ANI YAYINCILIK
ATIF BÜLTENİ

2023



AKADEMİK ETİK VE LİYAKAT

A K A D E M İ D E N B İ R B A K I Ş

Merve OKAN
İlknur ŞENTÜRK

2. Baskı

Ankara
2023

AKADEMİK ETİK VE LİYAKAT
AKADEMİDEN BİR BAKIŞ

Merve OKAN
ORCID: 0000-0003-0655-1818

İlknur ŞENTÜRK
ORCID: 0000-0002-2096-614X

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-826-3
e-ISBN	: 978-605-170-827-0
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

AKADEMİK ETİK VE LİYAKAT
AKADEMİDEN BİR BAKIŞ

OKAN, Merve
ŞENTÜRK, İlknur

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, viii + 304 sf., 13,5x21 cm

ISBN : 978-605-170-826-3
e-ISBN : 978-605-170-827-0

Etik, Akademik Etik, Liyakat
Etik, Ahlak, Akademik Liyakat, Akademisyenin Etik Sorumluluklar, Akademik Alanlarda Etik İhlaller, Etik Dışı Davranışlar, Akademik Etiğin Unsurları, Etiğin Önemli Unsurları

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ/TEŞEKKÜR ---------- vii

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş ---------- 1

İKİNCİ BÖLÜM

Kavramsal/Kuramsal Çerçeve ---------- 5
Etik ---------- 5
Etiğin Önemli Unsurları ---------- 14
Ahlak ---------- 15
Değerler ---------- 16
Akademik Etik ---------- 17
Akademik Etik İlke ve Değerler ---------- 21
Akademik Etik İhlalleri ---------- 24
Eğitim ve Öğretimde Etik İhlalleri ---------- 24
Öğrenciye ve Meslektaşa Karşı Etik İhlalleri ---------- 25
Kuruma Karşı Etik İhlalleri ---------- 27
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği İhlalleri ---------- 28
Liyakat Kavramı ---------- 30
Liyakat İlkesi ---------- 31
Akademik Liyakat ---------- 33
Akademik Liyakat Sistemi İçin Temel Koşullar ---------- 35
Aday İlanları ---------- 35
Adaylar İçin Eşit Şartlar ---------- 36
Adayın Göreve Uygunluğu ---------- 36
Adaya Karşı Tarafsızlık ---------- 36
Adayı Değerlendirme ---------- 37
Değerlendirmenin İspatlanabilirliği ---------- 37
Liyakat Dışı Uygulamalar ---------- 37
Kayırmacılık (Favorizm) ---------- 39
Nepotizm (Akraba Kayırmacılığı) ---------- 40

Kronizm (Eş-Dost Kayırmacılığı) ---------- 40
Cinsiyet Kayırmacılığı ----------41
Tribalizm (Kabilecilik) ----------41
Partizancılık (Siyasal Kayırmacılık) ----------42
Patronaj ----------43
Klientalizm ----------43
Hizmet Kayırmacılığı ----------44
Ayrımcılık ----------44
Rüşvet ----------45

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Akademik Etik ve Akademik Liyakat Kavramına Akademiden Bir Bakış (Bir Saha Araştırması) ----------49
Etik Kavramının Tanımı ----------49
Akademik Etiğin Unsurları ----------53
Akademisyenin Etik Sorumlulukları ----------59
Mesleğine Karşı Etik Sorumlulukları ----------60
Kimliğine Karşı Etik Sorumlulukları ----------72
Meslektaşa Karşı Etik Sorumluluklar ----------76
Topluma Karşı Etik Sorumluluklar ----------78
Kuruma Karşı Etik Sorumluluklar----------81
İdari ve Teknik Personele Karşı Etik Sorumluluklar ----------82
Akademik Etik İhlalleri ----------83
Akademisyenin Etik İhlalleri ----------83
Bilirkişilik Etiği İhlalleri ---------- 100
İdare Erkinin Etik İhlalleri ---------- 103
Yayın Ticareti/Dergi Piyasası ---------- 105
Akademik Alanlarda Maruz Kalınan ya da Gözlemlenen Etik İhlalleri ---------- 108
Akademik Zorbalık ---------- 109
Akademik Hırsızlık ---------- 117
Bilimsel Üretimin Elbirliğiyle Metalaştırılması ---------- 120
Bilirkişi Etiği İhlalleri ---------- 122

Etik Kurul İzni Almadan Araştırmaya Başlamak ---------- 124
Yazarlık Hakları İhlalleri ---------- 125
Kayırmacılık ---------- 127
Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde İhmalkarlık ---------- 128
Diğer Etik İhlalleri ---------- 129
Akademik Camianın Etik Dışı Davranışlar Karşısındaki Duruşları ----- 130
Akademik Camia Etik İhlallerine Neden Sessiz Kalıyor? ---------- 131
Karşı Durma Davranışı ---------- 135
Duruşunu Koruyan Akademisyenler Ne Çeşit Bir Baskıyla Sınanıyor? ---------- 139
Akademik Alanlarda Etik İhlallerini Tetikleyen Faktörler ---------- 142
Bireysel Faktörler ---------- 143
Kültürel Faktörler ---------- 148
Kurumsal Faktörler ---------- 151
Sistemsel Faktörler ---------- 154
Ekonomik Faktörler ---------- 157
Zamansal Faktörler ---------- 158
Akademik Alanlarda Etik İhlallerine Karşı Alınması Gereken Önlemler ---------- 159
Bütüncül Bir Normallik Algısı Değişimi ---------- 160
Akademik Etik Kültürün Yerleştirilmesi ---------- 161
Denge Denetleme ve Etkin Ceza Mekanizmaları---------- 173
Trendi Kıracak Sıçramalar ---------- 183
Akademik Faaliyetler İçin Uygun Koşulların Sağlanması ---------- 187
Akademisyenlerin Öğrencilerle İlişkisini Düzenleyecek Bir Sistem 188
Akademik Liyakat ---------- 190
Akademik Liyakatin Tanımı ve Önemi ---------- 191
Akademik Alanlarda Mevcut Liyakat Sisteminin Niteliği ---------- 194
Akademik Liyakat Sisteminde Bozulmaların Sebepleri ---------- 196
Otorite Figürlerinin Gayri Meşru Özgürlükleri ---------- 197
Esasa ve Usule Uygun Olmayan Liyakat Kriterleri ve Değerlendirmeleri ---------- 207
Akademik Kadro Oluşturmak İçin Açılan Üniversiteler ---------- 212

Üniversitelerin Orantısız Niceliksel Artışına Orantılı Niteliksiz Kadroların Oluşması ---------- 213
Sosyokültürel Kodların Liyakat Olgusu Üzerindeki Hakimiyeti----- 214
Yayın, Atıf ve Unvan Avcısı Akademik Anlayış ---------- 217
Piyasa Ruhunun Üniversitelere Sirayet Etmesi ---------- 218
Üniversite, Akademisyen ve Öğrenci Sayısının Fazlalığı ---------- 220
Nitelikli Bir Şekilde Uygulanmayan Akademik Liyakat Sisteminin Sonuçları ---------- 221
Kendini Besleyen ve Büyüten Liyakatsizlik Sarmalı ---------- 222
Menfaat Birliğinin Meşrulaşmasıyla Biat Kültürünün Yerleşmesi -- 226
Yozlaşma ---------- 228
Motivasyonun Sekteye Uğraması ---------- 230
Üniversite ve Akademisyen Kimliğinin Zedelenmesi ---------- 231
Akademik Faaliyetlerde Kriz ---------- 233
Nitelikli İnsan Sermayesi Kaybı ---------- 234
Öğrenci/Meslektaş Yetiştirmede Zafiyet---------- 236
Akademik Liyakat Sisteminin Nitelikli ve İstikrarlı Bir Şekilde İşlemesine İlişkin Öncelikli Faktörler---------- 238

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler---------- 267

KAYNAKÇA ---------- 295

ÖN SÖZ/TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında kuşkusuz pek çok insanın emeği var. Bu eserin, "Akademik Etik ve Akademik Liyakat Hakkında Akademisyen Görüşleri" isimli tez çalışmamızdan kitaplaştırılması hasebiyle, çalışmamız süresince her daim pozitif enerjisiyle beni motive eden, destekleyen, inanan, katkılarını hiç esirgemeyen, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, duruşuna, öğrencisine verdiği değere, eğitimci ve entelektüel kimliğine hayran olduğum en büyük şansım olan danışman hocam Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK'e, tez savunma jürisinde bulunan ve tez çalışmamıza ayırdıkları zaman, gösterdikleri özen, verdikleri emek ve değerli katkıları için Doç. Dr. Taner ATMACA ve Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU'ya yürekten teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde görüşmeyi kabul ederek zaman ayıran, emek veren, açık yüreklilik ve samimiyetle soruları yanıtlayarak önemli katkılar sunan tanımaktan büyük kıvanç duyduğum duruşları, zarafetleriyle kendilerine hayran bırakan, üniversitelerde var olmaları en büyük motivasyonum olan fakat etik kurallar gereği isimlerini açıklayamayacağım değerli hocalarımın hepsine sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca tez çalışmamızı fikirleriyle besleyen, çalışmalarından yararlandığım, çalışmaya yön verme aşamasına ışık tutan ve kaynakçada belirttiğim tüm araştırmacılara, değerli hocalarımıza teşekkürü bir borç bilirim.

Beni her daim destekleyen gücümü onlardan aldığım canım ailem, çocukları için sonsuz fedakârlıklarda bulunan, kendilerini geliştirmeleri ve gerçekleştirmeleri için her türlü olanağı sunan, çocuklarını duruş sahibi, muhalif, hak aramaya gönüllü ve tüm ayrıksılıklara, fikirlere ve haklara saygılı yetiştirmeye gayret eden canım annem ve canım babam başta olmak üzere, benim en güzel dostlarım, hayatımdaki güçlü kadınlar, her daim birbirimize güç kuvvet olduğumuz canımın içi kız kardeşlerime sonsuz teşekkür ederim.

Hiç şüphesiz desteklerini ve emeğini göz ardı edemeyeceğim, bana karşı her daim sabırlı olan, zekâsına, zarifliğine ve bilgeliğine hayran olduğum değerli hocam Ahmet Mete UYSAL'a, her daim sorularımı

nezaketle yanıtlayan ve materyal desteklerini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Önder TURAN'a yürekten teşekkür ederim. Çalışmam boyunca beni destekleyen hayatımdaki tüm güçlü kadınlara ve onlara ayırmam gereken zamandan feragat eden, desteklerini esirgemeyen tüm arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Merve OKAN

Aralık, 2022

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Eğitim ve bilim dünyaya açılan bir yaşam penceresidir. Dünya toplumlarını ayakta tutan, varoluşu açıklamak, var olmayı devam ettirebilmek adına ve kolektif bir refah için eğitim ve bilimin önemi yadsınamaz. Her iki alan da yaşamsal boyutta insanlık adına bu denli önemliyken ve üniversiteler işlevsel bir eğitim kanalı olmada ve üretken bir toplum yaratmada en etkili aracı kuruluşlarken, üniversiteleri eğitim ve bilim yuvasına dönüştürerek ideal bir üniversite, bilinçli ve üretken bir toplum yaratma görevi ise akademisyenlere düşmektedir. Dolayısıyla akademisyenlerin istihdamında liyakat sisteminin istikrarının korunması ve etik değerlerin içselleştirilmesi eğitimin ve bilimin güvencesidir.

Felsefi bir disiplin olan etik en genel anlamıyla doğru ve yanlış davranışın teorisi olarak tanımlanmaktadır (Billington, 2011, s. 46). Uzun yıllardır araştırmalara konu olan etik, akademik alanlarda da tartışılmaktadır. Akademik etiğin üniversite paydaşları arasında özenle uyulması gereken, toplumsal ve bilimsel sorumluluklara ilişkin temel değerler olduğu üzerinde duran Örnen Büken (2021, s. 3) akademisyenlerin, toplumla etkileşim içinde olarak toplumu doğrudan etkilemesi bakımından etik ilke ve değerleri içselleştirmesi ve yaşatmasının önem arz ettiğine dikkat çekmektedir. Benzer bir şekilde, bilim insanlarının toplumla doğrudan ilişkisi olduğuna dikkat çeken Resnik (2004, s. 59) toplumun bilim insanlarına güvenmesi ve topluma yarar sağlama noktasında etik ilkelere uygun davranılmasının önemi üzerinde durmaktadır. Akademik etik değerler ise bir problem veya ihtiyaç durumunun belirlenmesi sürecinden başlayarak, elde edilen bilgilerin paylaşılmasına kadar süren ve bu süre zarfında dikkat edilmesi gereken davranış örüntüleridir (Sevim , 2014, s. 945). Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri Bildirisi'nde (2014, s. 3-4) akademik alanlarda uyulması gereken temel değer ve ilkeler; *akademik özgürlük, akademik özerklik, akademik dürüstlük, akademik liyakat, başkalarına saygı, sorumluluk ve hesap verebilirlik,*

temel hak ve özgürlüklerin korunması ve güçlendirilmesi olarak tanımlanmıştır.

Liyakat, kelime olarak yeterlilik ve layık olma anlamlarını karşılamaktadır. Liyakat sistemi, göreve alınacak kişilerin hiçbir ayrım yapılmadan ve iltimas edilmeksizin bilgi, beceri, deneyim ve mesleki alanda uzmanlıklarına bakılarak seçilmesi ya da yükselmesidir (Özkal Sayan, 2016, s. 675). Akademik liyakat sistemini ise yükseköğretim kurumlarına lisansüstü öğrenci alımlarında ve akademik personel atamaları ve yükselmelerinde önceden belirlenmiş, ilan edilmiş, açık ve adil kriterler ekseninde bilgi, beceri, alan uzmanlığı gibi niteliklerin esas alınması olarak tanımlamak mümkündür.

Etik kavramının sınırları içerisinde olan liyakat ilkesi kanun yoluyla güvence altına alınmış olsa da özellikle günümüzde bilgiye hızlı bir şekilde ulaşma avantajını sağlayan iletişim teknolojileri, basın ve medya, sosyal ağ platformları sayesinde kamu kuruluşlarıyla ilgili giderek artan usulsüzlük haberleri, yetkili mercilerin hizmete alımda liyakat ilkesini göz ardı eden karar ve uygulamaları, profesyonel olmayan uygulamaların olduğunu çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu durum liyakat ilkesinin istismar edildiğini göstermekle birlikte etik ihlaline de işaret etmektedir. Dolayısıyla etik kavramı akademik etik ve akademik etik değerler, etkili bir değerlendirme yapabilmek için araştırmaya dâhil edilmiştir. Öte yandan akademik alanların liyakat ehli olmayan akademisyenlerce beslenmesi durumu, eğitim öğretim faaliyetleri, bilimsel faaliyetler, entelektüel faaliyetler gibi üniversitenin temel işlevlerinin yerine getirilmesi noktasında etik değerler ve ilkelere ne derece bağlı kalındığı ve uygulandığına dair farklı sorgulamaları da beraberinde getirmektedir. Akademik alanlarda etik ihlalleri olduğunun dünya genelinde bilindiğini belirterek bu ihlallerin azaltılmasına ilişkin evrensel etik ilkelerin olduğuna dikkat çeken Aydın, Alkın Şahin ve Demirkasımoğlu (2014) akademisyen görüşleri doğrultusunda üniversitelerde etik ihlallerinin neler olduğu ve etik ihlallerini bertaraf etmek için neler yapılması gerektiğini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada bilimsel faaliyetler, eğitim öğretim faaliyetleri, meslektaşa, öğrenciye, üniversiteye ve topluma karşı olmak üzere farklı boyutlarda etik ihlallerinin yaşandığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Türkiye'de, kamu kurum ve kuruluşlarına personel alımıyla ilgili toplumun geneli ve araştırmacılar tarafından kabul edilen ortak kanının birtakım aksaklıkların ve usulsüzlüklerin yaşandığı yönünde olması,

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu kısımda kitabın ana bileşenleri olan etik ve liyakatle ilgili alanyazın incelemesi sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda, kavramsal bir çerçeve çizilmiş olup akademik etik ve akademik liyakat kavramlarının ihlaline sebep olan unsurların ve istikrarını sağlayan koşulların neler olduğuna ilişkin düşünceler sunulmuştur.

2.1. Etik

İnsanlar ilkel komünal toplumlardan beri kolektif bir yaşamı kolaylaştırmak ve anlamlandırmak için birtakım kurallara ihtiyaç duymuştur. Bu kurallar insanın hem kendi türü hem de doğa ve diğer tüm canlılarla arasında dengeyi sağlamada insana rehber olmuştur. Kolektif yaşamdan beri bu topluluklar sürekli olarak kendine has bir kültür, ortak yaşam ve davranış biçimleri, ortak değerler geliştirmiş olsa da insanlığın düşünsel tarihine bakıldığında bu durumun kavramsal ve kuramsal olarak ele alınması ve incelenmesi çok sonralara dayanmaktadır. İnsanların bu ortaklık bağı, iyi-kötü, doğru-yanlış gibi kavramların sorgulanmasıyla başlayarak etik ve ahlak kavramlarının temellerini atmıştır.

Dolayısıyla etik ilkel insanın dünyayı anlama ihtiyacından doğar ve açıkça medeniyetin önemli bir kurucusudur. İnsanlığın dünyayı anlamlandırmak için bir yapıya ihtiyaç duymasından dolayı bilgiyi toplayarak düzenleyip sınıflandırır ve etik, bu uçsuz bucaksız, anlaşılması güç olan evrenin şifresinin çözülmesine yardımcı olması ve hatta bu şifre çözme savaşının bir parçası olması bakımından da önemlidir (Boone, 2019, s. 16). Aynı zamanda etik, insan varlığının varoluşsal krizler yaşamasının önünde de bir barikat oluşturur. Kişi etik değerlerle şekillenip, sağlıklı bir şekilde hayata katılabilir hem kendi hem de diğerleri üzerinde düşünme kapasitesini geliştirebilirse etik bir varoluşu da sürdürebilir (Erol Işık, 2003, s. 26).

Etik köklü bir tarihe sahip olmakla birlikte günümüzde hala önemle üzerinde durulan kavramlardan biri olup pek çok filozof ve araştırmacı (örn. Sokrates, Platon, Aristoteles, Kant, Mengüşoğlu, Kuçuradi, Pieper, Cevizci, Özlem) tarafından ele alınmış, incelenmiş ve hala da incelenmektedir. Günlük yaşantıda, insan eylemleri, davranışları, düşünce veya tutumlarının değerlendirildiği durumlarda dile yerleşik bir hal alarak bir ekol haline gelmiştir.

Etik, meslek etikleri ekseninde de tartışılmaktadır. Örneğin Türk Dil Kurumu sözlüğünde (tdk.gov.tr) etikle ilgili olarak *farklı meslek dallarında, kişilerin uyması veya imtina etmesi gereken davranışların bütünü* olduğu şeklindeki bir tanımlamaya yer verilmiştir. Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri Bildirisi'ne (2014, s. 2) göre ise *etik; kişilerin, kurumların ve meslek sahiplerinin, davranışlarına kılavuzluk eden, değerler, ilkeler ve standartlar bütünüdür*. Esasında etik "meslek ilkeleri" ya da "davranış standartları" tanımlamalarından çok fazla daha kapsamlı zihinsel faaliyetleri içeren bir şeydir. Ne yapıldığı ya da ne yapılması gerektiği başka bir ifadeyle olan ya da olması gerekeni tanımlamakla sınırlı değildir. Daha ziyade bunun üzerine düşünebilme, sorgulayabilme gibi süreçleri kapsar. Çotuksöken'e (2003, s. 14) göre etik varlıksal, düşünsel ve dilsel kısaca bilgisel bir etkinlik olarak davranışın, eylemin varoluşunun bilinme koşullarının bilgisidir. Pieper (1999, s. 28) ise bu süreci "etik iyi olanın ne olduğunu söylemekten ziyade, bir şeyin iyi olduğuna nasıl karar verildiğiyle ilgilenir" şeklinde tanımlamaktadır.

Meslek etikleri esasında felsefi etikten ayrı bir saha olsa da temelde bağlılıkları vardır. Zira bir mesleğin, uygulamada meslek bilgisi dışında etik ve değer bilgisine de sahip olmak gereklidir. Meslek etikleriyle ilgili tartışmalı konular, felsefenin de incelediği etik sorunlardan bağımsız değildir. Bilim camiasında da bir fenomen olan etik, araştırma yapma, bilim üretme ve yaymada, araştırmacılar tarafından bilinmesi ve içselleştirilmesi gereken "etik ilkeler" olarak mevcut durumunu korumaktadır. Araştırmacıların "etik ilkelere" uyma sorumluluğunu belirleyen veya denetleyen mekanizmalar olarak ise "etik kurulların" varlığından söz etmek mümkündür.

Uzun yıllardır araştırmalara konu olan etik, pek çok filozof ve araştırmacı tarafından farklı yorumlanmaktadır dolayısıyla etik kavramının özüne ilişkin fikir ayrılıkları olduğundan söz etmek mümkündür. Bu fikir ayrılıkları etik kavramıyla yüzleşmeye ve etiğin ne olduğu, belirleyicilerinin neler olduğu, bir eylemi değerlendirmede eylemin etik

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Akademik Etik ve Akademik Liyakat Kavramına Akademiden Bir Bakış (Bir Saha Araştırması)

Akademik alanlarda etik ve liyakat olgularının varlığı, kapsamı, niteliği, ihlalleri ve ihlal nedenleri, bu ihlalleri bertaraf etmek için neler yapılması gerektiğini belirlemeyi amaçlayan saha araştırmasında iki farklı üniversitede toplam 105 akademisyenin görüşü alınarak toplanan verilerin çözümlemesi doğrultusunda temalar ve kategorilerden oluşan tablolar ve doğrudan alıntılarla birlikte "etik kavramının tanımı", "akademik etiğin unsurları", "akademisyenin etik sorumlulukları", "akademik etik ihlalleri", "akademik alanlarda maruz kalınan ya da gözlemlenen etik ihlalleri", "akademik camianın etik dışı davranışlar karşısındaki duruşları", "akademik alanlarda etik ihlallerini tetikleyen faktörler", "akademik alanlarda etik ihlallerine karşı alınması gereken önlemler", "akademik liyakat", "akademik liyakat sisteminde bozulmaların sebepleri", "nitelikli bir şekilde uygulanmayan akademik liyakat sisteminin sonuçları" ve "akademik liyakat sisteminin nitelikli ve istikrarlı bir şekilde işlemesi için öncelikli faktörler" olmak üzere 12 başlık altında sunulmuştur.

3.1. Etik Kavramının Tanımı

Katılımcılara "akademik etik" ve "akademik liyakate" ilişkin sorular sorulmadan önce etik kavramını nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Bu doğrultuda etiğin tanımına ilişkin "ahlak", "ahlak felsefesi", "mesleki/akademik ahlak", "kurallar ve ilkeler", "değerler manzumesi", "yaşam biçimi/vicdan" olmak üzere farklı görüşler mevcuttur. Etiğin evrensel olduğu ya da toplumdan topluma değiştiği noktasında görüş ayrılıkları olmakla birlikte, etiğin yazılı kuralları olup olmadığı yönünde de farklı görüşler mevcuttur. Bu durum akademisyenlerin ifadelerine şu şekilde yansımaktadır:

Örneğin saha araştırtmasına katılan bir akademisyen etiği ahlak olarak tanımlamış ve şu şekilde ifade etmiştir: (Görüşmeciler G1, G2, G3… şeklinde kodlanarak görüşlerine yer verilmiştir.)

"Ahlak. Bence daha fazla kelime kullanmak kafa karıştırıp anlamını yitirmesine sebep olur."(G3)

Etiği ahlak felsefesi olarak tanımlayan ve insanlar arasındaki ilişkileri düzenleme amacıyla iyinin ve doğrunun mahiyeti, ne olduğu gibi hususları sorgulayan felsefi bir disiplin olduğu yönünde görüş bildiren akademisyenler kendilerini şu sözlerle ifade etmişlerdir;

"Bir insanın davranışlarını, toplum veya insanlık gibi üyesi olduğu bileşenlerin iyiliği için nasıl düzenlemesi gerektiği üzerine sorular soran felsefe alanıdır." (G44)

"İnsanlar arasındaki ilişkileri düzenleyen, neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirlemeye yardımcı olan felsefi bir disiplindir. Bunun yanında etik yaşanılabilir bir hayat için kanaatimce gerekli ve zorunludur." (G50)

"Etik kavramını kısaca ahlak felsefesi diye tanımlıyoruz. Onu da iyinin doğası mahiyeti, iyinin ne olduğu, iyiye ilişkin ölçülerimizin, kriterlerimizin ne kadar rasyonel, temellendirilebilir olduğu bunun nesnel mi öznel mi olduğu gibi meta etik de dediğimiz birtakım sorunlar ama etik her şeyden önce şey toplumda kişiler, bireyler arasındaki davranışları düzenleyen normlar, bu ahlak oluyor tabii ki de bu normların ne kadar rasyonel olduğu ne kadar temellendirilebilir olduğunu ne kadar anlamlı olduğunu da etik inceliyor." (G52)

Mesleki/akademik ahlak olarak tanımlamalara ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir;

"Kısaca meslek ahlakı olarak tanımlarım." (G16)

"Toplumsal adalet normlarının spesifik bir alana/mesleğe/göreve/ilişkiye indirgenerek davranış ve tercihlere yansımalarının bütünü benim için etik demektir." (G17)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Akademik alanlarda etik, liyakat ve liyakat sisteminin varlığı, kapsamı ve niteliğini ortaya koyarak mevcut aksaklıkları tespit edip bertaraf etmek için neler yapılması gerektiğine ilişkin öneriler getirmeyi amaçlayan bu çalışmanın bulguları, üniversitelerde etiğin çeşitli boyutlarda kritik derecede ihlal edildiğini, üniversiteleri kendi dizginleri altında tutmak isteyen otoritelerin istila edercesine liyakati olmayan nice insanı akademilerde çeşitli kadrolara yerleştirdiğini, bu sistemde duruşunu koruyan, korumaya çalışan akademisyenlerin kariyerlerinin sabote edilmeye çalışıldığını, akademik dürüstlüğün yerine akademik hırsızlığın, akademik liyakat yerine ölçütsüzlüğün, tevazuunun yerine akademik zorbalığın hâkim olduğunu, akademik liyakat sistemi yerine ise baskın bir şekilde kayırmacılık sisteminin işlediği noktasında önemli ipuçları vermektedir.

Akademik etik, akademik ilişkiler ve akademik faaliyetler noktasında referans alınması gereken etik değer ve ilkeleri kapsamaktadır. Akademik ilişkiler tüm paydaşlar arasındaki etkileşim, akademik faaliyetler ise bilimsel faaliyetler ve eğitim öğretim faaliyetlerini içermektedir. Ayrıca akademik etiğin en üst taraftan savunularak örnek olunması, uyulup uyulmadığının denetlenmesi ve ihlal durumlarında gerekli yaptırımların uygulanması noktasında karar alıcı ve uygulayıcıların da akademik etikten sorumlu oldukları üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla akademik alanlarda faaliyet gösteren, kararları alan ve uygulayan herkesin farklı boyutlarda akademik etikten sorumlu olduğuna dikkat çekilmiştir. Örnek Büken (2006) akademik etiğin araştırma ile sınırlı olmadığını, bilginin üretilmesi, teknolojiye dönüşmesi, yayılması ve öğretilmesiyle bir bütün olduğu üzerinde durmuş ve akademik etiğin paydaşlarının akademisyenler, yönetim, teknik personel, öğrenci olduğuna dikkat çekerek bundan yarar sağlayan kurum ya da kişilerin de etikten sorumlu olduğunu belirtmiştir.

Akademisyenin etik sorumlulukları mesleğine, kimliğine, topluma, meslektaşa, kuruma, idari ve teknik personel karşı olmak üzere farklı temalarda ele alınmıştır. Akademisyenin mesleğine ilişkin etik sorumlulukları, insan yetiştirmek, anlamlı ve güvenilir bilimsel üretim yapmak, eğitim öğretim faaliyetlerine ve öğrenciye temel değer ve ilkeler çerçevesinde gereken önemi ve emeği vermektir. Katılımcılar, insan yetiştirmenin önemli bir etik sorumluluk olduğunu, iyi mesleki eğitim almış, mesleklerine ilişkin etik değer ve ilkeleri benimsemiş, bir duruş, bir perspektif sahibi öğrenci yetiştirilmesi ve etik farkındalığa sahip olarak değerleri yaşatma noktasında öğrencilere örnek olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Sağlık, eğitim, ekonomi, politika, inşaat, teknoloji gibi çeşitli alanların üniversitelerce beslendiği düşünüldüğünde, mezun olacak öğrencilerin iyi mesleki eğitim almamış olması son derece tehlikeliyken, iyi eğitim almış olması da yeterli değildir. Zira mesleğini insani değerler ve etik ilkeler çerçevesinde icra etmeyen insanların ne derece zafiyete sebep olacağı aşikârdır. Dolayısıyla bir üniversite öğrencisinin iyi mesleki eğitim almış olması, mesleğinin etik değerler ve ilkeleriyle donanımlı olması akademisyenin en öncelikli etik sorumluluklarından biridir. Öyleyse akademisyenin mesleğine duyduğu saygı gereği bu sorumluluklarını yerine getirmesi, topluma karşı olan etik sorumluluğunun da bir parçasıdır. Öte yandan katılımcılar, çoğu akademisyenin bu sorumluluğunun farkında olmadığını, kişisel çıkarların ön planda tutulduğunu ve eğitim öğretim faaliyetlerinde ciddi ihmalkârlıkların olduğunu belirtmişlerdir. Dersler çok fazla önemsenmeyerek kolaycılığa kaçılmakta ve akademik olarak öğrenciye hakkı olan verilmemektedir. Oral, Avcı ve Tösten (2017) yaptıkları çalışmada eğitim öğretim faaliyetlerinde en sık karşılaşılan etik ihlalinin dersleri ihmal etmek olduğu ve öğrenciye yeterince değer verilmediği, taraflı davranıldığı ve öğrencilerin kişisel işlerde çalıştırıldığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu noktada 2017 yılında yapılan bir çalışmayla sonuçların benzerlik göstermesi farklı sorgulamaları da beraberinde getirmektedir. Başarının nicel ölçütlerle ilişkilendirilmesi, unvan ve makamı prestij olarak gören bir zihniyetten meydan bulan unvan, atıf ve yayın avcısı bir akademik anlayışın hakimiyetini görünür ve güçlü kılmaktadır. Dolayısıyla sistemin buna götüren yolda yayın yapmayı öncelemesi, eğitim öğretim faaliyetlerinin ihmal edilmesini de beraberinde getirmektedir. Fakat bu sadece sistemden kaynaklanan bir sorun olarak görülmemiştir. Aynı zamanda kişinin karakter özellikleri ve yükselme hırsı gibi bireysel faktörlerin de bunu tetiklediği üzerinde durulmuştur. Zira kendini gerçekleştirmiş insanların bu yönde bir eğilimi olmayacağı da açıktır. Şüphe götürmez bir gerçektir

KAYNAKÇA

Abramo, G., D'Angelo, C. A. & Rosati, F. (2014). Relatives in the same university faculty: nepotism or merit? *Scientometrics,* 101(1), 737-749. Doi:10.1007/s11192-014-1273-z

Ahmed, A.,Khuwaja, F. M. ve Othman, I. B. L. (2017). Meritocracyandinnovation: A synergyfororganizations in Pakistan. *AsianJournal of MultidisciplinaryStudies*, 5(1), 3-9.

Altun, M., Sayer, A., ve Barutçu, A. (2013).Kamu görevlileri etik kurulu kararları ışığında kamuda görülen etik dışı davranışlar ve yolsuzluklar.*Sayıştay Dergisi,* (91), 33-55.

Akca, H. (2019). *Kamu yönetimi eğitimi ve öğretimi içerisinde etik eğitiminin yeri ve önemi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Aktan, C. C. (2003). *Özlenen Üniversite/Yaşanan Üniversite.* Ankara: Yeni Türkiye.

Aktan, C. C. (2021). Akademik meritokrasi'den akademik medokrasi'ye (Kaybolan akademik liyakat, değersizleşen akademik unvanlar, yok olan akademik itibar). https://www.researchgate.net/publication/348659639_AKADEMIK_MERITOKRASI'DEN_AKADEMIK_MEDOKRASI'YE_Kaybolan_Akademik_Liyakat_Degersizlesen_Akademik_Unvanlar_Yok_Olan_Akademik_Itibar adresinden alındı.

Aktan, C. C., Öztürk, N. K. ve Acar, O. K. (Ed.), (2021). *Kamu Yönetiminde Liyakat*. İzmir: SOBİAD Hukuk ve İktisat Araştırmaları.

Akyüz, A. M. (2015). Üniversite öğrencilerine yönelik mobbing uygulamalarının tespiti, olumsuz etkilerinin incelenmesi ve engellenmesine yönelik bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences,* 8(1), 1-42.

Alev, B., ve Genç, F. N. (2015). Türkiye'de üniversite etik kurulları üzerine bir inceleme. *Akdeniz İ.İ.B.F Dergisi, 15*(31), 135-182.

Araslı, H., ve Tümer , M. (2008). Nepotism, favoritism and cronyism: A study of their effects on job stress and job satisfaction in the banking industry of North Cyprus. *Social Behavior and Personality, 36*(9), 1237-1250.

Aristoteles. (1999). *Eudemos'a Etik*. (S. Babür, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi.

Ay, F. (2017). Öğretim üyesinin etik sorumluluğu. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi, 4*(3), 267-271. DOI: 10.17681/hsp.281915

Aydemir, E. (2019). Akademik personel performans değerlendirmesinde bir karar destek sistemi önerisi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 12(2), 131-140. DOI: 10.17671/gazibtd.484509.

Aydın, İ. (2019). *Akademik Etik.* Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İ., Alkın Şahin, S., & Demirkasımoğlu, N. (2014). Üniversitelerde karşılaşılan etik dışı davranışlara ilişkin akademisyen görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*(43).

Aydoğan, İ. (2012). The existence of favoritism in organizations. *African Journal of Business Management, 6*(12), 4577-4586. Doi:10.5897/AJBM11.2692

Aytaç, Ö. ve Fırat, M. (2021). Rüşvet: Sosyo-kültürel bir perspektif. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11 (3), 1548-1565.https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.944320.

Balcı, A. ve Tuncel, G. (2017). Öğretmen adaylarının önyargı ve ayrımcılığa ilişkin deneyimlerinin fenomenolojik analizi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 95-115.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 3*(1), 1-15.

Başkaya, F. (2002). "Reel üniversite"nin sefaleti. *Özgür Üniversite Forumu* (17), 5-17.

Başkaya, F. (2007). *Paradigmanın İflası: Resmi İdeolojinin Eleştirisine Giriş* (12. basım). Ankara: Özgür Üniversite.

Berg, B. L., ve Lune, H. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (A. Arı, Çev. Ed.) Konya: Eğitim.

Bezirci, M., ve Konuşkan Bayraktar, M. (2017). *Etik İlkeler ve Etik Eğitimi Dört Kutsal Kitap Çerçevesinde.* Konya: Çizgi.

Biber, M. (2016). *Kamunun Etik Çıkmazı: "Kayırmacılık".* Ankara: Adalet Yayınevi.

Bilim Akademisi, https://bilimakademisi.org/ adresinden alındı.

Billington, R. (2011). *Felsefeyi Yaşamak.* (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.

Boone, B. (2019). *Etik 101: Altruizm ve Faydacılıktan Biyoetik ve Politik Etiğe, Etik Hakkında Bilmeniz Gereken Herşey.* (S. Aktuyun, Çev.) İstanbul: Say.

Bruhn, J. G. (2008). Value dissonance and ethics failure in academia: A causal connection? *Journal of Academic Ethics*, 17-32.

Cevizci, A. (2002). *Etiğe Giriş.* İstanbul: Paradigma.

Chadka, M. & Jain, A. K. (2020) Ethical issues while reporting in scientific journals. *Indian Spine Journal,* 3(1), 1-3. Doi: 10.4103/isj.isj_2_20

Clarke, C. (2009). An introduction to interpretative phenomenological analysis: A useful approach for occupational therapy research. *British Journal of Occupational Therapy, 72*(1), 37-39.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition). New York: Routledge.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (M. Bütün, ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Siyasal.

Çakır, M. (2014). Bürokrasi ve suç olgusu. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(3), 18-24.

Çelik, H., Başer Baykal, N., ve Kılıç Memur, H. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education, 8*(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m

Çelik, K. ve Erdem, A. R. (2012). Üniversite'de çalışan idari personele göre "kayırmacılık". *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi* (11), 23-30.

Çotuksöken, B. (2003). Felsefe açısından etik: tanımlar-sınırlar. *Türkiye Mühendislik Haberleri, 48*(423), 12-16.

Çögenli, M. Z., ve Asunakutlu, T. (2016). Akademide mobbing: Adım üniversiteleri örneği. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 17-32.

Demir, E., Göloğlu Demir, C., ve Özdemir, M. Ç. (2017). Akademik yükseltme ve atama sürecine yönelik öğretim üyesi görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7*(1), 12-23. doi:10.5961/jhes.2017.179

Demir, M. (2011). İş yaşamında ayrımcılık: Turizm sektörü örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 760-784.

Demir, M. ve Demir, Ş. Ş. (2012). Yükseköğretim kurumlarında örgütsel sessizlik: Turizm lisans eğitimi kurumları örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 184–199.

Demir, S. B. (2018). Predatory journals: Who publishes in them and why? *Journal of Informetrics, 12*(4), 1296-1311. doi:10.1016/j.joi.2018.10.008

Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi.* (Doktora tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.

Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin kayırmacılık kavramına ilişkin metaforik algıları. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 367-381.

Devlet Memurları Kanunu. (1965). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf adresinden alındı

Diler, K. İ. (2018). *Kamu personel hukukunda liyakat ilkesi.* (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Doğan, A. (2019). *Türk eğitim sisteminde yönetici atama yönetmeliği ve liyakat sistemine eğitim yöneticilerinin bakış açıları: Bir durum çalışması.* (Yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Eminoğlu, Ö. (2019). *Türkiye'de kamu hizmetine girme hakkı ve liyakat ilkesi açısından sözlü sınavlar: Bir kamu kurumu örneği.* (Yayımlanmamş yüksek lisans tezi), Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Erol Işık, N. (2003). Bilim, etik ve eğitim ilişkisi üzerine. *Türkiye Mühendislik Haberleri, 48*(423), 25-26.

Ersoy, M., ve Keskinok, H. Ç. (2011). *YÖK'ün üniversitelere ilişkin gelişme politikalarının tarihsel değerlendirilmesi*. 5. Üniversite Kurultayı. Ankara: ODTÜ.

Fındıkçı, L. (2013). *Yerel yönetimler etik ve patronaj*. Uluslararası Hakemli Beşerî ve Akademik Bilimler Dergisi, 2(4), 62-87.

Flick, U. (2007). *Designing qualitative research.* London: Sage.

Geçer, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel destek algı düzeyleri (Muğla ili örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Gençoğlu, M. (2015). *Öğretim elemanlarının akademik etik kapsamındaki davranışlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri*.(Yüksek lisans tezi), Girne Amerikan Üniversitesi, Girne.

Gilani, D. (2020). Creating connections: the role of universities in enhancing graduates' social capital and challenging nepotism. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education,* 20(1), 14-18. https://doi.org/10.1080/13603108.2019.1678528

Gökberk, M. (tarih yok). *Felsefe Tarihi.* İstanbul: Remzi.

Gönülaçar, Ş. (2014). İnsan Kaynakları Yönetiminde Kayırmacılık Kuşatması ve Liyakatsizlik Çıkmazı. www.academia.edu.documents/35880199 adresinden alındı

Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal, 30*(4), 363-381.

Günay, D. (2004). Üniversitenin neliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği. *International Congress on Higher Education*, İstanbul: Fatih Üniversitesi.

Günay, D., ve Günay, A. (2017). Türkiye'de yükseköğretimin tarihsel gelişimi ve mevcut durumu. *Yükseköğretim Dergisi, 7*(3), 156-178.

Günbayı, İ., Kasalak, G., ve Özçetin, S. (2013). Bilimsel araştırmalarda etik dışı davranışlar: Bir durum çalışması. *Yükseköğretim Dergisi, 3*(2), 100-104.

Hatipoğlu, O. G. (2019). Kamu yönetiminde liyakat dışı uygulamalar: Kamu etiği kuramlarına göre bir değerlendirme. *Akademik Hassasiyetler, 6*(12), 269-290.

Hobbes, T. (2007). *Leviathan*. (S. Lim, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi.

İnci, O. (2015). Bilimsel yayın etiği. *Türk Kütüphaneciliği, 29*(2), 282-295.

İzci, F., ve Yıldız, M. Ş. (2017). Türkiye'de kamu personel yönetiminden insan kaynakları yönetimine geçiş: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Al-Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(3), 397-412.

James, P. (2006). Globalism, Nationalism, Tribalism: BringingTheoryBack in. London: SAGE.

Kant, I. (1999). *Pratik Aklın Eleştirisi.* (İ. Kuçuradi, Ü. Gökberk , ve F. Akatlı, Çev.) Türkiye Felsefe Kurumu.

Kant, I. (2018). *Eğitim Üzerine.* (A. Aydoğan, Çev.) Ankara: Say.

Kaplan, Ç. (2009). Kamu yönetiminde etik ve kamu çalışanlarının etik kavramını algılayışları. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14*(3), 343-355.

Kartal , M., ve Yıldırım, Y. T. (2019). İş hayatında uygulanan kronizm davranışlarının algılanan kurumsal itibar üzerindeki etkisi. *II. International Conference on Empirical Economics and Social Science (ICEESS' 19)*, (s. 1131-1142).

Kayıhan, B. (2020). Emek, çalışma koşulları ve iletişim pratikleri açısından Türkiye'deki araştırma görevlileri üzerine bir değerlendirme. *Mülkiye Dergisi, 44*(3), 431-456.

Keklik Okul, F. (2021). Liyakat mı? Adamım mı?: Örgütsel Kayırmacılık. F. Üstün ve A. İ. Koca Ballı (Ed.), *Örgütsel Davranış Şimdi Bu Konular Konuşuluyor* içinde (s. 195-212). Ankara: Detay.

Kendir, H. (2020). Türkiye'de üniversitelerin dönüşümü: Küreseli yakalamak ya da ulusal ve yerelle bütünleşerek taşralaşmak. *Toplum ve Hekim, 35*(5), 389-400.

Kepir Savoly, D. D., Ulaş, Ö., ve Demirtaş Zorbas, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin çiftler arası şiddeti kabul düzeylerini etkileyen etmenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 42(5), 173-183.

Kerr, C. (1989). The academic ethic and university teachers: a "disintegrating profession"? *Minerva, 27*(2/3), 139-156.

Kerr, C. (1994). Knowledge ethics and the new academic culture. *Taylor & Francis*, (26)1, 8-15.

Keskinkılıç Kara, S. B., (2017). Üniversitelerde unvan ayrımcılığı, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 85-101.

Kızılkan, Ö. (2019). *İnsan kaynakları yönetiminde kamu çalışanlarının siyasal kayırmacılık ve liyakatsizlik algısı: Konunun Siirt özelinde analizi*. (Yüksek lisans tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Kuçuradi, İ. (2004). Felsefe ve etik. *Yunus Aran Birlikteliği Konferansı.*İstanbul. http://www.aysuerden.org/yunusaran/pdf/Etik_iona.pdf adresinden alındı

Kuçuradi, İ. (2015). *Etik.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kurnaz, Z. (2016). *Türkiye'de siyasal korku ve akademik hayatın inşası*. (Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kültigin, A. (2019). Kronizm, örgütsel sapma davranışını tetikler mi? Bir yerel yönetim çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 1331-1345.

Lewis, L. S. ve Doyno, V. (1983). Thedefinition of academicmerit. *HigherEducation, 12*(6), 707-719.

Looi L. M, Wong L. X ve Koh C. C. (2015) Scientific misconductencounteredby APAME journals: an onlinesurvey. *Malays J Pathol*, 37(3), 213-218.

MacIntyre, A. (2001). *Ethik'in Kısa Tarihi Homerik Çağdan Yirminci Yüzyıla.* (H. Hünler, Çev.) İstanbul: Paradigma.

Maya, İ. (2013). Akademisyenlerin meslek ahlakına aykırı olan davranışlara ilişkin algıları (ÇOMÜ eğitim fakültesi örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 8(6), 491-509.

Memduhoğlu, H. B. (2007). Bilimsel araştırma ve yayın etiği. *Milli Eğitim.* (173). 27- 38.

Mengüşoğlu, T. (1958). *Felsefeye Giriş.* İstanbul: Remzi.

Meriac, J. P. (2015). Examining relationships among work ethic, academic motivation and performance. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 35*(5), 523–540. doi: 10.1080/01443410.2014.895291

Mertek, S. (2020). Bilgi ve iktidar kıskacında üniversiteler ve sosyal bilimler: Foucaultcu bir yaklaşım. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 19*(1), 78-95.

Meydan, S., Çetinkaya Büyükbodur, A. ve Bulut, S. (2015). Yerel yönetimlerde klientalist bakış açısının hak temelli sosyal hizmet yaklaşımı çerçevesinde incelenmesi. *8.Ulusal Sosyal Hizmet Kongresi.*

Mora, N. (2008). Kendi-öteki iletişimi ve etnomerkezcilik. *Selçuk İletişim, 5*(2), 206-218.

Naagarazan, R. S. (2006). *A test book on professional ethic and human values.* New Delhi: New Age International.

Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar I.* (S. Özge, Çev.) Ankara: Yayın Odası.

Okumuş, K. ve Yurdakul, İ. H. (2017). Akademisyenlerin akademik teşvike ilişkin görüş ve düşünceleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*. (58), 145-156. Doi: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7057

Oral, B., Avcı, Y. E., ve Tösten, R. (2017). Öğretim elemanlarının mesleki hayatlarında karşılaştıkları etik olmayan davranışlar: Dicle üniversitesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(63), 1230-1241.

Öngün, E., ve Ünsal, G. (2018). Üniversite yaşamında yakın ilişkiler ve istismar. *Jaren/Hemşirelik Akademik Araştırma Dergisi, 4*(1), 52-58.

Örnek Büken, N. (2006). Türkiye örneğinde akademik dünya ve akademik etik. *Hacettepe Tıp Dergisi,* 37(3), 164-170.

Örnek Büken, N. (2021). Akademik etik ve akademik etik kurullar/ Hacettepe örneğinde. *Akademik Etik: Teori ve Uygulama,* 1(1), 1-14.

Özbilgin, M. F., Küçükaltan, B., ve Açar , A. (2019). Akademik yaşamda liyakatı aşındıran bir unsur olarak yağcılık. *Business & Management Studies: An International Journal, 7*(5), 2828-2850.

Özdemir, M. (2008). Kamu yönetiminde etik. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*,4(7), 179-195.

Özdemir, S. ve Erdem, R. (2020). Akademinin yeşil gözlü canavarı: kıskançlığın nedenleri ve sonuçları üzerine fenomenolojik bir çalışma. *Nitel Sosyal Bilimler, 2*(1), 19-39.

Özdemir Taştan, İ. ve Ördek, A. (2019). *Türkiye'de akademik özgürlükler araştırması raporu*. Ankara: KAGED.

Özer, B., Gelen, İ. ve Duran, V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 822-836.

Özgan, H. ve Külekçi, E. (2012). Öğretim elemanlarının sessizlik nedenleri ve üniversitelerine etkileri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 33– 49.

Özkal Sayan, İ. (2016). Türkiye'de kamu personel sisteminde sorun alanları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(3), 669-691.

Özkanan, A. ve Erdem, R. (2014). Yönetimde kayırmacı uygulamalar: Kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 20(2), 179-206.

Özkanan, A. ve Erdem, R. (2015). Yönetimde kayırmacı uygulamalar üzerine nitel bir çalışma. *MAKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2*(4), 7-28.

Özlem, D. (2004). *Etik-Ahlak Felsefesi-*. İstanbul: İnkilap.

Özsemerci, K. (2003). *Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar, nedenleri, zararları ve çözüm önerileri.* Sayıştay Yayın işleri Müdürlüğü.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (third edition). California: Sage.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.* (M. Bütün , ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem.

Pehlivanlı, E. A. (2019). *Akademik etik değerlerin, işkoliklik ve psikoloik sözleşme ihlali ile ilişkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş.* (V. Atayman, ve G. Sezer, Çev.) Ankara: Ayrıntı.

Platon. (2020). *Devlet.* İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Platon. (2020). *Sokrates'in Savunması.* Ankara: Dorlion.

Rawat, S. ve Meena, S. (2014). Publishorperish: Where are we heading? *Journal of Research in Medical Sciences*, 19(2), 87–89.

Resnik, D. B. (2004). *Bilim Etiği*. (V. Mutlu, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.

Riesman, D. (1983). Some personal thoughts on the academic ethic. *Minerva, 21*(2/3), 265-284.

Ruacan, Ş. (2005). Bilimsel araştırma ve yayınlarda etik ilkeler. *Gazi Tıp Dergisi,* 16(4), 147-149.

Ruona, W. E. (2005). Analyzing Qualitative Data. R. A. Swanson, ve E. F. Holton III (Ed.), *Research in Organizations Foundations and Methods of Inquiry* içinde (s. 233-263). San Francisco: Berrett-Koehler.

Russel, B. (2018). *Eğitim Üzerine.* (A. Uğur, Çev.) İstanbul: Cem.

Saat, M. M, Jamal N. M ve Othman A. N. (2004) *Lecturers' and students' perceptions on ethics in academia and lecturer-student interaction.* Universiti Teknologi Malaysia. http://eprints.utm.my/id/eprint/2745/1/71989.pdf adresinden alındı.

Sert, Ö ve Akkoyunlu Wigley, A. (2015). Üniversitelerde bezdiriyi dillendirmek. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(51), 8-32.

Sevim , O. (2014). Akademik etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(6), 943-957.

Shekhawat, K. S. (2019). Nepotism, favoritismandcronyism in facultyhiringamong institutions providing higher education. *South-East Asian Journal of Medical Education*, (13)1, 53-54.

Spinoza, B. (2011). *Etika.* (H. Z. Ülken, Çev.) Ankara: Dost.

Şahin, B. (2016). Kamu personeli sisteminde işe girme ve yükselme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(1), 231-242.

Şengül, M. (2014). Türkiye'de üniversite ile iktidar ilişkileri ve taşra halleri. *Toplum ve Demokrasi*, 8(17-18), s. 79-104.

T. C. Anayasası (1982). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf adresinden alındı.

Tekin, S. (2019). *Üniversitenin olağanüstü hali akademik ortamın tahribatı üzerinde bir inceleme*. İzmir: Türkiye İnsan Hakları Vakfı.

Tekinsoy, M. A., ve Mısır, M. B. (2012). Öğretim üyeliğine atanma sürecinin başlangıcı, ek koşullar ve jüri raporları. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 61*(1), 351-382.

Telli, S. G. (2018). Türkiye'de yükseköğretim sistemi üzerine düşünceler. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 132-138. DOI: 10.32329/uad.482681.

Terzioğlu, T. (2003). Sunuş. O. N. Babüroğlu (Ed.), *Eğitimin Geleceği Üniversitelerin ve Eğitimin Değişen Paradigması* içinde (s. 1-8), (Z. Dicleli, Çev.). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Tulunay, C. (2013). Liyakat, yolsuzluk ve soygun. http://www.klinikfarmakoloji.com/aci-ilac/liyakat-yolsuzluk-ve-soygun adresinden alındı.

Tunç, B. (2007). *Akademik unvan olgusu akademik yükseltme ve atama sürecinin değerlendirilmesi*. (Doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Tunçer, M. (2017). *Stratejik insan kaynakları yönetimi ve liyakat ilkesi: Ege Üniversitesi tıp fakültesi örneği.* (Yüksek lisans tezi), İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, İzmir.

Turhan, R. (2016). *Nepotizm, kronizm ve patronaj eğilimlerinin kurumsallaşma algısı bağlamında analizi*. (Yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.

Türk Ceza Kanunu (2004). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237.pdf adresinden alındı.

Türkçe Etimoloji Sözlüğü, https://www.etimolojiturkce.com/kelime/liyakat ve https://www.etimolojiturkce.com/arama/nepotizm adresinden alındı.

Uncu, F. (2016). *Küçük ve orta büyüklükteki hizmet işletmelerinde kayırmacılık algısının çalışanların motivasyonu üzerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Uz, A. (2011). Anayasal bir hak olarak kamu hizmetine girme hakkı ve liyat ilkesi. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 2*(1), 59-94.

Ültay, E., ve Ültay, N. (2018). Akademik teşvik ödeneğinin bilimsel faaliyetlere etkisi hakkındaki akademisyen görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 8(1), 162-171. doi:10.5961/jhes.2018.258

Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice, 1*(1), 11-30.

Varol, A., ve Şeker, S. (2008). Öğretim elemanlarının etik ihlalleri. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, 719-734.

Vatansever, A. ve Gezici Yalçın, M. (2016). *Ne ders olsa veririz: Akademisyenin vasıfsız işçiye dönüşümü*. İstanbul: İletişim.

Vurucu, İ. (2019). Bilimsel araştırma-yayın etiği ve akademik teşvik. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum / Education And Society In The 21st Century, 8*(23), 247-295.

Williams, R. J. (2005). *Dünya hekimler birliği Tıp etiği elkitabı*. (M. Civaner, Çev.) Ankara: Türk Tabiipler Birliği.

Yazıcı, M. ve Can, S. (2020). Etik problem olarak kurumlarda örgütsel kayırmacılık. *ARHUSS*, (2020), 3(2), 212-244.

Yeşiltaş, M., Arslan, Ö. E. ve Temizkan, R. (2012). İş gören seçiminde ve örgüt içi iş yaşamında siyasi ayrımcılık: Otel işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 94-117.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A. ve Tokgöz, A. (2020). Kayırmacılık algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Alanya Akademik Bakış*, 4(3), 541-560.

Yıldırım, M. (2013). Kamu yönetiminin kadim paradoksu: Nepotizm ve meritokrasi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 353-380.

Yıldız, G. (2016). Türk kamu yönetiminde liyakat ilkesi. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 140-180.

Yıldız, M. L., Eti İçli, G. ve Gegez, A. E. (2013). *Perceived academic code of ethics: A research on Turkish*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 99 (2013), 282- 293.

Yıldız, S. ve Gizir, S. (2018). Öğretim üyelerinin üniversite, akademisyenlik ve bilimsel araştırma kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(3), 743-762. doi:10.16986/HUJE.2018036944

Yılmaz, F. ve Çakıcı, A. (2021). Kamu çalışanlarının liyakat sistemi algısı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 375-386.

Yılmazöz, M. (2009). Türkiye'de kamu personel yönetimi. *Maliye Dergisi,* (157), 293-302.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish.* New York: The Guilford Press.

Yuvalı, E. (2018). Hak temelli sosyal yardım ve klientalizm. *TBB Dergisi*, (135) 383-404.

Yücetürk, E. E. (2021). Türk Kamu Yönetiminde Meritokratik Sorunlar. Aktan, C. C., Öztürk, N. K. ve Acar, O. K. (Ed.), *Kamu Yönetiminde Liyakat* içinde (s. 25-52). İzmir: SOBİAD Hukuk ve İktisat Araştırmaları.

Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri (2014). https://cdn.istanbul.edu.tr/statics/istanbultip.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2014/11/Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim-Kurumlar%C4%B1-Etik-Davran%C4%B1%C5%9F-%C4%B0lkeleri.pdfadresinden alındı.

Zhang, Z. (2015). Crowding out meritocracy? – Cultural constraints in Chinese public human resource management. *Australian Journal of Public Administration*, 74(3), 270–282. Doi:10.1111/1467-8500.12146.

BEBEKLİKTEN ERGENLİĞE İYİ OLUŞ

POZİTİF DÜŞÜNME EĞİTİMİ

Editör: Prof. Dr. Çağla GÜR

Yazarlar

Çağla GÜR
Banu USLU
Halil KAMIŞLI
Hatice YALÇIN
Başak BAĞLAMA YÜCESOY
Emine İNCİ
Fethi TURAN
Ahmet ÖZYİĞİT
Hediye SUCUOĞLU
Başak ESER
Merve AYTAÇ
Süreyya Geylan GÜRDAL
Utku KIZILTAÇ KAYABAŞI
Ayten ÖZKURTULUŞ BEŞOĞLU
Bülent Ecevit BEREKETLİ
Gülay AKSOY
Sena ERGÜL
Tuğba GENÇ

3. Baskı

Ankara
2023

BEBEKLİKTEN ERGENLİĞE İYİ OLUŞ
POZİTİF DÜŞÜNME EĞİTİMİ

Editör: Prof. Dr. Çağla GÜR

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47381
ISBN	: 978-605-170-767-9
e-ISBN	: 978-605-170-766-2
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Repro Bir Matbaacılık Kağ. Rekl. Tasarım Tic. Ltd. Sti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi Matbaacılar Sanayi Sitesi 1514. Cad. No: 23/25 Yenimahalle / ANKARA
Tel	: 0 312 395 20 29

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

BEBEKLİKTEN ERGENLİĞE İYİ OLUŞ
POZİTİF DÜŞÜNME EĞİTİMİ

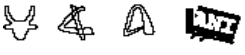
Editör: GÜR, Çağla

Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, x + 262 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-767-9
e-ISBN : 978-605-170-766-2

Pozitif Düşünme, Düşünme Eğitimi
İyi Oluş, Pozitif Düşünme Eğitimi, Pozitif Okul,
Tam İyilik Hali, Düşünme ve Davranışın Biyolojisi

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr
A harfinin evrimi







Birkan UZUN anısına...

EDİTÖRÜN ÖNSÖZÜ VE TEŞEKKÜR

İyi oluş temelde hem bireysel, hem evrensel yaşamda gelişmeye ve potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirmeye yönelik bir gerçekliğe ışık tutmaktadır. İyi oluş sadece iyi hissetmenin yani zihinde inanılanın ötesinde, gerçekten yaşamda anlam, nitelikli ilişkiler ve yapıcı çözümlerin bileşimine işaret etmektedir. Bu bağlamda, yaşamın nasıl yönlendirildiğinin ve belirlenecek olan hedeflerin, bu unsurları en üst düzeye çıkarmaya yönelik olmasının önemi açıkça ortaya çıkmaktadır. İyi oluş, pozitif düşünme ile yakından ilişkilidir. Pozitif düşünme, bireyin yaşam kalitesini arttıran, yaşamda fırsatları ve yapıcı çözümleri algılamaya ve değerlendirmeye yönelik bakış açısına işaret etmektedir. Burada, olumlu olanı ön plana çıkarmaya odaklı düşünme biçimi söz konusudur. Pozitif düşünebilen birey, olumsuz durumları görmezden gelmemekte, bunları analiz ederek yapıcı çözümler üretmeye yönelik bir bakış açısı ile hareket etmektedir. Burada üzerinde durulması gereken, hayatın olumlu yönlerini ön plana çıkartmak ve daha nitelikli bir yaşam için stratejiler belirlemektir. Bununla birlikte, bireyin yaşamış olduğu önceki deneyimler, almış olduğu eğitimler gibi faktörler bireyin yaşama ilişkin bakış açısının şekillenmesinde rol almaktadır.

Olumsuz düşünceler olumsuz duygulara, olumsuz duygular olumsuz davranışlara, olumsuz davranış ve tutumlar olumsuz yaşantılara neden olmaktadır. Olumsuz deneyimler, olumsuz kök düşünceleri pekiştirir ve bireyin davranışlarını yönlendirir. Aynı olayı yaşayan, aynı durumu gözlemleyen insanlar birbirinden farklı yorumlarda bulunabilmektedir. Yaklaşık 250 yıl kadar önce Kant, algıladıklarımızın (duygular, hisler, olaylar, nesneler vb) ve deneyimlerimizi anlamlandırışımızın zihnimizle ilişkili olduğu görüşünü ortaya atmıştır. Ona göre, bilginin aldığı bütün biçimler özneye bağlıdır ve duyular aracılığı ile deneyimlediğimiz dünya bağlamında her birimizin gerçekliği farklıdır. Birey yaşadığı deneyimlerden yola çıkarak kendi gerçekliğini oluşturur. Benzer şekilde, bugünkü Bilişsel Davranışçı Terapi yaklaşımının temel mantığını yüzyıllar öncesinde özetlediği düşünülen Epiktetos da, insanları rahatsız edenin nesne ya da olaylar değil, onlara yüklediği anlamlar olduğunu ifade etmektedir. Bu da bireylerin gelecekteki değerlendirmelerine ve dolayısıyla da yaşamını kurgulayışına ışık tutmaktadır. Eğitim sürecine küçük yaşlardan itibaren başlanması, problem çözmeye yönelik yapıcı düşünme modellerinin yerleşmesi açısından önem teşkil etmektedir.

Alan yazında yer alan yüzlerce çalışma, iyi oluşu desteklemeye yönelik eğitimsel çalışmaların önemine vurgu yapmakta, günümüzde nesillerin iyi oluşuna katkı sunmak bağlamında yürütülecek her türlü çalışma toplumların geleceği açısından değerli görülmektedir. Bebeklikten Ergenliğe İyi Oluş-Pozitif Düşünme Eğitimi kitabı bu kapsam doğrultusunda geliştirilmiştir. Kitap, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Müdürlüğü, KKTC MEB Ortak Hizmetler Dairesi, Başbakanlık Uyuşturucu ile Mücadele Komisyonu ve Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi işbirliği ve Elite Hospital sponsorluğunda gerçekleştirilen Pozitif Okullar Projesi'nden elde edilen dönütler sonucunda, öğretmen ihtiyaçlarından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Proje kapsamında öğretmenlerle görüşmeler yapılarak pozitif düşünme ve iyi oluş eğitimi bağlamında ihtiyaç tespiti gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra çeşitli eğitim kademeleri ve branşlardan çok sayıda öğretmen eğitim alarak, 96 öğretmen eğitimin gerekliliklerini yerine getirmiş, sınava katılmış ve belge almıştır. Eğitim süreci iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada öğretmenlere bireysel anlamda kendi pozitif iyi oluş ve pozitif düşünmelerini desteklemeye yönelik 8 haftalık eğitim verilmiştir. İkinci aşamada ise 8 haftalık okullarda pozitif düşünme ve iyi oluş eğitimi süreci, etkinlik

tasarlama ve okullarda uygulama süreçleri söz konusu olmuştur. Okullarda uygulamalar sürecinde öğretmenlerle görüşme ve değerlendirme süreçleri devam etmiştir. Uygulamalar sonucunda elde edilen öğrenci dönütleri ve öğretmen geri bildirimleri doğrultusunda, pozitif düşünme ve iyi oluş eğitiminin tüm eğitim kademeleri ve çeşitli branşlarda (matematik, müzik, görsel sanatlar, kimya, hayat bilgisi, Türkçe vb) uygulanabilir olduğu sonucuna varılmıştır. Etkinliklerinin kitapta yayınlanması konusunda gönüllü olan öğretmenlerin bazı etkinlikleri kitabın 7. Bölümünde yer almaktadır. Proje sonrasında Tangül Çağıner Çocuklara Yardım Vakfı Sponsorluğunda Pozitif Okullar "Erken Çocukluktan Ergenliğe İyi Oluş" Çalıştayı gerçekleştirilmiştir.

Kitapta pozitif düşünme ve iyi oluş konusunda ayrıntılı açıklama ve teorik bilgilere yer verilmekte, bebeklikten ergenliğe iyi oluş ve pozitif düşünmeye ilişkin teorik çerçeve aşama aşama anlatılmakta, pozitif düşünme bağlamında program geliştirme sürecine değinilmekte, okullarda uygulamaya yönelik etkinlik örnekleri yer almakta, özel gereksinimli çocuklarda iyi oluş ve pozitif düşünme, sağlıkta biyo-psiko-sosyal yaklaşım ve tam iyilik hali ve okullarda iyi oluş ve pozitif düşünme çerçeveleri ele alınmaktadır. Kitabın hem öğretmenlere, hem araştırmacılara, hem de konu ile ilgilenen herkese kapsamlı bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Gerek oldukça verimli geçen proje sürecinde, gerek kitabın şekillenmesinde bizlere destek olan, katkı sunan birçok büyüğümüz ve arkadaşlarımız olmuştur. Bizleri destekleyen, katkılarını esirgemeyen KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Genel Orta Öğretim Dairesi'ne, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Ortak Hizmetler Dairesi'ne, Başbakanlık Uyuşturucu ile Mücadele Komisyonu'na, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi'ne, Tangül Çağıner Çocuklara Yardım Vakfı'na, Elit Hastanesi'ne, yürütücülüğünü üstlenmiş olduğum Pozitif Okullar Projesi ekibindeki arkadaşlarıma, çalıştaya katılarak destek sunan akademisyen, uzman ve öğretmenlerden oluşan çalıştay ekibine, projede yer alarak görüşleri ve uygulamaları ile ufkumuzu genişleten öğretmenlerimize, etkinliklerin uzman görüşü alınması-değerlendirilmesi aşamasında destek sunan alan uzmanlarına, kitap çalışmasına katkılar sunan yazarlarımıza ve yayınevi ekibine yürekten teşekkür ediyorum.

Faydalı olabilmek dileğiyle…

Editör
Prof. Dr. Çağla GÜR

İÇİNDEKİLER

EDİTÖRÜN ÖNSÖZÜ VE TEŞEKKÜR V

BÖLÜM 1 1
İYİ OLUŞ VE POZİTİF DÜŞÜNME 1
POZİTİF DÜŞÜNME 4
DÜŞÜNME VE DAVRANIŞIN BİYOLOJİSİ 5
POZİTİF DÜŞÜNME VE İYİ OLUŞ İLE İLGİLİ BAZI TANIM VE KAVRAMLAR 16
ÇOK BOYUTLU BAKIŞ AÇILARIYLA DÜŞÜNMENİN BOYUTLARI 36
Birinci Boyut: Kendini Tanıma Boyutu 36
İkinci Boyut: Karşısındakini Tanıma Boyutu 37
Üçüncü Boyut: Gruba Aidiyet-Grupla İletişim/Etkileşim Boyutu 38
Dördüncü Boyut: Toplumsal Boyut 39
Beşinci Boyut: Bütünsel Bakış Açısı ve Kendini Gerçekleştirme/Katkı Sunma 41
POZİTİF DÜŞÜNME VE İYİ OLUŞ EĞİTİMİ 42
Eğitim Ortamları Bağlamında Boyutlar 44
KAYNAKLAR 47

BÖLÜM 2 53
POZİTİF DÜŞÜNME BAĞLAMINDA PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİ 53
POZİTİF DÜŞÜNME BECERİSİ BAĞLAMINDA PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİ 54
Program Geliştirmenin Planlanması 55
Çalışma Gruplarının Oluşturulması 55
Program Geliştirme Sürecinde Pozitif Düşünme Becerisi Açısından Yapılması Gereken Hususlar 56
İhtiyaç Analizi 58
Program Tasarısının Hazırlanması 60
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME MODELLERİ 61
Program Ögeleri ve Pozitif Düşünme Becerisine Yönelik Örnekler 64
EĞİTİM PROGRAMLARININ UYGULANMASI (DENENMESİ) 70
KAYNAKLAR 71

BÖLÜM 3 73
BEBEKLİK DÖNEMİNDE İYİ OLUŞ VE POZİTİF DÜŞÜNME 73
BEBEKLİK DÖNEMİ 73
BEBEKLİK DÖNEMİNDE İYİ OLUŞ 75
POZİTİF DÜŞÜNME VE İYİ OLUŞ ILE İLGİLİ BAZI TANIM VE TEMEL KAVRAMLAR 78
EBEVEYN TUTUMLARI VE ÖZNEL İYİ OLUŞ 80
BEBEKLERDE ÖZNEL İYİ OLUŞ 81
Bebek Kişiliği ve Öznel İyi Oluş 81
Bebek Öznel İyi Oluşunu Etkileyen Faktörler 82
Bebeklerin Öznel İyi Oluşlarını Desteklemeye Yönelik Uygulamalar İçin Yol Gösterici İlkeler 84
BEBEKLİK DÖNEMİNDE POZİTİF DÜŞÜNME 86
KAYNAKLAR 92

BÖLÜM 4 99
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE İYİ OLUŞ VE POZİTİF DÜŞÜNME 99
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ GENEL ÖZELLİKLERİ 99
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ VE İYİ OLUŞ 101
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÇOCUKLARIN İYİ OLUŞ ÇERÇEVESİ 104
Öğrenme Ortamları ve İyi Oluş 106
Erken Çocukluk Döneminde İyi Oluşu Değerlendirme 107
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE POZİTİF DÜŞÜNME 110
Çocukların İyi Olma Halinin Boyutları 111
Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Pozitif Düşünme 112
Erken Çocukluk Döneminde İyi Oluşu Güçlendirmek İçin Yetişkinlere Yönelik Öneriler 117
KAYNAKLAR 119

BÖLÜM 5 125
ORTA ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE İYİ OLUŞ VE POZİTİF DÜŞÜNME 125
ORTA ÇOCUKLUK DÖNEMİNİN ÖZELLİKLERİ 126
ORTA ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE İYİ OLUŞ 128
ORTA ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE POZİTİF DÜŞÜNME 130
Kendini Tanıma 131
Empati 132
Grupla İletişim-Etkileşim 133
Toplumsal Boyut 134
Kendini Gerçekleştirme ve Başkalarına Katkı Sunma 135
ORTA ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE POZİTİF DÜŞÜNME VE İYİ OLUŞ EĞİTİMİ 136
KAYNAKLAR 147

BÖLÜM 6 153
ERGENLİK DÖNEMİNDE İYİ OLUŞ VE POZİTİF DÜŞÜNME 153
ERGENLİK DÖNEMİNİN ÖZELLİKLERİ 153
ERGENLİK DÖNEMİNDE İYİ OLUŞ 155
ERGENLİK DÖNEMİNDE POZİTİF DÜŞÜNME 156
ERGENLİK DÖNEMİNDE POZİTİF DÜŞÜNME VE İYİ OLUŞ EĞİTİMİ 160
Ergenlik Döneminde Kendini Tanıma Eğitimi 161
Ergenlik Döneminde Empati Eğitimi 162
Ergenlik Döneminde Grupla İletişim-Etkileşim Eğitimi 164
Ergenlik Döneminde Toplumsal Boyut Eğitimi 165
Ergenlik Döneminde Başkalarına Katkı Sunma Eğitimi 166
KAYNAKLAR 169

BÖLÜM 7 173
ÇOK BOYUTLU BAKIŞ AÇILARIYLA POZİTİF DÜŞÜNME VE İYİ OLUŞ EĞİTİMİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 173
GİRİŞ 173
KAYNAKLAR 174
ERKEN ÇOCUKLUK VE ORTA ÇOCUKLUK DÖNEMİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 175
KAYNAKLAR 191
ERGENLİK DÖNEMİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 192

BÖLÜM 8 227
ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARDA İYİ OLUŞ VE POZİTİF DÜŞÜNME 227
ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR 228
ÖZEL GEREKSİNİMLİLİK, İYİ OLUŞ VE POZİTİF DÜŞÜNME 230
Kendini Tanıma 230
Empati 233
Grupla İletişim-Etkileşim 234
Toplumsal Boyut 234
Başkalarına Katkı Sunma 235
ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN POZİTİF DÜŞÜNME VE İYİ OLUŞLARININ DESTEKLENMESİ 235
KAYNAKLAR 237

BÖLÜM 9 239
SAĞLIKTA BİYO-PSİKO-SOSYAL YAKLAŞIM VE TAM İYİLİK HALİ 239
SAĞLIK VE HASTALIK ARASINDAKİ İLİŞKİ 240
SAĞLIĞIN VE SAĞLIK DAVRANIŞLARININ PSİKO-SOSYAL BELİRLEYİCİLERİ 240
SAĞLIKTA BİYO-PSİKO-SOSYAL ANLAYIŞ 243
SON SÖZ 245
KAYNAKLAR 246

BÖLÜM 10 249
OKULLARDA İYİ OLUŞ VE POZİTİF DÜŞÜNME 249
OKULLARDA POZİTİF DÜŞÜNME 250
Pozitif Düşünme ve Pozitif Okul 251
Okullarda İyi Oluş ve Pozitif Düşünmenin Önemi 252
ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN, OKUL VE AİLE İLETİŞİM-ETKİLEŞİMİ 253
KAYNAKLAR 255
YAZARLAR HAKKINDA 257

BÖLÜM 1

İYİ OLUŞ VE POZİTİF DÜŞÜNME

Prof. Dr. Çağla GÜR - Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-0045-5158

GİRİŞ

İyi oluş, bireylerin işlevsel verimlilik ve esenliğini ifade etmekte, fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel sağlığı kapsamaktadır. İyi olma hâli; anlamlı bir sosyal role sahip olma, mutlu ve umutlu hissetme, ait olunan çevrede tanımlandığı şekliyle temel değerlere göre yaşama, olumlu sosyal ilişkiler içinde ve destekleyici bir ortamda bulunma, olumlu becerilerle güçlükleri aşma ve güven duyarak, korunarak yaşayıp nitelikli hizmetlere ulaşabilme bileşenlerini içermektedir (INEE, 2018). Bireylerin; kendilerini daha iyi hissetmelerinin yanı sıra; daha iyi performans, daha tatmin edici ilişkiler, daha güçlü bağışıklık, fiziksel sağlık ve ruh sağlığı, özkontrol, psikolojik dayanıklılık ve daha iyi öz düzenleme ve güçlüklerle başa çıkma becerilerine sahip olma durumları ile ilişkilidir (Seligman, 2012; Adler ve Seligman, 2016; Madeson, 2022).

Başlangıçta alana yönelik araştırmaların, daha çok mutluluk ve pozitif duyguların, gelir ve maddi durum ile ilişkilendirilmesine yönelik yapılmasına (Easterlin vd. 1974, 1995) rağmen, iyi oluş alanının anlayışı günümüzde değişmiştir. Günümüz bilim insanları tarafından iyi oluş sadece olumlu duyguları değil, yaşamın bir çok alanında yapıcı anlamda gelişmeyi de vurgulamaktadır (Diener vd., 2003). Dünya Sağlık Örgütü, sağlığı fiziksel, zihinsel ve sosyal açıdan iyi oluş olarak ifade etmektedir. Burada, ruh sağlığının zihinsel bozukluk ya da yetersizliklerin yokluğundan çok daha fazlası olduğuna yönelik bir vurgu söz konusudur. Dünya Sağlık Örgütüne göre, ruh sağlığı, bireyin kendi yeteneklerini fark ettiği, hayatın normal stresleriyle baş edebildiği, verimli çalışabildiği ve içinde bulunduğu topluma katkı sağlayabildiği iyi oluş halidir. Psikolojik anlamda sağlıklı olmak, diğer bir ifade ile mental iyi oluş, bireylerin düşünme, duygularını ifade etme, birbirleriyle etkileşim kurma, geçimini sağlama ve hayattan zevk alma gibi kolektif ve bireysel yeteneklerin temelini oluşturmaktadır. Bu temelde, ruh sağlığının geliştirilmesi, korunması ve desteklenmesinin tüm dünyadaki bireyler, topluluklar ve toplumlar için hayati bir önem taşıdığı belirtilebilir (WHO, 2022).

İyi oluş kapsamı altında en yoğun araştırma alanlarından biri de öznel iyi oluştur. Öznel iyi oluş, bireylerin iyi oluşun hem duygusal (nasıl hissettikleri) hem de bilişsel (ne düşündükleri) açıdan kendi yaşamlarını nasıl değerlendirdikleri ile ilişkilidir (Diener vd., 2003). Öznel iyi oluş, sık ve yoğun olumlu duygulanım durumları, olumsuz duyguların görece yokluğu ve genel yaşam doyumuna vurgu yapmaktadır (Adler ve Seligman, 2016). Yaşam doyumu, öznel iyi oluşun bilişsel boyutu olarak kabul edilmektedir. Burada bireylerin yaşamlarını değerlendirmeleri söz konusudur. Duygusal boyut ise olumlu ve olumsuz duygulara ilişkin değerlendirmelere işaret etmektedir (Kalafatoğlu ve Çelik, 2020).

Günümüzde iyi oluş kavramı, hedonik esenliği (iyi hissetmek) ve eudaemonic esenliği (iyi işleyen) kapsayarak bütünleştirmektedir . Hedonik esenlik, iyi hissetmenin önemini vurgularken, eudaemonic esenlik, yaşamın birçok alanında iyi işlev görmekle ilişkilendirilmektedir (Ryan ve Huta, 2009). Bireyin iyi oluşuna ilişkin hedonik bakış açısı, iyi oluşu bireyin olumlu duyguları sık, olumsuz duyguları daha az yaşaması ve yaşamdan yüksek doyum alması olarak tanımlanmaktadır. Burada yaşamdan haz almaya yönelik bir bakış açısı söz konusudur (Diener, 2003; Keldal, 2015). Eudamonik yaklaşım ise, bireyin kendisini kabul etmesi, diğer insanlarla etkili iletişim kurması, özerk olması, yaşamda anlam ve amaç bulması, çevresel olanaklarını kullanarak kişisel gelişimini sağlaması esasına dayalıdır (Keldal,2015). 'Eudaemonia'yı tanımlamaya yönelik olarak; yaşamdaki anlam, amaç, özerklik, yeterlilik, kendini gerçekleştirme, farkındalık, kendini kabul, özgünlük, değer uyumu ve sosyal bağlılık bileşenleri ele alınmaktadır (Ryan ve Deci, 2000; Baumeister ve Vohs, 2002; Huta ve Ryan, 2010; Delle Fave vd., 2011; Seligman, 2011- Akt. Adler ve Seligman, 2016). Bu kapsamda, yaşamda karşılaşılan problemleri yönetme (anlamlı amaçları sürdürme, kişisel gelişim ve başkaları ile nitelikli ilişkiler kurma vb) ön plana çıkmaktadır (Keyes vd., 2002). Hedonik esenliği vurgulayan bakış açısı iyi hissetmekle ilgilidir ve yaşam rotamızı seçme şeklimizin nasıl hissettiğimizi en üst düzeye çıkarmaya çalışmakla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Eudamonik yaklaşım ise anlam, ilişkiler ve başarıya yönelik yapıcı çabaların hem öznel hem de nesnel bileşenlerine işaret etmektedir. Bireyin kendini tanıması ve sınırlarını bilmesi, yaşamda karşılaşılabilecek güçlükler karşısında mevcut potansiyelini değerlendirebilmesi ve yaşamı anlamlandırma çabaları söz konusudur (Ryff ve Singer, 2008; Kalafatoğlu ve Çelik, 2020).

Ryff (1989) iyi oluşu altı boyuttan oluşan bir model ile betimlemektedir. Bu boyutlar; öz-kabul, başkalarıyla pozitif ilişkiler kurma, özerklik, çevresel kontrol, yaşam amacı (yaşamı anlamlandırma) ve kişisel gelişim olarak ifade edilmiştir. Ryff'a göre (Ryff,1989; Ryff ve Singer, 2008; Kalafatoğlu ve Çelik, 2020) psikolojik iyi oluş için aşağıdaki durumlar önem teşkil etmektedir:

- Kendini kabul etme ve kendiyle barışık olma
- Başkalarıyla sağlıklı ve doyurucu ilişkiler kurma
- Özerk düşünebilme, kendi kararlarını alabilme ve buna uygun davranabilme
- Çevresel hakimiyet- kendi hayatıyla beraber etrafını da yönetebilmesindeki etkililik
- Yaşamda amaç sahibi olma, yaşamı anlamlı kılma
- Gelişim ve öğrenmeye açık olma

PERMA modeli ise, pozitif psikoloji ekolünden olan Seligman'ın geliştirmiş olduğu bir iyilik hali modelidir. Model, iyilik hali için gerekli olduğu düşünülen bileşenleri betimlemektedir. Modelin işaret ettiği bileşenler, pozitif duygular, meşguliyetler, ilişkiler, anlam ve yapılanların/tamamlamanın verdiği tatmin/başarı bileşenleridir. Daha sonra, sağlık bileşeni de eklenmiştir (Seligman ve Csikszemihalyi, 2000; Peterson ve Seligman, 2004; Seligman, 2012, Madeson, 2022):

P- Pozitif Duygular (Positive Emotions): Umut, ilgi, neşe, keyif alma, şevkat, şükran vb. işaret eden pozitif duygular, iyi oluş için önemli katkılar sunmaktadır. Bu bağlamda, model iyi oluşun gelişimi için bu duyguların öğrenilebilir olduğunu belirtmektedir.

E- Meşguliyetler (Engagement): Burada, akışta olmak, anı yaşamak, yapılan göreve odaklanmak söz konusudur. Sevilen etkinliklerde yer almak, doğada zaman geçirmek, farkındalıkla gözlem yapmak bu bileşenin gelişimine destek olabilecek etkinlikler olarak önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Adler, A. ve Seligman, M. E. P. (2016). Using wellbeing for public policy: Theory, measurement, and recommendations. *International Journal of Wellbeing*, 6(1), 1-35. doi: 10.5502/ijw.v6i1.1

Akten, E. ve Noyan, C. O. (2019). Yeme eylemi; fizyolojik bir ihtiyaç mı? psikolojik bir davranış mı? üniversite öğrencilerinde bağlanma stilleri ile yeme bağımlılığı ilişkisi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(Özel Sayı 1), 30-32.

Altunhan, M. ve Gür, Ç. (2018). Fiziksel gelişim (Erken çocukluk döneminde gelişim içinde s.27-42 Ed.Ç.Gür). Ankara: Pegem Akademi

Arslan, S., İmamoğlu, İ. D., ve Yıldıran, H. (2020). Şeker Bağımlılığı: Gerçek mi hayal ürünü mü?. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(3), 444-456.

Atwell, M., Bridgeland, J., Dermody, C. M., Godek, D., Dusenbury, L., Greenberg, M., Solberg, S.H., ve Kroyer-Kubicek, R. (2022). Educating future-ready students. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Avaner, E.B. (2018). Turing testi ışığında düşüncenin multidisipliner incelemesi II. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 5,2:97-103.

Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*, (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Bredekamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (Çev.Ed.H.Z.İnan ve T.İnan). Ankara: Nobel.

Brown, T.T. ve Jernigan,T.L.(2012). Brain development during preschppl years. *Neuropsychology Review*, 22,4: 313-333.

Burns, D.D. (2021). *İyi hissetmek-yeni duygu durum tedavisi* (51.Basım, Çev.Ed.H.A.Karaosmanoğlu). İstanbul:Psikonet.

Burns, D.D. (2021). *On günde özgüven* (Çev·İ·G·Şan ve G·Tezcan)· İstanbul: Psikonet

Cervinka, R., Röderer, K., ve Hefler, E. (2012). Are nature lovers happy? On various indicators of well-being and connectedness with nature. *Journal of health psychology*, 17(3), 379-388.

Cesario, J., Johnson, D. J. ve Eisthen, H. L. (2020). Your brain is not an onion with a tiny reptile inside. *Current Directions in Psychological Science*, 29(3), 255-260.

Cesario, J., Johnson, D. J. ve Eisthen, H. L. (2020). Your brain is not an onion with a tiny reptile inside. *Current Directions in Psychological Science*, 29(3), 255-260.

Chernoff, M. ve Chernoff, A. (2019). *Mutluluğa geri dönüş*. İstanbul: Salon Yayınları

Chopra, D. ve Tanzi, R.E. (2019). *Süper genler*. İstanbul: Pegasus.

Cüceloğlu, D. (2005). *Savaşçı*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Cüceloğlu, D. (2021). *Kendini keşfetmeye ve zorluklarla başa çıkmaya var mısın?*. İstanbul: Kron

Cüceloğlu, D. (2021). *Var mısın? Güçlü bir yaşam için öneriler*. İstanbul: Kronik.

Çalışkan, Ö. ve Özbay, F. (2015)· 12-14 yaş aralığındaki ilköğretim öğrencilerinde teknoloji kullanımı eksenli yabancılaşma ve anne baba tutumları: Düzce ili örneği· *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergis*i, 8, 39: 441-458.

Davydenko, M. ve Peetz, J. (2017). Time grows on trees: The effect of nature settings on time perception. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 20-26.

De Berardis, D. Fornaro, F., Orsolini, L., Ventriglio, A., Vellante; F. and Di Giannantonio,M. (2020). Emotional dysregulation in adolescents: Implications for the development of severe psychiatric disorders, substance abuse, and suicidal ideation and behaviors. *Brain Science*., 10, 591-596 doi:10.3390/brainsci10090591 www.mdpi

Dickins, R. (2007). *Sanat hazineleri, ünlü tablolar, ressamlar ve teknikler*. İstanbul: İş Bankası Yayınları

Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425. http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056

Dinallo, A.M. (2016). Social and emotional learning with families. Journal of Education and Learning, 5 (4), 147-158. Retrieved on 12th May 2022 from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1117800.pdf

Doe, M. (2019). *Beyin sisi* (Çev.G.Bulut). İstanbul: Pegasus.

Doidge, N. (2019). *Kendini değiştiren beyin*. İstanbul: Pegasus.

Dökmen, Ü. (2010). İletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Duckworth, A. (2017). *Grit-Why passion and resilience are the secrets to success*. London: Penguin Books.

Durmuş, A. ve Kaya, S. (2008). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar kullanım alışkanlıkları ile velilerin bilgisayar kullanım alışkanlıkları arasındaki ilişki. *VIII. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı El Kitabı*,121-126.

Eagleman, D. (2014). *Incognito. Beynin Gizli Hayatı*. Z.A. Tozar (çev.), 9.baskı. İstanbul:-Domingo.

Easterlin, R. A. (1974). Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. Nations and households in economic growth, 89, 89-125. http://dx.doi.org/10.1016/b978-0-12-205050-3.50008-7

Easterlin, R. A. (1995). Will raising the incomes of all increase the happiness of all? Journal of Economic Behavior ve Organization, 27(1), 35-47. http://dx.doi.org/10.1016/0167-2681(95)00003-B

Endler, N. S. ve Parker, J. D. (1994). Assessment of multidimensional coping: Task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological assessment*, 6(1), 50.

Erdamar Koç,G. (2011). *Beyin temelli öğrenme.* Egitim Psikolojisi içinde (Ed. A.Ulusoy). Ankara: Anı Yayıncılık (pp.456-488)

Eskin, M: (2018). *Sorun çözme terapisi* (4. Baskı). Ankara: Altınordu Yayınları.

Essers, V. (2020). *Matisse.* Köln: Taschen GmbH

Flannelly, K. J. (2017). *Brain evolution and emotions*. In Religious Beliefs, Evolutionary Psychiatry, and Mental Health in America (pp. 71-78). Springer, Cham.

Flores-Kanter, P.E., Garcia-Batista, Z.E., Moretti, L.S.and Medrano, L.A. (2019). Towards an explanatory model of suicidal ideation: the effects of cognitive emotional regulation strategies, affectivity and hopelessness. *Span. J. Psychology*, 22, E43.

Fogg, B.J. (2021). *Küçük alışkanlıklar*. İstanbul: Pegasus.

Frankl, V. (2013). İnsanın anlam arayışı. İstanbul: Okuyan Us Yayınları.

Freud, S. (2010). *Three essays on the theory of sexuality*. USA:Lits.

Friedrickson, B. (2010). *Positivity: Top-notch research reveals the 3 to 1 ratio that will change your life.* USA: Harmony

Gelperin, R. (2020). *Motivasyon rehberi- erteleme, bağımlılık ve tembellik psikolojisi* (5. Basım- Çev. N. Azizlerli ve İ.G.Şan). İstanbul: Psikonet

Germer, C.K. (2019). Öz şefkatli farkındalık. İstanbul: Diyojen Yayıncılık

Gilbert, D. (2020). *Mutluluk beyinde başlar* (2.Basım- Çev.F.Polat ve A.Hekimoğlu Gül). İstanbul: Ketebe

Greenberger, D. ve Padesky,A. (2018). *Evinizdeki terapist* (Çev.D.Dağyaran). İstanbul: Altın Kitaplar

Gür, Ç. (2018). Erken çocukluk dönemi ve gelişim. Erken çocukluk döneminde gelişim içinde (pp.1-24) Ç. Gür (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Gür, Ç. (2015). Self knowledge and adolescence, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 117, 1716-1720.

Gür, Ç. (2018*). Erken çocukluk dönemi ve gelişim* (Erken çocukluk döneminde gelişim içinde s.1-26 Ed.Ç.Gür). Ankara: Pegem Akademi

Gür, Ç. (2021 c). Multidimensional Thinking Approach, Program and Activities for Five and Six-year-old Children. *7th IPPA Congress* July 15-17, 2021.

Gür, Ç. (2021). *Pozitif düşünme* (Okul öncesi eğitimde pozitif düşünme ve etkinlik örnekleri (1-17) içinde Ed.Ç.Gür). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gür, Ç., Eser,B.; Taşkentli, G.D.; Sultanoğlu,D., Gürdoruk,S., Gümüşören,C. ve Erlinoğlu, N. (2021). *Okul öncesi eğitimde pozitif düşünme ve etkinlik örnekleri*. Ankara: Anı.

Gür, Ç., Özbiler,Ş., Eser,B., Göksu,H. ve Karasalih,Ş. (2021b). Positive Thinking Schools: Projects From Teachers. *Education Quarterly Reviews*, 4, 4, 352-369. DOI: 10.31014/aior.1993.04.04.398

Gür, Ç., Koçak,N ve Sağlar,M. (2017). "The Study of the Effect of Thinking from Multidimensional Perspectives Training Program on the School Readiness of 5 and 6 Year-old Children . *Education and Science* (Eğitim ve Bilim), 42 (189): 153-165.

Gür, Ç., Koçak, N. ve Demircan,A. (2016). *Okul Öncesinde Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Düşünme Eğitimi*, Ankara: Anı

Gür, Ç. ve Koçak, N. (2018). The Effect of TMPT (Thinking from Multidimensional Perspectives Training) Program on Pre-School Children's Social Problem Solving Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 73, 77-94.

Harris, A. (2019). *Bilinç. Zihnin temel gizemine ilişkin kısa bir rehber*. İstanbul: Butik Yayıncılık.

Harris, R. (2020). *Özgüven boşluğu-korkudan özgürlüğe* (Çev. Ç.Balkanlı). İstanbul: Diyojen

Harris, R. (2022). *Act'ı kolay öğrenmek*. İstanbul: Litera Yayıncılık

Hatkevich, C., Penner, F. ve Sharp,C. (2019). Difficulties in emotion regulation and suicide ideation and attempt in adolescent inpatients*. Psychiatry Research.*, 271, 230–238.

Hayes, S.C. ve Lilis, C. (2022). *Kabul ve kararlılık terapisi*. İstanbul: Okuyan Us Yayınları

Hebb, D.O. (1949). *The organisation of behavior: A neuropsychological theory*, New York: John Wiley ve Sons.

Hong, J. E. ve Kim, M. (2020). Effects of a psychological management program on subjective happiness, anger control ability, and gratitude among late adolescent males in Korea. *International journal of environmental research and public health*, 17(8), 2683.

INEE (2018). Psikososyal destek klavuzu (Çev. Z.Alpar). Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/inee_guidance_note_on_psychosocial_support_tur_0.pdf/

İzci, Y. ve Erbaş, C.Y. (2015). Hipokampüs: Yapısı ve Fonksiyonları. *Türk Nöroşirürji Dergisi, 25(3), 287-295.*

Jacob, G., Van Genderen,H. ve Seebauer,L. (2021). *Mod terapisi: Diğer yollardan gitmek- yaşam örüntülerini anlamak ve değiştirmek* (14. Basım- Çev.N.Azizlerli ve M.Soykut). İstanbul: Psikonet

Jensen, F.E. ve Nutt, E.A. (2017). *Ergen Beyni*. (Çev. Can Evren Topaktaş). 1. Baskı. İstanbul: Bilnet Matbaacılık ve Yayıncılık.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kalafatoğlu, M. R., ve Çelik, S. B. (2020). Genel iyi oluş ölçeği kısa formu'nun Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3633-3653.

Kalin, N. H. (2019). Prefrontal Cortical and Limbic Circuit Alterations in Psychopathology. *American Journal of Psychiatry*,176,12:.971-973. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2019.19101036

Kashani-Vahid, L., Afrooz, G., Shokoohi-Yekta, M., Kharrazi, K., ve Ghobari, B. (2017). Can a creative interpersonal problem solving program improve creative thinking in gifted elementary students?. *Thinking skills and creativity*, 24, 175-185.

Kayri, M., Tanhan, F. ve Tanrıverdi, S. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde İnternet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal Of Technology Addiction ve Cyberbullying*, 1 (July,2014). https://dergipark.org.tr/tr/mercolanload/article-file/290302

Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği'nin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness ve Well-Being*, 3(1), 103-115.

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. ve Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007

Kohler,W. (1976). *The place of value in a world of facts.* USA: Liveright.

Kryklywy, J.H., Nantes, S.G. ve Mitchell, D.G.V. (2013). The amygdala encodes level of perceived fear but not emotional ambiguity in visual scenes. *Behavioural Brain Research*. 254, 396-404.

Kumar, D. V. (2018). Understanding the Complex Patterns of Students' Reaction to the First Exposure of Cadaver Using Triune Brain Model. *Medical Science Educator*, 28(4), 805-806.

Lang, J.P., M.M. Bradley and N.B. Cuthbert. (1998). Emotion, Motivation and Anxiety: Brain Mechanisms and Psychophysiology. *Society of Biological Psychiatry*. 44,1248-1263.

Liberman,N., Sagristano,M. ve Trope,Y. (2002). The effect of temporal distance on level of mental construal. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 523-34.

Lough, S., Kipps, C. M., Treise, C., Watson, P., Blair, J. R., ve Hodges, J. R. (2006). Social reasoning,emotion and empathy in frontotemporal dementia. *Neuropsychologia*,44, 950–958.

Lyubomirsky S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56(3), 239–249. https://doi.org/10.1037/0003- 066X.56.3.239

MacLean, P. D. (1988). *Triune brain*. In Comparative neuroscience and neurobiology (pp. 126-128). Birkhäuser, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-6776-3_51

Madeson, M. (2022). Seligman's PERMA+ Model Explained: A Theory of Wellbeing https://positivepsychology.com/perma-model/ (09.04.2022)

Mahçupyan,E. (2020). *İnsanı anlamak*. İstanbul: Hayy Kitap.

Marston, R.S. (2014). *Her an mucize*. İstanbul: Koton Kitap

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Mercola, J. (2020). *Zahmetsiz iyileşme*. İstanbul: Pegasus.

Montag, C. ve Davis, K. L. (2018). Affective neuroscience theory and personality: an update. *Personality Neuroscience*, 1, E12. doi:10.1017/pen.2018.10

Morris, D. (2013). *Çocuk* (Çev·Ç·Sunay)· İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları·

Nelsen,J., Lott,L. ve Glenn,S. (2002). *A'dan Z'ye pozitif disiplin* (Çev·M·Ersin)· İstanbul: Hayat

Niven, D. (2002). *Mutlu insanların 100 sırrı* (Çev· Z·Yeke)· İstanbul: Altın Kitaplar·

Norris, V. ve Rodwell,H. (2021). *Ebeveynler için theraplay*. İstanbul: Gün Yayıncılık

Osenton, T. ve Chang, J. (1999). Solution-oriented classroom management: A proactive application with young children. *Journal of Systemic Therapies*, 18(2), 65-76.

Padesky, C.A. ve Greenberger,D. (2020). *Evinizdeki terapist-Klinisyen el kitabı* (4. Basım-Çev.D.Dağyaran). İstanbul: Altın Kitaplar

Panksepp, J. (2017). *Afektif Nörobilim* (Çev. S.Ünal ve V.Ölmeztoprak) İstanbul: Melisa Matbaacılık.

Panter-Brick, C., ve Leckman, J. F. (2013). Editorial commentary: resilience in child development–interconnected pathways to wellbeing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (4),333–336 https://doi.org/10.1111/jcpp.12057

Payot,J. (2020). *İrade eğitimi.* İstanbul: Yakamoz

Peterson, C.(2009). Positive psychology. *Reclaiming Children And Youth*. 18 (2): 3–7. ISSN 1089-5701.

Peterson, C. ve Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues*: A handbook and classification. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.

Puff, R. ve Seghers,J. (2016). *Öfke kontrol rehberi*. İstanbul: Olimpos.

Rafie, Z., Vakilian, K., Zamanian, M., ve Eghbali, H. (2021). *The Effect of Solution-Oriented Counseling on Coping Strategies in Mental Health Issues in Women with Gestational Diabetes*. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 1-9.

Renvoise, P. ve C. Morin. (2012). *Nöromarketing*. (Çev. Y. Yertutan). İstanbul: MediaCat.

Rice, T.R. (2015). Emotion regulation and adolescent suicide: A proposal for physician education. *International Journal of Adolesce Medical Health*, 27, 189–194.

Ruiz-Casares M., Guzder J., Rousseau C.ve Kirmayer L.J. (2014) Cultural roots of well-being and resilience in child mental health. In: Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I., Korbin J. (eds) *Handbook of Child Well-Being.* Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_93

Ryan, R. M., ve Huta, V. (2009). Wellness as healthy functioning or wellness as happiness: The importance of eudaimonic thinking (response to the Kashdan et al. and Waterman discussion). *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 202-204. http://dx.doi.org/10.1080/17439760902844285

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.

Ryff, C. D. ve Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, 9(1), 13-39.

Saberi Zafarghandi, M.B., Khanipour, H ve Ahmadi, S.M. (2018).Typology of substance use disorder based on temperament dimensions, addiction severity, and negative emotions. *Iranian Journal of Psychiatry* , 13, 184–190.

Sadedil, S. (2018). Nöropazarlama literatürüne etki eden nörobilim alanlarının ve kavramlarının nöropazarlama bakış açısı ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1,2: 187-201.

Santrock, J.W.(2012). *Yaşam boyu gelişim* (Çev. Ed. G.Yüksel. Ankara: Nobel

Schwartz, J.M. ve Begley,S. (2002). *The mind and the brain: Neuroplasticity and the power of mental force*, New York: Regan Books/ Harper Collins.

Schweizer, S.,Gotlib,I.H. ve Blakemore,S.J.(2020). The role of an active control in emotion regulation during Adolescence, *Emotion,* 20, 80–86.

Seligman, M.E.P. (2012). *Flourish (A visionary new understanding of happiness and well-being)*. USA: Atria Books

Seligman, M. ve Csikszentmihalyi, M.(2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 55 (1):5-14.

Shoemaker, S. (1963). *Self-knowledge and self-identity*. Ithaca: Cornell University Press.

Siegel, D.J. ve Bryson, T.P. (2018). *Dramsız disiplin*. İstanbul:Pegasus.

Simpson, K. ve Joordan, L.(2008). *İnsan Beyni-Vücudunuzun kontrol odasında neler oluyor?* İstanbul: National Geographic (Vatan Yayın Dağıtım).

Skowron, E. A. ve Dendy, A. K. (2004). Differentiation of self and attachment in adulthood: Relational correlates of effortful control. *Contemporary Family Therapy*, 26(3), 337-357.

Stallard,P.(2021). İyi düşün iyi hisset: *Çocuklar Ve Ergenler Için Bilişsel Davranışçı Terapi Uygulamaları ve Alıştırmaları* (3. Baskı-Çev.Ed.C.Gökçen ve E.Külahçıoğlu). İstanbul: Say.

Swee, G.; Shochet, I.; Cockshaw, W. ve Hides, L. (2020). Emotion regulation as a risk factor for suicide ıdeation among adolescents and young adults: The Mediating role of belongingness. *Journal of Youth Adolesce*, 49, 2265–2274 .

Szigethy, E., Weisz, J.R. ve Fidling, R.L. (2019). *Çocuk ve Ergenler İçin Bilişsel Davranışçı Terapi* (Trans.Ed. G. Karaçetin) (Cognitive Behavioural Therapy for children and adolescence). İstanbul: Ema.

Tafrate, R. C. ve Kassinove, H. (2019). *Anger management for everyone: Ten proven strategies to help you control anger and live a happier life*. USA:New Harbinger Publications.

Taner, D. (2018). *Limbik Sistem*. Fonksiyonel Nöroanatomi içinde (s. 226-231), D.Taner (Ed.).Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Tekke, M. ve Coşkun,M. (2019). Kendini tanıma, kendini gerçekleştirme, kendini aşmışlık ve potansiyelini tam kullanan kişi: kişilerarası iletişim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18,70: 790-797.

Timimi, S. (2021). *Insane medicine*.USA: Monee

Turkcapar, H. (2021). *Bilişsel Davranışçı Terapi* (17.Baskı). Istanbul, Turkey: Epsilon.

Unicef (2018). Early childhood development: The key to a full and productive life. https://www.unicef.org/dprk/ecd.pdf (13.10.2021 tarihinde erişilmiştir).

Van Beveren, M.L., Goossens, L., Volkaert, B., Grassmann, C., Wante, L., Vandeweghe, L., Verbeken, S. and Braet, C. (2019). How do I feel right now? Emotional awareness, emotion regulation, and depressive symptoms in youth. *Eur. Child Adolesce Psychiatry* ,28, 389–398.

Vreeswijk, M.V., Broersen,J. ve Schurink,G. (2019). *Mindfulness ve şema terapi uygulama rehberi* (2. Basım- Çev.B.Alımcı, S.Çamkıran, B.H. Demir ve F.S. Göral Alkan). İstanbul: Psikonet

Wang, E. S. ve Wang, M. C. (2013). Social support and social interaction ties on internet addiction: Integrating online and offline contexts. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*,16, 843–849ik.

Watson, J.B., Rayner,R. ve Webb,D. (2013). *Conditioned emotional reactions. The case of little Albert (Psychology Classics).* USA: Createspace Independent Publishing Platform.

Wegner, D. M. (2002). *The Illusion of Conscious Will*. Cambridge: The MIT Press.

WHO (2022) Health and well being. https://www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being

Wiking, M. (2017). *The key to happiness*. UK: Penguin Books.

Wilson (2000). Focalism: A source of durability bias in affective forecasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78:821-836.

Young, K.S., Sandman, C.F. ve Craske, M.G.(2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: Links to anxiety and depression. *Brain Science*., 9 (4), 76-81. https://doi.org/10.3390/brainsci9040076

BÖLÜM 2

POZİTİF DÜŞÜNME BAĞLAMINDA PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİ

Doç. Dr. Halil KAMIŞLI - Uluslararası Final Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-6715-431X

GİRİŞ

Eğitim sistemin paydaşları düşünüldüğünde, okul, öğrenci, öğretmen, eğitim yöneticileri, aile ilk ifade edilenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan eğitim sürecinin istenilen düzeyde gerçekleşmesi, bu paydaşların ortak amaç doğrultusunda iş birliği içinde çalışmasına bağlıdır. Diğer bir deyişle ideal bir eğitim süreci için, bireye kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutum ile ilgili planlı bir şekilde ihtiyaç analizinin yapılması, elde edilen sonuçlar doğrultusunda hedeflerin, içeriğin, eğitim durumlarının ve değerlendirme süreçlerinin belirlenmesi ve planlanan bu süreç çervevesinde tüm paydaşların eş güdümlü olarak çalışması gerekmektedir. Bahsedilen gerekliliğin hayata geçmesinde eğitim programları önemli rol oynamaktadır.

Eğitim programı kavramı, uzun yıllar ders/konular listesi ve sırası olarak kullanılmıştır. Sadece içeriğe vurgu yapan bu tanım güncel eğitim programını karşılamamaktadır ve bu kavram ile ilgili yeni tanımlar yapılmıştır; Varış (1996) eğitim programını, Milli Eğitim ve Kurumunun amaçlarını gerçekleştirmek için, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinlere sağladığı tüm faaliyetler olarak tanımlamıştır. Ertürk (1986) eğitim programını "*Geçerli öğrenme yaşantıları düzeneği"* olarak tanımlarken, Demirel ise *"Öğrenene okul içinde ya da dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği''* olarak tanımlamaktadır (2015). Diğer bir tanımda ise eğitim programı, bir programın amaçlarını ve araçlarını içeren bir kurs planı ve bir rehber olarak açıklanmıştır (Posner, 2004).

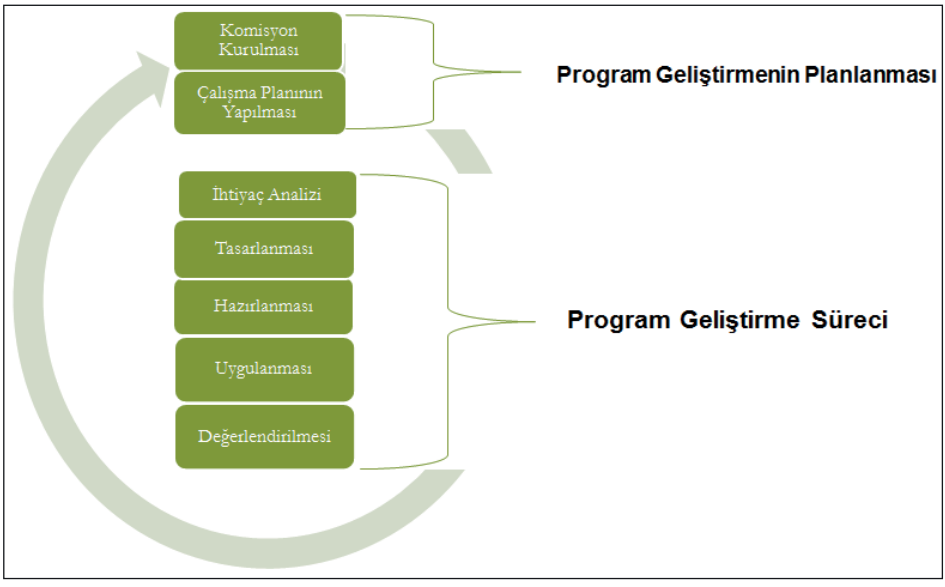
Verilen tanımlara bakıldığında, eğitim programının eski kullanımından farklı olarak, sadece dersler ve listesi olarak görülmediği, içerisinde amaçları, öğrenme yaşantılarını ve değerlendirme sürecini barındırdığı ve daha kapsamlı bir tanım haline geldiği farkedilmektedir. Bu doğrultuda eğitim programı, bir plan çercevesinde, belirlenen hedefler ışığında bireylerin bütünsel gelişimi için düzenlenen tüm etkinler olarak ifade edebilir. Özetle eğitim programları bireye kazandırmak istediğimiz bilgi, beceri ve tutuma yönelik eğitimin en önemli paydaşları olan öğretmenlere verilen kılavuzlardır. Dolayısı ile bir ülkenin eğitimden sorumlu yetkilileri, kendi vatandaşlarına bir konu ile ilgili bilgi, beceri ve tutuma kazandırmak istediklerinde öncelikle ilgili alan ile ilgili program geliştirmeleri gerekmektedir. Daha sonra okullarda bu programın istenilen şekilde uygulanması için koşullar oluşturmalılardır. Bu doğrultuda eğitim programları aynı zamanda o ülkenin eğitim politikalarını yansıtmaktadır. İlgili ülkenin yöneticileri vatandaşlarında bulunmasını istediği yeterlilikleri programların içine yerleştirirler.

Son yıllarda yoğunlaşarak gündeme gelen ve 21. Yüzyıl becerileri arasında da yer alan düşünme becerileri ülkelerin eğitim programları içerisinde sıklıkla yer almaya başlamıştır. İnsan yaşamında çok önemli bir olgu olan düşünme, içerisinde barındırdığı problem çözme ve karar verme etkinlikleri ile bireyin yaşamına yön verir (Sternberg ve Grigorenko, 2000; Sevinç, 2003; Costa, 2006). Düşünme becerisinin birey gelişimindeki önemini farkeden ülkeler eğitim programlarında düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer vermeye başlamışlardır.

Pozitif düşünme, bireyin gelişiminde önemli bir yere sahip olan ve yaşamının kalitesini önemli derecede etkileleyen önemli düşünme becerilerinden biridir. Pozitif düşünme en genel anlamıyla, hayatta karşılaştığımız olumlu ve olumsuz olayları bir bütün olarak kabul ederek, olumsuz olayları yok saymadan hayatın olumlu yönlerini ön plana çıkartmak ve daha nitelikli bir yaşam için stratejiler belirlemektir (Peterson, 2009; Seligman, 2012). Mevcut kitabın birinci bölümünde pozitif düşünme becerisi ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bireylerin pozitif düşünme becerileri geliştirmenin ilk adımı mevcut eğitim programları geliştirilirken, programlarda bu beceriye yönelik kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmelere yer vermektir. Bu doğrultuda program geliştirme süreci işletilmelidir. İlerleyen bölümlerde program geliştirme sürecinin aşamaları ve bu aşamalarda pozitif düşünme becerisinin programa eklemlenmesi ile ilgili neler yapılabileceği açıklanmıştır.

POZİTİF DÜŞÜNME BECERİSİ BAĞLAMINDA PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİ

Program geliştirme kavramı dinamik bir yapıya sahip olmakla beraber mevcut programların güncellenmesi ile yeni geliştirilecek programların planlanması, tasarlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarını kapsamaktadır. Şekil 1'de bu süreç ifade edilmiştir.



Şekil 1. Program Geliştirmenin Planlanması ve Geliştirme Süreci

KAYNAKLAR

Alcı, B. (2013). Eğitim Programı Tasarımı ve Modeller. Şeker, H. (Ed). *Eğitimde Program Geliştirme*, *Kavramlar Yaklaşımlar*. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aklin, M.C. ve Mcneil, J.D. (2001). *International encyclopedia os social ve bhavioral sciences*. Elsevier Science Ltd.

Aydıner, N. (2016). Eğitim Programı ve Öğretim. Saracaloğlu, A.S. ve Küçükoğlu (Ed). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 2. Baskı. Pegem A yayınları, Ankara.

Bentham, S. (2004). *A teaching assistant's guide to child development and psychology in the classroom*. New York: Tyler ve Francis Group

Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Brandt, R.S. ve Tyler, R. (2016). Amaç ve Hedefler. Ornstein, A. C., Pajak, E.F. ve Ornstein, S.B. (Ed) *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar.* Çev. Ed. Bümen, N. Ankara: Pegem Akademi.

Brooks, N.J. (2010). *Spiral curriculum encyclopedia of curriculum studies*. California: Sage Publication.

Costa, Arthur L. (2006) Five themes in thought-full curriculum. *Thinking Skills Creativity*, 1, 62-66

Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(11).

Çelenk, S. (2016). Eğitimde program tasarlama ve geliştirme süreci. Çelenk, S. (Ed) Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Çubukçu, Z. (2015). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. Duman, B. (Ed). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. 4. Baskı. Ankara: Anı yayıncılık.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya.* Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Ertürk, S. (1986). *Eğitimde "program" geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayınları, Meteksan Ltd. Şti.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık

Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition.* Westport, CT: Bergin and Garvey.

Görgen, İ. (2014). Program geliştirmede temel kavramlar. Şeker, H. (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme (3. Baskı)* Ankara: Anı Yayıncılık.

Gordon, D. (1983). Rules and effectiveness of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Educalion, 17*(2),

Jackson, Philip W. (1992). Conceptions of curriculum and cumculum specialist. Jackson, P.W. (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A projecl of the American edıcolional research associalion*. New York: Mac Millan Publishing Company.

Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online eğitimde program geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.

Morrison, G., Ross, S., Kalman, H., ve Kemp, J. (1998). *Designing effective instruction.* New Jersey: Prentice Hall

Korkmaz, İ. (2015). Eğitim Programı: Tasarımı ve Geliştirilmesi. Doğanay, A. (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 10. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, 1-36.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: an overview. *Theory into Practice 41* (4).

Kridel, C. (2010). Core curriculum. Kridel, C. (Ed). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. California: Sage Publication.

LeBlanc, C. ve Heyworth, J. (2007). Emergency physicians: "burned out" or "fired up"? *CJEM, 9*.

Lunenburg, F. C. (2011). Theorizing about curriculum: conceptions and definitions. *International Journal of Scholary Academic İntellectueldiversity*. *3*(1)

Norton, R. E. (1997) *Dacum handbook*. Ohio StateUniversity, Center on education and training For Employement, Columbus.

Nunan, D. (1996). *The learner-centered curriculum*. Longman

Oliva, P. F. 2005. *Developing the curriculum (Fourth Edition).* United State: Longman

Ornstein, A. ve Hunkins, F. (2009) *Curriculum design. In curriculum*: Foundations, Principles and Issues (5th Ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Özdemir, S. M. (2015). Eğitimde program geliştirme ve program geliştirme süreçlerinin unsurları. Ocak, G. (Ed). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Peterson, C. (2009). Positive psychology. *Reclaiming Children and Youth*. 18 (2): 3–7. ISSN 1089 5701.

Posner, G. J. (2004) *Analyzing the curriculum*. Boston: McGraw-Hill.

Saracaoğlu, A. S. (2015). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme, Saracaoğlu, A. S. ve Küçükoğlu, A. (Ed). *Öğretim ilke ve Yöntemleri*. Pegem Yayınevi.

Seligman, M.E.P. (2012). *Flourish (A visionary new understanding of happiness and well-being).* USA: Atria Books

Sevinç, M. (2003). Bilişsel gelişim ve düşünme becerilerinin eğitimi. M.Sevinç (Ed.) *Gelişim ve öğrenmede yeni yaklaşımlar* (157-168), İstanul: Morpa Yayınları.

Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı.16. Baskı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sternberg, R.J. ve Grigorenko, E. (2000). *Teaching thinking for successful Intelligence*. Arlington Heights, Il: Skylight.

TDK, (2021) Türk Dil Kurumu. https://www.tdk.gov.tr/icerik/diger-icerikler/tumsozlukler/

Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi,* 14-22.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme. "Teori ve teknikler".* **(**6. Baskı). Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Witkin, B.R. ve Altschuld, J.W. (1995) *Planning and conducting needs assessments: A practical guide*. Sage Publications, Newbury Park.

Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim ve öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1)

Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BÖLÜM 3

BEBEKLİK DÖNEMİNDE İYİ OLUŞ VE POZİTİF DÜŞÜNME

Doç. Dr. Banu USLU - Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-7283-8377

GİRİŞ

Bir yetişkinin hayatındaki en uç ve dramatik değişikliklerden biri, bebek sahibi olmaktır. Son yıllarda bu değişim eskisinden daha farklı olarak gerçekleşmektedir. Bunun birçok sebebi vardır. Bu sebeplerden ilki seçimdir. Ailelerin kalabalık olduğu dönemlerde kimin ne zaman çocuk sahip olacağı ile ilgili aile büyükleri söz sahibiydi. Bu dönemler, geleneksel ya da ekonomik olarak gerekli olduğu için, ya da aile ve toplum nezdinde ahlaki bir zorunluluk olduğu için çocuk sahibi olunan dönemlerdi. Ancak, artık yetişkinler çocuklarını hayatlarının en büyük başarılarından biri olarak görmektedirler. Tıpkı hayatla ilgili diğer projelerinde olduğu gibi, çocuk yetiştirmede de oldukça iddialı olmakta, çocuklarını kendi hayat felsefelerine göre yetiştirmektedirler. Çocuk sahibi olup olmamakla ilgili seçim yapmak da sadece onları ilgilendiren bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bebek sahibi olmanın son zamanlarda daha karmaşık hale gelmesinin ikinci bir nedeni de iş hayatının daha zorlu hale gelmesidir. İnsanların iş yoğunluğu, ev yaşamının kurallarını dramatik bir şekilde yeniden yazmıştır. Ne devletler, ne de özel sektör bu gerçekliğe uyum sağlayamamış ve zorluklarla mücadele etmek ailelere kalmıştır. Üçüncü bir gelişme ise, bebeğin rolünün hem evde hem de toplumdaki dönüşümüdür. Ebeveynler artık aileye katılan yeni bireyi hayatın zorluklarından korumak için çok çalışır olmuşlardır. Bebek ise büyüdüğünde çalışmayı ve eve destek olmayı bırakarak, yararlı olma durumundan korunulması gereken birey olma durumuna geçmiştir. Diğer bir ifade ile, modern çağın çocuğu, ekonomik katkı anlamında değer katmayan ama duygusal olarak paha biçilemez olmuştur. Bebekler duygusal olarak eskiye göre çok daha değerli görüldüğünden, bugünün ebeveynleri de evlatlarının psikolojik iyi oluşları konusuda sorumluluk hisseder hale gelmiştir (Senior, 2014).

BEBEKLİK DÖNEMİ

Bebekleri diğerlerinden farklı kılan bazı unsurlar söz konusudur: İlk olarak, bebeklerin de daha büyük çocuklar ve yetişkinler gibi ihtiyaçları vardır ama onları farklı kılan ihtiyaçlarını karşılamadaki çaresizlikleridir. Aç, rahatsız edici derecede ıslak, yorgun, susuz, sinirli ya da hasta olan bir bebek yardıma muhtaçtır ve ona yardım etmek de en yakınında olanların görevidir. İkincisi, bebekler ihtiyaçlarının karşılanması veya sorunlarının çözümü için kendileriyle ilgilenen kişilere aşırı derecede bağımlıdırlar. Kaynakları ve yetenekleri sınırlıdır. Üçüncüsü, bebekler ihtiyaç duyduklarını sözlü sembollerle iletme konusunda henüz yeterince gelişmemiş oldukları için isteklerini (gaz çıkarma ya da şefkat gibi) açıkça ifade edemezler. Dördüncüsü, bebekler sıklıkla kendilerini neyin rahatsız ettiğini bile anlayamazlar. Bunun nedeni, ihtiyaçlarının çoğunun psikolojik olmasıdır -

yani, *fiziksel ihtiyaçlarından (açlık, susuzluk, ağrı) yoksun kalmalarından kaynaklanan sorunlardır*. Bilişsel ve dil becerilerinin gelişmemiş olması nedeniyle, ne tür sorunlar yaşadıklarını anlayamamaları da oldukça doğaldır. Bebeklerin e*trafındaki bebeğin bakımından sorumlu kişilerin çocuğu anlamak için çaba göstermesi gerekir.* Bu da sözel olmasa da, çocuğun mesajlarını doğru bir şekilde dinlemekle yapılır. Fakat bu farklı türde bir dinleme olacaktır, çünkü esas olarak bebekler sözsüz iletişim kurar. İlk yıllar, ebeveynin neredeyse sürekli varlığını gerektirir. Ancak sadece bebeğin etrafında olmak yeterli değildir. Kritik faktör, anne-babanın çocuğun sözlü olmayan iletişimini doğru bir şekilde dinlemedeki etkinliğidir, böylece neler olup bittiğini anlar ve çocuğa ihtiyacı olan şeyi ihtiyacı olduğu anda etkili bir şekilde verebilir (Gordon, 1970).

İlk 12 ay, sevilen ve güvenilen yetişkinlerle yaşanan etkileşimler ve deneyimler yoluyla bebekler dünyayı anlamlandırmaya başlar. Bebekler, duyularını kullanarak öğrenirler. Nesnelere dokunarak, onları ağızlarına götürerek, sesleri ve müziği dinleyerek, etraflarındaki renkli, büyüleyici dünyayı keşfederek öğrenirler. Sebep-sonuç, boyut ve şekil gibi kavramları ve bunların ilişkisini ve sorunları çözmeyi öğrenirler. Mama sandalyesinden bir kaşık düşürdüklerinde yer çekimini öğrenirler ve nereye düştüğünü görmek için yere bakarlar. Ce eee oynadıklarında, nesne kalıcılığını -göremedikleri şeylerin hala var olduğunu- öğrenirler (Shelov, Altmann ve Hannemann, 2014).

Bebeği, keşfetmeye teşvik etmek gerekir. Peki bunu başarabildiğimizi nereden anlayacağız? Bebek karşısındakinin yüzüne dikkatlice bakar, kendi ellerini, parmaklarını, ayaklarını ve ayak parmaklarını inceler, bağlanmak istediği kişiye veya ilginç bir nesneye yaklaşmak için yuvarlanır. Sesler çıkarır ve ardından yanıt bekler, ilgisini çeken nesnelere bakar ve onlara ulaşmaya çalışır, tanıdık kelimelere tepki verir. Bebeğin doğasındaki merak, onun dünyayı ve nesnelerin nasıl çalıştığını anlamasına yardımcı olur. Parmaklarına ve ayak parmaklarına dokunur, ne yapabileceğini görmek için nesneleri vurur ve sallar, uzun saçları veya küpeleri çeker, dikkat çekmek için sesler, yüz ifadeleri ve jestler kullanır, eşyaları ağzına götürür, hareket eden şeyleri izler, ilginç sesleri gözleriyle takip eder. Bu eylemler, bebeklerin öğrenmelerine ve "bir şeyleri gerçekleştirebileceklerine" dair güvenlerini geliştirmelerine yardımcı olur (Eden, 2007).

Bebekler etraflarındaki insanlar ve nesneler üzerinde bir etkileri olabileceğini bildiklerinde, olumlu benlik saygısı gelişir. Bunun nedeni, kendilerinden emin ve yetkin hissetmeleridir. Bu şekilde düşünme becerileri ve sosyal-duygusal beceriler ilişkilendirilir. Bu nedenle,

- Bebeklere keşfetmeleri için ilginç nesneler sunulması (çeşitli dokularda kumaşlar, toplar, tahta, plastik ya da metal kaşık gibi).
- İletişim kurma çabalarına karşılık verilmesi,
- Yaşadığı şeyi tanımlamak için yetişkinin kelimeler kullarak ifade etmesi ("Sepetteki topa baktığını görüyorum, bunu senin için almamı ister misin?" gibi),
- Yetişkinin onların keşiflerine katılması ("Ellerini buldun! Onlarla neler yapabileceğine bak. O kırmızı topa ulaşmak için onları kullanabilirsin,"
- Ya da bloklara ulaşabilmesi için kabın kapağını nasıl çıkaracağını göstermek gibi sorunları çözmesi için ihtiyaç duyduğu yardımı sağlaması, bebeğin hafızasını ve yeni fikirleri anlama yeteneğini destekleyebilir. Bunlar; bebeği tanıdık insanlarla bir araya getirerek, rutinler oluşturarak, adının söyleyerek (duyduğunda dönerek/gülümseyerek yanıt verecektir) yapılabilir. Hafızası, nesnelerin ve insanların, onları göremese bile hala var olduğunu öğrenmesine yardımcı olur. Nesne sürekliliği, nesneyi hatırlaması ve hala etrafta... bir yerde olduğunu bilmesidir. İlk yıl boyunca bebek aynı zamanda neden-sonuç kavramını, yani bir şeyleri gerçekleştirebileceğini öğrenir. Çıngırak sallayınca ses çıkarır, ağladığında annesi gelir. Bir şeyleri gerçekleştirmeyi öğrenmek, sorunları çözmenin ve bu sayede pozitif düşünmenin temelini oluşturur (Shelov, Altmann ve Hannemann, 2014).

KAYNAKLAR

Abe, J. A. A. (2005). The predictive validity of the Five-Factor Model of personality with preschool age children: A nine year follow-up study. *Journal of Research in Personality*, 39(4): 423–442. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.05.002

Akın, A., Yılmaz, S., Özen, Y., Raba, S., ve Özhan, Y. (2016). Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, *74*.

Amerijckx, P. ve Humblet, G. (2014). Child well-being: What does it mean? *Children ve Society* 28(5): 404–415.

Angleitner, A., ve Ostendorf, F. (1994). Temperament and the Big Five factors of personality. In C. F. Halverson, Jr., G. A. Kohnstamm, ve R. P. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp. 69–90). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bagner, D. M., Rodríguez, G. M., Blake, C. A., Linares, D., ve Carter, A. S. (2012). Assessment of behavioral and emotional problems in infancy: A systematic review. *Clinical child and family psychology review*, 15(2), 113–128

Barlow, D. H., Ellard, K. K., Sauer-Zavala, S., Bullis, J. R., ve Carl, J. R. (2014). The origins of neuroticism. *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), 481–496. https://doi.org/10.1177/1745691614544528

Barker, D.J. (1990).The fetal and infant origins of adult disease. *BMJ: British Medical Journal,* 301:1111.

Barlow, J., Bergman, H., Kornør, H., Wei, Y., ve Bennett, C. (2016). Group-based parent training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in young children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 8, CD003680

Bayer, J., Hiscock, H., Scalzo, K., Mathers, M., McDonald, M., Morris, A. ve Wake, M. (2009). Systematic review of preventive interventions for children's mental health: What would work in Australian contexts? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 43(8), 695–710.

Beebe B, Jaffe J, Markese S, Buck K, Chen H. ve Cohen P. (2010). The origins of 12-month attachment: a microanalysis of 4-month mother-infant interaction. *Attachment ve Human Development,* 12(1-2):3-141.

Ben-Arieh, A. (2007). The Child Indicators Movement: Past, Present, and Future. *Child Indic. Research. 1, 3–16*

Ben-Arieh, A.; Casas, F.; Frønes, I. ve Korbin, J.E. (2014). (Eds.) Multifaceted concept of child well-being. In Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective; Springer: New York, NY, USA.

Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67-79.

Berman, J. (2007). A-to-Z guide raising happy confident kids. Chapter F: *Raising kids with great self-esteem*. (pp 51-59) California: New World Library. ISBN 9781577315636.

Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Gartstein, M. A., Hahn, C.-S., Auestad, N., ve O'Connor, D. L. (2015). Infant temperament: Stability by age, gender, birth order, term status, and socioeconomic status. *Child Development,* 86(3), 844–863. https://doi.org/10.1111/cdev.12367

Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well being*. Chicago: Adline Publishing Company.

Brenning, K., Soenens, B., Mabbe, E., ve Vansteenkiste, M. (2019). Ups and downs in the joy of motherhood: Maternal well-being as a function of psychological needs, personality, and infant temperament. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 20(1), 229–250. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9936-0

Brent, L. J. N., Semple, S., MacLarnon, A., Ruiz-Lambides, A., Gonzalez-Martinez, J., ve Platt, M. L. (2014). Personality traits in rhesus macaques (Macaca mulatta) are heritable but do not predict reproductive output. *International Journal of Primatology,* 35(1), 188–209. https://doi.org/10.1007/s10764-013-9724-6

Bricker, D., Squires, J., ve Mounts, L. (1995). *Ages and Stages Questionnaire: A parent-completed, child monitoring system*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Burger, M., Hoosain, M., Einspieler, C., Unger, M., ve Niehaus, D. (2020). Maternal perinatal mental health and infant and toddler neurodevelopment: Evidence from low and middleincome countries. A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 268(1), 158–172.

Church, B.A. ve Campbell, R.M. (1969). *Punishment and aversive behavior*. NY: Appleton-Century-Crofts, ISBN 10: 0390168653

Capute, Arnold J. ve Accardo Pasquale J. (1996). *Developmental disabilities in infancy and childhood, Volume II: The Spectrum of Developmental Disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. http://hdl.handle.net/10822/889292

Coyne, J., Powell, B., Hoffman, K., ve Cooper, G. (2019). The circle of security. In C. H. Zeanah Jr (Ed.), *Handbook of infant mental health* (4th ed.). New York: Guilford Press.

Cusick, S. E., ve Georgieff, M. K. (2016). The role of nutrition in brain development: The golden opportunity of the 'first 1000 days'. *The Journal of Pediatrics*, 175, 16–21

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist,* 55(1), 34–43. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34

Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417–440. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002221

Dinno, A. (2012). Paran: Horn's Test of Principal Components/Factors. R package version 1.5.1. https://CRAN.R-project.org/package=paran

Dismukes, A.R., Shirtcliff, E.A. ve Drury, S. (2019). Genetic and epigenetic processes in infant mental health. *Handbook of infant Mental Health*, pp. 63-80, NY: Guilford Publications.

Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., ve Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining well-being. *International Journal of Wellbeing*, 2: 222-235. http://dx.doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4

Eden, A. N. (2007). *Positive parenting, Raising healthy children from birth to three years*. ISBN: 978-1-57826-252-6. NY:Hatherleigh Press

Emerging Minds. (2019). *Keeping child mental health in mind: A workforce development framework for supporting infants, children and parents.* Adelaide: Emerging Minds.

Emerging Minds. (2018b). *A general practitioner's guide to supporting children's mental health in the short term following a disaster or traumatic event*. Adelaide: Emerging Minds.

Fane, J., MacDougall, C., Jovanovic, J., Redmond, G., ve Gibbs, L. (2020). Preschool aged children's accounts of their own wellbeing: Are current wellbeing indicators applicable to young children?. *Child Indicators Research*, *13*(6), 1893-1920.

Fauth, B. ve Thompson, M. (2009) *Young children's well-being: indicators and domains of development.* London: National Children's Bureau

Friedman, M.A, Karlamangla, A.S., Gruenewald, T., Koretz, B., ve Seeman, T.E. (2015). Early life adversity and adult biological risk profiles. *Psychosomatic Medicine*, 77(2): 176–185.

Garamoni, G. L., Reynolds, C. F., Thase, M. E., Frank, E., ve Fasiczka, A. L. (1992). Shifts in affect balance during cognitive therapy of major depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60: 260-266.

Gartstein, M. A. ve Rothbart, M. K. (2003). Studying infant temperament via the revised infant behavior questionnaire. *Infant Behavior ve Development*, 26(1): 64–86. https://doi.org/10.1016/S0163-6383(02)00169-8

Gatenio Gabel, S. ve Zhang, Y. (2017). Benefits of multidimensional measures of child well being in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 14(11): 1349. https://doi.org/10.3390/ijerph14111349

Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., ve Kauffman, S. B. (2018). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4): 321–332. https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434

Gordon, T. (1970). Parent effectiveness training. *How to listen to kids too young to talk much* (Chapter 5) pp 95-102. NY: Plume books.

Hagekull, B., ve Bohlin, G. (1998). Preschool temperament and environmental factors related to the five-factor model of personality in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(2), 194–215.

Hagekull, B. ve Bohlin, G. (2003). Early temperament and attachment as predictors of the Five Factor Model of personality. *Attachment ve Human Development,* 5(1): 2–18. https://doi.org/10.1080/1461673031000078643

High/Scope Educational Research Foundation. (1992). *High/Scope Child Observation Record (COR) for Ages 2 1/2-6* [Assessment instrument]. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Hua, J., Zhu, L., Du, W., et al. (2016) Infant's sex, birth control policy and postpartum well-being: a prospective cohort study in Shanghai, China. *BMJ Open*. 6:e012207. doi:10.1136/bmjopen-2016- 012207

Ireton, H. ve Glascoe, F. P. (1995). Assessing children's development using parents reports–the Child Development Inventory. *Clinical Pediatrics*, 34(5): 248-255.

Jiang, S. ve Ngai, S. S. Y. (2020). Assessing multiple domains of child well-being: Preliminary development and validation of the multidimensional child well-being scale (MCWBS). *Current Psychology*, 1:12.

Kosher, H. Ben-Arieh, A. ve Hendelsman, Y. (2006). *Children's rights and social work,* NY:Springer

Koss, K. J., ve Gunnar, M. R. (2018). Annual research review: Early adversity, the hypothalamic–pituitary–adrenocortical axis, and child psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 59, 327–346. doi:10.1111/jcpp.12784

Kuh, D., Ben-Shlomo Y., Lynch J, Hallqvist J, Power C. (2003). Life course epidemiology. *Journal of Epidemiology and Community Health,* 57:778.

Kuh, D. ve Shlomo, Y.B. (2004). *A life course approach to chronic disease epidemiology. Vol. 2*. Oxford University Press.

Lawless, A., Coveney, J., ve MacDougall, C. (2014). Infant mental health promotion and the discourse of risk. *Sociology of Health ve Illness,* 36(3), 416–431.

Lerner, R.M. ve Steinberg, L. (2009). (Eds.) *The scientific study of adolescent development: Past, present, and future. In Handbook of Adolescent Psychology: Vol. 1. Individual Bases of Adolescent Development*; New York, NY, USA: Wiley.

Letcher P., Greenwood, C.J., Romaniuk, H., Spry, E., Macdonald, J.A., McAnally, H., Thomson, K.C., Youssef, G., Hutchinson, D., McIntosh, J., Sanson, A., Ryan, J., Edwards, B., Sligo, J., Hancox, R.J., Patton, G.C. ve Olsson, C.A. (2020). Adolescent and young adult mental health problems and infant offspring behavior: Findings from a prospective intergenerational cohort study. *Journal of Affected Disorders* 272:521-528. doi: 10.1016/j.jad.2020.03.101

Levine, M. (2008). The price of privilege. How parental pressure and material advantage are creating a generation of disconnected and unhappy kids. *The risks of staying unhappy* (Chapter 9), pp 210-212 Harper: NY

Lewis, M., ve Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self.* Plenum Press: New York:

Lewis, A. (2019). Examining the concept of well-being and early childhood: Adopting multi-disciplinary perspectives.*Journal of Early Childhood Research*, 1476718X19 86055. doi:10.1177/1476718x19860553

Lou, C., Anthony, E. K., Stone, S., Vu, C. M., ve Austin, M. J. (2008). Assessing child and youth well-being. *Journal of Evidence-Based Social Work, 5(1-2), 91–133.* doi:10.1300/j394v05n01_05

Luciane R., Piccolo, K. ve Noble,G. (2019). Poverty, Early experience, and brain development (Chapter 9). Zeanah, Charles H.; *Handbook of infant mental health*, Fourth Edition, USA:Guilford Press.

Lyons-Ruth, K., Yellin C., Melnick, S., ve Atwood G. (2005). Expanding the concept of unresolved mental states: hostile/helpless states of mind on the Adult Attachment Interview are associated with disrupted mother-infant communication and infant disorganization. *Development and Psychopathology,* 17(1):1-23.

Mageau, G. A., Ranger, F. , Joussemet, M. , Koestner, R. , Moreau, E. , ve Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47, 251–262. 10.1037/a0039325

McLuckie, A., Landers, A. L., Curran, J. A., Cann, R., Carrese, D. H., Nolan, A. ve Carrey, N. J. (2019). A scoping review of mental health prevention and intervention initiatives for infants and preschoolers at risk for socio-emotional difficulties. *Systematic Reviews*, 8(1), 183.

McMillan, A.G, May, L.E, Gaines, G.G., Isler C. ve Kuehn D. (2019). Effects of Aerobic Exercise during Pregnancy on 1-Month Infant Neuromotor Skills. *Med Sci Sports Exerc.* 51(8):1671-1676. doi: 10.1249/MSS.0000000000001958. PMID: 30817721.

Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E. ve Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 42(5):637-48.

Moore, K.A. ve Halle, T.G. (2001). Preventing problems vs. Promoting the positive: What do we want for our children? *Adv. Life Course Res*. 6, 141–170.

Murray, L., Halligan, S. ve Cooper, P. (2019). Postnatal depression and young children's development, *Handbook of Infant Mental Health*, 4, 172-186

Ng, E. C. W., ve Fisher, A. T. (2013). Understanding well-being in multi-levels: a review. *Health, Culture and Society*, *5*(1), 308-323.

Neubauer, A. B. , ve Voss, A. (2018). The structure of need fulfillment: Separating need satisfaction and dissatisfaction on between- and within-person level. *European Journal of Psychological Assessment,* 34, 220–228. 10.1027/1015-5759/a000326

Newborg, J., Stock, J. R., Wnek, L., Guidubaldi, J., Svincki, J.,ve Dickson, J.(1988). Battelle Development Inventory and recalibrated technical data and norms: Screening test examiner's manual (2nd ed.). Allem, TX: DLM, Inc.

Piccolo, L. R., ve Noble, K. G. (2019). Poverty, early experience, and brain development. In C. H. Zeanah Jr (Ed.), *Handbook of infant mental health* (4th ed., pp. 157–171). New York: Guilford Press.

Pines, M. (1985). Mirroring and child development. *Psychoanalytic Inquiry,* 5(2), 211–231. doi:10.1080/07351698509533585

Papoušek, H. ve Papoušek, M. (1979). Early ontogeny of human social interactions. *In Human Ethology: Claims and Limits of a New Discipline,* ed. M. von Cranach, K. Foppa, W. Leperies, ve D. Ploog. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Rayce, S. B., Rasmussen, I. S., Klest, S. K., Patras, J., ve Pontoppidan, M. (2017). Effects of parenting interventions for at-risk parents with infants: A systematic review and meta-analyses. *BMJ Open, 7*(12), e015707.

Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S. R., Robertson, D. L., Mersky, J. P., Topitzes, J. W., ve Niles, M. D. (2007). Effects of a school-based, early childhood intervention on adult health and well-being: A 19-year follow-up of low-income families. *Archives of Pediatrics ve Adolescent Medicine*, *161*(8), 730-739.

Rhodes, A. (2017). *Child mental health problems: Can parents spot the signs? Royal Children's Hospital Melbourne*. http://www.rchpoll.org.au/wp-content/uploads/2017/10/RCH-National-Child-Health-Poll-Report_Poll-8_Final.pdf.

Richter, L. M., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., Boo, F. L., Behrman, J. R., ve Darmstadt, G. L. (2017). Investing in the foundation of sustainable development: pathways to scale up for early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 103–118. doi:10.1016/s0140-6736(16)31698-1

Ross, L. A. (2017). Baby boxes: Improving wellbeing outcomes in Scotland. *Journal of Health Visiting*, 5(4): 172-175.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford.

Rylander, C., Øyvind Odland, J., ve Manning Sandanger, T. (2013). Climate change and the potential effects on maternal and pregnancy outcomes: An assessment of the most vulnerable – the mother, fetus, and newborn child. *Global Health Action*, 6(1): 1953-8.

Sabato, H., ve Kogut, T. (2019). Feel good, do good? Subjective well-being and sharing behavior among children. *Journal of experimental child psychology*, *177:* 335-350.

Scales, P.C., Benson, P.L., Moore, K.A., Lippman, L., Brown, B. ve Zaff, J.F. (2008). Promoting equal developmental opportunity and outcomes among America's children and youth: Results from the national promises study. *J. Prim. Prev*. 29: 121–144.

Schwartz, R. M., ve Garamoni, G. L. (1989). Cognitive balance and psychopathology: Evaluation of an information processing model of positive and negative states of mind. *Clinical Psychology Review, 9:* 271–294.

Seligman, M.E.P, Steen, T.A.;,Park, N. ve Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. *American Psychol.* 60: 410–421.

Seligman, M.E.P., Reivich, K., Jaycox, L. ve Gillham, J. (1995). The pyramid of optimism babies toddlers and preschoolers (Chapter 14). *The Optimistic Child. A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience.* New York: Houghton Mifflin Company.

Seligman, M.E.P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23, 407-412.

Seligman. M.E.P. (1968). Chronic fear produced by unpredictable schock. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 66: 402-411.

Senior, J. (2014). *All joy and no fun. The paradox of modern parenthood*. New York: Harper Collins ISBN: 978-0-06-207224-5.

Sfeatcu, R., Cernuşcă-Miţariu, M., Ionescu, C., Roman, M., Cernuşcă-Miţariu, S., Coldea, L., ve Burcea, C. C. (2014). The concept of wellbeing in relation to health and quality of life. *European Journal of Science and Theology*, *10*(4): 123-128.

Shelov, S. P., Altmann, T. R. ve Hannemann, R. E. (2014). *Caring for you baby and young child: Birth to age 5.* (6th Edition) American Academy of Pediatrics. New York: Penguin Random House Company.

Shulman, C. (2016). *Research and practice in infant and early childhood mental health*. Switzerland : Springer International Publishing, ISBN 978-3-319-31181-4 (eBook) DOI 10.1007/978-3-319-31181-4

Simion, A. G. (2020). Child wellbeing in the evaluation process at primary school music classes. *Cogniție Muzicală*, *1*(1): 91-104.

Simpson, E. A., Robinson, L. M., ve Paukner, A. (2019). Infant rhesus macaque (Macaca mulatta) personality and subjective well-being. *PloS one,* 14(12): e0226747. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226747

Skovgaard, A. M. (2010). Mental health problems and psychopathology in infancy and early childhood. An epidemiological study. *Danish Medical Bulletin*, 57(10): 1.

Slade, A., Holland, M. L., Ordway, M. R., Carlson, E. A., Jeon, S., Close, N. ve Sadler, L. S. (2019). Minding the Baby: Enhancing parental reflective functioning and infant attachment in an attachment-based, interdisciplinary home visiting program. *Development and Psychopathology*, 1:1–15.

Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D. ve Locker A. (2001). *Maternal reflective functioning and attachment: considering the transmission gap.* Proceedings of the Biennial Meeting of the Society for Research on Child Development. April; Minneapolis, MN.

Stern, D. (1983). *The early development of schemas of self, other and 'self with other*. (Ed. J. D. Lichtenberg ve S. Kaplan). Hillsdale, NJ: The Analytic Press.

Stipek, D. (1993). *Motivation to learn: From theory to practice*.2nd Edition. Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.

Soenens, B. ve Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30: 74–99. 10.1016/j.dr.2009.11.001

Spry, E., Moreno-Betancur, M. ve Becker, D. (2020). Maternal mental health and infant emotional reactivity: a 20-year two-cohort study of preconception and perinatal exposures. *Psychol Med*., 50:827-37.

Statham, J., ve Chase, E. (2010). *Childhood wellbeing: A brief overview*. Loughborough: Childhood Wellbeing Research Centre.

Tronick, E.Z. ve Weinberg, M.K. (1997). Depressed mothers and infants: failure to form dyadic states of consciousness. *Post-Partum Depression and Child Development*. New York: Guilford, 54-85. [157230197X]

TUİK. (2021). *Doğum istatistikleri 2021*. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dogum-Istatistikleri-2021-45547vedil=1

Vansteenkiste, M. ve Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263–280. 10.1037/a0032359

Vogel, G. (1975). A review of RAM sleep deprivation, *Archives of General Psychiatry*, 32, pp. 96-97.

Vukasović, T. ve Bratko, D. (2015). Heritability of personality: A meta-analysis of behavior genetic studies. *Psychological Bulletin*, 141(4), 769–785.

Wilkes, A. (1989). *My first cookbook. Provides an excellent starting point*. New York: Knopf

Winnicott, D. W. (1971). Mirror-role of mother and family in child development. In *Playing and Reality.* New York: Basic Books.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., ve Chapman, M. (1992). The development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126–136.

Zeanah Jr, C. H. ve Zeanah, P. D. (2019). Infant mental health: The clinical science of early experience In C. H. Zeanah Jr (Ed.), *Handbook of infant mental health* (4th ed.). New York: The Guilford Press.

BÖLÜM 4

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE İYİ OLUŞ VE POZİTİF DÜŞÜNME

Bilim Uzm. Başak ESER - Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-4418-6006

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ GENEL ÖZELLİKLERİ

Bir fiil olarak gelişim "*daha karmaşık veya girift hale getirmek; yavaş yavaş belirli roller, işlevler veya formlar kazanmaya, daha ileri veya olgun bir duruma kademeli olarak büyümesine neden olmak*" anlamına gelir. Miller (1983), gelişim teorisi hakkında kritik olan şeyin, zaman içindeki değişime odaklanması olduğunu ileri sürmüştür. Gelişim kuramları id, zihinsel temsil, dikkat ve dürtü gibi gelişimsel olmayan kuramsal kavramlara sahip olsalar da bu kavramlarda zaman içinde meydana gelen değişiklikleri vurgulayarak gelişimsel olmayan kuramlardan ayrılırlar (Miller,1983). Bu tanımlar, çocuk gelişimi terimini kullandığımızda, olgunlaşmamış durumdan olgun statüye ve işlevselliğe geçiş süreçlerinde yer alan her şeyi açıklayan, tanımlayan ve hesaba katan bir dizi kavram, ilke ve olguya başvurduğumuzu göstermektedir. (Örneğin, dil gelişimiyle ilgili bir tartışmada, bebek konuşmasından anadilin kullanımında olgun dilsel yeterliliğe geçişte yer alan süreçleri açıklar, tanımlar). Başka bir deyişle, daha kötüye değil, daha iyiye doğru değişimden bahsetmek yerinde olacaktır. Ayrıca, gelişme teriminin ima ettiği değişiklikler, daha çok dinamiktir. Bir çocuk yürümeyi öğrendiğinde ve bunu kolaylıkla yaptığında, emeklemeye dönüş, gelişimde ciddi sorunların bir işareti olarak kabul edilecektir. Benzer şekilde, 5 veya 6 yaşında çocuk için bebek konuşmasına dönmek endişe kaynağı olabilir (Atay, 2012).

Çocuk gelişimi, bir çocukta doğumdan yetişkinliğin başlangıcına kadar meydana gelen fiziksel, dil, düşünce ve duygusal değişikliklerin sırasını ifade eder. Bu süreçte çocuk, ebeveynlerine/velilerine bağımlılıktan artan bağımsızlığa doğru ilerler. Çocuk gelişimi ve erken öğrenme alanları, doğumdan 8 yaşına kadar çocuklarla ilgili araştırma, uygulama ve politikayla ilgili çeşitli alan ve disiplinlerde farklı terimlerle tartışılmakta ve farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Erken çocukluk gelişimi (EÇG), okula hazırlık, eğitim başarısı, yetişkin sağlığı ve esenliği için temel hazırlayan bir süreçtir. Bu süreç sürdürülebilir bir toplum içinde önemli bağları yaratır (Atay ve Şahin, 2019). Dayanıklı bir temel, gelecek nesiller için sorumlu vatandaşlık, sağlıklı topluluklar, ekonomik refah ve etkili ebeveynlik için de temel oluşturur. Öte yandan, kırılgan bir temel, bir ülkenin sosyal ve ekonomik gücünü tamamen zayıflatabilir (Knudsen vd., 2006). İnsanların yaşamının ilk yılları, yaşamı boyunca en önemli gelişim evresi olarak kabul edilir Sağlıklı erken çocuk gelişimi, her biri eşit derecede önemli olan fiziksel, sosyal/duygusal ve dil/bilişsel gelişim alanlarını içerir. Bu alanlarda sağlanan destekler sağlıklı olmayı, zihinsel sağlığı iyileştirmeyi, okuryazarlık ve matematik becerilerindeki yetkinliği artırmayı sağlar. Yaşam boyunca ekonomik katılımı artıran bir süreç olarak genel anlamda iyi oluşu etkiler.

Gelişimin her aşamasında çocuklar *dört ana alanda* beceriler kazanırlar. Bu alanlar bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal- duygusal gelişim ve fiziksel-motor gelişim olarak sıklıkla kategorize edilmekle birlikte şu şekilde başlıklar altında ifade edilerek de açıklanabilir (Atay, 2005, Tomasello vd., 2005; Berk, 2013):

- **İletişim ve konuşma alanı:** Çocuklar çevrelerindeki herkesle iletişim kurmayı öğrenmelidir. Dili öğrenmenin yanı sıra, sırayla konuşmayı ve çevrelerindeki dünyayı nasıl kategorize edeceklerini öğrenirler. Bu alan çocuklara konuşma ve dinleme fırsatları sunar ve çocukların okuma ve yazmaya olan ilgisini ateşler. Çocuklara iletişim ve dilde olumlu ilişkiler geliştirmeleri için en iyi fırsatları vermek, çocukların fikir ve düşüncelerini birbirleriyle ve yetişkinlerle iletişim kurmalarını destekler (Atay, 2005).
- **Fiziksel etki alanı:** Vücudun beceri ve performansı zamanla artar, kaba motor gelişim (kollar ve bacaklar gibi büyük kasları kullanmayı öğrenme) ve ince motor gelişim (eller ve parmaklar gibi hassas hareketler yapmak için kasları kullanmayı öğrenme). Bu alan, çocukların aktif olmalarına ve koordinasyon, manipülasyon ve hareketlerini geliştirmelerine olanak sağlar. Fiziksel olarak aktif olmanın ve sağlıklı beslenmenin önemini kavrar. Çocuklara Pozitif İlişkiler yoluyla en iyi fırsatları sunmak için çocukların sağlığı geliştirmek için egzersiz, uyku ve yemek yeme anlayışları desteklenir. Öğrenme ve Gelişimde, atıştırma zamanları sosyal becerileri ve sağlıklı yiyecek seçimleri yapmanın önemini destekler. Çocuklara ayrıca fiziksel aktivitenin önemini anlamaları ve gıda ile ilgili sağlıklı seçimler yapmaları için yardım edilmelidir. (Atay, 2012).
- **Kişisel, sosyal ve duygusal alan:** Çocukların kimlikleri, benlik imajları ve duygu algıları büyüdükçe gelişir. Ayrıca başkalarıyla ilişkiler geliştirirler ve sosyalleşmeyi ve sosyal görgü kurallarına uymayı öğrenirler. Bu alan çocukların kendilerine ilişkin olumlu algılarını geliştirir. Kendine ve başkalarına saygı duymayı, sosyal becerileri geliştirmeyi ve öğrenmeye karşı iyi bir tutum geliştirmeyi öğretir. Çocuklara Olumlu İlişkiler yoluyla en iyi fırsatları sunmak için yetişkinler tüm çocuklarla şefkatli ilişkiler kurar. Etkinleştirme Ortamlarında, çocukların kendileri ve diğerleri arasındaki farklılıkları kucaklamasına yardımcı olan oyun ve öğrenme fırsatları yaratılır. Öğrenme ve gelişim deneyimleri, her yönden gelişimi teşvik etmek için planlanmıştır (Berk, 2013).
- **Bilişsel alan:** 'Bilişsel süreçler', düşünme, bilme, hatırlama, yargılama ve problem çözme dahil olmak üzere beynin üst düzey işlevleridir. Çocuklar geliştikçe, dünyayı daha iyi anlarlar, hafızalarını geliştirirler, daha iyi konsantrasyon kazanırlar ve problem çözme becerilerini geliştirirler. Bu alan, keşfetme, uygulama, öğrenme ve konuşma fırsatları sağlayarak çocukların farklı durumlarda anlama becerilerini destekler. Zihinsel işlevler, algı, bellek, akıl yürütme, düşünme, okuma, yazma, yaratıcı düşünme gibi faaliyetleri kapsar ve bunların her biri kişinin çevresini ve dünyayı yorumlamasıyla gelişir (Atay, 2012; Berk, 2013).

Tüm bu gelişim alanları her aşamada birbiriyle bağlantılıdır – çocuklar bir alanda ilerlemeden diğerinde ilerleyemezler. Erken çocuk gelişiminin bu kadar kritik olmasının nedeni, *çocukların hayatlarının geri kalanının temellerini atmasıdır.* Beyin, ilk beş yıl boyunca en alıcı durumundadır ve bu, nörolojik bağlantıların gelişimi üzerinde büyük etkisi olan erken deneyimlere yol açar. Bu, çocukların beyin fonksiyonlarını yaşamları boyunca etkiler. Daha spesifik olarak, erken dönem çocuk gelişimi, çocukların davranışları, sosyal becerileri, duygusal sınırları, yakın ilişkiler kurma becerisi, okula hazır bulunuşluk ve başarı düzeyi üzerinde, hatta yetişkinlikte bile doğrudan bir etkiye sahiptir.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, A., Erözkan, A. ve Doğan, U. (2016). Ergenler için Takıntılı Mesajlaşma Ölçeğinin Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması . *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying* , 3 (2) , 1-13 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ojtac/issue/28474/303457

Appl, D.J. (2000) Clarifying the preschool assessment process: Traditional practices and alternative approaches, *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 219–225.

Atay, M. (2005). *Çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık, 31-43.

Atay, M. ve ŞAHİN, S. (2019). *Erken Çocukluk Dönemi (3-6 yaş)*. Ankara: Vize Akademi.

Atay, M. (2012). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 1*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ashdown, D. M., ve Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal, 39*(6), 397–405. https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x

Australian Government Department of Health and Ageing (2010) *Kids matter: Australian Early Childhood Mental Health initiative*, Canberra: Commonwealth of Australia.

Bagnato, S.J. (2007) *Authentic assessment for early childhood intervention: Best practices*. New York, NY: Guilford.

Barblett, L., ve Maloney, C. (2010). Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, *35*(2), 13–18. https://doi.org/10.1177/183693911003500203

Bee, H. (2003). *The developing child.* USA: Pearson

Berk, L.E. (2013). *Çocuk gelişimi*, Ankara:İmge Yayınevi.

Bernard, M.E. (2012) *You can do it! Education Report; The importance of social and emotional learning dispositions to the achievement and well-being of young children*. Melbourne, Australia: The Univesity of Melbourne.

Bertram T. ve Pascal C. (2002) *Early years education: An international perspective.* London: Qualifications and Curriculum Authority. www.inca.org.uk/pdf/early_years.pdf

Bischof-Köhler, D. (2012). Empathy and self-recognition in phylogenetic and ontogenetic perspective. *Emotion Review*, 4(1), 40–48. https://doi.org/10.1177/1754073911421377

Blakemore, S.-J. ve Frith, U. (2005), *The learning brain: Lessons for education*: a précis. *Developmental Science*, 8: 459-465. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00434.x

Brownell, C. A. ve Carriger, M. S. (1990). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year. *Child Development, 61*(4), 1164–1174. https://doi.org/10.2307/1130884

Burleson, W. (2005). Developing creativity, motivation, and self-actualization with learning systems. *International Journal of Human Computer Studies*, *63*(4-5 SPEC. ISS.), 436-451. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2005.04.007

Butler, L. P. ve Markman, E. M. (2014). Preschoolers use pedagogical cues to guide radical reorganization of category knowledge. *Cognition*, *130*(1), 116–127. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.10.002

Carlson, S.M., Koenig, M.A. ve Harms, M.B. (2013), Theory of mind. *WIREs Cognitive Science*, 4: 391-402. https://doi.org/10.1002/wcs.1232

Carroll, E. (2002). *The well-being of children: Four papers exploring conceptual, ethical, and measurement issues.* Dublin: Irish Youth Foundation.

Casanueva, C., Dolan, M., Smith, K., Ringeisen, H. ve Dowd, K. (2012). Indicators of wellbeing among children in the United States child welfare system. *Child Indicators Research*, 5(3), 547-565.

Callaghan, T. C. ve Rochat, P. (2003). Traces of the artist: Sensitivity to the role of the artist in children's pictorial reasoning. *British Journal of Developmental Psychology, 21*(3), 415–445. https://doi.org/10.1348/026151003322277784

Christine Pascal ve Tony Bertram (2009) Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (2), 249-262, https://doi.org/10.1080/13502930902951486

Commonwealth of Australia (2009) *Belonging, being and becoming: An early years learning framework for Australia*. Australia:Commonwealth of Australia.

Csibra, G. (2010), Recognizing Communicative Intentions in Infancy. *Mind ve Language*, 25: 141-168. https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2009.01384.x

Davis, E., Priest, N., Davies, B., Sims, M., Harrison, L., Herrman, H., Waters, E., Strazdins, L., Marshall, B., ve Cook, K. (2010). Promoting children's social and emotional wellbeing in childcare centres within low socioeconomic areas: strategies, facilitators and challenges. *Australian Journal of Early Childhood*, *35*(3), 77-86.

Deci, E.L. ve Ryan, R.M.(2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies* **,** 9: 1–11 https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1

Deniz, Ü. ve Yıldız,R. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programında cinsel gelişim ve cinsel eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 38 (2), 431–447. https://doi.org/10.17152/gefad.377516.

Desmet, Pieter ve Pohlmeyer, Anna. (2013). Positive design an introduction to design for subjective well-being. *International Journal of Design,* 7(3), 5-19.

DiLalla, L. F. ve Watson, M. W. (1988). Differentiation of fantasy and reality: Preschoolers' reactions to interruptions in their play. *Developmental Psychology, 24*(2), 286–291. https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.2.286

Dwivedi, K. N. ve Brinley Harper, P. (2004). *Promoting the emotional well-being of children and adolescents and preventing their mental ill health*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Eisenberg, N. ve Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3.* Social, emotional, and personality development (5th ed., pp. 701-778). New York: Wiley.

Eder, R.A. (1990). Uncovering children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development,* 61:849–863.

Erickson, W. (1985). Literature on the Breeze. *Journal of Visual Impairment ve Blindness*, 79(6), 265–265. https://doi.org/10.1177/0145482X8507900610

Erözkan, A., U. Doğan, ve A. Adıgüzel. (2016). "Self-efficacy, self-esteem, and subjective happiness of teacher candidates at the pedagogical formation certificate program." *Journal of Education and Training Studies* 4 (8), 72–82. https://doi.org/10.11114/jets.v4i8.1535.

Fauth, B. ve Thompson, M. (2009). *Young children's well-being: Domains and contexts of development from birth to age 8*. NCB Research Centre, p.4-87.

Fleer, M. (2012). The development of motives in children's play. In M. Hedegaard, A. Edwards, ve M. Fleer (Eds.), *Motives in children's development*. UK: Cambridge University Press.

Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M., ve Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology, 4*(5), 408–422. https://doi.org/10.1080/17439760902992464

Fox, N. A., ve Calkins, S. D. (1993). Multiple-measure approaches to the study of infant emotion. In M. Lewis ve J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 167–184). USA:The Guilford Press.

Graham, S. (2011). "Self-efficacy and Academic Listening." *Journal of English for Academic Purposes* 10 (2), 113–117. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.04.001.

Graziano, W. G., Habashi, M. M., Sheese, B. E., ve Tobin, R. M. (2007). Agreeableness, empathy, and helping: A person × situation perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*(4), 583–599. https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.4.583

Gunderson EA, (2011). Levine SC. Some types of parent number talk count more than others: Relations between parents' input and children's cardinal-number knowledge. *Developmental Science.* 14(5):1021–1032.

Gür, Ç. (2016). How should the education of thinking be? Thinking with multidimensional perspectives. *British Journal of Education*, 4(2), 61-73.

Gür, Ç., Koçak, N. ve Sağlar, M. (2017). Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Düşünme Eğitimi Programının 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisinin incelenmesi (The study of the effect of thinking from multidimensional perspectives training program on the school readiness of 5 and 6 year-old children). *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 153-165.

Gür, Ç: ve Koçak, N. (2018). The effect of TMPT Program on pre-school children's social problem solving skills. *Eurasian J. of Educational Research*, 18(73),77-94.

Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., Jr.MacKay, K. L. ve Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153–162. https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4

Harter S. (2006). The self. In: Eisenberg N, (Ed). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development.* (pp. 505–570). Hoboken, NJ: Wiley

Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., ve Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 581- 6013. https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087963

Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, ve L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 440–455). The Guilford Press.

Holmberg, M. C. (1980). The development of social interchange patterns from 12 to 42 months. *Child Development, 51*(2), 448–456. https://doi.org/10.2307/1129278

Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 53*(1), 94. https://doi.org/10.2307/1166062

Howes, C., ve Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology, 28*(5), 961–974. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.961

Huta, V., ve Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 11*(6), 735–762. https://doi.org/10.1007/s10902-009-9171-4

Joseph, GG ve Strain, PS (2003) 'Comprehensive, evidence-based social- emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential', *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 65–76.

Kelley, S.A., Brownell, C.A. ve Campbell, S.B. (2000). Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behavior. *Child Development. 71*(4):1061–1071.

Knudsen, J., Eriksson, R., Gershenzon, J. ve Ståhl, B. (2006). Diversity and distribution of floral scent. *The Botanical Review*. 72: 1-120. https://doi.org/10.1663/0006-8101(2006)72

Kraja, P. (2014). Self-concept and self-evaluation in the transition from primary to lower secondary education. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences* 1: 420–426. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/333251.

Laevers, F. (2005) *SICs; Well-Being and involvement in care a process-oriented self-evaluation instrument for care settings.* http://www.kindengezin.be/ img/ sics-ziko-manual.pdf. adresinden erişilmiştir.

Ladd, G. W. ve Price, J. M. (1986). Promoting children's cognitive and social competence: The relation between parents' perceptions of task difficulty and children's perceived and actual competence. *Child Development, 57*(2), 446–460.

LaFreniere, P. J. ve Sroufe, L. A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology, 21*(1), 56–69. https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.1.56

Lally, J.R. ve Mangione, Peter. (2006). The uniqueness of infancy demands a responsive approach to care. *Young Children,* 61: 14-20.

Layard, R. ve Dunn, J. (2009). *A good childhood: Searching for values in a competitive age*. London: The Children's Society.

Luengo Kanacri, B. P., Eisenberg, N., Thartori, E., Pastorelli, C., Uribe Tirado, L. M., Gerbino, M., ve Caprara, G. V. (2017). Longitudinal Relations Among Positivity, Perceived Positive School Climate, and Prosocial Behavior in Colombian Adolescents. *Child Development*, *88*(4), 1100–1114. https://doi.org/10.1111/cdev.12863

Marbina, L., Mashford-Scott, A., Church, A. ve Tayler, C. (2015). *Assessment of wellbeing in early childhood education and care: Literature review*. Victorian Curriculum and Assessment Authority, www.vcaa.vic.edu.au adresinden erişilmiştir.

Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A., ve Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: an evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, *69*(6), 1556–1576.

Mashford-Scott, A., Church, A., ve Tayler, C. (2012). Seeking children's perspectives on their wellbeing in early childhood settings. *International Journal of Early Childhood, 44*(3), 231–247. https://doi.org/10.1007/s13158-012-0069-7

Mayr, T ve Ulich, M. (2009.) Social-emotional well being and resilience of children in early childhood settings, *Early Years*, 29 (1),45–57. https://doi.org/10.1080/09575140802636290

Measelle, J.R., Ablow, J.C., Cowan, P.A. ve Cowan, C.P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the berkeley puppet interview, *Child Development,* 69: 1556–1576.

Meilstrup, C., Holstein, B.E., Nielsen, L., Due, P. ve Koushede, V. (2020). Self-efficacy and social competence reduce socioeconomic inequality in emotional symptoms among schoolchildren. *European Journal of Public Health* 30 (1): 80–85. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz058.

McCallum, F. ve Price, D. (2010). Well Teachers, well students, *Journal of Student Wellbeing*, 4:19–34.

Miller, D. (1983). The correlates of entrepreneurship in three types of firms. *Management Science*, 29(7), 770–792.

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., ve Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology, 52*(11), 1744–1762. https://doi.org/10.1037/dev0000159

Morrow, V. (2001). Using qualitative methods to elicit young people's perspectives on their environments: Some ideas for community health initiatives. *Health Education Research,* 16(3), 255–268.

Morrow,V. ve Mayall, B.(2009). What is Wrong with children's wellbeing in the UK? Questions of meaning and measurement. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 31:3, 217-229. https://doi.org/10.1080/09649060903354522.

Mueller, E., ve Silverman, N. (1989). Peer relations in maltreated children. In D. Cicchetti ve V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 529–578). UK:Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511665707.018

Nadeem, E., Maslak, K., Chacko, A., ve Hoagwood, K. E. (2010). Aligning research and policy on social-emotional and academic competence for young children. *Early Education And Development*, *21*(5), 765–779. https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497452

National Professional Development Center on Inclusion. (2008). What do we mean by professional development in the early childhood field? Erişim adresi: https://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI_ProfessionalDevelopmentInEC_03-04-08_0.pdf

National Scientific Council on the Developing Child (2007) *A science-based framework for Early Childhood policy*, Centre on the Developing Child, Harvard University: http://www. developingchild.net.

Neisworth, John ve Bagnato, Stephen. (2004). The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative. *Infants & Young Children,* 17: 198-212. https://doi.org/10.1097/00001163-200407000-00002.

OECD (2007). *Understanding the brain; the birth of a learning Science*. OECD. https://www.oecd.org/education/ceri/understandingthebrainthebirthofalearningscience.htm adresinden erişilmiştir

OECD, (2021), Measuring What Matters for Child Well-being and Policies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/e82fded1-en. adresinden erişilmiştir

Pastorelli, C., G., Caprara, C., Barbaranelli, J.,ve Bandura,A. (2001). "The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study." *European Journal of Psychological Assessment* 17 (2), 87–97. https://doi.org/10.1027//1015-5759.17.2.87

Pollard, E. ve Davidson, L. (2001). *Foundations of child well-being, Action Research in Family and Early Childhood Monograph Series*. Paris: UNESCO.

Pollard, E.L.,ve Lee, P.D. Child Well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research* 61, 59–78 (2003). https://doi.org/10.1023/A:1021284215801

Riley, D., Carns, M., Ramminger, A., Klinsker, J. ve Sisco, C. (2009) *Intellectual development connecting science and practice in early childhood settings*, USA: Redleaf Press.

Rochat, P. (2001). *The infant's world.* Harvard University Press.

Rock, D.A., ve Pollack, J. (2002). *Early childhood longitudinal study, kindergarten class of 1998–99 (ECLS-K), Psychometric Report for kindergarten through first grade (NCES 2002–05*). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Roth-Hanania, R., Davidov, M., ve Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: early signs of concern for others. *Infant Behavior & Development*, *34*(3), 447–458. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.04.007

Rubin Kenneth,H. ve Schulz B.Ave McDonald, K. (2012). Peer Relations and Social Competence in Childhood. V. Anderson ve M. H. Beauchamp (Eds.), *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice* (pp. 23–44). The Guilford Press.

Ryff, C. D., ve Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 9*(1), 13–39. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0

Sandseter, E. B. H. (2009). Risky play and risk management in Norwegian preschools – A qualitative observational study. *Safety Science, 13*(*1*), 1–12.

Schousboe, I. (2013). Cultural and historical influences of conceptions and uses of play. In I. Schousboe ve D. Winther-Lindqvist (Eds.), *Children's play and development*. The Hague, The Netherlands: Springer.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being.* USA:Free Press.

Siraj, I. ve Asani, R. (2015) 'The role of sustained shared thinking, play and metacognition in young children's learning', in S Robson ve S Quyinn (eds.) *The Routledge international handbook of young children's thinking and understanding,* London: Routledge.

Shonkoff, J. P., ve Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* USA:National Academy Press.

Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udviklingi daginstitutionen. In J. Klitmøller ve D. Sommer (Eds.), *Læring, dannelse og udvikling*. Copenhagen, Denmark: Hans Reitzel.

Statham, J. ve Chase, E. (2010). *Childhood wellbeing: A brief overview*. UK: Childhood Wellbeing Research Centre.

Steger, Michael ve Kashdan, Todd ve Oishi, Shigehiro. (2008). Being good by doing good: Daily eudaimonic activity and well-being. Journal of Research in Personality. 42, 22-42. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.03.004.

Stewart-Brown, S., Evans, J., Patterson, J., Petersen, S., Doll, H., Balding, J., ve Regis, D. (2000). The health of students in institutes of higher education: an important and neglected public health problem?. *Journal of Public Health Medicine*, *22*(4), 492–499. https://doi.org/10.1093/pubmed/22.4.492

Stipek D, Recchia S, McClintic S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 57(1):1–98.

Striano, T., Tomasello, M. ve Rochat, P. (2001). Social and object support for early symbolic play. *Developmental Science, 4*(4), 442–455. https://doi.org/10.1111/1467-7687.00186

South Australia Department of Education and Children's Services (2008) *Assessing for learning and development in the early years using observation scales: Reflect respect relate*, South Australia : DECS Publishing, Education Development Centre.

Sylva, K, Siraj-Blatchford, I ve Taggart, B (2003) *Assessing quality in the Early Years, Early Childhood environment rating scale Extension.* London: Trentham Books Limited.

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J. ve Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes,* 5: 63. https://doi.org/ 10.1186/1477-7525-5-63

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., ve Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *The Behavioral and Brain Sciences*, *28*(5), 675–735. https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129

Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M., ve Borge, A. I. H. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology, 52*, 69–80.

UNCRC (2006) *Implementing child rights in early childhood, general comment No 7*, http://www2.ohchr.org/english/ bodies/crc/docs/AdvanceVersions/ General-Comment7Rev1.pdf.

UNCRC (1989) *Convention on the rights of the child*, UNHCHR: http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/ k2crc.htm.

UNCRC (2006) *Implementing child rights in early childhood, general comment No 7* http://www2.ohchr.org/english/ bodies/crc/docs/AdvanceVersions/ General-Comment7Rev1.pdf.

UNICEF. (2008). The state of the world's children 2008: Child survival (Vol. 8). https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2008

U.S. Department of Education (2010). *Structure of U.S. education.*: U.S. Department of Education. https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-structure-us.html

Victorian Curriculum and Assessment Authority. (2000) V*ictorian essential learning standards*. Victoria: Victorian Curriculum and Assessment Authority.

Victorian Early Years Learning and Development Framework (2016). https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/edcare/veyldfra mework.pdf adresinden erişilmiştir.

Wassell, E. ve Dodge, R. (2015). A Multidisciplinary framework for measuring and improving wellbeing. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR*),21(2), 97-107.

Qi, C. H. ve Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low-ıncome families: Review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(4), 188–216. https://doi.org/10.1177/02711214030230040201

BÖLÜM 5

ORTA ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE İYİ OLUŞ VE POZİTİF DÜŞÜNME

Dr. Öğr. Üyesi Fethi TURAN - Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-8053-3795

GİRİŞ

Biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olarak insan (Senemoğlu, 2003) biricik ve kendine özgüdür (Fromm, 2003). Birbirinden farklı, fakat etkileşim halinde, gelişmeye açık alanlara sahip olan insan, her bir alana özgü gelişim sürecinden etkilenmekte ve yaşamı boyunca karşılaştığı sorunları, edindiği deneyimlerin gücü ile aşmaya çalışmaktadır.

İnsan yaşamı doğumla ile başlayıp ölümle sona eren bir süreçtir. Bu süreç gelişim olarak tanımlanır. Gelişim, organizmanın döllenme ile başlayıp biyolojik ve çevresel etkilere bağlı olarak zamanla yapı ve düşüncede meydana gelen sürekli ve ileri yönlü değişimler olarak, kalıtım ve çevrenin ortak ürünüdür (Senemoğlu, 2003; Bacanlı, 2012) Her insanın içinde bulunduğu gelişim döneminde kendisinden beklenen gelişim görevini başarması, kazanması gereken tutum ve davranışları göstermesi beklenir (Başaran 1998). İnsan gelişim süreci içerisinde kendisinden beklenen kazanımları edinip görevini başarı ile yerine getirdiğinde mutlu olurken; aksi durumda yaşamının bir sonraki aşamasında zorluk yaşar ve mutsuz olur (Havighurst, 1952. Akt: Dinçel, 2006).

Dinamik bir süreç olan gelişim, genetik bireyselliğin bir sonucu olarak giderek artan bir özelleşme gösterir, düzenli ve dengelidir (Yavuzer, 1994). Yaşam boyu devam eden gelişim süreci eğitim ile açıklanabilir. Bireye amaçlanan davranışları, deneyimler sonucu kazandırma çabası olan eğitim (Ertürk, 1987), geniş bir içeriğe sahip, hassas bir süreçtir. Bu anlamda çocuk eğitimi söz konusu olunca, gelişim dönemleri ve özelliklerinin bilinmesi bir gerekliliktir. Hayat boyu süren gelişim, tek ve standart bir formda değildir. Dönem/evreler halinde ilerler ve her evrede bireylerin gelişim özellikleri farklıdır. Dönemlerin başlangıç ve sonları normatif bir özellik göstermez (MEB, 2018a). Gelişim dönemleri ana hatları ile; çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık olarak dört dönemde ele alınır (Onur, 2004) ve bu dönemlerden her biri bir önceki dönemin etkisi altındadır. Bu anlamda çocukluk özel bir dönemdir. Tanımlar farklı olsa da üzerinde geniş bir uzlaşma sağlanabilecek tanımlardan biri doğum anından başlayarak, ergenlik yıllarına değin süren dönem çocukluk; bu dönemi yaşayan kimse de çocuktur (Aydın, 1993). Öneminden dolayı çocukluk dönemini yakından izleyen çocuk gelişimi alan uzmanları bu dönemi de kendi içinde; yeni doğan ve oyun çocukluğu; erken çocukluk ve orta (ikinci) çocukluk dönemi olarak incelemektedirler (Bayhan ve Artan, 2011).

Doğum ile hayata gözlerini açtığı anından başlayarak bebeğin yeni koşullara uyum sağladığı hayatın ilk dört haftası (bir ay) yenidoğan; daha sonraki aylar bebeklik veya oyun çocukluğu dönemi olarak incelenir. Güven ve bağlanma bu dönemin en önemli

duygusal özelliğidir. Hayatın ilk yıllarında yenidoğan ile onun her türlü gereksinimini karşılayan kişi arasında kurulan bağlanma ilişkisi yaşam boyunca diğer yakın kişilerle devam eder. Kurulan bağın niteliği, çocuğun gelecek dönemlerdeki ilişkiler ve duygusal gelişiminde belirleyici özelliğe sahiptir (Kırımer Aydınlı vd., 2014).

Erken çocukluk dönemi sıklıkla okul öncesi dönem ile eş anlamlı olarak kullanılır (Tuğrul, 2002). Doğumla başlayarak çocuğun zorunlu temel eğitime başladığı zamana kadar olan süreyi kapsar. Ancak çocuğun gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alındığında ilkokulun ilk yıllarını da bu dönem içerisinde ele almak mümkündür. Bu dönemde çocuğun zihinsel ve fiziksel gelişimi çok hızlıdır (MEB, 2011). İşlem öncesi dönemden somut düşünme dönemine geçiş aşamasında olan çocuk bu dönemde kazandığı bilgi, beceri ve alışkanlıkları yaşamın ileriki yıllarına taşır ve kritik bir süreç olarak çocuğun gelecek hayatını şekillendirir (Bacanlı, 2004; World Bank, 2015).

Orta çocukluk dönemi ise ikinci veya son çocukluk yılları olarak da bilinir. Ergenlik öncesi geçiş dönemidir (Kırımer Aydınlı vd., 2014) ve çocuk bu dönemde soyut düşünmeye başlama aşamasındadır (Başaran, 1998). Bu dönemde çocuk kendine karşı olumlu tutum geliştirir ve kişiler arası ilişkilerini öğrenir. Çevresindeki büyükleri model alarak cinsiyetine uygun davranışları benimseyip geliştirmeye başlar. Sorumluluk almasına ve kendi kararlarını vermesine imkan verildiğinde bireysel bağımsızlığını inşa etmeye müsaittir. Karakter ve değer anlayışı belirginleşmiş, sosyal yaşamın rutin akışına uyum sağlama gelişmiştir (Aral ve Baran, 2011).

ORTA ÇOCUKLUK DÖNEMİNİN ÖZELLİKLERİ

Orta çocukluk dönemi kavramsal olarak, çocuğun ilkokula başladıktan sonra, ergenliğin başladığı zamana kadar olan yılları kapsar. Bu yıllar genel olarak altı - on iki yaş arası olarak kabul edilir (Gander ve Gardiner, 2015) ve araştırmacılar tarafından ergenlik öncesi ihmal edilen, sakin bir geçiş dönemi olarak incelenir (Cihangir Çankaya ve Canbulat, 2017). Bu döneme geçişle, dikkat etme, hafıza, akıl yürütme, sınıflandırma ve sorun çözme gibi bilişsel becerilerde gelişme gözlenir (Özsarı ve Öğretir Özçelik, 2020). Bu dönemdeki çocuklar somut işlemler döneminin sınırları içerisindedir ve düşünme, erken çocukluk dönemine göre daha akılcı, esnek ve sistematik bir özellik kazanmıştır (Berk, 2013).

Orta çocukluk döneminde çocuklar fiziksel ve duygusal olarak çok hızlı şekilde büyürlerken; sayısal imgeleri ve ilgili genel kuralları da anlamaya başlar; olay ve kavramları somut düşünmeyle kavrarlar. Bu dönemde egosantrizm; yani benmerkezci yaklaşım azalma eğilimindedir. Bu özellik çocukların başkalarının farklı düşünebileceğinin farkına varmaya başladıklarının gösterir. Bu dönemde çocukların zihinsel ve iletişim becerileri, göremedikleri şeyler üzerinde konuşabilmeleri için gelişimini sürdürür; aynı zamanda kuralların anlamını öğrenmeye başlar ve davranışlarını buna göre değiştirebilirler. Bu dönemde iyi ve kötü davranışlar arasındaki farkı anlayan çocuklar, çevrenin onayladığı iyi davranışlara uyulması gerektiğine inanırlar (Yalçıntaş Sezgin ve Ulus, 2019).

Orta çocukluk dönemi bilişsel gelişiminin sürdürdüğü yıllardır. Çocuğun yaşıtları ile geliştirdiği ilişkiler onun bilişsel gelişimi için kritik bir role sahiptir (Piaget, 1999). Artık çocuğun düşünce dünyası daha geniş ve düşünme akışı daha mantıklıdır (MEB, 2014). Çocuklar, bir önceki döneme göre gelişmiş olarak belleklerini sıradan bir saklama alanı olarak görmek yerine; onu bilgiyi seçen, işleyen aktif bir aygıt olarak kullanmaya başlarlar (Tozduman Yaralı, 2020). Bu dönemde çocuk, bilişsel becerilerinin farkındadır (Dere, 2020). Mantıksal akıl yürütmenin başlaması, zaman ve mekan algısının verdiği doyum onu yakın çevresinden başlayarak daha fazlasını öğrenmeye sevk eder. Öğrenmek ve başarmış olmanın verdiği mutluluk onu daha büyük hedeflere yöneltir.

KAYNAKLAR

Acar-Bayraktar, A.V., Çakmak, Z., Sarıtaş-Atalar, D. ve Uçanok, Z. (2021). Anne-çocuk çiftlerinin değer benzerliği: Orta çocukluk döneminde bir inceleme. *Psikoloji Çalışmaları, 41*(2), 521–548.

Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme*. (13. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları.

Altan, M. Z. (2012). Eğitim, Çoklu Zekâ Kuramı ve Çoklu Zekâ Kuramında onuncu boyut: Ahlâkî zekâ. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 22 (1): 137-144.

Aral, N.ve Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: YAPA Yayınları.

Arı, R. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Konya: Atlas Kitabevi.

Arı M. ve Yaban, E.H. (2012). 9-11 Yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. Eğitim *ve Bilim Dergisi*. *37, 164*. 188-203.

Aslan, Y.(2016). Bir Derleme: Benlik kavramına ilişkin bazı yaklaşımlar ve tanımlamalar. *Sosyal Bilimler Dergisi, 48,* 79-89.

Atan, A. (2020). 5-6 Yaş çocuklarda psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolü (Yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Atan, A.ve Buluş, M. (2021). Çocuklarda psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ölçek geliştirme çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54: 97-128.

Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel.

Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, *10*(1), 1470-1490.

Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, M. Z. (2011). *Okulda ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olayincelemesi yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aydın, E. (2019). Bağlanma stillerinin orta çocukluk dönemindeki çocuklarda benlik algısı ve mükemmelliyetçilik tutumu ile ilişkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, H. (2012). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Bahadır, A. (2002). *İnsanın anlam arayışı ve din*. İstanbul: İnsan Yayınları.

Bahtiyar Saygan, B., ve Pekel Uludağlı, N. (2921). yaşam boyu toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar. 13* (2):354-382.

Barth, J.L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları.

Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim psikolojisi* (5. Baskı). Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Bayhan, S. ve P., Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*, İstanbul: Morpa.

Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi* (Çev: B. Onur. ve A. Dönmez). Ankara: İmge.

Bilge, A. (2012). Yaşama dair olumlu düşünme. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi 28 (3),* 129-135.

Cansın İmanoğlu, M. (2021) Algılanan ebeveynlik tutumları, benlik saygısı, olumlu-olumsuz duygulanım ve öz-şefkat ilişkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı.

Cenkseven, F. (2004). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi.

Cihangir Çankaya, Z. ve Canbulat, N. (2017). Orta çocukluk döneminde umut ve ebeveynlere güvenli bağlanma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (44)*1-20

Cüceloğlu, D. (1993). *İçimizdeki çocuk.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çilingir, L. (2000). *Ahlak felsefesine giriş.* Ankara: Elis.

Demir, R. ve Türk, F. (2020). Pozitif Psikoloji: Tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. *Uluslararası Akademik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi (2),*2. 108-125.

Demirci, İ.,ve Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH Ölçeği'nin Türkçe Formunun geçerliği ve güvenirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi.* 3(3) 9-30.

Deniz, M. E.,ve Erözkan, A. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: PegemA

Dere, Z. (2020). *Bilişsel ve dil gelişimi*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi (1-7). https://www.researchgate.net/publication/

Dinçel, E. (2006). Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi. (8),*13. 155-187.

DSÖ (2004). *Ruh sağlığını güçlendirme: kavramlar, kanıtlar, uygulamalar*. (Çeviri Ed.O. Taycan ve B. Coşkun) Türkiye Psikyatri Derneği Yayınları (2020): Ankara.

Dündar, B. (2006). Okulöncesi dönem 6 yaş çocuklarının benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum gelişme ve eğitim üzerine denemeler.* (Çev: Demet Öngen). Ankara Üniversitesi Çocuk Araştırmaları ve Uygulama Merkezi Yayınları. Erişim: 18.06.2022.

Ergun, D. (1987). *Sosyoloji ve eğitim.* Ankara: V Yayını.

Erikson, E. H. (1984). *İnsanın sekiz çağı.* (Çev. Bedirhan Üstün-Vedat Şar), Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.

Ertürk, S. (1987). *Eğitimde program geliştirm*e. Yelkentepe Yayınları: Ankara

Eserpek, A. (1978). Eğitim ve sosyal değişme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 11* (1), 125.

Fromm, E. (1993) *Özgürlükten kaçış* (Çev. Şemsa Yeğin) İstanbul: Payel Yayınları.

Fromm, E. (2003). *Sahip olmak ya da olmak*. (Çev. A. Arıtan). İstanbul: Arıtan Yayınevi.

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev: A.ve N.Çelen) Ankara: İmge Yayınevi.

Gökçe Ersoy, E.,ve Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi.* 3 (2), 9-17.

Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223-236.

Goleman, D. (1998). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık.

Gündoğdu, R. (2003) İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf çocuklarının arkadaşlık konusundaki görüşleri ve arkadaşlık seçimlerini etkileyen etmenler (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gündoğdu, R. (2013). *Sosyalleşme ve sosyalleşme s*üreci. https://www.researchgate.net/publication/ Erişim: 17.06.2022.

Gür, Ç. (2021). *Okul öncesi eğitimde pozitif düşünme ve etkinlik örnekleri* (Ed. Ç. Gür). Anı Yayıncılık: Ankara.

Gürtunca, A. (2013). Çocuklar ve ergenler için empati ölçeği Türkiye geçerlik ve güvenirlik çalışması. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

https://tr.wikipedia.org/wiki/ Pollyanna İlkesi. Erişim Tarihi 29.05.2022.

https://indigodergisi.com/ Pollyannacılık nedir? Polyannacı kişilerin 7 ortak özelliği. Erişim Tarihi: 29.05.2022.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel Psikoloji.* İstanbul: Altan Matbaacılık.

Karadağ, Ş. (2019). Üniversite öğrencilerinde olumlu düşünme becerisinin kişilerarası iletişim becerisi ile ilişkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*. 131-136.

Karagöz, Y. (2011). Olumlu düşünme eğitim programının ergenlerin geleceğe yönelik iyimserlik, depresyon ve bilişsel çarpıtma düzeylerine etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kardaş, F.,ve Yalçın, İ. (2019). Türkiye'de iyi oluş ile ilgili yapılmış araştırmaların sistematik olarak incelenmesi . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 27 (4) , 1423-1433 .

Kendici, A. (2022). Psikolojik İyi oluş ve psikolojik danışma. https://www.pozitifpsikolojienstitusu.com/. Erişim Tarihi: 15.05.2022.

Kındıroğlu, Z. (2018). Ebeveynlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kırımer Aydınlı, F., Akça, E. ve Sümer, N. (2014). Orta çocuklukta anneye kaygılı ve kaçınan bağlanma: Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II Orta Çocukluk Dönemi Ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması. *Türk Psikoloji Yazıları. 17 (33),* 45-57.

Kongar, E., (1985). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye gerçeği*. İstanbul: Bilgi Yayını.

Korucu, K. K., Söylemez, Çalışkan, Ş. ve Oksay, A. (2021). Biyopsikososyal yaklaşım ve gelişim süreci. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 12* (30), 689-700.

Kuzgun, Y. (1985). Psikolojide insancı yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,*18 (1), 1-17.

Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10, 163-178.

MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. https://www.mevzuat.gov.tr/ Erişim: 14.06.2022.

MEB (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. *Resmî Gazete* Tarihi: 08.06.2017 Resmî Gazete Sayısı: 30090

MEB (2014). *Bilişsel gelişim*. Ankara. http://www.megep.meb.gov.tr/ Erişim: 30.05.2022.

MEB (2016). *Düşünme Eğitimi Dersi* (7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr/ Erişim. 13.06.2022.

MEB (2018a). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara:MEB.

MEB (2018b). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı*. (İlkokul ve Ortaokul 1,2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara:MEB.

MEB (2018c). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara:MEB

MEB (2019). *Türkçe Öğretim Programı*. (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara:MEB

MEB (2021). İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi. https://ttkb.meb.gov.tr/ Erişim: 13.06.2022.

Maslow, A. H. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi.* (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

Mentiş Taş, A. (2006). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, *6* (2), 177-184

Onur, B. (2004). *Gelişim Psikolojisi-Yetişkinlik-Yaşlılık-Ölüm.* Ankara: İmge Yayınevi.

Özdoğan, B.(2003). *Klinik psikoloji ders notları*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Okvuran, A. (2001). Okulöncesi dönemde yaratıcı drama. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 3, 22-25.

Öğretir, A. (2004). Pozitif Düşünmeye dayalı grup eğitimi programının annelerin benlik algısı, eşlerine ve çocuklarına yönelik tutumları ile kendini denetleme becerisi ve otomatik düşünceleri üzerinde etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ömeroğlu T, E. ve Can Yaşar, M. (1999). *Okul öncesi eğitimde drama etkinlikleri. Gazi Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı*, (s. 91-110). İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.

Özaydınlı Tanrıverdi, B. ve Kılıç, C. (2019). Disiplinlerarası yaklaşıma ilişkin ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri ve ders uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 52* (2), 301-330.

Özsarı, E.ve Öğretir Özçelik, A. (2020). Toplumsal Alan Kuramına göre Türkiye'de orta çocukluk dönemindeki ahlaki gelişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 53,*(3), 1051-1074.

Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim* (Çev: H.Portakal). İstanbul: Cem Yayıncılık.

Ryan, K. (2008). Character education walks again. http://www.

mercatornet.com/articles/view/character_education_walks_again#sthash.x156 hcez.

dpuf. Erişim: 04.07.2013

Santrock, J. W. (2018). *Yaşam boyu gelişim - Gelişim psikolojisi* (Çev Ed. Galip Yüksel). Ankara: Nobel Yayınları.

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sezer, F. (2013). Psikolojik iyi olma durumu üzerine etkili faktörler. *Education Sciences, 8* (4), 489-504.

Shapiro, L.E. (2000). *Yüksek EQ'lu çocuk yetiştirmek. Anne ve babalar için duygusal zekâ rehberi* (Çev: Ü. Kartal) İstanbul: Varlık Yayınları.

Seligman, M. (2007). Öğrenilmiş iyimserlik. (Çev. S. K. Akbaş). Ankara: HYB Yayıncılık.

Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve ö*ğretmen k*ılavuzu*. Ankara: Anı yayıncılık.

Sümer, N., ve Şendağ Anafarta, M. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikolojisi Dergisi*. 24 (63), 86-101.

Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlemesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 194: 132-148.

TDK (2022).Genel Türkçe Sözlük. https://sozluk.gov.tr/

Tanilli, S., (1988). *Nasıl bir eğitim istiyoruz*. İstanbul: Amaç Yayınevi.

Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 62-191.

Tozduman Yaralı, K. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48: 454-479.

Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22: 142-147.

Turan, F. (2014). Okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi-öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turan, N., Ancel, G. ve Canbulat, Ş. (2021). Öğrenci hemşirelerin kendini tanıma ve karşılıklı bağımlılık durumlarının incelenmesi.*Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 12* (1). 35-42

Turaşlı, N., ve Zembat, R. (2013). 6 yaş grubu çocuklarda "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı"nın etkililiğinin incelenmesi. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (2)* 1-16.

Türkiye Psikiyatri Derneği (2020). *Ruh sağlığını güçlendirme: kavramlar, kanıtlar, uygulamalar* (Çev. Ed: O. Taycan; B. Coşkun). Ankara: Bayt Yayın Hizmetler.

Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: Empatinin gelişiminde anne baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36 (176), 134 – 148.

Ütkür, N., Kabapınar, Y. ve Önder, A. (2018). Sınıf öğretmenleri Hayat Bilgisi derslerinde örnek olay yazıyor: Bir öğretmen eğitimi süreci. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi. 8*(2), 459-492.

World Bank. (2015). *World development report 2015: Mind, society, and behavi-*

or. Washington, DC: World Bank.

Yalçındağ Uslu, E. ve Ulus, L. (2019). *Yaşam becerileri*, http://ogrencigundemi.com/wp-content/uploads/2021/04/Auzef-Yasam-Becerileri-Ders-Notu-PDF-Indir.pdf

Yener, S., ve Çankır, B. (2017). İş›te pozitif davranış. Konya: Çizgi Kitapevi.

Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: AÜ Basımevi.

Yalçın, M. (2013). Biyoloji dersinde disiplinlerarası çalışmaların öğrenme üzerine etkilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 117-122.

Yalcıntaş Sezgin, E., Ulus, L. (2019). *Yaşam becerileri*. İstanbul: İ.Ü. Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. https://auzefalmsstorage.blob.core.windows.net/auzefcontent/18_19_bahar/yasam_becerileri/1

Yalvaç Arıcı, H. (2020). Mutluluk tarihi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *9,* 217-243.

Yavuzer, H. (1994). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz, M. A. (2001). İşbirliğine dayalı (kubaşık) öğrenme yönteminin yüksek öğretim sınıflarında kullanılması. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi dergisi.* Güz, 593-612.

Yılmaz ve Büyükcebeci (2019), Bazı pozitif psikoloji kavramları açısından helikopter ebeveyn tutumlarının sonuçları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9* (54), 707-744.

Yüksel, G. (2016). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (11), 37-47.

BÖLÜM 6

ERGENLİK DÖNEMİNDE İYİ OLUŞ VE POZİTİF DÜŞÜNME

Doç. Dr. Hatice YALÇIN - KTO Karatay Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-3557-8649

Uzman Çocuk Gelişimci Merve AYTAÇ- KTO Karatay Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-5904-6623

GİRİŞ

Ergenlik, insan gelişiminin benzersiz bir aşamasıdır ve sağlığın temellerini atmak için önemli bir zamandır (Steinberg, 2008). Yaş, ergenliğin yalnızca kaba bir göstergesidir (Pringle vd., 2016). Ortalama ergenliğe başlama yaşının kızlar için 11, erkekler için 12 yaş olduğu kabul edilmektedir (Orben ve Przybylski, 2019). Bununla birlikte, çocukluktan yetişkinliğe geçişi destekleyen gelişimsel süreçler farklı bireyler için farklı zamanlarda başlayıp bitebilir (Mitchell vd., 2014). Ergen gelişimini destekleyen gelişimsel süreçlerin gençlik yıllarının ötesine uzandığına dair artan kanıtlar da mevcuttur.

Yapılan nörolojik araştırmalar, 20'li yaşların ortalarına ulaşana kadar beyin gelişiminin tamamlanmadığını öne sürmektedir (Blakemore ve Mills, 2014). Ayrıca, ergenliğin nasıl tanımlandığı, özellikle yetişkin statüsüne nasıl ve ne zaman ulaşıldığına dair toplumsal kavramları çevreleyen önemli kültürel farklılıklar da vardır. Bu farklılıklara rağmen bireyler 15 yaşına geldiklerinde, temel düşünme yetenekleri yetişkinlerinkilerle karşılaştırılabilir hale gelirler (Mills, 2016). Ergenler hızlı fiziksel, bilişsel ve psiko-sosyal büyüme yaşadıklarından, onların nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, karar verdiklerini ve çevrelerindeki dünyayla nasıl etkileşime girdiklerini etkilemektedir. Bir ergenin düşünme ve davranış biçimleri, bir çocuğun düşünme ve davranış biçimlerinden niteliksel olarak farklıdır (Dorn ve Biro, 2011). Ergenlik döneminde fiziksel, sosyal, cinsel değişiklikler büyük ölçüde hormonal aktiviteden etkilenmektedir. Ergenlikteki değişimler hormon üretimindeki artışla başlar ve bu da bir takım fiziksel değişikliklere neden olur. Ergenler hızlı fiziksel, bilişsel ve psikososyal büyüme yaşarlar ve gelişim sürecinde bireysel farklılıklar bulunsa da temelde bazı kavramsal özellikler çoğu ergende birbirine benzemektedir (Strang vd. 2013).

ERGENLİK DÖNEMİNİN ÖZELLİKLERİ

Ergenlik döneminde bilişsel, sosyal, duygusal, cinsel ve ahlak gelişim özellikleri diğer çocukluk dönemlerine göre farklılıklar göstermektedir. Her bireyin gelişim hızı farklıdır ancak belirgin bazı gelişim özellikleri çoğu ergen bireyde birbirine benzerdir.

Bilişsel Gelişim Özellikleri

Ergenlik döneminde bilişsel gelişim hızlıdır (Ahioğlu-Lindberg, 2011). Piaget, ergenliği, bireyin düşüncelerinin daha soyut bir şekle bürünmeye başladığı ve benmerkezci düşüncelerin azaldığı, bireyin daha geniş bir bakış açısıyla düşünmesine ve akıl yürüt-

mesine olanak verdiği yaşam evresi olarak tanımlar (Luciana vd., 2005). Yürütücü işlevlerin, yani prefrontal korteks ile ilişkili olan düşünce ve davranışların kontrolünü ve koordinasyonunu sağlayan bilişsel becerilerin gelişimi ergenlikte hızlıdır (Kulaksızoğlu, 1998). Yaşamın bu döneminde geliştirilen düşünce, fikir ve kavramlar kişinin gelecekteki yaşamını büyük ölçüde etkiler, karakter ve kişilik oluşumunda büyük rol oynar (Jensen ve Dost-Gözkan, 2015).

Ergenlik döneminde olasılıklar hakkında düşünme konusunda beceri ve tümdengelimli akıl yürütme becerisi artar. Bu gelişme önceden plan yapma, bir eylemin gelecekteki sonuçlarını görme ve olayların alternatif açıklamalarını sağlama yeteneği sağlar. Aynı zamanda, bir arkadaşının veya ebeveynin varsayımlarına karşı akıl yürütebilecekleri için, ergenleri daha yetenekli münazaracılar yapar (Ahioğlu-Lindberg, 2011). Ayrıca ergenler, kelime oyunları, atasözleri, metaforlar ve analojilerin doğasında var olan üst düzey soyut mantık türlerini anlamayı çocuklardan daha kolay bulurlar. İleri düzeyde akıl yürütme ve mantıksal süreçlerin kişilerarası ilişkiler, politika, felsefe, din, ahlak, dostluk, inanç gibi sosyal ve ideolojik konulara uygulama becerileri de hızla gelişir (Mitchell vd., 2014). Ergenlerin kendi düşünme kalıplarına ilişkin bilgilerindeki gelişmeler, daha iyi öz kontrol ve daha etkili çalışma sağlar. İç gözlem ve özbilinç becerilerindeki artış, on beş yaşında zirveye ulaşır (Dorn ve Biro, 2011). Bir kişinin düşüncelerinin veya eylemlerinin başka bir kişininkileri nasıl etkileyebileceğini anlayabilecekleri bir sosyal bakış açısı edinme aşamasına ulaşırlar (Metzger vd., 2009). Çocuklarla karşılaştırıldığında, ergenlerin başkalarının iddialarını sorgulama olasılığı daha yüksektir Aile çevresi dışındaki deneyimler yoluyla, kendilerine mutlak olarak öğretilen kuralların aslında göreceli olduğunu öğrenirler (Yalçın, 2010).

Psikolojik ve Sosyal Gelişim Özellikleri

Ergenler bağımsızlık ve sorumluluk isterler. Kararları, duyguları ve eylemleri üzerinde giderek daha fazla özerklik iddia etmek ve ebeveyn kontrolünden kurtulmak onlar için önemlidir. Daha genç ergenler, kapasiteleri gelişmeye devam ederken özellikle savunmasız olabilirler ve aynı zamanda ailelerinin sınırlarının dışına çıkmaya ve kimlerle zaman geçirdiklerinden hangi yiyecekleri yediklerine kadar bağımsız kararlar almaya başlarlar. Ergenin çevresinde meydana gelen değişiklikler, ergenliğin içsel değişimlerini hem etkiler hem de çevreden etkilenirler. Kültürler ve toplumlar arasında farklılık gösteren bu dış etkiler, toplumsal değerleri ve normları ve bu yaşam döneminin değişen rollerini, sorumluluklarını, ilişkilerini ve beklentilerini içerir (Roach, 2018).

Ergenler benzer biyolojik, bilişsel ve psikososyal gelişim süreçleri yaşarken, bu süreçlerin zamanlaması ve etkisi hem bireysel özelliklere hem de içinde yaşadıkları, öğrendikleri, oynadıkları ve çalıştıkları ortamlara bağlıdır (Nylund, 2007). Ayrıca ergenlik, kimlik gelişiminin merkezde olduğu bir dönemdir. Tutarlı bir benlik geliştirmek, bireysel olduğu kadar kişilerarası süreçleri de içerir. Benlik kavramı, benliğin belirli yönlerinin, ideal benliğin ve cinsiyet kimliği, aile durumu, kişisel hedefler ve benlik saygısı dâhil olmak üzere genel benlik saygısının bilişi ve değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Eşer, 2005). Benlik kavramı ergenlik boyunca daha organize hale gelmektedir ve iyi oluş durumunu etkileyen algılar geç ergenlik ve yetişkinlik döneminde değişir (Donnellan vd., 2005).

İkinci on yıl boyunca, ergenler daha güçlü akıl yürütme becerileri, mantıksal ve ahlaki düşünme geliştirir ve soyut düşünme ve rasyonel yargılarda bulunma konusunda daha yetenekli hale gelirler. Ayrıca, diğer insanların bakış açılarını daha fazla dikkate alabilirler ve sıklıkla hayatlarında karşılaştıkları sosyal sorunlar hakkında bir şeyler yapmak isterler. Aynı zamanda, ergenler benlik duygularını geliştirmekte ve pekiştirmektedirler. Cinsel

KAYNAKLAR

Abalı, O. (2012). *Ergenlik dönemi ve ruhsal yaklaşım*. İstanbul: Adeda Yayınları.

Ahioğlu-Lindberg, N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19(1), 1-10

Arslan, E., Erbay, F. ve Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimine etkisi *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 4

Aydoğan, S. (2010). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin umut ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2015). *Stres ve Başaçıkma Yolları.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Baranoğlu, S. (2020). *Basit ve mutlu yaşam*. Ankara: Elma Yayınevi.

Blakemore, S. J., ve Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing. *Annual Review of Psychology*, 65, 187-207. Doi: 10.1146/annurev-psych010213-115202

Brendtro, L., ve Larson, S. (2004). The resilience code. *Reclaiming Children and Youth, 12*(4), 194

Brewer, G. ve Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260.

Bilge, E. (2020). *Mutluluk avantajı-pozitif düşünme yöntemiyle başarıyı yakalamak.* İstanbul: Maltepe Üniversitesi Kitapları.

Chakhssi, F., Kraiss, J., Sommers, M., ve Bohlmeijer, E. (2018). The effect of positive psychology interventions on well-being and distress in clinical samples with somatic disorders: a systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry*. 18(1), 211. Doi: 10.1186/s12888-018- 1739-2.

Colarossi, L. G., ve Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19–30

Delfabbro, P., Winefield, A., Anderson, S. ve Hammarström, E. (2011) Body image and psychological well-being in adolescents: the relationship between gender and school type. *The Journal of Genetic Psychology*, 172:1, 67-83, Doi: 10.1080/00221325.2010.517812

Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). Benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 107-117

Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E. ve Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16, 328−335

Dorn, L D, ve Biro, F M (2011). Puberty and its measurement: A decade in review. *Journal of Research on Adolescence,* 21(1), 180-195. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00722.x

Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Cumberland, A. Murphy, B. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 993–1006

Eryılmaz, A. (2012). Ergenler öznel iyi oluş düzeylerini, çevreyle ilişkiler aracılığıyla nasıl artırırlar? *TAF Preventive Medicine Bulletin, 11*(4), 407-414.

Eşer, H. (2005). Üniversite öğrencilerinde dini inanç ve benlik saygısı ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa

Fetihi, L. (2002). Ergenlik ve toplum. *Eğilim ve Bilim*. 27(125), 62-68

Frisen, A., Lunde, C. ve Hwang, P. (2009). Peer victimisation and its relationships with perceptions of body composition. *Education Studies*. 35, 337–348. Doi:10.1080/03055690802648200

Fulmer, C.A., Gelfand, M.J., Kruglanski, A.W., Kim-Prieto, C. ve Diener, E. (2010). On "feeling right" in cultural contexts: How person-culture match affects self-esteem and subjective well-being. *Psychological Science*, 21(11), 1563–1569. doi: 10.1177/0956797610384742

Ganem, P. A., Heer, H. ve Morera, O. F. (2009). Does body dissatisfaction predict mental health outcomes in a sample of predominantly Hispanic college students. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 557-561

Gençtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Gluckman, P.D. ve Hanson, M.A. (2006). Evolution, development and timing of puberty. *Trends Endocrinol. Metab*. 17, 7–12

Gray, J.S., Ozer, D.J ve Rosenthal, R. (2017). Goal conflict and psychological well-being: A meta-analysis. *J. Res. Pers*. 66, 27–37

Güdek, K., Yetim, A., Baş, F. ve Kılıç, A. (2016). Ergenlik ve sosyal çalışma. Çocuk Dergisi, *16*(3-4), 92-97.

Halldorsson, M., Kunst, A. E., Kohler, L. ve Mackenbach, J. P. (2000). Socioeconomic inequalities in the health of children and adolescents. *European Journal of Public Health*, 10(4), 281–288

Jensen, L. A. ve Dost-Gözkan, A. (2015). Adolescent–parent relations in Asian Indian and Salvadoran immigrant families: a cultural–developmental analysis of autonomy, authority, conflict, and cohesion. *Journal of Research on Adolescence*, 25(2), 340-351. Doi: 10.1111/jora.12116

Johnson, J.G. (2003). Life event categories differentially predict psychopathology symptom levels. *The Journal of Psychology*, 126(3), 301-307

Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*, İstanbul: Nilpen Yayınları.

Li, J., Fang, M., Wang, W., Sun, G. ve Cheng, Z. (2018). The influence of grit on life satisfaction: Self-esteem as a mediator. *Psychol. Belg*. 58, 51–66

Luciana, M., Conklin, H. M., Hooper, C. J. ve Yarger, R. S. (2005). The development of nonverbal working memory and executive control processes in adolescents. *Child Development*, 76, 697-712. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00872.x

McCabe, C. ve Timmins, F. (2003). Teaching assertiveness to undergraduate nursing students. *Nursing Education in Practice* 3(1), 30-42

Metzger, A., Crean, H.F. ve Forbes-Jones, E.L. (2009). Patterns of organized activity participation in urban, early adolescents: Associations with academic achievement, problem behaviors, and perceived adult support. *J. Early Adolesc*. 29, 426–442.

Mills, H. (2016). Using the personal to critique the popular: women's memories of 1960s youth. *Contemporary British History*. 30(4), 463–483. Doi:10.1080/13619462.2016.1206822

Mitchell, K. J., Ybarra, M. L., Korchmaros, J. D. ve Kosciw, J. G. (2014). Accessing sexual health information online: use, motivations and consequences for youth with different sexual orientations. *Health Education Research*, 29(1), 147-157. Doi: 10.1093/her/cyt071

Moraru, M. (2012). *Vocation education courses according to students enrolled in psychopedagogy module* - Level I and II, in Analele Universitatii Ovidius, Constanta: Ovidius University Press

Nota, L. ve Soresi, S. (2003). An assertive training program for indecisive students attending an Italian university. *The Career Development Quarterly.* 51(4), 322-330

Novik, N. (2014). How to develop empathy in adolescents with behavioral problems? *Life Science Journal*. 11(10), 198- 202

Nylund, K.L., Asparouhov, T. ve Muthén, B.O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. Struct. Equ. *Modeling Multidiscip*. *Journal,* 14, 535–569

Orben, A., ve Przybylski, A.K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Natural Human Behavior,* 3, 173–182.

Pilkington, P.D., Windsor, T.D. ve Crisp, D.A. (2012). Volunteering and subjective well-being in midlife and older adults. *Psychological Sciences and Social Sciences*, 67(2), 249–260.

Pringle, J., Mills, K., McAteer, J., Jepson, R., Hogg, E., Anand, N.,ve Blakemore, S. (2016). A systematic review of adolescent physiological development and its relationship with health-related behaviour: a protocol. *Systematic Reviews*. 5(3), 3. Doi:10.1186/s13643-015-0173-5

Radmacher, K. ve Azmitia, M. (2006). Are there gendered pathways to intimacy in early adolescents' and emerging adults' friendships. *Journal of Adolescent Research*, 21(4), 415-448. Doi: 10.1177/0743558406287402

Roach, A. (2018). Supportive peer relationships and mental health in adolescence: An integrative review. *Issues Ment. Health Nurs*. 39, 723–737.

Sawyer, M. G., Arney, F. M., Baghurst, P. A., Clark, J. J., Graetz, B. W., ve Kosky, R. J. (2000). Mental health of young people in Australia: Child and adolescent component of the National Survey of Mental Health and Well-being. Canberra.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Simunek, M., McKenley, J., ve Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being, *Cognition and Emotion*, 16, 769-785.

Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Sevim, J. (2017). *Stresinizi sevin*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L. ve Staksrud, E. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo

Steinberg, L. (2008). *Adolescence*, 8th ed. New York, NY: McGraw-Hill. pp. 287.

Strang, N. M., Chein, J. M. ve Steinberg, L. (2013). The value of the dual systems model of adolescent risk-taking. *Frontiers in Human Neuroscience*,7. 223. Doi: 10.3389/fnhum.2013.00223

Tarhan, N. (2019). *Bilinçli genç olmak.* İstanbul: Timaş Yayınları.

Turgut, Ö. ve Erarslan- Çapan, B. (2017). Ergen psikolojik sağlamlık düzeyinin yordayıcıları: algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (44), 162-183.

Quigley, R. (2003). The colorful evolution of a strength-based treatment model. *Reclaiming Children and Youth, 12*(1), 28-32

Vazire, S. ve Wilson, T. (2012*). Handbook of self-knowledge*. USA: Guildford Press.

Vetter, N. C., Altgassen, M., Phillips, L., Mahy, C. E. ve Kliegel, M. (2013). Development of affective theory of mind across adolescence: disentangling the role of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 38(2), 114-125. Doi: 10.1080/87565641.2012.733786

Voltan Acar, N. (2015). İnsan ilişkileri-iletişim. Ankara: Nobel Yayıncılık.

White, M. ve Kern, M. (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing* 8(1), 1–17.

Yalçın, H. (2010). Çocuk gelişimi. Ankara: Nobel Yayınevi.

Yoo, H., Feng, X. ve Randal, D. (2013). Adolescents' empathy and prosocial behavior in the family context: a longitudinal study. *J. Youth Adolescence*. Doi: 10.1007/s10964-012-9900-6

Zhad, J. ve Snyder, C. (2002). *Handbook of positive psychology*. 2nd ed. New York: Oxford University Press

Zlamal, R., Machackova, H., Smahel, D., Abramczuk, K., Olafsson, K. ve Staksrud, E. (2020). EU Kids Online 2020: *Technical report*. EU Kids Onlinehttps://doi.org/10.21953/lse.04dr94matpy7

BÖLÜM 7

ÇOK BOYUTLU BAKIŞ AÇILARIYLA POZİTİF DÜŞÜNME VE İYİ OLUŞ EĞİTİMİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Prof. Dr. Çağla GÜR - Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-0045-5158

GİRİŞ

Pozitif Düşünme ve İyi oluş eğitiminde temel amaç; pozitif düşünme becerilerini desteklemek ve iyi oluşa katkıda bulunmaktır. Pozitif düşünme, öğrencilerin yaşam kalitesini arttıran, yaşamda fırsatları ve yapıcı çözümleri algılamaya ve değerlendirmeye yönelik bakış açısı edinmesini temel almaktadır. Burada, olumlu olanı ön plana çıkarmaya odaklı düşünme biçimine işaret edilmektedir. Pozitif düşünme, olumsuz durumları görmezden gelmemekle karıştırılmamalıdır. Olumsuz durumları analiz ederek yapıcı çözümler üretmeye yönelik bir bakış açısı ile hareket etmek pozitif düşünme kapsamına girmektedir. Burada üzerinde durulması gereken, hayatın olumlu yönlerini ön plana çıkartmak ve daha nitelikli bir yaşam için stratejiler belirlemektir. Diğer bir deyişle, olumsuz olaylar üzerinden değerlendirmeler yapılsa da, çaresiz hissetmek yerine, yaşanılan duygular ve durumlar analiz ediliyor ve farklı çerçevelerden değerlendirmeler yaparak yaşam için yapıcı önlemler alınabiliyorsa, bunlar da pozitif düşünme kapsamına girmektedir (Peterson, 2009; Seligman, 2012).

Pozitif düşünme anlayışı okullarda çeşitli etkinlikler, uygulamalar ve projeler yoluyla desteklenebilir. Bu süreçte işlevsel özgüven, işlevsel özdeğer, motivasyon, küçük adımlarla ilerleme aşamaları, geliştirici sorular, yeniden çerçeveleme anlayışı, işlevsel kök inançlar gibi kavramlar önem taşımaktadır. Burada kendini tanıma, karşıdakini tanıma, grupla iletişim-etkileşim, toplumsal boyut ve kendini gerçekleştirme boyutlarını içeren etkinlikler söz konusudur (Çok boyutlu bakış açılarıyla düşünme boyutları kitabın ilk bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır). Bu kapsamda tasarlanan etkinlikler tek bir ders saatinde uygulanacak etkinlikler olabileceği gibi birkaç güne yayılan çoklu etkinlikler hatta uzun süreli proje çalışmaları şeklinde tasarlanarak uygulanabilir. Bu bağlamda, bir etkinlik tek bir boyuta yönelik olabileceği gibi birden fazla boyuta yönelik olarak da şekillendirilebilir.

Ders kapsamında yer alan çeşitli uygulamalar söz konusu olabileceği gibi, çocukları rahatlatmaya yönelik bazı uygulamalar da zaman zaman gerçekleştirilebilir. Örneğin nefes egzersizleri özellikle öğrenciler kendilerini gergin hissettiklerinde rahatlamalarına yönelik olarak uygulanabilecek etkinliklerdir. Bunun yanı sıra, öğrenciler rahatlamaya yönelik etkinlikleri kendileri de uygulayarak stres ve kaygılarını azaltabilirler. Burada diyaframdan nefes alma, yavaş yavaş nefes alıp verme, dörde kadar yavaş yavaş sayarak nefes alma ve dörde kadar yavaş yavaş sayarak nefes verme (yaş küçükse bu sayı 1-2 olabilir) gibi teknikler önerilmektedir. Öğrenci bunu ayaklarının yere bastığı sandalyede kendini rahat hissettiği dik bir pozisyonda yapabilir. Chansky (2009), küçük çocuklara gevşeyerek nefes alıp vermeyi bir çubuk yardımıyla sabun köpükleri üfleterek öğretebi-

leceğimizi vurgulamaktadır. Çocukların aynada kendilerini izleyerek göğüs ve omuzlarının nasıl gevşediğini gözlemleyeceklerdir. Chansky (2009:81) nefes alma ve gevşeyerek rahatlamaya yönelik olarak öğrencilere şu etkinliği önermektedir:

"Soluk alıp vermeye başla ve her nefesinde ve her nefesinde balon şişirdiğini düşün. Sonra balonu uçurduğunu hayal et. Ağaç tepelerinden, binaların üzerinden bulutlara yükselişini izle. Gökyüzünün balonlarla dolduğunu, balonların tek tek farkı renklerde gök kuşağı oluşturduğunu hayal et."

Dacey ve ark. (2021), çocuklara kortizol hormonu hakkında bilgiler verildikten sonra kendilerini rahatlatmalarına yönelik uygulamalı şekilde şöyle bir anlatımın yararlı olacağını belirtmektedir:

"Nasıl oturduğumuz ve nasıl yattığımız kanımızdaki kortizol seviyesini etkileyebiliyor. Kortizol hormonu bir başka hormon olan adrenalini etkiler. Bu da bizi sürekli tetikte tutan, savaş ya da kaç moduna yönlendiren bir hormondur. Bacak bacak üstüne atmış, başın ilerde ve kolların göğsüne kavuşmuş şekilde gergin pozisyondaysan kortizol artar. Kollarını genişçe yayıp, bacaklarını açarsan ve başını geriye doğru atarsan kortizol seviyen düşer. Kendini kaygılı, stresli hissettiğin bir durumda olsan da bu etki oluşur. Bu aklında olsun!"

Pozitif Okullar Projesi sonrasında; akademisyenlerin, çeşitli alanlardan uzmanların ve eğitimcilerin katılımıyla Haziran 2022 tarihinde gerçekleştirilen Pozitif Okullar Çalıştayı'nda Eğitim Politikaları Bağlamında İyi Oluş teması altında, pozitif düşünme eğitimlerinin okullarda tüm eğitim kademelerinde yaygınlaştırılması görüşü dile getirilen görüşler arasında olmuştur. Burada üniversitelerle iş birliği yapılmasının nitelikli bir süreç açısından önemli olduğu belirtilebilir. Dile getirilen bir diğer konu ise, öğretmenlere yönelik sunulan uygulamalı eğitimlerin, alınan eğitimin uygulamaya yansıması için önemli olduğu ve uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmesinin gerekliliği yönünde olmuştur. Buradan yola çıkılarak, pozitif düşünmeye yönelik okullarda yürütülecek çalışmaların önemine vurgu yapılabilir.

İlerleyen sayfalarda yer alan etkinlikler Pozitif Okullar Projesi kapsamında eğitim alarak etkinlikler tasarlayan ve öğrencileriyle uygulamalar gerçekleştiren öğretmenler arasından etkinliklerinin kitaba alınması konusunda gönüllü olan öğretmenlerin geliştirmiş olduğu etkinliklerdir. Pozitif Okullar Projesi çerçevesinde erken çocukluk, orta çocukluk ve ergenlik düzeyinde ve çeşitli branşlarda etkinlikler geliştirilerek multidisipliner çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Pozitif düşünmeye yönelik ortak kazanımlar öğretmenlerle birlikte geliştirilerek uzman görüşüne sunulmuş ve düzenlenmiştir. Geliştirilen etkinlikler bu bağlamda tasarlanarak uzman görüşü alınmış, okullarda uygulanmış ve pozitif düşünme anlayışının çok farklı eğitim kademeleri ve branşlarda uygulanabileceği gözlemlenmiştir.

KAYNAKLAR

Chansky, T.E. (2009). *Çocuklarda endişe*. İstanbul: Kuraldışı

Dacey, J.S., Mack, M.D. ve Fiore, L.B. (2021). *Çocuklarda aşırı kaygı ve azaltma yöntemleri* (6.Basım). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Peterson, C.(2009). Positive psychology. *Reclaiming Children and Youth,* 18 (2): 3–7. ISSN 1089-5701.

Pozititif Okullar Çalıştayı (2022). Pozititif Okullar Çalıştayı Raporu. Çalıştay sonuçlarına ilişkin değerlendirme (s.56-57). *Pozitif Okullar Çalıştayı "Erken Çocukluktan Ergenliğe İyi Oluş" 1Haziran 2022,* Acapulco Hotel-Girne, KKTC. Erişim adresi: http://eohd.mebnet.net/?q=node/1703

Seligman, M.E.P. (2012). *Flourish (A visionary new understanding of happiness and well-being)*. USA: Atria Books

ERKEN ÇOCUKLUK VE ORTA ÇOCUKLUK DÖNEMİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Emine İNCİ - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-2238-4688
Dr. Hediye SUCUOĞLU ÖZTOPRAK
Ayten ÖZKURTULUŞ BEŞOĞLU

ÇOK BOYUTLU BAKIŞ AÇILARIYLA POZİTİF DÜŞÜNME EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİ

ETKİNLİK NO : 1
ETKİNLİK ADI : Ben ve Çevremdeki İnsanlar
ETKİNLİK TÜRÜ : Oyun ve Sanat Etkinliği-Okul Öncesi
YAŞ GRUBU **:** 5 yaş

ÖĞRENME ÇIKTILARI:

Yaratıcı ve Estetik Gelişim Öğrenme Alanı

ÖÇ 1- Yaratıcı etkinlikler yoluyla kendini serbestçe ifade etmekten mutlu olur.

Kişisel, Sosyal ve Duygusal Gelişim Öğrenme Alanı

ÖÇ 1- Birey olarak kendi özelliklerini ifade eder.

Dil, İletişim ve Okuma-Yazmaya Hazırlık Öğrenme Alanı

ÖÇ 1- Gereksinimlerini belirtmek, duygu ve düşüncelerini paylaşmak için dili bir iletişim yolu olarak kullanır.

Pozitif Düşünme Öğrenme Çıktıları

ÖÇ1- Kendi duyguları, ihtiyaçları, hedefleri ve potansiyelini ifade eder.

SÜRE: 20-30 dk.

MATERYALLER: Bebek, çocuk, genç, yetişkin ve yaşlı insan resimleri, projeksiyon, slayt, çeşitli boyutlarda resim kağıtları, pastel boyalar, klasik müzik (Chopin Spring Waltz)

KAVRAMLAR VE SÖZCÜKLER: Özellik, Genç- Yaşlı

ÖĞRENME SÜRECİ

Hazırlık ve Giriş: Bu etkinlik 1. Boyut olan Kendini Tanıma boyutu kapsamında geliştirilmiştir. Öğretmen çocukları klasik müzik (Chopin Spring Waltz) ile karşılar. Müzik eşliğinde yürümeleri ve müzik durduğunda en yakınındaki kişinin gözlerine bakıp, selamlaması söylenir. Bu deneyimden sonra, çocuklara kendilerini nasıl hissettikleri sorulur ve üzerine konuşulur.

Sonraki aşamada çocukların dikkati farklı yaşlardaki (Bebek, çocuk, genç, yetişkin ve yaşlı) insan resimlerine çekilir. Resimler masa üzerinde olabileceği gibi slaytla yansıtılarak da gösterilir. Çocuklar resimleri incelerler. Öğretmen çocuklardan bu resimleri neden getirmiş olabileceğini düşünmelerini ister.

Uygulama: Fonda müzik çalar. Çocuklar el ele tutuşup halka olurlar. İsteyen çocuktan başlanarak her çocuk kendine ait özelliklerini arkadaşlarıyla paylaşır. Özellikler konusunda ihtiyaç duyulursa çocuğa destek olunur (cinsiyeti, yaşı, fiziksel öz., nelerden hoşlanıp, hoşlanmadığı, yapabildiği-yapamadıkları vb.). Çocuklardan birbirlerini dinlemeleri istenir. Her çocuk iki tur paylaşımda bulunduktan sonra, masalarına geçerler. Resim kağıtları ve pastel boyaları kullanarak her çocuk kendi özelliklerini anlatan resimler çizer. Sınıfın uygun bir yerine "özelliklerim" ipi asılır. Resmi biten çocuk, resmini ipe mandalla asar.

Sonuçlandırma ve Değerlendirme: Çocuklardan halka şeklinde oturmaları ve sıra ile kalkıp "özelliklerim" resmini arkadaşlarına anlatmaları istenir.

Sorulabilecek Sorular:

- Arkadaşının gözüne bakması ve selam vermesi kendini nasıl hissettirdi? Neden?
- Sahip olduğunu özellikler neler?
- Arkadaşlarının özellikleri neler?
- Resimde çizdiğin en belirgin özelliğin ne?
- En belirgin özelliğini seviyor musun? Hoşnut musun? Neden?
- Arkadaşlarının sevdiğin özellikleri neler? Neden?
- Hangi özelliklere sahip olmak isterdin? Neden?

Özellikler tablosu hazırlanır. Öğretmen, çocukların "özelliklerim" konusunda söylediklerini kaydeder. Bunları maddeler haline getirir.

Özellikler Tablosu

Özellikler Tablosu

Özellikler	Ö1. (Adı-Soyad)	Ö2. (Adı-Soyad)	Ö2. (Adı-Soyad)
1.			
2.			
3.			
4.			
5...			

Öğretmen sesli olarak maddeleri okur. Öğrenciler, sahip olduğu özellik okunduğunda özelliğin karşına çıkartma yapıştırır.





UYGULAMA ÖRNEKLERİ:

Çocuklar sorulara şu yanıtları verdiler;

– Çok güzel hissettim
– İlk geldiğimiz gün tanışmış gibi hissettim
– Mutluydum, güzeldi,
– Arkadaşımı hissettim
– Saygılı hissettim, sevgili hissettim
– Ben resimde iyiyimdir
– Hayvanları severim
– Cimnastikte iyiyim
– Şarkı söylemek
– Bale yapmak
– Tilkileri ve dinozorları araştırırım
– İngilizce dersini severim
– Müzikte iyiyim
– Çok güzel lego oynarım
– Sokakta eğlenmeyi severim
– Gitarla ilgili bir şeyler öğrendim
– Sayıları çok seviyorum
– Uçurtma uçurunca çok mutlu oluyorum, güçlü olmak çok hoşuma gidiyor
– Uçmak isterdim ,herkesi görebilmek isterdim
– Kaslı olmak için sporcu olmak isterdim
– Çok büyük olmak isterdim hızlı koşmak için
– Eğlenmek için çok hızlı koşmak isterdim

ALTERNATİF UYGULAMA ÖNERİLERİ

Alternatif Uygulama 1: Çocuklar kendi özellikleri ve arkadaşlarının özelliklerini karşılaştıracakları şekilde de çalışabilirler (karşıdakini tanıma boyutu). Öğretmen yukarıdaki örneği kullanarak hazırladığı özellikler tablosunu çocuklar arasında benzerlikleri somutlaştırmak için kullanabilir. Örneğin, bir özelliğin karşısındaki çıkartmalar daha fazla ise o özellik konusunda benzerlik gösteren daha fazla sayıda çocuk olduğu görülür. Bu uygulamayı gerçekleştiren öğretmenin geri bildirimi şu şekilde olmuştur: "Çocuklar birbirlerini yakından gözlemleme fırsatı buldular. Aslında birbirlerini tam anlamıyla tanımadıklarını fark ettiler. Çocuklar birbirlerinin özelliklerini dinlerken zaman zaman şaşırdılar, bireysel farklılıklarının ve benzer yönlerinin farkına vardılar."

Alternatif Uygulama 2: Bu uygulamada grupla iletişim-etkileşim boyutunda (3. Boyut) çalışılacaktır. Öğretmen her grup için genel bir açıklama yapar. "Grup içinde herkes kendi özelliğini yansıtacak şekilde üç kişilik bir fotoğraf karesi oluştursun" yönergesi verilir. Çocuklar yönerge doğrultusunda hareket ederler (grup oluşturmak için renkli kurdeleler (rastgele/kura/çocukların seçmesi şeklinde) dağıtılabilir, aynı renk kurdelesi olanlar aynı grupta yer alır böylece çocuklar farklı arkadaşlarla da gruplar oluştururlar) Grupların çalışması için zaman verilir. Grupların oluşturduğu fotoğraf karesinin fotoğ-

rafı çekilir. Öğretmen, grupların fotoğraflarından oluşan slaytlar hazırlar ve yansıtır. Bu aşamada "herkes grubuna bir isim koysun ve grup adını bizimle paylaşsın" yönergesi verilir. Gruplar isimlerini paylaşır. Öğretmen not eder. Çocuklardan kendi grupları için "grup logosu" tasarlamalar istenir. Önce logonun ne olduğuna ilişkin görseller incelenir, çocuklar yorumlarda bulunurlar. Sonra, gruplar artık materyaller, yoğurma maddeleri vb. istedikleri materyalleri kullanarak ürünlerini oluştururlar. Öğrencilerin hazırladıkları logolarla "logo kolyesi" hazırlanır. Sınıfın uygun bir yerinde sergilenir.

Bu etkinlik bağlamında sorulabilecek sorular:

- Grup olmak nasıl bir deneyimdi? Kolay mı? Zor mu? Neden?
- Fotoğraf karesi oluşturmak nasıl bir deneyimdi? Neden? Ne öğrendin?
- Grubunuzun ismine nasıl karar verdiniz? Zorlandınız mı? Neden?
- Grup logonuzla ilgili ne düşünüyorsunuz? Grubunuzun logosu olması sizi mutlu etti mi? Neden?
- Birlikte çalışma nasıl bir deneyimdi? Hoşlandınız mı? Neden?
- Size tekrar böyle bir çalışma şansı verilse başka neler yapmak istersiniz?

Bu uygulamayı gerçekleştiren öğretmenin geri bildirimi şu şekilde olmuştur:

"Çocuklar, birbirlerine fikirlerini söylediler ve sonra ortak karara vardılar. Çalışmalar sırasında arkadaşlarına da fırsat verdiler. Etkinlik çocukların dikkatini çekti ve zaman zaman öğretmenden de fikir alma gereği duydular. İş birliği içinde çalışmaktan hoşlandılar. Grup adına için bir şeyler üretmek onları heyecanlandırdı."

GENEL DEĞERLENDİRME

Etkinlik sona erdikten sonra çok boyutlu pozitif düşünme kapsamında değerlendirme gerçekleştirilebilir. Bunun için çocuklara, "Birbirimizin gözlerinin içine baktık mı? Birbirimizi dinledik mi? Herkes konuştu mu? Bugün neler düşündük? Bu hafta neler öğrendik? Bunları yaşamımızda nasıl kullanırız? Bu etkinliklerde en çok ne hoşumuza gitti? En olumlu şeyler nelerdi?" şeklinde sorular sorularak grup olarak kendilerini değerlendirmeleri istenir.

ETKİNLİK NO : 2

ETKİNLİK ADI : Duygularım

ETKİNLİK TÜRÜ : Oyun Etkinliği- Okul Öncesi

YAŞ GRUBU : 5 yaş

ÖĞRENME ÇIKTILARI:

Kişisel, Sosyal ve Duygusal Gelişim Öğrenme Alanı

ÖÇ 1- Birey olarak kendi özelliklerini ifade eder.

ÖÇ 3- Çeşitli durumlarda kendi duygularını farklı yollarla açıklar.

ÖÇ 4- Çeşitli durumlarda diğerlerinin duygularını farklı yollarla açıklar.

Sağlık ve Fiziksel Gelişim Öğrenme Alanı

ÖÇ 1-Fiziksel etkinliklerde oyunları çeşitli materyaller kullanarak oynar.

Pozitif Düşünme Öğrenme Çıktıları

ÖÇ1. Kendi duyguları, ihtiyaçları, hedefleri ve potansiyelini ifade eder.

SÜRE: 20-30 dk.

MATERYALLER: -

KAVRAMLAR VE SÖZCÜKLER: duygular, mutlu, kızgın, üzgün, şaşkın

ÖĞRENME SÜRECİ

Hazırlık ve Giriş: Bu etkinlik, Kendini Tanıma boyutu kapsamında tasarlanmıştır. Bu etkinlikte çocuklar kendi duygularının farkına vararak ifade etmekte ve hangi durumda mutlu, üzgün, kızgın, şaşkın olduğuna ilişkin farkındalık geliştirmektedirler. Etkinlik, çocukların kendi düşüncelerinin ya da yaptıklarının duygular üzerinde etkisi olduğunu kavramalarını desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Duyguların farkında olmak, tanımlamak ve gerekçelendirebilmek, bireyin daha huzurlu ve dingin bir yaşam üretebilmesine katkı sağlamaktadır (Snel, 2016). Etkinliği tasarlayan öğretmen, olumlu duyguları harekete geçirmeye ve duygu-düşünce ilişkisine yönelik farkındalığın desteklenmesine yönelik eğitimsel ihtiyaca ilişkin görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

"*Birçok öğrencimin, özelikle pandemiden sonra, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmekte güçlük yaşadığı ve daha çok kullandıkları ifadelerde ve yorumlarda olumsuzluklar olduğunu gözlemliyorum. Çocuklara yarım kalmış bir hikaye veya öykü anlatılıp onların tamamlanması istendiğinde yanıtların çok büyük bir çoğunluğu olumsuz yönde oluyor, oysa pandemi öncesinde daha özgün, daha olumlu yorumlar yapıyorlardı. Örneğin ''kanadı kırık kırlangıç artık uçamıyordu. Sonbahar gelmiş, havalar iyice soğumaya başlamıştı.''(Hikayeden alınan çok kısa bir kesit)'' Sizce kırlangıca ne oldu?''şeklinde sorulan sorulara verilen yanıtların çoğu olumsuz yönde oluyor. Çocuklar umut içeren yorumları çok az yapıyorlar. Bu bağlamda, çocuklara pozitif düşünebilme becerisi kazandırmak ihtiyaç haline gelmiştir. Hayatta her zaman olumsuz olayların var olduğu ve olacağını fakat bu durumlarla başa çıkabilmek adına olaylara farklı açılardan da bakabilmeyi öğretmeliyiz. Olumlu yöne odaklanabilmeyi başarmak önemlidir*."

Çocuklara, sevinmek, üzülmek kızgın olmak ve şaşkın olmak ile ilgili duyguların bulunduğu kısa video izlettirilir. Çocuklar el ele tutuşarak halka oluşturur. İzlenenlerden yola çıkılarak duygularımız hakkında sohbet edilir.

Uygulama: Öğretmen klasik müziği açarak daire olan çocuklardan, el ele tutuşup dairenin içine doğru küçük adımlarla ilerlemeleri istenir. Müzik durduğu an gözlerini açıp, en yakınındaki arkadaşının gözlerinin içine bakması söylenir. O anda ne hissettiği sorulur. Tekrar müzik açılır. Yine daire şeklinde olan çocuklar gözlerini kapatıp, küçük adımlarla dairenin içine doğru gözleri kapalı bir şekilde ilerlerler. Müzik durup gözlerini açtıkları zaman en yakınındaki arkadaşlarına sarılırlar. "Arkadaşına sarıldığın zaman ne hissettin?" sorusu sorulur. Çocuklar yorumlarda bulunurlar.

Sonra, birlikte bahçeye çıkılır. Çocuklardan gökyüzündeki bulutlara bakıp, onları en çok mutlu eden olayı bulutlarda görmeleri istenir. Neden mutlu oldukları sorulur. Çocuklar yorumlarını dile getirirler. Peki "Bugün seni en çok ne mutlu etti? Neden?'' sorusu sorulur. Daha sonra "bulutlara bakarak bu bulutlarda mutlu, üzgün, kızma, şaşkınlık neler görüyorsunuz?...Bulutlara baktığınızda ne hissettiniz?...Üzgün bulutsa, neden üzgün?" diye sorulur. Öğretmen birer cümle ile neşeli, üzgün,kızgın ...olduğunu ve nedenini yazar. Aşağıdaki sorular hep birlikte tartışılır.



Sorulabilecek Sorular

– Bugün seni en çok ne mutlu etti? Neden?
– En çok ne olduğu zaman mutlu olursun? Neden?
– Mutlu olmak için ne yapabilirsin?
– Mutlu olmak için her zaman yaptığından daha farklı neler yapabilirsin?
– Kızgın ve üzgün olduğunda ne yaparsın? Neden?
– Şaşkın olduğun durumlar nelerdir?
– En çok hangi olay ve durumlara üzülürsün? Neden?
– Mutlu olmak bizim elimizde mi? Neden?

Değerlendirme:

Etkinlik sona erdikten sonra, pozitif düşünme kapsamında değerlendirme gerçekleştirilir. Bunun için çocuklara "birbirimize baktığımızda ne hissettik? Birbirimize sarıldığımızda ne hissettik? Bugün seni en çok ne mutlu etti? Bugün seni mutsuz eden konuya başka açıdan da bakabildin mi?-Ne yaptın? Bu etkinlikte en çok neyi beğendin?" Şeklinde sorular sorularak, çocukların değerlendirme yapmaları istenir.

UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Çocukların vermiş olduğu bazı yanıtlar aşağıda yer almaktadır:

– Mutlu olmak için ailemle eğlenceli vakitler geçiririm.
– Mutlu olmayı biz seçebiliriz.
– Ben mutlu olmak için en sevdiğim arkadaşımla oynarım.
– Ablam bana makyajlarını vermediğinde kızgın olurum.
– Trafik ışıklarında, kırmızı ışıkta durmayan arabaları şaşkınlıkla izlerim.
– Arkadaşımla kavga ettiğim zaman çok üzülüyorum.

ETKİNLİK NO : 3

ETKİNLİK ADI : Dans Eden Öfke

ETKİNLİK TÜRÜ : Türkçe ve Drama Etkinliği

YAŞ GRUBU : 5 yaş

ÖĞRENME ÇIKTILARI:

Dil, İletişim ve Okuma Yazmaya Hazırlık Öğrenme Alanı

ÖÇ 2- Günlük yaşam deneyimlerini (dinlediklerini/izlediklerini) farklı yollarla ifade eder

Yaratıcı ve Estetik Gelişim Öğrenme Alanı

ÖÇ 3- Yaratıcı etkinliklerinde farklı malzeme ve teknikleri kullanır

ÖÇ 4- Yaratıcı etkinlikler yolu ile duygu ve düşüncelerini ifade eder

Pozitif Düşünme Öğrenme Çıktıları

ÖÇ 1- Kendi duyguları, ihtiyaçları, hedefleri ve potansiyelini ifade eder.

ÖÇ 2- Bir başkasının duygularını, ihtiyaçlarını ve potansiyelini anladığına ilişkin ifadelerde bulunur.

ÖÇ 3- Grupla işbirliği yapar.

ÖÇ 4- Toplumun/bir topluluğun ihtiyaçlarını ve sorunlarına yönelik öneriler sunar.

ÖÇ 5- İhtiyaçlara ve problemlere yönelik çözümler üreterek katkı sunar.

SÜRE: İki gün

MATERYALLER: Beyaz kağıtlar, boyalar, karton kutular, pet şişe kapakları vb (artık materyaller), yapıştırıcı

KAVRAMLAR VE SÖZCÜKLER: Öfkeli, sakin

ÖĞRENME SÜRECİ

Hazırlık ve Giriş: Bu etkinlik kapsamında çocukların duygularının farkında olmaları ve öfkelendikleri durumlar karşısında, nasıl sakin olabilecekleri ile ilgili farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır. Araştırmalar, öfke kontrolünü desteklemeye yönelik çalışmaların, çocukların öfkelerini kontrol etmeleri üzerinde anlamlı etkileri olduğuna işaret etmektedir (Tafrate ve Kassinove, 2019; Hong ve Kim, 2020).

Çocuklarla (mutlu-kızgın- üzgün vb) yüz ifadeleri kartları incelenerek sohbet edilir. Farklı duygularımız olduğu anlatılır. Bazen mutlu, bazen üzgün, bazen öfkeli hissettiğimiz hakkında sohbet edilir, çocuklar yaşantılarından örnekler verirler. Sonra çocuklara "Kızgın Çocuk" adlı hikâye anlatılır.

Hikayede *"Çocuk, annesi ve babasıyla birlikte alışverişe gidecektir. Evden çıkmadan önce annesi ona bir oyuncak alma hakkı olduğunu anlatır. Çocuk o an kabul eder. Mağazaya gittikleri zaman ise, her gördüğü oyuncağı almak ister. Öfkelenir, ağlar. Hatta elindeki oyuncakları fırlatıp atar.''*

Çocuklara şu sorular sorulur:

– Çocuğun bu davranışı hakkında ne düşünüyorsunuz?

– Siz onun yerinde olsaydınız ne yapardınız?

– Bu hikayeden ne öğrendik?

– Öfkelendiğimizde nasıl sakinleşebiliriz?

Uygulama: Çocuklara gün içinde onları mutlu eden veya öfkelendiren olaylar sorulur. "Bu hikayede çocuğu öfkelendiren olay nedir?'' konusunda tartışılır. Çocuklardan kendilerini nelerin öfkelendirdiğini, öfkelendiklerinde nasıl sakinleştiklerini anlatırlar. Daha sonra müzik açılır ve çocuklar müzik eşliğinde "Öfke dans eden biri olsaydı nasıl dans ederdi?" "Nasıl sakinleşirdi?" yönergeleri doğrultusında dans ederler, öfkenin nasıl sakinleşeceğini müzik eşliğinde dramatizasyon yaparak canlandırırlar.

Çocuklar, "Öfkesini kontrol edemeyen çocuğun yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Nasıl sakinleşirdiniz?''konusunda tartışırlar.

Sonuçlandırma ve Değerlendirme: Daha sonra "Öfke kontrolünü sağlayan bir buluş yapsaydınız bu nasıl bir buluş olurdu?" konusunda fikirlerini söylerler. Hafta sonu aile katılım etkinliği olarak ailelere çocuklarda öfke kontrolü konusunda bilgilendirici bir yazı ve yapacakları buluş etkinliği konusunda bilgi notu gönderilir. Çocuklar evden artık materyaller getirirler ve sınıfta küçük gruplar halinde grup etkinliği olarak öfke kontrolünü sağlayan tasarımlarını yapar, sergiler ve arkadaşlarına tasarımlarını anlatırlar.

Sorulabilecek Sorular:

– Hikayedeki çocuk neden öfkeliydi?
– Çocuk kendini nasıl rahatlatabilir?
– Çocuğun yerinde sen olsaydın ne hissederdin? Neden?
– Onun yerinde sen olsaydın nasıl davranırdın? Neden?
– Bu hikayeden ne öğrendik? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?
– Sizi en çok öfkelendiren nedir? Neden?
– Bu durumla nasıl başa çıkabilirsin?
– Seni en çok mutlu eden şey nedir? Neden?

UYGULAMA ÖRNEKLERİ



Sevdiklerimizle birlikte olmak mutluluktur.



Bulunduğu mekana yerleştirildiğinde öfke kontrolü sağlayan sinyaller gönderen bir makine

Çocukların vermiş olduğu bazı yanıtlar aşağıda yer almaktadır:

– Hikayedeki çocuk, annesi ve babasının sözünü dinlemeliydi.
– Çocuk kendisine alınan oyuncakla mutlu olmalıydı.
– Alamadığımız şeyler için sinirlenip, öfkelenmemeliyiz. Annemiz başka sefer alacak. Her istediğimizi alamayız.
– Ben öfkelendiğim zaman küser, saklanırdım. Ama bu hikayeden sonra yapmayacağım. Bu davranışımın yanlış olduğunu anladım.

ETKİNLİK NO : 4

ETKİNLİK ADI : Mutluluk Kameram

ETKİNLİK TÜRÜ : Sanat Etkinliği

YAŞ GRUBU : 5 yaş

ÖĞRENME ÇIKTILARI:

Yaratıcı ve Estetik Gelişim Öğrenme Alanı

ÖÇ 1- Yaratıcı etkinlikler yoluyla kendini serbestçe ifade etmekten mutlu olur.

ÖÇ 2 – Yaratıcı etkinlikler yoluyla yaşıtları ve yetişkinlerle sağlıklı etkileşime girer.

ÖÇ 3– Yaratıcı etkinliklerinde farklı malzeme ve teknikleri kullanır.

Kişisel, Sosyal ve Duygusal Gelişim Öğrenme Alanı

ÖÇ 1 - Birey olarak kendi özelliklerini ifade eder.

ÖÇ 3 – Çeşitli durumlarda kendisinin ve diğerlerinin duygularını farklı yollarla açıklar.

Dil, İletişim ve Okuma-Yazmaya Hazırlık Öğrenme Alanı

ÖÇ 1 - Gereksinimlerini belirtmek, duygu ve düşüncelerini paylaşmak için dili bir iletişim yolu olarak kullanır.

ÖÇ 2 – Günlük yaşam deneyimlerini (dinlediklerini/izlediklerini) farklı yollarla ifade eder.

Pozitif Düşünme Öğrenme Çıktıları

ÖÇ 1- Kendi duyguları, ihtiyaçları, hedefleri ve potansiyelini ifade eder.

ÖÇ 2- Bir başkasının duygularını, ihtiyaçlarını ve potansiyelini anladığına ilişkin ifadelerde bulunur.

ÖÇ 3- Grupla işbirliği yapar.

SÜRE: Bir hafta

MATERYALLER: Artık materyaller, yapıştırıcı, kâğıt, kutular vb.

KAVRAMLAR VE SÖZCÜKLER: Mutlu olma, dün, bugün

ÖĞRENME SÜRECİ

Hazırlık ve Giriş: Bu etkinlik kapsamında Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Düşünmenin 3. Boyutu olan Gruba aidiyet-grup iletişim/etkileşim boyutu yer almaktadır. Çocukların arkadaşlarıyla etkileşimi, bir amaç doğrultusunda birlikte ürün üretme, yaratıcı çözümler sunma ve işbirliği; sosyal-duygusal gelişim açısından önemlidir. Çocuğun arkadaşlarıyla iletişim-etkileşim içerisinde olması, iletişimini uygun şekilde yönetebilmesi, sözel olan ve olmayan iletişim ipuçlarını değerlendirerek buna uygun davranışlar sergilemesi ancak grup etkinlikleri ile gelişebilecek becerilerdir. Çevre ile etkin iletişim ve etkileşim, bireylerin mutluluğu üzerinde yordayıcıdır (Miller,2009). Etkinlik kapsamında çocuk kendini en çok mutlu eden durumları değerlendirerek kendine ilişkin farkındalık da geliştirmektedir. Yine, çocuk arkadaşlarının da nelerden mutlu olduklarına ilişkin değerlendirmeler yapmaktadır. Bu bağlamda Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Düşünmenin 1. ve 2. Boyutlarına da vurgu yapıldığı ifade edilebilir. Çocuğun kendisinin ve başkalarının nelerden mutlu olduğuna ilişkin bilinç geliştirmesi, hem kendi ile olan öz iletişimi, hem başkaları ile olan iletişimi için destekleyici olacaktır.

Çocuklar neşeli bir müzik eşliğinde birlikte dans ederler. Danstan sonra, dans ederken kendilerini nasıl hissettikleri sorulur. Mutluluk konusunda verilen yanıtlardan yola çıkılarak, çocuklarla en mutlu oldukları anlar hakkında sohbet edilir. Her çocuk o gün kendisini en çok neyin mutlu ettiğini anlatır. Sonra çocuklara kameranın ne olduğu, ne

için kullanıldığı anlatılır, kamera resimleri gösterilir. Daha sonra çocuklara hep birlikte mutluluğu yakalayan bir kamera yapılması teklif edilir.

Uygulama: Çocuklar hangi malzemeler gerekebileceğini, bunun nasıl bir kamera olabileceğini nedenleriyle birlikte tartışır yorumlar yaparlar. Öğretmen gerekirse "Sen ne düşünüyorsun? Nasıl olmalı? Neden böyle düşünüyorsun? Başka ne yapabiliriz" gibi sorularla süreci destekler. Çocuklar sınıf çalışması olarak hep birlikte katkı sunmak suretiyle bir mutluluk kamerası yaparlar. Ya da, her çocuk kendi mutluluk kamerasını da yapabilir.

Mutluluk kamerası hazır olduktan sonra günlük çalışmalarla ilgili kullanılmaya başlanır. Çocuklara "Mutluluk detektörü bugün neler çekti? " diye sorularak o gün en çok hangi olayın /olayların çocuğu mutlu ettiği gerekçeleriyle (neden?) öğrenilir (Öğretmen sürece kendisini de katabilir, çocuklardan biri gibi açıklamalarda bulunabilir. Ancak ilk açıklayan olmayıp gruptan biri gibi davranmak daha etkili olacaktır).Böylece bir hafta boyunca çocukların en çok nelerden mutlu olduğuna ilişkin farkındalık geliştirme çalışması yapılır.

Sonuçlandırma ve Değerlendirme: Çocukların verdikleri yanıtlar tarih belirtilerek not edilir. Çocukları mutlu eden olayların onları neden mutlu ettiği hakkında sohbet edilir. Bu süreç bir hafta boyunca devam eder. Öğretmen her gün, o günün tarihini ve çocukların isimlerini yazarak çocukları nelerin mutlu ettiğini (kameranın ne yakaladığını) not alır. Sınıftaki panoya alta çocukların adlarının yazıldığı bir grafik hazırlanarak asılabilir. Çocuklar, her gün grafikteki uygun yere, kendilerini en çok mutlu eden olayı temsil eden basit bir resim çizebilir ya da olayı betimleyen bir çıkartma yapıştırabilirler. Böylece, çocuklar hafta boyunca en çok nelerden mutlu olduklarını, arkadaşlarının nelerden mutlu olduklarını somut olarak görmüş olurlar.

5				
4				
3				
2				
1				

İlerleyen zamanlarda, farklı etkinlikler kapsamında yer alan önemli olaylar (gezi, deney, sınıfa davetli konuşmacı vb.) için kamera çıkarılarak, o olayla ilgili çocukların mutlu olduğu yönleri tespit etmek amacıyla da uygulanabilir.

Bu çalışma ile hem çocuklar bireysel olarak kendi en mutlu olduklarına, hem arkadaşlarını mutlu eden şeylerin neler olduğuna ilişkin farkındalık geliştirirler. Bu etkinlik çok boyutlu düşünmenin aşamaları olan kendini tanıma, karşısındakini tanıma, grup çalışması aşamalarını içinde barındırmaktadır.

Sorulabilecek Sorular:

– Mutluluk nedir?
– Seni en çok neler mutlu eder?
– Bugün mutluluk kamerası neler kaydetti?
– Neden bu olay seni bu kadar mutlu etti?
– Hepimizi aynı şeyler mi mutlu eder? Neden?
– Başkalarını mutlu etmek için neler yapabiliriz?

ERGENLİK DÖNEMİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Gülay AKSOY
Tuğba GENÇ
Sena ERGÜL
Bülent Ecevit BEREKETLİ
Bilim Uzm. Utku Kızıltaç KAYABAŞI

ÇOK BOYUTLU BAKIŞ AÇILARIYLA POZİTİF DÜŞÜNME EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİ

ETKİNLİK NO : 1
ETKİNLİK ADI : Foto-biyografi
ALAN/BRANŞ : Türkçe
DÜZEY : 6.-8. Sınıf

KAZANIMLAR:

Yazma

2- Bilgilendirici metin yazar.

Pozitif Düşünme

1- Kendi duyguları, ihtiyaçları, hedefleri ve potansiyelini ifade eder.

3- Grupla işbirliği yapar.

SÜRE: 1 Hafta
MATERYALLER: Renkli karton, kağıt, kalem, fotoğraf
KAVRAMLAR: Olay, duygu,

ÖĞRENME SÜRECİ

Hazırlık ve Giriş: Etkinlik, kendini tanıma boyutu kapsamında tasarlanmıştır. Ders öncesinde, öğretmen kendi hayatındaki mutlu bir ânına ilişkin bir fotoğrafı renkli olarak çıkarır ve o an yaşadığı duyguyu simgeleyen renkte bir kartonla çerçeveler. Ayrıca fotoğraftaki anın verdiği mutluluğu somut bir varlığa benzetir. Fotoğrafın gerçek hikâyesini, neden mutlu olduğunu, neden o rengi seçtiğini vb. öğrencilere anlatmak üzere kafasında tasarlar.

Uygulama: Ders başlangıcında öğrencilere fotoğrafı göstererek "Sizce bu fotoğraf nasıl bir olay yaşandığında çekildi?" sorusu sorulur. Benzetilen somut varlık taşınabilir bir nesneyse sınıfa getirilerek bu nesne ile fotoğraf arasında nasıl bir bağlantı olduğu sorulabilir. Öğrenciler sorulara sözlü olarak cevap verir. Daha sonra öğretmen fotoğrafın

ardındaki gerçek hikâyeyi anlatır. O an hangi duyguları hissettiğini benzetmeler yaparak açıklar (“Sanki ilk defa uçan balona sahip olan bir çocuk gibi mutluydum.”, “Uzun süre canım çikolata istedikten sonra çikolata yemiş gibi keyifliydim.” vb.). Daha sonra öğrencilere “Bu olay sizin başınızdan geçse hangi duyguyu hissederdiniz?” diye sorulur ve belirttikleri duyguyu somut bir varlığa benzetmeleri istenir. Öğrencilerin sözlü olarak verdikleri cevaplar tahtaya yazılarak bir kavram haritası oluşturulur. Daha sonra öğrencilerden bir “foto-biyografi” hazırlamaları istenir. Hayatlarında en mutlu oldukları 5 farklı ânın fotoğrafını çıkararak o an hissettikleri duyguya uygun renkte bir kartonla çerçevelemeleri istenir. Öğrenciler fotoğrafın hikâyesini de yazılı olarak anlatacak ve o an hissettikleri duyguyu benzetme yaparak açıklayacaklardır. Yazacakları yazıda anlattıkları olayın neden kendilerini mutlu ettiğini ve benzettikleri varlıkla bağlantısını da açıklayacaklardır.

Sonuçlandırma ve Değerlendirme:

Öğrencilerden hazırladıkları fotoğraf ve yazıları bir araya getirerek bir albüm oluşturmaları istenir. Albümler öğrencilerin onayı alınarak sınıf içinde pano vb. alanlarda “Mutluluk Sergisi” adıyla paylaşılır.

UYGULAMA ÖRNEKLERİ


Fırında Makarna

Tavuğum ilk kez kulucka yaptığı gün çok mutlu olmuştum. Bunu fırında makarnaya benzettim, Çünkü her fırında makarna yiyeceğimde yada yiyeceğimi öğrendiğimde mutlu oluyorum ve en kısa sürede eve gitmek istiyordum. Nasıl eve gidip hemen tavuğuma bakmak istediğim gibi. Bu anıyı sarı renğine benzediyorum. Sarı rengi bana mutluluk ve gülen yüzü anımsatıyor. Sıcak güneş ortaya çıktığındaki mutluluğu.

BÖLÜM 8

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARDA İYİ OLUŞ VE POZİTİF DÜŞÜNME

Dr. Öğr. Üyesi Başak BAĞLAMA YÜCESOY - Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-7982-8852

GİRİŞ

Özel eğitim; sınıfta, evde veya hastanede, ortamdan bağımsız olarak özel gereksinimli bir bireyin öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermek için özel olarak tasarlanmış eğitim olarak tanımlanmaktadır. Özel eğitim, yalnızca özel gereksinimli bireylerin değil, risk altında olanlar da dahil olmak üzere farklı gruplardan öğrencilerin eğitiminde ayrı ve önemli bir yere sahip olduğu için "özel" olarak nitelendirilmektedir. Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına yönelik olarak tasarlanmış bireysel eğitim planlarının iyi yetişmiş özel eğitim profesyonellerinden oluşan özel eğitim ekibi tarafından uygulanmasıdır. Özel eğitim, bireysel, gelişimsel, eğitsel ve davranışsal özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından anlamlı seviyede farklılaşan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sunulan eğitimi ifade etmektedir (Zirkel, 2015; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2021). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimden ve destek hizmetlerden yararlanabilmesi için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) hazırlanır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), çeşitli desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin, destek personelinin ve ailelerin bir ekip olarak birlikte çalıştığı süreçtir. Ekip, öğrencinin mevcut ihtiyaç ve becerilerine dayalı olarak sonuçlar veya hedefler geliştirir ve öğretim yılı için kısa ve uzun dönemli amaçlar içeren bir plan geliştirir (Rakap ve Yücesoy-Özkan, 2019). Son yıllarda, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamları arasında yer alan genel eğitim okullarının, bir başka deyişle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının ön plana çıktığı ifade edilebilir. Bunun başlıca sebepleri olarak; temel insan hakları, uluslararası kuruluşların özel gereksinimli öğrencilere ve bireysel farklılıklara ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmalar, yasal düzenlemeler, kamuoyu baskısı, bu kamuoyu baskısının oluşmasında önemli bir rol oynayan yazılı ve görsel basının etkisinden söz edilebilir.

Kaynaştırma ve bütünleştirme, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimsel yerleştirmeleri ile ilgili kavramlardır. Friend ve Bursuck'a (2002) göre kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin okulda var olan eğitim programına özel eğitim desteği ile normal eğitim ortamlarına fiziksel olarak yerleştirilmesini içerir. Kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinimli öğrenciler tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamı paylaşarak başta sosyalleşme olmak üzere diğer yaşam becerilerini edinme fırsatı elde etmektedir. Daha yeni bir terim olarak bütünleşme ise evrensel bir hak olarak görülürken ırk, cinsiyet, engellilik, tıbbi veya diğer ihtiyaçlardan bağımsız olarak tüm bireylerin bir arada herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadan eşit erişim ve fırsatlara sahip olarak eğitim hizmetlerinden yararlanmasını benimseyen bir yaklaşımdır (Nilholm, 2021).

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR

Bu bölümde zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, üstün zeka ve özel yetenek, işitme ve görme yetersizliği konularına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Zihin Yetersizliği

Zihin yetersizliği, 18 yaşından önce ortaya çıkan, zihinsel işlevsellikteki (örn. öğrenme, akıl yürütme, problem çözme) ve uyumsal becerilerdeki sınırlılıklarla karakterize olan ve yaşam boyu süren gelişimsel bir yetersizliktir. Dil gelişimi, sosyal etkileşim, motor beceriler ve öz bakım becerileri dahil olmak üzere bu alanlardaki becerilerde yetersizlikler görülmektedir. Zihin yetersizliğinin düzeyine bağlı olarak, zihin yetersizliği olan bireylerin bireyselleştirilmiş eğitim ve işlevsel destekten günlük yaşam için tam zamanlı bakıma kadar değişen desteğe ihtiyaçları olabilmektedir (AAIDD, 2013; Purugganan, 2018).

Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve etkileşim yetersizlikleri ile sınırlı ilgi ve tekrarlayan davranışlar ile kendini gösteren ve yaşam boyu süren nörogelişimsel bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Otizm terimi uzun yıllardır kullanılmakta olan bir terimdir. Ancak son yıllarda otizm teriminin yanı sıra, otizm spektrum bozukluğu terimi de kullanılmaktadır (Kırcaali-İftar, 2013). Spektrum ise, düzeyi ifade etmektedir. Birinci düzey "Desteği gerektirir.", ikinci düzey "Önemli ölçüde desteği gerektirir." ve üçüncü düzey ise, "Çok önemli ölçüde desteği gerektirir." anlamına gelmektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği'nin 2013 yılında yayınladığı Ruhsal ve Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM 5)'nda otizm tanımı içerisinde yer alan bütün alt yetersizlik türleri çıkarılmış ve yerine otizm spektrum bozukluğu kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Otizmin görülme sıklığı günümüzde çok büyük bir hızla artmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, 1985 yılında her 2.500 çocuktan birine konan otizm tanısı, günümüzde doğan her 54 çocuktan 1'i için konulmaktadır (Maenner et al. 2020). İlişki kurma ve sürdürmede zorlanma, göz kontağı kuramama, duyguları ifade edememe, etkileşim başlatma ve sürdürmede zorlanma, basmakalıp ve tekrarlayıcı motor hareketler, aynılıkta ısrar, rutine sıkı bağlılık ve sınırlı ve yoğun ilgi alanı gibi belirtile OSB'nin yaygın olarak görülen belirtileri arasındadır. Öğrenme ve davranış özellikleri birbirinden oldukça farklı olabilen otizm spektrum bozukluğu olan bireyler erken ve yoğun davranış ve eğitim programlarına ihtiyaç duymaktadır.

Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğü, sözlü ve yazılı anlatım, dinlediğini anlama, temel okuma becerileri, akıcı okuma, okuduğunu anlama, matematik hesaplama ve matematik problem çözme gibi alanların birinde veya fazlasında görülen yetersizliklere bağlı olarak bireyin özellikle akademik başarısızlık başta olmak üzere çeşitli alanlarda yaşadıkları güçlüklere ilişkin bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme güçlüğü, normal veya normalin üzerinde zeka düzeyine sahip olunmasına karşın akademik öğrenmeyi sürekli ve farklı şekillerde etkileyen nörogelişimsel bir bozukluktur. Öğrenme güçlükleri genel bir terim olarak kullanılırken en yaygın görülen alt alanları olarak disleksi, disgrafi, diskalkuli ve dispraksi bulunmaktadır (Kenyon, Beail ve Jackson, 2014; Delimehmet-Dada ve Ergül, 2020).

Disleksi terimi, doğru ve akıcı kelime okuma, heceleme, okuduğunu anlama gibi işlevsel okuma ile ilgili problemlerle karakterize olan ve bu problemleri hedefleyen müdahalelerin sağlanmasına rağmen en az 6 ay sürmüş olması gereken okuma güçlüğü

KAYNAKLAR

Alberto, P. ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2013). *FAQ on the AAIDD definition on intellectual disability.* USA: AAIDD Publication. http://www.aaidd.org/intellectualdisabilitybook/content_7473cfm?navID=366 (Erişim tarihi: 12.05.2022).

Amerikan Psikiyatri Birliği, (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı* (Çev.: E Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

Aquil, M. A. I. ve Ariffin, M. M. (2020). Dyscalculia, causes, interventions and Malaysian Scenario. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology, 17*(5), 1131-1151.

Bauwens, J., Hourcade, J. J. ve Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education, 10*(2), 17-22.

Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M. ve Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(3), 133-148.

Ceylan, F. ve Yıkmış, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 239-264.

Chung, P. J., Patel, D. R. ve Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Translational Pediatrics, 9*(Suppl 1), 46-54.

Crone, D. A., Hawken, L. S. ve Horner, R. H. (2015). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment.* New York: Guilford Publications.

Çitil, M., ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansıması ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 185-231.

Dada, Ş. D., ve Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(1), 1-22.

Decety, J. ve Cowell, J. M. (2014). The complex relation between morality and empathy. *Trends in cognitive sciences, 18*(7), 337-339.

Friend, M. ve Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers.* Allyn ve Bacon, A Pearson Education Company, 75 Arlington Street, Boston, MA 02116.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly, 29*(3), 103-112.

Kamış, Ö. ve Demir, E. (2018). Görme yetersizliği olan lisans öğrencilerinin sınıf içi ölçme-değerlendirme süreçlerinin incelenmesi *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(3), 423-450.

Kenyon, E., Beail, N. ve Jackson, T. (2014). Learning disability: Experience of diagnosis. *British Journal of Learning Disabilities, 42*(4), 257-263.

Kırcaali-İftar, G. (2013). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri.* E. Tekin-İftar (ed.), *Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış.* Ankara: Vize Basın Yayın.

Lersilp, T. ve Lersilp, S. (2019). Use of information technology for communication and learning in secondary school students with a hearing disability. *Education Sciences, 9*(1), 57.

Lucyshyn, J. M., Horner, R. H., Dunlap, G., Albin, R. W., ve Ben, K. R. (2002). *Positive behavior support with families.* US: Paul H Brookes Publishing.

Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., et al. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR. Surveillance Summaries, 69*(4), 1–12.

National Association of Gifted Children, (2006). *What is giftedness?* http://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness (Erişim Tarihi: 11.05.2022).

Nichols, J., Dowdy, A., ve Nichols, C. (2010). Co-teaching: An educational promise for children with disabilities or a quick fix to meet the mandates of No Child Left Behind?. *Education, 130*(4), 647-652.

Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020–How can we improve our theories in order to change practice?. *European Journal of Special Needs Education, 36*(3), 358-370.

Pedro, A. ve Goldschmidt, T. (2019). Managing dyspraxia: Pre-school teachers' perceptions, experiences and strategies. *Journal of Psychology in Africa, 29*(2), 182-186.

Purugganan, O. (2018). Intellectual disabilities. *Pediatrics in Review, 39*(6), 299-309.

Rakap, S., Yucesoy-Ozkan, S., ve Kalkan, S. (2019). How complete are individualized education programmes developed for students with disabilities served in inclusive classroom settings?. *European Journal of Special Needs Education, 34*(5), 663-677.

Rochat, P., Broesch, T., ve Jayne, K. (2012). Social awareness and early self-recognition. *Consciousness and Cognition, 21*(3), 1491-1497.

Scanlon, D. (2013). Specific learning disability and its newest definition: Which is comprehensive? And which is insufficient? *Journal of Learning Disabilities, 46*(1), 26-33.

Siman-Tov, A. ve Kaniel, S. (2011). Stress and personal resource as predictors of the adjustment of parents to autistic children: A multivariate model. *Journal of Autism and developmental disorders, 41*(7), 879-890.

Smith, L. O. ve Elder, J. H. (2010). Siblings and family environments of persons with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 23*(3), 189-195.

Snowling, M. J., Hulme, C. ve Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education, 46*(4), 501-513.

Sugai, G., ve Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review, 35*(2), 245-259.

Turini, N. (2006). *Self-awareness of secondary age students with learning disabilities* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Southern Illinois University, Carbondale, US.

Vuran, S. (Ed.) (2017). *Uygulamalı davranış analizi.* Ankara: Eğiten Kitap.

Westbrook, M. T., Legge, V., ve Pennay, M. (1993). Attitudes towards disabilities in a multicultural society. *Social Science ve Medicine, 36*(5), 615-623.

Zirkel, P. A. (2015). Special education law: Illustrative basics and nuances of key IDEA components. *Teacher Education and Special Education, 38*(4), 263-275.

BÖLÜM 9

SAĞLIKTA BİYO-PSİKO-SOSYAL YAKLAŞIM VE TAM İYİLİK HALİ

Dr. Ahmet ÖZYİĞİT - Elite Hospital
University of Nicosia Medical School
ORCID: 0000-0002-0717-8528

GİRİŞ

Sağlık kavramı medeniyetler boyunca üstünde kafa yorulmuş ve tanımlanmaya çalışılmış bir kavramdır. Önceleri sağlık ve hastalık kavramlarını doğaüstü inançlara bağlayan inanış sistemleri sonradan antik Yunanlılarca geliştirilen 'fizyokrat' anlayışı ile geliştirilmiştir. Bu anlayış, sağlık ve hastalık kavramlarının bilinmeyen güçler tarafından yönetilmediğini, tam aksine, kişinin kendi davranışlarından ve fiziksel ve sosyal ortamından bağımsız düşünülemeyeceğini ortaya koyarak bugünkü sağlık tanımının temellerini atmıştır (Tountas, 2009).

Hipokrat'ın Hava, Su ve Toprak adlı eserinde kişilerin iç dengesinin vücut sıvılarına bağlı olduğundan ve iç dengenin de kişi ve çevresi arasındaki dış dengeden etkilendiğinden bahsedilir. Çevresel faktörler ve bireysel alışkanlıklar arasında bir denge kurulması, kişinin dış dengesini oluşturacaktır. Çevresel faktörler genellikle meteorolojik ve coğrafik dinamiklere dayalı olan rüzgâr, sıcaklık, su, toprak ve yiyecek gibi unsurları içerir. Bireysel alışkanlıklar ise kişinin yeme alışkanlıkları, alkol tüketimi, cinsel davranışları, iş yaşamı ve boş zamanını nasıl değerlendirdiği ile alakalıdır (Pournaropoulos, 1938). Bireysel alışkanlıkların kişinin sosyal yaşantısını yansıttığını ve ruhsal durumuna göre şekillenebileceğini göz önünde bulunduracak olursak, aslında sağlık kavramının sosyal ve ruhsal boyutunun milattan önce 400'lü yıllarda bile göz ardı edilmediğini anlayabiliriz.

Günümüze geldiğimiz zaman, sağlık kavramının en kabul gören tanımı olarak 1948 yılında deklare edilen Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) anayasasındaki tanımı görürüz. Bu tanımlamaya göre sağlık sadece 'hastalık veya sakatlık olmaması durumu' değil, 'bedensel, ruhsal ve sosyal açıdan tam bir iyilik hali içerisinde olma' olarak tanımlanır. Holistik bir bakış açısı olarak düşünebileceğimiz bu tanıma göre, hastalıklı olmamak sağlıklı olmak için tek başına yeterli bir kriter değildir. Sağlıklı bir birey olabilmek için başka kriterler de vardır. Mesela refah, huzur, mutluluk, kişisel gelişim, hedef sahibi olma ve bu hedefleri gerçekleştirebilme gibi unsurlar kişinin sosyal ve ruhsal yönden bütünsel bir şekilde iyi olma haline katkı koyacak diğer unsurlar olarak düşünülebilir (Hofmann, 2005). Kavram olarak genişletilmiş bir kapsama sahip olan bu tanım, aslında antik Yunan dönemine dayanan tanımdan çok da uzak değildir. Kısacası, iki bin yılı aşkın bir zamandır sosyal ve ruhsal unsurların sağlık üzerindeki önemine dikkat çekildiğini gözlemleyebiliriz. Her ne kadar da bu unsurların önemini reddetmesek de bizlerin bu unsurları ne ölçüde içselleştirdiğimiz veyahut bu unsurları ne denli sağlık sektörüne entegre edebildiğimiz tartışmaya açık bir konudur. Bu sorunu anlayabilmek için öncelikle sağlık-hastalık ilişkisine göz atalım.

SAĞLIK VE HASTALIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tarih boyunca sağlık kavramının sosyal ve ruhsal boyutlarına dikkat çekilmiş olsa da hastalık ve sağlık kavramlarını birbirinin zıt anlamlısı olarak görme eğilimi halen mevcuttur. Herhangi bir hastalıktan şikayetçi olmama durumu kişinin sağlıklı olduğuna kanaat getirilmesini sağlayabilmektedir. Sosyal ve ruhsal unsurlar göz ardı edilmese de geleneksel olarak bu unsurların ikinci plana atılması ve sağlık kavramı içerisinde oldukça ufak bir rol biçilmesi sıkça rastlanan bir olgu olduğundan, hastalıklardan birincil korunma yöntemlerine gereken önem verilmemektedir.

Sağlığı basit bir matematiksel formül olarak düşünecek olursak, sosyal ve ruhsal unsurları da işe katarak aşağıdaki notasyona ulaşabiliriz:

Sağlık = f (-H, S, R)

H= Hastalık

S= Sosyal unsurlar

R= ruhsal durum

Bu durumda, sağlık; hastalık, sosyal unsurlar ve ruhsal durum cinsinden açıklanabilen bir formül halini alır. Hastalık sağlığı olumsuz etkileyen bir unsur olup, sosyal unsurlar ve ruhsal durum da sağlığı olumlu etkileyen faktörler olarak düşünülebilir. Hastalık olmaması durumu, H değişkenini tamamen sıfır ile çarpacağından, sağlıklı olmak için gerekli sosyal ve ruhsal unsurlara ihtiyaç olacaktır. Hastalık olması durumunda, H değişkeni fonksiyonda negatif bir etki yaratacak ve otomatikman sağlık denklemini olumsuz etkileyecektir. Öte yandan hastalık kavramının oluşumunda kişinin genetiğinin yanı sıra sosyal ve ruhsal durumunun da önemli birer unsur olduğunu düşünecek olursak S ve R değişkenlerinin de direkt H değişkenine etkisi olduğunu ve yukarıda basitçe yazılan fonksiyonun aslında çok daha kompleks ve karışık bir hale geldiğini öngörebiliriz. Tüm bu kavramların iç içe geçtiği durumda bunları birbirinden ayırmak yerine bütünsel bir perspektif geliştirmek en doğrusu olacaktır.

Hastalıkların baş göstermesi gerek kişinin genetik kompozisyonu gerek çevresel faktörleri gerekse sağlık davranışları ile alakalıdır. *Sağlık davranışları*; kişilerin iyilik halinin devamını getirebilmek adına yapmış olduğu davranışlar olarak düşünülebilir. Örneğin sigara kullanmamak, yediklerine dikkat etmek, yeterince egzersiz yapmak, sağlık kontrollerini aksatmamak, aşı yaptırmak gibi örnekler verebiliriz. Bu tür davranışlar, hastalıklardan korunma ve ruh ve beden dengesini sağlama yöntemleri olarak da düşünülebilir. Kişinin sağlık davranışları genellikle öğrenilmiş davranışlar olup sosyal ve ruhsal unsurlar ile de alakalıdır.

SAĞLIĞIN VE SAĞLIK DAVRANIŞLARININ PSİKO-SOSYAL BELİRLEYİCİLERİ

Toplum sağlığı ve sosyal sistemlerin işlevi arasında iki yönlü bir etkileşim bulunmaktadır (Patrick ve Wickizer, 1995). Sosyal unsurların sağlığı etkileyebildiği gibi, sağlık da sosyal unsurların bütünlüğünü destekleyici niteliktedir. Bu iki yönlü etkileşime örnek verelim. Mesela sağlıklı bir iş gücü daha üretkendir, sağlıklı bir öğrenci topluluğu derslerinde daha başarılı olur ve sağlıklı bir nüfus daha iyi bir toplum refahı için ilerleme sağlayabilir. Bununla birlikte, üretken bir iş gücünün ekonomik refahı daha yüksek olacağından, sağlık davranışlarına pozitif bir yansıma görülecektir. Derslerinde başarılı öğrenciler daha ileri seviye eğitim alma eğilimi göstereceklerinden dolayı sağlık davranışlarında olumlu etkiler gözlemlenecektir. Sağlık ve sosyal sistemler arasında mevcut bu bağımlılık ilişkisini doğru etüd etmek oldukça önemlidir (Ashton ve Seymour, 1988). Sağlığın psikolojik ve sosyal belirleyicileri genel olarak eğitim düzeyi, ekonomik bağımsızlık ve statü,

KAYNAKLAR

Anderson, K. ve Olson, S. (2014). *Leveraging culture to address health inequalities*. Washington: National Academies Press.

Ashton, J. ve Seymour, H. (1988). *The new public health: The Liverpool experience*. Philadelphia: Open University Press.

Borrell-Carrio, F. (2004). The Biopsychosocial Model 25 Years later: Principles, practice, and scientific inquiry. *The Annals Of Family Medicine*, *2*(6), 576-582. doi: 10.1370/afm.245

Braveman, P., ve Gottlieb, L. (2014). The social determinants of health: It's time to consider the causes of the causes. *Public Health Reports*, *129*(1_suppl2), 19-31. doi: 10.1177/00333549141291s206

Bunker, J.P., Frazier, H.S., ve Mosteller, F. (1995). the role of medical care in determining health: creating an ınventory of benefits. *In Society and health*. B.C. Amick., editor; , S. Levine, editor; , A.R. Tarlov, editor; , and D.C. Walsh, editor. , eds. New York: Oxford University Press.

Campbell, D., Ronksley, P., Manns, B., Tonelli, M., Sanmartin, C., ve Weaver, R. (2014). The association of income with health behavior change and disease monitoring among patients with chronic disease. *Plos ONE*, *9*(4), e94007. doi: 10.1371/journal.pone.0094007

Davies, N., Dickson, M., Davey Smith, G., van den Berg, G., ve Windmeijer, F. (2018). The causal effects of education on health outcomes in the UK Biobank. *Nature Human Behaviour*, *2*(2), 117-125. doi: 10.1038/s41562-017-0279-y

Durch, J., Bailey, L. ve Stoto, M. (1997). *Improving health in the community*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Evans, G., ve Kim, P. (2012). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives*, *7*(1), 43-48. doi: 10.1111/cdep.12013

Hatala, A. (2012). The status of the "Biopsychosocial" Model in Health Psychology: Towards an integrated approach and a critique of cultural conceptions. *Open Journal Of Medical Psychology*, *01*(04), 51-62. doi: 10.4236/ojmp.2012.14009

Karoly, L., Kilburn, M., ve Cannon, J. (2005). *Early childhood interventions*. Santa Monica, CA: Rand.

Katerndahl, D. ve Oyiriaru, D. (2007). Assessing the Biopsychosociospiritual Model in primary care: Development of the Biopsychosociospiritual Inventory (BioPSSI). *The International Journal Of Psychiatry In Medicine*, *37*(4), 393-414. doi: 10.2190/pm.37.4.d

Kim, H., Choi, S., Kim, B., ve Pop-Eleches, C. (2018). The role of education interventions in improving economic rationality. *Science*, *362*(6410), 83-86. doi: 10.1126/science.aar6987

Kusnanto, H., Agustian, D. ve Hilmanto, D. (2018). Biopsychosocial model of illnesses in primary care: A hermeneutic literature review. *Journal Of Family Medicine And Primary Care*, *7*(3), 497. doi: 10.4103/jfmpc.jfmpc_145_17

Moore, T., McDonald, M., Carlon, L., ve O'Rourke, K. (2015). Early childhood development and the social determinants of health inequities. *Health Promotion International*, *30*(suppl 2), ii102-ii115. doi: 10.1093/heapro/dav031

Ozyigit, A. (2021). The Impact of Years of Schooling on Dementia: Panel Data Evidence from Europe. *Universal Journal Of Public Health*, *9*(1), 18-25. doi: 10.13189/ujph.2021.090102

Pournaropoulos, G. (1938). *Ippokratous: Ta apanda* [Hyppocrates: The collection] (in Greek), Papyros, Athens.

Raghuveer, G., White, D., Hayman, L., Woo, J., Villafane, J., ve Celermajer, D. (2016). Cardiovascular consequences of childhood secondhand tobacco smoke exposure: Prevailing evidence, burden, and racial and socioeconomic disparities: A scientific statement from the American Heart Association. *Circulation*, *134*(16). doi: 10.1161/cir.0000000000000443

Sherman, C. (1991). Health effects of cigarette smoking. *Clinics In Chest Medicine*, *12*(4), 643-658. doi: 10.1016/s0272-5231(21)00814-5

Tountas, Y. (2009). The historical origins of the basic concepts of health promotion and education: the role of ancient Greek philosophy and medicine. *Health Promotion International*, *24*(2), 185-192. doi: 10.1093/heapro/dap006

Tramonte, L. ve Willms, J. (2010). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics Of Education Review*, *29*(2), 200-213. doi: 10.1016/j.econedurev.2009.06.003

Viinikainen, J., Bryson, A., Böckerman, P., Kari, J., Lehtimäki, T., ve Raitakari, O. et al. (2022). Does better education mitigate risky health behavior? A mendelian randomization study. *Economics &Amp; Human Biology*, *46*, 101134. doi: 10.1016/j.ehb.2022.101134

Weston, W. (2005). Patient-centered medicine: A guide to the biopsychosocial model. *Families, Systems, &Amp; Health*, *23*(4), 387-392. doi: 10.1037/1091-7527.23.4.387

BÖLÜM 10

OKULLARDA İYİ OLUŞ VE POZİTİF DÜŞÜNME

Uzm.Psk. Süreyya Geylan Gürdal - KKTC Milli Eğitim Bakanlığı,
Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi

GİRİŞ

Okulların kurulması ilk çağlara kadar dayanmaktadır. Bireylerin hem akademik hem de sosyal olarak gelişimlerinin sağlandığı yerlerdir. Okullar, öğrencilere bilim-sanat gibi çeşitli eğitimlerin toplu olarak verildiği öğretim yerleri olarak betimlenmektedir (Longman, 2010; TDK, 2021).

Okullar; eğitim ve öğretimin planlı, programlı ve sistemli olarak yapıldığı yerlerdir. Çağdaş anlayışa göre eğitim, öğretim, öğrenci kişilik hizmetleri ve yönetimin temel amacı, öğrencilerin her alanda yeteneklerini ve kapasitelerini hem kendi hem de toplum için geliştirme ve istedik davranış değişikliği oluşturmaktır (Doğan, 2008; Yeşilyaprak, 2015).

Çağdaş Örgün Eğitim



Bu bakımdan okullar, öğrencilere sadece bilgi ve beceri kazandıran yerler değil, topluma uyum ve duygusal olgunluk ve öğrencilere sağlıklı kişilik kazandıran yerlerdir (Bakırcıoğlu, 2005). Burada, öğrencilere öğretimin yanında öğrenci kişilik hizmetleri 20. yy. eğitim alanına girmiştir. Öğrenci kişilik hizmetlerinin amacı öğrencinin kendini gerçekleştirmesidir. Öğrencilerin akademik gelişimleri bilim, sanat öğrenmeleri kadar kendi ve yetenekleri tanıma, iyi oluş, psikolojik sağlamlık, motivasyon gibi bir çok kavram hayatımıza girmiştir (Bakırcıoğlu, 2005; Yeşilyaprak, 2015, Yıldız ve Kardaş, 2021). Burada önleyici hizmetler devreye girmektedir. Önleme ve insanın kapasitesini geliştirmesi eğitiminin konusudur ve aynı zamanda pozitif düşünme becerilerinin kazandırılması ile ortak bir paydadadır (Eryılmaz, 2013). Okullardaki kişilik hizmetlerinin arttırılması öğrencilerin iyi oluş ve pozitif düşünme becerileri eğitimlerine önem verilmesi eğitim kalitesinin artmasını sağlayacaktır.

İyi oluşun, literatürde birçok tanımı mevcuttur. Bunlardan en temel olanlardan biri Ryff tarafından 6 boyutta tanımlanan iyi oluş modelidir. Ryff, iyi oluşu iyi hissetmekten ayırmaktadır. Ryff, bireyin iyi oluşunu 6 boyutta temellendirir:

1. Kendini kabul (kişinin geçmiş yaşamını ve kendisini pozitif olarak değerlendirmesi),
2. Başkalarıyla olumlu ilişki kurma,
3. Özerk düşünebilme ve davranabilme (özgür iradeye sahip olma)
4. Çevreyi etkin bir şekilde düzenleyebilme,
5. Yaşamda bir amacı olması,
6. Kendini gerçekleştirmesi (Ryff, 1989).

Diğer yandan Martin Seligman da iyi oluşun tek bir boyutu olmadığına işaret eden; ölçülebilir ve öğretilebilir 5 boyutlu PERMA yaklaşımını ortaya koymuştur. PERMA modelinde her bir alan iyi oluşa katkı sağlamaktadır. (Seligman, 2011). Her bir alan başına tek ölçülebilmekte ancak tek başına iyi oluşu ifade etmemektedir (Dinçer vd., 2017).

PERMA MODELİ:

(P) Olumlu duygular

(E) Bağlanma

(R) Olumlu/iyi ilişkiler

(M) Anlam

(A) Başarı (Seligman, 2011).

Dünya Sağlık Örgütü, ruh sağlığı ve psikolojik iyi oluşu, ***"bireyin var olan yeteneklerini fark etmesi, yaşamında oluşan stresin üstesinden gelebilmesi, iş yaşamında üretken ve faydalı olabilmesi ve yetenekleri doğrultusunda toplumuna katkı yapması"*** olarak tanımlanmaktadır (WHO,2004). Burada açıklanan tanımda, kişilerin psikolojik hastalıklarının olmaması yanında, kendini tanıyabilen, stresle baş edebilen, üretken ve çevresine katkı sağlayabilen bir birey olması durumunda psikolojik olarak sağlık durumunun iyi kabul edilebileceği belirtilmektedir. İyi oluş, bireylerin yaşam kalitesini, yaptığı işten tatmin olma durumunu da etkilemektedir. Hem duygusal durum hem de psikolojik ve sosyal anlamda yaşam doyumları üzerinde etkili olabilmektedir (Demir vd., 2021).

İyi oluş, bireylerin yaşam kalitesi, kendini kabulü, diğer insanlarla olan ilişkileri, gelişimi, yaşam amacının daha yüksek olmasını sağlamaktadır (Öğretir, 2009). Aynı zamanda iyi oluş düzeyleri yüksek bireylerin hem fiziken hem de psikolojik sağlamlıkları daha fazladır. Bağışıklıklarını da diğerlerine göre daha yüksek olmaktadır (Söner ve Yılmaz, 2013).

OKULLARDA POZİTİF DÜŞÜNME

Okullar, öğrencilerin birçok alanda beceri kazanmalarını sağlayan yerlerdir. Öğrencilerin yıllar içinde değişen ihtiyaçlarına göre bakanlıklar tarafından yeni eğitim programları hazırlanmaktadır. Bu programlar sosyal, duygusal bilişsel ve akademik alanlarda öğrencilerin çok boyutlu gelişmelerine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Eğitim sistemleri dünyada geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşarak önleyici ve geliştirici yaklaşımlara yönelmektedir. Burada pozitif düşünmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Pozitif düşünme eğitimleri, hem akademik başarı hem de yaşam doyumları daha yüksek bireyler yetişmesine katkı sağlayacaktır (Güngör, 2007).

KAYNAKLAR

Atan, A. (2020). 5-6 yaş çocuklarda psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolü.(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi.

Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı).

Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. (7. Baskı). Ankara: Anı.

Çalışkan, N. ve Ayık, A., (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(2), 69-82.

Gümüş-Demir, Z., Güler, K., ve Sevimli, D. (2022). Yaratıcı drama destekli grup psikoterapisinin özel gereksinimli çocuğu olan annelerin problem çözme ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *17*(1), 1-16.

Demir, R., Tanhan, A., Çiçek, İ., Yerlikaya, İ., Kurt, S. Ç., ve Ünverdi, B. (2021). Yaşam kalitesinin yordayıcıları olarak psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu. *Yaşadıkça Eğitim*, *35*(1), 192-206.

Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D., & Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA Ölçeği Türkçe Formunun geçerlik ve güvenirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *5*(1), 60-77.

Doğan, İ.(2008). *Sosyoloji kuramlar ve sorunlar*. (8.Baskı). Ankara:Pegem.

Duran, N. O. ve Çalışkan, B. (2020). Psikolojik iyi oluş, cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresinin öğretmen kültürlerarası duyarlılığını yordamadaki rolleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *9*(1), 198-218.

Eroğlu, F. ve Parlar, H. (2018). Evli kadın ve erkeklerde psikolojik iyi oluşun ebeveyn tutumuna etkisinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(33), 89-101.

Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *1*(1), 1-22.

Gable, S.L. ve Haidt, J. (2005). What (and why) is Positive Psychology*? Review of General Psychology*, 9 (2), 103-110.

Gümüş, Z., Keskin, R. ve Tarhan, N. (2022). PERMA Modeline göre Pozitif Psikoloji eğitiminin iyi oluş üzerine etkisi. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 1-12.

Güngör, A. (2017). Eğitimde pozitif psikolojiyi anlamak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *15*(2), 154-166.

İkiz, F. E., Asıcı, E., Kaya, Z. ve Balkan, K. (2018). yaşam amaçları ve psikolojik iyi oluşun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu yordayıcı rolü . *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25) , 7-26 .

Kocaçal, C. (2016). *İşletme çalışanlarında pozitif ve negatif düşüncenin işgücü verimliliğine etkisi: İstanbul ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Köylü, D., ve Gündüz, Y. (2019). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 279-299.

Longman (2010). *Active study dictionary* (5th Ed.). UK: Pearson

Narcıkara, E. B. (2017). Örgüt ortamında artarak yükselen olumluluk: pozitif örgüt okulu bakış perpektifi. *İşte Davranış Dergisi*, *2*(1), 20-33.

NSW (2022). Wellbeing framework for schools. https://education.nsw.gov.au/ (22.07.2022 tarihinde erişilmiştir)

Öğretir, A. D. (2009). Pozitif Düşünmeye Dayalı Eğitim Programının annenin kişilik özelliğine etkisi. *Education Sciences*, 4(4), 169-180.

Özdoğancı, A. (2019). *Öğretmenlerin pozitif okul yönetiminine ilişkin görüşleri ile okula karşı tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, B. (2019). *PERMA modeline göre iyi oluşun yordayıcısı olarak erken dönem uyumsuz şemalar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pehlivan, H. (2014). Bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psiko-eğitim programının anneler üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, *15*(1), 338-357.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality And Social Psychology*, *57*(6), 1069-1081.

Seligman, M.E.P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Pozitif Psychology: An introduction. *American Psychologist,* 55 (1), 5-14.

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. USA: Free Press.

Söner, O. ve Yılmaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(13), 59-73.

Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, *9*(4), 1-12.

TDK (2021). *Okullar için Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Yeşilyaprak, B. (2015). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım*. (7.Baskı). Ankara: Nobel.

Yıldız, F. N. Y. ve Kardaş, F. (2021). Ergenlerde akademik öz-yeterlik, içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 1073-1099.

BEDENE YOLCULUK

Bedenin Fizyolojisi, Psikolojisi, Psikopatolojisi ve Psikoterapisi

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Dr. Çiğdem KEVEN AKLİMAN

Genişletilmiş
2. Baskı

Ankara
2022

BEDENE YOLCULUK
Bedenin Fizyolojisi, Psikolojisi, Psikopatolojisi ve Psikoterapisi
Ali ERYILMAZ - Çiğdem KEVEN AKLİMAN

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-805-8
e-ISBN : 978-605-170-806-5
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

BEDENE YOLCULUK
Bedenin Fizyolojisi, Psikolojisi, Psikopatolojisi ve Psikoterapisi
ERYILMAZ, Ali – KEVEN AKLİMAN, Çiğdem

Anı Yayıncılık, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2022, xii + 316 sf., 16 x 24 cm

ISBN : 978-605-170-805-8
e-ISBN : 978-605-170-806-5

Psikoloji, Nöropsikoloji, Gelişim Psikolojisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Beden ve Cinsellik, Beden İmajı, Bedenin Psikopatolojisi, Grupla Psikolojik Danışma, Bireyle Psikolojik Danışma, Fizyoloji

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



GENİŞLETİLMİŞ 2. BASKIYA ÖNSÖZ

Bedene Yolculuk kitabının ikinci baskısı gerçekleşti. Kitabın birinci baskısından bu yana pek çok değişiklik oldu. Öncelikle kitabın yazarlarından olan Ali Eryılmaz, Prof. Dr. unvanını almış ve Yıldız Teknik Üniversitesinde öğretim üyesi olarak çalışmaya devam etmektedir. Diğer yazar olan Çiğdem Keven Akliman, doktora öğrenimini tamamladı ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında Bilim Doktoru unvanını almaya hak kazandı.

İkinci olarak Bedene Yolculuk kitabının ekinde yer alan uygulamalar, alanda çalışan uzmanlar için önemli bir rehber konumuna geldi. Alanda çalışan psikologlar ve psikolojik danışmanlar, danışanlarına yardım sunmak adına bu kitapta yer alan programı uyguladılar. Danışanların beden algısı problemleriyle baş etme becerileri ve bedenleriyle ilişkilerinde işlevsellikleri arttı. Bu noktada psikolojik yardım sunan profesyonelleri ve danışanlarını tebrik ediyoruz.

Üçüncü olarak, Bedene Yolculuk kitabı içerdiği bilgiler nedeniyle gerek kişisel sağlık gerekse aile sağlığı açısından önemli bir kaynak olarak görüldü. Bazı aile danışmanlığı programlarında aile sağlığı dersleri için ana ya da yardımcı kaynak olarak kullanıldı. Ayrıca Bedene Yolculuk kitabı fizyolojik psikoloji dersleri için de ana ya da yardımcı kaynak olarak kullanılmaya başlandı. Bu noktada kitabın yazarları olarak bizler, Davranışın Nörobiyolojik Temeli bölümünü ekledik. Bu noktada sinir hücresi, sinir sisteminin bölümleri; güdülenmenin, uykunun, belleğin ve öğrenmenin ve ruhsal rahatsızlıkların nörobiyolojisi konularına değinildi. İkinci bir yeni bölüm olarak Duyguların Nöro-fizyolojisi ve Psikolojisi bölümünü ekledik. Bu bölümde okuyucular, duyguların tanımlanması, duygu kuramları, duyguların nörofizyolojisi, duyguların fark edilmesi ve duyguların ifade edilmesi gibi konularda bilgi sahibi oldular. Üçüncü olarak Bedenin Anlamı konusu yeni bir bölüm olarak kitaba eklendi. Bu noktada okuyucular; yaşama anlam yükleme, bedene anlam yükleme, din ve maneviyatın psikolojide yeri, din ve maneviyat açısından bedenin anlamı, Hristiyanlık ve Müslümanlık dinlerinde bedenin anlamı, din ve maneviyat ile olumlu beden algısı konularında bilgi sahibi oldular.

Sonuç olarak insan bir yolcudur. Bedene Yolculuk kitabı da bizlerle birlikte yolculuğuna gelişerek devam etmektedir. Bu süreçte kitabın okuyanlara faydalar sunmasını umut eder, insanların bedenleri ile uyumlu, sağlıklı, mutlu bir ömür geçirmelerini dileriz.

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

Dr. Çiğdem KEVEN AKLİMAN

Aralık, 2022

İÇİNDEKİLER

GENİŞLETİLMİŞ 2. BASKIYA ÖNSÖZ iii
YAZARLAR HAKKINDA xi

BÖLÜM 1

FİZYOLOJİK AÇIDAN BEDENİN İNCELENMESİ 1
Beden Nedir? 1
En Küçük Parçamız: Hücre 1
Hücrenin Bölümleri 3
İkinci Önemli Parçamız: Dokular 4
İnsan Bedenine Giden Son Kavşak: Organlar ve Sistemler 7
Hareket Sistemi 8
Dolaşım Sistemi 11
Solunum Sistemi 14
Sindirim Sistemi 17
Boşaltım Sistemi 18
Üreme Sistemi 21
Sinir Sistemi ve Duyu Organları 23
İçsalgı Sistemi 25

BÖLÜM 2

BEDEN VE CİNSELLİK 29
Cinsellik ve Cinselliğin Kapsamı 29
Cinselliğin Biyolojik Bağlamda Ele Alınması 29
Erkek ve Kadın Üreme Organları 30
Cinsel Tepki Döngüsü 31
Cinsel İşlev Bozuklukları 32
Aile Planlaması Yöntemleri 34
Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar 36

Cinselliğin Psiko-Sosyal Bağlamda Ele Alınması ... 38
Cinselliğin Gelişimi ... 38
Bebeklik ve Çocukluk Dönemindeki Cinsellik ... 38
Ergenlikte Cinsellik ... 39
Yetişkinlikte Cinsellik ... 40
Yaşlılıkta Cinsellik ... 40
Cinsiyet ve Cinsiyet Rolleri ... 40
Cinsel Yönelimler ve Cinsel Kimlik ... 43
Aşk Kuramları ... 43
Bağlanma Kuramı ... 43
Aşk Stilleri ... 44
Üçgen Aşk Kuramı ... 45

BÖLÜM 3

DAVRANIŞIN NÖROBİYOLOJİK TEMELLERİ ... 49
Sinir Sistemi ... 49
Nöron ... 50
Nöronların Haberleşmesi ... 51
Nörotrasmitterler ... 52
Nöronların Sınıflandırılması ... 54
Sinir Sisteminin Bölümleri ... 55
Merkezi Sinir Sistemi ... 55
Çevresel (Periferik) Sinir Sistemi ... 64
Güdülenmenin Nörobiyolojisi ... 65
Açlık, Tokluk ve Susuzluk ... 65
Üreme Davranışı ... 66
Uykunun Nörobiyolojisi ... 67
Uykunun Evreleri ... 68
Uykunun Nedenleri/Uyku Teorileri ... 68
Uyku Bozuklukları ... 69
Bellek ve Öğrenmenin Nörobiyolojisi ... 70

Bellek ve Türleri 70
Bellekle İlişkili Beyin Alanları 70
Ruhsal Rahatsızlıklar ve Nörobiyolojisi..... 71
Depresyon..... 71
Saldırganlık..... 72
Stres..... 73
Bağımlılık..... 74
Anksiyete 74

BÖLÜM 4

DUYGULARIN NÖRO-FİZYOLOJİSİ VE PSİKOLOJİSİ 79
Duygulara İlişkin Genel Bakış Açısı..... 79
Duyguların Tanımlanması ve Ortaya Çıkması..... 79
Duyguların Sınıflandırılması 80
Duygular Ne İşe Yarar? 81
Duygu Kuramları 81
Evrimsel Kuram..... 81
Yüzsel Geri Bildirim Kuramı 81
James-Lange Kuramı..... 82
Cannon-Bard Kuramı..... 82
Schachter-Singer Duygu Kuramı 82
Lazarus'un Bilişsel Değerlendirme Kuramı 83
Duyguların Nörofizyolojisi..... 83
Merkezi ve Çevresel Sinir Sistemi 84
Duygularda Nörofizyolojik Süreçler..... 85
Duygular ve Nörotransmitterler 87
Duygusal Deneyimlerin Önemli Aşamaları 88
Duyguların Fark Edilmesi 88
Duyguların İfade Edilmesi..... 89

BÖLÜM 5

BEDEN İMAJI..... 93
Beden İmajının Tanımlanması..... 93
Beden İmajı ile İlgilenmenin Tarihi..... 95
Beden İmajı ile İlgili Kuramlar..... 96
Beden İmajını Etkileyen Faktörler..... 98
Bireysel Faktörler..... 98
Sosyo-Kültürel Faktörler..... 101
Beden İmajının Gelişimi..... 105
Çocukluk Döneminde Beden İmajının Gelişimi..... 105
Ergenlik Döneminde Beden İmajının Gelişimi..... 105
Yetişkinlik ve Yaşlılık Döneminde Beden İmajının Gelişimi..... 107

BÖLÜM 6

BEDENİN PSİKOPATOLOJİSİ..... 111
Bedenin Psikopatolojisi..... 111
Yeme Bozuklukları..... 111
Anoreksiya Nervoza..... 111
Anoreksiya Nervoza ve Beden İmajı..... 112
Bulimiya Nervoza..... 113
Tıkınırcasına Yemek Yeme Bozukluğu..... 114
Yeme Bozukluklarının Sebepleri..... 115
Yeme Bozukluklarının Tedavisi..... 115
Olumsuz Beden İmajı ve Risk Faktörleri..... 116
Beden İmajı ve İntihar..... 117
Beden İmajı ve Cinsel Taciz..... 117
Beden İmajı ve Depresyon..... 118
Beden İmajı ve Obezite..... 119
Beden İmajı ve Kendine Zarar Verme..... 120

Beden İmajı ve Bağlanma 121
Beden İmajı ve Öz Saygı 122

BÖLÜM 7

BEDENİN ANLAMI 125
İnsanın Yaşamına Anlam Yüklemesi 125
Din, Maneviyatın Psikolojideki Yeri 127
Din, Maneviyat ve Bedenin Anlamı 127
Hristiyanlık ve Bedenin Anlamı 128
İslamiyet ve Bedenin Anlamı 131
Dindarlık/Maneviyat ve Olumlu Beden Algısı 139

BÖLÜM 8

OLUMLU BEDEN İMAJI GELİŞTİRME 149
Olumlu Beden İmajı Geliştirme 149
Olumlu Beden İmajı Oluşturmanın Gerekliliği 149
Olumlu Beden İmajını Geliştirmenin ve Olumsuz Beden İmajını Önlemenin Boyutları 150
Sağlık Beslenme 150
Fiziksel Aktivite 151
Medya Okuryazarlığı 153
Öz Saygıyı Geliştirmek 154

BÖLÜM 9

OLUMSUZ BEDEN İMAJININ PSİKOTERAPİSİ 159
Olumsuz Beden İmajının Psikoterapisi 159
Psikoeğitim Temelli Müdahaleler 159
Pozitif Psikoloji Temelli Müdahaleler 160
Psikodinamik Temelli Müdahale 161
Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Müdahale 162

Pozitif Psikoterapi Temelli Müdahale 162

Pozitif Psikoloji ve Pozitif Psikoterapi Temelli Olumsuz Beden İmajına Müdahale Programı 163

BÖLÜM 10

OLUMSUZ BEDEN İMAJINA MÜDAHALEDE GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA OTURUMLARI 171

BÖLÜM 11

OLUMSUZ BEDEN İMAJININ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA MÜDAHALESİNE YÖNELİK OTURUM ÖRNEKLERİ 233

BÖLÜM 12

OLUMSUZ BEDEN İMAJININ BİREYLE PSİKOLOJİK DANIŞMA MÜDAHALESİNE YÖNELİK OTURUM ÖRNEKLERİ 261

Oturumun Teması: Olumsuz Beden İmajı Problemini Tanımlama 261

Olumsuz Beden İmajını Tetikleyici Faktörlerin İncelenmesi Oturumu 278

Medya Okuryazarlığı Oturumu 291

Oturumun Teması: Bedenin İşlevselliğine Odaklanma 303

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ, 2001 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünden mezun olduktan sonra 2004 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi ABD'de bilim uzmanlığını ve 2009 yılında ise Eğitim Psikolojisi ABD'de doktora eğitimini tamamlamıştır. 2010-2017 yılları arasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmıştır. Yazar hâlâ İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesinde Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ, 1996-2003 yılları arasında 112 Acil Kurtarma, Polatlı Devlet Hastanesi Acil Kliniği ve Niyazi Karabey Sağlık Ocağı gibi sağlık kurumlarında sağlık memurluğu yapmıştır. 2003-2010 yılları arasında ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Pursaklar Sağlık Meslek Lisesinde ve Ankara Lisesinde psikolojik danışman olarak görev yapmıştır. 2011-2012 yılları arasında TSK 28. Mknz. Barış Gücü Tugayında psikolojik danışman olarak çalışmıştır. 2004-2010 yılları arasında Pozitif Psikoterapi alanında temel ve mastır eğitimini tamamlayarak "Pozitif Psikoterapist" unvanını almıştır.

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ, 2005 yılından beri pozitif psikoloji alanında çalışmalarda bulunmaktadır. Lisans ve yüksek lisans düzeyinde verdiği çeşitli derslerin yanında üç yıldır kuramsal ve uygulamalı olarak Pozitif Psikoloji ve Pozitif Psikoterapi derslerini yürütmektedir. Akademik ilgi alanları arasında pozitif psikoterapi, okulda motivasyon, yaşam amaçları, romantik ilişkiler, öznel iyi oluş, mutluluk, derse katılım ve barış gibi konular yer almaktadır. Bu konularda yurt içinde ve yurt dışında yayımlanan dergilerde, yayınları ve çok sayıda kitabı bulunmaktadır.

Dr. Çiğdem KEVEN AKLİMAN

Yazar, 2001 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünden lisans, 2015 yılında Ufuk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmalık ABD da yüksek lisans derecesini aldı. 2021 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD'de doktora eğitimini tamamlamıştır.

Dr. Çiğdem KEVEN AKLİMAN, 2006 yılında İstanbul Uluslararası Zerka Moreno Enstitüsünden Co-Psikodramatist unvanı aldı. 2009 yılında Oluşum Drama Enstitüsünden Yaratıcı Drama Liderliği ve Eğitmenliği unvanını aldı. 2012 yılında Aile ve Evlilik Danışmalığı Eğitimini tamamladı. 2016 yılında Dünya Pozitif Psikoterapi Derneğinden Pozitif Psikoterapist unvanı almaya hak kazandı. Sanat Terapi, Masal Terapi ve Kabul ve Kararlılık Aile Terapisi alanında eğitimler almıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı birçok projede görev almıştır. Yazarın ilgi alanları; psikodrama, drama, manevi danışmalık, pozitif psikoterapi, pozitif psikoloji, beden imajı, aile danışmanlığıdır. Bu konularda yurt içinde ve yurt dışında yayımlanan dergilerde, yayınları ve kitap bölümleri bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Beypazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde psikolojik danışman ve psikometrist olarak görev yapmakta olup aynı zamanda Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında misafir öğretim elemanı olarak ders vermektedir.

BÖLÜM 1

FİZYOLOJİK AÇIDAN BEDENİN İNCELENMESİ

Beden Nedir?

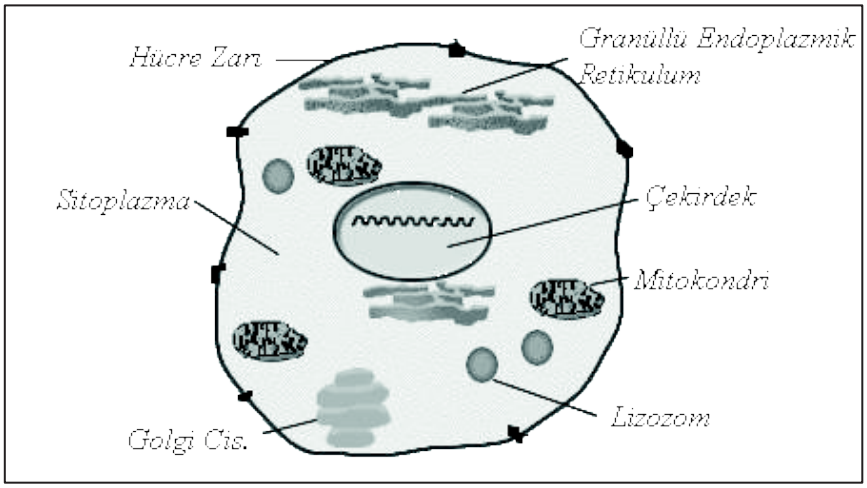
Bilim, varlıklara, olaylara ve olgulara yönelik çeşitli incelemelerde bulunur. Varlıkların, olayların ve olguların ne ve nasıl olduklarını açıklar. Aynı zamanda varlıklara, olaylara ve olgulara istendik yönde şekil vermeye çalışır. Bilimin, ele aldığı varlıklardan biri de insandır.

Dünya üzerinde, en değerli varlıklardan biri insandır. Bütün varlıklar, güneş, ay, denizler, dağlar, bitkiler ve hayvanlar insana hizmet etmektedir. İnsan, bu varlıklarla temasa geçerek hem onlardan etkilenmektedir hem de onları etkilemektedir. Bu etkileşimlerin sonucunda insanlık, medeniyet inşa etmiştir. İnsanlar, bu medeniyeti inşaa ederken, kendilerine bahşedilmiş önemli bir aracı kullanmıştır. O araç da insan bedenidir.

İnsan bedeni, bir saraya benzer. Bu sarayın, odaları ve tüm diğer donanımları; hücrelerin, organların ve sistemlerin bir araya gelmeleriyle oluşur. Bedenimizi anlamak, kabul etmek, sevmek, anlamını bulmak ve işlevselliğini arttırmak için öncelikle onu tanımak gerekir. Bu bölümde anılan sistematik çerçevesinde bedenimiz (hücre, organ ve sistem) fizyolojik açıdan ele alınıp incelenmiştir.

En Küçük Parçamız: Hücre

İnsan bedenindeki en küçük canlı birim hücredir. Toplam yüz trilyon hücre bir araya gelerek insan bedeninin oluşmasına ve devamının sağlanmasına aracılık etmektedirler. Çok enteresan olanı da hücrelerin gözle görülemeyecek kadar küçük olmalarıdır. Bu küçük yapılar ancak, mikroskoplarla görülürler. Onların görüntülerini anlamak için mili metrenin binde birini ifade eden mikron şeklindeki ölçü birimini kullanmak gerekir. Bu noktada en büyük hücre kadın dölhücresidir (ovum) ve 150-200 mikron çapındadır. Öte yandan en küçüğü ise kana kırmızı rengini veren alyuvarlardır (eritrosit). Bunların çapı da 7-10 mikrondur. Bu kadar küçük olmalarına rağmen hücrelerin insan bedeninde yaptıkları ve aracı oldukları işler muhteşemdir. Bu işlere değinmeden önce hücreyi tanımak gerekir.



Hücrelerimiz, çeşitli birimlerden oluşan birer fabrika gibidirler. Nasıl ki bir fabrikanın genel olarak görevleri ve işlevleri olduğu gibi fabrikanın her biriminin de farklı işlevleri ve görevleri vardır. Aynen öylede, bir bütün olarak hücrelerin ve hücreleri oluşturan yapıların da farklı görevleri ve işlevleri bulunmaktadır. Bu bölümde öncelikle genel olarak hücrelerin işlevleri ve görevleri ele alınmıştır.

BUNLARI BİLİYOR MUSUNUZ?

- Deri hücrelerimizin hepsi ölüdür. İnsanda 2 kilo civarında bulunurlar. Bu hücreler günde birkaç milyar kadar pul pul dökülürler.
- Beynimizde 100 milyar civarı beyin hücresi olan nöronlar vardır. Her saatte 500 tanesini insan kaybeder. Yaşlandığımızda beynimizin iyi çalışmaması buna bağlıdır.
- Bir hücrenin 800 metre çapında bir küre olduğunu hayal edersek, içindeki atomlar bezelye tanesi büyüklüğünde olurdu. Yine bu hücrenin içinde bazıları karpuz bazıları araba büyüklüğünde olan yapılar, mermi hızında bir oraya bir buraya çarparlar.

Öncelikle hücrelerin en önemli görevleri, bölünerek çoğalmak ve yeni hücrelerin oluşmasına aracılık etmektir. İkinci önemli görevi, vücuda giren besinlerin işlenmesidir. Üçüncüsü, besinlerin enerjiye dönüştürülerek yararlı bir duruma gelmelerine yardımcı olmaktır. Dördüncüsü, enzim, hormon ve protein

BÖLÜM 2

BEDEN VE CİNSELLİK

İnsan, biyolojik, psikolojik ve sosyal bir varlıktır. Bu varlığın önemli bir özelliği de cinsel yönünün olmasıdır. Bu bağlamda cinsellik; biyolojik, toplumsal ve psikolojik boyutları olan bir konudur. Bu doğrultuda bu bölümde, cinsellik konusu geniş bir şekilde ele alınıp incelenmiştir.

Cinsellik ve Cinselliğin Kapsamı

Cinsellik çok geniş kapsamlı bir konudur. Konu hakkında, aynı anda insanın aklına pek çok çağrışımlar gelmektedir. Cinselliğin ne olduğuna ilişkin Clarke'ın (2004) açıklamaları, cinsellik hakkındaki bakış açımızı genişletebilir. Clarke (2004), insan cinselliğini dört boyutta ele almaktadır:

a) Cinsellik, insan bedenine ilişkin biyolojik bir olgudur. İnsan bedeninde üremeyle ilgili, birincil ve ikincil cinsiyet özellikleri bulunmaktadır.

b) Cinsellik; cinsel birleşme, mastürbasyon, oral seks gibi bir dizi etkinlikleri, içerisinde barındırır. Bu etkinlikler, bazen üreme bazen de haz gibi farklı amaçları içerir.

c) Cinsellik, bir dizi kişisel ve toplumsal anlam içerir. Böylece etkinliğin doğru mu, yanlış mı, günah mı, meşru mu olduğu; zorla mı, anlaşarak mı yapıldığı; neler hissettirdiği; haz verip vermediği belirlenir.

d) Cinsellik, kişinin cinsel yönelimlerine bağlı olarak yaşama geçirilir. Cinsel yönelimde, cinsel isteği hangi cinsin uyandırdığı ana noktadır. Birey bu isteğe göre, cinsel yönelimde bulunur.

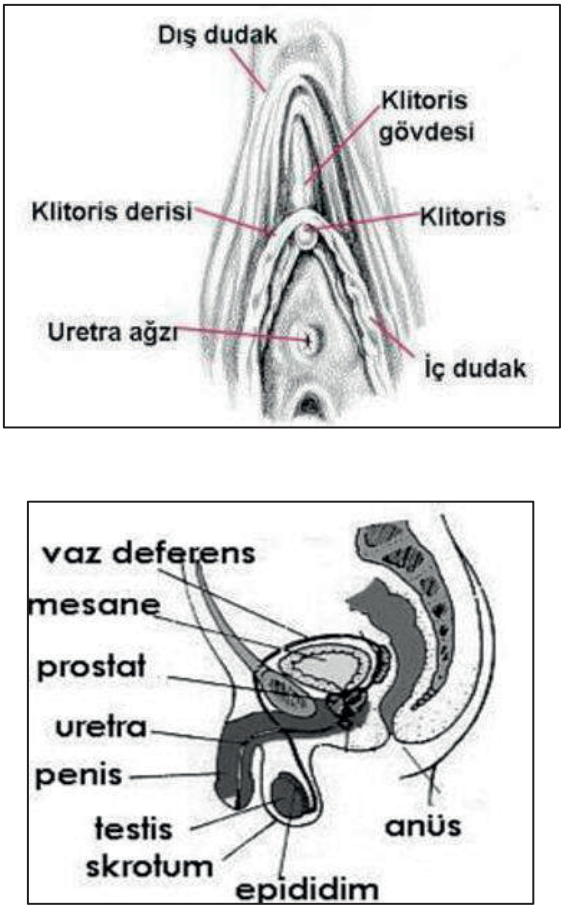
Bu bölümde cinsellik bağlamında, erkek ve kadın üreme organları, aile planlaması yöntemleri, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, cinsel tepki döngüsü, cinsel işlev bozuklukları, yaşam boyu cinsellik, cinsiyet ve cinsiyet rolleri, cinsel yönelimler ve aşk kuramları ele alınmıştır. Bir başka deyişle, cinsellik öncelikle biyolojik bağlamda ve daha sonra psiko-sosyal bağlamda ele alınıp değerlendirilmiştir.

Cinselliğin Biyolojik Bağlamda Ele Alınması

Cinselliğin biyolojik yönü denildiğinde ilk akla gelen kadın ve erkek üreme organlardır. Cinselliğin biyolojik boyutunda cinsel tepki döngüsü ise, ikinci önemli bir konudur. Cinselliğin biyolojik yönünün diğer boyutlarını ise, aile planlaması yöntemleri ve cinsel yolla bulaşan hastalıklar oluşturmaktadır. Bu ilgili konular sırayla ele alınmıştır.

Erkek ve Kadın Üreme Organları

Canlı varlıklar, üreyerek neslini devam ettirir. İnsanlarda neslin devam edebilmesi için testislerde meydana gelen erkek üreme hücresi (sperm) ile yumurtalıklarda oluşan kadın üreme hücresinin (ovum) uygun ortamda karşılaşmaları gerekir. Daha sonra döllenme meydana gelerek, döllenmiş yumurtanın rahim (uterus) içerisinde gelişimini tamamlaması beklenir. Bu durumun sonucunda, anne ve babanın genetik özelliklerini taşıyan yeni bir canlı yaşama getirilir. Tüm bu gelişmelerin gerçekleştiği organlar, üreme sistemini oluştururlar.



Şekil-1 Kadın ve erkek üreme organları

Üremede erkeğin rolü, sperm hücrelerini üretmek ve iki cinse ait üreme hücrelerinin birleşmesini sağlamaktır. Erkek genital organları; testis, skotrum, testiste üretilen spermi dışarı taşıyan kanallar, yardımcı bezler ve penistir. Kadın üreme organlarının görevi, ovumu (yumurta hücresini) üretmek ve döllenmiş yumurtaya ev sahipliği yapmak, onu büyütmek, korumak ve doğumdur. Kadın

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Alper, Y. , Bayraktar, E. & Karaçam, Ö. (1997). *Herkes İçin Psikiyatri.* İstanbul: Era Yayıncılık.

Doyle, J. A. & Paludi, M. A. (1998). *Sex & Gender: The Human Experience*. Boston: McGraw-Hill.

Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Hatcher, R. A. , Kowal, D. , Guest, F. Trusell, J. Stwart, F. , Bowen, S. & Cates, W. (1990). *KontraseptifYöntemler: Uluslararası Basım (Çev. A. D. Akın ve P. Senlet*). İstanbul: İGV. (1990)

Helgeson, V. S. (2002). *The Psychology of Gender.* New Jersey: Prentice Hall.

Kelly, G. F. (2001). *Sexuality Today.* Boston: McGraw-Hill.

Kurban, M. (2002). *Bulaşıcı Hastalıklar ve Epidemiyolojisi*. Kayseri: Netform A. Ş.

Lee, J. A. (1988). *Love styles.* In R. J. Sternberg. , & M. L. Barnes (Eds.), The pscyhology of love (P. 38-67). New Haven and London: Yale University Press.

Masters, W. H. , Johnson, V. E. & Kolodny, R. C. (1986). *Masters and Johnsonon Sex and Human Loving*. Boston: Little Brown and Company.

Masters, W. H. , Johnson, V. E. & Kolodny, R. C. (1995). Human Sexuality. New York: Harper Collins Colege Publishers.

Onur, B. (2005). Anılardaki Aşklar: Çocukluğun ve Gençliğin Psikoseksüel Tarihi. İstanbul: Kitap Yayınevi.

Öğel, K. , Sağduyu, A. , Özmen, E. ve Boratav, C. (1999). *Kadın Hastalıkları ve Doğumda Ruhsal Bozukluklar.* İstanbul: PAREM.

Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile PlanlamasıGenel Müdürlüğü (2000). Üçüncü Bin Yıla Başlarken Anne ve Çocukların Durumu. Ankara: Anadolu Matbaası.

Sternberg, R. J. (1988). A triangulartheory of love. In R. J. Sternberg. , & M. L. Barnes (Eds.), The pscyhology of love (P. 68-99). New Haven and London: Yale University Press.

Sternberg, R. J. (1999). Cupid's Arrow: The Course of LoveThrough Time. UK: Cambridge UniverstyPress.

Strong, B. , Devault, C. & Sayad, B. W. (1996). *Core Concepts in Human Sexuality.* London: Mayfield Publishing Company.

Yetkin, N. ve İncesu, C. (1999). Erkeklerde Cinsel İşlev Bozuklukları. İstanbul: Roche Sanayi A. Ş.

BÖLÜM 3

DAVRANIŞIN NÖROBİYOLOJİK TEMELLERİ

Davranış, insan hayatındaki gözlenebilen, kaydedilebilen, ölçülebilen bütün etkinliklerdir. İç ve dış çevreden gelerek organizmada davranışa sebep olan her türlü durum, enerji değişikliği, olay ya da nesneye uyarıcı, uyarıcılara organizma tarafından verilen karşılığa tepki adı verilir. Sevdiğiniz bir müziğe tuttuğunuz ritim ya da sıcak bir yere dokunduğunuz elinizi çekmeniz bir tepkidir.

Uyarıcıların geldiği dış çevre denilince akla insanların ve canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri, karşılıklı olarak etkileşimde bulundukları fiziki (iklim, tabiat şartları gibi); sosyal (aile, iş çevresi gibi); ekonomik ve kültürel ortam (gelir ve eğitim düzeyi gibi) gelmektedir. Bu çevrelerden gelen ısı, ışık, ses, gürültü gibi fiziki uyarıcılar ile başkalarının varlığı, ödül miktarı, reklamlar, dini ve kültürel semboller gibi sosyal uyarıcılar bireyin davranışlarını etkiler. Davranışlar üzerinde dış çevreden gelen uyarıcıların etkisi olduğu kadar, bedenin içinden gelen uyarıların da (örneğin midemiz kasıldığında yemek arama davranışında bulunma gibi) etkisi vardır. Bireyin bir davranışta bulunması ya da harekete geçmesi için bir uyarıcıya gerek vardır.

İnsanlarda uyarıcı tepki ilişkisini anlamak oldukça zordur. Örneğin, aynı uyarıcının hep aynı tepkiye yol açtığı refleks türü davranışların anlaşılması kolayken bir öğretmenin sorusuna öğrencilerin vereceği tepkiyi tahmin etmek zordur. İnsan biyolojik, psikolojik ve sosyal bir organizma olduğu için, gerek uyarıcıların algılanması ve gerekse bunlara karşı tepkilerin doğması oldukça karmaşık bir yapı içinde gerçekleşir. İnsanın bir uyarıcıyı duyumsaması, algılaması, yorumlaması, duygulanması ve tepki vermesi gibi tüm karışık işlevlerden birinci derece sorumlu sinir sistemimizdir. Şimdi sinir sistemini daha yakından tanıyalım.

Sinir Sistemi

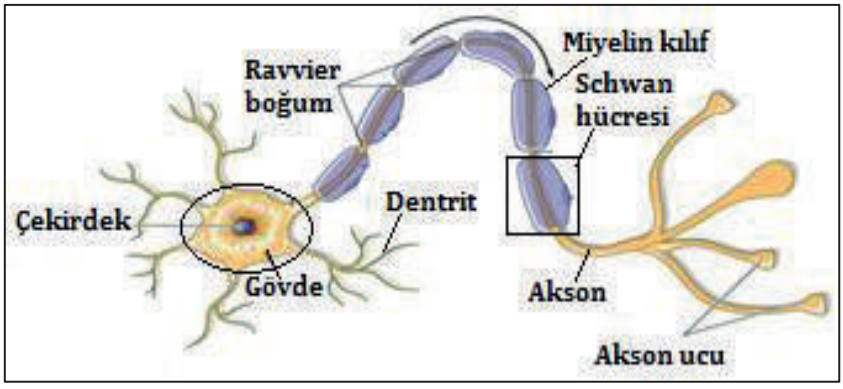
Bedendeki her türlü olaydan sorumlu olan, onları oluşturan ve denetleyen sistem sinir sistemidir. Sinir sistemi, duyum ve kas sistemlerini birbirine bağlar. Bedende çeşitli organlar arasında iş birliğini sağlar. Organizma ve çevresi arasındaki etkileşimi düzenler. Sinir sistemi nöron ve gliyal hücrelerden oluşur. Gliyal hücreler yardımcı hücrelerdir ve bir yapıştırıcı görevi görerek sinir sistemini birleştirir. Bazı gliyal hücreler başka hücreleri fiziksel olarak desteklerken diğer gliyal hücreler nöron ve sinir hücrelerini çevreleyen iç ortamı kontrol eder, onlara besinin ulaşmasını sağlar. İşlevinin önemi bakımından bu kitapta nöronların yapısı ve rolü daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Nöron

Sinir sistemini meydana getiren hücrelere nöron denir. Bütün sinir sistemi milyonlarca nörondan meydana gelir. Sinir sisteminin temel birimi nöron hücresidir. Bilgi, bir nöron boyunca bir elektrokimyasal itki şeklinde hareket eder. Bu değişikliklerin parmak ucundan beyinde ilgili bölgeye ulaşması saniyenin binde hatta milyonda biri kadar daha kısa zamanda gerçekleşir. Beyinde uyarımın anlamlandırılması sonucunda davranış gerçekleşir. İnsanoğlu doğumunda maksimum sayıdaki nöron hücrelerinin tümüne sahiptir. Çocuk doğduktan sonra sinir sisteminde yeni hücre oluşmaz. Buna karşılık var olan nöronlar gelişirler, birbirleriyle yeni bağlantılar kurarlar. Sinir sistemindeki bu gelişme, çocuğa daha karmaşık ve daha hatasız davranışlar yapabilme olanağı verir. Sinir hücrelerinin yapılarında sentrozom organeli olmadığından bölünerek çoğalamazlar. Bu yüzden sinir hücreleri kendilerini yenileyemezler.

Nöron üç ana kısımdan oluşur. Bunlar; hücre gövdesi (soma), dentrit ve aksondur.

- Hücre gövdesi (veya soma), sitoplazma ve kromozomları içeren çekirdeği içerir. Hücre gövdesindeki mitokondri metabolizmayı gerçekleştirir. Ribozomlar protein sentezler.
- Dendritler çok sayıda olan ve genelde kısa olan uzantılardır. Yapı olarak bir ağacı andırırlar. Bu uzantılar almaçlardan (resöpterlerden) ve diğer sinirlerden gelen uyartıyı alırlar. Farklı bir ifadeyle "dendrit", sinir hücresinin gövdesinden saçak gibi dışarıya doğru dallanarak uzanan yapılar olup, hücrenin diğer hücrelerle iletişimini sağlamaktadır. Bir nöronda dendritler ne kadar uzun ve dallanmışsa iletişime geçebileceği hücre sayısı da o denli çok olmaktadır.
- Aksonlar ise sinir hücrelerinin uzun bir dalıdır.



Şekil-1 Nöronun yapısı

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Aue, T., Lavelle, L. A., & Cacioppo, J. T. (2009). Great expectations: What can fMRI research tell us about psychological phenomena?. *International Journal of Psychophysiology*, *73*(1), 10-16.

Barker, R. A., Barasi, S., & Neal, M. J. (2003). *Neuroscience at a Glance*. Wiley-Blackwell.

Barnes, J. (2017). *Temel biyolojik psikoloji*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Berker, B., Çakmak, T., Koçak, A. Ö., Selamoğlu, T. E., Türeli, T (2012). Serotonin ve insan sağlığı, Başkent Üniversitesi Sempozyum Bildirisi, 1-17.

Bird, C. M., & Burgess, N. (2008). The hippocampus and memory: insights from spatial processing. *Nature Reviews Neuroscience*, *9*(3), 182-194.

Bishop, K. M., & Wahlsten, D. (1997). Sex differences in the human corpus callosum: myth or reality?. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *21*(5), 581-601.

Brick, J., & Erickson, C. K. (1998). *Drugs, the brain, and behavior: The pharmacology of abuse and dependence*. Haworth Press.

Carter, R. (2013). *Beyin kitabı*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Crick, F., & Mitchison, G. (1983). The function of dream sleep. *Nature*, *304*(5922), 111-114.

Crockett, M. J., Clark, L., Tabibnia, G., Lieberman, M. D., & Robbins, T. W. (2008). Serotonin modulates behavioral reactions to unfairness. *Science*, *320*(5884), 1739-1739.

Cüceloğlu, D. (2021). *İnsan ve davranışı* (Vol. 96). İstanbul: Remzi Kitap Evi.

Çam, O., & Engin, E. (2014). *Ruh sağlığı ve hastalıkları hemşireliği bakım sanatı*. İstanbul: Tıp Kitabevi.

Diamond, M.C., Scheibel, A.B., & Elson, L. M. (1985). *The human brain colouring book*. New York: Harper Collins.

Diri, H., & Tanrıverdi, F. (2014). Hipotalamus ve hipofiz hormonları ve eksenlerin fizyolojisi. *Turkiye Klinikleri Psychiatry-Special Topics*, 7(3), 1-6

Folk, G. E., & Mora, F. (2003). Serotonin and the last great bioassays. *Online Journal of Biological Sciences: http://www. ansinet. net*.

Franken, R. E. (2001). *Human motivation* (4 th ed.). Pacific Grove, CA: Brook/Cole.

Friedman, J. M. (2002). The functionof leptin in nutrition, weight and physiology. *Nutriton Reviews*, 60, 1-14.

Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B., & Mangun, G. R. (2008). Cognitive neuroscience: The biology of mind (excerpt). *Cognitive neuroscience the biology of mind*.

Gerring R. J., & Zimbardo P. G. (2012). *Psikolojiye giriş psikoloji ve yaşam*. Ankara: Nobel Yayın.

Goodman, A. (2008). Neurobiology of addiction: An integrative review. *Biochemical pharmacology, 75*(1), 266-322.

Göka, E., Başefe, G., Ak, E., & Beyazyüz, M. (2009). Kafa Travmasına Bağlı Frontal Lob Sendromu: Bir Olgu Sunumu. *Klinik Psikofarmakoloji Bulteni*, *19*.

Gürhan, N. (2016). *Ruh sağlığı ve psikiyatri hemşireliği*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.

Karadağ, M. (2007). Uyku bozuklukları sınıflaması (ICSD-2). *Türkiye Klinikleri Akciğer Arşivi*, *8*(3), 88-91.

Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104.

Morgan C. (1995). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Morris C., G. (2002). *Psikolojiyi anlamak (psikolojiye giriş).* Ankara: TPD Yayınları.

Öktem, Ö. (2006). *Davranışsal nörofizyolojiye giriş*. (2. Baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Öztürk O. & Uluşahin A. (2008*). Ruh sağlığı ve bozuklukları I- U* (11. Baskı). Nobel Tıp Kitap Evleri: Ankara.

Sadock B. J., & Sadock, V. A. (2009). *Klinik psikiyatri el kitabı* (A. Bozkurt, Çev. Ed.). 4. Baskı. Ankara: Güneş Kitabevi.

Selye, H. (1985). The nature of stress. *Basal facts*, *7*(1), 3-11.

Selye, H. (1979). *The stress of my life: a scientist's memoirs*. New York; Toronto; Van Nostrand Reinhold.

Steimer, T. (2022). The biology of fear-and anxiety-related behaviors. *Dialogues in clinical neuroscience*..

Stone, J. M., Morrison, P. D., & Pilowsky, L. S. (2007). Glutamate and dopamine dysregulation in schizophrenia—a synthesis and selective review. *Journal of psychopharmacology*, *21*(4), 440-452.

Squire, L. R., Wixted, J. T., & Clark, R. E. (2007). Recognition memory and the medial temporal lobe: a new perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, *8*(11), 872-883.

Üngüren, E. (2015). Beynin nöroanatomik ve nörokimsayal yapısının kişilik ve davranış üzerindeki etkisi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi* 7(1), 193-219.

Werner, F. M., & Covenas, R. (2010). Classical neurotransmitters and neuropeptides involved in major depression: a review. *International Journal of Neuroscience*, *120*(7), 455-470.

Yapıcı, M. (2008). Beyin temelli öğrenme açısından öğretmen ve ders. *Üniversite ve Toplum*, *8*(2).

BÖLÜM 4

DUYGULARIN NÖRO-FİZYOLOJİSİ VE PSİKOLOJİSİ

Bu bölümde, duygulara ilişkin genel bakış açısına değinilmiştir. İkinci olarak, duygu kuramları üzerinde durulmuştur. Üçüncü olarak, duyguların nörofizyolojisine değinilmiştir. Son olarak, duygusal deneyimlerin önemli aşamaları ele alınmıştır.

Duygulara İlişkin Genel Bakış Açısı

Duygulara yönelik pek çok bakış açısı vardır. Bu noktada öncelikle duyguların tanımlanmasına ve sınıflandırılmasına yönelik bakış açılarına değinmek gerekir. İkinci olarak da duyguların işlevi üzerinde durmak bakış açımızı genişletebilir.

Duyguların Tanımlanması ve Ortaya Çıkması

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (2022) duygu, isim olarak "belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim" ve "kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik" olarak tanımlanmaktadır. Duygular, farklı bilim insanları tarafından da tanımlanmıştır. Stres ve başa çıkma konusunda kuramı olan Lazarus'a (1993) göre duygular, bireylerin çevre ile etkileşime geçmeleri sonucunda ortaya çıkan nörofizyolojik tepkilerdir. Gross ve Thompson'a (2006) göre duygu, herhangi bir içsel ve dışsal olay sonucunda ya da bir duruma bağlı olarak ortaya çıkan nörobiyolojik, davranışsal ve yaşantısal ögeleri kapsayan bir olgu olarak değerlendirilmelidir.

Literatürde duygu ile ilgili çeşitli terimler kullanılmaktadır. Bu terimlerin başında duygulanım ile duygu durum terimleri gelmektedir. Buck'a (1993) göre duygulanım (Kendimi mutlu hissediyorum, huzurlu hissediyorum), duygunun yaşantısal bileşenidir. Duygu durumu ise (Kendimi başarılı görüyorum, kendimle gurur duyuyorum, kendi seviyorum), duyguya göre daha uzun süre devam eden, bağlama bağlı uyaranlardan daha az etkilenen ve daha geniş davranışsal tepkilere yol açan duygusal durumları ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Kringelbach ve Phillips, 2014). Duygular ile duygu durumu arasındaki fark, duygu durumunun nesnel olmasıyken duyguların ise, daha öznel olmasıdır. Ayrıca, duygu durumu daha uzun sürekli iken duygular daha kısa sürelidir.

Duygu ile karıştırılan bir diğer kavram histir. His, insan bedeninde meydana gelen fizyolojik değişikliklerin bilişsel olarak yorumlanmasıdır (örneğin acı, rahatlama, gevşeme hissi). Bir başka açıdan his, vücutta meydana gelen fiz-

yolojik değişimlerin algılanmasıdır. Örneğin fizyolojik ihtiyaçlar insanlarda açlık hissi oluşturmaktadır; doku hasarları ise acı hissini oluşturmaktadır (Damasio ve Carvalho, 2013).

Duygular, birden fazla bileşenin bir araya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu bileşenler; değerlendirme (bilişsel bileşen), duygusal yaşantı (kişiye özgü duygu bileşeni), vücutsal belirtiler (nörobiyolojik bileşen), ses ve yüz ifadeleri (motor bileşenler) ve davranışsal eğilimdir (güdüsel bileşen) (Scherer, 2005). Bu noktada içsel ve dışsal bir olaya insanlar seçici olarak yönelmek durumundadırlar. Bu yönelme durumu kişinin amaçları, hedefleri ve değerlerine bağlı olarak değerlendirilmektedir. Daha sonra ise, eyleme dökme aşaması gelmektedir.

Duyguların Sınıflandırılması

Duygu tanımlanmasında iki bakış açısı etkilidir. Bunlardan ilki, sınıflandırmalı yaklaşım iken ikincisi ise, boyutsal yaklaşımdır. Sınıflamalı yaklaşımda duygular, temel duygular ve diğer duygular gibi sınıflara ayrılmaktadır. Örneğin Ekman (1992) temel duyguları; mutluluk, korku, öfke, iğrenme ve üzüntü olarak sınıflandırmıştır. Plutchik ise (1980) sekiz önemli temel duygunun olduğunu belirtmektedir. Bu temel duygular; korku, şaşkınlık, üzüntü, iğrenme, öfke, beklenti, sevinç ve kabuldür. Temel duygulara, birincil duygular denilmektedir. Temel duygular, doğuştan getirildiği düşünülen; fizyolojik, nörolojik ve biyolojik yönleri de olan duygular olarak ele alınmaktadır. İkincil duygulara sosyal duygular da denilmektedir ve bu duygular, temel duyguların birleşimi ile ortaya çıkmaktadır. İkinci duygular, insanların hayatlarındaki görevleri ve sorumlulukları yerlerine getirmelerine yardımcı olmaktadır (Plutchik, 1980).

Bir diğer yaklaşım boyutsal yaklaşımdır. Boyutsal yaklaşımda, duygular farklı boyutlar etrafında incelenmektedir. Örneğin bir boyutta duyguların uyarılma derecesi ölçüt alınırken bir diğer boyutta ise duygunun olumluluk düzeyi ölçüt olarak ele alınmaktadır. Bir başka boyutsal yaklaşımda ise, duyguların aktifleşmesine ve sönmesine bağlı olarak duygular sınıflandırılmaktadır (Wassmann, 2009).

Günümüz dünyasında en çok kullanılan sınıflamalardan biri de pozitif ve negatif duygulanım sınıflandırmasıdır. Pozitif duygulanımın içerisine; ilgili, heyecanlı, güçlü, hevesli, gururlu, uyanık, ilhamlı, dikkatli, kararlı ve aktif duyguları girmektedir. Öte yandan negatif duygulanımın içerisine; sıkıntılı, mutsuz, suçlu, ürkmüş, düşmanca, asabi, sinirli, utanmış, tedirgin ve korkmuş duyguları girmektedir (Watson, vd., 1988). Ayrıca bireylerin öz farkındalıklarının artmasıyla ortaya çıkan; gurur, utanç ve suçluluk gibi duygulara da öz farkındalık duyguları denilmektedir (Santrock, 2008).

Duyguların sınıflandırılmasına yönelik olarak bir diğer yaklaşım, Poggi ve Germani'den (2003) gelmektedir. Bu araştırmacılara göre, kıskançlık, hayranlık,

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Barkow, J. H., Cosmides, L., & Tooby, J. (Eds.). (1995). *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. Oxford University Press.

Buck, R. (1993). Emotional communication, emotional competence, and physical illness: A developmental-interactionist view. In H. C. Traue & J. W. Pennebaker (Eds.), *Emotion inhibition and health* (pp. 32–56). Hogrefe & Huber Publishers.

Buck, R. (1980). Nonverbal behavior and the theory of emotion: The facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 38*(5), 811–824. https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.5.811

Damasio, A., & Carvalho, G. B. (2013). The nature of feelings: evolutionary and neurobiological origins. *Nature reviews neuroscience*, *14*(2), 143-152.

Dror, O. E. (2014). The Cannon–Bard thalamic theory of emotions: A brief genealogy and reappraisal. *Emotion Review*, *6*(1), 13-20.

Dror, O. E. (2017). Deconstructing the "two factors": The historical origins of the Schachter Singer theory of emotions. *Emotion Review*, *9*(1), 7-16.

Ekman P. (1992).Are there basic emotions? *Psychol Rev,* 99:550–553.

Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion, 13*(3), 359–365. https://doi.org/10.1037/a0032135

Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2006). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J.

Gross (Ed.), Handbook of Emotion Regulation. New York: Guildford Press.

Hunnikin, L. M., & van Goozen, S. H. (2019). How can we use knowledge about the neurobiology of emotion recognition in practice? *Journal of Criminal Justice*, *65*, 101537.

Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Springer Science & Business Media.

John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, *72*(6), 1301-1334.

Karakaş, S. (2017). Prof. Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü. www.psikolojisozlugu.com

Koptagel-İlal, G. (2001). *Davranış bilimleri: tıpsal psikoloji*. Nobel Tıp Kitabevleri.

Kringelbach, M. L., & Phillips, H. (2014). *Emotion: Pleasure and pain in the brain*. Oxford University Press.

Lazarus, R. S. (1993). Why we should think of stress as a subset of emotion. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 21–39). Free Press

Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitivemotivational-relational theory of emotion. *American Psychologist, 46*, 819-834.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer

Lang, P. J. (1994). The varieties of emotional experience: A meditation on James-Lange

theory. *Psychological Review, 101*(2), 211–221. https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.2.211

LeDoux, J. (1998). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon and Schuster.

McClure, E. B., & Nowicki, S. (2001). Associations between social anxiety and nonverbal processing skill in preadolescent boys and girls. *Journal of Nonverbal Behavior, 25*(1), 3–19. http://dx.doi.org/10.1023/A:1006753006870.

Moulson, M. C., Shutts, K., Fox, N. A., Zeanah, C. H., Spelke, E. S., & Nelson, C. A. (2015).

Effects of early institutionalization on the development of emotion processing: A case for relative sparing? *Developmental Science, 18*(2), 298–313. http://dx.doi.org/10.1111/desc.12217.

Phillips, M. L., Drevets, W. C., Rauch, S. L., & Lane, R. (2003). Neurobiology of emotion perception I: The neural basis of normal emotion perception. *Biological Psychiatry*, *54*(5), 504-514.

Plutchik R. (1980). Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis. Harper and Row, New York

Poggi, I., & Germani, M. (2003, May). Emotions at work. In *Proc. 8th Intl. Conf. on Human Aspects of Advanced Manufacturing: Agility and Hybrid Automation (HAAMAHA'03)* (Vol. 461, p. 468).

Santrock, J. W. (2008). A Topical Approach to Life-Span Development. . Fourth ed., New York:McGraw-Hill.

Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured?. *Social science information*, *44*(4), 695-729.

Wassmann C. (2009). Physiological optics, cognition and emotion: a novel look at the early work of Wilhelm Wundt. J Hist Med Allied Sci, 64:213–249

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063–1070. https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063

BÖLÜM 5

BEDEN İMAJI

Beden İmajının Tanımlanması

Psikoloji literatüründe üzerinde en çok çalışma yapılan konulardan biri de beden imajıdır. Bu nedenle bu bölümde öncelikle beden imajının tanımlanmasına değinilmiştir. Daha sonra ise beden imajı ve algısı ile ilgilenme tarihsel açıdan incelenmiştir.

DÜŞÜNDÜREN SORUNLAR

Aynada gördüğünüz kendinizden memnun musunuz?

Hiç moda olan bir diyeti denediniz mi?

Bedeninizi düşmanınız gibi gördüğünüz oldu mu?

Beden tipiniz ve ölçüleriniz ne olursa olsun bedeninizi sever misiniz?

İnsan, biyo-psiko ve sosyal bir varlıktır. İnsan bedeni, psikolojik ve sosyal yanını da içerisinde barındıran önemli bir fiziksel gerçekliktir. Bu gerçeklikle birlikte, insanın psikolojik ve toplumsal yönü de şekil almış olur. İnsan bedenin bu özelliğinden dolayı bilim insanları insan bedenini, bireyin şekil almış hali olarak tanımlamaktadırlar (Cash, 2008).

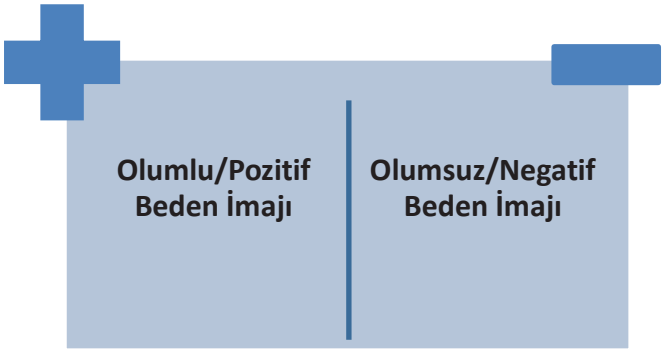
Bireylerin bedenleri ile ilgili psiko-sosyal yönü de olan beden algısı, beden doyumu ve beden imajı olmak üzere üç önemli kavram bulunmaktadır. Beden algısı, bireylerin bedenlerinin fiziksel özellikleri hakkında kişisel değerlendirmelerini içerir. Bireylerin beden algıları sağlıklı ya da sağlıksız olabilmektedir. Beden doyumu ise bireyin bedeninin şekli ve ölçülerinden memnun olup olmama durumudur.

Bireylerin kendi bedenlerini nasıl gördükleri ile ilgili oluşturdukları kişisel resimlerine beden imajı denilmektedir. Bu resmin en önemli özelliği aynı zamanda başkalarının değerlendirilmelerinden de etkilenmesidir (Moe, 1999). Çok daha geniş anlamıyla beden imajı, bireylerin fiziksel görünümleriyle ilgili;

- Duygularını
- Düşüncelerini
- İnançlarını

- Algılarını
- Davranışlarını içermektedir.

Beden imajı, bireylerin fiziksel özelliklerine yönelik oluşturdukları bir kendilik algısıdır. Bu noktada bireylerin kendi bedenlerine yönelik tutumlarını da beden imajı olarak değerlendirmek mümkündür. Cash'a (2004) göre bu tutumlar, bireylerin insanlarla kurmuş oldukları ilişkilerindeki güvenlerini, kişisel bakımlarını, cinsel davranışlarını, egzersiz ve yeme davranışlarını etkiler.



Şekil-1 Beden imajının boyutları

Beden imajının en önemli özelliği bireylerin kendi bedenlerine yönelik sahip oldukları algılarının öznel olmasıdır. Örneğin bireyler, ideal kiloda ya da uzunlukta olmalarına rağmen kendilerini kısa ya da kilolu olarak değerlendirebilirler. Bu noktada insanların kendi bedenlerine yönelik algılarını olumlu/pozitif ve olumsuz/negatif olmak üzere iki önemli boyutta ele almak mümkündür.

Olumlu beden imajı, bireylerin kendi bedenlerine yönelik oluşturdukları resimden memnun olmaları anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle ideal ve gerçek benlik algıları arasındaki farkın çok az olması ya da olmaması durumudur. Beden imajı olumlu olan bireyler, bedenlerini oldukları haliyle beğenirler ve bedenlerinin görüntüsünden ziyade işlevine odaklanırlar.

Olumsuz beden imajı boyutunda bireyler, kendi bedenlerine yönelik olarak olumsuz duygulara ve düşüncelere sahiptirler. Bir başka deyişle gördükleri resimden memnun olmamaktadırlar. Olumsuz beden imajına sahip bireyler, bedenlerini inceleyip bedenlerinin bazı bölgeleri ya da bütünü için kusurlar bulmak eğilimindedirler. Bu kusurlar daha çok beden ölçüsüne, beden şekline, kiloya ya da kas yoğunluğuna yönelik olabilmektedir.

Olumsuz beden imajına sahip olmak ruhsal ve bedensel sağlıkla ilişkili bulunmuştur. Olumsuz beden imajı, bir bütün olarak bireylerin yaşam kalitelerini

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Aldan, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinde beden imajı ve ilgili değişkenlerin üçlü etki modeli kapsamında incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Bursa.

Annis, N. M., Cash, T. F. , and J. I. Hrabosky. (2004). Body image and psychosocial diffirences among stable average-weight, currently overweight, and formerly overweight women: The rol of stigmatizing experiences. Body İmage: An İnternational Journal of Research 1: 155-167.

Bearman, S. K. , Stice, E. (2008). Testing a gender additive model: The role of body image in adolescent depression. Journal of Abnormal Child Psychology, 36, 1251-1263.

Bruin, A. P. K. , Woertman, L., Bakker F. C. , & Oudejans, R. R. D. (2009). Weight-related sport motives and girls' body image, weight control behaviors, and self-esteem. Sex Role, 628-641.

Caccavale, J. L., Farhat, T. , & Iannotti, J. R. (2012). Social engagement in adolescence moderates the association between weight statü and body image. *Body image*, 9, 221-226.

Canpolat, B. I. , Örsel, S. , Akdemir, A. , ve Özbay, M. H. (2003). Ergenlerin kendilik algısında beden imajının ve beden kitle indeksinin rolü. *3P Dergisi*, 11, 143-154.

Cash, T. F. (1995). The Psychosocial effect of adolescent facial acne: İts severity and management in a medically untreated sample. Technical report to the Neutrogena Corporation, Los Angeles, CA.

Cash, T. F. (2002). "Cognitive-behavioral perspectives on body image", Bady İmage: A handbook of theory, research and clinical practice, ed. T. F. Cash, -T. Pruzinsky, The Guilford Press, New York.

Cash, T. F. (2004). Body image: Past, present and future. *Body image*: An İnternational Journal of Research. 1, 1-5.

Cash, T. F. (2008). *The Body İmage Workbook: An Eight-Step Program for Learning to Like Your Looks*. Second Edition. New Harbinger Publications, Inc. Oakland, CA.

Cash, T. F. , Hrabosky, J. I. , Perry, A. A. (2004). How has body image changed? A cross-sectional investigation college women and men from 1983 to2001. Journal of Consulting Clinical Psychology. Vol. 72, No. 6, 1081-1089.

Cash, T. F., Morrow, J. A. , Hrabosky, J. I. , & Pery, A. A. (2004). How has Body Image Changed? A cross-sectional investigation of College women and men from 1983 to 2001. *Journal of Consultingand Clinical Psychology*, Vol. 72, No. 6, 1081-1089.

Castle, D. J. , & Phillips, K. A. (Eds.). (2002). Disorders of body image. Wrightson Biomedical Pub Limited.

Choma, B., Visser, B. , Pozzebon, J. , Bogaert, A. , Busseri, M. & Sadava, S. (2010). Self-objectification, self-esteem, and gender: Testing a moderated mediation model. *Sex Roles,* 63, 645-656.

Clay, D. , Vignoles V. L. , & Dittmar, H. (2005). "Body image and self-esteem among adolescent girls: testing the influence of sociocultural factors ", Journal of Research on Adolescence, 15(4), 451-477.

Davıson, K. K. , Markey, C. N. , & Birch, L. L. (2003). A longitudinal examination of patterns in girls' weight concerns and body dissatisfaction from ages 5 to 9 years. *International Journal of Eating Disorders*, 33, 320–332.

Esnaola, I. , Rodriguez, A. & Goni, A. (2010). Body dissatisfaction and perceived sociocultural pressures: Gender and age differences. *Salud Mental,* 33, 21-29.

Gerner, B. , & Wilson, P. H. (2005). The relationship between friendship factor and adolescent girls' body image concern, body dissatisfaction, and restrained eating. *International Journal of Eating Disorder,* 37, 313-320.

Grogan, S. (2008**).** Body İmage: Undurstanding Body Dissatisfaction in Men, Women and Children**,** Routledge, New York.

Holmqvist, K. , Frisen, A. (2012). "I bet they aren't that perfect in reality: Appearance ideals viewed from the perspective of adolescent with a positive body image". *Body image*, 9, 388-395.

Huebscher. B. (2010). Relationship between body image and self-esteem among adolesent girls, Universite of Wisconsin-Stout.

Livine, M. P. , Slomak, L. (2002). Body image devolopment in adolescence. İn T. F. Cash & Pruzinsky (Eds.). , Body image: Handbook of theory research and clinical pragtice (pp. 74-82). New York: The Guilford Press.

McCabe, M., Ricciardalli, L. (2001). Parent, peer and media influences on body image and strategies to both increase and decrease body size among adolescent boys and girls. Journal of Adolescence, 36(142): 225-240.

Moe, Barbara. (1999). *Understanding the Causes of a Negative Body Imaje*. The Rozen Publishing Group, Inc/Newyork.

O'Dea, J. A. (2012). Body image and self-esteem. In T. F. Cash (Ed.), Encyclopedia of body image and human appearance (pp. 141-147). London, UK: Academic Press.

Rudiger, J. A. , Cash, T. F. , Roehrig, M. , & Thompson, J. K. (2007). Day-to-day body-image states: Prospective predictors of intra-individual level and variablity. Body İmage, 4(1), 1-9.

Smolak, , L. (2012). Apprearance in childhood and adolescence. In N. Rumsey & D. Harcourt (Eds), Oxford Handbook of the Psychology of Appearance (pp. 123-141). London: Oxford Universty Press.

Sparhawk, J. M. , (2003), Bady İmage and Media: The Media's Influence on Body İmage, University of Wisconsin-Stout, August.

Thompson, J. K. , Heinberg, L. J. , Altabe, M. , & Tantleff-Dunn, S. (1999). Exacting beauty: Theory, assessment and treatment of body image disturbance. Washington, DC: American Psychological Association.

BÖLÜM 6

BEDENİN PSİKOPATOLOJİSİ

Bedenin Psikopatolojisi

İnsanlar bedenlerine bakım sunup onu koruma çabasında olduklarında, sağlıklı beden yapısına ulaşırlar. Bazı insanlar ise, yaşadıkları sorunlarla başa çıkmada bedenlerini kullanırlar. Bu kullanımın ise iki önemli yönü bulunmaktadır. Bunlardan ilki sağlıklı iken ikincisi sağlıksız kullanımdır. Bu kitapta sağlıksız kullanım, bedenin psikopatolojisi bağlamında değerlendirilmiştir. Bu bağlamda yeme bozuklukları; anoreksiya nervoza, bulimiya nervoza, obezite ve tıkınırcasına yemek yeme bozukluğu gibi bozukluklar psikopatolojinin önemli bir noktasını oluşturmaktadır. Olumsuz beden imajı için depresyon, intihar ve kendine zarar verme davranışları ise bir diğer boyuttur.

Yeme Bozuklukları

Yiyecekler yaşamın gerekli bir parçasıdır, insanlar, sevdikleri yiyecekler konusunda, ne kadar yemeğe ihtiyaçları oldukları ve ne zaman yemek yemek istedikleri konusunda birbirlerinden ayrılırlar. Bununla birlikte bazı insanlar yiyecekleri, olumsuz duygulardan kaçınmak, bastırmak ve kontrol etmek için tehlikeli bir şekilde yanlış kullanır. Bu durum yeme bozukluklarına sebep olabilmektedir. Yeme bozuklukları, her cinsiyetten, yaştan, sosyal, ekonomik ve etnik seviyeden insanı etkileyebilir. Araştırmalar bazı insanların diğer insanlara göre daha fazla risk altında olduklarını göstermiştir. Yeme bozukluğu bulaşıcı değildir. Yeme bozukluğu, yiyeceklerden çok daha fazla bir şeyi kasteder. Yeme bozuklukları bir ruhsal bozukluktur ve tedavi edilebilir. Yardım alan bireylerde iyileşme oranı yüksektir. Yeme bozukluklarının birkaç farklı tipi vardır. Bunlar; anoreksiya nervoza, bulimiya nervoza, tıkınırcasına yemek yeme ve kompulsif aşırı yemek yeme davranışıdır.

Anoreksiya Nervoza

Anoreksiya nervoza psikolojik sebeplerden dolayı iştahın kaybı anlamına gelir. Bu yeme bozukluğunun en önemli göstergesi olan fazla kilo kaybı, hasta tarafından açlığın inkârından kaynaklanır. Anoreksiyanın iki alt tipi vardır. Birinci tip kısıtlayıcı tiptir. Birey bu tipte, alınan gıda miktarını kısıtlayarak ya da aşırı egzersiz yaparak düşük beden ağırlıklarını korumaya çalışırlar. İkincisi ise tıkınırcasına yemek yiyen ve yiyeceklerden temizlenen tipler, büyük miktarlarda yiyecek tüketip sonra da kendilerini kusturarak ya da laksatif kullanarak kendilerini yedikleri yiyeceklerden kurtarmaya çalışırlar. Anoreksiya ölümcül olabilir. Bu nedenle erken müdahale ve tedavi şarttır.

Anoreksiyanın birtakım belirtileri vardır. Belirtilerin birkaçı bir araya gelip, durum kötüleşiyorsa bu kaygılanmak için bir neden olabilir. Aşağıda belirtiler sıralanmıştır:

- Kilo alma ilgili yoğun bir korkunun varlığı,
- Zayıf yanlarını kabullenmede problem yaşama,
- Yemek ve egzersiz hakkında kaygılı bir iç sese sahip olma,
- Yemek yemeye bağlı obsesif ve katı davranışlar sergileme (örneğin; yemeği küçük parçalara bölmek ve kalori hesaplamak gibi),
- Duygu değişiklikleri yaşamak,
- Karar almada ve düşünmede güçlük çekmek,
- Bol kıyafetler giyinmek,
- Laksatif kullanmak ve kendini kusturmak
- Aşırı egzersiz yapmaktır.

Anoreksiya nervozanın olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bu etkiler kısa ya da uzun süreli olabilmektedir. Bu etkiler şu şekilde sıralanabilir: Çocuklar ve gençlerde gelişimleriyle ilgili kilo almada yetersizlik ya da ciddi kilo kayıpları olması; susuz kalma, kabızlık ve karın ağrıları yaşamak; baş dönmesi ve bulantı hissi yaşanmasıdır. Diğer etkiler ise; düşük kan basıncı, cinsel istek azlığı, kuru ve renksiz bir cilt, regl dönemlerinde aksamalar ya da durma, vücutta tüylenme ya da saçlarda dökülme ve kemik kütlesinde azalmadır. Uzun dönemli etkiler açısından bakıldığında; bedenin işlevselliğinde azalma (kalp, karaciğer, böbrekler ve beyin fonksiyonlarında azalma), osteoporoz (kemik erimesi), kısırlık ve gebe kalmada zorluk, büyümenin ve gelişimin yavaşlamasıdır.

Anoreksiya Nervoza ve Beden İmajı

Beden imajı bozuklukları anoreksiya nervozanın en yaygın klinik belirtilerindendir. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki fiziksel görünüm ile ilgili görünüş kaygıları yeme bozukları için öncül niteliğindedir. Anoreksiya, beden ölçülerinin değerlendirmesi ile ilgili algı eksikliği olarak da tanımlanmıştır. Bu bireyler kendilerini olduklarından daha kilolu hissettikleri için kilo almayla ilgili aşırı kaygı duyarlar. DSM IV de beden imajı bozukluğu, anoreksiyanın tanısal kriterlerinden biridir. Anoreksik bireyler, çok zayıf olsalar bile beden şekilleri ve kiloları hakkında aşırı derecede kaygılıdırlar. Anoreksiya daki beden imajı bozuklukların klinik gözlemleri; bireyin beden ölçüsü ile ilgili iki farklı yanlış algılamanın olduğunu gösterir. Bu yanlış algılamalar ya bedenin belirli bir bölgesinin büyüklüğü, küçüklüğü ve şekli ile ilgili yanlış algılamaları ya da tüm beden ölçüsü ile ilgili yanlış algılamaları içerir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

American Psikyatri Birliği (APA), 1994. Mental bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı (4. Baskı) (Çev. Köroğlu, E.). Hekimler Yayınlar Birliği, Ankara.

Aslangiray, N. (2013). Üniversite öğrencilerinde beden imajı yordayıcıları olarak bağlanma stilleri ve toplumsal cinsiyet rolleri. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara.

Bartholomew, K. & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A four category model. Journal of Personality and Social Psychology, 61 (2), 226-244.

Bowly, J. (1988). A secure base: parent-cild attachment and healthy human development. New York: Basic Books.

Bruin, A. P. K. , Woertman, L., Bakker F. C. , & Oudejans, R. R. D. (2009). Weight-related sport motives and girls' body image, weight control behaviors, and self-esteem. Sex Role, 628-641.

Cash, T. F. , Thėriault, J. , & Annis, N M. (2004). Body image in an interpersonal contex: Adult attachment, fear of intimacy and social anxiety. Journal of social and clinical psycology, 23(1), 89-103.

Choma, B. , Visser, B. , Pozzebon, J. , Bogaert, A. , Busseri, M. & Sadava, S. (2010). Self-objectification, self-esteem, and gender: Testing a moderated mediation model. Sex Roles, 63, 645-656.

Clay, D. , Vignoles V. L. , & Dittmar, H. (2005). "Body image and self-esteem among adolescent girls: testing the influence of sociocultural factors ", Journal of Research on Adolescence, 15(4), 451-477.

Damani, S. , Button, E. J. , Reveley, C. H. (2001). " The Body İmage Structured Interview: A New Method For The Exploration Of Body İmage in The Women With Eating Disorders", European Eating Disorder Review, 9, ss. 167-181.

Dunkley, D. M., Masheh, R. M. , & Grilo, C. M. (2010). Childhood maltreatment, depressive symptoms and body dissatisfaction in patient with binge eating disorder: The mediating role of self-criticim. International Journal of Eating Disorder, 43, 274-281.

Goldfield, G. S. , Moore, C., Henderson, K. , Buchholz, A. , Obeid, N. , Flamet, M. F. (2010). "Body Dissadisfaction, Diatery Restraint, Depression Eating During Early and Middle Adolescence: Do the influences Remain the Same", İnternational Journal of Eating Disorders, 9, ss, 501-512.

Greenleaf, C. , & McGreer, R. (2006). Disordered eating attitudes and self-objectification among physically active and sedentary female collage students. Journal of Psycology: Interdisciplinary and Applied, 140, 187-198.

Huebscher. B. (2010). Relationship between body image and self-esteem among adolesent girls, Universite of Wisconsin-Stout.

Keel, P. K. , Mitchell, J. E. , Davis, T. L., Crow, S. J. (2001). Relationship between depression and body dissatisfaction in women diagnosed with blumia nervosa. İnternational Journal of Eating Disorders, 30, ss. 188-199.

Moore, M., Masuda, A. Hill, M. L. , Goodnight, B. L. (2014). Body image flexibility moderates the association between disorder eating cognition and disordered eating behavior in a non-clinical sample of women: A cross-sectional investigation. Eating Behaviors, 15, 664-669.

Özmen, D. , Özmen E. , Ergin, D., Çetinkaya, A. C. , Şen, N. , Dündar, P. E. , Taşkın, & E. O. (2007). The association of self-esteem, depression and body sadisfaction with obesity among Turkish adolescents, Public Health, 7, 1-7.

Pınar R. (2002). "Obezlerde Depresyon, Benlik Saygısı ve Beden İmajı: Karşılaştırmalı Bir Çalışma", C. Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 6(1), ss. 54-60.

Stice, E. , Hayward, C. , Cameron, R. P. , Killen, J. D. , & Taylor, C. B. (2000). Body image and eating distrubances predict onset of depression among female adolescents: A longitudinal study. Journal of Abnormal Psychology, 109, 438-444.

Stice, E. , Rohde, P. , Shaw, H. , & Gau, J. (2011). An affectiveness trial of a selected dissonance-based eating disorder preventation program for female high school students: Long-term effects. Journal of Consulting and Clinical Psycology, 79, 500-508.

Thompson, J. K. , Shroff, H. , Herbozo, S. , Cafri, G., Rodriguez, M. , Rodriguez, M. (2007). "Relations Among Multiple Peer Influences, Body Dissatisfaction, Eating Disturbance, and Self-Esteem: A Comparison of Average Weight, At Risk of Overweight, and Overweight Adolescent Girls", Journal of Pediatric Psychology, 32(1), ss, 24-29.

Tiggemann, M. , & Williams, E. (2012). The role of self-objectification in disordered eating, depressed mood, and sexual functioning among women a comprehensive test of objectification. TheoryPsychology of Women Quarterly, 36, 66-75.

Yanover, T., & Thompson, J. K. (2008). Eating problems, body image disturbances, and academic achievement: Preliminary evaluation of the eating and body image distrubances academic interference scale. International Journal of Eating Disorder, 41, 184-187.

BÖLÜM 7

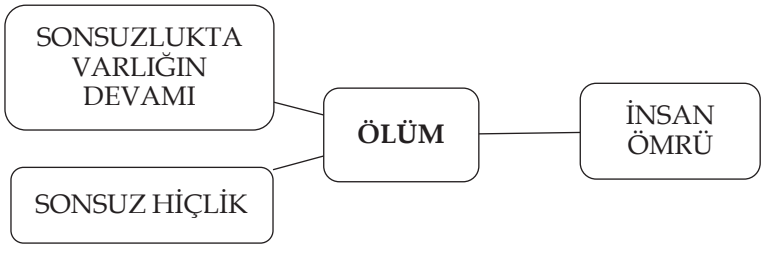
BEDENİN ANLAMI

Bedenimizin anlamını bulmak çok önemlidir. Çünkü bedenimize yüklediğimiz anlam ya da anlamlar doğrultusunda ona karşı birtakım duygulara, düşüncelere ve tutumlara sahip oluruz. İnsanların bedenlerine yükledikleri anlamlar onların yaşamlarına yükledikleri anlamlardan da etkilenir. Bu doğrultuda bu bölümde öncelikle yaşama anlam yükleme konusuna ve daha sonra ise bedene anlam yükleme konusuna değinilmiştir. Sonra da İslamiyet ve bedenin anlamı üzerinde durulmuştur.

İnsanın Yaşamına Anlam Yüklemesi

İnsan biyopsikososyal bir varlıktır. Özellikle insanın biyolojik bir varlık olması, beraberinde pek çok şeye ihtiyacının olduğunu göstermektedir. Bu noktada insan havaya, suya, gıdaya ve vücudunun devamı için sağlıklı ve çalışan organlara ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçlar daha da detaylandırıldığında ve insanın bir ömrüne yayıldığında, sayılamayacak rakama ulaşılır. Bunlara ek olarak hücresel düzeyde enerji üretiminin azalması, serbest oksijen moleküllerinin diğer hücresel yapılara saldırması, hücre bölünmesinin azalması ve giderek uyum sağlayıcı mekanizmaların kaybolması gibi fizyolojik nedenlerle insanlar yaşlanmaktadır (Santrock, 2014). Organ düzeyindeki bozulmalar ve işlev yetersizlikleri bireyleri, kaçınılmaz ve evrensel olan bir sonla karşı karşıya bırakmaktadır.

İnsanın, kendi ölümüyle yüzleşmesi bir gerçek iken yaşamı boyunca yaptıklarına, geliştirdiği yeteneklerine, ürettiklerine ve hatta geleceğine anlam yüklemesi de kaçınılmaz bir diğer gerçektir. Bu gerçek karşısında insanlar, ölüm ve sonrasına anlam yüklemek durumundadırlar. Bu noktada yüklenebilecek iki anlam türü vardır. Bunlar: Sonsuz hiçlik ya da sonsuzlukta da varlığını devam ettirmedir. Bu olgu aşağıdaki şekille daha somut hale getirilebilir.



Şekil-1 Yaşama anlam yükleme (Eryılmaz, 2014, sf. 118)

Yukarıdaki şekil incelendiğinde sonsuzlukta varlığını devam ettireceğine inanan insanların yaşamın anlamı, din ve maneviyat gibi konularla ilgilendikleri görülmektedir. Günümüz psikoloji bilimi de bu gerçeği kabul ederek çeşitli araştırmalar yapmaktadır. Bu noktada günümüzde pozitif psikoloji anlayışı, insanların *"Yaşamın anlamı ve amacı nedir?"* sorusuna yanıt vermek için yaratıcılık, maneviyat ve din alanlarında çeşitli düşünceler ve davranışlar ürettiklerini belirtmektedir (Seligman, 2002).

Yaşamın anlamı konusu, psikolojide insanın optimal düzeyde işlevde bulunmasını etkileyen faktörlerden biri olarak incelenmektedir (Ryff, 1989). Yaşamın anlamı kavramı çok boyutludur. Bu noktada bu kavramın içerisine;

- Bireyin varlığının bir amacının olması
- Bireyin kendi varlığından memnun olması
- Bireyin yaşamında değerlerinin olması
- Dinî/manevi inançlar
- Yaşam amaçları
- Özdeğer gibi boyutlar girmektedir (Battista ve Almond 1973; Baumeister, 1991; Reker, 2000).

Yaşama anlam yükleme ve mutluluk konusunda yapılan çalışmalar, anlam yüklemenin bireylerin mutluluklarını arttırdığını ve onları olumsuz sonuçlardan koruduğunu göstermektedir (Fry, 2001). Yaşamlarına anlam yükleyen bireylerin daha sağlıklı oldukları ve daha uzun yaşadıkları da bulunmuştur (Mascaro ve Rosen 2006). Anlamsızlık yaşayan bireylerin ise daha çok intihara yöneldikleri ve yaşamlarını sonlandırdıkları sonucuna varılmıştır (Edwards ve Holden, 2001).

Genel olarak yaşama anlam yükleme, beraberinde bedene anlam yüklemeyi getirmektedir. İnsanların yaşamlarına ve bedenlerine yükledikleri anlamlar bilinmeden, onların bedenlerine yönelik gösterdikleri tepkiler de anlaşılmaz. Bu noktada aşağıdaki sorular, anlamsız olur ve yanıtlanamaz:

- *Bazı insanlar neden bedenlerine dövme yaptırmaktadırlar?*
- *Afrika'daki insanlar neden, kulaklarına ve dudaklarına çeşitli cisimler yerleştirmektedirler?*
- *Hin Fakirleri neden bedenlerini şişlemektedirler?*
- *Gerek Yahudiler gerekse Müslümanlar neden oruç tutarak aç kalmaktadırlar?*
- *Bazı insanlar, bedenlerini neden kesmektedirler (self-mutilasyon)?*
- *Neden bazı insanlar intihar etmektedirler?*
- *Bazı insanlar neden intihar bombacısı olarak, fiziksel olarak varlıklarına son vermektedirler?*

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Aghababaei, N., Błachnio, A., & Aminikhoo, M. (2018). The relations of gratitude to religiosity, well-being, and personality. *Mental Health, Religion & Culture*, *21*(4), 408-417.

Akrawi, D., Bartrop, R., Potter, U., & Touyz, S. (2015). Religiosity, spirituality in relation to disordered eating and body image concerns: A systematic review. *Journal of Eating Disorders*, *3*(1), 1-24.

Allison, G.R. (2009). Toward a theology of human embodiment. *The Southern Baptist Journal of Theology,* 13, 2, 4-17.

Altuntaş, H., & Şahin, M. (2015). *Kuran-ı Kerim Meali.* Ankara: Diyanet Yayınları

Avalos, L. C., & Tylka, T. L. (2006). Exploring a model of intuitive eating with college women. *Journal of Counseling Psychology, 53*, 486–497. doi:10.1037/0022–0167.53.4.486

Aydın, H. (1999). *Kur'an'da İnsan Psikolojisi.* İstanbul: Timaş Yayınları

Aydın, M. (1998). Hristiyanlık. *Yaşayan Dünya Dinleri*, 77-203.

Bahadır, A. (2002). *İnsanın Anlam Arayışı ve Din.* İstanbul: İnsan Yayınları.

Banks, C. G. (1992). Culture'in culture-bound syndromes: The case of anorexia nervosa. *Social Science and Medicine, 34*(8), 867-884.

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss:* Vol. 1. Attachment. New York, NY: Basic Books.

Boyatzis, C. J., & Quinlan, K. B. (2008). Women's body image, disordered eating, and religion: A critical review of the literature. *Research in the Social Scientific Study of Religion, Volume 19*, 183-208.

Carey, R. N., Donaghue, N., & Broderick, P. (2014). Body image concern among Australian adolescent girls: The role of body comparisons with models and peers. *Body Image, 11*, 81–84. doi:10.1016/j.bodyim. 2013.09.006

Davis, D., Choe, E., Meyers, J., Wade, N., Varjas, K., Gifford, A., . . . & Worthington, E. L. (2016). Thankful for the little things: A meta-analysis of gratitude interventions. *Journal of Counseling Psychology, 63*, 20–31. http://dx.doi.org/10. 1037/cou0000107

Demircan, A.R. (2014). *İslam'a Göre Cinsel Hayat.* İstanbul: Ensar Yayınevi.

Diyanet İşleri Başkanlığı, K. (2014). *Hadislerle İslam.* Ankara: Diyanet Yayınları.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*, 117–140. doi:10.1177/ 001872675400700202

Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly, 21*, 173–206. http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997. tb00108.x

Granqvist, P., & Kirkpatrick, L. A. (2013). Religion, spirituality, and attachment. In K. I. Pargament, J. J. Exline, & J. W. Jones (Eds.), *APA handbook of psychology, religion, and spirituality (*Vol 1*): Context, theory, and research* (pp. 139–155). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10. 1037/14045–007

Hepper, E. G., & Carnelley, K. B. (2011). The self-esteem roller coaster: Adult attachment moderates the impact of daily feedback. *Personal Relationships, 19*, 504–520. doi:10.1111/j.1475–6811.2011. 01375.x

Hill, P. C., & Pargament, K. I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality: Implications for physical and mental health research. *The American Psychologist, 58*, 64–74. http://dx.doi.org/10. 1037/0003-066x.58.1.64.

Homan, K. J., & Boyatzis, C. J. (2010). The protective role of attachment to God against eating disorder risk factors: Concurrent and prospective evidence. *Eating Disorders*, *18*(3), 239-258.

Homan, K. J., & Cavanaugh, B. N. (2013). Perceived relationship with God fosters positive body image in college women. *Journal of Health Psychology, 18*, 1529–1539. doi:10.1177/1359105312465911.

Homan, K. J., & Lemmon, V. A. (2014). Attachment to God and eating disorder tendencies: The mediating role of social comparison. *Psychology of Religion and Spirituality, 6*, 349–357. doi:10.1037/a0036776

Homan, K. J., & Tylka, T. L. (2018). Development and exploration of the gratitude model of body appreciation in women. *Body Image, 25*, 14–22. http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.01.008

Hökelekli, H. (1998). Ölümle ilgili tutumların dini davranışla ilişkisi üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 4*, 4, 87-98.

Hökelekli, K. (1998). *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Inman, M., Iceberg, E., & McKeel, L. (2014). Do religious affirmations, religious commitments, or general commitments mitigate the negative effects of exposure to thin ideals? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 53, 38–55. http://dx.doi.org/10.1111/jssr.12089

Inman, M., Snyder, A., & Peprah, K. (2016). Religious-body affirmations protect body esteem for women who base self-worth on appearance or others' approval. *Mental Health, Religion & Culture, 19*, 98–111. http://dx.doi.org/10. 1080/13674676.2015.1124634

İpek, M. (2013). Kur'an'a göre insanın yaratılış hikmeti ve sorumluluğu. *EKEV Akademi Dergisi,* 17, 57, 435-448.

Jacobs-Pilipski, M. J., Winzelberg, A., Wilfley, D. E., Bryson, S. W., & Taylor, C. B. (2005). Spirituality among young women at risk for eating disorders. *Eating Behaviors*, *6*(4), 293-300.

Kim, K. H. C. (2006). Religion, body satisfaction and dieting. *Appetite*, *46*(3), 285-296.

Kirkpatrick, L. A. (2005). *Attachment, evolution, and the psychology of religion*. New York, NY: Guilford.

Koenig, H. G. (2009). Research on religion, spirituality, and mental health: A review. The *Canadian Journal of Psychiatry, 54*, 283–291. http://dx.doi.org/10. 1177/070674370905400502

Koenig, H., Koenig, H. G., King, D., & Carson, V. B. (2012). *Handbook of religion and health*. Oup Usa.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change.* New York, NY: Guilford.

Miller, W. R., & Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American psychologist*, *58*(1), 24.

Morgan, J. F., Marsden, P., & Lacey, J. H. (2000). Spiritual starvation? A case series concerning Christianity and eating disorders. *International Journal of Eating Disorders, 28,* 476-480.

Pruzinsky, T., & Cash, T. F. (2002). Understanding body images: Historical and contemporary perspectives. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice* (pp. 3–12). New York: Guilford Press.

Smolak, L., & Cash, T. F. (2011). Future challenges for body image science, practice, and prevention. In T. F. Cash & L. Smolak (Eds.), *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (pp. 471–478). New York: Guilford Press.

Tiggemann, M., & Hage, K. (2019). Religion and spirituality: Pathways to positive body image. *Body image*, *28*, 135-141.

Ty, M., & Francis, A. J. P. (2013). Insecure attachment and disordered eating in women: The mediating processes of social comparison and emotional dysregulation. *Eating Disorders: The Journal of Treatment and Prevention, 21*, 154–174. doi:10.1080/10640266.2013.761089.

Tylka, T. L. (2011). Positive psychology perspectives on body image. In T. F. Cash & L. Smolak (Eds.), Body image: A handbook of science, practice, and prevention (pp. 56–64). New York: Guilford Press.

Tylka, T. L. (2012). *Positive psychology perspectives on body image. In T. F. Cash (Ed.), Encyclopedia of body image and human appearance* (Vol. 2) (pp. 657–663). San Diego, CA: Elsevier Academic Press. http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12- 384925-0.00104-8

Tylka, T. L., & Homan, K. J. (2015). Exercise motives and positive body image in physically active college women and men: Exploring an expanded acceptance model of intuitive eating. *Body Image, 15*, 90–97. http://dx.doi.org/10.1016/j. bodyim.2015.07.003

Uysal, V. (2007). Kentsel Hayatta Dindarlık ve Oruç ibadetinin Bireysel-Toplumsal Yansımalan. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (32), 19-44.

Vandereycken, W., & Van Deth, R. (1994). *From fasting saints to anorexic girls: The history of self starvation.* New York, NY: University Press.

Wood-Barcalow, N. L., Tylka, T. L., & Augustus-Horvath, C. L. (2010). But I like my Body": Positive body image characteristics and a holistic model for young-adult women. *Body Image, 7*, 106–116. http://dx.doi.org/10.1016/j. bodyim.2010.01.001.

Yazıcı, S., & Şentürk, L. (2015*). İslam İlmihali*. Ankara: Diyanet Yayınları

Allison, G.R. (2009). Toward a theology of human embodiment. *The Southern Baptist Journal of Theology*, 13, 2, 4-17.

Banks, C. G. (1992). ‗Culture'in culture-bound syndromes: The case of anorexia nervosa. *Social Science and Medicine, 34*(8), 867-884.

BÖLÜM 8

OLUMLU BEDEN İMAJI GELİŞTİRME

Olumlu Beden İmajı Geliştirme

Bireylerin kendi bedenlerine yönelik algılarının olumsuz olması durumunda pek çok ruhsal ve fiziksel sağlık problemi ortaya çıkmaktadır. Bu problemlerin gerek birey için gerekse toplum için çok yüksek düzeyde maliyeti bulunmaktadır. Maliyetleri en aza indirmenin önemli yollarından biri de henüz sorunlar ortaya çıkmadan sorunlara müdahale etmektir. Bir başka deyişle önleyici ve geliştirici çalışmalar aracılığı ile sorunların çözümü için mücadelede bulunmaktır. Kitabın bu bölümünde, olumlu bir beden imajı geliştirme adına önleyici ve geliştirici bilgilere ve bulgulara yer verilmiştir.

Olumlu Beden İmajı Oluşturmanın Gerekliliği

Beden imajı durağan değildir, bireyin deneyimlerine, bedensel değişikliklere, ebeveynlerin, akranların ve kültürün etkisine bağlı olarak değişebilir. Örneğin ergenlik döneminde bireyler, önemli fiziksel değişiklikler yaşarlar. Bu dönemde ergenlerin beden imajları oldukça dinamiktir. Ayrıca beden imajı, başkaları tarafından yapılan dışsal değerlendirmelerden çok öz güven ve öz değerlendirme ile güçlü bir şekilde ilişkilidir. Bunun yanı sıra dış görünüş hakkında ebeveynlerin tutumları, akran değerlendirmeleri, çekicilik konusunda toplumsal standartlar ve kültürel mesajlar da beden imajı üzerinde etkilidir. Tüm batı toplumlarında kaslı erkek ve ince kadın idealinin yaygınlığı, gençler arasında da kilo kaygılarının artmasına neden olmuştur.

Bu konuda araştırma sonuçları daha detaylı bir şekilde incelendiğinde konunun önemi, bir kez daha anlaşılır. Öncelikle beden imajı konusunda cinsiyete dayalı farklılıklar bulunmaktadır. Amerikan Üniversite Kadınları Derneği tarafından yayınlanan raporda; kızlar için nasıl göründükleri kendilik değerleri için önemli iken; erkekler için kendilik değeri nasıl göründüklerinden çok bir şeyi yapabilme becerisine dayanmaktadır. Bu temel bulgu, neden kadınların daha çok olumsuz beden imajı konusuyla ilgilendiklerini açıklar niteliktedir. Örneğin bayanların erkeklere oranla (%21-%66) sahip oldukları kilodan kendilerini çok daha fazla kilolu olarak algıladıkları bulunmuştur. Kadınların %85'i nasıl göründükleri konusunda endişe duymuşlardır. Ergen kızların %50-88'i, beden şekilleri ve ölçüleri hakkında olumsuz duygulara sahiptirler. Ergen kızların %49'u, yeme bozukluğuna sahip birini tanıdığını belirtmektedir. Kızların yalnızca %33'ü, olması gereken kiloda olduklarını belirtirken, %58'i kilo vermeyi iste-

mektedirler. Sadece %9'u kilo almayı istemektedir. Erkeklerin üçte biri kendilerini olduklarından daha zayıf olarak görürler. Kadınların %10'u, kendilerini zayıf olarak değerlendirirler.

OLUMLU BEDEN İMAJINI GELİŞTİRMENİN VE OLUMSUZ BEDEN İMAJINI ÖNLEMENİN BOYUTLARI

Olumlu beden imajını geliştirmenin ve olumsuz beden imajını önlemenin, içeriğini pek çok etken oluşturmaktadır. Bu etkenleri sağlıklı beslenme, fiziksel aktiviteler, öz güven geliştirme ve medya okuryazarlığı şeklinde sırlamak mümkündür. Bu bölümde bu faktörlere değinilmiştir.

Sağlık Beslenme

Olumlu bir beden geliştirmek ve olumsuz beden imajını önlemenin en önemli yolu sağlıklı beslenmekten geçmektedir. Bu noktada bireyleri sağlıklı beslenme ile ilgili doğru bilgilerle donatarak onları güçlendirmek mümkündür. Sağlıklı ve dengeli beslenme her besin ögesinden gerektiği ve yeteri kadar tüketmek anlamına gelmektedir. Sağlıklı beslenmek, beden organlarının sağlıklı işlemesine yardımcı olduğu gibi bireyin bedeninden hoşnut olamayacağı aşırı kilolu olma gibi olumsuz özelliklerin ortaya çıkmasını da engellemektedir. Ayrıca sağlıklı beslenme, bireyin hastalıklardan korunmasına da yardımcı olmaktadır. Bu noktada sağlıklı beslenmek için aşağıdaki noktalara dikkat etmek işlevsel olabilir:

- ✓ Fiziksel açlık ile duygusal açlık durumlarının ayrımına varmak!
- ✓ Geniş bir yiyecek çeşitliliği ile beslenmek!
- ✓ Öğün atlamadan üç öğün yemek yemeye dikkat etmek!
- ✓ Tüm besin gruplarından yemek yemeye özen göstermek!

İnsanlar, aşırı kilo aldıklarında ideal beden ölçütlerine ulaşmayı isterler. İdeal beden ölçütlerine ulaşmanın önemli bir yolu, diyet yapmaktan geçmektedir. Diyet yapmak, besin ögelerini kontrollü bir şekilde tüketmek anlamına gelmektedir. Bütün insanlar için aynı diyet yöntemlerini önermek günümüz dünyasında kabul görmeyen bir yaklaşımdır. Günümüzde kişiye özel diyet uygulamalarının sıklıkla gerçekleştirildiği görülür. Bunun nedeni; bireylerin yaş, cinsiyet, alışkanlıklar, biyo-kimyasal yapı ve sahip olunan hastalıklar açısından farklı özelliklere sahip olmalarıdır. Bireyler, diyet yapmaya karar verdiklerinde mutlaka bir beslenme uzmanı ile çalışmalıdırlar. Beslenme uzmanları diyet konusunda; öncelikle bir değerlendirme yapmaktadırlar. Sonra ise birey için en uygun diyet belirlenir ve birey beslenmesinde değişiklik yapma konusunda ikna edilir. Bireylere uzmanlar, diyete uymanın yararlarını ve diyete uymamanın sakıncalarını anlatırlar. Böylece beslenme düzeni değerlendirilir ve değişiklik yapılacak alanlar belirlenir. Diyete uyulmasını güçleştirebilecek durumlar ve çözüm önerileri üzerinde durulur. Son olarak da bireyin diyeti uygulama süreci izlenir.

YARALANILAN KAYNAKLAR

Merdol, T. K. (2003). Obezitede Diyet Tedavisi Temel İlkeleri ve Eğitim. Turkish Journal of Endocrinology and Metabolism, 2, 33-38.

New Mexico Media Literacy Project http: //www. nmmlp. org

Olive, S. L., Byrne, D. G. , Cunningham, B. R, Telford, D. R. (2012). Effects of physical activity, fitness and fatness on children body image: The Australian look longitudinal study. Mental Healht and Phisical Activty, 5, 116-124.

Robbins, L. B. , Pender, N. J. , & Kazanis, A. S. (2003). Barriers to physical activity perceived by adolescent girls. *Journal of Midwifery & Women's Health*, *48*(3), 206-212.

Story M, Holt K, Sofka D, eds. (2000). Bright Futures in practice: nutrition. Arlington, VA: National Center for. Education in Maternal and Child Health.

BÖLÜM 9

OLUMSUZ BEDEN İMAJININ PSİKOTERAPİSİ

Olumsuz Beden İmajının Psikoterapisi

Olumsuz beden imajını, daha olumlu bir konuma getirmek adına çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaları çeşitli başlıklar altında toplamak mümkündür. Bu çalışmaları; psikoeğitim temelli müdahaleler, pozitif psikoloji anlayışına dayanan müdahaleler ve psikoterapi müdahaleleri olmak üzere üç temel başlık altında toplamak mümkündür. Bu bölümde, her bir müdahale şekli ele alınıp değerlendirilmiştir.

Psikoeğitim Temelli Müdahaleler

Psikoeğitim çalışmaları, belirli bir konuda yaşam becerisi geliştirmeyi amaçlayan ve bilgi verme temelinde ilerleyen çalışmalardır. Psikoeğitim programlarında olumsuz beden imajına müdahale etmede; çalışma kâğıtlarından, medya çıktılarından, videolardan, ses kayıtlarından, amaca yönelik hazırlanmış bilgisayar programlarından yararlanılmaktadır. Bu materyaller hem grup hem de bireysel olarak uygulanabilir. Psikoeğitim programları; bilgi edinme, istenmeyen duygu, düşünce ve davranışların değiştirilmesi, problemin doğasının anlaşılması, yeni bir bakış açısı kazanmasını sağlayacak konular ve temalar üzerine yapılandırılmıştır.

Olumsuz beden imajına yönelik psikoeğitim programlarının amacı, sadece katılımcıların bedenleriyle ilgili iç görü kazanmalarını sağlamak değildir. Amaç katılımcıların sosyal ve kişisel çevrelerini, eğilim ve davranışlarını değiştirebilmeleri için katılımcılara spesifik stratejiler öğretmektir. Programın temeli, katılımcıların beden doyumsuzluğunun iç ve dış tetikleyicilerine karşı kendi özdenetimlerini arttırmaktır. Bu programlar ayrıca bireylerin bedenleri ile ilgili negatif ifadelerini sorgulamalarını, kendilerine zarar veren medyanın gerçekçi olmayan ideal imajlarını, toplumun güzellikle ilgili yargılarını, arkadaş alaylarını ele alarak bireylerin sosyal ve kişisel açıdan kendilerini düzenlemeleri amaçlar. Mevcut psikomeğitim programlarının hedef kitlesi daha çok genç kızlar ve kadınlardır. Ancak son zamanlarda yapılan çalışmalar erkelerde de beden imajı problemlerini önleme ve müdahaleyi gerektirecek derecede artış olduğunu göstermektedir. Literatürde uygulanan psikoeğitim temelinde yürütülen programlar üç gruba ayrılabilir:

- Yalnızca beden imajını geliştirmeyi amaçlayan programlar,
- Negatif beden imajını ve yeme bozukluklarını önlemeyi amaçlayan müdahale programları,
- Kronik diyet ve yeme bozukluklarını önleme ve beden imajını geliştirme programları.

Pozitif Psikoloji Temelli Müdahaleler

Beden imajı alanındaki önleme çalışmalarının çoğu, patoloji odaklıdır ve beden imajının olumsuz yönleri üzerinde durmaktadır. Ancak bu durum negatif beden imajının daha iyi anlaşılmasına yardım ederken, pozitif beden imajının anlaşılması konusunda yetersiz kalmaktadır. Önleyici ruh sağlığı temelli bir bakış açısına sahip olan pozitif psikoloji, olumlu beden imajı çalışmalarına da rehberlik edecek bir çalışma çerçevesi sunmaktadır. Pozitif psikoloji anlayışına sahip bilim insanları; olumsuz özellikleri ortadan kaldırılmasının uyum sağlayıcı olumlu özellikleri ortaya çıkarmadığını savunur. Bir başka deyişle olumsuz bir beden imajını çözümlemek, pozitif bir beden imajını otomatik bir şekilde oluşturmamaktadır. Benzer bir şekilde pozitif bir beden imajı, negatif bir beden imajının karşıtı olarak tanımlanamaz. Pozitif psikoloji anlayışı, olumlu beden imajına sahip bireylerin özelliklerinin olumsuz beden imajına sahip bireylere kazandırılması durumunda bireylerin kendilerini daha güçlü hissedeceklerini savunmaktadır. Ayrıca, bireylerin olumlu duygularının ve düşüncelerinin arttırılmasının da tedavi edici bir işlevinin olduğu belirtilmektedir.

Holmqvist ve Frisen (2012), pozitif psikolojinin temel felsefesi ile olumsuz beden imajına sahip olan bireyler yerine, olumlu beden imajına sahip ergenlerin hangi güçlü yanlara sahip oldukları üzerine bir bilimsel araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda pozitif beden imajına sahip olan ergenlerde; ideal beden imajlarına karşı eleştirel bakış açısı, bu imajları gerçekçi ve doğal olarak bulmama, güzellik ve çekicilik hakkında esnek bir değerlendirmeye sahip olma, daha geniş bir güzellik tanımı, güzellik algısının subjektif olduğu inancına sahip olma gibi güçlü yanlar tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları pozitif beden imajına sahip gençlerin medyanın ideal imajlarına karşı eleştirel, güzellik kavramına yönelik olarak da esnek bir bakış açısına sahip olduklarını göstermiştir.

Tylka (2011), pozitif beden imajına sahip bireylerle yapılan araştırmalardan yararlanarak bu özellikleri bir araya getirmiştir ve pozitif beden imajına sahip bireylerin özelliklerini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

- Bedeni sevme ve onu kabul etme (Bedeninin tüm özelliklerinden tam olarak mutlu olmamasına rağmen onu sevme, kusurlarından çok onun becerilerine odaklanma, bedenine zarar verecek şeylerden kaçınma).
- Bedeni takdir etme (Bedeninin özelliklerini, sağlığını ve işlevlerini takdir etme ve görünüşünden çok yapabildiklerine şükretme).
- İçsel olumlu duyguların dışsal tutumlara yansıması (Gülümseme, kucaklama vs.).
- Daha esnek ve geniş bir güzellik kavramına sahip olma (Her insanın farklı bir özelliği ile güzel olduğu ve başkaları ile kıyaslanmaması gerektiğine inanma, güzellik için görünüşü, şekli ve ağırlığı bir ölçü olarak

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Cash, T. F. (2002). "Cognitive-behavioral perspectives on body image", Bady İmage: A handbook of theory, research and clinical practice, ed. T. F. Cash, -T. Pruzinsky, The Guilford Press, New York.

Cash, T. F. (2008). The Body İmage Workbook: An Eight-Step Program for Learning to Like Your Looks. Second Edition. New Harbinger Publications, Inc. Oakland, CA.

Cash, T. F. (2012). "Cognitive-behavioral perspectives on body image", Bady İmage: A handbook of science, practice and prevention, ed. T. F. Cash, -L. Smolak, The Guilford Press, New York.

Cash, T. F. , Santos, M. T. , & Williams, E. F. (2005). Coping with body image threats and challenges: Validation of the body image coping strategies Inventory. J Psychosom Res. , 58: 191-199.

Eryılmaz, A. (2014). Herkes İçin Mutluğun Başucu Kitabı, Teoriden Uygulamaya - Pozitif Psikoloji. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Gudmundsdottir, D. G. (2011). Positive psycology and public health. In R. Biswas-Diener (Ed.), Pozitive psychology as a social chane (pp. 109-122). New York: Springer Press and Business Media

Hefferon, K. , & Boniwell, I. (2011). Positive Psychology. New York: McGraw Hil.

Holmqvist, K & Frisėn, A. (2012). "I bet they aren't that perfect in reality: " Apprearance ideals viewed from the perspective of adolecents with a positive body image. Body İmage, 9(3): 388-395.

Homan, J. K. , Tylka, T. L. (2014). Apperance-based exercise motivation moderates the relationship between exercise frequency and positive body image. Body image, 11, 101-108.

Livine, M. P. , Slomak, L. (2002). Body image devolopment in adolescence. İn T. F. Cash & Pruzinsky (Eds.). , Body image: Handbook of theory research and clinical pragtice (pp. 74-82). New York: The Guilford Press.

Murdock, N. L. (2012). Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları. ÇevEdt: Akkoyun. F. , Ankara.

Neumark-Sztainer, D. , Sherwood, N. , Coller, T. , & Hannan, P. J. (2000). Primary prevention of disordered eating among pre-adolescent girls: Feasibility and short-term impact of a communty-based intervention. Journal of the American Dietetic Association, 100, 1466-1473.

Peseschkian, N. (1980). Pozitif Aile Terapisi, (Ed; Fışıloğlu, H. 2005). Beyaz Yayınları (2. Basım). İstanbul.

Peseschkian, N. (1986). Günlük Yaşamın Psikoterapisi. (Ed. Fışıloğlu, H. 2002) Beyaz Yayınları (2. Basım). İstanbul.

Peseschkian, N. (1986). Doğu Hikâyeleri ile Psikoterapi. (Ed. Fışıloğlu, H. 2005) Beyaz Yayınları (2. Basım). İstanbul.

Peseschkian, N. (1987). Positive Psychoherapy: Theory and practise of new method. New York: Springer

Seligman, M. E. P. (2002)Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez(Eds.), The handbook of positive psychology (pp. 3-12). New York: Oxford Press.

Tylka, T. L. (2011). Positive psychology perspectives on body image. In T. F. Cash & L. Smolak (Eds), Body image. A handbook of science, practice, and prevention (pp. 56-64). New York: Guilford Press.

Yager, Z. , Diedrichs, C. P. , Ricciardelli, A. L. , & Halliwell, E. (2013). What works in secondary school? A systemic review of classroom-based body image programs. Body image, 10, 271-281.

BÖLÜM 10

OLUMSUZ BEDEN İMAJINA MÜDAHALEDE GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA OTURUMLARI

ERGENLERDE BEDEN İMAJI İLE BAŞ ETME PROGRAMI OTURUMLARI

OTURUMLAR	AMAÇ	POZİTİF PSİKOTERAPİ	POZİTİF PSİKOLOJİ
1. OTURUM	Grup kurallarının oluşturulması ve grup üyelerinin birbirleriyle tanışması Katılımcıların grup sürecinden beklentilerinin öğrenilmesi Sahip oldukları beden imajıyla ilgili farkındalığı arttırmak	Gözlem Basamağı; Denge Modeli, Farkındalık	Beden İmajındaki Pozitif ve Negatif Yanları Fark Etme Amaç Belirleme Yavaşla ve Fark Et
2. OTURUM	Bedenine karşı, duygu, tutum ve davranışlarında farkındalık yaratmak Hâlihazırda kullandıkları beden imajı ile baş etme stratejileri hakkında farkındalık yaratmak	Gözlem Basamağı; Bedenimle İlişkim	Bedenimde Değiştirebileceklerim ve Değiştiremeyeceklerim.
3. OTURUM	Beden imajının oluşumunda etkili olan faktörler hakkında farkındalık yaratmak	Envanter Basamağı; Dörtlü Model	Beden Deneyimlerim Kendi Doktorum Beden Mirasım
4. OTURUM	Beden imajının oluşumunda etkili olan faktörler hakkında farkındalık yaratmak Bedene ilişkin inançların duygu, düşünce ve davranış üzerinde etkisini fark etmek	Envanter Basamağı; Bedenim ve Mekanlar Öykü Kullanımı	Bilişsel Kontrol Biricik Yanlar

BÖLÜM 11

OLUMSUZ BEDEN İMAJININ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA MÜDAHALESİNE YÖNELİK OTURUM ÖRNEKLERİ

Olumsuz beden imajına grupla psikolojik danışma şeklinde gerçekleşen müdahale de önemlidir. Bu kitapta yer alan pozitif psikoloji ve pozitif psikoterapi temelli olumsuz beden imajına grupla psikolojik danışma müdahale yaklaşımı, test edilmiştir. Grupla psikolojik danışma sürecinde de uygulanan müdahale yönteminin etkili olduğu görülmüştür. Kitabın bu bölümünde grupla psikolojik danışma uygulamasına örnekler verilmiştir.

BEDEN İMAJINI FARK ET

Sivilcelerimden hoşlanmıyorum.

Daha zayıf ve uzun boylu olmak istiyorum.

Saçlarımı beğenmiyorum, saçlarımın daha hacimli ve uzun olmasını istiyorum.

Gözlerimin ela olmasını isterdim.

Gözaltı morluklarımın olmamasını ve kirpiklerimin daha uzun isterdim.

Göğüslerimi, özellikle de çıplak halini beğenmiyorum.

Saçlarımın rengini beğeniyorum.

Saçlarımın daha dalgalı ya da tamamen düz bir şekle sahip olmasını isterdim.

Değerlendirmem: Genelde bedenimle ilgili olumsuz düşüncelere sahibim!!!

Bu kadar olumsuz bir beden imajına sahip olduğumun farkında değildim.

PROGRAMA KATILIM AMACIM

Bu çalışmaya katılmanızdaki amacınız nedir? Çalışmanın sonunda sahip olmayı istediğiniz en az iki sağlıklı beden imajı amacınızı yazınız?

Birinci Amacım: Zayıf olmayı ve bedenimdeki sevmediğim özelliklerin gitmesini istiyorum.

İkinci Amacım: Bir model gibi ince olamasam da kendimi sevmeyi istiyorum.

Üçüncü Amacım: Kendime karşı öz güvenimin artmasını istiyorum.

Dördüncü Amacım: Tam anlamıyla kendimle barışık ve kendimle bütünleşmiş biri olmak istiyorum.

YAVAŞLA VE FARK ET

Sadece bir gün için kendinizi yavaşlatın. Normalde yaşamınızda dikkat etmediğiniz şeylere odaklanmaya çalışın. Bunu yaparken duygularınıza temas edin. Ne görüyor, ne kokuyor, ne tadıyor, ne duyuyor ve ne hissediyorsunuz? Fark ettiğiniz her şeyi yazın. Bu bahçenizdeki ağacın yapraklarının rengi olabileceği gibi, yağmurun sesi, toprağın kokusu ya da doğada aldığınız derin bir nefes olabilir.

Fark ettiğin şeyleri yaz:

- ✓ Kuşların sesi
- ✓ Bir sokak kedisinin gözlerinin rengi
- ✓ Sokaktaki insanların telaşlı halleri
- ✓ Kahvaltıdaki çayın kokusu

Bu gözlemde senin için eşsiz olduğunu düşündüğün şeyleri listele:

- Ben yavaş olduğum zaman etrafımdaki her şeyin çok hızlı olduğunu fark etmem.

Kendinle ilgili keşfettiğin üç şeyi listele:

1. Hayatın hızına yetişmek için ne kadar hızlı olmam gerektiğini

2. Çok hızlı yaşadığımda ne kadar çok şeyi kaçırdığımı ve fark etmediğimi

Çocukken yapmaktan zevk aldığın ama şimdi yapmadığın seni ve bedenini rahatlatan üç şeyi listele:

1. Sabah duyduğum kuş sesi çünkü küçükken bu kuş sesini duymak beni mutlu ediyordu. Şimdi ise kuş sesinin hâlâ olmasına rağmen, hayatımın hızından dolayı benim onu duymadığım

2. Oyun oynamak

3. Dans et

BÖLÜM 12

OLUMSUZ BEDEN İMAJININ BİREYLE PSİKOLOJİK DANIŞMA MÜDAHALESİNE YÖNELİK OTURUM ÖRNEKLERİ

Olumsuz beden imajına bireysel müdahale de önemlidir. Bu kitapta yer alan pozitif psikoloji ve pozitif psikoterapi temelli olumsuz beden imajına grupla psikolojik danışma müdahale yaklaşımı, bireyle psikolojik danışma uygulamasında da test edilmiştir. Tıpkı grupla psikolojik danışma sürecinde olduğu gibi bireyle psikolojik danışma sürecinde de uygulanan müdahale yönteminin etkili olduğu görülmüştür. Kitabın bu bölümünde bireysel psikolojik danışma uygulamasına örnekler verilmiştir.

OTURUMUN TEMASI: OLUMSUZ BEDEN İMAJI PROBLEMİNİ TANIMLAMA

Psikolojik Danışman: Merhaba, hoş geldiniz.

Danışan: Merhaba.

Psikolojik Danışman: Nasılsınız?

Danışan: İyiyim, siz nasılsınız?

Psikolojik Danışman: Ben de iyiyim. İsterseniz öncelikle size süreçten bahsedeyim biraz.

Danışan: Tamam.

Psikolojik Danışman: Oturumlarımız yaklaşık olarak 45-50 dakika sürecek. Bu oturumlarımızda sizin için en çok sorun teşkil eden problemler üzerinde konuşacağız. Oturumlarımızın ne kadar süreceği sizin probleminizin niteliğine ve aramızdaki etkileşimin niteliğine bağlı olarak değişecek. Tabii ki bu oturumları gerçekleştirirken gizlilik ilkesine dayalı olarak hareket edeceğiz ve oturumlarımızda genellikle gönüllülük esas. Bu noktada size nasıl yardımcı olabilirim. Sizi, buraya getiren nedir?

Danışan: Ben, günde 200 kere aynaya bakıyorum.

Psikolojik Danışman: Evet.

Danışan: Kendimde az belirgin olan sorunları sürekli çok abartırım.

Psikolojik Danışman: Mesela, nasıl abartırsınız?

Danışan: Mesela, gözüm küçük, cildim çok lekeli, şişmanım, sürekli böyle, aslında olmayan şeyleri varmış gibi.

Psikolojik Danışman: Yani küçük şeyleri abartıyorsunuz.

Danışan: Çok abartırım.

Psikolojik Danışman: Peki bunlar hayatınızı nasıl etkiliyor?

Danışan: Çok fazla etkiliyor, nicelik ve nitelik olarak da. Mesela; erkek arkadaşımla ayrılma boyutuna geliyoruz. Sonra, derslere gitmiyorum, dışarı çıkmıyorum, öyle hissettiğim zamanlar yatağımdan bile çıkmıyorum.

Psikolojik Danışman: Peki, sizin böyle hareket etmenize neden olan nedir, tam olarak sizi böyle davranmaya iten ne olabilir?

Danışan: Takıntılarım yani.

Psikolojik Danışman: Takıntılarınızı biraz açar mısınız yani nasıl takıntılar bunlar?

Danışan: Bir kere en büyük takıntım fiziksel özelliklerimdir mesela.

Psikolojik Danışman: Örnek verebilir misiniz?

Danışan: Şurada karşımda uzun saçlı bir kız otursun, hemen saçlarım uzun olsun isterim ve bunun için hemen araştırmalara başlarım veya farklı bir özelliği olsun, o bende de olsun isterim ve bunu uygulamaya çalışırım.

Psikolojik Danışman: Biraz özenti mi var?

Danışan: Biraz değil fazla özenti var evet.

Psikolojik Danışman: Mesela başka neler var buna örnek olarak?

Danışan: Özenti olarak mı?

Psikolojik Danışman: Evet!

Danışan: Bu illa fiziksel olmayabilir, mesela çok özgür bir kızdır, hemen ona benzemeye çalışırım, özgür olmaya çalışırım. Veya çok katı kuralları olan otoriter bir kızdır, hemen o yöne kayarım. Kimle yakın olursam ona uymaya çalışırım.

Psikolojik Danışman: Çevrenizdeki insanları benimsemeye çalışıyorsunuz.

Danışan: Çok benimsemeye çalışıyorum evet.

Psikolojik Danışman: Peki bu sizi nasıl etkiliyor?

Danışan: Nasıl etkiliyor… Bir kere ben, ben olmuyorum. Ben kendimi tanımıyorum, nasıl bir insanım bilmiyorum.

Psikolojik Danışman: Kendinizden uzaklaştığınızı hissediyorsunuz?

Danışan: Hep hissediyorum.

Psikolojik Danışman: Bunu biraz daha açar mısınız? Nasıl etkiliyor hayatınızı, insanlara benzemeye çalışmak?

Leon Festinger'in

BİLİŞSEL UYUMSUZLUK KURAMI

Esin YÜCEL

Güncellenmiş
2. Baskı

Ankara
2023

Leon Festinger'in BİLİŞSEL UYUMSUZLUK KURAMI

Esin YÜCEL

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-839-3
e-ISBN	: 978-605-170-838-6
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

YÜCEL, Esin
Leon Festinger'in BİLİŞSEL UYUMSUZLUK KURAMI

Anı Yayıncılık, Güncellenmiş 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, xii + 176 sf., 13,5x19,5 cm

ISBN : 978-605-170-839-3
e-ISBN : 978-605-170-838-6

Kuram, Biliş, Denge, Karar
Bilişsel Uyumsuzluk, Uyum, Kararlar, Tutarsızlık, Seçim, Alternatif, Satın Alma, Medya

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



Dünyayı
güzelleştirmeye
katkıda bulunmaları
dileğiyle

Eda ve Mert'e...

İçindekiler

Yazar Hakkında vii

Ön Söz ix

Bilişsel Uyumsuzluk Kuramı 1

Uyumsuzluğun Azaltılması 12

Kesin Kararın Önemi 23

Uyumsuzluğun Büyüklüğü ve Değişim Direnci 36

Teoriyi Test Etmek İçin Kullanılan Deneysel Paradigmalar 44

- Özgür Seçim 44
- Çabanın Gerekçesi 49
- Teşvik Edilen Uyum 51

Teorinin Eleştirileri ve Revizyonları 65

- Kişisel Tutarlılık 67
- Kendini Olumlama 73
- Caydırıcı Sonuç 80
- Eylem Tabanlı Model 89

Alternatif Teoriler 92

- Benlik Algısı 92
- Etki/İzlenim Yönetimi 95
- Öz Standartlar 96

Bilişsel Uyumsuzluğun Yapısı 106

İçindekiler

Sonuç.....110
Tarikatlar ve Terör Örgütleri.....115
Kuramın Hizmet ve Ürün Sağlayıcılar İçin Önemi 122
Medyadan Bilişsel Uyumsuzluk Kullanım Örnekleri.....132
Yabancı Medya.....133
Yerel Medya 141
Mizah 149
Çelişki 150
Dilemma 152
Kaynakça 155
İnternet Kaynakları.....171

Yazar Hakkında

Dr. Öğr. Gör. Esin YÜCEL

Dr. Esin Yücel, lisans eğitimini Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde tamamladıktan sonra turizm sektöründe yönetici olarak çalıştı. İşletme yüksek lisansını ve Turizm İşletmeciliği doktorasını Akdeniz Üniversitesi'nde tamamladı. Yazarın bu çalışması, 'Toplumsal Roller ve Esnek Çalışma' adlı kitabından sonraki 2. Kitabının geliştirilmiş baskısıdır. Turizm ve turist davranışı üzerine çalışmalarına devam eden yazar, halen Akdeniz Üniversitesi'nde Doktor Öğretim Görevlisi olarak görev yapmaktadır. 1979 Ankara doğumlu olan yazar, iki çocuk annesidir.

Ön Söz

Yıl 1955. Gazetelere 21 Aralık'ta Kuzey Amerika kıtasının büyük bir selle yok olacağına dair verilen ilanlar. Bu ilanları kehanetin gerçekleşeceğine dair değil fakat inananların psikolojik durumlarına yönelik olarak dikkate değer bulan Psikolog Leon Festinger ve meslektaşları.

Clarion adlı bir gezegendeki üstün varlıklar tarafından kendisine mesajlar gönderildiğini iddia eden Marian Keech, sel felaketiyle Kuzey Amerika kıtasının yok olacağını ve inananların üstün varlıklar tarafından bir uzay aracıyla kurtarılacağını iddia etmektedir. İşlerini bırakıp, paralarını ve mülklerini bağışlayarak "Arayanlar (Seekers)" olarak adlandırılan tarikata katılanlar heyecanla, uzay gemisinin gelişini ve maceranın başlamasını beklemektedirler. Bu durum, 1954'ten bu yana "kişinin uyumsuz iki bilişe sahip olması durumunda ortaya çıkan zihinsel karmaşa" olarak tanımladıkları "bilişsel uyumsuzluk" teorisinin laboratuvar deneylerini yapan Leon Festinger ve meslektaşları[1] için teoriyi gerçek hayatta test etmenin fırsatı olmuştur. Leon Festinger, Henry Riecken ve Stanley Schachter, kehanetlerin gerçekleşmediği durumda kişilerin tepkilerini, mürit rolüne girdikleri tarikatta gözlemlemişlerdir. Marian Keech ve kehanetlerine inanan müritler için hazırlık aşamasında yaptıkları şeylerin geri alınması güç, hatta imkânsız olacaktır. Çünkü işlerini, mal varlıklarını ve daha pek çok şeyi dünyevî oldukları için elden çıkarmışlardır. Dahası bu kehanetlere inanmayanlarla karşı karşıya kaldıklarında yanılmış olduklarını itiraf etmek işi daha da zorlaştıracaktır.

21 Aralık'ta ne sel olmuş ne de bir uzay gemisi gelmiştir. Tüm benlikleriyle bu kehanetlere inananların 22 Aralık ve sonrasındaki davranışları, 17. yy.da Osmanlı topraklarında (İzmir) doğan ve mesihlik iddiasında bulunan Sabetay Sevi'nin kehanetleri ve müritlerinin gerçekleşmeyen kehanetler karşısında korudukları inançlarından başlayarak çarpıcı örneklerle teorinin temellerini atan Festinger ve meslektaşları[1] tarafından heyecan verici olarak kar-

şılanmıştır. Tüm bunları 1956 yılında yayımladıkları "When Prophecy Fails" adlı kitaplarında ele alan araştırmacılar, uyumsuzluk teorisinin yakın zamanda Leon Festinger tarafından yazılacak olan kitapta detaylandırılacağını belirtmişlerdir[1]. Sonrasında, Leon Festinger[2], bireyin inandığı şey ile bu inanca karşı olan gerçek bilginin tutarsızlığı nedeniyle ortaya çıkan ve psikolojik olarak rahatsız edici bir durum olan "bilişsel uyumsuzluk" kuramını tanımlamıştır.

Üstelik Festinger'in 17. yy.dan başlayarak örneklendirdiği akıl dışı gibi görünen bu ve benzeri olaylar yakın tarihte de tekrarlanmıştır.



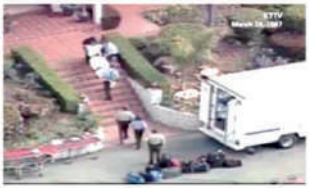
Kaynak: mynet.com, 2017.

18 Kasım 1978 tarihinde Guyana toprakları üzerinde kurulmuş Jonestown kasabasında yaşayan Halkın Tapınağı Tarikatı'na mensup 900'den fazla kişi, tarikat liderleri Jim Jones'un vaazı üzerine siyanür içerek intihar etmişlerdir.



Kaynak: mynet.com, 2017.

İsviçre merkezli, Kanada'da faaliyet gösteren Güneş Tapınağı üyelerinin 1994'te gerçekleştirdiği toplu intiharda ise 48 kişi hayatını kaybetmiştir.



1997 yılında Marshall Herff Applewhite'in kurduğu Cennetin Kapısı tarikatı üyeleri, Hale-Bopp kuyruklu yıldızının onları cennete götüreceği inancıyla toplu olarak intihar ettiler.

KAYNAKÇA

(1) Festinger, L., Riecken, H. W. ve Schachter, S. (1956). When Prophecy Fails: A Social and Psychoanalytical Study of a Modern Group that Predicted the Destruction of the World. Harper & Row, New York.

(2) Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance, Evanston, IL: Row & Peterson.

(3) Breker, T. (2009). The Theory of Cognitive Dissonance and its Application in Marketing: An Overview of Literature and Practical Experiences. VDM Verlag Dr. Müller

(4) Tanford, S. ve Montgomery, R. (2015). "The effects of social influence and cognitive dissonance on travel purchase decisions". Journal of Travel Research, 54(5): 596-610.

(5) Aronson, E. (1997). "Back to the Future: Retrospective Review of Leon Festinger's: A Theory of Cognitive Dissonance". The American Journal of Psychology, 110(1): 127-137.

(6) Bawa, A. ve Kansal P. (2008). "Cognitive Dissonance And The Marketing Of Services: Some Issues". Journal of Services Research, 8(2): 31-51.

(7) TDK, Türk Dil Kurumu (2017). Büyük Türkçe Sözlük

(8) Cooper, J. (2007). Cognitive Dissonance: 50 Years of a Classic Theory. SAGE PublicationS, London.

(9) Heider, F. (1946) "Attitudes and cognitive or ganization", The Journal of Psychology, (21): 107–112.

(10) Barut, B. (2005). "Siyasal Reklamcılık Özelinde Siyasal Tutumların Oluşması Süreci". Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(2): 295-317.

(11) İnceoğlu, M. (1993). Tutum Algı İletişim, Verso Yayıncılık, Ankara.

(12) Festinger, L. (1964). Conflict. Decision, and Dissonance. Sears, R. R. (Ed); Festinger, L. (Ed); Lawrence, D. H. (Ed). Stanford Studies in Psychology III, Stanford University Press, California.

(13) Yücel, E. (2017). Turistlerin Satın Alma Sonrası Bilişsel Uyumsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

(14) Bose, T. K. ve Sarker, S. (2012). "Cognitive dissonance affecting consumer buying decision making: A study based on khulna metropolitan area". Journal of Management Research, 4(3): 191-221.

(15) Hoshino-Browne, E., Zanna, A. S., Spencer, S. J., Zanna, M. P., Kitayama, S. ve Lackenbauer, S. (2005). "On the cultural guises of cognitive dissonance: the case of easterners and westerners". Journal of Personality and Social Psychology, 89(3): 294-310.

(16) Heine, S. J. ve Lehman, D. R. (1997). "Culture, dissonance, and self-affirmation". Personality and Social Psychology Bulletin, 23(4): 389-400.

(17) Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R. ve Kitayama, S. (1999). "Is there a universal need for positive self-regard?". Psychological Review, 106(4): 766.

(18) Veer, E. ve Shankar, A. (2011). "Forgive me, Father, for I did not give full justification for my sins: How religious consumers justify the acquisition of material wealth". Journal of Marketing Management, 27(5-6): 547-560.

(19) Mosala, P. R. (2007). Post Purchase Behaviour (Cognitive Dissonance) Amongst Students at a Selected Higher Education Institution. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Durban University Of Technology, Durban.

(20) Cummings, W. H. ve Venkatesan, M. (1976). "Cognitive Dissonance and Consumer Behavior: A Review of the Evidence". Journal of Marketing Research, 13(3): 303-308.

(21) Wingfield, J. H. (2005). Goal Systemic Analysis of Cognitive Dissonance Phenomena. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of Maryland, USA.

(22) Kassarjian, H. H. ve Cohen, J. B. (1965). "Cognitive Dissonance and Consumer Behavior". California Management Review, 8(1): 55-64.

(23) Matz, D. C., Hofstedt, P. M., & Wood, W. (2008). "Extraversion as a moderator of the cognitive dissonance associated with disagreement". Personality and Individual Differences, 45(5), 401-405.

(24) Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (1993). Social Psychology. (Çev. A. Dönmez), 3. Basım, İmge Yayınları, İstanbul.

(25) Harmon-Jones, E., Harmon-Jones, C., ve Levy, N. (2015). "An action-based model of cognitive-dissonance processes". Current Directions in Psychological Science, 24(3): 184-189.

(26) Erözkan, A. (2011). "Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Biçimleri ve Karar Stratejileri". International Journal of Eurasia Social Sciences, 2011(3): 60-74.23

(27) Koller, M. ve Salzberger, T. (2007). "Cognitive Dissonance as a Relevant Construct Throughout The Decision-Making and Consumption Process-An Empirical Investigation Related to a Package Tour". Journal of Customer Behaviour, 6(3): 217-227.

(28) Soutar, G. N. ve Sweeney, J. C. (2003). "Are There Cognitive Dissonance Segments?". Australian Journal of Management, 28(3): 227-249.

(29) Redlawsk, D.P., Civettini, A. J. W. ve Emmerson, K. M. (2010). "The Affective Tipping Point: Do Motivated Reasoners Ever Get It", Political Psychology, 31(4): 563–593.

(30) Marcus, G. F. (2009). Kluge: The Haphazard Evolution of the Human Mind, Houghton Mifflin Company, New York

(31) Stone, Daniel F. ve Wood, Daniel H. (2016). Cognitive Dissonance, Motivated Reasoning, and Confirmation Bias: Applications in Industrial Organization. In preparation for the Handbook of Behavioral Industrial Organization, Edward Elgar Publishing.

(32) Liang, Y. (2014). The effect of cognitive dissonance on the selection of post-decision online reviews: Congeniality bias and

refutational perspectives. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Michigan State University, USA.

(33) Kah, J. A. ve Lee, S. H. (2016). "A new approach to travel information sources and travel behaviour based on cognitive dissonance theory". Current Issues in Tourism, 19(4): 373-393.

(34) Ehrlich, D., Guttman, I., Schönbach, P. ve Mills, J. (1957). "Postdecision exposure to relevant information". The Journal of Abnormal and Social Psychology, 54(1): 98-102.

(35) Engel, J. F. (1963). "Are automobile purchasers dissonant consumers?". The Journal of Marketing, 27(2): 55-58.

(36) Brownstein, A. L. (2003). "Biased predecision processing". Psychological Bulletin, 129(4): 545-568.

(37) Koller, M. ve Salzberger, T. (2012). "Heterogeneous development of cognitive dissonance over time and its effect on satisfaction and loyalty". Journal of Customer Behaviour, 11(3): 261-280.

(38) Oliver R. L. (1997). Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer. New York: McGraw-Hill.

(39) Soutar, G. N. ve Sweeney, J. C. (2003). "Are There Cognitive Dissonance Segments?". Australian Journal of Management, 28(3): 227-249.

(40) Menasco M. B. ve Hawkins D. I. (1978). "A Field Test of the Relationship between Cognitive Dissonance and State Anxiety". Journal of Marketing Research, 15(4): 650-655.

(41) Akturan, U. (2007). Satın alma Karar Sürecinde Markaya Yönelik Algılanan Riskin Algılanan Değer Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

(42) Mitchell, V. W. ve Boustani, P. (1994). "A preliminary investigation into pre-and post-purchase risk perception and reduction". European Journal of Marketing, 28(1): 56-71.

(43) Ayazlar, R. A. (2011). Elektronik Satın Almada Web Sitesi Özelliklerinin Bilişsel Çelişki Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

(44) Ateşoğlu, İ. ve Türker, A. (2013). "Türkiye'de Tatil Yapan Turistlerin Algıladıkları Risk Türleri". Journal of Travel and Hospitality Management, 10(3): 24-44.

(45) Roselius, T. (1971). "Consumer rankings of risk reduction methods". The Journal of Marketing, 35(1): 56-61.

(46) Bolia, B., Jha, S. ve Jha, M. K. (2016). "Cognitive Dissonance: A Review of Causes and Marketing Implications". Researchers World, 7(2): 63-76.

(47) Zeelenberg, M. ve Beattie, J. (1997). "Consequences of regret aversion 2: Additional evidence for effects of feedback on decision making". Organizational Behavior and Human Decision Processes, 72(1): 63-78.

(48) Sharma, M. K. (2014). "The Impact on Consumer Buying Behaviour: Cognitive Dissonance". Global Journal of Finance and Management, 6(9): 833-840.

(49) LaBarbera, P. A. ve Mazursky, D. (1983). "A longitudinal assessment of consumer satisfaction/dissatisfaction: The dynamic aspect of the cognitive process". Journal of Marketing Research, 20(4): 393-404.

(50) Cadotte, E. R., Woodruff, R. B. ve Jenkins, R. L. (1987). "Expectations and norms in models of consumer satisfaction". Journal of Marketing Research, 24(3): 305-314.

(51) Sweeney, J. C., Hausknecht, D. ve Soutar, G. N. (2000). "Cognitive Dissonance After Purchase: A Multidimensional Scale". Psychology & Marketing, 17(5): 369–385.

(52) Bell, G. D. (1967). "The automobile buyer after the purchase". The Journal of Marketing, 31(3): 12-16.

(53) Harmon-Jones, E. (2012). "Cognitive Dissonance Theory". Encyclopedia of Human Behavior, 2. Basım, 1: 543-549.

(54) Stone, J. ve Cooper, J. (2003). "The effect of self-attribute relevance on how self-esteem moderates attitude change in dissonance processes". Journal of Experimental Social Psychology, 39: 508–515.

(55) Fraedrich, J. ve Ferrell, O. C. (1992). "Cognitive Consistency Of Marketing Managers in Ethical Situations". Journal of the Academy of Marketing Science, 20(3): 245-252.

(56) Lii, P. (2001). "The impact of personal gains on cognitive dissonance for business ethics judgments". Teaching business ethics: 5(1): 21-33.

(57) Chou, S. Y. (2012). "Online reviews and pre-purchase cognitive dissonance: A theoretical framework and research propositions". Journal of Emerging Trends in Computing and Information Sciences, 3(2): 199-204.

(58) Hawkins, D. I. (1972). "Reported cognitive dissonance and anxiety: Some additional findings". The Journal of Marketing, 36(3): 63-66.

(59) Harmon-Jones, E. ve Mills, J. (1999). "An introduction to cognitive dissonance theory and an overview of current perspectives on the theory". E. Harmon-Jones (Ed) ve J. Mills (Ed). Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology, American Psychological Association, Washington, 3-21.

(60) Aronson, E. ve Carlsmith, J. M. (1963). "Effect of The Severity of Threat on The Devaluation of Forbidden Behavior". Journal of Abnormal and Social Psychology, 66(6): 584-588.

(61) Brehm, J. W. (1956). "Postdecision changes in the desirability of alternatives". The Journal of Abnormal and Social Psychology, 52(3): 384-38.

(62) Schewe, C. D. (1973). "Selected social psychological models for analyzing buyers". The Journal of Marketing, 37(3): 31-39.

(63) Chen, M. K. ve Risen, J. L. (2010). "How choice affects and reflects preferences: revisiting the free-choice paradigm". Journal of Personality and Social Psychology, 99(4): 573-594.

(64) Losciuto, L. A. ve Perloff, R. (1967). "Influence of product preference on dissonance reduction". Journal of Marketing Research, 4(3): 286-290.

(65) Gilovich, T., Medvec, V. H. ve Chen, S. (1995). "Commission, omission, and dissonance reduction: Coping with regret in the "Monty Hall" problem". Personality and Social Psychology Bulletin, 21(2): 182-190.

(66) Balcetis, E. ve Dunning, D. (2007). "Cognitive dissonance and the perception of natural environments". Psychological Science, 18(10): 917-921.

(67) Aronson, E. ve Mills, J. (1959). "The effect of severity of initiation on liking for a group". Journal of Abnormal and Social Psychology, 59: 177-181.

(68) Zhou, X., Zheng, L., Zhou, L., & Guo, N. (2009). "The act of rejecting reduces the desire to reconnect: Evidence for a cognitive dissonance account". Journal of Experimental Social Psychology, 45: 44-50.

(69) Festinger, L. ve Carlsmith, J. M. (1959). "Cognitive Consequences Of Forced Compliance". Journal of Abnormal and Social Psychology, 58: 203-210.

(70) Brehm, J.W. ve Cohen, A.R. (1962). Explorations in Cognitive Dissonance, Oxford: Wiley.

(71) Rosenberg, M. (1965). Society and the Adolescent Self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.

(72) Schachter, S. ve Singer, J.E. (1962). "Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state", Psychological Review, 69: 379–399.

(73) Zanna, M. P. ve Cooper, J. (1974). "Dissonance and the pill: an attribution approach to studying the arousal properties of dissonance". Journal of personality and social psychology, 29(5): 703-709.

(74) Elliot, A. J. ve Devine, P. G. (1994). "On the motivational nature of cognitive dissonance: Dissonance as psychological discomfort". Journal of Personality and Social Psychology, 67(3): 382-394.

(75) Cooper, J. (1998). "Unlearning cognitive dissonance: toward an understanding of the development of cognitive dissonance". Journal of Experimental Social Psychology, 34: 562–575.

(76) Cooper, J. ve Fazio, R. H. (1984). "A new look at dissonance theory". Advances in Experimental Social Psychology, 17: 229-266.

(77) Aronson, E. (1968). "Dissonance Theory: Progress and Problems". R. P. Abelson; E. Aronson; W. J. McGuire; T. M. Newcomb; M. J. Rosenberg; P. H. Tannenbaum. Theories of Cognitive Consistency: A Sourcebook, Rand-McNally, Chicago.

(78) Steele, C. M. (1988). "The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self". Advances in Experimental Social Psychology, 21: 261-302.

(79) Bem, D. J. (1967). "Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena". Psychol Rev., 74(3):183-200.

(80) Metin, I. ve Camgöz, S. M. (2011). "The advances in the history of cognitive dissonance theory". International Journal of Humanities and Social Science, 1(6): 131-136.

(81) Cooper, J. ve Scalise, C.J. (1974). "Dissonance produced by deviations from lifestyles: the interaction of Jungian typology and conformity". Journal of Personality and Social Psychology, 29: 566–571.

(82) Sherman, D. K. ve Cohen, G. L. (2006). "The psychology of self-defense: Self-affirmation theory". Advances in Experimental Social Psychology, 38: 183-242.

(83) Steele, C. M. (1975). "Name-calling and compliance". Journal of Personality and Social Psychology, 31: 361-369.

(84) Steele, C. M. ve Liu, T. J. (1983). "Dissonance processes as self-af firmation", Journal of Personality and Social Psychology, 45: 5-19.

(85) Cooper, J. (1971). "Personal responsibility and dissonance: The role of foreseen consequences". Journal Personality and Social Psychology, (18): 354–363.

(86) Goethals, G.R., Cooper, J., ve Naficy, A. (1979). "Role of foreseen, foreseeable, and unforseeable behavioral consequences in the arousal of cognitive dissonance". Journal of Personality and Social Psychology, 37: 1179-1185.

(87) Cooper, J. ve Goethals, G.R. (1974). "Unforeseen events and the elimination of cognitive dissonance". Journal of Personality and Social Psychology, 29(4): 441-445.

(88) Brehm, J.W. ve Jones, R.A. (1970). "The effect on dissonance of surprise consequences". Journal of Experimental Social Psychology, 6 (4): 420–431.

(89) Harmon-Jones, E. (2000). "Cognitive dissonance and experienced negative affect: Evidence that dissonance increases experienced negative affect even in the absence of aversive consequences". Personality and Social Psychology Bulletin, 26(12): 1490-1501.

(90) Harmon-Jones, E., Brehm, J. W., Greenberg, J., Simon, L., & Nelson, D. E. (1996). "Evidence that the production of aversive consequences is not necessary to create cognitive dissonance". Journal of Personality and Social Psychology, 70: 5 -16.

(91) Harmon-Jones, E. ve Harmon-Jones, C. (2008). "Action-Based Model of Dissonance: A Review of Behavioral, Anterior Cingulate, and Prefrontal Cortical Mechanisms". Social and Personality Psychology Compass, 2(3): 1518-1538.

(92) Egan, L. C., Santos, L. R. ve Bloom, P. (2007). "The origins of cognitive dissonance evidence from children and monkeys". Psychological Science, 18(11): 978-983.

(93) Tedeschi vd 1971

(94) Stone, J. ve Cooper, J. (2001). "A Self-Standards Model of Cognitive Dissonance". Journal of Experimental Social Psychology, 37: 228–243.

(95) Telci, E. E., Maden, C. ve Kantur, D. (2011). "The Theory of Cognitive Dissonance: A Marketing and Management Perspective". Procedia Social and Behavioral Sciences, 24: 378-386.

(96) Leary, M. R. ve Kowalski, R. M. (1990). "Impression Management: A Literature Review and Two-Component Model". Psychological Bulletin, 107(1): 34-47.

(97) Nyhan, B. ve Reifler, J. (2010). "When Corrections Fail: The Persistence of Political Misperceptions". Political Behavior, 32(2): 303–330.

(98) Maikovich, A. K. (2005). "A New Understanding of Terrorism Using Cognitive Dissonance Principles". Journal for the Theory of Social Behaviour, 35: 373–397.

(99) Martinie, M.-A., Olive, T., Milland, L., Joule, R.-V., & Capa, R. L. (2013). "Evidence that dissonance arousal is initially undifferentiated and only later labeled as negative". Journal of Experimental Social Psychology, 49, 767-770.

(100) Stalder, D.R. (2010). "Competing roles for the subfactors of need for closure in moderating dissonance-produced attitude change". Personality and Individual Differences, 48: 775-778.

(101) Jarcho, J.M., Berkman, E.T., Lieberman, M.D. (2011). "The neural basis of rationalization: cognitive dissonance reduction during decision-making". Soc. Cogn. Affect. Neurosci. 6(4): 460–467.

(102) Kitayama, S., Chua, H.F., Tompson, S., ve Han, S. (2013). "Neural mechanisms of dissonance: an fMRI investigation of choice justification". Neuroimage, 69: 206–212.

(103) Aronson, E., Wilson, D. T. ve Akert, R. M. (2010). Social Psyhology. Pearson Prentice Hall.

(104) Jones, E. E. ve Kohler, R. (1958). "The effects of plausibility on the learning of controversial statements". The Journal of Abnormal and Social Psychology, 57(3), 315-320.

(105) Beauvois, J. ve Joule, R. V. (1999). "A radical point of view on dissonance theory". in E. Harmon-Jones and J. Mills (eds), Cognitive Dissonance: Progress on a Pivotal Theor y in Social Psychology. Washington, DC: American Psychology Association.

(106) Friedman, T. (2002). Longitudes and Attitudes: Exploring the World After September 11. New York: Farrar, Straus&Giroux.

(107) Nandan, S. (2005). "An exploration of the brand identity–brand image linkage: A communications perspective". Journal of Brand Management, 12(4): 264-278.

(108) Keng, C. J. ve Liao, T. H. (2009). "Consequences of postpurchase dissonance: The mediating role of an external information search". Social Behavior and Personality: An International Journal, 37(10): 1327-1339.

(109) Keng, C. J. ve Liao, T. H. (2013). "Self-confidence, anxiety, and post-purchase dissonance: a panel study". Journal of Applied Social Psychology, 43(8): 1636-1647.

(110) Milliman, R. E. ve Decker, P. J. (1990). "The use of post-purchase communication to reduce dissonance and improve direct marketing effectiveness". The Journal of Business Communication, 27(2): 159-170.

(111) Soutar, G. N. ve Sweeney, J. C. (2003). "Are There Cognitive Dissonance Segments?". Australian Journal of Management, 28(3): 227-249.

(112) Hennig-Thurau, T., Gwinner, K. P. ve Gremler, D. D. (2002). "Understanding relationship marketing outcomes an integration of relational benefits and relationship quality". Journal of Service Research, 4(3): 230-247.

(113) Szymanski, D. M. ve Henard, D. H. (2001). "Customer satisfaction: A meta-analysis of the empirical evidence". Journal of the Academy of Marketing Science, 29: 16–35.

(114) Mao, W. ve Oppewal, H. (2010). "Did I choose the right university? How post-purchase information affects cognitive dissonance, satisfaction and perceived service quality". Australasian Marketing Journal (AMJ), 18(1): 28-35.

(115) Kim, Y. S. (2011). "Application of the cognitive dissonance theory to the service industry". Services Marketing Quarterly, 32(2): 96-112.

(116) Fried T. A. (2007). Relationship Between Psychological Types, Demographics And Post-Purchase Buyer's Remorse. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Nova Southeastern University, ABD.

(117) Hunt, S. D. (1970). "Post-transaction communications and dissonance reduction". The Journal of Marketing, 34(3): 46-51.

(118) O'Neill, M. ve Palmer, A. (2004). "Cognitive dissonance and the stability of service quality perceptions". Journal of Services Marketing, 18(6): 433-449.

(119) Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (1993). Social Psychology. (Çev. A. Dönmez), 3. Basım, İmge Yayınları, İstanbul.

(120) Kozak, M. (2007). "Turizm Sektöründe Tüketicilerin Şikâyetlerini Bildirme Eğilimleri". Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14(1): 137-152.

(121) Hausknecht, D. R., Sweeney, J. C., Soutar, G. N. ve Johnson, L. W. (1998). "After I Had Made The Decision, I...: Toward a Scale to Measure Cognitive Dissonance". Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior, 11: 119-127.

(122) Donnely Jr, J. H. ve Ivancevich, J. M. (1970). "Post-purchase reinforcement and back-out behavior". JMR, Journal of Marketing Research (pre-1986), 7(3): 399-400.

İnternet Kaynakları:

Akşam, (2014).

http://www.aksam.com.tr/ufuk-ulutas/yazarlar/paralellerin-bilissel-uyumsuzlugu/haber-310056 Erişim Tarihi: 11.01.2018.

Aktif.be, (2015).

http://www.aktif.be/sait-kose-bu-ne-yaman-celiski-22808.html Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Artevis.com, (2017).

http://artevis.com.tr/tag/basari/ Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Birgün, (2015).

https://www.birgun.net/haber-detay/bir-sosyodise-soylemi-olarak-cileye-alisik-milletimiz-97014.html Erişim Tarihi: 11.01.2018.

Bkmkitap.com, (2018).

https://www.bkmkitap.com/nur-yaramanoglu-.htm Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Blog.milliyet.com, (2017).

http://blog.milliyet.com.tr/utanan-adam-ve-ozur-diliyorum-kampanyasi/Blog/?BlogNo=150042 Erişim Tarihi: 13.02.2018.

Bomba32.com, (2017).

http://www.bomba32.com/haber/isparta/koyluler-isyan-etti!/22973.html Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Campus.albion.edu, (2017).

http://campus.albion.edu/wjwilson/2012/01/21/channeling-participants-from-festinger-carlsmith-1959/ Erişim Tarihi: 13.02.2018.

Dijitalmecmua.com, (2023).

https://www.dijitalmecmua.com/tuketici-davranislari/ Erişim Tarihi: 20.02.2023.

Donusumsanati.com, (2017).

https://donusumsanati.com/2012/11/07/kendine-guven-ve-benlik-algisi-arasindaki-iliski/ Erişim Tarihi: 13.02.2018.

DW Akademie, (2017).

http://www.dw.com/tr/erdo%C4%9Fan-almanyada-neden-bu-kadar-%C3%A7ok-destek-g%C3%B6r%C3%BCyor/a-37891273 Erişim Tarihi: 09.01.2018.

Emoji.com, (2017).

https://emoji.com.tr/kararsizlik-yasayanlar-icin-10-cozum-onerisi/ Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Ensonhaber.com, (2023).

https://www.ensonhaber.com/gundem/cumhurbaskani-erdogan-deprem-koordinasyon-merkezinde/ Erişim Tarihi: 21.02.2023.

Erzurum Gazetesi, (2016). http://www.erzurumgazetesi.com.tr/yazar/Bilissel-Celiski-Kurami-Cercevesinde-15-Temmuz-Darbe-Girisimi-/5085/ Erişim Tarihi: 10.01.2018.

Filmofilia.com, (2011).

http://www.filmofilia.com/new-the-dilemma-posters-29715/ Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Frmtr.com, (2017).

https://www.frmtr.com/garip-olaylar/6920840-zihninin-karanlik-tarafina-isik-tutan-bir-sosyal-psikoloji-kurami-bilissel-celiski.html Erişim Tarihi: 10.01.2018.

Fotogaleri.haberler.com, (2017).

https://fotogaleri.haberler.com/teroristler-canli-bomba-olmak-icin-nasil-ikna/ Erişim Tarihi: 14.01.2018.

Golcukvizyongazetesi.com, (2017).

http://golcukvizyongazetesi.com/bu-ne-perhiz-bu-ne-lahana-tursusu/ Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Haberpop.com, (2016).

https://www.haberpop.com/olimpiyatlarda-kosucu-kadin-bitis-cizgisine-baliklama-atladi/ Erişim Tarihi: 13.02.2018.

Haberturk. Com, (2023).

https://www.haberturk.com/haarp-nedir-haarp-projesi-deprem-yaratir-mi-haarp-gemisisilahi-yapay-deprem-uretebilir-mi-3564069/ Erişim Tarihi: 19.02.2023.

Hürriyet, (2014).

http://www.hurriyet.com.tr/kehanet-bosa-ciktiginda-26156619 Erişim Tarihi: 09.01.2018.

Hürriyet, (2016).

http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/ismet-berkan/kehanet-coktugunde-14-agustosun-sirri-40182953 Erişim Tarihi: 09.01.2018.

Hypnothai.wordpress.com, (2017).

https://hypnothai.wordpress.com/2012/page/22/ Erişim Tarihi: 09.01.2018.

İdefix.com, (2018).

http://www.idefix.com/ekitap/summary-of-the-innovator-s-dilemma Erişim Tarihi: 18.01.2018.

İdefix.com, (2018).

http://www.idefix.com/ekitap/jackson-s-dilemma Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Kieranhamilton.org, (2017). http://www.kieranhamilton.org/2017/07/18/alcohol-drugs-and-media-cognitive-dissonance/ Erişim Tarihi: 09.01.2018.

Kitap.radikal.com, (2018).

http://kitap.radikal.com.tr/kitap/roman/dilemma-399703 Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Liderlikokulu.com, (2017).

http://www.liderlikokulu.com.tr/karar-verme-teorisi/ Erişim Tarihi: 12.02.2018.

Masaloku.net, (2017).

https://www.masaloku.net/tilki-ile-uzumler Erişim Tarihi: 07.02.2018.

Medyagundem.com, (2014).

http://www.medyagundem.com/bu-ne-yaman-celiski-cemil-cicek/ Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Milliyet, (1998). http://www.milliyet.com.tr/1998/11/05/dunya/dun01.html Erişim Tarihi: 06.01.2018.

Modifiyehaber.com, (2017).

http://www.modifiyehaber.com/kampanya/ford-sahiplerine-ozel-servis-kampanyasi-h882.html Erişim Tarihi: 06.01.2018.

Mremar.com, (2017).

http://www.mremar.com/ilacli-beyin-emari-nasil-cekilir-kac-dakika-surer/ Erişim Tarihi: 06.01.2018.

Mynet.com, (2017).

(1)http://www.mynet.com/haber/ilginc-haberler/kan-donduran-toplu-intihar-vakalari-2435689-1 Erişim Tarihi: 06.01.2018.

(2)https://yemek.mynet.com/hafta-sonu-diyeti-bozmamak-icin-ne-yapmali-1150299 Erişim Tarihi: 13.02.2018.

Newyorker.com, (2015).

https://www.newyorker.com/news/john-cassidy/obamas-cognitive-dissonance-on-trade Erişim Tarihi:16.01.2018.

Newsweek.com, (2017). http://www.newsweek.com/why-do-trump-supporters-ignore-his-lies-and-broken-promises-606171 Erişim Tarihi: 09.01.2018.

Odatv.com, (2008).

https://odatv.com/bu-ne-yaman-celiski-anne-1409081200.html Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Odatv.com, (2011).

https://odatv.com/bu-bir-bu-ne-yaman-celiski-anne-haberidir-2205111200.html Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Odatv.com, (2016).

https://odatv.com/canli-bombalar-nasil-kandiriliyor-2512161200.html Erişim Tarihi: 16.01.2018.

Oscarfavorite.com, (2015).

http://www.oscarfavorite.com/2015/11/the-dilemma-2011-yaman-celiski.html#.WmA4uahl-Uk Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Ozgulluk.blogspot.com, (2015).
https://ozgulluk.blogspot.com.tr/2015/02/ Erişim Tarihi: 13.02.2018.

Pictame.com, (2017).
http://www.pictame.com/user/syilmez/1042010255/907215533710246493_1042010255 Erişim Tarihi: 13.02.2018.

Pinterest.com, (2017). https://tr.pinterest.com/pin/467318898805052321/ Erişim Tarihi: 09.01.2018.

Quora.com, (2016).
https://www.quora.com/Is-there-a-possible-cognitive-dissonance-among-Trumps-supporters-more-so-than-your-average-American Erişim Tarihi: 09.01.2018

Regresyongunlugu.com, (2015).
https://regresyongunlugu.com/2015/02/10/egonun-direnci-1/ Erişim Tarihi: 13.02.2018.

Salon.com, (2016). https://www.salon.com/2016/06/26/cognitive_dissonance_obama_says_he_stands_with_americas_immigrants_but_his_policies_say_otherwise/ Erişim Tarihi: 09.01.2018.

Temelaksoy.com, (2015).
http://www.temelaksoy.com/tutarli-davranmak-neden-zor/ Erişim Tarihi: 21.01.2018.

Theawkwardyeti.com, (2018).
http://theawkwardyeti.com Erişim Tarihi: 18.01.2018.

The Washington Post, (1998). https://www.glocktalk.com/threads/happy-clinton-impeachment-day.1645896/ Erişim Tarihi: 09.01.2018.

Toplubilgi.com, (2017).
http://toplubilgi.com/bilissel-uyumsuzluk-teorisi-ornekleri/ Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Trthaber.com, (2017).

http://www.trthaber.com/haber/dunya/trump-karsiti-protestolara-abd-polisinden-sert-mudahale-295774.html Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Tr.123rf.com, (2017).

https://tr.123rf.com/photo_32565548_pozitif-d%C3%BC%C5%9F%C3%BCnce-ve-negatif-d%C3%BC%C5%9F%C3%BCnce-ile-karikat%C3%BCri%C5%9Fadam%C4%B1.html Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Turkiyehabermerkezi.com, (2016).

https://www.turkiyehabermerkezi.com/yasam/arman-da-kilicdaroglu039na-hak-veren-kadinlardan-haberi-55290 Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Ulusal.com, (2013).

https://www.ulusal.com.tr/gundem/bu-ne-yaman-celiski-h16704.html Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Ulusal.com, (2014). https://www.ulusal.com.tr/index.php?m=haber&id=26521&link=gundem/bu-ne-yaman-celiski?m=haber&id=26521&link=gundem/bu-ne-yaman-celiski Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Usakolay.com, (2017).

http://www.usakolay.com/haber.php?uid=6292 Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Yazarkafe.hurriyet.com

http://yazarkafe.hurriyet.com.tr/Detail/790712/leon-festinger-in-bilissel-uyumsuzluk-teorisi Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Yenikonya.com, 2017. http://www.yenikonya.com.tr/spor/bu_ne_yaman_celiski-761411 Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Youtube.com, 2015.

https://www.youtube.com/watch?v=ibXtlUzI10Y Erişim Tarihi: 11.02.2018.

KURAMDAN UYGULAMAYA
BİYOÇEŞİTLİLİK
EĞİTİMİ

Editör
Doç. Dr. Hülya ASLAN EFE

Yazarlar

Prof. Dr. Yüksel COŞKUN
Prof. Dr. Ahmet KILIÇ
Prof. Dr. İbrahim Ümit YAPICI
Prof. Dr. Mehmet YILMAZ
Prof. Dr. Oğuz ÖZDEMİR
Prof. Dr. Ayşe SAVRAN GENCER
Doç. Dr. Ferhat KARAKAYA
Doç. Dr. Ümit DEMİRAL
Doç. Dr. Seda ÇAVUŞ GÜNGÖREN
Doç. Dr. Özgür Kıvılcan DOĞAN
Doç. Dr. Yılmaz KARA
Doç. Dr. Hülya ASLAN EFE
Doç. Dr. Sadreddin TUSUN
Doç. Dr. Mehmet YAKIŞAN
Dr. Mustafa DERMAN
İclal AKMAN
Hatice KİBAR
Dilara VELİOĞLU

Ankara
2023

KURAMDAN UYGULAMAYA BİYOÇEŞİTLİLİK EĞİTİMİ

Editör: Doç. Dr. Hülya ASLAN EFE

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47381
ISBN : 978-605-170-854-6
e-ISBN : 978-605-170-853-9
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Repro Bir Matbaacılık
Adres : Repro Bir Matbaacılık Kağ. Rekl. Tasarım Tic. Ltd. Sti.
İvedik Org. San. Bölgesi Matbaacılar Sanayi Sitesi 1514. Cad.
No: 23/25 Yenimahalle / ANKARA
Tel : 0 312 395 20 29

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

KURAMDAN UYGULAMAYA BİYOÇEŞİTLİLİK EĞİTİMİ

Editör: ASLAN EFE, Hülya

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye

2023, x+344 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-854-6
e-ISBN : 978-605-170-853-9

Fen, Fen Öğretimi, Eğitim

Biyoçeşitlilik, Kuram, Uygulama, Ekolojik Çeşitlilik, Biyoçeşitliliğin Korunmasına Yönelik Çalışmalar, Genetik, Tür, Ekosistem, Biyomimikri, Fen Öğretiminde Biyomimikri, Örnek Etkinlikler

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

Biyoçeşitlilik sağlığımız, refahımız, gıda arzı, zenginlik ve güvenliğimiz de dâhil olmak üzere hayatımızın pek çok yönü için vazgeçilemez önemlilik arz etmektedir. Buna karşın, biyoçeşitlilik kaybı zamanımızın en acil küresel çevre sorunlarından biri olarak tanımlanmaktadır. Bugünün ihtiyaçlarını karşılayarak gelecek kuşaklara da bu çeşitliliği aktarabilmek amacıyla biyolojik çeşitliliğin korunması gereklidir. Biyoçeşitlilik koruma bilinç düzeyinin artmasına katkı yapması amacıyla "Kuramdan Uygulamaya Biyoçeşitlilik Eğitimi" kitap projesi fikri doğmuştur.

Kuramdan Uygulamaya Biyoçeşitlilik Eğitimi kitap projesi, Türkiye'nin köklü üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin katkılarıyla hazırlanmıştır. Kitabın ana teması eğitimcilere biyoçeşitliliğin tanımı, kapsamı, korunması ve eğitimi ile ilgili perspektif sunmaktır. Kitap projesinde biyoçeşitlilik alan bilgisi kapsamında beş, biyoçeşitlilik eğitimi bilgisi kapsamında sekiz bölüm bulunmaktadır. "Biyoçeşitlilik Kavramına Giriş" başlıklı birinci bölümde, biyoçeşitlilik kavramı tüm yönleriyle açıklanmıştır. "Türkiye'de Nesli Tükenmiş ve Tükenmekte olan Hayvanlar" başlıklı ikinci bölümde, Türkiye'de nesli tükenmiş ve tükenmekte olan hayvanlar ve özelliklerinden bahsedilmiştir. "Türkiye'de Nesli Tükenmiş ve Tükenmekte olan Bitkiler" başlıklı üçüncü bölümde Red list temel alınarak Türkiye'de nesli tehlikede olan bitkiler tanımlanmış ve bitkiler hakkında kısa bilgiler verilmiştir. "Dünya'da ve Türkiye'de Biyoçeşitliliğin Korunmasına Yönelik Çalışmalar" başlıklı dördüncü bölümde, Türkiye'nin dâhil olduğu biyoçeşitliliği koruma anlaşmaları tartışılmıştır. "Dünya'da Doğa Koruma Anlayışının Gelişimi ve Sürdürülebilir Yaşam" başlıklı beşinci bölümde biyoçeşitlilik ve sürdürülebilirlik kavramlarının ilişkisi tartışılmıştır. "Türkiye'de Biyoçeşitlilik Eğitimi" başlıklı altıncı bölümde okul öncesi eğitimden lise eğitimine kadar 2003 yılından itibaren değişime uğrayan biyoçeşitlilik öğretiminin içerik analizi yapılarak tartışılmıştır. "Dünya'da ve Türkiye'de Biyoçeşitlilik Eğitimi" başlıklı yedinci bölümde, PISA sınavında ilk sıralarda olan üç ülke ile Türkiye'deki biyoçeşitlilik eğitiminin karşılaştırılması yapılmıştır. "Biyoçeşitlilik Okuryazarlığının Önemi" başlıklı sekizinci bölümde, biyoçeşitlilik okuryazarlığı kavramı açıklanmıştır. Ayrıca bölüm, biyoçeşitlilik okuryazarlığını geliştirebilmek için öğretmenlere rehber niteliğinde etkinlikler içermektedir. "Biyoçeşitlilik Eğitiminde Kavram Öğretimi" başlıklı dokuzuncu bölümde biyoçeşitlilik ile ilgili kavramların öğretilmesine yönelik yöntemler hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca bölümde bu yöntemlerin kullanılmasına rehber olacak etkinlik örnekleri yer almaktadır. "Biyoçeşitlilik Eğitiminde Argümantasyon Yönteminin Kullanımı" başlıklı onuncu bölümde biyoçeşitlilik eğitimde argümantasyonun teorik ve uygulamalı temelleri açıklanmıştır. "Biyoçeşitlilik Eğitiminde Okuldışı Öğrenme Ortamlarının Önemi" başlıklı on birinci bölümde okuldışı öğrenme ortamlarının biyoçeşitlilik eğitimi için önemi tartışılmıştır. Bölümde öğretmenlerin rehber olarak yararlanabilecekleri örnek etkinlik bulunmaktadır. "Biyoçeşitlilik Eğitiminde Dioramaların Kullanımı" başlıklı on ikinci bölümde ise dioramanın tanımı ve biyoçeşitlilik eğitiminde kullanımı

açıklanmıştır. Bölümde öğretmenlerin diorama destekli biyoçeşitlilik eğitimi uygulamalarına yön verebilecek ders planları ve öğretim materyalleri bulunmaktadır. “Biyomimikri Uygulamaları ve Biyoçeşitlilik" başlıklı on üçüncü bölümde ise biyomimkri ile biyoçeşitlilik kavramlarının ilişkisi açıklanmış ve biyomimikri örneklerine yer verilmiştir.

Kitabın, öğrencilere, öğretmenlere ve bu alanda çalışan araştırmacılara faydalı olacağını umuyoruz.

Editör

Doç. Dr. Hülya ASLAN EFE

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

BİYOÇEŞİTLİLİK KAVRAMINA GİRİŞ ---------- 1

GİRİŞ---------- 1

Biyoçeşitlilik Nedir?---------- 1

Biyolojik Çeşitliliğin Kapsamı ---------- 3

Ekolojik Çeşitlilik ve Ekosistemler ---------- 4

Tür Çeşitliliği---------- 5

Gen veya Genetik Çeşitlilik ---------- 7

Biyoçeşitlilik Neden Önemlidir? ---------- 9

Biyoçeşitliliği Etkileyen Faktörler ---------- 10

Çölleşme---------- 10

Ormanların Yok Olması ---------- 11

Yasa Dışı Aşırı Avlanma ve Ticaret---------- 11

Hava ve Toprak Kirliliği---------- 11

İnsan Popülasyonundaki Hızlı Artışı ---------- 12

Doğal Alanların Bozulması ---------- 12

Kaynakça ---------- 13

BÖLÜM 2

TÜRKİYE'DE NESLİ TÜKENMEKTE OLAN HAYVANLAR ---------- 15

GİRİŞ---------- 15

Memeliler ---------- 16

Kuşlar---------- 24

Iki Yaşamlılar (Amphibia)-Sürüngenler---------- 49

Semender-Kurbağa ---------- 49

Kaplumbağalar---------- 52

Kertenkeleler---------- 54

Yılanlar---------- 56

Balıklar---------- 59

Kaynakça ---------- 90

BÖLÜM 3

TÜRKİYE'DE NESLİ TÜKENMEKTE OLAN BİTKİLER ---------- 91
GİRİŞ---------- 91
Ülkemizde Nesli Tehdit Altında Olan Bitki Türleri---------- 93
Ülkemizde Nesli Tehdit Altındaki Bitki Türlerinin Tehdit Unsurları ve Familya Özellikleri ----------101
Kaynakça ----------110

BÖLÜM 4

DÜNYA'DA ve TÜRKİYE'DE BİYOÇEŞİTLİLİĞİN KORUNMASINA YÖNELİK ÇALIŞMALAR ----------115
GİRİŞ----------115
Biyoçeşitlilik Kavramı----------115
Genetik Çeşitlilik----------116
Tür Çeşitliliği----------116
Ekosistem Çeşitliliği ----------116
Biyolojik Süreçler/İşlevler Çeşitliliği ----------116
Dünya'da ve Türkiye'de Biyoçeşitliliğin Kaynağı ----------117
Biyoçeşitlilik Kaybının Nedenleri----------117
Biyoçeşitliliği Koruma Çabaları----------118
Türlerin Korunması ----------121
Türkiye'de Nadir Endemik veya Tehdit Altındaki Türlere Ait Koruma Çalışmaları----------123
Tohum Çimlendirme ----------123
Mikroçoğaltım Çalışmaları ----------123
Karasal Biyoçeşitliliği Sürdürme Stratejileri ----------127
Kaynakça ----------128

BÖLÜM 5

DOĞA YAZINI, KORUMACILIK ve SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK EĞİTİMİ ----------131
GİRİŞ----------131
Alexander Humboldt: Kısa Bir Biyografi----------131
Humboldt'un Doğa Görüşü: Anahtar Fikirler----------132
Doğa Yazını ve Öncü Doğa Yazını Temsilcileri----------132
Türkiye'de Doğa Yazını----------135
Doğa Korumacılığı----------136
Kaynakça ----------139

BÖLÜM 6

TÜRKİYE'DE BİYOÇEŞİTLİLİK EĞİTİMİ ---- 141
GİRİŞ ---- 141
Çevre Problemleri ---- 141
Biyoçeşitlilik ---- 143
Genetik Çeşitlilik ---- 143
Tür Çeşitliliği ---- 143
Ekosistem Çeşitliliği ---- 143
Biyoçeşitlilik Eğitimi ---- 144
Eğitim Programlarında Biyoçeşitliliğin Yeri ---- 145
İlkokul ve Ortaokul Fen Bilimleri Öğretim Programları ---- 146
Kazanımların Okul Kademeleri ve Derslere Göre Dağılımları ---- 147
Biyoçeşitlilik İle İlişkili Kazanımların Konu ve Sınıf Bazında Değerlendirilmesi ---- 149
Orta Öğretim Fen Bilimleri Öğretim Programları ---- 154
Biyoloji Dersi Öğretim Programları ---- 154
Kimya Dersi Öğretim Programları ---- 158
Fizik Dersi Öğretim Programları ---- 159
Kaynakça ---- 161

BÖLÜM 7

DÜNYA'DA ve TÜRKİYE'DE BİYOÇEŞİTLİLİK EĞİTİMİ ---- 163
GİRİŞ ---- 163
Biyoçeşitlilik ---- 164
PISA Sınavına Genel Bir Bakış ---- 165
Ülkelerin Biyoçeşitlilik Politikaları ve Öğretim Programlarına Genel Bir Bakış ---- 166
Finlandiya ---- 166
Polonya ---- 169
Singapur ---- 172
Türkiye ---- 174
Kaynakça ---- 179

BÖLÜM 8

BİYOÇEŞİTLİLİK OKURYAZARLIĞI ---- 181
GİRİŞ ---- 181
Biyoçeşitlilik Okuryazarı Bireyler Yetiştirmenin Yolları Nelerdir? ---- 184
Kaynakça ---- 188

BÖLÜM 9

BİYOÇEŞİTLİLİK EĞİTİMİNDE KAVRAM ÖĞRETİMİ ---------- 191
GİRİŞ ---------- 191
Ülkemiz Açısından Biyoçeşitlilik Eğitiminin Önemi ---------- 192
Biyoçeşitlilik Eğitimi ve Amaçları ---------- 193
Biyoçeşitlilik Eğitimi Öğretim Yöntemleri ---------- 195
Biyoçeşitlilik Eğitiminde STEM Yaklaşımının Kullanılması ---------- 196
Biyoçeşitliliğin Sosyobilimsel Konu Olarak Öğretimi ---------- 198
Biyoçeşitliliğin Yaratıcı Drama Yöntemi ile Öğretilmesi ---------- 199
Biyoçeşitliliğin 5E Öğretim Modeli ile Öğretilmesi ---------- 200
Biyoçeşitlilik Eğitiminde Kavram Öğretimi ---------- 201
Biyoçeşitlilik Kavramlarının Öğretilmesinde Analoji Kullanılması ---------- 202
Örnek Etkinlikler ---------- 204
Kaynakça ---------- 250

BÖLÜM 10

BİYOÇEŞİTLİLİK EĞİTİMİNDE ARGÜMANTASYON YÖNTEMİNİN KULLANIMI ------ 255
GİRİŞ ---------- 255
Fen Eğitiminde Argümantasyon ---------- 256
Öğretmen Adaylarına Yönelik Biyoçeşitlilik Eğitimi ---------- 259
Biyoçeşitlilik Eğitiminde Argümantasyon Yönteminin Kullanımı ---------- 261
Ders Etkinliklerinin Hazırlanması Süreci ---------- 265
Örnek Etkinlikler ---------- 266
Kaynakça ---------- 276

BÖLÜM 11

BİYOÇEŞİTLİLİK EĞİTİMİNDE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI ---------- 279
GİRİŞ ---------- 279
Biyoçeşitlilik Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme ---------- 280
Biyoçeşitlilik Eğitimi Yapılabilen Okul Dışı Öğrenme Ortamları ---------- 283
Hayvanat Bahçeleri ---------- 284
Botanik Bahçeleri ---------- 286
Akvaryumlar ---------- 288
Millî Parklar ---------- 289
Doğa Eğitimi ---------- 291
Bilim Merkezleri ---------- 292
Diğer Okul Dışı Öğrenme Ortamları ---------- 294

Okul Dışı Biyoçeşitlilik Eğitiminde Öğrenme Süreci----------296
Okul Dışı Öğrenme Ortamında Biyoçeşitlilik Eğitiminin Faydaları----------298
Okul Dışı Öğrenme Ortamında Biyoçeşitlilik Eğitiminin Sınırlılıkları ----------299
Okul Dışı Biyoçeşitlilik Eğitiminde Öğrenci ve Öğretmenin Rolü----------299
Etkinlik Örneği ----------301
KAYNAKÇA ----------304

BÖLÜM 12

BİYOÇEŞİTLİLİK EĞİTİMİNDE DİORAMALARIN KULLANIMI----------309
GİRİŞ----------309
Dioramanın Tanımı ve Biyoçeşitlilik Eğitimi için Önemi ----------310
Dioramaların Biyoçeşitlilik Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Materyaller-----313
Ders Planı Örnekleri ----------313
Kaynakça ----------317

BÖLÜM 13

BİYOÇEŞİTLİLİK EĞİTİMİ ve BİYOMİMİKRİ UYGULAMALARI ----------319
GİRİŞ----------319
Genetik Çeşitlilik ----------320
Tür Çeşitliliği ----------321
Ekosistem Çeşitliliği----------322
Türkiye'nin Biyolojik Çeşitliliği ----------323
Biyolojik Çeşitliliğin Korunması ve Önemi ----------324
Biyomimikri ----------327
Biyomimikri Kavramı ve Etimolojisi ----------327
Biyomimikrinin Önemi----------329
Fen Öğretiminde Biyomimikri----------336
Kaynakça ----------340

BÖLÜM 1

BİYOÇEŞİTLİLİK KAVRAMINA GİRİŞ

Prof. Dr. Yüksel COŞKUN

Dicle Üniversitesi
0000-0002-0288-7886

GİRİŞ

"Canlılar dünyasının en etkileyici yanı çeşitliliğidir. Eşeyli üreyen popülasyonlarda birbirinin aynısı iki birey bulunmadığı gibi, hiçbir popülasyon, tür ya da daha yüksek takson da bir diğeriyle aynı değildir. Doğada nereye bakılırsa bakılsın, görülecek şey biricikliktir."

Ernst Mayr

Biyoçeşitlilik Nedir?

Yeryüzünde canlılığın kökeni oldukça karmaşık sorun olmasına karşılık, cansız maddeden fiziksel, kimyasal ve biyoloji yasaları ışığında açıklanması nedeniyle günümüzde artık sır olmaktan çıkmıştır. Dünya üzerindeki bugünkü yaşam, yaklaşık 3,5 milyar yıllık bir evrimsel sürecin ürünüdür. Bilim adamları tarafından her gün yeni türler bulunup tanımlanmakta olup yaklaşık 1,75 milyon tür keşfedilip tanımlanmıştır ancak bu, dünyadaki tüm türlerin yalnızca bir kısmını oluşturmaktadır. Bilim çevrelerince genetik analizlerin ortaya çıkmasından bu yana henüz tanımı yapılmamış milyonlarca türün bulunduğu tahmin edilmektedir.

Bu büyük çeşitliliği, tür içerisinde genlerde rastgele değişimler yaratan mutasyonlar, sıçrayan gen elemanları (transpozonlar), kromozomal gen çaprazlanması (crossing-over) gibi doğal olgular olan *çeşitlilik mekanizmaları* ile tamamen tür ile çevrenin etkileşiminden doğan, öngörülebilir olgular rastgele olmayan doğal seçilim, eşeysel seçilim, yapay seçilim, akraba seçilimi gibi *seçilim mekanizmaları* oluşturur. Bunlar, popülasyonlar içinde farklı görünüm ve özellikte bireylerin var olmasına sebep olur. Bunlara ve türün bireylerinin içinde bulundukları (yaşadıkları) ortamın şartlarına bağlı olarak bazı bireyler bulunulan ortamda daha avantajlı, bazı diğerleri daha dezavantajlı olurlar. Burada avantaj veya dezavantajdan kasıt, hayatta kalma ve yavrular üretme başarısının yüksekliği veya düşüklüğüdür.

İnsan yaşamının vazgeçilmez unsuru olan biyolojik çeşitlilik, insanlara ihtiyaçları olan besinleri, giysileri, ecza ve bunların üretilmesi için gerekli olan malzemeleri doğadan veya onların evcilleştirilmiş akrabalarından sağlar. Ormanlar sayesinde toprak kaybı önlenmekte, atmosferdeki karbondioksitin emilimi gerçekleşmekte ve küresel ısınmanın iklim üzerindeki etkisi yavaşlatılmaktadır. Su akışının düzenlenmesinde göller, sulak alanlar ve bataklıklar önemli işlevlere sahiptirler.

İnsan yaşam için sağladığı bu önemli yararlarına rağmen biyolojik çeşitlilik, yüksek düzeyde olumsuz yönde baskı altındadır. Bu baskılar nedeniyle birçok tür hızla yok olmakta; zengin biyoçeşitliliğe sahip tropikal yağmur ormanları, sulak alanlar ve stepler gibi habitatlar tahrip edilmekte, daraltılmakta veya bozulmaktadır.

Biyolojik çeşitliliğin zengin olduğu habitatlardaki bu tahribata, gerilemeye ve bozulmaya büyük oranda insan etkinlikleri neden olmakta, çıkar amaçlı kısa vadeli yararlar için benzeri görülmemiş bir şekilde biyoçeşitlilik yok edilmektedir. Biyoçeşitlilik genlerden ekosistemlere kadar tüm seviyelerinde dünya üzerindeki yaşamın çeşitliliği ve yeryüzündeki bütün yaşamı kapsayan bir kavramdır; organik moleküllerden popülasyonlar ve bireyler arasındaki genetik farklılıklar yanında tüm türleri, ekosistemleri, komüniteleri ve habitat çeşitliliğini de içerir (Şekil 1). Biyoçeşitlilik yeryüzündeki canlı yaşamın oluşmasını sağlayan karasal ve deniz ortamları ile su kaynakları ve onların bileşenleri olan ekosistemle canlılar arasındaki tür içi farklılıkları ve birbirleriyle olan karşılıklı ilişkilerini ifade eder. Bitkiler, hayvanlar ve mikroorganizmalar, onların sahip olduğu genleri ve canlı organizmaların içinde yaşadığı ekosistem biyoçeşitliliği oluşturur. Bu büyük çeşitlilik, var olan canlıların ve bunların yaşam ortamlarının (ekosistemlerin) farklılaşması dinamik ekolojik ve evrimsel süreçlerin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

Burgon J. D. Vences M, Steinfartz S, Bogaerts S, Bonato L, Donaire-Barroso D, Martínez-Solano I., Velo-Antón G, Vieites D. R., Mable B. K., Elmer K R., (2021). Phylogenomic inference of species and subspecies diversity in the Palearctic salamander genus *Salamandra*. Molecular Phylogenetics and Evolution, v.157,107063, doi.org/ 10. 1016/j.ympev.2020.107063.

Corbet, G. B. & J.E. Hill., (1991). *A World list of mammalian species.* 3th ed. Natural History Museum Publication, Oxford.

Coşkun Y. (1999). Protection of Turkish mammals and their status. *Saügetierschutz*-Zeitschrift für Theriophylaxe (Delligsen), Nr.29, 5-11.

Cox C. B. Moore P. D. & Ladle R. J. (2016). *Biogeography. An ecological and evolutionary approach*. Blackwell Scientific Publican, London.

Çepel N. (2002). *Ekolojik sorunlar ve çözümleri*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları, 180. 2. Basım Ankara.

Demirsoy, A. (1996). Türkiye omurgalıları: memeliler. (Danışmanlar, N. Yiğit, E. Çolak, H. Kefelioğlu, Y. Coşkun, İ. Albayrak). Çevre Bakanlığı, Çevre Koruma Gen. Müd. Proje No: 90-K-1000-90.292 s.

Doğan M. (1997). Türkiye'de biyoçeşitlilik ve bitkisel gen kaynakları gerçeği. Çevre ve İnsan. *Çevre Bakanlığı Yayın Organı,* Sayı 33, 48-51.

Eken G. Aydemir G.O. Kurt B. Yalçın G. Başak E. & Can Ö.E. (2000). Türkiye'nin Biyoçeşitlilik Atlası. Zengin ve Yoksul*. Yeşil Atlas,* Sayı 3, 22-33.

Groombridge B. & Jenkins M.D. (2010). *World atlas of biodiversity*. Prepared by the UNEP World Conservation Monitoring Centre. University of California Press, Berkeley, USA

Gündüz İ. Jaarola M. Tez C. Yeniyurt C. Polly P. D. & Searle J. B. (2007). Multigenic and morphometric differentiation of ground squirrels (*Spermophilus*, Scuiridae, Rodentia) in Turkey, with a description of a new species*. Molecular Phylogenetics and Evolution,* 43: 916–935. http://www.iucn.org. Erişim tarihi. 31.08.2022

Kence, A. (Proje Koor.) (1987). Türkiye'nin biyolojik zenginlikleri. T.Ç.S.V Yayını, 316 s.

Kışlalıoğlu, M & Berkes, F., (1987). Biyolojik Çeşitlilik. T. Ç. S.V. Yayını, pp. 122,

Kolankaya N. (2012). Biyoçeşitliliğin ekonomik değeri ve biyoekonomik kalkınma modeline katkısı. *Biyolojik Çeşitlilik Sempozyumu Bildiri Kitabı.*

Kurtonur, C. Özkan, B., Albayrak, İ., Kıvanç, E., & Kefelioğlu, H.,(1996). *Türkiye omurgalılar tür listesi. Memeliler*. (Ed. Aykut Kence ve C. Can Bilgin), DTP/TBAG- Çev. Sek.3. 183 s.

Lévêque C. & Mounolou J.C. (2013)*. Biyoçeşitlilik: Biyolojik devinimler ve koruma.* Çev. Ed.H. H. Başıbüyük, A. Yılmaz, S. Kılınç. Palme Yayınevi, Ankara.

Mayr E. (1997). *Biyoloji budur. Canlı dünyanın bilimi*. Çev. A. İzbırak. Tübitak, Popüler Bilim Kitapları, Ankara.

Morin E. (2019). *Yitik paradigma: İnsan doğası.* Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları (Çev. D. Çetinkasap). IV. Basım, İstanbul.

Nevo E. (1988). Genetic diversity in nature: Patterns and theory. *Evolutionary Biology*, 23, 217-246

Nevo, E. (1985). Diversity is the key to life and human culture. A lecture delivered at the inauguration of the "Ancell-teicher research foundation for genetics and molecular evolution" Board of Governors Meeting, 28 th May, 1985.

Özgen İ. (2012). *Biyolojik çeşitliliği tehdit eden küresel problem pestisitler ve doğu, güneydoğu anadolu perspektifinde alternatif zirai mücadele uygulamaları.* Biyolojik Çeşitlilik Sempozyumu Bildiri Kitabı

Schipper,J., Chanson, J.S., Chiozza, F., Cox, N.A., Hoffmann, M., Katariya, V., Lamoreux, J., Rodrigues, A.S.L., Stuart, S.N. Temple, H.J., Baillie, J., Boitani, L., Lacher Jr., T.E., Mittermeier, R.A., Smith, A.T., Absolon, D., Aguiar, J.M., Amori, G., … Young, B.E. (2008). The status of the world's land and marine mammals: Diversity, threat, and knowledge. *Science, 322*(5899), 225-230.

Wilson E. O. (1988). Biodiversity. National Academy Press, New York.

İnternet Kaynakları

https://slideplayer.com/slide/8701265/Erişim tarihi. 31.08.2022

BÖLÜM 2

TÜRKİYE'DE NESLİ TÜKENMEKTE OLAN HAYVANLAR

Prof. Dr. Ahmet KILIÇ
Dicle Üniversitesi
0000-0001-6764-6752

GİRİŞ

Türkiye'de ve dünyada tespit edilen tür sayısı tehdit altındadır. Artan nüfus, büyüyen sanayii ve modern tarım uygulamaları ortamı-çevreyi olumsuz olarak etkilemektedir. Çoğalan kirlilik toprakta, suda ve havada doğal ortamları olumsuz değiştirmektedir. Tespit edilen türlerden bazıları yok olurken büyük bir kısmı da değişik kategorilerde yok olma eğilimindedir.

Ayrıca tespit edilemeyen özellikle omurgasız hayvanlardaki durum vahimdir. Önceliğimiz omurgasız ve omurgalı hayvanlarda tür tespitinin gerçekleştirilmesi olmalıdır. Bu türler biyolojik çeşitliliğimiz-biyolojik zenginliğimiz olarak değerlendirilmektedir. Bu insanlık için "hazinedir", korunması gereken hazine olduğu değerlendirilmektedir.

Yurdumuzda onbinlerce, yüzbinlerce ve milyonlarca yıl önce yaşamış türler olduğu bilinmektedir. Arkeolojik kazılarda bu türlere ait fosil kalıntılar delil olarak müzelerimizde sergilenmektedir. Anadolu'da fil, aslan, gergedan, çeşitli omurgasızlara ait taşlaşmış diğer türlerin fosilleri farklı şehirlerimizde bulunmaktadır.

Nesli tükenmiş ve nesli tükenmekte olan hayvanların tehlike statülerinin değerlendirilmesinde IUCN (2022) ve Bird Life kriterleri esas alınmıştır. Türkiye Omurgalılar Tür Listesi (1996) sistematik sıralaması araştırmada kullanılmıştır.

Değerlendirme EX-tükenmiş, EW-doğada tükenmiş, RE-Bölgesel tükenmiş, CR-kritik tehlikede, EN-tehlikede, VU-hassas, NT-tehlikeye yakın olarak yapılmıştır. Bir türün dünya, Akdeniz Bölgesi ve Avrupa'daki koruma statüsü farklı olabilmektedir. Bunlardan en fazla tehlike arz eden konum değerlendirmede tercih edilmiştir.

Habitat Kaybı, kirlilik unsurlarındaki artış dolayısıyla canlılar daha büyük tehdit altında kalmaya devam edecektir. Bunun "kartopu etkisi" yapacağı düşünülmektedir. Yani küçük sorunların katlanarak daha büyük felaketlere neden olabileceği endişesi öngörülmektedir.

Çaresiz değiliz, sorunların ortaya koyulması, kamuoyuyla bilgi paylaşımı, çözüm önerilerinin geliştirilmesi, her kesime yönelik eğitim çalışmaları ve kaynak-

imkânların seferber edilmesi gerekmektedir. Yapılacak öneri ve katkılarla bilim dünyasına güncel bilgilerin kazandırılabileceği düşünülmektedir.

MEMELİLER

Türkiye'de 135 memeli tür kaydı vardır. 12 tür NT-tehlikeye yakın, dokuz tür VU-hassas, altı tür EN-tehlikede, üç tür CR-kritik tehlikede ve bir tür de RE-bölgesel tükenmiş kategorisindedir. Toplam 31 tür riskli durumda bulunmaktadır. Toplam tür sayısı içinde % 22,9 (135 / 31) tekabül etmektedir. Bu değer yüksektir. Önümüzdeki yıllarda küresel ısınma, çevresel sorunların artışı dolayısıyla pek çok türün risk kategorisine gireceği aşikârdır.

-Mısır Meyve Yarasası (*Rousettus egyptiacus*)(NT-tehlikeye yakın)

Habitat: Meyve, narenciye bahçeleri çevresindeki mağara ve boş binalar

Üreme: Dişi üreme üzerinde baskındır. Erkek çiftleşme öncesi "hediye" sunmalıdır.

Besin: Bitkisel, meyve ve yaprak

-Akdeniz Nal Burunlu Yarasası (*Rhinolophus euryale*)(NT-tehlikeye yakın)

Habitat: Nemli ve ıssız mağaralarda, çatı aralarında, han, hamam gibi boş binalarda yaşar

Özellikleri: Burun görünüşünden dolayı bu adı almıştır.

Üreme: Dişilerden oluşan grubun içinde erkek de yer alır.

Besin: Böcekçildir. Küçük böcekler ve güvelerle beslenir.

-Büyükkulaklı Yarasa (*Myotis bechsteinii*) (NT-tehlikeye yakın)

Habitat: Ağaçlık bölgeler ve ormanlar

Özellikleri: Gruplar halinde yaşarlar.

Üreme: Sonbahardan ilkbahara uzanan üreme dönemi vardır.

Besin: Böcekçil. Sinek, sivrisinek, güve, örümcek ve tırtıllar.

-Küçük Fare Kulaklı Yarasa (*Myotis blythii*)(NT-tehlikeye yakın)

Habitat: Nemli çayırlar, meralar, yoğun tarım alanları, açık alanlar.

Özellikleri: Gruplar halinde yaşarlar.

Besin: Böcekçildir. Cırcır böcekleri, çeşitli sinekler ve çekirgeler.

Kaynakça

Baran, İ., Ilgaz, Ç., Avcı, A., Kumlutaş, Y. & Olgun, K. (2012) Türkiye amphibi ve sürüngenleri. TÜBİTAKPopüler Bilim Kitapları 207. Ankara.

Bilecenoğlu, M., Kaya, M., Cihangir, B. & Çiçek, E. (2014). An updated checklist of the marine fishes of Turkey. *Turkish Journal of Zoology*, 38, 901-929

Kence, A. & Bilgin, C.C. (1996). Türkiye omurgalılar tür listesi. "Türkiye Faunası Veritabanı Projesi" (DPT/TBAG-Çev.Sek.3) Ankara.

Saygun, S. (2021). The fishes of the Bolaman Stream, Northern Turkey. *Aquatic Research*, *4*(1), 38-54. https://doi.org/10.3153/ AR21004

İnternet Kaynakları

www.birdlife.org (2022)

www.ıucnredlist.org (2022)

https://www.indyturk.com/node/343021 (2021)

https://www.ensonhaber.com/galeri/35-milyon-yil-once-anadoluda-yasadilar (2011)

BÖLÜM 3

TÜRKİYE'DE NESLİ TÜKENMEKTE OLAN BİTKİLER

Prof. Dr. İbrahim Ümit YAPICI
Dicle Üniversitesi
0000-0003-1477-7120

GİRİŞ

Türkiye, 12000 civarında bitki taksonu (tür, alttür ve varyete) ve bunların yaklaşık 3700'ünün endemik olması ile en zengin floraya sahip ülkelerden birisidir. Avrupa florasında 12000 bitki taksonu ile 2700 civarı endemik tür olduğu düşünülürse, yurdumuzun floristik zenginliği daha net anlaşılır. Ülkemizin sahip olduğu coğrafi konumu, jeolojik ve jeomorfolojik çeşitliliği, iklim farklılıkları, zengin su kaynakları, yükseklik farkları, farklı bitki coğrafyalarının etkisinde olması, gen merkezi pozisyonu gibi nedenler bu zenginliğin kaynakları olarak gösterilebilir (Ekim vd., 2000; Eminağaoğlu, Manvelidze ve Memiadze, 2010; Güner vd, 2012).

Türkiye'nin doğal yaşam alanları, özellikle son 30-40 yılda hızla azalma eğilimindedir. Nüfus artışı, plansız kentleşme vb. gibi etkenler, türleri ve yaşam alanlarını tehdit ederek birçok türün neslinin tehlikeye girmesine yol açmaktadır (Dın vd., 2016; Aydın Kandemir ve Demir, 2021). 1950'li yıllardaki araştırmalara göre, ülkemizde 600 civarı armut, 100-150 elma, 500-1000 civarı üzüm, 50 civarı şeftali türü belirlenmiştir. Gen merkezi Karadeniz olan elma ve armut türleri giderek azalmıştır. Yerli üzüm türleri yerini yabancı türlere bırakmaya başlamıştır. Gen merkezi Doğu Anadolu Bölgesi olan yerli kayısı türleri de giderek azalmıştır. (Kışlalıoğlu ve Berkes, 1987; Öner, 2010).

Uzmanlar doğal süreçlerle ilgisi olmayan tür kayıplarının artacağını düşünmekte ve bu durumun; avcılık, sulak alanların işgali, baraj yapımı, ormansızlaşma ve atıkların kontrolsüzce doğayı tahrip etmesi gibi durumların global iklim şartlarını değiştirmesi sonucu ortaya çıkan yıkıcı etkilerden meydana geldiğini savunmaktadırlar. Ekolojist Chris D. Thomas; küresel ısınma hızı bu şekilde sürerse 2050 yılına kadar bir milyondan fazla canlı türünün yok olabileceğinden bahsetmektedir (Evans, 2007; Genç, 2019).

Bir bitkinin tehdit altında olduğunu belirleyebilmek için araştırmacıların floristik çalışmalarından ortaya çıkan bulgular ve halkın gözlemleri oldukça değerlidir. Habitatlarında sayıları azalan veya habitatları tehlikede olan bitki türleri yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Dağılımı geçmişe göre azalmış olan bitkiler, gelecekte hayatta kalma riski altındadır. Son yıllarda başta endemik bitkiler olmak üzere bitki

türlerinin korunması konusunda önemli araştırmalar yapılmakta olup, öncelikle uluslararası tehlike sınıflarının tanımı ve alınacak önlemlerin önceliği tartışılmaktadır. Şu anda ciddi şekilde stres altında olan ve nesli tükenme riskiyle karşı karşıya olan türlere burada öncelik verilmelidir (Aydın Kandemir ve Demir, 2021). Türlerin tehlike kategorileri ve tehdit unsurları konusunda IUCN (Dünya Doğayı Koruma Birliği) Kırmızı Listesi en önemli kaynak durumundadır.

1948'de kurulan IUCN, dünya çapında doğal yaşamın korunması için en büyük çevre ağı olarak kabul edilmekte olup, hükümet yetkilileri ile sivil toplum unsurlarını bir araya getirmektedir. Tehdit Altındaki Türlerin Kırmızı Listesi, ilk olarak 1964'te IUCN tarafından oluşturulan, canlı türlerin koruma statüsüne ilişkin dünyanın en kapsamlı küresel envanteridir. Her yıl uzmanlar tarafından yeniden değerlendirilir ve yeni verilerle güncellenir (Randall, 2018; Kayhan, 2022).

IUCN Kırmızı Listesi, titiz kriterler kullanılarak binlerce tür ve alt türün yok olma riskinin değerlendirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu standartlar tüm türler ve dünyanın tüm bölgeleri için geçerlidir. Kırmızı Liste ile koruma konularına halkın ve yönetimin dikkatini çekmek ve uluslararası düzeyde yok oluşları azaltmaya yardımcı olmak amaçlamaktadır (IUCN, 2022). Güçlü bir bilimsel geçmişe dayanan IUCN Kırmızı Listesi, biyoçeşitliliğin durumuna ilişkin en etkili rehber olarak kabul görmektedir. IUCN kategorileri şu şekildedir:

EX: *(Tükenmiş):* Kesin bir şekilde kanıtlarla soyu tükenmiş olduğu ispatlanan taksonlar.
EW: *(Doğal çevrede tükenmiş):* Doğal çevrede soyu tükenmiş, fakat diğer alanlarda varlığını sürdüren taksonlar.
CR: *(Kritik tehlikede):* Doğal çevrede soyu tükenme tehlikesi aşırı derecede yüksek olan taksonlar.
EN: *(Tehlikede):* Doğal çevrede soyu tükenme tehlikesi çok büyük olan taksonlar.
VU: *(Hassas):* Doğal çevrede soyu tükenme tehlikesi büyük olan taksonlar.
NT: *(Neredeyse tehdit altında):* Şu anda tehlikede olmayan fakat yakın gelecekte **VU**, EN veya CR kategorisine girebilecek olan taksonlar.
LC: *(Düşük riskli):* Yaygın bulunan taksonlar.
DD: *(Yetersiz verili):*Hakkında yeterli bilgi bulunmayan taksonlar.
NE: *(Değerlendirilmeyen):* Şimdiye kadar belirlenen kriterlere uygunluğu değerlendirilmemiş taksonlar.

IUCN Kırmızı Listesi'nde tehdit artışına göre, hassas (VU), tehlikede (EN) ve kritik tehlikede (CR) kategorileri "tehdit altında" olarak sınıflandırılmıştır. Tehdit altındaki bitki türlerinin sayısı son verilere göre 23326'dir (IUCN, 2022). Buna göre; dünya genelinde CR sınıfında 4970, EN sınıfında 9400 ve VU sınıfında 8956 bitki türü bulunmaktadır.

Kaynakça

Akan, H., Fırat, M. & Ekici, M. (2008). *Astragalus bahcesarayensis* (Leguminosae Papilionodeae), a new species of section Alopecuroidei DC. from Turkey. *Botanical Journal of the Linnean Society*,156. 439-444.

Alan, M. & Kaya, Z. (2003). Oriental sweet gum (*Liquidambar orientalis* Mill.). EUFORGEN Technical Guidelines.

Anderberg, A., Baldwin, B., Bayer, R., Breitwieser, J., Jeffrey, C., Dillon, M., Eldenäs, P., Funk, V., Garcia-Jacas, N. & Hind, D. (2007). *Compositae*, In: Flowering Plants· Eudicots. Springer, 61-588,

Anşin, R. & Özkan, Z. (1993). *Tohumlu bitkiler (Spermatophyta) odunsu taksonlar*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Orman Fakültesi Yayınları, Trabzon.

ANTOK (2018). Apollo'dan Athena'ya antik kentler & Endemik çiçekler; Arazi çalışmaları. https://www.antok.org.tr/tr/etkinlik/apollodan-athenaya-antik-kentlerendemik-cicekler-arazi-calismalari-20.html. 17 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.

Arif, R., Küpeli, E. & Ergun, F. (2004). The biological activity of *Centaurea* L. species. *Gazi University Journal of Science*, *17* (4), 149-164.

Arslan, M. (2016). Importance and current situation of grass pea (*Lathyrus sativus* L.) in forage crops production of Turkey. *Turkish Journal of Agricultural And Natural Sciences*, 3 (1), 17–23.

Arslan, M. (2019). Küresel iklim değişikliğinin olumsuz etkilerine karşı ümitvar baklagiller olarak mürdümük (*Lathyrus sativus* L.) ve burçak (*Vicia ervilia* L.)'ın önemi. *Adnan Menderes Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 97-104.

Arzate-Fernández, A. M., Miwa, M., Shimada, T., Yonekura, T., & Ogawa, K. (2007). In vitro propagation of Miyamasukashi-Yuri (Lilium maculatum Thunb. var. Bukosanense), an endangered plant species. *Revista Fitotecnia Mexicana*, *30*(4), 373-373.

Atasagun, B., Aksoy, A., Martin, E. & Uzun, O. (2013). Morphological, anatomical, palynological, karyological and autecological characters of *Centaurea amaena* Boiss. & Balansa [Sect. Phalolepis (*Centaurea*/Asteraceae)]. *Plant Systematics and Evolution*, *299* (9), 1761-1767.

Ayan, S., Yer, E. N., & Gülseven, O. (2017). Türkiye'deki Toros sediri (*Cedrus libani* A. Rich.) ağaçlandırma sahalarının iklim tipi açısından değerlendirilmesi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 18, 1–10.

Aydın Kandemir, F. & Demir, A. (2021). Türkiye'de tehlike altındaki türler: IUCN Kırmızı Liste verileri ile tehlike altındaki Fabaceae türlerine yönelik özel bir inceleme. *Turkish Journal of Biodiversity 4*(1): 53-65.

Aydıngöz, M. & Bulut, S. (2014). Egenin gizli kalmış şifa iksiri: Sığla. *Afyon Kocatepe University Journal of Science & Engineering*, 14, 1-6.

Babaç, M.T. (2004). Possibility of an information system on plants of South-West Asia with particular reference to the Turkish Plants Data Service (TÜBİVES). *Turkish Journal of Botany*, 28: 119-127.

Bakış, Y., Babaç, M.T. & Uslu, E. (2011). Updates and improvements of Turkish Plants Data Service (TÜBİVES). In Health Informatics and Bioinformatics (HIBIT), *6th International Symposium,* IEEE.

Baytop, T. (1991). *Türkiye' de kullanılan tıbbi bitkiler,* Nobel Tıp Kitapevleri.

Baytop, T. (1999). *Türkiye'de bitkiler ile tedavi: Geçmişte ve bugün*, Nobel Tıp Kitabevleri.

Campbell, C.G., Mehra, R.B., Agrawal, S.K., Chen, Y.Z., Abd-El-Moneim, A.M., Khawaja, H.I.T., Yadav, C.R., Tay, J.U., Araya, W.A. (1994). Current status and future strategy in breeding grass pea (*Lathyrus sativus*). *Euphytica*, 73: 167–175.

Cenkci, S., Yıldız, M., & Terzi, H. (2012). Afyonkarahisar endemiği *Thermopsis turcica*: Dünü, bugünü ve ekonomiye kazandırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, *12*(2), 23-26.

Das, N.R. (2000). *Lathyrus sativus* in rainfed multiple cropping systems in West Bengal, Indiaa Review. *Lathyrus Lathyrism Newsletter* 1: 25-27.

De Montmollin B. & Strahm W. (Eds). (2005). *The top 50 Mediterranean ısland plants: Wild plants at the brink of extinction, and what is needed to save them*. IUCN/SSC Mediterranean Islands Plant Specialist Group. IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK.

Demir, S., & Çelikel, F. G. (2017). Türkiye'nin nesli tehlike altında olan Lilium sp. türleri. *Türk Tarım-Gıda Bilim ve Teknoloji Dergisi*, *5*(13), 1796-1801.

Doğan, B. (2007). *Türkiye Jurinea Cass.(Asteraceae) Cinsinin revizyonu*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya

Duru, N. (2013). *Giresun ili Campanula L.(Campanulaceae) taksonlarının morfolojik ve palinolojik yönden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.

Dutkuner, İ., & Akten, M. (2000). Kahramanmaraş'da kent içi park ve ağaçlandırmalarda kullanılabilecek ağaç taksonları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen ve Mühendislik Dergisi, 3(1-2)*, 28-35.

Ekim, T., Koyuncu, M., Vural, M., Duman, H., Aytaç, Z., & Adıgüzel, N. (2000). *Red data book of Turkish plants (Pteridophyta and Spermatophyta).* Türkiye Tabiatını Koruma Derneği, Ankara.

Eminağaoğlu, Ö., Manvelidze, Z. & Memiadze, N. (2010). Artvin ilinde nesli tehlike altında olan bitki türleri. *III.Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongresi*, 1075-1090.

Eskin, B. (2011). *Centaurea kilaea Boiss. ve C. consanguinea DC.(Compositae/Asteraceae) endemik türlerinin autekolojik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Evans, K.M., (2007). *Endangered species-protecting biodiversity*, Information Plus reference series, Thomson Gale, USA.

Fırıncıoğlu, H.K., Ünal, S.ve Özpınar, H. (2004). Grass pea (*Lathyrus sativus* L.) as a feed crop in mixed farming systems in Turkey. *Journal of Field Crops Central Research Institute*, *13*(1-2): 29-36.

Genç, E. (2019). *Biyoloji öğretmen adaylarının nesli tükenen canlılar konusunda kavramsal yapıları, duygusal semantik tutumları ve algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Gözen, B.G. (2012). *Seksiyonlar: ervum ve cracca taksonları üzerinde karpolojik ve mikromorfolojik araştırmalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güner, A., Aslan, S., Babaç, M. T., Vural, M., & Ekim, T. (2012). *Türkiye bitkileri listesi (Damarlı Bitkiler)*. ANG Vakfı, İstanbul.

Güney, K., Çetin, M., Sevik, H. & Güney, K.B. (2016). Influence of germination percentage and morphological properties of some hormones practice on *Lilium martagon* L. seeds. *Oxidation Communications*, *39*(I-II):466–474.

Heywood, V.H., Brummitt, R.K., Culham, A. & Seberg, O. (2007). *Flowering plant families of the world*, Royal Botanic Gardens (RBG), Kew.

IUCN (2022). *The IUCN Red List of Threatened Species*. Version 2022-1. https://www.iucnredlist.org. Accessed on 28 July 2022.

İkinci, N. (2011). Molecular phylogeny and divergence times estimates of Lilium section Liriotypus (Liliaceae) based on plastid and nuclear ribosomal ITS DNA sequence data. *Turkish Journal of Botany*, *35*(4), 319-330.

İkinci, N., Oberprieler, C., & Güner, A. (2006). On the origin of European lilies: phylogenetic analysis of Lilium section Liriotypus (Liliaceae) using sequences of the nuclear ribosomal transcribed spacers. *Willdenowia*, *36*(2), 647-656.

Jeffrey, C. (2007). Compositae: Introduction with key to tribes. *Families and Genera of Vascular Plants*, *8*, 61-87.

Kadıoğlu, B., Kadıoğlu, S., & Turan, Y. (2008). Gevenlerin (Astragalus sp.) farklı kullanım alanları ve önemi. *Alinteri Journal of Agriculture Science*, *14*(1), 17-26.

Kavak, S. & Wilson, B.(2018). *Liquidambar orientalis*. *The IUCN Red List of Threatened Species* 2018:e.T62556A42326468. https://dx.doi.org/10.2305/IUCN.UK.2018-1.RLTS.T62556A42326468.en. 1 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.

Kayhan, A.K., (2022). İnsan hayatını tehdit eden salgınlarla mücadelede küresel bir araç olarak CITES. *İstanbul Hukuk Mecmuası*, *80* (2), 683-720.

Kışlalığoğlu, M. & Berkes, F. (1987). *Biyolojik çeşitlilik.* Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını.

Kocabaş, Y.Z., İlçim, A. & Çömlekçioğlu, N. (2014). Kahramanmaraş Başkonuş Dağı gevenleri (Astragalus spp.) ve önemi. III. *Uluslararası Odun Dışı Orman Ürünleri Sempozyumu, 8*(10), 18850-18880.

Latifi, A. & Akan, H. (2020). Harran üniversitesi herbaryum (HARRAN)'undaki fabaceae familyasının taksonları. *Turkish Journal of Bioscience and Collections, 4*(2), 64–104.

Mabberley, D. J. (2017) *Mabberley's Plant-Book, A portable dictionary of plants, their classification and uses*. Cambridge University Press, Cambridge, 1102.

Mucciarelli, M., Maffei, M. & Wright, C. W.(2002). *Introduction to the genus*. Taylor & Francis Publishing, Newyork, 1-51.

Nadeem, M., Palni, L.M.S., Purohit, A.N., Pandey, H. & Nandi, S.K. (2000). Propagation and conservation of *Podophyllum hexandrum* Royle: an important medicinal herb. *Biological Conservation*, 92, 121-129.

Öner, Z. (2010). *Endemik ve nesli tükenen türlere atfedilen değerlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özcan, M. & Eminağaoğlu Ö (2018). Endemik *Campanula betulifolia* ve *C. choruhensis* (Campanulaceae)'in anatomik özellikleri ve koruma durumları. *Turk Journal of Biodiversity 1*(1): 11-16.

Özen, F., Aka, G. E. & Aksoy, Ö. (2016). Genetic diversity and conservation strategies of some Lilium candidum L. population in Turkey. *Bangladesh Journal of Botany*, *45*(1), 133-141.

Özhatay, N. & Kültür, Ş. (2006). Check-list of additional taxa to the Supplement Flora of Turkey III. *Turkish Journal of Botany*, *30* (4), 281-316.

Phaselis Araştırmaları (2013). Phaselis'te yetişen bir bitki: "*Lathyrus phaselitanus*". http://www.phaselis.org/news/phaseliste-yetisen-bir-bitki-lathyrus-phaselitanus. 13 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.

Randall, J. A. (2018). *Endangered species: a reference handbook.* ABC-CLIO, USA.

Rios, J.L. & Waterman, P.G. (1997). A review of the pharmacology and toxicology of Astragalus. *Phytotherapy Research* . 11, 411-418.

Sarasan, V., Cripps, R., Ramsay, M. M., Atherton, C., McMICHEN, M., Prendergast, G., & Rowntree, J. K. (2006). Conservation in vitro of threatened plants—progress in the past decade. *In Vitro Cellular & Developmental Biology-Plant*, *42*(3), 206-214.

Shehadeh, A.A. (2011). *Ecogeographic, genetic and taxonomic studies of the genus Lathyrus L.* School of Biosciences, University of Birmingham.

Stevens, P. (2001). Asteraceae. *Angiosperm Phylogeny*, 7, 28-04.

Ud-dın, S., Alam, M., Ahmad, H., Alı, H. & Ullah, H. (2016). Conservation status of threatened endemic flora of Western Himalayas. *Biological Diversity and Conservation*, *9* (3) , 91-99.

Uncu, H. (2019). *Kırıkkale'de doğal yayılış gösteren Asteraceae (papatyagiller) familyasına ait bazı taksonlarda yaprak epidermisi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Uysal, I., Çelik, S., Sağlam, H. & Güven, K. (2013). Antimicrobial and antioxidant activities of some species of *Centaurea* collected from Turkey. *Asian Journal of Chemistry*, *25* (2), 666-670.

Ürker, O. & Çobanoğlu, N. (2017). *Çevre etiği bağlamında anadolu sığla ormanları*. LAP -Lambert Academic Publishing, Germany.

Ürker, O. & Lise, Y. (2018). Doğa korumada yeni bir kavram olan hassas orman ekosistemlerinin Anadolu sığla ormanları üzerinden incelenmesi. *Anadolu Orman Araştırmaları Dergisi,* 4, 1-10.

Vaz Patto, M.C., Skiba, B., Pang, E.C.K., Ochatt, S.J., Lambein, F.& Rubiales, D. (2006) Lathyrus improvement for resistance against biotic and abiotic stresses: From classical breeding to marker assisted selection. *Euphytica*, 147: 133–147.

Wagenitz, G. & Hellwig F.H., (2000). The genus *Psephellus* Cass. (Compositae, Cardueae) revisited with a broadened concept. *Willdenowia*, *30*(1), 29–44.

Wochock, Z.S. (1981). The role of tissue culture in preserving threatened and endangered plant species. *Biological Conservation*, 20, 83-89.

Yaltırık, F. (1988). *Dendroloji ders kitabı ıı Angiospermae (Kapalı Tohumlular) Bölüm I*. İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Yayını, İstanbul.

Yıldırım, H. & Şenol, S.G. (2014). *Campanula alisan-kilincii* (Campanulaceae), e new species from eastern Anatolia, Turkey. *Turkish Journal of Botany,* 38: 22-30.

Yılmaz, S. (2007). *Ankara üniversitesi eczacılık fakültesi herbaryumu'ndaki (AEF) Leguminosae familyasına ait örneklerein değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BÖLÜM 4

DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE BİYOÇEŞİTLİLİĞİN KORUNMASINA YÖNELİK ÇALIŞMALAR

Doç. Dr. Ferhat KARAKAYA
Yozgat Bozok Üniversitesi
0000-0001-5448-2226

Prof. Dr. Mehmet YILMAZ
Gazi Üniversitesi
0000-0001-6700-6579

GİRİŞ

Dünya'nın en dikkat çekici özelliği yaşamın varlığı, yaşamın en dikkat çekici özelliği ise çeşitliliğidir. Yaşam, en derin okyanus vadisinden en yüksek dağ zirvelerine ve en soğuk kutup buz çöllerinden en sıcak çöllere ve hidrotermal bacalara kadar dünyanın her yerinde bulunabilir. Günümüz biyoçeşitliliği ve Dünya üzerindeki dağılımı, 4 milyar yılı aşkın evrimin sonucudur (Boenigk, Wodniok ve Glücksman, 2015).

Biyoçeşitlilik Kavramı

Biyoçeşitlilik, dünyadaki yaşamın çeşitliliğidir. Peyzaj çeşitliliğini, habitat çeşitliliğini, tür çeşitliliğini, genetik çeşitliliği ve biyolojik süreçler çeşitliliğini içine alan bir terimdir (Mader ve Windelspecht, 2018; Yılmaz vd., 2019; Miller ve Spoolman, 2018; Odum ve Barrett, 2008). Biyoçeşitlilik; genetik, davranışsal, fizyolojik, anatomik, tür ve ekosistem çeşitliliği de kapsamına alan bir kavramdır (Molles ve Sher, 2019). Biyolojik çeşitlilik 4 kısımda ele alınabilir: Genetik çeşitlilik, tür çeşitliliği, ekosistem çeşitliliği ve biyolojik süreçler çeşitliliği. Biyolojik çeşitlilik, başka şekilde bir ekosistemdeki farklı populasyonların görece bolluğu olan her bir türün o yaşam alanındaki tür çeşitliliğini tanımlar (Cunningham ve Cunningham, 2018; Urry vd., 2021; Sadava vd., 2017; Smith ve Smith, 2015; Simon vd., 2020; Yılmaz vd., 2021). Genlerde, türlerde, ekosistemlerde ve ekosistem süreçlerinde bulunan biyolojik çeşitlilik, dünyanın yaşamını sürdürmek için hayati önem taşır.

Genetik Çeşitlilik

Genetik çeşitlilik, bir populasyondaki bireyler arasındaki ve aynı zamanda o türün başka bölgelerdeki populasyonları arasındaki genetik varyasyonları kapsar. Bir populasyon yaşadığı bölgede ortadan yok olursa, bu tür evrimleşmeyi olası kılan genetik çeşitliliğin bir kısmını kaybetmiş olabilir. Genetik çeşitlikteki bu azalma türün uyumsal potansiyelini azaltır (Urry vd., 2021).

Bir populasyondaki genetik çeşitlilik iki ana kaynaktan gelir: mutasyon ve eşeyli üreme. Genetik çeşitlilik, bir türdeki evrimsel adaptasyonun ham maddesidir ve bir populasyonda bulunan genlerin çeşitliliği ile temsil edilir. Bir türün değişen ortamlara veya yeni hastalıklara uyum sağlama potansiyeli bu genetik çeşitliliğe bağlıdır. Özelliklerde çeşitlilik olmadan, doğa, organizmaların belirli bir zamanda çevresine en iyi uyum sağlayan özellikleri seçemezdi (*Doršner vd., 2019).*

Tür Çeşitliliği

Tür çeşitliliği bir biyolojik komünitedeki türlerin sayısını ve nispi bolluğunu ifade eder (Urry vd., 2021; Miller ve Spoolman, 2018). Tür çeşitliliği, biri tür zenginliği, diğeri ekosistemdeki farklı türlerin sayısı olmak üzere iki bileşene sahiptir. Tür çeşitliliği ve tür zenginliği birbirinden farklı kavramlardır ancak yaygın kullanımda aynı anlamda kullanılmaktadır. Tür zenginliği bir komünitedeki birbirinden farklı türlerin sayısını, tür zenginliği ise her bir türe ait populasyonun komünitedeki görece oranını ifade eder (Cunningham ve Cunningham, 2018; Smith ve Smith, 2012; Yılmaz vd., 2019).

Ekosistem Çeşitliliği

Bir bölgede veya yeryüzünde bulunan karasal ve sucul ekosistemlerin çeşitliliğini ifade eder. Karasal alanlarda; arktik ve alpin tundrası, boreal ormanlar, yaprak dökmeyen ve ılıman yaprak döken ormanları, ılıman otlaklar, sıcak ve soğuk çöller, şaparal (maki), dikenli orman ve savana, tropikal kurak ormanlar ve tropikal yağmur ormanları gibi farklı büyük ekosistemler ayırt edilebilir. Sucul alanlarda ise göller, denizler, okyanuslar, akarsular ve nehirler, estuari alanlar, intertidal bölgeler, mercan resifleri gibi farklılıklar göze çarpar (Urry vd., 2021; Sadava vd., 2017; Miller ve Spoolman, 2018).

Biyolojik Süreçler/İşlevler Çeşitliliği

Biyoçeşitliliğin bu bileşeni, türlerin besin zincirlerinde ve besin ağlarında birbirleriyle etkileşime girmesiyle ekosistemlerde meydana gelen enerji akışı ve madde döngüsü gibi süreçleri içerir (Miller ve Spoolman, 2018). Biyoçeşitliliği inceleyen çoğu

Kaynakça

Bodur, M. & Sarıgöllü, E., (2005). Environmental sensitivity in a developing country: consumer classification and implications. *Environ. Behav*, 37, 487–510. https://doi.org/10.1177/0013916504269666

Boenigk, J., Wodniok, S. & Glücksman, E. (2015). *Biodiversity and Earth History*. USA: Springer.

Bürün, B. (2021). Bitki biyoçeşitliliğinin korunmasında biyoteknolojinin kullanımı ve Türkiye'deki çalışmalar. *Eskişehir Technical University Journal of Science and Technology C- Life Sciences and Biotechnology, 10*(1), 1-16. https://doi.org/10.18036/estubtdc.590752

Conservation International (n.d). *Biodiversity hotspots: Targeted investment in nature's most important places.* 10.08.2022 tarihinde erişilmiştir. https://www.conservation.org/priorities/biodiversity-hotspots

Convention on Biological Diversity. (2020, Eylül 18). *Aichi biodiversity targets.* The Secretariat of the Convention on Biological Diversity. https://www.cbd.int/sp/targets/

Cunningham, W.P., & Cunningham, M.A. (2018). *Environmental science: A global concern.* USA: McGraw-Hill Education, 616s.

Doğa Koruma Merkezi [DKM]. (2016). Performing a review of the natural resources & biodiversity sector in Turkey. https://www.afd.fr/sites/afd/files/2018-02-02-24-04/afd-dkm-turkey-biodiversity-report.pdf

Doğa Koruma ve Milli Parklar Genel Müdürlüğü (2019). *Tabiatı Koruma Durum Raporu 2019.* T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı. https://www.tarimorman.gov.tr/DKMP/Belgeler/Tabiat%20Koruma%20Durum%20Raporu/TKDR_TR_2019.pdf

Doršner, K., Geddes, A., Theis, T. & Tomkin, J. (2019). *Environmental Biology* (Editor: Matthew R. Fisher). USA: Open Oregon Educational Resources,

Eken, G. B., İsfendiyaroğlu, M. & Lise, S. K. D. Y.(eds) 2006. Türkiye'nin Önemli Doğa Alanları. Doğa Derneği, Ankara.

Ekim, T., Koyuncu, M., Vural, M., Duman, H., Aytaç, Z., & Adıgüzel, N. (2000). *Türkiye bitkileri kırmızı kitabı* (Eğrelti ve Tohumlu Bitkiler) *(Red Data Book of Turkish Plants) (Pteridophyta and Spermatophyta).* Ankara: Türkiye Tabiatını Koruma Derneği ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayını, 246 s.

Gibbons, F., & Moore, L. (2011). *Turkey's Great Leap Forward risks cultural and environmental bankruptcy*. The Guardian, 29.

IUCN (2022). https://www.iucn.org/news/commission-environmental-economic-and-social-policy/202112/a-challenge-reimagine-conservation-2022

Kalaycıoğlu, E., & Çarkoğlu, A. (2011). *Report on Environment in Turkey*. Sabancı University, İstanbul.

Kantarlı, S. (2022). *3 Mart dünya yaban hayatı günü: IUCN tehdit altındaki türlerin kırmızı listesi.* Doğa ve Sürdürülebilirlik Derneği. https://dosder.org.tr/3-mart-dunya-yaban-hayati-gunu-iucn-tehdit-altindaki-turlerin-kirmizi-listesi/2022

MacArthur R. H. & Wilson, E. O. (1967). *The theory of ısland biogeography* (Princeton, N.J. Princeton University Press.

Mader, S. S., & Windelspecht, M. (2018). *Essentials of biology*, (5th Ed.). USA: McGraw-Hill Education.

Miller, G. T. & Spoolman, S. E. (2018). *Living in the environment*, Nineteenth Edition. USA: Cengage Learning.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). Biyoloji Dersi Öğretim Programı. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20182215535566-Biyoloji%20d%C3%B6p.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2022, Nisan, 2019). *"Çevre eğitimi ve iklim değişikliği" dersinin müfredatı tamamlandı.* https://www.meb.gov.tr/cevre-egitimi-ve-iklim-degisikligi-dersinin-mufredati-tamamlandi/haber/25946/tr

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018a). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf sayfasından erişilmiştir.

Molles, M.C. & Simon, A.S. (2019). *Ecology: Concepts and Applications*, Eighth Edition. USA: McGraw-Hill Education.

Odum, P.E. & Barrett, W.G. (2008). *Ekolojinin Temel İlkeleri* (Çeviri Editörü: Kani Işık). Ankara: Palme Yayınları, 624 s.

OECD (2019). Turkey HIGHLIGHTS 2019, OECD Environmental Performance Reviews.

OECD. Stat. (2022, Ağustos 15). *Protected areas.* https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=PROTECTED_AREAS

Pandotra, P., & Gupta, S. (2015). Biotechnological approaches for conservation of plant genetic resources and traditional knowledge. In *Plant Genetic Resources and Traditional Knowledge for Food Security* (s. 121-135). Springer, Singapore.

Reed, B. M., Sarasan, V., Kane, M., Bunn, E., & Pence, V. C. (2011). Biodiversity conservation and conservation biotechnology tools. *In Vitro Cellular & Developmental Biology-Plant*, *47*(1), 1-4. https://doi.org/10.1007/s11627-010-9337-0

Sadava, D., Hillis, M.D., Heller, H.C. & Hacker, D.S. (2017). *Life: The Science of Biology*, Eleventh Edition. USA: Sinauer Associates.

Simon, E.J., Dickey, J.L. & Reece, J.B. (2020). *Campbell Essential Biology with Physiology*. USA: Pearson Education Limited.

Smith, M.T., & Smith, L.R. (2015). *Elements of ecology, international edition*. USA: Pearson Benjamin Cummings, 612s.

Sürgun Y., & Bürün B. (2016). *Biotechnology for conservation of plant biodiversity*. In: SEAB2016 The 2nd International Symposium on EuroAsian Biodiversity; 23-27 May 2016, Antalya, Turkey. s. 301.

Şekercioğlu, Ç. H., Anderson, S., Akçay, E., Bilgin, R., Can, Ö. E., Semiz, G., ... & Dalfes, H. N. (2011). Turkey's globally important biodiversity in crisis. *Biological Conservation, 144*(12), 2752-2769. https://doi.org/10.1016/j.biocon.2011.06.025

Taşkın, O. (2009). The environmental attitudes of Turkish senior high school students in the context of postmaterialism and the new environmental paradigm. *International Journal of Science Education, 31*(4), 481-502. https://doi.org/10.1080/09500690701691689

Urban, M. C. (2015). Accelerating extinction risk from climate change. *Science, 348*(6234), 571-573. https://doi.org/10.1126/science.aaa4984

Urry, L.A.,Cain, M.L., Wasserman, S.A., Minorsky, P.V. & Orr, R.B. (2021). *Campbell Biology*. USA: Pearson Education.

Vikipedi (2022, Haziran 18). *IUCN tehdit altındaki türlerin kırmızı listesi.* 15.06.2022 tarihinde erişilmiştir. https://no-regime.com/ru-tr/wiki/IUCN_Red_List

Wilson, E. O. (1996): *In search of nature*. USA: Island Press/Shearwater Books, 224s.

Withgott, J. & Laposata, M. (2015). Essential Environment: The Science Behind The Stories, Fifth edition. USA: Pearson Education,

WWW Rapor TR (2021). Sürdürülebilir Bir Türkiye İçin Korunan Alanlar Hedef: 2030'a Kadar %30 WWF-Türkiye, 2020. PrintWorld Matbaa San. Tic. A.Ş., İstanbul.

Yılmaz, M., Karakaya, F., Çimen, O., & Adıgüzel, M. (2021). Öğretmen adaylarının tür çeşitliliği ve tür zenginliği kavramlarına yönelik kavram karmaşalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1),1-13. https://doi.org/10.17556/erzi-efd.524708

Yılmaz, M., Üçüncü, G. & Arık, S. (2020). Özel yetenekli öğrencilerde habitat parçalanmasına yönelik farkındalık oluşturma: müzikli sandalye oyunu. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(1), 269-288. https://doi.org/10.26468/trakyasobed.629414

Yörek, N., Aydın, H., Uğulu, İ., & Doğan, Y. (2008). An investigation on students' perceptions of biodiversity. *Online Submission, 7*(3), 175-184.

BÖLÜM 5

DOĞA YAZINI, KORUMACILIK ve SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK EĞİTİMİ

Prof. Dr. Oğuz ÖZDEMİR
Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi
0000-0002-4400-3022

"Bu kuşun sesini duyduğumuzda öylesine bir kuş sesi deyip geçmeyelim. Burada duyduğumuz, evrim orkestrasının trompetidir."

A. Leopold

GİRİŞ

Doğa yazını, doğal yaşamı ve insanın doğa ile ilişkisini standart bilimsel metinlerden farklı olarak edebi bir üslupla konu alan yazın türüdür. Ancak, doğa yazınının çevre eğitimindeki, daha güncel anlamıyla sürdürülebilirlik eğitimindeki potansiyelinin farkında olunduğunu söylemek pek mümkün değil. Bu tür metinler, dünyada ve ülkemizde ağırlıklı olarak edebiyat araştırmalarının konusu sınırlılığında kalmakta, çevre eğitimi alanında pek yer verilmemektedir.

Bu çalışmada ilk önce ünlü Alman doğa bilimci Alexander von Humboldt ve onun takipçileri olan bazı doğa yazını temsilcileri tanıtılmaktadır. Arkasından, üzerinde durulan doğa yazını eserlerinin dünyada doğa korumacılığın gelişimindeki yerine değinilmektedir. Çalışmanın sonunda, doğa yazını ürünlerinin sürdürülebilirlik eğitiminde nasıl değerlendirilebileceği üzerinde durulmaktadır.

Alexander Humboldt: Kısa Bir Biyografi

Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt (1769-1859): Prusyalı varlıklı bir ailenin çocuğu olarak Berlin'de dünyaya gelir. Ailesinin yönlendirmesiyle madencilik eğitimi alır. Dünya'nın farklı çoğrafyalarınaki saha çalışmaları sırasında yaptığı doğa gözlemleri ile "doğanın işleyişini" açıklamaya çalışır. Doğa gözlemlerinden hareketle kaleme aldığı *"Cosmos"* isimli başyapıt niteliğindeki eseri ile hem doğa bilimlerinin kurulmasına öncülük etmiş, hem de dünya çapında yarattığı yankı ile kendisinden sonra gelen C. Darwin, H. D. Thoreau, E. Haeckel, J. Muir, A. Leopold gibi dönemin düşünürlerine ve doğa bilimcilerine esin kaynağı olmuştur.

Humboldt'un Doğa Görüşü: Anahtar Fikirler

Humboldt'un yaşadığı dönem insanın evreni aklıyla anlayabileceği ve kontrol edebileceği düşüncesinin yükseldiği aydınlanma çağıdır. Dönemin yaygın gerçeklik tasavvuru, ünlü Fransız filozof Descartes ve İngiliz doğa bilimcisi Bacon'un öncülüğünde "zihin/beden", "iç/dış gerçeklik", "doğa/bilim" şeklinde "ikili (dulalist) ayrışmaya dayanan kartezyan dünya görüşüdür (Patel ve Moore, 2019; Snow, 1999; Morin, 2017).).

Oysa Humboldt, daha doğa keşfine adım attığı ilk günlerden itibaren bu egemen kartezyan ve mekanist dünya görüşüne hep mesafeli durmuş ve bundan farklı olarak doğada bütün cansız ve canlı varlıkların oluşturduğu bütüncül bir "*yaşam ağı"* fikrinin peşine düşmüştür. Bu bağlamda Humboldt, yeryüzünü her şeyin bir birine bağlı olduğu büyük, "*yaşayan bir organizma"* olarak gördü.

Peki, doğadaki bu yaşam ağının, başka bir ifadeye "büyük organizmanın" işleyişi nasıl anlaşılabilir? Humbouldt'un döneminde, doğanın keşfine yönelik "akılcı" ve "deneyci" olmak üzere birbirine zıt iki temel akım öne çıkmaktadır. Humbouldt, çağdaşlarından farklı olarak insanın doğayı keşfetmesi "duyusal/duyuşsal" deneyimlerle mümkündü. Yani, "diğer bilim insanlarının evrensel yasalar aradığı bir dönemde o, doğanın hisler aracılığıyla deneyimlenmesi gerektiğini yazıyordu (Wulf, 2019: 26). İşte bu nedenle Humboldt, çok yönlü bir doğa bilimci olmanın yanında, kendisinden sonraki doğa yazınına esin kaynağı olacak bir "*doğa romantiği*" olarak değerlendirilir. Nitekim ünlü doğa romantiklerinden J. Rousseau, Goethe, Shiller, H. D. Thoreau, J. Müir gibi doğa yazının başyapıtları Humboldt'un takipçileridir.

Doğa Yazını ve Öncü Doğa Yazını Temsilcileri

Doğa yazını, en genel anlamıyla doğal yaşamı ve insanın onunla etkileşimini bütün yönleriyle ele alan kurgusal metinler olarak ifade edilebilir (Oppermann, 2006; Özdağa, 2019; Garrad, 2016). Doğa yazını deyince ağırlıklı olarak doğal yaşamı ve insanın doğayla ilişkisini ele alan edebi metinler gelmektedir. Bundan farklı olarak bu çalışmada, edebi üsluplarıyla doğa bilimleri alanında önemli yer tutmuş eserler doğa yazını kapsamında ele alınmıştır.

Dünya'da doğa yazınının en önde gelen örnekleri şunlardır:

Johan Wolfgang Goethe (1749-1832): Ünlü Alman doğa bilimci, edebiyatçı, doğa romantiği. Goethe, çağının hâkim dualist kartezyan anlayışının aksine, Humboldt gibi "*doğaki çeşitliliğin arkasındaki birlik"* düşüncesinin izini sürdü. Goethe ve Humboldt'un doğa görüşüne ilişkin fikirleri birbirleriyle yoğun fikir ve duygularının paylaşımıyla mayalandı. Goethe, Yazmış olduğu "Bitkilerin Metaformozu (Metamorphosis of Plants)" isimli eserle bitkilerin dünyasının temelini oluşturan "ilksel (Urform)" bir biçim olduğunu düşünmüştür. Bu bağlamda Goethe, Descartes'in hayvanların makine olduklarına dair düşüncesinin aksine, canlı orgamizmanın makineden

Kaynakça

Bakanlar Mutlu, H. (2021). Nan shepherd's the living mountain (1977): a forerunner of twenty-first century british nature writing. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 8*(1) , 40-59 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/deuefad/issue/61939/789740

Birand, H. (2021). *Alıç ağacı ile sohbetler*. (6. Baskı). İstanbul: Tema Vakfı Yayınları,

Byers. B., A (2021). Criticizing Muir and misunderstanding the foundation of American nature conservation. *The Ecological Citizen 5*(1): 65–73.

Garrard, G. (2016). *Ekoeleştiri* (Çeviri: Ertuğrul Genç). İstanbul: Koleftif Kitap.

Kurdoğlu, O. (2007). Dünyada doğayı koruma hareketinin tarihsel gelişimi ve güncel boyutu**.** *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 8* (1), 59-76.

Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için yedi bilgi* (Çeviri: Hüsnü Dilli). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Morin, E. (2017). *Yitik paradigla: İnsan doğası* (Çeviri: Devrim Çetinkasap). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Oppermann, S. (2006). Theorizing ecocriticism: Toward a postmodern ecocritical practice. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, *13*(2), 103-128.

Özdağ, U. (2019). "Evrim Orkestrasının Trompeti" turnalar: Bir restorasyon çevreci eleştirisi uygulaması, Ufuk Özdağ ve Gonca Gökalp Alpaslan (Ed.) *Anadolu Turnaları: Biyoloji, Kültür, Koruma Anatolian Cranes: Biology, Culture, Conservation* içinde: Ankara: Ürün Yayınları

Özdemir, O. (2003). *Yazınsal bir tür olarak öykünün çevre duyarlığına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Özdemir, O. (2008). Eğitimde alternatif bir perspektifi: sanat yoluyla eğitim. *Eğitim, Bilim ve Toplum Dergisi, 5* (20), 74-84.

Özdemir, O. (2011). Yaratıcı bilim eğitimine yönelik öneri: sanat destekli bilim eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45*(1), 269-284

Patel, R. & Moore, J.W. (2021). Yedi ucuz şey üzerinden dünya tarihi (Çeviri: Serkan Gündüz). İstanbul: Kolektif Kitap, (5. Baskı).

Tont, S. (1997). Sulak bir gezegenden öyküler. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınları

Snow, C.P. (2001). İki kültür (Çeviri: Tuncay Birkan). Ankara: TÜBİTAK Yayınları.

Wulf, A. (2019). Doğanın keşfi (Çeviri: Emrullah Ataseven). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Yıldırım, T. (2020). "Ekokurgu türü eserlerin doğa eğitiminde değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.

Yücel, M.& Babuş, D. (2005). Doğa korumanın tarihçesi ve Türkiye'deki gelişmeler**.** *DOA Dergisi (Journal of DOA)*, 11. 151-175.

BÖLÜM 6

TÜRKİYE'DE BİYOÇEŞİTLİLİK EĞİTİMİ

Dr. Mustafa DERMAN
Atatürk Üniversitesi
0000-0002-5263-4262

GİRİŞ

Çevre problemleri, günümüzde dünyayı etkileyen en önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Bu problemler gelişen teknoloji ve sanayi ile birlikte hız kazanmaktadır. Küresel boyuta ulaşan problemlerin çözüm bulması için en etkili yöntemler arasında eğitim yer almaktadır. Eğitim sadece formal eğitim kademeleriyle sınırlı kalmayıp, informal alanlarda da yer almalıdır. Bundan dolayı çevre eğiminin temel amacı; *çevre komsunda bireylerin bilgi ve farkındalıklarını artırmak, çevre sorunlarına çözüm üretmek ve çevre konusunda sorumlu davranış becerilerini geliştirmektir* şeklinde ifade edilmiştir. Böylece eğitim, insanların bilgi, beceri, değer ve anlayış kazanmalarında etkili bir araç olacaktır. Bununla birlikte bu eğitim sayesinde gelecek nesiller çevre problemlerine daha etkili çözümler geliştirme becerilerine sahip olacaklardır. Çevre eğitiminin etkili olabilmesi ve hedeflerini gerçekleştirebilmesi için;

1- Eğitim kademleri ile bütünleşmeli ve disiplinerarsı bir boyut kazanmalıdır.
2- Hayat boyu sürmelidir. Hayatın her alanında yer almalıdır.
3- Eğitim kademlerinin her seviyesinde yer almalıdır. Sadece belirli derslerle ya da bölümlerle sınırlı kalmamalıdır.
4- Çevre eğitimi ile ilgili stratejiler ve metotlar geliştirilmelidir.

Tiblis (1977) bildirisinde yapılması gerekenler ve geliştirilmesi hedeflen beceriler açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bu bildirge ile çevre eğitiminin ve çevre problemlerinin çözüm bulması vurgulanmıştır. Bu yönde atılması gereken adımlar ifade edilmiştir (UNESCO, 1977).

Çevre Problemleri

Dünyayı tehdit eden çevre problemleri küresel boyuta ulaşmış düzeydedir. Gelecek nesillerin yaşam alanlarını ve kalitesine etkileyecek düzeye ulaşmış durumdadır. Ortaya çıkan çevre problemleri dünyanın kendini yenileme fırsatını ortadan kaldırmaktadır. Ekosistemlerde meydana gelen tahribatlar var olan ekolojik dengenin geri dönüşümsüz olarak ortadan kalkmasına neden olmaktadır. Hava ve toprak kali-

tesi bozulmakta, buzullar erimekte ve canlıların yaşam alanları tahrip olmuş durumdadır. İnsanlığın gelecekte yaşayacağı en önemli problemler arsında nüfus artışına bağlı olarak gıda yetersizliği ve su kaynaklarındaki azalma yer almaktadır. Ekosistemin bir parçası olan insanoğlunun doğaya verdiği zararlardan dolayı ekolojik denge bozulmakta ve çeşitli problemleri beraberinde getirmektedir. Günümüzdeki problemlerin nedenlerinden biri hiç şüphesiz insanların doğayı kendi hizmetlerinde görmeleri ve tüketme hakkını tamamıyla kendilerinde görmeleri yer almaktadır. Doğanın tek hâkimi ve kontrolsüz şekilde tüketen canlısı olan insanlar bunun olumsuz etkilerini dramatik şekilde hissedeceklerdir.

İnsanlar doğaya attıkları atıklar su, hava ve toprak yapısını etkilemektedir. Sanayi atıklarının akarsulara ve göletlere boşaltılmasına bağlı olarak su ekosistemi olumsuz yönde etkilenmektedir. Canlıların ölümleri gerçekleşmekte ve bazı türlerin yok olması ile sonuçlanabilmektedir. Bu suları tüketen insan ve kara canlıları da aynı etkiye maruz kalabilmektedir. Benzer olarak atmosfere salınan gazlar nedeniyle asit yağmurları gibi en hissedilebilir olumsuz sonuçlar doğmaktadır. Atmosferin hava kalitesinin bozulmasına bağlı olarak insanlarda solunum yolu problemleri ortay çıkabilmektedir. Çöplerin geri dönüşüm üniteleri yerine park, bahçe, cadde, ormanlık alanlara ve sulara atılmaları çöp dağlarının oluşmasına neden olabilmektedir. Uzun yıllar doğada kalan bu kirletici etmenler insan ve canlı sağlığını da etkilemektedir.

Günümüzde dünyada birçok insan hava kirliliğine bağlı olarak ölmektedir. Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre bu rakam yaklaşık olarak 3,2 milyon. Azımsanmayacak seviyede yüksek olan bu problem salgınlardan bile daha fazla canın yok olmasına neden olabilmektedir. İnsanlar ile birlikte hiç şüphesiz doğada yaşayan canlılar da benzer etkilere maruz kalmaktadırlar. İklim değişikliği ve ekosistemleri etkileyen en önemli problemler arasında yer almaktadır (WHO,2022).

> *"Hava kirliliği, atmosferin doğal özelliklerini değiştiren herhangi bir kimyasal, fiziksel veya biyolojik ajan tarafından iç veya dış ortamın kirlenmesidir*." WHO (2022).

İnsanoğlunun etkilerine bağlı olarak atmosfere sera gazları salınmakta. Bunların birçok kaynağı bulunmaktadır. Fabrika bacalarından, fosil yakıt kullanımından ya da taşıtların egzozlarından salınan gazlar havanın kalitesini bozulmaktadır. Sera gazları olarak nitelendirilen bu gazlar arasında karbondioksit, azot oksit ve CFCs gibi gazlar yer almaktadır (Kumar & Imam, 2013). Atmosferin ve ekosistemin bozulmasına bağlı olarak doğada var olan birçok canlı yok olmaktadır. Canlıların yaşamlarını sürdürülebilmeleri için gerekli ekosistem koşulları bozulmaktadır. Bunlara bağlı olarak ya canlılar göç etmekte ya da hayatta kalma mücadelesini kaybetmektedir. Hava kirliliğinin küresel boyuttaki etkileri göz önünde bulundurulduğunda yakın gelecekte birçok canlının soyunu devam ettirmesi imkânsız hale gelmektedir. Bundan dolayı biyoçeşitliliğin korunması ve toplumun bu çeşitliliği etkileyecek durumları azaltma konusunda yoğun ve hızlı bir şekilde çaba göstermeleri gerekmektedir. Çünkü biyolojik çeşitlilik her geçen gün azalmaktadır. Türlerin soyu tükenmektedir. Bu durum dünya

Kaynakça

Barker, S. & Paul Elliott (2000) Planning a skills-based resource for biodiversity education, *Journal of Biological Education*, *34(*3), 123-127, DOI: 10.1080/00219266.2000.9655701

Barraza, L. (2001). Environmental Education in Mexican Schools: The Primary Level, *The Journal of Environmental Education*, *32*(3), 31-36, DOI: 10.1080/00958960109599143

Convention on Biological Diversity (CBD) (2000). Sustaining life on Earth, How the Convention on Biological Diversity promotes nature and human well-being https://www.cbd.int/doc/publications/cbd-sustain-en.pdf

Dangerfield, J. M. & Anthony J. Pik (1999) The educational value of an all-taxa biodiversity inventory, *Journal of Biological Education*, *33*(2), 76-83, DOI: 10.1080/00219266.1999.9655647

D.C. DeLong Jr. (1996). Defining biodiversity, Wildlife Society Bulletin, 24, pp. 738-749 URL: http://www.jstor.com/stable/3783168

European Commission (2021).Why do we need to protect biodiversity?**,** https://ec.europa.eu/environment/nature/biodiversity/intro/index_en.htm , 14.01.2021.

Ghilarov, A. (1996). What does biodiversity mean—scientific problem or convenient myth?, *Trends in Ecology and Evolution*, *11* (7). pp. 304-306.

Hamilton, J. A. (2005). Species diversity or biodiversity?, *Journal of Environmental Management*, *75* (1), 89-92, https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2004.11.012

Kassas, M. (2002). Environmental education: biodiversity, *The Environmentalist*, 22, 345–351

Keogh, S. J. (1995). The importance of systematics in understanding the biodiversity crisis: The role of biological educators, *Journal of Biological Education*, *29*(4), 293-299

Kumar, P. & Iman, B. (2013) Footprints of air pollution and changing environment on the sustainability of built infrastructure, *Science of The Total Environment*, 444, 85-101, https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2012.11.056

Slingsby, D. (2009): Charles Darwin, Biological Education and diversity: past present and future, *Journal of Biological Education*, *43*(3), 99-100

The Australian Museum (2019). What is biodiversity? https://australian.museum/learn/science/biodiversity/what-is-biodiversity/

Tupas, F. P. (2019) Nature feature: The use of local biodiversity in science pedagogy, *African Educational Research Journal, 7*(3), 153-162, DOI: 10.30918/AERJ.73.19.025

UNESCO (1977). Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi, USSR, 14-26 October 1977: final report; 1978, 1-96, https://www.gdrc.org/uem/ee/Tbilisi-Declaration.pdf 5.8.2022.

Venuste, N. Olivier, H. & Valens, N. (2017). Knowledge, Attitudes and Awareness of Pre-Service Teachers on Biodiversity Conservation in Rwanda, *International Journal of Environmental & Science Education*, *12* (4), 643-652.

Weelie, V. D. & Wals, A. (2002). Making biodiversity meaningful through environmental education, *International Journal of Science Education*, *24*(11), 1143-1156, DOI:10.1080/09500690210134839

Wiegelmann, J. & Zabel, J. (2021). Biodiversity researchers as a model for school students: An innovative approach to foster meaningful understanding?, *Environmental Education Research*, DOI: 10.1080/13504622.2021.1905780

World Health Organisation (2022). Air pollution, https://www.who.int/health-topics/air-pollution#tab=tab_2

Değerlendirmeye alınan öğretim programları

MEB (2018a). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325 , 20.10.2022.

MEB (2018b). Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı,

http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=361, 20.10.2022.

MEB (2018c). Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı,

http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=351 , 20.10. 2022.

MEB (2018d). Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı, http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=350 , 20.10.2022.

MEB (2013a). İlköğretim Kurumları (İlkokullar Ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

MEB (2013b). Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 Ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

MEB (2013d). Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 Ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

MEB (2013e). Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 Ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

BÖLÜM 7

DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE BİYOÇEŞİTLİLİK EĞİTİMİ

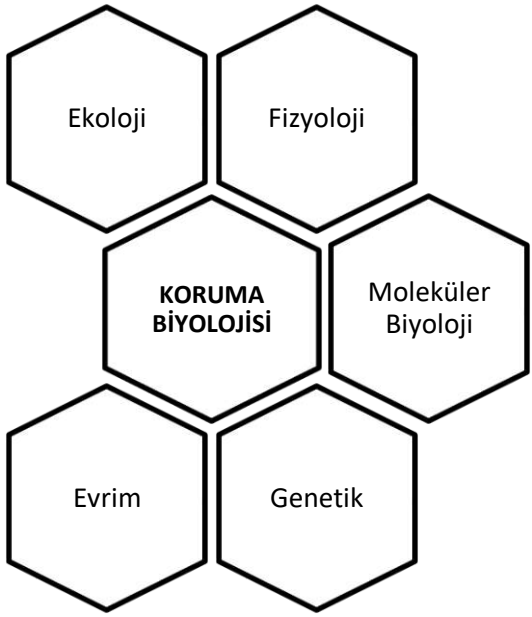
Doç. Dr. Ümit DEMİRAL
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
0000-0003-3873-7019

GİRİŞ

Dünya var olduğundan beri canlılar ve içinde yaşadıkları fiziksel çevre arasında çok yönlü bir etkileşim ağı bulunmaktadır. Bu etkileşim sayesinde canlı-cansız varlıklarının devamlılığı sağlanmaktadır. Ekosistem olarak adlandırılan yaşam ortamlarında canlıların gerek kendi aralarında gerekse cansız çevre arasında sürekli bir etkileşim mevcuttur (Çepel, 2008). Örneğin, yağmur ormanlarında canlı yaşamı için gerekli olan fiziksel etmenlerin fazla miktarda bulunması, bölgenin dünyanın en zengin canlı çeşitliliğine sahip olmasını sağlamıştır (Urry, Cain, Wasserman, Minorsky, Orr ve Campbell, 2022). Terk edilmiş bir gezegeni andıran ıssız bir çöl, dağın zirvesinden denize doğru akan coşkun bir nehir, üzeri buzlarla kaplı kutuplar, uçsuz bucaksız okyanuslar, küçük bir çayır veya küçük bir su birikintisi tipik ekosisteme örnektir. İlk bakışta insanoğlu için önemsiz görünen bu ekosistemler aslında ekonomik, ekolojik ve sosyolojik bakımdan son derece önemlidir (Çepel, 2008). Herhangi bir akarsu takip edildiğinde bir insan yerleşim alanına rastlanması muhtemeldir. Küçük bir akarsu bile binlerce yıllık süreçte insanoğlunu kendine çeken, onu besleyen, sosyal bir canlı haline gelmesini sağlayan ekosistemdir.

Oysa bu benzeri pek çok önemine rağmen insan faaliyetleri sonucunda Dünya üzerinde keşfedilmiş olan ekosistemlerin neredeyse tamamına yakını değişime uğratılmıştır. Ekosistemlerin değişime uğraması sebebiyle ekosisteme adapte olmuş pek çok canlı türü bu değişime baş edememekte veya yok olabilmektedir. İlk bakışta önemsiz gibi görünen bir türün yok oluşu aslında ekosistem açısından oldukça hayatidir. Canlı türünün nesli tükendiğinde, bütün komünite ve ekosistemler değişebilir ya da tamamen yok olabilir. Bunun sonucu olarak insanların ekosistemden temin ettiği ürünler de ortadan kalkabilir. Çünkü insanoğlu ihtiyaç duyduğu yiyecek, giyecek ve ilaç gibi ürünler için diğer canlılara bağımlıdır (Sadava, Hillis, Heller ve Berenbaum, 2009). Hayvanların insanlara yiyecek ve giyecek sağlamaları basit bir örnektir. Dahası birçok mikroorganizma fermantasyon olayı ile günlük olarak tüketilen gıdaları sağlamaktadır. Aynı zamanda bu mikroorganizmalar ilaç ve aşı içinde kullanılarak başta COVID hastalığı olmak üzere pek çok hastalığa karşı insanları korumaktadır.

Biyolojide önemli bir alan haline gelen koruma biyolojisi, ekosistemlerin sürdürülebilirliğini sağlayarak bu ekosistemler içerisindeki yaşamını sürdüren canlı ve cansız varlıkları korumaya ve yönetmeye çaba göstermektedir (Sadava, Hillis, Heller ve Berenbaum, 2009).



Şekil 1. Koruma biyolojisinin diğer alanlarla ilişkisi

Şekil 1'de görüldüğü gibi koruma biyolojisi ekoloji, fizyoloji, moleküler biyoloji, genetik ve evrimsel biyolojiyi birleştiren bir disiplindir. Daha genel olarak, ekosistemlerin sürdürülebilirliğini sağlamak için bir doğa bilimi olan biyolojinin yanı sıra sosyal bilimlerin de (ekonomi, eğitim, din, sosyoloji, psikoloji gibi) önemli etkileri bulunmaktadır.

Kitabın diğer bölümlerinde biyoçeşitliliğin tanımı, önemi, biyoçeşitliliği etkileyen faktörlere ve koruma faaliyetlerine yer verilmiştir. Bu bölümde ise Dünya'da ve Türkiye'de biyoçeşitlilik eğitimine odaklanılmış, PISA sınavında başarılı üç ülke (Finlandiya, Polonya ve Singapur) ile Türkiye'nin öğretim programlarının kazanımları biyoçeşitlilik kapsamında incelenmiştir.

Biyoçeşitlilik

"Biyoçeşitlilik" terimi bir tür içindeki genetik çeşitliliğin derecesi olarak tanımlanabilir. Ya da genetik varyasyon, bir lokustaki alellerin sayısı, bir genomdaki polimorfik lokusların sayısı veya bir popülasyondaki belirli lokuslarda polimorfik olan bi-

Kaynakça

Alada, A., Gürpınar, E., & Budak, S. (1993). Rio konferansı üzerine düşünceler. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (3-4-5).

Başar, T. & Demiral, Ü. (2020). 2013, 2017 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(1), 261-292.

Chin, S. C. (2008). Biodiversity conservation in Singapore. *Botanic Garden Conservation International (BGCI), 5*(2), 11-14.

Çepel, N. (2008). *Ekolojik sorunlar ve çözümleri* (3. Baskı). Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

Janžekovič, B. (2022). Insights into biodiversity literacy: A proposed model. *The American Biology Teacher*, *84*(8), 456-458. https://doi.org/10.1525/abt.2022.84.8.456

M.E.B. (2018a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara*: Milli Eğitim Bakanlığı.

M.E.B. (2018b). *Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar). Ankara*: Milli Eğitim Bakanlığı.

M.E.B. (2018c). *Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar). Ankara*: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden alınmıştır.

Sadava, D. E., Hillis, D. M., & Heller, H. C. (2011). *Life: The science of biology* (9th edition). San Francisco: Freeman.

Saputri, A., Susanti, R., & Slamet, A. (2021, January). Development of biological science literacy questions based on the PISA framework. In *4th Sriwijaya University Learning and Education International Conference (SULE-IC 2020)* (pp. 44-49). Atlantis Press.

Şekercioğlu, Ç. H., Anderson, S., Akçay, E., Bilgin, R., Can, Ö. E., Semiz, G.,Tavşanoğlu, Ç, Yokeş, M. B., Soyumert, A., İpekdal, K., Sağlam, İ. K., Yücel, M., & Dalfes, H. N. (2011). Turkey's globally important biodiversity in crisis. *Biological Conservation*, *144*(12), 2752-2769.

Taskesenlioglu, M. Y., Ercisli, S., Kupe, M., & Ercisli, N. (2022). History of grape in Anatolia and historical sustainable grape production in Erzincan agroecological conditions in Turkey. *Sustainability*, *14*(3), 1496. https://doi.org/10.3390/su14031496

Taszakowski, A., & Depa, Ł. (2022). The rapid decrease of biodiversity studies in well-researched areas–the case of Poland. *Annals of the Upper Silesian Museum in Bytom Entomology*, 31,1-5, http://doi.org/10.5281/zenodo.6472309

Urry, L. A., Cain, M. L., Wasserman, S. A., Minorsky, P. V., Orr, R. B., & Campbell, N.A. (2022). *Campbell biology* (12th. Ed.). Pearson Education, Incorporated.

Wrzaszcz, W., & Zieliński, M. (2022). Sustainable development of agriculture in Poland–towards organization and biodiversity improvement?. *European Journal of Sustainable Development*, *11*(1), 87-87. https://doi.org/10.14207/ejsd.2022.v11n1p87

İnternet Siteleri

URL-1: https://ym.fi/en/eu-biodiversity-strategy

URL-2: https://environment.ec.europa.eu/strategy/biodiversity-strategy-2030_en

URL-3: https://ym.fi/en/eu-biodiversity-strategy

URL-4: https://ym.fi/en/national-biodiversity-policy

URL-5:https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/finland/the-science-curriculum-in-primary-and-lower-secondary-grades/

URL-6:https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/poland/the-science-curriculum-in-primary-and-lower-secondary-grades/

URL-7: https://www.nparks.gov.sg/biodiversity

URL-8:https://www.nparks.gov.sg/-/media/cuge/eb-ook/citygreen/cg1/cg1_11.pdf?la=en&hash=D645584C62CDAB858F707FC5F30A4135A07B66E1

URL-9: https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/singapore/)

URL-10: https://www.mfa.gov.tr/biyolojik-cesitlilik.tr.mfa

URL-11: https://www.cbd.int/countries/profile/?country=tr

URL-12:https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/turkey/the-science-curriculum-in-primary-and-lower-secondary-grades/)

BÖLÜM 8

BİYOÇEŞİTLİLİK OKURYAZARLIĞI

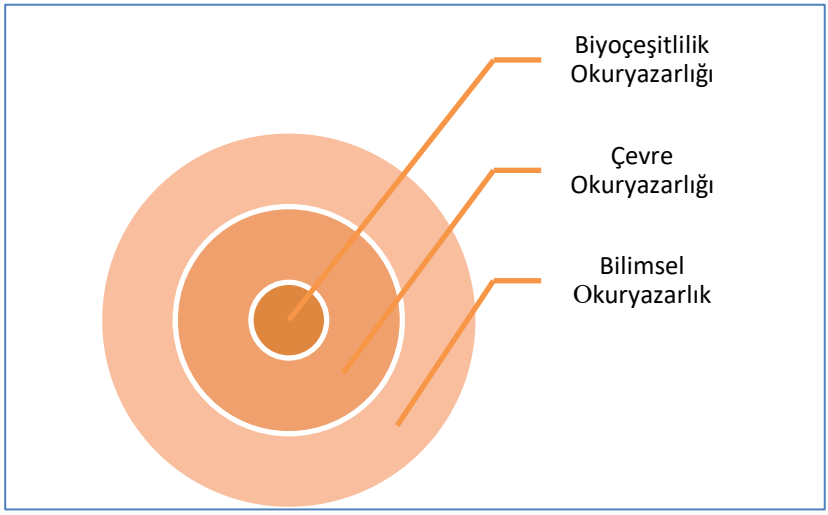
Doç. Dr. Seda ÇAVUŞ GÜNGÖREN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
0000-0001-9521-0008

GİRİŞ

Okuryazarlık terimi okuma yazma eylemini gerçekleştirebilmeyi, belirli bir konu hakkında öğrenim görmeyi işaret etmektedir (Türk Dil Kurumu, 2022). Okuma yazma oranının az olduğu dönemlerde okuryazar olduğunu göstermek oldukça kolay bir eylemdi. Herhangi bir yerde yazan kelimeleri okumanız ya da düşüncelerinizi, size söylenenleri yazmanız yeterliydi. Ancak günümüzde okuma yazma oranı oldukça düşük olmakla birlikte okuryazarlık kavramına yüklenen anlamda farklılaşmıştır. Bunun nedeni okuryazar olma kavramına yüklenen anlamın, bir konuda okuryazar olduğumuzu göstermek için aranan özelliklerin değişmiş olmasıdır. Sadece okuma ve yazma eylemi gerçekleştirmenin ötesinde neyi, ne kapsamda bildiğimiz ön plana çıkmıştır. Burada öğrenme sürecine dair yapılan araştırmaların rolü çok büyüktür. Çünkü bu araştırmalar öğrenmenin aslında ne kadar karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Öğrenme doğrudan gözlenemese de gösterdiğimiz performanslara bağlı olarak gözlemlenebilir. Zihinsel bir süreç içeren öğrenme, henüz anne karnındayken başlar. İçerisinde bulunduğumuz fiziksel ve sosyal çevreyle olan etkileşimimiz sonucunda edindiğimiz deneyimlerle geliştirdiğimiz bilgi, beceri, davranış, tutum ve değerleri, performansımızda uzun süreli ve kalıcı olarak göstermemiz öğrenmeye işaret eder. Dolayısıyla okuryazarlık kavramı da bu dört öğrenme alanına odaklanır: *bilişsel (bilgi) öğrenme, duyuşsal (tutum ve değerler) öğrenme, psikomotor (beceri) ve davranışsal (davranış) öğrenme*. Okuryazarlık kavramı pek çok kavram için kullanılmakla birlikte 'bilimsel okuryazarlık' bilimsel konuların öğrenimi tanımlaması açısından, fen eğitimi için ön plana çıkmaktadır.

"Bilimsel okuryazarlık" kişisel kararlar alma, toplumsal ve kültürel ilişkilere katılma, bilim ve teknoloji kariyerlerine sahip olmak için bilimsel kavram ve süreçlerin bilgisini ve anlayışını ifade eder (McComas, 2014, s.92). Yani bilimsel okuryazar bir kişinin sahip olması gereken özellikleri tanımlar. Buna göre söz konusu *bilimsel okuryazar* bireylerden*; temel bilimsel kavram ve terimlere, bilimsel süreçlerin işleyişine hâkim olup bunlara günlük yaşamında yer vermesi, bilime karşı olumlu tutum ve değer sergilemesi, onu kariyer bilincine dönüştürmesi* beklenmektedir. Bilimsel okuryazarlığın içerisinde yer alan *'çevre okuryazarlığı'* ise *çevresel sistemlerin göreceli sağlı-*

ğını algılama ve yorumlama, bu sistemlerin muhafazası, çevre ve bununla ilişkili problemler hakkında bir farkındalık ve endişenin yanı sıra mevcut problemlerin çözümüne ve yenilerinin önlenmesine yönelik bilgi, beceri ve motivasyona sahip olma düzeyimizi tanımlamaktadır (McBride, Brewer, Berkowitz, & Borrie, 2013; Roth, 1992). Öğrenme alanına göre çevre okuryazarlığı analiz edildiğinde: ***bilişsel olarak*** çevre kavramları, ekosistemin işleyişi, insan ve çevre etkileşimi ile çevre sorunları hakkında bilgi sahibi olunmasını; ***tutum ve değerler açısından*** çevre için belli değer yargılarını ve duyarlılığını göstermesi, çevreyi koruma ve iyileştirme yönünde etkin katılım isteğinde bulunması ile sorumlu çevresel davranışlarda bulunurken toplumun ahlaki ve etik değerlerini dikkate alabilmelerini; ***beceri açısından*** sahip olduğu bilgi, tutum ve değeri çevresel sorunları tanımaları ve çözümlemeleri için kullanması ve psikomotor becerilerin yanında, güçlü iletişim, üst düzey düşünebilme ve muhakeme becerilerine sahip olmayı; **davranış açısından** çevre sorunlarına çözüm getirme çalışmalarına yönelik bilinçli, planlı eylemde bulunmayı içermektedir (Çavuş Güngören, 2022, s. 256; Roth, 1992). Biyoçeşitlilik okuryazarlığı da bilimsel okuryazarlık ve çevre okuryazarlığının bir alt kategorisi (Şekil 1) olarak görülmektedir (Schneiderhan-Opel, & Bogner, 2020b). Biyoçeşitlilik okuryazarlığını tanımlamadan önce kavramın anlamını hatırlayalım.



Şekil 1. Biyoçeşitlilik okuryazarlığının yeri

İnsanların sıklıkla tercih ettiği biyoçeşitlilik tanımı, basitçe biyoçeşitlilik kelimesinin etimolojik bir analizinin sonucu olarak *'canlıların çeşitliliği'* şeklindedir (Hunter & Brehm, 2003). Ancak aslında anlaşılması zor bir kavramdır. Biyoçeşitlilik, genden ekosisteme kadar gözlemlenebilen kapsamlı bir terimdir. Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi (BÇŞ), biyoçeşitliliği "*karasal, deniz ve diğer su ekosistemleri ve bunların parçası oldukları ekolojik yapılar dahil olmak üzere tüm kaynaklarda yer alan canlı organiz-*

Kaynakça

Çavuş Güngören, S. & Özdemir, G. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik okuryazarlıklarının incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 398-412. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/59101/748606

Çavuş Güngören, S. (2022). Çevre okuryazarlığı (Ed. H. Genç ve E. Atlı, *Çevre Eğitimi* İçinde), İstanbul: Lisans.

Dikmenli, M. (2010). Biology student teachers' conceptual frameworks regarding biodiversity. *Education, 130*(3), 479–489.

Ellwood, E., Sessa, J., Abraham, J., Budden, A., Douglas, N., Guralnick, R., Krimmel, E., Langen, T., Linton, D., Phillips, M., Soltis, P., Studer., M., White, L., Williams, J. & Monfils, A. (2020). Biodiversity science and the twenty-first century workforce. *BioScience, 70*(2): 119–121. DOI: https://doi.org/10.1093/biosci/biz147

Fischer, A &Young, J. (2007). Understanding mental constructs of biodiversity: Implications for biodiversity management and conservation. *Biological Conservation*, 136: 271–282. DOI: https://doi.org/10.1016/j.biocon.2006.11.024

Hooykaas, M., Schilthuizen, M., Aten, C., Hemelaar, E., Albers, C. & Smeets, I. (2019). Identification skills in biodiversity professionals and laypeople: A gap in species literacy. *Biological Conservation*, 238: 108202. DOI: https://doi.org/10.1016/j.biocon.2019.108202

Hunter, L. M., & Brehm, J. (2003). Qualitative insight into public knowledge of, and concern with, biodiversity. *Human Ecology*, 309-320.

Janžekovič, B. (2022). Insights into Biodiversity Literacy: A Proposed Model. *The American Biology Teacher*, *84*(8), 456-458.

Katılı, A. S., & Rahmat, A. (2021). Biodiversity literacy in science education for biodiversity conservation. *International Journal of Innovations in Engineering Research and Technology*, *7*(05), 31–35. Retrieved from https://repo.ijiert.org/index.php/ijiert/article/view/388

Lindemann-Matthies, P., & Bose, E. (2008). How many species are there? Public understanding and awareness of biodiversity in Switzerland. *Hum. Ecol., 36*(5), 731-742, 10.1007/s10745-008-9194-1

McBride, B. B., C. A. Brewer, A. R. Berkowitz, & W. T. Borrie. (2013). Environmental literacy, ecological literacy,ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere 4*(5):67, 1-20. http://dx.doi.org/10.1890/ES13-00075.1

McComas, W. F. (Ed.). (2014). *The language of science education: an expanded glossary of key terms and concepts in science teaching and learning.* Springer Science & Business Media.

Mohneke, M., Erguvan, F., & Schlüter, K. (2016). Explorative study about knowledge of species in the field of early years education. *J Emergent Sci*, *11*, 1-234.

Moss, A., Jensen, E., & Gusset, M., (2014). A global evaluation of biodiversity literacy in zoo and aquarium visitors. World Association of Zoos and Aquariums (WAZA) Executive

Office, Gland Retrieved from. http://www.waza.org/files/webcontent/1.public_site/5.conservation/un_decade_biodiversity/WAZAVisitorSurveyReport.pdf

Moss, A., Jensen, E. & Gusset, M. (2014). Evaluating the contribution of zoos and aquariums to Aichi Biodiversity Target 1. *Conservation Biology, 29*(2), 537–544.

Palmberg, I., Berg, I., Jeronen, E., Kärkkäinen, S., Norrgård-Sillanpää, P., Persson, C., ... & Yli-Panula, E. (2015). Nordic–Baltic student teachers' identification of and interest in plant and animal species: The importance of species identification and biodiversity for sustainable development. *Journal of Science Teacher Education*, *26*(6), 549-571.

Paradise, C., & Bartkovich, L. (2021). Integrating Citizen Science with Online biological collections to promote species and biodiversity literacy in an entomology course. *Citizen Science: Theory and Practice*, *6*(1), 28. DOI: http://doi.org/10.5334/cstp.405

Roth, C.E. (1992). Environmental Literacy: Its Roots, Evolution and Directions in the 1990s; ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education: Columbus, OH, USA.

Schneiderhan-Opel J., & Bogner F.X. (2020a) The relation between knowledge acquisition and environmental values within the scope of a biodiversity learning module. *Sustainability. 12*(5), 2036. https://doi.org/10.3390/su12052036

Schneiderhan-Opel, J., & Bogner, F.X. (2020b). Future forest: Promoting biodiversity literacy by implementing citizen science in the classroom. *The American Biology Teacher*, 82*(4)*: 234–240. DOI: https://doi.org/10.1525/abt.2020.82.4.234

Türk Dil Kurumu (2022). 'Okuryazar' tanımı https://sozluk.gov.tr/

BÖLÜM 9

BİYOÇEŞİTLİLİK EĞİTİMİNDE KAVRAM ÖĞRETİMİ

Prof. Dr. Ayşe SAVRAN GENCER
Pamukkale Üniversitesi
0000-0001-6410-152X

İclal AKMAN
Fen Bilimleri Öğretmeni
0000-0003-3815-5625

GİRİŞ

Sürdürülebilir kalkınma ile gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılayacak kaynaklar tehlikeye atılmadan bugünkü nesillerin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi belirtilmektedir. Dünyadaki tüm canlılar için yaşam kalitesinin sağlanmasında kaynakların korunmasını esas alan "Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi" Birleşmiş Milletler (UNESCO-UNEP/IEEP) tarafından 2004-2014 yılları arasında ortak tema olarak belirlenmiştir. Günümüze gelindiğinde; insan kaynaklı iklim değişiklilerinin devam ettiği, doğal kaynakların hızla tüketildiği, doğal felaketlerin arttığı, bulaşıcı hastalıkların yayıldığı, biyolojik çeşitliliğin hızla azaldığı, insan haklarının ihlal edildiği, yoksulluğun hızla artmaya devam ettiğini görmekteyiz. Sürdürülebilir kalkınma eğitimi öğrencilerin çevreye ilişkin gerekli bilgi, beceri ve değerleri edinmesini hedefleyerek, bir toplum ya da ülkenin refah seviyesini artırabilmek için diğer ülkelerin aleyhine olacak şekilde nüfusunu ya da gelişimini artırmamasını sağlar. Bu durum fert bazında da aynen geçerli olup, ancak bu sayede doğal kaynakların doğru kullanılması ve sürdürülebilirliği gerçekleştirilebilir (Doğan, 2008). Sürdürülebilir kalkınma birey olarak sürdürülebilir kalkınmayı kendine yaşam felsefesi edinmiş davranışlara sahip bireylerle mümkün olabilir. Bu nedenle sürdürülebilirlik eğitiminin en merkezi amacı da sürdürebilirlik dostu davranış geliştirebilen bireyler yetiştirmek olmalıdır (Hansmann, 2010). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi çerçevesinde sürdürülebilir şehirler, iklim değişikliği, temiz enerji, kuraklıkla mücadele, temiz su ve biyoçeşitliliğin korunması gibi konular ele alınmaktadır.

Dünya'da ve ülkemizde var olan en önemli küresel sorunlar arasında biyoçeşitliliğin azalması ve yaratacağı tehditler yer almaktadır. Son yıllarda Birleşmiş Milletler (BM) biyoçeşitliliğin korunması çalışmalarına ağırlık vermektedir. Birçok toplantı,

konferans ve sözleşmelerle konuya verdiği önemi vurgulamaktadır. Ülkemizin de imza attığı BM Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi ilk olarak 1993 yılında yürürlüğe girmiştir. Sözleşme kapsamında biyoçeşitliliğin korunması ve sürdürülebilmesi için ulusal eylem planları ve uygulamaların belirlenip geliştirilmesi hedeflenmektedir. Biyoçeşitilikle ilgili problemlere vurgu yapmak, farkındalık kazandırmak amacıyla sözleşmenin imzalandığı tarih olan 22 Mayıs Uluslararası Biyoçeşitlilik Günü olarak belirlenmiştir. Ekosistemlerin insan yaşamı ve çevre için son derece önemli olduğunu ve biyoçeşitliliğin korunmasına yönelik küresel düzeyde işbirliğinin gerekliliğini vurgulamak için 2010 yılı Uluslararası "Biyoçeşitlilik Yılı" ilan edilmiştir. Günümüze gelindiğinde 2021 ve 2022 yıllarında düzenlenen Sözleşme ve Protokollerin Taraflar Konferansı'nda (COP15) biyoçeşitlilik ve çevre sorunları ele alınmış ve Kunming-Montreal 2020 Sonrası Küresel Biyoçeşitlilik Çerçevesi (GBF) düzenlenmiştir. Çerçeve kapsamında 2030 ve 2050 yıllarına kadar biyoçeşitliliğin korunmasının ötesinde belli oranlarda biyoçeşitlilk kaybının geri getirilmesi için türlerin yok olma riskinin azaltılması, ekosistemlerin iyileştirilmesi, sulak alanların korunması, kentsel alanların ağaçlandırılması, iklim değişikliği ile mücadele zirai ilaç kullanımının ve atık oluşumunun azaltılması vb. boyutlarda acil eylem planlarının oluşturulması hedeflenmektedir (Avrupa Çevre Ajansı [AÇA], 2023; Dünya Doğayı Koruma Vakfı [WWF], 2023). Bu gelişmeler sürdürülebilir bir dünya için biyoçeşitlilik eğitiminin önemimi ortaya koymaktadır. Kitabın bu bölümünde biyoçeşitlilik eğitimi, önemi ve öğretim yöntemleri ele alınacaktır.

Ülkemiz Açısından Biyoçeşitlilik Eğitiminin Önemi

Jeolojik dönemlerde Anadolu'nun diğer kıtalarla etkileşimi ve halen diğer kıtalardan Anadolu'ya göç yollarının olması Anadolu'nun biyolojik zenginliğinde tarihsel bir öneme sahiptir. Ülkemiz üç tarafı denizlerle çevrili, ılıman kuşakta yer alan bir yarımada olması, yeryüzü şekilleri, iklim çeşitliliği, toprak yapısı çeşitliliğinin yanında ekolojik çeşitliliği, tür çeşitliliği, genetik çeşitlilik açılarından oldukça zengin canlı çeşitliliğine sahiptir. Ülkemiz dünya üzerindeki biyoçeşitliliği en sağlıklı devletlerarasında sayılabilir. Biyoçeşitlilik zenginliği ve sağlığı yanında endemik tür açısından da Dünya'nın önde gelen ülkeleri arasında yer almaktadır. Avrupa'daki endemik tür sayısı 3000 iken ülkemizde 3649 olarak belirtilmektedir. Ülkemizdeki her üç bitkiden biri endemiktir. Sadece Kaz Dağları'ndaki endemik tür sayısı bakımından Avrupa'da 2. sırada yer almaktayız (Açar ve Satıl, 2021; Dünya Doğayı Koruma Vakfı [WWF], 2022). Ülke olarak sahip olduğumuz bu değerlerin çok farkında olmadığımızı düşündüğümüzde ülkemizdeki, canlı çeşitliliğini korumak ve sürdürebilmek için çok acil eylem planlarına ve biyoçeşitlilik farkındalık eğitimlerine ihtiyaç vardır. Ülke geneline yaygınlaştırılmış eğitimlerle öğrencisi, çiftçisi, ormancısı, bölge sakinleriyle birlikte yaşadığımız çevredeki sürdürülebilirliği sağlamak ve biyolojik çeşitliliğini korumak ve geri kazanmak için yenilikçi projelerin yürütülmesi önem kazanmaktadır. Ülkemizin biyoçeşitliliğini korumak, gelecek nesillere aktarabilmek için gelecek nesilleri daha fazla bilinçlendirmeye, daha çok çevreyi koruyan uygulamalar yapmaya ve çözümler üretmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

Açar, M. & Satıl, F. (2021). Akdağ'ın (Dursunbey/Balıkesir) endemik taksonları üzerine bir çalışma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi, 21*, 1-13. http://doi.org.10.35414/akufemubid.874405

Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(1), 17-30.

Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Akgül, G. (2018). *Fen ve teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı, tutum ve bilimsel yaratıcılığa etkisi. (Kayıt No. 524803)* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Akgündüz, D. & Akpınar, B. C. (2018). Okul öncesi eğitiminde STEM uygulamaları. D. Akgündüz (Ed), *Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada STEM eğitimi* (s.135-164) içinde. Anı Yayıncılık.

Arslan, H. Ö. (2020). Sosyobilimsel konu seçimi ve güncel ikilem örnekleri. M. Genç (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular* (s. 69-70) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Avrupa Çevre Ajansı (2020). Biyolojik çeşitlilik-ekosistemler. https://www.eea.europa.eu/tr/themes/biodiversity/intro adresinden 2 Ağustos 2020 tarihinde alınmıştır.

Aydın, S. & Bülbül, M.Ş. (2011). Biyoloji konularının öğreniminde dramanın kullanımı: Örnek öğretim uygulamaları. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(*1-2), 78-85.

Aydın, E. & Kırkıç, K. A. (Ed.). (2018). *Merhaba STEM yenilikçi bir öğretim yaklaşımı*. Konya. Eğitim Yayınevi.

Balım, A. G. & Mutlu, M. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji sınıflarında öğrenme-öğretme yaklaşımları. M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (Ed), *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi* (s. 71-120) içinde. Anı yayıncılık

Bilir, A. & Özbaş, S. (2017). Lise öğrencilerinin küresel ve yerel biyolojik çeşitlilik kaybına yönelik problem algısı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(1), 97-108.

Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C. & Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A Discussion about conceptions of STEM in education and partneships. *School Science and Mathematics, 112* (1), 3-11. http://doi.org.10.1111/j.1949-8594.2011.00109.x

Çakmakçı, G. & Tekbıyık, A. (Ed.) (2018). *Fen bilimleri öğretimi ve STEM etkinlikleri (güncel öğretim programları ile uyumlu PISA-TIMSS soru örnekleriyle desteklenmiş uygulamalar)*. Ankara. Nobel Yayıncılık.

Çavaş, P. & Çavaş, B. (2018). STEM eğitiminde mühendislik uygulamaları. D. Akgündüz (Ed), *Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada STEM eğitimi* (s.113-131) içinde. Anı Yayıncılık.

Cunningham, C. M. (2009). Engineering is elementary. *The Bridge, 30*(3), 11-17.

Duban. N. & Aydoğdu, B. 2022). Kavram öğretimi. S. Dal ve M. Köse (Ed), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*, (2. Baskı, s. 379-401). Anı Yayıncılık.

Doğan, M. (2008). 2008 ortaöğretim biyoloji ders programına çevre konularının entegrasyonu. *Çevre ve İnsan, 72*(1), 25-31.

Durmaz, H. & Seçkin Karaca, H. (2019). Sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara bakış açıları, bilimsel ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 4*(1), 21-49.

Dündar H. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimsel drama uygulama yeterlikleri ile yaratıcı drama dersine yönelik tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. *(Kayıt No. 551397)* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Dünya Doğayı Koruma Vakfı (2022). Biyoçeşitlilik sözleşmesi 15. taraflar konferansı: WWF'in beklentileri https://www.wwf.org.tr/yayinlarimiz/raporlar/ adresinden 8 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.

Gürbüz, H., Derman, M. & Çakmak, M. (2013). Biyoçeşitlilik okuryazarlığı ölçeği: geliştirme geçerlik güvenirliği. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 2* (3), 77-91.

Hacıoğlu, Y. & Dönmez Usta, N. (2020). Digital game design-based STEM activity: Biodiversity example. *Science Activities, 57*, 1-15. https://doi.org/10.1080/00368121.2020.1764468

Hansmann, R. (2010). Sustainability learning. An introduction to the concept and its motivational aspects. *Sustainability, 2*, 2873-2897. https://doi.org/10.3390/su2092873

Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(1), 103-139.

Karamustafaoğlu, S., Karamustafaoğlu, O. & Yaman, S. (2005). Fen ve teknoloji eğitiminde kavram öğretimi. M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (Ed), *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi* (s. 26-52) içinde. Anı Yayıncılık.

Konmuş, S. S. (2019). *Lise öğrencilerinin biyoçeşitliliğin değeri konusundaki değerin incelenmesi.* (Kayıt No. 603384). [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kurtuluş, N. (2012). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamalarının bilimsel yaratıcılık, bilimsel süreç becerileri ve akademik başarıya etkisi* (Kayıt No. 300393). [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kuvaç, M. & Koç Sarı, I. (2019). *E-STEM: STEM öğretmenleri için çevre konularına yönelik ortaokul etkinlik kitabı.* Anı Yayıncılık.

Lee, Y. C; Grace, M., Rietdijk, W. & Lui, Y. C. (2019). A cross-cultural, cross-age, and cross-gender study of Hong Kong and UK secondary students' decision making about a biological conservation issue. *International Journal of Science Education, 41* (18), 2696-2715. https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1693662

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). *Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr

Özalemdar, L. (2021). Biyoloji eğitimi ve ekonomi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 39*, 67-90. http://doi.org/10.14520/adyusbd.1002544.

Öztaş, Z. S. (2019). *Biyoçeşitliliğe ve biyokaçakçılığa yönelik farkındalık ölçeklerinin geliştirilmesi ve üniversite öğrencilerinin farkındalık düzeyleri.* (Kayıt No. 600075). [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching, 4,* 513-536.

San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,3*(2), 573–574.

Tekin, N. & Aslan, O. (2021). Güncel sosyobilimsel konular. D. Karışan ve A. Yenilmez Türkoğlu (Ed). *Sosyobilimsel konular* (s. 433-453) içinde. Eğiten Kitap.

Topçu, M. S. (2021). *Sosyobilimsel Konular ve Öğretimi*. Pegem Akademi.

Üstündağ, T. (2018). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü* (14. Baskı). Pegem Akademi.

Yağmur, E. (2010). 7. *sınıf fen ve teknoloji dersinin yaratıcı drama destekli işlenmesinin eleştirel düşünme becerisi ve başarı üzerine etkisi.* (Kayıt No. 274852). [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Yıldırım, B. & Selvi, M. (2017). STEM uygulamaları ve tam öğrenmenin etkileri üzerine deneysel bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13*(2), 183 – 210. https://doi.org/10.17244/eku.310143

İnternet Kaynakları

Çine Arıcılık Müzesi Fotoğrafları, https://aydin.ktb.gov.tr/TR-64421/cine-aricilik-muzesi.html adresinden alınmıştır.

Deniz Kaplumbağaları Araştırma, Kurtarma ve Rehabilitasyon Merkezi (DEKAMER) https://www.dekamer.org.tr/

Arılar Ders Planı Fotoğrafları

https://ankara.tarimorman.gov.tr/Belgeler/liftet/polen.pdf

Arıların Yaşam Döngüsü Fotoğrafı,

https://www.kekikhanim.com.tr/hayat-dongusu.html adresinden alınmıştır.

Arı Çeşitleri Fotoğrafı,

https://www.tarimbilgisi.com/haber/hayvanlar/bal-arisi-kolonilerinde-hangi-arilar-var// adresinden alınmıştır.

Yabani Arı Çeşitleri Fotoğrafları,

https://www.akdenizhijyen.com.tr/blog/ulkemizdeki-ari-turleri adresinden alınmıştır.

Yabani Arı Yuvası Fotoğrafları,

https://www.hurriyet.com.tr/gundem/kitap-kurdu-yaban-arisi-41291111

https://pixabay.com/tr/images/search/yaban%20ar%C4%B1s%C4%B1%20yuvas%C4%B1/

https://extension.msstate.edu/publications/prevention-and-treatment-nuisance-honey-bees-around-your-home

https://www.dreamstime.com/nest-european-hornets-vespa-crabro-big-hornet-s-nest-vespa-crabro-under-roof-beam-image155480612

https://www.google.com/imgres?imgurl=https://p2.piqsels.com/preview/936/420/1011/vosika-french-nests-insect-macro.jpg&imgrefurl=https://www.piqsels.com/tr/public-domain-photo-swjfo&tbnid=6zd7RVx4P0byTM&vet=1&docid=-hdT7_Iw7uS0LM&w=910&h=732&hl=tr-TR&source=sh/x/im adreslerinden alınmıştır.

Arıların Tarihi Fotoğrafları,

https://antikparalar.blogspot.com/2015/04/efes-sikkeleri-klasik-ve-helenistik.html

https://www.evrenseldevinim.com/post/i%CC%87spanya-da-7-500-y%C4%B1l%C4%B1k-bal-toplayan-i%CC%87nsanlar%C4%B1n-ma%C4%9Fara-resmi-bulundu

https://www.egricayir.com/tr/blog-detay/bal-arilari-hakkinda-ilginc-bilgiler-ari-tarihi-kac-cicek-gezer-ne-kadar-bal-uretir

Arı Oteli Tasarım Görevi Arı Fotoğrafı,

https://www.greenpeace.org/turkey/haberler/arilar-hakkinda-10-ilginc-bilgi/adresinden alınmıştır.

Arılarla İlgili Bilgiler,

https://bartin.tarimorman.gov.tr/Belgeler/SolMenu/Yeti%C5%9Ftiricilik%20Bilgileri/Hayvanc%C4%B1l%C4%B1k/Ar%C4%B1%20Yeti%C5%9Ftiricili%C4%9Fi.pdf

https://antalya.tarimorman.gov.tr/Belgeler/Yeti%C5%9Ftirici%20Bilgileri/Bal%20Ar%C4%B1s%C4%B1n%C4%B1n%20Taksonimisi.pdf

https://arastirma.tarimorman.gov.tr/alata/Belgeler/Diger-belgeler/Bah%C3%A7eBitkilerindeAr%C4%B1Kullan%C4%B1m%C4%B1C%C3%96zt%C3%BCrk.pdf

https://arastirma.tarimorman.gov.tr/aricilik/Belgeler/dergi/14.Sayi.pdf

https://evrimagaci.org/arilar-ve-bal-ile-ilgili-gercekler-1417

https://www.kekikhanim.com.tr/hayat-dongusu.html

https://www.aricilik.com.tr/ari-turleri-ve-cesitleri-nelerdir/

https://www.akdenizhijyen.com.tr/blog/ulkemizdeki-ari-turleri

https://www.eveteriner.net/hayvanlar-alemi/bocekler/ari/arilarin-hayati/

https://www.egricayir.com/tr/blog-detay/bal-arilari-hakkinda-ilginc-bilgiler-ari-tarihi-kac-cicek-gezer-ne-kadar-bal-uretir

https://www.maybir.org.tr/ariciligin-tarihcesi

Güler, Y. (2018). Ormanların ihmal edilen canlıları: Yabani arılar. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi* , ENFİTO. Özel sayısı, 32-37 . DOI: 10.21324/dacd.442468

Özbek, H. (2010). Arılar ve insektisitler. *Uludağ Arıcılık Dergisi, 10*(3), 85-95. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/uluaricilik/issue/52019/162359

Bitkilerle ilgili fotoğraflar,

http://kognozi.blogspot.com/2012/04/kozalakllar.html

BÖLÜM 10

BİYOÇEŞİTLİLİK EĞİTİMİNDE ARGÜMANTASYON YÖNTEMİNİN KULLANIMI

Hatice KİBAR
Muş - Malazgirt Şehit Demet Sezen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
0000-0002-0165-2233

Doç. Dr. Özgür Kıvılcan DOĞAN
Marmara Üniversitesi
0000-0002-3213-2345

GİRİŞ

Bilimsel bilginin değerinin giderek arttığı son yıllarda çağın değişen koşullarına uyum sağlayabilen bireylerin yetişmesi ülkelerin geleceği açısından büyük önem arz etmektedir. Bu durum eğitim sistemindeki uygulamalara da yansıyarak sorgulayan, eleştirel düşünebilen, özgün fikirler sunan, bilgiyi birbirinden farklı alanlarda işlevsel hale getiren, fikir edinme ve bilgiye erişim yöntemlerini bilen birey yaklaşımını öncelikli hedef olarak ortaya koymaktadır. (Karakuş & Yalçın, 2016; Gülseven, Tüysüz, & Tozlu, 2021; İspir & Yıldız, 2021). Bilimsel bilgideki değişimlerin ışığında ilerleyen süreçte öğrencilerinden beklenilen bu becerilerinin karşılanması ancak etkili bir fen eğitimi ile mümkün olmaktadır (Aktamış & Atmaca, 2016). Etkili bir fen eğitimi; öğrencilerin fikirlerini rahatlıkla paylaşabildikleri, düşünce ve iddialarını kanıtlarla destekleyebildikleri, diğer iddiaları çürütmek için zıt argümanlar oluşturabildikleri, bilimsel tartışmalara uygulama imkânı sağlayan bir öğrenme ortamında gerçekleşebilecektir (Koçak, 2019; Kaya & Kılıç, 2010).

Fen eğitimine ilişkin öğretim programları incelendiğinde en temel amaçlardan birinin bireylerin bilimsel okuryazar olması gerektiğidir. Ayrıca programlarda öğrencilerin karşılaştıkları bilginin doğruluğunu birden fazla kaynaktan elde edilen delillerle ispatlamasına ve karşıt bilgilerin doğru olmadığını ispatlamasına ilişkin öğelere büyük önem verilmektedir (Deveci & Konuş, 2020). Fakat bu sonuçların elde edilebilmesi için yalnızca deney ve gözlemler yeterli değildir, öğrencilerin sorgulama yapmalarına da olanak sağlanmalıdır. Alternatif fikirlerle daha fazla etkileşime giren öğrenciler bilimsel okuryazarlık konusunda önemli avantajlar elde edecektir. Bu bakış açısına bağlı olarak sınıf içi etkinliklerde de aynı doğrultuda bir pedagojik çalışma yürütülmelidir.

Argümantasyon yöntemi bu bakış açısı için oldukça uygun görülmektedir. Argümantasyon; öğrencilerin düşünme sürecini hareketlendiren bir ortam ya da bilimsel bir konu ile ilgili fikirler sunma, destekleme, eleştirme, değerlendirme ve filtreleme süreci olarak tanımlanmaktadır (Kuhn, 1996; Çınar, 2013). Argümantasyon yöntemi öğrencilerin ve öğretmenlerin karar aşamasında bilimsel kanıtları kullanmalarını destekler. Ortaya atılan argümanların geçerliliğini sorgulama ve karar verme becerilerine sahip öğrencilerin kendi fikirlerini ileri sürmeleri daha fazla olası bir durumdur. Argümantasyon bu noktada büyük önem arz etmektedir. Bu duruma istinaden öğrencilere argüman oluşturma becerileri kazandırılırsa hem bilimsel okuryazar bireyler olmaları hem de sorgulama, eleştirel düşünebilme gibi farklı beceriler elde edebilecektir (Hiğde & Aktamış, 2017).

Argümantasyonun uygulanabilmesi için eğitim ortamının şartlarının, sürece dair ihtiyaçları karşılaması gerekmektedir. Öğrencilerin fikirlerini rahatlıkla ortaya koyabildikleri, tezlerini destekleyebilecekleri ve diğer öğrencilerle koordineli bir biçimde çalışmalarını sağlayacak bir ortamın oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu şartların sağlanmasında ve sürecin ilerleyişinde öğretmenler son derece etkilidir (Jiménez-Aleixandre, Rodríguez, & Duschl, 2000; Aydoğdu, 2017) Argümantasyon yönteminin uygulandığı öğrenme ortamlarında tartışma konusu olan kavramın sürecin bitiminde öğrenilmesi ulaşılmak istenen tek hedef değildir. Burada amaç öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirmektir (Çekbaş, 2017).

Fen Eğitiminde Argümantasyon

Bilgiye ulaşımın pratik hale gelmesi karşılaşılan bilgiler içerisinden bilimsel bilginin ayrıştırılabilmesi için bireylerin muhakeme ve araştırma becerilerini kazanmış olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin karşılaştığı bilgiyi sorgulaması ve doğru olduğunu ispatlamaya yönelik deliller bulmaya çalışması önem kazanmaktadır. Tartışmayı öğrenmek ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için tartışmak son yıllarda öğrencilere fen eğitiminde kazandırılmaya çalışılan beceriler arasında ön sıralarında yer almaktadır (Duschl, 2008; Deveci & Konuş, 2020). Fen bilimlerinin doğası gereği, bilginin zihinde etkin bir biçimde oluşturulması ve sorgulanması ile olur. Bilginin sorgulanması argümantasyon yöntemi ile sağlanabilir (Ecevit, 2018). Fen eğitimine önem veren birçok ülkede argümantasyon yöntemi eğitim programlarına dâhil edilmiştir. Hem kişisel hem de global problemler konusunda bilinçli kararlar alma becerisi, bilimsel okuryazarlığın çok önemli bir bileşenidir. Bu da öğrencilerin argümantasyon içerikli sınıflarda olmalarının önemini vurgulamaktadır (Boran, 2014).

Argümantasyonun fen eğitimi bağlamında akla gelen en yaygın özelliği öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak dâhil etmesidir (Ford, 2008). Fen derslerini bilimsel akıl yürütme becerisinin kazandırıldığı yegane ortamlar olarak hazırlamak istendiği takdirde, argümantasyon bu planlama sürecinin merkezinde yer alacaktır (Acar, 2008). Kanıt temelli bir yargıya varma doğasına sahip olarak görülen argümantasyon çalışmalarında bireyler karşılaştıkları durumları öncelikle kendi zihinsel süreçlerinden

Kaynakça

Acar, O. (2008). *Argumentation skılls and conceptual knowledge of undergraduate students in a physics by inquiry class.* Doktora tezi, The Ohio State University College of Education Human Ecology, USA.

Aktamış, H. (2017). *Örnek etkinliklerle fen eğitiminde argümantasyon.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Aktamış, H., & Atmaca, C. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 936-947. doi:10.17755/esosder.48760

Aydın, Ö., & Kaptan, F. (2014). Fen-teknoloji öğretmen adaylarının eğitiminde argümantasyonun biliş üstü ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi ve argümantasyona ilişkin görüşler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 163-188.

Ateş, H. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimiaçısından analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 101-127.

Aydin, Ö. (2019). *Meslek lisesi öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Aydoğdu, Z. (2017). *Argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin fene yönelik akademik başarı, motivasyon, ilgi ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Balcı, C. (2015). *8. sınıf öğrencilerine "hücre bölünmesi ve kalıtım" ünitesinin öğretilmesinde bilimsel argümantasyon temelli öğrenme sürecinin etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın

Baydere, F. K., & Kurtoğlu S. (2020). 5. sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusundaki kavramsal anlamalarına react stratejisinin Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1015-1041.

Bermudez, G. M., Ottogalli, M. E., & García, L. P. (2019). Socioscientific argumentation: Toulmin's argument pattern for teaching and learning of biodiversity and ıts conservation. *European Science Education Research Association*, 832-841.

Boran, G. H. (2014). *Argümantasyon temelli fen öğretiminin bilimin doğasına ilişkin görüşler ve epistemolojik inançlar üzerine etkisi* (Yayınlanmamış DoktoraTezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çekbaş, Y. (2017). *Argümantasyon tabanlı astronomi öğretiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasına, sözde-bilim ve epistemolojik inançlarına etkisinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çınar, D. (2013). *Argümantasyon temelli fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin öğrenmeleri ürünlerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Demirel, R. (2015). Argümantasyon destekli öğretimin öğrencilerin kavramsal anlama ve tartışma istekliliklerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1087-1108.

Deveci, İ., & Konuş, F. Z. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenmeye yönelik bilgi ve deneyimleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 454-475.

Duschl, R. (2008). Science education in three-part harmony: balancing, conceptual, epistemic and social learning goals. *Review of Research in Education*, 268-291.

Ecevit, T. (2018). *Argümantasyon destekli araştırma- sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarının fen öğretmen eğitimindeki etkililiği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ford, M. (2008). Disciplinary authority and accountability in scientific practice and learning. *Science Education*, 404-423.

Güler, Z. (2020). *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve bazı sosyobilimsel konulardaki yazılı argümantasyon becerileri arasındaki ilişkinin incelemesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Gülseven, E., Tüysüz, M., & Tozlu, İ. (2021). Argümantasyon temelli fetemm eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesine yönelik akademik başarılarına, tutumlarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 315-333.

Güngören, S. Ç., & Özdemir, G. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik okuryazarlıklarının incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 399-412.

Hiğde, E., & Aktamış, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon temelli fen derslerinin incelenmesi: Durum çalışması. *İlköğretim Online*. doi:10.17051/io.2017.79802

İspir, B., & Yıldız, A. (2021). Argümantasyon yönteminin uygulanması sürecinde karşılaşılan sınırlılıkların tartışılması. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 236-258.

İşlek, M. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Jiménez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2008). Argumentation in science education: An overview. M. P. Jiménez-Aleixandre, & S. Erduran içinde, *Argumentation in science education:perspectives from classroom-based research* (s. 3-27). Dordrecht: Springer.

Jiménez-Aleixandre, M. P., Rodríguez, A. B., & Duschl, R. A. (2000). "Doing the Lesson" or "Doing Science": Argument in high school genetics. *Science Education*, 757-792.

Kalemkuş, J., Bayraktar, Ş., & Çiftçi, S. (2019). Eğitimde sosyal, zihinsel ve sözlü-yazılı bir aktivite: Argümantasyon. *Turkish Studies*, 2449-2467.

Karakuş, M., & Yalçın, O. (2016). Fen eğitiminde argümantasyon temelli öğrenmenin akademik. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-20.

Kardaş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kaya, E., Cetin, P. S., & Erduran, S. (2014). İki argümantasyon testinin türkçe'ye uyarlanması. *Elementary Education Online*, 1014-1032.

Koçak, G. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen başarıları öz düzenleme derse katılımı ve argüman oluşturma becerileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Korkmaz, G. (2020). Yenilenen öğretmen yetiştirme lisans programlarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim bağlamında incelenmesi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi,* 111-132

Kuhn, D. (1996). Thinking as Kuhn. L. Smith içinde, *Crtical readings on Piaget* (s. 120-146). London: Routledge.

Mertoğlu, H., Şenel, B., & Şahin, F. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik okuryazarlıklarının incelenmesi. T. Y. Bingöl içinde, *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Ünivversitesi Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Kitabı* (s. 211-228). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argument in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 994-1020.

Özcan, R. (2016). *Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin bilimsel argümantasyon sürecini sınıflarında kullanma düzeylerinin ve argümantasyona yönelik farkındalıklarının belirlenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Üniversitesi, Aydın.

Özdemir, C. (2010). *Türk eğitim sisteminde biyolojik çeşitlilik.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Üniversitesi, Ankara.

Smith, P., House, J. I., Bustamante, M., Sobocká, J., Harper, R., Pan, G. et al. (2016). Global change pressures on soils from land use and management. *Global Change Biology.* 1008-1028.

Şahin, F. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sistem düşünme düzeylerinin incelenmesi: biyoçeşitlilik. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 176-200.

Şahin, G. Ü. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin biyoçeşitlilik konusunda farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Antalya.

Uluay, G., & Aydın, A. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerine kuvvet ve hareket ünitesinin öğretilmesinde argümantasyon odaklı öğrenme sürecinin akademik başarıya etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1779-1799.

Uzun, N., Özsoy, S., & Keleş, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik kavramına yönelik görüşleri. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi*, 85-91.

Toulmin, S. (2003). The uses of argument. Cambridge: Cambridge University Press (Updated Edition) .

BÖLÜM 11

BİYOÇEŞİTLİLİK EĞİTİMİNDE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI

Doç. Dr. Yılmaz KARA
Bartın Üniversitesi
0000-0001-6897-3245

GİRİŞ

Yeryüzü milyonlarca yıldır çeşitli türden canlılar için yaşam ortamı olmuştur. Canlılar tarih boyunca yeryüzünün şartlarına ayak uydurmuş, çoğalmış ve çeşitli formlar geliştirmiştir. Her ne kadar büyük afetler ya da sıra dışı olaylar sonucu tür çeşitliliğinde daralmalar meydana gelmiş olsa da canlıların adaptasyon yeteneği onların kalan türlerden tekrar müthiş bir çeşitlilikle var olmasını sonuç vermiştir. İnsan oğlu ise canlıların özelliklerini kavramak, bu çeşitliliğin oluşum sürecini kavramak ve var olan çeşitliliği incelemek üzere yüzyıllardır araştırmalar yapmaktadır. Canlıların çeşitliliği ile ilgili araştırmalar sonucu oldukça geniş ve değerli bilgiler ortaya çıkarılmıştır. Araştırmaların devamı için elde edilen canlı çeşitliliği bilgisinin yeni nesillere aktarılması gerekmektedir. Canlı çeşitliliği ile ilgili bilgi ve becerilerin yeni nesle aktarımı biyoçeşitlilik eğitimi kavramının doğmasına neden olmuştur.

Biyoçeşitlilik eğitimi canlı türlerinin farkına varılması, özelliklerinin anlaşılması ve canlıların yaşadıkları çevre ile olan etkileşimlerini konu alan, anlaşılması için kendine özgü bilgi ve becerilerin kazanılmasını gerektiren canlı bilimin özel bir alanıdır. Canlıların hangi özelliklere sahip olduğu ve hangi özelliklerin bir canlıyı diğerlerinden farklı kıldığı canlı bilimin en eski konularından biri olmaya devam etmektedir. Canlıların özelliklerine göre tasnif edilmesi, adlandırılması ve diğerleri ile akrabalık derecelerinin belirlenmesi uzun yıllar süren uğraşlar sonucu mümkün olmuştur. Bugün sahip olunan gen teknoloji sayesinde sınıflandırma gen dizilimleri bazında yapılabilmektedir. Öte yandan canlılar farklı özelliklere sahiptir. Farklı ortamlarda yaşamaya adapte olmuştur. İşte biyoçeşitliliğim anlaşılması öğrencilerin doğanın bir parçası olarak yaşam temelli deneyimler yaşamalarını gerekli hale getirmektedir. Öğrencilere biyoçeşitlilik eğitimi için gerekli öğrenme deneyimleri yaşatma yollarından biri de okul dışı öğrenmedir.

Bu bölümde önce okul dışı öğrenme ortamlarının diğer öğrenme türleri arasındaki yerinden hareketle eğitim süreçlerindeki yeri üzerinde durulacaktır. Ardından biyoçeşitlilik eğitimi yapılabilen okul dışı öğrenme ortamları tanıtılacaktır. Sonra okul dışı öğrenme süreçlerinin tasarım süreçleri ve süreç içinde yapılması gerekenler ele

alınacaktır. Okul dışı öğrenme sürecinin biyoçeşitlilik eğitimine sağlayacağı yararlar ve süreç içinde yaşanabilecek sınırlılıklar hakkında bilgi verilecektir. Son olarak okul dışı biyoçeşitlilik eğitiminde öğretmen ve öğrencilere düşen rol açıklanacaktır.

Biyoçeşitlilik Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme

Günümüzde insan, yaşantısı boyunca pek çok eğitim faaliyetinin içinde bulunmaktadır. İnsanın gözünü dünyaya açmasından okula gidecek gelişim düzeyine gelmesine kadar ki zamanda aile eğitimi ve okul öncesi eğitim ile karşılaşmaktadır. Okul çağında ise ilk, orta, lise ve üniversite düzeyinde sunulan eğitimler bir meslek edinmek üzere alınmaktadır. Ve nihayet iş sahibi olunduğunda ise hizmet içi eğitim ya da iş yerinde eğitim işinde daha ileri gitmek için söz konusu olmaktadır. İnsanın yaşamı boyunca karşılaştığı eğitim türlerinin farklı ve benzer özellikleri dikkate alınarak incelendiğinde formal, informal ve non-formal eğitim kavramları ortaya çıkmaktadır (Senemoğlu, 2011).

Eğitim kurumlarında birbirinden farklı derece ve kademede sunulan eğitim hizmeti formal eğitim olarak tanımlanır. Öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak oluşturulan hiyerarşik bir örüntü etrafında kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler okul düzeyi, sınıf seviyesi ve derslere ayrılarak planlanır. Her bir ders için geliştirilen bir öğretim programı bulunmaktadır. Öğretim programlarında kazandırılması istenen bilgi ve becerilerin öğretiminde izlenecek sıra, öğretim yöntemleri ve dikkat edilmesi gereken noktalar belirtilir. Özetle formal eğitim, sınıflarda gerçekleşen planlı bir eğitimdir (Laçin-Şimşek, 2011). Belirli bir plana bağlı olarak herhangi bir ortamda gerçekleşen öğrenmeler ise informal eğitim çatısı altında toplanmaktadır. Toplum ve yetişkin eğitimiyle hayat boyu öğrenme informal eğitimle ilişiklidir. Bireyin etkileşime geçtiği kişi, olay ya da durum karşısında gözlem ve taklit yoluyla öğrenmesidir. İnformal öğrenmeler çoğu zaman spontane olarak gerçekleşir. Yani gerçekleşmesi önceden belirlenmiş ve planlanmış değildir. Kontrolsüz ve spontane olduğu için yararlı olduğu kadar zararlı öğrenmeler de gerçekleşebilir. Gerçekleşmesi için özellikli bir ortama ihtiyaç duyulmaz (Fidan, 2012). Öğrenme ortamlarına göre formal ve informal eğitimin karşılaştırılması Şekil 1'de sunulmuştur.

Kaynaklar

Akoğlu, A., (2006). Uzay Tiyatroları, Bilim ve Teknik 465, 62-66.

Ali, N. S. & Trivedi, C. (2011). Botanic gardens and climate change: A review of scientific activities at the royal botanic gardens, kew. Biodiversity and Conservation 20(2), 295-307.

Andersen, L. L. (2003). Zoo education: From formal school programmes to exhibit design and interpretation. International Zoo Yearbook, 38(1), 81-93.

Atmaca, S. & Gökmen, A. (2013). Derslik dışı öğretme-öğrenme yaklaşımları. G. Ekici M. Güven (Ed.). Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri, s. 297-316. Ankara. Pegem Akademi.

Avcı, D., 2016. Şehir akvaryumlarının genel yapısı ve özellikleri. Yüksek Lisans Tezi, MÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Balkan Kıyıcı F., Hayvanat Bahçeleri, Editör: Laçin Şimşek C., Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları, 1. baskı, Pegem Akademi, Ankara, 51-64, 2011.

Ballantyne, R., Packer, J., Hughes, K., & Dierking, L. (2007). Conservation learning in wildlife tourism settings: lessons from research in zoos and aquariums. Environmental Education Research, 13(3), 367-383.

Birinci, O. (2013). İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Geliştirilen Doğa Eğitimi Etkinliklerinin Öğrencilerin Doğa Algılarına Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Blair, D. (2009). The child in the garden: an evaluative review of the benefits of school gardening. Journal of Environmental Education, 40(2), 15-38.

Blanco, N. C. (2002). An educational strategy for the environment in the national park system of venezuela. Environmental Education Research, 8(4), 463-473.

Braund M ve Reiss M (2004). The Nature of Learning Science Outside the Classroom. In M. Braund & M. Reiss (Eds.), Learning Science Outside the Classroom (pp. 1–12). London: RoutledgeFalmer, UK.

Brynjegard, S. (2001). School gardens: raising environmental awareness in children. ERIC Document Reproduction Service No ED 452 085.

Chan, H. W. (2016). Popular culture, english out-of-class activities, and learner autonomy among highly proficient secondary students in Hong Kong. Universal Journal of Educational Research, 4(8), 1918-1923.

Cırık, U. (2007). Milli Parklar Ve Uzun Devreli Gelişme Planları. Planlama TMMOB Şehir Plancıları Odası Yayını Journal of the Chamber of City Planners Unıon of Chambers of Turkish Engineers And Architects, (39), 45-50.

Çığrık, E. (2016). Bir öğrenme ortamı olarak bilim merkezleri, İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 1, 1, 79-97.

Çıngıl-Barış, Ç. ve Acar-Şeşen, B. (2020). Akvaryumlar. C. Laçin-Şimşek (Ed.), Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları içinde (ss. 147-167). Ankara: Pegem Akademi.

Demir, N., & Öner Armağan, F. (2018). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri: planetaryum. Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR), 5(30), 4241-4248.

Demirel R. ve Özcan H (2020). Ortaokul Öğrencileri İle Bir Okul Dışı Öğrenme Ortamına Alan Gezisi: Tropikal Kelebek Bahçesi Örneği. İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 5(2), 1.

Dere, F. (2022). Okul Öncesi Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Doğan, T., Çetin, T., & Ürkmez, İ. (2019). Bilim merkezlerinde bilimin doğası eğitimi ve örnek etkinlikler. Köseoğlu, F. (Ed.), Okul duvarlarının ötesine öğrenme yolculuğu içinde (s.193-212). Ankara: Nobel.

Doldur, M.(2019). Bilim merkezinde gerçekleştirilen fen bilimleri dersinin öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.

Dönel Akgül, G., Geçikli, E. Konan, F. ve Konan, E. (2018). Fen eğitiminde sanal laboratuvar kullanımı hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. Kesit Akademi Dergisi, 4(14), 61-74

Durel, E., 2018. Okul dışı fen etkinliklerinin fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adayları ile öğrenciler üzerine etkileri, Yüksek lisans tezi, TÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Ertaş-Kılıç, H. (2019). Milli parklar. A. İ. Şen (Ed.), Okul dışı öğrenme ortamları içinde (ss. 187-214). Ankara: Pegem Akademi.

Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-School Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. Journal of Science Education and Technology, 16 (2), 171-190.

Fidan, N. (2012). Okulda öğrenme ve öğretme. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Gömleksiz, M., N. ve Kılınç, H., H. (2015). Ortaokullarda sosyal kulüp etkinlikleri kapsamında yapılan toplum hizmeti çalışmalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. Electronic Turkish Studies, (10)3, 495-512.

Günay, B., 2019. İnformal öğrenme ortamının sorgulama yaklaşımının akademik başarıya etkileri: Ege üniversitesi botanik bahçesi ve herbaryum uygulama ve araştırma merkezi örneği, Yüksek lisans tezi, EÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Henson, K. (2008). It's a zoo out there. Science Teaching, 75(2), 44-47.

Hepcan, Ç, ve Özkan, B. (2005). Botanik bahçelerinin kentsel dış mekanlar olarak kullanıcılara sunduğu olanakların belirlenmesi. Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 42 (3), 159-170.

İnan, N. (2008). Jeolojik miras ve doğa tarihi müzeleri. Bilim ve Teknik Dergisi, 493, 80-83.

Jensen, E. (2014). Evaluating children's conservation biology learning at the zoo. Conservation Biology, 28(4), 1004–1011

Karadeniz, C. (2009). Dünyada çocuk müzeleri ile bilim, teknoloji ve kesif merkezlerinin incelenmesi ve Türkiye için bir çocuk müzesi modeli oluşturulması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karaşah, B. ve Sarı, D. (2019, Aralık). Çocuklar için dış mekân eğitim ortamı olarak botanik bahçeleri 'nezahat gökyiğit botanik bahçesi örneği. 2. Uluslararası 19 Mayıs Yenilikçi Bilimsel Yaklaşımlar Kongresi, Conference Paper.

Keleş, Ö., Uzun, N. ve Varnacı Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9(32), 384-401.

Kervankıran, İ. ve Eryılmaz, A.G. (2014). Isparta il milli parklarının rekreasyonel faaliyetlerde kullanımı. Marmara Coğrafya Dergisi, 29, 81-110.

Küçük, A., & Yıldırım, N. (2019). Doğa eğitimi ve doğa okulları. Şen, A.İ. (Ed.), Okul dışı öğrenme ortamları içinde (s.245-274). Ankara: Pegem.

Laçin Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. C. Laçin Şimşek (Editör), Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları (1.Baskı.), s. 1-23. Ankara: PegemA

Laçin, C., 2019. Bilim merkezleri ve sınıf gezileri, Köseoğlu, F. (Editör), Okul duvarlarının ötesine öğrenme yolculuğu, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Lakin L (2006). Science Beyond the Classroom. Journal of Biological Education, 40 (2), 88-90.

Lugg, A. & Slattery, D. (2003). Use of national parks for outdoor environmental education: An Australian case study. Journal of Adventure Education & Outdoor Learning. 3(1), 77-92.

Marino, L., Lilienfeld, S.O., Malamud, R., Nobis, N., & Broglio, R. (2010). Do zoos and aquariums promote attitude change in visitors? A critical evaluation of the American zoo and aquarium study. Society and Animals, 18, 126-138.

Metin-Göksu, M. ve Sökmen, T. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının geliştirilmesi. A. Küçüköğlu ve H. İ. Kaya (Ed.), Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları içinde (ss. 87-135). Ankara: Pegem Akademi.

Nuhoğlu, H. (2011). Botanik Bahçeleri. Canan Laçin Şimşek (Ed.), Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları. Ankara: PegemA.

Oktay, Ö. (2019). Akvaryumlar. A. İ. Şen (Ed.), Okul dışı öğrenme ortamları içinde (ss. 161-186). Ankara: Pegem Akademi.

Okur Berberoğlu E ve Uygun S (2013). Sınıf Dışı Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye'deki Gelişiminin İncelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (2), 32-42.

Özdem-Yılmaz, Y. ve Çavaş, B. (2020). Sanal müzeler. C. Laçin-Şimşek (Ed.), Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları içinde (ss. 75-100). Ankara: Pegem Akademi.

Powers D L (2004). The effects of an outdoor education program on life effectiveness skills of participant. Master of Science Thesis, California State University, USA.

Randler, C. (2010). Animal related activities as determinants of species knowledge. EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 6(4), 237-243.

Salmi, H. (1993). Science center education: Motivation and learning in informal education. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Heksinki, Department of Teacher Education, Helsinki.

Senemoğlu, N. (2011). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Soysal, E. (2019). Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik İlgi, Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir? A. İ. Şen (Ed.), Okul dışı öğrenme ortamları içinde (ss. 1-21). Ankara: Pegem Akademi.

Taner, M. S., & Sevim, S. (2019). Bilim merkezlerinde ışık kirliliği konusunda bilgilendirme ve uygulamalı öğrenme süreçleri nasıl yürütülmelidir? Köseoğlu, F. (Ed.), Okul duvarlarının ötesine öğrenme yolculuğu içinde (s.673-686). Ankara: Nobel.

Tatar, N., Bağrıyanık, K.B. (2012). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Okul Dışı Eğitime Yönelik Görüşleri. İlköğretim Online, 11(4), 883-896.

Tunnicliffe, S .D. (2004). Learning at zoos and farms. M. Braund & M. Reiss (Ed.). Learning science outside the classroom, pp. 95-112. New York: RoutledgeFalmer.

Türkmen, H. (2010). İnformal (sınıf dışı) Fen Bilgisi eğitimine Tarihsel Bakış ve Eğitimimize Entergrasyonu. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,3(39):46-59.

Türkmen, H. (2019). Hayvanat bahçeleri. A. İ. Şen (Ed.), Okul dışı öğrenme ortamları içinde (ss. 135-160). Ankara: Pegem Akademi.

Türkmen, H., (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf dışı ortamlarda öğretime bakış açıları, Ege Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (1), 12-26.

Uzun, V.F. (2011). Milli parklar. Şimşek, C.L. Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları içinde (s. 117-130), Ankara: Pegem.

Uzunöz, A., & Şeyihoğlu, A. (2012). Doğa Eğitimi-Ders Dışı Öğretim Faaliyetlerine Örnek. Anı Yayınları.

Var, M. ve Karaşah, B. (2010). Botanik bahçelerinin kullanıcılara sağladığı eğitsel ve rekreatif imkânlar: Türkiye ve Dünya'dan örnekler. III. Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongresi Bildiriler Kitabı, IV, 1467-1477.

Varnacı-Uzun, F. (2020). Milli parklar. C. Laçin-Şimşek (Ed.), Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları içinde (ss. 213-232). Ankara: Pegem Akademi.

Yardımcı, E. (2009). Yaz Bilim Kampında Yapılan Etkinlik Temelli Doğa Eğitiminin İlköğretim 4 ve 5. Sınıftaki Çocukların Doğa Algılarına Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yavuz, M. (2012). Fen eğitiminde hayvanat bahçelerinin kullanımının akademik başarı ve kaygıya etkisi ve öğretmen-öğrenci görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yıldırım, H. İ. (2018). Bilim şenliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 390–409.

Yılmaz, S., 2007. Hayvanat bahçelerinin doğa korumadaki rolü. VII. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi, Malatya, 10-13.

Yücel, M. ve Babuş, D. (2005). Doğa korumanın tarihçesi ve Türkiye'deki gelişmeler. Doğu Akdeniz Ormancılık Araştırma Müdürlüğü DOA Dergisi, 11, 151-175.

İnternet Kaynakları

URL1: Avrupa'daki en iyi 10 hayvanat bahçesi. https://gezzio.com/avrupadaki-en-iyi-10-hayvanat-bahcesi/ adresinden 01.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

URL2: Dünyanın en güzel botanik bahçeleri bunlar olabilir. https://gezzio.com/en-guzel-7-botanik-bahcesi/ adresinden 01.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

URL3: İstanbul akvaryum. https://www.istanbulakvaryum.com/tr adresinden 01.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

URL4: Yedigöller Milli Parkı Hakkında Bilgi. https://www.kuponall.com/yedigoller-milli-parki/ adresinden 01.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

URL5: Sıkışan Çevre Eğitimi. https://donusumdernegi.org/sikisan-cevre-egitimi/ adresinden 01.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

URL6: Konya Bilim Merkezi Ziyaretçilerini Bekliyor. https://konyabulteni.com/konya-bilim-merkezi-ziyaretcilerini-bekliyor/ adresinden 01.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

URL7: MTA tabiat tarihi müzesi. https://sanaltur.mta.gov.tr/ adresinden 01.09.2022 tarihinde erişilmiştir.

BÖLÜM 12

BİYOÇEŞİTLİLİK EĞİTİMİNDE DİORAMALARIN KULLANIMI

Doç. Dr. Hülya ASLAN EFE
Dicle Üniversitesi
0000-0002-0042-4546

Doç. Dr. Sadreddin TUSUN
Dicle Üniversitesi
0000-0002-0696-4244

GİRİŞ

Biyoçeşitlilik, yaşayan bir ortamındaki canlı türlerin, bunlara ait genetik özelliklerin, habitatların ve bu habitatlarda cereyan eden ekolojik ilişkilerin zenginliğini ifade eden bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlama, Türkiye'nin de dâhil olduğu 150 ülke tarafından imzalanan Rio de Jenerio sözleşmesinde sürdürülebilir kalkınmayı geliştirme için ortaya çıkmıştır. Kongrede biyoçeşitliliğin bitki, hayvan ve mikroorganizma çeşitliliği ile birlikte insanların besin güvenliği, ilaç, temiz hava, temiz su ve yaşanılabilir sağlıklı çevre ihtiyacı anlamına geldiği vurgulanmıştır. Biyolojik çeşitlilik, sağlığımız, refahımız, gıda arzı, zenginlik ve güvenliğimiz de dâhil olmak üzere hayatımızın pek çok yönü için hesaplanamaz önemini gösteren giderek artan güçlü kanıtlara dayanmaktadır. Bugünün ihtiyaçlarını karşılayarak gelecek kuşaklara da bu çeşitliliği aktarabilmek amacıyla biyolojik çeşitliliğin korunması gereklidir. Maalesef, biyoçeşitlilik kaybı günümüzün en büyük sorunlarından biri haline gelmiştir (Menzel & Bogeholz, 2010). Araştırmacılar, yaşam formlarının zenginliğini korumak için, biyoçeşitliliği koruma ihtiyacı konusunda halkı bilinçlendirmenin bir zorunluluk haline geldiği konusunda uzlaşı sağlamışlardır. Bu ihtiyaçtan kaynaklı olarak biyoçeşitlilik kavramı her ne kadar bilimsel bir kavram olarak tartışılmaya başlansa da bugün eğitim alanında da kullanılmaktadır. Fen eğitimi çatısı altındaki çevre eğitiminin alt konularından biri olarak sayılan biyoçeşitlilik eğitiminin amacı bireyleri biyoçeşitlilik hakkında bilgilendirmek ve önemini kavratmak yoluyla onlara biyoçeşitliliği koruma sorumluluğu ve yeterliliği kazandırmaktır (Mayer, 1996). Oliveira (2008) biyoçeşitlilik eğitiminin biyoçeşitlilik düzeyi ve biyoçeşitliliğe verilen değer olmak üzere iki eksene ayrıldığını belirtmektedir. Biyoçeşitlilik düzeyi eksenini gen, tür ve ekosistem çeşitliliği, biyoçeşitliliğe verilen değer eksenini ise ekonomik, çevresel ve korumaya yönelik

değerler oluşturmaktadır (Oliveira, 2008). Tüm bu bileşenlerin öğrencilere kazandırılması için biyoçeşitlilik eğitiminin aktif bir süreç olması ve yerel türler hakkında bilgi kazandırma süreçlerini kapsamasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Mayer, 1996). Maalesef bazı araştırmalar, insanların doğadan ve biyolojik çeşitlilikten artan şekilde koptuğunun altını çizmektedir (Pyle 2003). Bir hipotez, insanların, özellikle kentsel alanlarda, günlük yaşamlarında (Miller, 2005) sıradan bitki ve hayvanlara giderek daha az ilgi gösterdiğine işaret etmektedir (Turner, Nakamura & Dinetti, 2004). Bu yüzden öğrencilerin çevre ile etkileşim olanaklarının sınırlı olmadığı, öğrencilerin doğa ile iç içe etkileşim halinde bulunabildiği, canlıları ve canlılar arasındaki etkileşimleri kendi gözlemleriyle inceleyebildiği eğitim ortamlarının yaratılması gerekmektedir. Bu amaçla kullanılan öğretim materyallerinden biri dioramalardır.

Dioramanın Tanımı ve Biyoçeşitlilik Eğitimi için Önemi

Dioramalar bir sahneyi, bir olayı tasvir etmek için modellerin veya doldurulmuş hayvanların kullanıldığı gerçek boyutlara uygun olarak üç boyutlu düzenlenen ortamlardır (Insley, 2008). Bu yönüyle dioramalar, belli bir zaman diliminden bir sahne olarak tanımlanabilir. Bu tanımlama, dioramanın doğası gereği geniş bir alanı kapsamaktadır. Dioramanın bu denli geniş alanı kapsaması, herhangi bir zaman diliminden herhangi bir anın yakalanması nedeniyledir. Dioramaların yardımıyla yakalanan anın tüm detayları birçok nesne kullanılarak doğada oldukları gibi gözler önüne serilmektedir (Davallon, Grandmont & Schiele, 1992; Assa & Wolf, 2007). Dioramalar, zaman, mekân dâhil olmak üzere birçok biyolojik unsurun çeşitli yönleriyle başarılı bir şekilde betimlenmesini sağlamaktadır. İyi hazırlanmış dioramalar, ekolojik bağlam, yaşam alanı, davranış, yapı ve hareket hakkında sayısız mesajı iletme potansiyeline sahiptir (Morris, 2009). Bu yönüyle diorama, doğayı keşfetmeye davet eden bir pencere olarak görülmektedir (Davallon, Grandmont & Schiele, 1992). Böylelikle öğrenciler, sunulan ekosistemle tıpkı bir doğa bilimcinin yeni bir çevreyi gözlemlemesi gibi etkileşim kurma fırsatı yakalamış olurlar (Van Praet, 1989). Bu süreç dioramların araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme için etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Tunnicliffe ve Scheersoi (2009) çalışmalarında, öğrencilerin dioramalarda yapılan gözlemin ardından gözlem ile elde edilen bilgilerin sahip olunan bilgilerle eşleştirildiği, sorular sorarak hipotezler oluşturdukları belirtilmektedir. Aynı çalışmada öğrencilerin oluşturdukları hipotezlere dioramaları kullanarak cevap aradıkları ve fikirlerini keşfedilen gerçekler ile karşılaştırdıkları vurgulanmaktadır. Dioramalar, normal öğrenme süreçlerine göre daha fazla duyunun kullanılmasını gerektiren duyusal bir etkileşimi teşvik etmektedir (Harvey, Loomis, Bell & Marino, 1998). Ash (2007) dioramaların soru sormaya ve daha fazla bilgi aramaya yönlendirdiğine işaret etmektedir. Ayrıca dioramaların sosyal öğrenmenin gerçekleşmesi için de uygun öğretim materyalleri olduğu belirtilmektedir. Çünkü dioramaların incelenmesi sırasında gerçekleşen diyalogların bireylerin yakınsak gelişim alanını arttırdığı bilinmektedir (Ash, 2003). Yine, yapılan araştırmalar dioramaların, biyolojik kavramlar ile ilgili bilimsel

Kaynakça

Alperen, N. F. (2020). *Ortaokul 5. sınıf bilim uygulamaları dersine yönelik STEM temelli bir öğretim tasarımı: doğadan ilham alan teknolojiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.

Avcı, F. (2019). Doğa ve inovasyon: Okullarda biyomimikri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, *3*(2), 214-233. doi:10.35346/aod.604872

Benyus, J. M. (1997). *Biomimicry: innovation inspired by nature.* New York: William Morrow and Comp, Inc.

Benyus, J. M. (2014). *A biomimicry primer.* In Baumeister, D., Tocke, R., Dwyer, J., Ritter, S. and Benyus, J. (Eds), *Biomimicry resource handbook: a seed bank of knowledge and best practices*. Missoula, Montana: Biomimicry 3.8.

Biyolojik Çeşitlilik Ulusal Web Sitesi (2022 Ekim 18). Türkiye'nin biyolojik çeşitliliği. https://web.archive.org/web/20051220122526/http:/www.bcs.gov.tr/1.4.php (Erişim Tarihi 18.10.2022) (archive.org)

Cabestany, J., Prieto, A., Sandoval, F. (Eds.). 2005. *Computational Intelligence and Bioinspired Systems:* 8th International Work-Conference on Artificial Neural Networks, IWANN 2005, Vilanova i la Geltrú, Barcelona, Spain, June 8-10, 2005, Proceedings (Vol. 3512). Springer.

Cortese, A. D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education*, *31*(3), 15-22.

Çakır, A. (2019). *Biyoloji öğretmen adaylarının biyomimikri ile ilgili farkındalıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çepni, S. & Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çoban, M., & Coştu, B. (2021). Integration of biomimicry into science education: Biomimicry teaching approach. *Journal of Biological Education,* DOI: 10.1080/ 00219266.2021.1877783. 1-25.

Çorlu, M. S., Capraro, R. M. & Capraro, M. M. (2014). FeTeMM eğitimi ve alan öğretmeni eğitimine yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, *39*(171).

De Young, D. & Hobbs, D. (2009). *Discovery of design*, Master Books, USA.

Dunster, A. M. (1997). Naturally Innovative: Using Biomimetics in Construction, Pamphlet. IP 11/07.

Eagle-Malone, R. S. (2021). Biomimicry outside the classroom. *The American Biology Teacher*, *83*(2), 120-124.

El-Zeiny, R. M. A, (2012). Biomimicry as a problem solving methodology in ınterior architecture. ASEAN Conference on Environment-Behavior Studies. Bangkok, Tayland. *Procedia Social and Behavioral Science 50*, 502-512.

Ersanlı, C. C. (2016). *Fizik eğitiminde biyomimikri verileri kullanımın yeri ve önemi.* 5th International Vocational Schools Symposium, 18-20 May 2016, Prizren.

Friend, G., (1997). Biomimicry: Secrets hiding inplain sight. *New Bottom Line, 6*(22). Retrieved from. http://www.natlogic.com/new-bottom-line/v06/19-v06/176-new-bottom-line volume-6-22, accessed: November 10, 2012

Gencer, A. S. (2015). Fen eğitiminde bilim ve mühendislik uygulaması: Fırıldak etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED), 5*(1), 1-19.

Genius of Biome. 2011-2013. *A Colaborative work of biomimicry biologists and HOK designers. biomimicry group*, Inc. and HOK Group, Inc. Missoula, ABD.

Gunnell K, Du Plessis C. ve Gibberd J. (2009). *Green building in South Africa: Emerging trends*. Department of Environmental Affairs and Tourism (DEAT); 2009.

İnner, S. (2019). Biyomimikri ve parametrik tasarım ilişkisinin mimari alanında kullanımı ve gelişimi. *Tasarım Enformatiği*, *1*(1), 15-29.

Karabetça, A. R. (2016). *Biyomimikri destekli mekân tasarımı ölçütleri ve bu ölçütlerin örnekler üzerinden incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.

Karagöz, (1998). Biyolojik çeşitlilik sözleşmesi. *Tarla Bitkileri Merkez Araştırma Enstitüsü Dergisi (7), 1. 1-9.*

Kim, S. (2019). Development and effect of biomimicry robot education program based on technology education. *Journal of Convergence for Information Technology*, *9*(4), 109-117.

Kurt, H. (2018). İnsanlığın sağlık sorunu ve biyolojik çeşitlilik. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi, 6* (2), 78-96.

McGregor, S., L., T., (2013). "Transdisciplinarity and biomimicry", *Transdisciplinary Journal of Engineering and Science*, 4: 57-65. doi:10.22545/2013/00042

MEB (2018-a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018-b). *Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı.* Ankara. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Molles, M.C.& Sher, A.A. 2019. *Ecology: Cancepts and Applications.* McGraw-Hill Education. Çev Ed. Selim Sualp Çağlar, (2022). *Ekoloji- Kavramlar & Uygulamalar. Sekizinci Baskıdan Çeviri.* Palme Yayınevi. ISBN: 9786052828601

Odum, E.P. & Barrett, G.W. (2005). *Fundamentals of ecology,* Brooks/Cole, a Thomson Learning Company. Çeviri Ed. Kani Işık. (2016). *Ekolojinin temel ilkeleri*. Palme Yayıncılık. Ankara.

Özen, Ç. (2016). *Doğa referanslı tasarım: Biyomimikri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pawlyn, M. (2016). *Biomimicry in architecture*. London: Riba Publishing, (2 b.), 1-30.

Reece, J. B., Urry, L. A., Cain, M. L., Wasserman, S. A. Minorsky, P. V., & Jackson, R. B., (2015). *Campell biology (*Ninth Edition). Gündüz, E. & Türkan, İ. (Çev. Ed.). Palme Yayıncılık, Ankara.

Resmi Gazete (1996). *Biyolojik çeşitlilik sözleşmesi.* Resmi Gazete, 27 Aralık 1996. Sayı: 22860, 3-73.

Savran Gencer, A., Doğan, H., & Bilen, K., (2020). Developing biomimicry STEM activity by querying the relationship between structure and function in organisms. *Turkish Journal of Education, 9*(1), 64-105. doi:10.19128/turje.643785

Shimomura, M. (2010). New trends in next generation biomimetics material technology: Learning from biodiversity. *Science & Technology Trends Quarterly Review,* 37, 53-75.

Şahin, Ş. (2021). *Şifa mekânları kapsamında biyomimikri kavramı, örnekleri ve bir uygulama çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Tarım ve Orman Bakanlığı, (2019). *Ulusal genetik çeşitlilik eylem planı*, Doğa Koruma ve Milli Parklar Genel Müdürlüğü. Ankara

Trimble, W. F., & Howard, F. (1988). Wilbur and Orville: A biography of the Wright brothers. *the Journal of American History, 75*(2), 646.

Turner J. S. & Soar R. C. (2008). *Beyond biomimicry: what termites can tell us about realizing the living building.* Paper presented at: Proc. 1st Int. Conf. Industrialized, Intelligent Construction.

Urry, L.A., Cain, M.L., Wasserman, S.A., Minorsky, P.V., & Orr, R.B. (2022). *Campbell biyoloji.* Pearson Education, Inc. USA. Twelfth Edition. Çeviri Ed. Ertunç Gündüz, İsmail Türkan. Onikinci Baskıdan Çeviri. Palme Yayınevi. Ankara.

Velioğlu, D. & Yakışan, M. (2022), Determination of the biomimicry perceptions of middle school 7th grade students through drawings, *Kastamonu Education Journal, 30*(1), 120-129. doi: 10.24106/kefdergi.788413.

Vincent, J.F.V., Bogatyrev, N.R., Bogatyreva, O.A., Bowyer, A., & Pahl, A.K. (2006). Biomimetics: its practice and theory. *Journal of the Royal Society Interface* 471-482.

Webster Sözlük (1960). What is Biomimicry? (2021, 27 Kasım). Erişim adresi:http:// environment-ecology.com/biomimicry-bioneers/367-what-is-biomimicry.html#cite_ref-2

Webster Sözlük (1974), What is Biomimicry? (2021, 27 Kasım). Erişim adresi:http://environment-ecology.com/biomimicry-bioneers/367-what-is-biomimicry.html#cite_ref-2

Yakışan, M. & Velioğlu, D. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin biyomimikri algılarına yönelik yaptıkları çizimlerin analizi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(2), 727- 753.

Yıldırım, B. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitiminde biyomimikri uygulamalarına yönelik görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39* (1), 63-90.

Yıldız, H. (2012) *Endüstri ürünleri tasarımı kapsamında biyomimetik tasarımın yeri ve metodolojisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Zari, M. P. (2007). *Biomimetic Approaches to Architectural Design for Increased Sustainability*. School of Architecture, University of Victoria. SB07 Bildiri Numarası: 033. Yeni Zelanda.

Görsel Kaynaklar

Resim 1: Fotoğraf birinci yazar tarafından 2021 yılında çekilmiştir.

Resim 2A: Url-1: Kullanıcı:Alperx, KM, https://tr.wikipedia.org/w/index.php?curid=590825 (Erişim Tarihi: 18 Ekim 2022).

Resim 2B: Fotoğraf, birinci yazar tarafından 11 Ekim 2022 Tarihinde Harran Üniversitesi Osmanbey kampusü göl kenarında çekilmiştir.

Resim 3A: URL-2: https://titra.com.tr/tr/insansiz-sistemler/alpin-insansiz-helikopter (Erişim Tarihi: 3 Kasım 2022).

Resim 3B: URL-3: https://www.defenceturkey.com/tr/icerik/t70-tgmhp-ilk-ucusa-hazirlaniyor-3899 (Erişim Tarihi: 3 Kasım 2022).

Resim 4: URL-4: Erişim adresi: https://1d59b73swr1f1swu2v451xcx-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2012/06/Velcro-Race-Game-2021_Final.pdf (Erişim Tarihi: 13 Şubat 2022) Biomimicry.org/asknature

Resim 5: URL-5: https://inhabitat.com/building-modelled-on-termites-eastgate-centre-in-zimbabwe/ (Erişim Tarihi: 1 Mart 2022).

Resim 6: El-Zeiny, R. M. A, (2012). Biomimicry as a problem solving methodology in ınterior architecture. ASEAN Conference on Environment-Behavior Studies. Bangkok, Tayland. *Procedia Social and Behavioral Science 50*, 502-512.

Resim 7: El-Zeiny, R. M. A, (2012). Biomimicry as a problem solving methodology in ınterior architecture. ASEAN Conference on Environment-Behavior Studies. Bangkok, Tayland. *Procedia Social and Behavioral Science 50*, 502-512.

Resim 8: Zari, M. P. (2007). *Biomimetic Approaches to Architectural Design for Increased Sustainability*. School of Architecture, University of Victoria. SB07 Bildiri Numarası: 033. Yeni Zelanda.

Resim 9: Zari, M. P. (2007). *Biomimetic Approaches to Architectural Design for Increased Sustainability*. School of Architecture, University of Victoria. SB07 Bildiri Numarası: 033. Yeni Zelanda.

Resim 10A: URL-6: https://stringfixer.com/tr/Sphenisciformes (Erişim Tarihi: 9 Mart 2022).

Resim 10B: URL-7: https://www.ubuy.com.tr/tr/product/13807QG5Q-blue-light-blocking-glasses - orange-tint (Erişim Tarihi: 9 Mart 2022).

Resim 11B: URL-8: https://www.biyologlar.com/kurbagalar-iki-yasamlilar-amphibia (Erişim Tarihi: 9 Mart 2022).

Resim 12B: URL-9: https://ungo.com.tr/2020/09/geko-kertenkelesi-hemidactylus/ (Erişim Tarihi: 9 Mart 2022).

CMA İLE META-ANALİZ UYGULAMALARI

Sedat ŞEN
İbrahim YILDIRIM

Genişletilmiş
2. Baskı

Ankara
2023

CMA İLE META-ANALİZ UYGULAMALARI

Sedat ŞEN
ORCID: 0000-0001-6962-4960

İbrahim YILDIRIM
ORCID: 0000-0002-4137-2025

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-468-5
e-ISBN : 978-605-170-467-8
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
CMA İLE META-ANALİZ UYGULAMALARI
ŞEN, Sedat
YILDIRIM, İbrahim
Anı Yayıncılık, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, x+398 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-468-5
e-ISBN : 978-605-170-467-8

İstatistik, Araştırma, Meta-Analiz, CMA
Analiz, Meta-Analiz, Etki Büyüklüğü, İstatistiksel Veri, Korelasyon, CMA, İkili Veri, Tek Grup, Oran, Alt Grup, Meta-Regresyon, Analog ANOVA, Yayım Yanlılığı, Güvenirlik Genellemesi

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İ Ç İ N D E K İ L E R

ÖN SÖZ ..... **vii**

2. BASKIYA ÖN SÖZ ..... **ix**

BÖLÜM 1 ..... **1**

1. META-ANALİZİN TEMELLERİ **1**

1.1. Meta-Analiz Nedir? 1

1.2. Neden ve Ne Zaman Meta-Analiz Kullanılır? 6

1.3. Meta-Analizin Yararları ve Sınırlılıkları 7

1.4. Meta-Analiz Adımları 8

1.4.1. Araştırmanın Konusunu ve Problem Durumunu Belirleme 10

1.4.2. Ekleme/Çıkarma Ölçütlerini Belirleme 12

1.4.3. Araştırma Ölçütlerine Göre Çalışmaları Belirleme ve Toplama 14

1.4.4. Çalışmaların Arasından Uygun Olan Çalışmalara Karar Verme 18

1.4.5. Kalite Kontrol/Hassaslık İncelemeleri 20

1.4.6. Veri Tablosu Oluşturma ve Kodlama Güvenirliği 22

1.4.7. Etki Büyüklüğüne Karar Verme 26

1.4.7.1. Ortalama Farkına Dayalı Etki Büyüklükleri 28

1.4.7.1.1. Standartlaştırılmamış Ortalama Farkı 29

1.4.7.1.2. Standartlaştırılmış Ortalama Farkı 35

1.4.7.2. Korelasyona Dayalı Etki Büyüklüğü 46

1.4.7.3. İkili Veriye Dayalı Etki Büyüklükleri 49

1.4.8. İstatistiksel Analizler 54

1.4.8.1. Ortalama Etki Büyüklüğü Değerinin Hesaplanması 55

1.4.8.1.1. Aynı Çalışma İçerisinde Birden Fazla Etki Büyüklüğü Olması Durumu 64

1.4.8.1.2. Uç Değer Analizleri 66

1.4.8.2. Heterojenlik Analizleri 68
1.4.8.3. Moderatör Analizleri 77
1.4.8.3.1. Alt Grup Analizleri (Analog ANOVA) 80
1.4.8.3.2. Meta-Regresyon 88
1.4.8.4. Yayım Yanlılığı 95
1.4.8.4.1. Moderatör Analizi 96
1.4.8.4.2. Huni Grafiği 97
1.4.8.4.3. Güvenli *N* 99
1.4.8.4.4. Regresyon Analizi (Egger Testi) 101
1.4.8.4.5. Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu 102
1.4.8.4.6. Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur Yöntemi 102
1.4.8.4.7. Ağırlıklandırılmış Seçim Yöntemi 105
1.4.9. Ortalama Etki Büyüklüğü Değerinin Yorumlanması 106
1.5. Meta-Analizin Raporlanması 108
1.6. Meta-Analiz Yazılımları 110

BÖLÜM 2 113

2. CMA YAZILIMININ TANITIMI VE VERİ AKTARIMI 113

BÖLÜM 3 137

3. CMA İLE TEK GRUP ORTALAMASINA YA DA ORANINA DAYALI META-ANALİZ UYGULAMALARI 137

3.1. Ortalamaya Dayalı Meta-Analiz Uygulaması 137
3.2. Orana Dayalı Meta-Analiz Uygulaması (Prevalans) 148
3.3. Orana Dayalı Meta-Analiz Uygulaması (İnsidans) 159

BÖLÜM 4 171

4. CMA'DA ORTALAMA FARKI İLE ORTALAMA ETKİ BÜYÜKLÜĞÜ HESAPLAMASI 171

BÖLÜM 5 189

5. CMA'DA İKİLİ VERİ İLE ORTALAMA ETKİ BÜYÜKLÜĞÜ HESAPLAMASI 189

BÖLÜM 6 211

6. CMA'DA KORELASYON İLE ORTALAMA ETKİ BÜYÜKLÜĞÜ HESAPLAMASI 211

BÖLÜM 7 233

7. CMA İLE ALT GRUP VE META-REGRESYON ANALİZLERİ 233

7.1. Bir Kategorik Değişken ile Alt Grup Analizi (Analog ANOVA) 245

7.2. Bir Sürekli Değişken ile Meta-Regresyon Analizi 258

7.3. Bir Kategorik Değişken ile Meta-Regresyon Analizi 278

7.4. Bir Kategorik ve Bir Sürekli Değişken ile Meta-Regresyon Analizi 281

7.5. Çalışma İçi Alt Grupları İçeren Analizler 284

7.6. Çoklu Bağımlı Değişken İçeren Analizler 293

BÖLÜM 8 299

8. CMA İLE YAYIM YANLILIĞI ANALİZLERİ 299

BÖLÜM 9 317

9. CMA İLE GÜVENİRLİK GENELLEME META-ANALİZİ 317

9.1. Güvenirlik Genelleme Meta-Analizi 317

9.2. Ham Alfa Değerleri ile Yapılan Analizler 326

9.3. Fisher Dönüşümü ile Yapılan Analizler 336

9.4. Hakstian & Whalen (1976) Dönüşümü ile Yapılan Analizler 343

9.5. Bonett (2002) Dönüşümü ile Yapılan Analizler 360

BÖLÜM 10 377

10. META-ANALİZ MAKALESİ NASIL YAZILIR? 377

10.1. Meta-Analiz Araştırma Süreci 377

10.2. Meta-Analiz Makalesinin Yazılması 378

KAYNAKÇA 389

DİZİN 395

ÖN SÖZ

Bilimsel gelişmeler birbiri üzerine bina edilme ve yığılmalı olarak ilerleme eğilimindedir. Her araştırmacı kendinden önceki araştırmacının bıraktığı yerden bayrağı alır ve daha ileriye taşımaya gayret eder. Nitekim bu duruma en iyi örnek Isaac Newton'un başarısını alçakgönüllülükle açıkladığı cümlesi ile verilebilir: "*Daha fazlasını görmüşsem, devlerin omuzlarında durmamdandır*". Bilimsel anlamda yapılan her araştırma öncekinin üzerine yeni şeyler ekleyerek yeni bilgilere kapı açmaktadır. Fakat bu çalışmalar kimi zaman farklı bulgular elde edebilmektedirler. Belirli bir konuda yapılmış olan bu araştırmalara topyekûn baktığımızda uygulanan ya da geliştirilen yöntemlerin gerçekten de etkili olup olmadığını göremeyebiliriz. Bu konuda bize yardımcı olabilecek yöntemlerin başında meta-analiz gelmektedir. Meta-analiz belirli bir konuda yapılmış bireysel çalışmaların bulgularını istatistiksel olarak birleştirerek özet bulgular sunan bir yöntemdir. Ortaya çıktığı ilk yıllarda hak ettiği ilgiyi görmemiş olsa da meta-analize verilen önem yıllar içinde artış göstermiştir. Bu da meta-analizin günümüz araştırmacıları tarafından en çok uygulanan metodolojiler arasında yerini almasını sağlamıştır. Meta-analiz bir nevi araştırmaların araştırması olduğu için bireysel çalışmalardan farklı yanları bulunmaktadır. Bu da araştırmacıların bu metodolojiyi anlamasını ilk etapta zorlaştırabilmektedir. Meta-analiz üzerine yazılan teorik kaynaklar bu metodolojinin istatistiksel özelliklerinin anlaşılmasında önemli bir görevi yerine getirmiş olsa da uygulamaya dönük kitapların azlığı dikkat çekmektedir. Bu da araştırmacıların yararlanacağı bir uygulama kitabı yazma ihtiyacı doğurmuştur. Uygulamacılar meta-analiz istatistiklerini yürütürken bir yazılıma ihtiyaç duyar. Bireysel çalışmalardan farklı oluşu meta-analiz için farklı yazılımlar geliştirilmesine neden olmuştur. Comprehensive Meta-Analysis (CMA) programı sağladığı esneklikler ve kullanım kolaylığı sayesinde son yıllarda öne çıkan bir meta-analiz programı olmuştur. *CMA ile Meta-Analiz Uygulamaları* adlı kitabımızda da bir meta-analiz çalışması için gerekli istatistiksel analizlerin CMA programı üzerinden nasıl gerçekleştirileceği örnek veri setleri üzerinden detaylı bir şekilde gösterilmektedir. Kitabın ilk bölümünde meta-analiz uygulamalarına temel teşkil etmesi adına meta-analiz ile ilgili teorik bilgiler sunulmaktadır. İkinci bölümde CMA programının özellikleri ve CMA'ya veri girişi detaylı bir şekilde açıklanmaktadır. Üçüncü bölümde tek bir gruba dayalı

meta-analizlerin nasıl gerçekleştirileceği anlatılmaktadır. Dördüncü bölümde iki grup ya da durumun ortalama farkına dayalı, beşinci bölümde ikili veriye dayalı, altıncı bölümde de korelasyona dayalı meta-analiz çalışmalarının CMA üzerinden nasıl uygulanacağı gösterilmektedir. Kitabın yedinci bölümünde heterojenliği açıklamak için kullanılan alt grup analizleri ve meta-regresyon analizlerinin CMA'da nasıl uygulanacağına dair bilgilere yer verilmektedir. Kitabın sekizinci bölümünde ise meta-analizde sıklıkla karşılaşılan yayım yanlılığını tespit etmek ve düzeltmek için kullanılan yöntemlerin CMA üzerinden nasıl uygulanacağı anlatılmaktadır. Dokuzuncu bölümde güvenirlik genelleme meta-analizinin CMA programında nasıl gerçekleştirileceği detaylı bir şekilde açıklanırken son bölümde ise bir meta-analiz çalışmasının nasıl yazılacağı konusuna değinilmektedir.

Bu kitaptaki analizlerin tamamı CMA programının 3. versiyonu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Kitapta yer alan analizlerin uygulanabilmesi için gerekli olan CMA programının lisanslı sürümünü bizimle paylaşarak cömertlik gösteren Dr. Michael Borenstein'e teşekkürü bir borç biliriz. Ayrıca kitabın yayınlanmasında emeği olan Anı Yayıncılık çalışanlarına ve verdikleri oylarla kapak seçiminde bizlere yardımcı olan tüm arkadaşlarımıza teşekkür ederiz. Türkçe literatürde özellikle eksikliği hissedilen CMA programının meta-analiz uygulamaları ile ilgili çok değerli bölümler içeren bu kitabın lisansüstü öğrenciler ile bu alanda araştırma yapmayı planlayan akademisyenler için faydalı olmasını umar ve iyi okumalar dileriz.

Sedat Şen & İbrahim Yıldırım

2. BASKIYA ÖN SÖZ

Kitabımızın 2. baskısı için okuyucularımıza ve Anı Yayıncılık ekibine teşekkür ediyoruz. Bu kitabın ilk baskısının kısa bir süre içerisinde tükenmiş olması bu alanda uygulamalı bir kitaba olan ihtiyacın açık bir göstergesidir. Okuyucularımızın ilgisini çekebileceğini düşündüğümüz üç yeni bölüm içeren ikinci baskıyı tanıtmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Bu baskıda tek bir grup ortalaması ya da oranı üzerinden gerçekleştirilen meta-analiz uygulamalarının yanı sıra güvenirlik katsayıları üzerinden gerçekleştirilen güvenirlik genelleme meta-analizi uygulamalarına yer verdik. Ayrıca son bölümde bir meta-analiz makalesinin nasıl yazılması gerektiği konusuna değindik. Önceki baskının 1. Bölümünde dikkatimizden kaçan bazı noktaları da bu baskıda tamamlama şansı bulduk. 1. baskısından çok daha farklı çok daha geniş konuları içeren yeni baskıyı siz okuyucularımızın beğenisine sunuyoruz. İlgiyle okuyacağınız bir kitap olmasını umuyor iyi okumalar diliyoruz…

Sedat Şen & İbrahim Yıldırım

Şanlıurfa, Gaziantep-2023

B Ö L Ü M 1

1. META-ANALİZİN TEMELLERİ

1.1. Meta-Analiz Nedir?

Bilimsel gelişmeler birbiri üzerine bina edilme ve yığılmalı olarak ilerleme eğilimindedir. Bu bilimin kümülatif bir girişim olduğunu gösterir. Briketlerden, tuğlalardan ve harçtan bir bina inşa eden ustalar gibi bilim insanları da bilgi adı verilen ortak bir yapıya katkıda bulunurlar. Her araştırmacı kendinden önceki araştırmacının bıraktığı yerden bayrağı alır ve daha ileriye taşımaya gayret eder. Nitekim bu duruma en iyi örnek Isaac Newton'un başarısını alçakgönüllülükle açıkladığı cümlesi ile verilebilir: *"Daha fazlasını görmüşsem, devlerin omuzlarında durmamdandır*" (1675; Turnbull, 1961). Teorisyenler planlamalar yapar ve araştırmacılar tuğlalarımız olan verileri toplar (Cooper ve Hedges, 2009). Belirli bir konuda yapılmış araştırmalara topyekûn baktığımızda uygulanan ya da geliştirilen yöntemlerin gerçekten de etkili olup olmadığını göremeyebiliriz. Buna örnek bir durum da 1950'lerde psikoterapi alanında yaşanmıştır. 1952 yılında Hans Eysenck, psikoterapinin hastalar üzerinde hiçbir yararlı etkisi olmadığını savunan bir çalışma yayımlayarak klinik psikolojide şiddetli bir tartışma başlatmıştır (Eysenck, 1952). 1970'lerin ortalarına gelindiğinde, yüzlerce psikoterapi çalışması baş döndürücü bir dizi olumlu, nötr ve olumsuz sonuç üretmiş ve bu çalışmalar üzerine yapılan derlemeler tartışmayı çözememiştir. Eysenck'in iddiasını değerlendirmek için Gene V. Glass, 375 psikoterapi çalışması için tedavi ve kontrol grubu arasındaki farklılıkları istatistiksel olarak standartlaştırarak genel bir ortalama değer hesaplamıştır. Smith ve Glass (1977) elde ettiği bulguları bir dergide yayımlayarak psikoterapinin aslında etkili bir uygulama olduğunu göstermişlerdir. Glass uyguladıkları bu yönteme "**meta-analiz**" adını vermiştir. Başta Eysenck olmak üzere birçok bilim insanı bu yöntemi eleştirmiş ve bilimsellikten uzak bir yöntem olduğunu savunmuştur. Bazı bilim insanlarının eleştirilerine rağmen, meta-analiz artık davranışsal, sosyal ve sağlık bilimlerindeki deneysel çalışmaların sonuçlarını istatistiksel olarak özetlemenin uygun bir yöntemi olarak kabul edilmektedir (Lipsey ve Wilson, 2001). Meta-analiz terimi ilk olarak Glass tarafından 1976 yılında kullanılmış olsa da nicel çalışmaların birleştirilmesi anlamında ilk meta-analiz, enteritik ateş aşısı ile ölüm oranı arasındaki korelasyon üzerine beş çalışmadan elde edilen verileri analiz eden Pearson'a (1904) atfedilir. Glass'ın çalışmaları sonrasında 1970'lerin sonlarında ve 1980'lerin başlarında, Rosenthal (1978), Glass, McGaw ve Smith (1981), Hedges (1982, 1983),

Hunter, Schmidt ve Jackson (1982) ve Light ve Pillemar (1984) gibi araştırmacılar, meta-analizi popüler hale getirerek uygulanabilmesi için gerekli istatistiksel yöntemleri daha da geliştirmişlerdir.

Ampirik araştırmaların düzenli bir şekilde biriktirilmesi ve tekrarlanması ilkeleri, bilimsel bilginin istikrarlı bir şekilde ilerlemesi gerektiğini göstermektedir. Ancak, durumun gerçekten de böyle olup olmadığı tartışılır. Bu ilerlemenin önündeki bir engel, bilim insanlarının ampirik bulguları saklama, organize etme ve sentezleme konusunda sınırlı yeteneklere sahip insanlar olmasıdır. Bu nedenle belirli bir alan ya da konu üzerine yapılan tekrarlı çalışmaların birbirinden farklı bulgular ortaya koyduğu görülmektedir. Bu farklılıkların sebebinin ne olduğunu daha iyi anlamak adına o konu üzerine yapılan çalışmaların bir özetinin ya da incelemesinin yapılması alandaki araştırmacılara çok değerli katkılar sunmaktadır.

Bilim insanlarının çok sayıda çalışmadan elde edilen sonuçları sistematik olarak gözden geçirmeleri, çalışmalar arasındaki tipik bulgular ve değişkenlik kaynakları ile ilgili çıkarım yapabilmek için sonuçları sentezlemeleri **sistematik derleme** (systematic review) olarak bilinir. Geçtiğimiz 40 yıl içerisinde, hem tıpta hem de sosyal bilimlerde sistematik derlemelerin kullanımında büyük bir artış olduğu görülmektedir. Pek çok meslekte kanıta dayalı uygulamaya odaklanma, önemli müdahaleler ve klinik uygulamalar hakkında hem bilinenleri hem de bilinmeyenleri anlama konusundaki ilgi artırmıştır (Pigott, 2012). Sistematik derlemeler, hem politika kararlarını hem de yeni çalışmaların tasarımını iyileştirmeye yardımcı olmak adına literatürü özetlemek için şeffaf ve tekrarlanabilir bir yöntem vadetmektedir. Sistematik derlemelerin belirli bir potansiyeli olsa da bu potansiyelin yetersiz yöntemler ve sonuçların yanlış yorumlanması sebebiyle tehlikeye girdiği de gözlenmektedir (Pigott, 2012). Kısaca sistematik derleme eldeki araştırmalar ışığında odaklanılmış bir sorunun cevabını aramak için yapılan eleştirel bir değerlendirmedir. Genel bakış olarak da tanımlanabilir. Bu yöntem nitel araştırmalar kapsamında **meta-sentez** adıyla anılırken nicel araştırmaların sonuçlarının birleştirilmesi bağlamında **meta-analiz** olarak uygulanabilmektedir. Nicel araştırmalar gibi nitel araştırma sonuçlarının birleştirilmesi fikri meta-analiz kavramının etkisi altında oluşmuştur. Literatürde ilk meta-sentez çalışması olarak bilinen Stern ve Harrris'in (1985) çalışmasında metodolojik olarak işletilen sürece nitel meta-analiz (*qualitative meta-analysis*) ismi verilmişti. Stern ve Harrris'in (1985) amacı hemşirelik alanındaki bir grup benzer nitel araştırmanın bulgularını gömülü teori teknikleri ile birleştirerek yeni bir model ortaya koymaktı. Nitel araştırmaların tarih sürecinde nicel araştırmalardan sonra ortaya çıktığı düşünüldüğünde meta-sentezin henüz 36 yıllık bir geçmişinin olması anlaşılır

B Ö L Ü M 2

2. CMA YAZILIMININ TANITIMI VE VERİ AKTARIMI

Kitabın birinci bölümünde meta-analiz araştırmalarının teorik çerçevesi, araştırma süreci ve analiz için kullanılabilecek yazılımlar hakkında bilgiler sunulmuştu. Bu bölümde ise meta-analiz için kullanılan yazılımlardan olan ve Michael Borenstein, Larry Hedges, Julian Higgins ve Hannah Rothstein tarafından geliştirilen CMA version 3 (Comprehensive Meta-Analysis Software) tanıtılacaktır. Kitapta CMA yazılımının tercih edilmesinin nedeni kullanım kolaylığı ve raporlama için gerekli çoğu dökümün kolaylıkla alınabiliyor olmasıdır.

Temel olarak Windows işletim sistemlerine yüklenebilen CMA programına https://www.meta-analysis.com/ web adresinden ulaşılabilir[14]. Yazılıma ilişkin kullanım kılavuzları PDF formatında https://www.meta-analysis.com/pages/cma_manual.php bağlantısından indirilebilir. CMA yazılımı ücretli bir yazılım olmakla beraber deneme sürümüne https://www.meta-analysis.com/pages/demo.php bağlantısından erişilebilir. Deneme sürümü 10 gün boyunca veya program 10 defa açılıp kapatılma ile sınırlı olacak şekilde kullanılabilmektedir. Bu sınırlamalardan hangisi önce dolarsa ücretsiz deneme sürümü sona ermektedir. Deneme sürümünde tam sürümde yer alan bütün özellikler açık olup sadece Orman Grafiği (*Forest Plot*) görüntüsü alınırken üzerinde *Evaluation Copy* yazmaktadır. Yazılım kayıtta kullandığınız mail adresine gelen bağlantıdan indirilerek kurulur ve kullanıma hazır hale gelir.

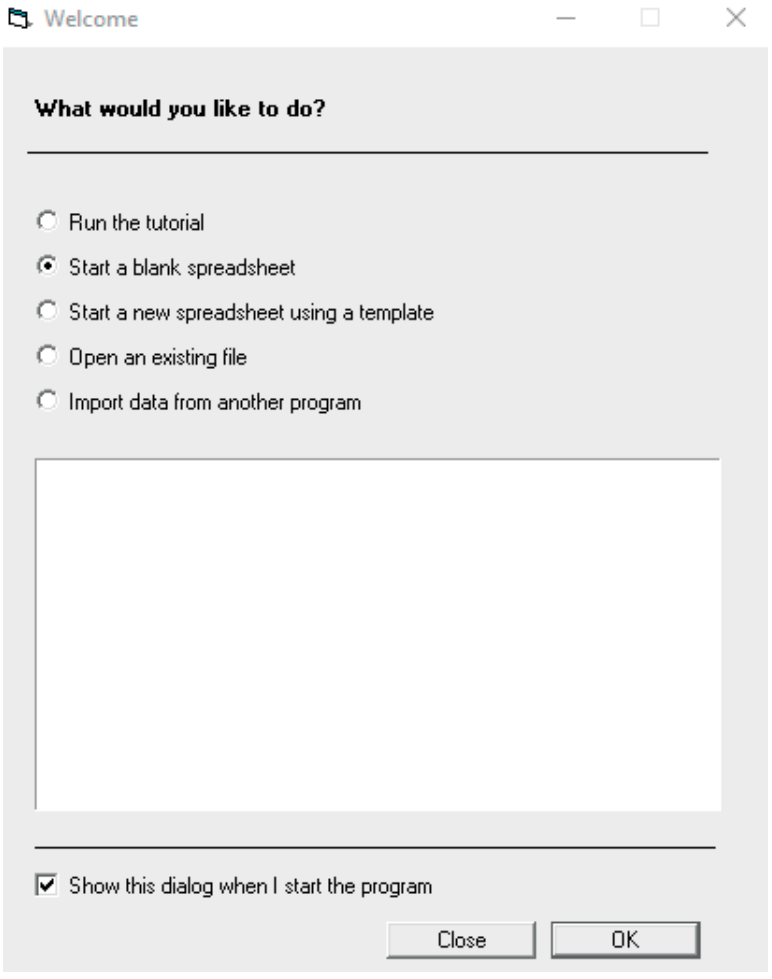
Yazılım ilk açıldığında ne yapmak istiyorsunuz (*What would you like to do?)* penceresi karşınıza çıkar. Bu pencerede aşağıda verilen beş seçenek yer almaktadır (Şekil 2.1). Açılan pencerede size uygun seçeneği işaretleyerek devam edebilirsiniz. Bu pencere tekrar ihtiyaç duyulması durumunda *File - Opening screen wizard* yolu ile tekrar açılabilir.

Run the tutorial - Öğreticiyi çalıştırın
Start a blank spreadsheet - Boş bir elektronik tablo başlatın
Start a new spreadsheet using template - Şablon kullanarak yeni bir hesap tablosu başlatın
Open an existing file - Var olan bir dosyayı açın
Import data from another program - Başka bir yazılımdan veri aktarın

[14] CMA programını Mac'te çalıştırmak için, Parallels veya Bootcamp gibi bir Windows emülatörü gereklidir. Wine veya CrossOver kullanılması önerilmez.

CMA programına veri girişinin nasıl yapılacağı konusunda bilgi sahibi olmayan kullanıcılar *Run the tutorial* seçeneğini tıklayarak açılan ekranlardaki yönergeleri takip ederek çalışma adı (*Study name*) ve etki büyüklüğü verisi (*Effect size data*) için sütunlar oluşturabilir. Burada yazılım ilk defa kullanılacağı için *Start a blank spreadsheet* seçeneği ile başlanabilir. Bu seçenek tıklandığında Şekil 2.2'deki ara yüz gelmektedir.

Gelen ara yüzde A, B, C.. şeklinde devam eden sütunlar çalışmanın adı, etki büyüklükleri, veya moderatör değişkenleri olarak tanımlanacak alanlardır. 1, 2, 3.. şeklinde devam eden satırlara ise çalışmalar ve gerekli özet bilgileri yazılır. Ayrıca ara yüzde en üst satırda bir menü yer almaktadır.



Şekil 2.1. Ekran sihirbazı

B Ö L Ü M 3

3. CMA İLE TEK GRUP ORTALAMASINA YA DA ORANINA DAYALI META-ANALİZ UYGULAMALARI

Birinci bölümde bahsedildiği üzere meta-analizlerin çoğu iki değişken ya da iki grup/zaman üzerinden gerçekleştiriliyor olsa da tek gruba ait tek bir zamanda elde edilen tanımlayıcı istatistikleri birleştirmek için de meta-analiz kullanılabilir. Örneğin, sürekli ölçümlerin bir örneklemi, basitçe ortalaması ile özetlenebilir ve örneklemler (veya çalışmalar) arasında ortalamaları sentezlemek için bir meta-analiz gerçekleştirilebilir. Luo vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışmasında Fear of COVID-19 Ölçeği (FCV-19S) ile ölçülen COVID-19 korkusuna ait aritmetik ortalama değerleri bireysel çalışmalardan toplanıp meta-analiz yöntemiyle sentezlenmiştir. Benzer şekilde, ikili sonuçların bir örneklemi, basitçe başarıların oranı, bir olayın riski veya bir durumun yaygınlığı ile özetlenebilir. Örneğin, Rona vd. (2007) genel popülasyonda gıda alerjilerinin yaygınlığını değerlendirmek için bir meta-analiz çalışması yapmışlardır. Bu çalışmada yaygınlık, her çalışmadan varyansı ile birlikte elde edilmiş ve standart teknikler kullanılarak bir meta-analizde birleştirilmiştir.

3.1. Ortalamaya Dayalı Meta-Analiz Uygulaması

Aritmetik ortalama, muhtemelen en yaygın olarak kullanılan merkezi eğilim ölçüsüdür. Ortalamalar, sonuç ölçütleri olarak nadiren kullanılsa da, bir meta-analizde kolaylıkla bir araya getirilebilirler. Örneğin, birkaç temsili çalışmayı bir araya getirerek, erkeklerin santimetre veya inç olarak ifade edilen ortalama boyları araştırılabilir. Bu bölümde bireysel çalışmalardan elde edilen aritmetik ortalamaların meta-analizine örnek olarak Luo vd. (2021) tarafından toplanan verilerin bir kısmı kullanılmıştır. Luo vd.'nin (2021) çalışmasında yapıldığı gibi buradaki uygulama ile COVID-19 korku ortalamalarının birleştirilmiş ortalaması alınarak genel COVID-19 korku ortalaması hesaplanacaktır. Daha sonra istenirse bu korku ortalamasının bazı moderatör değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği alt grup analizi ya da meta-regresyon ile incelenebilir.

FCV-19S ölçeği ile ölçülen COVID-19 korkusuna ait değerler (ortalama, standart sapma ve örneklem büyüklüğü) her bir çalışma için Tablo 3.1'de sunulmaktadır. Bu tablodaki değerlerin Şekil 3.1'de olduğu gibi bir Excel dosyası içerisinde kay-

dedildiğini varsayalım. Analizleri CMA'da gerçekleştirebilmek için İkinci Bölümde açıklanan adımları takip ederek CMA'ya veri aktarımı yapmamız gerekmektedir. İlk olarak CMA programında boş bir dosya açılarak *Insert* menüsüne tıklanır ve alt sekmelerden *Column for …> Study names* seçilir (Şekil 3.2). Bu işlemi yaptıktan sonra aynı menüdeki alt sekmelerden *Column for … > Effect size data* seçilir (Şekil 3.3). Bu işlemlerden birincisi çalışma adını ikincisi de etki büyüklüğü verisini girmek için gereklidir.

Tablo 3.1. Ortalama Dayalı Meta-Analiz Uygulamasına Ait Örnek Veri Seti (Luo vd., 2021)

Çalışma Adı	**Ortalama**	**St. Sapma**	***n***
Lin, 2021	10.28	4.45	1078
Rodríguez-Hidalgo, 2020	14.37	5.38	640
Zolotov, 2020	14.95	4.80	370
Gasparro, 2020	15.03	5.45	735
Winter, 2020	15.60	7.70	1624
Cavalheiro, 2020	15.76	6.22	354
Ahorsu, 2020	15.90	5.29	580
Saravanan, 2020	16.60	6.30	433
Reznik,2020	16.60	4.50	850
Nguyen, 2020	16.70	5.30	5423

B Ö L Ü M 4

4. CMA'DA ORTALAMA FARKI İLE ORTALAMA ETKİ BÜYÜKLÜĞÜ HESAPLAMASI

Kitabın 3. bölümünde tek gruba dayalı analizler gösterilmişti. Bu bölümünde ise iki grubun ortalama farkına dayanan etki büyüklüğü değerleri kullanılarak meta-analiz çalışmasının nasıl yapılacağına ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Burada bahsedilen iki grup çoğunlukla deneysel çalışmalarda yer alan deney ve kontrol grupları olmaktadır. Örnek olarak oyunla öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ders başarılarını karşılaştıran birincil çalışmaları inceleyen bir meta-analiz bu çerçevede değerlendirilebilir. Tıp alanında kullanılan bir ilacın deney grubundaki bireylerde kullanılması kontrol grubundaki bireylerde kullanılmaması sonucunda kandaki bir değerin değişiminin incelendiği çalışmaların bulgularını tek bir çatıda birleştirmeye çalışan bir meta-analiz çalışması da bu kapsamda yer almaktadır.

Ortalama farkına dayalı meta-analizlerin sadece deneysel çalışmalar ile sınırlı olmayıp kimi zaman nedensel karşılaştırma araştırmalarının sonuçlarını birleştirmek için de kullanılabileceğinin unutulmaması gerekir. Örneğin öğretmenlerin mesleki tutumlarının birçok çalışmada incelendiğini ve bu çalışmalarda kadın-erkek öğretmenlerin tutumlarının karşılaştırıldığını varsayalım. Bu durumda kadın ve erkek iki farklı grup olarak kabul edilip bu gruplar arasındaki farkın genel etki büyüklüğü hesaplanabilir. Benzer şekilde sınıfında akıllı tahta bulunan ve bulunmayan öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını karşılaştırmak için deneysel olmayan veriler toplayan birincil araştırma sonuçlarını birleştirmek için de ortalama farkına dayalı bir meta-analiz çalışması yapılabilecektir. Ayrıca deney-kontrol durumunu içermeyen ama öntest-sontest gibi iki farklı zaman noktasındaki ortalamaların karşılaştırılmasını içeren durumlarda da ortalama farkı etki büyüklüğü olarak kullanılır (Bkz. 1. Bölüm).

Bu bağlamda Yıldırım ve Şen (2019) tarafından *Interactive Learning Environments* adlı dergide yayımlanan meta-analiz çalışmasında yer alan verilerin küçük bir kısmı kullanılarak CMA ile ortalama farkına dayalı analizlerin nasıl gerçekleştirileceği bu bölümde gösterilmektedir.

Nitekim bu kısmi veriler makalede görülmekle beraber basit bir tarama ile de elde edilebilir. Bu bölümde kullanılacak olan veriler Tablo 4.1'de yer almaktadır. Tablo 4.1'de aynı araştırma sorusunu cevaplayan 17 çalışmadan elde edilmiş özet istatistikler sunulmaktadır. Bu çalışmalarda oyunlaştırmanın akademik başarı üzerine etkisi deney ve kontrol gruplarının akademik başarı puanları arasındaki farka bakılarak incelendiği için ortalama farkına dayalı meta-analiz gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.1'deki veri seti incelendiğinde ilk 14 çalışmada sadece sontest verileri yer alırken son 3 çalışma için hem öntest hem de sontest verilerinin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.1. Ortalama Farkına Dayalı Meta-Analizde Kullanılacak Veri Seti

Çalışma	$\bar{X}_{Den.ön}$	$SS_{Den.ön}$	$\bar{X}_{Kont.ön}$	$SS_{Kont.ön}$	$\bar{X}_{Den.son}$	$SS_{Den.son}$	n_{Deney}	$\bar{X}_{Kont.son}$	$SS_{Kont.son}$	$n_{Kontrol}$
Dominguez, 2013					70.71	15.52	27	56.27	18.58	73
Fotaris, 2015					59.40	9.80	15	41.66	90.40	45
Fracz, 2015					33.71	25.17	31	26.60	20.31	42
Hsu, 2016a					3.69	2.83	29	3.07	2.20	30
Hsu, 2016b					5.17	2.85	30	3.07	2.20	30
Hudiburg, 2016					6.04	2.83	18	6.06	2.76	21
Jang, 2015a					94.58	15.59	40	75.61	10.03	41
Jang, 2015b					98.67	17.60	33	75.61	10.30	41
Kayim., 2016a					7.45	1.38	15	5.60	2.45	15
Kayim., 2016b					4.40	0.87	15	2.45	2.00	15
Kert, 2016					19.12	4.25	24	16.29	3.11	24
Laubersheimer, 2016					45.71	9.38	14	66.43	11.51	14
MacKinnon, 2015					50.50	26.37	90	46.75	25.13	81
Pedro, 2015					52.88	28.33	8	53.28	54.28	8
Yildirim, 2016	46.56	10.11	46.02	11.76	73.43	10.01	48	68.06	12.53	49
Ketyi, 2016	53.77	21.12	47.54	16.41	55.91	21.91	51	44.44	17.07	43
Rachels, 2016	11.78	9.94	11.78	8.88	20.94	9.93	79	21.47	10.20	88

B Ö L Ü M 5

5. CMA'DA İKİLİ VERİ İLE ORTALAMA ETKİ BÜYÜKLÜĞÜ HESAPLAMASI

Kitabın dördüncü bölümünde ortalama farkı ile meta-analizin nasıl yapılacağı açıklanmıştı. Bu bölümde ise olasılık oranı (*odds ratio*) veya risk oranı (*risk ratio*) kullanılarak bir meta-analiz çalışmasının nasıl yapılacağına ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Olasılık oranı ve risk oranı değerinin nasıl elde edileceği ve anlamının ne olduğu birinci bölümde açıklanmıştı. Olasılık oranı veya risk oranı kullanılarak yapılan meta-analizlerde deney ve kontrol grupları vardır ama ikinci bölümde olduğu gibi eldeki veriler sürekli değişkenler değil de görülme sıklığı (ikili veri) şeklinde ifade edilmektedir. İki grup içerisinde bir olayın gerçekleşip gerçekleşmemesini gösteren çalışmaları içerir. Bu tip araştırmalar çoğunlukla sağlık alanında yürütülmektedir. Söz gelimi bir göz doktoru kendisine belirli zaman aralığında gelen 50 yaş üzeri bütün hastaların sigara içme ve katarakt oluşumu verilerini toplamış olsun. Bu veriler Tablo 5.1'de özetlenmektedir.

Tablo 5.1. Olasılık Oranı Hesaplanmasında Kullanılan İkili Veri

Sigara/Katarakt	Katarakt olan	Katarakt olmayan	Toplam
Sigara içen	40	10	50
Sigara içmeyen	20	30	50

Bu veriler kullanılarak olasılık oranı ve doğal logaritma değeri şu şekilde hesaplanır:

$$Olasılık\ Oranı = \frac{40 \times 30}{10 \times 20} = 6$$

$$\log_{olasılık\ oranı} = \ln(6) = 1.792$$

Olasılık oranı 6 olarak hesaplanır ve bu değer sigara içenler arasında katarakt olma oranının sigara içmeyenlere göre 6 kat daha fazla olduğuna işaret eder. Olasılık oranı değeri değerlendirilirken olasılık oranı=1 değeri kritik eşiktir. Söz gelimi yukarıdaki örnekte olasılık oranı değeri 1 olsaydı sigara içenlerle içmeyenlerin katarakt olma ihtimalleri eşit denilebilirdi. Eğer olasılık oranı değeri

1'den küçük olsaydı (örneğin 0.7) sigara içme durumunda katarakt oluşumu oranı daha az denilecekti. Hesaplanan olasılık oranı değerine ilişkin doğal logaritma değeri ise 1.79'dur. Bu çalışma meta-analize eklendiğinde olasılık oranı yerine log olasılık oranı kullanılmaktadır (Bkz. 1. Bölüm).

Aynı verilerden hesaplanan risk oranı değeri ve log karşılığı ise aşağıdadır.

$$Risk\ oranı = \frac{40/50}{20/50} = 2$$

$$\log_{risk\ oranı} = \ln(2) = 0.693$$

Risk oranı 2 olarak hesaplanır ve bu değer sigara içenler arasındaki katarakt olma riskinin, içmeyenlerin arasındaki riskin 2 katı olduğunu ifade etmektedir. Risk oranı değerlendirilirken risk oranı=1 değeri kritik eşiktir. Yine olasılık oranı değerinde olduğu gibi 1'den büyük değerler artan riski ifade ederken 1'den küçük değerler azalan riske işaret etmektedir. Hesaplanan risk oranı değerinin doğal logaritma karşılığı ise 0.69'dur. Bu çalışma meta-analize eklendiğinde risk oranı yerine log risk oranı kullanılmaktadır (Bkz. 1. Bölüm).

Olasılık oranı veya risk oranı ile yürütülen meta-analizlerde sıklıkla karşılaşılan bir ayrıntı ise **retrospektif** (geriye dönük) ve **prospektif** (ileriye dönük) araştırmalardır. Bu iki tasarıma ilişkin ham veri girişi için CMA yazılımında iki ayrı başlık bulunmakla beraber etki büyüklüğü hesaplaması bakımından süreçler aynıdır. Yukarıda verilen sigara içme - katarakt oluşumu durumu hastalık oluştuktan sonra veri toplandığı için retrospektif bir araştırmadır. Fakat bir göz doktoru belirlediği 100 hastasını katarakt oluşumu öncesi takip etmiş ve sonrasında yukarıda tabloda sunulan aynı değerleri elde etmiş olsaydı araştırma prospektif bir araştırma olacaktı ama olasılık oranı değeri yine 6 olarak hesaplanacaktı. Meta-analizlerde aynı problem cümlesine cevap arayan prospektif ve retrospektif araştırmaların sonuçlarının birleştirilebileceği unutulmamalıdır.

Yukarıda örneklenen bulgu sadece bir hekimin verilerinden ibarettir. Bu şekilde veri toplayan 100 hekimin verisi meta-analiz ile birleştirilirse daha gerçekçi bulgular elde edilebilecektir. Bu bağlamda yürütülen birçok meta-analiz çalışması bulunmaktadır. Benzer şekilde sağlık alanında Geddes ve Lawrie (1995) tarafından doğum öncesi bir komplikasyon geçirme (OCs) ile sonrasında oluşan şizofreni (Sch) arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar ile bir meta-analiz yapılmıştır. Bu meta-analiz toplamda 18 çalışmanın verisini kapsama almıştır. Bu makalede yer alan verilerin bir kısmı olan ve Tablo 5.2'de sunulan 10 çalışma verisi (kısmî veri) kullanılarak analizler CMA ile tekrar edilerek bulgular bu bölümde yorumlan-

B Ö L Ü M 6

6. CMA'DA KORELASYON İLE ORTALAMA ETKİ BÜYÜKLÜĞÜ HESAPLAMASI

Bu bölümde CMA programı kullanılarak korelasyon etki büyüklüğüne ait ortalama değeri hesaplamak adına gerekli uygulamalar gösterilmektedir. Birinci bölümde de bahsedildiği üzere iki değişken arasındaki ilişkiye odaklanan bireysel çalışmalar üzerinde yürütülen bir meta-analiz çalışmasında korelasyon değerleri analiz edilerek ortalama korelasyon değeri hesaplanmaktadır. Bu bölümdeki uygulamalar için Tablo 6.1'deki veri seti kullanılmaktadır. Bu veri seti Acar ve Sen (2013) çalışmasında yapılan meta-analiz kapsamında toplanan verilerin bir kısmından oluşmaktadır. Tablo 6.1'deki korelasyon değerleri 44 bireysel çalışmada toplanan ve şizotipi ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi gösteren değerlerdir. Tablo 6.1'de ayrıca her bir çalışmanın örneklem büyüklüğü (*n*) yer almaktadır. Korelasyonlar için, tüm değerler ilk olarak Fisher *z* değerine dönüştürülmüş ve analizler bu değerler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Örneğin Tablo 6.1'de yer alan Abraham & Windman (2008) adlı çalışma için Fisher *z* değeri ve varyansı şu şekilde hesaplanmıştır:

$$z = 0.5 \times \ln\left(\frac{1 + .217}{1 - .217}\right) = 0.5 \times \ln\left(\frac{1.217}{0.783}\right) = 0.5 \times 0.441 = 0.220$$

z değerinin varyansı $V_z = \frac{1}{n-3}$ olarak alınır. Yani Abraham & Windman (2008) adlı çalışma için analizlerde kullanılacak olan varyans değeri 1/28'dir. Fisher *z* değerinin standart hatası da $S.H._z = \sqrt{V_z}$ formülü ile hesaplanmaktadır. Böylece $\sqrt{0.0357} = 0.189$ değeri standart hata değeri olarak analizlerde kullanılır.

Korelasyona dayalı meta-analizde kullanılmak üzere kaydedilen 44 çalışmaya ait özet bilgileri CMA programına girebilmek için 2. Bölümdeki veri giriş adımları takip edilmelidir. CMA programı ilk açıldığında Şekil 6.1'deki gibi bir ekranla karşılaşılır. Bu ekranda *Next* butonuna basıldığında CMA programı Şekil 6.2'deki ekranı açmaktadır. Şekil 6.2'de CMA programı kullanıcıdan ne yapmak istediğini belirtmesini istiyor. Bu ekranda *Start a blank spreadsheet* seçeneği seçildiğinde CMA programı Şekil 6.3'teki gibi bir ekranı açar. Şekil 6.3'te yer alan *Data entry* adlı ekran kullanıcının veri setini girmesi gereken ekrandır. Buradaki boş ekranda yer alan boş hücrelere istediğiniz değeri girebilirsiniz. Örneğin en üst soldaki hücreye yani A sütunun ilk hücresine Abraham & Windman (2008) yazıp B sütununun ikinci hücresine de korelasyon değeri olan .217 değeri yazılabilir. Fakat

daha sonra bu sütunlarda yer alan değerlerin neler olduğunun yani *Study name* ve *Effect size data* olduğunun CMA'daki *Identify* alt menüsü ile tanımlanması gerekebilir. Bunun yerine direkt CMA menüleri arasında yer alan *Insert* menüsünü kullanmak daha pratiktir.

Tablo 6.1. Korelasyona Dayalı Meta-Analiz Uygulanmasında Kullanılan Veri Seti

No	Yazar/Yıl	*r*	*n*	No	Yazar/Yıl	*r*	*n*
1	Abraham & Windman, 2008	.217	31	23	Ludwig, 1994b	.113	1005
2	Batey & Furnham, 2008	.260	140	24	MacPherson & Kelly, 2010	.550	222
3	Batey & Furnham, 2009	-.010	85	25	Miller & Tal, 2007	.160	225
4	Burch vd. 2006a	.281	107	26	Mohr vd., 2001	.329	30
5	Burch vd., 2006b	-.050	100	27	Nelson & Rawlings 2010	.480	100
6	Claridge & McDonald, 2009	.310	44	28	O'Reilly, 2001	.280	100
7	Claridge Blakey, 2009	.260	78	29	Poreh & Whitman, 1993	.612	85
8	Cox & Leon, 1999	.090	116	30	Preti & Vellante, 2007	.337	160
9	Dinn vd., 2002	-.292	46	31	Rawlings & Georgiou, 2004	.180	170
10	Duchene vd., 1998	.136	40	32	Rawlings & Locarnini, 2008	.250	70
11	Eisenman, 1990	-.410	74	33	Rawlings & Toogood, 1997	.200	93
12	Fisher vd., 2007	.061	36	34	Rawlings, vd., 1998	.130	115
13	Folley & Park, 2005	.440	50	35	Rawlings, vd., 1999	.130	100
14	Gianotti vd., 2001	.104	24	36	Rust et al, 1989	.070	80
15	Gibson vd., 2009	.190	40	37	Schuldberg vd., 1988	.178	62
16	Green & Williams, 1999	.270	72	38	Schuldberg, 1990	.100	437
17	Hori vd., 2007	.220	27	39	Schuldberg, 2000-2001	.380	352
18	Karimi et al., 2007	.359	40	40	Stoneham & Coughtrey, 2009	.833	69
19	Keri, 2011	.220	111	41	Suzuki & Usher, 2009	-.040	53
20	Krycanskty & Ferraro, 2007	.285	60	42	Tsakanikos & Claridge, 2005	.020	190
21	Lack vd., 2003	.360	173	43	Ward vd., 1991	.160	62
22	Ludwig, 1994a	.464	118	44	Weinstein & Graves, 2002	-.040	60

B Ö L Ü M 8

8. CMA İLE YAYIM YANLILIĞI ANALİZLERİ

Bu bölümde CMA programı kullanılarak yayım yanlılığını tespit etmek için gerekli uygulamalar gösterilmektedir[25]. Yayım yanlılığını test etmek ve/veya sonuçlar üzerindeki potansiyel etkisini değerlendirmek için birçok yöntem geliştirilmiştir. Burada, yöntemlerin detaylarına girilmeden bu analizlerin CMA ile nasıl gerçekleştirileceği gösterilmektedir. Bu bölümdeki uygulamalar için Tablo 8.1'deki veri seti kullanılmaktadır[26]. Bu veri seti, Acar ve Sen (2013) çalışmasında yapılan meta-analiz kapsamında toplanan verilerin bir kısmıdır. Tablo 8.1'deki korelasyon değerleri 44 bireysel çalışmada toplanan ve şizotipi ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi gösteren değerlerdir. Tablo 8.1'de ayrıca her bir çalışmanın örneklem büyüklüğü (*n*) yer almaktadır. Yayım yanlılığı analizlerini gerçekleştirmeden önce bu korelasyon ve örneklem büyüklüğü verileri kullanılarak bir ortalama etki büyüklüğü elde edilmelidir. Korelasyonlar için, tüm değerler ilk olarak Fisher *z* değerine dönüştürülmüş ve analizler bu değerleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu veri seti üzerinden meta-analiz için gerekli analizlerin nasıl gerçekleştirileceği 6. Bölümde detaylı olarak açıklanmıştır.

6. Bölümdeki adımları takip ederek Tablo 8.1'e ait meta-analiz sonuçlarını elde etmek için kısaca Şekil 8.1-8.3 arası uygulamalar gerçekleştirilerek Şekil 8.4'teki özet tablo elde edilir. Yayım yanlılığı analizlerini gerçekleştirebilmek için Şekil 8.4'te yer alan ekran açıkken CMA menüsünden *Analyses* yazan kısma girilerek açılan alt sekmeler arasından *Publication bias* yazan yere tıklanması gerekiyor. Şekil 8.5'te bu menünün ekran görüntüsü yer almaktadır.

[25] Bu bölümde korelasyonlar üzerinden gerçekleştirilen yayım yanlılığı analizleri diğer etki büyüklüklerinde de aynı şekilde gerçekleştirilebilir.
[26] Tablo 5.1 ile aynı verileri içermektedir.

Tablo 8.1. Yayım Yanlılığı Analizlerinde Kullanılan Veri Seti

No	Yazar/Yıl	*r*	*n*	No	Yazar/Yıl	*r*	*n*
1	Abraham & Windman, 2008	.217	31	23	Ludwig, 1994b	.113	1005
2	Batey & Furnham, 2008	.260	140	24	MacPherson & Kelly, 2010	.550	222
3	Batey & Furnham, 2009	-.010	85	25	Miller & Tal, 2007	.160	225
4	Burch vd. 2006a	.281	107	26	Mohr vd., 2001	.329	30
5	Burch vd., 2006b	-.050	100	27	Nelson & Rawlings 2010	.480	100
6	Claridge & McDonald, 2009	.310	44	28	O'Reilly, 2001	.280	100
7	Claridge Blakey, 2009	.260	78	29	Poreh & Whitman, 1993	.612	85
8	Cox & Leon, 1999	.090	116	30	Preti & Vellante, 2007	.337	160
9	Dinn vd., 2002	-.292	46	31	Rawlings & Georgiou, 2004	.180	170
10	Duchene vd., 1998	.136	40	32	Rawlings & Locarnini, 2008	.250	70
11	Eisenman, 1990	-.410	74	33	Rawlings & Toogood, 1997	.200	93
12	Fisher vd., 2007	.061	36	34	Rawlings, vd., 1998	.130	115
13	Folley & Park, 2005	.440	50	35	Rawlings, vd., 1999	.130	100
14	Gianotti vd., 2001	.104	24	36	Rust et al, 1989	.070	80
15	Gibson vd., 2009	.190	40	37	Schuldberg vd., 1988	.178	62
16	Green & Williams, 1999	.270	72	38	Schuldberg, 1990	.100	437
17	Hori vd., 2007	.220	27	39	Schuldberg, 2000-2001	.380	352
18	Karimi et al., 2007	.359	40	40	Stoneham & Coughtrey, 2009	.833	69
19	Keri, 2011	.220	111	41	Suzuki & Usher, 2009	-.040	53
20	Krycanskty & Ferraro, 2007	.285	60	42	Tsakanikos & Claridge, 2005	.020	190
21	Lack vd., 2003	.360	173	43	Ward vd., 1991	.160	62
22	Ludwig, 1994a	.464	118	44	Weinstein & Graves, 2002	-.040	60

K A Y N A K Ç A

Acar, S., & Sen, S. (2013). A multilevel meta-analysis of the relationship between creativity and schizotypy. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 7*(3), 214-228.

Aguinis, H., & Harden, E. E. (2009). *Sample size rules of thumb* (pp. 267-286). Routledge: New York.

Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The fear of COVID-19 scale: development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-9.

Alp, Ö., & Şen, S. (2021). Eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalında yapılan nicel tezlere ilişkin bir sistematik derleme: 2009-2019. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 359-391.

APA-MARS (2010). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach (Modified from Cooper, H)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Arthur Jr, W., Bennett, W., & Huffcutt, A. I. (2001). *Conducting meta-analysis using SAS*. Psychology Press.

Bachner, Y. G., & O'Rourke, N. (2007). Reliability generalization of responses by care providers to the Zarit Burden Interview. *Aging and Mental Health, 11*, 678-685. doi:10.1080/13607860701529965

Basu, A. (2017). How to conduct meta-analysis: A basic tutorial. *PeerJ Preprints 5*:e2978v1 https://doi.org/10.7287/peerj.preprints.2978v1

Becker, B. J. (2005). Failsafe N or file-drawer number. In H. R. Rothstein, A. J. Sutton, & M. Borenstein (Eds.), *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments* (pp. 111-125). Hoboken, NJ: Wiley.

Becker, B. J., & Wu, M. J. (2007). The synthesis of regression slopes in meta-analysis. *Statistical Science, 22*(3), 414-429.

Begg, C. B. (1994). Publication bias. In H. Cooper & L. V. Hedges (Eds.), *The handbook of research synthesis* (pp. 399-409). New York: Russell Sage Foundation.

Begg, C. B., & Berlin, J. A. (1988). Publication bias: a problem in interpreting medical data. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society), 151*(3), 419-445.

Begg, C.B., & Mazumdar, M. (1994). Operating characteristics of a rank correlation test for publication bias. *Biometrics, 50*, 1088-1101.

Beretvas, S. N. (2018). Meta-analysis. In *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 260-268). Routledge.

Bonett, D. G. (2002). Sample size requirements for testing and estimating coefficient alpha. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 27*, 335-340. doi:10.3102/10769986027004335

Bonett, D. G. (2010). Varying coefficient meta-analytic methods for alpha reliability. *Psychological Methods, 15*, 368-385. doi:10.1037/a0020142

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.

Bowman, N. A. (2012). Effect sizes and statistical methods for meta-analysis in higher education. *Research in Higher Education, 53*(3), 375-382.

Card, N.A. (2012). *Applied meta-Analysis for social science research*. New York, NY: The Guilford Press.

Chen, H., Cohen, P., & Chen, S. (2010). How big is a big odds ratio? Interpreting the magnitudes of odds ratios in epidemiological studies. *Communications in Statistics—Simulation and Computation, 39*(4), 860-864.

Cheung, M. W.L. (2014). Modeling dependent effect sizes with three-level meta-analyses: A structural equation modeling approach. *Psychological Methods, 19*, 211-229.

Chu, H., & Rosenthal, M. (1996). Search engines for the World Wide Web: A comparative study and evaluation methodology. *In Proceedings of the Annual Meeting-American Society for Information Science* (Vol. 33, ss. 127-135).

Cleophas, T. J., & Zwinderman, A. H. (2017). *Modern meta-analysis: Review and update of methodologies*. Switzerland: Springer.

Cochran, W. G. (1954). The combination of estimates from different experiments. *Biometrics, 10*, 101-129.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 1*, 37-46.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Conn, V. S., Valentine, J. C., Cooper, H. M., & Rantz, M. J. (2003). Grey literature in meta-analyses. *Nursing Research, 52*, 256-261.

Cooper, H., DeNeve, K., & Charlton, K. (1997). Finding the missing science: The fate of studies submitted for review by a human subjects committee. *Psychological Methods, 2*, 447-452.

Cooper, H., & Hedges, L. V. (2009). Research synthesis as a scientific process. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed., pp. 3-16). New York, NY: Russell Sage Foundation.

Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and metaanalysis (2nd edition)*. New York, NY: Russell Sage Publication.

Copas, J.B. (1999). What works? Selectivity models and meta-analysis. *Journal of the Royal Statistical Association, Series A, 162*, 95-109.

Copas, J.B. and Shi, J.Q. (2000). Reanalysis of epidemiological evidence on lung cancer and passive smoking. *British Medical Journal, 320*, 417-418.

Copas, J.B. and Shi, J.Q. (2001). A sensitivity analysis for publication bias in systematic reviews. *Statistical Methods in Medical Research, 10*, 251-265.

Coursol, A., & Wagner, E. E. (1986). Effect of positive findings on submission and acceptance rates: A note on meta-analysis bias. *Professional Psychology: Research and Practice, 17*, 136-137.

Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Dickersin, K. (2005). Publication bias: Recognizing the problem, understanding its origins and scope, and preventing harm. In H. R. Rothstein, A. J. Sutton, & M. Borenstein (Eds.), *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments* (pp. 11-33). Hoboken, NJ: Wiley.

Duval, S. (2005). P*ublication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments*. Chichester, England: John Wiley and Sons Ltd.

Duval, S., & Tweedie, R. (2000). Trim and fill: A simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics, 56*, 455-463.

Egger, M., Smith, D. G., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *BMJ, 315*, 629-634.

Eysenck, H. J. (1952). The effects of psychotherapy: An evaluation. *Journal of Consulting Psychology, 16*, 319-324.

Feldt, L. S., & Brennan, R. L. (1989). Reliability. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 105-146). New York: American Council on Education and Macmillan.

Feldt, L. S., & Charter, R. A. (2006). Averaging internal consistency reliability coefficients. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 215-227. doi:10.1177/0013164404273947

Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 63*(3), 665-694.

Fisher, R. A. (1932). *Statistical methods for research workers* (4th ed.). London: Oliver and Boyd.

Forero, D. A., Lopez-Leon, S., González-Giraldo, Y., & Bagos, P. G. (2019). Ten simple rules for carrying out and writing meta-analyses. *PLoS Comput Biol, 15*(5), 1-7.

Galbraith R. F. (1988) Graphical display of estimates having differing standard errors. *Technometrics 30*, 271-281.

Geddes, J. R., & Lawrie, S. M. (1995). Obstetric complications and schizophrenia: a meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry, 167*(6), 786-793.

Glass, G. V. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. *Educational Researcher, 5*, 3-8.

Glass, G. V. (1977). Integrating findings: The meta-analysis of research. *Review of Research in Education, 5*, 351-379.

Glass, G. V., McGraw, B., & Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gözüyeşil, E., & Dikici, A. (2014). Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(2), 1-20.

Greenhouse, J. B., & Iyengar, S. (1994). Sensitivity analysis and diagnostics. In *The handbook of research synthesis,* H. Cooper and L. V. Hedges (Eds.). New York: Russell Sage Foundation.

Greenwald, A. G. (1975). Consequences of prejudice against the null hypothesis. *Psychological Bulletin, 82*, 1-20.

Gronlund, N. E., & Linn, R. L. (1990). *Measurement and evaluation in teaching*. (6th ed.) New York: Macmillan.

Gusenbauer, M., & Haddaway, N. R. (2020). Which academic search systems are suitable for systematic reviews or meta-analyses? Evaluating retrieval qualities of Google Scholar, PubMed, and 26 other resources. *Research synthesis methods, 11*(2), 181-217.

Hakstian, A. R., & Whalen, T. E. (1976). A k-sample significance test for independent alpha coefficients. *Psychometrika, 41*, 219-231. doi:10.1007/BF02291840

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.

Hedges, L. V. (1982). Fitting categorical models to effect sizes from a series of experiments. *Journal of Educational Statistics, 7*, 119-137.

Hedges, L. V. (1983). A random effects model for effect sizes. *Psychological Bulletin, 93*, 388-395.

Hedges, L.V. (1984). Estimation of effect size under nonrandom sampling: The effects of censoring studies yielding statistically insignificant mean differences. *Journal of Educational Statistics, 9*, 61-85.

Hedges, L.V. (1992). Modeling publication selection effects in meta-analysis. *Statistical Science, 7*, 246-255.

Hedges, L. V. (2007). Meta-analysis. In C. R. Rao & S. Sinharay (Eds.), *Handbook of statistics* (Vol. 26, pp. 919-953), Amsterdam, the Netherlands: Elsevier.

Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. San Diego, CA: Academic Press.

Hedges, L. V., & Vevea, J. L. (2005). Selection method approaches. In H. R. Rothstein, A. J. Sutton, & M. Borenstein (Eds.), *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments* (pp. 145-174). Hoboken, NJ: Wiley.

Henson, R. K., & Thompson, B. (2002). Characterizing measurement error in scores across studies: Some recommendations for conducting 'reliability generalization' studies. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35*, 113-126.

Higgins, J. P. T., & Thompson, S. G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta-analysis. *Statistics in Medicine, 21*, 1539-1558.

Higgins, J. P., & Thompson, S. G. (2004). Controlling the risk of spurious findings from meta-regression. *Statistics in Medicine, 23*(11), 1663-1682.

Higgins, J., Thompson, S.G., Deeks, J.J., & Altman, D.G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ, 327*, 557-560.

Hopewell, S., Clarke, M., & Mallett, S. (2005). Grey literature and systematic reviews. In H. R. Rothstein, A. J. Sutton, & M. Borenstein (Eds.), *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments* (pp. 49-72). Hoboken, NJ: Wiley.

Hox, J. J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hox, J. J., & de Leeuw, E. D. (2003). Multilevel models for meta-analysis. In S. P. Reise & N. Duan (Eds.), *Multilevel modelling: Methodological advances, issues, and applications* (pp. 90-111). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Huffcutt, A. I., & Arthur, W. (1995). Development of a new outlier statistic for meta-analytic data. *Journal of Applied Psychology, 80*(2), 327.

Hunter, J.E., & Schmidt, F.L. (1990). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (2004). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hunter, J. E., Schmidt, F. L., & Jackson, G. B. (1982). *Meta-analysis: Cumulating research findings across studies*. Beverly Hills, CA: Sage.

Iyengar, S., & Greenhouse, J. B. (1988). Selection models and the file drawer problem. *Statistical Science, 3*, 109-117.

Kamtchum-Tatuene, J., Noubiap, J. J., Wilman, A. H., Saqqur, M., Shuaib, A., & Jickling, G. C. (2020). Prevalence of high-risk plaques and risk of stroke in patients with asymptomatic carotid stenosis: a meta-analysis. *JAMA neurology, 77*(12), 1524-1535.

Knight, T., Steeves, T., Day, L., Lowerison, M., Jette, N., & Pringsheim, T. (2012). Prevalence of tic disorders: a systematic review and meta-analysis. *Pediatric neurology, 47*(2), 77-90.

L'abbé, K. A., Detsky, A. S., & O'rourke, K. (1987). Meta-analysis in clinical research. *Annals of internal medicine, 107*(2), 224-233.

Leach, L. F., Henson, R. K., Odom, L. R., & Cagle, L. S. (2006). A reliability generalization study of the Self-Description Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 285-304. doi:10.1177/0013164405284030

Light, R. J., & Pillemer, D. B. (1984). *Summing up: The science of reviewing research*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from metaanalysis. *American Psychologist, 48*, 1181-1209.

Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. SAGE publications, Inc.

Littell, J. H., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. Oxford University Press.

Lord, F. M. (1974). Variance stabilizing transformation of the stepped-up reliability coefficient. *Journal of Educational Measurement, 11*, 55-57.

Luo, F., Ghanei Gheshlagh, R., Dalvand, S., Saedmoucheshi, S., & Li, Q. (2021). Systematic Review and Meta-Analysis of Fear of COVID-19. *Frontiers in Psychology, 12*, 1311.

Marín-Martínez, F., & Sánchez-Meca, J. (1999). Averaging dependent effect sizes in meta-analysis: A cautionary note about procedures. *The Spanish Journal of Psychology, 2*, 32-38.

Mason, C., Allam, R., & Brannick, M. T. (2007). How to meta-analyze coefficient-of-stability estimates: Some recommendations on Monte Carlo studies. *Educational and Psychological Measurement, 67*, 765-783. doi:10.1177/0013164407301532

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). Reprint - Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Physical Therapy, 89*(9), 873-880.

Olson, C. M., Rennie, D., Cook, D., Dickersin, K., Flanagin, A., Hogan, J., Zhu, Q., Reiling, J., & Pace, B. (2002). Publication bias in editorial decision making. *Journal of the American Medical Association, 28*, 2825-2828.

Orwin, R. G. (1983). A fail-safe *N* for effect size in metaanalysis. *Journal of Educational Statistics, 8*, 157-159.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Bmj*, 372.

Pearson, K. (1904). Report on certain enteric fever inoculation statistics. *British Medical Journal, 2*, 1243-1246.

Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research, 21*, 381-391.

Peterson, R. A., & Brown, S. P. (2005). On the use of beta coefficients in meta-analysis. *Journal of Applied Psychology 90*, 175-181.

Petitti, D. B. (2000). *Meta-analysis, decision analysis, and cost-effectiveness analysis: methods for quantitative synthesis in medicine* (No. 31). New York, NY: Oxford University Press.

Pigott, T. (2012). *Advances in meta-analysis*. Springer Science & Business Media.

Pigott, T. D., & Polanin, J. R. (2020). Methodological guidance paper: high-quality meta-analysis in a systematic review. *Review of Educational Research, 90*(1), 24-46.

Rodriguez, M. C.,& Maeda, Y. (2006). Meta-analysis of coefficient alpha. *Psychological Methods, 11,* 306-322. doi:10.1037/1082-989X.11.3.306

Rona, R. J., Keil, T., Summers, C., Gislason, D., Zuidmeer, L., Sodergren, E., ... & Madsen, C. (2007). The prevalence of food allergy: a meta-analysis. *Journal of Allergy and Clinical Immunology, 120*(3), 638-646.

Rosenberg, M. S. (2005). The file-drawer problem revisited: a general weighted method for calculating fail-safe numbers in meta-analysis. *Evolution, 59*(2), 464-468.

Rosenthal, R. (1978). Combining results of independent studies. *Psychological Bulletin, 85*, 185-193.

Rosenthal, R. (1979). The "file drawer problem" and tolerance for null results. *Psychological Bulletin, 86*, 638-641.

Rosenthal, R. (1984). *Meta-analytic procedures for social research*. Beverly Hills, CA: Sage.

Sánchez-Meca, J., López-López, J. A., & López-Pina, J. A. (2013). Some recommended statistical analytic practices when reliability generalization studies are conducted. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 66*(3), 402-425.

Sawilowsky, S. S. (2000). Psychometrics versus datametrics: Comment on Vacha-Haase's "Reliability Generalization" method and some EPM editorial policies. *Educational and Psychological Measurement, 60*, 157-173.

Scammacca, N., Roberts, G., & Stuebing, K. K. (2014). Meta-analysis with complex research designs dealing with dependence from multiple measures and multiple group comparisons. *Review of Educational Research, 84*(3), 328-364.

Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1977). Development of a general solution to the problem of validity generalization. *Journal of Applied Psychology, 62*, 529-540.

Schmidt, F. L., Le, H., & Oh, I.-S. (2009). Correcting for the distorting effects of study artifacts in meta-analysis. In B. S. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed., pp. 317-334). New York, NY: Russell Sage Foundation.

Schulz, K.F., Altman, D.G., Moher, D. et al. (2010). CONSORT 2010 Statement: Updated guidelines for reporting parallel group randomised trials. *BMC Med 8*, 18. https://doi.org/10.1186/1741-7015-8-18

Sedgwick, P. (2015). Meta-analyses: what is heterogeneity?. *BMJ, 350*, h1435.

Sen, S. (2021). A reliability generalization meta-analysis of Runco Ideational Behavior Scale. *Creativity Research Journal*, 1-17.

Smith, M. L., & Glass, G. V. (1977). Meta-analysis of psychotherapy outcome studies. *American Psychologist, 32*(9), 752.

Stern P.N., & Harris C.C. (1985) Women's health and the self-care paradox. A model to guide self-care readiness. *Health Care for Women International, 6*, 1-3, 151-163.

Şen S., & Akbaş, N. (2016). Çok düzeyli meta-analiz yöntemleri üzerine bir çalışma. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 7*(1), 1-17.

Thompson, B. (1994). Guidelines for authors. *Educational and Psychological Measurement, 54*, 837-847.

Thompson, S. G., & Higgins, J. P. T. (2002). How should meta-regression analyses be undertaken and interpreted? *Statistics in Medicine, 21*, 1559-1573. doi:10.1002/sim.1187

Thompson, B., & Vacha-Haase, T. (2000). Psychometrics is datametrics: The test is not reliable. *Educational and Psychological Measurement, 60*, 174-195. doi:10.1177/0013164400602002

Tippett, L. H. C. (1931). *The methods of statistics*. London: Williams and Norgate.

Turnbull, H.W. (1961). The Correspondence of Isaac Newton. *British Journal for the Philosophy of Science*, 12 (47), 255-258.

Vacha-Haase, T. (1998). Reliability generalization: Exploring variance in measurement error affecting score reliability across studies. *Educational and Psychological Measurement, 58*, 6-20. doi:10.1177/0013164498058001002

Vacha-Haase, T., & Thompson, B. (2011). Score reliability: A retrospective look back at 12 years of reliability generalization studies. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 44*, 159-168. doi:10.1177/0748175611409845

Vacha-Haase, T., Kogan, L.R., & Thompson, B. (2000). Sample compositions and variabilities in published studies versus those in test manuals: Validity of score reliability inductions. *Educational and Psychological Measurement, 60*, 509-522. doi:10.1177/00131640021970682

Van den Noortgate, W., López-López, J. A., Marín-Martínez, F., & Sánchez-Meca, J. (2013). Three-level meta-analysis of dependent effect sizes. *Behavior Research Methods, 45*, 576-594.

Viechtbauer, W. (2010). Conducting meta-analyses in R with the metafor package. *Journal of Statistical Software, 36*, 1-48.

Viechtbauer, W., & Cheung, M. W. L. (2010). Outlier and influence diagnostics for meta-analysis. *Research Synthesis Methods, 1*(2), 112-125.

Visted, E., Vøllestad, J., Nielsen, M. B., & Schanche, E. (2018). Emotion regulation in current and remitted depression: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers In Psychology, 9*, 756.

Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of advanced nursing, 50*(2), 204-211.

Welkowitz, J., Cohen, B. H., & Lea, R. B. (2012). *Introductory statistics for the behavioral sciences*. John Wiley & Sons.

Whittington, D. (1998). How well do researchers report their measures? An evaluation of measurement in published educational research. *Educational and Psychological Measurement, 58*, 21-37.

Wilkinson, L. & Task Force on Statistical Inference (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist, 54*(8), 594-604.

Yıldırım, İ., & Şen, S. (2019). The effects of gamification on students' academic achievement: a meta-analysis study. *Interactive Learning Environments*, 1-18.

ÇAĞDAŞ SOSYAL TEORİSYENLER 3

Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK

Genişletilmiş 2. Baskı

Ankara
2023

ÇAĞDAŞ SOSYAL TEORİSYENLER 3
Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK
ORCID: 0000-0001-5545-6900

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-878-2
e-ISBN : 978-605-170-879-9
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
KIZILÇELİK, Sezgin
Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri, Anı Yayıncılık, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara/Türkiye 2023, vi + 346 Sf, 135 x 210 mm

ISBN : 978-605-170-878-2
e-ISBN : 978-605-170-879-9

Sosyoloji, Felsefe, Psikoloji, Antropoloji, Tarih, İktisat, Siyaset Bilimi
1. Pierre Bourdieu, 2. Jürgen Habermas, 3. Anthony Giddens, 4. Ulrich Beck, 5. Bryan S. Turner

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi

20. ve 21. yüzyılın en büyük lideri Mustafa Kemal Atatürk'ün kurduğu Cumhuriyet'in 100. Yılına…

Sezgin KIZILÇELİK İzmir Bakırçay Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde Profesör. 1969 yılında Ardahan'ın Göle ilçesine bağlı Hoşdülbent Köyü'nde dünyaya geldi. İlkokulu 1979 yılında köyünde bitirdi. Ortaokul ve liseyi, 1979-1985 yılları arasında Gönen Köy Enstitüsü'nün devamı olan Isparta Gönen Öğretmen Lisesi'nde bitirdi. 1989 yılında Ege Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden mezun oldu. Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde 1991'de Yüksek Lisansını, 1995'te ise Doktorasını tamamladı. Selçuk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Mersin Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde ve İnönü Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde akademisyen olarak çalıştı. Kasım 1997'de sosyoloji doçenti, Ocak 2003'te ise sosyoloji profesörü oldu. Sosyoloji dalında Türkiye'nin en genç doçenti ve en genç profesörü olan Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış çok sayıda makalesinin ve kitap bölümünün yanı sıra 40 kitabı vardır. Eserleri üzerine Lisans ve Yüksek Lisans tezleri yapıldı, bir adet kitap yazıldı, makaleler ve çok sayıda değerlendirme yazısı kaleme alındı, eserlerine binlerce atıf yapıldı. Prof. Dr. Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış kitapları şunlardır: ***Sosyoloji Teorileri 1*** (1992, 1994), ***Sosyoloji Teorileri 2*** (1992, 1994), ***Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü*** (kolektif, 1992, 1992, 1994, 1996), ***Sosyoloji Teorileri 3*** (1996), ***Pozitivizm ve Eleştiricileri: Sosyolojinin Pozitivist Kimliği Üzerine*** (1996), ***Postmodernizm Dedikleri*** (1996), ***Türkiye'nin Sağlık Sistemi: Bir Medikal Sosyoloji Denemesi*** (1996), ***Eğitim Sosyolojisi*** (kolektif, 1996), ***Araştırma ve Yazım Teknikleri*** (kolektif, 1997), ***Güncelin Sosyolojisi 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 2*** (2000), ***Baykan Sezer'in Sosyoloji Anlayışı*** (2000, 2008), ***Frankfurt Okulu*** (2000, 2008, 2013, 2018, 2023), ***Küreselleşme ve Sosyal Bilimler*** (2001, 2003, 2012), ***Sefaletin Sosyolojisi*** (2002, 2008), ***Atatürk'ü Doğru Anlamak: Tam Bağımsız Türkiye ve Batı-Dışı Mazlum Milletler İçin Kapsamlı Bir Manifesto*** (2003, 2004, 2017), ***Zalimler ve Mazlumlar: Küreselleşmenin İnsanî Olmayan Doğası*** (2004, 2018), ***Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak*** (2004, 2021), ***Özgünlüğün Sosyolojisi*** (2004), ***Batı Bataklığı*** (2005, 2012), ***Batı Barbarlığı 1: Rousseau, Marx ve Nietzsche Üzerine*** (2005, 2011, 2019), ***Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri*** (2006, 2011, 2014, 2017, 2020), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Sosyolojinin Neliği: Nilgün Çelebi ile Sosyoloji Sözcüğünün Soykütüğüne Uzanmak*** (2009, 2014), ***Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri*** (2011, 2016, 2020), ***Özgün ve Yetkin Bir Sosyal Teorisyen Olarak Kemal Tahir*** (2012), ***Çağdaş Sosyoloji Kuramları*** (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023), ***Yerli Sosyoloji: Doğu-Batı Çatışması Teorisinin Ana Hatları*** (2015, 2020), ***Uygarlık, Ahlâk ve Eğitim*** (2015), ***Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri*** (2016, 2020), ***Batı Barbarlığı 2: Machiavelli, Schopenhauer ve Engels Üzerine*** (2016), ***Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri*** (2017, 2023), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri*** (2018), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri*** (2019), ***Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri*** (2020), ***Sosyoloji Tarihi 6: Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri*** (2020), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri*** (2021, 2023), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4: Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri*** (2022).

İÇİNDEKİLER

BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 1

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 23

BİRİNCİ BÖLÜM
PIERRE BOURDIEU / 31
- 1.1. Bourdieu'nün Entelektüel Portresi / 34
- 1.2. Bourdieu'nün Metodolojisi / 50
- 1.3. Bourdieu'nün Sınıf Teorisi / 68
- 1.4. Bourdieu'nün Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı / 91

İKİNCİ BÖLÜM
JÜRGEN HABERMAS / 101
- 2.1. Habermas'ın Entelektüel Portresi / 104
- 2.2. Habermas'ın Metodolojisi / 120
- 2.3. Habermas'ın İletişimsel Eylem Teorisi / 127
- 2.4. Habermas'ın Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı / 145

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ANTHONY GIDDENS / 157
- 3.1. Giddens'ın Entelektüel Portresi / 160
- 3.2. Giddens'ın Metodolojisi / 172
- 3.3. Giddens'ın Yapılaşma Teorisi / 181
- 3.4. Giddens'ın Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı / 205

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ULRICH BECK / 219
- 4.1. Beck'in Entelektüel Portresi / 222
- 4.2. Beck'in Metodolojisi / 228
- 4.3. Beck'in Risk Toplumu Teorisi / 234
- 4.4. Beck'in Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı / 253

BEŞİNCİ BÖLÜM
BRYAN S. TURNER / 263
5.1. Turner'ın Entelektüel Portresi / 266
5.2. Turner'ın Metodolojisi / 277
5.3. Turner'ın Beden Teorisi / 283
5.4. Turner'ın Çağdaş Sosyolojik Teoriye Katkısı / 296

SONSÖZ / 301

KAYNAKÇA / 319

BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

"Günümüzde sosyal teorisyenler, felç durumdaki kent merkezlerinin ve hırpalanmış kampüslerinin dağılan sosyal kalıbı içinde çalışmaktadır. Bazıları kulaklarını pamukla tıkamış olsa da vücutları yine de şok dalgalarını hissetmektedir. Bugün silâhların sesini duyarak teoriler ürettiğimizi söylemek bir abartı değildir. Eski düzen, kalelerine yapılan saldırıyla karşı karşıyadır" (Alvin W. GOULDNER, **Batı Sosyolojisinin Yaklaşan Krizi**, s. ix).

"Bu asırda insanın tasavvur gücünü aşan boyutlardan daha fazla kurban verilmiş, daha fazla asker kaybedilmiş, daha çok vatandaş katledilmiş, daha çok sivil öldürülmüş, daha çok insan işkenceye maruz kalmış, daha çok insan sömürülmüş, daha çok insan açlıktan ve soğuktan ölmüş, daha çok siyasi mahkûm ve daha çok mülteci üretmiştir" (Jürgen HABERMAS, **Küreselleşme ve Milli Devletlerin Akîbeti**, s. 53).

"Büyük Avrupa uluslarının her biri emperyalist yayılmanın doruk noktasına ulaştığı bir dönemden geçmiştir" (Jürgen HABERMAS, **Bölünmüş Batı**, s. 49).

"Küresel bir çağda yaşamak, çok çeşitli yeni risk durumlarıyla boğuşmak demektir" (Anthony GIDDENS, **Elimizden Kaçıp Giden Dünya: Küreselleşme Hayatımızı Nasıl Yeniden Şekillendiriyor?**, s. 48).

"İşlevi bir yeniden canlandırmayı, vahşi ama akılcılaştırılmış ve utanmaz bir kapitalizme dönüşü benimsetmek olan 'küreselleşme' söylemine karşı savaşım vermek için olgulara dönmek gerek" (Pierre BOURDIEU, **Karşı Ateşler**, s. 29).

"Yalnızca nükleer cepheleşme tehlikesi değil, askeri alandaki çekişmelerin süregelmesi gerçeği de modernliğin yüzyılımızdaki 'karanlık yüzü'nün temel bir parçasını oluşturur. Yirminci yüzyıl, savaş yüzyılıdır; önceki iki yüzyılın her birinden daha fazla sayıda can kay-

bına yol açan askeri çarpışmalarla doludur. İçinde bulunduğumuz yüzyılda şimdiye kadar 100 milyondan fazla insan çatışmalarda ölmüştür… Bugün içinde yaşadığımız dünya çok gergin ve tehlikelidir" (Anthony GIDDENS, **Modernliğin Sonuçları**, s. 16-17).

"Sefaletin kendi kendini onaylamaya ihtiyacı yoktur, o vardır. Sefaletin dolaysızlığı ve görünürlüğü, servet ve gücün maddi kanıtlarına tekabül eder. Sınıflı toplumların hakikatleri, bu anlamda *görülebilirlik* kültürünün hakikatleridir: Bir deri bir kemik kalmışların açlığı, tombulların tokluğuyla, saraylar gecekondularla, ihtişam paçavralarla tezat teşkil eder" (Ulrich BECK, **Risk Toplumu: Başka Bir Modernliğe Doğru**, s. 63).

"Hem Beck hem de Giddens yeni bir kuramsal paradigma gerektiren bütünüyle dönüşmüş bir toplumsal gerçeklik içinde yaşadığımızı öne sürmeye girişirler. Giddens'ın terimleriyle yüksek modernite ve Beck'in sosyolojisinde risk toplumu bizi yeni koşullarla karşı karşıya bıraktığı için, bu toplumları çözümlemek için de yeni kuramlar geliştirmemiz gerekir" (Bryan S. TURNER, **Klasik Sosyoloji**, s. 44).

"Bourdieu'yle Giddens'ın ortak amacı, bireyden hareketle toplumsalın yeniden üretim süreçlerine ilişkin bir kuram ortaya koyarak, 'öznelcilik' ve 'nesnelciliği' aşmaktır" (Kanakis LELEDAKİS, **Toplum ve Bilinçdışı: Toplumsal Teori ve Toplumsalın Bilinçdışı Boyutu**, s. 122).

"…ikisinin çalışmalarında pek çok ortak yan olduğunu görürüz. En açık benzerlik Giddens'ın, Bourdieu gibi, öznelci ve nesnelci sosyolojiler arasındaki sonu gelmeyen uzlaşmazlığın sorumlusu özne-nesne düalizmini aşmaya çalışmasıdır" (Nicos MOUZELIS, "Katılımcı-Toplumsal Bütün Sorunu: Parsons, Bourdieu, Giddens", s. 213).

"Yakın dönem çok yönlü teorisyenlerin en etkili, en kapsamlı ikisinden biri Bourdieu, diğeri Jürgen Habermas'tır" (E. C. CUFF, W. W.

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

"Sosyoloji, ezoterik havası olan bir bilimdir" (Pierre BOURDIEU, **Seçilmiş Metinler**, s. 97).

"…sosyal aktörler arasındaki etkileşim, anlamı ve tercihi içerir; bu sosyolojinin asıl nesnesidir" (Bryan S. TURNER, **Beden ve Toplum: Sosyal Teoride Arayışlar**, s. 34).

"Sosyoloji burjuva toplumu teorisi olarak doğdu; ona düşen görev geleneksel toplumların kapitalist modernleşme sürecini ve bunun anomik yan etkilerini açıklamaktı" (Jürgen HABERMAS, **The Theory of Communicative Action, Volume 1. Reason and Rationalization of Society**, s. 5).

"Sosyoloji, doğası gereği ihtilaflıdır" (Anthony GIDDENS, **The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration**, s. xiii).

"Nesnesinin –batı modernliğinin- hem tarihsel olarak eşsiz hem de evrensel olarak geçerli olduğunu şu ana kadar verili sayan bir sosyoloji, batılı olmayan risk toplumlarını nasıl anlayacaktır?" (Ulrich BECK, **Risk Toplumu: Başka Bir Modernliğe Doğru**, s. 365).

"Sosyoloji bir zombi bilim, eskimiş düşüncelerin müzede sergilenen hali olmak tehdidi altında" (Ulrich BECK, "Kozmopolit Durum: Yöntemsel Ulusçuluk Neden Başarısız Oluyor?", s. 832).

"Velhasılıkelam, sosyoloji, akademik bir bilim olarak kabul edilebilmek adına, siyasal bir bilim olarak kendini yadsımak, inkâr etmek, reddetmek zorunda kalan, daha kurulduğu ilk günden itibaren, hatta ortaya çıkışı itibarıyla, muğlak, ikili bir tarafı olan, maskeli bir bilim olmuştur" (Pierre BOURDIEU, **Sosyoloji Meseleleri**, s. 59).

Çağdaş sosyoloji, ağırlıklı olarak, hem modernliğin neliği, kökleri, özellikleri, krizleri, sıkıntıları, riskleri, mikro ve

makro problemleri; modern toplumun mantığı, yapısı ve sorunları; modern toplumun dönüşümünde aktörlerin ve sınıfların rolü; kapitalizm, küreselleşme, neo-liberalizm ve postmodernleşmenin yol açtığı tahribatlar hem de sosyal teorinin temel meseleleri; sosyolojinin egemen sınıflar ve iktidar ile bağı; felsefenin, sosyal bilimlerin ve özellikle de sosyolojinin düalizm hastalığı üzerine odaklanır. Bu metnimde tahlil ettiğim günümüzün etkili düşünce ustalarından Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Anthony Giddens, Ulrich Beck ve Bryan S. Turner da önemli ölçüde çağdaş sosyolojinin söz konusu inceleme alanlarına yönelmişlerdir.

Çağdaş sosyolojinin bugünkü dünyanın sorunlarına ve sefaletine doğru çözümler üretebilmesi için evvela kendi teorik ve metodolojik krizlerinin, bilhassa da her türlü düalizm açmazının üstesinden gelmesi gerekir. Bilindiği üzere, sosyolojinin teorik ve metodolojik problemleri arasında toplum/birey, yapı/fail, makro/mikro, ruh/beden, zihin/madde, teori/pratik ve nesnelcilik/öznelcilik gibi ikilikler önemli bir yere sahiptir. Çağdaş sosyoloji zikrettiğim arızalı ikilikler üzerine inşa edilmiştir. Bu tuhaf ikilikler, çağdaş sosyologların sosyolojik bagajlarında duran sorunların başında gelmektedir. "Günümüz sosyolojisi bir sürü sahte zıtlıklarla dolu"[1] olduğundan dolayı bu eserimde tetkik ettiğim çağdaş sosyal teorisyenlerden Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner, sosyolojideki söz konusu ikiliklere itiraz etmişler, sosyolojide fetişizm, takıntı ve paranoya haline gelmiş olan kavramsal, teorik[2] ve metodolojik

[1] BOURDIEU, Pierre; **Seçilmiş Metinler**, Çeviren: Levent Ünsaldı, Heretik Yayınları, Ankara, 2013, s. 73.

[2] Örneğin, Giddens'a göre, "yapı/fail ikiliği, sosyolojideki makro/mikro ve toplum/birey ikiliğinin de dâhil olduğu çok sayıdaki kavramsal ikilikten biridir. Fakat yapı/fail ayrımlaşması muhtemelen bu kavramsal ikilikler içinde en tesirli olanıdır" (GIDDENS, Anthony ve SUTTON, Philip W.; **Sosyolojide Temel Kavramlar**, Çeviren: Ali Esgin, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2018, s. 53). Yapıyı

BİRİNCİ BÖLÜM

PIERRE BOURDIEU



"Hiçbir zaman 'büyük kuramlara' bir hayranlık duymadım" (Pierre BOURDIEU, **Sanatın Kuralları: Yazınsal Alanın Oluşumu ve Yapısı**, s. 279).

"Kendilerini sosyolog veya ekonomist olarak tanımlayan kişilerin önemli bir kısmı gerçekte özel şirketlere veya kamusal yönetim birimlerine çeşitli 'çözümler' sunan toplum *mühendisleridir*. Bu kişilerin yaptığı şey, egemen sınıfların toplumsal dünyaya ilişkin sahip oldukları pratik veya yarı-kuramsal kavrayışı rasyonalize etmekten ibarettir" (Pierre BOURDIEU, **Sosyoloji Meseleleri**, s. 33).

"Bourdieu'nün terminolojisinde, kültürel beğeniler ve toplumsal tercihler *habitus*'dur, fakat bunlar ayrıca güç ve toplumsal sınıfın görünür bir ifadesidir. ... Bourdieu işçi sınıfı, alt orta sınıf ve üst orta sınıf ayrımı yaparak Fransız toplumun alışkanlıkları ve beğenilerinin muhteşem bir analizini sunar" (Anthony ELLIOTT, **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, s. 196).

"Sosyoloji, Bourdieu için her şeyden önce fiili araştırmada kullanılacak bir programdır" (David L. SWARTZ, "Bourdieucü Perspektiften Sosyolojik Analiz İçin Meta-ilkeler", s. 64).

"Bourdieu eğitim sosyolojisini sadece belli bir alanda uzmanlaşmış bir uğraş olarak görmüyor; mesleki uzmanlık eğitimine sahip olmaya ve meşru genel bilgiye ya da kültüre üst düzey erişimin belgelendirilmesine giderek daha bağımlı hale gelen modern toplumlarda eşitsizliğin yeniden üretiminin kavranmasına yapacağı katkı nedeniyle, eğitim sosyolojisinin, sosyolojinin tam da merkezinde yer aldığını düşünüyordu" (Craig CALHOUN, "Şimdiki Zamanın Sosyolojik Analizi İçin: Tarihsel Sosyolog Olarak Bourdieu", s. 79).

"Bourdieu sınıfı nasıl kavramsallaştırır? Marx'ta sınıf, kişinin üretim araçlarıyla ilişkisi anlamında nesnel bir temelde tanımlanır. Bourdieu'nün perspektifinden Marx'ın yaklaşımı son derece tek yönlüdür, nesnelcidir. Dolayısıyla, Bourdieu'nün erken dönem çalışmalarının temel hedeflerinden biri ve başyapıtı *Ayrım*'ın temelde yapmak istediği şey sınıf oluşumunun sembolik boyutunun, yani Marx'ın biraz küçümseyici bir tarzda ideoloji ya da bilinç olarak tanımladığı şeyin önemini vurgulayacak öznelleştirici bir sınıf yaklaşımı geliştirmek olmuştur" (GORSKI, Philip S.; "Millet-leşme Mücadeleleri: Bourdieucü Milliyetçilik Kuramı", s. 330).

"Bourdieu- Gençliğimde kendimi; hem Sartre ve Lévi-Strauss'la, hem de Sartre ve Lévi-Strauss'a karşı inşa etmiş olma şansına sahip oldum. Biri, olabilecek en köktenci biçimde öznelci konumu temsil eden Sartre, diğeri olabilecek en köktenci biçimde nesnelci konumu temsil eden Lévi-Strauss. Ve sonuç olarak biriyle ya da diğeriyle hemfikirim demenin hiçbir anlamı yok" (Pierre BOURDIEU ve Roger CHARTIER, **Sosyolog ve Tarihçi**, s. 52).

"Günümüz sosyolojisi bir sürü sahte zıtlıklarla dolu. Kendime doğrudan bu zıtlıkları aşma hedefini koymamış olsam da çalışmalarım beni sıklıkla buna yönlendirdi. Bu zıtlıklar sosyolojik alanın gerçek bölünmeleri; toplumsal bir temeli var, ama hiçbir bilimsel temeli yok. Meselâ kuramcılar ve uygulamacılar veya öznelciler ve nesnelciler veyahut da yapısalcılık ve fenomenolojinin bazı biçimler arasındaki en belirgin olanlarını ele alalım. Bütün bu karşıtlıklar (ve daha niceleri) bana bütünüyle yapay ve aynı zamanda tehlikeli gözüküyorlar, zira tefekkürü sakatlıyorlar. Buna en tipik örnek, nesnel ilişkileri Marx'ın dediği gibi bilinçten ve bireysel iradeden bağımsız olarak kavramayı hedefleyen, yapısalcı olarak adlandırabileceğimiz yaklaşımla, faillerin etkileşim ve sosyal temaslardan edindikleri tec-

İKİNCİ BÖLÜM

JÜRGEN HABERMAS



"Biz Genç Hegelcilerin çağdaşları olarak kaldık" (Jürgen HABERMAS, **The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures**, s. 53).

"Bir toplum kuramı olma iddiasını taşıyan *her* sosyoloji için (her defasında normatif içeriği olan) bir rasyonellik kavramının kullanılması sorunu üç düzlemde ortaya çıkar. Böyle bir sosyoloji, ne kendisinin kılavuz eylem kavramlarının rasyonellik içermesi hakkındaki üstkuramsal sorundan, ne nesne alanına anlamı anlayıcı yaklaşımın rasyonellik içermeleri hakkındaki yöntembilgisel sorundan ve son olarak, ne de toplumların modernleşmesinin hangi anlamda rasyonellik olarak betimlenebileceğine ilişkin empirik-kuramsal sorundan kaçabilir" (Jürgen HABERMAS, **İletişimsel Eylem Kuramı: 1. Cilt/Eylem Rasyonelliği ve Toplumsal Rasyonelleşme, 2. Cilt/İşlevselci Aklın Eleştirisi Üzerine**, s. 19).

"Rasyonelleşme/şeyleşme sorunsalı, toplum kuramsal düşüncenin Kant'ın ve Hegel'in belirlediği, 'Almanlara özgü' bir doğrultusuna yerleştirilmiştir: Bu doğrultu Marx'tan Weber'le, oradan da Lukacs'a ve Eleştirel Kuram'a dek uzanır. Amaçlı etkinlikten iletişimsel eyleme doğru gerçekleşen paradigma değişikliği George Herbert Mead'in ve Emile Durkheim'ın yolunu izler" (HABERMAS, **İletişimsel Eylem Kuramı: 1. Cilt/Eylem Rasyonelliği ve Toplumsal Rasyonelleşme, 2. Cilt/İşlevselci Aklın Eleştirisi Üzerine**, s. 423).

"Bugün Habermas kendisinin epistemolojiye yaptığı yolculuğun eleştirel teoriyi temellendirme yolculuğunun bir sapağı olduğunu savunuyor: Daha kestirme yol ise aklın genel olarak *dile* ve özel olarak da

iletişime yerleştirilmesidir" (Anthony GIDDENS, **Sosyolojinin Savunusu: Makaleler, Yorumlar ve Yanıtlar**, s. 214).

"Geçirdiğim ilk damak ameliyatı beş yaşındayken, yani belleğim daha berrakken, tekrarlandığında, insanın başkalarına derinden bağımlı olduğuna dair farkındalığım keskin biçimde arttı. Her durumda bu farkındalık artışı beni, insanın toplumsal doğası üzerine düşünürken insan ruhunun öznelerarası yapısını vurgulayan felsefi görüşlere, Wilhelm von Humboldt'a dayanan hermenötik geleneğe, Charles Sanders Pierce ve George Herbert Mead'in Amerikan pragmatizmine, Ernst Cassirer'in sembolik biçimler kuramına ve Ludwig Wittgenstein'ın dil felsefesine sürükledi" (Jürgen HABERMAS, **Doğalcılık ve Din Arasında Felsefi Denemeler**, s. 18).

"Sosyal bilimlerin, dil kuramıyla temellendirilmelerinin, bilimsel araştırma mantığının tartışmalı sorunlarını aydınlatmaya da yardımcı olacağına inanıyorum" (Jürgen HABERMAS, **Sosyal Bilimlerin Mantığı Üzerine**, s. 15).

"Habermas'ın yaptıklarına ben de ilgi duyuyorum. Onun benim söylediklerime katılmadığını biliyorum (oysa ben onunla biraz daha fazla görüş birliği içindeyim)" (Michel FOUCAULT, **Seçme Yazılar 2: Özne ve İktidar**, s. 243).

"'Eleştirel teori'nin Almanya'dan sürgün edilen eski kuşağı büyük ölçüde faşizm ve Stalinizm tecrübelerinin damgasını taşıyordu" (Jürgen HABERMAS, **Kamusallığın Yeni Bir Yapısal Dönüşümü ve Müzakereci Demokrasi**, s. 69).

"…ben, erken eleştirel kuramın programının şu ya da bu rastlantı yüzünden değil, bilinç felsefesinin paradigmasının tükenmesi yüzünden başarısızlığa uğradığı görüşünde diretiyorum. İletişim kuramına doğru bir para-

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ANTHONY GIDDENS



"…yapılaşma teorisini geliştirmeye çalışırken temelde iki genel amacım vardı. İlk olarak, eylem kavramının sosyal bilimlerde temel önemde olduğunu, bunun sonucu olarak sosyal bilimin yet(iş)kin ve bilgili insanî faile ilişkin doyurucu bir görüş geliştirmesi gerektiğini açıklamak. İkinci olarak, bu görüşü, öznelciliğe saplanmadan ve doğup ölen bireyler olan bizlerden daha uzun yaşayan toplumsal kurumların yapısal bileşenlerini kavrayamama durumuna düşmeden, formüle etmek" (Anthony GIDDENS, **Tarihsel Materyalizmin Çağdaş Eleştirisi**, s. 15).

"Aralarındaki terminolojik bütünlüğe rağmen, sosyal teoride yapısalcılık ve işlevselciliğin başarısızlığının asıl kaynağı, 'yapı' terimini kullanmaları değildir: Bu iki düşünce okulundan hiçbiri toplumsal hayatın inşasını etkin öznelerin üretimi olarak layıkıyla kavrayamaz. Yapısal analizin asıl açıklayıcı odağı olarak *yapılaşma* kavramını alarak bu eksikliği gidermeye çalışacağım. Yapılaşmayı incelemek yapıların veya yapı tiplerinin süreklilikleri ve çözülüşlerini belirleyen koşulları tespite çalışmaktır. Başka türlü ifade edersek; *yeniden-üretim sürecini incelemek 'yapılaşma' ve 'yapı' arasındaki bağlantıları belirlemektir*" (Anthony GIDDENS, **Sosyolojik Yöntemin Yeni Kuralları: Yorumcu Sosyolojilerin Pozitif Eleştirisi**, s. 161).

"Sosyal teoride yapmamız gereken şey, bilgili insan faili kavramını tekrar gündeme getirmektir" (Anthony GIDDENS, **Sosyolojinin Savunusu: Makaleler, Yorumlar ve Yanıtlar**, s. 89).

"Giddens eylemle yapı, aktörle sistem, bireyle toplum arasındaki ilişkileri epey özgün bir

biçimde kavramsallaştırır" (Anthony ELLIOTT, "Anthony Giddens", s. 422).

"Yüzyıllardır felsefi tartışmaların ana gündemlerinden biri olan özgür irade meselesi, sosyolojiye yapı-fail problemi olarak yansımıştır. Problemi kendisi, ilk dönem sosyologların toplumun ve toplumsal güçlerin gerçekte bireylerin seçimlerini ve özgürlüklerini sınırladığına dair ısrarlarının doğrudan bir sonucudur. Bu bağlamda Herbert Spencer ve Auguste Comte sosyal yapıları, gruplar, topluluklar ve insan birliktelikleri kapsamında değerlendirmiştir. Ancak yeni disiplinin konusunun kendi kendine yeten bir varlık olarak toplum ve sosyal olgular olduğu fikri Durkheim'a aittir" (Anthony GIDDENS ve Philip W. SUTTON, **Sosyolojide Temel Kavramlar**, s. 52).

"Modern sosyolojinin temel görevlerinden birinin kurucuları uğraştıran bazı sorunlara dönmek olduğunu öne sürmek tamamen geri bir adımı önermek değildir. Paradoksal olarak, onların temel düzeyde ilgilendikleri problemleri yeniden ele alırken, nihayetinde günümüzü, bu problemlerin geliştirildiği fikirlerin ağır baskısından kurtarmayı umut edebiliriz" (Anthony GIDDENS, **Kapitalizm ve Modern Sosyal Teori: Marx, Durkheim ve Max Weber'in Çalışmalarının Bir Analizi**, s. 376).

"Öbür toplumsal düşünce okullarında esas olan bir dizi ikicilik ya da karşıtlık, yapılaşma teorisinde yeni bir biçimde, ikilikler diye kavranmaktadır. Özellikle, 'birey' ve 'toplum' arasındaki ikicilik, yeni bir biçimde, eyleme ve yapının ikiliği diye kavranmaktadır" (Anthony GIDDENS, **Toplumun Kuruluşu: Yapılaşma Kuramının Ana Hatları**, s. 219).

"Hem 'pozitivizm' ve hem de 'sosyoloji' terimlerini Comte'a borçluyuz; onun yapıtlarında, sosyolojinin ortaya çıkışı pozitivizmin insan düşüncesindeki nihai zaferinin işareti olarak

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ULRICH BECK



"Küreselleşme kader değildir" (Ulrich BECK, **Power in the Global Age: A New Global Political Economy**, s. xiii).

"Ulrich Beck için risk kavramı oldukça önemlidir. Beck, çevre sorunlarının öneminin arttığı, risk bilincinin ve riskten kaçınmanın başlıca amaçlar haline geldiği yeni bir 'risk toplumu' ortaya çıktığı için, şimdilerde endüstri toplumunun yavaş yavaş ortadan kalktığı bir döneme tanıklık ettiğimizi söylemektedir" (Anthony GIDDENS ve Philip W. SUTTON, **Sosyolojide Temel Kavramlar**, s. 117).

"…modern sosyal değişimle birlikte, insan kırılganlığı ve kurumsal risklilik hâli artmaktadır. Bu sosyal ve teknolojik değişimler 'risk toplumu' kavramında özetlendi. Belirsizlik, risk ve tehlikenin etkisi üzerine düşünen Beck, …felaketlerin niçin olduğunu gösteren sosyolojik bir yaklaşım geliştirdi" (Bryan S. TURNER, **Beden ve Toplum: Sosyal Teoride Arayışlar**, s. 15).

"…risk kavramı, bana göre iyimserliğin de kötümserliğin de ötesindedir. Risk hem hayatımızın enerji mekanizmasıdır hem de karşılaştığımız ikilemlerin tam kalbinde durur. Ulrich Beck'in 'küresel bir risk toplumu'nun içinde yaşadığımıza dair bir dünya nitelemesine karşı çıkmazdım" (Anthony GIDDENS ve Christopher PIERSON, **Anthony Giddens'la Söyleşiler: Modernliği Anlamlandırmak**, s. 203).

"Beck ekolojik kriz, AIDS, feminizm, kitle iletişim araçlarının gelişimi, tüketim kültürü, kişisel gelişim ve sınıfsal antagonizmalar gibi birbiriyle bağlantısız görünen toplumsal olguları refah demokrasileri bağlamında ele alarak hepsini 'risk toplumu' şemsiyesi altında top-

lamıştır" (Nick STEVENSON, "Ulrich Beck", s. 435).

"Beck'in girişimi, çağdaş toplum kuramcıları arasındaki Batılı toplumların son otuz yıl içinde köklü bir değişiklik geçirdiğine yönelik yaygın anlayışı ifade etme çabalarının belki de en sistematik olarak dile getirileni ve hiç kuşkusuz en etkili olanlarından biridir" (Alex CALLINICOS, **Toplum Kuramı: Tarihsel Bir Bakış**, s. 442).

"…bizler, Beck'e göre, post-modern bir dünyaya değil, riskin ve risk idaresinin tanımlayıcı özellikleri olduğu bir 'ikinci moderniteye', bütün eylemlerin her düzeyde-bireysel, sosyal veya uluslararası düzeylerde-önceden bilinmeyen tesadüfî sonuçlara sahip olduğu bir 'refleksif modernleşme' çağına geçtik" (Martin SLATTERY, **Sosyolojide Temel Fikirler**, s. 456).

"Beck'e göre, 21. yüzyıl düşünümsel modernleşme ve modernite karşıtlığı arasındaki mücadeleye şahitlik edecektir" (Rudolf RICHTER, **Sosyolojik Paradigmalar: Klasik ve Modern Sosyoloji Anlayışlarına Giriş**, s. 105).

"Sanayi toplumunun geneline baktığımızda sürekli devrimler yapan bir toplum olduğunu görürüz. Ama her sanayi devriminden geriye kalan şey, yine sanayi toplumudur, olsa olsa biraz daha sanayileşmiştir. Modern sosyolojinin hikâyesi budur" (Ulrich BECK, **Risk Toplumu: Başka Bir Modernliğe Doğru**, s. 12).

"'Bireyselleşme' – son derece önemli bir kavram; bir yandan da muğlak, hatta belki de nefret uyandıran, ama yine de önemli bir şeye işaret eden bir kavram" (Ulrich BECK, **Risk Toplumu: Başka Bir Modernliğe Doğru**, s. 192).

"Feodal tarım toplumunun yaşama ve çalışma biçimleri 19. yüzyıl başında nasıl çözüldüyse, gelişmiş sanayi toplumunun biçimleri de bu-

BEŞİNCİ BÖLÜM

BRYAN S. TURNER



"Sosyal teori açısından, beden ve bedenleşme; duygu, deneyim, acı, bilinç, kimlik ve eylem analizlerinde tanıdık bir bileşen haline gelmiştir" (Bryan S. TURNER, **Beden ve Toplum: Sosyal Teoride Arayışlar**, s. xxiv).

"Sosyologların beden konusunda giderek artan ilgilerinin bir nedeni kamuda bütün fiziksel sağlık ve iyilik alanına duyulan yaygın ve artmakta olan meraktır. Bedenlerimiz ve sağlığımız üzerinde farklı besinlerin etkilerine karşı alâka büyüktür. … Yirminci yüzyılın son zamanlarında diyet besinler, plastik cerrahi ve sağlık kulüpleri en hızla büyümüş olan sanayilerden bazılarıdır. Magazinler; sağlık, vücut geliştirme ve kozmetik ürünlerine çok geniş yer ayırmaktadır" (Ruth A. WALLACE ve Alison WOLF, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları: Klasik Geleneğin Geliştirilmesi**, s. 432).

"Beden devlet ile birey arasında önemli bir bağlantı noktası da sağlar ve dolayısıyla beden modern dönemlerde bir politik çatışmalar sahnesi haline gelmiştir. Bu bağlantıya, bağımsızlık mücadelesinde İngiliz emperyal hükümranlığına karşı bir silah olarak bedenin kontrolünü kullanmış olan Gandhi'nin hayatı örnek gösterilebilir" (Bryan S. TURNER, **Din ve Modern Toplum: Yurttaşlık, Sekülerleşme ve Devlet**, s. 61).

"Dileğimiz, bedenselleşme, kurumlar ve toplumsal ağlara dayalı, dolayısıyla insan haklarının savunulmasına temel hazırlayacak genel bir günlük yaşama sosyolojisi geliştirmektir" (Bryan S. TURNER ve Chris ROJEK, **Toplum ve Kültür: Kıtlık ve Dayanışma İlkeleri**, s. 19).

"Sosyoloji sözcüğü Latince arkadaşlık veya yol arkadaşlığı anlamına gelen 'socius'

teriminden gelmektedir; sosyoloji arkadaşlığın ve yol arkadaşlığının bir bilimidir. Yol arkadaşlığı kelimenin düz anlamında 'ekmeği paylaşma'ya dayalı bir topluluktur ve neticede sosyolojinin bir 'ayin yemeği topluluğu'nun analizi olduğunu, yani birlikte yemek yenilen bir ortamda bedenlerin karşılıklılığına dayalı (zaten her zaman toplumsal) bir dayanışmanın araştırılması olduğunu öne sürebiliriz" (Bryan S. TURNER, **Tıbbî Güç ve Toplumsal Bilgi**, s. 274).

"Beden üzerindeki araştırmamın en nihayetinde materyalist olduğunu ve dolayısıyla bunun, kimliği kapsamlı şekilde öznel ve nesnel toplum tarafından inşa edilmiş olarak ele alan, sosyal teorideki güncel akımların tabiatına aykırı olduğunu ileri sürmekteyim. Bir insan olarak belirli bir şekilde bedenleştirildim ve bu bedensel özellikle beni –her ne kadar yaşlanma, zayıf düşme ve nihai ölüme tabi olsa da- diğerlerinden farklı bir varlık olarak meydana getirmekte. Öğrencilere beden sosyolojisi hakkında ders verirken, genellikle konuşmamın bir bölümünde John Maynard Keynes'in 'Uzun vadede hepimiz ölüyüz' sözünü tekrarlarım" (Bryan S. TURNER, **Beden ve Toplum: Sosyal Teoride Arayışlar**, s. xxv).

"İnsan, çoğu kez bedeniyle tanımlanır. Bir insan hakkında hüküm verilirken öncelikle onun bedenine, beden diline, hareketlerine, yani görünen yanına bakılır. İnsan, onu yansıtan bedeni üzerinden tanımlanır. … Bir insanın başkaları tarafından kaba ya da nazik olarak nitelendirilmesi tamamen beden hareketleriyle ilişkilidir. Temiz giyinen, oturmasını ve kalkmasını bilen, düzgün konuşan ve saygılı davranan bir insan 'medeni', aksi yönde olan ise 'kaba' insan olarak tarif edilir. Birey bedeniyle diğer insanların arasına karışır, onlarla ilişki kurar, hayatını sürdürür. … Günümüzde insanlar, daha önce hiç görülmemiş bir şekilde, bedene daha çok önem vermeye başladılar. Bugün

SONSÖZ

"Sosyolojiyi sıklıkla başkalarını yermek veya kendi kendimizi kırbaçlamak için kullanırız" (Pierre BOURDIEU, **Seçilmiş Metinler**, s. 152).

"Sosyoloji bahçesinde her şey güllük gülistanlık değildir elbette, zaten hiçbir zaman da olmamıştır" (Anthony GIDDENS, **Sosyolojinin Savunusu: Makaleler, Yorumlar ve Yanıtlar**, s. 17).

"Anthony Giddens'ın çalışmaları, sosyolojinin içinden çıkan, fazla yapısalcı teorinin kısırlığını aşmaya yönelik bir girişimi temsil etmektedir" (Alan SWINGEWOOD, **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, s. 364).

"Sosyolojideki kuramları ve özellikle de kuramsal yaklaşımları değerlendirmek mücadele gerektiren ve çok zor bir görevdir" (Anthony GIDDENS, **Sosyoloji**, s. 611).

"Üretkenliğinden vazgeçmek istemediğimiz dünya çapında kapitalizmin yıkıcı sonuçları karşısında hepimiz bir bakıma çaresiziz" (Jürgen HABERMAS, "Siyasal Kuramın Sorunları", s. 79).

"Eski Avrupa toplumlarının bünyesinde modern devlet dizgesinin oluşmasıyla ve piyasayla düzenlenen bir iktisat dizgesinin farklılaşmasıyla ortaya çıkan sosyal bütünleşme değişiklikleri sosyolojinin konularıdır. Sosyoloji, her şeyden önce geleneksel toplum dizgelerinin çözülmesinin ve modern toplum dizgelerinin gelişmesinin kuraldışı görünümlerini ele alan mükemmel bir bunalım bilimi olmuştur" (Jürgen HABERMAS, **İletişimsel Eylem Kuramı: 1. Cilt/Eylem Rasyonelliği ve Toplumsal Rasyonelleşme, 2. Cilt/İşlevselci Aklın Eleştirisi Üzerine**, s. 28).

"Frankfurt Okulu'nun teorik ve politik başarısızlığından dersler çıkaran Jürgen Habermas (ki ilkin Adorno'nun asistanı olup sonradan Horkheimer'ın Frankfurt Üniversitesi'ndeki halefi haline gelmiştir), seleflerinin topyekûnleştirici analizlerinden kendini aşama aşama kurtarmıştır" (Frédéric

VANDENBERGHE, **Alman Sosyolojisinin Felsefi Tarihi**, s. 306).

"Habermas ilk yazılarında Frankfurt Okulu'nun pozitivizm eleştirisine katkıda bulunduysa da, bilim ve teknolojiye daha az tümüyle düşman olduğu ve okul üyelerinin felsefe ya da sanat, bilime üstün bir bilgi biçimidir, iddiasına aldırmadığı (ya da örtülü bir biçimde reddettiği) için o zamanda kavramlaştırmaları Adorno'nun, Horkheimer'in ve Marcuse'unkilerinden önemli ölçüde ayrılmaktaydı. Habermas sonradan bilime açıkça daha büyük bir önem atfetti ve felsefenin rolünü sürekli azalttı" (Tom BOTTOMORE, **Frankfurt Okulu ve Eleştirisi**, s. 103).

"Bourdieu bize nesnel ve öznel sosyoloji arasındaki uçurumu aşabileceğimiz ilham verici bir yöntem sunar. Yapı ve aktör arasındaki ilişkiler üzerine düşünebileceğimiz dinamik bir saha sunar" (Kenneth ALLAN, **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, s. 261).

"Açıkçası, sosyoloji sadece uzmanlara bırakılması gereken bir uzmanlık alanının bilgisi olsaydı üzerinde bir saat harcamaya değmezdi" (Pierre BOURDIEU, **Sosyoloji Meseleleri**, s. 7-8).

"Sosyoloji tapınağının üyeleri arasında Pierre Bourdieu'nün en önemli farklılığı onun bilgiyi sosyolojik araştırmanın birincil odaklarından biri yapma kararlılığıdır" (Charles CAMIC, "Bourdieu'nün İki Bilgi Sosyolojisi", s. 271).

"Sözde mikro-/makro-sosyolojik analiz ayrımının sosyal teori ve felsefede derinlere kök salmış bir düalizmle örtüşme eğiliminde olduğunu görmek zor değildir. Bu düalizm farklı isimler almış ve farklı kılıklara bürünmüştür. Sosyolojide insanî faillik veya 'eylem'i vurgulayan teoriler *ile* 'kurumsal' veya 'yapısal analiz'i vurgulayan teoriler arasında bir karşıtlık biçimini alan bu düalizm, felsefede genelde (bilen veya duyusal-deneyim merkezi) 'özne'nin önceliğini vurgulayan anlayışlar *ile* 'nesne'den (insanların deneyimlerini biçimlendiren toplumsal dünya veya doğa dünyasından) hareket eden anlayışlar arasındaki

KAYNAKÇA

ADAM, Barbara ve LOON, Joost van; "Introduction: Repositioning Risk; the Challenge for Social Theory", **The Risk Society and Beyond Critical Issues for Social Theory** (iç.), Editör: Barbara Adam, Ulrich Beck ve Joost van Loon, SAGE Publications, London, 2005, s. 1-31.

ADAMS, Bert N. ve SYDIE, R. A.; **Contemporary Sociological Theory**, Pine Forge Press, California, 2002.

ALLAN, Kenneth; **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, Çeviri Editörü: Hakan Ergül, Çeviren: Aksu Bora ve Diğerleri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2020.

ALTHUSSER, Louis; **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**, Çeviren: Yusuf Alp ve Mahmut Özışık, İletişim Yayınları, İstanbul, 1991.

ANGERMULLER, Johannes; **Neden Fransa'da Postyapısalcılık Yok? Entelektüel Bir Neslin Teşekkülü**, Çeviren: Özge Karlık, Heretik Yayınları, Ankara, 2017.

APPELROUTH, Scott ve EDLES, Laura Desfor; **Classical and Contemporary Sociological Theory: Text and Readings**, Sage Publications, Inc., Los Angeles, 2021.

ARON, Raymond; "Preface", Pierre Bourdieu, **The Algerians**, İngilizceye Çeviren: Alan C. M. Ross, Beacon Press, Boston, 1962, s. v-vii.

ASSOUN, Paul-Laurent; **Frankfurt Okulu**, Çeviren: Işık Ergüden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2012.

BAERT, Patrick; "Jürgen Habermas", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 127-139.

BAUMAN, Zygmunt; **Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları**, Çeviren: İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

BECK, Ulrich; "The Reinvention of Politics: Toward a Theory of Reflexive Modernization", Ulrich Beck, Anthony Giddens and Scott Lash, **Reflexive Modernization: Politics, Tradition**

and Aesthetics in the Modern Social Order (iç.), Stanford University Press, California, 1994, s. 1-55.

BECK, Ulrich; "Risk Society and the Provident State", **Risk, Environment and Modernity: Towards a New Ecology** (iç.), Çeviren: Martin Chalmers, Editör: Scott Lash, Bronislaw Szerszynski and Brian Wynne, Sage Publications, London, 1998, s. 27-43.

BECK, Ulrich; **Risk Society: Towards a New Modernity**, İngilizceye Çeviren: Mark Ritter, Sage Publications, London, 1998.

BECK, Ulrich; **Siyasallığın İcadı**, Çeviren: Nihat Ülner, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999.

BECK, Ulrich; "Living Your Own Life in a Runaway World: Individualisation, Globalisation and Politics", **Global Capitalism** (iç.), Editör: Will Hutton ve Anthony Giddens, The New Press, New York, 2000, s. 164-174.

BECK, Ulrich; "Rooted Cosmopolitanism: Emerging from a Rivalry of Distinctions", **Global America? The Cultural Consequences of Globalization** (iç), Editör: Ulrich Beck, Natan Sznaider ve Rainer Winter, Liverpool University Press, Liverpool, 2003, s. 15-29.

BECK, Ulrich; **Power in the Global Age: A New Global Political Economy**, İngilizceye Çeviren: Kathleen Cross, Polity Press, Cambridge, 2005.

BECK, Ulrich; **The Cosmopolitan Vision**, İngilizceye Çeviren: Ciaran Cronin, Polity Press, Cambridge, 2006.

BECK, Ulrich; **World at Risk**, İngilizceye Çeviren: Ciaran Cronin, Polity Press, Cambridge, 2009.

BECK, Ulrich; **A God of One's Own: Religion's Capacity for Peace and Potential for Violence**, İngilizceye Çeviren: Rodney Livingstone, Polity Press, Cambridge, 2010.

BECK, Ulrich; **Risk Toplumu: Başka Bir Modernliğe Doğru**, Çeviren: Kâzım Özdoğan ve Bülent Doğan, İthaki Yayınları, İstanbul, 2011.

BECK, Ulrich; **German Europe**, İngilizceye Çeviren: Rodney Livingstone, Polity Press, Cambridge, 2013.

BECK, Ulrich; "Kozmopolit Durum: Yöntemsel Ulusçuluk Neden Başarısız Oluyor?", **Sosyal Teori/Kökler ve Dallar** (iç.), Çevi-

ren: Bayram Ünal, Editör: Peter Kivisto, Islık Yayınları, İstanbul, 2021, s. 829-836.

BECK, Ulrich; "Küreselleşme Nedir?", **Küreselleşme: Temel Metinler** (iç.), Çeviren: Kudret Bülbül, Editör: Kudret Bülbül, Orion Kitabevi, Ankara, Tarihsiz, s. 169-174.

BECK, Ulrich ve BECK-GERNSHEIM, Elisabeth; **Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences**, Sage Publications, London, 2002.

BECK, Ulrich ve WILLMS, Johannes; **Conversations with Ulrich Beck**, İngilizceye Çeviren: Michael Pollak, Polity Press, Cambridge, 2004.

BECK, Ulrich ve BECK-GERNSHEIM, Elisabeth; "Aşkın Olağan Karmaşası", **Sosyoloji: Başlangıç Okumaları** (iç.), Editör: Anthony Giddens, Çeviren: Günseli Altaylar, Say Yayınları, İstanbul, 2010, s. 191-201.

BECK, Ulrich ve BECK-GERNSHEIM, Elisabeth; **Aşkın Normal Kaosu**, Çeviren: Nafer Ermiş, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 2012.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony ve LASH, Scott; **Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order**, Stanford University Press, California, 1994.

BERNSTEIN, Richard J.; **The Restructuring of Social and Political Theory**, Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1976.

BEST, Steven; **The Politics of Historical Vision: Marx, Foucault, Habermas**, The Guilford Press, New York, 2005.

BEST, Steven ve KELLNER, Douglas; **Postmodern Teori: Eleştirel Soruşturmalar**, Çeviren: Mehmet Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

BORRADORI, Giovanna; "Terörizmin Yeniden İnşası", **Terör Günlerinde Felsefe: Jürgen Habermas ve Jacques Derrida ile Diyaloglar** (iç.), Hazırlayan: Giovanna Borradori, Çeviren: Emre Barca, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2008, s. 67-111.

BOTTOMORE, Tom; **Frankfurt Okulu (Eleştirel Kuram)**, Çeviren: Ahmet Çiğdem, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1989.

BOTTOMORE, Tom; **Frankfurt Okulu ve Eleştirisi**, Çeviren: Ümit Hüsrev Yolsal, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

BOURDIEU, Pierre; **The Algerians**, İngilizceye Çeviren: Alan C. M. Ross, Beacon Press, Boston, 1962.

BOURDIEU, Pierre; **Language and Symbolic Power**, Editör: John B. Thompson, İngilizceye Çeviren: Gino Raymond ve Matthew Adamson, Polity Press, Cambridge, 1991.

BOURDIEU, Pierre; **The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature**, Editor: Randal Johnson, Columbia University Press, Columbia, 1993.

BOURDIEU, Pierre; **Sociology in Question**, İngilizceye Çeviren: Richard Nice, SAGE Publications Ltd, London, 1993.

BOURDIEU, Pierre; **Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine**, Çeviren: Hülya Tufan, Kesit Yayıncılık, İstanbul, 1995.

BOURDIEU, Pierre; "Kamuoyu Yoktur", **Kamuoyu Kimin Oyu?** (iç.), Hazırlayan: Hülya Tufan, Kesit Yayıncılık, İstanbul, 1995, s. 177-188.

BOURDIEU, Pierre; **Distinction: A Social Critique of the Judgement of the Taste**, Routledge, London, 1996.

BOURDIEU, Pierre; **Acts of Resistance: Against the Tyranny of the Market**, İngilizceye Çeviren: Richard Nice, The New Press, New York, 1998.

BOURDIEU, Pierre; **Televizyon Üzerine**, Çeviren: Turhan Ilgaz, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2000.

BOURDIEU, Pierre; **Science of Science and Reflexivity**, İngilizceye Çeviren: Richard Nice, The University of Chicago Press, Chicago, 2004.

BOURDIEU, Pierre; **The Social Structures of the Economy**, İngilizceye Çeviren: Chris Turner, Polity Press, Cambridge, 2005.

BOURDIEU, Pierre; **Sanatın Kuralları: Yazınsal Alanın Oluşumu ve Yapısı**, Çeviren: Necmettin Kâmil Sevil, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2006.

BOURDIEU, Pierre; **Karşı Ateşler**, Çeviren: Halime Yücel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2006.

BOURDIEU, Pierre; "Vive La Crise!: Sosyal Bilimde Heterodoksi İçin", **Ocak ve Zanaat**: **Pierre Bourdieu Derlemesi** (iç.), Çeviren: Ümit Tatlıcan, Derleyen: Güney Çeğin ve Diğerleri, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007, s. 33-49.

BOURDIEU, Pierre; **Bekârlar Balosu**, Çeviren: Çağrı Eroğlu, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2009.

BOURDIEU, Pierre; **Bir Otoanaliz İçin Taslak**, Çeviren: Murat Erşen, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2012.

BOURDIEU, Pierre; **Seçilmiş Metinler**, Çeviren: Levent Ünsaldı, Heretik Yayınları, Ankara, 2013.

BOURDIEU, Pierre; **Bilimin Toplumsal Kullanımları: Bilimsel Alanın Klinik Bir Sosyolojisi İçin**, Çeviren: Levent Ünsaldı, Heretik Yayınları, Ankara, 2013.

BOURDIEU, Pierre; "Sosyolojiye Övgü", **Cogito** (iç.), Çeviren: Elyesa Koytak, Sayı: 76, Bahar 2014, s. 8-15.

BOURDIEU, Pierre; **Eril Tahakküm**, Çeviren: Bediz Yılmaz, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2015.

BOURDIEU, Pierre; **Devlet Üzerine: Collège de France Dersleri (1989-1992)**, Çeviren: Aslı Sümer, İletişim Yayınları, İstanbul, 2015.

BOURDIEU, Pierre; **Ayrım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi**, Çeviren: Derya Fırat Şannan ve Ayşe Günce Berkkurt, Heretik Yayınları, Ankara, 2015.

BOURDIEU, Pierre; **Sosyoloji Meseleleri**, Çeviren: Filiz Öztürk ve Diğerleri, Heretik Yayınları, Ankara, 2016.

BOURDIEU, Pierre; **Akademik Aklın Eleştirisi: Pascalca Düşünme Çabaları**, Çeviren: P. Burcu Yalım, Metis Yayınları, İstanbul, 2016.

BOURDIEU, Pierre; **Bir Pratik Teorisi İçin Taslak: Kabiliye Üzerine Üç Etnoloji Çalışması**, Çeviren: Nazlı Ökten, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2018.

BOURDIEU, Pierre; **Genel Sosyoloji: Collège de France Dersleri (1981-1983)**, Çeviren: Zuhal Emirosmanoğlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 2021.

BOURDIEU, Pierre; **Homo Academicus**, Çeviren: Nazlı Ökten, Arzu Nilay Kocasu ve Eren Gülbey, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2021.

BOURDIEU, Pierre; **Kültür Üretimi: Sembolik Ürünler / Sembolik Sermaye**, Çeviren: Sibel Yardımcı ve Elçin Gen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2023.

BOURDIEU, Pierre ve WACQUANT, Loïc J. D.; **Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar**, Çeviren: Nazlı Ökten, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003.

BOURDIEU, Pierre ve CHARTIER, Roger; **Sosyolog ve Tarihçi**, Çeviren: Zuhal Karaca, Açılımkitap, İstanbul, 2014.

BOURDIEU, Pierre ve PASSERON, Jean-Claude; **Vârisler: Öğrenciler ve Kültür**, Çeviren: Levent Ünsaldı ve Aslı Sümer, Heretik Yayınları, Ankara, 2014.

BOURDIEU, Pierre ve PASSERON, Jean-Claude; **Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri**, Çeviren: Aslı Sümer, Levent Ünsaldı ve Özlem Akkaya, Heretik Yayınları, Ankara, 2015.

BOURDIEU, Pierre ve WACQUANT, Loïc; **Düşünümsel Sosyolojiye Davet**, Çeviren: Nazlı Ökten, İletişim Yayınları, İstanbul, 2021.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude ve PASSERON, Jean-Claude; **The Craft of Sociology: Epistemological Preliminaries**, Editör: Beate Krais, İngilizceye Çeviren: Richard Nice, Walter de Gruyter, Berlin, New York, 1991.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain ve SCHNAPPER, Dominique; **Sanat Sevdası: Avrupa Sanat Müzeleri ve Ziyaretçi Kitlesi**, Çeviren: Sertaç Canbolat, Metis Yayınları, İstanbul, 2011.

BOURDIEU, Pierre; SCHULTHEIS, Franz ve PFEUFFER, Andreas; "Weber'le Birlikte Weber'e Karşı: Pierre Bourdieu ile Söyleşi?", **Pierre Bourdieu'nün Mirası: Eleştirel Söylemler** (iç.), Çeviren: A. Kadir Gülen, Editör: Simon Susen ve Bryan S. Turner, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2019, s. 137-150.

BOURDIEU, Pierre ve Diğerleri; **Dünyanın Sefaleti**, Çeviren: Levent Ünsaldı ve Diğerleri, Heretik Yayınları, Ankara, 2015.

CALHOUN, Craig; "Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları", **Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi** (iç.), Çeviren: Güney Çeğin, Derleyen: Güney Çeğin ve Diğerleri, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007, s. 77-129.

CALHOUN, Craig; "Şimdiki Zamanın Sosyolojik Analizi İçin: Tarihsel Sosyolog Olarak Bourdieu", **Bourdieu ve Tarihsel Analiz** (iç.), Derleyen: Philip S. Gorski, Çeviren: Özlem Akkaya, Heretik Yayınları, Ankara, 2015, s. 65-109.

CALHOUN, Craig; ROJEK, Chris ve TURNER, Bryan (Editör); **The Sage Handbook of Sociology**, Sage Publications Ltd., London, 2005.

CALLINICOS, Alex; **Toplum Kuramı: Tarihsel Bir Bakış**, Çeviren: Yasemin Tezgiden, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004.

CALLINICOS, Alex; **Tarih Yapmak: Toplum Kuramında Etkinlik, Yapı ve Değişim**, Çeviren: Nermin Saatçioğlu, Doruk Yayımcılık, İstanbul, 2009.

CAMIC, Charles; "Bourdieu'nün İki Bilgi Sosyolojisi", **Bourdieu ve Tarihsel Analiz** (iç.), Derleyen: Philip S. Gorski, Çeviren: Özlem Akkaya, Heretik Yayınları, Ankara, 2015, s. 271-309.

COHEN, Ira J.; "Structuration Theory and Social *Praxis*", **Social Theory Today** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve Jonathan H. Turner, Polity Press, Cambridge, 1988, s. 273-308.

COHEN, Ira J.; **Structuration Theory: Anthony Giddens and the Constitution of Social Life**, St. Martin's Press, New York, 1989.

COHEN, Ira J.; "Anthony Giddens", Çeviren: Nihat Z. Erdoğan, **Sosyolojik Düşüncede İz Bırakanlar** (iç.), Yayına Hazırlayan: Bob Stones, Türkçe Yayına Hazırlayan: Nihat Z. Erdoğan ve Ülgen Oskay, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2008, s. 326-340.

COHEN, Ira J.; "Yapılaşma Teorisi ve Toplumsal *Praxis*", **Günümüzde Sosyal Teori** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve Jonathan Turner, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2013, s. 307-345.

CRAIB, Ian; **Anthony Giddens**, Routledge, London, 1992.

CREGAN, Kate; **The Sociology of the Body Mapping the Abstraction of Embodiment**, Sage Publications Inc., London, 2006.

CROSSLEY, Nick; "Social Class", **Pierre Bourdieu: Key Concepts** (iç.) Editör: Michael Grenfell, Acumen Publishing Limited, Stocksfield, 2008, s. 87-99.

CUFF, E. C., SHARROCK, W. W. ve FRANCIS, D. W.; **Sosyolojide Perspektifler**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

ÇELEBİ, Nilgün; **Sosyoloji Notları**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007.

ÇİĞDEM, Ahmet; **Akıl ve Toplumun Özgürleşimi: Jürgen Habermas Üzerine Bir Çalışma**, Çeviren: Yasin Aktay, Vadi Yayınları, Ankara, 1992.

ÇİĞDEM, Ahmet; **Bir İmkân Olarak Modernite: Weber ve Habermas**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1997.

DELACAMPAGNE, Christian; **20. Yüzyıl Felsefe Tarihi**, Çeviren: Devrim Çetinkasap, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 2010.

DELİBAŞ, Kayhan; **Risk Toplumu: Belirsizlikler ve Söylentiler Sosyolojisi**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2017.

DELLALOĞLU, Besim F.; "**Toplumsalın**" **Yeniden Yapılanması: Habermas Üzerine Bir Araştırma**, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1998.

DESCARTES, René; **Ahlâk Üzerine Mektuplar**, Çeviren: Mehmet Karasan, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1992.

DESCARTES, René; **Metot Üzerine Konuşma**, Çeviren: K. Sahir Sel, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1994.

DESCARTES, René; **Metot Üzerine Konuşma**, Çeviren: İbrahim Ethem Mesut, Sadeleştirerek Yayına Hazırlayanlar: Ali Utku ve Kemalettin Kuzucu, Babil Yayınları, Erzurum, 2000.

DOĞAN, Necmettin; **Alman Sosyoloji Geleneği: Meta-Teorik Bir Bakış**, Kitabevi Yayınları, İstanbul, 2012.

DURKHEIM, Emile; **Sosyolojik Yöntemin Kuralları**, Çeviren: Cenk Saraçoğlu, Bordo Siyah Yayınları, İstanbul, 2010.

EDGAR, Andrew; **The Philosophy of Hobermas**, McGill-Queen's University Press, Montreal, 2005.

EDGAR, Andrew; **Habermas: The Key Concepts**, Routledge, London, 2006.

ELLIOTT, Anthony; **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Selda Taşdemir-Afşar ve Diğerleri, Dipnot Yayınları, Ankara, 2017.

ELLIOTT, Anthony; "Anthony Giddens", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 419-434.

ELLIOTT, Anthony ve TURNER, Bryan S.; **On Society**, Polity Press, Cambridge, 2012.

ELLIOTT, Anthony ve TURNER, Bryan S.; "Giriş", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve

Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 11-20.

ESGİN, Ali; **Anthony Giddens Sosyolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.

FABIANI, Jean-Louis; **Pierre Bourdieu: A Heroic Structuralism**, Brill, Leiden, 2021.

FINLAYSON, James Gordon; **Habermas**, Çeviren: Talat Kılıç, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2007.

FOUCAULT, Michel; **Cinselliğin Tarihi 1**, Çeviren: Hülya Tufan, Afa Yayınları, İstanbul, 1993.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 2: Özne ve İktidar**, Çeviren: Işık Ergüden ve Osman Akınhay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

FOWLER, Bridget; **Pierre Bourdieu and Cultural Theory: Critical Investigations**, SAGE Publications Ltd, London, 1997.

FOWLER, Bridget; "Pierre Bourdieu", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 449-465.

FOWLER, Bridget; "Pierre Bourdieu: Ortodoks Olmayan Bir Marksist mi?", **Pierre Bourdieu'nün Mirası: Eleştirel Söylemler** (iç.), Çeviren: A. Kadir Gülen, Editör: Simon Susen ve Bryan S. Turner, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2019, s. 57-83.

FRÈRE, Bruno; "Bourdieu'nün Sosyolojik Kurmacası: Habitus'un Fenomenolojik Bir Yorumu", **Pierre Bourdieu'nün Mirası: Eleştirel Söylemler** (iç.), Çeviren: A. Kadir Gülen, Editör: Simon Susen ve Bryan S. Turner, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2019, s. 281-303.

FULTNER, Barbara; "Introduction", **Jürgen Habermas: Key Concepts** (iç.), Editör: Barbara Fultner, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2014, s. 1-12.

GAME, Ann; **Toplumsalın Sökümü: Yapıbozumcu Bir Sosyolojiye Doğru**, Çeviren: Mehmet Küçük, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 1998.

GARFINKEL, Harold; **Studies in Ethnomethodology**, Prentice-Hall, Inc., New Jersey, 1967.

GARFINKEL, Harold; **Etnometodolojide Araştırmalar**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Heretik Yayınları, Ankara, 2014.

GEUSS, Raymond; **The Idea of a Critical Theory: Habermas and the Frankfurt School**, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.

GEUSS, Raymond; **Eleştirel Teori: Habermas ve Frankfurt Okulu**, Çeviren: Ferda Keskin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2002.

GIDDENS, Anthony; "Introduction: Durkheim's Writings in Sociology and Social Philosophy", **Emile Durkheim: Selected Writings** (iç.), Editör ve Çeviren: Anthony Giddens, New York, Cambridge University Press, 1972, s. 1-50.

GIDDENS, Anthony; **New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies**, Hutchinson & Co (Publishers) Ltd., London, 1977.

GIDDENS, Anthony; **Capitalism and Modern Social Theory: An Analysis of the Writings of Marx, Durkheim and Max Weber**, Cambridge University Press, Cambridge, 1979.

GIDDENS, Anthony; **The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration**, Politiy Press, Cambridge, 1986.

GIDDENS, Anthony; **Social Theory and Modern Sociology**, Polity Press, Cambridge, 1987.

GIDDENS, Anthony; "Structuralism, Post-structuralism and the Production of Culture", **Social Theory Today** (iç.), Editör. Anthony Giddens ve Jonathan H. Turner, Polity Press, Cambridge, 1987, s. 195-223.

GIDDENS, Anthony; **Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis**, University of California Press, Berkeley, 1990.

GIDDENS, Anthony; "Pozitivizm ve Eleştiricileri", Çeviren: Levent Köker, **Sosyolojik Çözümlenmenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, Ankara, 1990, s. 251-298.

GIDDENS, Anthony; **Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age**, Polity Press, Cambridge, 1991.

GIDDENS, Anthony; "Jürgen Habermas", **Çağdaş Temel Kuramlar** (iç.), Editör: Quentin Skinner, Çeviren: Ahmet Demirhan, Vadi Yayınları, Ankara, 1991, s. 129-146.

GIDDENS, Anthony; **Mahremiyetin Dönüşümü: Modern Toplumlarda Cinsellik, Aşk ve Erotizm**, Çeviren: İdris Şahin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1994.

GIDDENS, Anthony; **Sosyoloji: Eleştirel Bir Yaklaşım**, Çeviren: M. Ruhi Esengün ve İsmail Öğretir, Birey Yayıncılık, İstanbul, 1994.

GIDDENS, Anthony; "Living in a Post-Traditional Society", Ulrich Beck, Anthony Giddens and Scott Lash, **Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order** (iç.), Stanford University Press, California, 1994, s. 56-109.

GIDDENS, Anthony; **Modernliğin Sonuçları**, Çeviren: Ersin Kuşdil, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1994.

GIDDENS, Anthony; **Max Weber Düşüncesinde Siyaset ve Sosyoloji**, Çeviren: Ahmet Çiğdem, Vadi Yayınları, Ankara, 1996.

GIDDENS, Anthony; **Toplumun Kuruluşu: Yapılaşma Kuramının Ana Hatları**, Çeviren: Hüseyin Özel, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1999.

GIDDENS, Anthony; **İleri Toplumların Sınıf Yapısı: Marks'ın Sınıflar Teorisi, Sonraki Teoriler ve Eleştirel Değerlendirmeler**, Çeviren: Ömer Baldık, Birey Yayıncılık, İstanbul, 1999.

GIDDENS, Anthony; **Siyaset**, **Sosyoloji ve Toplumsal Teori: Toplumsal Düşüncenin Klasik ve Çağdaş Temsilcileriyle Hesaplaşmalar**, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2000.

GIDDENS, Anthony; **Üçüncü Yol: Sosyal Demokrasinin Yeniden Dirilişi**, Çeviren: Mehmet Özay, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2000.

GIDDENS, Anthony; **Sosyoloji**, Yayına Hazırlayanlar: Hüseyin Özel ve Cemal Güzel, Ayraç Yayınevi, Ankara, 2000.

GIDDENS, Anthony; **Elimizden Kaçıp Giden Dünya: Küreselleşme Hayatımızı Nasıl Yeniden Şekillendiriyor**?, Çeviren: Osman Akınhay, Alfa Yayınları, İstanbul, 2000.

GIDDENS, Anthony; **Tarihsel Materyalizmin Çağdaş Eleştirisi**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2000.

GIDDENS, Anthony; **Üçüncü Yol ve Eleştirileri**, Çeviren: Nihat Şad, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2001.

GIDDENS, Anthony; **Sağ ve Solun Ötesinde: Radikal Politikaların Geleceği**, Çeviren: Müge Sözen ve Sabir Yücesoy, Metis Yayınları, İstanbul, 2002.

GIDDENS, Anthony; "A Reply to My Critics", **Social Theory of Modern Societies: Anthony Giddens and his Critics** (iç.), Editör: David Held ve John B. Thompson, Cambridge University Press, Cambridge, 2003, s. 249-301.

GIDDENS, Anthony; **Sosyolojik Yöntemin Yeni Kuralları: Yorumcu Sosyolojilerin Pozitif Eleştirisi**, Çeviren: Ümit Tatlıcan ve Bekir Balkız, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2003.

GIDDENS, Anthony; **Sosyal Teorinin Temel Problemleri: Sosyal Analizde Eylem, Yapı ve Çelişki**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2005.

GIDDENS, Anthony; **Ulus-Devlet ve Şiddet**, Çeviren: Cumhur Atay, Devin Yayıncılık, İstanbul, 2005.

GIDDENS, Anthony; **Kapitalizm ve Modern Sosyal Teori: Marx, Durkheim ve Max Weber'in Çalışmalarının Bir Analizi**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009.

GIDDENS, Anthony; "Sosyolojinin Kapsamı", **Sosyoloji: Başlangıç Okumaları** (iç.), Editör: Anthony Giddens, Çeviren: Günseli Altaylar, Say Yayınları, İstanbul, 2010, s. 13-17.

GIDDENS, Anthony; "Sosyoloji ve İnsan Davranışının Açıklaması", **Sosyoloji: Başlangıç Okumaları** (iç.), Editör: Anthony Giddens, Çeviren: Günseli Altaylar, Say Yayınları, İstanbul, 2010, s. 553-557.

GIDDENS, Anthony; **Modernite ve Bireysel-Kimlik: Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2010.

GIDDENS, Anthony; **Sosyolojinin Savunusu: Makaleler, Yorumlar ve Yanıtlar**, Çeviren: İbrahim Kaya, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

GIDDENS, Anthony; **İklim Değişikliği Siyaseti**, Çeviren: Erhan Baltacı, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2013.

GIDDENS, Anthony ve HUTTON, Will; "In Conversation", **Global Capitalism** (iç.), Editör: Will Hutton ve Anthony Giddens, The New Press, New York, 2000, s. 1-51.

GIDDENS, Anthony ve PIERSON, Christopher; **Anthony Giddens'la Söyleşiler: Modernliği Anlamlandırmak**, Çeviren: Serhat Uyurkulak ve Murat Sağlam, Alfa Yayınları, İstanbul, 2001.

GIDDENS, Anthony ve TURNER, Jonathan H.; "Giriş", **Günümüzde Sosyal Teori** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve Jonathan Turner, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2013, s. 7-18.

GIDDENS, Anthony ve SUTTON, Philip W.; **Sosyolojide Temel Kavramlar**, Çeviren: Ali Esgin, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2018.

GODIN, Christian; "Habermas ya da Pratik Evrenselliğin Saygınlığının İadesi", **Jürgen Habermas ile Avrupa'yı Onarmak** (iç.), Derleyen: Yves Charles Zarka, Çeviren: Zühal Karagöz, Mukadder Ezel Yılmaz ve Zeynep Atay, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2014, s. 222-235.

GOFFMAN, Erving; **Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu**, Çeviren: Barış Cezar, Metis Yayınları, İstanbul, 2009.

GOODE, Luke; **Habermas: Democracy and the Public Sphere**, Pluto Press, London, 2005.

GORSKI, Philip S.; "Giriş: Değişim Teorisyeni Olarak Bourdieu", **Bourdieu ve Tarihsel Analiz** (iç.), Derleyen: Philip S. Gorski, Çeviren: Özlem Akkaya, Heretik Yayınları, Ankara, 2015, s. 17-38.

GORSKI, Philip S.; "Millet-leşme Mücadeleleri: Bourdieucü Milliyetçilik Kuramı", **Bourdieu ve Tarihsel Analiz** (iç.), Derleyen: Philip S. Gorski, Çeviren: Özlem Akkaya, Heretik Yayınları, Ankara, 2015, s. 313-345.

GOULDNER, Alvin; **The Coming Crisis of Western Sociology**, Basic Books, New York, 1970.

GOULDNER, Alvin W.; **Batı Sosyolojisinin Yaklaşan Krizi**, Çeviren: Mesut Şenol, Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, Sakarya, 2015.

GREEN, Elizabeth; "Yeni Hristiyan Akademilerde Araştırma: Bourdieu'nun Bakış Açısından", **Sosyal Teori ve Eğitim: Foucault, Habermas, Bourdieu ve Derrida'yı Anlamak** (iç.), Editör: Mark Murphy, Çeviren: Mithat Korumaz ve Yunus Emre Ömür, Eğitim Yayınevi, Konya, 2018, s. 221-244.

GRENFELL, Michael; **Pierre Bourdieu: Agent Provocateur**, Continuum, London, 2004.

GRENFELL, Michael; "Introduction", **Pierre Bourdieu: Key Concepts** (iç.) Editör: Michael Grenfell, Acumen Publishing Limited, Stocksfield, 2008, s. 1-6.

GÜRLER, Sercan; **Hukukun Gücü: Bourdieu Sosyolojisinde Hukuk Alanının Oluşumu ve İşleyişi**, On iki Levha Yayıncılık, İstanbul, 2017.

HABERMAS, Jürgen; **Communication and the Evolution of Society**, İngilizceye Çeviren: Thomas McCarthy, Beacon Press, Boston, 1979.

HABERMAS, Jürgen; **The Theory of Communicative Action, Volume 1. Reason and Rationalization of Society**, İngilizceye Çeviren: Thomas McCarthy, Beacon Press, Boston, 1984.

HABERMAS, Jürgen; **The Theory of Communicative Action, Volume 2 Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason**, İngilizceye Çeviren: Thomas McCarthy, Beacon Press, Boston, 1987.

HABERMAS, Jürgen; "Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje", Çeviren: Gülengül Naliş, **Postmodernizm** (iç.), Derleyen: Necmi Zekâ, Kıyı Yayınları, İstanbul, 1990, s. 31-44.

HABERMAS, Jürgen; **Legitimation Crisis**, İngilizceye Çeviren: Thomas McCarthy, Polity Press, Cambridge, 1992.

HABERMAS, Jürgen; **Rasyonel Bir Topluma Doğru: Öğrenci Protestosu, Bilim ve Siyaset**, Çeviren: Ahmet Çiğdem ve Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1992.

HABERMAS, Jürgen; "Postmoderniteye Giriş: Bir Dönüm Noktası Olarak Nietzsche", Çeviren: Mehmet Küçük, **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 131-152.

HABERMAS, Jürgen; **'İdeoloji' Olarak Teknik ve Bilim**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1993.

HABERMAS, Jürgen; "Özerklik & Dayanışma", Çeviren: Besim F. Dellaloğlu, **Toplumbilim** (iç.), Sayı: 3, Ekim 1995, s. 63-66.

HABERMAS, Jürgen; **Sivil İtaatsizlik: Demokratik Hukuk Devletinin Sınanması, Federal Cumhuriyette Otoriter Yasacılığa Karşı**, Çeviren: Hayrettin Ökçesiz, Afa Yayınları, İstanbul, 1995.

HABERMAS, Jürgen; **The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures**, İngilizceye Çeviren: Frederick G. Lawrence, The MIT Press, Cambridge, 1995.

HABERMAS, Jürgen; **Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy**, Çeviren: William Rehg, The MIT Press, Cambridge, 1996.

HABERMAS, Jürgen; **Bilgi ve İnsansal İlgiler**, Çeviren: Celal A. Kanat, Küyerel Yayınları, İstanbul, 1997.

HABERMAS, Jürgen; **Kamusallığın Yapısal Dönüşümü**, Çeviren: Tanıl Bora ve Mithat Sancar, İletişim Yayınları, İstanbul, 1997.

HABERMAS, Jürgen; **On the Pragmatics of Communication**, Editör: Maeve Cooke, The MIT Press, Cambridge, 1998.

HABERMAS, Jürgen; **Sosyal Bilimlerin Mantığı Üzerine**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1998.

HABERMAS, Jürgen; **Justification and Application: Remarks on Discourse Ethics**, İngilizceye Çeviren: Ciaran Cronin, The MIT Press, Cambridge, 2001.

HABERMAS, Jürgen; **İletişimsel Eylem Kuramı: 1. Cilt/Eylem Rasyonelliği ve Toplumsal Rasyonelleşme, 2. Cilt/İşlevselci Aklın Eleştirisi Üzerine**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2001.

HABERMAS, Jürgen; **"Öteki" Olmak, "Öteki"yle Yaşamak: Siyaset Kuramı Yazıları**, Çeviren: İlknur Aka, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002.

HABERMAS, Jürgen; "Siyasal Kuramın Sorunları", **Kavramlar ve Bağlamlar Arasında: 20. Yüzyıl Düşünürleriyle Söyleşiler** (iç.), Söyleşiyi Yapanlar: Mikael Carleheden ve René Gabriels, Çeviren: Rita Urgan, Hazırlayan: Cem Akaş, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002, s. 71-93.

HABERMAS, Jürgen; "Jean-Paul Sartre'ın Mirası", **Kavramlar ve Bağlamlar Arasında: 20. Yüzyıl Düşünürleriyle Söyleşiler** (iç.), Söyleşiyi Yapan: Richard Wolin, Çeviren: Cem Akaş, Hazırlayan: Cem Akaş, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002, s. 138-143.

HABERMAS, Jürgen; **Küreselleşme ve Milli Devletlerin Akîbeti**, Çeviren: Medeni Beyaztaş, Bakış Yayınları, İstanbul, 2002.

HABERMAS, Jürgen; **İnsan Doğasının Geleceği**, Çeviren: Kaan H. Ökten, Everest Yayınları, İstanbul, 2003.

HABERMAS, Jürgen; **Time of Transitions**, Editör ve İngilizceye Çeviren: Ciaran Cronin ve Max Pensky, Polity Press, Cambridge, 2006.

HABERMAS, Jürgen; **Bölünmüş Batı**, Çeviren: Dilman Muradoğlu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2007.

HABERMAS, Jürgen; **Moral Consciousness and Communicative Action**, İngilizceye Çeviren: Christian Lenhardt and Shierry Weber Nicholsen, Polity Press, Cambridge, 2007.

HABERMAS, Jürgen; "Köktendincilik ve Terör- Habermas'la Söyleşi", **Terör Günlerinde Felsefe: Jürgen Habermas ve Jacques Derrida ile Diyaloglar** (iç.), Hazırlayan: Giovanna Borradori, Çeviren: Emre Barca, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2008, s. 46-66.

HABERMAS, Jürgen; **Europe: The Faltering Project**, İngilizceye Çeviren: Ciaran Cronin, Polity Press, Cambridge, 2009.

HABERMAS, Jürgen; **Doğalcılık ve Din Arasında Felsefi Denemeler**, Çeviren: Ali Nalbant, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2009.

HABERMAS, Jürgen; **The Crisis of the European Union: A Response**, İngilizceye Çeviren: Ciaran Cronin, Polity Press, Cambridge, 2012.

HABERMAS, Jürgen; **The Lure of Technocracy**, İngilizceye Çeviren: Ciaran Cronin, Polity Press, Cambridge, 2015.

HABERMAS, Jürgen; **Söylem Etiği**, Çeviren: Seyit Coşkun, FOL/Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2020.

HABERMAS, Jürgen; **Kamusallığın Yeni Bir Yapısal Dönüşümü ve Müzakereci Demokrasi**, Çeviren: Tanıl Bora, İletişim Yayınları, İstanbul, 2023.

HARDT, Hanno; "Eleştirelin Geri Dönüşü ve Radikal Muhalefetin Meydan Okuyuşu: Eleştirel Teori, Kültürel Çalışmalar ve Amerikan Kitle İletişimi Araştırması", **Medya**, **İktidar**, **İdeoloji** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Mehmet Küçük, Ark Yayınevi, Ankara, 1994, s. 1-55.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Hukuk Felsefesinin Prensipleri**, Çeviren: Cenap Karakaya, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1991.

HEKMAN, Susan; **Bilgi Sosyolojisi ve Hermeneutik: Mannheim, Gadamer, Foucault ve Derrida**, Çeviren: Hüsamettin Arslan ve Bekir Balkız, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1999.

HELD, David; **Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas**, Hutchinson & Co (Publishers) Ltd., London, 1987.

HELD, David; "Habermas: Temel Kavramlar", **Sosyoloji: Başlangıç Okumaları** (iç.), Editör: Anthony Giddens, Çeviren: Günseli Altaylar, Say Yayınları, İstanbul, 2010, s. 565-570.

HITCHCOCK, Louise A.; **Kuramlar ve Kuramcılar: Çağdaş Düşüncede Antik Edebiyat**, Çeviren: Seda Pekşen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013.

HOLLINGER, Robert; **Postmodernizm ve Sosyal Bilimler: Tematik Bir Yaklaşım**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2005.

HONNETH, Axel; "Critical Theory", **Social Theory Today** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve Jonathan H. Turner, Polity Press, Cambridge, 1987, s. 347-382.

HONNETH, Axel; "Almanya'da Eleştirel Kuramın Bugünü", **Eleştirel Bakış: Entelektüellerle Söyleşi** (iç.), Editör: Peter Osborne, Çeviren: Elçin Gen, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 1999, s. 122-141.

HONNETH, Axel; "Eleştirel Teori", **Günümüzde Sosyal Teori** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve Jonathan Turner, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2013, s. 389-425.

HÖFFE, Otfried; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Okşan Nemlioğlu Aytolu, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2008.

INGRAM, David; **Habermas: Introduction and Analysis**, Cornell University Press, Ithaca, New York, 2010.

IŞIK, Emre; **Beden ve Toplum Kuramı: Öznenin Sosyolojisinden Bedenin Sosyolojisine**, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1998.

JENKINS, Richard; **Pierre Bourdieu**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2006.

JOAS, Hans ve KNÖBL, Wolfgang; "Yapısalcılık ve Pratiğin Kuramı Arasında: Pierre Bourdieu'nün Kültür Sosyolojisi", **Pierre Bourdieu'nün Mirası: Eleştirel Söylemler** (iç.), Çeviren: A. Kadir Gülen, Editör: Simon Susen ve Bryan S. Turner, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2019, s. 25-56.

JOHNSON, Doyle Paul; **Contemporary Sociological Theory: An Integrated Multi-Level Approach**, Springer Science+Business Media, LLC, New York, 2008.

JOHNSON, Randal; "Sunuş: Pierre Bourdieu'nün Sanat, Edebiyat ve Kültür Sosyolojisi", Pierre Bourdieu, **Kültür Üretimi: Sembolik Ürünler / Sembolik Sermaye** (iç.), Çeviren: Sibel Yardımcı ve Elçin Gen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2023, s. 7-50.

JOURDAIN, Anne ve NAULIN, Sidonie; **Pierre Bourdiue'nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları**, Çeviren: Öykü Elitez, İletişim Yayınları, İstanbul, 2016.

KASPERSEN, Lars Bo; **Anthony Giddens: An Introduction to a Social Theorist**, İngilizceye Çeviren: Steven Sampson, Blackwell Publisher, Oxford, 2000.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sefaletin Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2008.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Erzurum, 2014.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Frankfurt Okulu**, Genişletilmiş 4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2019.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri**, Genişletilmiş 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2020.

KOÇDEMİR, Kadir; "Jürgen Habermas ve Toplum Teorisi (I)", **Türkiye Günlüğü** (iç.), Sayı: 54, Ocak-Şubat 1999, s. 93-108.

KOÇDEMİR, Kadir; "Habermas ve Toplum Teorisi (II): İletişimsel Davranış Teorisi", **Türkiye Günlüğü** (iç.), Sayı: 56, Yaz 1999, s. 88-108.

KÖSE, Hüseyin; **Bourdieu Medyaya Karşı (İşbirlikçi, Zorba ve Çığırtkan Medya)**, Papirüs Yayınevi, İstanbul, 2004.

KUMAR, Krishan; **Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları**, Çeviren: Mehmet Küçük, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 1999.

LANE, Jeremy F.; **Pierre Bourdieu: A Critical Introduction**, Pluto Press, London, 2000.

LARSON, Calvin J.; **Sociological Theory from the Enlightenment to the Present**, General Hall, Inc., New York, 1986.

LASH, Scott ve WYNNE, Brian; "Introduction", Ulrich Beck, **Risk Society: Towards a New Modernity** (iç.), Translated by Mark Ritter, Sage Publications, London, 1998, s. 1-8.

LAYDER, Derek; **Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Küre Yayınları, İstanbul, 2006.

LECHTE, John; **Fifty Key Contemporary Thinkers: From Structuralism to Postmodernity**, Routledge, London, 1995.

LECHTE, John; **Elli Anahtar Çağdaş Düşünür: Yapısalcılıktan Postmoderniteye**, Çeviren: Barış Yıldırım, Açılımkitap, İstanbul, 2006.

LELEDAKİS, Kanakis; **Toplum ve Bilinçdışı: Toplumsal Teori ve Toplumsalın Bilinçdışı Boyutu**, Çeviren: Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

LEMERT, Charles; **Durkheim'ın Hayaletleri: Kültürel Mantık ve Toplumsal Şeyler**, Çeviren: Ferit Burak Aydar, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2011.

LOVAT, Terrence; "Jürgen Habermas: Eğitimin Gönülsüz Kahramanı", **Sosyal Teori ve Eğitim: Foucault, Habermas, Bourdieu ve Derrida'yı Anlamak** (iç.), Editör: Mark Murphy, Çeviren: Mithat Korumaz ve Yunus Emre Ömür, Eğitim Yayınevi, Konya, 2018, s. 117-138.

LOYAL, Steven; **The Sociology of Anthony Giddens**, Pluto Press, London, 2003.

LÖWY, Michael; **Demir Kafes: Max Weber ve Weberci Marksizm**, Çeviren: Nihan Çetinkaya, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

MacKENDRICK, Kenneth G.; **Discourse, Desire, and Fantasy in Jürgen Habermas's Critical Theory**, Routledge, New York, 2008.

MACRAE, Donald G.; **Weber**, Çeviren: Nur Vergin, Afa Yayınları, İstanbul, 1985.

MAIGRET, Éric; **Medya ve İletişim Sosyolojisi**, Çeviren: Halime Yücel, İletişim Yayınları, İstanbul, 2019.

MARX, Karl; **Kapital**, **Kapitalist Üretimin Eleştirel Bir Tahlili**, **Birinci Cilt**, Çeviren: Alaattin Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1986.

MATON, Karl; "Habitus", **Pierre Bourdieu: Key Concepts** (iç.) Editör: Michael Grenfell, Acumen Publishing Limited, Stocksfield, 2008, s. 49-65.

McCARTHY, Thomas; **Critical Theory of Jürgen Habermas**, The MIT Press, London, 1985.

McCARTHY, Thomas; "Habermas ve Modernliğin Felsefi Söylemi", **Çağdaş Temel Kuramlar** (iç.), Editör: Quentin Skinner, Çeviren: Ahmet Demirhan, Vadi Yayınları, Ankara, 1991, s. 147-158.

McCORMICK, John P.; **Weber, Habermas ve Avrupa Devletinin Dönüşümü: Anayasal, Sosyal ve Uluslarüstü Demokrasi**, Çeviren: Ferit Burak Aydar, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 2015.

McINTOSH, Donald; "Language, Self, and Lifeworld in Habermas's Theory of Communicative Action", **The Classical Tradition in Sociology, The European Tradition**, **Volume IV** (iç.), Editör: Raymond Boudon, Mohamed Cherkaoui ve Jeffrey Alexander, Sage Publications, London, 1997, s. 102-130.

MEŠTROVİĆ, Stjepan G.; **Anthony Giddens**: **The Last Modernist**, Routledge, London, 1998.

MORRIS, Martin; **Rethinking the Communicative Turn: Adorno, Habermas, and the Communicative Freedom**, State University of New York Press, New York, 2001.

MOUZELIS, Nicos; "Katılımcı-Toplumsal Bütün Sorunu: Parsons, Bourdieu, Giddens", **Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi** (iç.), Çeviren: Ümit Tatlıcan, Derleyen: Güney Çeğin ve Diğerleri, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007, s. 187-226.

MUNCH, Richard; "Code, Structure and Action-Building a Theory of Structuration from a Parsonian Point of View", **Theory Building in Sociology: Assesing Theoritical Cumulation**, Editör:

Jonathan H. Turner, Sage Publications, Inc., California, 1989, s. 101-117.

MYTHEN, Gabe; **Ulrich Beck: A Critical Introduction to the Risk Society**, Pluto Press, London, 2004.

O'BRIEN, Martin; "Anthony Giddens'ın Sosyolojisine Giriş", Anthony Giddens ve Christopher Pierson; **Anthony Giddens'la Söyleşiler: Modernliği Anlamlandırmak** (iç.), Çeviren: Serhat Uyurkulak ve Murat Sağlam, Alfa Yayınları, İstanbul, 2001, s. xiii-xIii.

OUTHWAITE, William; **Habermas: A Critical Introduction**, Stanford University Press, Stanford, California, 1994.

OUTHWAITE, William; "Jürgen Habermas", Çeviren: Bengül Güngörmez, **Sosyolojik Düşüncede İz Bırakanlar** (iç.), Yayına Hazırlayan: Bob Stones, Türkçe Yayına Hazırlayan: Nihat Z. Erdoğan ve Ülgen Oskay, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2008, s. 247-256.

OUTHWAITE, William; **Sosyal Teori**, Çeviren: Ümit H. Yolsal, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2019.

ÖZTÜRK, Emre; "Sosyoloji Kuramları: Kurucu İsimler ve Temel Kuramlar", **Sosyolojiye Giriş** (iç.), Editör: Metin Kılıç, Eğitim Yayınevi, Konya, 2021, s. 16-66.

POSTER, Mark; **Foucault, Marksizm ve Tarih**, Çeviren: Feride Güder, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2008.

PUSEY, Michael; **Jürgen Habermas**, Routledge, London, 2003.

RAHKONEN, Keijo; "Bourdieu ve Nietzsche: Mücadele Olarak Beğeni", **Pierre Bourdieu'nün Mirası: Eleştirel Söylemler** (iç.), Editör: Simon Susen ve Bryan S. Turner, Çeviren: A. Kadir Gülen, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2019, s. 151-171.

RAWOLLE, Shaun ve LINGARD, Bob; "Bourdieu ve Eğitim Araştırması: Düşünce Araçları, Rasyonel Düşünce ve Epistemolojik Masumiyetin Ötesi", **Sosyal Teori ve Eğitim: Foucault, Habermas, Bourdieu ve Derrida'yı Anlamak** (iç.), Editör: Mark Murphy, Çeviren: Mithat Korumaz ve Yunus Emre Ömür, Eğitim Yayınevi, Konya, 2018, s. 187-219.

RICHTER, Rudolf; **Sosyolojik Paradigmalar: Klasik ve Modern Sosyoloji Anlayışlarına Giriş**, Çeviren: Necmeddin Doğan, Küre Yayınları, İstanbul, 2012.

RITZER, George; "Micro-Macro Linkage in Sociological Theory: Applying a Metatheoretical Tool", **Frontiers of Social Theory: The New Syntheses** (iç.), Editör: George Ritzer, Columbia University Press, New York, 1990, s. 347-370.

RITZER, George; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2012.

RITZER, George; **Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

RITZER, George ve STEPNISKY, Jeffrey; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, Çeviren: Irmak Ertuna Howison, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

ROBBINS, Derek; **The Work of Pierre Bourdieu: Recognizing Society**, Westview Press, Boulder, 1991.

ROBBINS, Derek; **Bourdieu and Culture**, Sage Publications Ltd., London, 2000.

RORTY, Richard; "Habermas, Lyotard ve Postmodernite", **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 153-169.

SANDBERG, Fredrik; "Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuramı'nın, Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Kullanılması", **Sosyal Teori ve Eğitim: Foucault, Habermas, Bourdieu ve Derrida'yı Anlamak** (iç.), Editör: Mark Murphy, Çeviren: Mithat Korumaz ve Yunus Emre Ömür, Eğitim Yayınevi, Konya, 2018, s. 161-184.

SCHWEPPENHÄUSER, Gerhard; **Eleştirel Teori'ye Giriş**, Çeviren: Hülya Yaman, Avesta Yayınları, İstanbul, 2015.

SCOTT, John; **Sociological Theory: Contemporary Debates**, Edward Elgar Publishing Limited, Aldershot Hants, 1995.

SHARROCK, Wes W.; HUGHES, John A. ve MARTIN, Peter J.; **Understanding Modern Sociology**, Sage Publications, London, 2003.

SHIELDS, Rob; "Henri Lefebvre", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 327-343.

SHILLING, Chris; **The Body and Social Theory**, Sage Publications, Inc., London, 1993.

SHUSTERMAN, Richard; "Introduction: Bourdieu as Philosopher", **Bourdieu: A Critical Reader** (iç.), Editör: Richard Shusterman, Blackwell Publishers Ltd, Oxford, 2000, s. 1-13.

SITTON, John F.; **Habermas and Contemporary Society**, Palgrave Macmillan, New York, 2003.

SKIRBERKK, Gunnar ve GILJE, Nils; **Antik Yunan'dan Modern Döneme Felsefe Tarihi**, Çeviren: Emrah Akbaş ve Şule Mutlu, Kesit Yayınları, İstanbul, 2006.

SLATTERY, Martin; **Sosyolojide Temel Fikirler**, Yayına Hazırlayan: Ümit Tatlıcan ve Gülhan Demiriz, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2007.

SØRENSEN, Mads P. ve CHRISTIANSEN, Allan; **Ulrich Beck: An Introduction to the Theory of Second Modernity and the Risk Society**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2013.

SPECTER, Matthew G.; **Habermas: Entelektüel Bir Biyografi**, Çeviren: İsmail Ilgar, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012.

STAUTH, Georg ve TURNER, Bryan S.; **Nietzsche'nin Dansı: Toplumsal Hayatta Hınç, Karşılıklılık ve Direniş**, Çeviren: Mehmet Küçük, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2005.

STEINHOFF, Uwe; **The Philosophy of Jürgen Habermas: A Critical Introduction**, İngilizceye Çeviren: Karsten Schöllner, Oxford University Press Inc., New York, 2009.

STEINMETZ, George; "Sosyo-Analize Doğru: Psikoanalizin 'Travmatik Çekirdeği' ve Neo-Bourdieucü Teori", **Bourdieu ve Tarihsel Analiz** (iç.), Derleyen: Philip S. Gorski, Çeviren: Özlem Akkaya, Heretik Yayınları, Ankara, 2015, s. 167-198.

STEVENSON, Nick; "Ulrich Beck", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 435-448.

STIRK, Peter M. R.; **Critical Theory, Politics and Society: An Introduction**, Pinter, London, 2000.

SUSEN, Simon; "Bourdieu ve Adorno: Modern Toplumda Kültürün Dönüşümü- Eleştirel Bir Kültürel Üretim Kuramına Doğru-", **Pierre Bourdieu'nün Mirası: Eleştirel Söylemler** (iç.), Çeviren: A. Kadir Gülen, Editör: Simon Susen ve Bryan S. Turner, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2019, s. 205-235.

SUSEN, Simon ve TURNER, Bryan S.; "Pierre Bourdieu'nün Mirası Üzerine İlk Düşünceler", **Pierre Bourdieu'nün Mirası: Eleştirel Söylemler** (iç.), Çeviren: A. Kadir Gülen, Editör: Simon Susen ve Bryan S. Turner, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2019, s. 7-24.

SWARTZ, David; **Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi**, Çeviren: Elçin Gen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011.

SWARTZ, David L.; "Bourdieucü Perspektiften Sosyolojik Analiz İçin Meta-ilkeler", **Bourdieu ve Tarihsel Analiz** (iç.), Derleyen: Philip S. Gorski, Çeviren: Özlem Akkaya, Heretik Yayınları, Ankara, 2015, s. 41-64.

SWARTZ, David L.; **Simgesel İktidar, Siyaset ve Entelektüeller: Pierre Bourdieu'nün Siyaset Sosyolojisi**, Çeviren: Eva Gurbanova ve Cem Sili, FOL/Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2022.

SWINGEWOOD, Alan; **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998.

ŞENTÜRK, Rıdvan; **Eleştirel Teorinin Eleştirisi**, Kesit Yayınları, İstanbul, 2013.

TATLICAN, Ümit; "Çevirmenin Sunuşu", Anthony Giddens, **Sosyal Teorinin Temel Problemleri: Sosyal Analizde Eylem, Yapı ve Çelişki** (iç.), Çeviren: Ümit Tatlıcan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2005, s. 1-120.

TATLICAN, Ümit; **Sosyoloji ve Sosyal Teori Yazıları**, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2011.

TATLICAN, Ümit ve BİNAY, Berivan; "Anthony Giddens", **1990'den Günümüze Büyük Düşünürler, II. Cilt** (iç.), Editör: Çetin Veysal, Etik Yayınları, İstanbul, 2010, s. 3-136.

THOMPSON, John B.; **İdeoloji ve Modern Kültür: Kitle İletişimi Çağında Eleştirel Toplum Kuramı**, Çeviren: İdil Çetin, Dipnot Yayınları, Ankara, 2013.

TİMUR, Taner; **Habermas'ı Okumak**, Yordam Kitap, İstanbul, 2008.

TROMBLEY, Stephen; **Modern Dünyaya Yön Veren 50 Düşünür**, Çeviren: Gonca Gülbey, Kolektif Kitap, İstanbul, 2015.

TOURAINE, Alain; **Modernliğin Eleştirisi**, Çeviren: Hülya Tufan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.

TOURAINE, Alain; "Özneler ve Aktörler", **Kavramlar ve Bağlamlar Arasında: 20. Yüzyıl Düşünürleriyle Söyleşiler** (iç.), Söyleşiyi Yapan: Nazlı Ökten, Hazırlayan: Cem Akaş, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002, s. 211-227.

TUCKER, Kenneth H.; **Anthony Giddens and Modern Social Theory**, Sage Publications, London, 1998.

TURNER, Bryan S.; "The Two Faces of Sociology: Global or National?", **Theory, Culture and Society** (iç.), Vol: 7, 1990, s. 343-358.

TURNER, Bryan S.; **The Body and Society**, Sage, London, 1996.

TURNER, Bryan S.; **Max Weber ve İslâm: Eleştirel Bir Yaklaşım**, Çeviren: Yasin Aktay, Vadi Yayınları, Ankara, 1997.

TURNER, Bryan S.; **Oryantalizm, Kapitalizm ve İslâm**, Çeviren: Ahmet Demirhan, İnsan Yayınları, İstanbul, 1997.

TURNER, Bryan S.; **Classical Sociology**, Sage Publications, London, 1999.

TURNER, Bryan S.; **Statü**, Çeviren: Kemal İnal, Doruk Yayımcılık, Ankara, 2000.

TURNER, Bryan S.; "Kapitalizm, Sınıf ve Hastalık", Çeviren: Aylin Dikmen, **Toplumbilim** (iç.), Sayı: 13, Temmuz 2001, s. 109-118.

TURNER, Bryan S.; **Marx ve Oryantalizmin Sonu**, Çeviren: H. Çağatay Keskinok, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2001.

TURNER, Bryan S.; **Oryantalizm**, **Postmodernizm ve Globalizm**, Çeviren: İbrahim Kapaklıkaya, Anka Yayınları, İstanbul, 2002.

TURNER, Bryan S.; **Regulating Bodies: Essays in Medical Sociology**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2002.

TURNER, Bryan S.; "Türkçe Basıma Önsöz", Georg Stauth ve Bryan S. Turner, **Nietzsche'nin Dansı: Toplumsal Hayatta Hınç, Karşılıklılık ve Direniş** (iç.), Çeviren: Mehmet Küçük, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2005, s. 9-22.

TURNER, Bryan; **Eşitlik**, Çeviren: Bahadır Sina Şener, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2007.

TURNER, Bryan S.; **The Body & Society: Explorations in Social Theory**, SAGE Publications, London, 2008.

TURNER, Bryan S.; **Tıbbî Güç ve Toplumsal Bilgi**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2011.

TURNER, Bryan S.; **Religion and Modern Society: Citizenship, Secularisation and the State**, Cambridge University Pres, Cambridge, 2011.

TURNER, Bryan S.; **Klasik Sosyoloji**, Çeviren: İdil Çetin, İletişim Yayınları, İstanbul, 2014.

TURNER, Bryan S.; **Din ve Modern Toplum: Yurttaşlık, Sekülerleşme ve Devlet**, Çeviren: Arzu Tüfekçi, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2017.

TURNER, Bryan S.; **Beden ve Toplum: Sosyal Teoride Arayışlar**, Çeviren: İrfan Kaya ve Meryem Berrin Bulut, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti., Ankara, 2019.

TURNER, Bryan S.; "Pierre Bourdieu ve Din Sosyolojisi", **Pierre Bourdieu'nün Mirası: Eleştirel Söylemler** (iç.), Çeviren: A. Kadir Gülen, Editör: Simon Susen ve Bryan S. Turner, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2019, s. 257-280.

TURNER, Bryan S.; "Ulrich Beck", Çeviren: Pelin Ünsal, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 94.

TURNER, Bryan S.; "Beden", Çeviren: Yusuf Enes Karataş, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 95-99.

TURNER, Bryan S. (Editör); **Sosyoloji Sözlüğü**, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020.

TURNER, Bryan S. ve KHONDKER, Habibul Haque; **Küreselleşme: Doğu ve Batı**, Çeviren: Serkan Özdemir, Koyusiyah Yayıncılık San. ve Tic. Ltd. Şti., Ankara, 2019.

TURNER, Bryan S. ve ROJEK, Chris; **Toplum ve Kültür: Kıtlık ve Dayanışma İlkeleri**, Çeviren: Kadriye Göksel, Islık Yayınları, İstanbul, 2019.

VANDENBERGHE, Frédéric; **Alman Sosyolojisinin Felsefi Tarihi**, Çeviren: Vefa Saygın Öğütle, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2016.

WACQUANT, Loïc; "Pierre Bourdieu: Hayatı, Eserleri ve Entelektüel Gelişimi", **Ocak ve Zanaat**: **Pierre Bourdieu Derlemesi** (iç.), Çeviren: Ümit Tatlıcan, Derleyen: Güney Çeğin ve Diğerleri, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007, s. 53-76.

WACQUANT, Loïc; "Pierre Bourdieu ve Demokratik Siyaset Üzerine Göstergeler", **Ocak ve Zanaat**: **Pierre Bourdieu Derlemesi** (iç.), Çeviren: Alaattin Oğuz, Derleyen: Güney Çeğin ve Diğerleri, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007, s. 439-458.

WACQUANT, Loïc; "Pierre Bourdieu", Çeviren: Füsun Kökalan Çımrın, **Sosyolojik Düşüncede İz Bırakanlar** (iç.), Yayına Hazırlayan: Bob Stones, Türkçe Yayına Hazırlayan: Nihat Z. Erdoğan ve Ülgen Oskay, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2008, s. 257-272.

WACQUANT, Loïc J. D.; "Refleksif Bir Sosyolojiye Doğru: Pierre Bourdieu ile Bir Söyleşi", Çeviren: Burcu Birinci, **Sosyal Teori ve Sosyoloji: Klâsikler ve Ötesi** (iç.), Editör: Stephen P. Turner, Küre Yayınları, İstanbul, 2008, s. 255-272.

WACQUANT, Loïc; "Simgesel İktidar ve Grup Oluşumu: Pierre Bourdieu'nün Sınıfı Yeniden Çerçevelemesi Üzerine", **Cogito** (iç.), Çeviren: Erkal Ünal, Sayı: 76, Bahar 2014, s. 204-229.

WACQUANT, Loïc; "Bourdieu'yle Birlikte: Loïc Wacquant'la Söyleşi", **Cogito** (iç.), Çeviren: Elyesa Koytak, Sayı: 76, Bahar 2014, s. 445-450.

WACQUANT, Loïc; "Toplumsal Bir Prakseoloji İçin Bourdieu Sosyolojisinin Yapısı ve Mantığı", Pierre Bourdieu ve Loïc Wacquant, **Düşünümsel Sosyolojiye Davet** (iç.), Çeviren: Nazlı Ökten, İletişim Yayınları, İstanbul, 2021, s. 33-100.

WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Contemporary Sociological Theory: Continuing the Classical Tradition**, Prentice-Hall, New Jersey, 1991.

WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları: Klasik Geleneğin Geliştirilmesi**, Çeviren: Leyla Elburuz ve M. Rami Ayas, Punto Yayıncılık Ltd. Şti., İzmir, 2004.

WALSH, David F.; "Yapı/Faillik", **Temel Sosyolojik Dikotomiler** (iç.), Çeviren: İhsan Çapcıoğlu, Editör: Chris Jenks, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2012, s. 23-59.

WATERS, Malcolm; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Zafer Cirhinlioğlu ve Diğerleri, Gündoğan Yayınları, Ankara, 2008.

WEBB, Jen; SCHIRATO, Tony ve DANAHER, Geoff; **Understanding Bourdieu**, Allen & Unwin, Crows Nest, 2002.

WEBER, Max; **Sosyoloji Yazıları**, Yayıma Hazırlayan: Hans H. Gerth ve C. Wright Mills, Çeviren: Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1987.

WHITE, Stephen K.; **The Recent Work of Jürgen Habermas: Reason, Justice and Modernity**, Cambridge University Press, Cambridge, 2003.

WOLFREYS, Jim; "Bourdieu, Politika ve Marksist Teori", **Ocak ve Zanaat**: **Pierre Bourdieu Derlemesi** (iç.), Çeviren: Hande Çelik, Derleyen: Güney Çeğin ve Diğerleri, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007, s. 459-472.

ZEKÂ, Necmi; "Yolları Çatallanan Bahçe, Aynalı Gökdelenler, Dil Oyunları ve Robespierre", **Postmodernizm** (iç.), Derleyen: Necmi Zekâ, Kıyı Yayınları, İstanbul, 1990, s. 7-30.

ÇOCUK SOSYOLOJİSİ

Prof. Dr. Mahmut TEZCAN

Güncellenmiş

4. Baskı

Ankara

2023

ÇOCUK SOSYOLOJİSİ
Prof. Dr. Mahmut TEZCAN

© Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-880-5
e-ISBN : 978-605-170-871-3
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

ÇOCUK SOSYOLOJİSİ
TEZCAN, Mahmut

Anı Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, x + 190 sf., 13.5x19.5 cm

ISBN : 978-605-170-880-5
e-ISBN : 978-605-170-871-3

Sosyoloji, Çocuk Sosyoloji
Çocuk Sosyolojisi, Çocuğun Eğitimi, Oyun ve Çocuk, Disiplin ve Çocuk, Çocuğun Serbest Zaman Eğitimi, Toplumsal Sorunlar ve Çocuk, Toplumsal Değişme ve Çocuk

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

Sosyolojide "Çocuk Sosyolojisi" adı altındaki uzmanlık alanı çok yenidir. Bu yeni alan diğer ülkelerde de böyledir. Bu nedenle henüz araştırma ve incelemelere konu olmamıştır. Bizde de araştırmalarda çocuğa yer verilmekle birlikte, sadece çocuk sosyolojisi alanında spesifik araştırmalar yeterince yapılmamıştır. Çocuğu ilgilendiren birçok dallarda araştırma ve yayınlar vardır fakat sosyolojik araştırmalar yeterince yoktur.

Bu kitabımız, çocuk sosyolojisi alanına giriş niteliğindedir. Çocuk, toplumdaki diğer ögelerle ilişkilendirilmektedir. Şimdiye değin çocuk sosyolojisi konularından bazıları eğitim sosyolojisinde ele alınmakta idi. Ayrıca aile sosyolojisinde de çocuk konularına değinilmekte idi. Artık bu konular çocuk sosyolojisi altında toplanacaktır kuşkusuz. Gerçekten konular çok çeşitlenmiştir. Her biri ayrı araştırmalar gerektirmektedir.

Açıklamalarımız hem kuramsal hem de uygulamalı olarak yer almıştır. Kuşkusuz konuların ülkemiz açısından ağırlıklı olduğu görülmektedir.

Seçimlik ders olarak fakültemizde açtığımız bu alanda ileride tezlere konu olacak araştırmalar yapılmasını beklemekteyiz. Bu çalışmalar, kuşkusuz öncelikle edebiyat fakülteleri sosyoloji bölümlerinde ve ayrıca eğitim fakültelerinde yapılması gereklidir.

Bu çalışmamız sosyoloji ve eğitim bilimleri öğrencileri için kaynak bir kitaptır. Adı geçen alanlardaki öğrencilerimize sevgilerimi sunar, başarılar dilerim.

Ülkemizde toplumsal bilim olarak "Sosyolojide Çocuk Konusu" yeterince ilgi çekmiş bir alan değildir. Çocuk hakkında var olan bilgilerimiz yetersizdir. Bir yazarımıza göre bunun nedeni; "Çocuğu çocuk olarak değil de geleceğin yetişkini olarak görmemizden dolayıdır. Ancak 20. yüzyıl çocukların farkına varıldığı bir dönem olarak tanımlamak doğru olur. Böylece bu yaklaşım da değişmiştir. Yani çocukları geleceğin yetişkinleri olarak değil, bugünün çocukları

olarak yeniden keşfetme gerçekleşmiştir. 1980'li yıllardan sonra Çocuk Sosyolojisi ilgi görmüştür.[1]"

Çocukların hak ettikleri ilgi, özel ve saygı, böylece anlaşılır duruma gelmiştir. Örneğin iş kazalarındaki çocuklar, çocuk istismarı, yoksulluktaki çocuklar, cezaevlerindeki çocuklar, dil öğrenenler, sağlık sorunları, mülteci çocuklar incelenmeye, ele alınmaya başlanmıştır. Kitabın son bölümünde bu "Yeni Çocukluk Sosyolojisi" yaklaşımını açıklamış bulunuyoruz. Daha sonraki çalışmalarımızda bu yaklaşımı kullanacağız. Sayın Özarslan'a bu konuyu ele aldığı için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Mahmut TEZCAN

Ankara, 2023

[1] Özarslan, A. Dikmen: Çocuk ve Çocukluk Sosyolojisi, s.5.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ ix

I. YENİ BİR UZMANLIK ALANI 1
ÇOCUK SOSYOLOJİSİ 1

II. ÇOCUĞUN EĞİTİMİ 5
1. Çeşitli Toplumlarda Çocuk Yetiştirme Biçimleri ve Kişilik 5
2. İlk Çocukluğun Önemi 7
3. Annesizlik 8
4. Kibbutz Çocukları 11
5. Olgunlaşma ve Gelişme 12
6. Çocuk Yetiştirme Uygulamaları ve Kişilik Gelişmesi 15
7. Çocuk Beslenmesi 15
8. Tuvalet Eğitimi 17
9. Seksüellik 19
10. Kundaklama 20
11. Kültürümüzde Kişilik Benzetmeleri 23
12. Çalışan Kadın ve Çocuk 25
13. Çocuk Yetiştirme Biçimimizin Genel Görünümü 25
14. Köy Kültüründe Çocuk Eğitimi 27
15. Çocuk Eğitiminde Büyüklerin Rolü 29
16. Çocuğun Cezalandırılması 29
17. Çocuğun Ödüllendirilmesi 30

III. ÜLKEMİZDEKİ TOPLUMSAL DEĞİŞMELERİN AİLEDE ÇOCUK EĞİTİMİNE YANSIMASI 31
1. Bilgisayar Oyunları 31
2. Erkeğin Rollerinde Değişmeler 33
3. Çocuğun ve Gencin Saygın Okullara Girebilmesi için Sınavlara Hazırlanması 34

4. Televizyonun Etkisi 35
5. Gurbetçi Çocukları 36
6. Serbest Zaman Değerlendirme 37
7. Beklenti Düzeyinin Yükselişi 38
8. Büyük Kentlerdeki Evcil Hayvan Sahiplenme ve Bakımının Eğitimsel Önemi 38

IV. DİSİPLİN VE ÇOCUK 43
1. Disiplin Kavramı 43
2. Aile İçinde Disiplin 44
3. Disiplinin Belli İlkeleri 44
4. Çağdaş Disiplin Anlayışı 44
5. Okulda Disiplinleştirme 47
6. Öğretmenlerin Disiplin Tutumları 47

V. DİN VE ÇOCUK 51
1. Okul Öncesi Çocukta Dinsel Duygu 52
2. Okul Çağı Çocuğunda Dinsel Düşünce 53

VI. OYUN VE ÇOCUK 55
1. Çocuğun Serbest Zaman Eğitimi 55
a. Oyun Kavramı 55
b. Serbest Zaman Eğitimi Bakımından Oyunun Yararları 56
c. Çocuğa Sağlanan Olanaklar 58
d. Oyuncaklar 59
2. Ülkemizde Serbest Zamanların Yararlı Olarak Değerlendirilmesinde Çocuğa Sağlanan Olanaklar 66

VII. TATİL VE ÇOCUK 69
1. Açık Havada 69
2. Kapalı Yerde 69

3. Hobiler 70
4. Çocuk Kulüpleri..... 71

VIII. AKRAN İLİŞKİLERİ 73
1. Olumsuz İlişkiler 73
2. Olumlu İlişkiler..... 73
3. Akran İlişkilerinin İşlevleri 73

IX. TOPLUMSAL SORUNLAR VE ÇOCUK..... 75
1. Boşanma ve Çocuk..... 75
2. Çocuk İhmal ve İstismarı 78
3. Çalışan Kadınlar ve Çocuk..... 83
4. Yoksulluk ve Çocuk 87
5. Çalışan Çocuk (Çocuk İşçiler) 89
6. Başlık Parası ve Kız Çocuklar..... 93
7. Kan Gütme Geleneği ve Çocuk 93
8. Çocuk Suçluluğu..... 95
9. Çocuk Hakları ile İlgili Sorunlar 98

OKUMA PARÇASI 99
10. Çocuk Anneler – Çocuk Gelinler 101
11. Çocuk İntiharları 104
12. Töre Cinayetleri ve Çocuklar..... 108
13. Üvey Ebeveynli Aileler ve Çocuklar..... 109
14. Tek Anne Babalı Ailelerde Çocuk 110
15. Anadolu'da Kuma Geleneği ve Çocuk 111
16. Anneler Uzayan Tatilden Memnun Değil 112
17. Kayıp Çocuklar 113

X. TOPLUMSAL DEĞİŞME VE ÇOCUK 115
1. Çocukluğun Yok Oluşu 115

2. Ulusal ve Uluslararası Göçün Eğitimsel Sonuçları 122
3. Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Kültürel Yaşamı 130
4. Bilgisayar ve Çocuk 140
5. Çocuk ve Televizyon 142
6. Kütük Atma Geleneği 142
7. Dün, Bugün ve Gelecekte Çocuk 144
a. Çocuğun Dünü 144
b. Günümüzde Çocuk 145
c. Gelecekte Çocuk 145
i. Geleneksel çocukluk 147
ii. Modern Çocukluk 148
iii. Postmodern Çocukluk 148

XI. ŞİDDET VE ÇOCUK 151
1. Çocuk Cinayetleri ve Ülkemiz 151
2. İlkel Toplumlarda Çocuk Öldürme 152
3. Çocuk Öldürme Nedenleri 153
4. Bebek ve Çocuk Cinayetlerine Tarihten Örnekler 160

XII. YENİ ÇOCUKLUK SOSYOLOJİSİ 163

SONUÇ 171
OKUMA PARÇASI-1 173
OKUMA PARÇASI-2 175
OKUMA PARÇASI-3 177
KAYNAKLAR 179

GİRİŞ

Çocukların tarihi ilk kez Philippe Ariès[1] tarafından ele alınmıştır. Tarih boyunca çocukların toplumsal yaşamdaki konumlarının farklılaşması, çocukluğun bir toplumsal inşa olduğunun farkına varılması onların da bir bilimsel özne olmasına yol açmıştır.

Çocuk her zaman yetişkine bağımlı, yetersiz ve ikincil planda kalmıştır. Oysaki çocuklar sağlıklı, güçlü, ahlaklı, itaatkar olarak yetiştirilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle bilimsel özne olarak çocuk; eğitim sistemindeki durumu, aile yapısı, ekonomik sistemdeki yeri, ebeveyn olgunluğu, iyilikseverlik gibi yönlerle de ele alınmaya başlamıştır.

[1] Orta Çağ Avrupa'sında çocukluk ve aile üzerine araştırmalarıyla tanınan Fransız tarihçi.

I. YENİ BİR UZMANLIK ALANI

ÇOCUK SOSYOLOJİSİ

1. Çocuklar etken, yaratıcı ve toplumsal ögelerdir. Kendi yegane çocuk kültürlerini üretirler, yapılandırırlar. Yetişkin dünyasının üretimine de katkıda bulunurlar. Antropolojide çocukluğu kendi adına inceleyen Margaret Mead (1930) çocuk gelişiminde kültürel etkinin araştırılmasına öncülük etmiştir. Çocukların toplumsallaşmanın edilgen nesneleri olmayıp kendi dünyaları olduğunu da vurgulamıştır.

2. Çocukluk yapısal bir biçimdir. Toplumsal olarak yapılandırılmıştır. Yani, toplumun bir parçası ya da bir kategorisidirler (Toplumsal sınıf, yaş grupları gibi). Bu anlamda çocuklar, çocukluklarının bir üyesidirler. Çocukluk, çocukların kendileri için geçici bir dönemdir. Yapısal bir biçim olarak çocukluk, diğer yapısal kategorilerle (toplumsal sınıf, toplumsal cinsiyet ve yaş grupları gibi) ilişkilidir.[1]

On yıl kadar öncesinde temel sosyolojide çocukluk araştırmaları yoktu. Oysa bugün çocuk sosyolojisi konusunda giderek artan sayıda monografiler, dergilerde makaleler gerek kuramsal gerekse uygulamalı araştırmalar yayımlanmaktadır. Çocuk sosyalleşmesi konusuna sosyoloji kitaplarında da genişçe yer verilmektedir.[2] Neden çocuk sosyolojisi geç kaldı? Bu sorunun cevabı, çocukların sosyolojideki kıyısallaşmalarının nedeni olarak onların toplumlardaki ikincil konumları nedeniyledir.

Sosyolojide yorumcu ve yapısal kuramsal bakışların gelişmesiyle kuramsal çocuk kavramsallaştırılması ve toplumsallaşması alanın-

[1] Corsaro, A. William: The Sociology of Childhood, s.4-5.
[2] Corsaro, A.W.: a.g.e., s.7.

daki gelişmeler de bu alana ilgiyi artırdı.[3]

Determinist sosyalleşme modeline göre çocuk temel olarak edilgen rol oynar (Geleneksel toplumsallaşma görüşü).

Yapısal (constructivist) modelde ise çocuk etken bir ögedir ve öğrenmeye isteklidir. Çocuk kendi toplumsal dünyasını ve içindeki yerini etken olarak yapar.[4] Çocukluğun kendine özgü bir kültür olduğunu savunan yazarlardan biri de Fransız tarihçi Philippe Ariès'dir. *Centuries of Childhood* (1962) adlı kitabında bu hususa değinir. Modern Batı'daki çocukluğun yetişkinler dünyasından ayrıldığını söyler.

Başka yazarlar ise çocukluğun; çocukların siyasal, entelektüel, cinsel ya da ekonomik varlıklar olarak hareket etme becerilerinin olmadığı düşüncesiyle kurulduğunu belirtmişlerdir.

Çocuklar bir yandan anne babalarının üstüne titredikleri ve değerli varlıkları olarak görülürken, diğer yandan toplum için bir maliyet ve yük konumundadırlar.[5]

Çocukluk kültürlere ve tarihsel dönemlere göre değişiklik gösterir. P. Ariès, 1960'lı yıllarda yayımlanan kitabında çocukluğun değişmez bir biyolojik olgu değil, toplumsal bir kategori olduğunu belirtir. Yani ona göre çocukluk tarihsel sürece tabidir. Ayrıca çocuk kavramının 15. hatta 16. yüzyıllardan önce bilinmediğini kanıtlamıştır.[6]

Çocukluk, bebeklik ile ergenliğin başındaki dönem arasında yer alan bir varlıktır. Bu kavram geçmiş iki ya da üç yüzyılda ortaya çıkmıştır.

---

[3] Corsaro, A.W.: a.g.e., s.8.
[4] Corsaro, A.W.: a.g.e., s.9.
[5] Marshall, Gordon: Sosyoloji Sözlüğü, s.120.
[6] Tan, Mine: "Çocukluk: Dün ve Bugün – Toplumsal Tarihte Çocuk".

II. ÇOCUĞUN EĞİTİMİ

Bu bölümde çeşitli toplumlarda çocuk yetiştirme biçimleri ile kişilik, ilkel ve çağdaş toplumlardaki eğitim durumu, ülkemizdeki toplumsal değişmelerin ailede çocuk eğitimine yansıması, kültürce yoksun çocuklar ve eğitim, çocuğun okulda başarısızlığı konularının üzerinde durulacaktır. Söz konusu konulara baktığımızda çocukların eğitiminin hem ailede hem de okulda (örgün eğitim) gerçekleştiğini görürüz.

Okul, toplumsallaşmanın aileden sonra sürdüğü yerdir. Çocuk, okulda yarışma, dakik olma ve kendini denetleme gibi nitelikleri öğrenir. İlköğretimdeki öğrenciler öğretmenlerini model alırlar. Hatta bu modellik aile bireylerinin de önüne geçebilir.

Okul, öğrencileri iyi vatandaşlığa hazırlar. Çocukları bu konudaki değerlerle donatır. Ayrıca onlara meslek kazandırır. Çalışma yaşamına hazırlar. Bunların yanı sıra okul, çocukların toplumla bütünleşmesine de yardımcı olur. Ayrıca toplumsallaşma açısından ailede alınan değerlerin değiştirilmesine de yol açabilir. Evrensel değerleri çocuğa aşılar. Bu nedenle bazı dinsel gruplar kendi okullarını açarlar.

1. Çeşitli Toplumlarda Çocuk Yetiştirme Biçimleri ve Kişilik

Bu bölümde farklı kültürel çevrelerde büyüme konusunu ele alacağız. Örneğin, şu sorunlarla ilgileneceğiz: Kişiliğin biçimlenmesinde ilk çocukluk deneyimleri ne derece önemlidir? Büyüme sürecinde denetlenmiş beşeri güdülerin niteliği nedir? Anne yoksunluğu gibi koşullarda ne olur? Beşeri olgunlaşmada bazı evrensel kalıplar var mıdır? Farklı çocuk yetiştirme uygulamaları nasıldır ve kişiliğin biçimlenmesiyle ilgisi nedir?

Çocuk bakım biçimleri toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Bu farklı bakım biçimlerinin gelişme üzerindeki etkilerini de araştırmak gerekir. İşte bu özellikler çocuk kişiliğine sindirilir.

Belirli bir uygarlıkta çocuk yetiştirme yöntemleri, bu uygarlığın başlıca değer ve kurumlarına tekabül eden bir kişilik yapısını ortaya çıkarır. Çocuklarını yetiştirirken bakım, giyim, beslenme, uyutma yöntemlerini belki de kavrayamıyorlardır. Fakat bütün bu yöntemler çocuğun ait olduğu grup ve kültürün değerlerine göre davranmasını sağlar. Böylece kimi antropologlara göre Amerikan yerlisinin metanetinin -kısmen çocuklar için- kullandıkları beşik tahtasına bağlanması ve sonradan da hapsedilmelerinden ileri geldiği söylenmiştir. Bunun aksine New Mexico ve Arizona'daki Pueblo toplumları, sulu ziraat sistemlerini işletmek için iş birliğine dayalı bir halka gereksinimleri olduğundan daha uyumlu bir davranış geliştirmeleri için daha rahat bir beşik kullanıyorlardı.[1]

William H. Sewell, çocuk yetiştirmede kullanılan özel yöntem ve araçların (tahta beşik ya da ince kâğıt gibi) kişilik gelişiminden sorumlu temel öge olmadıklarını belirtmiştir. Ona göre temel öge, annenin tutum ve davranışları da dâhil olmak üzere bu uygulamaların içinde ifadesini bulduğu tüm psiko-sosyal durumdur.[2]

Fakat çocukluk deneyiminin yetişkin kişiliğin temelini oluşturması düşüncesi doğru olmasına rağmen onu tümüyle biçimlendiremez. Eğer bir psiko-analistin iddia ettiği gibi bir çocuğun anne babası tarafından sevgi ile ve bazı sınırlar içerisinde serbest olarak büyütülmesi, bu çocuğun büyürken duyduğu güvenlik ve iyi intibakına neden olsa da bu iyi intibak, yetişkinlik için ancak temel oluşturur ve intibaklı olmaya devam edip etmemesi sonradan gelen deneyimlerine bağlıdır. Örneğin, Navaho çocuğu ilk iki yıl şımartılarak büyütülür. Fakat buna rağmen kabilesinin şimdiki geçirdiği bunalımlardan dolayı yetişkinler karakteristik bir biçimde çok kaygılıdırlar.[3]

---

[1] Kneller, a.g.e., s.53.
[2] Kneller, a.g.e., s.53.
[3] Kneller, a.g.e., s.54.

III. ÜLKEMİZDEKİ TOPLUMSAL DEĞİŞMELERİN AİLEDE ÇOCUK EĞİTİMİNE YANSIMASI

Bilindiği üzere ülkemiz sanayileşme süreci içerisinde olan bir toplumdur. Bu nedenle bir "Geçiş Toplumu" olarak nitelendirilmektedir. Sanayileşmeye geçiş, kuşkusuz geleneksel kalıpları büyük ölçüde değiştirmektedir. Bu değişimler tüm kurumlara yansıdığı gibi, aile kurumunu da etkilemektedir. Aile kurumunda üyeler arasındaki ilişkilerin değişmesi, çocuğun geleneksel yetiştirilmesini ve eğitilmesini de değiştirmektedir. Burada bu ilişkilerdeki değişimler üzerinde duracağız. Bu değişmeler de oldukça fazla çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle biz bunlardan sadece birkaç değişim durumuna değineceğiz. Bu örnekler rastlantısal olarak seçilmişlerdir. Açıklamalarımız ise kişisel gözlemlerimiz ve konuya ilişkin çeşitli araştırmalara dayandırılmıştır.

Toplumsal yapı, toplumsal kurumların belirlediği toplumsal ilişkilerden meydana gelir. O halde Moore'a göre değişme, ilişkilerin değişmesidir. Başka deyişle, kurumların değişmesidir. Aile de toplumda bir kurum olduğuna göre ona bağlı üyeler arası ilişkilerin değişmesi, toplumsal değişmedir. Bu açıdan bu bölümde üyelerin davranışları, tutum ve değerleri, beklentilerindeki değişmeler çocuk açısından ele alınmıştır. Bu konulardaki örnekler daha çok kent ailesini temsil etmektedir.

1. Bilgisayar Oyunları

Bilgisayarların yaygınlaşmasıyla aile içine giren bilgisayar, kendine özgü özellikleriyle çocuğu çekebilmektedir. Özellikle doğuştan meraklı olan çocuklar, bilgisayarın görünümü, tuşları, renkli ekranı ve şekilleri, çıkardığı sesleri büyük bir ilgiyle karşılar. Bilgisayar oyunları da çocuğun ilgisini çeken çok önemli kültür ögesidir. Bilgi-

sayar oyunlarında çocuğun ilgisini çeken şeyler nelerdir?[1]

- Hareketli ve zevkli oluşları, ilgi çekici yönleridir.
- Bazı bilgisayar oyunları şiddet ögesi içerir. Bu yüzden anne babanın kaygıları artar ve bilgisayara karşı olumsuz tutum geliştirirler. Çünkü çocukları şiddetten etkileneceklerdir. Bu husus doğrudur. Fakat gün geçtikçe daha yapıcı değerler ve konular işleyen oyunlara da yer verilmektedir.
- Bilgisayarla sürekli uğraşma, çocuklarda bir alışkanlık durumuna gelir. Bu husus da anne babanın kaygısını artırır. Yani bir tür "bilgisayar tiryakiliği" oluşur. Çocuk, bilgisayarın başından saatlerce kalkmaz. Fakat bu husus sürekli değildir. İlk sıralarda çocuk böyle davranır ama bir süre sonra bu ilgi azalır ve çocuk sıkılır.
- Bilgisayar oyunlarının bir başka özelliği ise aile üyeleri arasında birlik ve iş birliği geliştirmesidir. Bu husus, çocuğun öğrenme sırasında daha belirgindir. Anne baba da ilk sıralarda yoğun olarak ilgi duyar ve birlikte öğrenme gerçekleşir.
- Bir başka husus da yukarıdaki özelliğin tam tersidir. Yani çocuk tek başına bilgisayarla baş başa kalır. Böylece bireycilik gelişir. Çocuğun toplumsallaşması aksar.
- Yukarıdaki özellik, çocuğu etkinliklerden uzaklaştırır ve edilgen duruma getirir.
- Bazı çocuklarda kendine güven duygusu gelişmektedir. Böylece içe kapanık çocuklar toplum içine katılma eğilimine girerler.
- Yeni oyun öğrenen çocuk, bilgisayar başında sınıftakinden daha fazla dikkat ve çaba sarf eder. Yani çocuk bir sorun çözer gibi davranır. Böylece aygıtı ve programlarını kullanmayı öğrenen çocukta öz güven ve öğrenme güdüsü artar.

[1] "Bilgisayar ve Çocuğunuz", Yaşadıkça Eğitim, Sayı 3, s. 24-26.

IV. DİSİPLİN VE ÇOCUK

Eğitim sisteminin genel amacı, uygun davranışlarla donatılmış bireyler yetiştirmektir. Değerler sisteminin korunması, geliştirilmesi ve eğitim sürecinin temel ürünü olarak üretilmesi işi, uygun davranışlar geliştirildikçe pekiştirme, normdan sapan davranışlar görüldükçe de bu davranışların ürün içinde yer almasını önleme görevidir.

1. Disiplin Kavramı

Dar anlamda disiplin, kişinin yaşadığı toplumdaki kurallara uymasıdır. Geniş anlamda ise çocuğun gelişiminde büyükler tarafından örgütlenen bir yaşam düzenini ifade eder. Disiplin uygulaması çocukta sadece itaat duygusu geliştirmek için değil, aynı zamanda kendi yaşamını düzenlemek, denetlemek ve bağımsız olmayı öğretmek için gerekli olduğu vurgulanmaktadır.

Okulda ise sınıf içinde dersin verilmesi için gerekli olan sükûn ve düzeni ifade etmektedir. Disiplin denince akla korku ve ceza gelmektedir ve bu durum disiplinin olumsuz görünüşüdür.

Kişiyi davranış bozukluğuna iten nedenler üzerinde hiç durulmamaktadır. Oysa genç, kendini kabul ettirmek zorundadır. Bu yüzden kendini tehlikeli, hatta gülünç durumlara düşürebilir. Yine de disiplin olgusu ele alınırken gençler sorumsuz olarak değerlendirilmektedir. Oysaki gençler her şeyden önce anlayışa muhtaçtırlar. Her zaman sorumsuz değildirler. Belli ortamlarda kendilerine sorumluluk verildiğinde bunun gereklerini çok iyi yapmaktadırlar.

Gerçekte disiplin, düzeltmedir. Ana temelinde olumlu, yani eğitici olmalıdır. Yol göstermeli, cezalandırmamalı, öğretmek için koşullar hazırlamalı birtakım şeyleri yasaklayıp kısıtlamamalıdır. Disiplin, olumlu olarak ele alınınca korku kavramı da yer değiştirir. Denetim yöntemi olarak korkunun yerini mantık ve anlama alır. Bu

tür bir anlayışta artık cezaların yerine kişinin kendi kendini denetlemesi ve en önemlisi de kendisini eleştirebilmesi geçer.[1]

2. Aile İçinde Disiplin

Disiplin, bireye kazandırılan alışkanlıklar yoluyla onu, kendisi ve çevresiyle uyumlu yaşamaya hazırlama sürecidir. Disiplin, sorumluluğu ve uyulması gereken kuralları öğretir. Böylece iç denetim anlamına gelen "ahlak gelişimi" sağlanır. İç denetim, kuşkusuz dıştan gelen zorlama ile olmaz. Yalnızca sevgiye dayalı bir disiplin uygulamasıyla gerçekleşebilir. Görüldüğü üzere disiplin, sorumluluğun içselleştirilmesiyle ilgilidir. Ceza ile eş anlamlı değildir.[2]

3. Disiplinin Belli İlkeleri

- Kararlılık: Çocuktan yapması istenen şey konusunda kararlı olmak.
- Kesinlik: Konan kurallar konusunda tutumun kesinliği.
- Süreklilik: Konan ilkelerin sürekliliği.
- Sakinlik: Bunalım durumunda soğukkanlılığın korunması.
- Ödüllendirme: Başarılmış bir eylemden sonra ödüllendirme.

4. Çağdaş Disiplin Anlayışı

Çağdaş eğitim sisteminde disiplinin amacı, bireyin kendini yaşadığı toplumun davranış ve insan ilişkilerinde benimsediği değer ölçülerine ve kurallara uygun olarak yöneltmesidir. Bu yaklaşıma göre okullardaki disiplin uygulamaları, gençlerdeki uyumsuz davra-

[1] Oktay, Ayla: Orta Dereceli Okullarda Verilen Disiplin Cezaları, s.76.
[2] Yavuzer, Haluk: Çocuğu Tanımak ve Anlamak, s.10.

nışların altında yatan nedenleri ortaya çıkarmalıdır. Sonra bunların düzeltilmesi ve önlenmesi için alınması gerekli uygun ve etkin önlemler de araştırmalıdır. Bu önlemler alınmaksızın sadece cezai yaklaşımla okulda düzen ve disiplin sağlanamaz. Yapılan araştırmalar, ülkemiz ortaöğretim kurumlarındaki disiplin uygulamalarının "biçimci disiplin" olarak nitelenen ilkel disiplin yaklaşımını benimsediğini göstermektedir. Buna göre öğrencilerden yetişkinlerin koyacağı kurallara uymaları beklenmekte, bu kurallara uymayan öğrenciler yine yetişkinlerce cezalandırılmaktadır.

Örgün eğitim sisteminin amacı, girdi olarak aldığı çocuklarda ya da gençlerde istenilen yönde olumlu davranışlar geliştirerek onları topluma uyumlu bireyler halinde çıktı olarak çevreye sunmaktır. Bu çerçevede disiplin kavramına bir göz atmak gerekir.

Disiplin (Enç); "Yeni kuşakların içinde yaşadıkları toplumun davranış ve insan ilişkilerinde benimsediği değer ölçülerini ve kuralları öğrenip benimsemesi ve bunlara uymasıdır."

Biçimci disiplin anlayışından sonra disiplin, çocuk ya da gençlerin gelecekteki yaşamlarında kendi sorunlarını kendi başlarına çözebilecek, kendine güvenen ve kendi kendini denetleyebilen özgür bireyler olarak gelişmelerini sağlayan bir yöntem olarak benimseyen anlayışa bırakmıştır (Islah edici disiplin kuramı, önleyici ya da yapıcı disiplin kuramı).

Türk eğitim sisteminde disiplin kavramı, okulda düzen kurma ve koruma anlayışı ile sınırlanmıştır. Sadece kurallara uymayı sağlama ve uymayanları cezalandırma etkinliğine yöneliktir. Kurallar ise geleneksel ahlak görüşü ile belirlenmiştir. Oysaki çağdaş disiplin anlayışına göre disiplin şöyle tanımlanır:

Disiplin; bireyin toplumsal kurallara uyumunu ya da ideal bir değere ulaşmasının sağlanması amacıyla bazı ilgi, istek ve dürtülerinin yönlendirilmesi, olumsuz görülen davranışlarının önlenmesi ve bireye kendi kendini disipline edebilme alışkanlığının kazandı-

V. DİN VE ÇOCUK

Bu konuda öncelikle “din eğitimi” söz konusudur. Din eğitimi, insana Allah inancını öğreterek yaşamının değerini ve üstünlüğünü anlatır. Ona, bedensel zevklerini ve gereksinimlerini gidermesi yanında ruhunun isteklerini de dikkate almasını öğretir. Din, toplumsal gruba iyi ve doğru hedefler gösterir. Din konularını zamanından önce ya da sonra yanlış öğretirsek çocuğa kötülük yapmış oluruz.

Çocuk, kim tarafından yaratıldığını merak eder. Bunun yanıtını anne babasından bekler. Peygamberimiz, "Her kişiyle kendi anlayışına göre konuşun" demiştir. Böylece onun anlayacağı dille iletişim kurulmalıdır.

Allah inancı hakkında doğru ve anlaşılır bilgiler vermek gerekir. Ayrıca Allah'ın büyüklüğü, çocuğun sevdiği her şeyi onun yarattığı, iyilik ve güzelliklerin sahibi olduğu da vurgulamalıdır. Çocuk, inanmakla kendini güçlenmiş ve Allah'a yakınlaşmış hisseder.[1]

Çocuk, 4 yaş civarında Allah hakkında fikir yürütmeye çalışır. Bu yaş çocuklarının Allah tasavvuru, gelişim özelliklerine ve zihinsel kapasitelerine uygun olarak Allah'ı insana benzetme, insani niteliklerle düşünme biçimindedir. Çocuğun kafasında güçlü ve büyük nitelikleriyle özdeşleştirdiği ve çevresinde bu nitelikleri taşıyan kişilerle somutlaştırdığı bir Allah tasavvuru oluşur.

Allah, çocuklar için gerçek ve kaçınılmaz bir sığınak, dayanak ve güvenlik kaynağıdır. Çaresiz ve ümitsiz kaldıklarında Allah'ı aramakta ve ona yönelmektedirler. 7 yaşındaki çocuklar Allah'ın gökte olduğunu düşünürler. 11 yaşından itibaren soyut bir yaklaşımla Allah'ın her zaman her yerde olduğuna inanırlar. Anne ve baba dinsel inanç, düşünce ve uygulamalarıyla öncelikle sağlıklı bir model oluşturmalıdır. Çünkü çocuğun getirdiği açıklamalarda anne baba modelinin rolü büyüktür. Allah'ın esirgeyen, her şeyi yaratan

[1] Yavuzer, Haluk: a.g.e., s.70.

ve koruyan bir yüce varlık olduğu anlatılmalıdır. Çocuğa Allah korkusu yerine Allah sevgisi aşılanmalıdır. Böylece çocuk, insanları ve tüm varlıkları sevecektir. Bu sevgi, ona her türlü güçlüğü yenmesinde yardımcı olacaktır. İnsanları sevmek ve saymanın Allah'a yakınlaşma demek olduğu çocuğa anlatılmalıdır.

Allah inancı gelişen çocuk, kafasındaki sorulara yanıt bulan, güven duygusu gelişmiş, huzurlu bir birey olur. Bu nedenle özellikle 7 yaşından başlayarak din konusunda gereksinimi olan bilgiyi vermek ve olumlu bir model oluşturmak suretiyle çocuğu desteklemek anne babanın başlıca görevi olmalıdır.

1. Okul Öncesi Çocukta Dinsel Duygu

Genellikle çocuğun 3-4 yaşından itibaren dinsel düşüncelerle temas ettiği söylenir.[2] Fakat çocuğun Allah kavramı ile karşılaşması sadece yaş etmenine bağlı değildir. Olgunlaşmanın yanında, çocuğun çevresi (aile) de önemlidir. Örneğin, dinsel törenlerin ve inanışların ağır bastığı yerlerde dinsel uyanış çok erken olur. Çocuk, Allah'ı insana ait çizgiler içinde düşünür.

İkinci dinsel uygulama, ibadet ve dualardır. Okul öncesi dönemde çocuk dua etmekten hoşlanır, dua etme isteği çok güçlüdür. Yetişkinlerin okudukları duaları yineler, ezberler fakat anlamını henüz çözemez. Çocuk bu dönemde kendisine anlatılanlar hakkında çok az kuşkulanır ve söyleneni olduğu gibi kabul eder. Yetişkinler, çocuğun doğal dindarlığını bozmadan dinsel gelişimine yardımcı olmalıdırlar.[3] Bu yaşın önemi, ileride elde edilecek dinsel anlayışa bir hazırlık dönemi olmasıdır. İlk yaşlardaki deneyimler, ilerideki deneyimlere temel oluşturur.

---

[2] Selçuk, Mualla: Okul Öncesi Çocukta Dinî Duygunun Gelişmesi", Aile Ansiklopedisi I, s.266 vd.

[3] Selçuk, Mualla: a.g. yazı.

VI. OYUN VE ÇOCUK

1. Çocuğun Serbest Zaman Eğitimi

Bu bölümde, çocuğun serbest zaman eğitiminin önemli bir bölümünü oluşturan "Oyun" ögesi üzerinde duracağız.

a. Oyun Kavramı

Çocuğun okula başlamadan önceki yaşamı oyunla geçer. Böylece çocuğun boş zamanını oyunla değerlendirmesi onun eğitimini de içermektedir. Çünkü oyun bugün eğitimin yararlandığı bir araç durumuna gelmiştir. Oyunu farklı düşünürler çeşitli biçimlerde tanımlamışlardır.[1]

John Dewey: Kendilerinin dışında herhangi bir sonuç elde etmeye yönelmeden yerine getirilen bilinçsiz etkinliklerdir.

Huizinga: Oyun, muayyen zaman ve mekan hudutları içinde isteyerek ve bağlayıcı kurallara uyarak yapılan etkinlikler ve uğraşılardır.

Gulick: Yapılması istenilenin yapılmasıdır.

Patrick: Özgürce ve kendiliğinden yapılan iç ve dış bir zorlama altında yapılmayan beşeri etkinliklerdir.

Lazarus: Özgür, amaçsız ve eğlendirici bir etkinliktir.

Yukarıdaki tanımlardan oyunun ne olduğu açık bir biçimde anlaşılmaktadır.

Oyunlar çeşitli biçimlerde sınıflandırılabilir. Örneğin:

i. Hoş vakit geçiren oyunlar (şans oyunları, eğlenceler vd.)

ii. Bedensel gelişimi sağlayan oyunlar

---

[1] Nash, B.J.: Recreation, a.g.e., s.41-42.

iii. Zihinsel gelişimi sağlayan oyunlar

Ayrıca, katılanların sayısına göre "Bireysel" ya da "Grupsal" olarak da sınıflandırılabilirler.

b. Serbest Zaman Eğitimi Bakımından Oyunun Yararları

Oyun tamamen boş geçirilen bir etkinlik değil, tersine, kişiliğe çeşitli yararlar sağlayan bir araçtır. Psikolojik ya da toplumsal olarak belirlenen bu yararlardan birkaçını şu noktalar etrafında toplayabiliriz:

i. Çocuk, oyunla kişilik kazanır. Bunda arkadaşları yardımcı olur. Yahut arkadaşları kişiliğini zedeler. İçe dönük çocuklar, dışa dönük duruma oyun grubu ile gelebilirler. Daha girişken ve çevreye uyum sağlayan kişiler olmaktadırlar. Tersi durumda, annesinin dizinin dibinden ayrılmayan çocuk, arkadaşlarınca muhallebi çocuğu, süt çocuğu, hanım evladı gibi deyimlerle alay konusu olur. Böylece çocuğun toplumsallaşma süreci eksik kalmış olur ve akranlarınca uyumsuz, acayip bir tip olarak nitelendirilir. Oyun oynamayan çocuklar beden ve ruhça sıska ve zayıf kalırlar. Çünkü anneleri çocuğum yorulur, terler, hasta olur, elbiselerini kirletir, düşer bir yerini incitir vs. diye oyun oynamasına müsaade etmezler. Özgürce oynayan, kafasındaki tasavvurlara çamurla, kâğıtla, kumla biçim ve ifade veren çocuğun yetenekleri gelişir ve böylece çocuk giderek olgunlaşır. Yetişkinliğinde iradeli ve etkin olur.

ii. Hareketli etkinliklerle oyun, çocuğun bedensel gelişiminde önemli bir rol oynar. Koşarak, sıçrayarak, düşe kalka bedeni gelişir.

iii. Çocuklar ortaklaşa oyunlarla yalnız vücut sağlamlığı ve çeviklik kazanmayıp, aynı zamanda cesaret, çabuk karar verme, arkadaşına yardım etme, hoşgörü, kendine egemen olma,

kin gütmeme gibi iyi karakter niteliklerini de elde ederler.

iv. Oyunlar yoluyla ruh sağlığı bakımından sağlıklı ve dengeli bir kişilik yaratılır. Çocukluğunda hobi alışkanlıkları edinen, oyun oynayan, kitap okuyan, arkadaşlık ilişkileri kuran bir kimse, ileriki yaşamında da bu alışkanlıklarını sürdürerek dinlenmek olanağını elde eder. Ayrıca boş zamanını zararlı ve olumsuz olarak değerlendirmekten kurtulur.

v. Çocuk, öğrenme sürecine oyunla başlar. Çünkü birçok anaokulları ve ilkokullarda oyun, eğitimin bir aracı olarak kullanılır. Oyun, örgütlendiği ölçüde eğitici olabilir.

vi. Sanat sevgisi ve sanat zevki çocuğa oyunla aşılanabilir.

vii. Çocuğun kendi seçtiği oyunlar ve bu oyunlarda aldığı rol, onun kişilik özelliklerini açığa vurmakta yardımcı olabilir.[2] Örneğin, oyunda arkadaşlarına sürekli olarak emir veren, egemen olan, atılgan, cüretkar, kendine güvenle oyunu yöneten bir çocuğun liderlik niteliği olan bir kişiliğe sahip olduğunu kolayca gözleyebiliriz. Bu nedenle oyun grubu, önderlik okulu olarak nitelendirilmektedir.

viii. Çocuk oyunla toplumsallaşır. Oyunla topluma uyum sağlamaya başlar.[3] Toplumsallaşma ile çocuk toplumsal tutum, davranış örnekleri, değerler sistemini, amaçları ve toplumsal rolleri öğrenir. Yaşamın iyi, kötü, acı, tatlı taraflarını deneyimleriyle yaşayarak büyüyen çocuk, ileriki yaşamında topluma daha iyi uyarlanır. Çocuk, oyun grubunda kişisel olmayan bir amaca bağlanmak alışkanlığını da yine oyun grubunda kazanır.

ix. Oyun grubu, aileden sonra çocuğun yüz yüze ilişkiler kuracağı bir gruptur. Böylece "biz" ve "onlar" duygusunu elde eder.

---

[2] Jersild, A.T.: Çocuk Psikolojisi, II. Cilt, s.172.

[3] Jersild, A.T.: a.g.e., s.172.

VII. TATİL VE ÇOCUK

Okullarımız her yıl tatile giriyor. Her yıl olduğu gibi öğrencilerin serbest zamanlarını nasıl değerlendirmeleri gerektiği konusu gündeme gelmektedir. Konu, daha çok kent ortamındaki çocuklar için sorun oluşturmaktadır.

Tatil, bir dinlenme hakkıdır. Öğrencilerin örgün öğrenimlerine belirli bir süre ara vermektir. Yaz tatili, uzun süreli olduğu için planlanmalı ve rastlantılara bırakılmamalıdır. Öğrenci ne yapmalıdır tatilde? Kanımızca şu hususları dikkate almak gerekecektir:

1. Açık Havada

Çocuğun açık havadaki etkinliklerinden birisi ve en yaygını, arkadaşlarıyla konutlarına en yakın yörelerdeki oyun gruplarıdır. Çocuk bakımından yardımlaşma, toplumsallaşma, dışa dönük kişilik kazanma gibi olumlu işlevleri olan akran grupları, anne babalarca denetimli olarak teşvik edilmelidir. Bu gruplar çocuğun dinlenme ve eğlenmesini de sağlar.

Önemli bir açık hava etkinliği de çocuğun doğayla olan ilişkisidir. Çocuğun sık sık kır gezilerine, orman ve denize, çocuk bahçesi ve parklara götürülmesi, yaz kamplarına katılması, onun bedensel ve zihinsel gelişimine katkıda bulunup doğal güzellikleri görerek sanatsal ve estetik zevklerin gelişmesine, doğanın sevilmesine, korunmasına, kendisinin dinlenmesine ve birçok şeyler öğrenmesine yol açar.

2. Kapalı Yerde

Çocuğun evde genel kültürünü artıracak çocuk kitapları ve çocuk dergileri okuması, bir dereceye kadar gelecek yılın derslerine ve varsa bütünleme sınavlarına hazırlanması, onun öğrenim süre-

cinin devamını sağlayan gerekli etkinliklerdir. Bilgi edinmeye yönelik bu etkinliklere öğrenci çok yoğun olmamak koşuluyla zamanının bir kısmını ayırmalıdır.

Çocuğun hiçbir araç gereç ve olanağa sahip olunmayan sokaktan bir dereceye kadar kurtarılması için sevdiği birkaç arkadaşıyla evde belirli günlerde toplanıp oynaması sağlanmalıdır. Hanımların kabul günleri gibi özellikle kent çocuklarının da bu tür ev toplantılarına oyun için gereksinimleri vardır.

Çocuğa ev ve ev işleri sevgisi aşılamak da diğer bir etkinliktir. Örneğin, çocuğun okul döneminde yapamadığı, konuğa yardım etmek, alışverişe katılmak, sofra hazırlamak, mutfakta basit yemekleri yapmak ve eve ilişkin bazı beceriler kazanması, basit onarım işleri yapması, saksıda çiçek bakımı ve yetiştirmesi, temizlik işleri ve evin düzenlenmesine katılması, çocuğu eve bağlayıcı ve evi sevdirici, aynı zamanda onu oyalayıcı etkinliklerdir.

3. Hobiler

Çocuğun evde boş zamanındaki uğraşılardan birisi de hobiler (meraklar) olmalıdır.[1] Müzik aleti çalma, çeşitli el işleri, resim yapma, bulmaca çözümü, koleksiyon yapma, çeşitli eşyaların onarımı gibi şeylerle sürekli olarak zevkle uğraşmayı ifade eden hobiler, çocuğun boş zamanını etkin ve yapıcı olarak değerlendirmesini sağlayan olanaklar arasındadır.

Anne babanın, çocuğu boş zaman etkinliklerine yöneltirken dikkat etmesi gereken birkaç husus vardır. Önce, çocuğu tek değil, çok çeşitli etkinliklere yöneltmek gerekecektir. Çocuk, böylece çok yönlü bir kişilik kazanacaktır. Ayrıca çocuğun ilgisini, yeteneğini, yaşını ve cinsiyetini de boş zaman etkinlikleri açısından göz önünde bulundurmalıdır. Yine, onu herhangi bir etkinliğe zorlama yoluyla değil, gönüllü olarak yöneltmek gerekir. Gönüllülük, serbest zaman

[1] Tezcan, Mahmut: Boş Zamanlar Sosyolojisi, Ankara 1977.

VIII. AKRAN İLİŞKİLERİ

Çocuğun gelişimi ve toplumsallaşmasında arkadaş gruplarının yeri çok önemlidir. Akran ilişkilerini olumlu ve olumsuz olarak iki türde görebiliriz.[1]

1. Olumsuz İlişkiler

Çocuklardaki anti sosyal ve yıkıcı davranışların, olumsuz akran ilişkilerinin (akranları tarafından reddedilme gibi) nedenleri ve sonucu olduğu araştırmalarca saptanmıştır. Ayrıca, akran ilişkileri ile suçluluk ve psikopatoloji arasında ilişki olduğu görülmüştür. Çocuktaki saldırgan davranışların bir nedeni de onun akran gruplarınca reddedilmesidir.

2. Olumlu İlişkiler

Olumlu akran ilişkileri, çocukların kişilerarası yeterliliğini olumlu olarak etkileyerek bireylerin uzun dönemde sosyal çevrelerine uyumlarına katkıda bulunabilmektedir. Akranlarla olumlu ilişkilerin, güç ve stresli koşullarla başa çıkabilme yeteneği yönünden çocukları güçlü kıldığı kabul edilmektedir.

3. Akran İlişkilerinin İşlevleri

- Çocuğun psikolojik sağlığı ile ilişkilidir.
- Akran ilişkileri, çocukların okula karşı tutumları ve okul başarıları ile ilişkilidir.
- Çocuğun toplumsallaşmasında etkilidir.

---

[1] Tezcan, Mahmut: Eğitim Sosyolojisi (Akran Grupları Ünitesi).

IX. TOPLUMSAL SORUNLAR VE ÇOCUK

Toplumsal sorun kavramı sosyolojide değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Niteliği bakımından düzeltilmeye gereksinim duyulan ve bu hususta toplumsal güçlerin ya da toplumsal araçların uygulanmasını gerektiren bir durumdur.[1] Böylece toplumun yerleşmiş yaşam biçimi ya da refahı, ortaklaşa iyiliği tehdit edilmiş olur.

Burada çocuklar açısından ortaya çıkan toplumsal sorunlara değineceğiz. Örneğin, boşanma, çocuk ihmali ve istismarı, çalışan kadınlar, yoksulluk, çalışan çocuklar, bazı geleneklerin çocuklara olumsuz etkisi gibi.

1. Boşanma ve Çocuk

Özellikle kent ortamında artış gözlenen boşanmalardan çocuklar olumsuz olarak etkilenmektedirler. Boşanma süresinden ve gerilimlerden çocuklar zarar görmektedir. Sonuçta çocuklarda güvensizlik duygusu artmaktadır.[2]

Boşanma sürecinde çocuğu strese iten nedenler:

- Aile içi düzenin değişeceği kaygısı: Çocuklar değişimden korkarlar. Ev içi sorumluluklarda değişiklikler olacaktır.
- Bağlılığın kaybı: Çocuklar aile üyelerine bağlıdırlar. Bu ilişkilerdeki değişiklikler onları sıkıntıya koyar.
- Terk edilme korkusu: Anne babadan birini kaybeden çocuklar, diğerini de kaybetme korkusu yaşar.
- Anne babanın düşmanlığı: Anne baba arasındaki gerginlik ve tartışmalar çocuğu üzer.

---

[1] Tezcan, Mahmut: Sosyolojiye Giriş, (4. Baskı), s.256, Ankara 1995.

[2] Musgrave, a.g.e., s.44 ve Yavuzer, H.: Çocuğu Tanımak ve Anlamak, s.134.

X. TOPLUMSAL DEĞİŞME VE ÇOCUK

Toplumsal değişme, yerleşik insan ilişkileri ve davranış kalıplarındaki farklılaşmadır. Bu farklılaşmalar genellikle kültürde ve toplumsal kurumlarda zamanla bir dönüşüme uğramaktadır. Pek çok etmen değişmeyi etkiler.

Her türlü değişme çocuğu etkileyebilir. Biz burada çocuğu etkileyen birkaç değişmeden söz edeceğiz. Bunlar; çocukluğun kaybolusu ve göçlerdir. Bu değişmeler çocuklar açısından olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Fakat mevcut yapıya ek olarak oluşturulan kurumsallaşma, çocuklara yeni olanaklar tanınması, yasal düzenlemeler, kentleşme gibi değişmeler daha çok olumlu etkilerde bulunmaktadır. Birleşmiş Milletlerin Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi 18 yaşına kadar her insanı çocuk olarak kabul etmektedir. Türkiye de bu sözleşmeyi onaylamıştır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre taraf devletler, bu sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa kendilerinin, anne babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayrım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler. Böylece 18 yaşına kadar her insanın sözleşmeden doğan hakları, Türkiye Cumhuriyeti tarafından taahhüt altına alınmıştır. Bu konuda devletin çok kaynak aktarması ve yasal düzenlemeler yapması gerekmektedir.

1. Çocukluğun Yok Oluşu

Ülkemizde hızlı ve yoğun toplumsal değişmeler hala etkinliğini sürdürmekte ve toplumsal yaşamın her alanında görülmektedir. Kuşaklar arası ilişkilerin en yoğun görüldüğü alanlardan birisi de kuşkusuz ailedir. Şimdiye değin toplumsal değişmelerin aileye yansıması kuşaklar arasında çatışmaya yönelikti.[1] Bu durum ailede

[1] Tezcan, Mahmut: Kuşaklar Çatışması.

iletişim kopukluklarına yol açıyordu.

Günümüzde ise kuşaklar arası çatışmadan çok, kuşaklar arası yakınlaşma biçiminde yepyeni bir ilişki ortaya çıktı. Artık çevremizde çocuksuz bir dünya var. Bu kez bir uçta bebeklik, diğer uçta ihtiyarlık yer alıyor. İkisinin ortasını ise yetişkin çocuk kategorisi oluşturuyor. Bunlar, minyatür yetişkinler.

Bu bölümde bu olgunun nedenleri ve aile içi ilişkilere yansıması üzerinde durulacaktır. Açıklamalarımız daha çok gözlemlerimize dayandırılmıştır. Bu konuda henüz yeterli literatür oluşturulmamıştır. Konu çağdaş toplumlarda çoktan gündeme gelmiştir. Ama ülkemizdeki görünümü ise oldukça yenidir.

Kuşaklar arası bütünleşme konusundaki görüşler

M. Mead konuya daha önceleri dikkati çekmişti. *Culture and Commitment* isimli çalışmasında, artık yetişkinlerin gençlere danışman ve akıl veren kişi olarak hizmet edemediği yeni ve hızlı biçimde değişen ve enformasyona serbestçe sahip olunan bir dünyaya girdiğimizi ileri sürer. Ona göre gençliğin, kendisinden daha fazla şey bilen yetişkinlerle karşılaşması söz konusu değildir. Kuşaklar arası boşluk dolmuş ve herkes aynı kuşaktan olmuştur.[2] Postman da 1960'lardan sonra çocukluğun bittiğini savunan yazarlardan birisidir.

Artık kuşak farkı ortadan kalkmış gibi. Şimdilerde "Deneyim" değil, "Bilgi" değerlidir. Böyle olunca deneyimin önemi azaldı. O zaman bilgiye sahip her iki kuşak için bir benzerlik ortaya çıktı. Bilgi çağı ve medyanın desteklediği popüler kültür, kuşak farkını ortadan kaldırdı. Böylece yetişkin çocuk-çocuklaşmış yetişkin gerçeğiyle karşılaşıyoruz. Bu durumda Neil Postman'ın deyimiyle kitabına adını verdiği *Çocukluğun Yok Oluşu* gerçeğiyle karşılaşmaktayız. Bu bağlamda ABD'de TV reklamlarında artık bir annenin kızından daha yaşlı görünmemesi gerekliliğinin arzulanır bir değişim olarak dikka-

[2] Postman, Neil: Çocukluğun Sonu, s.115-116.

te alındığı ve kız çocuğunun da annesinden daha genç görünmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.[3] Birçok yetişkin çocukluk dilini kendi konuşmalarına dahil ettiler. Bebek dili âşıkların dili oldu (Baby Language).

Artık aynı müziği dinleyen, aynı blue jean'i giyen, aynı filme giden "yaşsız" tek bir kuşaktan söz ediliyor. Şimdi ne kadar yaşadığımızdan çok ne hızda yaşadığımız önemli.

Yaşça büyüklerin yıllardır birer "koz" olarak görüp, sıkça kullandıkları "Sen nereden bileceksin, yaşın kaç başın kaç", "Dünkü çocuk", "Acemi çaylak" latifeleri artık gerilerde kalmaya başladı. Öyle ki büyük holdinglerin üst düzey yöneticilerinin bile genç isimlerden oluşması kimseyi şaşırtmıyor. İş ilanlarında 28 yaşını geçmemiş yöneticiler aranıyor, altı yaşındaki çocuklar internette cirit atıyor.

Öte yandan belli yaşın üstündekilere uygun görülen "moruk, anlamaz o" türünden tanımlamalar da pek duyulmaz oldu. Yaşı kaç olursa olsun, web sayfalarında gezinen herkes, her şeyden haberdar artık. Pek farkında olmadan, birkaç kuşak "yaşsız bir tek kuşak" durumuna gelmiştir.

Zamanın baş döndürücü hızı, var olan tüm yaş kategorilerini alt üst etmiş durumda. 0-6 yaş grubu artık büyümüş de küçülmüş "cüce adamlar"a benziyor. Bir zamanlar "orta yaşlı" dediklerimiz ise "zıpır" diye eleştirdikleri gruptan farksız adeta. Sosyologlar da bu saptamayı doğruluyor. Tarihin hiçbir döneminde yaşla bağlantılı sınıflandırmalar bu kadar silikleşmemişti.

Peki, çocuklar mı büyüklere yaklaştı, yoksa büyükler mi çocuklaştı? Oğluna aldığı trenle oynayan baba örneğindeki gibi aslında yetişkinler çocuklaştı demek daha doğru olur. Bazı yetişkinler belki de çocukluklarını yaşayamadan sorumluluk alıp birdenbire evlenip çoluk çocuğa karışınca çocukluğa dönmek, o dönemdeki isteklerini şimdilerde yerine getirmek ister ve çocuk oyuncaklarıyla oynar.

[3] Postman, Neil: a.g.e., s.127.

Şimdilerde bu tablodan bir adım ötesi yaşanıyor. Artık kimse oyuncak almaya gittiğinde ille de çocuğu için alıyormuş gibi yapmıyor. Giriyor oyuncak mağazasına ve "şu en kocaman, en tüylü oyuncak tam bana göre, sarın lütfen" deyip çıkıyor. Elektronik oyuncakları da ülkemizde yetişkinler daha çok kullanıyor (Sega, Nintendo, Gameboy vs.). Giysilerde, ayaküstü beslenme biçimlerinde, çizgi filmlerinin izlenmesinde yetişkinler daha egemen.

Oyuncak firması Intertoy'un yaptığı bir araştırma da bu değerlendirmeyi doğruluyor. Türkiye'de oyuncak müşterilerinin ortalama %23'ü 18 yaşın üzerinde.[4] Yani çocukluk çağını çoktan aşmışlar. Home Alone (1,2,3) dizi filminde yetişkinler çocuk, çocuklar yetişkin rolü oynayarak büyük ilgi görmektedirler. Uzmanlar, her yaş grubundan insanın TV'nin karşısına geçip aynı dizileri, aynı filmleri, aynı haberleri seyredip, dünyalarının benzeşmesinin ve aradaki iletişim uçurumunun yok olmasının bu değişimin en büyük nedeni olduğu görüşünde. Onlara göre zamanın baş döndürücü hızında akıl bağlamında çocuk-yetişkin ayrımı kalmadı. İletişim araçları aracılığıyla her iki kesimin de toplumsal dünyaları hemen hemen aynı oldu. Örneğin, baba-oğlun yaşamlarında yaş olgusu önemini çoktan kaybetti. 50 yaşındaki babayla 20 yaşındaki oğlun toplumsal ortamları da aynılaştı. Örneğin, sanatçı kesimlerinde orta sınıf kentli kesimde, kuşaklar artık birlikte eğlenmeyi seviyorlar. Giyim biçimleri de aynı. Bir kot, üstüne gömlek. Birbirinin kıyafetlerini de giyiyorlar. Sinema konusunda her ikisi de Amerikan filmlerinden hoşlanıyor. Aynı apartmanda altlı üstlü oturan baba-oğul, arkadaşları geldiği zaman birbirlerinin dairelerine çıkıp saatlerce sohbet ediyorlar. Birinin arkadaşı, aynı zamanda diğerinin de arkadaşı olmuş.

Kuşaklar arası yakınlaşmayı Ç. Kağıtçıbaşı, "Medya Çağı" ve "Bilgi Çağı" olarak iki farklı kategoride ele almaktadır.[5]

---

[4] Yeni Aktüel, 1998, s.2.

[5] Yeni Aktüel, 5.2.1998, s.2.

XI. ŞİDDET VE ÇOCUK

Erich Fromm'a göre şiddet, temelinde yaşama karşı, yaşam ve insan sevgisine karşı bir umursamazlık duygusu yeşerten yıkıcı bir itkidir. Şiddetin kaynağı sevgisizlik ve hoşgörüsüzlüktür. Filmler, diziler, spor, kan ve şiddet temasını işleyen en yaygın araçlardır. Acımasızlık, nefret, sevgisizlik, şiddetin başlıca görüntüleridir. Çocuklar şiddetle öncelikle ailede karşılaşmaktadırlar. Ülkemizde cinayetlerin önemli bir oranı ailede işlenmektedir.

Irkçılık, dünyanın birçok ülkesinde yabancı düşmanlığı biçiminde ortaya çıkıp şiddet eylemlerine yol açmaktadır. Şiddet ögesi taşıyan yayınlar çocuklar ve gençlerde saldırganlık eğilimlerine yol açmaktadır. Ayrıca toplumsal değerlerin yok olmasına, bireylerin duyarsızlaşmasına da yol açmaktadır.

Çocuklar için hazırlanan çizgi filmler bile şiddet ögesi taşımaktadır. Çizgi film kahramanı şiddet kullanır. Bu kahramanı çocuklar kolayca benimseyip onun yaptıklarını taklit ederler. Şiddet motifi taşıyan bilgisayar oyunları da çocukları saldırganlığa yöneltmektedir. Şiddete karşı çocukları korumanın en etkili yolu eğitimdir. Medya yoluyla bu konuda anne babalar uyarılmalı, okulda ise eğitimciler konu üzerine eğilmelidirler.

1. Çocuk Cinayetleri ve Ülkemiz

Çocuk yaşamın en değerli varlıklarından birisidir. Toplumların geleceğini biçimlendiren, yönlendiren tek etmendir. Onun içindir ki sevilir, korunur, üstün varlık olarak görülür. Ama bir taraftan en değerli varlık olarak görülen çocuklar, aynı zamanda öldürülmektedir. Bu çelişkili bir durumdur.

Çağdaş toplumlarda bir toplumsal sorun olarak görülen "çocuk cinayetleri" ülkemizde de oldukça yaygınlaşmış ve güncel bir toplumsal sorun olmuştur.

XII. YENİ ÇOCUKLUK SOSYOLOJİSİ

Bu yaklaşımda "Çocukluk" ayrı bir toplumsal kategori olarak ele alınıp incelenmiş, yeni bir yaklaşım gelişmiştir. 21. yüzyıla gelirken çocuğu, geleceğin yetişkinleri olarak değil de hali hazırda çocuk olarak toplumsal yaşamın etken bir katılımcısı ve kültürün üretiminde yetişkinin ortağı olarak ele alındığı "Yeni Çocukluk Sosyolojisi" kurulmuştur.

Bu uzmanlık alanı çocukların, toplumun etkin ve yetkin üyeleri olduğu, çocukluğun toplumsal, tarihsel ve siyasal bir inşa olduğu görüşü temelinde gelişmiştir. Oysaki geleneksel yaklaşımda, çocukların aile ve okul gibi bazı sınırlı kavramlarla ele alındığı söz konusu idi. O halde bu alandaki çalışmalarda yeni olan nedir? Burada, yetişkinlerin öğretilerinin birikimi değil, kendi doğruları için eylemde bulunan insanlar olarak ele alınması konusunda bir olanak tanıması gerekir.

Yeni çocukluk sosyolojisi, çocukların deneyimlerinin, çocukluğun ve çocuğu toplumların bir üyesi olarak çağdaş inşası üzerine yoğunlaşır. Bu dala göre bütün çocuklar tek bir kategori değildir. Toplumsal cinsiyet, sınıf, etnik/ırk grubu söz konusudur. Kalıcıdırlar (Özarslan, s. 179). Çocukluğun ileriye dönük sonuçlarına odaklanmaktadır. Çocuk, toplumla bütünleşmiş olarak görülür. Ekonomik üretim ve tüketim gibi, toplumsal süreçlere aktif olarak katılırlar (Özarslan, s. 180).

Bazı yazarlar (James, Jenks, Prout) dört çocukluk modeli ortaya koymuşlardır. Bunlar:

- Toplumsal inşa olarak çocuk
- Toplumsal yapısal çocukluk
- Azınlık grubu çocuğu
- Kabile çocuğu

Alanın önemli isimleri; Prout ve James'dir. Bu konuda şu özeti sunarlar (Özarslan, 2016: 195):

1. Çocukluk, toplumsal bir kurgu olarak anlaşılmaktadır. Böylece insan yaşamının ilk yıllarına değin kavramsallaştırma için yorumlayıcı bir çerçeve sağlamaktadır. Çocukluk, biyolojik ve toyluktan farklı olarak ne doğal ne de evrensel bir özelliktir fakat pek çok toplumun yapısal ve kültürel bir ögesidir.
2. Çocukluk, toplumsal çözümlemenin bir değişkenidir. Sınıf, toplumsal cinsiyet ya da etnisite gibi diğer değişkenlerden tamamen ayrılamaz. Karşılaştırmalı ve kültürler arası çözümlemeler tek ve evrensel değil, çok çeşitli çocukluklar ortaya koymaktadır.
3. Çocukların toplumsal ilişkileri ve kültürleri, yetişkinlerin bakış açıları ve ilgilerinden bağımsız, kendi doğruları içinde çalışılmayı hak etmektedir.
4. Çocuklar, kendi toplumsal yaşamlarının, çevrelerindeki yaşamın ve içinde yaşadıkları toplumun tanımlanması ve kuruluşunda etkin bir aktör olarak görülürler ve görünmelidirler. Çocuklar, toplumsal yapıların ve süreçlerin sadece edilgen birer ögesi değillerdir.
5. Etnografya, çocukluğun çalışılmasında özellikle işlevsel bir yöntemdir. Çocuklara, sosyolojik verinin üretilmesinde doğrudan bir ses ve katılım olanağı sağlar.
6. Çocukluk sosyolojisinin yeni paradigmasını ortaya koymak aynı zamanda toplumda çocukluğun yeniden inşa süreci ile uğraşmak ve bundan etkilenmek anlamına gelmektedir.

Çocukluk sosyolojisi bağlamında yapısalcı ve yorumlayıcı yaklaşımlar, çocukluğun toplumsal inşasında ve paylaşılan kültürün yorumsal üretiminde çocukları yetişkinlerle birlikte etken katılımcılar olarak ele almaktadır.

OKUMA PARÇASI-1

ABBAS GÜÇLÜ

“Eğitim= Mutsuzluk Olmamalı”

(Milliyet, 8 Ocak 2023, s.8)

Bilgi kaynakları ve bilgiye erişme yolları düne göre çok daha çeşitlendi ve hızlandı. Bu yüzden eğitim sistemi ve okul sürelerinin sil baştan yeniden ele alınması gerekiyor. Hatta okul dışı öğrenme, beceri kazanma ve en önemlisi de kişiye özel öğrenme kanalları olabildiğince genişletilmelidir.

Öğrenci, okulda geçen zamanı boşa harcanmış zaman olarak görüyor ve okullara yönelik genel algı da “oyalanma merkezleri” olarak biçimleniyorsa eğitimde yol kat edemezsiniz. Bu yüzden kabahatli aramak yerine yeni çıkış yolları düşünelim.

FARKLILIKLAR OLARAK EĞİTİM

İnsanlar ortak özelliklere sahip olsalar da birbirlerinden çok farklıdırlar. Örneğin ırklar, ülkeler, milletlerarası farklılıklar gibi. Öyle ki bunlar gibi aynı evdeki, aynı anne babadan olan kardeşler bile birbirinden çok değişik özelliklere sahiptirler.

İleriye yönelik tıbbi çözümleme ve tedavi yöntemlerinde de bireysel değerler öne çıkar oldu. Neden? Hastalık aynı olsa da beden aynı beden değil. Ayrıca bireylerin hastalıklara ve ilaçlara karşı reaksiyonları da çok farklı imiş. Bu durumda bireysel eğitim önem kazanıyor. Çok farklı yeteneklere sahip, çok farklı okullardan mezun olan çok farklı hayalleri bulunan öğrencileri tek tip sınava alıp ona göre bir gelecek belirlemek hataların en büyüğü olmaktadır. İlgi,

yetenek, beceri ve hayaller dikkate alınmadı. Oysa her çocuğun bir hayali ve başarılı olabileceği bir alan vardı. Bu hiç umurumuzda olmadı. Müfredat programları, sınavlar, ölçme ve değerlendirme sistemi ile yönlendirme ölçütleri, dün neyse hala o. İlk değiştirilmesi gereken onlar ama eğitim sistemimizi ve çocuklarımızın geleceğini ipotek altına almaya devam ediyorlar.

OKUMA PARÇASI-2

ABBAS GÜÇLÜ

Eğitim ve Bilimi Abartıyor muyuz?

(Milliyet, 18 Ocak 2023, s.15)

"Eğitim şart, bilim olmadan topyekun kalkınma mümkün değil" görüşü sanki eskisi kadar rağbet görmüyor. Aksini düşünenlerin sayısı her geçen gün artıyor. Neden mi? Aldıkları eğitim diplomalarını bırakın yaşamlarını kolaylaştırmayı, daha da zorlaştırdığı, çok zaman kaybettirdiği, pahalı olduğu ve en önemlisi de emek ve harcamalarının adil bir karşılığı olmadığına inanılıyor.

Dünya genelinde de durum farklı değil. Haklılar mı? Haklılar ama çözümü asla ve asla eğitime ve bilime sırt çevirmek olmamalıdır. Peki, ne yapmak gerekir?

Neden ille de eğitim?

Eğitim hemen her alanda önemli mi? Yoksa kimilerinin iddia ettiği gibi gereğinden fazla abartıyor muyuz? Olmasa da olur mu? Ekmek, su, hava kadar elzem mi?

Eğitimde zorunluluk olmalı mı yoksa isteyen istediği kadar mı almalı? Nasıl bir eğitim?

Harvard'ın yeni başkanı Claudine Gay'ın "Fildişi kulelerden çıkıp toplumun bir parçası olmalıyız" söylemi, gelinen son noktanın dışa yansıması.

Eğitimin, bilimin, aklın önemine canı gönülden inanıyorsak, başta öğrenciler olmak üzere toplumun her kesimini önce buna inandırmalıyız ki gerisi gelsin.

KAYNAKLAR

Ağduk, Meltem: *Evcilik Değil, Evlilik,* Çoluk Çocuk Der., Sayı 40, Ankara, Temmuz 2004, Kök Yay.

Aktüel, Sayı: 350, 2-8 Nisan 1998.

Akyıldız, E.: *Reklamlar Gibi Düşünen Çocuklar,* Milliyet Gazetesi, 29 Mart 1982.

Alkan, Türker: *Bu da Bizim Başarımız,* Radikal, 25.3.2005.

Aytaç, Kemal: *Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde),* Ankara 1976, D.T.C.F. Yay.

Aziz, Aysel: *Radyo ve Televizyonla Eğitim,* Ankara 1982, A.Ü. Eğit. Fak. Yay.

Balaman, Ali Rıza: *Geleneksel Yaşamda Kültürlenme Süreci,* Ege Üni. Sosyal Bil. Der., 2, İzmir, 1981.

Balaman, Ali Rıza: *Te-Ve Köyü Genel Etnografyası,* İzmir 1982, Ege Üni. Sos. Bil. Yay., No: 5.

Banks, Olive: *The Sociology of Education,* Sec. Ed., USA, 1972.

Barnouw, Wictor: *An Introduction to Anthropology,* Vol.2, Ethnology, U.S.A. 1975, The Dorsey Press.

Bilgen, Nihat - Sorguç Bahir: *Öğrenci Disiplin Kurulları Araştırması,* Ankara 1980, MEB Yayını, Çoğaltma.

Bilgisayar ve Çocuğunuz: Yaşadıkça Eğitim, Mayıs/Haziran 1988, Sayı 3, s.24-26.

Boocock, S. Sarane: *An Introduction To The Sociology of Learning,* USA, 1972.

Bozkurt, Veysel: *Sosyoloji,* İstanbul 2004, Alfa Yay.

Brightbill, K. C. and Meyer, P. H.: *Community Recreation: A Guide To Its Organization,* USA, 1964.

Broom and Selznick: *Sociology,* Third Ed. USA, 1963.

Bulut, Işıl: *Türkiye'de Erken Evlenmeler,* Hac. Üni. Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Der., Cilt 9, Sayı: 1-2-3, Ankara 1991.

Bursalıoğlu, Ziya: *Eğitim İdaresi,* Ankara, 1967.

Canatan, Kadir: *Göçmenlerin Kimlik Arayışı,* İstanbul 1990, Endülüs Yay. No: 11.

Canatan, Kadir: *Avrupa'da Müslüman Azınlıklar,* İstanbul 1995, İnsan Yayınları: 149.

Christine Alder and Ken Polk: *Child Victims ofHomicide,* 2001, Singapore, Green Giant Press.

Civaroğlu, Ö. Faruk: *Amsterdam Yazıları,* İstanbul 1995, Pencere Yay.

Cole and Cox: *Social Foundations of Education,* USA, 1968.

Corsaro, A. William: *The Sociology of Childhood,* USA, 1997, Pine Forge Press.

Cumhuriyet Gazetesi, 5.2.1995.

Çetin, Hasibe: *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliğinin Eğitsel Açıdan Değerlendirilmesi,* Ankara, 1989, Çoğaltma. A.Ü. Sos. Bil. Ens. Yüksek Lisans Tezi.

Çevre Eğitimi *25-26 Ocak 1993, Çevre İçin Eğitim Toplantısı,* Ankara 1993, Türkiye Çevre Vakfı Yayını.

Çiftçibaşı, Hale Koçer: *Üvey Ebeveynli Aileler ve Çocuklar,* Çoluk Çocuk Derg., Sayı 41, Ankara, Ağustos, 2004.

Çilenti, Kâmuran: *Çocuk ve Kitle İletişim Araçları,* Çocuk ve Eğitim, Ankara 1960, TED Yayınları.

Çocuk, *8. Beş Yıllık Kalkınma Planı,* Ankara 2001, Özel İhtisas Komisyonu Raporu.

Çocuk ve Eğitim, Türk Eğitim Derneği 3. Eğitim Toplantısı, Ankara 1980.

Dayıoğlu, Gülten: *Çocuk Kitapları Haftası ve Türkiye,* Milliyet, 17 Kasım 1971.

Dayıoğlu, Gülten: *Kolejlere Giriş Sınavlarının Düşündürdükleri,* Milliyet, 26 Mart 1977.

Demirbaş, Timur: *Almanya'daki Türklerin Sorunları, Bunların Suça Etkileri,* Ankara 1990, Dokuz Eylül Üni. Hukuk Fak. Yay., No. 12.

Dönmezer, Sulhi: *Sosyoloji Dersleri,* İstanbul, 1966.

Durkheim, Emile: *İntihar-Toplumbilimsel İnceleme* (Çev. Ö. Ozankaya), Ankara 1986.

Durlu, Ö. Leyla: *Bilgisayar Oyunları ve Cinsiyet:* Çocuk Kültürü, Ankara 1997, Ank. Üni. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Duyar, İ. Özener, B.: *Çocuk İşçiler,* Ankara 2003, Ütopya Yayınları.

Elkin, F.: *The Child and Society*. USA, 1960. Türkçesi: Çocuk ve Toplum (Çev. Nazife Güngör), Ankara 1995, Gündoğdu Yay.

Eripek, Süleyman: *Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları,* Ank. Üni. Eğit. Fak. Der., Cilt: 15, Sayı: 1, Ankara 1982.

Erkan, Rüstem: *Batman İlindeki Kadın İntiharlarının Sosyolojik Çözümlemesi,* Sosyoloji Araştırmaları Der., Cilt 6, No: 1, Ankara 2003, Sosyoloji Derneği Yayını.

Erkan, Yusuf: *Kütük Atma,* Atlas, Sayı 155, Şubat 2006.

Fındıkçı, İlhami: *Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları,* Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri. İstanbul, 1991, Kültür Koleji Yay., No: 1.

Fichter, Joseph: *Sociology* U.S.A. 1957.

Giddens, Anthony: *Sosyoloji,* Ankara 2000, Ayraç Yay.

Goody, Jack: *Avrupa'da Aile-Bir Tarihsel Antropolojik Deneme* (Çev.: Serpil Arısoy), İstanbul 2004.

Gökçe, Birsen: *Orta Öğretim Gençliği,* Ankara 1984, M.E.B. Yay.

Gözütok, Dilek: *Disiplin Sağlamada Öğretmen Davranışları,* A.Ü. Eğitim Bil.Fak. Der., Cilt 25, Sayı: 2. Ankara 1993.

Güçlü, Faruk: *Umutsuzluğun Tırmanışı-İntihar,* Ankara 1988.

Gür, R.: *Gurbetçi Çocukları,* Öğretmen Dünyası, Sayı: 6, Haziran 1980.

Hatun, Şükrü: *Çocukların Yoksulluğu,* Çoluk Çocuk Der., Sayı 25, Ankara, Nisan 2003.

Havighurst, H. R. - Neugarten, B. L: *Society and Education,* 4th Ed., USA, 1975.

Heywood, Colin: *Baba Bana Top At! Batıda Çocukluğun Tarihi (Çev.* Esin Hoşsucu), İstanbul 2003, Kitap Yayınevi: 14.

2001 Yılı Aile Raporu, Ankara 2002, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.

İnal, Kemal: Modernizm ve Çocuk, Ankara, 2007, Sobil Yayıncılık

Jersild, T. Arthur: *Çocuk Psikolojisi (Çev.* G.Günce) Ankara, Eğitim Fak. Yay.

Kanad, H. Fikret: a) *Pedagoji Tarihi*- İstanbul 1963. MEB Yay.

Kanad, H. Fikret**:** *Ailede Çocuk Terbiyesi,* İstanbul 1969, M.E. Basımevi.

Keats, M. Daphne: *Culture and The Child,* Australia, 1997, John Wiley & Sons.

Kılıçaslan, Ayten: *F.Almanya'da Türk Kadınları,* Batı Avrupa Türkleri, Frankfurt 1992, Avrupa Türk-İslam Birliği Yayınları.

Kıray, Mübeccel: *Büyük Kent ve Değişen Aile,* Türkiye'de Ailenin Değişimi, Ankara 1984.

Kıray, Mübeccel: *Ereğli,* 1964, DPT Yay.

Kneller, F. George: *Educational Anthropology,* An Introduction, USA, 1965.

Konanç, Esin: *Çocuk Suçluluğu,* Türk Hukuku ve Toplumu Üzerine İncelemeler, Ankara 1974.

Kottak, Phillip Conrad: *Antropoloji* (İnsan Çeşitliliğine Bir Bakış). Ankara 2001, Ütopya Yayınları, No: 53

Kurtkan, Âmiran: *Sosyolojik Açıdan Eğitim Yolu ile Kalkınmanın Esasları,* İstanbul 1972, İktisat Fak. Yay.

Kuzuoğlu, Nüvit: *Okul ve Çocuk Suçluluğu,* Pedagoji Der., Sayı: 1. İstanbul 1980, İst. Üni. Ed. Fak. Yayını.

Lundberg, Shrag, Larsen: *Sosyoloji* 2, Çev. Özer Ozankaya, Ülker Gürkan, Ankara 1970.

Lynch, Margaret: *Çocuk İstismarı ve İhmali, Çocuk İstismarı ve İhmali,* Ankara 1991.

Mangır, Mine-Alisinanoğlu, Fatma: *Boşanma ve Çocuk Üzerine Etkileri,* Yaşadıkça Eğitim, Sayı 41, İstanbul 1995.

Marshall, Gordon: *Sosyoloji Sözlüğü* (Çev. Osman Akınkay, Derya Kömürcü). Ankara 1999, Bilim ve Sanat Yay.

Medici, Angela: *Yeni Eğitim (Çev.* Nihal Önol), İstanbul 1972.

Milliyet Gazetesi: 4.4.1992.

Milliyet Gazetesi: 13.5.2002

Milliyet Gazetesi: 20.4.2002

Milliyet Gazetesi: 4.4.2002

Milliyet Gazetesi: 23.8.1997

Milliyet Gazetesi: 4.2.1997

Milliyet Gazetesi: 7.4.2004

Musgrave, P. W.: *The Sociology of Education:* England, 1965.

Nash, B. Jay: *Recreation: Pertinent Readings,* USA, 1965.

Oktay, Ayla: *Orta Dereceli Okullarda Verilen Disiplin Cezaları Üzerinde Karşılaştırmalı Bir İnceleme,* İstanbul 1976, İstanbul Üni. Ed. Fak. Yayını, No: 2026.

Onur, Esin: *Radyo Televizyon ve Çocuk Suçluluğu,* TRT Çocuk Yay. Semineri, Ankara 1980, Program Planlama Dairesi Başkanlığı Yayını.

Onur, Bekir: *Orta Öğretimde Ahlak Eğitimi. Ahlak Eğitimi Açısından Lise Son Sınıflarda Öğrenci-Eğitimci İlişkilerini Belirleyen Koşulların Araştırılması,* Ankara 1976, Çoğaltma.

Ottaway, A. C. K.: *Education and Society: An Introduction to the Sociology of Education,* England, 1968.

Önder, Alev: *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri,* Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular, İstanbul 2005, Morpa Yayınları.

Özarslan, Aylin-Dikmen: *Çocuk ve Çocukluk Sosyolojisi*, İstanbul, 2016 Resse Yayınları.

Özben, Şüheda: *Çocuk İstismarı ve Nedenleri,* Yaşadıkça Eğitim, Sayı: 62, İstanbul 1999.

Özdemir, Cengiz: *Çözüm Bekleyen Meselelerimiz, Batı Avrupa Türkleri, F.Almanya'da 30. Yıl Frankfurt,* 1992, Avrupa Türk-İslam Birliği Yayınları.

Özkan, Betül: *İnternete Dayalı Öğretim,* Yaşadıkça Eğitim, Ekim/Aralık 1999.

Öztürk, Orhan: *Toplumsal Çocuk Yetiştirme Tarzları ve Kişilik Gelişmesi,* Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, Cilt 8, Ocak-Ekim 1965.

Postman, Neil: *Çocukluğun Sonu,* (Çev. Kemal İnal), Ankara 1995, İmge Yay. No.115.

Razon, Norma: *Tembel Çocuk,* Eğitim ve Bilim, Cilt 6, Sayı 32, Ankara 1981.

Razon, Norma: *Çalışan Anne ve Çocuk,* Aile ve Çocuk, Sayı 1, İstanbul 1981.

Razon, Norma: *Çalışan Anne ve Çocuğu,* Ana Baba Okulu, İstanbul 1990, Remzi Kitabevi Yayınları.

Sanay, Eyyüp; *Avrupa Ülkelerinde Türk Aileleri,* Türk Aile Ansiklopedisi No.3, Ankara 1991, Aile Araştırma Kurumu Yayını.

Selçuk, Mualla: *Okul Öncesi Çocukta Dinî Duygunun Gelişmesi,* Türk Aile Ansiklopedisi I, Ankara 1991, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayını.

Selçuk, Mualla: *Okul Çağı Çocuğunda Dinî Düşünce,* Türk Aile Ansiklopedisi I, Ankara 1991, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayını.

Sezgin, Osman; *Avrupa'daki Türk İşçileri ve Çocuklarının Eğitimi,* Batı Avrupa Türkleri, F. Almanya'da 30. Yıl Frankfurt, 1992, Avrupa Türk-İslam Birliği Yayınları.

Sınayuç, Osman: *Çorum'da Çocukların Yetiştirilmesi,* Türk Folkloru Araştırmaları Yıllığı, 1976, Kültür Bak. MİFAD Yay.

Smith, W. O. Lester: *Çağdaş Eğitim* (Çev. Nurettin Özyürek), İstanbul 1966, Varlık Yay.

Şen, R. Beder: *Aile Yoksulluğunun Çocuklar Üzerine Etkileri,* 4. Aile Şûrası Bildirileri, Ankara 2004, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayını.

Semin, Refia: *Çocuk Kulüpleri*[1]*,* Pedagoji Cemiyeti Der., Cilt 3, sayı 1-2. İstanbul 1966-1967.

Semin, Refia: *Okulda Başarısızlık, Sosyo-Kültürel Açıdan Şanssız Çocuklar,* İstanbul 1975, Ed. Fak. Yay.

Şen, Faruk - Koray, Sedef: *Türkiye'den Avrupa Topluluğuna Göç Hareketleri,* Kasım 1993, Türkiye Araştırmalar Merkezi, Köln, Önel Yayınevi.

Şen, Faruk; *Türkiye'nin Ufukları,* Mart 1994, Köln, Önel Yayınevi Türkiye Araştırmalar Merkezi Yayınları.

Şen, Rahime Beder: *Aile Yoksulluğunun Çocuklar Üzerine Etkileri,* 4. Aile Şûrası Bildirileri, Ankara 2004, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayını.

Tan, Mine: *Çocukluk: Dün ve Bugün - Toplumsal Tarihte Çocuk,* İstanbul 1994, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tatlıdil, Ercan: *Yurt Dışında Çalışan İşçi Çocuklarının Yurt Dışında ve Yurda Dönüşlerinde Eğitim Sorunları,* Seminer, Sayı 5, 1987, Ege Üni. Ed. Fak. Yay.

Tezcan, Mahmut: *Türkiye'de Töre (Namus) Cinayetleri* (Sosyo-kültürel Antropolojik Yaklaşım). Örnek Olaylarla, Ankara 2003, Naturel Yayınları.

Tezcan, Mahmut: *Almanya'dan Dönen İşçi Çocukları İçin Açılan Türkçe Uyum Kursları Üzerine,* Türk Dili, Sayı 401, Ank. 1985.

Tezcan, Mahmut: *Çok Kültürlülük,* Dış Göç ve Eğitim, Ankara 2000, Anı Yayınları.

Tezcan, Mahmut: *Boş Zamanlar Sosyolojisi,* Ank. 1977.

Tezcan, Mahmut: *Kan Dâvâları* (Sosyal Antropolojik Yaklaşım), Ankara 1981, Ank. Üni. Eğit. Fak., Yay. No.99.

Tezcan, Mahmut: Kuşaklar Çatışması - *Okuyan ve Çalışan Gençlik Üzerine Bir Araştırma, Ankara 1981.*

Tezcan, Mahmut: *Toplumsal Değişme ve Eğitim,* Ankara 1998, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay. No. 182.

Tezcan, Mahmut: *Yurt Dışından Dönen Gençlerin Uyum Sorunları,* Ankara 1987.

Tezcan, Mahmut: *Türk Kültüründe Başlık Parası Geleneği (Kültürel Antropolojik Yaklaşım)*, Ankara 1968, Kültür Bakanlığı Yayınları.

Tezcan, Mahmut: *Eğitim Sosyolojisi,* Ankara 1999.

Tokgöz, Oya: *TV Reklamlarının Anne Çocuk İkilisine Etkileri,* Ankara 1982, Ank. Üni. SBF Yay. No: 501.

Tokgöz, Oya: *Kitle İletişim Araçlarının İstenilmeden Öğrenmede Rolü ve Önemi,* Eğitim ve Bilim Der., Cilt: 8, Sayı 47, Ankara 1983.

Topçuoğlu, Hâmide: *Genel Sosyoloji Ders Notları* (Çoğaltma), Ankara 1968.

Turan, Kadir: *Almanya'da Türk Olmak,* İstanbul 1992, Sümer Kitabevi Yayınları.

Türk Aile Ansiklopedisi I, Ankara 1991, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayını.

Türkdoğan, Orhan: *Doğu Anadolu'da Anne-Çocuk Bakımı İle İlgili Kültür Kalıpları,* Türk Kültürü, Sayı 233, Eylül 1982.

Türkoloji Çalışmaları ve F. Almanya'daki Türk Çocuklarının Eğitim-Kültür Problemleri Sempozyumu, 20-21 Eylül 1985, Ankara 1987, Hacettepe Üni. Edebiyat Fak. Yay.

Unat-Nermin Abadan: *Türk Dış Göçü 1960-1984,* Ankara 1986, A.Ü.S.B.F. Yay. No: 555.

Üçer, Müjgân: *Sivas'ta Doğum Folkloru,* Sivas Folkloru, Sayı 40, Mayıs 1976.

Ülkü, Siral – Arısoy, Sezen: *Lise II. Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Arkadaş Tercihleri,* Eğitim ve Bilim, Cilt: 8, Sayı 45, Eylül 1983, TED Yay.

Vassaf, Gündüz: *Daha Sesimizi Duyurmadık,* İstanbul 1983, Belge Yayınları: 20.

Vatan Gazetesi: 20.11.2002, s.2.

Vitrin, Milliyet Eki, 11.1.1977.

Worsley, Peter (Ed.): *The New Introducing Sociology,* England, 1987, Penguin Books.

Yavuzer, Haluk: *Okulda Başarısızlık,* Aile ve Çocuk, Sayı 3, İstanbul 1983.

Yavuzer, Haluk: *Çocuğu Tanımak ve Anlamak,* 2. Basım, İstanbul 2003, Remzi Kitabevi Yayını.

Yavuzer, Haluk: *Ülkemizde Çocuğun Dünü, Bugünü ve Geleceğine İlişkin Değerlendirmeler,* 4. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara 2004, Ankara Üni. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Yavuzer, Haluk: *Çocuk Psikolojisi I,* İstanbul 1982, İst. Üni. Ed. Fak. Yay.

Yavuzer, Haluk: *Çocuk ve Suç,* İstanbul 1982, Altın Kitaplar Yayınevi, Bilimsel Sorunlar Dizisi: 6.

Yeni Aktüel, 5.2.1998, Sayı 2.

Yeni Yüzyıl, 10.5.1997.

Yılman, Mustafa: *Ortaöğretimde Öğrenci Suçluluğu ve Disiplin Kurallarının Çalışması,* Eğitim Araştırmaları, İzmir, 1990.

Yirmibeşoğlu, Vildan: *Namus Terörü ve Çocuklar,* Çoluk Çocuk Der., Sayı: 37, Ankara, Nisan 2004.

Yörükoğlu, Atalay: *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk,* Ankara, 1983, Aydın Kitabevi Yay. No: 3.

Yörükoğlu, Atalay: *Gençlik Çağı,* Ankara 1985, İş Bankası Yayınları.

Yurt Dışındaki Gençliğin Sorunları, 1. Gençlik Şûrası, Ankara 1988, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.

Dil Öğretiminde **Sözsüz İletişim** Becerileri

Hüseyin GÖÇMENLER

Ankara

2023

Dil Öğretiminde Sözsüz İletişim Becerileri
Hüseyin GÖÇMENLER

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47381
ISBN	: 978-605-170-899-7
e-ISBN	: 978-605-170-900-0
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Adres	: Repro Bir Matbaacılık Kağ. Rekl. Tasarım Tic. Ltd. Sti. İvedik Org. San. Bölgesi Matbaacılar Sanayi Sitesi 1514. Cad. No: 23/25 Yenimahalle / ANKARA
Tel	: 0 312 395 20 29

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Dil Öğretiminde Sözsüz İletişim Becerileri
Hüseyin GÖÇMENLER

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2023, 1. Baskı, vi+112 Sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-899-7
e-ISBN : 978-605-170-900-0

İletişim, Dil, Eğitim
İletişim, İletişim ve Dil, İletişim Sürecinin Temel Unsurları, .Kaynak, Mesaj, Kanal, Alıcı, Gürültü, Geri bildirim, İletişimde Tutum, Eğitimde Beden Dili, Sözsüz İletişim, Etkili İletişim

Anı Yayıncılık
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
e-posta: info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

1. ÖN SÖZ ---------- v

1. BÖLÜM ---------- 1
1. Giriş ---------- 1
1.1. İletişim ve Dil ---------- 2

2. BÖLÜM ---------- 5
İletişim ---------- 5
2.1. İletişim Sürecinin Temel Unsurları ---------- 6
2.1.1. Kaynak ---------- 7
2.1.2. Mesaj ---------- 9
2.1.3. Kanal ---------- 10
2.1.4. Alıcı ---------- 10
2.1.5. Gürültü ---------- 11
2.1.6. Geri bildirim ---------- 12
2.2. İletişimdeki Anahtar Kavramlar ---------- 13
2.2.1. İletişimin En Önemli Ögesi Kendini Doğru Tanımak ---------- 15
2.2.2. Etkili İletişim Becerisi ---------- 16
2.2.3. İletişimde Püf Noktalar ---------- 20
2.2.4. İletişimde Etkin Dinleme ---------- 23
2.2.5. İletişimde Empati ---------- 25
2.2.6. İletişimde İkna ---------- 27
2.2.6.1. İkna Edici İletişimde Mesajın Özellikleri ---------- 29
2.2.7. İletişimde Tutum ---------- 32
2.2.8. İletişimde Sosyal Etki ve Uyma ---------- 35
2.2.9. İletişim Özyeterliği ve Yetkinliği ---------- 36

3. BÖLÜM ---------- 41
3. Eğitimde İletişim ---------- 41
3.1. Eğitim İletişiminin Temel Unsurları ---------- 43
3.1.1. Öğretmen/Öğretici İletişiminde Yapılan Önemli Çalışmalar - 47
3.2. Etkili İletişim Kuran Öğretici Özellikleri ---------- 52
3.3. Eğitimde Beden Dili Uygulamaları ---------- 55

4. BÖLÜM ---------- 61
4. Sözsüz İletişim ---------- 61
4.1. Dil Öğretiminde Sözsüz İletişim ---------- 62
4.2. Sözsüz İletişim Türleri ve İşlevleri ---------- 64
4.3. Sözsüz İletişimin Temel Kavramları ---------- 68
4.3.1. Beden Dili ---------- 69
4.3.1.1. Jest ve Mimikler ---------- 75
4.3.1.2. Gözler ve Bakışlar ---------- 85
4.3.1.3. Dokunma ---------- 88
4.3.1.4. Proksemi (Uzamsal Alan) ---------- 95
4.3.1.5. Kroksemi (Zaman Yönetimi) ---------- 97
4.3.1.6. Beden Dilindeki Diğer Farklılıklar ---------- 101
4.3.2. Ses Tonu ve Dil Ötesi İletişim ---------- 103

5.BÖLÜM ---------- 107
Sonuç ---------- 109

ÖN SÖZ

Sözsüz iletişim becerileri, iletişim süreçlerinin temelleri arasında yer alır. İnsan insana yapılan her iletişimde sözsüz iletişim kullanılır ve birçok mesaj bu kanalla taşınır, aktarılır ya da fark edilir. Hayatın her alanında kullanılan sözsüz iletişimin kullanım alanlarından birisi de eğitimdir. Eğitimin merkezinde öğrenme vardır. Öğrenmeye uygun bir zemin hazırlamak öğretimi etkili kılmak öğreticinin sorumluluğundadır. Özellikle dil öğretim alanında çalışan öğreticilere bu anlamda çok iş düşmektedir.

Dil öğretim sınıfları birçok dinamiğin bir arada uyumlu bir şekilde yürütülmesini gerekli kılar. Dil öğretiminde bilgi yoğunluğu fazladır, dolayısıyla öğrencinin bu bilişsel yükü yaşamın içinde uygulayabilecek şekilde işlevsel olarak öğrenmesi beklenir. Bu bilgilerin uygulamalı olarak kullanılabilmesi dil öğreniminin hayatiyeti açısından önem arz eder. Bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, yönetilmesi öğreticinin maharetine bağlıdır. Öğreticinin alan bilgisinin yanı sıra iletişim becerileri de ön plana çıkar ve iletişim becerilerinin ustalıkla kullanılması öğrenmeyi doğrudan etkiler.

Okuyucuların dil öğretiminde sözlü iletişime dair çok sayıda çalışma ile karşılaşması mümkündür. Sözsüz iletişim, sözlü iletişime göre çok daha az işlenmiş bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Halbuki bu durum sözsüz iletişimin daha az öneme sahip olduğunu göstermez. Amacımız sözlü ve sözsüz iletişim kavramları arasında bir önem karşılaştırması değildir. Amacımız, kavramların yerli yerine oturması ve öğreticiler tarafından yetkinlikle kullanılabilmesidir. Bahsedilen çerçevede sözsüz iletişimi anlayabilmek, yerli yerinde değerlendirebilmek için kitabımızda bütünden parçaya doğru bir akış ile konuları açıklamaya çalışacağız. Sözsüz iletişim kavramını daha iyi anlayabilmek için öncelikle iletişim kavramını etraflıca işleyeceğiz. Böylece sözsüz iletişim kavramı doğru bir zemine oturtmuş olacaktır.

Sözsüz iletişim, günlük yaşamda üzerinde çok durulup, düşünülen bir kavram olmamakla beraber yaşamımızın tam da merkezinde yer alır. Hayatımızı devam ettirirken sıklıkla faydalandığımız, kullandığımız bir beceridir. Bu yönüyle hak ettiği ilgiyi ve değeri tam olarak gördüğü söylenemez. Kitabımızın hedeflerinden biri de okuyucunun gündemine ve dikkatine sözsüz iletişim kavramını yeniden değerlendirmek üzere sunmaktır. Dil öğretiminde sözlü iletişim bağlamında birçok çalışmaya rastlamak mümkün iken sözsüz iletişim bağlamında çok fazla çalışmaya rastlanmamış olması bizi bu çalışmayı yapmaya teşvik etmiştir.

Dil öğretimi kavramını özellikle genel tutarak; ana dili, yabancı dil, ikinci dil, iki dillilere dil öğretimi gibi alanlarla sınırlandırarak daraltmak istemedik. Şüphesiz bu alanlar birbirinden farklı dinamiklere ve içeriklere sahiptir. Ancak dil öğretiminde görev alan öğreticilerin iletişim yeterlilikleri ortak bir özelliktir. Ana dili olarak Türkçe öğreten bir öğretmen ile yabancılara Türkçe öğreten bir öğretmenin

ya da İngilizce öğreten bir öğretmenin beden dili kullanımı alana göre değişmez. İletişim becerileri konusundaki yetkinlik her alan için geçerlidir ve geçerli olmak zorundadır. Bu sebeple kitabımızda dil öğretimini daraltmadan tüm dil öğreticilerine/öğretmenlerine hitap edecek şekilde bir okuyucu kitlesini hedefledik.

Dil öğretimi alanında ana dili olarak Türkçe, yabancılara Türkçe, iki dilli Türk çocuklarına Türkçe ve üniversitede Türk Dili dersleri verdim. Beden dili alanında başta üniversitelerde olmak üzere, siyasi partilere, topluluklara, kurumlara, öğretmenlere eğitimler verdim. Özellikle beden dili alanındaki farkındalıklarımı ve birikimlerimi dil öğretim alanına aktarmaya çalıştım. Bu sırada beden diline ilişkin kitabi bilgilerimi test etme, yeniden üzerinde düşünme ve içselleştirme imkanı buldum. Dolayısıyla bu kitapta paylaşacağım bilgiler kendi deneyim süzgecimden geçmiş bilgilerdir. Aynı zamanda dil öğretimi alanında çalışan öğreticilere sonuna kadar yardımcı olacağına inandığım bilgilerdir.

İletişim kavramını sadece eğitim alanına mahsus düşünmek elbette mümkün değildir. İletişim yaşamın her yerinde ve her şekilde gerçekleşmektedir. İnsan her yerde aynı olduğu için insanın iletişim yeteneği, özellikleri her yerde aynı karakteristik yapıya sahiptir. Dolayısıyla iletişim kavramına ait özellikler iş yerinde de sosyal çevrede de eğitimde de aynı dinamiklere sahiptir. Yani iletişim eğitimi bağlamındaki kişiler arası iletişim işlevleri, yaşamın herhangi başka bir alanında da büyük ölçüde benzerdir. Bu özellikleri hayatın farklı alanlarında kullanmak mümkündür.

Şüphesiz bir kitap okuyarak sözsüz iletişim becerilerini kazanmak, geliştirmek, olumsuz becerileri değiştirmek, olumlu becerileri etkili kullanmak mümkün değildir. Temel hedefimiz bazı okuyucular için sözsüz iletişim konusunda farkındalık kazandırmak, bazıları için bilgilerini pekiştireceği ve güçlendireceği bir zemin hazırlamaktır. Bazı okuyucular içinse büyük bir kararlılıkla kendini geliştirmenin ilk basamağını oluşturmaktır. Bu duygularla okuyuculara verimli bir okuma diliyorum. Mutlaka katılmadığınız eksik olarak değerlendirdiğiniz bölümler, bilgiler olabilir. Paylaşmanız halinde üzerinde düşünmekten ve gerekirse düzeltmekten büyük bir memnuniyet duyacağım.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Yaşamın özü bir anlam arayışı üzerine kuruludur. Anlam, iç içe geçmiş bir yumaklar bütünüdür. Bu anlamların keşfedilmesi, içselleştirilmesi, paylaşılması, yeni anlamlar üretilmesi, bir diğerine anlatılması insan için yaşamın vazgeçilmez yanıdır. Tüm bu kavramların bir diğeri ile paylaşılabilmesi için temel bir yapıya ihtiyacımız var.

İletişim…

Yaşamın derinlerine yaptığımız yolculuğu anlamlı kılan en temel kavram olarak karşımıza iletişim çıkar. Esası itibarı ile insan anlamak, anlatmak ve anlaşılmak ister. Bu noktada bazı anahtarlara ihtiyacı vardır. Bir evin, dünyanın, kapının açılması için bir anahtara ihtiyacımız olduğu gibi yaşamı keşfedebilmek, anlayabilmek, anladıklarımızı paylaşabilmek, çevremizle, canlılarla, kendimizle ilişki kurabilmek için iletişim anahtarını kullanırız.

İnsanın beslenme, üreme, gibi birtakım fizyolojik ihtiyaçları vardır ve bu ihtiyaçlar onun biyolojik bir canlı olduğunu gösterir. Ancak insanı diğer canlılardan ayıran çok önemli bir yeteneği daha vardır. İletişim yeteneği... İletişimin en önemli işlevi, insanı diğer canlılardan ayırarak toplumsallaştırmasıdır.

İnsanın en güçlü özelliklerinin başında zayıflığı, eksikliği, acizliği gelir. Bu ifade, yapısı itibarı ile bir tezat gibi düşünülebilir. Ancak eksiklik hali/olgusu insanı öğrenmeye iter. Böylece insan öğrendiklerinden yeni üretimler yapar ve eksikliğini tamamlamaya çalışır. Bu tamamlama kişinin tek başına altından kalkabileceği bir süreç değildir. Bir takıma ihtiyacı vardır. Bu takıma en gelişmiş hali ile toplum diyoruz. Şüphesiz insan yığınları bir anda bir toplum olamazlar. Bunun için birçok süreçten başarı ile geçmeleri gerekir. En önemlisi insanların birbirleri ile iş birliği yapmaya ihtiyacı vardır. Tüm bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi ve yönetilebilmesi için ihtiyacımız olan temel kavram iletişimdir.

Görüldüğü üzere iletişim yaşamın tam da merkezindedir. Aile ilişkilerinden toplumsal ilişkilere, kişinin bireysel gelişimine ve toplumsal yapı içerisinde bireysel olarak var olmasına değin iletişim süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi gerekir. Bireyin yaşam içinde, kendi özünde var olma çabasının yolu iletişim yeterliğine/yetkinliğine bağlıdır.

İletişim yeterliği, yetkinliği ilk olarak ailede kazanılır, sonra da çevre tarafından desteklenir. Ancak en önemli süreç, kişinin bağımsız bir bireye dönüşmesi

gereken eğitim/öğretim sürecinde yaşanır. Eğitim/öğretim süreçleri hayata dair sadece teorik bilgilerin öğrenildiği ortamlar değildir. Eğitim ortamları aynı zamanda bireyin toplumsal yapı içerisinde ve sosyal çevresinde nasıl ilişki kuracağını belirleyen ekosistemdir.

Eğitime dair çok bilinen bir tanımda da yer aldığı gibi, bireyin istendik yönde davranış geliştirebilmesi eğitim ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Eğitim/öğretim süreçlerinden biri de dil öğretimidir. Dil öğretimi ana dili öğretimi, yabancı dil öğretimi, ikinci dil öğretimi gibi alanlara ayrılabilmektedir. Şüphesiz bu alanlar kendi aralarında temel farklılıklar göstermektedir. Çalışmamızın amacı bu farklıkları açıklamak değildir. Çalışmamız dil öğretim süreçlerinde, dil öğreticilerinin sahip olması gereken sözsüz iletişim becerileri üzerine odaklanır. Öğreticiler için bu konuda bir farkındalık geliştirmek, var olan bilgilerini zenginleştirmek, bilgilerini sınıf içinde uygulamada rehberlik etmek ve katkı sağlamaktır.

1.1. İletişim ve Dil

İletişimin temel yapı taşlarının başında dil gelir. Dil, bireyin düşünce ve duygularını ifade etmesinde önemli bir araçtır. Dilin en önemli işlevlerinin başında iletişim gelir. Duygu, düşünce, isteklerin aktarılması kişiler arası iletişimde dili vazgeçilmez yapar.

Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyülü bir varlıktır. O gerek insan gerek toplum gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 1995, s. 11).

Dil; anlam aktaran, bildirişim sağlayan başka dizgelerle birtakım ortak özellikler taşıyan, birçok düzey içeren, çeşitli anlam ve ses katmanlarından oluşan, kendine özgü işleyiş kuralları bulunan, dış etkenlerin son çözümlemedeki belirleyiciliğine karşın, kimi açılardan özerkliği de olan ve az sayıda ögeyle çok sayıda anlam ileten, son derece tutumlu bir düzenektir (Yılmaz, 2007, s. 57)

Dili bir dünya gibi düşünmek mümkündür. Karşılıklı sohbet eden iki kişi dil vasıtası ile dünyayı bulundukları yerden gezebilir, canlılar alemine yolculuk yapabilir, hiç görmediği kişiler, ülkeler, nesneler üzerine konuşabilir. Şüphesiz dilin ilk ortaya çıktığı zamanları düşündüğümüzde daha basit bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir. Özellikle "kültür" olarak adlandırdığımız yapı ile birlikte doğal ihtiyaçların ifadesinin dışına çıkarak çok daha kapsamlı, zengin ve derin mesajları iletir hale gelmiştir. Dil zihnimizde adeta canlı bir dünya kurar. Karşımızdakine bu dünyayı anlatırken kelimeleri, kavramları kullanırız. İletişim yardımıyla karşımızdakini bu dünyaya davet ederiz.

II. BÖLÜM

İletişim

İletişim; etimolojik olarak, Fransızcada 14. yüzyılda ortaya çıkmış *communication*, *communiquer* sözcükleri ile ifade edilen; "bir bilgiyi yazılı ya da sözlü olarak birine iletmek, paylaşmak, bir arada olmak, ilişkili olmak" anlamlarına gelir. İngilizcede de kullanılan *communication* sözcüğü Latince *communicare* sözcüğünden türetilmiştir ve "birlikte iş yapmak, yardımlaşmak, alışveriş yapmak" anlamındadır (Fransız Dili Köken Bilim ve Tarih Sözlüğü, 1996, s.184).

Aristoteles'in söz söyleme sanatı ve ikna etmenin bütün uygun anlamları olarak tanımladığı iletişimi; bilgi alışverişi, karşılıklı ileti aktarımı, iletim eyleminin çift yönlü görünümü şeklinde tanımlanmaktadır (Geçikli, 2016; Güz vd., 2002, s. 184)

İletişimde esas olan anlamın paylaşılmasıdır. Anlamın paylaşılabilmesi için ortak sembollere ihtiyaç vardır. Dilsel iletişim, yaratılan anlamların alışverişidir. İletişim sürecinin etkinliğini belirleyen, anlaşma -karşılıklılık içeren bu olgu- anlamların paylaşımıdır. Anlamların paylaşılabildiği ölçüde süreç etkin kılınmakta, sürecin hedeflediği amaca ulaşılabilmektedir. Amaç, bu noktada "ben" ile "öteki" arasındaki etkileşimi, anlaşımı sağlamaktır (Orhanoğlu, 2009, s. 2).

İletişimin etkin kullanılmasını sağlayan beceriye ise "iletişim becerisi" adını veriyoruz. İletişim becerisi; sözel mesajlarla sözel olmayan mesajları uyumlu olarak kullanarak açık ve öz "ben" diliyle konuşabilme, etkin dinleyebilme, bireyin karşısındaki kişilerle etkin ve etkili ilişkiler kurabilmesini sağlayan, bireyin toplum içinde yaşamını kolaylaştıran saygı ve empati temelli davranışlar bütünü, şeklinde tanımlanmaktadır (Sezer ve Karadoğan, 2021, s. 11).

İletişim becerilerini sözlü ve sözsüz iletişim becerileri olarak ikiye ayırıyoruz. Tomul (2016) iletişim becerilerini gönderme becerileri (net açıklamalar yapma, kendi davranışını betimleme, duyguları tanımlama) ve alma becerileri (düşünceleri kendi sözleri ile ifade etme, diğerinin davranışını betimleme, izlenimleri kontrol etme) olarak iki gruba ayırmıştır. Gibson ve Mitchell (1995) ise iletişim becerilerini; sözel olan ve olmayan iletilere duyarlılık, etkili olarak dinleme ve etkili olarak tepki verme şeklinde sınıflandırmıştır.

İletişim sürecinin kendine has birtakım özellikleri vardır. Geçikli (2016) bunları şöyle ifade etmektedir:

İletişim kaçınılmazdır: İnsan sessiz kalsa bile birçok mesaj iletir. Dolayısıyla iletişimsiz kalmak mümkün değildir.

İletişim iki düzlemde geçekleşir: İletişimde iki tür mesaj alışverişi söz konusudur. Bunlar içerik ve ilgi mesajlarıdır. İçerik mesajları üzerine konuşulan konudur ve buradaki bilgileri kapsar, açıktır. İlgili mesajlar ise kişilerin birbirine karşı neler hissettiği ile ilgilidir. Buradaki mesajlar daha kapalıdır ve sözsüz olarak gerçekleşir.

İletişim geri dönüşümsüzdür: İletişimde geri dönmek mümkün değildir. Başlar, gerçekleşir ve biter. Sözlerimiz ve eylemlerimiz başkalarının hafızalarına kaydedilir ve biz onları silemeyiz. Bir özdeyişte olduğu gibi; "İnsanlar bağışlayabilir fakat unutmazlar."

İletişim bir süreçtir: İletişim süreci bir bütündür. Öncesi, sonrası vardır. Alınan veya verilen her mesaj geçmişteki iletişim olayının halkalarından biridir, tek başına oluşmaz.

İletişim yapısı itibarı ile birçok unsurun birleşiminden oluşur. Bu durum iletişimi disiplinler arası bir alan haline getirir. Sürekli değişen ve gelişen bir olgu olan iletişim; dilbilim, göstergebilim, sosyal psikoloji, felsefe, toplumbilim, antropoloji gibi birçok bilim dalında değişik açılardan incelenebilir. Ancak genelde iletişim kuramı, iletişim sürecinin bu süreçte yer alan iletişim ögelerine ayrılabileceği, bu ögelerin ve bunlar arasındaki ilişkilerin incelenerek işleyiş düzeninin kavranabileceği öncülüne dayanır (Zıllıoğlu, 2007, s. 92).

2.1. İletişim Sürecinin Temel Unsurları

İletişim sürecini altı öge oluşturur. Bu ögeler iletişim sürecinin olmazsa olmazlarıdır. Bunlar: Kaynak (mesajı başlatan/gönderen), alıcı (mesajın ulaşacağı kişi), mesaj, gürültü, kanal ve geri bildirim. Bazı kaynaklar bu ögeler arasında gürültüyü belirmemektedir.

IV. BÖLÜM

4. Sözsüz İletişim

Sözsüz iletişim, davranış psikolojisinin bulgularına dayanarak geliştirilmiş olan davranış bilimlerinin bir alt dalı olarak ortaya çıkmıştır. Davranış bilimi; insan davranışlarının analizine, davranışların sebep ve sonuçlarına ilişkin araştırma sonuçlarına dayanır. Bu çalışmalar kişinin ikili ilişkilerinde, bir grupla konuşurken ya da kitle önünde yaptığı konuşmalarındaki sözsüz iletişim unsurlarının incelenmesine dayanır (Yalçın, 2018).

Sözsüz iletişim, iletişimin önemli parçalarından biridir. Sözsüz iletişim ifadesi üzerinde düşünüldüğünde kulağa biraz garip gelebilir. Nasıl yani, sözsüz, kelimesiz iletişim mi olur diye düşünülebilir. İletişim kurmak için mutlaka ama mutlaka söze ve sözcüklere ihtiyacımız var diye düşünebiliriz. Halbuki konuşmadan da kişi çok şey söyler. Yani sözsüz de bir dilimiz vardır. Bu sözsüz dilimizi öğrenmek için biraz dikkat kesilmek yeter. Elbette sözlü dilin alfabesi olduğu gibi sözsüz dilin de bir alfabesi vardır. Dil öğretmek üzere eğitim almış öğreticilerin bu sözsüz dili yani sözsüz iletişimi bilmeye ve etkili kullanmaya ihtiyaçları vardır. Çünkü biz öğreticiler mesajlarımızı, iletilerimizi sadece sözcüklerle vermeyiz. Sözcükleri kullanırken kullandığımız beden dilimiz, bir öğrenciyi dinlerken kullandığımız beden dilimiz, ellerimizi kullanma biçimimiz, gülümseyişimiz, oturma pozisyonumuz, öğrenciye dokunmamız ya da aramıza koyduğumuz mesafe örtük olarak çok fazla şey anlatır. Fark etsek ya da fark etmesek de bilinçli ya da bilinçsiz şekilde sürekli mesaj veririz. Dil öğreticilerinin bu sürecin farkında olmaları tek başına yeterli değildir. Bizzat bu süreci yönetmeleri ve yönlendirmeleri gerekir. Bu tamamen bir öğretmenlik ve iletişim becerisidir. Bir öğreticinin bu becerileri kullanmaması düşünülemez.

İletişim kuracağınız kişi ile ya da hakkında konuşacağımız konu ile ilgili öncelikle iç dünyamızda kendimizle bir iletişim kurarız. İletişim sözsüz olarak iç dünyanızda başlar. İletişimi sözlü olarak muhatabımızla kurduğumuzda muhatabımıza dair kendi içsesimiz oluşur. Kendimizle içimizde adeta konuşuruz. Çoğunlukla kendimizle kurduğumuz bu iletişimi iç sesimiz olarak adlandırırız. Kendimizle kurduğumuz iletişime göre muhatabımızla kurduğumuz iletişimi biçimlendiririz. Bu durumu somutlaştırmak istersek; muhatabımızın iletişime kapalı biri olduğu kanaatine vardıysak çok fazla soru sorma eğilimi göstermeyiz. İletişimi sürdürme konusundaki istekliliğimiz halimize, tavrımıza beden dilimize yansır.

Sözsüz davranışlar, bir ilişkinin düzeyi ile ilgili tutum ve duygusal ayrıntılar sağlar. Sözel davranışlara göre sözsüz davranışlar daha güvenilir ve inanılır olarak

değerlendirilir (Selçuk, 2000, s. 130). Kelimeleri istediğimiz gibi tercih etmek çoğu zaman elimizde ve kontrolümüzdedir. Ancak sözsüz mesajlarımızı kontrol etmek pek mümkün değildir. Molcho (2000) bu durumu şöyle ifade eder: "Vücudumuz ruhumuzun eldivenidir. O asla yalan söylemez." (27). Sözsüz iletişim esnasında kişi ruhsal ve duygusal durumu hakkında bilgi vermekte, iç dünyasını, duygu ve düşüncelerini dışarı yansıtmaktadır. Bu açıdan sözsüz iletişime "lisanıhal" de denebilir (Gerçik, 2015).

Sözsüz iletişim, duyguları ve düşünceleri (özellikle de duyguları) ifade etmede başvurulan, tüm vücut hareketlerini, susma eylemini ve sesin tonu, tınısı, hızı vb. vokal temelli özellikleri, seçilen aksesuarları ve bunların model ve renklerini, mekanı kullanma, kişiler arası ilişkilerde iletişim partnerleri ile arada tutulan mesafeye ilişkin tüm uygulamaları, fiziksel özelliklerden, müzik, zamanı kullanış ve algılayış biçimlerinden, dokunsal iletişime insan eylemlerini içeren, birçok alt dalı olan ve disiplinler arası incelenmesi gereken bir iletişim biçimidir (Dinçer, 2012).

İletişim esnasında kendimizin nasıl bir beden diline sahip olduğunu çok kez fark etmeyiz. Kişi kendini dışardan göremediği için kendisine odaklanmaz. Kendini görebilmek ya çok büyük bir farkındalıkla mümkündür ya da karşımızdakinde oluşturduğumuz izlenimi fark etmemizle yani karşımızdakini kendimize ayna yapmamızla mümkündür.

Sözsüz iletişim esasında birçok mesajın muhatabımıza aynı anda verilmesi şeklinde gerçekleşir. Hem mesajlarımızın içeriğini anlamlandırmada hem de nasıl bir kişiliğe sahip olduğumuz noktasında çok sayıda karmaşık mesajı hedefe göndeririz. Birçok kişi bu mesajlara dikkat etmese de beyin bu mesajları algılayarak kendine göre bir çıkarım yapar. Çok defa bu çıkarımlar o kişi ya da anlatılan içerikle ilgili hükümlerimizi etkiler ve yönlendirir.

Öte yanda sözsüz iletişimi başarılı olarak kullanamayanların yaptıkları bazı bilinçsiz hareketlerin, verdikleri mesajların etkilerini tamamen ortadan kaldırdıkları görülmüştür. İnsanların genellikle beğenmedikleri veya nefret ettikleri hareketlerle, ruh durumumuzdaki olumsuzlukları dışa vuran bazı beden dili standarttır (Yalçın, 2018, s. 293-294).

4.1. Dil Öğretiminde Sözsüz İletişim

Sözsüz iletişimin güçlü özellikleri özellikle eğitim iletişiminde öğrenci-öğretici ilişkisini belirlemede önemli bir yere sahiptir. Diğer taraftan öğrenci başarısı da öğreticinin iletişim becerilerinden etkilenmekte ve öğrenme sürecini de etkileyebilmektedir.

İletişim kavramını sadece eğitim alanına mahsus düşünmek elbette mümkün değildir. İletişim yaşamın her yerinde ve her şekilde gerçekleşmektedir. İnsan

V. BÖLÜM

Sonuç

Dil öğretimi ayna anda birden çok bileşenin işe koşulduğu girift bir süreçtir. Öğrenci dört temel beceriyi aktif olarak kullanırken ciddi bir bilişsel yük ile karşı karşıyadır. Her ders şüphesiz farklı yoğunlukta yaşam ile ilişkilidir. Ancak dil öğretimi/öğrenimi yaşamın temellerinden birini oluşturan iletişimi merkezine alır. Bir başka alandaki bilgileri öğrenmek için de dil öğretiminin temel kavramlarına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda dil öğretimi iletişim ile kurduğu bağ üzerinden yaşamın anahtarıdır. Yaşamda başka kapıları açmak için iletişimin anahtarlarına ihtiyaç vardır.

İnsan için düşünmek, öğrenmek, anlamak, anlatmak, gözlem yapmak, hissetmek, bağ kurmak, ilişki kurmak yaşamın anlam kazanmasını sağlar. Bu kavramları etkin ve etkili kullanabilmemiz için gerekli olan donanımı dil öğrenimi sırasında kazandığımız dört temel beceri ve iletişimin temel unsurları bize sağlar. Bu açıdan bakıldığında dil öğretimi ile (ister ana dil düzeyinde olsun ister yabancı/ikinci dil düzeyinde olsun) iletişim iç içe geçmiş temel iki kanaldır. Bu iki kanal arasındaki köprü ise öğreticilerdir. Öğreticilerden temel beklentimiz, öğrencileri bu kanallar arasında yolculuk yaptırmalarıdır. Bu işi yetkinlikle yapabilmek için mutlaka sahip olunması gereken beceri ise iletişim yetkinliğidir. İletişim ise sadece sözlü kanalların kullanılmasından ibaret değildir. Sözsüz iletişim unsurları, öğrenme sürecinde sözlü iletişimi bazen destekleyerek bazen de kendi mesajlarını söze gerek bırakmadan vererek önemli bir rol oynar.

Sanılanın aksine bireyler genellikle sözsüz iletişim yetkinliklerinin farkında değildirler. Nasıl bir beden diline sahip olduklarını çoğu kez fark etmezler. Dolayısıyla beden dilleri ile nasıl bir mesaj verdiklerini bilemezler. Halbuki beden dilimizle verdiğimiz mesajlar, sözle verdiğimiz mesajlardan çok daha etkilidir. Çok güzel konuşan bir öğretmen/öğretici olduğunu düşünelim. Alanına vakıf, dili iyi kullanıyor, diksiyonu çok etkili, konuşurken tercih ettiği sözcükler doğru ve yerinde. Bütün bunlara rağmen öğreticiye karşı olumsuz bir hisse sahip olduğunuzu düşünün. Normalde bir öğreticide var olması gereken tüm özellikler olmasına rağmen nedenini bilmediğiniz bir his öğreticiyi size itici hale getiriyor. İşte o nedenini bilmediğimiz his, beynimizin yaptığı beden dili analizi sonucu bize aktardığı bir çıkarımdır. Kişiyi yapmacık, soğuk, anlattığı konuyu içselleştirmemiş, küçümseyici, kibirli, insana değer vermeyen bir yapıda değerlendirdiğimiz için bize itici gelmiş olabilir. Buradaki nedenleri artırabiliriz. Buradaki örnekten hareketle sözsüz mesajlarımız, sözlü mesajlarımızın önüne geçebilir ve önemli iletişim engelleri oluşturabilir.

İletişimde farkında olmadan birçok sözsüz mesaj veririz. Sözlü mesajlarımızı kontrol edebiliriz ancak sözsüz mesajlarımızı çoğu zaman kontrol edemeyiz.

Olumsuz sözsüz mesajlarımızı yani beden dili ve ses tonumuzu olumlu hale getirmek için öncelikle bize öyle hissettiren durumu, sebepleri anlamamız gerekir. Neden böyle hissettiğimizi/düşündüğümüzü anlamamız ve olumsuz his ve düşüncelerimizin farkına vararak değiştirmemiz gerekir. Bu mümkün olduğunda olumsuz beden dilimiz ve ses tonumuz da değişecek, olumlu bir beden dili ve ses tonuna dönüşecektir. Söz konusu bu örnekte de olduğu gibi öğreticiler dil öğretim sınıflarının kalbi pozisyonundadır. Sahip oldukları iletişim becerileri ya da iletişim engelleri öğrenci başarısını, performansını, motivasyonunu ve tutumunu doğrudan etkileme gücüne sahiptir. Elbette dil öğretiminde tüm sorumluluk öğreticiye ait değildir ancak öğreticiye büyük bir sorumluluk düştüğü de bir gerçektir. Bu noktada öğreticinin alan bilgisine sahip olmak kadar hatta daha önemli bir sorumluluğu da iletişim becerisine sahip olmasıdır. Özellikle öğrencinin derse ilgisini çekmede, odaklanmasını sağlamda, merakını teşvik etmede, olumlu tutum geliştirmesinde, motive olmasında, sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturarak güçlü bir öğrenme zemini oluşturmada sözsüz iletişim becerilerini etkili kullanan bir öğreticinin büyük rolü vardır. Bu alanda kendini geliştirmiş bir öğretici, dil öğretiminde çok başarılı olacağı gibi öğrencilerine de etkili iletişim açısından örnek olacaktır.

KAYNAKÇA

Akçay, E. (2017). *Külahıma anlat*. Abaküs Yayınları.

Akdoğan-Öztürk, S, Günday, R. (2013). Fransızca öğretmenliği bölümü öğrencilerinin konuşma becerileri konusundaki görüşleri. *International Periodical Fort The Languages Literature Oral History Of Turkish Or Turkic Volume 8/*10, Turkish Studies, 17-28.

Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. TDK Yay.

Alpaslan, A. (2016). *İnsan okuma sanatı*. Arı Sanat Yayınları.

Alyılmaz, S., ve Polatcan, F. (2018). İletişim kurma istekliliği ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 447-458.

Arslanoğlu, İ. (2013). *Sağlıklı insan ilişkileri ve etkili iletişim*. Pegem Akademi.

Atahan, S. (2016). *Beden dili abc'si*. Platform Kitap.

AY, T. S. (2015). Etkili iletişim becerileri açısından eğitimciler. *The Journal of Academic Social Science Studies.* Number: 41 Winter II 2015.

Aykaç, Ö. (2014). *İmaj*. Ray Yayıncılık.

Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1994). *Bedenin dili*, Remzi Kitabevi.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W. H. Freeman And Company.

Belet, A. (2012). *Etkili iletişim teknikleri*. Ares Kitap.

Benlioğlu, O. (2019). *Mikro ifadeler*. Elma Yayınevi.

Bilgin, N. (2003). *Sosyal psikoloji sözlüğü*. Bağlam Yayınları.

Cihangir-Çankaya, Z. (2011). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Cooper, K. (1989). *Sözsüz iletişim*, İlgi Yayınları.

Cüceloğlu, D. (2015). *İletişim donanımları*. Remzi Kitabevi.

Çakır, Ö. (2006). *Profesyonel yaşamda kişisel imaj ve sosyal yaşam etiketi*. Yapı Kredi Yayınları.

Çalışkan N. ve Karadağ, E. (2010). Tüm özel öğretim kurumları derneği.

http://www.toder.org/images/makaleler/ogretim_surecinde_iletisim_ogeleri_ve_beden_dilinin _onemi.doc (erişim tarihi, 21.10.2010).

Çalışkan, N. (2003). Sınıf öğretmenlerinin sözel olmayan iletişim davranışlarının değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirci, C. (1999). Etkili öğretmenler: kişisel özellikleri ve öznitelikleri. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi, Sayı 86*, s. 38-46.

DeVito, J. A. (2013). *Interpersonal communication book,* the, 13/E. New York, NY: United.

Dinçer, M.K., (2012). *İletişimin kalbi sözsüz iletişim becerileri*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Doğan, A. (2016). İletişim kavramı ve süreci. (Ed.) E. Akbulut. *İletişime giriş içinde* (s. 4-23). Atatürk Üniversitesi AÖF Yayınları.

Doğan, R. İ., (2010). *Bedenin dili*. Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (1998). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.

Dökmen Ü. (2005). *İletişim çalışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (2015). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati.* Remzi Kitapevi.

Ekman, P. (2012). *Yalan söylediğimi nasıl anladın?!* Okuyan Us Yayınları.

Elpeze Ergeç, N. (2004). *TV reklamlarına yönelik şüphe (ikna bilgi modelinin yorumlanması).* Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Erdal, G. (2015). *İletişim ve tipografi*. Hayalperest Yayınevi.

Erdem, O. (2013). *Etkili ve başarılı iletişimin sırları*. Yakamoz Kitap.

Ergin, A., & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Anı Yayıncılık.

Fast, J. (1999). *Beden dili siz sussanız da bedeniniz konuşuyor*. Kuraldışı Yayınclık.

Fransız Dili Köken Bilim ve Tarih Sözlüğü (1996). Librairie Générale Française.

Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. Ark Yayınları.

Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219.

Geçikli, F. (2016). *Halkla ilişkiler ve iletişim*. Beta Yayınları.

Gerçik, İ. Z. (2015). *İletişim psikolojisi*. Küre Yayınları.

Goleman, D. (2002). *Duygusal zeka, neden ıq önemlidir?* Varlık Yayınları.

Gökçe, O. (2013). *Başarının yolu beden dilini anlamak*. Yakamoz Yayınları.

Gülbahçe, Ö. (2010). Kazım Karabekir eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi, K.K.E.F.Beden Eğitimi Bölümü, Erzurum*, 12 (2) : 12-22,.

Gürüz, D. ve Eğinli, A.T. (2008). *Kişilerarası iletişim*. Nobel Yayınları

Güven, B. (2013). *Etkili iletişim*. (Ed.) Bülent Güven. Pegem Akademi.

Güz, Nükhet vd, (2002). *Etkili iletişim terimleri*, İnkilap Yayınları.

Heidemann, R. (2003). *Körpersprache im Unterricht, Quelle & Meyer*, Wiebelsheim.

Hellriegel D, Slocum J.W. (1989). *Organizational behavior*. West Publishing Company, 510p, USA.

Ikan, C. (2000). *Bilimsel, ulusal ve evrensel boyutlu öğretmenlik mesleği, Türkiye Almanya ve Kıbrıs'ta öğretmen yetiştirme*. CBT Yayınları.

Işık, Y. (2014). *İletişim hayat kurtarır*. Sis Yayıncılık.

James, J. (1999). *Beden dili olumlu imaj oluşturma*. Alfa Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji, kültür bağlamında insan ve aile*. Evrim Yayınları.

Kalender, A. (2005). *Siyasal iletişim seçmenler ve ikna stratejileri*. Çizgi Kitabevi.

Karakuş, N. ve Gazioğlu, M. (2020). Beden dili ve unsurları. Kardaş, M.N. (Ed.) *Konuşma Eğitimi içinde* (s.101-128). Pegem.

Ker, M. (1998). *İletişimin sessiz yönü: sözsüz iletişim*. MediaCat, Capital Yayıncılık.

Ker Dinçer, M. (2012). *İletişimin kalbi: sözsüz iletişim becerileri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions verbales,* tome I, Paris: Colin.

Kılıç, S. (2016). *İşim iletişim*. Gazi Kitabevi.

Kmoth, N. (2003). *Körperrhetorik*, MVG Verlag.

Koç, S. (2004). *İletişimde ustalaşmak*. Kuraldışı Yayıncılık.

Küçük Güngörmez, T. (2020). Ortaöğretim okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri: karma bir araştırma (Doctoral dissertation). Karabük Üniversitesi

Küçükaslan, N. (2014). *Etkili iletişim teknikleri*. Ekin Kitabevi Yayınları.

Kuzu, M. (2009). *İş görüşmesinde beden dili*. http://kariyergenc.com/article/30/is- gorusmesinde-beden-dili (erişim tarihi, 05.10. 2010).

Layiç, Ş. (2007). *Beden dili*. Yakamoz Yayınları.

MacGregor, R. R. (2007). *The essential practices of high quality teaching and learning. Bellevue,* WA: The Center for Educational Effectiveness

McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly, 40*(1), 16-25.

M.E.B. (2008). *Öğretmen yeterlikleri-öğretmenli mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

M.E.B. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mehrabian, A. (2017). *Nonverbal communication*. Routledge.

Molcho, S. (2000). *Beden dili.* Gün Yayıncılık.

Morris, D. (1986). *Körpersignale*. München: Heyne

Mutlu E. (1994). *İletişim sözlüğü*. Ark Yayınevi.

Nelson-Jones, R. (2002). *Essential counselling and therapy skills: The skilled client model*. SAGE Publications Ltd.

Orhanoğlu, Y. (2009). Kişiler arası iletişimde iknanın gücü: dilbilimsel bir yaklaşım (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Önder, A. (2003). *Ailede iletişim: konuşarak ve dinleyerek anlaşalım.* Morpa Kültür ve Yayınları.

Özen, F. (2019). Etkili öğretmenlerin dünü bugünü. Uluslararası *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 1*(1), 142-168.

Özdemir, A. (2012). *Beden dili etkili iletişim-etkili konuşma.* Altınpost Yayınları.

Özdemir, M. (2014). *Sessiz güç beden dili.* Hayat Yayınları.

Özkan, Z. (2015). *Duygusal iletişim.* Hayat Yayın Grubu.

Pease, A. (1997). *Beden dili*. Rota yayıncılık.

Patrick G. Riley (2003). *Tek sayfalık teklif.* Morpa Kültür Yayınları.

Pease, A. ve Pease, B. (2015*). İş yerinde beden dili*. Beyaz Yayınları.

Reca, Ö. F. (2010). *Başarılı beden dili ve güzel konuşma sanatı***.** Tutku Yayınevi.

Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler***.** İmge Kitapevi.

Saraç, M. A. Y. (Ed.). (2021). *Sosyal bilimler ansiklopedisi*. Tübitak Bilim Yayınları.

Saydam, G. & Telli, S. (2016). Eğitimde bir araştırma alanı olarak sınıfta öğrenci-öğretmen kişiler arası iletişimi ve öğretmen etkileşim ölçeği (QTI*). Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 28*(2), 23-45.

Salmış, F. (2011), *Beden dili*. Türdav Yayın Grubu.
Sampson, E. (1995). *İmaj faktörü*. Rota Yayıncılık.

Schafer, J. ve Karling, M. (2017). *Etkili iletişimin 13 kuralı.* Koridor Yayıncılık.

Schober, O. (1995). *Beden dili (davranış anahtarı)***.** Arion Kitabevi.

Selçuk, Z. (2000). *Okul deneyimi ve uygulama: öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözlenmesi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Sezer, N., & Karadoğan Doruk, S. E. (2021). *Etkili iletişim becerileri.* İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları.

Sousa, P., Gaspar, P., Vaz, D. C., Gonzaga, S. ve Dixe, M. A. (2015). Measuring health- promoting behaviors: cross-cultural validation of the h ealth-p romoting lifestyle profile-ıı. *International Journal Of Nursing Knowledge*, 26(2), 54-61.

Steibel, D. (2008). *Konuştukça batıyoruz*. Koridor Yayıncılık.

Stubbs, R. ve Hogan, K. (2012), *Etkili iletişimin önündeki 8 engel*. Yakamoz Kitap.

Sue K. (1999). *Uygulamalarla NLP*. Sistem Yayıncılık.

Sürücü, L., Ertan, Ş. S., & Maşlakçı, A. (2022). Kültürlerarası iletişim yetkinliği ölçeği: bir ölçek uyarlama çalışması. *Beykoz Akademi Dergisi, 10*(2), 219-234.

Tabak, R. (1999). *Sağlık iletişimi.* Literatür Yayınları.

TDK Sözlük, (2022). Güncel Sözlük. https://sozluk.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Telman, N. ve Ünsal, P. (2009). *İnsan ilişkilerinde iletişim*. Epsilon Yayınları.

Tomul, E. (2016). Sınıfta öğrenci-öğretmen iletişimi. İçinde, H. Kıran (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* (s.145-172). Anı Yayıncılık.

Topçuoğlu Ünal, F. & Özden, M. (2014). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Pegem.

Toruç, D. (2019). Sözlü iletişim becerilerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: marmara üniversitesi Fransızca öğretmenliği örneği (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

Üstünsel, G. (2011). Etkili iletişim becerileri ve beden dili (Master's thesis, Namık Kemal Üniversitesi).

Webster, R. (2017). *Beden dili rehberi.* Olimpos Yayınları,

Whirter, Mc. J. & Voltan-Acar, N. (2005). *Çocukla iletişim*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yahşi, Ö. ve Aydın, İ.S. (2020). Etkili iletişim özyeterlik envanteri'nin geliştirilmesi: geçerlik–güvenirlik çalışması. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS), 2*(1), 257-275.

Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Akçağ Yayınları.

Yalçın, M. A., & Adiloğlu, S. (2016*). Sözsüz İletişim Şehir Efsanesi Olarak Beden Dili*. Mediacat.

Yaman, E. (2011). *İnsan ve iletişim*. Akçağ Basım Yayım.

Yavaş, K. R. (2023). Youtube videolarının Türkçe eğitimi açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi: tedx Türkiye örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Ünivesitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü.

Yeşil, M. E. (2016). *Gizli güç beden dili*. Maşuk Kitap.

Yılmaz, H. (2007). *Semantik analiz yönteminin Kur'an'a uygulanması*. Kurav Yayınları,

Yüksel, A. H. (1994). *İkna edici iletişim*. Anadolu Üniversitesi, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.

Zıllıoğlu, M. (2010). *İletişim nedir?* Cem Yayınevi.

Zıllıoğlu M (1996). *İletişim nedir?* Cem Yayınevi.

Zıllıoğlu, M. (2007). *İletişim bilgisi.* Anadolu Üniversitesi Yayınları

E-DigiLit

Dijital Okuryazarlık Kitabı

Editörler

Prof. Dr. Ercan AKPINAR

Prof. Dr. Bahar BARAN

Doç. Dr. Kürşat ARSLAN

Dr. Yasemin KAHYAOĞLU ERDOĞMUŞ

Yazarlar

Bahar BARAN, Dokuz Eylül Üniversitesi

Daniel VILLAR ONRUBIA, Coventry Üniversitesi

Dragutin KERMEK, Zagreb Üniversitesi

Ercan AKPINAR, Dokuz Eylül Üniversitesi

Irene MELGAREJO MORENO, Murcia San Antonio Katolik Üniversitesi

Kürşat ARSLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi

María del Mar RODRÍGUEZ ROSELL, Murcia San Antonio Katolik Üniversitesi

Mark LEWİS, Coventry Üniversitesi

Matija NOVAK, Zagreb Üniversitesi

Patricia GUTİÉRREZ RİVAS, Murcia San Antonio Katolik Üniversitesi

Predrag OREŠKI, Zagreb Üniversitesi,

Raquel GALIÁN-SABATER, Murcia San Antonio Katolik Üniversitesi

Sarah KERNAGHAN-ANDREWS, Coventry Üniversitesi

Savaş KARTALOGLU, APEC Eğitim Danışmanlık

Sylvester ARNAB, Coventry Üniversitesi

Valentina KIRINIĆ, Zagreb Üniversitesi

Violeta VIDAČEK HAINŠ, Zagreb Üniversitesi

Yasemin KAHYAOĞLU ERDOĞMUŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi

Ankara

2023

E-DigiLit DİJİTAL OKURYAZARLIK KİTABI

Editörler: Prof. Dr. Ercan AKPINAR/*ORCID: 0000-0002-2128-3308*
Prof. Dr. Bahar BARAN/*ORCID: 0000-0002-9179-3469*
Doç. Dr. Kürşat ARSLAN/*ORCID: 0000-0003-4680-9561*
Dr. Yasemin KAHYAOĞLU ERDOĞMUŞ/*ORCID: 0000-0002-5302-5901*

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitap, E-DigiLit: "Enhancing Digital Literacy of University Students" başlıklı 2019-1-TR01-KA203-076155 numaralı projenin çıktısı olarak dijital okuryazarlık konusunda kaynak oluşturmak için üretilmiştir. Kitabın ticari olmamak kaydıyla, hiçbir izne gerek duyulmadan tamamı ya da belli bir bölümü eğitim amaçlı kullanılmak üzere mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılabilir, dağıtılabilir veya basılabilir.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-812-6
e-ISBN : 978-605-170-811-9
Kapak : Gülsüm KAHYAOĞLU
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

E-DigiLit DİJİTAL OKURYAZARLIK KİTABI
Editörler: AKPINAR, Ercan - BARAN, Bahar - ARSLAN, Kürşat - KAHYAOĞLU ERDOĞMUŞ, Yasemin

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
1. Baskı 2023, xii+246 sf., 19,5x27,5 cm

ISBN : 978-605-170-812-6
e-ISBN : 978-605-170-811-9

E-Digilit, Dijital Okuryazarlık
Dijital Okuryazarlık, Bilgi, Veri, Dijital Medya, İletişim, Alıntı, İntihal, Referans, Dijital Hizmetler, Erişebilirlik, Dijital Yazılımlar, Açık İçerik, Telif Hakkı

Anı Yayıncılık
Kızılırmak Caddesi No: 10/A
Kavaklıdere-Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi

E-DigiLit

Dijital Okuryazarlık Kitabı

BÖLÜMLER VE YAZARLAR

Ünite 1

Bölüm 1.1
Valentina KIRINIĆ, Yasemin KAHYAOĞLU ERDOĞMUŞ, Violeta VIDAČEK HAINŠ

Bölüm 1.2
Valentina KIRINIĆ, Daniel VILLAR ONRUBIA

Bölüm 1.3
Sylvester ARNAB

Bölüm 1.4
Valentina KIRINIĆ, Violeta VIDAČEK HAINŠ

Ünite 2

Bölüm 2.1
Bahar BARAN, Daniel VILLAR ONRUBIA

Bölüm 2.2
Violeta VIDAČEK HAINŠ, Valentina KIRINIĆ

Bölüm 2.3
María del Mar RODRÍGUEZ ROSELL, Irene MELGAREJO MORENO

Ünite 3

Bölüm 3.1
Daniel VILLAR ONRUBIA, Kürşat ARSLAN

Bölüm 3.2
Matija NOVAK, Daniel VILLAR ONRUBIA

Bölüm 3.3
Mark LEWİS, Sarah KERNAGHAN-ANDREWS

Bölüm 3.4

Kürşat ARSLAN, Irene MELGAREJO MORENO

Bölüm 3.5
Daniel VILLAR ONRUBIA, Matija NOVAK

Bölüm 3.6
Daniel VILLAR ONRUBIA, Predrag OREŠKI, María del Mar RODRÍGUEZ ROSELL

Bölüm 3.7
Yasemin KAHYAOĞLU ERDOĞMUŞ, Valentina KIRINIĆ, Violeta VIDAČEK HAINŠ

Ünite 4

Bölüm 4.1
Matija NOVAK, Daniel VILLAR ONRUBIA

Bölüm 4.2
María del Mar RODRÍGUEZ ROSELL, Irene MELGAREJO MORENO

Bölüm 4.3
Dragutin KERMEK, Matija NOVAK

Bölüm 4.4
Kürşat ARSLAN, Yasemin KAHYAOĞLU ERDOĞMUŞ, Savaş KARTAL

Bölüm 4.5
Dragutin KERMEK, Kürşat ARSLAN

Bölüm 4.6
María del Mar RODRÍGUEZ ROSELL, Irene MELGAREJO MORENO

Ünite 5

Bölüm 5.1
Ercan AKPINAR, Sylvester ARNAB

Bölüm 5.2
Daniel VILLAR ONRUBIA, Sylvester ARNAB, María del Mar RODRÍGUEZ ROSELL, Irene MELGAREJO MORENO

Bölüm 5.3
Dragutin KERMEK, Predrag OREŠKI

Bölüm 5.4
Yasemin KAHYAOĞLU ERDOĞMUŞ, Irene MELGAREJO MORENO, Ercan AKPINAR

Bölüm 5.5
Ercan AKPINAR, Savaş KARTAL

YAZAR BİLGİLERİ*

Bahar BARAN/ORCID: 0000-0002-9179-3469, Dokuz Eylül Üniversitesi

Daniel VILLAR ONRUBIA, Coventry Üniversitesi

Dragutin KERMEK, Zagreb Üniversitesi

Ercan AKPINAR/ORCID: 0000-0002-2128-3308, Dokuz Eylül Üniversitesi

Irene MELGAREJO MORENO, Murcia San Antonio Katolik Üniversitesi

Kürşat ARSLAN/ORCID: 0000-0003-4680-9561, Dokuz Eylül Üniversitesi

María del Mar RODRÍGUEZ ROSELL, Murcia San Antonio Katolik Üniversitesi

Mark LEWİS, Coventry Üniversitesi

Matija NOVAK, Zagreb Üniversitesi

Patricia GUTİÉRREZ RİVAS, Murcia San Antonio Katolik Üniversitesi

Predrag OREŠKI, Zagreb Üniversitesi,

Raquel GALIÁN-SABATER, Murcia San Antonio Katolik Üniversitesi

Sarah KERNAGHAN-ANDREWS, Coventry Üniversitesi

Savaş KARTALOĞLU, APEC Eğitim Danışmanlık

Sylvester ARNAB, Coventry Üniversitesi

Valentina KIRINIĆ, Zagreb Üniversitesi

Violeta VIDAČEK HAINŠ, Zagreb Üniversitesi

Yasemin KAHYAOĞLU ERDOĞMUŞ/ORCID: 0000-0002-5302-5901, Dokuz Eylül Üniversitesi

---

**Yazar isimleri alfabetik sıraya göre yazılmıştır.*

*"*E-DigiLit projesi Erasmus+ (Avrupa Dayanışma) Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir.*

Burada yer alan içerik yazarın görüşlerini yansıtmaktadır ve bu görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz."

Giriş

Değerli Okur,

Günümüz okuryazarlıkları, teknolojinin ve farklı disiplinlerin hızlı gelişiminin bir sonucu olarak dijital okuryazarlık kavramının kapsamına girmektedir. Dijital okuryazarlık becerisine sahip bireyler, günlük yaşamın diğer tüm alanlarında olduğu gibi öğrenme-öğretme sürecinde de doğru bilgiyi kullanma ve üretme, doğru bilgiye erişme ve teknolojiyi kullanma becerisine sahiptir.

Dijital okuryazarlık/yeterlilik, aynı zamanda, Avrupa Birliği Konseyi[1] tarafından tanımlanan kişisel refah ve gelişim, istihdam edilebilirlik, toplumsal kapsayıcılık ve aktif vatandaşlık için herkesin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve tutumları içeren ve yaşam boyu öğrenme için gereksinim duyulan sekiz yeterlilikten biridir.

Vatandaşların dijital yeterliliğini geliştirmek için bir araç olarak, DigComp[2] olarak da bilinen ve beş dijital yeterlilik alanını tanımlayan Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesi hazırlanmıştır. Bu dijital yeterlilik alanları şunlardır: Bilgi ve veri okuryazarlığı, İletişim ve işbirliği, Dijital içerik oluşturma, Güvenlik ve problem çözme.

Üniversite öğrencilerinin dijital çağda hayatta kalma becerilerini geliştiren dijital okuryazarlık gereksinimlerini karşılamak üzere 2019 yılında E-DigiLit: Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlığını Artırma Projesi başlamıştır. Bu proje kapsamında Avrupa Komisyonu'ndan finansman sağlanmıştır. Erasmus+ KA203 KA2- Yenilik ve iyi uygulamaların değişimi için işbirliği; KA203- Yükseköğretim için Stratejik Ortaklıklar kapsamında gerçekleştirilen 2019-1-TR01-KA203-076155 numaralı projenin amaçları şunlardır:

- Dijital okuryazarlık becerilerine yönelik bir e-öğrenme ortamı geliştirmek,
- Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek,
- Üniversitelerin dijital okuryazarlık konusunda kapasitelerinin geliştirilmesine katkıda bulunmak ve
- Dijital okuryazarlıkla ilgili kaynaklara erişimi kolaylaştırmak.

Proje kordinatörü Dokuz Eylül Üniversitesidir (Türkiye). Proje ortakları ise; Fundacion Unıversitaria San Antonio (İspanya), Coventry University (Birleşik Krallık) ve Zagreb University Faculty of Organization and Informatics ve APEC'dir.

Kitabın ana üniteleri aşağıdaki gibidir:

1. Bilgi, Veri ve İş Süreçlerini Yönetme – bu ünite arama motorlarını, çevrimiçi depoları ve derlenmiş koleksiyonları kullanma; dijital medya ortamında güvenilir olmayan bilgileri tespit etme; dijital ve çevrimiçi araçları kullanarak veri toplama ve bilgi kaynaklarını etik olarak kullanma (alıntılama, kaynak gösterme ve intihalden kaçınma) derslerini içermektedir.

---

1 The Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.). ST/9009/2018/INIT, OJ C 189, 4.6.2018, p. 1–13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC

2 Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517 https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf

2. Paylaşma, İletişim ve İş birliği – bu ünite sektördeki kişilerle bağlantı kurmak ve profesyonel bir ağ oluşturmak için sosyal medyanın kullanımı, kurallar ve iletişim stilleri (internet etiği) ve grup çalışması, ortak görevler ve proje yönetimi için uygun çevrimiçi araçları seçme derslerini içermektedir.

3. Dijital Medya ve İçerik Oluşturma – bu ünite WordPress ile basit bir web sitesi oluşturma, çevrimiçi portföy oluşturma, animasyon oluşturma, görsel-işitsel içerik geliştirme, Wiki-düzenleme ile öğrenme, açık içerik oluşturma ve içeriği yeniden kullanma ve (dijital) içeriği erişilebilir hale getirme derslerini içermektedir.

4. Güvenlik & Sağlık – bu ünite dijital araçları kullanarak güçlü parolalar oluşturma ve üretme, çevrimiçi platformlarla etkileşimde bulunurken izlenmekten (dijital ayak izi) kaçınmak için çevrimiçi izleyicilerin (ör. Tanımlama bilgileri) nasıl çalıştığını anlama, bilgileri çevrimiçi olarak güvenli bir şekilde paylaşmak için sanal özel ağ (VPN) kullanma, kendiniz veya başkaları hakkında çevrimiçi içerik yayınlamanın nasıl istenmeyen olumsuz sonuçlara yol açabileceğini anlama, çevrimiçi taciz veya tehdit ile karşılaştığınızda veya buna şahit olduğunuzda etkili ve güvenli olan yaklaşımı seçme ve ihtiyaç duyulan korumayı sağlamak için dijital teknolojilerde güncel kalmayı anlama derslerini içermektedir.

5. Problem çözme – bu ünite çevrimiçi öğrenme ortamında bir sorunla karşılaşıldığında problem çözme aşamalarının nasıl uygulanacağı, dijital yazılımla ilgili basit teknik sorunları kendi başına çözme, karmaşık bir teknik zorlukla karşı karşıya kalındığında doğru kaynaktan destek alma [BT Yardım Masası], gerçek hayatta karşılaşılan sorunları çözmek için çevrimiçi bir ortamda diğer insanlarla veya arkadaşlarla işbirliği yapma derslerini içermektedir.

Kitabın destek materyallerine (video, sunum, oyunlaşırma etkinlikleri vb.) lms.edigilit.eu ve edigilit.eu adreslerinden ulaşılabilir. Kitabın dijital okuryazarlık alanında kaynak teşkil etmesi temennisiyle,

E-DigiLit projesinin bir parçası olduğunuz için teşekkür ederiz!

E-Digilit Proje Ekibi

İçindekiler

1. Bilgi, Veri ve İş Süreçlerini Yönetme 1

1.1. Bilgi Arama Stratejisi ve Arama Motorları 4

1.1.1. Arama Motorlarının Tarihi 5

1.1.2. Arama Motorlarının Çalışma Prensipleri 6

1.1.3. Yaygın Arama Motorları 7

1.1.4. Arama Motorlarının Gelişmiş İşlevleri 7

1.1.5. Özel Arama Motorları 10

1.1.6. Dijital Havuzlar 20

1.2. Dijital Medya Ortamında Güvenilir Olmayan Bilgileri Tespit Etme 31

1.2.1. Güvenilir Olmayan Bilgi Sorunu 31

1.2.2. Yanlış Bilgilendirme, Dezenformasyon ve Bilgi Sızdırma 31

1.2.3. Bilginin Kalitesini Değerlendirmek 32

1.2.4. Doğruluk Kontrolü ve Doğrulayıcılar 35

1.3. Dijital ve Çevrimiçi Araçları Kullanarak Veri Toplama 38

1.3.1. Veri ve Veri Toplamayı Anlama 38

1.3.2. Veri Toplama İçin Dijital ve Çevrimiçi Araçlar 40

1.4. Alıntı Yapma, Referans Verme ve İntihalden Kaçınma 44

1.4.1. Yazarlık 44

1.4.2. İntihal 45

1.4.3. Alıntı, Referans ve Kaynakça 46

1.4.4. Referans Yönetim Sistemleri 49

2. İletişim ve İş Birliği 53

2.1. Sektördeki Kişilerle Bağlantı Kurmak ve Profesyonel Bir Ağ Oluşturmak İçin Sosyal Medyadan Faydalanma [Twitter, LinkedIn, Research Gate] 56

2.1.1. Web 1.0, Web 2.0 ve Sosyal Medyanın Karşılaştırılması 56

2.1.2. Profesyonel Bir Ağ Geliştirmek İçin Sosyal Medyanın Gücü 57

2.1.3. Profesyonel Bir Ağ Oluşturma 58

2.2. Kurallar ve İletişim Stilleri (İnternet Etiği) 63

2.2.1. İnternet Etiği ve İletişim Stilini Anlama 63

2.2.2. İnternet Etiği İlkelerine Göre Mesaj Oluşturma 64

2.2.3. Çeşitliliği Tanıma ve Saygı Duyma 65

2.3. Grup Çalışması, Ortak Görevler ve Proje Yönetimi İçin Uygun Çevrimiçi Araçları Seçme [O365 İş Birliği İşlevleri, Planner, Teams, Wiki'ler] 70

2.3.1. Ortak Çalışma 70

2.3.2. Çevrimiçi Ortak Çalışma Yapmak İçin Kullanılan Araçlar 70

3. Dijital Medya ve İçerik Oluşturma 83

3.1. Wordpress ile Basit Bir Web Sitesi Oluşturma 86

3.1.1. World Wide Web'i Anlamak 86

3.1.2. Web Sitenizi Oluşturma 89
3.2. Çevrimiçi Portföy Oluşturma 93
3.2.1. Çevrimiçi Portföyler: Ne ve Neden 93
3.2.2. Portföyünüzü Oluşturma 94
3.3. Animasyon Oluşturma 99
3.3.1. Animasyonları Anlama 99
3.3.2. Animasyonlu GIF'ler Oluşturma 103
3.3.3. VideoScribe Kullanarak Animasyonlar Oluşturma 105
3.3.4. Animasyonlu Videolar Oluşturma 106
3.3.5. Adobe After Effects Kullanarak Animasyonlar Oluşturma 107
3.4. Görsel-İşitsel İçerik Geliştirme 112
3.4.1. Görsel ve İşitsel İçerik Geliştirme Öğrenciler İçin Neden Önemli?. 112
3.4.2. Öğretme ve Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Kullanılabilecek En İyi 10 Video Sunum Aracı. 114
3.4.3. Adobe Spark ile Video Geliştirme 116
3.5. Wiki ile Öğrenme 121
3.5.1. Wiki'lerin Tarihi 121
3.5.2. Eğitimde Wikipedia 121
3.5.3. Wikipedia'da Düzenleme Yapma 122
3.6. Açık içerik Oluşturma ve İçeriği Yeniden Kullanma 129
3.6.1. Telif Hakkına Giriş 129
3.6.2. Telif Hakkı İhlallerinden Kaçınmak 133
3.6.3. Açık ve Kamuya Açık Telif Hakkı Lisansları 134
3.6.4. Yeniden Kullanma Amacıyla Açık İçerik Bulma 138
3.7. İçeriğin Erişilebilirliğini Sağlama 143
3.7.1. Dijital Erişilebilirliğe Giriş 143
3.7.2. Erişilebilir Dijital Belgeler/İçerikler 147

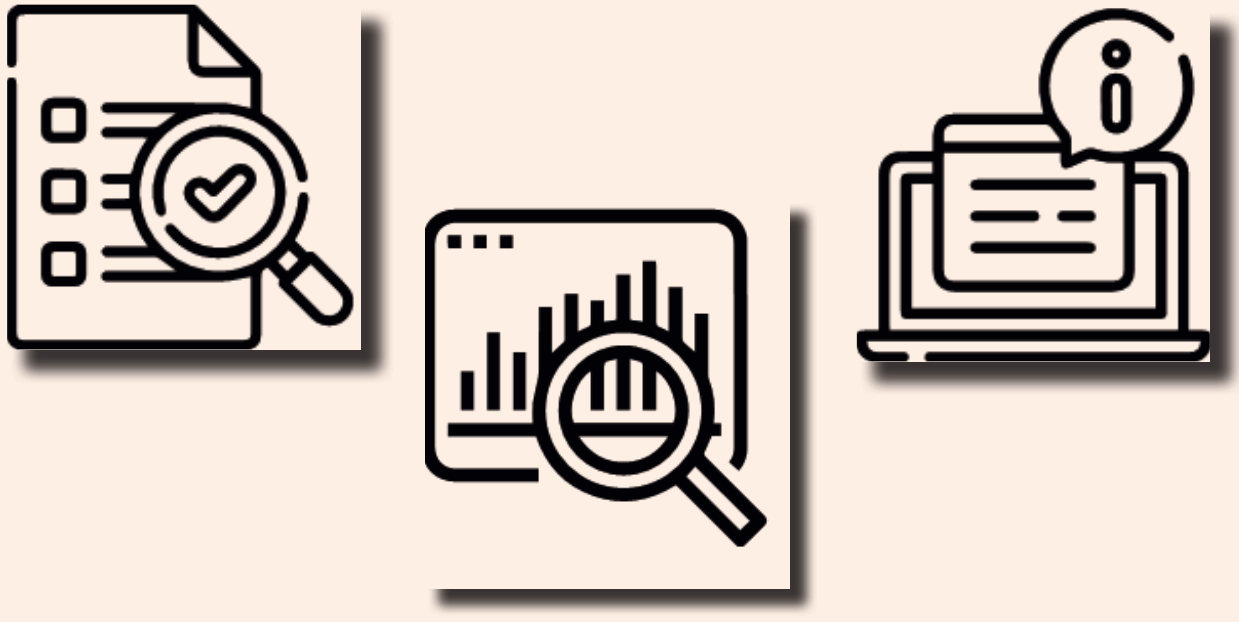
4. Güvenlik & Sağlık 167
4.1. Dijital Araçları Kullanarak Güçlü Parolalar Oluşturma 170
4.1.1. Giriş 170
4.1.2. Parolaları Anlamak 170
4.1.3. Şifrelerin Ötesine Geçmek 172
4.1.4. Güçlü Parolalar Oluşturmak 173
4.2. Çevrimiçi Platformları Kullanırken İzlenmekten Kaçınmak İçin Yapılması Gerekenleri Anlama [Web Tarayıcısı Gizlilik Ayarları, Privacy Badger vb.] 178
4.2.1. Dijital Kimlik Nedir? 178
4.2.2. Dijital Kimliğin Özellikleri 178
4.2.3. Dijital Kimliğe Yönelik Riskler 178
4.2.4. Öneriler 179
4.2.5. Dijital Hizmetler: Tanımlama Bilgileri, Gizlilik Politikası ve İzleyiciler 179
4.3. Bilgileri Çevrimiçi Olarak Güvenli Bir Şekilde Paylaşmak İçin Sanal Özel Ağ (Virtual Private Network) Kullanma 183

4.3.1. Bilgisayar Ağlarının Temelleri 183
4.3.2. Neden Bir VPN Hizmetine İhtiyacınız Var? 187
4.4. Kendiniz veya Başkaları Hakkında Çevrimiçi İçerik Yayınlamanın İstenmeyen Olumsuz Sonuçlara Nasıl Yol Açabileceğini Anlama 194
4.4.1. Paylaşmanın Tehlikeleri Nelerdir? 194
4.4.2. Başka Kimler Çevrimiçi? 195
4.4.3. Bilgilerimi Nasıl Koruyabilirim? 197
4.5. Çevrimiçi Taciz veya Tehdit İle Karşılaştığınızda Veya Buna Şahit Olduğunuzda Etkili ve Güvenli Olan Yaklaşımı Seçmek 201
4.5.1. Bilgisayarların Yoğun Kullanımı Öncesi Taciz veya Tehdit 201
4.5.2. Çevrimiçi Taciz veya Tehdidin Özellikleri 201
4.5.3. Bir Tür Çevrimiçi Tacize veya Tehdide Maruz Kaldığınızı ya da Tanık Olduğunuzu Nasıl Anlarsınız? 203
4.5.4. Bir Şekilde Çevrimiçi Taciz veya Tehdide Maruz Kaldığınızda veya Tanık Olduğunuzda Ne Yapmalısınız? 204
4.6. İhtiyaç Duyulan Korumayı Sağlamak İçin Dijital Teknolojilerde Güncel Kalmayı Anlama. 208
4.6.1. Güvenlik Güncellemelerinin Önemi 208
4.6.2. Yeni Bir Güncelleme Yapmadan Önce Ne Yapmalıyız? 209
4.6.3. Önlemler 210

5. Problem Çözme 211
5.1. Problem Çözme 214
5.1.1. Problem Çözmenin Önemini Kavrama 214
5.1.2. Problem Çözme Adımlarının (Aşamalarının) Uygulanması 217
5.2. Dijital Yazılımlarla İlgili Basit Teknik Sorunları Kendi Başına Çözme Yöntemleri 223
5.2.1. Teknolojiyle İlgili Sorunlar 223
5.2.2. Teknik Problem Çözme 223
5.3. Karmaşık Bir Teknik Zorlukla Karşı Karşıya Kalındığında Doğru Kaynaktan Destek Alma [BT Yardım Masası] 229
5.3.1. Giriş 229
5.3.2. BT Yardım Masasına Başvurmadan Önce Yapılacak Faaliyetler 230
5.3.3. BT Yardım Masası Türleri 230
5.3.4. Sorun Bildirme 231
5.4. Çevrimiçi Ortamda Bazı Problemleri Çözmek İçin İşbirlikli Çalışma (Forumlar, Teamviewer, vb.)
5.4.1. Ortak Çalışma Yaparak Problem Çözmeyi Destekleyen Çevrimiçi Araçlar 235
5.4.2. Teknik Sorunları Çözmek İçin Çevrimiçi Araçları Kullanma 239
5.5. Bireysel Problem Çözme Stratejileri 242
5.5.1. Kişisel (Bireysel) Problem Çözme Stratejilerinin Önemi 242
5.5.2. Çevrimiçi Ortamda Sorunlarla Karşılaşıldığında Problem Çözme Stratejilerinin Uygulanması 244

Ünite 1

Bilgi, Veri ve İş Süreçlerini Yönetme



Ders Planı

Ünite	**1. Bilgi, Veri ve İş Süreçlerini Yönetme**
Ders	**1.1. Arama motorlarını, çevrimiçi depoları ve derlenmiş koleksiyonları kullanma**
Öğrenme Çıktıları	Bu dersi tamamlayan öğrencilerin; bilgi ve kaynakları bulmak için yaygın kullanılan arama motorlarında, çevrimiçi kaynaklarda ve derlenmiş koleksiyonlarda bulunan gelişmiş işlevleri kullanabilmeleri beklenmektedir. Bu ders sonunda öğrenciler; ☑ Arama motorlarının özelliklerini açıklayabilir. ☑ Bilgi arama stratejisi belirleyebilir. ☑ Özelleştirilmiş arama motorlarının farkına varabilir. ☑ Dijital bilgi depolama araçlarını kullanabilir.
Önerilen Ders Süresi	4 Saat
Ders İçeriği	1.1.1. Bilgi arama stratejisi ve arama motorları 1.1.1.1. Arama motorlarının tarihi 1.1.1.2. Arama motorlarının çalışma prensipleri 1.1.1.3. Yaygın arama motorları 1.1.1.4. Arama motorlarının gelişmiş işlevleri 1.1.1.4.1. Anahtar sözcüklerin işlevleri (+, "", vs) 1.1.1.4.2. Tarih ve dil filtreleri 1.1.2. Özelleştirilmiş arama motorları 1.1.2.1. Akademik 1.1.2.2. Resimler 1.1.2.3. Videolar 1.1.2.4. Haberler 1.1.2.5. Diğerleri 1.1.3. Dijital Bilgi Depoları 1.1.3.1. Dijital kütüphaneler 1.1.3.2. Çevrimiçi kütüphane katalogları 1.1.3.3. Çevrimiçi veri tabanları 1.1.3.4. Diğer Çevrimiçi Kaynaklar





Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	• Anlatım • Araştırma-inceleme • Harmanlanmış Öğrenme
Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri	☐ Odaklı Değerlendirme ☐ Kontrol Listesi / Derecelendirme Ölçeği ☑ Ev Ödevi ☑ Sunum ☑ Akran Değerlendirmesi ☐ Alan Çalışması ☐ Sözlü ☐ Proje-tabanlı Değerlendirme ☐ Diğer
Malzemeler ve Kaynaklar	☐ Çalışma Kâğıdı ☑ Video ☑ Oyunlaştırma Araçları ☑ Sunumlar ☐ Somut Materyaller

Ünite 2

İletişim ve İş Birliği

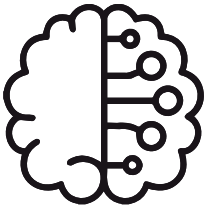






Ders Planı

Ünite	**2. İletişim ve İş Birliği**
Ders	**2.1. Sektördeki kişilerle bağlantı kurmak ve profesyonel bir ağ oluşturmak için sosyal medyadan faydalanma [Twitter, LinkedIn, Research Gate]**
Öğrenme Çıktıları	Bu dersi tamamlayan öğrenciler; sektördeki güncel gelişmeleri nasıl takip edeceğini bilir ve sosyal medyada profesyonel bir özgeçmiş geliştirebilir Bu ders sonunda öğrenciler; ☑ web 1.0, web 2.0 ve sosyal medyanın karşılaştırmasını yapabilir ☑ Sosyal medya araçlarının profesyonel hayattaki önemini kavrar. ☑ Profesyonel bir ağ oluştururken neler yapılması gerektiğini bilir.
Önerilen Ders Süresi	3 Saat
Ders İçeriği	**2.1.1. Web 1.0, web 2.0 ve Sosyal medyanın karşılaştırılması** 2.1.1.1. Web 1.0 2.1.1.2. Web 2.0 2.1.1.3. Sosyal Medya **2.1.2. Profesyonel bir ağ oluşturmada sosyal medyanın gücü** 2.1.1.1. Dünyadaki en popüler sosyal ağlar neler? 2.1.2.2. Neden profesyonel ağ oluşturmalıyız? **2.1.3. Profesyonel bir ağ oluşturma [Twitter, LinkedIn, Research Gate]** 2.1.3.1. Profesyonel bir ağ seçmek 2.1.3.2. Profesyonel bir kimlik oluşturmak 2.1.3.3. Arkadaş / bağlantı kurma ve daha fazla takipçi edinme
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	• Anlatım • Yaparak öğrenme • Harmanlanmış öğrenme

Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri 	☐ Öğretmen Gözlemi ☐ Sınav (Çoktan Seçmeli, açık uçlu, boşluk doldurma vb.) ☐ Quiz ☑ Ürün odaklı değerlendirme ☑ Sunum ☐ Kontrol Listesi / Derecelendirme Ölçeği ☐ Ev Ödevi ☐ Akran Değerlendirmesi ☐ Alan Çalışması ☐ Sözlü ☐ Proje-tabanlı Değerlendirme ☐ Diğer
Malzemeler ve kaynaklar 	☐ Çalışma Kâğıdı ☑ Video ☑ Oyunlaştırma Araçları ☑ Sunumlar ☐ Somut materyaller

Ders İçeriği

2.1. Sektördeki Kişilerle Bağlantı Kurmak ve Profesyonel Bir Ağ Oluşturmak İçin Sosyal Medyadan Faydalanma [Twitter, LinkedIn, Research Gate]

2.1.1. Web 1.0, Web 2.0 ve Sosyal Medyanın Karşılaştırılması

Bu bölümde, internet teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte ilk ortaya çıkan web1.0 teknolojilerinden web 2.0 teknolojilerine geçişi ve sosyal medyanın yaygınlaşması anlatılmaktadır. (Şekil 2.1).

Sunma	İşbirliği
Lider tarafından başlatılan yayıncılık	Kullanıcı tarafından başlatılan yayınlama
Yakın akranlarla izolasyon veya etkileşim	İnternet tabanlı topluluk arasındaki etkileşim
Gerekli güçlü teknik bilgi ihtiyacı	Anında, kolay yazma

Şekil 1. Web 1.0'ın (sunum) web 2.0'a (işbirliği) dönüşümü (Rosen & Nelson, 2008, p.213).

2.1.1.1. Web 1.0

Web 1.0, web'de büyük miktarda bilgi yayınlamak anlamına gelen (okunurWeb) ReadWeb olarak da isimlendirilir. Web 1.0, 90'lı yıllarda dünyanın her yerinden insanlara bilgi yayılmasını artırdı. Web geliştiricileri, Hypertext Markup Language (HTML) kullanarak web siteleri tasarlamaya başladılar. HTML, İnternette bir web sitesi geliştirmek için kullanılan bir dildir. Bu yıllarda, kişisel bir web sitesi günlerce süren çabalardan sonra üretilirdi. Ardından, son kullanıcılar için web sitesi tasarlamayı kolaylaştırmak için Frontpage ve Dreamweaver gibi web sayfası geliştirme yazılımları üretildi. Bu yazılımlar sayesinde sınırlı teknik bilgiye sahip kişiler kendi web sitelerini geliştirebilirlerdi (Şekil 1).

2.1.1.2. Web 2.0

Web 2.0, web sitesindeki ziyaretçilerin içerik üreticileri olabileceği anlamına gelen (Okunur ve Yazılır Web) ReadWriteWeb adını almıştır. Ancak insanların çoğu interneti içerikleri tüketmek amacıyla kullanmaktadır. Web 2.0 sayesinde insanlar deneyimleriyle web sitelerine katkıda bulunarak İnternet'teki bilgi miktarını katlanarak artırmıştır. Ham veriler içeren bilgilere erişmek yerine, insanlar deneyimleri içeren pratik bilgiye erişmek istemektedir. 2000'li yıllarda bilgi paylaşımı çok daha önemli hale gelmiştir. Ancak günümüzde içerik geliştiricilere olan ihtiyaç önem kazanmıştır.

2.1.1.3. Sosyal Medya

Sosyal medya, kullanıcılar tarafından hazırlanan ve Web 2.0 teknolojisi ile kurulan internet tabanlı uygulamaların tümü olarak adlandırılır. Bu teknoloji, kullanıcının içeriği tüm kullanıcılarla paylaşacak şekilde hazırlamasına ve paylaşmasına olanak tanır. Sosyal medya araçları, interaktif, hızlı, düşük maliyetli ve her yerden erişilebilirliği ile bilginin yayılmasında son derece güçlü bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle günümüz sosyal medya içeriği çoğu firma veya kişi tarafından bir firmayı, ürünü veya kişiyi tanıtmak, ürünün/firmanın/kişilerin rakipleri ile rekabetini artırmak veya itibarlarını korumak için kullanılmaktadır. Sosyal medyanın firmanın/kişilerin marka değeri ve bilinirliği üzerinde çok yüksek etkisi vardır (Berthon, Pitt, Planger ve Shapiro (2012).



Web 2.0'ın tarihçesi: Tim O'Reilly What Is Web 2.0 - O'Reilly Media

2.1.2. Profesyonel Bir Ağ Geliştirmek İçin Sosyal Medyanın Gücü

Bu bölüm sosyal medya türlerinin bir incelemesini sunar;

2.1.2.1. Dünyadaki En Popüler Sosyal Ağlar Neler?

IRC, ICQ ve MSN, 1990'larda birbirini tanımayan insanlar arasındaki sohbetin atalarıdır. Bu platformlar, sözlü ve yazılı sohbet sayesinde deneyim ve fikir paylaşımına olanak tanınmıştır. Günümüzde internette pek çok sosyal medya platformu vardır. Yeni sosyal medya platformları çoklu ortam paylaşımı, sesli/görüntülü arama, okuyucu yorumları, içerik derecelendirme özelliği sunmaktadır. En popüler sosyal medya platformları Facebook, Instagram, Youtube, Snapchat, Tictoc, LinkedIn, Twitter… vb. (Sosyal medya istatistiklerini incelemek için Okuma bölümüne bakabilirsiniz).



Sosyal medya istatistiklerini incelemek için lütfen aşağıdaki web sitelerini inceleyin.

- Sosyal medya'nın gelişimi, https://en.wikipedia.org/wiki/Timeline_of_social_media
- Ekim 2020 itibarıyla dünya çapında en popüler sosyal ağlar, https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/
- Sosyal Medya Bilgi Sayfası, https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/social-media/

2.1.2.2. Neden Profesyonel Ağ Oluşturmalıyız?

Bugün, aynı alanda veya sektörde birçok insanla tanışmanın en kolay yolu, profesyonel bir çevrimiçi ağ oluşturmaktır. Sosyal medya platformları, internetin gücünü etkili bir şekilde kullanmaları durumunda genç işverenlere sahada hızlı bir şekilde tanınma fırsatı vermektedir. Ayrıca profesyonel sosyal medya platformları çalışanlara potansiyel işverenlere kendilerini tanıtma, ortak iş yapabilecekleri insanlarla tanışma, yeni iş fırsatlarını / alanlarını keşfetme, nitelikli insanlarla tanışma fırsatı sunmaktadır. Örneğin; Damnianović ve diğerleri 2012), "*Linkedin iş sosyal ağının çoğunlukla ağ oluşturmak için kullanıldığını, aynı zamanda kişisel markalaşma için kullanıldığını, bu da bazı kişilerin bu iletişim ortamını kendi profesyonel imajlarını oluşturmak için bir fırsat olarak gördüğünü göstermektedir*" demiştir (s. 21). Aynı şekilde bu ortam, firmalara, nitelikli kişilere ulaşma, yeni iş ortaklıkları oluşturma, sunulan profiller üzerinden yenilikleri takip etme gibi fırsatlar sunmaktadır.

Profesyonel ağ kurmanın amaçları;

- Mevcut iletişim ağını korumak: İnternet teknolojilerinin hayatımıza girmesiyle birlikte sosyal medya araçlarıyla yüzyüze ortamdaki iletişim çevrimiçi devam edecektir. Bu şekilde, arkadaşlarınızın / alanınızdaki uzmanların / hocalarınızın duyuru veya etkinliklerini sosyal medya üzerinden en hızlı şekilde öğrenebilirsiniz.
- Bilgi toplama: Alanınızla ilgili toplantılar, dernekler, gruplar aktif olarak sosyal medyada yer alır. Bu nedenle, bu topluluklara üye olmak, bilgiye daha hızlı erişmenizi sağlayacaktır.
- Bilgi paylaşımı: Kendinizle ve faaliyetlerinizle ilgili bilgilerin paylaşılması, size tanınırlık katacaktır.
- Yeni insanlarla tanışmak: Daha önce tanımadığınız uzmanlar mesleki gelişiminize katkıda bulunabilir.

OKU!

- Brailovskaia, J., Schillack, H., & Margraf, J. (2020). Tell me why are you using social media (SM)! Relationship between reasons for use of SM, SM flow, daily stress, depression, anxiety, and addictive SM use–An exploratory investigation of young adults in Germany. *Computers in Human Behavior*, *113*, 106511.
- Damnianović, V., Matović, V., Kostić, S. C., & Okanović, M. (2012). The Role of the LinkedIn Social Media in Building the Personal Image. *Management (1820-0222)*, *17*(65).
- Chiang, J. K. H., & Suen, H. Y. (2015). Self-presentation and hiring recommendations in online communities: Lessons from LinkedIn. *Computers in Human Behavior*, *48*, 516-524.

2.1.3. Profesyonel Bir Ağ Oluşturma

2.1.3.1. Profesyonel Bir Ağ Seçmek

Profesyonel ağınızı başlatmadan önce vermeniz gereken önemli bir karar, hangi sosyal medya platformunun kariyerinize uygun olduğuna karar vermektir. İşletme profesyonelleri için tanınmış sosyal ağ platformları Twitter, LinkedIn, Research Gate, Academia ... vb. Yukarıda sunulan istatistiklere göre bunlardan birini seçebilir veya hepsini kullanabilirsiniz.

OKU!

- LinkedIn ve ilgili istatistikleri https://www.statista.com/topics/951/linkedin/
- Twitter istatistikleri | Socialbakers, https://www.socialbakers.com/ statistics/ twitter

2.1.3.2. Profesyonel Bir Kimlik Oluşturmak

Platformu seçtikten sonra sosyal medyaya girmek için "hakkınızda", iletişim bilgileri ve "deneyim" ayarlamalısınız. Çevrimiçi bir profil oluşturmadan önce aşağıdaki bilgileri dikkate almalısınız;

Hakkında

İnsanların sosyal medyada sizinle ilgili ilk izlenimleri, profilinize ekleyeceğiniz bilgiler olacaktır. Bu nedenle bir profil resmi seçmek ve hakkınızda doğru bilgileri sunmak çok önemlidir.

Profil resminiz sizi en iyi temsil eden ve gelecekteki profesyonel yaşamınızda nerede olmak istediğinizi tanımlayan bir resim olmalıdır.

Pek çok sosyal medya platformunda, hakkında bölümü profil resminizin hemen altında yer alır ve sınırlı miktarda bilgi yazılmasına olanak tanır. Bu nedenle bu bölümde kim olduğunuzu en kısa ve en etkili şekilde açıklamalısınız. Hakkında bölümlerine yazılacak bilgiler üzerinde çalışırken sizi en iyi tanımlayan anahtar kelimeleri belirleyerek başlayabilirsiniz.

Kaynakça

İnternet referanslarına bakınız.

REBIUN. (2019). Materiales de formación para estudiantes de grado de la Competencia Digital 2: Comunicación y colaboración: 2.4. Colaboración mediante tecnologías digitales: 1. Dropbox, como herramienta de colaboración [Archivo de vídeo]. Recuperado de:https://rebiun.xercode.es/xmlui/handle/20.500.11967/296

REBIUN. (2019).Materiales de formación para estudiantes de grado de la Competencia Digital 2: Comunicación y colaboración: 2.4. Colaboración mediante tecnologías digitales: 2. Google Drive, como herramienta de colaboración [Archivo de vídeo]. Recuperado de: https://rebiun.xercode.es/xmlui/handle/20.500.11967/297

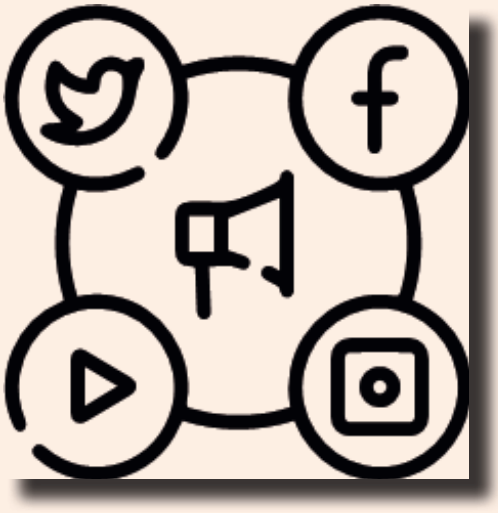
REBIUN. (2019).Materiales de formación para estudiantes de grado de la Competencia Digital 2: Comunicación y colaboración: 2.4. Colaboración mediante tecnologías digitales: 3. Trabajo colaborativo en línea [Archivo de vídeo]. Recuperado de: https://rebiun.xercode.es/xmlui/handle/20.500.11967/295

REBIUN. (2019).Materiales de formación para estudiantes de grado de la Competencia Digital 2: Comunicación y colaboración: 2.4. Colaboración mediante tecnologías digitales: 4. Wikis [Archivo de vídeo]. Recuperado de: https://rebiun.xercode.es/xmlui/handle/20.500.11967/298

Departamento de Educación, política lingüística y cultura del Gobierno Vasco. Colaboración mediante canales digitales. Recuperado de: http://digitala.berritzegunenagusia.eus/comunicacion/2-4-colaboracion-mediante-canales-digitales/

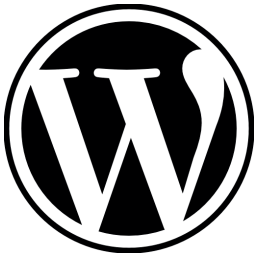
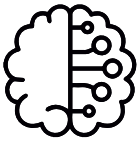
Ünite 3

Dijital Medya ve İçerik Oluşturma





Ders Planı

Ünite	**3. Dijital Medya ve İçerik Oluşturma**
Ders	**3.1. WordPress ile basit bir web sitesi oluşturma**
Öğrenme Çıktıları	Bu dersi tamamladıktan sonra öğrenciler; ☑ Web ile ilişkili temel kavramları açıklayabilir ☑ Web sitesi oluşturmanın temel adımlarını açıklayabilir ☑ Basit bir web sitesi oluşturabilir
Önerilen Ders Süresi	4 saat
Ders Ana Hatları  	Ders, öğrencilere World Wide Web hakkında temel bilgileri tanıtır ve onlara "Hakkımda" olarak adlandırdıkları, tek sayfalık bir web sitesinin nasıl oluşturulacağına ilişkin ayrıntılı talimatlar sağlar. 3.1.1. World Wide Web'i Anlamak 3.1.1.1. Web'in tarihi 3.1.1.2. Web nasıl çalışır: temel kavramlar ve teknolojiler 3.1.1.3. Web siteniz için bir alan adı seçme 3.1.2. Web Sitesi Oluşturma 3.1.2.1 İçerik Yönetim Sistemleri (İYS) 3.1.2.2 WordPress'e başlamak için bilmeniz gereken her şey 3.1.2.3. WordPress'te bir "Hakkımda" web sitesi oluşturun • Seçenek 1: Web sitenizi Şirket içinde barındırılan bir WordPress.org örneğinde oluşturun • 2. Seçenek: WordPress.com'da web sitenizi oluşturun
Öğretim Yöntemleri ve Stratejileri 	☐ Öz-yönelimli öğrenme ☐ Yaparak-Yaşayarak Öğrenme ☐ Webinar ☐ Test (Çoktan Seçmeli, Açık uçlu, boşluk doldurma...) ☐ Quiz ☐ Ürün Odaklı Değerlendirme

Kaynakça

15 Best Assistive Learning Tools for Students with ADHD https://www.additudemag.com/assistive-technology-education-applications-adhd-students/ (Dec 15th 2020)

Adobe Acrobat, (2021a). *PDF nedir?* https://acrobat.adobe.com/tr/tr/acrobat/about-adobe-pdf.html

Adobe Acrobat, 2021b). *Adobe Acrobat Pro DC Accessibility Checker.* https://www.adobe.com/accessibility/products/acrobat/using-acrobat-pro-accessibility-checker.html

Bdadyslexia, (2021). *Creating a dyslexia friendly workplace.* https://www.bdadyslexia.org.uk/advice/employers/creating-a-dyslexia-friendly-workplace/dyslexia-friendly-style-guide

Bureau of Internet Accessibility, (2021). *Checklist for Creating Accessible Videos* https://www.boia.org/blog/checklist-for-creating-accessible-videos

Directive (EU) 2016/2102 of the European Parlament and of the Council of 26 October 2016 on the Accessibility of the Websites and Mobile Applications of Public Sector Bodie https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32016L2102 (19th Dec 2020)

Dyscalculia.org - https://www.dyscalculia.org/ and https://www.dyscalculia.org/math-tools/remediation (Dec 12th 2020)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education.(2015). Guidelines for Accessible information. ICT for Information Accessibility in Learning. https://www.ict4ial.eu/sites/default/files/Guidelines%20for%20Accessible%20Information_EN.pdf (Dec 20th 2020)

Free Computer Software for Color Blindness might be Helpful in Color Distinguishing - TheWindowsClub (2019) https://www.thewindowsclub.com/computer-software-color-blindness (Dec 20th 2020)

Galliussi, J., Perondi, L., Chia, G., Gerbino, W., & Bernardis, P. (2020). Inter-letter spacing, inter-word spacing, and font with dyslexia-friendly features: testing text readability in people with and without dyslexia. Annals of Dyslexia, 1-12.

Goedhart, J. (2019). *Data Visualization with Flying Colors.* https://thenode.biologists.com/data-visualization-with-flying-colors/research/

Google Docs, (2021). *Accessibility for Docs editors.* https://support.google.com/docs/answer/6282736?co=GENIE.Platform%3DAndroid&hl=en

Healthline - What are the Symptoms of being Hard of Hearing? https://www.healthline.com/health/hard-of-hearing#symptoms (Dec 12th 2020)

Healthline: What You Need to Know About Blindness https://www.healthline.com/health/blindness (Dec 10th 2020)

Henry, S. L., Abou-Zahra, S., & Brewer, J. (2014). The role of accessibility in a universal web. In *Proceedings of the 11th Web for all Conference* (pp. 1-4).

Kirinić, V. (2016, October). Accessibility of Digital Information: Standards, Frameworks, and Tools Related to Information Literacy and Information Technology. In European Conference on Information Literacy (pp. 179-189). Springer, Cham.

MS Office, (2021). *Make your PowerPoint presentations accessible to people with disabilities* https://support.microsoft.com/en-us/office/make-your-powerpoint-presentations-accessible-to-people-with-disabilities-6f7772b2-2f33-4bd2-8ca7-dae3b2b3ef25

Oldman, J. (2020). *10 Free Screen Readers for Blind or Visually Impaired Users*. https://usabilitygeek.com/10-free-screen-reader-blind-visually-impaired-users/

Open Dyslexic; A Typeface for Dyslexia https://www.opendyslexic.org/ (Dec 15th 2020)

Rello, L., & Baeza-Yates, R. (2013, October). Good fonts for dyslexia. In Proceedings of the 15th international ACM SIGACCESS conference on computers and accessibility (pp. 1-8).

Southwell, K. L., & Slater, J. (2013). An evaluation of finding aid accessibility for screen readers. *Information Technology and Libraries, 32*(3), 34-46.

The Center for Universal Design (1997). The Principles of Universal Design, Version 2.0. Raleigh, NC: North Carolina State University.

The University of British Columbia (2021). *OER Accessibility Toolkit.* https://open.ubc.ca/access/toolkits-access/oer-accessibility-toolkit/

Tutorials4view: How to Add Text to Speech Option to Word (voice) – Tutorial https://www.youtube.com/watch?v=YFzne-mOKQ44 (Nov 10th 2020)

United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD).

University of Nevada, (2021). *Making Graphical Data More Accessible.* https://www.unr.edu/accessibility/resources/documents/accessible/research-and-publications/strategy-2

University of Washington (2021). *Accessible Technology.* https://www.washington.edu/accessibility/

Vulić-Prtorić, A.,Fajdetić, A.,Lončar-Vicković, S., Ćirić, J., Czerny, S., Barić, A., Romstein, K.(2011). "Teaching types, methods and techniques". *Teaching processes and learning outcomes, ed.* Vulić-Prtorić, A., Kranželić, V. Fajdetić, A. 54-101, Education for Equal Opportunities at Croatian Universities – EduQuality Project Book.

W3C (2021a). *Headings.* https://www.w3.org/WAI/tutorials/page-structure/headings/

W3C, (2021b). *Making Audio and Video Media Accessible.* https://www.w3.org/WAI/media/av/

Web Accessibility Initiative WAI. (2019). Introduction to Web Accessibility, https://www.w3.org/WAI/fundamentals/accessibility-intro/ (Dec 10th 2020)

Wery, J. J., & Diliberto, J. A. (2017). The effect of a specialized dyslexia font, OpenDyslexic, on reading rate and accuracy. Annals of dyslexia, 67(2), 114-127.

Ünite 4

Güvenlik ve Sağlık





Ders Planı

Ünite	**4. Güvenlik & Sağlık**
Ders	**4.1. Dijital araçları kullanarak güçlü parolalar oluşturma**
Öğrenme Çıktıları	Bu dersi tamamlayan öğrencilerin; LastPass, KeyPass, Firefox Lockwise gibi dijital araçları kullanarak güçlü parolalar oluşturabilmeleri ve üretebilmeleri beklenmektedir. Bu dersin sonunda öğrenciler; ☑ Güçlü parola oluşturmanın önemini açıklayabilir. ☑ Güçlü parolalar oluşturabilir. ☑ Güçlü parola oluşturma araçlarının farkına varabilir.
Önerilen Ders Süresi	2 Saat
Ders İçeriği	Bu ders, öğrencilere şifreleri kullanma güvenliği ile ilgili temel bilgileri tanıtarak nasıl güçlü parolalar oluşturacaklarını ve her yerde farklı parolalar kullanabilmek için bunları nasıl yöneteceklerini öğretmeyi amaçlamıştır. 4.1.1. Giriş 4.1.1.1 Siber Saldırıya uğramış sitelerinizi kontrol etme 4.1.2. Parolaları Anlama 4.1.2.1. Güçlü ve güvenli parola 4.1.2.2. Parola yöneticileri 4.1.3. Şifrelerin ötesine geçmek 4.1.3.1. İki adımlı kimlik doğrulama 4.1.3.2. Giriş günlükleri kontrol etme 4.1.3.3. Şifre kırma 4.1.4. Güçlü parolalar oluşturma 4.1.4.1. Parolanın güçlülüğünü kontrol etme 4.1.4.2. “Bilgisayar korsanlığı” şifreleri 4.1.4.3. KeyPass Kullanımı

Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri 	• Anlatım • Araştırma-İnceleme • Harmanlanmış Öğrenme
Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri 	☐ Öğretmen Gözlemi ☑ Test (Çoktan Seçmeli, Açık uçlu, boşluk doldurma...) ☑ Quiz ☑ Ürün Odaklı Değerlendirme ☐ Kontrol Listesi/Derecelendirme Ölçeği ☐ Ev Ödevi ☐ Sunum ☐ Akran Değerlendirmesi ☐ Alan Çalışması ☐ Sözlü ☐ Proje Bazlı Değerlendirme ☐ Diğer
Malzemeler ve Kaynaklar 	☐ Çalışma Kağıdı ☐ Video ☑ Oyunlaştırma Araçları ☐ Sunumlar ☑ Somut Materyaller

Ünite 5

Problem Çözme

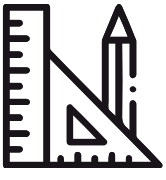






Ders Planı

Ünite	**5. Problem çözme**
Ders	**5.1 Problem Çözme Aşamaları (Adımları)**
Öğrenme Çıktıları	Bu dersi tamamlayan öğrenciler, online öğrenme ortamlarında problem çözmenin önemini ve evrelerini açıklayabilecek ve problem çözme evlerini karşılaştıkları problem durumuna uygulayabileceklerdir. Bu ders sonunda öğrenciler; ☑ Problem çözme adımlarını açıklayabilir. ☑ Çevrimiçi öğrenme ortamlarında problem çözme evrelerini uygulayabilir. ☑ Online ortamlarda problem çözmenin önemini açıklayabilir.
Önerilen Ders Süresi 	4 Saat
Ders İçeriği 	5.1.1. Problem çözmenin önemini kavrama 5.1.1.1 Problem çözme kavramı 5.1.1.2. Problem çözme süreci 5.1.2. Problem çözme adımlarının (aşamalarının) uygulanması 5.1.2.1 Online öğrenme ortamlarında karşılaşılan bir problem durumunda problem çözme adımları nasıl uygulanabilir/kullanılabilir.
Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri 	• Anlatım • Araştırma-inceleme • Harmanlanmış öğrenme

Değerlendirme yöntem ve teknikleri 	☑ Öğretmen gözlemi ☑ Sınav (Çoktan seçmeli, açık uçlu, boşluk doldurma vb.) ☑ Quiz ☐ Ürün Odaklı Değerlendirme ☐ Kontrol istesi / Derecelendirme ölçeği ☑ Ev ödevi ☐ Sunum ☐ Akran değerlendirmesi ☐ Alan çalışması ☐ Proje tabanlı değerlendirme ☐ Diğer
Malzemeler ve kaynaklar 	☐ Çalışma kâğıdı ☑ Video ☑ Oyunlaştırma araçları ☑ Sunumlar ☐ Somut materyaller

Kaynakça

Makaleler

Aksoy, B.(2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması.*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (2),14,83-98 http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/viewFile/5000056303/5000053511

IAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments. (2009). PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework. OECD Education Working Papers,36,OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/220262483674

Mayer, R. E. (1977). Thinking and problem solving: An introduction to human cognition and learning. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Newell, A., & Simon, H. A. (1972). Human problem solving, 104 (9), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Nili, A., Tate, M., & Johnstone, D. (2019). The process of solving problems with self-service technologies: a study from the user's perspective. *Electronic Commerce Research,* 19(2), 373–407. The process of solving problems with self-service technologies: a study from the user's perspective

R Rizal et al., (2019). Digital literacy of preservice science teacher, J. Phys.: Conf. Ser. 1157 022058). 7. https://doi:10.1088/1742-6596/1157/2/022058

Tican, C., & Deniz, S. (2019). Pre-service teachers' opinions about the use of 21st century learner and 21st century teacher skills. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 181-197.

Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577-588. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010

İnternet Kaynakları

Lipuma, J.M., (2021). General problem-solving process. On January 1, 2021, Retrieved from https://web.njit.edu/~lipuma/GPS.htm

https://www.youtube.com/watch?v=J3GGx9wy07w&feature=emb_rel_end

Kaynakça

Çalışkan, S., Sezgİn Selçuk, G., Erol, M. (2006). Fizik ögretmen adaylarının problem çözme davranışlarının değerlendirilmesi [Evaluation of the problem solving behaviors of physics teacher candidates]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (30), 73-81. 15 Nisan 2021 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7806/102367 adresinden erişildi.

Wing, J. M. (2017). Computational thinking's influence on research and education for all. *Italian Journal of Educational Technology,,* 25(2), 7-14. 10 Eylül 2020 tarihinde http://www.cs.cmu.edu/~wing/publications/Wing17.pdf adresinden erişildi.

M. Spielman, R, Dumper, K., Jenkins, W., Lacombe, A.,Lovett, M., & Perlmutter, M.(2014, 8 December). [Psikolojide problem çözme Problem solving in psychology]. Open Access Textbooks. 5 Eylül 2020 tarihinde https://openstax.org/books/psychology/pages/7-3-problem-solving adresinden erişildi.

Ek Kaynakça

Malouff, J. (2018, October 15). 50'den fazla problem çözme stratejisi [Over Fifty Problem-Solving Strategies Explained] . 1 Ocak 2021 tarihinde https://openstax.org/books/psychology/pages/7-3-problemsolvinghttps://blog.une.edu.au/usingpsychology/2018/10/15/over-fifty-problem-solving-strategies-explained/ adresinden erişildi.

McNamara, C. (2020).Problem çözme ve karar verme [Problem Solving and Decision Making]. 1 1 Ocak 2021 tarihinde, https://managementhelp.org/personalproductivity/problem-solving.htm adresinden erişildi

EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ

Editör
Prof. Dr. Mustafa Yavuz

Yazarlar
Prof. Dr. Mustafa Yavuz
Prof. Dr. Ali Ünal
Prof. Dr. Muhittin Çalışkan
Dr. Öğr. Üyesi Şefika Erdem
Doç. Dr. Ahmet Erdem
Prof. Dr. Atila Yıldırım
Dr. Özden Ekinci
Doç. Dr. Metin Özkan
Prof. Dr. Füsun Gülderen Alacapınar
Prof. Dr. Ayşe Mentiş Taş
Doç. Dr. Deniz Gülmez

2. Baskı

Ankara
2023

EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ

Editör: Prof. Dr. Mustafa YAVUZ

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	:	49260
Matbaa Sertifika No	:	49363
ISBN	:	978-605-170-193-6
e-ISBN	:	978-605-170-901-7
Kapak Tasarımı	:	Anı Yayıncılık
Mizanpaj	:	Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	:	Anı Yayıncılık
Baskı	:	Sözkesen Matbaacılık
Adres	:	İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	:	0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
YAVUZ, Mustafa

EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ

Anı Yayıncılık, Ankara/ Türkiye
2023, 2. Baskı
vi+298 Sf. 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-193-6
e-ISBN : 978-605-170-901-7

Eğitim, Eğitim Bilimi

Eğitimin Tarihsel Temelleri, Felsefe ve Eğitim, Eğitimin Psikolojik Temelleri, Eğitimin Sosyal Temelleri, Eğitimin Ekonomik Temelleri, Eğitimin Bilimsel Temelleri, Eğitimin Hukuksal Temelleri, Öğretmenlik

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

Bir bilim alanını anlayabilmek için ilgili alanın felsefesini, temel kavramlarını, terimlerini, yöntemini, alışılarını, tarihini, temel araştırmalarını, diğer bilim alanlarıyla ilişkilerini vb. bütün boyutlarıyla bilmek gerekir. Eğitim üzerinde düşünmemizin sınırını alanın içeriğine ne kadar hâkim olduğumuz belirler. Kavramlara yüklediğimiz anlamlardaki ortaklık arttıkça karşılıklı olarak ne demek istediğimizi daha iyi anlamış oluruz. "Eğitimde ezbere karşıyım" ya da "Ezber olmadan eğitim olmaz" diyen iki farklı kişinin gerçekte neyi kastediyor olduklarını anlamaya başlamanın yolu eğitim bilimleri alanının kavramlarını bilmekten geçer. Yolun ortasına çöp döken üniversite mezununu görüp "Eğitimli olanları da görüyoruz" diye hayıflanan kişiyi gördüğünüzde informal eğitimle desteklenmeyen formal eğitimin tek başına yeterli olmadığını anlamış oluruz. "Ya da her şeyden önce bir eğitim felsefemizin olması gerekir. Eğitim felsefemiz yok" şeklinde şikâyetini dile getiren bir kişinin böyle demekle en yalın haliyle "Eğitim üzerine düşünmüyoruz, eğitimde gideceğimiz yönü bilmiyoruz, hedefimizi netleştirmemiz gerekir" demek istediğini anlarız.

Bir tarafta iş bekleyenler, diğer tarafta işçi bulamayan işverenleri gördüğünüzde eğitim, ekonomi, toplum ve bireyin ihtiyaçları arasında bağlantı kurmanın ne kadar önemli olduğunu anlamış oluruz. Okulun toplumdan nasıl etkilendiği ve toplumu nasıl etkilediği konusundaki temel bilgilerinizi de bu kitap yoluyla sistematik olarak tekrar sorgulama imkânına kavuşacağınızı düşünüyorum. Ayrıca kitapta "Bilim nedir?" sorusuna cevap ararken, eğitim-bilim ilişkisinin çerçevesini de anlamış olacağız.

Değişen ihtiyaçların ve teknolojik gelişmelerin okulları nasıl dönüştürdüğü üzerinde düşüneceğiz. Kitap daha sonraki yıllarda alacağımız eğitim derslerinizi anlamanızı da kolaylaştıracaktır. Umuyorum ki bu kitapta öğreneceğiniz sizlerin yeni kitaplar okumanızın bir güdüleyicisi olsun. Çünkü biz biliyoruz ki öğrenme öncelikle öğrenenin sorumluluğundadır ve öğrenme sürecinde öğrenen taşın altına elini sokmadığı sürece öğrenme, istediğimiz düzeyde gerçekleşemez.

Öncelikle kendinizin öğretmeni olamadıkça başka birinin öğretmeni olamazsınız. Bu nedenle öncelikle kendimizin hayat boyu birer öğrenen olarak kalabilmemiz gerekir. İstiyoruz ve bekliyoruz ki öğrencileriniz siz onların öğretmeni olduğunuz için şanslı öğrenciler olsunlar.

Bilgisayarımızda bir word dosyası olarak kayıtlı olan bu bilgileri bir kitap haline dönüştürerek size ulaşmasını sağlayan Anı Yayıncılık'a teşekkürlerimi sunarım.

Editör

Prof. Dr. Mustafa Yavuz

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ..... **iii**

YAZAR HAKKINDA ..... **vi**

1. BÖLÜM – EĞİTİM İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR 1
Prof. Dr. Mustafa Yavuz

2. BÖLÜM – EĞİTİMİN TARİHSEL TEMELLERİ 27
Prof. Dr. Ali Ünal

3. BÖLÜM – FELSEFE ve EĞİTİM 89
Prof. Dr. Muhittin Çalışkan

4. BÖLÜM – EĞİTİMİN PSİKOLOJİK TEMELLERİ 117
Dr. Öğr. Üyesi Şefika Erdem

Doç. Dr. Ahmet Erdem

5. BÖLÜM – EĞİTİMİN SOSYAL TEMELLERİ 155
Prof. Dr. Atila Yıldırım

Dr. Özden Ekinci

6. BÖLÜM – EĞİTİMİN EKONOMİK TEMELLERİ 181
Doç. Dr. Metin Özkan

7. BÖLÜM – EĞİTİMİN BİLİMSEL TEMELLERİ 207
Prof. Dr. Füsun Gülderen Alacapınar

8. BÖLÜM – EĞİTİMİN HUKUKSAL TEMELLERİ 223
Prof. Dr. Ayşe Mentiş Taş

9. BÖLÜM – MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİK 247
Prof. Dr. Füsun Gülderen Alacapınar

10. BÖLÜM – DÜNYADA ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ 275
Doç. Dr. Deniz Gülmez

BÖLÜM 1

EĞİTİM İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Prof. Dr. Mustafa Yavuz

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

Bu ünitede aşağıdaki kazanımlarla ilgili davranışlar kazanacaksınız:

- ✓ Eğitim ile ilgili temel kavramlar bilgisi,
- ✓ Eğitimle ilgili temel kavramları kendi cümleleriyle açıklayabilme,
- ✓ Eğitim türleri arasındaki temel farkları kavrayabilme,
- ✓ Eğitim ile kültür arasındaki ilişkileri kavrayabilme,
- ✓ Eğitimle ilgili olarak yapılan farklı tanımlamaların ortak yönlerini kavrayabilme,
- ✓ Eğitim programını oluşturan öğeleri anlayıp, açıklayabilme.

HAZIRLIK SORULARI

Aşağıdaki soruları bu üniteyi okumadan önce yanıtlamaya çalışınız. Verdiğiniz yanıtları unutmayınız. Bu ünitedeki hedef davranışları kazandıktan sonra yanıtlarınızı gözden geçiriniz:

- ✓ Eğitimin amacı nedir?
- ✓ Üniversite mezunu bir insanı yolun ortasına çöp dökerken görseniz aldığı eğitimle ilgili neler düşünürsünüz, sorun neden kaynaklanmış olabilir?

EĞİTİME İLİŞKİN KAVRAMLAR

Eğitim hepimizin ortak konusudur. Çünkü kendimiz ve/veya bir yakınımız bu sürecin içerisindeyiz. O nedenle bir toplulukta eğitimden bahsedilince, topluluğun bütün tarafları bu konuşmaya aktif veya pasif olarak katılırlar.

Bütün toplumlar kendi kültürel değerlerini yeni kuşaklara aktarmak isterler. Toplumların kendi kültürel değerlerini yeni kuşaklara aktarma sürecine *kültürleme* denir. Kültürleme yollarından birisi de eğitimdir. Bu nedenle gelişmek isteyen toplumların eğitime önem vermeleri gerekmektedir. Eğitimle sadece toplumlar kendi kültürel değerlerini yeni kuşaklara aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda çağın gelişen değerlerini, teknolojisini ve bilgi birikimini de yeni kuşaklara aktarırlarken aynı zamanda da yeni bilgi ve değerler ortaya koyarlar.

Bir Çin atasözü "Bir insanı eğitmeye büyükannesinden başlamak gerekir" der. Eğitim sonucu oluşacak kültürleme, bireyin çevresindeki insanları daha donanımlı hale getireceği için, bu durum bireyin kendiliğinden, plansız olarak çevresinden aldığı kültürü de olumlu olarak etkileyecektir.

AB düzeyinde, Lizbon stratejisi, 2010 yılına kadar bilgi odaklı ekonomi ve AB'de toplumsal gündeminin ne olması gerektiğinin yol haritasını belirledi. Buna göre herkesin eşit fırsatlar ve düzgün yaşam standartlarına sahip olduğu kapsayıcı bir toplumu ifade eden sosyal içerme ve aktif vatandaşlık, Lizbon sürecinin merkezinde yer alan önemli politika amaçlar olarak belirlendi. Bu bağlamda, eğitim sisteminin eşitlik, sosyal içerme ve toplumsal bütünlük ilkelerini sağlamada aracılık yapacağı düşünülmektedir (Avrupa Konseyi, 2001).

Görüldüğü gibi eğitim yalnızca ekonomik kalkınmanın değil, aynı zamanda toplumsal gelişimin de en önemli aracıdır. Bir taraftan ekonomik kalkınmanın olmazsa olmazı bir taraftan da toplumsal gelişimin vazgeçilmezi eğitimdir. Bir ülkede demokrasi ve hukukun inşasının da, ekonomik kalkınmanın da yolu eğitimden geçer. Özellikle iç karışıklıktan bir türlü kurtulamayan ülkeleri incelediğimizde bunun altından kontrol edemedikleri farklı gruplar tarafından yönlendirilen aslında tam bir sistem haline bile getiremedikleri eğitim çıkar. Merkezi yapı tarafından denetlenemeyen, genel amaçları belirlenemeyen okul-

KAYNAKÇA

Avrupa Konseyi (2001). The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems. Report from the Education Council to the European Council. 5980/01 (Brussels, 14 February 2001).

Başaran, İ. Ethem. (1988). Eğitim Psikolojisi, 9. Baskı, Ankara.

Bilen, Mürüvvet. (1999). Plandan Uygulamaya Öğretim, Ankara: Anı Yayınları.

Büyükkaragöz ve diğ. (1997). Eğitime Giriş, Günay ofset, Konya: Günay Ofset.

Demirel, Özcan. (2001). Eğitim Sözlüğü, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Demirel Özcan ve Üni Kamile. (1987). Eğitim Terimleri, Ankara: Şafak Matbaacılık.

Demirel Özcan ve Kaya Zeki. (2002). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Dodurgalı, Abdurrahman. (1995). Eğitim Sosyolojisi, İstanbul: M. Ü. İlahiyat, Fak. Yay.

Ertürk, Selahattin. (1973). Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Yelkentepe Yay.

Fidan, Nurettin. (1985). Okulda Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Alkım Yay.

Fidan, Nurettin ve Erden Münire. (Tarihsiz). Eğitim Bilimine Giriş, Repa Yay.

Gürsel, Musa. (2003). Okul Yönetimi, Genişletilmiş 5. Baskı, Konya: Eğitim Kitabevi.

Güvenç, Bozkurt. (1984). İnsan ve Kültür, Ankara: Remzi Kitabevi.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Tarih: 5. 1. 1961. Sayı: 222.

Kongar, Emre. (1995). Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği, 6. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Tarih 27 Ağustos 2003 Sayı: 25212.

Milli Eğitim Temel Kanunu Tarih: 14. 6. 1973, Sayı:14574.

Morgan, G. (1998). Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor, (çev: Gündüz Bulut). İstanbul: Mess Yayınları.

Schultz, M. (1995). On Studyin Organizational Cultures: Diagnosis and understanding, Walter de Gryyter, Berlin.

Sönmez, Veysel. (1994). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yay.

T. C. Anayasası, Tarih: 7. 11. 1982, Kanun No: 2709.

Tekin, Halil. (1991). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, 6. Baskı, Ankara: Yargı Yay.

Tezcan, Mahmut. (1997). Eğitim Sosyolojisi, Ankara.

Tylor, W. R. (1950). Basic principles of Curriculum Development and Instruction, University of Chicago pres. (Akt. Selahattin Ertürk. (1988). Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayınları, İstanbul).

UKCES (2016) The UK Commission's Employer Skills Survey 2015: UK Results. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/498890/UKCESS_2015_Report_-_v4_for_web.pdf den 19.02.2016 tarihinde elde edilmiştir.

BÖLÜM 2

EĞİTİMİN TARİHSEL TEMELLERİ

Prof. Dr. Ali Ünal

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

Bu ünitede aşağıdaki kazanımlarla ilgili davranışları kazanacaksınız:
- ✓ Batı, İslâm ve Türk eğitim sistemlerinin gelişim bilgisi,
- ✓ Eğitim tarihi ile ilgili ilkeler bilgisi,
- ✓ Eğitim tarihi ile ilgili ilkeleri açıklayabilme,
- ✓ Eğitim tarihi ile ilgili ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme.

HAZIRLIK SORULARI

Aşağıdaki soruları bu üniteyi okumadan önce yanıtlamaya çalışınız. Verdiğiniz yanıtları unutmayınız. Bu ünitedeki hedef davranışları kazandıktan sonra yanıtlarınızı gözden geçiriniz.
- ✓ Eğitim tarihini bilmek niçin önemlidir?
- ✓ Batı, İslâm ve Türk eğitim sistemleri, zaman içinde nasıl bir gelişim göstermiştir?
- ✓ Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda yaşanan sorunların tarihi kökenleri nedir?

Eğitim tarihi, insan ırkının çocukluğu ile başlar ve entelektüel gelişimini günümüze kadar adım adım sürdürür (Seeley, 1914). Bu bakış açısıyla, eğitim tarihinin insanlık tarihi olduğu söylenebilir. Günümüzün eğitim sistemlerinin, geçmişin deneyimlerinin sonucu ortaya çıktığı düşünüldüğünde, dünyanın önde gelen okul sistemlerinin gelişimini karşılaştırmalı olarak ortaya koyarak gelecekteki olasılıkları tartışmak önemlidir. Ancak kitabın sınırlılıkları nedeniyle burada eğitim tarihine önemli katkıları olan Sümerler, Mısırlar, Hintliler, Çinliler, Yahudiler başta olmak üzere, her uygarlığın eğitim tarihi incelenememiştir. Eğitimde var olan yakından uzağa ilkesi esas alınarak, sadece Avrupa, İslâm ve Türk eğitim tarihleri incelenmiştir.

Bir toplumun eğitim uygulamaları ile ilgili yapılacak çalışmada, ilk önce toplumsal, siyasî ve dini hayatı hakkında bilgi sahibi olunması gerekir. Bu topluluğun yaşadığı yerin coğrafyası ve tarihi hakkında bilgi, iklimin, mesleğin ve çevrenin bir halkın karakterini şekillendirmede etkili olması nedeniyle çoğunlukla önemlidir. Örneğin, her tarafı düşmanlarla kuşatılan Perslerin kendine özgü konumu savunma ve saldırı önlemleri için bir hazırlık niteliğinde bir dövüş eğitimi gerektiriyordu. Spartalılar arasında, azınlığın çoğunun mutlak kontrolünü sağladığı kölelik nedeniyle, beden eğitimi hâkimdi. Zihinsel aktiviteyi teşvik etmede fiziksel koşulların ve ahlâki yaşamı geliştirmede fiziksel güçlüklerin etkisi vardır; bu süreçlerin her ikisi de gerçek eğitim için gereklidir. Ilıman bölgenin entelektüel ürünü, ülkenin büyük kentin ürünü olan yağışlı bölgesininkinden farklıdır. Bu sebeplerden dolayı, eğitim tarihi incelemeleri, halkların coğrafi ve tarihi koşullarına dayanmak durumundadır (Seeley, 1914). Bu nedenle, bölümde mümkün olduğunca eğitsel uygulamalar kadar, uygulamayı ortaya çıkaran ortam da verilmeye çalışılmıştır.

İnsanlık tarihinde eğitimi derinden etkileyen üç temel gelişmeden bahsetmek mümkündür. Birincisi yazının icadıdır. Yazı, insanların bildiklerini, öğrendiklerini, düşündüklerini yeni nesillere aktarmasına olanak sağlamış, insanlık hafızasını canlı tutmuştur. İkincisi matbaanın icadıdır. Matbaa da bilginin geniş kesimlere yayılmasına olanak sağlamıştır. Üçüncüsü ise, henüz sonuçlarını tam olarak kavrayamadığımız; belki de matbaanın daha geniş etkisine sahip olan bilgisayar ve internetin icadıdır. Tarihsel olarak bakıldığında geçmişte

KAYNAKÇA

Apak, A. (2017). *Müslümanların İspanya serüveni: Endülüs. İslâm tarihi.* Erişim: 25.07.2017. http://www.İslâmtarihi.info/2017/01/muslu manlarn-ispanya-seruveni-endulus.html

Aytaç, K. (1980). *Avrupa'da eğitim tarihi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fak. Yayınları.

Aytaç, K. (1985). Avrupa okul sistemlerinin demokratlaştırılması. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Bayram, M. (2001). Türkiye Selçukluları döneminde bilimsel ortam ve ahiliğin doğuşuna etkisi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, 1-11.

Bulut, Y. (2008). Hasan Âli Yücel: İcraatları ve eserleriyle bir eğitim bakanının portresi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6,(12), 665-684.

Cebeci, S. (2004). Din eğitiminde medreseden mektebe mektepten nereye?. *SAÜ İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 10, 197-201.

Coşğun, S. (2011). Eski Yunan'da çocukların ve gençlerin eğitimi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Cubberley, E. P. (2004). *Eğitim tarihi - I.* İstanbul: Yeryüzü Yayınevi.

Davidson, T. (2008). *Greklerde eğitim düşüncesi*. İstanbul: Say Yayınları.

Davulcu, F., & Kıpçak, H. (2016). Başlangıcından harf devrimi'ne kadar Türkiye'de basım ve yayının kısa bir tarihçesi. *Türk Kütüphaneciliği, 30, 2 (2016), 251-260.*

Demirci, O. (2012). Osmanlı medreselerinde kelam öğretimi (İznik, Bursa, Edirne, İstanbul), (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirtaş, B. (2008). Atatürk döneminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler, *Akademik Bakış*, 1(2), 155-176.

Dölen, E. (2008). II. Meşrutiyet döneminde darülfünun. Osmanlı Bilimi Araştırmaları, 10 (1), 1-46.

Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. http://vavim.meb.gov.tr/derqiler/160/ dursunoalu.htm

Dündar, A. (2012). *Selçuklular devri bağdat medreseleri: İmâm-I Âzam Ebû Hanîfe Medresesi Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Erdem, G. (2013). İslâm kültür tarihinin ilk ilimler akademisi: Beytü'l-Hikme, *Dinî Araştırmalar*, XVI (42), 57-77.

Fırat, M. (2008). *Emperyalizm kıskacında türk eğitim sistemi*. İstanbul: IQ Kültür ve Sanat Yayıncılık.

Günay, D. & Günay, A. (2016). Dünyada ve türkiye'de yükseköğretim okullaşma oranları ve gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 13-30.

Gündüz, H.B., & Beşoluk, Ş. (2008). Türk ortaöğretim sisteminde mesleki ve genel eğitim ikilemi. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 42-60.

Gürüz, K. (2016). *Medrese v. üniversite - geri kalmışlığın ve ilerlemenin karşılaştırmalı tarihçesi*. İstanbul: Ka Kitap.

Idrız, M. (2003). İslâm eğitim yaşamında icazet geleneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1* (3), 169-188.

Kafadar, O. (2016). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma* (2. Baskı). İstanbul: Vadi Yayınları.

Kamer, S. T. (2013). *Türk eğitim sisteminde karma eğitime ilişkin fikirler, tartışmalar ve uygulamalar* (1908–1950) (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kanbolat, E. (2015). *Harf devrimi'nden köy enstitülerine Türkiye'de ilköğretim (1928-1940)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.

Karataş, A. İ. (2006). Osmanlı devleti'nde gayrimüslimlere tanınan din ve vicdan hürriyeti. *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 267-284.

Kaymakcan, R. (2006). Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler. *EKEV Akademi Dergisi*, 10 (27), 21-36.

Kılıç, İ. (2011). *Gulâmhâne'den enderûn'a – türk kültüründe nitelikli insan yetiştirme prensipleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Kodaman, B. (1999) *Abdülhamid devri eğitim sistemi*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Kurt, T. (2016). *Osmanlı medrese eğitiminde felsefe* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Maltaş, R. (2011). *Sümerlerden günümüze eğitim*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Namal, Y., & Karakök, T. (2011). Atatürk ve üniversite reformu (1933). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (1), 27-35.

Ocak, A. (2009). Selçuklu Medreselerinin Mağrib ve Endülüs üzerindeki etkileri. *Turkish Studies*, *4(3)*, 1623-1647.

Özakıncı, C. (2006). *İslâmda bilimin yükselişi ve çöküşü*. İstanbul, Otopsi Yayıncılık.

Özcan, T. (2017). *Merkezi ve modern eğitim kapsamında osmanlı gayrimüslim cemaat ve yabancı okulları*. Ankara: Gece Kitaplığı.

Özerkmen, N. (2004). Ahiliğin tarihsel – toplumsal temelleri ve temel toplumsal fonksiyonları – sosyolojik yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 57-78.

Özköse, K. (2003). Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslâmlaşmasında tasavvufî zümre ve akımların rolü. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. VII (1), 249-279.

Perkin H. (2007). History of universities. İçinde: Forest J.J.F., Altbach P.G. (eds) International Handbook of Higher Education. Springer *International Handbooks of Education*, 18. Springer, Dordrecht.

Sarıçelik, K. (2009). *Osmanlı Devri Konyası'nda modern eğitim-öğretim (1869-1919),* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Seeley, L. (1914). *History of education.* New York: American Book Company.

Yakut, M. (2016). *Osmanlı Devleti ve Türkiye'de yayıncılık*. Erişim: 15.08.2017. https://mehmet yakut.wordpress.com/2016/10/06/ osmanli-devleti-ve-turkiyede-yayincilik/

Yıldırım, E. E. (2014). *İnönü döneminde tarih ve eğitim: tarih anlayışında süreklilik ve değişimler*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Yılmaz, M. S. (2001). Darülfünun reformu- darülfünun'dan istanbul üniversitesine geçiş süreci (1863-1933). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(1), 245-260.

Zgaga, P. (2009). Higher education and citizenship: 'the full range of purposes. *European Educational Research Journal*, 8(2), 175-188.

BÖLÜM 3

FELSEFE ve EĞİTİM

Prof. Dr. Muhittin Çalışkan

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

Bu ünitede aşağıdaki kazanımlarla ilgili davranışları kazanacaksınız:
✓ Felsefeyi bir yaşam sanatı olarak yorumlayabilme,
✓ Felsefî akımlar ve eğitim felsefeleri bilgisi,
✓ Eğitim felsefelerinin eğitimin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri bilgisi,
✓ Eğitim felsefelerinin eğitim uygulamalarına nasıl yön verdiğini örneklerle açıklayabilme,
✓ Eğitimin felsefî temellere dayandırılması gerekliliğini açıklayabilme.

HAZIRLIK SORULARI

Aşağıdaki soruları bu bölümü okumadan önce yanıtlamaya çalışınız. Verdiğiniz yanıtları unutmayınız. Bu ünitedeki hedef davranışları kazandıktan sonra yanıtlarınızı gözden geçiriniz.
✓ Ailenizin sizi yetiştirme tarzını, size karşı davranışlarını düşünün. Ailenizin davranışlarının kaynağı size göre ne olabilir? Neden size öyle davranmışlardır?
✓ Eğitimle ilgili olarak öğretmenin rolü, öğrencinin rolü, ne okutulmalı, hangi yöntemler takip edilmeli vb. konularda farklı görüşlerin olmasının nedeni ne olabilir? Tartışınız.

GİRİŞ

Gutek'e göre, öğretmen; gerçekliğe, insan doğasına ve topluma ilişkin kavramlar/ bilgiler üzerine düşünmeye başladığında eğitim felsefesi yapıyor demektir. Peki, eğitim felsefesi yapmak öğretmenin ne işine yarar? Yine, ona göre, öğretmenlerin eğitim felsefelerini tanımaları eğitim programları ile felsefî görüşlerin ilişkilerini anlamada çok yararlı olur. Bu ilişkiyi anlamak eğitim programlarını sorgulamada yardımcı olur. Bu bölüm, eğitimcilerin eğitimin anlamını, amaçlarını, içeriğini ve yöntemlerini sorgulamalarına katkı sağlamak amacıyla yazılmıştır. Böylelikle bir eğitimci olarak kendilerini de sorgulayacakları düşünülmektedir. Bu amaçla öncelikle felsefe kavramsallaştırılmaya çalışılmıştır. Daha sonra felsefe ve eğitim ilişkisi ele alınmış, eğitimin anlamı, amaçları, içeriği ve yöntemleri konusunda felsefelerin görüşlerine örnekler verilmiştir. Unutulmamalıdır ki, eğitim felsefesi yapmak, eğitim felsefesi okumak ya da felsefî görüşleri bilmek değil, eğitim üzerine derinlemesine düşünmektir.

FELSEFE

Felsefenin tanımını yapmak zordur, bu zor işe girişmek doğru bir eylem de değildir. Bu nedenle, burada, bir tanım vermekten ziyade felsefe kavramsallaştırılmaya çalışılacaktır. Felsefe sözcüğünü okuduğumuzda ya da duyduğumuzda genel olarak zihnimizde düşünen bir birey canlanır. Ancak düşünen her bireyin felsefe yaptığını söyleyemeyiz. Bu durumda "Hangi düşünme etkinliği felsefî düşünmedir ya da felsefe yapmaktır?" sorusu karşımıza çıkar. Bu soruyu cevaplayabilmek için, felsefe yapan birey; "Ne düşünür?", "Nasıl düşünür?", "Felsefî düşünmeyi diğerlerinden ayıran özellikler nelerdir?", "Felsefî düşünmenin boyutları nelerdir?", "Ulaşılan bilgi nasıl bir düşünce yapısının ürünüdür?" gibi başka soruları cevaplamamız gerekir. Bu soruların cevapları felsefî düşünmeyi çözümlemeye, sınıflandırmaya sonuç olarak da onu kavramsallaştırmaya yardım eder.

Felsefe yapan birey, hayatın anlamı üzerine düşünür. Bu derinlemesine, sistematik ve spekülatiftir. Cevizci'ye (2015) göre, felsefe tanımları, felsefenin üç boyutu olduğunu göstermeye yarar. "Hayatı ve dünyayı görünüşlerin ötesine geçerek anlamlı kılma" çabası olarak fel-

KAYNAKÇA

Aydın, A. (2015). *Felsefe düşünce tarihi* (8. baskı). Ankara: Pegem.

Aydın, H. (2007). *Felsefî temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel.

Başaran, İ. E. (1977). *Eğitime giriş* (geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Bilim Matbaası.

Brubacher, J. S. (1983). Eğitimde amaçlar (çev. Ferhan Oğuzkan). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 203-208.

Billington, R. (2011). *Fesefeyi yaşamak – ahlâk düşüncesine giriş* (çev. Abdullah Yılmaz) (genişletilmiş 2. basım). İstanbul: Ayrıntı.

Büyükkaragöz, S., Muşta, M., Yılmaz, H. ve Pilten, Ö. (1997). *Eğitime giriş*. Konya: Günay Ofset.

Cevizci, A. (2012). *Felsefe*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Cevizci, A. (2015). *Felsefeye giriş* (4. Baskı). İstanbul: Say Yayıncılık.

Ergün, M. (2006). Eğitimin felsefi temelleri. İçinde, Ö. Demirel ve Zeki Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine* giriş, (ss. 55-79). Ankara: Pegem.

Freire, P. (2016). *Ezilenlerin pedagojisi* (çev. Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek) (13. basım). İstanbul: Ayrıntı.

Gutek, G. L. (2014). *Eğitime felsefî ve ideolojik yaklaşımlar* (çev. Nesrin Kale). Ankara: Ütopya.

Hesapçıoğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (genişletilmiş 7. baskı). Ankara: Nobel.

Hesapçıoğlu, M. ve Akdağ, B. (2007). Eğitimin felsefi temelleri. İçinde, M. Gürsel ve M. Hesapçıoğlu (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*, (3. baskı) (ss. 183-217). Konya: Eğitim Kitabevi.

Illich, I. (2014). *Okulsuz toplum* (çev. Mehmet Özay) (10. baskı). İstanbul: Şule Yayınları.

Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi* (9. baskı). Ankara: Anı.

Tozlu, N. (2006). Felsefe ve sosyal bilimler. İçinde, A. Solak (Ed.), *Felsefe ve eğitim*, (ss. 41-66). Ankara: HEGEM Yayınları.

BÖLÜM 4

EĞİTİMİN PSİKOLOJİK TEMELLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Şefika Erdem

Doç. Dr. Ahmet Erdem

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

Bu ünitede aşağıdaki kazanımlarla ilgili davranışlar kazanacaksınız:

- ✓ Eğitim ve psikoloji ilişkisini kavrama,
- ✓ Eğitimin psikolojik temellerini kavrama ve önemini anlama,
- ✓ Gelişim ve öğrenmeyle ilgili temel kavramları bilme,
- ✓ Gelişimin temel ilkelerini, gelişim alanlarını ve gelişim dönemlerini kavrama,
- ✓ Gelişim ve öğrenmeyi etkileyen faktörleri kavrama,
- ✓ Gelişim ve öğrenme psikolojisinin eğitimde gereği ve önemini kavrama,
- ✓ Gelişim ve öğrenmeyle ilgili temel yaklaşımları bilme,
- ✓ Öğrenme yaklaşımlarının öğrenmeye ilişkin tanımlarını kavrama,
- ✓ Öğrenmeyi etkileyen faktörleri bilme,
- ✓ Etkili öğrenme için gerekli şartların neler olduğunu kavrama.

HAZIRLIK SORULARI

Aşağıdaki soruları bu üniteyi okumadan önce yanıtlamaya çalışınız. Verdiğiniz yanıtları unutmayınız. Bu ünitedeki hedef davranışları kazandıktan sonra yanıtlarınızı gözden geçiriniz.

- ✓ İyi öğretmen olduğunuzu nasıl anlarsınız?
- ✓ Okullardaki öğrenme ortamları neye göre ayarlanmalıdır?
- ✓ Okul ve sınıfların fiziki şartlarını göz önüne aldığınızda bunların nelerin dikkate alınarak yapıldığını söylersiniz?
- ✓ Eğitim öğretim sürecinin öğrencilerin özelliklerine göre şekillendiğini düşünüyor musunuz?
- ✓ Eğitimde neden eğitim psikolojisinden yararlanılır?

Ben bu insanları anlayamıyorum…

Kendimin ve çevremin ne kadar farkındayım…

Acaba bunu anlamanın bir yolu var mıdır?

Bu soruların cevabı bizi psikolojiye götürmektedir. Günlük yaşamda hemen hemen herkesin aşina olduğu ve sıklıkla kullandığı psikoloji kısaca davranışların ve zihinsel süreçlerin bilimsel bakış açısıyla incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, ve Nolen-Hoeksema, 2006). 1879 yılında Wilhelm Wundt'un psikoloji çalışmalarının öncülüğünde bilim dalı haline gelen psikoloji insanın zihinsel süreçlerini ve davranışlarını ve bu davranışların altında yatan sebepleri incelemektedir (Gerrig ve Zimbardo, 2017). İnsanların nasıl ve niçin davrandıklarını pek çok yönden inceleyen psikoloji bilimi kişinin hem kendini hem de başkalarını anlamasına yardımcı olmaktadır.

Psikolojinin tarihçesi incelendiğinde çeşitli ekollerin psikolojiye katkı sağladıkları görülmektedir. *Yapısalcılar* karmaşık zihinsel yaşantıların kişinin kendi duygu durumunu ve düşüncelerini değerlendirdiği içe bakış yöntemi ile incelenebileceğini savunmuşladır (Morgan, 2010). İnsan farkındalığının, çevreye uyumuyla bağlantısına vurgu yapan *işlevselciler* ise davranışın sebebi veya işlevine odaklanmışlardır (Gerrig ve Zimbardo, 2017). Yapısalcılığın içe bakış yöntemine karşı çıkan *davranışçılar* ise duygu ve düşüncelerin ölçülemez ve gözlemlenemez olduğunu, psikolojinin sadece gözlenebilir davranışları incelemesi gerektiğini savunarak bir uyaranla başlayan ve bir davranışla son bulan uyaran-tepki ilişkisine odaklanmışlardır (Atkinson ve diğ., 2006). *Psikanalistler,* davranışı geçmiş yaşantılar, toplum baskısı, travmalar, cinsel güdüler gibi bilinç dışı etkiler çerçevesinde ele almışlardır. Bilinçdışı süreçler kişinin farkında olmadığı ancak davranışları etkileyen ve yönlendiren korku, düşünce ve arzulardır (Geçtan, 2002). *Gestalt yaklaşımı,* davranışların basit ögelerden oluşmadığını, yaşantımızın pek çok ögeden oluşan örüntülerden meydana geldiğini belirtmekte ve bu ögeler arası ilişkileri vurgulamaktadır. Gestalt yaklaşımının temel söylemi "Bütün (yaşantı) kendini oluşturan parçaların (ögelerin) toplamından fazladır" şeklindedir (Morgan, 2010). *Nörobiyolojik yaklaşıma* göre davranışların ve zihinsel olayların temelinde be-

KAYNAKÇA

Atkinson, R. L., Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Bem, D. J., ve Maren, S. (2006). *Psikolojiye giriş*. Arkadaş Yayınevi.

Aydın, A. (2006). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. 7. Baskı. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.

Başaran, İ.E. (1987). Eğitime giriş. Ankara: Sevinç Matbaası.

Bilge, F. (2006). Gestalt ve İnsancıl Yaklaşımda Öğrenme. Ed. Yeşilyaprak, B., *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (s. 244-274). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Burger, J. M. (2006). Kişilik (Çev. İD Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Can, G. (2006). Kişilik Gelişimi. *Ed. Yeşilyaprak, B., Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim (s. 118-151). Ankara: Pegem A Yayıncılık.*

Cohen, L. B., & Cashon, C. H. (2003). Infant perception and cognition. *Handbook Of Psychology. 3:63–89.*

Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.

Deniz, M.E. (2012). Eğitim Psikolojisi. *Ankara: Maya Akademi.*

Driscoll, M. P. (2000). Psychology of learning for instruction (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Erden, M. ve Akman, Y. (2014). Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Ersanlı, K. (2012). Davranışlarımız. *Samsun: Cantekin Matbaası.*

Feldman, R. S. (2011). Essentials of understanding psychology. Boston: McGraw-Hill.

Fidan, N., ve Erden, M. (1993). Egitime giris. Ankara: Alkim Yayinevi.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, *74*(1), 59-109.

Geçtan, E. (2002). Psikanaliz ve sonrası. Metis Yayınları.

Gerrig, R. J., ve Zimbardo, P. G. (2017). Psychology ve yaşam (Çev. Gamze Sart, 19. ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hayes, N. (2011). Psikolojiyi Anlamak. (Çev. Filiz Şar ve Asiye Hekimoğlu). *İstanbul: Optimist Yayın ve Dağıtım.*

Kohlberg, L., Hersh, R. H. (1977). Moral Development: A Review of the Theory. Theory Into Practice, 16 (2), 53-59.

Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, *101*(1), 190.

Lee, J., & Shute, V. J. (2010). Personal and social-contextual factors in K–12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist*, *45*(3), 185-202.

Maehr, M. L., & McInerney, D. M. (2004). Motivation as personal investment. *Big theories revisited*, *4*, 61-90.

Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi.* Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Öztürk, B. ve Kısaç, İ. (2006). Bilgiyi İşleme Modeli. *Ed. Yeşilyaprak, B., Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (s. 276-307). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Korkmaz, İ. (2006). Sosyal Öğrenme Kuramı. *Ed. Yeşilyaprak, B., Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim (s. 218-242). Ankara: Pegem A Yayıncılık.*

Küçükkaragöz, H. (2006). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Ed. Yeşilyaprak, B., Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim (s. 83-122). Ankara: PegemA Yayıncılık.*

Külahoğlu, Ş. (2006). Gelişim ve öğrenme psikolojisine giriş. *Ed. Yeşilyaprak, B., Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim (s. 2-28). Ankara: PegemA Yayıncılık.*

Miller, P. H. (2008). Gelişim psikolojisi kuramları. (Çev. Zeynep Gültekin), *Ankara: İmge Kitabevi.*

Morgan, C. T. (2010). Psikolojiye giriş, (Çev. H. Arıcı ve Ark.), Ankara: Meteksan Yayınları.

Özdemir, İ.E. (2000). Eğitimin psikolojik temelleri: Eğitim-psikoloji ilişkisi-Eğitim psikolojisi. *Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.*

Pritchard, A. (2009). Ways of learning. Learning theories and learning styles in the classroom. Routledge, Taylor & Francis.

Reynolds, W. E. & Miller, G. E. (Eds.). (2003). Handbook of psychology, 7. Ver. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc.

Santrock, J. W. (2015). Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel. Selçuk, Z. (2000). Gelişim ve Öğrenme. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Sargın, N. (2010). Fiziksel gelişim. *Eğitim Psikolojisi, Editörler: Sırrı Akbaba ve Şakire Anlıak., Lisans Yayınevi*, 2.

Senemoğlu, N. (2006). Eğitimin psikolojik temelleri. *Ed. Sönmez, V., Öğretmenlik Mesleğine Giriş (s. 120-150). Ankara: Anı Yayıncılık.*

Sürücü, A. (2016). Eğitim psikolojisine giriş. *Ed. Şahin, C., Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretim (s. 5-28). Ankara: Nobel Yayınları.*

Shuell, J.Thomas (1986). "Cognitive Conception Of Learning", Review Of Educational Research.

Slavin, E. R. (2013). Eğitim psikolojisi (Çeviri Editörü: Galip Yüksel). Ankara: Nobel Yayınları.

Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, *47*(3), 633-662.

BÖLÜM 5

EĞİTİMİN SOSYAL TEMELLERİ

Prof. Dr. Atila Yıldırım
Dr. Özden Ekinci

"Eğitimdir ki bir milleti ya özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir topluluk halinde yaşatır ya da esaret ve sefalete terk eder."

Mustafa Kemal ATATÜRK

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

Bu ünitede aşağıdaki kazanımlarla ilgili davranışlar kazanacaksınız:

✓ Eğitim sosyolojisi tanımı ve gelişimi bilgisi,
✓ Eğitimin toplumsal yaşamdaki yeri ve önemini açıklayabilme,
✓ Eğitim ve diğer sosyal kurumlar arasındaki ilişkiyi kavrayabilme,
✓ Eğitimin sosyal işlevlerini açıklayabilme,
✓ Eğitim ve sosyal hareketlilik arasındaki ilişkiyi kavrayabilme,
✓ Eğitim ve toplumsal değişme arasındaki ilişkiyi yorumlayabilme.

HAZIRLIK SORULARI

Aşağıdaki soruları bu üniteyi okumadan önce yanıtlamaya çalışınız. Verdiğiniz yanıtları unutmayınız. Bu ünitedeki hedef davranışları kazandıktan sonra yanıtlarınızı gözden geçiriniz.

✓ Sosyal kurumların eğitim sürecindeki rollerini tartışınız.
✓ Toplumsal sorunların oluşumu ve çözümünde eğitimin etkisini tartışınız.
✓ Bir eğitimcinin toplumun yapısını bilmesi neden gereklidir? Gerekçeleriyle açıklayınız.
✓ Bilgi toplumunda 21. Yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmek bireye ve topluma neler kazandırır? Tartışınız.

Eğitim toplumsal yaşamın bir ürünü olarak ortaya çıkan sosyal bir kurumdur. Sosyolojik açıdan eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumun değerleri başta olmak üzere, yetenek, beceri, tutum ve olumlu kabul edilen bütün davranışlarının çok yönlü iyileştirilmesini kapsayan ve karmaşık olan bir sosyalleşme veya sonradan topluma katılanlar için bir bütünleşme süreci olarak tanımlanabilir (Tezcan, 1985; Ergün, 1994; Turan, 2008). İnsanlar ilk doğduğu andan itibaren sosyalleşme süreci içine girer. Ailede başlayan bu sosyalleşme süreci akraba, arkadaş ve okul çevresinde, ilerleyen zamanlarda da farklı rol ve statüler kazanarak devam eder. Bu süreçte birey toplumdan etkilenir ve toplumu etkiler.

Eğitim, psikoloji, sosyoloji, felsefe, tarih, antropoloji gibi birçok disiplin ile ilişkilidir. Bu disiplinler birbirini karşılıklı olarak etkiler. Eğitimin sosyal temellerini inceleyen bilim dalı sosyolojinin bir alt dalı olan eğitim sosyolojisidir. Bu bölümde ilk olarak eğitim sosyolojisi ve gelişimi hakkında kısaca bilgi verildikten sonra sosyal bir kurum olan eğitim ve eğitim kurumlarının diğer toplumsal kurumlarla ilişkisi, eğitimin toplumsal işlevleri, sosyal hareketlilik ve eğitim ilişkisi, toplumsal değişme ve eğitim konularına değinilecektir.

Eğitim Sosyolojisi ve Gelişimi

Sosyoloji en genel anlamıyla toplumu inceleyen bilim dalı olarak adlandırılır. Sosyologlar, bilim anlayışlarındaki farklılıkların da etkisiyle çeşitli sosyoloji tanımları yapmışlardır. Örneğin Durkheim'a göre, *"toplumsal kurumların"*, Giddings'e göre, *"toplumsal olayların (fenomenlerin)"* bilimidir. Weber sosyolojiyi, *"toplumsal eylemi inceleyen bilim"*, Simmel ise *"insan ilişkilerini inceleyen bilim"* olarak tanımlamıştır (Koenning, 2000 akt. Bozkurt, 2007:3). Eğitim sosyolojisi de eğitim ile toplum ve toplumun diğer kurumları arasındaki ilişkileri inceler. Sosyolojide olduğu gibi eğitim sosyolojisi mikro ve makro düzeyde ele alınabilir.

Mikro eğitim sosyolojisi geniş ve büyük ölçekli çözümlemeler yerine belirli toplumsal birimlerdeki insanlar arası sosyal etkileşim biçimleri üzerinde yoğunlaşır. Örneğin okulu bir sosyal sistem olarak ele alır. Okul içindeki insan ilişkilerini inceler. Okul, yasa ve yönetmeliklerle işler. Bürokratik yönü vardır, devlet bürokrasisinin ufak bir kesitini oluşturur. *Makro eğitim sosyolojisi* ise eğitim ile toplumun diğer

KAYNAKÇA

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü. (2. b.).* Ankara: Pegem Akademi.

Bartlett, S. Ve Burton, D. (2014). *Eğitim bilimine giriş. Introduction to education studies.* (B. Aybek, Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, İ.E. (1996). *Eğitime giriş*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Beatty, J. (1998). *Peter Drucker'a göre dünya.* (O. Akınhay, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Bozkurt, V. (2007). *Değişen dünyada sosyoloji. Temeller, kavramlar, kurumlar. (2. b.).* Ankara: Ekin Yayınevi.

Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 13*(1), 55-66.

Çalık, T. (2012). *Eğitim biliminin sosyoloji ile ilişkisi eğitim sosyolojisi. (9. b.).* L. Küçükahmet (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde (s. 97-113). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Çiçek Sağlam, A. (2009). *Eğitimin hukuki ve politik temelleri. (2. b.).* A. Çiçek Sağlam (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde (s. 41-62).

Drucker, P. F. (1993). *Kapitalist ötesi toplum.* (B. Çorakçı, Çev.) İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Eagleton, T. (2016). *Kültür yorumları (3. b.)*(Ö. Çelik, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Er, T. (1997). *Eğitim-sosyoloji ilişkisi:Eğitim sosyolojisi.* L. Küçükahmet (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde (s. 51-78). Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.

Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Ocak Yayınları.

Erkılıç, T.A. (2003). *Eğitimin hukuksal temelleri. (3. b.).* V. Sönmez (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş içinde (s. 323-365). Ankara: Anı Yayıncılık.

Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve toplumsal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü, 1923-1946. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *19*(2), 15-29.

Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim.* (H. Aydın, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Güçlü, N. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13).

Gürsel, M. (2008). *Eğitimin hukuksal temelleri. (4. b.)* M. Gürsel, M. Hesapçıoğlu (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde (s. 155-182). Konya: Eğitim Kitabevi.

Gürsel, M. (2015). *Örgüt sosyolojisi.* Ankara: Pegem Akademi.

Güvenç, B. (2015). *İnsan ve kültür. (13. b.).* İstanbul: Boyut Yayıncılık.

Haviland, William A., Prins, H. E. L., Walrath, D. ve Mcbride, B. (2008). *Kültürel antropoloji.* (İ . D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind.* London: McGraw-Hill.

Kesim, E. (2008). Eğitim ve toplumsal kurumlar. A. Boyacı (Ed.). Eğitim sosyolojisi ve felsefesi içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No 973. http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/eb/kaynaklar/ekesim.pdf

Korkmaz, A. (2012). *Eğitim biliminin ekonomi ile ilişkisi eğitim ekonomisi(9. b.).* L. Küçükahmet (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde (s. 145-159). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Köksalan, B. (2014). *Eğitim ve toplum (6. b.).* M. Taşpınar (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde (s. 49-70). Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.

OECD (2012), *Education today 2013: The OECD perspective,* OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-en

Özdemir, M.Ç. (2007). Toplumsal değişme karşısında aile ve okul. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 185-198.

Özdemir, S., Yalın, H.İ. ve Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş. (6. b.).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek. Kültürel çeşitlilik ve siyasî teori.* (B. Tanrıseven, Çev.) Ankara: Phoenix Yayınevi.

Sarıtaş, M. (2005). *Eğitimin toplumsal (sosyal) temelleri.* K. Keskinkılıç (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş içinde (s.175-215). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Smith, P. ve Riley, A. (2016). *Kültürel kurama giriş.* (S. Güzelsarı ve İ. Gündoğdu, Çev.) Ankara: Dipnot Yayınları.

Suğur, N. (2008). Eğitim ve toplumsal hareketlilik. A. Boyacı (Ed.). Eğitim sosyolojisi ve felsefesi içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No 973. http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/eb/kaynaklar/Nsugur.pdf

Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş.(2. b.)* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş. (2. b.).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler.(4. b.).* Ankara: Pegem Akademi.

Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No 150.

Tezcan, M. (1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No 170.

Tezcan, M. (2003). *Eğitimin toplumsal temelleri. (3. b.).* V. Sönmez (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş içinde (s. 81-106). Ankara: Anı Yayıncılık.

Turan, S. (2008). *Eğitim felsefesi ve çağdaş eğitim sistemleri.* A.Boyacı (Ed.), Eğitim sosyolojisi ve felsefesi (ss. 71-92). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 973.

TÜİK (2016). *Türkiye istatistik kurumu, iş gücüne katılım oranları. http://www.tuik.gov.tr/PreTabloArama.do*

Yavuz, M. (2015). *Öğrenme liderliği.* Ankara: Anı yayıncılık.

Yengin, Sarpkaya, P. (2014). *Eğitimin toplumsal temeleri. (5. b.).* A. Tanrıöğen, R. Sarpkaya (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde (s. 79-95). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. (2014). *Eğitimin ekonomik temelleri (5. b.)* A. Tanrıöğen, R. Sarpkaya (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde (s. 187-211). Ankara: Anı Yayıncılık.

BÖLÜM 6

EĞİTİMİN EKONOMİK TEMELLERİ

Doç. Dr. Metin Özkan

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

Bu ünitede aşağıdaki kazanımlar hedeflenmektedir:
- ✓ Eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkiyi açıklayabilme,
- ✓ Ekonomi ile ilgili kavramları tanımlayabilme,
- ✓ Eğitime yatırım yapmanın gereklerini kavrayabilme,
- ✓ Eğitimin farklı finansman yöntemlerini açıklayabilme,
- ✓ Eğitimin bireysel ve sosyal getirilerini ayırt edebilme,
- ✓ Eğitimin ekonomik gerekçelerini yorumlayabilme.

HAZIRLIK SORULARI

Aşağıdaki soruları bu üniteyi okumadan önce yanıtlamaya çalışınız. Verdiğiniz yanıtları unutmayınız. Bu ünitedeki hedef davranışları kazandıktan sonra yanıtlarınızı gözden geçiriniz.
- ✓ Eğitimin ihtiyaç duyduğu ekonomik büyüklük ne kadar olabilir? Eğitim ekonomisi neleri kapsar?
- ✓ Ekonomik gelişme için eğitime neden ihtiyaç duyulur?
- ✓ Devletin özellikle temel eğitim düzeyinde okula devam etmeyenlere yaptırım uygulamasının gerekçeleri nelerdir?

Eğitimin ekonomik temelleri, bölüm yazarının görüşüne göre, öğrenciler tarafından diğer konulardan daha karmaşık algılanabilmektedir. Gerekçe olarak ise ekonominin günlük hayatta kullanmadığımız, kendine özgü tanımlarının çokluğu gösterilebilir. Bu nedenle, öncelikle, siz öğretmen adaylarını içinde bulunduğunuz koşullardan örnekle, eğitimin ekonomik temelleri ile ilgili önemli bir alt başlık olan eğitimin maliyetini görmeye davet ediyorum.

Eğitimin Maliyeti

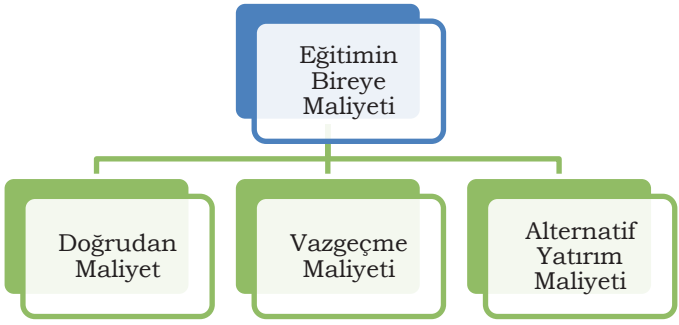
Birtakım aşamalardaki başarınıza göre bir yükseköğretim programına yerleştiniz. Evde oğlum/kızım öğretmen olacak mutluluğu var. Mutluluk yaşanmasına yaşanıyor ama çoğu zaman duygular karmaşıklaşır, bazen ya da sıklıkla yerini farklı kaygılar almaya başlar. Bu kaygılardan biri üniversitede eğitim görecek aile ferdinin maliyetinin ne olacağı ve nasıl karşılanacağı üzerinedir. Barınma, beslenme, ulaşım, kırtasiye gibi farklı ihtiyaçları gidermek için bir maliyete katlanılması gerekmektedir. Söz gelimi, ortalama olarak bir öğrencinin sayılan ihtiyaçlarını gidermek için 750 TL'sine ihtiyacı bulunmaktadır. Ekonomi dilinde bu para *doğrudan maliyet* olarak ifade edilmektedir. Öğrenci olarak yaklaşık 8 ay bu maliyete katlanılacaktır. Bu durumda katlanılması gereken yıllık doğrudan maliyet 6000 TL olarak hesaplanabilir. Öğretmenlik programında dört yıllık eğitim için ise (harcamaların sabit kalması koşuluyla) yaklaşık 24 000 TL doğrudan maliyete katlanılması gerektiği söylenebilir. Bu miktar sizler için şimdilik az gelebilir. Ek harcamaların olabileceği kabulünü aklımızda tutmamız gerekmektedir. Ancak, bilmeniz gereken daha önemli bir nokta vardır ki şu an yükseköğretim görerek katlandığınız tek maliyet, doğrudan maliyet değildir. Doğrudan maliyet ile birlikte *vazgeçme maliyeti*ne de katlanmaktasınız.

Vazgeçme maliyeti karar verdiğimiz her konuda karşılaştığımız bir maliyettir. Her hangi bir konuda seçenekler arasından birini belirlediğimizde, seçtiğimiz dışındaki tüm seçeneklerden vazgeçmiş oluruz. Örneğin akşam bir saat televizyon izlemeye karar verdiğimizde, vazgeçtiğimiz sadece ders çalışmak, arkadaşlarla sohbet etmek, spor yapmak değildir; televizyon izlemek dışında geriye kalan her şeydir. *Eğitim açısından incelendiğinde vazgeçme maliyeti bireyin bir eğitimi talep ettiğinde, bu eğitime devam etmek yerine bir işte çalışarak kazanabileceği gelirden yoksun kalmasını ifade etmektedir.* Örneklendirmek gerekirse, sizler şu anda ortaöğretim

mezunu olarak istihdam edilmiş ve çalışıyor olabilirdiniz, *vazgeçtiniz*. Diyelim ki asgari ücretle çalışabilirdiniz, 2017 yılı için aylık yaklaşık 1500 TL olmak üzere yılda 18000 TL, dört yılda 72000 TL vazgeçme maliyetine katlanmışsınız demektir. Toplam maliyet, doğrudan maliyete vazgeçme maliyetini ekleyince arttı. Yükseköğretime devam etmekten vazgeçmenizi istemem ama katlandığınız bir maliyet daha var, *alternatif yatırım maliyeti*.

Alternatif yatırım maliyeti de paranızı bir alana yatırmak yerine bir başka alanda kullansaydınız, paranızın ne kadar değer kazanacağı ile ilgili bir kavramdır. Yükseköğretime devam ederek katlandığınız doğrudan maliyet (6000 TL) ve vazgeçme maliyetinden (18000 TL) oluşan yıllık maliyetinizi (24000 TL) daha kârlı yatırımlar olmakla birlikte örneğin bileşik faizle değerlendirmek isteseniz kaba bir hesapla en az 30000 TL değer artışı elde edebilirsiniz.

Yükseköğrenime devam ettiğiniz için katlanmanız gereken toplam maliyeti bu durumda 126000 TL olarak hesapladık. Burada hesaplanan rakamlar ortalama bir tabloyu gözler önüne sermektedir. Gerçekte toplam maliyet çok daha yüksek bir rakama ulaşabilir. Örneğin ailenizin ekonomik durumu yüksek olup, daha fazla doğrudan harcama gerçekleştiriyor olabilirsiniz. Ya da ailenizin ekonomik durumu düşük olup çalışarak bu günlere geldiğiniz için bir mesleki beceriniz gelişmiş olabilir. Dolayısıyla asgari olandan yüksek ücretle çalışma imkânınız olması nedeniyle sizin vazgeçme maliyetiniz daha yüksek olacaktır. Sonuç olarak yükseköğretime devam ettiğiniz için yüksek bir maliyete katlanıyorsunuz. Bu maliyetler aşağıda Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Eğitimin Bireye Maliyeti

KAYNAKÇA

Afşar, M. (2009). Türkiye'de eğitim yatırımları ve ekonomik büyüme ilişkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 9 (1), 85-98.

Akalın, G. (1980). *Yüksek Öğretim Karma Malına Maliyet-Fayda Analizinin Uygulanması.* Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Akça, H. (2012). Yükseköğretimin finansmanı ve Türkiye için yükseköğretim finansman modeli önerisi. *Yönetim ve Ekonomi,* 19 (1): 91-104.

Arabacı, İ. B. (2011). Türkiye'de ve OECD ülkelerinde eğitim harcamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (35): 100-112.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü.* Ankara:Pegem Akademi

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Baum, S., ve Payea, K. (2005). Education Pays, 2004: The benefits of higher education for individuals and society. College Board.

Biçerli, M. K. (2011). Yükseköğretim sistemimizi işgücü piyasasındaki gelişmeler paralelinde yeniden yapılandırmak zorundayız. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 1 (3): 122-127.

Blaug, M. (1947). The correlation between education and earnings: What does it signify?. *Higher Education Quarterly*, 1, 53–76. doi: 10.1111/j.1468-2273.1947.tb02069.x

Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu. (2010). *Türkiye'de eşitsizlikler: kalıcı eşitsizliklere genel bir bakış.* http://www.spf.boun.edu.tr/docs/Turkiyede-Esitsizlikler_SPF.pdf (22.02.2014).

Cornes, R. ve Sandler, T. (1996) *The Theory Externalities, Public Goods, and Club Goods*. 2th Edition, Cambridge University Press, New York.

Çalışkan, Ş. (2007). Eğitimin getirisi (Uşak İli örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 12 (2), 235-252.

Dustmann, C., Fitzenberger, B. & Machin, S. (2008). Edt. The economics of education and training. In C. Dustmann, B. Fitzenberger & S. Machin, The economics of education and training (pp, 1-6). Heidelberg, Germany: Physica-Verlag.

DPT (1963). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1963-1967, Ankara.

Ergen, Z. (2006). Yükseköğretim karma malının niteliği ve finansmanı üzerine. *Sosyoekonomi,* 1 (Ocak-Haziran): 11-24.

George Psacharopoulos & Harry Anthony Patrinos (2004) Returns to investment in education: a further update, *Education Economics*, 12:2, 111-134,doi: 10.1080/0964529042000239140

Gölpek, F. (2008), Adalet ve Etkinlik Amaçları Bakımından Yükseköğretimde Finansman Politikası: Türkiye Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Gölpek, F. (2011a). Türkiye'de adalet ilkesi bakımından yükseköğretimde finansman politikası: kim faydalanıyor? Kim ödüyor?. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 11(3):149-176.

Gölpek, F. (2011d). Yükseköğretim finansman politikasında yeni bir yaklaşım: maliyet yaklaşımı. *Yükseköğretim Dergisi,* 1 (1): 25-33.

Gölpek, F. (2012a). Eğitim getirilerinin özel ve sosyal açıdan incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 14(1):43-53.

Gölpek, F. (2012b). The price of higher education and individual demand. Emerging *Markets Journal*, 1(1), 51-60.

Karabaş, E. (2005). Bütçe kapsamı ve bütçe kapsamı dışında kalan kamusal harcama alanları. Devlet Bütçe Uzmanlığı Araştırma Raporu, Ankara.

Karip, E. (2015). Eğitimin ekonomik temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş*, Turan, S. ve Özden, Y.(Ed.).Pegem Akademi, Ankara, ss.174-192.

Kaul, L., Conceiçâo, P., Le Goulven, K. ve Mendoza, R. U. (2003). How to Improve the Provision of Global Public Goods. In *Providing Global Public Goods: Managing Globalization*, Kaul, L., Conceiçâo, P., Le Goulven, K. ve Mendoza, R. U. (Ed.). Oxford University Press, New York.

Kurul, N. (2012*). Eğitim Finansmanı*. 2. Baskı, Siyasal yayınevi, Ankara.

Kurul Tural, N. (2002). *Eğitim Finansmanı.* Anı yayıncılık, Ankara.

Mingat, A. ve Tan, J. (1996). The Full Social Returns To Education: Estimates Based On Countries' Economic Growth Performance. Human Capital Development Working Papers, 73.

Meriç, M. (1995). Türkiye'de Yükseköğretim Hizmetlerinin Finansmanına Alternatif Yaklaşımlar. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Mutluer, K. (2008). Türkiye'de Yükseköğretimin Başlıca Sorunları ve Sorunlara Çözüm Önerileri. Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayını, Ankara.

OECD (2016), Education at a Glance 2016, OECD Indicators, OECD Publishing.

Özkan, M. (2014). Türk Yüksek öğretim sitemi için sürdürülebilir bir finansman maodel önerisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Psacharopoulos, G. ve Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: A further update. Education Economics, 12 (2), August 2004.

Saruç, N. T. (2011). Yükseköğretimin finansmanı ve finansman yöntemlerinin algılanan adalet düzeyi: Sakarya Üniversitesi paydaş görüşleri. *Maliye Dergisi*, 161: 61-75.

Söyler, İ. ve Karataş, S. (2011). Türkiye'de özel yükseköğretim kurumlarının kuruluşu ve finansmanı. *Maliye Dergisi*, 160: 57-71.

Tilak, J. B. G. (2012). Financing of higher education: Traditional versus modern approaches. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(1): 28-37

Türkmen, F. (2009). Yükseköğretim Sistemi İçin Bir Finansman Model Önerisi. DPT Yayınları, Ankara.

The Carnegie Commission on Higher Education (1973). New York: McGraw-Hill Book Company.

Weiss, A. (1995). Human capital vs. signalling explanations of wages. *Journal of Economic Perspectives,* 9 (4): 133-154.

Woodhall, M. (1987). Economics of education:A review. *Economics of Education Research and Studies*, 12, 1-8.

BÖLÜM 7

EĞİTİMİN BİLİMSEL TEMELLERİ

Prof. Dr. Füsun Gülderen Alacapınar

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

Bu ünitede aşağıdaki kazanımlarla ilgili davranışları kazanacaksınız:
- ✓ Eğitim ve bilimle ilgili kavramlar bilgisi,
- ✓ Eğitim ve bilimle ilgili ilkeler bilgisi,
- ✓ Eğitim ve bilimle ilgili ilkeleri açıklayabilme,
- ✓ Eğitim ve bilimle ilgili ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme.

HAZIRLIK SORULARI

Aşağıdaki soruları bu üniteyi okumadan önce yanıtlamaya çalışınız. Verdiğiniz yanıtları unutmayınız. Bu ünitedeki hedef davranışları kazandıktan sonra yanıtlarınızı gözden geçiriniz.
- ✓ Eğitim neden bir bilimdir? Örnekle açıklayınız.
- ✓ Eğitim hangi bilimlerden yararlanır? Gerekçeleriyle açıklayınız.

BİLİM, BİLİMİN ÖZELLİKLERİ

Bilimin şimdiye dek pek çok tanımı yapılmıştır. Bilim adamları tarafından "Bilim problem işidir, gerçeğin neliğini belirleme sürecidir. Bilim adamlarının sorunları çözerken yapıp ettikleridir. Gerçeğe ulaşmak için kullanılan yöntemdir." şeklinde pek çok ve değişik tanım yapılmıştır. Bunların tümünde bilimin neliğini belirten özellikler bulunabilir. Bazı bilim felsefecileri de onu "Bilmece çözme işidir. Doğru akıl yürütme sürecidir. Tümden gelimsel bir süreçtir. Tüme varımsal bir süreçtir." (Güzel, 1996, 1999, 2010) biçiminde tanımlamaya çalışmışlardır. Tüm bu tanımların ortak özeliği, **bilim gerçeğin tümüyle değil, bir kısmıyla uğraşır**. Sözgelişi, fizik hareket, zaman, enerji vb. kimya maddenin yapısıyla, biyoloji canlının yapısıyla, psikoloji davranışlarla, sosyoloji toplumla, ekonomi üretim ve tüketimle uğraşır. Bunların neliklerini araştırır, dayandığı ilkeleri ortaya koymaya çalışır. Bu bağlamda bilim, gerçeğin bir kısmıyla uğraşma etkinliği olarak düşünülebilir. Bu özellik bilimin bir neliği olarak ele alınabilir.

Bilimin ikinci özeliği ise, elde ettiği sonuçları **kanıtlamak zorundadır**. Yani su iki hidrojen, bir oksijenden oluşur dediği zaman bu önermeyi kanıtlaması gerekir. Kanıtlama o ilkenin öyle olup olmadığını gösterme işidir. Şimdiye dek beş tür kanıtlamadan söz edilebilir. **1. Gözlemle kanıtlama, 2. Deneyle kanıtlama, 3. Belgelerle kanıtlama, 4. Sorgulamayla kanıtlama, 5. Mantıkla kanıtlama.** Bunların dışında altıncı bir kanılama yolu daha vardır. Bu da **sezgiyle** kanıtlamadır. Sezgiyle kanıtlamanın nasıl olduğu gösterilemediği ve başkalarınca izlenip yapılamadığı için şimdilik kanıtlama türü olarak askıya alınabilir (Sönmez, & Alacapınar, 2014). Bu kanıtlama türleri kısaca ele alınabilir:

1. Gözlemle kanıtlamada, olgulara hiç müdahale etmeden onları dışarıdan gözlemeyi içerir. Sözgelişi güneş ve ay tutulması, bir gösteriyi kameraya almak, bir hastayı muayene etmede olduğu gibi. Burada dikkat edilecek en önemli özellik olguya çok değişik yön ve boyutlardan bakabilmek ve alabildiğince objektif olmaktır.

2. Deneyle kanıtlamada, yapay bir ortam vardır. Olgu laboratuar ortamında incelenir. Denetim altına alınan istenmedik değişkenlerin sonucu etkilemesi önlenir. Sonra bağımsız değişken (neden değişkeni) ortama konur ve bağımlı değişkeni (sonuç değişkenini) etkileyip etkileme-

KAYNAKÇA

Adıgüzel, S. (2016). *Uluslararası Hukukta Ve Türkiye'de Eğitim Hakkı.* İstanbul: Legal Yayıncılık.

Akçabay, F.C. (2013). *Hukuk Eliyle Talim Ve Terbiye Toplumsal Değişme Ve Hukuk İlişkisi Çerçevesinde Zorunlu Eğitim.* İstanbul: On iki levha Yayıncılık.

Akıllıoğlu, T. (2010). *İnsan Hakları Kavram, Kaynaklar Ve Koruma Sistemleri* (2. Baskı). Ankara: İmaj Yayınevi.

Albayrak, O. (2016). *Eğitim Bilimine Giriş Ders Notları.* https://egitimbiliminegiris.wordpress.com/

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime Giriş* (4.Baskı). Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Bingöl, B. (2012). Türkiye İçin Bir Eğitim Hukuku Teorisinin Gerekliliği. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 25-38. http://www.hukukdergi.hacettepe.edu.tr/dergi/C2S2makale3.pdf

Boyacı, A. (Tarihsiz). *Eğitimin Hukuksal Temelleri Ders Notları. http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/eb/hukuk.pdf*

Çallı, Y. (2009). *Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Eğitim Reformu Girişimi (2009). *İlköğretimde Haklarımız Var ! İlköğretimde Haklar ve Hak Arama Yolları.* http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/Ilko gretimde_Haklarimiz_Var.pdf (Erişim Tarihi:3.12.2016).

Emini, M.E. (1995). *Hukuk Başlangıcı Hukukun Temel Kavram Ve Kuramları.* Konya: Erdoğdu Ofset.

Erkılıç, T.A. (2006). Eğitimin Hukuksal Temelleri. Veysel Sönmez (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s.307-331). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gözübüyük, A.Ş. (1991). *Hukuka Giriş Ve Hukukun Temel Kavramları* (7.Baskı). Ankara: Sevinç Matbaası.

Gözübüyük, A.Ş. (2004). *Anayasa Hukuku Anayasa Metni ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi* (13.Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları.

Kalabalık, H. (2009). *İnsan Hakları Hukuku.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okçu, D. (2007). Eğitim Hakkı ve Tarihsel Gelişimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, IV (1), 45-59. http://ef-dergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_IV/d_okcu.doc.

Özdemir, H., Ruhi, A. C. (2016). *Çocuk Hukuku Ve Çocuk Hakları*. İstanbul: On iki levha Yayıncılık.

Tanör, B. (2004). *Osmanlı-Türk Anayasal Gelişmeleri* (11.Baskı). İstanbul:YKY

Tezcan, D., Erdem, M.R., Sancakdar, O., Önok, R.F. (2009). *İnsan Hakları El Kitabı* (2.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ünal, Ş. (1997). *Temel Hak Ve Özgürlükler Ve İnsan Hakları Hukuku*. Ankara: Yetkin Yayınları.

http://www.adalet.gov.tr/duyurular/2011/eylul/anayasalar/1982.pdf (Erişim Tarihi:3.12.2016)

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html(Erişim Tarihi:3.12.2016)

http://www.danistay.gov.tr/upload/insanhaklarievrenselbeyannamesi.pdf (Erişim Tarihi:3.12.2016)

http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/metin134.pdf(Erişim Tarihi:3.12.2016)

http://www.danistay.gov.tr/upload/avrupainsanhaklarisozlesmesi.pdf (Erişim Tarihi:3.12.2016)

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html(Erişim Tarihi:3.12.2016)

http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf (Erişim Tarihi: 3.12.2016)

BÖLÜM 9

MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİK

Prof. Dr. Füsun Gülderen Alacapınar

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

Bu ünitede aşağıdaki kazanımlarla ilgili davranışları kazanacaksınız:
✓ Öğretmenlik mesleğiyle ilgili kavramlar bilgisi,
✓ Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olgular bilgisi,
✓ Öğretmenlik mesleğiyle ilgili ilkeler bilgisi,
✓ Öğretmenlik mesleğiyle ilgili ilkeleri açıklayabilme,
✓ Öğretmenlik mesleğiyle ilgili ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme.

HAZIRLIK SORULARI

Aşağıdaki soruları bu üniteyi okumadan önce yanıtlamaya çalışınız. Verdiğiniz yanıtları unutmayınız. Bu ünitedeki hedef davranışları kazandıktan sonra yanıtlarınızı gözden geçiriniz.
✓ Göçebe topluluklarda öğretmen kimler olabilirdi ve eğitim nasıl yapılabilirdi? Örnekle açıklayınız.
✓ Gelecekte öğretmenlik mesleği nasıl olabilir? Gerekçeleriyle açıklayınız.

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN TARİHİ GELİŞİMİ

Öğretmen istendik davranışları bireye kazandıran kişi olarak tanımlanabilir. Kişinin yaşamda kalabilmek için içinde yaşadığı doğanın ve toplumun koşullarına uyması gerekir. İlk insan yaşamda kalabilmek için doğayla ve diğer insanlarla bir savaşım içindeydi. Bu savaşım sırasında her ikisinden öğrendikleri sayesinde yaşamda kalabildi. Bu öğrendikleri onun yaşamda kalmasını sağlıyor ve onu kolaylaştırıyorsa, onları belleğinde tuttu ve kendinden sonra gelen bireylere öğretti. Böylece işe yarar bilgi ve beceriler bir kuşaktan diğerine aktarılarak bugüne dek gelebildi. Dikkat edilirse, insan yeryüzüne geldiği andan itibaren öğrenme ve öğretme işi de başlamıştır. Bunun için öğretmenlik dünyanın en eski mesleğidir denebilir.

Çocuk, konuşmayı, yürümeyi, koşmayı, yemeği, içmeği, giyinmeyi, soyunmayı, gelenek ve görenekleri aile içinde annesi ve babasından öğrenebilir. Bunun için de insanın ilk öğretmenleri anne ve babasıdır. Bu bağlamda anne için ilk öğretmendir savı ileri sürülebilir.

Dünyada ilk resmi öğretmenlik yerleşik toplumlarda gözükmektedir. İlk yerleşik toplumlar M.Ö. 12-14 bin yılları arasında Orta Doğuda vardır. Sümerler M.Ö. 3 bin yıllarında yazıyı icat ettiler. Yazının icadıyla bunun diğer insanlara öğretilmesi gündeme geldi ve ilk kez resmi okullar açıldı. Devletin görevlendirdiği okuma ve yazmayı bilen kişiler dinsel kuruluşlarda öğretmen olarak görev yapmaya başladılar (Çığ, 1996).

Yazının Mısır, Çin, Hint, Pers, Hitit, Grek uygarlıklarında çok önemli kabul edilmesi sonucu, öğretmenlik de saygın bir meslek haline geldi. Bir bakıma Tanrısal bir meslek olarak kabul edildi; çünkü okullar tapınaklarda bulunuyor ve öğretmenler de orada Tanrı Krallar adına görev yapıyorlardı. Üstelik okuma-yazma tanrısal bir iş sayılıyordu.

Grekler, öğretmenlere, paideia (çocukları eğiten) derlerdi. Pedegoji (eğitim bilimi) bu sözden üretilmiştir. Daha sonra educare (yol gösterme, kişiliğin ortaya çıkması) olarak eğitime bir görev yüklenmiş ve education (eğitim bilimi) kavramı daha uygun bulunmuştur.

Zengin ve soylu Grekler, çocuklarının okuma- yazma öğrenmesine çok önem verirlerdi. Bunun için savaşlarda okuma- yazma bilen ve esir alınan kişileri (paidogogos) çocuklarına öğretmen olarak

satın alırlardı. Greklerde öğretmenler (paidotrik), bilge kölelerdi. Grekçede paideia bir bakıma çocuklara okuma-yazma öğreten köle anlamına da gelir (Aytaç, 1972).

Türklerde öğretmenlik Göktürk ve Uygurlarla başlar ve gelişir; çünkü ilk alfabe Göktürk Alfabesidir. Göktürklerde okula rastlanmıyor; fakat Uygurlarda okul var. Bu kişiler, hem Hakana danışmanlık, hem de devlet dairelerinde hakan adına görev yapabilmektedirler. Onun için eski Türklerde öğretmenler saygın kişiler olarak hem Hakan, hem de toplum tarafından kabul edilmişlerdir. Türklerde Hakan aynı zamanda tüm ulusun öğretmenidir. Bir bakıma baş öğretmen ve bilge kişidir.

Selçuklular ve Osmanlılarda ise şehzadelerin eğitimine çok önem verilmiştir. Onlar için en saygın, bilge kişiler seçilmiş; saraya davet edilmiş ve şehzadelerin eğitiminden sorumlu tutulmuşlardır. Şehzadeler sancağa çıkınca yanında onun lalası (bilge kişi, öğretmen, danışman) bulunurdu. Şehzade, devleti yönetmeyi lalasının denetimi altında öğrenirdi. Bu açıdan şehzadelere çok iyi öğretmenler aranmış, bulunmuş; bu görev onlara verilmiştir. Fatih'in öğretmenleri Molla Gürani ve Akşemseddin'dir. Zamanla bu işten vazgeçilmiş, şehzadeler sarayda gözetim altında tutulmuştur. Bu da devletin yıkılmasına etki eden faktörlerden biri olabilir.

Dünyada ilk kez ilkokul öğretmeninin çok önemli olduğunu anlayan kişi Fatih Sultan Mehmet'tir. Bunun için özel medrese kurmuştur. Fatih'in ölümüyle bu girişim sona ermiştir (Akyüz, 1997).

Osmanlılarda muallimler, hocalar genellikle medrese mezunu kişiler arasından seçilmiştir. İlkokul hocaları ise, cami imamlarıdır. Tanzimatla beraber öğretmen yetiştirme devletin politikası olmuş ve ilk kez 1848'de Darülmuallimin açıldı. Öğretim süresi üç yıldır. Daha sonra dört yıla çıkarıldı. İdadi ve sultanilere öğretmen yetiştirme darülfununa verildi.

Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme

Tevhid-i Tedrisat kanunuyla tüm eğitim Maarif Bakanlığına bağlanınca öğretmen yetiştirme yeniden ele alındı. İlk, ortaokul ve lise öğretmeni yetiştirme işi farklı kurumlara verildi. Öğretmenlerin özlük hakları yeniden düzenlendi. Yeni kurulan devletin politikasını halka anlatıp kavratma, cumhuriyete sadık ve onu savunan fikren, bedenen

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi.* Ayrıntı yayınları: İstanbul.

Aytaç, K.(1972). *Avrupa eğitim tarihi.* Kadıoğlu Matbaası. Ankara.

Carr-Saunders, A. M, ve Wilson, P. A. (1962). The emergence of professions. Nosow, N., ve Form, W. H. (Ed.), *Man, work, and society.* New York: Basic Books.

Çığ, M.İ. (1996). *Sümerli Ludingirra.* İstanbul: Çağ Yayınları.

Freidson, E. (1986). *Professional powers: A study of the instituonalization of formal knowledge.* Chicago: University of Chicago Press.

Gülmez, M. (1996). *Türkiye'de memurlar ve sendikal haklar.* Ankara: TODAİ Yayınları.

Ingersol, R. (1997). *The status of teaching as a profession:1990-91.* US. Department of Education. Washington, DC:1996.

Karakaya, H. (2001). *Öğretmenlerin örgütlenme nedenleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2002). *Öğretmen yeterlikleri.* Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Myers, D. (1973). *Teacher power.* Lexington, Mass.: Lexington Books.

Özkucur, A. (1982). *Köy enstitüleri destanı.* Ankara: Öğretmen Dünyası

Sönmez, V.(2009).*Gelecekteki olası eğitim sistemleri* Ankara: Anı yayıcılık.

Sönmez, V.(2008).*Eğitim felsefesi.* Ankara: Anı yayıcılık.

Şahin, A. (2009). "Meslek ve öğretmenlik". Veysel Sönmez (Edt) *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Ankara: Anı yayıncılık.

Türkoğlu, P.(1997).*Tonguç ve enstitüleri* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

BÖLÜM 10

DÜNYADA ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Doç. Dr. Deniz Gülmez

Sosyal itibar toplumda herkesin ulaşmayı arzuladığı belirli bir yaşama tarzına göre ifade edilmektedir.

Max Weber

ÜNİTENİN KAZANIMLARI

Bu ünitede aşağıdaki kazanımlarla ilgili davranışları kazanacaksınız:

- ✓ Öğretmenlik mesleğinin çalışma koşulları bilgisi,
- ✓ Öğretmenlik mesleğinin dünyadaki statüsü,
- ✓ Dünyada öğretmen istihdamı,
- ✓ Öğretmenlerin mesleki gelişimi bilgisi.

HAZIRLIK SORULARI

Aşağıdaki soruları bu üniteyi okumadan önce yanıtlamaya çalışınız. Verdiğiniz yanıtları unutmayınız. Bu ünitedeki hedef davranışları kazandıktan sonra yanıtlarınızı gözden geçiriniz.

- ✓ Öğretmenlik mesleğinin çalışma koşulları nasıl olmalıdır?
- ✓ Öğretmenlik mesleğinin statüsünü nasıl görüyorsunuz? Farklı ülkelerdeki öğretmenlik mesleğine yönelik haber, makale, raporları inceleyerek açıklayınız.

Öğretim mesleğinin en önemli zorluklarından biri, mesleki uygulamaların 'teknik merkezini' güçlendirmektir. Kanıtlanmış ve gelecek vaat eden öğretim uygulamalarının uygulanmasını ve yayılmasını iyileştirmek için ne yapmak gerekmektedir? Eğitimde kümülatif bilgiyi nasıl üretip, paylaşacağız? Bu durum, mesleki bilginin oluşturulması, birikimi ve yaygınlaşmasını destekleyen **eğitim ekosistemlerinin** geliştirilmesini gerektirir (Schleicher, 2012). Bu ekosistemlerin geliştirilmesinde öğretmenler sistemin köşe taşı, paydaşı konumunda olması gerekir.

Öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisi olan öğretmenler, eğitim kalitesini belirleyen faktörlerden biridir. Son yıllarda ulusal ve uluslararası örgütlerin öğretmen eğitimi ve öğretmenler ile ilgili politikalara giderek artan bir şekilde önem verdiği görülmektedir. Kaliteli bir eğitim, **nitelikli öğretmenler** olmadan mümkün değildir. Okuma, yazma, matematik ya da sosyal, duyuşsal beceriler ve analitik düşünme becerileri kazandırmada öğretmenler oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bu becerileri kazandırmada rolü olan öğretmenlerin öncelikle kendilerinin söz konusu becerilere sahip olması ve sürekli geliştirmesi gerekmektedir. Bu becerilerin kazanılması kişilik özellikleri, geçmiş öğrenme deneyimleri, nitelikli bir öğretmen eğitimi sonrasında da sürekli mesleki eğitim ve gelişim ile mümkündür.

Öğrencilerden beklentiler değiştikçe, eğitim sistemlerinden talepler de hızla değişmektedir. Geçmişte, eğitim öncelikle insanlara bir şeyler öğretmek ile ilgiliyken; günümüzde gittikçe belirsiz ve değişken bir dünya üzerinde **öğrencilerin kendi yollarını bulmalarını sağlayan** güvenilir bir pusula ve yön becerilerini geliştirmelerini sağlamaları ile ilgilidir. Bir nesil önce öğretmenlerden, öğrencilerini hayatlarının geri kalanında ihtiyaç duyacağı becerilerle donatmayı öğretebilme beklenebilirdi. Bugün öğretmenler, öğrencileri henüz ortaya çıkmamış meslekler, icat edilmemiş teknolojileri kullanmak ve daha önce ortaya çıkmayan sosyal problemleri çözmeleri için hiç olmadığı kadar hızlı bir şekilde ekonomik ve sosyal değişimlere hazırlamak zorundalar (Schleicher, 2016). Öğretmenlerin bilgi aktarımı yapmasının yerine öğrencilerin bilgiye ulaşma ve kullanma, eleştirel düşünme gücünü geliştirme ve yeni bilgiler üretmesini sağlamalıdır. Bunun için öğretmenler dünyadaki gelişmelere ve yeniliklere açık olmalı, öğrenci-öğretmen arasında karşılıklı bir etkileşim ve öğrenme ortamı yaratmalıdır.

KAYNAKÇA

Eğitim-Bir-Sen (2016). *Eğitime bakış 2016 İzleme ve değerlendirme raporu*. 68, Eğitim-Bir-Sen Yayınları.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies.* Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe.* Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes.* http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

Jensen, B., Sonnemann, j., Roberts-Hull, K. & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems.* Washington, DC: National Center on Education and the Economy.

MacBeath, J. (2012). *The future of the teaching profession.* Brussells: Education International.

Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects.* OECD Education Working Papers, No. 48, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en

OECD (2016a). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools.* PISA, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en

OECD (2016b). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators.* OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en

OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.*OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en

Partanen, A. (2011). What Americans Keep Ignoring About Finland's School Success. The Atlantic, 12. http://www.theatlantic.com/national/archive/2011/12/what-- americans--keep--ignoring--about--finlands--school--success/250564/

Sağlam, M., & Çiçek Sağlam, A. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddî yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), 317-328.

Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World.* International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en

Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World.* OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en

Sunar, L. (2015). *Türkiye'de Çalışma Yaşamı ve Mesleklerin İtibarı.* http://turkeyses.net/wp- content/uploads/2015/05/T%C3%BCrkiye-Meslekі-%C4%B0tibar-Skalas%C4%B1- Sunumu-Son.pdf

Symeonidis, V. (2015). *The status of teachers and the teaching profession.* Brussells: Education International.

Sönmez, V. (1989). Türkiye'de ögretmenin ekonomik durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*, 77-84.

UNESCO (2012). *Unesco strategy on teachers* (5 Haziran 2012). http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf

Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J., & Phelps, R. P. (2003). *Preparing teachers around the world.* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

http://pasisahlberg.com/news/hgseat103-the-teaching-profession-around-the-world/

http://www.gse.harvard.edu/course/spring-2016/at103-teaching-profession-around-world-spring-2016

https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2014/sep/05/how-the-job-of-a-teacher-compares-around-the-world.

http://www.hurriyet.com.tr/egitim-olmadan-ekonomi-gelismez-40372189?utm_source=t.co&utm_medium=post&utm_campaign=gundem_xmlfeed.

EĞİTİM FELSEFESİ

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ

Gözden Geçirilmiş
17. Baskı

Ankara
2023

EĞİTİM FELSEFESİ

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-903-1
e-ISBN : 978-605-170-904-8
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaası
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40
Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SÖNMEZ, Veysel

EĞİTİM FELSEFESİ
Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 17. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, vi+306 Sf., 13,5x21 cm

ISBN : 978-605-170-903-1
e-ISBN : 978-605-170-904-8

Eğitim, Eğitim Felsefesi
Felsefenin Neliği, Politik Sistem ve Eğitim, Eğitim Akımları,
Eğitimin Dayandığı Felsefe

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I

Felsefe 1
Felsefenin Neliği 1
Felsefenin Alanları 7
Ontoloji 8
Epistemoloji 9
Aksiyoloji 17
Mantık 25

BÖLÜM II

Eğitim Felsefesi 31
Eğitim 31
Eğitimin Tanımı 31
Yetişek 33
Felsefenin Eğitime Katkıları 45

Eğitimin Diğer Sistemlerle İlişkisi..... 51
Politik Sistem ve Eğitim..... 51
Ekonomik Sistem ve Eğitim..... 53
Toplumsal Sistem ve Eğitim..... 56
Felsefe ile Ekonomik, Politik,
Toplumsal Sistemler Arasındaki İlişki..... 59

BÖLÜM III

Eğitim Akımları 63
Daimicilik..... 63
İdealizm ve Eğitim 63
Realizm ve Eğitim 80
Esasicilik..... 92
Pragmatizm ve Eğitim 102
İlerlemecilik 102
Yeniden Kurmacılık 112
Natüralizm ve Eğitim..... 122
Diyalektik Materyalizm ve Eğitim..... 123
Politeknik Eğitim..... 124
Varoluşçuluk ve Eğitim 141

Postmodernizm 158
Olabilirlik ve Dizgeli Eğitim..... 168

BÖLÜM IV

Türk Eğitim Sisteminin Dayandığı
Felsefeler 199
İslamiyetten Önce Türk Toplumunda
Eğitimin Dayandığı Felsefe 199
İslamcılıktan Sonra..... 201
Selçuklular ve Osmanlılarda
Eğitim 210
Cumhuriyet Dönemi 214

BÖLÜM V

L.n. Tolstoy 221
A.s. Neıll..... 222
Ivan Illıch 224
İsmail Hakkı Baltacıoğlu..... 227

Selahattin Ertürk..... 228

Örnek Metinler 230

Sözcükçe 272

Kaynakça 279

Bölüm 1

FELSEFE

Bu bölümde felsefenin neliği, uğraştığı alanlar ele alınıp incelenmiştir.

FELSEFENİN NELİĞİ

Felsefe terimini, ilk kez Pythagoras'ın kullandığı ileri sürülür (Gökberk, 1961: 17). Felsefe, eldeki verilere göre 2500 yıl önce eski Yunan'da başlamıştır. Yunanca Philosophia, teriminden kaynaklanan felsefe, iki sözcüğün birleşiminden oluşmuştur: **Phillia sevgi; sophia, bilgi, bilgelik anlamındadır (Akarsu 1979: 76). Filozof terimi de aynı kökendendir**. Eski Yunan'da hikmet (sophos) yolunu, bilgelik yolunu arayanlara da filozof (Philophos) denilmiştir (Ülken, 1965: 2). Felsefe ve filozof sözcükleri Arapça'ya, oradan da Türkçe'ye geçmiştir.

Felsefe, mitos, din ve şiirden doğdu. Zamanla içinde taşıdığı bu unsurlardan arındı; bilimsel ve özgür düşünmenin temellerini atarak gelişti ve gerçeği bütünüyle açıklamaya çalıştı. İlk dönemde tüm bilimleri kapsayan felsefeden zamanla matematik, fizik, antropoloji, biyoloji, kimya, astronomi, sosyoloji, psikoloji vb. ayrıldı. Çağımızda ise, bazı düşünürler, Felsefenin konusunun yalnız dil, mantık olduğunu savunurlar.

Böyle olmakla birlikte, felsefe ve bilim birbirinden tümüyle kopuk değildir. Tersine çok sıkı bir ilişki içindedirler. Bilimsiz felsefe, sağır ve dilsiz; felsefesiz bilim ise kördür. Her bilimsel gelişme, buluş, icat, geçerli ve güvenilir bilgi, felsefeyi de etkiler ve değiştirir. Onun ufuklarını açar. Yeni felsefelerin doğmasına neden olur. Nitekim Galileo, Newton fiziği, Descartes, Kant, Hegel, vb.nin düşüncelerini etkilemiştir. Aynı şekilde Einstein ve Heisenberg'in bilimsel bulguları yeni felsefelerin doğmasına

neden olmuştur. Şimdi genetik mühendisliği, biyoloji ve uzay çalışmalarındaki gelişmeler felsefeyi etkilemeye başlamıştır. Diğer açıdan bakıldığında ise, Felsefe bilimsel bulgudan yararlanarak yeni görüşler ortaya koyup bilime ufuklar açar. Felsefe bilime bir bakıma öncülük eder. Ona yeni yollar gösterir, ima eder. Ayrıca çağımızda artık her bilimin felsefesi başlamıştır. Matematik, tarih, doğa, hukuk, din, devlet vb. gibi alanların felsefeleri olmuştur. Hatta "bilim felsefesi" denilen alan büyük bir önem kazanmaya başlamıştır.

Bilim, gerçeği parçalara ayırarak inceler. Sözgelişi fizik, gerçeğin yapısını, kimya maddenin bileşimini, biyoloji canlılar dünyasını, sosyoloji toplum, kurum ve kişiler arasındaki ilişkileri, psikoloji insan davranışlarını ele alır. Oysa gerçek tek tek bunların hiçbiri değil, belki de tümüdür. Bilim bu "tümle" ilgilenmez. Oysa felsefe gerçeği bir bütün olarak ele alıp inceler. Bu nedenden dolayı felsefe, doğayı ve toplumu oluşturan tüm değerleri bütünsel olarak kavrayıp bunu sistemleştirmeye çalışır. Bir bakıma Felsefe gerçekle tümüyle uğraşma, onu kavrama, yorumlama, sistemleştirme işi olarak düşünülebilir, çünkü evreni, doğayı, toplumu, insanı oluşturan tüm değerleri, kuramsal görüşleri ele alıp inceler.

Bilim, gerçeğe bilimsel yöntemi kullanarak ulaşmaya çalışır. Deney, gözlem, inceleme, araştırma yapıp, kanıtlanmış ya da kanıtla-nacak doğruluk değeri yüksek bilgiler sunar. Felsefe ise, gerçeğe hem bilimden, hem de sanat, düşünce, etik, vb. alanlardan elde ettiği bilgilerle genellikle akıl yürütme yollarını kullanarak onun tümüne ulaş-maya çalışır. Her iki alan, bu açılardan da birbirlerinden farklıdır. Felsefede temellendirme vardır. Yani ileri sürülen önermeler, birbirleriyle çelişmez ve temele alınan önerme ya da önermelerden belli bir akıl yürütme yoluyla çıkarılır. Bu açıdan felsefedeki önermeler, gerçeğin bilinen özelliklerine bazen uygun olmayabilir; fakat bu, bazen uygun olmayan felsefî önermelerin bilime tümüyle ters düşmesi anlamına gelmemelidir. Bilim gerçeği parça parça ele aldığından, yani tümünü incelemediğinden dolayı, gerçeğin pek çok özeliğini göremez, inceleyemez. İşte felsefe bu bilinenlerden, görü-

Bölüm 2

EĞİTİM FELSEFESİ

EĞİTİM

Bu bölümde, eğitimin tanımı, yetişek ve öğeleri ile eğitim felsefesi ve diğer sistemlerle ilişkisi ele alınmıştır. Tanımlar her düşünüre ve eğitim akımına göre yapılmıştır. Felsefe ve onun dayandığı eğitim akımı değişince tanım da değişmiştir.

EĞİTİMİN TANIMI

Eğitim, pek çok düşünür ve eğitimci tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Her birinin temele aldığı düşünce farklı olunca, değişik eğitim tanımları ortaya çıkabilir. Bu doğal bir durumdur. Bunlardan birkaçı şöyledir:

Tyler (1950: 4)'a göre eğitim, kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir. **Ertürk** (1972: 12) ise eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak ele almıştır. **Yıldırım** (1983: 12), insan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter ve sair önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli değişmeler sağlamak amacıyla yürütülen düzenli bir etkileşim olarak eğitimi tanımlarken, Özçelik (1981: 3), Ertürk'ün anlayışından hareketle, **kişinin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde ve bir dereceye kadar kalıcı değişmeler meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır. Fidan** (1986: 6), eğitim, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir derken, Ertürk ve Tyler'in görüşünü desteklemektedir. **Alkan** (1980: 4) bu tanımları "davranış değişikliği, bireyin belirli hedef-

ler yönünde maksatlı olarak kendi yaşantıları yoluyla davranışlarını değiştirmesi, kişinin yeteneklerini çeşitli yönlerden birey ve toplum için uygun ve dengeli olarak geliştirmesi" olarak sınıflamaktadır.

Felsefî görüşlere göre de eğitimin tanımı değişmektedir. Sözgelişi **İdealizme** göre eğitim, insanın bilinçlice ve özgürce Allah'a ulaşmak için sürdürdüğü biteviye çabalardır (Butler, 1957: 238). **Realizme** göre eğitim, yeni kuşağa kültürel mirası aktararak, onları topluma uyuma hazırlama sürecidir (Butler, 1957: 344 - 347). **Pragmatizme** göre eğitim, kişiyi yaşantılarını inşa yoluyla yeniden yetiştirme sürecidir (Butler, 1957: 480 - 487**). Marxizme** göre eğitim, insanı çok yönlü eğitme, doğayı denetleyerek onu değiştirecek ve üretimde bulunacak biçimde yetiştirme sürecidir. **Natüralizme** göre eğitim, kişinin doğal olgunlaşmasını artırma ve onun bu özelliğini göstermesini sağlama işidir.

Realizmi temele alan Good (1959: 145)'a göre "Kişinin toplumsal ve kişisel yeteneklerinin geliştirilmesi için seçilmiş ve denetlenmiş bir çevreyi kapsayan toplumsal bir süreçtir." Yine aynı felsefeden hareket eden Kneller (1966: 11)'e göre eğitim "Belli bilgi, beceri ve görüşleri, okullar gibi kurumlar yoluyla kuşaktan kuşağa aktarmadır." Durkheim eğitimi, "Yetişmiş kuşakların, yetişecek kuşakları bir yöntem dâhilinde eğitmesi» olarak tanımlamıştır. Bazı düşünürler eğitimi "kültürleme süreci", bazıları ise, "kasıtlı kültürleme süreci" olarak ele almıştır. Papi (1966:3) gibi ekonomistler ise, eğitimin iş görülerini; "Kişiyi, icat ve keşifleri kolayca kabul eder hale getirme, işgücü için gerekli potansiyeli sağlama ve makineleşmeyi getirme; üretim tekniklerini avantajlı bir biçimde birleştirmeyi sağlama; yeni teknik ve buluşların gecikmeden uygulama; uluslararası alanda işgücü ve değişim yeteneğini ve karakterini geliştirme, teknik, ekonomik ve siyasal kararlar verme durumunda olan sorumlulara gerekli bilgi ve beceriyi kazandırarak onların tehlikeli ve yanlış kararlar vermelerini önleme." olarak belirler (Kaya, 1977: 12).

Son zamanlarda "genetik mühendisliğindeki" gelişmeler, fiziksel uyarımlar sonucu beyinde biyo-kimyasal değişmelerin

Bölüm 3

EĞİTİM AKIMLARI

Bu bölümde, temel eğitim akımları ele alındı. Her eğitim akımının dayandığı felsefeler ile bunların temsilcilerinin görüşleri sunuldu. Eğitime etkileri örneklendirildi.

DAİMİCİLİK (Perennialism)

Bu akımın savunucuları R. Maynard Hutching, Mortimer J. Adler'dir. Temele, Klasik Realizm'i ve İdealizm'i alırlar (Hutching, 1938: 35, 50; Adler,1930:377,388). İdealistler'den Eflatun, Descartes, Spinoza, Leibniz, Berkeley, Kant ve Hegel ile Realistler'den Aristo, St. Thomas Aquinas, John Amos Comenius, Locke ve Johan Frederich Herbart'ın görüşleri, bu akımın temel sayıltılarını oluşturur. Genellikle Daimicilik, Eflatun, Aristo ve St. Thomas Aquines'in ontoloji, epistemoloji, aksiyoloji ve mantıkla ilgili önermeleri üzerine temellendirilir. Ayrıca, Orta Çağda egemen olan anlayışın, eğitime yeniden sokulmasını savunur. Bu bağlamda, önce Daimiciliğin dayandığı felsefelerin ve filozofların, daha sonra da Orta Çağdaki eğitim anlayışının ele alınıp incelenmesi gerekir.

İDEALİZM VE EĞİTİM

İdealizmi savunan düşünürlerden bazıları, bu başlık altında işlendi. Onların eğitim anlayışları ve anlayışlarının dayandığı temel önermeler felsefeleriyle bağ kurularak sunuldu. Eğitime yansımaları örneklendirildi.

Eflatun (İ.Ö. 427-347), "Arkhe nedir? " sorusunu, bilgi sorunu içinde ele alır. O'na göre iki tür bilgi vardır:**1. Episteme, 2. Sanı (Doksa).**

Episteme, akılla kavranan (noeta-idea) dünyayla ilgilidir. Bu da ikiye ayrılır: Bağıntılarla ilgili olanlar (matematika) bilimsel bilgi (dionoia); idea ile ilgili olanlar ise, arı us (noesis) tur. Episteme; kesin, değişmez, mutlak doğrudur; çünkü idea (noeta) bir, bölünmez, değişmez, öncesiz ve sonrasız, parçalanmaz ve ölümsüzdür.

Sanı (doksa) ise, duyu organlarıyla anlaşılan dünya (doksasta) ile ilgilidir. O da ikiye ayrılır: İmgeler (eikones) ile ilgili olanlar tahmin (eikasia); hayvanlar, bitkiler, varlıklar (zoa, vb.) la ilgili olanlar ise, inanç (pistis) tır. Sanı (doksa) eğreti bilgidir; çünkü duyularla algılanan dünya (doksasta) bölünen, parçalanan, değişen, ölümlü, önceli ve sonludur (Copleston, 1986: 38-39).

İnsan akıllı bir hayvandır. Bedeni, nesneler âlemine; ruhu ise idealar âlemine aittir. Bedeni ölümlü, ruhu ise ölümsüzdür. Ruh, bazen nesneler âleminden (bu dünyadan) uzaklaşır, idealar âlemine gider. Bazen nesneler âlemine tekrar döner. İdealar âleminden gelen ruh orada gördüklerini hatırlar. Bu hatırladıkları, idealar âlemindekilerle çakıştığından ve bu işi akıllı yaptığından dolayı doğrudur (episteme) ve dolayısıyla da bilgi aprioridir.

Tüm yurttaşlar (insanlar) aynı topraktan doğdukları için kardeştirler; fakat bunları yaratan Tanrı, hepsini bir tutmamış, her birinin mayasına üç ayrı cevherden birini katmıştır. Bu nedenden dolayı, doğalarındaki cevherin belirlediği işleri yapan, üç ayrı sınıf oluşmuştur.

1. Altın cevherliler: Toplum önderleri; yöneticiler.

2. Gümüş cevherliler: Yardımcılar, koruyucular.

3. Demir ve Tunç cevherliler: Çiftçiler, işçiler, üreticiler.

Bölüm 4

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN DAYANDIĞI FELSEFELER

Bu bölümde, İslâmiyet Öncesi Türk Toplumu, İslâmî Türk Toplumu ve Cumhuriyet Dönemi Türk Toplumunda eğitimin dayandığı felsefeler ele alınıp incelendi.

İSLÂMİYET ÖNCESİ TÜRK TOPLUMUNDA EĞİTİMİN DAYANDIĞI FELSEFE

Bu dönemin eğitim felsefesi, onların yaşam biçimlerinden ve bu yaşam biçimini etkileyen ekonomik, toplumsal ve politik ortamla, Türklerin yaşadığı doğal çevreden kaynaklanmaktadır. Türkler, İ.Ö. 1000-İ.S.453 yılları arasında Büyük Hun ve Batı Hun, 552-745 Göktürkler, 745-840 Uygur Devletlerini kurmuşlardır. Bu dönemlerde, genelde (Uygurlar hariç) göçebe bir yaşam tarzını sürdürmüşlerdir. Bu yaşam biçiminde savaş, hayvancılık ve bunlarla ilgili el zanaatları eğitimin temel konularını oluşturmuştur. Ayrıca Türklerin devlet kurdukları coğrafî, ekonomik ve politik çevre, onların yaşamlarını sürdürmeleri için bazı değerler oluşturmalarına etki etmiştir. Bu değerler, asırlarca devam eden ve pek çok durumda sınanan ve topluma yarar sağlayan töreleri oluşturur. İşte bu töreler, Türk toplum yaşamını düzenleyen ve uyulması gerekli ve zorunlu kuralları kapsar (Ögel 1971: 270, 274; Ögel 1982: 7, 315; Ögel 1979: 4, 310; Bilhan 1978: 102, 105).

Bu törelere göre İslâmiyet'ten önceki Türk toplumlarında genelde hedefler; "**cihan imparatorluğu kurma;** hakan ve hatuna itaat etme; yiğit, cesur, adil, iyi, güzel vb. olma; anaya, babaya, büyüğe saygı gösterme, küçükleri koruma ve sevme; hay-

vanları ve bitkileri tanıma ve koruma; bağımsız ve özgür yaşama, yoksulun ve güçsüzün yanında olma ve onlara yardım etme; at binme, kılıç, ok, yay vb. en iyi şekilde kullanma; hayvanları ehlileştirme; onları besleme, büyütme, üretme, onlardan yiyecek, içecek, giyecek elde etme; demir, bakır, tunç vb. madenleri işleme, bunlardan araç-gereç yapma; dayanışma, danışma, paylaşma, bilge olma; sözünü tutma; Türk yurdunu, milletini, töresini her ne pahasına olursa olsun koruma, yüceltme vb." olabilir (Ergin 1970: 6,170).

Toplum, göçebe olduğundan (Uygurlar hariç) dolayı, okul yoktur. Kişi, toplum ve aile tarafından cinsiyete göre eğitilmektedir. Erkekler; savaş, maden işleri, hayvancılık vb., kadınlar; ev işleri, çocuk büyütme vb. işlerle uğraşmaktadır. Böyle olmakla birlikte, kadınların da savaş oyunlarını öğrendikleri, ok, yay, kılıç vb. kullandıkları, ata bindikleri, avlandıkları, savaşlara katıldıkları bilinmektedir. Genelde kadın-erkek ayırımı yoktur. Hatta kız çocuklarının erkeklerden üstün tutuldukları zamanlar olmuştur. Kız çocuğun annesi (anaç), erkek çocuğun babası (ataç) gibi olması beklenir (Ögel 1971: 551 - 552; İnan 1973: 70 - 73; Ögel 1979: 126).

Eğitim ortamı, gerçek yaşamdır. Bu tür ortamlar, yapay olarak da hazırlanırdı. Söz gelişi, küçük çocuklar önceleri at yerine koyunlara bindirilir;ava götürülür; onlara kuş ve fareleri okla vurma alıştırmaları yaptırılırdı. Yaparak ve yaşayarak, taklit ederek, örnek alarak öğrenme ile kademeli yaklaşım kullanılırdı. Her çocuğa, yaptığı kahramanlık, güzel, iyi vb. bir işten sonra bir ad verilirdi (Ergin 1964: 30 - 31; Akyüz 1985: 3, 12).
Sınama durumları; yaşamın kendisi, savaş ve savaş oyunları, av, yapıp ettikleri, ortaya koyduğu araç-gereç ve ürünlerdi. Kişinin yaşamda yapıp ettiklerine göre bir adı, unvanı, yeri vb. vardı. Yani kişi, yaşamda sınanırdı.

Uygurlarda ; bu değerlere katiplik, bürokratlık ve danışmanlık eklendi. Okuma, yazma, hesaplama, önem kazandı; çünkü Uygurlar yerleşik toplumdu. Bu nedenden dolayı, eğitim ve öğretim işinin okullarda yapıldığı düşünülebilir (Akyüz 1985: 12).

Bölüm 5

Bu bölümde tümüyle hiçbir eğitim akımına girmeyen, ilginç ve çağdaş bulunan birkaç düşünürün görüşü özetlenerek sunuldu.

L.N. TOLSTOY

Tolstoy, J.J. Rousseau'nun etkisinde kaldı ve O'nun savunduğu ilkeleri eğitime uygulamaya çalıştı. O, özgürlüğü temele aldı.Bunun9 bir sonucu olarak, geleneksel okul sistemi yerine, karşılıklı güven ve saygıya dayalı, öğretmenin yol gösterici bir rol üstlendiği, düzenin öğrencilerce sağlandığı, Jasnaja Polyana'da bir okul kurdu (1849-1859).

Bu okul sisteminde öğrenciler, başarılarına ve yeteneklerine göre gruplandırıldılar. Öğrenciler, okuyacakları ve öğretmenleri özgürce seçme hakkına sahiptiler. Okula devam zorunlu değildi. Öğrenciler, öğretimde uygulanacak düzeni belirleme, okul yönetimine katılma, okulda disiplini sağlamayla görevliydiler. Suç işleyen öğrencilere, öğrencilerce oluşturulan kurulca ceza verilirdi. Ders işleme yöntemi özgürlüğe dayalıydı.Dıştan yapılan her türlü baskı kabul edilmezdi; öğrencinin serbestçe duygu ve düşüncelerini ortaya koymasına imkan ve fırsat verilirdi.Bu nedenden dolayı ne ev ödevi. Ne derse devam, öğretmene selam verme zorunluluğu, ne de oturma düzeni vardı.Böyle olmasına karşın, öğrenciler arasında güçlü bir dayanışma havası, düzen anlayışı, doğruluk, dürüstlük ve temizlik okulda başarıyla sağlandı.

Bu okulda "okuma-yazma, dilbilgisi, İncil tarihi, resim yapma, şarkı söyleme, matematik, doğa bilimleri konusunda konuşma, beden eğitimi, marangozluk, arazi ölçme vb." dersler okutulurdu. Okulun kitaplığı, doğa müzesi, işliği ve beden eğitimi salonu vardı. Tolstoy, insancıl bir eğitimi, özgür ortamda,

dıştan yapılan baskıyı en aza indirerek gerçekleştirme düşüncesini benimseyip uygulayan ender eğitimcilerden biridir. Kurduğu okulun işleyişini bir yazısında şöyle anlatır:

"Ders planına göre öğleden önce dört saat ders olmakla birlikte, bazen üç ya da iki saat yapılmakta, bazen de bunların yerine başka dersler de yapılmaktaydı.Öğretmen, matematikten başlayıp geometriye geçiyor; İncil tarihinden başlayıp dilbilgisiyle sona erdiriyordu. Bazen öğretmen ve öğrenciler bir saat yerine üç saat ders yapmaya koyuluyorlardı. Öğleden sonraki ilk saatler, tüm sınıfların toplu şekilde katıldığı İncil tarihi ya da Rus tarihi derslerine ayrılmıştı. Tüm akşam saatleri, sabah saatlerinden bütünüyle ayrı bir karakterde olarak sakin, romantik ve edebi konulara ayrılmıştı.Genellikle sınıfların çalışması sekiz ya da dokuz saat sürüyordu." (Aytaç 1972:281).

A.S. NEILL (?-1973)

O, "okula uyan çocukları değil;çocuklara uyan bir yatılı okulu" Londra'ya 150 km. uzakta karısıyla 1921 yılında kurar.Rousseau'nun "Çocuk doğuştan iyidir. Onu kötü yapan toplumdur." görüşünden hareket eder.Pestalozzi ve Froebel'in uygulamalarından yararlanır. Psikanalistlerin savunduğu "İnsanın ruh sağlığını bozan, onu mutsuz kılan şey, bilinç altında yatan ruhsal çatışmalardır. Bu çatışmalar cinsel ve saldırganlık dürtülerinin toplum tarafından bastırılmasıyla oluşur. Kişiyi, topulumun bu baskıcı davranışları mutsuz kılar. Bundan kurtulmak için özyönetim (self government) işe koşulmalıdır." görüşünü temele alır. Yani özgür bir ortam gereklidir;çünkü kişi özgürlük içinde eğitilirse, yeteneğinin doruğuna çıkar. Ama öğretim yoluyla hiç kimse yeteneğinden daha ileri bir düzeye çıkarılamaz;fakat dengeli ve mutlu bir kişi olarak yetiştirilebilir. Böyle bir eğitim sisteminde şu ilkelere uyulmalıdır:

1. Çocuk doğuştan iyidir;fakat kendi haline bırakılırsa, doğal yapısı gereği yaramaz, meraklı, karıştırıcı, sorumsuz ve bencil olduğundan yanlışlar yapabilir.Böyle olmakla birlikte o, her durumda içtendir.İşte buradan hareket eden Neill, okulda otorite, disiplin, dayak olmamalı, tersine eğitim düzeni özgür bir ortamda **özyö-**

SÖZCÜKÇE

Agnostisizm (agnosticism): Tanrı'nın varlığı ve yokluğunu bilmenin olanaksızlığını ileri süren görüş.

Aklın geriye dönmesi (Working backwards): Aklın problemi çözene dek her seferinde ona dönme süreci.

Aksiyoloji (axiology): Değerlerin neliğiyle ilgilenen felsefenin disiplin alanlarından biri. Etik ve estetik konularını kapsar.

Aksiyometik süreç (axiomatic process): Temele alınan doğru ve kanıtlanmış bir tümel önermeden, onunla çelişmeyen yeter sayıda yeni önermeler çıkarma ve kritik olanları test edip, test edilmeyenler hakkında yargıya varma süreci. Dedüktif bir sistem kurma yöntemi.

Analitik önerme (analytic statement): Doğruluğu apriori bilinen önerme türü.

Analoji (analogy) : Benzerliğe dayalı bir çıkarım türü.

Anomali : Belirlenen yoldan, yöntemden, amaçtan sapıp amaçlanmayanı bulma.

Aposteriori : Doğruluğu ancak gözlem ve deneyle kanıtlanan bilgi.

Apriori : Doğruluğu, gözlem ve deney gerektirmeyen bilgi.

Argüman (argument) : Bir sonuç ve sonucun dayandığı öncülleri kapsayan bir takım önerme.

Arkhe : Felsefede "İlk nedir?" sorusu ve problemi.

Betimleme (description - tasvir): Gözlenen olguları, olduğu gibi kayıt etme.

Bilgi (knowledge):İnsanın gerçekle kurduğu bağların her biri ve bütünü.

Bilim (science): Gerçeğin bir parçasıyla, kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen ürünlerin dirik bir bütünü.

Bilimsel bilgi: Gerçeğin bir parçasıyla kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci sonunda elde edilen bilgi.

Buluş bağlamı (context of discovery):Bir kuram ya da hipotezin ortaya konma bağlamı.

Çelişki (contradiction): Birbirini inkâr eden iki önerme arasındaki mantıksal ilişki türü.

Çelişmezlik ilkesi (law of non-contradiction): A, aynı anda "değil A" olamaz ilkesi.

Dadaizm(dadaism): Hiçbir kural tanımayan sanat görüşü.

Daimcilik (perenniallism): Öğrencinin aklını kullanmasını temele alanı eğitim akımı.

Davranış: En genel anlamda, organizmanın etkiye karşı gösterdiği tepki.

Determinizm (determinism): Evrendeki her olgunun, başka bir ya da birkaç olguya bağlı olduğunu savunan görüş.

Din: Kutsal bir varlığa göre, doğal ve toplumsal olayları açıklayan ve düzenleyen inanç formu.

Dinsel bilgi: Gerçekle, kutsal bir varlığa göre bağ kurma süreci sonunda elde edilen bilgi.

Diyalektik: Aklın, çelişkiye, değişmeye ve olguların birbirine bağlı olduğuna dayandığını ve tez, antitez, sentez biçiminde işlediğini savunan mantık.

Doğru (right): İleri sürülen önermenin gerçekle çakışma derecesi.

Doğruluk değeri: İleri sürülen önermenin gerçeğin niceliği ve niteliğiyle çakışma derecesinin düzeyi.

Düzmece bilgi: Gerçekle, onu çarpıtarak bağ kurma sürecinin sonunda elde edilen bilgi.

Eğitim: Çevre ayarlaması yoluyla, kişide istendik davranış değişikliği oluşturma süreci.

Eğitim durumu: İstendik davranışı, her bir öğrenciye kazandırmak için işe koşulan her türlü tutarlı etkinlikler süreci.

Emprosyonizm (impressionnisme): İzlenimcilik. Sanatçı, varlığın realist ve objektif yönünü değil, kendinde bıraktığı izlenimleri anlatmalıdır görüşünü savunan sanat akımı.

Entropi: Enerji kaybı. Sistemlerin kullandıkları enerjiyi, tekrar kullanamama durumu. Enerjinin ölümü.

Esasicilik (essentialism): Öğretmeni ve konuları temele alan eğitim akımı.

Estetik: Güzel ve çirkinin neliğiyle uğraşan felsefenin disiplin alanlarından biri.

Etik: İyi, kötü, ahlâklı, ahlâksız, erdem ve erdemsizlik gibi değerlerin neliğiyle uğraşan felsefenin disiplin alanlarından biri.

Felsefe: Gerçeğin tümüyle, temellendirmeye dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen bilginin dirik bir bütünü.

Felsefî bilgi: Gerçeğin tümüyle, temellendirmeye dayalı bağ kurmanın sonunda elde edilen bilgi.

Filozof: Felsefeyle uğraşan kişi.

Fuzzi Mantığı (Fuzzylogy-Bulanık Mantık): Tanımlanmış bir önermenin bir ile sıfır arasında sonsuz değer alabileceğini savunan mantık.

Geleneksel bilgi: Gerçekle, ataların deneyimlerine göre bağ kurmanın sonunda elde edilen bilgi.

Gerçek (reality - Şe'niyet): Var olan ve olacakların her biri ve bütünü.

Günlük bilgi: Bir günde olup biten gerçekle bağ kurmanın sonunda elde edilen bilgi.

Hedef: Kişide gözlemeye karar verilen davranışların her biri ve bütünü. Varılmak istenen nokta.

Hipotetik - dedüktif: Hem tümevarım, hem de tümdengelimin birlikte kullanıldığı akıl yürütme süreci.

İdealizm(idealism): Var olanın idea, maddenin ise geçici olduğunu savunan felsefî görüş.

İlerlemecilik (progressivism): Öğrenciyi temele alan eğitim akımı.

İmmanent: İçinde çelişkisi bulunmayan, yani iç tutarlılığı olan bilgi türü.

İmperativ (buyruk): Bir otoriteye dayalı ve yaptırım gücü olan kabul.

Kavram (concept): Genel bir terimin anlamını teşkil eden özellikler. Bir konu alanında özel anlam taşıyan sözcükler.

Klasisizm: Güzelliğin evrensel ve değişmez olduğunu, oran, uyum ve hoşa gitmeye dayandığını savunan sanat akımı.

Kuram (theory): Bir olgu ya da olgular kümesini açıklamaya çalışan ve tutarlı önermelerden oluşan kavramsal bir sistem.

Kültür: En genel anlamda bir toplumun yaşama biçimi. İnsanoğlunun yapıp ettiklerinin dirik bir bütünü.

Mantık: Doğru düşünme ve aklın kurallarının neliğiyle uğraşan felsefenin disiplin alanlarından biri.

Marxizm(Marxism): Doğal ve toplumsal olguların temelinde madde ve ondaki çelişki yatar. Bu, ancak diyalektik akıl yürütmeyle açıklanabilir savlarını temele alan felsefî görüş.

Materyalizm: Doğal ve toplumsal olguların temelinde, maddî evren ve onun ilkeleri vardır görüşünü savunan felsefe.

Metafizik önerme (sinnlos; yokanlamlı): Evrende karşılığı olmayan önerme.

Mitos: Olağanüstü olaylarla donanık anlatım ve açıklama biçimleri.

Naturalizm: Toplumsal ve doğal olguları, yine doğal ilkelerle açıklayan felsefî görüş.

Nedensellik (causalıty): Neden - sonuç ilişkisi.

Nedensellik ilkesi (Causal principle): Evrende her olgunun kendisiyle birlikte ya da kendisinden önce bir nedeni olduğu savı.

Niceleme (quantification): Bir gözlemi, sayısal terimlerle dile getirme.

Niteleme (qualification): Bir nesne, ya da sürece özelik verme. Bir nesne, ya da sürecin özeliklerini dile getirme.

Obje (nesne): Var olanların ve hakkında bilgi elde edileceklerin her biri ve bütünü.

Olay (incidence): Evrende olup biten tek tek her oluş. Ali ile Ayşe'nin evlenmesi gibi.

Olgu (fact): Olayların genellenmiş örüntüsü. Evlilik, kan davası, doğum, ölüm vb.

Ontoloji (ontology): "Arkhe nedir?" sorusunu temele alan felsefenin disiplin alanlarından biri.

Ölçme: Gözleyip, gözlem sonuçlarını bir ölçüte vurup yargıya varma süreci.

Ölçüt (criterion): Nesnenin, olgunun gözlenen her bir niteliği. Değerlendirmede temele alınan her bir nitelik.

Özdeşlik (identity): Klasik mantığa göre bir şey aynı anda neyse odur. Yani A, aynı anda A'dır.

Paradigma (kuramca): Bilimsel bir araştırmada temele alınan tutarlı ve kavramsal örnekçe. Bir paradigma; kanun ve sayıltılara dayanmalı, standart yollar, araç - gereç önermeli, metafizik ilkeleri ve yöntemsel buyrukları kapsamalı, ayrıca ucu açık olmalıdır.

Politeknik eğitim: Marxist felsefenin eğitime uygulaması.

Politik bilgi: Gerçekle, ideolojiye göre bağ kurma süreci sonunda elde edilen bilgi.

Pozitivizm (positivism): Yalnız olgusal olarak doğrulanabilir önermeler ile, analitik önermeleri anlamlı sayan görüş.

Pragmatizm (pragmatism): Gerçeğin sürekli değiştiğini, bilginin göreli olduğunu savunan felsefe.

Rasyonalizm (rationalism): Bilgilerin genellikle akla dayalı olduğunu savunan felsefî görüş.

Realizm (realism): Gerçeğin, akıl ve algıdan bağımsız olarak var olduğunu savunan felsefî görüş.

Retrodüktif süreç: Gözlemi, gözlem dışı kalan nesne ve süreçler düşünerek açıklayan çıkarım biçimi.

Romantizm (romantism): Klasisizm'e tepki olarak doğan bir sanat akımı. Bu akımda hayal ve duyguya, yaşanmış olaylara ağırlık verilir.

Sanat: Gerçekle, genellikle estetik bağ kurma süreci ve bu süreç sonucu elde edilen ürünlerin dirik bir örüntüsü.

Sanatsal bilgi: Gerçekle, genellikle estetik bağ kurmanın sonunda elde edilen bilgi.

Sayıltı (assumption): Doğru imişcesine kabul edilen ve bir araştırmanın temeline konulan önerme. Faraziye.

Sembolizm (sembolism): Sanatçı evreni olduğu gibi değil, duyduğu gibi anlatır ve bunu sembollerle yapar görüşünü savunan sanat akımı.

Sentetik önerme: Doğruluğu, a posteriori bilinen önerme türü.

Septisizm: Gerçeğin hiçbir zaman bilinemeyeceğini savunan görüş.

Sınama durumu: İstendik davranışı her bir öğrencinin kazanıp kazanmadığını yoklama süreci.

Süreç (process): Birikik, ucu açık, tutarlıya doğru gelişen dirik bir örüntü.

Sürrealizm (gerçeküstücülük): Freud'un görüşlerini sanata aktarmaya çalışan akım. Bu akımdan amaç, aklın, mantığın, gelenek ve göreneğin etkisinden kurtulup insanı yakalamaktır.

Suje (özne): Bilen, var olanlar hakkında bilme işini yapan.

Tanımlama (definition): Anlamları bilinen terimleri kullanarak, başka bir terimin anlamını belirleme süreci. Tarif etme.

Tasım (syllogism): İkisi öncül, biri sonuç olmak üzere üç önermeden kurulan arguman türü.

Totoloji (tautology): Biçiminden dolayı doğru, zorunlu olarak doğru olan bileşik önerme.

Transcendent: Hem iç, hem de dış tutarlılığı olan bilgi türü.

Tutarlılık (consistency): Çelişmeyen önermeler arasındaki mantıksal ilişki.

Tümdengelim (deduction): Doğru öncüllerden kalkıp, zorunlu olarak doğru sonuçlara ulaşma süreci. Doğru ve tümel bir önermeden tekile gitme süreci.

Tümevarım (induction): Sınırlı sayıda gözleme dayanarak genellemeye varma süreci. Tekillerden tümele varma süreci.

Üçüncü şıkkın imkânsızlığı: Klasik mantığın özdeşlik ve çelişmezlik ilkelerine göre, elde edilen bir önerme ya doğru ya da yanlış olur. Üçüncü bir şık yoktur.

Varoluşçuluk (existentialism): Geçmiş ve gelecek değil, yaşanan an vardır. İnsanda varoluş, özden önce gelir. Suje obje ayırımı yoktur. Görüşünü savunan bir felsefe.

Yanlışlanabilirlik (Falsiflability): Bilimde, önermelerin yanlışlanabilir olması.

Yaşantı: Kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu kendinde kalan muhteva.

Yorumlama (interpretation): Anlam verme.

KAYNAKÇA

Abdullah Cevded. (1329 (1913). "Mektep Âlemi, Hayat Âlemi" **Resimli Mektep Âlemi**. 1 Eylül.)

Abdullah Şinasi. (1912). **Usul-i Talim ve Terbiyeden Fenn-i Tedris**. Orenburg.

Abdurrahman Şeref. (1918). "Mahalle Mektebi Hatıralarından" **Talebe Defteri** Adem, Mahmut.

1981 "Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Sayısal Gelişmeler", **Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu**. Ankara.

Adıvar, A. Adnan. (1970). **Osmanlı Türklerinde İlim**. İstanbul.

Adler, M. J. (1930). "The Crisis in Education" **The Social Frontier.** New York

Ağaoğulları, Mehmet Ali. (1989). **Eski Yunan'da Siyaset Felsefesi**, Ankara.

Ahmet Mithat. (1872). "Mithat Paşa Hazretlerine Hitab" **Devir.** İstanbul.

Ahmet Rasim. (1927). **Falaka**. İstanbul.

Ahmet Refik. (1909). **Tarih Sahifeleri**. İstanbul,

(1923). **Osmanlı Devletinde Hoca Nüfuzu**. İstanbul .

Ahmet Şerif. (1977).**Anadolu'da Tanin**. İstanbul.

Akarsu, Bedia. (1965). **Ahlāk Öğretileri I.** İstanbul Üniversitesi Ed. Fak. İstanbul.

(1968). **Ahlâk Öğretileri II.** İ.Ü. Ed. Fak. İstanbul.

(1962). **Max Scheler'de Kişilik Problemi** İ.Ü. E.F. Y. İstanbul.

(1979). **Felsefe Terimleri Sözlüğü**. Ankara.

Aklayık, Selahattin. (1985). **Sekiz Yıllık İlköğretim Okullarının Uygulamada Karşılaştığı Sorunlar**. Ankara.

Akif, Mehmet. (**1966).** Sefahat. **İstanbul.**

Akkoyunlu, Buket. (1985)."Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Eğitim Akımları ve Öğretme Açısından

Kendilerini ve Öğrencilerin Öğretim Elemanlarını Değerlendirmeleri". HÜSBE. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara.

Akkutay, Ülker. (1984). **Enderun Mektebi**. Ankara.

Aksel, Mâlik. (**1984). "Eski istanbul Terbiyesi ve Dili "** Sabah.

Aksoy, Özgünül. (1968). **Osmanlı Devri İstanbul Sübyan Mektepleri Üzerine Bir İnceleme.** İstanbul.

Akyüz, Emine. (1981). **Eğitim Hukuku**. Ankara.

Akyüz, Yahya. (1985). Türk Eğitim Tarihi**. A.Ü.E.F.Y. Ankara.**

(1978).**Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri.** Ankara.

(1966). **Le Parti Politique Unique de la Turquie et I'Education Politique du Peuple**. Fransa.

(1975).**Türk Kurutluş Savaşı ve Fransız Kamuoyu**. Ankara.

(1969)."Sadi'nin Eğitimsel Görüşleri" **Eğitim Fakültesi Dergisi.**

(1970)."Türkiye'de İlk Öğretmen Kuruluşları Hakkında orijinal Bir Belge İle Unutulmuş Bir Kaynak", **Eğitim Fakültesi Dergisi**. Ankara.

(1978)."Okula Gazete Sokan Öğretmen Ali Suavi ve Günümüz Eğitiminde Benzer Girişimler" **Belleten**

(1978)."Türkiye 'de Öğretmenin " Öğretmen ve Meslek İmajı" **Eğitim Fakültesi Dergisi.** Ank

(1979). "III. Selim Döneminde Bursa Medreselerinde Disiplin Islahatına İlişkin Bir Belge" **Belleten.**

(1979). "Reklamlar Gibi Düşünmek ve Çocuklar." **Milliyet**. 11.7.

(1981). "Maarif Nazırı Haşim Paşa ile İlgili Orijinal Bir Belge ve Bazı Eğitimsel Görüşler, Sorunlar." **Belleten.**

(1981). "Atatürk'ü Yetiştiren Öğretmenlerden Birkaçı" **Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu**.

(1981)."Atatürk Öğretmenlere Dedi ki" **Eğitim Fakültesi Dergisi.** Ankara.

(1982). "Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği" Çeşitli Ülkelerde Öğretmenlik Mesleği ve Bu Konuya Verilen Önem. Ankara.

(1982). "Sosyo Kültürel Ortamda Öğretmen, Toplumumuzda Öğretmen Halk İlişkileri". **Milli Eğitim. Ocak- Şubat- Mart,** sayı 56, s. 41-44.

(1982)."İbni Sina'nın Türk ve Dünya Eğitim Tarihindeki Yeri" **Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 15, Sayı 1, s. 1-13.

(1982). "Galatasaray Lisesi'nin Islahına İlişkin Ali Suavi'nin Girişimlerini Gösteren Bir Belge". **Belleten**. Cilt XLVI, sayı 181, s. 121-131.

(1983). "İstanbul Sübyan Mekteplerinin 1809'daki Durumuna ilişkin Bir Belge". **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** Cilt 16, sayı 2, s. 1-10.

(1984)."Cumhuriyet Gençlik ve Eğitim" **Milliyet** 29 Ekim 1984.

Albert, E .Avey. (1954). Handbook in the History of Philosophy. New York.

Ali Haydar. (1924)."Elifba Kitabiyatı". **Muallimler Mecmuası**.

K. Sani - Şubat, sayı 17 - 18, s. 305 - 309.

Ali Kâmi. (1935). "Resmi Terbiye." **Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası.**1919, s. 22 - 24.

Alkan, Cevat. (1980).“Eğitim Felsefesi Ders Notları”, Ankara.

Althusser, Louis. (1969).**For Marx**. London.

(1970). **Reading Capital**. London.

(1971). **Lenin and Philosophy and Other Essays.** London.

(1987). **John Lewis'e Cevap.** (Çev: Murat Belge). Ankara.

(1987). **Politika ve Tarih.** (Çev: Alâeddin Şenel-Ömür Sezgin). Ankara.

(1990). **Felsefe ve Bilim Adamlarının Kendiliğinden Felsefesi.** (Çev: Ömür Sezgin). Ankara.

Altıntaş, Hayrani. (1981).**Maarifetname'de Tasavvuf**. Ankara.

Altunya, Niyazi. (1981). “Gazi Eğitim Enstitüsü Programlarının Değerlendirilmesi, 1930 - 1980.” (Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Tezi, çoğaltma).

AnaBritannica. Çeşitli Ciltler ve Maddeler. İstanbul.

Aristoteles. (1990). **Oluş ve Bozuluş Üzerine**. (Çev: Celal Gürbüz). İstanbul.

(1967). **Organon.** (Çev: H. Ragıp Atatemir). İstanbul.

(1988). **Nikomakhos'a Etik**. (Saffet Babür). Ankara.

(1990). **Anima/Ruh Üzerine** (Celal Gürbüz). İstanbul.

Atay, H. (1981). **"Medreselerin Islahatı"**İlahiyat Fakültesi Dergisi. **Cilt XXV, sayı 2, 1 - 43.**

(1981). "Fatih - Süleymaniye Medreseleri Ders Programları ve İcazetnameler." **Vakıflar Dergisi.** Sayı XIII, s. 171 - 235.

(1983). **Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi**. İstanbul.

(1984)."Farabi'nin Üç Eseri". **İlahiyat Fakültesi Dergisi.** Ankara.

Ateş, İbrahim. (1982)."Vakıflarda Eğitim Hizmetleri ve Vakıf Öğrenci Yurtları". **Vakıflar Dergisi**. Ankara. Cilt 14, s. 29 - 92.

Ayaş,Nevzad. (1948). **Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi, Kuruluşlar ve Tarihçeler**. Ankara.

Ayşe Sıdıka. (1313).**Usul-i Talim ve Terbiye Dersleri**.(1897) İstanbul.

Aytaç, Kemal. (1972). **Avrupa Eğitim Tarihi.** Ankara.

(1976). **Avrupa'da Okul Reformları ve Demokratlaşma Temayülleri.** Ankara.

(1984). **Gazi Mustafa Kemal Atatürk, Eğitim Politikası Üzerine Konuşmalar.** Ankara.

Ayer, A. J. (1936). **Language, Truth and Logic**. London.

(1955). **The Foundation of Emprical Knowledge**. London.

(1959). **Logical Positivism**. Glencoe.

Bacon, Francis. (1966).**Yeni Atlantis**. (Çev. Hamit Dereli). İstanbul.

Bagley, W. C. (1938)."An Essentialist Platform for the Advancement of American Education".**Educational Administration and Supervision.**

Bal, Hüseyin. (1991). J.Dewey'in Eğitim Felsefesi**. İstanbul.**

Balasagunlu Yusuf. (1942). Kutadgu Bilig**. (Viyana Nüshası). İstanbul.**

(1959). **Kutadgu Bilig**. (Çev: R.R. Ararat). Ankara.

Baltacı Cahit. (1976). XI. XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri. **İstanbul.**

Baltacıoğlu, İsmail Hakkı. (1333). "Millî Tâlim ve Terbiye Islahatına Methal." **Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası.** Nisan 1333 (1917), No. 2, 5.5 - 15.

(1335). **Maarifte Bir Siyaset.** İstanbul (1919).

(1933). **Mürebbilere**. İstanbul.

(1942). **İçtimai Mektep**. Ankara.

(1964). **Pedagojide İhtilal**. İstanbul.

(1944). **Öğretmen**. İstanbul.

(1927). **Talim ve Terbiyede İnkılap**. İstanbul.

Barkan, Ömer Lütfi. (1942). **"İstilâ Devirlerinin Kolonizatör Türk Dervişleri ve Zaviyeler."** Vakıflar Dergisi. **Sayı II, s. 279 - 353.**

Baruönü, Işık. (1991)."1923-1989 Yılları Arasında Görev Yapan Hükümetlerin Ortaöğretim Politikaları ile İlgili Gelişme ve Değişmeler". Ankara.

Başaran, İ. Ethem. (1974). Türkiye'nin Zorunlu Öğretim Sorunları ve Çözüm Yolları. Ankara (Eğitim Fakültesi Dr. Tezi, çoğaltma).

Başgöz, İlhan - Wilson, H.E. (1968). **Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim ve Atatürk.** Ankara.

Battal, Taymas. (1964). "Türk Dünyasında Usûl-ü Cedid Hareketi". **Türk Kültürü.** Sayı 18, 199 - 125.

Baudrillard, J. (1998). Simularklar ve Simulasyon. **(Çev. Oğuz Adanır).** İzmir.

Baykal, İsmail. (1953). Enderun Mektebi Tarihi**.** İstanbul.

Baykan, Fehmi. (1989). Bilgelik Yolunda Bir Filozof Nietzsche**.** Ankara.

Baymur, Fuat. (1939). **İlk Okuma ve Yazma Öğretimi.** İstanbul.

Bayraklı, Bayraktar. (1989). **İslam'da Eğitim**. İstanbul.

Beer, Max. (1969). **Sosyalizmin ve Sosyal Mücadelelerin Tarihi. 1, 2, 3, 4, 5.** (Çev: Zühtü Uray). İstanbul.

Benne, K.D. (1940)." **The Educational Outlook of Herbert Spencer-** Harvard Educational Review**. London.**

Beker, Aziz. (1945). Türkiye'de İlköğretim**.** Ankara.

(1974). **Beyruni'ye Armağan.** Ankara.

Bernal, J. D. (1976). **Materyalist Bilimler Tarihi**. (Çev: Emre Maralı). İstanbul.

Bilhan, Saffet. (1991). **Eğitim Felsefesi**. Ankara

(1978). **Orta Asya Türk Devletlerinde Eğitim, Bilim, Sanat Hareketleri.** Ankara.

Binbaşıoğlu, Cavit. (1982). **Eğitim Düşüncesi Tarihi**. Ankara.

Brameld, T. (1956). Toward and Reconstructed Philosophy of Education**. New York.**

(1965). **Education as Power**. New York.

(1958). Philosophies of Education in Cultural Perspective.New York.

Brauner, Charles - J. Hobert W. Burns. (1965).**Problems in Education Philosophy.** New York.

Brickman, W. W. (1949). **"John Dewey's Foreign Reputation as Educator."**School and Society**.**

Brightman, Edgar Sheffield. (1951). An Introduction to Philosophy**. New York.**

Brubacher, John S. (1962). **Modern Philosophies of Education**. New York.

(1966). **A History of the Problems of Education**. New York.

Buhr, M. ve A. Köning. (1979). **Marxçı, Leninci Felsefe Sözlüğü**. İstanbul.

"Bulgarlara Satılan Tarihi Evrak". **1931 Cumhuriyet.** 21 Mayıs.

Burns, Emile. (1968). Marxizmin Temel Kitabı**.(Çev: Sedat Emekçi). İstanbul.**

Büyükdüvenci, Sabri. (1987). **Eğitim Felsefesi Yazıları**. Ankara.

(1991).**Eğitim Felsefesine Giriş**. Ankara.

Butler,J. Donalt. (1957). **Four Philosophies and their Practice in Education and Religion.** New York.

(1966). **Idealisme in Education**. New York.

Büyük Türk Filozofu ve Tıp Ûstadı İbni Sina, Şahsiyeti ve Eserleri Hakkında Tetkikler. 1937 (Her makalede sayfa numaraları yeniden başlıyor.)

Campanella, Tommaso. (1994).**Güneş Ülkesi.** (Çev.Vedat Günyol-Haydar Kazgan). İstanbul.

Carnap, Rudolf. (1962). Logical Foundations of Probabality**. Chicago.**

(1967). **Meaning and Necessity**. Chicago.

(1966). **An Introduction to the Philosophy of Science**. Chicago.

Cebesoy, A. Fuat. (1967). **Sınıf Arkadaşım Atatürk**. İstanbul.

Cevizci, A. (1999).**Paradigma. Felsefe Sözlüğü.** İstanbul.

Cicioğlu, Hasan. (1982).**Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve orta öğretim** (Tarihî Gelişimi). Ankara.

Clark, Gordan H. (1957) **Thales to Devey A History of Philosophy**. Boston.

Coleman, James. (1965). **Education and Political Development**. Princeton.

Cumhuriyetin 50. yılında Millî Eğitimimiz. 1973 İstanbul.

Copleston, Frederich. (1986). **Felsefe Tarihi**. (Çev. Aziz Yardımlı). İstanbul.

"Cumhuriyetten önce ve sonra Mesleki Tedrisat".1939 **Maarif Vekilliği Dergisi** .Sayı 21 - 22, s. 1 - 9.

Çağatay, Neşet. (1974). Bir Türk Kurumu Olan Ahilik**. Ankara.**

Çilenti, Kâmuran. (1982). "Bilimin Gelişimi İçinde İbni Sina ve Eğitim Teknolojisi". **Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 15, sayı 1, s. 14 - 17.

Chalmers, Alain. (1990). Bilim Dedikleri**. (Çev: Hüsamettin Arslan.) Ankara.**

Çığ, Muazzez İlmiye. (1996). **Sumerli Ludingirre.Geçmişe Dönük Bilimkurgu.** İstanbul.

Dağ, M. ve Öymen, H.R. (1974). **İslam Eğitim Tarihi**. Ankara.

Dawe, R.H. (1976). Foundations of Life-long Education. **Unesco: Paris.**

Dedekorkut Kitabı.

(1977). (Hazırlayan: S. Hizarcı). İstanbul.

Defterdar Sarı Mehmet Paşa.(1969). **Devlet Adamlarına Öğütler**.

(Hazırlayan: H. R. Uğural). Ankara.

Derman, Uğur. (1967)."Mürekkep, Kâlem, Kâğıt, Yazı" **İslâm Düşüncesi.**Haziran 1967 - Ekim 1969, sayı 2 - 8.

Dewey, John. (1933).**How we Think?** Boston.

(1937). **Authority and Social Change**. Harvard.

(1939). **Freedom and Culture**. New York.

(1950). **Human Nature and Conduct**. New York.

(1955). **Logic: The Theory of Inquiry**. New York.

(1956). **Philosophy of Education: Problems of Man.** Iowa.

(1960). **Knowing and Know**. Boston.

(1961). **Democracy and Education**. New York.

(1963). **Liberalism and Social Action**. New York.

(1966). **Tecrübe ve Eğitim**.(Çev. F.Başaran ve F.Varış). Ankara.

Dilaçar, A. (1972). **Kutadgu Bilig İncelemesi**. Ankara.

Divan-ü Lügat-it Türk (Türk Dili Özel Özel Sayısı). 1972 (1 Ekim) Cilt XXVII, sayı 253.

Doğan H. - Alkan, C. Sezgin, S. İ. (1980). **Meslekî ve Teknik Eğitim Prensipleri.** Ankara.

Dökmen, Üstün. (1983)."Ahlâk Eğitiminde Nasreddin Hoca."**Öğretmen Dünyası.** Temmuz, sayı 43, s. 8 - 10.

Ducasse, C.J. (1958)."What Can Philosophy Contribute to Educational Theory?" **Harvard Educational Review.** Harvard.

Ebüzziya Tevfik. (1913). Numune - i Edebiyat - ı Osmaniye.(Reşit Paşa: Nutk - ı Mürettep, **s. 177 - 181). Konstantiniyye, 1329 - 1330 (1913 - 1914).**

Edip Ahmed Bin Mahmut Yükreki. (1951). Atabetü-l Hakâyık**.(Çev:R.R.Arat.) İstanbul.**

Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Sağlanması. 1981(M.E.B. Yayınları, çoğaltma).

Eflatun. (1958). **Devlet.** (Çev: S. Eyûpoğlu ve H. Ali Cimgöz). İstanbul.

(1989). **Birinci Alkibiades**. (Çev: İlhan Şahinbaş). İstanbul.

(1989). **İkinci Alkibiades**. (Çev: Suat Beydur). İstanbul.

(1989). **Protagoras.** (Çev: N. Şazi Kösemihal). İstanbul.

(1989). **Kriton** (Çev: Zafer Taplıkoğlu). İstanbul.

(1989). **Kratylos**. (Çev: Suat Y. Baydur). İstanbul.

(1989). **Kharmides**. (Çev: N. Şazi Kösemihal). İstanbul.

(1989). **Lakhes**. (Çev: N. Şazi Kösemihal) .İstanbul.

(1989). **Lysis**. (Çev: Sabahattin Eyüpoğlu). İstanbul.

(1989). **Mektuplar.** (Çev: İrfan Şahinbaş). İstanbul.

(1989). **Meneksenos**. (Çev: İrfan Şahinbaş). İstanbul.

(1989). **Timaios.** (Çev: Erol Güney - Lütfi Ay). İstanbul.

(1989). **Rakipler.** (Çev: N. Şazi Kösemihal). İstanbul.

(1989). **Philebos.** (Çev : Sabri Esat Siyavuşgil). İstanbul.

(1989). **Theages**. (Çev: Handi Varoğlu). İstanbul.

(1989). **Sofist**. (Çev: Mehmet Karasar.) İstanbul.

(1989). **Kritias.** (Çev: Erol Güney ve Lütfi Ay). İstanbul.

(1966). **Sokrates'in Savunması**. (Çev: Teoman Aktürel). İstanbul.

(1963). **Phaidon**. (Çev: Suut Kemal Yetkin -H. R. Atatemir). İstanbul.

(1944). **Devlet Adamı**. (Çev: Nüsret Hızır). İstanbul.

(1946). **Parmenides.** İstanbul.

(1946). **Menon.** İstanbul.

(1946). **Theaitetos**. İstanbul.

(1948). **Nomoi.** İstanbul.

Egemen, Bedi Ziya. (1957).Terbiye İlminin Ana Meseleleri I,II**.** Ankara.

El-Attas, S.M.Nakib. (1991). **İslami Eğitim**.(Çev. Ali Çaksu). İstanbul.

Emre, İ. (2004). **Postmodernizm ve Edebiyat.** Ankara.

Emre, A. Cevat. (1960). **İki Neslin Tarihi.** İstanbul.

Engels, F. (1967). **Anti -Duhring**. (Çev: M. Reşat Baranel). Ankara.

(1976). **Ludwing Feuerbach ve Klasik Alman Felsefesinin Sonu**. İstanbul.

Ergin, Muharrem. (1970). Orhun Abideleri**.** İstanbul.

(1964). **Dede Korkut Kitabı**. İstanbul.

Ergin, Osman. (1977). **Türkiye Maarif Tarihi.** İstanbul, Cilt 1 - 5.

(1937). **Muallim Cevdet'in Hayatı, Eserleri ve Kütüphanesi.** İstanbul.

Ergün, Mustafa. (1982). **Atatürk Devri Türk Eğitimi**. Ankara.

(1978). **II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908 - 1914).** Ankara.

(1982)."Emrullah Efendi, Hayatı, Görüşleri, Çalışmaları." **Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi Dergisi.** Cilt 30, sayı 1 - 2, s - 7 - 36.

(1982). "II. Meşrutiyet Döneminde Medreselerin Durumu ve Islah Çalışmaları." **Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi Dergisi.** Cilt 30, sayı 1 - 2, 5. 59 - 89.

Erişirgil, N. Emin. (1918). "Dinî Terbiye, Dinî Tedrisat."**Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası.** Mart 1334, No.3, 5. 13 - 14

(1944)."Meşrutiyetten Önce Anadolu Kasabalarında Fikir Tezatl arı ve Gençlik."**Ülkü.**16 İk. Kânun 1944, cilt 5, sayı:56, 5.4.

Eröz, Mehmet. (1983). Millî Kültürümüz ve Meselelerimiz İstanbul.

Ersoy, M. Âkif. (1973). **Safahat** (Hazırlayan: Ö.R. Doğrul). İstanbul.

Ertürk, Selahattin. (1982). Diktacı Tutum ve Demokrasi**.** Ankara.

(1971). **On yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları**. Ankara.

(1972). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara.

Ethem İbrahim Paşa. (1979). Terbiye ve Talim-i Âdab ve Nesâyihül Etfal**.**

(Hazırlayan: H. R. Öymen). Ankara.

Ethem, Hejat. (1916). **Mektepçilik** (Usûl - i Tedris Kısmı). (1332). İstanbul

Evliya Çelebi Seyahatnamesi. 1314 Dersaadet: (1938) cilt 1. İstanbul.

Farabi. (1956). El Medinetû'l Fazıla**. (Çevi N. Danışman).** İstanbul.

(1931). **İhsau'l Ulum**. (Çev. N. Danışman). İstanbul.

Farabi'nin Üç Eseri. 1974 (Çev: H.Atay) Ankara.

Farley, Lewis. (1875). **The Decline ofTurkey.London** (Fuat Paşa'nın Vasiyeti).

Fatma Aliye. (1916). Ahmet Cevdet Paşa ve Zamanı. Dersaadet **(1332).**

Faune, Edgar ve diğerleri. (1972). **Learning to be: Word of Eduaction Today and Tomorrow.Paris:** Unesco.

Feyerabend, P.K. (1979). **The Science in the Free Society**. London.

(1975). **Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge**. London.

Fazıl Ahmed. (1326). Terbiyeye Dair**.(1910)** İstanbul.

Fidan, Nurettin. (1986). Okulda Öğrenme ve Öğretme**.** Ankara.

Fränkena, William K. (1965). **Philosophy of Education**. New York

Foucault, M. (1999). Yapısalcılık ve Post Yapısalcılık. **(Çev. U. Umaç ve A. Utku)** İstanbul.

Garaudy, Rager. (1965). Sosyalizm ve Ahlâk**. (Çev: Selahattin Hilâv).** İstanbul.

Gazali, Ebu Hamit Muhammed. (1980). **Ey Oğul**. (Çev. A. Serdaroğlu). İstanbul.

(1964). **Bidayet-ül Hidaye**. (Çev. Abdülkadir Akçiçek).İstanbul.

(1302). **Tehafut-ul Felasife**. Mısır.

(1961). **Kimyayı Saadet**. (Çev. Hakkı Şenkon). Ankara.

(1948). **El-Munkız-u Mined Dalal.** (Çe. H. Güngör).İstanbul.

(1967). **Risalet-ul Ledünniye**. (Çev. A. Şener ve Ş. Topaloğlu). İstanbul.

Tarihsiz. **İhya-u Ulumid-din I-V**. Kahire.

Geray, Cevat. (1978). Halk Eğitimi**.** Ankara.

Gethrie, H. ve G. G. Walsh. (1941). **Philosophical Symposium on American Catholic Education**. New York.

Good, Carter V. (1959). **Dictionary of Education** . New York.

Gökalp, Ziya. (1976). Türk Medeniyeti Tarihi**.** Ankara.

(1963). **Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak.**Ankara.

(1941). **Yeni Hayat.** İstanbul.

(1966). **Türkçülüğün Esasları**. İstanbul.

(1964). **Milli Terbiye ve Maarif Meselesi**. Ankara.

Gökberk, Macit. (1961). Felsefe Tarihi. Ankara.

(1979). **Felsefenin Evrimi**. İstanbul.

Göksan, Ayhan. (1964). "Gaspıralı İsmail Bey ve Usûlûceditçiliği."**Türk Kültürü.** Nisan, sayı 18, s. 126 - 129.

Gölpınarlı, Abdülbaki. (1968). **"Hacı Bayram Veli."**Türk Dili**. (Türk Halk Edebiyatı Özel Sayısı.) s. 384 - 389.**

"Mevlilik Maddesi." **İslam Ansiklopedisi.**

Gutek, L.Gerald. (1988). **Philosophical and Ideological Perspectives on Education.** London

Gültekin,Vahdet. (1979). Jean Jacques Roussea.Hayatı ve Eserleri. İstanbul.

Günday, Dündar. (1974). **Arşiv Belgelerinde Siyakat Yazısı, Özellikleri ve Divan Rakamları.** Ankara.

Gündüz, Asım. (1973). **Hatıralarım.** (Hazırlayan: İ. Ilgar). İstanbul.

Gürkan, Tanju. (1981). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi**.** Ankara.

Güvenç, Bozkurt. (1972). **İnsan ve Kültür**. Ankara.

Hainzut, L. O. ve L. Lawton. (1981). **The Sources of a Content Reform Geared to Life-long Education**. Paris: Unesco.

Hamdulluh Suphi Tanrıöver ve Anıları. 1968 (Hazırlayan: M. Baydar). İstanbul.

Hançerlioğlu, Orhan. (1976). Felsefe Sözlüğü**.** İstanbul.

Harbison, Frederich. (1965). **Manpower and Education**. New York.

H. Basri Ayavazof. (1906). Usûl – i Tedris ve Talim, Terbiyle**.** Kırım.

Heimsoeth, Heinz. (1986). Felsefenin Temel Disiplinleri**. (Çev. T. Mengüşoğlu)** İstanbul.

Hızır, Nusret. (1965). "Viyana Çevresi" **Araştırmalar Dergisi.** Ankara: Türk Dil Kurumu, II. cilt.

(1976). **Felsefe Yazıları**. Ankara.

(1958). **Bilimin Işığında Felsefe**. İstanbul

(1987). **Geride Kalanlar**. Ankara.

Hirsch, E. (1950). Dünya Üniversiteleri ve Türkiye'de Üniversitelerin Gelişmesi**. İstanbul, 2 cilt.**

Holt, John. (1972). **Freedom and Beyond**. New York.

Hook, Sidney. (1964). Education and Modern Man. New York.

Hutching, R. N. (1938). "The Philosophy of Education." Chicago.

Hume, David. (1983). Din Üstüne. **(Çev: Mete Tuncay).** İstanbul.

Hübscher, Arthur. (1963). Çağdaş Filozoflar**. (Çev. İsmail Tunalı).** Ankara.

İbrahim, Hakkı. (1330). **Maarifetname**. İstanbul (1914).

İbrahim, Hilmi. (1332). Milletin Kusurları. Dersaadet**, 1916, 3. Baskı.**

(1329). **Maarifimiz ve Servet - i İlmiyemiz. Dersaadet**, 1913, 2. baskı.

(1334). **Zavallı Millet. Dersaadet**, 1916.

İllich, İvan. (1985). **Okulsuz Toplum**. (Çev. T.B.Üstün). Ankara.

İnalcık, Halil. (1963). **Türk İdarî Teşkilat Tarihi**. Ankara.

İnen, Ali Naim. (1968). Çocuk Hukuku**.** İstanbul.

İnan, M. Rauf. (1973). "Eğitim ve Kültür Tarihimizden Üç Anıt." **VII. Türk Tarih Kongresi**. (1970). Ankara, cilt 2.

(1976). **Bir Üstün Adam**. Ankara.

İsfandiyaroğlu, Fethi. (1952). **Galatasaray Tarihi**. İstanbul.

İslam Ansiklopedisi. Çeşitli Ciltler ve İlgili Maddeler.İstanbul.

İsmail Bey Gasprenski. (1894). Mektep ve Usûl -i Cedîd nedir**?** Bahçesaray.

İsmail, Habib. (1942). **Tanzimattan Beri Edebiyat Tarihi**. İstanbul.

İzmirli, İsmail Hakkı. (1938). İslam Felsefesi Dersleri**.** İstanbul.

(1927). "İlk Türk Filozofu". **Darulfünun Ed. Fak. Mec**. C.5, Say:3,4,6, İstanbul.

(1338). **Felsefe-i İslamiye Dersleri**. İstanbul.

(1341). **Yeni İlm-i Kelam. I-11**. İstanbul.

James, William. (1958). The Varieties of Religicus Experience**.** New York.

(1986). **Pragmacılık I.** (Çev. M.Aşkın). İstanbul.

Jaspers, Karl. (1963). **The Future Of Mankind**. (Çev: E. B. Ashton). Chicago.

(1959). **Way to Wisdom**. (Çev: Raphl Manheim). New Haven

(1971). **Felsefeye Giriş**. (Çev: Mehmet Akalın). İstanbul.

Johnston, Herbert. (1963). **A Philosophy of Education**. New York.

K. Muallim Rıfat. (1925). "Mektep Hatıraları" **Muallimler Mecmuası**.

Nisan, sayı 30, 5. 1338 - 1360.

Kafesoğlu, İbrahim. (1938). Kutadğobilig'in Bilim ve Kültür Tarihimizdeki Yeri. İstanbul.

Kanat, Halil Fikret. (1942).Milliyet İdeali ve Topyekün Milli Terbiye. Ankara.

(1934). **Muasır Terbiye Ülküleri ve Terbiyede Yenilikler.** İstanbul.

(1951). **Pedagoji.** Ankara.

(1963). **Pedagoji Tarihi**. İstanbul.

Kansu, Nafi: A. Türkiye Maarif Tarihi. I ve II**.** Ankara.

Kant, I. (1964). **Critique Practical Reason**. London.

Kaplan, Mehmet. (1976). **Türk Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar**. İstanbul.

Karabekir, Kazım. (1340). **Şarkılı İbret**. İstanbul (1924).

Karayalçın, Yaşar. (1964). "Üniversitelerin İdare ve Murakabesi." **Hirschie Armağan.** Ankara.

Kaşgarlı, Mahmut. (1940). **Divan-ü Lûgat-it Türk** (Çev: B. Atalay). Ankara.

Katip Çelebi. (1986). **Mizanül Hakk Fî İhtiyâr - il Ahak**. İstanbul (1870).

Katip Çelebi'den Seçmeler. 1968 (Hazırlayan: O. Ş. Gökyay). İstanbul.

Kaufman, Walter. (1965). Dostoyevski'den Sartre'a Varoluşçuluk**.(Çev. Akşit Göktürk). İstanbul.**

Kavcar, Cahit. (1974). I. Meşrutiyet Devrinde Edebiyat ve Eğitim (1908 - 1923). Ankara

(1982). "Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu." Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 15, sayı 1, s. 197 - 214.

Kaya, Yahya K. (1977). **İnsan Yetiştirme Düzenimiz**. Ankara.

Kaynardağ, Arslan. (1981). Eğitimle İlgili Üç Rapor ve Atatürk İş Üniversitesi **(Dewey, Kühne, Buysa)." Uluslararası Atatürk Konferansı. İstanbul, Kasım, Cilt 2, 5 - 1 - 13.**

Kâzım, Nami. (1925). **Mekteplerde Ahlâkı Nasıl Telkin Etmeli?** İstanbul.

Kenneth, H. Hansen. (1980). **Philosophy for American Education**. New York

Kerschensteiner, G. İş Okulu Kavramı. (Çev. F. Gündüzalp). Ankara.

Keykâvus. (1944). **Kabusname**. (Çev: M. Ahmed, Yayınlayan: O. S. Cokyay).

Kınalızade Ali. (Tarihsiz) Ahlâk-î Alâî. (Hazırlayan: H. Algül, A. Kahraman). İstanbul, 2 cilt.

Kısakürek, M. Ali. (1976). Üniversitelerimizde Yenileşme, Programlar ve Öğretim Açısından. Ankara.

Kızılçelik, S. (2000). **Frankfurt Okulu.** Ankara.

Kierkegaard. (1989). Korku ve Titreme**.** İstanbul.

Kitabı Mukaddes,Tevrat,Zebur ve İncil. 1989. İstanbul.

Koçi Bey Risalesi. 1303 Konstantiniyye (1887).

Konfüçyüs. (1945). Büyük Bilgi**. (Çev. M.N. Özerdim.) Ankara.**

(1974). **Konuşmalar**.(Çev.M.Nabi Özerdim). Ankara.

Kilpatric, W. Heard. (1963). Philosophy of Education**. New York.**

Kirby, Fay. (1962). Türkiye'de Köy Enstitüleri**. Ankara.**

Kneller, G. F. (1964). Estentialism and Education. **New York.**

(1966). Introduction to the Philosophy of Education. New York.

Koçu, D. Ekrem. (1961)."**Sıbyan Mektepleri."** Hayat Tarih Mecmuası.

1 Mart, cilt 1, sayı 2, 5.24 - 28.

Koçer, Hasan Ali. (1971). **Eğitim Tarihi**. Ankara.

Kolçak, Sabri. (1968). **İ. H. Baltacıoğlu:Hayatı, Eserleri, Tezleri**. İzmir.

Kodaman, Bayram. (1980). Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi**.** İstanbul.

Komiser, Paul. (1959)."**Pedagogical Krowledge and Teatcher Eduation"** Proceeding of the Fifteenth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society. **Consos.**

Korkmaz, Zeynep. (1974). "Cumhuriyetin 50. Yıldönümü Dolayısıyla Göktürk Yazıtlarından Atatürk'ün Gençliğe Hitabesinde."**Cumhuriyetin 50. Yıldönümünü Anma Kitabı.** Ankara.

Köprülü, Fuad. (1980). **Türk Edebiyatı Tarihi**. İstanbul.

(1981). **Türk Edebiyatında ilk Mutasavvıflar**. Ankara.

«Aşık Paşa Maddesi.» İsâm Ansiklopedisi.

Ata(beğ) Maddesi» İslâm Ansiklopedisi.

(1950). **Köy Enstitüleri ve Köy Öğretmeni Anket Cevapları** Ankara.

Köymen, M. Altay. (1977). «Alp Arslan Zamanı Salçuklu Kültür Müesseseleri.”**Selçuklu Araştırma Dergisi.** İstanbul.

Kranz, Walter. (1984). Antik Felsefe**. (Çev. Suad Y.Baydur)**.İstanbul**.**

Kuçuradi, lonna. (1967). **Nietzsche ve İnsan**. İstanbul.

(1971). **İnsan ve Değerleri**. İstanbul.

(1979). **Sanata Felsefeyle Bakmak**. Ankara.

Kuhn, T. S. (1970). **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago.

Kunter, Halim B. (1955). «Türkiye Maarifinde Vakıflar.»**Eğitim Hareketleri.** Mart, sayı 3, s. 19 - 20.

Kur'anı Hakim ve Meal-i Kerim I,II,II. 1969. Hasan Basri Çantay. İstanbul.

Kuran, Apdullah. (1969). **Anadolu Medreseleri I.** Ankara.

Kurgan, Şükrü. (1968). «Nasreddin Hoca Fıkralarında Türk Halk Yaşayışının İzleri.». **Türk Dili**. Aralık, s. 482 - 497.

Kutadgu Bilig. (1970). (Türk Kültürü Özel Sayısı). Aralık, sayı 98, s. 69 - 178.

Kutay, Cemal. (1968). «Tanzimat Padişahının 22 Yıllık Saltanatında Temel Hadiseler.» **Tarih Sohbetleri** 7. s. 7 - 36.

Kutlutaş, Hasan. (1978).**Alp Arslan Zamanı Selçuklu - Türk Toplumunda Eğitim - Öğretim Kurumları**. Ankara.

Lakatos, Imre ve Alan Musgrave. (1970). **Criticism and The Growth of Krowledge.** Combridge.

Lengrand, Paul. (1970). **An İntroduction to life-long Education**. Paris.

Lenin, V. I. (1970). İşçi ve Köylü İttifakı. **(Çev: M. Kabagil).** İstanbul.

(1969). **Emperyalizm-Kapitalizmin En Yüksek Aşaması.** (Çev: Cemal Süreyya). Ankara.

(1970). **Sol Komünizmin Bir Çocukluk Hastalığı**. (Çev: M. Kabagil). Ankara.

(1976). **Materyalizm ve Ampiriokritisizm**. (Çev: M. Kabagil). Ankara.

Levisyon, Arnold B. (1961).«The Uses of Philosophy and the problems of Education.» **Educational Theory.** April.

Livingston, R. (1952).**Education and the Spirit of The Age**. Oxford.

Locke, John. (1963). Essay Concerning Human Understanding**.** London.

(1965). **Some Thoughts Concerning Education**. London.

Lyotard, J.F. (1990). **Postmodern Durum.** (Çev. A. Çiğdem). İstanbul.

Maarif Hakkında Lâyihalar. 1339 İstanbul (1923).

M. Cemal. (1327). Vesâik - i Siyasiye**. İstanbul (1911).**

M. Şemsettin. (1332). **Hurafattan Hakikata**. İstanbul (1916).

Magee, Bryan. (1979). **Yeni Düşün Adamları** (Çev: Mete Tunçay). İstanbul.

Mahmud Cevad. (1338). Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat veİcraatı**. İstanbul (1922).**

Makarenko, Anton. (1987). **Ana Babaların Kitabı**. (Çev: Şula Ünsaldı).İstanbul.

(1980). **Ailede ve Okulda Çocuk Eğitimi**.(Çev: Hüseyin Akyol ve Diğerleri). İstanbul.

Malinin, V. A. (1979). Marxçı-Leninci Felsefenfin Temelleri **(Diyalektik Maddecilik) I.** İstanbul.

Mandel, Ernest. (1970). **Marxist Ekonomi El-Kitabı I. II.** İstanbul.

Mantron, Robert. (1981). İslâmın Yayılış Tarihi **(7 - 11. y.y.) (Çev: İ. Kayaoğlu).** Ankara.

Marx, Karl. (1974). **Kapital I, II, III.** (Çev: Menmet Selik). Ankara

(1966). **Felsefenin Sefaleti**. (Çev: Erdoğan Başar). Ankara.

(1966). **Ücret, Fiyat ve Kâr**. (Çev. Erdoğan Başar). Ankara.

(1977). **Kutsal Aile**. (Çev. Erdoğan Başar). İstanbul.

(1975). **Alman İdeolojisi**. İstanbul.

Marx, Karl ve F. Engels. (1968). **Felsefe incelemeleri**. (Çev: Cem Eroğlu). Ankara.

Mc Gucken. (1942). «The Catholic Philosophy of Education.» Philosophies of Education. Chicago.

Mehmet A. Ayni. (1927). **Darülfünün Tarihi.** İstanbul.

Mehmet Emin. (1341). «Mekteplerimize Dair.» **Mihrap.** 1 Nisan 1341 (1925), sayı 28, s. 145 - 146.

Mehmet Esat. (1310). **Mir'at-i Mekteb-i Harbiye.** İstanbul (1893).

(1312). Mir'at-i Münendishane-i Berri-i Hümayûn. İstanbul
(1896). Mehmet Rüşdü. 1273 Nuhbe - tül Etfal .İstanbul.

Melekzade Fuad. (1315). Usûl-i Tedris ve Tederrüs**. Dersaadet (1899).**

Mengüşoğlu, Takiyettin. (1968). Felsefeye Giriş**.** İstanbul.

(1978). «Ankara Üniversitesinin Bir Eğitim Fakültesi. Vardır.»**Felsefe Arşivi**. Sayı: 20

(1971). **Felsefî Antropoloji**. İstanbul.

Mevlânâ. (1957). **Mesnevî**. (Çev: V. İzbudak). İstanbul, 6 cilt.

(1969). **Fîhi Mâhif**. (Çev: M. Üb Anbarcıoğlu). İstanbul.

Mıhcıoğlu, Cemal. (1980). **Eğitimde Yörelerarası Dengesizlik**. Ankara.

Mohammet Khadr. (1967). **«Delux Actes de wakf d'uh Qarahanide d'Asie Centrale.»** Journal Asiatique**.**

More, Thomas. (1993). **Utopia.** (Çev. Sabahattin Eyüpoğlu, Vedat Günyol). İstanbul.

Morris, Van Cleve. (1965). «The Philosophy of Education.» Becoming and Education. Boston.

Muallim Cevdet. (1335). «Ahilik» Büyük Mecmua. 24 Nisan (1919), No. 6, s. 83; 5 Haziran 1335 (1919), No. 9, s. 14; 19 Haziran 1335 (1919), No. 10, s. 155.

(1332). «Darülmuallimîn 70. Sene - i Devriyesi ...» Tedrisat Mecmuası. Mart (1916), No. 6, s 175 - 200.

(1341). «Selim Sabit Merhum Hakkında.» **Tedrisat Mecmuası.Eylül** - Teş. Ev. (1925), cilt 13, No. 68, s. 360 .

(1978). **Mektep ve Medrese**. (Hazırlayan: E. Erüz). İstanbul.

«Muhtelit Tedrisat». 1930 Maarif vekâleti Mecmuası. Sayı 19, s. 87 - 95.

Murdach, Iris. (1965). **Sartre, Yazarlığı ve Felsefesi**. (Çev. S. Hilav). İstanbul.

Musa, Kâzım. (1310). Rehber-i Tedris ve Terbiye**. İstanbul (1894).**

Mustafa Necati. (1928). **İlk Mektep Muallimleriyle Meslekî Bir Hasbihal**. Ankara.

Nabi. (1307). Hayriyye -i Nabi. **(Konstantiniyye (1891).**

Namık Kemal (Tarihsiz) **Teracim-i Ahval**. İstanbul.

Nash, Paul. (1971). «Excellence and Equality in Education. »**The Encyclopedia of Education.** New York.

Neill, A.S. (1960). SummerhiII. A Radical Approach to Child Rearing**. New York.**

Newsome, George I. Jr. (1968).«Analytic Philosophy and Theory of Education.» **In Selected Readings in the Philosophy ofEducation**. New York.

Nietsche, Friedrich. (1988). Dionysos Dithyrambosları**. (Çev: Oruç Arıoba). İstanbul.**

(1971). **Böyle Buyurdu Zerdüşt**. İstanbul.

Nizamülmülk. (1981). **Siyasetname.** (Çev. N. Bayburtlugil). İstanbul.

O'conner, D. S. (1957). An Introduction to the Philosophy of Education**. New York.**

Onay, Perihan (1967). **Türkiye'nin Kalkınmasında Kadının Rolü.** Ankara.

Oral, M. Zeki (1956). «Hz. Mevlânâ'da Terbiyevî Fikirler.» **Eğitim Hareketleri.** 1 Ocak, sayı 13, s. 1 - 4.

Ögel, Bahaeddin. (1955). «Uygur Devleti'nin Teşekkülü ve Yükselme Devri.». **Belleten**.Temmuz, Sayı 75, cilt XIX, s. 331 - 376.

(1971). **Türk Mitolojisi**. Ankara.

(1979). **Türk Kültürünün Gelişme Çağları**. Ankara.

(1982). **Türklerde Devlet Anlayışı** (13. yüzyıl sonlarına kadar).Ankara.

(1989). **Türk Kültür Tarihine Giriş**. Ankara.

Ömer Seyfettin.

(Tarihsiz) **Mektep Çocuklarında Türk Mefküresi**. İstanbul.

Öner, Necati. (1970). Klasik Mantık**. Ankara.**

Öymen, H. Raşit. (1930). «Orta Tahsil Yolunda Para ve Siyasi Nüfuz.» **Muallimler Mecmuası.** T. Evvel, cilt 8, sayı 11, s. 6. 12.

(1931). **Pedagoji Kıraatı I.** İstanbul.

(1978). «Köy Enstitüleri Kuruluşlarının Tarihî Gelişimi.» **Eğitim Hareketleri**. Eylül - Ekim, cilt 23, sayı 278 -279, s. 27 - 32.

(1969). **Doğulu ve Batılı Yönüyle Eğitim Tarihi**. Ankara.

(1931). **Yeni Mektebe Doğru**. İstanbul.

(1969). **Türkiye'nin Ana eğitim Problemleri**. Ankara.

(1948). "Yüzyıl İçinde Muallim Mektepleri ve Terbiye Hareketleri." **Yeni Bilgi**. Cilt I. Sayı:10.

Özalp, Reşat. (1982). **Millî Eğitimle İlgili Mevzuat** (1857 - 1923). İstanbul

Özkucur, Abdullah. (1985). Köy Enstitüleri Destanı**.** Ankara.

Özlem, Doğan. (1986). **Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi**. İstanbul.

(1991). **Mantık.**İstanbul.

Özçelik, Durmuş Ali. (1981). **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara.

(1987). **Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara.

Öztürk, Hüseyin. (1992). Eğitim Felsefesi**.** Konya.

Parmaksızoğlu, İsmet. (1982). Türklerde Devlet Anlayışı **(1299 - 1789).** Ankara.

Papi, G.U. (1966). "General Problems of the Economics of Education." **The Economics of Education**. London.

Petrovic, Gajo. (1967). Marx in the Mid. Twentienth Century a Yugoslav Philospher Deconsiders Karl Merax' Writings. New York.

Peirce, C.S. (1973). Essays in The Philosophy of Science**.** London.

Pestalozzi, J.H. **Lienhard ve Gertrud**. (Çev.H.Rodop). İstanbul.

Phenix, Philip Hb. (1961). **Philosophies of Education**. New York.

(1973). **Batı Felsefesi Tarihi, Modern Cağ - Yeni Cağ** (Çev: M. Sencer). Ankara.

Popper, K.R. (1968). The Logic of Scientific Discovery**.** London.

(1969). **Conjectures and Refitations**. London.

(1972). **Objective Knowledge**. Oxford.

Politzer, George, Guy Besse ve Mavrica Cavçing. (1974). **Felsefenin Temel İlkeleri**. İstanbul.

Prens Sabahattin. (1965). Türkiye Nasıl Kurtulabilir? İstanbul.

Rather, Joseph. (1939). **Intelligence in the Modern Word, John Dewey's Philosophy.** New York.

Reboul, Olive. (1992). **Eğitim Felsefesi**. İstanbul.

Redden, J. J. ve F. A. Ryan. (1942). A Catholic Philosophy of Education**. Milwaukee.**

Rehmüma-yı Muallimin Kitapları İçin Rehrümâ-yı Muallimin (Yazar adı, basım yeri ve tarihi yok).

Roger, Trigg. (1993). **Rationality and Science: Can Science Explain Everytings?** Cambridge.

Rosenberg, Max. (1955). **İntroduction to Philosphy**. New York.

Rosenthal, N ve P. Yuden. (1972). **Materyalist Felsefe Sözlüğü**. İstanbul.

Rousseau, J.J. (1966). **Emil,Yahut Terbiyeye Dair.** (Çev.Ülgener, Güzey, Ülken) İstanbul.

(1986).İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı. (Çev.H.Nuri İleri). İstanbul.

(1988).**Toplum Anlaşması** (Çev. Vedat Günyol). İstanbul.

Russel, Bertrand. (1944). Felsefe Meseleleri**. (Çev: A. Adnan Adıvar.)** İstanbul.

(1971). **Batı Felsefe Tarihi; İlk Çağ**. (Çev: M. Sencer). Ankara.

(1972). **Batı Felsefesi Tarihi, Orta Çağ**. (Çev. M. Sencer). Ankara.

(1974). **Batı Felsefesi Tarihi, İslâm Kültürü ve Felsefesi.**(Çev: M. Sencer). Ankara.

(1984). **Eğitim Üzerine**. (Çev. Nail Bezer). İstanbul.

(1996). **Dış Dünya Üzerine Bilgimiz**. (Çev. Vehbi Hacikadiroğlu).
İstanbul

Sadi. (1966). **Gülistan.** (Çev: H. İlaydın). İstanbul.

(1967). **Boston**. (Çev: H. İlaydın). İstanbul.

Sadrettin Celâl. (1930). **«Toplu Tedris.»** Muallimler Mecmuası**. 15 Mart, cilt 7, sayı 3, s. 65 - 78**

(1931). «Maarifte Islahat.» **Muallimler Mecmuası.** 1 Şubat, cilt 8, sayı 15, s. 131 - 140.

Sağlam, Hasan. (1983). **«Eğitimde 8 Büyük sorun Var.»** Hürriyet**.5 Ekim 1983.**

Said Paşa'nın Hatıratı. (1328). **Dersaadet** (1912), 3 cilt.

Salname - i Nezaret - i Naarif - i Umumiye. 1321 Hicrî 1316, 1317, 1318, 1319, 1321 (1898 - 1904).

Sami. (1323). **İlm-i Terbiye-i Etfal**. (Aristokli Efendi'den Çeviri). İstanbul.

Sanders, w. j. (1940). «The Logical Unity of John Dewey's Educational Philosophy.» **Journal of Ethics.** New York.

Sartre, Jean-Paul. (1961). Bulantı. **(Çev. Bertan Onaran)** İstanbul.

(1960). **Varoluşçuluk.** (Çev. Bertan Onaran) İstanbul.

(1988). **Yöntem Anlayışı**. (Çev. Bertan Onaran).İstanbul.

(1967). **Edebiyat Üzerine**. (Çev. Bertan Onaran). İstanbul.

(1981)."Varoluşçuluğun Savunması" **Türk Dili.** Ocak. Ankara.

Satı. (1334). **«Meşruteyitten Sonra Maarif Tarihi.»**Muallim. **15 Şubat, sayı 19, cilt 2, s. 654 - 655**

(1327). **Fenn - i Terbiye**. İstanbul (1911), 2 cilt.

(1326). **Layihalarım.** İstanbul (1910).

(1329). **Ümid ve Azim**. Dersaadet (1913).

Sayılı, Aydın. (1989). **Hayatta En Hakiki Mürşit İlimdir**. Ankara.

Scheffler, Israel. (1958). **Philosophy and Education.** Boston.

Schilpp, Paul Arthur. (1951). The Philosophy of John Dewey**. New York.**

Schofield, Harry. (1972). **The Philosophy of Education: An İntroduction**. London.

Selim, Sabit. (1290). **Rehnüma-yı Muallimin**.İstanbul.

(1290). **Elifba - yı Osmanî.** İstanbul.

Sena, Cemil. (1974). Filozoflar Ansiklopedisi I,II,II,IV**. İstanbul.**

Sıddîkî, M.Z. (1966). **Hadis Edebiyatı Tarihi**. (Çev: Y.Z. Kavakçı). İstanbul.

Siracettin. (1923). «Nûmayiş.» Muallimler Mecmuası.30 Haziran, sayı 10, s. 197 - 199.

Smith, Philip G. (1965). **Philosophy of Education, Introductory Studies**. New York.

Soderguist, H. (1964). The Person and Education**. Ohio.**

Sönmez, Veysel. (1985). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. Ankara.

(1987). **Sevgi Eğitimi**. Ankara.

(1989). "Eğitimin Biyoteknolojik Temelleri."**Eğitim Fakültesi Dergisi.** Ankara.

(1991). "Strateji, Yöntem, Teknikler ve Akıl Yürütme." Ankara.

(1992). "İlkokul Öğretmenlerinin Sınıfiçi Etkinlikleri". Ankara.

(1998). **Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri**. Ankara.

Soykut, Refik. (1971). **Orta Yol Ahilik**. Ankara.

Spring, Joel. (1991). **Özgür Eğitim**.(Çev. Ayşen Ekmekçi).İstanbul.

Stalin, J. (1969). **Sağ ve Sol Sapmalar Üzerine**. (Çev: M. Ardos). Ankara.

(1969). **Leninizmin İlkeleri.** (Çev: M. Kabagil). Ankkara.

Strain, John Poul. (1971). **Modern Philosophies of Education.** New York.

Su, Kâmil. (1981). **Sevr Antlaşması ve Aydın (İzmir) Vilayeti**. Ankara.

(1981). «Atatürk Bir Tarih Dersinde.» **Belleten.** Ocak, cilt XLV/1, sayı 177, s. 419 - 436

(1978). «Ahmet Rıza Bey'in Maarif Lâyihası ve Bursa Okulları.» **Eğitim Hareketleri.** Temmuz - Ağustos 1977/ Ocak - Şubat 1978, Sayı 265/266 - 270/271.

Suchodolski, Bogdan. (1982). «**Permanent Education and Creativity**.» Paris: Unesco.

Sunar, İlkay. (1986). Düşün ve Toplum**.** Ankara.

Sunar, Cavit. (1981). «Erzurumlu İbrahim Hakkı ve Terbiye Kuralları.» **İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Cilt XVIV, s. 127 - 150.

Sungu, İhsan. (1943). «Galatasaray Lisesi'nin Kuruluşu.» **Belleten.** Cilt VII, s. 315-347.

Sümbülzade, Vehbi (1251). **Nuhbe-i Vehbi**. İstanbul (1845).

(1292). **Lûtfiye-i Vehbi.** İstanbul (1875).

(1962). **Tuhfe-î Vehbi**. İstanbul (1945).

Şeker, Mehmet. (1981). **«Tarîk-ul Edeb'te Eğitim.»** Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri**.** Ankara, 23 - 25 Nisan, s. 81 - 89.

Şenel, Adam. (1968). Sağcı Düşünüşün Kritik Tarihi**.** Ankara.

Şenel, Alâeddin. (1970). **Eski Yunan'da Eşitlik ve Eşitsizlik Üzerine**. Ankara.

(1969). **Eski Yunan'da Siyasal Düşünüş**. Ankara

Takvim-i Vekayi. 1264 12 Ş. 1264, Defa, 385, 10 L 1265, Defa 410.

Taner, Haldun. (1984). **«Girizgâh Üzerine.»** Milliyet. **21.10.1984.**

Taneri, Aydın. (1981). **Türk Devlet Geleneği**. Ankara.

Tanyu, Hikmet. (1980). **İslâmlıktan Önce Türklerde Tek Tanrı İnancı.** Ankara.

Taşdemirci, Ersoy. (1984). «Cumhuriyet Dönemi Türk Milli Eğitim Politikasının Ana Devreleri Üzerine Tahlili ve Mukayeseli Bir Araştırma.». Ankara (Basılmamış doktora tezi).

Tezcan, Mahmut. (1974). **Türklerle İlgili Stereotipler ve Türk Değerleri Üzerine Bir İnceleme.** Ankara.

(1982). «Köy Kadınları gezici kursları ve Erkek Kursları Üzerine.» **Eğitim Fakültesi Dergisi.** s. 131. 140.

Tornavalı Osman Nuri. (1327). **İlm-i Terbiye ve Tedris**. İstanbul (1991).

Timuçin, Afşar. (1980). **Descartes Felsefesine Giriş**. İstanul.

Togan, Zeki V. (1970). **Umumî Türk Tarihine Giriş.** (En eski Devirlerden 16. asra kadar). İstanbul.

Tonguç, İ. Hakkı. (1947). **(Eğitim Yolu İle)** Canlandırılacak Köy. İstanbul.

(1933). **İş ve Meslek Terbiyesi**. Ankara.

(1938). **Köyde Eğitim**. Ankara.

(1946). **İlköğretim Kavramı**. Cilt I. İstanbul.

(1976). **Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları**. İstanbul.

Topçu, Nurettin. (1960). **Türkeye'nin Maarif Davası**. İstanbul.

Topçuoğlu, Hâmide. (1968). **«Ankara Üniversitesinin Bir Eğitim Fakültesi Vardır.»** Eğitim Fakültesi Dergisi**.**

(1974). «10. yıl, 10. sınıf.» **Sümerbank Dergisi.** Kasım 1974, cilt 13, sayı 149 (Atatürk Özel Sayısı), s. 65 - 70.

Topses, Gürsen. (1982). Eğitim Felsefesi'nin Temel Sorunları**. Ankara.**

Tse - Tung, Mao. (1966). **Çin İnkılâbının Teorik Meseleleri**. İstanbul.

(1966). **Teori ve Pratik**. (Çev: N. Soluklçu). Ankara.

Türker, Mübahat. (1956). **Üç Tehafüt Bakımından Din ve Felsefe Münasebeti**. Ankara.

(1967). "Farabi'ye Affedilen Küçük Bir Eser". **D.T.C.F. Araştırma Dergisi**. C. 3, Sayfa: 1-51. Ankara.

Türkoğlu, Pakize. (1997). **Tonguç ve Enstitüleri**. İstanbul.

Tuğ, Salih. (1981). «İlk Orta ve Liselerde Din Dersleri.» **Tercüman.** Ağustos 1981, s. 21 - 22.

Tuncay, Mete. (1969). **Siyasal Düşünceler Tarihi. I,II**. Ankara.

Turan, Osman. (1947). «Şemseddin Altun - Aba Vakfiyesi ve Hayatı.» Belleten. **Nisan, Cilt XI, sayı 42, s. 197 - 211.**

(1989). **Selçuklar ve Türk - İslâm Medeniyeti**. İstanbul.

Turgut, İhsan. (1991). **Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme**. İzmir.

(1991). **Felsefenin Temel Sorunları**. Giriş. İzmir.

Tyler, W. Ralph. (1950). **Basic Principles of Curriculum Development and Instruction**. Chicago.

Uluslararası İbn -i Sina Sempozyumu. 1983 Ankara.

Unat, Faik. R. (1964). Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış. Ankara.

Wittgenstein, L. (1986). Tractaus Logico Philosophicus**. (Çev. Ali Kozbek)** İstanbul.

Yaltkaya, Şerafettin. (1940). «Tanzimattan Evvel ve Sonra Medreseler.» **Tanzimat I**. İstanbul.

Yazıcıoğlu, Mehmed. (1969). **Muhammediye** (Derleyen: A. Güçlü). İstanbul.

Yazıcıoğlu, M. Sait. (1980). **«XV. ve XVI. yüzyıllarda Osmanlı Medreselerinde Kelâm Öğretimi... ve Tenkidi.»** İslâm İlimleri Enstitüsü Dergisi**. s. 273 - 294.**

Yaralıoğlu, Osman. (1983). "Hava Teknik Okullar Komutanlığı Bünyesinde Etkinlik Gösteren Özel kurslar Komutanlığının Açtığı Öğretmen Yetiştirme Kurslarına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Öğrenci, konu ve Eğitim Felsefelerine karşı Tutumlarına İlişkin Bir Araştırma". Ankara.

Yazır, Mahmud. (1978). **Eski Yazıları Okuma Anahtarı**. Ankara.

(1981). **Kalen Güzeli**. Ankara.

Yedikardeşler, Mersiye. (1984). Ankara İli İlçelerinde Görev Yapan İlkokul, Ortaokul ve Klasik Devlet Lisesi Öğretmenlerinin Meslek Deneyimi, Cinsiyetleri, Bitirdikleri Okul ve Görev Yaptıkları Okul Türü ile Eğitim Felsefesi Görüşlerini Belirleyen Bir Araştırma." Ankara.

Yediyıldız, Bahattin. (1980). «Vakıf Müessesesinin 18. Asırda Kültür Üzerindeki Etkileri.» **Türkiye'nin Sosyal ve Ekonomik Tarihi.** Ankara.

Yıldıran, Güzver. (1982). **Öğrenme Düzeyi ve Ürünleri**. İstanbul.

Yıldırım, Cemal. (1974). **100 Soruda Bilim Tarihi**. İstanbul.

(1976). **100 Soruda Mantık El Kitabı**. İstanbul.

(1973). **100 Soruda Bilim Felsefesi**. İstanbul.

(1983). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara.

Yıldız, Hakkı D. (1980). **İslâmiyet ve Türkler**. İstanbul.

Yunus Emre. (1965). Risalat al Nushiyya ve Divan**.(Haz. A. Gölpınarlı). İstanbul.**

Yücel, Hasan Ali. (1938). **Türkiye'de Orta Öğretim**. İstanbul.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Editör
R. Nükhet ÇIKRIKÇI

Yazarlar
Serkan ARIKAN
Ümit ÇELEN
R. Nükhet ÇIKRIKÇI
Safiye BİLİCAN DEMİR
Hamide Deniz GÜLLEROĞLU
Selda GÜLTEKİN
Sevilay KİLMEN

Gözden Geçirilmiş
6. Baskı

Ankara
2023

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
Editör: R. Nükhet ÇIKRIKÇI

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-788-4
Eısbn : 978-605-170-789-1
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık - Göksel ÇAKIR
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editör: ÇIKRIKÇI, R. Nükhet
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 6. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, xviii + 366 s.f, 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-788-4
eISBN : 978-605-170-789-1

Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim
Test, Güvenilirlik, Değerlendirme, Gözlem, Değişken, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim ve Değerlendirme, Maksimum Performans, Geçerlilik Kanıtlama Yöntemleri, Eğitim Hedefleri, Test Uygulama

Anı Yayıncılık

Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
info@aniyayincilik.com.tr
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ xv

BÖLÜM 1 - ÖĞRENME, ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRME ARASINDAKİ İLİŞKİLER 1

EĞİTİM SÜRECİ VE ÖĞRENME 2
Öğrenme ve Bilişsel Yaklaşım 2
Bilişsel Yaklaşımın Eğitimdeki Genel Sonuçları 6
TEKNOLOJİ KULLANIMI VE ÖĞRENME 7
EĞİTİMDE HESAP VEREBİLİRLİK VE DEĞERLENDİRME 9
ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRME 14
ÖZET 21
DEĞERLENDİRME SORULARI 22
KAYNAKLAR 23
OKUMA ÖNERİLERİ 24

BÖLÜM 2 - ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR 25

ÖLÇME 26
Ölçme Türleri 27
Doğrudan Ölçme 27
Dolaylı Ölçme 27
Türetilmiş Ölçme 28
Ölçmede Birim Kavramı 28
Ölçmede Sıfır Noktası 31
ÖLÇEK TÜRLERİ 32
Sınıflama Ölçeği 32
Sıralama Ölçeği 33
Eşit Aralık Ölçeği 34
Oran Ölçeği 35
DEĞERLENDİRME 36
Değerlendirme Türleri 37
Norm Dayanaklı ve Ölçüt Dayanaklı Değerlendirme 37
Tanılayıcı – Sürece Yönelik (Biçimlendirici) – Sonuca

Yönelik Değerlendirme 38
Ölçme Sonuçlarına Dayalı Olarak Verilen Çeşitli Değerlendirme Kararları 39
TESTLER 42
Maksimum Performans – Tipik Tepki Testleri 42
Standart Testler – Öğretmen Yapımı Testler 43
Norm Dayanaklı ve Ölçüt (Kriter) Dayanaklı Testler 44
Hız Testleri – Güç Testleri 45
Objektif Testler - Subjektif Testler 46
Bireysel Testler- Grup Testleri 48
ÖZET 49
DEĞERLENDİRME SORULARI 50
KAYNAKLAR 51
OKUMA ÖNERİLERİ 51

BÖLÜM 3 - ÖLÇMEDE GEÇERLİLİK 53

GEÇERLİLİĞİN TANIMI, ANLAMI VE ÖNEMİ 53
GEÇERLİLİK KANITLAMA YÖNTEMLERİ 57
Kapsam Geçerliliği 57
Ölçüt Dayanaklı Geçerlilik 61
Yapı Geçerliliği 62
ÖZET 66
DEĞERLENDİRME SORULARI 67
KAYNAKLAR 68
OKUMA ÖNERİLERİ 68

BÖLÜM 4 - ÖLÇMEDE GÜVENİLİRLİK 69

ÖLÇME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİN GÜVENİLİRLİĞİ 71
Ölçme Sonuçlarına Karışan Hata 71
Ölçme Sonuçlarına Karışan Hatanın Kaynakları 72
Ölçmede Hata Türleri 74
Sabit Hata 74
Sistematik Hata 75
Tesadüfi (Random-Rastgele-Seçkisiz) Hata 75

GÜVENİLİRLİĞİN ÖLÇME SONUÇLARI BAKIMINDAN ANLAMI 75
GÜVENİLİRLİK KANITLAMA YÖNTEMLERİ 76
Güvenilirliğin Tutarlılık ve Kararlılık Anlamında Kanıtlama Yolu: Test-Tekrar Test Yöntemi 77
Güvenilirliğin İç Tutarlık ve Homojenlik Anlamında Kanıtlama Yolları: İki Yarım Güvenilirliği, KR-20 ve KR-21 Formülleri, Cronbach Alfa 78
İki Yarım Güvenilirliği 78
Kuder-Richardson 20 ve 21 Formülleri ile Kestirilen Güvenilirliği 80
Cronbach-Alfa Katsayısı 81
Güvenilirliğin Eşdeğerlik Anlamında Kanıtlanma Yolu: Eş Değer Formlar Yöntemi 82
Güvenilirliğin Puan Olarak Kestirimi: Ölçmenin Standart Hatası ve Testlerde Kullanımı 82
ÖLÇÜT DAYANAKLI VE TAM ÖĞRENME TESTLERİNİN GÜVENİLİRLİĞİ 83
Livingston Yöntemi 84
Yüzdelik Uyuşma Yaklaşımı 84
ÖLÇME SONUÇLARININ GÜVENİLİRLİĞİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR 85
Puanlamanın ve Puanlayıcının Nesnelliği 85
Test Edilen Grubun Ölçülen Özellik Bakımından Değişkenlik Göstermesi 86
Testteki Madde Sayısı 86
Testin Güçlük Düzeyi 87
Test Yanıtlama Süresi 87
ÖĞRETMENLER, ÖLÇME İŞLEMLERİNİN VE SONUÇLARININ GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİĞİNİ ARTIRMAK İÇİN NE TÜR ÖNLEMLER ALABİLİRLER? 88
ÖZET 89
DEĞERLENDİRME SORULARI 90
KAYNAKLAR 90

BÖLÜM 5 - EĞİTİM HEDEFLERİNİN SINIFLAMASI VE TEST PLANININ TASARLANMASI 91

ÖĞRETİM SÜRECİNİN ÖLÇME SÜRECİ İLE BİRLİKTE PLANLANMASI 92
Öğrenci Özellikleri 94
Öğretmen Özellikleri ve Öğretmenin Öğrenme Yaklaşımı.....95
Öğretim Kaynakları 98
Eğitim Hedeflerinin Türleri 99
Öğretim Hedeflerinin Düzeyleri 100
ÖĞRETİM HEDEFLERİNİN SINIFLANDIRILMASI.....101
Bilişsel Alandaki Öğretim Hedeflerinin Aşamalı Olarak Sınıflandırılması 101
Bloom'un Eğitim Hedefleri Aşamalı Sınıflaması.....102
Haladayna'nın Eğitim Hedefleri Sınıflaması 107
Marzano'nun Eğitim Hedefleri Sınıflaması.....113
Öğretim Hedeflerinin Yazımında Gözetilecek İlkeler 117
BELİRTKE TABLOSU HAZIRLAMA.....118
Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi.....122
Psikomotor Özelliklerin Ölçülmesi 126
Sonuç 128
ÖZET.....128
DEĞERLENDİRME SORULARI 130
KAYNAKLAR.....131
OKUMA ÖNERİLERİ.....132

BÖLÜM 6 - TESTLERDE KULLANILACAK MADDE TÜRLERİ, HAZIRLAMA İLKELERİ VE PUANLAMASI.....133

SEÇME GEREKTİREN MADDELER.....136
Doğru – Yanlış Türü Maddeler.....136
Doğru-Yanlış Maddelerinin Üstün ve Sınırlı Yönleri.....141
Eşleştirmeli Maddeler.....142
Eşleştirmeli Maddelerin Üstün ve Sınırlı Yönleri.....150
Çoktan Seçmeli Maddeler.....151
Çoktan Seçmeli Maddelerin Üstün ve Sınırlı Yönleri 160
Seçme Gerektiren Maddelerde Puanlama.....161
Doğru-Yanlış Maddelerinde Puanlama.....162

Eşleştirmeli Maddelerde Puanlama 163
Çoktan Seçmeli Testlerde Puanlama 163
AÇIK UÇLU MADDELER 164
Yanıtı Sınırlı Açık Uçlu Maddeler.....164
Uzun Yanıtlı Açık Uçlu Maddeler.....173
Uzun Yanıt Gerektiren Maddelerin Yazımında Gözetilecek İlkeler.....177
Açık Uçlu Maddelerde Puanlama.....179
Test Uygulama Koşulları: Fiziksel Koşullar ve Psikolojik Hazır Oluşluk 188
Test Uygulama Koşulları: Test Yanıtlama Süresi.....189
Kopya Çekme Davranışı ve Bu Davranışla Baş Etme Yolları.190
ÖZET.....193
DEĞERLENDİRME SORULARI 195
KAYNAKLAR.....196

BÖLÜM 7 - PERFORMANS DAYANAKLI DEĞERLENDİRME 199

PERFORMANS DEĞERLENDİRMENİN AMACI VE ÖĞRETİM SÜRECİNDEKİ ROLÜ.....200
Okul Uygulamalarında Performans Dayanaklı Değerlendirme Örnekleri.....202
PERFORMANS DEĞERLENDİRME ARAÇLARI VE YÖNTEMLERİ 208
Gözlem Kayıtları, Kontrol Listeleri, Dereceleme Ölçekleri 208
    Gözlem Kayıtları 208
Gözlemde Hataya Yol Açabilecek Kaynaklar ve Gözlem Hatalarını Azaltma Yolları 209
    Kontrol Listeleri.....209
    Dereceleme Ölçekleri 210
Dereceli Puanlama Anahtarları (Rubrikler).....212
Ürün Seçki Dosyaları (Portfolyolar).....216
Akran-Grup Değerlendirmeleri ve Öz Değerlendirmeler.....218
Yapılandırılmış Gridler.....223
Performans Değerlendirmenin Geçerliliği ve Güvenilirliği.....225
ÖZET.....226

DEĞERLENDİRME SORULARI 228
KAYNAKLAR.....229

BÖLÜM 8 - ÖLÇME SONUÇLARINI ÖZETLEME VE YORUMLAMA 231

ÖLÇME SONUÇLARINI HESAPLAMADA TEKNOLOJİ KULLANIMI 232
Ölçme Sonuçlarının Yorumlanmasında İstatistik Biliminin Yeri ve Anlamı 232
DAĞILIMLARI TANIMLAMAK İÇİN KULLANILAN ÖLÇÜLER.....233
Frekans Dağılımları 233
Verilerin Grafiklerle Gösterilmesi 240
MERKEZİ EĞİLİM ÖLÇÜLERİ.....243
DEĞİŞKENLİK ÖLÇÜLERİ.....252
STANDART PUANLAR.....258
Normal Dağılımda Bireylerin Yerini Saptama 263
Şans Başarısı ve Düzeltme Formülü Uygulanması.....266
İKİ ÖLÇME SONUCU ARASINDAKİ İLİŞKİYİ İFADE ETME 268
Korelâsyon Katsayısının Hesaplanması.....271
HESAPLAMALARDA EXCEL KULLANIMI.....274
Giriş (Excel'in Temel Özellikleri ve İşlevleri) 274
Veri Girişi İçin Dosya Yaratma 274
Frekans Dağılımlarının Belirlenmesi.....279
Merkezi Eğilim ve Değişim Ölçülerinin Hesaplanması.....282
Standart Puanların Hesaplanması 284
Korelasyon Hesaplamaları (Scatterplots) 287
ÖZET.....291
DEĞERLENDİRME SORULARI 292
KAYNAKLAR.....294
OKUMA ÖNERİLERİ.....294

BÖLÜM 9 - MADDE ANALİZİ, MADDE SEÇİMİ VE YORUMLANMASI 297

MADDE ANALİZİ 298
Madde Güçlük İndeksi.....298
Dereceli Puanlanan Maddeler İçin Madde Güçlük İndeksinin Hesaplanması.....300

Madde Ayırt Edicilik İndeksi 302
Alt-Üst Gruba Göre Madde Ayırt Edicilik İndeksini Hesaplama 302
Nokta Çift Serili Korelasyona Göre Ayırt Edicilik Hesaplama 305
SEÇENEK ANALİZİ 308
Yanlış Anahtarlanmış Maddeler 310
Sorunun Tahminle Doğru Yanıtlanma Olasılığı 311
Seçenek Belirsizliği 311
Madde Analizi ile İlgili Pratik Öneriler 312
ÖZET 313
DEĞERLENDİRME SORULARI 314
KAYNAKLAR 315
OKUMA ÖNERİLERİ 315

BÖLÜM 10 - SINIF İÇİ ÖLÇME SONUÇLARINA DAYALI OLARAK NOT VERME 317

GERİ BİLDİRİM VE DEĞERLENDİRME 318
Sürece (Formative) Yönelik ve Sonuca (Summative) Yönelik Değerlendirme 318
NOT VERME 320
Not Vermenin Amacı Nedir? 320
Not Verme Sistemleri 321
Not Vermede Kullanılan Ölçüt Türleri 321
Bağıl (Norm Dayanaklı) Not Verme 322
Mutlak (Kriter Dayanaklı) Not Verme 324
Öğrencinin Gelişimine ve Çabasına Bağlı Not Verme 329
Hangi Not Verme Ölçütü Kullanılmalı? 329
Not Vermede Seçilecek Sistem ve Sembol Türleri 330
Harflerin Sembol Olarak Kullanıldığı Not Sistemleri 330
Sayıların Sembol Olarak Kullanıldığı Not Sistemleri 330
Sözel Tanımlayıcıların Kullanıldığı Not Sistemleri 331
Geçti-Kaldı Şeklinde Tanımlanan Not Sistemleri 331
Karma Sistemler 331
Not Vermede Esas Alınacak Ölçme Sonuçlarının Seçimi ve Ağırlıklandırılması 332
Öğrenci Gelişiminin Değerlendirilmesinde Diğer Yöntemler 337

Veli-Öğretmen Görüşmeleri 338
Öğrenci Başarısına İlişkin Diğer Geri Bildirim Yöntemleri:
İnternet Teknolojisine Dayalı Uygulamalar ve e-Okul.....341
ÖZET.....342
DEĞERLENDİRME SORULARI 343
KAYNAKLAR.....343
OKUMA ÖNERİLERİ.....344
EK 1: STANDART NORMAL EĞRİ ALTINDA 0 İLE Z DEĞERLERİ ARASINDA KALAN ALANLARI GÖSTEREN TABLO.....345
EK 2: BÖLÜM SONU DEĞERLENDİRME SORULARININ YANITLARI 347
KONU DİZİNİ 363

ÖNSÖZ

Eğitimde ölçme ve değerlendirme işlemleri eğitim sisteminin kalite kontrol süreci niteliğindedir. Ölçme ve değerlendirme işlemlerinde ve yöntemlerinde yeterlik, her ülkede öğretmenlerin temel yeterlik alanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu kitap, öğretmen adaylarının bu yönde yeterliğini geliştirmek üzere okutulan ölçme ve değerlendirme derslerinde yararlanacakları temel bir kaynak olmayı, alanda hizmet veren öğretmenler için öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme işlemlerinde yararlanacakları bir başvuru kitabı olmayı hedeflemektedir. Ayrıca yüksek lisans eğitimini ölçme ve değerlendirme alanında yapmayı tercih edenler için ilk yıllarda yararlanabilecekleri bir alana hazırlık kitabı niteliğindedir.

Bu kitaptan yararlanan öğretmenler ve öğretmen adayları, değişik ders alanlarında öğrencilerin öğrenmelerini üst düzey düşünme becerilerini kapsamında ölçecek nitelikli soruları ve nitelikli ölçme araçlarını geliştirmede, ölçme sürecinin geçerli ve güvenilir olmasını sağlayacak önlemleri almada, ölçme araçlarından elde edilen sayısal sonuçları istatistiksel işlemlerle anlamlı hale getirmede ve ölçme sonuçlarını öğretim sürecinin sonunda nota dönüştürmede izleyecekleri temel ilkeleri, yöntemleri ve teknikleri etkili bir biçimde öğrenebileceklerdir.

Genel olarak tanımlanan bu kapsam kitapta 10 bölümde ele alınmıştır. İlk bölüm, öğrenme-öğretim ve değerlendirme arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin eğitimde hesap verebilirlik kavramındaki yerini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin değerlendirme sürecinde gözetmesi beklenen temel değerlendirme ilkeleri açıklanmıştır. Bir alanın temel düzeyde okur-yazarı olabilmek için o alanın temel kavram ve terimlerini bilmek gerekir. Bu amaçla ikinci bölümde, ölçme ve değerlendirme konusunda bir öğretmenin bilmesi beklenen temel kavramlar, ilkeler ve sınıflamalara yer verilmiş, örneklerle açıklamalar somutlaştırılmıştır.

Üçüncü ve dördüncü bölümde, eğitimde ve psikolojide bireyler hakkında çeşitli kararları (öğrenmeleri teşhis, not verme, seçme ve sınıflama, araştırma sorularını yanıtlama, eğitim politikalarına yön verme) verirken sonuçlarını dayanak aldığımız ölçmelerin teknik olarak sahip olması gereken geçerlilik ve güvenilirlik özelliklerine yer verilmiştir. Bu bölümlerde, benzer amaçla yazılan diğer kitaplardan farklı olarak, geçerlik, "geçerlilik", güvenirlik, "güvenilirlik" olarak ifade edilmiştir. Bu ifade ediliş biçimi, hem Türkçe dil kuralına uygunluk hem de bu kavramların alandaki doğru kullanımı bakımından tercih edilmiştir.

Kitabın beşinci bölümünde, öğretim hedeflerinin sınıflamasında yararlanılan önceki ve yeni sınıflama yaklaşımlarına yer verilmiştir. Bu sınıflamaların özellikle bilişsel alan hedefleri ile ilgili açıklamalar daha geniş tutulmuştur. Ayrıca duyuşsal ve psikomotor alandaki sınıflamalara ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Bu bölümde, test geliştirme sürecinin ilk aşaması olan ve öğretmenlerin test geliştirme sürecini planlamasını sağlayacak belirtke tablosu hazırlama konusunda örneklerle desteklenmiş açıklamalar yapılmıştır.

6. bölümde, test planına dayalı olarak geliştirilen ve bir testte kullanılabilecek çeşitli madde formatlarına yer verilmiştir. Her madde formatının geliştirilmesinde gözetilecek ilkeler, örnek maddeler üzerinden yapılan somut açıklamalarla ifade edilmiştir.

7. bölümde, tamamlayıcı ölçme araç ve yöntemleri olarak da adlandırılan performans dayanaklı değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. Bunlar, kâğıt-kalem testleriyle ölçülemeyen kimi üst düzey bilişsel öğrenmelerin ölçülmesinde yararlanılan araç ve yöntemlerdir. Buna ek olarak, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebilecek biliş ötesi (meta kognitif) özelliklerin gözlenmesini sağlayabilecek çeşitli değerlendirme araçları ile ilgili bilgiler ve örnekler de verilmiştir.

8. bölümde, ölçme sonuçları üzerinde yapılabilecek çeşitli istatistik işlemler ve bunların yorumlanmaları açıklamıştır. Bilgisayar ve bilgisayar temelli teknolojiler yeterince yaygınlaştığı için bu işlemler kişisel bilgisayarlarda yüklü bulunan excel gibi programlarla da kolaylıkla yapılabilmektedir. Bu bölümün son kısmı, bu işlemlerin excel ortamında yapılışını gösteren ve görsellerle desteklenmiş örnek hesaplamalara ayrılmıştır.

9. bölümde, test geliştirme sürecinin önemli bir adımı olan ve maddenin niteliği hakkında bilgi veren madde analizi işlemleri açıklanmıştır. Bu bölümde maddelerin deneme uygulaması sonrasında niteliklerinin göstergesi olan madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği gibi istatistiklerin hesaplanışı ve sonuçların yorumlanışı verilmiştir.

10. bölümde, öğretmenlerin öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri çeşitli ölçmelerin sonuçlarını bir nota dönüştürmede gözetecekleri temel ilkeler, teknikler ve hesaplamalar örneklere dayalı olarak belirtilmiştir.

Kitabın öğretmen yetiştiren kurumların öğrencilerine ve alanda hizmet veren öğretmenlere faydalı olacağını, alandaki uygulamalara katkı sağlayacağını umuyorum. Kuşkusuz her ürün geliştirilmeye açıktır. Gösterilen tüm dikkat ve özene rağmen eksiklikler, gözden kaçan noktalar olabilir. Bu konudaki sorumluluk, kitabın editörü olarak bana aittir. Kitabın sonraki gözden geçirmelerinde varsa eksiklikler giderilecek, okuyuculardan gelecek öneriler de dikkate alınarak kitap geliştirilecektir.

Bu ürünün ortaya çıkmasında pek çok insanın emeği bulunmaktadır. Burada öncelikle bu ortak ürünün ortaya çıkmasını sağlayan bölüm yazarı genç akademisyen arkadaşlarım; Dr. Serkan Arıkan'a, Dr. Ümit Çelen'e, Dr. Safiye Bilican Demir'e, Dr. Deniz Gülleroğlu'na, Dr. Selda Gültekin'e ve Dr. Sevilay Kilmen'e teşekkür ederim. Bu kitabın ilk basımında iki temel bölümünü okuyarak önerilerini ileten değerli hocam Prof. Dr. Süleyman Çetin Özoğlu'na teşekkür ederim. Bunun yanı sıra tüm eğitim yaşamımda gelişmeme olumlu katkıları olan öğretmenlerime ve akademik yaşamım boyunca enerjilerinden güç ve destek aldığım tüm öğrencilerime de minnettarım.

Ayrıca kitabın 6. basımının hazırlanma sürecini profesyonel bir tutumla koordine eden Özer Daşcan'a, kitabın kapak ve sayfa tasarımlarını üstlenen Kezban Kılıçoğlu'na, bölümleri Türkçe açısından gözden geçiren Göksel Çakır'a teşekkür ederim.

Bu süreçte ve tüm akademik yaşamım boyunca bana huzurlu bir çalışma ortamı sağlayan aileme de teşekkür borçluyum.

Editör
Prof. Dr. R. Nükhet ÇIKRIKÇI
İstanbul/Mart 2023

BÖLÜM 1

ÖĞRENME, ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRME ARASINDAKİ İLİŞKİLER[1]

R. Nükhet ÇIKRIKÇI

ORCID: 0000-0003-0876-6644

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Nitelikli eğitim ve değerlendirme arasındaki ilişkileri,
- Öğretimde nitelikli öğrenmeleri sağlamak üzere,öğretmenlerin benimsemeleri beklenen temel öğrenme yaklaşımını tanımlayabilmeli,
- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işlemlerinde gözetmesi gereken ilkeleri örneklerle açıklayabilmelisiniz.

Çağımız, yaşam boyu öğrenmenin önemli olduğu bilgi ve iletişim çağı. Bu çağda öğrenme becerilerini geliştirmek daha da anlamlı hale geldi. Bu doğrultuda çağın eğitim sistemleri, teknolojiden de yararlanarak öğrenmeleri üst düzeye çıkaracak yöntem ve yaklaşımları kullanır, öğrenmelerin niteliğini yine üst düzeyde ölçen ve değerlendiren geçerli ve güvenilir sistemlere başvurur. Bu sürecin kilit unsuru durumundaki donanımlı öğretmenler, sistemin işleyişini eğitim-öğretim hedefleri doğrultusunda, bireyin ve toplumun mutluluğu için yönlendirir.

Eğitim sisteminin odak noktası öğrencidir. Dolayısıyla eğitim sisteminin en önemli çıktısı da nitelikli öğrenmelere sahip öğrencidir/öğrenendir. Bu noktadan hareketle eğitim sisteminin niteliğini etkileyen unsurlar: öğretim, öğrenme ve değerlendirmedir. Bunlar arasındaki ilişkiler bu bölümde dört başlık altında ele alınmıştır: Eğitim süreci ve öğrenme, teknoloji kullanımı ve öğrenme, eğitimde hesap verebilirlik ve değerlendirme, öğretim ve değerlendirme.

Öğrenme davranışının doğası ve öğrenmeyi öğrenmede öğretmenin rolü, "**Eğitim süreci ve öğrenme**" başlığı altında ele alındı. Bu başlık altında öğretmenin etkili öğrenme ortamları yaratmak üzere esas alacağı bilişsel yaklaşım türleri üzerinde duruldu. Eğitimde teknoloji kullanımı son 30 yılda giderek bilgisayara dayalı hale geldi. Teknoloji okur-yazarlığı öğretmenlik mesleği için de önemli hale geldi. Bu bakımdan "**Teknoloji kullanımı ve öğrenme**" başlığı altında,

[1] Çıkrıkcı, N. (2022). Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Arasındaki İlişkiler. N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. baskı) (1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.

öğrenmelerin niteliği ve teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiler, uluslararası standartlar kapsamında betimlendi. Toplumlar, her sorunun çözümü için "eğitim" derken, eğitime ayrılan kaynakların ve gerçekleştirilen yatırımların öğrencinin niteliğini ne denli etkilediğini somut olarak görmek ister. **Eğitimde hesap verebilirlik ve değerlendirme** başlığı altında eğitim sisteminin niteliğini sorgulamada değerlendirme sistemlerinin önemine dikkat çekildi. Eğitim-öğretim sürecinin başarılı bir biçimde yürütülmesi için öğretim ve değerlendirmenin birbirine dönüt vermesi gerekir. Bu işleyişi yönlendiren kişi öğretmendir. Öğretmenin öğretim sürecinde ve sonucunda öğrencilerin başarısını değerlendirirken gözetmesi gereken temel ilkeler bu işleyişin niteliğini etkiler. Öğretim sürecinde öğretmenin ve eğitim sisteminin gözetmesi gereken temel değerlendirme ilkeleri, "**Öğretim ve Değerlendirme**" başlığı altında ele alındı. Şimdi bu başlıklar altında verilen açıklamaları inceleyelim.

EĞİTİM SÜRECİ VE ÖĞRENME

Eğitim, insanlığın en eski uğraş alanlarından biridir. Eğitim, sosyal, politik, kültürel, bireysel unsurları barındırdığı için tanımının yapılması zor olan bir kavramdır. Eğitim, bireyi mutlu ve refah kılacak hedefler doğrultusunda çok yönlü ve kalıcı değişimleme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi, bireyin eğitim sürecinde edineceği temel beceriler ve değerlerle mümkün olacaktır.

Temel becerilerin ve değerlerin kazandırıldığı formel eğitimin ilk basamağı temel eğitimdir. Temel eğitim süresi farklı ülkelerde değişiklik gösterse de, temel eğitim zorunludur ve bir ülkenin insan gücünün niteliğini belirleyici bir eğitim kademesidir. Bir toplumun refahı büyük ölçüde eğitilmiş insan gücünün niteliğine bağlı olduğu için temel eğitimin niteliği bu noktada ayrı bir önem taşır.

Nitelikli eğitim, öncelikle eğitim uygulamalarının ve politikalarının çağdaş, akılcı ve bilimsel temellere dayalı olarak yürütülmesine bağlıdır. Eğitimbilimlerinin kuram ve uygulama boyutlarında yürütülen uygulamalarına bilimsel araştırmaların sonuçları yön verir. Eğitim-öğretimde temel amaç, eğitimin niteliğini geliştirmektir. Öğretim, öğrenme ve ölçme değerlendirme boyutları eğitimin niteliği ile ilişkili temel boyutlardır. Eğitim bilimlerinin farklı disiplinlerinde yürütülen bilimsel çalışmalar özellikle hem öğrenme-öğretim hem de ölçme ve değerlendirme alanındaki yaklaşım ve uygulamalarda değişikliklere yol açtı. Bu değişikliklerde, son otuz – kırk yılda bilişsel öğrenme kuramları kapsamında yürütülen çalışmaların önemli etkileri oldu.

Öğrenme ve Bilişsel Yaklaşım

Öğrenme, gündelik yaşam içinde çeşitli bilişsel süreçleri kullanarak gerçekleşir. Öğrenme sadece okul gibi formel ortamlarda olmaz; her gün her yerde öğreniriz. Bazen ne kadar iyi öğrendiğimiz kritik önem taşır; öğrendiğimiz bilgi ve beceriler sayesinde kimi zaman zor bir sınavı başarır veya meslek yaşamımızda önemli bir

KAYNAKLAR

Acar, O. (2008). PISA sonuçları ışığında Türkiye'nin rekabet gücünün değerlendirilmesi. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV). http://www.tepav.org.tr/upload/files/1271251457r2163. PISA_Sonuclari_Isiginda_Turkiye'nin_Rekabet_Gucunun_Degerlendirilmesi.pdf adresinden 24/05/2012 tarihinde erişilmiştir.

Anderson, J.A. (2005). Accountability in Education. Education policy series Vol. 1. Unesco International Academy of Education, International Institute for Educational Planning..http://unesdoc.unesco.org/ images/0014/001409/140986e.pdf adresinden 04/05/2012 tarihinde erişilmiştir.

Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. Eğitim ve Bilim (Education & Science), 26 (162), 198-208.

Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine ve bölgelere göre incelenmesi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4(7), 21-35.

Berens, L. V. (2000). Dynamics of Personality Type: Understanding and Applying Jung's Cognitive Processes (Understanding yourself and others series).Huntington Beach, Calif:Telos Publications.

Demirtaşlı, N. (2009). Eğitimde niteliği sağlamak: Ölçme ve değerlendirme sistemi örneği olarak Cito Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS). Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama. Mayıs-Haziran, Sayı 3, 25-38.

İş Güzel, Ç., Berberoğlu, G., Demirtaşlı, N., Arıkan, S. ve Özgen Tuncer, Ç. (2009). Öğretim programlarının öğrenme çıktıları açısından değerlendirilmesi. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama. Kasım-Aralık, Sayı 6, 9-30.

Lawson, M.J. ve Askell-Williams, H. (2012). Framing features of good quality knowledge for teachers and students. (Ed.) John R.Kirby ve Michael J. Lawson. In Enhancing The Quality of Learning (137-159).Cambridge University Press: NY.

Ormrod, J.E. (1999). Human Learning (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Özoğlu, S.Ç. ve Koç, N. (1996). Çağdaş Üniversitede Öğrencinin Akademik Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sax, G. (1997). Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Belmont, Calif: Wadsworth.

Senemoğlu, N. (2007). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Pegem yayıncılık: Ankara.

Schwartz, N.H. ve Schmid, R.F. (2012). Using technology to foster meaningful learning environments. (Ed.) John R.Kirby ve Michael J. Lawson. In Enhancing The Quality of Learning (228-247).Cambridge University Press: NY.

Sincero, S.M. (2011). Cognitive learning theory. Experiment Resources: http://www.experiment-resources.com/cognitive-learning-theory.html adresinden 24/08/2012 tarihinde erişildi.

OKUMA ÖNERİLERİ

Acar, O. (2008). PISA sonuçları ışığında Türkiye'nin rekabet gücünün değerlendirilmesi. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV). http://www.tepav.org.tr/upload/files/1271251457r2163. PISA_Sonuclari_Isiginda_Turkiye'nin_Rekabet_Gucunun_Degerlendirilmesi.pdf adresinden 24/05/2012 tarihinde erişilmiştir.

Demirtaşlı, N. (2008). Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin yeterlikleri. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. Kasım-Aralık. Tanıtım sayısı, 42-50.

Demirtaşlı, N. (2009). Eğitimde niteliği sağlamak: Ölçme ve değerlendirme sistemi örneği olarak Cito Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS). *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. Mayıs-Haziran, Sayı 3, 25-38.

Kilmen, S. ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri (The Perceptions of primary school teachers about their application levels of measurement and evaluation principles). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42(2), 027-054.

BÖLÜM 2

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE TEMEL KAVRAMLAR[2]

Sevilay KİLMEN

ORCID: 0000-0002-5432-7338

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin temel kavramları kendi tümcelerinizle açıklayabilmeli,
- Temel kavramlar arasındaki farkları ortaya koyabilmeli,
- Okullarda ölçme ve değerlendirme işlemlerinin hangi amaçlarla yapıldığını açıklayabilmeli,
- Verilen bir ölçme durumunun hangi ölçek düzeyinde yer aldığını bulabilmeli,
- Eğitimde kullanılan testleri taşıdığı özellikler bakımından sınıflandırabilmelisiniz.

Eğitim sürecinin kalite kontrol niteliğini taşıyan ölçme ve değerlendirme işlemleri, sürecin yalnızca sonunda değil her aşamasında yer alır. Eğitim etkinliklerinin ne denli başarılı olduğu; dönem ya da yıl içinde kaydedilen ilerlemelerin öğretmenin öğretim hedeflerini kazandırmada ve öğretim sürecinde öğrencilere rehberlik etmede ne derecede başarılı olduğu ölçme ve değerlendirme işlemleri yardımıyla ortaya konur. Ölçme ve değerlendirmenin ne kadar etkili yapıldığı ise öğretmenin bu alandaki yeterliklerine bağlıdır. Reynolds, Livingston ve Wilson (2006) bu alanda öğretmenden beklenenleri aşağıdaki gibi özetlemektedir:

- Öğretmenler amaçlara uygun durum belirleme sürecini belirleyebilmeli,

[2] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**
Kilmen, S. (2022). Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar. N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. baskı) (25-52). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Uygun ölçme aracını geliştirebilmeli,
- Ölçme ve değerlendirme sürecini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeli ve yorumlayabilmeli,
- Eğitimle ilgili kararlarda ölçme sonuçlarını kullanabilmeli,
- İlgili kişilerle geribildirimleri paylaşabilmeli,
- Uygun olmayan ve etik olmayan ölçme süreçlerini tanıyabilmelidir.

Yukarıda belirtilen ölçme, değerlendirme ve durum belirleme (assessment) gibi temel kavramlar çoğu kez birbiriyle karıştırılabilmekte, hatta bazen birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Oysa bu kavramların taşıdığı anlamlar birbirinden farklıdır ve birbirinin yerine kullanılamazlar. Bu bölümde bu kavramlara değinilecek, bu kavramların yer aldığı süreçler aktarılacaktır.

ÖLÇME

Ölçme, bir performansın gerçekleşme düzeyini belirleme veya gözlenen performansa sayı tayin etme sürecidir. **Değerlendirme**, öğrenci performansının niteliği hakkında karar verme işlemidir ve bu süreçte ölçme sonuçları ve seçilen ölçüt arasında bir karşılaştırma yapmayı gerektirir. **Durum belirleme** (assessment) ise eğitim öğretim süreci devam ederken öğrenci performansı hakkında tüm bilginin toplanması, sentezlenmesi ve yorumlanması işlemidir. Durum belirleme, öğretmenin sınıf hakkında kullandığı tüm bilgi edinme yollarına ilişkin kullanılan genel bir kavramdır (Airasian, 1994). Bu durumda ölçme, durum belirleme ve değerlendirmeye temel oluşturur. Kuşkusuz bir değerlendirme sürecine ölçme sonucu olmadan başlanamaz. Bir okulun, sınıfın ya da öğrencinin durumu ölçme sonuçlarına dayanmadan belirlenemez. Bu yönüyle ölçme kavramı, durum belirleme ve değerlendirme kavramlarından ayrılmaktadır.

Ölçme işlemine aşağıdaki örnekler verilebilir:

Cemre'nin boyu 176 cm'dir.

Kreşteki çocuk sayısı 113'tür.

Birinci öğretimdeki öğrenci sayısı 236, ikinci öğretimdeki öğrenci sayısı 135 kişidir.

Aslı'nın Matematik testinden aldığı puan 98'dir.

İlk örnekte ölçmeye konu olan özellik fiziksel bir özellik olan "boy uzunluğu"dur. Bu örnekte Cemre'nin boyu eczanelerde bulunan boy uzunluğu ölçme aracı ile ölçülmüş, Cemre'nin boyunun bu ölçme aracında 176 değerine karşılık geldiği bulunmuştur. İkinci örnekte ise bir sayma işlemi yapılmış, sayma işlemi sonucunda kreşte 113 öğrenci olduğu belirlenmiştir. Aynı sayma işlemi üçüncü örnekte de verilmiştir. Dördüncü örnekte ise Aslı'nın matematik başarısı bir matematik testinden alınan puanla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu örnekte matematik testinden

KAYNAKLAR

Airasian, P. W. (1994). Classroom Assessment. (2nd edition). New York: McGraw Hill, Inc.

Airasian, P. & Russel, M. (2008). Classroom Assessment: Concepts and Applications. (6th ed.) Boston: McGraw-Hill.

Cronbach, L. J. (1990). Essentials of Psychological Testing. New York: Harper Collins Publishers.

Nitko, A. J. (2004). Educational Assessment of Students. (4th edition). New Jersey: Pearson Education.

Reynolds, C., Livingston, R. & Wilson, V. (2006). Measurement and As- sessment in Education. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Sax, G. (1997). Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Belmont, CA: Wadsworth Inc.

Thorndike, R. M. (2005). Measurement and Evaluation in Psychology and Education. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Turgut, F. & Baykul, Y. (2010). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.

OKUMA ÖNERİLERİ

Berberoğlu, G. (2006). Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri. Ankara: Morpa Yayınları

Demirtaşlı, N. (2008).Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikleri. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Kasım Aralık 2008,Tanıtım Sayısı,42-48.

Haladayna, T.M. (1997). Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking. USA: Viacom Company

Kubiszyn, T.& Borich, G. (1996). Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice. USA: John Wiley and Sons. Inc.

Marzano, R.J., Pickering, D., McTighe, J. (1993). Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development

Marzano, R.J. Kendall, J.S. (2008). Designing and Assessing Educational Objectives. California: Corwin Press Inc.

Millman, J. & Greene, J. (1989). The Specification and Development of Tests of Achievement and Ability. Linn, R.L. (Ed.), in Educational Measurement. USA: Macmillan Publishing Company

BÖLÜM 3

ÖLÇMEDE GEÇERLİLİK [3]

Safiye BİLİCAN DEMİR

ORCID: 0000-0001-9564-9029

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Geçerlilikle ilgili temel kavramları açıklayabilmeli,
- Geçerlilik ve güvenilirlik arasındaki ilişkiyi kendi ifadelerinizle açıklayabilmeli,
- Geçerlilik türlerini ve belirleme yöntemlerini tanımlayabilmeli
- Testin amacına uygun geçerlilik kanıtı sağlayacak yöntem/yöntemleri belirleyebilmelisiniz.

GEÇERLİLİĞİN TANIMI, ANLAMI VE ÖNEMİ

Pek çok alanda bireyler hakkında karar vermek üzere ölçme araçlarından (testlerden) yararlanılmaktadır. Bu araçlardan elde edilen puanlara dayalı olarak bireyleri bir öğretim kurumuna yerleştirme, bireylerin akademik veya iş performansının belirlenmesi, personel seçimi, öğrenmelerin takibi, geri bildirim verme, davranış bozukluklarının teşhis edilmesi veya mesleki yönlendirme gibi çok çeşitli konularda önemli kararlar alınmaktadır. Eğitim sürecinde ise, ölçme araçları özellikle öğrenci başarısının değerlendirilmesinde, sınıf geçme veya mezuniyet ile ilgili kararlarda, okul yöneticilerinin ve çalışanlarının değerlendirilmesinde giderek daha sıkılıkla kullanılmaktadır (Popham, 1999; Kubiszyn ve Borich, 2000). Alınan bu kararlar bireylerin kişisel, toplumsal, sosyal ya da politik durumları üzerinde önemli etkilere sahip olabilmektedir (Messisck, 1995; Clauser ve Mazor,1998). Bu durumda ölçme araçlarının nitelikleri alınan bu kararları etkileyeceği için, ölçme araçlarından elde edilen puanların geçerlilik ve güvenirlilik gibi temel psikometrik özelliklerinin kabul edilebilir seviyelerde olması beklenir. Messick (1995) de bir ölçme aracından elde

[3] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:** Bilican Demir, S. (2022). Ölçmede Geçerlilik. N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. baskı) (53-68). Ankara: Anı yayıncılık.

edilen puanların geçerli, güvenilir, karşılaştırılabilir ve adil olması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğer bir ölçme aracının psikometrik özellikleri uygun standartları/ölçütleri karşılayamıyorsa, bu araçtan elde edilen puanlara dayanarak verilecek kararların ve çıkarımların geçerliğiyle ilgili kuşkular ortaya çıkacaktır. Araştırmacılar ve test geliştiriciler, kullandıkları ölçme araçlarından elde ettikleri puanların testi alan tüm bireyler için adil ve test puanlarının karşılaştırılabilir olduğunu göstermek için kanıta dayalı geçerlilik çalışmaları yapmaktadırlar.

Eğitim ve psikolojide ölçmeye konu olan özellikler (zekâ, içe ve dışa dönüklük, atılganlık, benlik algısı, akademik başarı vb.) çoğu zaman karmaşık ve soyut olmaktadır. Bu nedenle yapılan ölçmeler belirli uyarıcılara (maddelere-sorulara) verilen tepkilere dayanarak dolaylı olarak yapılmaktadır. Ölçülmek istenen özellik soyutlaştıkça, gerçekte bu özelliği ölçmeyen ölçme araçlarını kullanma riski artabilir (Özçelik, 1981). Bu durumda dolaylı yapılan bu ölçmeler için öncelikle cevaplanması gereken bazı sorular ortaya çıkmaktadır. Bu ölçme aracıyla ölçülen özellik nedir? Ölçülen özellik bakımından elde edilen sonuçlar, bireyler arası gerçek farkları yansıtmakta mıdır? Elde edilen veriler (test puanları) ölçülmesi amaçlanan özellikleri yansıtma konusunda yeterli midir? Bu ve benzeri soruların yanıtları ölçme araçlarıyla ilgili olarak yapılan geçerlilik çalışmalarında elde edilmektedir. Bu açıklamalar ışığında geçerlilik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka herhangi bir özellikle karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesini ifade etmektedir (Baykul, 2000; Turgut ve Baykul, 2015). Bir ölçme aracının geçerliliği, o araçtan elde edilen ölçme sonuçlarındaki değişkenliğin ne kadarının bireylerin ölçülen özelliğe sahip oluş dereceleri arasındaki gerçek farklardan geldiğini gösterir. Bir özelliği ölçmek üzere, (örneğin okuma becerisi) birçok ölçme aracı geliştirilebilir. Ancak burada önemli olan hangi ölçme aracının gerçekten o özelliği en doğru biçimde ölçtüğüdür. Bu bakımdan Cronbach (1990), bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği gerçekten ölçüp ölçmediğiyle ilgili karar vermek üzere farklı kanıtlara ihtiyaç duyulduğunu belirterek, geçerliliği, ölçme aracından elde edilecek puanlara dayalı yordamaları -tahminleri- desteklemek üzere kanıt toplama süreci olarak tanımlar.

Bir ölçme aracının geçerliliği bir derece sorunudur; yani ölçme aracının geçerliliği vardır veya yoktur demek yerine yüksek, orta ve düşük biçiminde tanımlamak gerekmektedir. Bir ölçme aracından (testten) elde edilen puanlar bakımından bireyler arasında ortaya çıkan farklıkların, bireylerin ölçülen özelliğe (örneğin akademik başarı, zekâ) farklı düzeylerde sahip olmalarından kaynaklanmasını bekleriz. Bununla birlikte puanlarda gözlenen bu farklara başka faktörler de yol açabilir. Bunlar ölçmeyi amaçlamadığımız ancak ölçme sonuçlarına karışan başka özellikler (test formatına aşina olup olmama, şans başarısı, sınav kaygısı, dikkat, sınav ortamının ölçme işlemine uygunluğu) testle ölçülen özellik dışında bireyin performansına etki ederek, ölçme işleminde hataya yol açar. Örneğin bir Fen Bilgisi öğretmenin, öğrencilerinin bilimsel düşünme becerilerinden olan problem çözme becerisini ölçmek üzere yaptığı yazılı sınavda, yazısı güzel olan öğrencilere daha yüksek puan verme eğiliminde olduğunu varsayalım. Bu durumda

KAYNAKLAR

Aiken, L., R. (2000). *Psychological testing and assessment*(7th. Ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Clauser, B. E.,& Mazor, K. M. (1998). Using statistical procedures to identify differential item functioning test items. *Educational Measurement: Issues andPractice*, 17, 31-44.

Crocker, L.,& Algina, J. (2000). *Introduction to classical and modern test theory*.Mason, OH: Cengage Learning.

Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper.

Diener E., Emmons, R., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction withlife scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.

Ebel, R.L. (1956). Obtaining and reporting evidence for content validity. *Educational and Psychological Measurement,* 16, 269-282.

Kline, P. (1986). *A handbook of test construction: Introduction to psychometric design*. New York: Methuen.

Kubiszyn, T.,& Borich, G. (2000). *Educational testing and measurement* New York: John Wiley & Sons.

Kuzucu, Y.(2011). Duyguları ifade etme ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlikçalışmaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 779-792.

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741-749.

Murphy, K. R.,& Davidshofer, C. O. (2001). *Psychological testing* (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Nitko, A. (2004). *Educational assessments of students* (4 th ed.). New Jersey: Pearson Education.

Özçelik, D. A (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme.* Ankara: ÜSYM-Eğitim Yayınları.

Popham, W. C. (1999). *Classroom assessment: What teachers need to know* (2 nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Tabachnick, B. G.,& Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Turgut, F. M.,& Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık

OKUMA ÖNERİLERİ

Demir, Ö. & Yurdugül, H. (2015). Ortaokul ve Lise Öğrencileri için Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176),247-256.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Özüdoğru, F.,& Adıgüzel, O.C. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik dinleme ve konuşma başarı testinin geliştirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 375-396.

BÖLÜM 4

ÖLÇMEDE GÜVENİLİRLİK[4]

R. Nükhet ÇIKRIKÇI

ORCID: 0000-0003-0876-6644

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Güvenilirlik kavramını ve önemini açıklamalı,
- Ölçme hatası kavramını tanımlamalı,
- Ölçme işlemine karışan önemli hata kaynaklarına örnekler verebilmeli,
- Güvenilirlik tahmin yöntemlerini özelliklerini tanımlamalı,
- Bir ölçme aracından elde edilen puanların güvenilirlik tahmin değerini doğru olarak yorumlayabilmeli,
- Güvenilirliği etkileyen faktörleri açıklayabilmeli,
- Ölçmenin standart hatasını hesaplayabilmeli ve yorumlayabilmeli,
- Bir öğretmenin güvenilir ölçme yapabilmesi için alacağı önlemleri sıralayabilmelisiniz.

Bu bölümde ölçme araçlarının ve yöntemlerinin sahip olması gereken özelliklerden, güvenilirlik kavramı ele alınacaktır. Eğer bir ölçme aracı güvenilirse, -ölçülen özellikte bir değişiklik olmadığı sürece-, farklı zamanlarda ölçme yapıldığında, ölçtüğü özelliğe ilişkin benzer değerler verir. Örneğin evdeki baskül, güvenilir biçimde ağırlığımızı ölçüyorsa, sabah arka arkaya birkaç kez tartıldığımızda, her ölçmede aynı değeri verecektir. Benzer şekilde bir Türkçe testi güvenilir ise, bir hafta arayla bir öğrenci grubuna iki defa uygulandığında aldıkları puanların tutarlı olması beklenir.

---

[4] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**
Çıkrıkcı, N. (2022). Ölçmede Güvenilirlik. N., Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (69-90). Ankara: Anı Yayıncılık.

Geçerlilik konusunda da açıklandığı gibi, eğitimde ve psikolojide ölçme konusu yapılan çoğu özellik (okul başarısı, zekâ, yetenek, tutum, ilgi, algı gibi) soyut ve karmaşıktır. Bu özellikler genellikle doğrudan, beş duyumuzla algılayıp, gözleyemediğimiz özelliklerdir. Bu yüzden de çoğu kez, bu özellikleri dolaylı biçimde ölçebiliriz. Bir diğer ifadeyle, bu özelliklerin gerçek yaşamda karşılığı olabilecek somut göstergeleri bulmaya çalışırız. Örneğin "sayılarla işlem yapma gücü", matematik derslerindeki başarıda ve gündelik yaşamda her türlü hesaplama işleminde kullandığımız zihinsel bir beceridir. Ancak bu becerinin kendisini beş duyumuzla gözleyip, hissedemeyiz. Bu durumda, bu zihinsel beceriyi ölçmek üzere, öğrencilere çeşitli örnek durumlarda aritmetiksel dört işlemi kullanarak çözeceği hesaplama problemleri sorarız. Öğrencilere bu sorulara (uyaranlara) verdiği yanıtların (tepkilerin) doğruluğu ölçüsünde puan veririz. Böylece, soyut bir özellik olan "sayılarla düşünme gücünü" gerçek dünyada gözlenebilir, yani ölçülebilir hale getirmiş oluruz. Kuşkusuz bu süreç bu denli basit ve kolay bir süreç değildir.

Yukarıdaki örnekte de basitçe açıklanmaya çalışıldığı üzere, eğitimde ve psikolojide çoğu soyut özelliğin gerçek yaşamdaki karşılıklarını (göstergelerini) bilimsel bir süreci takip edip, tanımlayarak, "test" adını verdiğimiz ölçme araçları yardımıyla, bunları gözlenebilir düzeye çıkarıp ölçmeye çalışırız. Ölçme işleminde, bir özellik dolaylı yollarla ölçüldüğü sürece ölçülen özelliğin gerçek değeri ile gözlenen değeri arasında daima bir miktar fark, yani, daima bir miktar hata olacaktır. Bu noktada, bu ölçme işleminin ne kadar hatasız olduğu sorusu önemlidir. Geçerlilik konusundan da hatırlanacağı gibi, bu göstergelerin (soruların/maddelerin) ölçmeye çalıştığımız özellikle ne denli ilgili olduğu ve bu özelliğin kapsamını ne denli temsil ettiği, ölçme sonucunun geçerliliğini etkiler. Benzer biçimde bu durum, ölçme sonucunun olabildiğince az hata içermesini de sağlar. Ölçmenin hatasızlığı, ikinci bölümde de açıklanmış olan, ölçme (test) sonuçlarına dayalı olarak vereceğimiz çeşitli kararların (öğrenci/personel seçme, yerleştirme, öğrenmeleri izleme, eğitim politika ve yatırımlarına karar verme gibi) isabetliliğini, doğruluğunu etkiler. Bir özdeyişte de belirtildiği gibi; eğri cetvelden doğru çizgi çıkmaz. Bu bağlamda cetvelin o nesnenin uzunluğunu ölçmeye uygun olması kadar, cetvelin doğru sonuç vermesi, yani, ölçme işleminin ve verdiği ölçme sonucunun olabildiğince az hata içermesi istenir. Bu yüzden eğitimde ve psikolojide kullanılan ölçme araçlarına ne kadar güvenebileceğimizi öğrenmek için, ölçme sonuçlarının (puanların) taşıdığı hata miktarını çeşitli yöntemlerle tahmin etmeye çalışır, buna ilişkin kanıtlar toplarız.

Bu bölümde, güvenilirlik konusu ile doğrudan ilgili olan *ölçmede hata kavramı, klasik test kuramı (gerçek puan modeli), güvenilirlik kestirim yöntemleri* ve ilgili diğer konular ayrıntıları ile açıklanacaktır.

DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Güvenilirlik ve geçerlilik arasındaki ilişkiyi açıklayınız.
2. Güvenilirlik kavramını tanımlayınız.
3. Güvenilirlik kestirim yöntemlerini açıklayınız.
4. Bir testten elde edilen puanların standart sapması 5 ve testin hesaplanan güvenilirlik değeri 0,64 ise ölçme sonuçlarına karışan standart hata nedir?
5. Güvenilirlik katsayısını etkileyen faktörleri açıklayınız.
6. Ölçmede hata kavramını tanımlayınız.
7. Sabit ve sistematik hataların güvenilirlik ve geçerlilik üzerindeki etkilerini tartışınız.
8. Ölçme sonuçlarını etkileyen hata kaynaklarını açıklayınız.
9. Güvenilirlik, hata ve testten elde edilen puanların heterojenliğini matematiksel olarak açıklayınız.
10. Güvenilirliğin artırılabilmesi için yapılması gerekenleri tartışınız.

KAYNAKLAR

Brown, J.D. (1989). Criterion-referenced test reliability. University of Hawaii Working Papers in ESL, May, 8 (1), 79-113.

Crocker, L. ve Algina, J. (1986). Introduction to Classical and Modern Test Theory. New York: Holt, Reinhart and Wilson.

Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2003). Educational Testing and Measurement, Classroom Application and Practice (7th edition). USA: John Wiley &Sons, Inc.

Nitko, A. (2004). Educational Assessments of Students. (4th edition). New Jersey: Pearson Education.

Reynolds, C., Livingston, R., Wilson, V. (2006). Measurement and Assessment in Education. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Sax, G. (1997). Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluatioan. Belmont, CA: Wadsworth Inc.

BÖLÜM 5

EĞİTİM HEDEFLERİNİN SINIFLAMASI VE TEST PLANININ TASARLANMASI[5]

H. Deniz GÜLLEROĞLU

ORCID: 0000-0001-6995-822

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Öğretimin ölçme süreci ile birlikte planlanmasının önemini kavrayabilmeli,
- Eğitim hedeflerine erişme ile ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkileri açıklayabilmeli,
- Genel ve özel hedefler arasındaki farkı ayırt edebilmeli,
- Test planı hazırlarken gözetilmesi gereken ilkeleri hatırlayabilmeli,
- Bloom, Haladyna ve Marzano'nun bilişsel alan sınıflamalarında yer alan bilişsel becerilerin özelliklerini açıklayabilmeli,
- Bloom, Haladyna ve Marzano'nun bilişsel alan sınıflamalarında yer alan üst düzey bilişsel becerilere ilişkin örnek hedef verebilmeli,
- Üst düzey zihinsel becerileri ölçmenin öğretimdeki önemini kavrayabilmeli,
- Örnek bir belirtke tablosu hazırlayabilmeli,
- Testte bulunacak madde türüne ve sayısına karar verirken gözetilecek ilkeleri sıralayabilmelisiniz.

Test geliştirme aşaması, ölçme ve değerlendirme sürecinin önemli bir parçasıdır. Öğretmenlerin, özellikle test geliştirme ve test sonuçlarından yararlanma konularında donanımlı ve yetkin olmaları gerekir. Bu bölümde ele alınacak konular öğretmenlere ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliklerin kazandırılması bakımından önemlidir. Öğretim sürecinin ölçme süreci ile birlikte planlanması, yapılan öğretimin ve yapılacak ölçme ve değerlendirme işlemlerinin etkili olmasını

[5] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**
Gülleroğlu, H. D. (2022). Eğitim Hedeflerinin Sınıflaması ve Test Planının Tasarlanması. N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. baskı) (91-132). Ankara: Anı Yayıncılık.

sağlar. Bu bölümde; öğretim sürecinin ölçme süreci ile birlikte planlanmasının önemi üzerinde durulacak, sınıf içi öğrenmeleri ölçecek testlerin hazırlanma sürecinde esas alınan eğitim hedefleri ile genel ve özel hedefler örneklerle tanımlanacaktır. Bu kapsamda; belli başlı eğitim hedeflerine ilişkin sınıflamalar (taksonomiler) arasında yer alan Bloom, Haladayna ve Marzano tarafından geliştirilen taksonomiler tanıtılacak ve bu sınıflamaların belirtke tablosu hazırlamadaki önemi vurgulanacaktır. Bununla birlikte; belirtke tablosu hazırlama aşamaları, öğretim hedeflerinin hazırlanmasında gözetilecek ilkeler gibi bir öğretmenin öğrenci performansını ölçmesiyle ilgili temel konulara da yer verilecektir.

ÖĞRETİM SÜRECİNİN ÖLÇME SÜRECİ İLE BİRLİKTE PLANLANMASI

Okulların amacı; eğitim sistemine dâhil olan öğrencide istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmektir. Amaçlanan bu davranış değişikliklerinin nihai amacı da öğrencileri bir sonraki öğretim kademesine ve/veya yaşama hazırlamaktır. Bu süreç içinde öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Öğretim süreci, öğretmen tarafından planlanması gereken üç aşamayı gerektirir. İlki, öğretimin planlanması, ikincisi öğretimin yürütülmesi, üçüncüsü ise değerlendirme aşamasıdır. Öğretmen; öğretimi planlama aşamasında öncelikle öğrencilerinin daha önceki bilgilerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini göz önünde bulundurarak derste kazandırılması beklenen hedefleri belirlemeli, sonra hedeflere ulaşmak için kullanılması gereken öğretim yöntemlerine ve materyallere karar vermelidir. Sürecin bir diğer ayağı ise, yürütülen öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme işlemlerini planlayıp, uygulamadır. Öğretimin planlanması; öğretimin başarılı bir biçimde yürütülmesine, öğrencilerde etkili öğrenmelerin gerçekleşmesine, farklı yöntemlerin ve öğretim stratejilerinin kullanılmasına ve etkili bir değerlendirme yapabilmeye olanak sağlar.

Öğretmen, öğrenciye hedeflenen davranışları kazandırabilmek amacıyla eğitim verir. Daha sonra verdiği eğitimin başarılı olup olmadığını görebilmek, yani öğrencilerin bu hedef ve davranışları kazanıp kazanmadıklarına ilişkin bilgi sahibi olabilmek ve bu kapsamda öğretim etkinliklerini gözden geçirmek, öğrenciye geri bildirimde bulunabilmek için de ölçme ve değerlendirme yapar. Değerlendirme işlemlerinin kapsam ve niteliği, öğretmenin verdiği eğitimin başarılı olup olmadığını bilmesi, onun dersi geliştirebilmesi, öğrenci öğrenmelerinin gelişimine yönelik etkili dönütler verebilmesi ve öğrenmelerin düzeyine ilişkin isabetli kararlar alabilmesinde önemli rol oynar.

Öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde sıkça kullandıkları araçlar başarı testleridir. Öğretmenlerin bu araçları geliştirme, uygulama, puanlama ve sonuçlarını yorumlama aşamalarında yetkin olmaları gerekir. İyi bir başarı testi geliştirmenin ilk aşaması, testin hangi amaçla kullanılacağına karar verilmesidir. Testin amacının açık ve ayrıntılı bir biçimde

KAYNAKLAR

Airasian, P. (2004). Classroom Assessment. USA: McGraw Hill Inc.

Airasian, P. & Russell, M. (2008). Classroom Assessment: Concepts and Applications. USA: McGraw Hill Inc.

Berberoğlu, G. (2006). Sınıf içi Ölçme Değerlendirme Teknikleri. Ankara: Morpa Yayınları

Berberoğlu, G. (2012). Üniversiteye Giriş Sistemi Nasıl Olmalıdır? Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama. Nisan-Haziran, 16, 9-20.

Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst,E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives The Classification of Educational Goals Handbook I: Cognitive Domain. New York: David MeKay

Cito Türkiye Bilim Kurulu (2008). Mili Eğitim Bakanlığı Yeni Öğretim Programlarının Test Geliştirme Süreci İçin Yapılandırılması. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Kasım Aralık 2008, Tanıtım Sayısı, 10-21.

Demirtaşlı, N. (2002). Developing a scale for attitudes toward the measurement and evaluation course. Education and Science (TED Eğitim ve Bilim), 27, (125), 44-48.

Demirtaşlı, N. (2008).Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikleri. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Kasım Aralık 2008,Tanıtım Sayısı,42-48.

Ertürk, S. (1993). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Meteksan Yayınları

Gültekin, S., Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2012) Çoktan Seçmeli, Açık Uçlu ve Karma Testlerden Sağlanan Bilginin Madde Tepki Kuramına Dayalı Olarak Karşılaştırılması, İlköğretim Online, 11(1), 251-263. http://ilkogretim-online.org.tr/vol11say1.html

Haladayna, T.M. (1997). Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking. USA: Viacom Company

Kubiszyn, T.& Borich, G. (1996). Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice. USA: John Wiley and Sons. Inc.

Marzano, R.J., Pickering, D., McTighe, J. (1993). Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development

Marzano, R.J. (2001). Designing a New Taxonomy of Educational Objectives. California: Corwin Press Inc.

Marzano, R.J. Kendall, J.S. (2008). Designing and Assessing Educational Objectives. California: Corwin Press Inc.

Millman, J. & Greene, J. (1989). The Specification and Development of Tests of Achievement and Ability. Linn, R.L. (Ed.), in Educational Measurement. USA: Macmillan Publishing Company

Özçelik, D.A. (1989). Test Hazırlama Kılavuzu. Ankara: ÖSYM Yayınları

Özçelik, D.A. (2010). Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili bir Sınıflama. Ankara: Pegem Akademi

Popham, J.W. (2000). Modern Educational Measurement. USA, Allyn and Bacon, USA: Pearson Education Inc.

Reynolds, C., Livingston, R., Wilson, V. (2006). Measurement and Assessment in Education, USA: Pearson Education Inc.

Sax, G. (1997). Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation, USA: Wadsworth Publishing Company

Tekin, H. (2010). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınevi

Turgut, M.F., Baykul, Y. (2010). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi

OKUMA ÖNERİLERİ

Berberoğlu, G. (2006). Sınıf içi Ölçme Değerlendirme Teknikleri. Ankara: Morpa Yayınları

Berberoğlu, G., Arıkan, S., Demirtaşlı, N., İşgüzel, Ç. ve Tuncer, Ç.Ö. (2009). İlköğretim 1-5. Sınıflar Arasındaki Öğretim Programlarının Kapsam ve Öğrenme Çıktıları Açısından Değerlendirilmesi, Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Ocak Şubat 2009, Sayı:1, 10-48.

Berberoğlu, G. (2012). Üniversiteye Giriş Sistemi Nasıl Olmalıdır? Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama. Nisan-Haziran, 16, 9-20.

Cito Türkiye Bilim Kurulu (2008). Mili Eğitim Bakanlığı Yeni Öğretim Programlarının Test Geliştirme Süreci İçin Yapılandırılması. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Kasım Aralık 2008, Tanıtım Sayısı, 10-21.

Demirtaşlı, N. (2008). Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikleri. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Kasım Aralık 2008, Tanıtım Sayısı,42-48.

Yağmur, K. (2009). Türkçe Ders Kitapları Üst Düzey Bilişsel Becerilerin Gelişimini Ne Oranda Sağlamaktadır? Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Eylül Ekim 2009, Sayı:5, 20-34.

BÖLÜM 6

TESTLERDE KULLANILACAK MADDE TÜRLERİ, HAZIRLAMA İLKELERİ VE PUANLAMASI[7]

Selda GÜLTEKİN

ORCID: 0000-0001-8762-7209

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Farklı madde türlerinin üstün ve sınırlı yönlerini ayırt edebilmeli,
- İlgili madde türünde ilkelere uygun yazılmış bu ilkeleri taşımayan maddelerden ayırt edebilmeli,
- Her madde türünün yazımında gözetilecek ilkeleri bilmeli ve bu ilkeleri madde yazarken kullanabilmeli,
- Farklı madde türleri için objektif puanlama yöntemlerini, hazırladığı madde örneklerinin puanlaması için kullanabilmeli,
- Test düzenleme, çoğaltma ve uygulama aşamalarında dikkat edilmesi gereken hususları bilmeli,
- Test uygulama koşullarına ilişkin fiziksel ve psikolojik hazır oluşluk ile sınav uygulamasının niteliği arasında ilişkiye örnekler verebilmeli,
- Kopya çekme davranışı ve bu davranışla baş etme yollarını bilmelisiniz.

[7] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**
Gültekin, S. (2022). Testlerde Kullanılacak Madde Türleri, Hazırlama İlkeleri ve Puanlaması N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. Baskı) (134-198). Ankara: Anı Yayıncılık.

Eğitimde öğrenci başarısının izlenmesi ve değerlendirme sürecinin niteliği, bu süreçte kullanılan ölçme araçlarının niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu araçların niteliği, yani, amaca uygun ve olabildiğince hatadan arınık ölçme yapabilme gücü ise maddelerin niteliği ile belirlenmektedir. Özellikle eğitimde başarı ve yeterlik belirlemelerinde öğrenmelerin gerçek yaşamda ne denli gerçekleştiğini çoğu kez doğrudan gözleyemediğimiz için sınav uygulamalarında öğrencileri gerçek yaşam durumlarına olabildiğince benzeyen durumlarla karşılaştırmak gerekmektedir. Ölçme işlemlerinde "gündelik yaşam" unsuru, öğrencinin yakın (aile, okul, mahalle) ve uzak (ülke, doğa, dünya, uzay) çevresinde karşılaştığı veya karşılaşabileceği durumlara benzer, anlamlı ve yaşamın içinden seçilmiş durumlardır. Burada "gündelik yaşam" bağlamı bireyin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek nitelikte, bireyin önceki öğrenmelerini kullanabileceği ve yeni öğrenmelerle ilişkilendirebileceği özellikte, öğrenci için anlamlı ve çekici olmalıdır. Bu amaçla eğitimde farklı düzeyde gerçekleşen öğrenmeleri yoklamak üzere farklı madde türleri geliştirilmiştir (Demirtaşlı, 2010).

Testte yer alacak madde türüne karar vermede, test geliştiriciler testin amacına göre istenen düzeyde madde güçlüğü ve madde ayırıcılık gücü sağlayabilecek madde türlerini seçmeyi önerirler (Linn, 1989). İlgili alanyazında farklı madde türlerinin birlikte kullanıldığı ölçme durumlarında madde ve testlerin psikometrik niteliklerinin araştırıldığı pek çok araştırma bulunmaktadır (Lukhele ve diğerleri, 1994; Ercikan ve diğerleri, 1998; Özdemir, 1997; Araz, 2001; Tosyalı, 2002; Akdeniz, 2003, Gültekin ve Demirtaşlı, 2012). Bu araştırmalar; yanıtı sınırlandırılmış açık uçlu maddelerin çoktan seçmeli maddelere göre yanıtlayıcılara daha güç geldiğini, doğru-yanlış tipi maddelerin ayırıcılık gücünün düşük olduğunu, açık uçlu maddelerin çoktan seçmeli maddelere göre bireyin yeterlik düzeyi hakkında daha fazla bilgi verdiğini ortaya koymuştur.

Farklı madde türleriyle ilgili süregelen tartışmalar, çoktan seçmeli maddelerin yanı sıra farklı madde türlerini de bir arada kullanma eğilimini ortaya çıkarmıştır. Farklı madde türlerinin birbirlerine olan üstünlüğünü avantaja dönüştürmek için ölçme araçlarında farklı madde türlerinin bir arada kullanılması yaygınlık kazanmaktadır. Son yıllarda büyük öğrenci gruplarının katıldığı sınav uygulamalarında çoktan seçmeli maddelerin yanı sıra, doğru-yanlış, eşleştirmeli ve açık uçlu (yanıtı sınırlandırılmış ve uzun yanıtlı/yanıtı sınırlandırılmamış" madde türlerinin yer aldığı ölçme araçları kullanıldığı görülmektedir. Dünyada Amerika Birleşik Devletlerinde zorunlu eğitim yılları boyunca öğrencinin akademik gelişiminin ölçülerek değerlendirildiği ölçme uygulamalarında (National Assessment of Educational Progress (NAEP), Massachusetts Comprehensive Assessment System (MCAS)) yabancı dil olarak İngilizce dil testi TOEFL (Test of English as a Foreign Language (TOEFL)'da, uluslararası düzeyde uygulanan ve 15 yaş grubundaki öğrencilerin Fen, Matematik ve Okuma alanındaki öğrenmelerini gündelik yaşam durumlarına aktarma gücünü ortaya koymaya çalışan durum belirleme uygulamasında (Programme for International Student Assessment –PISA-), Cito Türkiye tarafından geliştirilen okul öncesi ve 8. sınıf arasındaki yılları

KAYNAKLAR

Airasian, P. & Russell, M. (2008). *Classroom assessment: Concepts and Applications.* Boston: McGraw-Hill Higher Education.

Akal, A. (2008). *Geceyi Unutan Fil*. İzmir: Uçan Balık.

Akdeniz, M. (2003). *Kısa Cevaplı ve Çoktan Seçmeli Testlerin Madde ve Test İstatistiklerinin Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Araz, G. (2001). *Aynı Davranışı Ölçmeye Yönelik Kısa Cevaplı, Üç ve Beş Seçenekli Çoktan Seçmeli Testlerin Madde ve Test Özelliklerinin Şans Başarısı İle Birlikte* Bilimler Enstitüsü, Ankara

Berberoğlu, G. (2011). Cito Türkiye Genel Dönem Sınavları. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama.* Ekim-Kasım-Aralık, 10-16.

Bastari, B., (2000). *Linking Multiple-Choice and Constructed-Response Items to a Common Proficiency Scale.* Doctoral Dissertation. University of Massachusetts Amherst.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri*, İstanbul: Morpa.

Cizek, G. J. (1999). *Cheating on Tests: how to do it, detect it, and prevent it*, Mahwah, NJ*:* Lawrence Erlbaum.

Crocker, L, & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory.* N.Y.: CBS College Publishing Company.

Demirtaşlı, N. (2010). Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Ölçülmesinde Gündelik Yaşam Unsuru. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama.* Ocak-Mart, 9-26.

Demirtaşlı, N. (2010). Açık uçlu soru formatı ve öğrenci izleme sistemi (ÖİS) akademik gelişimi izleme ve değerlendirme (AGİD) modülündeki kullanımı. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama.* Nisan-Haziran, 21-30.

Ercikan, K., Schwarz, R.D., Julian, M.W., Burket, G.R., Weber, M.M., Link, V., (1998). Calibration and Scoring of Tests With Multiple-Choice and Constructed-Response Item Types. *Journal of Educational Measurement,* Vol. 35, No. 2, 137-154.

Gültekin, S. ve Çıkrıkçı Demirtaşlı,N**.** (2012). Çoktan Seçmeli, Açık Uçlu ve Karma Testlerden Sağlanan Bilginin Madde Tepki Kuramına Dayalı Olarak Karşılaştırılması, İlköğretim Online, 11(1), 251-263. http://ilkogretim-online.org.tr/vol11say1.html

Haladyna, T. M. (1997). Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking. Boston: Allyn & Bacon.

Halıcı, E. (2004). Zekâ Oyunları: 200 Zekâ, Matematik, Mantık Sorusu. TÜBİTAK: Ankara.

Kubiszyn, T & Borich, G. (1996). *Educational Testing and Measurement*. John Wiley &Sons, INC.

Linn, R.L. (1988). *Educational Measurement*. USA: Macmillan Publishing Company

Lukhele, R., Thissen, D., Wainer, H. (1994). On The Relative Value Of Multiple Choice, Contructed Response, And Examinee Selected İtems On Two Achievement Tests. *Journal Of Educational Measurement*, 31, 231-250.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2005). *PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor.* (16.01.2014 tarihinde

http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/ uluslararasi/pisa_2003_ulusal_raporu.pdf adresinden alınmıştır.)

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2007). *PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı Ulusal Ön Rapor.* (28.01.2009 tarihinde http://earged.meb.gov.tr/pisa/dokuman/2006/rapor/Pisa_2006_Ulusal_ On_Rapor.pdf adresinden alınmıştır.)

Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, (2011). *PISA Türkiye.* (19.02.2014 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-kitabı.pdf adresinden alınmıştır.)

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2013). *PISA 2012 Açıklanan Matematik Soruları.* (10.02.2014 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/11/pisa 2012-2006-rel-item-maths-TUR.pdf adresinden alınmıştır.)

Nitko, A. (2004). *Educational Assessments of Students*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

ÖSYM (Ocak, 2017). 2017 Lisans Yerleştirme Sınavları (2017-LYS): Açık Uçlu Sorular Hakkında Bilgilendirme ve Açık Uçlu Soru Örnekleri, http://www.osym.gov.tr/TR,12909/2017-lisans-yerlestirme-sinavlari-2017-lys-acik-uclu-sorular-hakkinda-bilgilendirme-ve-acik-uclu-soru-ornekleri-05012017.html adresinden 19.01.2017 tarihinde alınmıştır.

Özdemir, D., (1997). *Kısa Cevaplı, Çoktan Seçmeli ve Kompozisyon Tipi Maddelerden Oluşan Testlerin Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Öztürk, C. (2002). *A Systematic Approach to KPDS & ÜDS*. Ankara: Tıp & Teknik Kitapçılık.

Reynolds, C., Livingston, R. Wilson, V. (2006). *Measurement and assessment in Education.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Sax, G. (1997). *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation.* Belmont, Calif: Wadsworth.

Shermis, M. D.,& Burstein, J. C. (2003). Automated Essay Scoring: A Cross-Disciplinary Perspective. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Thorndike, R.M. (2005). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education.* New York: Macmillan.

TIMSS 2007 User Guide for the International Database, Released Items Mathematics – Eight Grade.

Tosyalı, S. (2002). *Yetenek Testlerinde Çoktan Seçmeli, Kısa Cevaplı ve Doğru-Yanlış Testlerin Madde ve Test Özelliklerinin Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

TÜİK (Ocak, 2012). Motorlu Kara Taşıtları İstatistikleri, http://www.tuik.gov.tr/ PreHaberBultenleri.do?id=10776 adresinden 18.03.2012 tarihinde alınmıştır.

Wainer, H., Thissen, D. (1993). Combining Multiple-Choice and Constructed Response Test Scores: Toward a Marxist Theory of Test Construction. *Applied Measurement in Education*, 6(2), 103-118.

Yimenicioğlu, F. (2010). *YGS ve LYS'ye Hazırlık Fizik Konu Anlatımlı*. İstanbul: Uğur Yayınları.

BÖLÜM 7

PERFORMANS DAYANAKLI DEĞERLENDİRME[8]

Selda GÜLTEKİN

ORCID: 0000-0001-8762-7209

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Performans dayanaklı değerlendirmeyi tanımlayabilmeli ve örnekler verebilmeli,
- Performans dayanaklı değerlendirmenin son yıllarda okullarda neden popüler olduğunu açıklayabilmeli,
- Performans dayanaklı değerlendirme ilkelerini tanımlayabilmeli,
- Verilen konu alanına ilişkin bir performans dayanaklı değerlendirme örneği geliştirebilmeli,
- Performans dayanaklı değerlendirmelerin üstün ve sınırlı yönlerini tartışabilmeli,
- Kontrol listesi, dereceleme ölçeği, dereceli puanlama anahtarı, performans ölçütleri ve diğer temel kavramları tanımlayabilmeli,
- Verilen performans ölçütlerine uygun kontrol listesi, dereceleme ölçeği ve dereceli puanlama anahtarı geliştirebilmeli,
- Ürün seçki dosyası (portfolyo) değerlendirme ilkelerini tanımlayabilmeli,
- Ürün seçki dosyalarının üstün ve sınırlı yönlerini tartışabilmeli,
- Sınıf içi performans dayanaklı değerlendirmeler için geçerliliği ve güvenilirliği artıracak stratejiler önerebilmelisiniz.

Modern toplumlarda çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak eğitim anlayışında da değişimler yaşanmaktadır. Bu doğrultuda bireylere

[8] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**
Gültekin, S. (2022). Performans Dayanaklı Değerlendirme. N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. baskı) (199-229). Ankara: Anı Yayıncılık.

kazandırılmak istenen beceriler de çeşitlenmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında araştıran, sorgulayan, bilgiye ulaşma yollarını bilen, yaratıcı, eleştirel düşünen, problem çözme becerisine sahip, analiz-sentez yapabilen, kaynakları yerinde ve zamanında kullanabilen, iletişim becerilerine sahip, teknolojik araç ve gereçlerden yararlanan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır.

Günümüzde uygulanan öğretim programları, bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejilerini benimseyerek geliştirildiği için, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemelerine dayalı çoklu değerlendirmeler gerekmektedir (MEB, 2005). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının benimsendiği değişen öğretim programlarında, sınıf içi değerlendirme etkinliklerinin doğası değişmiş; öğretmenin hem öğretim hem de değerlendirme etkinliklerini çeşitlendirmesi ve birleştirmesi gerektirmiştir (Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2008). Bu bağlamda, ilgili alanyazında benzer özelliklere sahip değerlendirme yaklaşımları olarak, otantik değerlendirme, alternatif değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme veya performans değerlendirme kavramlarıyla karşılaşılmaktadır. Otantik değerlendirme kavramı, gerçek yaşam durumunu yansıtmasından dolayı ortaya atılmıştır. Alternatif değerlendirme, başlangıçta geleneksel kâğıt-kalem testlerine alternatif olacağı düşüldüğünden önerilmiş; ancak sonraları geleneksel yöntemlere alternatif olmadığına, onları tamamladığına karar verilmiştir. Bu nedenle tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları olarak da anılmaktadır. Bu adlandırmalar arasında en yaygın kullanılan ve içeriği tam olarak yansıtan performans değerlendirmedir (Reynolds, Livingston ve Wilson, 2006; Airasian & Russel, 2008).

Performans değerlendirme ve ürün seçki dosyaları, son yıllarda sadece Türkiye'de değil, tüm dünyada popülerlik kazanmıştır. Bu bölümde, performans değerlendirmenin amacı, araçları ve ilkeleri tartışılacak, örneklerle açıklanacaktır.

PERFORMANS DEĞERLENDİRMENİN AMACI VE ÖĞRETİM SÜRECİNDEKİ ROLÜ

Geleneksel kâğıt-kalem testleri önemini korumaya devam etse de, son yıllarda okullarda performans dayanaklı değerlendirme uygulamaları popüler hale gelmiştir. Ölçme değerlendirme amacıyla kullanılan klasik yöntemler, çoğunlukla öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğiyle ilgilenmekte; başka bir deyişle, sürece değil sonuca odaklanmaktadır. Ayrıca bazı öğrenme hedeflerinin kâğıt-kalem testleriyle ölçülmesi pek mümkün olmamaktadır. Doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve yanıtı sınırlı ve yanıtı uzun açık uçlu maddelerden oluşan testler, tüm değerlendirme amaçlarına her zaman hizmet etmez. Örneğin, öğretmen öğrenciden bir resim yapmasını, enstrüman çalmasını, basketbol oynamasını, mektup yazmasını, İspanyolca konuşmasını, bir deney düzenlemesini isteyebilir. Bu eksikliklerden dolayı pek çok uzman, kâğıt kalem testlerinin yanı sıra performans değerlendirme ve ürün seçki

KAYNAKLAR

Airasian, P. & Russell, M. (2008). *Classroom assessment: Concepts and Applications.* Boston: McGraw-Hill Higher Education.

Arter, J. & Spandel, V. (1992). NCME Instructional Module: Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 36-44.

Bahar, M., Aydın, F. ve Karakırık, E. (2009). A Diagnostic Study of Computer Application of Structural Communication Grid. *The Turkish Online Journal of Education Technology.* 8(2), 1-15.

Büyükturan, E. B. ve Demirtaşlı, N. (2013). Çoktan Seçmeli Testler ile Yapılandırılmış Gridlerin Psikometrik Özellikleri Bakımından Karşlaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 46(1), 395-415.

Çepni, Z., Özmen, H. ve Bakırcı, H. (2012). *Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Uygun Öğretim Materyali Geliştirilmesi: "Işığın Madde İle Etkileşimi ve Yansıması Örneği".* X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde Üniversitesi.

Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2008), Öğretmenlerin Öğrenci başarısını Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikleri. *CITO Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi (Tanıtım Sayısı)*, 42-48.

Durmuş, S. & Karakırık, E. (2005). A Computer Assessment Tool For Stuctural Communation Grid. *The Turkish Online Journal of Education Technology.* 4(4), 1-4.

Eroğlu, M. G. & Kelecioğlu, H. (2011). Kavram Haritası ve Yapılandırılmış Gridle Elde Edilen Puanların Geçerlik ve Güvenirliklerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 40, 210-220.

Hibbard, K. M. (2000). Performance – Based Learning and Assessment in Middle School Science. Larchmont, NY: Eye On Education, Inc.

IBO (2004). Diploma Programme Assessment: Principles and Practice. Ceneva, Switzerland.

IBO, (2009). Diploma Programme Chemistry Guide. Cardiff, United Kingdom.

Kubiszyn, T & Borich, G. (1996). *Educational Testing and Measurement*. John Wiley & Sons, INC.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-5. Sınıflar.*Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Nitko, A. (2004). *Educational Assessments of Students*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Reynolds, C., Livingston, R., Wilson, V. (2006). *Measurement and Assessment in Education.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Sax, G. (1997). *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation.* Belmont, Calif: Wadsworth.

Süzen, S. (2009). 5E ve Geleneksel Metotla İşlenen Fen ve Teknoloji Dersinin Yapılandırılmış Gridle Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim.* 181, 169-183.

Thorndike, R.M. (2005). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education.* New York: Macmillan.

BÖLÜM 8

ÖLÇME SONUÇLARINI ÖZETLEME VE YORUMLAMA[9]

Ümit ÇELEN

ORCID: 0000-0001-7014-2221

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Verilen bir dağılımda frekansları bulabilmeli ve yüzde, birikimli frekans ve birikimli yüzde hesaplayabilmeli,
- Verileri sınıflandırabilmeli ve sınıflandırılmış veriler için frekans, yüzde, birikimli frekans ve birikimli yüzde hesaplayabilmeli,
- Bir dağılımın çubuk ve histogram grafiğini ve dağılım eğrisini çizebilmeli,
- Sınıflandırılmış ve sınıflandırılmamış verilerde merkezi eğilim ve değişkenlik ölçülerini hesaplayabilmeli,
- Ham puanları Z ve T standart puanlarına çevirebilmeli, değişik puanları standart puanlar aracılığıyla karşılaştırabilmeli,
- Normal dağılımda belirli puanları alan bireylerin yerlerini belirleyebilmeli,
- İki ölçme sonucu arasındaki ilişkiyi korelasyon katsayısı kullanarak ifade edebilmeli,
- Excel programını kullanarak sınavlara ilişkin verileri bilgisayar ortamına aktarabilmeli ve dağılımları tanımlayıcı ölçüleri (frekans ve yüzdelikler, merkezi eğilim ölçüleri, değişkenlik ölçüleri) hesaplayabilmelisiniz.

[9] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**
Çelen, Ü. (2022). Ölçme sonuçlarını özetleme ve yorumlama. N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. baskı) (231-295). Ankara: Anı Yayıncılık

ÖLÇME SONUÇLARINI HESAPLAMADA TEKNOLOJİ KULLANIMI

Öğretmenlik mesleği, öğrencilerin bazı özellikleriyle ilgili ölçmeler ve ölçme sonuçlarından yararlanarak değerlendirmeler yapmayı gerektiren bir meslektir. Ölçme sonuçlarını hesaplamak ve yorumlamak içinse dört işlemin yanı sıra bazı istatistiksel hesaplamalar yapmak gerekmektedir. Bu işlemlerde, öğretmenin yapabileceği basit işlem hatalarını en aza indirmek için teknolojinin sunduğu imkânlardan faydalanılmalıdır.

Ölçme sonuçları üzerinde yapılan işlemlerde bilgisayar programları kullanmak öğretmenlerin işini hem kolaylaştıracak hem de hataları azaltmada etkili olacaktır. Bunun için öğretmenlerin Excel gibi bir elektronik tablolama ve hesaplama programını kullanmayı bilmelerinde fayda vardır. Günümüzde bilgisayar teknolojisinde gelinen nokta bilgisayarları daha ulaşılabilir hale getirmiş, pek çok evde ve okulda bilgisayar bulunmasını sağlamıştır. Bu nedenle öğretmenlerimizin bilgisayar teknolojisine aşina olmaları ve ölçme uygulamalarında bu teknolojiden faydalanmaları önemlidir.

Bilgisayara erişimin zor olduğu durumlar söz konusu olduğunda ise öğretmene önerimiz basit, 4-5 fonksiyonlu bir hesap makinesi edinmesi ve ölçme sonuçları üzerindeki sayısal işlemleri gerçekleştirirken elle veya zihinden hesaplama yerine hesap makinesi kullanmasıdır. Son derece düşük bir maliyetle edinilebilecek bu hesap makinelerinin kullanımı da yine hem işlemleri kolaylaştıracak hem de hesaplama hatalarını en aza indirecektir.

Ölçme Sonuçlarının Yorumlanmasında İstatistik Biliminin Yeri ve Anlamı

Eğitimde, öğrencileri belirli okul programlarına seçme, onların bazı özelliklerini tanıma, hazırbulunuşluklarını, öğrenme/yeterlilik seviyelerini ve dersin kazandırmayı hedeflediği özelliklere ulaşıp ulaşamadıklarını belirleme gibi değişik amaçlarla ölçme yapılmaktadır.

İki farklı şubede aynı dersi veren bir öğretmenin, öğrencilerinin başarılarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu sınavdan aşağıdaki puanların alındığını düşünelim.

A Şubesi:

55, 40, 50, 55, 100, 50, 55, 65, 75, 45, 60, 90, 55, 45, 65, 80, 50, 70, 60, 55

B Şubesi:

80, 75, 45, 75, 60, 60, 65, 60, 70, 60, 65, 70, 40, 60, 75, 50, 65, 70, 55, 60

Bu puanlara bakarak şu sorulara yanıt vermeye çalışalım: Öğrencilerin başarısı birbirlerinden çok farklı mıdır? Hangi sınıf daha başarılıdır, hangi sınıfa uygulanan

test öğrencilere daha kolay gelmiştir? Maddelerin yarısını doğru yanıtlayarak 50 puan almış öğrencilerin sınıfları içindeki sıralaması nasıldır? Geçme notu 60 olarak belirlenirse, kaç öğrenci dersten başarısız sayılacaktır?

Yukarıda sıralanan ve benzeri sorulara yanıt bulabilmek, puanların bu halleriyle kolay gözükmemektedir. Üniversiteye giriş sınavları gibi ölçme yapılan grubun yukarıdaki örneklerden çok daha büyük olduğu durumlarda ise puanların tümünü aynı anda görebilmek bile mümkün olmayabilir. Bu durum ölçme sonuçlarının incelenmesi ve yorumlanmasında istatistik biliminden yararlanmayı gerekli kılmaktadır.

İstatistik, veri kümesinin düzenlenmesi, elde edildiği kümenin betimlenmesi ve bunlardan çıkarımlarda bulunabilmesi için gerekli yöntem ve tekniklere verilen addır (Turgut ve Baykul, 2010). Veri, bir değişkene ilişkin yapılan ölçüm sonucunda elde edilen değerleri anlatır. Değişken kavramı ise "değişik değerler alabilen özellikler" olarak tanımlanmaktadır. Bir grup veri bir araya geldiğinde de bir dağılım oluşturur. Boy uzunluğu bir özelliktir ve değişken olarak ele alınabilir. Bir öğrencinin boyu ölçüldüğünde, boy uzunluğu değişkenine ilişkin bir veri elde edilmiş olur. Sınıftaki öğrencilerin tamamının boy uzunlukları bir arada incelenmek istendiğinde de o sınıfın boy uzunluğu dağılımından söz edilebilir.

Öğrencilerin bir dersteki başarılarını ölçmek amacıyla yapılan bir sınav sonucunda bir puan dağılımı elde edilmiş olur. Ancak böyle bir dağılım elde etmek tek başına sınırlı bir anlam taşır. Ölçme sonuçlarını bireyler ve gruplar için anlamlı kılmak, bireyin veya tüm grubun testteki performansı hakkında çıkarımlarda bulunabilmek için istatistiksel yöntemlere başvurulmaktadır. Bu yöntemler sayesinde, birey ya da grupların ölçülen özelliğe ilişkin durumu hakkında fikir sahibi olabilir, bireyleri veya grupları performansları bakımından birbirleriyle kıyaslayabilir, grubun ölçülen özellik açısından benzeşik olup olmadığını görebiliriz. Ayrıca aynı grubun değişik ölçme sonuçları arasındaki ilişkiyi keşfedebilir ve kullandığımız ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik gibi özelliklerini belirleyebiliriz.

DAĞILIMLARI TANIMLAMAK İÇİN KULLANILAN ÖLÇÜLER

Yukarıda da bahsedildiği gibi dağılım, bir ölçme işlemi sonunda elde edilen bir grup verinin bir araya gelmesiyle oluşur. Ölçme sonuçlarına ilişkin dağılımları betimlemek ve tanımlamak için bazı yöntemlerden yararlanılır. Aşağıda bu yöntemlere yer verilmiştir.

Frekans Dağılımları

Frekans, dağılımdaki bir değerin (puanın) veya bir aralıktaki değerlerin gözlenme sıklığı demektir. Frekans dağılımı elde edebilmek için, dağılımdaki verileri

KAYNAKLAR

Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması, Ankara: ÖSYM Yayınları.

Budescu, D., Bar-Hillel, M. (1993). To Guess or Not to Guess: a Decision-Theoretic View of Formula Scoring. Journal of Educational Measurement, 30, 4, 277-291.

Crocker, L., Algina, J. (1986). Introduction Classical and Modern Test Theory. USA: CBS College Publishing Company.

Cronbach, L.J. (1984). Essentials of Psychological Testing. New York: Harper & Row.

Çelen, Ü., Demirtaşlı, N.Ç. (2006). Düzeltme Yönergesinin Testin Psikometrik Özelliklerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (82-93).

Ebel, R.L. (1965). Measuring Educational Achievement. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Frary, R.B. (1989). The Effect of Inappropriate Omissions on Formula Scores: a Simulation Study. Journal of Educational Measurement, 26, 1, 41-53.

Lord, F.M. (1963). Formula Scoring and Validity. Educational and Psychological Measurement, 23, 663-672.

Lord, F.M. (1975). Formula Scoring and Number Right Scoring. Journal of Educational Measurement, 12, 7-11.

Mattson, D. (1965). The Effects of Guessing on the Standard Error of Measurement and Reliability of Test Scores. Educational and Psychological Measurement, 25, 727-730.

Muijtjens, A.M.M., Mameren, H., Hoogenboom, R.J.I., Evers, J.L.H., Vleuten, C.P.M. (1999). The Effect of a 'Don't Know' Option on Test Scores: Number-Right and Formula Scoring Compared. Medical Education, 33, 267-275.

Remmers, H.H., Gage, N.L., Rummel, J.F. (1965). A Practical Introduction to Measurementand Evaluation (second edition). New York: Harper& Row, Publishers.

Sax, G. (1997). Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation (s.175-229).

Sümbüloğlu, K., Sümbüloğlu, V. (2007). Biyoistatistik, 12. Baskı, Hatiboğlu Yayınları, Ankara.

Turgut, M.F., Baykul, Y. (2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

OKUMA ÖNERİLERİ

Alpar, R. (2006). Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik, 3. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö.Ç., Köklü, N. (2011). Sosyal bilimler için istatistik, 9. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Çelen, Ü., Demirtaşlı, N.Ç. (2006). Düzeltme Yönergesinin Testin Psikometrik Özelliklerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (82-93).

Tekin, H. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme, 21. Baskı, Yargı Yayınevi, Ankara.

BÖLÜM 9

MADDE ANALİZİ, MADDE SEÇİMİ VE YORUMLANMASI[10]

Sevilay KİLMEN

ORCID: 0000-0002-5432-7338

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Madde analizinin test geliştirme sürecindeki amacını kendi tümcelerinizle açıklayabilmeli,
- Çoktan seçmeli bir testteki maddelerin güçlük ve ayırt edicilik değerlerinin anlamını açıklayabilmeli,
- Madde güçlük ve ayırt edicilik değerini çeşitli yollarla hesaplayabilmeli,
- Seçenek analizi yapabilmeli,
- Madde analiz sonuçlarını birlikte ele alıp amaca uygun madde seçebilmelisiniz.

Test geliştirme süreci, testin amacını belirlemeyle başlayan nihai test formunu oluşturmaya kadar geçen bir süreçtir. Bir teste son formu verilene kadar test birçok aşamadan geçer. Kuşkusuz ilk aşamada taslak olarak hazırlanan bir testin maddelerinin mükemmel olması beklenemez. Teste alınacak maddeler öncelikle bir ön denemeden geçirilir ve bu maddelerin içinden hangilerinin test için daha uygun olduğu ise madde analizi sonuçlarına göre belirlenir. Madde analizi, test maddelerinin kalitesi hakkında bilgi edinme aşamasıdır. Bu süreç sonunda maddenin testte yer almasına, testten çıkarılmasına ya da düzeltilerek kullanımına ilişkin kararlar verilmektedir. Bu nedenle madde analizi test geliştirme çalışmaları için önemli bir aşamadır ve titizlikle gerçekleştirilmesi gerekir.Madde analizinin temel kullanılma amacı test geliştirme olmasının yanı sıra, başka amaçlara da hizmet etmektedir. Öğrencilere dönüt vermek, öğrencilerin öğrenme güçlükleri yaşadıkları konuları, eğitimde geliştirilmeye ihtiyaç duyulan alanları belirlemek, madde yanlılıklarını belirlemek, öğrenci gelişimini izlemek ve öğretim stratejilerini değerlendirmek bu amaçlardan bazılarıdır (Nitko, 2004).

---

[10] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**
Kilmen, S. (2022). Madde Analizi, Madde Seçimi ve Yorumlanması. N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (6. baskı) (297-315). Ankara: Anı Yayıncılık.

MADDE ANALİZİ

Madde analizi, testin geliştirildiği grupta maddelerin kalitesi ile ilgili çeşitli göstergelerin elde edildiği bir süreçtir. Bu süreçte maddelerin niteliği ile ilgili olarak birçok gösterge elde edilebilmekle birlikte, sıklıkla başvurulan indeksler madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksidir. Bu indekslerle ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmektedir.

Madde Güçlük İndeksi

Bir testteki maddelerin zorluk dereceleri bir takım sayısal bilgilere dayanılarak belirlenir. *Madde güçlük indeksi* maddenin uygulandığı grupta maddenin doğru yanıtlanma oranıdır. "p" ile gösterilir ve 0 ile 1 arasında değişen değerler alır. p değerinin;

- 0'a yakın değerler alması maddenin zor olduğuna;
- 1'e yakın olması maddenin kolay olduğuna;
- 1 olması, maddenin tüm katılımcılar tarafından doğru yanıtlandığına;
- 0 olması maddenint üm katılımcılar tarafından yanlış yanıtlandığına işaret eder.

Testin son formu için en uygun madde güçlük indeksinin kaç olacağı testin amacına bağlıdır. Eğer ölçme aracıyla testi alan kişiler arasından en başarılılar seçilmek isteniyorsa madde güçlük indeksleri küçük, diğer bir deyişle maddeler zor olmalıdır (Aiken, 2000). Ölçülen özellik bakımından en geride olanları bulmak istediğimiz testlerde de kolay maddelerin yer almasını istenir. Örneğin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri belirlemek için yapılan sınavda yer alacak soruların kolay olması gerekir. Bu özel amaçların dışında, genel amaçlı sınavlardaki testlerde orta güçlükteki maddelerin çoğunlukta olması beklenir. Çünkü orta güçlükte ve ayırt edicilik gücü indeksleri yüksek maddeler, testin güvenilirliğine daha fazla katkı getirmektedirler.

1-0 Şeklinde Puanlanan Maddeler için Madde Güçlük İndeksinin Hesaplanması

Bir testte doğru veya en doğru yanıtın 1, yanlış yanıtın 0 puan aldığı maddeler için madde güçlük indeksi aşağıdaki formülle hesaplanır:

$$p = \frac{\textit{maddeyi doğru yanıtlayan kişi sayısı}}{\textit{toplam kişi sayısı}}$$

KAYNAKLAR

Aiken, L. R. (2000). Psychological Testing and Assessment. (10th edition).United States of America: Allyn and Bacon.

Airasian, P. W. (1994). Classroom Assessment. (2nd edition). New York: McGraw Hill, Inc. (6 th ed.) Boston: McGraw-Hill.

Arikan, S. & Aybek, E. C. (Baskıda). A Special Case of Brennan's Index for Tests that Aim to Select a Limited Number of Students: A Monte Carlo Simulation Study. Educational Measurement: Issues and Practice.

Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Crocker, L. & Algina, J. (1986). Introduction to Classical & Modern Test Theory. United States of America: Harcourt Brace Jovanovich College Publisher.

Gulliksen, H. (1945). The Relation of Item Difficulty and Inter-Item Correlation to Test Variance and Reliability. Psychometrika, 10(2), 79-91.

Haladyna, T. M. (1999). A Complete Guide to Student Grading. Boston: Allyn and Bacon.

Kubiszyn, T. & Borich, G. (2003). Educational Testing and Measurement, Classroom Application and Practice. (7th edition). United States of America: Jhon Wiley & Sons, Inc.

Nitko, A. J. (2004). Educational Assessment of Students. (4th edition). New Jersey: Pearson Education.

Nitko, A. J. & Brookhart, S. M. (2011). Educational Assessment of Students. (6th edition). New Jersey: Pearson Education.

Reynolds, C., Livingston, R. & Wilson, V. (2006). Measurement and Assessment in Education. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Sax, G. (1997). Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. Belmont, CA: Wadsworth Inc.

OKUMA ÖNERİLERİ

Haladyna, T. M. (1999). A Complete Guide to Student Grading. Boston: Allyn and Bacon.

Popham, W. J. (2000). Educational Measurement (third edition). USA: Allyn & Bacon.

Turgut, F. ve Baykul, Y. (2010). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, C. (1999). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınevi.

BÖLÜM 10

SINIF İÇİ ÖLÇME SONUÇLARINA DAYALI OLARAK NOT VERME[11]

Serkan ARIKAN

ORCID: 0000-0001-9610-5496

Bu bölümü çalıştıktan sonra şunları yapabilmelisiniz:

- Sürece ve sonuca yönelik değerlendirme arasındaki ilişkileri ve farkları ayırt edebilmeli,
- Not vermenin olumlu ve sınırlı yönlerini bilmeli,
- Not vermede kullanılan ölçüt türlerini üstünlükleri ve sınırlılıkları bakımından karşılaştırabilmeli,
- Elde edilen puanların dönem sonunda nota çevrilmesinde kullanılacak ağırlıklandırma işlemini örnek bir duruma uygulayabilmeli,
- Öğrenci gelişiminin izlenmesi, dönüt verme ve eğitimin niteliği arasındaki ilişkileri açıklayabilmeli,
- Etkili bir veli-öğretmen görüşmesi düzenleyebilmek için gereken ilkeleri örnek bir durumda ayırt edebilmelisiniz.

Bu bölüm, öğrenme çıktılarının izlenmesi, geri bildirimde bulunma ve değerlendirmenin önemi hakkında açıklamalar ile başlamaktadır. Değerlendirme türlerinden biçimlendirmeye yönelik ve sonuca yönelik değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra formel ve informel değerlendirme hakkında da açıklamalara yer verilmektedir. Not verme, not vermenin amacı ve önemiyle ilgili açıklamalara ek olarak, not vermede kullanılan ölçüt türleri, notun gösterimi ve raporlaştırılması ile ilgili açıklamalar ve örnekler de yer almaktadır. Öğretmenlerin çeşitli ölçme sonuçlarından elde ettikleri puanları nasıl ağırlıklandırılıp bir nota dönüştürebilecekleri somut örneklerle gösterilmektedir. Ayrıca bu bölümde veli-

[11] **Not: Bu bölüme yaptığınız atıf/atıfları kaynak listenizde aşağıdaki biçimde belirtiniz:**
Arıkan, S. (2022). Sınıf İçi Ölçme Sonuçlarına Dayalı Olarak Not Verme. N. Çıkrıkcı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (317-343). Ankara: Anı Yayıncılık.

öğretmen görüşmelerini daha verimli hale getirecek ipuçları paylaşılmaktadır. Son olarak öğrenci başarısına ilişkin diğer geri bildirim yöntemleri hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılmaktadır.

GERİ BİLDİRİM VE DEĞERLENDİRME

Sınıf içinde ve okul genelinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının temel amacı, öğrencilerin çeşitli derslerdeki öğrenmelerinin durumu ve gelişimi hakkında "anlamlı" geri bildirim elde etmektir. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin hedeflenen düşünme becerilerine öğretim programlarındaki konular kapsamında ne ölçüde ulaştıklarına dair bilgi sağlayabiliyor ise anlamlı ve faydalı olacaktır. Örneğin, amaç öğrencilerin "matematik dersi sayılar konusundaki problem çözme becerisini ne ölçüde kazandıkları" veya "problem çözme becerisinin alt basamaklarında ne gibi eksiklikleri olduğunu" belirlemek ise, ölçme ve değerlendirme sonucu elde edilen geri bildirim de bu bilgileri içermelidir. Becerilerle ilgili geri dönüt vermek isteyen bir öğretmenin ölçme ve değerlendirme sonucunda elde ettiği geri bildirim sadece öğrencilerin sınıftaki sıralaması ise, hatalı bir değerlendirme yapılmıştır. Bu öğretmen "Sınıfımdaki öğrencilerin %80'i günlük yaşam durumlarını problem durumuna dönüştürebiliyor." veya "%20'si rutin olmayan problemleri çözebiliyor." gibi çıktılar elde edebilmelidir. Bu bilgilere sahip bir öğretmen ölçme ve değerlendirme sonuçlarını derslerinde kullanarak öğrenci başarısını artırabilir. Başka bir durumda öğretmenin amacı sınıfındaki öğrencilerden matematik olimpiyatı seçmelerine katılacak iki tane öğrenciyi belirlemek olabilir. Bu durumda, öğretmen, "Ali ve Ayşe uygulanan seçme sınavında sınıftaki en yüksek başarıyı elde etti." şeklinde bir dönüte ulaşması testin amacına uygun olacaktır.

Bu örneklerden de anlaşılabileceği gibi farklı amaçlar için farklı ölçme araçları kullanılmaktadır. Ölçme sonuçları anlamlı geri bildirim elde etmek, öğrencilerin gelişimleri hakkında bilgi sahibi olabilmek, öğrencilerin başarılarını değerlendirmek, öğrencilerin eksik kazanımlarını tespit etmek, öğrencileri belli bir amaç çerçevesinde ilgili gruplara seçmek ve not vermek amacı ile sıklıkla kullanılmaktadır.

Sürece (Formative) Yönelik ve Sonuca (Summative) Yönelik Değerlendirme

Genel olarak değerlendirme türleri sürece yönelik (*biçimlendirici*-formative) ve sonuca yönelik (summative) olmak üzere ikiye ayrılır. *Sürece yönelik değerlendirme* öğrencilere öğretim hedefleri doğrultusunda öğrenmelerinin niteliği hakkında geri bildirim sağlamayı amaçlamaktadır. Bu özelliği ile öğretmenin yürüttüğü öğretim etkinliklerini ve öğrenci yönlendirmelerini etkileme gücüne sahiptir. Bu tür değerlendirmede, öğrencinin gösterdiği performansa bağlı olarak öğrenimi düzeltici ve iyileştirici yaklaşımlar kullanılır. Bunu başarmak için öğrenci ile doğrudan ve birebir iletişim içinde olunur. Öğrencinin sahip olduğu beceriler ve yeterliklerden

DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Geribildirim elde edebilmek için dikkat edilmesi gereken unsurlar nelerdir?
2. Sürece ve sonuca yönelik değerlendirme arasındaki farklar nelerdir?
3. Not vermenin genel amacı nedir?
4. Temel eğitim yıllarında not verirken hangi ölçüt türünü tercih edilmeli? Neden?
5. Etkili bir veli-öğretmen görüşmesi düzenlemek için gerekli unsurlar nelerdir?

KAYNAKLAR

Airasian, P. W. & Russell, M. (2008). *Classroom assessment: concepts and applications*. Boston: McGraw-Hill.

Arıkan, S. & Kilmen, S. (2018). Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirmede Puanlara Anlam Kazandırma: %70 Doğru Yanıt Yöntemi. *İlköğretim Online, 17*(2), 888-908. doi:10.17051/ilkonline.2018.419337

Berberoğlu, G. (2010). Öğrenci başarısının değerlendirilmesi nasıl yapılır? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, *9*, 9-22.

Demirtaşlı, N. (2009). Eğitimde niteliği sağlamak: Ölçme ve değerlendirme sistemi örneği olarak Cito Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS). *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. *3*, 25-38.

Hambleton, R. K. (2001). Setting performance standards on educational assessments and criteria for evaluating the process. In G. J. Cizek (Eds.), *Setting performance standards: Concepts, methods and perspectives* (pp. 89-116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Karantonis, A & Sireci, S.G. (2006). The Bookmark Standard Setting Method: A Literature Review. *Educational Measurement: Issues and Practice, 25*(1), 4-12.

Kolen, M. J. & Brennan, R. L. (2004). *Test Equating, Scaling and linking: methods and practices*. New York: Springer Science Business Media Inc.

Kubiszyn, T. & Borich, G. (1996). *Educational Testing and Measurement, Classroom Application and Practice*. Hobokin, NJ: John Wiley &Sons Inc.

Reynolds, C., Livingston, R., & Wilson, V. (2006). *Measurement and Assessment in Education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Özgen Tuncer, Ç. (2009). Cito Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS) Raporları. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. *2*, 25-52.

OKUMA ÖNERİLERİ

Berberoğlu, G. (2009). Madde Haritalama Yöntemi ve Cito Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS) Uygulamalarında Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, *3*, 13-24.

Berberoğlu, G. (2011). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Ne Amaçla Yapılmalıdır? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, *11*, 9-24.

EĞİTİM EKONOMİSİ

Eleştirel Bir Yaklaşım

Tahir YILMAZ

Ruhi SARPKAYA

Güncellenmiş

2. Baskı

Ankara

2023

EĞİTİM EKONOMİSİ

Eleştirel Bir Yaklaşım

Dr. Öğr. Üyesi Tahir YILMAZ
ORCID: 0000-0001-8340-8375

Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA
ORCID: 0000-0001-5476-0716

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47381
ISBN : 978-605-170-888-1
e-ISBN : 978-605-170-889-8
Kapak Tasarımı : Cem ÖZER
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Adres : Repro Bir Matbaacılık Kağ. Rekl. Tasarım Tic. Ltd. Sti.
İvedik Org. San. Bölgesi Matbaacılar Sanayi Sitesi 1514. Cad.
No: 23/25 Yenimahalle / ANKARA
Tel : 0 312 395 20 29

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

YILMAZ, Tahir
SARPKAYA, Ruhi

Eğitim Ekonomisi-Eleştirel Bir Yaklaşım
Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/TÜRKİYE
2023, x + 238 Sf, 16x24 cm
ISBN: 978-605-170-888-1
e-ISBN: 978-605-170-889-8

Eğitim Ekonomisi
1. İnsan Sermayesi Yaklaşımı ve Eğitim, 2. Eşitsizlik ve Eğitim, 3. Eğitim Talebi, 4. Eğitim Arzı
5. Eğitim Finansmanı 6. Eğitimin Sosyal ve Ekonomik Kalkınmaya Etkisi

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

Bugün tüm dünya neoliberalizmin politik, ekonomik, sosyal ve ideolojik kuşatması altındadır. Bu kuşatma, sosyal hayatın tüm kurumlarının neoliberalizme göre biçimlendirilmesi ve var olan eşitsizliklerin yeniden üretilmesi yönünde günden güne daha acımasız bir dünyayı beraberinde getirmektedir. Neoliberalizmin bu tüm sosyal hayata içkin yapısı tüm kurumları olduğu gibi eğitimi de doğrudan etkilemektedir.

Eğitim, alınıp satılabilen bir meta haline gelmiş, kamusal ve sosyal yönü dışarıda tutularak yeniden tanımlanmış; rekabetçi, piyasacı ve tüketici yapısı ile tam da neoliberalizmin güdümüne girmiş durumdadır. Bireyler, emek gücünün yeniden üretimi sürecinde neoliberalizmin kucağına bırakılmış, özelleştirme, yeni işletmecilik, toplam kalite yönetimi, esnek çalışma koşulları, çağa uygun becerileri edindirme gibi farklı ad ve yöntemler aracılığı ile neoliberalizmin çarkının bir parçası haline getirilmiştir.

Eğitim, sağlık, ulaşım gibi kamusal hizmetler, yeniden düzenleme adı altında devletin bütçesine bir yük olarak gösterilmiş ve buna çare olarak da özelleştirmenin ilaçmış gibi sunulması artık gerekli gösterilmeye başlanmıştır. Tüketici toplum, sürekli olarak kutsanmış, demokrasi, adalet ve özgürlük gibi kavramların içi boşaltılarak neoliberalizmin ideolojisi hayatın her alanında hakim kılınmıştır.

Bu süreçte, en anahtar kurumlardan bir tanesi olan eğitim de var olan neoliberal hegemonyanın yeniden üretilmesine hizmet eder konuma getirilmiştir. Standart sınavlar, desteklenen özelleştirme uygulamaları, bir hak olarak tanımlanan temel eğitimin dahi paralı hale gelmesi, içi boşaltılan, sınav odaklı ve eleştirel düşünmeden yoksunlaştırılan müfredat, eğitimcilerin örgütlenmesinin yozlaşması gibi daha birçok uygulama, bu süreçte eğitimin neoliberalizmin yeniden üretilmesinin bir aracı haline gelmesini sağlamıştır.

İfade edilen bu olgular karşısında eğitimciler ve toplumun diğer tüm üyeleri, neoliberalizmin bu saldırısının öncelikle farkında olmak ve bu saldırıya karşı mücadele vermek durumundadır. Unutulmamalıdır ki tarih bize her sistemin eninde sonunda karşıtını yaratacağını göstermiştir. Eğitim, bugün her ne kadar neoliberal ideolojiye hizmet etse de aynı zamanda bu ideolojiyle mücadele için de bir araçtır.

Tüm bunlardan dolayıdır ki, eğitim ve ekonomi arasındaki karşılıklı ilişkinin, hakim söylemin dışında ele alınması bir gerekliliktir. Eldeki çalışma bunu amaçlamaktadır. Bu çalışma ile, eğitimin bugün uğradığı neoliberal saldırının ekonomik açıdan ortaya konması ve ilerleyen süreçte bu sorunlara yönelik alternatifler oluşturulması konusunda bir katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Hakim ekonomik sistemin kapitalizm olduğu gerçeğinden yola çıkarak, eğitim ve ekonomi arasındaki

karşılıklı ilişki, eşitsizliğin yeniden üretilmesi bağlamında tartışılmıştır. Farklı boyutlar çerçevesinde yürütülen çalışmanın tümünde, eğitimin hangi araçlar ile neoliberal ideolojinin bir aygıtı olarak işlev gördüğü açıklanmaya çalışılmıştır.

Eldeki çalışma tüm sosyal hayatımızı çevrelemiş neoliberal ideolojinin etkilerini ortaya koyma açısından atılmış bir adımdır. Elbette bu adım, ulusal ve uluslararası anlamda bu yöndeki çalışmalara destek olabilecektir. Ancak daha fazla çalışma yapılmasının da gereği ortadadır.

Bu çalışmamızın ortaya çıkmasındaki değerli katkılarından dolayı Prof. Dr. Ahmet DUMAN'a, Prof. Dr. Rıfat OKÇABOL'a, Prof. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA'ya, Prof. Dr. Erkan KIRAL'a, Doç. Dr. Bertan AKYOL'a, Öğr. Gör. Sadi YILMAZ'a ve Dr. Öğr. Üy. Burcu ALTUN'a, Cem ÖZ'e ve Sanem UÇA'ya teşekkürlerimizi sunarız. Ayrıca kapak tasarımı için Cem ÖZER'e teşekkürlerimizi sunarız.

Bu çalışma Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA'nın danışmanlığında yürütülmüş olan Tahir YILMAZ tarafından yazılmış "Eğitim Ekonomi İlişkisine Eleştirel Bir Yaklaşım" adlı yüksek lisans tezinin gözden geçirilmesi ve "Eğitimin Sosyal ve Ekonomik Kalkınmaya Etkisi" adlı bölümün Ruhi SARPKAYA tarafından eklenmesi ile kitaba dönüştürülmüştür. Kitap içerisinde yer alan örnek olaylar ve görsellerin oluşturulmasında ChatGpt'den faydalanılmıştır.

Bugünün bütün zor koşulları altında çocuklarının eğitimi için çaba harcayan tüm ezilen aileler gelecekte güzel günler göreceklerdir. Var olan sistem içerisinde her gün artan eşitsizliklere rağmen, gelecekte çocukların daha adil, daha özgür, daha eşit ve daha güzel günler yaşaması dileğiyle…

Dr. Öğr. Üy. Tahir YILMAZ

Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA

Aydın, 2023

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ..... **iii**

ÇİZELGELER LİSTESİ ..... **viii**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **x**

GİRİŞ **1**

1. BÖLÜM

İNSAN SERMAYESİ YAKLAŞIMI VE EĞİTİM **13**

1.1. Giriş 14

1.2. Toplumdaki Üretim İlişkileri, Toplumsal Yapı ve Emek Gücünün Yeniden Üretimi 14

1.3. İnsan Sermayesi Yaklaşımı 17

1.4. İnsan Sermayesi Yaklaşımı ve Eğitim İlişkisi 29

1.5. Sonuç 43

2. BÖLÜM

EŞİTSİZLİK VE EĞİTİM **47**

2.1. Giriş 48

2.2. Eşitsizliklerin Oluşumu ve Yeniden Üretim Mekanizması 48

2.3. Gelir Eşitsizliği 50

2.4. Gelir Eşitsizliğinin Eğitim Üzerindeki Etkileri 54

2.5. Türkiye'de Eşitsizlik ve Eğitim 63

2.6. Sonuç 75

3. BÖLÜM

EĞİTİM TALEBİ..... 79

3.1. Giriş..... 80

3.2. Ekonomide Talep..... 80

3.3. Eğitim Talebi..... 83

3.4. Eğitim Talebini Belirleyen Unsurlar..... 87

3.4.1. Bireysel Unsurlar..... 88

3.4.2. Ailesel ve Çevresel Unsurlar..... 89

3.4.3. Ülkenin Eğitim Sistemi..... 92

3.4.4. Eğitimin Maliyeti..... 98

3.4.5. Emek Piyasası ve İstihdam Koşulları..... 101

3.5. Sonuç..... 103

4. BÖLÜM

EĞİTİM ARZI..... 105

4.1. Giriş..... 106

4.2. Ekonomide Arz..... 107

4.3. Eğitim Arzı..... 109

4.3.1. Öğretmen Arzı..... 113

4.3.2. Kaynak Arzı..... 121

4.4. Eğitimin Üretim Fonksiyonu..... 130

4.5. Sonuç..... 134

5. BÖLÜM

EĞİTİM FİNANSMANI..... 137

5.1. Giriş..... 138

5.2. Eğitimin Maliyeti..... 138

5.3. Eğitim Finansmanı 147
5.4. Türkiye'de Eğitim Finansmanı 154
5.5. Sonuç 161

6. BÖLÜM

EĞİTİMİN SOSYAL VE EKONOMİK KALKINMAYA ETKİSİ 163
6.1. Giriş 164
6.2. Ekonomik Büyüme, Gelişme ve Kalkınma 164
6.3. Eğitimin Ekonomik Rolüne İlişkin Yaklaşımlar 168
6.3.1. İnsan Sermayesi Yaklaşımı 169
6.3.2. Kuyruk Hipotezi 172
6.3.3. Tarama Hipotezi 174
6.3.4. İkili İş Gücü Yaklaşımı 177
6.3.5. Radikal Kuram 180
6.4. Eğitimin İnsani Gelişmişlik Düzeyine Etkisi ve Kalkınma 185
6.5. Eğitim, Demokratik Yaşam ve Kalkınma 188
6.6. Eğitim, Sağlık ve Kalkınma 192
6.7. Toplumsal, Siyasal İstikrar, Toplumsal Dayanışma, Eğitim ve Kalkınma 198
6.8. Teknoloji, Yenilik Yaratma, Eğitim ve Kalkınma 201
6.9. Sonuç 203

7. BÖLÜM

SONUÇ 207
KAVRAMLAR DİZİNİ 213
KAYNAKÇA 216

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1.1: İnsan Sermayesi Yatırımlarının Maliyetleri ve Getirileri 24

Çizelge 1.2: Gelire Göre Sıralı %20'lik Gruplarda Tüketim Harcamasının Türlere Göre Dağılımı 38

Çizelge 2.1: Sıralı Yüzde 20'lik Gruplar İtibariyle Yıllık Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Fert Gelirin Dağılımı 65

Çizelge 2.2: Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Gelire Göre GINI Katsayısı 66

Çizelge 2.3: Bazı Ülkelerin Gini Katsayıları (2000-2010) 66

Çizelge 2.4: Yıllara Göre Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin GSYH (Gayrisafi Yurt İçi Hasıla İçindeki Oranı 73

Çizelge 3.1: Bazı OECD Ülkelerinde Zorunlu Eğitime Başlama, Bitirme Yaşı ve Toplam Zorunlu Eğitim Yılı (2011) 97

Çizelge 3.2: Bazı OECD Ülkeleri ve Türkiye'de Temel Eğitimde ve Ortaöğretimde Öğrenci Başına Harcama Miktarları 100

Çizelge 4.1. Bazı OECD Ülkelerinde İlköğretim Düzeyinde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları (2011-2020) 118

Çizelge 4.2. Türkiye ve Bazı OECD Ülkelerinde Birinci Kademede İşe Yeni Başlayan ve 15 Yılını Doldurmuş Bir Öğretmenin Aldığı Yıllık Maaş 120

Çizelge 4.3: Eğitim Kademelerine Göre Okul, Öğrenci ve Derslik Sayıları (2014) 125

Çizelge 4.4: Eğitim Kademelerine Göre Okul, Öğrenci ve Derslik Sayıları (2022) 126

Çizelge 4.5: 2014 ve 2022 Yılı Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Dağılımı 127

Çizelge 4.6: Yıllar İtibarıyla Merkezi Bütçe Yatırım Ödeneğinden MEB Yatırımlarına Ayrılan Pay 129

Çizelge 5.1: Eğitimde Kişisel ve Toplumsal Maliyetlerin Doğrudan ve Dolaylı Maliyetler Ayrımında İncelenmesi 141

Çizelge 5.2: Bazı OECD Ülkeleri ve Türkiye'de Kademelere Göre Öğrenci Başına Yapılan Harcamalar (2017)($) 145

Çizelge 5.3: Eğitimde Finansman Yaklaşımlarının Temel Gerekçeleri ve Sınırlılıkları 148

Çizelge 6.1: 2002-2022 Yılları Arasında Türkiye'de Kişi Başına Gayrisafi Yurt İçi Hasıla 167

Çizelge 6.2: Bazı Ülkelerin Cinsiyet Eşitsizliği İndeksi Puanları ve Sıralaması 185

Çizelge 6.3: Bazı Ülkelerin Küresel Cinsiyet Uçurumu İndeksi Sıralaması ve Puanları 187

Çizelge 6.4: Bazı Ülkelerin İnsani Gelişmişlik İndeksi Sıralamaları ve Puanları 188

Çizelge 6.5: 15 Yaş ve Üzeri Nüfusun Bitirilen Eğitim Düzeyine Göre Sayıları 189

Çizelge 6.6: Seçilmiş OECD Ülkelerinde 2019'da Cinsiyete ve Eğitime Göre Yaşam Beklentisi 193

Çizelge 6.7: Seçilmiş OECD Ülkelerinde Bebek Ölüm Hızı 194

Çizelge 6.8: Sağlık Durumuna İlişkin Göstergeler 2019 (veya en yakın yıl) .. 195

Çizelge 6.9: OECD Genelinde Sağlık İçin Risk Faktörleri 196

Çizelge 6.10: Ceza ve İnfaz Kurumunda Bulunanların Tutuklu ve Hükümlülerin Öğrenim Durumlarına Göre Sayısal Dağılımları (2022) 200

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Yaş-Eğitim-Kazanç Profili 20

Şekil 1.2: İnsan Sermayesine Yatırımın Türleri 23

Şekil 1.3: Eğitimin Fonksiyonu Olarak Ödenen Ücretler 28

Şekil 1.4: Harcama Türlerine Göre Hanehalkı Tüketim Harcamalarının Dağılımı 36

Şekil 2.1: Küresel Gelir ve Refah Eşitsizliği 51

Şekil 2.2: Lorenz Eğrisi 53

Şekil 2.3: Küresel Gelir Eşitsizliği, GINI Katsayısı (1820-2020) 53

Şekil 2.4: Gelir ve Okul Öncesi Eğitime Erişim Arasındaki İlişki 68

Şekil 3.1: Talep Eğrisi 81

Şekil 3.2: Zorunlu Eğitimin Başlama Yaşından 1 Yıl Önce Organize Öğrenmeye Katılım Oranları 95

Şekil 4.1: Öğretmen Talebi ve Arzı 114

Şekil 4.2: MEB Bütçesi İçinde Yatırıma Ayrılan Pay 128

Şekil 6.1: Ekonomik Büyüme 165

GİRİŞ

Eğitim toplumların temel taşlarından biri olarak bireylerin hayatlarını şekillendiren en önemli faktörlerden kabul edilir. Ancak eğitimin sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik bir boyutu da vardır. Eğitim, ekonomik kalkınma, sosyal adalet ve toplumsal dönüşüm için kritik bir araçtır. Ancak, dünya genelinde nitelikli eğitime erişim açısından büyük eşitsizlikler bulunmaktadır. Bu eşitsizlikler, özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde daha belirgindir. Eğitimdeki bu eşitsizlikler, ekonomik ve toplumsal yapıyı da derinden etkilemektedir. Bu bağlamda, eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemek hem bireylerin hem de toplumların geleceği için yaşamsal bir öneme sahiptir. Bu çalışma, eğitim ve ekonomi arasındaki bu kritik ilişkiyi derinlemesine ele alarak, konuya eleştirel bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır.

Dünya üzerinde geniş kitlelerin yoksulluğu her geçen gün artarak devam etmekte, buna bağlı olarak da bireylerin eğitimden faydalanmalarındaki eşitsizlikler de derinleşmektedir. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemleri çağın gerekliliklerine ayak uyduramamakta, uluslararası anlamda da eğitimde var olan eşitsizlikler artmaktadır. Eğitimdeki bu eşitsizlikler de doğal olarak insanların yaşamlarının her alanına etki etmekte ve olumsuz sonuçlara yol açmaktadır.

Ülkelerin insani gelişmişlik düzeyleri, nüfus projeksiyonları, yatırımları, sağlık durumları, ortalama yaşam süreleri, hane halkı harcamaları, ulusal kaynakların bireyler ve sektörler arası dağılımı, eğitime ayrılan kaynak miktarı ve bu miktarın diğer kaynaklara oranı, eğitimin niteliği gibi konular da yine az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde beklentileri karşılama konusunda yetersizlik göstermektedir. Bütün bunların yanı sıra plansızlık ve özellikle uygulanan neoliberal politikalar ile eğitimde gelinen ve olması gereken noktalar arasındaki farkın açılması da kaçınılmaz olmaktadır.

Üretim ilişkileri ve diğer toplumsal kurumlar arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Dolayısıyla ekonomik düşünce tarihine bakıldığında, eğitim, hâkim ekonomik sistemle uyumlu olacak şekilde bir evrim geçirmiştir. Özellikle eğitimin sistemli ele alınmaya başlanması ile eğitim ve ekonomi birbirine koşut iki alan olarak bütünlük göstermiştir.

Ekonomi ve eğitim arasındaki ilişki özellikle 1950-1960 sonrasında ağırlık kazanmıştır (Machin, 2014). Daha öncesinde Merkantalist dönemden başlamak üzere ekonomi düşünürlerinin eğitim üzerine eğildiği görülmektedir. Hatta Adam Smith'in *Ulusların Zenginliği* isimli eserinde, eğitimi uzun vadeli bir yatırım olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir (Serin, 1979). Ancak eğitim ekonomi ilişkisinin özellikle 1960'lar sonrasında daha sistematik bir araştırma alanı olarak karşımıza çıktığını söylemek mümkündür.

1. BÖLÜM

İNSAN SERMAYESİ YAKLAŞIMI VE EĞİTİM

Bu bölümü bitirdiğinizde;

1. *İnsan sermayesi yaklaşımını açıklayabilecek,*
2. *İnsan sermayesi yaklaşımı ve eğitim arasındaki ilişkiyi yorumlayabilecek,*
3. *Toplumda var olan üretim ilişkilerinin, toplumsal yapının ve emek gücünün nasıl yeniden üretildiğini kavrayabilecek,*
4. *İnsan sermayesi yaklaşımına göre, insan sermayesi yatırımlarının maliyetleri ve getirileri arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek,*
5. *İnsan sermayesi yaklaşımına getirilen eleştirileri kavrayabileceksiniz.*

Hazırlık soruları

1. *Sizce bir ülkedeki insan sermayesinin niteliği bireylerin kendi becerileri ve yeteneklerine mi bağımlıdır?*
2. *Günümüz kapitalist toplumlarında çocukların eğitimleri sonunda ailelerin ait olduğu sınıfta hayatlarına devam etmeleri nasıl açıklanabilir?*
3. *Bir toplumda alt ve üst sınıflardaki bireylerin eğitime yaptıkları harcamaların farklı olmalarının ne gibi sonuçları olabilir?*

1.1. Giriş

Toplumdaki üretim ilişkileri, toplumsal sistemin temelini oluşturmakta ve var olan sistem eğitim aracılığı ile yeniden üretilmektedir. Bu yeniden üretim sürecinde ekonomik sistemin üst yapı üzerindeki belirleyiciliği eğitimin amacı, içeriği ve çıktıları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında tüm dünyada eğitimin insan sermayesinin gelişimi için bir ön koşul olarak görülmesi ve ana akım ekonomi araştırmalarında eğitim ve insan sermayesi ilişkisinin ön plana çıkması sonucunda, eğitime bir yatırım alanı olarak bakılmıştır. Bu durum, ekonomistlerin eğitim üzerine daha fazla yoğunlaşmasına ve yapılan araştırmalarda eğitim-gelir-kalkınma ilişkisinin incelenmesinde ağırlıklı olarak ekonomik bakış açısının hakim hale gelmesine neden olmuştur. Özellikle günümüze gelindiğinde İnsan Sermayesi Yaklaşımının, sermayenin kendini eğitim üzerinden yeniden tanımlayarak karını çoklaştırdığı ve kendini meşrulaştırma çabasında olduğu bir sistemin temel savunusu olduğu görülmektedir. Kapitalist sistem, eğitimi bir üretim etmeni olarak görür ve bireyleri piyasa ihtiyaçlarına göre şekillendirir. Bu, eğitimin özgürleştirici ve dönüştürücü gizilgücünü sınırlar. Yine, insan sermayesi yaklaşımı, kapitalist sistemin bireyleri sömürme mekanizmasını destekleyen bir yapıya sahiptir ve eğitimin gerçek toplumsal değerini sınırlar. Bu bölümde insan sermayesi yaklaşımı incelenmiş ve alanyazındaki çalışmalar ve veriler ışığında insan sermayesi yaklaşımı ile eğitim arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Toplumdaki üretim ilişkileri, toplumsal sistemin temelini oluşturmakta ve var olan sistem eğitim aracılığı ile yeniden üretilmektedir.

1.2. Toplumdaki Üretim İlişkileri, Toplumsal Yapı ve Emek Gücünün Yeniden Üretimi

Toplumsal yapı ve üretim ilişkileri, kapitalist düzenin sürekli dönüşümü ve yeniden üretimiyle biçimlendirilir. Bu dönüşümde eğitim, merkezi bir role sahiptir; ancak bu rol genellikle bireyleri sistemin gereksinimlerine uygun şekilde biçimlendirme ve emek gücünün sınıfsal hiyerarşisini sürdürme yönündedir. Bu çerçevede eğitim, toplumsal eşitsizliklerin ve sınıfsal ayrımların sürekli olarak yeniden üretilmesine ortam hazırlar. Bu yeniden üretim süreci, bireylerin sadece ekonomik değerleri üzerinden değerlendirilmesine ve onların bu değerlere göre sınıflandırılmasına neden olur. Bu durum, toplumsal adalet ve eşitlik ilkeleriyle çelişir ve eğitimin gerçek gizilgücünü sınırlar. Eğitimin, bireyleri sorgulayan ve mevcut toplumsal yapıları değiştirmeye teşvik eden bir araç olması gerektiği savunulurken, kapitalist sistem içerisinde bu gizil gücün nasıl sınırlı kaldığına dair bir inceleme yapmak kaçınılmazdır.

Toplumdaki sosyal ilişkilerin belirleyicisi, insanlar arasındaki üretim ilişkileridir. Üretim ilişkileri, öncelikle üretim güçleriyle birleşerek üretim biçimini ve bu üretim biçimi de bir altyapı kurumu olarak, üst yapıda var olan siyasal, sosyo-kültürel kurumlar aracılığıyla toplumsal sistemi oluşturmaktadır (Boratav, 2010: 177). Burada eğitim, üretim ilişkileri temelinde oluşmuş olan toplumsal sistemin hem devamını hem de yeniden üretimini sağlama işlevini yerine getirmektedir. Eğitimin bu işlevi gerçekleştirmesinin bir yolu onun değer yaratma özelliğidir.

İnsanlar, ihtiyaçlarını gidermek için mal veya hizmetleri tüketmek durumundadırlar. Burada bir malın (metanın) iki türlü değeri karşımıza çıkmaktadır. Bunlar *kullanım değeri* ve *değişim değeri*dir. Bir malın kullanım değeri, onun insan ihtiyaçlarını bir şekilde gidermesi özelliğidir; değişim değeri ise mallar arasındaki kullanım değerlerinin birbiri ile değiştirilmesinden ileri gelir (Nikitin, 1974: 44). Örneğin bir kilo çayın, bir kişi tarafından tüketilmesi çayın kullanım değerini, bu bir kilo çayın, yarım kilo pirinçle değiştirilmesi, bu iki malın değişim değerini ortaya koymaktadır. Peki değiştirilen bu iki malın miktarları arasındaki fark nereden gelmektedir? İşte burada bir malın değerinin nasıl belirlendiğini ortaya koymak gerekmektedir. Bu iki malın değerini ortaya koyan, bu malların üretimi sürecinde tüketilen üretim araçlarının değeri, malları üreten işçinin değeri ve mal sahibinin eline geçirdiği artı değerdir (Denis, 1974: 49). Nihai olarak bu üçlü değer üretim mekanizması kapitalizmin temelini oluşturmaktadır.

Bir malın kullanım değeri, onun bir insanın ihtiyaçlarını bir şekilde gidermesi özelliğidir; değişim değeri ise mallar arasındaki kullanım değerlerinin birbiri ile değiştirilmesinden ileri gelir.

Bir malın kullanım ve değişim değeri, somut ve soyut emek aracılığı ile belirlenmektedir. Somut emek, bir malın kullanım değerini yaratır. Bu kapsamda düşünüldüğünde, somut emek, malın üretimi için harcanmış insan emeğidir. Bir diğer deyişle somut emek, insan ihtiyaçlarını giderecek ürünleri yaratan emek olarak kullanılan etkinliklerdir (Rubin, 1978).

Öte yandan malın değişim değerinin üretilmesinde insanın fiziksel, sinirsel ve entelektüel açıdan sarfettiği emek ise soyut emektir (Kuzinen, 1976: 21). Kişinin sarfedeceği bu soyut emek, onun zihinsel yetisi, uzmanlaşma becerisi ve uzmanlaşması sürecindeki eğitimle belirlenmektedir. Eğitimin buradaki rolü kişinin mesleğinde uzmanlaşmasını sağlayacak öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır (Nikitin, 1974). Bu yolla da bireylerin eğitim sayesinde hem artı değer üretecek kapasitelerinin gelişimi hem de var olan ekonomik sistemin devamlılığı sağlanmaktadır.

Eğitim ile uzmanlaşan ve yeni beceriler elde eden kişi üretim sürecinde daha fazla artı değer yaratmakta bu da üretilen maldan elde edilen karın artırılmasında etkili olmaktadır. Kapitalist sistemde; değer, artı değer, sermaye ve kar oluşturabilecek bir malın üretimi sürecinde eğitim ve yetiştirmenin önemli bir etkisi vardır

Bu bölümle ilgili ek okuma önerileri

1. Bowles, S. (1999). Eşitsiz eğitim ve toplumsal iş bölümünün yeniden üretimi (Çev. K. İnal). *Eğitim ve yaşam*, 14-99. (Makalenin Orijinal Adı: Unequal education and the reproduction of the social division of labor)
2. Ercan, F. (2005). Neoliberal eğitim politikalarını anlamak. *Sivil Toplum*, *3*(12), 17-37.
3. Ercan, F., ve Özar, Ş. (2000). Emek piyasası teorileri ve Türkiye'de emek piyasası çalışmalarına eleştirel bir bakış. *Toplum ve Bilim, 86,* 22-71.
4. Ünal, L. I. (2005). "İktisat ideolojisi"nin yeniden üretim süreci olarak eğitim. *Ekonomik Yaklaşım, 16*(7), 35-50

2. BÖLÜM

EŞİTSİZLİK VE EĞİTİM

Bu bölümü bitirdiğinizde;

1. *Eğitimdeki eşitsizliklerin kökenlerini ve eğitim ekonomisi içindeki yerini kavrayabileceksiniz.*
2. *Eğitim ekonomisinin eşitsizliklere yaklaşımını eleştirel olarak değerlendirme becerisi edinebileceksiniz.*
3. *Eşitsiz eğitimin toplumsal sonuçlarını anlayabileceksiniz.*
4. *Eşitsizlikle başa çıkma stratejilerini öğrenebileceksiniz.*

Hazırlık soruları

1. *İnsanlar arasındaki eşitsizlikler doğuştan mıdır? Yoksa sonradan mı ortaya çıkmaktadır?*
2. *Eğitimde eşitsizliğin en belirgin olduğu alanları nelerdir ve bu eşitsizliklerin temel sebepleri neler olabilir?*
3. *Eğitimde eşitsizliklerin bireyler, topluluklar ve toplumların geneli üzerindeki uzun vadeli etkileri neler olabilir?*
4. *İnsanlar arasındaki eşitsizlikler kısmen ya da tamamen ortadan kaldırılabilir mi? Nasıl?*

2.1. Giriş

Tarihsel koşullar incelendiğinde özellikle ilkel toplum sonrasında gelen köleci toplumdan itibaren toplumsal sistem içerisinde sınıf farklılaşmasının oluştuğu görülmektedir. Bu sınıf farklılıklarının yöneten-yönetilen çatışması olmasının yanında; özel mülkiyetin ortaya çıkışından, kapitalizmin bugününe dek olan süreç incelendiğinde üretim araçlarına sahip olanlar ile artı değer üreten alt sınıf arasında olduğundan bahsedilebilir.

Bu sınıf farklılaşması, toplumsal alanda farklı şekillerde yeniden üretilmektedir. Bu yeniden üretim sürecinin araçlarından bir tanesi de eğitimdir. Eğitim, toplumun temel dinamiklerinden biri olarak, ekonomik eşitsizliklerin hem bir sonucu hem de bir nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Ekonomik eşitsizlikler, eğitim fırsatlarına erişimde ve eğitim niteliğinde farklılıklara yol açarken, eğitimdeki bu farklılıklar da ekonomik eşitsizliklerin derinleşmesine neden olmaktadır. Bu kısır döngü, toplumların sosyo-ekonomik yapısını etkileyerek, bireylerin yaşam niteliğini, kariyer fırsatlarını ve toplumsal hareketliliğini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, eğitim ekonomi ilişkisinin, eşitsizliklerin kökenine inerek, onları anlamamız ve çözüm yolları bulmamız için yaşamsal bir öneme sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu bölümde dünyada ve Türkiye özelinde var olan ekonomik eşitsizliklerin eğitim üzerindeki etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.2. Eşitsizliklerin Oluşumu ve Yeniden Üretim Mekanizması

Eşitsizliklerin somut olarak yaşandığı alanlardan bir tanesi toplumsal sınıf farklılıklarıdır. Sınıflar arasındaki eşitsizliğin kaynağı da sınıfların üretim araçlarına konumlanışından ileri gelmektedir. Kelle ve Kovalson (1978:188) sınıflar arasındaki farklılığı aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

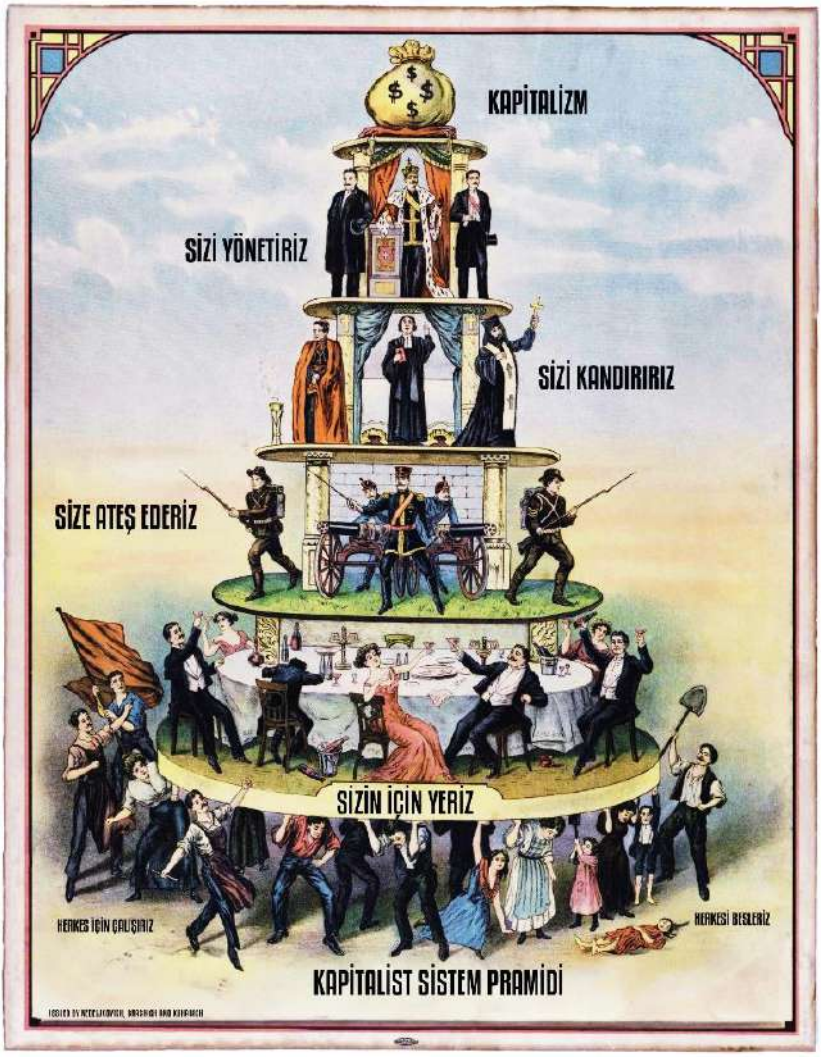
Sınıflar arasındaki eşitsizliğin kaynağı sınıfların üretim araçlarına konumlanışından ileri gelmektedir.

> "Sınıflar, *toplumsal üretim sistemi içindeki yerlerine* göre farklılık gösterir. Bunların bazıları egemendir, bazıları da baskı altındadır. Sınıflara ilişkin bu koşul, onların *üretim araçları karşısındaki farklı durumlarından doğar*. Bu, sınıf farklarını, her sınıfın çıkarlarını ve etkinliğini ve belli bir toplumda öteki sınıflarla olan ilişkilerini belirleyen çok önemli bir özelliktir. *Üretim araçları üzerindeki özel mülkiyet, toplumun sınıflara bölünmesinin ekonomik temelidir. Ayrıca emekçi sınıfların üretim araçlarına sahip olanlarca sömürülmesinin ve sınıflar arasındaki toplumsal uzlaşmazlığın temelidir.*"

Görüldüğü gibi üretim ilişkileri temelinde oluşturulmuş olan sınıfların, üretim sistemindeki yerleri, onların özelliklerini ortaya koymaktadır. Ekonominin bir altyapı kurumu olarak toplumsal sistem üzerindeki belirleyiciliği ve üst yapı kurumlarının da bu belirleyiciliği meşrulaştırması nedeniyle, var olan bu eşitsizlikler ve sınıf farklılıkları toplumsal hayatın her aşamasında görülmektedir. Aşağıda kapitalist sistemdeki sınıfsal farklılıkları vurgulayan bir görsel yer almaktadır.

Görsel 2.1

Kapitalist sistem piramidi



Bu bölümle ilgili ek okuma önerileri

1. Tomul, E. (2002). Küreselleşme ve eğitim eşitsizlikleri. *Eğitim Araştırmaları*, Sayı: 6, 78-86.
2. Memiş, E. (2014). Kronik yoksulluk ve eşitsizlik üzerine: Eski mesele, yeni aktörler, yine düş kırıklığı. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Cilt: 69, Sayı: 3, 697-703.
3. Özsoy, S. (2004). Eğitim hakkı: Kendi dilini bulamamış söylem. *Eğitim Bilim Toplum, 2*(6), 58-83.
4. Foggo, H. (2022). *Askıda hayatlar: Yoksulluk günlükleri*. Doğan Kitap.
5. Işık, O. (2022). *Eşitsizlikler kitabı: 2000'ler Türkiyesi'nde gelir, tüketim ve değişim*. İletişim Yayınları.

3. BÖLÜM

EĞİTİM TALEBİ

Bu bölümü bitirdiğinizde;

1. *Genel ekonomide talebin temel önemini kavrayabilecek,*
2. *Eğitim talebinin ve bileşenlerinin neler olduğunu açıklayabilecek,*
3. *Bireysel ve toplumsal eğitim talebini açıklayabilecek,*
4. *Eğitim talebini belirleyen unsurları analiz edebilecek,*
5. *Eğitimdeki talep fazlalığı ve planlama arasındaki ilişkiyi sentezleyebileceksiniz.*

Hazırlık soruları

1. *Sizce ekonomideki talep kıtlığı ya da fazlalığının temel nedenleri ne olabilir?*
2. *Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı bireylerin eğitim talebini öngörerek planlama yapmakta mıdır? Açıklayınız.*
3. *Türkiye'de yükseköğretimde bireysel talep özellikle hangi mesleki alanlara yönelmektedir? Neden?*

3.1. Giriş

İnsanlar farklı nedenlerden dolayı eğitime dahil olurlar. Gelecekte elde edilecek kişisel geliri artırmak, mesleki kaygılar, yaşam standartlarını üst noktaya çekmek, entelektüel gelişim, toplumsal olarak üst sınıfa yükselmek bu nedenler arasında sayılabilir. Aynı zamanda, ülke bazında düşünüldüğünde de bireylerin eğitime katılmasının sağlanması, ülke yönetimleri açısından farklı nedenlere bağlanabilir. Bunların başında insani gelişmişliği yükseltmek, toplumda var olan insan sermayesi potansiyelini artırmak, ülkedeki üretim kapasitesini artırmak, daha sağlıklı ve demokratik bir toplumsal hayat ve sürdürülebilir bir kalkınmanın sağlanması gibi nedenler sayılabilir. Bugün gelinen noktada bilginin, bireysel ve toplumsal bir güç olarak kabul edilmesi bireylerin tercihen ya da zorunlu olarak eğitime dahil olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Eğitim, bireylerin sosyal ve ekonomik mobilitesini artırma potansiyeline sahip olduğundan, bireylerin kariyer hedeflerine ulaşmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Dünya üzerindeki gelişmiş ülkelere bakıldığında, eğitilmiş insan gücünün fazlalığı, nitelikli eğitime bağlı olarak üretim kapasitesindeki artış, yaşam uzunluğu, daha demokratik yaşam koşulları gibi etkenlerin etkili ve verimli bir eğitim sistemi ile oluşturulduğu görülmektedir. Bu, eğitimin sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal bir yatırım olduğunu göstermektedir. Bu durumda bireysel ve toplumsal olarak eğitime yönelik talebin belirlenmesi, karşılanması ve planlanması hem bireyler hem de ülkeler bazında büyük önem taşımaktadır. Bu bölümde ekonomide talep konusu ve eğitim talebinin ekonomik talepten farkı ele alınmıştır. Ayrıca, eğitim talebinin belirleyicileri, var olan sınıfsal eşitsizlikler bağlamında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Eğitim talebinin, ekonomik ve sosyal faktörlerin yanı sıra bireylerin beklentileri, değerleri ve kültürel özellikleri tarafından da şekillendirildiği unutulmamalıdır.

3.2. Ekonomide Talep

Ekonomik olarak bakıldığında talep, bir mala karşı satın alma gücüyle desteklenmiş satın alma isteğidir (Pekin, 2010: 40). Burada önemli olan nokta, talep edilen malı satın alabilme durumudur. Fakat talep kendi başına bireylerin satın alma gücüyle ifade edilemez. Bu bağlamda talebi belirleyen başka unsurlar da vardır. Bunlardan en önemlisi bir malın fiyatıdır. Aşağıda Şekil 3.1'de fiyat ve talep arasındaki ilişkiyi gösteren talep eğrisi verilmiştir:

Ekonomik olarak bakıldığında talep, bir mala karşı satın alma gücüyle desteklenmiş satın alma isteğidir.

4. BÖLÜM

EĞİTİM ARZI

Bu bölümü bitirdiğinizde;

1. *Ekonomi biliminde arzın ve arz yasasının ne olduğunu açıklayabilecek,*
2. *Eğitim arzının ve temel özelliklerinin ne olduğunu açıklayabilecek,*
3. *Eğitimdeki arz ve ekonomi bilimindeki arz kavramları arasındaki farkı açıklayabilecek,*
4. *Eğitim arzının eğitimin tüm kademeleri arasında nasıl bir bütünleşiklik gösterdiğini analiz edebilecek,*
5. *Öğretmen arzı ile ilgili temel sorunları yorumlayabilecek,*
6. *Kaynak arzının sunulmasında karşılaşılan temel sorunları kavrayabilecek-siniz.*

Hazırlık soruları

1. *Öğretmen yetiştiren kurumların talepten (ihtiyaçtan) çok fazla öğretmen yetiştirmesi ne gibi sonuçları ortaya çıkarmaktadır?*
2. *FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi, eğitimimizin niteliğini artırmaya katkısı olabilir mi? Açıklayınız.*
3. *Nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için ne gibi önlemler alınmalıdır?*

4.1. Giriş

Eğitimin kamusal bir hak olarak tanımlandığı Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (28. Md) (UNICEF, 2015), İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (26. Md) (TİHK, 2015) ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (42. Md) (TBMM, 2015) gibi yasal metinlerde bu hak, kamusal bir hak olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan eğitimin tek başına metinlerde hak olarak tanımlanması yeterli olmayıp aynı zamanda herkes için eşit ve erişilebilir olmalıdır. Ancak piyasalaşma ve özelleştirme eğilimleri, eğitimi gelir seviyesine bağlı olarak sunulan bir hizmet haline getirerek, bu eşit erişimi tehdit etmektedir. Bu durum, toplumun daha fazla ayrışmasına ve fırsat eşitsizliğinin derinleşmesine yol açmaktadır. Bu nedenle, eğitim arzının ekonomik arzdan farklı bir bakış açısıyla ele alınarak eğitimin kamusal bir hak olduğu olgusunu koruma görevini devletin yüklenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu durum da eğitim hizmetinin devlet kurumları aracılığıyla ve parasız olarak sunulması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle kapitalist ekonominin ve piyasalaşmanın kamusal hizmet kurumlarında da baş göstermesinin bir sonucu olarak, eğitimin hak olma bağlamından çıkarılması ciddi sorunlara yol açmaktadır. Bu sorunlar arasında, eğitim hizmetlerinin piyasalaşması sonucu eğitimin niteliğinin düşmesi, eşitsizliklerin artması ve eğitim hakkının sadece belirli bir kesime sunulması gibi durumlar yer almaktadır. Bu nedenle, eğitim arzının piyasalaşmasına karşı mücadele etmek ve eğitimin kamusal bir hak olarak korunmasını sağlamak tüm yurttaşların yükümlülüğündedir.

Eğitim arzına yönelik var olan bu durum, ülkenin hem eğitim ve toplumsal hayat gibi üst yapı kurumları hem de ekonomi altyapı kurumundaki değişimleri etkilemekte ve aynı zamanda buralarda yaşanan değişimlerden etkilenmektedir. Eğitim arzı, ekonomideki arzdan farklı olmakla birlikte bugün özellikle kapitalist ekonomik sistemin de etkisiyle gittikçe piyasalaşan koşullar içerisinde bir ekonomik arz alanı olmaya başlamıştır. Eğitim arzının ticarileşmesi, eğitim sisteminin niteliksizleşmesine ve eşitsizliğin artmasına yol açmaktadır.

Bu bölümde ekonomi bilimindeki arz ve eğitim arzı ele alınmış ve bunlar arasındaki farklılığa değinilmiştir. Bu değerlendirme yapılırken temel olarak öğretmen arzı ve kaynak arzı üzerinde durulmuş ve Türkiye'de bu alanlardaki uygulamalar değerlendirilmeye çalışılmıştır.

5. BÖLÜM

EĞİTİM FİNANSMANI

Bu bölümü bitirdiğinizde;

1. *Eğitimin maliyetini ve türlerini açıklayabilecek,*
2. *Eğitimin kişisel ve toplumsal maliyetlerinin neler olduğunu kavrayabilecek,*
3. *Eğitimin temel bir insan hakkı olması ile neoliberal politikaların eğitimde uygulanması arasındaki çelişkiyi analiz edebilecek,*
4. *Türkiye'de eğitimde temel finansman kaynaklarının neler olduğunu ve ne olması gerektiğini yorumlayabileceksiniz.*

Hazırlık soruları

1. *Eğitim hayatınız boyunca eğitime ne tür harcamalar yaptınız?*
2. *Eğitimin finansmanı devlet tarafından mı, yoksa aileler tarafından mı karşılanmalıdır? Neden?*
3. *Eğitime ayırmış olduğunuz maddi kaynakları başka bir alana aktarmak daha karlı olabilir mi? Açıklayınız.*

5.1. Giriş

Eğitim sadece bireylerin kendi hayatlarına yön vermesine yardımcı olan bir araç değil, aynı zamanda tüm toplumun gönencini ve ilerlemesini destekleyen temel bir hak olarak kabul edilmelidir. Eğitim sayesinde bireyler yeteneklerini keşfeder, hayallerini gerçekleştirir ve toplumlarını daha aydınlık bir yarınlara taşır. Bu nedenle, eğitimin kamusal bir hak olmasının ötesinde, bir toplumun geleceğine yatırım yapmanın en etkili yolu olduğunu unutmamalıdır. Bu bağlamda kamusal bir hak olan eğitimin finansmanı, bütün dünyada ağırlıklı olarak kamusal olarak finanse edilse de son yıllarda özel finansmanın ağırlığı gittikçe artmaktadır. Bireysel getirilerin yanı sıra toplumsal getiriler de söz konusu olduğundan ve devletin toplumsal ortak ihtiyaçları karşılayacak şekilde bir kamusal özelliğe sahip olmasından dolayı (Serin, 1979: 89) eğitim bugün büyük oranda devlet tarafından finanse edilmektedir.

Eğitimin finansmanı çerçevesinde bugün farklı ülkelerde devletin ve özel yatırımların payları değişmekle birlikte, giderek piyasalaşan ve bir sektör haline gelen eğitim hizmetinin finansmanı, devletler ve özel sermaye tarafından önemle ele alınmaktadır. Eğitim, bir mal ya da hizmet olarak görülmemeli; aksine, her bireyin erişim hakkı olan ve toplumun tüm katmanlarına fayda sağlayan kamusal bir değer olarak korunmalıdır. Özelleştirme ve piyasalaşma süreçleri, eğitime erişimde eşitsizlikleri artırabilir ve eğitimin niteliğini düşürebilir.

Bu bölümde öncelikle eğitimin bireysel ve toplumsal anlamda maliyeti üzerinde durulmuştur. Daha sonra eğitim finansmanı konusu ele alınarak temel finansman türleri üzerine bilgiler verilmiştir. Son olarak Türkiye'de eğitim finansmanının bugünkü durumu değerlendirilmeye çalışılmıştır.

5.2. Eğitimin Maliyeti

Eğitim, toplumsal kalkınma ve bireysel ilerleme için çok önemlidir. Ancak bu stratejik hizmetin sağlanmasının da bir maliyeti vardır. Eğitimin maliyeti, sadece öğretmenlerin maaşları, okul binalarının yapımı veya öğretim araç-gereçlerinin satın alınması gibi doğrudan giderlerle sınırlı değildir. Bu maliyet, öğrencinin eğitim süresince harcadığı zaman, ailelerin katkıları ve toplumun eğitime yaptığı yatırımlarla da doğrudan bağlantılıdır. Nitelikli bir eğitim sistemi, toplumu daha bilgili, yetenekli ve yenilikçi yaparken, uzun vadede sosyo-ekonomik yararlar sağlayabilir. Aynı zamanda, eğitim yatırımlarının yetersizliği, toplumun kalkınma sürecini yavaşlatabilir ve sosyal eşitsizlik ve adaletsizlikleri derinleştirebilir. Bu nedenle, eğitimin maliyeti kritik bir süreçtir, kamucu bir bakış açısını gerektirir. Çünkü eğitim, bir yandan bireylerin yaşamlarını biçimlendirirken, diğer yandan toplumun geleceğini yapılandırır.

7. BÖLÜM

SONUÇ

Eğitim ve ekonomi arasında diyalektik bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Eğitim, yeni bilginin üretimi, kullanımı ve yayılması, bireylerin üretim kapasitelerinin artırılması ve bu yolla ekonomik üretim sürecine katkı sağlaması bakımından ekonomi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Öte yandan ekonomi de bir altyapı kurumu olarak eğitim sürecinin her aşamasında öncelikli bir etkiye sahiptir. Eğitimin hem bireysel hem de toplumsal getirileri değerlendirildiğinde, eğitim sürecinin çıktıları, ülkelerin ekonomik ve sosyal kalkınması üzerinde büyük pay sahibidir.

Bugünkü kapitalist sistem değerlendirildiğinde, bireylerin artı değer üretimini sağlayan en önemli faktörlerden biri eğitimdir. Eğitim aracılığı ile kişilerin artı değer üretme potansiyelleri artmakta ve özellikle emek piyasalarında kişinin almış olduğu eğitim önemli bir özellik olmaktadır. Ancak bu artı değerin sermaye tarafından yönlendirilmesi ve kullanımı, eğitim sürecinin toplumda var olan üretim süreçlerinin sermaye sahiplerinin yararına kullanılmasına neden olmaktadır.

Özellikle 1950 sonrası eğitim ekonomisi alanyazınında insan sermayesi yaklaşımı üzerinde durulmuş; bireylerin aldığı eğitimin onların ileriki yaşamlarındaki gelirlerinin artmasını sağlayacağı anlayışı üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Ancak daha sonra ortaya atılan eğitimin yansıtma fonksiyonu gibi yaklaşımlar, insan sermayesi yaklaşımının ağırlığının yavaş yavaş kaybolmasına yol açmıştır. Ancak doğası gereği insan sermayesi yaklaşımı, kapitalist sisteme uygun olması nedeniyle hala geçerliliğini korumaktadır. Öyle ki söylem açısından insan sermayesi kavramı neoliberalizmin bir meşrulaştırma aracı olarak işlev görmektedir. Fakat eğitimin salt gelir getiren ve alınıp satılabilen bir meta olmayışı, eğitimin getirilerinin sadece maddi olarak değil, sosyal olarak da değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Eğitime ekonomi perspektifinden bakıldığında hem tüketim hem de yatırım özelliğine sahip olduğu ortadadır. Yani bireyler ve aileler özellikle gelecekte daha iyi bir hayat standardına kavuşmak, daha yüksek statülü işlerde çalışmak gibi nedenlerle eğitime yatırım yapmaktadırlar. Ancak bu noktada özellikle dünyada ve Türkiye'de var olan toplumsal sınıf farklılıklarının, eğitim sürecinin üst sınıftaki birey ve ailelere yönelik bir avantaj sağladığı görülmektedir. Ailelerin eğitime yönelik yapılacak harcamalar konusunda maddi imkanlarına göre tüketici davranışları gösterdiği düşünülürse, alt sınıfta yer alan aileler, hanehalkı giderleri içerisinde eğitime yönelik yapılacak olan harcamalardan vazgeçme konusunda üst sınıftaki ailelere göre daha dezavantajlı bir konuma sahiptir.

Özellikle 1980 sonrasında kamuda yerleşmeye başlayan yeni işletmeclilik anlayışı ile giderek piyasalaşan kamusal hizmetler bağlamında neoliberal politikalar eğitimde de ağırlığını hissettirmektedir. Bu durum, alt sınıftaki ailelerin çocuklarının sistemden ayrılarak, emek piyasasında ucuz iş gücü olmalarına ya da ailenin geçimine çeşitli iş kollarında çalışarak katkıda bulunmalarına sebep olmaktadır. Bunun yanı sıra özellikle coğrafi konum olarak daha geri kalmış bölgelerde hem maddi olanaklara hem de cinsiyete dayalı eşitsizlikler alt sınıftaki öğrenciler tarafından yoğun olarak hissedilmektedir.

Bugün bütün dünyada en zenginler ile en yoksul geniş kitleler arasında gelir dağılımı bakımından bir uçurum bulunmaktadır. Bu durum neoliberal politikalar çerçevesinde değerlendirildiğinde, özellikle eğitim sisteminin özneleri olan çocuklar, daha sisteme girişte ağır eşitsizliklerle yüzyüze kalmaktadırlar. Türkiye özelinde düşünüldüğünde, nüfusun en zengin %20'lik kesimi toplam milli gelirin yaklaşık %48'ini alırken; en fakir %20'lik kesim milli gelirin yaklaşık %6'sını almaktadır. Bu çerçevede bakıldığında bütün dünya üzerinde eğitim ortamlarında yaşanan eşitsizliklerin Türkiye'de de yaşandığı söylenebilir. Özellikle eğitime yönelik harcamaların sürekli piyasalaşan eğitim ortamlarında aile desteğine daha açık hale gelmesiyle birlikte bu eşitsizliklerin ilerleyen yıllarda daha ileri boyutlara ulaşacağı ifade edilebilir.

Türkiye, nüfus açısından -halen- genç bir nüfusa sahiptir. Bu durum eğitime yönelik talebin fazla olmasına neden olmaktadır. Buna karşılık ülkede var olan eğitim olanakları bu talebi karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Aynı şekilde eğitim sonrası istihdam olanaklarının da yeterli düzeyde olmayışı ve eğitim-istihdam dengesinin kurulamamış olması hem eğitime yönelik talep konusunda hem de eğitim talebinin belirlenmesi konusunda kimi sıkıntılara yol açmaktadır. Türkiye'de eğitime yönelik talebin en önemli belirleyicileri; ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve bireylerin eğitime yönelik yüksek getirili ve toplumsal statüsü yüksek iş beklentileri

KAYNAKÇA

Acemoglu, D., & Autor, D. (2011). Skills, tasks and technologies: Implications for employment and earnings. *Handbook of Labor Economics, 4*, 1043-1171.

Acemoglu, D., & Pischke, J. S. (2001). Changes in the wage structure, family income, and children's education. *European Economic Review*, *45*(4-6), 890-904.

AÇEV ve ERG (2017). *Türkiye'de erken çocukluk bakımı ve okul öncesi eğitime katılım bilgi notu*. https://www.acev.org/wp-content/uploads/2018/01/Tu%CC%88rkiyede-Erken-C%CC%A7ocukluk-Bak%C4%B1m%C4%B1-ve-Okul-O%CC%88ncesi-Eg%CC%86itime-Kat%C4%B1l%C4%B1m-30.10.17.pdf adresinden 20 Aralık 2020 tarihinde edinilmiştir.

Adalet Bakanlığı (2022). *Adalet istatistikleri*. Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü yayını No:17. Ankara.

Adalet Bakanlığı (2023a). *Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri*, 2022. Haber Bülteni Sayı: 2 22 Mayıs 2023.

Adalet Bakanlığı (2023b). *Ceza infaz kurumunda bulunan tutuklu ve hükümlülerin öğrenim durumlarına göre dağılımları*. https://cte.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/cik-istatistikleri12012021090932 adresinden 24 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

Adejumobi, S. (2000). Between Democracy and Development in Africa: What are the Missing Links? Sözlü Bildiri, World Bank Conference on "Development Thinking in the Next Millennium", 26-28 Haziran 2000, Paris. http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un-dpadm/unpan041157.pdf adresinden 14 Ekim 2015 tarihinde edinilmiştir.

Adem, M. (1968). Eğitimin kalkınmadaki yeri ve önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 13, Sayı. 1, 1-16.

Adem, M. (2008). *Eğitim planlaması*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Afşar, M. (2011). *Eğitimin ekonomik temelleri ve ekonomik büyüme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları, No: 219.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2012). *Türkiye'de Kadının Durumu*. http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/kadininstatusu.gov.tr/mce/2012/trde_kadinin_durumu_2012_ekim.pdf adresinden 23 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

Aisen, A., & Veiga, F. J. (2013). How does political instability affect economic growth? *European Journal of Economy, 29*, 151-167.

Ak, R., ve Ak, B. B. (2010). Eğitim-büyüme ilişkisi yazını üzere bir değerlendirme. *8. Uluslararası Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi*, Bildiriler Kitabı içinde (s.153-165). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Aksoy, H. H., Aras, H. Ö., Çankaya, D., ve Kayahan Karakul, A. (2011). Eğitimde nitelik: Eğitim ekonomisi kuramlarının eğitimin niteliğine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 33, 60-99.

Althusser, L. (2006). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (Çev. A. Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları.

Altunya, N. (2003). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Anderson, G. A., & Keys, J. D. (2007). Building human capital through education. *Journal of Legal Economics*, *14*(1), 49-74.

Anyon, J. (2011a). *Marx and education*. New York: Routledge.

Anyon, J. (2011b). *Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement.* New York: Routledge.

Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge, Chapman and Hall, Inc.

Apple, M. W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative education*, *37*(4), 409-423.

Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar* (Çev. E. Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Arrow, K. J. (1973). *Information and economic behavior*. Stockholm: Federation of Swedish Institute.

Aslan, G. (2021). Eğitime erişimin belirleyicileri: Kırsal kesimdeki kız çocukların ortaöğretime gönderilmeme nedenleri. *Eğitim ve Bilim, 207,* 169-201.

Asplund, R., Ben Abdelkarim, O., & Skalli, A. (2008). An equity perspective on access to, enrollment in and finance of tertiary education. *Education Economics*, Vol: 16, No: 3, 261-271.

Asteriou, D. & Agiomirgianakis, G. M. (2001). Human capital and economic growth: Time series evidence from Greece. *Journal of Policy Modeling*, 23, 481-489.

Aydın, Z. (2005). *The political economy of Turkey*. London: Pluto Press.

Bailly, F. (2016). The radical school and the economics of education. *Journal of the History of Economic Thought,* Vol: 38, Issue: 03, 351–369.

Banoğlu, K., Madenoğlu, C., Uysal, Ş., ve Dede, A. (2014). FATİH projesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Eskişehir ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 4, Özel Sayı: 1, 39-58.

Barro, R. J. (1996). Determinats of economic growth: A cross-country emprical study. *National Bureau of Economic Research*, No: w5698.

Bast, J. L., & Walberg, H. J. (2013). *Education and capitalism: How overcoming our fear of markets and economies can improve.* Hoover Institution Press.

Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3rd Edition). Chicago: University of Chicago Press.

Bénabou, R. (1996). Equity and efficiency in human capital investment: The local connection. *The Review of Economic Studies*. Vol: 63, No: 2, 237-264.

Beneito, P., Ferri, J., Moltó, M. L., & Uriel, P. (2001). Determinants of the demand for education in Spain. *Applied Economics*, 33, 1541-1551.

Bergman, H. (1996). Quality of education and the demand for education – Evidence from developing countries. *International Review of Education*, Vol: 42, No: 6, 581-604.

Beşkaya, A., ve Manan, Ö. (2008). Demokrasi ve ekonomik büyüme-kalkınma arasındaki ilişki ve Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO Dergisi*, *10*(1-2), 1-32.

Betts, J. R. (2010). School quality and earnings. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education, culture, economy, society* (pp.52-59). New York: Oxford University Press.

Bishop, J. H. (1992). The impact of academic competencies on wages, unemployment, and job performance. *Research in Labor Economics, 13*, 73-103.

Blenden, J., & Machin, S. (2010). Education and inequality. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.). *Economics of education* (pp. 99-108). San Diego: Elsevier.

Boguslavski, B. M., Karpuşin, V. A., Rakitov, A. I., Çertekin, V. Y., & Ezrin, G. I. (1994). *Diyalektik ve tarihsel materyalizmin abecesi* (Çev. V. Erdoğdu). Ankara: SOL Yayınları.

Boratav, K. (2010). *Emperyalizm, sosyalizm ve Türkiye.* İstanbul: Yordam Kitap.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.

Bowles, S. (1970). Towards an educational production function. In W. Lee Hansen (Ed.). *Education, income and human capital* (pp. 9-70). http://www.nber.org/books/hans70-1 adresinden 14 Temmuz 2014 tarihinde edinilmiştir.

Bowles, S., & Gintis, H. (1975). The Problem with human capital theory--A marxian critique. *The American Economic Review, 65*(2), 74-82.

Bowles, S., & Gintis, H. (2002). The inheritance of inequality. *Journal of Economic Perspectives, 16*(3), 3-30.

Bozkurt, H. (2010). Eğitim sağlık ve iktisadi büyüme arasındaki ilişkiler: Türkiye için bir analiz. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi (The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management)*, Cilt: 5, Sayı: 1, 7-27.

Bozkuş, K., ve Karacabey, M. (2019). FATİH projesi ile eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı: ne kadar yol alındı?. *Yaşadıkça Eğitim, 33*(1), 17-32.

Bredt, J. & Sycz, C. (2007). *Education and Economic Growth: A literature review*. training.qld.gov.au/resources/employers/pdf/wp50-education-economic-growth.pdf. adresinden 25.08.2013 tarihinde edinilmiştir.

Brewer, D. J., Hentschke, G. C., & Eide, E. R. (2010). Theoretical concepts in the economics of education. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 3-8). San Diego: Elsevier Ltd.

Brown, S. & Sessions, J. G. (2004). Signalling and screening. In G. Johnes, & J. Johnes (Eds.), *International handbook on the economics of education*, (pp. 58-100). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.

Buchanan, J. (2008). Opportunity cost. In S. N. Durlauf, & L. E. Blume (Eds.). *The new Palgrave dictionary of economics*. New York: Palgrave Macmillan.

Buyruk, H. (2008). *Eğitimde Yaşanan Toplumsal Eşitsizliklere İlişkin Biyografik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Buyruk, H. (2020). Biyopolitik çağda eğitim: Çağdaş 'Homo Economicus'un inşası. N. Beltekin (Ed.), *Türkiye'de eğitim iktisadı disiplini* içinde (ss: 169-208). Anı Yayıncılık.

Bülbül, T. (2021). Yükseköğretime erişimin belirleyicileri olarak sosyoekonomik durum ve okul türü. *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 46, Sayı: 205: 303-333.

Can, E., ve Sakallı, A. (2023). Örgün öğretimden açık liseye geçiş nedenleri: Bir durum çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 9*(1), 194-237.

Candaş, A., Yılmaz, V., Günseli, S., & Çakar, B. Y. (2010). Türkiye'de Eşitsizlikler: Kalıcı Eşitsizliklere Genel Bir Bakış. *Proje Danışmanı: Ayşe Buğra, Açık Toplum Vakfı, İstanbul*.

Carnoy, M. (1982). Eğitim ekonomi ilişkisi (Çev. N. Tural). http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6367.pdf adresinden 09 Eylül 2015 tarihinde edinilmiştir.

Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü (2015). Ceza infaz kurumlarında bulunan kadın ve erkeklerin öğrenim durumlarına göre dağılımları. http://www.cte.adalet.gov.tr/ adresinden 7 Ekim 2015 tarihinde edinilmiştir.

Chakrabarti, R., & Roy, J. (2010). The economics of parental choice. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 336-342). San Diego: Elsevier.

Checchi, D. (2005). *The economics of education: Human capital, family background and inequality*. New York: Cambridge University Press.

Chevalier, A., Harmon, C., Walker, I. & Zhu, Y. (2004). Does education raise productivity, or just reflect it? *The Economic Journal*, *114*, 499-517.

Chiriac, C. (2012). *Human capital and education for sustainable development in a global world*. CES Working Papers, II, (4), 11-19.

Chomsky, N. (2014). *Dünyayı kim yönetiyor* (Çev. Ö. Çiftçi). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Clark, A. (2000). *Signalling and screening in a transition economy: Three empirical models applied to Russia* (No. 0003). Centre for Economic Reform and Transformation, Heriot Watt University

Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and ınnovation. *Administrative Science Quarterly, 35*(1), 128-152.

Cohn, E., & Geske, T. G. (1990). *Economics of education* (3rd Ed). Oxford: Pergamon Press.

Cole, M. (2008). *Marxism and educational theory: Origins and issues*. London: Routledge.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Coulombe, S., & Tremblay, J. F. (2006). Literacy and growth. *Topics in macroeconomics*, *6*(2), pp. 1-32.

Credit Suisse Research Institute (2023). *Global wealth report 2023: Leading perspectives to navigate the future*. https://www.ubs.com/global/en/family-office-uhnw/reports/global-wealth-report-2023.html adresinden 21 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

Cumhuriyet (27 Aralık, 2022). *Liseler hızla boşalıyor, gençler çeşitli nedenlerle açıköğretime geçiyor*. https://www.cumhuriyet.com.tr/egitim/liseler-hizla-bosaliyor-gencler-cesitli-nedenlerle-acikogretime-geciyor-2015711#:~:text=E%C4%9Fitim%20%C4%B0%C5%9F%20Sendikas%C4%B1%20Ba%C5%9Fkan%C4%B1%20Kadem,b%C4%B1rak%C4%B1p%20a%C3%A7%C4%B1k%20liseye%20ge%C3%A7iyor%E2%80%9D%20dedi adresinden 25 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 33-41.

Çelik, Y. (2006). Sürdürülebilir kalkınma kavramı ve sağlık. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 1, 19-37.

Çepni, E. (2012). *Ekonomik göstergeler ve istatistikler rehberi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çuhadar Öncü, E. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin açık öğretim lisesine geçiş nedenlerine ilişkin öğrenci, okul yöneticisi, öğretmen ve veli görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çukurçayır, S., ve Tezcan, K. (2011). Demokratikleşme ve ekonomik kalkınma: Etkileşim analizi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 2, 48-76.

Dağdemir, Ö. (2009). Sağlık ve ekonomik büyüme: 1960-2005 döneminde gelişmekte olan ülkelerde sağlık ve ekonomik büyüme arasındaki karşılıklı ilişkinin analizi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *64*(2), 75-96.

Deininger, K. (2003). Does cost of schooling affect enrollment by the poor? Universal primary education in Uganda. *Economics of Education Review*, *22*, 291–305.

Demir, Ö. (2023). Another brick in the wall of ed-tech failures? A systematic literature review of the FATIH project in Turkey from the perspective of in-service teachers, *Learning, Media and Technology*, 1-15. DOI: 10.1080/17439884.2023.2233424

Demirer, D. K. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen imgesinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1, 167-186.

Denis, H. (1974). *Marksist değer teorisi ve kapitalizm*. (Çev. O. Suda). İstanbul: Suda Yayınları.

Derin Yoksulluk Ağı (2023). *Okullar kimin için açılıyor?* 24 Ağustos 2023 tarihinde https://derinyoksullukagi.org/okullar-kimin-icin-aciliyor/ adresinden edinilmiştir.

Dikkaya, M., ve Özyakışır, D. (2006). Küreselleşme ve bilgi toplumu: Eğitimin küreselleşmesi ve neo-liberal politikaların etkileri. *Uluslararası İlişkiler*, Cilt: 3, Sayı: 9, 151-172.

Doeringer, P.B., & Piore, M.J. (1971). *Internal labor markets and manpower analysis*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003069720

Doğan, A. (2005). Demokrasi ve ekonomik gelişme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 25, 1-19.

Dolton, P. (2010). Teacher supply. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 251-259). San Diego: Elsevier Ltd.

Duchesne, I., & Nonneman, W. (1998). The demand for higher education in Belgium. *Economics of Education Review*, Vol: 17, No: 2, 211-218.

Dupriez, V., & Dumay, X. (2006). Inequalities in school systems: Effect of school structure or of society structure?. *Comparative education*, *42*(2), 243-260.

Dündar, H., & Lewis, D. R. (1995). Costs and economies of scale in Turkey's postsecondary vocational schools. *Higher Education*, *30*, 369-387.

Dündar, S. (2010). *Eğitimde fırsatların eşitliği ve postmoderndeki dönüşümü: Türkiye örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Eagleton, T. (2011). *Marx neden haklıydı?*. İstanbul: Yordam Kitap.

Eğitim Sen (2007). 2007-2008 eğitim-öğretim yılı başında eğitimin durumu. http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=1517#.U1CLzJ9izC8 adresinden 18 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.

Eğitim Sen (2012). *Eğitimde Akp'nin on yılı*. http://www.egitimsen.org.tr/ekler/d7eb958f21b605f_ek.pdf adresinden 18 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.

Eğitim-İş (2019). *Eğitim harcamaları: Okula başlama maliyetleri*. https://www.egitimis.org.tr/files/upload/files/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20HARCAMALARI-2019.docx adresinden 28 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

EIU (2022). *Democracy index 2022 frontline democracy and the battle for Ukraine*. The Economist Intelligence Unit Limited. https://pages.eiu.com/rs/753-RIQ-438/images/DI-final-version-report.pdf?mkt_tok=NzUzLVJJUS00MzgAAAGNGMVpqQCJgAzfdNwFmVH8SahVcXlD3BJHVp4azN5EHO5CXzO68Frp83Nud9fZpfZaI0XZls9AOAzsAKvAf-FH6RnHy3RlRNVIc66uVw5Fc7skgw adresinden 21 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

Eide, E. R., & Showalter, M. H. (2010). Human Capital. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 27-32). San Diego: Elsevier Ltd.

Ekinci, C. E. (2009). *Yükseköğretimde kişisel öğrenci harcamaları & Bireysel öğrenci maliyetlerinin belirlenmesi*. Destekleyen Kurum: Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi, Proje no: 070174001.

Ercan, F., ve Özar, Ş. (2000). Emek piyasası teorileri ve Türkiye'de emek piyasası çalışmalarına eleştirel bir bakış. *Toplum ve Bilim, 86,* 22-71.

ERG (2009a). *Türkiye'de eğitime erişimin belirleyicileri*. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/GSURapor.pdf adresinden 02 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.

ERG (2009b). *Eğitimde eşitlik: Politika analizi ve öneriler*. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler_1.pdf adresinden 02 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.

ERG (2012). *Eğitim izleme raporu 2012*. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG-EIR2012-egitim-izleme-raporu-2012-%2812.09.2013%29_1.pdf adresinden 23.05.2014 tarihinde edinilmiştir.

ERG (2013). *Fatih projesi eğitimde dönüşüm için bir fırsat olabilir mi? Politika analizi ve önerileri*. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG_Fatih%20Projesi_0.pdf adresinden 23 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.

ERG (2017). *Türkiye'de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/T%C3%BCrkiyede-%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Freti-Okullar%C4%B1nda-Okulu-Terk-ve-%C4%B0zlenmesi-ile-%C3%96nlenmesine-Y%C3%B6nelik-Politikalar_0.pdf adresinden 25 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

ERG (2023). *Uzun hikaye: "Bizi okulda tutabilecek bir sistem yok"*. https://www.egitimreformugirisimi.org/uzun-hikaye-bizi-okulda-tutabilecek-bir-sistem-yok/ adresinden 25 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

Erkiletlioğlu, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de AR-GE Faaliyetleri*. İş Bankası İktisadi Araştırmalar Bölümü.

Erol, P. (2002). *Hizmet ticareti genel anlaşması GATS ve tüm hizmetlerin kapitalist çevrime dahil edilmesi*. Bu Tebliğ, ODTÜ (Ortadoğu Teknik Üniversite) Uluslararsı İlişkiler Bölümünün 3-5 Temmuz 2002 tarihlerinde düzenlediği Uluslararası Konferansta sunulmuştur.

Ersoy, A. (2008). *İktisadi teoriler ve düşünceler tarihi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Fares, J., & Raju, D. (2007). *Child labor across the developing world: Patterns and correlations*. World Bank Policy Research Working Paper, 4119. http://web.worldbank.org/archive/website01048/WEB/IMAGES/WPS4119.PDF adresinden 01 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.

Fatih Projesi (2022). *Sıkça sorulan sorular*. http://fatihprojesi.meb.gov.tr/sss.html adresinden 3 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

Fernandez, R., & Rogerson, R. (1995). On the political economy of education subsidies. *The Review of Economic Studies*, Vol: 62, No: 2, 249-262.

Folbre, N. (2012) The political economy of human capital. *Review of Radical Political Economics*, *44*(3), 281-292.

Fontana, B. (2011). Hegemonya ve retorik: Gramsci'de siyasal eğitim. C. Borg, J. Buttigieg, ve P. Mayo (Ed.), *Gramsci ve eğitim* (Çev. S. Sezer) (s. 45-66). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Forgacs, D. (2010). *Gramsci kitabı: Seçme yazılar 1916-1935* (Çev. İ. Yıldız). Ankara: Dipnot Yayınları.

Freedom House (2015). *Freedom in the world 2015*. https://freedomhouse.org/sites/default/files/01152015_FIW_2015_final.pdf adresinden 10 Eylül 2015 tarihinde edinilmiştir.

Freedom House (2023). *Freedom in the world 2023*. https://freedomhouse.org/sites/default/files/2023-03/FIW_World_2023_DigtalPDF.pdf adresinden 21 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.

Frolova, Y. V., & Rogach, O. V. (2019). The economics of education: From a free social benefit to the commercialization of educational services. *Russian Education & Society*, Vol: 61, No: 4, 165-173.

Galbraith, J. K. (2002). A perfect crime: Inequality in the age of globalization. *Daedalus*, Vol. 131, No. 1, 11-25.

Galor, O., & Moav, O. (2006). Das human kapital: A theory of the demise of the class structure. *The Review of Economic Studies*, Vol: 73, No: 1, 85-117

Gatignon, H., Tushman, M. L., Smith, W., & Anderson, P. (2002). A structural approach to assessing innovation: Construct development of innovation locus, type, and characteristics. *Management Science, 48*(9), 1103–1122. doi:10.1287/mnsc.48.9.1103.174

Gauzner, N. (1977). *Kapitalizmde bilimsel ve teknolojik devrimin çelişkileri* (Çev. S. Dengiz). İstanbul: ANA Yayınları.

Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm* (Çev. B. Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.

Giroux, H. A. (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi* (Çev. U. D. Turna). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.

Giziene, V., Simanaviciene, Z., & Palekiene, O. (2012). Evaluation of investment in human capital economical effectiveness. *Engineering Economics, 23*(2), 106-116.

Glewwe, P., & Lambert, S. (2010). Education production functions: Evidence from developing countries. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.). *Economics of education* (pp. 137-147). San Diego: Elsevier Ltd.

Glomm, G., & Ravikumar, B. (1992). Public versus private investment in human capital: Endogenous growth and income inequality. *Journal of Political Economy*, Vol: 100, No: 4, 818-834.

Glomm, G., & Ravikumar, B. (2003). Public education and income inequality. *European Journal of Political Economy*, *19*(2), 289-300.

Gök, F. (2004). *Eğitim hakkı: Türkiye gerçeği*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Gökçe, F. (2007). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.

Gönel, D. F. (2010). *Kalkınma ekonomisi*. Ankara: Efil Yayınevi.

Green, J. (1993). Future graduate study and academic careers. In C. T. Clotfelter, & M. Rothschild (Eds.), *Studies of supply and demand in higher education,* (pp.145-182). Chicago: The University of Chigo Press.

Gundlach, E. (1997). Human capital and economic development: A macroeconomic assessment. *Intereconomics*, 32(1), 23-35.

Gutiérrez, C. & Tanaka, R. (2009). Inequality and education decisions in developing countries. *The Journal of Economic Inequality*, *7*(1), 55–81.

Gümüş, E., ve Şişman, M. (2012). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.

Gündüz, M., ve Gündüz, F. (2002). *Yurttaşlık bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Günsoy, G. (2005). İnsani gelişme kavramı ve sağlıklı yaşam hakkı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 1, Sayı: 2, 35-52.

Güven, İ. (2013). Uluslararası küreselleşme hegemonyası ve eğitim: Türk eğitim sistemi açısından genel bir değerlendirme. *Eleştirel Pedagoji*, *30*, 3-9.

Güven, S. (1995). *Türkiye'de sosyal planlama*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Hämäläinen, U., & Uusitalo, R. (2007). *Signalling or human capital: Evidence from the Finnish polytechnic school reform*. Labour Institute For Economic Research, Discussion Papers, ISBN: 978-952-209-047-8, ISSN: 1795-1801.

Hanushek, E. A. (2010). Education production functions: Evidence from developed countries. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 132-135). San Diego: Elsevier Ltd.

Hanushek, E. A. (2011a). Valuing teachers: How much is a good teacher worth? *Education-Next*, *11*(3). http://educationnext.org/valuing-teachers/ adresinden 20 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.

Hanushek, E. A. (2011b). The Economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, *30*, 466-479.

Hanushek, E. A., & Luque, J, A. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review, Elsevier*, *22*(5), 481-502.

Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. *Handbook of the Economics of Education*, *2*, 1051-1078.

Hanushek, E. A., & Wöβmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, *46*(3), 607-668.

Hanushek, E. A., & Wöβmann, L. (2007). *Education quality and economic growth.* Washington: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

Hanushek, E. A., & Wöβmann, L. (2010). Education and economic growth. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw (Eds.), *International encyclopedia of education*. Vol. 2. (pp. 245-252). Oxford: Elsevier.

Harbison, F., & Myers, C. A. (1964). *Education, manpower and economic growth.* New York: McGraw Hill Book Company.

Harris, D. N. (2010). Education production functions: Concepts. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 127-131). San Diego: Elsevier Ltd.

Häusermann, S., Picot, G., & Geering, D. (2014). *The politics of welfare state reform in continental Europe: Modernization in hard times*. Cambridge University Press.

Hess, P. N. (2013). *Economic growth and sustainable development*. Routledge.

Hirsch, E. (1980). Dual labor market theory: A sociological critique. *Sociological Inquiry, 50*(2), 133–145. doi:10.1111/j.1475-682x.1980.tb00381.x

Hoşgörür, T., Kizir, M., Sezer, S. Korkut, P., Kahya, O., Karaca Evren, M. Yıldırım, K. Yeşil, E. ve Hoşgörür, V. (2023). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre kent yoksulluğunun eğitime yansımaları. *Journal of Qualitative Research in Education, 33*, 46-70. doi: 10.14689/enad.33.1661

Hörner, J. (2008). Signalling & screening. In S. N. Durlauf, & L. E. Blume (Eds.), *The new palgrave dictionary of economics* (2nd Ed.) Vol. 7. (pp. 479-484). New York: Palgrave Macmillan.

Hyslop-Margison, E. J., & Sears, A. M. (2006). *Neo-liberalism, globalization and human capital learning: Reclaiming education for democratic citizenship*. Dordecht: Springer.

IEP (2023a). *Global terrorism index-2023*. https://www.economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2023/03/GTI-2023-web-170423.pdf adresinden 24 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

IEP (2023b). *Global peace index.* https://www.economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2023/06/GPI-2023-Web.pdf adresinden 24 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

Iliman Püsküllüoğlu, E. (2023). Investigation of human capital index value and income distribution in European and Central Asian countries: The case of Turkey. *Research in Educational Administration & Leadership,* Vol: 8, No: 2, 421-463.

ILO (2023). *Çocuk işçi görseli.* https://www.ilo.org/ankara/areas-of-work/child-labour/lang--tr/index.htm adresinden 18 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

Independent Türkçe (2023) *Marco De Angelis İllüstrasyonu*. https://www.indyturk.com/node/443151/t%C3%BCrki%CC%87yeden-sesler/e%C4%9Fitimde-f%C4%B1rsat-e%C5%9Fitli%C4%9Fi-ve-kaliteli-e%C4%9Fitim-birbirinden-ayr%C4%B1lamaz adresinden 24 Eylül tarihinde edinilmiştir.

Işık, O. (2022). *Eşitsizlikler kitabı: 2000'ler Türkiyesi'nde gelir, tüketim ve değişim*. İletişim Yayınları.

Iwahashi, R. (2006). A theoretical assessment of regional development effects on the demand for general education. *Economics of Education Review*, *26*, 387-394.

İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar: Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Jamil, R. (2004). Human capital: A critique. *Jurnal Kemanusiaan, 4*, 10-16.

Jamison, E. A., Jamison, D. T., & Hanushek, E. A. (2007). The effects of education quality on mortality decline and income growth. *Journal of economic literature*, *46*(2), 607-668.

Jimenez, J. D., & Velasco, M. S. (2000). Modeling educational choices: A binomial logit model applied to the demand for higher education. *Higher Education*, *40*, 293-311.

Jo, T. H. (2005). Neoliberalism as an asocial ideology and strategy in education. *Forum for Social Economics*, Vol. 35, No. 1, 37-58. DOI:10.1007/BF02746013

Johnson, D. (2002). Lifetime earnings, discount rate, ability and the demand for post-compulsory education in men in England and Wales. *Bulletin of Economic Research*, *54*(3), 233-247.

Jones, C. I. (2002). Sources of U.S. economic growth in a world of ideas. *American Economic Review*, *92*(1), 220-239.

Kar, M., ve Taban, S. (2003), Kamu harcama çeşitlerinin ekonomik büyüme üzerine etkileri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi*, *58*(3), 145-169.

Karagül, M. (2002). *Beşeri sermayenin iktisadi gelişmedeki rolü ve Türkiye boyutu*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayın no: 37, Afyon.

Karakütük, K., ve Günbey, M. (2022). Eğitim ekonomisinde toplumsal beceriler. K. Karakütük ve E. Özdoğan Özbal (Eds.) *Davranışsal eğitim ekonomisi* içinde (ss: 95-118). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kavak, Y. (2010). *2050'ye doğru nüfusbilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış*. İstanbul: Yayın No. TÜSİAD-T/2010/11/506.

Kavak, Y., Ekinci, C. E., ve Gökçe, F. (1997). *İlköğretimde kaynak arayışları: Bir araştırma*. Ankara: Şafak Matbaacılık.

Kaya, M. (2022). Relationship among socioeconomic status, attitude towards science, school climate and students' science achievement: A cross-country comparison of TIMSS. *Science Education International*, Vol: 33, No: 4, 366-375.

Kaya, Y. K. (1998). *Eğitim ve kalkınma*. Ankara: Bilim Yayıncılık.

Kelle, V. & Kovalson, M. (1978). *Tarihsel maddecilik: Marksist toplum kuramının ana çizgileri*. İstanbul: Öncü Kitabevi.

Keskin, A. (2011). Ekonomik kalkınmada beşeri sermayenin rolü ve Türkiye. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. Cilt: 25, Sayı: 3-4, 125-153.

Keskin, D. (2012). *Bitmeyen sınavlar yaşanmayan hayatlar: Eğitimde paradigma değişimi*. Dipnot Yayınları.

Kıral, E., ve Akagündüz, T. (2015). The analysis of secondary school students' reasons of absence. In M. A. Icbay, H. Arslan, & S. M. Stanciu (Eds.) *Contemporary studies in humanities* (pp. 182-202). Mannheim: Ehrmann Verlag

Kjelland, J. (2008). Economic returns to higher education: signalling v. human capital theory an analysis of competing theories. *The Park Place Economist*, *15*(1), p. 70-77.

Kodde, D. A., & Ritzen, J. M. M. (1985). The demand for education under capital market imperfections. *European Economics Review*, *28*, 347-362.

Köksel, B., ve Yılmaz, H. (2021). Beşerî sermaye ve ekonomik büyüme ilişkisi: farklı gelire sahip ülkeler grubu üzerine bir inceleme. *Journal of Life Economics. 8*(2): 157-171, DOI: 10.15637/jlecon.8.2.02.

Kurt, A. İ., ve Aksoy, H. H. (2009). The cost of education: A study on the cost of education in the faculty of educational sciences at Ankara University. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences,* vol: 42, no: 2, 1-26.

Kurul, N. (2011). Eğitimde standartlaşma: İlköğretim kurumları standartlarının eleştirisi. *Eleştirel Pedagoji,* Yıl: 3, Sayı: 16, 7-14.

Kuzinen (Ed.). (1976). *Marksizm Leninizmin ilkeleri II* (Çev. N. R. Çobanoğlu). İstanbul: Yar Yayınları.

Küçüker, E. (2010). *Türkiye'de eğitim planlaması neyi hedefliyor*? I. International Conference on New Trends in Education and Their Implications kongresinde sunulan sözlü bildiri, Antalya.

Ladson-Billings, G. (2009). Race still matters: Critical race theory in education. In M. W. Apple, W. Au, & L. Armando (Eds.), *The Routledge international companion to critical education* (pp. 110-122). New York, NY: Routledge.

Lareau, A. (1997). Social-slass differences in family-school relationships: The ımportance of cultural capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education, culture, economy, society* (pp.703-717). New York: Oxford University Press.

Law, D. (2010). Quality assurance in post-secondary education. *Quality Assurance in Education, 18*(1), 64-77. https://doi.org/10.1108/09684881011016007

Lazear, E. P. (2001). Educational production. *The Quarterly Journal of Economics*. Vol: 116, No: 3, 777-803.

Levin, H. M. (2011). The economics of education. *The Albany Government Law Review*, *4*, 394-426.

Lindahl, M., & Canton, E. (2007). The social returns to education. In J. Hartog, & H. M. van den Brink (Eds.), *Human capital: Theory and evidence* (pp. 7-20). Cambridge: Cambridge University Press.

Loeb, S., & Myung, J. (2010). Economic approaches to teacher recruitment and retention. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 260-267). San Diego: Elsevier Ltd.

Lundborg, P., Nilsson, A., & Rooth, D. (2017). Parental education and offspring outcomes: Evidence from the Swedish compulsory school reform. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(1), 253-288.

Machin, S. (2004) Skill-biased technical change and educational outcomes. In G. Johnes, & J. Johnes (Eds.). *International handbook on the economics of education* (pp. 189-210). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.

Machin, S. (2014). Economics of education research and its role in the making of educational policy. *Fiscal Studies*, Vol: 35, No: 1, 1-18.

Macionis, J. J. (2012) *Sosyoloji* (Çev. V. Akan). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Mankiw, N. G. (2008). *Principles of microeconomics* (5th Edition). South Western Cengage Learning.

Mankiw, N. G. (2010). *Principles of economics*. Mason: South Western Education Publishing.

Marconi, G. (2018). Education as a long-term investment: The decisive role of age in the education-growth relationship. *Kyklos*, *71*(1), 132-161.

Marx, K (2011b). *1844 El yazmaları: Ekonomi politik ve felsefe* (Çev. K. Somer). Ankara: SOL Yayınları.

Marx, K. (2011a). *Ekonomi politiğin eleştirisine katkı* (Çev. S. Belli). Ankara: SOL Yayınları.

Mcintosh, S. (2001). The demand for post-compulsory education in four European countries. *Education Economics*, Vol: 9, No: 1, 69-90.

McLaren, P. (2011). *Eleştirel pedagojiye giriş: Okullarda yaşam* (Çev. M. Y. Eryaman, ve H. Arslan). Ankara: ANI Yayıncılık.

McMahon, W. V. (2002). *Education and development: Measuring the social benefits*. New York: Oxford University Press.

MEB (1961). *İlköğretim ve eğitim kanunu*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html adresinden 16 Haziran 2014 tarihinde edinilmiştir.

MEB (2011). *Öğretmen denetim rehberi*. http://rdb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_01/10030824_retmen_denetim_rehberi.pdf adresinden 20 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.

MEB (2012). *Fatih projesi*. http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6 adresinden 23 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.

MEB (2014a). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2013-2014.* http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf adresinden 14 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.

MEB (2014b). *Millî eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun*. http://ankara.meb.gov.tr/dosyaindir.asp?dosya=02482 adresinden 20 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.

MEB (2022a). *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü izleme ve değerlendirme raporu-2021*.https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_04/15173151_HBOGM_Yzleme_ve_DeYerlendirme_Raporu-2021.pdf adresinden 25 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

MEB (2022b). *Milli Eğitim İstatistikleri 2021-2022*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf adresinden 1 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

MEB (2022c). *2023 Yılı Bütçe Raporu*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_08/24152252_2023_Butce_Raporu.pdf adresinden 4 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

Mehnatfar, Y. & Rahi, A. (2012). The economy of education and its role in national development. *Journal of Economics and Behavioral Studies*. Vol. 4, No. 5, 261-267.

Miller, R. (2007). *Education and economic growth: From the 19th to the 21st century*. Cisco Systems.

Mincer, J. (1974). *Schooling, experience, and earnings*. New York: National Bureau of Economic Research. Human Behavior & Social Institutions No. 2.

Mincer, J. (1989). Human capital and labor market: A review of current research. *Educational Researcher*, *18*(5), 27-34.

Mincer, J. (1995). Economic development, growth of human capital, and the dynamics of the wage structure. *Journal of Economic Growth*, *1*, 29-48.

Nikitin (1974). *Ekonomi politiğin temel ilkeleri* (Çev. Orhan, S.). İstanbul: Suda Yayınları.

OECD (1998). *Human capital investment*: *An international comparison*. Paris: OECD Publications.

OECD (2001). *The well-being of nations: The role of human and social capital*. http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf adresinden 12 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.

OECD (2006). *Exploring the concept of demand*. http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41170291.pdf adresinden 16 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.

OECD (2007). *Human capital: How what you know shapes your life*. http://images2.ehaus2.co.uk/oecd/pdfs/free/0107101e.pdf adresinden 01 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.

OECD (2013). *Education at a glance 2013: OECD indicators*. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en adresinden 15 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.

OECD (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf adresinden 14 Ekim 2015 tarihinde edinilmiştir.

OECD (2019). *PISA 2018 results: Where all students can succeed (Volume II)*. https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-ii-b5fd1b8f-en.htm adresinden 20 Ağustos 2021 tarihinde edinilmiştir.

OECD (2020a). *Indicator 1: How much is spent per student on educational institutions?* https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5e4ecc25-en/index.html?itemid=/content/component/5e4ecc25-en#:~:text=how%20much%20is%20spent%20per%20student%20on%20educational%20institutions%3f,-copy%20the%20link&text=on%20average%2c%20oecd%20countries%20spend,16

%20300%20at%20tertiary%20level adresinden 18 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

OECD (2020b). *Students per teaching staff*. https://data.oecd.org/teachers/students-per-teaching-staff.htm adresinden 3 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

OECD (2021). *Health at a glance 2021: OECD indicators*. https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/ae3016b9-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2Fae3016b9-en&mimeType=pdf adresinden 12 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

OECD (2022). *Education at a glance 2022*. https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/3197152b-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F3197152b-en&mimeType=pdf adresinden 1 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

OECD (2023a). *Gross domestic spending on R&D (indicator)*. doi: 10.1787/d8b068b4-en adresinden 12 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

OECD (2023b). *Triadic patent families (indicator)*. doi: 10.1787/6a8d10f4-en adresinden 24 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

Olk, S. (2003). The relationship between economic development and democracy in Africa: A quantitative and qualitative qerspective. https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb3/POL/Studium/Ausgewaehlte_Abschlussarbeiten/olk.pdf adresinden 5 Ekim 2015 tarihinde edinilmiştir.

Ospina, G. L. (2000). Education for sustainable development: A local and international challenge. *Prospects*, Vol. 30, No. 1, 31-40.

Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 35, Sayı: 156, 32-44.

Özdoğan, Z. (2019). Open education high schools in Turkey: An opportunity, or a track in purgatory? *Unpublished Doctoral Thesis*, Boğaziçi University, Institute for Graduate Studies in Social Sciences.

Özsoy, C. (2009). Türkiye'de eğitim ve iktisadi büyüme arasındaki ilişkinin var modeli ile analizi. *The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management*, Vol. 4, 71-83.

Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyo Ekonomi Dergisi*, *1*(1), 27-44.

Patrinos, H. A. (1992). Higher education finance and economic inequality in Greece. *Comparative Education Review*, Vol: 36, No: 3, 298-308.

Paulsen, M. P. (2001). The economics of human capital and investment in higher education. In M. B. Paulsen, & J. C. Smart (Eds.), *The finance of higher education: Theory, research, policy, and practice* (pp.55-94). New York: Agathon Press.

Pekin, T. (2010). *Ekonomiye giriş*. İzmir: Zeus Kitabevi.

Perkins, J. (2012). *Bir ekonomik tetikçinin itirafları* (Çev. M. Kayı). İstanbul: April Yayıncılık.

Psacharopoulos, G. (1981). Returns to education: An updated international comparison. *Comparative Education, 17*(3), 321-341.

Psacharopoulos, G. and Tansel, A. (2020). Private and social returns to investment in education: the case of turkey with alternative methods. *Applied Economics, 53*(14), 1638-1658. https://doi.org/10.1080/00036846.2020.1841086

Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2007). Human capital and rates of return. In G. Johnes, & J. Johnes (Eds.), *International handbook on the economics of education* (pp. 1-57). Cornwall: MPG Books Ltd.

Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2008). Education and Human Capital. In A. K. Dutt, & J. Ros (Eds.), *International handbook of development economics Volume 1*, (pp. 341-355). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.

Rasco, A. (2020). Standardization in education, a device of Neoliberalism. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, *18*(2), 227-255.

Reisz, R. D., & Stock, M. (2012). Private higher education and economic development. *European Journal of Education*, Vol. 47, No. 2, 198-212.

Resmi Gazete (2023). *2023-2024 eğitim-öğretim yilinda yükseköğretim kurumlarinda cari hizmet maliyetlerine öğrenci katkisi olarak alinacak katki paylari ve öğrenim ücretlerinin tespitine dair karar.* https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/07/20230715-9.pdf adresinden 24 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

Resmi Gazete (2010). *Millî eğitim bakanlığı öğretmenlerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.13966&sourceXmlSearch=&MevzuatIliski=0 adresinden 20 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.

Resmi Gazete (2012). *2012-2013 eğitim-öğretim yılında yükseköğretim kurumlarında cari hizmet maliyetlerine öğrenci katkısı olarak alınacak katkı payları ve öğrenim ücretlerinin tespitine dair karar*. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/08/20120829-1.htm adresinden 16.06.2014 tarihinde edinilmiştir.

Reynolds, P. R. (2007). The "Pedagogy of the Oppressed": The necessity of dealing with problems in students' lives. *Educational Horizons*, *86*(1), 53-60.

Rice, J. K., Monk, D. H., & Zhang, J. (2010). School finance: An overview. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 214-219). San Diego: Elsevier.

Rikowski, G. (2006a). Education and the politics of human resistance. *Information for Social Change*. Issue No: 23. http://libr.org/isc/issues/ISC23/B3%20Glenn%20Rikowski.pdf adresinden 20 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

Rikowski, G. (2006b). On the capitalization of schools in England. Discorse Power Resistance 5 Conference, 20-22 April, Manchester Metropolitan University.http://www.flowideas.co.uk/?page=articles&sub=On%20the%20Capitalisation%20of%20Schools%20in%20England adresinden 07 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.

Rikowski, G. (2007a). Critical pedagogy and the constitution of capitalist society. A paper prepared for the *Migrating University: From Goldsmiths to Gatwick* Conference, Pa-

nel 2, 'The Challenge of Critical Pedagogy', Goldsmiths College, University of London. http://www.flowideas.co.uk/?page=articles&sub=Critical%20Pedagogy%20and%20Capitalism adresinden 20 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

Rikowski, G. (2007b). Private schools as charities and new labour's knowledge Economy. http://www.flowideas.co.uk/?page=articles&sub=Private%20Schools%20as%20Charities adresinden 12.05.2014 tarihinde edinilmiştir.

Rogers, F. H., & Vegas, E. (2010). Teachers in developing countries. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 243-250). San Diego: Elsevier Ltd.

Rothstein, R. (2010). Family environment in the production of schooling. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 148-155). San Diego: Elsevier Ltd.

Rouse, W. B. (2010). Human capital economics. In W. B. Rouse (Ed.), *The economics of human systems integration: Valuation of investments in people's training and education, safety and health and work productivity.* (pp. 59-68). New York: John Wiley & Sons, Inc., Publication.

RSF (2023). *2023 Press freedom index: Reporters without borders*. https://rsf.org/en/index adresinden 12 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

Rubin, I. I. (1978). Abstract labour and value in Marx's system. *Capital & Class*, *2*(2), 107-109.

Rutz, H. J., ve Balkan, E. M. (2015). *Sınıfın yeniden üretimi: Eğitim, neoliberalizm ve İstanbul'da yeni orta sınıfın yükselişi* (Çev. N. Balkan). h2o kitap.

Sabırlı, I. (2013). Orta sınıf ailelerin eğitim algısı ve ilkokul seçme dinamikleri. *Eleştirel Pedagoji*, *30*, 13-15.

Sarpkaya, R. (2010). Üniversiteye girişte bireysel eğitim talebini etkileyen etmenler: Adnan Menderes Üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice*, *10*(1), 449-488.

Sarpkaya, R. (2013). Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri. R. Sarpkaya, (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (pp. 1-30). Ankara: ANI Yayıncılık.

Sayılan, F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neo-liberal dönüşüm. J*eoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni,* Sayı: 4, 44-51.

Schuller, T. (2004). Three capitals: A framework. In T. Schuller, J. Preston, C. Hammond, A. Brassett-Grundy, & J. Bynner (2004). *The benefits of learning: The impact of education on health, family life and social capital* (pp. 12-34). London: Routledge Falmer.

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review, 51*(1), 1-17.

Schultz, T. W. (1971). *Investment in human capital: The role of education and of research*. New York: Free Press.

Sen, A. (2001). *Development as freedom*. Oxford Paperbacks.

Serin, N. (1979). *Eğitim ekonomisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sipahiolğu, M. (2023). Principals Struggling with School Financing in Turkey: Money Matters. *Journal of School Administration Research and Development*, Vol: 8, Issue 1, 36-46.

Smith, A. (2010). *The wealth of nations*. Penguin Classics

Soydan, T. (2018). Türkiye'de eğitim finansmanı: Öne çıkan yaklaşımlar ve politikalar, *Sözlü Bildiri*, Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Sempozyumu (ISMS), 16-17 Kasım, Ankara.

Soydan, T. (2020). İnsan sermayesi kuramı üzerine tarihsel ve toplumsal bir analiz. M. Sağır ve R. Yirci (Eds.). *Eğitim ekonomisi ve planlaması* içinde (ss: 91-111). Pegem Akademi.

Soydan, T., Abalı, H. G. (2014). Changes in the field of finance of education in Turkey within the context of neoliberal policies. *Journal for Critical Education Policy Studies* Vol: 12, No: 1, 361-390.

Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics, 87*(3), 355-374.

Stevens, P., & Weale, M. (2003). Education and economic growth. In G. Johnes, & J. Johnes (Eds.), *International handbook on the economics of education* (pp. 164-188). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.

Stiglitz, J. E. (1975). The theory of "screening," education, and the distribution of income. *The American Economic Review*, Vol. 65, No. 3, 283-300.

Stiglitz, J. E. (2016). *Eşitsizliğin bedeli: Bugünün bölünmüş toplumu geleceğimizi nasıl tehlikeye atıyor?* (Çev. O. İşler). İletişim Yayınları.

Stiglitz, J. E., Sen, A., & Fitoussi, J. P. (2009). *Report by the commission on the measurement of economic performance and social progress*. https://ec.europa.eu/eurostat/documents/8131721/8131772/Stiglitz-Sen-Fitoussi-Commission-report.pdf adresinden 21 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

Sullivan, A., & Whitty, G. (2007). Social ınequalities and education policy in England. In R. Teese, S. Lamb, & M. D. Bellat (Eds.), *International studies in educational inequality: Theory and policy (Volume I)* (pp. 49-68). Dordrecht: Springer.

Sungur, S. (2008). Kültürel emperyalizmin ötesi: Küreselleşme, iletişim ve yeni uluslararası düzen. Stratejik Araştırmalar Dergisi (Journal of Strategic Studies), *1*(1), 94-138.

Swingewood, A. (2009). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi* (Çev. O. Akınbay). İstanbul: Agora Kitaplığı.

Sylwester, K. (2000). Income inequality, education expenditures and growth. *Journal of Development Economics*, Vol. 63, 379–398.

Şahbaz, S., Kılınç, O., Günay, T., ve Ceylan, E. (2007). Sigara içme ve demografik özelliklerin sigara bırakma tedavilerinin sonuçlarına etkileri. *Toraks Dergisi*, *8*(2), 110-114.

Şahin, Ç. E. (2011). *Beşeri sermaye ve insan kaynakları: Eleştirel bir yaklaşım.* Tan Kitabevi.

Şeker, S. D. (2011). *Türkiye'nin insani gelişme endeksi ve endeks sıralamasının analizi*. TC. Kalkınma Bakanlığı sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Yayın No: 2828.

Şenel, A. (2001). *İlkel topluluktan uygar topluma: Geçiş aşamasında ekonomik toplumsal düşünsel yapıların etkileşimi*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Tanaka, R. (2003). Inequality as a determinant of child labor. *Economics Letters, 80*, 93–97.

Tanilli, S. (2009) *Nasıl bir eğitim istiyoruz?* İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

Tao, H. (2006). The demand for higher education and a test of the extreme screening hypothesis. *Education Economics*, Vol: 14, No: 1, 75-88.

Tavares, J., & Wacziarg, R. (2001). How democracy affects growth. *European Economic Review*, *45*(8), 1341-1378.

TBMM (2015). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 42. Madde*. https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/anayasa.maddeler?p3=42 adresinden 26 Kasım 2015 tarihinde edinilmiştir.

Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.

The Global Economy (2021). *Political stability index 2021*, https://www.theglobaleconomy.com/Turkey/wb_political_stability/ adresinden 24 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

TİHK (2015). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*. http://www.tihk.gov.tr/www/files/531dba2883d7e.pdf adresinden 26 Kasım 2015 tarihinde edinilmiştir.

Toker Gökçe, A. (2021). Eğitim ve yetiştirmeye yönelik yatırımlar. Ş. Sezgin Nartgün ve T. Argon (Eds.) *Eğitim perspektifinden planlama, ekonomi ve politika* içinde (ss: 181-226). Pegem Akademi Yayıncılık.

Tunç, B., ve Karakütük, K. (2022). Eğitim ekonomisine yeniden bakış: Davranışsal eğitim ekonomisinin gelişimi ve kapsamı. K. Karakütük ve E. Özdoğan Özbal (Eds.). *Davranışsal eğitim ekonomisi* içinde (ss: 1-26). Pegem Akademi.

Tural, N. K. (1994). Eğitim istemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 27, Sayı: 2, 781-791.

Tural, N. K. (2002). *Eğitim finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Turan, F. (2016). Türkiye'nin Zorunlu Eğitim Politikaları-Tarihsel Perspektif 1. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, *3*(1), 1-10.

TÜİK (2015). *Eğitim harcamaları istatistikleri-2014*. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Education-Expenditure-Statistics-2014-18688 adresinden 28 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

TÜİK (2021). *Eğitim harcamaları istatistikleri-2020*. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Education-Expenditure-Statistics-2020-37199 adresinden 28 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

TÜİK (2022a). *Sıralı %20'lik gruplar itibarıyla yıllık eşdeğer hanehalkı kullanılabilir fert gelirinin dağılımı (%), 2013-2022***.** https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-Dagilimi-Istatistikleri-2022-49745 adresinden 1 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

TÜİK (2022b). *Yillar itibariyle gayri safi yurt içi hasila*. https://data.tuik.gov.tr/bulten/downloadistatistikseltablo?p=agwsiclkvwaykfdwvyv7xiw1is-bsfg9e0avpzexn3lbg36jzgfh0cnbyxt6lcldu adresinden 24 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

TÜİK (2022c) *Hanehalkı tüketim harcaması 2022.* https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Tuketim-Harcamasi-2022-49690 adresinden 31 Temmuz 2023 tarihinde edinilmiştir.

TÜİK (2023). *Ulusal eğitim istatistikleri-2022*. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ulusal-Egitim-Istatistikleri-2022-49756 adresinden 24 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

Türkmen, F. (2002). Eğitimin ekonomik ve sosyal faydalari ve Türkiye'de eğitim ekonomik büyüme ilişkisinin araştirmasi. Ankara: DPT: Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü Yayın No:2655.

Uçkaç, A. (2010). Türkiye'de neoliberal ekonomi politikaları ve sosyo-ekonomik yansımaları. *Maliye Dergisi*, *158*, 422-430.

UN (2022a). *Promote sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment and decent work for* all. https://sdgs.un.org/goals/goal8 adresinden 1 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

UN (2022b). *End poverty in all its forms everywhere*. https://sdgs.un.org/goals/goal1 adresinden 1 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

UN (2023). Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. https://sdgs.un.org/goals/goal4 adresinden 18 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

UNDP (2010). *Human development report. The real wealth of nations: Pathways to human development*.http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/270/hdr_2010_en_complete_reprint.pdf adresinden 24 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

UNDP (2013). *Human development report, the rise of the south: Human progress in a diverse world*. http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/14/hdr2013_en_complete.pdf adresinden 07 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.

UNDP (2021). *Table 5: Gender Inequality Index.* https://hdr.undp.org/data-center/documentation-and-downloads adresinden 12 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

UNDP (2022a). *Human development report 2022*. hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22pdf_1.pdf adresinden 1 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

UNDP (2022b). *Human development insights 2022*. https://hdr.undp.org/data-center/country-insights#/ranks adresinden 21 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

UNICEF (2015). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme,* http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23d.html adresinden 26 Kasım 2015 tarihinde edinilmiştir.

Urfa Değişim (2022). https://www.urfadegisim.com/cocuklar-okul-yerine-tarlaya-gidiyor/65249/

Uysal, M., Sayılan, F., Yıldız, A., Türk, E., Türkmen, N., ve Korkmaz, N. (2016). Mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının temel eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* Vol: 49, No: 1, 183-201.

Uz, S., ve Akça, Ü. (2021). Toplumsal kökenin eğitim eşitsizliği üzerindeki etkisi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi, 4*(1), 60-78.

Ünal, I., Özsoy, S., Yılodız, A., Güngör, S., Aylar, E., ve Çankaya, D. (2010). *Eğitimde toplumsal ayrışma*. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları

Ünal, L. I. (2005a). "İktisat ideolojisi"nin yeniden üretim süreci olarak eğitim. *Ekonomik Yaklaşım, 16*(7), 35-50

Ünal, L. I. (2005b). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, *3*(11), 4-15.

Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye'nin Sisyphos miti: Eğitimde fırsat eşitliği. F. Gök (Ed.), *75. Yılda eğitim* içinde (s. 39-72). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Bilanço'98 Yayın Dizisi.

Üstün, A. (2005). Eğitimin ekonomik temelleri. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitim üzerine* içinde (s. 241-264). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Valero, A. (2021) *Education and economic growth.* CEP Discussion Papers (1764). Centre for Economic Performance, LSE, London, UK.

Van Sickle, L. (1977). Education and the Radical Critique. *Mid-American Review of Sociology*, *2*(2), 89–101. http://www.jstor.org/stable/23252579

Vinod, H. D., & Kaushik, S. K. (2007). Human capital and economic growth: Evidence from developing countries. *American Economist*, 51(1), 29-39.

Wachter, M. L., Gordon, R. A., Piore, M. J., & Hall, R. E. (1974). Primary and secondary labor markets: A critique of the dual approach. *Brookings Papers on Economic Activity*, *3,* 637–693. https://doi.org/10.2307/2534250

Wahlberg, H. J., & Bast, J. L. (2003). *Education and capitalism: How overcoming our fear from markets and economics can improve America's schools*. Stanford: Hoover Press.

Walford, G. (2013). Privatization, education and social justice: Introduction. *Oxford Review of Education*, *39*(4), 421-425.

WEF (2022). *Global gender gap report*. https://www3.weforum.org/docs/wef_gggr_2022.pdf adresinden 21 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

Weiss, A. (1995). Human capital vs. signalling: Explanations of wages. *The Journal of Economic Perspectives*, Vol: 9, Issue, 4, 133-154.

WHO (2005). *Constitution of the World Health Organization*. https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf adresinden 12 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

WIR (2022a). *Global income and wealth inequality (2021)*. https://wir2022.wid.world/chapter-1/ adresinden 1 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

WIR (2022b). *Global income inequality, GINI index (1820-2020)*. https://wir2022.wid.world/chapter-2/#:~:text=In%20effect%2C%20the%20global%20Gini,to%20the%20T10%2FB50%20ratio adresinden 1 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

WJP (2022). Turkey insights. https://worldjusticeproject.org/rule-of-law-index/country/2022/Turkey adresinden 12 Ağustos 2023 tarihinde edinilmiştir.

Woodhall, M. (1994). Eğitim ekonomisi: Toplu bir bakış (Çev. B. Burgaz ve Y. Kavak). *Eğitim ekonomisi: Seçilmiş yazılar* içinde (ss. 1-18). Ankara: Pegem, No: 14.

Woodhall, M. (1997). Human capital concepts. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education, culture, economy, society* (pp.219-223). New York: Oxford University Press.

World Bank (2022). *Gross domestic product 2022.* https://databankfiles.worldbank.org/public/ddpext_download/GDP.pdf adresinden 21 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

Wößmann, L. (2003). European "Education Production Functions": What makes a difference for student achievement in Europe?. In *Royal Economic Society Annual Conference 2004* (No. 93). Royal Economic Society.

Yalçın, A. Z., Yılmaztürk, A., ve Yıldız, F. (2023). Kamu eğitim harcamalarının gelir eşitsizliğini azaltıcı etkisi: Seçilmiş OECD ülkeleri örneği (2000-2019). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 21, Sayı: 48, 248-274.

Yalman, İ. N., Sandalcılar, A. R., ve Demirkoparan, F. (2011). Özgürlükler ve ekonomik kalkınma: Latin Amerika ve Türkiye. *Atatürk Ü. İİBF Dergisi*, 10, 431-444.

Yang, L., & McCall, B. (2014). World education finance policies and higher education access: A statistical analysis of world development indicators for 86 countries. *International Journal of Educational Development*, *35*, 25-36.

Yaqoob, S., Ayub, A., Jamal, A., & Nayab, G. I. (2022). A critical analysis of Human Capital Theory in education: Period of 1971 to 2021. *JEHR Journal of Education And Humanities Research, University of Balochistan*, *14*(2), 107-118.

Yardımcıoğlu, F. (2013). Eğitim ve sağlık ilişkisi: Panel eşbütünleşme ve panel nedensellik analizi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 1, 49-74.

Yaşar, Z., Kurt, Ö. K., Talay, F., ve Kargı, A. (2014). Bir yıllık sigarayı bırakma poliklinik sonuçlarımız: Sigara bırakmada etkili olan faktörler. *Eurasion J Pulmonol*, 16, 99-104.

Yavuz, H. V. (2022). *Beşeri sermaye teorisinin Türkiye iş gücü piyasasında geçerliliği: Bütüncül bir yaklaşım*. Türk Metal Sendikası Araştırma ve Eğitim Merkezi Yayınları – 85.

Yay, G. G. (2002). İktisadi gelişme ve demokrasi ilişkisi üzerine bir sınama. *İ. Ü. İktisat Fakültesi Mecmuası*, *52*(1), 27-54.

Yılmaz, E. (2023). Turkish Public higher education and ıts problems under the neoliberal depredation. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, *21*(1), 345-372.

Yılmaz, T. (2020). Eğitimin dışsallıkları. M. Sağır ve R. Yirci (Eds.) *Eğitim ekonomisi ve planlaması* içinde (ss: 219-249). Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, T., ve Kaya, Ç. (2015). Özelleştirmeye kurban edilen eğitim. Sözlü bildiri, VI. Eğitim Yönetimi Forumu, 5-7 Kasım, Girne.

Yolcu, H. (2011a). Hanehalkının eğitim harcamalarını etkileyen etmenler: Kuramsal bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 25, 12-35.

Yolcu, H. (2011b). Kız meslek liselerine olan bireysel eğitim istemini etkileyen etkenler: kastamonu ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, *17*(3), 453-483.

Yolcu, H., ve Bayram, A. (2016). Eğitimde teknoloji kullanımı: FATİH projesine eleştirel bakış. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(4), 2111-2143.

Yolcu, H., ve Yeşilyurt Yalçın, E. (2020). Ailelerin erken çocukluk bakımı ve eğitimi dönemi eğitim harcamaları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Vol: 16, Issue: 30, 125-154.

YÖK (2023). *Pedagojik formasyona ilişkin bilgilendirme*. https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinAciklamasi/2023/pedagojik-formasyona-yonelik-bilgilendirme.pdf adresinden 6 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.

Zoraloğlu, Y. R., Şahin, İ., ve Fırat, N. Ş. (2004). İlköğretim okullarının finansal kaynak bulmada karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerin okula etkileri. *Eğitim, Bilim ve Toplum*, Cilt: 2, Sayı: 8, 4-17.

EĞİTİM HAKKI

Prof. Dr. Ali ÜNAL
Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA

2. Baskı

Ankara
2023

EĞİTİM HAKKI

Prof. Dr. Ali ÜNAL
ORCID: 0000-0003-2967-2444
Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA
ORCID: 0000-0001-5476-0716

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47381
ISBN	: 978-605-170-694-8
e-ISBN	: 978-605-170-695-5
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Adres	: Repro Bir Matbaacılık Kağ. Rekl. Tasarım Tic. Ltd. Sti. İvedik Org. San. Bölgesi Matbaacılar Sanayi Sitesi 1514. Cad. No: 23/25 Yenimahalle / ANKARA
Tel	: 0 312 395 20 29

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

EĞİTİM HAKKI
ÜNAL, Ali - SARPKAYA, Ruhi

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2023, 2. Baskı, viii+208 sf., 13,5x21 cm

ISBN: 978-605-170-694-8
e-ISBN: 978-605-170-695-5

Eğitim Hakkı, Hukuk, Eğitim
İnsan Hakkı, Çocuk, Yarar, Eğitim Hakkı, Erişim Hakkı, İlköğretim, Parasız Eğitim, Ayrımcılık Yasağı, Engelli Ayrımcılığı, Irk, Etnik Köken, Mülteci, Nitelikli Eğitim, Saygı Hakkı, Katılım Hakkı, Onura Saygı, Oyun, Eğlence

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr
A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

İnsan hakları tarihinde en önemli belgelerden birisi, kuşkusuz Pers Kralı II. Kiros (Cyrus) tarafından M.Ö. 539'da Babil'de yazdırılmış Cyrus Silindiri'dir. II. Kiros, Silindir'de temel olarak halka can, mal, namus güvencesi verdiğini; dil, din özgürlüğü tanıdığını; kimsenin inancına karışmadığını, her türlü inanca saygı gösterdiğini; ırk ayrımcılığını ortadan kaldırdığını; yöneticilerini seçme hakkı tanıdığını; devletler arasındaki anlaşmazlıkların barışçıl yollardan çözümü için uğraştığını anlatıyor. Kiros'un bildirisi, temel olarak Babilli kölelerin serbest ve özgür olması gerektiğinden bahsettiği için, kimileri tarafından "İlk İnsan Hakları Bildirisi" olarak da kabul edilmektedir. Magna Carta, Amerika Birleşik Devletleri Bağımsızlık Bildirisi, Fransız Devrimi sonrası yayımlanan İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirisi ve en son, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi insan hakları olgusunun gelişiminde önemli kilometre taşlarıdır. Eğitim hakkı da anlam ve içeriği zaman içinde değişerek insan hakları içinde yerini almıştır. Eğitim hakkının anlam ve içeriği zaman içinde yine değişecek, güncelliği ve önemi, bugün olduğu gibi gelecekte de vurgulanacak ve tartışılacaktır.

Eğitim hakkının temel bir insan hakkı olmasının altında, insan onuru ve eğitimin insanın insanlaşma sürecindeki kritik etkisi yatar. Bu noktada eğitimin günümüzdeki işlevlerine göz atmak, eğitim hakkının öneminin anlaşılmasına yardımcı olabilir. Eğitimin insanları toplumsallaştırma, kültür aktarma, bilinçli üretim ve tüketim yapma, eş seçme, tanıdık sağlama gibi açık ve gizli işlevleri vardır. Günümüzde bir ülkede bu işlevlerin bir an için hiç gerçekleşmediğini ya da kısmen gerçekleştiğini düşünelim. Gözünüzün önüne muhtemelen Orta Çağ ya da ilkel toplulukların yaşam manzaraları gelecektir. İşte eğer eğitimi temel bir insan hakkı olarak görmezsek insanların çoğu eğitime erişemeyecek, dolayısıyla çağın koşullarına uygun olarak toplumsallaşamayacak, üretemeyecek, tüketemeyecek, kendisi olamayacak böylece başkalarına bağımlı, itaatkâr kişiler olacaklardır. Ayrıca eğitimin insanlara/ülkelere demokrasiyi, dünya barışını, işkenceye karşı çıkmayı, onurlu bir yaşamı, bireylerin kendi gizil güçlerini geliştirmeyi, eleştirel düşünebilmeyi, özgür ve bağımsız olabilmeyi de kazandırması beklenir. Tüm bunlarla birlikte insan hakları, insanın insan olmasından kaynaklanır ve insanın, başkalarını kendi çıkarlarını sağlamanın basit bir aracı olarak göremeyeceğini anlatır. Dolayısıyla başka neden

aramaya gerek kalmaksızın bir insan hakkı olarak eğitim hakkının gerekçesi aslında sadece insan olmaktır.

Eğitim hakkı, ulusal ve uluslararası hukukta tanınmış olmasına rağmen bu hakkın özü itibariyle ne anlama geldiğine ilişkin belirsizlikler bulunmaktadır. Bu kapsamda istisnasız bütün devletler eğitimi bir hak olarak kabul etmekte ancak bunu çok farklı şekillerde anlamakta ve uygulamaktadırlar. Eğitimin ve dolayısıyla eğitim hakkının ne anlama geldiğine ilişkin eğitimciler arasında da ortak bir anlayış yoktur. Eğitim hakkının evrensel bir anlamı ve bu hakla sağlanan evrensel bir tanım olmaksızın hakkın korunması ve uygulanması çok zordur. Özü itibarıyla bu kitabın yazılış gerekçesi de bu belirsizliğin ortadan kaldırılmasına katkı sağlama düşüncesidir.

Kitap, daha önce yazdığımız, "Eğitim Hukuku Herkese Nitelikli Eğitim" kitabının yalnızca eğitim hakkı konularının ele alındığı daha kısa bir halidir. Bununla birlikte eğitim hakkı kavramını, eğitim hukukunun formal yapısından bağımsız olarak ele aldığımızdan kavramı açıklamak için tabii ki önceki kitaptaki açıklamalarımıza ekleme ve çıkarmalar yaptık.

Kitabı yazarken dünyada insan hakları uygulamalarında özellikle Batı ve Kuzey ülkelerinde görece ilerleme kaydedilirken dünyanın birçok yerinde de insan hakları ihlallerinin korkunç düzeylere ulaştığını görmenin acısını yaşadık. Bu nedenle eğitim hakkının kazanılması ve yaygınlaştırılmasının, çarpan etkisi yaparak diğer insan hakları ihlallerini de ortadan kaldıracağını gördük.

Kitabın son okumalarını yapan Dr. Tahir Yılmaz, Dr. Burcu Altun ve Sadi Üreyen'e emekleri ve önerileri için teşekkür ederiz.

Daha barışçıl ve refah içinde yaşanılacak bir dünya, büyük oranda eğitim hakkının gerçekleşmesi ile olanaklı olacaktır. İyi okumalar dileriz.

Saygılarımızla
Aralık 2021

Prof. Dr. Ali ÜNAL
NEÜ Eğt. Fak.
aliunal37@hotmail.com

Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA
ADÜ Eğt. Fak.
ruhi@sarpkaya.net

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ..... **iii**

GİRİŞ 1

Eğitim, Çarpan Etkisi Yapan Bir İnsan Hakkıdır **13**
Eğitimin Bireysel Yararları 14
Eğitimin Toplumsal Yararları 18
Devletin Eğitim Hakkına İlişkin Yükümlülükleri **21**
4A Modeli 21
Devletin Yükümlülüklerinin İçeriği 23
Saygı Duyma *25*
Koruma *27*
Yerine Getirme *29*
Eğitim Hakkının Kullanılmasında Temel İlke: Çocuğun Yüksek Yararı **31**
Yüksek Yararın Değerlendirilmesi ve Belirlenmesi 33
Çocuğun Yüksek Yararının Eğitime Uygulanmasına Yönelik İlkeler . 34
Çocuğun Yüksek Yararı Değerlendirilirken Dikkate Alınacak Ögeler . 35
Çocuğun Yüksek Yararının Yaşama Geçirilmesinde Usule Dair Güvenceler 39
Eğitim Hakkına Duyarlı Eğitimin Amaçları ve İçeriği **43**
Eğitimin Amaçları 43
Eğitimin İçeriği 54
Eğitimin İçeriğinde Olması Gerekenler *55*
İçeriğin Uygulanması: Beyin Yıkama Yasağı 61

ERİŞİM HAKKI 67

Çocukluğun Tüm Aşamalarında ve Sonrasında Eğitime Erişim **69**
İlköğretim 69
Mevcut ve Erişilebilir Ortaöğretim 70
Mevcut ve Erişilebilir Meslekî ve Teknik Eğitim 72
Eşit ve Erişilebilir Yükseköğretim 74

Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması 75
Parasız Eğitim 76
Erken Çocukluk Eğitimi 80
Ayrımcılık Yasağı 82
Resmî/Hukuki Eşitlik 84
Fiilî Eşitlik 84
Dönüştürücü Eşitlik 85
Yasaklı Ayrımcılık Biçimleri 87
Doğrudan Ayrımcılık 87
Dolaylı Ayrımcılık 88
Makul Düzenlemenin Reddi 89
Taciz 90
Dolayısıyla Ayrımcılık 91
Çoklu Ayrımcılık 91
Yasaklanmış Ayrımcılık Gerekçeleri 92
Engelli Ayrımcılığı Yasağı 92
Nitelikli Eğitim 95
Öz Saygı ve Kendine Yetme 95
Okul Sisteminde Eğitim 96
Kariyer Eğitimi ve Meslekî Eğitim 96
Boş Zaman ve Kültürel Etkinlikler 97
Kapsayıcı Eğitim 98
Irk ve Etnik Köken Ayrımı Yasağı 103
Dezavantajlı ve Korunmaya Muhtaç Kişilere Ayrımcılık Yasağı 108
Çocuk İşçiliği 109
Mülteci/Göçmen Çocuklar 112
Korunmaya Muhtaç Çocuklar 117
Sokak Çocukları 117
Tutuklu ve Hükümlü/Özgürlüğünden Yoksun Çocuklar 120

NİTELİKLİ EĞİTİM HAKKI 123

Nitelikli Eğitimi Sağlamak İçin Öğrenci Düzeyinde Unsurlar 131
Nitelikli Eğitimi Sağlamak İçin Eğitim Sistemi Düzeyinde Unsurlar . 133
Nitelikli Eğitimin Unsurları 136
Nitelikli Öğretmenler 136
Nitelikli Araçlar 137
Nitelikli Öğrenme Ortamları 137
Nitelikli Öğretmenler 136
Nitelikli Araçlar 137
Nitelikli Öğrenme Ortamları 137

SAYGI HAKKI 139

Kimliğe Saygı 141
Din ve İnançlara Saygı 141
Ana Dilinin Kullanılması, Öğrenilmesi ve Öğretilmesine Saygı 147
Farklı Cinsel Yönelimlere Saygı 155
Katılım Haklarına Saygı 160
Onura Saygı 167
Okullarda Şiddet Biçimleri 169
Fiziksel ve Psikolojik Ceza 169
Cinsel ve Cinsiyet Temelli Şiddet 172
Zorbalık 174
Okullarda Şiddetin Nedenleri 177
Okulda Şiddetin Önlenmesi 178
Çocuğun Oyun, Eğlence, Kültürel ve Sanatsal Etkinliklere Katılma Hakkına Saygı 181
Çocuğun Oyun, Eğlence, Kültürel ve Sanatsal Etkinliklere Katılma Hakkının Gerçekleştirilmesindeki Güçlükler…….…….186

SONUÇ 195

DİZİN 205

G İ R İ Ş

Eğitim, günümüzde neo-liberal politikaların tüm baskılarına rağmen yine de önemli bir kamusal hizmet olarak görülmekte; devletten eğitim hakkının düzenleyicisi ve eğitimin temel finans kaynağı olması beklenmektedir.[1] Bu aşamaya gelinmesi kolay olmamıştır. Eğitim hakkı ile ilgili tarihsel süreç; eğitim standartlarını genellikle dinî değerler, politik ihtiyaçlar ve üretim sistemlerinin belirlediğini; eğitimin gerçekte bireylerin sosyal gruplarındaki rolleriyle ilgili beklentilere tabi olduğunu göstermektedir.[2] Tarihsel süreçte, devletin eğitimin temel finans kaynağı olması; bir insanın vergilerinin başka bir insanın çocuklarının okula gitmesini finanse etmek için, kamu gelirlerinin eğitim için kullanılması gerektiği fikrini kabul etmek kolay olmamıştır.[3]

Eğitimin bir insan hakkı ve kamusal bir hizmet olduğu fikrinin gelişiminin birinci dönemi, tarihin başlangıcından 1776 tarihli Amerikan ve 1789 tarihli Fransız Devrimi'ne kadar olan, hukukta temel hakların ilk defa ortaya konulduğu, insan haklarının gebelik dönemidir.[4] İkinci dönem, Amerikan ve Fransız devrimleri ile başlayıp İkinci Dünya Savaşı'na kadar devam eden dönemdir. Bu dönemde temel haklar, ilk kez bugünkü anlamda pozitif hukukta yer almaya başlamıştır. Bu dönemde, yine ilk kez, devlet özel hayatın bazı alanlarının dışında tutulmuş, kişi hakları ve siyasî haklar hukuksal olarak düzenlenmiştir. Düzenlenen bu haklar, aynı zamanda temel

---

[1] Klaus Dieter Beiter, ***The Protection of The Right to Education by International Law***, Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, *2005*, s. 21.

[2] Caetano Pimentel, The Human Right to Education: Freedom and Empowerment. **Multicultural Education**, C. 13, S. 4, ss.2-10, 2006, s. 3.

[3] A. Michael Huberman, **The Present Situation and Future Prospects**, In Mialaret, G. (Ed.), The Child's Right to Education, Paris: UNESCO, 1979, s. 57.

[4] Turgay Cin, **İnsan Hakları ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi,** İzmir: Ege Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayın No: 9, 2019, s. 152-192.

hak ve özgürlükler, diğer bir ifade ile birinci kuşak insan haklarıdır.[5]

Amerika Birleşik Devletleri Kongresi, 1776 yılında Bağımsızlık (Haklar) Bildirisi'ni onaylamıştır. Bu bildiride, insanların eşit yaratıldığı; yaratılıştan itibaren mülkiyet, mutluluk ve güvenlik arama ve bunlara erişebilme gibi vazgeçilmez birtakım haklara sahip oldukları ve devletin bu haklardan yararlanmayı sağlamakla yükümlü olduğu vurgulanmıştır. Bu bildiri, tarihsel olarak insan haklarının güvenceye alındığı ilk pozitif hukuksal metindir.[6]

1789 tarihli Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi, liberal bir yaklaşımla, insanın doğuştan bazı haklara sahip olduğunu ve bunların devlete karşı korunması gerektiği düşüncesini ortaya koymuştur. Fransız devrimcilerine göre özgürlük, eşitlik, kardeşlik ilkeleri; eğitimsiz gerçekleşmeyecektir. Bu düşünce, 1793 tarihli Fransa Anayasası'nda, "Öğrenim herkesin ihtiyacıdır. Toplum, kamu eğitiminin gelişmesine bütün gücüyle yardım etmek ve öğrenim imkânlarını bütün vatandaşlara sağlamak zorundadır." şeklinde yer almıştır. Bu Anayasa, eğitim hakkının anayasal boyutta yer aldığı ilk hukukî metindir.[7]

Amerikan ve Fransız devrimlerinin iki temel sonucu olmuştur. Birincisi, bazı insanların özel sınıflara ait olarak doğmaları (aristokrasi) nedeniyle özel haklara layık olduğu fikri reddedilmiş; yerini, tüm insanların yasalara göre eşit doğdukları ve hiçbir bireyin veya grubun özel haklara sahip olmadığını ifade eden eşitlik kavramı almıştır. İkincisi, bireyin doğal hak ve özgürlüklerinin, yaratıcının eliyle, yaratıcının yetkisi altında verildiği ve bu hakların hem doğal hem de devredilemez olduğu kabul edilmiştir.[8] Bu kabul sonrasında Batı demokrasilerinde sosyal, politik, kültürel ve ekonomik değişikliklere kaynaklık eden dört ana eğilim ortaya çıkmıştır: Ulus devletler, kentleşme ve sanayileşme, sekülerleşme ve halkın katılımı.[9]

---

[5] Turgay Cin, **a.g.e.**, s. 189.
[6] Turgay Cin, **a.g.e.**, s. 175.
[7] Yüksel Çallı, **Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı,** Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2009, s. 17.
[8] Joe Karmel, **The Right to Education: Examining its Meaning and Implications**, University of Victoria, Department of Curriculum and Instruction Unpublished PhD dissertation, 2008, s. 38.
[9] Caetano Pimentel, **a.g.e.**, s. 4.

Eğitim Hakkına Duyarlı Eğitimin Amaçları ve İçeriği

Eğitimin Amaçları

İnsanlık tarihi boyunca eğitimde en çok amaçlananlar; tarihsel akışa göre iyi asker, iyi dindar ve iyi üretici (çalışan) yetiştirmek olmuştur. Dikkat edilirse her üç amaç da itaat eden insan yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Peki, günümüzde eğitimi hak gören bir anlayışa göre eğitimin amacı ne olmalıdır? Bu sorunun yanıtını veren temel kaynak olan İnsan Hakları Evrensel Bildirisi; eğitimin bireysel olarak insan kişiliğinin tam geliştirilmesini, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeyi amaçlamasını, toplumsal olarak ise bütün uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu yerleştirmeyi ve barışı korumayı amaçlamasını öngörmektedir (Md. 26/2). Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi 13. maddesinin 1. paragrafı da İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'ne "Eğitim, insan kişiliğinin *onur anlayışını* hedeflemeli, *her kişinin özgür bir toplum içerisinde etkili bir şekilde katılımını olanaklı kılmalı*, bütün milletler, ırk ve din grupları kadar *etnik* gruplar arasındaki anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirmelidir." ifadeleriyle katkıda bulunmaktadır. Her iki uluslararası belgenin, eğitim amaçlarıyla ilgili ortak olarak vurguladıkları nokta, "Eğitim, insan kişiliğinin tam gelişmesini hedeflemelidir." ifadesidir.[146]

ÇHS ise kendisinden önce yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirisi ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'ndeki hükümleri başlangıç noktası olarak alıp eğitimin amaçlarını beş maddede daha ayrıntılı olarak açıklamıştır (md. 29/1).

(a) Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi.

Eğitimin ana hedefi; birey olarak çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin ve becerilerinin geliştirilmesidir. Bu arada her çocuğun kendine özgü özelliklere, ilgi alanlarına, becerilere ve öğrenme gerek-

[146] Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi, Eğitim Hakkı, Genel Yorum No. 13, **a.g.e**., Md. 13/2-c, Parag. 6.

sinimlerine sahip olduğunun kabul edilmesi gerekmektedir. Eğitim, ayrıca, temel yaşam becerilerinin her çocuk tarafından öğrenilmesini ve hiçbir çocuğun yaşamında karşılaşabileceği durumlarla baş edebileceği donanımı kazanmadan okuldan ayrılmamasını hedeflemelidir. Temel becerilerden kastedilen, sayısal ve sözel becerilerin ötesine geçen yaşam becerileridir. Bu tür beceriler arasında dengeli karar verebilme ve uyuşmazlıkları şiddete başvurmaksızın çözebilme becerilerinin yanı sıra, çocuklara yaşamlarında kendi tercihleri doğrultusunda yol alma imkânları sağlayan sağlıklı yaşam tarzları, olumlu sosyal ilişkiler ve sorumluluk anlayışı, eleştirel düşünme, yaratıcı yetenekler ve diğerleri yer almaktadır.[147]

Okulların aşırı derecede akademik ve rekabetçi olması, diğer bir deyişle en başta salt bilgi birikimine, rekabetin teşvikine ve çocuklar üzerine aşırı yük bindirilmesine odaklanan türde bir öğretim, çocuğun kendi becerilerini ve yeteneklerini tam olarak ve uyumlu biçimde geliştirmesine ciddi bir engel olabilir. Eğitim; çocuk dostu, esinlendirici ve motive edici özellikler taşımalıdır. Okullarda insancıl ortamlar oluşturulmalı ve çocukların kapasitelerini uygun biçimde gelişmesine olanak tanınmalıdır.[148] Bunu sağlamanın yollarından biri, geleneksel olarak okulların sorumluluğu olarak algılanan, çocukların entelektüel yeteneklerini geliştirmenin ötesine geçerek eğitimin rolünü genişletmektedir. Eğitim çocukların yaratıcılık ve gösteri sanatları, el sanatları, spor ve meslekî becerilerdeki yetenekleri de içeren yeteneklerini; temel motor koordinasyon becerilerinden yüzme, jimnastik, bisiklet ve top kontrolü gibi fiziksel yeteneklerini ve kişiliklerinin gelişimini de kapsamalıdır.[149]

(b) İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Şartı'nda benimsenen ilkelere saygının geliştirilmesi.

---

[147] Çocuk Hakları Komitesi, Genel Yorum No. 1, Eğitimin Amaçları Madde 29 (1), **a.g.e.**, Parag. 9.

[148] Çocuk Hakları Komitesi, Genel Yorum No. 1, Eğitimin Amaçları Madde 29 (1), **a.g.e.**, Parag. 12.

[149] UNICEF, **Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child**, Fully Revised Third Edition. Geneva: UNICEF, 2007, s. 441. Erişim: www.unicef.org/crc/files/ Implementation%20Handbook%203rd%20ed.pdf

ERİŞİM HAKKI

Çocukluğun Tüm Aşamalarında ve Sonrasında Eğitime Erişim

Eğitime erişim genel olarak; uygun yaşta programa kayıt ve ilerleme, düzenli katılım, ulusal başarı normlarıyla tutarlı öğrenme, öğrenmenin gerçekleşmesine izin verecek kadar güvenli bir öğrenme ortamı ve eşit olarak dağıtılan öğrenme fırsatları demektir.[220] Eğitime erişim hakkına ilişkin bu fırsatlar; tüm yaşlarda gidilebilecek bir okul ya da eğitim kurumunun varlığı ve bu eğitim kurumlarına ulaşabilmek anlamına gelir. Eğitim, devam eden, yaşam boyu süren bir süreçtir ve uluslararası sözleşmelerdeki şekliyle eğitim hakkı, eğitim düzeyine ve türüne bağlı olarak farklılaşmaktadır. Eğitim hakkı, eğitime erişim bağlamında eğitimin düzeyine ve türüne göre aşağıda açıklanmıştır.

İlköğretim

İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nden başlayarak bütün uluslararası sözleşmelerde, ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olduğu, taraf devletlerin bunu bir hak olarak uygulamak zorunda oldukları ortaya konulmuştur. Uluslararası sözleşmelerdeki ilköğretimin ücretsiz ve zorunlu olması gerektiği yönündeki kesin beklenti, ilköğretimi, diğer tüm eğitim düzeyleri ve türlerinden farklılaştırmakta, ilköğretimi öne çıkarmaktadır. İlköğretimi öne çıkaran bir başka husus da sözleşmelerin diğer kademelerdeki eğitim için ülkelere zaman verirken ücretsiz ve zorunlu ilköğretimi derhal uygulama şartı getirmesidir.[221]

---

[220] Keith M. Lewin, **Educational access, equity, and development: planning to make rights realities.** Fundamentals of Educational Planning, 98. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Paris, France, s. 29.
[221] UNESCO, Right to Education Handbook, **a.g.e.,** s. 105.

İlköğretim; genel olarak öğrencilere okuryazarlık ve aritmetik gibi temel becerileri kazandırmak ve ortaöğretime hazırlamak için temel bilgileri öğretmek, kişisel ve sosyal gelişimi sağlamak için sağlam bir temel oluşturmak üzere zorunlu olacak şekilde tasarlanmıştır.[222] Hakların temelinde özgürlükler olduğu düşünüldüğünde, herhangi bir insan hakkının, dolayısıyla da eğitim hakkının kullanılmasının zorunlu olması mantıksız gibi görünmektedir.[223] Ancak ilköğretimin zorunlu olması, ebeveynlerin veya devletin çocuğun ilköğretime başlayıp başlamaması konusunda seçim hakkının olmadığı anlamına gelmektedir.[224] Okula devam etmeyi zorunlu kılmak, çocukların okula gitmesini hiç kimsenin engellememesini garanti etmenin bir yoludur. Zorunlu eğitim, bu açıdan çocuk haklarının korunması anlamına gelir.[225] Buna, insanın gençken kendisine karşı korunması gerektiği düşüncesini de eklemek mümkündür.[226] Ayrıca zorunlu eğitim, hakkın gerçek sahibi olan çocuklar için değil; ebeveynler -ve devlet- için bağlayıcıdır. Diğer bir deyişle zorunlu eğitim, ebeveynlerin -ve devletin- çocukların eğitim hakkını gelir getirmesi ya da başka amaçlar öne sürerek tehlikeye atmasını engellemek içindir.[227]

Mevcut ve Erişilebilir Ortaöğretim

Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırmasına (ISCED) göre, ortaöğretim iki aşamadan oluşmaktadır: Alt ortaöğretim (temel eğitimin ikinci aşaması) ve üst ortaöğretim (lise). Ortaöğretimin ilk aşaması (alt ortaöğretim), tipik olarak daha konu odaklı bir programa sahip olup ilkokul üzerine kuruludur. Eğitimin amacı, genellikle hayat boyu öğrenme ve insan kaynağının gelişimi için bir temel oluşturmaktır. Eğitim sistemleri düzenli olarak bu temel üzerine daha ileri eğitim fırsatları sunmaktadır. Bazı ülkelerde, bu seviyede

---

[222] UNESCO, Right to Education Handbook, **a.g.e.,** s. 105.
[223] Tristan McCowan, **Education as a Human Right: Principles for a Universal Entitlement to Learning**, London: Bloomsbury, 2013, s. 25.
[224] Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi'nin Genel Yorumları. **Genel Yorum No. 11**. (1999). Madde 14:İlköğretime Yönelik Eylem Planları. Uyar, L. (Derleyen) (2006), Birleşmiş Milletler'de İnsan Hakları Yorumları İnsan Hakları Komitesi ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi, 1981-2006, 1. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
[225] Klaus Dieter Beiter, ***a.g.e.,*** s. 31.
[226] Klaus Dieter Beiter, ***a.g.e.,*** s. 31.
[227] Hodgson, D. (1998) **The Human Right to Education.** Dartmouth: Ashgate. Akt: Tristan McCowan, a.g.e., s. 25.

mesleki eğitim programları da uygulanmaktadır. Ortaöğretimin ikinci aşamasının (lise) amacı, yükseköğretime hazırlamak ve/veya istihdamla ilgili meslekî beceriler kazandırmaktır.[228] Alt ortaöğretim olarak tanımlanan programlar, Türkiye'de ortaokul seviyesine; üst ortaöğretim olarak tanımlanan programlar, lise seviyesine karşılık gelmekte olup ortaöğretim denilince lise düzeyinde eğitim veren kurumlar anlaşılmaktadır.

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, 13/2-b maddesinde yer alan "… ortaöğretimin çeşitli biçimlerinin, her türlü uygun yöntemle ve özellikle parasız eğitimin tedricen yaygınlaştırılması yoluyla herkes için açık ve ulaşılabilir olması sağlanacaktır." ibaresi, ortaöğretimin mevcut ve erişilebilir olması gerektiğini net şekilde ortaya koymuştur. Diğer uluslararası sözleşmeler de bu açıklamayı desteklemektedir.

Uluslararası sözleşmeler, ortaöğretimin zorunlu olmasını şart koşmamakla birlikte herkes için açıklık ve ulaşılabilirlik gibi unsurları içerecek şekilde ücretsiz olarak yaygınlaştırılmasını şart koşmaktadır. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi bu hükümlerin anlamına ilişkin değerlendirmesinin sonucunda ortaöğretimin şu özellikleri içermesi önerisini yapmıştır:[229]

- Ortaöğretim; eğitimin her düzeyi ve biçimi için geçerli olan mevcudiyet, erişilebilirlik, kabul edilebilirlik ve uygulanabilirlik gibi unsurları içermelidir;
- Ortaöğretim; temel öğrenimin tamamlanmasının yanı sıra, yaşam boyu öğrenme ve insan gelişimi konularına yönelik temellerin sağlamlaştırılmasını içermelidir;
- Başta ücretsiz eğitimin sürekli hale getirilmesi olmak üzere, uygun olan her yolla ortaöğretim herkes için genel olarak mevcut olmalı ve herkes tarafından erişilebilir olmalıdır;

Herkes için genel olarak mevcut olmak ifadesi, ilk olarak ortaöğretim görmenin öğrencinin görünen kapasitesi veya yeteneklerine bağlı olmayacağı ve ikinci olarak ortaöğretimin devlet tarafından

[228] **Avrupa Eğitim ve Öğretim Terimleri Sözlüğü**. Parag. 54, 55. Erişim: http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_05/20114503_terimler_sozlugu.pdf

[229] Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi Genel Yorum 13 Eğitim Hakkı, **a.g.e.**, Parag. 11-14.

NİTELİKLİ EĞİTİM HAKKI

İnsan hakkı olarak nitelikli eğitim kavramı, ilk kez 1960 yılında Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme'nin kabulü ile ortaya konulmuştur.[376] Sözleşme'deki 1 ve 4'üncü maddeler, ayrımcılık gözetilmeksizin herkese nitelikli eğitim sağlamanın devletin yükümlülüğü olduğunu vurgulamıştır. Nitelikli eğitim hakkı, ayrıca 2006 yılında Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'de engellilerin eğitime diğer bireylerle eşit olarak erişiminin sağlanmasının bir devlet yükümlülüğü olduğu ifadesiyle karşımıza çıkmaktadır. Çocuk Hakları Komitesi de ÇHS'nin 29 (1). maddesini nitelikli eğitime erişim hakkını vurguladığı şeklinde yorumlamaktadır.[377] Anılan sözleşme ve yorum, eğitimin nitelikli olması gerektiğini ifade etmekle birlikte, bunun bir hak olduğunu açıkça belirtmemektedir. Nitelikli eğitim almanın bir hak olduğu, UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirisi'nde,[378] "… tüm insanların kendi kültürel kimliklerine tamamen saygılı, nitelikli eğitim alma hakları vardır…" ifadesiyle ortaya konulmuştur.

Göç; kentleşme ve kültürel değişimin bir sonucu olarak toplumların artan çeşitliliği ve ulusal, bölgesel, cinsiyet, kültürel, etnik ve dinî sınıflandırmalara dayalı olarak bireysel ve grup kimliklerine artan duyarlılık, birlikte eğitime yeni talepler getirmekte bu da sistemlere ve dolayısıyla eğitimin amaçları ve işlevleriyle ilgili varsayımlara meydan okumaktadır. Eğitimin niteliğiyle ilgili konular, bu eğilimlerden ayrılamaz çünkü bu eğilimler ayrımcılık, ırkçılık ve şiddet sorunlarına neden olabilirler ve bunların okullar ve diğer öğ-

---

376 UNESCO, Right to Education Handbook, **a.g.e.**, s. 111.

377 Çocuk Hakları Komitesi, Genel Yorum No. 1, Eğitimin Amaçları Madde 29 (1), **a.g.e.**, Parag. 9.

378 UNESCO, **Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirisi**, 2 Kasım 2001, Md. 5. Erişim: https://www.unesco.org.tr/pages/180/17

renme alanları tarafından sağlanan öğrenme ortamı üzerinde büyük bir etkisi vardır. Ayrıca, eğitim niteliğindeki eşitsizlikler; çoğu kişinin doğrudan insan hakları ve diğer haklardan yararlanmasına ilişkin diğer eşitsizlikleri yansıttığı için eğitimin barış, eşitlik ve demokratik uygulamaya dayalı toplumlar inşa edebilecek pek çok araçtan biri olması beklenir.[379] Bu nedenle, nitelikli eğitim hakkı ile ilgili olarak devletlerin sorumluluğu; eğitimin biçimi ve esasını, öğrenciler ve uygun durumlarda ebeveynler için ilgili, kültürel açıdan uygun ve iyi nitelikte, dolayısıyla kabul edilebilir olmasını sağlamaktır.[380]

Devletler kabul edilebilirliği sağlamak için eğitimin azınlıklar ve yerel halklar açısından kültürel olarak uygun,[381] kızların okula gitmesini engelleyen kültürel inançları veya erken evlilik gibi kızların eğitimi üzerinde büyük etkisi olan uygulamaları ele almak anlamına gelebilecek,[382] engellilik, yoksulluk, göçmenlik vs. dezavantajlara rağmen başarılı olabilecekleri nitelikli eğitim sağlamakla yükümlüdür. Buna göre, eğitim hakkı, sadece eğitime erişim hakkı değil; aynı zamanda nitelikli bir eğitim alma hakkıdır. Eğitim, mevcut ve erişilebilir olmalı ancak aynı zamanda kabul edilebilir ve uyarlanabilir olmalıdır.[383]

Politika yapıcıların ve akademik tartışmaların odak noktasında, uzunca bir süredir eğitim süresindeki artışlar, eğitime erişim ve ortalama eğitim süresi vardır. Eğitime erişimi artırmak önemlidir ancak okullaşmanın asıl amacı, sınıfta öğrencilere beceri kazandırmak ve bilgi aktarmaktır. Bu, eğitimin sonuçlarına, eğitimin niteliğine odaklanmak anlamına gelmektedir.[384] Hak sahiplerinin nitelikli

---

[379] Mary Joy Pigozzi, "**What is the 'quality' of education**?" (A UNESCO perspective)", s. 40. İçinde Ross & Jurgens Genevois (Eds.) Cross-national studies of the quality of education: Planning their design and managing their impact. Paris: International Institute for Educational Planning, ss. 39-49, 2006.

[380] Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi, Eğitim Hakkı, Genel Yorum No. 13, **a.g.e**., Parag. 6.

[381] Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi, Eğitim Hakkı, Genel Yorum No. 13, **a.g.e.,** Parag. 50.

[382] Kate Moriarty, **a.g.e.**, s. 18.

[383] Right to Education, **Quality education,** t.y., Parag. 1. Erişim: https://www.right-to-education.org/issue-page/quality-education

[384] Max Roser, Mohamed Nagdy and Esteban Ortiz-Ospina, **Quality of Education,** Our World in Data, 2013, Parag. 1.Erişim: https://ourworldindata.org/quality-of-education

SAYGI HAKKI

Kimliğe Saygı

Eğitim hakkı kapsamında saygı hakkı; UNESCO ve UNICEF'e göre, çocukların kimliğine saygı, kendilerini ilgilendiren tüm konularda görüşlerini ifade etme haklarına saygı ve onurlarına saygı anlamlarına gelmektedir.[422] Eğitim hakkı kapsamında saygının bu içeriğine ÇHS'de yer alan, çocuğun oyun, eğlence, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma hakkını eklemek gerekir.

Çocuğun kimliği; cinsiyet, cinsel yönelim, ulusal köken, din ve inançlar, kültürel kimlik (dil) ve kişilik gibi özellikleri içerir. Çocuklar ve gençlerin kimi ihtiyaçları birbirine benzemekle birlikte, bu ihtiyaçların dile getirilmesinde bir dizi kişisel, fiziksel, sosyal ve kültürel faktör rol oynar ve çocukların gelişim halindeki yetenekleri de bu faktörler arasındadır. Çocuğun kendi kimliğini koruma hakkı, ÇHS 8. madde ile güvence altına alınmıştır; bu hakka saygı gösterilmeli, aynı hak çocuğun yüksek yararı değerlendirilirken de dikkate alınmalıdır.[423] Eldeki kitapta, uluslararası insan hakları hukuku doğrultusunda çocukların saygı gösterilmesi gereken kimlik özellikleri olarak din ve inanç, dil ve cinsel yönelim ele alınmıştır.

Din ve İnançlara Saygı

İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, hiç tartışmasız şekilde herkesin din veya inancını tek başına veya topluca ve kamuya açık veya özel olarak öğretme, uygulama, ibadet ve uyma yoluyla açıklama hakkının olduğunu ortaya koymuştur. ÇHS'de ana-baba ya da vasisinin çocuğun gelişimiyle ilgili haklarının olduğunu; Medenî ve Siyasî

---

[422] UNESCO ve UNICEF, A Human Rights-Based Approach to Education for All, **a.g.e.**, s. 35.

[423] Çocuk Hakları Komitesi, Genel Yorum No. 14, Çocuğun Yüksek Yararının Birinci Planda Dikkate Alınması Hakkı, **a.g.e.**, Parag. 55.

Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ne Ek Protokol de bu hakkın devletlere velilerin çocuklarına kendi inançlarına uygun bir dinsel ve ahlâkî eğitim verme özgürlüklerine saygı gösterme sorumluluğu yüklediğini açıkça ortaya koymuştur. Bununla birlikte sözleşmelerde yer alan saygı gösterme sorumluluğu, devletin ebeveynlerin inançları doğrultusunda eğitim vermek zorunda olduğu anlamına gelmemektedir.[424] AİHM'e göre saygının özü, eğitimde çoğulculuğun ve hoşgörünün korunması ve telkinin yasaklanmasıdır. Örneğin, Danimarka'da ebeveynlerin çocuklarına cinsel eğitim verilmesine karşı çıktıkları davada AİHM; okullarda öğretilen konuların büyük bir kısmının felsefî temellerinin olduğu veya akıl yürütme içerdiğini esas alarak ebeveynlerin, okul programının uygulanmasına, kurumsallaştırılmış öğretimin tümünün uygulanamaz hale gelmesi tehlikesine yol açacak bir şekilde karşı çıkma izni olmadığına hükmetmiştir. Mahkemeye göre, okul; eğitimi ve verdiği bilgiyi objektif, eleştirel ve çoğulcu bir biçimde aktarmakla sorumludur. Bu konuda aşılmaması gereken sınır, devletin "ebeveynlerin dinî ve felsefî kanaatlerine saygı göstermeyen nitelikte görülebilecek bir telkin amacı gütmemesidir."[425] Mahkemenin kararından, programın tespiti ve uygulanması bağlamında ortaya çıkabilecek sorunlarda, devlet çıkarlarının, ebeveynlerin bu alandaki kanaatlerinden üstün tutulabileceği anlaşılmaktadır.

AİHM'in bir başka kararına göre de ebeveynlerin inançlarına saygı gösterilmesi zorunluluğu, çocuğun eğitim alma yönündeki öncelikli hakkından sonra gelmektedir. Örneğin Mahkeme'ye göre ebeveynlerin inançlarına saygı, ebeveynlerin çocuklarının dinî nedenlerden ötürü cumartesi günleri okula gitmekten genel olarak muaf

[424] Hakan Ataman, **Eğitim Hakkı ve İnsan Hakları Eğitimi**, İzmir: İnsan Hakları Gündemi Derneği. 2008, s. 27. Erişim: http://www.ceidizleme.org/ekutuphaneresim/dosya/220_1.pdf

[425] Jim Murdoch, **Düşünce, Vicdan ve Din Özgürlüğü Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 9. Maddesinin Uygulanmasına Dair Kılavuz Kitap**, (Çev: D. Orhun), İnsan Hakları El Kitapları, Sayı 9, Strasbourg: Avrupa Konseyi İnsan Hakları ve Hukuk İşleri Genel Müdürlüğü, 2007, s.48.

S O N U Ç

Eğitim hakkının anlamını ve bağlamını saptamak için hazırlanan bu kitapta, eğitim hakkının çerçevesi; İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin 26. maddesi ekseninde, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, ÇHS, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, BM Engelli Hakları Sözleşmesi, Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi ve bu sözleşmeler doğrultusunda kurulan komitelerin yorumları kapsamında açıklanmaya çalışılmıştır.[568] Eğitim hakkı ile ilgili yaptığımız saptamalar, üç ilkede özetlenebilir:

(1) Eğitim, temel bir insan hakkıdır ve güçlendirici bir haktır. Eğitim aracılığıyla ülkeler nitelikli insan gücüne sahip olurlar ve yurttaşlarının sosyal ve ekonomik refahını, iyi olma durumlarını yükseltirler. Ülkeler nitelikli eğitim verdikleri zaman, vatandaşların eğitim hakkıyla birlikte diğer temel insan haklarının bilincinde olma ve insan haklarını savunma olasılıkları da artmakta; vatandaşlar kadın olmak, fakir olmak, kırsalda yaşamak ve çoğunluktan farklı olmak gibi dezavantajlardan daha az etkilenmektedir. Bu nedenle eğitim; yaşama, sağlık, düşünce özgürlüğü, konut dokulmazlığı hakkı gibi diğer hakların yerelde ve evrensel olarak öğrenilmesinde ve yaşama geçirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Devletler, eğitim hakkını yerine getirmek için kimseyi geride bırakmadan kapsayıcı, eşitlikçi, adaletli ve nitelikli eğitime ücretsiz şekilde eşit erişimi sağlamalıdır. Eğitim; insan kişiliğinin tam gelişimini amaçlamalı ve karşılıklı anlayışı, hoşgörüyü, dostluğu ve barışı teşvik etmelidir.

(2) Eğitim, devletin sorumluluğunda olan bir kamu malıdır. Eğitim, kapsayıcı bir kamu politikası oluşturma ve uygulama sürecini ifa eden

---

[568] UNESCO, **Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All**, Paris, UNESCO, 2016, Target, 4.1. Erişim: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

ortak bir toplumsal çabadır. Kaliteli eğitim hakkının gerçekleştirilmesinde sivil toplum, öğretmenler ve eğitimciler, özel sektör, topluluklar, aileler, gençler ve çocuklar önemli rollere sahiptir. Standartların ve normların belirlenmesinde ve düzenlenmesinde devletin rolü esastır. Çünkü çağdaş devlet anlayışında devletin varlık nedeni, yurttaşların insanca yaşayacakları koşulları oluşturmaktır. Öyleyse hiç kimsenin, bir insanı eğitim hizmetinden yoksun bırakarak sen insanca yaşayamazsın, insan olamazsın deme hakkı yoktur. Bu bağlamda devlet, okulöncesinden üniversiteye hatta yaşam boyu sürecek devasa bir eğitim örgütlemesinin planlamasını yapabilecek ve finanse edebilecek tek örgüttür. Finansmanın devlet tarafından karşılanmadığı durumlarda, nitelikli eğitimden ancak küçük bir azınlık yararlanabilir. Bu durumda toplumun büyük bir bölümü, çağın koşullarına ayak uyduramaz; yurttaşlar, gönenç içinde mutlu yaşayamazlar.

(3) Cinsiyet eşitliği, herkes için eğitim hakkıyla ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır. Cinsiyet eşitliğinin sağlanması, kız ve erkek çocukların, kadınların ve erkeklerin yalnızca eğitim döngülerine erişmelerini ve bunları tamamlamalarını değil aynı zamanda eğitimde ve eğitim yoluyla eşit olarak yetkilendirilmelerini sağlayan hak temelli bir yaklaşımı gerektirir. Dünya nüfüsunun yarısı kadınlardan yarısı erkeklerden oluşur. Bu gerçekten hareketle; insanlığın ilerlemesi, refah ve barış içinde yaşaması ancak iki cinsin de eşit ve adaletli bir biçimde eğitim almalarıyla olanaklıdır. Bu durumu en iyi, en açık şekilde Mustafa Kemal Atatürk ifade etmiştir: *Bir toplum, bir millet erkek ve kadın denilen iki cins insandan oluşmaktadır. Mümkün müdür ki bir toplumun yarısı topraklara zincirlerle bağlı kaldıkça diğer kısmı göklere yükselebilsin? Şüphe yok ilerleme adımları dediğim gibi iki cins tarafından beraber, arkadaşça atılmak ve gelişme sahalarında ve yenilikte birlikte mesafe almaları lazımdır…*

Buradaki cinsiyet eşitliği, toplumsal cinsiyet kapsamında düşünülmelidir. Bu anlamda toplumsal cinsiyet, kadınların ve erkeklerin toplumsal yaşamın her alanına (hukuksal, ekonomik, seyahat hakkı vb.) eşit katılımları demektir. Bu alanların en önemlilerinden bir tanesi de eğitimdir. Dünya çapında eğitime erişim konusunda dezavantajlı durumda olan kadınlar oldukça yol almışlardır. Ancak eğitim sonrasında işe alınmama, işte erkeklere göre düşük ücretle çalıştırılma, işyerinde yıldırmaya maruz kalma, ev işleri ve çocuk bakımı gibi kadınların eğitimlerine uygun olmayan ve yaşamalarını kısıtlayıcı sorunlar hala sürmektedir. İşte bu noktada eğitim, kadınları her alanda

Pedagojik, Sosyal, Ekonomik ve Politik Yönleriyle Eğitim

Eğitim Sosyolojisi

Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ

Genişletilmiş

2. Baskı

Ankara
2023

Pedagojik, Sosyal, Ekonomik ve Politik Yönleriyle Eğitim
Eğitim Sosyolojisi

Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ
ORCID: 0000-0002-2507-2663

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47381
ISBN : 978-605-170-886-7
e-ISBN : 978-605-170-887-4
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Adres : Repro Bir Matbaacılık Kağ. Rekl. Tasarım Tic. Ltd. Sti.
İvedik Org. San. Bölgesi Matbaacılar Sanayi Sitesi 1514. Cad.
No: 23/25 Yenimahalle / ANKARA
Tel : 0 312 395 20 29

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Pedagojik, Sosyal, Ekonomik ve Politik Yönleriyle Eğitim
Eğitim Sosyolojisi
ERKILIÇ, Turan Akman

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2023, Genişletilmiş 2. Baskı, xii+294 Sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-886-7
e-ISBN : 978-605-170-887-4

Sosyoloji
Sosyoloji, Kültür, Eğitim, Pedagoji, Toplumsal Kurum, Bilim, Sosyal Süreç, Sosyal Tabakalaşma, Sosyolojik Teoriler, Sosyal Değişim, Siyaset, İdeoloji, Demokrasi, Okul Kültürü, Kültürel Değişme, Ekonomi, Medya, Nüfus ve eğitim, Öğretmenlik Mesleği

Anı Yayıncılık
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
e-posta: info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



On yılların birikimi ve emeği olan bu çalışma

Yemeden içmeden bizleri okutmaya çalışan babamız Mahmut ERKILIÇ;

Yuvamızı toparlayan can annemiz, sokağımızın nar teyzesi Nardane YILMAZ ERKILIÇ;

Köyümüz ve büyük ailemizin ilk okuyanı örnek insan aile büyüğümüz Hulusi ERKILIÇ;
sevgili eşi, herkesin ablası, yengesi Seher ERKILIÇ;

Okutamadığımız yetenek küpü güzel insan ablamız Birsen Gülşen ERKILIÇ SEVİNDİ;

Baba gidince bizlere baba olan ağabeyim Kemal ERKILIÇ;

Anadolu'nun naçar, temiz yürekli, güzel insanı anneannemiz Hatice BAŞ;

Yufka yürekli, sakin insan büyük babamız, dedemiz Mustafa BAŞ;

Eskişehir akademide ve üniversitede bizlere el uzatan akılcı, realist ve demokratik yönetim anlayışının güzel temsilcisi rektör yardımcımız sonrasında rektörümüz
Prof. Dr. Akar ÖCAL;

Hepimizin halası, teyzesi ve anası Fatma ERKILIÇ;

Hepimizi kucaklayan, hepimizin halası Naime ERKILIÇ;

Büyük ailemizin ilk öğretmeni, naçar ellerde halk çocuklarını okutan ağabeyim
Remzi ERKILIÇ'ın

aziz hatıraları için başöğretmenimiz Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK ile garip, yoksul halk çocuklarının eğitilmesine emek veren tüm eğitim emekçilerine adanmıştır…

Yitirdiklerimize rahmet, şükran ve özlemle…

Kalanlarımıza saygıyla, dostlukla…

Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ

ÖN SÖZ

Eğitim Sosyolojisi dersi eğitim yetiştirme sistemi içinde tarihsel olarak eskilere dayanmakla birlikte kesintiler yaşayan bir derstir. Özellikle 1997 öğretmen yetiştirme yeniden yapılanma döneminde kaldırılmış olmasının ardından nihayet 2018-2019 ders yılıyla birlikte öğretmen yetiştirme programlarına tekrar konulmuştur. Uygulamalı bilim alanı olarak eğitim bilimlerinin iki ayağından birinin psikoloji diğerinin de sosyoloji olduğu yaygın görüştür. Bu nedenle Eğitim Sosyolojisi, öğretmen yetiştirmede kritik görev ve işlev yüklenen bir ders olarak betimlenebilir.

Eğitim Sosyolojisi dersleri eğitimin sosyal, politik, ekonomik, kültürel, demografik ve benzeri yönlerini inceleyen bir çalışma alanı olması nedeniyle dikkat çekmektedir. Eğitimin siyaset, ekonomi, nüfus, din ve hukuk gibi nice makro veya mikro toplumsal kurumlarla ilişkilerini inceliyor olması, **Eğitim Sosyolojisi** dersinin önemini artırmaktadır. Bu kitabın yazılmasında kuşkusuz farklı akademik gereksinimler etkili olmuş olsa da temel amaç; on yıllardır Eğitim Sosyolojisi dersini veren okuma yazma bilmeyen bir anne ile evine ekmek parası kazanan bir tarım işçisi- emekçisinin oğlunun daha güzel bir Türkiye ideali yatmaktadır. Bu kitap yazarın daha Gazi Eğitimde lisans öğrencisiyken **Yılmaz Sarıoğlu, Halide Toker, Müzehher Karzek, Nurgun Akar, Battal Arslan, Şenay Can, Hayrinüsa Köni ve Feyzi Öz** gibi yüreği yurt, insanlık ve meslek sevgisi dolu hocalarından öğrendiği ideal olmanın dışa vuruşunun bir eseridir.

Bu kitap; yazarının Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki on yılları aşan mesleki deneyiminin bitmek tükenmek bilmeyen öğretmen yetiştirme idealinin bireşiminin bir fidanıdır. **Eser fidanın büyümesi, dallanması umuduyla yitirdiğimiz aile büyüklerimizin aziz hatıralarına, öğretmen yetiştirmeye emek veren tüm eğitim emekçilerine ve başöğretmenimiz Gazi Mustafa Kemal Atatürk'e adanmıştır.**

Kitap, on üniteden oluşmakta ve benzerlerinden göreceli farklılıklar içermektedir. Eser hem araştırmacılara hem ders kitabı niteliği ile öğrencilere yardımcı olabilmesi amacıyla hazırlanmış; ülke ve dünya gerçeğinin kavratılmasına katkı vermesi için tasarlanmıştır. Bu amaçla içerikte; eğitim ve sosyolojiyle ilgili temel kavramlar, sosyolojik kuramlar, sosyal kurumlar ve eğitim kurumu ilişkileri ile öğretmenlik mesleği işlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle eserin Eğitim Sosyolojisi dersi kitabı olmaktan öte daha kapsamlı olması amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak da kitaba ***Pedagojik, Sosyal, Ekonomik ve Politik Yönleriyle Eğitim: Eğitim Sosyolojisi*** adının daha yakıştığı düşünülmüştür.

Çalışmanın üretim sürecinde emeği geçenler ve destek verenler yazmakla tükenmez desek yeridir. Bu bağlamda başta eşim **Havva BAŞ ERKILIÇ**, biricik oğlumuz **Çağan Deniz ERKILIÇ** olmak üzere destek veren tüm akrabalarıma sonsuz teşekkürler.

Her yerde yardım elini uzatan öğrencilerim, meslektaşlarım **Ali ERSOY, Eren KESİM, İnci Zeynep ÖZONAY BÖCÜK, Engin DİLBAZ, Mehmet KURÜZ, Kısmet NUR** ve **Burak KAVAK'a** ayrı ayrı şükran…

İdari ve akademik bağlamda her zaman desteklerini gördüğüm eski yeni dekanlarımız **Gül DURMUŞOĞLU KÖSE, Coşkun BAYRAK** ile **Ferhan ODABAŞI,** eski yeni başkanlarımız **Esmahan AĞAOĞLU, Baki DUY ve Ahmet AYPAY'a** teşekkürler…

Kitabın basımında emeği geçen Anı Yayıncılık yöneticisi **Özer DAŞCAN** ile birlikte tüm Anı Yayıncılık basım yayın emekçilerine teşekkür, şükran ve saygı…

Kitabın tüm okuyuculara yararlı olması umuduyla. Sağlıkla, dostlukla…

Tepebaşı/Eskişehir

Ocak 2022

Doç. Dr. Turan Akman ERKILKIÇ

İKİNCİ BASKIYA ÖN SÖZ

Birinci baskısı dijital ortamda yayınlanan ***Pedagojik, Sosyal, Ekonomik ve Politik Yönleriyle Eğitim: Eğitim Sosyolojisi*** kitabımız akademik çevreler ve öğrenciler başta olmak üzere oldukça farklı öneri ve eleştiriler aldı. Toplum olarak eleştiriden genel olarak olumsuz algılar çıkartılmakla birlikte bize yönelenlerin ağırlıklı olarak olumlu olması sevindiricidir. Eğitim alanı sorunları pedagojik gibi görülmekle birlikte özünde sosyal ekonomik, politik ve felsefi yönleriyle ayrılmaz bir bütündür. Bu açıdan bakıldığında çalışmanın alanında daha çok etki yaratacağı kanaati tarafımızca görülmektedir. Yeni yüzyılın eğitim alanındaki temel göstergelerinden birisi yüz yüze öğretimin yanı başında uzaktan farklı yöntemleriyle uygulanacağı gerçeğini göstermektedir. Okulların yüz yüze öğretime açılması basılı ders materyallerine ve ders kitabına ihtiyacının daha çok görülmesi gibi bir sonucu yaratacağı açıktır. Bu cümleden olarak hem akademisyen, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak hem de yayın yoluyla daha farklı kitlelere ulaşmayı doğru bulmamız ikinci baskının basılı bir yayın olarak yayınlanmasını tercihinde en önemli etkidir.

İlk baskıda yer alan üniteler aynen korunmuş ayrıca "Nüfus ve Eğitim" başlıklı ünite eklenmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumların hem öğrencilerinin hem de akademisyenlerin yanı başında öğretmenlerin de yararlanmasını temel alan bu kitap; bu baskıda bir eksikliğe işaret ederek sosyolojik çalışmaların ayrılmaz bir parçası olan nüfus konusu da işlenmiştir. Sosyal, ekonomik alan ve sorunlarının işlenmesi ve sorunların çözümlenmesine yönelik olarak yapılan çalışmalarda nüfusun önemli bir değişken olarak kendini göstermiş olması; nüfus ve eğitim başlıklı ünitenin eklenme zorunluluğunu ortaya çıkaran nedenlerden en temel olanıdır. Böylece hedef kitlenin eğitim sorunlarının önemli bir odağını oluşturan nüfus konusunda da daha detaylı bilgi edinilmesi ve tartışmalara yeni boyutlar eklenmesi açısından önemli görülmüştür.

Yeni baskının akademisyen, öğretmen ve öğrencilerimizle birlikte eğitimin tüm paydaşlarına yararlı olacağı ve eğitim alanımıza katkılara sağlayacağı umulmaktadır. Yeni baskıların daha nitelikli olabilmesi için sizlerin öneri, eleştiri ve katkıları beklenmektedir. Unutmamak gerekir ki birlikten güç doğar. Unutmamak gerekir ki issiz baca, kavgasız karı koca, hatasız kul olmazmış…

Sonlarken şu noktayı vurgulamak gerekliliği duymaktayım. Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün ifade ettikleri gibi "muasır medeniyete ulaşma ve aşma" ülküsünün ışığında daha güzel yarınlara ulaşabilmemizin yollarından biricik olanı nitelikli

eğitimdir. Bu noktada daha nitelikli eğitim, daha refah yarınlar ile "iyi, doğru ve güzel" yaşam için daha çok çalışmamız bir gerekliliktir diyelim üç nokta koyalım…

Tepebaşı/Eskişehir

6 Eylül 2023

Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ..... **v**

İKİNCİ BASKIYA ÖN SÖZ ..... **vii**

BİRİNCİ BÖLÜM **1**

EĞİTİM VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR **1**

EĞİTİMDE TEMEL KAVRAMLARA GİRİŞ 2
EĞİTİMİN SOSYOLOJİK BOYUTU VE KÜLTÜR 7
SOSYOLOJİK AÇIDAN FORMAL VE İNFORMAL EĞİTİM 12
SOSYOLOJİK AÇIDAN ÖĞRETME, ÖĞRENME VE ÖĞRENİM KAVRAMLARI 21
SOSYOLOJİK BİR SİSTEM OLARAK OKUL 22
SOSYOLOJİK AÇIDAN PROGRAM VE TÜRLERİ 24
PROGRAM TÜRLERİ 29
MEDYADAN OKULA 32
KAYNAKÇA 36

İKİNCİ BÖLÜM **37**

PEDAGOJİK VE SOSYOLOJİK YÖNLERİYLE EĞİTİM **37**

GİRİŞ 38
PEDAGOJİK VE SOSYOLOJİK YÖNLERİYLE EĞİTİMİN NİTELİKLERİ 38
SOSYOLOJİ VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİNDE TEMEL KAVRAMLAR 41
SOSYOLOJİK BİR SİSTEM OLARAK EĞİTİM 47
PROGRAM TÜRLERİNİN SOSYOLOJİK AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 48
OKULA SOSYOLOJİK BAKIŞ - EĞİTİM SOSYOLOJİSİ VE EĞİTİM 53
SOSYOLOJİK AÇIDAN EĞİTİMİN İŞLEVLERİNE GENEL BAKIŞ 53
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI 60
KAYNAKÇA 63

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM **65**

EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR VE TARİHSEL GELİŞİM **65**

EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE GİRİŞ 66
TOPLUMSAL KURUMLAR EĞİTİM VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİ 67
BİR TOPLUMSAL KURUM OLARAK EĞİTİMİN KENDİNE ÖZGÜ YÖNLERİ 72

BİR BİLİM ALANI OLARAK SOSYOLOJİ VE GELİŞİMİNE İLİŞKİN TEMEL BAKIŞ ... 76
SOSYOLOJİK YAKLAŞIMLAR VE EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ... 79
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI ... 87
KAYNAKÇA ... 89

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ... 91

SOSYOLOJİ VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİNDE ÖNCÜLLER ... 91

GİRİŞ ... 92
SOSYOLOJİK DÜŞÜNCENİN GELİŞİMİ DÜŞÜNÜRLERİN EĞİTİM VE SOSYOLOJİYE KATKILARI ... 92
YABANCI ÖNCÜLLER YABANCI SOSYOLOGLAR ... 96
TÜRKİYE'DE SOSYOLOJİ VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİ ÖNCÜLLERİ ... 105
MUSTAFA KEMAL ATATÜRK'ÜN EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ ... 111
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI ... 114
KAYNAKÇA ... 117

BEŞİNCİ BÖLÜM ... 121

EĞİTİMİN SOSYOLOJİK İŞLEVLERİ VE SOSYOLOJİK SÜREÇLER ... 121

GİRİŞ ... 122
SOSYAL SÜREÇLER VE EĞİTİM ... 129
SOSYAL TABAKALAŞMA ... 129
SOSYAL TABAKALAŞMA TÜRLERİ ... 135
ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ ... 137
SOSYAL DEĞİŞİM ... 137
DEĞİŞİM VE DEĞİŞİM TÜRLERİ ... 138
SOSYAL DEĞİŞİMİ ETKİLEYEN MAKRO DEĞİŞKENLER ... 139
SOSYAL DEĞİŞİM BAĞLAMINDA EĞİTİMİN İŞLEVLERİ VE ÇIKARIMLAR ... 143
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI ... 145
KAYNAKÇA ... 146

ALTINCI BÖLÜM ... 147

EĞİTİMİN SİYASAL TEMELLERİ ... 147

GİRİŞ ... 148
SİYASET VE TOPLUMSAL YAŞAM ... 149
TOPLUM YÖNETİMİ VE SİYASETE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR ... 152
SİYASET BİLİMİ AÇISINDAN HAK, HAK TÜRLERİ VE EĞİTİM HAKKI ... 157
SOSYOLOJİK YAKLAŞIMLAR AÇISINDAN SİYASET EĞİTİM İLİŞKİLERİ ... 158

MODERN DÜNYADA TOPLUM YÖNETİM BİÇİMLERİ İDEOLOJİLER VE EĞİTİM . 161
DEMOKRASİ VE EĞİTİM 165
DEMOKRASİNİN NİTELİKLERİ 166
SONUÇLAR VE TARTIŞMALAR 169
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI 171
KAYNAKÇA 173

YEDİNCİ BÖLÜM 175

KÜLTÜR, EĞİTİM VE OKUL KÜLTÜRÜ 175

GİRİŞ - KÜLTÜR VE KÜLTÜR TANIMLARI 176
KÜLTÜRÜN TEMEL NİTELİKLERİ 177
KÜLTÜRÜN ÖGELERİ 179
KÜLTÜRE İLİŞKİN KAVRAMLAR 183
KÜLTÜRÜN KURAMSAL ANALİZİ VE EĞİTİM 184
KÜLTÜR VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ 186
KÜLTÜRLEME VE EĞİTİM FELSEFESİ AÇISINDAN İRDELENMESİ 187
KÜLTÜR YÖNETİM YAKLAŞIMLARI VE KÜLTÜR DEĞİŞİM İLİŞKİSİ 189
KÜLTÜREL DEĞİŞME - NEDENLER VE EĞİTİME ETKİLERİ 191
FARKLI PARADİGMALAR AÇISINDAN VE KÜLTÜREL AÇIDAN OKUL 192
ÖRGÜT VE OKUL KÜLTÜRÜ 195
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI 200
KAYNAKÇA 202

SEKİZİNCİ BÖLÜM 205

EĞİTİMİN EKONOMİK TEMELLERİ 205

GİRİŞ 206
TEMEL KAVRAMLAR 206
ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ 208
ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ 209
ÜRETİMİN FAKTÖRLERİ (ETMENLERİ-DEĞİŞKENLERİ) VE EĞİTİM 210
ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ 212
KAPİTALİZM SOSYALİZM EKONOMİK MODEL VE EĞİTİM BOYUTLARINDA KARŞILAŞTIRILMASI 212
EKONOMİK AÇIDAN EĞİTİMİN NİTELİKLERİ 215
ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ 216
EĞİTİMİN BİREYSEL VE TOPLUMSAL GETİRİLERİ 217
EĞİTİMİN MALİYETİ 218
EĞİTİM EKONOMİ İLİŞKİLERİ 220

MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI 225
KAYNAKÇA 229

DOKUZUNCU BÖLÜM 231

EĞİTİM VE MEDYA 231

GİRİŞ 232
MEDYANIN TARİHSEL GELİŞİMİ VE EĞİTİM 235
BİR TOPLUMSAL KURUM OLARAK MEDYA 241
BİR TOPLUMSAL KURUM OLARAK MEDYANIN KENDİNE ÖZGÜ NİTELİKLERİ 241
MEDYANIN EĞİTSEL İŞLEVLERİ 243
MEDYA VE KİTLE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN EĞİTİME ETKİLERİ 246
KİTLE İLETİŞİM ARAÇLARI VE EĞİTİM-ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİNİN GETİRDİĞİ YENİLİKLER 248
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI 251
KAYNAKÇA 253

ONUNCU BÖLÜM 257

NÜFUS VE NÜFUSLA İLİŞKİLİ TEMEL KAVRAMLAR 258
NÜFUS TEORİLERİ ve EĞİTİM 259
NÜFUS ARTIŞIYLA İLGİLİ FARKLI GÖRÜŞLERİN KARŞILŞATIRILMASI 265
FARKLI BOYUTLARIYLA NÜFUS VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ 267
MEDYADAN OKULA – OKUMA PARÇASI 271
KAYNAKÇA 274

ON BİRİNCİ BÖLÜM 277

MESLEKLEŞME ÖĞRETMENLİK ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ 277

GİRİŞ 278
MESLEK VE MESLEKLEŞME KOŞULLARI 279
MESLEKLEŞME İLKELERİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER 281
BİR MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİĞİN KENDİNE ÖZGÜ YÖNLERİ 283
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN İŞGÖRÜLERİ 284
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE YETERLİKLERİ 285
ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ 287
ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ VE ÖĞRETMEN 288
MEDYADAN OKULA - OKUMA PARÇASI 290
KAYNAKÇA 292

YAZAR HAKKINDA 294

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR

AMAÇLAR

* Eğitimle ilgili temel kavramların anlamlarını bilme,
* Eğitimin kendine özgü niteliklerini kavrayabilme,
* Eğitimin sosyal, ekonomik ve politik boyutlarını kavrayabilme,
* Kültür ve eğitim ilişkilerini kavrayabilme,
* Farklı eğitim türlerini yorumlayabilme,
* Kültür ve eğitim ilişkilerini kavrayabilme,
* Sistem türleri ve ögeleri açısından eğitim süreçlerini yorumlayabilme,
* Eğitimde program türleri ve program ögelerini yorumlayabilme.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Eğitim, birey, yaşantı, süreç, davranış, kasıtlılık, istendik
Kültürleme, kasıtlı kültürleme, gelişigüzel kültürleme, zoraki kültürleme
Formal eğitim, informal eğitim, örgün eğitim, yaygın eğitim
Kültürel şok, kültürel gecikme
Öğrenme, öğrenme süreci
Öğretim, program, program türleri

EĞİTİMDE TEMEL KAVRAMLARA GİRİŞ

İlk soru, neden temel kavramları çalışıyoruz?

Eğitimle ilgili temel kavramlar adı üstünde temel nitelikler taşırlar. Bir bakıma biz eğitimci ve öğretmenler öncelikli olarak bu temel kavramlara anlam vererek anlaşırız. Örneğin bizim kültürde başımızı yukarı kaldırarak 'ıı' demek, 'hayır olmaz' anlamı taşır. Halbuki günlük konuşmalarda el, kol veya baş hareketleri farklı ülke ya da kültürlerde farklı anlamlara gelebilmektedir. Buradan hareketle temel kavramları çalışmamızın temel nedenleri şu şekilde maddeleştirilebilir:

- Eğitim alanında tüm eğitimci ve öğretmenler ile öğretmen adayları ortak dil ve kavramları aynı karşılıklarıyla kullanmaz.
- Ortak dil, anlaşmayı kolaylaştırır, sorun ve çözümlerine ilişkin ortak kültür yaratır.
- Temel kavramlar alanın tuğlalarıdır. İyi bina için iyi tuğla kullanmak gerekir.
- Çaya tadını veren demdir. Demli çay için doğru çay ve doğru demleme yöntemine ihtiyaç vardır.
- Sağlıklı yaşam için, doğru beslenme, sağlık için spor gerekir.
- Eğitimde sağlıklı iletişim için kavramların ortak anlamlarda kullanılması bir gerekliliktir.
- Doğru öğretmek için doğruyu öğrenmek gerekir…

Peki temel kavramların alanda hangi tanımlamaları nasıl bir nitelik göstermektedir?

Eğitimle ilgili kavramların tanımlanmasında genelde -kitaplar değişik olsa da- kavramlar ve tanımları benzeşiktir. Geçmişten günümüze eğitim kavramı ile ilgili çok değişik tanımlar yapılmıştır. Eğitim en genel anlamda bireyin davranış değiştirme sürecidir. Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Ertürk, 2013). Bu tanımda, önemli olan nokta eğitimin, yeni davranışı kazandırma ya da var olan davranışı değiştirmesidir. Eğitim ayrıca kasıtlı ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME ÖDEVİ

Eğitimle ilgili tanımlarını gruplamak mümkün müdür? Gruplamalar varsa hangi ölçüte göre yapılmışlardır? Farklı tanımlama gruplarından bir sentez yapınız ve arkadaşlarınızla paylaşınız.

Peki bu ne demek açmak gerekirse neler söylenebilir?

Öncelikle derslerimizin konuları var. Örneğin sosyal bilgiler dersinde Mustafa Kemal Atatürk'ün hayatı gibi… Bu ders ve konu için amaçlarımızdan biri de şöyle olsun 'Mustafa Kemal Atatürk'ün öz yaşam öyküsünü bilebilme'. Bu amaçta belirtilen Atatürk'ün öz yaşamına ilişkin bilgilerin bilinmesi istenmektedir. Bu bağlamda ifade edilen ve öğrencilerde kazanılması istenen kazanımlara **istendik** denilmektedir. **Kasıtlılık**tan amaç, sürecin amaçlı, planlı ve programlı bir etkinlik olmasıdır. Değişiklik ise süreç sonunda oluşması beklenen farklılıktır.

Peki, eğitimin tanımında geçen kavramların detaylı ve örneklerle güçlendirilerek tanımlanması bir gereklilik değil mi? Bu kavramları örnekleyerek tanımlayalım mı?

Evet! Şimdi eğitim kavramının tanımı içinde geçen ögeleri; **yaşantı, davranış, istendiklik, kasıtlılık, davranış değişikliği ve süreç** kavramlarını tanımlayalım, olanaklar ölçüsünde örnekleyelim.

Yaşantı: Davranış değişikliğinin çevre ve bilgi etkileşimi sonucunda yaşantı ürünü olması gerekir. Bireylerin **bilgiyle, birbirleriyle ve çevresiyle etkileşimini ifade etmektedir.** Bir anlamda yaparak yaşayarak öğrenme ve öğrenme sürecine aktif katılım anlamına gelir. Doğuştan getirilen davranışlar yaşantı ürünü değildir. **Yaşantı;** bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimi sonucunda bireyde kalan izidir (Demirel ve Kaya, 2017). Yaşantının iki türü vardır:

Yaşanılmış yaşantı: Bireylerin birbiriyle ve çevresiyle etkileşimini içeren etkinliklerin tümü diğer bir anlatımla bireyin etkileşim evrenini yani yaşam sürecindeki etkileşimlerin tümünü açıklar.

Kazanılmış yaşantı: Yaşantı evreninden bireyde kalıcı iz bırakan ve bireyin davranışında değişim oluşturan değişimleri içerir.

Kazanılmış yaşantı: "Öğrenme yaşantıları" olarak da ifade edilebilir. Bireyin davranışlarında değişimi istendik yönde, etkili ve verimli bir biçimde meydana getirmek için geçerli öğrenme (kazanılmış) yaşantıların seçilmesi gerekir.

Davranış değişikliği: Eğitim bir davranış değiştirme sürecidir. Davranış **değişikliğinin gözlenebilir, ölçülebilir ve değerlendirilebilir nitelikte** olması gerekir.

İstendik özellikler ile bireye kazandırılmak istenen **hedefler** ya da **kazanımlar** kastedilmektedir.

Davranış: Organizmanın gözlenen ya da gözlenmeyen örtük ya da açık etkinlikleridir. Organizmanın dışardan gözlenebilen ya da kendisince hissedilen tepki ve hareketlerinin tümüne birden davranış denir (Selçuk, 2005). **Kasıtlılık amaçlı, planlı, programlı** bir etkinliktir. Eğitim bir süreçtir. Bugün başlayıp yarın biten bir süreç değildir. Eğitim yaşam boyu, belirli ve düzenli aralıklarla gerçekleşen bir süreçtir.

Eğitim bir diğer anlamıyla kültürel değerleri bireye kazandırma süreci olarak tanımlanabilir. Yani eğitim kasıtlı bir kültürleme süreci ya da bireyi sosyalleştirme veya toplumsallaştırma süreci olarak görülebilir. Bu tür bir kültürlemede neyin, kime, ne zaman, niçin, ne yolla kazandırılacağı bellidir. Bir başka deyişle kasıtlıdır, planlıdır. Bile bile isteyerek yapılır.

Örneğin bir baba yemeklerden sonra dişini fırçalaması gerektiğini öğretmek istemektedir. Bu örnekte babanın çocuğu ile etkileşimi ve bulunduğu ortamlar **'yaşantı',** babanın çocuğa uygun davranışı amaçlı, planlı ve programlı öğretmesi **'kasıtlılık',** çocuğun uygun davranışları göstermesi **'davranış değişikliği'** olarak nitelendirilebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme* (8. Baskı). Ankara: Biliş Yayıncılık.

Aslan, C. (2019). *Sosyolojiye giriş: kavramlar ve kullanımları.* İstanbul: Sözcü Kitabevi.

Aşılıoğlu, B. (2017). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. M. Arslan Ed. *Öğretim ilke ve yöntemleri* (8. Baskı) içinde (s.1-28). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, A. H. (2018). *Yönetim Bilimi Fonksiyonlar, Teoriler, Yaklaşımlar.* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Aydıner N. (2015). Eğitim Programı ve Öğretim. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu Ed. *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.21-57). Ankara: Pegem Akademi.

Bayram, A. (2019). Eğitimle ilgili kavramlar. V. Sönmez (Ed). *Eğitim bilime giriş* (15. Baskı) içinde (s.1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çiftçi, A. (2016). *Sosyolojiye giriş.* Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

Çubukçu, Z. (2011). Eğitim Programı Tasarımı ve Geliştirilmesi. B. Duman Ed. *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. Baskı) içinde (s.56-106). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö ve Kaya, Z. (2017). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed). *Eğitim bilime giriş* (13. Baskı) içinde (s.1-18). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erden, M. (2015). *Eğitim bilimlerine giriş.* (9. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Edge Akademi.

Fidan, N. ve Erden M. (1998). *Eğitim psikolojisi okulda öğrenme öğretme.* Ankara: Alkım Yayınları.

Gelles, R. J. ve A. Levine (1995). *Sociology: An introduction.* New York: Mc Graw Inc.

Görgen, İ. (2012). Program Geliştirmede Temel Kavramlar. H. Şeker (Ed). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Ed). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s. 2-37). Ankara: Pegem Akademi.

Hill, M. Gezon, L. ve Kottak, C. (2016). Kültür. (Çev. E. Gürsoy ve diğerleri). Ankara: Nobel Yayıncılık.

İçli, G. (2016). *Sosyolojiye giriş.* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği.* (17. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Kumral, O. (2015). Temel Kavramlar. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu Ed. *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.1-20). Ankara: Pegem Akademi.

Sanderson, S. K. (1995). *Macrosociology.* New York: Harper Collins College Publishers.

Schaefer, R. T. (2003). *Sociology.* Boston: McGraw-Hill. Shepard, J. M. (1996). *Sociology.* New York: West Publishing Company.

Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme.* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Özkalp, E. (2016). *Sosyolojiye giriş.* (26. Baskı). Bursa: Ekin Yayınları.

Tolan, B. (2006). *Sosyoloji.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Varış, F. (1987). *Eğitim bilimleri eğitim bilimine giriş.* (Ed. A. Hakan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Varış, F. (1994). *Eğitime bilimine giriş.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme.* (7. Baskı). Ankara: Alkım Kitabevi.

Zanden, J. ve Vander W. (1991). *Sociology the core.* New York: McGraw-Hill Publishing Company.

İKİNCİ BÖLÜM

PEDAGOJİK VE SOSYOLOJİK YÖNLERİYLE EĞİTİM

AMAÇLAR

* Pedagojik ve sosyolojik yönleriyle eğitimin niteliklerini kavrayabilme,
* Eğitimin sosyolojik temelleriyle ilgili kavramların anlamlarını bilebilme,
* Eğitimin sosyal, ekonomik ve politik boyutlarını kavrayabilme,
* Sosyolojik açıdan eğitim program sahip olması gereken nitelikleri kavrayabilme,
* Farklı sistem türlerini ögeleri, işleyişini ve eğitimle ilişkilerini yorumlayabilme,
* Sosyolojik açıdan okulun ögeleri ve ilişkilerini yorumlayabilme,
* Sosyolojik açıdan eğitim işlevlerini kavrayabilme.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Eğitim, toplum, toplumsal yapı
Toplumsal grup, toplumsal davranış, toplumsal olgu
Benlik, statü, toplumsal rol
Değerler, norm, yaptırım, toplumsallaştırma
Sistem, alt ve üst sistem
Program, eğitim-öğretim ve ders programı
Resmi program, örtük program, ekstra program

GİRİŞ

Eğitimin davranış değiştirme ya da insan yetiştirme olarak tanımlanması, eğitimin eğitbilim yönüdür. Bununla birlikte eğitim yapma, sadece öğretim etkinliklerini sürme, ders işleme, bilgi aktarma gibi insanın eğitilmesi dışında işlevleri olduğu da bilinmektedir. Bu noktada eğitimin sosyolojik yönü ortaya çıkmaktadır.

Peki, anlaşılan eğitim pedagojik ve sosyolojik iki boyuttan mı oluşuyor?

Böylece basitçe iki kategorileştirmek eksik bir yaklaşım olmaktadır. Eğitim süreci oluşum ve etkileşimde bulunduğu değişkenler açısından daha geniş bakılması gereken bir **sosyal oluşumdur. Özcesi, eğitim çok boyutlu ve karmaşık bir süreç ve sosyal oluşumdur.** Bu süreç ve oluşumun genel özelliklerini yani pedagojik ve sosyolojik yönleriyle eğitimin niteliklerini şöyle sıralayabiliriz.

PEDAGOJİK VE SOSYOLOJİK YÖNLERİYLE EĞİTİMİN NİTELİKLERİ

Eğitim toplumsal kurumdur. Eğitim toplumun kültürün devamlılığı sağlama, kazanılması beklenen bilgi, beceri ve tutumlara sahip yetişmiş insan gücünün yetiştirilmesi ihtiyaçlarından ötürü doğar. Oluşan yeni oluşum öğrenci, öğretmen, müdür, müstahdem, usta ve çırak gibi rol ve statüler dağıtır. Ayrıca yeni oluşum yönetimi gerçekleştirmek için norm ve kurallar koyar. Örneğin okulların sınıf geçme yönetmeliği gibi. Tüm bu oluşum ve niteliklerle birlikte oluşan yeni nüve göreceli süreklilikte gösteriyorsa ki gösteriyor. İşte oluşan bu ögeye eğitim kurumu diyoruz.

Peki, eğitim neden bir toplumsal kurum olarak niteleniyor?

Çünkü toplumsal kurum olma niteliklerini gösteriyor. Neler o nitelikler? Öncelikle insanları **ortak bir amaç veya gereksinim** için bir araya toplayabiliyor mu? Cevap evet! Toplumun kültürünü aktarma, ihtiyaç duyulan mesleki elamanları yetiştirme

İkincisi **sosyal statü dağıtıp rol veriyor mu?** Evet! Öğretmen, müdür, öğrenci veli hepsinin rolleri ve statüleri var.

Üçüncüsü kurumun kendine özgü **norm, kural, gelenek ve görenekler**i var mı? Evet! Okullar ile diğer eğitim kurumlarının yasaları, yönetmelikleri, kurumsal kültürlerine göre gelenekleri görenekleri olduğu açık…

Peki okullar, üniversiteler süreklilik gösteriyor mu? Evet! O halde eğitim bir toplumsal kurumdur. Bu noktada şu konuya da dikkat etmek gerekir. Eğitim, makro düzeyde bir toplumsal kurumdur. Buna karşılık örneğin okul, dershane gibi küçük birimler ise mikro ya da dar anlamda toplumsal kurum olarak bilinmektedir.

Eğitim; ekonomik, sosyal, politik gelişme ve kalkınma ile doğrudan ilgilidir. Bu bağlamda eğitimin **sosyolojik** yönü öne çıkmaktadır. Eğitim bu bağlamda geçen tüm sosyal süreç ve kurumlarla doğrudan ve dolaylı etkileşim içindedir. Bu nitelikleriyle eğitimin politik, sosyal ve ekonomik yönü öne çıkar. Sosyolojik açıdan eğitim,

KAYNAKÇA

Arslantürk, Z. ve Amman, M. T. (2013). Sosyoloji kavramlar kurumlar süreçler teoriler. (9. Baskı). İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Avcı, N. (2007). Toplumsal değerler ve gençlik bir değerler sosyolojisi denemesi. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Aydoğan, İ ve Helvacı, M. A. (2011). *Kuram ve uygulamada eğitim bilimi.* (2. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.

Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (14). 49-68.

Başaran, İ. E. (2004). Yönetimde insan ilişkileri. (3. Baskı). Ankara: Nobel yayıncılık.

Bozkurt, V. (2015). Değişen dünyada sosyoloji temeller kavramlar kurumlar. (12. Baskı). Bursa: Ekin Basın Yayım.

Çelikkaya, H. (2014). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi pedagojik formasyon amaçlı.* (7. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Demirtaş, H. A. (2003). Sosyal Kimlik Temel Kavram ve Kuramı, Varsayımlar. http://dergiler.ankara. edu.tr/dergiler/23/665/8472.pdf (21 Eylül 2019)

Durdu, Z. (2018). Sosyolojide temel kavramlar ve kurucu fikirler. (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Çetin, H. (2001). Liberalizmin temel ilkeleri. CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. 2(1). 219-237.

Çınaroğlu, S. ve Avcı, K. (2013). Yönetim biliminde sistem yaklaşımı ve sağlık alanı özelinde bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi.* 17 (1). 83-101.

Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2015). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Editörler). *Eğitim bilimine giriş* (11. baskı) içinde (1-22). Ankara: Pegem Akademi.

Durak, Y. (2019). Androgojik ve Pedagojik Yaklaşım https://www.academia.edu/20049495/ Androgojik _ve_ Pedagojik _Yaklasim 22 Eylül 2019

Ercan, Đ., Yüksel, S., Özkaya, G., Ocakoğlu, G., Yüksel, G. & Uncu, Y. (2009). Tıp Fakültesi Örtük Program Ölçeğinin Geliştirilmesi. Cerrahpaşa Tıp Dergisi. 40(3), 81-87.

Erdoğan, T. (2019). Sosyolojinin temel kaynakları. Ç. Özdemir ve A. S. Arslangilay (Ed.), Eğitim sosyolojisi (s. 43-72) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Erkılıç, T. A. (2011). Eğitim felsefesi akımları. A. Boyacı (Ed.). *Eğitim felsefesi* içinde (49-70). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.

Eroğlu, E. (2015). Geçmişten Günümüze Sosyal Normlar. Akademik Bakış Dergisi Sayı: 50 Temmuz - Ağustos 2015 Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde "program" geliştirme.* Ankara: Meteksan.

Giddens, A. ve Sutten, P. W. (2013) *Sociology.* (7th edition). Cambridge: Polity Press.

Güçlü, M. (2019). *Eğitim felsefesi.* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güven, B. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Ş. Tan (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (2-35). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güvenç, B. (2016). İnsan ve kültür. (6. Baskı). İstanbul: Boyut.

İçli, G. (2014). Sosyolojiye giriş (6. Baskı.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kafesoğlu, İ. (2018). Türk milli kültür. (43. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Ken, B. (2005). An introduction to sociology (3rd Edition). Cambridge: Polity Press.

Kıroğlu, K. (2009). Eğitimin temel kavramları. K. Kıroğlu ve C. Elma (Editörler). *Eğitim bilimine giriş* içinde (1-17). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Koçel, T. (2018). İşletme Yöneticiliği (17. Baskı). Ankara: Beta Basım Yayım.

Macionis, J. J. (2008). *Sociology: a global introduction*. (4th Edition). Harlow: Pearson Prentice Hall

Macionis, J. J., K. Plummer. (2008). *Sociology: a global introduction. (*4th edition). Harlow: Pearson Prentice Hall.

Marşap, A. (2010). Buluşcu yönetim sisteminin geleceği yönetsel sistem. Ankara: Gazi kitabevi.

Neundorf, A. ve Smets, K. (2017). Political socialization and the nmaking of citizens.

https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935307.001.0001/oxfordhb-9780199935307-e-98 (21 Eylül 2019)

Ozankaya, Ö. (1999). *Toplumbilim.* İstanbul: Cem Yayınevi.

Özkalp, E. (2017). *Sosyolojiye giriş*. (27. Baskı). İstanbul: Ekin Yayınevi.

Özkan R. (2016). Eğitim ve Öğretim İlkeleri Eğitim Sistemlerinin Oluşmasına Etki Eden Faktörler ve Eğitimin İşlevleri. *Eğitim bilimine giriş.* (Ed. R. Özkan) içinde 33-52.

Sarıtaş, M. (2006). Eğitimin toplumsal (sosyal) temelleri. K. Keskinkılıç (Ed.) *Eğitim bilimine giriş* içinde (197-236). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özkan, R. (2016). Temel kavramlar. R. Özkan (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (1-32). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ritzer, G. (2018). Introduction sociology. (4th Edition). Los Angeles: Sage.

Sağlam, M. (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar. A. Ç. Sağlam (Ed.). Eğitim bilimine giriş içinde (1-16). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

Şimşek, H. (2011). Eğitim ve Toplumsal Değişme. *Eğitim sosyolojisi.* (Ed. A. Boyacı). İçinde 53-76. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Terzi, A.R. (2008). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Tezcan, M. (2019). *Eğitim sosyolojisi.* (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Turhan, M. (2015). *Kültür değişmeleri (sosyal psikoloji bakımından bir tetkik).* İstanbul: Altınordu Yayınları.

Watson, J. Ve Hill, A. (2012). A Dictionary of Communication and Media Studies (8th Edition). New York: Bloombury.

Wiles, J. (2008). Leading curriculum development. London: Corwin.

Yılmaz, S. ve Sarpkaya R. (2019). Eğitimin temel kavramları. A. Tanrıöğen ve R. Sarpkaya (Ed) Eğitim bilimine Giriş içinde (1-38). Ankara: Anı Yayıncılık.

http-1: http://sozluk.gov.tr/ (Erişim tarihi: 05.07.2019)

http-13: https://www.haberler.com/vehbi-koc/biyografisi/ (Erişim tarihi: 21.05.2019)

http-14: https://www.haberturk.com/vehbi-koc-un-hayati-1851771 (Erişim tarihi: 21.05.2019)

http-15: https://www.sabah.com.tr/vehbi-koc-kimdir- (Erişim tarihi: 21.05.2019)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR VE TARİHSEL GELİŞİM

AMAÇLAR

* Eğitim sosyolojisi ile ilgili temel kavramların anlamlarını tanımlayabilme,
* Eğitimin sosyolojik işlevlerini kavrayabilme,
* Eğitimle diğer toplumsal kurumların ilişkilerini yorumlayabilme,
* Sosyolojik yaklaşımların temel niteliklerini değerlendirebilme,
* Eğitimle ilgili konularını sosyolojik yaklaşımlar bağlamında yorumlayabilme.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Sosyoloji, toplum, toplumun ögeleri
Toplumsak kurumlar, makro-mikro toplumsal kurumlar, toplumsal birimler
Toplumsal kurumların işlevleri
Eğitimin kendine özgü yönleri
Pozitivist sosyoloji, yorumlayıcı sosyoloji, eleştirel sosyoloji
İşlevselci yaklaşım, çatışmacılar, sembolik etkileşimsel yaklaşım
Post-modernizm, feminizm

Eğitim Sosyolojisi genel bir ifadeyle eğitimin sosyolojik boyutunun çalışıldığı bir disiplindir. Bir bakıma eğitime sosyolojik bakışın mercek altına alındığı çalışma alanıdır. Bu açıdan Eğitim Sosyolojisi alanında eğitim gerçekleştirildiği alan yani genelde toplum özelde eğitim kurumlarının sosyolojik nitelikleri, eğitimin işlevleri öncelikli çalışma konularıdır. Diğer yandan farklı kurumlarla eğitim kurumunun ilişkileri bir başka detaylı çalışma konusudur. Eğitim Sosyolojisi alanı sosyolojinin çalışma konusu olan toplumsal gruplar, kültür, toplumsallaşma, toplumsal tabakalaşma gibi konuları eğitim bağlamında çalışmayı esas alır.

Eğitim Toplum - Toplumun Ögeleri

Eğitim, genel bir kavrayışla planlı, istendik ve kasıtlı davranış oluşturulması etkinliklerini içerir. Bir başka deyişle eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği oluşturma süreci biçiminde tanımlanır (Ertürk, 1998, s.12). Ancak öğrenme, salt okul denen formel kurumlarda oluşan etkinliklerle sınırlı değildir. Eğitim, toplumun içinde yaşam boyu süren toplumsal bir süreçtir. Bu toplumsal süreç, "Peki, toplum nedir ve bir insan topluluğunun toplum olabilmesi için hangi ögelere sahip olması gerekir?" sorusunu akla getirir. Bir topluluğun toplum olabilmesi için; öncelikle üyeler, doğal çevre, örgütlenmiş ilişkiler ve kültür ögelerine sahip olması gerekliliği vardır (Başaran, 1994, s.40). Bu anlamıyla *toplum*, üyeleri ortak amaçlar için bir araya gelmiş, doğal bir çevrede etkileşim içinde bulunan insan birlikteliği biçiminde tanımlanabilir. Bu tanımdaki temel ögelerden; *doğal çevre*, sınırları belirlenmiş bir mekan; *örgütlenmiş ilişkiler*, toplumun üyeleri arasında ilişkileri belirleyen ilkeler ve kurallara bağlı iletişim, etkileşim ve işleyiş biçimlerinin tümü; *kültür* ise, üyeler arasında oluşan gelenek, görenek, ideal, sembol, vb. ögelerden oluşan yaşam biçimi şeklinde açıklanabilir (Başaran, 1994, s.40).

Eğitim, toplumsal açık sistem yaklaşımına göre işleyen bir toplumsal kurumdur. Bu olgunun açıklanması için toplumsal kurumun tanımı ve özellikleri ile açık sistem yaklaşımı üzerinde durulmasında yarar görülmektedir. *Kurum*, günlük dilde genellikle bir topluluğa, belirli bir çevre ya da ögeye ilişkin bir işlevi yerine getiren yapılar olarak algılanmaktadır. Örneğin, aile bir kurumdur ve bu kurum "aile" denilen çevreye ilişkin neslin devamı, cinselliğin meşrulaştırılması gibi bir dizi işlevi yerine getirir. Sosyolojik anlamıyla toplumsal kurum; toplumun yapısı ve temel değerlerin korunması bakımından zorunlu sayılan, eşgüdümlü ve örgütlenmiş sürekliliği bulunan inanç, değer, gelenek ve görenek gibi davranışlar ile maddi ögelerden oluşan bütünlüktür (Ozankaya, 1994, s.181). Örneğin, din toplumsal bir kurumdur. Tanıma göre bir toplumsal kurum olarak dinin, kendine özgü gelenekleri, görenekleri, inanç ve değerleri bulunur. İbadet biçim ve biçemleri, büyüklere saygı, küçüklere sevgi gösterilmesi ve ahlaki erdemler din kurumunun içinde tanımlanır. Bunun yanı sıra tek tanrılı kimi dinlerde tanrı ile kul ve kullar arası ilişkiler gibi örgütlenmiş ilişkiler bulunmaktadır. Din, diğer yandan cami, kilise ya da kutsal mekan donanımları ile maddi ögeler de içermektedir.

KAYNAKÇA

Açba, L. (2010). *Bir çerkes prensinin harem hatıraları*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Akyüz, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi.* İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

Alıç, M. (1993). Eğitim yönetimine ilişkin temel kavramlar. *Eğitim bilimlerinde çağdaş yaklaşımlar.* Hakan, A. (Ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

AÜEBF- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. (2007). *Ziya Gökalp.* 08.10.2007 tarihinde http://education.ankara.edu.tr/- sozer/ziya.htm adresinden alınmıştır.

Aslan S. ve Yılmaz A. (2001). Modernizme Bir Başkaldırı olarak Modernizm. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2, 2.

Aydın, H. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları Ve Eğitim Felsefesi. Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 1 (1). 27-48.

Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Basımevi.

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Bilhan, S. (1986). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.

Bozkurt, Veysel. (2011). *Değişen dünyada sosyoloji*. (7. Bası). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Browne, K. (1998). *An introduction to sociology.* London: Polity Press.

BÜAE - Boğaziçi Üniversitesi Atatürk Enstitüsü. (2007b). *Prens Sabahattin.* 08. 10. 2007 tarihinde http://www.ata.boun.edu.tr/ chronology/ kim_ kimdir/prens_ sabahattin.htm adresinden alınmıştır.

BÜAE - Boğaziçi Üniversitesi Atatürk Enstitüsü. *İsmail Hakkı Baltacıoğlu.* (2007b). 08. 10. 2007 tarihinde http://www.ata.boun.edu.tr/chronology/kim_kim dir/ismayil_ hakki_ baltacioglu.htm adresinden alınmıştır.

Çelebi, N. (2007). *Sosyoloji notları.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Daft, R. L. (2003). *Management.* Australia: Thomsonsouth Western.

Dinler, Z. (2015)…..*İktisada giriş.* (21. Basım). Bursa: Ekin Basım Yayın.

Doğan, İ. (2011). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Erdem, A. R. ve Sarpkaya R. (2011). Postmodernizmin Eğitim Denetime Uygulanabilirliği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4, 73-85.

Erdemir, E. (2000). *Postmodern Yaklaşımın Yönetim ve Örgüt Yapılarına Etkileri: Modernden Postmoderne Dönüşüm Tartışmalarının Yönetim Teorisine Katkıları.* Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Eskişehir.

Ergun, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş.* Ankara: Ocak Yayınları. Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Meteksan.

Fulcher, J. ve J. Scott. (2011). Sociology. (Fourth Edition). New York: Oxford University Press.

(1999). *Sociology.* Oxford: Oxford University Press. Gelles, R. J. ve A. Levine (1995). *Sociology: An introduction.* New York: Mc Graw, Inc. Giddens, A. (2006). *Sociology.* Manchester: Polity Press. Henslin, J. M. (1996). *Essential of sociology.* Boston: Allyn and Bacon.

Güneş, F. (2010). Klasik Sosyolojide Temel Yaklaşımlar I. Sosyoloji Tarihi (Ed. Serap Suğur). içinde 38-65.

Hess, B. B., Marxon, E. W. ve P. J. Stein (1982). *Sociology.* New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Hoy, W. K. ve C. G. Miskel (2001). *Educational administration theory research and practice.* New York: McGraw-Hill Higher Education.

İçli, G. (2002). *Sosyolojiye giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık. Macionis, J. J. ve K. Plummer (1998). *Sociology a global introduction.* London: Prentice Hall Europe. Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi).* Ankara: Ütopya Yayınevi. Ozankaya, Ö. (1994). *Toplumbilim.* Ankara: Cem Yayınevi.

Kale, N. (1995). *Postmodernizm - Hermeneutik Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 28 (2), 281-292).

Kongar E. (1996). "Ziya Gökalp" Türk Toplum Bilimcileri I (Ed. E. Kongar) içinde 27-73. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kurul-Tural, N. (2002). *Eğitimin finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özgü, T. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim ekonomisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. Özkalp, E. (2005). *Sosyolojiye giriş.* Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.

(2011). Sosyolojiye Giriş. (19. Basım). Bursa: Ekin Basımevi.

Öztekin, A. (2016). *Siyaset bilimine giriş.* (10. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Popenoe, D. (1991). *Sociology.* New Jersey: Prentice Hall.

RSU- Rogers State University. (2007). *Max Weber.* 08. 10. 2007 tarihinde http://www.faculty.rsu.edu/-felwell/Theorists/Weber/Whome.htm adresinden alınmıştır.

Sanderson, S. K. (1995). *Macrosociology.* New York:

Harper Collins College Publishers. Schaefer, R. T. (2003). *Sociology.* Boston: McGraw-Hill. Shepard, J. M. (1996). *Sociology.* New York: West Publishing Company.

Suzzallo, H. (2007). Sociology and educational 08. 10. 2007 tarihinde http://www.studyplace.org/wiki/index.php/Sociology_and_Education adresinden alınmıştır.

Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tezcan, M. (2006). Eğitimin toplumsal temelleri. *Eğitim bilimine giriş.* Sönmez, V. (Ed). Ankara: Anı Yayıncılık.

(1996). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Feryal Matbaası.

(1991). *Eğitim bilimleri eğitim sosyolojisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

(2015) *Sosyolojiye giriş.* (8. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Thio, A. (1989). *Sociology: An introduction.* New York: Harper & Row Publishers.

UTOLEDO-University of TOLEDO (2007). *Educational* Zanden, J. ve W. Vander. (1991). *Sociology the core.* New York: McGraw-Hill Publishing Company.

Theory and Social Foundations. 08.10.2007 tarihinde http://utoledo.edu/education/programs Degrees/grad/doctoral/educational_theory.html adresinden alınmıştır.

Weber, Max. (1985). Protestan ahlakı ve kapitalizmin Ruhu. (Çev. Zeynep Aruoba, İstanbul: Hil Yayıncılık).

Yıldırım, Ali. Hasan. Şimşek. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (10. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Yılman, M. (2002). Eğitimin tarihsel temelleri. *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Demirel, Ö. ve Z. Kaya (Ed). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SOSYOLOJİ VE EĞİTİM SOSYOLOJİSİNDE ÖNCÜLLER

AMAÇLAR

* Sosyolojik düşüncenin gelişimindeki düşünürlerin sosyoloji ve eğitime katkılarını kavrayabilme,
* Sosyolojik düşüncenin gelişimindeki düşünürlerin sosyoloji ve eğitime etkilerini yorumlayabilme,
* Sosyoloji ve eğitim sosyolojisindeki kuramlarla ilgili kavramların anlamlarını tanımlayabilme,
* Türkiye'de sosyoloji ve eğitim sosyolojisi öncüllerinin sosyoloji ve eğitime ilişkin görülerini değerlendirebilme,
* Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitimle ilgili görüşlerini değerlendirebilme,
* Eğitimle ilgili konularını sosyolojik yaklaşım öncüllerinin görüşleri bağlamında yorumlayabilme.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Sosyolojik düşüncenin gelişimi
Sosyolojik teoriler-kuramlar yaklaşımlar
İşlevselciler, çatışmacı yaklaşım, sembolik etkileşimselciler
Feminizm, yorumsamacı yaklaşım
Auguste Comte, Emile Durkheim, Herbet Spencer, Ken Merton, Karl Marx, Saint Simon,
Mustafa Kemal Atatürk ve eğitim
Ziya Gökalp, Prens Sebahattin, Ethem Nejat,
İsmail Hakkı Tonguç, Hasan Ali Yücel, Mümtaz Turhan, Nurettin Topçu

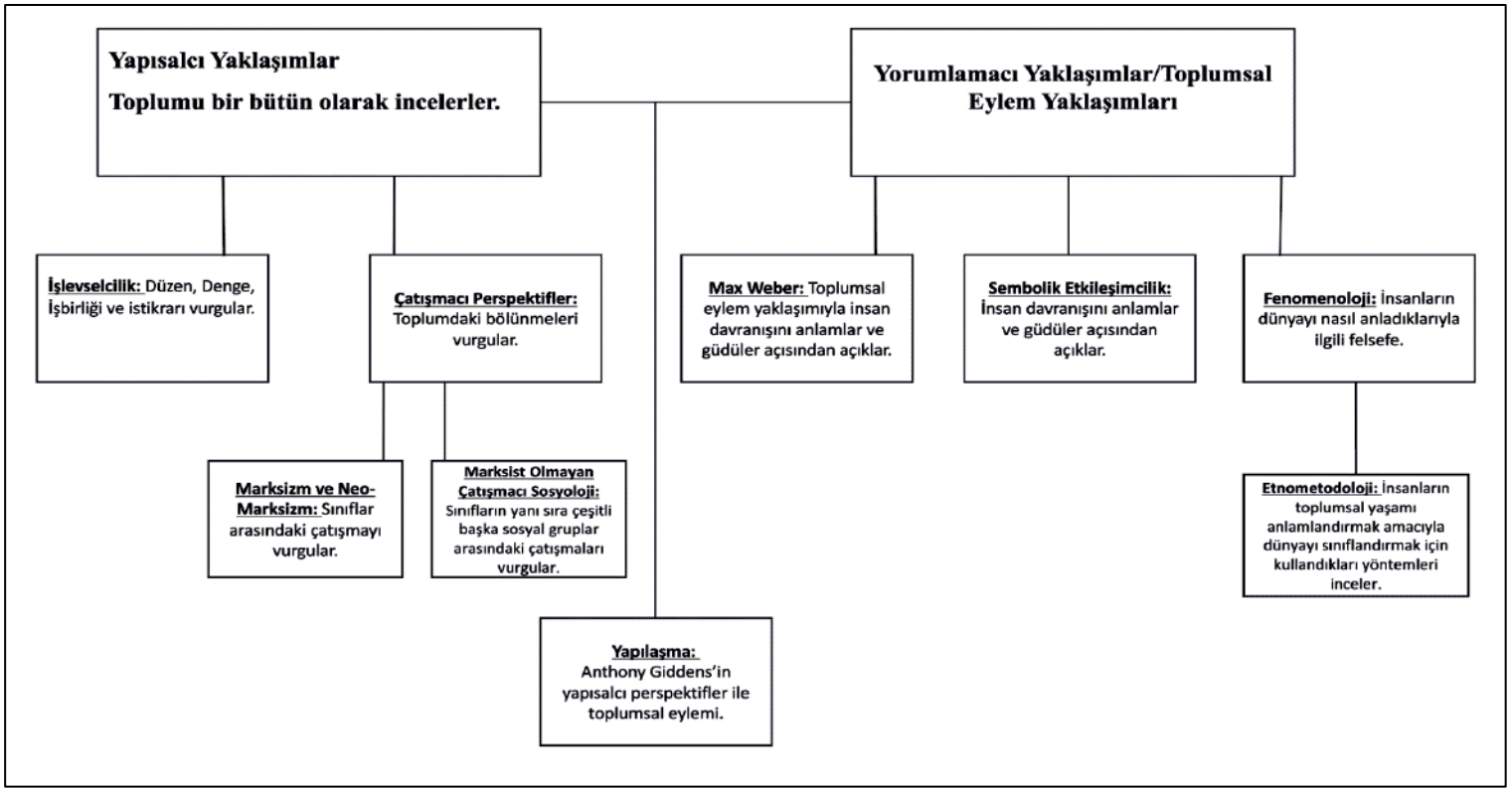
GİRİŞ

Sosyolojiye gerek bir bilim alanı olarak gerekse pratikte katkıda bulunan yabancı ve Türk sosyologları farklı gruplamak olanaklıdır. Bir farklılık ortaya konulması bakımından **sosyolojide öncüller** konusu; a) Sosyolojide yabancı öncüller ve b) Sosyolojide Türk öncüller biçiminde iki alt başlıkta toplanmıştır.

SOSYOLOJİK DÜŞÜNCENİN GELİŞİMİ DÜŞÜNÜRLERİN EĞİTİM VE SOSYOLOJİYE KATKILARI

Sosyolojik düşüncenin gelişimi çok karmaşık görülmekle birlikte belirli bir tarihsel sürece uygun detaylandırılabilir. Antik Yunan döneminden bu yana birçok düşünür, toplum hakkında görüş belirtmiş olmasına karşın bir sosyolojik bakış ya da görüş belirtenleri sosyolog öncül olarak belirlemek mümkün değildir. Ayrıca sosyolojik düşünce tarihinin daha nesnel ve anlaşılır değerlendirilmesi bakımından sosyolojik perspektifler konusunu özetleyen açıklamalara gereksinim duyulmaktadır. Felsefi olarak bakıldığında sosyolojik perspektifler; (1) yapısalcı, (2) yorumlayıcı/toplumsal eylem yaklaşımları ile Giddens'ın (3) "yapılaşma" biçiminde adlandırılan yaklaşımı biçiminde üç grupta toplanmaktadır. Yapısalcı yaklaşımlar, işlevselcilik ve çatışmacı perspektifler olarak iki gruba ayrılırken; çatışmacı yaklaşım Marxizm - Neo-Marxizm ve Marxist olmayan çatışmacı sosyoloji biçiminde iki alt öbekte incelenmektedir. Yorumlayıcı/toplumsal eylem yaklaşımları ise Max Weber, Sembolik Etkileşimselcilik, Fenomenoloji, Etnometodoloji biçimde alt başlıklarda irdelenmektedir. Giddens'ın Yapılaşma adıyla anılan perspektifi ise; yapısalcı, yorumlayıcı/toplumsal eylem yaklaşımları arasındaki farklılıkları çözümlemeye yönelik bir yaklaşım olarak görülmektedir (Macionis, 2013). Sosyolojik perspektiflerin dağılımı, öncüllerin genel görüşleri Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1 S*osyolojik perspektiflerin dağılımı ve öncüllerin genel görüşleri*



Haralambos, Michael ve Martin Holborn (1995). Sociology: Themes and Perspectives. 4. Basım. Londra: Harper Collins. (868).

Yapısal işlevsel yaklaşım, toplumu, parçaları dayanışma ve istikrar gösteren karmaşık bir sistem olarak ele alan yaklaşımdır. Bir bakıma toplumsal yapıya göreli olarak istikrarlı sosyal davranış kalıplarına işaret etmektedir. Bu yaklaşım yapının, toplumun bir bütün olarak çalışması için herhangi bir toplumsal davranış kalıbının sonuçlarını aramaktadır (Macionis). Örneğin sıradan bir selamlaşmadan dinsel ibadete oradan diploma törenine kadar tüm etkinlikler toplumun bir arada tutulmasını amaçlamaktadır.

Yapısal işlevsel yaklaşım Robert K. Merton'a (1910-2003) göre her toplumsal yaklaşımından birçok işlevi yerine getirmekle yaşam bulur. Bu bağlamda işlevler açık ve gizil (kapalı) işlevler biçiminde iki grupta toplanmaktadır (Gelles ve Levine, 1995). Örneğin mühendislik fakültesinin asıl amacı toplumun ihtiyaç duyduğu mühendis ve mimarları yetiştirmektir. Bu amaç fakültenin aslî görevi olması nedeniyle açık işlev olarak değerlendirilir. Ancak bunun yanı sıra aynı okulda okuyan öğrenciler; bir arada olma ve etkileşim kurmanın doğal bir sonucu olarak arkadaşlıklar geliştirip yuva bile kurabilirler. İşte bu örnekte de görüldüğü gibi okul "eş bulma" gibi kendine özgü aslî amaç olmayan bir duruma araç olabilmektedir ki bu durum gizil işlev olarak adlandırılmaktadır. Bununla birlikte toplumsal yapıda bütün etkileşimlerin olumlu olması mümkün değildir. Toplumun işleyişini aksatan herhangi bir toplumsal davranış kalıbı örneklerine yani olumsuz durumlara "sosyal işlev bozukluğu" denilmektedir. Örneğin borsada yüksek maaşla çalışan yöneticiler için borsada malî işler başarılı bir biçimde sürerken, kimi bankaların çökmesi ve yurttaşların paralarının batması sosyal işlev bozukluğuna bir örnektir. Bir alanda yeni bir okulun açılması "iyi" bir anlayışla başlatılmış olmasına rağmen mezunlarının iş bulamaması, sosyal işlev bozukluğuna bir başka örnektir. Sosyolojide kuramsal yaklaşımlar ve öncülleri Şekil 4.2'de verilmiştir.

KAYNAKÇA

Açba, L. (2010). *Bir çerkes prensinin harem hatıraları*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Aytaç, K. (2009). *Avrupa eğitim tarihi: genel bir bakış.* İstanbul: Doğu Batı Yayınevi

Akyüz, H. (2018). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Akyüz, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi.* İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

Alıç, M. (1993). Eğitim yönetimine ilişkin temel kavramlar. *Eğitim bilimlerinde çağdaş yaklaşımlar.* Hakan, A. (Ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

AÜEBF- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. (2007). *Ziya Gökalp.* 08.10.2007 tarihinde http://education.ankara.edu.tr/-sozer/ziya.htm adresinden alınmıştır.

Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aslan S. ve Yılmaz A. (2001). Modernizme Bir Başkaldırı olarak Modernizm. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2, 2.

Aydın, H. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları Ve Eğitim Felsefesi. Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 1 (1). 27-48.

Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Basımevi.

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Bayraktar, İ. (2013) http://www.ibrahimbayraktar.net/2013/11/sosyolojide-temel-yaklasmlar.html adresinden 10 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.

Bilhan, S. (1986). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.

Bozkurt, Veysel. (2011). *Değişen dünyada sosyoloji*. (7. Bası). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Browne, K. (1998). *An introduction to sociology.* London: Polity Press.

Budak, Ş. (2003). Atatürk'ün Eğitim Felsefesi ve Geliştirdiği Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi, Milli Eğitim Dergisi, Sayı.160.

BÜAE - Boğaziçi Üniversitesi Atatürk Enstitüsü. (2007b). *Prens Sabahattin.* 08. 10. 2007 tarihinde http://www.ata.boun.edu.tr/ chronology/ kim_ kimdir/prens_ sabahattin.htm adresinden alınmıştır.

BÜAE - Boğaziçi Üniversitesi Atatürk Enstitüsü. *İsmail Hakkı Baltacıoğlu.* (2007b). 08. 10. 2007 tarihinde http://www.ata.boun.edu.tr/chronology/kim_kim dir/ismayil_ hakki_ baltacioglu.htm adresinden alınmıştır.

Çelebi, N. (2007). *Sosyoloji notları.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Daft, R. L. (2003). *Management.* Australia: Thomsonsouth Western.

Dinler, Z. (2015) *İktisada giriş.* (21. Basım). Bursa: Ekin Basım Yayın.

Doğan, İ. (2011). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Dönmez C. (2006) Atatürk'ün Eğitimle İlgili Görü ve Uygulamalarına Toplu Bir Bakış http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/cengiz_donmez_ataturk_egitim_gorus_uygulamalar.pdf adresinden 10 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.

Erdem, A. R. ve Sarpkaya R. (2011). Postmodernizmin Eğitim Denetime Uygulanabilirliği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4, 73-85.

Erdemir, E. (2000). *Postmodern Yaklaşımın Yönetim ve Örgüt Yapılarına Etkileri: Modernden Postmoderne Dönüşüm Tartışmalarının Yönetim Teorisine Katkıları.* Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Eskişehir.

Ergun, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş.* Ankara: Ocak Yayınları. Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Meteksan.

Fulcher, J. ve J. Scott. (2011). Sociology. (Fourth Edition). New York: Oxford University Press.

(1999). *Sociology.* Oxford: Oxford University Press.

Gelles, R. J. ve A. Levine (1995). *Sociology: An introduction.* New York: Mc Graw, Inc.

Giddens, A. (2000), *Sosyoloji.* Ankara: Ayraç Yayınları.

A. (2006). *Sociology.* Manchester: Polity Press. Henslin, J. M. (1996). *Essential of sociology.* Boston: Allyn and Bacon.

Gönç - Şavran, T. (2010). "Sosyolojide İlk Dönem Gelişmeler" *Sosyoloji tarihi.* (Ed. S. Suğur) içinde (2-35). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Görgülü, D. (2020). Türkiye'de Sosyolojinin ve Eğitim Sosyolojisinin Gelişimi. *Eğitim sosyolojisi* (R. Küçükali) içinde ss.81-108. Ankara: Anı Yayıncılık.

Güneş, . (2010). Klasik Sosyolojide Temel Yaklaşımlar I. Sosyoloji Tarihi (Ed. Serap Suğur) içinde (38-65) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Haralambos, M ve M Holborn. (1995). *Sociology: Themes and perspectives*. (4. Basım). Londra: Harper Collins.

Hess, B. B., Marxon, E. W. ve P. J. Stein (1982). *Sociology.* New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Hoy, W. K. ve C. G. Miskel (2001). *Educational administration theory research and practice.* New York: McGraw-Hill Higher Education.

İçli, G. (2002). *Sosyolojiye giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Europe. Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi).* Ankara: Ütopya Yayınevi. Ozankaya, Ö. (1994). *Toplumbilim.* Ankara: Cem Yayınevi.

Kale, N. (1995). *Postmodernizm- Hermeneutik Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 28 (2), 281-292).

Kara, İ. (2013). *Nurettin Topçu hayatı ve bibliyografyası.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kenevir, F. (2010). Türkiye'de Din Sosyolojisinin Doğuşu ve Gelişimi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Din ve Felsefe Anabilim Dalı. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Kongar E. (1996). "Ziya Gökalp" Türk Toplum Bilimcileri I (Ed. E. Kongar) içinde 27-73. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kurul-Tural, N. (2002). *Eğitimin finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Macionis, J. J. ve K. Plummer (1998). *Sociology a global introduction.* London: Prentice Hall.

Özgü, T. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim ekonomisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özkalp, E. (2005). *Sosyolojiye giriş.* Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.

(2011). Sosyolojiye Giriş. (19. Basım). Bursa: Ekin Basımevi.

Özkul, M. (2009). *Mümtaz Turhan'da batılılaşma anlayışı.* Aramızdan Ayrılışının Kırkıncı Yılında Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Öztekin, A. (2016). *Siyaset bilimine giriş.* (10. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Öztürk, F. D. (2006). Prof. Dr. Mümtaz Turhan'ın Eğitim Görüşlerinin Günümüz Eğitim Sisteminde Yansımaları. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Popenoe, D. (1991). *Sociology.* New Jersey: Prentice Hall.

RSU- Rogers State University. (2007). *Max Weber.* 08. 10. 2007 tarihinde http://www.faculty.rsu.edu/-felwell/Theorists/Weber/Whome.htm adresinden alınmıştır.

Sanderson, S. K. (1995). *Macrosociology.* New York.

Harper Collins College Publishers. Schaefer, R. T. (2003). *Sociology.* Boston: McGraw-Hill. Shepard, J. M. (1996). *Sociology.* New York: West Publishing Company.

Şen, H. (2016). Nurettin Topçu'nun Türk Düşünce Sistemindeki Sıra Dışı Yeri. *Kültür dünyamızın mimarları* (Ed. Ü. Bozyer). İçinde ss.35-70. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Suzzallo, H. (2007). Sociology and educational 08. 10. 2007 tarihinde http://www.studyplace.org/wiki/index.php/Sociology_and_Education adresinden alınmıştır.

Swingewood, A. (1998). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi.* (Çev. O. Akınbay). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Tezcan, M. (2006). Eğitimin toplumsal temelleri. *Eğitim bilimine giriş.* Sönmez, V. (Ed). Ankara: Anı Yayıncılık.

(1996). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Feryal Matbaası.

(1991). *Eğitim bilimleri eğitim sosyolojisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

(2012). *Atatürk ve eğitim bilimleri.* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

(2015) *Sosyolojiye giriş.* (8. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Thio, A. (1989). *Sociology: An introduction.* New York: Harper & Row publishers.

Topses, G. ve M. D. Topses. (2014). *Toplumsal olayların bilimi toplumbilimine giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Türer, A. (2012). M. K. Atatürk'ün Eğitim ile İlgili Düşünceleri. http://www.duzceyerelhaber.com /Ali-Turer/11690-MKAtaturkun-egitim-ile-ilgili-dusunceleri adresinden 10 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.

UTOLEDO-University of TOLEDO (2007). *Educational* Zanden, J. ve W. Vander. (1991). *Sociology the core.* New York: McGraw-Hill Publishing Company.

Theory and Social Foundations. 08.10.2007 tarihinde http://utoledo.edu/education/programs Degrees/grad/doctoral/educational_theory.html adresinden alınmıştır.

Weber, Max. (1985). Protestan ahlakı ve kapitalizmin Ruhu. (Çev. Zeynep Aruoba, İstanbul: Hil Yayıncılık.)

Yıldırım, Ali. Hasan. Şimşek. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (10. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Y. (2010). *Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi.* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yılman, M. (2002). Eğitimin tarihsel temelleri. *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Demirel, Ö. ve Z. Kaya (Ed). Ankara: Pegem A Yayıncılık

BEŞİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMİN SOSYOLOJİK İŞLEVLERİ VE SOSYOLOJİK SÜREÇLER

AMAÇLAR

* Eğitimin sosyolojik boyutuna ilişkin temel kavramları anlamlarını bilebilme,
* Eğitimin psikolojik, ekonomik, politik ve sosyolojik işlevlerini kavrayabilme,
* Sosyolojik süreçlerle ilgili kavramları anlamlarını bilebilme,
* Eğitim sosyolojik süreç ilişkilerini kavrayabilme,
* Sosyolojik yaklaşımların sosyolojik süreçlere ilişkin görüşlerini değerlendirebilme,
* Eğitimle ilgili konularını sosyolojik süreçler bağlamında yorumlayabilme.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Sosyalleşme, sosyal kontrol, kültürleme
Sosyal hareketlilik, yatay-dikey sosyal hareketlilik
Tabakalaşma ve türleri
Değişim, sosyal değişim, değişim türleri

GİRİŞ

Kuşkusuz sokakta bir yurttaşa sorsak, eğitimden ne bekliyorsunuz? Cevapların türlü türlü olması olasıdır. Duruma göre niteliğin artırılması, bizim çocuklara iş bulması için gerekli olanlar öğretilmeli, eğitimin yaşama uygun olması gibi cevaplar olabilir. Kimileri ise pratikte kullanacakların öğretilmesini, kimileri din kültürü ve ahlak öğretimine önem verilmesini, hep öğretim yapılıyor bize yaşamda tutunacağımız şeyler öğretilmesini isteyeceklerdir. Kimi yurttaşlar vatana millete hayırlı evlatlar yetiştirilmesi için eğitimin milli ve manevi değerlere önem vermesini isterler. Kimileri meslek liselerinin daha nitelikli olmasını, kimileri fen ve sosyal bilimler gibi lise daha çok açılıp daha çok öğrenci almasını önerebileceklerdir. Burada daha ifade edilmeyen birçok ama çok değişik cevaplar almamız mümkündür.

Peki, konuya neden böyle bir giriş yaptık?

Konuya böyle bir giriş yapmamızın nedeni toplumun eğitimden beklentilerinin farklı olduğudur. İşte bu beklentiler bir bakıma eğitimin sosyolojik işlevlerinin neler olacağının yurttaşların dilindeki karşılıklarıdır denilebilir.

Buradan hareketle eğitimin sosyolojik işlevlerini nasıl gruplayabiliriz?

Şimdi o zaman sosyolojik işlevlere bir bakalım…

EĞİTİMİN SOSYOLOJİK İŞLEVLERİ

Eğitimin sosyolojik işlevlerini farklı gruplamak mümkündür. Genel geçer ve yaygın olanları dikkate alındığında eğitimin sosyolojik işlevlerini **sosyalleştirme (sosyalleşme), sosyal kontrol, toplumsal hareketlilik, beceri meslek kazandırma bağlamlı ekonomik işlev, demografik değişim, politik şekillendirme bilinçlenme** biçiminde beş grupta toplanabilir.

Peki, bunlardan sosyalleşme ile başlayalım. Sosyalleştirme nedir ve eğitimle ilişkisi nasıl açıklanabilir?

Sosyalleşme, toplumsallaşma olarak da bilinmektedir. Sosyalleşme bireyin toplumun bir ferdi olarak kişilik kazandırılmasıdır denilebilir. Bir bakıma sosyalleşme kişinin toplumun üyesi durumuna gelme süreci veya bir başka deyişle bireyin topluma uyum sağlamasıdır (Tezcan, 2017). Sosyalleşme sürecinde birey hem psikolojik hem de sosyal bir varlık olarak göstermesi ve **ben**in **biz**e dönüşmesi olarak da betimlenir. Bu süreçte bireyin toplumun oluşturduğu değerler, kabulleri ve normları öğrendikten sonra kişiliğinin bir parçası haline getirmesi sürecidir (Celkan, 2020).

Peki, sosyalleşme türleri hangileri ve nasıl nitelikler göstermektedirler?

Evet sosyalleşme türleri var. Sosyalleşme **birincil** sosyalleşme ve **ikincil** sosyalleşme olarak iki grupta incelenmektedir. Birincil sosyalleşme gruplarında ilişkilerin süreklilik, içtenlik ve yüz yüze ilişkiler yoğundur. Aile, akraba ve akran grupları ile okul öncesi eğitim kurumları gibi ortamlarda kendi benliğini tek yönlü geliştirdiği ortamlarda oluşur. İkincil sosyalleşme gruplarında ilişkiler daha az duygusal, daha resmi ve profesyonel hal alır. Bu gruptaki ilişkiler mesleki kurumlar, dini, siyasi kurumlarda daha çok görülür. Bir bakıma bireyin aile, akraba ve akran grupları dışındaki ilişkiler ağırlıklı olarak ikincil sosyalleşme türündedir. Doğumundan itibaren birey adım adım sosyal değerleri, inançları, norm ve kuralları öğrenip kendisinden beklenenlere uygun davranmaya çalışır ki beklentiler **sosyal ben** oluşturulmasında önemlidir (Maisonneuve, 2005).

Sosyalleşme bir bakıma kişi ile toplum arasındaki ilişkiyi ifade eder ve köprüyü kurma işlevi görür. Sosyalleşme çocukluktan başlayan sosyal, psikolojik, politik ve biyolojik yönleriyle çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Bireyin sosyalleşmesinde kalıtımla getirdiği özellikler yanında başta aile olmak üzere çok farklı sosyal, kültürel etmenler rol alır. Çocukluktan itibaren başlayan kişi üzerindeki sosyal etkiler kişiliğin sosyal tutum ve davranışların gelişmesini sağlar.

Genel olarak bakıldığında birincil ve ikincil sosyalleşme türleri sosyalleşmenin süreç ve oluşumuyla ilgili görülebilir. Bunun dışında oluşumu, oluşumdaki tavır, sosyal ortam gibi birçok değişkene bağlı sosyalleşmeler de yaşanır. Bunlar **antizipatorik, tarihi, siyasal, kısmi ile sosyal sınıf ve tabakalara göre sosyalleşmeler**dir (Ergun, 2015)

Antizipatorik, tarihi, siyasi, kısmi ile sosyal sınıf ve tabakalara göre sosyalleşmelerin tanım ve örnekleri Ergun (2015) ve Engin (2018)'den yararlanarak şu şekilde özetlenebilir.

Antizipatorik sosyalleşme, bir gruba üye olmayıp o gruba üye olma eğilimindeki bireyin o grubun beklenti, değer ve duruşuna uygun davranmayı benimsemesi öğrenmesidir. Öğrenciliğin bitişinden sonra araştırma görevlisi olan kişinin öğrenciliği döneminden farklı davranması yeni görevinin gereklerini yerine getirmesi deneyimli öğretim elemanlarına ve çalışma arkadaşlarına davranışlarını benzetmesi antizipatorik sosyalleşmeye örnek olarak verilebilir.

Tarihî sosyalleşme, insanın yaşadığı dönemin şartlarına göre duruş göstermeleri bilgi, beceri ve davranış oluşturmalarıdır. Osmanlı'dan Cumhuriyet dönemine geçişte insanların davranışlarının değişimi böylesi bir sosyalleşmenin ürünü olarak değerlendirilebilir.

Siyasal sosyalleşme, insanların yaşanılan politik sistemin ideolojisine ve hayat görüşünün çocuklar ve gençler tarafından içselleştirilmesidir. Burada bireyin pasif olması durumu kuşkusuz daha baskın bu nedenle sosyal siyasal sosyalleştirme kavramı daha yaygın… **Siyasal sosyalleştirme**, eğitim yoluyla topluma hazırlanan bireylerin tutum ve davranışlarını toplumda hâkim olan siyasal ideallerle uyumlu hale

KAYNAKÇA

Anderson, M. L. ve Taylor, H. F. (2006). *Sociology: understanding a diverse society.*(4th Edition). Australia: Thomson/Wadsworth

Bahar, H. İ. (2011). *Sosyoloji.* (4. Baskı). İstanbul: Akademik Hayat.

Bozkurt, V. (2015). *Değişen dünyada sosyoloji temeller kavramlar kurumlar.* (15. Baskı). Bursa: Ekin Basın Yayın.

Canbay Tatar, H. ve Tatar, T. (2019). Toplumsal Süreçler ve Eğitim. *Eğitim sosyolojisi.* (Ed. M. Ç. Özdemir ve A. S. Arslanglay). İçinde 143-168. Ankara: Pegem Akademi.

Celkan, H. Y. (2020). *Eğitim sosyolojisi.* (2. Baskı). Elazığ: Asos Yayınları.

Doğan, İ. (2020). *Eğitim sosyolojisi.* (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.

Engin, G. (2018). Sosyal Süreçler ve Eğitim. *Eğitim sosyolojisi.* (Ed. E. Köse ve S. Z. Genç). İçinde 140-160. Ankara: Pegem Akademi.

Ergüneş, Y. (2016). Eğitimin Sosyolojik (Toplumsal) Temelleri. *Eğitim bilimine giriş.* (10. Baskı). (Ed. N. Saylan). İçinde 91-112. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fidan, N. ve Erden, F. (1993). *Eğitime giriş.* (3. Baskı). Ankara: Meteksan.

Giddens, A. ve Sutton, P. W. (2016). *Sosyoloji.* (7. Edisyon). (Hz. S. Tüfekçioğlu; A. N. Durakbaşa ve Ş. Karapehlivan Şenel). İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Gönç, T. (2017). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme. *Sosyolojiye giriş.* İçinde 66-103. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kongar, E. (2016). *21.yüzyılda Türkiye: 2000'li yıllarda Türkiye'nin toplumsal yapısı.* (23. Baskı). Ankara: Remzi Kitabevi.

Kongar, E. (2019). *Toplumsal değişme ve Türkiye gerçeği.* (22. Baskı). İstanbul. Remzi Kitabevi.

Kumral, O. (2016). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. F. Susar Kırmızı ve N. Duban). İçinde 115-135. Ankara: Anı Yayıncılık.

Macionis, J. J. (2008). *Sociology.* (12th Edition). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

Macionis, J. J. ve Plummer, K. (2008). *Sociology: a global introduction.* (4th Edition). Harlow: Pearson Prentice.

Maisonneuve, J. (2005). Sosyal Psikoloji. (Çev. L. Aktar). Ankara: Dost Kitabevi.

Newman, D. M. (2013). *Sociology: exploring the architecture of everyday life: brief edition.* (3rd Edition). Los Angeles: Sage.

Ozankaya, Ö. (2007). *Toplumbilimi.* (11. Baskı). Ankara: Cem Yayınevi.

Özkalp, E. (2014). *Sosyolojiye giriş.* (23. Baskı). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Popeone, D. (1999). *Socology.* (11th Edition). New Jersey: Prentice Hall.

Şimşek, H. (2011). Eğitim ve Toplumsal Değişme. *Eğitim sosyolojisi.* (Ed. A. Boyacı). İçinde53-76. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş.* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tezcan, M. (2012). *Sosyolojiye giriş.* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezcan, M. (2017). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Eğitim bilimine giriş.* (14. Baskı). (Ed. V. Sönmez). İçinde 83-106. Ankara: Anı Yayıncılık.

ALTINCI BÖLÜM

EĞİTİMİN SİYASAL TEMELLERİ

AMAÇLAR

* Siyaset ile ilgili temel kavramların anlamlarını tanımlayabilme,
* Eğitimin siyasal işlevlerini kavrayabilme,
* Eğitimle ve siyaset arasındaki ilişkilerini yorumlayabilme,
* Eğitimin siyasal niteliklerini kavrayabilme,
* Eğitimin siyaset boyutuyla ilgili sorunları yorumlayabilme.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Eğitim, eğitim siyaset, güç, egemenlik, meşruiyet
Monarşi, oligarşi, demokrasi
Eğitimin siyasal açıdan nitelikleri
Hak, hukuk, negatif statü hakları, pozitif statü hakları, aktif statü hakları
Siyaset, eğitim-hukuk ilişkileri

GİRİŞ

Genelde defalarca tekrarlandığı gibi eğitim, davranış değiştirme ve insan yetiştirme olarak tanımlanır. Kuşkusuz bu tanımlama "pedagojik" bir değer ve anlam taşır. Bununla birlikte eğitimi sadece davranış değişikliği olarak varsaymak pedagojik olarak doğru ama bütünsellik bakımından eksik bir açıklamadır. Çünkü eğitim daha önceki ünitelerde de çalıştığımız gibi sosyal, hukuksal, psikolojik, ekonomik ve politik boyutlarıyla bir bütündür. Nitekim güçlü bir öğretmen kadronuz ve uygulanabilir bir programınız eğitim süreçlerinin oluşturulması için ilk bakışta yeterli gibi görülebilir. Ancak programda belirtilen amaç, hedef ya da kazanımlar ile kasıtlı ve istendik davranışların nelerin olacağı çok tartışmalı konulardır. Bu tartışmaların özünde çok farklı nedenlerinin olduğu da bilinen bir gerçekliktir. Örneğin fiziksel olarak daha nitelikli okul, eğitim teknolojisi açısından daha nitelikli sınıf eğitimin ekonomik bir boyutunun olduğunu gösterir. Ancak eğitim işleri ve uğraşısı sadece destek hizmetleri ile "iyi" bina, işlik, derslik inşa etmek ya da "iyi" eğitim teknolojisi sağlamak eğitim süreçlerini "iyi" yönetmek için gerek şarttır ama yeter şart değildir. Nitekim çevremiz, eğitim teknolojisi olanaklarından mahrum nice başarılı eğitim uygulamaları ve okul örnekleriyle doludur. Bu durumda özünde eğitimin özellikle hangi davranışların kasıtlı ve istendik olarak kazandırılacağı, tartışmalıdır. Bu tartışma, özünde sosyal, ekonomik, felsefi ve nihayetinde politik yani siyasal bir tartışmadır. Özcesi genelde eğitim sosyologları ve yönetimi ana bilim teorisyenlerince savunulan yanıyla eğitim evet bir davranış değişikliği ve insan yetiştirmedir ancak felsefi ve politik yönü bulunan bir süreçtir.

Eğitimin işlevleri doğurduğu sonuçlar açısından çok tartışmalıdır. Öncelikle işlevlere neye, kime, ne amaçla bakıldığı tartışmaların temel sorun alanıdır. Bu durum sosyal, ekonomik ve politik yönleriyle birçok tartışmayı doğasında taşır. Çünkü eğitim davranış değiştirmedir ve insan yetiştirme olarak pedagojik bir süreç olmakla birlikte sosyal, ekonomik ve politik bir süreçtir. Bu açıdan ikircikli yapı taşır. Bir bakıma bir halının iki yüzü misali zıtlar birliktedir. Bu noktada eğitim bir yandan koruyucu ve muhafazakar işlev taşırken diğer yandan değiştirici dönüştürücü bir işlev görür. Sonuç olarak da iki işlev karşılılık içinde eğitimin doğası gereği çift yönlü zıtları birlikte işletir.

Tüm uzlaşı ve birlikteliklere rağmen eğitimin işlevleri yerine getirilirken, **kimin, nerede, neden, nasıl** bir eğitim alacağı, bu süreçlerinin neden, neye göre, nasıl düzenleneceği önemli bir sorun alanıdır. Bu sorular bir bakıma kimin eğitim olanaklarından neden nasıl yaralanacağı, nelerin neden nasıl istendik ve kasıtlı davranışlar olacağı sorunu toplumun idaresi ile ilgili soru ve sorun alanlarıdır. Sorun, eğitim hizmeti sunulurken bu hizmetin kimlere nasıl, ne kadar sunulacağından ve sunan otoriteler ile sunanların yani eğitim çalışanları ile hizmetten yararlananların hukuklarının ne olacağı sorunu da özünde toplumun nasıl idare edileceği yani yönetileceği sorunudur. Bu durum sosyal, ekonomik ve felsefi boyutları bulunan siyaset, eğitim hukuku ile ilişkili karmaşık bir süreçtir. Bu bağlamda, eğitim siyasası yani politikaları şu konularla doğrudan veya dolaylı ilişkilidir. Öncelikle eğitim siyasası, eğitim programıyla nasıl bir insan yetiştirileceği konusu bakımından çok tartışılmalıdır. Siyaset eğitim örgütlerinin, eğitilenlerin, eğitim hizmetinin üretiminden sorumlu olanların,

KAYNAKÇA

Akbulut, Ö. Ö. (2009). Siyaset ve yönetim ilişkisi: kuramsal ve eleştirel bir yaklaşım. (2. Baskı). Ankara Turhan Kitabevi.

Arıbaş, K. ve Şimşek, Ü. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenliği için siyaset bilimine giriş. Konya. Çizgi Kitabevi.

Başaran, İ. E. (2004). Yönetimde insan ilişkileri. (3. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Bayram, A. K. (2016). Siyasetin Dili: Kavramlar Kurumlar. **Siyaset Bilimi (4. Baskı).** (Eds. D. Dursun ve M. Altunoğlu) içinde 28-57. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Dahl, R. A. (2010). Demokrasi üzerine. (2. Baskı.) (Çev. B. Kadıoğlu). İstanbul. Phonix.

Dumanlı Kürkçü, D. (2013). Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşmeye Yönelik Yaklaşımlar

The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication - TOJDAC April 2013 (3) (2).

http://tojdac.org/tojdac/VOLUME3-ISSUE2_files/tojdac_v03i201.pdf adresinden 16 Mart 2020 tarihinde alındı.

Dursun, D. (2018). *Siyaset bilimi.* (8. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Eagleton, T. (2015). İdeoloji. (4. Baskı). (Çev. Muttalip Özcan). Ankara: Ayrıntı Yayınları.

Erbek, Ç. (2013) Negatif Pozitif ve Aktif Statü Hakları http://www.caglarerbek.com/ 2013/01/ negatif-pozitif-ve-aktif-statu-haklar_28.html 16 Mart 2020 tarihinde alınmıştır.

Erkılıç, T. A. (2019). Toplumsal, politik ve Ekonomik Yönleriyle Eğitimin Hukuksal Temelleri. *Eğitim bilimine giriş* (Ed. V. Sönmez). (15. Baskı). içinde ss. 265-288. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökulu, G. (2019). Sembolik etkileşimci teorinin gündelik yaşam sosyolojisine katkıları. Ekev Akademi Dergisi Yıl: 23 Sayı: 80 (Güz 2019). http://www.ekevakademi.org/Makaleler/ 265021218_11%20Gokhan%20GOKULU.pdf adresinden 19 Mart 2020 tarihinde alınmıştır.

Hakyemez, Y. Ş. (2004). Mutlak monarşilerden günümüze egemenlik kavramı. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Heywood, A. (2019). Siyasi ideolojiler. (12. Baskı) (Çev. L. Köker). Ankara: BB101 Yayınları.

Kapani, M. (2017). Politika bilimine giriş. (56. Baskı). Ankara: BB101.

Karpat K. H. (2015). Türk demokrasi tarihi: Sosyal kültürel ekonomik temeller. İstanbul: Timaş Yayınları.

Kışlalı, A. (2016). Siyaset bilimi. (17. Baskı). Ankara: İmge Yayınevi.

Macionis, J. J. (1997). Sociology (6th Edition). London: Prentice Hall International.

Özbek, S. (2011). İdeoloji kuramları. İstabul: Notus.

Özbudun, E. (2015). Anayasacılık ve demokrasi. (2. baskı). İstanbul. Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Öztekin, A. (2018). *Siyaset bilimine giriş.* (11. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Parlak, İ. (2005). Kemalist ideolojide eğitim. Erken cumhuriyet dönemi tarih ve yurt bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme. Ankara: Turhan Kitabevi.

Reich, (2019). What does oligarchy mean? https://prospect.org/economy/oligarchy-mean/ adresinden 18.3.2020 tarihinde alınmıştır.

Söğütlü, İ. (2012). "Bir örgütlü iktidar olarak devlet ve Siyasal Sistemler" Siyaset Bilimi (Eds. D. Dursun ve M. Altunoğlu) içinde 58-89. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Timur, T. (2016). Mutlak monarşi ve Fransız Devrimi. İstanbul: Yordam Kitap.

Tolbert, P. P. (2010). Robert Michels and the Iron Law of Oligarchy. https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1404&context=articles. 21 3. 2020 tarihinde alınmıştır.

Uygun, O. (2017). Demokrasi tarihsel, siyasal ve felsefi boyutlar. (3. Baskı). İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

Yayla, A. (2017). *Siyaset bilimi.* (5. Baskı). Ankara: Adres Yayınları.

YEDİNCİ BÖLÜM

KÜLTÜR, EĞİTİM VE OKUL KÜLTÜRÜ

AMAÇLAR

* Kültürle ilgili temel kavramların anlamlarını tanımlayabilme,
* Kültürün temel niteliklerini kavrayabilme,
* Kültürün ögelerini bilebilecek ve yorumlayabilme,
* Farklı sosyolojik yaklaşımlar açısından kültürü yorumlayabilme,
* Kültür ve eğitim ilişkilerini kavrayabilme,
* Eğitim felsefeleri bağlamında kültürleme süreçlerini yorumlayabilme,
* Farklı paradigmalar açısından kültürel açıdan okulu yorumlayabilme,
* Eğitsel açıdan kültürün işlevlerini bilebilecek,
* Örgütsel kültürün ögelerini kavrayabilme,
* Örgütsel kültürün ögeleri açısından eğitim örgütlerini kavrayabilme.

ANAHTAR KAVRAMLAR

* Kültür, alt kültür, üst kültür
* Örgütsel kültür, maddi kültür, manevi kültür
* Yüksek kültür ve popüler kültür, ideal ve gerçek kültür
* Etnosentrizm ve kültürel görelik
* Örgütsel kültür
* Semboller, normlar, seremoniler, kahramanlar, dil, tarih, değerler
* Kültür eğitim ilişkileri

GİRİŞ - KÜLTÜR VE KÜLTÜR TANIMLARI

Günlük dilde ve akademik dünyada kültür kavramları farklı anlamlarda kullanılır. Genelde kültürlü deyince çok bilen diğerlerine göre daha modern yaşamı bulunan kişiler anımsanır. Yine günlük sıradan yaşamda kültür; yaşam biçimi, gelenekler, görenekler, tavırlar, davranışlar çağrıştırır. Buna karşılık akademik bilimsel bağlamda kültür, kuşkusuz yer yer benzer içeriğe sahip olmakla birlikte daha özgün bir tanımlamayı içerir. Açık seçik bir tanım yapılmadığına ilişkin görüşler olmakla birlikte kuşkusuz bir tanımlama yapmak da bir gerekliliktir. Daha anlaşır kılmak adına bir kültür tanımı yapılmadan önce kültür kavramının tarihsel gelişimi ve farklı bağlamlarda ne anlam taşıdığının ortaya konulması daha doğru bir yaklaşımdır.

Günlük dilde kültür çok kapsamlı bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Eğitimden tarıma; endüstriden edebiyata sinemadan mutfağa kadar çok geniş bir alana yayılmaktadır. Örneğin falanca bölgenin tarım kültürü derken anılan bölgede tarımın nasıl yapıldığını, neler ekilip biçildiği; tarımın hangi niteliklere sahip olduğu anlatılmak istenmektedir. Örneğin Antep'te mutfak kültürü zengindir deyiminde Antep'te hem değişik yemekler yapıldığı hem de bir bakıma lezzetli bir damak tadı zenginliği bulunduğu anlamı taşımaktadır. Bu açıdan kültür ile bir toplumsal kesimde bir alana özgü "yapıp, etmeler ve davranışlar" bütününden söz edilmektedir.

Kültür bir yaşam tasarımı olarak insanların davranışlarını koordine eden ortak anlayıştır: Her canlı doğduktan sonra beslenme, yaşama, üreme ve yaşamını sürdürme arzusundadır. Bu bağlamda insanoğlu üreme, yaşama ve yaşamını sürdürmeye yönelik ortaya koyduğu davranışlar bir bütünlük oluşturur ki bunun akademik dilde karşılığı kültürdür. Bu durumda da görüldüğü gibi insanoğlunun yarata geldiği bütün yani kültürün bir "öğrenme" ürünü olmasıdır. Hayvanların içgüdüsel davranımlarına karşılık; insanlar ilkin kimi içgüdüsel davranışlarda bulunsa da sonraları öğrenmelere dayalı koordineli kasıtlı ve istendik öğretilmiş ya da öğrenilmiş davranışlar gösterir. Bu açıdan bakıldığında bir bakıma kültür kazandırılan davranış bütünüdür. Buna sosyoloji ve eğitim biliminde toplumsallaştırma denilmektedir. İnsanın topluma bağımlı olarak davranışlar kazandırılması toplumsallaşma bir bakıma ortak anlayışları yani toplum kültürünün edinimi ve yaşam tasarımı demektir (Bozkurt, 2011).

Kültür bir toplumun bilgi, inanç, sanat, etik, hukuk, yönetimine ilişkin ortak yaşam biçimidir: İnsan yaşamda bazı değer, inanç ve sosyal ilişkileri öğrenerek toplumsal varlık haline gelir. En basit anlamda kültürün bir başka işlevi insanların çevreye bağlı olarak ne yapıp yapmayacaklarının, nelerin doğru nelerin yanlış olduğunun öğretilmesidir. Örneğin bizler kedi ve köpek eti yemeyiz. Hâlbuki ki bazı kültürlerde bu etler çok değerlidir. Örneğin nasıl giyineceğimiz cinsiyete bağlı olarak nerelerin kapalı olacağı toplumdan topluma bazı farklılıklar gösterir. Kültür bir bakıma yaşama dair konulmuş kurallardır (Özkalp, 2014).

Kültür ulusal; medeniyet uluslararası özelliğe sahiptir: Bu görüş tartışmalı olmakla birlikte sosyoloji alanında çokça kabul görmektedir. Özellikle Türk ulusal yazınında Ziya Gökalp ve izleyicilerinin ortak görüşü olarak belirmektedir. Ziya Gökalp

KAYNAKÇA

Alakuş, A. O. (2004). "Kültür Kavramı Tanımlamalarına İlişkin Bir Analiz". http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/alakus.htm adresinden 1.12.2016 tarihinde alınmıştır.

Aşan Ö. ve Aydın E. M. (2006). Ö*rgütsel davranış.* İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım

Aybay, R. ve Aybay A. (1995). *Hukuka giriş.* İstanbul: Aybay Yayınları.

Bilhan, S. (1986). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.

Boovee, C. L.; J. V. Thill.; M. B. Wond ve G. P. Dovel. (1993). *Management.* NewYork: McGraw Hill Inc.

Bozkurt, Veysel. (2011). *Değişen dünyada sosyoloji.* (7. Bası). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Browne, K. (1998). *An introduction to sociology.* London: Polity Press.

Clegg S., Kornberger M. ve Pitsis T. (2008). *Managing and organizations.* London: Sage.

Coffey, Cook & Hunsaker, (1994). *Management and organizational behavior.* Sydney: Austen.

Cole, G. A. (2004). *Management theory and practice.* London: South Western Company.

Çelebi, N. (2007). *Sosyoloji notları.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Çiftçi, A. (2003). Eğitimin hukuksal temelleri. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Eren, E. (2016). *Yönetim ve organizasyon.* (12. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş.* Ankara: Ocak Yayınları. Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Meteksan.

Ergün, M. (2009). Eğitimle ilgili yasal düzenlemeler. V. Çelik (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Esgin, A. (2014). "Sosyalleşme". *Eğitim sosyolojisi.*(Ed. M. Ç. Özdemir) içinde 67-103. Ankara: Pegem Akademi.

Fulcher, J. ve Scoot J. (2011). Sociology. (Fourth Edition). New York: Oxford University Press.

Fulcher, J. ve Scoot J. (1999). *Sociology.* Oxford: Oxford University Press.

Gatewood, R. D., Taylor, R. R. & Ferrell, O. C. (1995). *Management: Comprehension, analysis and application.* Chicago: Irwin.

Gelles, R. J. ve A. Levine (1995). *Sociology: An introduction.* New York: Mc Graw, Inc.

Giddens, A. (2006). *Sociology.* Manchester: Polity Press. Henslin, J. M. (1996). *Essential of sociology.* Boston: Allyn and Bacon.

Giddens, A., Duneier, M., Appelbaum, R. P., ve Carr, D. (2014). *Introduction to sociology.* New York: W. W. Norton & Company Inc.

Gülşen, C. ve Gökyer N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Güvenç, B. (2015). *İnsan ve kültür.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hess, B. B., Marxon, E. W. ve P. J. Stein (1982). *Sociology.* New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Hitt, M. A.; J. S. Steward ve L. W. Porter (2005). *Management.* New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Hoy, W. K. ve C. G. Miskel (2001). *Educational administration theory research and practice.* New York: McGraw-Hill Higher Education.

İçli, G. (2002). *Sosyolojiye giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Koçel, T. (2015). *İşleme yöneticiği.* (16. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Kongar, E. (2003). *Kültür üzerine*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Macionis, J. J. (2013). *Sociology*.

Macionis, J. J. ve Plummer, K. (1998). *Sociology a global introduction.* London: Prentice Hall.

Merchant, K. A. (1998). *Modern mamnagement control systems text & cases.* New Jersey: Prentice Hall.

Mondy, R. W. ve Premeaux S. R. (1995). *Management concepts, practices and skills.* (7th. Edition). New Jersey: Prentice Hall Inc.

Newman, D. M. (2013). *Sosyoloji.* (Özet Basım). (Çev. A. Arslan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Oktaylar, H. C. (2016). *Eğitim bilimleri.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Popenoe, D. (1991). *Sociology.* New Jersey: Prentice Hall.

Poyraz, H. (1995). *Dil ve ahlak*. Ankara: Vadi Yayınları.

Sanderson, S. K. (1995). *Macrosociology.* New York: Harper Collins College Publishers.

Schaefer, R. T. (2003). *Sociology.* Boston: McGraw-Hill. Shepard, J. M. (1996). *Sociology.* New York: West Publishing Company.

Seyyar, A. (2003). *Ahlak terimleri ansiklopedik sözlük***.** İstanbul: Betaş Yayıncılık.

Suzzallo, H. (2007). Sociology and educational 08. 10. 2007 tarihinde http://www. study-place.org/wiki/index.php/Sociology_and_Education adresinden alınmıştır.

Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2011). "Eğitim ve Okulun Kültürel Temelleri" *Eğitim sosyolojisi.* (Ed. A. Boyacı) içinde 113-139. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özalp, İ. (2005). Klasik Yönetim Yaklaşımı. (Ed. C. Koparal) içinde 19-36. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özkalp, E. (2007). Örgüt kültürü. *Örgütsel davranış* içinde Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özkalp, E. (2014). *Sosyolojiye giriş.* (19. Baskı). Bursa: Ekin Yayınları.

Tezcan, M. (2006). *Eğitim sosyolojisi.* (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezcan, M. (2015). *Sosyolojiye giriş.* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Thio, A. (1989). *Sociology: An introduction.* New York: Harper & Row publishers.

Turhan, M. (2015). *Kültür değişmeleri.(Sosyal psikoloji bakımından bir tetnik).* İstanbul: Altınordu Yayınları.

Uygur, N. (2013). *Kültür kuramı.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Wagner J. A. ve Hollenbeck J. R. (2005). *Organizational behavior.* Ohio: Thomson South Western.

Woods, P. (2012). *Sociology and the school: an interactionist viewpoint.* London. Routledge.

Zanden, J. ve Vander W. (1991). *Sociology the core.* New York: McGraw-Hill Publishing Company.

SEKİZİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMİN EKONOMİK TEMELLERİ

AMAÇLAR

* Ekonomi ile ilgili temel kavramların anlamlarını tanımlayabilme,
* Eğitimin ekonomik işlevlerini kavrayabilme,
* Eğitimle ekonomi arasındaki ilişkilerini yorumlayabilme,
* Eğitimin ekonomik niteliklerini kavrayabilme,
* Eğitimin ekonomik boyutuyla ilgili sorunları yorumlayabilme.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Eğitim, eğitim ekonomisi
Serbest mal, kıt mal, ekonomik mal
Üretimin faktörleri
Üretim, tüketim
Eğitimin ekonomik açıdan nitelikleri
Ekonomik modeller ve eğitim
Eğitim maliyeti

GİRİŞ

Eğitim davranış değiştirme ve insan yetiştirme olarak tanımlanır. Kuşkusuz bu tanımlama "pedagojik" bir değer ve anlam taşır. Eğitim davranış değiştirme iş, uğraş ve eylemleridir. Bir bakıma istendik davranışların yerleşip süreklilik kazanması; olumsuz davranışların da sonlandırılması için sistematik ve programlı etkinlikler bütünüdür. Bununla birlikte eğitimi sadece davranış değişikliği olarak bilme eksik bir anlayıştır. Çünkü eğitim daha önceki ünitelerde de çalıştığımız gibi sosyal, psikolojik, politik ve ekonomik boyutlarıyla bir bütündür. Nitekim güçlü bir öğretmen kadronuz ve uygulanabilir bir programınız eğitim süreçlerinin oluşturulması için ilk bakışta yeterli gibi görülebilir. Ancak örneğin fiziksel olarak daha nitelikli okul, eğitim teknolojisi açısından daha donanımlı sınıf, eğitimin ekonomik bir boyutunun olduğunu gösterir. Bireysel açıdan bir öğrencinin bir okula devamı ailesi açısından hiç de azımsanmayacak ekonomik masraflar getirir. İşte ister bireysel ister kurumsal bakılsın eğitimin bir ekonomik boyutu vardır hem de aslında son derece de önemli bir değişken olarak kendini pratikte gösterir.

TEMEL KAVRAMLAR

İnsanların gereksinimleri sınırsız, buna karşılık bu gereksinimleri karşılamak için gerekli olan nesneler sınırlıdır. Örneğin biz insanlar beslenmek için yiyecek ararız, seçeriz, besleniriz. Bugün bulduklarımızın yarın hem nicelik hem de nitelik olarak farklısını ararız. Beslenme gibi barınma daha sonra daha nitelikli bir ev, yuva beklentimiz başlar. Daha sonraları daha nitelikli eğitim daha güzel bir tatil daha nitelikli bilgisayar gibi gereksinimler açığa çıkar. Bu örneklerde de görülen örnekleri çoğaltmak mümkündür. İşin özü, insanların gereksinimleri sınırsız; ancak bu gereksinimleri karşılayacak mal ve hizmetler sınırlıdır.

Ekonomik etkinlikler insan gereksinimleri sınırsız, buna karşın bu gereksinimleri giderebilecek kaynakların sınırlı olmasından doğar. İnsan gereksinimlerinin sınırsızlığı, bu gereksinimlerin diğer canlılardan farklı olarak, düşünen bir beyinde oluşmasından ileri gelir. Yemek, barınmak gibi basit biyolojik ihtiyaçlar bile insan beyninde sayısız şekillere bürünür. Oysa yeryüzünde bu ihtiyaçları karşılayabilecek kaynaklar sınırlıdır. Kaynaklarda hem miktar sınırı hem de zaman sınırı vardır (Özgü, 1991).

Ekonomi sözcüğü Antik Çağ'da kullanılan ve eski Yunancada "ev çiftlik idaresine ait kurallar" anlamına gelen *oikonomia* sözcüğüne dayanmaktadır. Bir bakıma kıt kaynakların üretimi, tüketimi, bölüşümü ve değişiminde idareli olmak anlamı taşır. Özcesi, ekonomi insan davranışlarından hareketle kıt kaynaklarda sonsuz ihtiyaçların en yüksek seviyede tatmin edilmesinin yollarını ve kurallarını bulma ve uygulamadır. Bilim olarak ise ifade edilen yol ve kuralları bulmayla uğraşan analitik ve nesnel yapıya sahip sosyal bilim alanıdır (Daşdemir, 2014).

Ekonomiyi sadece bir üretim süreci olarak tanımlamak bir eksik tanımlamadır. Ekonomi toplumda mal ve hizmetlerin üretim, tüketim ve bölüşümünü düzenleyen sosyal bir kurumdur. Bu bağlamda ekonomi genel anlamda tahmin edilebilir bir şekilde

iyi ya da kötü çalışabilir. Mallar zorunludan (yiyecek, giysi, barınma gibi) lükse (otomobil, yüzme havuzu, yat) doğru farklılıklar gösteren emtialardır. Hizmetler ise toplumda herkesin yararlandığı faaliyetlerdir (Macionis, 2013). Örneğin öğretmenlerin eğitim etkinliğinde bulunması, müstahdemlerin okulu temizlemesi, bilişim uzmanının bir konuda bilgisayar programı oluşturması hizmetler için kimi örneklerdir. Mallardan özelde kasıt televizyon, radyo, zeytinyağı gibi somut ögeler nesneler söz konusudur. Hizmet, insanlar veya üretici varlıklar tarafından yaratılır ve hizmetleri sunan kişi veya varlıklardan bağımsız olarak düşünülemez. Hizmetler insan gereksinimleri tatmin eder; ancak maddi özelliği yoktur. İnsanları tatmin etme özelliği taşıyan fiziksel varlıklara mal denilir (Parasız ve Özer, 2005). Bununla birlikte ekonomi iktisat dilinde mal ve hizmetlerin tümü için genel ortak bir kavram olarak "mal" sözcüğü kullanılmaktadır.

Serbest Mallar ve Ekonomik Mallar Nedir?

Peki, insanların gereksinimlerini karşılamak için gereksinilen mal ve hizmetlerin hepsi sınırlı mıdır? Örneğin insanoğlu istediği zaman istediği yerde solunum gereksinimi karşılamak için gereken "hava" istediğimiz yerde istediğimiz zaman bir karşılık ödemeksizin bulunur. İşte bu örnekte de görüldüğü gibi sınırsız olan bu kaynaklara örnek olarak genellikle 'hava' gösterilir. Bazı istisnalar dışında hava; her yerde, herkesin dilediği kadar yaralanacağı ölçüde mevcuttur. Bu nedenle hava yine istisnalar dışında ekonomik faaliyetlere konu olmaz. İşte bu tür mallara **serbest mal** diyoruz. Bir başka anlatımla, gereksinimlere oranla bol olan ve elde edilmesi için özveri gerektirmeyen mallara **serbest mal** denilmektedir (Parasız, 2010).

Yukarıda örneği verilen hava örneğinin dışında istenildiğinde istenildiği nicelik ya da nitelikte bulunamayan ya da daha doğru bir ifadeyle karşılıksız edinilemeyen mal ve hizmetler vardır. Örneğin bir radyo ya da cep telefonu aslında vardır ancak edinimi hava gibi karşılıksız olmayan mallardır. İşte anından edinilemeyen üretimi, tüketimi ve bölüşümünde akılcı olunması gereken bu tür mallara 'ekonomik mallar' denilmektedir. Serbest mal olarak düşünebileceğimiz tüm kaynakların dışında kalanlar ekonomik mallardır.

Neyin serbest mal, neyin ekonomik mal olduğu duruma görecelidir. Solunan hava genel olarak serbest mal olarak nitelenirken su altındaki dalgıçlar ve uzayda araştırma yapan astronotlar için birer kıt maldır. Doğada içilebilir bir su kaynağı yanında kamp yapıldığında göreceli serbest mal olarak anılırken bir çölde kaybolduğunuzda kıt mal durumuna düşebilir. Bunların yanı sıra doğada yetişen ve kolayca toplayabileceğiniz meyveler görece serbest mal olabilirler (Parasız ve Özer, 2005).

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, E. (2008). Eğitimin Ekonomik Temelleri. Mehmet Gültekin (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 95-112). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Akıncıoğlu, N. (2005). Örgütlerde Eğitim Programının Maliyet Etkililik Açısından Değerlendirilmesi: TCMB İçin Bir ROİ Model Uygulaması. (Uzmanlık Yeterlik Tez). Ankara: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.

Aren, S. (2014). *100 soruda ekonomi elkitabı.* (5. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

Aydın, M. (2000). *Kurumlar sosyolojisi.* Ankara: Vadi Yayınları.

Aydın, H.İ. (2016). *Sosyal sermaye ve kalkınma.* Ankara: Efil Yayınevi.

Buluç, B.(2006). Bir Bilim Olarak Eğitimin Ekonomik Temelleri. Çağatay Özdemir (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 173-189). Ankara: Ekinoks.

Çalışkan, Ş.; Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye'de Eğitim-Ekonomik Büyüme İlişkisi: 1923-2011 (Kantitatif Bir Yaklaşım) Yönetim Bilimleri Dergisi, (11), (21) ss. 29-48. https://dergipark.org.tr/ en/download/article-file/46273

Campbell, C. P. (1997). Determining The Cost- Effectiveness of Training. *Training & management development methods. XI.* 201-210. New York: MCB University Press.

Çiftçi C. ve Kangallı, S. G. (2015). Eğitim ve Gelir. Ege Akademik Bakış. 15, (1) ss. 141-152 https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/560425

Daşdemir, İ. (2014). *Ekonomi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Dinler, Z. (2016). *İktisat.*(8. Basım). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Dursun, D. (2006). *Siyaset bilimi.* (3. Bası). İstanbul: Beta A.Ş.

Erdoğan Tosun, G. (2016). *Sosyal demokrasi ve ilkeleri.* Ankara. Alabanda Akademi.

Göze, A. (2015). *Siyasi düşünce tarihi.* (15. Baskı). İstanbul: Beta A.Ş.

Gürler, A. Z. (2014). *Genel ekonomi.* (5.Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitimde Modern Özgürleştirici bir Yaklaşım. Alternatif Eğitim e- Dergisi, (1), 14-24

Karalar, R. (2001). *Genel işletme.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Karagül, M. (2012). *Sosyal sermaye (kapitalizmin kör noktası).* Ankara: Nobel Yayınevi.

Karagül, M ve Masca, M. (2005). Sosyal Sermaye Üzerine Bir İnceleme. Ekonomik ve sosyal Araştırmalar Dergisi. Bahar, (1), 37-52. https://www.researchgate.net/ publication/277854645_ Sosyal_ Sermaye_Uzerine_ Bir_ Inceleme.

Karataş, M. ve Çankaya, E. (2010). İktisadi Kalkınma Sürecinde Beşeri Sermayeye İlişkin Bir İnceleme. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (2), (3), 29-55. https://dergipark.org.tr/tr/ download/article-file/181729

Karakütük, K. (2019). Eğitimin Ekonomik Temelleri. *Eğitim bilimine giriş* (15. Baskı). Ed. V. Sönmez. içinde ss.143-172. Ankara: Anı Yayıncılık.

Keskin, A. (2011). Ekonomik Kalkınmada Beşeri Sermayenin Rolü ve Türkiye. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. Cilt: 25, Sayı: 3-4.

Kışlalı, A. T. (2006). *Siyasal sistemler.* (5. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

Nural, E. (2007). Eğitimin Ekonomik Temelleri. Figen Ereş (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 197-222). Ankara: Maya Akademi.

Parasız, İ. Özer, M. (2005). *Bugünkü iktisadın temelleri.* İstanbul: Aktüel Yayınları.

Parasız, İ. (2010). *İktisada giriş.* (10. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

Parasız, İ. (2015). *İktisadın ABC'si.* (15. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

Phillips, J. J. (2003). *Return on investment in training and performance improvement programs improving human resources series*. Burlington MA: Butterworth Heinemann.

Sen, A. K. K. (2000). *Development as freedom.* New York: Knopf Doubleday Publishing Group.

Şahin, G. ve Gökdemir, L. (2016). İnsani Gelişme Endeksi Bileşenlerinin Türkiye Ölçeğinde ARDL Sınır Testi İle Sınanması. Gazi İktisat ve İşletme Dergisi, (2), (1), ss. 1-24. https://dergipark.org.tr/ tr/download/article-file/207465

Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş.* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Teyfur, M. (2008). Eğitimin Ekonomik Temelleri. Nevin Saylan (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (2. Baskı) (s. 135-167). Ankara: Anı Yayıncılık

Ünal, I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi.* Anakara: Epar.

Ünlüönen K. ve A. Tayfun, (2011). *Ekonomiye giriş.* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Üstün, A. (2007). Ekonomik Yapı ve Eğitim İlişkisi. Cevat Celep (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 261-290). Ankara: Anı Yayıncılık.

Üstünel, B. (2005). *Ekonominin temelleri.* İstanbul: Dünya Yayıncılık.

OECD (2010) Overcoming School Failure: Policies That Work, OECDProjecth-ttp://www.oecd.org/education/school/45171670.pdf

Özgü, T. (1991). *Eğitim ekonomisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Sırma Demir Şeker, S. Türkiye'nin İnsani Gelişme Endeksi ve Endeks Sıralamasının Analizi, (Ankara: T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2011), s. 1-2.

Yıldırım, A. (2019). Eğitimin Ekonomik Temelleri. *Eğitim bilimine giriş* (8. Baskı). Ed. A. Tanrıöğen ve R. Sarpkaya. içinde ss.187-213. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yücel R. (2005). Bilgi Dönüşümleri ve Entelektüel Sermaye Açısından Önemi. İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi Sayı: 7.

DOKUZUNCU BÖLÜM

EĞİTİM VE MEDYA

AMAÇLAR

* Eğitim ve medyaya ilişkin temel kavramların anlamlarını bilebilme,
* Medyanın temel niteliklerini kavrayabilme,
* Medyanın işlevlerini kavrayabilme,
* Medya ile eğitim ilişkilerini kavrayabilme,
* Tarihsel gelişim içinde medya yaklaşımlarını kavrayabilme,
* Medyanın tarihsel gelişimi ve yaklaşımları ile eğitim ilişkilerini analiz edebilme,
* Bir toplumsal kurum olarak medyanın niteliklerini değerlendirebilme,
* Medyanın eğitsel işlevlerini,
* Medya ve kitle iletişim teknolojilerinin eğitime etkilerini kavrayabilme.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Medya, medya tarihi
Demokrasi ve medya ilişkileri
Hipodermik şırınga (iğne) modeli, propaganda modeli
Sınırlı etkiler kullanımlar, sınırlı etkiler modeli
İdeolojiler, medya ve eğitim
Uzaktan eğitim, açıköğretim, hibrit model
Medya ve eğitim ilişkileri

GİRİŞ

Medya Nedir?

Medya, günümüzde her insanın mutlaka bir şekilde içinde olduğu bir alan. Bazen bir ses, bazen bir görüntü veya yazı ile iletişim kurma aracı olan medya artık her an hepimizle birlikte. Çağımız bilgi ve iletişim-bilişim çağı… Her alan her kişi denilebilir ki görsel ve işitsel bilgi ve dokümanlarla her an iç içe… Artık bilgiye ulaşmak zor değil ancak nesnel ve doğru bilgiye ulaşmak, nitelikli verileri elde etmek ve güvenilir kaynaklara ulaşmak sanki pek de kolay değil gibi…

Peki, tüm olumluluk ve olumsuzlukların merkezinde ne var diye sorsak…

Medya kısaca **yazılı, sesli** ve **görsel kitle iletişim araçları** olarak tanımlanır. Ancak günümüzde özgül farklılıklar nedeniyle tanım içine çok geniş; bir o kadar farklı nitelikleri içine almakta… Bu konudaki sav, artık teknolojinin gelişim hızı ile bu kavramı tanımlamak iyice güçleşiyor. Örneğin Katar'daki küçük bir köye neredeyse saniyede ulaşabilme olanağı sağlayan medya araçları, uzaydan bilgi de aktarıyor, siyasilerin gündemlerini anında gözler önüne seriyor ve bir yerde de bir eğlence dünyasına dönüşebiliyor.

Medyanın doğuşu ana kaynağı haberleşmedir. İnsanlar haber alma, haber verme gereksinim ve beklentilerini karşılamak zorundadırlar. Giderek bu gereksinimi karşılama zamanla bilim ve teknolojik gelişimle sadece iletiler ulaştıran değil farklı işlevler yüklenen yeni bir teknolojik, politik, sosyal bir yapı oluşturmuştur. Özcesi iletişimin çıkışı yani kaynağı ile aktarma araçları mecraları genel olarak **medya** olarak betimlenir. İşte tüm gelişmelerin ışığında özcesi Medya, insanlar arasında kitlesel haberleşmeye olanak sağlayan her türlü ortamdır. Bu tanımdan yola çıktığımızda medya televizyon, radyo, gazete, dergi gibi kitle iletişim araçlarının tamamına verilen isimdir (Özay, 2014).

Peki, bu noktada medyanın öne çıkan temel nitelikleri nasıl anlatılabilir?

Bu konu ile ilgili değişik görüş ve bilgiler sunulabilir. Bununla birlikte medyanın öne çıkan başlıca nitelikleri şu şekilde ifade edilebilir:

Medya haber alma ve haber aktarma gereksiniminin bir ürünüdür. Günlük yaşamda siyaset, edebiyat, sanat, din, ekonomi, sağlık, teknoloji ve benzeri tüm alanların hepsi bilgi, haber, etkinlik paylaşma üzerine kurulurlar. Örneğin bir konser programını izleyen insanlar medya ile iletişim kurarak haberdar olurken, konser düzenleyici organizasyonlar ekonomik kazanç ve imaj için medyadan yaralanır. Yerel, ulusal tüm politikacılar hedef kitlesiyle medya ile iletişim kurup kamuoyu oluşturmaya çalışır. Akademi ve eğitim dünyası hem hedef kitleye ulaşmada hem de algı ve süreç yönetiminde medyadan yararlanır. Bir bakıma medya tüm insanların günlük yaşamının ayrılmaz parçasıdır.

Medya çeşitlilik göstermektedir. Farklı ölçütlere göre medya çeşitlilik gösterir. Gelişen kitle iletişim, bilişim teknolojisi ve kullanım biçemleri ve daha birçok değişkene bağlı olarak medyayı farklı gruplamak mümkündür. Literatürden ortak bir tasnif çıkarmak pek güç değildir. Şöyle ki öncelikle sınıflamayı yayım biçemleri, yayım yerleri (öncelikli hedef kitleleri), referans çerçeveleri biçiminde üç alt başlıkta toplanabilir.

Yayım biçemleri bakımından medyayı **yazılı** (gazete, dergi, bültenler gibi), **sesli** (radyo, teyp), **görsel** (görüntülü - televizyon videolar) ve **sosyal medya** (facebook, twitter, linkedin, youtube) biçimde dört grupta toplanabilir. Yayım yerleri (hedef kitleleri) bakımından **uluslararası, yaygın (ulusal)** ve **yerel** medya biçimde üç grupturlar. Ancak artık gelişen iletişim ve bilişim teknolojisi ile bu sınırlılığın yerle bir olduğu bir gerçeklik… Referans çerçeveleri bakımından politik bakış, yaşam biçimi, tema tercihleri gibi çok farklı alt başlıklara ayrılması mümkündür. Sosyal medya facebook, twitter, linkedin, youtube gibi birçok türüyle toplumda etkili olduğu görülür (Aytekin, (2016).

Toplumsal gelişime bakıldığında medyanın önlenemez yükselişi bir olgudur. Bu noktada iki temel gerekçe önemli etkiye sahiptir. İletişim ve bilişim teknolojisinin gelişimi bu nedenle sermayenin medya alanına yatırım yapmasıdır. Eskilerde medya sadece küçük bir ilçede veya ülkede birkaç gazete, dergi ve benzeri yazılı basın dünyasıydı. Artık yazılı, görsel farklı olanaklarla yerelden uluslararası dünyaya sınırsız yayılma olanağı bulmaktadır. Eskiden az buçuk sermaye ile gazete çıkarılırken şimdi hem çok mecrada çalışmak hem de yüklü sermaye desteği gerekmektedir (Çebi, 1999).

ARAŞTIRMA TARTIŞMA ÖDEVİ

Toplumsal kurum türleri başka kitaplarda nasıl işlenmektedir? Toplumsal kurumların kitabımızda işleniş biçimlerini diğer kitaplarda işleniş biçimiyle karşılaştırıp arkadaşlarınızla tartışınız.

Olay, görüş, anlayış ve olgular medyayla yayılmakta ve toplum tasarlanmaktadır. Medya bir yandan haber verir diğer yandan kamuoyu oluşturur. Günümüz dünyasında medya evreni anlamlandırmada kritik rol oynamaktadır (Gökalp, 2010). Bu durum artık olay ve yorumları hakkında kendi günlük deneyimleri dışında medyanın çizdiği sınırlıklar daha geniş bir mecradan öğrenmektedir. Bir bakıma kamuoyunda algı oluşturma, olayın nasıl yorumlanması gerektiği medyaya bağımlıdır. Eskiden çevrenin fısıltı gazetesiyle öğrenilirken artık medya baskındır.

Medya her siyasetin olmazsa olmazı; demokrasinin dördüncü kuvvetidir. Medyanın bir başka özelliği politikadaki etkisidir. Geniş kitlelere ulaşması, kamuoyu yaratması ve algıların yönetilmesi gibi nitelikleri nedeniyle toplum yönetiminde etkisi büyüktür. Özellikle iletişim alanında medya yasama, yürütme ve yargı organlarından sonra dördüncü kuvvet olarak betimlenir. Bu bağlamda medya referanslara ve iletişim felsefesine göre farklı nitelik taşıyabilir. Örneğin Falay (1993)'a göre otoriter, sosyal merkeziyetçi, liberal sosyal liberal mülkiyeleri bakımından özel, çok taraflı ve

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Y. (2020). Medya ve İletişim Araştırmaları: İletişim Sosyolojisi. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.

Alkan, C. (1996). "Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi" Türkiye I. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu (12-15 Kasım 1996) Bildirisi, Ankara: Uzaktan Eğitim Vakfı Yayınları.

Arslan, A. (2011). Medyanın birey, toplum ve kültür üzerine etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-12.

Arslan, M. (2016). Kitle iletişim araçları, medya ve din ilişkisi üzerine. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 5-26.

Aytekin, M. (2016), *Medya endüstrisi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.

Aziz, A. (2016). *İletişime giriş.* (5. Baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Bal, H. (2013). *İletişim sosyolojisi: sosyal iletişim, kitle iletişimi, elektronik iletişim.* Bursa: Sentez Yayıncılık.

Barbier, F ve Laven, C. B. (2001). *Diderot'dan internete medya tarihi*. (Çev. K. Eksen). İstanbul: Okyanus Us Yayınları.

Barkan, M. (1994). *Eğitim iletişimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Cangöz, İ. (2013). İletişim Sosyolojisinde Kavramlar ve Tanımlar. *İletişim sosyolojisi.* (2. Basım). İçinde ss. 2-30. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Çamdereli, M. (2008). *İletişime giriş.* İstanbul: Dem Yayınları.

Çebi, M. S. (1999), *Medya'ya yeni düzen devlet-medya ilişkilerinde yeni kuramsal eğilimler*, *Selçuk İletişim*, 1(1): 41-57.

Çetin Dağdelen, M. (2017). Medya Sosyolojisi Kapsamında Yen Bir Kavram: Medyatokrasi. *The Journal of Academic SociaScience Studiesl*, 451-463.

Coşkunserçe, S. (2007). *Medya ile yaşamayı öğrenmek.* (1. baskı). Ankara: Son Nokta Yayıncılık.

Dağtaş, B. (1999). İngiliz Kültürel Çalışmaları'nda İdeoloji. http://193.140.22.72/xmlui/bitstream/handle/11421/1437/139470.pdf Erişim Tarihi. 10.5.2020.

Dursunoğlu, İ. ve Kömür, G. (2018). Siyasal toplumsallaşma sürecinde kitle iletişim araçları: Geleneksel medyadan sosyal medyaya. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *71*, 405-418.

Erdoğan, İ. (2013). *Medya sosyolojisi.* (1. baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Falay, N. (1993). Kitle İletişim Teorileri. http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000128928/5000118285. pdf? Erişim Tarihi: 3.5.2020

Frazer, N.; Arruzza, C. ve Bhattacharya, T. (2021) %99 için feminizm: bir manifesto. (Çev. U. Özmakas). İstanbul: Sel Yayınları.

Günbayı, İ. ve Işık, Ö. (2013). Kitle iletişim araçlarının eğitime etkilerine ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri: Bir durum çalışması. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (20), 105-139.

Güngör, N. (2011). *İletişime giriş.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Güngör, N. (2020). *İletişim kuramlar - yaklaşımlar.* (5. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gökalp, E. (2010). Medya Kitle İletişimi ve Toplum. *Sosyolojiye giriş.* (Ed. N. Suğur). İçinde 267-301. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Gökçe, O. (2017). *İletişime giriş.* İstanbul: Çizgi Kitabevi.

Hatipler, M. (2017). Postmodernizm, Tüketim, Popüler Kültür ve Medya. http://static.dergipark.org.tr/article-download/9358/01f0/9547/591b05813df1d.pdf. Erişim Tarihi. 4.5.2020.

Işık, Ö. (2011). *Kitle iletişim araçlarının eğitime etkileri hakkında yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri: Bir durum araştırması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnal, K. (2016). *Medya okuryazarlığı el kitabı.* (2. baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Jeanneney, J. N. (2009). Başlangıcından Günümüze Medya Tarihi. (3. Baskı). (Çev. E. Atuk). İstanbul: YKY Yapı Kredi Yayınları.

Kara, N. (2006). Feminizm(ler)in Toplumsal Hareket Olarak Medyada Yansıma(ma)sı. http://irep.emu. edu.tr:8080/jspui/bitstream/11129/2638/1/nurten%20kara.pdf

Kocadaş, B. (2004). Kitle iletişim araçları eğitim ilişkisi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, *4*(3), 129-135.

McQuail, D. ve Windahl, S. (2017). *İletişim modelleri kitle iletişim çalışmalarında* (4. Baskı). (Çev. K. Yumlu). Ankara: İmge Yayınları.

Pala, C. (2007). *Medya okuryazarlığı: Kavramlar ve kuramlar.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Poe, M. T. (2015). *İletişim tarihi: konuşmanın evriminden internete medya ve toplum.* (Çev. U.Y. Kaya). İstanbul: Islık Yayınları.

Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (yetişkin eğitimi).* Ankara: Ütopya Yayınevi.

Özay, C. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özçetin, B. (2018). *Kitle iletişim kuramları: kavramlar okullar modeller.* Ankara: İletişim Yayıncılık.

Özdoyran, G. (2019). Yeni Medya'ya Yönelik 'Yeni' Yaklaşımlar: Yeni Medya ve Post Yapısalcılık/Postmodernizm. Etkileşim 4. 186 - 218.

Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). Sosyal Medya ve Eğitim Etkileşimi. http://dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/616/616. Erişim Tarihi. 5.5.2020.

Şeylan, S. (2008). *Medya okuryazarlığı ders uygulamalarında dünya üzerinde görülen aksaklıklar.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük.* (10. baskı). Ankara.

Uzun, R. (2013). Teknoloji Merkezli Yaklaşımlar. (Ed. E. Yüksel) içinde, *İletişim Kuramları* (s. 156-182). Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

Varlık, R. (2021). *Üniversite öğrencilerinin tüketim davranışlarına sosyal medyanın etkisi: Pamukkale Üniversitesi örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaylagül, L. (2017). *Kitle iletişim kuramları: egemen ve eleştirel yaklaşımlar.* (2. Baskı). Ankara: Dipnot Yayınları.

Yıldız, V. A. (2011). *Bir sosyal öğrenme aracı olarak medya ve ahlaki gelişim kuramları açısından medya okuryazarlığına eleştirel bir bakış.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, Ş. (2005). *Dil, kültür, iletişim ve medya.* (1. baskı). Ankara: Sinemis Yayınları.

Yılmaz, N. (2007). *Bilgi toplumunda okul ve medya ilişkisi: Türkiye örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yurdakul, H. (2018). Kitle İletişimde Haber ve Etki, Liberal ve Eleştirel Yaklaşımlar. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi* (1), 62-77.

Zafarmand, N. (2010). Halkla İlişkiler Alanında Yeni Mecra ve Uygulamaların Yeri ve Önemi: Sosyal Medya ve Pr2.0. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zafer, C. ve Vardarlıer, P. (2019). Medya ve toplum. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokul Dergisi,* 22(2), 355-361.

ONUNCU BÖLÜM

NÜFUS VE EĞİTİM

AMAÇLAR

* Nüfusla ilgili temel kavramların anlamlarını bilme,
* Nüfusun kendine özgü niteliklerini kavrayabilme,
* Nüfusun sosyal, ekonomik ve politik boyutlarını kavrayabilme,
* Farklı nüfus teorilerini yorumlayabilme,
* Nüfusun artışına ilişkin farklı görüşler,
* Nüfus ve eğitim ilişkilerini değişik ssosyo-ekonomik açılardan yorumlayabilme.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Eğitim, Nüfus, Nüfus teorileri

azalan verim kanunu, artan verim kanunu

eski nüfus teorileri, yeni nüfus teorileri

Malthus'un nüfus teorisi, sosyolojik yaklaşımlar ve nüfus

NÜFUS VE NÜFUSLA İLİŞKİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Nüfus için farklı tanımlar yapılabilir. Ancak nüfus eğitim konusu bağlamında kavramın birkaç farklı anlamı üzerinde kısaca durulması bir gerekliliktir. Öncelikle nüfus denilince genelde belirli bir toprak parçasında yaşayan insanların sayısı akla gelmektedir. Nüfus karşılığında özellikle akademik dünyada kullanılan bir başka kavram da demografidir. Demografi sözcüğünü ilk olarak 1885 yılında ortaya atan, Fransız Achille Guillard'dır. Bu sözcük Yunancadaki; **demos** (halk), **grafein** (çizmek, betimlemek) sözcüklerinin birleşmesinden oluşmaktadır. **Demografi**; Türkçe'de genel olarak nüfus bilim karşılığında kullanılıp olup; toplulukların nüfusunu nitelik ve nicelik cinsinden inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanabilir. Amaç belirli bir bölgede yaşayan halkın farklı boyutlarda niteliklerinin nicelik olarak ifade edilmesidir (Başol 1994). Demografinin çalışma konuları; doğum, ölüm, göç hareketleri, yaş, cinsiyet durumu, eğitim alma durumu ve etkileri, dini inançları, geleneklerine ve göreneklerine göre yaşam tarzları, aile yapıları, iktisadi faaliyetleri, evlenme ve boşanma oranları, ekonomik gelişme seviyesine etki eden işgücü miktarı, işsizlik oranları, bağımlılık oranları ve mesleklerine veya sosyal yapılarına göre değişimleri olmak üzere daha birçok konu nüfus yapısını etkilemekte ve demografinin konularını oluşturmaktadır (Bal, 2019). Farklı bir tanımlamayla "Demografi bilimi"; nüfusun yapısını, oluşum şekillerini ve zaman için de nüfusla ilgili olarak ortaya çıkan olayları, kantitatif ve istatistik metotlarla tespit eden bir disiplindir (Birkan, 2005).

Demografi bilimi; nüfusun yapısını, oluşum şekillerini ve zaman için de nüfusla ilgili olarak ortaya çıkan olayları, kantitatif ve istatistik metotlarla tespit eden bir disiplindir. Demografi yani nüfus bilimi genellikle toplumbiliminin bir dalı olarak anılmaya başlamıştır. Bu bilimin iktisat ve coğrafyanın bütün kollarıyla özellikle de beşeri coğrafya ile yakından bağlantısı bulunmaktadır. Etnoloji, antropoloji, istatistik, ekoloji ve jeoloji gibi bilim dallarıyla da ilişkilidir. Araştırma alanı insan olan demografinin bütün bilimlerle az çok, şöyle böyle bir ilişkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Kökeninde; ekonomi, tıp, istatistik, biyoloji, coğrafya ve tarih gibi farklı bilim dallarıyla ilişkisi bulunmaktadır. İstatistiksel matematikle nüfusun yapısı nitelik ve nicelik olarak belirleyerek sayılarla ifade edilebilir olmaktadır. Evlenme-boşanma oranları, aile yapıları, göç hareketleri ve bağımlılık oranları gibi sayısal ifadeleri buna örnek verilebilir. Tutulan istatistiklerden, anket çalışmalarından, nüfus sayımlarından, planlama haritalarından ve tahminlerden faydalanarak karakteristik yapılar ortaya çıkartılmaya çalışılır.

Nüfus ve sosyoloji ilişkileri demografinin temel çalışma konularından biridir. Ülkelerin nüfusu ve nüfus dağılımları sosyoloji ile yakından ilgilidir. Toplumun nüfusu, artış hızı, konut yapısı, çocuk sayıları, grupların nüfus içindeki payları gibi özellikler ile sosyal olgular arasında bir ilişki vardır. Bu açıdan bakılınca sosyolojiyle ile demografi bilimi birer kardeş bilim dalı şeklinde değerlendirilebilmektedir (Aksu, 2011, ss.219-221). Bu noktada özellikle eğitim ve nüfus ilişkileri konusunun en ilişkili boyutu da nüfusa ilişkin verilerin eğitim alanında kullanılmasıdır ki bu konu demografinin konu ve sorun alanlarından biridir.

Nüfus, iktisadi olarak kaynak üreten ve tüketen öge olması nedeniyle sosyal, ekonomik ve politik dünyada farklı işlevleri bulunur. Büyüme ve gelişmenin temel ögesi olarak öne çıkan nüfus eski Yunan filozof ve din adamlarından günümüz akademisyenleri ve yazarlarına kadar değişik zamanlarda ele alınmış ve üzerinde birçok çalışma yapılmıştır. Gerek Antik Yunan şehir ekonomilerinde gerekse Orta Çağ Feodal Avrupa'sında, Osmanlı ekonomisinde ve giderek Sanayi Devrimi sonrasında günümüz nüfus ve iktisadi yapı etkileşim içinde olduğundan birçok teorinin de geliştirildiği görülmektedir.

Nüfus ayrıca ekonomik işlevi yanı başında sosyal, kültürel, politik ve pedagojik etkiler yaratır. Nitekim okur yazarlık oranı, sağlık ve sosyal hizmet olanaklarından yararlanma, seçimlerde oy kullanma ve yönetime katılma, hane başı gelir ve eğitimden yararlanma yılı ve oranları gibi birçok değişken özünde demografi yani nüfus ile ilgilidir. Bu durum bir bakıma yaşamla ilgili her şeyin nüfusla ilgili olduğu gerçeğini ortaya koyar. Örneğin toplumda okuryazarlık oranı nüfusla ilgilidir. Okul öncesi eğitimden yararlanma oranı yine nüfusla ilgilidir ve bir eğitim sorunudur. Sağlıklı beslenme olanaklarından yararlananların sayısı ve toplumdaki oranı yine bir demografi konusudur ve sosyal ekonomik sistemle ilgilidir. Sigara izmaritlerinin ve çöplerin yere atılmasının hesaplanması bir bakıma demografi ile ilgilidir ve özünde sosyal yaşamla ilgili bir sorun alanıdır. Bulaşıcı hastalıklara yakalanma, kadınların doğurganlık oranları evdeki çocuk sayısı, sosyal güvence, sigortalılık olanaklarından yararlanma, emekli ya da çalışanların ücretlerinin hesaplanması; farklı alanların sorunu olsa da demografik hesaplarının yapılmasını gerekli kılar. Belli bir yaş grubundaki öğrenci adayları okula devamlılığı eğitim olanaklarından yararlanma oranları eğitsel bağlamda demografi konusudur. Özcesi çalışan nüfusun ekonomik durumunu iyileşmesi, ulusal gelirin belirlenmesi, etkili ve verimli ekonomi yaratma, iktisadi kalkınma, durgunluk, ekonomik kriz gibi sonuçlar nüfus ve iktisadi yapı ve nüfus iktisat ilişkilerinin bir sonucudur (Meadows ve Meadows, 1990).

NÜFUS TEORİLERİ ve EĞİTİM

Öğretmen ya da öğretmen adayı olarak nüfus teorilerini neden çalışıyoruz?

Bu soruyla ilişkili çok değişik yanıtlar verilebilir.

Öncelikli olarak öğretmen her şeyden önce öğreten, topluma aydınlatan bir işlev yüklenir. Meslekleşme ve öğretmenlik konusunda çalışıldığı gibi öğretmenliğin rollerinden biri de sosyal ve kültürel gelişme ve değişmeye katkı sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında nüfus ve nüfus teorileri ile eğitim ilişkilerini kavramak toplumsal sorunların çözümünde öğretmen ve öğretmen adayının vizyonun gelişmesine olanak sağlar. Vizyoner darlıktan iyi bir varlığın doğmayacağı açıktır. Öğretmen yetiştirme boyutlarından biri de **genel kültür** olup, öğretmen adaylarının "kültürlü" olması temel alınır. Bu nedenle sosyal önderlik işlevi nedeniyle öğretmenin kültürel, sosyal, ekonomik ve politik konularda donanımlı olması **genel kültür** bağlamında donanımlı olması beklenir.

KAYNAKÇA

Aksu L. (2011). *Dünya'da ve Türkiye'de nüfus analizleri*. Sosyoloji Konferansları; Sayı 25. Prof. Dr. Amiran Kurtkan Bilgiseven'e Armağan; s. 219-311. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/101080 Erişim Tarihi:26.01.2022

Aktan, C. C. (2018). *Yeni iktisat okulları ve iktisadi düşünce.* (3. Baskı). Ankara: Seçkin

Bal, H. (2019). *Demografi.* Bursa: Sentez Yayınları.

Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Başol, K. (1994). *Demografi.* İzmir: Anadolu Matbaası.

Beşe Canpolat, Ş. (2019). *Türkiye'de nüfus.* Ankara: TİAV.

Birkan, C. (2005). *Demografi. Nüfus bilim.* İstanbul: Ofis.

Bulut, Y. (2022). Sosyolojiye giriş II, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim fakültesi https://dep.manas.edu.kg/img/files/11/Sosyolojiye%20Giri%C5%9F%20II%20(%C4%B0st.%20%C3%9Cnv.).pdf Erişim Tarihi. 23.07 2023.

Çağlayandereli, M. (2019). *Nüfus sosyolojisi.* Ankara. Detay Yayıncılık.

Çakır, H. (2018). Eğitim düzeyi ile nüfus yapısı arasındaki ilişki. https://hthayat.haberturk.com/hayatin-sesi/haber/1065553-egitim-duzeyi-ile-nufus-yapisi-arasindaki-iliski Erişim Tarihi: 28.07.2023

Carter, G. L. (2016). *Population and society an introduction.* Cambridge: Polity Press.

Danış, D (2011). Nüfus ve toplum, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/ kitap/sosyoloji_lisans_ao/nufus_ve_toplum.pdf. Erşim Tarihi: 13.07. 2023

Demir O., 2016, *Sosyal Politika Perspektifinde Nüfus Politikalarının Değerlendirilmesi (2002 Sonrası Türkiye Örneği),* (Doktora Tezi), YÖK Ulusal Tez Merkezi: 445961, https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/77291/T06605.pdf?sequence=1 Erişim Tarihi: 27.06.2023

Dülgerlioğlu, E. (2000). *Kalkınma ekonomisi*. Bursa. Vipsaş A.Ş.

Ehrlich, P.R.; A. H. Ehrlich ve Daily, G. C. (1997). *The stork and plow: the equity answer to the human dilemma.* Yale: Yale University Press.

Güneş, H. H. (2009). İktisat Tarihi Açısından Nüfus teorileri ve Politikaları. https.//dergipark.org.tr//tr//download/article-file70106.

Gürkan, Ö. (1989). *Ekonomik büyüme ve kalkınma*. Trabzon: Derya Kitabevi.

Holdsworth, C.; Finney, N.; Marshall, A. ve Norman, P., (2013). *Population and society.* Los Angeles CA.: Sage.

Karaca, Ç. (2022). Malthus'un Nüfus Teorisinin Biyoloji-İdeoloji Ekseninde Eleştirisi, Dört Öge, 22, 99-117. http://dergipark.gov.tr/dortoge.

Kavak, Y. (2011). Türkiye'de nüfus ve eğitim: Uzun vadeli (2010-2050) Nüfus projeksiyonları ve eğitim sistemine yansımaları. *Milli eğitim dergisi*. Sayı:192 ss: 86 -104

Korkmaz M. (1999) *Türkiye'de Nüfus Artışı ve Genç Nüfusun Eğitim Sürecindeki Görünümü,* Milli Eğitim Dergisi, (Sayı: 142), Erişim Tarihi: 28.07.2023 https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar / dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/medergi/18.htm.

Malthus, R. (2021). *Nüfus ilkesi üzerine bir deneme.* (Çev. S. Zengin). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Marshall, G. (1999*). Sosyoloji sözlüğü*. (O. Akınhay, & D. Kömürcü, çev.) Ankara: Bilim ve Sanat yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1994)

Mazı, F ve Tan, M (2009). Nüfus artışı, kaynak tüketimi ve çevre. *Mevzuat dergisi*, Sayı:136, 1-12

Meadows, D. H. ve D. L. Meadows (1990). *Ekonomik Büyümenin Sınırları*. Çev. Kemal Tosun., İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları.

Özberk, E. (2003). *Nüfus politikaları ve kadın bedeni üzerindeki denetim* (yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özel, H. A. (2012). Ekonomik Büyümenin Teorik Temelleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 63–72. https://dergipark.org.tr/en/ pub/ ckuiibfd/365361

Özgü, T. (1991). *Eğitim ekonomisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özgür, M (2023). Nüfus teorileri. *Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri* https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/143011/mod_resource/content/1/PopGeo_4_Theories%20of%20Population.pdf . Erişim Tarihi. 06.07. 2023.

Özgüven, A. (1988). *İktisadi Büyüme İktisadi Kalkınma Sosyal Kalkınma Planlama ve Japon Kalkınması*. İstanbul: Filiz Kitabevi.

Peters, G. L. ve Larkin, R.P. (2005). *Population geography, problems, concepts, and prospect, eighth* edition. Dubuque: Kendal/Hunt Publishing Company.

Pörtner, C. (1996) "Population and Economic Gowth", http://faculty.washington.edu/ cportner/ papers/MScDiss.pdf.

Sabbağ, J. (2020). Thomas R. Malthus'un ve Karl Marx'ın yoksulluk ve nüfüs kavlaştırması. *Hukuk ve iktisat araştırmaları dergisi*. Sayı:12 (**ss.** 37-51)

Şahin, M. (2015). Eğitime işlevselci bir yaklaşımla Kant okuması. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı:8 ss:87-100*

Şahin, S. (2020). *Geçmiş, Günümüz ve Gelecekte Nüfus Gerçeği.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Siner, N. G. (2022). Optimum Nüfus Teorisi. https://www.bestepebloggers.com/optimum-nu%CC%88fus-teorisi/

Tezcan, M. (2022). *Eğitim sosyolojisi.* (22. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Wallace, P. (1998). The Rebirth of Malthusian Gloom. New Statesman. Volume, 127. 4367., January 9.

Yanardağ, M. Ö. ve Özgen, Ü. (2003). Nüfus Kavramı ve Türkiye'de Nüfusun Gelişim Sürecininin Değerlendirilmesi. https://www.researchgate.net/publication/ 348555499_ NUFUS_KAVRAMI_VE_TURKIYE'DE_NUFUSUN_GELISIM_SURECINININ_DEGERLENDIRILMESI#fullTextFileContent.Erişim tarihi. 02.08.2023

ON BİRİNCİ BÖLÜM

MESLEKLEŞME ÖĞRETMENLİK ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ

AMAÇLAR

* Meslek ve meslekleşmeyle ilgili kavramların anlamlarını bilebilme,
* Meslekleşmenin koşullarını kavrayabilme,
* Öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri değerlendirebilme,
* Bir meslek olarak öğretmenliğin kendine özgü yönlerini kavrayabilme,
* Öğretmenlik mesleğinin işgörüleri bilebilme,
* Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri kavrayabilme,
* Örgütsel davranış ve öğretmen ilişkisini kavrayabilme.

ANAHTAR KAVRAMLAR

Meslek, meslekleşme
Meslekleşme koşulları, öğretmenlik mesleği
Öğretmen yeterlikleri
Örgütsel davranış ve öğretmenlik mesleği

GİRİŞ

İnsanların yaşamlarını sürdürmeleri için tüketim, tüketimi karşılamak için de mal ve hizmetlerin üretimi bir zorunluluktur. Üretimin istendik bir biçimde sürdürülebilmesi için emek, sermaye, toprak ve yatırımcı veya müteşebbise ihtiyaç duyulur. Nitelikli bir üretim içinse her bir ögenin istendik ölçülerde işlemesi bir gerekliliktir. Nitelikli bir üretim için nitelikli emeğin; nitelikli emek için de nitelikli bir eğitimin olması bir gerekliliktir denilebilir. İşte meslek sahibi olmak ya da meslekleşme bir işin rastgele yapılması yerine belirli ilke, kural ve uygun yeterliklere sahip kişilerce yapılması, ihtiyacın ürünüdür.

Peki, meslek nedir ne değildir?

Öncelikle meslek nedir sorusuna bakalım. Sözlük karşılığı ile meslekle iki farklı boyutta tanımlanmaktadır. Birinci tanım grubuna göre meslek bir kimsenin yaşamını sürdürmek, geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş; zihinsel sanatsal vb. çalışmaya dayalı iştir. Burada meslek iş karşılığı kullanılmaktadır. İkincisi grupta ise deneyim ya da çıraklık eğitimiyle kazanılan iş; birbirine bağlı bilimsel ya da felsefi düşünceler birliği; bir düşün çevresinde toplanmış çeşitli bilgiler, dizge, sistem olarak tanımlanmaktadır. İkinci grup tanımlamalarda mesleğin nitelikleri üzerinde durulmaktadır. Örneğin birinci örnekte eczacılık yapma işi; ikincisinde ise eczacılık işinin nitelikleri üzerinde durulmaktadır.

Meslekler toplumda bir ihtiyacın ürünü olduğu vurgulanabilir. Örneğin insan sağlığı için doktorlara ihtiyaç var. Neden? Nedeni basit! Hasta olunduğunda sıradan bir kişi derde deva olabilmekte midir? Hayır! Çünkü sıradan bir kişi derdimize yardımcı olabilir mi? Hayır! O zaman sağlıkla ilgili bilgi beceri ve tutumlara yani yeterliliklere sahip bir kişiye ihtiyaç var ki bu örnekte hekim yani sağlık elemanı ya da doktordur bu kişi …

Sonuç olarak denilebilir ki meslek bir uğraş alanıdır. Uğraş alanları ile ilgili etkinlikler **iş** ve **meslek** boyutlarında ifade edilmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK) (2020)'ya göre **iş,** bir sonuç elde etmek, herhangi bir şey ortaya koymak için güç harcayarak yapılan etkinlik, çalışma; **meslek**, belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş olarak tanımlanmaktadır.

Peki, bir çalışma alanının meslek olabilmesi için koşullar nelerdir?

Bir çalışma ya da iş alanının meslek olabilmesi için kimi koşulların sağlanmasında ortak noktalarda oldukça güçlü bir anlaşma var. Öncelikle işi yapabilmek için asgari düzeyde kimi bilgi beceri ve tutumlara sahip olmak gerekir. Ancak yirminci yüzyılın son çeyreğinden bugüne bilim, teknoloji, eğitim, iletişim ve bilişim alanlarındaki gelişim, değişim; meslek ve meslekleşme konularında farklılaşma ve yeni tartışmalar yaratmaktadır. Diğer yandan sosyal, ekonomik ve politik birçok değişken meslekle ilgili algıyı farklılaştırmaktadır. Örneğin reel sosyalist örneklerin yıkılışı, iki kutuplu dünyadan tek kutuplu sosyoekonomik politik yeni dünya düzenine geçiş meslek ve istihdam olanaklarını etkilemiştir. Ayrıca hızlı nüfus artışı, işveren, işgören ilişki

ve beklentilerine bağlı olarak iş ilişkilerinde değişim söz konudur. İstihdamın daralması meslek ve meslekleşmeye ilişkin algı ve anlayışları farklılaştırmaktadır.

MESLEK VE MESLEKLEŞME KOŞULLARI

Meslekleşme koşullarına ilişkin kimi farklılıklar olmakla birlikte, meslekleşme ölçütlerini şu şekilde belirlemek olanaklıdır. Meslekleşme ölçütleri, bir konu üzerine **eğitilmişlik ve uzmanlık bilgisine sahip olma, mesleğe giriş denetimi, meslek etiği-ahlakının oluşturulmuş olması, mesleki kuruluşlar, hizmet-çalışma koşulları ve toplumca meslek olarak tanınma**dır (Tezcan, 1996).

Meslekleşmenin ilk koşullarından biri alana ilişkin bir eğitim almış olmaktır. Bir başka ifadeyle işin icra edilmesi için gereksinilen bilgi beceri ve tutuma sahipliktir. Evet işi yapabilmenin ilk şartı gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazanılmış olmasıdır. Eğitim yoluyla kazandırılan bilgi ve becerilerin mesleğin güçlülüğünü göstermektedir (Çeliköz, 2003). Gerçekten bir işin meslekleşmesi o işin yapılabilirliği için gereksinilen bilgi, beceri ve tutumların kazanılmasının gerekliliğidir. Bilgi, beceri ve tutumlar ne kadar çok ne kadar karmaşık ve edinimi ne kadar zorsa mesleki değer artmaktadır. Ayrıca eğitim düzey ve yeterliklere bakılmaksızın bir işin yapılıyor olması durumu o işin meslek olmasını zayıflatmaktadır.

Öğretmenlik genelde yeni kuşağı yetiştiren kutsal bir meslek olarak betimlenir. Nitekim günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim alanı ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bir uzmanlık alanıdır. Öğretmenlik ayrıca bir alanın bilgisi ile onun öğretimini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraş alanı olarak tanımlanır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Bir işin meslek olarak nitelendirilebilmesi için gerekli koşullardan bir başkası ise mesleğe **giriş denetimi**dir. İşin meslekleşmesi için girişin belirli ölçütlere dayalı olarak **giriş denetimi**nin sağlanması bir gereklilik olarak görülmektedir. Girişin denetimi bir bakıma işin icra edilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara ilişkin ölçütler takımının konulmasıdır. Bu gereklilik diploma, sertifika benzeri belgelerle karşılanır. Ayrıca gelişen iş ilişkileri, mesleğin icrası için mesleki örgütlenmelerle ilgili yürütme organının ortaklaşa ya da ayrı ayrı bir giriş sınavı yapılması gibi uygulamalar getirmiştir. Türkiye'de eğitim alanında yaygın bir biçimde kamusal hizmet olarak sunulmasından ötürü giriş denetimi genel olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır (Terzi, 2008). Özel okul ve diğer eğitim kurumları öğretmenlik ölçütlerini kendileri belirlemektedirler.

Meslekleşmedeki ölçütlerden bir diğeri ise **meslek ahlakı ve etiği**nin oluşturulmasıdır. Meslek etiği meslekte doğrudan doğruya insanda aranan, uygulanması gereken davranış kuralları olarak tanımlanır (Aydın, 2002). Meslek etiği, meslek sahibinin mesleği icra ederken 'Hangi davranış iyidir, istendiktir ve desteklenmelidir ve hangi davranıştan kaçınılmalıdır?' sorularıyla oluşturulan ölçütlerle ilgili davranışlar bütünüdür. Mesleki etik kavramı, bütün mesleki uğraşıların iyi ve doğruya yönlendirilmesi konusunda ilkeler koyan, meslek üyelerinin kişisel arzularını sınırlayan, belli bir çizginin dışına çıkmalarını önlemeye çalışan, mesleki idealleri geliştiren ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan bir ilkeler dizgesidir (Helvacı, 2008).

KAYNAKÇA

Akgündüz, Y. (2020). *Örgütsel davranış.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Alacapınar, F, G. (2018). Meslek Olarak Öğretmenlik. *Eğitim bilimine giriş.* (Ed. M. Yavuz). Ankara: Anı Yayıncılık.

Altınok, İ. H. *Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikaları ve öğretmen yeterlikleri, ilk ve orta öğretimde fen-fizik eğitimi sempozyumu.* Antalya: Akdeniz Üniversitesi.

Aşan Ö ve Aydın E. M. (2006). Ö*rgütsel davranış.* İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.

Aybay, R. ve Aybay A. (1995). *Hukuka giriş.* İstanbul: Aybay Yayınları.

Aydın, İ. P. (2002). *Yönetsel mesleki ve örgütsel etik.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü.* Ankara: Siyasal Kitabevi. Ergeneli, A. (2018). *Örgütsel davranış: örgüt ve birey.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bilhan, S. (1986). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.

Boovee, C. L.; J. V. Thill.; M. B. Wond ve G. P. Dovel. (1993). *Management.* NewYork: McGraw Hill Inc.

Bozkurt, Veysel. (2011). *Değişen dünyada sosyoloji.* (7. Basım). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Browne, K. (1998). *An introduction to sociology.* London: Polity Press.

Coffey, Cook & Hunsaker, (1994). *Management and organizational behavior.* Sydney: Austen.

Cole, G. A. (2004). *Management theory and practice.* London: South Western Company.

Çeliköz, N. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etiği. *Öğretmenlik mesleğine giriş.* (Ed. Ç. Özdemir). İçinde 329-390 Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Duman, T. (1991). *Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme.* Ankara: MEB Yayını.

Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş.* Ankara: Ocak Yayınları. Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Meteksan.

Ergün, M. (2009). Eğitimle ilgili yasal düzenlemeler. V. Çelik (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Esgin, A. (2014). Sosyalleşme. *Eğitim sosyolojisi.* (Ed. M. Ç. Özdemir) içinde 67-103. Ankara: Pegem Akademi.

Fulcher, J. ve Scoot J. (2011). Sociology. (Fourth Edition). New York: Oxford University Press.

Gatewood, R. D., Taylor, R. R. & Ferrell, O. C. (1995). *Management: Comprehension, analysis and application.* Chicago: Irwin.

Gelles, R. J. ve A. Levine (1995). *Sociology: An introduction.* New York: Mc Graw, Inc.

Giddens, A. (2006). *Sociology.* Manchester: Polity Press. Henslin, J. M. (1996). *Essential of sociology.* Boston: Allyn and Bacon.

Gülşen, C. ve Gökyer N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Güvenç, B. (2015). *İnsan ve kültür.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hacıoğlu F. ve C. Alkan. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları.* Ankara: Alkım Yayınları.

Helvacı, M. A. (2008). Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri. *Eğitim bilimine giriş.* (Ed. N. Saylan). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hess, B. B., Marxon, E. W. ve P. J. Stein (1982). *Sociology.* New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Ingersoll, R.M. ve Collins, G.J. (2018). The Status of Teaching as a Profession. Schools and Society: A Sociological Approach to Education. (Eds. J. Ballantine, J. Spade, and J. Stuber) (6th Edition). içinde 199-213. Pine Forge Press: Sage Publications.

Macionis, J. J. (2013). *Sociology.* (3.Basım). London: Prentice Hall.

Macionis, J. J. ve Plummer, K. (1998). *Sociology a global introduction.* London: Prentice Hall.

MEB. (2002). *Öğretmen yeterlikleri.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Merchant, K. A. (1998). *Modern management control systems text & cases.* New Jersey: Prentice Hall.

Poyraz, H. (1995). *Dil ve ahlak*. Ankara: Vadi Yayınları.

Sanderson, S. K. (1995). *Macrosociology.* New York: Harper Collins College Publishers.

Schaefer, R. T. (2003). *Sociology.* Boston: McGraw-Hill. Shepard, J. M. (1996). *Sociology.* New York: West Publishing Company.

Seyyar, A. (2003). *Ahlak terimleri ansiklopedik sözlük***.** İstanbul: Betaş Yayıncılık.

Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2011). "Eğitim ve Okulun Kültürel Temelleri" *Eğitim sosyolojisi.* (Ed. A. Boyacı). içinde 113-139. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özalp, İ. (2005).Klasik Yönetim Yaklaşımı. (Ed. C. Koparal) içinde 19-36. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özkalp, E. (2007). Örgüt kültürü. *Örgütsel davranış.* İçinde Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özkalp, E. (2014). *Sosyolojiye giriş.* (19. Baskı). Bursa: Ekin Yayınları.

TDK. (2020). Büyük Türkçe Sözlük. http://tdkterim.gov.tr/bts/. Erişim Tarihi 4.5.2020.

Terzi, A. R. (2008). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Feryal Matbaası.

Tezcan, M. (2011). *Atatürk ve eğitim bilimleri.* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Turhan, M. (2015). *Kültür değişmeleri.(Sosyal psikoloji bakımından bir tetnik).* İstanbul: Altınordu Yayınları.

Uygur, N. (2013). *Kültür kuramı.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Wagner J. A. ve Hollenbeck J. R. (2005). *Organizational behavior.* Ohio: Thomson South Western.

Woods, P. (2012). *Sociology and the school: an interactionist viewpoint.* London. Routledge.

YAZAR HAKKINDA

Yazar **Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ**; havası soğuk, insanları sıcak Erzurum'da, okuması yazması olmayan naçar bir ananın ve tarım işçisi bir babanın son çocuğu olarak dünyaya geldi. Yirminci yüzyılın son çeyreğinin sosyal, ekonomik ve politik olaylarının içinde kişiliğini bulan Erkılıç, sırasıyla Polatlı Namık Kemal İlkokulu, Polatlı Cumhuriyet Ortaokulu ve Polatlı Lisesinde okudu. Daha sonra Gazi Eğitim Fakültesinden mezun oldu. Yüksek lisans çalışmasını Anadolu Üniversitesinde "Öğretmenlerin Kararlara Katılımı" konulu teziyle bitirdi. Askerlik görevini İzmir Maltepe Askeri Lisesinde öğretmen olarak tamamlayan Erkılıç, doktora çalışmasını Hacettepe Üniversitesinde eğitim işgörenlerinin sendikal örgütlenmesi üzerine yaptı.

Seksenli yıllardan bu yana Anadolu Üniversitesinin değişik kurumlarında yabancı dil, eğitim, eğitim yönetim, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, eğitim yönetiminin felsefi ve sosyal temelleri, ölçme değerlendirme ve siyaset bilimi gibi değişik derslerin öğretiminde göre aldı ve bu disiplinlerle ilgili akademik çalışmalar yaptı. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinin eğitim, eğitim yönetimi, eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi üzerine değişik çalışmalarında görev aldı; destek verdi.

Eğitim yönetimi ve eğitim yönetiminin sosyolojik, felsefi ve politik temelleri ile eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi ile mesleki örgütlenme konularına ilgi duyan Erkılıç'ın, bu konulara ilişkin onlarca ünite yazarlığı, akademik araştırma makaleleri ile gazete yazıları bulunmaktadır. Yazar halen Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME

SÜREÇLER-YAKLAŞIMLAR VE MODELLER

Prof. Dr. Salih UŞUN

4. Baskı

Ankara

2023

EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME
SÜREÇLER-YAKLAŞIMLAR VE MODELLER

Prof. Dr. Salih UŞUN
ORCID: 0000-0002-1920-4578

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-4434-86-2
e-ISBN	: 978-605-170-778-5
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME
SÜREÇLER-YAKLAŞIMLAR VE MODELLER
UŞUN, Salih

Anı Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, xvi + 170 sf., 16 x24 cm
ISBN : 978-605-4434-86-2
e-ISBN : 978-605-170-778-5

Eğitim, Program, Eğitimde Program
Program Değerlendirme, Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamaları, Verilerin Toplanması, Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri, Yaygın Eğitim Programları

Anı Yayıncılık
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



ÖNSÖZ

Sistematik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak geliştirilmiş olan bir programın; doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci olarak tanımlayabileceğimiz program değerlendirme; bilimsel bir araştırma sürecinin aşamalarına uygun bir biçimde ele alınması ve uygulanması gereken bir süreçtir.

Her ne kadar ilgili literatürde çeşitli ve farklı birtakım görüşler yer alsa da, program değerlendirmenin amacı; programın tanımı, dayandığı temel felsefe, program değerlendirme tanımı, programın paydaşlarının program değerlendirmeden beklentileri vb. değişkenlerin yanı sıra, program değerlendirme yaklaşımı ve modelinebağlı olarak da değişebilmektedir. Program değerlendirme modelleri, sonuçların ölçülmesi ve programa mal edilebilmesi için gerekli mantıksal temeli oluşturmakta ve değerlendirme modeli belirlendikten sonra "tasarımı uygulamak için gerekli yöntem ve tekniklerin seçilmesi" aşaması gelmektedir. Böylece değerlendirme sürecinde hangi verilerin gerekli olacağı da belirlenmiş olmaktadır.

Program değerlendirme sürecinin *bilimsel bir araştırma sürecinin aşamalarına uygun bir biçimde* on iki aşamada; program değerlendirme yaklaşım ve modellerinin ise, *örgün, yaygın ve bireysel eğitim(öğretim) kademe ve uygulamaları açısından* üç boyutta ele alınıp, toplam 58 program değerlendirme modelinin inceleme konusu yapıldığı bu kitap beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; program ve program değerlendirme ile doğrudan ya da dolaylı ilgili kavramlar (program, program tasarımı, öğretim tasarımı, öğretimsel değerlendirme, program çözümleme, program düzenleme, program geliştirme ve değerlendirme),program değerlendirme ilkeleri ve program değerlendirmenin amacı konuları ele alınmıştır. İkinci bölümde; öncelikle program değerlendirme süreci ile ilgili literatürde yer alan görüşler, daha sonra program değerlendirme sürecinin temel aşamaları ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ve bölüm sonunda ise çeşitli program değerlendirme araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde; ilk olarak eğitimde program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri ile ilgili literatür incelenip değerlendirilmiş ve daha sonra

program değerlendirme yaklaşım ve modelleri ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Dördüncü bölümde; öncelikle yaygın eğitimde (halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve hizmet içi eğitim) program değerlendirme, daha sonra ise yaygın eğitimde kullanılan program değerlendirme modelleri ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir. Kitabın son bölümünü oluşturan Beşinci bölümde ise; bireysel eğitim/öğretim programları arasında yer alan uzaktan eğitim ve bilgisayar destekli öğretimde program değerlendirme ve modelleri konusu ele alınmıştır. Kitapta 16 Tablo, 3 Çizelge ve ayrıca her bölüm sonunda ilgili bölüme ilişkin "Özet" ve "Değerlendirme Soruları" da yer almıştır.

Gerçekten de titiz ve uzun süreli bir çaba ile hazırlanmış olan bu çalışmanın, ilgili literatüre katkı sağlaması, tüm öğretmen adaylarına ve örgün, yaygın ve bireysel eğitim/ öğretim sisteminde görevli yöneticilere, öğretmenlere/tüm eğitmenlere ve program geliştirme ve değerlendirme uzmanlarına yararlı olması, kendisi de öğretmen yetiştiren bir kurumda görev yapan kitap yazarının en büyük mutluluğu olacaktır.

Kitabın hazırlanmasında görüş, eleştiri, öneri ve kaynaklarından yararlandığım bütün kişi, kurum ve kuruluşlara en içten sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilmekteyim.

Prof. Dr. Salih UŞUN

Muğla, 2023

İÇİNDEKİLER

Önsöz ..... **iii**
Yazarın Özgeçmişi ..... **v**
Tablolar Listesi ..... **xiv**
Çizelgeler Listesi ..... **xv**

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İlgili Kavramlar **1**
Program 1
Program Tasarımı 2
Öğretim Tasarımı 3
Öğretimsel Değerlendirme 3
Program Çözümleme 3
Program Düzenleme 4
Program Geliştirme 4
Değerlendirme ve Değerlendirme Süreci 5
Değerlendirme Stratejileri 6
Program Değerlendirme **8**
Program Değerlendirme Tanımları 8
Program Değerlendirmede Esas Alınması Önerilen Temel İlkeler 10
Program Değerlendirmenin Amacı 11
Özet **13**
Değerlendirme Soruları **14**

BÖLÜM 2

PROGRAM DEĞERLENDİRME SÜRECİ VE ARAŞTIRMA ÖRNEKLERİ

Program Değerlendirme Süreci..... 15
Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamaları 17
Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamalarının Ayrıntılı İncelenmesi 18
Program Değerlendirme ile İlgili Problemin Farkına Varma ve Değerlendirme Araştırması Konusunu Belirleme..... 18
Program Değerlendirme ile İlgili Araştırma Probleminin ve Amacının Tanımlanması 19
Değerlendirme Araştırması Süresi, Olanakları ve Sınırlıklarının Belirlenmesi 20
İç ve Dış Değerlendiricilerin Belirlenmesi 21
Konuyla İlgili Literatür Taraması..... 22
Hipotezlerin Yazılması 22
Program Değerlendirme Araştırması Yaklaşım ve Modelinin Belirlenmesi 23
Program Değerlendirmede Kullanılan Araştırma Yaklaşımları..... 23
Nicel Araştırma Yaklaşımı..... 23
Nicel Araştırma Modelleri..... 23
Betimsel Model (Tarama Modeli) 24
İlişkisel Model..... 24
Deneysel Model (Deneme Modeli) 24
Nitel Araştırma Yaklaşımı..... 25
Nitel Araştırma Modelleri 25
Fenomenoloji Modeli..... 26
Etnografi Modeli..... 26
Gömülü Teori Modeli..... 27
Örnek Olay Modeli..... 28
Tarihsel Model 29
Nicel ve Nitel Yaklaşımların Karşılaştırılması 29
Karma Araştırma Yaklaşımı 31

Çok Yöntemli Araştırma 32
Evren ve Örneklemin Belirlenmesi 32
Veri Toplama Tekniklerinin Belirlenmesi..... 33
Program Değerlendirmede Kullanılan Veri Toplama Teknikleri 33
Verilerin Toplanması, Çözümü ve Yorumlanması 40
Değerlendirme Araştırmasının Sonuçlandırılması/Raporunun Hazırlanması ve Paydaşlara Duyurulması 41
Değerlendirmenin Değerlendirilmesi..... 43
Program Değerlendirme Araştırma Örnekleri 44
Nicel Araştırma Örnekleri 44
Nitel Araştırma Örnekleri..... 44
Karma Araştırma Örneği 44
Çok Yöntemli Araştırma Örneği..... 44
Özet 55
Değerlendirme Soruları 56

BÖLÜM 3

EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI VE MODELLERİ

Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri ile İlgili Literatürün İncelenmesi..... 57
21. Yüzyıl Program Değerlendirme Süreçleri Açısından En İyi Yaklaşımlar 63
Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri ile İlgili Literatürün Değerlendirilmesi 65
Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri 65
Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modellerinin Ayrıntılı İncelenmesi 67
Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı..... 68
Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli 68
Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli 69
Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli 70

Hammond'un Değerlendirme Modeli 72
Bennet'in Program Değerlendirme Modeli 73
Sistemlere Dayalı (Yönetim Yönelimli) Değerlendirme Yaklaşımları 76
Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli 76
Dick ve Carey'in Öğretimsel Tasarım Modeli 78
Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi Modeli 80
Gerçekçi Değerlendirme Modeli 83
Alkin' in UCLA Değerlendirme Modeli 83
Saylor, Alexander ve Lewis Modeli 85
Toplam Kalite Değerlendirme Modeli 86
İşbirlikçi Değerlendirme Yaklaşımı 86
Paydaşlara Dayalı Değerlendirme Modeli 86
Yetkilendirme Değerlendirmesi Modeli 87
Demokratik Değerlendirme Modeli 88
Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli 89
Mantık Modeli 90
Örgütsel Öğrenme Modeli 91
Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı 91
Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli 91
Stake' in Uygunluk Modeli 93
Stake'in Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli 94
Rakip Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı 97
Wolf'un Tüzel (Judical) Modeli 97
Rakip Yönelimli (Adversarial) Model 98
Niteliksel Değerlendirme Yaklaşımı 99
Patton'un Nitel Değerlendirme Modeli 99
Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı 100
Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli 100
Uzman/Akreditasyon Modeli 101
Müşteri Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı 101
Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli 101
Postmodern Değerlendirme Yaklaşımı 103
Quba ve Lincoln'un Dördüncü Nesil Yapılandırmacı Değerlendirme Modeli 104

Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımı 105
Pragmatik Değerlendirme Yaklaşımı 106
Hümanist Değerlendirme Yaklaşımı.....107
Akademik Değerlendirme Yaklaşımı.....107
Diğer Program Değerlendirme Modelleri 108
Çoklu Yöntemlerle Değerlendirme Modeli 108
Tüketici-Odaklı Model 109
Maliyet/Yarar Analizi Değerlendirme Modeli.....109
Deneysel Değerlendirme Modeli.....109
Sürece Dayalı Modeller 109
Ürüne Dayalı Modeller 110
Sürece ve Ürüne Dayalı Modeller 111
Gereksinime Dayalı Modeller.....112
Özet 112
Değerlendirme Soruları 113

BÖLÜM 4

YAYGIN EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELLERİ

Yaygın Eğitim Programları.....115
Halk Eğitimi ve Yetişkin Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi.....115
Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi 117
Halk Eğitimi ve Yetişkin Eğitiminde Program Değerlendirme Modelleri 119
Kirkpatrick Modeli.....119
Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli 119
Bennet'in Program Değerlendirme Modeli 120
Kritik Tahmin Modeli 120
EDAM (**Ed**ucation **A**gainst **M**arginalization) Modeli.....121
Ölçüt Örnekleme Modeli 121
Kanıta Dayalı Yetişkin Eğitimi Program Değerlendirme Modeli 122
Uyumsuzluk Modeli 122
Eğitim Etkinliğinin Geri Dönüş Oranını Belirleme Modeli 123

Halkla İlişkiler Değerlendirme Modelleri 124
Hizmet İçi Eğitimde Program Değerlendirme Modelleri 125
Kirkpatrick Modeli.....126
Hamblin Modeli 126
Brinkerhooff Modeli.....126
Woodward Modeli 127
Eunice Modeli.....127
Baden Modeli.....128
Yaygın Eğitimde En Çok Yararlanılan Kirkpatrick Modelinin Eleştirisi 128
Özet 130
Değerlendirme Soruları 131

BÖLÜM 5

BİREYSEL EĞİTİM/ÖĞRETİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELLERİ

Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirme 134
Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimdeki Program Değerlendirmenin Farklılıkları ve Uzaktan Eğitimdeki Etkinlik Ölçütleri.....134
Uzaktan Eğitimde Değerlendirme Stratejileri 135
Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirme Süreci ve Örnekleri 137
Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirme Modelleri 139
Örgütsel Öğeler Modeli 139
Sorumluluk Etkililik Etki Kurumsal Bağlam ve Beklenmeyen Sonuçlar Modeli 141
İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim Programlarının Değerlendirilmesine Yönelik Ortak Merkezli Model..... 141
Etkileşimli Video Teknolojisini Kullanan Uzaktan Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Yönetimine Yönelik Bir Model 142
Uzaktan Öğrenme Yönetimi İşlevsel Modeli 143
Bilgisayar Destekli Öğretimde Program (Ders Yazılımı) Değerlendirme 146

Bilgisayar Destekli Öğretimde Program (Ders Yazılımı) Değerlendirme Aşamaları....147
Bilgisayar Destekli Öğretim Programı (Ders Yazılımı) Değerlendirme Modelleri....148
Haugland Modeli....149
Bucci Modeli....150
Mulholland ve White Modeli....150
Özet....152
Değerlendirme Soruları....153
KAYNAKÇA....155

Tablolar Listesi

Tablo 1. Nicel ve Nitel Araştırma Yaklaşımlarının Karşılaştırılması **30**

Tablo 2. Program Değerlendirmede Kullanılan Veri Toplama Tekniklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi 36

Tablo 3 Veri Türlerine Göre Çözümleme Teknikleri Örnek Tablosu 41

Tablo 4. Nicel (Betimsel) Araştırma Örneği 45

Tablo 5. Nicel (İlişkisel) Araştırma Örneği..... 46

Tablo 6. Nicel (Deneysel) Araştırma Örneği 47

Tablo 7. Nitel (Fenomenolojik: Olgubilim) Araştırma Örneği..... 48

Tablo 8. Nitel (Etnografik) Araştırma Örneği 49

Tablo 9. Nitel (Gömülü Teori) Araştırma Örneği 50

Tablo 10. Nitel (Örnek olay) Araştırma Örneği 51

Tablo 11. Nitel (Tarihsel) Araştırma Örneği 52

Tablo 12. Karma (Nicel ve Nitel) Araştırma Örneği..... 53

Tablo 13. Çok Yöntemli (Nitel) Araştırma Örneği..... 54

Tablo 14. En İyi Program Değerlendirme Yaklaşımları 64

Tablo 15. Kirkpatrick Modelinde Değerlendirme Biçimi, Tanım, Özellikleri, Araç ve Yöntem Örneklerinin Uygunluk ve Uygulanabilirlik Derecesi..... 82

Tablo 16. Yetişkin Eğitiminde Sonuçların Ölçülme Düzeyi 130

Çizelgeler Listesi

Çizelge 1. Değerlendirme Süreci 7

Çizelge 2. Değerlendirme Stratejilerini Geliştirmede İzlenmesi Gereken Temel Aşamalar 8

Çizelge 3. Program Değerlendirme Raporu (Örnek) 42

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Kitabın bu bölümünde; program ve program değerlendirme ile doğrudan ya da dolaylı ilgili kavramlar (program, program tasarımı, öğretim tasarımı, öğretimsel değerlendirme, program çözümleme, program düzenleme, program geliştirme ve program değerlendirme), program değerlendirme ilkeleri ve program değerlendirmenin amacı konularına yer verilmiştir.

İlgili Kavramlar

Program

"Program" kavramı ile ilgili olarak ilgili literatürde çok değişik tanımların yapıldığı görülmektedir. Kavrama etimolojik olarak bakıldığında;

Eski Yunancada kullanılan "program" (Yunanca: πρόγραμμα: Latince: programma) kelimesinin kökeninde ön takı olarak pro-olduğu kesindir. Temel olarak ön, önde bulunma (yer veya zaman olarak) anlamına gelmektedir. Pro- ön takısı aynı veya benzer anlamlarıyla Latincede de bulunmaktadır. Kavramın devam eden kısmı γράμμα (gramma) ise "yazıyorum – çiziyorum" anlamına gelen γράφω (graphō) fiilinden türetilmiştir. En genel anlamıyla "çizilen herhangi bir şey veya resim ya da bir resimdeki çizgiler" anlamına gelmektedir. Ayrıca üzerinde yazı – çizgi bulunan "doküman - belge" anlamında da kullanılabilmektedir. Yunancada program (πρόγραμμα: programma) kavramının temel olarak "(önceden yapılmış) ilan, (ileride) yapılması planlanan, uyarı ve tavsiye" gibi anlamları bulunmaktadır (Liddell and Scott, 1940). Kavramın devam eden kısmı (grama: γράμμα) 'nın "yazıyorum – çiziyorum" anlamına gelmesi durumu da dikkate alınarak program, çok genel bir yaklaşımla, *"önceden hazırlanmış çizelge(izlence)"* biçiminde tanımlanabilir.

Program kavramı Türkçe Sözlük (2005:1627)'te aşağıda sıralanmış olan anlamlarda kullanılmıştır:

* Belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü, izlence.
* Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı.
* Okullarda, haftanın belli günlerinde, belirli saatlerde verilecek dersleri gösteren çizelge.
* Tören, gösteri, gezi vb.nin öngörülen ayrıntılarını gösteren basılı kâğıt.
* Siyasi partinin, toplumsal örgütün veya hükümetin açıkladığı ana ilkelerin tümü.
* Radyo ve televizyonda sunulan haber, müzik, eğlence gibi kendi başına bir bütün oluşturan yayınlardan her birisi.
* Bilgisayara bir işlemi yaptırmak için yazılan komutlar dizisi.

Program kavramı; elemanları (hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme) ve her bir elemana sorulan sorular dikkate alınarak;

Hedef: **N**için?

İçerik: **N**e?

Eğitim Durumu: **N**asıl? **N**erede? **N**e zaman? ve **K**im? (Kim ile?)

Değerlendirme: **N**e kadar?

6N+1K şeklinde formüle edilebilir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultunda "program" kavramını; bir işin niçin yapılacağını (hedef), bölümler ile bölümlerin sırasını (içerik) ve nasıl?, nerede?, ne zaman? ve kim? ile yapılacağını (eğitim durumu) gösteren önceden hazırlanmış bir çizelge (izlence) olarak tanımlayabiliriz. Program tasarlanıp, uygulamaya konulduktan sonra hedeflere "ne kadar" ulaşıldığı(değerlendirme) belirlenir.

Program Tasarımı

Yirminci yüzyıla kadar, genel olarak program, öğretmenler tarafından düzenlenen ve öğrenciler tarafından öğrenilmesi gereken dersler, konular veya konu alanları olarak tanımlanmıştır. Saylan (1995:12 ve 23)' a göre program, insanoğlunu bireysel veya grup halinde mümkün olduğu kadar çabuk, ekonomik ve yeterli bir şekilde eğitme yollarını belirlemek amacıyla; planların seçilmesi, düzenlenmesi ve kanıtlanmasıyla ilgili bir çalışma alanıdır. Program tasarısı ise, kaynaklar, düzenleme prensipleri ve uygulama için gerekli yönetimsel şartlara bağlı olarak, program elemanlarının belirlenmesi, seçilmesi, sıralanması ve düzenlenmesini gösteren bir plandır. Doğan (1997:347) program

2. BÖLÜM

PROGRAM DEĞERLENDİRME SÜRECİ VE ARAŞTIRMA ÖRNEKLERİ

Bu bölümde; öncelikle program değerlendirme süreci ile ilgili literatürde yer alan görüşler, daha sonra program değerlendirme sürecinin temel aşamaları ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ve bölüm sonunda ise çeşitli program değerlendirme araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Program Değerlendirme Süreci

Program değerlendirme süreci ve temel aşamaları konusunda ilgili literatürde değişik birtakım görüşlerin yer aldığı görülmektedir; Ertürk (1982) program unsurlarının uygulandıkça getirecekleri sonuçlar ışığında değerlendirilmesi gereğini ve sürekli bir kalite kontrol zorunluluğunu vurgulamıştır. Sönmez (2001:408) programı "yetişek" olarak nitelendirmiş ve eğitimin açık bir sistem olmasından dolayı, yetişeğin değerlendirmesinin de bu sistemin öğe ve özelliklerine göre yapılması gerektiğini belirtmiştir. Kaya (1997)' ya göre; *program değerlendirme kapsamlı, sistematik ve dinamik bir süreçtir. Bu nedenle, program değerlendirme çalışmalarında sistematik bir sürece uymak gerekir. Sistematik bir sürece uyulması, değerlendirmenin bir taraftan yapısallaştırılmasını sağlarken, diğer taraftan da daha kapsamlı hale getirilmesine yardımcı olmaktadır.* Kaya (1997) program değerlendirme sürecinin temel aşamalarını şu başlıklar altında oluşturmuştur:

1) Anlamın kesinleştirilmesi (program değerlendirmenin ne anlama geldiğinin ortaya konulması),

2) Amacın belirlenmesi,

3) Anahtar tarafların belirlenmesi,

4) Olanakların ve engellerin belirlenmesi,

5) Yanıt aranacak soruların belirlenmesi,

6) Tasarının kesinleştirilmesi,

7) Verilerin toplanması,

8) Verilerin çözümlenmesi ve

9) Sonuçların yorumlanması ve ilgililere bildirilmesi.

Özdemir (2009: 131)'e göre program değerlendirme sürecinin etkili ve başarılı olabilmesinde izlenmesi gereken belirli aşamalar şunlardır:

1) Program değerlendirmenin organize edilmesi,

2) Program misyonunun tanımlanması,

3) Program amaçlarının tanımlanması,

4) Programın öğrenme çıktılarının tanımlanması,

5) Var olan ve gerekli değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi,

6) Her bir öğrenme çıktısı için değerlendirme yöntemlerinin ve hedeflerinin belirlenmesi,

7) Verilerin toplanması,

8) Sonuçların analizi,

9) Geri dönütün sağlanması,

10) Değişikliklerin uygulanması,

11) Değişikliklerin izlenmesi ve sonuçların karşılaştırılması ve

12) Bilgilerin gözden geçirilmesi.

Bu aşamalardan ilk 6'sı planlama, 7, 8 ve 9. su kontrol etme ve 10, 11 ve 12. si ise yürütme süreçlerini içermektedir.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004)'e göre, program değerlendirme süreci; planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşur; planlama aşaması, değerlendirme sürecinin ilk ve en önemli basamağıdır. Bu aşamada, değerlendirme amaçlı araştırma deseninin ve veri toplama yöntemlerinin tanımlanması, hangi ölçme araçlarının hangi amaçlarla ne zaman, nasıl ve kaç kez kullanılacağının belirlenmesi, bu araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması yer alır. İkinci aşama olan uygulama aşamasında; planlama aşamasında alınan kararlar doğrultusunda araştırma deseni, evren ve örneklem seçimi, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sonuçların yorumlanması gerçekleştirilir ve değerlendirme raporlaştırılır. Program değerlendirmede son aşama olan değerlendirmenin değerlendirilmesi aşamasında ise; değerlendirme sürecinde yaşanan eksiklik ve hataların ortaya çıkarılması

amaçlanır. Bu sürece aynı zamanda "meta değerlendirme" de denilmektedir (Akt. Sağlam ve Yüksel, 2007).

Oliva (1988)' ya göre "program değerlendirme" bir yargıda bulunma süreci , "araştırma" ise yargıda bulunabilmek için veri toplama sürecidir. Program değerlendirme sürecini; planlama, uygulama ve değerlendirme şeklinde üç aşamada ele alan Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004)' a göre; *program değerlendirme ile araştırma arasındaki ilk farklılık amaçlarından kaynaklanmaktadır. Araştırma, alana bir yenilik getirmek ve yeni bir kuram ortaya koymak amacı taşırken, değerlendirmede programın gelişime katkıda bulunmak, program hakkında bir karara varmak ve programın tasarımını ya da uygulama sürecinin değerlendirerek var olan durumu ortaya koymak amaçlanmıştır. İkinci temel farklılık ise araştırmanın sonuçlar üzerinde odaklanması, değerlendirmenin ise daha çok yargılara odaklanmasıdır. Araştırma ile değerlendirme arasındaki diğer bir fark, araştırmacının yetiştirilmesi ile değerlendiricinin yetiştirilmesindedir. Araştırmacı yalnızca bir alanda derinlemesine bir eğitim sürecinden geçerek yetiştirilmekte, değerlendirici ise paydaşların ve kullanıcıların farklı alanlarda farklı bilgi gereksinimlerini karşılamakla sorumlu olduğu için disiplinler arası bir anlayışla yetiştirilmektedir.*

Her ne kadar ilgili literatürde (Oliva,1988; Fitzpatrick, Sanders and Worthen, 2004:5-8); "program değerlendirme" ile "araştırma" kavramları birbirlerinden ayrılarak, her iki kavram arasında belirgin birtakım farklılıklar bulunduğuna yönelik bazı görüşler yer alsa da bu kitapta Erden (1993:14)'in de ileri sürmüş olduğu; "*program değerlendirme sürecinin sonunda program hakkında yargıda bulunmak için sağlam ve sistematik verilere gereksinim duyulmaktadır ve söz konusu veriler de ancak bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri yardımıyla toplanabilir"* görüşü esas alınarak program değerlendirme süreci, *bilimsel bir araştırma sürecinin aşamalarına uygun bir biçimde* aşağıda sıralanan on iki aşamada ele alınmıştır:

Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamaları

1. Program değerlendirme ile ilgili problemin farkına varma ve değerlendirme araştırması konusunun belirlenmesi
2. Program değerlendirme ile ilgili araştırma probleminin ve amacının belirlenmesi
3. Değerlendirme araştırması süresi, olanakları ve sınırlıklarının belirlenmesi
4. İç ve dış değerlendiricilerin belirlenmesi

3. BÖLÜM

EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI VE MODELLERİ

Bu bölümde; öncelikle eğitimde program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri ile ilgili literatür incelenip değerlendirilmiş, daha sonra ise program değerlendirme yaklaşım ve modelleri ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri ile İlgili Literatürün İncelenmesi

Caulley(1989) ve Herman, Morris & Fitz-Gibbon(1987) eğitimde program değerlendirme modellerini aşağıda sıralanmış olan dokuz başlıkta ele almışlardır:

1. Ölçme Modeli (Measurement Model)
2. Hedefler, Amaçlar-Yönelimli Model (Objectives, Goals-Oriented Model)
3. Gereksinim Yönelimli veya Hedefsiz Değerlendirme Modeli (Needs-Oriented or Goal Free Model)
4. Karar Verici /Yönetim Yönelimli Model (Decision-Making / Management Oriented Model)
5. Deneysel veya Değerlendirme Araştırması Modeli (Experimental or Evaluation Research Model)
6. Uzman Görüşü, Panel veya Komisyon Modeli (Expert Opinion, Panel or Commission Model)
7. Kişisel-Değerlendirme ve Yetki Değerlendirmesi Modeli (Self Evaluation and Empowerment Evaluation Model)
8. Sorgulayıcı veya Demokratik Model (Responsive or Democratic Model)

9. Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli (Utilization Focused Evaluation Model).

Gredler(1996) program değerlendirme yaklaşımlarını:

1. Yararcı (Utilitarian)
2. Çoğulcu (Pluralist) olarak iki ana başlıkta ele almış ve her bir yaklaşımın güçlü ve zayıf yönlerini açıklamıştır.

Yararcı değerlendirme yaklaşım gruplaması altında yer alan model ve yaklaşımlar şunlardır:

1. Pruvus Modeli
2. Stufflebeam Yaklaşımı
3. Stake'in Uygunluk Yaklaşımı
4. Scrien'in Hedefsiz Değerlendirme Yaklaşımı

Çoğulcu değerlendirme yaklaşım gruplaması altında yer alan modeller ve yaklaşımlar ise şunlardır:

1. Tüzel ve Rakip Yönelimli Modeller
2. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli
3. Stake'in Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli
4. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli.

Farmer (1997) on sekiz program değerlendirme yaklaşımından söz etmiş ve bu yaklaşımları; biçimsel yapı, tanım, amaç, güçlü ve sınırlı yönleri ve temel sorular vb. açılardan karşılaştırmıştır. Söz konusu yaklaşımlar şunlardır:

1. Rakip Yönelimli Değerlendirme (Adversary Oriented Evaluation)
2. Karakutu Modeli (Black Box Model)
3. Grup Modeli (Cluster Model)
4. Bağlam Modeli (Context Model)
5. Maliyet Etkililiği (Cost Effectiveness)
6. Maliyet Yarar (Cost-Benefit)
7. Değerlendirme Araştırması (Evaluation Research)
8. Hedefsiz Değerlendirme (Goal Free Evaluation)
9. Hedeflere Dayalı Değerlendirme (Goals Based Evaluation)
10. Etki Değerlendirmesi (Impact Evaluation)
11. Uygulama Değerlendirmesi (Implementation Evaluation)
12. Girdi Değerlendirmesi(Input Evaluation)
13. Çıktı Değerlendirmesi (Outcomes Evaluation)
14. Performans Değerlendirmesi (Performance Evaluation)
15. Süreç Değerlendirmesi (Process Evaluation)
16. Yanıtlayıcı Değerlendirme(Responsive Evaluation)

17. Teoriye Dayalı Değerlendirme (Theory Based Evaluation)

18. Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme (Utilization Focused Evaluation).

Stufflebeam (1999) ise program değerlendirme yaklaşımlarını dört ana başlık altında toplamıştır:

1. Sözde Değerlendirmeler (Pseudoevaluations)

Yaklaşım 1.1: Kamu İlişkileri-İlham Verici Çalışmalar (Public Relations-Inspired Studies)

Yaklaşım 1.2: Politik Açıdan Kontrol Edilmiş Çalışmalar(Politically Controlled Studies)

2. Soru/Yöntem Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları (Questions/Methods-Oriented Evaluation Approaches)

Yaklaşım 3: Hedef-Yönelimli Çalışmalar (Objectives-Based Studies)

Yaklaşım 4: Sorumluluk

Yaklaşım 5: Objektif Test Programları (Objective Testing Programs)

Yaklaşım 6: Sonuçları Gözleme/ Katma-DeğerDeğerlendirmesi (Outcomes Monitoring/Value-Added Assessment)

Yaklaşım 7: Performans Testi (Performance Testing)

Yaklaşım 8: Deneysel Çalışmalar (Experimental Studies)

Yaklaşım 9: Yönetim Bilgi Sistemleri (Management Information Systems)

Yaklaşım 10: Maliyet-Yarar Analizi Yaklaşımı (Benefit-Cost Analysis Approach)

Yaklaşım 11: Açıklama Dinleme (Clarification Hearing)

Yaklaşım 12: Örnek Olay Değerlendirmeleri (Case Study Evaluations)

Yaklaşım 13: Eleştiri ve Uzmanlık (Criticism and Connoisseurship)

Yaklaşım 14: Program Teorisine Dayalı Değerlendirme (Program Theory-Based Evaluation)

Yaklaşım 15: Karma Yöntemli Çalışmalar (Mixed Methods Studies)

3. Gelişim/Sorumluluk Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

(Improvement/Accountability-Oriented Evaluation Approaches)

Yaklaşım 16: Karar/SorumlulukYönelimli Çalışmalar (Decision/Accountability-Oriented Studies)

Yaklaşım 17: Müşteri Yönelimli Çalışmalar (Consumer-Oriented Studies)

Yaklaşım 18: Akreditasyon/Sertifikasyon Yaklaşımı (Accreditation/Certification Approach)

4. BÖLÜM

YAYGIN EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELLERİ

Bu bölümde, öncelikle yaygın eğitimde (halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve hizmet içi eğitim) program değerlendirme, daha sonra ise yaygın eğitimde kullanılan program değerlendirme modelleri konuları ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

Yaygın Eğitim Programları

Yaygın eğitim örgün eğitime hiç girmemiş ya da örgün eğitimin belli bir düzeyinden ayrılmış bireylere örgün eğitimin dışında ya da onunla birlikte düzenlenen kısa veya uzun dönemli her türlü planlı eğitim etkinliklerini kapsar. Yaygın eğitim; sertifikaya dönük olup genelde heterojen yapıdadır. Halk eğitim merkezleri, kurslar (okuma yazma, meslek edindirme vb.) ve hizmet içi eğitim yaygın eğitime örnek olarak verilebilir.

Halk Eğitimi ve Yetişkin Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi

Halk eğitimi topluma, her seviye ve kesimdeki fertlere, gereksinimlere dayalı programlar halinde sunulan, kişileri ulusal ve insani değerlerle donatan, onların ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda ilerlemelerine yardım eden sistemli, teşkilatlı ve sürekli okul dışı eğitim, öğretim ve rehberlik etkinlikleridir. Halk eğitiminin alanını hedef kitlesi olan toplum, fertler ve kapsadığı yer belirler. Halk eğitimi, yetişkinin değişmesini sağlayacak olan yeni bilgi ve becerinin kazandırılmasını amaçlar. Bu nedenle değişme sürecinin dikkatli bir biçimde tasarlanması gerekir. Halk eğitimi programlarını, örgün eğitim programları gibi bir standart programlar halinde düzenlemek olanaklı değildir.

Bir halk eğitim programında izlenmesi gereken aşamalar şunlardır (Celep,1995):

1. Yetişkinlerin eğitsel gereksinimlerinin saptanması,

2. Amaçların saptanması,

3. Öğrenim etkinliklerinin düzenlenmesi,

4. Uygulama ve

5. Çalışmaların değerlendirilmesi.

Halk eğitimi etkinliklerinde katılımcılara not vermek olanaklı olmadığından, değerlendirme için gerekli olan bilgiler aşağıdaki yollarla sağlanabilir:

1. Kurs sonunda anket uygulanması,

2. Kursa katılanlarla görüşme yapılması,

3. Kurs süresinde çalışmalar gözlenerek, ortaya çıkan aksaklıkların saptanması,

4. Öğrencilerle programın tartışılması.

Değerlendirme sonunda elde edilen bilgiler; programın başarı derecesi, olumlu ve olumsuz yönleri ile bir sonraki programın içeriğinin belirlenmesine ışık tutar.

Yetişkin, en basit tanımıyla büyümüş kişidir. Toplumsal açıdan tanımlandığında; toplumda bir iş-meslek sahibi, eş, anne, baba gibi rolleri yerine getiren kişidir. Yetişkin psikolojisi açısından tanımlandığında, yetişkin; kendi yaşamını yönetme sorumluluğunu üstüne alan, kendi kararlarını vermeye kendini hazır hisseden kişidir. Yetişkin eğitimi; *hedef grubunu, herhangi bir örgün eğitim kurumunun tam zamanlı programına devam eden belli yaş grubundaki çocuk ve gençler dışında kalan kişilerin oluşturduğu, hedef grupları belli, amaçları düzenli, planlı, amaçlanan eğitimin içeriği ne olursa olsun, düzenlenirken ve uygulanırken, yetişkinlerin bireysel özelliklerinin dikkate alındığı, kuralların esnek tutulduğu, programların içeriğini bireyin ve toplumun gereksinimlerinin belirlediği, yetişkinlerin öğrenme gereksinimi duyduğu her konuyu kapsayan* bir eğitimdir.

Yetişkin eğitimi programları beş temel grupta ele alınabilir:

1. Tamamlama eğitimi

2. Mesleki ve teknik yeterlilik eğitimi

5. BÖLÜM

BİREYSEL EĞİTİM/ÖĞRETİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELLERİ

Bireysel eğitim / öğretim programı, öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıkları göz önünde tutan, her öğrenciye kendi ilgi, yetenek, hız gibi özellikleri ölçüsünde ilerleme olanağı sağlayan eğitim / öğretim programı olarak tanımlanabilir. Bireysel öğretimde temel amaç her öğrenciyi kendisi için belirlenen öğrenme hedeflerine ulaştırmaktır (Alkan, 1991:185). Bireysel öğretim kavramı; eğitim terimleri sözlüğünde (Oğuzkan, 1993:20) "öğretim gereçlerinin, her öğrencinin kişisel yetenek ve ilgisine karşılık verecek biçimde hazırlanıp kullanılmasına önem veren öğretim uygulaması" şeklinde tanımlanmıştır. Bireysel öğretim kavramının:

1. Bireysel farklılıklar tanısı,
2. Çeşitli öğrenme etkinliklerinin tasarımlanması,
3. Eğitim programlarının düzenlenmesi
4. Kendi kendini yönlendirme gibi boyutları vardır.

Fiscus ve Mandell (1983;Akt: Akçamete, G., Günayer-Şenel, H., ve Tekin, E., 2002**)** bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) kavramını, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitiminde kullanılabilecek program olarak tanımlamış ve; (a) çocuğun o anki eğitim performansını, (b) kısa dönemli öğretim hedeflerini de içeren yıllık (uzun dönemli) amaçları, (c) çocuğa sağlanabilecek özel eğitim hizmetlerini ve çocuğun normal eğitim programlarına ne ölçüde katılabileceğini, (d) bu tür hizmetlere başlanması için düşünülen zaman ve devam edeceği süreyi, uygun amaç, ölçüt, değerlendirme sürecini, öğretim amaçlarının değerlendirilmesi için en azından bir yılı esas alan zaman çizelgelerini içerdiğini belirtmişlerdir.

Bireysel öğretim programları şunlardır (Uşun,2006a:17):

1. Modüler Öğretim Programları

2. Programlı Öğretim Programları

3. Bilgisayar Destekli Eğitim/Öğretim Programları (Ders Yazılımları) ve

4. Uzaktan Eğitim/Öğretim Programları.

Bu kitapta yukarıda sıralanmış olan dört bireysel eğitim/öğretim programı arasında daha çağdaş ve güncel olup, aynı zamanda daha çok uygulama alanı olan uzaktan eğitimde ve bilgisayar destekli eğitim/öğretimde program değerlendirme ve modelleri inceleme konusu yapılmıştır.

Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirme

Uzaktan eğitim; kaynak ile alıcılarının öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı (uzak) ortamlarda bulunduğu, alıcılarına "öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yöntemi" vb. açılardan "bireysellik", "esneklik" ve "bağımsızlık" olanağı tanıyan, öğrenme-öğretme süreçlerinde; yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar (telefon, radyo), görsel-işitsel teknolojiler (televizyon, video),ve yüz yüze eğitim (akademik danışmanlık) gibi materyal, araç, teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı; kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise televizyona ve bilgisayara dayalı etkileşimli/tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır. Uzaktan eğitim programı, eğitim kurumlarının, öğrencilerin tek başına eğitimi gerçekleştirmesine yardımcı olmak için belli bir düzende hazırladıkları ders programı ile gerçekleştirilen çalışma olarak tanımlanabilir (Uşun, 2006:7,8 ve 11).

Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimdeki Program Değerlendirmenin Farklılıkları ve Uzaktan Eğitimdeki Etkinlik Ölçütleri

Uzaktan eğitimdeki program değerlendirme ile yüz yüze eğitimdeki program değerlendirme arasındaki temel farklılıklar, uzaktan eğitimin yapısından kaynaklanmakta olup, değerlendirmeye açıklık, değerlendirilmesi gerekenler, başarı ölçütleri ve değerlendirmeci konularında yoğunlaşmaktır:

Değerlendirmeye Açıklık: Uzaktan eğitimde öğrenci ile öğretmen zaman ve mekân bakımından farklı boyutlarda bulunmaktadırlar. Yani uzaktan eği-

tim özel çalışma şeklini gerektirmektedir. Bu nedenle, öğrenme öğretme sürecini uzaktan eğitim öğrencisi üzerinde gözleyebilmek olumsuzdur. Ancak uzaktan eğitimde bazı boyutlar daha rahat değerlendirilip incelenebilir (Örneğin, radyo, TV programları vb.).

Değerlendirilmesi Gereken Ögeler: Uzaktan eğitimdeki uygulamacıların rolleri ile yüz yüze eğitimdeki uygulamacıların rolleri arasında birtakım farklar vardır. Uzaktan eğitim öğrencileri daha fazla öğrenme ortamına sahiptir ve bu da takım çalışmalarını gerektirmekte ve uzaktan eğitimdeki değerlendirme öğelerinin daha çok olduğunu göstermektedir. Geleneksel öğrenmede, değerlendirmeyi yapan kişi sınıfla, dersle ya da eğitim programı ile işe başlar ve bunun dersi tamamladığı görüşünü ileri sürer. Uzaktan eğitimde, öğrenci derslerini belirlemede kendini özgür hisseder ve kendine uygun zamanlarda etkinliklere katılır.

Başarı Ölçütleri: Uzaktan eğitimde sadece istatistiksel veriler yetersiz kalır. Süreç kapsamında tek bir veriye bakmak doğru değildir. Bu nedenle, daha ayrıntılı karşılaştırmalar yapılmalıdır.

Değerlendirmeci: Uzaktan eğitim bir takım çalışmasını gerektirir. Bu yüzden yüz yüze eğitimle aynı ilkelere uyulsa da, uzaktan eğitimde farklılıklar vardır. Uzaktan eğitim programlarını değerlendiren kişi, öğrenmenin bazı boyutları ile ilgili verilere ulaşamazken, yüz yüze eğitimde bu verilere ulaşmak daha kolaydır. Uzaktan eğitimin, farklı işlevler üstlenen çok sayıdaki uygulamacı tarafından gerçekleştirilmesi nedeniyle, değerlendirilmesi gereken birçok boyutu vardır. Bu nedenle, uzaktan eğitimin programlarının değerlendirilmesinde "takım çalışması" önemli bir işleve sahiptir (Kaya,2002). Uzaktan eğitimin etkinliğine yönelik çalışmalarda kullanılan "etkinlik ölçütleri" şunlardır (Uşun,2006 b):

* Öğrencilerin sunulan ders/program değerlendirme sınavlarından aldıkları notlar ve başarı durumları
* Uzaktan eğitim yoluyla öğrenme konusunda öğrenci tutum ve davranışları ve
* Uzaktan eğitime yönelik öğrenci tatmini.

Uzaktan Eğitimde Değerlendirme Stratejileri

Uzaktan eğitimde "biçimlendirici" ve "düzey belirleyici" olmak üzere genellikle iki temel değerlendirme biçimi söz konusudur. Biçimlendirici değer-

Kaynakça

Administration for Children and Families. (2010). *The Program Manager's Guide to Evaluation.* Chapter 2: "What is Program Evaluation?". Second Edition, U.S. Department of Health and Human Services.

Akçamete, G., Günayer-Şenel, H., ve Tekin, E. (2002). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi* (E.D. Fiscus ve C.J., Mandell, Developing Individualized Educational Programs). (Editör, Gönül Akçamete). Ankara: Özkan Matbaacılık.

Akkoyunlu, B., Altun A. ve Soylu M.Y. (2008). *Öğretim Tasarımı.* Ankara: Maya Akademi.

Alkan, C. (1991). "Eğitimde Nitelik Geliştirmede Bilgisayar Destekli Eğitim ve Ders Yazılımlarının Rolü". Eğitimde *Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar. 1.Sempozyumu, Bildiri Metinleri.* İstanbul: Kültür Koleji Yayınları. 1,184-192.

Alkin, M. C. (1991). Evaluation Theory Development: II. In M. V. McLauglin & D. C. Philips (Eds.), Evaluation and Education: at Quarter Century. *Ninetieth Year book of National Society for the Study of Education,* Part II. Chicago: University of Chicago Press.

Anderson, J. (1994). "The Rite of Right or The Right of Rite: Moving Toward an Ethics of Technological Empowerment". *Educational Technology, 34*(2), 29-34.

Anderson, G. (1990). *Fundamentals of Educational Research*. London et al.; The Farmer Press.

Antheil, J.H., & Casper, I.G. (1986). "Comprehensive Evaluation Model: A Tool For The Evaluation of Non Traditional Educational Programs". *Innovative Higher Education, 11*(1), 55-64.

Arkan, B. ve Üstün, B. (2010). "Ebeveyn Eğitim Programlarını Değerlendirme Rehberi". *DEUHYO ED,3*(2),102-107.

Attkisson and Others (Eds). (1978). *Evaluation of Human Service Programs.* N. Y., Academic.

Ayyıldız, M. (2011). "Suriye Ölçeğinde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi: Üç Ana Dil, Üç Farklı Etnik Yapı ve Üç Ayrı Kültürel Donanım Ortamında Türkçe Öğretimi". *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 11-18.

Baden, D.J. (1979). A Users Guide to Evaluation of Inservice Education. *Paper Presented at the National Workshop of the NCSIE* (Hollywood, FL, November,1979). ED:210 252.

Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler.* Ankara: Pegem A Yayınevi. Üçüncü Baskı.

Ban, C., & Faerman, S.R. (1990). "Issues in the Evaluation of Management Training". *Public Productivity and Management Review, 8*(3), 271-286.

Bengston, D. N., & Fan, D. P. (1999). An Innovative Method for Evaluating Strategic Goals in a Public Agency: Conservation leadership. *Evaluation Review, 23*(1), 77-10.

Bennett, C. F. (1979). *Analyzing Impacts of Extension Programs*. Washington, DC, U.S. Department of Agriculture.

Bennett, C. F. (1996). "Rationale for Public Funding of Agricultural Extension Programs". *Journal of Agricultural & Food Information, 3*(4). pp. 3-25. Summary [Online]. 22 paragraphs. Available at: http://www-esd.worldbank.org/extension/key/claude.shtm

Bilgin, K. U, Akay, A., Koyuncu,H.E. ve Haşar,E.Ç. (2007). *Yerel Yönetimlerde Hizmet içi Eğitim.* Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı TEPAV Yayınları: ISBN 978-9944-927-19-2.

Bramley, P. (1991). *Evaluating Training Effectiveness: Translating Theory into Practice.* McGraw Hill International Limited. U. K.

Brinkerhoff, R. O. (1987). *Achieving Results From Training: How To Evaluate Human Resource Development to Strengthen Programs and Increase Impact.* Jossey-Bass Publishers. San Francisco.

Britain, S., & Liber, O. (2000). A Framework for Pedagogical Evaluation of Virtual Learning Environments. Available at: http://www.jtap.ac.uk/reports/htm/jtap-041.html.

Bucci, H.P. (2002). Developing an Evaluation Model for a Virtual Learning Environment: Computer Based Learning and Training. Available at: http://www.hkadesigns.co.uk/websites/msc/eval/index.htm

Bümen, N.T. (2005). "Öğretmenlerin Yeni İlköğretim 1-5. Sınıf Programlarıyla İlgili Görüşleri ve Programı Uygulamaya Hazırlayıcı Bir Hizmet İçi Eğitim Çalışması Örneği". *Ege Eğitim Dergisi, 6*, 2: 21-57.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago: Rand-McNally.

Cantor, J.A. (1990). "How to Perform a Comprehensive Course Evaluation". *Performance & Instruction, 29*(4), 8-15.

Carnevale, A.P., & Schulz, E.R. (1990, July Supplement). "Return on Investment: Accounting for Training". *Training & Development Journal*, *51*-531.

Carter, M. (2002). *Field Guide to Nonprofit Program Design, Marketing and Evaluation*. Basic Guide to Program Evaluation. Copyright Carter McNamara, MBA, Phd, Authenticity Consulting, LC.Adapted from the Field Guide to Nonprofit Program Design, Marketing and Evaluation. Available: http://www.authenticityconsulting.com/pubs/PG_gdes/PG_pubs.htm

Caulley, D.N. (1989). "Towards a Short Introductory Overview of Program Evaluation" *Bulletin of the Australasian Evaluation Society*, *4*, 14 - 17.

Celep, C. (1995). *Halk Eğitimi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları, ISBN NO:975-7251-14-3.

Charmaz, K. (2002). "Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis". *Handbook of Interview Research: Context and Method* (Edited by J. Gubrium & J. Holstein), Thousand Oaks, CA: Sage, 675-694.

Chelimsky, E. (1989). *Program Evaluation: Patterns and Directions.* Washington D.C.: The American Society for Public Administration, ISBN: 0-936678-12-7.

Comings, J.P and Soricone, L. (2006). An Evidence-Based Adult Education Program Model Appropriate for Research, Harvard Graduate School of Education, *NCSALL Occasional Paper,* 101 Nichols House, Appian Way, Cambridge, MA 02138.

Compora, D.P. (2003). "Current Trends in Distance Education: An Administrative Model". *Online Journal of Distance Learning Administration, 6*(2) State University of West Georgia, Distance Education Center.

Conway, M., & Ross, M. (1984). "Getting What You Want By Revising What You Had". *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(4), 738-748.

Cook, T.D. and D.T. Campbell. (1979). *Quasi-experimentation: Designs and Analysis Issues for Field Settings.* Chicago: Rand-McNally.

Cousins, J.B., & Earl,L.M. (1992). "The Case For Participatory Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis,14*(4),379-418.

Çelik-Şen, Y. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2010). "Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26-51.

Çetin, B. (2009). "Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamaları Hakkında İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri". *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17* (2) 487-502.

Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim.* Ankara: Gül Yayınevi.

Demirel, Ö. (2005). Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya. (Sekizinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dick, W. & Carey, L. (1990). *The Systematic Design of Instruction.* Third Edition, Harper Collins.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı. Ankara: Önder Matbaacılık.*

Doll, R.C. (1996). *Curriculum Improvement. "Decision Making and Process".* Allyn&Bacon Company. 9th. ed.

Eisner, E. (1977). "On the Uses of Educational Connoisseurship and Criticism For Evaluating Classroom Life". *Teacher College Record, 78*(3), 345-358.

Elliott, R. and Elliott, N.J. (2003). "Using Ethnography in Strategic Consumer Research"; *Qualitative Market Research, 6*, 4; 215.

Erden, M. (1993). *Eğitimde Program Değerlendirme.* Ankara: Pegem A Yayın, No: 6,Birinci Baskı.

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı.* Ankara: Seçkin Yayıncılık San. Tic. Şti.

Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Meteksan Lmt. Şti.

Eunice, N. A. (2000). "Workplace Literacy: Evaluation of Three Model Programs". *Adult Basic Education, 10*(2), 100-107. Retrieved September 30, 2006, from EBSCOhost Database.

Farmer, D. (1997). *Program Evaluation Matrix*. Michigan State University College of Human Ecology, April.

Farrar, E., & House, E.R. (1983). The Evaluation of Push/Excel: A Case Study. In A.S. Bryk (Ed.), *Stakeholder-Based Evaluation* (pp. 31- 58). San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Fidan, N. (1986*). Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Fiscus, E. D., & Mandell, C. J. (1983). *Developing Individualized Education Program*. St. Paul, MN: West Publishing.

Fitz-Gibbon, C. T., & Morris, L. L. (1987). *How to Design A Program Evaluation.* Newbury Park, CA: Sage.

Fitz-Gibbon, Carol T., & Morris, Lynn L. (1996). "Theory Based Evaluation", *Evaluation Practice, 17*(2), 177-184.

Fitzpatrick, J.L., Sanders,J.R.. & Worthen,B.R. (2004). *"Program Evaluation–Alternative Approaches and Practical Guidelines*". New York: Longman, Inc.Printed in the U.S.A. Third Edition, Library of Congress-in-Publication Data. (ISBN: 0-321-07706-7).

Floc'hlay, B., & Plottu, E. (1998). *Democratic Evaluation From Empowerment Evaluation to Public Decision-Making Evaluation.* Copyright G 1998, SAGE Publications (London, Thousand Oaks and New Delhi) [1356–3890 (199807) 4:3; 261–277; 005730].

Forster, M., & Washington, E. (2000). "A Model for Developing and Managing Distance Education Programs Using Interactive Video Technology". *Journal of Social Work Education* Publisher: Council On Social Work Education, *36*(1). ISSN: 1043-7797.

Fraenkel, J.R. and Wallen, N.E. (1990). *How to Design and Evaluate Research in Education.* USA: Education. McGraw-Hill, Inc.

Gage, N. L. (1989). "The Paradigm Wars and Their Aftermath: A "Historical" Sketch of Research on Teaching Since 1899". *Teachers College Record, 91*, 135-150.

Gagne, R. M., Briggs, L. J. & Wagner, W. W. (1992). *Principles of Instructional Design*. (4th ed.), Holt, Reihhart and Winston Inc.

Gay, L.,R., Mills and Airasian,P. (2006). *Educational Reearch, Competiencies for Analysis and Applications.* Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Gill, M. and Turbin, V. (1999). "Evaluating Realistic Evaluation: Evidence from a Study of CCTV". in K. Painter and N. Tilley (eds.), Surveillance of Public Space: CCTV, Street Lighting and Crime Prevention, Monsey, NY: *Criminal Justice Press*, 179-200.

Glaser, B.G. and Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine.

Gökçe, B. (1992). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Savaş Yayınları.

Gredler, M.E. (1996). *Program Evaluation. Pearson Education.* Prentice-Hall, Inc. A Pearson Education Company, Upper Saddle River, New Jersey 07458, Sixth Edition, Printed in U.S.A. (ISBN: 0-02-346246-9).

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Guskey, T. R. (1998). "The Age of Our Accountability". *Journal of Staff Development, 19* (4), 36-44.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Guskey, T. R., & Sparks, D. (1996). "Exploring The Relationship Between Staff Development and Improvement in Student Learning". *Journal of Staff Development, 17* (4), 34-38.

Güven, B. ve İleri, S. (2006). "Program Değerlendirme Kavramı ve İlköğretimde Program Değerlendirme Çalışmalarına Kuramsal Bir Bakış". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(1-2), 141-163.

Hamblin, A. C. (1974). *Evaluation and Control of Training.* McGraw Hill Book Company Ltd. London.

Haugland, S.W. (1992). "The Effect of Computer Software on Preschool Children's Developmental Gains". *Journal of Computing in Childhood Education*, *3*(1), 15-30.

Henry, G. T., Julnes, G., & Mark, M. M. (Eds.). (1997). Realist Evaluation: An Emerging Theory in Support of Practice. *New Directions for Evaluation,* No:78. San Francisco: Jossey-Bass

Herman, J.L., Morris L. & Fitz-Gibbon, C.T. (1987). *The Evaluator's Handbook*, Vol. 1, The Program Evaluation Kit. 2nd.ed., Sage, Beverly Hills, California.

Hlynka, D., & Belland, J. C. (1991). *Paradigms Regained: The Uses of Illuminative, Semiotic and Post-Modern Criticism As Modes of Inquiry in Educational Technology: A Book Of Readings.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Hlynka, D., & Yeaman, A. R. J. (1992, September). *Postmodern Educational Technology.* ERIC Digest. Inquiry Paradigms and Evaluation Models.

House, E. R. (1980).*Evaluating with Validity.* Bewerly Hills, CA: Sage.

House, E. R. (1991). "Realism in Research". *Educational Researcher, 20* (6),2-9, 25.

Introduction to Courseware Evaluation Models. (2011). Types/Focus of Instructional Evaluations; Sources of Instructional Materials; Evaluation Principles; Systemic Change Research Involving Computers and Instruction. (Avaiableat:http://wwwbcf.usc.edu/~kazlausk/540_se2.html.)

Isaac, S., & Michael, W. B. (1981). *Handbook in Research and Evaluation*. 2nd Edition. San Diego, CA: Edits Publishers, (ISBN 0-912736-25-9).

İnce, G. (2008). Yetişkin Okuryazarlık Programlarının Nitelik Açısından Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı, *Yüksek Lisans Tezi,* Ankara.

İtmeç, F. (2008). İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, *Yüksek Lisans Tezi*, Adana.

Johnson, R. L., McDaniel, F., & Willeke, M. J. (2000). "Using Portfolio's in Program Evaluation: An Investigation of Interrater Reliability". *American Journal of Evaluation, 21*(1), 65-80.

Johnson, B. and Onwuegbuzie, A. (2004). "Mixed Methods Resarch: A Research Paradigm Whose Time Has Come". *Educational Researcher, 33* (7), 14-26.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The Program Evaluation Standards: How to Assess Evaluations of Educational Programs.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Kalkandelen, H. (1979). *İşletmeler, KİT'ler ve Kamu Kuruluşları İçin Hizmet İçi Eğitim El Kitabı.* Ankara: Ajans Türk Gazetecilik ve Matbaacılık Sanayi.

Karakaya, İ. (2009). "Bilimsel Araştırma Yöntemleri". (Editör. Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Bölüm 3, Ankara: Anı Yayıncılık, 55-84.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 11.Baskı.

Karataş, H. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi,* Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. İstanbul.

Kaufman, R. (1981). "Determining and Diagnosing Organizational Needs". *Group and Organization Studies, 6* (3).312-322.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.1.Baskı.

Kaya, Z. (1997). "Eğitimde Program Değerlendirme Sürecinin Temel İşlemleri". *G. Ü. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 5.*

Keskin, Y. (2009). "Türkiye'de İlkokul Programlarında Yer Alan Sosyal Bilgiler İçerikli Derslere Ait Öğretim Programlarının Gelişimine Tarihsel Bir Bakış". TSA / Yıl: 13, S: 2.

Kıral, B. ve Kıral, E. (2011). Karma Araştırma Yöntemi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications.* 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey www.iconte.org, Siyasal Kitabevi, Ankara, Turkey, 2011 ISBN: 978-605-5782-62-7.

Kirkpatrick, D. L. (1983). Four Steps to Measuring Training Effectiveness. *Personnel Administrator, 28*, 19-25.

Kristoffersen, D. (2003). Denmark' in Educational Evaluation around the World. *An International Anthology* (Copenhagen, The Danish Evaluation Institute) ISBN 87-7958-132-3. Available as a pdf at http://www.eva.dk/.

Levine, S. J. (2007). Evaluation in Distance Education. Michigan State University. East Lansing, USA: Michigan. Available at: http://www.learnerassociates.net/debook/evaluate.pdf.

Liddell, H.G. and Scott, R. (1940). *A Greek-English Lexicon.* Revised and Augmented Throughout By Sir Henry Stuart Jones. With the Assistance of Roderick Mckenzie. Oxford. Clarendon Press.

MacDonald, B. (1976). Evaluation and the Control of Education. In D. Tawney (Ed.), *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications* (pp. 125–134). London: Macmillan.

MacNeil, C. (2000). "The Prose and Cons of Poetic Representation in Evaluation Reporting". *American Journal of Evaluation, 21*(3), 359-367.

Mark, M.M., & Shotland,R.L. (1985). "Stakeholde –based Evaluation and Vale Judgements: The Role of Perceived Power and Legitimacy in The Selection of Stakeholder Groups": *Evaluation Review, 9*, 605-626.

Mark, M. M., & Shotland, R. L. (Eds.). (1987). *Multiple Methods in Program Evaluation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mark, M. M., Henry, G. T., & Julnes, G. (2000). *Evaluation: An Integrated Framework for Understanding, Guiding and İmproving Policies and Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Mc Neil, J. (1996). *Curriculum - A Comprehensive Introduction.* New York: Harper Collins College Publishers.

McNeil, J.D. (2006). *Contemporary Curriculum*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

McTaggart, R. (1991). "When Democratic Evaluation Doesn't Seem Democratic". *Evaluation Practice, 12*, 9-21.

Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology*. London: Sage Publications Inc.

Mil, B. (2007). "Araştırmalarda Gömülü Teori Oluşturma", *Nitel Araştırma: Neden Nasıl Niçin?*. (Ed. Atila Yüksel, Burak Mil, Yasin Bilim), Ankara: Detay Yayıncılık, 45-58.

Milakovich, M.E., and George J. G. (2001). *Public Administration in America.* Boston: Bedford/St Martin's, ISBN: 0-312-24972-1.

Mulholland, C. R., & White, B. (2000). A Model to Aid Planning, Conducting and Reporting of Courseware Evaluation. In Proceedings from the Australian Computers in Education Conference 2000: *Learning Technologies and the Future of Schools* (Melbourne, Victoria, July 6-9, 2000).

Murray, CA. (1983). Stakeholders As Deck Chairs. Another View of Stakeholders: Who Cares? .In A.S. Bryk (Ed.), *Stakeholder-Based Evaluation* (pp. 59-62). San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Newton, M., Robert G. Burgerss and Others. (1993). *Implementing In-Service Education and Training*, London. Washington, D.C: The Falmer Press.

Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü.* Ankara: Emel Matbaacılık. San. Tic. Ltd.Şti. Üçüncü Baskı.

Oliva, P.F. (2009). *Developing the Curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon.

O'Leary, L.R. (1973). "Fair Employment, Sound Psychological Practice, and Reality: A Dilemma and a Partial Solution". *American Psychologist, 28*, 148-149.

Ornstein, A.C., & Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum Foundations: Principles and Theory.* Boston: Allyn and Bacon.

Osika, E.R.,& Camin,D. (2005). Concentric Model for Evaluating Distance Learning Programs. 18th Annual Coference on Distance Teaching and Learning. Available at: http:// www.uwex.edu/disted/conference/.

Özdamar, K. (2003). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Özdemir, S.M. (2009). "Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.* 6(2), 126-149. (http://efdergi.yyu.edu.tr).

Parlett, M.R. (1990). "Illuminative Evaluation" In H.J.Walberg& G.D. Haertel (Eds.), The *International Encyclopedia of Educational Education* (pp.68-73). Oxford Pergamon Press.

Parlett, M.R., & Hamilton,D. (1976). "Evaluation As Illumination: A New Approach to the Study of Innovatory Program". In G.V. Glass (Ed.). *Evaluation Studies Review Annual*,1, pp.140-157). Beverly Hills, CA: Sage.

Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. (1997). *Utilization Focused Evaluation* (3nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Payne, D.A. (1994). *Designing Educational Project and Program Evaluations: A Practical Overview Based on Research and Experience.* Boston: Kluwer Academic Publishers.

Phillips, D. C. (1987). *Philosophy, Science and Social Inquiry.* New York: Pergamon Press.

Phillips, J.J. (1996). Measuring ROI: The Fifth Level of Evaluation. Technical & Skills Training. April 1996, *Performance Resources Organization* (P.O. Box 1969, Murfreesboro, TN 37133-1969; 615/896-7694).(pp.10-13).

Piskurich, G. M. (2000). *Rapid Instructional Design - Learning ID Fast and Right*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Posavac, E. J., & Carey, R. G. (2003). *Program Evaluation Methods and Case Studies.* Prentice Hall, Pearson Education, Inc.Upper Saddle River, New Jersey 07458, Sixth Edition, Printed in U.S.A. (ISBN:0-13040966-9).

Pratt, C. C., McGuigan, W. M., & Katzev, A. R. (2000). "Measuring Program Outcomes: Retrospective Pretest Methodology". *American Journal of Evaluation, 21*(3), 341-349.

Pritchitt, J. (1998). *Halkla İlişkilerde Değerlendirme: Profesyonel Sorumluluk.* (Çev. Ahmet Ünver) İstanbul: Rota Yayınları.

Program Evaluation Methods. (2011). "Measurement and Attribution of Program Results" Third Edition, Review Practices and Studies Government and Quality Services. Minister of Public Works and Government Services. Published by Public Affairs Branch, *Treasury Board of Canada, Secretariat* (96-107).

Punch, K.F. (2005). *Introduction to Social Research*. London: Sage Publications, Second Edition.

Quintanilla, G., & Packard, T. (2002). A Participatory Evaluation of an Inner-City Science Enrichment Program. *Evaluation and Program Planning, 25*, 15-22.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rossi, P. H., & Freeman, H. E. (1989). *Evaluation: A Systematic Approach* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Rossi, P.H., & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation: A Systematic Approach* (5th ed). Newbury Park, CA: Sage Publishers. (ISBN 0-8039-4458-6).

Rutman, L. and Mowbray, G.(1983). *Understanding Program Evaluation*. Beverly Hiss/London/New Delhi: Sage Publications, ISBN: 0-8039-2093-8.

Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). "Program Değerlendirmede Meta-Analiz ve Meta Değerlendirme Yöntemleri". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi, 18*, 175-188.

Saylan, N. (1995). *Eğitimde Program Tasarısı: Temeller-Prensipler-Teknikler.* Balıkesir: İnce Ofset.

Saylor, J. G., Alexander M. W., and Arthur J. L. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning.* 4th Edition. Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Scheerens, J. (1990). "Beyond Decision-Oriented Evaluation". In H.J. Walberg& G.D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (35-40). Oxford: Pergamon Press.

Schuler, V. (2011). Development of the EDAM Evaluation Model: An Instrument to Evaluate The Impact of Adult Education Programs for Social Inclusion, Available at:http://www.socialinclusion.eu/.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.) Newbury Park, CA: Sage.

Sewall, J. and Santaga, M. (1986). *A Reference Guide to Program Evaluation in Adult Education.* Winconsin Univ. Green Bay. Assesment Center. MF01/PCO3 Postage. U.S.Department of Education National Institute of Education.

Shadish, W. R. Jr., Cook, T.D., & Leviton, L.C. (1991). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice.* Newbury Park, CA: Sage Publishers.

Shavelson, R. J. (1985). *Evaluation of Nonformal Education Programs: The Applicability and Utility of the Criterion-Sampling Approach.* UNESCO Institute for Education, Feldbrunnenstrasse 58,D 2000 Hamburg 13,Federal Republic of Germany, ISBN 9282010376, Printed by Robert Seemann.

Simonson, M. R. (Ed.), Smaldino, S. E. and Zvacek, S. (2002). Teaching and Learning at A Distance: Foundations of Distance Education (2nd Edition). Prentice Hall, USA. Available at: http://www.prenhall.com/simonson

Smith, P. and Ragan, T. (1999). *Instructional Design*. New York: Merrill Publishing Company.

Sönmez, V. (2003). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.* Ankara: Anı Yayıncılık. Geliştirilmiş 10.Baskı.

Stake, R. (1983). "Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation". In G.F. Madaus, M.S. Striven, &D.L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (pp. 287-310). Boston: Kluwer-Nijhoff.

Stake, R.(1981). "Persuasions, Not Models". *Educational Evaluation and Policy Analysis, 3*(1),83-84.

Stake, R. (1975). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach.* Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.

Stecher, B. (1990). "Goal-Free Evaluation". In H.J.Walberg & G.D.Haertel (Eds.), The *Internatioal Encyclopedia of Educational Evaluation. (*41-42). Oxford: Pergamon Press.

Strauss, A., ve Corbin, J. (1998). "Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory". California: Sage publications Stufflebeam, D. (1978). Meta-evaluation: An overview. *Evaluation and Health Profession. 1*(1), 17–43.

Stufflebeam, D. (2000). "The Methodology of Meta-evaluation As Reflected in Metaevaluations By The Western Michigan University Evaluation Center". *Journal of Personnel Evaluation in Education, 14*(1), 95–125.

Stufflebeam, D. (1999). "Foundational Models for 21st Century Program Evaluation". *The Evaluation Center Occasional Papers Series,* Western Michigan. (This paper was prepared for The Evaluation Center's Occasional Papers Series) It is Based on a Presentation in the State of the Evaluation Art and Future Directions in Educational Program Evaluation Invited Symposium at the Annual Meeting of The American Educational Research Association; Montreal, Quebec, Canada; April 20, 1999).

Stufflebeam, D. (1980). *The CIPP Model for Program Evaluation*. In G.Madaus, M.Sciriven&D. Stufflebeam (Eds). Evaluation Models and Decision-Making in Education. Itasca, 2: Peacock.

Şahan, H. H. (2008). "Zenginleştirilmiş Öğretim Etkinliklerinin İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine ve Öğrencilerin Akademik Özgüven Özelliklerine Etkisi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 56,* 607-632.

Şimşek, A ve Koca, F. (2011). "Liselerde Kültürler Arası Bir Uygulama Örneği Olarak Kanada Programı: Tarih Dersleri Üzerine Öğrenci Görüşleri". *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1* (1), 155 - 187.

Tanner, D. and Tanner, L. (1975). *Curriculum Development – Theory into Practice*..New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Tate, R. (1990). "Experimental Design". In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, (pp. 553-561). New York: Pergamon Press.

Tekin, H. (1984*). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Has-Soy Matbaası.

Tilley, N. (1998). *Evaluating the Effectiveness Of CCTV Schemes.* in Norris, C., Moran, J., and Armstrong, G. Surveillance, Closed Circuit Television and Social Control. Ashgate: Aldershot.

Tilley, N. (2000). Realistic Evaluation: An Overview. Presented at the Founding Conference of the Danish Evaluation Society. September 2000. Available at: www.danskevalueringsselskab.dk/pdf/Nick%20Tilley.pdf [accessed 15 May 2009].

Tomul, E. (2009). "Problem Seçme ve Tanımlama". (Editör. Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Bölüm 4, Ankara: Anı Yayıncılık, 85-108.

Torres, R. T., & Preskill, H. (2001). "Evaluation and Organizational Learning: Past, Present, and Future". *American Journal of Evaluation, 22*(3), 387-395.

Tortop, N. (2005). *Kamu Personel Yönetimi - İnsan Kaynakları Yönetimi.* Ankara: Yargı Yayınları , 188.

Townsend, D., & Adams, P. (2003). *Program Evaluation Models and Practices: A Review of Research Literature.* Faculty of Education The University of Lethbridge, University Partners.

Treasury Board of Canada, Secretariat. (1994). "Review, Internal Audit and Evaluation". Treasury Board Manual Minister of Public Works and Goverment Services. Ottawa: Published by Public Affairs Branch, Treasury Board of Canada, Secretariat.Available at: http://www.tbs-sct.gc.ca/cee/pubs/meth/pem-mep01-eng.asp

Turgut, Y. (2009). "Verilerin Kaydedilmesi, Analizi, Yorumlanması: Nicel ve Nitel". (Editör. Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Bölüm 8,Ankara: Anı Yayıncılık,191-248.

Türkçe Sözlük. (2005). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu, Ankara: Akşam Sanat Okulu Matbaası, 10. Baskı.

Uçan, A. (2011). Eğitimde Program Çözümleme. http://egitim.aku.edu.tr/aliucan.doc adresinden 15/10/2011 tarihinde alınmıştır.

Unrau, Y. A. (2001). "Using Client Interviews to Illuminate Outcomes in Program Logic Models*:* A Case Example"*. Evaluation and Program Planning, 24*, 353-361.

Uşun, S. (2004). *Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık, No:711.Gözden Geçirilmiş 2. Baskı.

Uşun, S. (2006 a). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı.* Ankara: Nobel Yayıncılık, No: 981. Eğitim Yayınları Dizisi: 247, 1. Baskı.

Uşun, S. (2006 b). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Yayın No: 981. 1.Baskı.

Uşun, S ve Özdemir, Alıcı D. (2006 c). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.* İstanbul: Lisans Yayıncılık, 1. Baskı.

Uşun, S., Özdemir,M. ve İzmirli,S. (2007). "Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirme".*1.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu. Bildiriler.*(16-18 Mayıs 2007).Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Uşun, S. ve Çetinkaya, L. (2008). "Bilgi ve İletişim Teknolojisi Programlarının Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Değerlendirilmesi (Çanakkale İli Örneği)". *2. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. Bildiriler.* (16-18 Nisan 2008). ss.152-159. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Uşun, S. (2008). "Introduction and Comparison of Different Program Evaluation Approaches". *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 21.* 199-217.

Uşun, S. (2008). "Türkiye'de Yeni Uygulamaya Konulan (1-5.sınıf) İlköğretim Programlarının Program Geliştirme Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi". *7. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS)* (02-04 Mayıs 2008). ss.191-197. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Uşun, S. (2008). "Değerlendirme". *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 7.Bölüm. (Editör: Yrd. Doç. Dr. Gülşah BAŞOL) İstanbul: Lisans Yayıncılık.1.Baskı. (ss.173-204)

Uşun, S. (2009). "*New Program Evaluation Approaches and Models in Education" 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi:"Eğitim Araştırmalarında Güncel Sorunlar ve Yeni Yaklaşımlar"* ,Eğitim Araştırmaları Birliği (EAB) Derneği, (1-3 Mayıs 2009), Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme: "Teori ve Teknikler".* Ankara: A.Ü. E.B. Fak. Yay. No:157, 4. Baskı.

Visser, R.M.S. (2003). Trends in Program Evaluation Literature: The Emergence of Pragmatism, *TCALL Occasional Research Paper No.5*. Texas Center for Adult Literacy & Learning.

Vitale, D.C., Armenakis, A.A. and Feild, H.S. (2008). "Integrating Qualitative and Quantitative Methods for Organizational Diagnosis". *Journal of Mixed Methods Research, 2* (1), 87- 105.

Wiersma, W. (2000). *Research Methods in Education* (7th Edition). USA: Allyn and Bacon. A Pearson Education Company.

Wiesenberg, F. (2000). "A Critical Appraisal Model of Program Evaluation in Adult Continuing Education". *Canadian Journal of University Continuing Education, 26*(1), 79-109.

Wiles, J. and Joseph B. (2002). *Curriculum Development –A Guide to Practice-*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Wolf, R.L. (1990). "Judical Evaluation". In H.J.Walberg& G.D.Haertel (Eds.),*The Internatioal Encyclopedia Of Educational Evaluation,* (79-81). Oxford: Pergamon Press.

Woodward, T. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training.* Cambridge: Cambridge University Press.

Yeaman, A. R. J. (1994). "Deconstructing Modern Educational Technology". *Educational Technology, 34* (2), 15-24.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık. Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 5. Baskı, ISBN 9750200071.

Yüksel, İ. (2010). Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması. *Doktora Tezi.* Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı.

Zenger, J.H., & Hargis, K. (1982). "Assessing Training Results: It's Time to Take the Plunge. *Training and Development Journal, 36*(l), 10-16.

Eril Egemenlik Bağlamında
TOPLUMSAL CİNSİYET

Editör
Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN

Yazarlar
Prof. Dr. Mehmet Sunay YAVUZ
Doç. Dr. Ahu ARICIOĞLU
Doç. Dr. Gül AKTAŞ
Doç. Dr. Yasemin BOZKURT
Doç. Dr. Aydan ORDU
Doç. Dr. Eylin AKTAŞ
Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU
Doç. Dr. Funda NAYIR
Doç. Dr. Tamer SARI
Dr. Ayçin GELİR ATABEY
Dr. Öğr. Üyesi Volkan ZEYBEK
Dr. Öğr. Üyesi Gökmen KARABAĞ
Yağmur KARAKURT
Yıldız Sınmaz UZGAN

Ankara
2023

Eril Egemenlik Bağlamında
TOPLUMSAL CİNSİYET

Editör: Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN

© Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-874-4
e-ISBN : 978-605-170-875-1
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Eril Egemenlik Bağlamında
TOPLUMSAL CİNSİYET

Editör: TANRIÖĞEN, Zeynep Meral

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, xviii + 210 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-874-4
e-ISBN : 978-605-170-875-1

Toplumsal Cinsiyet
Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet, Toplum, Cinsel Şiddet, Toplumsallaşma Kuramı, Sosyal Etkileşim Kuramı, Toplumsal Cinsiyetin Kültürel Temsilleri, Feminizm ve Toplumsal Cinsiyet, Felsefe ve Toplumsal Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet, Şiddet ve Toplumsal Cinsiyet

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



YAZAR VE EDİTÖR ÖZ GEÇMİŞLERİ

Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖGEN (Editör/Yazar)

ORCID: 0000-0001-6300-9457

1977 yılında Eskişehir'de doğdu. İlköğretimini Eskişehir'de ortaöğretimini Denizli Anadolu Lisesinde tamamladı. 2000 yılında PAÜ Eğitim Fakültesinde Lisans, 2003 Yılında PAÜ Eğitim Yönetimi ABD Yüksek Lisans, 2013'te aynı bölümde Doktora eğitimini tamamladı. Eğitim 4.0, Geleceğin Eğitimi, 21. yy. Becerileri, Yaratıcı düşünme ve konuşma, Yönetimde ikna stratejileri, Okullarda Kurumsal Sosyal Sorumluluk, Okulların sosyal parmak izi, Toplumsal cinsiyet eşitliği konularında çalıştı ve çeşitli ulusal ve uluslararası kongrelerde, çalıştaylarda, STK'larda davetli konuşmacı olarak yer aldı, yerel ve ulusal basında değerlendirme yazıları ve röportajları yayınlandı. PAÜ KASUAM (Kadın Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi)'de Merkez Müdür Yardımcısı ve Müdürü olarak çalıştı (2016 – 2022). Müdürlüğü sırasında "PAÜ Eşitlik Komisyonu"nun kurulmasına ve "PAÜ Cinsiyet Eşitliği Planı" ve politika belgesinin yayınlanmasına öncülük etti. Çeşitli ulusal ve uluslararası yayınevlerince yayınlanmış editörlü kitaplarda "Metaforlarla Kadına Yönelik Şiddet", "Eğitim Örgütlerinin İnsan Kaynakları Yönetiminde Kadın", "Kadınların güçlendirilmesi ve iş-yaşam kaliteleri arasındaki ilişkiler" başlıkları altında yazmış olduğu bölümleri yayınlandı. Organize Sanayi Bölgesindeki çeşitli fabrikalara Toplumsal Cinsiyet eşitliği konusunda sertifika danışmanlığı yaptı ve çalışanlara eğitimler, toplumsal cinsiyet eşitliği atölyeleri düzenledi. 2022 yılında yürütücülüğünü ve danışmanlığını yaptığı PAÜ-TEKNOKENT Üniversite Sanayi İş Birliği projesi olan "ASLITEKS – Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Kurum Dönüşüm Projesi" kapsamında geliştirilen "reset-Eşit Yarınlar İçin Değişim" sosyal etki çalışması Uluslararası Amerikan İş Ödülleri "Yılın Düşünce Liderliği Kampanyası" Altın Stevie Awards Ödülü'nü aldı. Halen PAÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Bilim Dalında öğretim üyesi olarak görevini sürdürmektedir.

Prof. Dr. Mehmet Sunay YAVUZ

ORCID: 0000-0002-1131-596X

1989 yılında Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden mezun oldu. Adli Tıp Kurumu Başkanlığında uzmanlık eğitimini tamamlayarak 1992 yılında Adli Tıp Uzmanı oldu. 2001-2006 yıllarında Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Tıp Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalıştı. 2005 yılında doçent unvanını aldı. 2006 yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Tıp Anabilim Dalında çalışmaya başladı. 2011 yılında Profesör unvanını aldı. Halen Manisa Celal Bayar Üniversitesi Adli Tıp Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmalarına devam etmektedir.

Doç. Dr. Gül AKTAŞ
ORCID: 0000-0001-6424-4256

1974 yılında Ankara'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Ankara'da tamamladı. 1999 yılında Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümünden mezun oldu. 2004 yılında Yüksek Lisans öğrenimini Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalında Prof. Dr. Nevin GÜNGÖR ERGAN danışmanlığında tamamladı. 2011 yılında ise Doktora derecesini Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalında Prof. Dr. Esra BURCU danışmanlığında aldı. Yazar halen öğretim üyesi olarak Pamukkale Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Sosyoloji Bölümünde görev yapmaktadır. Dr. Aktaş'ın çalışma alanları arasında toplumsal cinsiyet, aile sosyolojisi, gençlik sosyolojisi, gibi konular yer almaktadır.

Doç. Dr. Aydan ORDU
ORCID: 0000-0002-2068-7992

1979 yılında Denizli'nin Çal ilçesinde doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Denizli'de tamamladı. 2004 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. Yüksek lisans (2006) ve doktora (2011) öğrenimini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde (Danışman: Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen) Eğitim Yönetimi alanında tamamladı. Yazar halen öğretim üyesi olarak Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapmaktadır. Dr. Ordu'nun çalışma alanları arasında örgütsel yapı, liderlik, farklılıkların yönetimi, çocuk dostu okullar gibi konular yer almaktadır.

Doç. Dr. Funda NAYIR
ORCID: 0000-0002-9313-4942

Aydın Nazilli doğumlu olan Dr. NAYIR, 2000 yılında ODTÜ Fen Edebiyat Fakültesi Kimya Bölümü lisans programını, 2007 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programını, 2011 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Teftişi doktora programını tamamlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 2000-2011 yılları arasında öğretmen olarak görev yapmış, 2011 yılında Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim bilimleri Bölümüne Yard. Doç. Dr. olarak atanmış; 2017 yılında Doç. Dr. Unvanını almıştır. Dr. NAYIR, 2013 yılında 3 ay misafir öğretim üyesi olarak Dublin City University School of Education bölümüne görevlendirilmiştir. Dr. NAYIR, lisans düzeyinde Kapsayıcı Eğitim, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi ve Sınıf Yönetimi dersleri, lisansüstü düzeyde

Eğitimde Çokkültürlülük, Örgütsel Davranış, Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları, Eğitimde Nitel Araştırma ve Karma Yöntem araştırmaları derslerini vermektedir. Avrupa Birliği tarafından desteklenen 3 yıllık okullarda kültürel Değerlere Duyarlı Değerlendirme Projesinin Türkiye yöneticiliğini yapmıştır. Halen yine AB tarafından desteklenen 3 yıllık Kültürlerarası Toplum Temelli Değerlendirme ve Planlama Projesinin Türkiye yöneticiliğini yürütmektedir. Dr. NAYIR, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Doç. Dr. Tamer SARI
ORCID: 0000-0003-3752-9277

1973 yılında Kahramanmaraş/Elbistan'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini ülkemizin farklı şehirlerinde tamamladıktan sonra, 2001 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinden mezun oldu. Yüksek lisans derecesini Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında 2005 yılında doktora derecesini ise aynı alanda 2019 yılında Pamukkale Üniversitesinde aldı. Halen Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Diller Bölümünde öğretim elemanı olarak görev yapan yazar, evli ve bir çocuk babasıdır. İlgi duyduğu çalışma alanları eğitim yönetiminde insan kaynakları yönetimi, öğretmen yetiştirme, eğitim politikaları ve kültürel değerlere duyarlı eğitim konularıdır.

Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU
ORCID: 0000-0002-3584-0814

1978 yılında Denizli'de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Denizli'de tamamladıktan sonra 1999 yılında Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinden mezun oldu. Yüksek lisans derecesini Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında 2003 yılında Pamukkale Üniversitesinde, doktora derecesini ise aynı alanda 2008 yılında Hacettepe Üniversitesinde aldı. Halen Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapan yazar, evli ve iki çocuk annesidir. İlgi duyduğu çalışma alanları eğitim yönetiminde insan kaynakları yönetimi, eğitim denetimi, eğitim politikaları ve eğitimde cinsiyet eşitliği konularıdır.

Doç. Dr. Ahu ARICIOĞLU
ORCID: 0000-0002-1068-1175

Dr. Arıcıoğlu, 1998 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalından mezun oldu. Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında 2003 yılında yüksek lisans ve 2008

yılında doktora eğitimini tamamladı. 2008 yılında Ankara Üniversitesi Disiplinler Arası Sosyal Psikiyatri alanında da yüksek lisans derecesi almıştır. Halen Pamukkale Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Çalışma konuları son yıllarda sosyal destek, psikolojik ihtiyaçlar ve duygu düzenleme üzerine yoğunlaşmıştır.

Doç. Dr. Eylin AKTAŞ
ORCID: 0000-0002-2936-8963

Lisans eğitimini Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümünde, yüksek lisans eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Avrupa Birliği Yüksek Lisans Programında tamamlamış olan Eylin Aktaş doktora derecesini Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı'ndan almıştır. 2018 yılında Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Temel Alanı, Halkla İlişkiler Bilim Alanında Doçent olan Eylin Aktaş Pamukkale Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümünde Doç. Dr. olarak görev yapmaktadır. Halkla ilişkiler, kurumsal iletişim, bütünleşik pazarlama iletişimi, etkinlik yönetimi çalışma alanları arasındadır.

Doç. Dr. Yasemin BOZKURT
ORCID: 0000-0001-8183-0337

Yasemin Bozkurt Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Reklamcılık ve Halkla İlişkiler (İletişim Sanatları) Bölümünden 2002 yılında mezun olmuştur. Aynı yıl yüksek lisans eğitimine başlayarak 2006 yılında "Reklamda Bilgi İçeriği: TV ve Gazete Reklamlarına Yönelik Karşılaştırmalı Bir Analiz" adlı yüksek lisans tezini vermiştir. Ardından "Oyun Reklam Algısı ve Bu Algının Marka Üzerindeki Etkisi" başlıklı doktora tezini Şubat 2015 tamamlayarak doktor unvanını almıştır. 2003'ten bu yana akademisyenlik yapan Bozkurt, 2012 yılından itibaren Pamukkale Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü'nde görevine devam etmektedir. Uzmanlık alanları reklam stratejileri, dijital reklamcılık, reklam kampanyaları olan Bozkurt'un alanda yayınlanmış ulusal- uluslararası bildiri, makale ve kitap bölümleri bulunmaktadır. Temel İletişim, Kişiler arası İletişim, İletişim Becerileri, Halkla İlişkiler gibi konularda çeşitli eğitim ve seminerler vermiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Volkan ZEYBEK
ORCID: 0000-0002-8079-2671

1982 Denizli doğumludur. İlk ve orta öğrenimini Denizli'de tamamladıktan sonra 2007 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesinden mezun oldu. Yaklaşık bir buçuk yıl Kütahya ve İzmir'de pratisyen hekim olarak çalıştı. 2013 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Tıp Anabilim Dalında adli tıp uzmanlık eğitimini tamamlayarak, Adli Tıp Kurumu Denizli Şube Müdürlüğü'ne atandı. 2016- 2021 yıllarında Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Tıp Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalıştı. Bu dönemde Pamukkale Üniversitesi Kadın Sorunları Uygulama Araştırma Merkezi Yönetim Kurulunda görev aldı. Halen Manisa Celal Bayar Üniversitesi Adli Tıp Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmalarına devam etmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Gökmen KARABAĞ
ORCID: 0000-0002-8069-3462

1975 Kars doğumludur. İlköğretim eğitimini Türkiye'nin çeşitli ilerinde tamamlamıştır. Haydarpaşa Teknik Lisesinden 1993 yılında, Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesinden 2000 yılında mezun olmuştur. 2011 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Tıp Anabilim Dalında adli tıp uzmanlık eğitimini bitirmiştir. Erzurum Adli Tıp Grup Başkanlığı ve Manisa Adli Tıp Şube Müdürlüğünde çalışmıştır. 2017 yılından beri Manisa Celal Bayar Üniversitesi Adli Tıp Anabilim Dalında Dr. Öğr. Üyesi olarak çalışmaktadır.

Araş. Gör. Dr. Ayçin GELİR ATABEY
ORCID: 0000-0002-1701-5730

Lisans eğitimini 2008 yılında Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Basın-Yayın Bölümünü bitirdi. Ardından yüksek lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Tasarımı ve Yönetimi Anabilim Dalında tamamladı. 2021 yılında Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalında doktora eğitimini tamamladı. Pamukkale Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Medya ve İletişim Bölümünde görev yapmaktadır. Yeni medya ve gazetecilik, toplumsal cinsiyet, göç çalışmaları ve nefret söylemi çalışma alanları arasındadır.

Yağmur KARAKURT
ORCID: 0000-0002-9621-7532

Yağmur Karakurt, 2018 yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi KKK tam burslu olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalından mezun olmuştur. 2021 yılında Pamukkale Üniversitesi – Aile Danışmanlığı Yüksek Lisans programında "Toplumsal Cinsiyet Rolleri ve Cinsellik Kalitesinde Sosyal Onay İhtiyacının Aracı Rolü" başlıklı tezi ile yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Halen Antalya Toplum Koleji bünyesinde Psikolojik Danışman olarak çalışmakta ve Akdeniz Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı alanında doktora eğitimine devam etmektedir.

Yıldız SINMAZ UZGAN
ORCID: 0000-0002-9239-7855

10 Şubat 1962 tarihinde Adana'da doğdu. 1983 yılında Çukurova Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Makine Mühendisliği Bölümünde lisans öğrenimini, 1993 yılında Amerikan Üniversitesi MBA programında tezsiz yüksek lisans öğrenimini tamamladı. Anadolu Üniversitesi İkinci Üniversite programı kapsamında AÖF Felsefe bölümünü 2018 yılında bitirdikten sonra Ege Üniversitesi Kadın Çalışmaları Anabilim Dalında yüksek lisansını tamamladı. 1985-2019 yılları arasında kendi firmasında aktif mühendislik çalışmalarını sürdürdü. Kadın Çalışmaları alanında çok sayıda proje ve "Toplumsal Cinsiyet Farkındalık Çalışmalarında" yönetici olarak yer aldı. Makina Mühendisleri Odası İzmir Şube Kadın Mühendisler Komisyonu Başkanlığı süresinde "Mor Söyleşiler" seminer dizisini hazırlayıp yönetti ve seminerler dizisinin içeriklerinin *Mutlu Toplum İnşası İçin Toplumsal Cinsiyet* ismiyle kitaplaştırılması çalışmasını yürüttü. MMO İzmir Şube bülteninde çeşitli yazıları yayınlandı. 8 Mart 2021 Kadınlar Günü'ne bir armağan olarak, *İsyankar Ruhların Aydınlık Yarınları İnşası Düşünürleri ve Aktivistleri ile Feminist Hareket* isimli kitabın derleme çalışmasını yaptı. Halen Dokuz Eylül Üniversitesi Kadın ve Aile Çalışmaları bölümünde doktora tez çalışmasına devam etmektedir. Çeşitli firmalarda çalışanlara "Toplumsal Cinsiyet" eğitimleri vermenin yanı sıra feminizm alanında bağımsız araştırmacı olarak çalışmalarını sürdürüyor.

ÖN SÖZ

Cinsiyet ayrımcılığının, eşitsizliklere neden olan durumların disiplinler arası kökenini anlamak, ayrımcılığın nasıl ortadan kalkabileceğini bulmak kuşkusuz değerli amaçlardır. Toplumsal cinsiyete ilişkin kültürel tanımlamaları yeniden okumak ve sosyo-ekonomik, kültürel haklara eşit erişimi sağlamak daha sağlıklı bir toplumsal ilerleyişi de beraberinde getirecektir.

Toplumsal bir varlık olarak insan bazen içinde yaşadığı toplumun normlarına o kadar alışır ki davranışlarını neden yaptığı konusunda çok da bilgi sahibi olmadan, sorgulamadan yaşayabilmekte ve otomatik olarak hareket edebilmektedir. Bu otomat hal toplumda bazı ortak simgesel düşünme biçimleri ve algı kalıplarının oluşmasına neden olmaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri de bu otomatik olarak ortaya çıkan ortak davranışlardan nasibini alarak çeşitli bilişsel kalıpların oluşmasına neden olmuş ve böylelikle erkeklik ve kadınlık rollerinin çağlar boyunca insanları sınıflandırmak için yeniden ve yeniden sorgulanmadan üretilmesine neden olmuştur. Bu doksik, yani kanaatvari boyun eğiş düşünce dünyasını eserleriyle etkisi altına alan filozoflarda bile görülebilmektedir. Birçok sosyal olguyu ileri düşünme becerileri ile sorguladıklarına şahit olduğumuz gerek Antik Çağ gerekse Aydınlanma Çağı filozoflarının kadınların neden yönetici ve lider olamayacaklarına ya da erkeklerin neden yönetici ve lider olabileceklerine ilişkin sorulara ön kabuller deposuyla yanıt verdiklerine, kalıpları yıkamadıklarına şahit olunmaktadır.

Toplumda alışılageldiği üzere kadınlar toplumsal cinsiyetle daha fazla ilişkilendirilirken erkeklerde durum böyle değildir. Mesela, neden kadın filozoflar tarihi vardır da erkek filozoflar tarihi bulunmaz; nedeni erkeğin toplumsal cinsiyetli varlıklar olarak görülmemelerindendir. Dolayısıyla toplumsal cinsiyete ilişkin bakış açısındaki yanlı tutumlar, bilimden uzak gerçekçi olmayan kalıp yargılar cinsiyetler arasında inşa edilmiş bir ayrımcılık mekanizmasıdır ve bu mekanizma sadece kadın cinsini ayrıştırmakla kalmamış toplumları da ırksal, sınıfsal ve hiyerarşik olarak ayrıştırmaya sebep olmuştur. Geçmişte toplumların, yasa yapıcıların bu tutarsızlıklarını gören ve karşı gelen tüm kadın ve erkeler için bugün bu ayrımcılığın devam etmemesi için insanları aydınlatmak hepimizin üzerine düşen önemli bir görevdir.

Bu kitapta okuyucular; toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin söylem ve pratiklere nasıl yansıdığı, aktarıldığı, pekiştirildiği, pratiği ne yönde etkilediği, cinsiyetçiliğin yarattığı norm ve değerlere karşı nasıl mücadele edilmesi gerektiği, kadının görünmez olduğu felsefe tarihi ve görünmezliğin altında yatan ideoloji, dünyada çağ dışı toplumsal cinsiyet anlayışlarının hala kadının sağlık hakkının belirleyicisi olabilmesi, kız ve erkek öğrencilerin sadece okula erişimleri ile ve nicel verilerle tanımlanan indirgenmiş eğitim anlayışı, kadınların liderlik yollarının açılmasının yükseköğretimde bile zorlayıcı faktörler içermesi, toplumsal cinsiyet temelli şiddetin oluşumu ve ilişkilenmelerdeki görünümü, ikili cinsiyet anlayışı ve inşa edilmiş erkeklik/kadınlık rollerinin sanata yansımaları ile ikincilleşme sürecinde sanat edimi, toplumsal cinsiyet eşitliği için toplumda yerleşik olarak kullanılan ötekileştirici ve ayrımcı dil ile yürütülen iletişim süreçleri, mit ve göstergeler aracılığıyla yarattığı anlamlar üzerinden egemen ideoloji ve değerleri yeniden üreten reklamlar ile ilgili merak ettiklerini bulabileceklerdir.

Bu kitapta yer alan bölümler bu bakış açısıyla üniversite öğrencilerinde, akademisyenlerde ve toplum içinde toplumsal cinsiyete ilişkin farkındalık artırmaya çalışırken yollarımızın kesiştiği son derece değerli bilim insanları tarafından tarih boyunca toplumları etkilemiş ve hala etkilemeye devam eden kültürde, sağlıkta, sanatta, feminist görüşte, felsefede, eğitimde ve yükseköğretimde, iletişimde ve reklamlarda, şiddetin kendi içinde eril egemenlik ve dişil itaatin toplumsal cinsiyete yönelik olarak sosyal açıdan disiplinler arası sonuçlarını ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu kitabın ortaya çıkmasında emeği geçen ve yollarımızın iyi ki kesiştiği tüm akademisyenlere, meslektaşlarıma, arkadaşlarıma ve öğrencilerimize sonsuz teşekkürlerimle.

Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN

Mayıs 2023 / Denizli

İÇİNDEKİLER

YAZAR VE EDİTÖR ÖZ GEÇMİŞLERİ iii

ÖN SÖZ ix

1. BÖLÜM 1

BİR KÜLTÜREL AKTARIM ARACI OLARAK TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ 1

Giriş 1

Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyete İlişkin Genel Bir Çerçeve 4

Toplumsal Cinsiyet Kuramları Üzerinden Kültürel Yapıyı Anlamak 6

Toplumsallaşma Kuramı Bağlamında Toplumsal Cinsiyet Kimliklerinin İnşa Edilme Süreci 8

Sosyal Etkileşim Kuramı Bağlamında Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Gündelik Yaşamda Deneyimlenme Biçimleri 10

Ataerkil Kuram Bağlamında Toplumsal Cinsiyetin Kültürel Temsilleri 12

Feminist Kuramlar Bağlamında Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Anlam Kodlarının Patolojik Boyutları 14

Sonuç ve Tartışma 19

Kaynakça 22

2. BÖLÜM 25

FEMİNİST GÖRÜŞ VE TOPLUMSAL CİNSİYET 25

Giriş 25

Feminizm ve Toplumsal Cinsiyet 25

Feminizm Tarihçesi 26

Birinci Dalga Feminist Hareket 26

İkinci Dalga Feminist Hareket 27

Üçüncü Dalga Feminist Hareket 28

Dördüncü Dalga Feminist Hareket (Dijital Feminizm) 28

Feminist Anlayışlar 30

Liberal Feminizm 30

Radikal Feminizm 31

Marksist Feminizm 31
Sosyalist Feminizm 31
Postmodern Feminizm 32
Kadın Haklarının Uluslararası Hukukta Korunması 32
Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) 33
Viyana Beyannamesi ve Eylem Planı 33
Kadınlara Yönelik Şiddetin Ortadan Kaldırılmasına Yönelik Bildirge 34
Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu 34
Kadın Hakları Aktivistleri 35
Margaret Sanger 35
Alice Paul 35
María Cano 35
Funmilayo Ransome-Kuti 36
Simone de Beauvoir 36
Betty Friedan 36
Nevâl es-Saadavi 37
Cynthia Cockburn 37
Aziza Siddiqui 37
Laxmi Agarwal 38
Malala Yusufzay 38
Nezihe Muhiddin 39
Necile Tevfik 39
Duygu Asena 40
Sonuç 41
Kaynakça 42

3. BÖLÜM 45
FELSEFE VE TOPLUMSAL CİNSİYET 45
Giriş 45
Felsefede Toplumsal Cinsiyet 47
Ataerkil Paradigma 48

Pre-Sokratik Düşünce ve Karşıtlar Kuramı 49
Antik Yunan'da Toplumsal Cinsiyet (MÖ 776 – MÖ 146) 50
Heredot, Homeros, Hesiodos, Sophokles 52
Platon (MÖ 428-348) 54
Aristoteles (MÖ 384-322) 55
Orta Çağ ve Rönesans Dönemlerinde Toplumsal Cinsiyet (MS 500 – 15. YY) 55
Aydınlanma Çağı'nda Toplumsal Cinsiyet (1685 Avrupa) 56
Aydınlanma Çağı Filozoflarında Toplumsal Cinsiyet 57
John Locke (1632-1704) 57
Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) 58
Immanuel Kant (1724-1804) 59
Voltaire (1694-1778) 60
Adam Smith (1723-1790) 61
Sonuç 62
Kaynakça 66

4. BÖLÜM 69
SAĞLIK VE TOPLUMSAL CİNSİYET 69
Giriş 69
Cinsiyet-Toplumsal Cinsiyet Sistemi 69
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği 71
Toplumsal Cinsiyette Hakkaniyet 71
Toplumsal Cinsiyetin Ana Akımlaştırılması 71
Toplumsal Cinsiyet Normlarının Küresel Bir Sorun Olarak Ortaya Çıkışı 71
Cinsiyetin Toplumsal Üretimi 72
Sağlığa Giden Cinsiyete Dayalı Yollar 72
Cinsiyete Dayalı Sağlık Davranışları: Aşırı Erkeklik ve Toksik Kadınlık 73
Toplumsal Cinsiyet ve Cinsel Çifte Standart: Saflık, Onur ve Kontrol 74
Toplumsal Cinsiyet Normları ve Vücut Manipülasyonu 75
Cinsiyete Dayalı Sağlık Bakım Sistemleri 76
Cinsiyet Ayrımcılığının Sağlık Üzerindeki Biyolojik Etkisi 76

Sonuç 78
Kaynakça 79

5. BÖLÜM 85
EĞİTİM VE TOPLUMSAL CİNSİYET 85
Giriş 85
Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği 86
Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları 92
Sonuç 97
Kaynakça 98

6. BÖLÜM 101
YÜKSEKÖĞRETİMİN YÖNETİMİNDE KADIN 101
Giriş 101
Yükseköğretimin Yönetiminde Kadın 103
Yükseköğretimin Yönetiminde Kadın Temsilinin Yetersizliğinin Nedenleri 107
Kadınların Kendi Tercihleri Olması 108
Kadınların Örgütte Ayrımcılığa Uğraması 110
Kadının Ailesine Öncelik Vermesi 116
Yükseköğretim Sistemindeki Ayrımcılık 117
Sonuç 119
Kaynakça 122

7. BÖLÜM 129
ŞİDDET VE TOPLUMSAL CİNSİYET 129
Şiddet 129
Flört (Partner) Şiddeti ve Türleri 130
Şiddetin Önlenmesi 131
Şiddet Aracı Olarak Toplumsal Cinsiyet 132

Kadına Yönelik Şiddet 133
Sonuç 136
Kaynakça 137

8. BÖLÜM 139
SANAT VE TOPLUMSAL CİNSİYET 139
Giriş 139
Sanat Dili ve Kadın 140
Cinsiyet Rollerinin Sanata Yansımaları 143
Resimlerdeki Cinsiyet Temsili 145
Neden Hiç Büyük Kadın Sanatçı Yok? 149
Flanör(Flaneur)/Bakış/Bakılan 153
Feminist Sanat ve Feminist Sanatçılar 157
Judy Chicago 158
Sanja Iveković 159
Cindy Sherman 161
Gerilla Kızlar 162
Canan (Şenol) 163
Nil Yalter 165
Sonuç 166
Kaynakça 168

9. BÖLÜM 171
İLETİŞİM VE TOPLUMSAL CİNSİYET 171
Giriş 171
Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı İletişim 172
Kitle İletişimi ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği 176
Kurumsal İletişim ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği 180
Sonuç 184
Kaynakça 186

10. BÖLÜM 189
REKLAMLAR VE TOPLUMSAL CİNSİYET 189
Giriş 189
Toplumsal Cinsiyet Rolleri Üzerinde Medyanın Rolü 191
Toplumsal Cinsiyet Rolleri ve Reklam 196
Reklamlarda Kadın ve Erkeğin Temsili 199
Sonuç: Reklamda Toplumsal Cinsiyet Sunumuna Dair Son Sözler 205
Kaynakça 208

Tarihte eril egemenliğe ve dişil itaate başkaldıran,

bu yolda hayatlarını kaybetmiş

tüm kadın filozoflara ithafen.

1. BÖLÜM

BİR KÜLTÜREL AKTARIM ARACI OLARAK TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ

Gül AKTAŞ[1]

Giriş

Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeğe atfedilen biyolojik cinsiyetten farklı olarak bireylerin toplumsallaşma sürecinde edindiği bir dizi rol ve normlar ekseninde şekillenir. Bu çerçevede cinsiyet eşitsizlikleri, biyolojik faktörlerden çok sosyo-kültürel faktörleri içine alır. Bir kadın bir de erkek olmak üzere iki cinsiyet rolü vardır ve her iki cinsin yerine getirmeleri gereken toplum tarafından atfedilmiş iki farklı rol seti mevcuttur. Kadınlar ve erkekler toplum tarafından aktarılan kültürel tanımları, özellikle bebeklik ve çocukluğun ilk yıllarında sosyalizasyon süreciyle öğrenirler. Çocuklara cinsiyet rollerine uygun şekilde davranmaları, bu rollere iliştirilmiş beklentiler ve normları yerine getirmeleri gerektiği bilgisi verilir. Ayrıca çocuklar pozitif ("Sen ne kadar kocaman, güçlü bir çocuksun!" gibi) ve negatif ("Küçük kızlar futbol oynamaz!" gibi) yaptırımlar uygulanarak belirlenmiş davranış kalıplarını öğrenmeye özendirilirler. Bu anlayışa göre cinsiyet eşitsizliklerinin varlığı, kadınlar ve erkeklerin aile ve toplumsal yaşam içinde farklı rolleri üstlenmek üzere sosyalleşmesi ile ilintilidir. Bu ve benzeri bakış açıları kuşaklar arası aktarılarak yeniden üretilmektedir. Eğer sosyalleşme yoluyla öğrenilmiş toplumsal kalıp yargılar cinsiyetçi olmayan kültürel tanımlar gibi mekanizmalarla değiştirilirse cinsiyet eşitsizlikleri azaltılabilir, hatta ortadan kalkabilir (Pilcher, 2009: 110).

Kadın ve erkeklere ilişkin farklılıkların biyolojik temelden başlayarak toplumsal olana doğru ilerlemesi cinsiyet ve toplumsal cinsiyet alanındaki tartışmaların da çekirdeğini oluşturur. Toplumsal cinsiyete ilişkin tartışmalara her disiplin kendi uzmanlık alanı üzerinden açıklama getirmiştir. Toplumsal cinsiyet antropolojik çalışmalarda, farklı sosyal yapılar ekseninde tartışılmıştır. Örneğin, tarım toplumu ile sanayi toplumunda kadınlardan ve erkeklerden beklenen yaşayış biçimi aynı olmayacaktır. Her iki toplumsal yapı "kadınlık ve erkeklik" rollerini kendi sosyo-kültürel dinamiklerinden yola çıkarak inşa eder. Bu nedenle

[1] Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü.

kadın ve erkeğe atfedilen roller bir toplumdan diğerine değişiklik gösterir (Kılıçaslan ve Işık, 2016: 4).

Toplumsal cinsiyet olgusu psikoloji biliminde ise farklı yönleri ile analiz edilmiştir. Yapılan bazı araştırmalar, kadınlar ve erkekler arasındaki psikolojik farklılıkların neler olduğunu ve bunların nasıl ortaya çıktığını sorgulamıştır. 1920'lerde ABD'de ağırlıklı olarak çalışılan "cinsiyet farklılığı" araştırması, nitelik açısından son derece farklı değişkenlere odaklanmakla birlikte nicel açıdan giderek artan araştırmaların da ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu gelenek 1930'lara gelindiğinde "erkeklik ve kadınlığın" doğrudan doğruya psikolojik bir kişilik özelliği olarak ölçülmesi girişimleri ile yeni, standartlaştırılmış bir davranış ve kişilik testleri teknolojisiyle analiz edilmeye başlanmıştır. Böylece erkeklik ve kadınlığa ilişkin test ölçekleri geliştirilmiş ve toplumsal cinsiyet sapmalarının teşhis edilmesi amacıyla hemen uygulamaya konmuştur (Connell, 1998: 56).

1930'lu yıllarda akademik arenada toplum bilimleri üzerine çalışan bilim insanları biyolojik cinsiyetin psikolojiden farklı olduğunu belirtmek amacıyla toplumsal cinsiyet kavramını kullanmıştır (Arabacı, 2015: 50). Jesie Taft, kadınların kültürel olarak marjinalleşmesi fikrini ortaya koyarken toplumsal cinsiyete dair toplum analizinin merkezine iktidarı ve dışlanmayı yerleştirmiştir. Diğer taraftan 1930'larda "toplumsal rol" kavramının akademik çalışmaların içerisinde tartışılmaya başlanmasıyla birlikte bu kavram farklı düşünce modelleri içinde yeniden ele alınmaya başlanmıştır. Bireyin davranışlarını şekillendiren toplumsal yapı öncelikli olarak farklı kültürel aktarımlarla davranış örüntülerini bireye benimsetir ve bireyin bu davranışları sosyal yaşamında sahnelemesini bekler. İşte, bireyin öğrendiği bu toplumsal rollerin toplumsal cinsiyete de uygulanabileceği argümanı 1930'lu yıllarda akademik çalışmaların odağına yerleşmiştir. 1940'lara gelindiğinde ise "cinsiyet rolü", "erkek rolü" ve "kadın rolü" terimleri yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1950'lerin başında Mirra Komarovsky ve Talcott Parsons gibi Amerikan sosyologları, cinsiyet rolleri ve bunları kuşatan kültürel çelişkilere ilişkin bir işlev teorisi geliştirmişlerdir. "Cinsiyet rolü" o zamandan beri akademik düşüncenin merkezi kategorisi olarak kalmıştır. Cinsiyet rolü kavramı bu dönemde "iş bölümü" analiziyle çözümlenmiştir. Kadınların ve erkeklerin cinsiyet rollerine uygun iş bölümü yapmaları kültürel yapı dinamiklerinden de etkilenmektedir. Mead ve Parsons, toplumsal cinsiyet örüntülerini evrensel olarak çekirdek aile içerisindeki ilişkiler kapsamında tanımlarken onlardan farklı olarak De Beauvoir, aile içi kadın-erkek ilişkilerinde iktidar boyutuna dikkat çekmiştir. De Beauvoir, cinsiyet rolleri ekseninde ka-

dınlara hükmetmenin iktidar aracılığıyla yapıldığını belirterek bu anlamda gerek aile içinde gerekse meslek yaşamında kadın üzerinde yoğun bir hegemonyanın varlığına vurgu yapar. Onun bu görüşleri, toplumsal cinsiyet alanını görenek ve toplumsal istikrar olarak sentezleyen Parsons ve Mead'in görüşlerinden ayrılır (Komarovsky, 1950; Parsons, 1956'dan akt. Connell, 1998: 56-58). Cinsiyet rolleri üzerine vurgu yapan Parsons'a göre cinsiyete ilişkin kimlikler aileden başlayarak iş gücü piyasasına kadar uzanan bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu bağlamda tipik "kadınsı" meslekler olarak tanımlanan öğretmenlik, sosyal hizmet görevlisi, hemşire, sekreterlik gibi meslekler cinsiyet rollerine ilişkin bakış açısının tipik örnekleridir. Buna karşılık "üst düzey yönetici" rollerinde ve daha çok uzmanlaşma gerektiren teknik işlerde rol alan kadınları görmek çok yaygın değildir. Meslekler içinde bile karşılaştırılabilir farklılıklar söz konusudur. Örneğin, tıpta kadınlar psikiyatri ve pediyatri olmak üzere iki dalda ağırlıklı olarak yoğunlaşmaktadırlar. Buna karşılık cerrahi uzmanlık alanında daha az kadın mevcuttur (Parsons, 1956: 15). Dolayısıyla kadın-erkek ilişkilerine yönelik sosyo-kültürel ve ekonomik ayrımcılığın temelinde aile ve meslek yaşamındaki kalıp yargılar önemli bir yere sahiptir.

Tarihsel olarak baktığımızda kadınların kamusal alanlardan dışlanmaları ve ezilmeleri, özel alanda geleneksel ev içi üretimin başat aktörleri olarak görünmeyen emeği üzerinden sömürülmesi, emek yoğun çalışmalarına rağmen sosyal haklar ve yaşamsal fırsatlardan yararlanmaları önündeki engeller eril tahakkümün meşrulaştırılması ile açıklanabilir. Toplumsal hiyerarşinin alt katmanlarında konumlandırılan kadınlar, bugün cinsiyetlendirilmiş kimlik tanımlamalarını reddetmekte ve bu noktada mücadele etmektedirler.

Bugün birçok disiplin tarafından kadınların ve erkeklerin gerek aile içinde gerekse toplumsal ve ekonomik yaşamın her alanında eşit olduğu fikri kabul edilmekte ve buna ilişkin yasal düzenlemelerin yürürlüğe konması, işlerliğinin sağlanması noktasında politikalar geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu noktada bu çalışma, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ne olduğunu, bu eşitsizliğin söylem ve pratiklere nasıl yansıdığını, hangi kültürel araçlarla bireylere aktarıldığını, yaşamın pek çok alanında bu eşitsizliklerin nasıl pekiştirildiğini, bunun bireylerin sosyal yaşam dinamiklerini ne yönde etkilediğini teorik alt yapıdan yola çıkarak betimlemek ve anlamak üzere temellendirilmiştir.

Kaynakça

Aktaş, G. (2020). Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Televizyon Dizilerine Yansıması Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme, *Sosyolojik Bağlam Dergisi,* 1(1), ss. 1-12. Doi. 10.52108/2757-5942.1.1.1.

Arabacı, B. (2015). *Toplumsal Cinsiyet Rolleri Bağlamında Cinsiyete Dayalı İş Bölümü ve Çalışan Kadın*, Türkiye'de ve Dünyada Kadın Araştırmaları kitabı içinde, Ed. Gülseren Ağrıdağ, Basım Sayısı: 1, Sayfa Sayısı 560, ISBN: 9789754872071.

Bilton, T., Bonnett, K., Jones, P., Lawson, T., Skinner, D., Stanworth, M., Webster, A. (2009). *Sosyoloji*, Basım Sayısı: 2, Sayfa Sayısı 582, ISBN: 9786055782009.

Bingöl, O. (2014). *Toplumsal Cinsiyet Olgusu ve Türkiye'de Kadınlık*, KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 16 (Özel Sayı1), ss. 18-114. ISSN: 2147-7833.

Bora, A. (2011). *Kadınların Sınıfı*, Basım Sayısı: 4, Sayfa Sayısı 200, ISBN: 9789750503610

Connell, R. W. (1998). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar: Toplum, Kişi ve Cinsel İktidar*, Çev. Cem Soydemir, Basım Sayısı: 1, Sayfa Sayısı 416, ISBN: 9789755391939.

Çaha, Ö. (1996). *Türkiye'de Sivil Toplum ve Kadın*, Basım Sayısı: 1, Sayfa Sayısı 238, ISBN: 9789757726388.

Doltaş, D. (1995). *Batıdaki Feminist Kuramlar ve 1980 Sonrası Türkiye Feminizmi,* Türkiye'de Kadın Olgusu kitabı içinde, Basım Sayısı: 2, Sayfa Sayısı: 333, ISBN: 9789754680393.

Donovan, J. (2005). *Feminist Teori*, Çev. Aksu Bora, Meltem Ağduk Gevrek, Fevziye Sayılan, Basım Sayısı: 3, Sayfa Sayısı 396, ISBN: 9754705968.

Dökmen, Z. Y. (2009). *Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar*, Basım Sayısı: 7, Sayfa Sayısı 240, ISBN: 9789751413840.

Eisenstein, H. (2013). *Feminizm ve Neoliberal Küreselleşme Arasında Gizli ve Tehlikeli Bir İlişki mi Mevcut,* Çev. İdil Soyseçkin, 21. Yüzyıl Feminizmine Doğru: Neoliberalizmin Ötesinde Bir Kadın Hareketi İçin Tartışmalar kitabı içinde, Ed. Aynur Özuğurlu, Basım Sayısı: 1, Sayfa Sayısı: 279, ISBN: 9786055513450.

Gelgeç Bakacak, A. (2018). *Toplumsal Cinsiyet*, Sosyoloji kitabı içinde, Ed. Esra Burcu Sağlam, Aslıhan Öğün Boyacıoğlu, Ayça Gelgeç Bakacak, Basım Sayısı: 1, Sayfa Sayısı 694, ISBN: 9786059221832.

Gökulu, G. (2019). *Sembolik Etkileşimci Teorinin Gündelik Yaşam Sosyolojisine Katkıları*, Ekev Akademi Dergisi, 23 (80), ss.173-190. http://dx.doi.org/10.17753/Ekev1268.

Gümüşoğlu, F. (2016) Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet 1928'den Günümüze, Basım Sayısı: 4, Sayfa Sayısı 344, ISBN: 9786054534890.

Güripek, M.C. (2015). *Liberal Feminizm ve Türkiye'de Kadın Hareketi*, Türkiye'de ve Dünyada Kadın Araştırmaları kitabı içinde, Ed. Gülseren Ağrıdağ, Basım Sayısı: 1, Sayfa Sayısı 560, ISBN: 9789754872071.

Kandiyoti, D. (2015). *Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar-Kimlikler ve Toplumsal Dönüşümler-*, Basım Sayısı: 5, Sayfa Sayısı 241, ISBN: 9789753421508.

Kılıçaslan, S. C. ve Işık, T. (2016). *Toplumsal Cinsiyet ve Efsaneden Gerçeğe Türkiye'de Kadın*, Basım Sayısı: 1, Sayfa Sayısı 278, ISBN: 9786053203841.

Newman, D. M. (2013). *Sosyoloji -Günlük Yaşamın Mimarisini Keşfetmek*-Çev. Ali Arslan, Basım Sayısı: 3, Sayfa Sayısı 302, ISBN: 978-605-133-623-7.

Özdemir, İ. (2015). *Toplumsal Cinsiyet ve Kültürlerarası İletişim*, Türkiye'de ve Dünyada Kadın Araştırmaları kitabı içinde, Ed. Gülseren Ağrıdağ, Basım Sayısı: 1, Sayfa Sayısı 560, ISBN: 9789754872071.

Parsons, T. (1956). *The American Family: Its Relations to Personality and to the Social Structure*, Family, Socialization and Interaction Process kitabı içinde, Ed. Talcott Parsons, Robert F. Bales, Basım Sayısı: 1, Sayfa Sayısı 440, ISBN: 9781315824307.

Pilcher, J. (2009). *Cinsiyet ve Cinsiyet Eşitsizlikleri Üzerine Açıklamalar*, Sosyoloji kitabı içinde, Ed. Anthony Gıddens, Çev. Günseli Altaylar, Basım Sayısı: 1, Sayfa Sayısı 583, ISBN: 9789754688320.

Sancar, S. (2012). *Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti*, Basım Sayısı: 1, Sayfa Sayısı 339, ISBN: 9789750510977.

Sankır, H. (2010). *Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Anlamlandırılış Biçiminin* "Kadın Sanatçı Kimliği"nin Oluşum Sürecine Etkileri, *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergi*, 1, ss. 1-26.

Temizarabacı, Y. (2005). *Ütopyanın Kadınları-Kadınların Ütopyası: Klasik ve Modern Toplumlarda Toplumsal Cinsiyet*, Basım Sayısı: 1, Sayfa Sayısı 138, ISBN: 9755702407.

Yavuz, Ş. (2015). Ataerkil Egemen Erkeklik Değerlerinin Üretiminde Kadınların Rolü: Trabzon Örneği, *Fe Dergi*, 7 (1), ss. 117-130.

Zağlı, B. (2017). *Radikal Feminist Teori Bağlamında Kadınların Miras Sorunu, Malatya Örneği*, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

2. BÖLÜM

FEMİNİST GÖRÜŞ VE TOPLUMSAL CİNSİYET

Aydan ORDU[2]

Giriş

Pek çok yaklaşım, kuram ve araştırmacının feminizmi farklı bakış açılarından ele alarak feminizme ilişkin farklı tanımlar yaptığı söylenebilir. Genel bir çerçeve sağlamak açısından Mitchel'in feminizme ilişkin tanımı kabul görmektedir. Mitchel'a (1995: 6-7) göre feminizm, kadınların kendi aralarında yarattıkları dayanışma ile erkeklerin egemen olduğu dünyanın norm ve değerleri, cinsiyetçi politikalarına yönelik verdikleri mücadeledir (Taş, 2016).

Feminizme yönelik yapıcı eleştirileriyle feminizme yeni bir soluk kazandıran ABD vatandaşı siyahi kadın aktivist Bell Hooks, feminist mücadelede kadınların yanı sıra erkeklerin de bulunmasının kritik bir önemi olduğunu belirtmiştir. Hooks'a (2016) göre feminizm cinsiyetçilik, cinsel sömürü ve cinsel zulmü sona erdirmeyi hedefleyen bir harekettir (Işık, 2002).

Feminizm ve Toplumsal Cinsiyet

Toplumsal cinsiyete yönelik en kapsamlı araştırmalardan birini yapan Robert Stoller, 1968'de *Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet* kitabında "kadınlık" ve "erkeklik" durumlarını ayrı ayrı ele almak için bu kavramı ilk defa kullanmıştır. Ann Oakley ise 1972'de *Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet ve Toplum* adlı kitabında cinsiyet ile kişilik ve zekâ arasındaki ilişkileri tartışmış ve toplumsal cinsiyete ilişkin rollerin öğrenilme yollarına odaklanmıştır. Biyolojik farklılıkların yapılan analizler için yeterli olamayacağını fark eden feministler, Stoller ve Oakley'in çalışmalarından sonra "toplumsal cinsiyet" kavramını daha çok kullanmaya başlamışlardır (Ecevit, 2011).

Feministlere göre cinsiyet ve toplumsal cinsiyet arasında keskin bir ayrım vardır ve biyoloji kesinlikle bir kader değildir. "Cinsiyet" (sex), erkek ve kadın arasında doğal ve değiştirilemez olan biyolojik farklılıklarla ilişkilidir. Kültürel bir kavram olan "toplumsal cinsiyet" (gender) ise toplumun erkek ve kadına yüklediği rollerle ilişkilidir. Toplumsal cinsiyet farklılıkları erkeklik ve kadınlık

[2] Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, Türkiye, akursunoglu@pau.edu.tr

anlayışları karşı karşıya getirilerek empoze edilir. Feministlere göre toplumsal cinsiyet farklılıklarının temelinde kültürel, sosyal ve siyasi etkenler vardır (Heywood, 2013).

Toplumsal cinsiyetin feministlerce kavramsal bir araç olarak kullanılmasıyla beraber, gündelik uygulamalar ve varsayımların içinde gizlenmiş iktidar ilişkilerinin üzerini örten örtü kaldırılmıştır. Toplumsal cinsiyet toplumu anlamakta önemli bir araç işlevini üstlenmiştir. Bunun yanı sıra toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin diğer tüm eşitsizlikler ile iç içe geçtiği ve birbirleriyle bağlantılı olduğu görülmektedir (Ecevit, 2011).

Feminizm Tarihçesi

Feminizmin tarihçesine yönelik farklı kaynaklar ya da farklı araştırmacılar tarafından farklı sınıflamalar yapılmıştır. Bu sınıflamanın iki, üç ya da dört dalgada ele alındığı görülmektedir. Ancak genel olarak birçok araştırmacı tarafından birinci, ikinci ve üçüncü dalga feminist hareket olmak üzere üç temel süreç kullanılmıştır. Bu üç dalga genellikle 19. yüzyıldan 21. yüzyıla kadar olan süreci kapsamaktadır. Bu dönemlerde kadınların etkilendiği farklı anlayışlar, kuramlar ve ideolojiler kadınların haklarına yönelik talep ya da amaçları için gerçekleştirdikleri hareketleri etkilemiştir (Taş, 2016). Donovan (2014) aşağıda belirtilen birinci dalganın aslında feminizmin ilk dalgası olmadığını ifade etmiştir. Batı Avrupa'da 15., 16. ve 17. yüzyıllarda da feminist hareketlerin görüldüğünü; tecavüz, kadına yönelik şiddet vb. konuların o dönemlerde de ele alındığını belirtmiştir.

Birinci Dalga Feminist Hareket

Birinci dalga feminizm, 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında sanayileşme ve liberal, sosyalist siyaset ortamında ortaya çıkmıştır. Erkek merkezli toplumun koyduğu sınırlara meydan okuyan bir kadınlık ideali olan "Yeni Kadın" fikri etrafında harekete geçen bu ilk dalga kadınların sınırlı çalışma, eğitim, mülkiyet, üreme, medeni durum ve sosyal faillik haklarından memnuniyetsizliğini ifade eden sosyal kampanyalarla, kadınların oy hakkı ile ilişkilidir. Bu dalga ile oy hakkına odaklanıp kadınlara fırsatlar yaratmak amaçlanmıştır.

Birinci dalga, 1848'de Seneca Falls Bildirgesi'nde üç yüz erkek ve kadının "kadınlara eşitlik" davası için toplanmasıyla başlamıştır. Elizabeth Cady Stanton tarafından kaleme alınan Seneca Falls Bildirgesi'nin amacı yeni mücadelenin ideolojisi ve politik stratejisini belirlemekti. İlk zamanlarında feminizm, ölçülülük ve kölelik karşıtı hareketler ile ilişkilendirilmiştir. Bildirge oy kullanma ve

kadınların siyasete katılımına yönelik tartışmalar, erkekler ve kadınlar arasındaki farkların nasıl görüldüğüne yönelik incelemeleri başlatmıştır. Bazılarına göre kadınlar ahlaki açıdan erkeklerden daha üstündü ve bu yüzden de sivil alandaki varlıkları politik süreçteki ve kamudaki davranışları iyileştirebilirdi. Birinci dalga hareketi siyahi kadınların haklarını dikkate almadığı için eleştirilmiştir. Kölelik karşıtı Sojourner Truth, Akron'daki 1851 Ohio Kadın Hakları Sözleşmesi'nde yaptığı ünlü "Ben kadın değil miyim" konuşmasında ideolojik tutarsızlıklardan söz etmiş ve beyaz olmayan kadınların hareketin gündeminden dışlandığını belirtmiştir (Malinowska, 2020; Rampton, 2008).

İkinci Dalga Feminist Hareket

İkinci dalga feminizminde Simone de Beauvoir'ın (1993) "Kadın doğulmaz, kadın olunur" sözü ile *İkinci Cins* kitabının yankıları etkili olmuştur (Gedik, 2020). Birinci dalga feminist hareket kadınlara kamusal alanda haklar verirken özel alanda eşitsizlikleri göz ardı ettiği için eleştirilmiştir. Aile, çocuk bakımı, cinsler arası ilişkilerle ilgili birçok konu ve buna yönelik eşitsizliklerin dikkate alınmadığı düşünülmektedir. Yasal alandaki eşitliğe yönelik yapılan pek çok düzenleme toplumsal yaşamda hayata geçirilememiştir. Bunu fark eden ikinci dalga feministler mücadele alanlarını, mücadele konularını ve şekillerini köklü bir şekilde değiştirmişlerdir. Gündemlerini özel (kişisel) alan ve bu alanda yaşanılan eşitsizlikler olarak biçimlendirmişlerdir. Onlara göre özel alan, siyaset ve güç ilişkilerinden bağımsız olamaz. Ev içerisindeki roller cinsler arasındaki eşitsizlikleri besler ve kadının rolü de sosyalleşme süreciyle nesilden nesle bu şekilde aktarılmaktadır (Gölgelioğlu, 2011).

1960'larda ve 70'lerde gerçekleşen ikinci dalga feminizmi kadınların toplumdaki rolünün ne olması gerektiği ile de ilgilendi. Sivil Haklar hareketinden ve Vietnam Savaşı'na karşı protestolardan ilham alan aktivistler, kadınları geride tutan kurumlara odaklandı. Kadınların neden ezildiğine daha yakından bakıldı. Geleneksel cinsiyet ve aile rolleri sorgulandı (https://www.humanrightscareers.com/).

İkinci dalga feminist hareket önemli yasal zaferler kazanmıştır. 1963 Eşit Ücret Yasası teorik olarak cinsiyetler arası ücret farkını yasakladı; 60'lar ve 70'ler boyunca bir dizi önemli Yüksek Mahkeme davası evli ve bekar kadınlara doğum kontrolünü kullanma hakkı verdi. Kadınlara eğitimde eşitlik hakkı verildi.1973'te Roe v. Wade, kadınların üreme özgürlüğünü garanti etti. Kadınlara kendi adları altında kredi kartı sahibi olma ve ipotek başvurusunda bulunma

Kaynakça

Akan, E. & Gürhan, N. (2020). Feminizmin" e-hali": Dijital feminizm üzerine bir araştırma. *Hafıza*, *2*(2), 4-22.

Altınbaş, D. (2006). Feminist tartışmalarda liberal feminizm. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, (9), 21-52.

Davaz, A. (2022). Cumhuriyetin ilk feministleri: Uluslararası Kadınlar Birliği'nin 1935 Kongresinde Türk Kadın Birliği'nin asli delegeleri. *Toplumsal Tarih*, (343), 28-34.

Donovan, J. (2014). *Feminist teori: Entelektüel gelenekler* (A. Bora, M. A. Gevrek ve F. Sayılan, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Dördüncü Dünya Kadın Konferansı- Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu (1995). https://insanhaklariizleme.org/vt/yayin_view.php?editid1=618

Ecevit, Y. (2011). Toplumsal cinsiyet sosyolojisine başlangıç. Y. Ecevit ve N. Karkıner (Ed.), *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Fisher, J. A. (2013). *Today's feminism: A brief look at third-wave feminism.* https://beingfeministblog.wordpress.com/2013/05/16/todays-feminism-a-brief-look-at-third-wave-feminism/

Foster, V. E. B. (1992). The construct of a postmodernist feminist theory for Caribbean social science research. *Social and Economic Studies*, *41(*2), 1-43.

Gedik, E. (2020). Dünyada ve Türkiye'de dijital feminizm incelemesi: Gençlerin dijital aktivizm deneyimleri. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, (5), 123-136.

Giddens, A. (2012). *Sosyoloji* (İ. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Gordon, M. (2005). *Sosyoloji sözlüğü* (O. Akınhay ve D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Gölgelioğlu, Ö. (2011). Siyaset ve katılım. Y. Ecevit ve N. Karkıner (Ed.), *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Grady, C. (2018). *The waves of feminism, and why people keep fighting over them, explained*. https://www.vox.com/2018/3/20/16955588/feminism-waves-explained-first-second-third-fourth

Heywood, A. (2013). *Siyasi ideolojiler: Bir giriş* (5. Baskı), (A. K. Bayram vd., Çev.). Ankara: Adres Yayınları.

Işık Kütük, E. (2019). *Kadın emeği: Farklı feminizm ve feminist iktisat anlayışları temelinde bilgi: Kuramsal bir irdeleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Işık, M. F. (2022). Feminizm kim(ler) içindir: bell hooks. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 24, 1-12. https://doi.org/10.26650/iukad.2022.1082161

Kadınlara Yönelik Şiddetin Ortadan Kaldırılmasına Yönelik Bildirge (1993). https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/352/ekutuphane3.5.1.4.4.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kara, N. (2005). Feminizm (ler)in toplumsal hareket olarak medyada yansıma (ma)sı. *Küresel İletişim Dergisi*, 1, 1-33.

Köşeli, Y. (2015). Nevâl Es-Sa'dâvî'nin İmra'e'ında Nuktati's-Sıfr (Sıfır Noktasında Bir Kadın) adlı romanında yapı ve tema. *Akademik Bakış Dergisi*, (51), 143-167.

Malinowska, A. (2020). Waves of feminism. *The international encyclopedia of gender, Media, and Communication*, *1*, 1-7.

Özdemir, Ö. (2017). İki sistemli kuram olarak sosyalist feminizm. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(2), 395-414.

Özgün, Y. (2015). Feminizm. G. Atılgan ve E. A. Aytekin (Hazırlayanlar), S*iyaset bilimi: Kavramlar, ideolojiler, disiplinler arası ilişkiler* içinde (5. Baskı). İstanbul: Yordam Kitap.

Özsöz, C. (2008). Kültürel feminist teori ve feminist teorilere giriş. *Sosyoloji Notları*, *6*, 51-55.

Rampton, M. (2008). Four waves of feminism. *Pacific Magazine.* http://gdelaurier.pbworks.com/w/file/fetch/134554611/Four%20Waves%20of%20Feminism%20_%20Pacific%20University.pdf

Safi, İ. S. (2021). Kadın haklarının uluslararası hukukta korunması: Birleşmiş Milletler yasal çerçevesinde bir değerlendirme. A. Altay ve E. Aslanpay Özdemir (Ed.), *Türkiye'de ve Dünya'da Kadın Araştırmaları* içinde. Ankara: Efil Yayınevi.

Smith, D.E. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Boston: Northeastern University Press.

Snyder, R. C. (2008). What is third-wave feminism? A new directions essay. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *34*(1), 175-196.

Soyer, S. (2017). *İki kadın bir feminizm*. Ankara: Net Kitaplık Yayıncılık.

Suğur, S. (2006). Toplumsal cinsiyet. G. Yaktıl Oğuz (Ed.), *Toplumsal Yaşamda Kadın* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Taş, G. (2016). Feminizm üzerine genel bir değerlendirme: Kavramsal analizi, tarihsel süreçleri ve dönüşümleri. *Akademik Hassasiyetler*, *3*(5), 163-175.

Tong, R. P. (2006). *Feminist düşünce* (Z. Cirhinlioğlu, Çev.). İstanbul: Gündoğan Yayınları.

Twomey, J. L. (2001). May Craig: Journalist and liberal feminist. *Journalism History*, *27*(3), 129-138.

Türkmenoğlu Köse, D. (2019). Erken cumhuriyet dönemi kadın aydın profili: Nezihe Muhiddin örneği. *Akademik Bakış Dergisi*, (75), 68-81.

UNICEF. (2004). *Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi-CEDAW.* https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/619/ekutuphane2.1.1.10.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Valenza, C. (1985). Was Margaret Sanger a racist? *Family Planning Perspectives*, *17*(1), 44-46.

Yaşar Coşun, S. (2013). Türkiye'de ve Dünya'da kadının insan hakları. *Düşünce Dünyasında Türkiz - Siyaset ve Kültür Dergisi*, *4(*20), 77-94.

40 Yılda CEDAW: Neler öğrendik ve Neler Değişti? (2019). https://tr.boell.org/tr/2019/12/18/40-yilda-cedaw-neler-ogrendik-ve-neler-degisti#:~:text=Sadece%20alt%C4%B1%20%C3%BClke%20(Vatikan%2C%20%C4%B0ran,ve%20ABD)%20imzac%C4%B1%20olarak%20kald%C4%B1.&text=CEDAW%2C%20t%C3%BCm%20d%C3%BCnyada%20cinsiyet%20e%C5%9Fitli%C4%9Finin,%C3%B6nemli%20bir%20insan%20haklar%C4%B1%20antla%C5%9Fmas%C4%B1d%C4%B1r.

https://www.humanrightscareers.com/issues/types-of-feminism-the-four-waves/

https://tr.wikipedia.org/wiki/Kad%C4%B1nlara_Y%C3%B6nelik_Her_T%C3%BCrl%C3%BC_Ayr%C4%B1mc%C4%B1l%C4%B1%C4%9F%C4%B1n_%C3%96nlenmesi_Uluslararas%C4%B1_S%C3%B6zle%C5%9Fmesi

https://www.alicepaul.org/about-alice-paul/

https://www.fumc.edu.co/en/institucional/maria-los-angeles-cano-marquez/

https://en.unesco.org/womeninafrica/funmilayo-ransome-kuti/biography

https://www.theguardian.com/world/2019/sep/24/cynthia-cockburn-obituary

https://en.wikipedia.org/wiki/Aziza_Siddiqui

https://londonspeakerbureau.com/speaker-profile/laxmi-agarwal/

https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-43578687

https://catlakzemin.com/2010-2020-feminist-hashtaglerle-dijital-aktivizm/

3. BÖLÜM

FELSEFE VE TOPLUMSAL CİNSİYET

"*Omnes, omnia, omnino*"

"Herkes her şey hakkında bütün bilgileri öğrenmek zorundadır."

Comenius

Zeynep Meral TANRIÖĞEN*

Giriş

Cinsiyet meselesi felsefi bir tartışma konusudur (Çolakoğlu, 2015). Felsefe tarihinde kadının görevleri arasında görülmeyen düşünme ve ona atfedilmeyen onun yerine erkek cins ile anılan akıl, kadınla yan yana getirildiğinde büyücülükle eş tutulmuştur (Lloyd, 1996: 22). Bu yaklaşımdan dolayı kadın bir insan olarak bile onaylanma ihtiyacı hissetmiştir. Kadınlar tarih boyunca doğuştan hiçbir ayırım gözetmeksizin var oluş haliyle insan olarak kabul edilmiş olsalardı toplumsal sistemin erkek cins için sunduğu tüm haklardan eksiksiz faydalanabilirdi. Bu aydınlanış çok geç dönemlerde meydana geldiği için kadının da sosyal ve politik hayatta haklara ulaşımda eşitliği sağlayıcı düzenlemelere kavuşması çok geç olmuştur. Hala da kadınların iş yaşam dengesini kurmada, iş hayatında eşit muamele görmede, yani kamusal ve özel alanda yasaların evrenselleşmesine ihtiyacı bulunmaktadır. Dolayısıyla modern dünyada bazı insanlar için bazı haklar türetilirken diğerlerini bu haklardan mahrum bırakmak hümanist bir yaklaşım olmayacaktır.

Felsefe tarihinde erkek filozofların sayısı, kadın filozofların sayısından daha fazladır ya da kadına yönelik ön yargılar nedeniyle erkeklerin felsefe tarihinde görünümleri daha fazla olmuştur. Felsefe tarihinde daha fazla kadın filozof görünür olsaydı bu durum kadınların daha farklı bir felsefe üretecekleri anlamına mı gelirdi? Ya da kadın filozofların felsefeyi daha farklı icra etmeleri mi gerekirdi? Bu soru ortak akılla cevaplandırılacak olursa tabii ki kadınlardan erkeklere göre daha farklı bir felsefe geliştirmeleri gibi sınırlayıcı bir düşünce olmamalıdır çünkü böylesi bir düşünce de ayrımcılığa zemin hazırlayacaktır.

* Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zatogen@gmail.com

Nasıl ki sanatçının kadın ve erkek olarak ayrılmaması gerekiyorsa asıl olanın sanat olması gerekiyorsa, felsefenin de bir cinse ait olarak anlaşılmasına neden olacak cinsiyetçi tutumlardan

Peki, kadın düşünürleri görmezden gelen felsefe tarihinde günümüz düşünce dünyasını hala etkileri altında bırakan Antik Çağ, Orta Çağ, Rönesans ve Aydınlanma Çağı erkek filozoflarının, hatta kadın filozofların da kadına bakış açısı nasıldı? Halka göre belirli bir düşünce seviyesinin üzerindeki bu filozoflar yaşadıkları dönemi etkisi altına alan ataerkil, erkek egemen ve dişil itaati barındıran kadınlara karşı ön yargılı anlayışın etkisinden kendilerini kurtarabilmişler miydi? Şu açıktır ki belli bir toplumsal cinsiyet ideolojisinin egemenliği altında yetişen erkeklerin ve kadınların davranışları bu ideolojinin savlarından etkilenmektedir. Genel olarak beklenti de sistematik düşünme becerisi gelişmiş insanların yaşadıkları dönemin çağ dışı normlarının farkına varması, kalıp yargıları yıkması, kutunun dışına çıkması, resmin bütününü görerek önceki nesillerden aktarılarak gelen, öğrenilmiş, düşünmeden otomatik olarak yapılan davranışlardan kendisini kurtarmasıdır. Fakat Rönesans ve aydınlanma devri filozofları da dahil olmak üzere ne Orta Çağ ne de Antik Çağ filozoflarının kadına yönelik toplumsal cinsiyet eşitsizliğine neden olan fikri sabitlerden düşüncelerini kurtaramadıkları görülmektedir. Toplumsal cinsiyete ilişkin yargılar filozofların da zihinlerine öylesine yerleşmiştir ki konuyla ilgili az çok yorumlarda bulunmakta fakat bu fikirleri nerede edindiklerinin ayırdında bile değillerdir. Felsefe tarihinde eğitimli erkekleri sürekli olarak kadınlar üzerine kolayca beyanda bulunabilecekleri ve genellemeler yapabilecekleri bir durumda buluruz. Özellikle kadınları erkeklerden ayıran unsurların ne olduğu üzerine düşündükleri ve ideal kadının ne ya da kim olduğunun tasvirinden yola çıkarak normlar geliştirmeye çalıştıkları izlenimi doğmaktadır. Kadını sınıflandırılamayacak kadar basit, tek düze, bölünmemiş; erkeği ise herhangi bir sınıfa yerleştiremeyecek kadar yetkin ve bölünmüş olarak görmüşlerdir. Kadınlar onların düşünce sistemlerinde bir nesneden daha fazlası olamamış, böylelikle kadın ötekileştirilmiş, erkek ise her şeyin başlatıcısı yani esas/asıl olan olarak görülmüştür. Devlet yapısı içinde de kadını özel alan dışında bürokratik yaşamda bir yere yerleştirmede zorlanmışlardır.

Burada toplumsal cinsiyete ilişkin kadın & erkek, özel alan & kamusal alan gibi karşıtlıkların felsefe tarihindeki başlangıcı ile Antik Çağ, Orta Çağ, Rönesans ve Aydınlanma Çağı filozoflarından önde gelenlerinin kadını ve erkeği nasıl konumlandırdıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Felsefede Toplumsal Cinsiyet

Cinsiyet ayrımcılığının temelleri çok eskilere dayanmakla birlikte günümüzde hala etkisini sürdürmesinin nedeni, insanların ve toplumların zihinlerindeki kalıplaşmış algısal yargılardan ileri gelmektedir. Bu kalıplaşmış yargılar zamanla erkek ve kadın için eşitlikçi olmayan daha çok kadının aleyhine cinsiyet rollerini üretmiştir. Antik Yunan'da da cinsiyet rollerinin Atinalı politika yapıcılarının kendi siyasal düşüncelerine uygun üretildiğini görmek mümkündür (Başar, 2021). Antik Yunan'dan itibaren toplumsal cinsiyet eşitliğinin toplumsal düzen içinde hayata geçirilememesinin nedeni, iktidarların yaptıkları siyaseti ve politikalarını belirlemede etkileyici rol oynayan felsefi anlayışları ve ortaya çıkan cinsiyet rollerini "gelenekselleştirme" eğilimleridir. Felsefe tarihinde de kadınların kendilerine yer bulmakta zorlandığını görürüz (Ellen Waithe, 1987). Çünkü kadınlar özel alanlarında vakit geçirebilirken erkekler -ki o da sadece özgür olanlar için geçerlidir- felsefe yapabilirler. Örneğin, Platon'un *Theaetetus* eserinde anlatıldığı üzere Sokrates, çocukların doğumunda görev alan ebeler ile düşüncenin doğurtulmasında görev alan erkekler arasında bir metafor oluştururken kadınlardan öte erkeklere ebelik ettiğini belirtmektedir (Platon, 2004). Yazınlarda ve konuşmalarda "filozof" imgesinin kadın ile birlikte düşünülmediğini söylemek çok da yanlış olmayacaktır. Bu duruma cinsiyet eşitsizliğine dayalı iş bölümünün bir sonucu olarak bakıldığında kadının yükümlülüklerini yerine getirdikten sonra serbest zamanı olabileceğini ancak bu şekilde bilime, mantığa, felsefeye ve sanata yönelebileceğini söyleyebiliriz. Küçük yaşlardan itibaren disiplinli bir eğitime vakit ayırabilenlerin de ayrıcalıklara sahip erkekler olduğu söylenebilir. Kadınlar erkeklerin ihtiyaçlarını karşıladıkları için erkekler düşünmeye zaman ayırabilmişlerdir. Öyle ki Antik Yunan'da serbest zaman özel alana sıkıştırılmış ve ev işine boğulmuş kadın için bir kıt kaynaktır dolayısıyla düşünmek için ayrılması gereken zaman kadın için bir lükstür ve serbest zaman soylu erkekler için bir ayrıcalıktır (Yaman, 2004). Erkeklerin felsefe yapmaları için koşullar oluşmuş ama tüm kadınlar için aynı koşulların oluşması feminist felsefenin gelişmesiyle ancak başlayacaktır. Ancak 20. yüzyıla gelindiğinde feminist felsefe tarafından bunun bir lüks değil bir ihtiyaç olarak görülmesi gerektiğine vurgular yapılmıştır.

Antik felsefe önemlidir çünkü Batı felsefesi üzerinde cinsiyet rollerine bakışı ve kadını erkeği sınıflandırması bakımından etkide bulunmuştur. Cinsiyetçi ön yargıların felsefedeki kökenine inmek düşünme biçimimizin kimler ve hangi olgular açısından belirlendiğinin anlaşılması için gereklidir (Erkızan, 2011). Ne yazık ki felsefe tarihi erkek taraflı kaygan bir zemine inşa edildiği için düşüncedeki eksiklik ve yanılgılar, yanlış inançlar, doğruluğu test edilmeden günümüze

Kaynakça

Akalın, A. (2003). Eski Çağda Grek Kadının Toplumsal Yaşantısı. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, C. 21, S. 33, s. 24.

Akalın, T. ve Baş, R. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kadın sanatçılara yansıması. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 112-128.

Akkaya Kia, R. (2015). Atina'daki Demokrasiden Orta Çağ'a Kadının Dünyası ve Kadın Filozoflar. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, C. LXXIII, S. 1, s. 9.

Akmaz, G. (2019). *Mitoloji ve Cinsiyet: Hint ve Yunan Mitolojilerinde Ataerkil Dönüşüm*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aristoteles (1996). *Metafizik*. Çev. Ahmet Arslan. İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Arslanel, N., M. (2011). Modern Devlet Anlayışının Felsefi Temelleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2): 1-20

Atayman, V. (2005). *Aydınlanma*. İstanbul: Donkişot Yayınları.

Baktemur, Z. (2019). Aydınlanma çağı filozoflarına göre kadın: Schopenhauer, Kant ve Rousseau örneği. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, *1*(18), 1-12.

Başar Koç, C. (2021). Antik Yunan'da Cinsiyet Rolleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Cilt: 23, Sayı: 2, 2021, s. 1329-1361

Bebel, A. (1966). *Kadın ve Sosyalizm*. Ankara, Toplum Yayınları.

Black, J. (1992). Ancien Regime and Enlightenment. Some Recent Writing on Seventeenth-and Eighteenth-Century Europe. *European History Quarterly*, *22*(2), 247-255.

Blundell, S. (1999). Women in Ancient Greece. *British Museum Press*. s. 128.

Cantarella, E. (2005). *Gender, Sexuality and Law, The Cambridge Companion to Ancient Greek Law*, Ed. Michael Gagarin/David Cohen, Cambridge University Press, s. 247-249;

Çolakoğlu, H. (2015). Antik Yunan ve Platon'da cinsiyet sorunu. *Atatürk İletişim Dergisi*, (9), 223-229.

Coşar, H. (2013). *Tarihte ve Günümüzde Kadın*. Sınırsız Kitap ve Yayıncılık: Ankara.

Damrosch, L. (2005). *Jean-Jacques Rousseau: restless genius.* Houghton Mifflin Co., Boston.

David, T. (1997). *Siyasi Düşünce Tarihi*. Şule Yayınları, İstanbul 1997.

Demir, N. H. (2017). *Feminist Perspektiften Düşünce Tarihinin Köşe Taşları ve İdeal Bir Hukuk Arayışı*, On İki Levha Yay., İstanbul, s. 8.

Dover, K. J. (1989). *Greek Homosexuality*. New York: Harvard University Press.

Duby, G. (2005). *Kadınların Tarihi Ana Tanrıçalardan Hıristiyan Azizelere*, Çev. Ahmet Fethi, Cilt: 1, (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları)

Ellen Waithe, M. (1987). *A History of Women Philosophers 1: Ancient Women Philosophers*. 600 B.C.-500 A.D, Netherlands: Martinus Nijhoff.

Erkızan, H. N. (2011). Erkek-merkezcilikten (androcentrism) insan-merkezciliğe yolculuk (Anthropocentrism): Antik felsefe ve cinsiyet üzerine (pre-sokratikler). *Kadın*, sayı 12 (1), s; 1-10.

Erkızan, H. N. (2013). Erkek Merkezcilikten (Androcentrism) İnsan-Merkezciliğe Yolculuk (Anthropocentrism): Antik Felsefe ve Cinsiyet Üzerine (Pre-Sokratikler), *Özne-Feminizm ve Felsefe* 18. Kitap (der.), Konya: Çizgi Kitapevi, s.11-18

Garland, R. (1993). *The Greek Way of Life*, New York: Cornell University Press.

Genç, H. N. (2015). Jean-Jacques Rousseau'nun Emile'inde kadın eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, VII-I, s. 25-34.

Gezgin, İ. (2008). *Antik Yunan ve Roma Sanatında Cinsellik ve Erotizm*. İstanbul, Alfa Yayınları

Gleichauf, I. (2007). *Anlamak İstiyorum: Kadın Filozoflar Tarihi*, Çev. Leyla Uslu,Ankara: Odtü Yayıncılık.

Gür, A. (2014). Batı'da Eşcinsellik: Doğallıktan Sapkınlığı Hoşgörüden Düşmanlığa. *Tarih Dergisi* . https://tarihdergi.com/dogalliktan-sapkinliga-hosgoruden-dusmanliga/ Ekim, 2022 de alıntı yapılmıştır

Hesiodos, H. (1977). Theogonia-İşler ve Günler. (Çev. Sabahattin Eyüboğlu ve Azra Erhat). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Homeros (2008). *İlyada*. Çev. Azra Erhat ve A. Kadir. İstanbul: Can Yayınları.

Irigaray, L. (1985). This Sex Which is not One. Translated by Catherine Porter with Carolyn Burke. Ithaca: Cornell University Press

Kant. I. (2004). *Yaşamın anlamı*. Wolfgang Kraus (Ed.). (Çev. Gürsel Uyanık ve Ahmet Sarı). İstanbul: Birey Yayıncılık.

Katz, M. (1992). "Ideology and 'The Status of Women' in Ancient Greece", *History and Theory*, 31 (4): 70-97.

Kef, E. (2018). "Cinsiyet Algısının Mitsel Kökeni". *Kaygı Dergisi*. 31: 22-41.

Keller, E. F. (2007). *Toplumsal Cinsiyet ve Bilim Üzerine Düşünceler*. Metis Yayıncılık, İstanbul.

Kocabaş Atılgan, D. (2013). Antik Yunan'da Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Temsili. *Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi. Sayı 10, s: 15-27.*

Kotzin, R. H. (2005). *Ancient Greek Philosophy*. In Jaggar A. M. and Young I. M. (Eds.), *A Companian to Feminist Philolosophy*. Australia: Blackwell Publishing.

Latour, P. (2001). *Kadın Sözleri*. Çev. Sibel Özbudun. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Lloyd, G. (1996). *Erkek Akıl*, çev: Muttalip Özcan, İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Mascetti, M. D. (2009). *İçimizdeki Tanrıça- Kadınlığın Mitolojisi*. Çev. Belkıs Çorakçı. İstanbul: Doğan Kitapçılık.

Modrak, D. K. W. (2012). *Aristotele'in Bilgi Kuramı ve Feminist Epistemoloji*. Beyaz Erkızan, H. N. (der.), Aristoteles Yazıları icinde, Bursa: Sentez Yayıncılık, 105-133.

Platon (2001). *Timaios*. Çev. Erol Güney ve Lütfi Ay. Ankara: Çağdaş Matbaacılık Yayıncılık.

Platon (2004). *Theaetetus,* cev. T. Chappel, Indianapolis: Hackett.

Platon (2007). *Yasalar*. Çev. Candan Şentuna ve Saffet Babür. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Pritchard, D. M. (2014). The Position of Attic Women in Democratic Athens. *Greece and Rome*, Vol.61, No.2, 2014, s. 2.

Rullmann, M. (1996). *Kadın Filozoflar*. Kabalcı Yayınları.

Russel,B. (1969). *Batı Felsefe Tarihi (Antik Çağ)*, (Çev. Muammer Sencer), İstanbul, Say Yayınları.

Schopenhauer, A. (2014). *Aşkın metafiziği*. (Çev. Veysel Atayman). İstanbul: Bordo-Siyah Yayınları.

Sennett, R. (1994). *Flesh and Stone: The Body and the City in Western Civilization*, New York, W.W. Norton & Company.

Sophokles (2005). *Antigone*. Çev. Güngör Dilmen. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları

Stone, A. (2006). *Luce Irigaray and the Philosophy of SexualDifference*, New York, Cambridge University Press.

Uslu, C. ve Kancı, T. (2022). Rousseau'nun emile'inde ideal kadın ve erkek kurgularının eleştirisi. *Dokuz Eylul University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 24(4).

Yaman, M. (2004). Sokrates' in ebeliği: Eril felsefe-dişil ebelik üzerine düşünceler. *KADIN*, *43*, 26.

Yükselbaba, Ü. (2017). *Kadın ve Kamusal Alan: Kadının, Kadın Olarak Var Olma Mücadelesi.* Kadın, Kamusal Alan ve Hukuk, Ed. Ülker Yükselbaba, Tekin Yay. İstanbul

Wender, D. (1984). Plato: Misogynist, Paedophile, and Feminist. *Women İn The Ancient World*. Eds. Arethusa Papers. J. Peradotto, & J. P. Sullivan. New York: State University of New York Press.

Williams Gwydion, M. (2000). "*Adam Smith, Wealth Without Nations".* Londra, Athol Books.

4. BÖLÜM

SAĞLIK VE TOPLUMSAL CİNSİYET

Volkan ZEYBEK*

Gökmen KARABAĞ*

Mehmet Sunay YAVUZ*

Giriş

Küresel olarak erkekler ve kadınlar arasındaki ortalama yaşam beklentisi farkı 4,6 yıldır. Tüm ülkelerde kadınlar erkeklerden daha uzun yaşar ve bazı durumlarda bu fark 10 yıldan fazladır. Bu farklılıklar kısmen biyolojik cinsiyetin etkisinden (erkekler ve kadınlar arasındaki büyüme, metabolizma, üreme döngüleri, seks hormonları ve yaşlanma süreçlerindeki biyolojik farklılıklar) kaynaklanıyor olabilir. Erkekler ve kadınlar bir riske veya hastalığa eşit derecede maruz kaldıklarında bile sağlık sonuçları her cinsiyet için farklı olabilir. Örneğin, tütün içen erkek ve kadınlar arasında, kadınların erkeklere göre daha genç yaşlarda ve kümülatif sigara dumanına daha az maruz kalma ile ciddi akciğer hastalığı geliştirdiği görülmektedir. Bununla birlikte erkekler ve kadınlar arasındaki farklılıklara ilişkin biyolojik açıklamaların, hızlı demografik (nüfus artışları ve önemli değişimler) ve epidemiyolojik (toplumlardaki hastalık ve sağlıkla ilgili olaylar) geçiş dönemleri de dahil olmak üzere insanlık tarihi boyunca sağlık sonuçlarındaki dünya çapındaki farklılıkları açıklama gücü sınırlıdır. Bu farklılıklar büyük ölçüde toplumsal cinsiyet olgusundan kaynaklanmaktadır (Cullen et al., 2016; Manandhar et al., 2018).

Cinsiyet-Toplumsal Cinsiyet Sistemi

Hem sağlıkla ilgili bilimsel literatürde hem de popüler söylemlerde cinsiyet ve toplumsal cinsiyet terimleri sıklıkla karıştırılmaktadır. Cinsiyet, bir kişinin biyolojik durumunu erkek, kadın veya interseks olarak ifade eder. Biyolojik cinsiyetin göstergeleri cinsiyet kromozomları, hormonlar, iç üreme organları ve dış genital organlardır. Buna karşılık toplumsal cinsiyet; belirli bir ortamda, kadınlar ve erkekler arasındaki güç ilişkileriyle birlikte, kadın veya erkek olmakla

* Dr. Öğr., Celal Bayar Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Tıp AD, volkan.zeybek@cbu.edu.tr

* Dr. Öğr., Celal Bayar Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Tıp AD, gkmnkrbg@gmail.com

* Prof. Dr., Celal Bayar Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Tıp AD, sunayyavuz@yahoo.com

(veya kadın/erkek olarak görülmekle) ilişkili kültürel olarak tanımlanmış rollere, sorumluluklara, niteliklere ve yetkilere atıfta bulunur. Bu toplumsal cinsiyet anlayışının kökleri feminist sosyolojiye dayanmaktadır ve toplumsal cinsiyeti yalnızca bir özellik veya kimlik olarak kavramsallaştıran yorumlardan farklıdır (Darmstadt et al., 2019; Krieger, 2003; Risman & Davis, 2013). Feminizm ve sosyoloji geleneklerinde toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeği farklı tanımlayan ve bu farklılık temelinde güç, kaynak ve statü dağıtan bir toplumsal sistemdir. Toplumsal cinsiyet sistemleri eşitlikçi olabilse de çoğu derinden ataerkildir ve erkeklere ve eril olarak kabul edilen şeylere kadınlardan veya dişil olarak kabul edilen şeylerden daha fazla değer atfeder (Ridgeway & Correll, 2016).

Çoğu toplumsal cinsiyet sistemi aynı zamanda erkekler ve kadınlar için katı bir kabul edilebilir davranış ikilemine uymayan cinsiyet kimliklerine veya ifadelerine daha az meşruiyet verir. Bu nedenle kadınlarda erkeklik veya erkeklerde kadınlık veya transgender gibi geleneksel olmayan cinsiyet kimlikleri, derinden gözden düşme eğilimindedir. Hakim cinsiyet beklentilerinden sapan bireyler uyum sağlamak için güçlü baskılar yaratan ayrımcılık ve sosyal yaptırımlar yaşayabilirler (Heise et al., 2019).

Cinsiyet normları erkekler, kadınlar ve cinsiyet azınlıkları için değer verilen ve kabul edilebilir görülen nitelik ve davranışları yöneten, genellikle konuşulmayan kurallar, toplumsal cinsiyet sistemini bir arada tutan unsurlardır. Normlar, kimin liderlik pozisyonlarını işgal ettiğini, kimlerin katkılarına değer verildiğini ve kimin ihtiyaçlarının karşılandığını tanımlayan kurumlara gömülüdür. Bu şekilde kısıtlayıcı toplumsal cinsiyet normları hem kadınlar hem erkekler hem de cinsiyet azınlıkları arasındaki güç hiyerarşilerini yeniden üretir ve destekler. Ancak bu normlar da değişmeye müsaittir (Pearse & Connell, 2015). Cinsiyet normları, toplumların kız ve erkek çocukların, kadınların ve erkeklerin kabul edilebilir davranışları nasıl davranmaları, görünmeleri ve hatta düşünmeleri veya hissetmeleri gerektiği konusunda konuşulan ve konuşulmayan kurallardır. Toplumsal cinsiyet normları ailelerde, topluluklarda, okullarda, işyerlerinde, kurumlarda ve medyada sürdürülmekte ve sorgulanmaktadır (Connell, 2012; Weber et al., 2019). Bu beklentiler erken yaşlarda başlar ve yaşam boyunca önemli sağlık sonuçlarıyla birlikte bireylerin tutumlarını, fırsatlarını, deneyimlerini ve davranışlarını güçlü bir şekilde şekillendirir (Heise et al., 2019).

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın ve erkeklerle kız ve erkek çocukların, insan haklarını kullanmak, tam potansiyellerini gerçekleştirmek ve bulundukları toplumun ekonomik, sosyal, kültürel ve politik gelişimine katkıda bulunmak (ve bunlardan faydalanmak) için eşit koşullara, muameleye ve fırsatlara sahip olduğunu belirten kavramdır (UNICEF, 2017).

Toplumsal Cinsiyette Hakkaniyet

Kadın ve erkeğin farklı gereksinimi ve güçlerinin olduğu, bu farklılıkların belirlenerek iki cinsiyet arasındaki dengeyi düzeltecek şekilde gerekenlerin yapılması anlamına gelmektedir (UNICEF, 2017).

Toplumsal Cinsiyetin Ana Akımlaştırılması

Toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik anlayış ve eylemlerin bütün ana akım politika alanlarına (planlama, yapım ve uygulama süreçleri dahil olmak üzere) genişletilmesi anlamına gelir. Buna ek olarak politika döngülerinin her aşamasında toplumsal cinsiyete duyarlı izleme, ölçme ve değerlendirme yapılması demektir (Council of Europe, 1998).

Toplumsal Cinsiyet Normlarının Küresel Bir Sorun Olarak Ortaya Çıkışı

Cinsiyet eşitsizliğinin etkileri ve öneminin değerlendirilmesi yeni olmaktan uzaktır. Kadın hakları hareketleri, feminist akademisyenler ve benzer düşünen profesyoneller, özellikle Birleşmiş Milletlerin "Kadın On Yılı" (1975–85) sırasında hızlanarak 1990'lar ve 2000'lerin başında en üst düzeye ulaşacak biçimde on yıllardır, küresel sağlık ve kalkınma bağlamında toplumsal cinsiyet eşitliği için çaba göstermektedir. Eylem argümanı, Sen ve Östlin tarafından 2007 yılında Dünya Sağlık Örgütü "Sağlığın Sosyal Belirleyicileri Komisyonu" için hazırlanan önemli bir raporda güçlü bir şekilde dile getirilmiştir. Çok çeşitli kanıtlara dayanan rapor, erkekler ve kadınlar arasındaki yaygın eşitsizliğin ve kısıtlayıcı cinsiyet normlarının tüm insanlar için, özellikle kadınlar ve kız çocukları için bir dizi olumsuz sağlık sonuçlarına dönüştüğünü savunmaktadır (Sen et al., 2007).

Kaynakça

Alzheimer's Association. (2018). 2018 Alzheimer's Disease Facts And Figures . *Alzheimers Dement*, *14*(3), 367–429.

Bailey, Z. D., Krieger, N., Agénor, M., Graves, J., Linos, N., & Bassett, M. T. (2017). Structural racism and health inequities in the USA: evidence and interventions. *The Lancet*, *389*(10077), 1453–1463. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)30569-X

Bakrania, S., Ghimire, A., & Balvin, N. (2017). *Bridging the gap to understand effective interventions for adolescent well-being: An evidence gap map on protection, participation, and financial and material well-being in low-and middle-income countries*. The United Nations International Children's Emergency Fund Office of Research.

Bank, W. (2022). World Development Report 2022. In *World Development Report 2022: Finance for an Equitable Recovery*. Washington, DC: World Bank. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1730-4

Berer, M. (2010). Cosmetic surgery, body image and sexuality. *Https://Doi.Org/10.1016/S0968-8080(10)35518-2*, *18*(35), 4–10. https://doi.org/10.1016/S0968-8080(10)35518-2

Blum, R. W., Mmari, K., & Moreau, C. (2017). It Begins at 10: How Gender Expectations Shape Early Adolescence Around the World. *Journal of Adolescent Health*, *61*(4), S3–S4. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.07.009

Brewster, M. E., Sandil, R., DeBlaere, C., Breslow, A., & Eklund, A. (2017). "Do you even lift, bro" objectification, minority stress, and body image concerns for sexual minority me. *Psychology of Men and Masculinity*, *18*(2), 87–98. https://doi.org/10.1037/MEN0000043

Brody, G. H., Miller, G. E., Yu, T., Beach, S. R. H., & Chen, E. (2016). Supportive Family Environments Ameliorate the Link Between Racial Discrimination and Epigenetic Aging: A Replication Across Two Longitudinal Cohorts. *Psychological Science*, *27*(4), 530–541. https://doi.org/10.1177/0956797615626703/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_0956797615626703-FIG2.JPEG

Campos-Serna, J., Ronda-Pérez, E., Artazcoz, L., Moen, B. E., & Benavides, F. G. (2013). Gender inequalities in occupational health related to the unequal distribution of working and employment conditions: A systematic review. *International Journal for Equity in Health*, *12*(1), 1–18. https://doi.org/10.1186/1475-9276-12-57/TABLES/5

Carter, C. L., Resnick, E. M., Mallampalli, M., & Kalbarczyk, A. (2012). Sex and Gender Differences in Alzheimer's Disease: Recommendations for Future Research.

Https://Home.Liebertpub.Com/Jwh, *21*(10), 1018–1023. https://doi.org/10.1089/JWH.2012.3789

Chae, D. H., Nuru-Jeter, A. M., Adler, N. E., Brody, G. H., Lin, J., Blackburn, E. H., & Epel, E. S. (2014). Discrimination, Racial Bias, and Telomere Length in African-American Men. *American Journal of Preventive Medicine*, *46*(2), 103–111. https://doi.org/10.1016/J.AMEPRE.2013.10.020

Connell, R. (2012). Gender, health and theory: Conceptualizing the issue, in local and world perspective. *Social Science & Medicine*, *74*(11), 1675–1683. https://doi.org/10.1016/J.SOCSCIMED.2011.06.006

Council of Europe. (1998). *Gender Mainstreaming – Eurohealth*. https://eurohealth.ie/gender-mainstreaming/

Courtenay, W. H. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well-being: a theory of gender and health. *Social Science & Medicine*, *50*(10), 1385–1401. https://doi.org/10.1016/S0277-9536(99)00390-1

Crawford, M., & Popp, D. (2010). Sexual double standards: A review and methodological critique of two decades of research. *Https://Doi.Org/10.1080/00224490309552163*, *40*(1), 13–26. https://doi.org/10.1080/00224490309552163

Cullen, M. R., Baiocchi, M., Eggleston, K., Loftus, P., & Fuchs, V. (2016). The weaker sex? Vulnerable men and women's resilience to socio-economic disadvantage. *SSM - Population Health*, *2*, 512–524. https://doi.org/10.1016/J.SSMPH.2016.06.006

Darmstadt, G. L., Heise, L., Gupta, G. R., Henry, S., Cislaghi, B., Greene, M. E., Hawkes, S., Hay, K., Heymann, J., Klugman, J., Levy, J. K., Raj, A., & Weber, A. M. (2019). Why now for a Series on gender equality, norms, and health? *The Lancet*, *393*(10189), 2374–2377. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30985-7

Dorneles de Andrade, D. (2010). On norms and bodies: findings from field research on cosmetic surgery in Rio de Janeiro, Brazil. *Https://Doi.Org/10.1016/S0968-8080(10)35519-4*, *18*(35), 74–83. https://doi.org/10.1016/S0968-8080(10)35519-4

Edmonds, A. (2013). Can Medicine Be Aesthetic? *Medical Anthropology Quarterly*, *27*(2), 233–252. https://doi.org/10.1111/MAQ.12025

Furnham, A., Badmin, N., & Sneade, I. (2010). Body Image Dissatisfaction: Gender Differences in Eating Attitudes, Self-Esteem, and Reasons for Exercise. *Http://Dx.Doi.Org/10.1080/00223980209604820*, *136*(6), 581–596. https://doi.org/10.1080/00223980209604820

UNICEF. (2017). *Gender Equality: Glossary of Terms and Concepts* . UNICEF.

Gordon, S. B., Bruce, N. G., Grigg, J., Hibberd, P. L., Kurmi, O. P., Lam, K. bong H., Mortimer, K., Asante, K. P., Balakrishnan, K., Balmes, J., Bar-Zeev, N., Bates, M. N., Breysse, P. N., Buist, S., Chen, Z., Havens, D., Jack, D., Jindal, S., Kan, H., … Martin, W. J. (2014). Respiratory risks from household air pollution in low and middle income countries. *The Lancet Respiratory Medicine*, *2*(10), 823–860. https://doi.org/10.1016/S2213-2600(14)70168-7

Heise, L., Greene, M. E., Opper, N., Stavropoulou, M., Harper, C., Nascimento, M., Zewdie, D., Darmstadt, G. L., Greene, M. E., Hawkes, S., Henry, S., Heymann, J., Klugman, J., Levine, R., Raj, A., & Rao Gupta, G. (2019). Gender inequality and restrictive gender norms: framing the challenges to health. *The Lancet*, *393*(10189), 2440–2454. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30652-X

World Economic Forum. (2019). *Insight Report Global Gender Gap Report 2020 Terms of Use and Disclaimer*. www.weforum.org

Kågesten, A., Gibbs, S., Blum, R. W., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A., & Amin, A. (2016). Understanding Factors that Shape Gender Attitudes in Early Adolescence Globally: A Mixed-Methods Systematic Review. *PLOS ONE*, *11*(6), e0157805. https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0157805

Karazsia, B. T., Murnen, S. K., & Tylka, T. L. (2017). Is body dissatisfaction changing across time a cross-temporal meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *143*(3), 293–320. https://doi.org/10.1037/BUL0000081

Krieger, N. (2003). Genders, sexes, and health: what are the connections—and why does it matter? *International Journal of Epidemiology*, *32*(4), 652–657. https://doi.org/10.1093/IJE/DYG156

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health* .

Lundgren, R., Burgess, S., Chantelois, H., Oregede, S., Kerner, B., & Kågesten, A. E. (2018). Processing gender: lived experiences of reproducing and transforming gender norms over the life course of young people in Northern Uganda. *Https://Doi.Org/10.1080/13691058.2018.1471160*, *21*(4), 387–403. https://doi.org/10.1080/13691058.2018.1471160

Manandhar, M., Hawkes, S., Buse, K., Nosrati, E., & Magar, V. (2018). Gender, health and the 2030 agenda for sustainable development. *Bulletin of the World Health Organization*, *96*(9), 644. https://doi.org/10.2471/BLT.18.211607

Mcewen, C. A., & Mcewen, B. S. (2017). Social Structure, Adversity, Toxic Stress, and Intergenerational Poverty: An Early Childhood Model. *Https://Doi.Org/10.1146/Annurev-Soc-060116-053252*, *43*, 445–472. https://doi.org/10.1146/ANNUREV-SOC-060116-053252

Mesman, J., & Groeneveld, M. G. (2018). Gendered Parenting in Early Childhood: Subtle But Unmistakable if You Know Where to Look. *Child Development Perspectives*, *12*(1), 22–27. https://doi.org/10.1111/CDEP.12250

Messing, K., Punnett, L., Bond, M., Alexanderson, K., Pyle, J., Zahm, S., Wegman, D., Stock, S. R., & de Grosbois, S. (2003). Be the fairest of them all: Challenges and recommendations for the treatment of gender in occupational health research. *American Journal of Industrial Medicine*, *43*(6), 618–629. https://doi.org/10.1002/AJIM.10225

Messing, Karen., & Östlin, Piroska. (2006). *Gender equality, work and health : a review of the evidence*. World Health Organization.

Muench, U., Sindelar, J., Busch, S. H., & Buerhaus, P. I. (2015). Salary Differences Between Male and Female Registered Nurses in the United States. *JAMA*, *313*(12), 1265–1267. https://doi.org/10.1001/JAMA.2015.1487

Patton, G. C., Olsson, C. A., Skirbekk, V., Saffery, R., Wlodek, M. E., Azzopardi, P. S., Stonawski, M., Rasmussen, B., Spry, E., Francis, K., Bhutta, Z. A., Kassebaum, N. J., Mokdad, A. H., Murray, C. J. L., Prentice, A. M., Reavley, N., Sheehan, P., Sweeny, K., Viner, R. M., & Sawyer, S. M. (2018). Adolescence and the next generation. *Nature 2018 554:7693*, *554*(7693), 458–466. https://doi.org/10.1038/nature25759

Pearse, R., & Connell, R. (2015). Gender Norms and the Economy: Insights from Social Research. *Https://Doi.Org/10.1080/13545701.2015.1078485*, *22*(1), 30–53. https://doi.org/10.1080/13545701.2015.1078485

Pope, J. E. (2018). Mentoring women in medicine: a personal perspective. *Lancet (London, England)*, *391*(10120), 520–521. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)30243-5

Ragonese, C., Shand, T., & Barker, G. (2019). *Masculine norms and men's health: Making the connection*. https://www.alignplatform.org/resources/masculine-norms-and-mens-health-making-connection

Ridgeway, C. L., & Correll, S. J. (2016). Unpacking the Gender System. *Http://Dx.Doi.Org/10.1177/0891243204265269*, *18*(4), 510–531. https://doi.org/10.1177/0891243204265269

Riffin, C., van Ness, P. H., Wolff, J. L., & Fried, T. (2017). Family and Other Unpaid Caregivers and Older Adults with and without Dementia and Disability. *Journal of the American Geriatrics Society*, *65*(8), 1821–1828. https://doi.org/10.1111/JGS.14910

Risman, B. J., & Davis, G. (2013). From sex roles to gender structure. *Current Sociology*, *61*(5–6), 733–755. https://doi.org/10.1177/0011392113479315/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_0011392113479315-FIG2.JPEG

World Health Organization. (2017). *Safely managed drinking water*. http://apps.who.int/bookorders.

Saul, J. S., & Rodgers, R. F. (2018). Adolescent Eating Disorder Risk and the Online World. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, *27*(2), 221–228. https://doi.org/10.1016/j.chc.2017.11.011

Sen, G., Östlin, P., & George, A. (2007). *Unequal, Unfair, Ineffective and Inefficient Gender Inequity in Health: Why it exists and how we can change it* .

Sengoelge, M., Laflamme, L., & El-Khatib, Z. (2018). Ecological study of road traffic injuries in the eastern Mediterranean region: Country economic level, road user category and gender perspectives. *BMC Public Health*, *18*(1), 1–9. https://doi.org/10.1186/S12889-018-5150-1/FIGURES/2

Slopen, N., Loucks, E. B., Appleton, A. A., Kawachi, I., Kubzansky, L. D., Non, A. L., Buka, S., & Gilman, S. E. (2015). Early origins of inflammation: An examination of prenatal and childhood social adversity in a prospective cohort study. *Psychoneuroendocrinology*, *51*, 403–413. https://doi.org/10.1016/J.PSYNEUEN.2014.10.016

Stergiou-Kita, M., Mansfield, E., Colantonio, A., Moody, J., & Mantis, S. (2016). What's gender got to do with it? Examining masculinities, health and safety and return to work in male dominated skilled trades. *Work*, *54*(3), 721–733. https://doi.org/10.3233/WOR-162322

World Health Organization. (2020). *The top 10 causes of death*. World Health Organization. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/the-top-10-causes-of-death

Tolman, D. L., Yu, C., & Mmari, K. (2017). Interpreting Narratives Within a Cross-National Interdisciplinary Study: A Case Study of a Collaborative Process. *Journal of Adolescent Health*, *61*(4), S19–S23. https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2017.03.006

Travis, C. B., Howerton, D. M., & Szymanski, D. M. (2012). Risk, Uncertainty, and Gender Stereotypes in Healthcare Decisions. *Https://Doi.Org/10.1080/02703149.2012.684589*, *35*(3–4), 207–220. https://doi.org/10.1080/02703149.2012.684589

Weber, A. M., Cislaghi, B., Meausoone, V., Abdalla, S., Mejía-Guevara, I., Loftus, P., Hallgren, E., Seff, I., Stark, L., Victora, C. G., Buffarini, R., Barros, A. J. D., Domingue, B. W., Bhushan, D., Gupta, R., Nagata, J. M., Shakya, H. B., Richter, L. M., Norris, S. A., … Rao Gupta, G. (2019). Gender norms and health: insights from global survey data. *The Lancet*, *393*(10189), 2455–2468. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30765-2

White, G. E., Seaman, C., Filios, M. S., Mazurek, J. M., Flattery, J., Harrison, R. J., Reilly, M. J., Rosenman, K. D., Lumia, M. E., Stephens, A. C., Pechter, E., Fitzsimmons, K., & Davis, L. K. (2014). Gender differences in work-related asthma: Surveillance data from California, Massachusetts, Michigan, and New Jersey, 1993-2008. *Journal of Asthma*, *51*(7), 691–702. https://doi.org/10.3109/02770903.2014.903968/SUPPL_FILE/IJAS_A_903968_SM0001.PDF

International Labour Organization. (2017). *World employment social outlook 2017: trends for women*. www.ilo.org/publns

World Health Organization. (2016). *Burning Opportunity: Clean Household Energy for Health, Sustainable Development, and Wellbeing of Women and Children*. www.who.int

Yaman, Ş., & Ayaz, S. (2014). Hymen Tearing in the Treatment of Vaginal Agenesis. *Http://Dx.Doi.Org/10.1177/1043659614522649*, *25*(3), 303–306. https://doi.org/10.1177/1043659614522649

Zaikman, Y., Marks, M. J., Young, T. M., & Zeiber, J. A. (2016). Gender Role Violations and the Sexual Double Standard. *Http://Dx.Doi.Org/10.1080/00918369.2016.1158007*, *63*(12), 1608–1629. https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1158007

5. BÖLÜM

EĞİTİM VE TOPLUMSAL CİNSİYET

Funda NAYIR*

Tamer SARI*

Giriş

İnsanlar hem çevrelerini hem de kendilerini tanımlarken sınıflandırmalar yapmaya ve parça-bütün ilişkisi kurmaya eğilimlidirler. Örneğin, açık alanda ufuk noktasında fark edilen ama ne olduğuna karar veremediğiniz bir nesnenin ne olduğunu anlamaya çalıştığınızda beyniniz size daha önce deneyimlediğiniz nesnel durumlara bağlı olarak öneriler sunar. Ufuk noktasındaki nesnenin bir otomobil veya bir inek olabileceği sizin deneyimlerinizle ilgilidir. Kendi statünüzü ve rolünüzü de aslında benzer şekilde anlamaya çalışır, kültürünüzün size aktardıkları ve deneyimlerinizden yararlanırsınız. Kültür ve deneyimleriniz, sosyal olarak kendi konumunuz ve dolayısıyla çevrenizdeki diğer insanlar hakkındaki algılarınızın temel kaynağıdır. Bu bölümde toplumsal cinsiyet kavramı açıklanmaya çalışılırken üzerinde durulması gereken temel konunun cinsiyet farklılığından çok cinsiyet algısı olduğu vurgulanmaya çalışılmıştır.

Doğurganlık özelliği ile öne çıkan kadınlık, biyolojik bir tanımdır. Annenizin sizi dünyaya getirmesi bu biyolojik özelliğinin sayesinde olmuştur. Ancak sizin, kardeşlerinizin, babanızın ve akrabalarınızın annenize yüklediği roller ve beklentiler sadece cinsiyet özelliği olarak değerlendirilmez ve toplumsal cinsiyet kavramı da bu durumu açıklamak için kullanılır. Sonuç olarak toplumsal cinsiyet kavramı kadınların hakları ve ihtiyaçları üzerine kurgulanmış bir kavramdan çok bir birey olarak toplumun algısı bakımından kadının ve erkeğin rolleri, statüsü ve değeri üzerine kurgulanmıştır denilebilir.

Toplumsal cinsiyet kavramının eğitim bakımından değerlendirildiği bu bölümde ilk olarak geçmişten günümüze eğitim ve toplumsal cinsiyet eşitliği

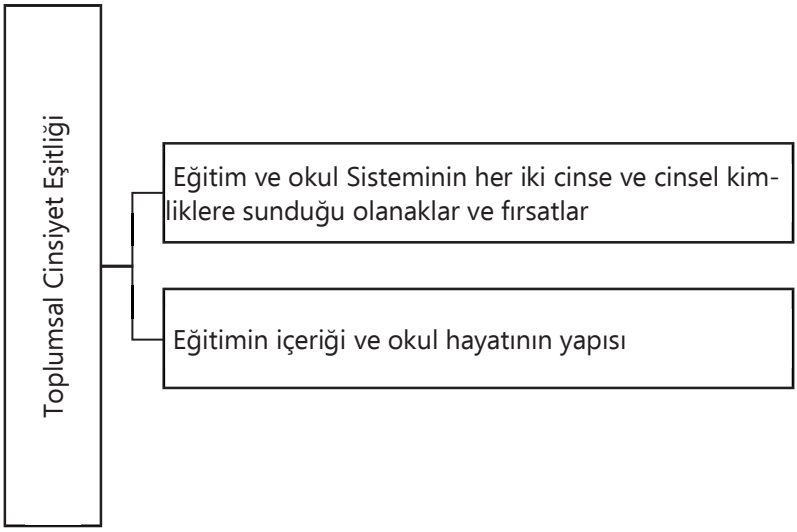
* Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli/Türkiye fnayir@pau.edu.tr

* Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Denizli/Türkiye tamersari@pau.edu.tr

ele alınmış; ikinci bölümde ise toplumsal cinsiyet ve eğitim araştırmalarının akademik durumu ve güncel konular açıklanmaya çalışılmıştır.

Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği, "eğitimde kız ve erkek çocuklarına her türlü kalıp yargıdan uzak biçimde, gerçek anlamda eşit haklar tanınması, eşit fırsatlar sağlanması ve eşit muamelenin güvence altına alınması anlamına gelmektedir" (Gedik, 2021). Eğitimde cinsiyet eşitliği politikalarının amacı geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini ve bu rollere ilişkin kalıp yargıları ortadan kaldırmaktır. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin iki boyutu vardır. Bu boyutlar aşağıda Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin boyutları

(Kaynak: Sayılan'dan [2022] yararlanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.)

Şekil 1'de görüldüğü gibi toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimde hem süreç hem de içerik ile ilgilidir. Eğitim sürecinde ve eğitime erişimde her iki cinse ve cinsel kimliklere eşit fırsatlar sunulmalı ve bu durum yasal olarak güvence altına alınmalıdır. Eğitimin içerik boyutunda ise öğrenme süreci, rehberlik ve yönlendirme, alan seçimi, öğretmen tutum ve davranışları gibi konular önemli olmaktadır (Sayılan, 2022).

Eğitimde toplumsal cinsiyet tartışmalarının kadınların eğitimde hak talep etmesiyle başladığı söylenebilir. Dünyada kadınların eğitimde eşit hak talepleri 1800'lü yıllarda Endüstri Devrimi ve Aydınlanma döneminde ortaya çıkan feminist hareketlerle başlamıştır (Sancar, 2011). Bu dönemde kız ve erkek çocuklarının aynı eğitimi alması gündeme gelmiş, sonraki süreçlerde bu talep yaygınlaşarak 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde bir hak olarak yer almış ve kabul edilmiştir. Daha sonraki yıllarda Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Kadına Yönelik Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) gibi uluslararası metinlerde kadınların erkeklerle aynı haklara sahip olması güvence altına alınmıştır (Gedik, 2021). Dünyadaki bu gelişmelerden Türkiye de etkilenmiş ve kadınların eğitim hakkına ilişkin çalışmalar 19 yy.' da başlamıştır.

Türkiye'de kadınların eğitimine yaklaşım incelendiğinde öncelikli olarak eğitimin bir hak olmaktan ziyade yeniye geçiş projelerine çözüm olarak ele alındığı görülmektedir (Tan, 2000). Osmanlı döneminde yapılan düzenlemelerle kız ve oğlan çocuklarının eğitimden ayrılmaması ilkesi gözetilmesine rağmen okula giden kız çocuklarının sayısının az olduğu bilinmektedir (Kurnaz, 1999). İkinci Meşrutiyet'in ilanından sonra kadınların eğitim talebi artmış ve bu talep annelik ve ev idaresi konularının dışına çıkarak meslek edinme, çalışma yaşamına girme gibi konuları kapsamıştır (Karagöz ve Şanal, 2015). Bu taleplerin sonucunda kadınlar 1914'te Darülfunun'da düzenlenen konferanslara katılmaya başlamış, aynı yıl bir kadın üniversitesi olan İnas Darülfununu kurulmuştur. 1917 yılında kadınların tıp, dişçilik ve eczacılık alanlarında öğrenim görmesine izin verilmiştir. 1921 yılında ise kurumlararası eğitim farkı nedeniyle kadınların erkeklerle birlikte ders almak istemesi sonucu yükseköğretim düzeyinde ilk karma eğitim uygulaması başlamıştır (Tan, 2018). Cumhuriyetin ilanıyla kadınların eğitimine verilen önem artmış ve en sonunda karma eğitim, eğitim hakkı, eğitimde fırsat eşitliği gibi kavramlar Milli Eğitim'in temel ilkelerini oluşturmuş, bu ilkeler 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile güvence altına alınmıştır. 1980'li yıllardan itibaren Türkiye'de kadın hareketleri güçlenmeye başlamış ve eğitimin dili, ders içerikleri, ders kitapları toplumsal cinsiyet eşitliği açısından tartışılmaya sorgulanmaya başlamıştır (Tan, 2018). Bu süreçte eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği yasal olarak 1982 Anayasası'nda (10. Madde, 42. Madde), 1739 saylı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ve buna uygun olarak çıkarılan yasa ve yönetmeliklerle uygulama usul ve esasları belirlenmiştir.

Kaynakça

Aretemur, Ç. C. ve Bayhan, S. (2019). *Değişen Ders Kitaplarında Sekülerizm ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Araştırması II*, Karşılaştırmalı Eğitim Derneği, http://bepam.boun.edu.tr/?u_project=1701

Birleşmiş Milletler Kalkınma Raporu (BMKR, 2008). *Youth in Turkey*, https://hdr.undp.org/content/youth-turkey.

Gedik, E. (2021). Eğitim ve toplumsal cinsiyet, *Eğitim Sosyolojisi* içinde (Ed. Sağlam, M. ve Çelik, E.), s. 207-218, Vizetek Yayıncılık

Global Gender Gap Reports (2022). *World Economic Forum.* https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2022/.

Gümüşoğlu, F. (2008). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet, *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), Eylül-Aralık, 2008, s. 39-50

Karagöz, S. ve Şanal, M. (2015), İkinci Meşrutiyet Donemi Kadın Gözüyle Kadın Eğitimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.8(39). http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20153913787

Kitiş Çınar, E. (2013). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet, (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi)*, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli

Kurnaz, Ş. (1999). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Kadınların Eğitimi, *Milli Eğitim Dergisi*, 143. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/143/14.htm .

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB; 2021). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/22*, https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460

Sancar, S. (2011). Türkiye'de Kadın Hareketinin Politiği: Tarihsel Bağlam, Politik Gündem ve Özgünlükler. Serpil Sancar and Pelin Özer (Ed.). Birkaç Arpa Boyu… 21. Yüzyıla girerken Türkiye'de Feminist Çalışmalar Prof Dr. Nermin Abadan Unat'a Armağan içinde. (61- 117). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Xiao, S, ve Asadullah, M. N. (2020) Social Norms and Gender Differences in Labor Force Participation in China, *Feminist Economics*, 26:4, 114-148, DOI: 10.1080/13545701.2020.1758337

Sayılan, F. (2022). *Eğitimde Toplumsal cinsiyet eşitliği*, https://acikders.ankara.edu.tr indirilmiştir.

Tan, M. (2000) *Eğitim, Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset*, TÜSİAD, İstanbul: Lebib Yalkın Yay, 23-115.

Tan, M. G. (2018). *Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması*, CEİD Yayınları No: 3.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2021a). *İstatistiklerle kadın*, 2021, https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2021-45635.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2021b). *İstatistiklerle Çocuk*, 2021, https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2021-45633.

UNESCO, (2019). *From access to empowerment UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025*, Paris.

United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI) (2012). Gender Analysis in Education. http://www.ungei.org/files/Gender_Analysis_in_Education.pdf

6. BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİMİN YÖNETİMİNDE KADIN

Fatma ÇOBANOĞLU*

Giriş

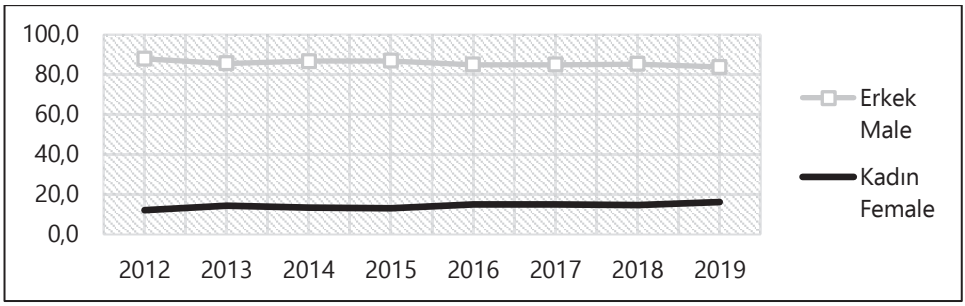
Cinsiyete dayalı eşitsizlikler incelendiğinde; çoğunun kadınları dezavantajlı duruma düşürdüğü görülür ve bu eşitsizliği gidermek adına güçlü uluslararası politikalar geliştirilmektedir. Bunun yanı sıra dünyanın dört bir yanındaki ülkeler de toplumsal cinsiyet eşitliğini ve kadınların güçlendirilmesini sağlamak adına oldukça fazla çaba harcamaktadırlar.

2006 yılından bu yana toplumsal olarak cinsiyetler arasındaki farklılıkları ölçmeyi hedefleyen Dünya Ekonomik Forumu (2020:15) hazırladığı son raporda, ilk raporlarından bu yana sürekli olarak inceledikleri 107 ülkedeki küresel cinsiyet eşitsizliğinin ortalama 99,5 yılda kapanacağı bilgisine yer vermiştir. Özellikle de "Ekonomik Katılım ve Fırsat" konusunda ilerleme sağlanamadığı için açığı kapatmanın 257 yıl süreceği da raporda belirtilmektedir. Doğaldır ki kadınların erkeklere göre iş gücü piyasasına ısrarla daha az katılmaları da bu konudaki cinsiyet eşitsizliğine katkıda bulunmaktadır. Dahası bu iş gücüne yetersiz katılım, kadınların yönetim kademelerinde de temsilinin yetersizliğine neden olmaktadır. Küresel olarak şirketlerin yalnızca yüzde 18,2'si bir kadın tarafından yönetilmektedir ve OECD ülkelerindeki yönetim kurullarında kadınların oranı ortalama yüzde 22,3 iken yükselen ekonomilerde (örneğin, Çin'de yüzde 9,7 ve Hindistan'da yüzde 13,8) de daha düşük oranlarda kadınlar temsil edilmektedir (Dünya Ekonomik Forumu, 2020:11).

Kadınların güçlendirilmesi için "ekonomik hayata eşit katılımları ve çalışma yaşamındaki konumlarının iyileştirilmesi" oldukça önemlidir (Akdoğan, 2019:8). Ne var ki dünyada ve Türkiye'de ekonomik hayatta ve siyasi yaşam da dahil yaşamın her alanında yönetim ve karar alma süreçlerinde kadınların temsil oranları oldukça düşüktür. Pek çok ülkede orta düzey yönetim pozisyonlarında kadınların sayısının artmasına rağmen üst düzey pozisyonlardaki kadınların sayısında benzer artış gözlenmemektedir. Oysaki kadınların yönetimde ve

* *Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, Türkiye, fcobanoglu@pau.edu.tr

karar alma süreçlerinde yer almaları demokrasinin vazgeçilemez unsurları arasındadır (Suğur ve Cangöz, 2016:90). Grafik 1'de Türkiye'de yönetici pozisyonundaki bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımı gösterilmektedir. Buna göre, kadınların yönetici pozisyonundaki temsil oranı %16 düzeyindedir.



Grafik 1. Yönetici pozisyonlarındaki bireylerin cinsiyete göre dağılımı, 2012-2019

(Kaynak: TÜİK, 2019)

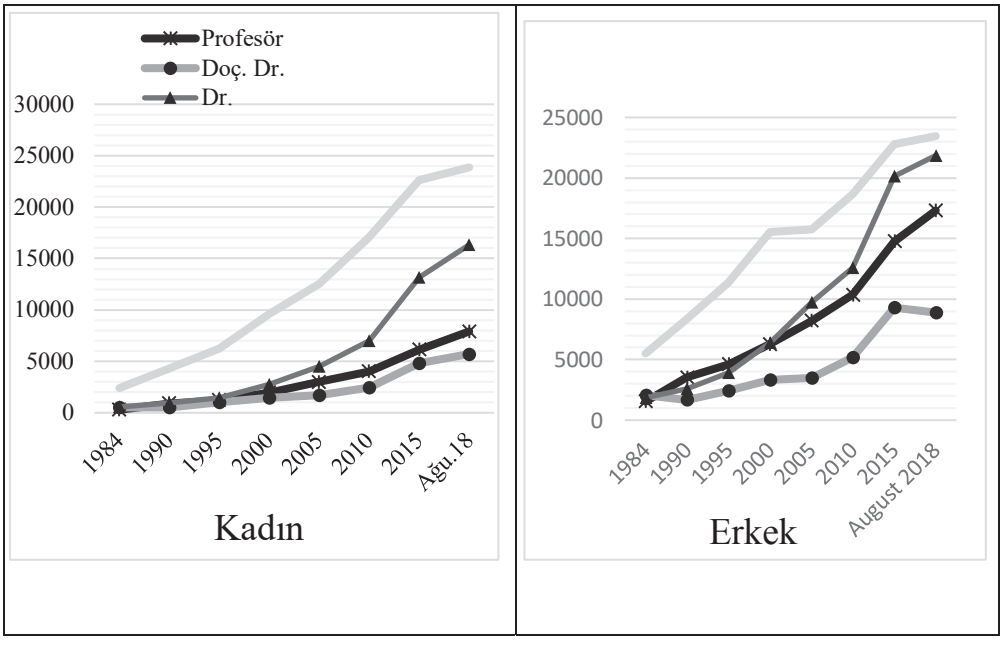
Kadınların yönetimde ve karar alma süreçlerinde yeterli düzeyde temsil edilememesi sorunu yükseköğretim kurumları için de geçerlidir (Acker, 2012, Çobanoğlu, 2018). AB (Avrupa Birliği) ülkelerinin büyük çoğunluğunda akademinin en yüksek seviyelerinde bulunan kadın ve erkek sayısı arasında çarpıcı dengesizlikler gözlenmektedir. Son yıllarda yükseköğretim mezunları arasında artan kadın sayısı göz önüne alındığında, genel kadın sayıları ve bunların üst düzey akademik ve karar alma pozisyonlarındaki erkeklere oranları beklenenden çok daha düşüktür (Avrupa Komisyonu, 2019:115). Benzer şekilde Akdoğan (2019) tarafından yayımlanan araştırmada da üst düzey kararlar alma bağlamında kadınların en az temsil edildikleri alanlardan birinin "bilim ve araştırma" olduğu belirtilmektedir. Dahası, bu kurumların yönetimlerindeki kadın sayısında ilerlemeler olmasına rağmen bu ilerleyişin çok yavaş olduğu da görülmektedir (Avrupa Cinsiyet Eşitliği Enstitüsü, 2016:7).

Kadınların yükseköğretimin yönetimindeki temsiline ilişkin bazı iyimser araştırmacılara (Blackmore ve Sachs, 2007; Thompson, 2015) rağmen kadınların yeterince temsil edilmediğini savunan araştırmalar (Kloot, 2004; O'Connor ve White 2011; Göransson, 2011; O'Connor 2011; Machado-Taylor ve Özkanlı, 2013; Herschberg ve Berger 2015); DeConcilio, 2016; Shepherd, 2017; Çobanoğlu, 2018) çoğunluktadır. Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim kurumlarındaki kadınlar, özellikle toplumsal cinsiyetle ilişkili sorunlar yaşamaktadır ve

bunların en belirgini de akademilerin karar alma mekanizmalarında olmamaları yani yükseköğretimin yönetiminde oldukça az temsil edilmeleridir.

Yükseköğretimin Yönetiminde Kadın

Türk yükseköğretiminin çok yol kat ettiği, dünya ortalamasının üzerinde bir oranda (%45) kadını yükseköğretimde istihdam ettiği görülmektedir. Türk yükseköğretimindeki güncel veriler, kadınların akademik personelin %46'sını oluşturduğunu, ancak profesörlerin sadece %34'ünü, doçentlerin %40'ını ve doktor unvanına sahip akademisyenlerin ise %47'sini oluşturduğunu göstermektedir (YÖK, 2023). Veriler, yükseköğretimde kadınların giriş seviyesinde sayıca erkeklerden daha fazla olmalarına rağmen kariyerde yukarıya doğru çıkıldıkça erkek akademisyenlerde görülen artışın kadınlarda gerçekleşmediğini (Çobanoğlu, 2018:106) göstermektedir (Grafik 2).



Grafik 2. Türk Yükseköğretiminde Akademik Yükselmenin Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması (Kaynak: Çobanoğlu, 2018)

Yükseköğretimde akademik kariyer boyunca yukarıya doğru çıkarken kadınların temsilinin üst unvanlarda azaldığı görülmektedir. Ayrıca bu durum sadece Türkiye'de görülen bir durum da değildir (Grafik 3).

Kaynakça

Acker, S. (2012). Chairing and caring: Gendered dimensions of leadership in academe. *Gender and Education,* 24 (4), 411–28.

Adams, J. S. ve Freedman, S. (1976). Equity Theory Revisited: Comments and Annotated Bibliography, Editor(s): Leonard Berkowitz, Elaine Walster, *Advances in Experimental Social Psychology* içinde (43-90), Academic Press. Erişim Adresi: https://www.sciencedirect.com /science/article/pii/S0065260108600581

Akdoğan, I. (2019). *Üst düzey karar almada kadın katılımı*. Erişim Adresi: https://www.tesev.org.tr/wpcontent/uploads/rapor_ust.duzey_.karar.almada.kadin_.katilimi.TR_.ENG_.pdf

Asanakutlu, T. ve Şahin, T. K. (2014). An empirical investigation of attiribution for success and failure. *Research Journal of Business and Management*, *1*(3), 191-203.

Avrupa Cinsiyet Eşitliği Enstitüsü (2016). Akademilerde ve Araştırmalarda Cinsiyet Eşitliği. Erişim Adresi: https://eige.europa.eu/sites/default/ files/mh0716096enn.pdf

Avrupa Cinsiyet Eşitliği Enstitüsü (2020). *Beijing + 25: the fifth review of the implementation of the Beijing Platform for Action in the EU Member States Area G — Women in power and decision-making: slow and uneven progress*. Erişim Adresi: https://eige.europa.eu/publications/beijing-25-policy-brief-area-g-women-power-and-decision-making.

Avrupa Komisyonu (2019). She Figures 2015, Statistics and indicators on gender equality in science, Brussel.

Becerikli, S. Y. (2008). Ve Halkla İlişkiler, Şeytanın Avukatlığından Arabuluculuğa; Bir Disiplinin Eleştirel Analizi. Ankara: Karınca

BlackChen, M. (2015). To lead or not to lead: Women achieving leadership status in higher education. *Advancing Women in Leadership Journal*, *35*, 153-159.

Blackmore ve Sachs (2007). Performing and reforming leaders: gender, educational leader. State University of New York Press.

Brower, R. L., Schwartz R. A. ve Jones T. B. (2019) 'Is it because I'm a woman?' Gender-based attributional ambiguity in higher education administration, *Gender and Education*, 31(1), 117-135, https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1324131.

Burbridge, L. C. (1994). The glass ceiling in different sectors of the economy: differences between government, non-profit, and for-profit organizations. Glass Ceiling Commission, US Department of Labor, Washington. Erişim Adresi: http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/key workplace/119

Clark Blickenstaff J. (2005) Women and science careers: leaky pipeline or gender filter?, *Gender and Education*, 17 (4), 369-386, https://doi.org/10.1080/09540250500145072

Çobanoğlu, F. (2018). Gender Equality in Turkish Higher Education. *International Journal of Higher Education*, *7*(5), 97-113.

DeConcilio, D. (2016). *Limiting Factors in Women's Attainment of Leadership Positions in Higher Education Administration*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida Southern College, ABD.

Demirtaş, B. ve Gündüz, Z. Y. (2020). Türkiye'de uluslararası ilişkiler disiplininde kadın akademisyen olmak: cam tavanlar ve fildişi bodrumlar. *Alternatif Politika*, *12*(1), 228-259.

Diehl, A. B. (2014). Making meaning of barriers and adversity: Experiences of women leaders in higher education. *Advancing Women in Leadership Journal*, *34*, 54-63.

Dunn, D, Gerlach, J. M. ve Hyle, A. E. (2014) Gender and leadership: reflections of women in higher education administration, *International Journal of Leadership and Change*, 2(1) 2.

Dünya Ekonomik Forumu (2020). *Global Gender Gap Report 2020.* Erişim Adresi: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf

Dzubinski, L., Diehl, A. ve Taylor, M. (2019). Women's ways of leading: The environmental effect. *Gender in Management: An International Journal*. 34 (3), 233-250. https://doi.org/10.1108/GM-11-2017-0150.

Eagly, A. H. (2007). Female leadership advantage and disadvantage: Resolving the contradictions. *Psychology of women quarterly*, 31(1), 1-12.

Ergin, A. ve Çınkır, Ş. (2005). Eğitim Yönetiminde Kadınlar. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, *18*, 83–96.

Followell, C. (2011). *Key challenges to creating gender balance at all levels of the organisation*. *White Paper-2014*. Erişim Adresi: https://30percentclub. org/wp-content/uploads/2014/02/White_Paper_ HenleyGender Balance _C_Followell_Final_with_date .pdf

Gangone, L. M., ve Lennon, T. (2014). Benchmarking women's leadership in academia and beyond. *Women and leadership in higher education*, Longman, K. A. ve Madsen, S. R. (Eds.), *Women and leadership in higher education* içinde (3-22), IAP. Erişim Adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=ugUoDwQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=Gangone+ve+Lennon+2014&ots=irKvevgWcV&sig=ajJFf0L2ceAgPmVJ8gn3N-rm1ik&redi-resc=y#v= onepage& q=Gangone%20ve%20Lennon%202014&f=false

Gandhi, M. ve Sen, K. (2020). Missing women in Indian university leadership: Barriers and facilitators. *Educational Management Administration & Leadership*, https://doi.org/10.1177/17411432198960

Göransson, A. (2011). Higher education and gender equity. In B. Bagilhole and K. White (eds.), Gender, Power and Management: A Cross-Cultural Analysis of Higher Education, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 50–77.

Göker Z. G. (2019). Akademide Kadınlar ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği. Erişim Adresi: https://www.tesev.org.tr/tr/research/akademide-kadinlar-ve-toplumsal-cinsiyet-esitligi/

Hare-Mustin, R. T. & Marecek, J. (1988). The meaning of difference: Gender theory, postmodernism, and psychology. *American psychologist*, *43*(6), 455.

Herschberg, C. ve Berger, L. J. (2015). *Academic careers and gender inequality: Leaky pipeline and interrelated phenomena in seven European countries*. Trento: University of Trento. Erişim Adresi: https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/181846/181846.pdf

Himmerick, J. (2020). *Leadership and Identity in the Context of Ethical Dilemmas: A Study of Women in Higher Education Administration* Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Minnesota.

Johnson, H. L. (2017). Pipelines, pathways, and institutional leadership: An update on the status of women in higher education. American Councill on Education. Erişim Adresi: https://vtechworks.lib.vt.edu/ bitstream/handle/1091984062/UpdateWomenHigherEducation.pdf? sequence= 1&isAllowed=y

Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2018-2023 (2018). T.C Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim Adresi: https://www.ailevecalisma.gov.tr/ media/6315/ kad%C4%B1n% C4%B1ngue%C3%A7lenmesi-strajesi-belgesi-ve-eylem-plan%C4%B1-2018-2023.pdf

Karatepe, S. ve Arıbaş, N. N. (2017). İş hayatında kadın yöneticilere ilişkin cinsiyet ayrımcılığı: Türkiye için bir değerlendirme. *Yasama Dergisi*, (31), 7-23.

Kellerman, B. ve Rhode, D. L. (2017). Women at the top: The pipeline as pipe dream. *About Campus*, *21*(6), 11-18. https://doi.org/10.1002/abc.21275.

Keohane, N. O. (2014). Leadership out front and behind the scenes: Young women's ambitions for leadership today. Longman, K. A. ve Madsen, S. R. (Eds.), *Women and leadership in higher education* içinde (41-55), IAP. Erişim Adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=ugUoDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=Gangone+ve+Lennon+2014&ots=irKvevgWcV&sig=ajJFf0L2ceAgPmVJ8gn3N-rm1ik&redir_esc=y#v=onepage&q= Gangone%20ve%20Lennon%202014&f=false

Kızgın, Y. ve Dalgın, T. (2012). Atfetme teorisi: Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmedeki atfetme farklılıkları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(15), 61-77.

Kloot, L. (2004). Women and leadership in universities: a case study of women academic managers, *International Journal of Public Sector Management, 17*(6), 470-485, https://doi.org/10. 1108/09513550410554760

Kruse, S. D. ve Prettyman, S. S. (2008). Women, leadership, and power revisiting the Wicked Witch of the West. *Gender and education*, 20(5), 451-464.

Lindberg L., Riis U. ve Silander C. (2011) Gender Equality in Swedish Higher Education: Patterns and Shifts, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (2), 165-179.

Macarie, F. ve Moldovan, O. (2012). Gender discrimination in management: Theoretical and empirical perspectives. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, (35E), 153-172.

Machado-Taylor, M. de L. ve Özkanlı, Ö. (2013). Gender and academic careers in Portuguese and Turkish higher education institutions. Education and Science, 38(169), 346-356.

Morley L. (2013) The rules of the game: women and the leaderist turn in higher education, *Gender and Education*, 25(1), 116-131. https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740888

Morley L. (2014) Lost leaders: women in the global academy, *Higher Education Research & Development*, 33 (1), 114-128, https://doi.org/ 10.1080/07294360.2013.864611.

O'Connor, P. (2011). Where do women fit in University Senior Management? An Analytical Typology of Cross National Organisational cultures' In: Bagilhole B., White K. (eds) Gender, Power and Management. Palgrave Macmillan, London, 168-191. https://doi.org/10.1057/ 9780230305953_8

O'Connor P., White K. (2011). Similarities and differences in collegiality/ managerialism in Irish and Australian universities, Gender and Education, 23(7), 903-919. https://doi.org/10.1080/ 09540253.2010.549109

Özkanlı, Ö. ve Korkmaz, A. (2000). *Kadın Akademisyenler*, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.

Öztürk, U. C. (2017). Akademideki topuk sesleri: cam tavan perspektifinde göller bölgesi üniversitelerinin betimsel analizi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(4), 202-213.

Porter, N. B. (2006). Re-defining Superwoman: An essay on overcoming the maternal wall in the legal workplace. *Duke J. Gender L.& Pol'y*, *13*, 55.

Ryan, M. K. ve Haslam, S. A. (2008). The road to the glass cliff: Differences in the perceived suitability of men and women for leadership positions in succeeding and failing organizations. *The Leadership Quarterly*, *19*(5), 530-546.

Ryan, M. K., Haslam, S. A., Hersby, M. D., Kulich, C. ve Atkins, C. (2007). Opting out or pushed off the edge? The glass cliff and the precariousness of women's leadership positions. *Social and Personality Psychology Compass*, *1*(1), 266-279.

Sabharwal, M. (2015). From glass ceiling to glass cliff: Women in senior executive service. *Journal of Public Administration Research and Theory*, *25*(2), 399-426. https://doi.org/10.1093/jopart/mut030

Seagren, A.T., Creswell, J. W ve Wheeler, D. W. (1993). The department chair: new roles, responsibilities and challenges, *Faculty Publications in Educational Administration*. Erişim Adresi: https://digitalcommons.unl.edu/cehsedadfacpub/110

Shepherd, S. (2017). Why are there so few female leaders in higher education: A case of structure or agency? *Management in Education*, *31*(2), 82-87.

Shaw, A. K., ve Stanton, D. E. (2012). Leaks in the pipeline: separating demographic inertia from ongoing gender differences in academia. *Proceedings: Biological Sciences, 279*(1743), 3736-374. https://doi.org/10.1098/rspb.20 1 2.0822

Suğur, S. ve Cangöz, İ. (2016). Üniversite Yönetiminde Kadınların Eksik Temsili Üzerinde Toplumsal Cinsiyet İlişkilerinin Rolü. *Amme Idaresi Dergisi*, *49*(3), 89–115.

Thompson, B. M. (2015). Succumbing, surviving, succeeding? Women managers in academia. Gender in Management: An International Journal, 30(5), 397-413. https://doi.org/10.1108/GM-08-2013-0095

Toren, N. (1993). The temporal dimension of gender inequality in academia. *Higher Education, 25*, 439-455. https://doi.org/10.1007/BF01383846.

TÜİK (2019). Yönetici pozisyonlarındaki bireylerin cinsiyete göre dağılımı, 2012-2019. Toplumsal Yapı ve Cinsiyet İstatistikleri, Birleşmiş Milletler Toplumsal Cinsiyet Göstergeleri Minimum Seti. Erişim Adresi: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1068

Webber, C. F. (2016). Higher education administration and leadership: Current assumptions, responsibilities, and considerations, *Research in Educational Administration & Leadership*, *1*(1), 61-84.

Williams, J. C. (2005). The glass ceiling and the maternal wall in academia. *New Directions for Higher Education,130*, 91-105. https://doi.org/10.1002/he.181

Yıldız, S. (2018). Türkiye'de Kadın Akademisyen Olmak. *Journal of Higher Education & Science / Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *8*(1).

Yıldız, S., Alhas, F., Sakal, Ö. ve Yıldız, H. (2016). Cam uçurum: Kadın yöneticiler cam tavanı ne zaman aşar? *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71 (4), 1119 – 1146.

YÖK (2023). Yükseköğretim istatistikleri. Erişim Adresi: https://istatistik.yok.gov.tr/

YÖK'ten "cinsiyet eşitliğinde" geri adım. (2019, Haziran 19): Erişim Adresi: https://www.gazeteduvar.com.tr/gundem/2019/02/19/yokten-cinsiyet-esitliginde-geri-adim

Yükseköğretimde kadın gücü. (2022, Mart, 9). Erişim Adresi: https://www.hurriyet.com.tr/egitim/yuksekogretimde-kadin-gucu-42018839

Zulu, C. B. (2011). Women leaders' construction of leadership and management of the academic department. *South African Journal of Higher Education*, 25(4), 838-852.

7. BÖLÜM

ŞİDDET VE TOPLUMSAL CİNSİYET

Doç. Dr. Ahu ARICIOĞLU*

Yağmur KARAKURT*

Şiddet

İnsanlık tarihi kadar eski olan şiddet, günümüzde de insanların her an karşılaşabileceği bir olgudur. Sosyal medyada birisine hakaret edilmesi, sokakta birine bağırılması, karşı tarafın rızası olmaksızın bedenine dokunulması, birisinin aşağılanması gibi davranışlar bazı şiddet örnekleri olarak gösterilebilir. Şiddet insan doğasının bir parçası olsa bile kaçınılması gereken sonuçlar yaratmaktadır. Öyle ki Dünya Sağlık Örgütünün 2002 yılında yayınladığı rapora göre 1 milyondan fazla insan, kişinin kendisine gösterdiği, kolektif ya da kişiler arası şiddet sebebiyle hayatını kaybediyor ya da ölümcül olmayan yaralanmalara maruz kalıyor (WHO, 2002). Ciddi sonuçları olan şiddetle mücadele edebilmek için öncelikle kavramı anlamak gerekmektedir. Şiddet için literatürde çeşitli birçok tanım yapılmıştır. Oxford sözlüğünde şiddet zarar vermek ya da öldürmek amacıyla gerçekleştirilen fiziksel güç zorlama içeren davranış olarak tanımlanmıştır (Oxford, 2017). Öte yandan, bahsi geçen bu tanım kapsam olarak şiddetin sadece fiziksel boyutunu dahil eden bir tanımlamadır. Dünya Sağlık Örgütü (2022) ise şiddeti *Violence and Health* adlı dergide yayınladığı raporda daha kapsamlı açıklamıştır. Kasıtlı olarak fiziksel bir zorlama, güç, tehdidin bir kişiye, gruba ya da topluluğa karşı kullanılması ve bunun yaralanma, psikolojik zarar görme, ölüm ve gelişim geriliği gibi sonuçlarının olması şeklinde tanımlamıştır (WHO, 2002). Şiddet, alanyazında çeşitlerine göre farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Yaygın sınıflandırma biçiminde şiddet; fiziksel, duygusal, ekonomik, cinsel ve siber şiddet olarak ayrılmaktadır (Polat, 2016).

* Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Denizli

* Antalya Toplum Koleji, Antalya

Bu sınıflandırmayı da dahil ederek şiddeti daha kapsamlı ele alan Dünya Sağlık Örgütü ise şiddet çeşitlerini raporunda kişinin kendisine yönelttiği şiddet, kişiler arasında oluşan şiddet ve kolektif şiddet olmak üzere üçe ayırmıştır. Bu bağlamda kişinin kendisine yönelttiği şiddet, kendine zarar verme ve intihara yönelik davranışları içermekteyken; kişiler arası şiddet türü ise yakın ilişkilerdeki şiddeti ve toplumun gösterdiği şiddeti içermekte ve son şiddet türü olan kolektif şiddet ise sosyal, ekonomik ve politik şiddeti içermektedir (Krug, Mercy, Dahlberg, Zwi ve Lozano, 2002). Bu bölümümüzde odağa alınan şiddet türü kişiler arası şiddet türüdür. Kişiler arası şiddet türünün ilk alt başlığı aile/partner şiddetidir.

Dünyaya gelen bütün bebeklerin insanın varoluşu gereği onlara bakım veren insanlara ihtiyacı vardır. Bakım, bebeğin fiziksel ihtiyaçlarının yanında duygusal ihtiyaçlarını da karşılamayı kapsar. Bu sebeple bakım veren kişi ile bebek arasında maksimum düzeyde ilişkilenme söz konusudur. Bu ilişkiyi şekillendiren birçok farklı faktöre rastlanabilir. Bunlardan bazıları bebeğe bakım veren kişilerin kuşaklararası aktarımı, gelenekler, görenekler, ekonomi ve bakım veren kişilerin iyi oluş hali olabilir. Bu faktörler tarafından şekillendirilen ilişkilenme biçimi, içinde görünür ya da görünmez şiddeti barındırabilir. Kişinin bebeklikten yetişkinliğe geçiş sürecinde şiddetin gösteriliş biçimleri ve türleri farklılaşabilir. Bebeği eğitmek için veya istenilen davranışı göstermesi için halk arasında sık rastlanılan bebeğin poposuna vurmak, bebeği çimdirmek, çocukluktan itibaren terlik atılmaya başlanması ailenin çocuğa gösterdiği fiziksel şiddet türüne örnektir. Ağlayan bebeğin yalnız bırakılması, çocuğun ceza olarak karanlık odaya kilitlenmesi, ergenlikte dışarı çıkmaktan mahrum edilmesi ise güç kullanılarak çocuğu sevgiden, ilgiden ya da istediklerinden alıkoymak psikolojik şiddete örnek olarak verilebilir. Şiddet döngüsünü sistemik bir yaklaşımla ele aldığımızda şiddet kültüründe büyüyen çocukların belli bir fiziksel güce sahip olduğunda anne babasını ısırması, vurması kısır döngüyü oluşturmaktadır. Daha sonra bu çocuklar ebeveyn pozisyonuna geldiğinde ya da romantik ilişkilerinde de şiddeti yansıtabilirler. Bu da bizi ikinci başlığımız olan partner şiddetine getiriyor.

Flört (Partner) Şiddeti ve Türleri

Partner şiddeti literatürde flört şiddeti olarak da adlandırılır. Flört şiddeti partnerlerin birbirine sözel, psikolojik, cinsel ve fiziksel şiddet içeren davranışlarda bulunmasıdır (Aslan,2008). Flört şiddeti birçok farklı boyuttan oluşur. İlişkide bazen bir boyutu yaşanırken bazen de birçok şiddet türü bir arada gözlenebilir.

Kasıtlı olarak partnerin bedenine zarar vermek, flört şiddetinin fiziksel boyutudur. Partneri korkutmak, küçük düşürmek ve bu olaylar sonucunda partnerin kendisine olan öz saygısını düşürmek psikolojik şiddet olarak adlandırılır. Flört şiddetinin diğer boyutu ise cinsel şiddettir. Kişiyi cinsellik yaşamak amacıyla zorlamak ya da doğum kontrol yöntemlerini kullanımının engellenmesi bu boyutta ele alınır. Son şiddet türü ise dijital flört şiddetidir. İnsanlar bilgisayar ve telefon gibi dijital araçlar aracılığıyla sosyal medyayı (Instagram,Twitter, Facebook) kullanmaktadır. Kişinin dijital dünyada bir başkası tarafından hareketlerinin kısıtlanması dijital şiddet olarak tanımlanır. Sosyal medyada bir kişinin diğerini ısrarlı takibi (stalking), sosyal medya şifresinin zorla istenilmesi, durmadan görüntülü arama talep edilmesi dijital şiddette örnek verilebilir. Çeşitlendirilen tüm bu örnekler literatürde yalnızca bir istatistikle temsil edilirken günlük hayatta maalesef şiddete maruz kalan insanların yaşamlarının son bulması ile sonuçlanabilmektedir. Israrlı takip sebebiyle 2019 yılında bir kadının yaşamına son verilmiştir. Yine 2019 yılında eski sevgilisi tarafından yüzüne kezzap atılan bir kadının yüzünde ağır yanık izleri kalmıştır. Bir diğer fiziksel şiddet örneği ise 2013 yılında bir kadının erkek arkadaşını bıçaklayarak ölümüne sebep olmasıdır. Ölümle sonuçlanmasa bile bu şiddet türleri kişide duygusal travmalara sebep olabilir. Bu sebeple şiddeti önlemek yalnızca kişi hayatının devamlılığını sağlamak demek değildir. Aksine, bireyin yaşadığı hayatın kalitesini artırmak demektir, çünkü kişiler için büyük bir enerji temsili olan aile ve partner ilişkisinde maruz kalınan şiddet, bireyin iyi oluş haline zarar vermektedir.

Şiddetin Önlenmesi

Şiddeti önleyebilmek için kavramı tanımanın yanında, sebeplerine de hakim olmak önemlidir. Bireyin maruz kaldığı şiddeti azaltmak için yalnızca şiddeti uygulayan ve maruz kalanı odağa almak çözüm için yetersizdir, çünkü şiddet yalnızca uygulayanın zihninden ve seçimlerinden ibaret değildir. Çevresel faktörler kişinin tepkilerini şekillendirir. Bu faktörlerden birisi etrafımızı saran televizyon ve sosyal medya gibi araçlardır. Diziler medyanın şiddeti insanlara sunduğu yerlerden birisidir. Onlarca şikayet almasına rağmen reyting rekorları kıran Türk dizileri senelerce topluma ilk elden ulaşma potansiyeli olan televizyon kanallarında yayınlandı ve yayınlanmaya devam ediyor. Kimi zaman toplumda var olan şiddet televizyonda gösteriliyor, kimi zaman ise televizyondan topluma yansıyor. Diziler dışında günlük gazetelerde okuduğumuz haber başlıkları da partnerler arası şiddeti aktarırken aşktan bahsedebiliyor. Örneğin, haberler "aşk cinayeti" manşeti ile çıkabiliyor. Bu haberler aşka, sevgiye ve yakın

Kaynakça

Akkuş, S., & Yıldırım, Ş. (2018). Erkeklerin kadına yönelik fiziksel şiddet uygulamasına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(4), 1368-1388.

Aslan, D., Vefikuluçay Yılmaz, D., Zeyneloğlu, S., Erdost, T., & Temel, F. (2008). Ankara'da iki Hemşirelik Yüksekokulu'nun birinci ve dördüncü sınıflarında okuyan öğrencilerin flört şiddetine maruz kalma, flört ilişkilerinde şiddet uygulama durumlarının ve bu konudaki görüşlerinin saptanması araştırması. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Bayoğlu, F., Toplumsal Cinsiyete Dayalı Şiddetin Temelleri Üzerine. *Anasay*, (12), 149-164.

Blanchfield, L., Margesson, R., & Seelke, C. R. (2009). *International violence against women*. Nova Science Pub Incorporated.

Catalano, S. (2004). *Criminal victimization, 2003.* Washington, DC: Bureau of Justice Statistics, U.S. Department of Justice.

Çelik, G. (2016). Erkekler de ağlar!:Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında erkeklik inşası ve şiddet döngüsü. *Fe Dergi*, *8*(2), 1-12.

Estés, P. C. (2012). *Kurtlarla koşan kadınlar: vahşi kadın arketipine dair mit ve öyküler.* Hakan Atalay (Çev.). İstanbul: Ayrıntı

Körükcü, Ö., Kayır, G. Ö., & Kukulu, K. (2012). Kadına yönelik şiddetin sonlanmasında erkek iş birliği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *4*(3), 396-413.

Heise L. Lori, Ellsberg M, Gottemoeller M. (1999). *Ending violence against women (population reports, series L, no 11).* Baltimore: Johns Hopkins University School of Public Health,Center for Communications Programs.

Gomez, M.A. (2011). Testing the cycle of violence hypothesis: child abuse and adolescent dating violence as predictors of intimate partner violence in young adulthood. *Youth Society*, 43:171-192.

Karakurt, Y. (2021). *Toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsellik kalitesi ilişkisinde sosyal onay ihtiyacinin aracı rolü* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Karal,D. & Aydemir E.(2012). *Türkiye'de kadına yönelik şiddet, uluslararası stratejik araştırmalar kurumu (USAK) Raporları*, No: 12-01. Ankara

Aydın, B. N., Kocagazioğlu,S.Y., Arda, Ö. E., & Gölge, Z. B. (2016). Basında kadına yönelik şiddet haberlerinin ele alınış biçimlerinin karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Yazıları,* 19, 64-72.

Kolburan, G. (1998). *Eş öldürme Olgularında Sosyal, Kültürel ve Psikolojik Faktörler*. [Doktora Tezi] İstanbul: İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı;

Krug, E., Mercy, J., Dahlberg, L., Zwi, A., & Lozano, R. (2002). The world report on violence and health. *The Lancet,* 360(9339), 1083-1088. http://dx.doi.org/10.1016/s0140-6736(02)11133-0

Polat, O. (2016). Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları* Cilt 22, Sayı 1. Erişim tarihi: 19 Temmuz 2022

Oxford Dictionaries | English. (2017). *violence - definition of violence in English Oxford Dictionaries.* https://en.oxforddictionaries.com/definition/violence adresinden alındı. Erişim tarihi: 23 Haziran 2022.

Özkan, H., Atabey, K., Nazbak, M., Saraç, M. N., & Sakar, T. (2015). Öğrencilerin menstruasyon dönemindeki kültürel davranış ve uygulamaları. *The Journal of Turkish Family Physician*, 6(3), 114-123.

Özdemir, H. (2019). Toplumsal Cinsiyet Perspektifinde Erkeklik ve Kadınlık Algısı: Bir Alan Araştırması. *Asya Studies*, 4(10), 90-107.

McBride D.E. & Parry, J.A. (2014). *Women's rights in the USA:policy debates and gender roles.* 4th Ed. New York and London: Routledge;

Rennison, C. M., & Welchans, S. (2000). *Intimate partner violence*. Washington DC: Bureau of Justice Statistics, U.S. Department of Justice.

Ridgeway, C. L. (2009). Framed before we know it: How gender shapes social relations. *Gender & Society*, 23(2), 145-160.

Russell Diana E. H (2008), "Femicide: Politicizing the Killing of Females", Strengthening Understanding of Femicide: Using Research to Galvanize Action and Accountability – Conference Papers on Femicide, April 14-16, Washington DC, s. 26-31.

Shively, K. (2011). When domestic violence is not "intimate partner violence": Cases from Turkey and elsewhere. Practicing *Anthropology*, 33(3), 13-16

Stith, S.M. & Farley, S.C. (1993). A predictive model of male spousal violence. *Journal of Family Violence,* 8:83-201.

WHO (2002) World report on violence and health. *New South Wales Public Health Bulletin,* 13(8), 190. http://dx.doi.org/10.1071/nb02075

8. BÖLÜM

SANAT VE TOPLUMSAL CİNSİYET

Yıldız SINMAZ UZGAN*

Giriş

İnsan, görerek bilme edimini yerine getirir ve bizi şekillendiren kültürümüzün merkezinde algıya dayalı ilişkiler yer alır. Sanata insanın katkısı bu algısal ilişkilerin zihinde oluşturduğu şekilleri yansıtarak yaratımda bulunmasıdır. Doğa ise görme, özdeşleştirme, isimlendirme ve tanıma edimlerini yerine getirmemiz için sonsuz bir kaynaktır. Ancak doğanın güzelliği, bizi kuşatarak saran dünyevi olguların görünmez kabuğu ile sınırlamıştır. İnsan algısının sınırsızlığı aklın katı sınırları ile dizginlenir. Yaşamın temel unsuru arzunun ise kaygı ve şüphe ile çevrelenmiş hali, bakışın, güzelliği coşkulu şekilde keşfetmesiyle özgürleşir. *Güzellik, kitonyeni*[7] *Apollonca düzeltmemizdir. Güzel olana odaklanışımız Apollonca bir stratejidir* (Paglia, 2004, s. 18).

Günümüze kadar uzanan tarihsel süreçlerde, sanatçıların özgürlüğü bir şekilde var olmuştur. Yaşadıkları ve üretimlerini gerçekleştirdikleri dönemlerde konulmuş kanunlar ya da siyasi kurallar ne olursa olsun, eserlerinin derinliklerine sızarak, toplumun dünyaya nasıl yansıdığına dair ipuçları vermeyi başarmışlardır. Günlük kamusal yaşamdan, ev içi yaşamlara, politika üretilen alanlardan eğlence mekanlarına, yoksulluğun en derin yaşandığı alanlardan, varsıllığın ihtişam düzeyinde yaşandığı ortamlara uzanan toplumsal yansımalar sanat yapıtlarında yer bulmuştur. Sanatçının yaşadığı döneme ait kalıplar ve kurallar, normlar ve öğretiler de bu yansımaların temel nüvesi olmuştur. Tarih kitaplarında yazılmamış olguları bize gösteren ve hatta dünyada neyin değiştirilmesi gerektiğini anlatan her zaman sanat olmuştur.

* Makine Mühendisi, DEU Kadın Çalışmaları Doktora Öğrencisi, Bağımsız Araştırmacı

[7] *Kitonyen kelimesi, Yunanca chthon; toprak ve chthonios; toprak altı sözcüklerinden gelmektedir. Chtonion olarak bilinen bu sözcüğün sözlük anlamı "ölüler diyarının ilâhları ve ruhlarına ait olan" şeklindedir. Kitonyen aynı zamanda cehennemi, cehenneme ait ve şeytanî anlamlarında da kullanılmaktadır* (Paglia, 2004).

Sanat alanı tahmin edilemeyecek kadar büyük bir dönüşüm gücünü içinde barındırır. Ve bu alana giren her şey değişim ve dönüşüme uğrar. Mağara resimlerindeki bizondan Hollywood yıldızlarına kadar, temsili varlıklar, içinden hiç çıkamayabilecekleri tapınçsal bir öteki hayata girer (Paglia, 2004, s. 42). Sanatın cinsiyet ile ilişkisi ilk mağara çizimlerinde ya da küçük Venüs figürlerinin insanlar tarafından keşfedildiği andan itibaren gözlenebilir.

Camille Paglia, tragedyaları, eril bir paradigmanın yükselişi ve düşüşü olarak nitelerken, Batının eril iradeyi sınamak ve arındırmak için kullandığı araçlardan biri olarak da görür. Kadın kahramanların trajediye dâhil edilmesindeki zorluğu sadece eril önyargılara değil, aynı zamanda içgüdüsel cinsel stratejilere de bağlar. Ona göre, Tragedyada oyunu bir erkek oynar ki bu oyun, yenilginin dişleri arasından zaferi çekip almak için uydurulmuştur. Kadın, trajediye dönüştürülmemiş bir vahşeti taşır, çünkü tragedya türünün düzeltmeye çalıştığı problem zaten kadının kendisidir (Paglia, 2004, s. 19).

> *"Trajedinin kadın sevmezliği, doğanın insan sevmezliğinden kaynaklanır. Tarih öncesinde kadın evrensel olarak doğa ile özdeşleştirilmişti. Doğaya bağımlı avcı ya da tarım toplumlarında kadınlık, bereketin içkin ilkesi olarak onurlandırılırdı. Kültür geliştikçe, zanaat ve ticaret, erkekleri iklim ya da coğrafyaya bağlı kısıtlar karşısında özgürleştiren bir kaynak birikimi yarattı. Doğa bir kez kenara itilince, kadınlığın da önemi azaldı"* (Paglia, 2004, s. 20).

Sanat Dili ve Kadın

Kadınların sözlerini tarihin kapalı tutulmuş sayfalarının altındaki sessizliğinden çıkarıp, canlandırmak dilin kökeninde de kadının olduğu gerçeğini kuvvetlendirir. Dante De Vulgari Eloquentia'da(Halk dilinde belagat) Havva'nın dilin kurucusu olduğunu söyler (Alighieri, 1991). Kadın dilin kökenindedir, başlangıcındadır. Çünkü kadın bir başka insanla diyaloğa giren ilk kişiydi ve kadın ile dil arasında can alıcı bir bağ vardır. Ortaçağ teologları Adem'in, Havva'nın sözleri karşısında zayıflık gösterdiğine inanırlardı. O zamandan itibaren kadınlara sessiz kalması emredildi (Regnier-Bohler, 2005, s. 407).

Sosyal iletişimde, ortak pratiklerde ve ritüellerde dilin anlamı ve rolü hayati önemdedir. Hiçbir sözlü ya da yazılı kanıtın olmadığı bir süreçte dilin araştırılması büyük güçlükler içerir. Ancak günümüze kadar ulaşmış, tarihsel süreçlerde değişip gelişse de özü aynı kalmış bilinen birçok kadına dair sözlerin sadece onlara atfedilen sözler ve büyük ölçüde erkek söyleminin ürünü olduğu

biliniyor. Kadınların sözleri metinlerde temsil edildiğinde çoğunlukla kötücül güçleri ön plana çıkarılarak aktarılmıştır. İlk insan konuşması elmaya dair diyalog, cennetten kovulmaya yol açtı ve insanlık tarihinin başlangıç noktası böylece yaşam sahnesine çıktı. Sesleri olan, kendisi ya da kız kardeşleri adına konuşan kadınlar tarih sahnesinde belirdikleri her dönemde bu ilk günahkar diyaloğun bedelini öder oldular. İnsanlığın sansüre ve dilin denetlenmesine yönelmesi de kadınların sesinden duyulan rahatsızlığın bir sonucu olarak vuku buldu. Kadın diline karşı duyulan korku, özünde kadın vücuduna ve arzulamaya karşı duyulan korkudan ibarettir. Kadının günahkarlığı, dili erkekten gasp etmesiyle, kamusal ve ev içi alanı istila etmesiyle, kutsalla yeni bir ilişki iddialarını yansıtan karizmatik ve kehanetçi konuşma yetilerinden dolayı da tehlikeli bulundu. Din adamlarının iddia ettiği "konuşarak günah işleyen kadın"ın kaderi tarihin çeşitli süreçlerinde ve yaşamın birçok alanında güç sahibi erkeklerin korku temelli ancak tahakküm kurucu sözleri, geliştirdikleri yasalar ve hatta sanat yapıtlarıyla belirlendi.

Çağlar boyunca, kadınlar dilsel yetilerini, kimi zaman öfkeyle, kimi zaman incelikli ve şiirsel, kimi zamansa talepkar ve direnişçi formlarla kullandılar, konuştular ve yazdılar. Hatta konuşma hakkı istemek için yazdılar.

> *"Dil bir egemenlik ve yargı aracıdır. Cinsiyetler ortak bir tımar üzerine savaşta birleşiyorlar: Dilsel ifade. Her menfur aşırılık dilde kristalleşir. Kadın dili erkek dilini yineler; bir küfürbaz hareketler retoriğiyle kendini güçlendirir; bütün sınırları aşar, tüm kontrollerden kaçar. Dış görünüşün narsist aldatmacalarından daha da kötüsü, dil, beklenmedik bir biçimde sessizlikten çıktığı için, erkeklerin gözünde daha da tehlikeliydi"* (Regnier-Bohler, 2005, s. 410).

Birçok düşünür dilin asla tarafsız olmadığı yönünde düşünceler geliştirmiş ve bu bakışla dile ilişkin derinlemesine analizler yapmıştır. Söylemler iktidar ilişkilerinin bir ifadesidir ve bu ilişkilerle bağlantılı pratikler ve konumların yansımasıdır. Foucault'a göre "konuşmak, bir iktidar uygulamaktır. Konuşmak, kazanmayı ya da her şeyi kaybetmeyi göze almaktır" (Foucault, 2015). Çünkü söylemler dil aracılığıyla oluşur ve güç sahibi olmak için dil kullanılarak söylem oluşturmak zorunludur. Ancak söylem üretiminin cinsiyet boyutu, iletişim biçimlerinin cinsiyetleştirilmesi olgusu birçok sanat dalında kendini gösterir. Yazılı ya da sözlü olarak kadın sesinin kendini ısrarla duyurmaya çalıştığı ortaçağ kültüründe, erkek dilinin norm olarak kalması ve kadın dilinin kusurlu ya da sapkın sayılması, dönemin söz söyleyen kadınlarının yaşamlarına mal olmasıyla

Kaynakça

Alighieri, D. (1991). *De Vulgari Eloquentia-1-2-3.*

Antmen, A. (2014). *Sanat Cinsiyet-Sanat Tarihi ve Feminist Eleştiri.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Artnet. (2022, Ağustos 14). *Cindy Sherman*. Artnet : artnet.com/artists/cindy-sherman/ adresinden alınmıştır

Aydınalp, E. B. (2020). Helene Cixous'ta Dişil Yazı: ''Oidipusun Adı-Yasaklanmış Bedenin Şarkısı" Ve Dora'nın Portresi"Adlı Eserlerinin Yapsökümü. *Edebî Eleştiri Dergisi*, 26-37.

Baudelarie, C. (2013). *Modern Hayatın Ressamı.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Benjamin, W. (2018). *Pasajlar.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Canan. (2017, Eylül 30). Kurtlarla koşan kadın: CANAN. (K. K. Akbulut, Röportaj Yapan)

Cvetković, D. (2020, Ekim 16). *The Rise of the Women Movement: 7 Feminist Art Pieces You Should Know*. The Collector: https://www.thecollector.com/feminist-art/ adresinden alınmıştır

Foucault, M. (2015). *Büyük Kapatılma.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Garb, T. (1986). *Women Impressionists.* Newyork: Rizzoli.

Garb, T. (2020). *Berthe Morisot and the Feminizing of Impressionism.* De Gruyter: https://doi.org/10.1525/9780520940444-010 adresinden alınmıştır

GuerillaGirls. (2022, Ağustos 14). *Guerilla Girls*. Guerilla Girls: https://www.guerrillagirls.com/ adresinden alınmıştır

İrigaray, L. (2007). *To Speak is Never Neutral.* Newyork: Routledge.

Irigaray, L. (2014). *Başlangıçta Kadın Vardı.* İstanbul Çev:İlknur Özallı-Melike Odabaş: Pinhan yayınları.

Kuhn****, T. (tarih yok). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı.*

Küçükyıldırım, P. (2022, Ağustos 25). *Lebriz.com*. Nil Yalter;Ümitle yaşamak, çalışmak lazım: http://lebriz.com/pages/lsd.aspx?lang=TR%C2%A7ionID=6&articleID=972&bhcp=1 adresinden alınmıştır

Kümbet, P. (2012). Ekofeminizm:Kadın, Kimlik ve Doğa. S. Opperman içinde, *Ekoeleştiri Çevre ve Edebiyat* (s. 171-207). Ankara: Phoenix Yayınevi.

Mathews, T. G.-P., & Patricia. (2014). Sanat Tarihinin Feminist Eleştirisi. A. Antmen içinde, *Sanat Cinsiyet Sanat Tarihi ve Feminist Eleştiri* (s. 13-75). İstanbul: İletişim Yayınları.

Moran, B. (2016). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Mulvey, L. (1989). Visual Pleasure and Narrative Cinema. L. Mulvey içinde, *Visual and Other Pleasures* (s. 14-26). Bloomington: Indiana University Press.

Nochlin, L. (2014). Neden Hiç Büyük Kadın Sanatçı Yok. A. Antmen içinde, *Sanat Cinsiyet* (s. 119-156). İstanbul: İletişim Yayınları.

Paglia, C. (2004). *Cinsel Kimlikler-Nefertiti'den Em ily Dickinson' a Sanat Ve Çöküş.* Ankara: Epos Yayınları.

Peterson, A. (2017). The Female Impressionists - A Study in a Gendered Art. *University of Florida | Journal of Undergraduate Research-Volume 18, Issue 2* .

Pollock, G. (2014). Modernlik ve Kadınlığın Mekanları. A. Antmen içinde, *Sanat/ Cinsiyet Sanat Tarihi ve Feminist Eleştiri* (s. 187-240). İstanbul: İletişim Yayınları.

Pollock, G. (2015). *Vision and Difference-Feminism, Femininity and Histories of Art.* London: Routledge.

Regnier-Bohler, D. (2005). Edebi ve M isti k Sesler. G. D.-M. Perrot içinde, *Kadınların Tarihi-2.cilt* (s. 407-457). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Serullaz, M. (1983). *Empresyonizm Sanat Ansiklopesdisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Tirben, E. G. (2018). Kaf Dağının Ardında;Canan. *Birikim Dergisi*.

Yalter, N. (2022, Ağustos 25). *Works-The Headless Woman and Belly Dance . 1974*. Nil Yalter: http://www.nilyalter.com/index.php?years=1980-1989 adresinden alınmıştır

9. BÖLÜM

İLETİŞİM VE TOPLUMSAL CİNSİYET

Ayçin Gelir ATABEY*

Eylin AKTAŞ*

Giriş

Toplumsal cinsiyet kavramı, bireylerin biyolojik cinsiyetinin dışında kültürel ve toplumsal olarak inşa edilen farklıları tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu bağlamda kadınlık ve erkeklik rolleri topluma, kültüre ve hatta içinde bulunulan zamana göre farklılık gösterebilmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri bireyler arasında ayrımcı uygulamalara ve eşitsizliğe sebep olabilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliği ise cinsiyet farkı olmaksızın herkese toplumsal yaşamın her alanında eşit hak ve fırsatlar sunulmasıdır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği ve iletişim ilişkisine iletişimin farklı türleri çerçevesinde bakılabilir. Bu çerçevede yazılı, sözlü, görsel ve işitsel iletişim gibi farklı iletişim yolları için toplumsal cinsiyet eşitliğinin nasıl gözetilebileceği veya bu iletişim biçimlerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üreten yanlış kullanımların neler olabileceği üzerine tartışılabilir. Bir diğer açıdan iletişimin kapsamı bakımından da bu konu üzerinde durulabilir. Örneğin, kişiler arası iletişim, grup iletişimi, örgütsel iletişim ve kitle iletişimi sınıflandırması temel alındığında toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili sorunların kişisel düzlemden kitlesel düzleme varan skalada nasıl yeniden üretildiği incelenebilir. Bu çalışmada toplumsal cinsiyet eşitliği ve iletişim ilişkisi, hem sözlü, yazılı, görsel ve işitsel iletişim türleri bakımından hem de kitle ve kurumsal iletişim kapsamında değerlendirilmektedir.

Kişiler, gruplar, kurumlar veya kitle ile iletişim kurarken kullandığımız yazılı, sözlü, görsel ve işitsel iletişim, bireyden kitleye tüm iletişim türleri bakımından temel iletişim biçimleri olarak görülebilir. Bu doğrultuda toplumsal cinsiyet

* Araş Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Yeni Medya ve İletişim Bölümü, aatabey@pau.edu.tr

* Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü, ebabacan@pau.edu.tr

kalıp yargılarının iki birey arasındaki sözlü iletişimde de bir televizyon (görsel-işitsel iletişim) aracılığı ile kitlelerle iletişim kurarken de yeniden üretilmesi söz konusu olabilmektedir. Özellikle kitle iletişim araçlarının toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargıların oluşmasında ve dolaşıma sokulmasında önemli bir rolü bulunmaktadır. Kitle iletişim araçlarının yanında kurumlar tarafından kullanılan kurumsal iletişim araçları ve bu ortamlarda sunulan içerikler de toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretildiği bir başka platform olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda hem kitlesel hem de kurumsal iletişim araçları aracılığıyla aktarılan mesajların (yazılı, sözlü, görsel, işitsel) toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bir dili benimsiyor olması ve hem toplumsal hem de kurumsal alandaki değerler sistemini oluşturan kültürün bu eşitliği gözetiyor olması büyük önem taşımaktadır.

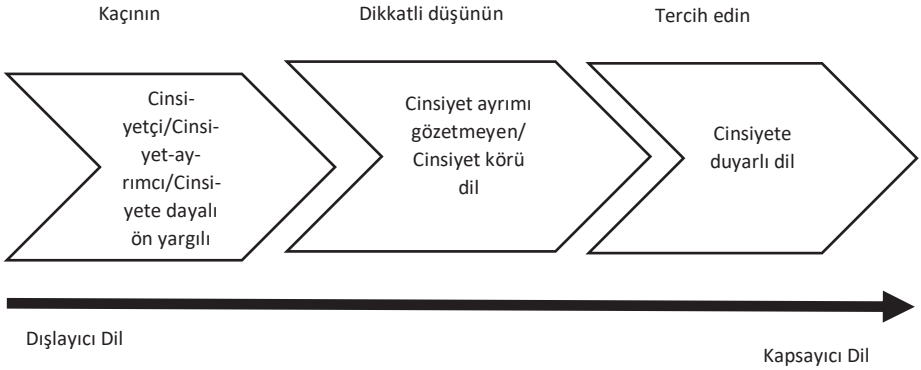
Bu çalışmanın temel amacı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve iletişim alanı ilişkisini tartışmak ve bu ilişkinin hem kitlesel hem de kurumsal düzeyde kullanılan yazılı, sözlü, görsel ve işitsel iletişim araçları bakımından hangi meydan okumalara sahip olduğunu, üretilen eşitsizlik dilinin nasıl dönüştürülebileceğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı iletişim ve bu iletişim sürecinde benimsenmesi gereken dilin özellikleri aktarılmaktadır. Ardından kitle iletişim araçları çerçevesinde toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilişkili kavramlar ve sorunlar üzerinde durulmakta ve kurumsal iletişim araçları yoluyla aktarılan mesajların toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamadaki rolüne değinilmektedir.

Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı İletişim

UNDP Türkiye (2021, s.4) *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı İletişim Rehberi*'nde yapılan tanıma göre toplumsal cinsiyete duyarlı iletişim; cinsiyetlerin eşit temsil edildiği, "kaynaklardan ve fırsatlardan eşit yararlandığı, rolleri eşit üstlendikleri, karar alma süreçlerinde dengenin gözetildiği, kalıp yargıların sorgulandığı, toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaştırılmasına hizmet eden kapsayıcı ve stratejik bir araç ve tüm kalkınma uzmanlarının sahip olması gereken bir beceridir." Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bir dil kullanmak şu işe yarar (EIGE, 2019, s.4):

- Kadın ve erkeklerin ihtiyaçları arasındaki önemli farklılıkları görmeyi kolaylaştırabilir.
- İnsanların toplumdaki cinsiyet rollerine ilişkin bilinçsiz varsayımlarına meydan okuyabilir.

- Toplumda daha fazla cinsiyet eşitliği için temel oluşturabilir.
- Dilin davranışlarımızı nasıl etkilediği konusunda farkındalık yaratabilir.
- İnsanların kendilerini daha rahat ifade etmelerini ve cinsiyetleri için tipik sayılmayan şekillerde davranmalarını sağlayabilir.



Şekil 1. Dilde Kapsayıcılık Ölçeği (EIGE, 2019, s.8)

Şekil 1'de yer alan dilde kapsayıcılık ölçeği, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin bireyden kitleye tüm kapsamdaki iletişim biçimlerinde nasıl yeniden üretildiğini ve bu dilin seviyelerini göstermektedir. Bu kategoriler şu şekilde tanımlanabilir (EIGE, 2019, s.9):

- *Seksist dil:* Genellikle kullanıcının aşağılayıcı olmayı amaçladığı bir dil olarak görülür.
- *Cinsiyet ayrımcı dil:* Cinsiyete duyarlı dilin tersidir. Kalıp yargıları besleyen, kadınları veya erkekleri küçük düşüren ya da yok sayan sözcükleri, ifadeleri ve/veya diğer dilsel özellikleri içerir.
- *Cinsiyete dayalı ön yargılı dil:* Cinsiyete dayalı ön yargılı dil, örtülü veya açık bir şekilde bir cinsiyeti diğerine tercih eden ve cinsiyet ayrımcılığı yapan bir dil biçimidir.
- *Cinsiyet ayrımı gözetmeyen dil/cinsiyet körü dil*: Bu dil, cinsiyete özgü değildir ve genel olarak "insanları" dikkate alır, kadınlara veya erkeklere atıfta bulunmaz. Aynı zamanda cinsiyet körü dil olarak da adlandırılır.

Kaynakça

Akınerdem, F. (2016). *Türkiye Medyasında Kadınların Temsili: Gazete ve İnternet Haberciliği Raporu*. Hrant Dink Vakfı Yayınları, İstanbul, Erişim Tarihi: https://hrantdink.org/attachments/article/457/Turkiye-Medyasinda-Kadinlarin-Temsili.pdf (E.T.:24.10.2022)

Aygün, Ş. & Sarıtaş, A. (2022). Örgüt Kültürü ve Toplumsal Cinsiyet Algısı İlişkisi: Ankara İli Kamu Çalışanları Örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(1), 183-199

Bernardino, P. (2021). Responsible CSR Communications: Avoid "Washing" your Corporate Social Responsibility (CSR) Reports and Messages. *Journal of Leadership Accountability and Ethics*, 18 (1), 102-113

Bilginer Erdoğan, Ş. (2021). Görsel Kültürün Küresel Kültüre Dönüşmesinde Kitle İletişim Araçlarının Rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (3), 109-126.

BM Küresel İlkeler Sözleşmesi (2023) https://www.globalcompactturkiye.org/ (E.T.:10.03.2023)

Borusan Holding (2023). Borusan Eşittir. https://www.borusan.com/tr/kurumsal-sorumluluk/borusan-esittir (E.T. 12.03.2023)

Butler, M., & Paisley, W. (1980). *Women and the Mass Media: Sourcebook for Rresearch and Action*. New York: Human Sciences Press.

Bülbül, H. (2014), "Sinemada Kötü Kadın Kimliği", (içinde) *Toplumsal Cinsiyet ve Medya*, (Ed: Huriye Kuruğlu ve Bermal Aydın), Ankara: Detay Yayıncılık, s. 238-251.

European Institute for Gender Equality (EIGE) (2019). Toolkit on Gender-Sensitive Communication: A Resource for Policymakers, Legislators, Media and Anyone else with an Interest in Making their Communication more Inclusive. https://eige.europa.eu/publications/toolkit-gender-sensitive-communication

Food and Agriculture Organization (FAO) (2011). Communicating Gender for Rural Development: Integrating Gender in Communication for Development. https://www.unwomen.org/en/docs/2011/8/communicating-gender-for-rural-development (E.T. 05.01.2023)

OdeaBank (2023). Eşit Masallar. https://www.odeabank.com.tr/esit-masallar (E.T. 12.03.2023)

Okay, A. (2003). *Kurum Kimliği*. İstanbul: MediaCat Yayınları

Pope, S. & Waeraas, A. (2016). CSR-Washing is Rare: A Conceptual Framework, Literature Review, and Critique. *Journal of Business Ethics*, 137, 173-193

Şener, G., Çavuşoğlu, Ç., & Irklı, H. İ. (2016). Medya ve Toplumsal Cinsiyet. İçinde: Feryal Saygılıgil (Ed.) *Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları*. Ankara: Dipnot Yayınları.

Tanrıöver, H. U. (2007). Medyada Kadınların Temsil Biçimleri ve Kadın Hakları İhlalleri. İçinde Sevda Alankuş (Ed.), *Kadın Odaklı Habercilik* (ss. 149-66). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.

TGC (Türkiye Gazeteciler Cemiyeti), (2016). Kadın ve Medya Toplumsal Cinsiyet Eşitlikçi Haber Kılavuzu. https://www.tgc.org.tr/images/kadin_ve_medya_kilavuz.pdf (E.T. 28.04.2022)

Toker, H. (2021). Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları. İçinde: Ömer Özer (Ed.) *Eleştirel Medya Kuramları* (ss. 349-379). Ankara: Siyasal Kitabevi.

TÜİK (2023). Türkiye Aile Yapısı Araştırması 2021. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Aile-Yapisi-Arastirmasi-2021-45813#:~:text=Evlili%C4%9Fini%2018%20ya%C5%9F%C4%B1ndan%20%C3%B6nce%20yapan,oran%C4%B1%20%34%2C6%20oldu (E.T.: 10.01.2023)

Tütüncü, E. (2022). Dijital Dünyanın Yeni Hükümdarı: Videolar. Brand Age, https://www.thebrandage.com/dijital-dunyanin-yeni-hukumdari-videolar-631 (E.T. 08.03.2023)

UNDP Türkiye (2019). Toplumsal Cinsiyete Duyarlı İletişim Rehberi. Toplumsal Cinsiyete Duyarlı İletişim Rehberi | United Nations Development Programme (undp.org) (E.T.: 12.02.2023)

UNDP Türkiye (2020). Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Şirket ve Kurumlar İçin Rehber.https://www.undp.org/tr/turkiye/publications/toplumsal-cinsiyet-esitligine-duyarli-sirket-ve-kurumlar-icin-rehber (E.T.: 18.01.2023)

UNDP Türkiye (2021). Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı İletişim Rehberi: İletişimi Yeniden Düşünmek. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/tr/UNDP-TR-GENDER-RESPONSIVE-COMM-GUIDE-TR.pdf(E.T. 30.01.2023)

van Dijk, T. A., (2010). Söylem ve İktidar. İçinde: Ayşe Çavdar ve Aylin B. Yıldırım (Der). *Nefret Suçları ve Nefret Söylemi* (ss.9-44). Şehir: Uluslararası Hrant Dink Vakfı Yayınları.

Women's Empowerment Principles (2023). https://www.weps.org/ (E.T. 1503.2023)

10. BÖLÜM

REKLAMLAR VE TOPLUMSAL CİNSİYET

Yasemin BOZKURT*

"Sektörümüz zararları muhtemel kalıp yargıları yeniden üretmek yerine, toplumu gerçeğe uygun biçimde yansıtma cesaretini göstermelidir. Pazarlama sektörü için çoğulculuğu ve eşitlikçiliği küresel anlamda tüm farklı yansımalarıyla ele alma ve teşvik etme vakti geldi."
David Wheldon, CMO RBS ve WFA Başkanı

(Unstereotype Alliance, 2019: 2)

Giriş

Hangi ülke ya da toplum kültüründe olursa olsun, kadın ve erkek bireyler için belirlenmiş bir takım geleneksel roller ve davranış kalıpları bulunmaktadır. Her ne kadar kültürden kültüre bazı değişiklikler bulunsa da kadın ve erkeğin temel karakteristik özellikleri, her alandaki rolleri, davranış kalıpları ve sorumlulukları birbiriyle eşit düzlem ve paralellikte bulunmamaktadır. Üstelik tüm bu cinsiyete duyarlı roller bireylerin doğumundan itibaren başlamakta ve yaşam boyu devam etmektedir. Dolayısıyla kadın ve erkek arasındaki biyolojik ayrımın ötesinde toplumların kültürel yapısından kaynaklı olarak toplumsal cinsiyet kavramı şekillenmektedir. Egemen kültürel yapının içerisinde kadın ve erkeğe yüklenen tüm davranış ve sorumluluklar, geçmiş yıllardan günümüze ve geleceğe çeşitli yol ve yöntemlerle aktarılmaktadır.

Kitle iletişim araçları hayatımıza girdiğinden beri kullanıcı kitlesi üzerinde yarattığı etkinin fark edilmesinden bu yana tüm egemen ideolojilerin aktarılması, benimsetilmesi ve devam etmesi için kullanılmıştır. Metin, görsel ve işitsel ögelerin eşsiz ve dikkat çekici biçimde birleşimiyle oluşturulan kitle iletişim araçlarının içerikleri, kullanıcı kitlesini istenen yönde etkisi altına alabilmesi nedeniyle egemen ideolojinin güçlü silahları haline gelmiştir. Medyanın toplum üzerindeki etkisi bakımından yasama, yürütme ve yargıdan sonra dördüncü kuvvet olarak kabul edilmesi, medya araçlarının kontrolünü elinde bulunduran

* Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü, ybozkurt@pau.edu.tr

tarafların toplumu istediği ideolojiye göre yönlendirebilmesini sağlamaktadır. Diziler, filmler, haberler, eğlence programları, yarışmalar, tartışma programları gibi medya içeriklerinin yanı sıra reklamlar da, kullanıcı kitlesini egemen ideolojinin istediği biçimde yönlendirebilmektedir. Reklamların yaratıcı, farklı ve etkileyici tasarım özelliklerine sahip olması; görsel-işitsel ve yazılı unsurları mitler ve göstergeler üzerinden çarpıcı bir biçimde birleştirebilmesi, yönlendirici etkisini artırmaktadır.

Reklamlar herhangi bir konuya yönelik algı ve tutumları değiştirmede, istenen yönde davranışa yönlendirmede önemli bir güce sahiptir. Tanıttığı ürüne yönelik hedef aldığı kitlenin satın alma davranışını gerçekleştirmesi amacıyla hazırladığı ikna edici mesaj içeriklerini oluştururken, aslında hedef tüketicilerin nasıl hareket edeceğini ne yiyip ne içeceğini, hayata nasıl bakması gerektiğini, ne kullanacağını, nasıl yaşayacağını anlatarak onlara yön vermektedir. Hedef tüketicinin düşünme, hissetme ve davranış biçimlerini şekillendirirken aslında toplumsal cinsiyet rol ve profillerinden faydalanarak bunu başarmaya çalışmaktadır. Reklamlar bir taraftan kültürel ve toplumsal değerler üzerinden ürünü/hizmeti tanıtarak satmaya çalışırken bir taraftan da özellikle toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili olmak üzere var olan günlük yaşama ait değerleri, bilgi ve inançları, kanaatleri, sorumlulukları, görevleri kodlayarak yeniden oluşturmaktadır. Böylece geleneksel değer yargılarını, kalıplaşmış rol ve davranış biçimlerini, her seferinde farklı hikayeler içerisine gömerek ve birtakım göstergelerle alt metin yaratarak topluma tekrar tekrar aktarmaktadır. Çünkü egemen ideolojinin devam etmesi için toplumu yansıtan kültürel unsurlardan yola çıkarak yeniden üretilip pekiştirilmesi ve yeni nesle de öğretilmesi gerekmektedir.

Future Bright ve Harvard Business Review Türkiye tarafından hazırlanan "2021 Türkiye'de Sürdürülebilirlik Araştırma Raporu"; insanların %68'inin ayrımcılık ve eşitsizlik konularını, %54'ünün ise toplumsal cinsiyet eşitsizliğini çok önemli gündem maddeleri olarak gördüğünü göstermektedir. Aynı araştırma raporunda çıkan bir diğer sonuç da Türkiye'deki toplumsal cinsiyet algılarının daha eşitlikçi yönde değişmesidir (Unstereotype Alliance, 2021:4). Yakın geçmişe kadar kadınla erkeğin toplumda eşit konumda olmadığına, ataerkil toplum yapısında kadına göre erkeğin hep üstün konumda tutulup kadının ikinci plana atıldığına, her zaman kadın-erkek eşitsizliğinin var olduğuna yönelik baskın bir algının varlığı söz konusuydu. Diğer taraftan birçok alanda meydana gelen değişimler sonucunda toplumda kadın rollerine karşı oluşan önemli tutum değişimleri yaşanmakta ve özellikle kadına ait birçok geleneksel rollerin yavaş yavaş değiştiği göze çarpmaktadır. Toplumdaki kadın ve erkek rollerine

yönelik kimliklerde değişim yaşanması, reklam mesajlarının içeriğini de etkilemektedir. Çünkü kitleyi etkisi altına alabilmesi için toplumun o reklamlarda kendini bulması gerekmektedir.

Son yıllarda dünya genelinde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik ortaya çıkan #metoo, #balancetonporc, #timesup, #HeforShe gibi hareketler toplumda ses getirmiş, konunun gündeme gelerek kamuoyunda daha fazla tartışılmasına ve markalar, kurumlar, medya sektörü, reklamcılar gibi etki yaratan bütün taraflara eleştirel yaklaşılmasına neden olmuştur. Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda en fazla eleştiri alan sektörlerden birisi de reklamcılık olmuş, bu konuda kayıtsız kalamayarak sektörel değişim ve dönüşüm yaşanmasını gerekli kılmıştır.

Ancak tüketicilerin Türkiye'de yayınlanan reklamların ülkemizdeki toplumsal değişimlere hala yeterli ölçüde cevap vermediğini düşündükleri görülmektedir. Ipsos tarafından Unstereotype Alliance[10] için yapılan "Toplumsal Cinsiyetin Ötesinde 2: Reklamcılıkta Kesişimselliğin Etkisi Araştırması"[11], Türkiye'deki katılımcıların %66'sının reklamların toplumsal cinsiyet rollerini nadiren temsil ettiğine yönelik bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Aynı araştırmada kendini azınlık veya LGBTQIA+ olarak tanımlayan kadın ve erkeklerde de bu oranın daha fazla olduğu görülmektedir (Unstereotype Alliance, 2021).

Reklamların toplumsal cinsiyet rollerini nasıl ne kadar sunduğu, yeniden üretimi gerçekleştirip gerçekleştirmediği, genel kabul gören yapıların yanı sıra toplum içindeki yeni oluşum ve anlayışı aktarmasının mümkün olup olmayacağı, reklamın kültürel alanda iknaya yönelik çalışma mekanizmasını anlamakla mümkün olmaktadır. Bu mekanizmanın anlaşılabilmesi için de öncelikle ilgili kuram ve kavramlar arasındaki ilişkilerin doğru anlaşılması gerekmektedir.

Toplumsal Cinsiyet Rolleri Üzerinde Medyanın Rolü

Medya ve reklamların toplumsal cinsiyet rolleri üzerindeki etkisini, eleştirel kuramlardan yola çıkarak anlatımının konunun daha iyi anlaşılmasında katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Eleştirel medya çalışmaları arasında 1970 sonrası

[10] 2017'deki Cannes Lions Yaratıcılık Festivali'nde, Birleşmiş Milletler Kadın Birimi koordinatörlüğünde ve global sektörün önde gelen şirketlerinin katılımıyla kurulan The Unstereotype Alliance, daha eşitlikçi ve farklılıklara saygılı bir dünya için reklamcılık ve medyada zararlı stereotipleri ortadan kaldırmak için var olan bir düşünce ve eylem platformudur (Toplumsal Cinsiyetin Ötesi 2: Reklamcılıkta Kesişimselliğin Pozitif Etkisi Raporu, 2021:2).

[11] Toplumsal Cinsiyetin Ötesinde 2: Reklamcılıkta Kesişimselliğin Etkisi Araştırması Raporu'nun tamamına https://www2.unwomen.org/-/media/files/un%20women/unsta/resources/diversity%20and%20inclusion/beyond%20gender%202%20report.pdf?vs=5113 adresinden ulaşılabilir.

Kaynakça

Erdoğan, İ. ve Alemdar, K. (2002). *Öteki kuram*. Ankara: Erk Yayınları.

Althusser, L. (1994). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (Y. Alp-M. Özışık Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.

Althusser L (2003) *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*, (A. Tümertekin Çev.), İstanbul: İthaki Yayınları.

Apak, K. ve Kasap, F. (2014). Türk televizyonlarındaki gıda reklamlarında kadın ve erkek imgesi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 45-52.

Arslan, E. (2015). A content analysis of male and female characters portrayed in Turkish television commercials. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 235-251.

Başfırıncı, C., Ergül, B. ve Özgüden, B. (2018). İzleyici gözünden toplumsal cinsiyete meydan okuyan reklamlar. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 20, 199-216.

Cangöz, İ. (1999). *Kitle iletişim kuramlarında etki sorunsalı ve bir izleyici araştırması, yayınlanmamış.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Çiftçi, D. ve Serçelik, H. (2021). Toplumsal cinsiyet kalıpları açısından göstergebilimsel analiz: Beko ve Dove. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6 (11), 23-46. https://dergipark.org.tr/tr/pub/akader/issue/62095/790743.

Çilingir Ük, Z. (2019). Toplumsal cinsiyet stereotiplerinin Kadınlar Günü reklamları üzerinden değerlendirilmesi. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 24, 1-16.

Dablan, E. ve Yılmaz Alarçin, E. (2020). Toplumsal cinsiyet rollerinin çevreye duyarlı tüketim davranışı üzerine etkisinin ölçülmesine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 164-181. DOI: 10.21076/vizyoner.614494.

Dağtas, Banu (2003). Reklamı Okumak. Ankara: Ütopya Duman,

N., Yılmazel, G. ve Akbulut Başcı, B. (2014). Kültürel değişimin Türk televizyon reklamlarındaki kadın imajına etkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 61-69. https://doi.org/10.17218/husbed.72251.

Fiske, J.(1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. Süleyman İrvan (çev.). Ankara: Bilim ve Sanat.

Furnham, A. ve Lay, A. (2019). The universality of the portrayal of gender in television advertisements: A review of the studies this century. Psychology of Popular Media Culture, 8(2), 109-124. https://doi.org/10.1037/ppm0000161.

Gillian, C. (2017). *Kadının farklı sesi*. İstanbul: Pinhan.

İrvan, S. (1997). *Medya, kültür, siyaset*. Ankara:Bilim Sanat Yayınları.

Karaçor, S. (2000). *Toplumsal değişme ve reklam*, Konya: S.Ü. İletişim Fak. Yayınları.

Karataş Yücel, E. (2018). Beyaz eşya ürünlerinde toplumsal cinsiyet rollerinin satın alma karar tarzları üzerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(1), 319-352. https://doi.org/10.24988/deuiibf.2018331735.

Kaya, T. (2017). Uluslararası Reklamcılıkta Kültürel Farklılıklar ve Toplumsa Cinsiyet Rolleri. *BUJSS*, 10(1), 32-50. https://doi.org/10.18221/bujss.303363.

Koç, Y. (2020). *Temizlik ürünü reklamlarında toplumsal cinsiyet rollerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.

Kolbe, R.H., ve Albanese, P.J. (1996). Man to man: A content analysis of sole-male images in male-audience magazines. *Journal of Advertising, 25*, 1-20. DOI:10.1080/00913367.1996.10673509.

McLellon, D. (1999). *İdeoloji*. Ankara: Doruk Yayınları.

Mutlu, E. (1994). *İletişim sözlüğü*, (2. Basım), Ankara: Ark Yayınevi.

Örs, H. B. (2008). Modern Siyasal İdeolojiler: 19. yüzyıldan 20. yüzyıla modern siyasal ideolojiler. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sanay, Y. & Şener, G. (2021). Kristal elma ödüllü televizyon reklamlarında toplumsal cinsiyet temsil ve rolleri üzerine bir içerik analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergi*si, 12 (32) , 1297-1315 . DOI: 10.21076/vizyoner.896906

Stewart, L. P., Cooper, P. J., & Stewart, A. D. (2003). Communication and gender, 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, United State.

TÜİK. (2021). İstatistiklerle kadın 18.02.2023 tarihinde https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2021-45635#:~:text=T%C3%9C%C4%B0K%20Kurumsal&text=Adrese%20Dayal%C4%B1%20N%C3%BCfus%20Kay%C4%B1t%20Sistemi,1'ini%20ise%20erkekler%20olu%C5%9Fturdu

Uluç, A. G. (1999). İdeoloji. *Ege Üni. İletişim Fak. Düşünceler Dergisi*, 12(12), Şubat.

Ügümü Aktaş, P. (2018). Toplumsal cinsiyete dair değişimlerin reklamlara yansıması: Kadınlara yönelik reklamlara göstergebilimsel bir bakış. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (3), 87-101. DOI: 10.30692/sisad.457222.

Ünalan, D. ve Şeşen, E. (2020). Anneler Günü ve Babalar Günü reklamlarında toplumsal cinsiyet inşası. *Electronic Turkish Studies*, 15(2), 1453-1481. DOI:http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41769.

Unstereotype Alliance. (2022). Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Karnesi Araştırması.https://iabtr.org/UploadFiles/Reports/Ef-

fie%20Awards%20T%C3%BCrkiye%20Toplumsal%20Cinsiyet%20E%C5%9Fitli%C4%9Fi%20Karnesi%20Ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1%20Sonu%C3%A7%20Raporu3152022102725.pdf. Erişim tarihi: 18.02.2023.

Unstereotype Alliance. (2021). Toplumsal cinsiyetin ötesinde 2: Reklamcılıkta kesişimselliğin etkisi araştırması raporu. 15.02.2023 tarihinde https://www2.unwomen.org/-/media/files/un%20women/unsta/resources/diversity%20and%20inclusion/beyond%20gender%202%20report.pdf?vs=5113 adresinden erişilmiştir.

Unstereotype Alliance. (2019). Reklamda İlerici Toplumsal Cinsiyet Temsilleri Rehberi-Reklamları "Kalıp Yargılardan" Arındırmak. https://www.rvd.org.tr/uploads/2019/01/wfa-gender-guide-tr.pdf. Erişim tarihi: 18.02.2023.

Verhellen, Y., Dens, N. ve de Pelsmacker, P. (2016). A longitudinal content analysis of gender role portrayal in Belgian television advertising. *Journal of Marketing Communications*, 22(2), 170-188

Yaylagül, L. (2006). *Kitle iletişim kuramları – Egemen ve Eleştirel Yaklaşımlar*. Ankara: Dipnot Yayınları.

Zengin, Ezgi (2019) Toplumsal cinsiyet teorisi bağlamında reklamlarda erkek imgesinin değerlendirilmesi: Men's Health dergisindeki reklamların analizi. G*lobal Media Journal TR Edition*, 9(18): 167-182.

Beko reklamı 22.02.2023 tarihinde https://www.youtube.com/watch?v=e5KYP8hSwVg adresinden erişilmiştir.

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE GİRİŞ

Editör
Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR

Yazarlar
Prof. Dr. Nalan KURU
Doç. Dr. Kazım ALAT
Doç. Dr. Necdet TAŞKIN
Prof. Dr. Maide ORÇAN KAÇAN
Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
Doç. Dr. Zeynep ALAT
Prof. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU
Dr. Öğretim Üyesi Hilal GENÇ ÇOPUR
Doç. Dr. H. Gözde ERTÜRK KARA
Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT
Dr. Öğretim Üyesi Burcu ÇABUK
Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ

3. Baskı

Ankara
2023

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE GİRİŞ
Editör: Prof. Dr**.** Gelengül HAKTANIR

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-229-2
e-ISBN	: 978-605-170-902-4
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No:2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editör: HAKTANIR, Gelengül
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE GİRİŞ

Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, 312 Sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-229-2
e-ISBN : 978-605-170-902-4

Eğitim, Erken Çocukluk Eğitimi
Erken Çocukluk Eğitiminin Temel İlkeleri, Okul Öncesi Eğitimin Çocuğa Katkısı, Kurum Temelli Modeller, Okul Öncesi Öğretmeninin Genel Yeterlikleri

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR



Lisans öğrenimini 1976-1981 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde; yüksek lisans ve doktora öğrenimini ise 1984-1994 yılları arasında Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bilim Dalında tamamlamıştır.

1981-1984 yılları arasında anaokulu öğretmenliği yapmış, 1984'te A.Ü. Ev Ekonomisi Y.O. Çocuk Gelişimi Anabilim Dalına Araştırma Görevlisi olarak atanmıştır. 1994 yılında aynı bölümde yardımcı doçentlik kadrosuna atanmış, 1997'de Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanında doçentlik unvan ve yetkisini almıştır.

10 Ekim 1994 – 20 Ekim 1994 tarihleri arasında İsrail Hebrew Üniversitesinde misafir bilim insanı olarak farklı bölgelerde bulunan Kibbutz çiftliklerindeki okul öncesi eğitim kurumlarını ziyaret etmiş, gözlem ve incelemelerde bulunmuştur.

A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında 1999 yılında doçentlik kadrosuna, 2004 yılında ise profesörlük kadrosuna atanmıştır.

1998-2016 yılları arasında Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Teşkilatının (Organisation Mondiale Pour L'Education Prescolaire – OMEP) Milli Komitesi olan "Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği – TOÖEGD" Yönetim Kurulu Başkanlığı, 2006-2012 yılları arasında TÜBİTAK Meraklı Minik Dergisi Yayın Kurulu Üyeliği, 2006-2015 yılları arasında ise TÜBİTAK Popüler Bilim Kitaplığı Yayın Kurulu Üyeliği görevlerini yapmıştır.

2011 yılı bahar döneminde ABD'nin Newyork eyaletinde bulunan "State University of Newyork at Binghamton"da misafir bilim insanı olarak alanı ile ilgili gözlem ve incelemelerde bulunmuş, bilimsel toplantılara katılmıştır.

1984 yılında Ankara Üniversitesinde başladığı akademik hayatında 2016 yılında emekli olana kadar Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim ve öğretim görevlerini sürdürmüş, bilimsel araştırmalar ve projeler yürütmüştür. Ulusal ve uluslararası toplantılara katılmış ve aile eğitimi, erken çocukluk döneminde gelişim ve eğitim, çevre eğitimi, ekolojik okuryazarlık, sürdürülebilir gelişme için eğitim ve bilim eğitimi alanlarında yayınlar yapmış, konferanslar vermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün hizmet içi eğitim seminerlerine ve TOÖEGD'nin bütün gönüllü çalışmalarına katkıda bulunmuştur.

2002 yılından itibaren AÇEV Erken Çocukluk Eğitimi Danışma Kurulu Üyeliği, 2011 yılından itibaren TEMA Vakfı ile TOÖEGD tarafından hazırlanarak tüm ülkede gönüllü okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanmakta olan "Minik TEMA Çevre Eğitimi Programı"nın Hazırlama ve Bilimsel Danışma Kurulu Üyeliği ve 2015 yılından itibaren de TEMA Vakfı Bilim Kurulu Üyeliği görevlerini sürdürmektedir.

ÖN SÖZ

"Erken Çocukluk Eğitimine Giriş" başlıklı kitabımız, Eğitim Fakültelerindeki Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarının birinci sınıf dersleri arasında yer alan aynı adlı ders için hazırlanmış bir yayındır.

İlkokul dönemindeki çocuklara öğretmen olmak üzere Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarında okuyan öğrencilerin her iki öğrenim kademesindeki çocukları tanıyabilmeleri ve birlikte değerlendirebilmeleri için de nitelikli bir kaynak özelliğini taşımaktadır.

Sayın Özer Daşcan'a bu öneriyi bana, dolayısıyla yazarlara yaptığı ve alanımıza böyle bir katkı getirmemize aracı olduğu için; Anı Yayıncılık yetkili ve çalışanlarına da kitabın hazırlanmasında gösterdikleri çaba ve özen için yazarlar ve kendi adıma çok teşekkür ederim.

Kitabın hazırlanma sürecinde öneri ve düzeltmelerimi dikkate alarak değişik kaynaklar kullanıp özgün derlemeler hazırlayan değerli yazarlara çok teşekkür ederim. Çalışmanın başında tahmin ve arzu ettiğim gibi kitaba hepsi ayrı bir renk kattılar. Kitabımızın her yeni baskısında aynı ilkelerle güncelleme yapmaya devam etmekteyiz.

Sevgili öğrencilerimiz, alanımıza ilgi duyan değerli okuyucular, bu kitap, erken çocukluk eğitimini tanımlamakta, kapsamı, önemi ve gerekliliğini sunmaktadır. Erken çocukluk döneminde verilecek eğitimin hangi temel ilkelere sahip olması gerektiğini ve bu ilkelerin dayandığı kuram ve yaklaşımları açıklamaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimsel özellikleri ve gereksinimleri hakkında bizlere temel bilgiler vermektedir. Bu dönemdeki çocukların nasıl bir eğitim alması gerektiği, Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde bu konuda neler yapıldığı, öğretmenlerin nasıl yetişmesi gerektiği ve özellikleri konularını güncel araştırma bulgularıyla tartışmaktadır. Çocuğun sosyal ve fiziksel çevresi ile eğitim ortamlarının özelliklerini ortaya koyarak, ailelerin özellikle yaşamının bu dönemindeki çocuklar için önemini vurgulamakta, okul-aile işbirliğine dikkat çekmektedir. Bunların yanı sıra kitapta çocukların okul öncesi dönemden okul dönemine geçerken yaşayabilecekleri uyum sorunları ile çocukların okula hazır bulunuşluklarının sağlanabilmesi için aileler ve eğitimcilerin dikkat etmesi gereken noktalar ele alınmaktadır. Kitap Türkiye'de ve diğer ülkelerde benimsenen erken çocukluk eğitimi politikalarını irdeleyerek okuyuculara ***erken yaşların değerli yıllar*** olduğunu açıklamakta ve yapılması gerekenleri de vurgulamaktadır.

"Doğumdan Sonra, Okuldan Önce ve İlkokulun İlk Yıllarındaki", yani ***"Erken Çocukluk"*** dönemindeki çocukların gelişim ve eğitimini çok yönlü bir şekilde bizlere sunan kitabımızın alana katkı getirmesini diliyoruz.

Gelengül HAKTANIR

İÇİNDEKİLER

Ön Söz _____ 4

1. BÖLÜM- ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN TANIMI, KAPSAMI VE ÖNEMİ _____ 9
Prof. Dr. Nalan KURU

GİRİŞ _____ 10
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN TANIMI VE KAPSAMI _____ 10
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN AMAÇLARI _____ 13
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ÖNEMİ VE GEREKLİLİĞİ _____ 14
Okul Öncesi Eğitimin Çocuğa Katkısı _____ 16
Okul Öncesi Eğitimin Ailelere ve Toplumsal Yaşama Katkısı _____ 19
KAYNAKÇA _____ 25

2. BÖLÜM- ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN TEMEL İLKELERİ _____ 31
Doç. Dr. Kazım ALAT

GİRİŞ _____ 32
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TEMEL İLKELERİ _____ 33
KAYNAKÇA _____ 51

3. BÖLÜM- ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE TEMEL OLAN BAZI GÖRÜŞLER _____ 55
Doç. Dr. Necdet TAŞKIN

GİRİŞ _____ 56
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE YÖN VEREN BAZI DÜŞÜNÜRLER _____ 57
Sokrates _____ 57
Platon _____ 58
Aristo _____ 58
John Locke _____ 59
Jean Jack Rousseau _____ 59
Johann Heinrich Pestalozzi _____ 60
Friedrich Froebel _____ 61
John Dewey _____ 62
Maria Montessori _____ 62
Arnold Gesell _____ 63
Jean Piaget _____ 63
Lev Vygotsky _____ 65
Erik Erikson _____ 66
Urie Bronfenbrenner _____ 66
David Weikart _____ 67
Howard Gardner _____ 68
William Heard Kilpatrick _____ 68
Rudolf Steiner _____ 69
Loris Malaguzzi _____ 69

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE KATKISI OLAN DİĞER ARAŞTIRMACILAR:
YENİ PIAGETÇİLER (NEO-PIAGETIANS) ____ 70
KAYNAKÇA ____ 73

4. BÖLÜM- ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN TEMEL ÖZELLİKLERİ VE GEREKSİNİMLERİ ____ 77
Prof. Dr. Maide ORÇAN KAÇAN

GİRİŞ ____ 78
0-1 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN TEMEL ÖZELLİKLERİ ____ 78
1-3 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN TEMEL ÖZELLİKLERİ ____ 87
3-6 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN TEMEL ÖZELLİKLERİ ____ 92
6-8 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN TEMEL ÖZELLİKLERİ ____ 95
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN GEREKSİNİMLERİ ____ 103
KAYNAKÇA ____ 109

5. BÖLÜM- TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ____ 111
Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

GİRİŞ ____ 112
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE TARİHSEL GELİŞİM ____ 112
Cumhuriyet Öncesi Dönem ____ 113
Cumhuriyet Dönemi ____ 117
MİLLİ EĞİTİM ŞURALARINDA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ____ 120
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMLE İLGİLİ BAZI YASAL DÜZENLEMELER ____ 125
KALKINMA PLANLARINDA OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN YERİ ____ 127
TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM MODELLERİ ____ 129
Kurum Temelli Modeller ____ 129
Ev Temelli Modeller ____ 134
KAYNAKÇA ____ 135

6. BÖLÜM- ÇEŞİTLİ ÜLKELERDE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ____ 139
Doç. Dr. Zeynep ALAT

GİRİŞ ____ 140
Japonya ____ 141
Yeni Zelanda ____ 146
Fransa ____ 150
İsrail ____ 153
Hollanda ____ 157
İsveç ____ 160
Amerika Birleşik Devletleri ____ 164
KAYNAKÇA ____ 171

7. BÖLÜM- ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN ÖZELLİKLERİ ____ 175
Prof. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU / Dr. Öğretim Üyesi Hilal GENÇ ÇOPUR

GİRİŞ ____ 176
ÖĞRETMEN NEDEN NİTELİKLİ OLMALIDIR? ____ 177
DÜNYA'DA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME İLE İLGİLİ GENEL EĞİLİMLER ____ 179
TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME İLE İLGİLİ EĞİLİMLER ____ 185
TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME ____ 187
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN ÖZELLİKLERİ ____ 195
Okul Öncesi Öğretmeninin Genel Yeterlikleri ____ 196
Okul Öncesi Öğretmeninin Özel Alan Yeterlikleri ____ 205
KAYNAKÇA ____ 213

8. BÖLÜM- ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ KURUMLARINDA FİZİKSEL VE EĞİTSEL ORTAM ____ 223
Doç. Dr. H. Gözde ERTÜRK KARA

GİRİŞ ____ 224
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA MİMARÎ YAPI ____ 227
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA İÇ VE DIŞ ORTAMLAR ____ 233
Sınıfın Genel Görünümü ____ 233
Öğrenme Merkezleri ____ 234
Sınıf Rutinlerine Ayrılan Alanlar ____ 244
Büyük Grup, Küçük Grup ve Bireysel Etkinliklere Ayrılan Alanlar ____ 250
Dış Mekân Oyun Alanları ____ 253
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA EĞİTSEL ORTAM OLUŞTURMADA ÖĞRETMENİN ROLÜ ____ 255
KAYNAKÇA ____ 258

9. BÖLÜM- ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE OKUL AİLE İŞBİRLİĞİ ____ 263
Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT

GİRİŞ ____ 264
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE AİLE KATILIMI ____ 266
Aile İletişim Etkinlikleri ____ 269
Aile Eğitim Etkinlikleri ____ 270
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE UYGULANAN AİLE EĞİTİM MODELLERİ ____ 272
Montessori Yaklaşımı ____ 272
Head Start Yaklaşımı ____ 272
Evde Eğitim Programı-HIPPY ____ 273
Minnesota Erken Çocukluk Eğitimi Programı-ECFE ____ 274
High Scope Eğitim Programı ____ 274
Öğretmen Olarak Ebeveynler Programı-PAT ____ 274

Ana-Baba Okulu 275
Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi (ABÇEP) 275
Anne Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) 275
Baba Destek Programı (BADEP) 275
Okul Öncesi Veli-Çocuk Eğitimi Programı (OVÇEP) 276
Ev Okulum 276
Aile Çocuk Eğitim Programı 276
Aile Eğitimi Kurs Programları 276
Aile için Temel Eğitim Programı (AİTEP) 276
Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) 277
KAYNAKÇA 278

10. BÖLÜM- OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEN OKUL DÖNEMİNE GEÇİŞ 281
Dr. Öğretim Üyesi Burcu ÇABUK

GİRİŞ 282
Çocuğun Hazırbulunuşluğu 283
Ebeveynin, Ailenin ve Toplumun Desteği 285
Okul Öncesi Eğitim Döneminin Niteliği 286
İlkokul Döneminin Niteliği 289
KAYNAKÇA 291

11. BÖLÜM- ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ POLİTİKALARI 297
Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ

GİRİŞ 298
ULUSLARARASI KURULUŞLARIN ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ POLİTİKALARI 298
Birleşmiş Milletler 298
Dünya Bankası 300
Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü 301
Avrupa Birliği 301
TÜRKİYE'DE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ POLİTİKALARI 302
Erken Çocukluk Eğitimi Açısından Kaydedilen Gelişmeler 303
Toplum Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları 307
Sivil Toplum Kuruluşları ve EÇE Politikaları 308
KAYNAKÇA 310



1. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN TANIMI, KAPSAMI VE ÖNEMİ

Prof. Dr. Nalan KURU



İlk, orta ve lise eğitimini İstanbul'da tamamladı. Trakya ve Marmara Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri'nden lisans, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden master ve doktora derecelerini aldı. 2017 yılında erken çocukluk eğitimi alanında doçentlik ünvanı almasının ardından İngiltere'de Canterbury Christ Church Üniversitesi Aile ve Çocuk Araştırmaları Enstitüsü'nde (Research Centre For Children Families and Communites) pedagoji alanında post doktora çalışmasını tamamladı. Bu süreçte Cambridge Üniversitesi ve Oxford Üniversitesi'nden ebeveyn danışmanlığı, oyun terapisi, liderlik ve koçluk eğitimleri aldı. Emotion Coaching İngiltere lider uygulayıcı eğitmeni oldu. 2021 yılında Emotion Coaching Türkiye Enstitüsü'nü kurdu. Duygu Dostu Eğitim ve Emotion Coaching Çalışmaları Derneği Kurucusu ve Yönetim Kurulu Başkanıdır. 2015-2019 yılları arasında Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği – TOÖEGD" Yönetim Kurulu Başkan yardımcılığını da yürütmüş olan, Nalan Kuru, birçok okulda ve kurumda eğitim seminerleri vermiş, öğretmenler, ebeveynler ve kurum personelleri ile pek çok atölye çalışması gerçekleştirmiştir. Yurt içi ve yurt dışında yayınlanmış çok sayıda çalışması bulunmakta ve uzun yıllardır çeşitli üniversitelerde uzmanlık alanlarında lisans ve lisansüstü düzeyinde dersler vermektedir. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaya devam etmektedir. İki çocuk annesidir.

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, çocuğun gelişiminin çok hızlı bir şekilde gerçekleştiği, yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduğu, eğitimin ilk basamaklarını oluşturan ve kişiliğin şekillendiği en önemli yaşam dönemlerinden biridir. Bu dönemde alınan eğitim ve bakım hizmetinin niteliği, çocuğun yetiştiği çevre ve yetişkinlerin çocukla olan etkileşimleri, insanların ileri yaşlardaki yaşamlarında derin izler bırakmaktadır.

Çocukluğun ilk yılları, zekânın şekillenmesi, kişilik gelişimi, sosyal davranışlar gibi alanlarda çocuğun potansiyelini ortaya çıkarmak için temel bir dönemdir (UNICEF, 2017). İnsandaki potansiyelin en üst sınırlarına kadar geliştirilebilmesi ise ancak ona erken sağlanacak imkânlarla mümkün olabilir. Bu nedenle, yaşamın ilk yıllarındaki eğitimin, çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevrenin onun gelişmesinde çok önemli bir rolü vardır. Okul öncesi yıllar ve ilköğretim çağı bu bakımdan hayatî bir öneme sahiptir. Bu yıllarda çocuğa verilenler veya verilmeyenler, onun geleceğini belirler (Oktay, 2000). Başka bir deyişle, çocuğun gelişimi ile ilgili ortaya çıkan bazı sorunların erken yaşlarda yapılan hatalarla ilgili olduğu bilinmektedir (Demoulin, 1999).

Kısacası, yaşamın en önemli dönemi olarak kabul edilen bu dönemde verilecek eğitim hayat boyu izler bırakacaktır. Çocuğun bu dönemde gelişiminin desteklenmesi, potansiyelinin açığa çıkarılması yoluyla yaşama mutlu ve güvenli bir başlangıç yapması için nitelikli bir eğitim alması oldukça önemlidir.

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN TANIMI VE KAPSAMI

Erken çocukluk eğitimi döneminin kapsadığı yaş aralığı ve bu dönemde verilecek eğitim konusunda ülkemizde zaman zaman bazı farklı görüşlere rastlanmasına rağmen, dünyada bu terimin tanımının genel olarak "0-8 yaş aralığındaki çocukların eğitiminin ve gelişiminin desteklenmesi" olarak kabul gördüğünü söylemek mümkündür.

UNESCO (2018), erken çocukluk dönemini doğumdan sekiz yaşına kadar olan dönem olarak tanımlamakta ve bu dönemin beynin gelişmesiyle doruğa ulaşan olağanüstü bir büyüme zamanı olduğunu ifade etmektedir.

UNICEF (2018), erken çocukluk eğitiminin özellikle sekiz yaşına kadar olan öğrenciler için tasarlanmış bir dizi eğitim stratejisi olduğunu kabul etmektedir. Aynı zamanda erken çocukluk eğitiminin doğumdan iki yaşına kadar olan gelişim dönemine odaklanan alt bölümünün olduğunu ve bu alt bölümün bakım veya eğitim teşkil edip etmediği konusunda alanda çok fazla tartışma sürdüğünü de belirtmektedir.

Benzer biçimde, OECD (2018) de erken çocukluk bakımı ve eğitimini (Early Childhood Care and Education - ECCE) doğumdan 8 yaşına kadar çocukların bütünsel gelişimine eğitim, bakım, sağlık, beslenme, koruma ve uyarmanın birleşik etkisi ile verilen destek gibi bir dizi mekânizmayı içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Organizasyonu (Organisation Mondiale por l'Education Prescolaire - OMEP) Genel Başkanı olan Engdahl (2015) ise 0-8 yaşı içine alan bu dönemin yaşam boyu öğrenme ve refaha ulaşmada sağlam ve geniş bir temel oluşturmak için çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel ihtiyaçlarının bütünsel gelişimini amaçladığını ve bu bağlamda erken çocukluk bakımı ve eğitiminin (ECCE) ilkokul için hazırlıktan çok daha fazlası olduğunu ifade etmektedir.

Özetle, erken çocukluk dönemi 0-8 yaşı kapsamakta olup, kitabın ileriki bölümlerinde açıklanacak olan hızlı gelişim ve büyüme süreçleri nedeni ile çocukların gelişimini en üst düzeyde destekleyebilmek için kritik bir fırsat penceresi olarak kabul edilmektedir.

Bu bölümde ise erken çocukluk dönemi içinde yer alan ve 0-72 aylık çocukları kapsayan okul öncesi dönemde verilen eğitimin amaçları, önemi ve gerekliliği ile ilgili bilgiler paylaşılacaktır.

Okul Öncesi Eğitim, çeşitli kaynaklarda farklı özellikleri ile aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'da *okul öncesi eğitim;* "*Mecburî ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsayan, isteğe bağlı bir eğitimdir."* şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca, "O*kul öncesi eğitim kurumları, çocuklara Türkçenin doğru ve güzel kullanımını sağlar, onları ilköğretime hazırlar ve toplum tabanlı aile ve çocuk eğitimi yapar.*" ifadesi yer almaktadır (MEB, 2017).

14. Milli Eğitim Şurası'nda *okul öncesi eğitimi*, "0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci." olarak tanımlanmıştır (MEB, 1993).

Okul öncesi eğitim; 0-6 yaşlar arasında, çocuğun doğduğu günden ilkokula başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve daha sonraki yaşamlarında önemli bir yeri olan, çocuğun çok boyutlu gelişimini destekleyerek, yaşam boyu devam edecek öğrenme sürecinin temellerinin atıldığı ve büyümenin oldukça hızlı olduğu bir dönemde ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecidir (MEB, 2013a).

Farklı bir tanımla, *okul öncesi eğitimi*, "0-72 aylık çocukların, tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimini kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir." (Yılmaz, 2003).

Hierdeis'a (1996) göre geniş anlamda *okul öncesi eğitim*; "Çocuklara yaşamın ilk altı yılı içerisinde aile dışında sunulan tüm yardım, destek, koruma ve eğitim olanaklarıdır." Dar anlamda ise, "Çocuklara zorunlu ilköğretim aşamasına kadar sağlanan or-

KAYNAKÇA

Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., ve Ruzek, E. A. (2019). Starting early: The benefits of attending early childhood education programs at age 3. American Educational Research Journal, 56(4), 1495-1523.

Arapa, B., Sánchez, E., Hurtado-Mazeyra, A., ve Sánchez, A. (2021). The relationship between access to pre-school education and the development of social-emotional competencies: Longitudinal evidence from Peru. International Journal of Educational Development, 87, 102482.

Akyüz, Y. (2011). Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S. 2011 (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Arslan M. (2005), "Avrupa Birliği Sürecinde Eğitimi Etkileyen Faktörler," Milli Eğitim Dergisi, yıl 33,sayı 166.

Alat Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. Mersin University Journal of the Faculty of Education, 8(3), 47-62.

Albuquerque, A., ve Alves-Martins, M. (2016). Promotion of literacy skills in early childhood: a follow-up study from kindergarten to Grade 1/Fomento de habilidades de lecto-escritura en la primera infancia: estudio de seguimiento desde la educación infantil al primer curso de educación primaria. Infancia y Aprendizaje, 39(3), 592-625.

Atay, M. (2005). Çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Kök Yayınları.

Bilaloğlu R. (2014). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Aile Katılımı Etkinliklerinin Dil-Matematik Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Borja, R. (2006). Project launches 10-year ınitiative to link early education economy. Education Week, 26(27), 3-12.

Cihangir, Y. (2013). Tekerlemeli ve sözlü oyunların KKTC'deki okul öncesi çocukların Türkçe dil becerilerine kazanımları. Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, (4), 175-183.

Cohen, D. ve Rudolph, M. (1997). Kindergarten and early schooling, U.S.A.

Çetinkaya H. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 4-6 Yaş Grubu Çocukların Annelerine Yönelik Bir Aile Katılımı Programı Önerisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çukurova, P., Çakmaklı, T., Parin, C., ve Aydın, M. (2023). 20. Millî Eğitim Şura Kararlarının Okul Öncesi Eğitim Kademesi Açısından İncelenmesi. Asya Studies, 7(23), 87-98.

Damarlı- Ocak, S. (2007) İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri İle Okuma Yazma Başarısı Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Demoulin, D.F.(1998). Adressing self-concept and reading needs of elementary children. Journal of At Risk Issues, 4 (2), 34-41.

Demoulin, D.F.(1999). A personalized development of self-concept for beginning readers. Journal of Education, 120(1),14-18.

Engdahl, I. (2015). Early childhood education for sustainability: The OMEP world project. *International Journal of Early Childhood*, *47*(3), 347-366.

ERG. (2013). Erken çocukluk eğitimi ve 4+4+4 düzenlemesi. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı ve Eğitim Reformu Girişimi Yayınları. http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/erken-cocukluk-egitimi-ve-444-duzenlemesi/ Erişim Tarihi: 11.08.2017

Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(38).94-106.

Erkan, S., ve Bilir, Ö. G. Z. T. (2015). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(35), 173-190.

Fan, X. ve Chen M.(2001). Parental involvement and students academic achievement: A meta-analysis. Educational Pyschology Review, 13(1), 20-21.

Gove, A. ve Black, M. M. (2016). Measurement of early childhood development and learning under the sustainable development goals. Journal of Human Development and Capabilities, 17(4), 599-605.

Güven, Y. ve Balat, G. (2004). 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin matematik yeteneklerinin okul öncesi eğitimi alıp almama ve kurumda veya ailesinin yanında kalma durumlarına göre karşılaştırılması. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, (ss.118-122). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Güven, Y., Önder, A., Sevinç, M., Aydın O., Balat G.U., Palut B., Bilgin H., Çağlak S.ve Dibek E. (2004). Okul öncesi eğitimi almış ve almamış olan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, (ss.110-111). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

İnan, M., Aşıcı M., Küçüktepe, C., Tıraş S., Şimşek Ö.ve Özden, B. (2004). İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmiş ve etmemiş öğrencilerin ilköğretime hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, (ss.46-47) İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Kâğıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S. ve Cemalcılar, Z. (2004). Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri: Erken Destek Projesi'nin İkinci Takip Araştırması'nın Ön Bulguları, Anne Çocuk Eğitim Vakfı Araştırma Raporu, http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz. Erişim Tarihi: 11.08.2017

Katz, L.G. (1995). Child Growth And Development, U.S.A: The Dushkin Publishing Group.

Kaya, Ö. ve Gültekin, M. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile kurumların aile eğitimine katkısı konusunda anne baba görüşleri. G. Haktanır, T. Güler, (Ed). Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği, OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. (ss.311-334). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Kerkez, F. İ. (2012). Sağlıklı büyüme için okul öncesi dönemdeki çocuklarda hareket ve fiziksel aktivite. Spor Bilimleri Dergisi, 23(1), 34-42.

Koçak, N., Ergin, B. ve Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2014(4), 100-106.

McCarthy, J., Whitebook, M., Ritchie, S. ve Frede, E. (2010). Issues in Science & Technology, 27(2),16-20.

Mcwayne, C.,Untuzzo, J. ve Mcdermontt, P. (2004). Preschool competency in context: an investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success. Developmental Pyschology, 40(4),633-645.

MEB (1993). Milli Eğitim Bakanlığı On dördüncü Milli Eğitim Şurası, Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu, 27-29 Eylül, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (1998). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 21. yüzyıla girerken Türk Eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili konulu raporu. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2006). Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin). T. Gürkan ve G. Haktanır (Ed.). Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2013a). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2013b) Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)egm.meb.gov.tr/www/okul-oncesi-egitim-program-ve-materyalleri/icerik/157. Erişim Tarihi: 27.07.2017

MEB (2017). www.mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html. Erişim Tarihi: 11.08.2017

MEB Şura Kararları Dosyası. (2021). Şura Kararları. meb.gov.tr adresinden 13.10.2023 tarihinde erişildi.

Myers, R. (1992). Hayatta Kalan On İki, İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.

Navarro-Patón, R., Martín-Ayala, J. L., Martí González, M., Hernández, A., ve Mecías-Calvo, M. (2021). Effect of a 6-week physical education intervention on motor competence in pre-school children with developmental coordination disorder. Journal of Clinical Medicine, 10(9), 1936.

OECD (2018) http://www.oecd.org/ Erişim Tarihi: 19.07.2018

Oktay, A. (2000). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Oktay, A. (2003). 21. Yüzyıla Girerken Dünyada Yaşanan Değişimler Ve Erken Çocukluk Eğitimi. M. Sevinç (Ed.) Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (ss. 18–30). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Orçan, M., ve Kandır, A. (2014). 61-72 Aylık Türk çocuklarının erken öğrenme becerilerine destekleyici eğitim programlarının etkisinin incelenmesi. Elementary Education Online, 10(2), 576-592, 2011. http://ilkogretim-online.org. Erişim Tarihi: 11.08.2017

Öztürk A. (2008), Okul öncesi Eğitimin İlköğretim 1. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Palmer, K. K., Matsuyama, A. L., ve Robinson, L. E. (2016). Impact of structured movement time on preschoolers' physical activity engagement. Early Childhood Education Journal,45 (2) 201-2066.

Polly, D., Wang, C., Lambert, R., Martin, C., McGee, J. R., Pugalee, D. ve Lehew, A. (2017). Supporting kindergarten teachers' mathematics instruction and student achievement through a curriculum-based professional development program. Early Childhood Education Journal, 45(1), 121-131.

Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri, Ankara: Anı Yayınları.

Ramazan, O. ve Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36–48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1(2), 83-98.

Reynolds, A. J., Richardson, B. A., Hayakawa, M., Englund, M. M., ve Ou, S. R. (2016). Multi-site expansion of an early childhood intervention and school readiness. Pediatrics, 138(1),1-7 DOI: 10.1542/peds.2015-4587.

Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S. R., Arteaga, I. A., ve White, B. A. (2011). School-based early childhood education and age-28 well-being: Effects by timing, dosage, and subgroups. Science, 333(6040), 360-364.

Rolnick, A. J. ve Runewald, R. (2007). Early intervention on a large scale. Education Week, 26 (17), 2-41.

Smith, J. (2019). "The Role of Families in Early Childhood Education." Journal of Early Childhood Education, 45(3), 275-289.

Şahin, İ. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(3), 1691-1713.

Turaşlı K. N. (2000). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Yeterliklerinin Eğitimde Kalite Kapsamında İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.

Turaşlı K. N. (2006). 6 Yaş Çocuklarında Benlik Algısını Destekleyen Duygusal- Sosyal Hazırlık Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.

Türkoğlu A. (2005), Avrupa Birliği sürecinde eğitimi etkileyen faktörler, Milli Eğitim Dergisi, 33(166). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/167/index3-turkoglu.htm Erişim Tarihi: 11.08.2017

TÜSİAD, (2005a). Basın Bülteni, 01 Haziran 2005, TS/BAS-BÜL/05-38, www.tusiad.org/bulten.htm. Erişim Tarihi: 27.07.2017

TÜSİAD (2005b). Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. İstanbul: TÜSİAD Yay. No: T/2005-05/396. www.tusiad.org/ Erişim Tarihi: 27.07.2017

UNICEF (2006a). Dünya Çocuklarının Durumu: Dışlanan ve Görünmeyen. Ankara: UNICEF Yayınları.

UNICEF (2006b). Çocuklar İçin İlerleme Raporu: Beslenmede Durum. Ankara: UNICEF Yayınları.

UNICEF (2017). Dünya Çocuklarının Durumu Raporu. www.unicef.org/earlychildhood/index_40748.html Erişim Tarihi: 21.04.2017

UNICEF (2018). Education_For_All_New. Pdf**.** www.unicef.org. Erişim Tarihi: 19.07.2017

UNESCO (2018). Themes/Early-Childhood-Care-And-Education. https://en.unesco.org/ Erişim Tarihi: 19.07.2017

Unutkan, Ö. P. (2003). Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Standardizasyonu. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ural, O., ve Ramazan, O. (2007). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri, 11-61 Özdemir S., Bacanlı H. ve Sözer M. (Ed.), Ankara: TED Yayınları.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. Kuramsal Eğitimbilim, 3(2), 118-134.

Uzun, A. (2013). Aile Katılımı Odaklı Matematik Destek Programının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Matematiksel Kavram Edinimine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Vural, D.E. (2012). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime Etkisinin Aile Katılımı ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Üstündağ, A. ve Haktanır, G. (2009). MEB mobil anaokulu projesinin çocukların bilişsel ve dil gelişimi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi. II. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi,7-9 Ekim 2009 Hacettepe Üniversitesi Ankara. Özet Kitabı s: 54.

Woolfolk, A. E. (1998). Educational psychology, U.S.A: Allyn and Bacon.

Yaşar, M., ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. Kuramsal Eğitimbilim, 3(2), 201-209.

Yılmaz, N. (2003). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi, M. Sevinç (Ed.) Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (ss. 12-17). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Zembat, R. ve Unutkan, P.Ö. (2001). Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri. İstanbul: Ya-Pa yayınları.



2. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN TEMEL İLKELERİ

Doç. Dr. Kazım ALAT



1996 yılında Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümünden mezun olmuştur. Indiana Üniversitesinden erken çocukluk eğitim alanında yüksek lisans (2001) ve doktora derecelerini (2006) almıştır. 2007-2019 yılları arasında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmıştır. 2019 yılından itibaren Ege Üniversitesi Ödemiş Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi bölümünde öğretim üyesi olarak göreve başlamış olup okula hazırbulunuşluk, medya ve çocuk ve çocuklarda uyku sorun ve alışkanlıkları konularında çalışmalar yapmaktadır.

GİRİŞ

İnsan gelişim ve öğrenmesinin en hızlı olduğu dönem olan erken çocukluk dönemi doğumdan başlayıp 8 yaşına kadar olan dönemi kapsar. Bu dönemin ilk yıllarında çocuğun etrafındaki en önemli etki kaynağı anne-baba ve ailedeki diğer yakınlar iken, okul öncesi eğitim ile birlikte öğretmen ve arkadaşlar çocuğun gelişme ve yeni bilgi edinme, yaşadığı toplumun kurallarını ve değerlerini öğrenme sürecinde etkili olur.

Eğitim, psikoloji ve ilgili alanlarda bugüne kadar yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde araştırmalarla desteklenmiş birtakım genellemelere ya da ilkelere ulaşmak mümkündür (NAEYC, 2009a). İlkeler yol gösterici, üzerinde fikir birliğine varılmış, bir kişi, grup ya da kurum için en olumlu ve en istenilen şeyi gösteren temel normlar, kurallar ya da değerlerdir. Bilim ve teknolojideki gelişmelere bağlı olarak ilkeler zaman içinde değişebilirler. Gelişim ve öğrenme alanında üzerinde fikir birliğine varılmış ilkeler aşağıdaki gibidir:

Tüm gelişim ve öğrenme alanları önemlidir.

Öğrenme ve gelişim belirli bir sırayı izler.

Gelişim ve öğrenme değişen hızlarda ilerler.

Gelişim ve öğrenme olgunlaşma ve deneyim arasındaki etkileşimin sonucunda ortaya çıkar.

Erken deneyimler gelişim ve öğrenme üzerinde önemli etkilere sahiptir.

Gelişim aşamaları basitten daha karmaşık, öz düzenleme ve sembolik ya da temsili yeteneklere doğru bir sıra izler.

Çocuklar güvenli ilişkilere sahip olduklarında en iyi şekilde gelişirler.

Gelişim ve öğrenme çoklu sosyal ve kültürel bağlamda oluşur ve bunlar tarafından etkilenir.

Çocuklar farklı şekillerde öğrenir.

Oyun öz düzenlemenin geliştirilmesi, dil, biliş ve sosyal yeterliğin ilerletilmesi için önemli bir araçtır.

Çocuklar bir zorlukla karşılaştığı zaman gelişim ve öğrenmeleri ilerler.

Çocukların deneyimleri onların güdülerini ve öğrenmeye olan yaklaşımlarını şekillendirir (NAEYC, 2009a).

Ülkemizde de bu temel ilkeler benimsenmiş ve okul öncesi eğitimin genel amaçlarına ulaşabilmek amacıyla temel ilkeler oluşturulmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin bu temel ilkelerle çelişmemesi gerekmektedir. Türkiye'de uygulanmakta olan son iki okul öncesi eğitim programı karşılaştırıldığında MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 17 temel ilkenin benimsendiği; MEB 2013 Okul Öncesi

Eğitim Programı'nda ise mevcut olan temel ilkelere yeni bir tane daha eklenerek 18 temel ilkenin yer aldığı görülmektedir. Yeni eklenen ilkede "okul öncesi eğitim hizmetleri ile rehberlik hizmetlerinin bütünleştirilmesi" gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2006; MEB, 2013). Bu ilkenin eklenmesi, okul öncesinde rehberlik hizmetlerine verilen önemin bir göstergesidir.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TEMEL İLKELERİ

1. Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.

Tüm insanların yiyecek, barınma, giyinme, dinlenme, güven içinde olma gibi temel gereksinimleri vardır. Bu temel gereksinimlerin okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli bir şekilde karşılanması mutlaka gereklidir. Bunlara ek olarak tüm insanların kişisel ve sosyal gereksinimleri de bulunmaktadır. Bu kişisel ve sosyal gereksinimler aşağıda sıralanmıştır:

a) *Özerklik*. Kişinin kendini ilgilendiren karar ve olaylara etki etmesi. Kişi bu kararlarda söz sahibi olamaz ise kendisini güçsüz, çaresiz ya da olayların kurbanı gibi hissedecektir.

b) *İlişkili olmak*. Sevgi, onaylanma, diğer kişilerle bağlantılı olma duygusu, bir gruba ait olmak.

c) *Yeterlik*. Yeni beceriler kazanmak, bir şeyleri tamamlamak ya da öğrendiklerini yeni durumlarda kullanmak.

Çocuklar, yetişkinlerin onlara zaman ayırmalarına, endişelerini dinlemelerine, çabalarını desteklemelerine, onlara saygı duymalarına ve tehlikelerden korumalarına ihtiyaç duyarlar. Okul öncesi öğretmenleri okul içi ve dışındaki öğrenme süreçlerinde çocuklara bu gereksinimlerini giderecek fırsatlar sunmalıdır.

Öğretmenler sınıfta bir topluluk ruhu oluşturmak ve çocukların kendini ait hissetmesi için aşağıdaki stratejileri kullanabilirler (Jalongo ve Isenberg, 2012):

- Çocukları sınıfta yapılan grup etkinliklerine katılmaları, grup oyunları oynamaları, grup tartışmaları, sosyal sorunların çözümü ve birbirleriyle görüş alışverişinde bulunmaları için teşvik etmek.
- Etkinlik planlarken çocukların birlikte çalışabileceği ya da oynayabileceği etkinliklere yer vermek.
- Çocuklarla birlikte sınıf kurallarını oluşturmak ve bu konuda onların görüşlerini almak.

KAYNAKÇA

American Academy of Pediatrics (2015). Helping your child develop a healthy sense of self esteem. 10/8/2017 tarihinde https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/grade-school/Pages/Helping-Your-Child-Develop-A-Healthy-Sense-of-Self-Esteem.aspx adresinden erişilmiştir.

Batur Musaoğlu, E. ve Haktanır, G**.** (2012). Investigation of MONE Preschool Program for 36-72 Months Old Children (2006) according to child rights. *Kuram ve Uygulamada Eğitim (Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(4): 3285-3305.

Bodrova, E., ve Leong, D. J. (2017a). Gelişimsel İlerlemeler ve Hâkim Etkinlik: 3-4 Yaş ve Ana sınıfı (F. Şahin, Çev.). İçinde G. Haktanır, (Çeviri Ed.), Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı (s. 204-230). 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık. (Tools of The Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. Second Edition. 2007, New Jersey: Pearson).

Bodrova, E., ve Leong, D. J. (2017b). Potansiyel Gelişim Alanı (PGA). (A. Yılmaz, Çev.). İçinde G. Haktanır, (Çeviri Ed.), Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı (s. 64-81). 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık. (Tools of The Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. Second Edition. 2007, New Jersey: Pearson).

Bredekamp, S. (2015a). Çocuklara Demokratik Bir Toplumda Yaşamanın Öğretilmesi: Sosyal-duygusal Öğrenme ve Sosyal Bilgiler (A. Arıkan, Çev.). İçinde H. Z. İnan ve T. İnan, (Çev. Ed.). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar (s. 446-475). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation (2nd Ed.). 2014, New Jersey: Pearson).

Bredekamp, S. (2015b). Çocuklara İletişimi Öğretme: Dil, Okuryazarlık ve Sanat. (S. Demirkaya, M. Bartan, Çev.). İçinde H. Z. İnan ve T. İnan, (Çev. Ed.). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar (s. 374-411). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation (2nd Ed.). 2014, New Jersey: Pearson).

Bredekamp, S. (2015c). Çocukların Öğrenmeleri ve Gelişimleri Hakkında Bildiklerimizi Uygulamaya Koyma (S. Güçhan Özgül, K. Avcı, M. Dal, ve M. Saçkes, Çev.). İçinde H. Z. İnan ve T. İnan, (Çev. Ed.). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar (s. 98-135). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation (2nd Ed.). 2014, New Jersey: Pearson).

Bredekamp, S. (2015d). Öğrenme ve Gelişimi Desteklemek için Öğretim (N. Gültepe, Çev.). İçinde H. Z. İnan ve T. İnan, (Çev. Ed.). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar (s. 272-306). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation (2nd Ed.). 2014, New Jersey: Pearson).

Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 140-165.

Commodari, E. (2012). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 123-133.

Copple, C., ve Bredekamp, S. (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs: Serving Children from Birth through Age 8 (3rd Ed.). Washington, DC: NAEYC.

Dewey, J. (1916). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., ve Steed, J. (2015). I know how you feel: Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research, 13*(3), 252-262.

Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 94-106.

Froiland, J. M., Peterson, A., ve Davison, M. L. (2013). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International, 34*(1), 33-50.

Galinsky, E. (2010). Mind in The Making: The Seven Essential Life Skills Every Child Needs. New York: Harper Collins Publishers.

Gartrell, D. (2014). A Guidance Approach for the Encouraging Classroom (6th Ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Gordon, A. M., ve Browne, K. W. (2011). Beginnings & Beyond: Foundations in Early Childhood Education (8th Ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Harounoff, R. C. (2014). Preschoolers in the Education City. Tel Aviv: The Institute for Democratic Education.

Helm, J. H., ve Katz, L. G. (2010). Young Investigators: The Project Approach in the Early Years (2nd Ed.). New York: Teachers College Press.

Jackman, H. (2012). Early Education Curriculum: A Child's Connection to the World (5th Ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Jalongo, M. R., ve Isenberg, J. P. (2012). Exploring Your Role in Early Childhood Education (4th Ed). New Jersey: Pearson.

Kail, R. V. (2010). Children and Their Development (5th Ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.

Kandır, A., ve Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(3), 451-488.

Kostelnik, M. J., Gregory, K. M., Soderman, A. K., ve Whiren, A. L. (2012). Guiding Children's Social Development and Learning (7th Ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play, 7*(3), 347-370.

Marigliano, M. L. ve Russo, M. J.. 2011. Moving bodies, building minds: Foster preschoolers' critical thinking and problem solving through movement. *Young Children, 66*(5), 44-49.

Marion, M. C. (2010). Guidance of Young Children (8th Ed.). New Jersey: Pearson.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., ve Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732-749.

McWayne, C., Downer, J. T., Campos, R., ve Harris, R. D. (2013). Father involvement during early childhood and its association with children's early learning: A meta-analysis. *Early Education and Development, 24*(6), 898-922.

MEB (2012). *Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programı*. Ankara: MEB. 8/8/2017 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar /2012_11/05043157_rehberlik_okuloncesi_2.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. T. Gürkan ve G. Haktanır (Eds.) Ankara: MEB

MEB ve UNICEF (2015). Okula Uyum Programı: Eğitici Eğitimi Kitabı. Ankara: UNICEF

NAEYC (2009a). Developmentally Appropriate Practice In Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8 (3rd Ed.). Washington, DC: NAEYC.

NAEYC (2009b). NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation Programs. https://www.naeyc.org/files/naeyc-/file/positions/ProfPrepStandards09.pdf

Office of Head Start. (2017) Office of Head Start: An office of the Administration for Children & Families. 17/8/2017 tarihinde https://www.acf.hhs.gov/ohs adresinden erişilmiştir.

Pound, L. (2011). Influencing Early Childhood Education: Key Figures, Philosophies, and Ideas. Berkshire, England: Open University Press.

Snow, C. E., ve Van Hemel, S. B. (Eds). (2008). Early Childhood Assessment: Why, What, And How. Washington, DC: National Academies Press.

Thornberg, R., ve Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research, 53*, 44–54.

Saracho, O. N., ve Spodek, B. (2010). Families' selection of children's literature books. *Early Childhood Education Journal, 37*(5), 401-409.

Wortham, S. (2011). Assessment in Early Childhood Education (6th Ed.). New Jersey: Pearson.

Wright, S. (2010). Understanding Creativity in Early Childhood: Meaning-Making and Children's Drawing. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Yoleri, S., ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(2), 130-141.



3. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE TEMEL OLAN BAZI GÖRÜŞLER

Doç. Dr. Necdet TAŞKIN



Lisans öğrenimini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'nda, yüksek lisans ve doktora öğrenimini Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında tamamladı. Bir süre MEB'e bağlı resmî okullarda öğretmenlik yaptıktan sonra Yüzüncü Yıl Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalıştı. YÖK yurtdışı doktora araştırma bursu kapsamında bir yıl süreyle Amerika Birleşik Devletlerinde bulunan Indiana Üniversitesinde misafir araştırmacı olarak görev yaptı. Çalışmalarına Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak devam etmektedir. Aile eğitimi, okul öncesinde matematik eğitimi, çocuklarda dil gelişimi ve ilkokula hazırlık konularında ulusal ve uluslararası kongre ve sempozyumlarda bildiriler sunmakta, bilimsel makaleler yayınlamaktadır.

''Çocuk asrımızın bir keşfidir... Önümüzde çocuk denen yeni ve mühim bir hadise var... Filhakika (işin aslını söylemek gerekirse) düne kadar biz çocuğa sadece büyüğün küçüğü, eksiği, yetiştirilmesi lazım geleni diye bakardık. Bugün ise, çocuğu ve çocukluğu kendi başına bir mesele ve alem gibi almaya başladık ....''

Ahmed Hamdi Tanpınar

GİRİŞ

Erken çocukluk eğitiminin temelleri çok eski zamanlara dayanmaktadır. Milattan önce yaşayan filozofların görüşleri sonraki kuramları, sonraki kuramlar da günümüz eğitim yaklaşımlarını etkilemiştir. Nitekim bugün dünyada benimsenen ve uygulanmakta olan eğitim yaklaşım ve uygulamaları, farklı kuramlara ve felsefî anlayışlara dayanmaktadır. Bugünkü eğitim yaklaşımlarını etkileyen birbirinden farklı kuramsal geleneğin köklerinin de özellikle 17. Yüzyıl'dan itibaren atıldığını ve sistemli bir şekilde gelişmeye başladığını görmekteyiz. Dolayısıyla erken çocukluk eğitimi alanındaki mevcut kuram ve uygulamalar ile ilgili tartışmaların önceki kuram ve uygulamalar tanınmadan yapılması oldukça güçtür. Açıkçası alandaki araştırmacı ve uygulamacıların bugün hâlâ etkili olan fikirlere katkıda bulunan erken çocukluk eğitimi alanındaki öncülere büyük bir minnet borcu vardır. Erken çocukluk eğitiminde tarih boyunca gözlenen uluslararası gelişmelere ve düşünürlerin etkilerine bakmak önemlidir. Zira yeni olduğu varsayılan çoğu fikrin daha önce önerildiğini görmekteyiz. Bunların gelişimlerinin izini sürmek fenomeni daha iyi anlamamıza katkı sağlar.

İlk çağlardaki filozoflardan günümüzde yaşamakta olan kuramcılara kadar erken çocukluk eğitimine kaynaklık eden önemli kişiler ve görüşleri hakkında bilgi sahibi olmak; çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgilenen öğretmen ve akademisyenlerin profesyonel bir okul öncesi eğitimcisi olmalarına katkı sağlar. Bu kuram ve kuramcıları bilmek öğretmen adaylarının geçmişten günümüze kadar olan değişimleri algılamalarını sağladığı gibi onlara erken çocukluk eğitiminin hangi temeller üzerine inşa edildiğini bilme imkânı da sunar. Bugün çocuğun ve çocuk eğitiminin nasıl geliştiğini inceleyebilmek ve anlayabilmek için geçmişte çocukluk anlayışının nasıl geliştiğini bilmekte yarar vardır (Morrison, 2017).

Belirli bir konudaki düşüncelerin, görüşlerin bütünü olarak kuram, sistemli bir biçimde düzenlenmiş birçok olayı açıklayan ve bir bilime temel olan kurallar, yasalar bütünü olarak ifade edilmektedir (TDK, 2014). Erken çocukluk yıllarındaki çocukların gelişimi ve eğitimine kaynaklık eden ve sistemli bir yapıya kavuşturan birçok kuram bulunmaktadır. Bu kuram ve dolayısıyla kuramcıların tamamı hakkında bilgi vermek, bu bölüm içerisinde mümkün olmadığından en çok bilinenlerden söz edilecektir. Sigmund Freud'un psikoseksüel gelişim kuramı, Erik Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramı, Jean Piaget'in ve Lev Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları ve Urie Bronfenbrenner'in biyoekolojik kuramı gibi kuramlar belli başlı çocuk gelişimi ve eğitimi kuramlarını oluşturmaktadır. Bu kuram ve kuramcılara geçmeden önce çocukluğun tarih içerisinde nasıl bir değişim gösterdiğine kısaca değinmekte yarar vardır.

Orta Çağ'da batı toplumundaki çoğu yetişkinin zihninde bugün kabul gören anlayıştaki gibi bir çocukluk anlayışından söz etmek mümkün değildir. Çocuklar, çoğunlukla sosyal statüsü olmayan, ihmal edilen ve -özellikle kız çocukları- istenmeyen bireyler olarak görülmüştür. Toplumda Hıristiyanlık inancının etkisiyle "çocukların doğuştan kötü olduğu" düşüncesi hâkimdir. Aynı zamanda "çocukluk" diye bir dönem de bulunmamaktadır. Öyle ki, çocuklar 6-7 yaşlarına kadar bebek olarak kabul edilirdi. Dolayısıyla çocukların kendilerine özgü kıyafetleri, besinleri, oyun ve oyuncakları yoktur.

Çocuklar 7 yaşından itibaren küçük yetişkinler olarak görülürdü. Bu yaştaki çocuk, doğrudan yetişkin dünyasına girerdi. Bu algıya bağlı olarak çocuklar, yetişkinler gibi davranmaya çalışırlardı (Trawick-Smith, 2014).

Batı uygarlığında çocuğun kendine özgü bir varlık olduğu anlayışı 17. Yüzyıl'dan itibaren belirmeye başlamıştır. Ancak 18. Yüzyıl boyunca çocukların doğuştan kötü olduğu inancından hareketle onların içindeki şeytanı kovmanın ve kilise öğretileri doğrultusunda eğitmenin yetişkinlerin görevi olduğuna inanılırdı. Çocukların katı bir disiplinle eğitilerek iradelerinin kırılması gerektiği inancı vardır. Bununla birlikte Sanayi Devrimi'nin ardından toplumda meydana gelen değişimle beraber, çocukluğa bakış açısında da değişim yaşanmıştır. Anne babalar, çocuklarının eğitimiyle geçmişte olmayan titizlikle ilgilenmeye başlamışlardır. Bu değişim, aynı zamanda çocuğun eğitim ve oyununa ilişkin tutumlara da yansımıştır. Çocukluk kavramı geçmişe göre daha insancıldır.

Türkiye'de yaşayan yetişkinlerde de benzer bir anlayışın var olduğu ünlü kişilerin anılarından anlaşılmaktadır. Bugünün çocukluğunun dünkü çocukluktan, kent çocukluğunun köy çocukluğundan farklı olduğunu bile sosyolog, pedagog ve antropologlardan önce edebiyatçılar ancak geçen yüzyıl dile getirmişlerdir. Çocuğa düşkün bir toplum görüntüsü vermelerine rağmen, yaşamın erken yıllarından itibaren çocuklara eğitim vermenin önemini anlayamamış ve dolayısıyla bu konuya özen göstermemişlerdir (Onur, 2005).

Çocuk gelişimi ile ilgili çalışmalar, 19. Yüzyıl'ın sonlarında ve 20. Yüzyıl'ın başlarında hızla gelişti. Çocuk gözlemleriyle başlayan çalışmaları, gelişmiş yöntem ve teknikler takip etti. Bunların sonucunda çeşitli teoriler gelişti. Gelişimsel bakış açısı ortaya çıktı. Tüm bu gelişmelerden hareketle 20. Yüzyıl, geçmiş yüzyıllara oranla "Çocuk Yüzyılı" olarak kendini göstermiştir. Erken çocukluk eğitiminin 21. Yüzyıl'daki nispeten daha sağlam olan temellerine o çalışmaların her birinin önemli katkıları olmuştur (Berk, 2015; Trawick-Smith, 2016).

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE YÖN VEREN BAZI DÜŞÜNÜRLER

Günümüzde erken çocukluk eğitimine yön veren görüşlerin sistematik olarak ifade edilmeseler de milattan önceki filozoflardan ve sonraki düşünürlerden etkilendiği görülmektedir. Bu bağlamda öncelikle ilk filozoflardan Sokrates, Platon ve Aristo'nun çocuk eğitimi ile ilgili görüşleri açıklanmış, ardından da daha çok 17. Yüzyıl sonrası düşünür ve kuramcılara yer verilmiştir.

Sokrates

Yunan felsefesinin kurucularından olan Sokrates, M.Ö. 470-399 yılları arasında yaşamıştır. Sokrates hakkında bilinenlerin neredeyse tümü, Platon gibi öğrencilerinin yazdıklarından gelmektedir. Sokrates yazma yerine başkalarıyla diyalog kurarak dü-

KAYNAKÇA

Aktan, S. (2016). 20. Yüzyıl'da ilerlemeci bir filozof: William H. Kilpatrick. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(19), 31-38.

Batır, B. (2013). The emergence of the work school in Turkey. *The Journal of Academic Social Science Studies.* 6 (8), 111-121.

Berk, L. (2015). Tarih, Teori ve Araştırma Stratejileri. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). İçinde: N. Işıkoğlu Erdoğan (Çev. Ed.), Bebekler ve Çocuklar: Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa (s. 4-49). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Infants and Children. 7th. Edition, 2012. New Jersey: Pearson).

Bilgiç, D. E., ve Surur, A. S. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim sistemlerinin mekân biçimlenişine etkisi ve Reggio Emilia eğitim sisteminin mekân tasarımı üzerine denemeler. *Megaron.* 11(1), 162-176.

Bodrova, E., ve Leong, D. J. (2017). Potansiyel Gelişim Alanı (PGA). (A. Yılmaz, Çev.). İçinde: G. Haktanır, (Çeviri Ed.), Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı (s. 64-81). 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık. (Tools of The Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. Second Edition. 2007, New Jersey: Pearson).

Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. 4. Baskı. İstanbul: Say Yayınları

Doğan, Ö. (2010). Okul öncesi eğitime temel olan bazı görüşler. G. Haktanır (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 25-37). 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dolunay-Kesiktaş, A. (2012). *Görme yetersizliği olan küçük çocuklarda anne-çocuk etkileşimini destekleyen müdahale örneği: Bir eylem araştırması*. Ankara Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.

Douthwaite, J. V., (2016). Introduction to Rousseau 2012 and Dignity at Notre Dame, J.V. Douthwaite (Ed.) *Rousseau Dignity.* Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

Ekici, F. Y. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 3(12), s. 192-212.

Erten Bilgic, D., ve Surur, A. S. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim sistemlerinin mekân biçimlenişine etkisi ve Reggio Emilia eğitim sisteminin mekân tasarımı üzerine denemeler, *Megaron* 11(1):162-176.

Gardner, H. (2011). Multiple Intelligences: The First Thirty Years. http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/intro-frames-of-mind_30-years.pdf 22.02.2014 saat: 22:49'da alınmıştır.

Gençer, A. A. (2014). Reggio Emilia temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi

Gidley, J. M. (2012). Rudolf Steiner, In: N. M. Seel (Ed.). Encyclopedia of the sciences of learning (pp. 3188-3191), vol.7, Springer International Publishing.

Kaya, D., ve Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: "Waldorf okulları örneği", *Milli Eğitim Dergisi*, 205, s. 5-25.

Krogh, S. ve Slentz, K. (2011). *Early childhood education: yesterday, today and tomorrow*. NewYork: Routledge Publicaitons.

Locke, J. (2017). Some Thoughts: Concerning Education, London: Forgotton Books.

Lunenburg, K.F. (2011). Curriculum models for preschool education: theories and approaches to learning in the early years, *Schooling, 2/1,* 1-6.

MEB (2013a). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* T. Gürkan ve G. Haktanır (Ed.) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB, (2013b). *0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Montessori, M. (2014). *The absorbent mind*, Sublime Books.

Moss, P. (2016). Introduction to Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A Routledge FreeBook

Morrison, G.S. (2017). *Fundamentals of early childhood education*. 8th. Edition. Columbus: Pearson Publications.

Noddings, N. (2016). Eğitim felsefesi. (R. Çelik, Çev.). Ankara: Nobel yayıncılık. Philosophy of Education. Westview Press.

Onur, B. (2005). Türkiye'de çocukluğun tarihi. Ankara: İmge Kitabevi.

Piaget, J. (1984). The attainment of invariants and reversible operations in the development of thinking. *Social Research*. *1(2)*, 167-184.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*. *15(1),* 157-164.

Pecore, J. L. (2015). From Kilpatrick's Project Method to Project-Based Learning. *International Handbook of Progressive Education*, 155-171.

Rousseau, J.J. (2011). *Emile.* Türkiye İş Bankası Yayınları

Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi*. 11. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Santrock, J. W. (2016). Yaşamboyu Bakış Açısı. (M. Sayıl, Çev.). İçinde: G. Yüksel (Çev. Ed.), Yaşamboyu Gelişim (s. 4-51). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Life-span Development. 2011. New York: McGraw-Hill Publishing).

Trawick-Smith, J. (2014). Çocuk Gelişimi Kuramları. (M. Buldu, Çev.). İçinde: B. Akman (Çev. Ed.). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (s. 34-63). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Early Childhood Development, 5th. Edition. 2010. New Jersey: Pearson).

TDK. (2014). Büyük Türkçe sözlük. Türk Dil Kurumu. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.530a482f3a11a8.07573077 23.02.2014 tarihinde saat: 20.50'de alınmıştır.

Vygotsky, L. (1985). *Düşünce ve dil,* S. Koray (Çev.). İstanbul: Sistem yayıncılık.

Yalçın, H. ve Schieren, J. (2017). Türkiye'de Waldorf eğitimine yönelik girişimler, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(49), 30-41.

Wikipedia (2014). Neo-Piagetian theories of cognitive development. http://en.wikipedia.org/wiki/Neo-Piagetian_theories_of_cognitive_development 23.02.2014 tarihinde saat: 23:15'te alınmıştır.

Wikispace. (2014). Neo-Piagetian theory. http://psysc613.wikispaces.com/Neo-Piagetian+Theory 23.02.2014 tarihinde saat: 22.50'de alınmıştır.

Williams, L.R. ve Fromberg, D. P. (2012). *Encylcopedia of early childhood education*. (Ed.). NewYork: Routledge Publications.



4. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN TEMEL ÖZELLİKLERİ VE GEREKSİNİMLERİ

Prof. Dr. Maide ORÇAN KAÇAN



Lisans öğrenimini 1997-2001 yılları arasında Selçuk Üniversitesi Meslekî Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalında; yüksek lisans ve doktora öğrenimini 2001-2004, 2004-2009 yılları arasında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında; doktora sonrası çalışmalarını ise 2010-2012 yılları arasında Learning and Instruction Department of the Graduate School of Education University at Buffalo SUNY'de tamamlamıştır. Selçuk Üniversitesi Meslekî Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalında 2001 yılında Araştırma Görevlisi olarak göreve başlamıştır. Halen Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Okul öncesi eğitim programları ve okul öncesi dönemde matematik eğitimi konularında çalışmalar yapmaktadır.

GİRİŞ

Bir çocuğun büyümesi ve gelişmesi, ana rahmine düştüğü andan olgunluk çağına gelinceye kadar geçirdiği süreci kapsamaktadır. Çocuk dünyaya geldiğinde büyüme ve gelişme için büyük bir güce sahiptir ve önemli ilerlemeler kaydetmeye hazırdır.

Büyüme ve gelişme genellikle birbirine paralel olarak seyreder. Büyüme ve gelişmenin iyi olabilmesi için çocukların temel gereksinimlerinin karşılanması gerekir. Beslenme, sağlık, sevgi, şefkat, duygusal yakınlık, ilgi, eğitim, bakım, güvenlik ve sosyalleşme gereksinimleri yeterince karşılanmayan çocukların ilk yaşlarında çoğunlukla motor fonksiyonlarında, zihinsel ve ruhsal gelişimlerinde gecikmeler görülür.

Erken çocukluk dönemi ile ilgili olarak çalışan kişilere büyüme, gelişme ve davranış ile ilgili bazı temel prensipler rehberlik etmektedir. Bu prensipler şöyledir; büyüme ve gelişme baştan aşağı ve yakından uzağa (merkezden dışa); genelden özele doğru ilerler; büyüme ve gelişmede bireysel farklılıklar ve kritik dönemler vardır; çoğu çocuk benzer gelişim aşamalarını izler; olgunlaşma, öğrenme ve çevresel etkilerin kombinasyonundan meydana gelir; insan büyümesi, gelişimi ve davranışı kültürel ve sosyal içeriklerden etkilenir ve tüm ömrü boyunca devam eder (Wittmer, Petersen ve Puckett, 2016).

Bu bilgiler ışığında öncelikle evde anne-babalar ve kurumlarda öğretmenler başta olmak üzere çocukla ilgilenen tüm yetişkinlerin çocukların gelişim ilkeleri, özellikleri ve gereksinimleri ile ilgili bilgi sahibi olmalarının sağlıklı çocuklar yetişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

0-1 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN TEMEL ÖZELLİKLERİ

Yeni Doğanın Fiziksel ve Motor Yeterliliği

Neonatal dönem (ilk 4 hafta) yeni doğan anne karnında amniyotik sıvı içinde bulunduğundan dolayı ıslak doğar. Deriyi koruyan yağlı ve peynirimsi bir madde (vernix caseosa) ile kaplı olarak dünyaya gelirler. Deri buruşuk ve kırmızıdır. Yeni doğan fiziksel sarılıktan dolayı nispeten sarı olabilir. Gözler genellikle dumanlı mavidir ve ilk yılın sonuna doğru doğal rengine döner. Baş, vücudun geri kalan kısmıyla karşılaştırıldığında büyüktür. Bacaklar genellikle eğri ve bükük olduğu için ayak tabanları paraleldir. Boyun kısa, çene yoktur ve burun düzdür. Kısa bir süre için baş biraz biçimsizdir. Yeni doğanların başında altı yumuşak nokta vardır. Bu yumuşak noktalara bıngıldak denir. Doğum esnasında ve beyin gelişimi için esneklik sağlar. Genelde 18. ay civarında kapanırlar (Charlesworth, 2011).

Refleksler

Bebekler yeni çevrelerine uyum sağlamada onlara yardımcı olacak hareket modelleri ile doğuştan donatılmış olarak dünyaya gelirler. Bu hareket modellerine refleksler denir. Refleksler öğrenilmez, uyaranlara karşı otomatik tepkilerdir. Küçük bebekler aranma ve emme refleksi gösterirler. Bazı refleksler *hayatî reflekslerdir* ve yeni doğanın hayatta kalması için gereklidir. En belirgin örneği nefes alma refleksidir. Çoğu ilkel refleksler serebral korteks olgunlaştıkça zamanla yok olur (Wittmer, Petersen ve Puckett, 2016).

Tablo 1. Bebeklerde Görülen Başlıca Refleksler

Refleks	Tanımı
Hayatî Refleksler	
Nefes alma refleksi	Nefes alma ve verme yoluyla kırmızı kan hücrelerine oksijen gider ve karbondioksit dışarı atılır.
Aranma refleksi	Bebeğin yanağı okşandığında bebek okşanan tarafa doğru döner ve ağzını açar.
Emme refleksi	Ağzı bir nesne ile uyarıldığında bebek emer.
Göz kırpma refleksi	Parlak ışık ya da yüksek sese yanıt olarak bebek gözlerini açar ve kapar.
İlkel Refleksler	
Kavrama refleksi	Bebeğin el ayasına bir nesne dokundurulduğunda yakalar.
Moro refleksi	Yüksek gürültüde ya da ani bir sarsıntıda kollarını açar ve kapar (kucaklıyor gibi).
Babinski refleksi	Bebeğin ayak tabanı yukarıdan aşağıya doğru okşandığında, bebek ayak parmaklarını dışa doğru kaldırır.
Adımlama refleksi	Bebek bir yetişkin tarafından tutulup kaldırılarak ileri doğru hareket ettirildiğinde ritmik olarak adım atmaya başlar.
Çekilme refleksi	Bebeğin ayak tabanına bir nesne batırıldığında ayağını geri çeker.

(Kail, 2010).

KAYNAKÇA

Ahmetoğlu, E. (2012). Sosyal Gelişim. İçinde: Y. Fazlıoğlu (Ed.). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi (s.37-58). Ankara: Paradigma Kitabevi Yayınları.

Angın, D.E. (2015). Bilişsel Gelişim. İçinde: E. Arslan (Ed.). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (s.1-23). Ankara: Eğiten Kitap.

Arı, R. (2016). Eğitim Psikolojisi. (6.Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Bayraktar, V. ve Temel, Z.F. (2015). Yazı Farkındalığı Becerileri. İçinde: Z.F. Temel (Ed.). Dil ve Erken Okuryazarlık. Ankara: Hedef Yayıncılık.

Bee, H. ve Boyd, D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi (1.baskı). (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Charlesworth, R. (2011). Experiences in Math For Young Children. (2nd Edition). New York: Delmar.

Davies, D. (2011). Child Development. (3rd Edition). New York: The Guilford Press.

Feldman, R. S. (1999). Child Development. New Jersey: Prentice-Hall.

Gestwicki, C. (2011). Developmentally Appropriate Practice: Curriculum and Development in Early Education. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

Güngör, A. (2015). Toplumsal ve Duygusal Gelişim. İçinde: A. Ulusoy (Ed.). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (s.93-126). Ankara: Anı Yayıncılık.

Harding, J. (2016). Child Development: An Illustrated Handbook. London: Hodder Education.

Jackman, H.L., Beaver, N.H. ve Wyatt, S.S. (2015). Early Education Curriculum: A Child's Connection To The World. (6th Edition). Stamford: Cengage Learning.

Kail, R.V. (2010). Children and Their Development. (5th Edition). New Jersey: Pearson Education.

Paruthi, S., Brooks, L.J., D'Ambrosio, C., Hall, W.A., Kotagal, S., Lloyd, R.M., Malow, B.A., Maski, K., Nichols, C., Quan, S.F., Rosen, C.L., Troester, M.M., ve Wise, M.S. (2016). Consensus statement of the American Academy of Sleep Medicine on the recommended amount of sleep for healthy children: methodology and discussion. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 12(11),1549–1561.

Santrock, J.W. (2014). Yaşam Boyu Gelişim. İçinde: G. Yüksel (Çeviri Ed.), Gelişim Psikolojisi (s.110-198). 13. Basımdan Çeviri Gözden Geçirilmiş Yeni Basım, Ankara: Nobel Yayın.

Segal, M., Bardige, B., Bardige, M.K., Breffni, L. ve Woika, M.J. (2011). All About Child Care And Early Education (Second Edition). New York: Pearson Education.

Senemoğlu, N. (2016). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. (2. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Shaffer, D.R. ve Kipp, K. (2014). Developmental Psychology, Childhood and Adolescence. (9th edition). USA: Jon-David Hague.

Tepeli, K. (2017). Fiziksel Gelişim. İçinde: M. E. Deniz (Ed.). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (s.58-93). Ankara: Pegem.

Trawick-Swith, J. (2013). Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim. (M. Saçkes, Çev.). İçinde B. Akman, (Çev. Ed.). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (s.226-251). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Early Childhood Development: A Multicultural Perspective (5th Ed.). 2010, USA: Pearson Education.

Yurtsever Kılıçgün, M. (2015). Sosyal Gelişim. İçinde: E. Arslan (Ed.), Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (s.111-132). Ankara: Eğiten Kitap.

Wittmer, D.S., Petersen, S.H. ve Puckett, M.B. (2016). The Young Child: Development From Prebirth Through Age Eight. (7th Edition). New Jersey: Pearson Education.



5. BÖLÜM

TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL



Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünden 1996 yılında mezun olmuştur. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı'nda 2000 yılında yüksek lisansını, 2004 yılında doktorasını tamamlamıştır. 1996 yılında İşitme-konuşma-ses bozuklukları ile ilgili özel bir rehabilitasyon merkezinde çalışmaya başlayan yazar, 1998 yılından bu yana Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında başladığı görevini öğretim üyesi olarak sürdürmektedir. Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminde dil gelişimi, okul öncesi eğitim kurumları yönetimi ile ilgili olarak yurtiçi ve yurtdışında yayınlanmış çeşitli araştırmaları bulunmaktadır.

Bir yıl sonrasını düşünüyorsan buğday ek,
On yıl sonrasını düşünüyorsan ağaç dik,
Yüz yıl sonrasını düşünüyorsan insan yetiştir.

Kuon-Tzu

GİRİŞ

Eğitim ve öğretim hizmetlerinin devlet eliyle yürütülmesi ilk kez II. Mahmut döneminde gündeme gelmiştir. Bu döneme kadar vakıflar tarafından yürütülmüş olan eğitim ve öğretim hizmetleri 17 Mart 1857 tarihinde Maarif-i Umumiye Nezareti sorumluluğuna verilmiştir. Böylelikle eğitim ve öğretim hizmetlerinden sorumlu bir bakan meclis-i vükela (vekiller meclisi) içinde yer almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı).

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE TARİHSEL GELİŞİM

Türk eğitim tarihine bakıldığında, 19. Yüzyıl'la birlikte çocuğa ve eğitimine verilen önemin değişmeye başladığı görülmektedir. Bu süreçte dikkat çeken bazı olay ve tarihler şöyledir:

- 1824'te Sultan II. Mahmut, ilköğretimi zorunlu kılan Fermanını yayınlamıştır.
- 1847'de ilköğretim ve öğretmenleri ile ilgili bir talimatname yayınlanmıştır. Bu talimatname, resmî makamların, ilkokul çocukları, öğretmenleri ve eğitimine olan geleneksel bakış açılarının değişmeye başladığını gösteren muhtemel ilk belgedir. Talimatname'de çocukların doğasında, oyun oynama, yaramazlık yapma, bunlardan zevk alma eğilimleri olduğundan söz edilmekte ve zorunlu eğitim 6 yıla çıkarılmaktadır.
- Tanzimat dönemi ile birlikte çeşitli nedenlerle zenginlik kazanan düşünce hayatı ile birlikte, yazarlar, ülkenin kurtuluşu ve gelişmesinin ancak yeni bir eğitim anlayışı ile sağlanacağına inanmaktadırlar. Böylece aileler, yazarlar, eğitimciler okulun eğitim görevleri üzerinde geleneksel görüşlerden farklı düşünceler ortaya koymaya başlamışlardır (Akyüz, 1996).
- 1911 tarihli Maarif'i Umumiye ve Teşkilatı Nizamnamesi (Eğitim Teşkilat Tüzüğü) ile bütünsel bir yapı oluşturulmuştur. II. Meşrutiyet sonunda Maarif Nezareti merkez Teşkilatı Tedrisat-ı İptidaiye Dairesi, Sicil işleri Dairesi gibi dairelere ayrılmıştır.
- Kurtuluş savaşı yıllarında, İstanbul'da Osmanlı hükümetinin Maarif Nezareti, Ankara'da ise TBMM Hükümetinin Maarif Vekaleti olmak üzere iki eğitim bakanlığı bulunmaktaydı. 23 Nisan 1920'de TBMM'nin açılmasından sonra, 2 Mayıs 1920 ve 3 Sayılı Kanun'la kurulan ve on bir vekaletten oluşan İcra Vekilleri Heyetinde (Bakanlar Kurulu) Maarif Vekaleti de yer almıştır.
- 1923 yılında İstanbul'da bulunan Maarif Nezareti kaldırılmış, Ankara'da bulunan Maarif Vekaleti teşkilatına İlk Tedrisat Müdürlüğü, Orta Tedrisat Müdürlüğü, Kültür Müdürlüğü vd. eklenmiştir. Taşra teşkilatı da Maarif Müdürlükleri ve Maarif Memurlukları olarak düzenlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı).

Milli Eğitim Bakanlığı, Cumhuriyetimizin kuruluşundan bugüne kadar aşağıda belirtilen isimler altında çalışmalarını sürdürmüştür:

- 1923-1935 "Maarif Vekâleti"
- 1935-1941 "Kültür Bakanlığı"
- 1941-1946 "Maarif Vekilliği"
- 1946-1950 "Milli Eğitim Bakanlığı"
- 1950-1960 "Maarif Vekâleti"
- 1960-1983 "Milli Eğitim Bakanlığı"
- 1983-1989 "Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı"
- 1989 yılından sonra "Milli Eğitim Bakanlığı" adıyla çalışmalarını sürdürmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı).

Eğitim tarihimizdeki bu gelişmelere paralel olarak günümüze kadar okul öncesi eğitimde de önemli değişmeler yaşanmıştır. Okul öncesi eğitimdeki tarihsel gelişim başlıca iki döneme ayrılarak incelenebilir:

1. Cumhuriyet öncesi dönem
   A. Kısmen anaokulu işlevini yerine getiren kurumlar
   B. Anaokullarının kurulması ve gelişmesi
2. Cumhuriyet dönemi

1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

A. Kısmen Anaokulu İşlevini Yerine Getiren Kurumlar

Türk eğitim tarihinde, Osmanlılarda, anaokulu olarak kurulmayan ancak kısmen bu işlevi yerine getiren kurumlar bulunmaktaydı. Bu kurumlar, Sıbyan mektepleri, Islahhaneler, Darüleytam-ı Osmani, Darüleytamlardır.

Bazı tarihçiler Sıbyan Mektebini okul öncesi evre olarak kabul etseler de Türk eğitim tarihinde XX. yy.'a gelinceye kadar okul öncesi adıyla eğitim veren eğitim kurumlarına rastlanmamaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarının yayılmaya başlaması, 1910'lu yıllardan sonra olmuştur. Bunlar genellikle özel kurum ve okullar bünyesinde açılmış, "çocuk bahçesi", "valide mektebi" gibi adlar almış kurumlardır (Güven, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı, (1981). X. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. İstanbul: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1989). XII. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. İstanbul: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1991a). V. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu (2. basım). İstanbul: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1991b). VII. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu (2. basım). İstanbul: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1991c). VIII. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu (2. basım). İstanbul: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Kanunu (3797 sk). Resmî Gazete, 21226; 12 Mayıs 1992.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1993). XIV. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. İstanbul: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1996). XV. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. İstanbul: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). XVII. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. www.meb.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). XVIII. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. www.meb.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). XVIII. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. www.meb.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı, (2021). XX. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. www.meb.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı, (2002). Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı. T. Gürkan ve G. Haktanır (Ed.). Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. T. Gürkan ve G. Haktanır (Ed.) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2007). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2006-2007. Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2008-2009. Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Resmî Belgeleri.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2010a). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2009_2010.pdf (Erişim tarihi: 22.04.2010).

Milli Eğitim Bakanlığı, (2011). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2010-2011. Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2012). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2011-2012. Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2014-2015. Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf Erişim Tarihi: 1 Temmuz 2018.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf Erişim Tarihi: 07 Şubat 2020.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf Erişim Tarihi: 07 Şubat 2020.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2023). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim.

http:// sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosylar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_or

gun_egitim_2022_2023. Pdf Erişim Tarihi: 12 Ekim 2023.

Milli Eğitim Bakanlığı, Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Resmî Gazete, 28054; 14 Eylül 2011.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2011). Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi. http://projeler.meb.gov.tr/pkmtr/ Erişim tarihi: 26.10.2011.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2023). Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Artırılması Projesi. http: // s://tegm.meb.gov.tr/ Erişim tarihi: 13.10.2023.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2023). Doğa Eğitim Programları ve Projeleri. meb_iys_dosyalar/2023_09/2915042/. Erişim tarihi: 13.10.2023.

Milli Eğitim Bakanlığı (2023). Eglenerek Hareket Edelim Sağlıklı Beslenelim Projesi. ttps://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29150454 Erişim Tarihi: 13.10.2023.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2015-2019 Stratejik Planı sayfa 7. www. meb.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Resmi Gazete, 30827; 10. Temmuz.2019.

Oktay, A. (1999). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem (2.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Oktay, A. ve Araştırma Grupları (2006). Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu Bildiri Kitabı. 1, 75-95. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Onur, B. (2005). Türkiye'de Çocukluğun Tarihi. Ankara: İmge Kitapevi.

Özel Öğretim Kurumları Kanunu (625 sk). Resmî Gazete, 12026; 18 Haziran 1965.

Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu (2828 sk). Resmî Gazete, 18059; 27 Mayıs 1983.

Şahin, E. (2005). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri için Uygulama Kılavuzu. Ankara: Anı Yayıncılık.

TUİK,(2010). http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb_id=39&ust_id=11. (Erişim Tarihi: 9 Mart 2010).

www.cocukhizmetleri.aile.gov.tr.

www.cocuklargulsundiye.org

www.tarim.gov.tr.

www. tema.org.tr.

www. kalkınma.gov.tr.



6. BÖLÜM

ÇEŞİTLİ ÜLKELERDE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ

Doç. Dr. Zeynep ALAT



Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümünden 1996 yılında lisans derecesi almış, 2005'te ise ABD'de Indiana Üniversitesinde okul öncesi eğitim alanında sürdürdüğü yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamıştır. Halen Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Feminist pedagoji, toplumsal cinsiyet, kız çocuklarının eğitimi ve çocuklarda cinsellik konularında çalışmalar yapmaktadır.

GİRİŞ

Dadılar, bakıcılar, mürebbiyeler, sütanneleri, anneler, ablalar, nineler, akrabalar, annelerinin yanında tarlalara iş yerlerine taşınan çocuklar… derken erken çocuklukta bakım ve eğitimin önemi pek çok ülkede, özellikle on dokuzuncu Yüzyıl'da kabul görmeye başlamıştır. Bu farkındalık, 19. yy. içinde erken çocukluk eğitimi kurumlarının açılması ve varlıklı sınıf için nispeten yaygınlaşmasını sağlamıştır. Erken çocukluk bakım ve eğitimi politikaları bağlamdan bağımsız düşünülemez. Konuya sınırlı da olsa uluslararası bir bakış getirilmesi; hâkim ideoloji, siyasi ortam ve ekonomik durum gibi pek çok etmenin alana ilişkin plan ve uygulamaları nasıl da etkilediğini göstermesi açısından önemlidir. Bu bölümde farklı coğrafyalardan ülkeler seçilmiş ve Japonya, Yeni Zelanda, Fransa, İsrail, Hollanda, İsveç ve Amerika Birleşik Devletlerinde erken çocukluk bakım ve eğitimine yaklaşım ve uygulamalara ilişkin genel bir çerçeve sunulmuştur. İlk olarak, her ülke için hazırlanan tablolarda eğitime erişilebilirlik ve eğitimsel uygulamalar açısından önemli olabileceği düşünülen coğrafîk özellikler ve beşerî istatistikler sunulmuştur. Genel refah seviyesi ve kamu kaynaklarının dağıtımı da ülkelerdeki sosyal devlet politikalarının gücüne ilişkin fikir vermesi açısından incelenmeye değerdir. Bu politikalardaki zayıflama erken çocukluk bakım ve eğitimine ayrılan payın düşmesi şeklinde neticelenmektedir.

Ele alınan ülkelerde küçük çocukların bakım ve eğitiminin genelde iki ayrı bakanlık sorumluluğunda yürütüldüğü dikkati çeker. Sadece İsveç'te eğitim bakanlığı bütün sorumluluğu üstlenmektedir. Diğer ülkelerde ise, ülkemizde de olduğu gibi, üç yaş altı çocukların eğitiminin genellikle aileden sorumlu bakanlığın, üç yaş üstü çocukların eğitiminin ise eğitim bakanlığının görev alanı kapsamına girdiği dikkati çeker. ABD'ye bakıldığında da eğitim bakanlığının devlet okulları bünyesindeki uygulamalardan sorumlu olduğu, diğer kurum ve uygulamaların sorumluluğunun sosyal hizmetlerden sorumlu bakanlıkta olduğu görülmektedir. Farklı yaş gruplarının sorumluluğunun farklı bakanlıklara verilmesinin gerisinde çok küçük yaş gruplarının bakımının tamamen ailenin sorumluluğunda olduğuna ve küçük yaş gruplarının eğitimden ziyade bakıma ihtiyaç duyduğuna dair inanışlar vardır. Yaklaşım farklılıklarına bağlı olarak da özel sektöre olan bağımlılıkta ve yaş gruplarının okullaşma oranlarında çeşitlilik söz konusudur.

Bir diğer dikkat çeken husus da toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak amaçlı kadın istihdamını destekleme politikaları kapsamında kamunun doğum izni ve çocuk bakımı konularında aldığı tedbirlerdir. Kamu kaynaklarının aynı şekilde yoğun kullanıma açıldığı kimi ülkelerde ise azalan doğurganlık oranı ana motivasyon unsurudur. Her iki tür kaygının yönlendirdiği bir diğer adım da babalara tanınan doğum iznidir ki ülkeden ülkeye büyük farklılıklar gösterir. Annelere yönelik doğum izni, ücretli izin ve emzirme saati haklarında ilerlemeler kaydedilmesi kadın istihdamı konusunda tereddütlere yol açabileceğinden İsveç çözüm olarak ebeveynlerin ikisine de geniş haklar verilmesi yoluna gitmiştir. Dolayısıyla, kadın istihdamını destekleme politikalarının hâkim olduğu ülkelerde kadınların doğum sonrası işgücüne katılım oranı yüksek olacağı için okul öncesi bakım ve eğitimine yönelik ihtiyaç da daha fazla olacaktır.

Bunların yanı sıra, değişen aile formları, kentleşme ve göç gibi unsurlar aile bağlarının ve destek ağlarının zayıflamasına yol açarak ebeveynlerin çocuk bakımı hususunda kamusal kaynaklara olan ihtiyacını artırır. Tek ebeveynli hane sayısındaki artış çocuk yoksulluğunu ve olası yoksunluğu artıran bir etmen olarak dikkati çeker. Hükümetlerin bu mevzulardan doğan ihtiyaçta erken çocukluk bakım ve eğitimine verdikleri rol de farklılıklar gösterir. Örneğin Hollanda, göçmen çocukların topluma entegrasyonunu sağlamak ve formal eğitimleri öncesi dil gelişimlerini desteklemek amacıyla göçmen çocukların iki yaştan itibaren okullaşması için ciddi tedbirler almaktadır. Hiçbir toplum homojen değildir. Ancak bu çeşitliliğe yaklaşım hususunda da yine ülkeler arasında farklılıklar görülmektedir. Yeni Zelanda yerli halkın kültürüne duyarlı olarak geliştirdiği müfredatı ve eğitim uygulamalarıyla kendini gösterirken İsrail farklı fraksiyonların kendi eğitim sistemlerini sürdürmelerine imkân vererek özgün bir model sunmaktadır.

JAPONYA

Yerel adı "güneşin doğduğu ülke" anlamına gelen Nihon/Nippon olan Japonya, Hokkaido, Honshu, Shikoku ve Kyushu isimli dört ana ada; ve ayrıca Bonin Adaları (Ogasawara-gunto), Daito-shoto adası, Minami-jima, Okino-tori-shima, Ryukyu Adaları (Nansei-shoto), ve Volkan Adalarını da içeren (Kazan-retto) toplamda 6,848 ada ve adacıklardan oluşan bir Doğu Asya ülkesidir (CIA, 2017).

KAYNAKÇA

Blass, N. ve Bleikh, H. (2013). Implementation of the compulsory education law for ages 3-4 challenges and recommendations. Jerusalem: Taub Center for Social Policy Studies in Israel. http://taubcenter.org.il/wp-content /files_mf/implementationofthecompulsoryeducationlawforages34.pdf adresinden 14.08.2017'de indirildi.

Campbell, F. A., Wasika, B. H., Pungelloa, E., Burchinal, M., Barbarina, O., Kainz. K, et al. (2008). Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(4), 452–466.

Cho, E. K. ve Couse, L. J. (2015). Early childhood teacher policy in the United States: continuing issues, overcoming barriers, and envisioning the future. *International Journal of Child Care and Education Policy*. https://ijccep.springeropen.com/articles/10.1007/2288-6729-2-2-15 adresinden 23.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

Central Intelligence Agency [CIA] (2017). The world factbook. https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/ adresinden Ağustos 2017'de indirildi.

Crawford, N.C. (2016). US budgetary costs of wars through 2016: $4.79 trillion and counting summary of costs of the US Wars in Iraq, Syria, Afghanistan and Pakistan and Homeland Security. http://watson.brown.edu/costsofwar/files/cow/imce/papers/2016/Costs%20of%20War%20through%202016%20FINAL%20final%20v2.pdf adresinden 22.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

Fagnani, J., ve Math, A. (2010). Recent reforms in French and German family policies. Similar challenges, different response. *Sociologia, Problemas E Prátıcas, 64*, 11-35.

Fukkink, R., Jilink, L. ve Oostdam, R. (2017). A meta-analysis of the impact of early childhood interventions on the development of children in the Netherlands: an inconvenient truth?, *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI: 10.1080/1350293X.2017.1356579.

Garnier, P., Rayna, S., Brougère, G. ve Rupin, P. (2017). Children of two to three years of age in France: early childhood settings and age divisions, *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(3), 346-358.

Ginsburg, L. H. ve Rosenthal, M G. (2006). The ups and downs of the Swedish welfare state: General trends, benefits and caregiving. *New Politics, 11*(1). http://newpol.org/content/ups-and-downs-swedish-welfare-state-general-trends-benefits-and-caregiving adresinden 18.08.2017 tarihinde indirildi.

Joyce, R. (2012). *Outdoor Learning: Past and Present*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Kagan, S. L. ve Reid, J. L. (2008). Advancing ECE policy: Early childhood education (ECE) and its quest for excellence, coherence, and equity (ECE). Washington, D.C.: The Center on Education Policy. http://policyforchildren.org/wp-content/uploads/2013/07/American-ECE-Policy-Final-2.10.091.pdf adresinden 24.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

Karila, K., Johansson, E. , Puroila, A. M., Lipponen, L. ve Hännikäinen, M. (2017). *Pedagogy in ECEC: Nordic Challenges and Solutions*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.

Kitano, S. (2011). Current issues in assessment in early childhood care and education in Japan. *Early Child Development and Care, 181*(2), 181-187.

Mitchell, L. ve Meagher-Lundberg, P. (2017). Brokering to support participation of disadvantaged families in early childhood education. *British Educational Research Journal*. DOI: 10.1002/berj.3296.

MOE (2013a). Te Whāriki. He Whàriki Màtauranga mò ngà Mokopuna o Aotearoa Early Childhood Curriculum. Wellington: Ministry of Education.

MOE (2013b). ECE Participation Programme Evaluation Delivery of ECE Participation Initiatives: Baseline report. https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0011/127010/ECE-Participation-Programme-Evaluation.pdf adresinden 17.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

Morgan, H. (2011). *Early Childhood Education: History, Theory, and Practice*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.

Naumann, I., McLean, C., Koslowski, A., Tisdall, K., ve Lloyd, E. (2013). Early childhood education and care provision: International review of policy, delivery and funding. http://www.gov.scot/Resource/0041/00416230.pdf adresinden 11.08.2017 tarihinde indirildi.

NIER, (2011). Preschool Education and Care in Japan. https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201109ECEC.pdf adresinden 11.08.2017 tarihinde indirildi.

O'Dowd, M. (2013). EARLY childhood education in Sweden: the market curriculum 2000-2013? *Revista Española de Educación Comparada, 21*, 85-118.

Office of Head Start (2016). Services snapshot: National all programs (2015-2016). file:///C:/Users/user/Dropbox/Cesitli%20ulkelerde%20okul%20oncesi%20egitim/ABD/Office%20of%20Head%20Start_service-snapshot-all-programs-2015-2016.pdf

adresinden 23.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

OECD (2012). Quality Matters in Early Childhood Education and Care: New Zealand 2012. France: OECD Publishing.

OECD, (2014a). Education at a Glance 2014 Country Note: Japan. France: OECD Publishing.

OECD, (2014b). Education at a Glance 2014 Country Note: France. France: OECD Publishing.

OECD, (2014c). Education at a Glance 2014 Country Note: Israel. France: OECD Publishing.

OECD, (2014d). Education at a Glance 2014 Country Note: The Netherlands'. France: OECD Publishing.

OECD, (2014e). Education at a Glance 2014 Country Note: Sweden: France: OECD Publishing.

OECD, (2016a). The provision of good quality childcare and early education services can make the difference in the long term. https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-France-Eng.pdf adresinden 11.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

OECD, (2016b). Education Policy Outlook Israel. France: OECD Publishing.

OECD, (2016c). Reviews of National Policies for Education: Netherlands 2016 Foundations For The Future. France: OECD Publishing.

OECD, (2016d). PF3.1: Public spending on childcare and early education. https://www.oecd.org/els/soc/PF3_1_Public_spending_on_childcare_and_early_education.pdf adresinden 18.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

OECD, (2017). Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en

Pecora, P. J., Whittaker, J. K., Maluccio, A. N., Barth, R. P., Depanfilis, D., ve Plotnick, R. D. (2010). *The child welfare challenge: policy, practice, and research* (3rd ed.). New Brunswick NJ: Aldine Transaction.

Ruhm, C. T. (2011). Policies to assist parents with young children. *The Future of Children*, 21 (2), 37-68.

Te Kōhanga Reo National Trust Board (2017). History. https://www.kohanga.ac.nz/history/ adresinden 16.08.2017 tarihinde indirildi.

Tobin, J., Karasawa, M., ve Hsuev, Y. (2004). Komatsudani then and now: continuity and change in a Japanese preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood, 5*(2), 128-144.

UNESCO ve ARNEC (2016). Innovative Pedagogies Te Puna Reo O Nga Kakano (New Zealand). France: UNESCO.

Wells, R. A. (2012).The Journey: Early Education for All Young Children. In M. F. Shaughnessy, ve K. Kleyn, (Eds.). *Handbook of Early Childhood Education* (pp. 197-207). New York: Nova Science Publishers, Inc.



7. BÖLÜM

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİNİN ÖZELLİKLERİ

Prof. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU



1991 yılında Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümünden mezun olmuştur. Aynı bölümde 1995 yılında yüksek lisans, 2002 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. 1992-2002 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'nda çeşitli kademelerde görev yapmıştır. 2002-2008 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. 2008 yılından itibaren ise Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmakta olup 2013 yılında doçent unvanını, 2019 yılında profesör unvanını almıştır. Üstün yetenekli çocuklar, okul öncesi dönem çocuklarında fen ve matematik eğitimi, öğretmen yeterlikleri konusunda çalışmaları vardır.

Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENÇ ÇOPUR



2011 yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. 2015 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisansını ve aynı alanda 2021 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora eğitimini tamamlamıştır. 2011-2013 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak görev yapmıştır. 2014 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda, 2015-2019 yılları arasında ise Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. 2019-2023 yılları arasında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. 2023 yılından itibaren Erciyes Üniversitesi Ziya Eren Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

GİRİŞ

Çocuklara verilecek eğitim, daha aydınlık bir gelecek için toplumların en önemli güvencesidir. Buna göre her ülke çocuklarını huzur, güven ve barış dolu bir ortam içerisinde gerekli imkânları sunarak eğitmek zorundadır. Bu konuda en büyük sorumluluk ailelerden sonra çocuğun hayatında önemli değişiklikler yaşamasına ortam sağlayarak olumlu bir kimlik kazanmasına destek olması beklenen öğretmenlere aittir.

Yaşamın ilk yedi yılında öğrenilenlerin ve kazanılan davranışların yaşam boyu sürekliliğini koruduğu bilinen bir gerçektir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda bütün toplumlar için öğretmenin hem nitelik hem de nicelik yönünden özenle yetiştirilmesi en öncelikli görev haline gelmektedir (Gürkan, 2005).

Ulu Önder Atatürk'ün farklı zamanlarda öğretmen hakkında söyledikleri öğretmeni tanımlamamızda ve öğretmen yetiştirmede bize daima yol gösterici olmaktadır. Atatürk'ün öğretmene ilişkin söylediklerine aşağıda yer verilmiştir:

> *"Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmenden, eğiticiden mahrum bir millet henüz millet namını almak yeteneğini elde edememiştir. Ona basit bir kütle denir, millet denmez." (Aytaç, 1984).*

> *"Öğretmenler; yeni nesli Cumhuriyetin fedakâr öğretmen ve eğitimcileri sizler yetiştireceksiniz, yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin becerinizin ve fedakârlığınızın derecesiyle orantılı olacaktır. Cumhuriyet, fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli muhafızlar ister. Yeni nesli, bu özellik ve yetenekte yetiştirmek sizin elinizdedir."*

> *"Okullarda öğretim vazifesinin güvenilebilir ellere teslimini, ülke çocuğunun, o görevi kendine hem bir meslek, hem bir ülkü sayacak üstün ve saygı değer öğretmenler tarafından yetiştirilmesini sağlamak için öğretmenlik, diğer serbest ve yüksek meslekler gibi, aşama aşama ilerlemeye ve her halde zenginlik sağlamaya uygun bir meslek haline getirilmelidir. Dünyanın her tarafında öğretmenler, insan toplumunun en özverili ve saygı değer unsurlarıdır." (1923, Ankara) (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Atatürk Araştırma Merkezi).*

Atatürk'ün öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak belirttiklerine paralel olarak Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin yasal tanımı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde şöyle açıklanmıştır: "*Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.*" Buna ek olarak; öğretmenlik mesleğine genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile hazırlık sağlanacağı, belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 1973).

Erden'e (2005) göre öğretmen formal eğitim veren kurumlarda belirli bir program çerçevesinde eğitim etkinlikleri planlayan ve programlar doğrultusunda öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getiren kişidir. Anaokulundan üniversiteye kadar okul kavramının içine giren bir örgütte unvanı ne olursa olsun öğretme süreciyle uğraşan kişiye öğretmen denir. Bu kişi öğretmenlik eğitimi görmüşse öğretmenlik mesleğini de kazanmış demektir (Başaran, 2007).

Glasser (1992), bir insanın hayatını şekillendirmede önemli role sahip olan öğretmenlik mesleğinin toplumda başarılması güç olan işlerden biri olduğunu ve diğer işlere göre soyut içerikte hizmet sunmak gerektiği için bu durumun öğretmenliği daha da güçleştirdiğini belirtmektedir (Akt: Şahin, 2005).

Öğretmen, bir yandan bilgi, beceri ve tutumları ile eğitim sürecine kalite kazandırırken diğer yandan uyguladığı yöntem, teknik ve stratejilerle eğitim programında yer alan davranışların öğrenciler tarafından kazanılmasında kritik rol oynayarak öğrenci niteliklerinin artmasına neden olmaktadır (Robertson 1996, Akt: Gürkan 2005). Öğretmenin üstlendiği rolü gereğince yerine getirebilmesi için bu konuda en büyük sorumluluğa sahip kurum olan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2002 yılında Temel Eğitime Destek Pojesinin beş bileşeninden birini öğretmen eğitimine ayırmıştır. "Öğretmen Eğitimi" bileşenini Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (ÖYEGM) üstlenmiş ve "Öğretmenlik Mesleği ve Genel Yeterlikleri"ne ilişkin geniş kapsamlı bir çalışma başlatılmıştır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin temel görevi;

"Ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, milli eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmektir." şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006a).

Öğretmenlik, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve meslekî formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraşıdır. Öğretmenler bu görevlerini ülkelerindeki Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun bir şekilde yerine getirmek durumundadır.

ÖĞRETMEN NEDEN NİTELİKLİ OLMALIDIR?

Erken çocukluk döneminde çocukların gelişimlerini ulaşabileceği en üst noktaya çıkarmada en önemli görev ailelerden sonra öğretmenlere düşmektedir. Yaygın bir kanı, öğrencilerin gelişiminde, öğrenmelerinde ve akademik başarılarında öğretmenin en önemli faktör olduğudur. Ancak öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerle ilgili 1970'li yıllardan başlamak üzere günümüze kadar pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde 1970 ve 1980'li yıllarda tartışmaların sınıf mevcutları ve öğretmen yeterlikleri gibi faktörler üzerinde yoğunlaştığı, 1990'lara doğru tartışmaların okulda yönetim, örgütlenme, liderlik, öğrenci başına harcama miktarı gibi faktörler üzerine odaklandığı görülmektedir (Darling-Hammond, 2000;

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik meslekî gelişim uygulamaları. *Turkish Studies*, 9(5), 1-46.

Acer, D. (2015). Okul öncesi eğitim ortamlarında fiziksel ortam. İçinde: G. Haktanır (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* 9. Baskı (pp:227-252). Ankara: Anı.

Akyol, K. A ve Aslan, D. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve meslekî benlik saygıları üzerine bir araştırma. 27-30 Haziran 2006 *AB Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu Kıbrıs* Bildiri Kitabı. Cilt:2, s.201-214. İstanbul: Ya-Pa.

Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi.* Ankara: Pegem A.

Aras, S. ve Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğde, Niğde Üniversitesi.http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2527-31_05_2012-11_40_01.pdf adresinden 05.11.2017 tarihinde erişilmiştir.

Arslan, M. M. (2015). Türkiye ve İtalya'da öğretmenlik mesleği: Karşılaştırmalı bir analiz. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3 (3), 761-771.

Asım, A. R. I. (2015). Personality characteristics of teacher candidate students. *Elementary Education Online*, *14*(3), 862-873.

Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi (2006). Atatürk'ün söylev ve demeçleri I-III (Açıklamalı dizin ile). http://atam.gov.tr/wp-content/uploads/S%C3%96YLEV-ORJ%C4%B0NAL.pdf adresinden 19.07.2018 tarihinde erişilmiştir.

Aydın, M. Z., ve Akyol-Gürler, Ş. (2013). *Okulda değerler eğitimi yöntem-etkinlikler- kaynaklar*. Ankara: Nobel.

Aytaç, K. (1984). *Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün Eğitim Politikası Üzerine Konuşmalar*. Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayını No: 4.

Başaran, İ.E. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: Ekinoks.

Batu, S. ve Yükselen A. (2015). Erken çocukluk özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında genel prensipler. İçinde: N. Metin ve A. Yükselen (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Kaynaştırması* (s:11-32) Ankara: Hedef

Bauer, S. (2008). What qualities should preschool teachers have? Jakarta Post, September, http://www.tutortime.co.id/dowload/Teachers+role.pdf sitesinden 29.09.2016 tarihinde erişilmiştir.

Bozak, A., Özdemir, T., ve Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(36), 100-113.

Clement, N. (2009). Perspectives from Research and Practice in Value Education. İçinde: Lovat, T.ve Toomey, R. (Eds.). *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect.* (pp:13-25). Netherlands: Springer.

Colker, L. (2008). Twelve characteristics of effective early childhood teachers. *Young Children*. 63(2), 68-73.

Cortina, K. S. ve Thames, M. H. (2013). Cognitive Activation in The Mathematics Classroom And Professional Competence Of Teachers. İçinde: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Ed.).*Teacher Education in Germany* (pp. 49-62). USA: Springer.

Cömert, M., Demirtaş, H., Özer, N. ve Üstüner, M. (2009). Orta öğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,17, 1–16.

Çağdaş A. ve Seçer, Z. Ş. (2011). *Anne-Baba Eğitimi*. Ankara: Eğiten kitap.

Çağlar, A. (2005). Okul öncesi Dönemde Değerler Eğitimi. İçinde: M. Sevinç (Yayıma hazırlayan). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar,* Cilt 2. (s. 304-310). Ankara: Morpa

Çağlar, A. ve Kurtuluş, E.(2003). Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi. İçinde: M. Sevinç (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (*ss:414-421). İstanbul: Morpa

Çetin, Z. ve Koyuncuoğlu, B.(2013). *Çocuk, sanat ve yaratıcılık*. Ankara: Vize.

Dağlı, H., Dalkılıç Kılıç, M. ve Dağlıoğlu, H.E. (2015). Knowing and Assessing Children in Preschool Education I. İçinde: Koleva, R. Efe, E. Atasoy, Zdravka Blagoeva Kostova (Eds). *Education in the 21st Century: Theory and Practice* (pp:78). Sofia: St. Kliment Ohridski Unıversity Press.

Dağlıoğlu, H. E. (2014). Erken Çocukluk Döneminde Öğretmenin Özellikleri. İçinde: İ.H. Diken (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi* (s:48-79). Ankara: Pegem A.

Darling, H. L (2002). *Researchnand rhetoric on teacher certification: A response to "Teacher Certification Reconsidered*" NY: National Commision on Teaching and America's Future.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achivement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*. 8(1). http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392 adresinden 21.08.2017 tarihinde alınmıştır.

Decer, C.A. ve Decer, J.R. (2007). *Planning and Administrating Early Childhood Programs*. USA: Prentice Hall.

Demirel, Ö. (2015). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı.* 22. Baskı. Ankara: Pegem A.

Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımı.* Ankara: Anı.

Dereobalı, N. ve Ünver, G. (2009). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı derslerinin öğretim elemanları tarafından genel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 161-181.

DFES (Department for education and skills). (2006). Citizenship at key stage 1 and 2 (year 3-6) Unit 07: Children's rights-human rights. http://www.standards.dfes.gov.uk/schmes2/kslcitizenship/cit07g1?vie adresinden 06 Mayıs 2017 tarihinde indirilmiştir.

Doğanay, A., Akbulut Taş M., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan-Türkkan, B., Sarı, M., Karakuş, M., Aybek, B., Sadık, F., ve Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 5(9), 1-2.

Education Week. (2017). More States Asking for NCLB Waivers. http://www.edweek.org/ew/articles/2011/08/10/37policy.h30.html adresinden 20.08.2017 tarihinde alınmıştır.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon.

ERG (2012). *Eğitim izleme raporu 2011*, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu-2011/4.07.2015 tarihinde erişilmiştir.

ERG (2015). *Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar Raporu* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/ogretmen-politikalarında-mevcut-durum-ve-zorluklar/ adresinden 06.05.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Ergin, A. (2012). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı.

Erkan, S. S. Ş. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 7-15.

Essa, E.L. (2007). *Introduction to Early Childhood Education*. (5th ed.) New York: Thomson Delmar Learning.

Feyman, N. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocukların Gelişim Alanları Üzerine Etkisinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Fidan, N.K., Yüksel, A. ve Tabak, N. (2010) Öğretmenlik Uygulaması I dersinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II.* 16-18 Mayıs 2010. Bildiriler Kitabı, s:734-741.

Fox, J.E. ve Schirrmacher, R. (2012). *Art and Creative Development for Young Children.* NY: Wadsworth Cengage Learning.

Friedman, I. A. ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education* 18, 675-686.

Genç, F. ve Senemoğlu, N. (2001). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı: Okul öncesi Eğitim.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Gifford, S. (2005). *Young Children's Difficulties in Learning Mathematics*. London: QCA.

Glass, G.V., Cahen, L.S., Smith, M.L. ve Filby, N.N. (1982). *School Class Size: Research And Policy*. Beverly Hills, CA: SAGE Publication.

Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D. ve Ravina, R. (2013). School Resources And Educational Outcomes in Developing Countries: A Review Of The Literature from 1990 to 2010. İçinde: P. Glewwe (Ed.), *Education Policy in Developing Countries* (pp. 13-64). USA: University of Chicago Press.

Goe, L. ve Sticler, L.M.(2008). *Teacher Quality And Student Achivement: Making The Most Of Recent Research.* Washington, D.C.: National Comprehensive Centre for Teacher Quality.

Gomez, R. E., Kagan, S. L., ve Fox, E. A. (2015). Professional development of the early childhood education teaching workforce in the United States: An overview. *Professional Development in Education,* 41(2), 169-186.

Gömleksiz, M.N. ve Serhatlıoğlu, M. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(7), 201-221.

Gözel, E. ve Erdem, A. R. (2016). Japon öğretmen eğitiminde bir model: Ders İmecesi 1-2. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 6 (11), 521-538.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. ve Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education.* 26, 1094-1103.

Gül, Y. (2015). Öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması: Almanya ve Kırgızistan örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Nisan 2015 http://uteb.gop.edu.tr/Makaleler/1048157382_6%20%20Yavuz%20Ercan.pdf.

Güler, S. D. (1994). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Programlarının Analizi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güngör, E. (1993). *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk.* İstanbul: Ötüken.

Gürkan, T. (2005). Öğretmen Nitelikleri, Görev ve Sorumlulukları. İçinde: A. Oktay ve Ö.P. Unutkan (Ed.) *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (s:61-78). İstanbul: Morpa.

Haktanır, G. (2007). Okul Öncesi Öğretmeninin Niteliği. *Türkiye Özel Okullar Birliği VI. Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumları Bildiri Kitabı,* s: 65-82.

Hunter, K. (2006). *Environmental Psychology in Classroom Design*. University of Cincinnati. UMI Microform 1430367.

Ishii, K. (2017). Active learning and teacher training: Lesson study and professional learning communities. *Scientia in educatione*, *8* (Special Issue), 101-118.

Jang, Y.J. (2013) *Perspectives on mathematics education for young children.* Doctoral dissertation. Graduate College of the University of Illinois, Illinois.

Johansson, E. (2011). *The Best School in The World. In:* M.Kasvio (Ed.) Helsinki: Art Print Oy.

Joshi, D. (2007). *Value Education in Global Perspective.* New Delhi: Lotus Press.

Karaman-Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Anı.

Keçici Erben, S. (2011). Almanya'da öğretmen eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.* (34) 117-132.

Keleş, S. (2016). Okul Öncesi Öğretmeninin Meslekî Ve Kişilik Özellikleri İçinde: F. Alisinanoğlu ve V. Bayraktar (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s:68-88). Ankara: Vize.

Kesgin, E. (2006*). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Denizli İli Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Küçükoğlu, A. ve Kızıltaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online,* 11(3), 660-670.

Maklad, A. S. (2008). In-service teacher training program: A Comparative study between Egypt and Japan. *NUE Journal of International Educational Cooperation*, *3*(2), 107-112.

MEB, (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmî Gazete* sayı:14574.

MEB (1982). *Milli Eğitim Bakanlığı İç Hizmetler Yönetmeliği.* Tebliğler Dergisi, 8 Kasım 1982, s:2125.

MEB (2006a). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2006b). *Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı.* T. Gürkan ve G. Haktanır (Ed.) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2008a). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. *Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2008b). Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* T. Gürkan ve G. Haktanır (Ed.) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2017a). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023.* Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

MEB (2017b). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü *Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies*, 8(12), 859-878.

Ministry of Education (MOE). (2009*). The Finnish Education System and PİSA*. Ministry of Education Publications, Finland, (46). Helsinki: Helsinki University.

Morrison, G.S. (2003). *Fundamentals Of Early Childhood Education* (3rd ed.) New Jersey: Pearson Education Inc. Upper Saddle River.

Mosteller, F. (1995). The Tennsessee study of class size in the early school grades. *The Future of Children*, 5(2), 113-127.

NCSS (National Council for Social Studies) (1998). Social studies for early childhood and elementary school children preparing for the 21st century. http://socialstudies.org/positions/elementary adresinden 06 Mayıs 2017 tarihinde indirilmiştir.

Neslitürk, S. ve Ersoy, A.F. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2):245-257.

New Jersey Department of Education (2014). New Jersey professional standards for teachers (N.J.A.C. 6A: 9C-3. 3): Foundations of Effective Practice. http://www.state.nj.us/education/profdev/profstand/teacherstandardsoverview.pdf adresinden 20.08.2017 tarihinde erişilmiştir.

OECD Education Policy Outlook. (2015). https://www.oecd.org/edu/EPO%202015_Highlights.pdf. Erişim tarihi: 01.04.2017.

Oğuzkan, F. (1983). *Öğretmenliğin Üç Yönü.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

OHCHR (The Office of the High Commissioner for Human Rights). (2003). ABC, Teaching human rights: practical activities for primary and secondary schools. http://www.unhchr.ch/html/menu672/abc_text.pdf adresinden 06 Mayıs 2017 tarihinde indirilmiştir.

Oktay, A. (2000a).*Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul.2. Baskı. İstanbul: Epsilon.

Oktay, A. (2000b). Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme. İçinde: Ş. Yaşar (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri* (s:120-132). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Oktay, A. (2002).*Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul.4. Baskı. İstanbul: Epsilon.

Oktay, A. (2011). Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Ve Okul Öncesi Öğretmen Yeterlikleri. İçinde: C. Öztürk ve İ. Fındıkçı (Ed.) *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları (*s. 937-950*),* Ankara: Pegem A.

Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, *44*(2), 291-308.

Özdemir Beceren, B. (2016). Okul Öncesi Eğitim Ortamları. İçinde: R. Zembat (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s:185-207). Ankara: Vize.

Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Ankara: Seta Analiz.

Reinikainen, P. (2012). Amazing PISA results in Finnish comprehensive schools. İçinde: H. Niemi, A. Toom, and A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of Education. The Principles and Practices Of Teaching And Learning in Finnish Schools* (pp. 3–180). Rotterdam: Sense.

Rockhoff, J.E. (2003). The impact of individual teachers on standart achivement: evidence from panel data. *The American Economic Review*, *94*(2), 247-252.

Rosenblatt, Z. ve Peled, D. (2002). School etichal climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration* 40(4), 349-367.

Sacilotto-Vasylenko, M., ve Fave-Bonnet, M. F. (2011). Teacher education in France. Persistent tensions. İçinde: Milena Valenčič Zuljan & Janez Vogrinc (Ed.), *European Dimensions Of Teacher Education-Similarities And Differences* (pp.177-193). Ljubljana: University of Ljubljana.

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171.

Sanders, W.L. ve Rivers, J.C. (1996). *Cumulative And Residual Effects Of Teachers On Future Student Academic Achievement.* Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Sapsağlam, Ö. (2016). Değerler eğitimi ve önemi İçinde: E. Ömeroğlu (Ed.) *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi*. (s:23-33). Ankara: Pegem A.

Shi, X. ve Englert, P. A. (2008). Reform of teacher education in China. *Journal of Education for Teaching*, *34*(4), 347-359.

Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.

Sönmez, V. (2015). *Eğitim Felsefesi*. 13.Baskı. Ankara: Pegem A.

Stronge, J. H. (2007). *Qualities of Effective Teacher.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Şahin, Ç., Yılmaz Kartal, O. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 101-118.

Şahin, E.(2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri için Uygulama Kılavuzu.* Ankara: Anı Yay.

Şişman, M.(2016). *Eğitim Bilimlerine Giriş. 16. Baskı* Ankara: Pegem.

Tatto, M. T. ve Pippin, J. (2017). The Quest for Quality and the Rise of Accountability Systems in Teacher Education 1. İçinde: D. Jean Clandinin and Jukka Husu (Ed.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 333-419). London: SAGE Publications.

Teacher Education Ministerial Advisory Group, (2014). Action Now: Classroom Ready Teachers.https://www.studentsfirst.gov.au/teacher-education-ministerial-advisory-group adresinden 20.08.2017 tarihinde erişilmiştir.

TEDMEM (2016). *2016 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Tepe, D. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği'ni Geliştirme*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur. 12 Ocak 2015 tarihinde http://tarama.mehmetakif.edu.tr/ekitap/TEZ0091.pdf sayfasından erişilmiştir.

The Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited (2011). *Australian professional standards for teachers.* Carlton South: MCEECDYA Secretariat.

Uyanık Balat, G. (2005). Değerler Eğitimi Ve Değerler Eğitimi Programları. İçinde: A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Yayıma hazırlayan). *Okul öncesi Eğitimde Güncel Konular* (s.197-209). İstanbul: Morpa.

Westbury, I., Hansen, S. E., Kansanen, P., ve Bjorkvist, O. (2005). Teacher education for research based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 49 (5), 475-485.

Whynacht, L. A. (2004). *Preschool Teachers' Sense Of Teaching Efficacy: Scale Development And Correlate.* Dissertations and Master's Theses from the University of Rhode Island,

http://digitalcommons.uri.edu/dissertations/AAI3147806 sayfasından 25 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 1-17.

Yılmaz, E., Tomris, G. ve Kurt, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları: Balıkesir ili örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 1-26.

YÖK (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_li sans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c adresinden 17 Ocak 2017'de indirilmiştir.

YÖK (2007). *Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007): Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi*. Hazırlayanlar: Kavak Y; Aydın A; Altun A. S. Ankara: YÖK Yayını No: 5.

YÖK (2011). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi. Temel Alan Yeterlikleri: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alanı* http://www.yok.gov.tr/documents/10348274/11114827/14.pdf/8f975b8a-d0c9-4414-a67b-5ec7e4c75705 adresinden 17. 08. 2015 tarihinde erişilmiştir.

YÖK (2012). http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/%C3%96%C4%9Fretmen+ Yeti%C5%9Ftirme+%C3%87al%C4%B1%C5%9Fma+Grubu/4054fef9-ffc8-41a7-a909-c8c5188de66.

YÖK (2014). YÖK'ün 28/08/2014 tarih ve 87657 numaralı Gazi Üniversitesine göndermiş olduğu yazı.

YÖK (2018a). Öğretmenlik Lisans Programlarına Yeni Düzenleme 17 Mayıs 2018 http://yok.gov.tr/web/guest/ogretmenlik_lisans_yeni_duzenleme adresinden haziran 2018 tarihinde indirilmiştir.

YÖK (2018b). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı http://yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden haziran 2018 tarihinde indirilmiştir.

YÖK (2018c). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı http://yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden haziran 2018 tarihinde indirilmiştir.

YÖK (2020). YÖK'ten Üniversitelere Yetki Devrihttps://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx

Yücel-Toy, B. (2015). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tematik analizi ve öğretmen eğitimi politikalarının yansımaları. *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 23-60.

Zhang,Y.(2015) *Pedagogical content knowledge in early mathematics: what teachers know and how it associates with teaching and learning.* Doctoral Dissertation. Loyola University, Chicago.



8. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ KURUMLARINDA FİZİKSEL VE EĞİTSEL ORTAM

Doç. Dr. H. Gözde ERTÜRK KARA



Lisans öğrenimini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda (2004-2008); bütünleşik doktora öğrenimini ise Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim dalında (2013) tamamlamıştır. Doktora eğitimi sırasında Amerika Birleşik Devletleri Virginia Üniversitesinde ve The Center for Advanced Study of Teaching and Learning Araştırma Laboratuvarı'nda (2013) Dr. Robert Pianta danışmanlığında öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliği üzerine çalışmalarını sürdürmüştür. 2014 yılında Aksaray Üniversitesi (ASÜ) Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak göreve başlamıştır. 2015-2019 yılları arasında Aksaray Üniversitesi Çocuk Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğünü yürütmüştür. Başlıca çalışma alanları; okul öncesi eğitimin niteliği, öğretmen çocuk etkileşimi, okul öncesi dönemde öz düzenleme ile okula hazır olmadır. Halen Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

GİRİŞ

Ülkemizde erken çocukluk döneminde sunulan eğitim hizmeti genel olarak incelendiğinde; 0-3 yaş aralığındaki çocukların büyük bölümünün gelişim ve eğitimlerinin ev ortamında desteklendiği, çalışan annelerin bir kısmının çocuklarının kreş ve gündüz bakımevlerinde bakım hizmeti aldığı, yaygın olarak ise çocukların 3 yaşından itibaren bir eğitim kurumuna gitmeye başladıkları görülmektedir. 3-6 yaş aralığındaki çocuklar için okul öncesi eğitim kurumlarında, 6-8 yaş aralığındaki çocuklar için ise ilkokullarda eğitim hizmeti verilmektedir. 30 Mart 2012'de kabul edilmiş olan "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile 5 yaşını tamamlayıp 6 yaşından gün alan çocukların ilkokula başlamasına karar verilmiştir (detaylı bilgi için bkz: 5. Bölüm). Çocuğun erken çocukluk dönemi içindeyken yani 5-6 yaşındayken tanıştığı bu yeni öğrenme ortamı, bir önceki öğrenme ortamından fiziksel ve eğitsel açıdan oldukça farklılık göstermektedir. Çocuk, boyuna uygun mobilyalar ile düzenlenmiş öğrenme merkezlerinden ve hareket özgürlüğü olan ortamlardan sıra düzeninde oturarak öğretmenini daha uzun süre dinlemesi gereken sınıflara geçmektedir.

Kitabın bu bölümünde, erken çocukluk döneminin sadece 3-6 yaş aralığına odaklanılarak okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel ortam özellikleri açıklanmıştır.

Geçmişten günümüze pek çok araştırmacı çocuk ve çevre arasındaki ilişki üzerine çalışmış ve bu ilişkiyi farklı bakış açıları ile betimleyen çeşitli kuramlar geliştirmiştir. Örneğin; Bowlby (2008) bağlanma kuramında, çocukların bulunduğu çevredeki kişiler ile kurdukları ilişkilerin onların sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Vygotsky (1978b), sosyokültürel kuramında çocuğun kültürel çevresi ve çocuk arasındaki etkileşimin önemini vurgulayarak, bu etkileşim sürecinde yetişkinin rolüne ilişkin çıkarımlarda bulunmaktadır. Sosyokültürel kuram, çocuğun henüz kendi başına yapamadığı ancak destek ve yönlendirme ile öğrenebileceği temel beceriler üzerinde çalışırken, yetişkinin rehber rolünde olması gerektiğinin altını çizmektedir. Bronfenbrenner (1977; 1979; 1986; 1989) ise çocuk ve çevre arasındaki ilişkiyi, ortaya koyduğu ekolojik sistem kuramı ile açıklamaktadır. Bu kuram, çocuğun kendi biyolojisinin gelişimine katkıda bulunan birincil çevre olduğunu vurgulamak için yakın zamanda "biyoekolojik sistemler kuramı" olarak yeniden adlandırılmıştır. Bronfenbrenner'e göre; çocuk izole bir ortamda değil ancak aile ve toplumu içeren ilişkiler sistemi içinde gelişebilir. Gelişimi, çevresindeki bu sistemler ve onlar arasındaki ilişkiler ile şekillenir ve bu süreçte, çocuğun çevresini etkilediği ve çevresinden etkilendiği karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Çocuk çevre arasındaki ilişkiyi betimleyen bu kuramların ortak özelliği, nitelikli bir çevrenin çocuğun gelişimi ve öğrenmesi üzerinde oldukça olumlu etkisi olduğunu vurgulamalarıdır.

Çocuğun etkileşim kurduğu ilk çevresi ev ortamıdır. Çocuğa sevgi ve güven duygusunun kazandırıldığı, zihinsel uyaranlar ile desteklendiği, ihtiyaçlarının karşılandığı, güvenliği için tedbirlerin alındığı, uyarıcı çeşitliliği bulunan ev ortamında, çocuğun çok

yönlü gelişiminin temelleri atılmaktadır (Aydoğan, 2009). Okul öncesi döneme gelindiğinde, çocukların büyük bir bölümünün okula başlamasıyla birlikte ev ortamına sınıf ortamı eklenmekte böylece etkileşim kurulan çevre giderek genişlemektedir. Çocuklar zamanlarının çoğunu sınıf ortamında geçirmekte, toplum içinde başarı elde edebilmek için gerekli ve uygun olduğu düşünülen çeşitli becerileri öğrenmekte, geleceğe dair hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşabilmek için bilgi toplamakta, yaşadıkları toplumu ve dünyayı kavramakta ve bir yere/gruba ait olma duygusunu geliştirmektedir (Hannah, 2013). Sınıf ortamının çocuğun yaşamında bu denli önemli işlevlerinin olduğu göz önünde bulundurulduğunda, en yüksek etkiyi sunabilecek sınıf ortamının betimlenmesi önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim sınıflarının fiziksel ve eğitsel özelliklerine ilişkin olarak farklı ülkelerde çalışmalar yürüten resmî ya da sivil toplum kuruluşları tarafından bir takım kalite standartları önerilmiştir.

Örneğin; NAEYC (2015) geliştirdiği kalite standartlarında sınıf ortamını *zenginleştirilmiş öğrenme ortamları* olarak ifade etmekte ve bu ortamın organize edilmesinde öğretmenlerin ve okul çalışanlarının sorumluluklarını şu şekilde sıralamaktadır: Tüm okul çalışanları takım çalışması yaparak sınıftaki günlük etkinlikleri desteklemelidir; öğretmenler sınıf ortamını çocukların sağlık ve güvenliğini koruyacak şekilde düzenlemelidir; çocukların gün içinde ihtiyaç duydukları beslenme, dinlenme ve fiziksel harekete olanak tanımalıdır; çocukların tüm gelişimsel alanlarda keşfetme, deneme, araştırma ve kavramsal öğrenmelerini teşvik eden materyal seçmeli ve uygun bir alan düzenlemelidir; çevrenin düzenlenmesi, çocukların ihtiyaç ve becerilerine uygun bir günlük akış, etkili geçiş yöntemleri, bütünleştirilmiş etkinlikler gibi yollarla çocukların davranış problemlerini önlemelidir; sınıfın düzenlenmesinde öğretmen ve çocuklar birlikte çalışmalıdır, bu, çocukların materyalleri nerede bulacaklarını ve nereye geri koyacaklarını bilmeleri açısından oldukça önemlidir.

ACECQA'nın (2012) fiziksel ve eğitsel ortama ilişkin olarak ortaya koyduğu standartlar ise şunlardır: eğitim hizmetleri sürdürülebilir olmalıdır, okul çevreye değer vermede aktif rol oynamalı ve sürdürülebilir geleceğe katkı sunmalıdır, çocuklar çevreye saygı duymalı ve korumada sorumluluk almaları için desteklenmelidir, sınıf ortamında amaca uygun mobilyalar ve materyallere yer verilmelidir, kaynaklar, materyaller ve eşyalar yeterli sayıda, çok amaçlı kullanıma uygun olmalı ve etkili kullanım için doğru organize edilmelidir, temiz, güvenli ve iyi korunmuş olmalıdır, iç ve dış öğrenme ortamları her çocuğun aktif şekilde yer alabileceği, etkileşim kurabileceği, doğal malzemelerle nitelikli deneyimler yaşayabileceği, uyarlamaya elverişli bir şekilde tasarlanmalıdır, öğrenme ortamı bağımsız keşfi ve oyun yoluyla öğrenmeyi teşvik etmelidir.

Ülkemizde ise, MEB, AÇEV ve UNICEF işbirliğiyle gerçekleştirilen bir projede, okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik kalite standartları geliştirilmiştir. Bu standartlarda, "Öğrenme Ortamı" (fiziksel ve sosyal duygusal ortam), "Eğitim Programı", "Aile Katılımı", "Çalışanların Niceliği, Niteliği ve Meslekî Gelişimi", "Sağlık, Beslenme ve Güvenlik" ve "Yönetim ve Liderlik" gibi alanlara ilişkin yukarıda bahsedilen uluslararası standartlarla da uyumlu olan ölçütler belirlenmiştir. 2013 yılında tamamlanan bu çalışma

KAYNAKÇA

ACECQA (2012). *The national quality framework*. http://files.acecqa.gov.au/files/National-Quality-Framework Resources-Kit/NQF01-Guide-to-the-NQF.pdf adresinden 15 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir.

AÇEV/ERG (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. www.erisimreformugirisimi.org adresinden 10 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.

Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat ili örneği*) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aksoy, Y. (2011). Çocuk oyun alanları üzerine bir araştırma. İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon illeri örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*. *3*(11), 82-106.

Ayan, S. ve Ulaş, M. (2015). The examinatıon of playground equipments which are used in Turkey according to the models in developed countries. *Route Educational and Social Science Journal. 2*(3), 130-145.

Aydoğan, Y. (2009). Ev ortamının çocuğun gelişimine göre düzenlenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, *3*(10), 27-34.

Bal, A. (2005). *Zonguldak kenti yeşil alan sistemindeki çocuk oyun alanlarının durumunun peyzaj mimarlığı ilkeleri açısından irdelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Mimarlık Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Bartın.

Barbour, C. A. (1999). The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence, *Early Childhood Research Quarterly*, *14* (1), 75-98.

Biedinger, N. (2011). The influence of education and home environment on the cognitive outcomes of preschool children in Germany. *Child Development Research*, doi:10.1155/2011/916303.

Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2017.) Gelişimsel ilerlemeler ve hâkim etkinlik: 3-4 yaş ve ana sınıfı (F. Şahin, Çev.). İçinde G. Haktanır, (Çeviri Ed.), *Zihnin araçları: erken çocukluk eğitiminde vygotsky yaklaşımı* (s. 204-230). 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık. (Tools of The Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. Second Edition. 2007, New Jersey: Pearson).

Bowlby, J. (2008). *Attachment*. New York, NY: Basic Books

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental psychology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-532.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, *22*(6), 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*: *Vol. 6 six theories of child development: revised formulations and current ıssues* (pp. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.

Budunç, B. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla çalışma ortamlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Tez Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Canbeldek, M. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(3), 792-809.

Chang, M. (2004). *Classroom management in photographs*. Broadway, NY: Scholastic Press.

Copple, C., ve Bredekamp, S. (2006). *Basics of developmentally appropriate practice: An introduction for teachers of children 3 to 6.* Washington, DC: NAEYC.

De Jesus, R. (1987). *Design guidelines for montessori schools. Center for architecture and urban planning research books*. Wisconsin: Milwaukee.

Duruhan, K. (2004). *Türkiye' de okulda geleneksel anlayış ve yöntemlerle insan yetiştirmenin olumsuz etkileri.* 10 Ağustos 2017 tarihinde https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/125.pdf adresinden erişildi.

Education-equality.org (2013). *Türkiye' de erken çocukluk eğitimi.* 10.07.2017 tarihinde http://education-equity.org/wp-content/uploads/2013/12/10.1-Turkey-Funda_KOCABIYIK-TK.pdf adresinden erişildi.

Ekoyapidergisi.org (2010). *Eğitim yapıları Waldorf okulları*. 10 Ağustos 2017 tarihinde http://www.ekoyapidergisi.org/106-egitim-yapilari-waldorf-okullari.html adresinden erişildi.

Erten Bilgiç, D. ve Surur, A. S. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim sistemlerinin mekân biçimlenişine etkisi ve Reggio Emilia eğitim sisteminin mekân tasarımı üzerine denemeler. *Megaron*, *11*(1), 162-176.

Ertürk Kara H. G. ve Gürgen F. (2016). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yıldaki sorunlarının belirlenmesi. 14th International Jtefs/Bbcc Conference Sustainable Development, Culture, Education bildiri kitabı içinde (yayın no:3038931, sayfa no: 69), İstanbul.

Ertürk Kara, H. G., Ayrancı, M. ve Kılıç Çoksoyluer, Ş. (2016). Anasınıflarındaki serbest oyun zamanında "oyun planlama" modelinin kullanılmasına ilişkin bir eylem araştırması. *The Journal of International Social Research, 9*(43), 1423-1431.

Ertürk, H. G., Gönen, M. ve Pianta, R. (2013). The examination of the relationship between the quality of teacher-child interaction and children's self-regulation skills*. Hacettepe University Journal of Education, 32* (4), 880-895.

Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Fiese, B. H. (2001). Family matters: A systems view of family effects on children's cognitive health. In R. J. Sternberg and E. L. Grigorenko (Eds.), *Environmental effects on cognitive abilities* (pp.39–57). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ford, G., Moriarty, A., Riches, D. ve Walker, S. (2011). *Playground equipment: Classification and burn analysis.* Worcester Polytechnic Institute Project Report.

Göl Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, *179*(4), 437-451.

Güler, T. (2007). Erken çocukluk döneminde "oyun planlama" modeli, *Eğitim ve Bilim*, *32*(143), 117-128.

Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. Pianta, M. Cox, and K. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–84): Baltimore: Brookes.

Hannah, R. (2013). *The effect of classroom environment on student learning.* (Honors Theses). Western Michigan University, Lee Honors College, Paper 2375, USA.

Hayward, D., Rothenberg, M. ve Beasley, R. (1974). Children's play and urban playground environments: a comparison of traditional, contemporary, and adventure playground types, *Environment and Behavior*, *6*(2), 131-168.

Henniger, M. L. (2005). *Teaching young children: An introduction* (Third edition). New Jersey: Prentice Hall.

Heroman, C. ve Copple, C. (2006). Teaching in the kindergarten year. In: D. F. Gullo (Ed.), K today: Teaching and learning in the kindergarten year (pp. 61-80). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Hilberg, R. S., Chang, J. M. ve Epaloose, G. (2003). *Designing effective activity centers for diverse learners*. Santa Cruz: The Center for Research on Education, Diversity & Excellence, University of California.

Kalkan, E. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kalkan, E. (2016). *Kültürel-tarihsel kurama dayanan eğitim uygulamalarının öğretmen çocuk etkileşimine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Lawrence, T. C., Moone Childs, S., Fiore, S., Onibokun, Y., Synodi, M., Flinter, P., Coleman, G. A. ve Rowell, G. S. (2007). Decisions about practice: Environment, scheduling, materials and climate. In: D. G. Goranson, Jr. (Ed.), *A guide to early childhood program development*. (pp.33-44), Connecticut State Board of Education.

Mashburn, A. ve Pianta, R. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. In: A. Reynolds, A. Rolnick, M. Englund, & J. Temple (Eds.), *Childhood programs and practices in the first decade of life: a human capital ıntegration* (pp. 243 - 265): New York, NY: Cambridge University Press.

MEB (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Metin, P. (2003). *The effects of traditional playground equipment design in children's developmental needs* (Unpublished Master Thesis). The Middle East Technical University, Ankara.

MEB Eğitim Yapıları Asgarî Tasarım Standartları Kılavuzu (2015). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

NAEYC (2015). *Early childhood program standards and accreditation criteria & guidance for assessment*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

Oppermann, E., Lehrl, S., ve Burghardt, L. (2023). Associations between preschool quality and children's social-emotional development until 2nd grade of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 63*,133-144.

Özgan, H. (2009). An evaluation related with preschool education in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, *7*(3),312-319.

Parker, C. (2008). The outdoor learning environment. In: D. Whitebread & P. Coltman (Eds.), *Teaching and learning in the early years*. Third edition (pp. 133-114). New York: Routledge.

Pattillo, J. ve Vaughan, E. (1992). *Learning centers for child-centered classrooms.* NEA Early Childhood Education Series. National Education Association of the United States.

Pulay, A. (2010). *Awareness of daylighting on student learning in an educational facility* (Master's Thesis). University of Nebraska-Lincoln.

Pinterest.com (2017). 10 Haziran 2017 tarihinde https://www.pinterest.com/pin/544513411182976700/ adresinden erişildi.

Sirel, B. ve Duymuş, H. (2016). Okul öncesi eğitimi yapılarında yapısal peyzaj tasarım projesi. İçinde: H. Duymuş, (Ed.), *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapısal ve dış mekân tasarımı* (s.47-90). Adana: Karahan Kitabevi.

Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Stuber, G. (2007). Centering your classroom setting the stage for engaged learners. *Young Children*, *62*(4), 58-59.

Susa, A. M. ve Benedict, J. O. (1994). The effects of playground design on pretend play and divergent thinking. *Environment and Behavior*, *26*(4), 560-579.

Sylva, K., Sammons, P., Chan, L., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. ve Beggart, T. (2013). The effects of early experiences at home and preschool on gains in English and mathematics in primary school: a multilevel study in England. *Z Erziehungswiss*, 16, 277–301.

Şengül, T. (2005). Geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışında ilgi ve disiplin. *Milli Eğitim*, *166*(33), 44-47.

Tandoğan, O. (2014). Çocuk için daha yaşanılır bir kentsel mekân: dünyada gerçekleştirilen uygulamalar. *Megaron*, *9*(1), 19-33.

Teaching2and3yearsold. (2017). 10 Haziran 2017 tarihinde http://www.teaching2and3yearsold.com/ adresinden erişildi.

TED (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed.) Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Tekmen, B. (2005). *A study on the structural and process quality of early childhood education and care centers in Ankara* (Unpublished Master Thesis). Middle East Technical University, Ankara.

Turgut, H. ve Yılmaz, S. 2010. Ekolojik temelli çocuk oyun alanlarının oluşturulması. III. Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongresi, Cilt IV içinde (s. 1618-1630), Artvin.

UNICEF (2006). *Child friendly schools manuel*. https://www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf adresinden 25 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir.

Vaske, J. J. ve Kobrin, K. C. (2001). Place attachment and environmentally responsible behavior. *The Journal of Environmental Education,* 32, 16-21.

Veltri, S., Banning, J., ve Davies, T., (2006). The community college classroom environment: Student perceptions. *College Student Journal 40*(3), 517-527.

Vygotsky, L. (1978a). Interaction between learning and development. In: *Mind to society* (p 79-91). Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978b). The development of higher psychological processes. In: *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yacan, Ş. (2014). *Impacts of daylıghtıng on preschool students' socıal and cognıtıve skılls* (Unpublished Master Thesis). University of Nebraska, USA.

Yeğen, K. (2017, Mayıs 15). Kişisel Görüşme. Bağımsız Anaokulu Yöneticileri Görüşleri. Okul binaları nasıl olmalı?



9. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE OKUL AİLE İŞBİRLİĞİ

Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT



Lisans öğrenimini 2003 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini 2006 yılında aynı üniversitenin Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında yapmıştır. Doktora eğitimini ise Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi anabilim dalında tamamlamıştır. 2003-2008 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda okul öncesi öğretmeni olarak, 2008-2012 yılları arasında ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî bağımsız anaokullarında okul müdürü olarak çalışmıştır. 2012 yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesinde öğretim üyesi olarak göreve başlamış ve kısa bir süre burada görev yaptıktan sonra ayrılmıştır. 2012 yılından bu yana Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Okul Öncesi Eğitimi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Aile Eğitimi ile ilgili konularda yayınlanmış çalışmaları bulunmaktadır.

GİRİŞ

Türk Dil Kurumu (2011) Sözlüğüne göre aile, evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu, toplum içindeki en küçük birliktir. Aile, toplumsal yapıda insan ilişkilerini düzenleyen, daha sağlıklı bir toplum düzeni için gerekli olan, diğer toplumsal kurumlarla etkileşimde bulunan ve temel niteliklerini içinde bulunduğu toplumun sosyo-kültürel ve ekonomik yapısından alan sosyal bir kurumdur (Baygal, 2012). Çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal, ruhsal ve fiziksel yönden sağlıklı, başkasına muhtaç olmayan, kendine ve yaşadığı dünyaya faydalı bir birey olarak yetişmesinde ailenin rolü önemlidir. Çünkü aile fizyolojik olduğu kadar, ekonomik ve sosyal yönleriyle de çocuğa şekil vermekte ve çocuğun kişisel sosyal uyumunda aktif rol oynamaktadır (Gürsoy ve Özaslan, 2014).

Aile ortamı, çocuğun zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği temel etkileşim alanıdır ve her çocuk, daha sonraki yaşantısında yetiştiği aile ortamının izlerini taşır (Güler, 2012). Dengeli, duygusal ve toplumsal etkileşimin güçlü olduğu aile ortamında, yeterli sevgi, güven ve anlayış içinde büyüyen çocuklar gelişimleri için gerekli deneyimleri elde ederek sağlam bir kişilik yapısı geliştirirler. Croll'e (2004) göre özellikle aile içi destek ve etkileşim, çocukların eğitime katılma oranlarını arttırmaktadır. Ev ödevlerini kontrol etme gibi doğrudan yapılan ebeveyn danışmanlıkları, istendik eğitimsel çıktılarla ilişkilendirilmektedir. Fakat daha yaygın sosyal bağlantılarda aile katılımı ve çeşitli aile çocuk iletişimi sağlanan durumlarla da ilişkilendirilmektedir (Croll, 2004). Eğitimcilere göre başarılı okullar aile katılımını teşvik ederler ve ailelerle sınıflara gönüllü katılım göstermeleri ve çocukların okuldaki çalışmalarını değerlendirmeleri için iletişim kurmaya yardım eden uygulamalar kullanırlar. Bu çabalar da çocuğun akademik başarısını yükseltir (Loomans, 2014).

Bireyler anne babalarından genler yoluyla aldıkları kalıtımsal özelliklerini, yaşamları boyunca çeşitli ortamlarda etkileşimde bulunarak geliştirirler. Bronfenbrenner tarafından ortaya atılan Ekolojik Sistem Kuramı, çocuğun gelişiminde çocuk ve çevresi arasındaki ilişkiye, sürece, çocuğun bireysel özelliklerine ve en yakınındaki kişilerle olan etkileşiminin niteliğine odaklanmış ve bireyin gelişimini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olmak üzere beş farklı sistem olduğunu ileri sürmüştür. Aile, okul ve arkadaş gruplarını içine alan mikrosistem, çocuğun veya ergenin günlük hayatta karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu kişileri ve bu kişilerle olan ilişkilerini içerir. Mezosistem, mikrosistemler arasındaki etkileşimleri içerir, aile ve akranlar, aile ve okul yönetimi, aile ve öğretmenler arasındaki etkileşim en temel mezosistem yapılarıdır. Ekzosistem, bireyin doğrudan içinde bulunmadığı fakat onun gelişimini dolaylı olarak etkileyen etkileşimlerdir. Bir toplumdaki kültürel değerleri, inanç sistemlerini ve yasaları, kişilerin tutumlarını, yaşam tarzlarını, sosyal ve ekonomik durumlarını kapsayan makrosistemin yapıtaşları bireyin gelişiminde doğrudan bir etkide bulunmamakla birlikte onun içinde yaşadığı toplumsal ve ekonomik çevreyi belirlemekte ve birey bundan dolaylı olarak etkilenmektedir. Bütün sistemleri kapsayan en son sistem ise çocuğun içinde yaşadığı çevrede zaman içinde olan değişimlerin çocuğun gelişimini hangi ölçüde etkilediğini

ifade eden kronosistemdir (Doğan, 2010). Bu sistemler çocuğun gelişimine yön vermektedir.

Bu nedenle eğitimciler çocuğun gelişimi üzerinde oldukça etkili olan sistemler, faktörler ve aile dinamikleri konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Çocuğun gelişimi, iyiliği, daha iyi öğrenmesi ve daha sağlıklı büyümesi için onun ev ortamını anlamamız gerekir (Ward, 2009). Toplumun temelini oluşturan ailenin ebeveynlikle ilgili sorumluluklarını yerine getirirken çağın değişen şartlarına uyum sağlayabilmesi için yapısının korunması, psikolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel bütünlüğünün sağlanması ve güçlendirilmesi gerekmektedir. Bunların gerçekleştirilebilmesi için de ailelere etkin öğrenme ortamlarında uygun eğitim fırsatlarının sağlanması gerekir (Ünal, 2014).

Rood'a göre (2006), ailelerle işbirliği içinde çalışmaya temel oluşturan inanışlar şunlardır: Ebeveynler,

- Çocukları üzerinde uzmandırlar.
- Çocuklarının etkili ve önemli öğretmenleridir.
- Uygulayıcıları tamamlamak için beceri kazandırılır.
- Çeşitlidir, ancak eşit uzmanlığa ve güce sahip değildir.
- Uygulayıcılara önemli bilgi ve gözlemler sunabilirler.
- Çocuklarının mutluluğuna ve yaşamlarına kalıtsal olarak katılırlar.
- Karar verme merkezi olduğundan çocuğa katkı sağlayabilirler.
- Uygulayıcılarla sorumluluk paylaşırlar ve çocuktan sorumludurlar.

Okul aile işbirliği, işbirliğinin bir parçası olan çocuğu, aileyi ve öğretmeni olumlu yönde etkilemektedir. Aileleri okulla işbirliğine giren çocukların başarısı, girmeyenlere göre daha yüksek olmaktadır. İşbirliğine giren annelerin hem çocuklarına karşı olumlu tutumları hem de kendilerine olan güvenleri artmaktadır (Alisinanoğlu vd., 2014). Okul aile işbirliği aracılığıyla aileler çocuklarının eğitimi için uygulanan program hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaktadırlar. Aileler hem evde hem de okulda çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilinçlenmektedirler (Dinç, 2011). Aile-öğretmen iletişimi, anne babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konusundaki bilgilerinin güçlendirilmesine, çocukların duygusal sağlıklarının korunmasına ve çocuklar için daha fazla destek içeren programların yapılandırılmasına yardımcı olur (Arabacı, 2014).

Çocuğun gelişiminde kültürün belirleyici etkisine değinen, yapılandırmacılığın temsilcilerinden olan Vygotsky, Kültürel Tarihsel Gelişim Kuramı ile bireyin zihinsel gelişimi ve öğrenmesinde kültürel ve tarihsel etkenlerin önemine dikkat çekmiş, dil becerileri ve buna bağlı olarak düşünme geliştikçe çocuğun, dışsal uyaranların yerine zihninde oluşturduğu araçlarla düşünmeye ve hatırlamaya başladığını ifade etmiştir. Vygotsky'nin "zihnin araçları" olarak adlandırdığı bu yapılar, çocuğun dikkat, hatırlama ve düşünmesi üzerinde etkilidir. Gelişimin ilk aşamalarında zihinsel araçlar, dıştan

KAYNAKÇA

Alisinanoğlu, F., Bay, D.N ve Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 15 (1), 1-13.

Aktaş-Arnas, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. İçinde: Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı (53-72). Yaşare Aktaş Arnas (Ed.), 2. Baskı, Ankara: Vize Basın Yayın.

Arabacı, N. (2014). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. İçinde: Aile Eğitimi (305-327). Ayşe Belgin Aksoy (Ed.), Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Aydoğan, Y. (2010).Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. İçinde: Anne Baba Eğitimi (103-140).Tülin Güler (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Baştürk, Ş. (2012). Rasyonel tercih sosyolojisi bağlamında James S. Coleman'ın sosyal sermaye kavramı: eğitime katılma yönünden tartışmalar, Sosyoloji Konferansları, 45 (2012-1), 75-123.

Baygal, A. (2012). Şiddetin aile içi görünümleri. İçinde: Değişen Toplumda Değişen Aile Sosyolojik Tartışmalar (177-199). Nurşen Adak (Ed.), Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bekman, S. ve Atmaca-Koçak, A. (2011). Beş ülkeden anneler anlatıyor I: anne çocuk eğitim programı kimler için ve neden etkili? Eğitim ve Bilim 36(160), 171-183.

Bohling, V., Saarela, C. ve Miller, D. (2015). Teacher perceptions of a sustained nature focus in a minnesota early education program: a single case study. Dimensions Educational Research Foundation, s. 11, https://dimensionsfoundation.org/wp-content/uploads/2016/07/forest_lake_paper_final.pdf Erişim: 30.03.2017.

Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı. Çevirenler: Güler, T., Şahin, F., Yılmaz, A., Kalkan, E., (Yay. Haz. G. Haktanır). Ankara: Anı Yayıncılık.

Brotman, L. M., Calzada, E., Huang, K.-Y., Kingston, S., Dawson-McClure, S., Kamboukos, D., ve Petkova, E. (2011). Promoting effective parenting practices and preventing child behavior problems in school among ethnically diverse families from underserved, urban communities. Child Development 82(1), 258-276.

Croll, P. (2004). Families, social capital and educational outcomes, British Journal of Educational Studies 52 (4), 390 – 416.

Çağdaş, A. ve Şahin-Seçer, Z. (2011). Anne-Baba Eğitimi. Ankara: Eğiten Kitap.

Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 1 (20), 1-17.

Dere-Çiftçi, H. ve Aksoy, A.B. (2014). Aile eğitim modelleri. İçinde: Aile Eğitimi ve Katılımı (398-399). Ayşe Belgin Aksoy (Ed.). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Dinç, B. (2011). Okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmaları. İçinde: Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri (182- 189). Fatma Alisinanoğlu (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi, Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi 17 (3), 149-162.

Güler, T. (2015). Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği. İçinde: Okul Öncesi Eğitime Giriş (283-308). Gelengül Haktanır (Ed.). 9. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürsoy, F. ve Özaslan, H. (2014). Aile ve çocuk. İçinde: Etkili İletişim (122-137) Abide Güngör-Aytar (Ed.). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Haktanır, G. ve Akgün, E. (2015). Aile görüşmeleri. İçinde: Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları. (263-289). Fulya Temel (Ed.). 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Holt, M. L. (2006). Influence of head start on parent education: a pilot study. Thesis of Master, Morgan State University, USA.

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental Involvement programs for urban students. Urban Education, 47(4), 706-742. doi: 10.1177/0042085912445643

Johnson, U.Y., Martinez-Cantu, V., Jacobson, A.L. ve Weir, C. (2012). The home instruction for parents of preschool youngsters program's relationship with mother and school outcomes. Early Education and Development, 23 (5), 713-727. DOI: 10.1080/10409289.2011.596002.

Kılıç, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi 10(1), 99-111.

Kılınç, F. E. (2011). Anne Eğitim Programı ile Anne Çocuk Etkileşim Programının 24-36 Aylık Çocukların Bilişsel Becerilerine ve Annelerin Çocuk Yetiştirme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya.

Kohl, G. O., Lengua, L. J., ve McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. Journal of School Psychology 38(6), 501-523.

Loomans, M.G.S. (2014). Parent Involvement That Supports Children Academically and Promotes the Development of Independence. University of Wisconsin, Master's Paper, Master of Science in Education - Montessori, River Falls.

Mattera, S.K., Lloyd, C.M., Fishman, M. ve Bangser, M. (2013). A First Look at the Head Start CARES Demonstration: Children's Social-Emotional Compentence. ORPE Report 2013, 47, New York: Head Start CARES.

McBride, B. A., ve McBride, R. J. (1993). Parent education and support programs for fathers. Childhood Education, 70, 4-9.

McGroder, S. M. ve Hyra, A. (2009). Developmental and Economic Effects of Parenting Programs for Expectant Parents and Parents of Preschool-Age Children. Partnership for America's Economic Success, Issue Paper 10, February 18, 2009, America.

McMahon, M. (2015). Parent Involvement in Schools. Research Starters: Education (Online Edition), 2015. s. 8. http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?sid=701de102-a244-4e48-a4b3080dd6493d8b%40sessionmgr4009&vid=11&hid=4210&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=89164354&db=ers Erişim: 23.01.2017, Saat 15.50.

MEB, (2013a). Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB, (2013b). Aile Eğitimi Uygulamaları Ülke Raporu. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB, (2014). Aile Eğitimi Kurs Programı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.

Miksic, M. Y. (2015). Parent Involvement: Theory, Practice, and Head Start. CUNY Institute for Education Policy (CIEP), At Roosevelt House, Spring 2015.

Nitecki, E. (2015). Integrated school–family partnerships in preschool: building quality involvement through multidimensional relationships. School Community Journal, 25 (2), 195-220.

Robinson, K. ve Harris, A. L. (2014). The Broken Compass: Parental Involvement With Children's Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rood, J. (2006). Leadership in Early Childhood. Maidenhead: Open University Press.

Schweinhart, L. J., Weikart, D. P., ve Barnes, H. V. (1993). Significant benefits: the High-Scope Perry preschool study through age 27. High/Scope Press, Ypsilanti, MI.

Şahin, H. ve Demiriz, S. (2014). Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. TSA 18 (1), 273-294.

Temel, F. (2003). Dünyada ve Türkiye'de okul öncesi eğitim. İçinde: Okul Öncesi Eğitimde İlke ve Yöntemler (29-44). Ş. Yaşar (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tezel-Şahin, F. ve Cevher-Kalburan, F.N. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünya'da neler uygulanıyor? Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, (1) 25, 1-12.

Tezel-Şahin, F. ve Özyürek, A. (2010). Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Türk Dil Kurumu (2011). Türkçe Sözlük. www.tdk.gov.tr/indeks.php?/option=com_gts

Ünal, F. (2014). Aile eğitimi. İçinde: Aile Eğitimi ve Katılımı. Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim (273-303). Ayşe Belgin Aksoy (Ed.), Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Ward, U. (2009). Working With Parents in Early Years Settings, Exeter: Learning Matters Limited.

Williams, T. T. ve Sanchez, B. (2011). Identifying and decreasing barriers to parent involvement for inner-city parents. Youth & Society, 45(1) 54–74.

www. meb.gov.tr.

Yavuzer, H. (2001). Ana-Baba Okulu. İstanbul: Remzi Kitabevi.



10. BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEN OKUL DÖNEMİNE GEÇİŞ

Dr. Öğretim Üyesi Burcu ÇABUK



Lisans öğrenimini Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde, yüksek lisans öğrenimini ise Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bilim Dalında tamamlamıştır. İki yıl anaokulu öğretmenliği yaptıktan sonra Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalına araştırma görevlisi olarak atanmıştır. Altı yıl bulunduğu Amerika Birleşik Devletlerindeki Tennessee Üniversitesinde Öğretmen Eğitiminde Teori ve Pratik Bölümü Erken Çocukluk Eğitimi alanında eğitim uzmanlığı derecesi almış, öğrenimi sırasında bir yıl lisansüstü eğitim asistanlığı ve bir yıl anaokulu öğretmenliği yapmıştır. Doktora öğrenimini Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalında tamamlamıştır. Erken okuryazarlık, ekolojik okuryazarlık, çevre eğitimi ve okula uyum alanlarında çalışmalarını sürdüren Dr. Burcu ÇABUK, World Institute for Advanced Research and Science tarafından 2017 yılında en iyi makale ödülü almıştır. Halen Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

GİRİŞ

Ev ortamında özel bir çaba gösterilmeden, kendiliğinden eğitim alan çocuklar, okula gittiklerinde öğretmen liderliğinde bir eğitim programının uygulandığı, sosyal ve fiziksel olarak organize edilmiş bir ortama girerler (Akman, Kent Kükürtcü, Tarman, Şanlı, 2017). Okul öncesi eğitim kurumları her ne kadar oyun temelli, çocukların gelişimlerinin desteklendiği eğitim yaklaşımları içerse de çocukların uymaları gereken kuralların değişebildiği, akran ilişkilerinin yoğunlaştığı ve farklı yetişkinlerle iletişim kurmalarını gerektiren kurumlardır. Okul öncesi dönemden sonra okul dönemine geçiş ise çocukların evlerinden ayrılma sürecindeki ikinci dönüm noktasıdır. Bu durumda, çocuğun uyum sağladığı ve kabul gördüğü evinden veya okul öncesi eğitim kurumundan, bilinmezlerle dolu olan ilkokula geçiş yaparak yeni bir uyum sürecine girmesi gerekmektedir. İlkokul, çocuk için değişik özelliklerin ve kuralların olduğu bir sosyal ortamdır ve bu nedenle çocuğun uyumunu zorlaştırabilir (Dinçer, 2005). Bu süreçler, çocuklarda değişik beklentiler ve heyecanla birlikte, çeşitli derecelerde gerilimi ve kaygıyı beraberinde getirebilmektedir. Ebeveynler ve öğretmenler, çocukların yaşadıkları bu hisleri iyi gözlemleyerek okula geçiş süreçlerini olabildiğince yumuşatmanın önemini bilmelidirler. Okula yumuşak geçiş, çocukların yeni ortamlarında güvende, rahat ve konforlu hissetmelerine yardımcı olacaktır. Küçük çocukların kendilerini okula *uygun* hissetmeleri, ki bu his kendini iyi ve ait hissetmelerine paralellik gösterir, okula geçiş süreci için temel bir hedeftir. Anasınıfı yaşamının, hem sosyal (akranlarla ilişkili) hem de akademik (içerikle ilişkili) konularını başarıyla aşmış çocuklar, kendilerini ilkokula *uygun* hissederler. Kendilerini *uygun* hissetme, çocukların gelişimlerinin ve öğrenmelerinin yanında, temel olan, kendini iyi hissetme algıları için kritik öneme sahiptir (Brostrom, 2002). Özellikle, sosyal becerilerin uygun düzeyde olması, çocukların okula geçiş sürecinde elzem bir yere sahiptir (Griebel ve Niesel, 2003).

Okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş süreciyle ilgili olarak yapılan araştırmalarda, ilk karşılaşılan kavramlardan biri *okula uyum (school adjustment)* kavramıdır. Çocukların yaşamlarının ilk yıllarında yeni ortamlara uyum sağlamalarını gerektiren farklı geçişler yaşamaları söz konusudur. Okul yaşamına uyum, okul ortamına alışma durumu ile birlikte devam eden, çocukların karşılaştıkları önemli geçiş süreçlerinden biridir. Bu geçiş sürecinde, çocukların uyum sağlamaları için birçok konuyla fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel yönden mücadele etmeleri gerekmektedir (Gündüz ve Çalışkan, 2013). Bu mücadeleleri; okula başlama ile birlikte "okullu olma" olarak adlandırılan yeni statünün gerektirdiği değişikliklere, yeni ortama, yeni sosyal etkileşimlere ve değişik kültürel etkilere uyum sağlamayı içermektedir (Fabian, 2000). Çocuğun verdiği mücadeledeki başarısı, gelecekteki akademik başarısı için kritik önem taşımaktadır (Ensar ve Keskin, 2014). Bu noktada, *okul olgunluğu* (*school maturity*) kavramını açıklamakta fayda görülmektedir. Yavuzer (2016)'e göre çocuğun bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal anlamda okula hazır olması olarak tanımlanan okul olgunluğu kavramı, çocuğun okulda verilen eğitimi başarabilecek gelişimsel düzeye gelmesini ifade etmektedir (Kale Karaarslan, 2012; Cırık, Oktay ve Fer, 2014). Okul öncesi dönemde düşünme ve sorgulama çalışmaları, zihinsel süreçleri tetikleyerek çocuklarda problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırmayla ilgili becerilerin gelişmesini sağlamakta-

dır. Bu durum, çocuklara ileriki yıllarında gerekli olan düşünme becerilerinin gelişiminin temelini oluşturan önemli bir aşamayı ifade etmektedir (Güneş, 2012). Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında düşünme ve sorgulama aktivitelerini sistematik olarak yapmaları, onların ilkokula hazırlanmalarına yardımcı olmaktadır. Okul öncesinden ilkokula geçiş süreciyle ilgili kavramlardan bir diğeri, *okula hazırbulunuşluk (school readiness)* kavramıdır. Hazırbulunuşluk, genel olarak, öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken önkoşul davranışların kazanılması olarak tanımlanmaktadır (Ülgen, 1997). Ebeveynlerin ve anasınıfı öğretmenlerinin okula hazırbulunuşluk kavramıyla, hangi bilgilerin, becerilerin ve davranışların çocuğun ilkokuldaki ilk yılında önkoşul olduğu konusunda ortak bir anlayış geliştirmiş olmaları, çocuğun okula uyumu için önemlidir. Çocuk, daha okul öncesi dönemde iken fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi düzeyleri ile özbakım becerileri düzeyi açısından hazır olup olmadığı belirlenmelidir (Güven, Temel ve Haktanır, 2002; Ülkü 2007). Bu durumda, anasınıfından ilkokula rahat ve başarılı bir geçiş, birçok unsura dikkatin verilmesini gerektirmektedir. Bu unsurların beraber ele alınması, çocuğun okula başlamadan önce ve başladıktan sonra, yaşamındaki değişikliklere ve okula kolayca uyumunu sağlamasına yardımcı olacaktır. Bu unsurlar aşağıda sıralanmıştır (Brostrom, 2002).

Çocuğun Hazırbulunuşluğu

Çocuğun hazırbulunuşluğu kavramıyla, yetişkinlerin, ilkokulun birinci yılında çocukların başarıları için gerekli olduğunu düşündükleri, çocukların geliştirdiği kişisel, sosyal ve entelektüel yeterlik durumları kastedilmektedir. Özellikle, öğretmenleri tarafından okula "hazır" görülmeyen çocuklar, ilkokulun ilk yılında, kendilerini, bulundukları yeni ortama daha az *uygun* hissederler ve ilkokulun beklentilerini daha az karşılayabilirler (Oktay, 2010). Çocuğun, ilkokula başlaması eğitim yaşamının çok önemli bir aşamasıdır ve çocuğun bu aşamayı başarıyla geçebilmesinin en önemli ölçütlerinden biri, ilkokul eğitimi için gerekli olan hazırbulunuşluk düzeyine yeterli derecede sahip olmasıdır (Polat, Kurtuluş Küçükoğlu, Sohtorikoğlu Niran, Ünsal ve Özkabak Yıldız, 2014). Çocukların, öğrenme becerilerini geliştirdikleri ve bazı temel kavramları etkili bir biçimde edindikleri zaman dilimi okul öncesi dönemdir. Aynı zamanda bu süreç, çocukların ileride kullanacakları akademik açıdan gerekli öğrenme tekniklerini geliştirdikleri, en hızlı büyümenin sergilendiği dönemdir (Kandır ve Orçan, 2011).

Okula hazırbulunuşluk, "duygusal öz-düzenleme", "sosyal beceri" ve "ailenin okula katılımı" olarak nitelendirilen üç önemli bileşeni kapsayan bir kavramdır. Bu bileşenlerin, yeterli düzeyde olmaması durumunda, çocuğun gelecekteki kişilerarası uyumu ile akademik başarısında problemler yaşaması ihtimali artmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların, duygusal sorunları, yetersiz sosyal becerileri ve düzensiz öğretmen-ebeveyn ilişkileri, çocukların resmî okul sistemine uyumunu zorlaştıran nedenlerdir. Çocukların genel gelişimsel düzeylerinin düşük olması, donuk zekâlı olması, sosyo-ekonomik ve kültürel yönden dezavantajlı bölgelerden gelmeleri ve temel ihtiyaçlarının karşılanmamış olması durumunda ilkokul sürecinde çocuklarda az konuşma, din-

KAYNAKÇA

Akgün, E. (2008). *"Anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitimi"nin anne çocuk etkileşim düzeyine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akman, B., Kent Kükürtcü, S, Tarman, İ. ve Şanlı, Z. S. (2017). Examining preschool and first grade teachers' opinions on the effects of school readiness to classroom management. *International Journal of Progressive Education, 13*(1), 22-41.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211-229.

Bart, O., Hajam, D. ve Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development, 16*, 597-615.

Bierman, K., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E. ve Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development, 79*(6), 1802-1817.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111-127.

Brostrom, S. (2002). *Communication and continuity in the transition from kindergarten to school.* H. Fabian ve A. W. Dunlop (Ed.) Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education (p. 52-63). New York: Taylor & Francis Group.

Buldu, M. ve Er, S. (2016). School readiness and school entry-age: Views and experiences of Turkish teachers and families on a new educational policy. *Journal of Education and Science, 41(187), 97-114.*

Cırık, İ., Oktay, A. ve Fer, S. (2014). Perceived social support levels of elementary school students. *Eğitim ve Bilim, 39*(173), 170-181.

Çabuk, B. (2014). *Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeyleriyle mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çabuk, B., Teke, N. ve Baş, T. (2019). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazma öğrenimine yansımalarıyla ilgili ebeveyn algıları. 3. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu. 24-27 Nisan 2019. Bodrum.

Çelebioğlu Morkoç, Ö. ve Aktan Acar, E. (2014). 4-5 yaş grubu çocuklarına yönelik çok amaçlı erken müdahale programının etkililiğinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(5), 1835-1860.

Dinçer, Ç. (2005). *Çocukların yaşam değişikliklerine uyumu*. (Ed. Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan) Okul öncesi eğitimde güncel konular (s. 101-129). İstanbul: Morpa Yayınları.

Draper, K., White, J., O'Shaughnessy, T. E., Flynt, M. ve Jones, N. (2001). Kinder training: Play-based consultation to improve the school adjustment of discouraged kindergarten and first grade students. *International Journal of Play Therapy, 10*(1), 1-29.

Duncan, G., J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth K. ve Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428-1446.

Eddy, J. M., Reid, J. B. ve Fetrow, R. A. (2000). An elementary schoolbased prevention program targeting modifiable antecedents of youth delinquency and violence: Linking the Interests of Families and Teachers (LIFT). *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(3), 165-176.

Entwisle, D. (2018). *Children, schools, and ınequality.* New York: Routledge.

Ekinci Vural, D. ve Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(59), 1174-1185.

Ensar, F. ve Keskin, U. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10*(2), 459-477.

Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(38), 94-106.

Fabian, H. (2000). Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education, 8*(2), 141-153.

Griebel, W. ve Niesel, R. (2003). Successful transitions: social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal, 11*(1), 25-33.

Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 8*(8), 379-398.

Gündüz H. B., ve Özarslan N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,17*(1), 212-230.

Güneş, F. (2012). Developing students' thinking skills. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 32,* 127-146.

Güven, N., Temel, F. ve Haktanır, G. (2002). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İçinde: Aile ve çocuk eğitimi. 0-6 yaş arasında çocukları bulunan ailelere yönelik temel bilgiler. (s. 29-57). MEB Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ile UNICEF koordinatörlüğünde sürdürülen Türkiye'de Aile ve Çocuk Eğitimi Programları çerçevesinde Erken Çocukluk Eğitimine Bütüncül Yaklaşım Projesi Kitabı. Ankara: Ajans-Türk Basın ve Basım A.Ş.

Hair, E., Halle, T. Terry-Humen E., Laveller B. ve Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly, 21,* 431-454.

Haktanır, G., Aral, N., Alisinanoğlu, F., Baran, G., Başar, F., Köksal, A. ve Bulut, Ş. (1999). *Türkiye'de anne-baba tutumu araştırmalarına genel bakış*. II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (Cumhuriyet ve Çocuk), 4-6 Kasım 1998, Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 2, s: 331-334. Yayına Hazırlayan: Prof. Dr. Bekir Onur.

Haktanır, G., ve Artar, M. (2001). *Türkiye'de çocuk gelişimi ve eğitimi araştırmalarına toplu bakış.* III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk) 16-18 Ekim 2000, Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 9, s: 135-162. Yayına Hazırlayan: Prof. Dr. Bekir Onur.

Haktanır, G. (2002). *Some factors influencing the transition between preschool and school in Turkey.* OMEP (Organisation Mondiale Pour L' Education Prescolaire) Regional Meeting and Conference, 25-27 Nisan 2002, Gothenburg, İsveç.

Haktanır, G. (2008). Türkiye'de çocuk üzerine gözlemler. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, *14*(55), 33-44.

Haktanır, G., (2016). *Eğitim lideri olarak öğretmenler: Geleceğin öğretmenleri.* Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Okulları tarafından düzenlenen "Gelişen Öğrenci Gelişen Öğretmen" temalı 20. Yıl Sempozyumu. 9 Nisan 2016, Ankara. Sempozyum Kitabı, s: 101-103.

Kale Karaaslan, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). The study of the comparison of 5-6 year-old children's skills of early learning and social adaptation. *Elementary Online, 10*(1), 40-50.

Kartal, H. (2008). *Geçmişten günümüze erken çocukluk eğitimi uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

McClelland, M. M., Morrison, F. J. ve Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 307-329.

McEvoy, A. ve Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(3), 130-140

MEB. (2016). *İlkokul birinci sınıf okula uyum programı.* Ankara: UNICEF Yayınları.

Mercan Uzun, E. ve Alat, K. (2017). Okul öncesi dönemde uygulanan "Okula Hazırız" eğitim programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(2), 59-80.

Oktay, A. (1980). Metropolitan Readiness Testi'nin İstanbul'da farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerdeki 5-6 yaş çocuklarına uygulanması, *Pedagoji Dergisi, 1*, 119-138.

Oktay, A. (2003). *Okul öncesinde temel kavramlar, okul öncesi eğitimin amaçları ve temel ilkeleri - özel öğretim yöntemleri.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Oktay, A. (2010). *İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler.* İçinde A. Oktay, (Ed.), İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları (s. 23-36). Ankara: PEGEM Akademi.

Oktay, A. ve Araştırma Grupları (2006). Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu bildiri kitabı. 1, (s.75-95). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Pianta, R. C. ve Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *Psychology Review, 33*(3), 444-458.

Polat, Ö., Kurtuluş Küçükoğlu, E., Sohtorikoğlu Niran, Ş., Ünsal, F. O. ve Özkabak Yıldız, T. (2014). The comparision of 54-66 months old children's readiness for primary school during preschool period and their adaptation to primary school. *International Journal on New Trends in Education & Their Implications, 5*(1), 169-182.

Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report,* 16(3), 3-19.

Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development,* 17(1), 7-41.

Stoolmiller, M., Eddy, J. M. ve Reid, J. B. (2000). Detecting and describing preventive intervention effects in universal school-based randomized trials targeting delinquent and violent behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(2), 296-306.

Şirin, S., Güler, T., Olgan, R. ve Köklü, D. (2012) *Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi (BOHT).* İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayını.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. ve Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted,* 27(2-3), 119-145.

Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Ülgen, G. (1997). Eğitim psikolojisi. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Ülkü, B. Ü. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Valeski, T. N. ve Stipek, D. J. (2003). Young children's feelings about school. *Child Development, 72*(4), 1198-1213.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J. ve Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(5), 471-488.

Webster-Stratton, C. ve Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children. *Prevention Science, 2*(3), 165-192.

Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L. ve Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology,* 102(1), 43-53.

Yavuzer, H. (2016). *Çocuk eğitimi el kitabı.* Ankara: Remzi Kitabevi.

YÖK, (2018). *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı.* Erişim Adresi: http://www.yok.gov.tr.

YÖK (2020). YÖK'ten Üniversitelere Yetki Devrihttps://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx



11. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ POLİTİKALARI

Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ



Lisans öğrenimini Gazi Üniversitesi Meslekî Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde (1994); bilim uzmanlığını, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Program Geliştirme Programı'nda (1997); doktorasını ise Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı'nda (2004) tamamladı. Doktora sonrası çalışmasını Amerika Birleşik Devletleri Wisconsin-Platteville Üniversitesinde (2005) okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, aile katılımı ve okul öncesinde fen eğitimi konularında yaptı. 2011-2012 Güz Döneminde Yüksek Öğretim Kurumu'nun bursu ile New York Üniversitesi (NYU) İnsan Gelişimi ve Sosyal Değişim Enstitüsü'nde erken çocukluk döneminde öz düzenlemenin gelişimi ile ilgili araştırmalar yürüttü. 2014 yılında TÜBİTAK doktora sonrası bursu ile Kalifornia-Berkeley Üniversitesinde (UCB) konuk araştırmacı olarak bir yıl süre ile çalıştı. UCB'deki danışmanı Dr. Holloway ile anne babaların öz yeterlik algıları üzerine planladığı çalışmalarını sürdürmektedir. 2000 yılında Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Organizasyonu'nun-OMEP: Organisation Mondiale Pour L'Education Prescolaire- Milli Komitesi olan "Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği"nin yönetim kuruluna seçildi. 2002 yılından 2016 yılına kadar dernek başkan yardımcılığını sürdürdü. 2010 yılında Okul Öncesi Eğitim alanında doçentlik unvan ve yetkisini, 2017 yılında da profesörlük unvanını alan Tülin Güler Yıldız halen Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

GİRİŞ

Türkiye merkezden yönetilen bir ülke olduğu için eğitim sistemi de bu yönetim şekline göre yapılandırılmıştır. Bu yapının doğal bir sonucu olarak eğitim politikalarının belirlenmesi, planlanması, öğretmenin seçimi ve atanması gibi süreçler merkezi olarak belirlenmektedir. Eğitim politikaları kavramı eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasını sağlamak üzere alınacak kararlara ve yapılacak uygulamalara rehberlik eden ilkeler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Erdem, 2015). Bir toplumda uygulanan eğitim politikasını, toplumun genel ve politik yapısından ve var olan egemen ideolojiden bağımsız düşünmek olanaksızdır. Böylece belirli bir alanda izlenen politika, o politikayı belirleyecek ve uygulayacak olan iktidarın yapısı ve bu yapı dolayısıyla seçtiği yolların, yöntemlerin bütününden oluşmaktadır (Özdem, 2015; Yapıcı, 2006). Kısaca ülkemizde her eğitim kademesinde siyasal ortamın benimsediği bir insan tipi ve bu insan tipini yetiştirmeyi amaçlayan eğitim politikalarının olması söz konusudur.

Türk Milli Eğitim Sistemi; TC Anayasası, Eğitim ve Öğretimi Düzenleyen Yasalar, Milli Eğitim Şuraları, Hükümet Programları, Kalkınma Planları, Orta Vadeli Programlar ve Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planları esas alınarak düzenlenmektedir (*Adı geçen yasalar, şura kararları, hükümet programları, kalkınma planları ve programları ile ilgili ayrıntılı bilgiye bu kitabın 8. Bölümünde yer verilmiştir)* (Erdem, 2015; MEB, 2015). Bununla birlikte son yıllarda küresel ve bölgesel düzeydeki eğitim politikalarına temel oluşturmada Birleşmiş Milletler (United Nations – UN), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD), Dünya Bankası (World Bank) ve Avrupa Komisyonu gibi uluslararası kurumların veri ve gösterge destekleriyle hazırlanan eğitim izleme raporları da önemli rol oynamaya başlamıştır. Bu kurumlar küresel düzeyde ürettikleri politikaların ülkelerde uygulanması için çaba sarf etmekte ve buna finansal kaynak sağlamaktadır (Bekman ve Gürlesel, 2005; Kavak, 2012).

ULUSLARARASI KURULUŞLARIN ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ POLİTİKALARI

Birleşmiş Milletler

Birleşmiş Milletler'in (BM) 2000-2015 yılları arasında gerçekleştirmeyi hedeflediği Binyıl Gelişme Hedefleri (Millennium Development Goals) arasında yer alan tüm çocuklar için eğitim fırsatlarını genişletme hedefi doğrultusunda ülkemizde ilkokula kayıt oranının arttığı ve 2015'te %94.9'a ulaştığı görülmüştür (Erçetin ve Arifoğlu, 2016; UNDP, 2017). 2015 yılında, 15 yıllık hedeflerle oluşturulan BM 2030 Gündemi'nin temel zeminini ise herkesi kapsayan bir gelişme anlayışı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan 2016 İnsani Gelişme Raporu'nun teması "Herkes için İnsanî Gelişme" olarak seçilmiştir. Raporda ulusal politikaların küresel düzeyde atılacak adımlar ile tamamlanması gerektiğine de işaret edilmektedir (UNDP, 2016).

25-27 Eylül 2015 tarihlerinde gerçekleştirilen BM Sürdürülebilir Gelişme Zirvesi'nde 193 ülkenin imzası ile "2030 Sürdürülebilir Gelişme Hedefleri" kabul edilmiş ve bu kapsamda ülkelerin ulaşması beklenen "17 Küresel Hedef" belirlenmiştir. Ülkeler 15 yıl içinde bu hedeflere ulaşmak için en üst yönetim kademelerinden en alt çalışma birimlerine kadar gereken hazırlıklara başlamıştır. 2030 yılına kadar gerçekleştirilmesi beklenen bu hedeflerin oluşturduğu yeni gündem Dünya, insanlık ve toplumların refah düzeyi için bir eylem planı olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca Dünya barışını güçlendirmek için daha geniş ve kapsayıcı bir özgürlük anlayışının benimsenmesi amaçlanmaktadır. Tüm ülkelerin ve paydaşların işbirliği içinde hareket ederek bu planı uygulamaya koyacağı belirtilmiştir. Bu eylem planında yayınlanan 17 Sürdürülebilir Gelişme Hedefi ve 169 alt başlığı yeni küresel gündemin amaç ve boyutlarını göstermektedir. Bu hedefler şöyle sıralanmaktadır (Kahriman ve Güler Yıldız, 2017; Küresel Hedefler, 2017):

1. *Yoksulluğun tüm biçimlerinin her yerde ortadan kaldırılması,*
2. *Açlığın sona erdirilmesi, gıda güvenliği ve daha iyi beslenme güvencesinin sağlanması ve sürdürülebilir tarımın desteklenmesi,*
3. *Sağlıklı yaşamların güvence altına alınması ve her yaşta refah düzeyinin desteklenmesi,*
4. *Kapsayıcı ve eşitlikçi, nitelikli eğitimin güvence altına alınması ve herkes için yaşam boyu öğrenimin desteklenmesi,*
5. *Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve tüm kadınların ve kız çocuklarının güçlendirilmesi,*
6. *Herkes için suyun ve sıhhi koşulların erişilebilirliği ve sürdürülebilir yönetiminin güvence altına alınması,*
7. *Herkesin uygun fiyatlı, güvenilir, sürdürülebilir ve modern enerjiye erişiminin güvence altına alınması,*
8. *Sürdürülebilir ve kapsayıcı ekonomik büyümenin, tam ve üretken istihdamın ve herkes için insan onuruna yakışır işlerin desteklenmesi,*
9. *Dayanıklı altyapıların inşası, sürdürülebilir ve kapsayıcı sanayileşmenin desteklenmesi ve yenilikçiliğin güçlendirilmesi,*
10. *Ülkeler içinde ve arasında eşitsizliklerin azaltılması,*
11. *Kentlerin ve insan yerleşimlerinin kapsayıcı, güvenli, dayanıklı ve sürdürülebilir kılınması,*
12. *Sürdürülebilir tüketimin ve üretim kalıplarının güvence altına alınması,*
13. *İklim değişikliği ve etkileri ile mücadele konusunda acilen eyleme geçilmesi,*
14. *Sürdürülebilir gelişme için okyanuslar, denizler ve deniz kaynaklarının korunması ve sürdürülebilir kullanımı,*
15. *Karasal ekosistemlerin sürdürülebilir kullanımının korunması, geliştirilmesi ve desteklenmesi, ormanların sürdürülebilir yönetimi, çölleşme ile mücadele, karasal bozulmanın durdurulması ve iyileştirilmesi ve biyoçeşitlilik kaybının engellenmesi,*
16. *Sürdürülebilir kalkınma için barışçıl ve kapsayıcı toplumların desteklenmesi, herkes için adalete erişimin sağlanması ve her düzeyde etkili, hesap verebilir ve kapsayıcı kurumların inşası,*

KAYNAKÇA

AÇEV, (2012a). Altı Yaşındaki Çocuklara Yönelik Bir Müdahale Programının Etkisi: Bir Yaz Okulu Modeli. http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz Erişim Tarihi: 8 Ağustos 2017.

AÇEV, (2012b). Geleceğe İlkadım Projesi ve Etki Araştırması. http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz Erişim Tarihi: 8 Ağustos 2017.

AÇEV, (2016). Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler. İstanbul: Myra Yapım.

AÇEV, (2017). Türkiye'de İlgili Babalık ve Belirleyicileri Ana Rapor. İstanbul: Taymaz Matbaacılık.

Arslan Cansever, B. (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye'nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232.

ASPB, (2011). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. https://eyh.aile.gov.tr/mevzuat/ulusal-mevzuat/kanun-hukmunde-kararnameler/aile-ve-sosyal-politikalar-bakanliginin-teskilat-ve-gorevleri-hakkinda-kanun-hukmunde-kararname. Erişim Tarihi: 1 Ağustos 2017.

ASPB, (2015). Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ve Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkındaki Yönetmelik. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150430-4.htm Erişim Tarihi: 1 Ağustos 2017.

Avrupa Birliği Bakanlığı (2014). Eğitim ve Öğretim Bilgi Notu 2020. http://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Egitim%20ve%20Kultur/web_egitim_ve_ogretim_2020__3_.pdf Erişim Tarihi: 5 Ağustos 2017.

Bekman, S. ve Gürlesel, C. F. (2005). Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim (Yayın No: TÜSİAD-T/ 2005-05/396). s. 53-71. İstanbul, Türkiye: TÜSİAD.

Canbeldek, M. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.

DPT, (2006). Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul Ve Esaslar Hakkında Yönetmelik. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060526-11.htm. Erişim Tarihi: 01 Ağustos 2017.

Erçetin, Ş. Ş. ve Arifoğlu, A. (2016). Herkes için eğitim 2015 Hedefleri ve Türkiye. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 223-246.

Erdem, M. (2015). Türk Eğitim Sistemi. İçinde: A. Balcı (Ed.). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (s.1-29). Genişletilmiş Üçüncü Baskı. Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.

ERG, (2013). Erken Çocukluk Eğitimi ve "4+4+4" Düzenlemesi. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

ERG, (2016). Eğitim İzleme Raporu 2015-16. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_E%C4%B0R_2015-16.pdf. Erişim Tarihi: 01 Ağustos 2017.

Ertürk, H. G. (2013). Öğretmen Çocuk Etkileşimi İle Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gören Niron, D. (2013) An integrated system of early childhood education and care governance in Turkey: views of policy-makers, practitioners, and academics, *Early Years*, 33(4), 367-379. DOI: 10.1080/09575146.2013.854738

Haktanır, G. (2015). Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100'üncü Yılına Doğru Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim. İçinde: G. Haktanır (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s.307-328) 9 Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Haktanır, G., Dağlıoğlu, E. ve Güler, T. (2010). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Durumu. Ankara: Yayımlanmamış UNESCO Raporu.

Heckman, J. J. (2012). Invest in Early Childhood Development: Reduce Deficits, Strengthen The Economy. The Heckman Equation. https://heckmanequation.org/assets/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3-1.pdf Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2017.

Heckman, J. J. ve Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*. 29 (3). 446–493.

Kâğıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N. ve Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 764-779.

Kahriman, D. ve Güler Yıldız, T. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Sürdürülebilir Gelişme için Eğitim. İçinde: B. Akman, G. Uyanık Balat ve T. Güler Yıldız (Ed.). *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*. s. 253-272, Ankara: Anı Yayınevi.

Kavak, Y. (2012). ERG 2011 Eğitim İzleme Raporu. s. 152-155, İstanbul. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_EIR-2011.pdf Erişim Tarihi: 01 Haziran 2017.

Kaytaz, (2005). Türkiye'de Okul öncesi Eğitiminin Fayda Maliyet Analizi. AÇEV. http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz

Küresel Hedefler, (2017). Sürdürülebilir gelişme için küresel hedefler 2015, http://www.kureselhedefler.org/, 24 Şubat 2017'de erişildi.

MEB, (2009). Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı. https://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf Erişim Tarihi: 13 Temmuz 2017.

MEB, (2013). Yerel Yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları, Kamu Kuruluşları ve İşveren Kuruluşları için Toplum Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetleri Sunumu Kılavuzu. UNICEF Türkiye Ülke Ofisi 1.Baskı. Ankara.

MEB, (2013a). Ayda 25 TL ile Bir Çocuk Okul Öncesi Eğitimde Kampanyası. http://tegm.meb.gov.tr/www/ayda-25-tl-ile-binlerce-cocugun-hayatî-degisti/icerik/100# Erişim Tarihi: 2 Ağustos 2017.

MEB, (2015). Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf Erişim Tarihi: 13 Temmuz 2017.

MEB, (2017). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 1. Dönem. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf Erişim Tarihi: 12 Temmuz 2018.

MEBSGB, (2016). Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Bütçe Sunuşu. Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulu, Ankara.

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/13031405_2017_genel_kurul_matbaa_hali_09_12_2016.pdf Erişim Tarihi: 5 Ağustos 2017.

OECD, (2017). Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, Paris: OECD Publishing http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en

Özdem, G. (2015). Türkiye'de eğitim politikaları alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (1989-2014). *Gaziantep Üniversitesi Journal of Social Sciences*. 14(3), 631-646.

Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*. 81(1), 357-367.

Shonkoff, J. P. ve Garner, A. S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*. 129(1), 232-246.

TEDMEM, (2016). 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu. https://tedmem.org/download/2016-egitim-degerlendirme-raporu Erişim Tarihi: 8 Ağustos 2017.

TEDMEM, (2017). Güçlü Bir Başlangıç 2017: Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı. https://tedmem.org/download/guclu-bir-baslangic-2017-erken-cocukluk-egitimi-bakimi?wpdmdl=2320 Erişim Tarihi: 8 Ağustos 2017.

UNICEF, (2013). Erken Yaşlarda Çocuk Refahı ve Kadın İstihdamı Politika Belgesi. http://www.sck.gov.tr/oecd/Erken%20Yas%CC%A7larda%20C%CC%A7ocuk%20Refah%C4%B1%20ve%20Kad%C4%B1n%20%C4%B0stihdam%C4%B1%20Politika%20Belgesi.pdf Erişim Tarihi: 22 Haziran 2017.

UNDP, (2016). Birleşmiş Milletler İnsani Gelişme Raporu. www.tr.undp.org. Erişim Tarihi: 20 Mart 2017.

UNDP, (2017). Bin Yıl Kalkınma Hedefleri. Herkes için evrensel ilköğretim sağlamak. http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/mdgoverview/ overview/mdg2.html. Erişim Tarihi: 20 Mart 2017.

Van der Gaag, J. (2002). From Child Development to Human Development. (Ed. M. Young Eming) From Early Child Development to Human Development Investing in our Children's Future. p. 63 – 78. Washington, D.C.: The World Bank Publications.

Yapıcı, M. (2006). Eğitim Politikaları ve Etkileri. *Üniversite ve Toplum Dergisi*. 6 (2). http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=270 adresinden erişilmiştir.

www.acev.org

www.dpt.gov.tr

www.egitimreformugirisimi.org

www.oecd.org

www.tedmem.org/

www.tooegd.org.tr/

www.unicef.org/turkey/pdf/_cr23.pdf

www.worldbank.org/en/country/turkey

ETKİLİ SINIF YÖNETİMİ

Editörler
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN
Prof. Dr. Kazım ÇELİK

Yazarlar

Dr. Abidin DAĞLI
Dr. Ali Rıza ERDEM
Dr. Ali TAŞ
Dr. Ekber TOMUL
Dr. Erkan TABANCALI
Dr. Hasan DEMİRTAŞ
Dr. Kazım ÇELİK
Dr. Ruhi SARPKAYA
Dr. Şükran TOK
Dr. Tuncay AKÇADAĞ
Dr. Turan Akman ERKILIÇ

16. Baskı

Ankara
2023

ETKİLİ SINIF YÖNETİMİ

Editörler
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN
ORCID: 0000-0002-0979-0083

Prof. Dr. Kazım ÇELİK
ORCID: 0000-0001-7319-6567

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-340-4
e-ISBN : 978-605-170-849-2
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

ETKİLİ SINIF YÖNETİMİ
Editörler: KIRAN, Hüseyin - ÇELİK, Kazım
Anı Yayıncılık, 16. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, x+326 Sf, 16 x 24 cm
ISBN : 978-605-170-340-4
e-ISBN : 978-605-170-849-2

Sınıf Yönetimi, Eğitim
Sınıf Yönetiminin Temelleri, Öğretimin Yönetimi, Zaman Yönetimi, Sınıfta Öğretmen-Öğrenci İletişimi, Sınıfta Güdüleme, Disiplin Oluşturma, Sorun Davranışların Yönetimi, Özel Grupların Yönetimi

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



Öğretim elemanları için PowerPoint sunuları hediyedir.

ÖN SÖZ

Okul işlevlerini büyük ölçüde kendi içinde yer alan eğitim-öğretim birimleri olan sınıflarda yapılan etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirir. Bu nedenle sınıflar ve sınıflarda olup bitenler eğitim-öğretim sürecinde belirleyici nitelik taşırlar. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmesi, her şeyden önce ulaşılmak istenen amacı gerçekleştirecek hedef davranışların kazandırılabilmesine olanak sağlayacak, uygun bir sınıf ortamının hazırlanması, sürdürülmesi ve etkin bir biçimde yönetilmesi ile olanaklıdır.

Sınıflar, öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi amacıyla oluşturulmuş özel alanlardır. Eğitimsel amaçların gerçekleşebilmesi için öğrenme sürecinde bir düzene gereksinim vardır. Bu düzeni tehdit eden her türlü değişken, sınıf içerisinde öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte, kayıplara yol açmaktadır. Sınıf yönetimi eğitimi almak, sınıf yönetimini etkileyen bu değişkenleri tanımak ve değişkenlere karşı gerekli önlemleri alabilme becerisini kazandırır.

Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın, iklimin oluşturulması ve sürdürülmesi olarak tanımlanabilir. Sınıf yönetimi, sınıf ortamından, bireyin psikolojik özelliklerinden ve sınıf dışı etkenlerden de etkilenir. Bu yüzden sınıf yönetimi bazı güçlükleri içerir. Ancak etkili sınıf yönetimi eğitimi almış ve öğrendiklerini uygulayabilen öğretmenler, bu sorunları önceden kestirip gerekli önlemleri alabilirler.

Bu kitap, öğrenci merkezli bir eğitim ortamında öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin duruşunu tanımlamaktadır. Ayrıca, öğrencinin aktif olduğu bir ortam düşünülerek öğretmenlerin kazanması gereken sınıf yönetimi becerileri tanımlanmaya çalışılmıştır.

Katkısı olan herkese teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Şubat-2005

Tüm Yazarlar

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM

Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
ORCID: 0000-0003-4159-8937

SINIF YÖNETİMİNİN TEMELLERİ..... 1
Eğitim-Okul-Sınıf İlişkisi 3
Sınıf Nedir? 5
Sınıfın Yapısal Özellikleri 6
Yönetim Nedir? 6
Eğitim Yönetimi 7
Okul Yönetimi 7
Sınıf Yönetimi 8
Sınıf Yönetiminin İçeriği 10
Neden Sınıf Yönetimi? 12
Sınıf Yönetiminin Boyutları 13
Sınıf Yönetimi Modelleri 16
Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar 19
Özet 25
Değerlendirme Soruları 27
Kaynakça 30

2. BÖLÜM

Prof. Dr. Ali TAŞ
ORCID: 0000-0002-3344-3911

SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETKENLER..... 33
Giriş 35
Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler 35
Sosyal Etkenler 36
Aile 36
Toplumsal Norm ve Değerler 37
Çevre 38
Beklentiler 38
Kitle İletişim Araçları 39
Psikolojik Etkenler 41
Öğrenci Özellik ve İhtiyaçları 41
Öğretmenin Kişilik Özellikleri 42
Eğitsel Etkenler 43
Okul Yönetiminin Yapısı ve İşleyişi 44

Öğretmenin Niteliği ve Eğitim Durumu 44
Öğretmenlerin Okul, Amaç ve Değerlerine Bağlılığı 45
Kontrolü Kaybetme Korkusu 45
Dersin İşlenişi 46
Sınıfın Fiziksel Durumu 47
Sınıf Kurallarının Durumu 49
Özet 50
Değerlendirme Soruları 51
Kaynakça 55

3. BÖLÜM

Doç. Dr. Erkan TABANCALI
ORCID: 0000-0001-7536-2696

SINIF ORTAMININ FİZİKSEL ÖZELLİKLERİ 59
Giriş 61
Fiziksel Ortamın Önemi 61
Fiziksel Ortamın Değişkenleri 63
Sınıfın Büyüklüğü ve Öğrenci Sayısı 63
Isı 64
Işık 65
Renk ve Görünüm 65
Gürültü 66
Temizlik 66
Sınıfın Yerleşim Düzeni 67
Değerlendirme Soruları 76
Kaynakça 78

4. BÖLÜM

Prof. Dr. Şükran TOK
ORCID: 0000-0002-8387-615X

ÖĞRETİMİN YÖNETİMİ 79
Giriş 81
Öğretimin Yönetimi 81
Etkili Öğretmenler 81
Öğretmenlerin Öğretimsel İşlevi 84
Öğretimin Planlanması 85
Öğretimin Uygulanması 86
Derse Hazırlık 87
Dersin Sunumu 88
Bireysel ve Grupla Öğrenme Etkinlikleri 89
Dersin Kapanışı 93

Öğretimin Değerlendirilmesi 94
Etkili Öğretim ve Davranış Yönetimi 96
Öğretimin Yönetiminde Etkili Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları 98
İşbirliğine Dayalı Öğrenme 104
Problem Temelli Öğrenme 107
Proje Temelli Öğrenme 110
Çoklu Zekâ Kuramı 111
Doğrudan Öğretim 115
Özet 116
Değerlendirme Soruları 117
Kaynakça 120

5. BÖLÜM

Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ
ORCID: 0000-0002-2507-2663

ZAMAN YÖNETİMİ 123
Yönetimin İşlevleri ve Zaman 125
Zaman Yönetimi ve Zamanın Kendine Özgü Yönleri 125
Zaman Yönetiminde Temel Yaklaşımlar 128
Sınıfta Zaman Yönetimi 131
Sınıfta Etkili Zaman Yönetimi İçin Öneriler 136
Özet 137
Değerlendirme Soruları 140
Kaynakça 143

6. BÖLÜM

Prof. Dr. Ekber TOMUL
ORCID: 0000-0003-1554-3131

SINIFTA ÖĞRETMEN - ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ 145
Sınıfta Öğretmen-Öğrenci İletişimi 147
İletişim Nedir? 147
Eğitimde İletişim Süreci ve Öğeleri 149
Kaynak 149
İleti 150
Kanal 151
Alıcı 153
Etkin Dinleme 154
Empatik Dinleme 156
Geribildirim 157
İletişim Türleri 158
Sözel İletişim 159

Sözel Olmayan İletişim 160
İletişim Engelleri 164
Özet 165
Değerlendirme Soruları 167
Kaynakça 171

7. BÖLÜM

Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA
ORCID: 0000-0001-5476-0716

SINIFIN İLİŞKİ DÜZENİNİ OLUŞTURMA 173
Giriş 175
Grup Dinamiği Açısından Sınıfın İlişki Düzeni 175
Sınıfta İlk Günler 178
Tanışma 179
Sınıf İklimi 185
Öğretmen Beklentileri 188
Sınıfta Demokratik Bir İlişki Düzeni Oluşturma 191
Sınıfta Kaygı, Heyecan, Eşduyum (Empati) 193
Özet 196
Değerlendirme Soruları 198
Kaynakça 201

8. BÖLÜM

Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM
ORCID: 0000-0001-9704-9529

SINIFTA GÜDÜLEME 203
Giriş 204
Güdüleme 204
Güdüleme Süreci 205
Güdüleme Kuramları 206
İçerik Kuramları 206
Süreç Kuramları 210
Güdülemeyle İlgili Yaklaşımlar 216
Öğrencileri Öğrenmeye Güdüleme 217
Öğrenmede İçsel ve Dışsal Güdüleme 219
Öğrencileri Güdülemede Kullanılabilecek Stratejiler 221
Özet 223
Değerlendirme Soruları 225
Kaynakça 228

9. BÖLÜM

Prof. Dr. Kazım ÇELİK
ORCID: 0000-0001-7319-6567

DİSİPLİN OLUŞTURMA VE KURAL GELİŞTİRME 231
Giriş 233
Disiplin ve Önemi 233
Disiplin Sorunlarının Kaynakları 235
Okul İçindeki Disiplin Sorunları 236
Sınıf Yönetiminde Kural Oluşturma 240
Sınıflar İçin Gerekli Kuralları Geliştirmenin Basmakları 243
Kuralın Gerekliliğini Tartışma 244
Liste Oluşturma 244
Kurallara Uymayı Kabul Etme ve İçselleştirme 245
Kurallara Rehberlik Etme ve Gözden Geçirme 246
Kural Öğretme Yolları 247
Özet 248
Değerlendirme Soruları 250
Kaynakça 253

10. BÖLÜM

Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ
ORCID: 0000-0002-9131-2039

SORUN DAVRANIŞLARIN YÖNETİMİ 255
Eğitim Ortamında Sorun Davranışlar 257
Sınıf İçi Sorun Davranışların Nedenleri 258
Sınıf Dışı Nedenler 267
Sorun Davranışların Önlenmesine Yönelik Yaklaşımlar 273
Sorun Davranışı Göz Ardı Etmek 275
Çevre Koşullarını Değiştirmek 276
Ilımlı Kontrol Tekniklerini Kullanma 277
Akran Grup Etkisini Kullanma 279
Sert Kontrol Tepkileri 279
Yaptırım 281
Değerlendirme Soruları 284
Kaynakça 287

11. BÖLÜM

Doç. Dr. Abidin DAĞLI
ORCID: 0000-0002-3072-8997

ÖZEL GRUPLARIN YÖNETİMİ 289
Giriş 291
Okul Başarısızlığı Olan Çocuklar 292

Okul Başarısızlığının Nedenleri 293
Öğrencinin Okul Başarısızlığı ile İlgili Çözüm Yolları 295
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktif Bozukluğu Olan Çocuklar 296
Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliğinin Ortaya Çıkma Sebepleri 296
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Özellikleri 297
Sınıfta Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerin Yönetimi 299
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar 300
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri 301
Sınıfta Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Yönetimi 302
Görme Engelli Çocuklar 302
Görme Engellilerin Özellikleri 303
Görme Engelliliğinin Sebepleri 304
Görme Engelliliğinin Belirtileri 304
Sınıfta Görme Engelli Öğrencilerin Yönetimi 305
İşitme Engelli Çocuklar 306
İşitme Engelliliğinin Sebepleri 306
Sınıfta İşitme Engelli Öğrencilerin Davranışları ile İlgili Belirtiler 307
Sınıfta İşitme Engelli Öğrencilerin Yönetimi 308
Konuşma Engelli Çocuklar 309
Konuşma Engelliliğinin Sebepleri 309
Konuşma Engelli Çocukların Özellikleri 310
Sınıfta Konuşma Engelli Öğrencilerin Yönetimi 311
Bedensel (Ortopedik) Engelli Çocuklar 312
Bedensel Engelliliğinin Sebepleri 312
Bedensel Engelli Öğrencilerin Özellikleri 313
Sınıfta Bedensel Engelli Öğrencilerin Yönetimi 314
Uyum ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler 315
Uyum ve Davranış Bozukluğunun Sebepleri 316
Uyum ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerin Özellikleri 317
Sınıfta Uyum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Yönetimi 317
Üstün Yetenekli Çocuklar 319
Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri 320
Sınıfta Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yönetimi 321
Özet 323
Değerlendirme Soruları 324
Kaynakça 326

Bölüm 1

SINIF YÖNETİMİNİN TEMELLERİ

Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

1965 yılında K.Maraş Elbistan'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Malatya-Doğanşehir'de tamamladı. 1983 yılında Hatay Eğitim Yüksek Okulu'ndan mezun olarak sınıf öğretmenliğine başladı. 1995 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi EYD anabilim dalında lisans, 1997 yılında yüksek lisans derecesi aldı. İlköğretim müfettişliği yaptı. 2002 yılında Hacettepe Üniversitesi SBE, EYTPE anabilim dalında doktora derecesi aldı. Halen İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

Öğrenme Hedefleri

- Yönetim, eğitim yönetimi, okul yönetimi ve sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri anlayabilme,
- Okulun ve sınıfın öğrencilerin yaşamındaki yeri ve önemini kavrayabilme,
- Sınıfın yapısal özelliklerini anlayabilme,
- Sınıf yönetiminin içeriğini kavrayabilme,
- Sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlerin meslek yaşamlarındaki yeri ve önemini kavrayabilme,
- Sınıf yönetiminin boyutları ve sınıf yönetimi modellerini kavrayabilme,
- Sınıf yönetimindeki yeni gelişmeleri anlayabilme.

Ünitenin Örüntüsü

Eğitim-Okul-Sınıf İlişkisi

Sınıf Nedir?

Sınıfın Yapısal Özellikleri

Yönetim Nedir? Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi

Sınıf Yönetiminin İçeriği

Neden Sınıf Yönetimi?

Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar

Özet

Değerlendirme Soruları

Kaynakça

Eğitim yöneticileri, okul yöneticileri ve sınıf yöneticisi olan öğretmenler daha etkili bir okul ve sınıf için aşağıdakilere benzer sorulara yanıt vermelidir:

* *Okulların ve sınıfların öğrencilerin yaşamlarındaki yeri ve anlamı nedir?*
* *Öğrenciler neden okullardan-sınıflardan kaçarlar?*
* *Başka seçenekleri olsaydı, öğrencileriniz sizin okulunuzu-sınıfınızı tercih ederler miydi?*
* *Bir öğrenme ortamı olarak okulunuzun-sınıfınızın olumlu özellikler taşıdığını düşünüyor musunuz?*
* *Okulunuz-sınıfınız daha iyi olabilir mi, nasıl?*
* *Empati yaptığınızda, okulunuzdan-sınıfınızdan çıkarmak ve okulunuza- sınıfınıza eklemek istediklerinizi nelerdir?*
* *Meslek yaşamınızı geçirdiğiniz bu ortamların nasıl olmalarını isterdiniz?*

Bu bölümde; eğitim, sınıf, yönetim, eğitim yönetimi, okul yönetimi ve sınıf yönetimi kavramları birbirleri ile olan ilişkileri açısından ele alınmış, sınıf yönetiminin öğretmenlik mesleğindeki yeri ve önemi üzerinde durulmuş, sınıf yönetiminin boyutları, sınıf yönetimi modelleri ve sınıf yönetimindeki yeni yaklaşımlar açıklanmıştır.

EĞİTİM-OKUL-SINIF İLİŞKİSİ

Eğitim sözcüğünün farklı tanımlarının ortak yanı, onun, davranış değiştirme, davranış oluşturma amaçlı etkinlikler olmasıdır. Öğretim, öğrenme, davranışın sağlanması amacıyla yapılan ön çabalardır (Başar 2001: 1). Davranış oluşturmak amacıyla yapılan eğitim, öğretim etkinliklerinin büyük bölümü, eğitim amacıyla kurulmuş özel çevreler olan okullar aracılığıyla gerçekleştirilir (Bursalıoğlu 1991: 33). Okul sağladığı eğitim ortamında, öğrencinin eğitimin önceden belirlenmiş amaçları doğrultusunda, belirlenmiş davranışlara sahip olma sürecini yönlendirir.

Elbette eğitim olgusu okullarla sınırlandırılamaz. Okulların dışında, yaşamın her alanında eğitim söz konusudur. Bireyler okullar dışında da eğitilebilirler, eğitim alabilirler ancak, okullar ve okullarda yer alan sınıflar bu iş için özel olarak oluşturulmuş çevreler olduğundan, buralarda olup bitenlerin diğer ortamlardan farklı olması beklenir. Okul ve sınıf öğrencilerin yaşamlarında ayrı bir yer ve öneme sahiptir. Çocuğun, belirli bir döneme kadar, ailesinden, evinden sonra zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği yerlerin okullar ve sınıflar olması bu ortamların önemini artırmaktadır. Bu nedenle okulu ve sınıfı iyi anlamak gerekmektedir.

Okul, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmesi beklenen kişilerin işleri ve birbirleriyle olan etkileşim biçimleri tarafından nitelenen toplumsal bir sistemdir (Pehlivan Aydın 2002: 2). Bu toplumsal sistemin yapısı, eğitim denilen sürecin işleyişini ve niteliğini belirler. Bu nedenle okul örgütlerinin yapısının nasıl olması gerektiği, toplumsal yapıdaki değişmelerle birlikte sürekli üzerinde durulması gereken bir konudur.

Tarihsel süreç içinde bürokratik yapılara dönüşmüş olan okullar modernizmin bir olgusudur ve kapitalist ekonomik sistem, ulus devletlerinin ortaya çıkması, sanayileşme ve kentleşme sonucu ortaya çıkan demografik değişmelerin eşlik ettiği bir oluşumdur (Pehlivan Aydın 2002: 3). Mevcut bürokratik yapıları ile okulların geleceğin insanını yetiştirebileceğini söylemek olanaklı değildir. Okulların ve dolayısı ile sınıfların yapısının, işleyişinin değişmesi kaçınılmazdır.

KAYNAKÇA

AÇIKALIN, Aytaç. (1994) Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara, Pegem Yayın No:14.

AÇIKGÖZ, Kamile Ün. (1998) Etkili Öğrenme ve Öğretme, İzmir, Kanyılmaz Matbaası.

AĞAOĞLU, Esmahan. (2001) "Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular."(Editör: Zeki Kaya), *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

ARI, Ramazan., SABAN, Ahmet. (1999) *Sınıf Yönetimi.* Konya, Günay Ofset.

AYDIN, Mustafa. (1994) Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, 4.Baskı.

AYDIN, Ayhan. (2000) Sınıf Yönetimi, İstanbul, Alya Yayınları.

BALCI, Ali. (2001) Etkili Okul ve Okul Geliştirme, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

BAŞAR, Hüseyin. (2001) Sınıf Yönetimi. Ankara, PEGEM A Yayınları.

BAŞARAN, İ. Ethem. (1988) Eğitim Yönetimi. Ankara, Sevinç Matbaası.

BURSALIOĞLU, Ziya. (1982) Temel Eğitim ve Yönetimi. Ankara, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

BURSALIOĞLU, Ziya. (1991) Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara, Pegem Yayıncılık.

CELEP, Cevat. (2000) Sınıf Yönetimi ve Disiplini, Ankara: Anı Yayıncılık, 2000

ÇELİK, Vehbi. (2002) Sınıf Yönetimi. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

DEMİREL, Özcan. (2000) Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı. Ankara, PeGEM A Yayıncılık.

FREIBERG, H. J. (Ed.). (1999). Beyond behaviorism: changing the classroom management paradigm. Boston: Allyn & Bacon

GARRETT, T. (2005). Student and teacher-centered classroom management: A case study of three teachers' beliefs and practices. Unpublished Doctoral Dissertation. The State University of New Jersey. New Brunswick.

HUMPREYS, Tony. (1998) Disiplin, Nedir? Ne Değildir?, (Çev:Berat Çelik) İstanbul, Epsilon Yayıncılık.

JONES, Vernon F. and Louise S. JONES. (2001) Comprehensive Classroom Management, Creating Communities of Support And Solving Problems. Sixth Edition, Allyn and Bacon, Inc.

İNAL, Kemal. (1996) Eğitimde İdeolojik Boyut, Ankara, Doruk Yayımcılık.

KARİP, Emin. (2001) "Sınıf Yönetimi ve Disiplin." (Editör: Emin Karip), Sınıf Yönetimi, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

MURDICK, Nikki L., Beverly Petch-HOGAN. (1996) "Inclusive Classroom Management: Using Preintervention Strategies.", *Intervention in School and Clinic,* Jan 1996, Vol.31 Issue 3, p172, 5p.

MURPHY, Tony. (2000) "Guidelines For Good Classroom Management Practice http://www.pacificnet.net/mandel/ClassroomManegemet.html

ÖZDEN, Yüksel. (2002) "Sınıf İçinde Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi", Sınıf Yönetimi, (Editör: Emin Karip), Ankara, Pegem A Yayıncılık, sy.38-71.

ÖZKILIÇ, Rüçhan.(2000) " Sınıfta Zaman Yönetimi.", Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar (Editör: Leyla Küçükahmet), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

PEHLİVAN AYDIN, İnayet. (2002) Alternatif Okullar. Ankara, Pegem A Yayıncılık.

SARITAŞ, Mustafa.(2000) "Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama.", *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, (Editör: Leyla Küçükahmet), Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

SELÇUK, Ziya., A. AÇIKALIN., H. YAVUZER., N. YAVUZER. "Disiplinde Rehberlik Yaklaşımı ve Sınıf Yönetimi.", *Çocuklarımız İçin Eğitim Sohbetleri*, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2001

SNYDER, David W. "Classroom Management For Student Teachers.", *Music Educators Journal*, Jan 98, Vol.84 Issue 4, p37, 4p, 2bw.

ŞİŞMAN, Mehmet. (1999) Öğretmenliğe Giriş, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

TASSELL, Gene Van.(1996) <http:/www.brains.org/ classroom management html>, available.

TAYMAZ, Haydar. (1995) Okul Yönetimi. Ankara, Saypa Yayınları.

TEZCAN, Mahmut. (1996) Eğitim Sosyolojisi. Ankara, Feryal Matbaası, 10. Baskı.

TOPRAKÇI, Erdal. (2002) Sınıf Örgütünün Yönetimi. Ankara, Ütopya Yayınevi.

TURAN, Selahattin. (2004) "Yönetimle İlgili Teori ve Yaklaşımlar". *Sınıf Yönetimi.* (Editör: Mehmet Şişman, Selahattin Turan), Ankara, Pegem A Yayıncılık.

ÜNAL, Semra., ADA, Sefer. (2000) Sınıf Yönetimi, İstanbul, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi.

ÜSTÜNER, Mehmet. (2004) Sınıf Yönetimi, (Yayınlanmamış Ders Notları) Malatya.

WANG, M., HAERTEL, G., & WALBERG, H. (1994). What helps students learn? Educational Leadership 51(4), 74–79.

WEINSTEIN, C. S. ,WEBER, W. A. (2011). "Classroom Management". Classroom Teaching Skills. (Editor: James M. Cooper). Ninth Edition, USA.

WEINSTEIN, C. S. (1996) Secondary Classroom Management: Lessons From Research and Practice, New York: McGraw Hill.

WEINSTEIN, C. S., & NOVODVORSKY, I. (2011). Middle and secondary classroom management: Lessons from research and practice. New York: McGraw-Hill.

ZEIGER, Albert. "The Keys To Classroom Management.", *Teaching Music*, Jun 2000, Vol.7 Issue 6, p24, 7p.

Bölüm 2

SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETKENLER

Prof. Dr. Ali TAŞ

Mersin'de doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Mersin'de tamamladıktan sonra Ankara Üniversitesi'nde lisans, Ankara Üniversitesi'nde yüksek lisans ve Gazi Üniversitesi'nde doktora öğrenimini tamamladı. Şu anda Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi'nde Prof. Dr. olarak görev yapmaktadır.

Öğrenme Hedefleri

- Sınıf yönetimini etkileyen etkenlerin neler olduğunu açıklayabilmeli,
- Sınıf yönetimini etkileyen etkenleri sınıflayabilmeli,
- Sınıf yönetimini etkileyen etkenlerin etki düzeylerini karşılaştırabilmeli,
- Öğretmenin sınıf yönetimini sağlamadaki önemini kavrayabilmeli,
- Renklerin sınıf yönetimine etkilerini kavrayabilmeli,
- Sınıf yönetimi dersini almanın sınıfı yönetmeye katkılarını kavrayabilmeli.

Ünitenin Örüntüsü

Giriş

A- Sosyal Etkenler

1. Aile
2. Toplumsal Norm ve Değerler
3. Çevre
4. Beklentiler
5. Kitle İletişim Araçları

B- Psikolojik Etkenler

1. Öğrenci Özellik ve İhtiyaçları
2. Öğretmenin Kişilik Özellikleri

C- Eğitsel Etkenler

1. Okul Yönetiminin Yapısı ve İşleyişi
2. Öğretmenin Niteliği ve Eğitim Durumu
3. Öğretmenlerin Okul Amaç ve Değerlerine Bağlılığı
4. Kontrolü Kaybetme Korkusu
5. Dersin İşlenişi
6. Sınıf Ortamının Durumu
7. Sınıf Kurallarının Durumu

Özet

Değerlendirme Soruları

Kaynakça

GİRİŞ

Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın, iklimin oluşturulması ve sürdürülmesi olarak tanımlanabilir. Sınıf yönetimi, sınıf ortamından, bireyin psikolojik özelliklerinden ve sınıf dışı etkenlerden de etkilenir. Bu yüzden sınıf yönetimi bazı güçlükleri içerir. Ancak etkili sınıf yönetimi eğitimi almış ve öğrendiklerini uygulayabilen öğretmenler, bu sorunları önceden tahmin ederek gerekli önlemleri alabilirler. Sınıfın havasının bozulmasını önlemenin yolu, sınıf yönetimini etkileyen etmenlerin ne olduğunu bilmeye ve problem çözmede yaratıcı olmaya bağlıdır. İşte bu nedenle öğretmenler sınıf yönetimi alanında bilgi sahibi olmalı ancak bu bilgi yüksek duyarlılık ve yaratıcılıkla birleştirilerek kullanılabilirse başarıyı getireceği unutulmamalıdır.

Sınıfın gerçek içeriğinin pek çok değişkeni içeriyor olması, aslında sınıfı yönetmenin pek kolay olmadığını düşündürebilir. Bundan dolayı öğretmenin, ne zaman, nerede, neyi, nasıl yapacağını bilen bir yönetici olması gerekir. Bu nedenle, sınıf yöneticiliğinin belirli bir bilimsel uğraş ve emek verilmeden kişisel beceriler kullanılarak yapılması mümkün değildir. Sınıfta yetersiz kalan öğretmen, öfkelenir, patlar, umutsuzluğa düşer, yıkılır, ideallerini yitirir, strese girer ve sonuçta mesleğinden giderek uzaklaşır (Küçükahmet, 2001). Meslekten uzaklaşmayı önlemek için bütün öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim döneminde, görev başındaki öğretmenlerin de hizmet içi eğitim yoluyla sınıf yönetimi bilgi ve becerilerini kazanmalarının sağlanması gerekir.

Kitabın bu bölümünde, sınıf yönetimini etkileyen genel etkenler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ancak okulların içinde bulunduğu ortama bağlı olarak bu bölümde işlenen etkenlerden daha farklı etkenler sınıf yönetimini etkileyebilir. Böyle durumlara karşı öğretmenlerin uyanık olması gerekir.

SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETKENLER

Okul amaçlarının gerçekleştirilmesi sınıfın etkili yönetilmesi ile mümkündür. Sınıfın etkili yönetilebilmesi için sınıf yönetimini etkileyen etkenlerin bilinmesi bir zorunluluktur. Olumlu bir sınıf ve öğrenme atmosferinin oluşturulmasında birçok değişken rol oynamaktadır. Bunlar arasında; öğretmen ve öğrencilerin geçmiş yaşantıları, ailelerin okula desteği, okulun eğitim politikaları, eğitim programları, öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri gibi birçok etken sayılabilir (Turan, 2004:2-3). Sınıf yönetimini etkileyen birçok neden var ve bu nedenlerin temelinde de değişik etkenler söz konusudur. Sınıf yönetimini etkileyen etkenler, alanyazında farklı olmasına rağmen; sosyal, psikolojik ve eğitsel etkenler olarak sınıflandırılabilir.

KAYNAKÇA

Aksoy, Naciye.(2003).**Sınıf İçi Kurallar**, (Editör: E.Karip; Sınıf Yönetimi), Ankara: PegemA Yay.

Arslan, D.Ali. (2004).**Medyanın Toplumsal Gücü,** http://ilef.ankara.edu.tr/id /yazi. php ?yad= 2356

Aydın, İnayet. (2004) **Okul Çevre İlişkileri,** (Editör: Y.Özden; Eğitim ve Okul Yöneticiliği), Ankara: PegemA Yay.

Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**, 5.Baskı, Ankara: Pegem A Yay.

Boz, İsmail. **Sınıfı Yönetme Sanatı,** İstanbul: Zambak Yay.

Bull, Shirley ve Solity, Jonathan E. 1996 **Classroom Management:** Principles to Practice, London:Routledge.

Celep, Cevat. **Sınıf Yönetimi ve Disiplini,** Ankara: Anı Yay.

Cüceloğlu, Doğan. 1992 **İnsan ve Davranışı,** İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağlayan, Ahmet. 2003 **Eğitimde Yönetim, Yönetimde Kalite,** İstanbul:Bilge Yay.

Erdoğan, İrfan. **Sınıf Yönetimi,** İstanbul: Sistem Yayıncılık**.**

Glasser, William. 1992 **Okulda Kaliteli Eğitim**, (Çev:Ulaş Kaplan), İstanbul: Beyaz yay.

Küçükahmet, Leyla. **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar,** Ankara: Nobel Yay.

Moore, Kenneth D. 2000 **Öğretim Becerileri** (Edit:Ersin ALATAŞ, Çev:Nizamettin KAYA), Ankara: Nobel Yay.

Okutan, Mehmet. **Sınıf Yönetimi,** (Editör: E.Karip), Ankara: PegemA Yay.

On-line 1. **"Hayatınızı Renklendirin"** http://hekimce.com/konu.php?konu=817,

On-line 2. "**Renklerin Başarıya Etkisi",** http://www.e-kolay.net/haber/haber.asp? PID=65&HID=2&haberID=87567

Özden, Yüksel. 2003 **Sınıf Yönetimi,** (Editör: E.Karip), Ankara: PegemA Yay..

Özsoy, Osman. **Etkin Öğretmen, Etkin Öğrenci, Etkin Eğitim,** İstanbul: Hayat Yay.

Şişman, Mehmet ve Turan, Selahattin. **Eğitim ve Okul Yönetimi, (**Editör: Y.Özden, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı), Ankara: PegemA Yay.

Taş, Ali. 2000 "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Burdur-Isparta İlleri Örneği)",Yayınlamamış Doktora Tezi, Gazi Ünv.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tezcan, Mahmut. 1995 **Sosyolojiye Giriş,** Ankara: A.Ü.Eğitim Bilimleri Yay. No:117.

Turan, Selahattin.2004 **Yönetimle İlgili Temel Teori ve Yaklaşımlar** (Editör: M.Şişman-S.Turan, Sınıf Yönetimi), Ankara: PegemA.

Bölüm 3

SINIF ORTAMININ FİZİKSEL ÖZELLİKLERİ

Doç. Dr. Erkan TABANCALI

Tavas'ta doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Denizli'de tamamladıktan sonra Dokuz Eylül Üniversitesi'nde ön lisans, Hacettepe Üniversitesi'nde lisans ve yüksek lisans, Ankara Üniversitesi'nde doktora öğrenimini tamamladı. Şu anda Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapmaktadır.

Öğrenme Hedefleri

- Sınıfın fiziksel özelliklerinin değişkenlerini bilme,
- Sınıfın çeşitli yerleşim düzenlerinin olumlu ve olumsuz yönlerini bilme,
- Sınıfın fiziksel ortamının önemini anlayabilme,
- Sınıfın fiziksel özelliklerinin değişkenlerini amaçlara uygun olarak düzenleyebilme,
- Sınıfın çeşitli yerleşim düzenlerini tanıyabilme,
- Sınıfı dersin ve konunun amaçlarına göre düzenleyebilme.

Ünitenin Örüntüsü

Fiziksel Ortamın Önemi

Fiziksel Ortamın Değişkenleri

Sınıfın Büyüklüğü ve Öğrenci Sayısı

Isı

Işık

Renk ve Görünüm

Gürültü

Temizlik

Sınıfın Yerleşim Düzeni

Özet

Değerlendirme Soruları

Kaynakça

GİRİŞ

Okul, sistemin istendik davranışlara sahip bireyler yetiştirmesi için oluşturduğu fiziksel yapılardır. Belirli kurallar içinde planlı, süreli ve amaçlı etkinliklerin gerçekleştirilmesi amacıyla örgütlenmiş bir ortamdır. Sınıf ise, okul içerisinde eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortamdır. Sistemin belirlediği amaçların gerçekleşmesi sınıf ortamının amaca en uygun biçimde örgütlenmesi ile gerçekleşebilecektir. Sonuçta, öğrenci okulda bulunduğu sürenin büyük bir bölümünü öğretmeni ile birlikte sınıfta geçirmektedir. Bu süreçte, öğretmen, öğrenci ve sınıfın fiziki koşulları eğitim-öğretim etkinliklerinin başarılı olabilmesi için en önemli etkenlerdir. Öğretmenin sınıfta bulunmasının nedeni, kendisine verilen süre içerisinde belirlenen amaçlara ulaşabilmektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için kendi yeterlikleri ile beraber, sınıf ortamının eğitim öğretim etkinliklerine uygun düzenlenmesi gerekmektedir.

FİZİKSEL ORTAMIN ÖNEMİ

Fiziksel ortam, eğitim etkinlikleri için ayrılan mekânın özelliklerini belirtir. Sıra, masa, dolap vb. araçlarla, boş alanlar, mekânın ısı, ışık ve renk düzeni gibi bir dizi etken, ortamın fiziksel değişkenlerini oluşturur. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, geniş ölçüde bu fiziksel değişkenler tarafından etkilenir. Eğitim türü ve düzeyi, dersin amacı gibi değişkenlere göre yapılandırılmış sınıf ortamı, öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştırır. Yapılandırılmış ortam, sınıfta yer alan fiziksel özelliklerin amaca uygun düzenlenmesini tanımlamaktadır. Her durumda eldeki olanaklar ölçüsünde en uygun sınıf ortamının sağlanması amaçlanmaktadır. Çünkü fiziksel ortamın uygunluğu, etkili öğrenme- öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Aydın, 2000: 29).

Fiziksel çevrenin kontrolü veya düzenlenmesi temel olarak, sıraların veya sandalyelerin, öğretim araçlarının, uygulamalı derslerde kullanılan ekipmanların, sesli-görüntülü cihazların, aktivite köşelerinin, panoların ve tahtanın etkili bir şekilde organize edilmesi ve kullanılmasını gerektirir (Cohen, Manion ve Morrison, 1996: 343).

Genelde okullarda sınıfların düzeni dört duvar, bir tahta ve rahatsız masa ve sandalyelerden oluşur; çok da kalabalıktır. Çocukların hiçbir etkinliğini gerektirmeyen ezberci sistemde kabul edilebilir olan bu ortam, çocukların etkin olmasını gerektiren yeni öğretim sistemleri için son derece yetersiz ve olumsuzdur. Böyle durumlarda çevresel sorunlar davranış sorunları yaratabilir. Bu nedenle, öğrencilerin fiziksel koşullara bağlı kabul edilmez davranışları, koşulların değiştirilmesiyle düzeltilebilir (Gordon, 1996: 139).

KAYNAKÇA

Aydın, A. (2000). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul. Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Balay, R. (2003). **2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi.** Ankara.

Başar, H. (1999). **Sınıf Yönetimi**. Ankara. Önder Matbaacılık.

Bull, S., Solity, J. (1996). **Classroom Management**. Routledge London

Burden, P. R. (1995). **Classroom Management and Discipline**. Longman, Toronto.

Burden, P., Byrd, D.M. (1994). **Methods for Effective Teaching**. Allyn and Bacon Massachusetts.

Clifford, H. E. (1997). **Classroom Discipline and Management** (Second Edition). New Jersey.

Cohen, L., Manion, L. (1997). **A Guide to Teaching Practice (third edition)** Routledge-London.

Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (1996). **A Guide To Teaching Practice** (Fourth Edition) Routledge, London

Çelik, V. (2002). **Sınıf Yönetimi**. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

Drucker, P.F. (1995). **Gelecek İçin Yönetim**. (Çev. Fikret Üçcan) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Erden, M. (2001). **Sınıf Yönetimi** İstanbul. Alkım Yayınevi.

Gordon, T. (1996). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi** (Çev. Emel Aksay). İstanbul. Sistem Yayıncılık

İlgar, L. (2001) **Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi**, 2.Baskı., İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Küçükahmet, L. (2002). **Sınıf Yönetimi** Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

Uludağ, Z., Odacı, H. (2002). **Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân.** Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 153-154, Kış- Bahar

Ünal, S., Ada S. (2000). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul.

www.kho.edu.tr/yayinler listesi /2000 /12.01.2005

Bölüm 4

ÖĞRETİMİN YÖNETİMİ

Prof. Dr. Şükran TOK

İlk ve ortaöğrenimini İzmir'de tamamladıktan sonra Gazi Üniversitesi'nde lisans ve yüksek lisans, Çukurova Üniversitesi'nde doktora öğrenimini tamamladı. Halen İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Prof. Dr. olarak görev yapmaktadır.

Öğrenme Hedefleri

- Öğretimin yönetimi kavramını tanımlayabilme,
- Etkili öğretmenlerin özelliklerini açıklayabilme,
- Öğretmenlerin öğretimsel işlevlerini sınıflandırabilme,
- Öğretmenlerin etkili öğretim ve davranış yönetimi ile ilgili rollerini analiz edebilme,
- Öğretimin yönetiminde etkili öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının ilkelerini özetleyebilme.

Ünitenin Örüntüsü

Giriş
Öğretimin Yönetimi
Etkili Öğretmenler
Öğretmenlerin Öğretimsel İşlevi
Öğretimin Planlanması
Öğretimin Uygulanması
Derse Hazırlık
Dikkat Çekme
İlgi Çekme
Güdüleme
Gözden Geçirme
Dersin Sunumu
Bireysel ve Grupla Öğrenme Etkinlikleri
Dersin Kapanışı
Öğretimin Değerlendirilmesi
Etkili Öğretim ve Davranış Yönetimi
Öğretimin Yönetiminde Etkili Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları
Doğrudan Öğretim
İşbirliğine Dayalı Öğrenme
Çoklu Zekâ Kuramı
Yapılandırmacılık
Problem Temelli Öğrenme
Özet
Değerlendirme Soruları
Kaynakça

GİRİŞ

Öğretim ve sınıf yönetimi birbirleriyle ilişkili iki kavramdır. Öğretim, öğrencinin bilgi, beceri ve tutum elde etmesine ya da bunları değiştirmesine yardım eden bir girişimdir (Clark ve Star 1986). Öğretimi iyi bir şekilde düzenlemek, sürdürmek ve değerlendirmek sınıftaki davranış problemlerini azaltacaktır.

Bu bölümde öncelikle *öğretimin yönetimi* kavramı açıklanacaktır. Daha sonra, öğretimin yönetimiyle ilgili olduğu düşünülen, *etkili öğretmenler* konusu üzerinde durulacaktır. Ardından, *öğretmenlerin öğretimsel işlevi* ve *etkili öğretim ve davranış yönetimi* hakkında bilgi verilecektir. Son olarak, *öğretimin yönetiminde etkili öğrenme yaklaşımları* üzerinde durulacaktır.

ÖĞRETİMİN YÖNETİMİ

Öğretmenlerin temel görevlerinden birisi öğretimi gerçekleştirmek; diğeri, sınıfta düzeni sağlamaktır. Öğretmenlere, istenmeyen davranışları önlemenin bir yolu olarak, dersi iyi planlaması ve dersi ilginç hale getirmesi önerilir. İyi planlanan ve iyi yönetilen derslerde öğrenci kendi çalışmalarından doyum sağlar, aynı zamanda işbirliğini geliştirir (Savage 1998, 99). İyi planlanmış ve iyi yürütülmüş öğretimsel etkinlikler, yönetsel sorunları çözmeye yardımcı olur. Aksi takdirde yönetsel sorunlar artar (Weber 2003, 235-236). Öyleyse öğretim yönetimi, sınıfta davranış sorunlarını önlemek için dersin iyi bir şekilde planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi sürecidir. Bu süreci tanımlamadan önce, "Öğretmen kimdir?" sorusunu yanıtlamak daha doğru bir yaklaşım olabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin yeni ve değişik yollarla öğrenmesini sağlamakla yükümlü ya da çeşitli yollarla bireyin öğrenmesine ve gelişmesine yardım eden, programın amaçlarını gerçekleştirmek için eğitilen bireylerdir. Örgün eğitim kurumlarında öğretmenler, okula devam eden toplum üyelerini zihinsel, bireysel ve sosyal gelişimine yardım etmek için toplum tarafından ücretlendirilmiş sosyal temsilcilerdir (Cooper 2003, 2).

ETKİLİ ÖĞRETMENLER

Etkili öğretmen kimdir? İyi öğretmen kimdir? İkisi aynı mıdır? "İyi" kavramını tanımlamak zordur; çünkü, bu kavrama çok fazla anlam yüklenmiştir. Kişisel değerlerden dolayı, birine göre iyi olarak nitelendirilen öğretim, diğerine göre kötü olarak nitelenebilir.

Bir öğretmen, yapılandırılmış öğrenme çevresini tercih edebilir ve akademik disiplin alanlarını kullanarak sınıfı yönetebilir. Diğer öğretmen, öğrenim çevresini daha az yapılandırabilir, öğrencilere bireysel olarak ilgi duyduğu konu alanlarını seçmekte onları daha özgür bırakabilir. Bazılarına göre birinci öğretmen iyi öğretmen olarak tanımlanırken, başka biri, bunun tam tersini düşünebilir. İyi öğretim, etkili öğretim olarak tanımlanabilir. Etkili öğretmen amaçlanmış öğrenme ürünlerini meydana getirebilen öğretmendir. Etkili öğretimdeki kritik boyut "amaç" ve "başarı"dır. Amaç olmazsa öğrenci başarısı rastlantılara bırakılır. Yine de amaç kendi başına yeterli değildir. Eğer öğrenciler amaçlanan öğrenme ürünlerini gerçekleştiremezse öğretmen etkili olamaz (Cooper 2003, 2).

Örnek Olay 1:

İyi Öğretmen Kimdir?

Selin, okul öncesi eğitimi sırasında çok güzel resimler çizmekte ve resim yapmaktan çok hoşlanmaktadır. İlköğretimin dördüncü yılında artık Selin, resim yapmayı istememekte ve bu durum anne ve babasının dikkatini çekmektedir. Bunun üzerine aile, Selin'e resim yapmaktan artık neden hoşlanmadığını sorar. Selin, bunun üzerine; "öğretmenim, bana bulut çizerken 'şöyle çizeceksin, şu renkleri kullanacaksın' deyip, kalemi kendi eline alıyor, çiziyor ve boyuyor ya da yazı tahtasına ağaç resmi çiziyor ve kendi çizeceğimiz ağaçların da buna benzer olmasını istiyor. Ama ben kendi ağacımı ve bulutumu çizmek, kendi resmimi yapmak istiyorum. Artık, resim yapmaktan nefret ediyorum" der. Aile, bu durumu resim öğretmeniyle görüşür. Ancak, herhangi bir sonuç alınamaz ve durumu bir de okul müdürüyle görüşür. Okul müdürünün yanıtı ilginçtir: "Ama, resim öğretmeni çok iyi bir insandır."der. Acaba iyi bir insan olmak, iyi bir öğretimin garantisi midir?

Öğretmenler, gelecek kuşakların bilişsel, duyuşsal, devimsel gelişimi ve yaşama biçimini yönlendiren, iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini etkileyen kişilerdir. Bu nedenle eğitim, toplumların başta gelen sorunu, öğretmenler de eğitimcilerin en çok ilgilendikleri gruptur (Tok 1997, 251). Eğitimin etkili olabilmesi ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi, büyük ölçüde öğretmenin niteliğine bağlıdır. Öğretmen, eğitim programını geliştirerek, ürüne değerler ve standartlar kazandıran en önemli canlı öge olarak kabul edilmektedir (Çubukçu 1997).

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (1998) "Kırk Yıl Önce, Kırk Yıl Sonra" **Milli Eğitim Dergisi.** Sayı: 137, Ankara.

Arends, R. I. (1997). **Classroom Instruction and Management.** The McGraw Companies, Inc.: USA.

Armstrong, T. (1994) **Multiple Intelligences in the Classrom.** ASCD. Alexandria. USA.

Aydın, A. (1999). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Ayers, H. ve F. Gray (1998). **Classroom Management.** David Fulton Publishers: London.

Bellenca, J. (1997). **Active Learning Handbook for the Multiple Intellingences.** USA: IRI/Skylight and Publishing, Inc. Aktaran.

Bruner, J. S. (1996). **Toward a Theory of Instruction.** New York, W. W. Norton. Akt: Moore K. D. (1998), **Classroom Teaching Skills.** McGraw- Hill Companies, USA.

Bümen, N. T. (2004). **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

Can, N. (1998) "Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü" **Eğitim Yönetimi.** Yıl: 4, Sayı: 13.Ankara.

Clark, L. H. ve Star, I. S. (1986). Secondary ve Middle School teaching Methods, 5th. ed. New York.:Macmillan. Akt: Moore K. D. (1998), **Classroom Teaching Skills.** McGraw-Hill Companies, USA.

Cooper, J. M. (2003). "The Teacher As a Reflective Decision Maker", **Classroom Teaching Skills,** Derl.: J. M. Cooper Houghton Mifflin Company: Boston.

Çepni, S. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çubukçu, Z. (1997) " Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelimleri" **Eğitim Yönetimi.** Sayı: 2 yıl: 3. Ankara.

Dilek, O. (1993) "Başarılı Öğretmenlerin Karakteristik Özellikleri" **Eğitim Der.** Sayı: 5 İstanbul.

Edwards, C. H. (2000). **Classroom Discipline and Management.** John Willey& Sons, Inc: USA.

Fields, M. V. ve C. Boesser (2002). **Constructive Guidance and Discipline.** Merrill prentice Hall: NewJersey.

Fogarty, F. (1997). *Problem Based Learning and Other Curriculum Models for the Multiple Intelligences Classroom.* Illinois: Arlington Heights. Skylight Professional Development.

Gömleksiz, M. (1997). **Kubaşık Öğrenme.** Adana: Baki Kitapevi.

Horozoğlu, Ş. (1998). "Öğretmenlerin Yakın Gelecekteki Rollerine İlişkin Görüşleri" **Eğitim Yönetimi.** Yıl: 4, Sayı:14. Ankara.

Kabapınar, F. (2004). "Geleneksel Anlayıştan Oluşturmacı (Constructivist) Yaklaşıma Geçişin Gerekliliği: Bir Başka Perspektiften Fen Öğretimine Bakmak" **Eğitimbilim.** Sayı: 66, İstanbul.

Küçükahmet, L. (1989). **Öğretim İlke ve Yöntemleri.** Gazi Ün. Bas.-Yay. Mat. Ankara.

Leighton, M.S. (2003). "Cooperative Learning", **Classroom Teaching Skills,** Derl.: J. M. Cooper Houghton Mifflin Company: Boston.

Magableh, A. & Hawamdeh, B. (2007). Accountability and discipline in classroom management: Case study: Jarash-Jordan. *College Student Journal*, 41(4), 901-908

Markham, T., Larmer, J. and Ravitz, J. (2003). Project-Based Learning: A Guide to Standards-Focused Project Based Learning for Middle and High School Teachers. Novato, CA: Buck Institute for Education (BIE).

Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). *Classroom management training, class size and graduate study: do these variables impact teachers' beliefs regarding classroom management style?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

MEB (2009). Öğretim programlarının yenilenme gerekçeleri ve davranışçı yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki farklar, http://www.google.com.tr/url?url=http://ogm.meb.gov.tr/belgeler

Moore K. D. (1998). **Classroom Teaching Skills.** McGraw-Hill Companies, USA.

Orlich, D.C. (1990) *Teaching strategies: A guide to better instruction.* 3rd ed. Lexington, Mass.: D. C. Heath, and company.

Reynolds, D. (2004). "Effective teaching and Behaviour Management", **http://www.teachernet.gov.uk/professionaldevolopment/nqt/behaviourmanagement/classroombehaviour.**

Saban, A. (2000), **Öğrenme ve Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar,** Ankara: Nobel Yay.

Savage,T.V.(1999). **Teaching Self-Control Through Management and Discipline.** Prentice Hall, USA.

Shostak, R. (2003). "Involving Students in Learning", **Classroom Teaching Skills,** Derl.:J.M. Cooper Houghton Mifflin Company: Boston.

Tenbrink, T.D. (2003). "Assessment", **Classroom Teaching Skills,** Derl: J.M. Cooper Houghton Mifflin Company: Boston

Thomas, J. (2000). A review of research on project-based learning. Web: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf

Tok, T. (1997). "Öğretmenlik Mesleğinin Öğretmenlerin Gereksinimlerini Karşılama Düzeyleri" **Eğitim Yönetimi.** Sayı: 2 yıl: 3, Ankara.

Torp, L. & Sage, S. (2002**).** Problem As Possibilities: Problem-Based Learning for K-16 Education. http://books.google.com/books

Weber, W. A. (2003). "Classroom Management", **Classroom Teaching Skills,** Derl.: J. M. Cooper Houghton Mifflin Company: Boston.

Woolfolk, A. (1998), **Educational Psychology**, Viacom Company: USA *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bölüm 5

ZAMAN YÖNETİMİ

Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ

Erzurum'da dünyaya geldi. İlk ve ortaöğrenimini Polatlı'da tamamladıktan sonra Gazi Üniversitesi'nde lisans, Anadolu Üniversitesi'nde yüksek lisans ve Hacettepe Üniversitesi'nde doktora öğrenimini tamamladı. Halen Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Prof. Dr. olarak görev yapmaktadır.

Öğrenme Hedefleri

- Yönetimin işlevleri ile zaman yönetimi arasındaki ilişkileri kavrayabilme,
- Zaman yönetiminin kendine özgü yönlerini kavrayabilme,
- Sınıftaki zaman yönetimin öneminin farkında olabilme,
- Zaman yönetimine ilişkin yaklaşımları kavrayabilme,
- Etkili zaman yönetimi için dersten önce yapılması gereken çalışmaları bilebilme,
- Etkili zaman yönetimi için derste yapılması gereken çalışmaları bilebilme,
- Sınıfta duruma uygun zaman yönetimi yaklaşımlarını seçebilme.

Ünitenin Örüntüsü

Yönetimin İşlevleri ve Zaman

Zaman Yönetimi ve Zamanın Kendine Özgü Yönleri

Zaman Yönetiminde Temel Yaklaşımlar

Sınıfta Zaman Yönetimi

Sınıfta Etkili Zaman Yönetimi İçin Öneriler

Özet

Örnek Olay

Değerlendirme Soruları

Kaynakça

YÖNETİMİN İŞLEVLERİ VE ZAMAN

Yönetimin tanımı, görevleri ya da işlevleri üzerine farklı görüşler bulunmaktadır. Yönetim, genellikle örgütlerin insan ve madde kaynaklarının örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik eşgüdümünü sağlama, yöneltme ve yürütme süreci olarak tanımlanır (Bedeian, 1989, 6). Örgütlerin amaçlarının gerçekleştirilmesi ve istendik sonuçların elde edilmesi için yapılması gereken etkinlikler yönetimin görevleri, süreçleri ya da işlevleri olarak ele alınır (Kreitner, 1992, 15-16). Yönetimin işlevleri genelde karar verme, planlama, kadrolama, örgütleme, iletişim, güdüleme, yürütme ve denetleme-değerlendirme biçiminde sıralanır (Black ve Porter, 2000, 21-22). Bu işlevlerin her birinin kendine özgü rolleri vardır. Şöyle ki karar vermeden hiçbir işin yapılması olanaklı değildir. Planlama, işlerin bir düzen içinde sürdürülmesini sağlar. Eldeki kaynakların "doğru işe doğru insan" koşulmadan verimli ve etkili kurum yaratılması oldukça güçtür. İşlevsel bir iletişim ve güdüleme ile işgörenlerin gereksinimleri karşılanarak etkililik ve verimlilik artırılabilir. İşin kotarılması için gerekli kaynaklar sağlanmadan yani örgütleme yapılmadan örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi olanaksızdır. Sağlanmış kaynaklarla sonuçların alınması yürütmeyi gerektirir. Denetleme olmadan ise amaç sonuç karşılaştırılması ve değerlendirme yapılması oldukça güçtür.

Karar verme ve zaman kullanımı, yönetimin işlevlerinin gerçekleştirilmesi için kritik bir role sahiptir. Şöyle ki yönetim süreçlerinden karar verme, her bir yönetim sürecinde kullanılması nedeniyle yönetimin kalbi olarak betimlenir. Zaman kıt bir kaynaktır. Bu özellik, zamanın her süreçte yöneten ve yönetilenler tarafından akılcı kullanılması zorunluluğunu doğurur. Bu nedenle, zaman yönetimi, yönetim süreçlerinin kritik öğesidir. Sınıf yönetimi belirli ve sınırlı zaman dilimi içinde belirli etkinliklerin gerçekleştirilmesini zorunlu kılar. Sınırlı zaman ve zamanın kendine özgü özellikleri nedeniyle zaman yönetimi, sınıf yönetiminin kritik bir öğesi ve sorun alanıdır.

ZAMAN YÖNETİMİ VE ZAMANIN KENDİNE ÖZGÜ YÖNLERİ

Zaman fiziksel, felsefi, psikolojik ve sosyolojik özellikleriyle çok boyutluluk gösterir ve göreceli bir kavramdır. Aynı sürenin kişilere göre kısa ya da uzun olarak algılanması bu çok boyutluluğun ve göreceliliğin bir sonucudur. Zaman, olayların geçmişten bugüne gelip, geleceğe doğru birbirini takip ettiği kesintisiz bir süreçtir (Smith, 1998, 24). Bir bakıma zaman belli bir iş yapabilmek için gereksinim duyulan süredir (Çelik2002, 103).

Farklı ortamlara ve kişilere göre zamanın algılanması değişmektedir. Bu farklılık zaman türlerinde de görülmektedir. Zaman ölçülebilirlik açısından

KAYNAKÇA

Adair J. ve Adair, T. (1999). *Zaman yönetimi.* (B. Güngör, Çev.). Ankara: Öteki Yayınevi.

Ağaoğlu, E. (2002). Eğitimde zaman yönetimi. E. Ağaoğlu, (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 119-135.

Akatay, A. (2003). Örgütlerde zaman yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 10 (3), 281-299.

Aksüt, M. (2003). Derslerle ilgili süre kullanımı. Z Kaya, (Ed.). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık. 155-170.

Allan, J. (1999). *Zaman yönetimi*. (M. Zaman, Çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bedeian A. G. (1989). *Management.* Chicago: Dryden Pres.

Black J. S. ve. Porter, L. W. (2000). *Management*. London: Prentice Hall International.

Bull, S. ve Solity, J. (1987). *Classroom management: Principles to practice*. New York: Routledge.

Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Covey, S. R. (1998) *Önemli işlere öncelik.* (O. Deniztekin, Çev.). İstanbul:Varlık Yayınları.

Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Edwards, C. H. (1997). *Classroom discipline &management.* (2nd. ed.) New Jersey: Prentice Hall Inc.

Efil, İ. (2003). Zaman yönetimi. L. Küçükahmet, (Ed). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık. 129-148.

Ekici, G. (2002). Öğretimin yönetimi. *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık. 63-86.

Emmer, E. T., Evertson, C., Clements, B. S. ve Worshan, M.E. (1997). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn & Bacon.

Evertson, C., Emmer, E. T., Clements, B.S. ve Worshan, M.E. (1997). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn & Bacon.

Erdem, R. ve Kaya, S. (1998). Zaman yönetimi. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi.* 7(2), 99-120.

Erden, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Erken, V. (2002). *Sınıf yönetimi: Öğretmenin kitabı.* Ankara: Berikan Basım Yayım.

Garraltt, S. (1994). *Manage our time*. Glasgow: Harper Collins Publishers.

Halis, İ. (2002). *Sınıf yönetimi.* Konya: Mikro Yayınları.

Hellriegel, A., Jackson, S. E. ve Slocum, J. W. (1999). *Management*. Ohio: South-Western College Publishing.

Karslı, M. D. (2004). Sınıfta öğrenme zamanının yönetimi. M. Şişman ve S. Turan, (Ed.). *Sınıf yönetimi* Ankara: Pegem A Yayıncılık. 141-154.

Kreitner, R. (1992). *Management*. Oston:Hougton Mifflin Company.

Livatyalı, H. Y. (2004). Zaman yönetimi ve okul. *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları. 293-315.

Öztürk, B. (2002). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip, (Ed.). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık. 117-153.

Roesch, R. (1998). *Time management.* New- York: McGraw-Hill.

Scoot, M. (1997). *Time management*. London: Century Business.

Smith, J. (1998). *Daha iyi nasıl zaman yönetimi*. (A. Çimen, Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları.

Ünal, S ve Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi* İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi.

Bölüm 6

SINIFTA ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ

Prof. Dr. Ekber TOMUL

Tunceli/Pertek doğumludur. İlkokul öğrenimini Konurat Köyü İlkokulu'nda, ortaöğrenimini Elazığ'da, Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nda ön lisans, Gazi Eğitim Fakültesinde lisans, Hacettepe Üniversitesi'nde yüksek lisans ve Gazi Üniversitesi'nde doktora öğrenimini tamamladı. Halen Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Öğrenme Hedefleri

- İletişimle ilgili temel kavramlar bilgisini bilebilme,
- İletişim sürecinin öğelerini bilme,
- İletişim sürecinde öğelerle ilgili değişkenleri öğrenme,
- Öğretmen-öğrenci iletişiminde öğelerle ilgili değişkenlerden çıkarımlarda bulunabilme,
- Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme,
- Öğrencileri güdülemede içsel ve dışsal güdülemeyi kullanabilme,
- Öğrencilerle iletişimde stratejiler geliştirebilme ve uygulayabilme.

Ünitenin Örüntüsü

Sınıfta İletişim

Tanım

İletişim Öğelerine İlişkin Değişkenler

- Kaynak Değişkenleri
  - Gönderme Becerileri
- İleti Değişkenleri
- Kanal Değişkenleri
- Alıcı Değişkenleri
  - Alma Becerileri
  - Etkin Dinleme
  - Empatik Yaklaşım

Dönüt Değişkenleri

Kendisi ile İletişim

Kişiler Arası İletişim

İletişim Türleri

- Sözel İletişim
- Sözel Olmayan İletişim

İletişim Engelleri

Sağlıklı İletişimi Engelleyen Etmenler

Özet

Değerlendirme Soruları

Kaynakça

SINIFTA ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ

Önemli sosyalleşme ortamlarından biri olarak okul, bireyin iletişim tarzının gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Okul, sadece belirlenen tutum ve davranışların kazandırılacağı bir ortam değil, aynı zamanda yeni tutum ve davranışların üretildiği bir yerdir. Yeni tutum ve davranışların üretilmesinde öğretmen-öğrenci iletişimi önemli rol oynamaktadır. İletişim kanallarının açık olduğu ortamlarda, bireyler kendilerinin ve içinde bulundukları toplumun sorunlarına karşı duyarlı olurlar, yaratıcı çözümler geliştirirler ve işbirliği yaparak sorumluluk üstlenirler. Okulda gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreci, bireyin tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Gerçekleştirilen bu öğrenme öğretme sürecinin temel dinamiği iletişimdir.

İLETİŞİM NEDİR?

Türkçede iletişim sözcüğü, Latincedeki "communis" sözcüğünden türetilmiş olan Fransızca "communication" kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır. Latincedeki "commune", "communis", "communicare" sözcükleri, bir ortaklığı, toplumsallaşmış olmayı, birlikteliği, ortak katılımı ifade etmektedir (İnceoğlu, 2004). İletişim, bireyin kendisiyle, diğer bireylerle ve toplumsal düzeyde girdiği bir etkileşim süreci olarak değerlendirilebilir. İletişim, ileti kaynağının, hedef seçtiği birey veya kitlenin davranışlarını istediği yönde etkileme, yönlendirme veya değiştirme eylemidir. İletişim, amaçlı bir girişimdir. İletişim, kaynak ve alıcının, güdü, algı, eğilim ve tutumlarından oluşan, insan davranışının oldukça karmaşık bir şeklidir. Genel olarak iletişim, bireyler arasında "simgelere" ortak anlam kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme sürecinde iletişimin amacı, duygu, bilgi ve becerileri paylaşarak davranış değişikliği meydana getirmedir (Yalın, 2003).

İletiye ortak anlam kazandırmada kaynak ile alıcının yaşam biçimleri, tutumları, değer yargıları, algılama biçimleri, baskın duyuları, geldikleri sosyokültürel ortamları önemli rol oynar. Kaynak ile alıcının ortak yaşam alanı ne kadar fazla ise, iletiye ortak anlam kazandırma düzeyleri de o kadar yüksek olacaktır. Öğretim sürecinde öğretmen öğrenci iletişiminin iyi sağlanması 'ortak yaşantı alanı' oluşumunu sağlar ya da var olan ortak yaşantı alanı genişler. Ortak yaşantı alanı karşılıklı güven ve verimli işbirliği için gereklidir.

KAYNAKÇA

Altıntaş, Ersin. (2001). "İletişim" *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Editör: Leyla Küçükahmet. Ankara: Nobel Yayınları 2. Baskı Yayın No:160

AnaBritanica *Genel Kültür Ansiklopedisi*. (1992), İstanbul: Ana Yayıncılık.

Bell, B. (2001). *Lessons in Lifemanship*. Erişim: http://www.bbll.com./

Burgoon, JK. (2000). Mindfulness and Interpersonal Communication. *Journal of Social Issues*. Spring 2000. Erişim: http://www.findarticles.com/cf_dls/m0341/1_56

Celep, Cevat. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık. 2. Baskı.

Cotton, K. (2000). *Teaching Thinking Skills Northwest Regional Educational Laboratory*. 2000. Erişim: http://www.nwrel.org/sepd/indx.html

Covey, Stephan.. (1998). *Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı*. Varlık Yayınları, 5. Basım Mart 1998

Cüceloğlu, Doğan. (1997). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Davis, Keith. (1988). *İşletmede İnsan Davranışı*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi yayın No: 199

Dökmen, Üstün. (1995). *İletişimin Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1995.

Erdoğan, İrfan. (2002*). İletişimi Anlamak*. Ankara: Erk Yayınları.

Ergin, Akif ve Cem Birol. (2005*). Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık, 3. baskı

Gordon, Thomas. (1998). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, (Çev:Emel Aksay) İstanbul: Sistem Yayıncılık, 6. Basım.

Harrow, J. ve Catlyn-Harlow, G. (1999). *Counseling Basics for Wiccan Clergy*. Judith Harrow and Gweth Catlyn-Harlow. 1999. Erişim: http://www.members.aol.com/jehanos/c-basics/c-bas3.html

Haskins, William A. (2000). Ethos and pedagogical communication: suggestions for enhancingcredibility in the classroom. *Current Issues in Education*, Erişim: http://cie.ed.asu.edu/volume3/number4/.

Hudson, D. (1999). *The Art of Active Listening*. Erişim: http://www.hiwaay.net/-kenth/diane/coulum/p-042199,htm

İnceoğlu, Metin. (2004). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Elips Kitap1. Baskı

Kuzu, Tülay Sarar. (2003). *Eğitim-Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim*. Milli Eğitim Dergisi Sayı 158 Bahar 2003)

Moore, Kenneth D.(2002). *Öğretim Becerileri.* (Çev: Nizamettin Kaya) Editör. Ersin Altıntaş.

Murray, B. (2001). Does 'emotional intelligence' matter in the workplace?. *American Psychological Association.* Erişim: http://www.apa.org/monitor /jul98/ emot. html

Myers, S. A., M. Zhong ve S. Guan. (1998). Instructor immediacy in the chinese college classroom. *Communication Studies*. 49, 240-254

Özer A. Kadir. (1998). *İletişimsizlik Becerisi.* İstanbul: Varlık Yayınları, 2. Basım. Sayı: 485

Redmond, M. V. (2000). Communication: Theories and application. *Current Issues in Education*, Erişim: http://cie.ed.asu.edu/volume3/number4/

Walker, D. (2001). *Active Listening for the Classroom*. About.com. 2001 Erişim: http://7-12educators.about.com/library/weekly/aa081700a.htm

Yalın, H.İ. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın dağıtım.

Bölüm 7

SINIFIN İLİŞKİ DÜZENİNİ OLUŞTURMA

Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA

1964 Isparta/Yenişarbademli doğumludur. İlkokul ve ortaokulu Sütçüler'de, liseyi Ağlasun'da bitirdi. Lisansını, Karadeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü'nde, birinci yüksek lisansını, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi; ikinci yüksek lisansını yine aynı üniversitenin Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü'nde, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi alanında yaptı. Doktorasını DEÜ'de, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yaptı. Şu anda Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, profesör olarak çalışmaktadır.

Öğrenme Hedefleri

- Grup dinamiği açısından sınıfın ilişki düzenini anlayabilme,
- Sınıf içi ilişkilerin geliştirilmesinde ilk günlerdeki etkileşim ve tanışmanın önemini kavrayabilme,
- Sınıfta olumlu bir öğrenme ortamının ve ilişkilerin oluşabilmesi için sınıf ikliminin önemini açıklayabilme,
- Öğretmen beklentilerinin öğrencilerin akademik başarı, ilgi ve tutumlarını nasıl etkilediğini açıklayabilme,
- Olumlu bir ilişki düzeni yaratmada heyecan, kaygı ve utangaçlık gibi duyguların rolünü anlayabilme.

Ünitenin Örüntüsü

Giriş

Grup Dinamiği Açısından Sınıfın İlişki Düzeni

Sınıfta İlk Günler

Tanışma

Sınıf İklimi

Öğretmen Beklentileri

Sınıfta Demokratik Bir İlişki Düzeni Oluşturma

Sınıfta Kaygı, Heyecan, Eşduyum (Empati)

Özet

Değerlendirme Soruları

Kaynakça

GİRİŞ

Sınıftaki ilişki düzenini oluşturmak ve düzeni açıklayabilmek, yorumlayabilmek için öncelikle sınıfa bir grup olarak bakabilmek gerekir. Çünkü sınıf aynı zamanda bir gruptur. Grup, birden fazla ortak amaç doğrultusunda bir araya gelerek oluşturulan bir topluluktur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995: 66). Sınıfta da birden fazla öğrenci vardır. Bu öğrenciler, öğretmenleriyle birlikte, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda eğitim-öğretim görmek için bir araya gelmişlerdir. Sınıfın eğitim-öğretim ortamındaki ilişkilerin oluşmasında, grup dinamiğinin etkisi oldukça belirleyicidir. (Köktaş, 2003: 40). Grup dinamiği, grup üyelerinin birbirleriyle yüz yüze etkileşimde bulundukları toplumsal bir süreçtir. Burada dinamik sözcüğü, güç ya da işleyiş anlamındadır. Bu nedenle grup dinamiği, grupta var olan güçlerin incelenmesini vurgulamaktadır.

Sınıfın ilişkiler düzenini anlamada grup sürecini göz önüne almak koşuluyla, sınıfta ilk günlerde yaşanılanlar, sınıf iklimi, demokratik bir ortam oluşturma ve sınıfta kaygı, heyecan üzerinde durulacaktır.

GRUP DİNAMİĞİ AÇISINDAN SINIFIN İLİŞKİ DÜZENİ

Sınıf, öğrenci ve öğretmen duygularının yoğun bir şekilde oluştuğu mekânlardır. 25-40 m^2' lik bir odaya 25-40 birey yerleştirilerek okullarda hayli yüksek yoğunluklu etkileşimli bir çevre yaratılır. Akran etkileşimi, hemen hemen bütün öğrenme çevrelerinde istenilir ve doğal bir durumdur. Bu amaçla da grup öğretimi, daha iyi bir öğrenim sağlamak ve sorunları çözmek için kullanılır. Sınıflarda grupların etkisi, yarışmacı bir ortamda gerçekleşir. Öğrenciler sınıf geçmek için, yüksek not almak için, birbirleriyle yarışırlar (Jones ve Jones, 1998: 115). Öğretmen sınıfında grubun etkisinin yarışmacı değil, daha çok işbirlikli ve demokratik bir biçimde gerçekleşmesi için kılavuzluk etmelidir. Bunun için de öğretmen, bir grup olarak sınıfın özelliklerini iyi bilmelidir. Böylece sınıf yönetiminin stratejilerini daha etkili bir biçimde kullanabilir (Cangelosi, 1997: 53).

Bir grup olarak sınıfın çekirdeğini öğrenci (birey) oluşturur. Öğrencinin sınıfa girerken birinci amacı, kendi gereksinimlerini ve ilgilerini ön planda tutmaktır. Öğrenci, katıldığı grubun kendi özlem ve beklentilerine karşılık vereceği inanç ve umudunu taşır. Aynı öğrenci, grup gerçeği içinde diğer üyelerin bekleyiş ve özlemleriyle bütünleştiği ölçüde mutlu olur ve doyuma ulaşır. Öğrenciler, kendi amaç ve gereksinimlerini karşılama peşinde koşarken, arkadaşlarının da benzer uğraşlar peşinde oldukları gerçeğiyle karşılaşırlar. Bu durum, öğrencilerin birbirlerini etkileme olgusunu oluşturur. Yani sınıf içi etkileşim kendiliğinden ortaya çıkmış olur. Bu etkileşim sürecinde grup, öğ-

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1998). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Açıkgöz, K. (2003). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Aslan, E. (2003). **Okul Fobisi** (Ed. Murat Sünbül). *Eğitime Yeni Bakışlar-2* İçinde (s. 151-163). Konya: Mikro Yayıncılık.

Bacanlı, F. (2003). **Günlük Yaşam Bilgi ve Beceriler Eğitimi**. (Ed. Yıldız Kuzgun). *İlköğretimde Rehberlik* İçinde (s. 237-251). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. (2002). **Etkili Okul**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başar, H. (2003). **Sınıf Yönetimi.** Ankara Anı Yayıncılık.

Başaran, İ.E.(2000). **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Feryal Matbaası.

Bilgen, N. (1993) **Çağdaş ve Demokratik Eğitim**. Ankara: MEB Yayınevi.

Bozgeyikli, H. (2002). Utangaçlığı Anlama ve Üstesinden Gelme (Ed. Murat Sünbül). Eğitime Yeni Bakışlar 1 İçinde (s.67-81). Konya: Mikro Yayıncılık.

Bull, S. L; Solity, J. E. (1996). **Classroom Management** . London: Routledge Publishing

Bülbül, S. (1993). **Grup Dinamiği**. Ankara: H. Ü. Ders Notları.

Cangelosi, J. S. (1997) **Clasroom Management Strategies**. Newyork: Longman.

Celep, C. (2002-A). **Sınıf Yönetimi ve Disiplini.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Celep, C. (2002-B). *İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü***. Eğitim Yönetimi**. 8. (31), 356-373.

Charles, C. M. Ve Senter, G. W (1995). **Elementary Classroom Management**. Newyork: Longman.

Cüceloğlu, D. (1999). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çelik, V. (2002**). Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Dökmen, Ü.(1998). İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Emmer, E. T. ; Evertsan, C. B. ; Clemonts, B. (1997). **Classroom Management For Secondary Teachers**. Boston Allyn And Bacon.

Eren, E. (1995). **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Hınçal, R. Y. ; Işık, H. (2003). *Demokratik Eğitim ve Demokratik Değerler*. **Eğitim Araştırmaları**. 3 (11, 54 – 58).

Jones, V. Jones, L. S. (1998). **Comprehersive Classroom Management**. Boston: Allyn And Bacon.

Kepenekçi, Y. (2003) *Demokratik Okul.* **Eğitim Araştırmaları**. 3 (11), 44-53.

Kesici, Ş. (2004). **Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yolları**. (Ed. Musa Gürsel). *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler* İçinde (s. 243-253). Konya: Eğitim Kitapevi.

Kılıççı, Y. (2003). **6-15 Yaş Öğrencilerinin Gelişimsel Güçleri ve Kişilik Gelişiminin Kolaylaştırma** (Ed. Yıldız Kuzgun). *İlköğretimde Rehberlik* İçinde (s. 17-50). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kızıltepe, Z. (2004). **Öğretişim**. İstanbul: Merteks İç ve Dış Ticaret Limited Şirk.

Korkut, F. (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Köktaş, Ş. K. (2003). **Sınıf Yönetimi**. Adana: Nobel Tıp Yayınevi.

Kuzgun, Y. (2001). **Eğitimde Kendini Gerçekleştirme**. (Ed. Ali Şimşek). *Sınıfta Demokrasi* İçinde (s. 1-25). Ankara: Eğitim-Sen Yayını.

Morgan, C. T. (1984). **Psikolojiye Giriş**. (Çev. Sibel Karakaş vd.). Ankara: Meteksan Yayınları.

Özden, Y. (20039. **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Öztürk, B. ; Tezel, F. ; Koç, G. (2002). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Beklentilerini Etkileyen Öğrenci Davranışları.* **Eğitim Yönetimi** 8 (31), 390-413.

Öztürk, B. ; Koç, G. (2001). *Öğretmen Beklentileri ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri.* **Eğitim Yönetimi**. 7 (27), 359-395.

Pişkin, M (2003) **Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi** (Ed. Yıldız Kuzgun). *İlköğretimde Rehberlik* İçinde (s. 95-120). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Politis, C. (2004) **Crating Respectful Classroom Climate**. Early Childhood Today. Vol. 18, Issue 5. Www. Search. Epnet. Com/Login. Ospx. . . 12579569. 12. 11. 2004

Sabuncuoğlu, Z. ; Tüz, M. (1995). **Örgütsel Psikoloji**. Bursa: Ezgi Kitapevi.

Sapkaya, R.(1996). **Liselerde Yönetime Katılmada Öğretmenler Kurulunun Etkililiği Hakkında Öğretmen ve Yöneticilerin Algı ve Beklentileri**.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Sargın, N. (2003). **Kaygı.** (Ed. Murat Sünbül). *Eğitime Yeni Bakışlar-2* İçinde (s. 179-186). Konya: Mikro Yayıncılık

Smith, C. L. Lossett, R. (1996). **Effective Classroom Management**. London: Rout Ledge Puplishing.

Şimşek, A. (2001). **Teknoloji Çağında Demokratik Eğitim**. (Ed. Ali Şimşek). *Sınıfta Demokrasi* İçinde (s. 211-223). Ankara: Eğitim-Sen Yayını.

Üstün, A. ; Demirbağ, H. (2003). *Sınıfta Demokratik Disiplin Anlayışı*. **Eğitim Araştırmaları**. 3 (11), 85-95.

Yeşilyaprak, B. (2003). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bölüm 8

SINIFTA GÜDÜLEME

Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM

Denizli'de doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini Denizli'de tamamladıktan sonra Hacettepe Üniversitesinde lisans, Gazi Üniversitesinde yüksek lisans ve Dokuz Eylül Üniversitesinde doktora öğrenimini tamamlamıştır. Halen Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Prof. Dr. olarak görev yapmaktadır.

Öğrenme Hedefleri

- Güdülemeyle ilgili temel kavramlar bilgisini bilebilme,
- Güdüleme sürecini bilebilme,
- İçerik kuramlarıyla ilgili bilgileri bilebilme,
- Sınıfta öğrencileri güdüleyebilmek için içerik kuramlarından çıkarımlarda bulunabilme,
- Süreç kuramlarıyla ilgili bilgileri bilebilme,
- Sınıfta öğrencileri güdüleyebilmek için süreç kuramlarından çıkarımlarda bulunabilme,
- Öğrencileri "*öğrenmeye*" güdüleyebilme,
- Öğrencileri güdülemede içsel ve dışsal güdülemeyi kullanabilme,
- Öğrencileri güdülemede kullanılabilecek stratejileri bilebilme,
- Öğrencileri güdülemede kullanılabilecek stratejileri uygulayabilme.

GİRİŞ

> *Güdülenmenin temelinde "insan" vardır. Bu nedenle güdülenme, insandan insana farklılık gösterebilmektedir. Örneğin Ali'yi güdüleyen amaç, Ayşe'yi güdülemeyebilmektedir. Biyolojik, psikolojik, sosyolojik ve kültürel açıdan diğer insanlardan farklı ve özgün olan insanı tanıdıkça, daha doğru ve etkili güdüleme yolları işe koşulabilecektir.*
>
> ***Ali Rıza Erdem***

"Neden bazı öğrenciler derse devam etmezler veya derse geç gelir?", "Neden bazı öğrenciler dersi dinlemede isteksizdirler?", "Neden bazı öğrenciler ders esnasında istenmeyen davranışlar gösterirler?", "Neden bazı öğrenciler ders esnasında kendi hayal dünyasındadırlar?", "Neden bazı öğrenciler sürekli teneffüs olmasını istemektedirler?". Bu ve benzeri sorular bizi öğrencinin güdülenmesi ve güdülenmenin önemine götürmektedir. Sınıfta ortaya çıkan öğrenme güçlükleriyle disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı güdülenmeyle ilgilidir.

GÜDÜLEME

Güdüleme ve güdülenme temelde bireyseldir. Bireyin amaçları, amaçlarına yönelik çabaları bireyi harekete geçirmektedir. Bireyin isteyerek çaba göstermesi, bireysel ve kurumsal açıdan olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır.

(i) *Güdü,* bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç demektir. Wlodowski'ye (1999) göre güdü "*bir hedef için çaba sarf etmeyi sağlayan, insanoğlunun doğal enerji kapasitesidir*" (akt. Aydın, 2010).

(ii) *Güdüleme,* bir veya birden çok insanı, belirli bir yöne (veya amaca) doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Eren, 1989; Fındıkçı, 2000; Yüksel, 2000; Ayık & Diğerleri, 2015).

(iii) *Güdülenme*, biliş ve davranış boyutunda harekete geçiren, öğrenmeyi sağlayan itici güç, güdü, istek, dürtüdür (Aydın, 25.08.2004; Aydemir, 25.08.2004). Erdem'e (1998) göre güdülenme, "*kişisel bir değerdir. Kişinin beklentisi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir.*" Ercan'a (2000) göre güdülenme, "*okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir.*" Wolters'e (2004) göre güdülenme, "*herhangi bir şekilde davranışta bulunma eğilimidir*" (akt. Yılmaz, 2018).

(iv) *Güdüleyici,* eyleme geçirici ya da yönlendirici unsurlardır.

Herkesin tatmin edilmemiş birtakım ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçların uyarılmasıyla güdüler ortaya çıkar. Güdüler kişiyi davranışa iten güçtür. Birey ihtiyacını karşılamak için güdülendikten sonra davranışa geçer. Bu davranışın sonucunda da ihtiyaç tatmin olur. Örneğin karnı aç olan bir kişi yiyecek ihtiyacını karşılamak için yiyecek bulma davranışına yönelir ve yemek yiyerek ihtiyacının giderilmesini sağlar.

GÜDÜLEME SÜRECİ

Güdüleme kişisel bir olaydır. Dolayısıyla güdüleme sürecini tam olarak kavrayabilmek için kişileri belirli şekilde davranmaya zorlayan nedenler, kişisel amaçlar ve davranışların sürdürülme olanakları gibi konuların incelenmesi gerekmektedir. Güdüleme süreci tatmin edilmemiş birtakım ihtiyaçların dürtüsüyle başlar. Bu ihtiyaçlar uyarılıncaya kadar kişi motive olmaz. Kişinin bir ihtiyacı uyandırıldığında, bu ihtiyacı gidermek için belirli bir davranışa geçecektir. Bu davranış, bu ihtiyacı karşılayacak bir amaç ya da istek yönünde olacaktır. Bir kuvvetin nesneyi harekete geçirmesi gibi güdüleme de kişiyi harekete geçirir (Cücelioğlu, 1991; Şimşek, 1995; Ayık & Diğerleri, 2015).

Güdüleme sürecinde üç aşamadan söz edilmektedir: (i) K*işi kendisine birtakım hedefler (fizyolojik veya psikolojik) koyar ve davranış tetiklenir.* İnsan davranışını tetikleme, insanın içinde onu çeşitli şekillerde davranmasını sağlayan güçler (güdüler) ve bu güdüleri harekete geçiren çevresel faktörlerle ilgilidir. (ii) *Hedefe yönelik davranışlarda bulunulur.* Amaç zihinde oluşturulan düşünce ve hedeflere ulaşmaktır. (Fiziksel olarak, çünkü bir kuvvet ve güç harcamak zorundasınız.) (iii) *Hedefe ulaşılır (Gereksinimlerin karşılanması dengenin bozulması)*. Ama olay burada bitmez, çünkü davranışın sürdürülmesi gerekir. İlk iki faktöre bağlı olarak, bireyin davranışını sürdürmesi ya da sürdürmemesi ile alakalıdır (Atalay, 25.08.2004; Aydemir, 25.08.2004; Vatansever Bayraktar, 2015).

Güdülemenin başlaması ve sürdürülmesinde hiyerarşik yapı görülmektedir. Çünkü güdüleme süreklilik gösterir. İstek ve arzular bir defa doyuruldukları zaman ortadan kalkmazlar tekrar tekrar doyurulmaları gerekir. Güdülemenin hiyerarşik düzeninde; önce ihtiyacın hissedilmesi, daha sonra ihtiyacı gidermeye yönelik davranış ve sonuç olarak ta ihtiyacın giderilmesi (rahatlama) vardır (Arık, 1996; Vatansever Bayraktar, 2015).

Güdüleme süreci kişinin ihtiyaçlarını belirlemekle başlar. Bu ihtiyaçlar kişinin herhangi bir zamanda eksikliğini hissettiği psikolojik, sosyal ihtiyaçlar olabilir. Güdüleme amaca yöneliktir. Amaç ise bireyin başarmak istediği sonuçtur. Bu amaçları başarmak kişinin ihtiyaçlarını azaltmasına neden olur. *Güdülemenin özellikleri şunlardır*: (i) Güdüleme kişisel ihtiyaçlar, istekler ve dür-

KAYNAKÇA

Acat, M. B. & Köşgeroğlu, N. (2006) Güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeği, *Anadolu Psikiyatri Dergisi,* 7, 204–210.

Akat, İ. & Budak, G. & Budak, G. (1994) *İşletme yönetimi,* İstanbul: Beta Yayınları, No:496.

Akbaba, S. (2006) Eğitimde motivasyon, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13, 343-361.

Arık, İ. A. (1996) *Motivasyon ve heyecana giriş.* İstanbul: Çantay Kitabevi.

Arıkıl, G. & Yorgancı, B. Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları, İnternetten 15.08.2012'de *kongre.nigde.edu.tr/.../2389-30_05_2012-15_25_14.pdf* adresinden indirildi.

Atalay, A. Motivasyon ve motivasyon süreci, İnternetten 25.08.2004'de http://www.insankaynaklari.gokceada.com/makale016.html adresinden indirildi.

Atherley, M. Öğrencileri öğrenmeye motive etme, Çeviren: A. Keskin, İnternetten 25.08.2004'de

http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyon.doc adresinden indirildi.

Aydemir, O. Öğrenmede motivasyon ve dikkatin önemi, İnternetten 25.08.2004'de

http://216.239.59.104/search?q=cache:XZEGGoRWiwEJ:www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat2.pdf+motivasyon+stratejileri&hl=tr adresinden indirildi.

Aydın, B. Motivasyon, İnternetten 25.08.2004'de www.maltepe.edu.tr/haberler/rehberliksunular/rehberlik/MOTİVASYON%20B.A.ppt adresinden indirildi.

Aydın, F. (2010) Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersinde güdülenmelerine olumsuz etki eden faktörlere ilişkin görüşleri, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 13 (24), 31-43.

Ayık, A. & Ataş Akdemir, Ö. & Seçer, İ. (2015) Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Curr Res Educ*, 1 (1), 33-45.

Aytaç, S. (1997) *Çalışma yaşamında kariyer: Yönetimi, planlaması, geliştirilmesi, sorunları.* İstanbul: Epsilon Yayınları.

Bozgeyikli, H. & Sünbül, A. M. & Kesici, Ş. & Üre, Ö. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin, öğrencileri motive etme düzeyleri ile temel psikolojik ihtiyaçlarının ilişkisel analizi. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi.* Malatya: İnönü Üniversitesi.

Cücelioğlu, D. (1991) *İnsan ve davranışı,* İstanbul: İkinci Baskı Remzi Kitabevi.

Deniz, M. & Avşaroğlu, S. & Fidan, Ö. (2006) İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7 (11), 61-73.

Dilekmen, M. & Ada, Ş. (2005) Öğrenmede güdülenme, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 113-123.

Ercan, L. (2000) Motivasyon (Güdülenme), Editör: L. Küçükahmet, *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 107–122), Ankara: Nobel Yayınları.

Erdem, A. R. (1997) İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkısı, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 68–76.

Erdem, A. R. (1998) Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4, 51–57.

Erdem, A. R. (2015) *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim (Yeni programa göre gözden geçirilmiş 7. Baskı)* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M. & Akman, Y. (1996). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Arkadaş Yayınları.

Eren, E. (1989) *Yönetim psikolojisi* İstanbul: İ. Ü. İşletme İktisadı Enstitüsü Yayın No:105.

Ergün, M. (2002) Sınıfta motivasyon, Editör: E. Karip, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 101–115), Ankara: PEGEMA Yayıncılık, 2. Baskı.

Eryılmaz, A. (2013) Okulda motivasyon ve amotivasyon: "Derse katılmada öğretmenden beklentiler ölçeği'nin" geliştirilmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 1 – 18.

Emir, S. & Kanlı, E. (2009) İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*2, 63-79.

Fındıkçı, İ. (2000) *İnsan kaynakları yönetimi,* Bursa: Alfa Yayınları, 2. Baskı.

Göktaş Kulualp, H. & Erol, S. (2018) Üniversite öğrencilerinin motivasyonunda sosyal etkinliklerin önemi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 7 (3), 1592-1611.

Gündüz, Y. & Balyer, A. (2011) Eğitimde ödül ile cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40, 20-23.

Gürdoğan, A. (2012) Öğrencilerin eğitimde motivasyon düzeyleri: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Ortaca meslek yüksekokulu örneği, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 28, 149-165.

Herzberg, F. & Mausner, B. & Synderman, B.B. (1959). *The motivation of work,* New York: Wiley.

Ilgar, Ş. (2004) Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 211-222.

Kara, A. (2008) İlköğretim birinci kademede eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, *Ege Eğitim Dergisi,* 9 (2), 59-78.

Karaca, G. (2010) Ortaöğretim kurumlarında görev yapan matematik öğretmenlerinin öğrenci motivasyonuna etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, A. (2006) İlköğretim II. kademe sanat eğitiminde motivasyonun etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kaya, M. (2017) Arapça öğreniminde motivasyonun rolü: Atatürk Üniversitesi ilâhiyat fakültesi örneği, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21 (3), 985-1006.

Kazu, H. & Yeşilyurt, E. (2008) Öğretmenlerin öğretim araç-gereçlerini kullanma amaçları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 175-188.

Keser, A. (2019) *Çalışma yaşamında motivasyon,* 2. Baskı, İzmit: Umuttepe Yayınları.

Kesici, Ş. (2003) İş motivasyonu, Editör: H. Izgar, , *Endüstri ve örgüt psikolojisi* içinde (ss. 75-124), Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları:19.

Kesici, Ş. (2003) Başarısızlık kader değil!!! *Eğitime yeni bakışlar* (Editör Sünbül, A. Murat), 2, 87–99.

Keskin, A. Motivasyon ve dikkatin öğrenme üzerine etkisi, İnternetten 25.08.2004'de

http://216.239.59.104/search?q=cache:931RTpzLmZsJ:www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat1.pdf+s%C4%B1n%C4%B1fta+motivasyon&hl=tr adresinden indirildi.

Koçel, T. (1995) *İşletme yöneticiliği (Yönetici geliştirme, organizasyon ve davranış)* İstanbul: Beta, Yayın No:405.

Locke, E. A. (1968) "Toward a theory of task motivation and incentives". *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-189.

Muchinsky, P. M. (1990) *Psychology applied to work: an instruction to industrial and organizational psychology.* Brooks/Cole Publishing Company.

Onaran, O. (1981) *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları,* Ankara: A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No:470.

Öncü, H. (2000*)* Motivasyon (Güdülenme), Editör: L. Küçükahmet, *Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 113–132), Ankara: Nobel Yayınları.

Özer, P. S. & Topaloğlu, T. (2008) Motivasyonda kapsam kuramları, Editör: C. Serinkan, *Liderlik ve motivasyon: Geleneksel ve güncel yaklaşımlar* içinde (ss. 83-103), Ankara: Nobel Yayın, No:1285.

Robbins, S. P. (1994) *Örgütsel davranışın temelleri***,** Çeviren: Sevgi Ayşe Öztürk, Eskişehir: ETAM A.Ş.

Seyis, S. & Yazıcı, H. & Altun, F. (2013) Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki, *Milli Eğitim Dergisi,* 197, 51-63.

Sözer, Z.(2006). Örgüt kültürünün işgören motivasyonu ile ilişkisi ve bir uygulama, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şimşek, Ş. (1995) *Yönetim ve organizasyon* Konya: Damla Matbaacılık.

Taştan, S. Motivasyon ve iş yaşamına etkileri, İnternetten 25.08.2004'de http://www.insankaynaklari.gokceada.com/motivasyon.html adresinden indirildi.

Topçuoğlu Ünal, F. (2013) Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.

Tozkoparan, G. (2008) Motivasyonda süreç kuramları, Editör: C. Serinkan, *Liderlik ve motivasyon: Geleneksel ve güncel yaklaşımlar* içinde 105-132, Ankara: Nobel Yayın, No:1285.

Ulusoy, A. (2002) Güdülenme, Editör: A. Ulusoy, *Gelişim ve Öğrenme* içinde (ss. 269–286), Ankara: Anı Yayıncılık.

Uyulgan, M. A. & Akkuzu, N. (2014) Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 7-32.

Uzun, D. (2008) Motivasyonda yeni yaklaşımlar, Editör: C. Serinkan, *Liderlik ve motivasyon: Geleneksel ve güncel yaklaşımlar* içinde 133-148, Ankara: Nobel Yayın, No:1285

Vatansever Bayraktar, H. (2015) Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler, *Turkish Studies,* 10 (3), 1079-1100.

Yılmaz, S. (2018) Üniversite öğrencilerinde motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Artıbilim-Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 1-20.

Yüksel, Ö. (2000) *İnsan kaynakları yönetimi*, Ankara: Gazi Kitapevi.

Bölüm 9

DİSİPLİN OLUŞTURMA VE KURAL GELİŞTİRME

Prof. Dr. Kazım ÇELİK
Manisa doğumludur. Ortaöğrenimini Salihli Lisesi'nde, ön lisansını Demirci Eğitim Yüksekokulu'nda, lisansını Gazi Eğitim Fakültesinde Eğitim yönetimi alanında tamamladı. Hacettepe Üniversitesi'nde eğitim yönetiminde yüksek lisans, Ankara Üniversitesi'nde eğitim yönetimi alanında doktora yaptı. Halen Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapmaktadır.

Öğrenme Hedefleri

- Disiplin kavramını bilme,
- Disiplin kavramının önemini kavrayabilme,
- Okullarda disiplin sorunlarına kaynaklık eden durumları bilme,
- Öğrencilerden ve öğretmenlerden kaynaklanan disiplin sorunlarını bilme,
- Sınıftaki disiplin sorunlarının olası sonuçlarını bilme,
- Kural oluşturmanın önemini ve gerekliliğini kavrayabilme,
- Sınıf için kural oluşturabilme ve bunları yerleştirebilme yollarını bilme.

Ünitenin Örüntüsü

Giriş
Disiplin ve Önemi
Disiplin Sorunlarının Kaynakları
Okul İçindeki Disiplin Sorunları
Sınıf Yönetiminde Kural Oluşturma
Sınıflar İçin Gerekli Kuralları Geliştirmenin Basamakları
    Kuralın Gerekliliğini Tartışma
    Liste Oluşturma
    Kurallara Uymayı Kabul Etme ve İçselleştirme
    Kurallara Rehberlik Etme ve Gözden Geçirme
    Kural Öğretme Yolları
Özet
Değerlendirme Soruları
Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Sınıflar, öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi amacıyla oluşturulmuş özel alanlardır. Bu alanlarda eğitimsel amaçlar gerçekleştirilir. Eğitimsel amaçların gerçekleşebilmesi için öğrenme sürecinde bir düzene gereksinim vardır. Bu düzeni tehdit eden her türlü değişken, sınıf içerisinde öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte, kayıplara yol açmaktadır. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada sınıf düzenini sağlayabilmek, öğretmenler için büyük çaba gerektiren konulardan birisidir. Öğrenme düzeninin sağlıklı bir şekilde oluşturulması disiplin kavramı ve buna bağlı olarak kural kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Disiplin kavramı bir süreci ifade etmektedir. Bu süreç sınıf yönetiminin tüm boyutları ile ilişkilidir. Disiplini öğrencilerin istenmeyen davranışlarının önlenmesiyle sınırlı tutmak yanıltıcı olacaktır. Sınıf yönetiminde istenmeyen davranışların ortaya çıkması bir sonuçtur.

DİSİPLİN VE ÖNEMİ

Bir anlamı öğretim demek olan disiplin, Latince disciplina kelimesinden türemiştir. Bu kavram bugün daha çok öğretim için uygun bir ortam yaratmayı ifade etmektedir (Alderman, 2001, 38, 41). Disiplin, en kısa şekilde davranış denetimi olarak tanımlanmaktadır (Balay, 2002:103)

Disiplin kavramı, en çok kabul gören anlamı ile mevcut yasa, kural, ilke ve düzenlemelere uygun davranma olarak tanımlanabilir. Disiplinin amacı, belirli amaçlarla bir araya gelmiş insanların, söz konusu amaçları daha iyi gerçekleştirebilmek için konulmuş kurallara uyumunu sağlamaktır. Sınıf disiplini, sınıf içerisinde kurallar oluşturarak öğrenmeyi kolaylaştırmak ve istenmeyen davranışları en aza indirmek olarak tanımlanmaktadır. (Jones ve Jones, 1998). Ancak disiplin kavramını kural koymaya indirgemek, kavramın anlamını daraltmak olur. Disiplin kural koymayı da içeren bir süreç ve yaklaşımdır. Disiplin kavramı istenmeyen davranışların önlenmesini de içermekte ve genel bir yaklaşım sunmaktadır. Kısaca, disiplin; öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının yaratılması amacıyla, kural koyma ve istenmeyen davranışların önlenmesini de içeren daha genel bir kavramdır. Disiplinin temel amacı, öğrenmeyi kolaylaştırmaktır.

'Disiplin' ve 'kontrol' kelimeleri, kontrol kelimesi daha çok tercih edilmekle birlikte sık sık birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ancak bu iki terim birbirinden farklıdır. Bir arabanın kontrolünü kaybetmekten söz edebiliriz, ama bir mekanik cihazı disipline sokmaktan bahsedemeyiz (Clark, 1998). Disiplin kontrol etmek değildir. Bu ayrım bazı yazarlarca özdisiplin ve baskıcı disiplin olarak da yapılmaktadır. Özdisiplin ve baskıcı disiplin olarak yapılan bu ayrımda birincisinde, özgür kılma ikincisinde baskı uygulama söz konusu-

KAYNAKÇA

Aksoy N. (2002). "Sınıf İçi Kurallar" **Sınıf Yönetimi** (Editör: E.Karip), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Alderman, T. (2001). **In Good Discipline One Size Doesn't Fit All**. The Education Digest. http://www.eddigest.com, 38-41.

Arslan, H. (2004).Sınıf Kurallarının Belirlenmesi ve Uygulanması. **Sınıf Yönetimi.** (Ed: M.Şişman, S.Turan). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Aydın, A. (2000). **Sınıf Yönetimi** (3. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Balay, R. (2002). **2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi.** Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Başar, H. (1999). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: MEB Yayınevi.

Bull, S. L And Solity, J. E. (1996). **Classroom Management: Principles to Practice**, London and New York: Routledge.

Burden, P.R. (1995). **Classroom Management and Discipline**. Longman Publisher USA.

Canter, L. ve Canter, M. (1976). **Assertive Discipline: A Take-Charge Approach for Today's Educator. Los Angeles**: Canter and Associates.

Celep, C. (2002). **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**, Yenilenmiş 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Clark, C. (1998). "Discipline in Schools". **British Journal of Educational Studies,** ISSN 0007-1005 Vol. 46, No. 3, September 1998, pp 289-301

Çelik K. (2003). "Örgütsel Kontrol". **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar, Sorunlar.** 2.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Driekurs, R., (1968) **Psychology in The Classroom**, New York: Harper and Row, (2nd Edition).

Edwards.C:H. (1997). **Classroom Discipline and Management**. Printice Hall, Inc. New Jersey:

Ergil, D. (1994). **Toplum ve İnsan**. Ankara: Turhan Kitabevi.

Evertson, C. M.; Emmer, E.T.; Clements B. S.; Worsham, M.E. (1997). **Classroom Management For Elementary Teachers**. Allyn and Bacon, USA.

Glasser, W. (1990) **Control Theory in the Classroom**. New York: Harper&Row.

Gordon (1996). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. (Çev. Emel Aksoy). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Humphreys, T. (1999). **Disiplin Nedir? Ne Değildir?** (Çeviri: Berat Çelik). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

İpek, C. (1999). Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi (**Yayınlanmamış Doktora Tezi**), Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Jones, V.F.; Jones, L.S. (1998). **Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems.** Allyn and Bacon, USA.

Katz, D., R. Kahn (Çev.H.Can ve Y. Baydar) **Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi**. TODAİ Yayın No:167. Ankara: 1977

McLeod, J. (2003). **Key Element of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional Strategies.** Alexandria. VA. USA: Association for Supervision. htpp://site.ebrary.com/lib.ankos/Doc?id=10047461

Mendler, A.N. (1993). "Discipline with Dignity in the Classroom: Seven Principles". **Education Digest**, 58(7).

Moore, K. (1989). Moore, K. D. (1989). Classroom Teaching Skills: A Primer. Random House, İnc. New York. **Öğretim Becerileri**. (Editör: E.Altıntaş; Çev. N.Kaya). Yayınevi yok.

Okutan, M. (2002). "Disiplin Problemlerinin Sürekliliği". **Sınıf Yönetimi.** (Editör: E. Karip). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Parsh, M.; Langer, C; Gardner, T.G.; Starko, A.J.; Moody, C.D. (1995). **Teaching As Decision Making. Successful Practices for the Elementary Teacher**. Longman Publishers. USA.

Raviv, A. ve diğerleri. "Teachers and Students: Two Different Perspectives. Measuring Social Climate in the Classroom". **American Educational Research**. Journal. Vol. 27, Nr. 1, s. 141-157, Spring, 1990.

Smith, C. J And Laslett, R. (1996). **Effective Classroom Management: A Teacher Guide**. 2nd Edition, London and New York: Routledge.

TDK. (1988). **Türkçe Sözlük**. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Türk Tarih Kurumu Basım Evi Ankara.

Tertemiz, N. (2002). "Sınıf Yönetimi-Disiplin." **Sınıf Yönetimi.** (4.Baskı). (Editör: l. Küçükahmet), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Wolfgang, C.H. (1996). The **Three Faces of Discipline for The elementary School Teacher Empowering the Teacher and Students**. Allyn and Bacon. USA.

Wong, H.K.; Wong, R.T.(1998). **How To be An Effective Teacher. The First Days of Schools** Harry K. Wong Publications, Inc. USA.

Bölüm 10

SORUN DAVRANIŞLARIN YÖNETİMİ

Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ

Gürün doğumludur. İlk ve ortaöğrenimini Ankara'da tamamladıktan sonra Hacettepe Üniversitesi'nde lisans ve yüksek lisans, Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde doktora öğrenimini tamamladı. Şu anda Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde Prof. Dr. olarak görev yapmaktadır.

Öğrenme Hedefleri

- Eğitim Ortamında Sorun Davranışlar
- Sınıf İçi Sorun Davranışların Nedenleri

➢ Sınıf içi nedenler: *sınıf düzenlemesinden kaynaklı nedenler- sınıfın yapısından kaynaklı nedenler- öğretmenden kaynaklı nedenler-öğrenciden kaynaklı nedenler-öğrenci ilişkilerinden kaynaklı nedenler-eğitim programlarından kaynaklı nedenler*

➢ Sınıf dışı nedenler: *aileden kaynaklı nedenler- oyun ve arkadaş çevresinden kaynaklı nedenler- yaşantı ve kültürden kaynaklı nedenler- medya ve diğer iletişim araçlarından kaynaklı nedenler- okul yönetiminden kaynaklı nedenler-okul yerleşimi ve ulaşımdan kaynaklı nedenler-veli, okul, öğretmen ilişkilerinden kaynaklı nedenler- ekonomik yetersizliklerden (ailenin ekonomik yetersizliği, okulun ekonomik yetersizliği) kaynaklı nedenler- araç gereç yetersizliğinden kaynaklı nedenler- rehberlik hizmetlerinden kaynaklı nedenler.*

- Sorun Davranışların Önlenmesine Yönelik Yaklaşımlar
  - Sorun Davranışı Göz Ardı Etmek
  - Çevre Koşullarını Değiştirmek: *Etkinliği değiştirmek, Yardım sağlamak, Düzenlemeyi değiştirmek, Dikkat dağıtıcıları kaldırmak, Çocukların durum değiştirmesine izin vermek, Mizah ya da komiklik yapmak*
  - Ilımlı kontrol tekniklerini kullanma: *İşaret vermek, Hareket etmek, Dokunmak, Yapılacak görevleri hatırlatmak ve davet etmek, Sonuçlarla ilgili hatırlatıcılar*
  - Akran Grup Etkisini Kullanma
  - Sert Kontrol Tepkileri: İşlemler *için uyarma, Yaptırım.*
- Kaynakça
- Örnek Olay
- Değerlendirme Soruları

EĞİTİM ORTAMINDA SORUN DAVRANIŞLAR

Hemen her eğitim ortamında, önemli ya da önemsiz sorun yaratan pek çok davranışa rastlanır. Ancak bu davranışların önemi ve biçimi eğitimi etkileyen değişkenlere göre değişiklik gösterir. Örneğin ders sırasındaki küçük bir fısıldaşmanın yaratacağı etki, 20 kişilik bir sınıf ile 60 kişilik bir sınıfta farklı farklı olacaktır. Sorun davranış, davranışı yapana, karşısındaki kişiye, kültürün özelliklerine göre değişebildiği gibi, sınıfa, derse, zamana ve duruma göre değişebilmektedir.

O halde herkesin üzerinde anlaştığı sorun davranışı listelemek ve tanımlamak oldukça zordur. Ancak öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışları sorun davranış olarak adlandırabilmek için dört temel ölçüt sıralanmaktadır (Kaya 2002:175):

1. Davranışın öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşların öğrenmesini engellemesi.
2. Davranışın öğrencinin kendisini ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması.
3. Davranışın okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi.
4. Davranışın öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesi.

Öğretmen, sınıfta planladığı eğitim etkinliklerini gerçekleştirmek için bulunmaktadır. Dolayısıyla bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinde engel olarak karşımıza çıkan her türlü öğrenci davranışı sorun davranış olarak belirtilebilir.

Okulda veya sınıfta gözlenen sorun davranışlardan bir kısmı öğrencinin kendisine zarar verirken; bazıları öğretim ortamını olumsuz yönde etkileyerek sınıftaki diğer öğrencilere de zarar verebilir. Örneğin derste hayal kuran ya da sessizce başka bir etkinlikte bulunan öğrencinin davranışı yalnız kendisine zarar verir. Sınıfta arkadaşıyla konuşan bir öğrenci ise öğretim etkinliğinin verimini düşürerek tüm öğrencilere zarar verir.

Sınıfta sıklıkla gözlenen sorun öğrenci davranışları aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. Derse devam etmeme ya da derslere geç gelme.
2. Derse hazırlıksız gelme.
3. Sınıfta uygun olmayan yer ve zamanda konuşma.
4. Arkadaşlarına, kendisine ve eşyalarına zarar verme.
5. Derste hayal kurma ya da ders dışı bir etkinlikle uğraşma.

Siz, geçmiş veya şu andaki öğrencilik yaşantılarınızda, hangi sorun davranışlarda bulunduğunuzu hiç düşündünüz mü? Yukarıdaki sorun davranışları hemen hemen tüm öğrenciler gösterebilir. Ancak bir öğrenci bu davranışları sıklıkla gösterirse, o öğrencide bir uyum sorunu olduğu söylenebilir. Böyle durumlarda okul rehberlik servisinden veya uzman kişilerden yardım alınması gerekir. Zaman zaman gösterilen sorun davranışlar ise, iyi bir öğretmen tarafından sorun olmadan düzeltilebilir.

Sınıf İçi Sorun Davranışların Nedenleri

Sınıf bir organizasyondur ve nasıl organize edileceği sınıf içinde yaşanabilecek sorunlarla yakından ilişkilidir. Öğretmen ise sınıf denilen bu organizasyonun yönetim ve düzenlenmesinden sorumludur. Öğretmenin bu düzenlemede biricik amacı, öğrencilerinin "daha iyi" öğrenciler olabilmesi için neler yapılabileceğinin yollarını bulmaktır.

Öğretmen, iyi bir tasarlayıcı olarak, var olan araçları en kullanılabilir biçimde, amaca yöneltmelidir. Bu da bulunduğu sınıfın gerçeklerini ve durumsallığını göz önüne alarak gerçekleştirilebilir. Kendi gerçeğinden hareketle; olmadan olabilecek sorunlara karşı hazırlıklı olabilme, ya da soruna neden olabilecek durumları ortadan kaldırma, öğretmenin bu konudaki uygulamalarına temel oluşturmalıdır.

Unutulmamalıdır ki, sorun davranışların çoğunun kökeni sınıfın dışındadır. Öğrenci sınıfın içinde dışarıdan getirdikleriyle girmektedir. Bu yüzden öğretmen öğrencinin sınıf dışındaki durumlarına öncelik vererek sınıf içi davranış etkenlerini de bilmeli ve denetlemelidir (Başar, 2004: 131).

Sınıf içi sorun davranışlara neden olarak şunlar gösterilebilir:

Sınıftaki Fiziksel Düzenlemelerden Kaynaklı Nedenler: Sınıftaki fiziksel düzenlemeler, sınıfı oluşturan araç ve gereçlerin, ısının ve ışık durumunun düzenlenmesiyle ilgilidir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri sınıftaki fiziksel değişkenlerden oldukça etkilenir. Yapılacak olan eğitimin biçimi ve düzeyi dersin amacı gibi değişkenler fiziksel ortamın organize edilişinde dikkate alınmalıdır. Sınıf ortamının fiziksel özelliklerinin olanaklar ölçüsünde güdüleyici, öğretici ve ilgi çekici bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü fiziksel ortamın uygunluğu etkili bir sınıf yönetiminin ve öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Aydın, 2000:28, Başar, 2004:28). Bu bağlamda sınıftaki fiziksel düzenlemeler gereksinmelere uygun ve amaçları gerçekleştirmede etkili bir biçimde belirlendiğinde, bu durumdan kaynaklı sorun davranışların ortaya çıkma olasılığı da azaltılmış olur.

KAYNAKÇA

Akçadağ,T. Sözen, M. *İlköğretim I. Kademede Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Eğitim-Öğretimde Öğretmenlerin Önerilen Yöntem ve Tekniklere İlişkin Eğitim İhtiyaçları*

Başar, Erdoğan. **Genel Öğretim Yöntemleri,** Kardeşler Matbaacılık, Samsun, 2001.

Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi,** Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.

Bull, Shirley L. And Jonathan E. Solity. **Classroom Management: Principles to Practice.** Routledge. London and New York 1996.

Bloom, Benjamin S. **Taxonomy of Educational Objectives,** Longman, Newyork, 1981.

Çilenti, Kamuran. **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim.** Gül yayınevi. Ankara 1984.

Demirel, Özcan. **Genel Öğretim Yöntemleri,** USEM yayınları, Ankara, 1994.

Erdoğan, İrfan; Korkmaz Alemdar; **İletişim ve Toplum,** Bilgi Yayınevi, Ankara, 1990.

Ergün, Mustafa; Tayyip Duman. **Kritik durumlarda öğretmen davranışları.** Milli Eğitim 137, 1998. 40-58.

Ertuğrul, Halit. **Öğretmenlikte Yeni Teknikler** Timaş Yayınları, İstanbul, 2004.

Gordon, Thomas. (Çev: Emel Aksay), **Etkili Öğretmenlik Eğitimi,** Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1996.

Güvenç, Bozkurt. **İnsan ve Kültür.** Remzi Kitapevi.İstanbul 1979.

Humphreys, Tony. (Çev: Berat Çelik). **Disiplin Nedir? Ne Değildir?** Epsilon Yayıncılık İstanbul, 2001.

Kaya, Zeki**. Sınıf Yönetimi**, Pagema Yayıncılık, İstanbul, 20002.

MEB. **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu.** Devlet Kitapları Basımevi, Ankara, 2005.

Oğuzkan, Ferhan. **Eğitim Terimleri Sözlüğü,** TDK Yayınları, Ankara, 1974.

Reed, A.J.S./ V.E.Bergeman. **In the Classroom: An Introduction to Education**. Guilford 1992.

Sönmez, Veysel. **Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu.** Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1999.

www.hurriyetim.com.tr/agora/01/02/19/saglik_s_gunaydin.html:Yoğun Şiddet İçeren Yayınlar ve Çocuk Ruh Sağlığı (1)

Bölüm 11

ÖZEL GRUPLARIN YÖNETİMİ

Doç. Dr. Abidin DAĞLI

Kilis'te doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini Kilis'te tamamladıktan sonra Hacettepe Üniversitesi'nde lisans, İnönü Üniversitesi'nde yüksek lisans ve Hacettepe Üniversitesi'nde doktora öğrenimini tamamlamıştır. Şu anda Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde Doç. Dr. olarak görev yapmaktadır.

Öğrenme Hedefleri

- Sınıftaki öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların farkında olabilme,
- Sınıftaki özel öğrencilerin farklı sorunlarını birbirinden ayırt edebilme,
- Okul Başarısızlığı, Dikkat Eksikliği, Hiperaktif, Öğrenme Güçlüğü, Uyum ve Davranış Bozukluğu kavramlarını tanımlayabilme,
- Görme, işitme, konuşma ve bedensel (ortopedik) engelli grupları tanıyabilme,
- Üstün yetenekli öğrencileri tanıyabilme,
- Farklı sorunlara sahip öğrenci sorunları için, farklı çözümlerin gerekliliğini bilebilme,
- Özel grupların sorunlarının çözümünde kimlerden destek alacağını öğrenebilme.

Ünitenin Örüntüsü

Okul Başarısızlığı Olan Çocuklar

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktif Bozukluğu Olan Çocuklar

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar

Görme Engelli Çocuklar

İşitme Engelli Çocuklar

Konuşma Engelli Çocuklar

Bedensel (Ortopedik) Engelli Çocuklar

Uyum ve Davranış Bozukluğu Olan Çocuklar

Üstün Yetenekli Çocuklar

Özet

Değerlendirme Soruları

Kaynakça

GİRİŞ

Sınıftaki öğrencilerin kişilik özellikleri, okula ve derslere yönelik tutumları, ders çalışma ve dinleme alışkanlıkları, ailelerinden getirdikleri kültürel birikim, öğrenciler arasındaki ilişkiler ve öğrenci-öğretmen etkileşimi bir bütün olarak sınıf ortamını oluşturur. Sınıf ortamı, hem öğretmenin sınıf içi davranışlarını hem de öğrencilerin akademik başarılarını ve okulla ilgili duyuşsal özelliklerini etkiler (Erden, 1998:67).

Öğretmen, sınıf ortamında farklı özellik ve ihtiyaçları olan tüm öğrencilerin öğretmenidir ve hepsine de hitap etmek zorundadır. Sınıf ortamındaki öğrenciler hiçbir zaman homojen bir grup değildir. Sınıflardaki farklı öğrencileri (1) *başarısız, (2) dikkat eksikliği ve hiperaktif, (3) özel öğrenme güçlüğü, (4) görme engelli, (5) işitme* engelli, *(6) konuşma engelli, (7) bedensel engelli, (8) uyum ve davranış bozukluğu ve (9) üstün nitelikli* v.b. olarak sıralamak mümkündür.

Sorunlu öğrencilerin sınıf ortamındaki özel sorunları ile uğraşan öğretmenin, ne tür eğitim çalışmalarını yapacağını, konuyla ilgili uzman kişilerden nasıl yararlanacağını bilmesi gerekir. Bu durum öğretmenlere, sınıf ortamında sorunların üstesinden gelme olanağı kazandırır. Böylece normal öğrencilerin, sorunlu öğrencilerin durumundan daha az etkilenmeleri sağlanmış olur.

Bazı özel sorunlu öğrencilerin sınıf içinde yer alması, çoğu zaman okullarda ve eğitimciler arasında tartışma konusu olmaktadır. Bu öğrencilerin, sınıftaki disiplini ve diğer öğrencilerin gelişimini olumsuz yönde etkilediği ileri sürülmektedir. Bu tür sorunlu öğrencilerin, bireysel sorunları ile öğretmenin zamanını aldıkları, onun diğer öğrencilere ayıracağı enerjiyi tükettikleri düşünülmektedir. Bu savunmalarda gerçek payı yok değildir. Ancak günümüzde yaygın kabul görülen bir görüş, özel sorunlu öğrencilerin de kaynaştırma programlarıyla normal öğrencilerle bir arada eğitim görmesinden yanadır (Özabacı, 2004:182).

Kaynaştırma, engelli insanlara, mümkün olduğu kadar bağımsız olabilmeleri için bulundukları çevrede yaşamlarına, öğrenimlerine ve çalışmalarına yardımcı olmaktır. Kaynaştırma programlarında *"ortama uyum"* engellilerle normallerin aynı sınıflarda eğitim görmelerinin sağ-

KAYNAKÇA

Ataman, Ayşegül. (1982). "Üstün Zekâlı Çocuklara Ana-Babaları ve Öğretmenleri Nasıl Yardımcı Olabilir". **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Cilt:15, Sayı:1, Ss.335-344.

---------. (2000). "Aileler ve Öğretmenler Üstün Zekâlı Çocuklara Nasıl Yardımcı Olabilirler". **Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi. (13-14 Nisan). Ss. 252-262

Civelek, Ali Hikmet. (1985). "Üstün Yetenekliğin Tespitinde Bir Durum Araştırması" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çağlar, Doğan .(1972). "Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri". **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Cilt: 5, Sayı: 3-4., s.95-110.

---------. (1976). **Ortopedik Çocuklar ve Eğitimi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

--------. (1991). "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitim Modelleri." **İzmir I. Eğitim Kongresi, Bildiriler.** İzmir: (25-27 Kasım). Ss 169-187.

Çetinkaya, Bünyamin. (2004). **Ruhsal Açıdan Sağlıklı Aile, Sağlıklı Çocuk.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Davaslıgil, Ümit. (1996). "Üstünler ve Özellikleri". **Eğitim ve Bilim.** Cilt: 20, Sayı:102, Ss.59-69.

Enç, Mithat. (1972). "Eğitimde Önder Yetiştirme Sorunu". **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Cilt: 4, No:1-4, Ss. 75-83.

Erden, Münire. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Ankara: Alkım Yayınları.

Ersin, Mefharet. (1981). **Eğitimde Psikolojinin Rolü.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, C. II.

Halis, İsa. (2002). **Sınıf Yönetimi.** Konya: Mikro Yayınları.

Karatepe, Hasan. ((1983). **Özürlü Çocuklar.** Ankara: Karatepe Yayınları.

Liebergott, Jacqueline., Aaron Favors., Caren Saaz Von Hippel ve Harriet Lifetime Needleman . (1992). **Okul Öncesi Dönemde Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar** (Çev: Hasan Karatepe). Ankara: Karatepe Yayınları.

Özabacı, Nülifer. (2004). "Sınıfta Sorunlu ve Özel Öğrencilerin Yönetimi". **Sınıf Yönetimi** (Editörler: Mehmet Şişman-Selahattin Turan). Ankara: Pegem A Yayıcılık.

Özsoy, Yahya., Mehmet Özyürek ve Süleyman Eripek. (1998). **Özel Eğitime Giriş.** Ankara. Karatepe Yayınları.

Özsoy, Yahya., Hayrunnisa Saldıroğlu ve Mehmet Sever. (1991). **Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Ön Raporu.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Pressey, Sidney L. ve Francis P. Robbinson . (1989). **Psikoloji ve Yeni Eğitim** (Çev: Hasan Tan). İstanbul Milli Eğitim Yayınevi.

Witty, Paul. (1963). **Üstün Zekâlı Çocuklara Nasıl Yardımcı Olabilirsiniz?** (Çev: İbrahim Özgentaş). Ankara: Güzel Sanatlar Basımevi.

Yavuzer, Haluk. (2003a). **Ana-Baba ve Çocuk.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

---------. (2003b). **Okul Çağı Çocuğu.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMA

Editörler
Prof. Dr. Melek KALKAN
Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

Yazarlar
Prof. Dr. Melek KALKAN
Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Prof. Dr. İlhan YALÇIN

4. Baskı

Ankara
2023

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMA

Editörler: Prof. Dr. Melek KALKAN, Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Yazarlar: Prof. Dr. Melek KALKAN, Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI, Prof. Dr. İlhan YALÇIN

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-639-9
e-ISBN	: 978-605-170-640-5
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Kapak Fotoğrafı	: Freedigitalphotos.net
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Evlilik Öncesi Psikolojik Danışma
Editörler: KALKAN, Melek - HAMAMCI, Zeynep
Anı Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, viii+240 sf., 16x24 cm
ISBN: 978-605-170-639-9
e-ISBN: 978-605-170-640-5

Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Psikoloji, Eğitim
Eş Seçimi, Evlilik Öncesi, Psikolojik Danışma, Romantik İlişki, İlişki Geliştirme

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi

YAZARLAR HAKKINDA

Prof. Dr. Melek Kalkan

ORCID: 0000-0002-1280-5952

1973 Sinop doğumlu yazar, ilk, orta ve lise öğrenimini Sinop'ta tamamladıktan sonra 1989 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında lisans öğrenimine başladı. 1993 yılında lisans derecesi alıp, aynı yıl Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. 1996 yılında yüksek lisans, 2002 yılında doktora derecesi alan Melek Kalkan, 1994-2002 yılları arasında aynı üniversitede araştırma görevlisi, 2002-2010 yılları arasında ise yardımcı doçent olarak çalıştı. 2010 yılında "Psikolojik Danışma ve Rehberlik" alanında doçent unvanını alan yazar, 2015 yılından itibaren Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında profesör olarak görev yapmaktadır. Yazarın özellikle evlilik ve romantik ilişkiler üzerine yazılmış, yurt dışı ve yurt içi hakemli dergilerde yayınlanmış makaleleri ve kitap çalışmaları bulunmaktadır. Yazar, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde dersler vermekte; yurt dışı ve yurt içi bilimsel dergilerde hakemlik yapmaktadır.

Prof. Dr. Zeynep Hamamcı

ORCID: 0000-0002-3678-9387

26 Haziran 1969 doğumlu yazar, Ankara Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümünden 1992 yılında mezun oldu. Yüksek lisansını 1996 yılında Ankara Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında tamamladı. 2002 yılında Ankara Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında doktora unvanı aldı. Meslekî hayatına 1988-1992 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Hastanesinde hemşire olarak başladı, 1993-1995 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı rehber öğretmen olarak çalıştı, 1996-

2002 tarihleri arasında da Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı araştırma görevlisi olarak görev yaptı. 2003 yılından itibaren ise Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında görev yapmaktadır. Yazar "Psikolojik Danışma ve Rehberlik" alanında 2007 yılında doçent unvanını, 2012'de Prof. Dr. unvanını aldı. Yazarın özellikle bilişsel davranışçı terapi, akılcı duygusal eğitim, aile rehberliği ve psikodrama üzerine yazılmış, yurt dışı ve yurt içi hakemli dergilerde yayınlanmış makaleleri ve kitap çalışmaları bulunmaktadır. Yazar, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde dersler vermekte; yurt dışı ve yurt içi bilimsel dergilerde hakemlik yapmaktadır.

Prof. Dr. İlhan Yalçın

ORCID: 0000-0002-6407-9606

1979 Adana doğumlu olan yazar, ilk, orta ve lise öğrenimini Adana'da tamamladıktan sonra 1996 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında lisans öğrenimine başladı. 2000 yılında lisans derecesini aldıktan sonra, aynı üniversitenin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında 2004 yılında yüksek lisans, 2010'da doktora derecelerini aldı. 2000-2005 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî kurumlarda psikolojik danışman olarak çalışan İlhan Yalçın, 2005-2012 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak görev yaptı. Doktora eğitimi sırasında, evlilik ve evlilik öncesi psikolojik danışmanlık konusunda eğitim almak üzere bir yıl süre ile Amerika Birleşik Devletleri'nde bulundu. Yazar Ankara Üniversitesinde profesör olarak görev yapmakta, lisans ve lisansüstü düzeyde dersler vermektedir.

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

EVLİLİK ÖNCESİ DÖNEM VE ROMANTİK İLİŞKİLER.....1

KAYNAKLAR..... 5

BÖLÜM 2

EŞ SEÇİMİ VE EŞ SEÇİMİNDE ÖNEMLİ FAKTÖRLER 9

SOSYO-EKONOMİK ÖZELLİKLER..... 11

EĞİTİM DÜZEYİ 12

FİZİKSEL ÖZELLİKLER 13

KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ 14

YAŞ..... 15

İDEOLOJİK VE DİNÎ GÖRÜŞLER..... 16

IRK VE KÜLTÜREL FARKLILIKLAR..... 17

KAYNAKLAR..... 18

BÖLÜM 3

EŞ SEÇİM KURAMLARI 21

EŞ SEÇİMİNDE EVRİM YAKLAŞIMI 21

EŞ SEÇİMİNDE SOSYAL YAKLAŞIM 27

EŞ SEÇİMİNDE MÜBADELE (DEĞİŞ - TOKUŞ) YAKLAŞIMLARI..... 29

EŞ SEÇİMİNDE GELİŞİMSEL YAKLAŞIMLAR..... 33

EŞ SEÇİMİNDE DİĞER YAKLAŞIMLAR 36

KAYNAKLAR..... 37

BÖLÜM 4

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMA 41

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMANIN TARİHÇESİ 41

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMANIN GEREKÇESİ..... 46

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMANIN GENEL ÖZELLİKLERİ 53

KAYNAKLAR..... 64

BÖLÜM 5

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMADA ELE ALINAN KONULAR 69

İLETİŞİM 70
ÇATIŞMA ÇÖZME 73
EBEVEYNLİK VE ÇOCUKLAR 74
CİNSELLİK 75
FİNANSAL YÖNETİM 78
DEĞERLER, MANEVÎ, TİNSEL VE DİNÎ KONULAR 79
ROL, SORUMLULUK VE KARAR VERME 80
BEKLENTİLER, İSTEKLER VE İHTİYAÇLAR 82
KÖK AİLE İLE İLİŞKİLER 84
ARKADAŞLAR, EĞLENME VE BOŞ ZAMAN ETKİNLİKLERİ 85
GENEL KONULAR 86
KAYNAKLAR 87

BÖLÜM 6

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMADA DEĞERLENDİRME 89

KAYNAKLAR 109

BÖLÜM 7

EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA 113

EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA DANIŞMANIN KİMLERE UYGULANACAĞINI BELİRLEME 115
ÇİFTLERİN EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA İLE İLGİLİ GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİ 116
EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN UYGULAMA ZAMANI 118
EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA ÖNCESİNDE ÇİFTLERLE ÖN GÖRÜŞME YAPMA 119
EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN YAPILANDIRILMASI 119
EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA OTURUMLARININ DÜZENLENMESİ 121
EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMADA DANIŞMANIN ROLÜ 122
EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMADA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNE KARAR VERME 123
EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN SONUÇLARINI DEĞERLENDİRME 125
KAYNAKLAR 126

BÖLÜM 8

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMADA TEKNİKLER 129

BİLİŞSEL TEKNİKLER 130
İMGELEME TEKNİKLERİ 138
DAVRANIŞSAL TEKNİKLER 141
KAYNAKLAR 153

BÖLÜM 9

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMADA ALIŞTIRMALAR 155

FARKINDALIK ÇEMBERİ 155
DİNLEME ENGELLERİNİ FARK ETME 159
DÜŞÜNCELERİNİZİ DİNLEYİN ALIŞTIRMASI 160
DEĞERLERİN KARŞILAŞTIRILMASI 161
ROLLERİ AÇIKLAMA ALIŞTIRMASI 162
KARAR VERME ALIŞTIRMASI 164
MAHKEME ETKİNLİĞİ 165
BEN USTA BİR RESSAMIM ETKİNLİĞİ 166
KİŞİSEL ON EMİR ALIŞTIRMASI 166
İDEAL PARTNERDEN GERÇEK PARTNERE ALIŞTIRMASI 168
AŞKI TANIMLAMAK 169
SUÇLAMA OYUNUNDAN KAÇINMAK 170
EBEVEYN-ÇOCUK DİYALOGU 171
İLGİ DAVRANIŞLARI ALIŞTIRMASI 172
KÜÇÜK SÜRPRİZLER ALIŞTIRMASI 173
GÜLME ALIŞTIRMASI 173
YIKICI ETKİLEŞİMLERİ AZALTMA 174
MOLA VERMEK 175
ÇİFT İLETİŞİMİNİN GÜÇLENDİRİCİLERİNİ BULMAK 176
KAYNAKLAR 178

BÖLÜM 10

EVLİLİK ÖNCESİ İLİŞKİ GELİŞTİRME PROGRAMLARI 179

İLİŞKİ GELİŞTİRME PROGRAMI (RELATIONSHIP ENHANCEMENT-RE) 179
ÇİFT İLETİŞİMİ PROGRAMI (COUPLE COMMUNICATION PROGRAM-CCP) ... 182
ÖNLEME VE İLİŞKİ GELİŞTİRME PROGRAMI (PREVENTION AND RELATIONSHİP ENHANCEMENT PROGRAM-PREP) 183
EVLİLİĞE BAŞLAMADAN ÖNCE KORUMA PROGRAMI (SAVING YOUR MARRIAGE BEFORE IT STARTS-SYMBIS) 186
EVLİLİK ÖNCESİ HAZIRLIK/GELİŞTİRME PROGRAMI (PREPARE/ENRICH PROGRAM) 187
IMAGO İLİŞKİ TERAPİSİ (IMAGO RELATIONSHIP THERAPY-IRT) 189

YAKIN İLİŞKİ BECERİLERİ UYGULAMA PROGRAMI (PRACTICAL APPLICATION OF INTIMATE RELATIONSHIP SKILLS-PAIRS) 191
EVLİLİK ÖNCESİ ARDIŞIK EĞİTİM PROGRAMI (PREMARITAL EDUCATION AND TRAINING SEQUENCE-PETS) 193
BÜTÜNLEŞTİRİCİ EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI (INTEGRATIVE PREMARITAL COUNSELING PROGRAM-IPCP)....194
SAĞLIKLI İLİŞKİLER KURMA PROGRAMI (BUILDING HEALTHY RELATIONSHIPS-BHR)....194
ÇİFT BAĞLILIĞINI VE İLİŞKİLERİNİ GELİŞTİRME (COUPLE COMMITMENT AND RELATIONSHIP ENHANCEMENT-COUPLE CARE) 195
KAYNAKLAR....196

BÖLÜM 11

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ETKİLERİ 199
İLİŞKİSEL DEĞİŞKENLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ....199
META ANALİZ SONUÇLARI....205
KAYNAKLAR....206

BÖLÜM 12

TÜRKİYE'DEKİ EVLİLİK ÖNCESİ İLİŞKİ GELİŞTİRME PROGRAMLARI.... 209
EVLİLİĞE BAŞLAMADAN ÖNCE KORUMA PROGRAMI (SYMBIS) 209
İLİŞKİ GELİŞTİRME VE ÖNLEME PROGRAMI (PREP) 216

EKLER
EK-1 237

BÖLÜM 1

EVLİLİK ÖNCESİ DÖNEM VE ROMANTİK İLİŞKİLER

Prof. Dr. Melek Kalkan ve Prof. Dr. İlhan Yalçın

Romantik ilişkiler ve aşk her çağda ve her dönemde insanların en fazla ilgisini çeken ve zihinlerini meşgul eden konulardan biri olmuştur. Bugüne kadar aşkın farklı farklı tanımları yapılmış; aşk, sevgi, hoşlanma, beğeni, tutku, şehvet gibi kavramlar birbirleriyle karıştırılmıştır. Herkes kendi aşk tanımını ortaya koyarken, aşktan beklentilerini, aşkın oluşturduğu duygu ve heyecanları ya da sonuçlarını dikkate almıştır. Romantik ilişki denildiğinde akla ilk gelen "aşk" olmasına rağmen, bu kavram başka özellikleri de içinde barındırmaktadır. Aşk, bağlanma, duygusal destek, ait olma gibi özellikleri de içeren romantik ilişkinin, işlevsel ve sağlıklı olduğu takdirde insan yaşamını geliştirdiği, zenginleştirdiği, fiziksel ve duygusal iyilik haline katkı sağladığı bilinmektedir.

Çoğunlukla ergenlik döneminde başlayan romantik ilişkiler, ergenlerin kimlik arama çabalarının bir yansıması olup (Duvall, 1964), birbirlerine uyum sağlamayı ve uygun etkileşim becerilerini öğrendikleri bir sosyalleşme şekli olabileceği gibi, arkadaş grubu içinde bir yer edinme aracı da olabilmektedir (Feldman, Rosenthal, Brown ve Canning, 1995; Skipper ve Nass, 1966). Romantik ilişkiler, bireylerin bir gruba ait olmalarını kolaylaştırırken, kişiler arası ilişkilerin kurulmasında etkili olan yakınlık, paylaşma, anlaşma ve kendini açma becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur (Feiring, 1996). Araştırmalar, sağlıklı romantik ilişkiler yaşayan bireylerin yüksek özgüven ve benlik algısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Âşık olmak özgüveni artırarak, benlik kavramını güçlendirmekte, bireyi duygusal olarak olgunlaştırarak daha olumlu bir kişilik geliştirmesini sağlamaktadır (Pines, 2010). Birçok çalışma, bireylerin yaşamlarındaki ilk ro-

mantik ilişkilerin genç yetişkinlik döneminde yaşanan ilişkilerinin gelişiminde önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Davies, 2006; Raley ve Sullivan, 2010). Ayrıca bu dönemdeki romantik ilişkiler yetişkinlik döneminde kurulacak yakın ilişkilerin niteliğini ve bireyin evlilik sürecinde eş seçimini de belirlemektedir (Furman, 2002).

Connoly ve Goldberg (1999) romantik ilişki gelişimini dört aşamaya ayırmaktadır. İlk aşama "başlatma" olup bu aşamada fiziksel çekicilik ve arzu ön plandadır. İkinci aşama "yakın ilişki"dir. Bireyler arkadaş grupları içinde yer alır. Karşı cins ile birlikte yapılan etkinlikler romantik ilişkilerin gelişmesine zemin hazırlar. Üçüncü aşama "samimi romantik ilişkiler"dir. Bu aşamada bireyler flört etmeye başlarlar. Karşılıklı yoğun duygularla beraber cinsel paylaşımlar da yaşanabilir. Dördüncü aşama "bağlılık ilişkisi"dir. Bu dönem uzun bir süreci içerir. Bireyleri birbirine bağlayan karşılıklı fiziksel çekim, yakın olmayı arzulama ve özen göstermeyi içerir. Bu dönemde, bağlılık ilişkileri derindir ve evlilik görülebilir.

Evlilik, bazı farklı yönleri olsa da pek çok kültürde rastlanılan bir yaşam biçimidir. Bütün toplumlarda evlenmek, yaşamda yeni bir dönem demektir. İnsanları evlenmeye yönelten çok farklı nedenler vardır. Kişisel olarak kendini daha iyi hissetme, yakın bir arkadaşlık duygusunu yaşama, annebaba olma, kendini güvende hissetme gibi çok farklı nedenlerle insanlar evlenebilirler. Evliliğin bireysel ve sosyal açıdan çeşitli işlevleri vardır: neslin devamına ilişkin sorumluluklar, toplumun devamlılığının sağlanması, aile üyelerinin çeşitli gereksinimlerinin karşılanması ve çocukların toplumsallaşmasının sağlanması gibi. Bunun yanı sıra, evlilik, eşlerin ortak bir amaca sahip olmaları ve sevme-sevilme gereksinimlerini karşılamaları gibi işlevleri de yerine getirmektedir (Knox ve Schacht, 1999; Özgüven, 2001).

Birçok insan için, yaşamları süresince verilecek en önemli kararlardan birisi kiminle evlenileceğidir. Evlilik öncesi ilişkiler dönemi, birbirini tanımayan iki farklı bireyin evlilik kararı alabilmesi için evlilik öncesinde birbirlerini tanımaları, anlaşmaları ve birlikte yaşama için gerekli sevgi bağını kuracakları dönemdir. Evlilik öncesinde yürütülen arkadaşlık, sözlülük ve nişanlılık gibi kişisel, toplumsal ve yasal olanaklar bu gerçeği yerine getirme amacına yöneliktir (Özgüven, 2000). Bu dönemde çiftler/aileler belirli bir değişim ve dönüşüm sürecinden geçerler ve bu sürecin her bir aşamasının kendine özgü koşulları bulunmaktadır. Bu sürecin ilk aşaması ise bir "çift olmak" şeklinde değerlendirilebilir. Bireylerin kendi anne-babaları ile ilişkilerini yeniden yapılandırmaları, birbirlerini yeterince tanımaları ve ilişkilerinde kendilerini özgür hissedebilecekleri bir ortam oluşturmaları

bir çift olma sürecinde önemli görülmektedir. Kişilerin, çift olarak bir kimlik oluşturmaları, iletişim kurabilme ve sorunları çözebilmede etkili yollar geliştirmeleri, anne-baba, arkadaşlar ve iş arkadaşlarıyla iletişim kurmada ortak bir örüntü geliştirmeleri gereklidir. Yakın ilişkide, iş yaşamında ve anne-babalık sürecinde yeterli hale gelmek eş zamanlı olarak gelişmektedir (Keitner, Heru ve Glick, 2010).

Ancak, evlilik öncesi dönem iki taraf için de yanıltıcı olabilir. Duyguların etkisiyle bireyler karşı tarafa sadece olumlu yönlerini sergiledikleri gibi, flört ettikleri bireylerin olumsuz yönlerini de görmezden gelebilirler. Bu dönemde kadın ve erkek hem kendinin hem de eş adayının özelliklerini, beklentilerini, gerçek kimliğini anlamaya çalışmalıdır. Bireylerin kendileri hakkındaki bilgilenmeleri, yapacakları seçimin ilk adımını oluşturmaktadır. Kişinin kendine sorduğu "ben kiminle evleniyorum" gibi soruların yanıtı kişilerin önce kendisini tanımasına bağlıdır. Evlenecek kişiler genelde karşı tarafın nasıl biri olduğu üzerinde durur; ancak kendilerini analiz etmedikleri için onunla anlaşıp anlaşamayacaklarının yanıtını sağlıklı bir şekilde veremezler (Tarhan, 2008). Evlilik kararı öncesinde kendi özelliklerinin farkında olan kişi, öncelikle kendisi için nelerin vazgeçilmez olduğunu ve evleneceği kişide neleri aradığını çok iyi bilir ve ardından karşısındaki kişinin bu özelliklere ne ölçüde sahip olduğunu çok iyi değerlendirebilir (Şenel-Günayer, 2004).

Bireyler evlilik öncesi dönemde, ileride kuracakları ailede karşılaşabilecekleri olası sorunların bir kısmını yaşamakta ve iki cins birbirlerini tanıma yönünde olumlu ve olumsuz yaşantılar kazanmaktadır. Bunun sonucunda çiftler kazandığı deneyim ve geliştirdiği ölçütlere göre kararını vermektedirler. Bu dönem özenle sürdürülmesi ve iyi değerlendirilmesi gereken bir dönemdir. Eş seçmeyi ve evlilik kararına ulaşmayı kolaylaştıran bu sürecin en önde gelen yararı, bireylerin hem kendilerini hem de başkalarını tanımalarını sağlamasıdır (Özabacı, 2004). Ayrıca, evlilik öncesi dönemde çiftler gelecekleri ile ilgili konuşma fırsatı bulurlar. Ev ekonomisi, çocuk sahibi olma kararı, beklentiler, sorumluluklar, evin yapılandırılması gibi konular bu dönemde konuşulur. Bu konuşmalar bireylerin "ben" bilincinden "biz" bilincine geçmesine yardımcı olur (Özuğurlu, 1996). Dokur ve Profeta (2006) da çiftlerin sağlıklı bir ilişkiyi yürütebilmesi için öncelikle, ilişkileri hakkında konuşabilir olmaları gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca bireyler bu dönemdeki konuşmalarda ileride yaşayacakları sorunları kısmen yaşamakta ve bu deneyimlerine dayanarak daha sağlıklı karar verebilmektedirler.

Evlilik öncesi psikolojik danışma da sağlıklı ve işlevsel evliliklerin kurulmasını ve ilişkilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Olumlu yönde iletişim kurmak, çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmek gibi unsurlar, gelecekte evliliğin gidişatını etkileyebilecek özelliklerdir. Yeni evli bireylerin, evlilik ilişkilerini güçlendirmek için bazı görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Bunları yerine getirmede yaşanacak güçlükler; zaman içerisinde çözülemeyen çatışmalar ve zayıf iletişim becerileri gibi olumsuzlukların artmasına yol açabilir. Bu görevlerden bazıları; evlilik ve aile içi rollerin belirlenmesi, duygusal desteğin sağlanması, eşinin kişisel alışkanlık ve özelliklerine uyum sağlama, cinsel yönden uyum sağlama, aile ve iş önceliklerinin belirlenmesi, iletişim becerilerinin geliştirilmesi, maddî konularda fikir birliğine varılması, akrabalarla ilişkilerin düzenlenmesi, toplum içindeki diğer gruplar içerisinde görev alınması gibi özelliklerdir. Bu görevlerden kaçınılması veya yerine getirilmesinde eksiklik yaşanması, ilişkide çatışmaya ve çiftlerin ilişkilerinde doyumsuzluk hissetmelerine yol açacaktır (Strong, DeVault ve Cohen, 2005). Evlilik öncesi psikolojik danışma ile çiftlere evlilik yaşamına hazırlanma konusunda yardım sağlanır.

Evliliğe hazırlıksız olarak giren bireyler, evlilikle ilgili gerçekdışı beklentiler içindedirler. Bu beklentilerin karşılanmamasından kaynaklanan hayal kırıklıkları ve küskünlükler, çatışmalara ve mutsuzluğa sebep olmaktadır (Martin, Martin ve Martin, 2001). Ayrıca eşlerin, bireysel farklılıkları görmezden gelmeleri, birinin diğerini kendisine benzetme, kendisi gibi yapma çabalarına yol açmaktadır. Bu da genellikle çatışma ve hayal kırıklığı ile sonuçlanmaktadır (Keitner, Heru ve Glick, 2010). Diğer taraftan çiftler ya kendi aralarındaki çözümlenmemiş sorunlar ya da ebeveynleriyle ilişkilerindeki bitirilmemiş işlerle evliliğe başlamakta veya kimi zaman işlevsel olmayan ailelerden gelmektedirler. Tüm bu durumlar evliliği olumsuz etkilemektedir (Wright, 1992). Erken müdahale, bireylerin gerçekçi beklentileri benimsemeleri, evlilik rolleri ve sorunlarını daha doğru anlamaları, evlilikle ilgili iletişim ve çatışma çözme becerilerini geliştirmelerine yardım eder. Aynı zamanda bağlılığı geliştirmede ve sorunlu ilişkilerin risklerini azaltmada da etkilidir (Silliman ve Schumn, 2004). Araştırmalar da göstermektedir ki evlilik stresini azaltmada ve başarılı evlilikler kurmada evlilik öncesi psikolojik danışma etkili olmaktadır (Markman, Floyd, Stanley ve Storaasli, 1988; Markman, Renick, Floyd, Stanley ve Clements, 1993). Evlilik öncesinde terapötik yardım konusunda bilgi sahibi olan çift, evliliklerinde ortaya çıkan tehlike sinyallerine karşı da farkındalıklarını artırmaktadır. Bu bireyler, oluşan bu tehlikelerle başa çıkmak için ihtiyaç duyulan profesyonel destekleri alma konusunda da daha çok isteklidirler

(Schumn, Silliman ve Bell, 2000). Günümüzde bireyselliğin öne çıkması, kültür ve değerlerdeki değişmeler nedeniyle evliliğin dışarıdan desteklenmesi, geçmişe nazaran oldukça azdır. Bu sebeple çiftlerin toplum, kültür, aile ve diğer destek kaynaklarından daha çok evliliklerini korumaya dönük kendi çabalarına ve bağlılıklarına ihtiyaçları vardır. Eğer partnerlerin ikisi de istekli olurlarsa ilişki zenginleşmekte ve gelişmektedir (Wright, 1992).

Sonuç olarak, romantik ilişki yaşayan bireyler mutluluklarını çoğunlukla evlilikle "sonlandırmak" istemekte, çoğu zaman evlilik bu mutluluğun sonu haline gelebilmektedir. Oysa çiftlerin gözden kaçırdıkları nokta evliliğin bir son olmayıp, aslında bir başlangıç olduğu, bu başlangıç için de emek ve çaba gösterip, ilişkinin her aşamasının üzerinde titizlikle, sabırla, özenle ve içtenlikle durulması gerektiğidir. Bu amaçla, evlilik öncesinde partnerlerin birbirini tanıması, aile ve evlilik yaşamına ilişkin bilgilere sahip olması, iletişim ve çatışma çözme becerilerini kazanması, hem evlilik sonrasında ortaya çıkacak durumlara ve sorunlara hazırlanmalarına hem de sorunlarla en uygun başa çıkma yöntemlerini kullanarak evlilikte denge ve uyum yakalayabilmelerine yardımcı olur. Bu noktada evlilik öncesi psikolojik danışmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Çiftlerin ilişkilerini zenginleştirmelerine ve sorunların önlenmesine yardımcı olacak becerilerin öğretilmesi ve evlilik öncesinde var olan sorunların giderilmesi amacıyla düzenlenmiş bu çalışmalar, evlilik niteliğini arttırma ve evlilik ilişkilerini geliştirmeye yardım eder. Evlilik öncesi dönemde, çiftlere evlilik yaşamının çeşitli boyutları ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması, onların bu sürece uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır. Evlilik öncesi psikolojik danışma hizmeti böyle bir işlevi yerine getirmektedir.

KAYNAKLAR

Connolly, J. A. ve Goldberg, A. (1999). Romantic relationships in adolescence: The role of friends and peer in their emergence and development, Wyndol Furman, B. Bradford Brown and C. Feiring. (Eds.), In The Development of Romantic Relationships In Adolescence, New York: Cambridge University Press, 266-290.

Davies, M. F. (2006). Irrational beliefs and unconditional self-acceptance. I. Correlational evidence linking two key features of REBT. Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 24 (2), 113-124.

Dokur, M., ve Profeta, Y. (2006). Aile ve Çift Terapisi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Duvall, E. M. (1964). Adolescent love as a reflection of teen-agers' search for identity. Journal of Marriage and The Family, May, 226-229.

Feiring, C. (1996). Concepts of romance in fifteen year old adolescents. Journal of Research on Adolescence, 6, 181-200.

Feldman, S. S., Rosenthal, D. R., Brown, N. L., ve Canning, R. D. (1995) Predicting sexual experience in adolescent boys from peer rejection and acceptance during childhood. Journal of Research on Adolescence, 5(4): 387-411.

Furman, W. (2002). The emerging field of adolescent romantic relationships. Current Directions in Psychological Science, 11, 177–180.

Keitner, G. I., Heru, A. M. ve Glick, I. D. (2010). Clinical Manual of Couples and Family Therapy, Washington: American Psychiatric Association.

Knox, D. ve Schacht, C. (1999). Marriage and The Family: A Brief Introduction. Belmont: Wadsworth Publishing.

Markman, H. J., Floyd, F. J., Stanley, S. M., ve Storaasli, R. D. (1988). Prevention of marital distress: A longitudinal investigation. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56, 210–217.

Markman, H. J., Renick, M. J., Floyd, F. J., Stanley, S. M., ve Clements, M. (1993). Preventing marital distress through communication and conflict management training: A 4- and 5-year follow-up. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61, 70–77.

Martin, P.D., Martin, M. ve Martin, D. (2001). Adolescent premarital sexual activity, cohabitation, and attitudes toward marriage. Adolescence, 36, 143, 601-609.

Özabacı, N. (2004). Evlilik Öncesi İlişkiler. Evlilik Okulu, Yavuzer H. (Ed.), İstanbul: Remzi Yayınevi.

Özgüven, İ. E. (2000). Evlilik ve Aile Terapisi. Ankara: Pdrem Yayınları.

Özgüven, İ. E. (2001). Ailede iletişim ve yaşam. Ankara: PDREM Yayınları.

Özuğurlu, K. (1996). Evlilik Raporu. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Pines, A. M. (2010). Aşık Olmak: Sevgililerimizi Neye Göre Seçeriz? (Çev. Mercan Yurdakuler Uluengin) İstanbul: İletişim Yayınları.

Raley, R. K. ve Sullivan, M. K. (2010). Social-contextual influences on adolescent romantic involvement: The constarnints of being a numerical minority. Sociological Spectrum, 30, 65-89.

Schumm, W.R., Silliman, B. ve Bell, D.B. (2000). Perceived Premarital Counseling outcomes Among Recently Married Army personnel. Journal of Sex and Marital Therapy, 26, 177-186.

Silliman, B. ve Schumn, W. R. (2004). Adolescent Perceptions of Marriage and Premarital Couples Education. Family Relations, 53:513-520.

Skipper, J. K., ve Nass, G. (1966). Dating behavior: A framework for analysis and an illustration. Journal of Marriage and The Family, November, 412-420.

Strong, B., DeVault, C. ve Cohen, T. (2005). The Marriage And Family Experience: Intimate Relationships in a Changing Society. Belmont,: Thomson Wadsworth.

Şenel-Günayer, H. (2004). Eş Seçimi Kararı. Evlilik Okulu, Yavuzer H. (Ed.), Remzi Yayınevi, İstanbul, ss.53-67.

Tarhan, Nevzat. 2008. Evlilik Psikolojisi. İstanbul: Timaş Yayınları.

Wright, H. N. (1992). The premarital counseling handbook. Chicago: Moody Publishers.

BÖLÜM 2

EŞ SEÇİMİ VE EŞ SEÇİMİNDE ÖNEMLİ FAKTÖRLER

Prof. Dr. Melek Kalkan

İnsan yaşamının en önemli kararlarından biri eş seçimidir. Evlilik ilişkisinin uyumlu ve doyumlu olması büyük ölçüde eş seçiminin doğru yapılmasıyla ilişkilidir. Fiziksel, duygusal, ruhsal ve sosyal ilişkileri içeren evlilikte uyumun sağlanmış olması, hem eşlerin hem de ailedeki diğer bireylerin ruhsal ve fiziksel sağlıklarını etkilemektedir.

Eşler arasındaki huzursuzluk ve uyumsuzluk, sadece kendilerini değil, çocukları da olumsuz etkilemektedir. Çocukluk çağını sevgi, saygı ve güven duygusundan yoksun bir ortamda geçiren çocukların ruhsal gelişmesi bozulmakta, bu durum onlarda kaygı, gerilim ve tedirginlik yaratmaktadır (Köknel, 1994). Eşler arasında olumlu bir iletişimin kurulmuş olması, çocukların sağlıklı ve güçlü büyümelerinde etkilidir (Gottlieb, 1992). Evliliklerinde uyumsuzluk yaşayan çiftlerin çocukları üzerinde yapılan araştırmalar, bu çocukların davranış sorunları yaşadıklarını (Bond ve McMahon, 1984; Katz ve Gottman, 1993) ve diğer çocuklara göre daha uyumsuz olduklarını göstermektedir (Frick, 1993). Dolayısıyla ailedeki tüm bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlığını etkileyen önemli bir etmen olan evlilik uyumunun sağlanması, en başta doğru seçim yapmak ve doğru kararlar almak ile ilgilidir.

Evlilik ilişkisi, insanın yaşam süresinin yarıdan fazlasını, hatta bazen üçte ikisine ulaşan bir süreyi kapsayabildiğinden, eş seçimi kararı önemli, zor ve karmaşık bir süreçtir. Bu kararla birlikte kişi, bundan sonraki yaşamını kiminle sürdüreceğine, kiminle birlikte yol alıp, gelişip değişeceğine, nasıl bir yaşam sürdüreceğine ve hatta kimden çocuk sahibi olup, kiminle birlikte çocuk yetiştireceğine karar vermiş olmaktadır. Bu sebeple eş seçimi

kararını, üç aşamalı bir karar süreci olarak tanımlamak, bu kararın değerlendirilmesinde önemli olacaktır (Şenel, 2004).

Eş seçim karar sürecinin ilk aşamasında *kişi öncelikle kendini çok iyi tanımalıdır*. Kişinin kiminle ve nasıl bir insanla evlenmesi gerektiği, kişinin kendi özelliklerinden yola çıkarak yanıtlanabilecek bir sorudur. Kişinin ne aradığını, nelerin kendisi için önemli olduğunu bilmeden eş seçimine karar vermesi, kararın şansa bırakılması anlamına gelir. Kişinin kendini iyi tanıması, evleneceği kişide aradığı özellikleri belirlemesi, hangi özelliklerin o kişide olmasına tahammül edemeyeceğini bilmesi gerekli dir. "Ben kimim", "nasıl bir yaşam istiyorum", "güçlü ve zayıf yönlerim neler", "neler beni mutlu ediyor", "nelerden hoşlanmıyorum", "hangi özellikleri olan insanlarla daha iyi anlaşıyorum", "insanlarda aradığım özellikler neler" gibi sorulara verilecek yanıtlar kişinin eş seçimindeki kararına ilişkin önemli ipuçlarını beraberinde getirecektir (Şenel, 2004). Bireylerin sadece bir ya da birkaç özelliğini dikkate alarak eş seçimini gerçekleştirmesi doğru değildir. Örneğin, sadece fiziksel özellikleri ya da sadece eğitim özgeçmişini dikkate alarak yapılan bir eş seçiminde, başarılı bir evliliğin olması beklenemez. Eş seçimini etkileyen türlü etmenlerin bulunduğu ve bu etmenlerden ne kadar çoğu dikkate alınırsa o ölçüde uyumlu bir evliliğin gerçekleşeceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Eş seçim karar sürecinin ikinci aşamasında *kişi evlenmeyi düşüneceği kişiye ilişkin özellikleri tanımlamalıdır*. Bu özellikler, evlenmek istediği kişide olmazsa olmaz ve asla tahammül edemeyeceği özellikler olarak da sıralanabilir. Bu özelliklerin sayısı, sırası ve neler olduğu kişinin kendini nasıl tanımladığına bağlı olduğundan, bu liste herkeste farklı olacaktır. Ancak, bu özelliklerin sayısının sınırlı ve kişinin kendi önceliklerini yansıtır şekilde olması gerektiği unutulmamalıdır. Warren, bu durumu şöyle özetlemektedir: "Eşinizin size çok uygun olacağına emin olacak kadar seçici olmanız, ancak taleplerinizi karşılayacak kimseyi asla bulamayacak kadar da seçici olmamanız gerekir". Eşler arasındaki farklılıkların fazla olması, aralarındaki farklılıklarla baş etmeye çalışırken, evliliği geliştirmek için gereken enerjinin harcanmış olması demektir. Ortak hayat görüşü ve hedeflerdeki benzerlikler, ilişkideki uyum ve mutluluğu olumlu yönde etkileyecektir (Şenel, 2004). Arıkan (1999), evlilik söz konusu olduğunda tarafların yalnızca kendi değer, düşünce ve bireysel kimlikleriyle evlilik ilişkisine giremediklerini, çoğu kez evlenecek kadın ve erkeğin ailesinin değerlerinin, tercihlerinin etkili olduğunu savunmaktadır. Bunun yanı sıra ailenin inanç

ve değerlerinin bireyin kimliğini belirlediğini eklemektedir. Bu sebeple evlenilecek bireyi tanıma aşamasında, aile özgeçmişinin de bilinmesinde yarar görülmektedir.

Eş seçim karar sürecinin üçüncü aşamasında *kişi evlenmeyi düşüneceği kişide olmasını ve olmamasını istediği özellikler ile karşısındaki kişinin bu özelliklere ne ölçüde sahip olduğunu değerlendirmelidir*. Bunun için kişinin çok iyi bir dinleyici ve gözlemci olması gereklidir. Evlenilecek kişinin başka insanlarla olan ilişkileri ve farklı ortamlardaki davranış biçimleri de değerlendirilmelidir. Diğer insanlara sergilediği davranışlar, aile ve arkadaşlık ilişkileri, ileriki yıllarda evlilikte göstereceği davranışlarla benzerlik gösterecektir. Oysa romantik ilişkilerin başlarında kişilerin partnerlerine davranışları diğer insanlara davrandıklarından farklı olabilmektedir. Kişilerin insan ilişkilerinde yıllardan beri öğrendikleri ve sahip oldukları davranış biçimleri vardır. Zaman içinde bireylerin özellikleri değişebilse de, kişi hem kendisini hem de partnerini çok iyi tanıdığından emin olmalıdır (Şenel, 2004). Aslında eş seçiminin uzun bir süreç olduğu düşünüldüğünde, kişilerin gelişen ve bir ölçüde de değişen özellikleri seçim yapmayı zorlaştırmaktadır. Ergenlik döneminde, kişilerdeki değişme ve gelişmenin çokluğu göz önüne alınırsa, eş seçiminin ergenlik döneminden sonraya bırakılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Eş seçim sürecinde bireylerin hem kendilerinde hem de partnerlerinde göz önünde bulundurması gereken temel özellikler aşağıda açıklanmıştır.

SOSYO-EKONOMİK ÖZELLİKLER

Bireylerin sahip olduğu sosyal ve ekonomik özellikler, onların ilgi, değer, tutum, yaşam felsefesi, amaç, umut vb. özelliklerinin de belirleyicisidir. Eş seçimi ve evlilikten beklentileri de biçimlendiren bu özellikler açısından partnerler arasındaki farklılıkların çokluğu, çiftlerin birbirinden farklılaşmasına ve evlilikte uyum ve başarı şansının azalmasına neden olmaktadır. Evlenecek bireylerin benzer sosyo-ekonomik özelliklere sahip olması, ailelerin de anlaşmasını kolaylaştıracağı için, evlenecek bireylerin ilişkisi de bu uyumdan olumlu etkilenecektir.

Sosyo-ekonomik özellikler açısından farklılıkların olduğu bir evlilik gerçekleştirilecekse, kadının kendisinden daha yüksek sosyo-ekonomik özelliklere sahip bir erkekle evlenmesi toplumda çoğunlukla tercih edilmektedir. Cinsiyet rolleri açısından bakıldığında "iyi gelir sahibi olmak",

min dönüştürdüğü bireylerin yaşama biçimlerinde de bir takım farklılıkların meydana geldiği, bu değişimin gençler üzerindeki etkisinin eş seçimlerinde de görüldüğü gözlenmektedir.

Sonuç olarak, yukarıda açıklanan özellikler eş seçiminde temel olarak dikkate alınması gerekenlerdir. Bunların ne kadarının, ne düzeyde dikkate alınacağı kişisel özellikler, hedefler, yaşam ve eş tercihleriyle ilgilidir. Önemli olan evlenmeye karar vermeden kişinin kendisini ve evlenmeyi düşündüğü kişiyi çok iyi tanıması, bu özelliklerdeki benzeşikliğin çokluğunun uyumlu bir evlilik için gerekli olduğunu göz önüne almasıdır.

KAYNAKLAR

Arıkan, Ç. (1999). Halkın Boşanmaya İlişkin Tutumları Araştırması, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. 229.

Bilen, M. (Tarihsiz). Sağlıklı İnsan İlişkileri. Ankara: Armoni.

Bond, C. R. ve McMahon, R. J. (1984). Relationships between marital distress and child behavior problems, maternal personal adjustment, maternal personality and maternal parenting behavior. Journal of Abnormal Psychology, 93, 3, 348-351.

Bugay, A. ve Tezer, E. (2008). Üniversite öğrencilerinin evlenecekleri kişide aradıkları özellikler. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 36-40.

Ceylan, F. G. (1994). Üniversite öğrencilerinin eş seçimindeki tercih ve beklentileri. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Dural, S. (2005). Fiziksel çekiciliğe ilişkin değerlendirmelerde bel-kalça oranının adaptif önemi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Durmazkul, A. (1991). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin eş seçimi tercihleri. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Freeman, L. (1955). Homogamy in interethnic mate selection. Sociology and Social Research, 39, 6, 369-377.

Frick, P. J. (1993). Childhood conduct problems in a family context. School Psychology Review, 22, 3, 376-385.

Gottlieb, A. (1992). The secret strength of happy marriages. Marriage and Family (Ed.Ollie Pocs), Connecticut: The Dushkin Publishing Group.

Hollingshead, A. B. (1950). Cultural factors in the selection of marriage mates. American Sociological Review, 15, 619-627.

Katz, L. F. ve Gottman, J. M. (1993). Patterns of marital conflict predict children's internalizing and externalizing behaviors. Developmental Psychology, 29, 6, 940-950.

Köknel, Ö. (1994). İnsanı Anlamak. İstanbul: Altın Kitaplar.

Mutlu, M. (2004). Üniversite gençliğinin evlilik ve aile kurumuna yaklaşımı (Fırat Üniversitesi uygulaması). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Ondaş, B. (2007). Üniversite öğrencilerinin evlilik ve eş seçimiyle ilgili görüşlerinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Özgüven, İ. E. (2000). Evlilik ve Aile Terapisi. Ankara: Pdrem Yayınları.

Şenel, H. G. (2004). Eş seçimi kararı. Evlilik Okulu (Ed. Haluk Yavuzer), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ünal, E. (1996). Evlilik adaylarının eş seçim ölçütleri ve İzmir'de verilen evlilik danışmanlığı hizmetleri. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Türkaslan, N. ve Süleymanov, A. (2010). Üniversite son sınıf öğrencilerinin evlilik konusundaki görüş ve düşünceleri- Azerbaycan ve Türkiye Karşılaştırması. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 5, http://www.karadenizdergi.com/turkce/wp-content/uploads/5.5.pdf

Yıldırım, İ. (2007). Üniversite öğrencilerinin eş seçme kriterleri. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3, 27, 15-30.

BÖLÜM 3

EŞ SEÇİM KURAMLARI

Prof. Dr. Melek Kalkan

Evlilik ve aile araştırmacıları uzun yıllar "Kim kiminle evlenir?" sorusuyla meşgul olmuşlardır. Bir grup araştırmacı evliliğe *sosyal* bir kurum perspektifinden bakmış ve eş seçiminde toplumun ve geleneklerin rolünü vurgulamıştır. Bir başka grup araştırmacı da bir *birlik* olarak gördüğü evlilik ilişkisinde ikili oluşum sürecini anlamaya çalışmıştır. Bu perspektiflerin her ikisi de eş seçimine ilişkin bilgi üretmeye çalışmış; 1920'lerde başlayan eş seçimi alanındaki teorik ve deneysel çalışmalar "Kim kiminle evlenir?" sorusuna yanıt olabilecek önemli gelişmeler kaydetmiştir (Bulcroft, 2000). İnsanlar kiminle, neden evlendikleri sorusu üzerine çok düşünmeseler de, eş seçim kuramları bu soruya verdikleri farklı yanıtlarla açıklamaya çalışmışlardır. Evrim yaklaşımı, sosyal rol yaklaşımı, gelişimsel yaklaşımlar ve mübadele yaklaşımlarının eş seçimine ilişkin görüşleri aşağıda ayrıntısıyla açıklanmıştır.

EŞ SEÇİMİNDE EVRİM YAKLAŞIMI

Eş seçiminde evrim yaklaşımı (evolutionary approach)nın etkileri Darwin'e dayanmaktadır. Darwin (2008) Türlerin Kökeni isimli kitabında "doğal seçim"den söz etmekte, güçlü olanın ve içinde bulunulan şartlara uyum sağlayabilenin hayatta kalabildiğini ve neslini devam ettirebildiğini belirtmektedir. Doğal seçimin evrimsel değişim için tek seçenek olarak ortaya konulmasından rahatsız olan Darwin, evrimsel değişime sebep olan bir başka süreci tanımlamış ve bunu "**eşeysel seçim**" olarak isimlendirmiştir. Darwin eşeysel seçimi iki boyutta ele almaktadır: **Cinsiyet içi rekabet ve cinsiyetler arası seçilim**. Cinsiyet içi rekabette aynı cinsin üyeleri karşı

cinsi elde etmek için rekabete girerler. Mücadele sırasında boynuzları birbirine karışan iki erkek geyiğin durumu cinsiyet içi rekabetin güzel bir örneğidir. Bu mücadelelerde galip gelenler, kadınlar için eşeysel seçimde ayrıcalıklıdır. Kaybeden ise eş seçiminde başarısız taraftır. Bu mücadelenin galibi karşı cinsle eşleşmeyi başarır (Buss ve Barnes, 1986). Cinsiyet içi rekabet, sadece fiziksel mücadeleyi içermez. Bazı türlerde erkekler fiziksel anlam içermeyen, statü ya da baskın hiyerarşi için de birbirleriyle yarışırlar. Hiyerarşide baskın olmak ve statü sahibi olmak da kişiyi eş seçiminde ayrıcalıklı kılar. Bazı türlerde ise erkekler bölgeye ya da toprağa sahip olmak için yarışırlar ve toprağa sahip olan, eş seçiminde ayrıcalıklı hale gelir (Buss, 2007).

Cinsiyetler arası seçilim de eş seçiminin diğer bir boyutudur. Karşı cinsin tercih ettiği özelliklere sahip olan canlı eşleşmeyi başarır. Hipotetik olarak, bir kadın yeşil gözlü bir erkekle eşleşmek isterse, yeşil gözlü erkekler seçilim için avantajlı durumdadırlar. Zamanla, nüfusta yeşil gözlü bireylerin sıklığında artış gözlenir. Böylece, bir cinsiyetin eş seçiminde istediği belirli özellikler, evrimsel değişimi (istenen özelliklerin artışı ya da istenmeyenlerin azalması gibi) oluşturabilir. Darwin bu süreci "dişi seçimi" olarak isimlendirmesine rağmen, insanlarda ve pek çok türde erkekler de eş seçiminde önemli güce sahiptirler (Buss ve Barnes, 1986; Buss, 2007). Kuramsal olarak, bir cinsin eş tercihleri, karşı cinsin rekabet alanlarını belirleyebilir. Eğer kadınlar sağlam bir yuva sağlayan erkekleri arzu ederlerse, erkekler de kadınların bu tercihlerini somutlaştıracak davranışlar içine girerler. Tam tersi, bir cinsin rekabet alanları da diğer cinsin eş tercihlerinin evrimini etkileyebilir. Eğer erkekler diğer erkeklerle zengin kaynaklı toprakları ele geçirmek için mücadele ederlerse, kadınlar o erkeklerin genç olanlarını destekleme ihtiyacı duyarlar (Buss, 2007).

Evrimci psikolojinin eş seçimindeki görüşlerine ilişkin araştırmaları başlatan kişi David Buss'tur. Buss 1980'lerin başlarında eş seçimiyle ilgili çalışmalarına başladığında insanlardaki eş seçimi davranışlarına ilişkin çok az bilimsel bilgi mevcuttu ve evrim teorisinin insan davranışlarına uygulanmasına yönelik kanıtları içeren çalışmalar yoktu. Hiç kimse eş seçiminin evrensel olup olmadığını ya da belirli cinsiyet farklılıklarının tüm kültürlerdeki tüm insanlara özgü olup olmadığını bilmiyordu. Buss başlangıçta cinsiyete göre arzu edilenler arasındaki farklılıklar hakkında kesin evrimsel kanıtlar bulmaya çalışmıştır. Bu amaçla Amerika'da 186 evli birey ve 100 üniversite öğrencisiyle görüşülmüş ve eş seçiminde arzu edilen özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin, erkeklerin genç ve fiziksel

olarak çekici bir eş tercih edip etmediği ya da kadınların statü ve ekonomik güvence arayıp aramadığı gibi (Crawfor ve Krebs, 1998).

Çalışmanın ikinci önemli aşaması, elde edilen bulguların geniş bir alanı kapsayıp kapsamayacağına ilişkin kanıtlar bulmayı içermektedir. Buss'a göre eş seçiminde arzu edilenler evrim tarihinin bir ürünü ise elde edilen sonuçlar sadece Amerika'da değil evrensel olmalıdır. Bu sebeple Buss diğer kültürlerde eş seçiminin nasıl olduğunu belirlemek için Almanya ve Hollanda gibi Avrupa ülkelerini içeren bir çalışma başlatmıştır. Ancak bu kültürler batı medeniyetinin etkilerini daha yoğun taşıdıklarından, evrimci psikoloji çok iyi test edilememiştir (Krebs, 1998). Ardından gelen beş yılda, 37 kültürde 50 araştırmacı ile bir çalışma başlatmış ve 10.047 kişiye ulaşılmıştır. Bu çalışma eş seçiminde arzu edilenlere yönelik kuvvetli bir çalışmanın başlangıcını oluşturmuştur. Flört edenlerden, evlilere ve boşanmış bireylere kadar uzanan, barlardan üniversite yerleşkelerine kadar pek çok yerde kadın ve erkeklerle araştırmalarını sürdürmüştür. Bu amaçla uzun dönemli eş seçiminde arzu edilenleri belirlemek için on sekiz özellikten oluşan bir liste oluşturmuştur. Bu listede sosyal statü, maddî olanaklar, çekicilik, hırs ve espri duyusu gibi özellikler yer almıştır. Katılımcılardan bu listedeki özellikleri 0 (uygun değil) ile 3 (vazgeçilemez) arasında derecelemeleri istenmiştir (Workman ve Reader, 2004). Buss (1989)'un bu çalışmasında genel olarak şu bulgulara ulaşılmıştır: 37 farklı kültürün 36'sında kadınlar "maddî durumun iyi olması"na erkeklerden daha fazla önem verirken, "hırs-çalışkanlık" boyutunda 29 kültürde kadınlar erkeklerden daha fazla beklenti içindedirler. Katılımcılara eşler arasındaki yaş farkı da sorulmuştur. 37 kültürün her birinde erkekler eşlerinin kendilerinden daha küçük olmalarını istemektedirler. Eşte "fiziksel çekicilik" tercihleri sorulduğunda, 34 kültürde erkeklerin eşlerinde fiziksel çekiciliğe kadınlardan daha çok önem verdikleri görülmüştür.

Buss'un 37 kültürde yaptığı çalışmanın sonuçları üç grupta toplanmaktadır. Bu çalışmalar, hem kadınlar hem de erkekler için temel olarak benzer evrensel eş tercihleri; eş tercihlerinde kültürel farklılıklar ve eş tercihinde evrensel cinsiyet farklılıkları olarak gruplandırılmaktadır.

Kadınlar ve erkeklerin uzun dönemli eş tercihleri: Her iki cinsiyet de nazik, anlayışlı, zeki, bağlılık duyan, sağlıklı ve yaratıcı kişileri uzun dönemli eş olarak seçmektedir. Hiç kimse acımasız, aptal, güvenilir olmayan, hastalıklı ve sıkıcı kişileri uzun dönemli eş olarak tercih etmemektedir. Ayrıca her iki cinsiyet de uzun dönemli eş tercihinde aşk ve karşılıklı çekime de yer vermektedir (Krebs, 1998). Aşağıdaki tablo, uzun dönemli eş seçiminde

eğici, alıcı-koruyucu gibi. İhtiyaç tamamlama kuramına ilişkin ampirik çalışmanın azlığına rağmen, eş seçimi çalışmalarında bu kavramın uygulanabilir yeri bulunmaktadır. Winch'in bu görüşleri, 1960'larda eş seçiminde ikili oluşum sürecinin araştırılmasına temel oluşturmuştur (Bulcroft, 2000).

Eş seçiminde zıt özelliklere sahip olmak, ilişkinin başlangıcında çiftlere çekici gelebilmekte ve kişiler zıtlıkların ilişkiye renk kattığını düşünmektedirler. Ancak ilişkinin ilerleyen zamanlarında, daha gerçekçi düşünce ve beklentilerin gelişmesiyle birlikte zıtlıklar sorun olarak görülebilmektedir. Özellikle tahammülün ve hoşgörünün az olduğu ilişkilerde zıt özelliklere sahip olmak çiftlerin birbirlerini anlamalarını güçleştirmekte ve mutsuz etmektedir.

KAYNAKLAR

Borland, D. M. (1975). An alternative model of the wheel theory. The Family Coordinator, July, 289-292.

Bulcroft, K. (2000). Mate selection theories. In E. F. Borgatta & R. J. V. Montgomery (Eds.), Encyclopedia of Sociology (2nd ed, pp. 1774-1780). New York: Gale Group.

Buss, D. M. ve Barnes, M. (1986). Preferences in human mate selection. Journal of Personality and Social Psychology, 50, 3, 559-570.

Buss, D. M. (1989). Sex differences in human mate preferences: evolutionary hypotheses tested in 37 cultures. Behavioral and Brain Sciences, 12, 1-49.

Buss, D. M. (2004). Evolutionary psychology: The new science of the mind (2nd edition). Boston: Allyn & Bacon.

Buss, D. M. (2007). The Evolution of Human Mating. Acta Psychologica Sinica, 39, 3, 502-512.

Buunk, B. P., Dijkstra, P., Fetchenhauer, D. ve Kenrick, D. T. (2002). Age and gender differences in mate selection criteria for various involvement levels. Personal Relationships, 9, 271-278.

Crawford, C. B. ve Krebs, D. (1998). Handbook of evolutionary psychology: ideas, issues, and applications. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Darwin, C. (2008). On the Origin of Species (The Illustrated Edition). Canada: Sterling Publishing.

Demyan, A. L. (2005). Gender, gender role adherence, and self-esteem in long term mate selection preferencs among college students. Ohio University, College of Arts and Sciences, Master Thesis.

Eagly, A. H., ve Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. American Psychologist, 54, 408-423.

Eagly, A. H., Wood, W., ve Johannnesen-Schmidt, M. C. (2004). The social role theory of sex differences and similarities: Implications for partner preference. In A. H. Eagly, A. Beall, & R. J. Sternberg (Eds.), Psychology of gender (2nd ed, pp. 269-295). New York: Guilford.

Gangestad, S. W. ve Simpson, J. A. (2000). The evolution of human mating: Trade-offs and strategic pluralism. Behavioral and Brain Sciences, 23, 573-644.

Geary, D. C., Vigil, J. ve Byrd-Craven, J. (2004). Evolution of human mate choice. The Journal of Sex Research, 41, 1, 27-42.

Hovardaoğlu, S. (1996). Evlilik İçin Karşılaştırma Düzeyi Ölçeğinin (EKDÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 11, 38, 66-76.

Johannesen-Schmidt, M. C. ve Eagly, A. H. (2002). Another look at sex differences in preferred mate characteristics: the effects of endorsing the traditional female gender role. Psychology of Women Quarterly, 26, 322-328.

Kasser, T. ve Sharma, Y. S. (1999). Reproductive freedom, educational equality, and females' preference for resource-acquisition characteristics in mates. Psychological Science, 10: 374-377.

Kokko, H. ve Jennions, M. D. (2008). Parental investment, sexual selection and sex ratios. Journal of Evolutionary Biology, 21, 919-948.

Knox, D. ve Schacht, C. (2010). Choices in Relationships: An Introduction to Marriage and the Family. USA: Wadsworth.

Lewis, R. A. (1973). A Longitudinal Test of a Developmental Framework for Premarital Dyadic Formation. Journal of Marriage and Family, February, 16-25.

Rosenfeld, M. J. (2005). A critique of Exchange theory in mate selection. American Journal of Sociology, 110, 5, 1284-1325.

Sefcek, J. A., Brumbach, B. H., Vasquez, G. ve Miller, G. F. (2005). The evolutionary psychology of human mate choice: how ecology, genes, fertility, and fashion influence mating strategies. Journal of Psychology and Human Sexuality, 18, (2-3), 1-35.

Shoemake, E. G. (2007). Human mate selection theory: an integrated evolutionary and social approach. Journal of Scientific Psychology, November, 35-41.

Sprecher, S. (1998). Social exchange theories and sexuality - The Use of Theory in Research and Scholarship on Sexuality. Journal of Sex Research, February.

Trivers, R. L. (1972). Parental investment and sexual selection. In B. Campbell (Eds.), Sexual selection and the descent of man. New York: Aldine Press.

Waller, W. ve Hill, R. (1951). The Family: A Dynamic Interpretation. New York: Dryden Press.

Wood, W., ve Eagly, A. H. (2000). A call to recognize the breadth of evolutionary perspectives: Sociocultural theories and evolutionary psychology. Psychological Inquiry, 11, 52-55.

Wood. W., ve Eagly, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex difference. Psychological Bulletin, 128, 699-727.

Workman, L. ve Reader, W. (2004). Evolutionary Psychology: An Introduction, 1st Edition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Yılmaz, A. (2011). Romantik ilişkilerde rakibin değerlendirilmesinin hata yönetimi ve sosyal karşılaştırma kuramları açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

http://www.sagepub.com/upm-data/19613_Chapter_1.pdf

http://www.sagepub.com/upm-data/19614_Chapter_3.pdf

BÖLÜM 4

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMA

Prof. Dr. İlhan Yalçın

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMANIN TARİHÇESİ

Bir yakın ilişki içerisinde bulunmak, aile yaşam döngüsü içinde karmaşık ve zor bir geçiş dönemidir. Bu durum, çok sayıda bireysel ve ailesel konu üzerinde uzlaşı sağlanmasını gerektirir. Evlilik öncesi dönemde oluşturulabilecek bu görüş birliğinin, evlilikteki başarı ve mutluluk üzerinde de önemli bir etkisinin olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle, çiftlerin evliliklerini değerlendirmelerine yardım etmek ve onların evliliklerinde daha başarılı/mutlu olmalarını sağlayacak yolları öğrenmelerini sağlamak amacıyla, evlilik öncesi psikolojik danışma ve ilişki geliştirme programları geliştirilmiştir (Stahmann ve Salts, 1993).

Ailedeki rollerin ve ergen/genç yetişkin özerkliğinin hızla değişmesi, hem rol normlarını hem de toplumsallaşma süreçlerini etkilemiştir. Geçtiğimiz yarım yüzyılda aile ve iş yaşamındaki karmaşıklık ve kişiler arası ilişkilerdeki talepler artmıştır. Buna karşılık, çiftlere sunulabilecek destek ve kaynaklar aynı hızla artmamıştır. Kişisel sorunlar, çiftlerin çatışma yaşaması ve ayrılması, bu tür durumların çocuklar, aileler, arkadaşlar, iş yeri ve toplumsal düzeydeki etkileri nedeniyle, çare bulucu terapiler ve önleyici eğitim ve ilişki geliştirme programları geliştirilmiştir. Ailenin güçlenmesindeki çabaların, eşler, aileler ve toplum üzerinde olumlu sonuçlar sağlayacağına yönelik kuramcılar ve alandaki uygulayıcılar arasında bir görüş birliği vardır (Silliman ve Schumm, 2000).

Evlilik öncesi psikolojik danışma niteliğindeki ilk çalışmalar, II. Dünya Savaşı öncesinde ABD'de kilisede, toplum merkezlerinde ve bazı üniversitelerde dersler şeklinde başlamıştır. 1922'de Boston Üniversitesinde evlilik

ve aile ile ilgili çeşitli dersler açılmıştır. Bunu izleyen 10 yıl içerisinde üniversitelerin yanı sıra, çeşitli sosyal kurumlar da evliliğe hazırlık konusu ile ilgilenmişlerdir. 1931 yılında Protestan Episcopal kiliseleri, din adamlarının, evlenecek olan çiftlere yönelik olarak, evliliğe hazırlık eğitimleri vermelerini şart koşmuştur. Daha sonra savaştan sonraki 20 yıl boyunca da sistematik bir şekilde gelişmeye devam etmiştir. 1960'larda başlatılan önleme odaklı sosyal beceri eğitimi yaklaşımları sonraki 30 yıl boyunca gözden geçirilmiş ve etkililikleri incelenmiştir. Evliliğe hazırlık konusuna eğilim özellikle 1980'li yıllardan itibaren artış göstermiştir. 1970'lerde kısa süreli sosyal beceri eğitimlerinin yararlılıkları incelenmiştir. Bu programların, boşanmaları önleme ve çiftleri ilişkileri konusunda daha yetkin hale getirme açısından etkili oldukları belirtilmiştir. 1980'li yıllardan itibaren, evlilik öncesi psikolojik danışma kapsamında, program geliştirme ve değerlendirme alanında daha sistematik ve uzun süreli araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Malley, 1975; Silliman ve Schumm, 2000).

Kurumsal olarak ilk evlilik eğitimlerinin 1932'de ABD'de Merrill-Palmer Enstitüsü'nde verildiği belirtilmektedir. Bu yıllardan itibaren çeşitli dergilerde evlilik öncesi psikolojik danışma ile ilgili yazılar yayınlanmaya başlamış, bu yazılarda evlilik öncesi psikolojik danışmanın evlilik yaşamındaki önemine, yöneticilerin ve uzmanların bu konudaki rollerine değinilmiştir. 1941'de Philadelphia Evlilik Kurumu standart bir program geliştirmiştir ve amacını yeni evli ve evlilik öncesindeki çiftlere evlilik yaşamının neleri kapsadığını, güçlüklere neden olan bazı faktörlerden nasıl kaçınılabileceğini öğretmek olarak açıklamıştır (Carroll ve Doherty, 2003; Malley, 1975). O yıllardan bu yana evlilikteki uyumu etkileyen faktörlerin artış gösterdiğinin söylenmesi mümkündür. Örneğin; kadının toplumdaki değişen rolü, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin evlenmesi, bireylerin fiziksel anlamda kendi ailelerinden daha uzakta yaşamaları gibi etkenler, evlilik uyumu üzerinde rol oynayabilmektedir (Stahmann ve Salts, 1993). ABD'de evlilik öncesi eğitimlerin erken tarihlerde başlamasına karşın, 1970'lere kadar yaygın olmadığı görülmektedir. 1970'lerden bu yana ise evlenmeyi düşünen çiftlere eğitim verilmesine yönelik artan bir ilgi vardır. Bunun, elbette ülkedeki boşanma oranlarının artması ile birlikte gelişmesi tesadüf değildir (Carroll ve Doherty, 2003).

ABD, Japonya, Avustralya, Norveç vb. gelişmiş birçok ülkede, hükümet ve toplum kuruluşları, boşanmanın kişisel, sosyal ve ekonomik yönden olumsuz etkilerini azaltmak için, çiftlere ilişki eğitimi verilmesi konusunda önemli yatırımlar yapmaktadırlar. Günümüzde sözü edilen ülkelerde, (a)

ilişkilerini güçlendirmek isteyen evli çiftlere eğitimler verilmekte, (b) eğitim kurumları, hastane, cezaevi, askeri kurumlar gibi kamusal alanlarda ilişki eğitimleri düzenlenmekte, (c) çiftlere çeşitli konularda önleyici hizmetler sunulmaktadır. İlişkilerde yaşanan sorunların çocuklar ve yetişkinler üzerinde oluşturabileceği olumsuz etkiler göz önünde bulundurulduğunda, birçok ülke, ilişki eğitimleri konusuna önemli ölçüde kaynak ayırmaktadır. Örneğin; 2006 yılında ABD, ilişki eğitimleri ile ilgili projelerde kullanılmak üzere 150 milyon dolar ayırmıştır (Halford, Markman ve Stanley, 2008).

Evliliğe hazırlık için yaygın eğitim programları, ABD'de aile yaşam eğitimi dersleri aracılığıyla lise ve üniversitelerde ve son zamanlarda yetişkin eğitimi merkezlerinde verilmektedir. Bu kurslar genellikle katılımcılara evlilik ve ilişkiler hakkında bilgi kazandırma ve bunları uygulamalarını sağlamaya yönelik eğitimlerdir. Bu tür aile yaşam eğitimi kurslarındaki evliliğe hazırlık programlarının amacı, bu kurslara katılan bireylerin gelişimsel özelliklerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin lisede, odak noktası evliliğe ilişkin bilgi kazandırma, genel olarak kişiler arası ilişki becerileri kazandırma, evliliğe yönelik sahip oldukları tutum ve değerleri incelemelerini sağlama gibi konular oluşturmaktadır. Buna karşın, toplum merkezlerinde verilen evliliğe hazırlık eğitimleri daha az yapılandırılmış ve daha az akademiktir. Bu kurslarda, yapılandırılmış beceri eğitiminin yanı sıra yaşantısal alıştırmalar da yapılmaktadır (Stahmann ve Salts, 1993).

Avustralya'da, boşanmanın hem kişisel hem de sosyal açıdan olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla, çiftlere yönelik ilişki geliştirme programları düzenlenmektedir. Bu programların önemli bir bölümü devlet desteği ile sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülmektedir. Ülkede evlenen çiftlerin yaklaşık 1/3'ünün evlilik öncesi ilişki geliştirme programlarından yararlandığı belirtilmektedir. İlişki geliştirme yardımı veren uzmanlar, genel olarak hitap ettikleri çevrenin gereksinimleri doğrultusunda çeşitli eğitim programları geliştirmişler; bunların yanı sıra çeşitli ülkelerde yaygın bir şekilde kullanılan envanterlerden de (PREPARE, FOCCUS) yararlanmışlardır. Buna karşın, İlişki Geliştirme (Relationship Enhancement- RE), Önleme ve İlişki Geliştirme Programı (Prevention and Relationship Enhancement Program- PREP), Çift İletişimi Programı (Couples Communication Program- CCP) gibi ABD'de yaygın olan beceri eğitim programlarının, Avustralya'da görece daha az kullanıldığı, eğitimi veren uzmanların bu programların kapsamındaki becerilerden yararlandıkları ifade edilmektedir (Halford ve Simons, 2005).

için bireyler arasındaki iletişim kanallarının açık tutulmasının sağlanmasıdır.

Sorun/çatışma çözme becerisi: Bu beceri, her iki kişinin de gereksinimlerini, isteklerini karşılayacak ve uygulayabilecekleri yaratıcı çözümler geliştirmelerine yardım etmektedir. Bu sürecin üç temel amacı bulunmaktadır. Bunlardan *ilki,* karşılıklı konuşma sürecinin birinci aşamasında, bireylerin her ikisinin de mümkün olduğu kadar gereksinimlerini karşılayacak kazan-kazan çözümünü yaratmak için öğrendiklerini kullanmalarıdır. *İkincisi,* çözümün uygulanma olasılığını arttırmak için ayrıntıları üzerinde çalışılmasıdır. *Üçüncüsü,* çözümü değerlendirme ve eğer gerekliyse değişiklikler yapma fırsatı vermektir. Sorun-çatışma çözme süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar, karşılıklı doyum sağlayıcı bir çözüme ulaşma, çözümü uygulama ve ardından çözümü değerlendirme ve gözden geçirmedir.

KAYNAKLAR

Atkins, J. M. (2007). The perils of perfection: A preventative education and skills training program on perfectionism for premarital couples. Yayınlanmamış doktora tezi, The Chicago School of Professional Psychology, ABD.

Bagarozzi, D. A., Bagarozzi, J. I., Anderson, S. A. ve Pollane, L. (1984). Premarital education and training sequence (PETS): A 3-year follow-up of an experimental study. Journal of Counseling and Development, 63, 91-100.

Battal, A. (2008). Boşanma sebepleri: Bilimsel araştırma projesi uygulama sonuçları, İstanbul.

Berger, R. ve Hannah, M. T. (1999). Introduction, İçinde (Ed. R. Berger ve M. T. Hannah), Preventive Approaches in Couples Therapy (s. 1-27), Philadelphia: Brunner/Mazel.

Bruhn, D. M. ve Hill, R. (2004). Designing a premarital counseling program. The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 12(4), 389-391.

Carroll, J. S., ve Doherty, W. J. (2003). Evaluating the effectiveness of premarital prevention programs. A meta-analytic review of outcome research. Family Relations, 52, 105-118.

Crudup, J. H. (2008). A program evaluation of the premarital couple training program. Yayınlanmamış doktora tezi, Alliant International University, California, ABD.

Duran, Ş. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının romantik ilişkiler yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri, çatışma iletişim tarzları ve ilişki istikrarları üzerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Duran, Ş. ve Hamamcı, Z. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının romantik ilişkiler yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve çatışma iletişim tarzları üzerine etkisinin incelenmesi. Aile ve Toplum: Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 6(23), 87-99.

Eckstein, D. ve Sarnoff, D. (2007). Four Adlerian metaphors applied to couples counseling. The Journal of Individual Psychology, 63(3), 322-338.

Foster, F. L. (2007). Premarital preparation and marital satisfaction: What Utah individuals are doing to prepare for marriage and how premarital preparation can enhance marital satisfaction. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Utah State University, ABD.

Gür, B. S. ve Kurt, T. (2011). Türkiye'de ailelerin eğitim ihtiyaçları. Aile ve Toplum: Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 7 (27), 33-61.

Halford, W. K. (2004). The future of couple relationship education: Suggestions on how it can make a difference. Family Relations, 53(5), 559-566.

Halford, W. K., Markman, H. J. ve Stanley, S. (2008). Strengthening couples' relationships with education: Social policy and public health perspectives, Journal of Family Psychology, 22(3), 497-505.

Halford, W. K. ve Moore, E. N. (2002). Relationship education and the prevention of couple relationship problems. İçinde (Ed. A. S. Gurman ve N. S. Jacobson), Clinical Handbook of Couple Therapy, 3. Basım (s. 400-419), New York: Guilford Publication.

Halford, W. K., Moore, E., Wilson, K. L., Farrugia, C., ve Dyer, C. (2004). Benefits of flexible delivery relationship education: An evaluation of the Couple CARE Program. Family Relations, 53, 469-476.

Halford, W. K. ve Simons, M. (2005). Couple relationship education in Australia, Family Process, 44(2), 147-159.

Hamamcı, Z., Buğa, A. ve Duran, Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin evlilik yaşantısı ile ilgili bilgi kaynaklarının ve evlilik öncesi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi. Aile ve Toplum: Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 7(26), 33-50.

Hawkins, A. J., Blanchard, V. L., Baldwin, S. A. ve Fawcett, E. B. (2008). Does marriage and relationship education work? A meta-analytic study. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76(5), 723-734.

Huang, W. (2005). An Asian perspective on relationship and marriage education, Family Process, 44(2), 161-173.

Korkut, F. (2004). Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: Anı Yayıncılık.

Malley, V. E. (1975). The benefits of premarital counseling on marital adjustment during the first twelve to eighteen months of marriage. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ohio State University, ABD.

Markman, H. J. ve Halford, W. K. (2005). International perspectives on couple relationship education. Family Process, 44(2), 139-146.

Markman, H. J., Stanley, S. M., Jenkins, N. H., Petrella, J. N. ve Wadsworth, M. E. (2006). Preventive education: Distinctives and directions. Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 20(4), 411-433.

McKay, M., Fanning, P. ve Paleg, K. (2006). Couple skills: Making your relationships work. Oakland, CA: New Harbinger Publications

Miller, S. ve Sherrard, P.A. (1999). Couple Communication: A system for equipping partners to talk, listen, and resolve conflicts effectively. İçinde (Ed. R. Berger ve M. T. Hannah), Preventive Approaches in Couples Therapy (s. 125-148), Philadelphia: Brunner/Mazel.

Murray, C. E. ve Murray, T. L. (2004). Solution-focused premarital counseling: Helping couples build a vision for their marriage. Journal of Marital and Family Therapy, 30(3), 349-358.

Risch, G. S., Riley, L. A. ve Lawler, M. G. (2003): Problematic issues in the early years of marriage: Content for premarital education. Journal of Psychology and Theology, 31(3), 253-269.

Russell, M. N. ve Lyster, R. F. (1992). Marriage preparation: Factors associated with consumer satisfaction. Family Relations, 41, 446-451.

Scuka, R. F. (2005). Relationship Enhancement Therapy: Healing Through Deep Empathy and Intimate Dialogue. New York: Taylor and Francis Group.

Silliman, B. ve Schumm, W. R. (2000). Marriage preparation programs: A literature review. The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 8(2), 133-142.

Stahmann, R. F. (2000). Premarital counselling: A focus for family therapy. Journal of Family Therapy, 22, 104-116.

Stahmann, R. F. ve Salts, C. J. (1993). Education for marriage and intimate relationships. İçinde (Ed. M. E. Arcus, J. D. Schvaneveldt, J. J. Moss), Handbook of family life education: The practice of family life education. (s. 33-61) California: Sage Publication.

Stanley, S. M., Blumberg, S. L. ve Markman, H. J. (1999). Helping couples fight for their marriages: The PREP Approach. İçinde (Ed. R. Berger ve M. T. Hannah), Preventive Approaches in Couples Therapy (s. 279-303), Philadelphia: Brunner/Mazel.

Stanley, S. M. (2001). Making a case for premarital education. Family Relations, 50, 272-280.

Şen, B. (2009). Evlenmek üzere başvuruda bulunan bir grup nişanlı çiftin evlilik ve "evlilik öncesi çift eğitimi"ne ilişkin bilgi, görüş ve değerlendirmeleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Thuen, F. ve Laerum, K. T. (2005). A public/private partnership in offering relationship education to the Norwegian population. Family Process, 44(2), 175-185.

Trathen, D. W. (1995). A comparison of the effectiveness of two Christian premarital counseling programs (skills and information-based) utilized by Evangelical protestant churches. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Denver, ABD.

TÜİK (2010). Evlenme ve boşanma istatistikleri 2009. Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü, Ankara: TÜİK Matbaası.

TÜİK (2011a). Haber Bülteni: Evlenme ve Boşanma İstatistikleri, 2010, IV. Dönem, 01 Nisan 2011.

TÜİK (2011b). Haber Bülteni: Evlenme ve Boşanma İstatistikleri, 2011, I. Dönem, 01 Temmuz 2011.

Valiente, C. E., Belanger, C. J. ve Estrada, A. U. (2002). Helpful and harmful expectations of premarital interventions. Journal of Sex and Marital Therapy, 28, 71-77.

van Acker, E. (2008). Governments and marriage education policy: Perpectives from the UK, Australia and the US. New York: Palgrave Macmillan.

Vural, B. K. (2007). Evlilik öncesi cinsel danışmanlık programının yeni evli çiftlerin cinsel doyumuna etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Yalçın, İ. (2010). İlişki Geliştirme Programının Üniversite Öğrencilerinin İlişki Doyum Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yavuzer, H. ve İşmen-Gazioğlu, E. (2010). Evlilik okulu projesi, İçinde (Ed. H. Yavuzer), Evlilik Okulu: Evlilikte kişiler arası ilişkiler ve iletişim becerileri, 6. basım (s. 9-19), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz, T. (2009). Evlilik Öncesi İlişki Geliştirme Programının Çiftlerin İlişki Doyum Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Yılmaz, T. ve Kalkan, M. (2010). Evlilik öncesi ilişkileri geliştirme programının çiftlerin ilişki doyumuna etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(3), 1893-1920.

BÖLÜM 5

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMADA ELE ALINAN KONULAR

Prof. Dr. Melek Kalkan

Evlilik sorunları ve boşanma nedenleri üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda iletişim çatışmaları, aile içi şiddet, cinsel sorunlar, madde bağımlılığı ve ekonomik sorunların öne çıktığı görülmektedir. Bir çalışmada (Stahmann ve Hiebert, 1997) 238 evlilik öncesi danışmandan, 29 alan içinden, çiftlerde evlilik öncesinde en sorunlu ve çatışmalı gördükleri alanları belirtmeleri istenmiştir. Danışmanların %63'ü iletişim, %62'si evlilik ve eşe ilişkin gerçekçi olmayan beklentiler, %60'ı finansal yönetim, %55'i karar verme/sorun çözme, %51'i ise güç savaşı olduğunu belirtmişlerdir. Risch, Riley ve Lawler (2003) 5 ve daha az yıllık evli 1894 kişi üzerinde yaptıkları araştırmada, evlilikteki en sorunlu alanları belirleyerek, evlik öncesi psikolojik danışmanın gelişimine önerilerde bulunmayı amaçlamışlardır. Buna göre, evlilikteki en sorunlu alanlar sırasıyla iş ve evlilik arasındaki dengeyi sağlamak, cinsel ilişkiler, finansal konular, ev işlerinin paylaşılmasına ilişkin beklentiler, önemsiz konularda tartışmak, eş ile iletişim, ebeveynler ve eş ile geçirilen zamandır. Gerek evlilik öncesi psikolojik danışmaya dönük yapılan araştırmalarda, gerekse ilişki sorunları ve boşanma nedenleri istatistiklerine bakıldığında kazanılması ve geliştirilmesi gereken bazı bilgi ve becerilerin olduğu görülmektedir. Çiftlere evlilik öncesinde bu bilgi ve becerilerin kazandırılması ve bazı olası sorunların önceden görülüp gerekli müdahalelerin yapılması evlilik öncesi psikolojik danışmanın temel konularını oluşturmaktadır. Aşağıda bu alanlara ve konulara yer verilmiştir.

Evlilik öncesi psikolojik danışmada ele alınan en temel konulardan biri çiftin ilişkilerinin özellikleri hakkında genel bir bilgi sahibi olmaktır. Çiftlerin ilk tanışmalarından bugüne kadar geçirdikleri ilişkinin öyküsü alındıktan sonra, evlilik planlarına değinmek de çiftler ve ailelerinin evlilik hazırlıklarında anlaşıp anlaşamadıklarını belirlemek için önemlidir. Bu amaçla çiftlere bazı sorular sorulur: Ne kadar süredir flört ediyorsunuz? İlişki nasıl başladı? Birbirinizde çekici gelen ne oldu? Flört ettiğiniz süre içinde ilişkiye ara verdiğiniz oldu mu? Eğer öyleyse, neden? Uzun bir süre birbirinizden ayrı bulundunuz mu (ayrı yerlerde yaşamak gibi)? Bu ayrılıkla nasıl başa çıktınız? İlişkiyi sürdürmeye kim karar verdi? Evliliğe nasıl karar verdiniz? Ebeveynlerinizin partneriniz hakkındaki duyguları neler? Ebeveynleriniz ve partnerinizin ilişkileri nasıl? Şu anda partnerinizde sizi çeken ve itici gelen ne var? Evlilik planınız nasıl oluştu? Evlilikle ilgili görüş ayrılıklarınız var mı? Eğer varsa, bu farklılıklarla nasıl başa çıkacaksınız? Evlilikle ilgili ebeveynlerinizle anlaşmazlıklarınız var mı? (Buckner ve Salts, 1985) sorularıyla çiftlerin ilişki özgeçmişleri ve evlilik planlarına ilişkin bilgi toplanır (Bölüm 6'da daha ayrıntılı bilgiye ulaşılabilir).

Bu oturumdan sonra değerlendirme için şu noktalar göz önünde bulundurulmalıdır: Kararları kim veriyor ve kontrol kimde? İlişkide kim bağımlı ve bu durum ilişkiyi nasıl etkiliyor? İlişkide çatışma ve ayrılıklarla nasıl başa çıkılıyor? Bireylerin benlik saygıları nasıl? Her iki birey de ilişkiden ne alıyor ve ne veriyor? İlişkinin hangi özellikleri güçlü ve zayıf olarak düşünülebilir? Olgunlaşmamış yönlerin işaretçileri neler? Evlilik hazırlıkları bireylerin kendi tarzlarını yansıtıyor mu? (Buckner ve Salts, 1985) gibi sorularla çiftlerin ilişkilerine yönelik değerlendirme yapılır.

İLETİŞİM

İletişim, bir taraftan yakın bir ilişkinin en önemli anahtarı, diğer taraftan çiftlerin en önemli sorunlarından biridir. Ancak doğru iletişimin öğretilmesi ve iletişim becerilerinin kazandırılması evlilik öncesi psikolojik danışmanın en temel konusudur (Ceren, 2008). Bu danışmalarda, çiftlere kazandırılması düşünülen dinleme, konuşma ve sözsüz iletişime dönük bilgi ve beceriler ele alınmaktadır.

Dinleme, öğrenme için temel araçtır. Gerçekte, dinleme okuma, konuşma ve yazmanın toplamından daha fazla zaman gerektirir. Bu gerçeğin farkına varanlar, her başarılı evlilik için iyi dinlemenin gerekliliğini şaşır-

tıcı bulmazlar. Dinleme, onaylamanın bir işaretidir. Çiftler birbirlerini gerçekten ve içten dinlediklerinde birbirlerinin benlik saygılarına katkı sağlarlar. Bu yapılmadığında sonuç genellikle olumsuzdur. Dinlenilmediğinde kişinin reddedilme duygularını yaşaması kaçınılmazdır. Dinleme önyargılı düşünce ve yargıların bir kenara bırakılmasını sağlar ve karşıdaki kişiye kabul edildiği mesajını iletir. Mesajın içeriği kabul edilmese bile, mesajı gönderenin kabulünü içerir. Dinleme, dinlenen kişiye "benim için önemlisin ve seninle ilgileniyorum" mesajını verir (Parrott ve Parrott, 1996). Geri iletim kullanarak yapılan dinlemeye ise *etkin (aktif) dinleme* denir. Etkin dinlemede dinleyen, konuşanın iletilerini doğru anlayıp anlamadığını denetlemek için bilinçli bir şekilde geri iletim kullanır. Ancak, bu iletiye değerlendirme, soru sorma, öneri ve görüş bildirme gibi kendinden bir şeyler katmaz; yalnız iletiden anladığını gönderir. Böylece, hem konuşan dinleyenin ne anladığını öğrenir, hem de dinleyen aldığı iletileri doğru anlama olanağı elde eder. Buna bağlı olarak da iki kişi arasında sağlıklı bir iletişim kurularak anlamlı bir ilişkiye geçilmiş olur (Dönmezer, 1999).

Dinleme kadar *konuşma* biçimi de kişiler arasındaki ilişkileri düzenleyen önemli bir etkendir. Bazı cümleler huzursuzluk kaynağıdır ve karşıdakinin içine kapanmasına, savunmaya geçmesine veya olumsuz bir tutum almasına yol açar. Kişiden çok soruna dönük konuşma, uyumlu ve dengeli evlilik ilişkileri kurabilmenin ön koşullarındandır (Bilen, Tarihsiz). "Ben-iletisi" veya "Ben-dili", bir kişinin duygularını, düşüncelerini veya yaşantılarını açıklayan cümleler içerir. Bu iletide, duygular veya tepkiler konuşmayı yapan bireyin kendisine aittir. Kişi partnerini suçlamadan davranışı ortaya koyar ve davranışa ilişkin duygularını belirtir. Ben dili, sen diline göre daha az tehdit edicidir ve karşıdakinin savunucu bir iletişime yönelmesini önler. Kişinin açıkça ve dürüstçe duygularını iletmesinin bir yoludur (Stahmann ve Hiebert, 1984).

Başkalarına gösterdiğimiz ilgi ve özen, kelimelerden çok *sözsüz davranışlar*la iletilir. Göz iletisi, beden duruşu, el ve kol hareketleri, yüz ifadeleri gibi sözsüz davranışlar, dinleyicinin dinlediğini ve ilgilendiğini doğrudan gösteren bir dildir (Danish, D'Augelli ve Allen, Tarihsiz). Sözsüz iletişim ilişkide dinleme kadar önemlidir. Bazen bir gülümseme, kaş çatma ya da öfkeli bakış ile çok şey ifade edilir. İletişim uzmanlarına göre iletişimin %90'ını sözsüz iletişim oluşturmaktadır. Sözcüklerden daha çok beden dili etkilidir. Çiftlerin birbirleriyle ilgilenip ilgilenmediklerini göz kontakları açığa çıkarır. Bilim insanları, iyi bir sohbete göz kontağının eşlik etmesi esnasında göz bebeğinin genişlediğini bulmuşlardır. Sadece göz kontağı çiftlerin ilişkisinin sözsüz ipucu değildir. Mutsuz çiftler yabancılaşmalarını

kimlik algıları nasıl? Partnerler cinsel partner olarak birbirlerinin isteklerini karşılayabiliyorlar mı? Partnerler birbirlerini en az diğeri kadar seviyor mu? Partnerlerin iletişim süreçleri birbirine benziyor mu? Farklılıklar varsa kolaylıkla hoş görebiliyorlar mı? Partnerlerden biri olgunlaşmamışlık, gerçek dışı beklentiler, düşük motivasyon veya itici davranışlar gibi tehlike işaretleri veriyor mu? Evliliği tehlikeye götürebilecek fiziksel, zihinsel, duygusal veya başka bir engel var mı? Göze çarpan bir kişilik uyuşmazlığı var mı? Çiftlerden birinin ikinci evliliğiyse, ilk evliliğin bitiminden beri yeterli zaman geçmiş mi? Çiftlerden biri pasif, tepkisiz, bağlılık sözü vermeyen veya duyarsız mı? Partnerlerden birinde kötümserlik, saldırganlık, öfke veya korku var mı, varsa düzeyi ne? (Buckner ve Salts, 1985). Tüm bu sorulara çiftlerin verdikleri yanıtlar; onların kendileri, partnerleri, ilişkileri ve ilişkilerinin geleceği hakkında önemli ipuçları verdiği için psikolojik danışman tarafından dikkatle değerlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

Belsky, J., ve Pensky, E. (1988). Marital change across the transition to parenthood. Marriage and Family Review, 12, 133-156.

Belsky, J., ve Rovine, M. R. (1990). Patterns of marital change across the transition to parenthood: Pregnancy to three years postpartum. Journal of Marriage and the Family, 52, 5-19.

Bowen, M. (1981). Therapy in the practice of psychotherapy. Berenson, G. ve White, H. (ed.) Annual Review of Family Therapy. New York: Human Sciences Press. Aktaran: Nazlı, S. (2000). Aile Danışması. Ankara: Nobel Yayın.

Buckner, L. P. ve Salts, C. J. (1985). A premarital assessment program. Family Relations, 34, 513-520.

Ceren, S. L. (2008). Essentials of premarital counseling. USA: Loving Healing Press.

Cowan, C.P. ve Cowan, P. A. (1988), Changes in Marriage During the Transition to Parenthood: Must We Blame the Baby? The Transition to Parenthood: Current Theory and Research. Cambridge University Press. 114-156

Danish, S. J., D'Augelli, A. R. ve Allen, L. H. (Tarihsiz). Yardım Becerileri Temel Eğitim Programı, (Çev. F.Akkoyun). London: Human Sciences Press.

Dönmezer, İ. (1999). Ailede İletişim ve Etkileşim, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Heitler, S. (1998). İkinin Gücü. (Çev. Gülden Tümer). Ankara: Hyb Yayıncılık.

Kalkan, M. (2002). Evlilik İlişkilerini Geliştirme Programının Evlilerin Evlilik Uyum Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Özgüven, İ. E. (2000). Evlilik ve Aile Terapisi, Ankara: PDREM Yayınları.

Özgüven, İ. E. (2001). Ailede İletişim ve Yaşam, Ankara: PDREM Yayınları.

Parrott, L. ve Parrott, L. (1996). Questions Couples Ask. Michigan: Zondervan.

Parrott, L. ve Parrott, L. (2006). 51 Creative Ideas for Marriage Mentors. Michigan: Zondervan.

Risch, G. S., Riley, L. A. ve Lawler, M. G. (2003). Problematic Issues in The Early Years of Marriage: Content for Premarital Education. Journal of Psychology and Theology, 31, 3, 253-269.

Schaap, J. (2003). Preparing for Marriage. Indiana: Hyles Publications.

Smith, H. I. (1983). More than I do. An Engaged Couple's Premarital Handbook. Kansas: Beacon Hill Press.

Stahmann, R. F. ve Hiebert, W. J. (1984). Premarital Counseling. Canada: Heath and Company.

Stahmann, R. F. ve Hiebert, W. J. (1997). Premarital and Remarital Counseling. San Francisco: Jossey-Bass.

Williams, L., Edwards, T. M., Patterson, J.,ve Chamow, L. (2011). Essential Assessment Skills for Couple and Family Therapists. New York: Guilford Press.

Wright, H. N. (1988). Before You Remarry. Oregon: Harvest House Publishers.

Wright, H. N. (1992). The premarital counseling handbook. Chicago: Moody Publishers.

BÖLÜM 6

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMADA DEĞERLENDİRME

Prof. Dr. Zeynep Hamamcı ve Prof. Dr. İlhan Yalçın

Evlilik öncesi psikolojik danışmanın en önemli ögelerinden biri çiftlerin ilişkilerini danışma öncesinde değerlendirmesidir. Kapsamlı yapılan bir değerlendirme evlilik öncesi psikolojik danışma sürecinde ele alınacak konuların belirlenmesine ve danışma sürecinin yol haritasının ortaya konmasına yardımcı olur. Evlilik öncesinde yapılan değerlendirmenin amacı çiftlerin ilişkileri ile ilgili bir karara varmalarından çok kendilerine, partnerlerine ve ilişkilerine yönelik algılarını değerlendirmektir (Busby, Holman ve Taniguchi, 2001). Aynı zamanda ilişkilerinin güçlü ve zayıf yönleri, problem alanları ve bu problemleri çözmek için çiftlerin var olan kişisel kaynakları hakkında bilgiler edinebilmektir (Buckner ve Salter, 1985; Holman, Larson ve Harmer, 1994). Değerlendirme sürecinde iki önemli soru bulunmaktadır. Çiftlere ilişkin hangi bilgiler değerlendirilmelidir? Bu bilgiler nasıl bir yöntem izlenerek değerlendirmelidir? Bu bölümün amacı bu iki soruya yanıt bulmaya çalışmaktır.

Evlilik ilişkisinin niteliğini etkileyen ve evlilik öncesinde değerlendirilen faktörler şu başlıklar altında incelenebilir: Bunlar; sosyo-kültürel faktörler (evlenme yaşı, eğitim düzeyi, sosyal sınıf, etnik köken, gelir ve meslek); aile geçmişi (anne baba boşanması, anne babanın ruh sağlığı, aile işlevinin sağlıklı olup olmaması, anne babanın öz ya da üvey olması); şu anki durum (arkadaş desteği, içsel dışsal baskılar, fiziksel sağlık, kişiler arası beceriler), uyum ve benzerliktir (etnik köken, din sosyoekonomik düzey, yaş, zekâ, değerlerde, tutumlarda, ilgide ve seks rollerinde kişiler arası benzerlik, iletişim becerisi) (Larson ve ark., 1995). Busby, Holman ve Taniguchi (2001)'ye göre *bireysel faktörler*; bireysel özellikler (cinsiyet, yaş vb.),

kişilik özellikleri (esneklik, sosyal olma vb.), inanç ve tutumların birleşiminden oluşmaktadır. *Ailesel faktörler*, anne-babaların kendi aralarında ilişkilerinin niteliği ve stili, anne-babaların çocuklarıyla ilişkisi, geçmiş aile yaşantısındaki travma ve stres yaratan durumlardan oluşmaktadır. *Kültürel faktörler* de etnik köken, din, sosyoekonomik statü, yetişilen coğrafya ve ait olunan sosyal sistem tarafından benimsenen değerler ve inançlardır. Çiftlere ait faktörler, iletişim, çatışma çözme gibi beceriler, birlikte zaman geçirme, birlikte yapılan etkinlikler gibi etkileşim örüntüsünü içermektedir.

Busby, Holman ve Taniguchi (2001) tarafından hazırlanan ve evlilik ilişkisinin niteliği ile ilgili olan evlilik öncesi incelenmesi gereken faktörler aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Evlilik İlişkinin Niteliği ile İlgili Olan ve Evlilik Öncesinde İncelenen Faktörler

Boyut	**Alt Kategori**	**Yapı**
Bireysel Faktörler	Kişilik özellikleri	Yaş Cinsiyet Fiziksel sağlık
	Davranış ve etkileşim stili	Sosyallik Nazik olma Duygusal olgunluk Benlik saygısı Sakin olma Mutluluk düzeyi Yardımsever olma Sosyal olma
Aileye Ait Faktörler	Anne-babanın ilişkisi	Anne -baba boşanması Anne-babanın evlilik biçimi Anne-babanın evlilik doyumu
	Anne-baba çocuk ilişkisi	Anne ile ilişkiler Baba ile ilişkiler
	Aile çevresi	Aile stresi Aile travması Anne-babadan destek Anne-babanın öz/üvey olması Aile ortamı Anne-babadan destek

Kültürel Faktörler		Etnik köken Din Meslek Eğitim Gelir Sosyal çevreden destek
Çiftlere Ait Faktörler	Etkileşim örüntüsü	Empati Net mesaj gönderme İlişki stili Cinsellik Aitlik Sınırlar Sevgi gösterimi
	İlişkisel özellikler ve davranışlar	İlişkinin uzunluğu İlişkinin durumu Birliktelik Problem alanları
	Benzerlik ve uyum	Tutum ve değerler uyum Partnerin algısı Etnik köken, din, sosyo-ekonomik düzeyde benzerlik
	İlişki açısından sonuçlar	Doyum İlişki istikrarı

Evlilik ilişkisinde etkili olan bireysel, aileye, kültüre ve çiftlerin ilişkilerine ait faktörler arasındaki ilişki Tablo 1'de sunulmaktadır. Bu şekilde görüldüğü gibi aile ve kültüre ait faktörler bireysel faktörleri etkilemektedir. Ayrıca bireysel, aile ve kültüre ait faktörler de daha sonra çiftlerin ilişkilerine ait faktörleri etkilemektedir.

Evlilik öncesi ilişkileri değerlendirmede bireylerin şu anki ilişkilerinin niteliğini etkileyen faktörlerin incelenmesi her bir çift için ayrı ayrı yapılmalıdır. Örneğin çiftlerden birinin aile geçmişi onun şuan ilişkisini nasıl etkilemektedir? İlişkiyle ilgili inançların bir kısmı anne-baba modellerinden öğrenilmektedir. Anne-babanın birbirleri ile geçmişteki ilişkileri ya da eş olarak yaşantıları çiftlerin şimdiki romantik ilişkileri ile ilgili akılcı olmayan inançlar geliştirmelerine yol açmıştır (Williams, Edwards, Patterson ve Chamow, 2011). Bu ve benzeri bir değerlendirme ile çiftlerden birine ait

Ayrılık Nedenleri İçin Yükleme Ölçeği, evlilik öncesi romantik ilişlerde ayrılığın nedensel yüklemelerini ölçmek amacıyla Hortaçsu ve Karancı (1987) geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan 24 madde 5'li Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin "kendinden kaynaklı kontrol", "partnerden kaynaklı kontrol", "ilişki dışından kaynaklı kontrol", "partnerin gözetme eksikliği", "ilişkide nedenlerin istikrarsızlığı" ve "nedeni geçici olarak algılama" olmak üzere altı alt boyutu vardır. Her bir alt boyuttan alınan puanın yüksek olması bireylerin o alt boyuta ilişkin yüklemelere sahip olduğunu göstermektedir.

KAYNAKLAR

Brennan, K. A., ve Shaver, P. R. (1995) Dimensions of adult attachment, affect regulation, and romantic relationship functioning. Personality and Social Psychology Bulletin, 21, 267-283.

Buckner, L. P. ve Salts, C.(1985). A premarital assesstment program, Family Relations, 34, 513-520.

Busby, M., Holman, T. B. ve Taniguchi, N. (2001). Relate: Relationship evaluation of individual, family, cultural, and couple contexs. Family Relations, 50, 308-316.

Büyükşahin, A. (2004). Türkiye'de uyarlama çalışmaları yapılmış ya da Türk kültüründe geliştirilmiş ikili ilişkiler kapsamındaki ölçeklerin kısa tanıtımı. Türk Psikoloji Dergisi, 19, 129-143.

Büyükşahin, A., Hasta, D., Hovardaoğlu, S. (2005) İlişki İstikrarı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikoloji Yazıları, 8, 25-37.

Curun, F. (2001) The effects of sexism and sex role orientation on relationship satisfaction. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çırakoğlu, O.C. (2006). The role of locus of control and critical thinking in handling dissatisfactions in romantic relationship of university students. Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.

Dattilio, F. M. (2010). Cognitive-Behavioral Therapy with Couples and Families: A Comprehensive Guide for Clinicians. New York: Guilford Press.

Eidelson, R.J., ve Epstein, N. (1982). Cognition and relationship maladjustment: Development of a measure of dysfunctional relational beliefs. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 50, 715-720.

Güngör, D. (2000). Bağlanma stillerinin kuşaklararası aktarımında anne-babalık stillerinin rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Halford, W. K. (2004). The future of couple relationship education: Suggestions on how it can make a difference. Family Relations, 53, 559-566.

Halford, W. K. ve Moore, E. N. (2002). Relationship education and the prevention of couple relationship problems. (Ed. A. S. Gurman ve N. S. Jacobson), Clinical Handbook of Couple Therapy, 3. Basım (s. 400-419), New York: Guilford Publication.

Hamamcı, Z. , Kapçı, E. ve Türkçapan, H. (2010). İlişki İnançları Envanteri'nin Türkçeye uyarlaması-geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11, 127-132.

Hendrick, S.S. (1988) A generic measure of relationship satisfaction. Journal of Marriage Family, 50, 93-98.

Holman,T.B., Larson, J. H. ve Harmer, S.L. (1994). The development and predictive validity of a new premarital insturument. Family Relations, 43, 46-52.

Hortaçsu, N. ve Karancı, N. (1987) Premarital Breakups in a Turkish Sample: Perceived Reasons, attribution Dimensions and Affective Reactions, International Journal of Psychology, 22, 57-74.

Kalkan, M. (2006). İlişkilerde İnanç Envanterinin (İİE) Geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3, 45–49.

Kalkan, M. (2008). Ergenler İçin Romantik İlişkilerde Sorun Çözme Ölçeğinin (ERİSÇÖ). Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirliği, Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi, 15, 131-138.

Kalkan, M. (2008). Dating anxiety in adolescents: scale development and effectiveness of cognitive-behavioral group counseling. Eurasian Journal of Educational Research, 32, 55-68.

Kalkan, M. (2010). Ergen romantik ilişkilerinde duygusal istismar, fiziksel istismar ve soruna yönelmeye Adlerian bir bakış: Sosyal ilgi. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11, 242-247.

Kalkan, M. ve Kaya, S. N. (2007). Evlilik Öncesi İlişkileri Değerlendirme Ölçeğinin (EÖİDÖ). Geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, Aile ve Toplum Dergisi, 3, 11, 35-40.

Kilpatrick, S. D., Bissonnette, V. L., ve Rusbult, C. E. (2002). Empathic accuracy and accommodative behavior among newly married couples. Personal Relationships, 9, 369-393.

Küçükaslan, M. (2011). Mersin Üniversitesi öğrencilerinin romantik ilişkilere yönelik inançlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve romantik ilişki yaşama durumu değişkenlerine göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Larson, J.H. , Holman, T.B., Klein, D.M., Busby, D., ve Stahman, R. (1995). A review of comprehensive questionnaires used in premarital education and counseling. Family Relations,44,245-252.

Larson, J. H., Newell, K., Topham, G. ve Nichols, S. (2002). A review of three comprehensive premarital assessment questionnaires, Journal of Marital and Family Therapy, 28, 233-239.

Murray, C. E. (2007). Development of the Couples Resource Map Scales. Journal of Couple and Relatisonhip Therapy, 6, 49-70.

Murray, C. E. ve Murray, T. L. (2004). Solution-focused premarital counseling: Helping couples build a vision for their marriage. Journal of Marital and Family Therapy, 30, 349-358.

Rowden, T. J., Harris, S. M. ve Stahmann, R. F. (2006). Group premarital counseling using a premarital assessment questionnaire: Evaluation from group leaders. The American Journal of Family Therapy, 34, 47-61.

Rusbult, C. E., Martz, J. M., ve Agnew, C. R. (1998). The investment model scale: Measuring commitment level, satisfaction level, quality of alternatives, and investment size. Personal Relationship, 5, 357-391.

Sakallı-Uğurlu, N. (2003). How do romantic relationship satisfaction, gender stereotypes and gender relate to future time orientation in romantic relationships? Journal of Psychology, 137, 294-303.

Sarı, T. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Romantik İlişkilerle İlgili Akılcı Olmayan İnançlar, Bağlanma Boyutları ve İlişki Doyumu Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sprecher ve Metts (1999). Romantic Beliefs: Their Influence on Relationships and Patterns of Change Over Time. Journal of Social and Personal Relationship, 16, 834-851.

Stahmann, R. F. ve Hiebert, W. J. (1997). Premarital & Remarital Counselling. San Francisco: Jossey-Bass Campany.

Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örneklemi üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. Türk Psikoloji Dergisi, 14, 71-106.

Tutarel-Kışlak, Ş. (1999). İlişkilerde Yükleme Ölçeğinin (İYÖ) güvenirlik ve geçerlik çalışması. 3P Psikoloji, Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi, 7, 193-199.

Tutarel-Kışlak, Ş. (2002). İlişkilerde Mutluluk Ölçeği (İMÖ): Güvenirlik ve geçerlik çalışması. Kriz Dergisi, 10, 37-43.

Watts, R. E. (1997). Using family of origin recollections in premarital and marriage counseling. Individual Psychology Journal, 53, 429-434.

Williams, L. , Edwards, T., Patterson, J., ve Chamow,L. (2011).Essential assesstment skills for couple and family therapist. New York: Guilford Press.

Wood, N. S. ve Stroup, H. W. (1990). Family systems in premarital counseling. Pastoral Psychology, 39, 111-119.

BÖLÜM 7

EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA

Prof. Dr. Zeynep Hamamcı

Bu bölümün amacı çiftleri grupla psikolojik danışma yolu ile evliliğe hazırlayacak danışmanlara, uygulama öncesinde bazı yararlı bilgileri sunabilmektir. Bu bölümde sunulan bilgiler evlilik öncesi uygulanacak grupla danışma programları için temel bir yapı oluşturmaktadır. Ayrıca bu kitabın sonunda deneysel olarak etkililiği test edilmiş evlilik öncesi grupla danışma programlarından örnekler sunulmaktadır. Bu programların örnek çalışmalar olduğu, çiftlerin ihtiyaçları ve mevcut olanaklar doğrultusunda programlar üzerinde gerekli değişikliklerin yapılabileceği unutulmamalıdır.

Evlilik öncesi grupla psikolojik danışma programlarının içerikleri incelendiğinde birbirleri ile tamamen farklı iki yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir. *Birinci yaklaşım* küçük grup ortamında, genellikle yapılandırılmış olan, çiftlerin ilişkilerindeki önemli konuları çalışabildikleri grupla danışma yaklaşımıdır. *İkinci yaklaşım* ise geniş gruplarla çiftlerin eğitimi üzerine odaklanan, oturumlarının yapısı itibariyle çiftlerin bireysel konularını çalışmalarına izin vermeyen eğitimsel yaklaşımdır (Stahmann ve Hiebert, 2010). Küçük gruplara yönelik grupla psikolojik danışma yaklaşımında yapılandırma düzeyi, uygulanan her programa göre değişmekle birlikte, genellikle bu programlarda uygulayıcıya neler yapması gerektiği konusunda bir yapı sunulmakta ve uygulayıcı el kitapçığı bulunmaktadır. Ayrıca evlilik öncesi grupla psikolojik danışma programlarının eğitimsel bir yönünün olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Stahmann ve Salts, 1993).

Evlilik öncesi grupla psikolojik danışma, her bir çiftle ayrı ayrı bireysel olarak yürütülebileceği gibi, dört ya da beş çiftle bir grup oluşturularak da gerçekleştirilebilir. Evlilik öncesi grupla psikolojik danışmanın çiftlere

grup halinde uygulanmasının, bireysel olarak sunulan yardıma göre bazı yararları vardır. Evlilik öncesi grupla psikolojik danışma aracılığıyla çiftlere evlilik öncesi yardım etmenin en önemli avantajı, bireysel yaklaşıma göre daha ekonomik olması, grup süreci aracılığıyla daha kısa sürede daha fazla kişiye ulaşma imkânı sunmasıdır (Akt. Stahmann ve Salts, 1993). Küçük grup ortamında çiftler ilişkilerinin önemli noktaları üzerinde daha fazla çalışma fırsatı edinebilmektedir. Grup süreci içerisinde çiftler benzer sorunları ve yaşantıları olduğunu fark ederler ve sorunların sadece kendilerine ait olmadıklarını anlayabilirler. Yine grup ortamı içerisinde çiftler ilişkileri ve kendilerine ilişkin sorunlarına yeni çözüm yolları öğrenebilir, güvenli bir ortamda bunları rol oynama gibi tekniklerle deneme imkânı bulabilirler. Grup ortamında sorunlarını dile getiremeyen diğer çiftler de, başkalarının kendi sorunlarına benzer sorunların üstesinden nasıl geldiklerini görme ve yeni çözüm yolları öğrenme fırsatı edinirler. Aynı zamanda çiftler grup ortamında birbirlerinden destek ve güç alabilirler (Gangsei, 1971; Stahmann ve Hiebert, 2010).

Grup yaşantısı, çiftlere kendi ilişkilerini diğer çiftlerin ilişkileri ile karşılaştırma fırsatı sağlamakta, böylece çiftlere ilişkileri hakkında daha gerçekçi bir bakış açısı kazanma olanağı da vermektedir (Akt. Stahmann ve Salts, 1993). Ayrıca çiftler, gelecekte eşleri olacak olan partnerlerinin grup ortamında başkaları ile etkileşimini de gözlemleme fırsatı bulurlar. Böylece çiftler partnerlerini yakından tanıyabilir, hem partnerlerine hem de ilişkilerine yönelik gerçekçi beklentiler geliştirebilirler (Gleason ve Presctt, 1977).

Evlilik öncesi grupla psikolojik danışmanın dezavantajları incelendiğinde ise birinci dezavantaj her bireye ya da çiftte ayrılan zamanın bireysel danışmaya göre daha az olmasıdır. Evlilik öncesi grupla psikolojik danışmanın bir diğer dezavantajı çiftlerin diğer grup üyelerinin ya da partnerinin varlığı nedeniyle grup ortamında sorunlarını konuşmada kendilerini rahat hissetmemesidir. Çiftler kendilerine kaygı veren konuları, partnerlerinin nasıl tepkide bulunacaklarını bilemediklerinden sorunlarını konuşmaktan kaçınabilirler. Bazı çiftler de gruptaki diğer çiftler tarafından olumsuz değerlendirileceklerini düşündükleri için ilişkilerinde yaşadıkları sorun alanlarını paylaşmak istemeyebilir. Bu ve benzeri kaygılar çiftlerin grup ortamında sessiz kalmalarına ve yaşantılarını dile getirmemelerine yol açabilir (Stahmann ve Hiebert, 2010). Ayrıca grup ortamında belirli alanlarda sorunları olan çiftler, grup sürecini kendi gereksinimleri doğrultusunda yönlendirebilirler (Gleason ve Presctt, 1977; Akt. Stahmann ve Salts, 1993).

Evlilik öncesi grupla psikolojik danışma yaklaşımın avantaj ve dezavantajlarının tümü dikkatli bir şekilde değerlendirilerek, grup ortamına katılmanın çiftler açısından uygun olup olmayacağına karar verilmelidir. Eğer danışman da bu konuda olumsuz bir görüş geliştirirse, böyle bir durumda çiftler grupla danışmaya alternatif diğer yaklaşımlara yönlendirilmelidir.

Evlilik öncesi grupla psikolojik danışma uygulamaları, hangi çiftlerle çalışılacağına karar verilmesinden başlayıp çiftlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlenmesini de içine alan bir süreç olarak görülmelidir. Programın etkili olması bu süreçteki her adımın dikkatle izlenmesini gerektirmektedir. Evlilik öncesi grupla psikolojik danışma programlarının geliştirme ve uygulama sürecinde yer alan adımlar aşağıda açıklanmaktadır.

EVLİLİK ÖNCESİ GRUPLA DANIŞMANIN KİMLERE UYGULANACAĞINI BELİRLEME

Evlilik öncesi grupla psikolojik danışma programlarını uygulamaya başlamadan önce bu danışma programının kimlere uygulanacağına karar verilmesi gerekmektedir. Evlilik öncesi grupla psikolojik danışma programları romantik ilişkileri olan ergenlere ve yetişkinlere, sözlü ya da nişanlı çiftlere, evlenmeyi düşünen çiftlere ya da yeniden evlenecek kişilere olmak üzere çok geniş gruba uygulanabilir. Bu programlar, şu anki ya da gelecekteki ilişkilerinin niteliğini geliştirmek isteyen, en az 6 aydır birlikteliği olan ve ilişkilerinde ciddi sorunlar yaşamayan kişilere uygulanmalıdır (Stahmann ve Hiebert, 2010). Bu konuda yapılan araştırmalarda çiftlerin evlilik öncesi grupla psikolojik danışma programlarına sözlü, nişanlı ya da ciddi bir ilişkileri varken katılmak istedikleri görülmektedir (Hamamcı, Buğa ve Duran, 2011; Silliman, Schumm ve Jurich, 1992). Bununla birlikte grupla psikolojik danışma ya ilk kez evlenecek kişilerden ya da ikinci kez evlenecek kişilerden oluşmalıdır. Bu iki grup yaşantı, yaş, vb. konularda farklı özelliklere sahip olduklarından bir arada olmamasına dikkat edilmelidir (Stahmann ve Hiebert, 2010). Grubun benzer özellikleri olan çiftlerden oluşturulması grup sürecinde üyelerinin birbirlerini anlamaları ve yaşantılarını paylaşmalarını kolaylaştırabilir.

Evlilik öncesi grupla psikolojik danışma programlarına bazı çiftlerin katılımları grubun yapısı açısından riskli görülmektedir (Monarch, Hartman, Whitton ve Markman, 2002; Markman, Stanley, Blumber, Jenkin ve Mark-

değişimleri tartışılabilirler. Çiftlerden oturumları genel olarak değerlendirmeleri istendiğinde en yararlandıkları konuların, programın en az ve en çok etkili olan yönlerinin neler olduğu sorulabilir. Programa katılmalarının ilişkileri üzerinde nasıl etkili olduğu ve bu programı başkalarına önerip önermeyecekleri de sorulabilir.

Değerlendirme sözel olarak yapılabileceği gibi, objektif olarak, standart ölçme araçları kullanılarak da yapılabilir. Eğer değerlendirmede danışman ölçme araçları kullanacaksa, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğinin test edilmiş olmasına özen gösterilmelidir. Çiftlerin oturumlarda anlatılan becerileri öğrenip öğrenmediklerini değerlendirmenin bir diğer yöntemi ise grup ortamında çiftlerin ilişkileriyle ilgili herhangi bir konuda etkileşim kurmaları ya da bir sorunu çözümlemeleri istenebilir. Çiftlerin aralarında olan etkileşimleri video ile kaydedilir. Daha sonra bu etkileşim analiz edilerek çiftlerde istenen değişimin sağlanıp sağlanmadığı değerlendirilebilir.

Evlilik öncesi grupla psikolojik danışma uygulamalarına katılmak, çiftlerin ilişki doyumunu ve uyum düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir. Ancak uygulanan programların bu etkisinin ilişkiler üzerinde uzun dönemde görülme ihtimali daha yüksektir. Bu nedenle evlilik öncesi grupla psikolojik danışma uygulamalarının etkilerini sadece grup oturumlarının bitiminde değerlendirmek yeterli olamayabilir. Bazen de istenen değişim, uygulamaların bitiminden hemen sonra yapılacak bir değerlendirme çalışması ile ortaya çıkmayabilir. Grupla psikolojik danışma uygulamalarının etkileri uzun dönemli değerlendirmelere tabi tutulmalı, program dikkatlice gözden geçirilmeli ve gerekirse yeniden düzenlenmelidir. Evlilik öncesi grupla psikolojik danışma uygulamalarının etkililiğini inceleyen çalışmalar incelendiğinde genellikle programların kısa süreli etkilerinin uygulamaların bitiminden bir ya da üç ay sonra değerlendirildiği, izleme çalışmalarının da bireyler evlendikten sonra da devam ettiği görülmektedir. Çiftler evliliklerinin 3. ve 6. aylarında ya da evliliklerinin birinci ya da ikinci yılında yeniden değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

Büyükkaragöz, S. (1997). Program geliştirme: Kaynak metinler. Konya: Kuzucular Ofset.

Duncan, B. ve Silliman, B. (1996). Racial and gender effects on perceptions of marriage preparation programs among college-educated young adults. Family Relations, 45, 80-90.

Gangsei, L. B. (1974). Manual for group premarital counseling. New York: Association Press.

Giblin, P. (1994). Premarital preparation. Three approach. Postoral Psychology, 42, 147-161.

Gleason, J. ve Prescott, M.R (1977). Group techniques for pre-marital preparition. The Family Coordinator, 26, 277-280.

Halford, W.G., Markman, Kline, H., ve Stanley, M. (2003). Best practice in couple relationship education. Journal of Marital and Family Therapy,29, 385-406.

Hamamcı, Z., Buğa, A., ve Duran, Ş. (2012) Üniversite öğrencilerinin evlilik yaşantısı ile ilgili bilgi kaynaklarının ve evlilik öncesi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi, Aile ve Toplum Dergisi,26, 33-50

Hawkins, J., Carroll, J.S., Doherty, W.J., ve Willoughby, B. (2004) Comprehensive framework for marige education. Family Relations, 53, 547-558.

Markman, H. J., Stanley, S.M., Blumberg, S.L., Jenkins, N.H., ve Whiteley, C. (2004). 12 hours to a great marriage, San Francisco: John Wiley & Sons by Jossey-Bass.

Monarch, N. D., Hartman, S. G., Whitton, S. W., ve Markman H. J. (2002). The role of clinicians in the prevention of marital distress and divorce. A clinician's guide to: maintaining and enhance close relationship, Harvey J. H. and Wenzel A. (Eds.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Rowden, T. J., Harris, S. M., ve Stahmann, R. F. (2006). Group premarital counseling using a premarital assessment questionnaire: Evaluation from group leaders. The American Journal of Family Therapy, 34, 47-61.

Schumm, S. W., ve Denton, W. (1980). Premarital counseling: approaches, objectives, content, and evalution. Postoral Counseling, 28,181-187.

Silliman, B., ve Schumn, W. R. (2004). Adolescent perceptions of marriage and premarital couples education. Family Relations, 53, 513-520.

Silliman, B., Schumm, W.R. ve Jurich, A. (1992). Young adults' preferences for premarital preparation program designs: an exploratory study. Contemporary Family Therapy, 14, 89-100.

Sullivan, K. T. ve Goldschmidt, D. (2000). Implementation of empirically validated interventions in managed-care settings: The prevention and relationship enhancement program. Professional Psychology: Research and Practice, 31, 216-220.

Sürerbiçer, F.S. (2008). Boşanmış bireylerin deneyimlerine göre evlilik eğitimi gereksinimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Stahmann, R. F. (2000). Premarital counselling: A focus for family therapy. Journal of Family Therapy, 22, 104-116.

Stahmann, R. F. ve Hiebert, W. J. (1987). Premarital Counselling. Toronto: Lexington Books.

Stahmann, R. F. ve Hiebert, W. J. (2010). Premarital and Remarital counselling. San Francisco: Jossey-Bass Campany.

Stahmann, R. F. ve Salts, C. J. (1993). Education for marriage and intimate relationships. İçinde (Ed. M. E. Arcus, J. D. Schvaneveldt, J. J. Moss), Handbook of family life education: The practice of family life education. (s. 33-61) California: Sage Publication.

Şen, B. (2009). Evlenmek üzere başvuruda bulunan bir grup nişanlı çiftin evlilik ve "evlilik öncesi çift eğitimi"ne ilişkin bilgi, görüş ve değerlendirmeleri. Yayımlanmamış Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Williams, L.M., Riley, L.A., Risch,G.S., ve VanDyke, D.T. (1999). An empirical approach to desingning marriage preparation programs. American Journal of Family Therapy, 27, 271-283.

BÖLÜM 8

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMADA TEKNİKLER

Prof. Dr. İlhan Yalçın

Evlilik öncesi psikolojik danışmanlığın temel amacı, çiftlerin her yönden sağlıklı bir aile kurmalarına yardımcı olmaktır. Ailenin sağlıklı olmasını belirleyen bazı önemli unsurlar vardır. Aile ortamının temel işlevi, üyelerinin sosyal, psikolojik ve biyolojik gereksinimlerini yerine getirebilmeleri için güvenli bir ortam sağlamaktır. Ailelerin işlevsellik düzeylerini belirlemede çeşitli boyutlar vardır. Buna göre; sorunlarını sağlıklı bir şekilde çözen, birbirlerine karşı duygularını açık bir şekilde ifade edip doğrudan iletişim kuran, kuralların, rollerin ve görevlerin belirgin olduğu ve üyelerinin çeşitli etkinliklere birlikte katıldığı ailelerin işlevsel olduğu söylenebilir (Keitner, Heru ve Glick, 2010). Ailelerin bu tür işlevleri yerine getirebilmelerine yardımcı olmada, evlilik öncesi psikolojik danışmanın önemli bir yeri vardır. Evlilik öncesindeki çiftlere, sözü edilen konularla ilgili bilgiler verilmesi, bu konularda onların farkındalığının artırılması ve evlilik yaşamında çiftlerin ilişkileri üzerinde etkili olabilecek faktörlerin ortaya konması, onların evliliğe daha hazır bir şekilde adım atmalarına yardımcı olacaktır.

Literatürde evlilik öncesi psikolojik danışma kapsamında ele alınan çok sayıda program bulunmaktadır. Çeşitli programlar kapsamında yer alan bazı teknikler ve alıştırmalar şunlardır:

BİLİŞSEL TEKNİKLER

Bilişsel Modelin Çiftlere Öğretilmesi

Eğer bilişsel teknikler kullanılacaksa, çiftlerin evlilik öncesi psikolojik danışma sürecinde bilişsel model hakkında bilgilendirilmesi önemlidir. Yapılandırılmış tekniklerin uygulandığı durumlarda, çiftlerin sürecin ilkelerini ve yöntemlerini bilmeleri gerekir. Bunun önemli olmasının sebeplerinden birisi, psikolojik danışmanın süreç içerisinde zaman zaman bilişsel modele ve kavramlara değinecek olmasıdır. Bu yüzden çiftlerin kavramlara ilişkin bir altyapısının olması önemlidir. Bilişsel tekniklere ilişkin bilgilendirme, teknikler kullanılmadan önce yapılmalıdır. Bunun ardından, süreç içerisinde yeri geldiğinde de yine bilgilendirmeye başvurulabilir. Bilişsel modelin anlatılması şu şekilde olabilir (Dattilio ve Padesky, 1990):

"Bilişsel yaklaşım, bizim biyolojimiz, duygu durumumuz, davranışlarımız, düşüncelerimiz ve çevrenin etkileşim halinde olduğu bir modele dayanır. Örneğin, eğer depresif bir duygu durumu içindeysek, düşüncelerimiz olumsuz olur ve biyolojik yapımız/fizyolojimiz değişir. Sizlerin ilişkilerinizi geliştirebilmeniz için, yaşantınızdaki bu alanlar arasındaki etkileşimleri bilmenizde fayda vardır. Bilişsel modelin önemli yanlarından birisi, sizlerin ilişkinizde var olan ve sizi sorun yaşamaya yönelten işlevsel olmayan düşüncelere yönelik farkındalık geliştirmenizi sağlamasıdır. Sağlıklı olmayan ilişkilerde genellikle eşlerden birisi ya da her ikisi de kendilerine ve ilişkilerine yönelik çarpıtılmış düşüncelere veya gerçekçi olmayan beklentilere sahiptir. Zaman içerisinde eşler, birbirlerinin davranışlarına yönelik olarak olumsuz çıkarımlar yapmaya başlarlar. Bunun ardından, sürekli diğerinin olumsuz davranışına odaklanma başlar ve olumlu davranışlara dikkat edilmez. Bu durum çiftleri sürekli çatışma yaşanan bir sarmalın içine düşürür ve devamlı tartışmaların yaşanması kaçınılmaz olur. Bilişsel model, davranışların nedenlerini ve anlamlarını yorumlamada farklı bakış açıları geliştirmenize yardımcı olacak ilke ve teknikleri kullanır. Bunun yanı sıra, bizler süreç içerisinde sizlere etkili iletişim ve sorun çözme becerilerini de öğreteceğiz. Bu teknikler aracılığıyla sizler, hatalı etkileşimlerinizi düzeltecek ve ilişkinizi geliştireceksiniz."

Bu açıklama, psikolojik danışmanlar için örnek açıklamadır; buna başka ifadeler de eklenebilir veya psikolojik danışmanlar bu açıklamaları sonraki oturumlara genişletecek biçimde düzenleyebilir. Psikolojik danışman, açıklamalarını, çiftlerin anlayabileceği şekilde yapmalıdır. Bunun yanı sıra, bilişsel modeli daha iyi anlamalarını sağlayacak bazı kitapların önerilmesi de mümkündür (Dattilio ve Padesky, 1990).

Olumsuz Tanımlamaların Fark Edilmesi

Psikolojik danışma sırasında, eşlerin bazen birbirlerinde daha önce çekici buldukları özelliklerinin olumsuz yanlarına odaklanarak, genelleyici olumsuz ifadelerle birbirlerini tanımladıkları görülmektedir. Örneğin, eşlerden birisine partnerinde dayanılmaz bulduğu özellikler sorulduğunda "tembel, aşırı talepkâr, düşüncesiz" gibi özellikleri sıralayabilir. Daha sonra aynı kişiye, partnerini kendisi için çekici kılan özellikler sorulduğunda "kaygısız, ne istediğini bilen, rahat" gibi özellikler saymaktadır. Bu özellikler bir kâğıt üzerinde birlikte değerlendirildiğinde, danışanlar aslında ilk söyledikleri özelliklerin partnerlerini kendilerine çekici kılan özelliklerin negatif yönleri olduğunu göreceklerdir (Dattilio ve Padesky, 1990). Aşağıda bir örnek verilmiştir.

Beğenilen özellikler	**Hoşa gitmeyen özellikler**
Kaygısız	Tembel
Ne istediğini bilen	Aşırı talepkâr
Rahat	Düşüncesiz
Çok dikkatli	Aşırı titiz

Böyle bir çalışma yapılması, çiftlere birbirlerine yönelik olumsuz tanımlama yaptıklarını fark etme fırsatı verir ve bu olumsuz değerlendirmenin aslında hatalı bir düşünce tarzından kaynaklandığını görmelerini sağlar. Dolayısıyla çiftler sahip oldukları bilişsel çarpıtmaları inceleme ve gözden geçirme konusunda güdülenmiş olacaklardır. Bu teknik, eşlerden her ikisiyle de kullanılabilir. Bunun dışında, eşlerle bireysel olarak uygulandıktan sonra, bir araya gelinerek formların gözden geçirilmesi şeklinde de uygulanabilir (Dattilio ve Padesky, 1990).

Otomatik Düşüncelerin Belirlenmesi

Çiftlerle çalışma yapılırken bilişsel modelin önemli aşamalarından birisi, eşlerin kendilerine ve özellikle ilişkilerine yönelik otomatik düşüncelerinin belirlenmesidir. Otomatik düşünceler, bireylerin belirli yaşam olaylarına ve çevrelerindeki insanlara yönelik zihinlerinde kendiliğinden beliren düşüncelerdir. Otomatik düşünceler olumsuz da olabilir olumlu da olabilir. Ancak çatışma yaratan birçok durumda genellikle olumsuzdurlar. Yaygın

geçtikten sonra, o anki konu ile ilgili olarak konuşmaya başlayabilirsiniz veya partnerine "Ayşe'ye bazı konularda ne düşündüğüne ilişkin sorular sorabilirsin. Bu soruları onun adına ben yanıtlayacağım." şeklinde bir yönerge verebilirsiniz.

Teknikle İlgili Öneriler

1. Bu tekniği uygulamadan önce, çiftlerle aranızda güvene dayalı sağlam bir ilişki kurmalısınız.
2. Bu teknikte basit bir rol oynama yapmıyorsunuz. Tekniğin gücü, yerine konuştuğunuz eşin belki de söylemeyeceği konuları veya duygularını uygun bir şekilde gündeme getirmenizi sağlamasındadır.
3. Bu tekniği uygularken, kişileri rahatsız edici bir şekilde başlamayın. Eşler bu uygulamaya adapte oluncaya kadar derin duygulara ve önemli konulara temas etmeyin. Genellikle 10 dakika kadar bir eş için konuşmak uygun bir süre olacaktır.
4. Çok hızlı davranmayın. Eşlerin, söylenenleri sindirip anlayabilmeleri için biraz ağırdan alın.
5. Bu tekniği uygularken, birkaç dakika bir eş için konuşup, ardından birkaç dakika da diğer eş için konuşabilirsiniz. Bunu yapmadan önce, elbette yine eşlerin iznini almanız gerekecektir.

KAYNAKLAR

Dattilio, F. M. ve Padesky, C. A. (1990). Cognitive therapy with couples. Florida: Professional Resource Exchange.

Edwards, J. T. (2011). Working with families: Guidelines and Techniques, New Jersey: John Wiley & Sons.

Guerney, B. G. (2005). Relationship Enhancement couple/marital/family therapist's manual. (4. Basım), Bethesda: Ideals Inc.

Keitner, G. I., Heru, A. M. ve Glick, I. D. (2010). Clinical Manual of Couples and Family Therapy, Washington: American Psychiatric Association.

McKay, M., Fanning, P. ve Paleg, K. (2006). Couple skills: Making your relationships work. Oakland, CA: New Harbinger Publications.

Scuka, R. F., Nordling, W. J., ve Guerney, B. G. Jr. (2004). Couples' Relationship Enhancement Program: Leader's manual. (3. edition), Bethesda: Ideals Inc.

Scuka, R. F. (2005). Relationship Enhancement Therapy: Healing Through Deep Empathy and Intimate Dialogue. New York: Taylor and Francis group.

Sherman, R. ve Fredman, N. (1986). Handbook of structured techniques in marriage and family therapy. New York: Brunne/Mazel Publishers.

BÖLÜM 9

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMADA ALIŞTIRMALAR

Prof. Dr. Melek Kalkan, Prof. Dr. İlhan Yalçın
Prof. Dr. Zeynep Hamamcı

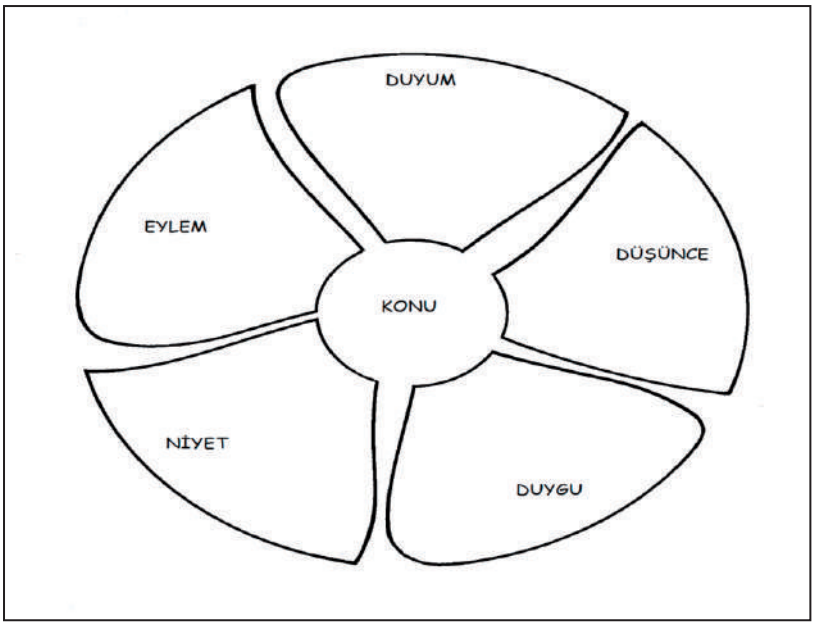
Evlilik öncesi psikolojik danışmada çiftlerin hem bireysel hem de çift olarak çeşitli özellikleri ile ilgili farkındalıklar geliştirmesini sağlayacak bazı alıştırmalardan yararlanılabilir. Bunlar; grup liderinin uygun gördüğü zamanlarda, grubun yapısına ve ele alınan konulara göre kullanılabilir.

FARKINDALIK ÇEMBERİ

Kişiler arası ilişkilerde ilk aşama, karşı tarafa iletilmek istenen bilginin belirlenmesidir. İletişim, öz-farkındalık (bireyin kendisine ilişkin farkındalık) olduğu zaman, daha açık olacaktır. Öz-farkındalık, kişinin kendisine ilişkin bilgiyi işlemesini içerir. Benlik, kısmen duyu organlarımızla algıladıklarımızdan (duyumlar), duygularımızdan, düşüncelerimizden, niyetlerimizden (istek, arzu vb.) ve eylemlerimizden oluşur. Benliğin bu beş kısmı, bize ait parçalardır ancak her zaman bunların farkında olamayabiliriz. Farkındalık, içimizde olanları, çevremizde olanları ve karşımızdaki kişinin o anki durumunu doğru bir şekilde bilmeyi içerir (Miller, Nunnaly, Wackman ve Ferris, 1976).

Bireyin kendisine ilişkin farkındalığı artırması;

- Kim olduğuna ilişkin bilincini artırır.
- Kendisi ile ilgili olası seçimleri artırır.
- Diğer insanlarla kendisine ilişkin neleri paylaşacağına yönelik bir fikir verir.
- İletişimdeki uyumu artırır.



Farkındalık çemberi, kendinize ilişkin farkındalığı artırmaya yönelik yardımcı bir araçtır. Bu çember; duyumsama, yorumlama, duygu, niyet ve eylem boyutlarından oluşur.

Duyumlar: Duyu organları ile alınan işlenmemiş verilerdir (dokunma, koku, ses, tat, vb.)

1. Duyu organları, yaşantılar aracılığı ile işlenmemiş veriyi alır. Bireyin dış dünya ile teması sağlanmış olur.
2. Bu aşamada üç yaygın sorun söz konusudur:
   a. Duyu organlarına ulaşan veriye yeterince dikkat etmeme
   b. Birbiriyle çelişen veri alma
   c. Alelacele bir sonuca ulaşma
3. Bu tür sorunların üstesinden gelmek için çözüm; duyusal veriler ile yorumlamalar arasında gidip gelmektir. Bu, bir tür ulaşılan sonuçların belgelenmesi sürecidir.

Yorumlama: Duyusal veriden anlam çıkarma sürecidir.

1. Yorumlar, geçmişteki, şimdiki ve geleceğe yönelik öngördüğümüz yaşantılarımızdan ortaya çıkarlar. Bunlar, duyu organlarından gelen bilgiler, sahip olunan düşünceler, inançlar, varsayımlar ve beklentilere dayalı olarak gelişirler.
2. Yorum yaparken dikkat edilecek en önemli nokta, yapılan yorumların "asıl gerçeklik" olmayabileceğini göz önünde bulundurmaktır. Yapılan yorumlar, algılara ve geçmiş yaşantılara dayalıdır. Aynı uyarıcı verilen iki insan, farklı sonuçlara ulaşabilirler.

Duygular: Yorumlar ve sahip olunan beklentiler doğrultusunda ortaya çıkar.

1. Duygular doğaldır ve önemsenmesi gerekir. Duyguların yoğunluğu ve süresi değişkendir. Neler olup bittiğine ilişkin bireyi uyaran bir göstergedir. Olaylara ilişkin tepkinizi anlamanıza yardımcı olur.
2. Duygulara ilişkin farkındalık önemlidir.
    a. Duygularınızın farkında olmak için, fizyolojik ve davranışsal sinyalleri gözlemleyin.
    b. Birden fazla duygunuzun farkında olmak, duygularınızı ifade ederken, birbiriyle çelişen aktarımlarda bulunmanızı engeller.

Niyetler: İstekleriniz, arzularınız alternatif eylemleri göz önünde bulundurmanıza ve plan yapmanıza yardım eder. Niyetlerinizi belirginleştirmeniz, sizde neler olup bittiğini netleştirmenizi sağlar. Davranışlarınız niyetinize ilişkin ipuçları verir. Niyetler bazen birbirleriyle çelişebilir. Bu durum da çelişkili davranışlara yol açabilir.

Eylemler: Duyumsamalar, yorumlar, niyetler ve duyguların sözel ve sözel olmayan yollarla dışa vurumudur.

Farkındalık çemberini kullanmanız, kendinizi anlama yönünde gelişmenizi sağlar ve seçimlerinizi artırır. Kendinize ilişkin bilgilere sırtınızı dönmek, öz-farkındalığın sınırlı kalmasına yol açacaktır. Bu da yanlış anlamaları ve tartışmaları artıracaktır. Öz-farkındalığın gelişmesi, öz saygının ve özgüvenin de gelişmesini sağlayacaktır.

tercihler, cinsellik hakkında iletişim ve cinselliği geliştirmek için kişisel değişimi içere *cinsellik* ünitesidir. Altıncı ünite ise *geleceğe bakmak* olup, değişimi tahmin etme, değişim planlama, ilişki sorunlarının önceden tahmini, geleceği yönetmek için kişisel değişim konularını içermektedir (Halford, 2011).

KAYNAKLAR

Bagarozzi, D. A., Bagarozzi, J. I., Anderson, S. A. ve Pollane, L. (1984). Premarital education training sequence (pets): a 3-year follow-up of experimental study. Journal of Counseling and Development, 63, 91-100.

Butler, M. H., ve Wampler, K. S. (1999). A meta-analytic update of research on the couple communication program. The American Journal of Family Therapy, 27, 223-237.

Cavedo, C. ve Guerney, B. G. (1999). Relationship Enhancement Enrichment and Problem-Prevention Programs: Therapy-Derived, Powerful, Versatile. Preventive Approaches in Couples Therapy, Berger, R. and Hannah, M. T. (Eds.). Brunner/Mazel, Inc, Philadelphia, pp.73-106.

Christensen, A., ve Christopher, H. (1999). Interventions for Couples. Annual Reviews. 3, 50, 165-190.

Floyd, F. J., Markman, H. J., Kelly, S., Blumberg,S. L. ve Stanley, S. M. (1995). Preventive intervention and relationship enhancement. In N. S. Jacobson ve A. S. Gurman (Eds), Clinical handbook of couple therapy, 2.basım (s. 212-226). New York: The Guilford Press.

Gordon, L. H. ve Durana, C. (1999). The PAIRS Program, Preventive Approaches in Couples Therapy, Ed. R. Berger ve M. Hannah, Lillington, N.C: Edwards Brothers.

Guerney, B. G. (1977). Relationship Enhancement: Skill-training programs for therapy, problem prevention, and enrichment. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Guerney, B. G. (2005). Relationship Enhancement couple/marital/family therapist's manual. (4. Basım), Bethesda: Ideals Inc.

Halford, W. K. (2011). "Couple Care Program Overview and Tips for Implementation". Marriage and Relationship Education. New York: Guilford Press.

Hendrix, H. ve Hunt, H. (1999). Imago Relationship Therapy: Creating a Conscious Marriage or Relationship, Preventive Approaches in Couples Therapy, Ed. R. Berger ve M. Hannah, Lillington, N.C: Edwards Brothers.

Kalkan, M. (2002). Evlilik İlişkisini Geliştirme Programının Evlilerin Evlilik Uyum Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Markman, H. J., Stanley, S. M., Jenkins, N. H., Petrella, J. N. ve Wadsworth, M. E. (2006). Preventive education: Distinctives and directions. Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 20, 4, 411-433.

Miller, S. ve Sherrard, P. A. D. (1999). Couple Communication: A System for Equipping Partners to Talk, Listen and Resolve Conflicts Effectively. Preventive Approaches in Couples Therapy, R. Berger ve M. Hannah (Eds.), Lillington, N.C: Edwards Brothers.

Monarch, N. D., Hartman, S. G., Whitton, S. W. ve Markman H. J. (2002). The Role of Clinicians in the Prevention of Marital Distress and Divorce. A Clinician's Guide To: Maintaining and Enhance Close Relationship, J. H. Harvey ve A. Wenzel (Eds.), Lawrence Erlbaum Associates Inc., New Jersey, pp. 233-259.

Olson, D. H. ve Olson, A. K. (1999). Prepare/Enrich Program: Version 2000. Preventive Approaches in Couples Therapy, Ed. R. Berger ve M. Hannah, Lillington, N.C: Edwards Brothers.

Parrott, L. ve Parrott, L. (1999). The SYMBIS Model. Preventive Approaches in Couples Therapy. Lillington: Amazon.

Ramboz, B. D. (2003). Premarital Education: Participation, Attitudes and Relation to Marital Adjustment in a Sample from Northern Utah. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Utah State University.

Randall, A. K., Bodenmann, G., Molgora, S. ve Margola, D. (2010). The Benefit of Stress and Coping Research in Couples for Couple Therapy. Close Relationships and Community Psychology: An International Perspective, V. Cigoli ve M. Gennari (Eds.), Italy: Franco Angeli.

Renick, M. J., Blumberg, S. L. ve Markman, H. J. (1992). The prevention and relationship enhancement program (prep): an empirically based preventive intervention program for couples. Family Relations, 41:141-147.

Ridley, C., ve Sladeczeck, I. (1992). Premarital relationship enhancement. Family Relations, 41, 2, 148-153.

Scuka, R. F., Nordling, W. J. ve Guerney, B. G. (2004). Couples' Relationship Enhancement program: Leader's manual. (3. Basım), Bethesda: Ideals Inc.

Scuka, R. F. (2005). Relationship Enhancement Therapy: Healing Through Deep Empathy and Intimate Dialogue. New York: Taylor and Francis Group.

Senediak, C. 1990. The Value of Premarital Education. Australian and New Zealand Journal of Family Therapy. 11, 3, 26-31.

Shumate, S. G. (1997). The Effect of A Committed Relationship Training on Marital Expectation and Communication Styles of Young Adults. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of North Carolina, Greensboro.

Stahmann, R. (2000). Premarital counselling: a focus for family therapy. Journal of Family Therapy. 163, 22, 104-116.

Stanley, S. M., Blumberg, S. L. ve Markman, H. J. (1999). Helping Couples Fight for Their Marriages: The PREP Approach, Preventive Approaches in Couples Therapy. Preventive Approaches in Couples Therapy, Berger, R. and Hannah, M. T. (Eds.). Brunner/Mazel, Inc, Philadelphia, pp. 279-303.

Westerop, K. R. (2002). Building healthy couple relationships: Do communication skills, gender, hope, and family types make a difference? Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trinity Western University. Langley, Kanada.

Widenfelt, B. V., Markman, H. J., Guerney, B., Behrens, B. C. ve Hosman C. (1997). Relationships Problems of Prevention. Clinical Handbook of Marriage and Couple Intervention, Halford K. and Markman H. J. (Eds.), John Wiley & Sons Ltd., England, pp. 652-675.

Williams, L. (2007). Premarital counseling. Journal of Couple and Relationship Therapy, 6, 1-2, 207-217.

Yalçın, İ. (2010). İlişki Geliştirme Programının Üniversite Öğrencilerinin İlişki Doyum Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

BÖLÜM 11

EVLİLİK ÖNCESİ PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ETKİLERİ

Prof. Dr. İlhan Yalçın

Evlilik öncesi psikolojik danışmanlığın çiftler üzerindeki etkisi ve yararlarına ilişkin olarak çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların bir kısmında, psikolojik danışma sürecinin çeşitli ilişkisel değişkenler üzerindeki etkisi incelenmiş, bir kısmında katıldıkları psikolojik danışma sürecine ilişkin çiftlerin geri bildirimleri alınmış, bazı araştırmalarda da evlilik öncesi psikolojik danışma çalışmalarının sonuçlarının bir arada değerlendirildiği meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında; evlilik öncesi psikolojik danışmaya katılmanın genel olarak çiftlere dört alan üzerinde yarar sağladığı belirtilmektedir. Bunlardan birisi, evlilik kararı üzerine yeniden düşünülmesinin sağlanmasıdır. İkincisi, evliliğin önemli bir kurum olduğu ve kişilerin çaba göstermesi gerektiğinin görülmesidir. Üçüncüsü, çiftlere ilişkileri ile ilgili konularda, ihtiyaçları olduğunda kendilerine yardımcı olacak kişiler olduğunun bildirilmesidir. Evlilik öncesi psikolojik danışmanın önemli yararlarından birisi de çiftlerin ilişkilerinde sorun yaşama riskinin azaltılması ve böylece boşanma oranlarının düşürülmesidir (Stanley, 2001). Aşağıda, evlilik öncesi psikolojk danışma ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarından söz edilmiştir.

İLİŞKİSEL DEĞİŞKENLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Evlilik öncesi psikolojik danışmanın, çiftlerin ilişkilerinin çeşitli yönleri üzerindeki etkilerini inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin; Van Zoost (1973), çoğunluğu üniversite öğrencilerinden oluşan ve romantik ilişkisi olan çiftlere evlilik öncesi iletişim becerileri eğitim programı uygulamış ve programın etkililiğini sınamıştır. Beş oturumdan oluşan

programın uygulanması sonucunda elde edilen bulgular, bireylerin iletişim hakkındaki bilgilerinin ve kendini açma düzeylerinin geliştiğini göstermiştir. Gottman'ın kuramına dayalı olarak geliştirilen bir evlilik öncesi eğitim programı ABD'li öğrencilere, her biri iki saatten oluşan beş oturumda uygulanmıştır (Barnacle ve Abbot, 2009). Araştırma sonucunda, programın katılımcılara, ilişkilere yönelik yeni bakış açıları, beceriler ve bilgiler kazandırdığı saptanmıştır.

Romantik ilişkisi olan çiftlerde, Guerney'in geliştirmiş olduğu İlişki Geliştirme Programı'nın etkililiğinin değerlendirildiği bir çalışma sonucunda (Avery, Ridley, Leslie ve Milholland, 1980), programa katılan bireylerin, diğer grupla karşılaştırıldığında, kendini açma ve empati düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Guerney'in programının uygulandığı bir başka araştırmada (Ridley, Jorgensen, Morgen ve Avery, 1982) programın iletişim, ilişki kalitesi, empati ve saydamlık üzerinde anlamlı bir artış sağladığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra İlişki Geliştirme Programı'nın romantik ilişkisi olan bireylerin, karşı cinsle ilişkiler konusundaki yeterlik algısını artırdığı bulunmuştur (Ridley, Avery, Dent ve Harrell, 1981). İlişki Geliştirme Programı'nın uygulandığı bir başka araştırmada ise, programın evlilik öncesindeki çiftlerin kişiler arası ilişki yönelimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya katılan çiftlere, sekiz haftalık bir eğitim verilmiştir. Sonuçta, evlilik öncesinde uygulanan ilişki geliştirme programı, çiftlerin kişiler arası ilişkilerde dahil olma, kontrol etme ve yakın olma gereksinimlerine yönelik farkındalık geliştirmelerini sağlamıştır (Ridley ve Sladeczek, 1992).

"Önleme ve İlişki Geliştirme" (PREP) programının evliliğe karar vermiş çiftler üzerinde etkisinin incelendiği bir çalışmada (Markman, Floyd, Stanley ve Storaasli, 1988) program kapsamında, iletişim ve sorun çözme becerileri, evlilikten beklentilerin netleştirilmesi, cinsel eğitim ve ilişki geliştirme konuları yer almıştır. Araştırmanın hemen sonrasında programın ilişki doyumu üzerinde anlamlı bir etkisi olmasa da, uygulamadan 1,5 ve 3 yıl sonra yapılan izleme ölçümlerinde ilişki doyum düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bir başka çalışmada, evlilik öncesindeki çiftlerde, birisi beceri odaklı (Christian PREP) diğeri bilgi vermeye dayalı iki farklı yaklaşımın ilişki kalitesi, iletişim, güven, programdan memnuniyet açısından etkililikleri karşılaştırılmıştır. C-PREP programı, "Önleme ve İlişki Geliştirme" programının dönüştürülmüş ve Hristiyanlığın dinsel ve ilişkilere yönelik ilkelerinin bütünleştirilmiş halidir. Program kapsamında; iletişim, çatışma çözme, beklentiler, bağlılık ve bağışlama gibi konular yer almıştır. Süreç içerisinde, çiftler her bir beceriyi

öğrendikten sonra, becerilerin uzman gözetiminde uygulamasını yapmışlardır. Sonuçta, her iki grubun da çiftlerin ilişkiye güven düzeylerini artırdığı bulunmuştur (Trathen, 1995).

Evlilik öncesinde bulunan veya bir yıldan az bir süredir evli olan çiftlerin katıldığı bir araştırmada, PREP ile başka bir ilişki geliştirme programının etkililikleri karşılaştırılmıştır. PREP grubunda yer alan 14 çifte, beş oturum süresince iletişim becerileri ve sorun çözme becerileri öğretilmiştir. Diğer programda, çiftlere yakınlık, problem çözme, cinsellik, ilişkiden beklentiler ve geleceğin planlanması gibi çeşitli konular hakkında bilgiler verilmiş ve bunlar üzerine tartışılmıştır. Araştırma sonucunda, PREP grubunda yer alan çiftlerin iletişim becerileri ve ilişkilerinden aldıkları doyum düzeylerinde, diğer grupta yer alanlara göre daha fazla artış sağlandığı görülmüştür (Blumberg, 1991). Bu çalışmadakine benzer bir karşılaştırma Sams (1983) tarafından yapılmıştır. O da beceri eğitimine dayalı bir evlilik öncesi ilişki geliştirme programı ile sadece bilgilendirmeye dayalı bir programı karşılaştırmıştır. Beceri eğitimi programının kapsamında iletişim, çatışma yönetimi ve sorun çözme gibi beceriler yer almıştır. Elde edilen bulgular, beceri eğitimine katılan çiftlerin, tartışma grubunda yer alan çiftlere göre iletişim becerileri, sorun çözme becerileri ve empati düzeylerinde daha fazla artış olduğunu göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda, evlilik öncesi psikolojik danışma sürecinde, beceri eğitiminin kullanılmasının tartışma gruplarına göre daha etkili olabileceği ifade edilmiştir.

PREP adlı programın kısaltılmış bir versiyonunun evlilik öncesinde bulunan veya yeni evlenmiş olan çiftler üzerinde etkilerinin incelendiği bir çalışmada, program, çiftlere hafta sonu uygulanmıştır. Programın içeriğinde, temel iletişim becerileri, sorun çözme, beklentiler, ilişki geliştirme, cinsellik, tinsel açıdan gelişim gibi konular yer almıştır. Toplamda 38 çiftten elde edilen verilerin kullanıldığı çalışmanın sonucunda, programın eşler arasında olumlu iletişim davranışlarını artırdığı, olumsuz davranışları azalttığı ve çiftlerin beraberlik duygusunu artırdığı görülmüştür (Burnett, 1993).

Bir evlilik öncesi programın çiftler üzerindeki etkililiğinin incelendiği (McGeorge ve Carlson, 2006) bir çalışmada üç grup yer almıştır. Bunların birisinde grup çalışması yapılmış, bir diğerinde çiftlerle tek tek çalışma yapılmıştır; diğer gruba ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Sekiz oturumdan oluşan program içerisinde; ilişkinin geçmişi, evlilik kavramı, bireysel ve çift olarak evlilikten beklentiler, aile, iletişim ve çatışma çözme becerileri, evlilik rolleri ve beklentiler, güç, kontrol, cinsellik, yakınlık, kişilik ve

Bu bulgular, evlilik öncesinde düzenlenecek olan psikolojik danışma çalışmalarının içeriğinin belirlenmesinde önemli katkılar sunmaktadır. Daha önce sözü edilen bütün araştırma bulguları bir arada değerlendirildiğinde, evlilik öncesi psikolojik danışmanın çiftlerin ilişkileri üzerinde birçok konuda olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir. Evlilik öncesi psikolojik danışma kapsamında çiftlere sunulan programlar, çiftlerin hem o anki ilişkilerinden aldıkları doyumu artırmayı hem de genel olarak ilişkilerinin niteliğini geliştirmeyi ve böylece evlilik yaşamında sorunlar ortaya çıkmadan önlenmesini amaçlamaktadır. İlgili literatürde, evlilik öncesi psikolojik danışmanın genel olarak ilişkisel değişkenler üzerinde pozitif etkileri olduğunu gösteren yeterince çalışma bulunmaktadır. Çiftlerin ilişkilerinin niteliğinin artırılmasının evlilik yaşamı için bir koruyucu faktör oluşturacağı da araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Buradan hareketle, evlilik öncesinde çiftlere psikolojik danışma hizmeti verilmesinin bireysel, ailesel ve toplumsal anlamda olumlu katkılar sunacağının söylenmesi mümkündür.

KAYNAKLAR

Avery, A. W., Ridley, C. A., Leslie, L. A. ve Milholland, T. (1980). Relationship enhancement with premarital dyads: A six month follow up. The American Journal of Family Therapy, 8, 23-30.

Bagarozzi, D. A., Bagarozzi, J. I., Anderson, S. A. ve Pollane, L. (1984). Premarital education training sequence (pets): a 3-year follow-up of experimental study. Journal of Counseling and Development, 63, 91-100.

Barnacle, R. E. S. ve Abbot, D. A. (2009). The development and evaluation of a Gottman-based premarital education program: A pilot study. Journal of Couple and Relationship Therapy, 8, 64-82.

Blumberg, S. L. (1991). Premarital intervention programs: A comparison study. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Denver, Colorado, ABD.

Burnett, C. K. (1993). Communication skill training for marriage: Modification and evaluation of the Prevention and Relationship Enhancement Program (PREP). Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of North Carolina at Chapel Hill, North Carolina, ABD.

Canel, A. N. (2007). Ailede Problem Çözme, Evlilik Doyumu Ve Örnek Bir Grup Çalışmasının Sınanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Carroll, J. S., ve Doherty, W. J. (2003). Evaluating the effectiveness of premarital prevention programs. A meta-analytic review of outcome research. Family Relations, 52, 105-118.

Crudup, J. H. (2008). A Program Evaluation of the Premarital Couple Training Program. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Alliant International University, California, ABD.

Duran, Ş. ve Hamamcı, Z. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının romantik ilişkiler yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve çatışma iletişim tarzları üzerine etkisinin incelenmesi. Aile ve Toplum: Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 6, 23, 87-99.

Ersanlı, E. (2007). Evlilik İlişkilerinde Eşlerin Akılcı Olmayan İnançlarıyla Başetmelerinde Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Evlilik İlişkisini Geliştirme Programının Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Ersanlı, K. ve Kalkan, M. (2003). Evlilik ilişkisini geliştirme programının evli çiftlerin evlilik ilişkilerini değerlendirmelerine etkisi. Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji Dergisi, 11, 3, 219-226.

Halford, W. K., Moore, E., Wilson, K. L., Farrugia, C., ve Dyer, C. (2004). Benefits of flexible delivery relationship education: An evaluation of the Couple CARE Program. Family Relations, 53, 469-476.

Hawkins, A. J., Blanchard, V. L., Baldwin, S. A. ve Fawcett, E. B. (2008). Does marriage and relationship education work? A meta-analytic study. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76, 5, 723-734.

Jackson, J. B. (2009). Premarital Couple Predictors of Marital Relationship Quality and Stability: A Meta-Analytic Study. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Brigham Young University, Utah, ABD.

Kalkan, M. (2002). Evlilik İlişkisini Geliştirme Programının Evlilerin Evlilik Uyum Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Kalkan, M. ve Ersanlı, E. (2008). The Effects of the Marriage Enrichment Program based on the Cognitive-Behavioral Approach on the Marital Adjustment of Couples. Educational Sciences: Theory & Practices, 8, 3, 963-986.

Kalkan, M. ve Ersanlı, E. (2009). The effects of the cognitive-behavioral marriage enrichment program on the dysfunctional attitudes of couples. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 129-135.

Karahan, T. F. (2009). The effects of a couple communication program on the conflict resolution skills and active conflict tendencies of Turkish couples. Journal of Sex and Marital Therapy, 35, 3, 220-229.

Long, E. C., Angera, J. J., Carter, S. J., Nakamoto, M. ve Kalso, M. (1999). Understanding the one you love: A longitudinal assessment of an empathy training program for couples in romantic relationships. Family Relations, 48, 235-242.

Liverpool, E. E. (2001). The Effects of Premarital Counseling on Marital Satisfaction. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Wayne State University, Michigan, ABD.

Markman, H. J., Floyd, F. J., Stanley, S. M. ve Storaasli, R. D. (1988). Prevention of marital distress: A longitudinal investigation. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56, 2, 210-217.

McGeorge, C. R. ve Carlson, T. S. (2006). Premarital education: An assesment of program efficacy. Contemporary Family Therapy, 28, 1, 165-190.

Reardon-Anderson, J., Stagner, M., Macomber, J. E., ve Murray, J. (2005). Systematic review of the impact of marriage and relationship programs. Washington: Urban Institute.

Ridley, C. A., Avery, A. W., Dent, J. ve Harrell, J. E. (1981). The effects of relationship enhancement and problem solving programs on perceived heterosexual competence. Family Therapy, 8, 2, 59-66.

Ridley, C. A. ve Sladeczek, I. E. (1992). Premarital relationsip enhancement. Its effects on needs to relate to others. Family Relations, 41, 148-153.

Sams, W. P. (1983). Marriage Preparation: An Experimental Comparison of the Premarital Relationship Enhancement (PRE) and the Engaged Encounter (EE) Programs. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pennsylvania State University, ABD.

Sardoğan, M. E. ve Karahan, T. F. (2005). Evli bireylere yönelik bir insan ilişkileri beceri eğitimi programının evli bireylerin evlilik uyum düzeylerine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38, 2, 89-102.

Sevim, S. (1996). Transaksiyonel Analize Dayalı Bir Eğitim Programının Evli Çiftlerin Ego Durumları Ve Evlilik Yaşamlarına İlişkin Bazı Değişkenlere Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Stanley, S. M. (2001). Making a case for premarital education. Family Relations, 50, 272-280.

Sullivan, K., ve Bradbury, T. (1997). Are premarital prevention programs reaching couples at risk for marital dysfunction? Journal of Counseling and Clinical Psychology, 65, 1, 24-30.

Şen, B. (2009). Evlenmek üzere başvuruda bulunan bir grup nişanlı çiftin evlilik ve "evlilik öncesi çift eğitimi"ne ilişkin bilgi, görüş ve değerlendirmeleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Trathen, D. W. (1995). A Comparison of the Effectiveness of Two Christian Premarital Counseling Programs (Skills And Information-Based) Utilized by Evangelical Protestant Churches. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Denver, ABD.

Van Zoost, B. (1973). Premarital communication skills education with university students. The Family Coordinator, 22, 2, 187-191.

Wilson, K. L. ve Halford, W. K. (2008). Processes of change in self-directed couple relationship education. Family Relations, 57, 625-635.

Yalçın, İ. (2010). İlişki Geliştirme Programının Üniversite Öğrencilerinin İlişki Doyum Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, T. ve Kalkan, M. (2010). Evlilik öncesi ilişkileri geliştirme programının çiftlerin ilişki doyumuna etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10, 3, 1893-1920.

BÖLÜM 12

TÜRKİYE'DEKİ EVLİLİK ÖNCESİ İLİŞKİ GELİŞTİRME PROGRAMLARI

Prof. Dr. Zeynep Hamamcı

EVLİLİĞE BAŞLAMADAN ÖNCE KORUMA PROGRAMI (SYMBIS)*

Oturum 1. Evliliğinizdeki Mitlerle Dürüstçe Yüzleştiniz mi?

Amaç

- Çiftlerin evliliğe ilişkin mitlerini belirlemelerine yardımcı olma.

Süreç

Oturumun başında çiftlerden daha önceden izlemiş oldukları en romantik filmlerin isimlerini düşünmeleri istenir. Grup üyelerine şu sorular sorulur: Bu filmleri sizin için romantik yapan nedir? Sizin bakış açınıza göre bu filmlerin temel mesajı nedir? Eğer bunlardan hoşlanmadıysanız, hoşlanmadığınız romantik filmin ismini düşünün. Niçin hoşlanmadınız?

Grup üyeleri ile yapılan direnç kırıcı çalışmanın ardından grup lideri evlilikteki mitlerden birincisini açıklamıştır (Evlilikten Tamamen Aynı Şeyleri Bekleriz) ve bu mitle ilgili olarak "Kişisel On Emir" ve "Rolleri Bilinçli Hale Getirmek" alıştırmaları uygulanır. Her grup üyesi alıştırmaları yaptıktan sonra alıştırma ile ilgili olarak partneriyle tartışır ve ortak kararlarını grupla paylaşır. Ardından ikinci mit açıklanmıştır (İlişkimizde İyi

* Bu program, Yılmaz (2009) tarafından Ondokuz Mayıs Üniversitesinde, Doç. Dr. Melek Kalkan danışmanlığında yürütülen "Evlilik Öncesi İlişki Geliştirme Programının Çiftlerin İlişki Doyumuna Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında SYMBIS programından uyarlanarak uygulanmıştır.

Olan Her şey Daha İyi Olacak) ve mitle ilgili olarak "İdeal Partnerden Gerçek Partnere" alıştırması uygulanır. Alıştırma bittikten sonra lider üçüncü miti (Yaşamımda Kötü Olan Her Şey Yok Olacak) açıklar ve "Bitirilmemiş İşleri Bitirmek" alıştırması uygulanır. Ardından lider son mit olan dördüncü mit (Partnerim Beni Tamamlayacaktır)'i açıklar ve "Benlik İmajınızı Değerlendirmek" alıştırmasına ilişkin liste dağıtır. Çiftler her alıştırmayı partnerleriyle tartışırlar ve en son alıştırmada bireyler partnerleriyle yanıtlarını paylaştıktan sonra lider genel bir değerlendirme yaparak oturumu sonlandırır.

Oturum 2. Aşk Biçiminizi Belirleyebilir misiniz?

Amaç

- Çiftlerin aşk biçimlerini ve aşkın evrelerini belirlemelerine yardım etmek.

Süreç

Oturumun başında bireysel bir çift olarak veya grubun tamamından şu soruları yanıtlamaları istenir: Romantik bir günün tarifini verecek olsanız (para sorunu olmadan) nasıl tanımlarsınız, niçin? Hayalinizdeki bu günü yansıtacak olsanız, aşkla nasıl ilişkilendirirsiniz?

Grup üyeleri paylaşımda bulunduktan sonra, üyelerin kendi terimleriyle aşkı tanımlamalarına ve partnerlerinin tanımlarıyla karşılaştırmalarına yardımcı olmak için "Aşkı Tanımlamak" alıştırması uygulanır. Bireyler ellerine verilen listeden aşkın kendileri için önemli üç temel özelliğini işaretlerler ve ardından bu özellikleri içine alan kısa bir aşk tanımı yaparlar. Ardından partnerlerinin aşk tanımlarıyla kendi aşk tanımlarını karşılaştırırlar.

Aşk biçimleri ve evreleri incelendikten sonra cinsellikle ilgili bazı ortak yanılgıları ortadan kaldırmak ve cinsellikle ilgili daha bilgili olmayı sağlamak amacıyla "Cinsel Yaşam İçin Gerçek Bir Başlangıç" alıştırması uygulanır. Bireyler partnerleriyle yanıtlarını paylaştıktan sonra lider aşkın evreleri hakkında bilgi verir.

Grup liderinin verdiği bilgilerden sonra aşkın azalmaması ve bireylerin hayatın farklı dönemlerinde nasıl değişileceğini fark edebilmesi için planlanan "Aşk Stilinizi Değiştirmek" alıştırması uygulanır. Partnerler birbir-

leriyle aşkın gelecekte alacağı şekli tartıştıktan sonra partnerlerin yakınlığını artırmaya yardımcı olmak için "Yakınlığı Geliştirmek" alıştırması uygulanır.

Son olarak çiftlere şu sorular yöneltilir:

- Partnerinize ilk olarak ne zaman "seni seviyorum" dediniz? Şimdi tekrar söyleyin. Ne düşündünüz ve hissettiniz?
- Şu anda aşk hayatınızda şunlardan hangisi daha güçlü: Tutku, yakınlık, bağlılık? Niçin?
- İlişkinizde yakınlığı geliştirmek için ne yapıyorsunuz? Başka ne yapabilirsiniz?

Oturum 3. Mutluluk Alışkanlığınızı Geliştirdiniz mi?

Amaç

- Grup üyelerinin, evlilikte mutluluk için düşüncelerini nasıl programlayabileceğini fark etmelerini sağlamak.

Süreç

Bu oturumun başında çiftler şu soruları yanıtlarlar: Hiçbir şeyin planladığınız gibi olmadığı bir gününüzü düşünün. O güne dönüp baktığınızda, bugün komik gelen şeyler var mı? Bu yaşadıklarınız bir film olsaydı, filmin adını ne yapardınız ve niçin? Şimdi, planlarınızı bozan beklenmedik durumlar karşısında nasıl tepki verdiğinizi düşünün. Bu gibi durumlardaki tutumunuzu değiştirmek için yaptığınız herhangi bir şey var mı?

Bu oturumda evliliğinizden daha çok sizin tutumlarınıza odaklaşacağız. Tutumlarınız, sizin ve partnerinizin mutlu olarak yaşayıp yaşamayacağınızı belirleyecektir. Evlilikte mutluluk için düşüncelerinizi genel olarak nasıl programlayabileceğinizi konuşacağız. Sonra, evliliğinizi devam ettirmenize veya bırakmanıza neden olabilecek iki temel tutumun altını çizeceğiz. Ardından mutlu evliliklerin ortak baltalayıcıları üzerinde duracağız. Son olarak iki kişinin mutlu olarak hayatlarını nasıl sürdürebileceklerini ele alacağız.

Son olarak çiftlere şunları yöneltin:

- Son yıllarda insanlar evliliğin temel amacı olarak mutlu olmayı görmektedirler. Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?

EĞİTİM YÖNETİMİNDE ALAN ARAŞTIRMASI KILAVUZU **(EYAAK)**

Editörler

Doç. Dr. Murat POLAT

Doç. Dr. R. Şamil TATIK

Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ

Yazarlar

Murat POLAT

Kürşad YILMAZ

Gülşah TAŞÇI

Nazım ÇOĞALTAY

Şahabettin AKŞAB

Mehmet SİNCAR

Pınar AYYILDIZ

Mehmet ÖZCAN

R. Şamil TATIK

İbrahim Hakan KARATAŞ

Lütfullah ÇELİKTEN

Canan DEMİR YILDIZ

Halim GÜNER

Ankara

2023

EĞİTİM YÖNETİMİNDE ALAN ARAŞTIRMASI KILAVUZU **(EYAAK)**

Editörler
Doç. Dr. Murat POLAT
Doç. Dr. R. Şamil TATIK
Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-920-8
e-ISBN	: 978-605-170-921-5
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

EĞİTİM YÖNETİMİNDE ALAN ARAŞTIRMASI KILAVUZU **(EYAAK)**

Editörler
POLAT, Murat
TATIK, R. Şamil
DEMİR YILDIZ, Canan

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, viii+302 Sf. 16x24 cm
ISBN: 978-605-170-920-8
e-ISBN: 978-605-170-921-5

Eğitim, Yönetim, Eğitim Yönetimi

Eğitim Yönetimi, Türkiye'de Eğitim Yönetimi, Eğitim Yönetiminin Bilimsel Temelleri,
Eğitim Yönetiminde Karma Araştırmalar, Eğitim Yönetiminde Nitel Araştırmalar, Eğitim Örgütlerinde Liderlik

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM----------1
Eğitim Yönetimi Alanındaki Temel Kavramlar----------1
Murat POLAT

2. BÖLÜM ---------- 25
Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanı---------- 25
Kürşad YILMAZ

3. BÖLÜM ---------- 45
Eğitim Yönetiminin Bilimsel Temelleri---------- 45
Gülşah TAŞÇI

4. BÖLÜM ---------- 63
Eğitim Örgütlerinde Liderlik ---------- 63
Nazım ÇOĞALTAY

5. BÖLÜM ---------- 89
Eğitim Yönetiminde Anlatı Araştırmaları---------- 89
Şahabettin AKŞAB
Mehmet SİNCAR

6. BÖLÜM ----------109
Eğitim Yönetiminde Bilişim Araştırmaları----------109
Pınar AYYILDIZ

7. BÖLÜM ----------131

Eğitim Yönetiminde Nicel Araştırmalar----------131

Mehmet ÖZCAN

8. BÖLÜM ----------157

Eğitim Yönetiminde Nitel Araştırmalar----------157

R. Şamil TATIK

9. BÖLÜM ----------185

Eğitim Yönetiminde Karma Araştırmalar----------185

Murat POLAT

10. BÖLÜM----------211

Eğitim Yönetiminde Seminer Dersi, Bitirme Projesi ve Sunum ----------211

İbrahim Hakan KARATAŞ

Lütfullah ÇELİKTEN

11. BÖLÜM----------241

Eğitim Yönetiminde Tez Hazırlama----------241

Canan DEMİR YILDIZ

12. BÖLÜM----------277

Eğitim Yönetiminde Güncel Araştırmalar----------277

Halim GÜNER

ÖN SÖZ

Eğitim, toplumun geleceğinin inşasında etken rol oynayan interdisipliner bir faktördür. Etkili bir eğitim sistemi oluşturmak, sürdürülebilir bir toplumun anahtarı olarak görülmektedir. Eğitim yönetimi ise eğitim bilimi disiplininin önemli bir diğer alt bilim alanı olarak en temelde eğitim kurumlarının sürdürülebilir şekilde yönetilmesi, liderlik, politika oluşturma ve stratejik planlama gibi alanlarda uzmanlaşmayı gerektiren karmaşık bir süreci ihtiva etmektedir. Dolayısıyla bu kitap eğitim yönetimi alanındaki araştırmaların hem karmaşıklığının azaltılması hem de niteliğinin artırılmasına odaklanmakta ve eğitim yönetimi ile alana özgü güncel yaklaşımlar arasındaki ilişkilere yeni bir bakış sunmaktadır. Bu yönüyle eğitim yönetimi konusunda hem temel hem de derinlemesine akademik bir anlayışı ve/veya kavrayışı geliştirmek isteyen tüm okuyuculara ulaşmayı hedeflemektedir. Başka bir deyişle bu kitap, eğitim yönetimi alanındaki öne çıkan özgün konu başlıklarını büyük oranda yeniden ele alarak bu konu başlıklarını daha kapsamlı ve güncel bir kavrayışla okuyucuya daha anlaşılır bir üslupta sunma amacını taşımaktadır.

Bu amaçla kitabın içeriği eğitim yönetimi ile ilgili temel kavramları, ülkemizdeki eğitim yönetiminin genel yapısı ve özelliklerini, eğitim yönetiminin bilimsel temellerini, eğitim yönetimi ile liderlik fenomeni/arketipleri arasındaki güçlü ilişkiyi, başta anlatı araştırmaları olmak üzere eğitim yönetimi metodolojisi açısından oldukça önemli bir yer tutan nicel, nitel ve karma araştırma yöntemlerini, eğitim yönetiminin bilişimsel köklerini, eğitim yönetiminde nitelikli bir seminer/projenin nasıl hazırlanması gerektiğini, eğitim yönetimi alanında iyi bir tez hazırlamanın genel ilkelerini ve eğitim yönetimindeki güncel araştırma eğilimlerini ele almaktadır. Hazırlanan bu içerik sayesinde eğitim kurumlarını etkili bir şekilde yönetme becerilerini geliştirmek isteyen eğitim liderleri başta olmak üzere lisansüstü öğrencileri, akademisyenler ve politika yapıcılar için rehber niteliğinde bir kitap oluşturulmuştur.

Bu kitap özelinde okuyucular, eğitim yönetimi alanına özgü önemli yaklaşımları, uygulamaları ve fenomenleri açıklamakla kalmayıp aynı zamanda gerçek dünya örnekleri ve vaka çalışmalarıyla da desteklenmiş bir yolculuğa çıkacaklardır. Böylece, teorik bilgileri pratik bağlamda değerlendirme fırsatı bulacaklardır. Ayrıca, eğitim yönetimiyle ilgili güncel meseleleri ve gelecekteki trendleri tartışarak, eğitim yönetimi konusunda akademik bağlamda meraklı olanların önümüzdeki zorluklarla nasıl başa çıkabileceğini anlamalarına yardımcı olacak özet niteliğinde bilgiler de edineceklerdir. Yani sadece eğitim yönetimi uzmanlarına değil, aynı zamanda eğitim alanında çalışan öğretmenlere, velilere ve toplum liderlerine de hitap etmektedir. Eğitim, kolektif bir çaba gerektirir ve bu kitap, eğitim sisteminin geliştirilmesine eğitim yönetimi çerçevesinde katkıda bulunan herkese ilham verecektir.

Kitabın hazırlanması sürecinde yer alan tüm değerli akademisyen hocalarımıza ve Anı Yayıncılık çalışanlarına en içten teşekkürü bir borç biliriz. Umarız bu kitap, eğitim yönetimi alanında derinlemesine bir anlayış geliştirmek isteyen herkes için faydalı olur.

Doç. Dr. Murat POLAT Doç. Dr. R. Şamil TATIK Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ

Cumhuriyetimizin 100. yılına ithafen...



1. BÖLÜM

Eğitim Yönetimi Alanındaki Temel Kavramlar[1]

Doç. Dr. Murat POLAT[2]

Bölümün Amacı: Bu bölüm, eğitim yönetimi alanındaki araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan ve/veya öne çıkan birtakım temel kavramlar hakkındaki benzerlikleri/farklılıkları/kavram yanılgılarını ortaya koyma amacı taşımaktadır.

Özet:

Eğitim yönetimi alanındaki güncel gelişmeler alanın kendine özgü potansiyelini en uç seviyede sergilemesine imkan tanırken bazı temel kavramların örneğin, araştırmacılar/lisansüstü öğrencileri/eğitim uzmanları tarafından hatalı kullanılmasına da neden olabilmektedir. Bu temel kavramların en başında eğitim yönetimi açısından eğitim sisteminin ne anlama geldiği sayılabilir. Ayrıca yöneticilik ve liderlik kavramları arasındaki ilişkisel bağın son on yılda daha çok güçlendiği görülmektedir. Elbette bu durumun örgütsel davranış alanı ile birlikte eğitim yönetimi alanı için kimi yeni kavramların ortaya çıkmasına ön ayak olduğu da görülmektedir. Felsefi paradigmatik akımlar, bu süreçte, eğitim yönetiminin amacı ve odağındaki diğer kavramları da yadsınamaz ölçüde etkisi altına almaktadır. Dolayısıyla bu kitap bölümünde, en başta yönetsel açıdan eğitim sistemi olmak üzere liderlik, yöneticilik, örgütsel davranış, Educational Management ile Educational Administration arasındaki temel ayrımlar olmak üzere alan yazında kafa karışıklığına neden olan temel kavramlar üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim sistemi, eğitim yönetimi, örgütsel davranış, paradigmatik yaklaşım, temel kavramlar.

Bölüme Hazırlık Soruları:

1. Eğitim yönetimi alanında araştırma yaparken en çok karşılaştığınız ve alana özgü olduğunu düşündüğünüz kavramlar hangileridir?
2. Sizce işletme yönetimi, kamu yönetimi ve eğitim yönetimi kavramları arasındaki en temel farklar nelerdir?
3. "Örgüt" ve "Kurum" kavramları bütünüyle aynı anlama mı karşılık gelirler? Neden?

---

[1] **Atıf İçin:** Polat, M. (2023). Eğitim yönetimi alanındaki temel kavramlar. M. Polat, R. Ş. Tatık & C. Demir-Yıldız (Ed.), *Eğitim yönetiminde alan araştırması kılavuzu* içinde. Anı Yayıncılık.

[2] Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, m.polat@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2921-7831

4. Paradigma kavramı nedir? Eğitim yönetiminin paradigmatik bir tanımı nasıl yapılabilir?
5. Eğitim yönetimi ile felsefi akımlar arasındaki ilişkiyi nasıl tanımlarsınız?
6. Sizce örgütsel davranış alanındaki araştırmalar eğitim yönetimi alanındaki kavramlar üzerinde ne türden etkiler oluşturmaktadır?

GİRİŞ

Günümüz eğitim sistemlerinin belki de en önemli bileşenlerinden birini "Eğitim Yönetimi (EY)" alanında yürütülen temel bilimsel çalışmalar oluşturmaktadır. Bu alandaki çalışmaların sağladığı katkılar sayesinde toplumsal bağlamda sürdürülebilir bir eğitim sisteminin genel işleyiş mekanizmaları arasındaki sosyal ve ekolojik döngünün detaylarının anlaşılması kolaylaşmkatdır.

Bu kolaylaştırma sürecinde EY alanında birçok farklı kavramdan yararlanılmakta olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre yararlanılan kavramların büyük bir bölümünün işletme yönetimi alanından geldiği ve geriye kalan bir kısım kavramların ise kamu yönetimi alanına ait oldukları söylenebilir. Dolayısıyla eğitim yönetimi alanının günümüze kadar süren gelişim evrelerine yakından bakıldığında halen işletme ve kamu yönetimine dair temel kavramlarla neredeyse donanmış bir yapı arz ettiği görülmektedir (Balcı, 2008; Özdemir, 2011; Savaş, 2020; Takmak, 2019). Oysaki eğitim bilimlerine bağlı bir alt sosyal bilim alanı olarak eğitim yönetiminin gelecek nesillere aktarılması ve doğru anlaşılması açısından kendi bilimsel kavramlarını türetme çabasında olması gayet tabiidir. Ancak eğitim yönetimi alanı özelinde henüz bu konuda yeterli bir kavramsal düzeye ulaşıldığı da pek söylenemez. Buna karşın bu bölümün konusu eğitim yönetiminde kullanılan temel kavramlar üzerinedir. Yönetim kavramı ise bu temel kavramların en başında gelmektedir. En yalın haliyle yönetim, işlerin diğer insanlarla birlikte ve onların aracılığıyla etkili ve verimli bir şekilde yapılması süreci (Robbins, Coulter ve DeCenzo, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Konuya etimolojik kökeni açısından yaklaşan Dembowski'ye (2006) göre de "yönetmek", daha çok bir şeyi idare etmek bağlamında kullanılan ve Latince bir kelime olan "hand" ile neredeyse eş anlamlıdır. Nitekim yönetim, en genel tanımıyla, ya kişinin kendisi ya da genellikle bir başkası tarafından belirlenen politika ve planların ele alınması (the handling) veya büyük ölçüde hesaplama, istatistik, yöntem, zaman çizelgesi ve rutinlere bağlı olarak prosedürler ve protokoller çerçevesinde yürütülmesi anlamına gelmektedir.

Bununla birlikte kitabın bu ilk bölümünde eğitim yönetimi alanında sıklıkla üzerinde durulan temel kavramlara kısa ve öz bir biçimde değinilmektedir. Bu çerçevede öncelikle "eğitim ve sistem" kavramları birlikte ele alınmış ve eğitim yönetimi bakış açısıyla "eğitim sistemi" kavramından ne anlamamız gerektiği üzerinde durulmaktadır. Daha sonra uluslararası alan yazında geçen ve kimi zaman birbirinin yerine sıklıkla kullanılan ancak temelde anlamları arasında ciddi farklar bulunan "Educational Management", "Educational Administration" ve "Liderlik" kavramları arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca EY perspektifinden yönetici kime denir, genel özellikleri ve yetenekleri nelerdir sorularına da yanıt aranmaktadır. Bunun ardından eğitim yönetimin

en genel amaçları ve odağı hakkında bilgiler verilmiş ve eğitim yönetiminin temel fonksiyonunun ne olduğu betimlenmektedir. Bunun yanı sıra felsefi paradigmatik akımların EY alanına yaptığı etkiler için genel bir taslak da sunulmaktadır. Nihai olarak EY ve "Örgütsel Davranış (ÖD)" kavramları arasındaki bütüncül ilişkiye dair detaylar hakkında bilgiler verilmektedir.

1. EY Bakış Açısıyla "Eğitim Sistemi" Ne Anlama Geliyor?

Eğitim sistemini bütünüyle ele almadan önce sistem kavramını biraz daha açmakta yarar vardır. Çünkü Akkuş ve İzci'nin (2018) de belirttikleri gibi sistem ve sistem yaklaşımı gibi kavramlar yönetsel açıdan kurumsal yapıların detaylarının etraflıca ortaya konulmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda "Sistem" kavramı, birbiriyle ilişkili parçalardan oluşan ancak bu parçaların toplamından bütünüyle daha fazlasını ihtiva eden bir işleyişe karşılık gelmektedir. Sistem yaklaşımı ise holistik olarak tüm alanlardaki yapıları inceleyebileceğiniz bir disiplinler arası anlayışı temsil etmektedir. Bu yaklaşıma göre örneğin, kurumsal anlamda "Yönetim" en genelde bütün sisteme bağlı bir alt sistemdir. Böylece diğer alt sistemlerle birlikte tüm sistemi etkilemektedir. Bu noktada çevreleriyle daha fazla etkileşim içerisinde olan sistemlerin büyük olasılıkla sürdürülebilirlik düzeylerinin de yüksek olacakları tahmin edilirken eğitsel açıdan açık sistem teorisine odaklanılması kavramın doğasını daha iyi anlamak adına yarar sağlayacaktır. Bu noktada "açık sistem" kavramını daha iyi anlamak adına kavramsal tanımına kısaca odaklanmak yarar sağlayabilir. Balcı'ya (2022, s. 4) göre "*Açık sistem; yaşama ve büyümesi, çevresiyle sürekli ilişki kurmasına bağlı olan, bu çerçevede çevresinden girdi (enerji, bilgi, hammadde vb.) alan ve çevresine çıktı/ürün sunan bir sistemdir. Bütün sosyal sistemler açık sistemlerdir. Esasen yüzde yüz açık ya da kapalı bir sistem olmaz. Sistemin açıklığı, bir derece meselesidir.*" Nitekim Okçabol'a (1985) göre eğitsel açıdan denetimli bir açık sistemi oluşturan en temel unsurlar tarif edilirken klasik olarak Şekil 1'deki gibi bir yapıya vurgu yapılmaktadır.

KAYNAKLAR

Akkuş, B. ve İzci, N. A. (2018). Sistem yaklaşımı, kavramları ve yönetim. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(7), 223-237. https://dergipark.org.tr/en/pub/rteusbe/issue/34053/370196

Ali, I. A. ve Abdalla, M. S. (2017). Educational management, educational administration and educational leadership: Definitions and general concepts. *SAS Journal of Medicine, 3*(12), 326-329. https://doi.org/10.21276/sasjm.2017.3.12.2

Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *50*(50), 195-212. https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10347/126733

Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *54*(54), 181-209. https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10343/126706

Balcı, A. (2022). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (8. baskı). Pegem Akademi.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Feryal Matbaası.

Bolat, T. ve Aytemiz-Seymen, O. (2006). Yönetim ve örgüt düşüncesinde kurumsalcılık, yeni kurumsalcılık ve kurumsal eşbiçimlilik. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(1), 223-254. https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatsbed/issue/6321/84519

Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Allen & Unwin.

Bush, T. (2006). Theories of educational management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *1*(2), 1-25. https://eric.ed.gov/?id=EJ1066693

Bush, T. (2011). The importance of leadership and management for education. *Theories of Educational Leadership & Management*, 1-22.

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. State University of New York Press.

Danış, M. Z. (2006). Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *9*(9), 45-54. https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21102/227263

Dembowski, F. (2006). The changing roles of leadership and management in educational administration. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *1*(1), n1. https://eric.ed.gov/?id=EJ1066775

Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: Conceptualizing challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration, 37*(5), 441-462. https://doi.org/10.1108/09578239910288414

Eranıl, A. K. (2021). *Eğitim yönetimi modelinin ekolojik sistemler kuramı bağlamında geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Gümüş, E., & Hallinger, P. (2020). Science mapping research on educational leadership and management in Turkey: A bibliometric review of international publications. *School Leadership & Management*, *40*(1), 23-44. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578737

Güngör, S. (2014). Eğitim ve eğitim yönetiminde paradigmalar. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, *1*(3), 26-40. https://dergipark.org.tr/en/pub/kafkasegt/issue/19192/204076

Hallinger, P. ve Kovačević, J. (2021). Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership*, *49*(1), 5-30. https://doi.org/10.1177/1741143219859002

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev.: S. Turan). Nobel Akademi Yayıncılık.

Kashyap, D. (2020). Educational administration: Meaning, nature and other details. https://www.yourarticlelibrary.com/educational-management/educational-administration/educational-administration-meaning-nature-and-other-details/63730 adresinden 15 Mayıs 2023 tarihinde alınmıştır.

Kuhn, T. S. (1970). Book and film reviews: Revolutionary view of the history of science: The structure of scientific revolutions. *The Physics Teacher*, *8*(2), 96-98.

Kurke, L. B., & Aldrich, H. E. (1983). Note—Mintzberg was right!: A replication and extension of the nature of managerial work. *Management Science*, *29*(8), 975-984.

Leblebici, D. N. (2008a). Örgüt kuramının temelleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *9*(1), 111-129. https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875146.pdf

Leblebici, D. N. (2008b). Örgüt kuramında paradigmalar ve metaforlar. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *8*(15), 345-360. https://dergipark.org.tr/en/pub/susead/issue/28424/302724?publisher=selcuk

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. (2012). *Educational administration: Concepts and practices* (6th edition). Linda Schreiber-Ganster.

Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. Harper & Row.

Mulyasa, E. (2004). *Manajemen berbasis sekolah: Konsep, strategi dan ımplementasi*. PT Remaja Rosdakarya.

Mwelwa, K. ve Sohawon, S. M. (2019). Educational administration and management: Issues and perspectives. In M. K. Banja (Ed.) *Selected Readings In Education,* Vol. 2. Marvel Publishers.

Okçabol, R. (1985). Sistem kavramı ve eğitim sistemimiz. *Eğitim ve Bilim*, *9*(53), 12-22. http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5388

Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, *44*(2), 29-42.

Paulsen, F. R. (1957). Basic assumptions of educational administration. *Peabody Journal of Education, 34*(5), 270-283.

Polat, M. ve Arabacı, İ. B. (2015). Liderliğin kısa tarihi ve açık liderlik. *Route Educational and Social Science Journal*, *2*(1), 207-232.

Robbins, S. P. ve Judge, T. (2023). *Organizational behavior* (19th edition). Pearson Education.

Robbins, S. P., Coulter, M. ve DeCenzo, D. A. (2020). *Fundamentals of management* (11th edition). Pearson Education.

Sarı, T. (2022). Türkiye'de eğitim yönetimi temalı uluslararası yayınların incelenmesi: Bibliyometrik analiz. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (*63*), 483-508. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1083054

Savaş, G. (2020). Tarihsel seyir içinde eğitim yönetiminin bilimleşme süreci. *Kastamonu Education Journal, 28*(1), 253-266. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3553

Simon, H. A. (1997). *Administrative behavior* (4th edition). The Free Press.

Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *1*(1), 79-94.

Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *16*(16), 395-422.

Takmak, H. (2019). Eğitim yönetiminin özgünleşme ve özerkleşme sorunsalı. *Ege Eğitim Dergisi, 20*(1), 113-126. https://doi.org/10.12984/egeefd.452705

Tett, R. P., Guterman, H. A., Bleier, A. ve Murphy, P. J. (2000). Development and content validation of a" hyperdimensional" taxonomy of managerial competence. *Human performance*, *13*(3), 205-251.

Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 1-8.

Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M. ve Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci: Eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(1), 81-108. http://doi.org/10.14527/kuey.2016.004

Urwick, L. (2004). The function of administration with special reference to the work of Henri Fayol. In *The early sociology of management and organizations* (pp. 125-140). Routledge.

Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 103-116.

Yıldız, M. ve Leblebici, N. (2018). Kurumsal örgüt kuramı E-Devlet uygulamalarını anlamak ve açıklamak için yararlı olabilir mi?. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, *27*(1), 7-22. https://dergipark.org.tr/en/pub/iusiyasal/issue/36981/422947

2. BÖLÜM

Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanı[*]

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ[1]

Bölümün Amacı: Bu bölümde Türkiye'de eğitim yönetimi alanının mevcut durumunun kurumsallaşma, bilimleşme, bilgi üretimi ve lisansüstü eğitim programları temelinde incelenmesi amaçlanmaktadır.

Özet:

Türkiye'deki geçmişi çok eski tarihlere dayanmayan eğitim yönetimi alanının gelişim sürecinin 1960'lı yıllarda ABD'de lisansüstü eğitim yapan akademisyenlerin çalışmaları ile başladığı kabul edilmektedir. Üniversitelerdeki kürsü ya da bölümler, özellikle lisansüstü eğitimin ve araştırmanın kurumsallaşması, ürünleri ve birikimi sunma olanağı sağlayan bilimsel yayın organlarının ve bilimsel toplantıların olması ve alan mensuplarının örgütlenmesi gibi değişkenler göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'de eğitim yönetimi alanı önemli bir bilimleşme ve kurumsallaşma düzeyine ulaşmıştır. Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmaları "kitaplar, süreli yayınlar ve makaleler, bilimsel toplantılar ve bildiriler, lisansüstü eğitim programları ve tezler" üzerinden analiz edildiğinde alanın önemli bir bilgi birikimine ulaştığı, üretilen bilginin diğer ülkelerden geri kalır nitelikte olmadığı, güçlü bir yayın potansiyeline sahip olduğu ve bu potansiyelin gün geçtikçe açığa çıktığı görülmektedir. Türkiye'de eğitim yönetimi alanının ve araştırmalarının genel görünümünü "Batılı bilgiyi tekrar eden, pozitivist, mekanik-teknik bir alan, nicel araştırmaların egemenliği, kavramların işletmeden alınması, alanın uygulamadan uzak olması ve alanın sınırlarının belirsizliği" gibi noktalarla özetlemek mümkündür. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yürütülen lisansüstü eğitim programları da bazı sorunlara rağmen önemli bir düzeye ulaşmıştır. Alanda hazırlanan tezlerde benzer ve birbirini tekrarlayan araştırmaların çokluğu dikkat çekmektedir. Eğitim yönetimi alanı söz konusu olduğunda alan ile ilgili önemli konulardan biri de eğitim ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesidir. Türkiye'de okul ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusu çeşitli araştırmalara, raporlara ve Milli Eğitim Şuralarına konu olmuştur. Ancak Türkiye'de hala okul ve eğitim yöneticiliği eğitime dayalı bir uzmanlık alanı olarak görülmemektedir. Türk eğitim sistemindeki "meslekte asıl olan öğretmenliktir" anlayışı günümüzde de devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilimleşme, eğitim yönetimi, kurumsallaşma, Türkiye.

---

[*] **Atıf İçin:** Yılmaz, K. (2023). Türkiye'de eğitim yönetimi alanı. Polat, M., Tatık, R. Ş. & Demir-Yıldız, C. (Ed.), *Eğitim yönetimi alan araştırmaları kılavuzu* içinde. Anı Yayıncılık.

[1] Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, kursad.yilmaz@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3705-5094

Bölüme Hazırlık Soruları:

1. Eğitim yönetimi bir bilim midir, sanat mıdır? Örneklendirebilir misiniz?
2. Eğitim yönetimi alanının sınırları var mıdır?
3. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yürütülen lisansüstü eğitim programlarının niteliği nasıldır?
4. Türkiye'de eğitim yönetimi alanının bilimleşme düzeyi hakkında bilginiz var mı?
5. Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki dernekler hakkında bilginiz var mı?

GİRİŞ

Türkiye'deki geçmişi çok eski tarihlere dayanmayan eğitim yönetimi alanının gelişim sürecinin 1960'lı yıllarda ABD'de lisansüstü eğitim yapan akademisyenlerin çalışmaları ile başladığı kabul edilmektedir. Bu akademisyenler arasında Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu eğitim yönetimi alanında yurtdışında doktora eğitimini tamamlayan ilk kişidir (Aydın ve Karaman-Kepenekçi, 2007) ve alanın Türkiye'deki kurumsallaşma ve bilimleşme sürecinde çok önemli bir yere sahiptir. Bursalıoğlu alanda yayınladığı kitaplar, açtığı lisansüstü eğitim programları ve yetiştirdiği akademisyenler ile eğitim yönetimi alanının Türkiye'deki kurucusu olarak kabul edilmektedir (Yılmaz, 2018a).

Türkiye'de üniversite düzeyinde okutulan ilk eğitim yönetimi kitabı olan *"Eğitim İdaresi"* kitabı Ziya Bursalıoğlu tarafından 1967 yılında yazılmıştır. Ziya Bursalıoğlu ile Turhan Oğuzkan'ın birlikte yazdığı *İlkokullarda Teşkilat ve İdare* (1968) kitabı ise ilköğretmen okulları için yazılmış, bilimsel nitelikteki ilk kitaptır. Bursalıoğlu, eğitim yönetimi alanının Türkiye'deki klasik eserleri olarak kabul edilen *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (Bursalıoğlu, 2000) kitabını 1969 yılında; *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama* (Bursalıoğlu, 2003) kitabını ise 1971 yılında yazmıştır (Yılmaz, 2018a). Bursalıoğlu kitaplarında dönemin en önemli ve klasik eserlerine ulaşmış, bunları bütünleştirmiş, tartışmış; kitaplarında yazıldığı dönemin çok ötesinde bir bakış açısı ortaya koymuş, okul yönetimi ile ilgili yeni bir yapı ve davranış önerisinde bulunmuştur. Bu klasik eserlerden sonra yazılan kitaplar, bu eserlerin izinden gitmiştir ve bu eserler günümüzde bile güncelliğini korumaktadır (Yılmaz, 2015a; 2016a).

Ziya Bursalıoğlu'nun yanı sıra Mahmut Âdem[1], Y. Kemal Kaya[2], İ. Ethem Başaran[3], A. Haydar Taymaz[4], Mustafa Aydın[5], Kemal Güçlüol[6], Feyzi Öz[7] ve Galip Karagözoğlu[8]

[1] Mahmut Âdem, eğitim planlaması alanında Türkiye'de öncü bir akademisyendir.
[2] Yahya Kemal Kaya, yüksek lisans ve doktora eğitimini New York Üniversitesi'nde kamu yönetimi alanında tamamlamış olmasına rağmen Türkiye'de "İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma (1974), Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'de Uygulama (1979), İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış (1989)" gibi eserler vermiş bir akademisyendir.
[3] İ. Ethem Başaran, "Yönetim, Eğitim Yönetimi, Yönetimde İnsan İlişkileri, Örgütsel Davranış" gibi önemli eserlerin yazarıdır.
[4] A. Haydar Taymaz, "Okul Yönetimi, Teftiş, Hizmet İçi Eğitim" kitapları ile alana önemli katkıları olan bir akademisyendir.
[5] Mustafa Aydın, Türkiye'de önemli eğitim yönetimi araştırmaları yapan öncü bir akademisyendir.
[6] Kemal Güçlüol, pek çok üniversitenin kuruluşunda göre almış, kuram ile uygulamayı birleştiren bir akademisyendir.
[7] Feyzi Öz, yurtdışında ilk teftiş yüksek lisans derecesinin sahibidir.
[8] Galip Karagözoğlu, yurtdışında eğitim teftişi üzerine ilk doktora tezinin sahibidir.

gibi akademisyenlerin eğitim yönetimi alanındaki çalışmalara çok önemli ve değerli katkıları vardır (Yılmaz, 2018a; 2021a). Sayılan bu isimlerin önemli bir kısmının Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin öğretim elemanları olduğu düşünüldüğünde, eğitim yönetimi alanının Türkiye'deki kurumsallaşmasında ve bilimleşme sürecinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin çok önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki programlar, düzenlenen bilimsel etkinlikler, hazırlanan raporlar, süreli yayınlar, araştırma merkezleri gibi birçok konuda alana öncülük etmiştir. Bunlar arasında belki de en önemlisi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin yetiştirdiği yüzlerce akademisyenin Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde hizmet ediyor olmasıdır (Yılmaz, 2018c).

1. Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanının Genel Durumu

Balcı'ya göre (2009) Türkiye'de eğitim yönetimi alanı henüz bilimleşme sürecinin çok başındadır ve eğitim yönetimi alanının Türkiye'deki gelişme seyri, gelişmiş ülkelerdeki seyrinden farklıdır. Alanın gelişmiş ülkelerdeki süreci çok yavaş seyretmiş, ancak göreceli olarak Türkiye'de sıçrama yapmıştır (Balcı, 2009) ve Türkiye'de eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi Batılı ülkelerden geri değildir (Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan, 2016). Pek çok sorunun yaşanıyor olmasına karşın "Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi" (yeni adıyla Eğitim Yönetimi / Eğitim Yönetimi ve Politikası) alanı, Türkiye'de kurumsallaşma yolunda çok önemli adımlar atmıştır (Aydın ve Karaman-Kepenekçi, 2007).

Yukarıda anılan akademisyenlerin kurucu çabaları ve daha sonraki kuşakların çalışmaları, üniversitelerdeki kürsü ya da bölümler, özellikle lisansüstü eğitimin ve araştırmanın kurumsallaşması, ürünleri ve birikimi sunma olanağı sağlayan bilimsel yayın organlarının ve bilimsel toplantıların olması, alan mensuplarının örgütlenmesi gibi değişkenler göz önünde bulundurulduğunda önemli bir bilimleşme ve kurumsallaşma düzeyine ulaşmıştır (Yılmaz, 2017). Türkiye'de alan mensuplarının örgütlenmesine dönük iki büyük dernek bulunmaktadır. Bunlar Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği (EYEDDER) ve Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği'dir (EYUDER).

EYEDDER, 1999 yılında Prof. Dr. A. Haydar Taymaz'ın girişimi ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde kurulmuştur. Derneğin 20 kişilik kurucuları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinden öğretim elemanları bulunmaktadır. Dernek uzun süre Prof. Dr. A. Haydar Taymaz'ın kişisel çabaları ile yürütülmüştür. Son yıllarda ise daha kurumsallaşmış bir yapı ile devam etmektedir. EYEDDER'in faaliyetleri arasında eğitim yönetimi kongresi ve devam ettirilemese de eğitim yönetimi akademisyenler kurulu[1] girişimi önemli bir yer tutmaktadır.

[1] İlk başta Eğitim Yönetimi Profesörler Kurulu olarak başlayan, daha sonra Eğitim Yönetimi Akademisyenler Kurulu olarak devam eden bu kurul çeşitli toplantılar yapmıştır. Bu toplantılardan birincisi 30 Kasım-1 Aralık 2007 tarihleri arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin ev sahipliğinde Bolu'da toplanmıştır. Toplantıda "lisansüstü öğretim, eğitim ve okul yöneticisi ile müfettiş yetiştirme" gibi konular tartışılmış ve çeşitli komisyonlar oluşturulmuştur. Bu toplantılar daha sonra 2008, 2009, 2010, 2011 yıllarında da yapılmıştır.

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Ceylan, M., Kesim. E ve Madden, T. (2008). *Okul yönetimi alanında yapılmış araştırmaların değerlendirilmesi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Aksu, M. (2020). *Eğitim yönetimi alanında teori-uygulama boşluğu* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aydın, A. (1995). Cumhuriyet döneminde uygulanan eğitim uzmanı yetiştirme ve istihdam politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1*(2), 219-227.

Aydın, A. (2010). *Yaşadığımız dünya.* Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, A. ve Uysal, Ş. (2011). Türkiye'de ve yurt dışında eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin konu, yöntem ve sonuçlar açısından değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research, 42,* 1-14.

Aydın, A., Erdağ, C. ve Sarıer, Y. (2010). Eğitim yönetimi alanında yayınlanan makalelerin konu, yöntem ve sonuçlar açısından karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research, 39,* 37-58.

Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 10*(1), 1470-1490.

Aydın, İ. ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2007). *Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanının Sözlü Tarihi: Öncü Akademisyenler.* Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (1988). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27*(1-2), 435-448.

Balcı, A. (1990). Türkiye'de eğitim araştırmalarının durumu: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi örneği. *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Bildirileri III: Eğitim Yönetimi ve Planlaması ve Halk Eğitimi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 89-120.

Balcı, A. (1992). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25*(1), 27-45.

Balcı, A. (2009). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54*, 181-209.

Balcı, A., Şimşek, H., Gümüşeli, A. İ. ve Tanrıöğen, A. (2009). Eğitim yönetimi araştırmaları ve yayın hakkında rapor. *EYEDDER Rapor Serisi.* http://eyedder.org/belgeler/Egitim-Yonetimi-Arastirmalari-Yayin-Hakkinda-Rapor.pdf adresinden 18.04.2010 tarihinde alındı.

Bates, R. J. (1980). Educational administration, the sociology of science, and the management of knowledge. *Educational Administration Quarterly, 16*(2), I–20. doi: 10.1177/0013161x8001600204.

Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 47,* 317-342.

Bursalıoğlu, Z. (1967). *Eğitim İdaresi.* Ankara: Kalaba Yayınevi.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama (7. Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. ve Oğuzkan, T. (1968). *İlkokullarda Teşkilat ve İdare*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Coşkun-Demirpolat, B. (2016). Türkiye'de eğitim yönetimi disiplininin paradigmatik duruşu. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* (Edt: K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin). Ankara: Pegem Akademi. ss. 156-179.

Çelik, M. (2020). *Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çelik, V. (2002). Eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarına yön veren temel eğilimler. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 3-12.

Demirhan, G. (2015). *Türkiye'de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigmaların gömülü teori bağlamında değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ekşi, A. ve Okutan, M. (2007, Ağustos). 2000-2003 yılları arasında eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanında yapılmış olan yüksek lisans tez özetleri çalışması. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.

Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Gümüş, E. ve Hallinger, P. (2019). Science mapping research on educational leadership and management in Turkey: A bibliometric review of international publications. *School Leadership & Management, 40*(1), 23-44. DOI: 10.1080/13632434.2019.1578737.

Işık, H. (2002). Okul müdürlüğü formasyon programları ve okul müdürlerinin yetiştirilmesi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 25-36.

İşçi, S. (2013). *Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karaca, O. (2018). *Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yazılan lisansüstü tezlerin metodolojik incelemesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Kazancı-Tınmaz, A. (2019). *Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kibaroğlu, C. ve Koşar, S. (2023). Türkiye'deki eğitim istihdam ve istihdam edilebilirlik konulu tezlerin analizi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 58*(3), 1773-1790.

MEB (2014). *19. Milli Eğitim Şûrası Kararları.* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf Erişim Tarihi: 31 Mart 2023.

MEB (1993). *Ondördüncü Milli Eğitim Şurası: Raporlar, Görüşmeler, Kararlar. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.*

MEB (2011). *652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname.*

Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration, 47*(1), 8-35.

Oplatka, I. (2016). *Eğitim yönetiminin mirası* (Çev: S. Turan, F. Bektaş, M. Yalçın). Ankara: Pegem Akademi.

Örücü, D. (2006). *Ankara'daki eğitim yönetimi akademisyenlerinin algılarından eğitim yönetiminin akademik bir alan olarak Türkiye'deki güncel durumunun irdelenmesi* (Doktora Tezi). ODTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, S., Köse, M. F. ve Kavgacı, H. (2014). Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki yüksek lisans programlarının okul liderliği standartları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Mukaddime, 5*(1), 1-26.

Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalınmalarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye'de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(3), 161-169.

Şahin, F. (2018). *Eğitim yönetiminin bilimsel sınırları: Alan kitapları bağlamında epistemolojik bir karşılaştırma* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şentürk, İ. ve Turan, S. (2012). Foucault'un iktidar analizi bağlamında eğitim yönetimine ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18*(2), 243-272.

Şimşek, H. (1994). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde teori ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *II. Eğitim Bilimleri Kongresi.* Hacettepe Üniversitesi, Ankara. https://www.hasansimsek.net/indir. Erişim Tarihi: 23.04.2020.

Şimşek, H. (2002). Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirilemez. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 307-312.

Şimşek, H. (2003). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için çıkarsamalar. *Eğitimde Yansımalar VII - Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu.* 21-23 Mayıs 2003. Ankara: Tekışık Yayıncılık. ss. 130-138.

Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 29*(307), 13-21.

Şimşek, H. (2005). Eğitim yönetimi bilimin neresinde. http://www.hasansimsek.net. Erişim Tarihi: 3.6.2007.

Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 4*(16), 395-422.

Şişman, M. (2001). Eğitimin yönetimindeki kriz: I. eğitim yönetimi toplantısı açılış konuşması. *I. Eğitim Yönetimi Toplantısı.* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 31 Ağustos-2 Eylül 2001.

Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 239-253.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Yüksel Özden (Editör). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* (99-146). Ankara: Pegem A Yayınları.

Tunç, B. (2007). *Akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama sürecinin değerlendirmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turan, S. (2004a). Modernizm, postmodernizm ve krizdeki alan eğitim yönetimi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi. 6-9 Temmuz 2004, Malatya.

Turan, S. (2004b). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 1-8.

Turan, S. (2006). Eğitim yönetiminde paradigmatik dönüşümler? Dönüşen bir şey yok. *Türkiye'de Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sorunları ve Çözüm Önerileri Toplantısı.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. 27-28 Nisan 2006, Ankara.

Turan, S. (2007). Krizdeki bilim dalı: Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* Gaziosmanpaşa Üniversitesi. 5-7 Eylül 2007, Tokat.

Turan, S. (2009). Alansız alan: Eğitim yönetiminin sınırlarını tartışmaya açmak. *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi.* Pamukkale Üniversitesi - EYED-DER. 14-15 Mayıs 2009, Denizli.

Turan, S. (2014). Ahlaki açıdan modern okulun açmazı: Eleştirel bir bakış. *Yeni Türkiye Dergisi, 10*(58), 246-252.

Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(4), 68-87.

Turan, S. ve Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19*(4), 505-514.

Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (2014). Türkiye'de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(1), 93-119.

Turan, S., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (2016). Türkçe çeviriye ön söz. Eğitim yönetiminin mirası (Çev: S. Turan, F. Bektaş, M. Yalçın). Ankara: Pegem Akademi. ss. v-vi.

Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M. ve Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci: Eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(1), 81-108.

Türkoğlu, D. (2016). *Türkiye'de eğitim sisteminin yönetsel yapısı ve eğitim yöneticisi yetiştirme sürecinin tarihsel gelişimi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Uysal, Ş. (2013). *Türkiye'de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yalçın, M. (2015). *Batı kaynaklı bilginin Türk akademisindeki rolü: Eğitim yönetimi alanının değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yılmaz, K. (2015a). Eğitim yönetiminde doğal tutarlılık teorisi. *Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran'a Armağan: Eğitimde 52 Yıl* (Edt: İ. Aydın & Ş. Çınkır). Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 215-233.

Yılmaz, K. (2015b). Bir eğitim politikası sorunsalı: Yönetici seçme ve atama. *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Alanına Adanmış Bir Ömür: Prof. Dr. Mahmut Âdem'e 80. Yaş Armağanı* (Yay. Haz: K. Karakütük). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 401-429.

Yılmaz, K. (2016a). Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki batı etkisi üzerine bir değerlendirme. *Eleştirel Eğitim Yönetimi Yazıları* (Edt: K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ss. 65-114.

Yılmaz, K. (2016b). Türkiye'deki eğitim liderliği makaleleri ile ilgili bir değerlendirme. *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na Armağan* (Edt: A. Balcı ve İ. Aydın). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 369-393.

Yılmaz, K. (2017). Türkiye'de eğitim yönetimi alanının kurumsallaşması üzerine bir değerlendirme. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi.* Eğitim Liderleri Derneği – Uşak Üniversitesi. 14-16 Eylül 2017. Uşak, Türkiye.

Yılmaz, K. (2018a). Yönetim ve eğitim yönetimi. *Yönetim ve Eğitim Yönetimi Kuramları* (Edt: K. Demir & K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ss. 1-16.

Yılmaz, K. (2018b). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında paradigma savaşları. *Türkiye'de Bilgi Üretimi ve Bilim Politikaları Uluslararası Sempozyumu.* Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı & Ahi Evran Üniversitesi. 15-17 Kasım 2017, Kırşehir, Türkiye. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayını. ss. 541-570.

Yılmaz, K. (2018c). Türkiye'deki eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmalara eleştirel bir bakış. *Journal of Human Sciences, 15*(1), 123-154. doi:10.14687/jhs.v15i1.4833

Yılmaz, K. (2019). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimler. *Türkiye Eğitim Dergisi, 4*(2), 81-103.

Yılmaz, K. (2021a). Türkiye'de eğitim yönetiminde araştırma ve güncel tartışmalar. *Eğitim Yönetimi: Teori-Araştırma-Uygulama* (Edt: S. Turan). Elazığ: Asos Yayınları. ss. 445-470.

Yılmaz, K. (2021b). Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarındaki niş alanlar üzerine bir değerlendirme. *Prof. Dr. Ali Balcı'ya Armağan* (Edt: İ. Aydın, İ. Öztürk, T. Güner-Demir, Ö. Erdemli & B. Toptaş). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 139-149.

Yılmaz, K. (2021c). Şemsiye bir alan olarak eğitim yönetimi. *III. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi [3rd International Education Research and Teacher Education Congress-ERTE].* Eğitim Liderleri Derneği & Uşak Üniversitesi. 1-3 Aralık 2021. Uşak, Türkiye.

Yılmaz, K. (2023). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezleri üzerine bir değerlendirme. *Alan yazın [Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi], Özel Sayı,* 9-20.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Erol, E. ve Çelik, M. (2013). Eğitim yönetimi, teftişi, ekonomisi ve planlaması lisansüstü öğretim programlarında temel dersler sorunu. *4. Eğitim Yönetimi Forumu.* EYUDER & Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi. 4-6 Ekim 2013, Balıkesir.

3. BÖLÜM

Eğitim Yönetiminin Bilimsel Temelleri[1]

Doç. Dr. Gülşah TAŞÇI[2]

Bölümün Amacı: Bu bölümün amacı eğitim yönetiminin bilimsel temelleri inşa etme süreci alan yazın çerçevesinde eleştirel bir perspektifte tartışılmasıdır. Bu eksende bölümde, eğitim yönetiminin yüzyılı aşkın süreç içinde geçirdiği bilimsel tohumların arkeik yapısı ele alınmıştır.

Özet:

Mevcut bölüm, eğitim yönetiminin arkeik yapısı bilim ve felsefenin araştırma üzerine paradigmatik merceğin ve hatta entelektüel geleneklerin neden olduğu bölünmeler üzerinde odaklanmakla birlikte, aynı zamanda okuyucuyu bilimdeki epistemolojik kopuş ve araştırma nesnesinin inşası hakkında da düşündürmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla eğitim yönetiminin bilimsel temellerinin ilk tohumlarının atıldığı ABD'de başlayan yolculuğun hikayesi tez-antitez ve sentez şeklinde ele alınarak okuyucuya sunulmakta ve eğitim yönetimin bilimsel temellerinin arkasında yer alan ontolojik ve epistemolojik yansımaların büyük resmi ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada ilk olarak bilim, yönetim gibi kavramların gelişimi kuşbakışı okuyucuya sunulmuş ve daha sonra eğitim yönetiminde araştırma yöntemlerinin felsefi arkeik yapısı ontolojiden epistemolojiye yansımasına ilişkin alan yazında yer alan tartışmalara yer verilmiştir. Son olarak da eğitim yönetiminin bilimsel temelleri inşa etme süreci alan yazın eleştirel bir perspektifte tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Araştırma, bilim, eğitim yönetimi.

Bölüme Hazırlık Soruları:

1. Eğitim yönetimi bilimleşme sürecinde hangi felsefi paradigmalardan etkilenmiştir?
2. Eğitim yönetimi bilimleşme sürecinde hangi yönetim teorilerinden etkilenmiştir?
3. Eğitim yönetiminde araştırma yöntemleri hangi açılardan eleştiri almıştır?

[1] **Atıf İçin:** Taşçı, T.. (2023). Eğitim yönetiminin bilimsel temelleri. Polat, M., Tatık, R. Ş. & Demir-Yıldız, C. (Ed.), *Eğitim yönetimi alan araştırmaları kılavuzu* içinde. Anı Yayıncılık.

[2] İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, gtasci@29mayis.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0701-2824

GİRİŞ

Uzun yaşamımda öğrendiğim bir şey var: Gerçeklikle ölçüştürüldüğünde tüm bilimimiz ilkel ve çocukça kalmaktadır; ama yine de sahip olduğumuz en değerli şeydir, bilim!

Albert Einstein

Bilimin üretildiği üniversiteler, bilimsel temellerin toprağa kök saldığı yerlerdir. Einstein'ın da ifade ettiği gibi bilim, sahip olduğumuz en değerli şeydir. Bu noktadan bakıldığında bilim, modern tarihin doğuşu, insanlık tarihinin en önemli olaylarından biridir. Çünkü bilim, araştırma yöntemi olarak insan düşüncesine güçlü bir nitelik kazandırmıştır (Yıldırım, 1995). Epistemolojik açıdan irdelendiğinde bilimsel bilgi, bilimsel bir araştırma sonucunda elde edilmesi ile diğer bilgi türlerinden ayrılmaktadır (Tonbul, 2020). Bir diğer ifade ile, bilimsel bilginin nesnellik, tamlık, doğrulama, deney ve gözlem ve genel geçer bir bilgiyi (Balcı, 2008) elde etme üzerine epistemolojik olarak inşa edilmesidir. Örneğin, Adler ve Gorman (1952), bilim ve felsefeyi birbirinden ayıran benzersiz kavramların ve araştırma biçimlerinin ancak son zamanlarda ortaya çıktığını gözlemlemişlerdir ve onlar tarafından gözden geçirilen bilim fikri, gerçeklerin bilgisiydi: "gerçekliği anlaşılır kılmak ve olayların sadece nasıl olduğunu değil, neden olduğunu araştırmaktı" (akt. Briner ve Campbell, 1964). Bu yönüyle örneğin Aristoteles, bilimsel bilgiyi tümdengelimci yaklaşımın bir yansıması olarak ortaya koyarken, diğer yandan Bacon tümevarım yaklaşımı önermekteydi. Çünkü Bacon'a göre bilgi güçtür ve bilim insanın görevi de bu eksende doğayı anlamak ve hükmetmektir (Topdemir, 1999; 2000).

Modern çağa gelindiğinde bilimsel çalışmayı gözlem ve deney temellendirme üzerine inşa eden Newton gibi düşünürler, kendisinden sonra gelen düşünürleri etkilemiş ve bilim insanları sac ayağının temellerini atmışlardır. Trefil (2021), "modern bilimin gelişimi için bir tarih seçmek zorunda olsaydınız muhtemelen on yedinci yüzyılda İngiltere'de Issac Newton'un çalışmalarından bahsederdiniz" der (s.13). Modern bilim insanları, "bilim" kelimesini bazen Newton, bazen de ondan birkaç yıl önce Galileo ile başlayan gelişmelerle ilişkilendirmeye yatkındır. Modern bilimin doğuşu Avrupada birkaç yüzyılda yayılarak on yedinci yüzyılda Issac Newton'un çalışmaları ile doruğa ulaşmıştır (Trefil, 2021). On sekizinci yüzyıla gelindiğinde Kant, deneysel ve soyut felsefenin incelikli bir anlamı olan ampirik ve rasyonel bilimler arasında ayrım yaparak ikisini birbirinden ayırmıştır. Hume, Comte vd. on sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıl bilginleri, bugün var olan bilimin genel anlamını ve sınırlarını çizmeye çalışmışlardır (Briner ve Campbell, 1964). Böylece on dokuzuncu yüzyılın sonlarında modern bilimin temelleri atılmıştır. Bilimin küreselleşmesiyle, bilimin gerçekten uluslararası bir çaba ve dünya tarihinin bir parçası haline gelmesi yine on dokuzuncu yüzyılın başlangıcına rastlamaktadır (Trefil, 2021).

Öte yandan Hoy ve Miskel (2012) bilimsel bilgiyi, bilimsel yollarla elde edilen bilgi olarak ele almaktadır. Oysaki "bilim"in "pozitivizm"le (veya daha sıklıkla pozitivizmin özel bir dalı olarak "mantıksal ampirizm"le) eş tutulması oldukça sorunludur. Bilimin birden çok biçimi vardır ve bilimin basit bir şekilde göz ardı edilmesi, alanın akademi içinde ve ötesinde itibarını ve güvenilirliğini ilerletmek veya daha da önemlisi, bilgiye orijinal

katkıların koşullarını oluşturmak için çok az şey yapmaktadır (Eacott,2017). Bilimsel bilginin bir yansıması olarak teori-pratik boşluğu (Biesta, 2007; Hargreaves, 1996) eğitim yönetimi çalışmalarının bilimsel zeminde epistemolojik ve ontolojik sorgulamalara neden olmaktadır (Pring, 2013; Yüksel, 2012). Bu eksende bilimin doğuşu ve gelişimi hala tartışılan konular arasındadır. Kimi bilim insanları bilimi deneyim ve bilgi birikimi olarak ele alırken, kimi bilim insanları ise özellikle de Karl Marx ve onu izleyen düşünürler bilimin doğuşunda ve gelişiminde toplumsal ihtiyacın ve ekonomik koşulların etkisinin altını çizerek farklı bir bakış açısı ile yaklaşmışlardır (Yıldırım, 1995). Bu savların aksine bilimler tarihinin, görünüşte bilimsel ama aslında tamamen ideolojik yansımalarla ilintili çalışmalara dikkat çekenler de vardır (Fay, 2017). Zira bilimin doğuşuna ve gelişimine yol açan en dikkat çekici nokta Karl Pearson'un da ifade ettiği gibi bilimin araştırma yöntemiyle kimlik kazanmasıdır (Yıldırım, 1995).

Yönetim kavramının arkeik geçmişine ilişkin kanıtlar, tarihi izlerin Sümerler (Claude, 1974) ve Romalılar (Bursalıoğlu, 2010) dönemine kadar hatta arkeolojik bulguların, tarih öncesi dönemlere kadar uzandığı ileri sürülmektedir (Nişancı, 2015). Ancak yönetim alanının farklı yapılarda bilimsel olarak ele alınması çok yenidir. Zira, ABD'de de yönetim çalışmalarının kökenleri 1880'lerde Woodrow Wilson'a kadar gitmektedir (Wilson, 1887). Nitekim 19. yy'nin başlarında yönetimde bilimsel anlayışının egemen olması ile 19. yy. sonlarına doğru yönetim çalışmaları üniversitelerde öğretilmeye, istatistikî metotlar yönetimde kullanılmaya başlamıştır (Nişancı, 2015). Yönetim çalışmaları örgütsel yapıya önem veren Klasik yönetim anlayışından, insana önem veren Neo-Klasik yönetim anlayışına ve örgütü̈ açık bir sistem olarak kabul eden Modern anlayıştan sonra Japon yönetim tarzının da etkisiyle kaliteye yönelmiştir (Nişancı, 2015). Son yıllarda ise öğrenmeye-öğrenen örgütlere-bilgiye ve çağın değişim ruhuna uygun bir yöne evirilmektedir. Bu bağlamda yönetim kavramının tarihsel temelleri irdelendiğinde insanlığın ihtiyaçlarına cevap verebilecek her aşamada yer aldığı görülmektedir (Turgeon, 1989).

Bu gelişmelere paralel olarak eğitim yönetimi perspektifinde tarihsel arka plan irdelendiğinde 1900'lerin başlarında *Bilimsel Yönetim İlkeleri*'nin yaygın bir şekilde örgütlerde uygulandığını ve üniversitelerde yaygınlaştığını söylemek mümkündür. Yılmaz (2023)'ın aktarımına göre Payne tarafından 1875 yılında yayınlanan *Okul Denetimine İlişkin Bölümler* adlı kitap, eğitim yönetimi alanında yayınlanan ilk kitap olma özelliği taşırken (Culbertson, 1988), Mort tarafından 1946'da yazılan *Okul Yönetiminin İlkeleri* adlı kitap ise alanda ilk sistemli kitap olarak kabul edilmektedir (Glass, 2004). Bu süreçte yine, 1930'larda Elton Mayo gibi davranış bilimcilerin yönetimle ilgilenmeye başlaması ile 'insan ilişkileri' düşüncesinin hakim olduğu ikinci bir döneme yol açmıştır. 1940'lara gelindiğinde ise Barnard ve Simon gibi araştırmacıların iki düşünce kolunu birbirine dokuması ile yönetim alanının yönü farklılaşmış ve MacGregor, Maslow, Hertzberg, Etzioni, Vroom ve Fiedler gibi sosyal bilimciler tarafından geliştirilmiş ve onların yazıları dünyanın her yerinde yönetim dersleri için temel oluşturmuştur (Bone, 1982).

Bu eksende bu bölümde, eğitim yönetiminin yüzyılı aşkın süredir içinde geçirdiği bilimsel tohumların arkeik yapısı ele alınmıştır. Mevcut bölümde, eğitim yönetiminin arkeik yapısı bilim ve felsefenin araştırma üzerine paradigmatik merceğin ve hatta entelektüel geleneklerin neden olduğu bölünmeler üzerinde odaklanırken aynı zamanda okuyucuyu bilimdeki epistemolojik kopuş ve araştırma nesnesinin inşası hakkında da düşündürmektedir. Bu amaçla eğitim yönetiminin bilimsel temellerinin ilk tohumlarının

KAYNAKLAR

Ackroyd, S. ve Fleetwood, S. (2000) *Realist perspectives on organization and management*. Routledge.

Aydın, A., Yılmaz, K., ve Altınkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 10*(1), 1470-1490.

Bachelard, G. (1984). *The new scientific spirit*. Trans. by Arthur Goldhammer. Bacon Press.

Balcı, A. (1990). Türkiye'de eğitim araştırmalarının durumu: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi örneği. *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Bildirileri III: Eğitim Yönetimi Ve Planlaması ve Halk Eğitimi* (ss. 89-120). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 33* (33), 26-61 .

Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54*, 181-209.

Barnes, B. (2008). T. *S. Kuhn ve sosyal bilimler* (Çev. H. Arslan). Paradigma.

Bates, R. (2010). History of educational leadership/management. In P. Peterson, E. Baker ve B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education – Volume I* (pp. 724-730). Elsevier Science.

Bates, R. (2013). Educational administration and the management of knowledge: 1980 revisited. *Journal of Educational Administration and History, 45*(2), 189-200.

Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 47*(47), 317-342.

Biesta, G. (2007). Why "What works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory, 57*, 1-22. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x

Bone, T. R. (1982). Educational administration. *British Journal of Educational Studies, 30*(1), 32-42.

Briner, C. ve Campbell, R. (1964). The science of administration. *Review of Educational Research, 34*(4), 485-492.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Pegem Akademi.

Campbell, R., Fleming, L., Newell, J., ve Bennion, J. (1987). *A history of thought and practice in educational administration.* Teachers College Press.

Claude, S. G. (1974). *La gestion:Les grands courants des origines à nos jour*. Tendances actuelles.

Culbertson, J. A. (1981). Antecedents of the theory movement. *Educational Administration Quarterly, 17*(1), 25-47.

Culbertson, J. A. (1983). Theory in educational administration: Echoes from critical thinkers. *Educational Researcher, 12*(10), 15-22.

Culbertson, J. A. (1988). A century's quest for a knowledge base. In N.J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 3-26). Longman.

Culbertson, J. A. (1995). *Building bridges: UCEA's first two decades.* UCEA Press. University Park.

Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 3*(1), 31-43.

Donmoyer, R. (2020). Why is everything old new again? Revisiting debates about the form and function of research in educational administration. *Journal of Educational Administration*, *58*(3), 341-356.

Eacott, S. (2015). *Educational leadership relationally: A theory and methodology for educational leadership, management and administration*. Springer.

Eacott, S. ve Evers, C. (2015). New frontiers in educational leadership. *Management and Administration Theory, 47*(4), 307-311.

Eacott, S. (2017). A social epistemology for educational administration and leadership. *Journal of Educational Administration and History, 49*(3), 196-214.

English, F. W. (2001). What paradigm shift? An interrogation of Kuhn's idea of normalcy in the research practice of educational administration. *International Journal of Leadership in Education, 4*(1), 29-38.

English, F. W. (2006). Understanding leadership in education: Life writing and its possibilities. *Journal of Educational Management and History, 38*, 141-155.

Evers, C. ve Lakomski, G. (1991). *Knowing educational administration.* Pergamon Press.

Evers, C. W. ve Lakomski, G. (2001). Theory in educational administration: Naturalistic directions. *Journal of Educational Administration, 39*(6), 499-520.

Fay, B. (2017). *Çağdaş sosyal bilimler felsefesi çok kültürlü bir yaklaşım* (Çev.İ. Türkmen, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Fayol, H. (2016). *Administration industrielle et generale*. Nouvelle edition augmente par Luc Marco, postface d'Emmanuel Okamba. Edi-Gestion & Andese.

Follett, M. P. (1924). *The creative experience*. Longmans, Green and Co.

Giddens, A. (2000).*Tarihsel materyalizmin çağdaş eleştirisi*. (Çev. Ü. Tatlıcan). Paradigma.

Glass, T. E. (2004). *The history of educational administration viewed through its textbooks.* R & L Education.

Greenfield, T. B. (1974). Theory in the study of organizations and administrative structures: A new perspective. *Third Annual Meeting of the International Intervisitation Programme on Educational Administration.* Bristol, England.

Greenfield, T. B. (1975). Theory about organization: A new perspective and its implications for schools. In M. Hughes (Ed.), *Administering education: International challenges* (pp. 71-99). Athlone Press of the University of London.

Greenfield, T. ve Ribbins, P. (2005). *Greenfield on educational administration: Towards a humane science.* Taylor & Francis Group.

Griffiths, D. (1959.) *Administrative theory: Current problems in education.* Appleton-Century Crofts.

Hallinger, P. ve Chen, J. (2015). Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995-2012. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(1), 5-27.

Hargreaves. D. (1996). *Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects.* Teacher Training Agency.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.

Mc Clellan III, J. E. ve Dorn, H., (2013). *Dünya tarihinde bilim ve teknoloji* (3. bs.) (Çev. M. Alev; ed. H. Yalçın). Akılçelen Kitaplar.

Murphy, J. (1998). Preparation for the school principalship: The United States' story. *School Leadership & Management, 18*(3), 359-372.

Murphy, J., Vriesenga, M. ve Storey, V. (2007). Educational Administration Quarterly, 1979-2003: An analysis of types of work, methods of investigation, and influences. *Educational Administration Quarterly, 43*(5), 612-628.

Newton, P. ve Riveros, A. (2015). Toward an ontology of practices in educational administration: Theoretical implications for research and practice. *Educational Philosophy and Theory, 47*(4), 330-341.

Nişancı, Z. N. (2015). Geçmişten günümüze yönetim düşüncesi. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 13,* (25), 257-294.

Oplatka, I. (2009). The field of educational administration. *Journal of Educational Administration, 47*(1), 8-35. DOI: 10.1108/09578230910928061

Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field.* Peter Lang.

Owens, R. G. ve Shakeshaft, C. (1992). The new "revolution" in administrative theory. *Journal of Educational Administration*, *30*, 2.

Örücü, D. (2006). *An analysis of the present state of educational administration scholarship in Turkey from the perceptions of the scholars in Ankara* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 1*7(2), 167-197.

Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 23*(2), 281-304.

Özdemir, M. (2018). Eğitim yönetiminde geleneksel bilim eleştirisi: Evers ve Lakomski'nin natüralist bağdaşımcı epistemolojisi üzerine düşünceler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 255-268.

Park, J. (2015) Thematic approach to theoretical speculations in the field of educational administration. *Educational Philosophy and Theory, 47*(4), 359-371. DOI: 10.1080/00131857.2014.976929

Peca, K. (2001). *Paradigmatic differences in educational administration: Positivism and critical theory.* Educational Resources Information Center.

Pring, R. (2013). *Eğitim araştırmaları felsefesi*. (D. Köksal, Çev. Ed.). Nobel.

Ramseyer, J. A. (1970). Reflections on the use of theory as a means for improving research and practice in educational administration. *Theory Into Practice, 9*(4), 226-231.

Riehl, C., Larson, C. L., Short, P. M., & Reitzug, U. C. (2000). Re-conceptualizing research and scholarship in educational administration: Learning to know, knowing to do, doing to learn. *Educational Administration Quarterly, 36*(3), 391-427.

Riffel, J. A. (1986). The study of educational administration: A developmental point of view. *Journal of Educational Administration, 24*(2), 52-72.

Samier, E. A. (2016). *Ideologies in educational administration and leadership*. Routledge.

Samier, E. A. (2017). Towards a postcolonial and decolonising educational administration history. *Journal of Educational Administration and History, 49*(4), 264-282.

Samier, E. A. ve Hammad, W. (2021). Humanistic knowledge traditions that can ınform educational administration and leadership curricula: Ancient, Islamic, Confucian, Buddhist and European Approaches (Chapter 2) Edts Samier, E. A., Elkaleh, E. S., & Hammad, W. In *Internationalisation of Educational Administration and Leadership Curriculum* (pp.27-46). Emerald.

Simon, H. A. (1945). *Administrative behaviour*. Macmillan.

Sungaila, H. (1990). The new science of chaos: Making a new science of leadership. *Journal of Educational Administration, 28*(2), 4-23.

Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3*(16), 395-422.

Taylor, F. (1911). *The principles of scientific management*. Harper and Row.

Tonbul, Y. (2020). *Eğitim kurumlarında yönetimsel sorunların analizi için kuram rehberi*. Anı Yayıncılık.

Topdemir. H. G. (1999). Francis Bacon'ın bilim anlayışı. *Felsefe Dünyası*. Sayı: 30. Ankara.

Topdemir. H. G. (2000). Aristoteles'in bilim anlayışı. *Felsefe Dünyası*. Sayı: 32. Ankara

Trefil, J. (2021). *Tarih içinde bilim* (Çev. Ebrar Genç). Ketebe yayınları.

Tyack, D. ve Hansot, E. (1982). *Managers of virtue: Public school leadership in America, 1820-1980.* Basic Books.

Turgeon, B. 1989). *La pratique du management*. McGraw-Hill, Editeurs.

Yıldırım, C. (1995). *Bilimin öncüleri*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları. Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu.

Yılmaz, K. (2023). Eğitim yönetiminde kuram hareketi. *Alan yazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi, Ö*zel Sayı, 29-37.

Yüksel, S. (2012). Eğitim bilimlerinde paradigmatik dönüşüm: Yeni arayış ve yönelimler. *Journal of Teacher Education and Educators, 1*(1), 35-58.

Waite, D. (2002). The paradigm wars in educational administration: An attempt at transcendence. *International Studies in Educational Administration, 30*(1), 66-81.

Willower, D. J. (1981). Educational administration: some philosophical and other considerations. *Journal of Educational Administration, 19*, 115-139.

Wilson, W. (1887). The study of administration. *Political Science Quarterly, 2*(2), 197-222. Oxford University Press.

4. BÖLÜM

Eğitim Örgütlerinde Liderlik[*]

Doç. Dr. Nazım ÇOĞALTAY[1]

Bölümün Amacı: Liderliğin doğasını keşfetmek, liderliğin tarihsel gelişiminde farklı yaklaşımların liderliğin anlaşılmasında nasıl bir rol oynadığını kronolojik bir bakış açısıyla gözlemlemek, liderlik ve yöneticilik arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tespit etmek, iyi bir liderde olması gereken özellikleri belirlemek ve ilgili özelliklerin tek başına bir insanın liderlik sürecinde yeterli olup olmayacağını tartışmak amaçlanmaktadır. Bu bölümde insanlık tarihi kadar eski bir olgu olan liderliğe ilişkin temel bilgilere ulaşmanın yanında, liderliğin eğitim örgütleri olan okullardaki karşılığını anlayabileceksiniz ve yöneticilikten liderliğe geçiş hakkında farkındalığınızı arttırmış olacaksınız.

Özet:

Liderlik ile yöneticilik arasındaki benzerlikler ve farklılıklar üzerine birçok tartışmanın yürütüldüğü ve çoğunlukla bu iki kavramın birbirine karıştırıldığı görülmektedir. Hatta bu anlamda birçok liderlik eğitim programı altında içerik olarak "yöneticilik" ten bahsedilmektedir. Oysa liderlik ile yöneticilik birbirinden farklı kavramlardır. Burada aslolan, formal olarak bir şekilde okullarda yönetici konumunda bulunan kişilerin lider olmalarının mümkün olup olmadığıdır. Yöneticilikten liderliğe geçiş mümkün müdür, lider olabilmek için nelere ihtiyaç vardır, kimler lider olabilir gibi sorular okul yöneticilerinin gündeminde olmalıdır. Aksi takdirde liderlik rol ve sorumluluklarının farkında ve bilincinde olmayan bir okul yöneticisi ömrünün sonuna kadar sadece yönetici gibi davranacaktır. Bu açıdan her okul yöneticisi liderliğin doğasını anlamak için çaba göstermeli, liderlik için gerekli özelliklerin yanında liderliğin süreç içerisinde öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir olgu olduğunu idrak etmeli ve herkesin içinde bir liderlik potansiyeline sahip olduğuna tam inanmalıdır. Bu bölüm okul yöneticilerine liderliğin doğasını anlamada kavramsal çerçeve sunmakla birlikte yöneticilikten-liderliğe geçiş için bir farkındalık yaratacak teorik bilgiler içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim liderliği, liderlik, okul liderliği.

---

[*] **Atıf İçin:** Çoğaltay, N. (2023). Eğitim örgütlerinde liderlik. Polat, M., Tatık, R. Ş. & Demir-Yıldız, C. (Ed.), *Eğitim yönetimi alan araştırmaları kılavuzu* içinde. Anı Yayıncılık.

[1]Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, ynscogaltay@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5676-4470

Bölüme Hazırlık Soruları:

1. Liderlik nedir?
2. Liderlikte öne çıkan kişisel özellikler nelerdir?
3. Güç ve liderlik arasında bir ilişki var mıdır?
4. Liderlik ile yöneticilik arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
5. Okulların liderlere ihtiyacı var mıdır?
6. Yöneticiyken lider olabilmek mümkün müdür?

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olarak insan, toplu yaşama becerisini kazanmak ve bu toplu yaşam içerisinde en etkili sonuçlara ulaşmak zorundadır. Zira tehlikelerden korunma, güç birlikteliği, çok yönlü paylaşım ve daha güçlü üretim gibi hayatı idame ettirebilmek için kritik önem taşıyan ihtiyaçlar toplu yaşamı ve daha doğrusu örgütlü toplu yaşamı zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda insanlık için sosyal yaşam becerisini kazandıkları günden bu yana yönetim ve organizasyon en temel olgularından biri olmuştur. Çünkü toplu yaşamı amaçlarına ulaştırmadaki en önemli faktörlerden biri insan ürünü bir disiplin olan yönetme eylemidir. Yönetilemeyen bir topluluk kuru bir kalabalıktan ibaret kalır. Yönetimin insan ürünü bir eylem olduğu düşünüldüğünde yönetimden çok daha fazlasını ifade eden karmaşık bir kavram olan liderlik, üzerinde çokça düşünülen ve tartışılan bir kavram olma özelliğini günümüzde de korumaktadır. Liderlik kavramının sezgisel bağlamda çekiciliği onu sosyal bilimlerin en çok incelenen olgularından biri haline getirmiştir (Fisher, 1985; Northouse, 2013). Liderliğin insanlık tarihinde açıkça görülen evrensel bir faaliyet olduğu ve gerek mikro gerekse makro düzeyde bireyleri ve toplumları etkileme potansiyeli göz önüne alındığında, liderliğe verilen bu önem elbette ki şaşırtıcı değildir (Bass, 2008).

Mikro veya makro düzeydeki toplulukları örgütlü hale getirip disiplinize etmede daha açık ifadeyle belirli amaçlar için bir araya gelmek zorunda kalan insanları bir şekilde amaçlarına ulaştırmada ya da başarılı kılmada insanoğlunun ürettiği eşsiz olgulardan biri liderliktir. Liderlik ilgili topluluğun ihtiyaçları ve özellikleri tarafından şekillenerek kökeni ve ilk olarak kimin uyguladığı bilinemeyen doğal bir biçimde ortaya çıkmış insani faaliyettir. Burada tam olarak ifade etmek gerekirse sosyal bilimlerin incelediği birçok kavrama benzer şekilde liderlik önceden kurgulanmış, sınırları çizilmiş ve sonrasında uygulamaya geçilmiş bir eylem değildir. Dil gelişimine ilişkin çalışmalarda da benzer durum söz konusudur. Doğal diller nasıl ve ne şekilde ortaya çıktığı bilinmeyen, kendine has özellikleri ve grameri bulunan dillerdir. Yani insanoğlu hiçbir zaman önce özellikleri, kuralları ve gramerini belirleyip bir dili geliştirip konuşmamıştır. Dil gelişmiş ve belli bir seviyeye geldikten sonra insanoğlu onu sistematik olarak incelemeye almış ve ilgili dile ilişkin nitelikleri keşfetmiştir. Benzer şekilde insanoğlu liderliği yaşamdaki bir olgu olarak fark ettiğinde onu sistematik olarak incelemeye almıştır. Dolayısıyla bilimsel kabul görmüş literatürdeki liderliğe ilişkin ortaya atılmış, yazılmış, çizilmiş ne varsa büyük oranda liderliğin gözlenebilen özelliklerini sistematik olarak keşfetme uğraşı olarak görülmelidir. Öte yandan her ne kadar kitapçı rafları liderliği formülize etmeyi deneyen ve bir kişiye nasıl lider olunabileceği konusunda yardım edeceğini iddia eden popülist kitaplar ile dolu ise de Nourthosue (2013) liderliğin bu gibi indirgemeci anlayışla kaleme alınmış

kitapların sunmuş olduğu basit formüllerden çok daha karmaşık bir yapıya sahip olduğunu dolayısıyla bilimsel perspektifteki araştırma sonuçlarına göre liderliğin ele alınıp anlaşılması gerektiğini savunmaktadır.

Liderlik sezgisel olarak çekiciliği ile insanlar arasında uzun zamandır heyecan uyandıran bir olgudur. Liderlik denilince genellikle insanların zihninde muzaffer orduları yöneten, imparatorlukları dünyaya hakim kılan veya ulusların gidişatını şekillendiren güçlü dinamik insanüstü varlık imgeleri şekillenmektedir. Nitekim cesur ve zeki liderlerin kahramanlıkları birçok efsanenin ve mitin öznesini oluşturmuştur. Ancak liderliğin doğası bu imgelerin çok üzerinde bir karmaşık yapıya sahiptir. Bu açıdan bu bölümde, liderliğin doğası, tarihsel gelişimi, liderlikte ön plana çıkan temel özellikler ve temel yaklaşımlar açıklanmaya çalışılacaktır. Daha sonra liderliğin eğitimdeki karşılığı, okul liderliği veya eğitimsel liderlik çerçevesinde açıklanmaya çalışılacaktır. Son olarak, okul liderliğinin eğitim yönetimi alanında hangi araştırma alanlarına konu edindiği açıklanmaya çalışılacaktır. Tüm metinde liderliğe ilişkin genellikle ampirik araştırma sonuçlarına dayalı bilim dünyasında tartışılagelen bilgiler esas alınmıştır.

1. Liderliğin Kavramsallaştırılması

Liderliğin tanımını yapmak ve kavramsal bir çerçeveye oturtmak birçok yönetim bilimcinin en fazla çabaladığı eylemlerden biridir. Ancak liderliğin doğasını keşfetmek için yapılacak bir araştırma çabası neticesinde ulaşılacak bilgi havuzu, bunun henüz tam anlamıyla veya istenilen düzeyde olmadığını ve durumun hala karmaşıklığını koruduğunu göz önüne serecektir. Zira araştırmacılar açısından liderlik henüz gizemini koruyan bir olgudur. Bu açıdan Burns (1978) liderliğin dünya üzerinde en çok gözlemlenen ve en az anlaşılan fenomenlerden biri olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Bennis (2003) "Bu kadar az şey söylemek için hiç bu kadar çok kişi bu kadar uzun süre çalışmamıştı." diyerek liderliğin sosyal bilimlerde çok fazla çalışılmasına rağmen pek az anlaşılan konulardan biri olduğunu belirtmektedir. Liderliğin karmaşık yapısı göz önüne alındığında, kesin ve yaygın olarak kabul gören bir liderlik tanımının olmaması doğal karşılanabilir. Örneğin Fiedler (1971) neredeyse liderlik teorileri kadar liderlik tanımının olduğunu ve neredeyse bu alanda çalışan araştırmacılar kadar liderlik teorilerinin olduğunu belirtmektedir. Liderliğe duyulan yaygın hayranlık, bu kadar gizemli bir süreç olduğu kadar herkesin hayatına dokunan bir yanının olmasından da kaynaklanıyor olabilir (Yukl, 2010). Bu durum liderliği tanımlama veya kavramsallaştırma çabalarının liderliğin bir bölümüne veya boyutuna ışık tutma süreci olarak anlaşılması gerektiğini bizlere göstermektedir. Diğer bir deyişle, liderlik için bugüne kadar çok şey söylenmiştir ancak henüz son söz söylenmemiştir.

Liderliğin tanımına geçmeden önce etimolojik açıdan kelimenin kökenini incelemek faydalı olacaktır. Liderlik kavramı köken olarak İngilizce *leadership* kelimesine dayanmaktadır. Daha derinlemesine bakıldığında kökeninin Anglo-Saxon bir kelime olan *lead'*ten geldiğinin ve İngilizcedeki *leader, leadership* ve *lead* kelimelerinin de kaynağı olduğu bilinmektedir. Lead kelimesi gitmek, seyahat etmek anlamına gelmektedir. "Ship" eki ise köken olarak *to shape'*ten gelen ve şekil verme anlamında kullanılan bir kelimedir. Anglo-Saxonlar denizci kökenli olmaları nedeniyle kelimenin anlamını genişletmiş ve gemi rotası anlamında kullanmışlardır (Adair, 2012). Kelime kökeninden de

KAYNAKÇA

Adair, J. (2012). *Hz. Muhammed örneğinden hareketle liderlik.* (Çev, A. Çavuşoğlu). İstanbul: Ufuk Yayınları.

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2019). *Australian professional standard for principals and the leadership profiles*, USA: AITS.

Bass, B. M. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (4th ed.). New York: Free Press.

Bennis, W. (2003). *On becoming a leader.* USA: Basic Books

Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge.* New York: Harper & Row.

Blake, R. R., & Mouton J. S. (1964). *The managerial grid.* Houston, TX: Gulf.

Brown, M. E., & Trevino, L. K. (2006*).* Ethical leadership: A review and future directions*. The Leadership Quarterly, 17*, 595-616.

Burns, J. M. (1978). *Leadership.* Harper & Row, New York, NY.

Busher, H., Harris, A., & Wise, C. (2000). *Subject leadership and school ımprovement.* USA: Paul Chapman.

Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership.* UK: Education Development Trust.

Daft, R. L. (2008). *Management* (Eighth Edition). N.B.: Thomson South-Western.

Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. USA: The Albert Shanker Institute.

Erdoğan, İ. (2007). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: MAD Yönetim Yayınları.

Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* İstanbul: Beta Basım Yayın.

Fayol, H. (1916). *General and industrial management*. London: Pitman.

Fiedler, F. E. (1971). *Leadership.* Morristown, NJ: General Learning.

Fisher, B. A. (1985). Leadership as medium: Treating complexity in group communication research. *Small Group Behavior, 16*(2), 167-196.

French, J. R. P., & Raven, B. H. (1959). *The bases of social power.* In. D. Cartwright (Ed.). *Studies in social power.* Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, *14*, 693-727

Gardner, W. L., Cogliser, C. C., Davis, K. M., & Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly, 22,* 1120-1145.

Gezer, B. ve Cömert, M. (2022). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve liderlik stilleri algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(3), 1528-1554.

Greenleaf, R. K. (2002). *Essentials of servant leadership in focus on leadership.* New York: John Wiley & Sons.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, *37*(2), 479-507.

Goddard, R. D., Skrla, L., & Salloum, S. J. (2017). The role of collective efficacy in closing student achievement gaps: A mixed methods study of school leadership for excellence and equity. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, *22*(4), 220-236.

Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration, 28*(3), 371-338.

Gronn, P. (2002). Distrubuted leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly, 13,* 423-451.

Gronn, P. (2006). The Significance of distrubuted leadership. *Educational Leadership Research, 7,* 160-172.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, *33*(3), 329-352.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. In *International handbook of leadership for learning* (pp. 469-485). Springer, Dordrecht.

Hersey, P., & Blanckhard, K. H. (1969). Life-cycle theory of leadership. *Training and Development Journal, 23,* 26-34.

Hughes, R. L., Ginnett, R. C., & Curphy, G. J. (2018). *Leadership: Enhancing the lessons of experience (Ninth Edition).* New York: McGraw-Hill Education.

Kaplan, A. ve Ergül, H. F. (2023). Bağımsız anaokulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişki*, EKEV Akademi Dergisi, 0*(93), 12-30. doi: 10.17753/sosekev.1196811

Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve liderler: Değişim yolunda iyi bir öğrenci ve iyi bir öğretmen.* İstanbul: Kalder.

Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter? *The Executive, 5,* 48-60.

Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği: Yönetimde ve organizasyonlarda davranış, klasik-modern – çağdaş ve güncel yaklaşımlar.* İstanbul: Arıkan Basım.

Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York: Free Press.

Krüger, M., & Scheerens, J. (2012). *Conceptual perspectives on school leadership*. In Scheerens, J. (Ed.) *School leadership effects revisited: A review and meta-analysis of empirical studies*. Berlin: Acid-Free Paper

Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Maxwell, J. C. (1993). *Developing the leader within you. USA: Injoy Inc.*

National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional standards for educational leaders.* USA:NPBEA.

Nichols, J. D. (2011). *Teachers as servant Leaders.* United Kingdom: Rowman & Littlefield.

Northouse, P. (2013). *Leadership* (6th ed.). London: Sage Publications.

Okçu, V., Ergül, H. F. ve Ekmen, F. (2020). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *13*(73), 755-770.

Owen, H., Hodgson, V. ve Gazzard, N. (2011). *Liderlik el kitabı.* (Çev: M. Çelik.), İstanbul: Optimist Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış.* (İ. Erdem, Çev. Ed.). Nobel Yayınları.

Palestini, R. (2009). *From leadership theory to practice: A game plan for success as a leader.* New York: Rowman & Littlefield Education.

Reddin, W. J. (1967). The 3-D management style theory. *Training and Development Journal,* 8-17.

Rost, J. C. (1991*). Leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger.

Schlechty, P. C. (2001). *Shaking up the school house: How to support and sustain educational innovation.* San Francisco: Wiley&Sons

Stogdill, R. M. (1974). H*andbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.

Vries, M. K. (2007). *Liderliğin gizemi.* (Çev: Dicleli, Z.). İstanbul: MESS. (Özgün Çalışma 2007).

Wright, P. (1996). *Managerial leadership*. London: Routledge.

Yıldırım, Y., İnal, A. ve Yaldız, M. F. (2023). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 7*(1), 107-114.

Yukl, G. (2010). *Leadership in organisations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Limited.

Zaccaro, S. J., Kemp, C., & Bader, P. (2004). *Leader traits and attributes*. In J. Antonakis, A. T. Cianciolo, & R. J. Stenberg (Eds.), *The nature of leadership,* (101-124). ThousandOaks, CA: Sage

5. BÖLÜM

Eğitim Yönetiminde Anlatı Araştırması[1]

Şahabettin AKŞAB[2]

Prof. Dr. Mehmet SİNCAR[3]

Bölümün Amacı: Bu bölümün amacı, anlatıyı bir araştırma yöntemi olarak tanımlamak ve eğitim bilimleri alanında kullanım potansiyelini sunmaktır.

Özet:

Anlatı, edebi gelenekten gelmiş ve giderek popülaritesi artan bir araştırma yöntemi olarak da dikkat çekmektedir. Anlatı, özünde kendi hayatlarımızın ve başkalarının hayatlarının hikayeleridir. Anlatı, yoruma açıktır. Bu yorumlama, araştırmacının ve katılımcının ya da hikayeyi anlatanın ya da dinleyicinin iş birliğiyle gelişir. Yorumlayıcı araştırma yoluyla keşfedilen anlatı, sosyal olarak inşa edilmiş hikayeler aracılığıyla katılımcının gerçekliğine erişimi amaçlamaktadır. Terim olarak çok yönlü bir kavramdır. Bu bölüm; biyografi, otobiyografi, sözlü tarih türlerinin potansiyelini vurgulayarak anlatının anlamını, anlatı araştırmalarının epistemolojik temellerini, diğer araştırma türleriyle ilişkisini, metodolojik çerçevesini, eğitim bilimleri alanındaki uygulamalarını ve güçlü yanlarını-sınırlılıklarını ele almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anlatı, anlatı araştırması, araştırma.

Bölüme Hazırlık Soruları

1. Anlatı araştırması nedir, ne değildir?
2. Anlatı araştırması hangi özellikleri ile diğer araştırma desenlerinden ayrışmaktadır?
3. Anlatıcı ile dinleyici arasındaki ilişki nasıldır?

[1] **Atıf İçin:** Akşab, Ş., & Sincar, M. (2023). Eğitim yönetiminde anlatı araştırması. Polat, M., Tatık, R. Ş. & Demir-Yıldız, C. (Ed.), *Eğitim yönetimi alan araştırmaları kılavuzu* içinde. Anı Yayıncılık.

[2] Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, sahabettin.aksab@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9374-8007

[3] Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, sincar@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4979-5014

GİRİŞ

Yaşayarak deneyimlediğimiz ortamlarda kendimiz ve başkaları hakkında hangi hikayeleri anlatabiliriz? Anlatabildiğimiz bu hikayeler neden başkasının ilgi alanına girsin ki? Bu bölümde detaylı bir şekilde ele alınmaya çalışılan anlatı ve yaşam tarihi araştırması literatürü, çeşitli eğitimsel ve sosyal bağlamlardan bir dizi örnek sunarak bu sorulara yanıt vermeye çalışılacaktır.

Anlatı araştırması çağdaş sosyal bilimlerde dikkat çekmeye başlayan bir araştırma deseni haline gelmektedir. Yeni araştırma alanları ortaya çıkarması, kalıcı sorunlara yaratıcı çözümler bulma yaklaşımı, diğer disiplinlerle bağlantılar kurma, araştırmayı politika ve uygulama üzerinde deneyimleme konusunda fırsatlar yaratma ve sosyal araştırma politikasına yeni bir bakış açısı vaat etmesi açısından dikkat çekmektedir (Wolgemuth, 2014).

Anlatı, edebiyat araştırmaları, kültürel araştırmalar, psiko-analitik araştırmalar, tarih, güzel sanatlar, sosyo-hukuk çalışmaları, kriminoloji, felsefe, yönetim, bilgisayar oyunu çalışmaları ve film teorisinin yanı sıra günlük yaşamda çok geniş bir şekilde kullanılan bir terimdir. Bu kitap bölümünde zaman zaman bu farklı çalışma alanlarından yararlanılsa da genellikle sosyal araştırma alanındaki çağdaş anlatı çalışmasına odaklanılmaktadır (Guba ve Lincoln, 1982).

İlk olarak, anlatı nedir? Geniş ve kapsayıcı bir tanım ile bir anlatının her şeyden önce, benzer şekilde anlam ileten yazılı, sözlü, görsel, canlandırılan, inşa edilen veya yapılan öğeleri içerebilen bir işaretler dizisi olduğudur. Bu tür bir dizi göstergenin bir anlatı oluşturması için, ister seste, ister metinde, ister bir görüntü dizisinde, ister anlam üreten farklı bir uzamsal yolla olsun, işaretler arasında hareket olması gerekir. Bir anlatı bu şekilde ilerlediği için sadece anlatmakla kalmaz, açıklar; bu nedenle betimlemeden farklıdır. Anlatı, yalnızca genel değil, bazı özel anlamlar da taşımalıdır (Guba ve Lincoln, 1982).

Bu özelliği nedeniyle bir anlatı bir teori değildir; daha dardır ve belirli koşullara daha bağlıdır. Anlatılar (bilimsel denklemlerde, modellerde ve teorilerde olduğu gibi, fiziksel ve doğal dünyanın anlamlarından ziyade) insani anlamlar oluşturduğundan, nerede, ne zaman ve kim tarafından anlaşılabilecekleri konusunda sosyal ve tarihsel sınırlamalar olacaktır (Squire vd., 2008).

1. Anlatı Araştırması Nedir?

İlgili alan yazın incelendiğinde anlatı araştırmasının birçok biçiminin olduğu, çeşitli analitik uygulamalarının olduğu ve farklı sosyal ve beşeri bilimler disiplinlerinde kök saldığı görülmektedir (Lightfoot ve Dailute, 2004). Anlatı, bir olgunun belirlenmesi ve tanımlanması olabilirken, bir çalışmada kullanılan yöntem de olabilir. Anlatı, yöntem olarak düşünüldüğünde bireylerin yaşanmış ve anlatılmış hikayelerinde ifade edilen deneyimlerle başlar (Pinnegar ve Daynes, 2007). Anlatı araştırmacıları, yaşanan ve anlatılan hikayeleri analiz etmek ve anlamak için yollar sunmaktadırlar. Czarniawska (2004) "anlatı, kronolojik olarak bağlantılı bir olay/eylem veya olaylar/eylemler dizisinin hesabını veren sözlü veya yazılı bir metin olarak anlatılabilen belirli bir nitel araştırma deseni türü" şeklinde bir tanım yapmaktadır. Bu araştırmayı uygulama prosedürleri, bir veya iki kişiyi

KAYNAKÇA

Barthes, R. (1977). Introduction to the structural analysis of narratives. In R. Barthes (Ed.), *Image-music-text*, (pp. 79-124). Fontana.

Bell, J. S. (2002). Narrative inquiry: More than just telling stories. *TESOL Quarterly, 36*, 207-213.

Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of knowledge: A treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.

Blaikie, N. (2000). *Designing social research*. Polity.

Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research, 54*(1), 11-32.

Chamberlayne, P., Bornat, J., & Apitzch, U. (2004). *Biographical methods and professional practice: An international perspective*. The Policy Press.

Chase, S. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. Edt., pp. 651-680). Sage.

Clandinin, D. J., *Pushor*, D., & *Orr*, A. M. (*2007*). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education, 58*, 21-35.

Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2006). Mapping a landscape ofnarrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Map-ping a methodology* (pp. 35-75). Thousand Oaks, CA: Sage.

Clark, J. A., & Mishler, E. G. (1992). Attending to patients' stories: Reframing the clinical task. *Sociology of Health and Illness, 14*, 344-370.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.

Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2001). *Lives in context: The art of life history research.* AltaMira Press.

Conle, C. (2003). An anatomy of narrative curricula. *Educational Researcher, 32*(3), 3-15.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Teachers College Press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2-14. DOI: 10.3102/0013189X019005002.

Cortazzi, M. (2001). Narrative analysis in ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland ve L. Lofland (Ed.), *Handbook of ethnography*. Sage.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. Edt.). Sage Publications.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice, 39*(3), 124-130.

Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Sage.

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Sage.

Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Sage Publications.

Dewey, J. (1938/1998). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.

Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. Sage.

Erol-Işık, N. (2015). The role of narrative methods in sociology: Stories as a powerful tool to understand individual and society. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 18*(1), 103-125.

Feldman, M. S., Sköldberg, K., Brown, R. N., & Horner, D. (2004). Making sense of stories: A Rhetorical approach to narrative analysis. *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART, 14*(2), 147-170.

Fischer-Rosenthal, W. (2000). Biographical work and biographical structuring in present-day societies. In P. Chamberlayne, J. Bornat & T. Wengraf (Eds.), *The turn to biographical methods in social science*. Routledge.

Gee, J. P. (1991). A linguistic approach to narrative. *Journal of Narrative and Life History, 1*, 15-39.

Goodson, I., & Sikes, P., (2001). *Life history research in educational settings*. Open University Press.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology, 30*(4), 233-252.

Halinen, A., & Törnroos, Å. (2005). Using case methods in the study of contemporary business networks. *Journal of Business Research, 58*(9), 1285-1297.

Hatch J. A., & Wisniewski R. (1995). Life history and narrative: Questions, issues, and exemplary works. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 113-135). Falmer Press.

Holloway, I., & Freshwater, D., (2007). *Narrative research in nursing*. Blackwell Publishing.

Josselson, R. (2010). Narrative research. In *Encyclopedia of Research Design* (pp. 869-874). SAGE Publications, Inc., DOI: 10.4135/9781412961288.

Kim, J. H. (2016). *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. Sage.

Labov, W. (1982). Speech actions and reactions in personal narrative. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: Text and talk*. Georgetown University Press.

Larson, M. (2007). Research design and strategies. In T. Charlton, L. Myers & R. Sharpless (Eds.), *History of oral history: Foundations and methodology* (pp. 95-124). AltaMira Press.

Lightfoot, C., & Daiute, C. (2004). *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society*. Sage.

Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2000). Narrative identity empiricized: A dialogical and positioning approach to autobiographical research interviews. *Narrative Inquiry 10*(1), 199-222.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2012). *Educational administration: Concepts and practices* (Sixth edition.). Wadsworth Cengage Learning.

Megías, M. E. P., García, M. J. M., & Arcos, D. P. (2017). Life stories as a biographic-narrative method. How to listen to silenced voices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 237*, 962-967.

Mischler, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Harvard University Press.

Mishler, E. G. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative and Life History, 5*(2), 87-123.

Murphy, M. S., Huber, J., & Clandinin, D. J. (2012). Narrative inquiry into two worlds of curriculum making. *LEARNing Landscapes, 5*(2), 219-235.

Murray, M. (2003). Narrative psychology and narrative analysis. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 95-112). American Psychological Association

Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 3-34). Sage.

Radley, A., & Taylor, D. (2003). Remembering one's stay in hospital: A study in recovery, photography and forgetting. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine, 7*(2), 129-159.

Riessman, C. K. (2005). Narrative analysis. In *Narrative, memory & everyday life* (pp. 1-7). University of Huddersfield.

Rosenthal, G. (2004). Biographical research. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 48-64). London: Sage.

Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of research design*. Sage Publications.

Squire, C., Andrews, M., & Tamboukou, M. (2008). Introduction: what is narrative research?. In M. Andrews, C. Squire ve M. Tamboukou (Ed.), *Doing narrative research*, (pp. 1-21). Sage.

Trahar, S. (Ed.). (2011). *Learning and teaching narrative inquiry: Travelling in the borderlands*. John Benjamins Publishing.

Wolgemuth, J. R. (2014). Analyzing for critical resistance in narrative research. *Qualitative Research, 14*(5), 586-602.

6. BÖLÜM

Eğitim Yönetiminde Bilişim Araştırmaları[1]

Doç. Dr. Pınar AYYILDIZ[2]

Bölümün Amacı: Bu bölümün temel amacı, eğitim yönetimi alanı ile bilişim alanının mevcut ve potansiyel ilgisini ortaya koymak, eğitim yönetiminde bilişimin yerini, rolünü ve işlevini gözden geçirerek gelecekle ilgili kestirmelerde bulunmaktır.

Özet:

Eğitim yönetimi alanı kapsamında bilişim teknolojilerinin kullanılması günümüz dünyasında kritik bir role sahiptir. Nitekim son yıllarda veri yönetimi, kitlesel verilerin çözümlenmesi ve anlamlandırılması ve genel olarak big data adı verilen büyük verilerin analizi gibi konular her alanda olduğu gibi eğitim yönetimi süreçlerinde oldukça ön planda izlenmektedir. Büyük veriye dair yönetsel süreçlerin uygulamaya konulması ve büyük veri uygulamalarının; karar alma, stratejik planlama, kriz yönetimi gibi bizzat yönetimsel konularda hayata geçirilmesi ile eğitim yönetimi kapsamında yerel odaklı müdahaleler kadar kitlesel müdahalelerin yapılabilmesine imkan tanımaktadır. Diğer bir yandan, bilişim teknolojilerinin beraberinde birçok inovatif nitelikli düşünceyi ve aracı da getirmekte olduğu bir gerçektir. Anılan türden uygulamalar, eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğinin arttırılması, okul-toplum ilişkilerinin geliştirilmesi, iyileştirme çalışmaları yapılması ve alternatif çözüm önerilerinin geliştirilmesi noktalarında da kilit işlev görmektedir. Bilişim teknolojilerinin hayata geçirilme süreçlerinde birtakım etik sorunların oluşmaması ve yalnızca etik çerçevelerde bu teknolojilerin kullanılması da oldukça büyük önem taşıyan konulardan birisidir. Unutulmamalıdır ki bilişim teknolojileri salt dijital tabanlı uygulamalardan oluşmamaktadır; bünyesinde yöneticilere ve karar vericilere ülke genelinde destek olunması noktasında da pek çok bileşeni barındırmaktadır. Geliştirilen karar verme modelleri sayesinde çok kısa zamanda büyük hacimli verinin anlamlandırılması ve çözümlenmesi sağlanabilmektedir. Kuşkusuz bu noktada da kriz dönemleri, bilişim teknolojilerinin belki de en çok kullanıldığı süreçler içinde yer almaktadır. Her saniyenin bile önemli olduğu kriz dönemlerinde hızlı hareket edebilme, doğru ve yerinde kararlar alabilme, alınan kararların sonuçlarını ivedilikle görebilme gibi birçok bakımdan bilişim teknolojileri faydalı olabilmektedir. Bu doğrultuda, eğitim yönetimi süreçlerinde başarılı olabilmek adına bilişim teknolojilerinin daha etkili bir şekilde sürece entegre edilmesi ve akıllı sistemler ve yapay zeka ile daha derin nitelikte yönetişimin gerçekleştirilmesi hayati önem taşımaktadır.

---

[1] **Atıf İçin:** Ayyıldız, P. (2023). Eğitim yönetiminde bilişim araştırmaları. Polat, M., Tatık, R. Ş & Demir-Yıldız, C. (Ed.). *Eğitim yönetimi alan araştırmaları kılavuzu* içinde. Anı Yayıncılık.

[2] Ankara Medipol Üniversitesi İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, pinar.ayyildiz@ankaramedipol.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2644-7981

Anahtar Kelimeler: Bilişim, bilişim etiği, eğitim yönetimi, karar verme.

Bölüme Hazırlık Soruları:

1. Üretici Yapay Zeka uygulamalarının eğitim bilimleri alanında ve eğitim yönetimi kapsamı özelinde ne gibi yenilikler getireceğini öngörmektesiniz? Neden?
2. Enformatik, dijital dönüşüm, bilişim, büyük veri ve bilişim teknolojileri kavramlarını; bir kavram haritası aracılığı ile eğitim yönetimi alanı ile ilişkilendirerek tanımlayınız.

GİRİŞ

İnsanlık tarihi uygarlaşma yolunda uzun bir geçmişe ve kapsamlı birikime sahiptir. Her geçen gün insanlar yeni bir şeyler öğrenmekte, geliştirmekte ve bunu gelecek nesillere aktarmak için çaba göstermektedir (Afshari vd., 2009). Günümüzde bilim ve teknolojinin akıl almaz bir hızla ilerlediği de dikkate alınırsa öğrenme hızının arttığı, bilimsel bilgiye erişimin kolaylaştığı ve teknolojinin hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline geldiğini söylemek mümkündür. Nitekim bugün, teknoloji konusunda birçok farklı kavram hayatımıza girmiştir (Costa vd., 2019). Enformatik ve dijital dönüşüm bu kavramlardan bazılarıdır. Anılan kavramlar içinde bilişim olarak bilinen ya da yaygın adıyla bilişim teknolojileri olarak da nitelendirilen önemli bir alan bulunmaktadır (Doğan, 2020). Bilişim teknolojileri, kapsamında birçok farklı türden teknolojiyi barındıran ve aynı zamanda teknoloji alanındaki alt uygulamaları içeren oldukça geniş ölçekli bir kavramdır. Bilişim teknolojileri; yönetim, denetim, düşünme ve karar verme süreçleri, organizasyon, insan-makine iş birliği uygulamaları gibi farklı bağlamlara göre değişebilen işlevlerde, çok çeşitli yönlerde kullanılabilmektedir (İşman, 2014). Bu denli geniş bir kullanım yelpazesi bulunan bilişim teknolojileri, içinde bulunduğumuz çağ itibarıyla hayatımızın hemen her alanında kendine yer bulabilmiştir. Ulaşım, sağlık, turizm, ticaret ve eğitim hizmetleri günümüzde bilişim sistemlerini en yoğun olarak kullanmakta olan çalışma ve uygulama alanları arasında yer almaktadır. Hizmet sektörlerinin bilişim sistemlerine arz ve talepleri doğrultusunda şu an birçok yeni meslek kolları ve hizmet alanlarının da oluşmaya başladığı izlenmektedir (Livingstone, 2012). Bu durum yükseköğretim kademesinde yönetim bilişim sistemleri, enformatik sistemler, bilişim teknolojileri gibi programların açılmasına ve bunların yaygın olarak tercih edilmesine de olanak vermektedir (Häkkinen ve Hämäläinen, 2012).

21. yüzyıl dünyasında bilişim sistemlerinin aktif olarak kullanıldığı alanların başında eğitim hizmetleri gelmektedir (Güneş ve Yünkül, 2020). Ülkemizde eğitim ve öğretim hizmetlerine her yıl düzenli olarak büyük ölçekli yatırımlar yapılmakta ve bilişim sistemleri kademeli olarak bu hizmetlere entegre edilmeye çalışılmaktadır. Bununla birlikte, bilişim teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için etkin bir eğitim yönetimi sistemi kurulmalı ve eğitim yönetimi sürecinde bilişim teknolojilerine sürdürülebilir yönde yer verilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, eğitim yönetiminde bilişim teknolojilerini birçok farklı konuda ele almak gerekmektedir. Söz konusu alanlar kısaca şu şekilde ifadelendirilebilir:

1. Her geçen gün milyarlarca yeni verinin üretildiği düşünüldüğünde büyük veri yönetimi ya da veri madenciliği alanında eğitim yönetimi uygulamaları,
2. Eğitim yönetiminde yenilikçi bilişim teknolojileri uygulamaları,
3. Eğitim yönetiminde bilişim teknolojileri kullanımına yönelik etik uygulamalar,
4. Eğitim yönetiminde stratejik planlama ve çok kriterli karar verme süreçlerinde inovatif yaklaşımlar,
5. Eğitim yönetiminde bilgi ve doküman yönetiminin bilişimsel boyutunun incelenmesi,
6. Kriz dönemlerinde etkili bir eğitim yönetimi için bilişim sistemlerinin aktif olarak kullanılması,
7. Son yıllarda oldukça popüler hale gelen akıllı sistemler ve yapay zeka uygulamalarının eğitim yönetimine entegrasyonu,

KAYNAKLAR

Açıkalın, A. (2016). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Afshari, M., Bakar, K. A., Su Luan, W., Abu Samah, B. ve Fooi, F. S. (2009). Technology and school leadership. *Technology, Pedagogy and Education*, *18*(2), 235-248.

Agu, S. U., Onyishi, I. E. ve Okwo, I.M. (2012). Information and communication technology (ICT) and administrative processes in universities in South-Eastern Nigeria. *International Journal of Computer Applications*, *57*(11), 34-40.

Aksu, T. ve Cantürk, G. (2016). Bilişim teknolojilerinin yönetim süreçlerinde kullanımı: Fenomenolojik bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5,* Özel Sayı, 118-134.

Alpaydın, E. (2013). *Yapay öğrenme*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Anameriç, H. (2005). Yönetim bilgi sistemlerinin yönetim fonksiyonları üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi. 45,* (2) 25-43.

Angelo, T. A. ve Cross, K. P. (2012). *Classroom assessment techniques.* Jossey Bass Wiley.

Angoletto, R. ve Queiroz, V. C. (2020). COVID-19 and the challenges in education. *The Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia, 5*(2), 1-2.

Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (COVID-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi-USBED, 3*(4), 117-154.

Ayyıldız, P. ve Yılmaz, A. (2021a). Putting things in perspective: The COVID-19 pandemic period, distance education and beyond. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(6), 1631-1650. https://doi.org/10.18506/anemon.946037

Ayyıldız, P. ve Yılmaz, A. (2021b). 'Moving the kaleidoscope' to see the effect of creative personality traits on creative thinking dispositions of pre-service teachers: The mediating effect of creative learning environments and teachers' creativity fostering behavior. *Thinking Skills and Creativity, 41*, 100879, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100879

Balaman, F. ve Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Coronavirüs (COVID-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 52-84.

Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi yönetimi.* Kariyer Developer.

Bektaş, F. (2014). School principals' personal constructs regarding technology: An analysis based on decision making grid technique. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *14*(5), 1767-1775.

Bhattacharya, M. ve Hartnett, M. (2007). *E-portfolio assessment in higher education*. In 2007 37th annual frontiers in education conference-global engineering: knowledge without borders, opportunities without passports (pp. T1G-19). IEEE.

Boxall, P. F., Purcell, J. ve Wright, P. M. (Eds.). (2007). *The Oxford handbook of human resource management*. Oxford University Press on Demand.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 1-23.

Burns, R. (2020). A COVID-19 panacea in digital technologies? Challenges for democracy and higher education. *Dialogues in Human Geography, 10*(2), 246-249.

Costa, A. P., Reis, L. P. ve Moreira, A. (Eds.) (2019). *Computer supported qualitative- research.* Springer.

Cross, T. ve Palese, K. (2015). Increasing learning: Classroom assessment techniques in the çevrim içi classroom. *American Journal of Distance Education, 29*(2), 98-108.

Dedeoğlu, G. (2007). *Bilişim toplumu ve etik sorunlar*. Alfa Aktüel Yayınları.

Doğan, O. (2020). Yönetim bilişim sistemi ile ilgili kavramlar. Ö. Çetinkaya-Bozkurt, M. Şişeci-Çeşmeli ve İ. Pençe (Ed.). *Yönetim bilişim sistemleri* içinde (ss. 3-24). Nobel Akademik Yayıncılık.

Drent, M. ve Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?. *Computers & Education*, *51*(1), 187-199.

Duymaz, S. H. (2013). *Ortaokul öğrencilerine yönelik bilişim etiği öğretim programı uygulaması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Edbrix. (2016). *Role of big data and analytics in e-learning.* [Çevrim içi: http://www.edbrix.com/single-post/2016/05/05/Role-of-Big-Data-and-Analytics-in-Elearning]. Erişim Tarihi: 14.04.2023

Elmas, Ç. (2007). *Yapay zeka uygulamaları (yapay sinir ağı, bulanık mantık, genetik algoritma)*. Seçkin Yayıncılık.

Eynon, R. (2013). The rise of big data: What does it mean for education, technology, and media research? *Learning, Media and Technology*, *38*(3), 237-240. https://doi.org/10.1080/17439884.2013.771783

Fidan, M. (2016). Bilişim etiği boyutlarına göre bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(4), 1641-1654.

Guri-Rosenblit, S. (2009). Distance education in the digital age: Common misconceptions and challenging tasks. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, *23*(2), 105-122.

Güneş, A. M. ve Yünkül, E. (2020). Dijital çağda bir lider olarak öğretmen. A. M. Güneş ve E. Yünkül (Ed.). *Dijital çağda lider sınıf öğretmeni olmak* içinde (ss. 1-14). Nobel Akademik Yayıncılık.

Häkkinen, P. ve Hämäläinen, R. (2012). Shared and personal learning spaces: Challenges for pedagogical design. *The Internet and Higher Education*, *15*(4), 231-236.

Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 17*(2), 145-166.

Himma, K. E. ve Tavani, H. T. (2008). *The handbook of information and computer ethics*. Wiley Sonc Inc.

İşman, A. (2014). Teknolojinin felsefi temelleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*, 1-19.

Kawade, D. R. (2012). *Use of ICT in primary school. Pioneer Journal.* [Çevrim içi: http://pioneeijoumal.in/conferences/techknowl^^school.html]. Erişim Tarihi: 27.04.2023.

Kaya, E. ve Özdemir, M. (2022). Okulun dijital yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi (ODYÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 12*(4), 1995-2009.

Kozma, R., Alippi, C., Choe, Y. ve Morabito, F. C. (Eds.). (2018). *Artificial ıntelligence in the age of neural networks and brain computing*. Academic Press.

Lee, J. C. K. ve Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School Leadership & Management*, *19*(4), 455-481.

Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, *38*(1), 9-24.

Long, P. ve Siemens, G. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCA-USE Review*, *46*(5), 31-40.

Makokotlela, M. V. (2020). An e-portfolio as an assessment strategy in an open distance learning context. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE), 16*(4), 122-134.

Masrom, M., Ismail, Z., Anuar, R. N., Hussein, R. ve Mohamed, N. (2010). Analyzing accuracy and accessibility in information and communication technology ethical scenario context. *American Journal of Economics and Business Administration, 3*(2), 370-376.

Özen, Z., Kartal, E. ve Emre, İ. E. (2017). Eğitimde büyük veri. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed.). *Eğitim teknolojileri okumaları 2017* içinde (ss. 106-118). TOJET - The Turkish Çevrim içi Journal of Educational Technology. Genç Reklam.

Prinsloo, P., Archer, E., Barnes, G., Chetty, Y. ve Zyl, D. V. (2015). Big(ger) data as better data in open distance learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *16*(1), 284-306. https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i1.1948

Razik, T. A. ve Swanson, A. D. (2010). *Fundamental concepts of educational leadership & management*. Allyn & Bacon.

Reynolds, G. W. (2009). *Ethics in information technology* (3rd Edition). Course Technology.

Rumble, G. (2019). *The planning and management of distance education*. Croom Helm.

Salimi, L. ve Ghonoodi, A. (2012). The study of functional elements of management system in smart Schools: World Conference on Learning, *Teaching & Administration Procedia: Social and Behavioral Science, 31*, 140-144.

Seifert, T. ve Feliks, O. (2019). Çevrim içi self-assessment and peer-assessment as a tool to enhance student-teachers' assessment skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(2), 169-185.

Sevindik, T. (2011). Bilişim ve etik ders notları. [Çevrim içi: http://www.yarbis.yildiz.edu.tr/web/userAnnouncementsFiles/dosya2f00c8b17de373c9f729e1440b895329.pdf]. Erişim Tarihi: 01.03.2023

Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist, 57*(10), 1380-1400.

Stone, D. L., Deadrick, D. L., Lukaszewski, K. M. ve Johnson, R. (2015). The influence of technology on the future of human resource management. *Human Resource Management Review*, *25*(2), 216-231.

Stuart, L. H., Mills, A. M. ve Remus, U. (2009). School leaders, ICT competence and championing innovations. *Computers & Education*, *53*(3), 733-747.

Şişman, M. (2020). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi* (10. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Turan, S. (2002), Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 30*, 271-281.

Türkiye Bilişim Derneği (TBD). (2010). *Bilişim etiği nihai rapor*. [Çevrim içi:http://www.tbd.org.tr/usr_img/cd/kamubib14/raporlarPDF/RP2-2011.pdf]. Erişim Tarihi: 14.04.2023

Tüz, M., Haşit, G., İpçioğlu, İ. ve Karademirlidağ-Suher, İ. (2019). *Kriz iletişimi ve yönetimi.* G. Haşit (Ed.). Anadolu Üniversitesi.

URL-1 (2023). *Milli Eğitim'de big data devri.* [Çevrim içi: https://www.mebpersonel.com/meb/milli-egitim-de-big-data-devri-h224318.html]. Erişim Tarihi: 02.04.2023

URL-2 (2023). *Yükseköğretimde büyük veri projesi başlıyor.* [Çevrim içi: https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/yuksekogretimde-buyuk-veri-projesi-basliyor.aspxhttps://www.mebpersonel.com/meb/milli-egitim-de-big-data-devri-h224318.html]. Erişim Tarihi: 28.03.2023

Vennebo, K. F. (2017). Innovative work in school development: Exploring leadership enactment. *Educational Management Administration & Leadership*, *45*(2), 298-315.

Williams, P. ve Sheridan, S. (2010). Conditions for collaborative learning and constructive competition in school. *Educational Research, 52*(4), 335-350.

Yılmaz, A. (2021). The effect of technology integration in education on prospective teachers' critical and creative thinking, multidimensional 21st century skills and academic achievements. *Participatory Educational Research, 8*(2), 163-199. http://dx.doi.org/10.17275/per.21.35.8.2

Yüksek, A. O. (2021). Uzaktan eğitimde güncel ölçme ve değerlendirme eğilimleri. B. Karabulut ve A. Yılmaz (Ed.). *Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 233-252). Pegem Akademi Yayıncılık.

7. BÖLÜM

Eğitim Yönetiminde Nicel Araştırmalar[1]

Doç. Dr. Mehmet ÖZCAN[2]

Bölümün Amacı: Bu bölümün amacı nicel araştırma yöntemlerini genel olarak açıklamak, eğitim yönetimi alanında nicel araştırma yönteminin işlevselliğini ve uygulama aşamalarını belirlemektir.

Özet:

Bu bölümde bilimsel araştırma yöntemlerinden nicel araştırma yönteminin felsefesi, araştırma desenleri ve eğitim yönetimi alanında nicel araştırmaların önemi, amacı, uygulama aşamaları detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Nicel araştırma yöntemi deneysel olmayan ve deneysel araştırmalar olmak üzere iki türde yürütülebilir. Tarama araştırmaları, ilişkisel araştırmalar, nedensel karşılaştırma aşamaları ve meta analiz araştırmaları deneysel olmayan ve eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarda sıkça kullanılan desenlerlerdir. Bunun yanında deneme öncesi, yarı deneysel ve gerçek deneysel araştırmalar ise deneysel araştırmalar arasındadır ve eğitim yönetimi alanında kullanılan araştırma desenleridir. Eğitim yönetimi bilimsel bir alandır ve tüm bilimsel araştırma yöntemleri bilimsel araştırma aşamalarının gerektirdiği koşullar sağlanarak yürütülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Araştırma yöntemleri, eğitim yönetimi, nicel araştırma.

Bölüme Hazırlık Soruları:

1. Nicel araştırma yöntemi nedir? Tartışınız.
2. Deneysel ve deneysel olmayan araştırma yöntemleri arasındaki farklar nelerdir? Tartışınız.
3. Nicel bir araştırmanın aşamaları nelerdir? Tartışınız.
4. Nicel bir araştırmanın raporlaştırılmasında nelere dikkat edilmelidir? Tartışınız.

[1] **Atıf İçin:** Özcan, M. (2023). Eğitim yönetiminde nicel araştırmalar. Polat. M., Tatık, R. Ş. & Demir-Yıldız, C. (Ed.). *Eğitim yönetiminde alan araştırmaları kılavuzu* içinde. Anı Yayıncılık.

[2] Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, mehmetozcan@nevsehir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5451-0773

GİRİŞ

Bilim insanlığın ilk tarihinden itibaren doğanın kontrol edilmesi ve yaşanan sorunlara çözüm bulunması amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda güneşin konumu, sel ve taşkınlar, mevsimler, evrenin varlığı, yıldızların uzaklığı insanlığın ilkçağdan itibaren merak ettiği konular arasında yer almıştır. 16. yüzyılda Avrupa'da orta çağın sona ermesi ile birlikte akıl ve olguların öne çıkması, deney ve gözlemin önem kazanması ile birlikte bilim modern ve yeni bir anlayışla, bilimsel araştırmalar ise sistematik yöntemlerle yapılmıştır. Bu süreçte doğa ve sosyal bilimler birbirinden ayrı alanlar olarak kabul edilmiş ve tümdengelim yaklaşımı kabul görmüştür. Modern bilim anlayışının önemle üzerinde durduğu konu, bilginin kaynağı ve bilgiye ulaşma yöntemidir. Bu bağlamda pozitivizm bilgiye akıl, deney ve gözlem ile ulaşılabileceği anlayışına sahiptir, niceliksel yöntemlerin doğruluğunu kabul eder ve bilginin nesnelliğini savunmaktadır.

Pozitivizmin savunduğu akıl, deney ve gözlem anlayışına bağlı kalınarak, problem durumlarına geçerli ve güvenilir testlerle cevap arayan nicel araştırmaların yapılabilmesi farklı araştırma yöntemlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Arı, Armutlu, Tosunoğlu ve Toy, 2009). Bilimsel araştırmanın temel amacı insanların mevcut yaşam koşullarını iyileştirmek, bu koşulları sürekli hale getirmek ve insanlığın mutluluğunu artırmaktır (Padem, Göksu ve Konaklı, 2012).

Bilimin çalışma alanları ekonomi, felsefe, din, aile, hukuk ve eğitim gibi geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Eğitim alanı bireylerin bir meslek edindiği, refah düzeyini yükselttiği, akademik yeterlik kazandığı, kültürel mirasın aktarıldığı, toplumun varlığının sürdürülmesinde en önemli rolün verildiği kurumdur. Eğitim bilimi ise eğitim yönetimi, eğitim programları, öğretmen yetiştirme, ölçme değerlendirme gibi alt bilim alanlarına ayrılmıştır. Eğitim yönetimi, okul yöneticilerini, aileyi, öğretmeni ve öğrenciyi aştırma konusu edinmiş bilim alanıdır. Eğitim yönetimi okulda öğrenme süreci, okulun işleyişi ve yapısı, okul iklimi ve kültürü, eğitim politikaları, okullarda iç ve dış çevre, okulu geliştirme, hesapverebilirlik, değerlendirme, okul işleyişi, liderlik, okullarda yönetim konularını kapsayan bilim alanıdır (Turan, 2021).

Bu bölümde yer alan nicel araştırma yöntemleri konusu sosyal bilimler araştırmacılarının yanında eğitim yönetimi bilimi çalışma alanları dikkate alınarak ve eğitim yönetimi araştırmacılarına kaynak olması amacıyla hazırlanmıştır.

Nicel Araştırma Yöntemi

Doğada karşılaşılan problemleri çözebilme arayışında olan insanın ilgisini çeken bilim, bilimsel araştırma, bilimsel bilgi kavramları günümüzde bilginin elde edilme sürecinde farklı bilimsel yaklaşım ve yöntemlerle gerçekleşmektedir. Nicel araştırma yöntemleri bilim insanlarının izlediği bu yöntemler arasında yer almaktadır. Nicel araştırma yöntemi pozitivist anlayışa ve realist felsefeye göre yürütülmektedir. Nicel araştırmaların dayandığı pozitivist bilime göre bilgi akıl ve mantığa dayalı deney ve gözlemle yürütülerek elde edilir. Olgular arasındaki değişmez ve genellenebilir ilişki gösteren, gözlem ve deneyle ulaşılan bilgi doğrudur.

Bilimsel bilgi, bilimsel araştırmaların sistematik bir şekilde yürütülmesi ile elde edilen bilgidir (Özmen ve Karamustafaoğlu 2019). Araştırma bilimsel yöntemlerin sistematik olarak kullanılarak sorunların çözülmesi işlemidir (Gay, Miles ve Airasian, 2009). Bilimsel araştırma bilginin elde edilme sürecinde izlenen aşamaları ifade eder. Eğitimde bilimsel araştırma eğitim ile ilgili konuları araştırmak üzere öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi vd. katılımcılardan verinin elde edilme sürecidir (Akarsu ve Akarsu, 2019).

Nicel araştırmalar pozitivist anlayışla nesnel ve güvenilir bilgiye ulaşabilmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Kuş, 2009). Nicel araştırmalar bilgiye geçerliği ve güvenirliği sağlanmış anket, görüşme formu, ölçek gibi kanıtlanabilir araçlarla ve akıl, deney ve gözlem yolu ile ulaşılmasını savunur. Nicel araştırmalar araştırılan olay ve olguların anket ve gözlem yolu ile ölçülerek sayısal verilerle açıklanmasını sağlayan araştırmalardır (Kumandaş-Öztürk, 2019). Nicel araştırmalarda istatistik yöntemlerle elde edilen bulguların evreni temsil edecek yeterlikte olması beklenir. Nicel araştırmalar verilerin sayısal yöntemlerle toplanmasına ve istatistiksel yöntemlerle çözümlenmesine dayalı araştırmalardır (Punch, 2005; Yeşil, 2015). Nicel araştırmalar ile çevresel etkenlerden ve içinde bulunduğu süreçten soyutlanarak nesnel, ölçülebilir ve gözlemlenebilir özellik kazandırılan olgulara ölçümler yapılır, yapılan ölçümler sayısal verilere dönüştürülür, tanımlanır ve anlaşılır hale dönüştürülür (Erdoğan, 2003). Araştırmacı tarafsız, olguların akışına karışmayan özne rolündedir. Nicel araştırmalar güvenirlik düzeyi yüksek yapılanmış ve planmış araştırmalardır, oluşturduğu hipotezlerin ise doğrulayıcı ya da yanlışlayıcı olduğuna odaklanır (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

Nicel araştırmalarda araştırmacı yansız ve nesnel bir tutum sergiler, kişisel değerlerini araştırma bulguları ile ilişkilendirmez. Bu yöntem ile araştırmacıdan kişisel düşüncelerini araştırma sürecinin dışında tutması ve standart ölçme araçları ile sonuca ulaşması beklenir (Borg ve Gall, 1989). Nedensellik ilişkilerini ortaya çıkarma, çıkarımda bulunma ve genelleme kaygısı olan nicel araştırmalarda gerçek araştırmacının düşüncelerinden bağımsız olarak ve nesnel bir şekilde yürütülür (Demir, 2021).

Bilimsel bir yöntem olarak kabul edilen, pozitivist yaklaşımla yürütülen, verilerin sayısal olarak toplandığı ve istatistik yöntemlerle çözümlendiği nicel araştırma basamakları aşağıda verilmiştir (Creswell, 2012; Yeşil, 2015):

1. Problemin hissedilmesi: Araştırmacı bir problem durumun farkına varır.

2. Problemin tanımlanması: Araştırmacı problem durumun kuramsal çerçevesini ve yapılmış çalışmaları inceler. Değişkenler arasındaki ilişkileri araştırır.

3. Hipotezlerin oluşturulması: Araştırmacı problem duruma yönelik değişkenleri hipotez ya da sorularla ifade eder. Gözlemlenebilir amaç cümleleri yazar.

4. Araştırma planın hazırlanması: Araştırmacı veri toplama araçlarını, yöntemini, araştırma evren ve örneklemini belirler.

5. Araştırmanın uygulanması: Araştırmacı yapılan araştırma planına uygun olarak yöntem ve teknikleri takip ederek, ölçme araçlarını oluşturur, soruları belirler, hipotezleri dener, yeterli sayıda katılımcıya ölçme aracını uygular ve verileri toplar.

6. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması: Araştırmacı toplanan verileri analiz eder, yorumlar ve çıkarımlarda bulunur.

KAYNAKLAR

Akarsu, B. ve Akarsu, B. (2019). *Bilimsel araştırma tasarımı nicel, nitel ve karma araştırma yaklaşımları*. Cinius yayıncılık

Akbay, L. (2021). İlişkisel araştırmalar. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde. Nobel Yayıncılık.

Alpar, R. (2014). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenilirlik*. Detay yayıncılık.

Arı, G. S., Armutlu, C., Tosunoğlu, N. G. ve Toy, B. Y. (2009). Pozitivist ve post pozitivist paradigmalar çerçevesinde metodoloji tartışmalarının yönetim ve pazarlama alanlarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *27*(1), 113-141.

Bordens, K. S. ve Abbot, B.B. (2011). *Research design and methods: A process approach.* McGraw Hill.

Borg, W. R. ve Gall, M. D. (1989). *Educational research: An introduction.* Longman Group.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.

Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2018).Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Çevrim içi, 17*(4), 1797-1811.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage Publications.

Çelebi, N., Güner, H. ve Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 249-268.

Çelik, A. (2013). M-öğrenme tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(4), 172-185.

Çetin, M. ve Aktaş, A. (2021). Eğitim örgütlerinde örgüt yapısının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, *2*(1), 21-35.

Çoğaltay, N., Karadağ, E. ve Öztekin, Ö. (2014). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *20*(4), 483-500.

Cohen, L, Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education.* Routledge Publishers.

Demir, T. T. (2021). Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan doktora tezlerindeki eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(2), 543-560.

Elçiçek, M. ve Bahçeci, F. (2017). Mobil öğrenme yönetim sisteminin öğrenenlerin akademik başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(5), 1695-1714.

Erdoğan, İ. (2003). *Pozitivist metodoloji: Bilimsel araştırma tasarımı istatistiksel yöntemler analiz ve yorum*. ERK yayıncılık.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-hill.

Gay, L., Miles, G. ve Airasian, P. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications.* Pearson Education.

Hocaoğlu, N. ve Akkaş-Baysal, E. (2019). Nicel Araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde. Pegem Yayıncılık.

Hutchinson, S. R. (2004). Survey research. In K. deMarrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research*. Lawrence Erlbaum.

Karadavut, T. (2022). Nicel araştırma yöntemleri. H. Tabak, B. Aksu ve F. Şahin, (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde. Pegem Yayıncılık.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.

Punch K. F. (2005). *Introduction to social research–quantitative & qualitative approaches*. Sage publication.

Kıncal, R. Y. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.

Köse, E. (2015). Bilimsel araştırma modelleri. R. Y. Kıncal (Ed.), *Nicel ve nitel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.

Kumandaş-Öztürk, H. (2019). Araştırma modelleri ve türleri. K. Yılmaz ve R. S. Arık (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde. Pegem Yayıncılık.

Kuş, E. (2009). *Nicel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? Nitel mi?* Anı Yayıncılık.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T. ve Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice*. John Wiley & Sons.

Mason, E. ve Bramble, W. (1978). *Understanding and conducting research*. McGraw-Hill.

Nakip, M. (2003). *Pazarlama araştırmaları teknikler ve (SPSS destekli) uygulamalar*. Seçkin Kitabevi.

Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özmen, H. (2019). Deneysel araştırma yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde. Pegem Yayıncılık.

Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Padem, H., Göksu, A. ve Konaklı, Z. (2012). *Araştırma yöntemleri*. International Burch University Publication.

Sağ, R. (2010). Etkinlik teorisine göre zenginleştirilmiş birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamalarının adayların özyeterlik algılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *35*(158), 44-57.

Sağ, R., Savaş, B. ve Sezer, R. (2009). Burdur'daki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikleri, sorunları ve ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 37-56.

Scott, D. ve Usher, R. (2010). *Researching education: Data, methods and theory in educational enquiry*. Continuum publishing.

Selçuk, G. S. (2019). Tarama yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde. Pegem Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Sözbilir, M. (2019). Nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde. Pegem Yayıncılık.

Şahin, M. D. (2021). Nedensel karşılaştırma araştırmaları. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde. Nobel Yayıncılık.

Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.

Tekbıyık, A. (2019). İlilşkisel araştırma yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde. Pegem Yayıncılık.

Tekindal, S. (2021). *Nicel nitel karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Nobel Yayıncılık.

Tepe, N. ve Yılmaz, G. (2020). Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(25), 3360-3381.

Turan, S. (2021). Eğitim *yönetimi teori-araştırma-uygulama*. Asos Yayıncılık.

Türkkan, Ş. ve Ateş, Ö. T. (2020). Öğretmenlerin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 56*, 01-22.

Tüysüz, M. (2019). *İnsan kaynakları departmanı rollerinin yöneticilerin insan kaynakları yönetimine ilişkin algısına etkisi ve bu süreçte örgüt yapısının düzenleyici rolü* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.

Yeşil, R. (2015). Nicel ve nitel araştırma yöntemleri. R.Y. Kıncal (Ed.), *Nicel ve nitel araştırma yöntemleri* içinde. Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, N. (2019). Meta analiz. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde. Pegem Yayıncılık.

8. BÖLÜM

Eğitim Yönetiminde Nitel Araştırmalar[1]

Doç. Dr. R. Şamil TATIK[2]

Bölümün Amacı: Bu bölümün amacı; kısaca paradigmaları anlatmak, nitel araştırma desenlerini tanıtmak ve eğitim yönetimi alanında nitel araştırma desenlerinin yerini, önemini ve kullanımını ortaya koymaktır.

Özet:

Bu bölümde nicel ve nitel araştırma yöntemlerine yön veren paradigmalar olarak pozitivist ve yorumsamacı paradigmadan bahsedilmektedir. Bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemleri, nitel araştırma yönteminin özellikleri ve eğitim yönetimi disiplininde nitel araştırmaların kullanımı ortaya konmaktadır. Ayrıca nitel araştırma yöntemleri ayrı ayrı tanıtılarak birer örnek çalışma paylaşılmıştır. Sosyal bilimlerin diğer alanlarında olduğu gibi Eğitim Yönetimi alanında da uzun yıllar, pozitivist paradigma hakimiyetini korumuştur ancak son zamanlarda yorumsamacı paradigma ön plana çıkmıştır. Pozitivist paradigma, değişmez gerçeklikler üzerine kurulu iken yorumsamacı paradigma, olguları farklı yorumlamaya ve anlamlandırmaya odaklıdır. Kaynaktan kaynağa değişkenlik gösterse de en yaygın yönüyle nitel araştırma yöntemlerinin etnografik araştırma, tarihi araştırma, eylem araştırması, olgu bilim, kuram oluşturma çalışması, durum çalışması ve anlatı araştırması olmak üzere yedi desenden oluştuğu ifade edilebilir. Bahsedilen desenlerin isimleriyle farklı kaynaklarda farklı şekillerde karşılaşılabilmektedir ancak literatürde kullanılan en yaygın ifadelerin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Etnografik araştırmalar, bireyleri ve davranışlarını betimler; tarihi araştırmalar, geçmişte yaşananların detaylarını ortaya koyar; eylem araştırmaları, bir uzmanlık alanıyla ilgili sorunların keşfine ve çözümüne odaklanır; olgu bilim araştırmaları, deneyimlere dair derin bir anlayış geliştirir; kuram oluşturma araştırmaları, incelenen olguyla ilgili kuram oluşturur; durum çalışması araştırmaları, kişiyi ya da olguyu kendi ortamında betimler ve anlatı araştırmaları da insanların deneyimlerini hikayeler yoluyla değerlendirir. Bununla birlikte eğitim yönetimi disiplininde en sık kullanılan desenlerin olgu bilim ve durum çalışması olduğunu söylemek yanlış olmaz. Son yıllarda anlatı araştırmalarına rağbetin arttığı da gözlenmektedir. Kuram oluşturma çalışmalarının da Eğitim Yönetimi alanında sayıca az olduğu da ifade edilebilir. Bu bölümde anlatılanların Eğitim Yönetimi disiplininde lisansüstü eğitim alıyor olan, seminer verecek ve tez yazacak öğrencilere rehberlik edeceğine inanılmaktadır.

[1] **Atıf İçin:** Tatık, R. Ş. (2023). Eğitim yönetiminde nitel araştırmalar. Polat, M., Tatık, R. Ş. & Demir-Yıldız, C. (Ed.), *Eğitim yönetimi alan araştırmaları kılavuzu* içinde. Anı Yayıncılık.

[2] Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, rs.tatik@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6727-8264

Anahtar Kelimeler: Araştırma, araştırma yöntemleri, eğitim yönetimi, nitel araştırma, yöntem.

Bölüme Hazırlık Soruları:

1. Bilimsel bir araştırma yürütürken sizi nitel araştırma desenlerine başvurmaya iten sebeplerden bahseder misiniz?
2. Eğitim yönetimi alanında nitel araştırma desenlerini kullanmanızın araştırmanıza ne gibi katkılar sağlayacağını düşünüyorsunuz?
3. Eğitim yönetimi alanında nitel araştırma desenlerinin kayda değer bir önemi ve yeri olup olmadığını değerlendirir misiniz?

GİRİŞ

Paradigma Kavramı ve Paradigma Değişimi

Nitel araştırma yöntemlerine giriş yapmadan önce paradigma kavramına değinilmesinin uygun olacağını düşünülmüştür. Atmaca'ya (2022) göre paradigma, dünyadaki olaylara ve olgulara dair belirli bir bakış açısını, epistemik inançları ve kabullerle birlikte sahip olunan farklı bakış açılarını ve belirli bir döneme ait bilim felsefesini temsil etmektedir. Şişman (1998) eğitim yönetimi disiplininde uzun bir süredir ortaya konan teorilerin ve modellerin, genellikle davranışçı ve yapısal-işlevsel yaklaşımların tesiri altında ilerlediğini ve hakim paradigmanın mantıksal pozitivizm olduğunu belirtmektedir. Aşağıda araştırmalara yön veren paradigmaları Eğitim Bilimleri ve Eğitim Yönetimi alanlarıyla ilişkilendirerek açıklayalım. Bilim dünyasında özellikle geçerli iki paradigmadan bahsedilebilir:

1) Pozitivist Paradigma: Pozitivist paradigma, olayları olgular ışığında açıklamaya çalışan, bilimin ürettiği bilgiyi tek gerçek olarak yorumlayan veya kabul eden ayrıca bilimsel yöntem haricindeki yöntemleri reddeden bir akımdır (Karataş, 2019). Bilimin gelişmesindeki ve ilerlemesindeki egemen yaklaşım olarak değerlendirilen pozitivizmin veya pozitivist paradigmanın, sosyal bilimlerin geçmişine bakıldığında hakimiyetini uzun bir süre koruduğu bilinmektedir (Kuş, 2007; Neuman, 2003). Bununla birlikte son zamanlarda pozitivist paradigma ve pozitivist paradigmaya dayalı araştırmalar yoğun bir eleştiri almakta ve özellikle sosyal bilimlerde, pozitivist paradigmanın sosyal gerçeklikleri açıklamada eksik yönler bıraktığına dair yorumlar artmakta ve yorumsamacı paradigmaya dayalı nitel araştırmalar alternatif olarak öne çıkarılmaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Çünkü nitel araştırma yöntemleriyle yürütülen nitel araştırmalar; olayları, olguları ve bireyleri derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelemeye odaklanmakta ve bu açıdan nicel araştırma yöntemleriyle ortaya konan nicel araştırmalar genelleme kaygısı içinde olmaları sebebiyle yoğun bir eleştiri almaktadır (Baltacı, 2019). Bu doğrultuda Eğitim Yönetimi disiplininde hem Batı'da hem de Türkiye'de ortaya konan araştırmalar, ağırlıklı olarak pozitivist paradigmaya dayandırılmakta; geçmişe bakıldığında araştırmaların sayılar veya istatistikler üzerinden sosyal olayları ve olguları veya gerçeklikleri açıklamaya çalıştığı gözlenmekte fakat son zamanlarda insan bilimlerinde pozitivist paradigmaya ve bu paradigmaya dayalı nicel araştırmalara eğilimin yüksek olması eleştiriye maruz kalmış, buna bağlı olarak da nitel araştırmalara doğru eğilimin arttığı görülmektedir (Şişman, 1998).

2) Yorumsamacı Paradigma: Yorumsamacı paradigma, "hermeneutik" olarak da yaygın bir kullanıma sahiptir ancak bu bölümde "yorumsamacı paradigma" teriminin kullanılması tercih edilmiştir. Yorumsamacı paradigma, bağlama ve orijinal amaca özel bir önem vererek, yorumlayıcı anlayış veya anlam için kuramsal bir çerçeve sağlamaktadır (Patton, 2002). Nitekim; yorumsamacı paradigma, insana dair anlamlı olguları pratik anlayışa dayalı olarak, önceki teorik varsayımlardan olabildiğince bağımsız, dikkatli ve ayrıntılı bir şekilde tanımlama ve inceleme girişimini içermektedir (Packer, 1985). Bu doğrultuda yorumsamacı paradigma, hiçbir şeyin belirli bir bakış açısından bağımsız olarak yorumlanamayacağının altını çizmekte; bu nedenle birinci önceliğini, incelenen insanların bakış açılarını yakalamaya ve bağlamını aydınlatmaya vermektedir (Patton,

KAYNAKÇA

Akar, H. (2017). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 139-177). Anı Yayıncılık.

Arıkan, R. (2017). *Araştırma yöntem ve teknikleri.* Genişletilmiş 3. Basım. Nobel Akademik Yayıncılık.

Atmaca, T. (2022). Eğitimde araştırmaya giriş: Temel kavramlar, ilke ve paradigmalar. M. Akıllı (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri ve proje hazırlama* içinde (s. 5-17). Vizetek Yayıncılık.

Aziz, A. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri.* 11. Basım. Nobel Akademik Yayıncılık.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388.

Becerikli, S. ve Tangülü, Z. (2022). Cumhuriyet Türkiyesi eğitim tarihinde yaşamboyu öğrenme misyonu taşıyan bir okul: Terzilik Okulu. *Disiplinler arası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(12), 215-225.

Birgili, B. (2015). Temellendirilmiş kuram. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 105-118). Anı Yayıncılık.

Bozan, M. A. ve Anagün, S. Ş. (2019). Sınıf öğretmenlerinin STEM odaklı mesleki gelişim süreçleri: Bir eylem araştırması. *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(1), 279-313. doi: 10.18039/ajesi.520851

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* 23. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık.

Cibangu, K. S. (2012). Qualitative research: The toolkit of theories in the social sciences. Asunción López-Varela (Ed.), *Theoretical and methodological approaches to social sciences and knowledge management* içinde (s. 95-126). InTech.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2018). *Research methods in education.* Sekizinci Baskı. Routledge.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Dördüncü Baskı. Pearson Education.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. H. Ekşi). 1. Baskı. EDAM.

Creswell, J. W. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). 3. Baskıdan Çeviri. Siyasal Kitapevi.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(1), 95-107.

Derince, Z. M. ve Özgen, B. (2015). Eylem araştırması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 146-161). Anı Yayıncılık.

Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health, 23*(3), 197-203.

Erduyan, I. (2015). Etnografi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 82-104). Anı Yayıncılık.

Ergan, S. N. ve Ergan, Ç. (2021). Sosyal medyanın eğitsel kullanımı üzerine bir örnek olay araştırması. *Nitel Sosyal Bilimler, 3*(1), 72-106. doi: 10.47105/nsb.849355

Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 81-138). Anı Yayıncılık.

Ersoy, A. ve Bozkurt, M. (2017). Anlatı araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 237-277). Anı Yayıncılık.

Farina, G. (2014). Some reflections on the phenomenological method. *Dialogues in Philosophy, Mental and Neuro Sciences, 7*(2), 50-62.

Ferrance, E. (2000). *Themes in education: Action research.* Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.

Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. *Phenomenology & Practice, 3*(1), 6-25.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8. Baskı) New York: McGraw-Hill.

Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Sociology Press, Mill Valley, CA, USA.

Glaser, B. G. ve Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative eesearch.* New York: Aldine de Gruyter.

Göksoy, S. (2019). Paradigma ve paradigmalar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED), 1*(1), 1-15.

Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 31-80). Anı Yayıncılık.

Hancock, B., Ockleford, E. ve Windridge, K. (2009). *An introduction to qualitative research.* The NIHR Research Design Service for Yorkshire & the Humber.

Hasırcı-Eriş, M. H. (2022). Eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan yöntemler. M. Akıllı (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri ve proje hazırlama* içinde (s. 65-85). Vizetek Yayıncılık.

Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 55-84). Anı Yayıncılık.

Karataş, E. (2019). *Pozitivist paradigmanın eğitim ve eğitim yönetimi alanına yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi.

Kuş, E. (2007). Sosyal bilim metodolojisinde paradigma dönüşümü ve psikolojide nitel araştırma. *Türk Psikoloji Yazıları, 10*(20), 19-41.

Leininger, M. M. (Ed.) (1985). *Qualitative research methods in nursing*. Orlando, FL: Grune&Stratton.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). 3. Basımdan Çeviri. Nobel Akademik Yayıncılık.

Mohajan, H. K. (2018). Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People, 7*(1), 23-48.

Munhall, P. L. (2012). A phenomenological method. P. Munhall (Ed.), *Nursing research: A qualitative perspective* içinde (s. 113-176). Jones & Bartlett Learning, LLC.

Neuman, L. W. (2003). *Social research methods qualitative and quantitative approaches*, (Beşinci Baskı). Allyn and Bacon.

Özden, M. (2017). Gömülü teori. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 279-314). Anı Yayıncılık.

Özden, M. ve Saban, A. (2017). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 1-30). Anı Yayıncılık.

Öztürk, H. T. ve Yılmaz, B. (2011). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi'nin seçmeli statüsünün dersin pedagojik değerine yansımasının öğretmen bakış açısı ile değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 12*(2), 63-82.

Packer, M. J. (1985). Hermeneutic inquiry in the study of human conduct. *American Psychologist, 40*(10), 1081-1093.

Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 119-134). Anı Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* 3. Baskı. Sage Publications.

Punch, F. K. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. D. Bayrak, H. B. Aslan, Z. Akyüz). 1. Baskı. Siyasal Kitapevi.

Punch, F. K. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. D. Bayrak, H. B. Aslan, Z. Akyüz). 2. Baskı. Siyasal Kitapevi.

Saban, A., Koçbeker-Eid, B. N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., Arslantaş, S., Çınar, D. ve Tunç, P. (2010). Eğitimbilim Alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,* 125-142.

Saban, A. ve Sarıçelik, S. (2018). İçedönük bir çocuğu anlamak: Bir anlatı araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education, 6*(1), 225-252. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s10m

Sart, G. (2015). Anlatı. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 135-145). Anı Yayıncılık.

Seggie, F. N. ve Akbulut-Yıldırmış, M. (2015). Nitel araştırmaların desenlenmesi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 23-35). Anı Yayıncılık.

Špiláčková, M. (2012). Historical research in social work-theory and practice. *ERIS Web Journal*, *3*(2), 22-33.

Sturman, A. (1997). Case study methods. J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* içinde (İkinci Baskı). (s. 61-66). Oxford: Pergamon.

Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(16), 395-422.

Ünsal, S., Tuğ, F. A. ve Salihoğlu, N. C. (2023). İngilizce öğretmenlerinin mesleki adanmışlıklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 1-23. doi: 10.17679/inuefd.1024005

Yahşi, Z. (2017). Etnografya. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 179-236). Anı Yayıncılık.

Yanık-Özger, B. ve Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıfındaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-*

Journal of Qualitative Research in Education, 7(3), 942-966. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.3m

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, *23*(112), 7-17.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* 6. Baskı, Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods.* Dördüncü Baskı. Sage Publications, Thousand Oaks.

9. BÖLÜM

Eğitim Yönetiminde Karma Araştırmalar[1]

Doç. Dr. Murat POLAT[2]

Bölümün Amacı: Bu bölüm, eğitim yönetimi alanındaki araştırma problemlerinin/sorularının çözümü için karma araştırma deseninin/desenlerinin kullanımına yönelik temel bilgilerin paylaşılması amacını taşımaktadır.

Özet:

Eğitim yönetimi alanındaki araştırma soruları ve mevcut problem durumlarının çözümü için alternatif araştırma yöntemlerini aramak bir sosyal bilim alanı olarak tıpkı eğitim bilimlerinin diğer alt alanlarında olduğu gibi eğitim yönetimi alanındaki araştırmacılar için de önemlidir. Halihazırda azımsanmayacak ölçüde birçok nicel veya nitel araştırma türlerinin tek başına kullanıldığı birtakım eğitim yönetimi araştırmalarının yanı sıra ulaşılan sonuçların daha kapsayıcı olması esas alındığında bu çalışmaların gerçerlik ve güvenirliğinin de daha yüksek bir forma dönüşmesinin sağlayacağı yararlar mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Böylece eğitim yönetimi alanının hem ulusal hemde uluslararası alan yazın açısından bilimsel gelişimine yapılacak katkının düzeyi de artma potansiyeline sahiptir. Özellikle de eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim kademesinden itibaren başlaması gereken uzun soluklu bir sürecin henüz başlangıcından itibaren; karma araştırma yöntemleri ve genel karakteristik özellikleri hakkındaki bilgilerin edinilmesi ve hatta alan yazındaki bazı örnek uygulamaların daha yakından incelenmesi bu alanda lisansüstü eğitim alan öğrenciler ve/veya alanın gelişimine katkıda bulunmak isteyen akademisyenler açısından temel bir içgörünün kazanılmasının önünü de açabilir. Bu bağlamda eğitim yönetimi alanı ile karma araştırma deseni arasındaki ilişkinin daha net bir şekilde ortaya konması gerekmektedir.

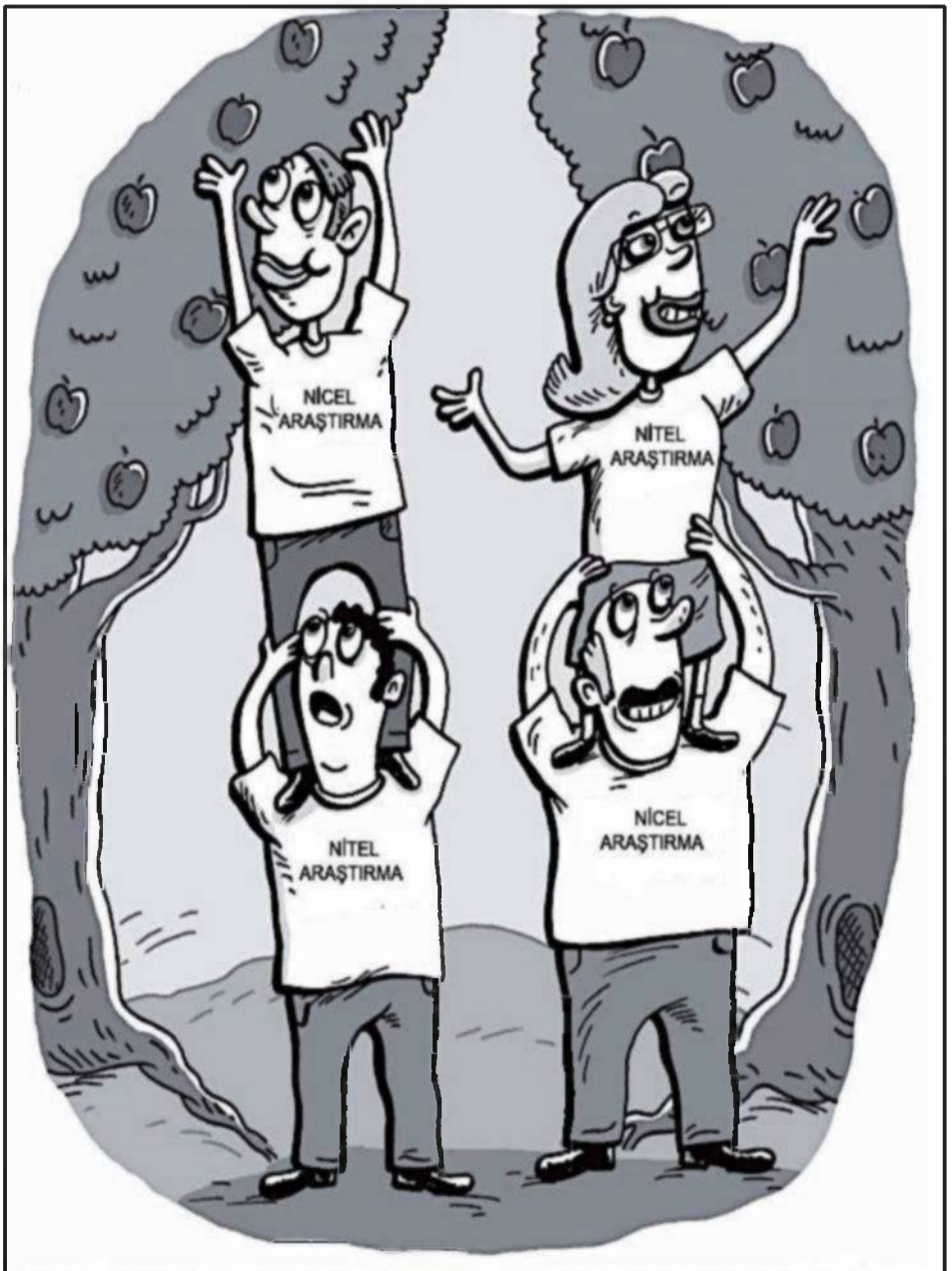
Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, karma araştırmalar, nicel araştırma, nitel araştırma.

[1] **Atıf İçin:** Polat, M. (2023). Eğitim yönetiminde karma araştırmalar. M. Polat, R. Ş. Tatık & C. Demir Yıldız (Ed.), *Eğitim yönetiminde alan araştırması kılavuzu* içinde. Anı Yayıncılık.

[2] Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, m.polat@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2921-7831

Bölüme Hazırlık Soruları:

1. Karma araştırma deseninin tanımı ve genel özellikleri hakkında neler söylenebilir?
2. Karma araştırma yönteminin hangi türleri mevcuttur? Türkiye'deki eğitim bilimleri araştırmalarında en çok başvurulan karma araştırma tasarımları hangileridir?
3. Eğitim yönetimi araştırmalarında karma araştırma yöntemlerini kullanmanın avantaj ve dezavantajları neler olabilir?
4. Eğitim yönetimi alanındaki çalışmalarda karma araştırma yöntemini kullanırken nelere dikkat edilmelidir?
5. Karma araştırma yöntemi eğitim yönetimi alanındaki araştırmaların geleceğini nasıl etkiler?



Karma yöntemlerle tek başına bir yöntemin yaptığından daha fazlasını başarabilirim.

Kaynak: Ary, Jacobs ve Sorensen, 2010; Karikatür: Joe Rocco

KAYNAKLAR

Akyürek, M. İ. (2022). Eğitim yönetimi alanında yayımlanan araştırmaların eğilimleri: Betimsel içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(33), 324-341. DOI: 10.35675/befdergi.774620

Ary, D., Jacobs, L. C. & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (8th Edition). Cengage Learning.

Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 50*(50), 195-212.

Aydın-Çakır, A. ve Türkeş, S. (2021). Bilimsel çalışmalarda karma yöntem nasıl kullanılır?. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 42*(Özel sayı 1), 1-15. DOI: 10.30794/pausbed.802568

Azorín, J. M., & Cameron, R. (2010). The application of mixed methods in organizational research: A literature review. *Electronic Journal of Business Research Methods, 8*(2), 95-105.

Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 1-21.

Başaran, M., Bilir, E., Arslan, Ö., Çetin, M., Avcı, P., Bilici, B., ... & Gökçearslan, Ş. (2021). Eğitim bilimleri alanı doktora tezlerinde araştırma eğilimleri: Tematik ve yöntemsel bir inceleme. *Mediterranean Journal of Educational Research, 15*(35), 54-73. DOI: 10.29329/mjer.2020.340.3

Dağhan, G. (2015). SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research (2nd Edition). *Elementary Education Çevrim içi, 14*(1), 1-6.

Doğan, H. ve Tok, T. N. (2018). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve Bilim Dergisi örneği. *Curr Res Educ, 4*(2), 94-109.

Eskici, M. ve Çayak, S. (2017). Eğitim bilimleri anabilim dalında yapılan yüksek lisans tezlerine genel bir bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 211-226.

Fazlıoğulları, O. ve Kurul, N. (2012). Türkiye'deki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24), 43-75.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). McGraw-Hill.

Giannakaki, M. S. (2005). Using mixed-methods to examine teachers' attitudes to educational change: The case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England. *Educational Research and Evaluation, 11*(4), 323-348.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255-274.

Güvenç, C. (2020). Sosyal bilimlerde yöntem olarak pozitivizm bakış açısı ve değerlendirmesi. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 109-120. DOI: 10.33416/baybem.672257

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133.

Konan, N. ve Kış, A. (2013). ABD'de eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin çözümlemesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 100-123.

Özdemir, A., Tanoba, T., Karaokur, Ş., & Tonyalı, Ö. (2021). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılan karma yöntem tezlerde tipolojik ve yöntemsel eğilimler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 54*(54), 23-53. DOI: 10.15285/maruaebd.826728

Özkan-Hıdıroğlu, Y. (2020). Türkiye'de eğitim denetimi alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 1-22. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1174764

Saatçioğlu, F. M. (2022). Eğitimde karma yöntem araştırmalarında geçerlik. G. Gürsoy, & M. Yiğit (Ed.), *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* içinde (ss. 1-9). Livre de Lyon.

Şan, E. (2020). *Türkiye'de eğitim alanında yayınlanan karma yönteme dayalı makalelerin incelenmesi* (Master's thesis). Maltepe Üniversitesi.

Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(16), 395-422.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE.

Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 77-100.

Timans, R., Wouters, P., & Heilbron, J. (2019). Mixed methods research: What it is and what it could be. *Theory and Society, 48*, 193-216.

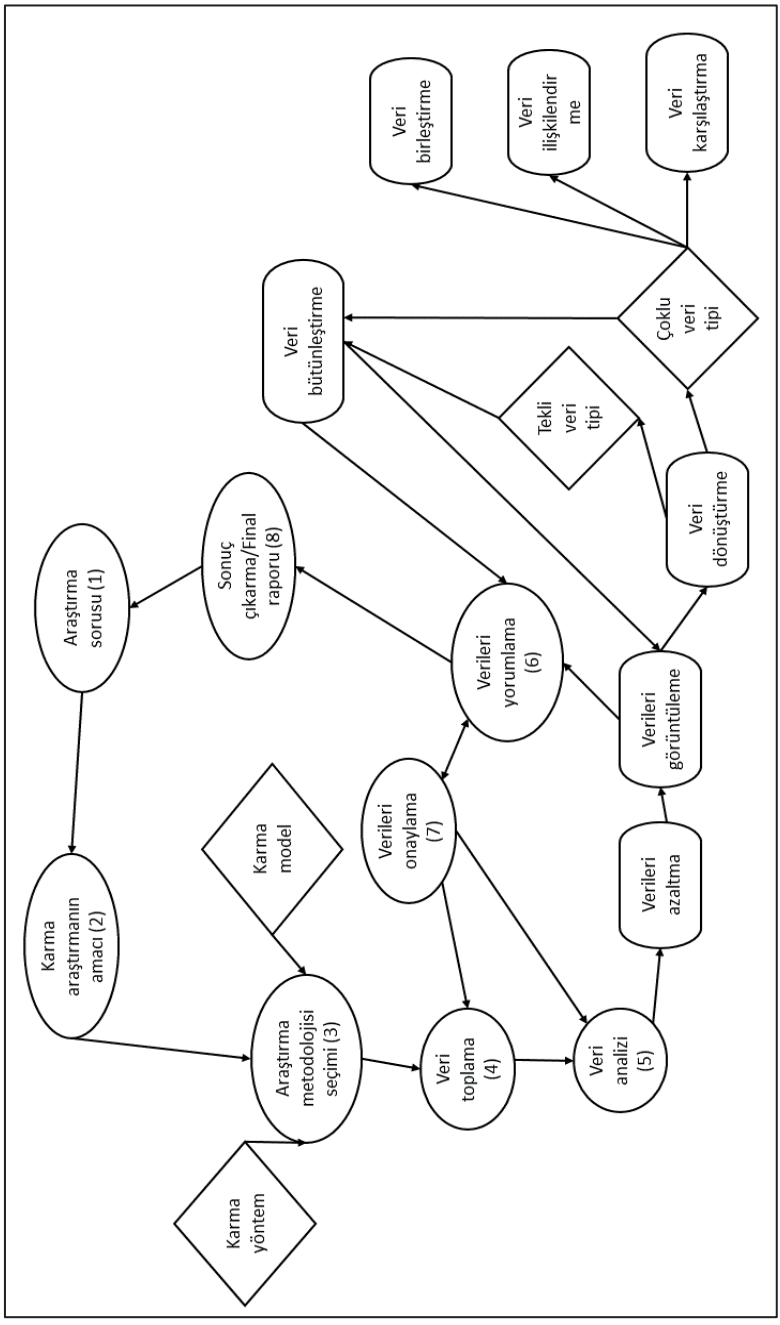
Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler, 3*(1), 1-29.

Yılmaz, K. (2018). Türkiye'deki eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmalara eleştirel bir bakış. *Journal of Human Sciences, 15*(1), 123-154.

Yılmaz, K. (2023). Eğitim yönetiminde kuram hareketi. *Alan yazın [Özel sayı/ Special issue]*, 29-37. DOI: 10.59320/alanyazin.1172006

EKLER

Ek:1 Örnek Bir Karma Araştırma Modeli (Johnson & Onwuegbuzie, 2004)



Not: Modelde daireler karma araştırma sürecindeki adımları (1-8); dikdörtgenler karma veri analizi sürecindeki adımları; elmaslar ise bileşenleri temsil etmektedir.

10. BÖLÜM

Eğitim Yönetiminde Seminer Dersi, Bitirme Projesi ve Sunum[1]

Prof. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ[2]

Dr. Öğr. Üyesi Lütfullah ÇELİKTEN[3]

Bölümün Amacı: Bu bölüm, lisans ve lisansüstü düzeydeki seminer dersleri, bitirme projeleri ve sunum görevlerinin etkili bir şekilde yönetilmesini ele alıyor. Öğrencilerin analitik düşünme, araştırma ve sunum becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan proje temelli öğrenmenin genel ilkeleri açıklanıyor. Eğitim yönetimi bağlamında, seminer ve bitirme projelerinin etkili bir şekilde planlanması, öğretim üyesi ve öğrenci rolleri, izlenecek adımlar, değerlendirme ve sunum aşamaları ayrıntılı olarak açıklanıyor. Ayrıca, projelerin ve seminerlerin değerlendirilmesi, sunulması ve raporlarının hazırlanması aşamalarında dikkat edilmesi gereken biçimsel özellikler ele alınıyor. Bu bölüm, öğrencilerin ve eğitimcilerin akademik bilgi üretme becerilerini geliştirmek için önemli bir rehber niteliğindedir.

Özet:

Lisans ve lisansüstü eğitimde seminer dersi, bitirme projeleri ve sunum görevleri, öğrencilerin ve eğitimcilerin akademik bilgi üretme becerilerini geliştirmek için önemli araçlardır. Ancak, bu süreçler başarılı bir şekilde yönetilmezse, hedeflenen faydaları elde etmek zor olabilir. Bu bölümde lisans ve lisansüstü düzeyde seminer dersi, bitirme projeleri ve sunum görevlerini etkili biçimde yürütme süreci ele alınmıştır. Bölümde ilk olarak öğrencilerin analitik düşünme, araştırma ve sunum becerilerini güçlendirdiği ve onları gerçek dünya sorunlarına çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmeye teşvik eden bir yöntem olarak proje temelli öğrenmenin (PTÖ) genel ilkeleri açıklanmış, eğitim kuramları bağlamında proje ve seminer hazırlamaya ilişkin kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Ardından yükseköğretimde proje ve seminer hazırlama süreçlerine giriş niteliği taşıyan araştırma yöntemleri, seminer ve bitirme projeleri derslerinin amaçları, önemi ve

[1] **Atıf İçin:** Karataş, İ. H. ve Çelikten, L. (2023). Eğitim yönetiminde seminer dersi, bitirme projesi ve sunum. Polat, M., Tatık, R. Ş. & Demir-Yıldız, C. (Ed.), *Eğitim yönetimi alan araştırmaları kılavuzu* içinde. Anı Yayıncılık.

[2] İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, ibrahimhakan.karatas@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5569-014X

[3] İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, lcelikten@29mayis.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5300-9936

genel değerlendirmesi yapılmıştır. Eğitim yönetimi alanıyla ilişkili olarak seminer ve bitirme projeleri derslerinin etkili bir şekilde planlanması ve organize edilmesi, öğretmen ve öğrenci rolleri, izlenecek adımlar, değerlendirme ve sunma aşamaları ayrıntılandırılarak sunulmuştur. Bölüm aynı zamanda, proje ve seminer hazırlama ve sunma sürecinde karşılaşılabilecek yaygın zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelmek için önerileri ele almaktadır. Son olarak, bölümde, projelerin ve seminerlerin değerlendirilmesi, sunulması ve raporlarının hazırlanması aşamasında dikkat edilmesi gereken biçimsel özellikler ve önemli hususlar okuyuculara sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bitirme projesi, eğitim yönetimi, öğrenme, proje hazırlama, proje temelli öğrenme, seminer.

Bölüme Hazırlık Soruları

1. Seminer dersinin amacı nedir?
2. Etkili bir seminer dersi için öğrenci nelere dikkat etmelidir?
3. Bitirme (dönem) projesinin konusu nasıl belirlenir?
4. Seminer veya bitirme projesi hazırlama sürecinde karşılaşılabilecek zorluklar neler olabilir?
5. Etkili bir akademik sunum nasıl yapılır?

GİRİŞ

Eğitim yönetimi alanında üretilmiş bir bilimsel çalışmayı okuduğunuzda/incelediğinizde ne düzeyde tatmin oluyorsunuz? Bu çalışma bir şekilde önünüze çıkan bir rapor, isminden çok etkilendiğiniz bir kitap, bir araştırma kapsamında yaptığınız taramalarda ulaştığınız bir makale, bir jüri olarak savunma sınavına gireceğiniz bir tez ya da bir öğretim elemanı olarak değerlendirmek üzere incelediğiniz bir yüksek lisans bitirme projesi olabilir. Bunlara bir seminer, konferans, sözlü bildiri, röportaj, tez sunumu ya da mülakat gibi sözlü performansları da ekleyebiliriz. Bu eserlerde sizi tatmin edecek nitelikler nelerdir? Bu eserlerin asgari yeterlik koşulları nelerdir? Eserleri daha etkili ve çekici kılabilecek özellikler neler olabilir?

Aklınıza gelen ilk cevabı tahmin edeyim: Derin bir araştırma yöntem bilgisi/kavrayışı ve bunun etkili bir uygulaması. Esasen bu cevap önemli düzeyde doğru ve geçerli bir cevap. Ancak bir bilimsel çalışmadan tatmin düzeyimizi belirleyen sadece araştırma yöntem bilgisine ve uygulamasına vakıf olmak değildir.

Yukarıdaki sorgulamayı eğitimi yönetimi alanındaki çalışmalara özgü olarak yeniden düşünelim. Eğitim yönetimi alanındaki bilimsel bir çalışmayı etkili ve güçlü kılan özellikler nelerdir? Eğitim yönetimi alanında yürütülen çalışmaların kuramsal geçerlikleri, uygulama ile uyumluluğu, uygulamaya aktarılabilirliği, güncelliği, gerekliliği, anlaşılırlığı, etkililiği ve sonuçta yaygınlığı ve yeniden üretimi sizce ne düzeydedir?

Eğitim yönetimi alanında çalışan akademisyen, öğretim elemanı, araştırmacı, yönetici, öğretmen, öğrenci ve okuyucular olarak alanda üretilen bilimsel bilginin niteliğini birlikte üretiyoruz. Her bir aktörün bu üretime ve yeniden üretime ne düzeyde ve nasıl katkı sağladığını tartışmayı başka bir metne bırakalım ve burada sadece en önemli iki aktöre odaklanalım: *öğretim elemanı ve öğrenciler*. Bu iki aktörün bilimsel bilgi üretimindeki rollerinin birleştiği, birlikte oluştuğu dönemler ise lisansüstü dönemde alınan *seminer dersleri ve bitirme (dönem) projeleridir* (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2016).

Bütün lisans ve lisansüstü eğitim programlarında en az bir bilimsel araştırma yöntemleri dersi yer alır. Hatta bu ders, çoğunlukla tek zorunlu derstir. Bazen programdan programa değişmekle birlikte farklı yöntem dersleri de açılır ve öğrencilerin bilimsel bilgi üretim süreçlerine ilişkin kavrayışlarını ve becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılır. Lisansüstü programların çoğu zaman en etkili, zor ve yorucu dersleri de bu yöntem dersleri olur (Çetin ve Dikici, 2016; Tomakin, 2010; Yaşar, 2014).

Yine lisans ve lisansüstü programlarda bir zorunlu ders daha bulunmaktadır: *seminer dersi*. Yöntem dersinin aksine üzerinde en az durulan ve bazı program ve dönemlerde hiç de önemsenmeyen bir ders olarak görülür. Bu dersin tamamlayıcısı niteliğindeki diğer bir eğitim süreci ise *bitirme projeleri*dir. Elbette hem seminer derslerinde hem de bitirme projelerindeki en önemli süreçlerden biri de edindiğiniz bilimsel bilgiyi etkili biçimde sunma görevidir. Alan, kuram ve yöntem derslerine büyük bir ağırlık ve önem verilmesine rağmen seminer, bitirme projesi yazma ve bunları sunma görevleri büyük oranda baştan savma bir yaklaşımla yürütülür. Oysaki bu sayılan ders ve görevler, öğrencilerin -akademisyen, araştırmacı, uygulamacı, karar verici, değerlendirici vb.- lisans ve lisansüstü dönemde edindikleri kuramsal ve yöntemsel bilimsel bilgiyi etkili biçimde

KAYNAKÇA

Balcı, A. (2008). Eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14*(2), 181-209.

Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişlik ülkelerde okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(2), 182-192.

Barron, B., Schwartz, D., Vye, N., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L.,… (1998). The Cognition and Technology Group at Vanderbilt. Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. *Journal of the Learning Sciences, 7*(3&4), 271-311.

Bayraktaroğlu, C. E. (2011). *Eğitimde yapılandırmacılık yaklaşımı ve eleştirel bir bakış* (Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Bereiter, M., & Scardamalia, C. (1999). Process and product in problem-based learning (PBL) research. In D. L. Evensen & C. E. Hmelo (Eds.), *Problem based learning, A research perspective on learning interactions* (pp. 185-195). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991) Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist, 26*(3&4), 369-398.

Çeçener, G., Güneş, N. ve Akansel, N. (2021). *Lisansüstü eğitimde akademik danışmanlar ve öğrenciler için rehber.* Bursa Uludağ Üniversitesi.

Çeliköz, M. ve Erişen, Y. (2017). EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırmacılık uygulamalarıyla ilgili görüşleri. *International Çevrim içi Journal of Educational Sciences, 9*(3), 738-754.

Çetin, A. ve Dikici, R. (2016). Eğitim bilimlerinde araştırma yöntemleri dersinin etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *22*(3), 981-994.

Delyser, D. (2003). Teaching graduate students to write: A seminar for thesis and dissertation writers. *Journal of Geography in Higher Education, 27*(2), 169-181.

Demirhan-İşcan, C. ve Hazır-Bıkmaz, F. (2012). Analysis of graduate programs on the field of curriculum and instruction. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 45*(1), 107-138.

Evran-Acar, F., Kılıç, A., Ay, Ş., Kuyumcu Vardar, A. ve Kara, R. (2010, Kasım). Öğretim elemanlarının pedagojik formasyon ihtiyacı. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications.* Antalya, Türkiye.

Fleming, D. S. (2000). *A teacher's guide to project-based learning, scarecrow education*, Attn:Sales department, 15200 NBN Way, P.O. Box 191, Blue Ridge Summit, PA 17214.

Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research, 102*, 101586.

Gümüş, S. ve Bellibaş, M. Ş. (2013). Eğitim yönetimi doktora eğitiminde uygulama temelli bir yaklaşım: Eğitim doktorası (Ed. D.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1*(1), 7-29.

Gümüş, S., Hallinger, P., Cansoy, R., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Instructional leadership in a centralized and competitive educational system: A qualitative meta-synthesis of research from Turkey. *Journal of Educational Administration*, *59*(6), 702-720.

Heron, M. (2019). Pedagogic practices to support international students in seminar discussions. *Higher Education Research & Development, 38*(2), 266-279.

Hyung, P. S. (2001). Epistemological underpinnings of theory developments in educational administration. *Australian Journal of Education*, *45*(3), 237-248.

Kahraman, Ü. ve Tok, T. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 147-164.

Karataş, İ. H. (2014). EYTPE tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarında açılan derslerin karşılaştırmalı analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 15-34.

Karataş, İ. H. (2020). New challenge of school principals: Leading the culture of "living together". In *Empowering multiculturalism and peacebuilding in schools* (pp. 130-157). IGI Global.

Karataş, İ. H. (2022). The transformation of the nation-states and education. In *Education Policies in the 21st Century: Comparative Perspectives* (pp. 3-33). Singapore: Springer Nature Singapore.

Koşar, D. (2021). Eğitim yönetimi alanında tez yazmak: Mezunların deneyimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *19*(2), 1299-1322.

Krajcik, J., & Blumenfeld, P. (2005). Project-based learning. R. Sawyer (Haz.), *The cambridge handbook of the learning sciences* (s. 317-334). Cambridge: Cambridge University Press.

Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, *47*(1), 8-35.

Prior, P. (1991). Contextualizing writing and response in a graduate seminar. *Written Communication, 8*(3), 267-310.

Roessingh, H., & Chambers, W. (2011). Project-based learning and pedagogy in teacher preparation: Staking out the theoretical mid-ground. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 23*(1), 60-71.

Specht, D. (2019). *The media and communications study skills student Guide*. (pp. 47-59). London: University of Westminster Press.

Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim, 29*(307), 13-21.

Tomakin, E. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin etkin öğretilmesinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (*16*), 37-65.

Umur, Z. ve Demirtaş, H. (2018). Eğitim yönetimi ve denetimi tezsiz yüksek lisans programındaki derslerin içeriği ve öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi*, *8*(1), 90-102.

Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(37), 709-718.

Yaşar, M. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması: Geçerlik ve güvenirlik. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 109-129.

Yılmaz, K. (2023). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezlerinin alana katkısı üzerine bir değerlendirme. *Alan yazın*, *4*(1), 9-20.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2016). Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği. *Resmî Gazete, 20.04.2016 (29690).*

Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

11. BÖLÜM

Eğitim Yönetiminde Tez Hazırlama[1]

Doç. Dr. Canan DEMİR-YILDIZ[2]

Bölümün Amacı: Özgün ve başarılı bir akademik eser üretmenin temel unsuru olan tez, yazarın ve okuyucuların düşüncelerin, argümanların ve kanıtların karmaşık dünyasında yol bulmalarına yardımcı olan bir rehber niteliğindedir. Etkili bir tez ifadesi, çalışmanın temel odak noktasını iletmekle kalmayıp aynı zamanda eserin genel tonunu da belirler. Tez yazımı, akademik yolculuğunuzun önemli bir evresini temsil eder ve disiplininize orijinal bir katkı sağlayacak özgün bir araştırma gerçekleştirmenizi gerektirir. Kaliteli bir tez, araştırmanın amacını, problemi, metodolojisini ve sonuçlarını açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya koyar. Bu bölümde, eğitim yönetimi alanında etkili bir tez oluşturmak üzere izlenecek adımları ve stratejileri inceleyeceğiz, böylece akademik eserlerinizin kalitesini ve etkisini artırabileceksiniz.

Özet:

Eğitim yönetimi, bir eğitim kurumunun planlama, organizasyon, yönlendirme ve denetleme gibi süreçlerini kapsayan, disiplinler arası bir alandır. Bu alanda derinlemesine bilgi edinmek isteyen lisansüstü öğrenciler için tez yazımı, akademik ve profesyonel gelişimlerinin temelini atmak bakımından kritik bir rol oynamaktadır. Bu bölüm, eğitim yönetimi alanında tez yazmanın kapsam ve önemini ele alacak ve öğrencilere bu sürece aktif olarak katılmaları için gerekçeler sunacaktır. Ayrıca, bu alanda tez yazımına dair temel adımları ve stratejileri detaylı bir şekilde inceleyerek öğrencilere rehberlik edecektir. Eğitim yönetimi alanında tez yazımı, lisansüstü öğrencilerin akademik ve profesyonel gelişimlerine yönelik stratejik bir süreçtir. Eğitim Yönetimi disiplininin amacı, alanda uzmanlaşmış, yönetim ve idare konularını kavramış, çağın ihtiyaçlarına uygun nitelikli ve liderlik vasıflarına sahip bireyler yetiştirmek ve bu sayede alana katkıda bulunan bilimsel çalışmaların gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Bu bağlamda, lisansüstü programların kalitesi, sunulan eğitimin düzeyi ve gerçekleştirilen akademik çalışmaların katkısı önemli kabul edilmektedir. Derinlemesine araştırma yapma, araştırma becerilerini geliştirme, sorunlara çözüm odaklı yaklaşma ve akademik veya profesyonel alanda katkı sağlama açısından tez yazım süreci, öğrencilere eğitim yönetimi alanında uzmanlık kazandırma

[1] **Atıf İçin:** Demir-Yıldız, C. (2023). Eğitim yönetiminde tez hazırlama. Polat, M., Tatık, R. Ş. & Demir-Yıldız, C. (Ed.), *Eğitim yönetimi alan araştırmaları kılavuzu* içinde. Anı Yayıncılık.

[2] Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, canan.yildiz@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5905-9344

ve etkili değişimler gerçekleştirme imkanı sunar. Tez yazım süreci, eğitim yönetimi alanındaki öğrencilere sağlam bir kariyer temeli oluşturur ve bilimsel teori ile uygulama arasında köprüler kurmalarına yardımcı olur. Öte yandan tez, akademik topluluk içinde bilimsel araştırmanın bir ürünüdür ve öğrencinin bilgi birikimini, araştırma yetkinliklerini ve akademik yeterliliklerini sergilemesine olanak tanır. Tez, öğrencinin disiplin içindeki uzmanlık alanını göstermesine ve gelecekteki araştırmalara temel oluşturmasına yardımcı olur. Bu nedenle disiplininize katkıda bulunacak özgün bir araştırma yapmanız gerekmektedir. Kaliteli bir tez, araştırmanın amacını, sorununu, yöntemlerini ve sonuçlarını açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya koymalıdır. Dolayısıyla, etkili bir tez yazmak için uygulanması gereken adımların belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda, tez yazım sürecinde konunuzu doğru seçmeli, araştırma sorunuzu açıkça belirlemeli, kapsamlı literatür incelemesi yapmalı, teze uygun araştırma yöntemi belirlemeli, araştırma planınıza uygun verileri toplamalı ve analiz etmeli, tezin başlangıcından sonuna kadar tutarlı ve mantıklı bir yapıya sahip olması, tezin gücünü arttırmak için eleştirel düşünceyi kullanmanız gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, tez, tez yazma stratejileri.

Bölüme Hazırlık Soruları:

1. Tez nedir ve neden gereklidir?
2. Eğitim yönetimi alanında tez yazmak neden önemlidir?
3. Tez yazarken hangi bilimsel süreçler uygulanmalıdır?
4. Tez konusu nasıl belirlenir?
5. Tez yazarken hangi biçimsel özelliklere dikkat edilmelidir?

GİRİŞ

Eğitim Yönetiminde Tezin Önemi

Lisansüstü eğitim herhangi bir alanda lisans eğitiminden daha derin uzmanlaşma sağlayan, mesleki yeterlilikler ve akademik beceriler kazandıran bir eğitim programıdır (Aitken, Currey, Marshall ve Elliott, 2008). Eğitim Yönetimi alanı da Türkiye'de lisansüstü düzeyde eğitim veren bir programdır. Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarının yönetimini ve liderliğini inceleyen, eğitim süreçlerini planlama, organizasyon, yönlendirme ve denetleme konularını ele alan bir disiplindir (Balcı, 2008). Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarının etkili ve verimli bir şekilde işleyebilmesi için stratejik yönetim ve liderlik prensiplerini uygulamayı hedefler. Aktan (2020) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik beklentilerinde, mesleki yaşantısını bilimsel temellerle destekleme, mesleki sorunlara çözüm bulma, araştırma becerilerine sahip olma, bilimsel çalışmalara katkı sunma ve bilimsel çalışmaları takip isteğinin etkili olması gibi dikkat çeken sonuçlar elde edilmiştir. Tüm bu beklenen süreçler lisansüstü eğitimde ders dönemi, seminer ve tez yazma ile elde edilebilmektedir.

Eğitim yönetimi disiplini, hem teorik hem de pratik boyutlara sahip kapsamlı bir yaklaşımı temsil eder. Bu alanda gerçekleştirilen çalışmalar, eğitim sistemlerini teorik temeller üzerinden analiz ederken, aynı zamanda uygulama odaklı yaklaşımları da içermektedir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde, pratik yönü daha öne çıkan eğitim yönetimi, lisansüstü eğitimler aracılığıyla eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve üst düzey görevlere atanmalarında kritik bir role sahiptir. Türkiye'de ise, akademik boyut daha baskın olmakla birlikte, kuramsal çerçeveler ile uygulamaların entegrasyonunun gerekliliği vurgulanmaktadır (Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Gümüş ve Bellibaş, 2013; Oplatka, 2016).

Eğitim yönetimi, okul yönetimi, öğretmen liderliği, eğitim politikaları, öğretmen eğitimi, eğitimde yenilikçilik ve değişim gibi çeşitli konuları kapsayan zengin bir alan olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2006). Eğitim yönetimi disiplini, eğitim kurumlarının verimli ve etkili bir biçimde yönetilmesi için yöneticilere ve liderlere bilgi ve yetenekler kazandırmayı amaçlar. Bu disiplin, eğitim liderlerinin karar alma, iletişim, motivasyon ve ekip yönetimi gibi temel becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Ayrıca, eğitim politikalarının tasarlanması ve uygulanması, öğretmen eğitimi programlarının optimize edilmesi ve öğrenci başarısının artırılması gibi konularda etkili çözümler sunmayı hedefleyen uygulamalı ve disiplinler arası bir çalışma alanıdır (Turan, 2010).

Eğitim yönetimi disiplini, eğitim sisteminin sürekli olarak gelişmesi ve iyileştirilmesi için önemlidir. Yapılan araştırmalar, uygulanan politikalar ve alanda gerçekleştirilen yenilikler, eğitim yönetimi disiplini sayesinde sağlam bir temele dayanır (Polat, 2010). Eğitim yönetimi disiplini, akademik araştırmaların yanı sıra eğitim politikalarının geliştirilmesi ve eğitim kurumlarının yönetiminde deneyimli liderlerin yetiştirilmesiyle eğitim sistemine değer katmayı amaçlar.

KAYNAKLAR

Andreas, S. (2018). *Strong performers and successful reformers in education world class how to build a 21st-century school system: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.

Annan-Diab, F., & Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the sustainable development goals. *The International Journal of Management Education, 15*(2), 73-83.

Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates Ltd.

Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., & Gümüş, S. (2022). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: Mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, *48*(5), 602-624.

Bentzen, T. Ø. (2021). Breaking the vicious circle of escalating control: Connecting politicians and public employees through stewardship. *Administrative Sciences*, *11*(3), 63.

Bhaskar, P., Tiwari, C. K., & Joshi, A. (2021). Blockchain in education management: Present and future applications. *Interactive Technology and Smart Education*, *18*(1), 1-17.

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.

Bulger, M., & Davison, P. (2018). *The promises, challenges, and futures of media literacy*. Data & Society Research Institute. https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2018-02/apo-nid134501.pdf

Bush, T., & Bell, L. (2002). *The principles and practice of educational management*. SAGE Publications.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management, 34*(5), 553-571.

Bush, T., Middlewood, D., & Bell, L. (2019). Principles of educational leadership & management. *Principles of Educational Leadership & Management*, 1-408.

Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European digital competence framework for educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, *54*(3), 356-369.

Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *25*(4), 347-373.

Challenor, J., & Ma, M. (2019). A review of augmented reality applications for history education and heritage visualisation. *Multimodal Technologies and Interaction*, *3*(2), 39.

Chen, P., & Chang, Y. C. (2021). Enhancing creative problem solving in postgraduate courses of education management using project-based learning. *International Journal of Higher Education, 10*(6), 11-21.

Daniel, B. K. (2019). Big Data and data science: A critical review of issues for educational research. *British Journal of Educational Technology*, *50*(1), 101-113.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, *24*(2), 97-140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Demir, A., Maroof, L., Sabbah Khan, N. U., & Ali, B. J. (2021). The role of e-service quality in shaping çevrim içi meeting platforms: A case study from higher education sector. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *13*(5), 1436-1463.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405-432.

English, F. W. (2005). *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*. SAGE Publications, Inc., https://doi.org/10.4135/9781412976091

Epstein, J. L. (2005). Links in a professional development chain: Preservice and inservice education for effective programs of school, family, and community partnerships. *The New Educator, 1*(2), 125-141.

Ercan, T. (2010). Effective use of cloud computing in educational institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 938-942.

ERG. (2017). *Eğitim İzleme Raporu 2016-2017*. https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/418/ekutuphane3.5.2.3.11.pdf?sequence=1&isAllowe

Fink, D., & Brayman, C. (2006). School leadership succession and the challenges of change. *Educational Administration Quarterly*, *42*(1), 62-89.

Flecknoe, M. (2004). Challenging the orthodoxies: Putting a spoke into the vicious cycle. *Educational Management Administration & Leadership*, *32*(4), 405-422.

Fletcher, K. M. (2005). The impact of receiving a master's degree in nonprofit management on graduates' professional lives. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, *34*(4), 433-447.

Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Çevrim içi formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, *57*(4), 2333-2351.

Goujon, A. (2022). The education revolution. In May, J. F., Goldstone, J. A. (Eds.) *International handbook of population policies*. International Handbooks of Population, vol 11. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-02040-7_30

Green, M., & Somerville, M. (2015). Sustainability education: Researching practice in primary schools. *Environmental Education Research*, *21*(6), 832-845.

Güler, M., Bütüner, S. Ö., Danişman, Ş., & Gürsoy, K. (2022). A meta-analysis of the impact of mobile learning on mathematics achievement. *Education and Information Technologies*, 1-21.

Gümüş, S., Arar, K., & Oplatka, I. (2021). Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity. *Journal of Educational Administration and History*, *53*(1), 81-99.

Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Gümüş, E., & Hallinger, P. (2020). Science mapping research on educational leadership and management in Turkey: A bibliometric review of international publications. *School Leadership & Management*, *40*(1), 23-44.

Hargittai, E., & Hinnant, A. (2008). Digital inequality: Differences in young adults' use of the internet. *Communication Research*, *35*(5), 602-621.

Harris, A., & Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, *16*(1), 10-13.

Hattie, J. A., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *Science of Learning*, *1*(1), 1-13.

Hine, G. S. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational Research*, *23*(2), 151-163.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and çevrim içi learning. *EDUCAUSE Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-çevrim içi-learning

Johnson, L., Becker, S. A., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC horizon report: 2016 higher education edition* (pp. 1-50). The New Media Consortium.

Karakose, T., Polat, H., & Papadakis, S. (2017). Examining teachers' perspectives on school principals' digital leadership roles and technology capabilities during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, *13*(23), 13448.

Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi).

Lee, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish–American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, *22*(5), 425-443.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, *40*(1), 5-22.

Levine, E., & Patrick, S. (2019). *What is competency-based education? An updated definition.* Vienna, VA: Aurora Institute. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604019.pdf

Liu, R., Wang, L., Koszalka, T. A., & Wan, K. (2022). Effects of immersive virtual reality classrooms on students' academic achievement, motivation and cognitive load in science lessons. *Journal of Computer Assisted Learning*, *38*(5), 1422-1433.

Mun, R. U., Ezzani, M. D., & Lee, L. E. (2020). Culturally relevant leadership in gifted education: A systematic literature review. *Journal for the Education of the Gifted*, *43*(2), 108-142.

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners, TALIS*. OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD. (2021). *The state of school education: One year into the COVID pandemic*. OECD. https://doi.org/10.1787/201dde84-en

Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, *52*(4), 1357-1376.

Özer, M. (2021). *Eğitim politikalarında sistemik uyum*. Mumcu, T. (Ed.), İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları. http://acikerisim.maltepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12415/8603/Egitim%20Politikalarinda%20Sistemik%20Uyum_e_kitap.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2015). *Continued progress: Promising evidence on personalized learning.* Rand Corporation.

Parker, N. K. (2004). The quality dilemma in çevrim içi education. *Theory and Practice of Çevrim içi Learning*, *16*.

Patrick, S., & Chambers, A. (2020). *Education policy issues for the COVID-19 era: Policy actions and responses to leverage the moment for future readiness*. Vienna, VA: Aurora Institute.

Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for çevrim içi education: Seeking an integrated model. *Çevrim içi Learning*, *21*(3), 166-190. https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.1225

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1). https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9

Sahlberg, P. (2017). *FinnishED leadership: Four big, inexpensive ideas to transform education*. Corwin Press.

Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, *57*, 321-325.

Smaldone, R. A., Thompson, C. M., Evans, M., & Voit, W. (2017). Teaching science through video games. *Nature Chemistry*, *9*(2), 97-102.

Suartama, I. K., Setyosari, P., Sulthoni, S., & Ulfa, S. (2019). Development of an instructional design model for mobile blended learning in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Çevrim içi)*, *14*(16), 4.

Tarricone, P., Mestan, K., & Teo, I. (2021). Building resilient education systems: A rapid review of the education in emergencies literature. *Australian Council for Educational Research*. https://doi.org/10.37517/978-1-74286-639-0

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. Publication No. 978-92-3-100388-2. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

United Nations. (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*. https://unsdg.un.org/download/2511/35185

Voogt, J., Knezek, G., Christensen, R., & Lai, K. W. (Eds.). (2018). *Second handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 3-12). Springer International Publishing.

Wanotayapitak, S., Saraubon, K., & Nilsook, P. (2019). Process design of cooperative education management system by cloud-based blockchain e-portfolio. *International Journal of Çevrim içi & Biomedical Engineering*, *15*(8).

Yanhua, Z. (2020, June). The application of artificial intelligence in foreign language teaching. In *2020 International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)* (pp. 40-42). IEEE.

Zhang, L., Carter Jr, R. A., Qian, X., Yang, S., Rujimora, J., & Wen, S. (2022). Academia's responses to crisis: A bibliometric analysis of literature on çevrim içi learning in higher education during COVID-19. *British Journal of Educational Technology*, *53*(3), 620-646.

FRANKFURT OKULU

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK

Genişletilmiş 5. Baskı

Ankara
2023

FRANKFURT OKULU

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK
ORCID: 0000-0001-5545-6900

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	:	49260
Matbaa Sertifika No	:	47479
ISBN	:	978-605-170-855-3
e-ISBN	:	978-605-170-592-7
Kapak Tasarımı	:	Anı Yayıncılık
Mizanpaj	:	Anı Yayıncılık
Baskı	:	Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	:	İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	:	0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

KIZILÇELİK, Sezgin
Frankfurt Okulu
Anı Yayıncılık, Genişletilmiş 5. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, viii + 732 sf, 135 x 210 mm

ISBN	:	978-605-170-855-3
e-ISBN	:	978-605-170-592-7

Sosyoloji, felsefe, psikoloji, sanat, siyaset bilimi, iktisat

1. Frankfurt Okulu'nun Oluşumu, 2. Frankfurt Okulu'nun Tarihsel Gelişimi, 3. Frankfurt Okulu'nun Aydınlanma Eleştirisi, 4. Frankfurt Okulu'nun Pozitivizm Eleştirisi, 5. Frankfurt Okulu'nun Modernlik Eleştirisi, 6. Frankfurt Okulu'nun "Kültür Endüstrisi" Eleştirisi, 7. Frankfurt Okulu'nun Marxist Teori Eleştirisi, 8. Frankfurt Okulu'nun Sosyoloji Eleştirisi

Adres: Kavaklıdere Mahallesi,
Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
E-Posta: info@aniyayincilik.com.tr
A harfinin evrimi



20. ve 21. yüzyılın en büyük lideri Mustafa Kemal Atatürk'ün kurduğu Cumhuriyet'in 100. yılı anısına…

Sezgin KIZILÇELİK İzmir Bakırçay Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde Profesör. 1969 yılında Ardahan Göle'de doğdu. 1985 yılında Gönen Köy Enstitüsü'nün devamı olan Isparta Gönen Öğretmen Lisesi'ni bitirdi. 1989 yılında Ege Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden mezun oldu. Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde 1991'de Yüksek Lisansını, 1995'te ise Doktorasını tamamladı. Selçuk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Mersin Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde ve İnönü Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde akademisyen olarak çalıştı. Kasım 1997'de sosyoloji doçenti, Ocak 2003'te ise sosyoloji profesörü oldu. Sosyoloji dalında Türkiye'nin en genç doçenti ve en genç profesörü olan Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış çok sayıda makalesinin ve kitap bölümünün yanı sıra 40 kitabı vardır. Eserleri üzerine Lisans ve Yüksek Lisans tezleri yapıldı, bir adet kitap yazıldı, makaleler ve çok sayıda değerlendirme yazısı kaleme alındı, eserlerine binlerce atıf yapıldı. Prof. Dr. Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış kitapları şunlardır: ***Sosyoloji Teorileri 1*** (1992, 1994), ***Sosyoloji Teorileri 2*** (1992, 1994), ***Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü*** (kolektif, 1992, 1992, 1994, 1996), ***Sosyoloji Teorileri 3*** (1996), ***Pozitivizm ve Eleştiricileri: Sosyolojinin Pozitivist Kimliği Üzerine*** (1996), ***Postmodernizm Dedikleri*** (1996), ***Türkiye'nin Sağlık Sistemi: Bir Medikal Sosyoloji Denemesi*** (1996), ***Eğitim Sosyolojisi*** (kolektif, 1996), ***Araştırma ve Yazım Teknikleri*** (kolektif, 1997), ***Güncelin Sosyolojisi 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 2*** (2000), ***Baykan Sezer'in Sosyoloji Anlayışı*** (2000, 2008), ***Frankfurt Okulu*** (2000, 2008, 2013, 2018, 2023), ***Küreselleşme ve Sosyal Bilimler*** (2001, 2003, 2012), ***Sefaletin Sosyolojisi*** (2002, 2008), ***Atatürk'ü Doğru Anlamak: Tam Bağımsız Türkiye ve Batı-Dışı Mazlum Milletler İçin Kapsamlı Bir Manifesto*** (2003, 2004, 2017), ***Zalimler ve Mazlumlar: Küreselleşmenin İnsanî Olmayan Doğası*** (2004, 2018), ***Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak*** (2004, 2021), ***Özgünlüğün Sosyolojisi*** (2004), ***Batı Bataklığı*** (2005, 2012), ***Batı Barbarlığı 1: Rousseau, Marx ve Nietzsche Üzerine*** (2005, 2011, 2019), ***Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri*** (2006, 2011, 2014, 2017, 2020), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Sosyolojinin Neliği: Nilgün Çelebi ile Sosyoloji Sözcüğünün Soykütüğüne Uzanmak*** (2009, 2014), ***Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri*** (2011, 2016, 2020), ***Özgün ve Yetkin Bir Sosyal Teorisyen Olarak Kemal Tahir*** (2012), ***Çağdaş Sosyoloji Kuramları*** (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023), ***Yerli Sosyoloji: Doğu-Batı Çatışması Teorisinin Ana Hatları*** (2015, 2020), ***Uygarlık, Ahlâk ve Eğitim*** (2015), ***Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri*** (2016, 2020), ***Batı Barbarlığı 2: Machiavelli, Schopenhauer ve Engels Üzerine*** (2016), ***Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri*** (2017), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri*** (2018), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri*** (2019), ***Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri*** (2020), ***Sosyoloji Tarihi 6: Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri*** (2020), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri*** (2021), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4: Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri*** (2022).

İÇİNDEKİLER

İLKSÖZ / 1
BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 5
İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 9
ÜÇÜNCÜ BASKIYA ÖNSÖZ / 23
DÖRDÜNCÜ BASKIYA ÖNSÖZ / 45
BEŞİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 51

BİRİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN OLUŞUMU / 63

1.1. Eleştiri Geleneği Olarak Frankfurt Okulu / 64

1.2. Marxist Teorinin Yeniden Değerlendirilmesi / 74

1.3. Frankfurt Okulu'nun Doğuşunda Etkili Olan Öznel ve Nesnel Nedenler / 86

İKİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN TARİHSEL GELİŞİMİ / 91

2.1. Batı Marxizmi Olarak Frankfurt Okulu / 92

2.2. Frankfurt Okulu'nu Dönemselleştirme Sorunsalı / 99

2.3. Frankfurt Okulu'nda 1923-1929 Dönemi: "Marx'ın Kıraathanesi"nde Buluşma / 102

2.3.1. Gerlach Dönemi / 102

2.3.2. Grünberg Dönemi / 104

2.4. Frankfurt Okulu'nun Gerçek Kimliğine Kavuşması: "Marx" Değil "Max" (Horkheimer) Dönemi / 114

2.4.1. Frankfurt Okulu'nun Çekirdek Kadrosunun Oluşması ve Metodolojik Kimlik Edinmesi (1930-1933 Dönemi) / 114

2.4.2. Marx ile Freud Arasında Köprü Kurma: Marxizm-le Psikanalizi Bütünleştirme Girişimi / 151

2.4.3. "Üstyapı"ya Yönelme / 165

2.4.4. Göç Yılları/Yolları: Kapitalizmin Kalesinde "Nis-peten" Marxist Frankfurtçular (1933-1950 Dönemi) / 170

2.4.5. Önyargıyı, Otoriteryan Kişiliği ve Faşist Karakteri Anlama Çabası / 179

2.4.6. Frankfurt'a Dönüş: Adorno'nun ve Marcuse'nin Öne Çıkışı (1953-1970 Dönemi) / 195

2.4.7. 1970'lerden Günümüze Frankfurt Okulu: İkinci Kuşağın Belirginleşmesi (Habermas Dönemi ya da Marx'la Yolların Ayrılması) / 207

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN AYDINLANMA ELEŞTİRİSİ / 215

3.1. Aydınlanma Nedir? / 216

3.2. Frankfurt Okulu'nun Aydınlanmaya Bakışı: Aydın-lanma Kendi Çocuklarını Yer / 230

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN POZİTİVİZM ELEŞTİRİSİ / 267

4.1. Pozitivizm: Comte'dan Popper'e Kısa Bir Yolculuk / 268

4.1.1. "Erken Pozitivizm" (Comte'un Pozitivizm Görüşü) / 268

4.1.2. Mantıkçı Pozitivizm (Viyana Çevresi/Okulu) / 277

4.1.3. Yeni Pozitivizm (Popperci Tarz) / 282

4.2. Frankfurt Okulu'nun Pozitivizme Bakışı / 289

BEŞİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN MODERNLİK ELEŞTİRİSİ / 361

5.1. Modernliğin Neliği / 364

5.2. Frankfurt Okulu'nun Modernliğe Dair Fikirlerinin Dört Kaynağı: Rousseau, Marx, Nietzsche ve Weber / 369

5.2.1. Rousseau'nun Modernliğe Bakışı / 370

5.2.2. Marx'ın Modernliğe Yaklaşımı / 379

5.2.3. Nietzsche'nin Modernlik Eleştirisi / 384

5.2.4. Weber'in Modernlik Anlayışı / 396

5.3. Frankfurt Okulu'nun Modernlik Fikri: Weber'in Gölgesine Sığınmak ya da Onun İzinden Yürümek / 413

ALTINCI BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN "KÜLTÜR ENDÜSTRİSİ" ELEŞTİRİSİ / 473

6.1. "Kültür Endüstrisi" Sözcüğü / 475

6.2. Frankfurt Okulu'nun Kültürel Alana ve "Kültür Endüstrisi"ne Odaklanması / 481

YEDİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN MARXİST TEORİ ELEŞTİRİSİ / 531

7.1. Frankfurt Okulu'nun Ortodoks Marxizm Eleştirisi ya da Korsch, Lukács ve Gramsci'yi Esas Almak / 533

7.2. Frankfurt Okulu'nun Marxist Teoriye Bakışı / 549

SEKİZİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN SOSYOLOJİ ELEŞTİRİSİ / 597

8.1. Burjuva İdeolojisi Olarak Sosyolojinin Tarih Sahnesine Çıkışı / 599

8.2. Frankfurt Okulu'nun Burjuva İdeolojisinin Taşıyıcısı Olan Pozitivist Sosyolojiye İtirazları / 603

SONSÖZ / 629

EK: "FRANKFURT OKULU'NA SEZGİNCE BİR YAKLAŞIM" / 645

KAYNAKÇA / 665

İLKSÖZ

Toplumların siyasal bunalımlara girdiği dönemler, sorunlara çözüm getirmeye girişen felsefi tutumların, çelişkileri ortaya koyuşlarında kendilerinin de öbekleştikleri, keskinleşen karşıtlıklara dönüştükleri dönemlerdir. Böyle zamanlarda bireysel çıkışların yerini, belli amaçlarda buluşan, birbirini tamamlayan ve toplu bir bakış sunan gruplar alır. Gruplaşmaların siyasal atılımlı olmaması olanaksızdır, çünkü çözümlerin salt teorik düzeyde bulunamayacağı işe başlarken anlaşılmıştır.

Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisi, Birinci Paylaşım Savaşı sonrası Almanya'sının bunalımlı durumunun felsefi ve sosyolojik düşünceye yansımasıydı. Weimar Cumhuriyetinde tüm kültür uğraşlarının, kaybedilen savaşın sanki bir kazanç olmuşçasına serpilmesi, ölümcül bir çatışmanın bir çırpıda yırtacağı ince, süslü bir örtüsü görünümden başka bir şey değildi. Sovyet Devriminin üzerinden geçen beş yılda Avrupa'da yükselmesi beklenen sosyalizmin kitleleri kavrayışı zayıflamış, Almanya'da da işçi sınıfı bilinci öççü milliyetçilikle çarpıtılmaya başlamıştı. Nasyonal Sosyalizm, toplumu bunalımdan kurtarmayı vaat eden kuzu postundaki kurt, av sahasına inmişti.

Avrupalı aydınlar İtalyan faşizminden ders alamamıştı. Aydınların pek azı, çok daha sivri topuklu olan Alman faşizminin ayak seslerini fark edebildi. 1923'te Almanya'da birbiri ile ilgisiz gibi görünen iki olay, siyasal oluşumların uzlaşmaz karşıtlıklara dönüşeceğinin habercisiydi. Bu olaylardan birisi, bir ayaktakımı yürüyüşüyle bile iktidara çıkılabileceğini bir yıl önce göstermiş olan Mussolini'nin henüz yamağı konumundaki Hitler'in darbe girişimiydi. Darbeciler dağıtılmış ve Hitler hapse atılmıştı ama on yıl sonrasını gören bir grup düşünür,

toplumu yeniden bilinçlendirme girişiminin gerektiği görüşü etrafında toplanmaya başlamışlardı. Diğer olay buydu. Başta Grünberg ve Horkheimer olmak üzere Eleştirel Teori yandaşları, felsefi düşünceye sadakatle ve siyasal doğrultuda Okul'u başlattılar. Marx yeniden incelenecek, Marxizm süzgeçten geçirilecek, tarihle hesaplaşılacak, zamanın düşünce akımları eleştirilecekti.

Yapılanlar bu kitapta anlatılmaktadır. Anlatılan sadece yakın geçmiş değildir. Uzak geçmişe uzantılarla Avrupa'nın 'modern' çağının başlangıçlarına gidilmekte, süreç sorgulanmaktadır.

Bizim toplumumuz Avrupalının tarihsel dönüşümlerinden uzaktır; bu nedenle olayları değerlendirmesi kolay değildir. Ortak amaçlar olmadıkça ortak anlayış olamaz. Ama Avrupalı ile birlikte yaşayacaksak bu zemin döşenmelidir. Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisini anlamak, yalnız Almanların değil, Avrupalı insanın başarılarını ve başarısızlıklarını anlamanın yollarından birisidir. Okul'un ortaya koyduğu tartışma konuları günümüzden tarihe bakışa bir ışık tutuyor. Bu insanların Yahudi olmasından Yahudilik lehine veya aleyhine sonuçlar çıkarmak, somut tarihselliği önyargılı genellemelere teslim etmek olur. Aynı şekilde, Nazilerin Alman olması, Alman halkını yargılamanın kategorik ölçütü olamaz.

Eleştirel Teori'nin eleştirilecek çok yönü var. Felsefe tarihinin çok genel ve hesabı verilemeyecek yorumlanışları, eleştiri gereğinin başlıcası. Örneği, Descartes'ın 'doğal ışık' dediği insan aklının, daha o zamanlarda ve özellikle Aydınlanma Döneminde despotlaştığı ve faşizmi hazırladığı iddiası (Marx ve Marxizm'de bulunmayan bir iddia), çağımızın bir özeleştirisini içermekle beraber, kurulan tarihsel bağıntılar bakımından pek zayıf, çünkü tarihsel gerçeklik, içeriği pek tartışmalı kavram bağıntılarına

indirgeniyor. Bu tarz postmodernizmde de sürdürülmektedir. Aydınlanma liberalizme, liberalizm de faşizme yataklık etti denirse, sürecin bir nedensellikler dizisi mi, yoksa karşıtlıklar sentezi mi olduğu, yapılan açıklamalarda görülmelidir. Birincisi ise, bağıntılar pek gevşek; ikincisi ise, diyalektik sentez pek rastgele kurulmuş olur. Başka örneği: Eğer bilinç felsefesi terk edilip dil (iletişim) felsefesi onun yerine konulursa, hangi dil felsefesi hangi bilinç durumuna 'gönderme' yapıyor sorusu boşta kalır ve cevap bulunamaz. O kez de ne bilinç ne de dil yönünden Sosyal Araştırma yapılabilir.

Bir mücadele sürecinde yapılan yanlışlar mücadeleyi hedefinden saptırmadıkça belirleyici olmazlar. Eleştirel Teori, onu işleyen düşünürlerin çok-yönlülüğüne ve aralarında yoğun tartışmalarına rağmen hedefine ulaşmıştır. Günümüzde yeniden örgütlenmeye girişen faşizmlere karşı felsefenin bir kalkanıdır. Teorik yönden, Marxist düşünce doğrultusunda, eski metafiziğin teolojik-dogmatik öncüllerinin geçersizleştiğini göstermesi kadar, yüzyılın ilk çeyreğinde metafiziği sözde yıkan, ama kendisi bilimi metafizikleştiren yeni-pozitivizmin yıkıcılığını da göstermesiyle, Avrupalının en zengin mirası olan 'eleştirel akıl'ın yeniden kurulması görevini üstlenmiştir.

Prof. Dr. Uluğ Nutku

BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

> "Dünya var olduğundan bu yana, hiçbir otorite kendisinin eleştiri konusu yapılmasına istekli görünmemiştir" (Friedrich NIETZSCHE, **Tan Kızıllığı: Ahlaksal Önyargılar Üzerine Düşünceler**, s. 6).
>
> "Naziler, Alman halkının engellenmiş arzularını kullanıyordu. Naziler'le sınai ve askeri destekçileri hareketlerini başlattıklarında, maddi çıkarları kendilerininkiyle özdeş olmayan kitleleri hareketlerine katmak zorundaydılar. Bunun için, sınai gelişmenin mahkûm ettiği, kitlesel üretim tekniklerinin çökerttiği geri tabakalara başvurdular. Bastırılmış doğanın temsilcileri, araçsallaşmış aklın kurbanları burada: köylüler, zanaatkârlar, esnaf, ev kadınları ve küçük imalatçılar arasında bulunabilirdi. Bu grupların eylemli desteği olmasaydı, Naziler iktidara gelemezdi. Bastırılmış doğal dürtüler Nazi rasyonelliğinin emrine girdi. Ve bu dürtüleri tatmin etme çabaları, yadsınmalarıyla sonuçlandı. Naziler'e koşan küçük üreticiler ve tüccarlar bağımsızlığın son kırıntılarını da yitirdi ve rejimin memurları haline geldiler" (Max HORKHEIMER, **Akıl Tutulması**, s. 140).
>
> "Biz Genç Hegelcilerin çağdaşları olarak kaldık" (Jürgen HABERMAS, **The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures**, s. 53).
>
> "Frankfurt Okulu, …yani eleştirel kuram, karmaşık bir olaydır" [Tom BOTTOMORE, **Frankfurt Okulu (Eleştirel Kuram)**, s. 8].

Frankfurt Okulu'nun (Eleştirel Teori'nin) felsefe ve sosyal bilimler alanında önemli yeri vardır. Felsefe, sosyoloji, psikoloji, psikanaliz, siyaset bilimi, iktisat, edebiyat ve estetik gibi disiplinlerden gelen bir grup entelektüelin, özellikle

de Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock, Erich Fromm, Walter Benjamin, Leo Löwenthal ve Jürgen Habermas'ın ortak teorik çabalarını içeren Eleştirel Teori, disiplinler arası bağ kurmaya çalışan, toplumun ekonomik temeliyle (altyapısıyla) kültürel alanı (üstyapısı) arası diyalogu ve etkileşimi gerçekleştirmeye uğraşan anti-ortodoks Marxist yönelimli bir teoridir. Eleştirel Teori, sosyal gerçekliği kavramada disiplinler arası epistemolojik ve metodolojik kavrayışı esas almıştır. Bu yönüyle Eleştirel Teori, günümüz sosyal bilimler metodolojisinde vitrine çıkan disiplinler arası yönelimlerin referans kaynağı konumundadır.

Günümüz sosyal teori ve metodoloji tartışmalarında belirleyici yeri bulunan Eleştirel Teori'nin neliğini, tarihsel gelişimini ve yoğunlaştığı konuları incelemek oldukça zor bir çabadır. Bu zorluk, iki noktada toplanabilir: İlki, Eleştirel Teori'nin soykütüğünün çapının genişliği ve inceleme sahasının karmaşıklığıdır. Eleştirel Teori'nin oluşum öyküsünü yazmak, bir bakıma 20. yüzyıl Alman felsefesine ve sosyolojisine derinlemesine yönelmekle mümkündür. Eleştirel Teori olarak ünlenen Frankfurt Okulu'nun tarihini incelemek, egemen sosyolojinin haddini aşarak büyük bir felsefi maceraya atılmaktır. Tek başına dolaşan bir at sineği olarak Frankfurt Okulu tarihini kovalamak oldukça zor. Okul üzerine ilk çalışanlardan Martin Jay'in *Diyalektik İmgelem: Frankfurt Okulu ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü Tarihi 1923-1950* adlı önemli eserinde dediği gibi, "Frankfurt Oku-

lu'nun tarihini yazabilmek için ayrı bir Frankfurt Okulu oluşturmak gerekmektedir."[1]

İkinci zorluk ise, beslendiği kaynakların ve faunasının genişliğinin, zaman zaman Frankfurt Okulu'nun temel tezlerinin idrak edilmesini güçleştirmesidir. Frankfurt Okulu'nun Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx, Friedrich Nietzsche, Max Weber, Antonio Gramsci, Karl Korsch ve Georg Lukács gibi kökleri ve damarları, onun ne denli çetrefilli olduğunun ciddi emarelerindendir. Başka bir deyişle, Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisyenlerinin referans kaynaklarının çoğu bakımdan birbirlerine tezat teşkil etmesi, yani zikrettiğim düşünce ustalarının ayrıksı kollarının ana gövdeye eklemlenme çabası, onların argümanlarının karmaşık bir hal almasına vesile olmuştur. Farklı dallara ve budaklara haiz söz konusu filozoflardan çıkış bulmaya çalışan Eleştirel Teorisyenlerin fikir sistemlerinde bazı durumlarda müphemliğin olması ya da belirli konular ve sorunlar karşısında kan uyuşmazlığının ortaya çıkması tabiidir. Eleştirel Kuram'ın farklı entelektüel tarzlardan beslenen düşünsel iklimi, çoğu kez sisli, dumanlı ve karamsar olduğu kadar anlaşılmazdır da. Frankfurt Okulu'nun bazı üyelerinin eserleri karmaşıktır. Okul'un üyelerinin bazılarının, bilhassa da Adorno'nun ve Habermas'ın metinlerindeki kimi pasajlar, diğer üye teorisyenler tarafından dahi anlaşılamamıştır. Eleştirel Teori geleneğinin mühim ismi Adorno'nun eserlerinde anlaşılması zor olan pasajlarla sıkça karşılaşmak mümkündür. Bu durumu, Frankfurt Okulu'nun en yetkin ve popüler teorisyenlerinden Marcuse

[1] JAY, Martin; **Diyalektik İmgelem: Frankfurt Okulu ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü Tarihi 1923-1950**, Çeviren: Ünsal Oskay, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1989, s. 11.

açıkça dile getirmiştir. Marcuse, Bryan Magee ile söyleşisinde şöyle demiştir: "İtiraf edeyim ki Adorno'da benim de anlayamadığım birçok pasaj var."[2]

Elinizdeki yapıtımı, zor olduğu kadar keyifli ve müşkülpesent bir iş süreci sonucunda ürettim. Metnime kısa da olsa bir "İlksöz" yazma nezaketinde bulunan değerli filozof Prof. Dr. Uluğ Nutku'ya teşekkür ederim.

Sezgin Kızılçelik
Ekim 2000
Sivas

[2] MARCUSE, Herbert; "Marcuse ve Frankfurt Okulu", **Yeni Düşün Adamları** (iç.), Derleyen: Bryan Magee, Çeviren: Ünsal Oskay, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1985, s. 73.

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

> "İnsan, kapitalist sistemin üretim şekli nedeniyle korkak ve yabancılaşmış bir hale gelmektedir. Çünkü bu sistem, bireyin onların karşısında kendini aciz ve çaresiz hissettiği, giderek büyüyen ekonomik ve bürokratik devler yaratmaktadır. Böyle olunca bireyler toplumsal oluşumlara aktif olarak giderek daha az oranda katılabilmektedirler" (Erich FROMM, **Çağdaş Toplumların Geleceği**, s. 66).
>
> "Bizi Batı uygarlığının elinden kim kurtaracak?" (Georg LUKÁCS, **Roman Kuramı**, s. 25).

Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisi, felsefe ve sosyal bilim disiplinleri açısından genel olarak iki noktada önem arz etmektedir. Birincisi, modernlik fikrini ve modern toplum yapısını doğru anlamamıza imkân tanıması; ikincisi, modernliğin felsefi söylemlerini, modern sistemin dizgesini ve aygıtlarını meşrulaştıran uzmanlaşmış sosyal bilim geleneğini sorgulamamıza yardımcı olmasıdır. Başka bir deyişle, Eleştirel Teori, aydınlanma, pozitivizm, rasyonalizm, kapitalizm, teknoloji ve kültür endüstrisi gibi bileşenleri bulunan modernlik sorunsalına ve onu yücelten sosyal bilim çizgisine eleştirel bakması nedeniyle incelenmeye değer bir konudur.

Eleştirel Teori, Avrupa/Batı toplumlarının (modern toplumların) yapısını, zihniyetini, ideolojisini, kültürünü ve sanatını olumlayan/yücelten yaygın bakış açısının tersine, onların gerçek çehresini gösteren önemli bir yönelimdir. Eleştirel Kuram, modern toplumların sâhici kimliği, benliği, karakteri ve özniteliğinin doğru idrak edilmesi açısından büyük bir öneme haizdir. İşte, bu bağlamda beni Eleştirel Teori'yi tetkik etmeye yönelten etkenler, onun disiplinler arası perspektifle

Türk entelektüelinin çoğunluğunun adeta taptığı modernlik söylemini, öykündüğü modern Avrupa dünyasını ve onlarla bağlantılı sosyal bilim çizgisini eleştirel çözümlemesi ve onların hakiki suratlarını ortaya çıkarmış olmasıdır.

Türkiye-Avrupa Birliği (AB) ilişkisi tartışmalarının yoğun bir biçimde gündeme geldiği ya da Türk toplumunun AB'ye girip giremeyeceği konusundaki şüphelerin zirveye çıktığı günümüzde ileri sürülen çoğu argümanın düşünsel temeli yok gibi. Sözü edilen ilişkilerle ilgili herkes konuşuyor, ama düşünme ve eleştiriden yoksun olarak. Hatta öyle bir noktaya gelindi ki, ülkemizin gündemine ve vitrinine "*Avrupa Birliği'ne girelim diyen evetçiler*" ile "*Avrupa Birliği'ne girmeyelim diyen hayırcılar*" yerleşti. Türk insanı olarak takım tutma alışkanlığımız devam ediyor. Toplum yine kamplara bölündü: *AB savunucuları* ve *AB karşıtları*. Bu kamplaşma ve kutuplaşmada başat olan güçler (ABciler), yani AB'nin Abc'sini bilmeyenler, onun ne olduğu konusunda heceleme safhasında olanlar (ABciler, ABcDciler, ABDciler) kendi tahakkümlerini yaygınlaştırdılar bile. Nitekim AB yanlıları, ona karşı olanları çeşitli ithamlarla suçlamaya ve onları "gerici", "statükocu", "çağdışı", "paranoyak" gibi yaftalarla nitelendirmeye ve etiketlemeye başladılar. Aslında, biz, Avrupalılardan çok Avrupacı kesilmeye başladık. Neredeyse Avrupa'ya gözümüz kapalı girmek istiyoruz. Fakat öyle görülüyor ki, AB'ye taraf kesimler, özellikle de "taraftarlar", Avrupa'nın fizyonomisinin ne olduğunu yeterince bilmiyorlar. Bilindiği üzere, taraftarlar tuttukları takımı genellikle eleştirmezler. Hele hele taraflar fanatik iseler, adeta takımlarına taparlar. Taraftarlarının gözü kapalı sokmak istedikleri Avrupa havuzunun derinliklerine dalmak, onun derin olmayan diplerine erişmek ve yüzeydeki yüzeyselliğine doğru yüzmek, kısacası neliğine ve kimliğine bakmak lazım. Üye olunmak istenen Avrupa, aydınlanmayı yap-

mış, sorgulayıcı, kuşkucu, ilerlemeci, aklı merkeze koyan, eleştirel düşünmeyi vurgulayan, özgürlük ve eşitliği şiar yapan, ekonomik refah ve mutluluğu esas alan olarak tahayyül edilmiştir. Ama böyle bir Avrupa hiçbir zaman var olmamıştır.

AB taraftarları, daha doğrusu şizofrenleri, bir simülasyon ve halüsinasyon içinde. AB'de olmayan şeyleri orada varmış gibi hissediyorlar. Onlar bir yanılgı ve yanılsama içindeler. Şemsiyesi altına girilmek istenen ancak 60 yıldır kapısında beklenen AB'nin yapısını, düşüncesini, mantığını ve tarihsel temellerini iyi bilmek gerekir. Frankfurt Okulu teorisyenlerinin etkisinde kaldığı isimlerin başında gelen Rousseau, 1771 yılında kaleme aldığı *Polonya Hükümeti ve Reform Tasarısı Üzerine Düşünceler* eserinde, AB'nin tarihsel arkaplanına dair şöyle demiştir: "Polonya'nın tercih etmesi gereken ekonomik sistem, rejimini ıslah ederken yöneldiği amaç olmalıdır. Sadece şamatacı, parlak, korku verici olmak istiyorsanız ve Avrupa'nın öteki halklarını etkilemek istiyorsanız, önünüzde o örnekler var, onları taklit etmeye çalışın. … özellikle de para sirkülasyonunu sağlayan ve dolayısıyla arttıran, size çok para sağlayan güçlü bir finans sisteminiz olsun; halkı büyük bir bağımlılık içinde tutabilmek için parayı çok gerekli bir şey yapmaya çalışın ve bu amaçla maddi lüksü ve lüksten ayrılması mümkün olmayan manevi lüksü körükleyin. Böylece ötekiler gibi entrikacı, cüretli, açgözlü, hırslı, köle ruhlu, dalavereci, sefalet ya da bolluk, sefahat ve kölelik arasında bir orta yol bulamayan bir halk yaratırsınız: ama Avrupa'nın büyük güçlerinden biri kabul edilirsiniz, tüm siyasal sistemler içinde, tüm müzakerelerde yer alırsınız, herkes sizinle ittifak yapmak ister ve anlaşmalarla sizinle birlikte olmak isterler: Avrupa'da sizin de bulaşma onuruna kavuşmadığınız bir sa-

ÜÇÜNCÜ BASKIYA ÖNSÖZ

> "Düşünmek, sınırları aşmak demektir. Ama öyle ki, Mevcut Olanı gasp etmeden, onun üzerinden de atlamadan" (Ernst BLOCH, **Umut İlkesi, Cilt 1**, s. 20).
>
> "Kendini tamamen bilime adayan Arşimet, çevresinde öldürülmüş insanları unutmuş ve kendi kuyusunu kazmıştır. Günümüz filozofları da kendilerini tamamen bilime adayarak çevrelerinde öldürülen insanları unutur ve olan biteni zulümler olarak açıklar; ama hiçbiri de tehlikeye düşmez; çünkü dizginler karşı tarafta değil, yandaşlarının elindedir" (Max HORKHEIMER, **Alacakaranlık**, s. 74).
>
> "Tek bir uygarlık belgesi yoktur ki, aynı anda barbarlığın da belgesi olmasın" (Walter BENJAMIN, "Tarih Felsefesi Üzerine Tezler", s. 170).
>
> "Tekdüzen çağından, yalnızlık çağından, Büyük Birader çağından, çiftdüşün çağından; selamlar!" (George ORWELL, **Bin Dokuz Yüz Seksen Dört**, s. 52).

İnsanlık, bugün burjuva toplum düzeniyle birlikte büyük bir yıkımın eşiğine gelmiştir. Çağımızın başat sınıfı olan burjuvazi, insanların benliği ve düşünce dünyası üzerinde hegemonya kurmuştur. Egemen burjuva sistemi, eleştirel düşünceye ambargo koymuştur. 19. yüzyıldan bu yana burjuva sınıfı, ufuksuz, ütopyasız, tek tip insan, yani "dar görüşlü insan" üretme çabasına girişmiş, bunda da muvaffak olmuştur. Dar görüşlü insan, yıkıcıdır. Saldırgandır. Tehlike saçar. Farklı olana tahammül edemez. "Darkafalı, farklı olan her şeye kuşkuyla bakar; seviyesi eşitlenmiş bir normalliğin ekstremisti

olduğundan, bütün aşırı uçlar onun gözünde aynıdır."[1] Darkafalı, anlamlı olanı anlamsızlaştırır. İnsanlığı mahvedecek her şeye imza atar. Hayatı cehenneme çevirir. Toplumu zindana dönüştürür. "Çünkü dar görüşlü, her türlü yeni anlamsızlığı alkışlamaktadır. … Dar görüşlü hoşgörüsüzdür."[2] Dar görüşlü insan, Wilhelm Reich'in deyişiyle, "küçük" ve "sıradan" insandır.[3] Bu insan tipi, aklını kullanmaz, gözünün önündekini göremez[4], düşünmekten kaçınır. Fikirden nefret eder. Düşünce düşmanıdır. İdeadan, ideolojiden ve logostan tiksinir. Düşünmez. Düşünemez. "Oysa insan, düşünebilen demektir; üstelik buna tam selahiyetli olarak. Zira o, akıllı bir yaratıktır. Akıl, düşünmede inkişaf eder. Akıllı bir yaratık olan insanın, istediği takdirde, düşünebilmesi gerekir."[5] Frankfurt Okulu, tam da bu noktada insanın düşünmekten kaçışını sorgular. Bireyi fikre yabancılaştıranın ve düşünmekten alıkoyanın ne olduğunu tartışır. Velhasıl dar kafalı insanı üreten mekanizmaların peşine düşer.

Frankfurt Okulu, dar kafalı ufuksuz insanın nasıl alt edilebileceğinin imkânlarını tartışır. Bunun için de eleştiriyi baş tacı yapar. Bizi eleştiriye davet eder. Eleştirinin gelişmesiyle

---

[1] BEHRENS, Roger; **Adorno Sözlüğü**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Versus Kitap, İstanbul, 2011, s. 69.

[2] BENJAMIN, Walter; **Çocuklar, Gençlik ve Eğitim Üzerine**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2001, s. 19-20.

[3] REICH, Wilhelm; **Dinle Küçük Adam**, Çeviren: Hüsen Portakal, Star Yaprak Yayınları, İstanbul, 1994, s. 19.

[4] Bu bağlamda, Denis Diderot'nun şu sözünü aktarmakta fayda görüyorum: "Akıllı adam olabilirlerin sınırsız genişliği içinde uzağı görmeye çalışır, akılsız adam ise gözü önünde oladuranı bile göremez" (DIDEROT, Denis; **Filozofça Düşünceler**, Çeviren: İsa Öztürk, Çan Yayınları, İstanbul, 1974, s. 29).

[5] HEIDEGGER, Martin; **Düşünmek Ne Demektir? 1951/52 Kış Dönemi Ders Notları**, Çeviren: Rıdvan Şentürk, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2009, s. 1.

dar görüşlü kör insanın kurtulabileceğini düşünür. Eleştiri bilincinin gelişmesinin insanlığı karanlıklardan aydınlıklara çıkaracağına inanır. Eleştirinin felç edilmesinin insanlığı uçurumuna götüren mekanizmaları çoğaltacağını iddia eder. Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Kuramcıları (en bilinenleri ve önemlileri Horkheimer, Adorno, Benjamin, Fromm, Marcuse ve Habermas), eleştirinin kavrayıcı ve bilen gücüne işaret ederler. Benjamin'in dediği gibi, "eleştiri, her şeyden önce bir bilme momenti içerir."[6]

Bilen, eleştiren, sorgulayan ve kritik eden kafadan en çok da dar kafalı adamların sahibi/efendisi despotlar rahatsız olur. Despot, bilgiye, düşünmeye, fikir üretmeye ve bilmeye karşıdır. Zorba, gücünü, bilgisiz ve ilgisiz insandan alır. Onun kudretinin kaynağı, düşünme ve eleştirme yetisi darmadağın edilmiş insanlardır. Zorbanın hegemonyası ve saltanatının sürmesi, eleştirinin var olmamasına bağlıdır. Eleştiri, despotik, anti-demokratik totaliter zihniyetin korktuğu şeydir. Diktacı anlayışın korkulu rüyası, eleştiridir. İşte, bu yüzden totaliter söylem, eleştiriden ve eleştirmenden nefret eder. Totaliter karakter, eleştiri ve onu yapanları suçlar. Sözü, Frankfurt Okulu'nun en güzide düşünürlerinden Adorno'ya bırakalım: "Kim eleştirecek olursa, totaliter örgütlenmeleri aşmak isteyen birlik tabusuna karşı günah işliyor demektir. Eleştirmen, …totaliter dönemde akıl bulandırıcı biri…"[7] Despotun eleştirmenden duyduğu tiksinti boşuna değildir. Çünkü eleştirinin olduğu yerde despota ve sistemine (despotizme) yer yok-

---

[6] BENJAMIN, Walter; **Sanat ve Edebiyatta Eleştiri: Alman Romantizminde Sanat Eleştirisi Kavramı**, Çeviren: Elçin Gen ve Mustafa Tüzel, İletişim Yayınları, İstanbul, 2010, s. 61.

[7] ADORNO, Theodor W.; "Eleştiri", Theodor W. Adorno, **Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar** (iç.), Çeviren: M. Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990, s. 127.

DÖRDÜNCÜ BASKIYA ÖNSÖZ

"Oysa ben Frankfurt Okulu'nu tanıyabilseydim, zamanında tanıyabilseydim, birçok çalışmama gerek kalmazdı, Frankfurt Okulu yolları açmışken, ben küçük biri olarak kendi yolumu izlemeye çalışırken söylediğim birçok saçmalığı söylemez, bin dereden su getirmezdim" (Michel FOUCAULT, **Seçme Yazılar 5: Felsefe Sahnesi**, s. 329).

"Eleştirel toplum kuramı, doğuş zamanında, yerleşik toplumun *içinde* bulunan olgusal güçlerle (öznel ve nesnel) karşı karşıya gelmişti" (MARCUSE, **Tek-Boyutlu İnsan: İleri İşleyim Toplumunun İdeolojisi Üzerine İncelemeler**, s. 224).

"Frankfurt teorisyenleri için, bilim ve felsefe, yani 'geleneksel kuram' kapitalist toplumun dokusunun bir parçası olup, onun ideallerini saf, çıkar gözetmeyen, nesnel araştırma kisvesi altında terakki ettirip korur. Sadece bu bağlantıların maskesini düşürüp, kitlelerin bakış açısındaki yetersizlikleri gözler önüne seren bir eleştirel teori, modern kapitalist kültürü eleştirmenin bir yolunu temin edebilir" (Robert HOLLINGER, **Postmodernizm ve Sosyal Bilimler: Tematik Bir Yaklaşım**, s. 233).

"ADORNO- İnsan düşünmeye başladığında artık etrafa körü körüne saldırmaz" [Theodor W. ADORNO ve Max HORKHEIMER, **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, s. 13].

"Eleştirel düşünmezsem cidden ilk günden beri beynimi yıkayan, tüm yayılmış etkilere, telkinlere, bütün hatalara, yalanlara maruz kalırım. … Eleştirel düşünme insana özgü bir yetenektir. Çıkarcı düşünme, yani nasıl alırım, bunu elde etmek için ne yaparım şeklindeki çıkarcı düşünme şempanzelerin gayet iyi yaptığı bir şeydir. … Eleştirel düşünme, hobi değil bir yetenektir. … İster Sokrates ile ister Kant veya

> Spinoza ile ilgilenin, temel nokta hepsinin eleştirel düşünmeyi öğretmesidir" (Erich FROMM, **Dinleme Sanatı: Psikanaliz ve Psikanalitik Terapiler Üzerine Notlar**, s. 167-169).
>
> "Nice çağlar, nice toplumlar ne bir özgürlük kavramına sahip olmuştur ne de özgürlüğün kendisine" (Theodor W. ADORNO, **Negatif Diyalektik**, s. 201).

Toplumları, Doğu toplumları ve Batı toplumları olarak iki temel kategoride ele alıp değerlendirmek mümkündür. Dünyada Doğu toplumlarına yönelik negatif bir algı varken Batı toplumlarına (modern toplumlara) karşı olumlu bir algı vardır. Batı toplumları, genellikle, demokrasinin, özgürlüğün, eşitliğin, kardeşliğin, adaletin, zenginliğin, refahın ve mutluluğun olduğu toplumlar olarak değerlendirilmiştir. Fakat Batı toplumları, yaygın ve egemen söylemin aksine, problemli ve çarpık toplumlardır. Bu bağlamda, Batı toplumlarının defolu yönlerine odaklanan farklı sosyolojik kuramlar, sosyolojik literatürdeki yerlerini almışlardır. Bu teoriler arasında en kapsayıcı olan teori, Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisidir. Patrick Beart'in de dediği gibi, "Eleştirel kuramcılar özellikle çağdaş toplumun kusurlarını sergilemeyi amaçlar."[1] Frankfurt Okulu teorisyenleri, Batı toplumlarının otoriter ve diktacı yönüne vurgu yapmak için mühim araştırmalar yapmışlardır. Başka bir deyişle, Frankfurt Okulu mensupları "Batı Avrupa'yı istila eden siyasi irrasyonalizm ve totalitarizm dalgasını açıklamaya çalışan çok sayıda araştırma gerçekleştirmiştir."[2]

---

[1] BEART, Patrick; "Jürgen Habermas", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 127.
[2] ELLIOTT, Anthony; **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Selda Taşdemir-Afşar ve Diğerleri, Dipnot Yayınları, Ankara, 2017, s. 57.

Örneğin, Frankfurt Okulu'nun en etkileyici isimlerinden Herbert Marcuse, Karl Marx ve Friedrich Engels'in çok farklı faaliyetlerle uğraşabilme özgürlüğüne sahip "çok yönlü birey"[3] sözcüğü yerine Batı toplumlarında "tek yönlü birey"in yaygınlaştığına dikkat çekmiş, özellikle de 1964 yılında yayımlanan *Tek-Boyutlu İnsan* kitabında, "tek boyutlu insan"ı ve "muhalefetsiz toplum"u üreten yeni sosyal denetim şekillerinin ortaya çıkışını tahlil etmiştir.[4] Marcuse, söz konusu eserinde, modern toplumun "karşıtçılıksız toplum" olduğunu, "akıldışı" unsurlarla tıka basa dolu olduğunu ve "eleştirinin felci"ne yol açtığını iddia etmiştir.[5] Marcuse, çağdaş (modern) toplumda bireylerin çok fazla baskı altına alınmalarından dolayı ıstırap çektiklerini belirtmiştir.[6]

Frankfurt Okulu, daha ilk döneminde, doymak bilmez meta tüketimi pompalayan modern toplumun bireylerin eleştirel, muhalif ve başkaldıran potansiyelini uyuşturduğuna dikkat çekmiştir.[7] Bu çerçevede, Frankfurt Okulu'nun ilk döneminin güçlü isimlerinden Erich Fromm, hayatın amacı olan özgürlüğün modern toplumda yitirildiğini[8], modern toplum-

---

[3] MARCUSE, Herbert; **Özgürlük Üzerine Bir Deneme**, Çeviren: Soner Soysal, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2013, s. 28.

[4] KELLNER, Douglas; "Herbert Marcuse", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 75.

[5] MARCUSE, Herbert; **Tek-Boyutlu İnsan: İleri İşleyim Toplumunun İdeolojisi Üzerine İncelemeler**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 1990, s. vii.

[6] ELLIOTT, **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, s. 77.

[7] RANSOME, Paul; **Antonio Gramsci: Yeni Bir Giriş**, Çeviren: Ali İhsan Başgül, Dipnot Yayınları, Ankara, 2011, s. 49.

[8] FROMM, Erich; **Olma Sanatı: Oto-analiz, Öz-farkındalık ve Meditasyon Üzerine**, Çeviren: Orhan Düz, Say Yayınları, İstanbul, 2017, s. 21.

da şiddetin yaygınlaştığını, şiddetin insanı özgürlükten uzaklaştırdığını, onun mantığını ve duygularını sakatladığını[9], modern insanın çevresine yabancılaştığını ve diğer insanlarla temas kurmaktan korktuğunu[10], çevresindeki dünyayla ilişkisinde çok aciz durumda bulunduğunu[11], kısacası modern insanın duygularının ve düşünme faaliyetlerinin kullanılmamış kaslar gibi körelmiş olduğunu vurgulamıştır.[12] Frankfurt Okulu'nun bir diğer etkili düşünürü Theodor W. Adorno ise, modern toplumda ön plana çıkan faşizm, Stalinizm ve Yahudi soykırımının yol açtığı süreci, "dünyanın karanlıklaşması" olarak görmüştür. Adorno, Aydınlanma ile başlayan modern toplumun "köken"inde diyalektik olarak var olan mitolojiye ve barbarlığa dönüş yaptığını ileri sürmüş[13] ve modern toplumun kokuşmasında kültürün rolüne[14] vurgu yapmıştır. Başta Adorno olmak üzere Frankfurt Okulu'nun tüm teorisyenleri, modern toplumun sakatlıklarına, sıkıntılarına, çürümüşlüğüne, yozlaşmasına ve irrasyonel öğelerle dolu olduğuna işaret etmişlerdir.

---

[9] FROMM, Erich; **Tanrılar Gibi Olacaksınız: Eski Ahit Üzerine Radikal Bir Yorum**, Çeviren: Bozkurt Leblebicioğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2016, s. 18.

[10] FROMM, **Olma Sanatı: Oto-analiz, Öz-farkındalık ve Meditasyon Üzerine**, s. 41.

[11] **A.g.e.**, s. 140.

[12] **A.g.e.**, s. 141.

[13] HITCHCOCK, Louise A.; **Kuramlar ve Kuramcılar: Çağdaş Düşüncede Antik Edebiyat**, Çeviren: Seda Pekşen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013, s. 75.

[14] Bu bağlamda, Adorno, şu saptamayı yapmıştır: "Kültürün kötü kokuyu def ettiği, çünkü bir keresinde Brecht'in şimdiye dek insanlık kendisine muazzam bir zırvalık sarayı inşa etmiştir sözüyle hakikaten muhteşem ve esinleyici biçimde formüle ettiği kültürün kendisinin kokuşmuş olduğu söylenebilir" (ADORNO, Theodor W.; **Metafizik: Kavram ve Sorunlar**, Çeviren: İsmail Serin, İthaki Yayınları, İstanbul, 2017, s. 194).

BİRİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN OLUŞUMU

"'Teori' nedir? Bu sorunun yanıtı çağdaş bilim için oldukça kolay görünmektedir. Çoğu araştırmacı için teori, bir konu hakkında önermeler tümüdür ve önermeler birbirlerine öyle bağlantılıdır ki, bunların bazıları temel, geriye kalan kısmı ise onlardan türetilmiştir. Türevler ile karşılaştırıldığında birincil ilkeler ne kadar az sayıda olursa teori o kadar yetkin olur. Teorinin geçerliliğinin koşulu türetilen önermelerin gerçek olaylarla uyumlu olmasına dayanır. Teori ile deneyim birbirleriyle çelişirse bunlardan biri yeniden incelenmelidir. Bu durumda ya bazı bilimciler gözlemi doğru yapmada başarısız olmuşlardır ya da teorinin ilkelerinde bir yanlışlık vardır. Öyleyse olgular ile ilişkilendirildiğinde bir teori daima bir hipotez olarak kalır. Bilimciler malzeme ile çalıştıklarında teorinin zayıflıkları görülmeye başlandıkça teoriyi değiştirmeye hazır olmalıdırlar. Teori biriktirilip depolanmış, olguların en yakın olanaklı betimlenmesi için yararlı olacak bir biçime sokulmuş bilgidir... Tüm teorilerin genel amacı herhangi özel bir konu ile sınırlanmayan ama olabilecek bütün objeleri kuşatan evrensel sistematik bir bilimdir/bir bilim kurmaktır. Bilimlerin sınıflandırılması, aynı temel öncüllerden özel alanların ilkelerini türetmekle yapılır. Cansız doğanın çözümlenmesi için geliştirilmiş olan aynı kavramsal aygıt canlı doğayı da sınıflandırmaya hizmet eder ve bunu bir kez kullanmaya yani türev kurallarını, simgeleri, türetilmiş önermelerle gözlemlenebilen olguları karşılaştırma sürecine egemen olan herhangi bir kimse herhangi bir zamanda bunu kullanabilir. Fakat biz böylesi ideal bir durumun hâlâ oldukça uzağındayız. Bir teorinin ne olduğuna dair yaygınca kabul edilen düşünce genel çizgileriyle böyledir" [Max HORKHEIMER, "Traditional and Critical Theory", **Critical Theory: Selected Essays** (iç.), s. 188-189].

"Horkheimer 'eleştirel teori' formülünü, materyalizmi kabul edilebilir kılmaktan çok, heveskâr dünya açıklamalarından olduğu kadar bilimin 'geleneksel teorisi'nden de farklılaşmasına yarayacak teorik öz-bilinci ona sağlamak için türetmiştir" (Theodor W. ADORNO, **Negatif Diyalektik**, s. 183).

"Frankfurt Okulu, karmaşık bir görüngüdür ve öncelikle onunla ilişkilendirilen toplumsal düşünce tarzı -'eleştirel kuram'- çeşitli biçimlerde açıklanıp yorumlanmaktadır" (Tom BOTTOMORE, **Frankfurt Okulu ve Eleştirisi**, s. 11).

"Frankfurt Okulu'nun teorik tözü 'eleştirel teori'dedir" (Paul-Laurent ASSOUN, **Frankfurt Okulu**, s. 14).

"Frankfurt Okulu, eleştirel teori olarak adlandırılan ve modernitenin gerilemesi üzerinde duran bir hareketin fikir sahiplerini yetiştirmiştir: Horkheimer, Fromm, Adorno Marcuse, Benjamin ve diğerleri" (Stjepan G. MESTROVİC, **21. Yüzyılda Durkheim: Durkheim Sosyolojisinin Modernite ve Postmoderniteye Uygulanması**, s. 28).

"Felsefede, aynı anda eleştirmeden bir şeyi anlamaya uğraşmak benim görüşüme göre olanaksız bir usuldür; ayrıca anlama ile eleştiri arasında ne zaman bir ayrım yapılsa bu işin ardında bir türden otoriter bir talep olduğundan kuşkulanırım: İlkin anlamış olduğunuzdan emin olunuz, ondan sonra tüm ufak eleştirel itirazlarınızdan kurtulacaksınız… Herhangi felsefi bir fikrin eleştiri *olmaksızın*, doğruluğunu sorgulamadan anlaşılabileceği fikrini yöntem bakımından büsbütün savunulamaz olarak görüyorum" (Theodor W. ADORNO, **Metafizik: Kavram ve Sorunlar**, s. 109).

1.1. Eleştiri Geleneği Olarak Frankfurt Okulu

Büyük fikirler, insanlık için en kıymetli hazinedir. Çünkü büyük fikirler, insanlığın temel sorunlarına ve açmazlarına çözümler üreterek insanlığı ileriye ve olumluya taşırlar. Büyük fikirler, esasında toplumların çarklarını işleten ana

mekanizmalardır. Onlar, sosyal hayatın tekerleğini yağlar ve onun sağlıklı dönmesini sağlarlar. Walter Benjamin'in dediği gibi, "yağ makine için neyse, fikirler de toplumsal hayatın devasa donanımı için odur."[1] İşte, bu bağlamda, Frankfurt Okulu da toplumlar için büyük fikirler üretmek üzere oluşturulmuş bir fabrikadır.

Düşünce tarihinde önemli bir duruş, gelenek, ekol, akım ya da "birleştirilmiş teorik proje"[2] olarak karşımıza çıkan ve "felsefi terminolojiye"[3] sahip olan Frankfurt Okulu'nu (Eleştirel Teori'yi) tüm yönleriyle tahlil edebilmek için onun oluşum öyküsünü, geçirdiği evreleri ve öncülerini ele almak gerekir.

Frankfurt Okulu, düşünce tarihinde "okul"un iki ayrı anlamını (eğitim-öğretimin gerçekleştiği yer, belli bir iç bütünlüğü olan gelenek olarak) içeren[4] ender okullardan biridir. Frankfurt Okulu, daha çok felsefe ve sosyal bilimler dünyasında bir "ekol" ve "güçlü teorik gelenek" olarak saygın bir yer edinmiştir. Çünkü Frankfurt Okulu, eleştirelliğe vurgu yapmış, "teori kaçınılmaz olarak eleştireldir"[5] söylemini

---

[1] BENJAMIN, Walter; **Son Bakışta Aşk: Walter Benjamin'den Seçme Yazılar**, Çeviren: Nurdan Gürbilek, Metis Yayınları, İstanbul, 1995, s. 51.

[2] HONNETH, Axel; "Critical Theory", **Social Theory Today** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve Jonathan H. Turner, Polity Press, Cambridge, 1987, s. 347.

[3] "Adorno'ya göre, 'felsefi terminoloji, sıkı felsefi okulların kurulduğu yerde kesin önem kazanır.' Bu, 'Frankfurt Okulu' ile yakından ilişkili 'Eleştirel Teori' düşüncesi ve okulun önemli üyesi olan Adorno için doğrudur... Eleştirel Teori ve Frankfurt Okulu açısından terminoloji önce gelir" (STIRK, Peter M. R.; **Critical Theory, Politics and Society: An Introduction**, Pinter, London, 2000, s. 1).

[4] DELLALOĞLU, Besim F.; **Frankfurt Okulu'nda Sanat ve Toplum**, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1995, s. 13.

[5] Adorno'dan aktaran; BEHRENS, Roger; **Adorno Sözlüğü**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Versus Kitap, İstanbul, 2011, s. 82-83.

İKİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN TARİHSEL GELİŞİMİ

"Hoparlörlerden Hitler'e ait olduğu aşikâr bir ses şu konuşmayı yapıyor: 'Tek kızım dün trajik bir kazaya kurban gitti. Bunun kefaretinin ödenmesi için bugün bütün trenlerin raydan çıkmasını emrediyorum'" (Theodor W. ADORNO, **Rüya Kayıtları**, s. 44).

"Frankfurt Okulu'nun ve onun inşa ettiği eleştirel teorinin oluşumunda pek çok etkenin varlığından söz edilebilirse de, okula öncülük eden teorisyenlerin temel kaygılarından biri Almanya'daki Nazi etkisidir. İkinci Dünya Savaşı'na tanıklık eden yirmi yıllık süreç pek çok disiplin için dönüm noktası olmuştur. Nazizmin arkasındaki propaganda makinesi ve harekete geçirdiği insan kaynaklı zalimlikler, insanlığın insanlık dışı eylem kapsasitesine tanıklık eden dünyayı şaşkına çevirdi" (Kenneth ALLAN, **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, s. 47).

"Bana öyle geliyor ki, Marx'ın ortaya çıkışını izleyen çağda, kendini esasen ciddiye alan her düşünür için Marx'la uğraşma her düşünürün baş sorununu oluşturmalıdır" (Georg LUKÁCS, **Marksist İmgelem**, s. 32).

"HORKHEIMER- Biz insanların ince farklılıklara sahip olması gerektiğini düşünüyoruz, Marx'ta ise sosyalizm insanların hepsinin eşit olmasını amaçlar. ADORNO- Marx fazla iyi niyetliydi, muhtemelen insanların esasen özünde aynı olduğunu ve öyle kalacaklarını farz ediyordu naifçe. İnsanın kötücül ikinci doğası bir kez bertaraf edildi mi, her şey iyi olacaktı. Öznellikle ilgilenmiyordu, öznellik meselesini enine boyuna bilmeye çalışmıyordu. İnsanın en derin noktasına kadar toplumun ürünü olduğunu, bir muhit teorisi olarak görerek reddediyordu. Bunu ilk kez

> Lenin ifade etmişti" [Theodor W. ADORNO ve Max HORKHEIMER, **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, s. 63].
>
> "Frankfurt Okulu üyeleri Freud'un da Marx'la aşağı yukarı aynı anlamda kavramsal bir devrimci olduğunu düşünür. Onlara göre Marx ve Freud'un teorileri temel epistemik yapıları bakımından öyle yakın benzerlikler içerir ki, felsefi bir bakış açısından iki ayrı tür teori değil aynı tür teorinin iki ayrı örneğini temsil ederler. Marxizm ve psikanalizin ana örneğini oluşturduğu bu yeni tür teoriye verilen genel ad 'eleştirel teori'dir" (Raymond GEUSS, **Eleştirel Teori: Habermas ve Frankfurt Okulu**, s. 10).
>
> "'Frankfurt [Okulu] Bakış Açısı'na göre, 20. yüzyılda Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü teorisyenlerinin ve Freud'un farklı şekillerde ele aldıkları Marx ve Nietzsche, 19. yüzyılın eleştirel teorisyenleridir" (Gerhard SCHWEPPENHÄUSER, **Eleştirel Teori'ye Giriş**, s. 34).

2.1. Batı Marxizmi Olarak Frankfurt Okulu

Frankfurt Okulu, 1917 Ekim Devrimi sonrasında (Sovyetler Birliği deneyimi akabinde), Marxist bağlamda teori ve praksis arasındaki gerçek bağı vurgulama, Marxist teoriyi yeniden canlandırma ve ona işlerlik kazandırma noktasında Marxist eğilimli entelektüeller topluluğu tarafından belirtilen ihtiyaçlara bir karşılık olarak ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede, Eleştirel Teori, 20. yüzyılın başlarında doğan ve "Batı Marxizmi" olarak şekillenen düşünce-eylem hareketinin önemli bir parçasıdır. Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisi, genellikle "Batı Marksizminde kültür eleştirisinin en önemli kolu"[1] olarak takdim edilir.

Perry Anderson, *Batı Marksizmi Üzerine Düşünceler* adlı ünlü metninde, "Batı Marxizmi"nin önemli simaları olarak

---

[1] SIM, Stuart ve LOON, Borin Van; **Eleştirel Teori**, Çeviren: Akın Emre Pilgir ve Emrah Arıcılar, NTV Yayınları, İstanbul, 2010, s. 39.

Korsch, Lukács, Gramsci, Benjamin, Horkheimer, Adorno, Marcuse, Della Volpe, Lefevbre, Sartre, Goldmann, Althusser ve Colletti'yi zikretmiştir.[2] Bununla birlikte, Batı Marxizmi, genel olarak 1920'lerde belirginleşen, 1960'larda büyük bir etkiye sahip olan Korsch, Lukács, Gramsci ve Eleştirel Teorisyenlerin bazı üyelerinin (Horkheimer, Adorno ve Marcuse) çalışmalarında kaynağını bulan bir düşünceler demetidir.[3] Bu düşünürler içerisinden Gramsci ve özellikle de Lukács sık sık Batı Marxizmi'nin kurucuları olarak kabul edilirler.[4] Batı Marxizminin inşacıları arasında Lukács'a daha fazla atıf yapılır. "Batı Marksizmi genellikle, felsefe ve edebiyat üzerine yazdığı erken dönem yazılarıyla Batı Avrupa'da birkaç kuşak teorisyen üzerinde derin etki bırakmış olan Georg Lukács'ın (1885-1971) eserlerinden yola çıkarak ele alınır. Lukács'ın *Tarih ve Sınıf Bilinci* (1923) adlı çalışması Sovyetler Birliği'nin otoriter modeline karşı daha hümanist bir yaklaşımı savunuyordu. Çağının birçok Sovyet düşünürünün aksine Lukács devrimin 'kaçınılmaz' olduğuna inanmıyordu. Devrim, işçi sınıfı ve Komünist Parti'nin bilinçli bir ortak çabaya girip, dogmatik bir yoldan ziyade yaratıcı bir yol izlemesiyle gerçekleştirilmeliydi."[5]

Frankfurt Okulu teorisyenlerinin Marxizm'e ilişkin görüşlerinin biçimlenmesinde de etkili olan Lukács, Marxist teoriye işlerlik kazandırmak, yani Batı Marxizmi'ni etkinleştirmek için "ideoloji" alanına yönelmişken, Gramsci ise daha çok "hegemonya" üzerinde durmuştur. Eagleton'ın deyişiyle, "Lukács'ın Batılı Marksist meslektaşı Antonio

---

[2] ANDERSON, Perry; **Batı Marksizmi Üzerine Düşünceler**, Çeviren: Bülent Aksoy, Birikim Yayınları, İstanbul, 2004, s. 55.

[3] BOTTOMORE, Tom; **Frankfurt Okulu (Eleştirel Kuram)**, Çeviren: Ahmet Çiğdem, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1989, s. 11.

[4] LÖWY, Michael; **Dünyayı Değiştirmek Üzerine: Karl Marx'tan Walter Benjamin'e Siyaset Felsefesi Denemeleri**, Çeviren: Yavuz Alogan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999, s. 138.

[5] SIM ve LOON, **Eleştirel Teori**, s. 30.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN AYDINLANMA ELEŞTİRİSİ

"ADORNO- İnsan düşünmeye başladığında artık etrafa körü körüne saldırmaz. Düşünen kişi yumrukla tepki vermez, önüne geleni yalayıp yutmaz" [Theodor W. ADORNO ve Max HORKHEIMER, **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, s. 13].

"Aydınlanma Hareketi'nin feneri bazı ellerde, toplumsal gelişmenin gelecekteki yönü hakkında çok kuvvetli ve göz kamaştıracak kadar çok parıldamamıştır" (Bryan S. TURNER ve Chris ROJEK, **Toplum ve Kültür: Kıtlık ve Dayanışma İlkeleri**, s. 81).

"Felsefe, üstünde düşünülen farklı konulara aklın uygulanışından başka bir şey değildir" (Jean Le Rond D'ALEMBERT, **Felsefenin Öğeleri ya da İnsan Bilgilerinin İlkeleri Üzerine Deneme**, s. 23).

"Akıl, felsefi düşüncenin temel kategorisidir. … Akıl eleştirel bir mahkeme olarak kuruldu" (Herbert MARCUSE, **Olumsuzlamalar: Eleştirel Teori Denemeleri**, s. 139-140).

"Aydınlanmaya göre akıl, doğanın ve toplumun varlığının ve oluşunun nihai ilkesidir" (Georg LUKÁCS, **Toplumsal Varlığın Ontolojisi: Hegel, Marx, Emek**, s. 37).

"Aklın yanında ya da karşısında yer almak aynı zamanda bir felsefenin özelliğini ve toplumsal gelişmelerdeki rolünü de belirler. Akıl hiçbir zaman politik olarak yansız, tüm toplumsal gelişmelerin üzerine çıkarılmış bir şey olamaz. Her zaman bir toplumsal durumun ve gelişmekte olan bir eğilimin somut ussallığını -ya da usdışılığını- yansıtır, onu kavramsal olarak özetler ve böylece onu destekler ya da engel-

ler" (Georg LUKÁCS, **Aklın Yıkımı, Cilt I**, s. 11).

"Frankfurt Okulu'na göre akıl, doğası gereği patolojik hale gelmiştir" (Anthony ELLIOTT, **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, s. 89).

"Aydınlanmacılar ve St. Simon'dan gördüğü yüksek itibarı tamamlayıcı biçimde, içten içe kuruyan muhayyileyi tecrit eden rasyonellik, akıldışılıkla malûldür" (Theodor W. ADORNO, **Negatif Diyalektik**, s. 347).

"Frankfurt Okulu şimdiki zamanın yorumu için 'araçsal aklın' tahakkümü fikrini öne sürmüştü. Bunun yankısını, 1978'de tam da aynı anlama gelecek şekilde 'despotik aydınlanma olarak akıl'a atıfta bulunan Foucault'da da duyuyoruz" (Jacques BIDET, **Foucault'yu Marx'la Okumak**, s. 19).

"*Aydınlanmanın Diyalektiği* isimli eserlerinde Horkheimer ve Adorno aklın tarih boyunca artan biçimde iktidar aracı haline getirildiği iddiasından yola çıkan bir tarih anlayışı geliştirdiler" (Rudolf RICHTER, **Sosyolojik Paradigmalar: Klasik ve Modern Sosyoloji Anlayışlarına Giriş**, s. 90).

"'İlerleme' tarafsız bir terim değildir; o özel amaçlara doğru hareket eder" (Herbert MARCUSE, **One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society**, s. 18).

3.1. Aydınlanma Nedir?

Aydınlanma, toplumların tarihî gelişim sürecinin en önemli dönüm noktalarından birisidir. Aydınlanma, insanlığın son üç yüzyıllık yaşamına damgasını vurmuş bir düşünce ve harekettir. Toplumların 18. yüzyıldan bu yana içlerinde bulunduğu durumu anlamak ve dünyayı doğru değerlendirmek bakımından aydınlanma kilit öneme haizdir. Aydınlanma düşüncesini ve hareketini tartışmak zor bir çabadır. Aydınlanma üzerine konuşmak ve yazmak, 18. yüzyıldan

beri bilhassa Batı düşüncesinde öne çıkan filozofların metinlerine, onların fikir sistemlerine eğilmek anlamına gelir. Bu da oldukça meşakkatli bir uğraştır.

Aydınlanma düşüncesinin bazı temel yönlerini Diderot ve D'Alembert tarafından yönetilen *Ansiklopedi ya da Bilimler, Sanatlar ve Zanaatlar Açıklamalı Sözlüğü* adlı eserden (kısaca *Ansiklopedi*'den) çıkarmak olanaklıdır. Söz konusu eser, aydınlanma düşüncesinin inşacısı konumundaki "bir yazarlar topluluğunun yapıtıdır."[1] *Ansiklopedi*, aydınlanma hareketinin hem bir çeşit simgesi hem de programıdır. "Ansiklopedi, aydınlanmanın simgesel doğasında özel bir yer tutar."[2] *Ansiklopedi*, Aydınlanma karşıtları tarafından en çok eleştirilen kitaptır. Voltaire'in dediği gibi, *Ansiklopedi*, yayımlandığı yıllarda, aydınlanma karşıtlarınca, "şimdiye kadar çıkan kitapların en tehlikelisi"[3] olarak görülmüştür.

D'Alembert'e göre, *Ansiklopedi*, tüm bilimleri ve onların temellerini oluşturan genel ilkelerini, içeriklerini ve özlerini ayrıntılı olarak incelemeyi hedeflemiştir. Bu bağlamda D'Alembert'in vurgusu ilgi çekicidir: "…bilimlerin ve sanatların bugünkü durumunu genişçe ele almak ve bu duruma ulaşılırken hangi aşamalardan geçildiğini göstermek yararsız olmayacaktır. Bilimlerin metafizik kökeninin ve ilişkilerinin ortaya konması, bunların ansiklopedik ağacını oluşturma konusunda bize büyük yarar sağladı; bilgilerimizin art arda geliş düzeninin tarihsel açıklanması ise, bu bilgileri

---

[1] D'ALEMBERT, Jean Le Rond; "Öndeyiş", Denis Diderot ve Jean Le Rond D'Alembert, **Ansiklopedi ya da Bilimler**, **Sanatlar ve Zanaatlar Açıklamalı Sözlüğü** (iç.), Çeviren: Selahattin Hilav, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1996, s. 29.

[2] GOLDMANN, Lucien; **Aydınlanma Felsefesi**, Çeviren: Emre Arslan, Doruk Yayınları, Ankara, 1999, s. 67.

[3] VOLTAIRE, François Marie Arouet; **Feylesofça Konuşmalar ve Fıkralar I**, Çeviren: Fehmi Baldaş, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1962, s. 128.

okurlarımıza iletmemiz gereken tarz konusunda kendimizi aydınlatmamız için daha az yararlı olmayacaktır."[4]

Ansiklopedi, bilgilerin art arda geliş ve bir araya getirilmesi anlamına gelir. İnsan bilgisinin tüm dallarını içerir. *Ansiklopedi*'nin ana amacı, bilgilerin genel sistemini açıklamak ve insanlara aktarmak[5], boş inanç ve dar kafalılığı yok etmektir.

Locke, Voltaire, Diderot, Berkeley, Hume, Kant, Leibniz, Montesquieu ve Hegel gibi ünlü filozofların geliştirdiği ve olgunlaştırdığı bir hareket olan aydınlanmayı anlatmak, bir bakıma anılan filozofların görüşlerini ele almayı gerektirir.[6] Bu yüzden aydınlanmayı kısaca yazmak çok güçtür. Bierstedt'in bildirdiği gibi, "aydınlanma düşüncesinin hiç kimse hakkını veremez ve bu konuda hiçbir özet yeterli olamaz."[7] Ama yine de aydınlanmanın düşünce örgüsü bana kısa bir özet yapma cesareti vermektedir.

Aydınlanma, insanın dinsel inanç ve bağlılığa dair görüşlerden, bu görüşlerin biçimlendirdiği otorite ve hayat tarzlarından kendisini arındırması, dünyayı akıla ve bilime göre kavraması ve düzenlemesi sürecine tekabül eder. "Aydınlanma teriminden anlaşılacak olan yaşamın birçok yönüne

---

[4] D'ALEMBERT, "Öndeyiş", s. 58.

[5] DIDEROT, Denis ve D'ALEMBERT, Jean Le Rond; **Ansiklopedi ya da Bilimler**, **Sanatlar ve Zanaatlar Açıklamalı Sözlüğü**, Çeviren: Selahattin Hilav, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1996, s. 127-135.

[6] Aydınlanma diye bir şeyin olmadığını ileri süren yazarlar da vardır. Sözgelimi, Fehmi Baykan, "'Aydınlanmanın' bir efsâne, hatta bir entelektüel hurafe olduğunu" iddia etmiştir (BAYKAN, Fehmi; **Aydınlanma Üzerine Bir Derkenar**, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2000, s. 7).

[7] BIERSTEDT, Robert; "Onsekizinci Yüzyılda Sosyolojik Düşünce", Çeviren: Uygur Kocabaşoğlu, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, Ankara, 1990, s. 18.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN POZİTİVİZM ELEŞTİRİSİ

"Bugün hemen herkes, felsefi düşüncenin gerilemesiyle toplumun hiçbir şey yitirmediğini çünkü onun yerinin çok daha güçlü bir bilgi aracı olan modern bilimsel düşünceyle doldurulduğunu kabul etmektedir. Felsefenin çözmeye çalıştığı sorunların ya anlamsız olduğu ya da modern deneysel yöntemlerle çözülebileceği düşünülmektedir. Nitekim, modern felsefedeki egemen eğilimlerden biri, geleneksel spekülasyon tarafından yarım bırakılmış işleri bilime devretmektedir. Bilimin koşullardan bağımsızlaştırılarak mutlaklaştırılmasına varan bu eğilim, bugün pozitivist olarak nitelendirilen bütün okulların başlıca özelliğidir. … Kuşkusuz pozitivistler bilimin yıkıcı amaçlarla kullanıldığından habersiz değillerdir; ama bilimin bu tür kullanımlarının bir sapkınlık olduğunu düşünmektedirler. … Bilim daha iyi amaçlara hizmet edebilir elbet. Ne var ki, bilimin iyi potansiyellerinin gerçekleştirilme yolunun bugün izlenen yol olduğundan kuşkuluyuz biz. Pozitivistler, kendi düşündükleri biçimiyle doğal bilimin her şeyden önce yardımcı bir üretim yöntemi olduğunu, toplumsal süreç içindeki birçok öğeden sadece biri olduğunu unutmuş görünmektedirler. … Bugün bilimi, öteki zihinsel güçlerden ve faaliyetlerden farklılığını, özgül alanlara bölünüşünü, kural ve işlemlerini, içeriğini ve örgütlenişini, ancak hizmet ettiği toplumla ilişkili olarak anlayabiliriz. Bilim denen 'aracı' ilerlemenin otomatik başlatıcısı olarak gören pozitivist felsefe, teknolojiyi yücelten öteki görüşler kadar büyük bir yanılgı içindedir" (Max HORKHEIMER, **Akıl Tutulması**, s. 94-95).

"Pozitivistler, can düşmanları olan metafizikçilerin savunduğu başlangıç ilkesinin önceliği dogmasına bilinçsizce itaat eder: 'En eski olan şey en fazla saygıya değer olandır ve en fazla saygıya

değer olan şey üzerine yemin edilir'" (Theodor W. ADORNO, **Negatif Diyalektik**, s. 199).

"'Pozitif' kültü ile akıl, bizzat kendisini akılsızlığa taşıdı" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, s. 21).

"Toplum yaşamının çok yönlü boyutları ve görünümleri, sadece bir olgular ve etmenler toplamı değildir" (Herbert MARCUSE, **Sovyet Marksizmi**, s. 11).

4.1.Pozitivizm: Comte'dan Popper'e Kısa Bir Yolculuk

Frankfurt Okulu'nun üzerinde durduğu konular arasında pozitivizm eleştirisi ön planda yer alır. Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Kuramcılarının pozitivizmi eleştiri bombardımanına tutmalarının gerisinde, zayıf bir felsefe ve metodolojik duruş olmasına karşın pozitivizmin felsefe, sosyal bilimler metodolojisi ve siyaset sahasında etkin oluşu gerçeği vardır.

Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisi, pozitivizmin kendisiyle ve tarihsel akışı içinde oluşan formlarının tamamıyla hesaplaşmıştır. Eleştirel Teorisyenler, Auguste Comte'un pozitivizm anlayışına, onunla bağlantılı "mantıkçı pozitivizme" ve "yeni pozitivizme" yönelik eleştirel değerlendirmeler yapmışlardır. İşte, bu nedenle, Eleştirel Teori'nin pozitivizme hangi noktalarda eleştiri getirdiğini netleştirmek için pozitivizmin "erken", "mantıkçı" ve "yeni" formlarına kısaca değinmenin yararlı olacağı kanaatindeyim.

4.1.1. "Erken Pozitivizm" (Comte'un Pozitivizm Görüşü)

Pozitivizm, deyince akla genellikle Comte gelir. Pozitivizm, Comte ile özdeşleşmiştir. Çünkü Comte, pozitivizmin kurucusudur. Onun çerçevesini çizen ve içeriğini belirleyen kişidir. Pozitivizm sözcüğü ilk kez Comte tarafından "insanlığın yalnızca gözlemlenebilir olgulara, onlar arasındaki ilişkilere ve olguların gözlemlenmesi yoluyla keşfedilen yasalara da-

yanan, olgun, entelektüel pozitif ya da bilimsel anlayış evresini, tasvip ve tasdik ile tanımlamak için kullanılmıştır."[1]

Comte, pozitivizmi, genel hatlarıyla, 19. yüzyıldan evvel inşa edilmiş ancak etkileri devam eden farklı felsefe sistemlerine (materyalizm, idealizm ve hermeneutik gibi) karşı tavır takınan, özellikle de teolojik ve metafizik felsefeleri yıkmaya çalışan, aydınlanmacı akıl ışığında gözlem ve deneyi esas alarak somut olguları incelemeye önem veren bir felsefe olarak görmüştür.[2] Pozitivizm, felsefe sistemleri içinde empirizme ve rasyonalizme daha yakındır. Habermas'ın vurguladığı gibi, pozitivizm, bilimin üstüne düşünmek yerine, somut olguyu kendi dışlayıcı geçerliliğine olan inancını kuvvetlendirmek ve bilimlerin mantığını bu inanç esasında açıklamak üzere hem görgücü hem de akılcı geleneklerin öğelerini kullanır.[3]

Comte'un pozitivizmde hedeflediği şey, hermeneutik geleneğin yaptığının tam aksine, metodolojik düzeyde birleşmiş bilim anlayışıdır. Hermeneutik, doğa bilim-sosyal bilim ayrımını esas almışken, Comte ise, bu son derece ehemmiyet arz eden ayrımı yadsımıştır. Durkheim'ın naklettiği gibi, Comte'a göre, bilimin birliğinin temin edilmesi için metotlarının birleştirilmesi yeterlidir.[4] Farklı disiplinlerdeki (doğa bilimleri ve sosyal bilimler) bilim adamları arasındaki bir anlaşma sorunu olan birleşmeyle birlikte, "bilimlerin tümü aynı potaya dökülecek ve düzenli bir şemada kaynaşacaklardır. Tüm kavramlar 'bir ve aynı temel yöntem'in sınaması

---

[1] WEST, David; **Kıta Avrupası Felsefesine Giriş: Rousseau**, **Kant, Hegel'den Foucault ve Derrida'ya**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1998, s. 87.

[2] COMTE, Auguste; **The Positive Philosophy**, İngilizceye Çeviren: Harriet Martineau, Published by Calvin Blanchard, New York, 1858.

[3] HABERMAS, Jürgen; **Bilgi ve İnsansal İlgiler**, Çeviren: Celal A. Kanat, Küyerel Yayınları, İstanbul, 1997, s. 13.

[4] DURKHEIM, Emile; **Toplumsal İşbölümü**, Çeviren: Özer Ozankaya, Cem Yayınevi, İstanbul, 2006, s. 415.

BEŞİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN MODERNLİK ELEŞTİRİSİ

"Büyük devrim (Fransız Devrimi) yeni bir takvim getirip koymuştur önümüze" (Walter BENJAMIN, "Tarih Felsefesi Üzerine Tezler", s. 176).

"Fransız Devrimi'yle ilgili ilk haberler Kant'a ulaştığında Kant, alışılmış yürüyüşünü değiştirmiş" (Max HORKHEIMER, **Alacakaranlık**, s. 165).

"Hegel, ölümünden kısa süre önce Paris'e geldiğinde, karısına şunları yazmıştır: 'Sokaklarda yürüdüğümde, insanların Berlin'dekilere benzediklerini görüyorum-giyinişleri, yüzleri aşağı yukarı aynı-, hep aynı manzara, yalnızca daha büyük bir kalabalık var'" (Walter BENJAMIN, **Pasajlar**, s. 215).

"…bu Londralılar,…sanki ortak hiçbir yanları yokmuş gibi, birbirleriyle hiç ilgileri yokmuş gibi birbirlerinin önünden geçiyorlar; sözsüz tek anlaşmaları, karşı karşıya yürüyen kalabalık akıntılarının birbirinin yolunu kesmemesi için, herkesin kaldırımda kendi yakasında kalmasıdır; bu arada hiç kimse ötekine şöyle bir göz atma onurunu bahşetmeyi düşünmez. … İnsanlığın atomlarına ayrılışı, her biri kendi ilkesine sahip bir atomlar dünyası, burada aşırının en aşırısına varmış görünüyor. … Her yerde bir yandan barbarca bir kayıtsızlık, katı bir bencillik, öte yandan adı konmamış bir sefalet, her yerde toplumsal bir savaş; herkesin evi bir çembere alınmışlık içinde; her yerde yasa koruması altında karşılıklı yağmalama; ve bütün bunlar öylesine utanmazca, öylesine açıktan ki, kendisini burada apaçık ortaya koyan toplumsal durumun sonuçlarından insan ürküyor ve bu çılgın dokunun hâlâ bir arada durabilmesinden hayrete düşüyor" (Friedrich ENGELS, **İngiltere'de Emekçi Sınıfın Durumu**, s. 70-71).

"Büro çalışması çok duyarlı, kırılgan insanları ortaya çıkardı; onların doğuştan sahip olduğu özellikleri, kişiliklerini zayıflattı. … Makine kullanımı, benliği zayıflatır" (Jean-Jacques ROUSSEAU, **Narsist**, s. 16).

"Nietzsche'nin geç modernlik döneminde yaşayan ve varoluşlarının politik ikilemleriyle cebelleşen insanların kaygılarının merkezinde olduğu, artık büyük ölçüde kabul görmektedir" (Keith ANSELL-PEARSON, **Kusursuz Nihilist: Politik Bir Düşünür Olarak Nietzsche'ye Giriş**, s. 18).

"Weber ile Frankfurt Okulu arasındaki büyük benzerlik, modern sanayi toplumu yorumlarında ortaya çıkan kasvetli karamsarlıktır. Weber, Mommsen'in sözcükleriyle, 'umutsuz bir liberal'diyse Frankfurt Okulu düşünürleri ya da her durumda Marcuse 'umutsuz köktenci' diye tanımlanabilir" (Tom BOTTOMORE, **Frankfurt Okulu ve Eleştirisi**, s. 50).

"Adorno ve Horkheimer'ın tarih görüşleri temelde Weber'den esinlenmiştir: Tıpkı *Protestan Ahlakı*'nın yazarı gibi, onlar da Batı uygarlığının tarihsel evriminin, dünyanın büyüsünün bozulmasına (*Entzauberung der Welt*) ve rasyonelleşmeye dair bin yıllık bir sürece tekabül ettiğini ve bu sürecin gelip dayandığı yerin modern endüstriyel ve bürokratik toplum olduğunu kabul eder" (Michael LÖWY, **Demir Kafes: Max Weber ve Weberci Marksizm**, s. 145).

"Çocukların yetişkinler tarafından reklâm ve propaganda yoluyla sistematik biçimde aptallaştırılmasına göz yumma, Vietnam'daki insanlıkdışı yıkıcı zorbalığın başıboş bırakılması, özel birliklerin askere alınması ve eğitimden geçirilmesi, mal satımındaki apaçık düzenbazlığa, malların plânlı bir şekilde eskitilmesine ve israfına karşı gösterilen güçsüz, iyi niyetli hoşgörü bir aksaklık ya da düzensizlik değil sistemin kendi öz yapısıdır. Bu sistem hoşgörüyü, varolma savaşını soysuzlaştırma ve alternatiflerini ezmekte kullanılan bir araç olarak kanadı altına alır. Eğitim, ahlâk ve ruhbilim adına gençlik suç-

larının artmasına karşı yükseltilen sesler, gittikçe güçlenen ateşli silâhların, roketlerin, bombaların cinayetleri, tüm uygarlığın gelişmiş katilliği söz konusu olduğundan alçalıverir" (Herbert MARCUSE, "Baskıcı Hoşgörü", s. 65).

"Teknolojinin rolüne odaklanan Herbert Marcuse, bunun **tek-boyutlu toplum** yarattığını savunur. …Marcuse ideal bir dünyada, insanlar ve teknoloji gibi kendi yarattıkları daha geniş yapılar arasında diyalektik bir ilişki görür. Başka bir deyişle, insanlar teknoloji yaratır, kullanır ve değiştirirken kendi ihtiyaçlarını doyurur ve yeteneklerini ifade eder. Bu sayede hem teknoloji hem de insanlar gelişir. Fakat kapitalizmde bu ilişki tek boyutlu hale gelir. İnsanlar teknolojiyi yaratır fakat teknoloji kapitalistler tarafından kontrol edilir ve işçileri sömürmek için kullanılır. Yani insanlar teknoloji kullanarak kendilerini ifade etmek yerine, teknoloji tarafından kontrol edilerek körelirler. Herkes teknolojinin taleplerine uydukça, bireysellik bastırılır. Yavaş yavaş bireysel özgürlük ve yaratıcılık yok olur. Bunun sonucunda insanlar, teknoloji ve onları kontrol eden ve ezen toplum hakkında eleştirel düşünme becerilerini kaybeder. Marcuse'ye göre bu sorunun çözümü insanların (ya da proletaryanın) teknoloji tarafından kontrol edildiği bir toplum yerine, onu kontrol ettikleri bir toplum yaratmaktır" (George RITZER ve Jeffrey STEPNISKY, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, s. 95-96).

"Sanayi toplumu, filozofları bile, standart çatal bıçak üretim süreçlerini andırır bir biçimde ürün vermeye zorlamaktadır" (Max HORKHEIMER, **Akıl Tutulması**, s. 172).

"Batı'nın kaderi olarak endüstrileşme ve kapitalizm, Weber'in açık ve örtük, ilerlemeci ve baskılayıcı tezahürlerinde izini sürdüğü Batı rasyonalitesinin, akıl ideasının nihai gerçekleşimleridir" (Herbert MARCUSE, **Olumsuzlamalar: Eleştirel Teori Denemeleri**, s. 193).

"Marcuse, dünyanın us aracılığıyla ussallaştırılmasının yersiz iddialarını açığa çıkartanın Nietzsche olmasından ötürü, *Eros ve*

ALTINCI BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN "KÜLTÜR ENDÜSTRİSİ" ELEŞTİRİSİ

"'Uygarlığa' ruhunu veren 'kültür'dür" (Herbert MARCUSE, **Olumsuzlamalar: Eleştirel Teori Denemeleri**, s. 104).

"ADORNO- Babama kitle kültürünün yalan yanlış olduğunu söyleseydim, 'Ama benim hoşuma gidiyor', derdi" [Theodor W. ADORNO ve Max HORKHEIMER, **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, s. 36].

"Kendi kusursuz vicdanı bile yardım edemiyor kültür endüstrisine. Onu yöneten tin o kadar nesnelleşmiştir ki, kendi öznelerinin yüzüne bir tokat gibi inmektedir; onun araçları olan bu özneler de artık her şeyi bildikleri için daha çekimser davranmakta ve yol açtıkları pislikle kendi aralarına bir mesafe koymaya çabalamaktadırlar" (Theodor W. ADORNO, **Minima Moralia: Sakatlanmış Yaşamdan Yansımalar**, s. 208).

"'Kitle' iletişim araçları terimi, onları almaya hazır bir kamu için üretilen pazarlanabilir kültürel mallar anlamında alınırsa, İngiltere'de on sekizinci yüzyıl tarihte bunun görüldüğü ilk dönemdir. On sekizinci yüzyılın ilk yarısında, İngiltere'nin giderek sanayileşmesi ve kentleşmesi, kâğıt üretiminin ucuzlaması ve edebi ürünlerin üretilip dağıtılma yöntemlerinin gelişmesi, okumayı eskisine kıyasla daha az masraflı ve daha erişilir kıldı" (Leo LÖWENTHAL, **Edebiyat, Popüler Kültür ve Toplum**, s. 91).

"Restorasyon Dönemi'nde gazetelerin sayıları tek tek satılamazdı; gazete alabilmek, abone olmak koşuluna bağlıydı. Yıllık abonman için 80 frank gibi yüksek bir bedeli ödeyemeyenin, café'lere gitmekten başka çaresi yoktu; buralarda ise çoğu kez tek bir gazetenin başında birkaç kişi toplanırdı. 1824 yılında Paris'te 47.000 ga-

zete alıcısı vardı; bu sayı 1836'da 70 bine, 1846'da ise 200 bine çıktı. Girardin'in gazetesi *La Presse*, bu tırmanışta önemli bir rol oynamıştı. *La Presse*, üç önemli yenilik getirmişti: Abonman bedelinin 40 franga indirilmesi, ilan alınması ve tefrika romanın başlatılması. Bunlarla eş zamanlı olarak kısa ve belli bir bağlam içersinde yer almayan haber, ayrıntılı haberle rekabet etmeye başladı. Kısa haber, ticarî bakımdan değerlendirilebilir oluşu nedeniyle rağbet gördü. 'Réclame' diye adlandırılan tür ile kısa haberlerin tarihini, basının yozlaşmasının tarihinden ayrı olarak kaleme almak, çok güçtür" (Walter BENJAMIN, **Pasajlar**, s. 122).

"Modern gazetenin ilk örneği, 1695 yılında Ruhsat ve İşletme Kanunu hükmünü yitirdikten kısa süre sonra ortaya çıktı. Bir-iki yıl içinde Liberaller (*Whigs*) ve Muhafazakârlar (*Tories*) siyasi gazetelere sponsor oldular. 1700 yılına gelindiğinde, çeşitli gazeteler Londra'da dağıtılıyor ve postanın gittiği günlerde de haftada üç kez taşraya gönderiliyordu. … 1730 yılında gelindiğinde, kahvehane sahipleri hepsine abone olmanın imkânsızlığından yakınıyorlardı. 1776 yılında, yıl boyunca yaklaşık on iki milyon gazete satıldı. … Gazetenin manipüle edici bir araç olarak entelektüelleri kaygılandırmaya başlaması ancak, İngiltere ve İrlanda'da dört yüz kadar gazetenin bulunduğu on dokuzuncu yüzyılın ilk yarısına rastlar" (Leo LÖWENTHAL, **Edebiyat, Popüler Kültür ve Toplum**, s. 94-95).

"Fotoğrafçılık, telgrafçılık ve radyo, uzağı yakınlaştırmıştır. Tüm dünyadaki sefalet, adeta şehir halkının gözü önünde cereyan ediyor ve sanki insanların dur demesini bekliyor. Fakat bu yakınlık aynı zamanda uzaktır da; zira şehirlerdeki korku, çekilen acıların yanında yok olmaya başlıyor ve insanlar artık sinema yıldızlarını birbirlerine yakıştırmakla uğraşıyor. Evet, günümüz, geçmişi her konuda gölgede bırakıyor" (Max HORKHEIMER, **Alacakaranlık**, s. 29).

"Horkheimer ve Adorno'ya göre kültür endüstrisinin gelişimi, modern toplumlarda artan

ussallaşma ve şeyleşme sürecinin içkin bir parçasıdır" (John B. THOMPSON, **İdeoloji ve Modern Kültür: Kitle İletişimi Çağında Eleştirel Toplum Kuramı**, s. 123).

"…burjuva toplumunun irrasyonel amaçlarını sağlamlaştırmanın tek yolu, etkili irrasyonel araçlardır" (Theodor W. ADORNO, **Negatif Diyalektik**, s. 307).

"Müziğin toplumsal süreçte üstlendiği rol tamamen bir meta rolüdür; değeri, piyasadaki değeridir" (Theodor W. ADORNO, **Müzik Yazıları: Bir Seçki**, s. 48).

"Kültür, ne maddi çıkarları aşan pirüpak bir alan, ne de maddi temelin salt ideolojik bir yansımasıdır. Kültürü gölge fenomene indirgeyen Marksistlere ve yanı sıra 'kültür' sözcüğünü duyduğunda eli silahına (Goering) ya da çek defterine (Godard) giden faşistler ve kapitalistlere karşı çıkan Adorno, kültür ürünlerinin hem ideolojik hem de eleştirel boyutlarını vurgular" (Frédéric VANDENBERGHE, **Alman Sosyolojisinin Felsefi Tarihi**, s. 288).

"Frankfurt Okulu'nun eleştirel kuramcıları, aşırı yapay bireysel tüketim ihtiyacını reklam endüstrisi yoluyla kapitalizmin yarattığını varsaymışlardır" (Bryan S. TURNER ve Chris ROJEK, **Toplum ve Kültür: Kıtlık ve Dayanışma İlkeleri**, s. 169).

6.1. "Kültür Endüstrisi" Sözcüğü

Frankfurt Okulu üyelerinin kendilerine ilgi odağı olarak seçtikleri konular arasında "kitle kültürü"/"kültürel endüstriler"[1]/"kültür endüstrisi"[2] önemli bir yer tutar. Kültür endüst-

[1] Eleştirel Teorisyenlerden Horkheimer ve Adorno, "kültürel endüstriler" kavramının yerine sonradan "kültür endüstrisi"ni kullanmayı tercih etmişlerdir [NALBANTOĞLU, Hasan Ünal; "'Âlem *Kitsch* Olmuş, Biz N'apalım.' Adorno, Kültür, Sanat", **Toplum ve Bilim** (iç.), Sayı: 110, 2007, s. 86].

YEDİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN MARXİST TEORİ ELEŞTİRİSİ

"HORKHEIMER- Dünya uzun vadede değişemez. Gerileme olasılığı her zaman bakidir. Bu da hem Marksizmi hem de ontolojiyi terk etmemiz gerektiği anlamına gelir" [Theodor W. ADORNO ve Max HORKHEIMER, **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, s. 20].

"HORKHEIMER- Marx sadece köhnediğini düşündüğü şeylere karşıydı, buna karşılık biz Romantiğiz" [Theodor W. ADORNO ve Max HORKHEIMER, **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, s. 51].

"Marksizm bugün, tarihsel ve teorik bir krizin tam ortasındadır. Bu, basitçe *Marksist hareket*in içindeki bir kriz değil, *bizzat Marksizm*'in krizidir. Bu kriz, dışsal anlamıyla, Marksizm'in I. Dünya Savaşı öncesindeki dönem boyunca Avrupa işçi sınıfı hareketi içinde yakaladığı- kısmen asılsız ama kısmen de gerçek- hâkim konumun tümden çöküşü olarak kendini açığa vurmaktadır. *İçsel anlamıyla* ise kendini, Marksist teori ve pratiğin dönüşümü, yani Marksistlerin, bir bütün olarak burjuva ulus devletler sisteminin yanı sıra, bizzat kendi ulus devletlerinin *vis-à-vis* [karşısındaki] konumlarının da en dolaysız haliyle değişime uğradığı bir dönüşüm şeklinde açığa vurmaktadır. Günümüzdeki krizin teorik kökenlerini, Marx ve Engels'in devrimci teorilerinin onların halefleri tarafından saptırılmasında ya da aşırı basitleştirilmesinde bulmak, yanıltıcı ve hatta yanlıştır. Bu yozlaşmış ve çarpıtılmış Marksizm'in karşısına bizzat Marx ve Engels'in 'saf teori'lerini koymak da, aynı ölçüde yanlıştır. Bugünün krizi, son tahlilde, başlı başına Marx ve Engels'in teorilerinin bir krizidir. 'Saf teori'nin somut tarihsel akıştan ideolojik ve doktriner kopuşu, teorideki başka gelişmelerin yanı sıra, bizâtihî günümüzdeki krizin bir ifadesidir. Hâlihazırda kritik bir aşamaya

girmiş olan bu Marksizm formu, 19. yüzyılın ikinci yarısının bir ürünüydü. O, daha erken bir dönemin tarihsel koşulları altında, yani 19. yüzyılın sonralarındaki koşullardan kökten farklı olan koşullarda formüle edilmiş bir teorinin unsurlarınca yaratılmıştı. Bu unsurlar, işçi sınıfı hareketine, Avrupa kapitalizminin henüz tam gelişmediği bir dönemde aktif olarak dahil olmuştu. Tüm bir Marksizm tarihi açısından, teorinin pratik temelden kopmasının kökeni, tam da buradadır. Bu teori, en başından bu yana, asla 'mevcut sınıf mücadelelerinin genel ifadesi' olmamıştır. Daha ziyâde o, önceki bir tarihsel dönemdeki sınıf mücadelelerinin çok parçalı bir ürünüdür ve dolayısıyla da, tamamen yeni koşulların bir sonucu olarak ortaya çıkan günümüz sınıf mücadeleleriyle herhangi bir somut ilişkisi bulunmamaktadır" (Karl KORSCH, **Sosyal Bilimler ve Marksizm: Seçme Yazılar**, s. 73-74).

"İleri kapitalist ülkelerde, bilincin toplum mühendisliği ile tutuklanması ve sömürülenlerin köleliğini devam ettiren ihtiyaçların karşılanması sayesinde, işçi sınıfının radikalleşmesi engellenmiştir" (Herbert MARCUSE, **Özgürlük Üzerine Bir Deneme**, s. 25).

"Geminin tayfalarını modern çağın işçi sınıfına benzetir Adorno. Bunlar, efendilerini geminin direğine bağlayarak onun hayatta kalması için maddi koşulları hazırlamış, kendileri ise kulaklarını balmumuyla tıkadıkları için sirenlerin şarkılarını işitmemiştir bile" (Otfried HÖFFE, **Felsefenin Kısa Tarihi**, s. 364).

"Ortodoks bilimsel Marksizm bizzat toplumun ekonomik temelleriyle ilgilenirken, Frankfurt Okulu daha ziyade egemen kültür biçimleriyle ilgilenmiştir" (E. C. CUFF, W. W. SHARROCK ve D. W. FRANCIS, **Sosyolojide Perspektifler**, s. 206).

7.1.Frankfurt Okulu'nun Ortodoks Marxizm Eleştirisi ya da Korsch, Lukács ve Gramsci'yi Esas Almak

Eleştirel Teori, Marxist bir sosyal teori olarak doğmuştur. 1920'lerin başında Marxist bir kimliği benimsemiştir. Ortaya çıkış sürecinde kendini Marxist teoriyle ilişkilendirmiştir. Marxist teoriyi yeniden canlandırmayı ve ona işlerlik kazandırmayı ana hedefi olarak görmüştür. Fakat Eleştirel Kuram, 1930'lardan itibaren Marxist kökünden yavaş yavaş kopmaya başlamıştır. Bu kopuşda özellikle Horkheimer'in etkisi olmuştur. Frankfurt Okulu'nda Horkheimer'in öne çıkışıyla Eleştirel Teori'nin Marxizm odaklı gövdesi yavaş yavaş zayıflamaya yüz tutmuş ve hatta "tarihsel materyalizm bilim olarak değil, 'eleştiri' olarak yeniden tanımlanmıştır."[1] Horkheimer ile birlikte işçi hareketleri ve kapitalizmin tarihsel olarak değişen koşullar ışığında[2] Marxist teorinin yeniden değerlendirilmesi[3] ön plana çıkmıştır.

Horkheimer, 1930'lardan itibaren Marx'la ve Marxist teoriyle sürekli mesafeli olmuş, hatta "Marx'tan son derece nadir olarak alıntı yapma"[4] yolunu seçmiştir. Horkheimer'in bu sert tavrı, daha sonraları Eleştirel Kuram'ın temsilcilerinin neredeyse tamamının düşünce yönelimine sirayet etmiştir. Meselâ, "Marcuse'nin Marx'a yönelik en sert eleştirisine, varlığı her sayfada hissedilmesine rağmen Marx

---

[1] SWINGEWOOD, Alan; **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998, s. 334.

[2] DUBIEL, Helmut; **Theory and Politics**, MIT Press, Cambridge, 1985, s. 17.

[3] MARCUSE, Herbert; "Marcuse ve Frankfurt Okulu", **Yeni Düşün Adamları** (iç.), Derleyen: Bryan Magee, Çeviren: Ünsal Oskay, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1985, s. 60 (Bryan Magee'nin vurgusu).

[4] SLATER, Phil; **Frankfurt Okulu: Kökeni ve Önemi (Marksist Bir Yaklaşım)**, Çeviren: Ahmet Özden, Bilim/Felsefe/Sanat Yayınları, İstanbul, 1989, s. 68.

SEKİZİNCİ BÖLÜM
FRANKFURT OKULU'NUN SOSYOLOJİ ELEŞTİRİSİ

"Sosyoloji sorunlarından bir kalıntı varsa, bu, yalancı yani boşuna vakit harcatacak bir kalıntıdan başka bir şey olamaz" (Antonio GRAMSCI, **Modern Prens**, s. 144).

"İngiltere ve Fransa'daki bütün sosyolojiye karşı çıkışım, onun yalnızca sosyetenin *çürüme biçimlerini* deneyim yoluyla tanıması ve kendi çürüyen içgüdülerini kusursuz bir masumiyetle sosyolojik değer yargılarının *normu* olarak ele alması nedeniyledir. *Çökmekte olan yaşam*, örgütleyici, yani ayırıcı, uçurumlar açıcı, alçak ve yüksek olanı belirleyici gücün çürümesi, bugünkü sosyolojide *ideal* olarak formüle ediliyor" (Friedrich NIETZSCHE, **Putların Alacakaranlığı**, s. 73).

"Özellikle 'pozitif' olmaya yeminli sosyoloji, her tür eleştirel bilincini kaybetme tehlikesiyle karşı karşıyadır" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, s. 26).

"Avenue des Champs-Elysées'de, Anglosakson adları taşıyan yeni otellerin arasında kısa süre önce arkadlar açıldı ve Paris pasajlarının en yenisi ortaya çıktı. Bunların açılışı nedeniyle üyeleri üniforma giymiş dev bir orkestra, çiçeklerin ve fıskiyelerin önünde çaldı. İnsanlar, kumtaşından yapılma eşiklerin ardında, içlerini çekerek pırıl pırıl camlı vitrinler boyunca yığıldılar, en yeni otomobillerin bakırdan barsaklarına, malzemenin kalitesini kanıtlamak için yağdırılan yapay yağmuru, yağın içinde hareket eden çarkları izlediler, taklit taşlar içersine gömülü, küçük siyah etiketlerde deri eşyaların, gramafon plaklarının ve işlemeli kimonoların fiyatlarını okudular. Yukardan gelen bulanık bir ışığın aydınlattığı fayans kaplı

zeminde kayarcasına yürüdüler. … Caddeler, toplumun konutudur. Toplum her zaman uyanık, sonrasız devingen bir varlıktır; bireylerin kendi dört duvarlarının koruması altında yaşadıklarını, denediklerini, öğrendiklerini ve düşündüklerini, o da binaların dış duvarları arasında yaşar, dener, öğrenir ve düşünür. Bu toplum için firmaların parlak emaye tabelaları, bir burjuvanın salonundaki yağlıboya tablo kadar iyi bir duvar süsü niteliğindedir: üstünde 'Afiş yapıştırmak yasaktır' yazılı duvarlar, onun için yazı yazabileceği yerlerdir, gazeteci kulübeleri, kitaplıklarıdır, mektup kutuları, heykelleridir, sıralar, yatak odasının mobilyalarıdır; café'lerin terasları ise, aşağıya, evinin avlusuna bakmak için çıktığı cumbalardır. Yol işçilerinin ceketlerini astıkları parmaklıklar, vestiyeridir; binaların avlular karmaşasından dışarı uzanan ana girişleri, yani burjuva insanını korkutan uzun koridorlar, toplum için kentin çeşitli bölmelerine ulaşma yollarıdır. Bu bölmelerden olan pasaj, salon yerine geçmekteydi. Pasajlarda cadde, başka yerlerdekinden çok daha fazla olmak üzere, kendini kitlenin döşenmiş ve yaşanmış içmekânı niteliğiyle sergilerdi" (Walter BENJAMIN, **Pasajlar**, s. 253 ve 261-262).

"Hiçbir Alman sosyoloji 'metin kitabı' beklendiği gibi bir kılavuz değildir, hele hele bir giriş kitabı hiç olamaz; son yıllarda ortaya çıkan bu tür iddiadaki kitaplar da bir yana bırakılmalıdır. Bu kitaplarda ne modern toplumun çürümüş kurumlarından vazgeçilmekte ne de bugünkü sosyolojik araştırmaların önemli alt alanlarına güvenilir bir bakış sağlanmaktadır; sistematiklerinde materyalin bütünlüğüne çok az dikkat edilmekte ve malzemeyle ilişkilendirilmesi tesadüflere bırakılmakta, bu da doğal olarak sununun oluşumuna da yansımaktadır. Tekil kavram ve özel alanlarla ilişkili sunulan materyal ve değerlendirmeler, kendi bünyelerinde bütün için ancak kısmı bir görüş oluşturabilmektedir" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, s. 10).

8.1. Burjuva İdeolojisi Olarak Sosyolojinin Tarih Sahnesine Çıkışı

Sosyoloji, insan ve onun oluşturduğu birlikteliklere ve yapılara dair çeşitli açıklamalar sunar. Özgün sosyologumuz Nilgün Çelebi'nin belirttiği gibi, sosyolojinin konusu, insan birliktelikleri, yani *socius*'dur.[1] "Etimolojik açıdan sosyoloji; birarada olan insanlar, insan birliktelikleri üzerine söylenen söz demektir."[2] Sosyoloji, insanın ördüğü ilişki ağlarını, inşa ettiği sistemleri, düzenleri, topluluk ya da toplum biçimlerini izah eden bir dünya görüşüdür. Her sosyolojik değerlendirme, belli bir felsefi temele dayalıdır, dolayısıyla da ideolojik yüklüdür. Antonio Gramsci'nin deyişiyle, "ne olursa olsun her sosyoloji bir felsefeyi, kendisinin de bir parçası olduğu bir dünya görüşünü gerektirir."[3]

Toplum ve toplum olaylarına dair bilgiler sistemi ya da onların bilimi anlamında sosyoloji[4] ("pozitivist sosyoloji"), burjuvazinin öncülüğünde gerçekleşen aydınlanma hareketi ve bu hareketin bir uzantısı durumundaki "modernliğin bilimidir."[5] Sosyoloji, özünde "modernliğin doğasıyla ve

---

[1] ÇELEBİ, Nilgün; **Sosyoloji Notları**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007, s. 1.

[2] **A.g.e.**, s. 2.

[3] GRAMSCI, Antonio; **Hapishane Defterleri, Cilt 2**, Editör: Joseph A. Buttigieg, Çeviren: Barış Baysal, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2012, s. 171.

[4] SEZER, Baykan; **Sosyolojinin Ana Başlıkları**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1985, s. 9; SEZER, Baykan; **Türk Sosyolojisinin Ana Sorunları**, Sümer Kitabevi, İstanbul, 1988, s. 9; SEZER, Baykan; **Batı Dünya Egemenliği ve Endüstri Devrimi**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1997, s. 2.

[5] *Modernliğin sosyolojisi*ni önermek totolojik ve imkânsız bir proje olarak görünebilir (WAGNER, Peter; **Modernliğin Sosyolojisi: Özgürlük ve Cezalandırma**, Çeviren: Mehmet Küçük, Sarmal

SONSÖZ

"Nesnel bir bütünlüğe yuvarlanmış olan dünya, bilinci özgür bırakmaz" (Theodor W.ADORNO, **Negatif Diyalektik**, s. 27).

"…neden gözlemin doğruluğun tek güvencesi olduğu sorulduğunda, pozitivistler yine gözlemi yardıma çağırırlar. Ama gözleri kapalıdır" (Max HORKHEIMER, **Akıl Tutulması**, s. 107).

"Her kim ki insani şeyleri bizzat kendi anlamını da katarak ölçmezse, kaba ve yüzeysel olmakla kalmaz, aynı zamanda yanlış da yapar" (Max HORKHEIMER ve Theodor W. ADORNO, **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, s. 27).

"HORKHEIMER- Bizim lanetli görevimiz, düşünceyi doğru pratik ile evlendirmek" [Theodor W. ADORNO ve Max HORKHEIMER, **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, s. 45].

"Habermas için eleştirel teori, Almanya tarihinde utanç verici bir dönem olan yozlaşmış Nazi rejiminin neden olduğu yıkımın onarılması için kullanılabilecek bir yolu temsil ediyordu" (Terrence LOVAT, "Jürgen Habermas: Eğitimin Gönülsüz Kahramanı", s. 118).

"Nasyonal sosyalizm hâlâ yaşıyor. … Neo-Nazi örgütlenmeler sorununa girmek istemiyorum. Nasyonal sosyalizmin demokrasi *içinde* yaşamını sürdürebilmesini, faşistçe eğilimlerin demokrasiye *karşı* yaşam sürmelerinden potansiyel olarak daha tehlikeli buluyorum" (Theodor W. ADORNO, **Yeni Sağ Radikalizmin Veçheleri ve Geçmişin İşlenmesi Ne Demektir?**, s. 60-61).

"Çağdaş insan, öbür insanlara ve doğaya yabancılaşmıştır. İnsan bir mal durumuna girmiştir; yaşam güçlerini, bulunduğu pazarın koşullarına göre en yüksek kârı getirecek bir yatırım olarak kullanır. İnsanlar arası ilişkiler birbirinden kopmuş otomatların ilişkileridir;

bu otomatların her biri güvenliğini sürüye bağlı kalmakta, düşünce, duygu ve eylem bakımından ötekilerden ayrılmamakta bulur. Herkes öbür insanlara olabileceği ölçüde yakın olmaya çalışırken her insan umutsuz bir yalnızlık içindedir; yalnızlığı giderilmedikçe kurtulamayacağı yoğun bir güvensizlik, huzursuzluk ve suçluluk duygusuna gömülür. Uygarlığımızda insanı bu yalnızlığın bilincinde olmaktan alıkoyacak sayısız oyalayıcı şey vardır; her şeyden önce sıkı sıkıya yönetilen mekanik iş düzeni bu insanları en temel insanca isteklerinin, kendini aşma, birleşme isteklerinin bilincine varmaktan alıkoyar. İş düzeni yalnız başına yeterli olmadığından insan bu bilinçsiz umutsuzluğundan eğlenceyle, eğlence sanayinin kendisine sunduğu müziği, filmleri yoğaltarak kaçar; bundan başka durmadan yeni şeyler arar, çok geçmeden bunları da değiştirir" (Erich FROMM, **Sevme Sanatı**, s. 83).

"Bizler yoksul duruma düştük. Bugün elimize birkaç kuruş geçsin diye değerinin yüzde birine rehin bırakıp insanlığın mirasını parça parça elden çıkardık. Ekonomik bunalım kapıda bekliyor, ardından gölgesi, yaklaşan savaş. Sıkıca tutunmak bugün birkaç devin meselesi oldu ki bunlar tanrı bilir birçoklarından daha insancıl değiller; daha da barbar, ama olumlu anlamda değil bu barbarlık. Ötekilerin kendilerine yeniden çekidüzen vermeleri gerek, azla idare etmeleri… Onlar bunu, meseleyi kökünden kendi sorunları haline getiren, anlayış ve feragat temeline oturtan adımlarla yapıyorlar. Yapılarıyla, eserleriyle ve tarihiyle insanlık, yumurta kapıya dayandığında, kültüründen sağ çıkmaya hazırlanıyor. Gönül istiyor ki bunu gülerek yapsın. Bu gülüş arada bir barbarca sesler çıkarıyor. İyi. Dileriz ki birey, kitleye zaman zaman biraz da insanlık bahşetsin, çünkü kitle günün birinde insanlığı ona faiziyle ve faizinin faiziyle geri ödeyecektir" (Walter BENJAMIN, **Parıltılar**, s. 22-23).

"Teknik olarak ve zihinsel açıdan atom çağında yaşıyoruz; duygusal açıdan ise hâlâ Taş

> Devri'ndeyiz" (Erich FROMM, **İnsanlık Başarabilecek mi? Dış Politikalar Üzerine Bir İnceleme**, s. 37).
>
> "Frankfurt Okulu, Aydınlanma geleneği içinde, çağdaş kapitalizmin teknik cephesinde hâkim bir idrak modeli haline gelmiş olan enstrümental rasyonalite normlarına eleştirel bir alternatif aramıştır" (Bryan S. TURNER, **Oryantalizm**, **Postmodernizm ve Globalizm**, s. 186).
>
> "Eleştirel Teori bugün, tüm tarihsel değişikliklere rağmen hâlâ aktüeldir. Eleştirel Teori'nin radikal bilgi ve geçerlilik talebi, 21. yüzyılda halen geçerlidir" (Gerhard SCHWEPPENHÄUSER, **Eleştirel Teori'ye Giriş**, s. 8).
>
> "…sosyal bilimlerin tümüyle eleştirel bir çizgiye geçmesi öngörülüyordu. Frankfurt Okulu'nun 'Eleştirel Teorisi' bunun açık bir örneğidir" (Anton C. ZIJDERVELD, **Kültür Sosyolojisi: Kültür Sosyolojisine ve Metodolojisine Giriş**, s. 266).

Felsefe ve sosyoloji tarihinin kayda değer geleneklerinden birisi konumundaki Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Teorisi, 1920'lerden itibaren Avrupa ülkelerinde ve Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nde yaşanan siyasal sıkıntıları tahlil etme çerçevesinde inşa edilmiştir. "Eleştirel Kuram ilk olarak Horkheimer'in çevresinde, Batı'da devrimlerin gerçekleşmemesi, Sovyet Rusya'da Stalinizmin ortaya çıkışı ve Almanya'da faşizmin zaferi üzerine düşünülürken biçimlenmişti."[1] Zaten Frankfurt Okulu temsilcilerini birbirlerine bağlayan ana husus, insan özgürlüğüyle ve özgürlüğün modern dünyada tahakküm ve sosyal baskı biçimleriyle nasıl

[1] HABERMAS, Jürgen; "Mitle Aydınlanmanın Kördüğümü: Max Horkheimer ve Theodor Adorno", Çeviren: Bülent O. Doğan, **Cogito** (iç.), Sayı: 36, Yaz 2003, s. 94-95.

sınırlandırıldığıyla ilgilenmiş olmalarıdır.[2] Eleştirel Teori, Batı dünyasındaki söz konusu siyasal tıkanıkları ve açmazları çözümlerken ve insan özgürleşmesini temele koyarken egemen felsefi ve sosyolojik söylemlerin dışında kalmış, bilhassa da pozitivist felsefe ve sosyoloji evine dâhil olmamış, onların avlusunda durmuş, kutsal kazanlarına kendisini atmamış, buna karşın farklı sosyal bilim disiplinlerine ve felsefeye kapısını sonuna kadar aralamış, edebiyat, sanat, estetik, müzik, iktisat, siyaset bilimi ve tarihle komşuluk ilişkilerini zinde tutmuş disiplinler arası felsefi sosyoloji çizgisidir. Eleştirel Teori, felsefe ve sosyal bilimleri sentezleme girişimidir. İşte, bu yüzden Eleştirel Kuram, günümüz entelektüelinin en önemli uğrak alanları arasında ilk sıralarda yer almıştır.

Eleştirel Teori'nin farklı entelektüellerin ilgisine mazhar olmasının bir diğer nedeni ise, Avrupa (Batı) sisteminin problematik doğasına eğilmesi, çoğu kez sorgulanmamış/tapınılmış çeşitli sorun yüklü konular (aydınlanma ve modernlik gibi) ve kavramlar mumyasını eleştirel bir bağlamda değerlendirmiş olmasıdır.

Eleştirel Teori, entelektüel hayatın ve sosyal dünyanın çeşitli yönlerinin kritiğidir. Söz konusu "eleştiri" ise, akla hemen Eleştirel Kuram geleneği gelir. Eleştirel Teori'nin aydınlanma, pozitivizm, modernlik, modern toplum, kültür endüstrisi, sosyoloji ve Marx'ın sosyal teorisinin kritiği üzerine konumlandığı açıktır. Eleştirel Teori, bahsi geçen alanların ayrıntılı tahlilinden ibarettir. Eleştirel Kuramcıların Avrupa sisteminin söz konusu parçalarını (aydınlanma, modernlik, pozitivizm vb.) ele alış biçimleri, sosyal bilim dünyasında çığır açmıştır.

---

[2] LAYDER, Derek; **Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Küre Yayınları, İstanbul, 2006, s. 250.

Eleştirel Teori, çivisi çıkmış Avrupa'nın ruhunu idrak etmenin mühim anahtarlarından birisidir. Avrupa'nın ruhunu biçimlendiren etkenlerden ilki, aydınlanmadır. Eleştirel Teorisyenlere göre, yaygın kabulün aksine aydınlanma sorunlu bir alandır. Aydınlanma yanlıları "yıkıcı rasyonellik ilkesine sıkı sıkıya sarılırlar."[3] Aydınlanma, aklı yüceltmemiş, tutulmasına yol açmış (hatta araçsal forma indirgemiş); bireyi ön plana çıkarmamış, özerkliğini yok etmiştir. Aydınlanma özgürleşme değil, köleleştirme tasarımıdır. İstibdatçı karaktere sahiptir. "Aydınlanma totaliterdir."[4] İnsanlığı aydınlığa ve özgürlüğe değil, karanlığa ve yeni türden bir barbarlığa geri götürmüştür. Aydınlanma, kendi kendini yok etmiş; karşı olduğu putlara öykünmüş, kendisi büyük bir put olmuş, meydan okuduğu ve yadsıdığı ne varsa ona dönüşmüştür. "Aydınlanmanın nesnel eğilimi, imgelerin insanlar üzerindeki egemenliğine son vermekti; ama bu nesnel eğilim öznel karşılığını bulamadı: Aydınlanmış düşünce imgelerden kurtulma yönünde ilerlemiyordu. İmgelere saldırı, metafizik idea'dan sonra, bir zamanlar rasyonel sayılan ve düşüncenin gerçek bir çabayla ulaştığı kavramları da karşı durulmaz bir zorunlulukla tasfiye etmekle birlikte, Aydınlanma tarafından ortaya salınan ve düşünmeye karşı bağışıklık kazanan düşüncenin kendisi şimdi ikincil bir figüratiflik ediniyor -ama imgelerden veya kendiliğindenlikten yoksun bir figüratiflik."[5]

Avrupa'nın ruhunu şekillendiren faktörlerden ikincisi, aydınlanmayla yakın bağlantılı olan ve onun söylemlerine sımsıkı bağlı bulunan pozitivizmdir. Eleştirel Teorisyenlerin

---

[3] HORKHEIMER, Max ve ADORNO, Theodor W.; **Aydınlanmanın Diyalektiği *Felsefi Fragmanlar I***, Çeviren: Oğuz Özügül, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1995, s. 22.

[4] **A.g.e**.

[5] ADORNO, Theodor W.; **Minima Moralia: Sakatlanmış Yaşamdan Yansımalar**, Çeviren: Orhan Koçak ve Ahmet Doğukan, Metis Yayınları, İstanbul, 1998, s. 145.

"FRANKFURT OKULU'NA SEZGİNCE BİR YAKLAŞIM"

Prof. Dr. İsmet EMRE♣

Ulusların gelişmişliklerine dair ölçütler, çağların ruhuna, bakış açısına, sosyal, siyasal, ekonomik ve kültür durumlarına göre değişmekle birlikte, her duruma ve çağa uygun bir gelişmişlik ölçüsü vardır ki o da söz konusu ulusun devlet mekanizmasındaki kurumsal yapılanmanın sağlıklı bir işleyişinin bulunuşudur. İşte, modern zamanlarda, söz konusu kurumsal yapılaşmalarda gözden uzak tutulmayacak etkinliklerin başında, ekoller, akımlar ve okullar gelmektedir. Ekoller, her ne kadar ulusların önündeki bulutları dağıtmak ve çıkış yolunun bulunmadığı durumlarda reçete üretmek gibi, ilk bakışta fazlasıyla nazari birtakım düşünceler üretiyor görünseler de onların, praxisle uyuşan, hem tesbit, hem de geleceğe yönelik tahminler bakımından, pratiğe dönük bir tarafları da vardır. Bu okullardan biri de modern zamanlarda ortaya çıkmış ve çıkış şartları ne olursa olsun, sonuçta aydınlanma sonrası biçimlenen dünyaya karşı kendine göre birtakım çıkarımları, savları ve iddiaları bulunan Frankfurt Okulu'dur.[1] Tam da I. Dünya Savaşı sonrasına denk gelen ve II. Dünya Savaşı'nı da içine alan, modernitenin bireyle karşı karşıya geldiği, bireyin kendini unuttuğu ve arama çabalarına girdiği, varoluşçuluk düşüncesinin Avrupa'yı bir baştan ötekine dolaştığı buhranlı bir süreci de içine almasıyla geniş bir zaman dilimine yayılan Frankfurt Okulu'nun böylesi bir

♣ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

[1] Bkz. KIZILÇELİK, Sezgin; **Frankfurt Okulu**, Anı Yayıncılık, Ankara, Kasım 2000, 295 s. (Bu eser, bundan sonraki alıntılarda, **F.O**. olarak kısaltılacaktır.)

"geçiş dönemi"nde ortaya çıkışı, yukarıdaki savları doğrular niteliktedir. "Frankfurt Okulu'nun varlık nedenleri arasında Marxist teorinin yeniden ele alınışı, değerlendirilişi temel etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun için Eleştirel Teori temel yönelimini, Marxizm üzerine yapılan incelemelerde ıskalanmış bir konu olan Marx'ın felsefi geçmişine ve ayrıca teorinin praxis ile olan ilişkisine odaklanmıştır."[2] Fakat, Okulun böylesi bir "geçiş dönemi"ne denk gelişi, onun, geçiş dönemlerine özgü zaafiyetleri kendinde barındırması gibi bir gerçeği davet etmek şöyle dursun, belki biraz da temsilcilerinin ayaklarının yere sağlam basmasından olacak, pekçok konu ve alanda, geleneğin üzerine sağlam teoriler geliştirmelerini engellememiştir. Öyle ki, Eleştirel Teorisyenler hangi alanda bir alternatif geliştirecek olsalar, cümlelerinden, geleneği ne kadar iyi bildikleri ve bildiklerinin ne kadar geleneğe yaslandığını rahatlıkla anlamak mümkün: "İnsanın bir yenilik ya da buluş yapabilmesi için, karşı çıkacak kadar iyi bildiği bir geleneğe sahip olması lazımdır. İster sanatta olsun, ister bilimde, yenilik boşlukta yaratılamaz, eski geleneklere karşı çıkılarak yapılır."[3]

Öteden beri Frankfurt Okulu'na karşı bir ilgim bulunmakla birlikte, Kızılçelik'in bu çalışması elime geçince hayretle karışık bir sevinç duydum. Çünkü, her şeyden önce, hem kökenleri, hem ortaya çıkış sebepleri, hem temsilcileri, hem savunulan düşünceleri bakımından yabancısı olduğumuz bir oluşum hakkında, aydınımız, "telif" bir eser ortaya koyuyor, hem de benzerlerinden oldukça farklı ve en azından referanslar bakımından geniş bir literatür sunuyordu. Bu, aslında entellektüel birikimimizin, ne kadar problemleri bulunursa bulunsun, yine de belli bir aşama kaydettiğinin en iyi ve yetkin göstergelerinden biri bana göre. Öte taraf-

---

[2] **F.O**., s.6.

[3] KUHN, Thomas, S.; **Bilimsel Devrimlerin Yapısı**, (Çev. Nilüfer Kuyaş), Alan Yay., İst. Ekim l995, 4. bas.s.18.

tan, Frankfurt Okulu'nun durduğu yer ve yeryüzündeki konumlanması bakımından bilim ve düşün dünyasına getirdiği yeniliklerin modern dünya için ifade ettiği anlamın özünde "bilimsel bir devrim" taşıması da bu çalışmayı daha bir önemli kılıyordu. Çünkü, kim ne derse desin, Frankfurt Okulu, kelimenin tam anlamıyla, hayatın hemen her alanında, Modernite'ye karşı birtakım tezler getirmekle kalmamış, aynı zamanda yine modernitenin içinde, devrim addedilecek birtakım alternatifler arayışı içinde bulunmuştur. "Nasıl siyasal devrimlerde toplumlar farklı rejimler arasında bir seçme yapmak zorunda iseler, bilimsel devrimlerde de bilim toplulukları farklı bilimsel dünya görüşleri arasında bir seçim yapmak durumundadırlar. Bu seçimi etkileyen ögeler de temelde sosyolojik ve psikolojiktir, çünkü bilimsel bilgi onu üreten kişilerin inanç ve tercihlerinden soyutlanamaz."[4]

Kızılçelik, Frankfurt Okulu'nu sekiz bölümde tahlil etmiş: 1. Bölüm: Frankfurt Okulu'nun Şekillenimi; 2. Bölüm: Frankfurt Okulu'nun Tarihsel Gelişimi; 3. Bölüm: Frankfurt Okulu'nun Aydınlanma Eleştirisi; 4. Bölüm: Frankfurt Okulu'nun Pozitivizm Eleştirisi; 5. Bölüm: Frankfurt Okulu'nun Modernlik/Modern Toplum Eleştirisi; 6. Bölüm: Frankfurt Okulu'nun Kültür Endüstrisi Eleştirisi; 7. Bölüm: Frankfurt Okulu'nun Marxist Teori Eleştirisi; 8. Bölüm: Frankfurt Okulu'nun Sosyoloji Bilimine Yönelik Eleştirisi.[5]

Burada da görüldüğü üzere, Okulun özellikle sanat ve edebiyat eleştirisi ile ilgili görüşleri ele alınmamıştır. Oysa "bir kuramın paradigma olarak kabul edilmesi için elbette rakiplerinden güçlü görünmesi gerekir, ama kapsamına girebilecek bütün olguları açıklayamaz ve bunu yapması da

---

[4] **A.g.e**., s.10.

[5] Aslında, çok da önemli olmamakla birlikte bu tasnifte, Frankfurt Okulu'nun "eleştiri"leriyle "şekillenimi" ve "tarihsel gelişimi"nin üç ana başlıkta toplandıktan sonra üçüncü ana bölümün alt başlıkları olarak okulun "eleştirileri"ne geçilmesi daha metodolojik olurdu gibi geliyor.

KAYNAKÇA

ABENSOUR, Miguel; **Ütopya: Thomas More'dan Walter Benjamin'e**, Çeviren: Aziz Ufuk Kılıç, Versus Kitap, İstanbul, 2009.

ABRAHAMSON, Mark; **İşlevselcilik**, Çeviren: Nilgün Çelebi, Sebat Ofset, Konya, 1990.

ADAIR, Gilbert; **Postmodernci Kapıyı İki Kere Çalar**, Çeviren: Nazım Dikbaş, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994.

ADAMS, Nicholas; **Habermas and Theology**, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.

ADORNO, Theodor W.; **Negative Dialectics**, İngilizceye Çeviren: E. B. Ashton, Seabury Press, New York, 1973.

ADORNO, Theodor W.; **Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar**, Çeviren: M. Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990.

ADORNO, Theodor W.; "Freud Teorisi ve Faşist Propagandanın Yapısı", Theodor W. Adorno, **Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar** (iç.), Çeviren: M. Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990, s. 22-60.

ADORNO, Theodor W.; "Spengler Haklı mı Çıkacak?", Theodor W. Adorno, **Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar** (iç.), Çeviren: M. Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990, s. 61-74.

ADORNO, Theodor W.; "Almanya'da Kültürün Dirilişi", Theodor W. Adorno, **Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar** (iç.), Çeviren: M. Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990, s. 75-92.

ADORNO, Theodor W.; "Tevekkül", Theodor W. Adorno, **Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar** (iç.), Çeviren: M. Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990, s. 115-122.

ADORNO, Theodor W.; "Eleştiri", Theodor W. Adorno, **Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar** (iç.), Çeviren: M. Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990, s. 123-135.

ADORNO, Theodor W.; **The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture**, Editör: J. M. Bernstein, Routlege, London, 1991.

ADORNO, Theodor W.; "The Schema of Mass Culture", Theodor W. Adorno, **The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture** (iç.), Editör: J. M. Bernstein, Routlege, London, 1991, s. 61-97.

ADORNO, Theodor W.; "Culture and Administration", Theodor W. Adorno, **The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture** (iç.), Editör: J. M. Bernstein, Routlege, London, 1991, s. 107-131.

ADORNO, Theodor W.; "How to Look at Television", Theodor W. Adorno, **The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture** (iç.), Editör: J. M. Bernstein, Routlege, London, 1991, s. 158-177.

ADORNO, Theodor W.; **Hegel: Three Studies**, İngilizceye Çeviren: Shierry Weber Nicholsen, The MIT Press, London, 1993.

ADORNO, Theodor W.; "Estetik Kuram", **Modernizmin Serüveni: Bir "Temel Metinler" Seçkesi 1840-1990** (iç.), Çeviren: Enis Batur, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1997, s. 263-265.

ADORNO, Theodor W.; **Prisms**, Çeviren: Samuel ve Shierry Weber, MIT Press, London, 1997.

ADORNO, Theodor W.; **Minima Moralia: Sakatlanmış Yaşamdan Yansımalar**, Çeviren: Orhan Koçak ve Ahmet Doğukan, Metis Yayınları, İstanbul, 1998.

ADORNO, Theodor W.; "Freudian Theory and the Pattern of Fascist Propaganda", **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 118-137.

ADORNO, Theodor W.; "On the Fetish Character in Music and the Regression of Listening", **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 270-299.

ADORNO, Theodor W.; "Boyun Eğme", Çeviren: Kaya Şahin, **Defter Dergisi** (iç.), Sayı: 37, Yaz 1999, s. 135-139.

ADORNO, Theodor W.; "Popüler Müzik Üzerine", Çeviren: Evren Çelik, **Toplumbilim** (iç.), Sayı: 9, Mart 1999, s. 69-76.

ADORNO, Theodor W.; "Biçim Olarak Deneme", Çeviren: Sabir Yücesoy, **Defter Dergisi** (iç.), Sayı: 45, Kış 2002, s. 71-91.

ADORNO, Theodor W.; **The Stars Down to Earth and Other Essays on the Irrational in Culture**, Editör: Stephen Crook, Routlege, London, 2002.

ADORNO, Theodor W.; **Otoritaryen Kişilik Üstüne: Niteliksel İdeoloji İncelemeleri**, Çeviren: Doğan Şahiner, Om Yayınevi, İstanbul, 2003.

ADORNO, Theodor W.; "Neden Hâlâ Felsefe", Çeviren: Ali Kaftan, **Cogito** (iç.), Sayı: 36, Yaz 2003, s. 184-199.

ADORNO, Theodor W.; "Auschwitz Sonrasında Eğitim", Çeviren: Bülent O. Doğan, **Cogito** (iç.), Sayı: 36, Yaz 2003, s. 236-242.

ADORNO, Theodor W.; **Edebiyat Yazıları**, Çeviren: Sabir Yücesoy ve Orhan Koçak, Metis Yayınları, İstanbul, 2004.

ADORNO, Theodor W.; **Walter Benjamin Üzerine**, Çeviren: Dilman Muradoğlu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2004.

ADORNO, Theodor W.; "Bir Walter Benjamin Portresi", Çeviren: E. Efe Çakmak, **Benjamin** (iç.), Yayına Hazırlayan: Besim F. Dellaloğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2005, s. 43-58.

ADORNO, Theodor W.; "Walter Benjamin'e Mektuplar", Ernest Bloch, György Lukács, Bertolt Brecht, Walter Benjamin, Theodor Adorno, **Estetik ve Politika** (iç.), Çeviren: Ünsal Oskay, Alkım Yayınevi, İstanbul, 2006, s. 221-301.

ADORNO, Theodor W.; "Baskı Altında Uzlaşma", Ernest Bloch, György Lukács, Bertolt Brecht, Walter Benjamin, Theodor Adorno, **Estetik ve Politika** (iç.), Çeviren: Ünsal Oskay, Alkım Yayınevi, İstanbul, 2006, s. 320-376.

ADORNO, Theodor W.; **Kültür Endüstrisi: Kültür Yönetimi**, Çeviren: Nihat Ünler ve Diğerleri, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007.

ADORNO, Theodor W.; **Rüya Kayıtları**, Çeviren: Şeyda Öztürk, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2007.

ADORNO, Theodor W.; **Sahicilik Jargonu: Alman İdeolojisi Üzerine 1962-1964**, Çeviren: Şeyda Öztürk, Metis Yayınları, İstanbul, 2012.

ADORNO, Theodor W.; **Ahlak Felsefesinin Sorunları**, Yayıma Hazırlayan: Thomas Schröder, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2012.

ADORNO, Theodor W.; "*Theodor W. Adorno'dan Max Horkheimer'e*, Frankfurt a. M., 14.2.1965 Tarihli Mektup", Detlev Claussen, **Son Deha: Theodor W. Adorno** (iç.), Çeviren: Dilman Muradoğlu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2012, s. 441-449.

ADORNO, Theodor W.; **Negatif Diyalektik**, Çeviren: Şeyda Öztürk, Metis Yayınları, İstanbul, 2016.

ADORNO, Theodor W.; **Metafizik: Kavram ve Sorunlar**, Çeviren: İsmail Serin, İthaki Yayınları, İstanbul, 2017.

ADORNO, Theodor W.; **Müzik Yazıları: Bir Seçki**, Hazırlayan ve Çeviren: Şeyda Öztürk, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2018.

ADORNO, Theodor W.; **Yeni Sağ Radikalizmin Veçheleri ve Geçmişin İşlenmesi Ne Demektir?**, Çeviren: Şeyda Öztürk ve Tarhan Onur, Metis Yayınları, İstanbul, 2020.

ADORNO, Theodor W. ve Diğerleri; **Authoritarian Personality**, Harper, New York, 1950.

ADORNO, Theodor W. ve Diğerleri; **The Positivist Dispute in German Sociology**, Çeviren: Glyn Adey ve David Frisby, Heinemann, London, 1977.

ADORNO, Theodor W. ve MARCUSE, Herbert; "Alman Öğrenci Hareketi Üzerine Bir Mektuplaşma", Çeviren: Ahmet Doğukan, **Defter Dergisi** (iç.), Sayı: 37, Yaz 1999, s. 115-129.

ADORNO, Theodor W. ve HORKHEIMER, Max; **Teori ve Pratik Üzerine Bir Tartışma (1956)**, Çeviren: Orhan Kılıç, Metis Yayınları, İstanbul, 2013.

AHMED, Akbar S.; **Postmodernizm ve İslam**, Çeviren: Osman Ç. Deniztekin, Cep Kitapları, İstanbul, 1995.

AKYOL, Taha; "Weber Sosyolojisi", **Milliyet Gazetesi** (iç.), 10 Mayıs 1999, s. 17.

ALLAN, Kenneth; **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, Çeviri Editörü: Hakan Ergül, Çeviren: Aksu Bora ve Diğerleri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2020.

ALSAN, Necip; **Jean-Jacques Rousseau**, Varlık Yayınevi, İstanbul, 1962.

ALTHUSSER, Louis; **John Lewis'e Cevap**, Çeviren: Müntekin Ökmen, V Yayınları, Ankara, 1987.

ALTHUSSER, Louis; **Lenin ve Felsefe**, Çeviren: Bülent Aksoy ve Diğerleri, İletişim Yayınları, İstanbul, 1989.

ALTHUSSER, Louis; **Özeleştiri Ögeleri**, Çeviren: Levent Targu, Belge Yayınları, İstanbul, 1991.

ALTUĞ, Taylan; **Modern Felsefede Metafiziğin Elenmesi,** ebabil Yayıncılık, Ankara, 2006.

ALWAY, Joan; **Critical Theory and Political Possibilities: Conceptions of Emancipatory Politics in the Works of Horkheimer, Adorno, Marcuse, and Habermas**, Greenwood Press, London, 1995.

ANDERSON, Perry; **Tarihsel Materyalizmin İzinde**, Çeviren: Mehmet Bakırcı ve H. Gürvit, Belge Yayınları, İstanbul, 1986.

ANDERSON, Perry; **Batı Marksizmi Üzerine Düşünceler**, Çeviren: Bülent Aksoy, Birikim Yayınları, İstanbul, 2004.

ANDERSON, Perry; **Gramsci: Hegemonya, Doğu-Batı Sorunu ve Strateji**, Çeviren: Tarık Günersel, Salyangoz Yayınları, İstanbul, 2007.

ANSELL-PEARSON, Keith; **Kusursuz Nihilist: Politik Bir Düşünür Olarak Nietzsche'ye Giriş**, Çeviren: Cem Soydemir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2011.

ARATO, Andrew ve GEBHARDT, Eike (Editör); **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998.

ARATO, Andrew; "Introduction" (for Political Sociology and Critique of Politics), **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 3-25.

ARATO, Andrew; "Introduction" for Esthetic Theory and Cultural Criticism, **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 183-224.

ARATO, Andrew ve GEBHARDT, Eike; "Preface", **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. vii-viii.

ARENDT, Hannah; "Önsöz: Walter Benjamin: 1892-1940", Walter Benjamin, **Walter Benjamin Kitabı: Seçme Yazılar** (iç.), Hazırlayan ve Çeviren: Tunç Tayanç, Dipnot Yayınları, Ankara, 2018, s. 15- 78.

ARON, Raymond; **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, Çeviren: Korkmaz Alemdar, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1989.

ASHLEY, David ve ORENSTEIN, David M.; **Sociological Theory: Classical Statements**, Allyn and Bacon, Boston, 1990.

ASSOUN, Paul-Laurent; **Frankfurt Okulu**, Çeviren: Işık Ergüden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2012.

ATİKER, Erhan; **Modernizm ve Kitle Toplumu**, Vadi Yayınları, Ankara, 1998.

AVAR, Adile Arslan; "Aydınlanmaya Karşı *Aydınlanma*, Akılcılığa Karşı *Akılcılık*: Frankfurt Okulu ve Epistemolojik Tarih Geleneğinde Tekno-bilim Eleştirisi", **Toplum ve Bilim** (iç.), Sayı: 110, 2007, s. 153-180.

AYER, Alfred J.; "Mantıkçı Pozitivizm ve Kalıtı", **Yeni Düşün Adamları** (iç.), Derleyen: Bryan Magee, Çeviren: Aytaç Oksal-Buldam, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1985, s. 129-147.

AYER, Alfred Jules; **Dil**, **Doğruluk ve Mantık**, Çeviren: Vehbi Hacıkadiroğlu, Metis Yayınları, İstanbul, 1998.

BAERT, Patrick; "Jürgen Habermas", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 127-139.

BAERT, Patrick; "Habermas, Jürgen (1929-)", Çeviren: Çağrı Mutaf, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 394-396.

BADIOU, Alain; **Nietzsche, Anti-Felsefe Seminerleri, 1992-1993**, Yayına Hazırlayan: Véronique Pineau, Çeviren: İsmet Birkan, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2019.

BAILEY, Kenneth D.; **Methods of Social Research**, The Free Press, New York, 1982.

BAUDELAIRE, Charles; "Modernlik", Çeviren: Turhan Ilgaz, **Modernizmin Serüveni: Bir "Temel Metinler" Seçkisi 1840-1990** (iç.), Hazırlayan: Enis Batur, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1997, s. 22-24.

BAUDOUIN, Jean; **Karl Popper**, Çeviren: Bülent Gözkân, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003.

BAUDRILLARD, Jean; **Sessiz Yığınların Gölgesinde ya da Toplumsalın Sonu**, Çeviren: Oğuz Adanır, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1991.

BAUDRILLARD, Jean; **Kötülüğün Şeffaflığı: Aşırı Fenomenler Üzerine Bir Deneme**, Çeviren: Emel Abora ve Işık Ergüden, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.

BAUDRILLARD, Jean; **Amerika**, Çeviren: Yaşar Avunç, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1996.

BAUDRILLARD, Jean; **Tüketim Toplumu**, Çeviren: Hazal Deliceçaylı ve Ferda Keskin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997.

BAUDRILLARD, Jean; **Kusursuz Cinayet**, Çeviren: Necmettin Sevil, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

BAUDRILLARD, Jean; **Üretimin Aynası ya da Tarihi Materyalist Eleştiri Yanılsaması**, Çeviren: Oğuz Adanır, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.

BAUDRILLARD, Jean; **Foucault'yu Unutmak**, Çeviren: Oğuz Adanır, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.

BAUDRILLARD, Jean; **Simülakrlar ve Simülasyon**, Çeviren: Oğuz Adanır, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.

BAUDRILLARD, Jean; **Siyah 'An'lar I-II (1980-1990)**, Çeviren: Ayşegül Sönmezay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.

BAUDRILLARD, Jean; **Baştan Çıkarma Üzerine**, Çeviren: Ayşegül Sönmezay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2001.

BAUDRILLARD, Jean; **Tam Ekran**, Çeviren: Bahadır Gülmez, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

BAUDRILLARD, Jean; **Çaresiz Stratejiler**, Çeviren: Oğuz Adanır, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2002.

BAUDRILLARD, Jean; **Simgesel Değiş Tokuş ve Ölüm**, Çeviren: Oğuz Adanır, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2002.

BAUDRILLARD, Jean; **Cool Anılar III-IV (1990-2000)**, Çeviren: Yaşar Avunç, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2002.

BAUDRILLARD, Jean; **Anahtar Sözcükler**, Çeviren: Oğuz Adanır ve Leyla Yıldırım, Paragraf Yayınları, Ankara, 2005.

BAUDRILLARD, Jean; **Bir Parçadan Diğerine: François L'Yvonnet ile Söyleşi**, Çeviren: Yaşar Avunç, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2005.

BAUDRILLARD, Jean; **İmkânsız Takas**, Çeviren: Ayşegül Sönmezay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2005.

BAUDRILLARD, Jean; **Şeytana Satılan Ruh ya da Kötülüğün Egemenliği**, Çeviren: Oğuz Adanır, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2005.

BAUDRILLARD, Jean; **Cool Anılar V (2000-2004)**, Çeviren: Ayşegül Sönmezay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2006.

BAUDRILLARD, Jean; **Gösterge Ekonomi Politiği Hakkında Bir Eleştiri**, Çeviren: Oğuz Adanır ve Ali Bilgin, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2009.

BAUDRILLARD, Jean; **Nesneler Sistemi**, Çeviren: Oğuz Adanır ve Aslı Karamollaoğlu, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2010.

BAUDRILLARD, Jean; **Sanat Komplosu: Yeni Sanat Düzeni ve Çağdaş Estetik 1**, Çeviren: Elçin Gen ve Işık Ergüden, İletişim Yayınları, İstanbul, 2010.

BAUDRILLARD, Jean; **Karnaval ve Yamyam**, Çeviren: Oğuz Adanır, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2012.

BAUDRILLARD, Jean; **Neden Her Şey Hâlâ Yok Olup Gitmedi?**, Çeviren: Oğuz Adanır, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2012.

BAUDRILLARD, Jean; **İlahi Sol: 1977-1984 Döneminin Günlük Olayları Hakkında**, Çeviren: Oğuz Adanır, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2015.

BAUDRILLARD, Jean; **Can Çekişen Küresel Güç**, Çeviren: Oğuz Adanır, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2017.

BAUDRILLARD, Jean; **Her Yer Ekran**, Çeviren: Oğuz Adanır, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2022.

BAUDRILLARD, Jean ve NOUVEL, Jean; **Tekil Nesneler: Mimarlık ve Felsefe**, Çeviren: Aziz Ufuk Kılıç, YEM Yayın, İstanbul, 2011.

BAUMAN, Zygmunt; **Hermeneutics and Social Science: Approaches to Understanding**, Hutchinson&Co (Publishers) Ltd, London, 1978.

BAUMAN, Zygmunt; **Yasa Koyucular ile Yorumcular: Modernite**, **Postmodernite ve Entelektüeller Üzerine**, Çeviren: Kenan Atakay, Metis Yayınları, İstanbul, 1996.

BAUMAN, Zygmunt; **Modernite ve Holocaust**, Çeviren: Süha Sertabiboğlu, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1997.

BAUMAN, Zygmunt; **Özgürlük**, Çeviren: Vasıf Erenus, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1997.

BAUMAN, Zygmunt; **Postmodern Etik**, Çeviren: Alev Türker, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

BAUMAN, Zygmunt; **Sosyolojik Düşünmek**, Çeviren: Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

BAUMAN, Zygmunt; **Küreselleşme: Toplumsal Sonuçları**, Çeviren: Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.

BAUMAN, Zygmunt; **Çalışma**, **Tüketicilik ve Yeni Yoksullar**, Çeviren: Ümit Öktem, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1999.

BAUMAN, Zygmunt; **Culture As Praxis**, Sage Publications, London, 1999.

BAUMAN, Zygmunt; **Siyaset Arayışı**, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2000.

BAUMAN, Zygmunt; **Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları**, Çeviren: İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

BAUMAN, Zygmunt; **Ölümlülük**, **Ölümsüzlük ve Diğer Hayat Stratejileri**, Çeviren: Nurgül Demirdöven, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

BAUMAN, Zygmunt; **Parçalanmış Hayat: Postmodern Ahlâk Denemeleri**, Çeviren: İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2001.

BAUMAN, Zygmunt; **Modernlik ve Müphemlik**, Çeviren: İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2003.

BAUMAN, Zygmunt; **Bireyselleşmiş Toplum**, Çeviren: Yavuz Alogan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2005.

BAUMAN, Zygmunt; **Liquid Modernity**, Polity Press, Cambridge, 2006.

BAUMAN, Zygmunt; **Akışkan Aşk: İnsan İlişkilerinin Kırılganlığına Dair**, Çeviren: Işık Ergüden, Versus Kitap, İstanbul, 2009.

BAUMAN, Zygmunt; **Etiğin Tüketiciler Dünyasında Bir Şansı Var mı?**, Çeviren: Funda Çoban ve İnci Katırcı, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti, Ankara, 2010.

BAUMAN, Zygmunt; **Yaşam Sanatı**, Çeviren: Akın Sarı, Versus Kitap, İstanbul, 2011.

BAUMAN, Zygmunt; **Akışkan Modern Dünyadan 44 Mektup**, Çeviren: Pelin Siral, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2011.

BAUMAN, Zygmunt; **Modernite, Kapitalizm, Sosyalizm: Küresel Çağda Sosyal Eşitsizlik**, Çeviren: F. Doruk Ergun, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

BAUMAN, Zygmunt; **Bu Bir Günlük Değildir**, Çeviren: Didem Kizen, Jaguar Kitap, İstanbul, 2014.

BAUMAN, Zygmunt; **Azınlığın Zenginliği Hepimizin Çıkarına mıdır?**, Çeviren: Hakan Keser, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2014.

BAUMAN, Zygmunt; **Akışkan Modern Dünyada Kültür**, Çeviren: İhsan Çapcıoğlu ve Fatih Ömek, Atıf Yayınları, Ankara, 2015.

BAUMAN, Zygmunt; **Sosyalizm Aktif Ütopya**, Çeviren: Ahmet Araşan, Heretik Yayınları, Ankara, 2016.

BAUMAN, Zygmunt; **Cemaatler: Güvenli Olmayan Bir Dünyada Güvenlik Arayışı**, Çeviren: Nurdan Soysal, Say Yayınları, İstanbul, 2016.

BAUMAN, Zygmunt; **Akışkan Modernite**, Çeviren: Sinan Okan Çavuş, Can Sanat Yayınları A.Ş., İstanbul, 2017.

BAUMAN, Zygmunt; **Hermenötik ve Sosyal Bilimler: Anlama'ya Dair Yaklaşımlar**, Çeviren: Hüseyin Oruç, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2017.

BAUMAN, Zygmunt; **Kimlik: Benedotto Vecchi Tarafından Gerçekleştirilmiş Söyleşiler**, Çeviren: Mesut Hazır, Heretik Yayınları, Ankara, 2017.

BAUMAN, Zygmunt; **Avrupa: Bitmemiş Bir Macera**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

BAUMAN, Zygmunt; **Akışkan Hayat**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

BAUMAN, Zygmunt; **Kuşatılmış Toplum**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

BAUMAN, Zygmunt; **Eğitim Üzerine: Riccardo Mazzeo ile Söyleşi**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2020.

BAUMAN, Zygmunt; **Akışkan Korku**, Çeviren: Cumhur Atay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2020.

BAUMAN, Zygmunt; **Sosyoloji Ne İşe Yarar?**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2021.

BAUMAN, Zygmunt ve LYON, David; **Akışkan Gözetim**, Çeviren: Elçin Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2013.

BAUMAN, Zygmunt ve TESTER, Keith; **Zygmunt Bauman ile Söyleşiler**, Çeviren: Mesut Hazır, Heretik Yayınları, Ankara, 2017.

BAUMAN, Zygmunt ve BORDONI, Carlo; **Kriz Hâli ve Devlet**, Çeviren: Yavuz Alogan, İthaki Yayınları, İstanbul, 2018.

BAUMAN, Zygmunt ve OBIREK, Stanislaw; **Dünyaya ve Kendimize Dair**, Çeviren: Burcu Halaç, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

BAUMAN, Zygmunt ve OBIREK, Stanislaw; **Tanrı'ya ve İnsana Dair**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

BAUMAN, Zygmunt ve RAUD, Rein; **Benlik Pratikleri**, Çeviren: Mehmet Ekinci, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

BAUMAN, Zygmunt ve MAZZEO, Riccardo; **Edebiyata Övgü**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2019.

BAUMAN, Zygmunt ve DONSKIS, Leonidas; **Ahlaki Körlük: Akışkan Modernlikte Duyarlılığın Yitimi**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2020.

BAUMAN, Zygmunt ve DONSKIS, Leonidas; **Akışkan Kötülük**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2022.

BAYKAN, Fehmi; **Aydınlanma Üzerine Bir Derkenar**, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2000.

BEHRENS, Roger; **Adorno Sözlüğü**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Versus Kitap, İstanbul, 2011.

BELGE, Murat; "John Lewis'e Cevap Üstüne", Louis Althusser, **John Lewis'e Cevap** (iç.), Çeviren: Müntekin Ökmen, V Yayınları, Ankara, 1987, s. vii-xiii.

BELL, Daniel; **The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, Basic Books, New York, 1973.

BELL, Daniel; **The Cultural Contradictions of Capitalism**, Basic Books, Inc., Publishers, New York, 1978.

BELL, Daniel; **İdeolojinin Sonu: Ellilerdeki Siyasi Fikirlerin Tükenişine Dair**, Çeviren: Volkan Hacıoğlu, Sentez Yayıncılık, Ankara, 2013.

BELL, Daniel; **Kapitalizmin Kültürel Çelişkileri**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, Ankara, 2021.

BENHABİB, Seyla; **Eleştiri, Norm ve Ütopya: Eleştirel Teorinin Temellerine Dair Bir İnceleme**, Çeviren: İsmet Tekerek, İletişim Yayınları, İstanbul, 2005.

BENHABİB, Seyla; "Modernlik ve Eleştirel Kuramın Çıkmazları", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: Salih Akkanat, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 83-110.

BENJAMIN, Walter; **Parıltılar**, Çeviren: Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990.

BENJAMIN, Walter; **Son Bakışta Aşk: Walter Benjamin'den Seçme Yazılar**, Çeviren: Nurdan Gürbilek, Metis Yayınları, İstanbul, 1995.

BENJAMIN, Walter; **Estetize Edilmiş Yaşam: Sanat'tan Savaş ve Siyasete Alman Faşizminin Kuramları**, Çeviren: Ünsal Oskay, Der Yayınları, İstanbul, 1995.

BENJAMIN, Walter; "Tarih Felsefesi Üzerine Tezler", Walter Benjamin, **Estetize Edilmiş Yaşam: Sanat'tan Savaş ve Siyasete Alman Faşizminin Kuramları** (iç.), Çeviren: Ünsal Oskay, Der Yayınları, İstanbul, 1995, s. 163-179.

BENJAMIN, Walter; "The Author as Producer", **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 254-269.

BENJAMIN, Walter; **Tek Yön**, Çeviren: Tevfik Turan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1999.

BENJAMIN, Walter; **Brecht'i Anlamak**, Çeviren: Haluk Barışçan ve Güven Işısağ, Metis Yayınları, İstanbul, 2000.

BENJAMIN, Walter; **Moskova Günlüğü**, Çeviren: Cemal Ener, Metis Yayınları, İstanbul, 2001.

BENJAMIN, Walter; **Fotoğrafın Kısa Tarihçesi**, Çeviren: Ali Cengizkan, YGS Yayınları, İstanbul, 2001.

BENJAMIN, Walter; **Çocuklar, Gençlik ve Eğitim Üzerine**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2001.

BENJAMIN, Walter; **Pasajlar**, Çeviren: Ahmet Cemal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

BENJAMIN, Walter; **Bin Dokuz Yüzlerin Başında Berlin'de Çocukluk**, Çeviren: Tevfik Turan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2004.

BENJAMIN, Walter; "Gelecekteki Felsefenin Programı Üzerine", **Benjamin** (iç.), Çeviren ve Yayına Hazırlayan: Besim F. Dellaloğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2005, s. 125-135.

BENJAMIN, Walter; "Eduard Fuchs: Koleksiyoncu ve Tarihçi", Çeviren: Şeyda Öztürk, **Cogito** (iç.), Sayı: 52, Güz 2007, s. 35-68.

BENJAMIN, Walter; "Zentralpark", **Cogito** (iç.), Çeviren: Şeyda Öztürk, Sayı: 52, Güz 2007, s. 183-199.

BENJAMIN, Walter; **Sanat ve Edebiyatta Eleştiri: Alman Romantizminde Sanat Eleştirisi Kavramı**, Çeviren: Elçin Gen ve Mustafa Tüzel, İletişim Yayınları, İstanbul, 2010.

BENJAMIN, Walter; **Kitaplığımı Yerleştirirken Kitap Koleksiyonculuğuna Dair Bir Konuşma**, Çeviren: Deniz Kurt, SUB Yayımları, İstanbul, 2016.

BENJAMIN, Walter; **Proust & Brecht**, Çeviren: Cemal Topcu, SUB Yayımları, İstanbul, 2018.

BENJAMIN, Walter; **Radyo Benjamin**, Hazırlayan: Lecia Rosenthal, Çeviren: Cemal Ener ve Elif Okan Gezmiş, Metis Yayınları, İstanbul, 2018.

BENJAMIN, Walter; **Yalnızlık Anlatıları: Hikâye Anlatıcısı**, Çeviren: Cemal Topcu, SUB Yayımları, İstanbul, 2018.

BENJAMIN, Walter; **Walter Benjamin Kitabı: Seçme Yazılar**, Hazırlayan ve Çeviren: Tunç Tayanç, Dipnot Yayınları, Ankara, 2018.

BENJAMIN, Walter; **Rüzgârda Asılı Arp: Soneler**, Çeviren: Yahya Kurtkaya, Pruva Yayınları, Ankara, 2019.

BENJAMIN, Walter; **Hikâye Anlatıcısı: Yalnızlıktan Doğan Masallar**, Çeviren: Ebru Arıcan, Heretik Yayınları, Ankara, 2020.

BENJAMIN, Walter ve SCHOLEM, Gershom G.; **Mektuplaşmalar 1932-1940**, Derleyen ve Önsöz: Gerschom G. Scholem, Çeviren: Saliha Yeniyol, Kolektif Kitap, İstanbul, 2018.

BERGER, Arthur Asa; **Kültür Eleştirisi: Kültürel Kavramlara Giriş**, Çeviren: Özgür Emir, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2012.

BERGSON, Henri; **Gülme: Komiğin Anlamı Üstüne Deneme**, Çeviren: Yaşar Avunç, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1996.

BERMAN, Marshall; **Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor**, Çeviren: Ümit Altuğ ve Bülent Peker, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994.

BERMAN, Russel A.; **Modern Culture and Critical Theory: Art**, **Politics and the Legacy of Frankfurt School**, The University of Wisconsin Press, Wisconsin, 1989.

BERNSTEIN, Richard J.; **The Restructuring of Social and Political Theory**, Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1976.

BEST, Steven; **The Politics of Historical Vision: Marx, Foucault, Habermas**, The Guilford Press, New York, 2005.

BEST, Steven ve KELLNER, Douglas; **Postmodern Teori: Eleştirel Soruşturmalar**, Çeviren: Mehmet Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

BIDET, Jacques; **Foucault'yu Marx'la Okumak**, Çeviren: Zehra Cunillera, Metis Yayınları, İstanbul, 2016.

BIERSTEDT, Robert; "Onsekizinci Yüzyılda Sosyolojik Düşünce", Çeviren: Uygur Kocabaşoğlu, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, Ankara, 1990, s. 17-52.

BLOCH, Ernst; **Umut İlkesi, Cilt 1**, Çeviren: Tanıl Bora, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007.

BLOCK, Fred ve SOMERS, Margeret R.; "Ekonomist Yanılgının Ötesi: Karl Polanyi'nin Holistik Toplum Bilimi", **Tarihsel Sosyoloji: Bloch'tan Wallerstein'e Görüşler ve Yöntemler** (iç.), Editör: Theda Skocpol, Çeviren: Ahmet Fethi, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1999, s. 47-84.

BLOMSTER, W. V.; "Müzik Sosyolojisi: Adorno ve Ötesi", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 483-519.

BLUMER, Herbert; **Symbolic Interactionism: Perspective and Method**, University of California Press, California, 1986.

BLUMER, Herbert; **George Herbert Mead and Human Conduct**, Editör: Thomas J. Morrione, AltaMira Press, New York, 2004.

BOBBIO, Norberto ve TEXIER, Jacques; **Gramsci ve Sivil Toplum**, Çeviren: Arda İpek ve Kenan Somer, Savaş Yayınları, Ankara, 1982.

BOCK, Kenneth; "İlerleme, Gelişme ve Evrim Kuramları", Çeviren: Aydın Uğur, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, Ankara, 1990, s. 53-96.

BOGARDUS, Emory S.; **The Development of Social Thought**, David McKay Company, Inc., New York, 1960.

BORG, Carmel, BUTTIGIEG, Joseph A. ve MAYO, Peter (Editör); **Gramsci ve Eğitim**, Editör: Carmel Borg, Joseph A. Buttigieg ve Peter Mayo, Yayına Hazırlayan: Hakan Tanıttıran, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2011.

BORG, Carmel; BUTTIGIEG, Joseph A. ve MAYO, Peter; "Giriş- Gramsci ve Eğitim: Bütüncül Bir Yaklaşım", **Gramsci ve Eğitim** (iç.), Editör: Carmel Borg, Joseph A. Buttigieg ve Peter Mayo, Yayına Hazırlayan: Hakan Tanıttıran, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2011, s. 13-43.

BOTTOMORE, Tom; **Frankfurt Okulu (Eleştirel Kuram)**, Çeviren: Ahmet Çiğdem, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1989.

BOTTOMORE, Tom; **Frankfurt Okulu ve Eleştirisi**, Çeviren: Ümit Hüsrev Yolsal, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

BOWIE, Andrew; "Theodor Adorno", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 91-105.

BOYNER, R. ve RATTANSI, A. (Derleyen); **Postmodernism and Society**, Macmillan, Londra, 1990.

BRAMSON, Leon; **The Political Context of Sociology**, Princeton University Press, Princeton, 1967.

BUCK-MORSS, Susan; **The Origin of Negative Dialectics: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin and the Frankfurt Institute**, Macmillan Free Press, New York, 1977.

BUCK-MORSS, Susan; **Görmenin Diyalektiği: Walter Benjamin ve Pasajlar Projesi**, Çeviren: Ferit Burak Aydar, Metis Yayınları, İstanbul, 2010.

BUHR M. ve Diğerleri; **Aydınlanma Hareketi ve Felsefesi**, Çeviren: Veysel Atayman, Birim Yayınları, İstanbul, 1984.

BURNS, Edward McNall; **Çağdaş Siyasal Düşünceler 1850-1950**, Çeviren: Alâeddin Şenel, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1984.

CALLINICOS, Alex; **Toplum Kuramı: Tarihsel Bir Bakış**, Çeviren: Yasemin Tezgiden, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004.

CARNAP, Rudolf; "Mantıksal Dil Çözümlemesi Karşısında Metafiziğin Yenilgisi", **Viyana Çevresi: Program Yazıları** (iç.), Hazırlayan ve Çeviren: Hasanhan Taylan Erkıpçak, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2019, s. 67-92.

CHAIX-RUY, Jules; **Nietzsche Yaşamı ve Felsefesi**, Çeviren: Lerna Çinlemez ve N. Berna Serveryan, Çiviyazıları, İstanbul, 2000.

CHILDS, Peter; **Modernizm**, Çeviren: Vural Yıldırım, Sitare Yayınları, İstanbul, 2010.

CLARKE, Simon; **Marx'ın Kriz Teorisi**, Çeviren: Cumhur Atay, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2007.

CLAUSSEN, Detlev; **Son Deha: Theodor W. Adorno**, Çeviren: Dilman Muradoğlu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2012.

COMTE, Auguste; **The Positive Philosophy**, İngilizceye Çeviren: Harriet Martineau, Published by Calvin Blanchard, New York, 1858.

COMTE, Auguste; **Appeal to Conservatives**, İngilizceye Çeviren: T. C. Donkin ve Richard Congreve, Trübner&Co, Ludgate Hill, London, 1889.

COMTE, Auguste; "Pozitif Felsefe Dersleri", Çeviren: Ümid Meriç, **Sosyoloji Dergisi** (iç.), Sayı: 19-20, 1964-1966, s. 213-258.

COMTE, Auguste; **Pozitivizm İlmihali**, Çeviren: Peyami Erman, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1986.

COMTE, Auguste; **Early Politicial Writings**, İngilizceye Çeviren: H. S. Jones, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1998.

COMTE, Auguste; **Pozitif Felsefe Kursları**, Çeviren: Erkan Ataçay, Sosyal Yayınları, İstanbul, 2001.

COPLESTON, Frederick; **Felsefe Tarihi, Çağdaş Felsefe/Cilt: 6, Bölüm 1: Aydınlanma**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 1996.

COSER, Lewis A.; **Masters of Sociological Thought: Ideas in Historical and Social Context**, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York, 1977.

CREHAN, Kate; **Gramsci Kültür Antropoloji**, Çeviren: Ümit Aydoğmuş, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2006.

CUFF, E. C., SHARROCK, W. W. ve FRANCIS, D. W.; **Sosyolojide Perspektifler**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

CUZZORT, R. P. ve KING, E. W.; **Humanity and Modern Social Thought**, The Dryden Press, Illinois, 1976.

ÇELEBİ, Nilgün; **Bilgi ve Yöntem: İlkçağ'dan 1850'lere Bilimsel Bilginin Kaynağı ve Elde Edilme Yöntemi Üzerine İleri Sürülen Görüşlere Bir Bakış**, Ankara, 1993.

ÇELEBİ, Nilgün; **Sosyoloji Notları**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007.

ÇETİN, Uğur ve Diğerleri; "Batı Marksizmi, Eleştirel Teori ve Türkiye", **Zamanın Tozu: Frankfurt Okulu'nun Türkiye'deki İzleri** (iç.),

Editör: D. Beybin Kejanlıoğlu, De ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2011, s. 129-156.

ÇİĞDEM, Ahmet; **Akıl ve Toplumun Özgürleşimi: Jürgen Habermas Üzerine Bir Çalışma**, Çeviren: Yasin Aktay, Vadi Yayınları, Ankara, 1992.

ÇİĞDEM, Ahmet; **Aydınlanma Felsefesi**, Ağaç Yayıncılık, İstanbul, 1993.

ÇİĞDEM, Ahmet; **Bir İmkân Olarak Modernite: Weber ve Habermas**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1997.

DAHRENDORF, Ralf; **Class and Class Conflict in Industrial Society**, Routledge & Kegan Paul, London, 1969.

DAHRENDORF, Ralf; **After 1989: Morals, Revolution and Civil Society**, Palgrave Macmillan, St. Martin's Press, New York, 1997.

D'ALEMBERT, Jean Le Rond; "Öndeyiş", Denis Diderot ve Jean Le Rond D'Alembert, **Ansiklopedi ya da Bilimler**, **Sanatlar ve Zanaatlar Açıklamalı Sözlüğü** (iç.), Çeviren: Selahattin Hilav, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1996, s. 29-94.

D'ALEMBERT, Jean Le Rond; **Felsefenin Öğeleri ya da İnsan Bilgilerinin İlkeleri Üzerine Deneme**, Çeviren: Hüseyin Köse, Öteki Yayınevi, Ankara, 2000.

DALLMAYR, Fred R.; "Görüngübilim ve Eleştirel Kuram: Adorno", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 219-260.

"DEFTER" ve "TOPLUM ve BİLİM" DERGİLERİ ORTAK ÇALIŞMA GRUBU; **Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek: Yeni Bir Kavrayışa Doğru**, Yayına Hazırlayan: Tanıl Bora ve Diğerleri, Metis Yayınları, İstanbul, 1998.

DELACAMPAGNE, Christian; **20. Yüzyıl Felsefe Tarihi**, Çeviren: Devrim Çetinkasap, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 2010.

DELLALOĞLU, Besim F.; **Frankfurt Okulu'nda Sanat ve Toplum**, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1995.

DELLALOĞLU, Besim F.; "Eve Dönüş", **Toplumbilim** (iç.), Sayı: 3, Ekim 1995, s. 67-74.

DELLALOĞLU, Besim F.; "**Toplumsalın**" **Yeniden Yapılanması: Habermas Üzerine Bir Araştırma**, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1998.

DELLALOĞLU, Besim F.; "Bir Giriş: Adorno Yüz Yaşında", **Cogito** (iç.), Sayı: 36, Yaz 2003, s. 13-36.

DELLALOĞLU, Besim F.; "Örselenmiş Bir Hayat", **Benjamin** (iç.), Çeviren ve Yayına Hazırlayan: Besim F. Dellaloğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2005, s. 9-20.

DELLALOĞLU, Besim F.; "Modern Bir Mesih: Walter Benjamin", **Benjamin** (iç.), Çeviren ve Yayına Hazırlayan: Besim F. Dellaloğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2005, s. 21-42.

DELLALOĞLU, Besim F.; **Benjaminia: Dil, Tarih ve Coğrafya**, Versus Kitap, İstanbul, 2008.

DEMİRALP, Oğuz; **Tanrı Bakışlı Çocuk: Walter Benjamin Üzerine 49'a Parçalanmış Deneme**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1999.

DEMİROVİČ, Alex; "Hegemonya ve İktidarın Analizi", Çeviren: Meral Asa, **felsefelogos** (iç.), Sayı: 44, 2012/1, s. 95-103.

DENT, N. J. H.; **Rousseau Sözlüğü**, Çeviren: B. Gözkân ve Diğerleri, Sarmal Yayımcılık, İstanbul, Tarihsiz.

DESCARTES, René; **Aklın Yönetimi İçin Kurallar**, Çeviren: Müntekim Ökmen, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1999.

DEVERAUX, Edward C.; "Parsons' Sociological Theory", **The Social Theories of Talcott Parsons: A Critical Examination** (iç.), Editör: Max Black, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J., 1961, s. 1-63.

DIDEROT, Denis; **Filozofça Düşünceler**, Çeviren: İsa Öztürk, Çan Yayınları, İstanbul, 1974.

DIDEROT, Denis; **Felsefe Konuşmaları**, Çeviren: Adnan Cemgil, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1993.

DIDEROT, Denis ve D'ALEMBERT, Jean Le Rond; **Ansiklopedi ya da Bilimler**, **Sanatlar ve Zanaatlar Açıklamalı Sözlüğü**, Çeviren: Selahattin Hilav, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1996.

DOCHHERTY, Thomas D.; "Postmodernizm: Bir Giriş", **Post Modernist Burjuva Liberalizmi** (iç.), Çeviren: Yavuz Alogan, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1995, s. 7-53.

DOĞAN, Necmettin; **Alman Sosyoloji Geleneği: Meta-Teorik Bir Bakış**, Kitabevi Yayınları, İstanbul, 2012.

DOLLOT, Louis; **Kitle Kültürü ve Bireysel Kültür**, Çeviren: Özlem Nudralı, İletişim Yayınları, İstanbul, 1991.

DUBIEL, Helmut; **Theory and Politics**, MIT Press, Cambridge, 1985.

DURKHEIM, Emile; **Sociology and Philosophy**, İngilizceye Çeviren: D. F. Pocock, The Free Press, New York, 1974.

DURKHEIM, Emile; **Toplumbilimsel Yöntemin Kuralları**, Çeviren: Cemal Bali Akal, Bilim/Felsefe/Sanat Yayınları, İstanbul, 1985.

DURKHEIM, Emile; **İntihar: Toplumbilimsel İnceleme**, Çeviren: Özer Ozankaya, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1992.

DURKHEIM, Emile; **Ahlak Eğitimi**, Çeviren: Oğuz Adanır, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 2004.

DURKHEIM, Emile; **Dini Hayatın İlkel Biçimleri**, Çeviren: Fuat Aydın, Ataç Yayınları, İstanbul, 2005.

DURKHEIM, Emile; **Toplumsal İşbölümü**, Çeviren: Özer Ozankaya, Cem Yayınevi, İstanbul, 2006.

DURMUŞ, Basri; **Sezgin Kızılçelik'in Sosyolojisi**, Doğu Kitabevi, İstanbul, 2020.

EAGLETON, Terry, **İdeoloji**, Çeviren: Muttalip Özcan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1996.

EDELMAN, Bernard; "Nietzsche: Kayıp Bir Kıta", Çeviren: Ferhat Taylan, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 52-61.

EDGAR, Andrew; **Habermas: The Key Concepts**, Routledge, London, 2006.

EĞRİBEL, Ertan; "Sezgin Kızılçelik ve Türkiye'de Sosyoloji Üzerine", Basri Durmuş, **Sezgin Kızılçelik'in Sosyolojisi** (iç.), Doğu Kitabevi, İstanbul, 2020, s. 11-17.

ELLIOTT, Anthony; **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Selda Taşdemir-Afşar ve Diğerleri, Dipnot Yayınları, Ankara, 2017.

EMRE, İsmet; "Frankfurt Okulu'na Sezgince Bir Yaklaşım", **Türklük Bilimi Araştırmaları** (iç.), Sayı: 9, Sivas 2000, s. 381-396.

ENGELS, Friedrich; **İngiltere'de Emekçi Sınıfın Durumu**, Çeviren: Yurdakul Fincancı, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

ETZIONI-HALEVY, Eva; **Social Change: The Advent and Maturation of Modern Society**, Routledge and Kegan Paul, London, 1981.

EWALD, Oskar; **Fransız Aydınlanma Felsefesi**, Çeviren: Gürsel Aytaç, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2010.

EYUBOĞLU, İsmet Zeki; **Nietzsche: Eylem Ödevi**, Broy Yayınevi, İstanbul, 1997.

FEYERABEND, Paul; **Bilim Kilisesi: Özgür Bir Toplumda Bilim**, Çeviren: Cevdet Cerit, Pınar Yayınları, İstanbul, 1991.

FINLAYSON, James Gordon; **Habermas**, Çeviren: Talat Kılıç, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2007.

FIORI, Giuseppe; **Antonio Gramsci: Bir Devrimcinin Yaşamı**, Çeviren: Kudret Emiroğlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009.

FOUCAULT, Michel; **Söylemin Düzeni**, Çeviren: Turhan Ilgaz, Hil Yayın, İstanbul, 1987.

FOUCAULT, Michel (Derleyen); **Annemi**, **Kız Kardeşimi ve Erkek Kardeşimi Katleden Ben, Pierre Riviere: 19. Yüzyılda Bir Aile Cinayeti**, Çeviren: Erdoğan Yıldırım, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1991.

FOUCAULT, Michel; **Ders Özetleri 1970-1982**, Çeviren: Selahattin Hilav, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1992.

FOUCAULT, Michel; **Hapishanenin Doğuşu**, Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1992.

FOUCAULT, Michel; **Akıl ve Akıl Bozukluğu: Klasik Çağda Deliliğin Tarihi 1. Cilt**, Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1992.

FOUCAULT, Michel; **Akıl ve Akıl Bozukluğu: Klasik Çağda Deliliğin Tarihi 2. Cilt**, Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1993.

FOUCAULT, Michel; **Akıl ve Akıl Bozukluğu: Klasik Çağda Deliliğin Tarihi 3. Cilt**, Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1993.

FOUCAULT, Michel; **Bu Bir Pipo Değildir**, Çeviren: Selahattin Hilav, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1993.

FOUCAULT, Michel; **Cinselliğin Tarihi 1**, Çeviren: Hülya Tufan, Afa Yayınları, İstanbul, 1993.

FOUCAULT, Michel; **Cinselliğin Tarihi 2**, Çeviren: Hülya Tufan, Afa Yayınları, İstanbul, 1988.

FOUCAULT, Michel; **Cinselliğin Tarihi 3**, Çeviren: Hülya Tufan, Afa Yayınları, İstanbul, 1994.

FOUCAULT, Michel; **Kelimeler ve Şeyler: İnsan Bilimlerinin Bir Arkeolojisi**, Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi, Ankara, 1994.

FOUCAULT; Michel; **Yapısalcılık ve Postyapısalcılık**, Çeviren: Ümit Umaç ve Ali Utku, Birey Yayıncılık, İstanbul, 1999.

FOUCAULT, Michel; **Bilginin Arkeolojisi**, Çeviren: Veli Urhan, Birey Yayınları, İstanbul, 1999.

FOUCAULT, Michel; **Psikoloji ve Ruhsal Hastalık**, Çeviren: M. Hesapçıoğlu, Birey Yayınları, İstanbul, 2000.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 1: Entelektüelin Siyasi İşlevi**, Çeviren: Işık Ergüden ve Diğerleri, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 2: Özne ve İktidar**, Çeviren: Işık Ergüden ve Osman Akınhay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 3: Büyük Kapatılma**, Çeviren: Işık Ergüden ve Ferda Keskin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

FOUCAULT, Michel; "Aydınlanma Nedir?", Çeviren: Eda Özgül ve Özlem Oğuzhan, **Toplumbilim** (iç.), Sayı: 11, Temmuz 2000, s. 69-76.

FOUCAULT, Michel; **Toplumu Savunmak Gerekir**, Çeviren: Şehsuvar Aktaş, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

FOUCAULT, Michel; **Kliniğin Doğuşu**, Çeviren: İnci Malak Uysal, Epos Yayınları, Ankara, 2002.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 4: İktidarın Gözü**, Çeviren: Işık Ergüden, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2003.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 5: Felsefe Sahnesi**, Çeviren: Işık Ergüden, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2004.

FOUCAULT, Michel; **Marx'tan Sonra**, Söyleşi: Duccio Trombadori, Çeviren: Gökhan Aksay, Çhiviyazıları Yayınevi, İstanbul, 2004.

FOUCAULT, Michel; **Doğruyu Söylemek**, Çeviren: Kerem Eksen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2005.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 6: Sonsuza Giden Dil**, Çeviren: Işık Ergüden, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2006.

FOUCAULT; Michel; **Raymond Roussel: Ölüm ve Labirent**, Çeviren: Savaş Kılıç, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2012.

FOUCAULT, Michel; **Bilme İstenci Üzerine Dersler: Collège de France Dersleri (1970-1971)**, Çeviren: Kerem Erksen, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2012.

FOUCAULT, Michel; **Güvenlik, Toprak, Nüfus: Collège de France Dersleri (1977-1978)**, Çeviren: Ferhat Taylan, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2013.

FOUCAULT, Michel; **Güzel Tehlike**, Söyleşi: Claude Bonnefoy, Çeviren: Savaş Kılıç, Metis Yayınları, İstanbul, 2013.

FOUCAULT, Michel; **Büyük Yabancı: Dil, Delilik ve Edebiyat Üstüne Konuşmalar**, Çeviren: Savaş Kılıç, Metis Yayınları, İstanbul, 2015.

FOUCAULT, Michel; **Biyopolitikanın Doğuşu: Collège de France Dersleri (1978-1979)**, Çeviren: Alican Tayla, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2015.

FOUCAULT, Michel; **Öznenin Yorumbilgisi: Collège de France Dersleri (1981-1982)**, Çeviren: Ferda Keskin, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2015.

FOUCAULT, Michel; **Öznellik ve Hakikat: Collège de France Dersleri (1980-1981)**, Çeviren: Sibel Yardımcı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2017.

FOUCAULT, Michel; **Hermenötiğin Kökeni: Kendilik Hakkında-Dartmouth Konferansları, 1980**, Çeviren: Şule Çiltaş Solmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2017.

FOUCAULT, Michel; **Hakikat Cesareti: Kendinin ve Başkalarının Yönetimi II: Collège de France Dersleri (1984)**, Çeviren:

Adem Beyaz, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2018.

FOUCAULT, Michel; **Manet, Velázquez ve Estetik Modernizm**, Çeviren: Savaş Kılıç, İletişim Yayınları, İstanbul, 2018.

FOUCAULT, Michel; **Eleştiri Nedir? Kendilik Kültürü**, Çeviren: Murat Erşen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2020.

FOUCAULT, Michel; **Özgürlük ve Bilgi: Fons Elders'le Söyleşi**, Çeviren: Utku Özmakas, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2021.

FOUCAULT, Michel; **Söylem ve Hakikat**, Çeviren: Kerem Eksen ve Murat Erşen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2021.

FOUCAULT, Michel, GUTMAN, Huck ve HUTTON, Patrick H.; **Kendini Bilmek**, Çeviren: Gül Çağlalı Güven, Om Yayınevi, İstanbul, 1999.

FOUCAULT, Michel ve CHOMSKY, Noam; **İnsan Doğası: İktidara Karşı Adalet- Noam Chomsky ile Michel Foucault Tartışıyor**, Çeviren: Tuncay Birkan, bgst Yayınları, İstanbul, 2005.

FRANK, Phillip; **Doğa Bilimlerinde Pozitivizm**, Çeviren: Yılmaz Öner, Spartaküs Yayınları, İstanbul, 1995.

FRANZ, Michael; "Odysseus ve Seirenler", Max Horkheimer ve Theodor W. Adorno, **Aydınlanmanın Diyalektiği *Felsefi Fragmanlar I*** (iç.&"ek"), Çeviren: Oğuz Özügül, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1995, s. 153-165.

FREUD, Sigmund; **Psikanalize Giriş: Genel Nevroz Öğretisi**, Çeviren: Günsel Koptagel-İlal, Star Yaprak Yayıncılık, İstanbul, 1993.

FREUD, Sigmund; **Psikanalize Giriş Dersleri**, Çeviren: Selçuk Budak, Öteki Yayınevi, Ankara, 1994.

FREUD, Sigmund; **Ruhçözümlemesine Yeni Giriş Konferansları**, Çeviren: Emre Kapkın ve Ayşen Tekşen Kapkın, Payel Yayınevi, İstanbul, 1998.

FREUD, Sigmund; **Psikanaliz Üzerine**, Çeviren: Kâmuran Şipal, Cem Yayınevi, İstanbul, 2000.

FREUD, Sigmund; **Ruhçözümlemesinin Tarihi**, Çeviren: Emre Kapkın ve Ayşen Tekşen Kapkın, Payel Yayınevi, İstanbul, 2000.

FRIEDHEIM, A.; "Auguste Comte", Çeviren: Nihat Erdoğan, **Seminer** (iç.), Sayı: 4, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, İzmir, 1985, s. 93-106.

FRISBY, David; **Modernlik Fragmanları: Simmel, Kracauer ve Benjamin'in Eserlerinde Modernlik Teorileri**, Çeviren: Akın Terzi, Metis Yayınları, İstanbul, 2012.

FROMM, Erich; **İtaatsizlik Üzerine (Denemeler)**, Çeviren: Ayşe Sayın, Yaprak Kitap Yayın Pazarlama, İstanbul, 1987.

FROMM, Erich; **Psikanaliz ve Din**, Çeviren: Şükrü Alpagut, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1990.

FROMM, Erich; **Sevginin ve Şiddetin Kaynağı**, Çeviren: Yurdanur Salman ve Nalân İçten, Payel Yayınevi, İstanbul, 1990.

FROMM, Erich; **Marx'ın İnsan Anlayışı**, Çeviren: Kaan H. Ökten, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 1993.

FROMM, Erich; **Çağımızda Kişilik Sorunu: İnsan Davranışlarının Kökenleri**, Çeviren: Yasemin Kalaycıoğlu, Düşünen Adam Yayınları, İstanbul, 1993.

FROMM, Erich; **Erdem ve Mutluluk: Ahlâk Psikolojisi Üzerine Bir İnceleme**, Çeviren: Ayda Yörükân, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 1994.

FROMM, Erich; **İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri I**, Çeviren: Şükrü Alpagut, Payel Yayınevi, İstanbul, 1993.

FROMM, Erich; **İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri II**, Çeviren: Şükrü Alpagut, Payel Yayınevi, İstanbul, 1995.

FROMM, Erich; **Sevme Sanatı**, Çeviren: Yurdanur Salman, Payel Yayınevi, İstanbul, 1995.

FROMM, Erich; **Umut Devrimi: İnsancıllaşmış Bir Teknolojiye Doğru**, Çeviren: Şemsa Yeğin, Payel Yayınevi, İstanbul, 1995.

FROMM, Erich; **Özgürlükten Kaçış**, Çeviren: Şemsa Yeğin, Payel Yayınevi, İstanbul, 1996.

FROMM, Erich; **Sağlıklı Toplum**, Çeviren: Yurdanur Salman ve Zeynep Tanrısever, Payel Yayınevi, İstanbul, 1996.

FROMM, Erich; **Kendini Savunan İnsan: Ahlâk Felsefesinin Psikolojisine İlişkin Bir Araştırma**, Çeviren: Necla Arat, Say Yayınları, İstanbul, 1996.

FROMM, Erich; **Yeni Bir İnsan Yeni Bir Toplum (Yanılsama Zincirlerinin Ötesinde)**, Çeviren: Necla Arat, Say Yayınları, İstanbul, 1997.

FROMM, Erich; **Psikanaliz ve Zen Budizm**, Çeviren: İlhan Güngören, Yol Yayınları, İstanbul, 1997.

FROMM, Erich; **Rüyalar, Masallar, Mitoslar (Sembol Dilinin Çözümlenmesi)**, Çeviren: Aydın Arıtan ve Kaan H. Ökten, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2003.

FROMM, Erich; **Sahip Olmak ya da Olmak**, Çeviren: Aydın Arıtan, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2003.

FROMM, Erich; **Barışın Tekniği ve Stratejisi**, Çeviren: Aydın Arıtan ve Kaan H. Ökten, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004.

FROMM, Erich; **Çağdaş Toplumların Geleceği**, Çeviren: Aydın Arıtan ve Kaan H. Ökten, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004.

FROMM, Erich; **Anaerkil Toplum ve Kadın Hakları**, Çeviren: Acar Doğangün, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004.

FROMM, Erich; **Toplumsal Bilinçaltının Araştırılması**, Çeviren: Aydın Arıtan, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004.

FROMM, Erich; **Yaşama Sanatı**, Çeviren: Aydın Arıtan, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004.

FROMM, Erich; **Freud Düşüncesinin Büyüklüğü ve Sınırları**, Çeviren: Aydın Arıtan, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004.

FROMM, Erich; **İnsan Bilgisi ve Hümanist Planlama**, Çeviren: Acar Doğangün, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004.

FROMM, Erich; **Hayatı Sevmek**, Çeviren: Ali Köse, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004.

FROMM, Erich; **Psikanalizin Bunalımı: Freud, Marx ve Sosyal Psikoloji Üzerine Denemeler**, Çeviren: Kıymet Erzincan Kına, Say Yayınları, İstanbul, 2005.

FROMM, Erich; **Yanılsama Zinciri**, Çeviren: Akın Kanat, İlya İzmir Yayınevi, İzmir, 2006.

FROMM, Erich; **Sigmund Freud'un Misyonu: Kişiliği ve Etkisi Üstüne Bir Çözümleme**, Çeviren: Salih Ak, Ayraç Kitap+Evi, Ankara, 2009.

FROMM, Erich; **Tanrılar Gibi Olacaksınız: Eski Ahit Üzerine Radikal Bir Yorum**, Çeviren: Bozkurt Leblebicioğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2016.

FROMM, Erich; **Olma Sanatı: Oto-analiz, Öz-farkındalık ve Meditasyon Üzerine**, Çeviren: Orhan Düz, Say Yayınları, İstanbul, 2017.

FROMM, Erich; **Dinleme Sanatı: Psikanaliz ve Psikanalitik Terapiler Üzerine Notlar**, Çeviren: Nurdan Soysal, Say Yayınları, İstanbul, 2018.

FROMM, Erich; **Psikanalize Yeni Bir Bakış: Freud'un Psikanaliz Kuramına Dair Bir Revizyon Önerisi**, Çeviren: Funda Sezer, Say Yayınları, İstanbul, 2018.

FROMM, Erich; **İnsanlık Başarabilecek mi? Dış Politikalar Üzerine Bir İnceleme**, Çeviren: Nurdan Soysal, Say Yayınları, İstanbul, 2019.

GANS, Herbert J.; **Popüler Kültür ve Yüksek Kültür**, Çeviren: Emine Onaran İncirlioğlu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2007.

GAY, Peter; **The Enlightenment: An Interpretation**, Alfred A. Knopf, New York, 1969.

GELLNER, Ernest; **Postmodernizm, İslam ve Us**, Çeviren: Bülent Peker, Ümit Yayıncılık, Ankara, 1994.

GERLACH, Erich; "Marxizmin Devrim Felsefesinden Proleter Eylemin Bilimsel Kuramına Doğru Geliştirilmesi Yolunda Karl Korsch'un Yeri", Karl Korsch, **Marksizm ve Felsefe** (iç.), Çeviren: Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1991, s. 11-31.

GERTH, Hans H. ve MILLS, C. Wright; "Giriş: Yazar ve Yapıtı", Max Weber, **Sosyoloji Yazıları** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Hans H. Gerth ve C. Wright Mills, Çeviren: Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1987, s. 3-75.

GEUSS, Raymond; **The Idea of a Critical Theory: Habermas and the Frankfurt School**, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.

GEUSS, Raymond; **Eleştirel Teori: Habermas ve Frankfurt Okulu**, Çeviren: Ferda Keskin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2002.

GEUSS, Raymond; **Konuyu Değiştirmek: Sokrates'ten Adorno'ya Felsefe**, Çeviren: İbrahim Yıldız, Dipnot Yayınları, Ankara, 2019.

GIDDENS, Anthony; **Capitalism and Modern Social Theory: An Analysis of the Writings of Marx, Durkheim and Max Weber**, Cambridge University Press, Cambridge, 1979.

GIDDENS, Anthony; **Social Theory and Modern Sociology**, Polity Press, Cambridge, 1987.

GIDDENS, Anthony; "Pozitivizm ve Eleştiricileri", Çeviren: Levent Köker, **Sosyolojik Çözümlenmenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, Ankara, 1990, s. 251-298.

GIDDENS, Anthony; "Jürgen Habermas", **Çağdaş Temel Kuramlar** (iç.), Editör: Quentin Skinner, Çeviren: Ahmet Demirhan, Vadi Yayınları, Ankara, 1991, s. 129-146.

GIDDENS, Anthony; **Modernliğin Sonuçları**, Çeviren: Ersin Kuşdil, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1994.

GIDDENS, Anthony; **Max Weber Düşüncesinde Siyaset ve Sosyoloji**, Çeviren: Ahmet Çiğdem, Vadi Yayınları, Ankara, 1996.

GIDDENS, Anthony; **İleri Toplumların Sınıf Yapısı: Marks'ın Sınıflar Teorisi, Sonraki Teoriler ve Eleştirel Değerlendirmeler**, Çeviren: Ömer Baldık, Birey Yayıncılık, İstanbul, 1999.

GIDDENS, Anthony; **Siyaset, Sosyoloji ve Toplumsal Teori: Toplumsal Düşüncenin Klasik ve Çağdaş Temsilcileriyle Hesaplaşmalar**, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2000.

GIDDENS, Anthony; **Sosyoloji**, Çeviren: Hüseyin Özel ve Diğerleri, Ayraç Yayınevi, Ankara, 2000.

GIDDENS, Anthony; **Sosyolojinin Savunusu: Makaleler, Yorumlar ve Yanıtlar**, Çeviren: İbrahim Kaya, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

GILLOCH, Graeme; "Walter Benjamin", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 107-125.

GOETHE, Johann W.; **Faust: Bir Fragman**, Çeviren: Yüksel Pazarkaya, Cumhuriyet Dünya Klasikleri Dizisi, Çağdaş Matbaacılık Yay. Ltd. Şti, İstanbul, 1999.

GOFFMAN, Erving; **The Presentation of Self in Everyday Life**, Doubleday Anchor Books, New York, 1959.

GOFFMAN, Erving; **Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction**, The Bobbs-Merrill Company, Inc., New York, 1961.

GOFFMAN, Erving; **Strategic Interaction**, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1971.

GOFFMAN, Erving; **Frame Analysis: An Essay on Organization of Experience**, Northeastern University Press, Boston, 1986.

GOFFMAN, Erving; **Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity**, A Touchstone Book, Simon & Schuster Inc, New York, 1986.

GOFFMAN, Erving; **Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu**, Çeviren: Barış Cezar, Metis Yayınları, İstanbul, 2009.

GOFFMAN, Erving; **Damga: Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar**, Çeviren: Ş. Geniş, L. Ünsaldı ve S. N. Ağırnaslı, Heretik Yayınları, Ankara, 2014.

GOFFMAN, Erving; **Tımarhaneler: Akıl Hastalarının ve Kapatılmış Diğer Kişilerin Toplumsal Durumu Üzerine Denemeler**, Çeviren: Ebru Arıcan, Heretik Yayınları, Ankara, 2015.

GOFFMAN, Erving; **Kamusal Alanda İlişkiler: Toplu Yaşamın Mikro İncelemeleri**, Çeviren: M. Fatih Karakaya, Heretik Yayınları, Ankara, 2017.

GOFFMAN, Erving; **Etkileşim Ritüelleri: Yüz Yüze Davranış Üzerine Denemeler**, Çeviren: Adem Bölükbaşı, Heretik Yayınları, Ankara, 2017.

GOFFMAN, Erving; **Toplum İçinde Davranmak: Etkileşimlerin Sosyal Düzenine Dair Açıklamalar**, Çeviren: Adem Bölükbaşı, Heretik Yayınları, Ankara, 2018.

GOFFMAN, Erving; **Karşılaşmalar: Etkileşim Sosyolojisinde İki Çalışma**, Çeviren: Sercan Çalcı, Heretik Yayınları, Ankara, 2018.

GOLDMANN, Lucien; **Aydınlanma Felsefesi**, Çeviren: Emre Arslan, Doruk Yayınları, Ankara, 1999.

GOLDMANN, Lucien; "Marcuse'yi Anlamak", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 305-319.

GOODE, Luke; **Habermas: Democracy and the Public Sphere**, Pluto Press, London, 2005.

GOODWIN, Glenn A. ve SCIMECCA, Joseph A.; **Klâsik Sosyolojik Teori: Sosyolojinin Vaadinin Yeniden Keşfi**, Yayıma Hazırlayan: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2015.

GOULDNER, Alvin; **The Coming Crisis of Western Sociology**, Basic Books, New York, 1970.

GOULDNER, Alvin W.; **Batı Sosyolojisinin Yaklaşan Krizi**, Çeviren: Mesut Şenol, Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, Sakarya, 2015.

GOYARD-FABRE, Simone; "Nietzsche: Modern Devletin Eleştirisi", Çeviren: Özge Erbek, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 149-162.

GÖKBERK, Macit; **Felsefe Tarihi**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1985.

GRAMSCI, Antonio; **Modern Prens**, Çeviren: Pars Esin, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1984.

GRAMSCI, Antonio; **Hapishane Defterleri: Tarih, Politika**, **Felsefe ve Kültür Sorunları Üzerine Seçme Metinler**, Çeviren: Kenan Somer, Onur Yayınları, İstanbul, 1986.

GRAMSCI, Antonio; **İtalya'da İşçi Konseyleri Deneyimi**, Çeviren: Yusuf Alp, Belge Yayınları, İstanbul, 1989.

GRAMSCI, Antonio; **Komünist Partiye Doğru**, Çeviren: Celal A. Kanat, Belge Yayınları, İstanbul, 1998.

GRAMSCI, Antonio; **Gramsci Kitabı: Seçme Yazılar 1916-1935**, Hazırlayan: David Forgacs, Çeviren: İbrahim Yıldız, Dipnot Yayınları, Ankara, 2010.

GRAMSCI, Antonio; **Hapishane Defterleri, Cilt 1**, Editör: Joseph A. Buttigieg, Çeviren: Ekrem Ekici, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2011.

GRAMSCI, Antonio; **Hapishane Defterleri, Cilt 2**, Editör: Joseph A. Buttigieg, Çeviren: Barış Baysal, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2012.

GRAMSCI, Antonio; **Hapishane Defterleri, Cilt 3**, Editör: Joseph A. Buttigieg, Çeviren: Barış Baysal, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2012.

GRAMSCI, Antonio; **Hapishane Defterleri, Cilt 4**, Editör: Joseph A. Buttigieg, Çeviren: Barış Baysal, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2014.

GRÜNBERG, Toe ve GRÜNBERG, David; "Toplum Bilimleri Yönteminde Pozitivizm: Adorno Popper Tartışması", **Cogito** (iç.), Sayı: 36, Yaz 2003, s. 124-141.

GULBENKIAN KOMİSYONU; **Sosyal Bilimleri Açın: Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Üzerine Rapor**, Çeviren: Şirin Tekeli, Metis Yayınları, İstanbul, 1998.

GÜLENÇ, Kurtul; **Frankfurt Okulu: Eleştiri, Toplum ve Bilim**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2015.

GÜRBİLEK, Nurdan; "Sunuş", Walter Benjamin, **Son Bakışta Aşk: Walter Benjamin'den Seçme Parçalar** (iç.), Metis Yayınları, İstanbul, 1995, s. 7-38.

HABERMAS, Jürgen; **Theory and Practice**, İngilizceye Çeviren: John Viertel, Beacon Press, Boston, 1974.

HABERMAS, Jürgen; **Communication and the Evolution of Society**, İngilizceye Çeviren: Thomas McCharty, Beacon Press, Boston, 1979.

HABERMAS, Jürgen; **The Theory of Communicative Action, Volume 1. Reason and Rationalization of Society**, İngilizceye Çeviren: Thomas McCharty, Beacon Press, Boston, 1984.

HABERMAS, Jürgen; **The New Conservatism**, The MIT Press, Cambridge, 1989.

HABERMAS, Jürgen; "Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje", Çeviren: Gülengül Naliş, **Postmodernizm** (iç.), Derleyen: Necmi Zekâ, Kıyı Yayınları, İstanbul, 1990, s. 31-44.

HABERMAS, Jürgen; **Rasyonel Bir Topluma Doğru: Öğrenci Protestosu, Bilim ve Siyaset**, Çeviren: Ahmet Çiğdem ve Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1992.

HABERMAS, Jürgen; **Legitimation Crisis**, İngilizceye Çeviren: Thomas McCharty, Polity Press, Cambridge, 1992.

HABERMAS, Jürgen; "Postmoderniteye Giriş: Bir Dönüm Noktası Olarak Nietzsche", **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 131-152.

HABERMAS, Jürgen; **'İdeoloji' Olarak Teknik ve Bilim**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1993.

HABERMAS, Jürgen; **The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures**, İngilizceye Çeviren: Frederick G. Lawrence, The MIT Press, Cambridge, 1995.

HABERMAS, Jürgen; "Özerklik & Dayanışma", Çeviren: Besim F. Dellaloğlu, **Toplumbilim** (iç.), Sayı: 3, Ekim 1995, s. 63-66.

HABERMAS, Jürgen; "Kamusal Alan: Ansiklopedik Bir Makale", Çeviren: Nuran Erol, **Birikim** (iç.), Sayı: 70, Şubat 1995, s. 62-66.

HABERMAS, Jürgen; **Sivil İtaatsizlik: Demokratik Hukuk Devletinin Sınanması, Federal Cumhuriyette Otoriter Yasacılığa Karşı**, Çeviren: Hayrettin Ökçesiz, Afa Yayınları, İstanbul, 1995.

HABERMAS, Jürgen; **Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy**, Çeviren: William Rehg, The MIT Press, Cambridge, 1996.

HABERMAS, Jürgen; "Demokratik Anayasal Devlette Tanınma Savaşımı", Charles Taylor ve Diğerleri; **Çokkültürcülük: Tanınma Politikası** (iç.), Yayına Hazırlayan: A. Gutmann, Çeviren: Mehmet H. Doğan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1996, s. 113-145.

HABERMAS, Jürgen; **Kamusallığın Yapısal Dönüşümü**, Çeviren: Tanıl Bora ve Mithat Sancar, İletişim Yayınları, İstanbul, 1997.

HABERMAS, Jürgen; **Bilgi ve İnsansal İlgiler**, Çeviren: Celal A. Kanat, Küyerel Yayınları, İstanbul, 1997.

HABERMAS, Jürgen; **On the Pragmatics of Communication**, Editör: Maeve Cooke, The MIT Press, Cambridge, 1998.

HABERMAS, Jürgen; **Sosyal Bilimlerin Mantığı Üzerine**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1998.

HABERMAS, Jürgen; "Meşruiyet Dayanağı Olarak İnsan Hakları", Çeviren: Tanıl Bora, **Birikim** (iç.), Sayı: 118, Şubat 1999, s. 62-68.

HABERMAS, Jürgen; "Dünyasallaşmanın Baskısı Altındaki Avrupa Ulus-Devleti", **İdea Politika** (iç.), Sayı: 6, Bahar 2000, s. 77-85.

HABERMAS, Jürgen; **İletişimsel Eylem Kuramı: 1. Cilt/Eylem Rasyonelliği ve Toplumsal Rasyonelleşme, 2. Cilt/İşlevselci Aklın Eleştirisi Üzerine**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2001.

HABERMAS, Jürgen; **Justification and Application: Remarks on Discourse Ethics**, İngilizceye Çeviren: Ciaran Cronin, The MIT Press, Cambridge, 2001.

HABERMAS, Jürgen; "Lieber Herr Kizilcelik", Starnberg, 1. Mai 2002.

HABERMAS, Jürgen; **"Öteki" Olmak, "Öteki"yle Yaşamak: Siyaset Kuramı Yazıları**, Çeviren: İlknur Aka, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002.

HABERMAS, Jürgen; **Küreselleşme ve Milli Devletlerin Akîbeti**, Çeviren: Medeni Beyaztaş, Bakış Yayınları, İstanbul, 2002.

HABERMAS, Jürgen; "Siyasal Kuramın Sorunları", **Kavramlar ve Bağlamlar Arasında: 20. Yüzyıl Düşünürleriyle Söyleşiler** (iç.), Söyleşiyi Yapanlar: Mikael Carleheden ve René Gabriels, Çeviren: Rita Urgan, Hazırlayan: Cem Akaş, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002, s. 71-93.

HABERMAS, Jürgen; "Mitle Aydınlanmanın Kördüğümü: Max Horkheimer ve Theodor Adorno", Çeviren: Bülent O. Doğan, **Cogito** (iç.), Sayı: 36, Yaz 2003, s. 85-108.

HABERMAS, Jürgen; **İnsan Doğasının Geleceği**, Çeviren: Kaan H. Ökten, Everest Yayınları, İstanbul, 2003.

HABERMAS, Jürgen; **Bölünmüş Batı**, Çeviren: Dilman Muradoğlu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2007.

HABERMAS, Jürgen; "Köktendincilik ve Terör- Habermas'la Söyleşi", **Terör Günlerinde Felsefe: Jürgen Habermas ve Jacques Derrida ile Diyaloglar** (iç.), Hazırlayan: Giovanna Borradori,

Çeviren: Emre Barca, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2008, s. 46-66.

HABERMAS, Jürgen; **Doğalcılık ve Din Arasında Felsefi Denemeler**, Çeviren: Ali Nalbant, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2009.

HABERMAS, Jürgen; **The Crisis of the European Union: A Response**, İngilizceye Çeviren: Ciaran Cronin, Polity Press, Cambridge, 2012.

HABERMAS, Jürgen; **Söylem Etiği**, Çeviren: Seyit Coşkun, FOL/Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2020.

HAMPSON, Norman; **Aydınlanma Çağı**, Çeviren: Jale Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1991.

HARDT, Hanno; "Eleştirelin Geri Dönüşü ve Radikal Muhalefetin Meydan Okuyuşu: Eleştirel Teori, Kültürel Çalışmalar ve Amerikan Kitle İletişimi Araştırması", **Medya**, **İktidar**, **İdeoloji** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Mehmet Küçük, Ark Yayınevi, Ankara, 1994, s. 1-55.

HARVEY, David; **Postmodernliğin Durumu**, Çeviren: Sungur Savran, Metis Yayınları, İstanbul, 1997.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Tinin Görüngübilimi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1986.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Karalama Defterinden Aforizmalar**, Çeviren: Enver Orman, Belge Yayınları, İstanbul, 2010.

HEIDEGGER, Martin; **Nedir Bu Felsefe**, Çeviren: Dürrin Tunç, Logos Yayıncılık, Ankara, 1990.

HEIDEGGER, Martin; **Metafizik Nedir?**, Çeviren: Yusuf Örnek, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 1991.

HEIDEGGER, Martin; **Profesör Heidegger, 1933'te Neler Oldu?**, Çeviren: Turhan Ilgaz, Yapı ve Kredi Yayınları, İstanbul, 1995.

HEIDEGGER, Martin; **Özdeşlik ve Ayrım**, Çeviren: Necati Açа, Bilim ve Sanat, Ankara 1997.

HEIDEGGER, Martin; **Teknik ve Dönüş**, Çeviren: Necati Açа, Bilim ve Sanat, Ankara, 1998.

HEIDEGGER, Martin; **Tekniğe İlişkin Soruşturma**, Çeviren: Doğan Özlem, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1998.

HEIDEGGER, Martin; **Bilim Üzerine İki Ders**, Çeviren: Hakkı Hünler, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1998.

HEIDEGGER, Martin; **Zaman ve Varlık Üzerine**, Çeviren: Deniz Kanıt, A Yayınevi, Ankara, 2001.

HEIDEGGER, Martin; **Nietzsche'nin Tanrı Öldü Sözü ve Dünya Resimleri Çağı**, Çeviren: Levent Özşar, Asa Kitabevi, Bursa, 2001.

HEIDEGGER, Martin; "'Hümanizm' Üzerine Mektup", **Hümanizmin Özü** (iç.), Çeviren: Ahmet Aydoğan, İz Yayıncılık, İstanbul, 2002, s. 37-95.

HEIDEGGER, Martin; **Sanat Eserinin Kökeni**, Çeviren: Fatih Tepebaşılı, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2007.

HEIDEGGER, Martin; **Düşüncenin Çağrısı**, Çeviren: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2008.

HEIDEGGER, Martin; **Varlık ve Zaman**, Çeviren: Kaan H. Ökten, Agora Kitaplığı, İstanbul, 2008.

HEIDEGGER, Martin; **Düşünmek Ne Demektir? 1951/52 Kış Dönemi Ders Notları**, Çeviren: Rıdvan Şentürk, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2009.

HEIDEGGER, Martin; **Aristoteles Metafizik Θ 1-3 Gücün Neliği ve Gerçekliği**, Çeviren: Saffet Babür, BilgeSu Yayıncılık, Ankara, 2010.

HEIDEGGER, Martin ve ARENDT, Hannah; **Metafizik ve Politika**, Yayına Hazırlayan: Sanem Yazıcıoğlu Öğe, Önay Sözer ve Fiona Tomkinson, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2002.

HEIDEGGER, Martin ve FINK, Euguen; **Heraclitus Üzerine Dersler**, Çeviren: İbrahim Görener, Kesit Yayınları, İstanbul, 2006.

HEKMAN, Susan; **Bilgi Sosyolojisi ve Hermeneutik: Mannheim, Gadamer, Foucault ve Derrida**, Çeviren: Hüsamettin Arslan ve Bekir Balkız, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1999.

HELD, David; **Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas**, Hutchinson & Co (Publishers) Ltd., London, 1987.

HELD, David; "Frankfurt Okulu (Eleştirel Kuram)", Çeviren: Meral Özbek, **Marxist Düşünce Sözlüğü** (iç.), Editör: Tom Bottomore, İletişim Yayınları, İstanbul, 1933, s. 236-241.

HELD, David; "Max Horkheimer", Çeviren: Levent Köker, **Marxist Düşünce Sözlüğü** (iç.), Editör: Tom Bottomore, İletişim Yayınları, İstanbul, 1933, s. 270-271.

HELD, David; "Horkheimer'in Eleştirel Kuram Çözümlemesi: Epistemoloji ve Yöntem", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: Kahraman Bozkurt ve H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 189-218.

HELLER, Agnes ve FEHER, Ference; **Postmodern Politik Durum**, Çeviren: Şükrü Argın ve Osman Akınhay, Öteki Yayınevi, Ankara, 1993.

HITCHCOCK, Louise A.; **Kuramlar ve Kuramcılar: Çağdaş Düşüncede Antik Edebiyat**, Çeviren: Seda Pekşen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013.

HITLER, Adolf; **Kavgam**, Çeviren: Yağmur Reyhani, Akvaryum Yayınevi, İstanbul, 2005.

HİLAV, Selahattin; "Ansiklopedi ve Aydınlanma Felsefesi", Denis Diderot ve Jean Le Rond D'Alembert, **Ansiklopedi ya da Bilimler, Sanatlar ve Zanaatlar Açıklamalı Sözlüğü** (iç.), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1996, s. 11-21.

HOBSBAWM, Eric; "Önsöz", Antonio Gramsci, **Gramsci Kitabı: Seçme Yazılar 1916-1935** (iç.), Hazırlayan: David Forgacs, Çeviren: İbrahim Yıldız, Dipnot Yayınları, Ankara, 2010, s. 13-18.

HOLLINGER, Robert; **Postmodernizm ve Sosyal Bilimler: Tematik Bir Yaklaşım**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2005.

HOLZ, Hans Heinz; **Frankfurt Okulu Eleştirisi**, Çeviren: Olcay Geridönmez ve Diğerleri, Evrensel Basım Yayın, İstanbul, 2012.

HONNETH, Axel; "Critical Theory", **Social Theory Today** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve Jonathan H. Turner, Polity Press, Cambridge, 1987, s. 347-382.

HONNETH, Axel; "Almanya'da Eleştirel Kuramın Bugünü", **Eleştirel Bakış: Entelektüellerle Söyleşi** (iç.), Editör: Peter Osborne, Çeviren: Elçin Gen, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 1999, s. 122-141.

HORKHEIMER, Max; **Dawn and Decline. Notes 1926-1931 and 1950-1969**, Çeviren: M. Shaw, Seabury, New York, 1978.

HORKHEIMER, Max; **Akıl Tutulması**, Çeviren: Orhan Koçak, Metis Yayınları, İstanbul, 1990.

HORKHEIMER, Max; **Between Philosophy and Social Science: Selected Early Writings Studies in Contemporary German Social Thought**, Çeviren: G. Frederick Hunter, Matthew S. Kramer, and John Torpey, MIT Press, London, 1993.

HORKHEIMER, Max; "The Present Situation of Social Philosophy and the Tasks of an Institute for Social Research", Max Horkhiemer, **Between Philosophy and Social Science: Selected Early Writings Studies in Contemporary German Social Thought** (iç.), Çeviren: G. Frederick Hunter, Matthew S. Kramer, and John Torpey, MIT Press, London, 1993, s. 1-14.

HORKHEIMER, Max; "The Authoritarian State", **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 95-117.

HORKHEIMER, Max; "On the Problem of Truth", **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 407-443.

HORKHEIMER, Max; **Critical Theory: Selected Essays**, Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999.

HORKHEIMER, Max; "Notes on Science and the Crisis", Max Horkheimer, **Critical Theory: Selected Essays** (iç.), Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. 3-9.

HORKHEIMER, Max; "Materialism and Metaphysics", Max Horkheimer, **Critical Theory: Selected Essays** (iç.), Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. 10-46.

HORKHEIMER, Max; "Authority and The Family", Max Horkheimer, **Critical Theory: Selected Essays** (iç.), Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. 47-128.

HORKHEIMER, Max; "The Latest Attack on Metaphysic", Max Horkheimer, **Critical Theory: Selected Essays** (iç.), Çeviren:

Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. 132-187.

HORKHEIMER, Max; "Traditional and Critical Theory", Max Horkheimer, **Critical Theory: Selected Essays** (iç.), Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. 188-243.

HORKHEIMER, Max; "Postscript", Max Horkheimer, **Critical Theory: Selected Essays** (iç.), Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. 244-252.

HORKHEIMER, Max; "The Social Functions of Philosohopy", Max Horkheimer, **Critical Theory: Selected Essays** (iç.), Çeviren: Matthew J. O'Connell ve Diğerleri, The Continuum Publishing Company, New York, 1999, s. 253-272.

HORKHEIMER, Max; **Eclipse of Reason**, Continuum Publishing Company, New York, 2004.

HORKHEIMER, Max; **Geleneksel ve Eleştirel Kuram**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005.

HORKHEIMER, Max; "Materyalizm ve Ahlak", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 50-86.

HORKHEIMER, Max; "Felsefi Antropoloji Üzerine Notlar", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 141-166.

HORKHEIMER, Max; "Hakikat Sorunu Üzerine", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 167-211.

HORKHEIMER, Max; "Otorite ve Aile", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 215-288.

HORKHEIMER, Max; "Geleneksel ve Eleştirel Kuram", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 339-389.

HORKHEIMER, Max; "Montaigne ve Kuşkunun İşlevi", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 399-453.

HORKHEIMER, Max; "Yeni Sanat ve Kitle Kültürü", Max Horkheimer, **Geleneksel ve Eleştirel Kuram** (iç.), Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005, s. 485-503.

HORKHEIMER, Max; **Alacakaranlık**, Çeviren: İlknur Aka, Kırmızı Yayınları, İstanbul, 2009.

HORKHEIMER, Max; "*Max Horkheimer'den Theodor W. Adorno'ya*, Montagnola, 27 Eylül 1958 Tarihli Mektup", Detlev Claussen, **Son Deha: Theodor W. Adorno** (iç.), Çeviren: Dilman Muradoğlu, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2012, s. 429-440.

HORKHEIMER, Max ve ADORNO, Theodor W.; **Aydınlanmanın Diyalektiği *Felsefi Fragmanlar I***, Çeviren: Oğuz Özügül, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1995.

HORKHEIMER, Max ve ADORNO, Theodor W.; **Aydınlanmanın Diyalektiği *Felsefi Fragmanlar II***, Çeviren: Oğuz Özügül, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1996.

HORKHEIMER, Max ve ADORNO, Theodor W.; **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, Çeviren: M. Sezai Durgun ve Adnan Gümüş, BilgeSu Yayıncılık, Ankara, 2011.

HÖFFE, Otfried; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Okşan Nemlioğlu Aytolu, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2008.

HUYSSEN, Andreas; "Postmodernin Haritasını Yapmak", **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 107-130.

JAMESON, Fredric; **Postmodernizm ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı**, Çeviren: Nuri Plümer, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.

JAMESON, Fredric; **Marksizm ve Biçim: Yirminci Yüzyılda Diyalektik Yazın Kuramları**, Çeviren: Mehmet H. Doğan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1997.

JAMESON, Fredric; **Biricik Modernite: Şimdinin Ontolojisi Üzerine İnceleme**, Çeviren: Sami Oğuz, Epos Yayınları, Ankara, 2004.

JAMESON, Fredric; **Kültürel Dönemeç**, Çeviren: Kemal İnal, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2005.

JAMESON, Fredric; **Modernizm İdeolojisi: Edebiyat Yazıları**, Çeviren: Kemal Atakay ve Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2008.

JAY, Martin; **Marxism and Totality: The Adventures of a Concept from Lukács to Habermas**, University of California Press, Berkeley, 1984.

JAY, Martin; **Diyalektik İmgelem: Frankfurt Okulu ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü Tarihi 1923-1950**, Çeviren: Ünsal Oskay, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1989.

JAY, Martin; **Adorno**, Çeviren: Ünsal Oskay, Der Yayınları, İstanbul, 2001.

JAY, Martin; "Frankfurt Okulu'nun Karl Mannheim ve Bilgi Sosyolojisi Eleştirisi", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: Güven Bakırezer, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 111-133.

JEANNIERE, Abel; "Modernite Nedir?", Çeviren: Nilgün Tutal-Küçük, **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 15-25.

JOAS, Hans; "Symbolic Interactionism", **Social Theory Today** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve Jonathan H. Turner, Polity Press, Cambridge, 1987, s. 82-115.

JOHANSON, Ingvar; "Anglosakson Bilim Felsefesi", Çeviren: Şahin Alpay, **Yazko Felsefe Yazıları 4. Kitap** (iç.), İstanbul, 1983.

IVES, Peter; **Gramsci'de Dil ve Hegemonya**, Çeviren: Ekrem Ekici, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2011.

KANT, Immanuel; "'Aydınlanma Nedir?' Sorusuna Yanıt (1784)", Immanuel Kant, **Seçilmiş Yazılar** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Nejat Bozkurt, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1984, s. 213-221.

KANT, Immanuel; **Arı Usun Eleştirisi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1993.

KANT, Immanuel; **Pratik Aklın Eleştirisi**, Çeviren: İoanna Kuçuradi ve Diğerleri, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 1999.

KANT, Immanuel; **Critique of Pure Reason**, Editör ve Çeviren: Paul Guyer ve Allen W. Wood, Cambridge University Press, Cambridge, 2000.

KANT, Immanuel; **Yargı Yetisinin Eleştirisi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2006.

KARATANI, Kojin; **Transkritik: Kant ve Marx Üzerine**, Çeviren: Erkan Ünal, Metis Yayınları, İstanbul, 2008.

KEARNEY, Richard; **Çağdaş Filozoflarla Söyleşiler/Kıta Felsefesi Tartışmaları**, Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2010.

KEAT, Russel ve URRY, John; **Bilim Olarak Sosyal Teori**, Çeviren: Nilgün Çelebi, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 2001.

KEJANLIOĞLU, D. Beybin; **Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Bir Uğrağı: İletişim ve Medya**, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2005.

KEJANLIOĞLU, Beybin; "Eleştirel Teorinin 'Diğerleri'nden Leo Lowenthal", **Toplum ve Bilim** (iç.), Sayı: 110, 2007, s. 181-199.

KEJANLIOĞLU, D. Beybin; "Kesintiler, Kırılmalar: Türkiye'de Frankfurt Okulu'nun İzleri", **Zamanın Tozu: Frankfurt Okulu'nun Türkiye'deki İzleri** (iç.), Editör: D. Beybin Kejanlıoğlu, De ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2011, s. 23-50.

KELLNER, Douglas; **Critical Theory**, **Marxism and Modernity**, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1989.

KELLNER, Douglas; "Frankfurt Okulu'nu Yeniden Değerlendirmek: Martin Jay'in *Diyalektik İmgelem*'inin Eleştirisi", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: Armağan Öztürk ve H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 134-164.

KELLNER, Douglas; "Erich Fromm, Feminizm ve Frankfurt Okulu", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 357-384.

KELLNER, Douglas; "Herbert Marcuse", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 69-90.

KELLNER, Douglas; "Adorno, Theodor Wiesengrund (1903-1969)", Çeviren: Adem Beyaz, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 42-43.

KELLNER, Douglas; "Eleştirel Kuram", Çeviren: Alper Keskin, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 244-247.

KETTLER, David; "Herbert Marcuse: Yabancılaşma ve Olumsuzluk", Çeviren: Ayşe Oksal-Buldam, **Çağdaş Siyaset Felsefecileri** (iç.),

Derleyen: Anthony de Crespigny ve Kenneth R. Minogue, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1994, s. 17-58.

KINLOCH, Graham C.; **Sociological Theory Its Development and Major Paradigms**, McGraw-Hill, Inc., New York, 1977.

KIZILÇELİK, Sezgin; "Postmodernizm: Modernlik Projesine Bir Başkaldırı", **Türkiye Günlüğü** (iç.), Sayı: 30, Eylül-Ekim 1994, s. 86-96.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 1**, Yunus Emre Ltd. Şti., Konya, 1994.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 3**, Saray Kitabevleri Yayınları, İzmir, 1996.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Postmodernizm Dedikleri**, Saray Kitabevleri Yayınları, İzmir, 1996.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Pozitivizm ve Eleştiricileri: Sosyolojinin Pozitivist Kimliği Üzerine**, Saray Kitabevleri Yayınları, İzmir, 1996.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Güncelin Sosyolojisi 1**, Saray Kitabevleri Yayınları, İzmir, 1998.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyolojinin Neliği**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2009.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Barbarlığı 1: Rousseau**, **Marx ve Nietzsche Üzerine**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2011.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun**, **Machiavelli**, **Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2011.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Küreselleşme ve Sosyal Bilimler**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2012.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Erzurum, 2014.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2017.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2019.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2020.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2021.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4: Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2022.

KOÇAK, Orhan; "Horkheimer ve Frankfurt Okulu", Max Horkheimer; **Akıl Tutulması** (iç.), Metis Yayınları, İstanbul, 1990, s. 7-52.

KOÇDEMİR, Kadir; "Jürgen Habermas ve Toplum Teorisi (I)", **Türkiye Günlüğü** (iç.), Sayı: 54, Ocak-Şubat 1999, s. 93-108.

KOÇDEMİR, Kadir; "Habermas ve Toplum Teorisi (II): İletişimsel Davranış Teorisi", **Türkiye Günlüğü** (iç.), Sayı: 56, Yaz 1999, s. 88-108.

KORSCH, Karl; **Marksizm ve Felsefe**, Çeviren: Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1991.

KORSCH, Karl; **Karl Marx: Marxist Kuram ve Sınıf Hareketi**, Çeviren: Mehmet Okyayuz, Doruk Yayınları, Ankara, 2000.

KORSCH, Karl; **Sosyal Bilimler ve Marksizm: Seçme Yazılar**, Derleyen ve Çeviren: Vefa Saygın Öğütle, Salyangoz Yayınları, İstanbul, 2007.

KORSCH, Karl; "Faşist Devlet Kavrayışının Eleştirisine Yönelik Tezler", Çeviren: Vefa Saygın Öğütle, **Karl Korsch Kitabı: Bir Proleter Devrim Teorisyeninin Yazıları** (iç.), Editör: Vefa Saygın Öğütle, NotaBene Yayınları, Ankara, 2011, s. 507-510.

KORSCH, Karl; "Devlet ve Karşıdevrim", Çeviren: Ekrem Ekici, **Karl Korsch Kitabı: Bir Proleter Devrim Teorisyeninin Yazıları** (iç.), Editör: Vefa Saygın Öğütle, NotaBene Yayınları, Ankara, 2011, s. 511-521.

KORSCH, Karl; "Faşist Karşıdevrim", Çeviren: Onur Kartal, **Karl Korsch Kitabı: Bir Proleter Devrim Teorisyeninin Yazıları** (iç.), Editör: Vefa Saygın Öğütle, NotaBene Yayınları, Ankara, 2011, s. 523-537.

KORLAELÇİ, Murtaza; **Pozitivizmin Türkiye'ye Girişi ve İlk Etkileri**, İnsan Yayınları, İstanbul, 1986.

KÖKER, Levent; **İki Farklı Siyaset: Bilgi Teorisi-Siyaset Bilimi İlişkileri Açısından Pozitivizm ve Eleştirel Teori**, Dipnot Yayınları, Ankara, 2008.

KULAK, Önder; **Theodor Adorno: Kültür Endüstrisinin Kıskacında Kültür**, İthaki Yayınları, İstanbul, 2017.

LAROUI, Abdallah; **İslam ve Modernlik**, Çeviren: Ayşegül Yaraman-Başbuğu, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1993.

LARRAIN, Jorge; **İdeoloji ve Kültürel Kimlik: Üçüncü Dünya Gerçeği**, Çeviren: Neşe Nur Domaniç, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1995.

LARSON, Calvin J.; **Major Themes in Sociological Theory,** David McKay Company, Inc, New York, 1973.

LARSON, Calvin J.; **Sociological Theory from the Enlightenment to the Present**, General Hall, Inc., New York, 1986.

LASH, Scott; "Modernite mi, Modernizm mi? Weber ve Günümüz Toplumsal Teorisi" **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 47-72.

LAYDER, Derek; **Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Küre Yayınları, İstanbul, 2006.

LECHTE, John; **Fifty Key Contemporary Thinkers: From Structuralism to Postmodernity**, Routledge, London, 1995.

LECHTE, John; **Elli Anahtar Çağdaş Düşünür: Yapısalcılıktan Postmoderniteye**, Çeviren: Barış Yıldırım, Açılımkitap, İstanbul, 2006.

LELEDAKİS, Kanakis; **Toplum ve Bilinçdışı: Toplumsal Teori ve Toplumsalın Bilinçdışı Boyutu**, Çeviren: Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

LENİN, Vladimir İliç; **Materyalizm ve Ampiryokritisizm: Gerici Bir Felsefe Üzerine Eleştirel Notlar**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1993.

LENİN, Vladimir İliç; **"Halkın Dostları" Kimlerdir? ve Sosyal-Demokratlara Karşı Nasıl Savaşırlar? *Ruskoye Bogatstvo*'da Yayınlanmış Marksistlere Karşı Makalelere Yanıt**, Çeviren: Vahap S. Erdoğdu, Sol Yayınları, Ankara, 1996.

LESLIE, Esther; **Walter Benjamin: Konformizmi Alt Etmek**, Çeviren: Eda Çaça, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2011.

LOEWITH, Karl; "Weber's Interpretation of the Bourgeois-Capitalistic World in Terms of the Guiding Principle of 'Rationalization'", **Max Weber** (iç.), Editör: Dennis Wrong, Prentice-Hall, Inc, New Jersey, 1970, s. 101-122.

LOMBARDI, Franco; **Antonio Gramsci'nin Marksist Pedagojisi**, Çeviren: Sibel Özbudun ve Başak Ekmen, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2000.

LOVAT, Terrence; "Jürgen Habermas: Eğitimin Gönülsüz Kahramanı", **Sosyal Teori ve Eğitim: Foucault, Habermas, Bourdieu ve Derrida'yı Anlamak** (iç.), Editör: Mark Murphy, Çeviren: Mithat Korumaz ve Yunus Emre Ömür, Eğitim Yayınevi, Konya, 2018, s. 117-138.

LÖWENTHAL, Leo; **Literatüre and Mass Culture**, Transaction Books, New Brunswick, 1984.

LÖWENTHAL, Leo; "Theodor Adorno'yla Anılarım", Çeviren: Kaan H. Ökten, **Cogito** (iç.), Sayı: 36, Yaz 2003, s. 65-75.

LÖWENTHAL, Leo; **Edebiyat, Popüler Kültür ve Toplum**, Çeviren: Beybin Kejanlıoğlu, Metis Yayınları, İstanbul, 2020.

LÖWITH, Karl; **Max Weber ve Karl Marx**, Çeviren: Nilüfer Yılmaz, Doruk Yayımcılık, Ankara, 1999.

LÖWY, Michael; **Dünyayı Değiştirmek Üzerine: Karl Marx'tan Walter Benjamin'e Siyaset Felsefesi Denemeleri**, Çeviren: Yavuz Alogan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.

LÖWY, Michael; **Walter Benjamin: Yangın Alarmı "Tarih Kavramı Üzerine" Tezlerin Bir Okuması**, Çeviren: U. Uraz Aydın, Versus Kitap, İstanbul, 2007.

LÖWY, Michael; **Demir Kafes: Max Weber ve Weberci Marksizm**, Çeviren: Nihan Çetinkaya, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

LUKÁCS, Georg; **Birey ve Toplum**, Çeviren: Veysel Atayman, Günebakan Yayınları, İstanbul, 1978.

LUKÁCS, Georg; **Estetik I**, Çeviren: Ahmet Cemal, Payel Yayınevi, II. Baskı, İstanbul, 1985.

LUKÁCS, Georg; **Estetik II**, Çeviren: Ahmet Cemal, Payel Yayınevi, II. Baskı, İstanbul, 1992.

LUKÁCS, Georg; **Estetik III**, Çeviren: Ahmet Cemal, Payel Yayınevi, I. Baskı, İstanbul, 1988.

LUKÁCS, Georg; **Çağdaş Gerçekçiliğin Anlamı**, Çeviren: Cevat Çapan, Payel Yayınevi, İstanbul, 1986.

LUKÁCS, Georg; **Avrupa Gerçekçiliği: Balzac- Stendhal- Zola- Tolstoy-Gorki ve Diğerleri**, Çeviren: Mehmet H. Doğan, Payel Yayınevi, İstanbul, 1987.

LUKÁCS, György; **Tarih ve Sınıf Bilinci**, Çeviren: Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1998.

LUKÁCS, György; **Lenin'in Düşüncesi: Devrimin Güncelliği**, Çeviren: Ragıp Zarakolu, Belge Yayınları, İstanbul, 1998.

LUKÁCS, Georg; **Roman Kuramı**, Çeviren: Cem Soydemir, Metis Yayınları, İstanbul, 2002.

LUKÁCS, Georg; **Marksist İmgelem**, Çeviren: Veysel Atayman ve Mediha Göbenli, Yenihayat Kütüphanesi, İstanbul, 2004.

LUKÁCS, Georg; **Aklın Yıkımı, Cilt I**, Çeviren: Ayşen Tekşen Kapkın, Payel Yayınevi, İstanbul, 2006.

LUKÁCS, Georg; **Aklın Yıkımı, Cilt II**, Çeviren: Ayşen Tekşen Kapkın, Payel Yayınevi, İstanbul, 2006.

LUKÁCS, György; **Tarihsel Roman**, Çeviren: İsmail Doğan, Epos Yayınları, Ankara, 2010.

LUKÁCS, Georg; **Goethe ve Çağı**, Çeviren: Ferit Burak Aydar, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2011.

LUKÁCS, György; **Avrupa Edebiyatı ve Varoluşçuluk**, Derleyen: Resul Ekici, Çeviren: Vural Yıldırım ve Arif Berberoğlu, Epos Yayınları, Ankara, 2012.

LUKÁCS, Georg; **Toplumsal Varlığın Ontolojisi: Hegel, Marx, Emek**, Çeviren: Doğan Barış Kılınç, Ekrem Ekici ve Umut Yener Kaya, NotaBene Yayınları, İstanbul, 2018.

LUNN, Eugene; **Marksizm ve Modernizm: Lukács, Brecht, Benjamin ve Adorno Üzerine Bir Tarihsel İnceleme**, Çeviren: Yavuz Alogan, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1995.

LYOTARD, Jean-François; **Postmodern Durum**, Çeviren: Ahmet Çiğdem, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.

LYOTARD, Jean-François; "Şeytan Adorno", Çeviren: Orçun Türkay, **Cogito** (iç.), Sayı: 36, Yaz 2003, s. 110-123.

MacKENDRICK, Kenneth G.; **Discourse, Desire, and Fantasy in Jürgen Habermas's Critical Theory**, Routledge, New York, 2008.

MACRAE, Donald G.; **Weber**, Çeviren: Nur Vergin, Afa Yayınları, İstanbul, 1985.

MAGEE, Bryan; **Yeni Düşün Adamları**, Çeviren: Mete Tunçay ve Diğerleri, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1985.

MAGEE, Bryan; **Karl Popper'in Bilim Felsefesi ve Siyaset Kuramı**, Çeviren: Mete Tunçay, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1990.

MANIS, Lerome ve MELTZER, Bernard; **Symbolic Interaction: A Reader in Social Psychology,** Allyn and Becan Press, Boston, 1978.

MARCUSE, Herbert; "Baskıcı Hoşgörü", Herbert Marcuse ve Diğerleri, **Görünmeyen Diktatör** (iç.), Çeviren: Tanju Akerson, Ararat Yayınevi, İstanbul, 1969, s. 61-99.

MARCUSE, Herbert; **Five Lectures: Psychoanalysis, Politics, and Utopia**, İngilizceye Çeviren: Jeremy J. Shapiro and Shierry M. Weber, Allen Lane The Penguin Press, London, 1970.

MARCUSE, Herbert; "Marcuse ve Frankfurt Okulu", **Yeni Düşün Adamları** (iç.), Derleyen: Bryan Magee, Çeviren: Ünsal Oskay, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1985, s. 57-74.

MARCUSE, Herbert; **Us ve Devrim: Hegel ve Toplumbilimin Doğuşu**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 1989.

MARCUSE, Herbert; **Tek-Boyutlu İnsan: İleri İşleyim Toplumunun İdeolojisi Üzerine İncelemeler**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 1990.

MARCUSE, Herbert; **Karşıdevrim ve Başkaldırı**, Çeviren: Gürol Koca ve Volkan Ersoy, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1991.

MARCUSE, Herbert; **Eros ve Uygarlık: Freud Üzerine Felsefi Bir İnceleme**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1995.

MARCUSE, Herbert; **Estetik Boyut- Sanatın Sürekliliği: Marxist Estetiğin Bir Eleştirisine Doğru**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1997.

MARCUSE, Herbert; **Sovyet Marksizmi**, Çeviren: Seçkin Çağan, May Yayınları, İstanbul, Tarihsiz.

MARCUSE, Herbert; "Some Social Implications of Modern Technology", **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 138-182.

MARCUSE, Herbert; **Towards a Critical Theory of Society: Collected Papers of Herbert Marcuse, Volume Two**, Editör: Douglas Kellner, Routledge, London, 2001.

MARCUSE, Herbert; **Technology, War and Fascism: Collective Papers of Herbert Marcuse, Volume One**, Editör: Douglas Kellner, Routledge, , London, 2004.

MARCUSE, Herbert; **Heideggerian Marxism**, Editör: Richard Wolin ve John Abromeit, University of Nebraska Press, Lincoln and London, 2005.

MARCUSE, Herbert; **The New Left and the 1960s: Collective Papers of Herbert Marcuse, Volume Three**, Editör: Douglas Kellner, Routledge, London, 2005.

MARCUSE, Herbert; **Art and Liberation: Collective Papers of Herbert Marcuse, Volume Four**, Editör: Douglas Kellner, Routledge, London, 2007.

MARCUSE, Herbert; **One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society**, Routledge, London, 2007.

MARCUSE, Herbert; **Negations: Essays in Critical Theory**, İngilizceye Çeviren: Jeremy J. Shapiro, MayFlyBooks London, 2009.

MARCUSE, Herbert; "Philosophy and Critical Theory", Herbert Marcuse, **Negations: Essays in Critical Theory** (iç.), İngilizceye Çeviren: Jeremy J. Shapiro, MayFlyBooks London, 2009, s. 99-117.

MARCUSE, Herbert; **Özgürlük Üzerine Bir Deneme**, Çeviren: Soner Soysal, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2013.

MARCUSE, Herbert; **Olumsuzlamalar: Eleştirel Teori Denemeleri**, Çeviren: Akın Karaca ve Diğerleri, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2020.

MARSHALL, Gordon; **Sosyoloji Sözlüğü**, Çeviren: Osman Akınhay ve Derya Kömürcü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1999.

MARTINDALE, Don; **The Nature and Types of Sociological Theory**, Houghton Mifflin Company, Boston, 1960.

MARX, Karl; **Grundrisse: Ekonomi Politiğin Eleştirisi İçin Ön Çalışma**, Çeviren: Sevan Nişanyan, Birikim Yayınları, İstanbul, 1979.

MARX, Karl; **1844 Felsefe Yazıları**, Çeviren: Murat Belge, V Yayınları, Ankara, 1986.

MARX, Karl; **Kapital**, **Kapitalist Üretimin Eleştirel Bir Tahlili**, **Birinci Cilt**, Çeviren: Alaattin Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1986.

MARX, Karl; **Kapital, Ekonomi Politiğin Eleştirisi**, **İkinci Cilt**, Yayına Hazırlayan: Friedrich Engels, Çeviren: Alaattin Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

MARX, Karl; **Kapital, Ekonomi Politiğin Eleştirisi**, **Üçüncü Cilt**, Yayına Hazırlayan: Friedrich Engels, Çeviren: Alaattin Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1990.

MARX, Karl; **Fransa'da İç Savaş ve Paris Komünü Üzerine Belgeler ve Mektuplar**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1991.

MARX, Karl; **1844 Elyazmaları: Ekonomi Politik ve Felsefe**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1993.

MARX, Karl; **Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1993.

MARX, Karl; **Hegel'in Hukuk Felsefesinin Eleştirisi**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

MARX, Karl; **Fransa'da Sınıf Savaşımları 1848-1850**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

MARX, Karl; **Artı-Değer Teorileri**, **Birinci Kitap**, Çeviren: Yurdakul Financı, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

MARX, Karl; **Artı-Değer Teorileri**, **İkinci Kitap**, Çeviren: Yurdakul Financı, Sol Yayınları, Ankara, 1999.

MARX, Karl; **Yabancılaşma**, Derleyen: Barışta Erdost, Çeviren: Kenan Somer ve Diğerleri, Sol Yayınları, Ankara, 2000.

MARX, Karl; **Grundrisse: Ekonomi Politiğin Eleştirisinin Temelleri [Birinci Kitap]**, Çeviren: Arif Gelen, Sol Yayınları, Ankara, 1999.

MARX, Karl; **Grundrisse: Ekonomi Politiğin Eleştirisinin Temelleri [İkinci Kitap]**, Çeviren: Arif Gelen, Sol Yayınları, Ankara, 2003.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Gotha ve Erfurt Programlarının Eleştirisi**, Çeviren: M. Kabagil, Sol Yayınları, Ankara, 1989.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Alman İdeolojisi -Feuerbach**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Komünist Parti Manifestosu**, Çeviren: Sol Yayınları Yayın Kurulu, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Kutsal Aile ya da Eleştirel Eleştiri'nin Eleştirisi: Bruno Bauer ve Hempalarına Karşı**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 2003.

MATTICK, Paul; "Karl Korsch'un Devrimci Marksizme Katkısı", Çeviren: Kemal Özdil, **Karl Korsch Kitabı: Bir Proleter Devrim Teorisyeninin Yazıları** (iç.), Editör: Vefa Saygın Öğütle, NotaBene Yayınları, Ankara, 2011, s. 69-94.

MAY, Todd; **Postyapısalcı Anarşizmin Siyaset Felsefesi**, Çeviren: Rahmi G. Öğdül, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

MAYO, Peter; **Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi: Dönüştürücü Eylem Fırsatları**, Çeviren: Ahmet Duman, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2011.

McCHARTY, Thomas; **Critical Theory of Jürgen Habermas**, The MIT Press, London, 1985.

McCHARTY, Thomas; "Habermas ve Modernliğin Felsefi Söylemi", **Çağdaş Temel Kuramlar** (iç.), Editör: Quentin Skinner, Çeviren: Ahmet Demirhan, Vadi Yayınları, Ankara, 1991, s. 147-158.

McCHARTY, Thomas; "Eleştirel Kuram ve Felsefe ile İlişkisi Üstüne", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: Demet Songurtekin, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 55-82.

McROBBIE, Angela; **Postmodernizm ve Popüler Kültür**, Çeviren: Almıla Özdek, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1999.

McCORMICK, John P.; **Weber, Habermas ve Avrupa Devletinin Dönüşümü: Anayasal, Sosyal ve Uluslarüstü Demokrasi**, Çeviren: Ferit Burak Aydar, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 2015.

MEAD, G. Herbert; **Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist**, Chicago University Press, Chicago, 1934.

MEAD, George Herbert; **Zihin, Benlik ve Toplum**, Çeviren: Yeşim Erdem, Heretik Yayınları, Ankara, 2017.

MEAD, George Herbert; **Bir Sosyal Davranışçı Açısından Zihin, Benlik ve Toplum**, Çeviren: V. Ahsen Coşar, Dorlion Yayınları, Ankara, 2020.

MENDIETA, Eduardo (Editör); **The Frankfurt School on Religion: Key Writings by the Major Thinkers**, Routledge, New York, 2005.

MERİÇ, Cemil; **Jurnal II**, Yayına Hazırlayan: Mahmut Ali Meriç, İletişim Yayınları, İstanbul, 1993.

MERKENS, Andreas; "Eğitmenleri Kim Eğitiyor: Pedagojik İlişki Olarak Hegemonya", Çeviren: Meral Asa, **felsefelogos** (iç.), Sayı: 44, 2012/1, s. 193-199.

MEŠTROVİĆ, Stjepan G.; **Anthony Giddens: The Last Modernist**, Routledge, London, 1998.

MESTROVİC, Stjepan G.; **21. Yüzyılda Durkheim: Durkheim Sosyolojisinin Modernite ve Postmoderniteye Uygulanması**, Çeviren: Sinem Güldal ve Sinan Güldal, Matbu Kitap, İstanbul, 2015.

MILL, John Stuart; **Auguste Comte ve Pozitivizm**, Çeviren: Enfal Erkan, FOL/Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2021.

MILLER, David ve Diğerleri; "Max Horkheimer", **Blackwell'in Siyasal Düşünce Ansiklopedisi I** (iç.), Yayına Hazırlayan: David Miller ve Diğerleri, Çeviren: Bülent Peker ve Nevzat Kıraç, Ümit Yayıncılık, Ankara, 1994, s. 369.

MILLS, Charles W.; **White Collar**, Oxford Üniversity Press, New York, 1953.

MILLS, Charles W.; **İktidar Seçkinleri**, Çeviren: Ünsal Oskay, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1974.

MILLS, C. Wright; **Toplumbilimsel Düşün**, Çeviren: Ünsal Oskay, Der Yayınları, İstanbul, 2000.

MILLS, C. Wright; **Bilgi**, **Sosyoloji ve Bilgi Sosyolojisi Üzerine**, Derleyen ve Çeviren: Vefa Saygın Öğütle, Paragraf Yayınevi, Ankara, 2005.

MONTESQUIEU, **Kanunların Ruhu Üzerine II**, Çeviren: Fehmi Baldaş, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul, 1998.

MORRIS, Martin; **Rethinking the Communicative Turn: Adorno, Habermas, and the Communicative Freedom**, State University of New York Press, New York, 2001.

MORSE, Chandler; "The Functional Imperatives", **The Social Theories of Talcott Parsons: A Critical Examination** (iç.), Editör: Max Black, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J., 1961, s. 100-152.

MORTON, Adam David; **Gramsci'yi Çözümlemek: Küresel Politik İktisatta Hegemonya ve Pasif Devrim**, Çeviren: Barış Baysal, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2011.

MUNCH, Richard; **Understanding Modernity: Toward a New Perspective Going Beyond Durkheim and Weber**, Routledge, Chapman and Hall, Inc., New York, 1988.

NALBANTOĞLU, Hasan Ünal; "'Âlem *Kitsch* Olmuş, Biz N'apalım.' Adorno, Kültür, Sanat", **Toplum ve Bilim** (iç.), Sayı: 110, 2007, s. 83-118.

NEBİL, Ahmed; TEVFİK, Baha ve SÜLEYMAN, Memduh; **Nietzsche Hayatı ve Felsefesi**, Günümüz Türkçesine Çeviren: Burhan Şayli, Karşı Kıyı Yayınları, İstanbul, 2001.

NEUMANN, Franz; **Behemoth: The Structure and Practice of National Socialism**, Gollancz, London, 1942.

NIETZSCHE, Friedrich; **The Portable Nietzsche**, Editör ve İngilizce'ye Çeviren: Walter Kaufmann, Penguin Books, London, 1988.

NIETZSCHE, Friedrich; **Ahlakın Soykütüğü Üstüne: Bir Kavga Yazısı**, Çeviren: Ahmet İnam, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich; **Bilim ve Bilgeliğin Savaşı**, Çeviren: Ümit Özdağ, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich; **Gelecekteki Felsefe**, Çeviren: Ümit Özdağ, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich; **Putların Alacakaranlığı**, Çeviren: Hüseyin Kaytan, Akyüz Yayınları, İstanbul, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich; **Yunanlıların Trajik Çağında Felsefe**, Çeviren: Nusret Hızır, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich; **Dionysos Dithyrambosları**, Çeviren: Oruç Aruoba, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich; **Ecce Homo (Kişi Nasıl Kendisi Olur)**, Çeviren: Can Alkor, Say Yayınları, İstanbul, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich; **Tragedyanın Doğuşu**, Çeviren: İsmet Zeki Eyuboğlu, Say Yayınları, İstanbul, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich; **Tarih Üzerine (Çağa Aykırı Düşünceler'den)**, Çeviren: Nejat Bozkurt, Say Yayınları, İstanbul, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich; **Deccal: Hıristiyanlığa Lanet**, Çeviren: Oruç Aruoba, Hil Yayın, İstanbul, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich; **Seçilmiş Düşünceler (Denemeler)**, Çeviren: Sâmih Tiryakioğlu, Assos Yayınları, İstanbul, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich; **İyinin ve Kötünün Ötesinde: Bir Gelecek Felsefesini Açış**, Çeviren: Ahmet İnam, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich; **Tan Kızıllığı: Ahlaksal Önyargılar Üzerine Düşünceler**, Çeviren: Hüseyin Salihoğlu ve Ümit Özdağ, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich; **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, Çeviren: A. Turan Oflazoğlu, Cem Yayınevi, İstanbul, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich; **Gezgin ile Gölgesi**, Çeviren: İsmet Zeki Eyuboğlu, Broy Yayınevi, İstanbul, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich; **Aforizmalar**, Çeviren: Sedat Umran, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich; **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, Çeviren: Sedat Umran, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich; **Öğretim Kurumlarımızın Geleceği Üzerine**, Çeviren: Gürsel Aytaç, Say Yayınları, İstanbul, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **Richard Wagner Bayreuth'da: Çağa Aykırı Düşünceler IV**, Çeviren: Mehmet Osman Toklu, Say Yayınları, İstanbul, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **Eğitimci Olarak Schopenhauer: Çağa Aykırı Düşünceler III**, Çeviren: Cemal Atila, Say Yayınları, İstanbul, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **Şen Bilim**, Çeviren: Levent Özşar, Asa Kitabevi, Bursa, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **İnsanca, Pek İnsanca 1: Özgür Tinliler İçin Bir Kitap**, Çeviren: Mustafa Tüzel, İthaki Yayınları, İstanbul, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **İnsanca, Pek İnsanca 2: Karışık Kanılar ve Özdeyişler**, Çeviren: Mustafa Tüzel, İthaki Yayınları, İstanbul, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich; **Müziğin Ruhundan Tragedyanın Doğuşu**, Çeviren: İsmet Zeki Eyuboğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich; **İnsan: Çoğul ve Tekbaşına**, Çeviren: Kenan Sarıalioğlu, Kırmızı Yayınları, İstanbul, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich; **Mektuplar 1**, Çeviren: Sedat Umran, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich; **Seçilmiş Mektuplar**, Çeviren: Ayşe Yazgan, Say Yayınları, İstanbul, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich; **Filozofun Kitabı (Kuramsal İncelemeler)**, Çeviren: Nejat Bozkurt, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich; **Yalnızların En Yalnızı -Seçme Şiirler-**, Çeviren: Yüksel Kocadoru, Gençlik Kitabevi Yayınları, Konya, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich; **Kâhin: Bir Nietzsche Seçkisi**, Çeviren: Sedat Umran, Folkitap, Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2019.

NISBET, Robert; **The Sociological Philosophers**, Thomas Y. Crowell, New York, 1973.

NISBET, Robert; **Sosyolojik Düşünce Geleneği**, Çeviren: Yusuf Kaplan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2013.

O'CONNOR, Brian; **Adorno**, Çeviren: Soner Soysal, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul, 2022.

ORWELL, George; **Bin Dokuz Yüz Seksen Dört**, Çeviren: Celâl Üster, Can Yayınları, İstanbul, 2012.

OSKAY, Ünsal; "Walter Benjamin Üzerine", Walter Benjamin, **Estetize Edilmiş Yaşam: Sanat'tan Savaş ve Siyasete Alman Faşizminin Kuramları** (iç.), Çeviren: Ünsal Oskay, Der Yayınları, İstanbul, 1995, s. 9-50.

OSKAY, Ünsal; "Walter Benjamin'de Tarih, Kültür ve Fantazya", Walter Benjamin, **Estetize Edilmiş Yaşam: Sanat'tan Savaş ve Siyasete Alman Faşizminin Kuramları** (iç.), Çeviren: Ünsal Oskay, Der Yayınları, İstanbul, 1995, s. 127-162.

OSKAY, Ünsal; **Müzik ve Yabancılaşma: Aristo, Huizinga ve Adorno Açısından Bir Ön Çalışma**, Der Yayınları, İstanbul, 2001.

OUTHWAITE, William; "Eleştirel Kuram", **Blackwell'in Siyasal Düşünce Ansiklopedisi I** (iç.), Yayına Hazırlayan: David Miller ve Diğerleri, Çeviren: Bülent Peker ve Nevzat Kıraç, Ümit Yayıncılık, Ankara, 1994, s. 215-220.

OUTHWAITE, William; **Habermas: A Critical Introduction**, Stanford University Press, Stanford, California, 1994.

OUTHWAITE, William; "Jürgen Habermas", Çeviren: Bengül Güngörmez, **Sosyolojik Düşüncede İz Bırakanlar** (iç.), Yayına Hazırlayan:

Bob Stones, Türkçe Yayına Hazırlayan: Nihat Z. Erdoğan ve Ülgen Oskay, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2008, s. 247-256.

OUTHWAITE, William; **Sosyal Teori**, Çeviren: Ümit H. Yolsal, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2019.

ÖNER, Yılmaz; "Sonsöz", Theodor W. Adorno, **Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar** (iç.), Çeviren: M. Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990, s. 136-174.

ÖZLEM, Doğan; **Max Weber'de Bilim ve Sosyoloji**, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.

ÖZLEM, Doğan; **Tarih Felsefesi**, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1992.

ÖZTÜRK, Emre; **Pragmatizm Bağlantıları: Felsefî ve Sosyolojik Açılımlar**, Eğitim Yayınevi, Konya, 2020.

ÖZTÜRK, Emre; "Sosyoloji Kuramları: Kurucu İsimler ve Temel Kuramlar", **Sosyolojiye Giriş** (iç.), Editör: Metin Kılıç, Eğitim Yayınevi, Konya, 2021, s. 16-66.

ÖZÜGÜL, Oğuz; **Pozitivizm ya da Mantık Olarak Felsefe**, Us Yayınevi, İstanbul, 1991.

PARINI, Jay; **Benjamin: Dar Geçitteki Aydın**, Çeviren: Can Kurultay ve Nil Kurtulan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2001.

PAZ, Octavio; "Şiir ve Modernite", **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 88-103.

PAZARKAYA, Yüksel; "İyiyle Kötü, Bilimle Büyü Arasındaki İnsan: Faust", Johann W. Goethe, **Faust: Bir Fragman** (iç.), Cumhuriyet Dünya Klasikleri Dizisi, Çağdaş Matbaacılık Yayıncılık Ltd. Şti, İstanbul, 1999, s. 9-16.

PICCONE, Paul; "General Introduction", **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. ix-xxi.

PODSZUS, Friedrich; "W. Benjamin Üstüne Biyografik Notlar", Walter Benjamin, **Parıltılar** (iç.), Çeviren: Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1990, s. 132-137.

POLAMA, Margaret M.; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Hayriye Erbaş, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1993.

POLLOCK, Friedrich; "State Capitalism: Its Possibilities and Limitations, **The Essential Frankfurt School Reader** (iç.), Editör: Andrew Arato ve Eike Gebhardt, The Continuum Publishing Company, New York, 1998, s. 71-94.

POPPER, Karl; "The Logic of the Social Sciences", Theodor W. Adorno ve Diğerleri, **The Positivist Dispute in German Sociology** (iç.), Çeviren: Glyn Adey ve David Frisby, Heinemann, London, 1977, s. 87-104.

POPPER, Karl; "Reason or Revolution?", Theodor W. Adorno ve Diğerleri, **The Positivist Dispute in German Sociology** (iç.), Çeviren: Glyn Adey ve David Frisby, Heinemann, London, 1977, s. 288-300.

POPPER, Karl R.; **Tarihselciliğin Sefaleti**, Çeviren: Sabri Orman, İnsan Yayınları, İstanbul, 1985.

POPPER, Karl; **Açık Toplum ve Düşmanları**, **Cilt. 2: Hegel, Marx ve Sonrası**, Çeviren: Harun Rızatepe, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1989.

POPPER, Karl R.; **Bilimsel Araştırmanın Mantığı**, Çeviren: İlknur Aka ve İbrahim Turan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1998.

POPPER, Karl R.; "Bilim: Kestirimler, Çürütmeler", Çeviren: İsmet Berkan, **Sağduyu Filozofu: Popper** (iç.), Derleyip Çeviren: Cemal Güzel, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998, s. 171-220.

POPPER, Karl R.; **Daha İyi Bir Dünya Arayışı: Son Otuz Yılın Makaleleri ve Bildirileri**, Çeviren: İlknur Aka, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

POPPER, Karl R.; **Hayat Problem Çözmektir: Bilgi, Tarih ve Politika Üzerine**, Çeviren: Ali Nalbant, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005.

POPPER, Karl R.; **Yüzyılın Dersi**, Çeviren: Ceyhan Aksoy, Plato Film Yayınları, İstanbul, 2006.

POPPER, Karl R.; **Bitmeyen Arayış: Bir Entelektüelin Yaşam Öyküsü**, Çeviren: Mustafa Acar, Plato Film Yayınları, İstanbul, 2006.

PORTELLI, Hugues; **Gramsci ve Tarihsel Blok**, Çeviren: Kenan Somer, Savaş Yayınları, Ankara, 1982.

POSTER, Mark; **Critical Theory of the Family**, A Continuum Book, The Seabury Press, New York, 1988.

POSTER, Mark; **Foucault, Marksizm ve Tarih**, Çeviren: Feride Güder, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2008.

PUSEY, Michael; **Jürgen Habermas**, Routledge, London, 2003.

RABINOW, Paul ve SULLIVAN, William; "Yorumcu Eğilim: Bir Yaklaşımın Doğuşu", **Toplum Bilimlerinde Yorumcu Yaklaşım** (iç.), Editör: Paul Rabinow ve William Sullivan, Çeviren: Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1990, s. 1-14.

RADDATZ, Fritz J.; **Georg Lukács**, Çeviren: Ender Ateşman, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1984.

RANSOME, Paul; **Antonio Gramsci: Yeni Bir Giriş**, Çeviren: Ali İhsan Başgül, Dipnot Yayınları, Ankara, 2011.

RAY, Larry; "Frankfurt Okulu (*Frankfurt School*)", Çeviren: Alper Keskin, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 337-339.

REICHENBACH, Hans; **Bilimsel Felsefenin Doğuşu**, Çeviren: Cemal Yıldırım, Bilgi Yayınevi, Ankara, 2000.

REICH, Wilhelm; **Dinle Küçük Adam**, Çeviren: Hüsen Portakal, Star Yaprak Yayınları, İstanbul, 1994.

REICH, Wilhelm; **Reich Freud'u Anlatıyor**, Çeviren: Bertan Onaran, Payel Yayınevi, İstanbul, 1997.

REICH, Wilhelm; **Faşizmin Kitle Ruhu Anlayışı**, Çeviren: Bertan Onaran, Payel Yayınevi, İstanbul, 2002.

REIJEN, Willem van; **Adorno: Bir Giriş**, Çeviren: Mustafa Cemal, Belge Yayınları, İstanbul, 1999.

REIJEN, Willem van; "*Aydınlanmanın Diyalektiği*'ni Alegori Olarak Okumak", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 167-188.

REX, John; "Walter Benjamin", Çeviren: İrfan Cüre, **Marxist Düşünce Sözlüğü** (iç.), Editör: Tom Bottomore, İletişim Yayınları, İstanbul, 1993, s. 71-72.

RICHTER, Rudolf; **Sosyolojik Paradigmalar: Klasik ve Modern Sosyoloji Anlayışlarına Giriş**, Çeviren: Necmeddin Doğan, Küre Yayınları, İstanbul, 2012.

RITZER, George; **Sociological Theory**, Alfred A. Knopf, Inc., New York, 1983.

RITZER, George; **Toplumun McDonaldlaştırılması: Çağdaş Toplum Yaşamının Değişen Karakteri Üzerine Bir İnceleme**, Çeviren: Şen Süer Kaya, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

RITZER, George; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2012.

RITZER, George ve STEPNISKY, Jeffrey; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, Çeviren: Irmak Ertuna Howison, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

RORTY, Richard; **Olumsallık, İroni ve Dayanışma**, Çeviren: Mehmet Küçük ve Alev Türker, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.

RORTY, Richard; "Habermas, Lyotard ve Postmodernite", **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 153-169.

ROSENTHAL, Lecia; "Giriş: Walter Benjamin Radyoda", Walter Benjamin, **Radyo Benjamin** (iç.), Hazırlayan: Lecia Rosenthal, Çeviren: Cemal Ener ve Elif Okan Gezmiş, Metis Yayınları, İstanbul, 2018, s. 11-33.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Toplum Sözleşmesi**, Çeviren: Vedat Günyol, Adam Yayınları, İstanbul, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı**, Çeviren: Rasih Nuri İleri, Say Yayınları, İstanbul, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Bilimler ve Sanatlar Üstüne Söylev: Seçme Düşünceler**, Çeviren: Sabahattin Eyuboğlu, Cem Yayınevi, İstanbul, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Yeni Héloïse (I)**, Çeviren: Hüsen Portakal, Öteki Yayınevi, Ankara, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine**, Çeviren: Mehmet Baştürk ve Yavuz Kızılçim, Babil Yayınları, Erzurum, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Ekonomi Politik**, Çeviren: İsmet Birkan, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Melodi ve Müziksel Taklit İle İlişki İçinde Dillerin Kökeni Üstüne Deneme**, Çeviren: Ömer Albayrak, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Jean-Jacques Rousseau ve Uluslararası İlişkiler: Savaş Durumu, Abbe de Saint-Pierre'in Sonsuz Barış**

Projesinin Özeti, Sonsuz Barış Üzerine Yargı, Derleyen ve Çeviren: Faruk Yalvaç, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Anayasa Projeleri: Korsika Anayasası Projesi, Polonya Hükümeti ve Reform Tasarısı Üzerine Düşünceler**, Çeviren: İsmail Yerguz, Say Yayınları, İstanbul, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Siyasal Fragmanlar- Ekonomi Politik Üzerine Söylev**, Çeviren: İsmail Yerguz, Say Yayınları, İstanbul, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Narsist**, Çeviren: A. Kadir Paksoy, Doruk Yayımcılık, Yayın Yeri Belirtilmemiş, 2019.

ROWE, David; **Popüler Kültürler: Rock ve Sporda Haz Politikası**, Çeviren: Mehmet Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1996.

RUNDELL, John; "Karl Korsch: Tarihselleştirilmiş Diyalektik", Çeviren: Abdurrahman Aydın, **Karl Korsch Kitabı: Bir Proleter Devrim Teorisyeninin Yazıları** (iç.), Editör: Vefa Saygın Öğütle, NotaBene Yayınları, Ankara, 2011, s. 95-128.

SANBONMATSU, John; **Postmodern Prens: Eleştirel Kuram, Sol Strateji ve Yeni Bir Siyasi Öznenin Oluşumu**, Çeviren: Emre Ergüven, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2007.

SANTUCCI, Antonio A.; **Gramsci'yi Anlamak**, Çeviren: Selim Sezer, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2011.

SARUP, Madan; **Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm**, Çeviren: A. Bâki Güçlü, Ark Yayınları, Ankara, 1995.

SCHECTER, Darrow; T**he Critique of Instrumental Reason from Weber to Habermas**, The Continuum International Publishing Group Inc., New York, 2010.

SCHEUERMAN, William E.; **Frankfurt School Perspectives on Globalization, Democracy, and the Law**, Routledge, New York, 2008.

SCHOLEM, Gershom; "Walter Benjamin ve Meleği", Çeviren: E. Efe Çakmak, **Benjamin** (iç.), Yayına Hazırlayan: Besim F. Dellaloğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2005, s. 59-99.

SCHROEDER, Ralph; **Max Weber ve Kültür Sosyolojisi**, Çeviren: Mehmet Küçük, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1996.

SCHROYER, Tent; "Toward a Critical Theory of Advanced Industrial Society", **Recent Sociology**, No: 2 (iç.), Editör: H. P. Dreitzel, Macmillan, New York, 1970, s. 210-234.

SCHWEPPENHÄUSER, Gerhard; **Eleştirel Teori'ye Giriş**, Çeviren: Hülya Yaman, Avesta Yayınları, İstanbul, 2015.

SCOTT, John; **Sociological Theory: Contemporary Debates**, Edward Elgar Publishing Limited, Aldershot Hants, 1995.

SEZER, Baykan; **Sosyolojinin Ana Başlıkları**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1985.

SEZER, Baykan; **Türk Sosyolojisinin Ana Sorunları**, Sümer Kitabevi, İstanbul, 1988.

SEZER, Baykan; **Batı Dünya Egemenliği ve Endüstri Devrimi**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1997.

SIM, Stuart ve LOON, Borin Van; **Eleştirel Teori**, Çeviren: Akın Emre Pilgir ve Emrah Arıcılar, NTV Yayınları, İstanbul, 2010.

SIMMEL, Georg; "Metropol ve Zihinsel Yaşam", **Şehir ve Cemiyet** (iç.), Çeviren ve Yayına Hazırlayan: Ahmet Aydoğan, İz Yayıncılık, İstanbul, 2000, s. 167-184.

SKIRBERKK, Gunnar ve GILJE, Nils; **Antik Yunan'dan Modern Döneme Felsefe Tarihi**, Çeviren: Emrah Akbaş ve Şule Mutlu, Kesit Yayınları, İstanbul, 2006.

SLATER, Phil; **Frankfurt Okulu: Kökeni ve Önemi (Marksist Bir Yaklaşım)**, Çeviren: Ahmet Özden, Bilim/Felsefe/Sanat Yayınları, İstanbul, 1989.

SLATTERY, Martin; **Sosyolojide Temel Fikirler**, Yayına Hazırlayan: Ümit Tatlıcan ve Gülhan Demiriz, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2007.

SNYDER, John R.; "'Modernliğin Sonu' Hakkında", Gianni Vattimo, **Modernliğin Sonu: Postmodern Kültürde Nihilizm ve Hermenötik** (iç.), Çeviren: Şehabettin Yalçın, İz Yayıncılık, İstanbul, 1999, s. 7-56.

SOYKAN, Ömer Naci; **Müziksel Dünya Ütopyasında Adorno ile Bir Yolculuk,** Ara Yayıncılık, İstanbul, 1991.

SPECTER, Matthew G.; **Habermas: Entelektüel Bir Biyografi**, Çeviren: İsmail Ilgar, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012.

STAUTH, Georg ve TURNER, Bryan S.; **Nietzsche'nin Dansı: Toplumsal Hayatta Hınç, Karşılıklılık ve Direniş**, Çeviren: Mehmet Küçük, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2005.

STEINHOFF, Uwe; **The Philosophy of Jürgen Habermas: A Critical Introduction**, İngilizceye Çeviren: Karsten Schöllner, Oxford University Press Inc., New York, 2009.

STIRK, Peter M. R.; **Critical Theory, Politics and Society: An Introduction**, Pinter, London, 2000.

STÖRIG, Hans Joachim; **Vedalardan Tractatus'a Dünya Felsefe Tarihi**, Çeviren: Nilüfer Epçeli, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

SUNAR, İlkay; **Düşün ve Toplum**, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1986.

SUSEN, Simon; "Bourdieu ve Adorno: Modern Toplumda Kültürün Dönüşümü- Eleştirel Bir Kültürel Üretim Kuramına Doğru-", **Pierre Bourdieu'nün Mirası: Eleştirel Söylemler** (iç.), Çeviren: A. Kadir Gülen, Editör: Simon Susen ve Bryan S. Turner, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2019, s. 205-235.

SWINGEWOOD, Alan; **Marx and Modern Social Theory**, A Halsted Press Book, John Viley &Sons, New York, 1975.

SWINGEWOOD, Alan; **Kitle Kültürü Efsanesi**, Çeviren: Aykut Kansu, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1996.

SWINGEWOOD, Alan; **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998.

ŞENTÜRK, Rıdvan; **Eleştirel Teorinin Eleştirisi**, Kesit Yayınları, İstanbul, 2013.

TANİLLİ, Server; **Voltaire ve Aydınlanma**, Cem Yayınevi, İstanbul, 1994.

TAR, Zoltan; **The Frankfurt School: The Critical Theories of Max Horkheimer and Theodor W. Adorno**, John Wiley, New York, 1977.

TAYLOR, Charles; **Modernliğin Sıkıntıları**, Çeviren: Uğur Canbilen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.

TEPE Harun; **Platon'dan Habermas'a Felsefede Doğruluk ya da Hakikat,** Ark Yayınevi, Ankara, 1995.

TEXIER, Jacques; **Gramsci ve Felsefe**, Çeviren: Kenan Somer, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1985.

THE FRANKFURT INSTITUTE FOR SOCIAL RESEARCH; **Aspects of Sociology**, Çeviren: J. Viertel, Beacon Press, Boston, 1972.

THERBORN, Göran; "Frankfurt Okulu", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 19-54.

THERBORN, Göran; **Sosyolojinin ve Tarihsel Materyalizmin Oluşumu: Bilim, Sınıf ve Toplum**, Çeviren: Bekir Balkız ve Ümit Tatlıcan, Islık Yayınları, İstanbul, 2021.

THOMAS, Peter D.; **Gramsci Çağı: Felsefe-Hegemonya-Marksizm**, Çeviren: İlker Akçay ve Ekrem Ekici, Dipnot Yayınları, Ankara, 2013.

THOMPSON, John B.; **İdeoloji ve Modern Kültür: Kitle İletişimi Çağında Eleştirel Toplum Kuramı**, Çeviren: İdil Çetin, Dipnot Yayınları, Ankara, 2013.

THOMPSON, John B. ve HELD, David (Editör); **Habermas: Critical Debates**, MIT Press, Cambridge, 1982.

THOMPSON, Kenneth; **Auguste Comte: The Foundation of Sociology**, Thomas Nelson and Sons Ltd, London, 1976.

TIMASHEFF, Nicholas S.; **Sociological Theory Its Nature and Growth**, Random House, New York, 1967.

TİMUR, Taner; **Habermas'ı Okumak**, Yordam Kitap, İstanbul, 2008.

TOQUEVILLE, Alexis de; **Amerika'da Demokrasi**, Çeviren: İhsan Sezal ve Fatoş Dilber, Yetkin Yayınları, Ankara, 1994.

TOCQUEVILLE, Alexis de; **Democracy in America: Book One**, İngilizceye Çeviren: Henry Reeve, Gece Kitaplığı, Ankara, 2014.

TOCQUEVILLE, Alexis de; **Democracy in America: Book Two**, İngilizceye Çeviren: Henry Reeve, Gece Kitaplığı, Ankara, 2014.

TOCQUEVILLE, Alexis de; **Amerika'da Demokrasi-I**, Çeviren: Özcan Doğan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2015.

TOCQUEVILLE, Alexis de; **Amerika'da Demokrasi**, Çeviren: Seçkin Sertdemir Özdemir, İletişim Yayınları, İstanbul, 2016.

TÖNNIES, Ferdinand; "Açılış Konuşması: Sosyolojinin Yolları ve Hedefleri", Georg Simmel ve Diğerleri, **Sosyolojinin Öncüleri, Alman Sosyoloji Cemiyeti'nin İlk Kongresi (1910)** (iç.), Çeviren: Özgüç Orhan, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021, s. 41-63.

TROMBLEY, Stephen; **Modern Dünyaya Yön Veren 50 Düşünür**, Çeviren: Gonca Gülbey, Kolektif Kitap, İstanbul, 2015.

TOURAINE, Alain; **Modernliğin Eleştirisi**, Çeviren: Hülya Tufan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.

TUNALI, İsmail; **Marksist Estetik**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, Tarihsiz.

TURNER, Bryan S.; **Oryantalizm**, **Postmodernizm ve Globalizm**, Çeviren: İbrahim Kapaklıkaya, Anka Yayınları, İstanbul, 2002.

TURNER, Bryan S.; **Klasik Sosyoloji**, Çeviren: İdil Çetin, İletişim Yayınları, İstanbul, 2014.

TURNER, Bryan S. ve ROJEK, Chris; **Toplum ve Kültür: Kıtlık ve Dayanışma İlkeleri**, Çeviren: Kadriye Göksel, Islık Yayınları, İstanbul, 2019.

TURNER, Frank M.; **Rousseau'dan Nietzsche'ye Avrupa Düşünce Tarihi**, Çeviren: Soner Soysal, KAFKA, Epsilon Yayınevi Ticaret ve Sanayi A.Ş., İstanbul, 2019.

USLU, Ateş; **Lukâcs/Marx'a Giden Yol**, Chiviyazıları Yayınevi, İstanbul, 2006.

VANDENBERGHE, Frédéric; **Alman Sosyolojisinin Felsefi Tarihi**, Çeviren: Vefa Saygın Öğütle, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2016.

VATTIMO, Gianni; **Modernliğin Sonu: Postmodern Kültürde Nihilizm ve Hermenötik**, Çeviren: Şehabettin Yalçın, İz Yayıncılık, İstanbul, 1999.

VEYSAL, Çetin; "Max Horkheimer", **1990'den Günümüze Büyük Düşünürler, I. Cilt** (iç.), Editör: Çetin Veysal, Etik Yayınları, İstanbul, 2009, s. 217-305.

VEYSAL, Çetin; "Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno", **1990'den Günümüze Büyük Düşünürler, I. Cilt** (iç.), Editör: Çetin Veysal, Etik Yayınları, İstanbul, 2009, s. 307-384.

VEYSAL, Çetin; "Herbert Marcuse", **1990'den Günümüze Büyük Düşünürler, I. Cilt** (iç.), Editör: Çetin Veysal, Etik Yayınları, İstanbul, 2009, s. 385-481.

VOLTAIRE, François Marie Arouet; **Feylesofça Konuşmalar ve Fıkralar I**, Çeviren: Fehmi Baldaş, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1962.

VOLTAIRE, François Marie Arouet; **Feylesofça Konuşmalar ve Fıkralar II**, Çeviren: Fehmi Baldaş, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1962.

VOLTAIRE, François Marie Arouet; **Felsefe Sözlüğü I**, Çeviren: Lütfi Ay, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul, 1977.

VOLTAIRE, François Marie Arouet; **Felsefe Sözlüğü II**, Çeviren: Lütfi Ay, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul, 1977.

VOLTAIRE, François Marie Arouet; **Kandid ya da İyimserlik**, Çeviren: Server Tanilli, Cem Yayınevi, İstanbul, 1994.

VOLTAIRE, François Marie Arouet; **Voltaire'den Yeğenine Aşk Mektupları**, Derleyen: Theodore Besterman, Çeviren: Yekta Ataman, Düşün Yayıncılık, İstanbul, 1995.

VOLTAIRE, François Marie Arouet; **Zadıg, Micromégas, Cosi-Sancta, Eflatun'un Düşü**, Çeviren: Hasan Fehmi Nemli, Öteki Yayınevi, Ankara, 1999.

VOLTAIRE, François Marie Arouet; **Micromegas**, Çeviren: Hasan Fehmi Nemli, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2002.

YELKENCİ, Taner; "Frankfurt Okulu, Sezgin Kızılçelik", **felsefelogos** (iç.), Sayı: 14, Nisan 2001, s. 143-144.

YÖRÜK, Evrim; "Eleştirel Teori'de Psikanaliz: Türkçe Yazına İlişkin Bir Değerlendirme", **Zamanın Tozu: Frankfurt Okulu'nun Türkiye'deki İzleri** (iç.), Editör: D. Beybin Kejanlıoğlu, De ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2011, s. 157-207.

YÜCEL, Tahsin; **Eleştiri Kuramları**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2007.

WAGNER, Peter; **Modernliğin Sosyolojisi: Özgürlük ve Cezalandırma**, Çeviren: Mehmet Küçük, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1996.

WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Contemporary Sociological Theory: Continuing the Classical Tradition**, Prentice-Hall, New Jersey, 1991.

WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları: Klasik Geleneğin Geliştirilmesi**, Çeviren: Leyla Elburuz ve M. Rami Ayas, Punto Yayıncılık Ltd. Şti., İzmir, 2004.

WALLERSTEIN, Immanuel; "11. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Kavram ve Gerçeklik Olarak Burjuva(zi)", **Irk, Ulus, Sınıf: Belirsiz Kimlikler** (iç.), Editör: Etienne Balibar ve Immanuel Wallerstein, Çeviren: Nazlı Ökten, Metis Yayınları, İstanbul, 1993, s. 169-192.

WALLERSTEIN, Immanuel; **Sosyal Bilimleri Düşünmemek: Ondokuzuncu Yüzyıl Paradigmasının Sınırları**, Çeviren: Taylan Doğan, Avesta Yayınları, İstanbul, 1999.

WALLERSTEIN, Immanuel; **Dünya Sistemleri Analizi: Bir Giriş**, Çeviren: Ender Abadoğlu ve Nuri Ersoy, Aram Yayımcılık, İstanbul, 2004.

WATERS, Malcolm; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Zafer Cirhinlioğlu ve Diğerleri, Gündoğan Yayınları, Ankara, 2008.

WEBER, Max; **The Methodology of the Social Sciences**, İngilizce'ye Çeviren: Edward A. Shils ve Henry A. Finch, The Free Press, New York, 1949.

WEBER, Max; **The Sociology of Religion**, İngilizceye Çeviren: Ephraim Fischoff, Beacon Press, Boston, 1963.

WEBER, Max; **Law in Economy and Society**, İngilizce'ye Çeviren: Edward Shills ve Max Rheintein, A Clarion Book, Simon and Schuster, New York, 1967.

WEBER, Max; **The Religion of China: Confucianism and Taoism**, İngilizceye Çeviren: Hans H. Gerth, The Free Press, New York, 1968.

WEBER, Max; **Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu**, Çeviren: Zeynep Auroba, Hil Yayın, İstanbul, 1985.

WEBER, Max; **Sosyoloji Yazıları**, Yayıma Hazırlayan: Hans H. Gerth ve C. Wright Mills, Çeviren: Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1987.

WEBER, Max; **Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı**, Çeviren: Özer Ozankaya, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1995.

WEBER, Max; **Şehir: Modern Kentin Oluşumu**, Editör: Don Martindale ve Gertrud Neuwirht, Çeviren: Musa Ceylan, Bakış Yayınları, İstanbul, 2000.

WEBER, Max; **Sosyolojinin Temel Kavramları**, Çeviren: Medeni Beyaztaş, Bakış Yayınları, İstanbul, 2002.

WEBER, Max; **Sosyolojinin Temel Kavramları ve Meslek Olarak İlim**, Derleyen ve Çeviren: Medeni Beyaztaş, Efkâr Yayınları, İstanbul, 2004.

WEBER, Max; **Bürokrasi ve Otorite**, Çeviren: H. Bahadır Akın, Adres Yayınları, Ankara, 2005.

WEBER, Max; **Ekonomi ve Toplum, Cilt-1**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2012.

WEBER, Max; **Ekonomi ve Toplum, Cilt-2**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2012.

WEST, David; **Kıta Avrupası Felsefesine Giriş: Rousseau**, **Kant, Hegel'den Foucault ve Derrida'ya**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1998.

WHITE, Stephen K.; **The Recent Work of Jürgen Habermas: Reason, Justice and Modernity**, Cambridge University Press, Cambridge, 2003.

WILLIAMS, Raymond; **Anahtar Sözcükler: Kültür ve Toplumun Sözvarlığı**, Çeviren: Savaş Kılıç, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007.

WILSON, H. T.; "Eleştirel Kuramın Sosyal Bilimler Eleştirisi: Adorno'dan Habermas'a Değişen Bir Sorunsaldan Kesitler", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: Fatih Demir, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 412-459.

WILSON, Ross; **Theodor Adorno**, Routledge, London, 2007.

WITTE, Bernd; **Walter Benjamin**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002.

WITTGENSTEIN, Ludwig; **Estetik**, **Ruhbilim, Dinsel İnanç Üzerine Dersler ve Söyleşiler**, Çeviren: A. Bâki Güçlü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1997.

WITTGENSTEIN, Ludwig; **Yan Değiniler**, Çeviren: Oruç Aruoba, Altıkırkbeş Yayınları, İstanbul, 1999.

WITTGENSTEIN, Ludwig; **Felsefi Soruşturmalar**, Çeviren: Deniz Kanıt, Küyerel Yayınları, İstanbul, 2000.

WITTGENSTEIN, Ludwig; **Tractatus Logico-Philosophicus**, Çeviren: Oruç Aruoba, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig; **Zettel**, Çeviren: Doğan Şahiner, Nisan Yayınları, İstanbul, 2004.

WITTGENSTEIN, Ludwig; **Defterler 1914-1916**, Editör: G. H. von Wright ve G. E. M. Anscombe, Çeviren: Ali Utku, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2004.

WITTGENSTEIN, Ludwig; **Mavi Kitap, Kahverengi Kitap**, Çeviren: Doğan Şahiner, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2007.

WOLIN, Richard; **The Frankfurt School Revisited and Other Essays on Politics and Society**, Routledge, New York, 2006.

WOLIN, Richard; **Heidegger'in Çocukları: Hannah Arendt, Karl Löwith, Hans Jonas ve Herbert Marcuse**, Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2012.

WRONG, Denis H.; "Max Weber", **Max Weber** (iç.), Editör: Denis H. Wrong, Prentice-Hall, Inc, New Jersey, 1970, s. 1-76.

YIBING, Zhang; **Postmarksist Temel Metinlerin Analizi, Cilt I: Adorno'nun Negatif Diyalektiği ve Zizek'in Lacanvari İmkansız Devrimi**, Çeviren: Aylin Muhaddisoğlu, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2012.

ZEITLIN, Irving M.; **Ideology and the Development of Sociological Theory**, Prentice-Hall, Inc., New Jersey, 1987.

ZEKÂ, Necmi; "Yolları Çatallanan Bahçe, Aynalı Gökdelenler, Dil Oyunları ve Robespierre", **Postmodernizm** (iç.), Derleyen: Necmi Zekâ, Kıyı Yayınları, İstanbul, 1990, s. 7-30.

ZIJDERVELD, Anton C.; **Kültür Sosyolojisi: Kültür Sosyolojisine ve Metodolojisine Giriş**, Çeviren: Kadir Canatan, Açılımkitap, İstanbul, 2013.

ŽIŽEK, Slavoj; **Kırılgan Temas: Slavoj Žižek'ten Seçme Yazılar**, Hazırlayan: Bülent Somay ve Tuncay Birkan, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2002.

ZWEIG, Stefan; **Kendileri ile Savaşanlar: Kleist, Nietzsche, Hölderlin**, Çeviren: Gürsel Aytaç, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011.

GELİŞİM ÖĞRENME ve ÖĞRETİM

Kuramdan Uygulamaya

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

29. Baskı

Ankara
2023

GELİŞİM, ÖĞRENME ve ÖĞRETİM

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-194-3
e- ISBN	: 978-605-170-662-7
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SENEMOĞLU, Nuray
GELİŞİM, ÖĞRENME ve ÖĞRETİM
Anı Yayıncılık, 29. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, xxxii + 688 Sf ., 16x24 cm
ISBN : 978-605-170-194-3
e- ISBN : 978-605-170-662-7

Eğitim, Gelişim, Öğrenme, Öğretme, Yapılandırmacılık, Gelişim Kuramları, Öğrenme Kuramları, Öğretme Stratejileri, Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi

---

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



BU KİTAP T.C. KÜLTÜR BAKANLIĞI BANDROLÜ İLE SATILMAKTADIR.

Prof. Dr. Nuray Senemoğlu



1956 yılında Zile'de doğdu. İlk ve Orta Öğrenimini Zile'de tamamladı.

1972-1973 öğretim yılında bölüm birincisi olarak kazandığı Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünden 1976-1977 öğretim yılında bölüm birincisi olarak mezun oldu.

1977-1978 Öğretim yılında yüksek lisans yapabilmek için Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin fark programını tamamladı.

1977-79 Öğretim yıllarında Turhal Kız Meslek Lisesinde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği;

1979-85 yılları arasında Kız Teknik Yüksek Öğretmen okulunda asistanlık ve Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinde öğretim görevliliği yaptı.

1979-80 Öğretim yılında Devlet Memurları Yabancı Diller Eğitim Merkezinde İngilizce programını, 1980-1982 öğretim yıllarında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yüksek lisans; 1982-1987 öğretim yıllarında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Program Geliştirme ve Öğretim bilim dalında doktora programını tamamladı.

1985 yılında araştırma görevlisi olarak atandığı Hacettepe Üniversitesinde, 1990 yılında Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalında doçent unvanı aldı. Aynı yıl, The British Council FCO bursunu kazanarak gittiği İngiltere, 'Leicester University'de okul öncesi ve ilköğretimde öğretme-öğrenme süreçleri konusunda çalışmalar ve ilköğretime öğretmen yetiştirme konulu araştırma yaptı. 1992 yılında Türkiye'ye, Hacettepe Üniversitesi'ndeki öğretim üyeliği görevine dönen Senemoğlu, 1997 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Profesör unvanı aldı.

1997-2003 yılları arasında iki dönem Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dekanı Olarak görev yaptı.

2002-2003 yılları arasında 10 ay Talim ve Terbiye Kurulu Üyeliği yaptı.

2003-2004 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki görevine dönen Senemoğlu, 2005-2007 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nde 'Arizona State University'nin davetiyle konuk öğretim üyesi olarak görev yaptı. Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunduğu süre içinde okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar Eğitim Programları, Öğretme-Öğrenme Süreçleri, Öğretmen Yetiştirme, Kadın Eğitimi konularında çalışma ve araştırmalar yaptı. 2007 yılında Türkiye'ye dönen Dr. Senemoğlu halen Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında öğretim üyeliği görevini yürütmektedir.

Çeşitli ulusal ve uluslararası dernekler ve dergilerde üye ve hakemlik görevleri de olan Senemoğlu'nun öğrenme, öğretimin niteliğinin artırılması, program geliştirme, kadın eğitimi, okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme konularında araştırma, makale, çeşitli kitaplarda bölüm yazarlığı olan eserleri bulunmaktadır.

Sevgili babam, Selâhattin SENEMOĞLU ve
Değerli hocam, Prof. Dr. D. Ali ÖZÇELİK'in anısına

ÖNSÖZ

Ülkemizdeki trafik kazalarının çokluğundan insanımızın kuyruğa girme alışkanlığının olmamasına, vergi kaçırmasından yerlere tükürmesine, çocuğunu dövmesinden çocuğunu zorbaca davranmaya yöneltmesine kadar pek çok bireysel ve toplumsal sorunun temelinde, hemen hemen herkes eğitimin yetersizliğini görmektedir. İstendik davranış oluşturma mühendisliği olan eğitimin kendinden beklenen işgörüyü yerine getirebilmesi, pek çok etkene bağlıdır. İstendik davranışlar planlı bir biçimde okullarda ve gelişigüzel olarak ailede, yolda, tiyatroda, sinemada, ders dışında okulda, kısaca bireyin yaşadığı tüm çevrede oluşturulmaktadır. Gerek eğitim kurumlarında yapılan ve planlı olan formal eğitimin, gerekse bireyin içinde yaşadığı çevrede yapılan ve plansız olan informal eğitimin yeterli olması, büyük ölçüde istendik öğrenmelerin gerçekleşmesine bağlıdır.

İstendik öğrenmelerin gerçekleşmesi ise, öğretimin bireyin gelişim ve öğrenme özelliklerine göre düzenlenmesi ve uygulanması ile mümkündür. Aksi takdirde, bireyin gelişim ve öğrenme doğasına aykırı bir öğretimin sonucunda istendik davranış değişmesi oluşturmak, dolayısıyla da eğitimin etkili ve verimli olmasını beklemek olası değildir. Bu nedenle, istendik davranış oluşturma mühendisleri tarafından kullanılmak üzere bu kitabın birinci bölümünde insanın gelişim özellikleri ve eğitim açısından doğurguları incelenmiş; ikinci bölümde çeşitli öğrenme kuramlarına göre öğrenme ilkeleri ve her bir kuramın eğitim açısından doğurguları ele alınmış, üçüncü bölümde ise, ilk iki bölümde açıklanan gelişim ve öğrenme ilkeleri doğrultusunda öğretimin nasıl planlanıp uygulanması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Kitabın eğitim fakülteleri ve öğretmenlik sertifikası programlarında bulunan eğitim psikolojisi, gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi, genel öğretim yöntemleri, program geliştirme ve öğretim, öğrenme ve öğretme süreçleri derslerinde kullanılabileceği düşünülmekte ve eğitimle ilgili tüm kişi ve kuruluşlara yardımcı olması umulmaktadır.

Kitabın oluşumunda pek çok kişinin emeği bulunmaktadır. Herşeyden önce, yetişmeme katkıda bulunan tüm öğretmenlerime teşekkür borçluyum. Özellikle, "Program Geliştirme ve Öğretim" alanına yönelmemi, bu alana gönül vermemi sağlayan, alandaki gelişimim için gerekli nüveyi oluşturan çok değerli iki hocam; Prof. Dr. Selahattin Ertürk ve Prof. Dr. Nurettin Fidan'ı rahmetle anıyorum.

Ayrıca, kitabın ana hatlarının oluşturulmasında tartışmalarıyla katkıda bulunan Prof. Maurice Galton'a, kitabın yazılma süresince güdüleyici tutumlarıyla destek olan hocalarım Prof. Dr. İlhan Akhun'a, Prof. Dr. Mürüvvet Bilen'e, meslektaşlarım Prof. Dr. Veysel Sönmez'e, Doç. Dr. Yüksel Kavak'a; güdüleyici tutumuyla birlikte İngilizce bazı kavramlara karşılık bulmada işbirliğini esirgemeyen Prof. Dr. Özcan Demirel'e teşekkürlerim sonsuzdur.

Kitabın bazı bölümlerini okuyarak eleştiri ve önerileriyle katkıda bulunan Prof. Dr. Fersun Paykoç'a, Yar. Doç. Dr. Fitnat Kaptan'a; tüm bölümlerini titizlikle irdeleyen Yar. Doç. Dr. Güzin Kurç'a, Yar. Doç. Dr. Nursel Baykasoğlu'na, Fatma Ekşi'ye, Kasım Kıroğlu'na; kitabın anlaşılabilir olması bakımından eleştiri ve önerileriyle katkıda bulunan tüm lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerime, kitaptaki çizimleri yapan G.Ü. Mesleki Egitim Fakültesi araştırma görevlisi Gülgün Bangir'e teşekkür borçluyum.

Kitabın basıma hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Serap Yasa'ya, kitabı baskıya hazırlayan Kadir Şahin'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Tüm eleştiri ve düzeltmelere rağmen, kitaptaki yetersizliklerden yazarın sorumlu olduğunu belirtmek istiyor; gelecekte okuyucuların katılımıyla daha gelişmiş bir baskı umudunu taşıyorum.

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

Ankara, 1997

Değerli Eğitimciler,

Kitabın ilk baskısının önsözünde; "Kitabın eğitim fakülteleri ve öğretmenlik sertifikası programlarında bulunan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde kullanılabileceği düşünülmekte ve eğitimle ilgili tüm kişi ve kuruluşlara yardımcı olması umulmaktadır" denilmişti. Okurlardan gelen dönütler umutların gerçekleştiğini göstermesi açısından bizi mutlu etmiştir.

Bilim toplumunda eğitim, hem bireylerin hem de toplumsal yaşamın, kimi zaman en temel aracı kimi zaman da hedefi olmaktadır. O halde eğitimle ilgili bilimsel yapıtların, alana katkı sunması bilim ve teknoloji toplumu olmanın hem gereği hem de ürünüdür. Kuramların uygulamada işe koşulmasını amaçlayan "Gelişim, Öğrenme ve Öğretim" kitabının zerrelerle de olsa söz konusu hedefe hizmet ettiği dönütlerden anlaşılmaktadır. Kuşkusuz alınan bu iletiler çalışma alanımıza yeni sorumluluklar yüklemekte, çalışmalarımızı da güdülemektedir.

1997-2004 yılları arasında çalışma yoğunluğundaki önceliklerin değişmesinden dolayı, kitabın gözden geçirilme çalışması ne yazık ki gecikmiştir. Ancak bu baskıda, yaş ve deneyim bakımından en gencinden, en deneyimlisine kadar çok değerli meslektaşlarımdan gelen öneriler olabildiğince yerine getirilmeye çalışılmıştır.

Kitapla genişletilmesi gereken öğretim bölümü, kitabın daha fazla kalınlaşmasını önleme endişesinden dolayı program geliştirme ve öğretim sürecinin derinlemesine işlendiği bir kitabın yazılmasını da zorunlu kılmıştır.

Kitaptan daha kolay yararlanılabilmesi için "içindekiler" sayfasının hemen arkasında ayrıntılı içerik bölümüne yer verilmiştir. Ayrıca dil ve içerik incelemesi de yapılarak gözden kaçan eksiklikler giderilmeye, yazım yanlışları düzeltilmeye çalışılmıştır.

Kitabın içerik ve düzen açısından yeniden taranmasına gerek sözlü gerek yazılı açıklamalarıyla pek çok okurun katkısı bulunmaktadır. Öncelikle, kitabı başından sonuna kadar okuyarak görüş ve önerileriyle çok değerli katkılarda bulunan hocam Prof. Dr. Durmuş Ali Özçelik'e, değerli meslektaşım Prof. Dr. Süleyman Eripek'e, dil düzeltimlerinde yardımlarını esirgemeyen K. Semra Eren'e, Behsat Savaş'a, iletileriyle Orhan Turgut ve M. E. Bakanlığı baş müfettişi İbrahim Şimşek'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca, kitaptaki yanlış ve eksiklere dikkatimi çeken tüm öğrencilerime teşekkürlerim sonsuzdur.

Kitabın okuyucu dostu bir görünüm almasında, kapak tasarımını yaparak katkıda bulunan Prof. Dr. Uğurcan Akyüz'e teşekkürü bir borç bilirim.

Her şeye karşın kitaptaki tüm olası yetersizlikler elbette yazara aittir.

Sizlerin görüş ve önerileri ile beslenerek var oluşumuzu sürdüreceğimiz bilinci ve umuduyla saygılar sunarım.

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

Ankara, 2004

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ xxix
BÖLÜM I : GELİŞİM 1
ÜNİTE
1: Gelişimle İlgili Temel Kavramlar, İlkeler ve Gelişimi Etkileyen Faktörler 1
2: Fiziksel Gelişim 17
3: Bilişsel Gelişim Kuramları 33
4: Ahlak Gelişimi Kuramları 65
5: Kişilik Gelişimi Kuramları 77

BÖLÜM II : ÖĞRENME 91
ÜNİTE
6: Eğitim-Öğrenme-Öğretim İlişkisi ve Temel Kavramlar 91
7: Klasik Koşullanma : Pavlov 101
8: Bitişiklik Kuramları : Watson, Guthrie 115
9: Bağlaşımcılık : Thorndike 135
10: Edimsel Koşullanma : Skinner 151
11: Sistematik Davranış Kuramı : Hull 17
12: İşaret-Gestalt Kuramı : Tolman 201
13: Sosyal Bilişsel Kuram : Bandura 219
14: Gestalt Kuram 243
15: Bilgiyi İşleme Kuramı 267
16: Nörofizyolojik Kuram : Hebb 343

BÖLÜM III : ÖĞRETİM 377
ÜNİTE
17: Öğretim süreci 377
18: Öğretme-Öğrenme Modelleri 427
19: Öğretme Stratejileri 463
20: Öğrenme Ürünleri ve Öğretimi 511
21: Yapılandırmacılık 581
KAYNAKLAR 633
BULDURU 649
İSİM BULDURUSU 677
TABLOLAR, ŞEKİLLER, GRAFİKLER, ŞEMALAR

AYRINTILI İÇERİK

BÖLÜM 1: GELİŞİM

ÜNİTE 1: GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR, İLKELER VE GELİŞİMİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Gelişimle İlgili Temel Kavramlar 2
- Büyüme 3
- Gelişme 3
- Olgunlaşma 3
- Öğrenme 4
- Hazırbulunuşluk 4
- Gelişimin Kritik Dönemleri 5

Gelişimle İlgili Temel İlkeler 6

Gelişimi Etkileyen Faktörler 7
- Kalıtım 8
- Çevre 10
  - Ana-Babanın Çocuk Yetiştirme Tarzları 11
  - Ailenin Parçalanması 12
  - Çocukların Doğuş Sırası 13
- Hormonlar 14

ÜNİTE 2: FİZİKSEL GELİŞİM

Fiziksel Gelişim 18
- Doğum Öncesi Gelişim 18
  - Hamilelik Sırasındaki Çevre Etkileri 20
- Bebeklik Döneminde (0-2 Yaş) Fiziksel Gelişim 21
  - Bedensel Gelişim 21
  - Devimsel Gelişim 22
    - Duyuların Gelişimi 24
- İlk Çocukluk Döneminde (2-6 Yaş) Fiziksel Gelişim 25
  - Bedensel Gelişim 25
  - Devimsel Gelişim 25
- Okul Döneminde (6-12 Yaş) Fiziksel Gelişim 28
- Ergenlik Döneminde (12-18) Fiziksel Gelişim 28

Fiziksel Gelişimin Eğitim Açısından Doğurguları 30

ÜNİTE 3: BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMLARI

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı 34
Piaget'ye Göre Bilişsel Gelişim Dönemleri 41
Duyusal-Motor Dönemi (0-2 Yaş) 42
İşlem Öncesi Dönem (2-7 Yaş) 43
a. Sembolik Dönem ya da Kavram Öncesi Dönem 43
b. Sezgisel Dönem 44
Somut İşlemler Dönemi 51
Soyut İşlemler Dönemi 53
Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları 55
Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı 57
Bruner'in Bilişsel Gelişim Dönemleri 58
Eylemsel Dönem (Enactive Stage) (0-3 Yaş) 58
İmgesel Dönem 58
Sembolik Dönem 59
Vygotsky'nin Bilişsel Gelişime İlişkin Görüşleri 59
Bruner ve Vygotsky'nin Eğitime İlişkin Görüşleri 61

ÜNİTE 4: AHLAK GELİŞİMİ KURAMLARI

Piaget'nin Ahlak Gelişimi Kuramı 66
1. Dışsal Kurallara Bağlılık Dönemi 67
2. Ahlakî Özerklik Dönemi 68
Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı 68
I. Gelenek Öncesi Düzey 69
Aşama 1 : Ceza ve İtaat Eğilimi 69
Aşama 2 : Araçsal İlişkiler Eğilimi 70
II. Geleneksel Düzey 70
Aşama 3 : Kişilerarası Uyum Eğilimi 70
Aşama 4 : Kanun ve Düzen Eğilimi 70
III. Gelenek Sonrası Düzey 71
Aşama 5 : Sosyal Sözleşme Eğilimi 71
Aşama 6 : Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi 71
Kohlberg'in Kuramının Sınırlılıkları 71
Gilligan'ın Ahlak Gelişimine İlişkin Görüşleri 73
Ahlak Gelişimi Kuramlarının Eğitim Açısından Doğurguları 73

ÜNİTE 5: KİŞİLİK GELİŞİM KURAMLARI

Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı 78
1- Oral Dönem 79
2- Anal Dönem 79
3- Fallik Dönem 79
4- Gizil Dönem 79
5- Genital Dönem 80
Erikson'ın Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı 80
1. Evre: Güvene Karşı Güvensizlik 81
2. Evre: Bağımsızlığa Karşı Utanma ve Şüphecilik 81
3. Evre: Girişkenliğe Karşı Suçluluk Duyma 82
4. Evre: Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu 82
5. Evre: Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası 84
6. Evre: Dostluk Kazanmaya Karşı Yalnız Kalma (Genç Yetişkinlik) 84
7. Evre: Üretkenliğe Karşı Duraklama (Orta Yetişkinlik) 85
8. Evre: Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk (İleri Yetişkinlik) 85
Freud ve Erikson'ın Kuramlarının Eğitim Açısından Doğurguları 88

BÖLÜM 2: ÖĞRENME

ÜNİTE 6: EĞİTİM - ÖĞRENME - ÖĞRETİM İLİŞKİSİ VE TEMEL KAVRAMLAR

Eğitim ve Öğrenme İlişkisi 92
Eğitim ve Öğrenmeyle İlgili Temel Kavramlar 92
Kalım, Uyum ve Öğrenme 92
Öğrenmenin Özellikleri 95
Yaşantı 96
Davranış 97
Öğrenme Kuramlarına Genel Bir Bakış 99

ÜNİTE 7: KLASİK KOŞULLANMA PAVLOV (1849-1936)

Koşullama Süreci 102
Koşullama İlkeleri 103
Bitişiklik (Contiguity) 103
Habercilik/Bilgilendiricilik (Contingency) 104

Pekiştirme....106
Sönme....107
Genelleme....107
Ayırt etme....108
Birden Fazla Uyarıcıya Koşullama (Higher Order Conditioning)....108
Gölgeleme (Overshadowing)....109
Öğrenilmiş Çaresizlik....109
Klasik Koşullamanın Eğitim Açısından Doğurguları....110

ÜNİTE 8: BİTİŞİKLİK KURAMLARI: JOHN BROADUS WATSON (1878-1958) EDWIN RAY GUTHRIE (1886-1959)

Watson'ın Psikoloji Bilimine İlişkin Görüşleri....117
Watson'ın Öğrenmeye İlişkin Görüşleri....118
En Son ve En Sık İlkesi....119
Watson'ın Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Eğitim Açısından Doğurguları....120
Guthrie'nın Öğrenmeye İlişkin Görüşleri....120
Öğrenmenin Tek Yasası....121
Öğrenmede Tek Deneme....121
Sonunculuk İlkesi (The Recency Principle)....122
Alıştırmanın Beceriyi Geliştirme Nedeni....122
Uyarıcı Üreten Hareket (Movement-Produced Stimuli)....123
Guthrie'ye Göre Güdülenme, Amaçlar, Pekiştirme, Cezalandırma ve Unutma....124
Güdülenme-Dürtüler....124
Amaçlar....125
Pekiştirme....125
Ceza....126
Unutma....127
Alışkanlıkları Yok Etme Yöntemleri....128
Eşik Yöntemi....129
Bıktırma Yöntemi....130
Zıt Tepki Yöntemi....130
Alışkanlığı Bastırma....131
Eğitimde Transfer....131
Guthrie'nin Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları....132

ÜNİTE 9: BAĞLAŞIMCILIK: EDWARD LEE THORNDIKE (1874-1949)

Thorndike'ın Öğrenmeye İlişkin Temel Görüşleri 136
Bağlaşımcılık (Connectionism) 136
Seçme ve Bağlama (Selecting And Connecting) 137
Öğrenme Küçük Adımlarla Oluşur 138
Thorndike'ın Öğrenme Kuramının Temel Kanunları 139
Hazırbulunuşluk Kanunu 139
Tekrar Kanunu 140
Etki Kanunu 140
1930'dan Önceki İkincil İlkeler 142
Tepki Çeşitliliği (Response Variation) 142
Dikkat Çekici Uyarıcılar 142
Öğrenici Özellikleri 143
Benzetme Yoluyla Tepkide Bulunma 143
Çağrışımsal Geçiş (Associative Shifting) 144
1930'dan Sonra Thorndike'ın Öğrenme Kuramı 145
Etkinin Yayılması 146
Ait Olma 146
Çağrışımsal Zıtlık (Associative Polarity) 147
Thorndike'ın Eğitime İlişkin Görüşleri 147
Thorndike'ın Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları 148

ÜNİTE 10: EDİMSEL KOŞULLAMA: BURRHUS FREDERIC SKINNER (1904-1990)

Tepkisel ve Edimsel Koşullama 152
Tepkisel Davranış 153
Edimsel Davranış 153
Tepkisel Koşullama 153
Edimsel Koşullama 154
Edimsel Koşullama Süreci 154
Edimsel Koşullama İlkeleri 156
Olumlu ve Olumsuz Pekiştireçler 157
Olumlu ve Olumsuz Pekiştirme 157
Ceza 159
Sönme 162
Kendiliğinden Geri Gelme 162
Biçimlendirme/Şekillendirme 163

Ayırt Edici Uyarıcı ve Tepki 165
Zincirleme 166
Batıl Davranış 168
Pekiştirme Tarifeleri 168
Sürekli Pekiştirme 169
Sabit Oranlı Pekiştirme 169
Sabit Aralıklı Pekiştirme 169
Değişken Oranlı Pekiştirme 170
Değişken Aralıklı Pekiştirme 171
Koşullu Anlaşma (Contingency Contracting) 171
Premack İlkesi 172
Programlı Öğretim 173
Skınner'in Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları 174

ÜNİTE 11: SİSTEMATİK DAVRANIŞ KURAMI: CLARK LEONARD HULL (1884-1952)

HULL'IN ÖĞRENME KURAMININ BAŞLICA ÖNERMELERİ 182
Önerme 1. Dışsal Uyarıcı ve Uyarıcı Kalıntısı: 182
Önerme 2. Duyusal Uyarıcıların Etkileşimi: 182
Önerme 3. Öğrenilmemiş Davranışlar (Unlearned Behavior) 183
Önerme 4. Öğrenmenin Koşulları; Bitişiklik ve Dürtü Azalması: 183
Önerme 5. Uyarıcı Genellemesi: 184
Önerme 6. Uyarıcı-Dürtü Bağı: 184
Önerme 7. Dürtü ve Alışkanlık Gücünün Bir Fonksiyonu Olarak Reaksiyon Gücü (Reaction Potential): 185
Önerme 8. Tepkide Bulunma, Koşullu Tepkinin Yapılmasını Engelleyen Yorgunluğa Neden Olur: 185
Önerme 9. Tepkide Bulunmamayı Öğrenme: 186
Önerme 10. Öğrenilmiş Tepkiyi Engelleme Eğiliminde Olan Faktörler Bir Andan Diğerine Değişir: 186
Önerme 11. Anlık Etkili Reaksiyon Gücü Reaksiyon Eşiğini Geçmelidir: 187
Önerme 12. Öğrenilmiş Tepkilerin Gücü, Etkili Reaksiyon Gücü, Salınım: 187
Önerme 13. Anında Gösterilen Etkili Reaksiyon Gücünün ($S^{\bar{E}}R$) Değeri Uyarıcı ve Tepki Arasındaki Gecikme Zamanı (Latency) Kısaldığı Ölçüde Artar: 188
Önerme 14. Anında Gösterilen Etkili Reaksiyon Gücünün ($S^{\bar{E}}R$) Değeri, Sönmeye Karşı Direnci Belirler: 188
Önerme 15. Koşullu Tepkinin Gücü, Doğrudan Anlık Etkili Reaksiyon Gücünün Ölçüsüne Göre Değişir: 188

Önerme 16. Aynı Durumda Birden Fazla Tepki Meydana Getirilebiliyorsa Anlık Etkili Reaksiyon Gücü En Üst Düzeydedir.....188
Hull'ın 1943 Kuramı ile 1952 Kuramı Arasındaki Diğer Temel Farklar.....188
Kısmi-Önce Gelen Amaç Tepkisi.....189
Alışkanlık Hiyerarşisi.....191
Hull'ın Öğrenme Kuramının Özeti.....191
Hull'ın Öğrenme Kuramına Karşı Yapılan Eleştiriler.....192
Mowrer'ın Hull'ın Öğrenme Kuramına Katkıları.....193
Spence'ın Hull'ın Öğrenme Kuramına Katkıları.....195
Ayırt Etmeyi Öğrenme.....195
İçsel Güdülenme.....196
Spence'in Hull'ın Temel Denkleminde Yaptığı Değişiklik.....197
Spence'in Sönme Kuramı.....197
Hull'ın Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları.....198

ÜNİTE 12: İŞARET-GESTALT KURAMI EDWARD CHACE TOLMAN (1886-1959)

Tolman'ın Amaçlı Davranışçılığı.....202
Bütüncü (Molar) Davranış.....203
Tolman'a Göre Öğrenme: Beklentiler, Denenceler, Pekiştirmeye Karşı Doğrulanma ve Bilişsel Haritaların Oluşumu.....204
Zihinsel Deneme Yanılma (Vicarious Trial and Error).....207
Performansa Karşı Öğrenme.....207
Tepki Öğrenmeye Karşı Amaç Öğrenme Kanıtları.....207
Ödül Beklentisi.....208
Yer Öğrenme.....209
Örtük Öğrenme.....210
Örtük Sönme.....212
Öğrenmenin Değişkenleri.....212
Çevresel Değişkenler.....212
Bireysel Farklılık Değişkenleri.....213
Ara Değişkenler.....213
Öğrenme Türleri.....214
Kateksis (Cathexes).....214
Eşdeğer İnançlar.....214
Alan Beklentileri.....215
Alan-Biliş Yolları.....215
Dürtü Ayırımları.....215
Hareket Biçimleri.....216
Tolman'ın Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları.....216

ÜNİTE 13: SOSYAL BİLİŞSEL KURAM ALBERT BANDURA (1925-...)

Gözlem Yoluyla Öğrenmeyle İlgili İlk Açıklamalar 220
Bandura'ya Göre Gözlem Yoluyla Öğrenme 222
Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar 224
Dolaylı Pekiştirme (Vicarious Reinforcement) 224
Dolaylı Ceza (Vicarious Punishment) 224
Dolaylı Güdülenme (Vicarious Motivation) 224
Dolaylı Duygu (Vicarious Emotion) 225
Model Özellikleri 225
Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı İlkeler 226
Karşılıklı Belirleyicilik (Reciprocal Determinism) 226
Sembolleştirme Kapasitesi (Symbolizing Capability) 228
Öngörü Kapasitesi (Forethought Capability) 228
Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Capability) 228
Öz Düzenleme Kapasitesi (Self Regulatory Capability) 229
Öz Yargılama Kapasitesi (Self-Reflective Capability) 229
Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri 229
Dikkat Etme Süreci 230
Hatırda Tutma Süreci (Retentıon) 230
Davranışı Meydana Getirme Süreci 231
Güdülenme Süreci 232
Model Alma Yoluyla Kazanılan Ürünler 233
Öz Yeterlik (Self Efficacy) 234
Öz Düzenleme (Self Regulation) 235
Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları 236

ÜNİTE 14: GESTALT KURAM

Gestalt Kuramın Ortaya Çıkışı 244
Gestalt Kuramcıların Yapısalcılığa (Structuralism) ve
Davranışçılığa (Behaviorism) İtirazları 245
Gestalt Kuramda Algılama 246
Algısal Örgütleme Yasaları 247
Şekil-Zemin (Figure-Ground) İlişkisi 247
Yakınlık (Proximity) Yasası 248
Benzerlik (Similarity) Yasası 249
Tamamlama (Closure) Yasası 250
Devamlılık (Contiguity) Yasası 250
Basitlik (Simplicity) yasası 251

Algısal Değişmezler 251
Beyin ve Yaşantı Kazanma 252
Davranışın Belirleyicileri 253
Coğrafi Çevre ve Davranışsal Çevre 253
İz Kuramı 254
Unutma 255
İçgörüsel Öğrenme ve Problem Çözme 256
Üretici Düşünme 259
Gestalt Psikoloji ve Öğrenme 263
Gestalt Kuramın Eğitim Açısından Doğurguları 264

ÜNİTE 15: BİLGİYİ İŞLEME KURAMI

Bilgiyi İşleme Kuramı 269
Bellek Türleri 272
Duyusal Kayıt 272
Kısa Süreli Bellek/İşleyen Bellek 274
Uzun Süreli Bellek 280
Anısal Bellek 281
Anlamsal Bellek 282
a) Önerme ağı 283
b) Şema 284
İşlemsel Bellek 288
Bilişsel Süreçler 289
Bilginin Duyusal Kayıttan Kısa Süreli Belleğe Aktarılmasını Sağlayan Süreçler 289
Dikkat 289
Öğrencinin Dikkatini Çekme Yolları 290
Algı 294
Ön Öğrenmeler ve Algılama 296
Beklentiler ve Algılama 296
Kısa Süreli Bellekte Bilgiyi Saklama Süreçleri 297
Sürekli Tekrar (Maintenance Rehearsal) 297
Gruplama (Chunking) 297
Bilginin Uzun Süreli Belleğe Aktarılmasında Kullanılan Süreçler 298
Örtük ve Açık Tekrar 298
Kodlama/Anlamlandırma 299
Genişletme/Eklemleme (Elaboration) 309

Öğretme-Öğrenme Sürecinde Uygulanabilecek Genişletme/Eklemleme Etkinlikleri 311
Bellek Destekleyici İpuçları (Mnemonic Devices) 313
Bilgiyi Uzun Süreli Bellekten Geri Getirme 324
Bilgiyi Geri Getirme Yolları 326
Öğrenme Çıktıları ve Bilgiyi Geri Getirme 329
Unutma 329
Karışma 330
Geriye Ket Vurma 331
İleriye Ket Vurma 331
Öğrenme Sonucu Olarak Performans 333
Yürütücü Kontrol (Executive Control) 334
Yürütücü Biliş (Metacognition) 335
Bilgiyi İşleme Modeline Göre Öğretimin Düzenlenmesinde Dikkat Edilecek Noktalar 339

ÜNİTE 16: NÖROFİZYOLOJİK KURAM DONALD OLDING HEBB (1904-1985)

Donald Olding Hebb (1904-1985) 345
Duyusal Yoksunluk ve Zenginleştirilmiş Çevre 348
Uyarılma (Arousal) ve Dikkat 351
Öğrenmenin Nörokimyası 354
Bellek 356
Duyusal Bellek 356
Kısa Süreli Bellek 357
Uzun Süreli Bellek 357
Bilginin Kısa Süreli Bellekten Uzun Süreli Belleğe Aktarılması 359
Kalıcılığın Sağlanmasında Beynin Bazı Bölgelerinin Rolü 359
Bellek Nörokimyası 362
Bellek Transfer Çalışmaları 362
Öğrenme ile İlgili Diğer Nörofizyolojik Bulgular 364
Beyindeki Ödül ve Ceza Merkezleri 364
Öğrenme ve Bellekte Ödül ve Cezanın Önemi 365
Ayrık Beyin Çalışmaları 366
Beynin İki Yarı Küresinin Öğrenme ve Bilgiyi İşleme Fonksiyonları 366
İçsel Koşullama 369
Nörofizyolojik Kuramın Eğitim Açısından Doğurguları 370

BÖLÜM 3: ÖĞRETİM

ÜNİTE 17: ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretim Sürecinde Kullanılabilecek Öğrenme İlkeleri....379
Öğrenci Niteliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri....380
İçerik Özellikleriyle İlgili Öğrenme İlkeleri....381
Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri....383
Öğretim Süreci Basamakları....395
Öğretimi Plânlama....396
1. Hedef ve Hedef Davranışları Belirleme....398
Mager'a Göre Hedef Belirleme (Davranışsal Hedefler)....399
Gronlund'a Göre Hedef Belirleme (Öğretimsel Hedefler)....399
Hedef Alanları....400
a) Bilişsel Alan Bloom ve Arkadaşlarının Bilişsel Alan Taksonomisi....401
b) Duyuşsal Alan: Krathwohl, Bloom ve Masia'nın Duyuşsal Alan Taksonomisi....404
Devimsel Alan: Harrow, Simpson ve Cangelosi'nin Devimsel Alan Taksonomileri....405
Gagné'ye Göre Öğrenme Ürünleri ve Öğretim Hedefleri....410
1. Sözel Bilgi....411
2. Zihinsel Beceri....413
3. Bilişsel Stratejiler....416
4. Tutumlar....416
5. Devimsel Beceriler....417
2. Önkoşul Öğrenmeleri Belirleme....418
3. Öğrenci Niteliklerini Belirleme....419
4. Hedef ve Hedef Davranışları Yeniden Gözden Geçirme....420
5. İçeriği Örgütleme....420
6. Öğretim Stratejileri ve Materyallerini Seçme....423
7. Öğretim Etkinliklerini Plânlama....424
Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Plânlama....424
Öğretimi Uygulama....426
Öğretimi Değerlendirme....426

ÜNİTE 18: ÖĞRETME-ÖĞRENME MODELLERİ

Bireysel Öğretme Modelleri 429
Programlı Öğrenme (Programmed Learning) 429
Doğrusal Programlı Öğrenme Türleri 430
Dallı Programlı Öğrenme 431
Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer Assisted Instruction) 433
Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi (Personalized Systems of Instruction) 435
Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemine Yapılan Eleştiriler 437
Grupla Öğretme Modelleri 438
Carroll'ın Okulda Öğrenme Modeli 440
Bloom'un Tam Öğrenme Modeli 442
Bir Öğrenme Birimi Olarak Öğrenme Ünitesi 444
Öğrenci Nitelikleri 446
Bilişsel Giriş Davranışları 446
Duyuşsal Giriş Özellikleri 448
Öğretim Hizmetinin Niteliği 449
İşaretler (İpuçları) 450
Katılma 452
Pekiştirme 454
Dönüt ve Düzeltme 454
Tam Öğrenme Modelinin Uygulanışında İzlenecek Adımlar 456
Slavin'ın Etkili Öğretim Modeli - QAIT 458
1. Öğretimin Niteliği 458
2. Öğretim Düzeyini Uygun Hale Getirme 459
3. Teşvik Etme 460
4. Zaman 461

ÜNİTE 19: ÖĞRETME STRATEJİLERİ

Öğretme Stratejileri 464
Buluş Yoluyla Öğrenme 464
Yapılandırılmamış Buluş 468
Yapılandırılmış Buluş 468
Buluş Yoluyla Öğrenmeyi Planlama 469
Uygulama 470
Alış Yoluyla Öğrenme (Reception Learning) 472

Sunuş Yoluyla Öğretme (Expository Teaching) 473
1. Ön Organize Edicilerin Sunulması (Başlangıç) 474
2. Öğrenilecek Yeni Konunun, Materyalin Sunulması (Gelişme) 476
3. Bilişsel Örgütlemenin Güçlendirilmesi 477
Sunuş Yoluyla Öğretimin Daha Etkili Olduğu Durumlar 478
Öğretim Etkinlikleri Modeli 479
1. Dikkati Çekme 480
2. Öğrenciyi Hedeften Haberdar Etme 481
3. Ön Öğrenmelerin Hatırlanmasını Sağlama 481
4. Uyarıcıları Sunma 482
5. Öğrenme Rehberi Sağlama 482
6. Performansı (Davranışı) Ortaya Çıkarma 484
7. Dönüt Sağlama 484
8. Performansı Değerlendirme 485
9. Kalıcılığı Sağlama ve Transferi Güçlendirme 485
Doğrudan Öğretim Modelleri 486
İşbirliğine Dayalı Öğrenme (Cooperative Learning) 495
İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yararları 496
İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Temel Özellikleri 497
İşbirliğine Dayalı Öğrenme Gruplarının Oluşturulması 498
İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri 499
Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (ÖTBB) 499
Takım-Oyun-Turnuva (TOT) 503
İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon 504
Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB) 504
Karşılıklı Sorgulama (KS) 505
Birleştirme 506
Birleştirme II 506
Araştırma-İncelemeye Dayalı Öğrenme/Öğretme 507

ÜNİTE 20: ÖĞRENME ÜRÜNLERİ VE ÖĞRETİMİ

Kavram Öğrenme ve Öğretimi 513
Kavram Türleri 513
Somut ve Soyut Kavramlar 513
Kavramların Özellikleri 514
Kavram Öğrenme 516
1. Somut Düzey 516
2. Tanıma Düzeyi 516
3. Sınıflama Düzeyi 517
4. Soyut Düzey 518

Kavram Öğretimi 520
Somut Düzey ve Tanıma Düzeyinde Kavram Öğretimi 521
Sınıflamanın Başlangıç Düzeyinde Kavram Öğretimi 523
Gelişmiş Sınıflama ve Soyut Düzeyde Kavram Öğretimi 524
İlkeler, Genellemeler, Akademik Kurallar ve Öğretimi 534
İlkeler 534
Genellemeler 534
Akademik Kurallar 535
İlke, Genelleme ve Akademik Kural Öğretiminde Örnekler ve Uygulamaların Yeri 536
Problem Çözme ve Öğretimi 537
Problem Çözme Basamakları 538
1. Problemi Anlama 538
2. Çözüm İçin Plan Yapma 541
3. Planı Uygulama 543
4. Sonuçları Değerlendirme 543
Yaratıcı Problem Çözme 543
Devimsel Beceriler ve Öğretimi 547
Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi 557
İçsel Süreçlere Göre Öğrenme Stratejileri 559
Dikkat Stratejileri 560
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler 562
Anlamlandırmayı (Kodlama) Güçlendirici Stratejiler 562
Eklemleme/Genişletme Stratejileri 563
Örgütleme Stratejileri 564
Bellek Destekleyici Stratejiler 570
Geri Getirmeyi (Hatırlama) Artırıcı Stratejiler 571
Güdüleme Stratejileri 571
Dikkati Sürdürmeyi Sağlayan Duyuşsal Stratejiler 572
Uygunluğu Artırmaya Yardım Eden Duyuşsal Stratejiler 573
Güveni Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler 573
Doyum Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler 574
Yürütücü Biliş Stratejileri 574
Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi 576
Öğrenme Stratejilerini Öğretme Yaklaşımları 577

ÜNİTE 21: YAPILANDIRMACILIK

Radikal Yapılandırmacılık Nedir?....584
Dilin Yorumlanması....584
Glasersfeld'in Yapılandırmacılığa Seyahati....586
Anlamlara Daha Yakından Bakma....591
Psikoloji ile Tanışma....593
Piaget'yi Keşfetme....596
Fizik ve Bilim Felsefesinden Destek....601
Çeşitli Filozofların Yapılandırmacılığı Hazırlayan Görüşleri....602
Aktif Yapılandırma....606
Glasersfeld'e Göre Radikal Yapılandırmacılığın Eğitim Açısından Doğurguları....608
Dilin Yapılandırmadaki Önemi....611
Öğrencinin Düşünmesini Yönlendirme....612
Öğrenciye Bir Şeyi Zorlamak, Aktarmak Değil Yardım Etmek Önemlidir....616
Derinlemesine Anlamayı (Yansıtmayı) Hızlandırma, Geliştirme....618
Öğrenici İlerlemesini Değerlendirme....619
Sosyal Etkileşimin Sırrı....619
Son Nokta....620
Alanyazında Yapılandırmacılığın Türlerine İlişkin Bazı Açıklamalar....621
Yapılandırmacı Öğretme Uygulamalarının Taşıması Gerekli İlkeler....622
Alanyazında Bazı Yapılandırmacı Öğretim Modelleri....626
Yapılandırmacı Öğretimde '5E' ve '7E' Modelleri....626
Gagnon ve Collay'a Göre Yapılandırmacı Öğretim Basamakları....629

KAYNAKLAR....633

BULDURU....**649**

İSİM BULDURUSU....**677**

TABLOLAR, ŞEKİLLER, GRAFİKLER, ŞEMALAR

TABLOLAR

Tablo 1a. 2 - 6 Yaş Psiko-motor Gelişim Özellikleri ve Gözlenmesi Beklenen Yaşlar 26
Tablo 1b. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri 41
Tablo 2. 0 - 5 Yaş Çocuğunun Dil Gelişimi 47
Tablo 3. Kohlberg'in Ahlak Gelişim Düzeyleri ve Aşamaları 72
Tablo 4. Freud ve Erikson'ın Önerdiği Kişilik Gelişim Dönemlerinin Karşılaştırılması 86
Tablo 5. Duyusal Kayıt, Kısa Süreli Bellek ve Uzun Süreli Bellek 307
Tablo 6. Hatırlanması İstenen Anlamsız Heceler 314
Tablo 7a. Mager'ın Yaklaşımıyla İfade Edilmiş Hedefler 399
Tablo 7b. Gronlund'un Genel ve Özel Hedefleri 400
Tablo 8. Bilişsel alanın Düzeyleri, Her Düzeyin Kapsadığı Bilişsel Ürünler ve Hedef Örnekleri 402
Tablo 9. Duyuşsal Alan Taksonomisinin Düzeyleri, Her Düzeyin Kapsadığı Duyuşsal ürünler ve Hedef Örnekleri 404
Tablo 10. Simpson'ın Psiko-motor Alan Taksonomisinin Düzeyleri, her Düzeyin Kapsadığı Ürünler ve Hedef Örnekleri 407
Tablo 11. Gagné'ye Göre Öğrenme ürünleri (Hedef Alanları) ve Öğretim hedefi Örnekleri 412
Tablo 12. Programlı Öğretim Örneği 430
Tablo 13. Öğrenme Süreçleri ve Öğretim Etkinlikleri 479
Tablo 14. Doğrudan Öğretim Modelini Benimseyen Eğitim Psikologlarına Göre Bir Derste Bulunması Gereken Öğretim Etkinliği 488
Tablo 14a. Sunuş Yoluyla Öğretim (Doğrudan Öğretim) Modeline Bir Örnek 490
Tablo 14b. Sunuş Yoluyla Öğretme/Alış Yoluyla Öğrenme Modeline Bir Örnek 492
Tablo 15a. Öğrencileri Sıralama ve Gruplama 500
Tablo 15b. İlerleme Puanını Belirleme Ölçütleri 502
Tablo 16. Metin Kenarına Alınan Not ya da İşaret Türleri Örnekleri 561
Tablo 17. Not Alma Matrisi Örneği 565
Tablo 18. Not Alma Matrisi Örneği 566

ŞEKİLLER

Şekil 1. 0 - 15 Ayda Bebeğin Devimsel Gelişimi 23
Şekil 2. Korunum 45
Şekil 3. Pavlov'un Deney Düzeneği 102
Şekil 4. Yer Öğrenmeyi Kanıtlayan Deney Düzeneği 209
Şekil 5. Yer Öğrenmeyi Kanıtlayan Deney Düzeneği 210
Şekil 6. Şekil - Zemin İlişkisi 247
Şekil 7. Gruplayıcı Faktör Olarak Yakınlık Yasası 248
Şekil 8. Gruplayıcı Faktör Olarak Benzerlik ve Yakınlık 249
Şekil 9a. Tamamlama Yasası 250
Şekil 9b. Tamamlama Yasası 250
Şekil 10. Devamlılık Yasası 250
Şekil 11. Basitlik Yasası 251
Şekil 12. Geriye Getirmede Güçlü ve Zayıf İpucu Örnekleri 256
Şekil 13. Köhler'in Transferlerle İlgili Yaptığı Deneylerde Uyarıcı Olarak Kullandığı Kartonlar 258
Şekil 14. Paralelkenar Dikdörtgene Dönüştürülür 261
Şekil 15. Alışılmamış Paralelkenar 261
Şekil 16. Dikdörtgen, Küçük Karelerden Oluşan Dengeli Bir Şekildir 262
Şekil 17. Verilen ve Kısa Süreli Bellekte Üretilen Şekiller 276
Şekil 18. Önerme Ağı 283
Şekil 19. Antika kavramına İlişkin Anlamsal Bellekte Olması Muhtemel Şema 285
Şekil 20. "Tiftik Keçisi" Kavramına İlişkin Uzun Süreli Bellekte Olması Muhtemel Şema 300
Şekil 21. Retiküler Aktive Edici Sistem 352
Şekil 22. Sinir Hücresi, Sinaps ve Nöral İletişimler İlgili Biyokimyasal Olaylar 355
Şekil 23. Limbik Sistem 360
Şekil 24. İnsan Beyin Kabuğunun Dört Lobu 360
Şekil 25. İnsan Beyninin Ortadan Bir Kesiti 361
Şekil 26. Beyin İki Yarı Küre Çalışmaları 367
Şekil 27. "Yargıda Bulunma" İçin Problem Durumu 527

GRAFİKLER

Grafik 1. Sönme ve Kendiliğinden Geri Gelme 107
Grafik 2. Birikik Tepki ve Zaman İlişkisi....156
Grafik 3. Kendiliğinden Geri Gelme 162
Grafik 4. Alışkanlık Gücünün Artması ve Ardışık Pekiştirmeler Arasındaki İlişkiler....183
Grafik 5. Örtük Öğrenme Deneyine İlişkin Bulgular....211
Grafik 6. Değişik Türdeki Modellerin Saldırganlık Davranışlarını İzleyen Çocukların Saldırgan Davranış Gösterme Sıklığı 226
Grafik 7. Zihinsel Tekrar Yapılmadığında Geçen Süre ve Hatırlama Miktarı 275
Grafik 8. Hebb'e Göre Uyarılma Düzeyi ile Performans Arasındaki İlişkiler 354

ŞEMALAR

Şema 1. Gruplama 51
Şema 2. Davranış Türleri 97
Şema 3. Pekiştireç ve Pekiştirme Türleri Arasındaki İlişkiler 158
Şema 4. Kısmi - Önce Gelen Amaç Tepki Zinciri ve Amaç Tepki....190
Şema 5. Hull'ın Öğrenme Kuramının Değişkenleri 192
Şema 6. Karşılıklı Belirleyicilik....227
Şema 7. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri....232
Şema 8. Gözlem Yoluyla Öğrenme Aşamaları 233
Şema 9. Dışsal uyarıcılar, Beyin ve Bilinçli Yaşantı Arasındaki İlişkiler....253
Şema 10. Bilgiyi İşleme Modeli 271
Şema 11. Kavram Hiyerarşisi 308
Şema 12. Bilgiyi Uzun Süreli Belleğe Aktarma Yollarına İlişkin Hiyerarşik Örgütleme 308
Şema 13. Bilginin Şematik Ağı 312
Şema 14. Yürütücü Kontrolün İki Temel İşgörüsü 334
Şema 15. Bireyin Öğrenme Etkinliklerini Düzenlemesi ile İlgili Faktörler ...338
Şema 16. Yürütücü Biliş Bilgisini Oluşturan Değişkenler 338
Şema 17. Öğretim Sürecinin Aşamaları 395
Şema 18. Okulda Öğrenme Kuramındaki Başlıca Değişkenler 443
Şema 19. Tam Öğrenme Modelinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Uygulanışı 458
Şema 20. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Gruplarını Oluşturma 499
Şema 21. Çeşitli Aşamalarda Öğrenilen Kavramların Kullanımları 520
Şema 22. "Kapalı Düzlem Şekiller"e İlişkin Kavram Haritası (Şeması) Örneği 526
Şema 23. Bazı Beceriler İçin Devimsel ve Algısal Öge Düzeyleri 549

GİRİŞ

"Biyo-kültürel ve sosyal" bir varlık olan insanın tüm yaşamı süresince yanıtlaması gerekli en temel soru "Nasıl yaşamalıyım?" sorusudur. Bireyin yaşamı boyunca karşılaşacağı sorunların tümü, bu genel soru çerçevesin de çözümlenmektedir. Örneğin; Kendime karşı nasıl davranmalıyım; vücuduma karşı nasıl davranmalıyım, beynimi nasıl kullanmalıyım? Duygularımı nasıl yönetmeliyim? Nasıl bir aile kurmalıyım? Nasıl bir meslek seçip çalışmalıyım? Nasıl bir vatandaş olmalıyım? Başkalarının ve kendimin mutluluğu için doğal kaynaklardan nasıl yararlanmalıyım? Başkalarının ve kendimin yararına, yeteneklerimi nasıl kullanmalıyım? vb. bireyin, yaşamı boyunca yanıtlaması gereken alt sorulardır. Bu soruların yanıtı olan gerekli öğrenmeler, insanın doğumundan ölümüne kadar tüm yaşamını doldurmaktadır. Bireyin istediği yaşam biçimine sahip olması için, gerekli öğrenmeleri sağlamada ise, eğitim önemli bir araçtır.

Eğitim, yaygın bir biçimde "insanın kişiliğini besleme süreci" ve "insan sermayesine yapılan yatırım" olarak kabul edilmektedir. En genel anlamda "istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci" olarak tanımlanan eğitim, toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlâk standartlarının bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile ilgilidir. Bu anlamda eğitim, "bireyi, istendik nitelikte kültürleme süreci"dir.

İstendik kültürleme süreci olan eğitim ailede, sinemada, sokakta, okulda ders aralarında her an, her yerde bir plana bağlı olmaksızın yapılabilir. Eğitimin bu türüne informal eğitim adı verilmektedir.

Ancak, insanın yaşam süresi, bireyin tüm istendik davranışları tesadüfen, gelişigüzel yani, informal eğitim yoluyla kazanmasını sağlayacak kadar uzun değildir. Ayrıca, pek çok davranışın informal eğitim yoluyla kazanılmasını beklemek, gerek birey gerekse toplum için oldukça pahalı bir yoldur. Bu durumda, bazı istendik davranışların planlı olarak bireye kazandırılması gerekmektedir. Bünyesinde plan unsuru taşıyan eğitim ise, formal eğitim olarak adlandırılmaktadır.

Formal eğitim, plan ya da kasıtlılık özelliğiyle informal eğitimden ayrılmaktadır. O halde *formal eğitim,* "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" (Ertük, 1984, s. 12) olarak tanımlanabilir. Bireyin davranışındaki bu değişme, bireyin yeni davranışlar kazanması şeklinde olabileceği gibi, istenmeyen davranışların değişikliğe uğraması biçiminde de olabilir. Kısaca, *formal eğitim*, istendik öğrenmeleri kasıtlı olarak meydana getirme sürecidir. İstendik öğrenmeleri, davranış bilimlerinin verilerinden yararlanarak kasıtlı ve verimli bir biçimde öğrencilere kazandırmaya çalışan kurumlar ise, çeşitli düzey ve türdeki *okullar*dır. Diğer bir deyişle *okullar*, planlı bir biçimde istendik öğrenmelerin gerçekleşmesine yardım eden kurumlardır.

Okullarda istendik öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan ya da istendik öğrenmelerin oluşmasına rehberlik eden kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenlerin geçerli öğrenmeleri, planlı bir biçimde gerçekleştirmede kullandıkları temel araç ise öğretim programlarıdır.

Öğretim Programı, bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derecede kazandırıldığını ortaya koyabilecek sınama durumlarını kapsayan, gelişmeye açık ve çok yönlü et kileşim içinde olan öğeler bütünüdür. Tanımdan da anlaşılacağı gibi öğretim programının kapsaması gereken üç temel öğe; hedefler, eğitim durumları ve değerlendirmedir.

Bir öğretim programının başarısı, belirlenen istendik davranışları kazandırabilme derecesine bağlıdır. İstendik davranışların kazandırılmasındaki yetersizlik ise, ilgili öğe ya da öğelerde geliştirme çalışmalarının gereğine işaret etmektedir.

Bu durumda program geliştirme; öğretim programının tüm öğelerini daha etkili ve yeterli hale getirme sürecidir. Diğer bir deyişle, program geliştirme, ulaşılması beklenen hedefleri ve kapsadığı davranışların saptanmasını, öğrenme yaşantılarının seçilip düzenlenme ve kazandırılmasını öğrenme yaşantılarının etkililiği yani hedeflere ne derece ulaşıldığını ortaya koyabilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerini ve programın tüm öğe lerine dönüt verme ve düzeltme çalışmalarını bünyesinde bulunduran bir süreçtir. Kısaca program geliştirme, öğretim programının öğeleri arasında gelişmeye dönük, karşılıklı ve çembersel etkileşimi sağlayan bir süreçtir.

Yukarıdaki tanımlarda da kapsandığı gibi program geliştirmeciler şu sorıuları cevaplamak durumundadırlar (Ertürk, 1984, s. 13-14):

1. Öğrenciye kazandırılacak davranışlar neler olmalıdır?
2. Öğrenci bu davranışları kazanmak için hangi eğitimsel yaşantıları geçirmeli yani hangi eğitim durumları düzenlenmelidir?
3. Bu eğitimsel yaşantılar, öğrenciye davranışı kazandırmak üzere nasıl örgütlenmelidir?
4. İstendik davranışları kazandırmak üzere düzenlenen eğitim durumlarının etkililik derecesi nedir?
5. Değerlendirme sonuçlarına göre mevcut programda ne gibi değişikliklikler gereklidir?

Yukarıdaki sorulara verilecek cevaplarla program geliştirme çalışmalarının çerçevesi çizilmekte aynı zamanda da öğretim programının öğeleri belirlenmektedir.

Öğretim programının öğeleri arasında istendik davranışların ya da davranış değişikliğinin oluşturulduğu aşama, eğitim durumlarının düzenlenerek öğrenme yaşantılarının öğrencilere kazandırıldığı aşamadır. O halde eğitim sisteminin işgörüsünü yerine getirmesinde bir başka deyişle, istendik öğrenmelerin oluşturulmasında öğretme-öğrenme süreci, merkezi bir öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretim programının dayandığı temellerden ikisi; insanın gelişim ve öğrenme ile ilgili özellikleridir. Öğretim programını hazırlama ve geliştirmede ve öğretimi planlayıp uygulama ve değerlendirmede insanın gelişim özelliklerini, insanda öğrenmenin nasıl oluştuğunu anlamak yaşamsal bir öneme sahiptir. Çünkü insanın gelişim ve öğrenme özelliklerine yani bireyin doğasına aykırı bir öğretimi gerçekleştirmek mümkün değildir.

Yukarıdaki nedenlerle gerek öğreticiler, gerekse program geliştiriciler için, gelişim ve öğrenmenin nasıl oluştuğunu bilmek ve program geliştirme ve öğretim sürecinde bu bilgiyi uygulamak eğitimin işgörüsünü gerçekleştirmede özel bir öneme sahiptir. Bu nedenle, kitapta önce insanın çeşitli gelişim alanlarına ilişkin özellikleri incelenmiş ve bu özelliklerin eğitim açısından doğurguları üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde çeşitli yaklaşımlara göre öğrenme kuramları incelenmiş ve her bir öğrenme kuramının eğitim açısından sonuçlarının neler olabileceği özetlenmiştir. Üçüncü bölümde ise, gelişim ve öğrenme ilkeleri doğrultusunda öğretim sürecinin planlanması, uygulanması sırasında kullanılabilecek öğretme-öğrenme modelleri, öğretim stratejileri, çeşitli öğrenme ürünleri ve öğretimi açıklanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM I

GELİŞİM

ÜNİTE 1

GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR, İLKELER VE GELİŞİMİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Gelişimle ilgili temel kavramları yorumlayabilme
2. Çeşitli düzey ve türdeki eğitim durumları düzenlemede gelişim ilkelerini kullanabilme
3. Gelişimi etkileyen faktörlerin, bireyin gelişimini sağlamadaki rolünü belirleyebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Gelişimle İlgili Temel Kavramlar
  - Büyüme
  - Gelişme
  - Olgunlaşma
  - Öğrenme
  - Hazırbulunuşluk
  - Gelişimin Kritik Dönemleri
- Gelişimle İlgili Temel İlkeler
- Gelişimi Etkileyen Faktörler
  - Kalıtım
  - Çevre
  - Hormonlar

GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR, İLKELER ve GELİŞİMİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Davranış değiştirme mühendisleri olarak tanımlanan öğretmenlerin, etkili öğrenmeyi sağlayabilmeleri için, değişik yaş ve gelişim dönemindeki öğrencilerin özelliklerini bilmeleri ve öğretme-öğrenme ortamlarını bu özelliklere uygun olarak düzenlemeleri gerekmektedir. Çünkü, eğitim durumundaki işaretler (ipuçları), pekiştirici uyarıcılar vb. dış koşullar, öğrencinin genel yetenek düzeyi, öğrenme özellikleri, gelişim düzeyi vb. iç koşullarına uygun olduğu takdirde öğrenmeyi sağlamak mümkündür. Okulöncesi, ilk öğretim, ortaöğretim, yükseköğretim çağındaki çocuk ve gençlerin konuşma, düşünme, problem çözme biçimleri ve güçleri, sosyal, duygusal ve psiko-motor gelişim özellikleri birbirinden farklıdır; öğretmenler, öğretim sürecinde öğrencilerin tüm bu özelliklerini dikkate aldıklarında başarılı bir eğitim gerçekleştirebilirler.

Ayrıca, aynı çağda bulunan çocukların da gerek kalıtım, gerekse çevrenin etkisiyle gelişim özellikleri birbirinden farklılık göstermektedir. Özellikle okulda ortaya çıkan öğrenme farklarının önemli bir bölümü, çocuğun içinde yaşadığı çevresel koşullara bağlanmaktadır. O halde öğretmenler, çocuğun gelişimini etkileyen bu etkenleri bilerek, olumsuz, dezavantajlı çevrelerden gelen çocukları, öğretme-öğrenme ortamında destekleyici önlemleri almalıdırlar. Öğretmenlerin bu önlemleri alabilmeleri için değişik yaş ve gelişim çağlarındaki çocukların fiziksel, psikososyal, bilişsel ve ahlak gelişimi özelliklerini bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca, anababaların da çocukların gelişim özellikleri konusunda bilgili olmaları, çocukların gelecekte her yönden sağlıklı bireyler olarak yetişmeleri için vazgeçilmez bir ön koşuldur.

Yukarıdaki nedenlerle ele alınması düşünülen gelişim alan ve gelişim kuramlarına ilişkin açıklamalara geçmeden önce, bu ünitede gelişimle ilgili temel kavramlar, ilkeler ve gelişimi etkileyen faktörler verilmiştir.

GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Aşağıda genellikle birbirinin yerine yanlış olarak kullanılan, ancak birbirinden farklı olan büyüme, gelişme, olgunlaşma, öğrenme, hazırbulunuşluk, gelişimin kritik dönemleri kavramlarına açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

BÜYÜME

Vücudun sadece boy, kilo ve hacim olarak artmasıdır. Büyüme, vücudun değişik organlarında değişik hızlarda gerçekleşebilir.

GELİŞME

Gelişme organizmanın, büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimiyle sürekli olarak ilerleme kaydeden değişmesidir. Gelişmeyi ürün olarak ele aldığımızda gelişimi bu ürünün süreç yönü olarak tanımlayabiliriz. *Gelişim, organizmanın döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden, belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimidir.* Gelişme, olgunlaşma ve öğrenme etkileşimlerinin bir ürünüdür. Gelişim ise süreçtir. Olgunlaşma ve öğrenme olmadan gelişim sağlanamaz. Örneğin; bir çocuğun ağaca tırmanması devimsel bir gelişmedir. Çocuk sinir sistemi, kas ve kemikleri yeterli büyüklüğe ve olgunluğa erişmeden ağaca tırmanmayı öğrenemez. Sinir sistemi, kas ve kemikleri yeterli olgunluğa eriştikten sonra ağaca tırmanmayı öğrenmemişse de ağaca tırmanma davranışını gösteremez. Demek ki gelişme, olgunlaşma ve öğrenmeyi kapsayan temel bir kavramdır.

OLGUNLAŞMA

Çocuk bir gelişim döneminden diğerine bireysel hızıyla, aşamalı olarak ilerler. Meydana gelen bazı değişmeler öncelikle olgunlaşmaya bağlıdır. Olgunlaşma, öğrenme yaşantılarından bağımsız, biyolojik olarak kalıtım tarafından kontrol edilen bir değişmedir. *Olgunlaşma, vücut organlarının kendilerinden beklenen fonksiyonu yerine getirebilecek düzeye gelmesi için, öğrenme yaşantılarından bağımsız olarak, kalıtımın etkisiyle geçirdiği biyolojik bir değişmedir.* Olgunlaşma, fiziksel gelişime büyük ölçüde etki eder. Birçok psiko-motor davranışın yapılması olgunlaşmaya bağlıdır. Örneğin; çocuğun sinir sistemi, kas ve kemik yapısı yeter olgunluğa gelmeden, ne kadar yürüme alıştırması yaptırırsak yaptıralım, çocuk yürümeyi öğrenemez. Ayrıca olgunlaşma, çocukların belirli bir yaşta gösterebilecekleri özelliklerdeki en fazla artışı sağlayabilir. Henüz el kaslarını tam olarak kontrol edemeyen beş yaş çocuğu, genellikle on yaş çocuğu kadar düzgün ve kontrollü bir şekilde çizemeyecektir.

Büyüme ve gelişmeyle ilgili diğer temel kavramlar öğrenme, hazırbulunuşluk ve kritik dönem kavramlarıdır.

ÜNİTE 2 FİZİKSEL GELİŞİM

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Doğum öncesi ve 0-18 yaş döneminde fiziksel gelişim özelliklerini kavrayabilme
2. Doğum öncesi ve doğum sonrasında fiziksel gelişime yardım etmek üzere gerekli önlemleri alabilme.
3. Doğum öncesi ve doğum sonrasında fiziksel gelişimi etkileyen faktörleri, fiziksel gelişimi sınırlandırma ya da fiziksel gelişimi hızlandırma bakımındandeğerlendirebilme.

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Fiziksel Gelişim
  - Doğum Öncesi Gelişim
    - Hamilelik Sırasındaki Çevre Etkileri
  - Bebeklik Döneminde (0-2 yaş) Fiziksel Gelişim
    - Bedensel Gelişim
    - Devimsel Gelişim
  - İlk Çocukluk Döneminde (2-6 yaş) Fiziksel Gelişim
    - Bedensel Gelişim
    - Devimsel Gelişim
  - Okul Döneminde (6-12 yaş) Fiziksel Gelişim
  - Ergenlik Döneminde (12-18 yaş) Fiziksel Gelişim
- Fiziksel Gelişimin Eğitim Açısından Doğurguları

FİZİKSEL GELİŞİM

Gelişim, çok yönlü karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı olarak devam etmesini sağlamak için öncelikle gelişimin tüm yönlerinin betimlenmesi, tanınması gerekmektedir. Bu betimlemeyi ve incelemeyi kolaylaştırmak için psikologlar, gelişimi, kendi içinde belli özellikler bakımından bütünlük taşıyan ve birbirleriyle de etkileşim halinde bulunan gelişim alanları ve dönemlerine ayırmışlardır. Bu gelişim alanları genel olarak fiziksel, bilişsel ve psikososyal olmak üzere gruplanmaktadır. Gelişim dönemleri ise, genelde ortak özellikleri kapsayan yaş aralıklarıyla ifade edilmiştir. Bu dönemler, doğum öncesi, bebeklik dönemi (0-2 yaş), çocukluk dönemi (2-6 yaş), okul dönemi (6-12 yaş) ve ergenlik dönemi (12-18 yaş) dir. Ergenlik sonrasında yetişkinlik ve yaşlılık yılları değişik psikologlar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadırlar.

Bu ünitede fiziksel gelişim alanına ilişkin özellikler, gelişim dönemlerine göre sırasıyla açıklanmıştır. Diğer gelişim alanlarına ilişkin özellikler ise gelişim kuramları esas alınarak diğer ünitelerde incelenmiştir.

Fiziksel gelişim, beden ve fiziksel görünüşteki değişme kadar psiko-motor becerilerdeki gelişimi de kapsamaktadır. Bu kitapta fiziksel gelişim; beden ve psiko-motor gelişim olarak iki boyutta incelenmiştir.

Bedensel gelişim boy, ağırlık ve hacimde artışın yanı sıra, vücudun sistemlerinin kendilerinden beklenen fonksiyonları yerine getirecek duruma gelmelerini de kapsar. Devimsel gelişim ise, bireyin vücudunu kontrol altına almada gösterdiği becerinin artmasıdır. Diğer bir deyişle, devimsel gelişim, zihin-kas koordinasyonuna dayalı davranışların gelişimidir. Devimsel gelişim için duyu organları, kas, iskelet ve sinir sistemleri koordineli olarak çalışmak durumundadır. Bedensel ve psiko-motor gelişim dönemleri, doğum öncesi dönemden itibaren aşağıda açıklanmıştır.

DOĞUM ÖNCESİ GELİŞİM

Yaşam, annenin yumurtasının, babadan gelen sperm tarafından döllenmesiyle başlar. Bu nedenle gelişimi, döllenmeden itibaren incelemek gerekir. Zigot adı verilen döllenmiş yumurtada, geleceğin insanının olgunlaşma ve

büyümesi ile ilgili tüm bilgiler kodlanmış durumdadır. Bu bilgiler, annenin yumurtasından gelen 23 adet kromozom ile babanın sperminden gelen 23 adet kromozomun birleşmesiyle oluşan, 23 çift kromozomda bulunur. Zigot, yaşamının ilk dakikalarından itibaren mitosis adı verilen hücre bölünmesiyle çoğalmaya başlar. Döllenmeden sonra bir-iki haftalık döneme "**dölüt**" dönemi adı verilir. Bu dönemde, dölüt fallop borularından aşağıya inerek, uterusun (rahim) duvarına yapışır. Bundan sonra **embriyo** devri başlar. Embriyo devri üçüncü haftadan sekizinci haftaya kadar sürer.

Embriyo döneminde hücreler farklılaşmaya ve ilerde vücudun değişik organlarını meydana getirecek şekilde tabakalar meydana getirmeye başlar. En dıştaki tabaka "**ekdoderm**" adını alır. Ekdodermden, duyu organları, sinir sistemi, dış deri, saç, tırnak ve dişlerin bir kısmı oluşur. Orta tabaka olan "**mezoderm**" den kas, iskelet sistemleri ile salgı ve dolaşım sistemleri meydana gelir.

İç tabaka olan **endoderm** den ise sindirim sistemi ile solunum sisteminin, karaciğer, akciğer gibi önemli organları meydana gelir.

İkinci ayda embriyo daha çok insan görünümünü alır. Yüz, el ve ayak parmakları, dış genital organlar farkedilebilir hale gelir.

Üçüncü aydan itibaren emriyo dönemi biter, yerini **fetus dönemi** alır. Bu dönemde beyinde elektriksel etkinlikler meydana gelir. Birçok refleks gelişir. Kalp atışı düzenlidir ve yetişkinler tarafından duyulabilir.

Dördüncü ayda fetüs, daha da bebek şeklini alır. Dört ve beşinci aylarda organizmanın temel vücut yapısı tamamlanır. Yüz daha belirginleşir. Dış genital organlarından fetüsün cinsiyeti tanınabilir hale gelir. Deri uyarıcılara karşı duyarlıdır. Kemikler uygun biçimlerini alır.

Beşinci ayın sonunda fetüs, artık, insan organizmasının temel yapısını olduğu kadar birçok davranış biçimini de kazanmıştır. Beynin değişik bölgelerine giden uyarıcılara vücudun uygun organları tepkide bulunur. Örneğin göz kırpma, ağız hareketleri ve parmak hareketleri gözlenir. Fetüs, yeni doğan bebekte gözlenen bazı fiziksel ve davranışsal özellikleri kazanmasına rağmen, beşinci ayı tamamlamadan doğan bebekler nadiren yaşayabilirler. Erken doğan bebeğin yaşayabilmesi için en az altı-yedi aylık olması gerekmektedir.

ÜNİTE 3 BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMLARI

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Bilişsel gelişim kuramlarından Piaget'nin, Bruner'in ve Vygotsky'nin gelişim kuramlarına ilişkin temel kavramları yorumlayabilme
2. Piaget'nin, Bruner'in ve Vygotsky'nin gelişim kuramlarının özelliklerini kavrayabilme
3. Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin gelişim ilkelerini, çocukların bilişsel gelişimlerini beslemede kullanabilme
4. Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin gelişim kuramlarının üstünlük ve sınırlılıklarını değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Bilişsel Gelişim Kuramları
  - Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı
    - Piaget'ye Göre Bilişsel Gelişim Dönemleri
      - Duyusal-Motor Dönemi
      - İşlem Öncesi Dönem
        - Sembolik Dönem
        - Sezgisel Dönem
      - Somut İşlemler Dönemi
      - Soyut İşlemler Dönemi
    - Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları
  - Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı
    - Bruner'in Bilişsel Gelişim Dönemleri
      - Eylemsel Dönem
      - İmgesel Dönem
      - Sembolik Dönem
  - Vygotsky'nin Bilişsel Gelişime İlişkin Görüşleri
  - Bruner ve Vygotsky'nin Eğitime İlişkin Görüşleri

BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMLARI

Yeni doğan çocuğun, başetmesi gereken en önemli problem, yaşadığı dünyayı öğrenmesi, anlamasıdır. Bu problem yetişkinlere kolay görünebilir. Yetişkinler objelerin değişik türlerini bilir: ağaçlar, kayalar, hayvanlar, kitaplar, kadınlar, erkekler, çocuklar vb. Yer sarsıldığında kaya düşebilir, yılın değişik zamanlarında ağaçlar değişime uğrar; kadın - erkek evlenir, çocuk sahibi olur. Yetişkin, bütün bunlarla objelerin sürekli olduğunu anlayabilir. Ayrıca, objelerle birçok etkinlik yapar, sonuçlarını öğrenir. Örneğin; taşı suyun yüzüne belli bir açıyla fırlattığı takdirde, suyun yüzeyinde kaydırabilir.

Sonuç olarak yetişkin, dünyanın kapsamı hakkında ayrıntılı bilgi edinmiştir. Çocuk ise, dünyanın kapsamında olan sayısız şeyi öğrenmekle karşı karşıyadır.

Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime **bilişsel gelişim** adı verilmektedir. Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir. Piaget, Bruner ve Vygotsky, çocuğun çevresindeki dünyayı, değişik yaşlarda nasıl ve niçin böyle gördüğünü, ve algıladığını belirlemeye çalışmışlardır.

PIAGET'NİN BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI

Piaget'ye göre çocuk, dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir. Ayrıca, değişik yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin dünyaları birbirlerinden farklıdır. Piaget bu farklılığın nedenlerini incelemiş ve bireyin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklamaya çalışmıştır.

Piaget, bilişsel gelişimi, biyolojik ilkelerle açıklamıştır. Piaget'ye göre gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşiminin bir sonucudur. Bilişsel gelişimi etkileyen ilkeleri de şöyle belirlemektedir. (1) Olgunlaşma; (2) Yaşantı; (3) Uyum; (4) Örgütleme ve (5) Dengeleme.

İnsan yavrusu, bir takım davranış biçimlerini kalıtımla hazır olarak getirmeseydi, karmaşık, bir organizma haline nasıl gelebilirdi? İnsan yavrusu, çok sayıda refleksle doğar. Bu refleksler, çevresine uyum sağlamasına yardım eder Çevresindeki dünya ile ilgili hiçbir yaşantıya sahip olmayan bebeğin davra-

nışlarını refleksler yönlendirir. Ancak bebek, biyolojik olarak olgunlaştıkça ve çevresi ile etkileşimleri sonucu **yaşantı** kazandıkça, refleksler değişikliğe uğrar. Refleksler, çocuğun çevresine uyum sağlamasına yardım konusunda yerlerini, bilinçli, karmaşık hareketlere bırakırlar. Burada önemli olan nokta; bilişsel gelişimde ilerleme olabilmesi için organizmanın **biyolojik olgunluğa** erişmesi ve çevresiyle etkileşimleri sonucu yaşantı kazanması gerektiğidir. *Bilişsel gelişim, olgunlaşma ve yaşantı kazanma arasındaki sürekli etkileşimin bir ürünüdür.*

Piaget'nin, bilişsel gelişimde olduğu kadar, diğer gelişim alanlarında da etkili olduğuna inandığı diğer bir ilke de **uyum**dur.

Organizmanın çevreye uyum yeteneği, kuşkusuz tüm canlılar için ortak bir özelliktir ve Piaget'nin de bilişsel gelişimi açıklamasında temel bir kavramdır. *Piaget, bilişsel gelişimi, dünyayı öğrenme yolunda bir denge, dengesizlik, yeni bir denge süreci* olarak görmektedir. Diğer bir deyişle, alt düzeydeki bir dengeden, üst düzeydeki bir dengeye ilerleme, olarak tanımlamaktadır. Bu dengelenme sürecinin kesintisiz işleyebilmesi ise karşılaşılan yeni obje, durum ve varlıklara uyum sağlamayı gerektirir.

Uyum ilkesine ek olarak Piaget'nin bilişsel gelişimle ilgili gördüğü diğer bir biyolojik ilke de organizmanın **örgütleme** eğiliminde olduğudur. Her bir uyum hareketi, organize edilmiş bir davranışın parçasıdır. Tüm etkinlikler koordinelidir. Uyum davranışı, örgütlenmiş bir sistemin, örgütlenmiş bir etkinliğin parçası içinde yer aldığı için düzenlidir. Örgütleme, sistemin düzenini koruyucu ve geliştiricidir. Örneğin; biyolojik olarak, pankreas, gerekli miktarda insulin salgılayarak kandaki şekeri düşürür. Burada dolaşım sistemi ile iç salgı bezleri, vücudun dengesini korumak için organize edilmiş (örgütlenmiş) etkili bir sistem için koordineli olarak çalışır. Ancak bu koordinasyon ya da organizasyon, organizmanın diğer biyolojik fonksiyonlarından bağımsız değildir. Tüm organizmanın bir parçası olarak da işlevlerini yerine getirirler.

Benzer olarak organizmanın bu örgütleme eğilimi, bilişsel gelişime de uygulanabilir. Örneğin; yeni doğan bebeğin nesneleri yakaladığını, emdiğini gözleyebilirsiniz. Ancak, bu etkinlikler, başlangıçta koordineli değildir. Birkaç koordinesiz yakalama ve emme etkinliğinden sonra artık, istediği nesneyi düzgün olarak yakalayıp emme davranışını gösterebilir. Böylece düzensiz etkinliklerden organize edilmiş etkinliklere doğru bir ilerleme görülür. Örnekte de

ÜNİTE 4 AHLAK GELİŞİMİ KURAMLARI

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Ahlak gelişimi kuramları ile ilgili temel terimleri kavrayabilme
2. Piaget, Kohlberg ve Gilligan'ın ahlak gelişimine ilişkin görüşlerini kavrayabilme
3. Çocuğun ahlak gelişimine yardım etmek üzere formal ve informal eğitimde gerekli önlemleri alabilme
4. Piaget ve Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramlarının üstünlük ve sınırlılıklarını değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Ahlak Gelişimi Kuramları
  - Piaget'nin Ahlak Gelişimi Kuramı
    - Dışsal Kurallara Bağlılık Dönemi
    - Ahlakî Özerklik Dönemi
  - Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı
    - Gelenek Öncesi Düzey
    - Geleneksel Düzey
    - Gelenek Sonrası Düzey
  - Kohlberg'in Kuramının Sınırlılıkları
  - Gilligan'ın Ahlak Gelişimine İlişkin Görüşleri
- Ahlak Gelişimi Kuramlarının Eğitim Açısından Doğurguları

AHLAK GELİŞİMİ KURAMLARI

Toplumun, kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilmesi için, onu oluşturan insanların bazı kuralları içselleştirmesi gerekmektedir. Bu kurallardan bazıları, bireyin başkalarıyla nasıl etkili iletişim kuracağı; başkalarını incitmekten nasıl kaçınacağı, genellikle başkalarıyla nasıl iyi geçineceği, diğer bir deyişle, çevresine nasıl etkin bir uyum sağlayacağı ile ilgilidir. Etkin bir uyum ifadesi, toplumca belirlenen bazı kuralların içselleştirilmesiyle birlikte, geçerliliğini yitirmiş kuralların atılması, gerekli olanların yeniden geliştirilmesine katkıyı da kapsamaktadır. Ahlak gelişimi toplumun tüm değerlerine kayıtsız şartsız edilgin bir uyma değil, topluma etkin bir uyum sağlamak için değerler sistemi oluşturma sürecidir.

Eğer çevrenizdeki çocukları izlediyseniz, kurallara uyma konusunda çok katı davrandıklarını görmüşsünüzdür. Onlar için bir şey ya doğrudur ya da yanlış. İkisinin ortası yoktur. Eğer bir suç işlenmişse cezası çekilmelidir.

İlköğretim ya da lise yıllarınızda, insanların kuralları kendi amaçları için değiştirdiklerinde; bazıları için kuralları uygulayıp bazıları için uygulamadıklarında hayal kırıklığına uğradığınız durumları hatırlayabilirsiniz.

Daha sonraları kanunlar hakkındaki görüşleriniz, onların nasıl oluşturulup, uygulandığını öğrendiğinizde değişebilir. İnsanlar bir yıldan diğerine değişebilen yapılmış kanunlarla karşılaşır, tartışır, oy verir.

Sonuç olarak, bireyin ahlak gelişimi belli aşamalar izler. Bu aşamalar bireyin bilişsel gelişiminden bağımsız değil, ona paraleldir. Bu bölümde Piaget, Kohlberg ve Gilligan'ın ahlak gelişimine ilişkin görüşleri açıklanmıştır.

PIAGET'NİN AHLAK GELİŞİMİ KURAMI

Çocukların bilişsel ve kişilik gelişimleri yetişkinlerden farklılık gösterdiği gibi ahlakî düşünme gücü de farklıdır. Piaget, çocukların ahlak gelişimlerini anlamada, kuralları nasıl yorumladıklarını öğrenmenin önemli olduğunu düşünmüştür. Çocukların ahlak gelişim özelliklerini onların oyunlarını gözleyerek açıklamaya çalışmıştır. Piaget, çocuğun bilişsel gelişimi ile ahlaki yargıları arasında ilişki olduğuna inanmaktadır.

Piaget'ye göre altı yaşın altında, çocukların kuralları yoktur. İki yaş civarındaki çocukların, kural olmaksızın sadece oynadıklarını gözlemiştir. İki-altı yaş arasındaki çocuklar ise, kuralların farkındadırlar. Ancak, kuralların ne amaçla konduğunu ya da onları neden izlemek gerektiğini anlayamazlar.

Piaget, 6-10 yaş arasındaki çocukların kuralları izlemede sık sık tutarsızlık göstermekle birlikte, kuralları kabul ettiklerini belirlemiştir. Bu yaş çocukları, kuralların yüksek bir otorite tarafından konulduğunu ve değiştirilemez olduğunu düşünürler. Oyun kurallarının, grubun kararına göre değiştirilebileceğini anlayamazlar.

Çocuklar 10-12 yaşa kadar kuralları bilinçli olarak kullanamaz ve izleyemezler. 10-12 yaşlarda, artık çocuklar, oyunu aynı kurallarla oynayabilir; kuralların oyuna yön vermek ve oyuncular arasındaki anlaşmazlıkları en aza indirmek için konulduğunu anlayabilirler. Aynı zamanda, kuralların herkesin üstünde anlaştığı basit şeyler olduğunu; bireylerin anlaşarak kuralları değiştirebileceklerini kavrayabilirler.

Piaget'ye göre okulöncesi dönemde, çocuklarda kural kavramı olmadığından, bu dönemde ahlak söz konusu değildir. Bu nedenle ahlak gelişimi, çocuğun işlem öncesi dönemden, somut işlemler dönemine geçtiği 6 yaşa kadar başlamaz.

Piaget, ahlak gelişimini iki dönemde incelemektedir. Bunlar; 1- Dışsal kurallara bağlılık dönemi ve 2- Ahlakî özerklik dönemleridir.

1. DIŞSAL KURALLARA BAĞLILIK DÖNEMİ

Bu dönem, 6-12 yaş arasını kapsamaktadır. Çocuk kuralların değişmezliğine inanmaktadır, kurallara uymayanların otomatik olarak cezalandırılması gerektiğini düşünür. Kayıtsız şartsız otoriteye uyma söz konusudur. Bu dönemde çocuğa ebeveyni ve diğer yetişkinler tarafından ne yapması ve ne yapmaması gerektiği söylenir. Kurallara uymamasının doğal sonucunun cezalandırılmak olduğuna inanır. Yargı, sadece sınırlı olarak gözlenen gerçeklere dayalıdır ve kural ihlalinde ceza, otomatik olarak verilmelidir. Davranışın gerisindeki nedenler dikkate alınmaz. Böyle bir mantık çocukların, kuralların kesin ve değişmez olduğunu inanmalarına neden olur.

ÜNİTE 5 KİŞİLİK GELİŞİMİ KURAMLARI

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Kişilik gelişimi kuramlarıyla ilgili temel terimleri kavrayabilme
2. Psikoseksüel ve psiko-sosyal gelişim özelliklerini kavrayabilme
3. İnformal ve formal eğitim yoluyla sağlıklı bir kişilik gelişimi (psikoseksüel ve psiko-sosyal gelişim) için, çeşitli yaş ve dönemlerde gerekli önlemleri alabilme.
4. Freud'un psikoseksüel ve Erikson'ın psiko-sosyal gelişim kuramlarının üstünlük ve sınırlılıklarını değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Kişilik Gelişimi Kuramları
  - Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı
    - Oral Dönem
    - Anal Dönem
    - Fallik Dönem
    - Gizil Dönem
    - Genital Dönem
  - Erikson'ın Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı
    - Güvene Karşı Güvensizlik
    - Bağımsızlğa Karşı Utanma ve Şüphecilik
    - Girişkenliğe Karşı Suçluluk Duyma
    - Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu
    - Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası
    - Dostluk Kazanmaya Karşı Yalnız Kalma
    - Üretkenliğe Karşı Duraklama
    - Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk
  - Freud ve Erikson'ın Kuramlarının Eğitim Açısından Doğurguları

KİŞİLİK GELİŞİM KURAMLARI

Çocuklar, yetenekleri giderek gelişen küçük bilgisayarlar değildirler. Çocukların bilişsel becerilerinin yanı sıra, benlik kavramları, başkalarıyla etkileşim biçimleri, dünyaya karşı tutumları yani kişilikleri gelişir.

Kişilik, bireyi başkalarından ayıran bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özelliklerin bir bütünüdür. Duygularımız, yeteneklerimiz, güdülerimiz, mizacımız (huyumuz), sosyal, fiziksel-psikomotor ve bilişsel özelliklerimiz, karakter ve değerlerimiz, inançlarımız, tutumlarımız, görüşlerimiz, vb. tüm özelliklerimiz kişiliğimizi oluşturur. Kişilik, insan davranışlarının tüm yönlerini kapsayan bir kavramdır.

Kişilik gelişimi de diğer gelişim alanları gibi bireysel bir hızla ilerler. Gelişimin tüm yönleriyle etkileşim içindedir. Örneğin; sosyal bakımdan arkadaşları tarafından sevilen, kabul edilen bir çocuk, duygusal bakımdan olumlu özellikler kazanabilir. Sonuçta mutlu, kendini ve başkalarını seven, kendine güvenen bir kişi olabilir.

Bu bölümde, kişilik kuramlarından, Freud'un "Psikoseksüel Gelişim" kuramı ve Erikson'ın "Psiko-Sosyal Gelişim" kuramı incelenmiştir.

FREUD'UN PSİKOSEKSÜEL GELİŞİM KURAMI

Sigmund Freud, bu yüzyılın başında, zamanına göre devrimsel nitelik taşıyan kişilik gelişimi kuramını sunmuştur. Freud; kişilik gelişimi bakımından ilk çocukluk yıllarındaki yaşantıların önemini vurgular. Freud'un kuramı, psikoanalitik kuramlardan birisidir. Bu kurama göre, normal gelişimin sağlanması için, gelişimin her döneminde bireyin temel ihtiyaçlarının doyurulması gerekmektedir. Eğer temel ihtiyaçlar karşılanmazsa kişilik gelişimi engellenir.

Freud, kişilik gelişimini çeşitli dönemlerle açıklamıştır. Her dönem, belli bir kritik gelişimi kapsamaktadır. Bir dönemdeki ihtiyaçlar karşılanmadığı takdirde, o döneme aşırı bağımlılık meydana gelmekte; sonraki aşamada meydana gelecek kişilik gelişimini engellemektedir. Freud'a göre, ilk dönemlerde ihtiyaçlarının karşılanması engellenen birey, daha ileri yaşlarda, bu ihtiyaçlarla ilgili olarak normal olmayan bazı davranış biçimleri gösterir. Çocukların ana, baba ve öğretmenleriyle etkileşimlerinin niteliği, onların ihtiyaçlarını karşılamalarına ve gelişim dönemlerini sağlıklı olarak atlatmalarına yardım eder.

Freud'un psikoanalitik kuramı, psikoseksüel gelişimi her biri yeni bir sosyalleşme sorunuyla nitelenen beş temel döneme ayırmıştır. Bu dönemler aşağıda kısaca açıklanmıştır:

1- Oral Dönem

Bu dönem 0-1 yaş arasındaki bebeklik dönemini kapsar. Oral dönemde temel haz kaynağı emmedir. Emme, pasif ve bağımlı bir davranıştır. Freud'a göre, anne ya da anne yerine geçen yetişkin tarafından çocuğun memeden erken kesilmesi, ya da aksine çok uzun emzirilmesi, onun bu döneme bağımlı olmasına neden olmaktadır. Emme ihtiyacı, daha sonraki yaşamında da sürmektedir. Örneğin; Öğrencilerin sinirli ve gergin olduğunda tırnak yemeleri, Freud'un oral bağımlılık olarak tanımladığı durumun bir göstergesidir.

2- Anal Dönem

İkinci gelişim dönemi olan anal dönem, 1-3 yaşlarını kapsamaktadır. Bu dönem idrar ve dışkı çıkarma ile ilgilidir. Çocuk, bu dönemde kendini ve çevreyi kontrol etmeyi öğrenir. Sinirli, hoşgörüsüz ve cezalandırma yoluyla tuvalet eğitimi veren anne-baba ya da bakıcılar, çocuğun bu döneme bağımlı kalmasına neden olurlar. Bu durumda, daha sonra öğretmenlerin çözümlemeleri gerekecek davranış bozuklukları meydana gelebilir. Bu tür davranışlardan bazıları, aşırı düzenlilik ya da aşırı dağınıklıktır.

3- Fallik Dönem

Bu dönem aşağı yukarı 3-6 yaşları arasını kapsamaktadır. Çocuklar bu dönemde genital organlarından zevk aldıklarını farkederler. Karşı cins ebeveyne açık olarak daha fazla sevgi gösterisinde bulunurlar. Ana-baba ya da onların yerine geçen yetişkinler, çocuklara sıcak ve sevgi dolu bir şekilde davranmalıdırlar. Çünkü çocuklar bu dönemde, yetişkinleri model alarak cinsiyet rollerini kazanmaya başlarlar. Çocuklar algılayabildikleri yetişkinlerin değer sistemlerini içselleştirirler.

4- Gizil Dönem

6-12 yaşları arasındaki dönem gizil dönem adını alır. Bu dönemde çocuk cinsiyetle ilgili konulardan hoşlanmaz ve kendini daha çok oyuna verir. Çocuklar

BÖLÜM II

ÖĞRENME

ÜNİTE 6

EĞİTİM - ÖĞRENME - ÖĞRETİM İLİŞKİSİ VE TEMEL KAVRAMLAR

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Eğitim ve öğrenmeyle ilgili temel terimleri kavrayabilme
2. Eğitim, öğrenme ve öğretim arasındaki ilişkileri kavrayabilme
3. Öğrenme kuramlarının eğitimdeki yerini kavrayabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Eğitim ve Öğrenme İlişkisi
- Eğitim ve Öğrenmeyle İlgili Temel Kavramlar
  - Kalım, Uyum ve Öğrenme
    - Öğrenmenin Özellikleri
  - Yaşantı
  - Davranış
- Öğrenme Kuramlarına Genel Bir Bakış

EĞİTİM ve ÖĞRENME İLİŞKİSİ

Kitabın giriş bölümünde de açıklandığı gibi, eğitim genel anlamda, "istendik davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir. Eğitimin tanımına göre, istendik davranışların bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana getirilmesi gerekmektedir. Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişme ise öğrenmedir. Diğer bir deyişle eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir. O halde eğitime kısaca, istendik öğrenmeleri oluşturma süreci demek de mümkündür. Eğitim ister kasıtlı olarak okullarda yapılsın (formal eğitim), isterse gelişigüzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılsın (informal eğitim), sadece istendik nitelikte davranış değişmelerinin oluşturulmasını yani geçerli öğrenmeleri kapsar. Okullarda kazanılan kopya çekme, argo konuşma vb. davranışlar ise istenmedik nitelikte davranışlardır ve eğitimin hatalı yan ürünü olarak ortaya çıkabilir. Davranış değiştirme mühendislerinin yani eğitimcilerin amacı; eğitim sürecinde geçerli öğrenmeleri sağlamak, istenmedik hatalı yan ürünleri en aza indirmek, hatta yok etmektir. Geçerli öğrenmeyi sağlamak ise, geçerli öğretmelerle mümkündür. Öğretme, öğrenmeyi sağlama faaliyeti olduğuna göre; eğitim, geçerli öğrenmeleri sağlayan öğretim yoluyla gerçekleşmektedir.

Aşağıda eğitim ve öğrenmeyle ilgili temel kavramlar ve özellikleri üzerinde durulmuştur.

EĞİTİM VE ÖĞRENMEYLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

KALIM, UYUM ve ÖĞRENME

Organizmanın yaşamını sürdürmesi, büyük ölçüde çevresindeki değişmelere başarılı olarak uyum sağlama yeteneğine bağlıdır. Etkin uyum sağlama ise öğrenmeyle mümkündür. Örneğin; birbiriyle kavga eden iki fareden yenilgiye uğrayanın, gelecek sefer zafer olarak kaçma eğiliminde olduğu gözlenebilir. Çünkü hayvanın yaşamını sürdürmesi yani kalımı, duruma uygun tepkide bulunmasına bağlıdır. Duruma uygun tepkide bulunma, çevreye nasıl uyum sağlayacağını öğrenme, genellikle yaşamı sürdürebilmek için temel bir koşuldur.

İnsan belirli gereksinimlerini otomatik olarak karşılama sistemlerine sahiptir. Örneğin; otomatik olarak nefes alır, vücut sıcaklığı yükseldiğinde terleme yoluyla vücudun sıcaklığı düzenlenir; kan şekeri düştüğünde, normale dönünceye kadar kana şeker salgılanır. Bu otomatik uyum süreci **hemostatik mekanizma** olarak adlandırılmaktadır. Hemostatik mekanizmanın işlevi, yukarıda da belirtildiği gibi fizyolojik dengeyi ya da hemostastis'i sürdürmektir.

Hemostatik mekanizmaya ek olarak, doğuştan getirdiğimiz refleksler de yaşamı sürdürmeyi yani kalımı sağlamaktadır. Ancak, gerek hemostatik mekanizma, gerekse refleksler yaşamı sürdürmemize belli bir düzeyde yardım etmekle birlikte, tüm gereksinimlerimizi karşılamada ve her koşulda çevreye uyumumuzu sağlamada yetersiz kalmaktadır. Sadece, bu mekanizmaların yardımıyla uzunca bir süre yaşayabilmemiz mümkün değildir. Bir canlı türünün yaşayabilmesi; açlık, susuzluk, cinsellik vb. fizyolojik gereksinimlerini doyurmasına bağlıdır. Canlının gereksinimlerini karşılaması ise, çevresiyle etkileşimde bulunmasını gerektirir.

Hiçbir canlı, temel gereksinimlerini karşılamak için çevresinden nasıl yararlanacağını öğrenmeksizin uzun süre yaşayamaz.

Organizma yaşamını sürdürebilmek için, çevreye uyum sağlamada etkin olmak ve çok değişken çevrelerde gereksinimlerini gidermek durumundadır. Organizmaya bu esnekliği ise, ancak öğrenme süreci sağlayabilir. Organizma, yaşamını sürdürebilmek için çevresindeki hangi öğelerin, kalımı için olumlu, hangi öğelerin yaşamını engelleyici, hangi öğelerin de nötr olduğunu öğrenmek durumundadır. Örneğin; üzüm bireyin açlık gereksinimini giderecek bir obje olduğu için olumlu; bir öğrenci için, bir an önce okuldan mezun olma, iş bulma, statü kazanma olumlu öğeler olabilir. Bir tavşan için havuç elde edilmesi gereken olumlu bir obje iken, bir tuzak ise, kaçınılması gereken bir uyarıcı olarak öğrenilebilir. O halde öğrenme, organizmanın ya da bireyin çevreye uyumunda temel bir araçtır.

İnsanoğlunun davranışlarının büyük çoğunluğu öğrenilmiş davranışlardır. Dolayısıyla bu davranışların nasıl oluştuğunu, niçin böyle davrandığımızı aydınlatabilmek için, öğrenmenin tanımlanmasına ve öğrenme ilkelerinin araştırılmasına gerek duyulmaktadır. Öğrenme sürecinin bilinmesi sadece normal ve uyumlu davranışların oluşturulmasını değil, aynı zamanda normal dışı ve uyumsuz davranışların da anlaşılmasını sağlayacaktır.

ÜNİTE 7

KLASİK KOŞULLAMA

PAVLOV (1849 - 1936)

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Klasik koşullama ile ilgili belli başlı terimleri kavrayabilme
2. Klasik koşullama sürecini kavrayabilme
3. Klasik koşullama ilkelerini kavrayabilme
4. Klasik koşullama ilkelerini eğitim durumlarında kullanabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Koşullama Süreci
- Koşullama İlkeleri
  - Bitişiklik (Contiguity)
  - Habercilik/Bilgilendiricilik (Contingency)
    - Olumlu Habercilik (Positive Contingency)
    - Olumsuz Habercilik (Negative Contingency)
  - Pekiştirme
  - Sönme
    - Kendiliğinden Geri Gelme
  - Genelleme
  - Ayırt Etme
  - Birden Fazla Uyarıcıya Koşullama (Higher Order Conditioning)
  - Gölgeleme (Overshadowing)
  - Engelleme (Blocking)
  - Öğrenilmiş Çaresizlik
- Klasik Koşullamanın Eğitim Açısından Doğurguları

PAVLOV
(1849 - 1936)

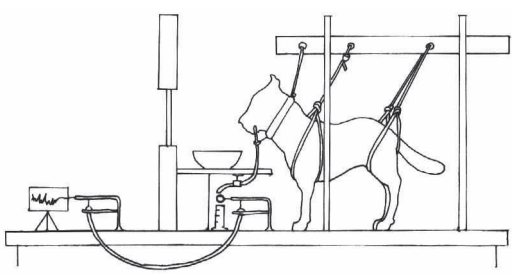
Pavlov 1849'da Rusya'da doğdu; 1936 yılında öldü. Yaşamının büyük bir bölümünü fizyoloji alanında çalışarak geçirdi. 1904 yılında, sindirim fizyolojisi alanındaki çalışmalarıyla Nobel Ödülü aldı. Pavlov klasik koşullama ile ilgili çalışmalarına 50 yaşından sonra başladı.

Köpeklerdeki mide ve tükrük salgılarını çalışması sırasında; köpeğin henüz eti görmeden deneyi yapan kişinin ayak seslerini duyduğunda da aynı güçte salya salgılaması Pavlov'un dikkatini çekmiştir. Bu olaydan sonra, Pavlov psişik refleks ya da koşullu refleks adını verdiği bu tepkiyi sistematik olarak incelemiştir (Bower ve Hilgard 1981, s.49; Hill, 1990, s.26).

KOŞULLAMA SÜRECİ

Pavlov deneyini sıkı bir şekilde kontrol ettiği laboratuvar ortamında yapmıştır. Köpeğin tükrük bezi kanalına ameliyatla bir tüp bağlamış ve ses geçirmez bir deney hücresine koymuştur (Şekil 3).

Şekil 3. Pavlov'un Deney Düzeneği

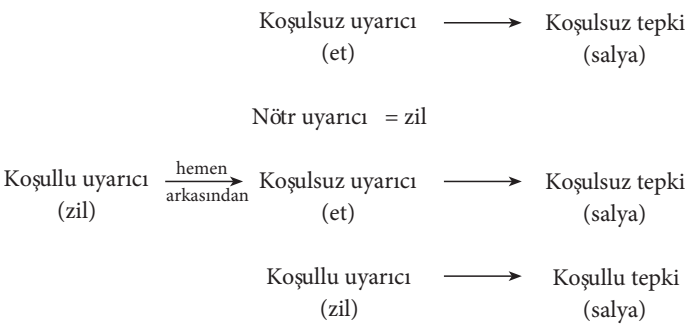


Pavlov önce metronomla ses vermiş, köpek bu uyarıcıya sadece başını çevirmiş, kulaklarını dikmiştir. Sesi verdikten hemen sonra et tozu içeren bir eriyik vermiştir. Ses ile eti birkaç kez art arda verdikten sonra, sesi tek başına verdiği durumda da salya tepkisinin meydana geldiğini görmüştür.

Bu olayda et, koşulsuz yani doğal uyarıcıdır (UCS = Unconditioned Stimulus). **Koşulsuz uyarıcı,** organizma için doğal olan ve tepkiyi otomatik olarak meydana getiren uyarıcıdır. Etin meydana getirdiği salya ise koşulsuz yani doğal tepkidir (UCR= Unconditioned response). **Koşulsuz tepki**, koşulsuz uyarıcının organizmada meydana getirdiği doğal ve otomatik tepkidir. Ses, henüz et ile ilişkilendirilmeden önce, köpek için bir nötr uyarıcıdır. Ses, bir süre

et ile birlikte verilip ete gösterilen tepkinin sese de gösterilmesi sağlandıktan sonra, diğer bir deyişle, etin meydana getirdiği etki, ses tarafından paylaşıldıktan sonra; koşullu uyarıcı (CS = Conditioned stimulus) haline gelir. Başlangıçta nötr bir uyarıcı iken, koşulsuz uyarıcı ile birlikte verilerek koşulsuz uyarıcının meydana getirdiği etkiyi paylaşması sağlandıktan sonra tek başına verildiğinde de organizmada doğal ve otomatik tepkiyi oluşturan uyarıcıya **koşullu uyarıcı** denir. Köpeğe tek başına ses verildiğinde, meydana gelen salya salgılama tepkisi koşullu tepkidir. **Koşullu tepki**; Sadece koşullu uyarıcının meydana getirdiği doğal, otomatik tepkidir. Aslında koşulsuz tepki ve koşullu tepki her zaman aynıdır. Örneğin; Pavlov'un koşullama deneyinde koşulsuz tepki de koşullu tepki de salyadır (Slavin, 1986, s.106; Gibson ve Chandler, 1988, s.208-211).

Koşullama süreci aşağıdaki gibi özetlenebilir:



KOŞULLAMA İLKELERİ

Koşullamanın meydana gelmesi ya da önlenmesinde, koşullama sürecinde bazı ilkelere dikkat etmek gerekmektedir. Bunlar, bitişiklik, bilgilendiricilik/habercilik, pekiştirme, sönme, genelleme ve ayırt etme gibi ilkelerdir.

Bitişiklik (Contiguity)

Koşullama sürecinde, koşullu ve koşulsuz uyarıcıların verilme zamanının birbirine yakın olması önem taşımaktadır. Genel olarak, koşullu uyarıcı, koşulsuz uyarıcıdan yarım saniyelik bir süre önce verildiğinde en etkili koşullamanın oluştuğu ileri sürülmektedir. Ancak değişik koşullama durumlarına göre bu koşullu ve koşulsuz uyarıcı verme arasındaki sürenin beş ile otuz saniye

ÜNİTE 8

BİTİŞİKLİK KURAMLARI

JOHN BROADUS WATSON (1878 - 1958)

EDWIN RAY GUTHRIE (1886 - 1959)

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Watson'ın psikoloji bilimine katkılarını kavrayabilme
2. Watson'ın görüşlerinin eğitim açısından doğgurgularını kavrayabilme
3. Guthrie'nin öğrenme ve öğrenmenin koşullarına ilişkin temel ilkelerini kavrayabilme
4. Guthrie'nin alışkanlıkları yok etme yöntemlerini kavrayabilme
5. Guthrie'nin öğrenmeye ilişkin görüşlerinden uygun olanları eğitimde kullanabilme
6. Guthrie'nin öğrenmeye ilişkin görüşlerinin öğretimi düzenlemedeki sınırlılık ve üstünlüklerini değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Watson'ın Psikoloji Bilimine İlişkin Görüşleri
- Watson'ın Öğrenmeye İlişkin Görüşleri
  - En Son ve En Sık İlkeleri
- Watson'ın Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Eğitim Açısından Doğurguları
- Guthrie'nin Öğrenmeye İlişkin Görüşleri
  - Öğrenmenin Tek Yasası
  - Öğrenmede Tek Deneme
  - Sonunculuk İlkesi
  - Alıştırmanın Beceriyi Geliştirme Nedeni
  - Hareket Üreten Uyarıcı
- Guthrie'ye Göre Güdülenme, Amaçlar, Pekiştirme, Ceza ve Unutma
  - Güdülenme - Dürtüler
  - Amaçlar
  - Pekiştirme

- Ceza
- Unutma

- Alışkanlıkları Yok Etme Yöntemleri
  - Eşik Yöntemi
  - Bıktırma Yöntemi
  - Zıt-Tepki Yöntemi
- Alışkanlığı Bastırma
- Eğitimde Transfer
- Guthrie'nin Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları

WATSON (1878-1958)

WATSON'IN PSİKOLOJİ BİLİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Davranışçılığın kurucusu olan Watson Şikago (Chicago) Üniversitesinde Psikoloji alanında ilk doktora derecesini alan kişidir (1903). Bir süre bu üniversitede çalıştıktan sonra Johns Hopkins Üniversitesine profesör olarak (1908) atanmıştır. Ticari reklamcılık işine girinceye kadar bu üniversitede çalışmalarını sürdürmüştür.

Watson, kaynağı Almanya'daki Wundt Laboratuvarı olan yapısalcı (structuralism) yaklaşıma karşı çıkmıştır. Bilincin yapısını inceleyen bu yaklaşımın, kullandığı araştırma araçlarının geçersiz olduğunu savunmuştur. Bilincin sadece içe bakış yöntemiyle incelenebildiğini ileri süren yapısalcıların bu yöntemlerinin geçersizliğinin ise herkes tarafından bilindiğini öne sürmüştür. Bilimsel olabilmek için psikolojinin, güvenilir bir şekilde ölçülebilen, gözlenebilen bir birim üstünde çalışması gerektiğini savunmuştur. Bu, üstünde herkesin konuşabileceği, güvenilir olarak ölçülebilecek gözlenebilecek birimin ise davranış olduğunu belirtmiştir (Gibson ve Chandler, 1988, s. 207).

Watson'a göre psikologlar, temel olarak davranışla ve davranışın yaşantı yoluyla nasıl değiştirileceği ile ilgilenmelidirler. Bilincin çalışması ise, filozoflara bırakılmalıdır. Wundt Laboratuvarının içe bakış yöntemiyle "düşün" sloganı, yerini davranışçılıkta, "davran" ve giderek "bırak kasların hareket etsin" sloganına bırakmıştır. Watson, psikolojinin, davranışçılar için tamamen objektif, deneysel doğa bilimlerinin bir dalı olduğunu savunmuştur. Bu bilim dalının kuramsal amacının da davranışı yordamak ve kontrol altına almak olduğunu ileri sürmüştür. Watson sistematik bir öğrenme kuramı geliştirmemekle birlikte, psikoloji ve eğitim alanlarında büyük etki bırakarak, eğitim psikolojisinin daha davranışçı hale getirilmesini sağlamıştır (Hergenhahn, 1988, s. 46-47).

Davranışçıların babası olan Watson, Amerikan psikolojisinin en etkili çevreci (environmentalist) psikologlarından birisidir. Çevreciler, Goddard'ın kalıtımcılığına karşı çıkarlar. Bu grup, John Locke'ın (1691) "zihin, üzerine deneyimlerin yazıldığı boş bir sayfadır" görüşünü benimsemektedir. Onlara göre bebek, çevre tarafından istenilen şeklin verilebildiği bir hamurdur.

Watson, potansiyel tepki kaynağı olarak kalıtımın varlığını kabul etmekle birlikte, davranışın kalıtsal olmadığını ileri sürmüştür. İnsanın çocukluğundan itibaren çevresindeki belli uyarıcılarla belli tepkilerin birleşmesi sonucu koşullanma yoluyla, uyarıcı-tepki bağlarının birbiri üstüne dizilmesiyle davranışlarının meydana geldiğini savunmuştur. Watson'a göre, "İnsanlar doğmaz, yaratılırlar; bir başka deyişle, bir bebek koşullanma yoluyla trapezci, müzisyen, suçlu vb. bir yetişkin haline getirilebilir." (Watson, 1966, s. 104).

WATSON'IN ÖĞRENMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Watson, Pavlov'un koşullu refleksle ilgili görüşlerini kendine uygun bir model olarak almıştır. Klasik koşullamayı, insanın refleksif olmayan karmaşık davranışlarının öğretilmesinde de kullanılabilecek temel bir yapı olarak görmüştür (Bower ve Hilgard, 1981, s. 74-76; Hill, 1990, s. 31-32). Watson, eğer bir köpek koşullanabiliyorsa bir bebeğin de koşullanabileceğini ileri sürmüş ve bu öneriyi, arkadaşı Rayner (1920) ile Albert isimli on bir aylık bir bebeğe koşullama yoluyla korku tepkisi kazandırarak test etmişlerdir. Bu deneyde Albert beyaz fare (nötr uyarıcı) ile ilgilenirken başının arkasında çekiç ve örs ile çok yüksek bir ses (koşulsuz uyarıcı) meydana getirilmiştir. Albert korkmuş ve ağlamaya (koşulsuz tepki) başlamıştır. Birkaç gün, Albert fareyi gördüğünde yüksek sesle korkutulmuştur. Bir başka deyişle koşullu uyarıcı olan fare ile korkuyu yaratan koşulsuz uyarıcı olan yüksek ses birlikte verilerek, bebeğin fare ile yüksek ses arasında ilişki kurması sağlanmış; çocuğun yüksek sese duyduğu korku, fareye de geçmiştir. Sonuç olarak, çocuk, yüksek ses olmadan da fareyi (koşullu uyarıcı) gördüğünde korkmaya (koşullu tepki) başlamıştır. Daha sonra Albert, uyarıcı genellemesi nedeniyle beyaz fareye benzeyen herşeyden korkar hale gelmiştir. Örneğin, annesinin giysisindeki kürk yakadan, dedesinin sakalından, beyaz tavşandan, pamuk vb.nden korkmuştur (Curzon 1991; 40-42).

Aslında Watson, klasik koşullamayı meydana gelmiş olan korkuları yok etme amacıyla kullanmak istemiştir. Ona göre eğer korku öğrenilmişse bunun yok edilmesi ya da öğrenilmemesini sağlamak da mümkün olmalıdır. Ancak, Albert'in annesi onu hemen hastaneden aldığından, Watson ve Rayner'in Albert'in korkusunu yok etmek için çalışmalarını sürdürmeleri mümkün olama-

ÜNİTE 9

BAĞLAŞIMCILIK

EDWARD LEE THORNDIKE (1874 - 1949)

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Thorndike'ın öğrenmeye ilişkin temel kanunlarını kavrayabilme
2. Thorndike'ın 1930'dan önce ve 1930'dan sonraki öğrenmeye ilişkin ikincil ilkelerini kavrayabilme
3. Thorndike'ın eğitime ilişkin görüşlerini kavrayabilme
4. Thorndike'ın öğrenme kuramının uygun ilkelerini eğitimde kullanabilme
5. Thorndike'ın öğrenme kuramının ilkelerini öğretme-öğrenme süreçlerini düzenleme bakımından değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Thorndike'ın Öğrenmeye İlişkin Temel Görüşleri
  - Bağlaşımcılık (Connectionism)
  - Seçme ve Bağlama (Selecting and Connecting)
  - Öğrenme Küçük Adımlarla Oluşur
- Thorndike'ın Öğrenme Kuramının Temel Kanunları
  - Hazırbulunuşluk Kanunu
  - Tekrar Kanunu
  - Etki Kanunu
- 1930'dan Önceki İkincil İlkeler
  - Tepki Çeşitliliği
  - Dikkat Çekici Uyarıcılar
  - Öğrenici Özellikleri
  - Benzetme Yoluyla Tepkide Bulunma
  - Çağrışımsal Geçiş
- 1930'dan Sonraki İkincil İlkeler
  - Etkinin Yayılması
  - Ait Olma
  - Çağrışımsal Zıtlık
- Thorndike'ın Eğitime İlişkin Görüşleri
- Thorndike'ın Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları

EDWARD LEE THORNDIKE (1874-1949)

Thorndike, bazı eleştirilere uğramakla birlikte yarım yüzyıla yakın bir süre ile diğer öğrenme kuramcılarını büyük ölçüde etkilemiştir. Onun öncü çalışmaları, sadece öğrenme kuramı değil, aynı zamanda eğitimsel uygulamalar, transfer eğitimi, karşılaştırmalı psikoloji, zekâ testi, sosyal-psikoloji alanında kullanılan ölçekler vb. konularda yaptıkları çalışmalardır. Thorndike'ın "Hayvan Zekası" (1911) adlı eseri yayımlandığında, Tolman şöyle bir değerlendirme yapmıştır: Thorndike'ın "hayvan öğrenmesinin psikolojisi", Thorndike'la aynı fikirde olalım ya da olmayalım, Gestalt psikologlarını, koşullu refleks psikologlarını, işaret-Gestalt psikologlarını, diğer bir deyişle Amerika'da bulunan hepimizi, başlangıç noktamızda açık ya da örtük olarak etkilemiştir (Tolman 1938: 11; Bulunduğu Kaynak: Bower ve Hilgard, 1981, s. 21).

Thorndike, ilk yazılarında, öğrenmenin temelinin, duyusal uyarıcılar (sense impressions) ile harekete geçiriciler arasında kurulan bir bağ olduğunu kabul etmektedir. Alışkanlıkların meydana gelmesini ya da yok olmasını bu duyusal uyarıcılar ile tepkiler arasındaki bağların güçlenmesine ya da zayıflamasına bağladığından Thorndike'ın kuramı "bağ" psikolojisi ya da "bağlaşımcılık" (Connectionism) olarak adlandırılmaktadır. Thorndike, gerçek anlamda ilk uyarıcı-tepki psikoloğudur. Son yıllarda, uyarıcı-tepki psikolojisindeki yeni uyarlamalar, Thorndike'ın öğrenmeye ilişkin görüşlerinin önemini azaltmakla birlikte, Thorndike'ın bu alandaki en yeni deneyleri ve görüşleri büyük ölçüde etkilediği ve etkileyeceği de kuşku götürmemektedir (Postman, 1962, s. 397).

THORNDIKE'IN ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TEMEL GÖRÜŞLERİ

Bu alt başlıkta bağlaşımcılık, seçme ve bağlama (deneme-yanılma), öğrenmenin küçük adımlarla oluşması ilkeleri üzerinde durulmuştur.

1. BAĞLAŞIMCILIK (CONNECTIONISM)

Thorndike çağrışımı, duyusal uyarıcılar ile (sense impressions) harekete geçiriciler (impulses to action) arasında kurulan bir bağla açıklamaktadır. Thorndike'ın bu görüşü, duyusal olayları davranışla ilişkilendirmede ilk for-

mal çabanın işaretidir. Bağlaşımcılığın ilk temsilcileri fikirlerin birlikte nasıl ilişkilendiği üstünde durmuşlardır. Ancak, Thorndike'ın yaklaşımı çok farklıdır ve ilk modern öğrenme kuramı olarak düşünülebilir.

Thorndike'ın ilgisi, sadece uyarıcı koşullar ve davranış eğilimleri değil, aynı zamanda uyarıcı ve tepkiyi birlikte tutan şeyin ne olduğunu açıklamaktadır. Thorndike uyarıcı ve tepkinin sinirsel bir bağla bağlandığına inanmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, onun kuramı, bağlaşımcılık olarak adlandırılmaktadır. Bağlaşım, uyarıcı ve tepki arasında sinirsel bağın kurulmasına işaret etmektedir.

2. SEÇME ve BAĞLAMA (SELECTING and CONNECTING)

Thorndike'a göre öğrenmenin en temel formu deneme-yanılma öğrenmesidir. Thorndike bunu daha sonra seçme ve bağlama yoluyla öğrenme olarak adlandırmıştır. Öğrenici olan organizma (insan ya da hayvan), kafesten kaçma, bir yiyeceğe ulaşma, para kazanma gibi çeşitli amaçlara ulaşmak zorunda olduğu problemli bir durumla karşılaştırılır. Bu durumda, organizma amacına ulaşmak için pek çok davranış yapar. Ancak bunlardan bazıları amacına ulaşmasına yardım eder bazıları ise onu amacına götürmez. Öğrenici olan organizma daha sonra aynı uyarıcı koşullarla kendisini amaca ulaştıran tepkileri seçer, amacına götürmeyen, başarısız olan tepkileri eler. Haz ile sonuçlanan, başarıya götüren tepkiler kalıcı hale gelir. Diğer bir deyişle, uyarıcı ve tepki arasındaki sinirsel bağ, amaca ulaştıran, haz veren tepkilerle kurulur, amaca ulaştırmayan tepkiler elenir.

Thorndike deneylerini köpeklerle, balıklarla ve maymunlarla da yapmakla birlikte esas olarak kedilerle yapmıştır. Bu seçme ve bağlama yoluyla öğrenme açıklamalarına ilişkin yaptığı deneylerde, kediyi dar, rahatsızlık veren bir kafese koymuş ve hayvanın kafesten kaçma çabalarını gözlemiştir. Kafesin kapısını açabilmesi için hayvanın bir pedala basması ya da bir zincir ipi çekmesi gerekmektedir. Ancak kafes öyle düzenlenmiştir ki hayvanı, kapıyı açmadan önce başka bir dizi tepkiyle uğraşmaya zorlar. Kedi kafese ilk konulduğunda rahatsızlık belirtileri ve sıkışıklıktan kaçma eğilimleri göstermiştir. Kafesin parmaklıkları arasından sıyrılarak çıkmaya çalışmış, pedalı ve demirleri tırmalayıp ısırmış, kafesin içindeki herşeye saldırmıştır. İçinde bulunduğu sınırlılıktan kaçmak için içsel olarak çok çaba harcamış hatta dışarıdaki yiyeceğe

ÜNİTE 10

EDİMSEL KOŞULLAMA

BURRHUS FREDERIC SKINNER (1904-1990)

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Edimsel koşullama ile ilgili belli başlı kavramları açıklayabilme
2. Edimsel koşullama sürecini kavrayabilme
3. Tepkisel ve edimsel koşullama arasındaki farkları kavrayabilme
4. Biçimlendirme ile ilgili ilkeleri davranış değiştirmede kullanabilme
5. Pekiştirme tür ve tarifelerine ilişkin ilkeleri davranış değiştirmede kullanabilme
6. Edimsel koşullama ilke ve süreçlerini eğitim durumlarında uygulayabilme
7. Edimsel koşullamanın öğretimi düzenlemedeki sınırlılık ve üstünlüklerini değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Tepkisel ve Edimsel Koşullama
  - Tepkisel ve Edimsel Davranış
- Edimsel Koşullama Süreci
- Edimsel Koşullama İlkeleri
  - Olumlu ve Olumsuz Pekiştireçler
  - Olumlu ve Olumsuz Pekiştirme
  - Ceza
  - Sönme
    - Kendiliğinden Geri Gelme
- Biçimlendirme
- Ayırt Edici Uyarıcı ve Tepki
- Zincirleme
- Batıl Davranış
- Pekiştirme Tarifeleri
  - Sürekli Pekiştirme
  - Sabit Oranlı Pekiştirme
  - Sabit Aralıklı Pekiştirme
  - Değişken Oranlı Pekiştirme
  - Değişken Aralıklı Pekiştirme
  - Koşullu Anlaşma (Contingency Contracting)
  - Premack İlkesi
- Programlı Öğretim
- Skinner'in Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları

BURRHUS FREDERIC SKINNER (1904-1990)

Skinner, öğrenme kuramlarının gelişimine katkıda bulunan en etkili psikologlardan biridir. Skinner, en çok programlı öğretimin kurucusu olarak tanınmaktadır. Başlıca eserleri; Organizmaların Davranışı (The Behaviour of Organisms, 1938); Bilim ve İnsan Davranışı (Science and Human Behaviour, 1953); Davranışın Analizi; Kendi Kendine Öğretim İçin Bir Program (The Analysis of Behaviour; A Programme For Self-Instruction, 1961)'dır. Ayrıca, "öğrenme bilimi", "öğretme sanatı", "motivasyon", "öğretme makinaları" gibi yazılarını topladığı "Öğretme Teknolojisi" (The Technology of Teaching, 1968); davranışı tartışmaktan, toplumun bazı temel değerlerini eleştirmeye yöneldiği "Özgürlük ve Onurun Ötesinde" (Beyond Freedom and Dignity, 1971) ve filozofik savunmalarını kapsayan "Davranışçılık Hakkında" (About Behaviourism, 1974) adlı yapıtları bulunmaktadır.

Skinner'in görüşleri psikoterapi alanında da yaygın kabul görmüştür. Bugün Skinner'in fikirlerine dayalı olarak geliştirilen davranışı biçimlendirme yaklaşımı otistik ve engelli çocukların eğitiminde de etkili bir şekilde kullanılmaktadır.

Skinner, araştırmalarını güvercin, köpek, fare, maymun ve çocuklarla yapmıştır. Ancak bu organizmaların aralarındaki büyük biyolojik farklılıklara rağmen, öğrenme süreçlerinin inanılmaz ölçüde benzerlikler gösterdiğini ifade etmektedir.

TEPKİSEL ve EDİMSEL KOŞULLAMA

Skinner, iki tür koşullamadan söz etmektedir. Bunlar; Tepkisel ve edimsel koşullamadır. Bu iki tür koşullamayı, tepkisel ve edimsel davranış ayırımına dayalı olarak açıklamaktadır.

Skinner, tepkisel ve edimsel davranış ayırımını yaparak geleneksel uyarıcı-tepki psikologlarından büyük ölçüde ayrılmıştır. Watson'dan beri geleneksel uyarıcı-tepki psikolojisine göre uyarıcının olmadığı yerde tepki de yoktur. Oysa Skinner bu görüşü, meydana getirilen tepki ve meydana gelen (ortaya çıkan) tepki ayırımını yaparak farklı hale getirmiştir.

Skinner'e göre iki tür davranış vardır. Bunlar, yukarıda da belirtildiği gibi tepkisel ve edimsel davranışlardır.

Tepkisel Davranış

Bu tür davranışlar bir uyarıcı tarafından oluşturulur. Klasik koşullamadaki koşulsuz tepki, koşulsuz uyarıcı tarafından meydana getirildiğinden tepkisel davranışa bir örnektir. Tepkisel davranışlar tüm refleksleri kapsar. Örneğin karanlıkta göz bebeğinin genişlemesi, aydınlıkta daralması; insanın limonu ya da başka bir yiyeceği gördüğünde, kokladığında, düşündüğünde ağzının sulanması gibi davranışlar tepkisel davranışlardır (Skinner, 1953).

Edimsel Davranış

Bilinen bir uyarıcı tarafından oluşturulmaz; organizma tarafından ortaya konur. Edimsel davranış kendiliğinden ortaya çıkar ve sonuçları tarafından kontrol edilir. Örneğin; çocuğun ayağa kalkma, yürüme, ıslık çalma ve konuşmayı öğrenme gibi insan davranışlarının çoğunluğu edimsel davranıştır. Çocuğun yeni yeni ayağa kalktığını gören çevresindeki yetişkinler genellikle sevinç çığlıkları atar, onu alkışlarlar. Çevresindekilerin bu ilgisi çocuğu mutlu eder ve çocuk aynı davranışı tekrarlama eğilimi gösterir. Diğer bir deyişle, çocuğun ayağa kalkma davranışı, sonuçları (yetişkinlerin ilgisi) tarafından kontrol edilir. Bu nedenle, Skinner edimsel davranışı uyarıcıdan bağımsız görmez. Ancak önce tepki yapılır, sonra tepkinin doğurduğu uyarıcı gelir ve tepki bu uyarıcılar tarafından kontrol edilir. Davranıştan sonra gelen uyarıcı organizmada haz yaratırsa davranış tekrar yapılır. Davranıştan sonra gelen uyarıcı organizmada acı, elem yaratırsa davranış tekrar edilmez. Oysa, tepkisel davranış tamamen kendinden önceki uyarıcıya bağlı olarak meydana gelir (Skinner, 1953).

Yukarıda da belirtildiği gibi Skinner, bu iki tür davranışla ilgili olarak iki tür koşullamadan söz etmektedir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

Tepkisel Koşullama

Bu tür koşullama, Pavlov'un klasik koşullaması ile aynıdır. Skinner, tepkisel koşullamaya beklenen davranışı meydana getirmede uyarıcının önemini vurgulamak için "S" (Stimulus= uyarıcı) tipi koşullama adını da vermektedir.

ÜNİTE 11

SİSTEMATİK DAVRANIŞ KURAMI
CLARK LEONARD HULL (1884 - 1952)

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Hull'ın öğrenme kuramının önermelerini kavrayabilme
2. Hull'ın kuramını geliştiren kuramcıların katkılarını kavrayabilme
3. Hull'ın önermelerinden uygun olanları, öğretimi düzenlemede kullanabilme
4. Hull'ın kuramının öğretimi düzenleme bakımından güçlü ve zayıf taraflarını değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Hull'ın Kuramının Başlıca Önermeleri
  - Önerme 1: Dışsal uyarıcı ve uyarıcı kalıntısı
  - Önerme 2: Duyusal uyarıcıların etkileşimi
  - Önerme 3: Öğrenilmemiş davranışlar
  - Önerme 4: Öğrenmenin koşulları
  - Önerme 5: Uyarıcı genellemesi
  - Önerme 6: Uyarıcı-dürtü bağı
  - Önerme 7: Dürtü ve alışkanlık gücünün bir fonksiyonu
  - Önerme 8: Tepkide bulunma, koşullu tepki
  - Önerme 9: Tepkide bulunmamayı öğrenme
  - Önerme 10: Öğrenilmiş tepkiyi engelleme eğilimi
  - Önerme 11: Anlık etkili reaksiyon gücü
  - Önerme 12: Öğrenilmiş tepkilerin gücü
  - Önerme 13: Uyarıcı ve tepki arasındaki gecikme zamanı
  - Önerme 14: Sönmeye karşı direnç
  - Önerme 15: Reaksiyon gücünün ölçüsü
  - Önerme 16: Aynı durumda birden fazla tepki
- Hull'ın 1943 Kuramı ile 1952 Kuramı Arasındaki Diğer Temel Farklar
  - Crespi Etkisi
  - Kısmi, Kısmi-Önce Gelen Amaç Tepkisi
- Alışkanlık Hiyerarşisi
- Hull'ın Öğrenme Kuramının Özeti

- Hull'ın Öğrenme Kuramına Karşı Yapılan Eleştiriler
- Mowrer'ın Hull'ın Öğrenme Kuramına Katkıları
- Spence'in Hull'ın Öğrenme Kuramına Katkıları
  - Ayırt Etmeyi Öğrenme
  - İçsel Güdülenme
  - Spence'in Hull'ın Temel Denkleminde Yaptığı Değişiklik
  - Spence'in Sönme Kuramı
- Hull'ın Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları

CLARK LEONARD HULL (1884-1952)

Davranışcı öğrenme kuramcısı olan Amerikan psikoloğu Hull, aslında mühendislik eğitimi yapmıştır. Hull doktorasını (PhD) Wisconsin Üniversitesinden 1918'de almış ve aynı üniversitede 1916'dan 1929'a kadar öğreticilik yapmıştır. Daha sonra da Yale Üniversitesine geçmiş ve ölümüne kadar çalışmalarını orada sürdürmüştür. Hull'ın çalışmaları birbirinden farklı üç grupta ele alınabilir. Önce yeteneğin ölçülmesi ile ilgilenmiş ve bu konuda bir kitap yazmıştır (1928). Daha sonra ikinci önemli ilgi alanını hipnoz süreci ile ilgili çalışmaları oluşturmuştur. Üçüncü ilgi alanı ve en ünlü çalışmaları ise, öğrenme süreciyle ilgili olanlarıdır. 1943'te yayımladığı "Davranış İlkeleri" adlı kitabı, öğrenme çalışmalarını kökten değiştirmiştir. Hull'ın kuramı, öğrenmeyi açıklamaya çalışan ilk güçlü kuramıdır (Hergenhahn, 1988: 124). Hull bu kuramı, 1943 yılında yazdığı "Davranışın İlkeleri" adlı kitabında açıklamakla birlikte, 1952 yılında yazdığı "Bir Davranış Sistemi" adlı kitabında geliştirmiştir. Bu kitap, toplam 133 teoremi, bunların önermelerini ve kanıtlanmış davranış yasalarını kapsamaktadır. Ancak Hull, kuramını bu haliyle de henüz tamamlanmış olarak görmemiştir.

Hull, mühendislik eğitimi aldığından öğrenmeyi matematiksel bir yaklaşımla açıklamaya çalışmıştır. Hull'a göre ideal bir öğrenme kuramı Öklit (Euclid) Geometrisi gibi önerme ve teoremlerden kurulan mantıksal bir yapıya sahip olmalıdır (Hill, 1990; s.53). Bu nedenle de Hull'ın kuram oluşturma anlayışı varsayımsal tümdengelim (hypothetical-deductive) ya da mantıksal tümdengelim (logical-deductive) olarak adlandırılmaktadır. Hull'a göre önermeler, doğrudan test edilemeyen davranışlarla ilgili genel ifadelerdir. Dolayısıyla bunlardan doğrudan test edilebilir teoremlerin oluşturulmasına gerek vardır. Bu teoremler deneysel çalışmalarla test edilmeli, elde edilen sonuçlar teoremi destekliyorsa, önermeler ve onları oluşturan fikirler güçlenmeli, desteklemiyorsa ya değiştirilmeli ya da tümüyle reddedilmelidir.

Bu tür bir kuram oluşturma, dinamik ve açık uçlu bir sistemin meydana gelmesini sağlar. Ayrıca, sürekli olarak denence kurmayı, denenceleri deneysel

yollarla test etmeyi zorunlu kılar. Bir başka deyişle, bilimsel yöntemin uygulanmasını sağlar. Deneysel olarak elde edilen sonuçlara göre, kuramı oluşturan fikirlerin ya kabul edilmesi ya yeniden gözden geçirilmesi ya da reddedilmesi kuramın güncelliğini korumasında da yardımcı olur.

HULL'IN ÖĞRENME KURAMININ BAŞLICA ÖNERMELERİ

Hull'ın 1952 yılında ortaya koyduğu öğrenme kuramı daha karmaşık olmakla birlikte aslında 1943 yılında oluşturduğu kuramın geliştirilmiş şeklidir. Bu nedenle burada önce Hull'ın 1943 yılında ortaya koyduğu 16 temel önerme ele alınacak; 1952'de yaptığı önermelere ilişkin değişiklikler de tartışılacaktır.

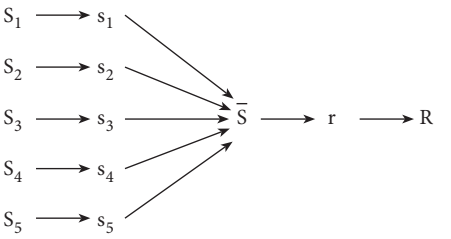
Önerme 1. Dışsal Uyarıcı ve Uyarıcı Kalıntısı:

Dışsal uyarıcı, duyu sinirlerine etkiyi başlatmaktadır. Ancak, bu duyu sinirleri üzerindeki etki, çevresel uyarıcı yok olduktan sonra da birkaç saniye sürmektedir. Hull, bu etkiye **uyarıcı izi** (Stimulus Trace) adını vermiştir. Duyu sinirleri üstündeki bu etki ile tepki arasında bir bağ meydana geldiğinden, Hull geleneksel Uyarıcı - Tepki (S-R) formülünü, Uyarıcı-Uyarıcı kalıntısı - Tepki (S-s-R) olarak değiştirmiştir. Hull'a göre bağlaşım, uyarıcı kalıntısı ile tepki arasında meydana gelmektedir. Uyarıcı kalıntısı, açık tepkiyle sonuçlanan hareket (motor) sinirlerinin uyarılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle Hull, bağlaşımcıların formülünü, dışsal uyarıcı (S) - uyarıcı kalıntısı (s) - hareket sinirlerinin iletime geçmesi (r) - Açık Tepki (R) (S-s-r-R) olarak yeniden organize etmiştir.

Önerme 2. Duyusal Uyarıcıların Etkileşimi:

Duyusal uyarıcıların etkileşimi önermesine göre, uyarıcılar çok ve çeşitlidir. Bu nedenle de hangi uyarıcı ya da uyarıcı örüntüsünün hangi davranışı meydana getireceğini tahmin etmek çok güçtür. Bir davranışın sadece bir uyarıcı sonucunda oluşması çok nadirdir. Çoğu zaman davranış, birçok uyarıcının etkileşimlerinin bir sonucudur. Bunu Hull aşağıdaki gibi formülleştirmiştir:

Yanda görüldüğü gibi birçok dışsal uyarıcının (S) uyarıcı kalıntıları (s) etkileşerek $\bar{S}$, hareket sinirlerini uyarmakta(r) ve açık davranışı (R) belirlemektedir. So-



ÜNİTE 12

İŞARET - GESTALT KURAMI
EDWARD CHACE TOLMAN (1886 - 1959)

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Tolman'ın işaret-gestalt ya da beklenti kuramıyla ilgili temel terimleri kavrayabilme
2. Tolman'a göre öğrenmeyi ve ilgili öğeleri kavrayabilme
3. Tolman'ın kuramını destekleyen kanıtları kavrayabilme
4. Tolman'a göre öğrenme değişkenlerini analiz edebilme
5. Tolman'ın öğrenme türlerini kavrayabilme
6. Tolman'ın öğrenme kuramının uygun ilkelerini program geliştirme ve öğretimi düzenlemede kullanabilme
7. Tolman'ın öğrenme kuramının sınırlılık ve üstünlüklerini değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Tolman'ın Amaçlı Davranışçılığı
  - Bütüncü Davranış
- Tolman'a Göre Öğrenme: Beklentiler, Denenceler, Pekiştirmeye Karşı Doğrulanma, Bilişsel Harita
- Zihinsel Deneme-Yanılma
- Performansa Karşı Öğrenme
- Tepki Öğrenmeye Karşı Amaç Öğrenme Kanıtları
- Öğrenmenin Değişkenleri
  - Çevresel Değişkenler
  - Bireysel Farklılık Değişkenleri
  - Ara Değişkenler
- Öğrenme Türleri
  - Kateksis (Cathexes)
  - Eşdeğer İnançlar
  - Alan Beklentileri
  - Alan-Biliş Yolları
  - Dürtü Ayırımları
  - Hareket Biçimleri
- Tolman'ın Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları

EDWARD CHACE TOLMAN (1886-1959)

Tolman, "Hayvanlarda ve İnsanlarda Amaçlı Davranış" (Purposive Behavior in Animals and Men) (1932) adlı temel çalışmasında kuramını **amaçlı davranışçılık** olarak nitelendirmektedir. Daha sonra, bu kuramı **işaret-gestalt** ya da **beklenti kuramı** olarak adlandırmıştır. Tolman'ın öğrenme kuramı davranışçılık ile Gestalt'ı birleştiren bir kuramdır. Tolman, davranışçılar gibi psikolojinin tamamıyla objektif bir bilim olmasını savunmuş, içebakış yöntemini reddetmiştir. Ancak davranışçılığı Thorndike, Guthrie, Skinner ve Hull'dan farklıdır. Tolman, insan ya da hayvan davranışlarının, onların amaçları, niyetleri, bilgileri, düşünmeleri, planlamaları, anlamlandırmaları ile nasıl ilişkili olduğunu açıklamaya çalışmıştır.

Davranışçıların savunduğu gibi küçük davranış birimleriyle, hareketlerle (movements) değil, bütüncü (molar) davranışlarla çalışmak gerektiğini savunmuştur. Tolman, davranışçıların, davranışı çok küçük birimlere analiz ederken, bütünü gözden kaçırdıklarını ifade etmiştir; davranışçıların, elementle uğraşırken, bebeği, banyo suyuyla birlikte attıklarını düşünmektedir. Ona göre davranış, amaca yöneliktir; davranış, ulaşılacak amaç doğrultusunda, çevre koşullarına göre değiştirilebilir, uyum sağlayabilir bir özelliğe sahiptir.

Tolman, yöntem bakımından davranışçı, metafizik yönünden bilişsel bir kuramcıdır. Diğer bir deyişle, davranışı bilişsel süreçleri keşfetmek amacıyla çalışmıştır.

Aşağıda Tolman'ın davranış kuramının özellikleri incelenmiştir.

TOLMAN'IN AMAÇLI DAVRANIŞÇILIĞI

Tolman, yukarda da belirtildiği gibi davranışçılığın objektifliğini benimsemiştir. Davranışların açıkça ölçülmesi gerektiğini savunmuştur. Ancak, davranışçıların, davranışın bilişsel yönüne çok az değer verdiğini düşünmüştür. Oysa, insan ya da hayvan sadece uyarıcıya tepkide bulunmaz; inançlarıyla tutumlarıyla etkinlikte bulunur ve amaçlarına ulaşmak için çaba harcar. Bu durumda, davranışçılığın objektifliğini zedelemeden, kurama yeni boyutlar eklemek gerektiğine inanmıştır. Bu boyutlardan birini amaçlı davranış olarak açıklamıştır.

Tolman'a göre davranış, amaçlı etkinliklerdir; diğer bir deyişle, amaca yönelik etkinliklerdir. Örneğin; telefon etmek, su içmek, ekmek satın almak gibi. Bu sırada yapılan kas hareketleri önemli değildir. Önemli olan amaca ulaştıran etkinliktir. Labirent içindeki fare için amaç yiyeceği elde etmek ise, onun yiyeceği arama davranışı yiyeceği buluncaya kadar sürecektir. Bu durumdaki farenin davranışı amaçsaldır; yani amaca yöneliktir. Bu noktada Guthrie ve Tolman'ın görüşleri arasında bazı benzerlikler vardır. Daha önceki bölümlerde belirtildiği gibi Guthrie'ye göre "ihtiyacın meydana getirdiği uyarıcı durum var olduğu sürece, davranış sürer". Hayvan aç olduğu sürece yiyeceği arama davranışını sürdürür. Tolman'a göre de davranış amaca yönelik ise, organizma çevreyi araştırma ve amaca ulaşma çabasını sürdürecektir. Sonuçta her iki durumda da davranış amaçlıdır.

Davranış aynı zamanda organizmayı amaca ulaştıracak şekilde değişen koşullara göre değişir, uyum sağlar. Örneğin; birey işyerine kendi otomobiliyle gidebilir. Otomobili o gün yoksa taksiyle, otobüsle, bisikletle gidebilir. Ya da yürüyebilir. Bu durumda seçilen davranış, amaca yönelik refleksif bir tepki değildir. Organizma değişen çeşitli koşullara, sınırlamalara göre kendi bilgisini kullanarak amaca ulaştıracak en uygun davranışı seçer ve uygular.

Yukarda belirtildiği gibi davranış amaca yönelik olduğunda, amaç bazı şeylerden kaçmak, bazılarını da elde etmek olabilir. Kafesteki kuş, kafesten kaçmak için çabalarken; bir satıcı malının satışından kâr elde etmeye uğraşır.

Sonuçta davranış, organizmanın ulaşmak istediği ürün yani amaç tarafından yönlendirilir. Tolman davranışı amaç etrafında organize ettiğinden, kuramına amaçlı davranışçılık adı verilmekle birlikte, moleküler davranış değil, bütüncü (molar) davranış üstünde çalışmak gereğini de vurgulamıştır.

BÜTÜNCÜ (MOLAR) DAVRANIŞ

Bütüncü davranışın ana niteliği amaçlı oluşudur. Tolman'a göre davranışı küçük parçalara, elementlere ayırarak çalışmak, davranışın anlamını kaybettirmektedir. Oysa, anlamlı bütünlüğü olan amaca yönelik davranışlar üstünde çalışmak gerekmektedir. Bütüncü davranış, anlamı olan nispeten büyükçe bir birimdir. Örneğin; farenin labirentte yiyeceği bulması, işe arabayla gitme, yemek pişirme, çamaşır yıkama, sınavda cevapları yazma vb. davranışlar bütün-

ÜNİTE 13

SOSYAL BİLİŞSEL KURAM

ALBERT BANDURA (1925 - ...)

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Gözlem yoluyla öğrenmeyle (sosyal bilişsel kuram) ilgili temel terimleri kavrayabilme
2. Gözlem yoluyla öğrenmede dolaylı yaşantıların önemini kavrayabilme
3. Sosyal öğrenmenin sağlanması için gerekli ilkeleri kavrayabilme
4. Gözlem yoluyla öğrenme süreçlerini kavrayabilme
5. Gözlem yoluyla öğrenme ilkelerini öğretme-öğrenme durumlarında kullanabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Gözlem Yoluyla Öğrenmeyle İlgili İlk Açıklamalar
- Bandura'ya Göre Gözlem Yoluyla Öğrenme
  - Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar
    - Dolaylı Pekiştirme
    - Dolaylı Ceza
    - Dolaylı Güdülenme
    - Dolaylı Duygu
  - Model Özellikleri
- Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı Temel İlkeler
  - Karşılıklı Belirleyicilik
  - Sembolleştirme Kapasitesi
  - Öngörü Kapasitesi
  - Dolaylı Öğrenme Kapasitesi
  - Öz Düzenleme Kapasitesi
  - Öz Yargılama Kapasitesi
- Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri
  - Dikkat Etme Süreci
  - Hatırda Tutma Süreci
  - Davranışı Meydana Getirme Süreci
  - Güdülenme Süreci
- Model Alma Yoluyla Kazanılan Ürünler
- Öz Yeterlik
- Öz Düzenleme
- Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları

ALBERT BANDURA
(1925-...)

Bandura'nın temel ilgi alanı klinik psikoloji olmasına rağmen Iowa Üniversitesi'nde bulunduğu sırada Kenneth Spence'den etkilenmiştir. Ayrıca, Miller ve Dollard'ın Sosyal Öğrenme ve Taklit (1941) adlı kitapları Bandura'yı büyük ölçüde etkilemiştir. Bu kitapta sosyal öğrenmenin önemi açıklanmakla birlikte, tam bir davranışçı yaklaşım kullanılmıştır. Miller ve Dollard'ın taklit yoluyla öğrenmeye ilişkin açıklamaları, yirmi yıl kadar psikoloji literatüründe önemli etkiye sahip olmuştur. Ancak 1960'lı yılların başlarında Bandura'nın taklit yoluyla öğrenmeye ilişkin eleştirileri ve taklit yoluyla öğrenme kavramını genişleterek gözlem yoluyla öğrenmeye dönüştürmesi, bu konuyla ilgilenen araştırmacı ve kuramcıları yeni bir yola yönlendirmiştir.

Birçok kuramcı gibi Bandura da zaman içinde kendi kuramını geliştirmiştir. Son zamanlarda "Sosyal Bilişsel Kuram" adını verdiği kuramında sadece öğrenme ve model almanın genel ilkelerini değil, psikolojinin konu alanı içine giren birçok kavram ve süreci de açıklamaya çalışmıştır. Bu çalışmalarını büyük ölçüde "Düşünme ve Etkinliğin Sosyal Temelleri" (1986) adlı kitabında toplamıştır (Hill, 1990).

GÖZLEM YOLUYLA ÖĞRENMEYLE İLGİLİ İLK AÇIKLAMALAR

İnsanların diğer insanları gözleyerek öğrenebileceğine ilişkin ilk açıklamalar Plato ve Aristo'ya kadar gitmektedir. Onlara göre eğitim, öğrencilerin gözlemesini ve model almasını sağlamak için en iyi modelleri seçerek öğrencilere sunmaktı. Gözlem yoluyla öğrenmeyi deneysel olarak açıklamaya çalışan ilk kişi ise Thorndike'tır (Hergenhahn, 1988).

Thorndike (1898), deneyini şöyle yapmıştır: bulmaca kutusundan kaçmayı önceden öğrenmiş olan bir kediyi bulmaca kutusuna; bu konuda eğitilmemiş diğer kediyi ise ona bitişik başka bir kafese koymuştur. Deneyimsiz kedi, deneyimli kedinin bulmaca kutusundan nasıl kaçtığını gözlemiştir. Ancak, deneyimsiz kedi aynı bulmaca kutusuna konduğunda, deneyimli kedinin yaptığı kaçma hareketini yapamamıştır. Deneyimsiz yani acemi kedi, deneyimli kedi-

nin acemiliği sırasında yaptığı bütün deneme-yanılma davranışlarını göstermiştir. Thorndike aynı tür deneyleri civcivler, köpekler ve maymunlarla yapmıştır. Fakat, gözlem yoluyla öğrenmeye ilişkin kanıt elde edememiştir. Sonuç olarak Thorndike, "başkalarının yaptıkları davranışları görerek o davranışların öğrenilebileceğine" ilişkin denencesini doğrulayamamıştır.

Thorndike'ın araştırmasını Watson maymunlarla tekrarlamış, O da gözlem yoluyla öğrenme için kanıt elde edememiştir. Ancak, Miller ve Dollard, organizmanın, diğer organizmaların etkinliklerini gözleyerek öğrenebileceğine ilişkin gerçeği yadsımamışlardır.

Miller ve Dollard'a göre taklit yoluyla öğrenme, araçsal koşullamanın özel bir halidir ve yaygın olarak meydana gelen bu öğrenme türü, Hull'ın öğrenme kuramı çerçevesinde objektif olarak açıklanabilir. Onlara göre, tıpkı diğer davranışlar gibi, taklit edilen davranışlar da pekiştirildiklerinde güçlenirler. Örneğin; büyük çocuk babasının ayak seslerini duyduğunda kapıya koşup kapıyı açar, babası da onu şeker vererek ödüllendirir. Küçük çocuk da tesadüfen ağabeyinin arkasından kapıya koşar ve babasından şeker alır. Böylece küçük çocuk ne zaman ağabeyini kapıya koşarken görse kapıya doğru koşar. Her iki çocuğun kapıya koşma davranışı da pekiştirilme nedeniyle sürer. Ancak çocukların her biri, pekiştirmeyi farklı uyarıcılarla ilişkilendirmektedir. Büyük çocuk için babasının ayak seslerini duyup kapıyı açma davranışı şekerle pekiştirilirken, küçük çocuk için ise, ağabeyi gibi kapıya koşma davranışı şekerle pekiştirilmektedir.

Ayrıca, Miller ve Dollard taklit etmenin alışkanlık haline geldiğini açıklamışlardır. Yukardaki örnekte, sık sık ağabeyinin davranışını taklit ettiğinden dolayı pekiştirilen çocuk, ağabeyinin diğer davranışlarını da taklit etme yoluna gider. Miller ve Dollard pekiştirilmek için başkalarının davranışlarını taklit etme eğilimine **genellenmiş taklit** adını vermektedirler (Hergenhahn, 1988).

Sonuç olarak, Miller ve Dollard'a göre taklit yoluyla öğrenme; gözlemin, açık tepkinin ve pekiştirmenin bir sonucudur. Eğer taklit edilen davranış gösterilmezse pekiştirme yapılmaz ve öğrenme meydana gelmez. Ayrıca, Miller ve Dollard, Thorndike ve Watson'ın deneylerindeki işlemlerde yanlışlık yaptıklarından dolayı yanlış sonuçlara ulaştıklarını belirtmektedirler. Onlara göre Thorndike ve Watson deneyimsiz hayvanı deneyimli hayvanla aynı bulmaca

kutusuna koysalardı, bu durum, deneyimsiz hayvana gözlem yapma, tepkide bulunma, pekiştirilme fırsatı sağlayabilirdi. Sonuçta da taklit yoluyla öğrenme meydana gelebilirdi, demektedirler.

Skinner'e göre gözlem yoluyla öğrenme: Skinner'in gözlem yoluyla öğrenme ile ilgili açıklamaları Miller ve Dollard'ın açıklamalarına çok benzemektedir. Skinner'e göre de önce modelin davranışı gözlenir. Daha sonra gözleyen kişi kendi davranışını modelin davranışına uygun hale getirir ve sonuçta da modelin davranışına benzer olan bu davranış pekiştirilir. Gözlem yoluyla öğrenme edimsel koşullamaya göre analiz edildiğinde şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır: Pekiştirmeyle sonuçlanan modelin davranışları, gözleyen kişi için ayırt edici uyarıcı rolü üstlenmektedir. Bu durumda yapılan taklit ise, bir ayırt edici edimdir (Hergenhahn, 1988; Hill, 1990).

BANDURA'YA GÖRE GÖZLEM YOLUYLA ÖĞRENME

Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgidir. Bandura gözlem yoluyla öğrenme ile taklit yoluyla öğrenmenin birbirinin yerine kullanılabilecek iki kavram olmadığını açıklamaktadır. O'na göre gözlem yoluyla öğrenme, takliti içerebilir de, içermeyebilir de. Örneğin; sınavda yanındaki arkadaşının kopya çekerken yakalandığını gören bir öğrenci, kendisinin böyle bir duruma düşmemesi için, soruları, kopya çekmeden kendi bilgileriyle cevaplamaya çalışır. Bu durumdaki öğrenci, gözlemleri sonucunda öğrenmiş; ancak, modeli taklit etmemiştir.

Bandura, davranışçılığın öğrenmeyi açıklamada bazı sınırlılıklarının bulunduğunu belirtmiştir. O'na göre bu sınırlılıklar şöyle sıralanabilir (1977):

1. Davranışçılık, doğal ortamlarda meydana gelen şeyleri temsil etmemektedir: Hiç kimseye, istendik davranışlarının sıklığını artırmak için her gün ödül verilmez. Genellikle kişiler kendi davranışlarını kendileri yönetmekte ve kontrol etmektedirler.
2. Davranışçılık genellikle ilk tepkilerin nasıl kazanıldığını açıklamaz: Birey birçok davranışı hiç pekiştirilmeden gösterir. Eğer davranışın ortaya çıkması için pekiştirme gerekli ise, davranışın ilk olarak nasıl ortaya çıktığının açıklanması gerekir.

ÜNİTE 14 GESTALT KURAMI

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Gestalt kuramla ilgili temel terimleri kavrayabilme
2. Gestalt kuramda öğrenme için önemli olan algısal örgütleme yasalarını kavrayabilme
3. Gestalt psikolojiye göre beyin ve yaşantı kazanma arasındaki ilişkileri kavrayabilme
4. Gestalt psikolojiye göre bellek izi oluşumu ve unutmaya neden olan faktörleri kavrayabilme
5. İçgörüsel öğrenme ve üretici düşünme özelliklerini kavrayabilme
6. Gestalt kuramın ilkelerini öğretme-öğrenme durumlarını düzenlemede kullanabilme
7. Gestalt kuramın ilkelerinin eğitim açısından üstünlük ve sınırlılıklarını değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Gestalt Kuramın Ortaya Çıkışı
- Gestalt Kuramcıların Yapısalcılığa ve Davranışçılığa İtirazları
- Gestalt Kuramda Algılama
  - Algısal Örgütleme Yasaları
    - Şekil-Zemin İlişkisi
    - Yakınlık Yasası
    - Benzerlik Yasası
    - Tamamlama Yasası
    - Devamlılık Yasası
    - Basitlik Yasası
  - Algısal Değişmezler
- Beyin ve Yaşantı Kazanma
- Davranışın Belirleyicileri: Coğrafi Çevre ve Davranışsal Çevre
- İz Teorisi
  - Unutma
- İçgörüsel Öğrenme ve Problem Çözme
  - Üretici Düşünme
- Gestalt Psikolojisi ve Öğrenme
- Gestalt Kuramın Eğitim Açısından Doğurguları

GESTALT KURAM

GESTALT KURAMIN ORTAYA ÇIKIŞI

Gestalt hareket, 1912'de Almanya'da, Wertheimer'in görünüşte devinim ile ilgili yazdığı bir makale ile başlamıştır. Gestalt kuram Wertheimer tarafından başlatılmış olmakla birlikte, ilkeleri Wertheimer, Köhler ve Koffka tarafından geliştirilmiştir. Gestalt kuramcılardan Koffka (1886-1941), Edinburg Üniversitesinden mezun olmuş, daha sonra Berlin'e gitmiştir. 1924'ten ölümüne kadar da Amerika'da Wisconsin Üniversitesi'nde çalışmıştır. Gestalt kuramının bulguları ve ilkelerini "Gestalt Psikolojinin İlkeleri" (Principles of Gestalt Psychology) adlı eserinde toplamıştır. Köhler (1887-1967) doktora derecesini Berlin Üniversitesi'nden almış, ancak 1934'te Almanya'dan ayrılarak Amerika'ya gitmiş ve ölümüne kadar Swartmore Kolej'de çalışmıştır. Wertheimer (1880-1943) ise, önceleri Frankfurt Üniversitesi'nde çalışmış; 1934'te Almanya'dan ayrılarak Amerika'ya gitmiş ve Colombia Üniversitesi'nde çalışmalarını sürdürmüştür. "Üretici Düşünme" adlı eseri ile eğitimi büyük ölçüde etkilemiştir (Hill, 1990; Curzon, 1991).

Gestalt psikoloji adını Almanca bir sözcük olan, "Gestalt"tan almıştır. Gestalt sözcüğünün biçim, şekil, form, parçaların sadece toplamı değil, entegre olmuş bütün gibi anlamları vardır. Gestalt kuramcılara göre; bütün, parçaların toplamından daha fazladır ve birey, bütünü parçalarına ayrıştırarak değil, bütünlük içinde algılar. Örneğin, bir senfoni orkestrasını dinlerken, her bir müzisyenin orkestraya katkısını analiz ederek değil, bütün olarak dinleyip anlamaya çalışır. Ayrıca, orkestradan çıkan müzik, her bir müzisyenin çaldığı notaların bir toplamı değil, ondan daha farklı kalitede bir müziktir. Bütün, parçalar arası dinamik ve organik ilişkilerden oluşmuş bir biçim, bir şekil ve aynı zamanda da, parçaların toplamından bağımsız bir olgudur (Hill, 1990).

Sonuç olarak, Gestaltçılar, organizmanın, dışarıdan gelen duyumlara kendisinden birşeyler katarak, yaşantıyı yeniden örgütlediğine inanmaktadırlar. Gestaltçılara göre bizler dünyayı bütün olarak algılarız. Bize gelen uyarıcıları birbirinden ayrılmış bir şekilde değil, birarada anlamlı bütünler halinde örgütlenmiş bir biçimde görürüz. Örneğin, uyarıcıları çerçeveler, çizgiler, renk grupları olarak değil, masa, iskemle, ağaç, Ayşe (insan) olarak görürüz (Hergenhahn, 1988).

GESTALT KURAMCILARIN YAPISALCILIĞA (STRUCTURALISM) VE DAVRANIŞÇILIĞA (BEHAVIORISM) İTİRAZLARI

Yapısalcılar (Structuralism) zihnin kimyasını; yapı ve süreçlerini, örgütlenme ve kompozisyonlarını oluşturan en küçük birimlerine kadar analiz ederek anlamaya çalışmışlardır. Bu amaçla da "içebakış" yöntemini kullanmışlardır. Gestaltçılar ise zihni, öğelerine indirgeyen herhangi bir analizin, yanlış fikir vereceğini belirtmişler ve böyle bir elementçi yaklaşımla zihnin yapısının incelenmesine karşı çıkmışlardır (Curzon, 1991). Gestaltçılar, yapısalcıların kullandıkları içebakış yöntemini psikoloji için uygun bir yöntem olarak görmekle birlikte, yapısalcıların yöntemi yanlış kullandıklarına inanmaktadırlar. Onlara göre, içebakış yöntemi, yaşantıları bölmek için değil, anlamlı olan ve bütünlük taşıyan yaşantıları incelemek için kullanılmalıdır. Diğer bir deyişle, insanların dünyayı nasıl algıladığını öğrenmek için kullanılmalıdır. İçebakış yöntemi, bütünlüğü olan yaşantıları incelemede kullanıldığında, bireyin algısal alanının, anlamlı ve organize edilmiş olaylardan oluştuğu görülmüştür. Gestaltçılar da, psikolojinin konu alanının, bu örgütlenmiş bütünlüğü olan anlamlı olayları çalışmak olduğunu savunmaktadırlar (Hergenhahn, 1988; Hill, 1990).

Gestaltçılar, davranışçılara da karşı çıkmışlardır. Daha önce de açıklandığı gibi, davranışçılık Watson tarafından 1913'te yayınlanan bir makaleyle başlamıştır. Daha önceki bölümlerde de açıklandığı gibi davranışçılar, yapısalcıların kullandığı içebakış yöntemine karşı çıkmışlar ve psikolojinin objektif bir bilim dalı olması gerektiğini savunmuşlardır. Objektif bir bilim dalı olması için ise, güvenilir ve geçerli bir şekilde gözlenebilir, ölçülebilir bir birim olan davranış üstünde çalışmak gerektiğini vurgulamışlardır. Gestaltçılar, davranışçıların, insan davranışlarını uyarıcı-tepki örüntülerine indirgeyerek açıklamalarını eleştirmişler, bu durumun insan davranışlarını gereğinden fazla basitleştirdiğini ve davranışları bu yolla açıklamanın pek çok noktada yetersiz kaldığını savunmuşlardır. Gestaltçılar, davranışçıların uyarıcı-tepki (U-T) örüntüsü yerine, uyarıcı örüntüsü-organizmada algısal örgütleme-algıya dayalı tepki (U-Ö-T) formülünü önermişlerdir. Gestaltçılara göre organizma sadece çevreden gelen uyarıcılara tepkide bulunmaz; çevreyle etkileşim içindedir. Ayrıca Gestaltçılar, davranışçıların da yapısalcılar gibi, en küçük birimler üstünde çalışmalarına karşı çıkmışlardır. Yapısalcılar, karmaşık düşünceleri oluşturan birimleri içeba-

ÜNİTE 15 BİLGİYİ İŞLEME KURAMI

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

1. Bilgiyi işleme kuramıyla ilgili temel terimleri kavrayabilme
2. Bilgiyi işleme kuramında yer alan bellek türlerini ve özelliklerini kavrayabilme
3. Bilgiyi işleme kuramına göre bilişsel süreçleri ve özelliklerini kavrayabilme
4. Bilgiyi işleme kuramına göre bellek türlerinin özellikleri ve öğrenme süreçleri ilkelerine uygun olarak öğretimi düzenleyebilme
5. Bilgiyi işleme kuramının öğretme-öğrenme durumlarını düzenlemedeki üstünlük ve sınırlılıklarını değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

Bilgiyi İşleme Kuramı

- Bellek Türleri
  - Duyusal Kayıt
  - Kısa Süreli Bellek / İşleyen Bellek
    - Kısa Süreli Belleğin Sınırlılığının Öğrenmeye Etkisi
  - Uzun Süreli Bellek
    - Anısal Bellek
    - Anlamsal Bellek
      - Önerme Ağı
      - Şema
        - Öğrencinin Şemalarının Öğrenme Düzeyine Etkisi
    - İşlemsel Bellek
- Bilişsel Süreçler
  - Bilginin Duyusal Kayıttan Kısa Süreli Belleğe Aktarılmasını Sağlayan Süreçler
    - Dikkat
      - Öğrencinin Dikkatini Çekme Yolları
    - Algı
      - Ön Öğrenmeler ve Algılama
      - Beklentiler ve Algılama

- Kısa Süreli Bellekte Bilgiyi Saklama Süreçleri
  - Sürekli Tekrar
  - Gruplama
- Bilginin Uzun Süreli Belleğe Aktarılmasında Kullanılan Süreçler
  - Örtük ve Açık Tekrar
  - Kodlama / Anlamlandırma
    - Örgütleme
      - Örgüteme Stratejilerinin Gelişimi
      - Örgütleme Yolları
        - Çizelge, Tablo ve Matrisler
        - Hiyerarşik Yapılar
        - Diğer Örgütleme Türleri
  - Genişletme/Eklemleme
    - Öğretme-Öğrenme Sürecinde Uygulanabilecek Genişletme/Eklemleme Etkinlikleri
  - Bellek Destekleyici Ipuçları
    - İmajlar
      - Yerleşim Yöntemi
      - Zincirleme Yöntemi
      - Askı-Sözcük Yöntemi
      - Anahtar Sözcük Yöntemi
    - Sözel Semboller
      - Baş Harflerle Düzenleme Yapılan Stratejiler
      - Kafiye Oluşturma Stratejisi
- Bilgiyi Uzun Süreli Bellekten Geri Getirme
  - Bilgiyi Geri Getirme Yolları
  - Öğrenme Çıktıları ve Bilgiyi Geri Getirme
- Unutma
  - Karışma
  - Geriye Ket Vurma
  - İleriye Ket Vurma
- Öğrenme Sonucu Olarak Performans
- Yürütücü Kontrol
  - Yürütücü Biliş
  - Yürütücü Biliş Bilgisi
- Bilgiyi İşleme Kuramına Göre Öğretimin Düzenlenmesinde Dikkat Edilecek Noktalar

BİLGİYİ İŞLEME KURAMI

Önceki ünitelerde incelendiği gibi davranışçı öğrenme kuramları gözlenebilir davranışlar üzerinde odaklanmışlardır. Özellikle bazıları, bir uyarıcıya karşı gösterilecek tepkinin, pekiştirme yoluyla güçlendirilebileceği, pekiştirme tarifelerini kullanarak davranışın şekillendirilebileceğini savunmuş ve kanıtlamışlardır.

Ancak; bazı durumlarda davranışçıların ilkelerinin yeterli olmadığı, bazı olayları açıklayamadığı gözlenmiştir. Örneğin; II. Dünya Savaşı sırasında aynı şekilde iyi eğitim görmüş iki radar operatöründen biri ekrandaki uçağı görüp hemen önlem alırken, diğerinin uçağı farketmesi ve önlem alması gecikmiştir. Bu durumu davranışçı öğrenme yaklaşımıyla açıklamak güçtür. Çünkü her iki operatör de eğitimleri sırasında aynı uyarıcılarla karşılaşmışlar, aynı tepkileri göstermişler ve aynı şekilde pekiştirilmişlerdir. Fakat savaş sırasındaki performansları farklı olmuştur.

Bazı durumların davranışçı öğrenme ilkeleriyle açıklanamaması, psikologları insan öğrenmesini yeniden tanımlamaya yöneltmiş; böylece bilişsel öğrenme kuramları ağırlık kazanmaya başlamıştır.

Bilişsel öğrenme kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır. Bu zihinsel süreçler, tanıdığımız bir insanın adını hatırlamaktan, karmaşık bir problemin çözümüne kadar çok çeşitli durumlarda kullanılmaktadır. Bu nedenle de bilişsel öğrenme kuramlarının etkisi gün geçtikçe artarak sürmektedir.

Bilişsel açıdan öğrenme, bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak tanımlanmaktadır. Bu zihinsel yapılardaki değişme, bireyin davranışlarında değişmeyi ya da yeni davranışlar kazanmasını sağlamaktadır (Eggen, Kauchak, 1992).

Bilişsel kuramcılar, gözlenebilen davranışlara ek olarak öğrenenin kafasının içinde olup bitenlerle, yani içsel yapılarla, süreçlerle ilgilenmektedirler. Buna göre, modern bilişsel öğrenme kuramları, öğrenenin kafasının içinde olup biten süreçleri, bu süreçlerin özelliklerini, fonksiyonlarını belirleyen ilkeleri, yasaları ortaya koymaya çalışmaktadırlar. Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan biri de Bilgiyi İşleme Kuramıdır.

Bilgiyi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu cevaplamaya çalışmaktadır: 1- Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır? 2- Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir? 3- Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır? 4- Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme olayı, bilgisayarların çalışmasına benzetilmekte, girdilerin işlenip çıktılara dönüştürülmesi olarak görülmektedir (Gagné ve Driscoll, 1988). Birçok bakımdan bilgisayarlar insan beynine benzemekle birlikte, henüz insan beyninin sahip olduğu yetenekleri gösterebilecek bir bilgisayar üretilememiştir ve asla da üretilemez görünmektedir (Slavin, 1989). Nörofizyolojik öğrenme kuramının incelendiği ünitede de görüleceği gibi; şu anda en yoğun işlem hacmine sahip en küçük boyutlarda üretilmiş bilgisayarlar gibi bir bilgisayar üretilse bile, insan beyninin tüm fonksiyonlarını yerine getirebilecek bilgisayarın dünya büyüklüğünde olabileceği tahmin edilmektedir. Ayrıca, daha gelişmiş bilgisayarlar üretmek isteyen bilim adamları da insan beyninin fonksiyonlarını ve nasıl çalıştığını araştırarak bilgisayarların geliştirilmesinde kullanmaya çalışmaktadırlar. Bu örnekler de gösteriyor ki, insan beyninin bilgiyi işleme gücü daha karmaşık ve üstün özelliktedir.

Dünya bilgiyle doludur ve biz de her an görüntü, ses, tat, koku vb. gibi çevremizden gelen uyarıcı bombardımanına tutulmaktayız. Acaba bu uyarıcı bombardımanı karşısında biz ne yapmaktayız? Genellikle, uyarıcı bombardımanı karşısında şu işlemler yapılmaktadır: Göze, kulağa ve diğer duyu organlarına gelen fiziksel uyarıcılar seçilerek sinirsel iletilere (mesajlara) dönüştürülmekte; daha sonra bu mesajlar, depolanabilme ve hatırlanabilmeleri için sinir sisteminde başka değişmelere uğramaktadırlar. Hatırlanan bilgi ise, depolanan mesajların kasların hareketini kontrol edebilecek bir başka mesaj türüne dönüştürülmüş biçimidir. Sonuçta ortaya çıkan ürün, konuşma, yazma ya da öğrendiğimizi ortaya koyan diğer etkinlikler, hareketlerdir. Dışarıdan gelen yeni bilgiyi alma işleminden başlayarak, davranış değişmesi olarak ortaya çıkıncaya kadar bilginin dönüştürülme biçimlerine öğrenme süreçleri adı verilmektedir (Gagné ve Driscoll, 1988, s.13.).

Öğrenme ya da bilgiyi işleme süreci doğrudan gözlenemediğinden, bu süreci somutlaştırmak ve daha kolay anlamamızı sağlamak üzere bir model geliştirilmiştir. Şema 10'da verilen bilgiyi işleme modeli pek çok kuramcının ve

ÜNİTE 16

NÖROFİZYOLOJİK KURAM

DONALD OLDING HEBB (1904-1985)

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Öğrenmenin nörofizyolojik özelliklerini kavrayabilme
2. Öğrenme ve belleğin nörokimyasal özelliklerini kavrayabilme
3. Beynin iki yarı küresinin öğrenme özelliklerini kavrayabilme
4. Öğrenmenin nörofizyolojik özelliklerine uygun olarak eğitim durumları düzenleyebilme
5. Beynin iki yarı küresinin kullanılmasını sağlayacak eğitim durumları düzenleyebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Donald Olding Hebb
- Öğrenmede Fizyolojik Değişmeler: Hücre Kümeleri ve Ardışık Safhalar
    - Duyusal Yoksunluk ve Zenginleştirilmiş Çevre
    - Uyarılma ve Dikkat
    - Öğrenmenin Nörokimyası
- Bellek
    - Duyusal Bellek
    - Kısa Süreli Bellek
    - Uzun Süreli Bellek
- Bilginin Kısa Süreli Bellekten Uzun Süreli Belleğe Aktarılması
- Kalıcılığın Sağlanmasında Beynin Bazı Bölgelerinin Rolü
- Bellek Nörokimyası
- Bellek Transfer Çalışmaları
- Öğrenme ile İlgili Diğer Nörofizyolojik Bulgular
    - Beyindeki Ödül ve Ceza Merkezleri
        - Öğrenme ve Bellekte Ödül ve Cezanın Önemi

- Ayrık Beyin Çalışmaları
    - Beynin İki Yarı Küresinin Öğrenme ve Bilgiyi İşleme Fonksiyonları
- İçsel Koşullama
- Nörofizyolojik Kuramın Eğitim Açısından Doğurguları

DONALD OLDING HEBB (1904-1985)

Hebb, 1904'te Chester'da doğdu. Dalhouise Üniversitesinde lisans öğrenimini orta dereceli notlarla tamamladı. Ancak, annesinin arkadaşları vasıtasıyla McGill Üniversitesi'ne yüksek lisans öğrencisi olarak kabul edildi. Bu sırada ilkokul öğretmenliği yapmaktaydı. Yüksek lisans programında Pavlov'un kuramıyla ilgili çalışmalar yapmasına rağmen, bu kuramın sınırlılıklarını görerek diğer kuramlara yöneldi. Hebb, Gestalt psikoloji ve Lashley'in beyin fizyolojisiyle ilgili çalışmalarını okuduktan sonra bu kuramlara daha çok ilgi duymuştur. Bundan sonraki çalışmalarına Lashley ile birlikte Şikago (Chicago) Üniversitesi'nde devam etmiştir. Daha sonra yine Lashley ile birlikte Harvard Üniversitesi'ne geçmiştir (1936); 1937'de Montreal Nöroloji Üniversitesi'ne geçerek çalışmalarını orada sürdürmüştür. 1942'de tekrar Lashley ile birlikte Yerkes Laboratuarlarında çalışmaya devam etmiştir. 1948'de ise, McGill Üniversitesi'ne atanmış ve buradan emekli olmuştur. Lashley'in çalışması, davranışçıların, beynin yapısını karmaşık bir telefon santralına benzeten görüşlerini çürütmüştür. Davranışçılara göre belli duyusal uyarımlar, beynin belli bir bölgesini uyarmakta ve böylece belli tepkiler oluşmaktadır. Oysa, Lashley fareleri kullandığı araştırmasında, öğrenme ve hatırlamada, beynin harap olan parçasının bulunduğu yerin ve harabiyet miktarının değil, beynin kabuğundaki harabiyetin önemli olduğunu görmüştür. Birçok araştırmanın ortaya çıkardığı sonuç; beyin kabuğundaki harabiyet miktarı arttıkça, öğrenme ve hatırlamadaki harabiyet miktarı artmaktadır. Lashley bu ilkeye **kitle etkinliği** (mass action) adını vermektedir.

Lashley'e göre öğrenme sırasında beyin kabuğu bir bütün olarak etkinlik yapmakta, bir parçası harap olduğunda diğer parçası onun etkinliğini üstlenmektedir. Lashley, beyin kabuğunun bu yeteneğini **eşit güçlülük** (equipotentiality) olarak adlandırmaktadır. Sonuç olarak Lashley'in bulgularına göre, öğrenme ve hatırlamadaki yani bilişsel fonksiyonlardaki harabiyet miktarı, beyin kabuğundaki harabiyet miktarının bir ürünüdür. Beyindeki harap olan bölgenin ve harabiyet miktarının önemi yoktur.

Lashley ile birlikte çalışan ve ondan büyük ölçüde etkilenen Hebb, 1937'de Montreal Nöroloji Enstitüsüne gittiğinde, beyin ameliyatı geçirmiş hastaların bilişsel özellikleri ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Hebb, burada yaptığı çalışma-

larda ilginç bazı bulgular elde etmiştir. Beynin ön lobundan önemli miktarda doku çıkarıldığı halde, bireyler, zekâlarından hiç bir şey kaybetmemişler, hatta bazı vakalarda, daha zeki hale gelmişlerdir. Hebb'in bu bulgusu, Lashley'in beyin kabuğunun bir bütün olarak işgördüğüne ilişkin görüşlerini desteklemektedir.

Hebb, bu enstitüde yaptığı beş yıllık çalışmalardan sonra şöyle bir sonuca ulaşmıştır: Genel yeteneğin kapsadığı kavramlar, düşünme biçimleri, algılama yolları normal olarak çocukluktaki yaşantılarla gelişmektedir. Bu nedenle, çocukluktaki beyin hasarları, bu süreçleri olumsuz etkileyerek, zekâ gelişimini engelleyebilir. Ancak, aynı beyin hasarları, yetişkinlikte bu süreçleri geriye döndüremez dolayısıyla genel yeteneğin kapsadığı süreçleri olumsuz etkileyemez (Hebb, 1980).

Sonuç olarak, Hebb'e göre, davranışçıların savunduğu gibi beyin, bir telefon santralına benzemez; onun gibi çalışmaz. Eğer bir telefon santralı gibi çalışsaydı beynin ön lobundan bazı dokular çıkarıldığında, o bölgeyle ilgili fonksiyonlar tamamen yok olurdu. Hebb'in ulaştığı bir diğer sonuç, genel yeteneğin kalıtımla belirlenmediği, yaşantı ürünü olduğudur. Ayrıca, Hebb, genel yeteneği belirlemede çocuklukta kazanılan yaşantıların yetişkinlikte kazanılan yaşantılardan daha etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Hebb'in kuramı öğrenmeyi hem bilişsel hem de nörofizyolojik bir yaklaşımla incelemesinden dolayı önem taşımaktadır.

Öğrenmede Fizyolojik Değişmeler: Hücre Kümeleri ve Ardışık Safhalar (Cell Assembly and Phase Sequences)

Yukarıda da belirtildiği gibi Hebb, nöroloji enstitüsünde yaptığı çalışmalar sonucunda, bilişsel gelişim için çocuklukta edinilen yaşantıların, yetişkinlikte edinilenlerden daha önemli olduğunu görmüştür. Yapılan diğer birçok çalışmada (Seden, 1932; Reisen, 1947; Melzack ve Thompsan, 1956) çocukluktaki yaşantısal sınırlılıkların, bireyin bilişsel ve algısal gelişimini geri bıraktığını göstermektedir. Bu bulgular, Hebb'in genel yetenek, algılama ve duyguların yaşantı ürünü olduğu; doğuştancıların iddia ettiği gibi kalıtsal olmadığı görüşünü doğrulamaktadır. Örneğin; doğuştan kör olan yetişkinlerin, görme özür-

BÖLÜM III

ÖĞRETİM

ÜNİTE 17

ÖĞRETİM SÜRECİ

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Öğretimi düzenlemede kullanılabilecek öğrenme ilkelerini kavrayabilme
2. Öğretim sürecinin basamaklarını kavrayabilme
3. Öğretimi ilkelere uygun olarak planlayabilme
4. Hedef belirlemede çeşitli yaklaşımları kullanabilme
5. Uygun öğrenme ilkelerini öğretim sürecinde kullanabilme
6. Hedef belirlemedeki çeşitli yaklaşımları eleştirebilme
7. Öğretim sürecinde kullanılabilecek öğrenme ilkelerinin öğrenme düzeyine etkisini değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Öğretim Sürecinde Kullanılabilecek Öğrenme İlkeleri
    - Öğrenci Niteliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri
    - İçerik Özellikleriyle İlgili Öğrenme İlkeleri
    - Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri
- Öğretim Süreci Basamakları
- Öğretimi Plânlama
    - Hedef ve Hedef Davranışları Belirleme
        - Mager'a Göre Hedef Belirleme
        - Gronlund'a Göre Bedef Belirleme

- Hedef Alanları
  - Bilişsel Alan-Bloom ve Arkadaşlarının Bilişsel Alan Taksonomisi
  - Duyuşsal Alan-Krathwohl, Bloom ve Masia'nın Duyuşsal Alan Taksonomisi
  - Devimsel Alan-Harrow ve Simpson'ın Psiko-Motor Alan Taksonomileri
- Gagné'ye Göre Öğrenme Ürünleri ve Öğretim Hedefleri
  - Sözel Bilgi
  - Zihinsel Beceriler
  - Bilişsel Stratejiler
  - Tutumlar
  - Devimsel Beceriler
- Önkoşul Öğrenmeleri Belirleme
- Öğrenci Niteliklerini Belirleme
- Hedef ve Davranışları Yeniden Gözden Geçirme
- İçeriği Örgütleme
- Öğretim Stratejileri ve Materyallerini Seçme
- Öğretim Etkinliklerini Planlama
- Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Planlama

- Öğretimi Uygulama
- Öğretimi Değerlendirme

ÖĞRETİM SÜRECİNDE KULLANILABİLECEK ÖĞRENME İLKELERİ

Öğrenme ve öğretimin düzenlenmesiyle ilgili son yıllardaki araştırmalarda, bilişsel psikolojinin ağırlık taşıdığı görülmektedir. Bilişsel psikolojideki birçok gelişme, öğretimi düzenlemede önemli sonuçlar doğurmuştur. Ancak, davranışçı psikolojinin de öğretimi düzenlemedeki etkisi ağırlıklı bir şekilde sürmektedir.

Gerek davranışçı, gerekse bilişsel psikoloji, öğretimin düzenlenmesi ve geliştirilmesi bakımından çok önemli, dikkate alınması gereken önerilerde bulunmaktadır. Her iki kuram grubu da öğrenmede öğrencinin aktif olması gerektiğini vurgulamakla birlikte, öğretim sırasında öğrencilere temel olarak farklı roller yüklemektedirler. Bu durumda öğretim sırasında öğrencilere verilecek mesajların da bu iki psikolojik yaklaşıma uygun olarak farklı bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Davranışçı açıdan bakıldığında öğrenci, öğretim sırasında düzenlenen uyarıcıya tepkide bulunur. Bu tepkiler, pekiştirme ve kademeli yaklaşma yoluyla istenen davranışa dönüştürülür. Diğer bir deyişle, davranışçılara göre öğrenme, öğretim sırasında verilen uyarıcılarla, pekiştirmeyle güçlenen ya da pekiştirilmemeyle zayıflayan öğrenci tepkileri arasındaki nedensel ilişkinin bir ürünü olarak görülmektedir. Öğrenmede öğrencinin rolü göz ardı edilmektedir. Programlı öğretim gibi davranışçı yaklaşımın öğretime uygulandığı modeller ürün-temellidir. Kazandırılacak öğrenme ürünleri küçük adımlar halinde, aşamalı olarak düzenlenir. Öğrencinin açık olarak tepkide bulunması; tepkilerin pekiştirilme sıklığı ve anında dönüt verme, düzeltme önem taşır.

Diğer taraftan bilişsel yaklaşımda, öğrenme süreci ve bu süreçte öğrencinin rolü önemlidir. Öğrenci, sadece çevreden gelen uyarıcılara karşı pekiştirilen tepkiyi gösteren kişi değil; aynı zamanda gelen bilgiyi kendisinde var olan bilişsel yapılara göre yeniden organize eden, anlamlandıran yeni bilişsel yapılar geliştiren kişidir. Gestalt psikoloji ve bilgiyi işleme kuramında da incelendiği gibi birey kendi beklentileri, amaçları doğrultusunda çevredeki bilgiye dikkat etmekte, onu seçerek almakta, daha sonra kullanacağı bilgiyi kodlayarak uzun sürekli belleğe dönüştürmektedir. Bilginin kullanılması gerektiğinde ise, uy-

gun ipuçlarını kullanarak bilgiyi uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri götürmekte tepki üreticilere ve vericilere (kaslara) göndererek performans olarak sergilemektedir.

Bilişsel yaklaşım çevre, duyusal kayıt, işleyen bellek (kısa süreli bellek), uzun süreli bellek arasında bilginin akışını düzenleyen, anlamlı öğrenmeyi geliştiren stratejilerin kullanımına önem vermektedir.

Bu kitapta öğrenme kuramlarının incelendiği ünitelerde öğrenme ilkeleri ve eğitim açısından doğurguları açıklanmış olmakla birlikte, bu ünitede öğretimi düzenlemede kullanılabilecek farklı öğrenme kuramlarına ait ilkeler bütünleştirilerek özetlenmiştir. Bu amaçla, öğretimi düzenlemede kullanılabilecek öğrenme ilkeleri, aşağıda üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar: 1. Öğrenci niteliklerine ilişkin öğrenme ilkeleri; 2. İçerik özelliklerine ilişkin öğrenme ilkeleri; 3. Öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenme ilkeleridir.

ÖĞRENCİ NİTELİKLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENME İLKELERİ

1. Öğrencinin güdülenmişlik düzeyinin yüksek olması, öğrenme birimine ilgi, ihtiyaç duyması, değer vermesi, öğrenmede bir amacının olması, öğrenebileceğine ilişkin özgüveni, öğrencinin eğitim durumuna dikkatini yöneltmesini ve öğrenme etkinliğini sürdürmesini sağlar. Bu durumun sonucunda da öğrencinin gerek öğrenme, gerekse hatırlama düzeyi yükselir.

O halde öğretim sırasında, öğrencinin öğrenme için ihtiyaç duyması, başarabileceğine inanması, öğrendiklerini nerede nasıl kullanacağını görmesi sağlanmalıdır. Böylece öğrenci eğitim durumuna etkin biçimde katılarak öğrenme düzeyi yükselebilir.

2. Öğrencinin yaşı, gelişim düzeyi, genel sağlık durumu, genel yeteneği, içinde yaşadığı sosyo-kültürel koşullar, onun öğrenmesini etkileyen faktörlerdir. Özellikle öğretimi düzenlerken öğrencinin bu özelliklerinin dikkate alınması öğrenme ve hatırlama düzeyinin yükselmesine yardım eder.

3. Öğrencinin yeni öğreneceği ders, ünite, konu ile ilgili sahip olduğu ön öğrenmeleri yeni öğrenmeleri kolaylaştırır ya da öğrenmeyi mümkün kılar. Öğrencinin ön öğrenmeleri ne kadar yeterli ise, yeni öğrenmeleri o derece kolay ve anlamlı olur. Ön öğrenmeleri ne derece sınırlı ise, yeni öğrenmeleri de o derecede zorlaşır ve sınırlı kalır (Ausubel, 1960).

ÜNİTE 18 ÖĞRETME - ÖĞRENME MODELLERİ

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Öğretme-öğrenme modellerinin kapsadığı temel terimleri kavrayabilme
2. Bireysel öğretme-öğrenme modellerinin özelliklerini kavrayabilme
3. Grupla öğretme-öğrenme modellerinin özelliklerini kavrayabilme
4. Bireysel öğretme-öğrenme modellerinin ilkelerini verilen bir durumda öğretimi düzenlemek üzere kullanabilme
5. Grupla öğretme-öğrenme modellerinin ilkelerini verilen bir durumda öğretimi düzenlemek üzere kullanabilme
6. Bireysel ve grupla öğretme-öğrenme modellerinin üstünlük ve sınırlılıklarını belirleyebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Öğretme-Öğrenme Modelleri
  - Bireysel Öğretme Modelleri
    - Programlı Öğrenme
      - Doğrusal programlı öğrenme türleri
      - Dallı programlı öğrenme
    - Bilgisayar Destekli Öğretim
    - Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi (Keller Planı)
  - Grupla Öğretme Modelleri
    - Carroll'ın Okulda Öğrenme Modeli
    - Bloom'un Tam Öğrenme Modeli
    - Slavin'ın Etkili Öğretim Modeli-QAIT

ÖĞRETME-ÖĞRENME MODELLERİ

Öğrenmeye ve öğrenme kuramlarına özel bir önem verilmekle birlikte, "öğrenmeyi sağlama faaliyeti" olarak tanımlanan öğretme ile ilgili kuram geliştirme çalışmaları ihmal edilmiştir. Öğretmenlerin nasıl davranması gerektiğini; niçin böyle davranmaları gerektiğini ve davranışlarının öğrencileri nasıl etkileyeceğini açıklayacak öğretme kuramlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenmeyi kolaylaştıracak ya da sağlayacak kuralları belirlemeye dönük olan öğretme kuramları gelişmek durumundadır. Öğrenmede olduğu gibi öğretmede de çok sayıda değişken etkilidir. Bu nedenle farklı öğretme durumları için farklı öğretme kuramları geliştirilmelidir (Gage, 1963, s. 133-134). Ancak öğretme kuramlarının yeterince geliştirilmediği durumlarda kuram geliştirmenin bir basamağını oluşturan öğretme modelleri kullanılmaktadır (De Cecco, 1968).

Joyce ve Weil, öğretme modelini şöyle tanımlamaktadır: "Eğitim programını şekillendirmede, öğretim materyallerini düzenlemede, sınıfta ve diğer durumlarda öğretimi yönlendirmede kullanılabilen model ya da planlardır." (1980, s.1).

Öğretme modelleri, öğrenmeyi en etkili ve verimli olarak sağlayabilmek için öğrenme düzeyini etkileyen önemli değişkenleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklamaktadır. Öğretme modelleri incelendiğinde, modellerin ana değişkenlerinin birbirine benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Bu temel değişkenler; (a) öğrencinin öğrenme birimine giriş nitelikleri, (b) öğretme-öğrenme süreci özellikleri ve (c) öğrenme ürünleridir.

Bu modellerden bazıları bireysel öğretim modelleri, bazıları ise grupla öğretim modelleridir. Bu ünitede bireysel öğretim modelleri olarak; programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim ve bireyselleştirilmiş öğretim sistemi açıklanmıştır. Grupla öğretim modeli olarak da Caroll'ın "okulda öğrenme modeli", Bloom'un "okulda öğrenme kuramı" ya da "tam öğrenme" modeli ve Slavin'in "etkili öğretim modeli-QIAT" verilmiştir.

BİREYSEL ÖĞRETME MODELLERİ

Önceki bölümlerde de açıklandığı gibi davranışçı öğrenme kuramcıları, özellikle de Skinner, grupla öğretimin öğrenmenin doğasına aykırı olduğunu vurgulamıştı. Skinner, öğrencinin öğretim materyalleriyle doğrudan etkileşmesi, davranışı kendisinin göstermesi, anında pekiştirilmesi, davranışlarının sonuçları hakkında hemen bilgi alması, davranışının anında düzeltilmesi ve öğrenenin kendi hızıyla ilerlemesi gerektiği üzerinde durmuştu. Skinner, davranış meydana getiren mühendisler olarak nitelediği öğretmenlerin, grupla öğretim yoluyla bu işlevleri yerine getiremeyeceğine inanmakta ve öğretimde bireyselleştirilmiş yolların kullanılması gerektiğini önermektedir. Bu bireyselleştirilmiş öğretme yollarından biri de Skinner tarafından önerilen programlı öğrenmedir.

PROGRAMLI ÖĞRENME (PROGRAMMED LEARNING)

Programlı öğrenme, yukarıda da ifade edildiği gibi bilişsel eğilimli öğretmenlerden çok, davranışçı eğilimli öğretmenler tarafından kullanılan bir modeldir. Programlı öğrenme, pekiştirme kuramının birçok ilkesini kapsamakla birlikte, bu teknik ilk olarak pekiştirme kuramcıları tarafından değil, Pressey (1926, 1927) tarafından önerilmiştir. Fakat o zaman yaygınlaşamamıştır. Daha sonra programlı öğrenme, Skinner tarafından yeniden keşfedilmiş ve yaygınlaştırılmıştır. Programlı öğrenmenin temelleri, Skinner ve edimsel koşullamanın açıklandığı ünitede verilmiştir. Burada kısaca ele alınmış ve küçük bir birimlik programlı öğrenme materyali örneği verilmiştir.

Skinner'in programlı öğrenme yaklaşımı doğrusal bir programlamaya dayanmaktadır. Programlı öğretim materyalini hazırlamada edimsel koşullama ilkeleri kullanılmaktadır. Programlı öğrenmenin temel özellikleri şunlardır:

1. Küçük Adımlar: Öğrenilecek konu, ünite, küçük bilgi birimlerine ayrılmakta; bilgi birimlerinden, biri öğrenildikten sonra diğerine geçilecek biçimde sıralanmaktadır. Doğrusal programlamada da bilgi birimleri birbiri ardına öğrenilecek biçimde doğrusal olarak sıralanmaktadır.

2. Açık Tepki: Öğrenci kendinden beklenen tepkiyi, davranışı açık olarak göstermelidir. Böylece, açık olarak gösterilen tepki doğru ise pekiştirilir ya da tepki yanlış ise düzeltilmesi mümkün olur.

ÜNİTE 19

ÖĞRETME STRATEJİLERİ

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Çeşitli öğretme stratejilerinin özelliklerini kavrayabilme
2. Bir dersi en uygun öğretme stratejisini/stratejilerini kullanarak planlayabilme
3. Bir dersi stratejinin/stratejilerin özelliklerine uygun olarak işleyebilme
4. Çeşitli öğretme stratejilerini öğrenmeyi sağlamadaki üstünlük ve sınırlılıkları bakımından değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Öğretme Stratejileri
  - Buluş Yoluyla Öğrenme
    - Yapılandırılmamış Buluş
    - Yapılandırılmış Buluş
  - Alış Yoluyla Öğrenme
    - Sunuş Yoluyla Öğretme
  - Öğretim Etkinlikleri Modeli
  - Doğrudan Öğretim Modelleri
  - İşbirliğine Dayalı Öğrenme
    - İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri
      - Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (ÖTBB)
      - Takım-Oyun-Turnuva (TOT)
      - İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon (İBOK)
      - Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB)
      - Karşılıklı Sorgulama (KS)
      - Birleştirme
      - Birleştirme II
  - Araştırma-İncelemeye Dayalı Öğretme/Öğrenme Stratejisi

ÖĞRETME STRATEJİLERİ

Öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklamaya çalışan birçok psikolog, bir ileri adım daha atarak öğretimin nasıl olması gerektiği üzerinde çalışmışlardır. Bunlardan Bruner (1966), Ausubel (1968) ve Gagné (1970) üç temel öğretim stratejisi önermişlerdir. Bruner, Ausubel ve Gagné öğretim stratejilerini gerçek okul durumlarında uygulayarak önermemiş olmakla birlikte, kendilerinden sonra gelen psikologları büyük ölçüde etkilemişlerdir. Örneğin; doğrudan öğretim ya da aşamalı öğretim adı verilen öğretim stratejileri, Ausubel'in sunuş yoluyla öğretim ve Gagné'nin öğretim etkinlikleri modelinden etkilenmişlerdir.

Aşağıda bu bilişsel öğretim stratejilerinin özellikleri ve uygulamaları açıklanmıştır.

BULUŞ YOLUYLA ÖĞRENME

Bruner, öğretme ve öğrenme sürecini konu alan birçok kitap yazmıştır (1960, 1966, 1971). Bu kitaplarında, öğrenmede konu alanı yapısını anlamanın önemini vurgulamıştır. Bu yapıyı doğru anlayabilmenin yolunun ise, bireyin öğrenmede aktif olması ve buluş yapması olduğunu savunmuştur. Ayrıca, öğrenmede tümevarım, usavurma yolunun üstünlüğünü benimsemiştir. Bruner, 1960 ve 1970'li yıllarda, öğrencilerin sınıfta daha bağımsız ve girişimci olarak hareket etmeleri gerektiği konusunda dünyayı etkilemiştir. Bu bakımdan görüşleri Piaget'ye benzemektedir. Her ikisi de öğrenci merkezli öğretme-öğrenme sürecini savunmaktadırlar.

Bruner'in öğrenmenin doğasıyla ilgili açıklamalarının, Ausubel, Skinner vb. kuramcılardan tamamen farklı olması buluş yoluyla öğrenmenin çok tartışılmasına neden olmuştur. Buluş yoluyla öğrenme, öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasını teşvik edici bir öğretim yaklaşımıdır. Bruner'e göre öğretmenin rolü, önceden paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır. Bruner bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Biz, bir konuyu öğrenciye, o alanda yaşayan küçük kütüphaneler oluşturmak için öğretmiyoruz. Öğrencinin, kendi kendine matematiksel olarak dü-

şünmesini, olayları bir tarihçi gibi irdeleyebilmesini; bilgiyi kazanma sürecinin bir parçası haline gelmesini amaçlıyoruz. Bilmek bir ürün değil, bir süreçtir (Bruner, 1966, s.72).

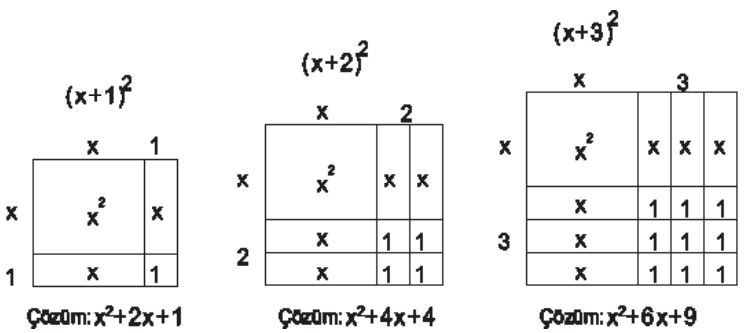
Bruner, öğrencilerin birer bilim adamı gibi düşünmelerini sağlamak gerektiği üstünde durmaktadır. Bunu sağlamanın yolunun da buluş yoluyla öğretim olduğunu ileri sürmektedir. Buluşla öğrenme yoluyla öğrencilerin aktif araştırmacılar haline gelebileceğini düşünmektedir. Bruner'e göre öğretmen, öğrencilere kavramları, ilkeleri kendisi vermek yerine, öğrencileri deney yapmaya, ilkeleri, kavramları bulmaya teşvik etmelidir. Örneğin; öğretmen aşağıdaki eşitliğin şekillerle nasıl ifade edildiğini öğrenciye göstermek yerine, üç tür blok vererek öğrencilerin deneyerek ilkeyi bulmalarını ve bulunan ilkeyi de farklı eşitliklere uygulayabilmelerini sağlamalıdır.

Şekilde gösterilecek eşitlik: $(x + 1)^2 = x^2 + 2x + 1$

Öğretmenin problemin çözümü için vereceği ipuçları:



Problemler:



Buluş yoluyla öğrenme özellikle matematik, fen bilimleri ve dil öğretiminde etkili olarak kullanılabilecek bir stratejidir.

ÜNİTE 20

ÖĞRENME ÜRÜNLERİ VE ÖĞRETİMİ

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Belli başlı öğrenme ürünlerinin özelliklerini kavrayabilme
2. Temel öğrenme ürünlerinin öğretim özelliklerini kavrayabilme
3. Verilen öğrenme ürünlerinin öğretimini etkili olarak gerçekleştirebilme
4. Öğrenme ürünlerinin öğretiminde başvurulabilecek öğretme yaklaşımlarının üstünlük ve sınırlılıklarını değerlendirebilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Kavram Öğrenme ve Öğretimi
- Kavram Türleri
- Kavramların Özellikleri
- Kavram Öğrenme
  - Somut Düzey
  - Tanıma Düzeyi
  - Sınıflama Düzeyi
  - Soyut Düzey
- Kavram Öğretimi
  - Somut Düzey ve Tanıma Düzeyinde Kavram Öğretimi
  - Sınıflamanın Başlangıç Düzeyinde Kavram Öğretimi
  - Gelişmiş Sınıflama ve Soyut Düzeyde Kavram Öğretimi
- İlkeler, Genellemeler, Akademik Kurallar ve Öğretimi
  - İlkeler
  - Genellemeler
  - Akademik Kurallar
  - İlke, Genelleme ve Akademik Kural Öğretiminde Örnekler ve Uygulamaların Yeri
- Problem Çözme ve Öğretimi
  - Problem Çözme Basamakları
    - Problemi Anlama

- Çözüm İçin Plan Yapma
- Planı Uygulama
- Sonuçları Değerlendirme
- Yaratıcı Problem Çözme
- Devimsel Beceriler ve Öğretimi
  - Devimsel Beceri Öğrenme
  - Devimsel Becerilerin Öğretimi

- Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi
  - İçsel Süreçlere Göre Öğrenme Stratejileri
    - Dikkat Stratejileri
    - Kısa Süreli Bellekte Depolama Gücünü Artırıcı Stratejiler
    - Anlamlandırmayı (Kodlama) Güçlendirici Stratejiler
      - Eklemleme Stratejileri
      - Örgütleme Stratejileri
      - Bellek Destekleyici Stratejiler
      - Geri Getirmeyi (Hatırlama) Artırıcı Stratejiler
  - Güdüleme Stratejileri
    - Dikkati Sürdürmeyi Sağlayan Duyuşsal Stratejiler
    - Uygunluğu Artırmaya Yardım Eden Duyuşsal Stratejiler
    - Güveni Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler
    - Doyumu Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler
  - Yürütücü Biliş Stratejileri
  - Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi
    - Öğrenme Stratejilerini Öğretme Yaklaşımları
      - Doğrudan Öğretim
      - Karşılıklı Öğretme

ÖĞRENME ÜRÜNLERİ VE ÖĞRETİMİ

Bu ünitede bazı öğrenme ürünleri ve bu öğrenme ürünlerinin öğretimi açıklanmıştır. Öğretimi ele alınan öğrenme ürünleri; kavram, ilke, genelleme, kural, problem çözme, psikomotor beceri ve öğrenme stratejileridir.

KAVRAM ÖĞRENME ve ÖĞRETİMİ

Kavramlar, bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel araçlardır. Kavramlar, fiziksel ve sosyal dünyayı anlamamızı ve anlamlı iletişim kurmamızı sağlar. Kavramlara sahip olmayan bir yetişkinin düşünmesi, bir bebeğin düşünmesi gibi duyusal algılamalarıyla sınırlıdır. Kısaca kavramlar, düşünme için gereklidir. Kavramları anlama; ilkeleri anlama, problem çözme ve dünyayı anlama için gereklidir. Kavramlar, çok kapsamlı bilgileri kullanılabilir birimler haline getirir. Örneğin; "hayvan" kavramı çok büyük miktarda bilgi içerir.

Kavram, benzer nesneleri, insanları, olayları, fikirleri, süreçleri gruplamada kullanılan bir kategoridir. Kavramlar, bireyin bir grup varlık, olay, fikir ve süreçleri diğer gruplardan ayırt etmesini sağladığı gibi, diğer grup varlık, olay, fikir ve süreçlerle ilişkiler kurmasına da yardım eder. Örneğin; psikoloji, sosyoloji, eğitim psikolojisi vb. kavramlar her bir bilim dalını diğerinden ayırt etmemizi sağladığı gibi, bir bilim dalının diğer bilim dallarıyla ilişkilerini kurmamıza da yardım eder.

Kavramların bazıları daha somut ve basit, bazıları ise daha soyut ve karmaşıktır. Aşağıda kavram türleri üzerinde kısaca durulmuştur.

KAVRAM TÜRLERİ

SOMUT ve SOYUT KAVRAMLAR

Daha önce "Gagné'nin öğrenme ürünlerine göre öğretim hedeflerinin belirlenmesi" konusunda da açıklandığı gibi; Gagné kavramları, somut kavramlar ve tanımlanmış kavramlar olarak ikiye ayırmıştı. Örneğin; "masa" daha somut bir kavram iken "demokrasi" tanımlanmış ve soyut bir kavramdır.

Somut kavramlar, yaşamın ilk aylarından itibaren informal yollarla öğrenilir. Örneğin; çocuk, "araba" kavramını çevresindeki yetişkinleri gözleyerek,

araçları görerek, duyarak öğrenir. Başlangıçta, kamyon, traktör ve otomobil gibi tüm araçlar araba kavramının kapsamında yer alır. Daha sonra sadece "otomobil"e araba diyerek otomobilleri ve otomobil olmayanları ayırt eder. Ayrıca çocuk, "temiz", "yaramaz", "komik" gibi bazı zor ve soyut kavramları da gözlem yoluyla daha kolay öğrenir.

Ancak, tanımlanmış ya da soyut kavramları öğrenmek için genellikle öğretim gerekmektedir. Örneğin; "adalet", "vatan", "ulus", "kavram" vb. kavramları öğrenmek için formal eğitim gereklidir. Özellikle öğrenci, Türkçe, İngilizce, matematik, fizik, kimya vb. konu alanlarındaki bazı soyut kavramları öğrenebilmek için bilişsel gelişim bakımından da soyut işlemler döneminde olmalıdır. Bu tür kavramları, bilişsel gelişim bakımından somut işlemler döneminde olan ilkokul yıllarındaki çocuklar öğrenemez.

KAVRAMLARIN ÖZELLİKLERİ

• **Kavramlar sözcüklerle ifade edilirler:** Diğer bir deyişle sözcük, kavramın adıdır. Carroll'a göre (1964) sözcükler, anlamları toplum tarafından belirlenmiş, kabul ve standardize edilmiş kavramların adıdır. Bir kavramı adlandıran sözcük, aynı dili konuşan bireyler arasında anlaşmayı; anlamları ortak kılmayı sağlar. Kısaca kavramlar, toplumsal olarak kabul edilmiş sözcüklerin anlamıdır.

• **Kavramlar, sözcükler ve bileşik sözcüklerle adlandırılırlar:** Kavramları adlandıran sözcükler cümlede kullanıldıkları yere göre gruplanabilirler. Bu grupların bazıları; isimler, sıfatlar, fiiller, zarflar, bağlaçlar vb.dir.

Bazı kavramlar, örneğin nesneler isimlerle temsil edilirler. Bazıları, örneğin süreçler fiillerle temsil edilirler. Nitelik gösteren kavramlar ise, sıfatlarla temsil edilirler. Hangi sözcük grubuyla temsil edilirse edilsin, tüm kavramlar; *öğrenilebilirlik, kullanılabilirlik, açıklık, genellik ve güçlülük, özellikleri taşırlar.*

1. Öğrenilebilirlik: Tüm kavramlar sonradan öğrenilir. Ancak, yukarıda da belirtildiği gibi, bazı kavramlar daha kolay öğrenilirken bazıları daha zor öğrenilirler. Örneğin; gözlenebilen "köpek", "ağaç" gibi kavramlar daha kolay öğrenilirken "güdülenme", "biliş", "adalet" gibi tanımlanmış soyut kavramlar daha zor öğrenilmektedir.

ÜNİTE 21 YAPILANDIRMACILIK

Bu üniteyi tamamladığınızda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir.

1. Yapılandırmacılıkla ilgili temel terimleri kavrayabilme
2. Yapılandırmacılığın ortaya çıkış öyküsünü ve gerekçesini kavrayabilme
3. Çeşitli filozofların yapılandırmacılığı hazırlayan görüşlerini kavrayabilme
4. Yapılandırmacılığın temel ilkelerini kavrayabilme
5. Öğretme-öğrenme durumlarında yapılandırmacılığın temel ilkelerini uygulayabilme

ÜNİTENİN ANA HATLARI

- Radikal Yapılandırmacılık Nedir?
- Glasersfeld'in Yapılandırmacılığa Seyahati
  - Anlamlara Daha Yakından Bakma
  - Psikoloji ile Tanışma
  - Piaget'yi Keşfetme
  - Fizik ve Bilim Felsefesinden Destek
- Çeşitli Filozofların Yapılandırmacılığı Hazırlayan Görüşleri
- Aktif Yapılandırma
- Glasersfeld'e Göre Radikal Yapılandırmacılığın Eğitim Açısından Doğurguları
  - Dilin Yapılandırmadaki Önemi
  - Öğrenicinin Düşünmesini Yönlendirme
  - Öğreniciye Birşeyi Zorlamak, Aktarmak Değil Yardım Etmek Önemlidir
  - Derinlemesine Anlamayı (Yansıtmayı) Hızlandırma, Geliştirme
  - Öğrenici İlerlemesini Değerlendirme
  - Sosyal Etkileşimin Sırrı
  - Son Nokta
- Alanyazında Yapılandırmacılığın Türlerine İlişkin Bazı Açıklamalar

- Yapılandırmacı Öğretme Uygulamalarının Taşıması Gerekli İlkeler ve Örnek Uygulama
- Alanyazında Bazı Yapılandırmacı Öğretim Modelleri
    - Yapılandırmacı Öğretimde '5E' ve '7E' Modelleri
    - Gagnon ve Collay'e göre Yapılandırmacı Öğretim Basamakları ve Örnek Uygulama

ERNST von GLASERSFELD (1917-2010)

Kant 1803'te;

> "İnsanoğlu ya sadece mekanik olarak terbiye edilebilir ya da gerçekten aydınlatılabilir. Birincisinde köpek, at, insan mekanik olarak aynı şekilde yetiştirilir. Oysa amaç çocukların düşünmeyi öğrenmeleridir. Bu amaç tüm etkinliklerin ilkesi olmalıdır."

demektedir (Glasersfeld, 1997).

1974'te Glasersfeld ve Charles Smock "Epistemoloji ve Eğitim"le ilgili bir araştırma raporuna alt başlık olarak "Bilgi ediniminde radikal yapılandırmacılığın doğurguları" adını seçmişlerdir. Böylece dünyada ilk kez "radikal" sözcüğü Piaget'nin genetik epistemilojisi ile ilişkilendirilmiştir (Glasersfeld, 1997).

Smock, 1930'da 'biliş'i, yapılandırmacı yaklaşımla tanımlayan Piaget'ye söz konusu raporun bir kopyasını göndermiş; eski hocası olan Piaget'den birkaç hafta sonra cevap gelmiştir: "Yazdığınızı daima takdir ediyorum. Siz beni anlayan birkaç Amerikalıdan birisiniz" (Nisan, 1975). Bu takdir edici cevap Glasersfeld'i Piaget'nin yazdıkları üzerinde düşünmeye teşvik etmiştir.

O tarihlerde Glasersfeld, Les Steffe ile birlikte ilkokulda aritmetik öğretmede ve öğrenmede yapılandırmacı yaklaşımı çalışmaktadır. Steffe'nin sınıfında ilkokul çocuklarının, sınıf ortamlarında pratik uygulamalara yol açan sayılarla baş etme çabalarını operasyonel analizlerle keşfetmeye uğraşmaktadır. İki yılın sonunda deneyin sonuçları beklentilerinin çok ötesine geçmiş, bu durum Glasssersfeld'i 'bilme'nin yapılandırmacı kuramını daha iyi anlamaya teşvik etmiştir.

Elde edilen sonuçlarla Glasersfeld ve arkadaşlarının kesinlikle istemedikleri şey: Radikal yapılandırmacılığın popülerizmin getirdiği avantaj ve dezavantajlarıyla moda bir slogan, moda bir sözcük haline gelmesidir. Gerek olumlu gerekse olumsuz taraftan gelen tepkiler çok çeşitli ve bazılarında tutku haline gelmiştir. Bu nedenle, bu ünitede Glasersfeld ve diğerlerine göre yapılandırmacı fikrin dayandığı temellere yer verilmiştir. Glasersfeld'in çeşitli yazılarındaki biricik ümidi; şimdilik "gerçek yapılandırmacılık" olarak adlandırdığı şeyi okuyucularının tanımalarını sağlamaktır.

RADİKAL YAPILANDIRMACILIK NEDİR?

Radikal yapılandırmacılık "gerçek", "hakikat", "dil" ve "insanın anlaması" hakkındaki sorulara pragmatik bir yaklaşım sağlayan ***bir bilme kuramı***dır. Bilgi hakkında bir düşünme biçimi ve bilme etkinliğidir. Bilmeye ve bilginin problemlerine geleneksel olmayan bir yaklaşımdır. Radikal yapılandırmacılık herhangi bir geleneksel bilgi kuramından farklıdır. 'Bilgi', 'hakikat', 'iletişim' ve 'anlama' kavramlarının kökten bir biçimde yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmıştır. Ernst von Glasersfeld'e göre ***yapılandırmacılık iki temel ilke***ye dayanmaktadır:

1. Bilgi edilgin (pasif) olarak alınamaz; anlamlandıran organizma (birey) tarafından yapılandırılır.

2. Anlamlandırma, uyum sağlamaya ve yaşantı dünyasının örgütlenmesine hizmet eder; metafizik gerçeği keşfetmeye değil (Glasersfeld, 1997).

Radikal yapılandırmacılık, bilgi nasıl tanımlanırsa tanımlansın düşünen organizma, kendi yaşantısına dayalı olarak bildiği şeyleri yapılandırmaktan başka seçeneği yoktur sayıltısıyla başlar: Yaşantı, sadece bilinçli olduğu sürece oluşur. Yaşantının şeye, eşyaya, kendimize, başkalarına ve benzerine ilişkin çok çeşitli türleri vardır. Her tür yaşantı esas olarak özneldir ve bir kişinin yaşantısının, bir başkasının yaşantısına benzemeyeceği, bu nedenle bir kişinin bilme (knowing) yolunun bir başkasının bilme yoluyla aynı olamayacağına ilişkin birçok kanıt gösterilebilir. Dilin yorumlanması ve yaşantı arasında da aynı ilişki vardır.

DİLİN YORUMLANMASI

Örneğin; "Sırıtmak" sözcüğü Zile'de "ayakta durmak" anlamında kullanılmaktadır. Zile'ye yeni atanan bir öğretmen ev sahibinden tuz istemeye gider; o anda çamaşır yıkamakta olan ev sahi,bi kapının arkasında ayakta beklemekte olan genç öğretmene "orada niye öyle sırıtıyorsun hoca hanım, içeri geçip otursana" der. Henüz Zile'ye yeni gelmiş, halkla yeterince etkileşimde bulunup yaşantı geçirmemiş olduğundan yerel dilde kullanılan bazı sözcüklerin anlamlarına henüz alışmamış öğretmen "neden öyle sırıtırıyorsun" cümleciğine önce çok şaşırmış, bozulmuştur (ancak ev sahibinin yüz hatları, söylediği cümlenin anlamının aksine, çok sevecen olumlu bir ifadeye sahiptir). Yaygın kullanım olarak Türkçe'de "sırıtmak" sözcüğünün anlamı "çirkin gülüş"tür; ve öğretmen sözcüğün sadece bu anlamını bilmektedir. Daha sonra ev sahibi ile dostlukları gelişip, yeterince yaşantı geçirdikten sonra "sırıtmak" vb. kullanılan diğer bazı sözcüklere içinde yaşadığı kültüre özgü olarak kendinde var olan sözcüklerin anlamlarına yeni anlamlar yüklemiş, kavramları yeniden yapılandırmış; yorumları genişlemiştir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K (1990). İşbirliğine dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı, Hatırda tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri. *Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi,* Ankara.

Adams, A., D. Carnine ve R. Gersten (1982). Instructional Strategies for Studying Content Area Texts in the ıntremediate Graders. *Reading Research Quarterly,* 18, 27-53.

Adams, J. C. (1974). *Conceptual Blockbusting,* San Fransisco, California: Freeman.

Alwin, D. ve A. Thornton, (1984). Family Origins and the Schooling Process: Early versus Late Influence of Parental Characteristics. *American Sociological Review,* 49, 784-802.

Anderson, L. M. (1985). What are Students Doing When They Do All That Seatwork? Bulunduğu Eser: C. Fisher ve D. Berliner (Eds.), *Perspectives on Instruictional Time.* Niw York: Longman.

Anderson, L. R. (1990) . *Cognitive Psychology and Its Implications.* (Üçüncü Baskı). New York: Freeman.

Anderson, R. C. (1974). Concretization and Sentence Learning. *Journal of Educational Psychology,* 66, 179-183.

Anderson, T. ve B. Armbruster (1984). Studying. Bulunduğu Eser: D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research.* New York: Longman.

Arends, R. I. (1997). *Classroom Instruction and Management.* New York: The McGraw-Hill.

Arends, R. I. (1994). *Learning to Teach.* (Üçüncü Baskı). New York: McGraw-Hill.

Aronson, E., Blaney, C. Stephen, J. Sikes ve M. Snapp (1978). *The Jigsaw Classroom.* Beverly Hills, California: Sage.

Arslan, M. (1996). Altı Çizili Materyalle Çalşma ve Tam Öğrenme Yönteminin Öğrenme Düzeyine, Hatırlamaya ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ashcraft, M. (1989). *Human Memory and Cognition*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Asher, S. R., P. D. Renshaw ve S. Hymel (1982). Peer Relations and the Development of Social Skills. Bulunduğu Eser: S. G. Moore ve C. R. Cooper (Eds.) *The Young Child: Reviews of Research.* Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Atkinson, M. L. (1984). Computer Assited Instruction: Current State of the Art. *Computers in Schools,* 1, 91-99.

Atkinson, R. C. (1975) . Mnemotechnics in Second Language Learning. American *Psychologist,* 30, 821-828.

Atkinson, R. C. ve M. R. Raugh (1975). An Application of the Mnemonic Keyword Method to the Acquisition of Russian Vocabulary. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory,* 104, 126-133.

Ausubel, D. (1960). The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material. *Journal of Educational Psychology,* 51, 267-272.

Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitire View. New York:* Holt, Rinehart ve Winton.

Ausubel, D. (1977). The Facilitation of Meaningful Verbal Learning in the Classroom. *Educational Psychologist,* 12, 162-178.

Ausubel, D. P. (1963). The Psychology of Meaningful Verbal Learning. New York: Grune ve Stratton.

Baker, L. ve A.L. Brown (1984). Metacagnitive Skills and Reading, Bulunduğu Eser: P. D. Pearson, M. Kamil, R. Barr ve P. Mosental (Eds.), *Handbook of Reading Research.* New York: Longman.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory. Englewood Cliffs,* NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1980). Self-Referent Thought: The Development of Self-Efficacy. Bulunduğu Eser: J. Flavell ve L. D. Ross (Eds.), *Cognitive Social Development: Frontiers and Possible Futures.* New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Social Agency. *American Psychologist,* 37, 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. R. H. Waters (1963) *Social Learning and Personality Development.* New York: Holt, Rinehart ve Winston.

Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: P. K. 77.

Baumrind, D. (1980). New Directions in Socialisation Research. *American Psychologist,* 35, 639-652.

Beaton, A. (1985). *Left Side, Right Side: A Review of Lateraly Research.* New Haven, C.T.: Yale University Press.

Becker, C. B. ve C. A. Carrier (1985). Use of Metaphor as an Instructional Medium. *International Journal of Instructional Media,* 12, 42-52.

Berk, L. E. (1991). *Child Development* (İkinci Baskı). Boston: Allyn ve Bacon.

Bilen, M. (1989). *Plandan Uygulamaya Öğretim,* Ankara: Sistem Ofset.

Black, J.K. (1981). Are Young Children Really Egocentric? *Young Children,* 36, 51-55.

Bloom, B. (1986). Automaticity. *Educational Leadership.* 43 (5), 70-77.

Bloom, B. S. (1976). Human Caracteristics and School Learning. New York: McGraw-Hill.

Bloom, B. S. (1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme (Çeviren: D. A. Özçelik) Milli Eğitim Basımevi.

Bloom, B. S., M. Engelhart, E. Furst, W. Hill ve O. Kratwohl (1956). *Taxonomy of Educational objectives: The CLassification of Educational Goals: Handbook 1. The Cognitive Domain.* New York: Longman.

Borke, H. (1975). Piaget's Mountains Revisited: Changes in the Egocentric Landscape. *Developmental Psychology,* 11, 240-243.

Bower, G. H. (1970). Analysis of A Mremonic Device. *American Scientist,* 58, 496-510.

Bower, G. H. (1972). A Selective Review of Organizational Factors in Memory. Bulunduğu Eser: E. Tulving ve W. Donaldson (Eds.), *Organization of Memory.* New York: Academic Press.

Bower, G. H. ve A. Glass (1976). Structural Units and the Redintegrative Power of Picture Fragments. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory,* 2, 456-466.

Bower, G. H. ve D. Winzens (1969) Group Structure, Coding, and Memory for Digit Series. *Journal of Experimental Psychology,* 80, 1-17.

Bower, G. H. ve E. R. Hilgard. (1981) *Theories of Learning.* Englewood Cliffs, Nj. : Prentice-Hall.

Bower, G. H. ve F. Springston (1970). Pauses as Recording Points in Letter Series, *Journal of Experimental Psychology,* 83, 421-430.

Bower. T.G.R. (1977). *The Perceptual World of the Child.* Cambridge, Mass. Harward University Press.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss.* New York: Basic Books.

Bransford, J. D., N. J. ve, L. T. Adams ve G. A. Perfetto. (1989) Learning Skills and the Acquisition of Knowledge Bulunduğu eser: A. Lesgold ve R. Glaser (Eds). *Foundations for a Psychology of Education.Hillsdale,* New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Broadbent, D. E. (1966). The Well Ordered Mind. *American Educational Research Journal,* 3, 281-295.

Broadbent, D. E. (1975) The Magic Number Seven After Fifteen Years. Bulunduğu Eser: A. Kennedy ve A. Wilkes (Eds.) Studies in Long Term Memory. London: Wiley.

Brophy, J. E. ve T. Good (1986). Teacher Behavior and Student Achivement. Bulunduğu Eser: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching.* (Üçüncü Baskı). New York: Macmillan. ss. 328-375.

Brown, A. L. ve S. S. Smiley (1977). Rating the Importance of Structural Units of Prose Passages: A Problem of Metacognitive Development. *Child Development,* 48, 1-8.

Brown, A. L., j. C. Campione ve J. D. Day (1981). Learning to Learn: On Training Students to Learn from Tests. *Educational Researcher,* 9, 14-21.

Brown, A. ve A. Palincsar (1985). *Reciprocal Teaching of Comprehension Strategies.* Technical Report No: 334. Champaign-Urbana, Illinois: University of Illinois.

Brown-Claridge, P., P. Stein ve D. Berliner (1988-April). *Lesson Planning by Expert, Novice and Postulant Teachers.* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Associtiation, New Orleans.

Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education.* New York: Vintage Books.

Bruner, J. S. (1966). Toward a Theory of Instruction. New York: Norton.

Bruner, J. S. (1971). The relevance of Education. New York: Norton.

Bruner, J. S. (1980). *Under Five in Britain. London:* Grant Mclntyre.

Bulough, R. (1989). *First Year teacher.* New York: Teacher Collge Press.

Caine, R. N. ve G. Caine. (1990). Understanding a Brain - Based Approach to Learning and Teaching. *Educational Leadreship.* October, 66-70.

Cangelosi, J. S. (1990). Designing Tests for Evaluating Student Achievement. New York: Longman.

Carnine, D. (1990). New Research on the Brain: Implications for Instruction. *Phi Delta Kappan,* 71, 372-377.

Carroll, J. B. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record,* 64, 723-733.

Carrier, C. ve A. Titus (1981). Effects of Notetaking Pretraining and Text Mode Expectations on Learning from Lecturers. *Amercian Educational Research Journal,* 18, 385-397.

Carroll, J. B. (1964). Words, Meanings, and Concepts. *Harvard Educational Review,* 34, 178-202.

Case, R. (1993). Theories of Learning and Theories of Development, *Educational Psychologist.* 28 (3), 218 - 233.

Chambers, B. ve P. C. Abrami (1991). The Relationship Between Student Team Learning Outcomes and Achievement, Causal Attributions, and Affect. *Journal of Educational Psychology,* 83, 140-146.

Chang, T. (1986) . Semantic Memory: Facts and Models. *Psychological Bulletin,* 99, 199-220.

Chapoutheir, G. (1978). Behavioral Studies of the Molecular Basis of Memory. Bulunduğu Eser: J. A. Deutsch (Ed.), *The Psychological Basis of Memory.* New York.: Academic Press.

Chi, M. T. H. ve R. Glaser (1985). Problem-Solving Ability? Bulunduğu Eser: R. Sternberg (Ed.), *Human Abities: An Information-Processing Approach.* New York: Freeman.

Chomsky, N. (1968). *Language and Mind.* New York Harcourt Brace Jovanovich.

Clark, C. (1988). Teacher Preparation: Contribution of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher,* 17, 5-12.

Clark, J. M. ve A. Paivio (1991). Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review.* 3, 149-210.

Clark, R. E. ve R. S. Lockhart (1972). Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 11, 671-684.

Coleman, J. (1961). *The Adoescent Society.* New York : Free Press.

Corkill, A., J. Glover, R. Bruning ve D. Krug (1989). Advance Organizer: Retrieval Hypotheses. *Journal of Educational Psychology,* 81, 43-51.

Covington, M. V., R. S. Crutchfield, L. Davies ve R. M. Olton (1974). *The Productive Thinking Program: A Course in Learning to Think.* Columbus, Ohio: Merrill.

Craik, F. I. M. ve R. S. Lockhart (1972). Levels of Processing: A Framework for Memory Resarch. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 11, 671-684.

Cratty, B. J. (1982) . Motor Development in Early Childhood: Critical Issues for Researchers in the 1980's. Bulunduğu Eser: B. Spodek (Ed.), *Handbook of Research in Early Childhood Education.* ss. 27-46. New York: The Free Press.

Cruickshank, D. (1985). Applying Research on Teacher Clarity. *Journal of Teacher Education,* 35(2), 44-48.

Csikszentmihalyi, M. ve R. Lasson (1984) *Being Adolescent.* New York: Basic Books.

Curtis, A.M. (1991): *A Curriculum for the Pre-school Child: Learning to Learn.* Windsor: Nfer-Nelson.

Curzon, L. B. (1991). *Teaching in Further Education: An Outline of Principles and Practice.* (4. Baskı). London: Cassel Educational Limited.

Dansereau, D. (1985). Learning Strategy Research. Bulunduğu Eser: J. Segal, S. Chipman ve R. Glaser (eds.), *Thinking and Learning Skills: Vol. 1. Hillsdale,* NJ.: Erlbaum.

Daumon, W. (1983). *Social and Personality Development: Infancy through Adolescence.* New York: Norton.

Davidson, E. ve W. Smith. (1982). Imitation, Social Comparison and Self Reward. *Child Development.* 53, 928-932.

Davis, R. (1984). *Learning Mathematics:* A Cognitive Science Approach to Mathematics Education, London: Croom Helm.

De Cecco, J. P. (1968). *The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology.* New Jersey: Prentice-Hall.

Deering, P.ve M. Meloth (1990, April) An Analysis of the Content and Form of Students' Verbal Interactions in Cooperative Groups. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Deese, J. ve S. H. Hulse (1957) , *The Psychology of Learning* (Üçüncü Baskı). New York: McGraw-Hill.

Demirel, M. (1996). Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dempster, F. (1988). The Spacing Effect. *Amercan Psychologist,* 4, 627-634.

Derry, S. J. ve D. A. Murphy (1986). Designing Systems that Train Learning Ability: From Theory to Practice. *Review of Educational Research,* 56 (1), 1 - 39.

Donaldson, M. (1978). *Children's Mind.* New York: Norton.

Drever, J. (1976). *A. Dictionary of Psychology.* Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.

Duffy, g. G ve L. R. Oehler (1987). Improving Reading Instruction through the Use of Responsive Elaboration. *Reading Teacher,* 40, 514-520.

Dunkin, M. (1978). Student Chracteristics, Classroom Processes, and Student Achievement. Journal of Educational Psychology, 70, 998-1009.

Dunn, K. ve R. Dunn (1978). *Teaching Students through Their Individual Learning Styles.* Reston, VA.: National Council of Principals.

Dweck, C. S. (1989). Motivation. Bulunduğu Eser: A. Lesgold ve R. Glaser (Eds.). *Foundations for a Psychology of Education.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Eggen, P. ve D. Kauchak (1992). *Educational Psychology: Classroom Connections.* New York: Macmillan.

Eggen, D. P. ve Kauchak, P. D. (2001). *Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills.* (Dördüncü Baskı). Boston: Allyn & Bacon.

Eggen, D. P. ve Kauchak, P. D. (1998). *Learning & Teaching: Research Based Methods.* (Üçüncü Baskı). Boston: Allyn & Bacon.

Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E model: A proposed 7E model emphasizes "transfer of learning" and the importance of eliciting prior understanding. *The Science Teacher.* 70(6), 56-59.

Entwistle, N. (1993). *Styles of Learning and Teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology for Student, Teacher, and Lecturers,* London: David Fulton Publishers.

Erikson, E. H. (1963) *Childhood and Society.* New York: Norton.

Erikson, E.H. (1980). *Identity and the Life Cycle.* New York: Norton.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştime. Ankara:* Yelkentepe Yayınları. No. 4.

Estes, W.K. (1989). Learning Theory. Bulunduğu Eser: A. Lesgold ve R. Glaser (Eds.). *Foundations for a Psychology of Education.* Hillsade, N. J.: Erlbaum.

Ferster, C. B. ve B. F. Skinner (1957). *Schedules of Reinforcement.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğetme: kavramlar, İlkeler, yöntemler.* Ankara: Kadıoğlu Matbası.

Fieldman, K. V. ve H. J. Klausmeier (1974). Effects of Two Kinds of Definition on the Concept Attainment of Fourth and Eight Graders. *Journal of Educational Research,* 67, 219-223.

Flavell, J. H. (1979) . Metacognition and Cognitve Monitoring. *American Psychologist.* 34, 96-911.

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development* (İkinci Baskı). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Flavell, J. H. ve H. M. Wellman (1977) . Metamemory. Bulunduğu Eser: R. V. Kail ve J. W. Hagen (Eds.) *Perspectives on Development of Memory and Cognition.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Frederikson, N. (1984) Implications of Cognitive Theory for Instuction in Problem Solving *Review of Educational research,* 54, 363-407.

Frost, J. L. ve B. Klein (1979). *Children's Play and Playgrounds. Boston: Allyn and Bacon.*

Gage, N. L. (1963). Paradigms for Research on Teaching. Bulunduğu Eser: N. L. Gage (Ed.), Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally.

Gage, N. L. ve D. C. Berliner (1988). *Educational Psychology.* (Dördüncü Baskı) Boston: Houghton Mifflin

Gagné, E. D. (1985). *The Psychology of School Learning.* Boston: Little Brown.

Gagné, R. M. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning.* Boston: Little Brown.

Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (Dördüncü Baskı). New York: Holt, Rinehart ve Winston.

Gagné, R. M. (1988). *The Conditions of Learning.* New York: Holt Reinhart and Winston

Gagné, R. M. ve M. P. Driscoll (1988). *Essentials of Learning for Instruction.* (İkinci Baskı). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Gagné, R. M., L. J. Briggs ve W. W. Wager (1988). *Principles of Instruction Design.* (Üçüncü Baskı). New York: Holt, Rinehart ve Winston.

Gagnon, Jr. W. G. & Collay, M. (2001). *Designing for Learning: Six Elements in Constructivist Classrooms.* California: Corwin Press, Inc.

Glasersfeld, v. E. (1997). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning* London: Falmer Press.

Gallahve, D.C. (1982). *Understanding Motor Development in Children.* New York: John Wiley and Sons.

Gardner, H. (1982). *Developmental Psychology* (İkinci Baskı) Boston: Little Brown.

Garner, R. (1990). When Children and Adults do not Use Learning Strategies: Toward a Theory of Settings. *Review of Educational Psychology,* 60, 517-530.

Gibson, J. T. ve L. A. Chandler (1988). *Educational Psychology: Mastering Principles and Applications.* Boston: Allyn ve Bacon.

Gilligan, C. (1983). *In a Different Voice: Psychological Theory and Woman's Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Glaser, R. (1990). The Reemergence of Learning Theory Within Instructional Research. *American Psychologist,* 45 (1), 29-39.

Gleason, J. B. (1981). Code Switching in Children's Language. Bulunduğu Eser: E. M. Hetherington ve R. D. Parke (Eds.). *Contemporary Reading in Child Psychology* (2. Baskı). ss. 134-138. New York: McGraw-Hill.

Good, T. (1983). Research on Classroom Teaching. Bulunduğu Eser: L. Shulman ve G. Sykes (Eds), *Handbook of teaching and Policy.* New York: Longman.

Good, T. ve D. Grouws (1979). The Missouri Mathematics Effectiveness Project: An Experimental Study in Fourth-Grade Classrooms. *Journal of Educational Psychology,* 71, 355-362.

Goodlad, J. (1984). *A Place Called School.* New York: McGraw-Hill.

Gronlund, N. (1985). *Stating Objectives for Classroom Instruction* (Üçüncü Baskı). New York: Mamillan.

Guthrie, E. R. (1942). Conditioning: A Theory of Learning in Terms of Stimulus, Response and Association. Bulunduğu Eser: N. B. Henry (Ed.), *The Forty-First Yearbook of the National Society for the Study of Education: Pt. II. The Psychology of Learning.* Chicago: University of Chicago Press.

Guthrie, E. R. ve F. F. Powers (1950). *Educational Psychology.* New York : Ronald Press.

Guyton, A. C. (1989) . *Tibbi Fizyoloji.* (Çevirenler: Nuran Gökhan ve Hayrünisa Çavuşoğlu). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

Gümüş, N. (1997) "Öğrenmeyi Öğretmenin, Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı ve Akademik Benliğine Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hannafin, M. J. (1984). Guidelines for Determining Instructional Locus of Control in the Design of Computer Assisted Instruction. *Journal of Instructional Development,* 7 (3), 6-10.

Hannafin, M. J. (1988). The Effects of Instructional Explicitness on Learning and Error Persistence. *Contemporary Educational Psychology,* 13, 126-132.

Hannafin, M. J. ve C. Hughes (1986). A Framework for Incorporating Orienting Activities in Computer-Based Interactive Video, *Instructional Science,* 15, 239-255.

Harrow, A. (1972). *A Taxonomy of the Psychomotor domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives.* New York: McKay.

Hass, G. (Ed.). (1980). *Curriculum Planning: A New Approach.* (Üçüncü Baskı). Boston: Allyn ve Bacon.

Hebb, D. O. (1959). *A Neuropsychological Theory.* Bulunduğu Eser: S. Koch (Ed.),Psychology: A Study of a Science, New York: McGraw-Hill.

Hebb, D. O. (1972). *A Textbook of Psychology.* (Üçüncü Baskı). Philadelpia: Saunders.

Hebb, D. O. (1980). Autobiography. Bulunduğu Eser: G. Lindsay (Ed.), *A History of Psychology in Autobiography.* San Francisco: Freeman.

Hebb, D. O. ve D. C. Donderi (1987) . *Textbook of Psychology* (Dördüncü Baskı). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hendrick, J. (1991). *Total Learning: Developmental Curriculum for the Young Child* (Üçüncü Baskı). New York: Macmillan.

Hendrix, J. C. (1996). Cooperative Learning: Building a Democratic Comunity. *The Clearing House,* 69 (6), 333-336.

Hergenhahn B. R. (1988). *An Introduction to Theories of Learning* (Üçüncü Baskı) New Jersey: Prentice Hall.

Hill, W. F. (1969). *Learning: A Survey of Psychological Interpretations.* (5. Baskı) . New York: Harper ve Row.

Hill, W.F. (1990) *Learning: A Survey of Psychological Interpretations.* New York: Harper and Row

Hillocks, G. (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education,* 93, 133-170.

Hull, C. L. (1943). *Principles of Behavior. Englewood Cliffs,* NJ: Prentice-Hall.

Hulse, S. H. (1958). Amount and Percentage of Reinforcement and Duration of Goal Confinement in Conditioning and Extinction. *Journal of Experimental Psychology,* 56, 48-57.

Hunter, M. (1982). *Mastering Teaching.* El Segundo, California: TIP Publications.

IPP. (...) 200 *Tips to Students on How to Study.* Danville, Illinois: The Interstate Printers ve Publishers.

Jacobsen, D., P. Eggen, D. Kauchak ve C. Dulaney (1985). *Methods for Teaching: A Skills Approach.* (İkinci Baskı). Colombus, Ohio: Bell ve Howell.

Johnson, D. W. ve R. T. Johnson (1974). Instructional Goal Structure: Cooperative, Competitive, or Individualistic. *Review of Educational Research,* 44, 213-240.

Johnson, D. W. ve R. T. Johnson (1975). *Learning Together and Alone.* Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall.

Johnson, D. W. ve R. T. Johnson (1985). Motivational processes in Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Situations. Bulunduğu Eser: C. Ames ve R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Eduvation Vol. 2: The Classroom Milieu.* New York : Academic Press.

Johnson, D. W. ve R. T. Johnson (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (Beşinci Baskı. Boston: Allyn ve Bacon.

Jones, B. F., A. S. Palincsar, D. S. Ogle ve E. G. Carr (Eds.). (1987). *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas.* Elmhurst, IL.: North Central Regional Educational Laboratory.

Joyce, B. ve M. Weil (1980). *Models of Teaching.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Kail, R. ve J. Pellegrina (1985). *Human Intelligence: Perspectives and Prospects.* San Francisco: Freeman.

Karakelle, N. (1995). "Öğrenci Yerleştirme Sınavı ile Üniversitelere Yerleştirilen Öğrencilerden En Yüksek ve En Düşük Puanı Alan Öğrencilerin Akademik Başarıları ile İlgili Bilişsel ve Bilişsel Olmayan Özellikleri". Yayımlanmamış Doktora Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kıroğlu, K. (1995). "Anlamlı Öğrenme Statejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kiewra, K. (1985). Investigating Notetaking and Review: A Depth of Processing Alternative. *Educational Psychologist,* 20, 23-32.

Klausmeier, H. J. (1985). *Educational Psychology* (Beşinci Baskı). New York: Harper ve Row.

Kohlberg, L. (1963) The development of children's orientations toward moral order. I: Sequence in the development of human thought. *Vita Humana,* 6, 11-33.

Kohlberg, L. (1969). Stage and Sequence: The Cognitive-Development Approach to Socialiation. Bulunduğu Eser: D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialiation Theory and Research.* ss. 374-380. Chicago: Rand McNally.

Kohlberge, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development.* New York: Harper and Row.

Kolodner, J. (19847. *Retrieval and Organizational Strategies in Conceptual Memory:* A Computer Model. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas.* Cambridge: MIT Press:

Krathwohl, D., B. S. Bloom ve B. Marisa (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook 2. Affective Domain.* New York: McKay.

Krech, D., M. Rosenweig ve E. L. Bennett (1960). Effects of Environmental Complexity and Training on Brain Chemistry. *Journal of Comperative and Physiological Psychology,* 53, 509-519.

Kulik, J. A. ve C. L. Kulik (1988). Timing of Feedback and Verbal Learning. *Review of Educational Research,* 58, 59-97.

Kulik, J. A., C. L. Kulik ve K. Carmichael (1974). The Keller Plan in Science Teaching. *Science,* 183, 379-383.

Lee, T. D., R. A. Magill ve D. J. Weeks (1985). Influence of Practice Schedule on Testing Schema Theory Predictions in Adults. *Journal of Motor Behavior,* 13 (3), 277-287.

Levin, J. R. (1976). What Have We learned about Maximizing What Children Learn? Bulunduğu Eser: J. R. Levin ve V. L. Allen (Eds.), *Cognitive Learning in Children,* New York: Academic Press.

Levin, J. R. (1981). The Mnemonic 80s: Key Words in the Classroom. *Educational.* Educational *Psychologist,* 16, 6-82.

Levy, J. (1985, May). Right Brain, Left Brain: Fact and Fiction. *PsychologyToday,* 38-39, 42-44.

Lindsay, P. H. ve D. A. *Norman (1977). Human Information Processing: An Introduction to Psychology.* (İkinci Baskı). New York: Academic Press.

Loftus, G. ve E. Loftus (1976). *Human Memory.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Logan, G. (1988). Automaticy, Resources, and Memory: Theoritical Controversie and Practical Implications. *Human Factors,* 30, 583-598.

Lokheed, M. E. ve M. A. Harris (1982). Classroom Interaction and Opportunities for Cross-Sex Peer Learning in Science. *Journal of Early Adolescence,* 2, 135-143.

Luiten, J. W. Ames ve G. Ackerman (1980). A Meta-Analysis of the Effects of Advance Organizers on Learning and Retention. *American Educational Research Journal,* 17, 211-218.

MacCagg, E. C. ve D. F. Dansereau. (1991) A Convergent Paradigm for Examining Knowledge Mapping as a Learning Strategy. *Journal of Educational Research,* 84 (6), 317-324.

Mager, R. (1962). *Preparing Instructional Objectives*. Palo Alto, CA: Fearon.

Malina, R. M. (1982). Motor Development in the Early Years. Bulunduğu Eser: S.G. Moore ve C. R. Cooper, *The Young Child: Reviews of Research,* 3. ss. 211-230. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Martindale, C. (1991). Cognitive Psychology: A Nevral-Network Approach. Pasific Grove, CA: Brooks/Cole.

Mayer, R. E. (1983). Can You Repat that? Qualitative and Quantitative Effects of Repetition and Advance Organizers on Learning from Science Prose. *Journal of Educational Psychology,* 75, 40-49.

Mayer, R. E. (1984) . Aids to Text Comprehension, *Educational Psychologist,* 19, 30- 42.

Mayer, R. E. (1987). *Educational Psychology: A Cognitive Approach.* Boston: Little Brown.

Mayer, R. E. (1989). Models for Understanding. *Review of Educational Research,* 59, 43-64.

Mayer, R. E. (1992). *Thinking, Problem Solving, Cognition.* (İkinci Baskı). New York: Freeman.

Mayer. R. E. (1984). Twenty-Five Years of Research on Advance Organizers. *Instructional Science,* 8, 133-169.

McCutchean, G. (1982) How Do Elemantary School Teachers Plan? The Nature of Planning and Influences on It. Bulunduğu Eser: W. Doyle ve T. Good (Eds.), *Focus on Teaching,* Chicago: University of Chicago Press.

McGraw, K. (1987). *Developmental Psychology.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.

McNaally, D. W. (1974). *Piaget, Education and Teaching.* Sussex: New Educational Press.

McWhorter, K. T. (1992). Study and Thinking Skills in College (İkinci Baskı). New York: Harper Collings.

Meichenbaum, D. (1977). Cognitive Behavior Modification: An Integrative Approach. New York: Plenum.

Meichenbaum, D., S. Burland, L. Gruson ve R. Cameron (1985). Metacognitive Assesment. Bulunduğu Eser: S. Yussen (Ed.), *The Growth of Reflection in Children.* Orlando, FL: Academic Press.

Melzack, R. ve W. R. Thompson (1956). Effects of Early Experience on Social Behavior. *Canadian Journal of Psychology,* 10, 82-9.

Meyer, B. J., D. M. Brandt ve G. j. Bluth (1980). Use of top-Level Structure in Text: Key for Reading Comprehension of Ninth-Graders. *Reading Research Quarterly,* 15, 72-103.

Meyer, L. A. (1984) . Long-Term Academic Effects of the Direct Instruction Project Follow Through. *Elementary School Journal,* 84, 380-384.

Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: in Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 63, 81-97.

Miller, P. H. (1983). *Theories of Development Psychology.* San Fransisco: W. H. Freeman and Co.

Milner, N. E. (1969). Learning of Visceral and Glandular Responses. *Science*, 163, 434-445.

Moelly, B., S. Hart, K. Santulli, L. Leal, T. Johnson-Baron, N. Rao ve L. Burney (1986). How do Teacher Teach Memory Skills? *Eduvational Psychologist,* 21, 55-72.

Moll, L. C. (Ed.) (1992). *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology* New York: Cambridge University Press.

Morris, C. G. (1991) *Psychology: An Introduction* (Yedinci Baskı). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Mowrer, O. H. (1960). *Learning Theory and Behavior.* New York: Wiley.

Newel, A ve H. Simon (1972). *Human Problem Solving.* Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.

Nisbet, J. ve J. Shucksmith (1986). *Learning Strategies.* London: Routledge ve Kegan Poul.

Norman, D. P. (1982). *Learning and Memory.* San Francisco: Freeman.

Novak, J. D. ve D. Musonda (1991). A Twelve-Year Longitudinal Study of Science Concep Learning. *American Educational Research Journal,* 28, 117-154.

Ohlsson, S. (1993). Abstract Schemas. *Educational Psychologist* . 28 (1). 51-66.

Oktar, İ. (1995). Geleneksel, İşbirliği ve Ödüllü Değişim Ekonomisine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Erişisine Etkisi Yayımlanmamış doktora Tezi. H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Olson, D. R. ve J.W Astington (1993). Thinking About Thinking: Learning How To Take Statements and Hold Beliefs. *Educational Psychologist.* 28 (1), 7-23.

Olson, G. M. (1989), Intellectual Development. Bulunduğu eser: A. Lespold ve R. Glaser (Eds.) *Foundations for a Psychology of Education.* 51-87, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Ornstein R. E. (1978). The Split and Whole Brain. *Human Nature,* 1, 76-83.

Özçelik, D. A. (1974). Student Involvement in the Learning Process. Yayınlanmamış Doktora tezi, The University of Chicago.

Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara. ÖSYM Eğitim Yayınları 3.

Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi.* Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 8.

Özder, H. (1996). Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkililiği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, B. (1995). "Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları". Yayımlanmamış Doktora Tezi, G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Paivo, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes.* New York: Holt, Rinehart ve Winston.

Palincsar, A. (1987, April). *Reciprocal Teaching: Field Evaluations in Remedial and Content Area Reading.* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association, Washington, D.C.

Palincsar, A. ve A. Brown. (1986). Course Design: *A Guide to Curriculum Devleopment for Teachers* (Üçüncü Baskı). New York: Longman.

Palmer, D. J. ve E. T. Goetz. (1988) Selection and Use of Study Strategies: The Role of the Student's Beliefs About Self and Strategies. Bulunduğu Eser: C. M. Weinstein, E. T. Goetz ve P. A. Alexander (Eds.) *Learning and Study Strategies.* New York: Academic Press.

Pavio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach.* New York: Oxford University Press.

Peper, R. j. ve R. E. Mayer (1986). Generative Effects of Notetaking During Science Lecturers. *Journal of Educational Psychology,* 78, 34-38.

Peterson, L. R. ve M. J. Peterson (1959). Short-Term Retention of Individual Verbal Items. *Journal of Experimental Psychology,* 58, 193-198.

Piaget, J. (1964) *The Moral Judgment of the Child.* New York: Free Press.

Piaget, J. (1973) *The Psychology of Intelligence.* Totowa, N. J.: Littlefield, Adams.

Piaget, J. ve B Inhelder (1956). *The Child's Conception of Space.* Boston: Routledge ve Kegan Paul.

Piaget, J. ve B. Inhelder (1969). *The Psychology of the Child.* New York: Basic Book.

Postman, L. (1962). Rewards and Punishments in Human Learning. Bulunduğu Eser: L. Postman (Ed.), *Psychology in the Making.* New York: Alfred A. Knopf. ss. 331-401.

Prawat, R.S. (1991). The Value of Ideas: The Immersion Approach to the Devleopment of hinking. *Educational Researcher,* 20, 3-10.

Pressley, M. (1982). Elaboration and Memory Development *Child Development,* 53, 296-309.

Pressley, M. (1991). Comparing Hall (1988) With Related Research on Elobarative Mnemonics. *Journal of Educational Psychology,* 83, 165-170.

Pressley, M., C. Johnson, S. Symons, j. McGoldrick, J. Kurtiz (1989). Strategies tha Improve Chilren's Memory and Comprehension of Text. *The Elementary School Journal,* 90, 3-31

Pressley, M., V. Woloshyn, L. Lysynchuk, V. Martin, E. Wood ve T. Wiloughby (1990). A Primer of Research on Cognitive Strategy Instruction: The Important Issues and How to Address Them. *Educational Psychology Review*, 2, 1-58.

Pressly, M. (1986). The Relevance of the Good Strategy Ue Model to the Teaching of Mathematics. Bulunduğu Eser: J. Levin ve M. Pressley (Ends.), *Educational Psychologist,* 21 (Special Issue on Learning Strategies), 139-161.

Price, G. G. (1982). Cognitive Learning in Early Childhood Education: Mathematics, Science and Social Studies. B. Spoodek (Ed.) *Handbook of Research in Early Childhood Education.* 264-294. New York: The Free Press.

Reigeluth, C. M. (Ed.). (1993). *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status.* Hillsdale, Nİ: Erlbaum.

Reigeluth, C. M. ve . S. Stein (1983). The Elaboration Theory of Instruction. Bulunduğu Eser: C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status.* Hillsdale, NJ. Erlbaum.

Rescorla, R. A. (1966). Predictability and number of pairings in Pavlovian fear conditioning. Psychonomic Science, 4, 383-384.

Rescorla, R.A. (1967) Pavlovian Conditioning and Its Proper Control Prosedures. *Psychological Review,* 74, 72-80.

Reynolds. R.E. ve L. L. Shirey. (1988). The Role of Attention in Studying and Learning. Bulunduğu Eser: C. E. Weinstein, E. T. Joetz ve P. A. Alexander. (Eds), *Learning and Study Strategies.* New York: Academic Press.

Rohwer, W. D. (1972) Decisive Research: A Means for Answering Fundemantal Questions about Instruction. *Educational Researcher,* 1 (7), 5-11.

Romiszowski, A. J. (1981) *Designing Instructional Systems.* London: Kogan Page.

Romiszowski, A.J. (1993). Psychomotor Principles. Bulunduğu Eser: M. fleming ve W. H. Levie (Eds.), *Instructional Message Design: Principles from the Behavioral and Cognitive Sciences.* (İkinci Baskı). Enlewood Cliffs, N.J.: Educational Technology

Rosenshine, B. (1987) Explicit Teaching. Bulunduğu Eser: D. Berliner ve B. Rosenshine (Eds.) *Talks to Teachers.* Hew York: Random House.

Rosenshine, B. (1987). Expilicit Teaching. Bulunduğu Eser: D. Berliner ve B. Rosenshine (Eds.), *Talks to Teachers.* New York: Random House.

Rosenshine, B. ve R. Stevens (1986), Teaching Functions.Bulunduğu Eser: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching.* (Üçüncü Baskı). New York: Macmillan. ss. 376-391.

Ross, D. (1989) First Step in Developing a Reflective Approach. *Journal of Teacher Education,* 40(2), 22-38.

Ross, S. ve G. Morrison (1988). Adapting Instruction to Learner Performance and Background Variables. Bulunduğu Eser: D. Jonasseen (Ed.), *Instructional Designs for Microcomputer Courseware.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Royer, J. M. ve R. S. Teldman (1984). *Educational Psychology: Applications and Theory.* New York: Alfred A. Knopf.

Rumelhart, D. ve A. Ortony (1977). The Representation of Knowledge in Memory. Bulunduğu Eser: R. Anderson, R. Spiro ve W. Montague (Eds.), *Sclooling and the Acquisition of Knowledge. Hillsdale.*

Rumelhart, D. ve D. Norman (1981) . Analogical Processes in Learning. Bulunduğu Eser: J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive Skills and Their Acquisition.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sassen, G. (1980). Success Anxiety in Woman: A Constructive Interpretation of Its Sources and Significance. *Harvard Educational review,* 50, 13-25.

Scarr, S. ve R. Weinberg (1983). The Minnesota Adoption Studies: Genetic Differences and Malleability. *Child Development,* 54, 260-267.

Schab, F. (1991). Order and the Rememberence of Things Past. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory and Cognition,* 17, 648-655.

Schickedanz, J. A., D. I. Schickedanz ve P. D. Forsyth (1982). *Toward Understanding of Children.* Boston: Little, Brown.

Schramm, W. (1964) *The research on Progrrammed Instruction: An Annotated Bibliography.* Washington, D. C. :U. S. Office of Education.

Schunk, D. H. (1991). *Learning Theories: An Educational Perspective.* New York: Merrill.

Schwartz, B. (1984). *Psychology of Learning and Behavior.* New York: Norton.

Schwartz, J. I. (1981) . Children's Experiments with Language. *Young Children,* 36, 16-26.

Sears, R. R., E. E. Maccoby ve H. Levin (1957). *Patterns of Child Rearing.* New York: Harper ve Row.

Segal, J. R, S. F. Chipman, R. Glaser (1985) *Thinking and Learning Skills : Relating Instruction to Research,* Vol. 1. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

Seligman, M. E. P. (1969). Control Group and Conditioning: A Comment on Operationism. *Psychological Review,* 76, 484-491.

Seligman, M. E. P. ve S. F. Maier (1967). Failure to Escape Traumatic Shock. *Journal of Experimental Psychology* 74, 1-9.

Senemoğlu, N. (1987). "Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt-Düzelmenin Erişiye Etkisi" Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Senemoğlu, N. (1989). "Öğrenci Giriş Nitelikleri ve Öğretme-Öğrenme Süreci Özelliklerinin Matematik Derslerindeki Başarıya Yordama Gücü". Yayımlanmamış Araştırma Raporu. Hacettepe Üniversitesi.

Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalıdır?* *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi,* 10, 21-30.

Senemoğlu, N. (2011). College of Education Students' Approaches to Learning and Study Skills. *(Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri).* Education and Science *(Eğitim ve Bilim),* 36(160) 65-80.

Sharan, S. (1980). Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achivement, attitudes and Ethnic Relations. *Review of Educational Research,* 50, 242-271.

Sharan, S. ve Y. Sharan (1976). *Small-Group teaching.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Sheffield, F. D. (1949). Hilgard's Critique of Guthrie. *Psychological Review,* 56, 284-291.

Shuell, T. J. (1990). Phases of Meaningful Learning. Review of Educational Psychology, 60, 531-548.

Simon, H. (1974). How Big is a Chunk? *Science*, 183, 482-488.

Simonton, D. (1983). Intergenerational Transfer of Individual Differences in Heredity Monarchs: Genetic, Role-Modelling, Cohort, or Sociocultural Effects? *Journal of Personality and Social Psychology,* 44 (2), 354-364.

Simpson, E. (1972). Khe Classification of Educational Objectives: Psychomotor Domain. Urbana: University of Illinois Press.

Singer, R. N. (1977). To Err or Not to Err: A Question for the Instruction of Psychomotor Skills. *Review of Educational Research,* 47, 479-49.

Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis.* Englewood Cliffs, NJ: Prientice-Hall.

Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior.* New York: Mcmillan.

Skinner, B. F. (1958). Teaching Machines. *Science*, 128, 969-977.

Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity.* New York : Knopf.

Skinner, B. F. (1974). *About Behaviourism.* New York: Knopf.

Skinner, B. F. (1984). The Shame of American Education. *American Psychologist,* 39, 947-954.

Slavin. R. E. (1982). When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement. *Psychological Bulletin,* 94, 429-445.

Slavin, R. E. (1983). *Cooperative Learning.* New York: Longman.

Slavin R. E. (1986). *Educational Psychology: Theory into Practice.* Englowood Cliffts, New Jersey: Prentice Hall.

Slavin, R. E. (1977). Classroom Reward Structure An Analitical and Practical *Review. Review of Educational Research,* 47, 633-650.

Slavin, R. E. (1984). Compenent Building: A Strategy for Research Based Instructional Improvement. *Elementary School Journal,* 84, 255-269.

Slavin, R. E. (1986). *Educational Psychology: Theory into Practice.* Englewood Cliffs, NJ.: Prentice - Hall.

Slavin, R. E. (1988). Cooperative Learning and Student Achivement. *Educational Leadersihp,* 46, 31-33.

Slavin, R. E. (1990a). Achivement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational research,* 60, 471-500.

Slavin, R. E. (1990b). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Smith, F. (1975) *Comprehension and Learning: A Conceptual Framework for Teachers.* New York: Holt, Rinehart ve Winston.

Sönmez, Veysel. (1986). *Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı.* Ankara: Öğretmen Yayınları.

Spence, K. W. (1956). *Behavior Theory and Conditioning.* New Haven, CT: Yale University Press.

Springer, S. P. ve G. Deutsch (1985). *Left Brain, Right Brain* (Geliştirilmiş Baskı). San Francisco: Freeman.

Sprinthall, N. A ve R. C. Sprinthall (1990). *Educational Psychology: A Developmental Approach.* New York: McGraw-Hill

Stein, B. S., J. Littlefield, J. D. Bransford ve M. Perampieri (1984). Elaboration and Knowledge Acquisition. *Memory and Cognition,* 12, 522-529.

Strauss, S. (1993). Theories of Learning and Development for Academics and Educators. *Educational Psychologist,* 28 (3), 191-203.

Strotnik, K.A. (1983). What You See is What You Get. *Harvard Educational Review,* 54, 16-32.

Sullivan, M. H. ve P. V. Sequeira (1996). The Impact of Purposeful Homework on Learning. *The Clearing House,* 69(6), 346-348.

Şahin-Yanpar, T. (1994). İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Benlik Kavramı, Ders İçi Öğrenme ve Ders Dışı Çalışma Yolları ile Başarı İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10, 43-49.

Şahin-Yanpar, T. (1997). İlkokul Sosyal Bilgiler ve Matematik Derslerinde Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Sıklığının Öğrenme Düzeyine ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tennyson, C. L., R. D. Tennyson ve W. Rothen (1980). Content structure and Instructional Control Strategies as Design Variables in Concept Acquisition. *Journal of Educational Psychology,* 72, 499-505.

Tennyson, R. (1984). Artificial Intelligence Methods in Computer Based Instructional Design: The Minnesota Instructional System. *Journal of Instructuonal Development,* 7 (3), 17-22.

Tennyson, R. D. (1980). Instructional Control Strategies and Content structure as Design Variables in Concept Acquisition Using Computer-Based Instruction. *Journal of Educational Psychology,* 72, 525-532.

Tennyson, R. D. ve M. J. Cocchiarella (1986). An Empricially Based Instructional Design Theory for Teaching Concepts. *Review of Educational Research,* 56, 40-71.

Thornburg, H. (1979). The Bubblegum Years: Sticking with Kids From 9-13. Tuscon, Arizona: HELP Books.

Thorndike, E. L. (1913a). *Educational Psychology: Vol. 2. The Original Nature of Man.* New York: Teachers Collage Press.

Thorndike, E. L. (1913b). *Educational Psychology: Vol. 1. ThePsychology of Learning.* New York: Teachers College Press.

Tizard, B. ve M. Hughes. (1984). *Young Children Learning.* London: Fontana Open Books.

Tolman, E. C. (1932). *Purposive Behavior in Animals and Men*. New York: Appleton-Century-Crofts. Tekrar Baskı, University of California Press, 1949.

Tolman, E. C. (1949). There is More Than One Kind of Learning. *Psychological Review,* 45, 1-41.

Tolman, E. C. , B. F. Ritchie ve D. Kalish (1946). Studies in Spatial Learning: II. Place Learning versus Response Learning. *Journal of Experimental Psychology,* 36, 221-29.

Tolman, E. C. ve C. H. Honzik (1930a). Insight in Rats. University of California Publications in Psychology, 4, 215-232.

Tolman, E. C. ve C. H. Honzik (1930b). Introduction and Removal of Reward, and Maze Performance in Rats. *University of California Publications in Psychology,* 4, 257-275.

Torrance, E.P (1984), Some Products of 25 Years of Creatvitiy Research. *Educational Perspectives,* 22(3), 3-8

Torrance, E.P. (1965). *Rewarding Creative Behavior: Experiments in Classroom Creativity,* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Torrance, E.P. (1986). Teaching Creative and Gifted Leraners. Bulunduğu Eser: M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (Üçüncü Baskı). New York: Macmlillan.

Tuckman, B. W. (1991). *Educational Psychology: From Theory to Application.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Tulving, E. (1972). Episodic and Sementic Memory. Bulunduğu Eser: E. Tulving ve W. Donaldson (Eds.), *Organization of Memory.* New York : Academic Press.

Tulving, E. (1985). How Many Memory Systems are There? *American Psychologist,* 40, 385-398.

Tyler, R. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction,* Chicago: University of Chicago Press.

Van-Leuvan, P., M. Wang ve L. Hildebrandt (1990, April). *Student, Use of Self Instructive Processer in the First and Second Grade.* Paper Presented a the Annual Meeting of the American Educational Research Assocation, Boston.

Varley, W. H., J. R. Levin, R. A, Severson ve P. Wolff (1974) . Training Imagery Production in Young Children through Motor Involvement. *Journal of Educational Psychology,* 66, 232-266.

Voss, F. J. (1989). Problem Solving and the Educational Process. Bulunduğu Eser: a. Lesgold ve R. Glaser (Eds.), *Foundations for a Psychology of Education.* Hillsade, N. j. Erlbaum.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society.* (M. Gle, V. J. Steiner, S. Scribner, ve E. souberman, Eds.) Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language,* Cambridge: MAMIT Press.

Wagner, A. R. (1961). Effects of amount and Percentage of Reinforcement and Number of Acquisition Trials on Conditioning and Extinction. *Journal of Experimental Psychology,* 32, 234-242.

Wagoner, S. A. (1983). Comprehension Monitoring: What It is and What We Know about It. *Reading Reserch Quarterly,* 18, 328-346.

Walberg, H.J. (1990). Productive Teaching and Instruction: Assesing the Knowledge Base. *Phi Delta Cappan,* 72, 470-478.

Walkin, L. (1992). *Teaching and Learning in Further and Adult Education.* Cheltenham: Stanley Thornes

Watson, J. B. (1930). *Behaviorism.* (Altıncı Baskı, 1966). Chicago: University of Chicago Press.

Webb, N. M. (1980). A Process-Outcome Analysis of Learners in Groups and Individual Settings. *Educational Psychology,* 15, 69-83.

Webb, N. M. (1982). Student Interaction and Learning in Small Groups. *Review of Educational Research,* 52, 421-445.

Webb, N. M. (1985). Verbal Interaction and Learning in Peer-Directed Groups. *Theory into Practice.* 24, 32-39.

Webb, N. M. (1988). *Peer Interaction and Learning in Small Groups.* Paper presented at the Annual Meeting of the american Educational association, New Orleans, CA.

Weinstein, C. E., E. T. Goetz ve P. A. Alexander (1988). *Learning and Study Strategies: Issues in Assesment, Instrduction, and Evaluation.* San Diego, California: academic Press.

Weinstein, C. F. ve R. F. Mayer (1986). The Teaching of Learning Strategies. Bulunduğu Eser: M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (Üçüncü Baskı) New York: Macmillan.

Wells, C. G. (1984). *Language Development in the Pre-School Years.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wertheimer, M. (1980). Gestalt Theory of Learning. Bulunduğu Eser: G.M. Gazda ve R. J. Corsini (Eds.) *Theories of Learning: A Comparative Approach.* Ithasca, IL: Peacock.

Wood, D. (1988). *How Children Think and Learn.* Oxford: Basic Black well.

Woolfolk, E. A. (1993). *Educational Psychology.* Boston: Allyn and Bacon.

Woolfolk, A. (2005). *Educational Psychology.* (Dokuzuncu Baskı). Boston: Pearson and Allyn & Bacon.

Yangın, B. ve M. Yıldızlar (1996)b İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Çalışma Yolları, Başarı ve Cinsiyet İlişkisi. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. H. Ü. Eğitim Fakültesi.

Yantis, S. ve D. Meyer (1988). Dynamics of Activation in Semantic and Episodic Memory. *Journal of Experimental Psychology: General,* 117, 130-147.

Yeşilyaprak, B. (1995). İşbirliğiyle Öğrenme Yönteminin Bazı Öğrenci Niteliklerine Etkisi. Yayımlanmamış Araştırma Raporu, Gazi Üniversitesi.

BU ALANDA BAŞVURULACAK DİGER TÜRKÇE KAYNAKLAR

Alkan, C. (1979). *Eğitim Ortamları.* Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Açıkgöz, K. 1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama.* Malatya: Uğurel Mabaası.

Açıkgöz-Ün, K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme.* İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Baumrind, D. (1980). New Directions in Socialisation Research. *American Psychologist,* 35, 639-652.

Başar. H. (1994). *Sınıf Yöntemi.* Ankara: Pegem Yayınları, 13.

Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: P. K. 77.

Beaton, A. (1985). *Left Side, Right Side: A Review of Lateraly Research.* New Haven, C.T.: Yale University Press.

Becker, C. B. ve C. A. Carrier (1985). Use of Metaphor as an Instructional Medium. *International Journal of Instructional Media,* 12, 42-52.

Berk, L. E. (1991). *Child Development* (İkinci Baskı). Boston: Allyn ve Bacon.

Bilen, M. (1983). *Başarılı Öğretim İçin Teknikler.* Ankara: Ankara Basım Sanayii.

Bilen, M. (1989). *Plandan Uygulamaya Öğretim,* Ankara: Sistem Ofset.

Black, J.K. (1981). Are Young Children Really Egocentric? *Young Children,* 36, 51-55.

Bloom, B. (1986). Automaticity. *Educational Leadership.* 43 (5), 70-77.

Bloom, B. S. (1976). Human Caracteristics and School Learning. New York: McGraw-Hill.

Bloom, B. S. (1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme (Çeviren: D. A. Özçelik) Milli Eğitim Basımevi.

Bruner, J. S. (1991). *Bir Öğretim Kuramına Doğru.* Çeviren: F. Varış ve T. Gürkân. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demirel, Ö. (1997) *Kuramdan Ugulamaya Eğitimde Program Çalıştırma: Planlama-Geliştime-Yaygınlaştırma.* Ankara: USEM Yayınları-13.

Doğan, H. (1982). *Analiz ve Program Hazırlama* Ankara; Eğitim Bilimleri Fakültesi

Doğan, H. (1987). *Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim Tasarımı.* Ankara: Önder Matbaacılık

Erden, M. ve Y. Akman (1995). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme.* Ankara: Arkadaş Yayınevi

Ergin, A. (1995). *Öğretim Teknolojisi: İletişim* Ankara: Pegem Yayınları, 17.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştime. Ankara:* Yelkentepe Yayınları. No. 4.

Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme: kavramlar, İlkeler, yöntemler.* Ankara: Kadıoğlu Matbası.

Gözütok, D. F. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Hızal, A. (1997). *Programlı Öğretim: Kurumları ve Uygulaması,* Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, 66.

Kazancı, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi: Kuram ve İlkelerden Uygulamaya.* Ankara: Kazancı Matbaacılık.

Küçükahmet, L. (1983) *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, 124.

Kılıççı, Y. (1989). *Okulda Ruh Sağlığı.* Şafak Ofset, Ankara.

Kısakürek, M. A. (1985). *Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi.* Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, 44.

Onur, B. (1995). *Gelişim Psikolojisi.* İstanbul: İmge Kitabevi.

Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara. ÖSYM Eğitim Yayınları 3.

Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi.* Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 8.

Sezgin, İ. (1989). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştime.* Ankara: G.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları,

Ülgen, G. (1985). *Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme.* Ankara: Bilim Yayınları.

Varış, F. (1986). *Eğitimde Program Geliştime: Teori ve Teknikler.* Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, 53.

Yavuzer, H. (1994). *Çocuk Psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldıran, G. (1982). *Öğrenme Düzeyi ve Ürünleri.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

BULDURU

— A —

Açık Tepki, 182, 429
Açık Ya Da Örtük Etkinlikleri, 97
Agulama, 47
Ahlak Gelişimi, 65, 66, 69
Ahlak Gelişimi Kuramları, 65, 66, 73
Ahlak Gelişimi Özelliklerini, 2
Ahlak İlkelerini, 72, 74
Ahlak Sevgisi, 73
Ahlakî Özerklik, 68
Ahlaki Seçimler, 75
Ahlakî Usavurma, 72
Ailenin Parçalanması, 12
Ailenin Sosyo - Ekonomik ve Kültürel Yapısı, 13
Ait Olma, 146
Akademik Kurallar, 535
Akademik Özgüven, 83, 89, 110, 114, 291, 400, 448, 449
Akademik Özgüvenlerini Olumlu Hale Getirmek, 114
Akıcı, 544, 590
Aktif Okul, Açık Sınıf Uygulamaları, 57
Aktif Yapılandırma, 606
Alan Beklentileri, 215
Alanyazında Bazı Yapılandırmacı Öğretim Modelleri, 626
Alanyazında Yapılandırmacılığın Türlerine İlişkin Bazı Açıklamalar, 621
Algı, 267, 294, 593
Algılama, 243, 246, 247, 248, 250, 251, 254, 255, 294, 295, 346, 367, 407, 422, 548, 549, 593
Algılanan Öz Yeterlik, 229, 234, 236
Algısal Değişmezler, 251
Algısal İşitme Uzmanlarının, 594
Algısal Örgütleme Yasaları, 243, 247, 255
Alıcılar, 271
Alış Yoluyla Öğrenme (Receptıon Learnıng), 472, 473
Alışkanlığı Bastırma, 131
Alışkanlık Hiyerarşisi, 191, 206, 210
Alışkanlıkları Yok Etme Yöntemleri, 128
Alıştırmanın Beceriyi Geliştirme Nedeni, 122
Alma, 219, 404, 422, 519
Altını Çizme, 340, 480, 560, 576, 577
Amaç Nesnenin Uygunluğu, 212
Amaçlı Davranışçılık, 202, 203, 204

Amigdala, 360
Ana-Baba Tutumları, 11, 12
Ana-Babanın Çocuk Yetiştirme Tarzları, 11
Anahatları Oluşturma, 568
Anahtar Sözcük (Keyword) Yöntemi, 319
Anal Dönem, 77, 79
Analitik Düşünme, 75, 368
Analiz, 403, 421, 546, 647
Anında Dönüt, 430
Anında Gösterilen Etkili Reaksiyon Gücü, 188
Anısal Bellek, 281, 282
Anlama, 260, 263, 602
Anlamlandırma, 301, 308, 584
Anlamlandırmayı (Kodlama) Güçlendirici Stratejiler, 562
Anlamlara Daha Yakından Bakma, 581, 591
Anlamlı Konuşma, 47
Anlamsal Bellek, 267, 281, 282, 285
Anlayarak Öğrenme, 262
Anlık Etkili Reaksiyon Gücü Reaksiyon, 187
Anterograd Amnezi, 361
Ara Değişkenler, 213
Araç-Amaç Analizi Yapma, 539
Araçsal İlişkiler Eğilimi, 70
Araçsal Koşullama, 106, 154, 189, 194, 195, 196, 204, 221
Arama-Tarama Stratejilerinden, 326
Ardışık Safha, 348, 350, 371
Ardışık Safhalar, 343, 346
Arka Lob (Görme), 360
Askı-Sözcük (Pegword) Yöntemi, 318
Aşamalı Öğretim, 464, 487
Ayırt Edici Uyarıcı, 165
Ayırt Etme, 101, 108, 180, 195, 412, 414, 415, 422
Ayırt Etmeyi Öğrenme, 145, 195, 293, 414
Ayırtedici Edim, 166
Aykırı Uyarıcılar, 292
Aynı Durumda Birden Fazla Tepki Meydana Getirilebiliyor, 188
Ayrık Beyin Çalışmaları, 366
Ayrık Beyinli İnsanlar, 368

— B —

Bağımsız Öğreniciler, 416, 558
Bağımsızlığa Karşı Utanma ve Şüphecilik, 81
Bağlaşımcılık, 135, 136, 137
Baş Harflerle Düzenleme Stratejileri, 322
Başarı İçin Eşit Şansa Sahip Olma, 497, 498

Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu, 77, 82
Batıl Davranış, 168
Beceri ve Öğrenenin Özelliklerinin Analiz Edilmesi, 551
Bedensel Gelişim, 18, 21, 25, 516
Beklenti, 196, 201, 202, 204, 205, 206, 208, 215, 217, 232, 273, 294, 296, 481
Beklenti Kuramı, 201, 202, 217
Beklentiler, 271
Beklentiler ve Algılama, 267, 296
Beklentiler, Denenceler, Pekiştirmeye Karşı Doğrulanma, 204
Belirtke Tablosu, 456
Bellek, 58, 95, 144, 238, 243, 254, 255, 256, 267, 272, 273, 274, 275, 277, 279, 280, 281, 282, 288, 289, 295, 298, 307, 310, 313, 314, 315, 316, 318, 321, 323, 326, 329, 333, 335, 338, 339, 341, 342, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 366, 372, 375, 380, 483, 488, 559, 563, 570, 571, 575
Bellek Destekleyici İpuçları, 313
Bellek Destekleyici Stratejiler, 308, 512, 570
Bellek İzi, 243, 254, 255, 256, 273, 329, 366
Bellek Nörokimyası, 362
Bellek Süreci, 254
Bellek Transfer Çalışmaları, 362
Bellek Türleri, 272
Ben Kimim?, 84
Ben Merkezlilik, 41, 56
Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk (İleri Yetişkinlik), 85
Benlik Kavramı, 110
Benzerlik (Similarity) Yasası, 249
Benzetimler, 313, 563
Benzetme Yoluyla Tepkide Bulunma, 143
Besleme Mekanizması, 155
Beslenme Programı, 212
Beyin Kabuğu, 360, 361
Beyin Kabuğunu, 345, 346, 353, 365, 372
Beyin Kabuğunun Dört Lobu, 360
Beyin Kabuğunun İşlevini En Üst Düzeyde Gerçekleştirebilmesi İçin, 353, 372
Beyin ve Bilinçli Yaşantı, 253
Beyin ve Yaşantı Kazanma, 252
Beyin Yıkama Durumları, 113
Beyincik, 361
Beyinde Reaksiyona Neden, 252
Beyindeki Ödül ve Ceza Merkezleri, 364
Beynin İki Yarı Küresi, 343, 366, 368, 369, 373, 374, 383, 394
Beynin İki Yarı Küresinin Öğrenme ve Bilgiyi İşleme Fonksiyonları, 344, 366
Beynin İki Yarım Küresi, 366
Beynin Sağ ve Sol Yarı Küresinin Fonksiyonları, 367
Beyninin Sağ Yarı Küresi, 367

Bıktırma Yöntemi, 128
Biçimlendirme / Şekillendirme, 163
Bilgi (Bilme), 402
Bilgi Depoları, 271, 272, 289, 339
Bilgi Kuramı, 584, 585, 590, 593, 605, 608, 609
Bilgi, Gerçek Dünyanın Bir Resmi Değildir, 597
Bilginin Kısa Süreli Bellekten Uzun Süreli Belleğe Aktarılması, 359
Bilginin Kodlanması, 58, 392
Bilginin Uzun Süreli Belleğe Aktarılmasında Kullanılan Süreçler, 298
Bilginin Uzun Süreli Belleğe Yerleştirilmesinde Kullanılan Çeşitli Kodlama Yolları, 373
Bilgisayar Destekli Öğretim, 433
Bilgiyi Aynen Korumaya Dönük Tekrarlar, 389
Bilgiyi Geri Getirme Yolları, 268, 326
Bilgiyi İşleme Kuramı, 100, 267, 269, 284, 287, 302, 309, 339, 356, 359, 372, 379, 550, 558, 559, 562, 563, 568, 570
Bilgiyi İşleme Modeli, 271
Bilgiyi İşleme Modeline Göre Öğretimin Düzenlenmesinde Dikkat Edilecek Noktalar, 339
Bilgiyi Uzun Süreli Bellekten Geri Getirme, 324
Bilim ve İnsan Davranışı, 152
Bilimsel Yöntemin Uygulanmasını, 182
Bilimsel Yöntemle Problem Çözme, 41
Biliş, 41, 42, 55, 56, 195, 206, 214, 215, 217, 335, 336, 337, 338, 371, 381, 391, 514, 558, 559, 574, 583, 597, 598, 608
Biliş Hakkındaki Bilgi, 575
Bilişsel, 2, 6, 7, 18, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 74, 78, 99, 100, 176, 195, 198, 202, 206, 207, 210, 217, 219, 222, 223, 226, 228, 229, 231, 232, 233, 236, 237, 238, 258, 261, 262, 263, 265, 267, 269, 271, 272, 273, 285, 289, 303, 306, 329, 334, 335, 337, 338, 339, 345, 346, 348, 349, 350, 351, 370, 371, 379, 382, 383, 385, 388, 389, 390, 391, 393, 400, 401, 402, 404, 406, 410, 411, 412, 416, 418, 419, 421, 422, 423, 424, 425, 429, 439, 444, 446, 447, 449, 451, 457, 462, 464, 467, 473, 474, 478, 482, 484, 514, 516, 517, 537, 547, 550, 558, 559, 560, 562, 571, 574, 576, 578, 579, 605, 606, 608, 621, 622
Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Öğrenme Kuramları, 100
Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Öğrenme Kuramları Olarak, 100
Bilişsel Alan, 378, 401, 402
Bilişsel Alan Kuramlarıdır, 99
Bilişsel Alanın Düzeyleri, 402
Bilişsel Gelişim, 6, 7, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 42, 43, 44, 50, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 66, 306, 346, 350, 370, 412, 423, 425, 467, 514, 516, 605, 606, 608, 621, 622
Bilişsel Gelişim Dönemleri, 33, 41
Bilişsel Gelişim Kuramları, 33, 34
Bilişsel Gelişimini Besler, 63, 516
Bilişsel Giriş Davranışları, 443, 643
Bilişsel Harita, 206, 207, 210, 217
Bilişsel Haritaların Oluşumu, 204

Bilişsel Örgütlemenin Güçlendirilmesi, 477
Bilişsel Stratejiler, 338, 378, 413, 416
Bilişsel Stratejiler (Cognitive Strategies), 410
Bilişsel Süreçler, 34, 61, 62, 198, 202, 231, 267, 271, 273, 289, 303, 334, 335, 339, 562, 578
Bilişsel Ürün, 402, 403
Bilişsel Ürünler ve Hedef Örnekleri, 402
Bilişsel Yapı, 37, 38, 39, 40, 42, 61, 62, 74, 238, 379, 383, 385, 474, 560
Bir Bilme Kuramı, 584, 608, 621, 622
Bir Davranış Sistemi, 181
Bir Değer Ya Da Değerler Bütünüyle Nitelenme, 405
Bir Evredeki Kriz, 80
Birden Fazla Uyarıcıya Koşullama, 101, 108
Bireyin Algısal Alanın, 245
Bireyin İnançları, Değerleri, 253
Bireyin Öznel İlgisi, 594
Bireysel Farklılık Değişkenleri, 213
Bireysel Sorumluluğu Gerekli Kılma, 497, 498
Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi, 435
Birikik Tepki ve Zaman İlişkisi, 156
Birincil Olumlu Pekiştireçler, 156, 157
Birincil Pekiştireç, 106, 107, 155, 157, 167, 189
Birleştirme, 463, 499, 506
Bitişiklik, 100, 103, 104, 120, 121, 123, 125, 127, 141, 145, 196
Bitişiklik (Contiguity), 101, 103
Bitişiklik ve Tek Denemede Öğrenme, 122
Biyodönütünü (Biofeedback), 370
Biyolojik Olgunluğa, 35
Bloom ve Arkadaşlarının Bilişsel Alan Taksonomisi, 378, 401
Böbrek Üstü Bezleri, 14
Broca Alanı, 367
Buluş Yoluyla Öğrenme, 464
Buluş Yoluyla Öğrenmeyi Planlama, 469
Buluşla Öğrenmenin Uygulandığı Bir Eğitim Durumu Örneği, 471
Bütüncü (Molar) Davranış, 203
Bütüncü (Molar) Davranışlar, 202
Büyük Kas Gelişimi, 26, 30
Büyüme, 2, 3, 4, 14, 22, 28, 47, 62, 94, 95

— C —

Ceza, 68, 69, 72, 115, 116, 126, 127, 133, 151, 158, 159, 160, 161, 343
Ceza ve İtaat Eğilimi, 69
Cezanın Etkisi, 127, 159, 160
Cezanın Olumsuz Etkileri, 160

Cinsiyet Farkı, 13, 416
Cinsiyet Salgı Bezleri, 14
Coğrafi Çevre, 253, 254, 265
Crespi Etkisi, 179, 189

— Ç —

Çağrışımsal Geçiş, 144
Çağrışımsal Zıtlık, 147
Çeşitli Aşamalarda Öğrenilen Kavramların Kullanımları, 520
Çevre Faktörleri, 10, 11, 21
Çevreciler, 117
Çevreden Gelen Uyarıcılar, 273
Çevrenin Etkisi, 2, 8
Çevresel Değişkenler, 212
Çizelge, Tablo ve Matrisler, 268, 306
Çocuğun Ailedeki Doğuş Sırası, 13
Çocuğun Diğer Çocuklarla Etkileşimi, 63
Çocukların Doğuş Sırası, 13
Çocukların Kendi Hızlarıyla, 62
Çocukluktaki İlk Öğrenmelerin, 371
Çoklu Kural, 413, 415, 422
Çoklu Kural Uygulama (Higher Order Rules), 415
Çözüm İçin Plan Yapma, 512, 541
Çözüm Öğrenme, 193

— D —

Dallı Programlar, 174, 433
Dallı Programlı Öğrenme, 431
Davranış, 2, 91, 92, 97, 151, 163, 181, 201, 203, 216, 217, 225, 226, 227, 240, 389, 399
Davranış Terapileri, 119
Davranışçı Yaklaşım, 246
Davranışçı-Çağrışım Kuramları, 100
Davranışçı-Çağrışımsal Kuramlar, 99
Davranışçıların, 117, 202
Davranışçılığın Kurucusu, 117
Davranışçılık Hakkında, 152
Davranışı Meydana Getirme Süreci, 231
Davranışın Analizi, 152
Davranışın Belirleyicileri, 253
Davranışın İlkeleri, 181
Davranışsal Çevre, 253, 254, 265
Değer ve İnanç Sistemini Yapılandırma, 41
Değer Verme, 405, 422

Değerlendirme, 136, 235, 236, 240, 241, 378, 395, 398, 400, 401, 402, 403, 409, 421, 424, 425, 426, 434, 435, 445, 485, 495, 518, 519, 528, 538, 545, 555, 565, 575, 619, 627, 628, 629, 641, 648
Değişken Aralıklı Pekiştirme, 151, 171
Değişken Oranlı Pekiştirme, 151, 170
Deneme-Yanılma Öğrenmesi, 42, 137, 145
Denence, 181, 204, 206, 217, 258, 354, 519
Denencenin Doğrulanması, 205
Dengeleme, 34, 36, 39, 40
Depolanması, 58, 272, 334, 360
Derinlemesine Anlamayı (Yansıtmayı) Hızlandırma, Geliştirme, 581, 618
Dersin Başlangıç Aşaması, 489
Dersin Sonuç Alma Bölümü, 490
Devamlılık (Contiguity) Yasası, 250
Devimsel Alan, 378, 405
Devimsel Alan Taksonomileri, 405
Devimsel Beceriler, 378, 413, 417, 482, 512, 547, 548, 550
Devimsel Beceriler ve Öğrenme, 549
Devimsel Beceriler ve Öğretimi, 547
Devimsel Becerilerdir (Motor-Skills), 411
Devimsel Becerilerin Öğretimi, 550
Devimsel Gelişim, 22, 25
Dezavantajlı Çevrelerden Gelen Çocukları, 2
Dış Koşullar, 2, 265, 333, 454
Dışsal Kurallara Bağlılık, 67
Dışsal Uyarıcı, 123, 124, 143, 148, 182, 194, 207, 273, 294, 347, 372, 384, 548, 608
Dışsal Uyarıcı ve Uyarıcı Kalıntısı, 182
Dışsal Uyarıcılar, 194, 252, 253, 372
Dikkat, 50, 132, 135, 219, 267, 268, 271, 274, 289, 290, 291, 307, 343, 479, 512, 572, 627
Dikkat Çekici Uyarıcılar, 142
Dikkat Edilen Şey, Yapılan Şey İçin İşaret Haline Gelir, 121, 132
Dikkat Etme Süreci, 230
Dikkat Stratejileri, 560
Dikkat ve Seçici Algı, 271, 307
Dikkati Çekme, 479, 480, 509, 561
Dikkati Sürdürmeyi Sağlayan Duyuşsal Stratejiler, 512, 572
Dikkati ve Seçici Algısı, 386
Dil, 3, 5, 7, 12, 43, 46, 47, 54, 57, 59, 60, 82, 88, 128, 287, 320, 331, 348, 369, 416, 438, 446, 465, 487, 488, 521, 584, 587, 590, 591, 592, 593, 595, 596, 598, 599, 603, 604, 608, 611, 621, 622
Dil Gelişimi, 46, 47
Dilin Doğası, 57
Dilin Yapılandırmadaki Önemi, 581, 611
Dna, 8
Doğa Bilimleri, 117

Doğrudan Öğretim, 62, 314, 463, 464, 486, 487, 488, 490, 512, 577, 579
Doğrudan Öğretim (Aşamalı Öğretim) Modelleri, 487
Doğrudan Öğretim Modelleri, 486
Doğrusal Programlı Öğrenme Türleri, 430
Doğrusal Rasyonel Model (Linear Rational Model), 398
Doğum Öncesi, 9, 10, 18, 20
Doğum Öncesi Gelişim, 18
Doğum Sırası, 9, 10
Doğum Sonrası, 9, 10, 17
Doğuştan Gelen Davranışlar, 97
Dolaylı Ceza, 219, 224
Dolaylı Duygu, 219, 225
Dolaylı Güdülenme, 219, 224
Dolaylı Öğrenme Kapasitesi, 228
Dolaylı Pekiştirme, 219, 224
Dostluk Kazanmaya Karşı Yalnız Kalma (Genç Yetişkinlik), 84
Doyum Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler, 574
Dölüt, 11, 19
Dönüt Sağlama, 479, 484
Durum, 158, 190, 278, 399, 629, 630
Duruma Uydurma, 408, 422
Duygusal Faktörler, 544, 571
Duygusal Güven, 396
Duygusal Uyarıcılar, 293
Duyuların Gelişimi, 24
Duyusal Bellek, 356
Duyusal Kayıt, 271, 272, 273, 276, 289, 375
Duyusal Kayıtın Kapasitesi, 273
Duyusal Uyarıcılar, 136, 280, 351, 352, 353, 355, 357, 359, 364, 365
Duyusal Uyarıcıların Etkileşimi, 182
Duyusal Yoksunluk, 348
Duyusal-Motor, 42, 43
Duyuşsal Alan, 378, 404, 418, 422
Duyuşsal Alan Kapsamı, 404
Duyuşsal Alan Taksonomisi, 378, 404
Duyuşsal Alan Taksonomisinin Düzeyleri, 404
Duyuşsal Giriş Özellikleri, 443
Duyuşsal Özellikleri, 387, 449
Duyuşsal Stratejiler, 571
Duyuşsal Ürün, 404
Duyuşsal Ürünler, 443
Duyuşsal ve Duygusal Özellikleri, 110, 113
Dürtü Ayırımları, 215
Dürtü Azalmasına, 125
Dürtü ve Alışkanlık Gücünün Bir Fonksiyonu, 185

Dürtüler Süreğen Uyarıcı, 124
Düşünme ve Etkinliğin Sosyal Temelleri, 220
Düşünmenin Başlangıcı, 43
Düzenleme, 39, 40, 42, 56, 125, 135, 179, 215, 216, 235, 236, 238, 240, 261, 262, 322, 332, 395, 402, 403, 409, 424, 436, 439, 457, 480, 532, 551, 574, 575, 606, 615, 627

— E —

Edimsel Davranış, 151, 153
Edimsel Koşullama, 151, 152, 154, 156, 454
Edimsel Koşullama Süreci, 154
Eğitim, xxv
Eğitim Durumları, 556
Eğitim Durumlarının, 241, 398, 409, 545, 549, 628, 629
Eğitim Durumunda İki Yarı Kürenin De Etkili Olarak Kullanılması, 374
Eğitim Programları ve Öğretim Uygulamalarına, 402
Eğitim Programlarının Nihai Amacı, 537
Eğitim ve Öğrenme İlişkisi, 92
Eğitimde Transfer, 131
Eğitimin Bireyselleştirilmesini, 57
Eğitimin Hatalı Yan Ürünü, 92, 99
Eğitimin Temel İşlevi, 175
Eğitimsel Uygulamalar, 136
Ekdoderm, 19
Eklemleme, 309, 310, 311, 340, 341, 483, 563, 564
Eklemleme Stratejileri, 563
Eklemleme/Genişletme Stratejileri, 563
Eklemlemeyi/Genişletmeyi (Elaboration), Yeniden Düzenlemeyi Sağlayan Tekrarlardır, 389
Elektroensefalogram (Eeg), 352
Elementçi Yaklaşımla, 245
Embriyo, 11, 19, 21
Emir Verici Uyarıcılar, 293
Empati Kurma, 61, 75, 497
En Az Çaba İlkesi, 206
En Son ve En Sık İlkesi, 119
En Son ve En Sık Tepki İlkesi, 119
Endoderm, 19
Enfermasyon Kuramı, 591
Engelleme, 109, 179, 185, 186, 187, 192, 197, 331
Epistemoloji, 585, 589, 593, 596, 598, 600, 609
Ergenlik Dönemi, 28, 29, 31, 53, 84
Esneklik, 544
Eşdeğer İnançlar, 214
Eşik Yöntemi, 128, 129
Eşit Güçlülük, 345

Etki Kanunu, 140
Etkili Öğretim Modeli-Qıat, 428
Etkin Uyum, 92
Etkinin Yayılması, 146
Etkinlik, 25, 29, 30, 34, 59, 122, 139, 166, 170, 172, 207, 230, 237, 240, 254, 258, 285, 288, 293, 302, 305, 345, 352, 357, 362, 372, 386, 555, 563, 631
Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi, 71
Eylemsel Dönem, 58
Ezbere Öğrenme Arasındaki Fark, 262

— F —

Fallik Dönem, 77, 79
Fenotip, 9
Fetus Dönemi, 19
Fırsat (Opportunity), 441
Fizik ve Bilim Felsefesinden Destek, 581, 601
Fiziksel, 2, 3, 10, 17, 18, 19, 28, 29, 31, 38, 45, 51, 56, 69, 72, 78, 80, 82, 84, 231, 238, 253, 258, 262, 265, 270, 291, 294, 317, 357, 362, 365, 372, 406, 451, 513, 522, 560, 590, 593, 607
Fiziksel Çevrede, 253, 294, 317
Fiziksel Gelişim, 17, 18, 21, 25, 28, 30
Fiziksel Gelişimin Eğitim Açısından Doğurguları, 30
Fiziksel Uyarıcılar, 291
Fiziksel Ya Da Nesnel Gerçek, 253
Fonksiyonel Değişmezler, 36
Formal Disiplin, 144
Formal Eğitim, xxv, 77, 92, 514
Freud ve Erıkson'ın Kuramlarının Eğitim Açısından Doğurguları, 88
Frontal, 360
Frontal Korteks, 360

— G —

Gagnon ve Collay'a Göre Yapılandırmacı Öğretim Basamakları, 629
Garcia Etkisi, 112
Geçici Davranışlar, 97
Gelenek Öncesi Düzey, 69, 72
Gelenek Sonrası Düzey, 69, 72
Geleneksel Düzey, 69, 70, 72
Gelişigüzel Kültürleme, 97, 98, 99
Gelişigüzel Kültürleme Ürünü, 97, 98, 99
Gelişim, 3, 6, 7, 17, 18, 22, 26, 33, 56, 57, 71, 72, 467, 613, 614, 615, 647
Gelişimi Etkileyen Faktörler, 1, 2, 7
Gelişimin Kritik Dönemleri, 2, 5
Gelişimle İlgili Temel İlkeler, 6

Gelişme, 2, 3, 10, 14, 22, 24, 28, 36, 39, 40, 41, 42, 80, 88, 119, 123, 140, 349, 362, 379, 474, 489, 554
Gelişme Aşaması, 489
Gelişmeye Açık Alan, 60, 61, 63, 614, 618, 623
Gelişmiş Sınıflama ve Soyut Düzeyde Kavram Öğretimi, 531
Gelişmiş Sınıflama ve Soyut Düzeyde Kavram Öğretimi, 511, 524
Genel Hedef, 400, 421
Genel Yetenek, 2, 305, 346, 385, 394, 420, 442, 447, 454, 543
Genelleme, 101, 107, 108, 392, 511, 517
Genellemeler, 534
Genellenmiş Taklit, 221
Genetiğin Kuralları, 9
Genişletilen Ağlar ve Şemalar, 312
Genişletme / Eklemlem, 309
Genişletmeye / Eklemlemeye Dönük Dönüt, 392
Genital Dönem, 77, 80
Genotip, 9
Geri Getirmeyi (Hatırlama) Artırıcı Stratejiler, 571
Geriye Ket Vurma, 268, 331, 332
Geriye Koşullama, 105, 106
Gestalt, 100, 136, 147, 202, 243, 244, 246, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 263, 264, 265, 266, 295, 310, 345, 371, 374, 379, 621, 646
Gestalt Alan Kuramı, 100
Gestalt Hareket, 244
Gestalt Kuram, 100, 201, 243, 244, 245, 246, 253, 264, 310, 371, 374
Gestalt Kuramda Algılama, 246
Gestalt Kuramın Eğitim Açısından Doğurguları, 264
Gestalt Psikoloji, 147, 243, 244, 259, 264, 265, 295, 345, 379
Gestalt Psikoloji ve Öğrenme, 263
Gestalt Psikolojinin İlkeleri, 244
Gestalt Yaklaşım, 246
Girişkenliğe Karşı Suçluluk Duyma, 77, 82
Gölgeleme, 109
Gölgeleme (Overshadowing), 101
Görsel Alanda, 367, 594
Görsel Algılama, 30, 31
Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri, 229
Gözlemek, 37, 57, 224
Grup Amaçlarına Sahip Olma, 497
Grupla Öğretim Modeli, 428
Grupla Öğretme Modelleri, 438
Gruplama (Chunking), 297
Gruplama Stratejileri, 562

Güdüleme Stratejileri, 571
Güdülenme, 115, 124, 149, 176, 180, 192, 196, 197, 200, 205, 216, 219, 223, 229, 232, 263, 460, 514, 573, 574
Güdülenme Durumu, 124
Güdülenme Süreci, 232
Güdülenme-Dürtüler, 124
Güvene Karşı Güvensizlik, 77, 81
Güveni Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler, 512, 573

— H —

Habercilik/Bilgilendiricilik, 101, 104
Hamilelik Sırasındaki Çevre Etkileri, 17, 20
Hangi Dil, 586
Hareket Biçimleri, 216
Harekete Geçiriciler, 136
Hatırda Tutma Süreci, 230
Hatırlama, 186, 275, 402, 479, 485, 489, 512
Hatırlama (Geriye Getirme), 310
Hatırlama Etkisinden, 186
Hatırlama ve Transferi Güçlendirme, 479, 485, 489
Hayvanlarda ve İnsanlarda Amaçlı Davranış, 202
Hazırbulunuşluk, 2, 4, 5, 139, 148, 173, 423, 453, 551
Hazırbulunuşluk Kanunu, 139
Hedef, 148, 377, 378, 395, 398, 399, 400, 402, 403, 404, 405, 407, 408, 412, 420, 422, 471, 490, 492, 508, 532, 555, 630
Hedef Alanları, 378, 400, 412
Hedef Örnekleri, 412
Hedef ve Hedef Davranışları Belirleme, 377, 398
Hedef ve Hedef Davranışları Yeniden Gözden Geçirme, 420
Hedef-Davranışlar, 148, 398, 419
Hedefi Analiz Etme ve Tanımlama, 559
Hedefler, 398, 399, 421, 565
Her Düzeyin Kapsadığı Duyuşsal Ürünler ve Hedef Örnekleri, 404
Her Düzeyin Kapsadığı Ürünler ve Hedef Örnekleri, 407
Hipofiz, 14
Hipokampus, 359, 360, 361
Hipotalamus, 360, 361
Hipotalamusun, 351
Hiyerarşik Örgütleme, 308
Hiyerarşik Yapılar, 268, 307

Hormon, 14, 15, 213, 363
Hücre Kümeleri, 347, 348, 350, 370, 371
Hücre Kümeleri, 343, 346

— I —

Iraksak Düşünme, 544

— İ —

İç Koşullar, 2, 265, 454, 455
İçe Bakış Yöntemiyle, 117
İçebakış, 202, 245
İçeriği Örgütleme, 378, 420, 421
İçerik Özellikleriyle İlgili Öğrenme İlkeleri, 381
İçgörüsel Öğrenme, 243, 256, 258
İçgörüsel Problem Çözme, 257, 265, 266
İçsel Güdülenme, 196
İçsel Koşullama, 369
İçsel Süreçlere Göre Öğrenme Stratejileri, 559
İçsel Uyarıcı, 124, 131, 194, 196
İki Sözcük, 47
İkincil Pekiştireç, 106, 155, 157, 176, 189, 190
İleriye Ket Vurmadır, 331
İleriye Koşullama, 104
İlgi, 13, 30, 40, 56, 57, 80, 87, 89, 97, 98, 110, 113, 124, 134, 148, 181, 220, 230, 259, 286, 336, 345, 355, 363, 364, 380, 385, 394, 404, 405, 416, 433, 434, 442, 451, 458, 460, 461, 482, 525, 526, 560, 573, 587, 588, 590, 592, 593, 595, 606, 608, 620, 622, 627
İlke, Genelleme ve Akademik Kural Öğretimi, 536
İlkeler, 1, 2, 142, 534
İlkeler, Genellemeler, Akademik Kurallar ve Öğretimi, 534
İlköğretimin İlk Yılları, 31
İmajlar, 281, 282, 314, 315, 316, 382, 411
İmgesel Dönem, 58
İnformal Eğitim, xxv, 65, 92
İnsan, xxv, 8, 19, 71, 72, 78, 85, 137, 139, 142, 144, 148, 153, 154, 159, 167, 170, 171, 202, 225, 226, 235, 236, 244, 245, 247, 269, 270, 297, 318, 353, 383, 404, 410, 417, 437, 468, 482, 535, 541, 555, 556, 567, 583, 589, 594, 598, 601, 605
İpuçları, 443, 450
İstendik Davranış Değiştirme, 92
İstendik Öğrenmeleri Oluşturma, 92, 99
İşaret Öğrenme, 193, 194, 195, 210
İşaret-Gestalt, 201, 202
İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon, 463, 499, 504

İşbirliğine Dayalı Öğrenme, 495, 499
İşbirliğine Dayalı Öğrenme Gruplarının Oluşturulması, 498
İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri, 499
İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Temel Özellikleri, 497
İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yararları, 496
İşlem Öncesi, 41, 45, 46, 67
İşlemsel Belleği, 281
İşlemsel Bellek, 267, 288
İşlenmesi, 58, 334, 384, 385
İşleyen Belleğe Geri Getirilmesi, 272
İşleyen Bellek, 267, 274
İşleyen Bellekte, 272, 295, 299, 310
İz Sistemindeki Bozulma, 256
İzleme Testleri, 455, 501
İzomorfizm (Eş Biçimlilik), 252

— K —

Kaçma Koşullaması, 193
Kademeli Yaklaşma, 163, 175, 379, 432
Kafiye Oluşturma Stratejisi, 268, 323
Kalıcılığı Sağlama ve Transferi Güçlendirme, 485
Kalıcılığın Sağlanmasında Beynin Bazı Bölgelerinin Rolü, 359
Kalım, 92
Kalıp Öğrenme, 214
Kalıtım, 1, 2, 3, 6, 7, 8, 15, 34, 143, 213, 252
Kanun ve Düzen Eğilimi, 70
Karışma, 268, 330, 342
Karmaşık Faaliyet (Beceri Haline Getirme), 408
Karşılaştırmalı Psikoloji, 136
Karşılıklı Belirleyicilik, 226
Karşılıklı Öğretme, 504, 512, 577, 579, 580
Karşılıklı Sorgulama (Ks), 463, 499, 505
Kategorik Algılama, 47
Katılma, 443, 452, 453
Kavram, 5, 37, 38, 43, 52, 60, 97, 185, 186, 187, 212, 220, 222, 223, 235, 240, 258, 276, 285, 287, 307, 308, 320, 329, 334, 361, 375, 413, 414, 467, 468, 478, 482, 483, 488, 489, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 531, 534, 535, 536, 568, 615, 618
Kavram Haritası (Şeması), 525
Kavram Hiyerarşisi, 308
Kavram Öğrenme, 513, 516
Kavram Öğrenme Düzeyleri, 520
Kavram Öğrenme ve Öğretimi, 513

Kavram Öğretimi, 520
Kavram Türleri, 513
Kavrama, 398, 402, 421, 519, 636
Kavramların Özellikleri, 514
Kendi Hızıyla İlerleme, 430
Kendiliğinden Geri Gelme, 101, 107, 151, 162
Kılavuzla Yapma, 407, 422
Kısa Süreli Belleğe, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 289, 297, 329, 334, 357, 358, 359, 360, 372, 386, 479, 481
Kısa Süreli Belleğin Kapasitesinin, 278
Kısa Süreli Belleğin Sınırlılığının Öğrenmeye Etkisi, 267, 277
Kısa Süreli Bellek, 267, 268, 271, 272, 274, 276, 277, 297, 307, 329, 343, 356, 357, 372, 375, 512, 562
Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler, 562
Kısmi-Önce Gelen Amaç Tepkisi, 189
Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası, 77, 84
Kişilerarası Uyum Eğilimi, 70
Kişilik, 77, 78, 86
Kişilik Gelişim Kuramları, 78
Kitle Etkinliği, 345
Klasik Koşullamada Pekiştirme, 106
Kodlama, 268, 299, 308, 359, 373, 479, 512
Kodlama / Anlamlandırma, 268, 299
Kodlamaya (Anlamlandırma) Yardım Eden Stratejiler, 571
Kokteyl Parti Etkisi, 594
Korpus Kallosum, 361, 366
Korunum, 41, 45
Korunum Kazanma, 41
Koşullama İlkeleri, 103
Koşullama Süreci, 102
Koşullu Anlaşma, 151, 171
Koşullu Engellem, 186, 187, 191, 198
Koşullu Tepkinin Gücü, 188
Koşullu Tepkinin Kendiliğinden Geri Gelmesi, 185
Koşullu Uyarıcı, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 118, 120, 145, 154, 194
Koşulsuz Tepki, 102, 103, 111, 112
Koşulsuz Uyarıcı, 102, 103, 106, 111, 112
Kötü Kültürel Koşullar, 99
Kritik Dönemler, 7, 80, 351
Kritik Gelişim Dönemleri, 5
Kullanılmama Yasası, 140
Kullanma Yasası, 140

Kuluçka (Tasarlama) İçin Zaman Verme, 545
Kural, 412, 511, 531
Kurallar, 69, 72, 414, 422, 511
Kural-Örnek Kavram Öğretme Stratejisi, 531
Kurulma, 407, 422
Küçük Adımlar, 135, 429
Küçük Davranış Birimleri, 202
Küçük Kas Gelişimi, 30

— L —

Labirentte İlerleme ve Başarılı Olma Biçimi, 213
Limbik Sistem, 359, 364

— M —

Manivelaya Basma, 155
Mantıksal Düşünme, 6, 368, 446
Mantıksal Düşünme Yeteneği, 41
Medulla, 361
Mekanizma, 407, 422
Merak Güdüsü, 466
Metin Kenarına Not Alma, 561
Mezoderm, 19
Model Alma Yoluyla Kazanılan Ürünler, 233
Model Özellikleri, 219, 225
Modelin Olumsuz Davranışlarının Cezalandırılması, 224
Modelin Statüsü ve Davranışı, 225
Motivasyon, 152, 187, 197
Motivasyonu Harekete Geçme, 479
Murder, 575

— N —

Nesnenin Sürekliliğini, 41, 42
Nesnenin Sürekliliğinin Gelişimi, 42
Not Alma, 564, 565, 566, 571
Not Alma Matrisi Örneği, 565
Not Alma, Birçok Öğrenci Tarafından Hatırlamayı Kolaylaştırmada Yaygın Olarak Kullanılan Bir Stratejidir, 571
Nörofizyolojik Bulgular, 364
Nörofizyolojik Kuram, 100, 280, 343, 370
Nörofizyolojik Kuramın Eğitim Açısından Doğurguları, 370
Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı, 270, 280
Nötr Uyarıcı, 102, 118, 157, 189

— O —

Okul, xxv, 5, 6, 7, 11, 13, 18, 28, 31, 51, 55, 90, 99, 110, 112, 113, 114, 128, 129, 133, 144, 148, 150, 249, 287, 313, 326, 329, 406, 411, 442, 446, 448, 458, 461, 464, 466, 480, 555, 580, 587, 606, 607, 610
Okulda Öğrenme Kuramı, 428, 435, 440, 441, 442, 449
Okulda Öğrenme Kuramındaki Başlıca Değişkenler, 443
Okulda Öğrenme Modeli, 428, 435, 440, 441, 458, 462
Okuldaki Disiplin Problemleri, 177
Okulöncesi Dönem, 30
Okulöncesi ve İlköğretim Döneminde, 370
Olgunlaşma, 1, 2, 3, 4, 7, 18, 22, 34, 35, 36, 37, 38, 53, 516, 520, 548
Olumlu Habercilik, 104, 105, 106
Olumlu Tutum, 110, 113, 134, 394, 400, 417, 442, 448, 466
Olumlu ve Olumsuz Pekiştireçler, 151, 156
Olumlu ve Olumsuz Pekiştirme, 151, 157
Olumsuz Habercilik, 105, 106
Olumsuz Pekiştireçler, 157
Oral Dönem, 77, 79
Organizmaların Davranışı, 152
Organizmanın, 3, 14, 15, 19, 20, 35, 36, 39, 40, 93, 94, 96, 98, 108, 109, 124, 141, 142, 143, 147, 154, 160, 169, 172, 183, 188, 191, 195, 199, 203, 205, 207, 209, 212, 215, 216, 217, 221, 244, 258, 259, 348, 349, 350, 351, 352, 371, 605, 607
Otoriter ve Aşırı Derecede Hoşgörülü Ana-Babalar, 12

— Ö —

Ödül Beklentisi, 208, 209, 218
Öğelerin Baskınlığı, 121
Öğrenci İçin Uygun Alıştırmalar Düzenlenmelidir, 553
Öğrenci Nitelikleri, 380, 443
Öğrenci Niteliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri, 380
Öğrenci Niteliklerini, 378, 419
Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (Ötbb), 463, 499
Öğrencinin Bağımsız Öğrenme Alıştırmaları ve Beceriyi Transfer Etmesi İçin Gerekli Düzenlemeler Yapılmalıdır, 555
Öğrencinin Beceriyi Göstermesi İçin, Plan Hazırlamasına Yardım Edilmelidir, 553
Öğrencinin Beklentilerine, Amaçlarına Uygun, 381
Öğrencinin Dikkatini Çekme Yolları, 267, 290
Öğrencinin Düşünmesini Yönlendirme, 612
Öğrencinin Öğrenme Birimine Giriş Nitelikleri, 428
Öğrencinin Şemalarının Öğrenme Düzeyine Etkisi, 267, 287
Öğrenciye Becerinin Modelini Kazanmasında Yardım Edilmelidir, 551

Öğrenciye Dönüt Sağlanmalı ve Yetersiz Davranışları Düzeltmesi İçin Gerekli Düzenlemeler Yapılmalıdır, 554
Öğrenciyi Hedeften Haberdar Etme, 481
Öğrenici İlerlemesini Değerlendirme, 581, 619
Öğrenici Özellikleri, 143
Öğrenilecek Yeni Konunun, Materyalin Sunulması (Gelişme), 476
Öğrenilmemiş Davranışlar, 183
Öğrenilmiş Çaresizlik, 101, 109
Öğrenilmiş Tepkilerin Gücü, 187
Öğrenilmiş Tepkiyi Engelleme, 186
Öğrenme, 36, 39, 40, 50, 55, 56, 58, 61, 63, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100
Öğrenme Bilimi, 152
Öğrenme Çıktıları ve Bilgiyi Geri Getirme, 268, 329
Öğrenme Durumunda Gerekli Olan Motor Tepkilerin Türü, 213
Öğrenme Düzeyi ve Çeşidi, 443
Öğrenme Düzeyini Belirlemeye Dönük Değerlendirme, 425
Öğrenme Hızı, 443
Öğrenme Kuramlarına Genel Bir Bakış, 99
Öğrenme Küçük Adımlarla Oluşur, 138
Öğrenme Psikolojisi, 120
Öğrenme Rehberi Sağlama, 479, 482, 483
Öğrenme Sonucu Olarak Performans, 333
Öğrenme Stratejileri, 255, 266, 338, 512, 558, 641
Öğrenme Stratejileri (Eylemler), 338
Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi, 557
Öğrenme Stratejilerini Öğretme Yaklaşımları, 577
Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi, 576
Öğrenme Süreçleri, 219, 232
Öğrenme Türleri, 214
Öğrenme Ünitesi, 444
Öğrenme Ürünleri, 329, 379, 411, 418, 422, 428, 443, 444, 445, 446, 447, 449, 452, 456, 462, 481, 484, 511, 513, 629
Öğrenme Ürünleri ve Öğretimi, 511, 513
Öğrenme ve Bellekte Ödül ve Cezanın Önemi, 343, 365
Öğrenmeleri İzlemeye Dönük Değerlendirme, 425
Öğrenmenin Değişik Tanımları, 94
Öğrenmenin Değişkenleri, 212
Öğrenmenin Doğası, 147, 429, 464
Öğrenmenin Koşulları, 183
Öğrenmenin Nasıl Oluştuğu, 94
Öğrenmenin Nörokimyası, 354

Öğrenmenin Özellikleri, 91, 95
Öğrenmenin Sosyal Yanı, 62
Öğrenmenin Tek Bir İlke İle, 120
Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar, 224
Öğretici-Öğrenici Etkileşimi, 57
Öğretim, 2, 53, 56, 60, 62, 91, 92, 115, 128, 144, 151, 161, 173, 174, 177, 179, 201, 216, 217, 235, 255, 261, 266, 267, 278, 279, 280, 286, 294, 298, 303, 307, 309, 320, 328, 332, 333, 334, 339, 373, 377, 378, 379, 380, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 402, 405, 410, 412, 413, 418, 419, 420, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 449, 450, 452, 453, 454, 455, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 469, 470, 474, 476, 479, 480, 482, 484, 486, 487, 488, 490, 492, 501, 504, 511, 512, 513, 514, 515, 521, 522, 523, 525, 531, 534, 548, 549, 551, 552, 555, 556, 557, 560, 562, 563, 566, 567, 569, 574, 577, 580, 582, 600, 626, 629, 631, 634, 641, 647, 648
Öğretim Düzeyini Uygun Hale Getirme, 459
Öğretim Etkinlikleri, 377, 378, 424, 463, 488
Öğretim Etkinlikleri Modeli, 479
Öğretim Etkinlikleri Modelinden, 464
Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenme İlkeleri, 383
Öğretim Etkinliklerini Plânlama, 424
Öğretim Hedeflerini Hazırlama, 399
Öğretim Hizmetinin Niteliği, 443, 449
Öğretim Stratejileri, 334, 339, 385, 395, 424, 425, 426, 464, 487, 501, 563
Öğretim Stratejileri ve Materyallerini Seçme, 378, 423
Öğretim Süreci, 2, 100, 377, 379, 395, 396
Öğretim Süreci Basamakları, 395
Öğretim Sürecinde Kullanılabilecek Öğrenme İlkeleri, 379
Öğretimde Yakından Uzağa, 62
Öğretimden Yararlanma Yeteneği, 440
Öğretimi Değerlendirme, 426
Öğretimi Uygulama, 426
Öğretimin Değerlendirilmesi, 395, 426
Öğretimin Niteliği, 441, 458, 459
Öğretimin Niteliği (Quality Of İnstruction), 441, 458
Öğretimin Plânlanması, 395
Öğretim programı, xxvı
Öğretimin Uygulanması, 395
Öğretme, 2, 31, 55, 56, 60, 61, 63, 73, 80, 90, 97, 110, 132, 133, 147, 148, 149, 150, 152, 173, 174, 176, 177, 198, 199, 200, 216, 217, 218, 219, 238, 239, 241, 243, 261, 265, 266, 267, 288, 290, 303, 316, 332, 341, 371, 372, 374, 387, 393, 394, 395, 397, 398, 401, 405, 420, 423, 424, 426, 427, 428, 429, 432, 437, 440, 441, 442, 444, 447, 449, 450, 452, 453, 454, 456, 457, 458, 460, 463, 464, 470, 473, 474, 478, 481, 487, 497, 507, 511, 515, 521, 525, 531, 536, 542, 547, 557, 577, 579, 580, 610, 611, 612, 615, 617, 622, 623, 627, 631

Öğretme - Öğrenme Modelleri, 427
Öğretme Makinaları, 152, 173, 174, 177
Öğretme Modeli, 428, 458
Öğretme Modelleri, 428
Öğretme Sanatı, 152
Öğretme Stratejileri, 463, 464
Öğretme Teknolojisi, 152
Öğretmen, xxvi, 55, 57, 61, 83, 84, 89, 111, 126, 133, 148, 159, 162, 165, 174, 175, 218, 224, 237, 239, 260, 265, 266, 274, 279, 280, 287, 288, 290, 292, 300, 302, 303, 305, 311, 312, 328, 332, 342, 373, 381, 390, 396, 397, 399, 405, 422, 433, 437, 438, 439, 448, 458, 459, 460, 461, 462, 465, 467, 468, 470, 471, 472, 473, 482, 485, 486, 488, 489, 491, 493, 494, 495, 498, 499, 500, 501, 505, 507, 521, 523, 524, 532, 533, 536, 542, 543, 550, 558, 561, 565, 567, 579, 580, 584, 609, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 620, 622, 623, 624, 626, 627, 630, 631
Öğretmenin Görevi, 175, 395, 473, 480
Öğretmenin Rolü, 57, 437, 464, 473, 579
Öğretmenler, 31, 62, 74, 90, 170, 176, 237, 266, 293, 298, 336, 393, 396, 405, 459, 466, 527, 528, 544, 552, 577, 611, 620
Öğretme-Öğrenme Etkinliği, 303
Öğretme-Öğrenme Modelleri, 427
Öğretme-Öğrenme Süreci Özellikleri, 428
Öğretme-Öğrenme Sürecinde Uygulanabilecek Genişletme / Eklemleme Etkinlik, 311
Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Plânlama, 424
Ölçüt, 399, 502
Ölçütler Takımını, 398
Ön Koşul Öğrenmelerin Hatırlanmasını Sağlama, 479
Ön Organize Edici, 306, 474, 475, 476
Ön Organize Ediciler (Advance Organizers), 306
Ön Organize Edicilerin Sunulması, 474
Ön Öğrenmeler ve Algılama, 267, 296
Ön Öğrenmelerin Hatırlanmasını Sağlama, 481
Öncekini Gizleme, 128
Önçözüm Dönemi, 257
Önemli Bilgiyi Ortaya Çıkarma, 540
Önerme Ağı, 283, 284
Öngörü Kapasitesi, 228
Önkoşul Öğrenmeleri, 378, 418
Önkoşul Öğrenmelerin Hatırlatılması, 311
Örgütleme, 34, 35, 36, 38, 243, 246, 263, 266, 268, 300, 302, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 313, 341, 370, 396, 403, 405, 422, 512, 525, 563, 564, 568
Örgütleme Stratejileri, 305, 512, 564
Örgütleme Stratejilerini, 305, 341, 563
Örgütleme Stratejilerinin Gelişimi, 305
Örgütleme Türleri, 268, 309
Örgütleme Yolları, 268, 306

Örgütlemeden, 304
Örnek-Kural Yöntemi, 467
Örtük Öğrenme, 195, 208, 210, 211, 215
Örtük Öğrenme Deneyine, 211
Örtük Sönme, 212
Örtük ve Açık Tekrar, 268, 298
Öz Düzenleme, 229, 235, 236, 240, 241
Öz Düzenleme Kapasitesi, 229
Öz Öğretimli Öğrenciler, 558
Öz Yargılama Kapasitesi, 229
Öz Yeterlik, 234
Özdüzenleyici Öğreniciler, 558
Özel Hedef, 400
Özetleme, 566, 567, 579
Özetleme Örneği, 567
Özgünlük, 544
Özöğretimli Öğrenci, 559, 563, 572, 573, 574, 576, 579, 580
Özümleme, 38, 39, 40, 56, 519, 606, 615

— P —

Pankreas, 14
Paratroid, 14
Parieteral Lob (Vücut Duyuları), 360
Pekiştirme, 101, 106, 115, 125, 146, 151, 158, 168, 188, 192, 364, 365, 392, 443, 454
Pekiştirme Merkezleri, 364
Pekiştirme Tarifeleri, 168
Performans, 4, 95, 96, 147, 186, 199, 200, 207, 211, 223, 232, 233, 235, 236, 237, 240, 241, 256, 268, 333, 335, 353, 354, 372, 380, 384, 385, 391, 399, 411, 423, 433, 436, 454, 481, 485, 504, 550, 551, 553, 555, 573, 578, 619
Performansa Karşı Öğrenme, 207
Performansı (Davranışı) Ortaya Çıkarma, 484
Performansı Değerlendirme, 479, 485, 489, 491
Performansı Ortaya Çıkarma, 479
Performansını, 231, 235, 272, 417, 435
Piaget, Bilişsel Gelişim, 34, 35, 41
Planı Uygulama, 512, 543
Planlı Eğitim, 97, 98
Planlı Eğitim Yoluyla, 98
Pons, 361
Potansiyel Tepki Kaynağı, 118
Prägnanz, 246
Pratik Yapma, 144, 263
Premack İlkesi, 151, 172
Primer Motor Korteks, 360
Primer Somatik Duyusal Korteks, 360

Problem, 43, 243, 257, 258, 303, 324, 507, 509, 511, 512, 520, 530, 537, 538, 539, 540, 541, 543, 546, 612, 635, 637, 640, 641, 646
Problem Çözme, 2, 4, 10, 40, 43, 60, 138, 143, 208, 215, 233, 237, 246, 256, 257, 259, 260, 261, 265, 266, 285, 324, 338, 350, 351, 368, 394, 400, 415, 416, 420, 434, 438, 451, 466, 496, 507, 513, 515, 520, 529, 534, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 557, 612, 628
Problem Çözme Basamakları, 538
Problem Çözme Becerisi, 537
Problem Çözme Öğretiminde Kullanılacak Bir Strateji, 545
Problem Çözme ve Öğretimi, 537
Problemi Anlama, 511, 538
Problemi Değişik Biçimlerde Yeniden İfade Etme, 540
Program Geliştirme, xxvi, 100, 201, 216, 296, 384, 395, 398, 421, 456
Programlı Öğretim, 173
Psikodinamik Kuram, 100
Psikolojik Örgütleme, 246
Psikolojik Ya Da Öznel Gerçek, 253
Psiko-Motor Alan, 405
Psiko-Motor Becerilerdeki Gelişim, 18
Psikoseksüel Gelişim, 77, 78
Psikososyal, 2, 10, 12, 18, 38
Psiko-Sosyal Gelişim, 77, 78
Psiko-Sosyal Gelişim Dönemi, 80
Psikoterapi, 152, 192, 247, 599

— R —

Radikal Yapılandırmacılık Nedir?, 584
Refleks, 19, 102, 136
Refleksif Davranışlar, 41, 97
Rehberlik Etmek, 55, 57, 94, 174, 307, 398, 402, 470, 497
Retiküler Aktive Edici Sistemi, 351
Retrograd Amnezi, 361
Ribonükleik Asit (Rna), 362
Rna Molekülü, 362
Rna Sentezini, 362
Ruh Hali Yönetimi, 572

— S —

Sabit Aralıklı Pekiştirme, 151, 169
Sabit Oranlı Pekiştirme, 151, 169
Sağlıklı Kişilik Gelişimi, 81
Saldırganlık Davranışları, 223, 226
Salınım Etkisi, 186

Sebat (Perseverance), 441
Seçme ve Bağlama, 136, 137
Sembolik Dönem, 43, 58, 59
Sembolleştirme Kapasitesi, 228
Sentez, 322, 403, 421
Serebrum, 353
Sezgisel Dönem, 43, 44
Sezgisel ve Artistik Algılamalar, 368
Sıklık Yasasını, 121
Sınama Durumları, 398, 401, 425, 485
Sınavlar, 56
Sınıflama Düzeyi, 511, 517, 520
Sınıflama Düzeyinde Kavramı İlk Kez Öğrenmek İçin, 517
Sınıflamanın Başlangıç Düzeyinde Kavram Öğretimi, 511, 523
Sınıftaki Mesajların Açıklığı, 311
Sınırlandırıcı Ana-Babaların, 11
Sinir Hücresi, Sinaps ve Nöral İletişimle İlgili Biyokimyasal Olaylar, 355
Sinirsel Dokuların, 351
Sinirsel İz, 141
Sistematik Duyarsızlaştırma, 119, 120
Skinner Cezaya Alternatif Olarak Şunları Önermektedir, 161
Sol Yarı Küre, 315, 367, 368, 369, 373, 374, 375
Sol Yarım Küre, 368
Somut Düzey, 511, 516, 520, 521
Somut Düzey ve Tanıma Düzeyinde Kavram Öğretimi, 511, 521
Somut Düzeyde Kavram Öğrenmek, 516
Somut İşlemler, 41, 51, 53, 67, 70, 477, 514
Somut İşlemler Dönemi, 51
Somut Kavramlar, 412, 414, 422, 513
Somut ve Soyut Kavramlar, 513
Somut Yollarla Problem Çözme, 41
Sonradan Kazanılan Davranışlar, 97
Sonuçları Değerlendirme, 512, 543
Sonunculuk İlkesi, 122
Soru Sormak, 57, 596
Sosyal Bilişsel Kuram, 219, 220
Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı İlkeler, 226
Sosyal Etkileşimin Sırrı, 581, 619
Sosyal Etkileşimler, 60
Sosyal Öğrenme Kuramıdır, 100
Sosyal Sözleşme Eğilimi, 71

Sosyal-Psikoloji, 136
Soyut Düşünme, 41
Soyut Düzey, 511, 518, 520
Soyut Düzeyde Kavram Öğrenme, 518
Soyut İşlemler, 41, 53, 54, 514
Soyut İşlemler Dönemi, 53
Sönme, 101, 103, 107, 113, 128, 151, 160, 161, 162, 180, 188, 192, 198, 212, 365, 366, 390
Sözel (Verbal) Semboller, 314
Sözel Bilgi, 411, 412, 413, 422
Sözel Bilgi (Verbal İnformation), 410
Sq4r, 569, 570, 575
Stratejik Öğreniciler, 558
Stratejilerin Sonuçlarını İzleme, 559
Stratejiyi Planlama, 559
Stratejiyi Uygulama, 559
Stratejiyi Uygun Hale Getirme, 559
Subjektif, 120
Sunuş Yoluyla Öğretim, 423, 424, 464, 469, 473, 478, 487, 490
Sunuş Yoluyla Öğretimin Daha Etkili Olduğu Durumlar, 478
Sunuş Yoluyla Öğretme, 473
Sürekli Pekiştirme, 151, 169
Sürekli Tekrar, 268, 297

— Ş —

Şekil - Zemin (Figure-Ground) İlişkisi, 247
Şema, 37, 39, 41, 51, 97, 158, 190, 192, 227, 228, 232, 233, 253, 267, 270, 271, 284, 285, 286, 287, 288, 291, 300, 302, 308, 309, 312, 329, 333, 334, 337, 338, 339, 375, 395, 396, 397, 443, 458, 475, 476, 499, 520, 526, 548, 549, 569, 613, 615
Şematize Etme (Haritalama), 568

— T —

Takım Destekli Bireyselleştirme (Tdb), 463, 499, 504
Takım Puanı, 501
Takım-Oyun-Turnuva (Tot), 463, 503
Taklit Yoluyla Öğrenme, 220, 221, 222
Talamus, 351, 352, 360, 361
Tam Öğrenme, 280, 333, 384, 418, 428, 435, 437, 441, 442, 443, 444, 445, 447, 448, 456, 457, 458, 462, 467, 531
Tam Öğrenme Modelinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Uygulanışı, 458
Tamamlama (Closure) Yasası, 250
Tanıma Düzeyi, 511, 516, 520

Tanıma Düzeyinde Kavram Öğrenme, 516
Tanıma ve Yerleştirmeye Dönük Değerlendirmenin Temel Amacı, 424
Tanımlanmış Kavramlar, 412, 414
Tek Sözcük, 47
Tek Yönlü Sınıflandırma, 41
Tekrar, 135, 139, 140, 263, 296, 297, 298, 307, 308, 359, 389, 561, 645
Tekrar Etme, 263, 307, 561
Tekrar Güçlendirilmiş Cevap, 366
Tekrar Kanunu, 140
Tepki Çeşitliliği, 142
Tepki Genellemesi, 393
Tepki Üretici, 272, 276, 277, 333, 334, 380
Tepki Üreticilere, 276, 277, 333, 334, 380
Tepkide Bulunma, 179, 185, 192, 404, 422, 479
Tepkide Bulunma, Koşullu Tepkinin Yapılmasını Engelleyen, 185
Tepkide Bulunmamayı Öğrenme, 186
Tepkisel, 152
Tepkisel Davranış, 153
Tepkisel Engelleme, 185, 186, 187, 191, 198
Tepkisel Koşullama, 153
Teşvik Etme, 460
Transfer, 116, 264, 343, 392, 627, 628, 644
Transfer (Transposition), 264
Transfer Eğitimi, 136
Transferde Benzer Öğeler Teorisi, 108
Tutarlı ve Güven Verici Bir Tutum, 12
Tutum, 413, 416, 417, 485
Tutumlar, 378, 416, 417
Tutumlar (Attitudes), 411
Tümevarım İşlemleri, 518
Tümevarım Yaklaşımı, 467

— U —

Unutma, 115, 116, 124, 127, 243, 255, 264, 268, 297, 324, 329, 342
Uyanık, 88, 277, 352, 353
Uyarıcı Genellemesi, 118, 143, 179, 184, 199, 393
Uyarıcı İzi, 182
Uyarıcı Metaryali Sunma, 479
Uyarıcı Örnekleme Teorisi, 121

Uyarıcı Örüntüsünün, 121, 131, 182
Uyarıcı Tepki Koşullama Kuramları, 100
Uyarıcı Üreten Hareket, 123, 124
Uyarıcı ve Tepki Arasında, 99, 125, 137, 140, 141, 142, 149, 183, 184
Uyarıcı-Dürtü Bağı, 184
Uyarıcılar, 135
Uyarıcıları Sunma, 482
Uyarıcı-Tepki, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 132, 133, 136, 140, 147, 152, 166, 175, 177, 184, 196, 204, 207, 208, 209, 214, 215, 245, 254, 549, 550
Uyarıcı-Tepki (U-T) Örüntüsü Yerine, Uyarıcı Örüntüsü-Organizmada Algısal Örgütleme-Algıya Dayalı Tepki, 245
Uyarıcı-Tepki Bağları, 118, 122, 123, 128, 147, 254
Uyarıcı-Tepki Psikolojisi, 136, 152
Uyarılma (Arousal) ve Dikkat, 351
Uyarılma Düzeyi İle Performans Arasındaki İlişkiler, 354
Uygulama, 337, 378, 403, 421, 470, 499, 582, 647
Uygunluğu Artırmaya Yardım Eden Duyuşsal Stratejiler, 512, 573
Uyum, 28, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 66, 72, 85, 92, 93, 202, 203, 214, 405, 407, 537, 544, 584, 597, 599, 604, 605, 606, 607, 608, 610, 619
Uzak Transfer, 393
Uzamsal Temsilciler (Spatial Representations) Oluşturma, 568
Uzun Süreli Bellek, 280, 357
Uzun Süreli Bellekte, 272, 277, 280, 281, 283, 286, 288, 289, 299, 300, 301, 302, 309, 310, 311, 323, 324, 325, 327, 330, 332, 333, 334, 335, 341, 356, 357, 358, 359, 380, 477, 483, 486, 564, 566

— Ü —

Üç Tür Bellek Vardı, 272, 372
Üretici Düşünme, 243, 244, 259, 547
Üretkenliğe Karşı Duraklama (Orta Yetişkinlik), 85
Üst Düzey Bilgi Nedir, 597
Üst Düzeyde Sınıflama, 41

— V —

Vericilere (Kaslara) Göndermesi, 272
Verilen Uyarıcıların Tür ve Biçimleri, 213

— W —

Wernicke Alanı, 360

— Y —

Yakın Transfer, 393
Yakınlık (Proximity) Yasası, 248
Yaklaşıma, 117, 163, 379, 467, 550, 609, 611
Yansıtıcı Düşünme, 397
Yansıtma, 41, 229, 569, 570, 576, 619
Yapılandırılmamış Buluş, 463, 468
Yapılandırılmış Buluş, 463, 468
Yapılandırmacı Öğretimde '5e' ve '7e' Modelleri, 582, 626
Yapılandırmacı Öğretme Uygulamalarının Taşıması Gerekli İlkeler, 622
Yapılandırmacı Yaklaşımın, 302
Yapılandırmacılık, 581
Yapılandırmacılık Bir Bilme Kuramıdır, 609
Yapılandırmacılık İki Temel İlke, 584
Yapısalcı, 117
Yapısalcılar, 245, 252
Yaptığımız Şeyi Öğreniriz, 132
Yaratıcı İfade İçin Gerekli Sınıf Atmosferi, 545
Yaratıcı Problem Çözme, 543
Yaratıcılık, 543, 544
Yaratma, 408, 422
Yaşantı, 34, 35, 37, 38, 39, 53, 57, 91, 94, 95, 96, 97, 99, 117, 144, 204, 225, 232, 234, 243, 252, 253, 254, 255, 263, 287, 321, 346, 347, 348, 349, 350, 357, 358, 361, 370, 371, 414, 452, 478, 584, 589, 597, 598, 600, 602, 605, 614, 615, 621, 623
Yer Değiştirme/Transfer, 258
Yer Öğrenme, 196, 208, 209, 210, 215
Yer Öğrenmeyi Kanıtlayan, 210
Yerleşim (Loci) Yöntemi, 316
Yetenek (Aptitude), 440
Yetişkinlikteki Öğrenmenin, 348, 371
Yoksunluk, 155, 343
Yürütücü Biliş, 335, 336, 337, 338, 339, 342, 381, 390, 391, 558, 559, 574, 575, 576, 580, 617
Yürütücü Biliş (Metacognition), 335
Yürütücü Biliş Becerilerini, 336, 337
Yürütücü Biliş Bilgisi, 336, 338
Yürütücü Biliş Bilgisi (Metacognivite Knowledge), 336
Yürütücü Biliş Bilgisini Oluşturan Değişkenler, 338
Yürütücü Biliş Stratejileri, 335, 574, 580
Yürütücü Kontrol, 271, 272, 334
Yürütücü Kontrol (Executıve Control), 334

— Z —

Zaman, 24, 50, 129, 156, 162, 436, 458, 461, 468
Zaman Çizelgesi, 436
Zekâ, 6, 9, 36, 56, 58, 59, 136, 346, 442, 515
Zekâ Düzeyi, 36
Zekâ Testi, 136
Zekice Etkinlik, 36
Zenginleştirilmiş Çevre, 348
Zıt Tepki, 128, 134
Zigot, 8, 10, 11
Zihinsel Beceri, 378, 413
Zihinsel Beceriler, 412, 413, 414, 415, 422
Zihinsel Beceriler (İntellectual Skills), 410
Zihinsel Deneme Yanılma, 207
Zihinsel İşlemlerden Gerçeğin Yapılandırılması, 596
Zihinsel Tekrar, 275, 277, 562
Zihinsel Tekrar Stratejileri, 562
Zihinsel Tekrar ve Kodlama, 277
Zincir Öğrenme, 189
Zincirleme, 166, 167, 191, 318
Zincirleme Yöntemi, 268, 318

İSİM BULDURUSU

— A —

Açıkgöz, 496, 499, 633, 647
Adams, 319, 541, 570, 633, 634, 642
Adams, Carnine, 570
Albert, 118
Albert Bandura, 219, 220
Alberti, 449
Anatole France, 587
Anderson, 280, 281, 283, 284, 303, 316, 317, 560, 567, 633, 643
Anderson ve Armbruster, 560, 567
Arend, 567
Arends, 558, 560, 566, 569, 580, 633
Aristo, 220
Arlin, 448
Arnold ve Bower, 255
Asch, 255
Ashcraft, 280, 324, 633
Atkinson, 320, 434, 633
Atkinson ve Raugh, 320
Ausubel, 287, 306, 307, 380, 464, 472, 473, 474, 476, 487, 633

— B —

Baker ve Brown, 575
Balzac, 587
Bandura, 100, 119, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 254, 263, 634
Bandura ve Walters, 226
Baron, 227, 641
Barton Burns, 592
Baumrind, 12, 634, 647
Beaton, 369, 634, 647
Becker, 12, 383, 634, 647
Bellezza, 320
Berk, 286, 298, 305, 634, 647
Berkeley, 588, 589, 597, 603
Bilen, 453, 634, 647
Billing, 434
Blat, 73

Bloom, 278, 378, 398, 401, 402, 404, 405, 411, 416, 418, 421, 427, 428, 435, 440, 441, 442, 446, 447, 448, 449, 452, 453, 456, 458, 462, 634, 639, 647
Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 401
Bogen, 368
Booth, 13
Boswell, 442
Bower, 94, 102, 107, 109, 118, 136, 140, 142, 143, 150, 166, 246, 247, 248, 249, 255, 256, 316, 351, 353, 362, 363, 634
Bower ve Hilgard, 94, 102, 107, 118, 136, 140, 142, 143, 150, 166, 246, 247, 256, 351, 353, 362, 363
Bower ve Springston, 248
Bower ve Winzenz, 248
Bransford, Sherwood, Vye ve Rieser, 328
Bridgman, 590
Broadbent, 274, 281, 634
Brown, 396, 469, 560, 567, 575, 579, 580, 634, 635, 637, 640, 641, 643
Brown ve Palincsar, 567, 579, 580
Brown ve Smiley, 560
Brubaker, 94
Bruner, 33, 34, 57, 58, 59, 61, 62, 464, 465, 466, 467, 468, 472, 473, 621, 635, 647
Bullough, 396
Burrhus Frederıc Skınner, 151, 152

— C —

Cangelosi, 408, 409, 635
Carnine, 303, 633, 635
Carol Gilligan, 73
Caroll, 428
Carrier ve Titus, 571
Ceccato, 590, 591, 592, 595, 597, 598
Chambers ve Abrami, 503
Chandler, 637
Chang, 284, 635
Chapouthier, 363
Charles Smock, 583, 593, 596
Chi ve Glazer, 537
Clark Leonard Hull, 179, 181
Clark ve Lockharf, 389
Clark ve Paivio, 282
Clark ve Voogel, 393
Colin Cherry Ceccato, 591
Collins ve Brown, 577
Covington ve Diğerleri, 547

Craik ve Lockhart, 307
Cratty, 30, 636
Curzon, 110, 118, 120, 150, 176, 244, 245, 246, 247, 636

— D —

Daines, 402
Dale, 374
Dansereau, 572, 575, 636, 640
Darwin, 604
Davis, 543, 636
De Cecco, 99, 636
De Saussune, 604
Deese ve Hulse, 329
Derry, 559, 621, 636
Derry ve Murphy, 559
Donald Oldıng Hebb, 343, 345
Durkin, 557

— E —

Edward Chace Tolman, 201, 202
Edwın Ray Guthrıe, 115, 120
Eggen ve Kauchak, 236, 271, 287, 291, 299, 300, 301, 309, 318, 325, 405, 475, 526, 534, 538, 566, 575, 580
Egger ve Miller, 104
Eisenkraft, 629, 637
Ellenberry ve Sperry, 368
Emmer ve Millett, 293
Entwistle, 262, 271, 274, 280, 307, 637
Erikson, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 637
Ernst Von Glasersfeld, 583
Ertürk, 4, 398, 405, 408, 637, 647
Erwin Goffman, 611
Estes, 121, 160, 637

— F —

F. Smith, 307
Fairbrother, 401
Faw ve Waller, 475
Fidan, 453, 637, 647
Fjerdingstad, 363
Flavell, 337, 338, 381, 637
Francisco Varela, 599
Frederiksen, 545

Freud, 77, 78, 79, 80, 86, 192, 588
Frost ve Klein, 30

— G —

Gage, 82, 113, 232, 273, 281, 291, 293, 308, 314, 315, 335, 336, 428, 497, 505, 534, 543, 637
Gage ve Berliner, 82, 113, 232, 273, 281, 293, 308, 314, 315, 335, 336, 497, 505, 534, 543
Gagné, 94, 270, 271, 276, 278, 279, 288, 291, 305, 307, 308, 309, 310, 378, 390, 392, 398, 410, 412, 413, 417, 418, 422, 464, 469, 479, 482, 487, 488, 513, 517, 537, 558, 560, 575, 577, 637
Gagné ve Drisscoll, 558, 560
Gagné, R. ve Drisscoll, 575
Gaito, 363
Gallahve, 26, 28, 637
Garcia, 112
Gardner, 10, 24, 47, 58, 59, 637
Gardner, 1982, 10, 24, 47
Garner, 337, 637
Garrison, 621
Gayton, 357
George Gagnon, 629
Gerson ve Stern, 370
Gersten, 570, 633
Getzels ve Jackson, 545
Gibson, 4, 15, 24, 26, 28, 29, 71, 73, 81, 103, 117, 544, 637
Gibson ve Chandler, 15, 24, 26, 28, 29, 71, 73, 81, 103, 117, 544
Gibson ve Vinegradoff, 4
Glasersfeld, 581, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 605, 608, 609, 612, 616, 617, 621, 622, 626, 637
Goddard, 117
Goin, Peters ve Levin, 320
Good ve Grouvus, 488
Good ve Grouws, 487
Goodlad, 402, 638
Gronlund, 377, 398, 399, 400, 418, 638
Guthrie, 100, 115, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 145, 161, 175, 189, 196, 202, 203, 205, 216, 325, 326, 390, 393, 638, 644
Guyton, 353, 357, 359, 361, 364, 638
Gümüş, 308, 337, 580, 638

— H —

Hannafin, 382, 384, 387, 638
Harrow, Simpson ve Cangelosi'nin, 405
Hebb, 100, 290, 343, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 354, 356, 357, 364, 370, 371, 372, 594, 638

Hebb ve Donderi, 349
Heinz Von Foerster, 599
Heisenberg, 601
Henderson ve Burke, 113
Hergenhahn, 109, 110, 117, 120, 124, 127, 141, 142, 143, 144, 148, 150, 156, 158, 165, 181, 220, 221, 222, 231, 233, 245, 246, 247, 252, 347, 432, 434, 638
Heron, 349
Hill, 99, 102, 118, 120, 148, 163, 181, 192, 220, 222, 244, 245, 256, 633, 634, 636, 638, 644, 647
Hillocks, 469, 639
Horton, 120, 122, 125
Hunter, 374, 639
Husén, 448

— J —

James, 7, 8, 300, 605
Jerome Bruner, 57
John Locke, 117
Johnson ve Johnson, 495, 496
Johson, 442
Jones, 119, 639
Joyce ve Weil, 428

— K —

Kagan ve Moss, 12
Kail ve Pellegrino, 271
Kant, 583, 602, 603, 604, 608
Karakelle, 305, 639
Kaufman, 227
Kaye, 550
Keller, 166, 427, 435, 438, 441, 640
Kıroğlu, 570, 639
Kifer, 449
Klausmeier, 325, 525, 526, 529, 531, 548, 550, 553, 637, 639
Klausmeier, Schilling ve Feldman, 525
Koffka, 244, 246, 253, 254
Kohlberg, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 639
Kolodner, 277, 639
Kopp, 227
Köhler, 244, 254, 256, 257, 258, 259, 594
Krathwohl, Bloom ve Masia'nın, 378, 404
Krech, Rosenweig ve Bennett, 355

— L —

Lashley, 345, 346
Lee ve Magill, 550
Les Steffe, 583
Leshin ve Diğerleri, 301
Leslie Steffe, 599
Levin, 161, 316, 320, 640, 642, 643, 646
Levy, 369, 640
Lindsay ve Norman, 273, 326
Loftus ve Loftus, 273, 329
Logan, 279, 640
Luiten, Ames ve Ackerman, 306
Luria, 314, 315

— M —

Maccoby, 161, 643
Madeline Hunter, 487, 488
Mager, 377, 398, 399, 400, 418, 640
Maier, 544, 643
Marc Dax, 366
Martindale, 282, 640
Maupassant, 587
Mayer, 293, 313, 382, 475, 476, 640, 642, 646
Mc. Keachie, 305
Mccutcheon, 396
Mcgraw, 279, 633, 634, 636, 638, 640, 644, 647
Mcnally, 55, 637, 639
Meichbaum, 572
Melzack ve Thompsan, 346
Mevlana, 603
Meyer, Brandt ve Bluth, 570
Michelle Collay, 629
Miller, 80, 127, 192, 220, 221, 222, 274, 318, 370, 641
Miller ve Carmona, 370
Miller ve Dollard, 220, 221, 222
Milner, 359, 641
Moely, 314, 557
Morris, 326, 641
Mowrer, 180, 192, 193, 194, 195, 641

— N —

Norman, 278, 383, 399, 557, 640, 641, 643
Norman Gronlund, 399
Novak ve Musonda, 526
Nörofizyolojik Öğrenme Kura, 270, 280

— O —

Ormel, 401
Ornstein, 368, 641
Oser, 73

— Ö —

Öklit, 181
Özçelik, 405, 408, 425, 453, 457, 634, 641, 647, 648
Öztürk, 305, 641

— P —

Paivio, 282, 635
Palincsar ve Brown, 577
Paul Broca, 367
Paul Cobb, 618
Paul Watzlawick, 599
Pavlov, 100, 102, 103, 106, 107, 108, 113, 118, 120, 145, 153, 194, 212, 345
Pavlov, 101, 102
Penfield, 332
Peper ve Mayer, 571
Peter, 119
Peterson ve Peterson, 275, 330, 357
Piaget, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 284, 302, 412, 464, 517, 581, 583, 586, 596, 597, 598, 600, 605, 606, 607, 608, 613, 615, 621, 622, 634, 640, 642
Piaget ve Inhelder, 53
Plato, 220
Polya, 538
Postman, 136, 642
Powers, 126, 638
Pressley ve Diğerleri, 566, 567, 577

— R —

Radin, 12
Ray Carpenter, 595
Reed ve Rich, 10
Reisen, 346
Rescorla, 104, 105, 106, 642
Rna Sentezini, 362
Roderick, 356
Rohwer, 316, 642
Romiszowski, 548, 549, 550, 642
Rosenshine, 291, 303, 486, 487, 488, 643
Rosenshine ve Stevens, 291, 488
Ross, 317, 384, 397, 634, 643
Ross ve Lawrence, 317
Rumelhart ve Ortony, 285
Ryan, 437

— S —

Scars ve Weinberg, 10
Schab, 327, 643
Schlaefli, Rest ve Thoma, 73
Schunk, 295, 310, 643
Sears, 161, 192, 643
Seddon, 401
Seden, 346
Segal ve Yahreas, 13
Seligman, 109, 643
Seligman ve Maier, 109
Severson ve Wolff, 316
Shapio, Tursky, 370
Sharan ve Sharan, 496
Sheffield, 127, 644
Shirley, 23
Sınıfın, 495
Silvio Ceccato, 590
Simon, 278, 539, 641, 644
Simonten, 10
Simpson, 378, 406, 407, 418, 422, 644
Skinner, 100, 120, 124, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 189, 194, 202, 205, 212, 222, 364, 390, 429, 430, 454, 464, 481, 598, 637, 644
Slavin, 26, 29, 81, 86, 103, 164, 270, 271, 285, 308, 318, 413, 427, 428, 434, 440, 441, 458, 462, 487, 488, 495, 496, 497, 499, 500, 501, 503, 504, 506, 545, 547, 643, 644
Smock, 583, 596

Smolak, 24
Snow, 13
Sönmez, 453, 644
Spence, 180, 192, 195, 196, 197, 198, 220, 259, 644
Spence, 195, 197
Sperry, 366
Spring ve Deutsch, 369
Sprinthall ve Sprinthall, 71
Stein, Littlefield, Bransford ve Persampieri, 310
Strotnik, 557, 645
Susan Pirie ve Tom Kieren, 619
Sutton-Smith ve Rosenberg, 13
Swanson ve Denton, 437

— Ş —

Şahin-Yanpar, 453, 645

— T —

Tekrar Etme, 263, 307, 561
Tennyson ve Cocciarella, 531
Tennyson ve Rothen, 526
Tepkide Bulunma, Koşullu, 185
Terrace, 145
Thorndike, 100, 108, 120, 121, 123, 124, 130, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 154, 160, 166, 173, 175, 176, 183, 184, 193, 194, 199, 202, 205, 220, 221, 248, 257, 263, 264, 389, 390, 393, 645
Thorndike ve Woodworth, 144
Tolman, 100, 136, 195, 196, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 223, 254, 263, 645
Tolman ve Honzik, 210, 211
Torrance, 545, 546, 645
Torshen, 448
Tuckman, 225, 239, 543, 645
Tunel, 73
Tyler, 398, 399, 646

— V —

Valverd, 397
Van Prag, 15
Varley, Levin, 316
Vico, 586, 589, 590, 597, 603
Vygotsky, 33, 34, 57, 59, 60, 61, 63, 315, 614, 621, 622, 623, 639, 641, 646

— W —

Wagoner, 381, 646
Walberg, 454, 646
Watson, 115, 117, 118, 119, 120, 152, 221, 245, 646
Watson, 115, 117, 120
Webb, 496, 498, 646
Weinstein ve Meyer, 557
Werke, 602
Wertheimer, 244, 246, 259, 260, 261, 262, 263, 646
Wittegenstein, 597
Wood, 46, 55, 618, 642, 646
Woolfolk, 231, 232, 281, 285, 288, 293, 325, 336, 405, 474, 475, 504, 505, 621, 646
Wundt, 117

— Y —

Yangın ve Yıldızlar, 305, 310
Yanpar, 305

— Z —

Zeigler, 12

GRAFİK DİL

ve anlatım biçimleri

EROL TURGUT

2. baskı

ANI

Grafik Dil ve Anlatım Biçimleri

Erol Turgut

2. Baskı 2023
©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	:	49260
Matbaa Sertifika No	:	47479
ISBN	:	978-605-170-895-9
e-ISBN	:	978-605-170-896-6
Kapak Tasarımı	:	Erol Turgut
Sayfa Tasarımı	:	Erol Turgut
Baskı	:	Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	:	İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	:	0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Grafik Dil ve Anlatım Biçimleri
Turgut, Erol
Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, 232 Sf, 155 x 230 mm
ISBN : 978-605-170-895-9
e-ISBN : 978-605-170-896-6
Grafik tasarım, Grafik Tasarım Eğitimi
1. Grafik dil ve anlatım biçimleri, 2. Tasarıma doğru
3. Grafik tasarımda güncel eğilimler

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr



Annem, Babam, Mehtap, Belgi, Olgu ve
tüm Durgut ailesine

İÇİNDEKİLER

Önsöz
9 Bir görsel çevirmen olarak grafik tasarımcı

Bölüm I Grafik dil ve anlatım biçimleri
19 Çizgisel anlatım
25 Lekesel anlatım
31 Biçemleme
39 Simgesel anlatım
47 Fotografik anlatım
53 Resimleme ile anlatım
59 Tipografik anlatım
63 Eğretileme, Düzdeğişmece
71 Soyutlama
79 Başkalaşım
85 Foto-tipo
91 Deneysel yazı tasarımı

Bölüm II Tasarıma doğru
109 Tasarıma başlarken
115 Görsel buluş
121 Kavramların görselleştirilmesi
127 Grafik tasarımda sıradüzen
133 Grafik tasarımda boşluk
139 Grafik tasarımda denge
145 Grafik tasarımda ritm
151 Grafik tasarımda yön
157 Grafik tasarım dogmaları

Bölüm III Grafik tasarımda güncel eğilimler
167 Modernizmin eleştirisi ve Post-modernist eğilimler
173 Bilim ve teknolojinin etkileri; tasarımda benzerlikler
179 Öznel yaklaşımlar ve anlatım biçimlerine yansımaları
185 Neville Brody ve görsel dili
191 Yanılsama ve Grafik tasarım: M. C. Escher, I. Orozs, S. Fukuda

Ekler
203 Sözlük
219 Dizin
225 Kaynakça

ÖNSÖZ

Grafik tasarım ve eğitiminin günümüzdeki örneklerine bakıldığında bir yandan çok farklı bakış açılarıyla özgün çözümler geliştirilirken diğer yandan birbirine benzeyen, yinelenen yaklaşım ve anlayışların daha da yaygınlaştığı görülür. Özellikle, öğrenim sürecinde, tasarımcı adayları ve öğrencileri yönlendirebilecek birçok olumsuzluk kendi yaklaşım ve çözüm biçimlerini geliştirmeleri açısından engel oluşturmaktadır. Tasarımcının kendine özgü grafik dil ve anlatım biçimleri geliştirmesine katkı sağlamak amacıyla hazırlanan bu kitabı yazmaya iten nedenler genel olarak şöyle sıralanabilir:

1. Yazılımların sunduğu görsel dil ve olanakların yaygınlaşmasıyla hazır efekt, hazır görüntü, clip-art v.d. kullanarak sonuca ulaşma eğilimi.
2. Popüler yaşam biçimleri, beğeni ve bilgilerle donatılıp aynı şeyleri düşünen yığınlar, gittikçe birbirine benzeyerek tekdüzeleşen tasarımlar.
3. Konu ve içerdiği kavramları yeterince araştırıp bilgilenmeden tasarıma başlanması ve yüzeysel çözümlerde kalınması.
4. Bir kavram ya da düşünceyi yansıtmaktan çok konuyla ilgili bir nesne/varlığı görselleştirmekle yetinmek, tasarım stratejisi geliştirmeksizin konuya yaklaşılması.
5. Tasarımda, gözlem, düşünce ve buluşun birbirine bağlı süreçler olarak görülmemesi, çalışma yönteminin bu yönde olmayışı.
6. Tasarımcının biçem ve anlatım dilini geliştirmede kendi duyarlık, yaklaşımlarından yola çıkmamak.
7. Genel olarak, ilgili olsun, olmasın, tasarımlara teknolojik göstergeleri ekleme eğilimi.
8. Genelgeçer hale gelen dogma, kural, anlayış, beğeni v.d. yarattığı sınırlamalar.
9. Tasarımda, bir düşünceyi birçok yol ve yaklaşımla anlatma eksikliği.
10. Diğer disiplin ve alanlardaki anlatım biçimlerini gözeterek yeni yaklaşımlar geliştirmemek.
11. Sanat ve tasarımdaki yapıt/ürünlerin asıllarını gözlemleyip incelemeksizin sıkıştırılmış jpeg v.d. kopyalarla yetinmek, gerçeğe sanal düzlemden bakmak.

bölüm I

grafik dil ve anlatım biçimleri

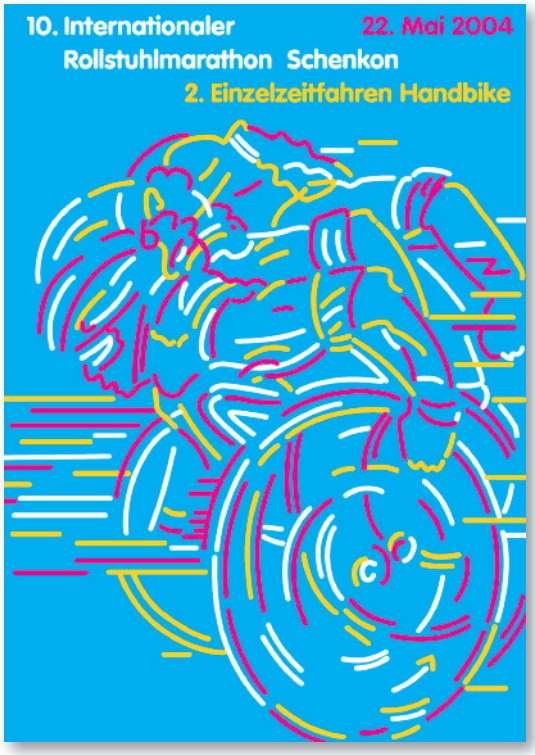


Grafik Dil ve Anlatım Biçimleri

Bir grafik ürün, hedef kitlenin dikkatini çekebilmeli, bunun için görsel ögeler çarpıcı ve beklenmedik yaklaşımlarla ele alınmalıdır. Birçok etmenin yanında, tasarımın etkileyici olup ilgi uyandırabilmesi, kullanılacak görsel ögelerin bilinen; alışıldık etkileri dışında bir yorumla ele alınmasına bağlı olmaktadır. Grafik tasarımcı, iletinin hedef kitleye yansıtılmasında, görsel ögelere, alışılmış etkileri dışında, yalın, algılanabilir ve özgün nitelikler kazandırarak bir grafik dil elde eder. Grafik dil, birçok deneme sonucunda elde edilecek görsel türevlerle geliştirilebilecektir. Bu türevler, temel olarak çizgi, leke, simge, fotografi, biçemleme (stilizasyon), başkalaşım, soyutlama, eğretileme (metafor), tipografik v.d. anlatımlarla görselleştirilebilmektedir. Tasarımcı, bilindik anlayışların dışında, duyarlığıyla, görsel ilişki, bireşimler (sentez) deneyerek bir iletiyi yansıtmaya yönelik yeni anlatım biçimleri geliştirebilmektedir.
Şimdi, grafik dil ve anlatım biçimlerini yakından inceleyelim.

Çizgisel anlatım

Bir sanat eserine uzun bir süreyle bakmanın tersine, bir afiş ya da billboarddaki tanıtımın kısa zamanda anlaşılması beklenir. Asıl düşüncenin, yürürken ya da bir araçla geçerken bile algılanabilir olması, grafik tasarımın temel işlevlerinden biridir.
İletiyi izleyiciye taşıyan, tasarımdaki görsel ve tipografik ögeler, düzen ve nitelikleriyle, ilgi ve algıyı doğrudan etkilemektedir.
Grafik tasarımda, herhangi bir varlık, nesne v.d. kendi gerçek görüntüsü dışında simgesel bir yapıya dönüştürülür. Varlık/nesneyi kendi nesnel görüntüsü dışında simgeleme yollarından biri de grafik dildir.
Seçilen varlık/nesne, günlük yaşamda görülmeye alışılan biçim ve bağlamda kullanılırsa uyarıcılığını yitirerek asıl konudan uzaklaşılmasına neden olur. Çünkü gerçekçi görüntüdeki ayrıntılar ve çözümle bağlantısız ögeler, iletiyi karmaşıklaştırıp ilginin dağılmasına neden olur.
Grafik tasarımda, ayrıntıları arındırarak biçimlerin yalınlaştırılmasıyla, bir ileti, etkili biçimde izleyiciye ulaştırılabilmektedir. İndirgeyerek geliştirilen simgeler, hem izleyici için işlevsel bir durum hem de grafik tasarımcı için kendine özgü bir grafik dil yaratma olanağıdır.



6. Niklaus Troxler. Tekerlekli sandalye maratonu, afiş. 2004.

Bu açıdan bakıldığında, bir figürü grafik dil ile anlatma yöntemleriden biri de çizgilerle yorumlamaktır. Günümüz grafik tasarımında çizgilerle yalınlaştırmanın birçok örneği bulunmaktadır. Temel bir eleman olan çizginin, sezgi, düş gücü ve yaratıcılığa bağlı değişen yorumları söz konusudur. Bu yorumlarda, çizgiler, kimi zaman, figürü yalınlaştırarak bir simge haline getirebilirken, kimi zaman da, ele alınan konunun içeriğini yansıtan bir görsel öge olabilir. Tasarımcı, anlatımı çizgilere indirgeyerek yalın bir ileti kodlaması yaparken, bir anlamda, kendine özgü bir grafik dil yaratmış olur. Böylelikle, çizgiler, hiç bir zaman yüzeysel süsleme aracı olmaksızın, grafik tasarımın anlatım aracı olabilmektedir.

Tekerlekli sandalye maratonu için tasarlanan bir afişte (**6**), anlatım biçimi olarak renkli çizgiler, yarış, hız ve devinim duygusu verecek biçimde ele alınmıştır. Bu tasarımda, figürler, ayrıntıları atılarak, çizgilerle temel yapılara indirgenmiştir. İleti, görsel ögelerin ağırlıklı tutulması ile yansıtılırken tipografi de, hız izlenimi vererek, bu anlatımı tamamlayan yardımcı öge konumunda kalmıştır. Soğuk renk yapısıyla, mavi zemin, ön plandaki turuncu, kırmızı gibi sıcak renklerin algılabilir olmasını sağlamıştır. Gerçekçi görüntüden çizgisel dile aşamalı olarak gelinen bu tasarımın, hazır efekt ya da başka kestirme yaklaşımlar içermediği açıktır.

Diğer örnek ise, 10. Avrupa ve Akdeniz Okçuluk Şampiyonası için (**7**) tasarlanmıştır. Bu afişte, şampiyonayı simgelemesi için okun yaydan çıkma anı gösterilmiş, durdurulmuş bir görüntü olmasına karşın çizgilerle



7. Bülent Erkmen. 10. Avrupa ve Akdeniz Okçuluk Şampiyonası, 1986.

yaratılan titreşim hali, gerilme ve fırlatma duygusu vermektedir. Anlatım biçimi olarak, gerçekçi bir yay ve ok görüntüsünden çok, çizgilerle şampiyonayı simgeleyen bir dil kullanılmıştır. Mavi ve yeşil renkler, deniz ve kara çağrışımıyla, Avrupa ve Akdeniz ülkelerini simgelerken, bu soğuk renklere karşı, ok ve yay için, sıcak renkler olarak turuncu ve kırmızı kullanılmıştır. Türkçe ve İngilizce olarak yazılan şampiyona adı ve diğer bilgiler okun doğrultusunda tasarlanarak gerilme duygusunu tamamlayan ögeler olmuştur.

Jan Lenica'nın *Wozzeck* operası için tasarladığı afiş (**8**), çizgisel anlatımın diğer bir örneğidir. Opera sırasında söylenen bir şarkı, ses dalgaları biçiminde çizgilerle anlatılmış; ağızdan çıkan yayılma öne çıkarılarak diğer ögeler arındırılmış, böylece konunun özü ve gerçekliği dile getirilmiştir.

Çizgilerle, gerçekçi görüntüdeki ayrıntılar atılarak, figürün asıl karakteristik yapısı ortaya çıkarılabilmektedir. Çizgiler, figürün tüm ayrıntılarını göstermek üzere ince ince işlendiğinde, sürekli görülen ve bilinen gerçekçi görüntüye dönülür. Oysa bilinen, gerçekçi görüntüler dışında, yeni bir anlatım ve görsel dil, izleyiciyi daha çok etkileyerek ilgisini çekebilecektir. Çizgiler, gerçekçi anlatım aracı olarak görülmeyip, içeriği yansıtacak yalınlığa indirgendiğinde konunun özü görselleştirilmiş olacaktır. Bu anlatım biçimiyle, çizgiler, bir süsleme olarak değil, konuyu simgelemenin bir aracı haline getirilmiştir.



8. Jan Lenica. Alban Berg'in Wozzeck operası için afiş, 1964.

Bunun için çizgi bantları kullanarak gereksiz ayrıntılardan kurtulup figür yalınlaştırılarak tasarımcıya özgün bir dil yaratma yolu açılmış olur. Çünkü her grafik tasarımcı, bu ayrıntıları, kendi yorum ve sezgileriyle yalınlaştıracağından ortaya bir çok özgün anlatım biçimi çıkabilecektir.

Seçilen bir varlık ya da nesnenin ayrıntılarının atılıp, yalın çizgilere indirgenmesiyle bir logo tasarımı da, gerçekleştirilebilir. Böyle bir yöntemle, öncelikle, figürdeki ışık-gölge alanları gözlemlemek ve öznel buluşlar geliştirmek gerekir. Bu gözlemde, ışık ve gölgeler ölçüt alınarak, çizgiler, açık, orta ve koyu alanlar için değişen sıklık ve uzunlukta yapılandırılıp (**9, 10**), gereksiz ayrıntılar atılırsa, figürün asıl yapısı ve özü ortaya çıkarılmış olur.

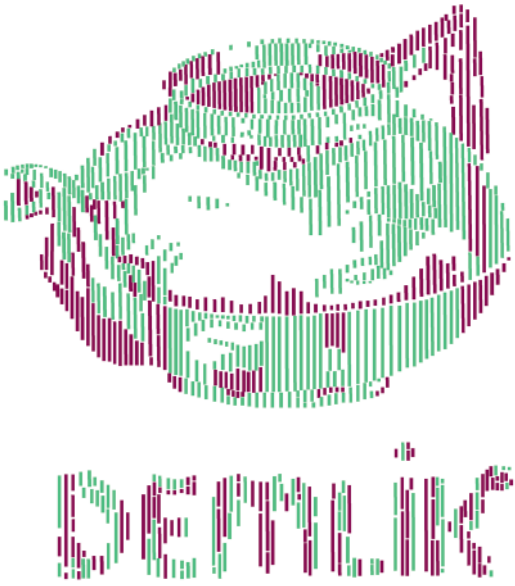


9. Sadık Karamustafa. Yeni Yayınlar amblemi.

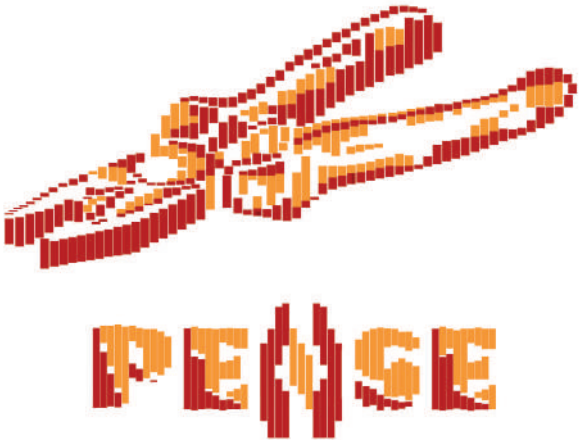


10. Amerikan Peyzaj Mimarları Topluluğu logosu.

Muğla Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü Temel Grafik Tasarım derslerinde de bu doğrultuda çalışmalar yapılmış, öğrenciler, kendi duyarlıklarıyla, figürleri çizgilerle yorumlamıştır. Bu örneklerde olduğu gibi (**11**, **12**), çizgiler, koyu alanlarda sıklaşıp, orta ve açık alanlarda ise seyrekleşerek yorumlanmıştır. Bu aşamada geliştirilen diğer bir öneri ise, figürün çizgisel bu yorumundan elde edilen yapılarla başlığın tipografisi inşa edilerek görsel ögeyle anlatım ve dil birliği sağlanmasıdır. Ayrıca, yalınlaştırılmış çizgilerle ritmik, devingen bir yapı oluşturulup, konunun niteliğiyle bağdaştırılabilecek yeni bir renk uyumu yaratılmıştır.



11. Begüm Bilgiç.
Çizgisel yorum, 2012.



12. Engin Çalış.
Çizgisel yorum, 2012.

Lekesel anlatım

20. Y.Y.'ın başlarında, afişlerde fotografik görüntü kullanımı yaygınlaşarak ağırlık kazanmaya başlamıştı. Özellikle modernist akımlarla birlikte öznel ve duygusal olduğu düşüncesiyle resimlemelerin (illüstrasyon) yerini nesnel, gerçekçi fotoğraflar almıştı. Fotoğrafta, zamanla, ara tonlar (griler) çıkarılarak leke alanlarından oluşan görüntüler elde edilip afişlerde kullanılmaya başladı.

Bu dönemin tasarımcılarından Ludwig Hohlwein'ın afişlerindeki figürlerde (13), ara tonlar azalıp keskinleşen lekelere dönüştürülmüş, bu biçimiyle, ayıklayarak yalınlaştırmanın ilk örnekleri arasına girmiştir. Bu gibi anlatımlarda, fotografik yalınlaştırma düşüncesiyle, figür(ler) açık ve koyu diyebileceğimiz iki temel tona indirgenirken, asıl karakter, özelliklerini yitirmeden korunmaktadır. Bir figürü, bu yöntemle görselleştirme, bilinen bir yaklaşım gibi görünse de, asıl olan lekelerin yaratıcı yorumlarla indirgenmesidir.
Lekelere bağlı bu etki, günümüzde, Photoshop'ta Threshold sekmesinde bir derece yapılıyorsa da birçok ton ve leke kaybı oluşmaktadır. Bir figür, belli aşamalarla, bilgisayarla da lekelere indirgenmektedir. Ancak tasarımcının istemi ve düşüncesi dışında kayıplar oluşmakta, elde edilen sonuçlar birbirine benzemektedir.



13. Ludwig Hohlwein. Marco Polo çayı, afiş, 1910.

Tasarımcı, bilgisayarda indirgeme sırasında asıl karakterinde kayıplar olmaması ve özgün yapılar geliştirmek için biçimlerde kendine özgü ekleme, çıkarma ya da diğer değişiklikleri yapabilmelidir. Bu düşünceyle, lekesel yorumlar, çizgilerde olduğu gibi, gözleme dayalı elde edildiğinde bu sorunlar kendiliğinden kalkacaktır. Bu yorumlarda, açık ve orta tonlu alanlarda lekeler küçülüp seyrekleşirken koyu alanlarda ise büyüyüp sıklaşabilir. Tasarımcının duyarlığıyla geliştirilebilecek leke çalışmalarında, şu yöntemler denene-bilir:

Açık-koyu alanlardan, ilk başta, organik lekeler elde ederek aşamalı olarak azaltılıp, yakın lekeler birleştirilerek yalınlaştırılabilir. Daha sonra, bu yalınlaştırılmış lekelerde, konuyu yansıtabilecek özel renk uyumları denenebilir.

Bir tekerlekli sandalye maratonu için tasarlanan afişte (**14**), bu nitelikler görülebilir. Afişte, asıl görüntüdeki karmaşık yapılar temel lekelere dönüştürülmüş; birçok ayrıntı atılmış; kimileri birleştirilerek yalın bir simgeleme elde edilmiştir. Çalışma sürecinde, bu yöntemlerle, kimi zaman düzenli ve keskin, kimi zaman da organik yapıları tasarımcı, duyarlığına göre belirlemektedir. Buna ek olarak, lekelerin renk ve düzeniyle, salt lekenin basit kullanımı dışında, konunun ana fikri ile de bağlantı yaratılabilir. Ele alınan konunun niteliklerini yansıtabilen biçimler, bir afişten logoya, kitap kapağından broşüre değin grafik tasarımın birçok uygulama alanında kullanılabilir.



14. Niklaus Troxler. Tekerlekli sandalye maratonu, afiş, 2000.



15. Yiğitcan Acar. Lekesel yorum, 2012.

Lekelere indirgeyerek bir figürü yorumlamak grafik tasarımdaki yalınlaştırma yöntemlerinin başında gelmektedir. Bir öğrenci çalışması olarak yürütülen tırnak makasında (**15**), açık, koyu alanlar temel lekelere dönüştürülmüş, kimileri ayıklanarak yalınlaştırılırken asıl yapısı bozulmadan korunmuştur. Lekelerin, tasarımcının duyarlığıyla geliştirilen bu yorumları, grafik dille simgelemenin biçimleri olmaktadır. Açık-koyu alanlardan üretilen bu leke biçimleriyle, aynı zamanda, yazı denemeleri de gerçekleştirilmiş, tasarıma yönelik, konunun görsel dil birliği içinde ele alınmasının altı çizilmiştir. Böylelikle, görsel ögelerle tipografi arasında hem uyum sağlanmış, hem de tasarıma, bir bütün olarak, içeriği taşıyan nitelikler kazandırılmıştır.

Diğer bir yöntem olarak, gözlem sırasında, biçimler, organik ya da geometrik lekelere dönüştürülebilir. Bu yöntemde, biçimlerin karmaşık yapısı, tasarımcının kendi duyarlığına göre, belirli bir düzen ve

anlayıştaki yapılara (16), (17) dönüştürülür. Tasarım, özgün lekelerle oluşan bu yeni yapı ile kurgulanabileceği gibi daha ileri bir aşama olarak geliştirilen geometrik yorumlarla da dile getirilebilir. Çalışma sırasında, tasarımcının duyarlığına bağlı olarak ara aşamalarda geliştirilen yarı organik yarı geometrik leke yorumları da yeğlenebilir.

Muğla Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü Temel Grafik Tasarım derslerinde bu yaklaşımla çalışmalar gerçekleştirilmiş (15), (16), (17), ışık-gölge gözlemiyle, lekeler özgün biçimlere dönüştürülerek yeni görsel yorumlar geliştirilmiştir. Ayrıca, bu çalışmaya ek olarak, grafik tasarımda görsel dil birliği sağlama düşüncesiyle, kullanılacak harfler, leke yorumlarından elde edilen biçimlerle tasarlanmıştır.



16. O. Sonay Artan. Renkli Lekesel yorum, 2009.

Burada ve diğer bölümlerde, bu denemelerde, ilk gözlemden son çalışma aşamalarına dek, tasarımcının duyarlıkları, sezgi, düş gücü ve yaratıcılığı ne denli yoğun olarak devreye girerse geliştirdiği görsel yorumlar da o denli özgün olacaktır.



17. Gülseren Kaya. Organik biçimlere dönüştürülmüş lekesel yorum, 2011.

Lekelerle bir logo tasarımı söz konusu olduğunda da, asıl karakteri oluşturan yapılara ulaşana dek gereksiz ayrıntılar çıkarılarak yalınlaştırılır ve figürün yeni bir simgesi elde edilmiş olur. Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün portresi (**18**), ara tonlar çıkarılarak yalnızca siyah lekelere indirgenmiş, diğer örnekleri yanında, yalın yapısıyla kolayca algılanıp yıllarca kullanılabilmiştir. Bu yöntemle bir logo tasarlarken, ele alınan figürün, asıl karakteri, nitelikleri, simgeleştirilebilmektedir.



18. M. K. Atatürk'ün lekesel portresi. .

İlk logo örnekleri resimsel nitelikte, ayrıntılı ve karmaşıktı. Quaker logosunun yıllar içindeki gelişimi bunun bir örneğidir. Logonun 1957 yılındaki yapısına bakıldığında (**19**), siyah beyaz lekelerden oluşan ayrıntılı fotografik bir görüntü vardır. 1971'de Saul Bass'ın tasarladığı türevine bakıldığında ise (**20**), logodaki birçok ayrıntının karmaşa yarattığı anlaşılmış kimi ayrıntılar atılmış, kimi lekeler birleştirilerek daha da yalınlaştırılmıştır. Lekelerin indirgenmesiyle yalınlaştırılan logo, hem akılda kalıcı hem de tüm baskı ve çoğaltma tekniklerine uygun hale gelmiştir.



19. Quaker Logosu, 1957.



20. Quaker Logosu, Saul Bass, 1971.

Biçemleme

Bir sanatçıya, bir çağa ya da bir ülkeye özgü teknik, renk, biçimlendirme, söyleyiş özelliği ve anlatım biçimi anlamına gelen biçem[1], stil, tarz, üslup olarak da bilinmektedir. Biçemleme (stilizasyon) ise, her sanatçı/tasarımcının varlıkları, düşünceleri kendine özgü anlatması, dışavurmasıyla ortaya çıkmaktadır.
Polonya afiş tasarımının 1950 ile 1970'li yıllar arasındaki örneklerine bakıldığında hem tasarımcılara hem de ülkeye özgü bir anlatım biçemi olduğu görülecektir. Bu yıllarda, savaşın olumsuz etkilerinden çıkma isteği, elektronik iletişim araçları ve ekonomik yapıya bağlı rekabetin olmaması, sinema, tiyatro, sirk v.d. kültürel etkinlikler v.d. bir çok yaklaşım ve anlayışta afiş tasarlanmasına neden olmuş, bunlar 1960'lı yıllarda kurulmaya başlanan müze ve bienaller aracılığıyla sergilenmiştir. Bu dönemde, tasarımcıların, birçok teknik ve malzemeyi, duyarlığı, sezgi ve yaratıcılığı ile özgürce kullanması sonucu anlatım biçimleri de çeşitlenmiştir. Tasarımcılar, bakış açısı ve duyarlıklarıyla yaratıcı yaklaşımlar geliştirmiş, böylelikle, bir iletiyi kendi biçemiyle dile getirmiştir.

1 T. D. K. Sözlük



21. Yurdaer Altıntaş ."Romeo ile Jüliet" oyun afişi, 1999.

Malzemenin yapısı, dokusu, biçimi, rengindeki kimi özellikler, tasarımcının duyarlıkları, sezgi gücü ve yaratıcılığıyla birleştirilerek kendine özgü biçemler geliştirilebilmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilebilecek denemeler şöyle olabilir: Tasarımcının duyarlığıyla fırça, akıtma, damlatma v.d. teknikleri kullanarak kendine özgü dışavurumcu etkiler elde edilebilir.

"Romeo ile Jüliet" tiyatro afişindeki (21) kırmızı figürde, Yurdaer Altıntaş, kendine özgü, dışavurumcu (ekspresif) fırça darbeleri kullanmış, aynı zamanda, oyundaki şiddeti dile getirmiştir. Tasarım ögeleri, bu nitelikleriyle, biçimsel değerler olarak kalmamış, oyunun içeriğine ilişkin bir gösterge oluşturmuştur. Burada, ayrıca belirtilmesi gereken nokta, bir kitabı okuyarak kapağının tasarlanabileceği düşüncesinin tiyatro, sinema afişleri için yeterli olamayacağı, ek olarak, yönetmenin yorumunun da yansıtılması gerektiğidir. Çünkü aynı metin bile olsa, her yönetmen, oyunu kendine özgü yorumlamaktadır.

Niklaus Troxler'in Caz Festivali için tasarladığı bir afiş ise (22), biçemlemeye (stilizasyon) diğer bir örnek oluşturmaktadır. Bu afişte, caz dinletisi gerçekleştiren beş müzisyen görülmekte, bu figürler, kendine özgü fırça darbe, damlatma ve sıçratma etkileriyle yorumlanmıştır. Fırça darbeleri ve sıçratma etkileri, siyah-beyaz vurgusuyla, Caz müziğin ritmi ve doğaçlama özelliklerini anlatmış, bu biçimiyle, dinletinin niteliklerini yansıtan görsel bir araç olmuştur.



22. Niklaus Troxler. Caz Festivali afişi, 2000.

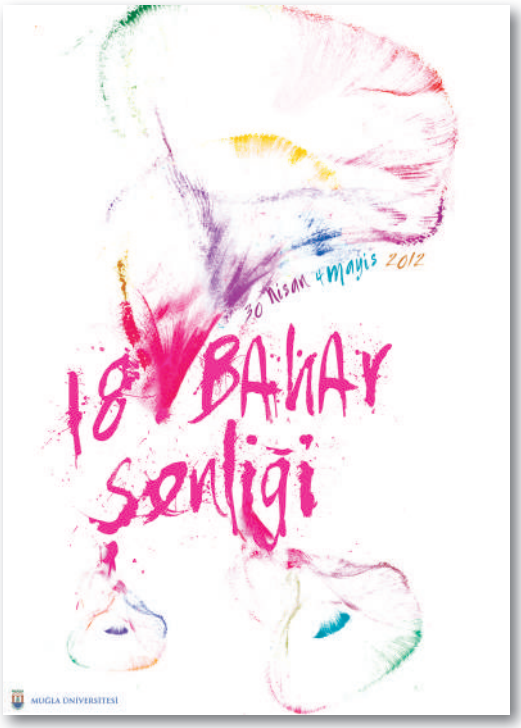
Kendine özgü fırça darbeleri ve benzeri etkilerle logo da tasarlanabilmekte, Life Plus şirketinin logosu buna örnek oluşturmaktadır. Life Plus, sağlıklı yaşam için antioksidan, vitamin, mineral ve diğer besin desteklerini sağlayan bir kurumdur. Logosuna bakıldığında, ilk aşamada, turuncu, mavi, yeşil ve sarı renkte, aşağıdan yukarı doğru patlama, açığa çıkma duygusu veren fırça darbeleri görülür.
Bu yapısıyla, logoda (23), enerjinin açığa çıkması, canlılık, sağlıklı yaşam, birçok rengin dolayısıyla özelliğin bir araya gelmesiyle çok yönlü yaşam desteği simgelenmekte, bu kavramlar, fırça darbelerinin kendine özgü biçemde kullanılmasıyla yansıtılmaktadır. Logodaki bu anlatım biçimiyle, aynı zamanda, Lifeplus kurumsal kimliği ve ürün ambalajlarından web sayfalarına değin görsel kimliği oluşturulmuştur.
Bu sayısal teknoloji çağında gündeme gelen sorunlardan bir diğeri de



23. Coley Porter Bell. Life plus logosu, ürün kimliği ve ambalajları.

çözümü yalnızca program yazılımlarının sunduğu görsel etki ve olanaklar çerçevesinde görmektir. Teknolojinin sunduğu olanaklar arttıkça kişisel yaklaşım ve eğilimler daha da gerilemekte, belli biçim ve kalıplara girme tehlikesi daha da gündeme gelmektedir. Bir iletiyi hedef kitleye yansıtmada, bilinen görsel etki, anlatım biçimlerine başvurdukça, tekdüzelik, benzerlik, kişisel yaratıcılığın gerilemesi gibi sorunlarla karşılaşmak kaçınılmaz olacaktır. Hangi araç ya da ortam kullanırsa kullanılsın, iletiyi yansıtacak ögeler, tasarım sorununun içinden üretilmeli ve o çözüme özgü yoğrularak biçimlendirilmelidir. Bunun için tasarımcı, bir deney laboratuvarı olarak yaşamda karşılaştığı her olay ya da anı iyi değerlendirip kullanabilmeli ve anlatım yelpazesini genişletmelidir. Bu düşünceyle, bir konuyu, bilinen yaklaşım ve etkilerin dışında anlatabilmek için, yeni anlayış, bakış açılarıyla görsel deneyler geliştirmelidir.

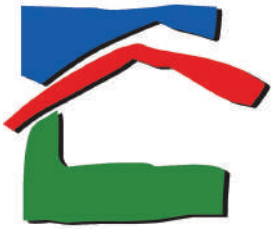
Bahar şenliği için tasarlanmış bir afiş (**24**), bu düşünceleri örneklemektedir. Muğla Üniversitesi 18. Bahar Şenliği için tasarlanan bu afiş, doğrudan, şenlikle ilgili ve ilk akla gelecek görüntü ögeleriyle değil, duygu, coşku patlaması, enerjinin açığa çıkması gibi kavramlarla başlamış, bu düşünceye uygun olabilecek denemelerle görsel etki ve yorumlar geliştirilmiştir. Tasarımda, konuya uygun, bilinen ve ilk akla gelen biçimlere başvurma kolaycılığı yerine seçilen kavramların yeni bir görsel çözümü denenmiştir.



24. Seda Şentürk. Muğla Üniversitesi 18. Bahar Şenliği için afiş tasarımı, 2012.

Kolaj, katlama v.d. teknikler ve malzemenin yapısını kullanabilen görsel denemelerle elde edilen yorumlar da bir anlatım aracı olabilmektedir.

Bu denemelerde, figürler, kağıt, kumaş v.d. gereçlerin düzenli ya da düzensiz biçimler oluşturacak biçimde kesilmesi ya da el ile yırtılmasıyla yorumlanabilir. Elde edilen bu yorumlar fotoğraf yoluyla ya da taranarak bilgisayara aktarılıp, doğrudan ya da uyarlanarak kullanılabilir. Bir figürün makas/bıçakla kendine özgü kesilmiş etkileri vektörel alanlara dönüştürülebilir. Emlakkonut logosu (25) bu bağlamda örneklenebilir. Daha önce Emlakbank'ın logosu iken, banka kapanınca, T. O. K. İ. ortaklığındaki Emlakkonut kuruluşu için kullanılmaya başlamıştı. Logoda, tasarımcının biçemiyle kendine özgü düzende kesilerek oluşturulan gökyüzü, ev ve bahçe imgeleri bulunmaktadır. Tasarımcının yorumuyla, logo, aynı hizmeti sunan diğer kurumlardan ayrılmış ve bu yalın görsel kimliği ile öne çıkmıştır.

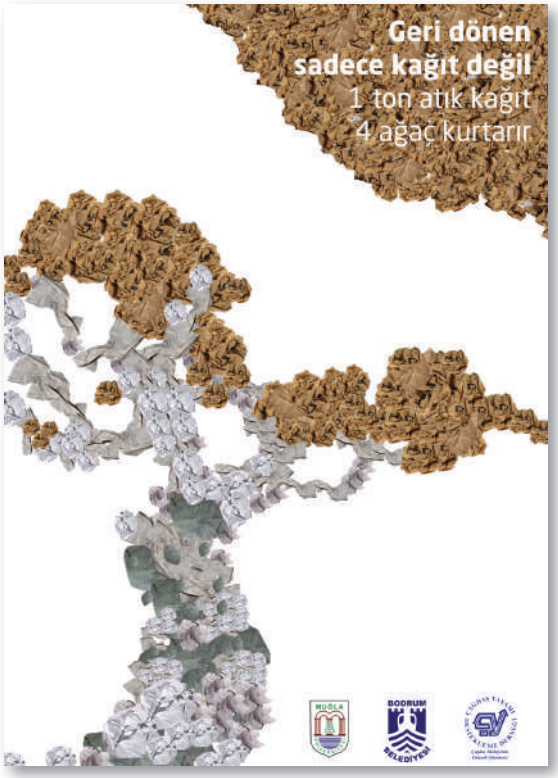


25. Emlakkonut logosu.



26. Sadık Karamustafa. 8. İstanbul Uluslararası Film Festivali afişi, 1989.

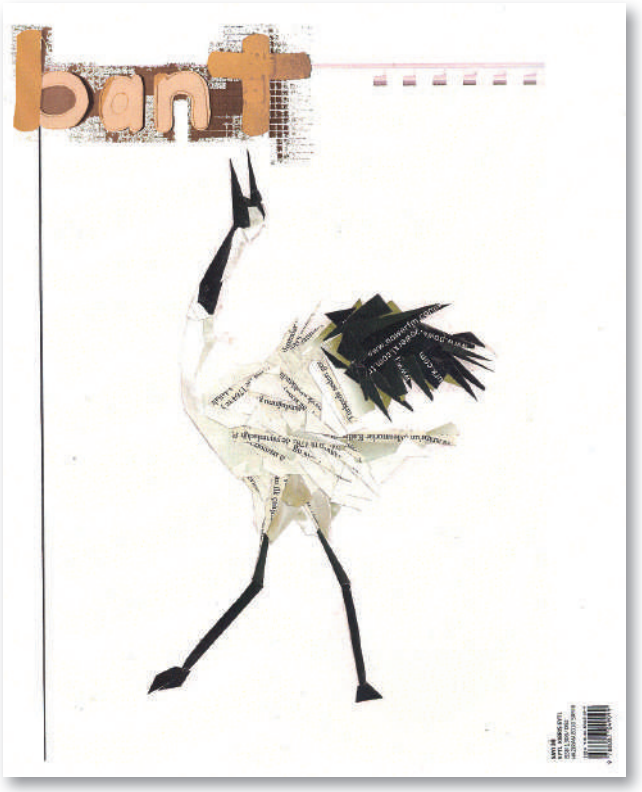
8. İstanbul film festivali afişi (26), serbest biçimde kesilmiş yapılardan oluşan tasarıma örnek olarak verilebilir. Sadık Karamustafa'nın tasarladığı bu afişte, kendine özgü bir düzende kesilerek yorumlanmış harflerle film festivali arasında görsel bağlar yaratılmış, renk ve harflerin değişken yapılarıyla bu sanat etkinliğinin uluslararası niteliği vurgulanmıştır. International yazısı ile kesilerek yorumlanmış harf ve zeminler, tasarıma, aynı zamanda, devinim kazandırmış, bu niteliğiyle, sinema karelerinin akışını çağrıştırmıştır.



27. Meryem Kara. Dünya Çevre Günü için afiş tasarımı, 2011.

Tasarımda, içeriğe uygun bağlar kurulması durumunda, ilgili malzemelerin yapısı ve özellikleriyle yeni görsel yorumlar üretilebilmektedir. Örneğin, bu doğrultuda, Dünya Çevre Günü için tasarlanan bir afişte (27), buruşturulmuş kağıtlar hem geri dönüşümün hem de çevre bilinci ve duyarlığının göstergesi haline getirilmiştir. Geri dönüşüm düşüncesiyle ele alınan bu afişte, malzemenin kendisi olan buruşturulmuş kağıtlar, iletinin taşıyıcısı haline gelmiştir.

Tasarım sürecinde, teknikler ve ortaya çıkardığı biçimsel yapılar amaç olmayıp, ileti/düşünceyi yansıtan araçlar (28) olarak görüldüğünde yüzeysel süsleme tehlikesinden uzaklaşılmış olacaktır. Bu denemeleri gerçekleştirirken asıl olan, bir tekniğin izini sürmek değil, figür ya da kavramın niteliklerinden türetilen yorumlarla konu/içerik arasında görsel bağlar kurabilmektir.



28. Melek Burçin Gedik.
Bant dergisi için logo ve kapak tasarımı, 2010.

Simgesel anlatım

Bir nesne ya da varlığı temsil eden ilkel piktogramlar. yazılı iletişimin ilk göstergeleriydi. Varlıklar dışında, düşünceleri aktarmaya gereksinim doğduğunda ise birden çok piktogram bir araya gelerek (29) kavramyazıyı (ideogram) ortaya çıkarmıştır. Bu göstergeler, zamanla, bugünkü alfabede olduğu gibi, sesleri anlatan birer simge olarak kullanılmaya başladığında, sesyazı (fonogram) biçimine dönüşmüştür. Mısır Hiyeroglifleri, piktogram ve diğer göstergelerden oluşan resim-yazılardır. Bu hiyerogliflerden birinde (29), üç gösterge bir araya gelmiştir. "Soldaki ilk gösterge "hb" diye okunur. İkincisi belirleyicidir: Bacak, ayakla ilgili bir şeylerin söz konusu olduğunu gösterir. Üçüncüsü, figüratif bir piktogramdır. Ve bunların tamamı "dans etmek" anlamına gelmektedir"[1].



29. Dans etmek anlamına gelen bir Mısır Hiyeroglifi .

1 (Jean, 2001, s. 29).



30. Güreş piktogramı,
Atina Olimpiyatları, 2004.



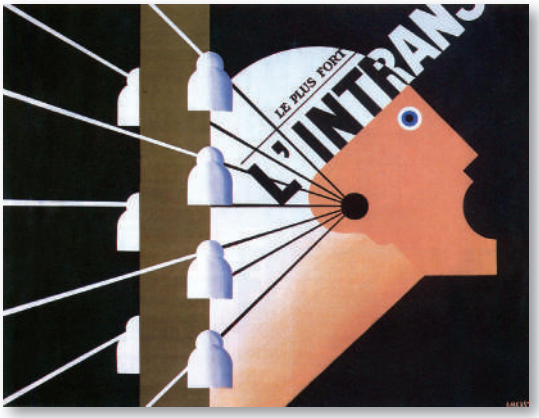
31. Atletizm piktogramı,
Pekin Olimpiyatları, 2008.

Bugünkü kullanımıyla, piktogramlarla, bir varlık ve nesne dışında trafik işaretlerinden olimpiyatlara (**30**, **31**), hayvanat bahçelerinden alışveriş merkezlerine değin bir çok yerde karşılaşılmaktadır.
Genel iletişim amacıyla kullanımı dışında, piktografik yorumlar, grafik tasarımda da başvurulan anlatım biçimlerinden biri olmuştur. Grafik tasarımda, piktografik anlatımı doğuran etmenleri, Cezanne'ın, doğadaki biçimlerin küre, koni ve silindirden oluştuğu sözlerine dek götürmek olasıdır. Bu düşüncelere dayanarak, Kübizm'de doğa, geometrik düzlemlere (plan) indirgenerek soyutlanmıştı.



32. Fernand Leger. Mekanik, 1920.

F. Leger ise, bu anlayışı daha da ileri götürerek, figürleri silindirik yapılardan üretmiş (**32**), grafik tasarımcılara, piktografik anlatım olanağı veren bir görsel dil geliştirmiş ve bu, tasarımda, bir yalınlaştırma yöntemine dönüşmüştür.



33. A. M. Cassandre. L'Intransigeat gazetesi için afiş, 1925.

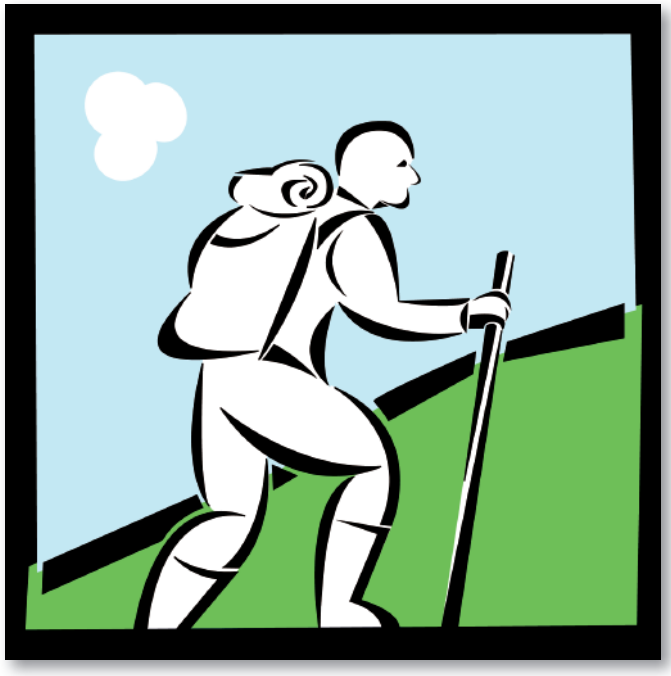


34. Mengü Ertel. Keşanlı Ali Destanı, afiş, 1984.

A. M. Cassandre'nin piktografik yorumları, afiş tasarımındaki ilk örnekler arasında sayılabilir. Bir gazete için tasarlanan afişte (**33**), telefon direkleri ve kulağına yönelen teller aracılığıyla bir konuda haber alan bir kişinin şaşırma hali, yalın bir simgeye dönüştürülerek yansıtılmıştır. Tasarımda, birçok ayrıntıdan arındırılan figürün kulak, ağız ve göz gibi noktaları geometrik yapı ve temel açılarla vurgulanmış ve bu yalın yapısıyla iletinin taşıyıcısı olmuştur.

Grafik tasarımcı, kendi gerçekçi görüntüsü dışında, nesne/varlığa simgesel nitelikler kazandırarak anlatıma dönüştürebilmektedir. Mengü Ertel'in Keşanlı Ali Destanı tiyatro oyunu için tasarladığı afişi (**34**) bu yaklaşıma bir örnek olarak görülebilir. Afişte, figürün, asıl karakteristik özelliklerini öne çıkarmak için ayrıntıları atılarak yalınlaştırılmış, oyunun içeriği, bütünden çok bu simgesel yorumla dile getirilmiştiir. Böylece, figürün, gerçekçi görüntüsündeki birçok öge yer almamasına karşın daha etkili bir anlatım söz konusu olmuştur.

Figürün gözlemiyle elde edilen yapılar vektörel biçimlere dönüştürülerek simgesel yorumlar elde edilebilmektedir. Muğla Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü Temel Grafik Tasarım dersinde bu amaca yönelik çalışmalar yürütülmüş, bunlardan birinde, doğa yürüyüşü için bir simge (35) tasarlanmıştır. Bu tasarımda, bir spor dalı olarak doğa yürüyüşünün canlı ve etkin nitelikleri siyah, vektörel çizgi yorumlarıyla yansıtılmış, figüre, gerçekçi görüntüsü dışında, simgesel bir nitelik kazandırılmıştır. Bu yaklaşımda, tasa-

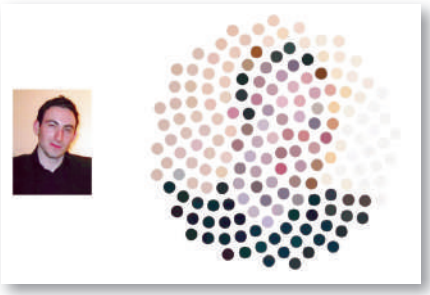


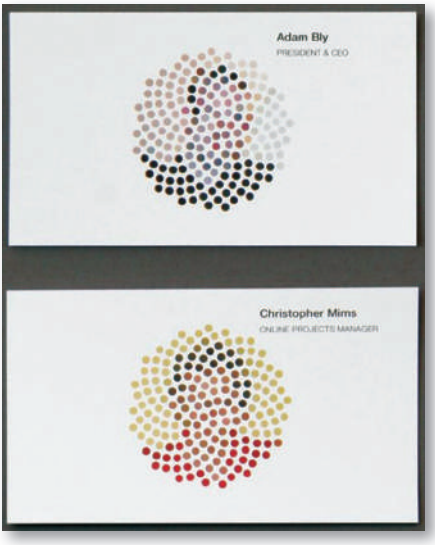
35. O. Sonay Artan. Doğa yürüyüşü simge tasarımı, 2009.

rımcı kendi duyarlığı ile figürü yorumlayarak kendine özgü bir simgeleme oluşturmayı denemiştir.

Bu örnekler dışında da, simgeleme yöntem ve uygulamaları bulunmaktadır. Seed Medya grubunun logo ve görsel kimliği (36) kurumun niteliklerini yansıtan bir simgeleme örneğidir.



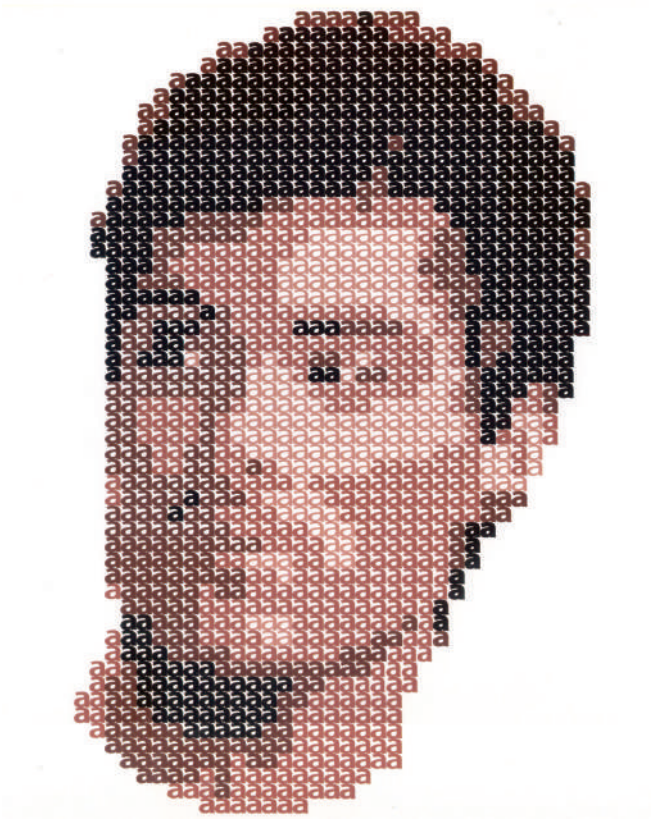




Seed Medya Grubu bilimsel dergi, kitap ve filmler yayınlayan bir kuruluştur. Kurumun logo ve kimliğinde kullanılan renkli noktalarla bilim ve medya kavramları görselleştirilmiştir. Bu görsel kimliğe bağlı olarak tasarlanan kartvizitlerde kurum çalışanlarının portreleri renkli noktalarla simgelenmiştir. Bu yöntemde, bir figür, küçük birimlerle simgelenirken, kurumun nitelikleri arasındaki bilimsel yayınları yansıtan görsel kodlara dönüştürülmektedir. Her bir nokta, temel bir daire olmasıyla bilime, bu noktaların biraraya getirilmesiyle oluşan yapı ise kurumun yayınlarının çeşitliliğini yansıtmaktadır. Renk çözümü de, aynı yaklaşımla, kurumun bu niteliklerini yansıtacak biçimde ele alınmıştır.

36. Seed Media Group Logo,
Görsel kimlik ve
kartvizit tasarımı.
Sanat Yönetmeni: Stefan Sagmeister,
Tasarımcı: Matthias Ernstberger, 2005.

Bir iletinin yansıtılmasında, harfler de (37) birim ögeler olarak simge oluşturmaya yönelik kullanılabilir. Bu çalışma yönteminde seçilen harflerle, fotografik ışık- gölge değerlerini yansıtacak renk tonları seçilerek, bir portre oluşturulmuş, figürü simgelemenin yeni biçimleri denenmiştir. Ayrıca, böylelikle, bu simgeleme, ele alınabilecek bir tasarımda görsel dil birliği sağlanarak, tipografik kurgunun tamamlayıcısı olabilecektir. Bir konuyu yansıtabilecek bu ve benzeri simge yorumları, anlama isteğiyle ilgi uyandırarak izleme sürecini doğrudan etkileyebilmektedir.

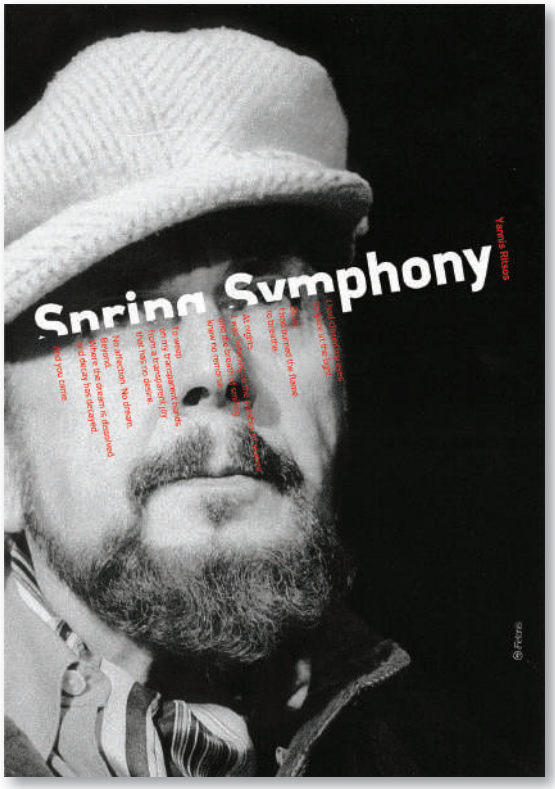


37. Anıl Çezik. Harflerle simgeleme çalışması, 2009.

Fotografik anlatım

Kendi başına sanat değeri taşımasının dışında, bir fotoğraf, grafik tasarımda, bir iletiyi yansıtan simge konumundadır.
Çıplak gözle görülen biçimiyle, belgeleyici bir fotoğraf nesnel olup öznel yorumlardan uzaktır. Fotoğraf, grafik tasarımda ise, öznel bir yaklaşımla, konunun taşıdığı kavramları yansıtan bir görüntü haline getirilir. Bu nedenle, bir tasarım çözümünde, önceden çekilmiş bir görüntüyü uydurmaya zorlamak yerine, iletiyi yansıtabilecek yeni bir fotoğraf çekilmesi daha doğru olacaktır. Belirlenen bir soruna yönelik seçilen varlık/nesnenin yine anlatıma uygun açı, ışık, etki ve düzende görüntülenmesi durumunda, bir fotoğraf, asıl tasarım düşüncesinin parçası olacaktır. Nasıl tipografi, resimleme ve diğer ögeler, bir tasarım sorunu için özellikle üretilmekteyse, bu, fotoğraf için de geçerlidir. Çünkü, önceden çekilen bir fotoğraf başka bir amaç ve çözüm için üretildiğinden asıl tasarım sorunu ve iletisinin bir parçası olamayacaktır. Her bir hastalığın tedavisi için nasıl ayrı ilaç gerekiyorsa, bu durum, grafik tasarım için de geçerli olmakta; her soruna yeni bir görsel çözüm geliştirilmelidir.
Kendi nesnel gerçekliği içindeki bir görüntünün, grafik tasarımda bir iletiyi yansıtan nitelikleri, tasarımcının öznel buluşlarına bağlıdır. Bu öznel yaklaşım, daha çok, tasarıma özgü kurgulanan fotografik görüntüye yüklenen anlamla ilişkilidir.

Fotoğrafın görsel nitelikleri yüklenen anlamları açığa çıkarıp içerikle bağlar kurulabilmesini sağlamaktadır: Ritm, yön etkileşimleri, biçim karşıtlıkları, vurgular anlam/içeriğe gönderme yapmada kullanılabilecek araçlardan kimileridir.



38. Ioannis Fetanis. Yannis Ritsos anısına afiş.

Sözgelimi, Ioannis Fetanis'in bir afişinde (38), fotoğraf ile tipografi, içeriğe ilişkin birleştirilmiştir. Yunan şair Yannis Ritsos anısına açılan bir sergi için tasarlanan bu afişte, Bahar Senfonisi (Spring Symphony) adlı şiirinin başlığı ve altında düşey doğrultuda tam metni, Y. Ritsos'un gözleriyle ilişkilendirilmiş olarak tasarlanmış, böylelikle, şaire gönderme yapılmıştır. Fotoğrafla, tipografik ögelerin bu ilişkisi görsel bir gereklilik olmanın ötesinde, şaire ve şiirin içeriğine taşıyan araçlar olmuştur. Şiir, bu tipografik kurguyla, düz bir metin olmayıp, doğrudan şairin duygularını yansıtan bir göstergeye dönüştürülmüştür.

J. M. Brockmann'ın bir afişinde (39), fotoğrafın, bir grafik sorun için tasarlanmış örneklerinden biridir. Modernist İsviçre tasarımından nesnel, bilgi verici (informative) nitelikte bir fotoğrafın kullanıldığı bu afişte, kulaklarını kapatarak ses/gürültüden rahatsız olan bir kadın portresi görülmektedir. Kadının duruşu, rahatsızlığını bütün açıklığıyla anlatmakta, kollarına karşıt yönde ve gövdesine yönlenen tipografi gürültü imgesi oluşturmaktadır.



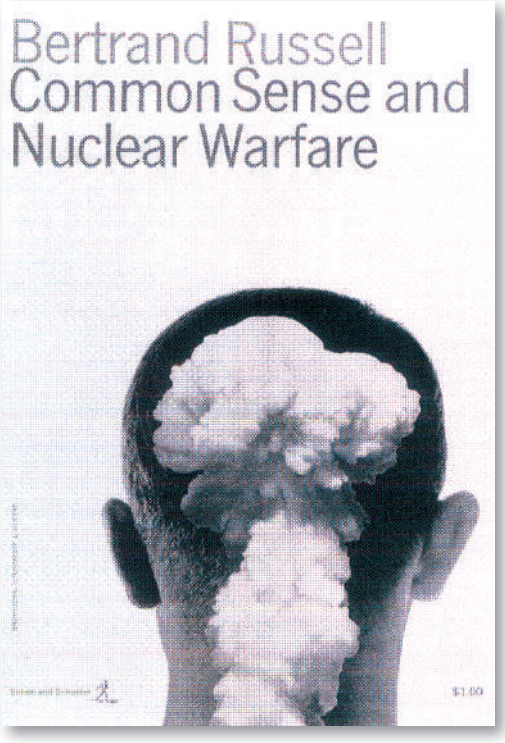
39. J. M. Brockmann. Daha az gürültü, kampanya afişi, 1960.



40. Asude Uzun. Tirbuşon, fotomontaj çalışması, 2006.

Bu afişte, açısı, yön karşıtlıkları ve vurgusuyla, fotoğraf, asıl iletiye gönderme yapan bir araç olmuş, özellikle bu konu için kurgulanarak çekilmiştir.

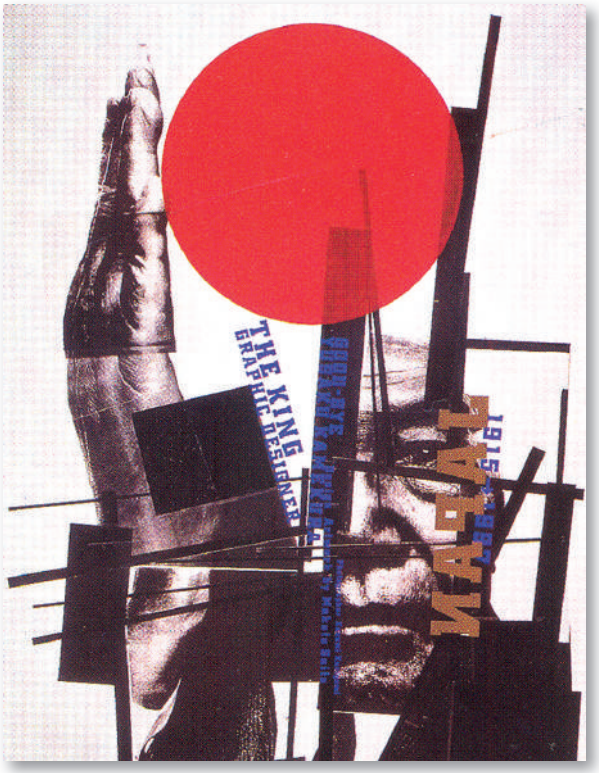
Bunun dışında, fotoğraf, genellikle, tek kare çekimle elde edilen bir görüntü olarak, tek bir zaman ve uzamı (mekan) yansıttığından, anlatım açısından sınırlı kalmış, tasarımcının duygu ve düşüncelerini yansıtmada yetersizlikler oluşmuştur. Bu gereksinime bağlı olarak, zamanla, fotografik görüntü üretmede, birden çok fotoğrafın birleştirilme düşüncesi ortaya çıkmış, bu bağlamda, sandviç baskı (**41**), çoklu-çekim (multi-exposure), fotomontaj (**40**), fotokolaj (**42**), fotogram gibi deneysel teknikler geliştirilmiştir. Örneğin fotomontaj tekniğiyle (**40**), birçok fotoğraf görüntüsü birleştirilip eğretileme yapılarak, konu, çarpıcı görsel yorumlarla dile getirilmiştir. Bu yöntemlerle, çoklu görüntülerin yeni bir anlam oluşturacak biçimde biraraya getirilmesi ile tek kare görüntünün getirdiği sınırlamalar kalkmış, böylelikle fotoğrafta görülen bu deneysel teknikler, grafik tasarımın anlatım olanaklarını da genişlemiştir.



41. Thomas H-Geismar. "Sağduyu ve nükleer savaş" kitap kapağı tasarımı, 1958.

Bu yaklaşımla tasarlanan Sağduyu ve Nükleer Savaş adlı bir kitap kapağında (**41**), tek kare görüntünün anlam sınırlamaları, üst üste bindirilmiş iki görüntü ile kırılmış, bir görüntü diğeriyle etkileştirilerek fotografik anlatım daha da boyutlandırılmıştır. Böylelikle, ayrı zamanlarda çekilen iki görüntünün aynı amaçla üst üste bindirilmesiyle bu sınırlamalar kalkmış, içerik, daha etkili ve vurgulu olarak dile getirilmiştir.

Çağdaş Japon Grafik tasarımcı Yusaku Kamekura anısına tasarlanan bir afiş (**42**), fotokolaj düzeninde ele alınmıştır. Portresi, eli, siyah dikdörtgenler, bantlar, kırmızı daire ve tipografik ögeler kolaj mantığında bağımsız bir düzende yerleştirilerek etkileştirilmiş, Y. Kamekura'nın tasarımcı yönü vurgulanmıştır. Afişte, nesnel gerçekçi bir fotoğraf kullanılmayıp, Y. Kamekura'nın, dikdörtgen ve bantlarla kesilmiş portre ve eli vurgulanmıştır. Onun, çok yönlü tasarımcı kişiliği ve çağdaş Japon grafik tasarıma önemli katkılarının tek bir nesnel fotoğrafla yansıtılmasından çok, iç içe geçmiş anlam ve düşünceler, çok katmanlı görüntü ve tasarım ögelerinin birleştirilmesiyle dile getirilmiştir.



42. Makoto Saito.
"Gündoğumu, günbatımı, Yusaku Kamekura" afiş, 1999.

Resimleme ile anlatım

Bir konu, düşünce ya da metni görsel olarak betimlemeye resimleme (illüstrasyon) denir. Resimlemeler, yoğun olarak, basılı kitaplarda, Sanatlar ve Elsanatları (Arts and Crafts) döneminde kullanılmaya başlamış, o döneme değin bir süsleme ögesi olarak görülmüştür. Süsleme ve abartının, 19. Y.Y.'da sanayileşmeyle birlikte, hem bir toplumsal konum hem de estetik bir gösterge olduğuna inanılıyordu. Ancak, Sanatlar ve Elsanatları döneminde resimleme ve tipografi, süsleme açısından değil, bir tasarım disiplini ve bütünlük içinde ele alınmaya başlamıştır. H. Cole'nin de belirttiği gibi, artık, süsleme, süslenen nesnenin yanında ikincil olmalıdır[1]. Sanatlar ve Elsanatları'ndan sonra gelişen Art Nouveau döneminde ise resimleme ile tasarlanan ilk afiş örnekleri (**43**) görülmeye başlar. Bu afişlerdeki figürler, aynı zamanda, resimden grafik dile geçişin ilk örnekleri olarak görülebilir.
Taşbaskı (litografi) tekniği ile basılan bir afişte (**43**), A. Mucha, figürü, Art Nouveau'da görülen dalgalı ve dekoratif biçemde yorumlamış, tipografi de, görsel ögelerde olduğu gibi, organik biçimlerle ele alınmıştır.

1 (Heller, Chwast, 1988)



43. Alphonse Mucha, Meuse Birası, afiş, 1897.

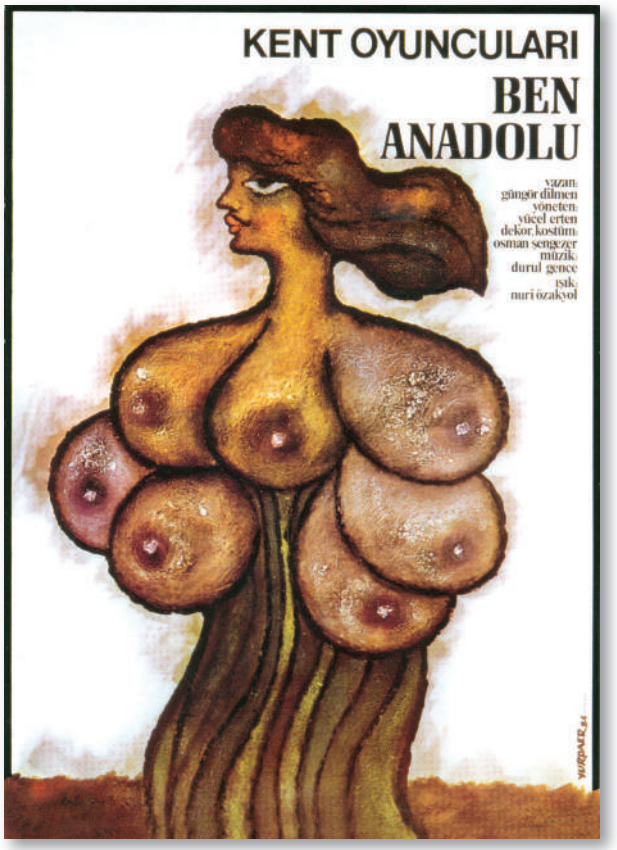


44. İhap Hulusi. Saygısızlıkla Savaş Derneği için afiş, 1931 .

Resimleme, Türk grafik tasarımında da, etkili bir anlatım aracı olmuştur. Modern Türkiye'nin ilk reklam sanatçısı[1] olan İhap Hulusi, resimlemeyi, tasarımlarında, temel bir anlatım aracı olarak kullanmıştır. Çalışma yönteminde fotoğrafı temel almış; ara tonların etkisini azaltıp koyu lekelerin vurgusunu artırarak görüntüyü yalınlaştırmış, bu indirgenmiş figürlerle resimlemenin kendine özgü bir yorumunu geliştirmiştir. İhap Hulusi, tasarladığı afişlerde (**44**), istediği etkiye uygun çekilmiş fotoğrafları kullanmış, ışık-gölge gözlemi ile ara tonları azaltarak lekeleri düzenli bir resimleme dili geliştirmiştir.

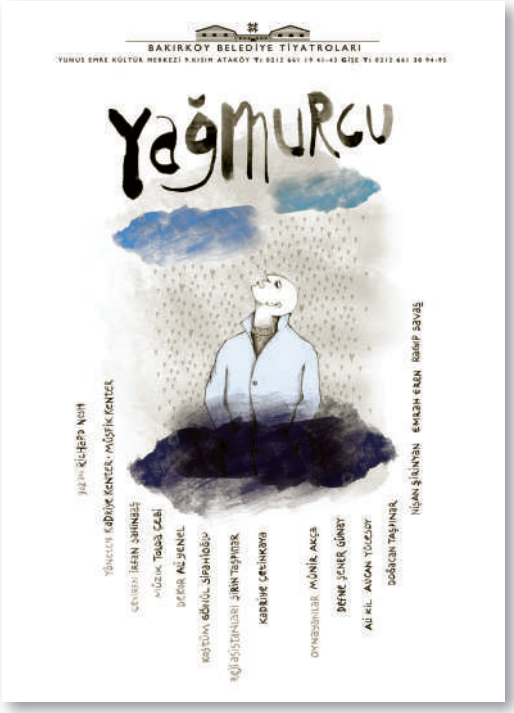
Etiket, ilan gibi diğer tasarımlarda da, aynı yaklaşımla, görüntüyü temel lekelere indirgeyerek yalın bir anlatım aracı haline getirmiştir. Geçmişte fotoğrafı temel alarak bir anlatım aracı olan resimleme, bugün ise, gerçek bir kurgudan çok tasarımcının düş dünyasında yaratılan yorumlamalara dayanmaktadır. Bu yorumlar, daha çok tasarımcının düş gücü, sezgi gücü ve duyarlıklarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Resimlemeci, konuyu ya da metni yansıtan düş ürünü bir dünya kurar, yarattığı figürlerle asıl olarak düşünceyi görünür kılıp kendi biçemiyle görselleştirir.

1 (*Karamustafa, 2007)*



45. Yurdaer Altıntaş. " Ben Anadolu" tiyatro afişi, 1984.

Yurdaer Altıntaş'ın bir çok afişinde anlatım biçimi olarak resimleme öne çıkmakta, kendi biçemi ile yorumlanan figürlerle içeriğe gönderme yapılmaktadır. Y. Altıntaş'ın tasarladığı " Ben Anadolu" adlı tiyatro afişinde (**45**), resimleme, başlı başına oyunun içeriğini yansıtan bir anlatım aracı olmuştur. Anadolu uygarlıklarında yaşamış önemli kraliçe ve kadınları kesitler halinde alan oyunda, bereket tanrıçası Kibele'ye gönderme yapılarak özgün bir görsel yorum getirilmiştir. Y. Altıntaş, afişte, doğurganlığı ve bereketi, kendine özgü resimleme diliyle yorumlayarak oyunun içeriğine gönderme yapmıştır.
Grafik tasarımda resimlemenin bir anlatım aracı olduğu durumlarda, konunun betimlemesi ve yaratılan atmosfer için kullanılan resimsel dil önem taşımaktadır.



46. Savaş Çekiç. Yağmurcu, tiyatro afişi.

Sözgelimi Savaş Çekiç'in tasarladığı bir tiyatro afişinde (**46**), figür ve diğer ögelerin resimlenme biçimi, oyuna uygun bir atmosfer oluşturmaktadır. Yaratılan bu atmosferde kullanılan tipografi de resimleme ile görsel dil birliği oluşturmak üzere el ile biçimlendirilmiştir. Bu durumda, tipografi, bilgi verici ve okunaklılık temelinde herhangi bir yazı karakteri seçilerek değil, görsel ögelerle birlikte ele alınarak, yapısal nitelikleriyle, oyunun içeriğini yansıtmaktadır.

Grafik tasarımda resimlemeye, tanıtım dışında, gazete, dergiler ile kitap v.d. yayınlarda da karşılaşılır. Bunlar arasında, çocuk kitapları resimlemenin en yoğun olarak kullanıldığı alanlardan biridir. Çocuk kitaplarında resimleme, başlıca anlatım aracı olup, yaş ve algı düzeylerine göre ele alınmaktadır. Örneğin okul öncesi çocuklara yönelik resimlenen bir kitapta, gerçek yerine, düş ürünü bir dünya betimlenir. Bu dünya, çocuğun düş gücü ile olaylar arasında ilişki ve anlam kurmasına zemin oluşturmaktadır.

Can Göknil'in resimlemelerinde de bu nitelikler gözlenebilir. C. Göknil'in bir çocuk kitabı resimlemesinde (**47**) figürler, gerçek bir dünyadan çok, kendine özgü, masalsı bir dünyada dans etmekte, renklerle birlikte o atmosferin duygu, psikolojisini izleyiciye duyumsatmaktadır. Ayrıca figürlerde gerçekçi olmayan oran, anatomi, yazının içeriğe uygun serbest nitelikleri ve renklerdeki uyum, çocuğa, bu resimsel dünya içinde düş kurma olanağı vermektedir.

Resimleme, genel olarak, tanıtımda, çocuk kitaplarında, dergi, gazetelerde bir konu ya da ileti için ele alınabileceği gibi, bağımsız olarak bir kavram/düşünceyi de yansıtabilmektedir.



47. Can Göknil. "Çatlak Hasan" çocuk kitabı kapak resimlemesi.

Tanıtım dışında bireysel amaçlarla seçilen bir konu/kavram, bağımsız olarak ele alınıp resimlenebilir. Bu konu ya da kavramlar, resimleyenin yaratıcılığı ve düş gücüne göre ele alınarak izleyiciye sunulur.

Gürbüz Doğan Ekşioğlu, belirlediği bağımsız konu, kavramları resimleyerek (48) duygu ve düşüncelerini yaratmış olduğu bu düş dünyasında dile getirmektedir. Resimlemelerde, yaşadığı olaylar ve çevresinde gördüklerine yorumlar getirerek, bir anlamda, içinde bulunan durumu izleyiciye kendi yarattığı dünyasında sorgulatmış olmaktadır.

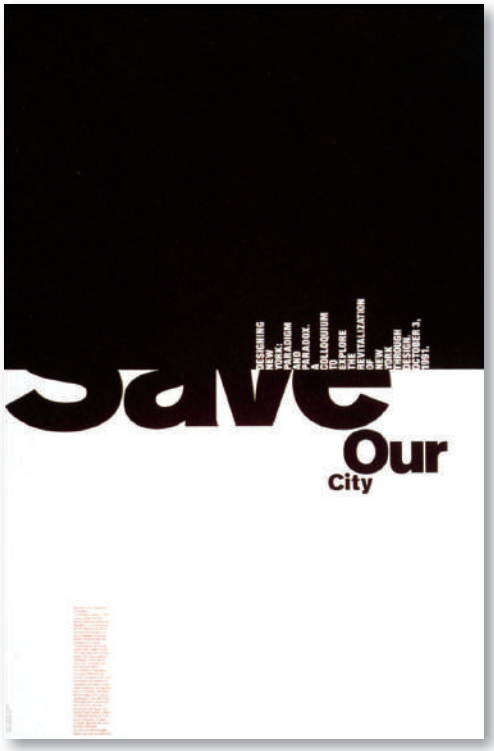


48. Gürbüz Doğan Ekşioğlu. Tuval üzerine yağlı boya.

Tipografik anlatım

Modernizmin bilim ve akılcılığı (rasyonalizm) temel alan düşüncesi tasarımda yalın, açık ve okunaklı bir tipografi anlayışıyla sonuçlanmıştı. Bu yaklaşımla işlevsel nitelikler kazanan tipografi daha çok nesnel, bilgi verici nitelikte kalmış hem içeriğin yansıtılmasına ilişkin bir rolü hem de tasarımcının öznel anlatımları söz konusu olmamıştır. Okunaklılık temeline dayalı bu sorunlar, geç-modernizmden başlayarak kırılmış, başlık, slogan, metin v.d. yazılar artık okunabilirlik düşüncesiyle tasarlanmaya başlamıştı.
Okunabilirlik, açık ve okunaklı olmaktan çok, konu/içeriğin, yazının yapısında ve düzeninde imgelenebilmesi (**49**) ve izleyicinin ilgisini çekerek bakma, okuma isteği uyandırması anlamındadır. Açık ve okunaklı olma zorunluluğu olmaksızın artık yazı, içeriği yansıtan bir düzen ve kurguda serbestçe tasarlanabilmektedir. Bu durumda, tasarımcı özgürleşerek daha yaratıcı işler üretebilme şansı edinmiştir.

Günümüzde, tipografik kurguyla çözümlenmiş bir tasarımda, başlık, slogan, metin ve diğerlerinin iletiyi yansıtan ögeler olarak ele alınması daha da yaygınlık kazanmaktadır. Bu yaklaşımla, tipografik ögeler, imgesel nitelikleriyle, içeriğe gönderme yapan görsel kodlara dönüşmektedir.



49. Michael Bierut. "Kentimizi koruyalım", afiş, 1991.

Kentimizi koruyalım sloganının (save our city) tipografik kurguyla yansıtıldığı afişte (49), düşey yazılar, kent imgesi vererek, koruma düşüncesiyle ilişkilenmektedir.

Bir sempozyum için tasarlanan afişte de (50), tipografik kurgu, etkinliğin niteliklerini yansıtmaktadır. Felsefeciler derneği tarafından düzenlenen bu sempozyum afişi tipografik anlatımla çözümlenmiş, harflerde kullanılan oklar ve kırmızı renk ile şiddet kavramı iletilmiştir. Aynı düşünceyle, sempozyumdaki oturumların başlıkları, çapraz doğrultuda kurgulanarak şiddetin anlam ve nitelikleri vurgulanmakta, tipografik ögeler olmasına karşın görsel etkisiyle bu kavramı tamamlamaktadır.



50. Yusuf Güven. "Şiddet" temalı sempozyum afişi, 2006.



51. Philippe Apeloig. "Lorraine'den", Metz Nancy sergisi afişi., 2004.

Modernist düşüncenin bir uzantısı olarak, harflerin, katı sınırlar içindeki kapalı ve tek renkli yapısı da tipografik anlatımlar için engel oluşturmuş, doku, nokta, çizgilerle yeniden yapılandırılarak (51) tasarıma yeni öznel yaklaşımlar getirilmiştir.

Konu ile tipografik kurgu arasındaki bağ, harf yapılarının içeriği yansıtacak biçimde yapılandırılması, bozulması ya da değişikliğe uğratılmasıyla da kurulabilir. Harf yapılarını bir kavram ya da düşünceyi yansıtacak biçimde (52) değişikliğe uğratan çalışmalar tipografik tasarımlar için ön çalışma oluşturur. Bu yaklaşımla, nesnel bilgi verme dışında, düşünce/kavramların nitelikleri tipografiye yansıtılır.

Ek olarak belirtilirse, bir iletinin tipografik ögelerle yansıtıldığı tasarımlarda, görsel ögeler ya ikinci planda tamamlayıcı olmalı ya da hiç kullanılmamalı denilebilir. Çünkü konu, tipografik ögelerin kurgusuyla yansıtılabilmişse, aynı yoğunlukta görsel ögeler kullanarak, iletiyi, ikinci kez yinelemek, karmaşadan başka bir anlam taşımayacaktır.



52 a. Ercan Tezelli. Algı kavramının tipografik yorumu, 2010.



52 b. Meryem Kara. Yanılsama kavramının tipografik yorumu. 2010.

Eğretileme, Düzdeğişmece

Duygu ve düşünceler, günlük yaşamda olduğu gibi, doğrudan ilgili olmayan ancak aynı anlama gelebilecek başka sözlerle de anlatılabilmektedir.
Eğretileme, metafor (ing. Metaphore) ve mecaz aynı anlamları taşıyarak Türkçe'de kullanılmaktadır. Eğretileme, ve düzdeğişmece (metonimi) ile okuyucu/izleyicinin imgelemi daha da genişleyerek etkili bir anlatım söz konusu olmaktadır.
Diğer dolaylı anlatımlar gibi, eğretilemeye, sanat ve günlük yaşamda sıklıkla rastlanmaktadır. "Bizler bugün onu bir söz sanatı olarak tanıyor, kullanıyor ve yorumluyoruz. Sözcüklerin ya da sözcük öbeklerinin ölçünlü, sıradan, birebir anlamlarından yapılan her sapma, dinleyenin ya da okuyanın imgelem gücünde bir yorumlama, çağrışım, anıştırma alanı açıyor demektir. Eğretileme, söz sanatları arasında benzetme türlerinden biridir ama dinleyenin ya da okuyanın imgelem zenginliğine çok daha geniş bir alan bırakan bir benzetmedir"[1]. Dilde ve hatta günlük yaşamda bir düşünceyi anlatırken o düşünceyi somutlaştırıp etkili biçimde karşı tarafa aktarabilmek için doğrudan ilintili olmayan ancak yerine geçebilecek başka sözcükler kullanılabilmektedir.

1 (Salman, 2003, s. 53)

"(...)
"dünya bir sahnedir..." -Shakespeare
"(...)
"...insan bir kurttur..."
"...içim yanıyor..."
"... domuzluk etme..."
Gündelik dile yerleşmiş olsun, imgelem gücü zengin bir şairce üretilmiş olsun, bu gibi deyişlere sözlü ya da yazılı olarak rastlıyor, onları anlıyor, kendi çağrışım alanımızın genişliğine göre onlara anlamlar yakıştırıyoruz"[1].

Yahya Kemal Beyatlı'nın Sessiz Gemi şiiri eğretilemeye diğer bir örnek olarak düşünülebilir.
Şiir okunmaya başladığında, dizeler ve sözcüklerin, doğrudan kendi anlamlarından çok, şairin duygu ve düşüncelerini yansıtan birer imgeye dönüştükleri görülür.



53. Luba Lukova. Görsel eğretilemeler, afiş.

(...)
Artık demir almak günü
gelmişse zamandan
Meçhule giden bir gemi kalkar
bu limandan
(...)

Şiir, bu dizelerinde, ilk bakışta, limandan kalkan bir gemi üzerineymiş gibi görünse de, ne gemi gerçektir ne de liman. Y. K. Beyatlı, "demir almak" nitelemesiyle eğretileme yaparak, bir anlamda, ayrılış, ölüm zamanının gelmekte olduğunu dile getirmektedir.
Dilde sıklıkla başvurulan bu anlatım biçimi, grafik tasarım için de (53) geçerli olabilmektedir.

1 (Salman, 2003, s. 53).

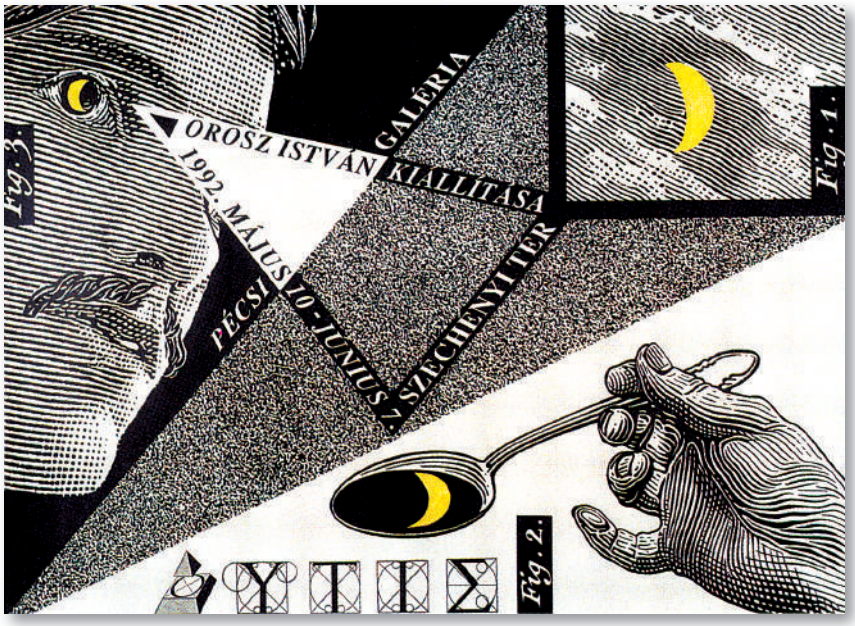
Grafik tasarımda, bir kavram, doğrudan ilgili olanlar yerine, dolaylı olarak, asıl düşüncenin yerine geçebilecek başka figür/nesneler kullanarak da iletilebilir.
Tasarımda karşımıza çıkan figür/nesne ilk bakışta konuyla doğrudan ilgili değilmiş gibi görünse de diğer ögelerle değerlendirildiğinde, ileti ile figür arasındaki dolaylı bağ ortaya çıkmaya başlar.

Cem Akar'ın bir film festivali için tasarladığı afişte (**54**) böyle bir anlatım söz konusudur. Afişte, ilk bakışta görülen tren ile film festivali arasında 'doğrudan' bir bağ bulunmamaktadır. Ancak trenin yakın plan görüntüsünde, hızla geçmekte olan pencereler film karelerinin akışını çağrıştırmaktadır. Trenin her bir penceresi, filmde akan karelere eşdeğer anlamlar yaratmaktadır. Böylelikle, doğrudan film ya da sinemayla ilgili bir görüntü yerine, eğretileme yapılarak, film festivali çağrışımı yapabilecek başka bir figür kullanarak izlemeye yeni bir algılama ve düşünsel boyut getirilmiştir. Bir düşünceyi doğrudan, bilindik yol ve figürlerle anlatmanın izleyici için pek anlamı kalmayınca, şaşırtma, aykırılık, beklenmeyen göstergelerin uyarıcı etkileri, yeni anlatımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu aşamada, izleyici, alışık olmadığı bir anlatımla yüz yüze gelince, bu görsel kodlamayı çözme, anlamlandırma sürecine girecektir.



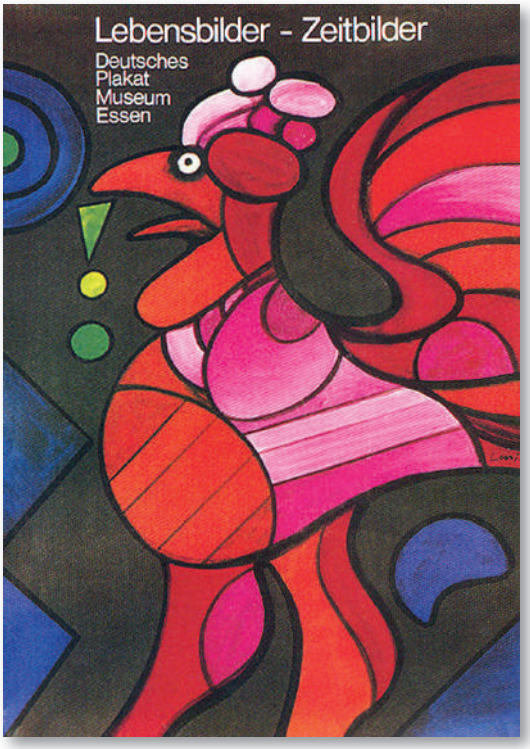
54. Cem Akar. 20. Uluslararası İstanbul Film Festivali afişi, 2001.

Istvan Orosz'un bir sergi afişi (55), bu düşünceyi örneklemektedir. Kendi sergisi için hazırladığı bu afişte, doğrudan herhangi bir çalışmasını kullanmak yerine tasarımın gözlem, düşünme ve haz alma süreçlerini işlemiştir.



55. Istvan Orosz. Sergi afişi, 1992.

Bu algılama sırasında, gece, dışarda, hilal biçimindeki "Ay'ı" gözlemlemesi ile ondan aldığı estetik haz ve duyumlar, bir süreç olarak, birbirleriyle etkileşim içinde betimlenmiştir. Gözlem ve aldığı haz, afişteki kaşık ve tatma eğretilemesi ile anlatılmıştır. İçinde ayın yansımasıyla, kaşığın, sergi ile doğrudan ilgisi olmayıp, bir anlamda, estetik duyumsamanın göstergesi olduğu söylenebilir.
Grafik tasarımda, bir içeriği yansıtırken alışılmış görüntülerin oluşturduğu sıradanlığı kırma düşüncesi, konuyu beklenmeyen yaklaşım ve figürlerle anlatma yolları aramaya itmiştir. Tasarımda, çoğu zaman konuyla doğrudan ilgili varlıklar seçilmesi, hem izleyici için bilinen ve sıkıcı bir durum, hem de tasarımcı için tekdüze anlatımlar oluşturmuştur.



56. Jan Lenica. Essen Afiş Müzesi için afiş.

Bir konuyu, etkinliği bilinen yaklaşımların dışında dile getirmeye örnek olan bir afişte (56), tasarım ögesi olarak bir horoz bulunmaktadır. Afişteki horoza bakıldığında, akla gelebilecek şeyler belli olup, yazılar okunduğunda ise bunun bir afiş müzesi açılış sergisi için tasarlandığı anlaşılmaktadır. Horozun, duyuru yaparcasına, ötüş halindeki duruşu, renkleri afiş sergisi için görsel eğretileme olmuştur.

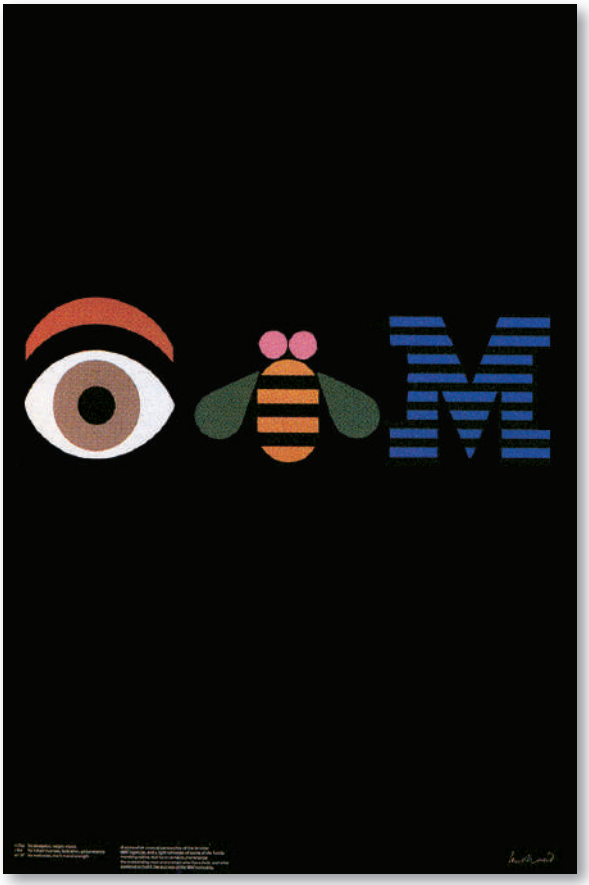
Diğer bir anlatım yolu olarak düzdeğişmede (metonimi), eğretilemeden farklı olarak, bir düşünceyi anlatmak için bir nesne/figürün bütününden çok onu simgeleyen bir parçası ya da bir özelliğinin gösterilmesi söz konusudur. David Lodge'nin belirttiği "Beşik sallayan el....." dizesinde "el", anne, beşik ise, çocuk anlamına gelirken, düzdeğişmeceye bir örnek olarak verilebilir.
Grafik tasarımda da, bir varlık, karakteristik parça ya da bütünü yansıtan özelliğiyle simgelenerek, bir düşünceyi aktarmanın yeni bir biçimi olabilmektedir.

Kari Piippo'nun bir afişi (57), grafik tasarımda düzdeğişmeceye bir örnek olarak verilebilir.
Alkol karşıtı bir afiş yarışması için tasarlanan bu davet afişinde, alkol karşıtlığı şarap şişesi çıkarılarak yalnızca onu simgeleyen etiket ve mantarla gösterilmiş, böylece, bir bütünü oluşturan parçaların tümünü kullanmak yerine, bir özelliği vurgulanarak, anlatım daha da etkili olmuştur.



57. Kari Piippo. Alkol karşıtı bir afiş yarışması için davet afişi, 1992.

Bu yaklaşımların dışında, Paul Rand'ın, IBM için tasarladığı bir afiş (58), özel bir örnek durumundadır. Bu afişte Rand, anlam boyutu olmaksızın, ses benzeşimlerini kullanmıştır. IBM harfleri içinde, ben anlamına gelen "I" ile göz anlamına gelen "eye"ın İngilizce okunuşu aynıdır. Göz'ün kendisi değil de İngilizce okunuşundan çıkan sesi "I"yı, aynı biçimde, Arı'yla (Bee) anlam ilişkisi olmadan, İngilizce okunuşundan çıkan ses de "B" harfini simgelemektedir.
Yalnızca, figürlerin okunuşundaki sesler, IBM'i dolaylı yoldan göstermekte, izleyici hiç alışık olmadığı bir anlatım biçimiyle karşı karşıya kalmaktadır.



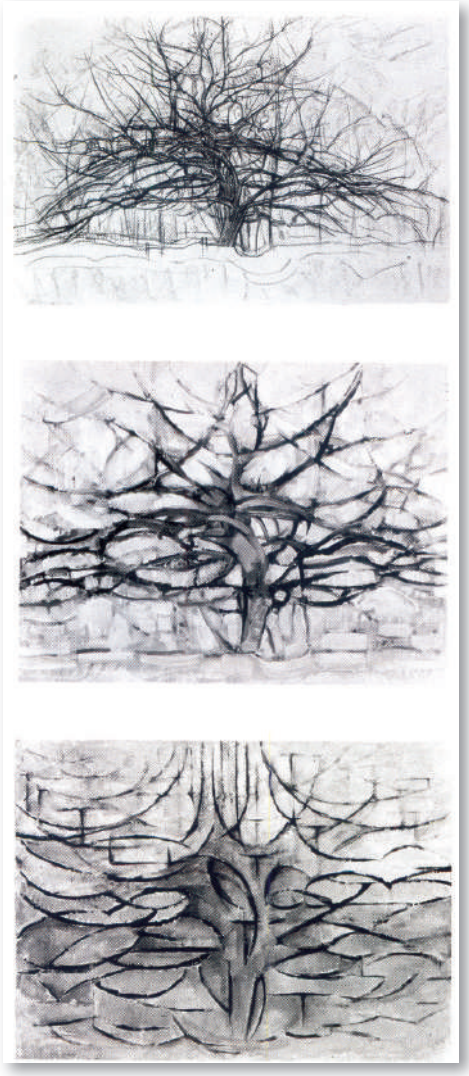
58. Paul Rand. IBM için afiş, 1982.

Soyutlama

Sanatta soyutlama düşüncesi, somut olan bir varlığın gerçekliğini, özelliklerini, bütünü oluşturan parçaların birbirleriyle olan ilişkilerini daha iyi anlamak için yapılan inceleme ve ayrıştırma sonunda ortaya çıkmıştır. Ressam Cezanne'ın doğayı silindir, küre ve koni gibi geometrik biçimlere indirgeyerek görmesi ve çözümlemesi gerektiğine ilişkin görüşü[1] Kübizmde etkili olmuş, resimlerdeki figürler, her açıdan gözlemlenerek parçalara ayrıştırılmış, elde edilen düzlemler (plan) bir bütün oluşturacak biçimde yeniden birleştirilmiştir. Kübist sanatçılar, bir varlığın görünen yüzünden çok, altında yatan nedenlerle ilgilenmiş, duyumlar ve düşüncelerini de ekleyerek asıl gerçeği ortaya çıkarmaya çalışmıştır.
Bu algılama biçimi, daha sonra birçok yeni eğilim ve akımların çıkmasını sağlamıştır. Bunlar arasında De Stijl, Kübizmin bu görüşlerini daha da ileri götürerek, figürleri, saf, geometrik biçimlere indirgemiştir.
De Stijl felsefesinde bireysel duygu, eğilimler dışarda tutularak nesnel ve evrensel uyumu anlatma düşüncesi egemen olmuş, bu yaklaşım, nesnelerin geometrik biçimler ve ana renklerle anlatılması sonucunu doğurmuştur.

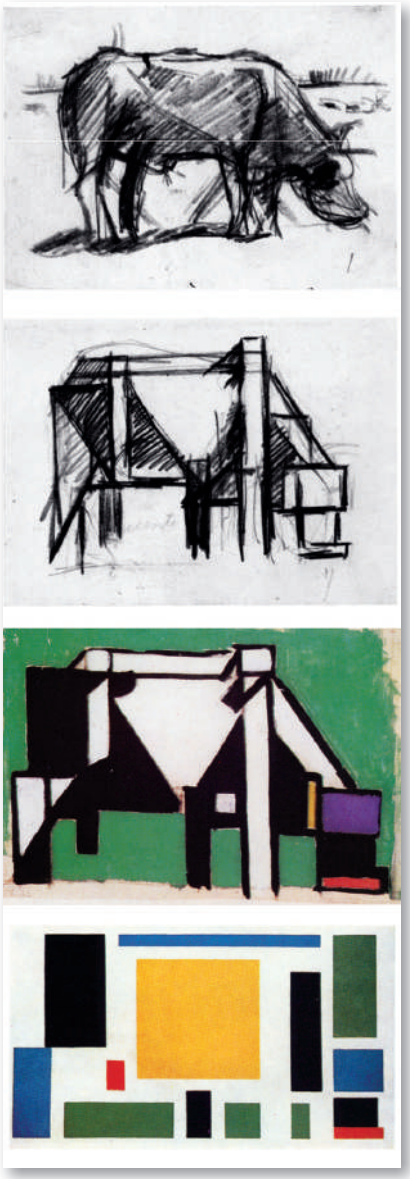
1 (Bektaş, 1992,s. 99)

Gözlemler sonucunda, bir figürün biçimi giderek yatay ve düşey çizgilere indirgenmiş, eğriler, çapraz çizgiler bireyselliği; duygusallığı çağrıştırdığından hiç kullanılmamıştır. Piet Mondrian'ın yapmış olduğu üç ayrı ağaç resmi (59), ilk aşamasında gerçek oran ve yapılarda iken, ikincisinde, kimi ayrıntılar atılıp yay biçimli çizgilerden oluşmaya başlamış, son aşamada ise, bu yaylar, belirgin ve daha düzenli hale getirilerek ağacın karmaşık yapısı yalınlaştırılmıştır.



De Stijl renk anlayışında da, üç ana renk ve siyah, beyaz, gri kullanımıyla, her türlü öznellikten uzak, nesnel, evrensel uyumu betimlemek öne çıkmıştı. Bu yaklaşımla, Theo Van Doesburg'un inek resimleri, soyutlamanın (60) bir örneği olarak verilebilir. Bu çalışma dizisinde İnek, şu aşamalarla soyutlanmıştır:
İlk aşamada, ineğin gerçek oranlardaki taslağı açık-koyu tonlarla çizilmiş, sonraki çalışmada, asıl karakteri korunarak kimi ayrıntılar atılmış, elde edilen biçimler düzleştirilip yalınlaştırılmış, lekelerin açık olanları çıkarılıp koyu alanlar belirginleştirilmiştir. Üçüncü aşamada, gittikçe, geometrik biçimlere indirgenen ineğin renk yorumlarına başlanmış,

59. Piet Mondrian.
Ağaç II,
Gri ağaç,
Çiçekli elma ağacı, 1912.



en son aşamada ise, biçimler, geometrik kare ve dikdörtgene indirgenmiş ve renklendirilmiştir. Bu dizinin son aşamasında kare ve dikdörtgenlerden oluşan soyut bir anlatıma ulaşılmışsa da, bu yöntemle bir soyutlama yapılması durumunda, çalışma süreci içinde herhangi bir aşamada geliştirilen bir ara türev de seçilip kullanılabilir.

Bir sergi için, soyutlama ile tasarlanmış bir afiş örneğinde ise (**61**), Bart Van Der Leck, at ve üzerindeki süvariyi geometrik biçimlere indirgeyip saflaştırarak yalın bir anlatım dili geliştirmiştir. Bu afişte, at ve üzerindeki süvarinin gerçekçi görüntüsündeki biçim ve yapılar adım adım asıl karakterini yansıtan temel biçimlere indirgenmiş, kimi ayrıntılar atılıp kimileri de birleştirilmiştir. Böylelikle, resim sanatında geliştirilen bu yöntem, bir afiş v.d. tasarlamaya da uyarlanmış ve bir anlatım aracı olabilmiştir.

60. Theo Van Doesburg, İneğin soyutlaması, 1917.



61. Bart Van Der Leck. Sergi afişi, 1919.

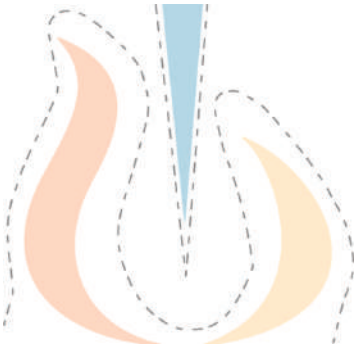
Düşünceler ve yorumlar değişse de, bir figürün ayrıntısından çok, saf ve yalın yapısına ulaşma gereksinimi bugün de geçerliğini korumaktadır. Bu gereksinim, tasarımdan çoğaltma tekniklerine, izlemeden anlamlandırmaya değin bir çok nedenle logo tasarımında da söz konusu olmaktadır.

Logo tasarlarken, her ne biçim kullanılırsa kullanılsın, onun özünü, asıl yapısını gösteren en az ögeye indirgemek temel ilkelerden biridir. Bu bağlamda, Novartis logosu (62), soyutlama yöntemi le tasarlanmış iyi bir örnektir. Novartis kurumunun misyonuna bakıldığında, ilaç keşfetme ve geliştirme kavramlarının öne çıkarıldığı görülür. Novartis, kurumsal kimliğini, ilaç üretmede yeniyi keşfetme ve geliştirme kavramlarına konumlandırmış, logo, bu düşünceyle ele alınmıştır.



62. Siegel & Gale. Novartis logosu, 1996.

Logoda, başparmak ve işaret parmağıyla tutulan deney tüpüne bir enjektör ucu girerek deney, araştırma anı canlandırılmakta, bu soyutlanmış biçim şöyle yapılandırılmıştır:
Soldaki kırmızı renkteki biçim, başparmağın, sağdaki turuncu renkteki biçim ise işaret parmağının yalınlaştırılarak indirgenmiş biçimleri olup (63)



63. Novartis logosunda başparmak, işaret parmağı ve enjektör ucu.

ortasındaki boş beyaz alan ise bu parmaklar arasında tutulan deney tüpüdür. Bu deney tüpünün içine yukarıdan giren sivri lacivert renkteki üçgen de enjektörün ucudur. Kısaca, başparmakla işaret parmağı arasında tutulan deney tüpüne yukarıdan enjektör ucunun girişi, deney; keşfetme; araştırma anını göstermektedir. Logoda, tüm bu kavramlar, ayrıntılar atılıp kısaca üç yalın biçim ve renge indirgenerek elde edilmiş, 'deney/keşfetme anının' saf görüntüsüne ulaşılmıştır. İndirgenmiş bu saf sonuca bakarak, logonun, ilk olarak, gerçek görüntüden aşama aşama 'yoğrularak' bu temel biçimlere getirildiği sonucu çıkmaktadır. Kuşkusuz, geometrik biçimler dışında, organik biçimlere de indirgeyerek bir figürün, saf bir sonucuna ulaşılabilmektedir.



64. Niklaus Troxler. Caz Hindistan'la buluşuyor, afiş, 1983.

Niklaus Troxler'in "Caz Hindistan'la buluşuyor" afişinde (64), bu ülkenin karakteristik bir hayvanı olan fil kullanılmış, hortumuyla saksafon çağrışımı yapılarak caz konseri dile getirilmiştir. Afişte, filin birçok ayrıntısı atılıp saflaştırılarak temel organik çizgilere indirgenmiş, bu soyutlanmış biçimiyle hem konseri hem de Hindistan'ı simgelemiştir.

Tasarımcının duyarlık ve sezgileri, aynı varlığın soyutlanmasında, yeni yorumların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Panda için tasarlanmış logolar, yaklaşımlarına göre, soyutlama biçimlerini örneklemektedir. WWF (Dünya Doğal Yaşamı Koruma Vakfı) için kullanılan birinci logoda (65), Panda'nın gerçek görüntüsü yalınlaştırılarak yorumlanmış, ikincisinde ise (66), daha saf bir görüntü elde etmek üzere ayrıntılar atılarak organik kalın çizgi darbeleriyle soyutlanmıştır.



65. Dünya Doğal Yaşamı Koruma Vakfı (WWF) logosu.



66. Petr Sejdl. Panda Logosu, 2000.

Muğla Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü Temel Grafik tasarım dersinde, çeşitli varlıkların soyutlama çalışmaları yapılmış; bireysel duyarlıklara göre, saf ve yalın bir etkiye ulaşana dek varlık/nesnelerin ayrıntıları atılarak özünü yansıtabilecek biçimlere indirgenmiş, elde edilen bu yapılarla geometrik, organik soyutlamalara gidilmiştir. Örnek bir çalışmada (67), ilk aşamada gözlemle ortaya çıkarılan organik yapılar, ne temel geometrik biçimlerin katılığı ne de gerçekçi ayrıntıların karmaşasını taşıyarak, düzenli, yalın biçimlere dönüştürülüp yorumlanmıştır. Bu soyutlama yöntemiyle elde edilen biçimler, daha sonra, harflerin yapılarına yansıtılarak Keçi'nin tipografik yorumları geliştirilmiş, bu nitelikleriyle görsel dil birliği sağlanmıştır. Bu yöntemle yorumlanan harflerle, ileri bir çalışma olarak, yeni bir yazı karakteri tasarlamanın ipuçları da söz konusu olabilmektedir.

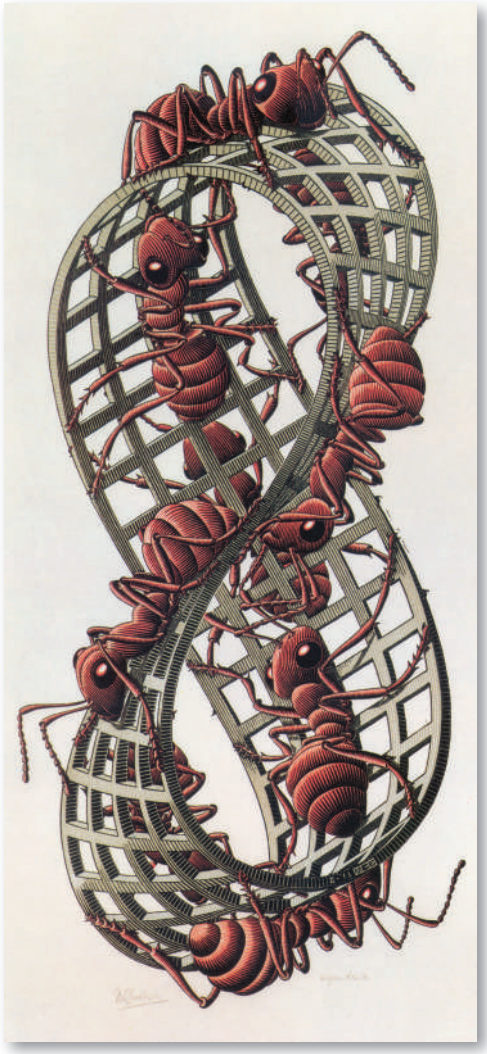


67. Gülseren Kaya. Keçinin soyutlaması ve tipografik yorumu, 2011.

Başkalaşım

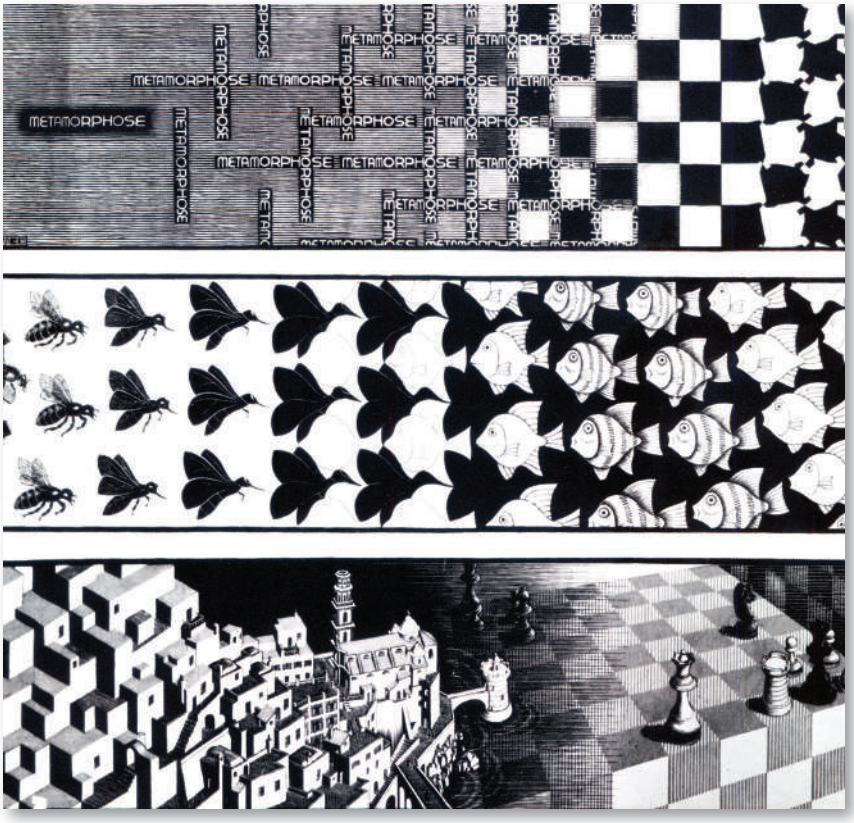
Grafik tasarımda başkalaşım (metamorfoz), bir varlıktan bir başkasına dönüştürme, geçiş yapmanın bir anlatım biçimi olarak kullanılmasıdır. Başkalaşımın tasarımda kullanılmasında, başlangıç için seçilen varlık ile dönüşüme uğrayan son varlık, iletiyi yansıtan ögelerdir. Bunun yanında, başlangıç ve son varlık arasında başkalaşma süreci de tasarımın parçası olmaktadır. Dolayısıyla, tek bir görsel ögenin getirdiği sınırlı ve durağan etki yerine, hem başkalaşma sürecinin tasarımın anlamını daha da boyutlandırması hem de bu değişimle devingen bir kompozisyon yaratılmış olur. Genel olarak, iletinin yalın biçimde aktarılabilmesi açısından, tasarımda başkalaşma sürecine yönelik, başta ve sondaki varlıklar dahil olmak üzere dört, beş aşamadan fazlası tercih edilmez. Çünkü, başkalaşma için, başta ve sondaki varlıklar arasında, ne denli çok aşama kullanılırsa , tasarım da o denli karmaşıklaşıp asıl işlevini yitirecektir.

Başkalaşımı, bir anlatım biçimi olarak Maurits Cornelis Escher'in çalışmalarında yoğun olarak görmek olasıdır. M. C. Escher'de, dünyanın aynı anda var olan; yaşanan durumları, birbirleriyle etkileşimleri, yaşamın sonsuzluğu (68) ve döngüsü yorumlanır. Onun çalışmalarında yaşamın içinde aynı anda gerçekleşen olaylar, yanılsamalı biçimde birbirine geçer; dönüşür; başkalaşır (69).



68. M. C. Escher. Colorplate VIII.

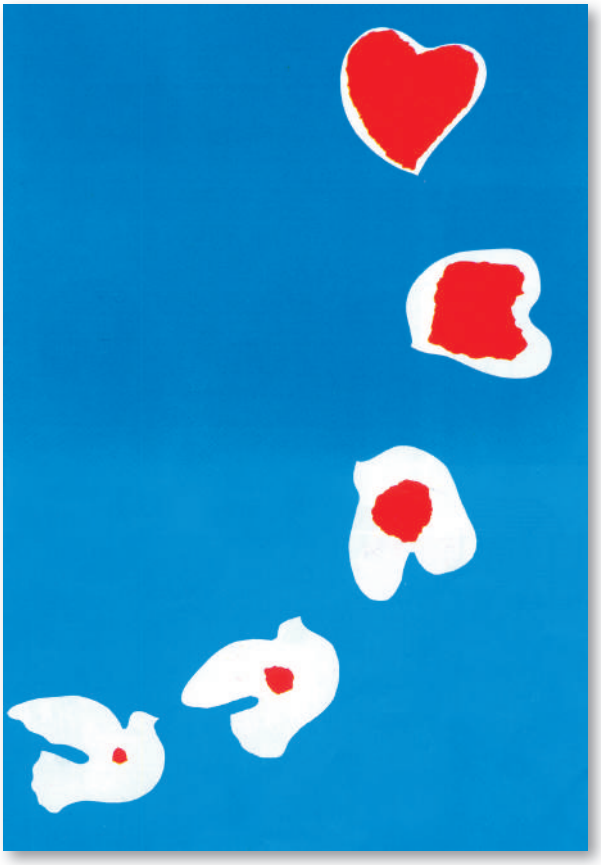
M. C. Escher'in yaşamın içinden ürettiği bu yanılsamalı durumlar, birinden bir diğerine akan, dönüşen yapılar olarak belirir. Yaşamın birçok anında görülen, bir varlıktan bir diğerine dönüşme süreci tasarımda da bir anlatım biçimi olarak karşımıza çıkabilmektedir.



69. M. C. Escher. Başkalaşım II. 1939-40.

Bir düşünceyi anlatma yollarından biri olan başkalaşımda, asıl düşünceyi simgeleyecek bir varlık, aşama aşama değişerek bir başka ögeye (69) dönüşür.
Bu noktada, ilk nesne, ilgi kurulan diğer bir nesneye dönüştürülür. Bu durumda, başında ve sonunda olmak üzere iki belirgin öge ile iki kavram simgelenip asıl ileti, ağırlıklı olarak, başkalaşım geçiren son görsel ögede yansıtılmaktadır. Başkalaşımda, ilk ve sondaki figürlerin yanı sıra dönüşme sürecinde, değişim, evrilme, gelişme, yenilenme gibi yananlamlar da söz konusu olmakta ve böylece görsel anlatım daha da boyutlanmaktadır.

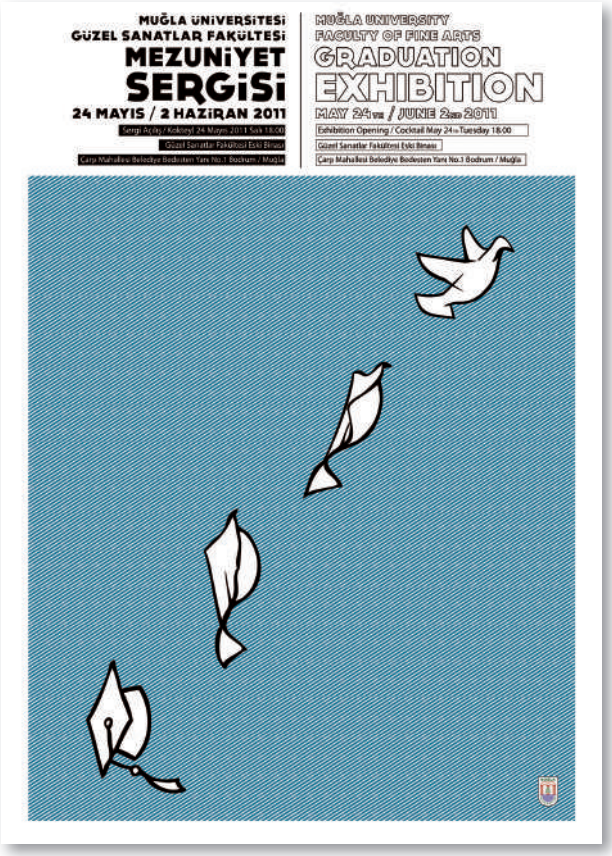
Sadık Karamustafa'nın Abdi İpekçi Dostluk ve Barış Ödülü Yarışması afişi (70), başkalaşımın grafik tasarımda kullanılmasına bir örnek oluşturmaktadır. Bu afişte, barış ve dostluk gönüllüsü gazeteci Abdi İpekçi'nin öldürülmesi, beyaz güvercin içindeki kırmızı leke ile anlatılmış, onra, bu kayıpla içimizdeki yara, aşamalı olarak büyümüş ve kırmızı



70. Sadık Karamustafa. Abdi İpekçi Dostluk ve Barış ödülü yarışması afişi, 1982.

kalp ile sevgiye dönüşmüştür. Afişte, güvercinden kalbe dönüştürülen bu görsel ögelerle kayıp, sevgi, özlem gibi düşünceler dile getirilmiştir.

Anıl Çezik'in sergi afişi (71), tasarımda başkalaşımın diğer bir örneğidir. Afiş, Muğla Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi mezuniyet sergisi için tasarlanmıştır. Bu afişte, birinci öge olarak sol altta mezuniyet aşamasındaki öğrenciyi simgeleyen fırlatılmış bir kep bulunmaktadır. Öğrenciliği simgeleyen kep, fırlayarak, aşama aşama kuş biçimine dönüşmektedir. Dönüşen kuş, bir anlamda, eğitim süreci sonunda yetkin olmayı, bağımsız karar verebilmeyi ve mezun olup gerçek hayata adım atmayı anlatmaktadır.



71. Anıl Çezik. Muğla Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Mezuniyet sergisi afişi, 2011.

Böylelikle, başkalaşım süreci, bu tasarımın iletisi için bir çözüm ve anlatım biçimi olmuştur.

Foto-tipo

Grafik tasarımda, tipografinin yalnızca okunaklı ve bilgi verici olması dışında bir kavram/düşünceyi yansıtabileceğinin ayırdına varıldığında, görsel ögelerle yeni bir bütün oluşturma denemeleri görülmeye başlamıştır. 1910'lu yıllardan başlayarak Dadaizm, Bauhaus ve Konstrüktivizm'de tipografi, açık, bilgi verici olmanın dışında, diğer ögelerle birlikte iletinin bir parçası olmuş, yeni bir anlatım biçimi olarak, bu yaklaşımlar sıklaşarak artmıştı.
Bu dönemde, Modernist düşüncenin yansıması olarak, bireysel duyguları yansıttığı için, resimleme (illüstrasyon) yerine, gerçekçi, nesnel fotoğraf kullanımı yaygınlık kazanmıştır.

L. Moholy Nagy, Bauhaus'da, fotomontaj, fotogram başta olmak üzere karanlık odada fotografik birçok teknikle yeni anlatım biçimleri denemişti. Bu denemelerden birinde de fotograf ile tipografiyi birleştirmiş, onları, iletiyi yansıtan görsel araçlar olarak kurgulamıştır. Fotoğrafın tipografi ile bu yeni görsel denemesi, grafik tasarıma yeni bir anlatım biçimi kazandırmıştır. Nagy, Bauhaus döneminde, deneysel yaklaşımla birleştirdiği tipografi ile fotografiyi birçok yayında kullanmıştır.

L. Moholy Nagy'nin tasarladığı bir afiş (72), bu anlamdaki ilk örnekler arasında sayılabilir. Havalı lastiklerin tanıtımı için tasarlanan bu afişte,



72. L. Moholy Nagy. Pneumatic havalı lastik için afiş, 1923.



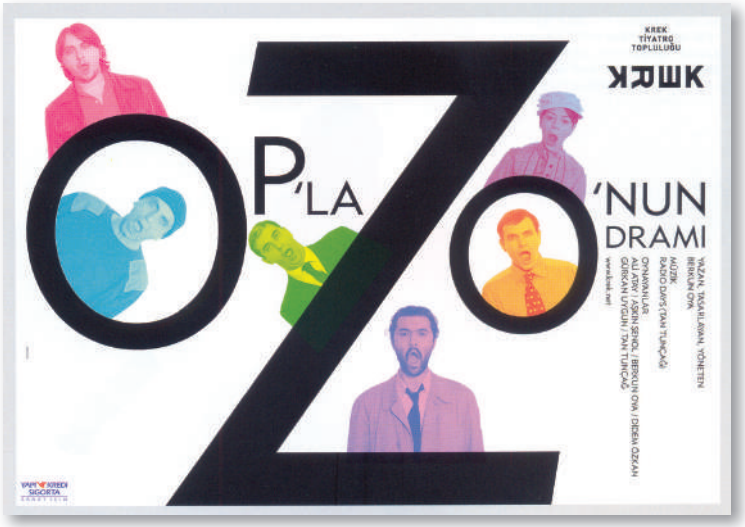
bir otomobil, Pneumatic yazısı üzerinde görülmekte, lastiğin markası olan bu tipografi, açık, nesnel bilgi vermekten çok, yol çağrışımı yapan bir imge durumuna gelmiştir. Bu yaklaşımla, fotoğraf ile tipografi bir bütün oluşturacak biçimde kurgulanarak tasarımın iletisini yansıtan görsel araçlar haline gelmiştir.

Gene Federico'nun tasarladığı bir dergi ilanı da tipografinin simgesel nitelikte kullanıldığı örnekler arasındadır. Woman's Day adlı dergideki bu ilanda (73), tipografi, görsel ögelerin parçası olmuş, iletiyi tamamlamıştır. Bilgi vermenin ötesinde, fotoğrafa eklemlenen "go out" yazısında her iki "o", hem harf hem de bisikletin tekerleğini simgelemektedir. Burada ayırdında olunması gereken nokta, başlıktaki harflerin biçimsel yapıları ile görsel ögeler arasında bağ ve buluş yaratarak ele alınan konuya ilişkin bir çağrışım yapılmasıdır.

73. Gene Federico. Woman's day dergi ilanı, 1953.

Fotografi ile tipografiyi birleştirme düşüncesi, çağdaş grafik tasarım için de geçerli bir anlatım biçimi olmuştur.

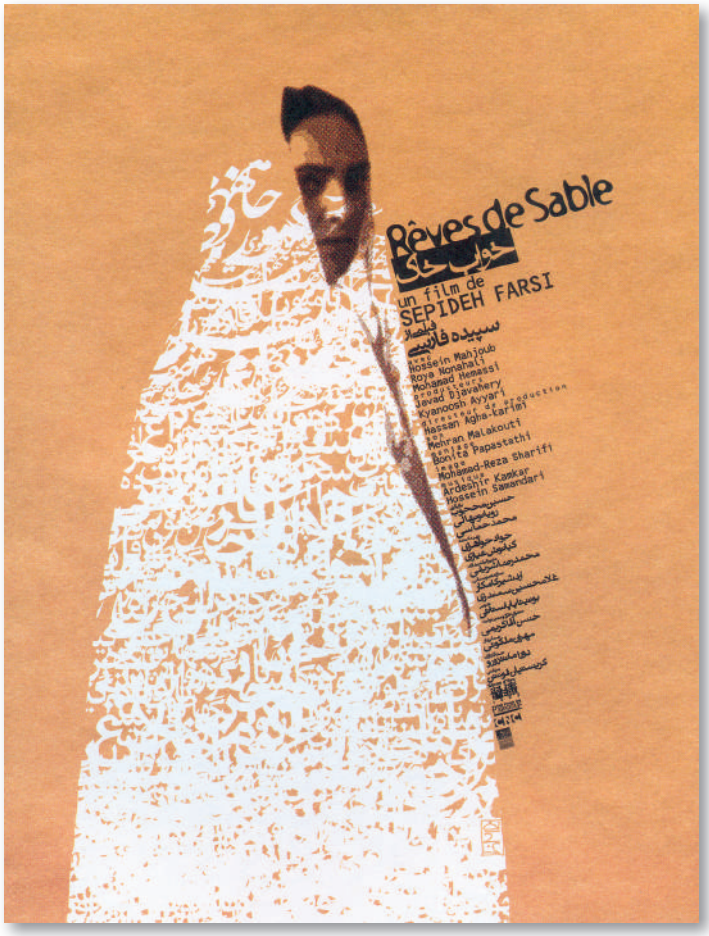
Bülent Erkmen'in tasarladığı bir afişte (74), tipografi ile fotografik görüntüler, içeiği yansıtmaya yönelik bir bütün oluşturmaktadır.



74. Bülent Erkmen. Op'la Zo'nun Dramı oyunu için afiş, 2001.

Op'la Zo'nun dramı oyunu için tasarlanan bu afişte, tipografi, okunaklı, bilgi verici olmanın ötesinde, fotografik görüntülerle bir mekan ilişkisi içinde, oyunu yansıtan birer simge konumuna gelmiştir. Böylelikle, bir düşünce/kavram, yalnızca görsel anlatımla değil, tipografik ve fotografik ögelerin bir bütün oluşturacak biçimde kugulanmasıyla yansıtılmıştır.
Tipografinin, nesnel bilgi verme işlevi dışında, bir görsel öge gibi, bir iletiyi yansıtacak biçimde kullanılması, anlatım biçimlerinin genişlemesine neden olmuştur. Grafik tasarımın bu çağdaş anlatımlarında fotografik görüntü ile tipografik ögeler, ileti çerçevesinde etkileşime sokularak birleştirilmiştir.

Reza Abedini'nin "Samur Pelerin" adlı bir film afişinde (75), başlık, metin olmak üzere tüm tipografik ögeler, fotografik görüntünün bir parçası olmuş, iletiyi bu bütünlük içinde yansıtmıştır. Afişte, alışılmış düşünceyle, doğrudan filmin sahneleri değil, samur pelerin imgesi vermesi için, portre ile birlikte, *Fars* yazılarından oluşan bir kolaj kullanıl-



75. Reza Abedini. Film afişi, 2003.

mış, böylelikle tipografik kurgu, içeriğin taşıyıcısı konumuna gelmiştir. Fotografik görüntü ve tipografi, tanıtım amacı dışında, bağımsız olarak bir konu ya da kavramın anlatılması amacıyla da birleştirilebilir. Bu doğrultudaki çalışmalarda, fotografik görüntüler, ele alınan kavramı simgeleyebilecek niteliklere getirilip tipografik ögelerle bir bütün oluşturacak biçimde kurgulanır. Tipografi, kimi zaman, bir kavramı okutarak yansıtan ögeler olabilirken, kimi zaman da, okunaklı olmalarının dışında, beyaz harflerin samur pelerini yansıtması gibi (75), anlam çağrışımı yapan bağımsız birer görsel öge de olabilmektedir.

Bu yaklaşımdaki bir çalışma dizisinde (76), "Kimlik" kavramı ele alınıp görsel anlatıma dönüştürülmüştür. Bir sergi için tasarlanan bu çalışmalarda, bireyin kimliğinin kaynakları, öğreti, verili değerler sorgulanmaktadır. Fotoğraf ve tipografik ögeler, bu kurgulamayla, birbirinden bağımsız ele alınmamış, kavramları yansıtmak üzere bir bütün oluşturacak biçimde birleştirilmiştir. Görüntü ve harflerin bu kurgusu, ele alınan kavramın boyutları ve derinliklerini yansıtma düşüncesinin bir ürünüdür.



76. Erol Turgut. "Kimlik". 34. Grafik Tasarım Sergisi, Brno, Çek Cumhuriyeti, 2007.

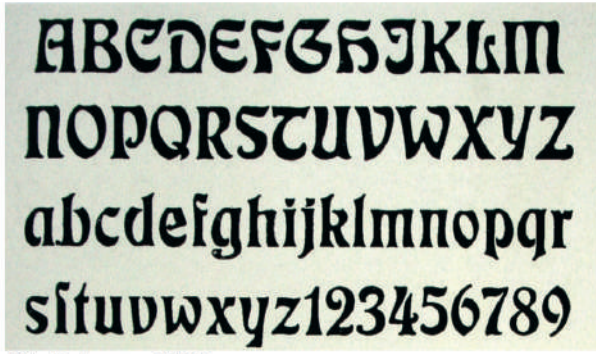
Deneysel yazı tasarımı

Latin alfabesinin yapısında görülen başlıca kırılmalardan biri, 19. Y.Y.'da, Viktorya döneminde görülmüştü. Gazetelerde ayrıcalıklı duyurulara artan gereksinimle, o dönemde, özellikle Bodoni ve Didot yazı karakterlerinin oranları abartılı biçimde bozulmuş (77), bir yandan da, harf yapılarının klasik oranlarının değiştirilebileceği düşüncesi ile birçok yeni yazı karakteri tasarlamanın yolu açılmıştır.

Günümüzde ise yeni bir yazı karakteri tasarlamanın hem gerekleri hem de teknikleri değişmiştir. Tipografik ögelerin, bir ileti ve buna uygun biçimde yapılandırılan görsel ögelerle bağdaştırma düşüncesi, o çözüme özgü bir yazı karakteri geliştirmeyi gündeme getirmiştir.
Bu nedenle tasarımcılar, görsel ögeler yanında, tipografik kurgu ve yazı karakterlerine, yalnızca okunaklı ve işlevsellik gözüyle değil, o tasarım çözümüne yönelik ele alınması gereken bir öge olarak bakmaya başladı.

Bodoni Bold
fat face

77. Fat face yazı karakteri, 19. Y.Y.



Otto Eckmann, 1899.



Hector Guimard, 1900.



Koloman Moser, 1902.

78. Art Nouveau döneminde yazı karakterleri.

Bu aşamadan sonra tasarlanan yazı karakterlerinde yeni arayışlar gözlendi: Fat face, Art Nouveau'nun Fransa, İngiltere, Avusturya ve Almanya'daki yansımaları (78). Art Nouveau'da resimlemelerde görülen dalgalı biçimler, yazı karakterlerine de yansımış ve bir anlamda görsel dil birliği sağlanmıştır.

Geçmişte tasarlanan yazı karakterleri bugün için de anlam taşımakta ve kimi zaman yeni yazı yorumları geliştirmenin temelini oluşturmaktadır. Çağdaş grafik tasarımcılardan Jonathan Barnbrook, bu yaklaşımla yazı karakterleri tasarlamıştır. Bunlar arasında, Bastard yazı karakteri (79), Barnbrook'un Gotik yazı karakterlerinin güncel bir yorumudur. Barnbrook, tasarladığı bu yazı karakterinde, tırnak, ince vurgular ve diğer ayrıntıları atmış, harfleri biçimlendirmede, kalem darbe sayısını azaltmış, yalın ve düzenli bir geometrik türev geliştirmiştir.



79. Jonathan Barnbrook. Bastard yazı karakteri tasarımı.

Bir tasarımdaki görsel ögeler, nasıl belirlenen çözüme yönelik biçimlendirilmesi gerekiyorsa, tipografik kurgunun da aynı yaklaşımla yapılandırılması doğru olacaktır. Bunun için, herhangi bir fontu tasarıma uydurmaya zorlamak yerine, tipografi, içeriği yansıtacak biçimde yapılandırılarak çözümün bir parçası olması daha doğru olacaktır. Tipografi, çağdaş grafik tasarımda, yalnızca nesnel, bilgi verici bir araç olmayıp, daha çok, konu/kavram arasında bağ yaratan kurgulama ya da harf yapıları ile bir iletiyi yansıtabilecek görsel ilişkilere de dayanmaktadır.
Bu yaklaşımla gerçekleştirilecek tasarımlarda, tipografik ögelerle konu arasında görsel bağ kurmaya yönelik arayışlar söz konusu olacaktır. Kuşkusuz, bu anlatım denemelerinde tasarımcının duyarlığı, sezgi, düş gücü, konu ile kurulması gereken bağ ve görsel buluşu doğrudan etkileyecektir.



80. Niklaus Troxler. 20. Müzik Festivali için afiş. 2001.

Niklaus Troxler'in tasarladığı bir afişte (80), fırçanın kullanış biçimi ve etkileri, etkinliğin içeriğiyle bağdaştırılmıştır. 20. Müzik Festivali için tasarlanan bu afişte siyah renklerle grup üyelerinin dinleti sırasındaki performans, ve duyguları ile müziğin doğaçlama, ritmik yapısı yansıtılırken, aynı yaklaşımla, bu figürlerin arasında , etkinliğin adı ve tarih bilgileri de Troxler'in kendine özgü dışavurumcu fırça darbe ve damlatmalarıyla renkli olarak dile getirilmiş ve böylelikle öne çıkarılmıştır. Bu yaklaşımdaki tasarımlarda önemli olan nokta, ele alınan konunun niteliklerini tasarımcının duyumsaması ve anlam yükleyebileceği bir teknikle biçimlendirerek yansıtmasıdır.

Muğla Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü (4. sınıf)Tipografi dersinde bir kavram/içeriği yansıtabilecek birçok yazı denemesi gerçekleştirilmiştir. Bu denemelerin birinde, çeşitli uçlarda fırça, kalem, v.d. darbeleri, akıtma, kolaj, katlama, kesme, yırtma yöntemleri kullanılmış, bu çalışmalarda asıl amaç, tekniğin izlerini sürmek değil, harf yapılarını, katı sınırlarından kurtararak ele alınan konuya ilişkin dışavurumcu yeni çağrışımlar elde etmek olmuştur.

Bu doğrultuda gerçekleştirilen bir çalışmada (81), boyanın nitelikleri ve fırçanın kullanış biçimleri ile bir kavramın yansıtılması denenmiştir. "Mutlu ol" (be happy) başlıklı bu çalışmada, harflerin yapıları, biçimbozumuna (deformasyon) uğratılmış, ele alınan konuyu yansıtma düşüncesiyle, birbirine geçen, canlı renklerden oluşan bir uyum denenmiştir.



81. Çilem Karaçeper. "be happy" yazı denemesi, 2012.



82. Philip Apeloig. Afişi kutlamak grup sergisi için afiş, 2000.

Kolaj, katlama ve diğer teknikler ile bir konuyu çağrıştırmak söz konusu olabilmektedir. Çalışma sırasında elde edilen biçimsel yorumların, içeriğe gönderme yapacak görsel araçlar olarak görülmesi durumunda, her türlü süsleme duygusundan da uzak kalınmış olacaktır. Ayrıca bu çalışmayla birlikte, her malzemenin değişen olanaklarını tasarımcı kendi duyarlığıyla birleştirerek yorumladığında yeni bir yazı karakteri yaratmanın ipuçları da gündeme gelebilecektir. Bu çalışmalarda, diğer bir amaç, harf ya da yazıları açık, nesnel bilgi veren araçlar olarak gören katı anlayışlardan çıkararak bir iletiyi yansıtabilecek görsel nitelikler kazandırmaktır.

Philip Apeloig'in tasarladığı bir afiş (82), bu düşünceleri örneklemektedir. Bu tasarım, afişi kutlamak üzere açılan bir grup sergisini duyurmak üzere ele alınmıştır. "The Poster" sözcüğünün tipografik kurgusundaki her bir harf, afişleri çağrıştıran renkli kağıtların uçlarından katlanmasıyla oluşturulmuş, sergiye katılanların adları, bu katlanmış kağıtlardaki harf içi boşlukları ortaya çıkarmak üzere, harflerin içine yerleştirilmiştir.



83. Niklaus Troxler. Edebiyat Günleri için afiş, 2008.

Apeloig, böylelikle, katlama yöntemini sıradışı bir etkiye dönüştürerek, bu basit yöntemle bile bir anlatım biçimi geliştirilebileceğini göstermiştir.

Katlama dışında, kağıt, benzeri malzemeleri keserek ya da yırtarak bir konuyu yansıtmak söz konusu olabilir. Edebiyat Günleri için tasarlanan bir afişte (83), harfler, bu etkinliğin içeriğini yansıtmak üzere tasarımcının biçemiyle yırtılarak oluşturulmuştur. Bu yırtarak tasarlanan beyaz harflerin içinde ise Edebiyat Günleri'ne ilişkin yer alan şiir, yazı ve diğer metinler yerleştirilmiştir.

Muğla Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü (4. sınıf)Tipografi dersinde katlama tekniği ile yapılan çalışmalarda, yazının nitelikleri ile konu/kavram arasında görsel bağlar aranmıştır. 27 Nisan Dünya Grafik Günü için tasarlanan bir tasarımda (84), tipografik kurguyla

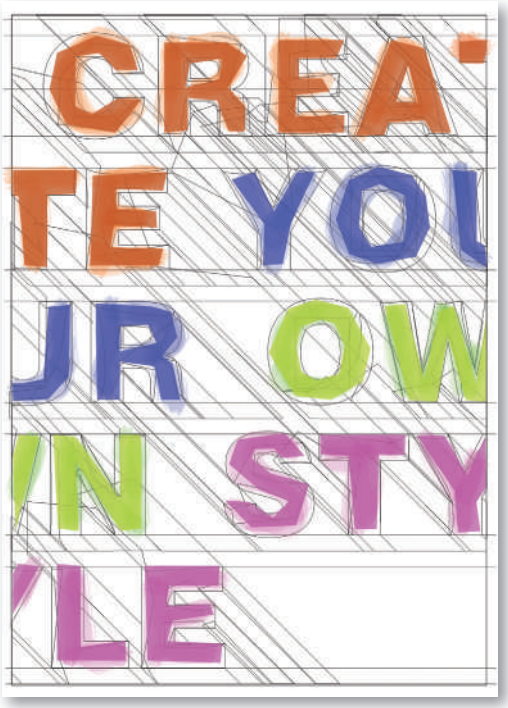


84. Kenan Erdoğan. Kendi biçemini yarat (create your own style), afiş tasarımı, 2012.

'kendi biçemini yarat' (create your own style) sloganı kullanılmıştır. Tipografik kurguda düz şeritler halindeki harflerin sıradan akışı, yaratıcı bir katlama dönüşüyle bozulmuş ve durağanlıktan devinime geçilmiştir. Böylelikle, bu çalışmalarla, öğrenciler, bir düşünceyi, kendi duyarlığıyla ele alıp harf yapılarına yansıtmış ve kendi biçemlerini oluşturmayı denemiştir. Bir iletinin yansıtılmasında tipografinin etki, rolü, nesnel bilgi verici olmasında değil, konunun özünü yansıtabilen nitelikler kazandırılmasındadır. Dolayısıyla, tipografi, görsel ögeler gibi, içeriğe ilişkin anlam taşıyan birer kodlama olmaktadır. Ele alınan konu/kavramı bütün boyutlarıyla yansıtma düşüncesi, bu niteliklerin, tipografik ögelerle de kodlanmasını gerekli kılmıştır. İçeriğe ilişkin nitelikler kazandırmada, konuyu simgeleyebilecek nesne ya da ürünler çıkış noktası olup yapılarındaki kimi karakteristik özelliklerle tipografik yorumlar geliştirilebilir. Ayrıca, bu karakteristik yapılardan üretilen birimlerle yeni yazı karakteri denemeleri de gerçekleştirilebilir. Bu düşüncelerle, (4. sınıf) Tipografi derslerinde yürütülen bir çalışmada (85), Vitra ürünlerinin yapısal özelliklerinden yola çıkarak yeni bir yazı karakteri denemesi geliştirilmiştir. Bu denemede, Vitra ürünlerin biçimsel karakterlerinden bir birim oluşturulmuş, bu birim ile bütün harflerin



85. O. Sonay Artan. Vitra font denemesi, 2012.



86. O. Sonay Artan. Kendi biçemini yarat (create your own style), afiş tasarımı, 2012.

yapıları üretillmiştir. Tasarımcılar, bunun dışındaki yöntemleri kendi duyarlığıyla birleştirerek konuyu yansıtabilecek yeni yazı yorumları geliştirebilmektedir. Var olan yazı karakterlerinin biçiminin bozulması, ekleme-çıkarma ve diğer yöntemlerle elde edilen yorumlarla bir içeriği yansıtan yeni bir yazı karakteri de yaratılabilmektedir.

27 Nisan Dünya Grafik Günü için tasarlanmış bir afişte (86), 'kendi biçemini yarat' (create your own style) sloganı işlenmiştir. Bu afişte, harflerin yapıları bozularak kendine özgü biçim ve çizgilerle yorumlanmış, tasarımcı adaylarının bu yaklaşımlarla çözümler üretip kendi biçemini yaratması özendirilmiştir.

Bu denemeler için düşünülebilecek yöntemlerin bir diğeri de, harflerin yapı ve oranlarını değiştirerek yeni yazı yorumları geliştirmektir. "Play type" sloganıyla tasarlanan bir afiş (87), bu düşüncenin ürünüdür. Bu afişte, belirli bir fontun oranları temel alınmaksızın, tasarımcının duyarlıklarıyla üretilen kendine özgü, bağımsız biçim yorumları kullanılmıştır. Harflerin yapıları, içi dolu ve kontür çizgilerden oluşan ikili özgün biçimlerin ilişkisi üzerine kurulmuştur. Harfi oyna (Play type) iletisi, harf yapılarının bu yorumuyla görselleştirilmiş, daha sonra, bu yaklaşım, yeni bir yazı karakteri tasarlama düşüncesine dönüşmüş, aynı adla (88) bu deneme gerçekleştirilmiştir. Bu yazı denemesinde, pozitif ve negatif alanların karşıtlığı, parçalı yapıların oluşturduğu devingenlik, izleyiciyi, tekdüzelik duygusundan uzaklaştırmıştır.



87. O. Sonay Artan. "Play type", afiş tasarımı, 2012.



88. O. Sonay Artan. Play type yazı karakteri denemesi. 2012.



89. Oded Ezer. Uluslararası İsrail Forumu için afiş. 2000.

Bu anlatımların dışında, iki boyutlu etkiler görsel sanatlar için sınırlama getirmeye başlayınca, yeni arayışlara gidilmiş, nesne ya da çeşitli gereçlerle geliştirilen üç boyutlu uygulamalar, yaratıcılık yönünde yeni ufuklar açmıştır. Grafik tasarımda da bu sınırlamalar gündeme gelmiş, tasarımcılar zaman zaman bu soruna yönelik çözümler aramıştır.

Oded Ezer'in bir afişi (89), üç boyutlu grafik tasarıma bir örnek oluşturmaktadır. Uluslararası İsrail Forumu için tasarlanan bu afişte, kesilmiş gerçek harf ve nesneler kurgulanarak fotoğrafı çekilmiş, forum (toplantı/buluşma) iletisi, ışık-gölge etkileriyle üç boyutlu olarak dile getirilmiştir. Gerçek nesnelerle birleştirme (real-montage) yöntemiyle çekilen bu fotoğraf, alışılanın dışındaki bu kurgusuyla etkili bir anlatıma dönüşmüştür. Oded Ezer, iki boyutlu grafik tasarımın durağanlığına karşı deneysel tipografi çalışmalarına ağırlık vermiş ve özellikle üç boyutlu yazılarla bu sınırlamaları kaldırıp, yeni anlatım biçimleri kazandırmıştır.

Oded Ezer bir diğer tasarımında da üç boyutlu bir çözüm uygulaması (90) gerçekleştirmiştir. I love N.Y. logosuyla dünya çapında tanınan Milton Glaser'e saygı amacıyla tasarlanan bu afişte, gerçek harfler kesilip üç boyutlu iniş ve çıkışlar oluşturacak biçimde kurgulanmıştır. İki boyutlu tasarımın getirdiği sınırlama, üç boyutlu görüntü etkileriyle kalkmış, her bir harfin bu devingen nitelikleri ile kalbin çok katmanlı yapısı, I love N.Y. logosuna gönderme yaparken, aynı zamanda, tasarımcının bu konudaki tüm duygu ve düşüncelerini yansıtan göstergelere dönüşmüştür.



90. Oded Ezer. Uluslararası İsrail Forumu için afiş. 2000.

Çağdaş sanatta görülen ses, ışık ve devinimden oluşan anlatımlar yapıtları daha da boyutlandırmış ve etkileşimli bir izleme süreci yaratmıştır. Grafik tasarımda bir iletiyi aktarmak üzere geliştirilen anlatımların etkisini daha da artırmak için ses, ışık ve devinimden oluşan uygulamalardan da yararlanılmıştır. Görüntü ve yazıların uyarısı bir süre sonra etkisini yitirmeye başlayınca izleyicinin ilgisini çekmeye yönelik çeşitli çözümler geliştirme düşüncesi belirmiştir. Özellikle açıkhava tanıtımında, üç boyutlu, ışığa göre değişen, çerçevenin dışına taşan etkileşimli billboard örnekleriyle karşılaşılmaya başlamıştır.

Stefan Sagmeister, durağanlığın neden olduğu bu sınırlamaları tipografiye devingen nitelikler kazandırarak aşmış, Levi's için tasarlanan bir billboardda, bu yaklaşımını sergilemiştir. Billboard yüzeyindeki çarklar üzerinde yazılar parçalanmış halde dönmekte (**91**) ve bir anlam çıkmamakta, dönüşün bir aşamasında ise yan yana gelerek (**92**), "we are all workers" yazısı oluşmaktadır. Bu anlatım biçimiyle, tipografi, durağanlıktan çıkmış ve izleyici ile etkileşim kurulmasını sağlamıştır.



91. Sanat Yönetmeni: S. Sagmeister, Tasarımcı: J. Walsh.
Levi's için billboard tasarımı, 2010, (dönüş aşaması)



92. Sanat Yönetmeni: S. Sagmeister, Tasarımcı: J. Walsh.
Levi's için billboard tasarımı, 2010, (harflerin birleşme aşaması)

Muğla Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü 4. sınıf Tipografi dersinde "Bakış açısı" adıyla ele alınan bir tasarım, izleyiciyle etkileşim kurma düşüncesiyle gerçekleştirilen bir örnektir. Bu tasarımda, tipografi, üç katmanlı ve çok parçalı olarak kurulmuş (**93**), izleyicinin baktığı açıya bağlı olarak, bir noktada tüm parçalar çakışıp bir bütün oluşturarak "bakış açısı" yazısı (**94**) belirmektedir. İzleyicinin etkin katılımını gerektiren bu tipografik deneme, her aşamada değişerek ilgiyi canlı tutan bir anlatım biçimi olmuştur.



93. Ercan Tezelli. "Bakış açısı" tipografik yorum. 2012. (harflerin çakışmadığı açı)



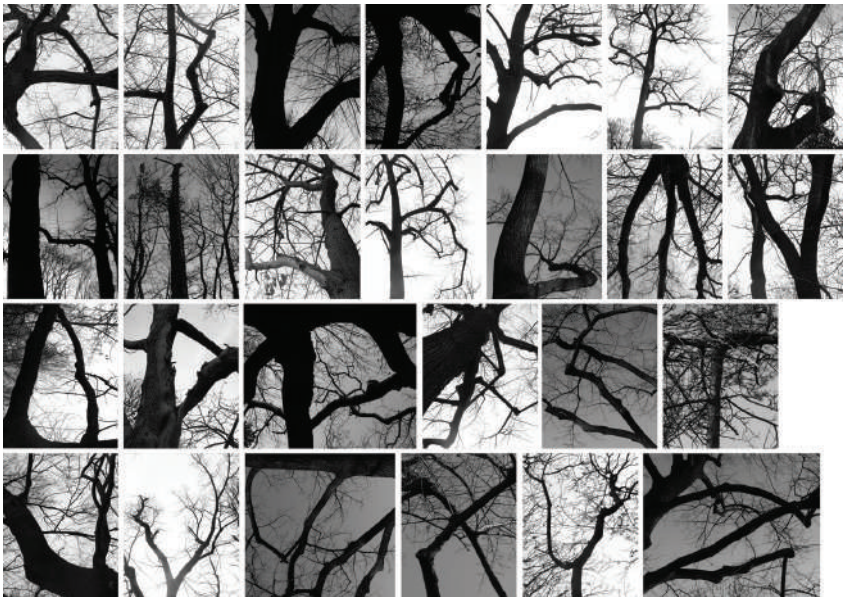
94. Ercan Tezelli. "Bakış açısı" tipografik yorum. 2012. (harflerin çakıştığı açı)

Tipografinin, geçmişte, yalnızca nesnel, bilgi veren araçlar olduğu düşüncesi kırıldıkça, konunun bağlamı ve tasarımcının duyarlığına göre yapılanmış birçok değişken çözümle karşı karşıya kalınmaktadır. Bu durumda, yazı karakterinin biçiminden çok, konuyu çağrıştırabilmesini temel alan yaklaşım ve çözümlerde gittikçe artış gözlenmektedir. Bu doğrultuda düşünülebilecek denemelerde, sözgelimi doğadan elde edilen fotoğraf görüntülerinden tipografik yorumlar geliştirilebilmektedir. Doğadaki varlıklar, kendilerini temsil eden görüntüler olması yanında, kimi zaman, tipografik nitelikler de taşıyabilmektedir. Evler ile gökyüzü arasındaki ilişkiye dayanan bir fotoğraf dizisi tipografik yoruma ilginç bir örnek oluşturmaktadır. Bu fotoğraf dizisinde (**95**), aşağıdan yukarı, evlerin arasından görünen gökyüzü ile harfler oluşmakta, tasarımcının bakış açısı ve duyarlığına bağlı olarak yorumlanmaktadır.



95. Lisa Rienermann. Evlerin arasından gökyüzü fotoğrafı ile tipografik yorum.

Böylelikle, içerikle örtüşmesi durumunda, fotografik görüntülerden elde edilen özgün tipografik yorumlar (96), çağrışımlar yaparak anlatımın bir parçası olabilmektedir.
Bu ve benzeri yöntemlerle geliştirilen yazı karakterleri ile tipografik kurgulu afişler tasarlanabilirken, ayrıca, dil birliği sağlamak amacıyla, görsel ögelerle kurgulanan bir tasarımın tamamlayıcısı olacak biçimde de ele alınabilir. Diğer ögeler gibi, yazı karakterlerinin de konuyla ilgili çağrışımlar yapabilmesi, o tasarımın niteliklerinin önemli göstergelerinden biri olacaktır.



96. Ağaç dallarıyla tipografik yorumlar. (Tasarımcısı bilinmiyor)

bölüm II

tasarıma doğru



Tasarıma başlarken

Ele alınan konu hakkında araştırma yaparak tüm boyutlarıyla bilgilenmek ve içerdiği kavramları çok iyi anlayarak başlamak, tasarımda birçok çözüm seçeneği yaratabilmenin ön koşulu gibidir. Araştırma, yardımcı nitelikte ya da geçerliği olmayan bilgilere değil, ölçüt alınabilecek asıl kaynaklardan karşılaştırmalı olarak elde edilen verilere dayanmalıdır. Özellikle internet yoluyla, bilgi kirliliği söz konusu olup, ölçüt alınan kaynaklar titizlikle seçilmelidir. Sonraki aşamada, elde edilen bu bilgi ve verilerden kavramlar çıkararak, tasarımın iletisine dönüştürmek üzere seçilir. Tasarımın hangi kavram(lar)a dayandırılacağı, iletinin hedef kitleye ulaştırılma stratejisi, özgün, yeni ve yaratıcı bir görsel anlatım dili kullanılması grafik sorunlardan kimileridir.
Bir tasarım için 'yeni bir grafik sorun tanımlaması' yapılmaksızın bir sonraki aşamaya geçilmesi durumunda yüzeysel bir çözüm kaçınılmaz olacaktır. Grafik sorunların tanımları ne denli yeni olursa, geliştirilecek çözümler de o denli yaratıcı ve özgün olacaktır. Daha sonra, bu çözümlerin bir çok yolla dile getirebileceği göz önünde tutularak, belirlenen grafik soruna yönelik görsel seçenekler geliştirilmelidir. Bu seçenekler, tasarımın iletisi ile bunu simgeleyebilecek nesne, varlık, tipografik v.d. ögeler arasında görsel buluş; etkileşimler kurmaya yönelik denemelerle söz konusu olabilir.
İleti, doğrudan, varlık/ nesnelere simgesel nitelikler kazandırarak



97. M. Onur Delibaş. Çizim; gözlem, görsel ve tipografik yorumlar, 2012.

görselleştirilebileceği gibi, aynı anlama karşılık gelebilecek başka ögelerin kullanılmasıyla da yansıtılabilmektedir. Alışılan, kalıplaşmış uygulamalar dışında, kendine özgü yaklaşımlarla, yeni ve yaratıcı anlatım biçimleri geliştirmek, yeni bir ileti kodlaması olarak daha da ilgi uyandıracaktır. Bu doğrultuda, birkaç taslakla yüzeysel çözümlerin ötesine geçilemeyeceği açık olup, ne denli çok görsel seçenek geliştirilirse içlerinden doğru ve uygun olanı belirleme şansının o denli artacağı unutulmamalıdır. Bu anlatım seçeneklerinde, görsel, tipografik ve çizgi, şerit, doku gibi tamamlayıcı ögeler, iletiyi kodlayarak özetleyen araçlar olmaktadır. Bu aşamada, tasarım ögeleri ile içerik arasında, öznel buluşlar getirerek görsel bir bağ kurmaya gereksinim doğar. Görsel buluşlar, taslakların özgün bir anlatıma dönüşme sürecinde anahtar rol oynayıp, tasarım ögeleri ile konu arasında kurulacak bağ sonucu söz konusu olmaktadır. Görsel buuş, ilk çizimlerdeki gözlem, keşfetmeyle de ilgili olup (97), tasarım sırasında, görsel ya da tipografik ögelerin, kendisi dışında, ikincil anlamlar oluşturmasını da içermektedir.

bölüm III

grafik tasarımda güncel eğilimler



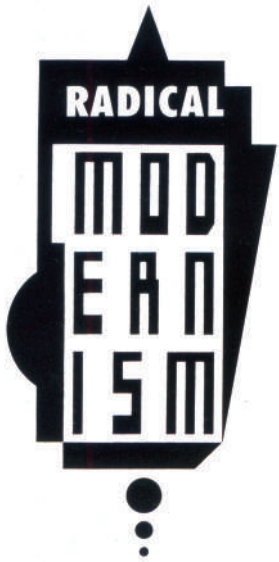
Modernizmin eleştirisi ve Post-modernist eğilimler

Günümüz grafik tasarım örneklerine bakıldığında değişken nitelikte birçok anlayış ve eğilimin olduğu görülür. Bu yeni anlayışlar, daha çok, modernizmin eleştirisi ile başlayıp postmodernist eğilimlerle ivme kazanan öznellik ekseninde belirmektedir.
Modernizmde görülen bilimsel, akılcı (rasyonalist) düşünceler Bauhaus, De Stijl, Konstrüktivizm'de ağırlık kazanmış, nesnel olanı inşa etme düşüncesiyle, öznel yorumlar dışarda bırakılmıştır. Bu doğrultuda, grafik tasarımda, öznel duyguları çağrıştırdığı düşüncesiyle, resimleme (illüstrasyon) yerine gerçekçi, nesnel fotoğraflar ile temel geometrik biçim (138) ve renk kullanımları yaygınlık kazanmıştır.



138. Oscar Schemmer,
Bauhaus Mühürü, 1922.

Modernizmde, bilim ve akılcılığın bir göstergesi olarak, temel geometrik biçimler ağırlıklı olarak kullanılmaktaydı. Bu yaklaşım, De Stijl'de daha da ileri götürülerek, öznelliği yansıttığı düşüncesiyle, eğri ve çaprazların kullanımını bile reddederek yalnızca düşey ve yataylardan oluşan biçim kurgularına getirilmiştir. De Stijl'in bu düşüncesi Bauhaus tasarımını da etkileyip, Bauhaus mühürüne (**138**) yansımıştır.



139. Dan Friedman. Radikal Modernizm, logo, 1990.

De Stijl, Bauhaus, Konstrüktivizm gibi sanat akım ve hareketlerini niteleyen Radikal Modernizm için Dan Friedman'ın tasarladığı logoda da (**139**), geometrik biçimler ile yalnızca yatay ve düşey vurgulardan oluşan "Modernism" yazısı vardır. Oscar Schemmer'in 1922'de tasarladığı Bauhaus logosu ile Dan Friedman'ın 1990'da tasarladığı logo, modernizmin akıl ve bilimi temel alan düşüncesini yansıtmaktadır. Bu düşünce ile grafik tasarım çözümlerinde giderek yalın, saf ve soyut bir anlatım (**140**, **141**), egemen olmuştu. Kimi zaman, varlıkların biçimleri, özü ve en saf yapısına ulaşma düşüncesiyle, geometrik biçimlere indirgenerek soyutlanmış (**140**), kimi zaman ise konu,

ekler

sözlük
dizin
kaynakça



Sözlük

A

Abstraksiyon : bkz. soyutlama
Absürd : (fr. absurde) Akla uygun olmayan, saçma.
Açıkhava tanıtımı : (ing out-door advertising) Açıkhavada (ev dışında) iletişim araçlarıyla geniş halk kitlelerine ulaştırılan, sunulan her türlü tanıtım, reklam.
Aerodinamik : Hareket halinde olan bir cisim üzerinde havanın yarattığı etkiyi inceleyen bilim.
Akılcılık : (ing. rationalism) Akla dayanan, doğruluğun ölçütünü duyularla değil, düşünmede ve tümdengelimli çıkarmalarda bulan öğretilerin genel adı, usçuluk, rasyonalizm.



Alfabe : Yunan alfabesinde birinci ve ikinci harf olan Alfa ve Beta'nın kısaltılmış okunuşuyla adlandırılan, bir dilin tüm harflerinin dizilimi. Türk dilindeki harflerin ilk üçünün okunuşuna göre Türk Abecesi de denilmektedir.



Algı : Bir şeye dikkati yönelterek, o şeyin bilincine varma, idrak.
Algılama : Algılamak eylemi, idrak etme.

Amblem : (ing. emblem) Bir kurumu, ürünü, hizmeti, etkinliği, grup ya da kişiyi özel olarak tanımlamaya yarayan resimsel işaretlerdir, belirtke.

Amorf : Bir biçime benzemeyen, biçimsiz.

Anatomi : Bir bütünü oluşturan yapılar: Örn. İnsan anatomisi kemik ve kaslardan oluşur.

Aralık : bkz. Boşluk

Arma : Bir devletin, bir hanedanın, bir kentin ya da bir kurumun simgesi olarak kabul edilmiş resim, harf ya da şekil, ongun.

Art Deco : Modernizmin gittikçe soyutlaşan biçim dilinin katı ve korkutucu bulunmasıyla, 1924-1937 arasında süsleme dürtüsü ölmeyen orta sınıfa yönelik eski dekoratif eğilimlerle modernizmin birleştirildiği uluslararası biçem, tarz.



Art Nouveau : Viktorya döneminde sanayileşmeyle ortaya çıkan seri üretimin niteliksizliğine karşı gelişen Sanatlar ve Elsanatları (Arts & Crafts) hareketi, Doğu ve diğer sanatlardaki süslemeleri kendi yerel kültürüyle birleştiren, geleneksel tavra karşı çıkarak yeniliği savunan, Fransa'da Art Nouveau, Almanya'da Jugendstil, Avusturya 'da Secessionstil gibi adlarla ortaya çıkan ilk uluslararası dekoratif biçem, tarz, stil.

Asimetrik : bkz. Bakışımsız.

B

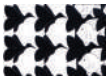
Bakışım : (ing. symmetry) İki ya da daha çok şey arasında konum, biçim ve belirli bir eksene göre ölçü uygunluğu, simetri.

Bakışımlı : (ing. symmetric) Bakışımı olan, simetrik.

Bakışımsız : (ing. asymmetric) Aralarında bakışım bulunmayan, asimetrik.



Bauhaus : 1919-1932 yılları arasında sanatçı, mimar, zaanatçı ve endüstri arasındaki bağları yeniden kurup üretimlerinde işlevsellik ve estetik düzeyi yükseltmeyi amaçlayan okul.



Başkalaşım : (ing. metamorphosis) Biçim değiştirme, başka bir biçime dönüşme, metamorfoz.

Basmakalıp : Özgünlüğü olmayan, değişiklik göstermeyen, bilineni yineleyen, klişe.

Biçimbozumu : (ing. deformation) Bir şeyin doğal biçimini bozma, onu olağan biçiminden çıkarma, deformasyon.



Bitmap : Herbiri renk içeren piksel ya da noktaların yanyana ve alt alta dizilmesiyle oluşan görüntü, bit eşlem. Vektörel çizimin tersine, yeniden ölçeklendirme sonucu büyütüldüğünde çözünürlük düşüp ayrıntılar kaybolur.

Bold : bkz. kalın.



Boşluk : 1. Bir tasarımda, figürlerin yoğunlaştığı alanlara karşıt nitelikte dinginlik oluşturmak üzere özellikle bırakılan alan.
2-Harfler ve satırlar arasında kalan aralık, espas.

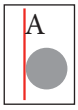
Biçem : Bir sanatçıya, bir çağa ya da bir ülkeye özgü, teknik, renk, söyleyiş ve biçimlendirme özelliği, stil, tarz, üslup.

Biçemleme : (ing. stylization) Bir sanatçıya özgü söyleme ve biçimlendirme, stilizasyon.

Bienal : (fr. biennal) İki yılda bir yapılan sanat etkinliği, yılaşırı.

Billboard: Duyuruların üzerine yazıldığı ya da yapıştırıldığı 200x350 cm. boyutlarında ilan panosu.

Bireşim : Parçaların ya da ögelerin bir araya getirilip yeni bir bütün olarak birleştirilmesi, sentez.



Bloklama : Biçim, yazı ve diğer tasarım ögelerini doğru bir çizgi üzerine getirme, hizalama.

Broşür : Bir kurumu, ürünü, etkinliği tanıtmayı amaçlayan sayfa sayısı az kitapçık.

C

Clip-art : Hazır desen, biçim, öge, kes-yapıştır sayısal çizim, resim.

Ç

Çok İnce : (ing. extra Light) İnce vurgudaki harf, rakam ya da noktalama işaretlerinin daha ince türevi.

ABC **Çok kalın :** (ing. extra bold)) Kalın vurgudaki harf, rakam ya da noktalama işaretlerinin çok daha kalın türevi.



Çoklu-çekim : (ing. multi-exposure) Fotoğraf makinasıyla, aynı kare üzerine üst üste çekerek görüntüleri birleştirme yöntemi.

D



Dadaizm : 1. Dünya Savaşının yarattığı karamsarlık ve umutsuzluk içinde geleceğe inançlarını tümüyle yitiren, her şeyin anlamsızlığını, hiçliği vurgulayan sanatçıların oluşturduğu bir akımdır. Başlıca temsilcileri, Tristan Tzara, Hugo Ball, Hans Arp.

Dizin

Kavramların yer aldığı sayfalar düz,
tasarım ve diğer görüntülerin ise eğimli sayılarla belirtilmiştir.

A

A. M. Cassandre, 41.
A. Mucha, 53, *54*.
Absürd, 11, 198.
Açıkhava tanıtımı, 101, 203.
Alan Fletcher, 158, *159*.
Alexander Rodchenko, 129, 210.
Anton Stankowski, *169*.
April Greiman, 128.
Asimetrik, 135, 140, 204.
Art Nouveau, 53, 92, 204.
Arts and Crafts, 53.

B

Bart Van Der Leck, 73, *74*, 206.
Başkalaşım, 17, 79, *81*, 82, 83, 193, 204.
Bauhaus, 85, 167, 168, 204.
Biçem, 17, 31, 32, 33, 53, 55, 96, 97, 98, 195, 205.

Biçimbozumu, 94, 204.
Billboard, 19, 101, 102, 205.
Bloklama, 160, *161*, 205.
Bodoni, 91.
Bülent Erkmen, *21*, 87.

C

Can Göknil, 56, *57*.
Cem Akar, 65.
Cyan, *182*.

Ç

Çizgisel, 19, 20, 21, 23.
Çoklu-çekim, 49, 205.

D

Dadaizm, 85, 205.
Dan Friedman, 168.
De Stijl, 71, 72, 167, 168, 206.
Deformasyon, 94, 206.
Denge, 135, 139, 140, 141, 151, 206.
Didot, 91.
Doğaçlama, 32, 206.
Düzdeğişmece, 63, 67, 207.

E

E. McKnight Kauffer, *169*.
Eğretileme, 10, 12, 17, 49, 63, 64, 65, 66, 67, 122, 157, 207.
Efekt, 20, 111, 174, 181, 182, 207.
Eklektik, 171, 198, 207.

F

Fat face, *91*, 92.
Fonogram, 39, 207.
Fotokolaj, 49, 207.
Fotomontaj, 49, 85, 207.

G

Geç-modernizm, 59, 179, 208.
Gene Federico, 86.

Gerçeküstücü, 195, 198, 208.
Gotik yazı, 92, 208.
Grafik dil, 9, 10, 17, 19, 20, 27, 53.
Grafik ürün, 17, 208.
Gürbüz Doğan Ekşioğlu, 57.

H

Haluk Tuncay, 148, *149*.
Hiyerarşi, 127, 134, 209.
Hiyeroglif, 39, 209.

İ

İdeogram, 39, 209.
İhap Hulusi, 54.
İllüstrasyon, 53, 85, 209.
İoannis Fetanis, 48.
Istvan Orosz, 66, 193, 194.
İsviçre tasarımı, 48, 129, 135, 140.

J

J. M. Brockmann, 48, *49, 134, 135*.

Jan Lenica, 21, *22, 67*.
Jonathan Barnbrook, 92, *93, 180*.

K

Kari Piippo, 67, *68*, 124, 182.
Kavramyazı, 39, 210.
Konstrüktivizm, 85, 129, 167, 168, 210.
Kübizm, 40, 71, 211.

L

L. Moholy Nagy, 85, *86*.
Leke, 25, 26, 27, 28, 29, 54, 72, 82, 176, 211.
Leonardo Sonnoli, 136, 137, 147.
Liitografi, 53, 211.
Logo, 22, 26, 29, 33, 35, *37*, 42, 43, 74, 75, 76, 100, 116, 117, 118, 128, 160, 168, 185, 186, 187, 211.
Ludwig Hohlwein, 25, *26*.

M

M. C. Escher, 78, *80*, *81*,191, *192*.
Makoto Saito, 51.
Mengü Ertel, 41.
Metafor, 12, 17, 63, 122, 159, 194, 211.
Metamorfoz, 79, 212.
Metonimi, 63, 67, 212.
Michael Bierut, *60*.
Milton Glaser, 100. 142.
Modernizm, 59, 135, 161, 167, 168, 169, 171, 174, 179, 212.
Multi-exposure, 49, 212.

N

Neville Brody, 9, 130, 180, 182, 184, 185, 186, *188*, *189*.

O

Oded Ezer, 100, *101*.
Oscar Schemmer, *167*.

P

Paul Rand, 68, *69*.
Philippe Apeloig, *61*, 95, 96.
Photoshop, 25.
Piet Mondrian, 72, 206.
Piet Zwart, 154.
Piktogram, 39, 40, 213.
Postmodernist, 167, 169, 179, 213.
Post-modernizm, 171, 174, 213.

R

Ritm, 12, 23, 32, 48, 94, 145, 146, 147, 148, 149, 214.
Resim-yazı, 39, 214.
Resimleme, 25, 53, 54, 55, 56, 57, 165, 167, 169, 171, 213.
Reza Abedini, 87, *88*, *117*.
Rudi Meyer, 161, *162*.

S

Sadık Karamustafa, 10, *22*, 35, 82, 153.
Sanatlar ve Elsanatları, 53, 205.
Sandviç baskı, 49, 214.

Saul Bass, 29.
Savaş Çekiç, 56.
Sesyazı, 39, 214.
Shigeo Fukuda, 10, 11, 191, 192, 195, *196*, 197, 198, *199*.
Simetri, 139, 214.
Simgesel, 16, 19, 37, 39, 40, 84, 106, 110, 140, 212.
Soyutlama, 15, 69, 70, 71, 72, 74.
Stefan Sagmeister, *43*, 102.
Stilizasyon, 14, 29, 30, 203, 212.
Studio Dumbar, 116, *117*.
Sürrealizm, 194, 215.

T

Taşbaskı, 53, 215.
Theo Ballmer, 140.
Theo Van Doesburg, 72, *73*, 206.
Troxler, 12, *13, 20, 27,* 32, *33,* 75, 94, 96.
Threshold, 25.

U

Uwe Loesch, 10, 157, *158*.

V

Vektörel, 35, 42, 215.
Viktorya dönemi, 91.

Y

Yanılsama, *61*, 79, 80, 191, 193, 194, 195, 197, 198, 216.
Yossi Lemel, 122.
Yön, 48, 49, 136, 151, 152, 155, 161.
Yurdaer Altıntaş, *32*, 55, 116, 148.
Yusaku Kamekura, 50, *51*.
Yusuf Güven, *60, 155*.

Kaynakça

Barnbrook, J. (2007). Barnbrook Bible. Hong Kong: Booth-clipborn.

Becer, E. (1997). İletişim ve Grafik Tasarım. Ankara: Dost.

Becer, E. (2007). Modern Sanat ve Yeni Tipografi. Ankara: Dost.

Bektaş, D. (1992). Çağdaş Grafik Tasarımın gelişimi. İstanbul: Yapı Kredi.

Bektaş, D. (2011). Bir Meşk gibi. İstanbul: Yapı Kredi.

Bir grafik ustamız: Sadık Karamustafa. (1986). Grafik Sanatı, 7.

Cem Akar. (2009). Grafik Tasarım, 33.

Charlotte, Fiell, P. (2003). Graphic Design for the 21st Century. Köln: Taschen.

Daab, R. (2007). Young European Graphic Designers. Köln: Daab.

Deveci, M. (2010). Afiş tasarımında göstergelerin kullanımının eğitimsel açıdan yeri ve önemi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi. (1997). İstanbul: Yapı-endüstri merkezi.

Friedl, F., Ott, N., Stein, B. (1998). Typo. Köln: Köneman.

Garfield, S. (2012). Tam benim tipim. İstanbul: Domingo.

Gates, D. (1969). Latin Abecesinin evrimi. N. Sarıkavak (Çev.). Watson-Guptill.

Genç, A., Sipahioğlu, A. (1991). Görsel Algılama. İzmir: Sergi.

Grafist Kitabı. (2000). Istvan Orosz. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist Kitabı. (2000). Kari Piippo. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist Kitabı. (2000). Shigeo Fukuda. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist Kitabı. (2000). Uwe Loesch. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist 5 Kitabı. (2001).İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist 8 Kitabı. (2004). İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist 9 Kitabı. (2005). İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist 10 Kitabı. (2006). İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist 11 Kitabı. (2007). İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Grafist 13 Kitabı. (2009). İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi.

Haydaroğlu, M. (2006). İnadına Yurdaer. İstanbul: Yapı Kredi.

Heller, S., Chwast, S. (1988). Graphic Style. Londra: Thames&Hudson.

Heller, S., Chwast, S. (1991). Grafik Tarzlar 2. GMK Yazılar, 48.

Heller, S., Chwast, S. (1992). Grafik Tarzlar 5. GMK Yazılar, 51.

Janakova, İva. (Ed.) (2002). Typo Design Club 4.

Jean, G. (2001). Yazı İnsanlığın belleği. İstanbul: Yapı Kredi.

Landa, R. (2006). Graphic Design Solutions. A.B.D.: Thomson Delmar Learning.

Locher, J. L. (Ed.). (1988). The world of M. C. Escher. New York: Abradale.

Lodge, D. (2003). Eğretileme ve Düzdeğişmece. Kitap-lık, 65, 65-69.

Lupton, E., Phillips, J. C. (2008). Graphic Design The New Basics. New York: Princeton Architectural.

Meggs, P., Purvis, A. W. (2006). Meggs' History of Graphic Design. New Jersey: John Wiley& Sons.

Merter, E. (2008). Cumhuriyeti afişleyen adam. İstanbul: Literatür.

Özpalabıyıklar, S. (Ed.) (2007). İhap Hulusi; Tasarımcının genç bir sanatçı olarak portresi. İstanbul: Yapı Kredi.

Poynor, R. (1998). Design without boundaries. London: Booth-Clipborn.

Poynor, R. (2003). No More Rules. Graphic design and Postmodernism. Londra: Laurence King.

Print Regional Design Annual. (2008). Aralık.

Salman, Y. (2003). Dilin Düşevreni: Eğretileme. Kitap-lık, 65, 53-54.

Samara, T. (2007). Design Elements A Graphic style manual. A.B.D.: Rockport.

Savaş Çekiç/ Grafik Tasarımcı. (2010). Grafik Tasarım, 35.

Türk Dil Kurumu Sözlük. www.tdk.gov.tr (10.11.2012)

Wozencroft, J. (1988). The Language of Neville Brody. İtalya: Thames and Hudson.

http://www.sagmeister.com/work/featured#/node/184 (18. 11. 2012)

http://www.sagmeister.com/work/featured#/node/202 (18. 11. 2012)

http://www.cangoknil.com/image/cocukkitaplari/large/catlakhasan.jpg (21. 11. 2012)

http://www.gurbuz-de.com (24. 11. 2012)

http://slowartday.tumblr.com/post/35143171097/theo-van-doesberg-abstraction-of-a-cow-4-stages (29. 12. 2012)

http://www.novartis.com (30. 12. 2012)

http://odedezer.com/portfolio/co-pro-poster/ (30. 11. 2012)

http://odedezer.com/portfolio/homage-milton-glaser-new-york/ (30. 11. 2012)

http://studiodumbar.com/work/eunl (30. 11. 2012)

http://www.rezaabedini.com/works/logo_55.html (31. 12. 2012)

http://logodesignerblog.com/lindon-leader-the-man-behind-the-fedex-logo/ (31. 12. 2012)

http://ianosabendesign.blogspot.com/2012/03/neville-brody-lecture-poster-final.html (31. 12. 2012)

http://sparkconvo.blogspot.com/2010/12/shigeo-fukuda-shadow-sculptures.html (31. 12. 2012)

HASTA YAKINLARI İÇİN
ALZHEIMER
BİLGİLENDİRME KİTABI

Editörler

Şahin KAPIKIRAN
Arzum IŞITAN

Yazarlar (Alfabetik Sırayla)

Aniello GERVASIO
Arzum IŞITAN
Ayşe ÇAKIR
Evren ÇAĞLARER
Gratiela Dana BOCA
İbrahim ÇAKIR
Sonnur IŞITAN
Şaban VAROL
Şahin KAPIKIRAN
Volkan CESUR

2. Baskı

Ankara
2023

** Hasta Yakınları için Alzheimer Bilgilendirme Kitabı" Erasmus+ Ana Eylem 2. Stratejik Ortaklık kapsamında Türkiye Ulusal Ajans tarafından desteklenen 2019-1-TR01- KA204-074782 numaralı "Unuttuysan Tıkla/click me if you forgat/REMEM projesinin bir çıktısı olup ücretsizdir.*

***Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Ancak burada yer alan görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz.*

**** Yayınlanan bölümlerin içeriklerinin sorumluluğu yazarlarına aittir.*

HASTA YAKINLARI İÇİN ALZHEIMER BİLGİLENDİRME KİTABI

Editörler: Dr. Şahin KAPIKIRAN, *ORCID: 0000-0002-9693-7660*
Dr. Arzum IŞITAN, *ORCID: 0000-0002-5228-9788*

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Erasmus+ Ana Eylem 2. Stratejik Ortaklık kapsamında Türkiye Ulusal Ajans tarafından desteklenen 2019-1-TR01- KA204-074782 numaralı "Unuttuysan Tıkla/click me if you forgat/REMEM projesine aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-842-3
e-ISBN : 978-605-170-843-0
Kapak : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Hasta Yakınları İçin Alzheimer Bilgilendirme Kitabı
Editörler: KAPIKIRAN, Şahin - IŞITAN, Arzum

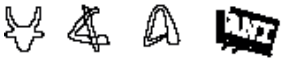
Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, xii + 228 sf., 13,5x21 cm

ISBN : 978-605-170-842-3
e-ISBN : 978-605-170-843-0

Alzheimer, Tanı ve Tedavi
Alzheimer, Demans, Tanı ve Tedavi, Acil Durumlar, Hastalarla İletişim, Yemek ve Beslenme, Fiziksel Aktiviteler, Hastanın Ruhsal Durumu

Anı Yayıncılık
Kızılırmak Caddesi No: 10/A
Kavaklıdere-Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

1. BASKIYA ÖN SÖZ ix
2. BASKIYA ÖN SÖZ x
REMEM PROJESİ xi
BÖLÜM 1: ALZHEIMER NEDİR? 1
Bunama (Demans) Nedir? 2
Alzheimer Hastalığı Nedir? 2
Alzheimer Hastalığına Ne Sebep Olur? 2
Alzheimer'ın Belirtileri Nelerdir? 3
Alzheimer Hastalığının Belirtileri Nelerdir? 3
Alzheimer Hastalığının Aşamaları 5
KAYNAKÇA 8
BÖLÜM 2: ALZHEIMER'IN TANI VE TEDAVİSİ 9
Giriş 10
Alzheimer ile Tipik Yaşa Bağlı Değişiklikler Arasındaki Fark Nedir? 10
Alzheimer Hastalığının Teşhisi 11
Alzheimer Tedavisi 12
Diğer Alzheimer Tedavileri ve Terapileri 12
Beslenme 12
Fiziksel Aktivite ve Egzersiz 13
Beyin Egzersizi 14
Tamamlayıcı ve Holistik Tıp Tedavileri ve Terapileri 14
KAYNAKÇA 15
BÖLÜM 3: HASTANIN RUHSAL DURUMU NEDİR VE NASIL BAŞA ÇIKILIR? 17
Giriş 18
Demansla İlgili Duygusal Problemlerle Başa Çıkmak 18
Öfke ve Hayal Kırıklığı 18
Depresyon 20
Demansla İlgili Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkmak 25
Saldırganlık ve Öfke 25

Çevresel Faktörler 26
Halüsinasyonlar 27
İstifçilik 29
Tekrarlama 29
Uyku Sorunları 30
Diğer Hususlar 32
Duygusal ve Davranışsal Sorunlarla Başa Çıkmanın Diğer İpuçları 34
KAYNAKÇA 39
BÖLÜM 4: ALZHEIMER HASTALARI İLE İLETİŞİM 41
Hastaya Hastalığını Nasıl Anlatabilirim? 42
Hastamla Nasıl İletişim Kurabilirim? 43
İletişimi Nasıl Daha Kolay Hale Getirebiliriz? 44
KAYNAKÇA 46
BÖLÜM 5: ACİL DURUMLAR VE İLAÇ KULLANIM SORUNLARI 47
Giriş 48
Nefes Darlığı 48
Halsizlik 48
Kabızlık 49
İshal 51
İdrar Kaçırma 52
Karın Ağrısı 53
Zehirlenme 54
Düşme Sonucu Yaralanma 55
Basınç Ülserleri ve Yatak Yaraları 56
Boğulma 59
Acil Durum Kiti Oluşturun 63
KAYNAKÇA 65
BÖLÜM 6: GÜVENLİK SORUNLARIYLA NASIL BAŞA ÇIKARIZ? 67
Giriş 68
Ev Güvenliği 69
Sokak Güvenliği 72
KAYNAKÇA 74

BÖLÜM 7: BELLEK SORUNLARI NELER, HASTA DENEYİMLERİ NELERDİR VE BUNUNLA NASIL BAŞA ÇIKARIM? 75
Günlük Hayatta Ne Yapmalılar? 76
Alzheimer Hastalığının Sorunlarıyla Başa Çıkmak İçin Pratik İpuçları 78
Hangi Zihinsel Aktiviteleri Yapabiliriz? 83
Kelime Oyunları 83
Oyunlar ve Bulmacalar 84
Okuma 85
Ellerin Kullanımını İçeren Faaliyetler 85
Fiziksel Egzersiz ve Sağlıklı Yaşam Tarzı 85
Zihinsel Olarak Keskin Olmanıza Yardımcı Olacak 15 Beyin Egzersizi 86
Renkli Görüntüler ve Kelimeler 89
KAYNAKÇA 92
BÖLÜM 8: HASTANIN KİŞİSEL BAKIMI 93
Kim Sorumlu Olacak? 94
Hastanın Kişisel Temizliği 94
Diğer Hijyen Sorun Türleri 97
Giyinme 99
KAYNAKÇA 103
BÖLÜM 9: YEMEK VE BESLENME SORUNLARI 105
Giriş 106
İyi Beslenmenin Önemi 108
Yaygın Beslenme Sorunları 109
KAYNAKÇA 111
BÖLÜM 10: DEMANS VE ALZHEIMER BİREYLERLE EVDE GÜNLÜK YAŞAM AKTİVİTELERİ 113
Giriş 114
Evdeki Aktiviteler İçin 10 İpucu 115
Basit İşlere Yardımcı Olmak 116
Diğer Ev İçi Yapılabilecek Etkinlikler 118
KAYNAKÇA 122

"Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Ancak burada yer alan görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz."

BÖLÜM 11: HANGİ FİZİKSEL AKTİVİTELERİ YAPABİLİRİZ? 123
Giriş 124
Fiziksel Aktivitelerin Yararları 124
Hangi Egzersizleri Nasıl ve Ne Kadar Yapmalıyız? 126
Alzheimer İçin Güvenli Egzersizler 126
Egzersiz Reçetesi 129
Yaşlı Yetişkinler İçin İlave Egzersizler 130
En İyi Egzersiz Nedir? 131
KAYNAKÇA 132
BÖLÜM 12: BAKICILARIN SORUNLARI 133
Giriş 134
Bakıcıların Yaşadığı Olası Sorunlar 134
Duygusal Sorunlar 134
Depresyon 134
Kaygı ve Stres 136
Gevşeme Teknikleri 141
Endişeli Olduğunuzda Deneyebileceğiniz Nefes Egzersizleri 145
KAYNAKÇA 148
BÖLÜM 13: ÇOCUKLARLA YAŞLILAR HAKKINDA KONUŞMAK: ÇOCUKLARA ALZHEIMER HASTALIĞINI NASIL ANLATALIM? 149
Çocukların Gözünden Yaşlı Bireyler 150
Çocuklara Hastalık Kavramını Açıklama 151
Çocuklarla Alzheimer Hakkında Konuşmak 153
Sonuç ve Öneriler 156
Endişeli Olduğunuzda Deneyebileceğiniz Nefes Egzersizleri 145
KAYNAKÇA 157
BÖLÜM 14: İNTERNET VE MOBİL UYGULAMA KULLANIMI 159
Giriş 160
İnternet ve Mobil Uygulamalarının Faydaları 160
İnternet Ortamının Sosyal Yaşama Katkısı 161
Mobil Uygulamalarda Neler Olmalı? 162
Hangi Mobil Uygulamalar Kullanılabilir? 164

REMEM 164
Medication Reminder 165
Life 360 – Family Locator GPS Tracker 165
MyTherapy Pill Alarm & Reminder, Health Assistant 166
Elevate Brain Training Games 167
Lumosity Brain Training 167
Colorfy Colouring for Adults 168
Relaxing Sounds 169
Headspace Meditation 169
Shoothing Sleep Sound 170
Memory Box 171
MindMate 171
A Walk Though Dementia 172
My ALZ Team 173
YoTeCuido Alzheimer 174
KAYNAKÇA 176
BÖLÜM 15: ALZHEIMER HASTA HAKLARI VE YASAL KONULAR 177
Giriş 178
Kişisel Kimlik ve Farkındalık Sorunu 178
Teşhis ve Teşhisin İletişimi 179
Tedavi 181
Hukuk ve Ruh Sağlığı 181
Temsil Yetkisi 184
Alzheimer Hasta ve Hasta Yakınları İçin Haklar 185
Alzheimer Hasta hakları ve Yasal Konulara İlişkin Yasa Maddeleri 185
A- Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme 186
Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 186
Türk Medeni Kanunu 186
Turkish Criminal Code 187
Ceza Muhakemesi Kanunu 187
KAYNAKÇA 189
BÖLÜM 16: HANGİ KURUMLARDAN YARDIM ALABİLİRİM? 191
Giriş 192
İtalya'da Ulusal Düzeyde Durum: Ulusal Demans Planı 194

"Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Ancak burada yer alan görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz."

Bilişsel Bozukluklar ve Demans Merkezleri (CDCD) 198
Gündüz Merkezleri/Entegre Gündüz Merkezleri. 198
Konut Olanakları 198
Bölgesel Düzeyde Düzensiz Durum 199
Kritik Noktalar ve Ailelerin Rolü 200
Derneklerin Rolü, Alzheimer İtalya Federasyonu Örneği 200
Diğer Ana Dernekler 202
AIMA: İtalyan Alzheimer Hastalığı Derneği 202
Alzheimer Uniti Italia Onlus 203
Manuli Vakfı 203
Türkiye'de Ulusal Düzeyde Durum 204
Türkiye Alzheimer Derneği 204
Gündüz Yaşam Merkezleri 205
Alzheimer Gündüz Yaşam Evi 205
İzmir Büyükşehir Belediye Başkanlığı Alzheimer ve Demans Merkezi 206
Eskişehir Tepebaşı Alzheimer Konuk Evi 206
Kadıköy Alzheimer Gündüz Bakım Evi ve Sosyal Yaşam Merkezi 207
Mersin Yaşlı Yaşam Merkezi/Mersin Özel Demans-Alzheimer Engelli Bakım Merkezi 207
Konya Karatay Belediyesi/Yaşlı Bakım-Eğitim Uygulama ve Alzheimer Yaşam Merkezi 207
Antalya Mavi Ev – Alzheimer Hasta ve Hasta Yakını Buluşma Merkezi 208
Manisa Alaşehir Alzheimer Hastalığı Danışma Merkezi 208
Huzur Evleri 209
Belediyelere Ait Huzurevleri 209
Özel Engelli Bakım Merkezleri 209
Özel Huzurevi ve Huzurevi Yaşlı Bakım Merkezleri 209
KAYNAKÇA 211

EK 1: 13.05.2009 tarihli Uluslararası Sözleşme: Madde 1, Madde 19 ve Madde 26 212

EK 2: Alzheimer ve Benzeri Engelliler İçin Türk Medeni Kanunu 214

EK 3: Türk Ceza Muhakemesi Kanunu 225

1. BASKIYA ÖN SÖZ

Bir demans türü olan Alzheimer, dünyadaki yaşlı nüfusa paralel olarak artmaktadır. Bugün dünyada 55 milyon demans hastası bulunmaktadır. Neredeyse her ülkede yaşlıların nüfus içindeki oranı artarken, bu sayının 2030'da 78 milyona, 2050'de ise 139 milyona ulaşması beklenmektedir. Demans hastalarının %60 ila %70'i Alzheimer hastasıdır. Alzheimer, hastanın bilişsel işlevini giderek azaltan ilerleyici bir nörodejeneratif bozukluktur. Alzheimer hastalarının sayısındaki artış beraberinde duygusal, sosyal ve ekonomik sorunları da getirmektedir. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde Alzheimer hastaları ve yakınları ciddi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Ayrıca bu hastaların bakımı çok zordur. Hastanın bakım sorumluluklarının büyük bir kısmını hasta yakınları karşılamaktadır. Hastalar arasında bakım yükünün en yüksek olduğu hastalıklardan biri olan Alzheimer hastalarına bakmanın getirdiği yük nedeniyle duygusal, sosyal ve ekonomik pek çok sorun yaşayan bakım verenlerin ve hasta yakınlarının temel sorunlarından biri de bu sorunlarla nasıl başa çıkılacağını bilmemeleridir. Diğer bir sorun ise bakım yerlerinin eksikliğidir. Her ilde önemli bir ihtiyaç olan bakımevlerinin yetersizliği hasta yakınlarının sıkıntılarını artırmaktadır. Hasta yakınlarına önemli bir bakım yükü getirmektedir. Bu kitap, demans ve Alzheimer hastalarına bakım veren bakıcılara ve yakınlarına faydalı olması amacıyla yazılmıştır. Bu kitabın hasta yakınlarına ve bakıcılarına önemli destekler sağlayacağı düşünülmektedir. Kitapta hasta yakınlarına hastalığın ne olduğu, hastaların duygusal ve davranışsal sorunları ile nasıl baş edebilecekleri, hastalarla nasıl iletişim kurulacakları, kişisel bakımları, beslenme sorunları, acil sorunlarla nasıl başa çıkılacağı, ev ve sokak güvenliğinin nasıl sağlanacağı, zihinsel ve fiziksel güçlenme için neler yapabilecekleri, hangi kurumlardan destek alabilecekleri ve yasal hakları konularında bilgi verilmektedir. Ayrıca bu kitapta, sevdiklerinin bakım yükünün ağır olması nedeniyle yaşadıkları duygusal ve sosyal sorunlarla nasıl baş edebilecekleri ile ilgili bir bölüm de bulunmaktadır.

Bu kitap, Pamukkale Üniversitesi koordinatörlüğünde Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı tarafından desteklenen Erasmus+ KA2 Yetişkin Eğitimi projesi olan REMEM'in bir parçasıdır. Kitap Türkçe ve İngilizce olarak basılmıştır. Kitap ücretsizdir ve herkese açıktır. Kitap hem basılı hem de elektronik ortamda yayınlanmaktadır. Kitabın Alzheimer hastalarının birçok yakınına ve bakıcısına ulaşacağı düşünülmektedir.

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN
Denizli, 2022

2. BASKIYA ÖN SÖZ

Bu kitap, Demans ve Alzheimer hastalarının yakınlarına yönelik olarak "Unuttuysan Tıkla, 2019-1-TR01-K204-074782 Uluslararası Projesi" kapsamında hazırlanmıştır. Bu kitapta, önemli ölçüde hasta yakınlarının sorunlarına bir nebze de olsa yararlı olacağını düşündüğümüz, hastalık hakkında bilgi, hastalarla karşılaşılacak sorunların giderilmesine yönelik olarak çok sayıda bölümden oluşmaktadır. Kısa sürede ikinci basımı yaptığımız bu kitabın hastalara ve yakınlarına yararlı olmasını dileriz.

Bu kitap, Pamukkale Üniversitesi koordinatörlüğünde Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı tarafından desteklenen Erasmus+ KA2 Yetişkin Eğitimi projesi olan REMEM'in bir parçasıdır. Kitaba değerli ve özverili çalışmalarıyla katkıda bulunan proje ortaklarımızın bölüm yazarlığı yaptığı "Hasta Yakınları İçin ALZHEİMER Bilgilendirme Kitabı" Türkçe ve İngilizce olarak hazırlanmış ve basılmıştır. Kitabın her bir bölümüne çok değerli katkılar sunan; Aniello GERVASIO, Arzum IŞITAN, Ayşe ÇAKIR, Evren ÇAĞLARER, Gratiela Dana BOCA, İbrahim ÇAKIR, Sonnur IŞITAN, Şaban Varol, Şahin KAPIKIRAN ve Volkan CESUR'a teşekkür ederim.

İkinci basımına finansman sağlayan Kırklareli Üniversitesi'ne, revizyon ve kendi fotoğraf arşivleri ile kitaba renk katan Kırklareli Üniversitesi Öğretim Üyeleri Dr. Evren ÇAĞLARER'e Dr. Gülcan İNER'e teşekkür ederim.

Ayrıca kitabın basımını gerçekleştiren ANI yayıncılık ekibine teşekkür ederim.

Kitap ücretsizdir ve herkese açıktır. Kitap hem basılı hem de elektronik ortamda yayınlanmaktadır. Kitabın Alzheimer hastalığı tanısı konmuş erken evredeki pek çok hasta ve tüm evrelerdeki Alzeimer hastasına sahip hasta yakınlarına yararlı olması dileğimizdir.

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN
Denizli, 2023

REMEM PROJESİ

Erasmus+ Anahtar Eylem 2 Stratejik Ortaklık kapsamında Türkiye Ulusal Ajansı tarafından desteklenen 2019-1-TR01-KA204-074782 numaralı "Unuttuysan Tıkla / REMEM" Projesinin (KA204) çıktılarından biri olan Hasta Yakınları İçin Alzheimer Bilgilendirme Kitabını okumaktasınız.

REMEM Projesi'nde koordinatör kurum olarak Pamukkale Üniversitesi ve yararlanıcı kurumlar olarak Türkiye'den Kırklareli Üniversitesi ve Denizli İnovasyon Derneği, İtalya'dan Cosvitec ve Romanya'dan Cluj-Napoca Teknik Üniversitesi yer almıştır.

Alzheimer hastalığı dünya çapında giderek daha fazla insanı etkilemektedir. Özellikle Batı Avrupa'da Alzheimer ve bunama hastalıklarının tüm dünyaya kıyasla en sık görülen hastalıklar olduğu araştırmacılar tarafından bildirilmektedir. Alzheimer hastaları ile aynı evde yaşayan bireyler, hastanın bakım yükü ve hastaların nasıl tedavi edilmesi gerektiği konusunda pek çok sorun ve belirsizlik yaşarlar. Hasta bakımından sorumlu kişilerin %40'ından fazlası duygusal streslerinin yüksek veya çok yüksek olduğunu bildirmektedir. Bu nedenlerle depresyon, yoğun stres ve zorlanma hasta yakınlarında en sık görülen olumsuzluklardır. Hasta yakınlarını bilgilendirme kitabı, bu olumsuzlukların azalmasına yardımcı olacaktır. Hem Dünya Sağlık Örgütü'nün ortaya koyduğu rakamlar hem de Avrupa Birliği'nin stratejik hedefleri, bu konuda acil ve etkili önlemler almanın ve stratejiler geliştirmenin önemini ortaya koymaktadır.

Bu amaçla hem Türkçe hem de İngilizce olarak elektronik ortamda bir kitap hazırlanmıştır. Kitapların elektronik versiyonları,

https://remem.eu/ proje web sitesinde mevcuttur.

Kitabımızı tamamlamanın mutluluğu ile;

Türkiye Ulusal Ajansı Başkanlığı'na projemize desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

Pamukkale Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Ahmet KUTLUHAN'a projemize verdiği değerli desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

Pamukkale Üniversitesi proje ekibi üyeleri olarak Prof. Dr. Şahin Kapıkıran ve Osman Han Arslan'a teşekkür ederiz.

Değerli emekleri ve yazıları için tüm yazarlara teşekkür ederiz: Kırklareli Üniversitesi'nden Dr. Evren Çağlarer; Cluj-Napoca Üniversitesi'nden Dr. Gratiela Dana Boca; COSVITEC'ten Dr Aniello Gervasio; Denizli İnovasyon Derneği'nden Ayşe Çakır, İbrahim Çakır, Şaban Varol ve Volkan Cesur. Balıkesir Üniversitesi'nden Doç. Dr. Sonnur Işıtan'a verdiği destek ve bu hastalığın çocuklara nasıl anlatılacağını yazdığı bölüm için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Arzum IŞITAN
Proje Koordinatörü

BÖLÜM 1

ALZHEIMER NEDİR?

Yazarlar

Doç. Dr. Gratiela Dana BOCA, *Technical University of Cluj Napoca*
ORCID: 0000-0003-3684-2384

Aniello GERVASIO, *COSVITEC*
ORCID: 0000-0002-1578-670X

Bölüm İçeriği

- *Demans Nedir?*
- *Alzheimer Hastalığı Nedir?*
- *Alzheimer Hastalarının Her Aşamadaki Özellikleri Nelerdir?*



Bunama (Demans) Nedir?

Bunama, beyindeki patolojik bir süreç olarak tanımlanır. Bunama teşhisi - Alzheimer hastalığı veya ilgili bir durum, bir hastaya zayıflamış bir hafıza, bozulmuş düşünceler ve davranış bozuklukları belirtileri olduğunda yapılır. Ailenin fark ettiği ilk belirtiler, yakın zamanda yaşananları hatırlamada veya basit, iyi bilinen aktiviteleri gerçekleştirmede güçlükler olabilir. Hastalar ayrıca zihinsel karışıklık, kişilik veya davranış değişiklikleri, muhakeme bozukluğu, kendi kelimelerini bulmakta zorluk, tutarsız fikirler ve bozulmuş yönelim yaşayabilirler. Vasküler kökenli bunamada da aynı derecede yaygındır.

Alzheimer Hastalığı Nedir?

Alzheimer hastalığını ilk keşfettiğimizden bu yana 110 yıldan fazla mı geçti. Bu nörodejeneratif hastalığı anlamamızda çok ilerleme kaydetmiş olsak da, hala bir tedaviyi beklemekte ve umut etmekteyiz. Alzheimer hastalığı, yavaş bir biçimde önemli hafıza kaybına neden olan ve zihinsel işlevi etkileyen bunamanın en iyi bilinen şeklidir. Bir süre önce buna yaşlılık bunaması da deniyordu. Ayrıca vasküler bunama, Lewy vücut bunaması, ön temporal bunama da mevcuttur. Hastalık genellikle 65 yaşından sonra kendini göstermeye başlasa da 40-50li yaşlardan sonra ortaya çıktığı durumlar da vardır. [1].

Alzheimer hastalığı bunamanın en yaygın nedenidir [2]. Vasküler kökenli bunama da aynı derecede yaygındır; bu hastalık, küçük beyin bölgelerine kan temininin yetersiz olduğunda ve bu durumun bu bölgelerdeki hücrelerin tahrip olmasına neden olduğunda ortaya çıkar.

Alzheimer hastalığı, düşünme, hafıza ve dili kontrol eden beyin bölgelerini etkiler. Aşamalı olarak başlar ve hastanın durumu genellikle yavaş yavaş bozulur. Şu anda hastalığın nedeni bilinmemektedir ve her zaman etkili bir tedavi yoktur. Bu anormallikler Alzheimer hastalığının karakteristiğidir. Bu hastalık tüm sosyal sınıflarda bulunur, cinsiyet, etnik köken veya coğrafi bölgeye bağlı değildir.

Alzheimer Hastalığına Ne Sebep Olur?

Alzheimer hastalığının nedenleri bilim adamları tarafından henüz keşfedilmemiştir. Bilinen tek şey beyin hasarı sonucu oluştuğudur. Henüz kesin nedeni bilmesek de kalp hastalığı, yaş, baş ağrısı veya genetik gibi bazı önemli faktörler var. Küçük kalp krizlerine, kan damarlarını parçalayabilen yüksek tansiyon veya yetersiz kan çıkışı ile damarları tıkayan kan pıhtıları neden olabilir.

Genetik faktör önemli bir rol oynar: vakaların yaklaşık %5-15'i kalıtsaldır. Birkaç spesifik genetik anormallik söz konusu olabilir. Bunlardan bazıları, yalnızca bir ebeveyn anormal gene sahip olduğunda kalıtsal olabilir. Yani anormal gen baskındır. Hastalıktan etkilenen bir

ebeveynin anormal geni her çocuğa geçirme şansı %50'dir. Bu çocukların yaklaşık yarısı 65 yaşından önce Alzheimer hastalığına yakalanır. Genetik bir değişiklik, kolesterolü dolaşıma taşıyan bazı lipo-proteinlerin bir protein bileşeni olan apolipoprotein E'yi (apo E) etkiler. Bununla birlikte, apo E için yapılan genetik testler, belirli bir kişinin Alzheimer hastalığına yakalanıp yakalanmayacağını ortaya çıkarmaz. Bu nedenle, bu tür araştırmalar rutin olarak önerilmemektedir.

Alzheimer'ın Belirtileri Nelerdir?

Alzheimer, yavaş yavaş varlığını hissettiren, ancak zamanla semptomları kötüleşen ve yaşlıların güvenliğine damgasını vuran bir hastalıktır. Hastalar hem kendileri hem de çevrelerindeki insanlar için tehlike oluşturabilirler.

Alzheimer hastalığı belirtileri:

- Oryantasyon ve koordinasyon problemleri;
- Konsantrasyon problemleri;
- İletişim problemleri;
- Organizasyonel problemler;
- Hafıza kaybı;
- Depresyon;
- Enerji eksikliği.

Alzheimer Hastalığının Belirtileri Nelerdir?

Alzheimer hastalığının belirtileri hastadan hastaya değişir. Etkisi, kişinin hastalık başlamadan önceki durumuna, kişiliğine, fiziksel durumuna ve önceki yaşam biçimine bağlıdır. Alzheimer hastalığının belirtilerini tanımlamak için aşamalara göre bir sınıflandırma yapmak en iyisidir: başlangıç aşaması, ortalama evrim aşaması ve evrimleşmiş aşama. Daha önce de belirtildiği gibi, tüm hastalar aynı semptomlara sahip değildir; hastadan hastaya değişkendir.

Alzheimer hastalığının aşamalar halinde sınıflandırılması, yakınlarının hastalığın ilerlemesine ve olası sorunlara ilişkin sonuçları zamanında değerlendirmesine ve gelecekteki ihtiyaçları karşılamak için gerekli önlemleri zamanında planlamasına olanak tanır.

Otonomi kaybı için erken ve zamanında teşhisin hem tıbbi açıdan hem de bunmalı kişi ve ailesi açısından topyekûn bir yaklaşımı içermesi çok önemlidir. Tıbbi müdahaleye direnç gösteren, kontrolü sürdürme ve kontrole direnme çabası olarak yorumlanan, değerlendirilmek istemeyen veya bir değerlendirme varsa da sonucu bilmek istemeyen, hastalığı inkâr etmek yerine böyle bir değerlendirme ile ilişkili damgalamaya direnen kişilerin olduğu gösterilmiştir.

Yakınları ve bakım verenler de aşamaları bilmelidir ki, hastalara kısa süreli berraklık evreleri sunabilsinler.

"Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Ancak burada yer alan görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz."

BÖLÜM 3

HASTANIN RUHSAL DURUMU NEDİR VE NASIL BAŞA ÇIKILIR?

Yazar

Dr. Öğr. Üyesi Evren ÇAĞLARER, *Kırklareli Üniversitesi*

ORCID: 0000-0002-1343-4751

Bölüm İçeriği

- *Giriş*
- *Demansla İlgili Duygusal Problemlerle Başa Çıkmak*
- *Demansla İlgili Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkmak*
- *Diğer Hususlar*
- *Duygusal ve Davranışsal Sorunlarla Başa Çıkmanın Diğer İpuçları*



Giriş

Alzheimer hastalığının ve diğer ilişkili demansların belirtileri, tipik olarak hafıza ile ilgilidir, ancak ruh hali ve davranış değişiklikleri, zihinde bilgi işleme kötüleştikçe ortaya çıkar.

Bir kişinin yaşam tarzının, günlük rutininin ve sosyal yaşamının bilişsel gerileme nedeniyle kesintiye uğraması ve kalıcı olarak değiştirilmesi yıkıcı olabilir. İletişim becerisinin kaybı, anılara erişim ve genel işlevselliğin azalması öfke, hayal kırıklığı ve kaygı gibi çeşitli duygularla sonuçlanır. Demans, ayrıca şüpheye neden olur çünkü durumların anlaşılması zorlaşır. Ve hastalık, bir kişinin duygularını ifade etmedeki engellerini azaltır, kızgınlıklara, öfke patlamalarına ve hatta aşırı kahkahaya neden olur [1].

Demansla İlgili Duygusal Problemlerle Başa Çıkmak

Duygusal problemlerle başa çıkmak için öncelikle, duygusal ve davranışsal sorunların arkasındaki nedenleri anlamak, sevdiklerinize yardım etmek ve onun iş birliğini kazanmak için önemli bir adımdır.

Demans, bir dizi duygusal sorunla ilişkilidir. Sorunlar, hastalığın beyindeki doğrudan etkilerinden değil, aynı zamanda yaşam koşullarındaki değişiklikler, rutin ve sosyal ilişkiler gibi dolaylı kaynaklardan da meydana gelebilir. Demanslı kişiler ve bakıcılarının yaşadığı yaygın duygusal sorunlar aşağıdakileri içerir (ancak bunlarla sınırlı değildir) [2]:

- Öfke ve Hayal Kırıklığı
- Depresyon
- Kaygı

Öfke ve Hayal Kırıklığı

Öfke genellikle korkmuş, hüsrana uğramış, utanmış veya aşağılanmış hissetmeye bir yanıt olarak ortaya çıkar. Rastgele saldırganlık gibi görünen şey, ortamdaki bir şeyin sonucu olabilir. Örneğin, Yabancılarla dolu yeni yerleri ziyaret etmek demanslı bireyler için korkutucu ve bunaltıcı olabilir. Aynı şekilde, aktivite ve gürültü ile çevrili olmak dikkat dağıtıcı veya üzücü olabilir. Demanslı bazı insanlar, bir bakıcı onlara yardım etmeye çalıştığında kızabilir veya hayal kırıklığına uğrayabilir çünkü bir görevi kendi başlarına başarılı bir şekilde yerine getiremezler.

Alzheimer ve bunama hastalarında öfke ile baş etmenin ilk adımı, öfkelerinin nereden kaynaklandığını anlamaktır. Kızgın veya saldırgan

davranış, zihinsel veya hafıza bozukluklarından mustarip kişilerde bazen kendiliğinden görünebilirken, genellikle bir temel neden veya birden çok nedenden kaynaklanabilir. Sevdiklerinizin öfkesinin tetikleyicilerini ve nedenlerini daha iyi anlamak, saldırgan davranışları önlemenize ve öfkeli durumları yatıştırmayı kolaylaştırmanıza yardımcı olacaktır [1,3].

Alzheimer ve bunama hastalarında öfke şunlarla ilgili olabilir:

1- Fiziksel Tetikleyiciler

Kişi rahatsızlık, ağrı, baş dönmesi, mide bulantısı veya bitkinlik nedeniyle öfkeli olabilir veya basit fiziksel görevleri yerine getirememe nedeniyle hüsrana uğrayabilir.

2- Duygusal Tetikleyiciler

Kişi aşırı uyarılma veya can sıkıntısı nedeniyle kızabilir. Bunalmış olma, yalnız olma ya da sıkılma duygularının tümü öfke ya da saldırganlığı tetikleyebilir.

3- Zihinsel Tetikleyiciler

Zihinsel karışıklık, Alzheimer ve bunama hastalarında öfke ve saldırganlığın önde gelen nedenlerinden biridir. Zihinsel karışıklık, kayıp düşünce zincirleri, karışık anılar veya bir bakıcıdan diğerine geçiş gibi ortamdaki ani bir değişiklik ile tetiklenebilir [4].

Ne yapabiliriz?

- Bakıcılar, bunama hastası sevdiklerini bunaltıcı veya sinir bozucu hale getirmekten kaçınmak için karmaşık görevleri daha küçük yönetilebilir adımlara bölmeye çalışmalıdır. Hatırlanması zor olabilecek daha fazla talimat vermeden önce her adımı gerçekleştirmeye odaklanın.
- Sıkıntılarının nedenini belirleyebilirseniz, sorunu hafifletmenin veya çözmenin mümkün olup olmadığına bakın.
- Kişisel güvenliğiniz veya bir başkasının güvenliği tehdit altında olmadığı sürece fiziksel temastan kaçının ve şiddete ASLA güç kullanarak tepki vermeyin. Demans hastasının fiziksel kontrolünü ele geçirmeye çalışmak genellikle öfkesini ve saldırganlığını artırır.
- Sakin bir ses tonu kullanın ve dışa dönük sıkıntı, üzüntü, öfke veya korku gösterilerinden kaçının. Bu işaretler genellikle öfkeli kişi tarafından tespit edilir ve muhtemelen kendi sıkıntılarını ve gerginliklerini daha da kötüleştirecektir.

"Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Ancak burada yer alan görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz."

KAYNAKÇA

1. Behavior, Mood & Emotional Challenges with Dementia and Strategies for Coping. Available at: https://www.dementiacarecentral.com/caregiverinfo/coping/emotions/#sundowning
2. Changes in personality and behavior. https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/alzheimers-disease/symptoms-causes/syc-20350447
3. Alzheimer's Caregiving Coping with Agitation and Aggression in Alzheimer's Disease. https://www.nia.nih.gov/health/coping-agitation-and-aggression-alzheimers-disease
4. Alzheimer's Care Challenges: Handling Dementia & Anger. https://www.visitingangels.com/knowledge-center/senior-health-and-well-being/alzheimers-care-challenges-handling-dementia-anger/86
5. The psychological and emotional impact of dementia. https://www.alzheimers.org.uk/about-dementia/symptoms-and-diagnosis/tips-dementia-depression-anxiety
6. https://www.alz.org/media/Documents/alzheimers-dementia-related-behaviors-ts.pdf
7. Tips for supporting a person with dementia who has depression or anxiety. https://www.alzheimers.org.uk/about-dementia/symptoms-and-diagnosis/tips-dementia-depression-anxiety
8. Anxiety and dementia. https://www.alzheimers.org.uk/about-dementia/symptoms-and-diagnosis/anxiety-dementia#content-start
9. https://www.dementia.org.au/national/support-and-services/carers/taking-care-of-yourself
10. https://www.alzheimers.org.uk/about-dementia/symptoms-and-diagnosis/anxiety-dementia#content-start
11. https://www.dementiacarecentral.com/caregiverinfo/coping/emotions/#sundowning
12. 10 Ways to Manage Sundown Syndrome. https://www.aarp.org/caregiving/health/info-2017/ways-to-manage-sundown-syndrome./
13. Alzheimer ilaçları. https://alzheimer.gen.tr/alzheimer-ilaclari.html
14. Alzheimer Hastalığında İlaç Reddi. https://www.youtube.com/watch?v=oR0whKYTVas
15. https://www.health.qld.gov.au/news-events/news/dementia-signs-symptoms-recognise-what-to-do
16. How Alzheimer's Caregivers Can Cope With Dementia Mood Swings. https://www.healthgrades.com/right-care/alzheimers-disease/how-alzheimers-caregivers-can-cope-with-dementia-mood-swings.
17. https://www.alzheimers.net/stages-of-alzheimers-disease/
18. https://www.brightfocus.org/alzheimers/Madde/informing-your-loved-one-about-their-alzheimers-diagnosi.
19. https://www.alzheimers.net/dementia-when-do-you-announce-a-diagnosis/
20. https://www.alz.org/help-support/caregiving/daily-care/incontinence
21. https://www.alz.org/media/Documents/alzheimers-dementia-related-behaviors-ts.pdf
22. https://www.healthgrades.com/right-care/alzheimers-disease/how-alzheimers-caregivers-can-cope-with-dementia-mood-swings
23. https://www.health.harvard.edu/newsletter_Madde/the-emotional-side-of-alzheimers-disease
24. https://www.aarp.org/caregiving/health/info-2017/ways-to-manage-sundown-syndrome.
25. https://alzheimer.gen.tr/alzheimer-ilaclari.html
26. https://www.youtube.com/watch?v=oR0whKYTVas

BÖLÜM 4

ALZHEIMER HASTALARI İLE İLETİŞİM

Yazar
Dr. Öğr. Üyesi Evren ÇAĞLARER, *Kırklareli* Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-1343-4751

Bölüm İçeriği

- *Hastaya Hastalığını Nasıl Anlatabilirim*
- *Hastamla Nasıl İletişim Kurabilirim?*
- *İletişimi Nasıl Daha Kolay Hale Getirebiliriz?*



"Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Ancak burada yer alan görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz."

Hastaya Hastalığını Nasıl Anlatabilirim?

Klinik uygulamada, doktorlar arasında hastalarını Alzheimer teşhisi konusunda bilgilendirmeme eğilimi olmuştur. 16.000 kişinin verilerini içeren 2008- 2010 yıllarına ait Medicare verilerine bakıldığında ve Alzheimer tedavisi gören hastalarla görüşülen bir çalışma, doktorların sadece %45'inin hastalarına Alzheimer olduğunu söylediği sonucuna varmıştır. Hekimler hastalarına açıklama yapmamak için nedenleri vardı: Örneğin, bazı hastalar için söylemenin çok travmatik veya kafa karıştırıcı olacağına inanmış olmalarıydı.

Hasta hakları ve bilgi edinme kavramlarının önemli olduğu bir dönemde yaşadığımız için, bu düşünce şaşırtıcı gelebilir. Ancak, sevilen birine Alzheimer veya diğer demans türleriyle teşhis edildiğini bildirmenin hem artıları hem de eksileri vardır. Sevdiklerinin akrabaları bununla nasıl başa çıkacakları konusunda yardımcı olmaları güç olabilir.

Yakınlarınızı hastalık hakkında bilgilendirmeme nedenleri:

Öncelikle, bir aile üyesinin neden Alzheimer teşhisi hakkında bilgi veremeyeceğine bakalım.

Bilmek bir umutsuzluk duygusunu harekete geçirebilir. Onlara söylemek duygusal strese neden olabilir. Bilmemek, bir kişinin ailesi üzerinde bir yük gibi hissetmesini engelleyebilir. Kendi kendinize "Hiç fark etmeyebilir" diye düşünebilirsiniz.

Neden sevdiğimiz birine Alzheimer olduğunu söyleyelim?

Teşhis ne olursa olsun, bilmeye hakları var. Yapılması gereken en dürüst şey budur.

Sevdiğiniz kişi bir şeylerin ters gittiğinden şüphelenebilir. Bilmek bir rahatlama hissi getirebilir.

Bilmek, Alzheimer hastası bir kişinin ve ailesinin uzun süreli bakım için bir plan oluşturmasına izin verir. Bu, gelişmiş bakım belgelerini, aileyi veya profesyonel bakıcıları tanımlamayı veya her ikisinin bir kombinasyonu ile hastanın bundan sonraki yaşamını planlamak için olanak verir.

Bunların hepsi, Alzheimer teşhisini söylemek veya söylememek için olası nedenlerdir. Teşhisi açıklamayı tercih ederseniz, onu nasıl açıklayacağınızı da düşünün, böylece sevdiklerinize ihtiyaç duydukları desteği vermiş olursunuz.

Tanıyı açıklamaya karar verirseniz, öğrenirken sevdiklerinizi desteklemek gerekir.

Alzheimer veya diğer demans türlerine sahip kişiler, bu hastalıktan ötürü anlatılanları akılda tutamayacak kadar veya anlayamayacak kadar unutkan bir aşamadadırlar. Teşhisi anlayabilen bir durumda iseler, bilgiyi en iyi nasıl sunabilir ve sevdiklerimize nasıl destek verebiliriz?

- Tıbbi teşhis ve tıbbi tedavi için mevcut seçenekleri açıklamak için sevdiklerinizin doktorunu da dâhil edin.
- Açıklamanızı sevdiğiniz kişinin anlayış düzeyine göre düzenleyin.
- Pozitif kalın sevdiklerinize, bu hastalıkta onu desteklemek için elinizden gelen her şeyi yapacağınızı hatırlatarak destekleyin.
- Uygun terminolojiyi seçin. "Alzheimer hastalığı" veya "demans" etiketlerine bir alternatif, "hafıza sorunları" olabilir. Yani, "Senin bazı unutkanlıkların var" deyin.
- Bilgili bir bakıcı olun. Yerel ve ulusal kuruluşlar, çevrimiçi ve kitaplar aracılığıyla bol miktarda bilgi bulunmaktadır.

Bir Alzheimer bakıcısı olarak zaman geçtikçe, kendinize destek bulun. Özellikle tek kişilik bir ekipseniz, ekibinizi tamamlamak için ek bakıcılar düşünün. Üst düzey hizmet sağlayıcılar, yerel sağlık merkezleri gibi profesyonel sağlık hizmeti veren kurum ve kuruluşlardan destek alın [1].

Hastamla Nasıl İletişim Kurabilirim?

Alzheimer hastalığı olan insanlar için iletişim zordur çünkü hatırlamakta güçlük çekerler. Kelimeleri bulmakta zorlanabilir veya söylemek istediklerini unutabilirler. Sabırsız hissedebilir ve istediklerini söylemelerini dileyebilirsiniz, ama yapamazlar.

Alzheimer hastası;

- Doğru kelimeyi bulmak veya konuşurken düşünce zincirini kaybetmek
- Kelimelerin ne anlama geldiğini anlamak
- Uzun sohbetler sırasında dikkat etmek
- Yemek pişirmek, fatura ödemek veya giyinmek gibi genel faaliyetlerdeki adımları hatırlamak
- Radyo, TV veya görüşmelerden gelen arka plan seslerini engelleme

"Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Ancak burada yer alan görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz."

KAYNAKÇA

1. Baral-Kulaksızoğlu, I., and Yücel, N. (2013). Living with Alzheimer's Disease Activities of Daily Living. Yelken Printing House
2. https://www.medicalpark.com.tr/halsizlik-nedenleri-nelerdir/hg-1290
3. https://www.memorial.com.tr/saglik-rehberi/kabizlik-nedir-kabizliga-ne-iyi-gelir
4. https://www.acibadem.com.tr/ilgi-alani/ishal/#belirtiler
5. https://www.memorial.com.tr/saglik-rehberi/idrar-kacirma-sorununa-karsi-9-oneri
6. https://www.florence.com.tr/karin-agrisi
7. https://www.mayoclinic.org/first-aid/first-aid-poisoning/basics/art-20056657
8. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/falls
9. https://www.alzheimers.org.uk/get-support/daily-living/pressure-ulcers
10. https://sagligim.gov.tr/kadin-sagligi/gebeligi-onleyici-yontemler/kad%C4%B1na-ait-yontemler/304-saglikli-hayat2.html
11. https://www.sja.org.uk/get-advice/first-aid-advice/choking/adult-choking/
12. https://www.sja.org.uk/get-advice/first-aid-advice/unresponsive-casualty/how-to-do-cpr-on-an-adult/

BÖLÜM 6

GÜVENLİK SORUNLARIYLA NASIL BAŞA ÇIKARIZ?

Yazarlar

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, *Pamukkale Üniversitesi*
ORCID: 0000-0002-9693-7660

Doç. Dr. Arzum IŞITAN, *Pamukkale Üniversitesi*
ORCID: 0000-0002-5228-9788

Bölüm İçeriği

- *Giriş*
- *Ev Güvenliği*
- *Sokak Güvenliği*



Photo by Lianhao Qu on Unsplash

Giriş

Alzheimer hastalarının günlük yaşam içinde güvenlik sorunları yaşama olasılığı oldukça yüksektir. Alzheimer hastalarının hafıza kayıpları, dalgınlık, el göz iş bilirliği ve bedenini sağlıklı kullanımına yönelik olarak güçlükler yaşarlar. Bu bağlamda ev içinde ve sokakta büyük tehlikelerle karşı karşıyadırlar. Alzheimer hastalarının bu tehlikelerle karşılaşmalarının en önemli nedeni bellek kaybıdır. Bellek kaybının yanı sıra bu hastalarda görme kaybı, işitme kaybı görülebilmektedir. Beden sorunlarından bir diğeri de bu hastaların göz el iş birliğindeki kayıptır. Bu hastalar bu kayıplarının bir sonucu olarak, yanma, bir yerlerini kesme, zehirlenme, ev içi yangınlar, düşme, elektrik çarpması, gaz patlaması gibi tehlikelere maruz kalabilirler. Bu nedenle bu hastaların erken dönemleri dahil olmak üzere bir bakıcıyla yaşaması gerekmektedir. Bakıcının olmasına rağmen bu tehlikeleri yok etmek için ev içinde bazı düzenlemelere gereksinim vardır. Hastaların ev içinde kendilerini güvende hissetmeleri için alınacak önlemler bir ölçüde hastanın bu tehlikelerden uzaklaşmasını sağlayabilir. Özellikle bu hastaların bellek ve fiziksel kayıplarından dolayı kendilerini güvende hissetmezler. Onun için çevresindeki her şeyi yeniden öğrenmesi gerekebildiği düşünülmelidir. Bu nedenle endişeleri çok fazladır. Nereye gidecek ne yapacak, nasıl yapacaklarını bilmezler. Onların ne hissettiğini anlamadığımız ve ona yönelik uygun olmayan ifadeler kullandığımız zaman kendilerini daha da güvensiz hissederler. Güvenlik önlemleri alınırsa, Alzheimer'lı bir birey, kendi evinin veya bir bakıcının evinin rahatlığında yaşayabilir. Hastalık ilerledikçe, kişinin yetenekleri değişecektir. Ancak biraz yaratıcılık ve esneklikle ev, bu değişiklikleri destekleyecek şekilde uyarlanabilir. Sizin oluşturabileceğiniz önlemlerle hastanızın hem güvenli hem de kişinin sosyal etkileşimini ve anlamlı aktivite ihtiyaçlarını destekleyen bir ev yaratabilirsiniz [1,2].

Hastalığın çeşitli dönemlerinde ev ortamındaki gerekli değişiklikleri yapmak fiziksel yaralanma tehlikesini azaltabilir. Bu durum hem hastanın hem de bakıcının kaygılarını azaltabilir.

Alzheimer hastalığı, beyinde ve vücutta güvenliği etkileyebilecek birtakım değişikliklere neden olur. Hastalığın evresine bağlı olarak, şunları içerebilir [1]:

- **Karar:** ev aletlerinin nasıl kullanılacağını unutmak
- **Zaman ve mekân duygusu:** kendi sokağında kaybolmak
- **Davranış:** kolayca kafası karışır, şüphelenir veya korkar

- **Fiziksel yetenek:** denge ile ilgili sorun yaşamak
- **Duyular:** görme, işitme, sıcaklıklara duyarlılık veya derinlik algısında değişiklikler yaşamak.

Ev Güvenliği

Güvenlikle ilgili olarak ne yapabiliriz?

Hastanızın güvenli bir ortamda olmasını sağlamak için bir ***Evde Güvenlik Kontrol Listesi*** oluşturmanız gerekmektedir. Aşağıda sizin ev güvenliği için oluşturacağınız bir liste ve bu konuda yapacaklarınıza ilişkin öneriler bulunmaktadır:

Çevrenizi değerlendirin. Demansla yaşayan bir kişi, evin belirli alanlarında veya dışarıda güvenlik tehlikelerine daha yatkın olabilir. Aletlerin, kimyasalların, temizlik malzemelerinin ve diğer potansiyel olarak tehlikeli maddelerin bulunma olasılığının daha yüksek olduğu garajları, çalışma odalarını, bodrumları ve dış alanların güvenli olup olmadığına bakılmalıdır.

Mutfakta güvenlik tehlikelerinden kaçının. Otomatik kapanma özelliği olan cihazları kullanın. Örneğin bir elektrikli çay makinası kaynaması oluştuktan sonra kendiliğinden kapanmasını sağlayacak bir alet kullanın. Ocak kullanılmadığında düğmeleri çıkararak veya gazı kapatmalıyız. Güvenli olmayan sobaların da kullanımını önleyin. Hastamız gerçek yiyeceklerle karıştırılabilecekleri için zehirli bitkileri ve dekoratif meyveleri atın. Vitaminleri, reçeteli ilaçları, şeker türünde yiyecekleri ve baharatları mutfak masasından ve tezgâhlarda bulundurmayın.

Güvenlik cihazlarının çalışır durumda olduğundan emin olun. Karbon monoksit ve duman dedektörlerinin ve yangın söndürücülerin mevcut olduğundan ve düzenli olarak denetlendiğinden emin olun.

Kilitleri görünmeyecek şekilde takın. Tüm kapılara göz seviyesinin üstüne veya altına bir mandal veya sürgü yerleştirin. Demanslı kişinin kendilerini kilitlemesini önlemek için iç kapılardaki kilitleri çıkarın.

Yürüyüş yollarını ve odaları iyi aydınlatın. Işık seviyelerindeki değişiklikler kafa karıştırıcı olabilir. Girişlere, dış sahanlıklar, odalar, merdivenler ve banyolar arasındaki alanlara ekstra ışıklar ekleyerek eşit bir seviye oluşturun. Koridorlarda, yatak odalarında ve banyolarda gece lambaları kullanın.

Evde silah varsa evden çıkarmayı veya kilitli bir dolapta saklamayı düşünün. Evdeki birinin Alzheimer veya başka bir bunaması varsa, **ateşli silahlar** herkes için önemli bir risk oluşturabilir. Örneğin hastalık

KAYNAKÇA

1. https://www.alz.org/help-support/caregiving/safety/home-safety
2. http://alz.org.tr/hasta-yakinlarina-oneriler
3. http://www.kandillihuzurevi.com/index.php/alzheimer-hastalar-icin-guvenli-bir-ev-ortam-saglama
4. Yurtsever, S., Kütmeç, C., Mutluay, E., Yüce, U.Ö., and Yanpar, S. (2015). A bedside book that will make life easier for Alzheimer's Patients and Their Relatives. Mersin Branch of the Alzheimer's Association of Turkiye.
5. https://www.dementia.org.au/national/support-and-services/carers/taking-care-of-yourself

BÖLÜM 7

BELLEK SORUNLARI NELER, HASTA DENEYİMLERİ NELERDİR VE BUNUNLA NASIL BAŞA ÇIKARIM?

Doç. Dr. Gratiela Dana BOCA, *Technical University Cluj Napoca*
ORCID: 0000-0003-3684-2384

Aniello GERVASIO, *COSVITEC*
ORCID: 0000-0002-1578-670X

Bölüm İçeriği

- *Günlük Hayatta Ne Yapmalılar?*
- *Hangi Zihinsel Aktiviteleri Yapabiliriz?*



Photo by Rad Cyrus on Unsplash

Günlük Hayatta Ne Yapmalılar?

Alzheimer hastalığı demansın en bilinen şeklidir. Hastalığın 65 yaşından sonra başlaması yaygın olsa da 40-50 yaşından sonra ortaya çıktığı durumlar da vardır [1]. 7 farklı aşamada Alzheimer hastalığı yavaş yavaş beynin düşünme, hafıza ve dili kontrol eden bölgelerini etkilemeye başlar ve hastanın durumu genellikle yavaş yavaş kötüleşir. Bu nörodejeneratif hastalık için kesin bir tedavi yoktur.

Mevcut Alzheimer tedavileri hastalığın ilerlemesini engelleyemese de demans semptomlarının kötüleşmesini yavaşlatabilir ve Alzheimer hastaları ve bakıcıları için yaşam kalitesini iyileştirebilir. Bugün, hastalığı tedavi etmenin yollarını bulmak, hastalığın başlangıcını geciktirmek ve gelişmesini önlemek için dünya çapında büyük bir çaba bulunmaktadır [2].

Alzheimer hastalığı olan bir hasta ile günlük yaşam organizasyonu genellikle çok zordur. Ancak, bu durumla başa çıkmanın yolları vardır:

Rutin hayatı kolaylaştırır: Rutin, vermeniz gereken kararların sayısını azaltabilir ve aksi takdirde kaotik olacak olan günlük yaşama düzen ve yapı getirebilir. Alzheimer hastalığı olan bir hasta için rutin, güvenlikle eş anlamlı hale gelebilir. Öte yandan, mümkün olduğunca normal bir yaşam sürdürmek önemlidir.

Hasta özerkliğinin korunması: Hastanın özerkliğini mümkün olduğu kadar uzun süre koruyabilmesi önemlidir. Bu, değersizleşme hissini önler ve işinizi kolaylaştırır.

Hastanın onurunu korumasına yardımcı olun: Baktığınız hasta duygularını gösteren bir insandır. Çalışmanız aracılığıyla ona bir güvensizlik duygusu verebilirsiniz. Onun yanında hastalık hakkında konuşmaktan kaçının.

Çatışmalardan kaçının: Herhangi bir çatışma, hasta için olduğu kadar sizin için de gereksiz bir strestir. Hatalarını göstermekten kaçının ve sakin olun. Bunun bir hastalık olduğunu ve hatalardan hastanın kendisinin sorumlu olmadığını asla unutmayın.

Hayatı kolaylaştırın: Hastanın hayatını olabildiğince basitleştirin. Ona çözülmesi imkânsız şeyler vermekten kaçının.

Mizah duygusuna sahip olmak: Hastayla gülün, ona değil. Mizah, zorluklarla başa çıkmanıza yardımcı olur.

Güvenlik: Fiziksel ve hafıza bozuklukları nedeniyle hasta kaza riskine girer. Optimum güvenliği sağlamanız gereklidir.

Hastanın zinde ve sağlıklı kalmasına yardımcı olun: Çoğu durumda bu, hastanın kalan fiziksel ve entelektüel yeteneklerinin mümkün olduğu kadar uzun süre korunmasını sağlar. Uygun egzersiz, hasta kişinin fiziksel kapasitesine bağlıdır. Tıbbi tavsiye alın.

Hastanın üstün becerilerini en iyi şekilde korumasına yardımcı olun: Belirli aktiviteler onun saygınlığını korumasına ve hayatına anlam katmasına yardımcı olabilir. Eskiden bahçıvan, tüccar, iş sahibi olan biri, mesleki becerilerinin hala taktir edildiğini görmekten mutlu olacaktır.

İletişimi kolaylaştırın: Hastalığın seyri sırasında hasta ile iletişim zorlaşabilir. İşte bazı yararlı ipuçları:

- Görme ve işitmenin rahatsız edilmediğinden emin olun
- Diyoptrileri ve işitme cihazını kontrol edin ve gerekirse değiştirin
- Hastayla göz hizasında oturarak yüksek sesle ve anlaşılır bir şekilde konuşun
- Hasta ile temas halinde sevgi ve hassasiyet gösterir.
- Hastanın beden dilini anlamayı öğrenin: Dili bozuk olan hastalar, farklı bir iletişim yolu gerektirir.
- Kendi beden dilinizin farkında olun / izleyin
- Hastayla gerçek iletişime izin veren jest ve kelime kombinasyonlarını arayın.
- Konuşmaya başlamadan önce hastanın sizi gerçekten dinlediğinden emin olun.

Yardımcı hatıra kullanın: Alzheimer hastalığının erken evrelerinde, hastanın ezberlemesine ve kendini yönlendirmesine yardımcı olmak ve böylece zihinsel karışıklığı önlemek için birkaç püf noktası kullanın. İşte bazı örnekler:

- Hastanın, her birinin kim olduğunu bilmesi için aile üyeleriyle birlikte isimleri açıkça yazılmış fotoğraf albümleri oluşturun.
- Kapılara daima yazıtlar veya çeşitli parlak renkli çizimler yapıştırın. Daha ileri aşamalarda çok fazla etkisi yoktur.

Alzheimer Hastalığının Sorunlarıyla Başa Çıkmak İçin Pratik İpuçları

- ***Hastalığın gelişeceğini ve rahatsızlığın da zaman içinde gelişeceğini unutmamalıyız.***

KAYNAKÇA

1. Gauthier S, Rosa-Neto P, Morais JA, & Webster C. (2021). World Alzheimer Report 2021: Journey through the diagnosis of dementia. London, England: Alzheimer's Disease International. Available at: https://www.alzint.org/u/World-Alzheimer-Report-2021.pdf
2. Kapikiran, Ş., Güler, A., Işitan, A., Çağlarer, E., & Çakir, İ. (2022). Digital Recommendations for Dementia and Alzheimer's Patients: REMEM Example. Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, (37), 47-51.
3. https://www.sonashomehealth.com/activities-for-the-mind/
4. https://www.healthline.com/health/mental-health/brain-exercises#bottom-line
5. https://eushtiu.com/4-exercitii-simple-si-interesante-pentru-creier-pe-care-sa-le-faci-acum-ca-sa-ai-o-gandire-limpede-la-batranete/?fbclid=IwAR1FMvYobNl0pFI0VL98CZ6qY6stVk-gATOy6ntprq3gdCUwF0NnUQmcbBQ

BÖLÜM 8

HASTANIN KİŞİSEL BAKIMI

Yazarlar

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, *Pamukkale Üniversitesi*
ORCID: 0000-0002-9693-7660

Doç. Dr. Arzum IŞITAN, *Pamukkale Üniversitesi*
ORCID: 0000-0002-5228-9788

Bölüm İçeriği

- *Kim Sorumlu Olacak?*
- *Hastanın Kişisel Temizliği*
- *Diğer Hijyen Sorun Türleri*
- *Giyinme*



Photo by eberhard grossgasteiger on Unsplash

Kim Sorumlu Olacak?

Alzheimer hastaları ilk teşhis koyulduğu andan itibaren günlük yaşamlarını tek başına sürdürmede güçlükler yaşar. Bu bakımdan hastaların yalnız bırakılmaması bir bakıcı ile birlikte yaşaması gerekmektedir. Ancak çoğu zaman en temel sorunlardan birisi bakıcının kim olacağıdır. Bakıcı konusunda belli bir ücret ödeme gücü olanlar hastanın evinde bakımını sağlayabilirler. Bunun dışında özel bakım yurtlarında kalması da sağlanabilir. Ancak birinci aşamadaki bir hastanın bakım yurdunda kalması önemli bir sorun kaynağı olabilir. Eğer sağlıklı bir eş varsa çoğunlukla bakıcı konumunda olur. Olanak varsa her zaman hastanın evinde bakılması önerilir. Hastanın kendi evinin dışında bazı sorunlar yaşayabilir. Bir diğer çözüm yolu da hastanın yakınlarından birinin evinde yaşamasıdır. Bu belki de en büyük sıkıntılı durumlardan birisidir. Ancak bu düzeydeki hastaların yalnız başına kalamayacakları düşünüldüğünde hastadan kim ya da kimlerin sorumlu olacakları belirlenmelidir.

Yukarıda da değinildiği gibi hastaların ilk aşamasında evdeki güvenliğin alınması şartıyla kısa süreli olarak yalnız bırakılmasında bir sorun olmaz.

Hastanın Kişisel Temizliği

Hastanın kişisel bakımı özellikle orta ve ileri aşamada en büyük güçlüklerden birisidir. Banyo yapma, giyinme ve idrar kaçırma demansın erken evrelerinde bozulmaya başlar. Bu nedenle, Alzheimer hastalarının kendi fiziksel geri bildirimlerine güvenleri azalabilir.

Banyo Yapma

Yıkanmak ve giyinmek mahremiyet gerektiren özel faaliyetlerdir. Birçok insan başkalarının önünde soyunmak istemez. Ayrıca başkasından yardıma ihtiyaçları olduğu için utanabilir veya aşağılanmış hissedebilirler. Özellikle idrarını tutamıyorlarsa utanabilirler ve sorunu gizlemek için banyo yapmayı veya kıyafetlerini değiştirmeyi reddedebilirler.

Bu durumda ne yapılmalı? [1]

- Mahremiyet hissi yaratmak için panjurları aşağı çekin veya perdeleri ve kapıları kapatın
- Kendilerini tanımıyorlarsa aynaları örtün.
- Demansı olan kişi kendini rahatsız hissedebilir. Oda çok sıcak veya soğuk olabilir veya klostrofobi hissi yaratabilir. Her gün

banyo yapmak veya duş almak istemezler. Geçmişte birçok insan bugün olduğu kadar sık banyo yapmıyordu. Kişinin ne sıklıkla yıkanması gerektiği konusunda kendi değerlerinizi ona kabul ettirmemeniz önemlidir. Banyonun yeterince sıcak olup olmadığından ve kişinin ne kadar aralıklarla banyo yapmayı isteyip istemediğinden emin olun.

- Özellikle akşam saatlerinde banyoda yeterli aydınlatma sağlayın.
- Sakinleştirici ve rahatlatıcı bir atmosfer yaratmak için arka planda yumuşak bir müzik olması faydalı olabilir.
- Hastanıza göre günün en rahat olduğu saat ve alışkın olduğu banyo, duş veya kullandığı sünger türlerini düşünün.
- Demans hastası için soyunmak, yıkanmak ve diş fırçalamak gibi faaliyetler birçok adımı gerektiren karmaşık görevler olabilir. Demansı olan bazı kişilerde, beynin "iç termostatı" düzenleyen bölgesinin hasar görmesi nedeniyle sıcak ve soğuk su algısı değişmiş olabilir. Sudan farklı bir his hissedebilirler.
- Her adımı nazikçe açıklayarak görevleri basit adımlara ayırın. Basit, saygılı bir dil kullanın.
- Sınırlı seçenekler sunmayı deneyin – örneğin, "*Banyo yapmak mı, duş almak mı istersin?*" veya "Banyonuzu şimdi mi yoksa yatmadan önce mi yapmak istersiniz?"
- Banyoya girmeden önce kişinin suyu hissetmesine izin verin. Bazen ellerinin üzerine hafifçe su dökmek, suyun çok sıcak olmadığını anlamalarını sağlar. Kişiye "*bu sıcaklık iyi mi?*" diye sormak güven verici ve sakinleştirici olabilir.
- Kişinin kendisi ile ilgili birçok şeyi üstelenmesi için teşvik edin. Ancak çok ısrarcı olmayın.
- Sabun, el bezi, havlu ve temiz kıyafetleri gerektiği gibi kullanabilmeleri için sırayla yerleştirin.
- Bazı hastalarda su ile ilgili korkular olabilir. Su korkusu bazen bir sorun olabilir. Demansı olan bir kişi suyun derinliğini veya sıcaklığını ölçemeyebilir ve içine adım atmaktan korkabilir. Düşme korkusu olabilir. Kontrolden çıkmış ve güçsüz hissetmek, kişinin banyo yapma konusunda iş birliği yapmasını engelleyebilir. Demansı olan kişi, özellikle başından su geçiyorsa boğulmaktan korkabilir.

KAYNAKÇA

1. Personal Care Assisting A Person With Middle or Late Stage Dementia With Daily Needs. Alzheimer's Association. (2016). https://www.alz.org/national/documents/brochurepersonalcare.pdf
2. https://www.alz.org/help-support/caregiving/daily-care/dental-care
3. https://www.dementia.org.au/national/support-and-services/carers/taking-care-of-yourself
4. Prizer, L. P., & Zimmerman, S. (2018). Progressive support for activities of daily living for persons living with dementia. *The Gerontologist*, *58*(suppl_1), S74-S87.

"Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Ancak burada yer alan görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz."

BÖLÜM 9

YEMEK VE BESLENME SORUNLARI

Yazarlar
Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, *Pamukkale Üniversitesi*
ORCID: 0000-0002-9693-7660
Doç. Dr. Arzum IŞITAN, *Pamukkale Üniversitesi*
ORCID: 0000-0002-5228-9788

Bölüm İçeriği

- *Giriş*
- *İyi Beslenmenin Önemi*
- *Yaygın Beslenme Sorunları*



Giriş

Yemek saatleri bize ailemiz ve arkadaşlarımızla vakit geçirmenin yanı sıra birlikte yemek paylaşma fırsatı sunar. Demanslı birine bakarken yemek saatleri bazen stresli olabilir. Hafıza kaybı ve muhakeme sorunları, demanslı birçok insan için yeme ve beslenmeyle ilgili zorluklara neden olabilir. Durumu iyileştirmenin birçok yolu vardır.

İştah kaybı

Çiğnemeyi ve yutmayı unutmak, tam oturmayan protezler, yetersiz fiziksel aktivite ve zorluklardan utanmak iştah kaybına neden olabilir. [1]

Ne yapmalı?

- Akut hastalık veya depresyon gibi iştahsızlık için tedavi edilebilir bir neden olmadığından emin olmak için doktora danışın.
- Her gün düzenli saatlerde yemek sunun.
- Kişinin acıktığında yemesine izin verin.
- Fiziksel egzersizi teşvik edin.
- Kabızlığı önlemek için dengeli yemekler sağlayın.
- İlaçlar izin veriyorsa, iştahı açmak için yemekten önce bir bardak meyve suyu gibi sıvılar deneyin.
- Bilinen yiyecekleri, özellikle favori yiyecekleri, bildik şekillerde hazırlamaya çalışın.
- Bir sonrakine geçmeden önce bir yiyeceğin tamamını veya çoğunu yemeyi teşvik edin: tatlar ve dokular değiştiğinde bazı insanların kafası karışabilir.
- Yemek zamanlarını basit, rahat ve sakin hale getirmeye çalışın. Yemek için yeterli zaman ayırdığınızdan emin olun. Çok engelli bir kişiye yardım etmek bir saat kadar sürebilir.
- Belirgin bir kilo kaybı varsa doktora başvurun (6 haftada 2.5kg gibi).
- Vitamin takviyeleri hakkında doktora danışın. [1,2,3]

Aşırı yeme veya doyumsuz iştaha sahipse, ne yapmalı?

- Abur cuburları masada bırakmak bazılarını tatmin etmek için yeterli olabilir.
- Her gün 5-6 küçük öğün deneyin.

- Elma ve havuç gibi düşük kalorili atıştırmalıklar bulundurun.
- Yürüyüşler veya artan sosyal temaslar gibi diğer etkinliklerin yardımcı olup olmayacağını düşünün.
- Gerekirse bazı yiyecekleri dolaplara kilitleyin. [1]

Tatlı isteği çok fazla varsa, ne yapmalı?

- İlaçları yan etkiler açısından kontrol edin. Bazı antidepresan ilaçlar tatlı isteğine neden olabilir.
- Milk shake, yumurta likörü veya düşük kalorili dondurmayı deneyin. [1]

Ağız, çiğneme ve yutma sorunları

Yeme ile ilgili sorunların bazı nedenleri ağızla ilgili olabilir. Ağız kuruluğu veya diş eti hastalığından veya uygun olmayan takma dişlerden kaynaklanan ağız rahatsızlığı yaygın problemlerdir.

Ne yapmalı?

- Diş etleri, dişler ve takma dişlerin diş muayenesini yaptırın.
- Ağız kuruluğu sorunlara neden oluyorsa, yiyecekleri soslar ve soslarla nemlendirin.
- Çiğneme sorunları için, dudaklara veya çenenin altına hafif baskı yapmayı deneyin, kişiye ne zaman çiğnemesi gerektiğini söyleyin, çiğnemeyi gösterin, yiyecekleri nemlendirin veya her seferinde bir tane olmak üzere küçük ısırıklar verin.
- Yutma sorunları için kişiye her lokmada yutkunmasını, boğazını hafifçe vurmasını, yutulup yutulmadığını ağzını kontrol etmesini, yutması zor yiyecekler vermemesini, daha küçük ısırıklarla yemesini ve yiyecekleri ıslatmasını hatırlatın.
- Boğulma sorunları gelişirse doktora danışın.

Masadaki sorunlar

Bir kase çorbaya bir bardak meyve suyu dökmek, peçeteye yağ sürmek veya tatlıyı bıçakla yemek demanslı bir kişinin yemek masasında zorluk çektiğini gösterir. [4]

Ne yapmalı?

- Her seferinde bir yemek servis edin ve fazladan çatal-bıçak bardakları veya masa süslemeleri gibi diğer dikkat dağıtıcı öğeleri masadan kaldırın.
- Tabakların düz olduğundan ve düz masa örtüsünden farklı bir renk olduğundan emin olun.

"Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Ancak burada yer alan görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz."

KAYNAKÇA

1. https://www.alz.org/help-support/caregiving/daily-care/dental-care
2. https://www.alzheimers.org.uk/get-support/daily-living/eating-drinking
3. https://www.mayoclinic.org/healthy-lifestyle/caregivers/in-depth/alzheimers/art-20047918
4. https://www.agespace.org/dementia/tips-to-help-someone-with-dementia-to-eat-more
5. Sabia, S., Fayosse, A., Dumurgier, J., Dugravot, A., Akbaraly, T., Britton, A., ... & Singh-Manoux, A. (2018). Alcohol consumption and risk of dementia: 23 year follow-up of Whitehall II cohort study. *bmj*, *362*.
6. NHS' helpful Dementia Care - Support with eating and drinking A practical guide for carers. https://www.agespace.org/dementia/tips-to-help-someone-with-dementia-to-eat-more

BÖLÜM 10

DEMANS VE ALZHEIMER BİREYLERLE EVDE GÜNLÜK YAŞAM AKTİVİTELERİ

Yazarlar

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, *Pamukkale Üniversitesi*
ORCID: 0000-0002-9693-7660

Doç. Dr. Arzum IŞITAN, *Pamukkale Üniversitesi*
ORCID: 0000-0002-5228-9788

Bölüm İçeriği

- *Giriş*
- *Evdeki Aktiviteler İçin 10 İpucu*
- *Diğer Ev İçi Yapılabilecek Etkinlikler*



Photo by Vlad Sargu on Unsplash

"Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Ancak burada yer alan görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz."

Giriş

Alzheimer veya demanslı kişinin her zaman yeteneklerinin en iyi şekilde çalışmasını sağlamak ve teşvik etmek bakım için önemlidir. Kendileri için (belki de sizin rehberliğinizle) mümkün olduğunca çok şey yapmalarına izin vermek gerekir. Onlara sadece özgüven ve bir şeyler yapma isteklerini pekiştiren bir güven duygusu vermekle kalmaz, yeteneklerini mümkün olduğunca uzun süre korumalarına yardımcı olur. Onlar için yapabilecekleri şeyleri yapmaya başlarsanız, yapma yeteneklerini kaybederler. Buna "aşırı sakatlık" denir. Bu, yetenek kaybına demanstan başka bir şeyin neden olduğu anlamına gelir.

Örneğin, kişi gömleğinin düğmelerini iliklemekte zorlanıyorsa ve siz onun için düğmelerini iliklerseniz, o kişi gömleği iliklemeyi bırakabilir. Hâlâ gömleğinin düğmelerini ilikleyebilmelerine rağmen (yavaş olsa da), zamanla ilgili adımları artık kullanmadıkları için artık hatırlamayabilirler. Kaybın fizyolojik bir nedeni yoktur, uygulama eksikliğinden kaynaklanır. Bu aşırı bir sakatlıktır. Bunu en aza indirmek için, sinir bozucu olsa bile, mümkün olduğunca kendileri için yapmalarına izin vermeniz önemlidir.

Demansı olan kişinin kendi başına bir şeyler yapmaya devam etmesini mümkün olduğunca kolaylaştırmak için evin çevresinde çok şey yapılabilir. Kişi bir görevle ilgili sorun yaşıyorsa, onu elinden almak yerine, onu yapılabilir hale getirmek için yapabileceğiniz bir şey olup olmadığına bakın [1].

Örneğin, kişi çamaşırları her zaman yıkadıysa, devam etmeden önce onu ayırmasına yardım etmeniz gerekebilir. Kişi her zaman masayı kuruyorsa, belki de çatal bıçak takımını çekmeceden seçmesini sağlamak yerine bir tepsiye koymanız gerekir [2].

Kişi gerekli malzemeleri bulamadığı için bir şey yapamıyor gibi görünüyorsa, onlara yardımcı olmak için işaretler ve etiketler kullanmayı deneyin. Kahve fincanlarını bulmakta zorlandıklarını ve bu nedenle kendi fincanlarını koyamadıklarını görürseniz, fincanların bulunduğu dolabı etiketlemeyi deneyin. Bu, kişinin tekrar harekete geçmesine yetecek kadar yardımcı olabilir. Kahve Kupaları" etiketi işe yaramazsa, bunun yerine bir kahve kupası resmini deneyebilirsiniz. Kişi, çamaşır makinesindeki kadranları ayarlamakta zorlanıyorsa, makineye doğru konumu gösteren bir ok iliştirebilir [3].

Ev içi aktiviteleri yapmak ile hastanızın ve sizin günü daha verim-

li ve mutlu geçirmesini sağlarsanız hastalıktan kaynaklanan olumsuz davranışlar azalabilir ya da bazen de yok olabilir. Günlük uğraşılar ayrıca onun kalan becerilerini korumasına, kendisine güven duymasına, daha ilgili olmasına da yardımcı olabilir. Ayrıca yakının hastayla iletişim kurmasına, yakınlaşmasına katkı sağlarlar.

Alzheimer veya diğer ilerleyici demansı olan bir kişi günü organize etmek için bir bakıcının yardımına ihtiyaç duyacaktır. Yapılandırılmış ve hoş aktiviteler genellikle huzursuzluğu azaltabilir, ruh halini iyileştirebilir, zamanını yapılandırabilir, bağlılık, yararlılık, başarı ve saygınlık duygusu sağlar, güvenlik ve birliktelik duygularını artırır ve dolaşmak gibi davranışları azaltmaya yardımcı olur [3].

Ev içi aktiviteleri yapmak ile hastanızın ve sizin günü daha verimli ve mutlu geçirmesini sağlarsanız hastalıktan kaynaklanan olumsuz davranışlar azalabilir ya da bazen de yok olabilir. Günlük uğraşılar ayrıca onun kalan becerilerini korumasına, kendisine güven duymasına, daha ilgili olmasına da yardımcı olabilir. Ayrıca yakının hastayla iletişim kurmasına, yakınlaşmasına katkı sağlarlar.

Alzheimer veya diğer ilerleyici demansı olan bir kişi günü organize etmek için bir bakıcının yardımına ihtiyaç duyacaktır. Yapılandırılmış ve hoş aktiviteler genellikle huzursuzluğu azaltabilir, ruh halini iyileştirebilir, zamanını yapılandırabilir, bağlılık, yararlılık, başarı ve saygınlık duygusu sağlar, güvenlik ve birliktelik duygularını artırır ve dolaşmak gibi davranışları azaltmaya yardımcı olur [4].

Evdeki Aktiviteler İçin 10 İpucu (Aşağıdaki etkinlikler erken ve orta evre Alzheimer hastaları için uygundur)

- 1. Esnek ve sabırlı olun.
- 2. Günlük hayata katılımı teşvik edin.
- 3. Kişiyi düzeltmekten kaçının.
- 4. Kişinin mümkün olduğunca bağımsız kalmasına yardımcı olun.
- 5. Seçim yapma fırsatları sunun.
- 6. Talimatları basitleştirin.
- 7. Tanıdık bir rutin oluşturun.
- 8. Kişinin duygularına yanıt verin.
- 9. Basitleştirin, yapılandırın ve denetleyin.
- 10. Teşvik ve destek sağlayın. [1,4,5]

"Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Ancak burada yer alan görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz."

KAYNAKÇA

1. Personal care Assisting a Person with Middle- or Late-stage Dementia with Daily Needs. Available at: https://www.alz.org/national/documents/brochure_personalcare.pdf
2. At Home Activities A selection of meaningful activities for people with dementia, families and carers. Available at: https://www.hse.ie/eng/services/news/newsfeatures/covid19-updates/partner-resources/at-home-activities-for-people-with-dementia-families-and-carers.pdf
3. Daily Life at Home with Someone with Dementia. Available at: https://keepingbusy.com/ learning-center/daily-life-at-home-with-dementia/
4. Daily Care, Activities. Available at: https://www.alz.org/help-support/caregiving/daily-care/activities
5. Alzheimer's and dementia care: Tips for daily tasks. Available at: https://www.mayoclinic.org/ healthy-lifestyle/caregivers/in-depth/alzheimers-caregiver/art-20047577
6. Alzheimer hastalarına kolay ev işleri verin. Available at: https://www.acibademhayat.com/ alzheimer-hastalarina-kolay-ev-isleri-verin
7. Doing household chores such as cleaning and tidying could help prevent dementia, study claims. Available at: https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/Madde-9479395/Household-chores-help-prevent-dementia-study-claims.html
8. Yurtseven, S., Kütmeç, C., Mutluay, E., Yüce, U. Ö. & Yanpar, S. (2015). Alzheimer Hastaları için Yaşamı Kolaylaştıracak bir Başucu Kitabı. Türkiye, Alzheimer Derneği Mersin Şubesi Yay. Mersin.
9. How to Help a Person With Dementia Continue to Enjoy Their Hobbies. Available at: https://www.alzheimers.net/help-a-person-with-dementia-continue-to-enjoy-their-hobbies
10. 10 Stimulating Activities for Alzheimer's. Available at: https://www.alzheimers.net/2014-03-06-stimulating-activities-for-alzheimers-patients
11. 5 Great Activities for Keeping a Senior with Alzheimer's Occupied. Available at: https://www.austinhomecareassistance.com/things-that-can-keep-elderly-with-alzheimers-engaged/
12. Alzheimer's Activities/Huge List of Dementia Activities. Available at: https://adventuresofacaregiver.com/75-stimulating-activities-for-alzheimers-dementia-patients/
13. 10 Fun, No-Fail Activities for People with Dementia. Available at: https://dailycaring.com/activities-for-people-with-dementia-10-fun-no-fail-ideas/
14. 20 Practical Activities For People Living With Alzheimer's Disease. Available at: https://www.goldencarers.com/20-practical-activities-for-people-living-with-alzheimers-disease/3778/
15. Kulaksızoğlu-Baran & Yücel, N. (2013). Alzheimer Hastası ile Yaşamak, Günlük Yaşam Aktiviteleri. Yelken Basım Yay. İstanbul.

BÖLÜM 11

HANGİ FİZİKSEL AKTİVİTELERİ YAPABİLİRİZ?

Yazarlar
Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, *Pamukkale Üniversitesi*
ORCID: 0000-0002-9693-7660
Doç. Dr. Arzum IŞITAN, *Pamukkale Üniversitesi*
ORCID: 0000-0002-5228-9788

Bölüm İçeriği

- *Giriş*
- *Fiziksel Aktivitelerin Yararları*
- *Hangi Egzersizleri Nasıl ve Ne Kadar Yapmalıyız?*
- *Egzersiz Reçetesi*
- *Yaşlı Yetişkinler İçin İlave Egzersizler*
- *En İyi Egzersiz Nedir?*



Giriş

Bu bölümde yaşlı ve Alzheimer hastaları için güvenilir fiziksel egzersizlerin ne olduğu ve bu egzersizlerin faydaları ve ne kadar süre yapmamız gerektiği konusunda bilgi verilecektir.

Hastalığın henüz tedavisi ve aşısı yoktur. Ancak hastalığın yavaşlatılması ve hastanın yaşam kalitesini artırması bakımdan alınacak bazı önlemler vardır. Alınacak önlemlerin başında egzersiz gelir. Bugüne kadar yapılan birçok çalışmada fiziksel egzersizin hastalığın oluşmasını azaltılabileceği veya ertelenebileceği sonuçları elde edilmiştir [1]. Etkili çalışmalar sonucunda, hafif fiziksel aktivitenin bile daha sonraki yaşamda bilişsel bozulma riskini azalttığını göstermiştir. Son araştırmalar, genç yetişkinlik döneminde, günde en az dört saat televizyon izlemek gibi hareketsiz davranışın, orta yaşlarda belleğin zayıflamasına neden olmaktadır. Bununla birlikte, fiziksel egzersiz ileri yaştaki kişilerin demans ve kronik hastalıkların oluşumunu da engellemektedir. Hastanın yaşam kalitesini düşüren olgulardan birisi de serbest bir şekilde sosyal yaşamını sürdürmede yaşayacağı güçlüklerdir. Hastaların serbest hareket etmesini engelleyen en önemli olgulardan birisi hareket kısıtlılığıdır. Hareket kısıtlılığı bireyin hem duygusal bakımdan hem de sosyal bakımdan ilişkilerini olumsuz yönde etkiler. Hareket kısıtlılığı nedeniyle hastanın yaşayacağı bir diğer sorun da bireyin zihinsel ve fiziki sorunlardır. Uzun süre hareketsiz kalan hastanın zaten yaşa bağlı olarak kaslarda zayıflamalar meydana gelmektedir. Sosyal, zihinsel ve fiziksel uyarımın kombinasyonu, sağlıklı bir yaşam için en iyi ilaçtır. Alzheimer teşhisi konulduktan sonra bile, zevkli faaliyetlere devam etmeli ve gerektiğinde bunları değiştirmelisiniz. Düzenli egzersiz bu bozukluğun olumsuz etkileriyle daha iyi başa çıkmanıza yardımcı olabilir [2].

Sonuç olarak, hastanın günlük yaşamının en büyük güçlüğü olan önceki öğrenmelerinin kaybı ve günlük yaşamın gereklerini yerine getirmesini engelleyen unutmalarını yavaşlatmak için fiziksel aktiviteler önemlidir.

Fiziksel Aktivitelerin Yararları

Konuyla ilgili çalışmalar yürüten bilim insanlarına göre, Alzheimer hastalarında egzersizin faydalarının, hastalığı geliştirme riski en yüksek olanlar için bile geçerli olabilmektedir.

Güvenilir bazı kaynaklar, egzersizin Alzheimer hastalığına yakalanma riskinin azalttığını bulmuşlardır. Bu, egzersizin sağlıklı kişilerde,

bunama riski taşıyanlarda ve hâlihazırda buna sahip olanlarda bilişsel düşüş oranını yavaşlatmak da dâhil olmak üzere yararlı etkileri olduğuna dair geçmiş çalışmalardan gelen önerileri desteklemektedir [3,4].

- **Bilişsel düşüşü geciktirir**. Bilişsel kayıp başladıktan sonra bile, fiziksel aktivite daha fazla kaybı geciktirebilir. Hafıza şikayetleri olan yaşlı yetişkinlerde fiziksel egzersiz yapanların (orta düzeyde fiziksel egzersiz) fiziksel egzersiz yapmayanlara göre bilişsel bozulma ölçümlerinde önemli bir iyileşme olduğunu göstermiştir. Egzersiz program bittikten sonra bile kazanımlar bir buçuk yıl daha sürmüştür [2].
- Egzersiz yapan bireylerin kardiyovasküler sağlığı (Kalp damar sağlığı) daha iyi olmaktadır.

Kalp atış hızı ve nefes almanın uzun bir süre boyunca arttırır. Bunun, beyne giden küçük kan damarlarının performansındaki düşüşü azaltmak ve oksijenin vücuda daha etkili bir şekilde pompalanmasını artırır. Bu da beyin sağlığı için önemlidir. Amerikan Alzheimer Derneği'nde bilimsel çalışmaların yöneticisi olan Dr. Baker, "Sağlıklı tansiyon ve iyi kardiyovasküler sağlığın beyne gerçekten faydalı olduğunu gösteren bazı kanıtlarının olduğunu belirtmiştir. Ona göre, Egzersiz bireyin beyninde sinaps bağlantılarının sayısını artırarak, daha iyi besin alışverişi sağlamak için hücre duvarlarını ve damar sağlığını iyileştirerek bunama ile savaşabilmeyi sağlamaktadır [2,3,5,6,9,10].

- Kan basıncını düzenlemeye yardımcı olur ve kandaki yağ seviyelerini düşürür. Bu hem kalbi hem de beyni etkileyen hastalık risklerini olumlu yönde etkileyebilir.
- Metabolizmayı düzenler. İnsülin duyarlılığı korunduğunda, diyabet gelişmesinin olasılığını azaltabilir.
- Egzersiz ayrıca vücuttaki iltihaplanma tepkilerini azaltır. Son zamanlarda yapılan araştırmalardan, iltihabın kalp hastalığı, hızlı yaşlanma, depresyon ve büyük nörolojik bozukluklara (geçmişte bunama dediğimiz şeyi içeren yeni terim) zemin hazırladığı bilinmektedir.
- Kas ve kemik sağlığını korur. Kaslarımız güçlendiğinde kemik sağlığımız da korunur.
- Egzersiz yapan kişiler daha fazla sosyal yaşama katılırlar. Yeni dostluklar arkadaşlıklar kuracakları kişilerle karşılaşırlar. Daha fazla sosyal yaşamı olan bireylerin hem ruhsal hem de bilişsel yönde daha iyi hissederler.

KAYNAKÇA

1. https://www.healthline.com/health-news/how-exercise-can-help-prevent- alzheimers-disease#Why-exercise-is-effective
2. Ellison, J. M. (2021). Diet and Alzheimer's Disease. Available at: https://www.brightfocus.org/alzheimers/Madde/diet-and-alzheimers-disease
3. https://www.healthline.com/health-news/how-exercise-can-help-prevent-alzheimers-disease#Why-exercise-is-effective
4. https://www.fivestarseniorliving.com/blog/safe-exercises-for-adults-with-alzheimers
5. Arkin, S. M. (2003). Student-led exercise sessions yield significant fitness gains for Alzheimer's patients. American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias®, 18(3), 159-170.
6. https://www.cdc.gov/aging/aginginfo/alzheimers.htm#treated
7. https://agebold.com/blog/muscles-you-can-exercise-during-chair-workouts/?gclid=EAIaIQobChMIq9SHz-n08wIVSuJ3Ch27KwSyEAAYAyAAEgKdaPD_BwE
8. https://www.fivestarseniorliving.com/blog/safe-exercises-for-adults-with-alzheimers
9. https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/Maddes/10.1186/s12889-019-7027-38

BÖLÜM 12

BAKICILARIN SORUNLARI

Yazar

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, *Pamukkale Üniversitesi*
ORCID: 0000-0002-9693-7660

Bölüm İçeriği

- *Giriş*
- *Bakıcıların Yaşadığı Olası Sorunlar*
- *Duygusal Sorunlar*
- *Gevşeme Teknikleri*



Giriş

Alzheimer hastalığı bireyin bilişsel ve fiziksel kayıpları ile kendini gösteren nörodejenaratif bir hastalıktır. Bugün hastalığın ilerlemesini önleyecek veya durduracak bir tedavi henüz yoktur. Ancak Alzheimer hastalığının önlenmesi ve durdurulmasına yönelik bazı deneme çalışmalar bulunmakla beraber tedavi aşamasına geçmemiştir. Alzheimer'in ilk evresinde henüz unutmalar ile kendini gösterirken ilerleyen zamanlarda hasta engelli bir birey olmaya başlar. Dolayısıyla, bakıcı konumundaki kişilerin daha fazla sorumluluk almasına neden olur. Aile üyeleri, Alzheimer hastalarına bakmanın en büyük yükünü taşımaktadır. Hastanın aileleri giderek daha fazla sorumlu olmaya zorlanırlar. Bu nedenle, hastanın aile üyelerinin uzun süreli bakımdan kaynaklanan olumsuz sonuçlarının azaltılması çok önemlidir.

Bakıcıların Yaşadığı Olası Sorunlar

Araştırmalar, Alzheimer'lı bir aile üyesine bakmanın yorgunluk, depresyon, anksiyete, zayıf bağışıklık fonksiyonu ve fiziksel hastalık gibi ciddi olumsuz etkileri olabileceğini göstermiştir. Alzheimer hastalarının karıları veya kocaları olan bakıcılar için hastalık özellikle ağır bir sorumluluktur. Bakıcıların çoğu yaşlıdır ve birçoğu artan yaşla birlikte daha yaygın olan kronik hastalıklar yaşamaktadırlar. Kendilerini, hastalanmadan önce sosyal desteklerinin temel dayanağı olan kişiye bakım sağlarken buluyorlar [1].

Duygusal Sorunlar

Depresyon

Birçok bakıcı depresyon yaşar. Belirtiler yaşıyorsanız, yalnız olmadığınızı ve yardımla bu sorunun üstesinden gelineceğini bilin. Depresyon ciddi bir durumdur, ancak tedavi edilebilmektedir.

Depresyon belirtileri

Bakım vermek zordur ve stres, suçluluk, öfke, üzüntü, izolasyon ve depresyon duygularına yol açabilir. Depresyon farklı insanları farklı şekillerde ve farklı zamanlarda etkiler. Örneğin, bir kişi aile üyelerine Alzheimer teşhisi konduktan hemen sonra depresyon yaşayabilir. Diğer bakıcılar, Alzheimer ilerledikçe ve Alzheimer'lı kişinin bilişsel yetenekleri azaldıkça bunu yaşayabilir. Depresyon belirtileri ve belirtileri şunları içerir [2]:

- Kolayca öfkelenme veya hüsrana uğramak
- Değersizlik veya suçluluk duyguları
- Umutsuzluk duyguları
- Ölüm, ölme veya intihar düşünceleri
- Rahat uyuyama
- Yorgunluk veya enerji kaybı
- Olağan faaliyetlere ilgi veya zevk kaybı
- Düşünme veya konsantre olma zorluğu
- İştah ve kilo değişiklikleri
- Baş ağrısı, sindirim bozuklukları ve ağrı gibi tedaviye yanıt vermeyen fiziksel belirtiler (DSM).

Depresyonla baş etme

Depresyonda olabileceğinizden endişeleniyorsanız, mümkün olan en kısa sürede doktorunuza görünün. Bazı ilaçlar ve bazı tıbbi durumlar depresyonla aynı semptomlara neden olabilir. Bir doktor, tıbbi muayene ve laboratuvar testleri yaparak bu olasılıkları ekarte edebilir. Depresyon tedavi edilmezse duygusal ve fiziksel sorunlara yol açabilir. Alzheimer veya bunama hastası olan kişiye sağlayabileceğiniz bakımın kalitesini de etkileyebilir.

Tedavi için doktora görünmeniz halinde size iki tür tedavi uygulayabilir. Bunlardan birisi ilaçlı tedavidir. Diğer danışmanlık yardımı almanızdır. Bazen her iki yöntem de birlikte uygulanabilir.

İlaç. Doktorun verdiği çeşitli depresyon ilaçlarını kullanmanız halinde duygu durumunuzda düzelme olur. Doktorunuzun size verdiği ilaçları alıp almama konusunda kendiniz karar vermeyin. Doktorunuzun ilaçları kullanmaya dönük önerileri doğrultusunda hareket edin.

Danışmanlık. Doktorunuz sizi danışman, psikolog, psikiyatrist veya sosyal hizmet uzmanı gibi bir ruh sağlığı uzmanına sevk edebilir. Danışmanlık, depresyon tedavisinde çok etkili olabilir ve karşılaştığınız sorunlarla başa çıkmanıza yardımcı olabilir. Tedavi gördüğünüz profesyonelle rahat olmanız önemlidir, bu nedenle iyi bir uyum için danışmanla görüşmeyi düşünün.

KAYNAKÇA

1. Mittelman, M. S. (2002). Family caregiving for people with Alzheimer's disease: Results of the NYU spouse caregiver intervention study. Generations: journal of the American Society on Aging, 26(1), 104-106.
2. Caregiver Depression. Available at: https://www.alz.org/help-support/caregiving/caregiver-health/caregiver-depression
3. Be a Healthy Caregiver. Available at: https://www.alz.org/help-support/caregiving/caregiver-health/be_a_healthy_caregiver
4. Caregiver Stress. Available at: https://www.alz.org/help-support/caregiving/caregiver-health/caregiver-stress
5. Changes to Your Relationship. Available at: https://www.alz.org/help-support/caregiving/caregiver-health/relationship-changes
6. Six relaxation techniques to reduce stress. Available at: https://www.health.harvard.edu/mind-and-mood/six-relaxation-techniques-to-reduce-stress
7. Dereceli Gevşeme Tekniği, Stresten Arınmak İçin Etkili Bir Yöntem. Available at: https://www.nkfu.com/dereceli-gevseme-teknigi-stresten-arinmak-icin-etkili-bir-yontem/
8. Breathing Exercises to Try When You Feel Anxious. Available at: https://www.healthline.com/health/breathing-exercises-for-anxiety#takeaway

BÖLÜM 13

ÇOCUKLARLA YAŞLILAR HAKKINDA KONUŞMAK: ÇOCUKLARA ALZHEIMER HASTALIĞINI NASIL ANLATALIM?

Yazar

Doç. Dr. Sonnur IŞITAN, *Balıkesir Üniversitesi*

ORCID: 0000-0002-1998-0446

Bölüm İçeriği

- *Çocukların Gözünden Yaşlı Bireyler*
- *Çocuklara Hastalık Kavramını Açıklama*
- *Çocuklarla Alzheimer Hakkında Konuşmak*
- *Sonuç ve Öneriler*



Photo by Rod Long on Unsplash

Çocukların Gözünden Yaşlı Bireyler

Küçük çocuklar, yaşları ve yaşlı bireyler ile olan ilişkilerine bağlı olarak yaşlı insan-yaşlılıkla ilgili oldukça farklı tutumlara sahip olabilirler. Alan yazında küçük çocukların algılama ve kavram gelişimleriyle ilgili olarak yapılan çalışmalarda "Çocukların yaşlı yetişkinlere yönelik tutumları ve algıları nasıl şekilleniyor?" sorusuna cevap aranmıştır. Var olan çalışma sonuçlarına göre ise çocukların yaşlanma sürecine yönelik tutumları genellikle olumsuzdur. Ancak çocukların yaşlı yetişkinlere karşı genel olarak tutumları ise olumludur. Çocuklar çalışmalarda yaşlanmanın olumlu ve olumsuz yönlerini fark ettiklerini belirtmişler ve bununla birlikte yaşlanma sürecinin her yönüne ve yaşlı bireylere karşı uygun duygusal tepki sergilediklerini söylemişledir. *Marks ve arkadaşları* yaptıkları araştırma sonuçlarına dayanarak, çocukların yaşlı bireylere karşı olan tutumlarının ötesine ve bu tutumların altında yatan nedenlere bakmanın gerektiğini öne sürmektedir (*Marks, Newman ve Onawola, 1985; Newman, Faux, ve Larimer, 1997*).

Genel olarak çocuklar, yaşlı yetişkinlerle olan ilişkileri iyi ise yaşlı yetişkinlerle olan etkileşimlerinden olumlu bir şekilde etkilenirler. Böylelikle yaşlanmanın fiziksel belirtilerini olumsuz olarak görmezler. Ancak yaşlanmayla ilişkili bazı hoş olmayan durumlara olumsuz tepki verebilirler.

Günümüzde yaşlı bireylerin yaşadıkları sorunları azaltmak ve toplumun diğer bireyleriyle etkileşime geçmelerini ve bütünleşmelerini sağlamak çok önemlidir. Bu konuda farklı uygulamalar bulunmaktadır. Bunlardan biri pek çok ülkede yaşlılık politikalarından biri olan "*kuşaklararası dayanışma*"dır. "Kuşaklararası dayanışma" için ülkeler bazında farklı kültürel özellikler nedeniyle farklı uygulamalar olsa da hepsinde temel amaç; toplumdaki tüm bireylerin dayanışmasını sağlamaktır. Çeşitli modeller arasından özellikle "*Okul temelli dayanışma modeli*" farklı yaş grubundan insanların (yaşlı, çocuk, genç) bir araya gelip kaynaşmasını, dayanışmasını sağlayan etkili bir modeldir (*Yıldırım, 2015*).

Okul temelli dayanışma modelinde çocuklara farklı materyaller sunulabilir. Eğitim ortamında çocuklara yaşlı bireyleri ve bu bireylerin yaşadıkları sorunları anlatmada çocuk kitaplarında da faydalanabilir. Çocuk kitapları, çocukların kendilerine benzeyen, kendilerine benzer duygu ve deneyimlere sahip karakterleri görmeleri için ayna görevi görür. Kitaplar ayrıca çocukların yakın çevrelerinin ötesine bakarak ve diğer topluluklarda veya dünyanın başka yerlerinde meydana ge-

len karakterleri ve olayları görerek dünya hakkında yeni pencereler açmalarını sağlamaktadır (*Rudman, 1995*). Bu nedenle okul öncesi-ilkokul yıllarında çocukları yaşlanma konusunda eğitmeye ve ilerideki uzun yaşama hazırlamaya yardımcı olabilecek kaynaklardan biri çocuk edebiyatı eserleridir. Bu eserler çocuklara yaşlanmaya ilişkin bütünsel bir bakış açısı sağlayabilir, onlara yaşlanma ve yaşlanma sürecini öğretebilir, yaşlanmaya ilişkin olumlu tutumları teşvik edebilir ve olumlu yaşlanmayı teşvik edebilir. Özetleyecek olursak erken dönemden itibaren çocuklara yaşlılık kavramını anlatan, çocukların yaş ve gelişimlerine uygun nitelikli edebiyat eserleri sunulabilir (*McGuire, 2016*).

Yaşlı bireyleri anlatan çocuk kitaplarında mevcut duruma bakıldığında "*yaşlı olma*" kavramının temsili açısından yetersizlikler olduğu belirtilmiştir. Örneğin, çocuk kitaplarında "*yaşlılık*" kavramı olarak özellikle yaş ayrımcılığının yapıldığı görülmüştür. Kitaplarda yaşlılara yönelik ayrımcılık yapılması, hikayedeki yaşlı kişinin önemli bir rolünün olmaması ve önemsiz biri gibi gösterilmesi gibi durumlar yaşlılara yönelik algıyı olumsuzlaştırabilmektedir. Çünkü çocuklar genel olarak yaşlıları; heyecan verici olmayan, ifadesiz, düz, tek boyutlu, hayal gücünden yoksun, yaratıcı olmayan ve sıkıcı olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca kitaplarda, yaşlı insanları tanımlamak için sürekli olarak kullanılan terimlerin başında "*yaşlı*", "üzgün" ve "*fakir*" şeklinde tanımlar yer almaktadır (Aktaran; *McGuire, 2003*).

Yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı yaşlı bireyleri ve yaşamlarını anlatan edebiyat eserlerinde karakter temsili ve resimlemeleri önemlidir. Çünkü çocuklar kitaplarda geçen yaşlı karakter resimlemeleri ve onlarla ilgili ifadelerden etkilenecektir. Bu sebeple yaşlanma, yaşlılık hakkında çocuk kitabı yazarken veya seçerken aşağıdaki ölçütleri dikkate almak önemlidir: Kitaplarda;

- yaşlı karakterler stereotipik olmayan bir şekilde tasvir edilmeli,
- yaşlı karakterler; toplumun değerli ve katkıda bulunan üyeleri olarak gösterilmeli,
- yaşlı karakterler hikayede önemli bir rol oynamalı,
- yaşlı karakterler kitapta bağımsız ve aktif olarak gösterilen kişi olmalıdır (*McGuire, 2003*).

"Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Ancak burada yer alan görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz."

KAYNAKÇA

1. Alzheimer's Caring Tips. Helping kids understand Alzheimer's illness. NIH July 2012. Html-1. https://www.alzoc.org/wp-content/uploads/2015/11/RELATIONSHIPS-Helping-Kids-Understand-AD-NIH-7.12-exp-6.2016-1.pdf.
2. Alzheimer's Illness Resource Agency of Alaska. Talking With Children About Alzheimer's Illness. Html-2. http://www.alzalaska.org/wp-content/uploads/2013/09/Talking-with-Children-about-AD-with-header.pdf
3. Blendon, R, J., Benson, J. M., Wikler, E., M, Weldon, K. J., Georges, J., Baumgart, M. & Kallmyer, B. A. (2012). The Impact of experience with a family member with Alzheimer's illness on views about the illness across five countries. *International Journal of Alzheimer's Illness*. Madde ID 903645. doi: 10.1155/2012/903645
4. British Psychological Society. (2020). Advice. Talking to children about illness. BRE26d/23.03.2020. Html-4. https://www.bps.org.uk/sites/www.bps.org.uk/files/Policy/Policy%20-%20Files/Talking%20to%20children%20about%20illness.pdf
5. Buchanan-Barrow, E., Barrett, M. & Bati, M. (2003). Children's understanding of illness: The generation of illness according to examples. *Journal of Health Psychology, 8*(6), 659-670. doi: 10.1177/13591053030086001
6. Kucmanski, L. S., Zenevicz, L., Geremia, D. S., Madureira, V. S. F., Silva, T. G. & Souza, P. S. (2016). Alzheimer's illness: Challenges faced by family caregivers. *Rev. bras. geriatr. gerontol. 19*, (06), 1022-1029. https://doi.org/10.1590/1981-22562016019.150162
7. Lyon, T.D. & Flavell, J. H. (1994). Young children's understanding of "remember" and "forget". *Child Development, 65*, (5), 1357-1371. Doi: 10.2307/113150
8. McGuire, P. L. (2016). Early children's literature and aging. *Creative Education*, 7, 2604-2612. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.717245
9. McGuire, P. L. (2003). Growing up and growing older. Books for young readers. *Childhood Education,* 79, 145-149. http://dx.doi.org/10.1080/0009405.2003.10522214
10. Newman, S., Faux, R., & Larimer, B. (1997). Children's views on aging: Their attitudes and values. *The Gerontologist, 37*(3), 412–417. https://doi.org/10.1093/geront/37.3.412
11. Rudman, M. (1995). *Children's literature: An issues approach* (3rd edition). New York: Longman.

12. Sakai, E. Y., Carpenter, B. D. & Rieger, R. E (2012). What's wrong with grandma?': Depictions of Alzheimer's illness in children's storybook. *American Journal of Alzheimer's Illness & Other Dementias*, *27*(8) 584-591. doi: 10.1177/1533317512459796

13. St. Columba's Hospice Care (2020). How to explain incurable illness to children. Version 1.0 Updated 9/4/2020. Html-5. https://stcolumbas-hospice.org.uk/assets/images/files/How%20to%20explain%20incurable%20illness%20to%20children.pdf

14. Whaley, B. B. (1999). Explaining illness to children: Advancing theory and research by determining message content. *Health Communication, 11*(2), 185-193, doi: 10.1207/s15327027hc1102_4

15. Winters, P. (2003). Alzheimer's illness from a child's perspective. *Geriatric Nursing, 24*(1), 36-39. doi:10.1067/mgn.2003.14

16. Yıldırım, F. (2015). Çocukların dünyasına yaşlıları dahil etmek: Okul temelli kuşaklararası dayanışma modelleri. [Including the elderly in the world of children: School-based models of intergenerational solidarity.] Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi [Journal of Social Research of *Turkiye] 19* (1), 275-296.

"Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Ancak burada yer alan görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz."

BÖLÜM 14

İNTERNET VE MOBİL UYGULAMA KULLANIMI

Yazarlar

Ayşe ÇAKIR, *Denizli İnovasyon Derneği*
ORCID: 0000-0002-2353-5265
İbrahim ÇAKIR, *Denizli İnovasyon Derneği*
ORCID: 0000-0003-1614-0537

Bölüm İçeriği

- *Giriş*
- *İnternet ve Mobil Uygulamalarının Faydaları*
- *İnternet Ortamının Sosyal Yaşama Katkısı*
- *Mobil Uygulamalarda Neler Olmalı?*
- *Hangi Mobil Uygulamalar Kullanılabilir?*



Photo by Centre for Ageing Better on Unsplash

Giriş

Demans hastalarında iletişim zorlukları yaygındır, ancak etkili iletişim demanslı kişilerin yaşam kalitesini iyileştirir. Demans nedeniyle bir kişinin iletişim yeteneğini tehlikeye attığının erken bir işareti doğru kelimeleri özellikle de nesne isimlerini bulamamasıdır. Kişi yanlış bir kelimeyi değiştirebilir veya hiçbir kelimeyi bulamayabilir. Hastalık ilerledikçe, iletişim zorlukları gittikçe daha şiddetli hale gelir ve sonunda tamamen iletişim kuramamasına yol açar.

Teknolojinin ve internetin kullanımıyla anlamlı iletişim girişimleri, bu semptomların hafifletilmesine ve belki de belirtilerin şiddetinin azaltılmasına yardımcı olabilir. Demans hastalarının yaklaşık yüzde 30'u sanrılar yaşayabilir. Algılamadaki bu değişim hem hastalar hem de bakıcılar için özellikle rahatsız edici olabilir. Hastanın resim gösterme, tanıdık televizyon programlarının YouTube klipleri, vb. gibi teknolojiyi kullanarak hafızayı yeniden yönlendirmesini sağlamak, korkmuş ve kafa karışıklığından bunalan bir hastayı yatıştırmaya yardımcı olabilir [1].

İnternet ve Mobil Uygulamalarının Faydaları

Teknoloji sağlıklı olan veya sağlık sorunları olan yaşlıların mutluluğuna katkı sunabilir. Bu bağlamda sosyal ağlar, video görüşmeler ve oyunlar çok iyi çözümler önermektedir. Torununun resimlerini sosyal medya sitesi aracılığıyla gören yaşlılar mutlu olmaktadır. İnternetten uzaktaki çocuklarını video görüşme yoluyla görme ve onlarla görüşme imkânı bulması yaşlı bireyleri çok mutlu etmektedir [2].

Bu sebeple Alzheimer hastalarında internet kullanımı daha önceden yapmayı sevdikleri şeyleri tekrar yapmak için veya onları motive edecek yeni uygulamaları bulmak için kullanmalıdırlar. Akrabaları veya tanıdıkları insanlar ile internet aracılığı ile yüz yüze görüşmesi simaların unutulmamasını sağlayabilir.

Sevdikleri sanatçıların şarkılarını dinlemek ve filmlerini izlemek onları kendi hatıralarından birine götürebilir. İnternet ve teknoloji kullanımı kendilerini motive etmek veya hafıza egzersizleri yapmak için kullanmalıdırlar.

Akıl oyunlarının ve diğer bilgisayar tabanlı simülasyon terapisinin kullanımı sağlık uzmanlarına, bakıcılara ve hastaların kendilerine yeni bir ışık tutabilir.

Yenilikçi Teknolojilerin Rolü Demanstan mustarip bireylerin bilişsel bozukluklarına yönelik olarak bakım sağlanan ortamları uyarlamak için kullanılan teknolojiler ya da demanstan mustarip bireyler ve bakım sağlayan yakınlarını desteklemek için kullanılan tele-bakım gibi yenilikçi teknolojiler demans bakımını kolaylaştırabilir. Ayrıca;

- Bağımsızlık ve özerkliği teşvik etme
- Demanstan mustarip bireyin kendine güven ve yaşam kalitesini artırma
- Evde ve ev çevresindeki potansiyel risklerin yönetilmesine yardımcı olma
- Demanstan mustarip bireye kendi evinde daha uzun süre yaşayabilmesi yolunda destek olma
- Hafıza ve hatırlamaya yardımcı olma
- Demanstan mustarip bireyin kimi yetilerini muhafaza etmesine destek olma
- Bakıcılara rahatlama sağlama ve daha az stres hissetmelerine yardımcı olma

İnternet Ortamının Sosyal Yaşama Katkısı

Her yaştan insanın gündelik hayatının bir parçası olan internet ortamı, diğer bir ifadeyle, sanal dünya kişilerarası iletişimin pek çok unsurunu da içeriğinde barındırmaktadır.

Yeni kişiler tanıma, sohbet etme, fikirlerini paylaşma, çeşitli gruplara üye olma gibi kişilerarası iletişimi artırabilir.

Günümüzde, insanlar arkadaş ya da akrabalarla sohbet etmek, fikirlerini paylaşmak ya da çeşitli gruplara üye olabilmek gibi çoğu durumda mekânsal olarak bağımlılıktan kurtulmuş, gün içerisinde istedikleri an ve mekânda internete bağlanarak bu gereksinimlerini karşılayabilirler.

Yaşlılığın getirdiği sağlık sorunları nedeniyle mekânsal bağımlılıkları olan ve evden çıkmakta zorlanan yaşlılar için de internet kullanımının, kendilerini ifade etme ve sosyal çevre ile iletişim kurma bağlamında birtakım imkânlar sunabilir.

İnternet kullanımının yaşlılara gündelik hayatın içerisinde kalabilme, sosyal çevre ile iletişimi sürdürebilme, yüz yüze iletişim imkânı olmayan arkadaş ya da akrabalar ile görüşme, haber kaynaklarına ulaşma, bilgi edinme gibi avantajlar sağlayabilir [1,3]:

KAYNAKLAR

1. 2013 IEEE Long Island Systems, Applications and Technology Conference (LISAT) https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6578252
2. Ekici, S. K., & Gümüş, Ö. (2016). Technology usage in older ages. Ege J Med, 55, 26-30.
3. https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/9332/demans-bak%C4%-B1m-modeli-projekitab%C4%B1.pdf
4. 2018 Fifth International Conference on Parallel, Distributed and Grid Computing (PDGC)
5. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/Maddes/PMC6878101/
6. https://www.uksmobility.co.uk/blog/2016/07/25-useful-apps-for-dementia-patients-and-carers/
7. Biological Forum–An International Journal ISSN No. (Online):2249-3239. Mobile Health Applications and Android Toolkit for AlzheimerPatients, Caregivers and Doctors
8. Studies Involving People With Dementia and Touchscreen Technology: A Literature Review https://rehab.jmir.org/2016/2/e10/ıutm_campaign=J-MIR_TrendMD_0&utm_medium=cpc&utm_source=TrendMD
9. https://dergipark.org.tr/en/download/Madde-file/907864.
10. https://remem.eu/
11. https://www.medisafeapp.com/
12. https://life360.tr.uptodown.com/android/download
13. https://play.google.com/store/apps/details?id=eu.smartpatient.mytherapy&hl=en_US&gl=US
14. https://apps.apple.com/us/app/elevate-brain-training/id875063456#:~:-text=Elevate's%20games%20are%20designed%20in,training%20program%20for%20each%20user.
15. https://www.lumosity.com/en/
16. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fungamesforfree.colorfy&hl=en_US&gl=US
17. https://apps.apple.com/us/app/relax-sounds-relaxing-nature-ambient-melodies-help/id782361353
18. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.getsomeheadspace.android&hl=tr&gl=US
19. https://apps.apple.com/us/app/soothing-sleep-sounds/id880195209
20. https://apps.apple.com/us/app/memorybox-app/id1033303683
21. https://www.mindmate-app.com/
22. https://www.alzheimersresearchuk.org/campaigns/awtd/#:~:text=A%20Walk%20Through%20Dementia%20is,dementia%20has%20on%20people's%20lives.
23. https://www.myalzteam.com/

BÖLÜM 15

ALZHEIMER HASTA HAKLARI VE YASAL KONULAR

Yazarlar

Doç. Dr. Gratiela Dana BOCA, *Cluj Napoca Üniversitesi*
ORCID: 0000-0003-3684-2384

Aniello GERVASIO, *COSVITEC*
ORCID: 0000-0002-1578-670X

Şaban VAROL, *Denizli İnovasyon Derneği*
ORCID: 0000-0002-9490-8743

Volkan CESUR, *Denizli İnovasyon Derneği*
ORCID: 0000-0003-4904-1834

Bölüm İçeriği

- *Giriş*
- *Kişisel Kimlik ve Farkındalık Sorunu*
- *Teşhis ve Teşhisin İletişimi*
- *Tedavi*
- *Hukuk ve Ruh Sağlığı*
- *Temsil Yetkisi*
- *Alzheimer Hasta ve Hasta Yakınları İçin Haklar*
- *Alzheimer Hasta Hakları ve Yasal Konulara İlişkin Yasa Maddeleri*



Photo by K. Mitch Hodge on Unsplash

Giriş

Demans, kişinin yetişkin olma sürecinde edindiği tüm bilgi ve becerileri bozarak yetersiz hale getirir. Bu sayede hastalar yavaş yavaş korunmaya muhtaç hale gelirler. Artık sıradan bireyler değillerdir. Haklarının korunması için özel korumaya ve düzenlemelere ihtiyaçları vardır. Yasal düzenlemeler, çeşitli nedenlerle diğerlerine göre yetersiz olan bireyler için özel koruma hükümleri getirmiştir. Bu düzenlemelerle sağlanmaya çalışılan şey, engellilerin engelsiz bir yaşam standardına ulaşmasıdır. Çocuklar, akıl hastalığı olanlar, akıl zayıflığı olanlar ve benzerleri bu gruptadır. Hukuki düzenlemelerde bazen hepsini kapsayan genel ifadeler, bazen de kanunun "karşılaştırma" yoluyla getirdiği imkanlar, engellileri aynı çizginin kapsamına alarak korumaktadır. Aşağıda konuyla ilgili mevcut yasal düzenlemeler incelenmeye çalışılmıştır. Bu düzenlemelerde hedef kitleyi anlatan ifadelerin bu açıklamalar ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu bölüm biyoetik ve yasal yönlere odaklanmaktadır. Biyoetik yönler, özellikle önemli olan biyoetik yönlerle ilgilidir: kişisel kimlik ve farkındalık, teşhisin iletilmesi (semptomatik öncesi ve semptomatik bir düzeyde), terapötik ilişki (bilgilendirilmiş onam, ağrı tedavisi ile ilgili olarak), kapsamlı semptomatik tedavi teması gıda (doğal ve yapay), sosyal ve sağlık hizmetleri ve yeni teknolojiler, bilgi ve sosyal eğitimdir.

Hukuk alanında ise sorun, genel hukuk ve ruh sağlığı bağlamında ele alınmaktadır. Özellikle bunama çeşitlerinin korunmasına yönelik yasal araçlar (destek idaresi, yasaklama, iş göremezlik), zorunlu sağlık tedavisine ilişkin mevzuata da atıfta bulunularak analiz edilmektedir. İleri tedavi beyanlarının olasılığı, tıbbi tercihlerde bilgilendirilmiş onayı güçlendiren bir araç olarak, ilerlemiş anlama ve isteme yetersizliği ve rıza gösteremeyen kişilerle klinik denemeler konusu beklentisiyle de analiz edilir.

Kişisel Kimlik ve Farkındalık Sorunu

Yapısal düzeydeki ilerlemiş gerileme ve buna bağlı olarak serebral düzeydeki işlevsel bozulma (saldırgan belirtilere de yol açabilen belirgin davranış değişiklikleriyle birlikte), hastanın kişiliğinde, aile üyelerinin ve tanıdıkların bazı durumlarda gerçek bir kayıp duygusu olarak özel ağırlık biçimini alabilen duygusal bağı sürdürme zorluğunun acısı ile birlikte artık hastalığı tanımamasına yol açacak önemli değişiklikleri belirler. Buna paralel olarak, bunama teşhisi konan hasta, eğer Alzheimer tipiyse, uzaysal oryantasyon bozukluğunun belirtilerini de belirlemek gibi, ilerlemiş ancak önlenemez bir hafıza işlev bozukluğuna maruz kalır (denek, çok tanıdık bir yer olmasına rağmen içinde bulunduğu ortamı tanımayabilir) geçici ve yanlış tanımlamada bulunabilir (örne-

ğin, aile üyelerini diğer insanlarla ve hatta yabancılarla karıştırmak). Bu, hastada, hastalığın ilk evresinden itibaren, ciddi psikolojik ıstırap, bağımlılık korkusu ve özerklik ve karar verme kapasitesinin kaybıyla bağlantılı gelecek kaygısından, giderek artan "*tanıma*" zorluklarından kaynaklanan varoluşsal yönelim bozukluğuna yol açar.

Bunama hastasının, bilişsel koşullardaki değişime, kademeli veya ani veya kişilik ve davranış değişikliğine bakılmaksızın, hastalığın her aşamasında bir kişi olarak tanınması gerekliliğine inanılır: bu tanıma, doktorlar, aile ve toplum tarafından yapılan tedavi ve yardımı haklı çıkarır. Bilinç kaybı veya kademeli bilinç kaybı durumu ve zorluğu, hastanın etik bir değerlendirmesi ve onurun tanınmasında bir azalma için bir gerekçe olarak kullanılmamalıdır. Bu, her insanın belirli kapasitelere sahip olma ya da reddetme temelinde eşit onuru tanıyan eşitlik ilkesini- insan haklarının temel taşı- ihlal eden tehlikeli ayrımcılık biçimlerini ortaya çıkaracaktır.

Bunun hastanın öznel kimliği anlamında bir değişikliği içerip içermediği, yani psikolojik duyumların (bilişsel ve duygusal) öznel farkındalığının ve hem iç hem de dış dünyalara yönelik algısal bildirimlerin içerip içermediği konusu bir soru olarak kalır. Bu bağlamda;

- birey üzerindeki dış ve iç uyaranları algılama yeteneği (kendini algılama),
- gerçekleştirilen eylemleri hatırlama ve kendini izleme ve takip etme, öz-eylem davranışları,
- bedeni kendisine ait olarak algılama, aynadaki görüntüsünü tanıma, kendini kişinin kendi deneyimlerinin öznesi olarak tanıma (kendini tanıma ve kendi kendine sahip olma) ve
- tutarlı bir kendilik temsilini inşa etme yeteneği sonuçlarını tahmin etme yeteneği gibi öz farkındalığın çeşitli bileşenleri ayırt edilebilir.

Bunama hastalarındaki bu üst-bilişsel işlevler genel olarak derin değişikliklere uğrarlar. Beyin travması veya felç gibi diğer durumlardan farklı olarak, bunamada *"farkındalık"* kaybı geri döndürülemez ve giderek derinleşir.

Teşhis ve Teşhisin İletişimi

Daha önce kısaca bahsedildiği gibi, bugün yenilikçi teknikler kullanarak erken tespit algoritmaları geliştirmeye yönelik gittikçe büyüyen bir uluslararası eğilim bulunmaktadır.

Bu yaklaşımın bariz ve acil avantajı, hastanın yaşam kalitesini ve hastalığın seyrini iyileştirebilecek hedefe yönelik önleme müdahalele-

KAYNAKÇA

1. Q. Turnbull et al., Attitudes of elderly subjects toward “truth telling” for the diagnosis of Alzheimer‟s disease, “Journal of geriatric psychiatry and neurology”, 2003, 16 (2), pp. 90-93.
2. https://www.alzheimer-europe.org/Policy/Country-comparisons/2010-Legal-capacity-and-proxy-decision-making/Germany
3. *This law is applicable in Italy*; however, the law could vary from country to country especially procedures to appoint a guardian for patients who are unable to exercise their rights. The following website page: https://www.alzheimer-europe.org/Policy/Country-comparisons offers a panoramic of legal capacity and proxy decision making for each European country.
4. https://www.inps.it/prestazioni-servizi/come-richiedere-un-sostegno-economico-per-invalidita-civile
5. https://www.alz.org/help-support/caregiving/financial-legal-planning/legal-documents
6. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html .
7. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf
8. Eşsiz, Ö. Ö. (2012). *Demansın Hukuki Boyutları* (Doctoral dissertation, İstanbul Bilgi Üniversitesi).
9. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090714-1.htm

BÖLÜM 16

HANGİ KURUMLARDAN YARDIM ALABİLİRİM?

Yazarlar

Doç. Dr. Gratiela Dana BOCA, *Technical University Cluj Napoca*
ORCID: 0000-0003-3684-2384

Aniello GERVASIO, *COSVITEC*
ORCID: 0000-0002-1578-670X

Şaban VAROL, *Denizli İnovasyon Derneği*
ORCID: 0000-0002-9490-8743

Volkan CESUR, *Denizli İnovasyon Derneği*
ORCID: 0000-0003-4904-1834

Bölüm İçeriği

- *Giriş*
- *İtalya'da Ulusal Düzeyde Durum: Ulusal Demans Planı*
- *Türkiye'de Ulusal Düzeyde Durum*



Giriş

2019 Dünya Alzheimer Raporu (Uluslararası Alzheimer Federasyonu tarafından hazırlanmıştır) her 3 saniyede bir yeni bir demans vakasına ve 2050'de 152 milyona tekabül edecek şekilde dünyada 50 milyondan fazla insan olduğunu belirtmektedir [*1*]. Alzheimer hastaları bilişsel işlevlerini yerine getirmekte güçlük çekmektedirler. 2015 Kendi Kendine Yeterli Olmayanlar Ağı'nın 5. Raporu'nun önsözünde de vurgulandığı gibi, kendi kendine yeterli olmayan yaşlılara yardım, sürdürülebilirliği garanti etmek için gerçek reformları öngören Fransa, Almanya ve İspanya gibi ülkelerde olanların aksine, kendilerine yönelik kamu hizmetleri sisteminde reform yapılmasına müdahalede gecikme olması veya daha doğrusu müdahale edilmemesi nedeniyle, İtalyan toplumunun karşı karşıya olduğu bir zorluktur. Nüfustaki artan yayılma, mevcut tedavilerin sınırlı ve her halükarda belirleyici olmayan etkinliği, gerekli kaynaklar (duygusal, organizasyonel ve ekonomik) açısından muazzam yatırım, demansı dünyanın sosyal etkisi en ciddi hastalıklardan biri haline getirmektedir. Aslında demans, doğası gereği, yalnızca sağlıkla ilgili olmayan, kişinin yaşam ortamını önemli ölçüde etkileyen ve demanslı kişinin ailesine özellikle günlük bakım konusunda değişiklikler ve yorucu adaptasyonlar getiren ihtiyaçlar yaratır. Bununla başa çıkmak için, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 2017'de Demansa Halk Sağlığı Müdahalesine İlişkin Küresel Eylem Planı 2017-2025'i başlattı ve bu da hükümetleri demans konusunda daha fazla farkındalık, risk azaltma, teşhis ve teşhis konularında yardım, aile üyeleri ve bakıcılar için destek ve araştırma gibi belirli hedeflere ulaşmaya davet ediyor.

Hastalığın ilk aşamasında hastalar, genellikle daha fazla duygusal ve sosyal desteğe ihtiyaç duyarlar. Ayrıca erken dönemlerde oluşan hafıza karmaşası nedeniyle bilişsel işlevlerinde sorunlar yaşarlar. Hastaların daha sonra bu fonksiyonlarını kaybedebilirler ve daha kaliteli bir yaşama kavuşabilmeleri için desteğe ihtiyaçları vardır. Hastaların bakım ve gözetimini çoğu zaman hastaya en yakın kişi başlatır. Hastaların daha bağımsız hareket etmek için bilişsel işlevlerini daha iyi kullanmalarına ihtiyaçları vardır. Hastalığın ileri evresinde hastaların duygusal, sosyal ve günlük öz bakım becerilerini sağlayacak bir bakıcıya ihtiyacı vardır. Türkiye'de hastanın bakımını daha çok hasta yakınları üstlenmektedir. Alzheimer hastaları günün her saatinde bakıma ihtiyaç duyar. Yakınları ve aileleri de dahil olmak üzere birçok kişinin bu süreçten etkilenmesine neden olmaktadır. Araştırmalar hasta yakınlarının birçok duygusal ve sosyal sorun yaşadığını göstermiştir. Ayrıca hasta yakınları, hasta-

ların nasıl tedavi edileceği ve bilişsel işlevlerini sağlamak için ne tür çalışmalar yapmaları gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmayabilir. Dolayısıyla hasta yakınlarının yaşadığı bu zorluklar hem hastaların hem de hasta yakınlarının yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle birçok hastanın yakınları da ruhsal sorunlar yaşayabilmektedir. Bu zorlukların aşılabilmesi için öncelikle hasta yakınlarının ve hastaların eğitilmesi gerekmektedir. Öte yandan, hastaların nitelikli bakımı için uygun kurumların varlığına ihtiyaç vardır. Yaşlı nüfusun artışına paralel olarak demans hastaları da her geçen gün artmaktadır.

TÜİK (2020) [2] verilerine göre, Türkiye'de, yaşlı nüfus olarak kabul edilen 65 ve daha yukarı yaştaki nüfus, 2015 yılında 6 milyon 495 bin 239 kişi iken son beş yılda %22,5 artarak 2020 yılında 7 milyon 953 bin 555 kişi oldu. Yaşlı nüfusun toplam nüfus içindeki oranı ise 2015 yılında %8,2 iken, 2020 yılında %9,5'e yükseldi. Yaşlı nüfusun 2020 yılında %44,2'sini erkek nüfus, %55,8'ini kadın nüfus oluşturdu (3). Çalışma çağındaki yüz kişiye düşen yaşlı sayısını ifade eden yaşlı bağımlılık oranı, 2015 yılında %12,2 iken bu oran 2020 yılında %14,1'e yükseldi. Nüfus projeksiyonlarına göre, yaşlı bağımlılık oranının 2025 yılında %16,4, 2030 yılında %19,6, 2040 yılında %25,3, 2060 yılında %37,5 ve 2080 yılında %43,6 olacağı öngörülmektedir (3).

Nüfus tahminlerine göre 2020 yılı için dünya nüfusunun 7 milyar 693 milyon 348 bin 454 kişi, yaşlı nüfusun ise 729 milyon 887 bin 660 kişi olduğu tahmin edildi. Bu tahminlere göre dünya nüfusunun %9,5'ini yaşlı nüfus oluşturdu. En yüksek yaşlı nüfus oranına sahip ilk üç ülke sırasıyla %33,5 ile Monako, %28,5 ile Japonya ve %22,9 ile Almanya oldu. Türkiye, 167 ülke arasında 66. sırada yer aldı (3).

İtalya'da her 3 saniyede bir yeni bir demans vakasına ve 2050'de 152 milyona ulaşacağı öngörülen dünyada 50 milyondan fazla insan olduğunu belirtiliyor. Demans prevalansı altmış dört yaşından büyüklerde %5,9 ile %7,1 arasında değişmektedir ve bu nedenle hem İtalya'daki hem de Avrupa'daki çalışmalara göre farklılık göstermektedir [*4*]. Son nüfus sayımında bu yaştaki İtalyanların sayısı 13 milyondan fazla olduğu için yaklaşık bir milyon insandan bahsediyoruz [*5*]. Nüfusumuz yaşlanıyor, demans hastalarının yaşlara göre dağılımına bakıldığında bu sayının artması beklenmektedir. Bu çoğunluğun içinde Alzheimer da var. 2015 Kendine Yetememe Ağının 5. Raporunun önsözünde de vurgulandığı gibi, kendine yetemeyen yaşlılara yardım, İtalyan toplumunun karşı karşıya olduğu bir zorluğu temsil ediyor. Bunun nedeni, sürdürülebilirliği garanti etmek için gerçek reformları öngören Fran-

KAYNAKÇA

1. Alzheimer's Disease International. World Alzheimer report 2019: attitudes to dementia. London: Alzheimer's Disease International (ADI) 2019
2. https://yaslihaklaridernegi.org/istatistiklerle-yaslilar-tuik-2020-raporu/
3. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Yaslilar-2021-45636
4. Tognoni G, Ceravolo R, Nucciarone B, et al. From mild cognitive impairment to dementia: a prevalence study in a district of Tuscany, Italy. Acta Neurol Scand 2005;112:65-71
5. www.istat.it/it/censimenti-permanenti/censimenti-precedenti/popolazione-e-abitazioni/popolazione-2011
6. On https://demenze.iss.it/mappaservizi/ is available a map with all the national facilities and centers which offer health services for dementia.
7. Testo integrale PND pubblicato in GU Serie generale n. 9 del13-1-2015. www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2015-01-13&atto.codiceRedazionale=15A00130&elenco30giorni=false
8. https://www.salute.gov.it/portale/temi/p2_6.jsp?lingua=italiano&id=4231&area=demenze&menu=vuoto
9. Istituto Superiore di Sanità. Indicazioni ad interim per un appropriato sostegno alle persone con demenza nell'attuale scenario della pandemia di COVID-19. Versione del 23 ottobre 2020. Tavolo per il monitoraggio e implementazione del Piano Nazionale delle Demenze 2020, iii, 56 p. Rapporto ISS COVID-19 n. 61/2020.
10. On https://demenze.iss.it/mappaservizi/ is available a map with all the national facilities and centers which offer health services for dementia.
11. Each residential facility is mentioned on the map of services on Dementia Observatory of the Istituto Superiore di Sanità website, divided per region.
12. https://ec.europa.eu/eip/ageing/sites/eipaha/files/results_attachments/mapping_dfcs_across_europe_final.pdf

EK 3:

Türk Ceza Muhakemesi Kanunu

Madde 65 - *If fairness requires, the judge decides that the damage caused by the person who does not have the power to distinguish is completely or partially eliminated.*[12]

Gözlem Altına Alınma, Muayene, Keşif ve Otopsi

Gözlem altına alınma

Madde 74 - *(1) Fiili işlediği yolunda kuvvetli şüpheler bulunan şüpheli veya sanığın akıl hastası olup olmadığını, akıl hastası ise ne zamandan beri hasta olduğunu ve bunun, kişinin davranışları üzerindeki etkilerini saptamak için; uzman hekimin önerisi üzerine, Cumhuriyet savcısının ve müdafiin dinlenmesinden sonra resmî bir sağlık kuruntunda gözlem altına alınmasına, soruşturma evresinde sulh ceza hâkimi, kovuşturma evresinde mahkeme tarafından karar verilebilir.*

(2) Şüpheli veya sanığın müdafii yoksa hâkim veya mahkemenin istemi üzerine, baro tarafından bir müdafi görevlendirilir. }

(3) Gözlem süresi üç haftayı geçemez. Bu sürenin yetmeyeceği anlaşılırsa resmî sağlık kurumunun istemi üzerine, her seferinde üç haftayı geçmemek üzere ek süreler verilebilir; ancak sürelerin toplamı üç ayı geçemez.

(4) Gözlem altına alınma kararma karşı itiraz yoluna gidilebilir; itiraz, kararın yerine getirilmesini durdurur.

(5) Bu madde hükmü, 223 üncü maddenin sekizinci fıkrası gereğince yargılamanın durması kararı verilmesi gereken hâllerde de uygulanır.

12 *Haksız fiil sorumluluğu kişinin kusuruna dayanmaktadır. Yine kişinin kusurlu eylemlerinden sorumlu tutulabilmesi şartına dayalıdır. Ayırt etme gücü bulunmayan kişilerin kusura söz konusu olamayacağından, bu kişiler kural olarak haksız fiillerinden sorumlu değildirler. Ancak bu kuralın da istisnalarını "kusursuz sorumluluk" halleri oluşturur. Çeşitli tasalarda karşımıza çıkan bu durama örnek olarak Türk Borçlar Kanunu2nda yer alan hakkaniyet sorumluluğunu gösterebiliriz.*

"Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Ancak burada yer alan görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz."

İKİNCİ KISIM

Kamu Davasının Sona Ermesi

BİRİNCİ BÖLÜM

Duruşmanın Sona Ermesi ve Hüküm

Duruşmanın sona ermesi ve hüküm

Madde 223 – (1) Duruşmanın sona erdiği açıklandıktan sonra hüküm verilir. Beraat, ceza verilmesine yer olmadığı, mahkûmiyet, güvenlik tedbirine hükmedilmesi, davanın reddi ve düşmesi kararı, hükümdür.

(2) Beraat kararı;

a) Yüklenen fiilin kanunda suç olarak tanımlanmamış olması,

b) Yüklenen suçun sanık tarafından işlenmediğinin sabit olması,

c) Yüklenen suç açısından failin kast veya taksirinin bulunmaması,

d) Yüklenen suçun sanık tarafından işlenmesine rağmen, olayda bir hukuka uygunluk nedeninin bulunması,

e) Yüklenen suçun sanık tarafından işlendiğinin sabit olmaması,

Hallerinde verilir.

3) Sanık hakkında;

a) Yüklenen suçla bağlantılı olarakyaş küçüklüğü, akıl hastalığı veya sağır ve dilsizlik hali ya da geçici nedenlerin bulunması,

b) (Değişik: 25/5/2005 - 5353/30 md.) Yüklenen suçun hukuka aykırı fakat bağlayıcı emrin yerine getirilmesi suretiyle veya zorunluluk hali ya da cebir veya tehdit etkisiyle işlenmesi,

c) Meşru savunmada sınırın heyecan, korku ve telaş nedeniyle aşılması,

d) Kusurluluğu ortadan kaldıran hataya düşülmesi,

Hallerinde, kusurunun bulunmaması dolayısıyla ceza verilmesine yer olmadığı kararı verilir.

4.İşlenen fiilin suç olma özelliğini devam ettirmesine rağmen;

a) Etkin pişmanlık,

b) Şahsî cezasızlık sebebinin varlığı,

c) Karşılıklı hakaret,

d) işlenen fiilin haksızlık içeriğinin azlığı,

Dolayısıyla, faile ceza verilmemesi hallerinde, ceza verilmesine yer olmadığı kararı verilir.

5. Yüklenen suçu işlediğinin sabit olması halinde, sanık hakkında mahkûmiyet kararı verilir.

6. Yüklenen suçu işlediğinin sabit olması halinde, belli bir cezaya mahkûmiyet yerine veya mahkûmiyetin yanı sıra güvenlik tedbirine hükmolunur.

7. Aynı fiil nedeniyle, aynı sanık için önceden verilmiş bir hüküm veya açılmış bir dava varsa davanın reddine karar verilir.

8. Türk Ceza Kanununda öngörülen düşme sebeplerinin varlığı ya da soruşturma veya kovuşturma şartının gerçekleşmeyeceğinin anlaşılması hallerinde, davanın düşmesine karar verilir. Ancak, soruşturmanın veya kovuşturmanın yapılması şarta bağlı tutulmuş olup da şartın henüz gerçekleşmediği anlaşılırsa; gerçekleşmesini beklemek üzere, durma kararı verilir. Bu karara itiraz edilebilir.

9. Derhâl beraat kararı verilebilecek hâllerde durma, düşme veya ceza verilmesine yer olmadığı kararı verilemez.

10. Adlî yargı dışındaki bir yargı merciine yönelik görevsizlik kararı kanun yolu bakımından hüküm sayılır.

İKİNCİ BÖLÜM

Güvenlik Tedbirleri

Akıl hastalarına özgü güvenlik tedbirleri

Akıl Hastalarına Özel Güvenlik Önlemleri

Madde 57 - (1) Fiili işlediği sırada akıl hastası olan kişi hakkında, koruma ve tedavi amaçlı olarak güvenlik tedbirine hükmedilir. Hakkında güvenlik tedbirine hükmedilen akıl hastaları, yüksek güvenlikli sağlık kurumlarında koruma ve tedavi altına alınırlar.

2) Hakkında güvenlik tedbirine hükmedilmiş olan akıl hastası, yerleştirildiği kurumun sağlık kurulunca düzenlenen raporda toplum açısından tehlikeliliğinin ortadan kalktığının veya önemli ölçüde azaldığının belirtilmesi üzerine mahkeme veya hakim kararıyla serbest bırakılabilir.

3) Sağlık kurulu raporunda, akıl hastalığının ve işlenen fiilin niteliğine göre, güvenlik bakımından kişinin tıbbi kontrol ve takibinin gerekip gerekmediği, gerekiyor ise, bunun süre ve aralıkları belirtilir.

4) Tıbbi kontrol ve takip, raporda gösterilen süre ve aralıklarla, Cumhuriyet savcılığınca bu kişilerin teknik donanımı ve yetkili uzmanı olan sağlık kuruluşuna gönderilmeleri ile sağlanır.

5) Tıbbi kontrol ve takipte, kişinin akıl hastalığı itibarıyla toplum açısından tehlikeliliğinin arttığı anlaşıldığında, hazırlanan rapora dayanılarak, yeniden koruma ve tedavi amaçlı olarak güvenlik tedbirine hükmedilir. Bu durumda, bir ve devamı fıkralarda belirlenen işlemler tekrarlanır.

6) işlediği fiille ilgili olarak hastalığı yüzünden davranışlarını yönlendirme yeteneği azalmış olan kişi hakkında birinci ve ikinci fıkra hükümlerine göre yerleştirildiği yüksek güvenlikli sağlık kuruluşunda düzenlenen kurul raporu üzerine, mahkûm olduğu hapis cezası, süresi aynı kalmak koşuluyla, kısmen veya tamamen, mahkeme kararıyla akıl hastalarına özgü güvenlik tedbiri olarak da uygulanabilir.

7) Suç işleyen alkol ya da uyuşturucu veya uyarıcı madde bağımlısı kişilerin, güvenlik tedbiri olarak, alkol ya da uyuşturucu veya uyarıcı madde bağımlılarına özgü sağlık kuruluşunda tedavi altına alınmasına karar verilir. Bu kişilerin tedavisi, alkol ya da uyuşturucu veya uyarıcı madde bağımlılığından kurtulmalarına kadar devam eder. Bu kişiler, yerleştirildiği kurumun sağlık kurulunca bu yönde düzenlenecek rapor üzerine mahkeme veya hakim kararıyla serbest bırakılabilir.

Müdafiin Görevlendirilmesi

Madde 150 - *(Değişik: 6/12/2006 - 5560/21 md.)*

1) Şüpheli veya sanıktan kendisine bir müdafi seçmesi istenir. Şüpheli veya sanık, müdafi seçebilecek durumda olmadığını beyan ederse, istemi halinde bir müdafi görevlendirilir.

2) Müdafii bulunmayan şüpheli veya sanık; çocuk, kendisini savunamayacak derecede malul veya sağır ve dilsiz ise, istemi aranmaksızın bir müdafi görevlendirilir.

3) Alt sınırı beş yıldan fazla hapis cezasını gerektiren suçlardan dolayı yapılan soruşturma ve kovuşturmada ikinci fıkra hükmü uygulanır.

4) Zorunlu müdafilikle ilgili diğer hususlar, Türkiye Barolar Birliğinin görüşü alınarak çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir.

Sınıf Öğretmenleri ve Adayları İçin

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Editör
Selçuk ŞİMŞEK

Yazarlar
Doç. Dr. Selçuk ŞİMŞEK
Prof. Dr. Tuba Çengelci KÖSE
Prof. Dr. Vesile ALKAN
Doç. Dr. Ebru UZUNKOL
Elife Nur SAYDAM
Dr. Öğr. Üyesi Döndü ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Tolga TOPCUBAŞI
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Akif ERBAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Eda BÜTÜN KAR
Doç. Dr. Emine Nur Yılmaz ARIKAN
Dr. Öğr. Üyesi Özlem APAK TEZCAN
Dr. Deniz ERBİL
Prof. Dr. Tuğba Selanik AY
Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM
Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK

3. Baskı

Ankara
2023

Hayat Bilgisi Öğretimi
Editör: Doç. Dr. Selçuk ŞİMŞEK

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-762-4
e-ISBN : 978-605-170-763-1
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editör: ŞİMŞEK, Selçuk
Hayat Bilgisi Öğretimi

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2023, 3. Baskı, xiv+394 Sf., 16x24 cm

ISBN: 978-605-170-762-4
e-ISBN: 978-605-170-763-1

Hayat Bilgisi
Hayat Bilgisi Öğretimi, Öğretim Programları, Geçmişten Günümüze Hayat Bilgisi, Hayat Bilgisi Öğretim Programının Yapısı ve Özellikleri, Hayat Bilgisi Dersinde Öğretmen, Kavram Öğrenme, Vatandaşlık Eğitimi Hayat Bilgisi Öğretiminde Medya, Değerler Eğitimi, Temel Yaşam Becerileri

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

Ülkemiz 2023 yılıyla birlikte yeni bir yüzyıla geçmiş olacaktır. Yeni bir yüzyılın başlangıcına daha güçlü, etkili ve demokratik değerleri geliştirmiş olarak girmek önemli bir adım olacaktır. Bunu sağlayacak kurumların başında eğitim kurumları gelmektedir. Bulunduğu coğrafyanın içinde genç, dinamik bir nüfusa sahip olan ülkemizin yetişmiş insan gücü açısından bir sıkıntısı bulunmamaktadır. Nitelikli insangücü açısından eksiklikleri vardır. Bunu sağlayacak eğitimcilere gereksinimi bulunmaktadır. Bunun başlangıç noktası da temel eğitim kademesi olarak görülmektedir.

Temel eğitim kademesi okulöncesi, ilkokul ve ortaokuldan oluşmaktadır. Bu üç dönem içerisinde verilecek eğitimin niteliği ve kalitesi gelecekte elde edeceğimiz yerin belirlenmesine önemli katkı sağlayacaktır. Bu dönemler arasında en kritik olanı ilkokul sürecidir. İlkokul, çocuğun kimlik, kişilik ve karakter oluşumunda önemli bir yer tutmaktadır. Bu süreci sağlayacak mimarlar da sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenleri birçok disiplinin eğitimini almakta ve bununla donanık hale gelmektedirler. Bu disiplinlerden biri de Hayat bilgisi dersidir. Hayat bilgisi dersi geçmişte mihver ders özelliği taşıması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin çocukları, topluma uyumlu hale sokmalarında önemli bir görevi üstlenmeye devam etmektedir.

Sınıf öğretmenleri ve adaylarına katkı getirmesi amacıyla hazırlanan bu kitap, değişik üniversitelerdeki öğretim elemanlarımızın katkılarıyla hazırlanmıştır. Daha önce ilk baskısını yaptığımız kitabımızın, günün koşullarına göre yeniden geliştirilmesi gerekliliği görüldüğünden, yeni yazarlarımızla kitabımızın daha güçlü bir içeriğe sahip olması için büyük çaba sarfedilmiştir. Umarım yazarlarımızın bilgi, beceri ve tecrübelerini aktararak oluşturdukları bölümler sınıf öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerimize yeni bir bakış açısı kazandıracaktır. Kitapda eksiklik olmaması için azami titizlik gösterilmiştir. Kitap sizlerden gelen görüş ve önerileri doğrultusunda geliştirmeye açıktır. Kitabın üçüncü defa basılmasında katkılarını esirgemeyen Anı yayıncılık sahibi Özer Daşcan ile çalışanlarına ve kitapta katkı sunan değerli hocalarımıza teşekkürlerimi sunuyorum. Herkese sağlıklı ve başarılı bir eğitim-öğretim yılı geçirmesini diliyorum.

Doç. Dr. Selçuk ŞİMŞEK

Editör

YAZARLAR HAKKINDA

Doç. Dr. Selçuk ŞİMŞEK

Muğla ili Köyceğiz ilçesi Hamit köyünde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Muğla'da tamamladı. 1990 yılında Denizli Eğitim Yüksekokulu Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazandıktan sonra 1994 yılında mezun oldu. Tokat ili Sulusaray ilçesinde sınıf öğretmeni olarak çalıştıktan sonra Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak görev yaptı. 1999 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak doktora eğitimine başladı. 2005 yılında doktora eğitimini tamamladıktan sonra Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2006 yılından itibaren öğretim üyesi olarak çalışmaya devam etmektedir.

Prof. Dr. Tuba Çengelci KÖSE

1980 yılında Eskişehir'de doğmuş, ilk ve ortaöğrenimini Eskişehir'de tamamlamıştır. 2002 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'ndan mezun olmuş, aynı yıl Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alanında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Yine 2002 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak göreve başlamıştır. Anadolu Üniversitesi'nde 2005 yılında yüksek lisans, 2010 yılında da doktora öğrenimini tamamlamış, yüksek lisans ve doktora tezlerini Sosyal Bilgiler Eğitimi ile ilgili konularda hazırlamıştır. 2012 yılından bu yana Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Dr. Çengelci Köse, Sosyal Bilgiler Eğitimi üzerinde çalışmalarını sürdürmektedir.

Prof. Dr. Vesile ALKAN

Lisans eğitimini, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde tamamladı. Yüksek lisansını Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yaptı. Doktorasını ise Nottingham Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde Eğitim Bilimleri alanında tamamladı.

2020 yılı ile birlikte Profesör Doktor unvanı ile Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki görevine devam eden Alkan, lisans ve lisansüstü düzeyde dersler vermektedir. Prof. Dr. Alkan'ın, öğrenme ve öğretme süreci ile bu süreci etkileyen faktörler, öğretmen eğitimi, matematik kaygısı, hayat ve sosyal bilgiler öğretimi üzerine bilimsel makaleleri ve kitap bölümleri bulunmaktadır. İletişim: vesile@pau.edu.tr

Doç. Dr. Ebru UZUNKOL

Eskişehir'de 1983 yılında doğdu. Lisans öğrenimini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında tamamladı. 2006 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaya başladı. 2008 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yüksek lisans

programından mezun olarak "Bilim uzmanı" unvanı aldı. 2014 yılında Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalından doktora eğitimini tamamladı. 2016 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğretim üyesi olarak göreve başladı. Yazar 2021 yılında "Doçent" unvanını almış olup halen Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında görevini sürdürmektedir. Değerler eğitimi, sosyal bilgiler öğretimi, hayat bilgisi öğretimi, sınıf öğretmenliği alanında kitap bölümü, bildiri ve makaleleri bulunmaktadır.

Elife Nur SAYDAM

1996 yılında Adana'da doğdu. 2018 yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'ndan mezun oldu. Aynı yıl İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'nda başladığı eğitimini 2020 yılında "*Birinci Sınıfta Okuma-Yazma Başarısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi*" isimli teziyle tamamladı. 2020 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak göreve başladı. Yazar, 2020 yılında İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı'nda başladığı eğitimine devam etmekte ve halen Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü'nde görevini sürdürmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Döndü ÖZDEMİR

1981 yılında Hatay'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Hatay'da tamamladı. 2002 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programını tamamladı. 2002-2005 yılları arasında Eskişehir'de öğretmen olarak çalıştı. 2005 yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi oldu. 2006 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisansını tamamladı. Aynı yıl 2547 sayılı kanunun 35. Maddesi gereğince doktora eğitimini tamamlamak üzere Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda görevlendirildi. 2011 yılında doktora eğitimini tamamlayan Döndü ÖZDEMİR 2012 yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalına yardımcı doçent olarak atandı. 2014-2015 eğitim öğretim yılında TÜBİTAK Doktora Sonrası Araştırma Bursu ile Texas A&M Üniversite'nde misafir araştırmacı olarak bulundu. Halen Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü'nde görev yapmaktadır. Lisans ve lisansüstü düzeyinde Özel Öğretim Yöntemleri, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Etik gibi dersleri yürütmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi, vatandaşlık eğitimi, çevre eğitimi ve öğretmen yetiştirme alanında çalışmaları bulunmaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Tolga TOPCUBAŞI

Tolga TOPCUBAŞI, 2007-2011 yılları arasında Mersin Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında lisans, 2012-2015 yılları arasında ise Kocaeli Üniversitesinde aynı alanda yüksek lisans eğitimini tamamladı. Yüksek lisans tezinde farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı tutumu düzeylerine etkisini inceledi. Doktorasını 2015-2020 yılları arasında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim

Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yapmıştır. Doktora tezinin konusu ise hayat bilgisi dersinde gazete haberleriyle desteklenmiş örnek olay yönteminin etkililiğine yönelik bir eylem araştırmasıdır. 2011 yılından itibaren MEB'de sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. Şimdi İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çalışmaktadır. Çalışma alanları; hayat bilgisi eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, değerler eğitimi ve temel eğitimdir.

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Akif ERBAŞ

İlk, orta ve lise öğrenimini Ordu'da tamamladı. 2009 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2010 - 2013 yılları arası Şırnak'ın Silopi ilçesinde sınıf öğretmeni olarak çalıştı. 2015 yılında ''Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinden beklenen yeterlikler üzerine yeni öğretmen yetiştirme modeli bağlamında bir araştırma'' başlıklı çalışmasıyla yüksek lisansını bitirdi. 2020 yılında ''hayat bilgisi dersi kapsamında değerler eğitimi üzerine bir araştırma: beklentiler, uygulamalar ve öneriler'' başlıklı teziyle doktorasını bitirdi. Yazarın öğretmen yeterlikleri, üst düzey düşünme becerileri, değerler eğitimi, hayat bilgisi öğretimi gibi alanlarda akademik çalışmaları bulunmaktadır. Evli ve bir çocuk babası olan yazar, 2013 yılından beri Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ahmet Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm YILDIRIM

Şanlıurfa ilinin Suruç ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Gaziantep'te tamamladı. 2006 yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazandıktan sonra 2011 yılında mezun oldu. Mezuniyet sonrası Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne Öğretim Elemanı Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında sınıf öğretmenliğine araştırma görevlisi olarak atandı. 2012 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak yüksek lisans eğitimine başladı. 2015 yılında yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2015 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne Doktora eğitimini yapmak üzere araştıra görevlisi olarak atandı. 2020 yılında doktora eğitimi tamamladı. 2021 yılı Eylül ayından beri Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Doktor Öğretim Üyesi olarak çalışmaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Eda BÜTÜN KAR

2007 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda lisans eğitimini tamamladı. 2007 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde yüksek lisans eğitimine başladı. Aynı zamanda Samsun ili Havza ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görevine başladı. 2015 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde doktora eğitimini tamamladı. 2016 yılında Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda Dr. Öğr. Üyesi olarak göreve başladı ve halen aynı görevine devam etmektedir. Çalışma alanları Hayat Bilgisi Öğretimi, medya destekli öğretim, dijital araçlar ile öğretim, dezavantajlı grupların eğitimi, çokkültürlü eğitimdir. İletişim: edabutun@sinop.edu.tr

Doç. Dr. Emine Nur Yılmaz ARIKAN

1975 KONYA/Meram'da doğdu. 1998 Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş öğretmenliği bölümünden mezun oldu.1998 M.E. B. Öğretmenliğe başladı, Konya merkez ve ilçelerinde İlköğretim Okulları ve Liselerde görev yaptı. 2005 Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Programını tamamlayarak bilim uzmanı unvanı aldı. 2011Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2010/14 Farklı dönemlerde Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo TV ve Sinema Bölümü'nde "Temel Tasarım-1/2 " Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü'nde "Temel Tasarım" derslerini, Konya Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde "Sanat Eğitimi" dersini misafir öğretim elemanı olarak vermiştir. 2014 Selçuk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümünde. Öğretim Görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2022 yılında Doçentliğini almıştır.

Dr. Öğr. Üyesi Özlem APAK TEZCAN

1981 yılında Ankara'da doğdu. İlköğretimini Trabzon'da, ortaöğretimini ise Kocaeli'de tamamladı. 1999 yılında Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazandı. 2005 yılında Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümünde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. 2005-2008 yılları arasında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisansını; 2012-2016 yılları arasında da Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği bölümünde doktora eğitimini tamamladı. 2004 yılında Kocaeli Üniversitesi Temel Eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak başladığı akademik yaşamına 2018 yılı itibariyle Dr. Öğr. Üyesi olarak devam etmektedir.

Dr. Deniz ERBİL

1989 yılında Bursa'da doğdu. İlköğretim ve ortaöğretim eğitimini Bursa'da aldı. Lisans eğitimini 2012 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında tamamladı. 2012 yılında araştırma görevlisi olarak Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda çalışmaya başladı. Lisansüstü eğitim kapsamında araştırma görevlisi olarak görev yapmaya Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda devam etti. Yüksek lisans eğitimini 2014 ve doktora eğitimini 2019 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği programlarında tamamladı. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi doktor olarak görev yapmıştır. 2023 yılında genç yaşta hayata veda etmiştir. Merhuma emekleri için şükranlarımızı sunarız. Yazarın çalışma alanları arasında işbirlikli öğrenme, tersine çevrilmiş sınıf ve sosyal bilgiler öğretimi bulunmaktadır.

Prof. Dr. Tuğba Selanik AY

Eskişehir doğumlu olan Tuğba SELANİK AY, lisans eğitimini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda; yüksek lisans eğitimini Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda; Doktora eğitimini ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim dalında tamamlamıştır. Doçentlik alanı ise Temel Eğitim (Sosyal Bilgiler)dir. Akademik çalışmaları Sosyal Bilgiler eğitimi, değerler eğitimi, girişimcilik ve öğretmen yetiştirme alanlarındadır. Selanik Ay üniversite dışı deneyim bağlamında 2002-2013 yılları arasında Türkiye'nin farklı bölgelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli okullarda sınıf öğretmeni ve idareci olarak görev yapmıştır. 2013 yılından bu yana Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi olarak görevine devam etmektedir.

Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM

Denizli'de doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini Denizli'de tamamladıktan sonra Hacettepe Üniversitesi'nde lisans, Gazi Üniversitesi'nde yüksek lisans ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nde doktora öğrenimini tamamlamıştır. Şu anda Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Prof. Dr. olarak görev yapmaktadır.

Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK

1966 yılında Ayfonkarahisar'a bağlı Dinar ilçesinde doğdu. İlkokulu Gökçek kasabasında, Ortaokulu Dinar Lisesi orta kısımda ve Lise eğitimini Afyon Lisesinde tamamladı. 1985 yılında Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'ne bağlı Ölçme ve Değerlendirme Anabilim dalında üniversite eğitimine başladı ve aynı bölümden 1989 yılında mezun oldu. Askerliğini 213. dönem Tankçı Asteğmen olarak Edirne'de takım komutanı olarak tamamladı. Askerlik sonrası Deniz Kuvvetleri Komutanlığına bağlı Karamürsel Eğitim Merkezi Komutanlığında Ölçme ve Değerlendirme Şubesinin kuruluşunda yer aldı ve aynı birimde Değerlendirme Uzmanı olarak çalıştı. 1995 yılında Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) açtığı Yurt Dışı Yüksek Lisans sınavına (YLS) katıldı ve Pamukkale Üniversitesi adına burs kazandı. Yüksek Lisans ve Doktora eğitimi görmek amacı ile Amerika Birleşik Devletlerine gitti. Ohio Devlet Üniversitesinde (The Ohio State University, Columbus, OHIO) 1995 – 2002 yılları arasında İşletme Fakültesine bağlı "İnsan Kaynakları ve Yönetimi" alanında Yüksek Lisans ve "Nicel Araştırma Yöntemleri ve Ölçme ve Değerlendirme" alanında Doktora eğitimlerini tamamladı. 1997 – 2002 yılları arasında Ohio Devlet Üniversitesinde "Araştırma Görevlisi" ve "Öğretim Görevlisi" olarak çalıştı. 2003 yılında Türkiye'ye döndü ve Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak göreve başladı. 2008 yılında Doçent, 2014 yılında Profesör oldu. Halen Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

Geçmişten Günümüze Hayat Bilgisi

Giriş 1
Cumhuriyet Öncesi Dönem 2
Cumhuriyet Dönemi 3
Hayat Bilgisi Dersinin Tanımı ve Kapsamı 4
Hayat Bilgisi Dersinin Amaçları (Kazanımları) 5
Hayat Bilgisi Dersinin İçeriği 6
Hayat Bilgisi'nde Öğrenme-Öğretme Süreci 9
Hayat Bilgisi Öğretimi'nde Ölçme ve Değerlendirme 10
Geçmişten Günümüze Hayat Bilgisi Öğretim Programları 11
Özet 29
Değerlendirme Soruları 29
Kaynakça 30

BÖLÜM 2

Hayat Bilgisi Öğretim Programının Yapısı ve Özellikleri

Giriş 33
Öğretim Programlarının Genel Özellikleri 34
Öğretim Programlarının Amaçları 35
Öğretim Programlarının Perspektifi 36
Değerlerimiz 36
Yetkinlikler 36
Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı 38
Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları 39
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları 40
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Becerileri 41
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar 42
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı 43
1. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları 44
2. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları 45
3. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları 47
Özet 49
Değerlendirme Soruları 50
Kaynakça 51

BÖLÜM 3

Hayat Bilgisi Öğretiminde Öğrenme-Öğretme Sürecinin Organizasyonu

Giriş 54
Hayat Bilgisi Dersinde Öğretmen 55
Sınıf Ortamı Yapılandırma 57
Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Seçimi 58
Öğretim Yöntem ve Teknikleri 59
Özet 68
Değerlendirme Soruları 69
Kaynakça 70

BÖLÜM 4

Hayat Bilgisi Öğretiminde Kavram Öğretimi

Giriş 73
Hayat Bilgisi Dersi ve Kavram Öğretimi 74
Kavram Nedir? 78
Kavram Öğrenme Süreci 79
Kavram Öğretim İlkeleri 82
Kavram Öğretimi Yaklaşımları 83
Kavram Öğretiminde Kullanılan Teknikler 85
Özet 99
Değerlendirme Soruları 99
Kaynakça 100

BÖLÜM 5

Hayat Bilgisi Öğretiminde Vatandaşlık Eğitimi

Giriş 103
Vatandaşlığın Anlamı ve Tarihsel Gelişimi 104
Etkin Vatandaşın Özelllikleri 105
Vatandaşlık Eğitiminin Anlamı ve Boyutları 107
Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Yaklaşımlar 110
Hayat Bilgisi Dersinde Vatandaşlık Eğitiminin Kapsamı ve Özellikleri 112
Hayat Bilgisi Derslerinde Vatandaşlık Eğitimine Dönük Öğrenme-Öğretme Süreci 118
Özet 121
Değerlendirme Soruları 122
Örnek Etkinlikler 122
Kaynakça 124

BÖLÜM 6

Hayat Bilgisi Öğretiminde Medya Temelli Etkinlik Uygulamaları

Giriş 127
Hayat Bilgisi Öğretiminde Medya Araçlarının Önemi 128
Eğitim Ortamlarında Kullanılabilecek Medya Araçları 130
Hayatı Sınıfa Taşıyan Güncel Kaynaklar: Gazete 131
Video İçerikleri: Televizyon, Çizgi Film, Animasyon, Belgesel, Kısa Film, Kamu Spotu 135
Çocukların Vazgeçilmezi: Çizgi Filmlerin Eğitim Ortamlarında Kullanılması 136
Sosyal Medya Araçlarının Eğitim Ortamlarında Kullanılması 138
Medya Araçlarıyla Desteklenmiş Hayat Bilgisi Dersinde Öğretme-Öğrenme Süreci 140
Medya Araçları Kullanılarak İşlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğrenme Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlikler 145
Medya Araçları Kullanılarak İşlenen Hayat Bilgisi Dersinden Örnekler 148
Özet 154
Değerlendirme Soruları 154
Kaynakça 155

BÖLÜM 7

Hayat Bilgisi Öğretiminde Etkinlik Temelli Değer Öğretimi

Değerler Eğitimi 157
- Ailede Değerler Eğitimi 158
- Okulda Değerler Eğitimi 160
- Sosyal Hayatta Değerler Eğitimi 161

Değerler Eğitimi Yaklaşımları 162
- Değer Telkini 162
- Değer Açıklama 163
- Değer Analizi 165
- Ahlaki Muhakeme (İkilem) 166
- Karakter Eğitimi 167

Hayat Bilgisi Dersi ve Değerler Eğitimi 168
Örnek Ders/Etkinlik Planları 171
- Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Planı 171
- İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Planı 172
- Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Ders Planı 173

Değerlendirme Soruları 175
Kaynakça 176

BÖLÜM 8

Hayat Bilgisi Öğretiminde Temel Yaşam Becerileri

Giriş 179
Beceri Nedir? 179
Temel Yaşam Becerileri 181
Temel Yaşam Becerilerinin Önemi 182
Temel Yaşam Becerilerinin Bileşenleri 183
Hayat Bilgisi Öğretiminde Temel Yaşam Becerileri 186
Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesi 199
Etkinlik Örnekleri 201
Özet 208
Değerlendirme Soruları 209
Kaynakça 209

BÖLÜM 9

Hayat Bilgisi Öğretiminde Dijital Oyunlar

Giriş 213
Oyun Nedir? 214
Geçmişten Günümüze Oyun 215
Oyunun Çocuk İçin Önemi 217
Dijital Oyun 219
Geçmişten Günümüze Dijital Oyunlar 222
Dijital Oyunların Etkileri 224
    Dijital Oyunların Olumlu Etkileri 224
    Dijital Oyunların Olumsuz Etkileri 225
Eğitsel Dijital Oyunlar 228
Hayat Bilgisi Dersinde Dijital Oyunlar 230
Özet 234
Değerlendirme Soruları 235
Kaynakça 236

BÖLÜM 10

Hayat Bilgisi Dersinde Çocuklara Müze Eğitimi (7-10 Yaş)

Giriş 241
Müze ve Müze Türleri 242
Müze Eğitimi 244
Hayat Bilgisi Dersinde Müze Eğitimi 246
Müze Eğitiminde Yöntem Teknik ve Etkinlikler 254
Özet 261

Değerlendirme Soruları 261
Kaynakça 262

BÖLÜM 11

Hayat Bilgisi Öğretiminde Okul Dışı Etkinlikler

Giriş.....263
Okul Dışı Öğrenme Dendiğinde Ne Anlıyoruz? 264
Okul Dışı Öğrenmenin Önemi ve Gerekliliği Üzerine Tartışalım 266
Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Hayat Bilgisi Dersi ile Nasıl İlişkilendirebiliriz? 268
Ev Ödevleri 269
Yerel Toplum Çalışmaları.....270
Doğa Eğitimleri.....272
Hayat Bilgisi Dersi Özelinde Örnek Uygulamalar.....272
Özet.....277
Değerlendirme Soruları.....278
Kaynakça 279

BÖLÜM 12

Hayat Bilgisi Öğretiminde Flipped Classroom (Tersine Çevrilmiş Sınıf) Modeli

Giriş.....283
Tersine Çevrilmiş Sınıf Modeline Duyulan İhtiyaç, Ortaya Çıkışı ve Gelişimi.....284
Tersine Çevrilmiş Sınıf Üzerine Yapılan Tanımların İncelenmesi.....286
Tersine Çevrilmiş Sınıfın Sahip Olduğu Araştırma Birikimi.....287
Tersine Çevrilmiş Sınıfın İlkokullarda Kullanımı 288
Tersine Çevrilmiş Sınıf Ortamında İşbirlikli Öğrenme Yöntemi.....290
Tersine Çevrilmiş Sınıf Modelinde Sınıf Dışı Süreç.....293
Konu Alanı İçeriğinin Hazırlanması 293
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Tersine Çevrilmiş Sınıf.....296
Tersine Çevrilmiş Sınıfa Yönelik Olarak Hazırlanan Ders Planı Örneği 299
Özet.....301
Değerlendirme Soruları.....302
Kaynakça 303

BÖLÜM 13

Hayat Bilgisi Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamaları

Giriş..... 305
Yaratıcı Drama 307
Eğitici Drama 307
Psikodrama.....307
Sosyodrama.....308

Hayat Bilgisi Öğretimi'nde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanımına Yönelik Örnek Uygulamalar 312
Özet....324
Değerlendirme Soruları 325
Kaynakça 326

BÖLÜM 14

Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi

Giriş....329
İlkokul Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıf Çocuklarının Özellikleri 330
Hayat Bilgisi Öğretimi'nde Sınıf Ortamı....332
Hayat Bilgisi Öğretimi'nde Öğrenme Ortamı....334
Hayat Bilgisi Öğretiminde Grup Etkileşimi....336
Hayat Bilgisi Öğretiminde Disiplin 337
Hayat Bilgisi Öğretiminde Öğrencileri Güdüleme....339
Hayat Bilgisi Öğretimi'nde Öğrencilerle İletişim 343
Hayat Bilgisi Öğretimi'nde Öğrenci Davranışlarının Yönetimi....345
Sonuç....348
Özet....348
Değerlendirme Soruları....350
Kaynakça 351

BÖLÜM 15

Hayat Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Giriş....357
Ölçme ve Değerlendirme....358
    Temel Kavramlar....358
    Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçları 365
Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Özellikler 388
Kaynakça 393

BÖLÜM I
GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE HAYAT BİLGİSİ

Selçuk ŞİMŞEK

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ORCID: 0000-0002-4546-7945

Bölüm Hedefleri

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın temel özellikleri konusunda bilgi sahibi olacaksınız. Bu doğrultuda:
- Hayat Bilgisi dersinin tanımını ve kapsamını öğrenecek,
- İlköğretim basamağında Hayat Bilgisi Öğretimi'nin yerini ve önemini açıklayabilecek,
- İlköğretimde Hayat Bilgisi Öğretimi'nin tarihsel süreç içerisinde gelişimini kavrayabilecek,
- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve ilkelerini açıklayabilecek,
- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın içeriğini, öğrenme-öğretme sürecini açıklayabilecek,
- Hayat Bilgisi Öğretimi Programı'nda yer verilen değerlendirme türlerini tanıyacaksınız.

Giriş

Dünyadaki dijitalleşme ile birlikte bilgiye erişim, kullanma ve yeniden üretme süreci çok hızlı gerçekleşmektedir. Bu hızlı oluşum ve değişim toplumları olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Dünya üzerindeki devletlerin ortaya çıkan durumu fırsata çevirebilmeleri ancak iyi eğitilmiş insan grubuna sahip olmalarıyla olanaklı olacaktır. Bunun yerine getirilebilmesi ancak günceli yakalayabilmiş bir eğitim sistemi ve okul yapısı ile olanaklı olacaktır.

Ülkemizin dünyada kendine iyi bir konum elde edebilmesi için eğitimi bütün toplum kademelerine yaymış olması gerekmektedir. Rekabetin çok çetin geçtiği dünyada küçük yaşlardan itibaren genç nüfusunu donanımlı hale getirenlerin hep kazanacağı bir yüzyılın içinden geçmekteyiz. Bu amaçla eğitim yaşının küçük yaşlardan başlayarak yaygınlaştırılması sağlanmalıdır. Ülkemizde bunu gerçekleştirme noktasında emin adımlarla yol almaktadır. Ancak bunun sağlıklı yürütülmesine gereksinim vardır.

Eğitim süreç olarak anaokulundan yüksek öğretime ve yaşam boyu bir noktaya kadar her kişiye dokunmalı ve devam etmelidir. Eğitim kademelerinin en önemli basamağı temel eğitim basamağıdır. Temel eğitim basamağı okulöncesinden başlayan ilkokul ve ortaokulla tamamlanan kademedir. Bu kademenin ilkokul noktası bireysel anlamda kişilik oluşumunun kritik bir eşiği olarak kabul edilebilir. Çocukların sağlıklı bireyler(bedensel, zihinsel ve psikomotor) olmaları bu süreçte büyük oranda tamamlanmaktadır. Bunun gerçekleştirildiği dersler bulunmaktadır.

Okul ve toplum kurallarının ilk olarak verildiği ders ise Hayat Bilgisi dersidir. Hayat Bilgisi, çocuğun hem toplumsal hem de doğal olayları tanıma, görme ve anlama becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı mihver bir derstir. Hayat Bilgisi, Temel Eğitim basamağındaki ilk üç sınıfın vazgeçilmezleri arasındadır. Bu bölümde Hayat bilgisi dersinin tanımı kapsamı, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları açsından değerlendirilmesi yapıla tarihçesi, kapsamı, amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ile değerlendirme boyutlarındaki gelişme ve değişmeler açıklanmaya çalışılacaktır.

Cumhuriyet Öncesi Dönem

Eğitim sürecine bakıldığında Osmanlılarda ve Selçuklularda okul sisteminin benzer olduğu söylenebilir (Arı, 2002:182). Gerek Osmanlılarda hatta Selçuklularda eğitim merkezi dini eğitime dayanan bir sistem, yani medrese sistemiydi. Medreslerin varlığı 1924 yılına kadar devam etmiştir (Koçer, 1992:5; Evsile, 2019:622). Bundan dolayı Osmanlı imparatorluğunda eğitim 19. Yüzyıla kadar daha çok askeri alanlardaki eğitim kurumlarının yanı sıra medreseler ve sıbyan mektepleri (Öksüz ve Köksal:2018) bilinen önemli eğitim kurumları olarak yer almaktaydı. Osmanlı imparatorluğunun gücünü kaybetmeye başlaması ile birlikte eğitimle ilgili kurumlarda da bozulmalar meydana gelmiştir. Bunu düzeltmek için ıslah çalışmaları yapılmıştır. Ancak yeterince bir iyileştirme sağlanamamıştır. İkinci meşrutiyete kadar bu durum devam etmiştir (Ergün, 1996).

Eğitimde modernleşme çalışmaları 1839 yılında başlamış ve İstanbul dışındaki şehirlerde de yaygınlaştırılmaya çalışılması tanzimat döneminin bir düşüncesi olarak ortaya çıkmıştır. İlk defa 8 Nisan 1847 yılında ilkokul program ve yönetmelikleri yayınlanmıştır. Böylece 6 yaşını tamamlamış 7 yaşına basan her çocuk için okula devam zorunluluğu getirilmiştir. Küçük yaşlardaki (4-5 yaş) çocukların okula başlamaları ise ailenin görüşüne bırakılmıştır (Koçer, 1992; Ulubey ve Bıkmaz, Tarih yok).

1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuştur. 1869 yılında ise "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" yayımlanmıştır. Nizamname ile ilköğretimin yaygınlaştırılması, yönetilmesi ve okullara öğretmen gönderilmesine kadar yeni düzenlemeler yapılmıştır. Böylece batılılaşma hareketlerinin eğitim alanındaki uygulamalarının sistemli bir hale getirilmesi olarak görülebilir. Tarih, coğrafya gibi dersler programa konulmuştur. II. Meşrutiyet dönemi içerisinde *Malumat-ı Medeniyye ve Ahlakiye ve İktisadiye* dersi konularak vatandaşlık eğitimine yönelik uygulamaları görmekteyiz (Koçer, 1992; Ulubey ve Bıkmaz, 2013; Arı, 2002).

1913 yılında eğitimin modernleşme çabalarına önemli katkısı olan Emrullah Efendi döneminde Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati bulunmaktadır. Bununla eğitimin iki iki boyutu üzerinde durulmuştur. Bunlar teorik ve pratik boyutlarıdır. Hazırlanan

geçici yasaya göre ilköğretim altı yıl olarak belirlenmiştir. Üç devreye ayrılmıştır. I. Devrede 1-2. Sınıflar, II. devrede 3-4. Sınıflar ve 5-6. Sınıflar III. devre olarak ayrılmıştır. Her devrede iki sınıf bulunmaktadır. Dersler olarak *Eşya dersi, muhasabat-ı ahlakiye, tarihiye, sıhhiye ve medeniye, tarih coğrafya, eşya dersleri ve ziraat, beden eğitimi, müzik ve resim-iş* derslerinden oluşmaktaydı (Koçer, 1992; Baysal, 2007). Eşya dersi daha sonra Hayat bilgisi olarak değiştirilmiştir.

Cumhuriyet Dönemi

Osmanlı imparatorluğunun yıkılmasıyla birlikte ülkemiz işgal edilmiştir. Bununla birlikte işgalden kurtulmak için Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde TBMM'nin açılmasıyla birlikte topyekün bir mücadele başlamıştır. Gerçekleştirilen olağanüstü mücadele sonucunda kurtuluş savaşı kazanılarak Türkiye cumhuriyeti kurulmuştur. Cumhuriyetle birlikte ülkemizde birçok yenilik ve reform başlamıştır. Siyasi, ekonomik, kültürel ve eğitim alanında yeniliklerin olduğunu görmekteyiz. Dikkat çekici olan yeniliklerin başında eğitim gelmektedir. Eğitim alanında bir çok değişim gerçekleşmiştir.

Yeni eğitim program çalışmalarına yönelik adımlar cumhuriyetin ilanını takip eden kısa bir süreçte 15 Temmuz- 15 Ağustos 1923 tarihleri arasında toplanan I.Heyet-i İlmiye'de yapılmasına karşın bir sonuca ulaştırılamamıştır. Cumhuriyet'in birinci yılında eğitim programları konusundaki çalışmalar tamamlanmadığı için ilk ve ortaöğretim programları Osmanlı imparatorluğundan geldiği gibi değişikliğe uğratılmadan uygulamaya devam edilmiştir. Çağdaş eğitim sisteminin oluşturulmasında sonuç getiren önemli adımlar, ancak "Tevhid-i Tedrisat Kanunu"ndan sonra atılabilmiştir. Cumhuriyet'in ilk programları, ancak 1924 yılında "Tevhid-i Tedrisat Kanunu"ndan sonra hazırlanabilmiştir (Aslan, 2011:753).

Cumhuriyet döneminin eğitim başlangıcı "Tevhid-iTedrisat kanunu (Öğretim Birliği) olarak görülebilir. Bu kanunla birlikte ilk, orta ve lise düzeyinde yetişen kuşaklara ortak milli kültürü vermek amaç olmuştur. Öğretim birliği sonucunda eğitim artık tek bir çatı altına toplanmıştır. 3 Mart 1924 yılında kabul edilen "Tevhid-i Tedrisat" la eğitimde ikilik ortadan kaldırılarak devlet kontrolü sağlanmıştır. Bu kanunla ayrıca "toplu öğretim" esası getirilmiştir (Kapluhan, 2012). Bunun devamında da dersler, ders programları, ders saatleri, öğretim yöntemleri ve ders kitapları Cumhuriyet'in temel ilkelerine uygun olarak yeniden hazırlanmıştır (Aslan,2012:334). Eğitim işlerinin sorumlu olduğu bakanlıkta Milli Eğitim Bakanlığı olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı ülkenin bütün eğitim kurumlarının yönetiminden sorumlu hale gelmiştir. İlk yapılan icraatlardan biri ülkedeki okuryazar sayısını artırma çalışmasıdır. Bunu gerçekleştirecek ilkokul öğretmenlerini yetiştirmek için ilköğretmen okulları kurulmuştur (Ulubey ve Bıkmaz, 2013). Bütün bu yeni uygulamaların amacı eğitimde yeni bir süreci başlatmak olmuştur. Yapılan yeniliklerin başında öğretim programlarındaki meydana gelen değişmelerdir. Öğretim programlarının yanında toplu öğretim denilen yeni bir uygulamaya geçilmiştir. Bu sistem geçmişte olmayan bir uygulamadır (Baymur,1932:20). Yeni sistemle merkezde bir ders onun etrafında diğer dersler bulunmaktadır. Bu derslerin başında hayat bilgisi dersi vardır. Hayat bilgisi dersi mihver ders olarak kabul edilmiştir.

Kaynakça

Akınoğlu, Orhan. (2002). "Hayat Bilgisi Öğretimi." Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Editörler: Cemil Öztürk ve Dursun Dilek. Ankara: PegemA Yayıncılık, ss.2-11.

Arı, A. (2002). Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, (2), 181-192.

Arıbaş, Sebahattin ve Muamber Yılmaz. (2004). "Hayat Bilgisi Dersinin Öğretimine İlişkin Bir Araştırma ve Bazı Öneriler," *Milli Eğitim Dergisi*, 161:132-136,.

Arslan, M. (2000). "Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli BaşlıÖzellikleri." *Milli Eğitim Dergisi*, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm

Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin İlkokullarda İzlediği İlk Öğretim Programı: "1924 İlk Mektepler Müfredat Programı". *İlköğretim Online*, 10(2), 717-73.

Aslan, E. (2012). Atatürk Döneminde Tarih Eğitimi- I: "Türk Tarih Tezi" Öncesi Dönem (1923-1931). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 331-346.

Ata, Bahri. 1998. John Dewey ve Türkiye'de İlköğretimde Tarih Öğretimi (1923-1930). *Atatürk Araştırma Merkezi*, Ankara, 57-77.

Atik, S. ve Aykaç, N. (2019). Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi (1926-2018), *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (4) Ek Sayı, 708-722.

Baysal, N. Z. (2007). Hayat bilgisi: toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bakış. (Editör:C. Öztürk). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı yaklaşım. Ankara: PegemA yayıncılık.

Baysal, Nurdan. (1994). "İlkokullarda Hayat Bilgisi," I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. (16-17 Haziran 1994). Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Baymur, A. F. (1932). Toplu Tedris: Nazariyat ve Tatbikatı. Ankara: Mill Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Baymur, F. (1937). Hayat Bilgisi Öğretimi. İstanbul: Devlet Basımevi.

Bektaş, M. (2009). Hayat bilgisi dersinin dünü bugünü. (Editör: M. Safran). İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Binbaşıoğlu, Cavit. (2003).*Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Büyükkaragöz, Savaş. (1997). *Program Geliştirme Kaynak Metinler.* Konya: Kuzucular Ofset.

Ergün, M. (1996). İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914), Ocak Yayınları, Ankara:22-26.

Evsile, M. (2019). TBMM Zabıtlarına Göre Cumhuriyet Döneminde Eğitim Hizmetleri (1923-1950), *History Studies*, 11 (2): 621-654

Bıkmaz, F., Ulubey, Ö. (?). 1924 ve 1926 ilk mektepler (müfredat) programları. Cumhuriyetin ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi (hayat bilgisi örneği). Ankara: Yargı yayınevi.

Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Beşinci Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2001)."Öğretimde Yeni Yaklaşımlar", Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Editör: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss.123-142.

Demirel, Ö. (2002). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Dördüncü Baskı Ankara:PegemA Yayıncılık.

Demir, Sakine. (1998). “Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Açısından Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının İncelenmesi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

DPT. (2001). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Okul Öncesi Eğitim-İlköğretim-Özel Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: DPT Yayını.

Erdem E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (23) ss.81-87.

Ergün, Mustafa ve Ali Özdaş. (1997). “Öğretim İlke ve Yöntemleri,”. Afyon Kocatepe Üniversitesi Web Sitesindeki; http://egitim.aku.edu.tr. adresinden, 11.08.2003 tarihinde alınmıştır.

Ertürk, Selahattin.(1994) Eğitimde "Program" Geliştirme, Meteksan Yayınları No. 4, Ankara.

Erkan, Semra. (1994). “Cumhuriyetten Günümüze İlkokul Programları ve Hayat Bilgisi Programı,” I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. (16-17 Haziran 1994). Bursa:Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Gültekin, Mehmet. (1999). *Temel Eğitim İkinci Kademe İçin Alternatif Program Modelleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Güven, M. M. (2010). Türkiye’de İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programı Değişiklikler, Düzenlemeler, Güncellemeler. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hamurcu, Hülya.(2000). “Öğretmen Yetiştirmede Eğitim Teknolojisi,” II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. (10-12 Mayıs 2000). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Kalaycı, Nurdan. (2000). “1968 Sonrası Gelişmeler,” İlköğretim Programları ve Gelişmeler. Editör: Attila Tazebay. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss.127-142.

Kapluhan, E. (2012). Atatürk Dönemi (1923–1938) İlkokullarda Coğrafya Eğitimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 25:152-170

Koçer, H. A. (1992). Türkiye’de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-1923). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Kapluhan, E. (2012). Atatürk Dönemi (1923–1938) İlkokullarda Coğrafya Eğitimi. *Marmara Coğrafya Dergisi,* Sayı: 25: 152-170

Kuru, G. (2021). Hayat Bilgisi programlarının gelişimi. Editör: G. Batdal Karaduman. Geçmişten günümüze ilkokul programları (1924-2018). Ankara: Pegem Akademi 3. baskı.

MEB.(1940).İlkokul Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB.(1969).İlkokul Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. 2005.İlkokul Programı. http//:www.meb.gov.tr

MEB. 2009. Hayat Bilgisi Öğretim Programı. http//:www.meb.gov.tr

MEB. 2015. Hayat Bilgisi Öğretim Programı. http//:www.meb.gov.tr

MEB. 2018. Hayat Bilgisi Öğretim Programı. http//:www.meb.gov.tr

Nas, Recep. (2000).Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Program, Yöntem ve Etkinlikler). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

Öksüz, H. ve Köksal, Ü. (2018). Amerikan Belgeleri Işığı Altında Cumhuriyetin İlk Yıllarında Türkiye’de Eğitim. *Akademik Bakış*, 11(23): 317-351.

Özdemir, Mustafa.(1998).*Hayat Bilgisi Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri*. Birinci Basım.Ankara: Pegem Yayıncılık.

Paykoç, Fersun.(1991).Tarih Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Tarih Lisans Tamamlama Programı.

Safran, Mustafa. (2004). "İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar Sosyal Bilgiler (4–5. Sınıf)" Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 54–55, Ağustos Eylül 2004, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/safran.htm adresinden 16/05/2014 tarihinde alınmıştır.

Salı, G. ve Aslan, M. (2000). Cumhuriyet Dönemi İlkokul Programlarında Toplu Öğretim Uygulaması. Eğitim ve Bilim, 25(117), 57-63.

Sözer, Ersan.(1998). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde İlke, Strateji, Yöntem ve Teknikler."Sosyal Bilgiler Öğretimi. Editör: Gürhan Can. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Sözer, Ersan. (2001). "Öğretimde Strateji, Yöntem ve Teknikler," Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Editör: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss.95-122.

Sönmez, Veysel. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Geliştirilmiş Dokuzuncu Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, Veysel. (1998). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

_____ *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık, 1998.

Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye'de Hayat Bilgisi Dersi Programlarının Gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.

Şahin, Tuğba Yanpar. (2002). "Öğretim Materyal ve Teknolojileri," Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.281-317.

Şimşek, S. (2005). *Örnek Olaya Dayalı Öğretimin İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tekışık, H. (1965). *Yeni ilkokul programı taslağına göre Hayat Bilgisi Öğretimi rehberi*. Ankara: Rehber yayınevi.

Ulutaş, S. ve Erman, M. (2011). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye'de Uygulanmış Olan İlkokul, Ortaokul ve İlköğretim Okulları Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, Yaz, 2(1), 148-154.

Ulubey, Ö. ve Türe, E. (?). 1936 ilkokul programı. Cumhuriyetin ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi (hayat bilgisi örneği). Ankara: Yargı yayınevi.

Varış, Fatma.(1996).*Eğitimde Program Geliştirme, Teoriler ve Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Vural, Mehmet.(2000).*İlköğretim Programı*. İkinci Basım. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

Vurgun, A. ve Özdemir, Y. (2020). Cumhuriyet'in İlk Yıllarındaki (1924-1928)
İlkokul Tarih Ders Kitaplarında Milli Mücadele Döneminin Siyasi ve Diplomatik Gelişmeleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 66, 335-347.

Yaşar, Şefik. (2001). "Öğretimde Araç-Gereç Kullanımı," *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.* Editör: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları, ss.143-160.

BÖLÜM 2

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ YAPISI VE ÖZELLİKLERİ

Tuba ÇENGELCİ KÖSE

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ORCID: 0000-0002-9193-4313

Bölüm Hedefleri

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

• Öğretim programlarının temel özellikleri konusunda bilgi sahibi olacaksınız. Bu doğrultuda:

- ✓ Öğretim programlarının genel özelliklerini tanıyacak,
- ✓ Öğretim programlarının amaçlarını öğrenecek,
- ✓ Öğretim programlarının perspektifi konusunda bilgi sahibi olacak,
- ✓ Öğretim programlarında değerlerimiz bölümünü öğrenecek,
- ✓ Öğretim programlarında yetkinliklerimiz bölümü ile ilgili bilgi sahibi olacak,
- ✓ Öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımını kavrayacak,
- ✓ Bireysel gelişim ve öğretim programları konusunda bilgi sahibi olacaksınız.

• Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın temel özelliklerini tanıyacaksınız. Bu doğrultuda:

- ✓ Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarını öğrenecek,
- ✓ Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan beceriler konusunda bilgi sahibi olacak;
- ✓ Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında dikkat edilecek hususları kavrayacak,
- ✓ Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın yapısını öğreneceksiniz.

Giriş

Hayat Bilgisi çocukların yaşam boyu öğrenecekleri bilgilere temel olan; doğal, toplumsal, sanatsal ve düşünsel değerlerden oluşmaktadır. Çocukların gerek kendilerini gerek içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanıyıp ona uyum sağlamaları bakımından önem taşımaktadır (Belet, 2008). Hayat Bilgisi, çocuğun doğumundan itibaren geçen sürede dünyayı nasıl anlamlandırdığına ilişkin deneyimlerini temel alarak ona sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya; onun kendisini, sosyal ve fiziki çevresini tanımasına ve anlamasına yardımcı olan bir derstir. İlkokulun ilk üç yılında ders programlarında yer alan Hayat Bilgisi dersinde konular çocukların deneyim dünyasına

uygun olarak yakın çevreden seçilmekte, somut durum ve olguları içermektedir. Bu konular ilk üç yıl boyunca konu kapsamı yoğunlaşarak devam etmektedir (Kabapınar, 2012, s.1).

"Doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler" (Sönmez, 2016, s.2) biçiminde tanımlanan hayat bilgisi dersi doğal ve toplumsal olgu ve olayları ele almaktadır. Hayat Bilgisi dersi toplulaştırma ilkesine dayalı olarak oluşturulmuş bir ders olup doğal ve toplumsal bilimler ile sanat, düşünce ve değerleri içerir (Tay, 2017, s.6). Okulöncesi eğitimin ardından ilkokula başlayan çocuk hayat bilgisi dersinde kendini, doğayı ve toplumu tanıma; yaşam becerilerini geliştirme olanağı bulur. Hayat bilgisi dersinde yer verilen bilgi, beceri ve değerler çocuğun okul ve toplum yaşamına uyum ve katılımını destekler. Bu nedenle Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın da çağın ve toplumun gereksinimlerine yanıt verecek biçimde hazırlanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

2018 yılında öğretim programları güncellenmiştir. Güncelleme çalışmaları sonucunda tüm öğretim programlarında öncelikle ortak olan öğretim programlarının amaçları, perspektifi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile bireysel gelişim ve öğretim programları başlıklarına yer verilmiştir. Daha sonra ilgili dersin öğretim programının özel amaçları becerileri, öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, öğretim programının yapısı, ders kitabının forma sayıları ve ebatları ile sınıf düzeylerine göre dersin kazanımları verilmiştir. Bu bölümde öncelikle güncelleme sonrasında öğretim programlarının genel özellikleri tanıtılacak, daha sonra Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın temel özellikleri üzerinde durulacaktır.

Öğretim Programlarının Genel Özellikleri

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan güncelleme çalışmaları kapsamında öğretim programlarının genel yapısı ve özellikleri programlarda şu şekilde tanıtılmaktadır (MEB, 2018, s.3):

- Bilim ve teknolojideki değişim, bireyin ve toplumun farklılaşan gereksinimleri doğrultusunda çağın bireyinin nitelikleri bilgiyi üreten, yaşamda işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. olarak ortaya çıkmaktadır.
- Bu niteliklerin yetişmekte olan öğrencilere kazandırılmasına hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapı yerine bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırmaya odaklanan, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır.
- Kazanımlar sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar etmekte; bununla birlikte bütünsel öğrenme çıktılarına yer verilmektedir.
- Kazanımlar eğitim basamağı ve sınıf düzeyine göre beceriler ve yetkinlikler perspektifinde bütünlük sağlamaktadır.

- Anlamlı ve kalıcı öğrenme ile önceki öğrenme deneyimleriyle, diğer disiplinlerle ve günlük yaşamla ilişkilendirilen, değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş öğretim programları oluşturulmuştur.

Programlara ilişkin açıklamalara bakıldığında bilgi, beceri ve değer ilişkilendirmesinin yanı sıra önceki öğrenme deneyimlerinin, günlük yaşam ve farklı disiplin bağlantılarının programda ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Genel anlamda bu özelliklerin diğer dersler için de önem taşımakla birlikte öğrenciye yaşamı bir bütün olarak yansıtmayı amaçlayan Hayat Bilgisi dersinde daha da anlamlı olduğu söylenebilir. Bu derste çocuk aile, okul, ülke ve doğa bağlamında yaşamını çevreleyen unsurları kavramsal olarak tanıyıp anlayacaktır. Bu nedenle Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın güncel yaşamla ve çocuğun yaşamıyla ilişkili olması kaçınılmazdır.

Öğretim Programlarının Amaçları

Öğretim programlarının amaçlarına yönelik açıklamalarda programların 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde belirtilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" ile "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" doğrultusunda hazırlandığı belirtilmektedir. Eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmalar; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde birbirini tamamlayıcı biçimde aşağıdaki amaçlara ulaşmaya yöneliktir (MEB, 2018, s.3):

1. Okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek

2. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak

3. Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak

4. Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak.

Kaynakça

Belet, Ş.D. (2008). Hayat bilgisi öğretim programı. Ş. Yaşar (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programı* içinde (s.21-40). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Bursa, S. & Çengelci Köse, T.. (2017). Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 7(2), 338-372.

Dilmaç, B., Ertekin, E. & Yazıcı, E. (2009). Değer tercihleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Values Education,* 7(17), 27-47.

Gürdoğan Bayır, Ö. (2017). Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi. B. Tay (Ed.). *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.283-322). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi.* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kılıç, Z., & Gültekin, M. (2015). Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 17(2), 261-281.

MEB. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3.sınıflar).* Ankara. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326 adresinden 29.11.2021 tarihinde edinilmiştir.

Oker, D. & Tay, B. (2019). İlkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersi ve öğrenmek istedikleri konular. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi,* 5(3), 409-425.

Özer, M., & Aktaş, B. Ç. (2019). Değerler eğitimi devamlılığı: okul öncesi eğitim programından hayat bilgisi öğretim programına. *İlkogretim Online,* 18(1), 389-405.

Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: hayat bilgisi. M. Gültekin (Ed.). Hayat bilgisi öğretimi içinde (s.1-14). Ankara: Nobel Yayınları.

Sönmez, V. (2016). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu.* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: hayatın bilgisi. B. Tay (Ed.). *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi i*çinde (ss.1-43). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

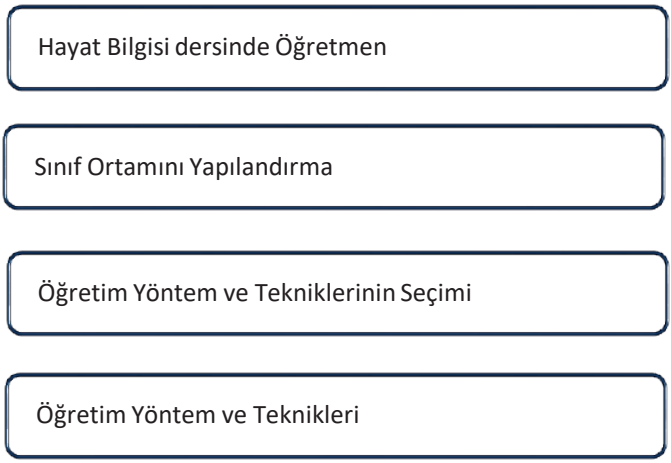
BÖLÜM 3

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNİN ORGANİZASYONU

Vesile ALKAN

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ORCID: 0000-0002-8630-3357



Bu bölüm sonunda öğrenciler;

1. Öğretmenin kişisel ve mesleki özelliklerini fark eder.
2. Sınıf ortamını yapılandırmanın önemini kavrar.
3. Öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminin önemini fark eder.
4. Öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde kazanım ve öğrenci farklılığı ilişkisini ayırt eder.
5. Öğretim yöntem ve tekniklerini tanır.
6. Öğretim yöntemlerini ve tekniklerini nasıl uygulaması gerektiğini kavrar.

Giriş

12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında öğrencilerin hayata hazırlanmasında önemli basamağı oluşturan ilkokullarda, temel bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılmaktadır. İlkokul programı 1., 2. ve 3. sınıflarında yer alan Hayat Bilgisi dersi (Gözütok, 2010 ve Daşcan, 2014), Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinin temelinin oluşturulmasında öncülük etmektedir. Ancak Hayat Bilgisi dersinin asıl amacı öğrencilerin vatandaşlık görevini üstlenmeleri için onları hazırlamak ve edinilen bilgi, beceri ve tutumları diğer disiplinlerle bütünleştirmektir.

Bunun için ilkokul düzeyindeki bu yaş grubu öğrencilerine, olayların ve olguların bir bütün olarak sunulması gerekmektedir. Örneğin, birinci sınıfta *'Dün, Bugün, Yarın'* teması altında *"mevsim"* kavramını kazandırmaya çalışırken bir taraftan mevsimlerin neler olduğu ve özellikleri anlatılır. Diğer taraftan ise öğrencilerin bu mevsimlerde nasıl giyinmeleri gerektiği ve bu mevsimlerde neler yiyebilecekleri gibi durumlar da anlatılır.

Hayat Bilgisi dersi, Binbaşıoğlu'nun (2003) vurguladığı gibi *"çocuğun okula başladığı ilk yıllarda, onun bir 'bütün', halinde gelişmesini sağlayan ilk derstir"* (s. 36). Aynı zamanda Hayat Bilgisi dersi, *"çocuğun doğumundan itibaren geçen 6-7 yıldan bu yana dünyayı nasıl anlamlandırdığına ilişkin deneyimleri merkeze alarak, bundan sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya, çevresini sosyal ve fiziki boyutta anlamasına katkıda bulunmaya çalışan bir derstir*" (Kabapınar, 2012, s.1). Diğer bir ifade ile Hayat Bilgisi dersi, öğrencinin yaşamını daha iyi anlamlandırmasını sağlamaktadır.

Ancak unutulmaması gereken iyi bir vatandaş olmak için gerekli tutum ve becerileri edinmek için ve dersin içeriğinde yer alan bilgileri öğrenmek için ilkokul çağındaki öğrencilerin yaşlarının küçük olduğudur. Gerek Vygotsky gerekse Piaget ilkokul düzeyindeki öğrencilerin öğrenmelerinin üst basamaktaki öğrencilere göre daha farklı olduğunu vurgulamışlardır. Somut işlemsel dönemde olan bu öğrenciler, dokunarak veya görerek öğrenebilmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin birbiri ile olan iletişimi ve hatta öğretmenleri ile olan iletişimleri sağlıklı olmalıdır. Çünkü meraklarını giderecek cevapları alabilmeleri için öğrencilerin özgüven içinde sorular sorabilmeleri gerekmektedir.

Özellikle ilkokul ilk kademe düzeyindeki öğrenciler ele aldığımızda bu düzeydeki öğrencilerin günlük yaşantılarına uygun hareket edebilmeleri önemlidir. Hayat Bilgisi dersinde öğrenciler ne kadar etkin katılım gösterebilirse o kadar öğrenme çıktıları sağlıklı olacaktır. Bu yaş grubu öğrencilerin oyunlaştırarak yani eğlenerek öğrenmesi kalıcı ürün oluşturmada etkilidir.

Bir dersin istenilen düzeyde öğrenilmesi için öğretenin sadece konuyu bilmesi yeterli değildir. Hem öğretilecek konunun hem de o konunun nasıl öğretileceğinin bilinmesi gerekmektedir. Bu yüzden öğrenme-öğretme süreci düzenlenirken öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri uygun bir şekilde belirlenmelidir. Jacobsen ve diğerleri (2002), öğretim stratejilerini sunuş yoluyla öğretme, buluş yoluyla öğretme ile araştırma ve inceleme yoluyla öğretme stratejileri olarak sınıflandırmışlardır.

Hayat Bilgisi dersinde bir konuyu anlatırken öğretmen, hangi stratejiyi, hangi yöntemi ve tekniği neden seçtiğini çok iyi bilmelidir. Bu yüzden öğretmen, dersi planlama-

dan başlayarak öğrenme-öğretme sürecini organize etmelidir. Planlama aşamasında öğretmen sınıfındaki öğrencilerin özelliklerini dikkate alabilir, dersin içeriğine odaklanabilir ve dolayısıyla en uygun süreci düzenleyebilir. Bu bölümde Hayat Bilgisi dersinin öğretimi sırasında öğrenme-öğretme sürecinin organize edilmesinde öğretmen, sınıf ortamı ve öğretim yöntemleri ve tekniklerine yer verilecektir.

Hayat Bilgisi Dersinde Öğretmen

Öğretmen, Berliner'in (1994) de belirttiği gibi mesleğinde kıdemine göre sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflama; acemi öğretmen, gelişmiş acemi öğretmen, yetkin öğretmen, usta öğretmen ve uzman öğretmen şeklindedir. Mesleki kariyerde bu sınıflama öğretmenin deneyimini tanımlamak adına önemlidir. Basitçe bunu örneklendirmek gerekirse deneyimsiz bir öğretmen yani *'acemi öğretmen'* Hayat Bilgisi dersini planlarken ya da öğrenme-öğretme sürecinde *"nasıl öğretirim?"* sorusunu kendine sorar ama deneyimli öğretmen yani *'usta ya da uzman öğretmen'* bu soruyu sormaktan uzaklaşmıştır. Artık onun dersi öğrencilerin öğrenmesidir ve dolayısıyla bu öğretmen, *"öğrenciler nasıl öğrenir?"* sorusuna odaklanarak dersini yürütür.

Hayat Bilgisi dersinde öğretmen, iyi bir ders planlayıcısı olmalıdır. Parker'a (2014) öğretim programı planlayıcısı, değerlendirme planlayıcısı, etkinlik planlayıcısı ve ders materyali planlayıcısı olmalıdır. Çünkü neyi neden öğrettiğini bilmeyen bir öğretmen konu alan bilgisine sahip olması gerektiğini fark edemediği gibi hangi bilginin öğrenci için önemli hangi bilginin gereksiz olduğuna karar veremez. Aynı şekilde hangi etkinliğin öğrenciler tarafından tercih edileceğini fark edemeyen öğretmen öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlayamaz. Aslında öğrenme-öğretme sürecinde konudan kullanılacak öğretim materyaline, etkinlikten değerlendirmeye, ayrılan süreden öğrenme sürecini yönetmeye kadar her şey birbiri ile sıkı bağlantılıdır. Bu yüzden öğretmenin bu süreçte her aşamayı benimsemiş ve her aşama için alternatif yollara sahip olması gerekmektedir.

Bu da ancak katılımcı ve hayal gücü yüksek öğretmen ile mümkündür. Eğer öğretmen, öğrencilerini tanımaz onlar ile sağlıklı iletişime sahip olamazsa hangi etkinliği tasarlarsa tasarlasın onların ilgilerini çekemez. Öncelikle öğrencilerin ilgilerini çekebilmeleri, onların ders sırasında meraklanmalarını sağlayabilmelidir. Ders sırasında öğrencilerin sorular sormalarını teşvik edebilmelidir. Çünkü Hayat Bilgisi dersi sorgulandıkça daha iyi öğrenilen bir derstir.

Hayat Bilgisi dersini yürüten öğretmenin üstlenmesi gereken roller de Duplass (2021) tarafından vurgulanmıştır. Bu sınıflamaya göre Hayat Bilgisi dersinde öğretmen; (1) eğitmen, (2) icracı, (3) planlayıcı, (4) dersin yöneticisi, (5) paydaş, (6) danışman, (7) yönlendirici, (8) meslektaş, (9) yaşam boyu öğrenen ve (10) sınıfın lideri rollerini taşımalıdır.

Başarılı bir öğretmen dersi planlama konusunda titiz olmalı, doğuştan getirdiği yaratıcılık özelliğini daha aktif kullanmalıdır. Hayat Bilgisi dersini sunarken hep aynı öğretim yöntem ve tekniğini kullanmaktan kaçınmalı çeşitliliğe açık olmalıdır. Hayat Bilgisi

Kaynakça

Adekunle, M. O. (2008). *Methods and Resources in Teaching Social Studies*. http://www.unilorin.edu.ng/journals/education/ije/dec1991/METHODS%20AND%20RESOURCES%20IN%20TEACHING%20SOCIAL%20STUDIES.pdf sitesinden 20.08.2014 tarihinde indirildi.

Ausubel, D. P. (1966). *Motivation and Classroom Learning*. *Education*, *86*(8), 479-483.

Belfer, K. (2001). De Bono's Six Thinking Hats Technique: A Metaphorical Model of Communication in Computer Mediated Classrooms. In C. Montgomerie & J. Viteli (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* 2001 (s. 113-116). Chesapeake, VA: AACE.

Berliner, D. C. (1994). Teacher expertise. In B. Moon & A. S. Mayes (Eds.), Teaching and learning in the secondary school. (pp. 20–26). Routledge/The Open University

Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitim Yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

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

Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme Kaynak Metinler.* Konya: Kuzucular Ofset

Burden, P. R. ve Byrd, D. M. (2003). *Methods for Effective Teaching.* USA: Pearson Education Inc.

Cohen, E. G. (1994). *Designing Groupwork: Strategies fort he Heterogeneous Classroom* (2. Baskı). NewYork: Teachers College Press.

Daşcan, Ö. (2014). *Son Değişikliklerle İlkokul Programı: 1-4 Sınıflar*. Ankara: Anl Yayıncılık.

De Bono, E. (1989). *Six Thinking Hats*. Spain: Granica Editions.

De Freitas, S. (2004). *Review of the uptake and embedding of digital content. Internal Report.* Coventry: Becta.

Delanghe, F. (2001). Validating small arms simulation. *Military Training and Simulation News*. 6:31.34.

Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar.* Ankara Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dewey, J. (1982). *GSU Master Teacher Program: On Critical Thinking*. 20.08.2014 tarihinde http://www2.gsu.edu/~dschjb/wwwcrit.html adresinden indirildi.

Duplass, James A. (2021) The Essence of teaching Social Studies: Methods for Secondary and elementary Teacher Candidates. NewYork: Routledge.

Dyck, B. (2004). *Put on Your Six Thinking Hats*. 20.08.2004 tarihinde http://www.educationworld.com/a_curr/voice/voice102.shtml adresinden indirildi.

Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.

Evans, H. G. (1958). *An Experiment in the Development and Use of Educational Field Trips*. The University of Tennessee.Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd.

Gennaro, E. D. (1981). The Effectiveness of Using Previsit Instructional Materials on Learning for a Museum Field Trip Experience. *Journal of Research in Science Teaching*, 18: 275-281.

Gözütok, F. D. (2000). *Öğretmenliğimi Geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Gözütok, F. D. (2010) "Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi", *I. Ulusal Eğitim Programları Kongresi,* Balıkesir.

Hosley, E. W. (1974). *A Comparison of Two Methods of Instruction in Environmental Education.* University of Maryland, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Jacobsen, D. A., Eggen, P. ve Kauchak, D. (2002). *Methods of Teaching: Promoting Student Learning.* 6th ed. USA: Pearson Education Inc.

Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Labelle, S. (2005). *Six Thinking Hats*. 20. 08. 2014 tarihinde *worldroom.tamu.edu/.../Six%20Thinking%20Hats%20(2).doc* adresinden indirildi.

Miller, D. P. (1986). *Introduction to Small Group Discussion.* Urbana, IL: ERIC/RCS ve SCA. DRS ED 278 037

Morgil, İ., Yılmaz, A. ve Yörük, N. (2002). Kimya eğitiminde istasyonlarla öğrenme modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22,* 110-117.

Nas, Recep. (2000). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Ocak, G. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (ed. G. Ocak). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Olaitan, S. O. ve Agusiobo, O. N. (1981). *Principles of Practice Teaching*. USA: John Wiley & Sons.

Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C. ve Gibson, H. W. (1998*). Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction.* USA: Houghton Mifflin Company.

Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S. Ve Brown, A. H. (2010). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*. USA: Wadsworth, Cengage Learning.

Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Pegem Yayınları.

Özyürek, L. (1983). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Parker, Walter C. (2014). Social Studies in Elementary Education. (14th Ed.). UK: Pearson Education Limited.

Partin, R. L. (1999). *Classroom Teachers-Survival Guide*. USA: The Center for Applied Research in Education.

Saban, A. (2009). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. ve Genç, Ş. (2011). *İlköğretimde Etkili Öğretmen ve Öğrenme: Öğretmen El Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Shawn Green, C. ve Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature.* 423 (6939), s. 534-537.

Sönmez, V. (1998). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şimşek, S. (2005). *Örnek Olaya Dayalı Öğretimin İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2001). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* (Geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.

Taşpınar, M. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Üniversite Kitabevi.

Wade, R. C. (2007). *Social Studies for Social Justice: Teaching Stratehies for the Elementary Classroom*. NewYork: Teachers College Press.

Yıldızlar, M.(2013) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Yeşil, R., ve Yeşil S. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. baskı). Kırşehir: Öğrenci Kitabevi Yayınları.

Yeşilyaprak, B.(2000) *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Zentall, S. S., Hall, A. M., & Lee, D. L. (1998). Attentional focus of students with hyperactivity during a word-search task. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(5), 335-343.

BÖLÜM 4

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KAVRAM ÖĞRETİMİ

Ebru UZUNKOL

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ORCID: 0000-0002-1897-137X

Elife Nur SAYDAM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ORCID: 0000-0001-5382-3770

Bölüm Hedefleri

- Kavramlara ilişkin bilgi sahibi olma.
- Kavramsal gelişimin öğrenmedeki rolünü kavrama.
- Hayat bilgisi dersinde kavram öğretiminin gerekliliğini tartışma.
- Kavram öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini tanıma.
- Hayat bilgisi dersinde yer alan kavramlara ilişkin farklı tekniklere dayalı etkinlikler hazırlama.

Giriş

En eski çağlardan bu yana insanın temel amaçlarından biri hayatı anlamlandırabilmek olmuştur. Bu amaçla sürekli içinde bulunduğumuz dünyanın gözlemlenmesi ile başlayan öğrenme süreci giderek daha da karmaşıklaşarak devam eder. Etrafında pek çok farklı uyaranla karşılaşan bireyler bunları tanıma aşamasında seçim yapma, ayırt etme ve gruplandırma gibi farklı düşünme süreçlerini işe koşar (Bozkurt, 2018). Bu noktada ise en temel anlamıyla düşünme araçları olarak tanımlanabilecek kavramlar devreye girer. Düşünme ve anlamadaki rolü oldukça kritik olan kavramlar, bu rolü oldukça uzun zamandır üstlenmektedirler. Anlamlı öğrenme için vazgeçilmez olan kavramları Altun (2016) insanoğlunun binlerce yıldır acılarla, mutlulukla, zorlukla, sevinçle edindikleri tecrübelerin taşıyıcıları olarak betimlemektedir. Bu betimlemeden de anlaşılacağı gibi kavramlar hayatın her alanında kullanılır.

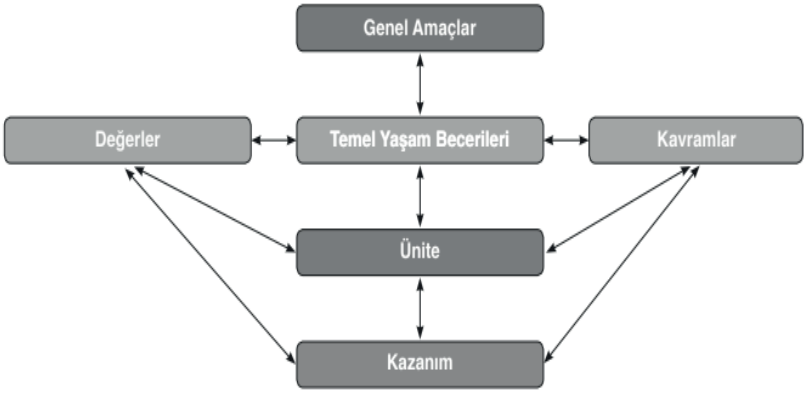
Söz konusu öğrenme olunca elbette ki okullarda da kavramlar formal öğrenmenin önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda kavramlar her ders için temel teşkil etmekle birlikte hayat bilgisi dersi için de vazgeçilmezdir. Çünkü hayat bilgisi dersi hayatı anlamlandırma yolunda çocuğa formal olarak verilen en önemli desteklerden birisidir. Hayat bilgisi dersinde çocuğun gerek günlük yaşamda gerekse akademik yaşantısında kullanması gereken kavramlar farklı yollarla çocuğa kazandırılmaya çalışılır. Bu bölümde hayat bilgisi dersinde kavram öğreniminin nasıl destekleneceği üzerinde durulacak, uygulama örnekleri ile kavram öğretimi yöntemleri açıklanacaktır.

Hayat Bilgisi Dersi ve Kavram Öğretimi

Doğumdan itibaren başlayan kavram öğrenme süreci, erken çocukluk dönemi ile ilerlemekte; ilkokul ve devamındaki yıllarda da devam etmektedir. İlkokul döneminin yaşama dönük derslerinden biri olan hayat bilgisi dersi çocukların bir yandan kendi benliklerini tanımalarına ve olumlu benlik algısı oluşturmalarına destek olurken bir yandan da içinde yaşadıkları çevreyi tanımalarını amaçlamaktadır. Hayat Bilgisi dersi aracılığıyla öğrenciler kendilerinden başlayarak yakın çevrelerini ve dünyayı tanımaya başlarlar. Bu bağlamda Hayat Bilgisi öğretimi, öğrencilerin kendi benliklerini koruyarak dünyaya uyum sağlamaları noktasında motive edici olmak durumundadır. Bunun için öğrencilerin hem kendilerini hem de dünyayı doğru bir biçimde algılayabilmeleri gerekmektedir. İşte çocukların yaşadıkları dünyayı doğru bir şekilde anlamlandırmaları kavramları da doğru öğrenmelerinden geçmektedir. Çünkü insanlar herhangi bir konuya ilişkin öğrenecekleri şeyleri bu konunun temel kavramları üzerine inşa ederek öğrenirler. Nesne veya olay kategorilerini temsil eden fikirler olarak tanımlanan kavramlar düşünmenin en temel öğelerinden biridir (Coon ve Mitterer, 2012) ve etkili bir Hayat Bilgisi dersi için düşünme süreçlerinin kullanılması en temel koşullardan biridir. Bu sebeple Hayat Bilgisi dersinde kavram öğretimi ihmal edilemeyecek bir gerekliliktir. Hayat Bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri gibi dersler olmak üzere birçok ders kapsamında yer alan kavramların öğreniminin yararları ise şu şekilde sıralanabilir (Doğanay, 2005):

- Öğrenme ve hatırlamayı basitleştirir ve anlamlı kılar,
- Öğretimi destekler,
- Akademik başarının elde edilmesini destekler,
- İletişimi kolaylaştır,
- Problem çözme ve akıl yürütme süreçlerini destekler,
- Yanılgıları ve karmaşıklığı giderir.

Kavramların yukarıda belirtilen yararları, kavram kullanımının öğretim süreçlerindeki önemini belirlemekle birlikte; kavram kullanımının gerekliliğini de ortaya koyar niteliktedir. Bu sebeple kavram öğretimi geçmişten günümüze Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının da önemli kısımlarından birini oluşturmuştur.



Şekil 1. *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Organizasyon Yapısı*

Şekil 1'de görüldüğü gibi kavramlar 2018 yılında yürürlüğe koyulan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının içeriğinde de yer almaktadır (MEB, 2018). Buna göre kavramlar değerler ve yaşam becerileri gibi öğretim sürecinin bir parçası olmakta ve kazanımlarla bağlantılı olarak derslere dahil edilmektedir. Ancak 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelendiğinde Hayat Bilgisi dersine özgü bir kavram listesine yer verilmediği göze çarpmaktadır. Bunun yerine kavramlar zaman zaman kazanım açıklamalarında yer almakla birlikte kavram seçiminin ders planını hazırlayacak olan öğretmen tarafından yapılması gerektiği sonucu çıkmaktadır. Bu nedenle 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan kavramlara yer verilmesi yararlı görülmüştür:

Tablo 1. *2009 Hayat Bilgisi Dersi Programında Yer Alan Ünitelere İlişkin Kavramlar*

OKUL HEYECANIM		
1. SINIF	**2. SINIF**	**3.SINIF**
▪ Fiziksel özellik ▪ Plan ▪ Arkadaş ▪ Oyun ▪ Ders araç ve gereci ▪ Kişisel bakım ▪ Okul ▪ Sınıf ▪ Kural ▪ Seçme/seçilme ▪ Oy ▪ Oy pusulası ▪ Türk Bayrağı ▪ İstiklal Marşı ▪ Gençliğe Hitabe ▪ Öğretmen ▪ Benzer ▪ Farklı ▪ Beslenme ▪ Temizlik ▪ Görgü kuralları ▪ Eğlenme ▪ Özel gün ▪ Kutlama ▪ Eşya ▪ Millî bayram ▪ Aşı ▪ Kulüp ▪ Grup çalışması ▪ Görev ▪ İş birliği ▪ Sorun ▪ Çözüm ▪ Meslek ▪ Acil durum ▪ İletişim aracı ▪ Doğal afet ▪ Trafik ▪ Ses ▪ Görme/görülme ▪ Yaya ▪ Kaynak ▪ Bilinçli tüketim ▪ Duyu organı	▪ Ders programı ▪ Yardım ▪ Şekil ▪ Saygı ▪ Duygu ▪ Ulaşım araçları ▪ Vücut ▪ Sağlık ▪ İletişim ▪ Nezaket ▪ Görsel materyal ▪ Bilinçli tüketici ▪ Dinî bayram ▪ Paylaşım ▪ Kaynak kitap ▪ Proje ▪ Cesaret	▪ Sevgi ▪ Barış ▪ Doğruluk ▪ İhtiyaç ▪ İstek ▪ Görüş ▪ Yanlı davranış ▪ Kroki ▪ Tarih ▪ İyimserlik ▪ Tutumluluk ▪ Kaza ▪ Toplumsal paylaşım ▪ Hak ▪ Öğrenme tekniği ▪ Yönerge ▪ Bilgi teknolojisi ▪ İşaret ▪ Levha ▪ Duyarlılık ▪ Dürüstlük ▪ Yeterlilik

Kaynakça

Ajjan, H. & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education, 11*(2), 71-80.

Alemdar, Ç. (2019). *İlkokul Hayat Bilgisi-1 ders kitabı.* Ankara: Ardıç Yayıncılık.

Alkan, G. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Altun, A. (2014). Sosyal bilgiler derslerinde karikatürlerin kullanımı. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akda (Editörler). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-I*. Ankara: Pegem Akademi.

Alvarez, M.C. & Risko, V.J. (2007). The use of vee diagrams with third graders as a metacognitive tool for learning science concepts. (Web: https://digitalscholarship.tnstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=teaching).

Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Bektaş, M. (2013). Teacher opinions on the concepts preparing students to a democratic life in the first grade social studies course. *Educational Sciences: Theory & Practice, 4*(13), 2429-2433.

Bozkurt, B. Ü. (2018). Kavram, kavramsallaştırma yaklaşımları ve kavram öğretimi modelleri: kuramsal bir derleme ve sözcük öğretimi açısından bir değerlendirme. *Dil Dergisi, 169*(2), 5-23

Çaycı, B. (2007). *Kavram öğretiminde kavramsal değişim yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çeliköz N. (1998). Kavram öğrenme ve öğretme ilkeleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(2), 69-76.

Çepni, S. (2014). *Fen ve teknoloji öğretimi*. (11.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çolak, R. (2010). *Kavram haritalarının sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde tarihsel kavramların öğretiminde kullanılması: Kavram haritası ile yapılan öğretim ile tutum başarı ve kalıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dabell, J. (2004). *The maths coordinator's file-using concept cartoons.* London: PFP Publishing.

Demir, Y. (2008). *Kavram yanılgılarının belirlenmesinde kavram karikatürlerinin kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Diakidoy, I. N., Kendeou, P. & Ioannides, C. (2003). Reading about energy: The effects of text structure in science learning and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 335–356.

Doğanay, A. (2005). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. C. Öztürk ve D. Dilek (Editörler). *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 277-293). Ankara: Pegem Akademi.

Dündar, H. (2007). *Kavram analizi stratejisinin öğrencilerin kavram öğrenme başarısı ve Hayat Bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dündar, H. (2011), Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. B Tay ve A. Öcal (Editörler). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Gelman, S. A. ve Kalish, C.W. (2006). Conceptual development. In W. Damon ve R.M. Lerner (Ed.), D. Kuhn ve R.S. Siegler (Vol. Ed.), Handbook of Child Psychology (Vol. 2) (s.687-733). New Jersey: John Wiley and Sons Inc.

Gündoğan, A. & Gültekin, M. (2018). İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi "Okul Heyecanım" temasındaki kavramlara ilişkin bilişsel yapıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(65), 233-247.

Gürlek, M. & Demirkuş, N. (2020). Botanik kavramları öğretiminde, kavram çözümleme tabloları, kavram ağları ve kavram haritalarının uygulanması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 1391-1414.

Gürlek, M. (2002). *Ortaöğretim biyoloji öğretiminde anlam çözümleme tabloları, kavram ağları ve kavram haritalarının uygulanması.* Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.

Harre, R. (1966). The formal analysis of concepts. In H. J. Klausmeier and C. W. Harris (eds), *Analysis of Concept* Learning. New York: Academic Press.

Heit, H. (1997). Knowledge and concept learning. In K. Lamberts & D. Shanks (Eds.), *Knowledge, concepts, and categories*. Psychology Press.

Kabaca, T. (2002). *Orta öğretim matematik eğitiminde kavram haritasının kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.

Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 135-146.

Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.

Kaya, O. N. (2003). Eğitimde alternatif bir değerlendirme yolu: Kavram haritaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 265-271.

Kaynar, T. (2019). *Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Keogh, B. ve Naylor, S. (2000). Teacher and learning in science using concept cartoons: Why dennis wants to stay in at playtime. *Australian Primary and Junior Science Journal, 16*(3).

Koray, Ö. ve Bal, Ş. (2002). Fen öğretiminde kavram yanılgıları ve kavramsal değişim stratejisi. *G.Ü. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1, 83-90.

Malatyalı, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: Kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *14*(3), 320-332.

MEB, (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB, (2018). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar).* Ankara: MEB Yayınları.

Metin, H. (2015). *Zihinsel engelli bireylere kavram öğretiminde kullanılan etkili öğretim yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Murphy, J. & Lebans, R. (2008). Unexpected outcomes: Web 2.0 in the secondary school classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning, 4*(2), 134-147.

Öktem, G. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramları anlama ve kazanma düzeyleri (Yeni programın pilot uygulaması Samsun İli örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Önal, H. ve Aydın, O. (2018). İlkokul matematik dersinde kavram yanılgıları ve hata örnekleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 1-9.

Posner, M. G., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education, 66*(2), 211-217.

Riche, R. D. (2000). *Strategies for assisting students overcome their misconceptions in high school physics*. Memorial University of Newfoundland Education 6390.

Saxena, A., Nesbitt, R., Pahwa, P., & Mills, S. (2009). Crossword puzzles: active learning in undergraduate pathology and medical education. *Archives Of Pathology & Laboratory Medicine, 133*(9), 1457-1462.

Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Shah, S., Lynch, L. M., & Macias-Moriarity, L. Z. (2010). Crossword puzzles as a tool to enhance learning about anti-ulcer agents. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *74*(7), 117.

Taneri, A. (2021). 2018 Hayat Bilgisi Programının yetkinlikler, beceriler, kavramlar ve kazanımlar yönünden incelenmesi. V. Aktepe ve M. Gündüz (Editörler). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* (s.22-60). Ankara: Pegem Akademi.

Tural, A. (2011). *Sosyal bilgilerde yapılandırmacı yaklaşımla kavram öğretimine yönelik model geliştirme.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uyanık, G. (2019). İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri kavramlarına ilişkin kavram yanılgılarının belirlenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi, 12*(4), 45-54.

Yazıcı, H. ve Samancı, O. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi, 158,* 83-90.

Yel, S. (2006). Kavram geliştirme ve öğretimi. C. Öztürk (Editör). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* (s.160). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yılmaz, K. ve Çeltikçi, C. (2013). İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerine soyut ve çok boyutlu kavramların kazandırılması: bir eylem araştırması. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(6), 895-924.

Yılmaz, S. (2008). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersi 'Haklarımı Öğreniyorum' ünitesi ile ilgili kavramları anlama düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yontar, A. (2015). Yaşama tutulan ayna: Hayat Bilgisi Dersinde Kavram Öğretimi. M. Gültekin (Editör). *Hayat Bilgisi Öğretimi içinde* (s.187-214). Ankara: Nobel Yayın.

Yürük, N., Çakır, Ö.S., ve Geban, Ö. (2000). Kavramsal değişim yaklaşımının hücresel solunum konusunda lise öğrencilerinin biyoloji dersine karşı tutumlarına etkisi (Özet Kitabı). IV. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Zeithamova, D., Mack, M.L., Braunlich, K., Davis, T., Seger, C.A., Kesteren, M.T.R. & Wutz, A. (2019). Brain mechanisms of concept learning. *Journal of Neuroscience, 39*, 8259–8266.

BÖLÜM 5

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE VATANDAŞLIK EĞİTİMİ

Döndü ÖZDEMİR

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ORCID: 0000-0002-0784-2206

Bölüm Hedefleri

Bu bölümün sonunda;

- Vatandaşlık kavramını tanımlayabilecek ve tarihsel gelişimini kavrayabileceksiniz.
- Etkin bir vatandaşın özelliklerini açıklayabileceksiniz.
- Vatandaşlık eğitiminin özelliklerini ve vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarını kavrayabileceksiniz.
- Hayat Bilgisi dersinde vatandaşlık eğitiminin özelliklerini açıklayabileceksiniz.

Giriş

Vatandaşlık kavramı alan yazında her zaman önemini korumakla birlikte özellikle son yüzyıldaki sosyal, ekonomik, kültürel, bilimsel vb. gelişmeler bu kavrama ilişkin tartışmaları arttırmıştır. Dönemlerin sosyal ve siyasal yapısına göre tarih boyunca farklı şekillerde tanımlanan vatandaşlık kavramındaki ortak vurgu, sınırları belirli bir devlete olan üyelik bağı ve hak-sorumluluk ilişkisi üzerine olmuştur. Ancak modern çağın bireylerden beklediği farklı yeterlikler vatandaşlığa yönelik bakış açısında değişiklikler yaratmış, topluma ve yaşama etkin katılımı ön plana çıkarmıştır.

Vatandaşlığın anlamına yönelik yapılan güncellemeler vatandaşlık eğitiminde de kimi dönüşümlere neden olmuştur. Bu dönüşüm sürecinde vatandaşlık eğitiminin gerçekleştiriliş biçimine ilişkin farklı yaklaşımlar olmakla birlikte, bir dersin parçası olarak vatandaşlık eğitimi yaklaşımı kapsamında ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda Hayat Bilgisi derslerinin önemli bir sorumluluk üstlendiği söylenebilir. Erken yaşlarda başlayan vatandaşlık eğitiminin bu uygulama alanı yoluyla çocuklara, kendilerini gelecek yaşamlarındaki vatandaşlık rollerine hazırlayacak önemli bilgi, beceri ve değerler kazandırılmaktadır. Bu kapsamda kitabın bu bölümünde, öncelikle vatandaşlık kavramı, vatandaşlık kavramının tarihsel gelişimi, günümüzde etkin bir vatandaşın sahip olması gereken özellikler ve vatandaşlık eğitiminin temel özellikleri irdelenmiştir. Daha sonra ise Hayat Bilgisi dersinde vatandaşlık eğitiminin kapsamı belirlenerek bu derste vatandaşlık eğitimine dönük dikkat edilmesi gereken temel ilkeler tartışılmıştır.

Vatandaşlığın Anlamı ve Tarihsel Gelişimi

Siyasal anlamda vatandaşlık kavramının kökeni Antik Yunan'a dayanmaktadır (Gündüz ve Gündüz, 2007). Günümüze kadar olan süreçte ise vatandaşlık kavramı genişleyerek ve derinleşerek değişmiş (Leighton, 2004; Ünsal, 1998), çeşitli rejimlerde farklı biçim ve içeriklerde ele alınarak, farklı devlet-vatandaş ilişkileri içerisinde tanımlanmıştır.

Antik Yunan'da vatandaş sözcüğü bir şehirde ikamet etmekte olan kişi anlamında kullanılmış, şehir devletlerinin bir üyesi olmakla ilişkilendirilmiştir (McCowan, 2009; Smith, 2002). Sadece toprak sahibi aristokratları vatandaş olarak kabul eden, kadın, yabancı ve kölelerin vatandaş kabul edilmediği Antik Yunan dönemindeki sınırlı vatandaşlık anlayışı Roma İmparatorluğu döneminde imparatorluğun sınırları içinde yaşayan herkesin sahip olduğu eşit bir statü haline gelmiştir. Çok geniş topraklara sahip olan Roma İmparatorluğu birliği ve bağlılığı sağlayabilmek için vatandaşlığı tüm ülke sınırları içinde yaşayan kişilere eşit olarak vermiştir. Bununla birlikte Antik Yunan'da gözlemlenen vatandaşların yönetime aktif katılımı Roma İmparatorluğu döneminde çok sınırlı biçimde kendini göstermiştir. Hatta ilerleyen dönemlerde bu katılımdan söz etmek bile mümkün değildir. Orta Çağda ise vatandaşlık döneme egemen olan din anlayışı ekseninde şekillenmiş, kamu görevlerine değil, ibadete katılan insan anlayışı ön plana çıkmıştır (Heater, 2007).

Vatandaşlık kavramının tarihsel süreçteki bu varlığına karşın çağdaş anlamda vatandaş kavramının, dünyanın ilk ulus-devleti olan İngiltere'nin geliştirdiği ilkelere "cumhuriyet" boyutunu ekleyen Amerikan ve Fransız devrimleriyle ortaya çıktığı söylenebilir (Leighton, 2004; Ünsal, 1998). Ancak bugünkü vatandaşlık anlayışı büyük ölçüde Fransız Devrimi'nin teori ve pratiğine dayalı olarak şekillenmiştir (Şit, 2008). Fransız Devrimi ile başlayan süreçte vatandaşlık siyasal ve sosyal haklarla donatılmış ve ulus devletin ulus boyutu vatandaşlık ile özdeşleştirilmiş (Gündüz ve Gündüz, 2007), evrensel bir vatandaşlık anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu evrensel anlayışın etkisi sonucu vatandaşlıkgenellikle bireyi ulus devlete bağlayan bir ilişki (Erol, 1997), bir devlete ya da siyasal yapıya üyelik (McCowan, 2009), belirli hak ve sorumlulukları içeren siyasal bir kavram (Faulks, 2006) biçiminde tanımlanmıştır. Bu anlayışta vatandaş, bir devletin egemenliğindeki topraklar üzerinde yaşayan siyasal toplumun, belirli haklara sahip ve herhangi bir özel topluluğa aidiyetinden bağımsız olarak, herkes için aynı olan yükümlülükleri paylaşan üyesini simgelemektedir (Ünsal, 1998). Bir diğer ifadeyle vatandaşlık, devlet ya da benzer bir politik toplumun üyesi olma anlamında kullanılmaktadır. Bu görüşe göre vatandaşlık, çoğunlukla ulus-devlet anlayışıyla ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla geleneksel vatandaşlık anlayışı genellikle devlet ve bireyler arasındaki karşılıklı hak ve sorumlulukları biçimlendiren kurum ve uygulamaları ifade etmektedir (Hayward, 2006).

Fransız devriminin daha somut bir kimlik kazandırdığı vatandaşlık anlayışına dair her ne kadar yaygın kabul edilen geleneksel bir anlamdan söz edilse de günümüze kadarki tarihsel süreçte vatandaşlığa yönelik farklı bakış açılarını ifade eden sınıflamalar da söz konusudur. Bu sınıflamalar içerisinde özellikle cumhuriyetçi ve liberal vatandaşlık anlayışı ön plana çıkmıştır. Cumhuriyetçi vatandaşlık, genel olarak devlete karşı olan görev ve sorumluluklara vurgu yapmakta (McCowan, 2009), bireyin içinde bulunduğu siyasal topluluğa (yerel, bölgesel ve ulusal) sevgi duyması ve hizmet etmesini

beklemektedir. Bu anlayış iyi bir vatandaşlık için temel yurttaşlık bilgisinin önemine ve vatandaşlık okuryazarlığına duyulan gereksinime dikkat çekmektedir. Siyasal topluma bağlılık, onun sembollerine saygı ve etkin katılım olarak adlandırılan özellikler genç bireylere vatandaş kimliği olarak kazandırılmak istenir. Bu kapsamda siyasal partilere üye olma ve oy verme gibi vatandaşlık etkinliklerine katılım cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışında sıklıklı vurgulanır (Abowitz ve Harnish, 2006). Liberal vatandaşlık ise bireyin önemine, hak ve özgürlüklerine vurgu yapmakta (Osler ve Starkey, 2005) ve siyasi yapıları, bireysel refahı en yüksek düzeye çıkarmak için bir mekanizma olarak kabul etmektedir (Pattie vd., 2004). İngiliz sosyolog Marshall'ın (1950) düşünceleriyle şekillenen liberal vatandaşlıkta devletin bireylerin haklarını garanti altına alması gereklidir (Akt. McCowan, 2009).

Her ne kadar farklı odak noktalarına sahip anlayışlardan söz etmek mümkün olsa bile vatandaşlık çoğunlukla üyelik durumuyla açıklanmaktadır. Vatandaşlıkla ilgili geleneksel yaklaşımlar hâlâ devlet merkezlidir ve vatandaşlar kamu politikalarının oluşturucundan çok alıcısı konumuna indirgenmektedir (Faulks, 2006). Ancak günümüzde 21. yüzyıl vatandaşlığının sadece bir üyelik durumu ile açıklanmamayacağı, daha etkin bir uygulama alanını kapsayacak biçimde ele alınması gerektiğine yönelik yaygın bir eğilim bulunmaktadır. Çünkü değişimin baş döndürücü hızı, küreselleşmenin etkileri, modern çağın yeni ve karmaşık dinamikleri günümüz toplumlarında vatandaşların toplumsal yaşama nasıl katılacakları ve bu toplumsal katılımın yapısına ilişkin olarak ciddi sorunlar oluşturmaktadır (Nelson ve Kerr, 2006). Günümüz demokratik toplumlarında vatandaşlık anlayışı, bireylerin yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde kendileri ve toplulukları için sorumluluk almaya istekli ve yetenekli, aktif, bilgili ve sorumlu vatandaşlar olmalarını içermektedir (Eurydice, 2017). Bu kapsamlı anlayışı yansıtmak için kullanılan kavram ise *etkin vatandaşlık*tır. Bir devlete yasal bağlılıktan öte toplumsal yaşama etkin katılım gösteren, modern dünyanın gerektirdiği becerilere sahip, temel demokratik değerleri benimseyen, sorumluluk almaktan çekinmeyen, insanlığı etkileyen olay ve sorunların farkında, istediği bilgiye ulaşabilme becerilerine sahip, problem çözme, karar verme ve işbirliği becerilerini etkin olarak kullanabilen kişiler etkin vatandaşlar olarak kabul edilmektedir.

Etkin Vatandaşın Özellikleri

Vatandaşların demokratik süreçlere katılımını sağlamak ve bilinçli bir toplum oluşturulmasına yönelik olarak 1990'lı yılların sonlarından itibaren ortaya çıkan en önemli gelişmelerden biri *etkin vatandaşlık* kavramının geliştirilmesine yönelik çabalar olmuştur. Ancak etkin vatandaşlığın ulusal, bölgesel ve uluslararası düzeyde sıklıkla vurgulanan bir amaç ya da istenilen bir çıktı olmasına rağmen etkin vatandaşlığın ne olduğu ve etkili bir biçimde nasıl uygulanabileceği hâlâ tartışma konusudur (Nelson ve Kerr, 2006).

Etkili veya etkin vatandaşlık; düşünen, duyarlı ve yeterlikli vatandaş olarak da tanımlanabilir. Buna göre düşünen vatandaş, yaşama dair kavram ve genellemeleri anlayan, problem çözerken ve karar alırken bunları kullanan kişidir. Duyarlı vatandaş, temel

Kaynakça

Abowitz, K. K., & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research Winter, 76*(4), 653–690.

Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, S. E., & Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal, 34*(2), *333-364.*

Arthur, J., & Wright, D. (2001). *Teaching citizenship in secondary school*. David Fulton.

Birzéa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M., Sardoc, M., Harrison, C., & Baumgartl, B. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies.* Council of Europe. http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Themes/ECD/-34k

Chamberlin, R. (2003). Citizenship? Only if you haven't got a life: Secondary school pupils' views of citizenship education. *International Journal of Research & Method in Education, 26*(2), *87-97.*

Clough, N., & Holden, C. (2002). *Education for citizenship: Ideas into action*. RoutledgeFalmer.

Cogan, J., & Derricott, R. (2000) *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*, Kegan Paul.

Erol, N. (1997). Yurttaşlık ve demokrasi: Çoğulcu bir yurttaşlık kavramına doğru. N. Bilgin (Ed.), *Cumhuriyet, demokrasi ve kimlik* içinde (s. 119-130). Bağlam Yayınları.

Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). *Citizenship Education in Europe.* Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in Europe-2017. Eurydice report.* Publications Office of the European Union

Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe.* Eurydice.

Faulks, K. (2006). Retinking citizenship education in England: some lessons from contemporary social and political theory. *Education, Citizenship and Social Justice, 1*(2), 123-140.

Gündüz, M., & Gündüz, F. (2007). *Yurttaşlık bilinci*. Anı Yayıncılık.

Halstead, J. M., & Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education: values in action.* London: Routledge.

Hayward, T. (2006). Ecological citizenship: justice, rights and the virtue of resourcefulness. *Environmental Politics, 15*(3), 435-446.

Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi.* M. Delikara Üst (Çev). , İmge Yayınevi.

Hicks, D. (2001). Re-examining the future: The challenge for citizenship education. *Educational Review, 53*(3), *229-240.*

Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies, 93*(3), *103-108.*

Holden, C. (2003). Citizenship in the primary school: Going beyond circle time. *Pastoral Care in Education, 21*(3), 24-29.

Holden, C. (2006). Citizenship in the primary school. J. Arthur, T. Grainger ve D. Wray (Ed.) *Learning to teach in the primary school* içinde (s. 251-264). Routledge/Falmer.

Huddleston, T., & Kerr, D (Ed). (2006). *Making sense of citizenship: A continuing professional development handbook*. Citizenship Foundation.

Ireland E., Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., & Cleaver, E. (2006). *Active citizenship and young people: opportunities, experiences and challenges in and beyond school.* Citizenship Education Longitudinal Study: Fourth Annual Report. National Foundation for Educational Research. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ ED502417.pdf.

Kerr, D. (2003). Citizenship: Local, national and international. L. Gearon (Ed.), *Learning to teach citizenship in the secondary school: A companion to school experience* içinde (s.5-27). Routledge.

Kerr, D., McCarthy, S., & Smith, A. (2002). Citizenship education in England, Ireland and Northern Ireland. *European Journal of Education, 37(2), 179-192.*

Kerr, D., Keating, A., & Ireland, E. (2009). *Pupil assessment in citizenship education:purposes, practices and possibilities*. *Report of a CIDREE Collaborative Project*. NFER/CIDREE.

Koutselini, M. (2008). Citizenship education in context: Student teacher perceptions of citizenship in Cyprus. *Intercultural Education, 19*(2), 163–175.

Leighton, R. (2004). The nature of citizenship education provision: An initial study, *The Curriculum Journal, 15*(2), *167-181.*

McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory Democracy.* Continuum International Publishing Group.

Millei, Z., & R. Imre. 2009. The problems with using the concept of 'citizenship' in early years policy. *Contemporary Issues in Early Childhood, 10*(3), 280-290.

NCSS (2002). *Creating effective citizens.* National Council for the Social Studies. http://databank.nscc.org/article.php

Nelson, J., & Kerr, D. (2006). *Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes.* National Foundation for Educational Research. http://www.inca.org.uk/pdf/Active_Citizenship_Report.pdf

Osborne, J. (2000). Science and citizenship. M. Monk ve J. Osborne (Ed.) *Good Practice in science teaching: What research has to say* içinde (s. 225-240). Open University Press.

Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education.* Open University Press.

Özden, M. (2011). *4. ve 5. sınıflar fen ve teknoloji dersinin vatandaşlık eğitimi bakımından işlevselliği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, C., & Dilek, D. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. Öztürk, C. ve Dilek, D. (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 47-81). PegemA Yayıncılık.

Pattie, C., Seyd, P., & Whiteley, P. (2004). *Citizenship in Britain: values, participation and democracy.* Cambridge University Press.

Pearce, N., & Hallgarten, J. (2000). Introduction. N. Pearce ve J. Hallgarten (Ed.), *Tomorrow's citizens: critical debates in citizenship and education* içinde (s.1-18). Institute for Public Policy Research.

Pike, M. A. (2007a). The state and citizenship education in England: A curriculum for subjects or citizens? *Journal of Curriculum Studies, 39(4), 471-489.*

Pike, M. A. (2007b). Values and visibility: The implementation and assesment of citizenship education in schools. *Educational Review, 59*(2), 215-229.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*: *Report of the advisory group on citizenship.* QCA.

Remy, R. C., Anderson, L. F., & Snyder, R. C. (2001). Citizenship education in elementary schools. *Theory into Practice, 15*(1), 31-36.

Smith, R. M. (2002). Modern citizenship. E. F. Isin ve B. S. Turner (Ed.), *Handbook of citizenship studies* içinde (s.105-115). Sage.

Şit, B. (2008). Modern vatandaşlık kavramına bir bakış. *TBB Dergisi, 76*, 64-82.

Ünsal, A. (1998). *75 yılda tebaa'dan yurttaş'a doğru.* Türkiye İş Bankası Yayınları.

BÖLÜM 6

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE MEDYA TEMELLİ ETKİNLİK UYGULAMALARI

Tolga TOPÇUBAŞI

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ORCID: 0000-0003-4660-8903

Bölüm Hedefleri

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Hayat Bilgisi dersi öğrenme ortamlarında ders kitabının neden tek başına yetersiz kaldığını gerekçeleriyle öğrenecek,
- Medya araçlarının öğrenme sürecindeki etkilerini öğrenecek,
- Hayat Bilgisi dersi öğrenme ortamlarında kullanılabilecek medya temelli araç gereçleri öğrenecek,
- Medya temelli etkinliklerde öğretim sürecinin nasıl kurgulandığını öğrenecek,
- Medya araçları kullanılarak işlenen hayat bilgisi dersi öğrenme sürecinde kullanılabilecek etkinlikleri öğrenecek
- Medya araçları kullanılarak işlenen hayat bilgisi dersinden örnekler göreceksiniz.

Giriş

Değişim ve gelişimin her alanda yaşandığı bu çağda, eğitimin de ihtiyaçları değişim göstermiştir. Küreselleşen dünyada değişen toplum yapısına ayak uydurmak zorunda kalan bireyler, her açıdan kendilerini yetiştirmek zorunda kalmıştır. Bilgiden ziyade beceri ve değerlerin öne çıkmaya başladığı günümüzde, karar verme becerisi yüksek, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, yaratıcı düşünebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgiye ulaşmanın kolay olduğu bu süreçte, önemli olanın birçok bilgi arasından kendisi için en uygun ve işlevsel olanı seçme, bilgiyi işleyebilme ve doğru kullanabilme olduğu gerçeğidir. Bu bağlamda düşünüldüğüne çağa uygun eğitim yaklaşımı; bilgi aktarmaktan ziyade öğrencileri doğru bilgiye nasıl ulaşılacağı konusunda yönlendirme yapabilen, bilgiyi işleyebilen, düşünme becerileri yüksek, çağın gerekliklerine uyum sağlayabilen ve sosyal hayatta karşılaştığı sorunlara çözümler üretebilen bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bireylerin yaşama hazırlanmasına ve uyum sağlamasına yardımcı olan, yaşamlarında karşılaştığı problemler karşısında neler yapabilecekleri konusunda bir deneyim ortamı oluşturacak önemli derslerin başında şüphesiz hayat bilgisi dersi gelir. Çünkü hayat bilgisi dersi öğrencilerin sosyal hayatta karşılaşabileceği sorunları ve bu sorunlar karşısında neler yapılabileceği konusunda bireylerin çıkarımlarda bulunmasını sağlayacak, kısacası yaşamı sınıfa taşıyabilecek en uygun derslerden biridir. Fakat öğrencilerin gerçek yaşamdan örnekleri deneyimleyebilmeleri için ders kitapları tek başına

yetersiz kalmaktadır. Hayat bilgisi dersinde, yaşamı sınıfa taşıyacak ve öğrencisinin ilgisini çekecek en önemli araçlar gazete, tv, video, sosyal medya gibi görsel ve işitsel olarak da zengin materyaller olan medya temelli araçlardır.Bu bölümde hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarında kullanılabilecek medya temelli araçlar ve bu medya araçlarının hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarında nasıl kullanıldığına yer verilecektir.

Hayat Bilgisi Öğretiminde Medya Araçlarının Önemi

Hayat bilgisi dersi, bireylerin iyi bir vatandaş olmanın yanında çevresine uyum sağlaması için gereken temel davranışları kazanmasını sağlayan, çocukları yaşama hazırlayan ilk ders olma özelliğini taşımaktadır (Akınoğlu, 2004, s.2). İçinde barındırdığı gerçek yaşam öyküleriyle bireylerin kendi yaşantılarından çıkarımlarda bulunabileceği bir yapıya sahip olan hayat bilgisi dersi ilkokul dersleri arasında ayrı bir önem taşımaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009). Hayat bilgisi dersi ile bireyleri demokratik bir toplumun yurttaşları olarak hazırlamak ve onların sosyal hayatta karşılaşabilecekleri her türlü sorun ile ilgili akılcı kararlar almalarını sağlamak amaçlanmaktadır (Belet, 1999, s.78). Hayat bilgisi dersinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler sayesinde öğrenciler sosyal hayatta karşılaştıkları sorunlara karşı nasıl çözüm üreteceğini deneyimler. Bu anlamda dayanağını yaşamdan alan hayat bilgisi dersinin varoluş amacı en yalın bir şekilde "öğrenciyi yaşama hazırlamak" olarak nitelendirebilir (Kabapınar ve Baysal, 2004, s. 386). Öğrenciler sosyal hayatta karşılaşabileceği problemlere hayat bilgisi dersi ile önceden hazırlanmış olacaktır (Özkan, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşımdan önce, eski programa göre hazırlanan hayat bilgisi ders kitaplarında öğrencilere sunulan sosyal ortamlar, hiçbir sorunun ve çatışmanın olmadığı, herkesin doğru davranışlar sergilediği ideal bir çevre olarak görülmektedir. Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metinlerin büyük bölümündeki ifadelerin sonu "-meliyiz, -malıyız" takıları ile tümcelerden oluşmakta, sürekli öğüt veren sözcükler içerisinde ortak bir değer yargısı yaratılmaya çalışılmaktaydı. Bu kitaplarda öğrencilere neden öyle yapma(ma)ları ya da davranma(ma)ları gerektiğine ilişkin çok fazla açıklama ya da örnek verilmemekte, neden gösterilmemekteydi. Eski programa göre hazırlanan ders kitaplarında öğrencilere verilen bilgilerin sosyal çıktıları anlaşılmadan öğrenilmesi istenilmekteydi. Bu nedenle öğrenciler öğrendikleri bilgi yığını içinde kalıp bu bilgileri nerede kullanabileceklerine dair bilgi ve beceriye sahip olmadan yetişmekteydi (Kabapınar, 2009, s.59-60). Öğrenciler, kitaplardaki sürekli doğru davranışların yer aldığı, hiç bir sorunun yaşanmadığı idealize edilmiş şekilde sunulan hayatı gerçekçi bulmamaktadır. Bununla birlikte ders kitaplarındaki öykülerde sorunlar ders verici bir şekilde sonlandırılırken çocuğu düşünmeye, problem çözmeye, farklı çözüm yolları üretmeye teşvik edecek etkinliklere yer verilmemektedir (Kabapınar, 2002, s. 255-256).

Hayat bilgisi öğretim programının yapılandırmacı öğrenme anlayışına geçişiyle birlikte; öğrencilerin yaşama yönelik deneyim ve beceriler ile donatılması, yaşamda karşılaşabilecekleri sosyal problemler ve bu sosyal problemlerin çözülmesine ilişkin becerilerin kazandırılması, öğrencilere kazandırılması gereken en önemli hedeflerden olmuştur (Kabapınar, 2009, s.45). Hayat bilgisi dersi, bireyin gerçek yaşamında karşılaştığı sosyal

olaylara çözüm bulabilmesi açısından etkili bir ders olduğundan, bu derslerde yaşamdan sosyal olayların fazlasıyla yer aldığı medya araçları kullanılması önemli bir hale gelmiştir.

Hayat Bilgisi psikoloji,sosyoloji, antropoloji, tarih, ekonomi, coğrafya, felsefe gibi pek çok bilim dalından alıntılar yaparak bunları tek bir alanda birleştiren ve birçok konu ile ilgili doğruları, kavramları ve genellemeleri öğrenciye uygun seviyede aktaran bir derstir. Fakat çoğu öğrenci, öğretmenin bu konuları doğru şekilde aktaramamasından kaynaklı bu dersi sıkıcı ve ezberlenmesi gereken bir ders olarak görmektedirler (Duplass, 2010, s.6). Bu nedenle hayat bilgisi dersi öğrenme sürecinde yalnız ders kitaplarından değil, görsel ve işitsel materyallerden yararlanılması önemli bir hal almıştır. (Kar ve Elma, 2017, s.532)

Ders kitaplarının sürekli gelişen teknolojinin yanında zayıf kalması da ders kitaplarının tek başına yeterli olamayacağının nedenleri arasındadır. Özellikle televizyon, internet, bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi daha dikkat çekici içeriklerin yer aldığı teknolojik ürünler ile iç içe olan yeni nesil öğrenciler için salt ders kitaplarının tek başına öğrencilerin ilgisini çekmekte yetersiz kaldığı düşünülebilir.Televizyon, bilgisayar, tablet gibi bilgi teknolojileri aracılığı ile medya tarafından sunulan ürünler çocukların zihninde çok daha kalıcı izler bırakabilmektedir. Örneğin öğrencinin medyada gördükleri bir fotoğraf ya da izledikleri bir haber çocuklar üzerinde çok daha etkili olabilmektedir (Tahiroğlu, Çelik, Bahalı ve Avcı, 2010, s. 26).Çünkü medya araçları bir olayı, bilgiyi sunmada ses, ışık, görüntü, dil ve anlatım gibi birçok farklı aracı son derece etkili bir şekilde bileştirerek çarpıcı bir sunum için kullanabilmektedir. Böylece dinleyici ya da okuyucular hem bilişsel hem de duygusal olarak etkilenebilmektedir (Kar ve Elma, 2017).

Ders kitaplarının sürekli gelişen teknolojiye uyum sağlayamaması ve öğrencilerin ilgisini çekmede yetersiz kalması nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığı yaptığı projelerle sınıf ortamlarında ders kitaplarının yanı sıra bilgisayar, projeksiyon, internet, akıllı tahta, tablet gibi bilgi teknolojilerinden de yararlanmasını desteklemektedir (MEB, 2013). Sınıf ortamında bu tür teknolojilerin ve kitapların yanı sıra çocukların gerçek günlük hayat sorunları ile karşılaşabilecekleri medya ürünlerinin olumlu yönde kullanılması çocukların derse olan ilgisinin artmasını ve daha etkili bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlayacaktır (Karakaş ve Karaca, 2011, s.352).

Öğrenme ortamlarında medya temelli araçlarının kullanımının olumlu etkilerine dair birçok araştırma sonucu mevcuttur. Bu çalışmalarda öğrenme ortamlarında medya araçları kullanılmasının öğrencinin dikkatini çekme ve güdülemede daha etkili olduğu (Purcell, Heaps, Buchanan ve Friedrich, 2013; akt.Kar ve Elma, 2017, s.533), zor ve soyut kavramların öğrenilmesini kolaylaştırdığını (Holden ve Westfall, 2005; akt.Kar ve Elma, 2017, s.533), gerçek hayatı sınıfa taşımada etkili olduğu ve öğrencilerin algılama düzeylerini artırdığı (Berk, 2009; Topcubaşı, 2020) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunların dışında Kar ve Elma (2017) medya destekli hayat bilgisi öğretim programının öğrenme ve öğrenmede kalıcılık üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tüm bu bilgilerden hareketle Hayat Bilgisi dersinin amaçları ve hedefleri göz önünde bulundurarak bu dersin yaşama dönük, hayata dair birçok kazanım ve beceri barındıran bir ders olduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Bu anlamda düşünüldüğünde, gerçek yaşamı sınıfa taşıyan, güncelliğini daima koruyan görsel ve yazılı anlamda

Kaynakça

Akbaba, B. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Görsel Materyal Öğretimi, Mustafa Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 284-319). Ankara: Pegem Akademi.

Akınoğlu, O. (2004). Hayat Bilgisi Öğretimi. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 2-13). Ankara: Pegem Akademi.

Aslan, Ş. (2020). *Hayat bilgisi öğretiminde çizgi film ve animasyon kullanımına ilişkin öğretme görüşleri*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Baş, T., & Tüzün, H. (2007). Aday öğretmenlerin alan eğitiminde web günlüklerinin (blog'ların) kullanılması. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Konferansı Bildiriler Kitabı*, 34-38.

Belet, Ş. D. (1999). İlköğretim kurumlarında uygulanan hayat bilgisi programının değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1-2), 77-79.

Berk, R. A. (2009). Multimedia teachingwith video clips: Tv, movies, youtube, andmtv in thecollegeclassroom. *International Journal of Technology in Teachingand Learning, 5*(1), 1–21.

Bütün Kar, E., ve Elma, C. (2017). Medya Destekli Öğretimin Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2).531-549.

Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* (28), 31-44.

Deveci, H. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımı**.** *The Turkish Online Journal of EducationalTechnology – TOJET*, *4*(3), 159-166.

Duplass, J. A. (2010). *Teachingelementarysocialstudies: Strategies, standarts, and internet resources.* Boston: Cengage Learning.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., ve Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı*, 2-4.

Güler, D. (1989). Kişilik Kavramı ve Çocuk Kişiliği. *Kurgu İletişim Bilimleri FakültesiDergisi*. 6, 285-294.

Güler, D. (1992). Çizgi Filmlerin Eğitim İletişimi Boyutları ve Bir Örnek Olay Çözümlemesi.Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Yüksek Okulu Yayınları*, 7.

Kabapınar, Y. (2002). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan ders kitapları ve öğretim materyalleri açısından Türkiye ve İngiltere örnekleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2*(1), 249-270.

Kabapınar, Y. ve Baysal, Z. N. (2004). İlköğretimde Hayat bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimine Yaşamın Kendisini Taşımak: Gazete Haberinin Kullanıldığı Bir Öğretimin Tasarlanması Ve Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 10*(39), 384-419.

Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde Hayat bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (2. baskı). Ankara: Maya Akademi.

Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Karakaş, A. ve Karaca, G. (2011). Yabancı dil öğretiminde resmin materyal olarak kullanımı ve önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 110,* 14-19.

Kılınç, F. (2013). *Çizgi Filmlerdeki Temel Sosyal Değerler: Pepee Ve Pocoyo Örneği.*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Konuk, N.,ve Güntaş, S. (2019). Sosyal Medya Kullanımı Eğitimi Ve Bir Eğitim Aracı Olarak Sosyal Medya Kullanımı. *International Journal of Entrepreneurshipand Management Inquiries*, *3*(4), 1-25.

Köken, N. (2003). Çocuk ve Hayat Bilgisi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 15-27.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). *İlköğretim Hayat bilgisi Dersi 1-3. Sınıflar Öğretim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2013). Fatih Projesi. Erişim adresi: http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php

Özdemir, A., ve Ramazan, O. (2012). Çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin anne görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 35*(35), 157-173.

Özkan, Ö. (2010). *Örnek Olay Yönteminin Hayat bilgisi Dersi Öğrenme Ortamlarında Kullanımının Etkililiği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öztaş, S. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Filmlerin Kullanımı. M. Safran (Ed.), *SosyalBilgiler Öğretimi* içinde (341-359). Ankara: Pegem Akademi.

Nas, R. (2003). *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Program, Yöntem Ve Etkinlikler)* (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

Segall, A. ve Schmidt, S. (2005). Reading theNewspaper as a SocialText. *Social Studies, Sociology*, *35*(2), 91-92.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (11. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Street, C. (2002). TeachingwiththeNewspaper. *Social Studies*, *93*(3), 131-134.

Sunal, C. S., ve Haas, M. E. (2002). *Social Studies. FortheElementaryandMiddleGrades. A ConstructivistApproach*. Boston: Allynand Bacon.

Tahiroğlu, A. Y., Çelik, G. G., Bahalı, K. ve Avcı, A. (2010). Medyanın çocuk ve gençler üzerine olumsuz etkileri; şiddet eğilimi ve internet bağımlığı. *YeniSymposium, 48,* 19-30.

TDK, (2005). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük: 10. Baskı. Türk Dil Kurumu Yayınları: 549.

Temizyürek, F., ve Acar, Ü. (2014). Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 3*(3), 25-39.

Toğay, A., Akdur, T. E., Yetişken, İ. C., & Bilici, A. (2013). Eğitim süreçlerinde sosyal ağların kullanımı: Bir MYO deneyimi. *XIV. Akademik Bilişim Konferansı*, 28-30.

Topcubaşı, T. (2020). *Hayat Bilgisi Dersinde Gazete Haberleriyle Desteklenmiş Örnek Olay Yönteminin Etkililiği:Bir Eylem Araştırması.*(Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Vockell, E. ve Cusıck, K. (1995). TeachersAttitudesToward Using Newspaper in theClassroom. *Clearing House*, *68*(6), 359-362.

Yazıcı, T , Özel, M . (2017). *Educationalandinteractivedimension of motherhood on socialmedia: A research on instagram.* International Journal of SocialSciencesandEducationResearch, 3(5), 1715-1730.

Yaman, E., Bayburtlu, F. İ., Tekir, B. ve Kırman, S. (2015). Dede Korkut Çizgi Filminde YerAlan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 245-269.

Yağlı, A. (2013). Çocuğun Eğitiminde ve Sosyal Gelişiminde Çizgi Filmlerin Rolü: Caillou ve Pepee Örneği. *Turkish Studies,* 8(10), 707-719.

BÖLÜM 7

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ETKİNLİK TEMELLİ DEĞER ÖĞRETİMİ

Ahmet Akif ERBAŞ

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-6186-0010

Değerler Eğitimi

İhtiyacın ve ilginin giderek arttığı ''değerler eğitimi'', kavram olarak son yıllarda ortaya çıkmış olmasına rağmen, geçmiş dönemlerde "ahlak eğitimi" ve "karakter eğitimi" kavramlarıyla verilen eğitimin güncel hali olarak nitelendirilebilir. Birçok farklı isimle anılan değerler eğitiminin kökenleri, eğitimin tarihi kadar eskiye dayanmaktadır. Eğitim tarihine bakıldığında değerler eğitiminin; moraloji, ahlak eğitimi, dini eğitim, etik, kişisel ve toplumsal eğitim, vatandaşlık eğitimi, kamu eğitimi, demokratik eğitim gibi faklı isimlendirmelerin içerisinde yapıldığı anlaşılmaktadır (Keskin, 2008; Veugelers ve Vedder, 2003). Değerler problemi de sadece zamanımıza has bir problem olmamakla birlikte geçmişi eğitimin tarihine kadar uzanmaktadır. Değerler probleminin hala açıklığa kavuşturulamamış olması ise bu kavramın güncel sorunlar arasında yer almasını sağlamaktadır (Çetin ve Balanuye, 2015). Köklü geçmişine rağmen değerlerin bireylere nasıl kazandırılacağı, değerler eğitiminin Ne zaman? Nerede? Nasıl? Ne şekilde? Kim tarafından verileceği, hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin uygulanacağı gibi konular yakın tarihte daha da dikkat çekici olmuştur.

Değerler eğitimi en net ifadelerle; değerleri öğretmek için yapılan girişimler olarak tanımlanmaktadır (Keskin, 2008). Bu bağlamda değerler eğitimi bireylerdeki iyi davranışların görülme sıklığını artırmayı ve kalıcı hale getirmeyi, kötü davranışları ise ortadan kaldırarak iyiye dönüştürmeyi hedeflemektedir (Turan ve Ulusoy, 2014). Bu hedef istikametinde ele alınan değerler eğitimi farklı toplumlarda, farklı dinlerde, farklı zamanlarda önemsenen konular arasında kendine her zaman yer bulmuştur.

Değerler eğitimi diğer alanlarda olduğu gibi eğitimin de içinde yer almaktadır. Öyle ki eğitim felsefelerine bakıldığında değerler eğitiminin kendine yer bulduğu görülmektedir. İdealist felsefede öğrencilere değerlerin nasıl yaşanacağının öğretilmesi, realist felsefede öğrenciyi çevrenin benimsediği değerlere göre eğitmeyi, pragmatist felsefede öğrencinin aktif katılımı ile davranışlarının değiştirilmesi, varoluşçu felsefede öğrencilerin özgürlüklerinin artırılarak eğitimlerin şekillendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Demirel, 2017).

Değerler eğitiminin amacı Jones (2009) tarafından; toplumda benimsenmiş olan değerlerin ve erdemlerin planlı bir eğitim neticesinde öğrencilere öğretilerek, öğrencileri olumlu bir kişilik ve karakter sahibi olarak yetiştirmek ve geliştirmek olarak ifade edilmiştir. Ulusoy ve Dilmaç (2014) ise değer eğitiminin iki amacının olduğuna

dikkat çekmektedir. İlk amaç, kişilerin karakterli yaşam sürerek hayatlarından memnun kalmasını sağlamak ve toplumun iyiliğine katkıda bulunmaktır. Diğer amaç ise insanların ve tüm canlıların iyiliği arzulamaktır.

Değerler öğrenilebilen ve öğretilebilen kavramlardır. Fakat kişilerin değerleri öğrenmesi ve değerlerin kişilerde kalıcı hale gelmesi zor bir süreçtir. Eski toplumlarda toplum tarafından benimsenen olumlu değerler aile ve sosyal yaşam içerisinde bir sonraki nesle yaşantı yoluyla daha kolay aktarılabilmekteydi. Değerleri yozlaştıracak veya erozyona uğratacak etmenlerin sayısı sınırlıydı. Günümüzde sadece aile ve sosyal yaşantı yoluyla değer aktarımı yapmak, hedefe ulaşma noktasında eksiklik oluşturabilmektedir. Çağımızda değerleri yozlaştıracak veya erozyona uğratacak etmenler oldukça fazlalaşmış ve çeşitlenmiştir. Bu bağlamda ele alındığında değerlerin öğrenilmesi veya öğretilmesi kontrol dışı ortamlara veya etmenlere bırakılamayacak kadar önem arz etmektedir. Belli değerlerin fark edilmesi, yeni değerlerin üretilmesi, olumlu değerlerin benimsenmesi ve davranış haline getirilmesi tam olarak eğitim süreçleri yoluyla sonuca ulaştırılabilmektedir (Ersoy ve Şahin, 2012).

Ailede Değerler Eğitimi

İnsanlar değer kalıplarıyla veya değerleri içselleştirmiş bir biçimde doğmazlar. Bireyler değerleri yıllar içerisinde gelişimle, olgunlaşmayla, sosyalleşmeyle ve eğitim süreçlerine paralel olarak edinmektedirler. Bu değer kazanımı süreci informal veya formal olarak gerçekleşmektedir. Değerler eğitimi informal olarak aile ortamında başlar. Daha sonra sosyal yaşam, medya, iletişim araçları ve okul yaşantısı ile birlikte bireyler kendi değerlerini oluştururlar. Değerlerin rastgele öğrenildiği ve bir plan dahilinde öğrenilmediği ortamlarda değerlerin kazanılamaması ya da yanlış öğrenmelerin olması kaçınılmazdır. Bireyler yaşadıkları toplumla uyumlu olmayı, o topluma kendilerini ait hissetmeleri, toplumun normlarına ayak uydurmaları değerler sayesinde gerçekleşmektedir (Turan ve Ulusoy, 2014). Toplumlardaki eğitim seviyesinin, refahın, ekonomik alım gücünün yüksekliği elbette önemlidir. Ancak bu sayılanlar toplumun huzuru için yeterli değildir. Toplumsal yapının çimentosu görevini üstlenen ulusal ve evrensel değerler insanların karakterli yaşamalarına ve toplumun iyiliğine katkı sağlayan başat unsurlardandır.

Değerler soyut kavramlar olmakla birlikte somut etkilerini yaşamın içerisinde görebiliriz. Değerler eğitinin amacı, olumlu somut değer göstergelerini daha görünür ve kalıcı kılmaktır. Ancak değerler eğitimini etkileyen aile, okul, toplum, çevre, medya gibi birçok unsur vardır. Bu unsurlar ile değerler manzumesi arasında olumlu veya olumsuz birçok etkileşim olabilmektedir.

Değerlerimiz ve değerler eğitimi üzerinde oldukça fazla etkisi bulunan kurumların başında aile kurumu gelmektedir. Çocuklarımızın ilk kez ailede değerlerini öğrenir. Aile, çocukların büyüdüğü, geliştiği, olgunlaştığı, sosyalleştiği, hayatı öğrendiği, örf, adet, kültür ve değerlerini edindiği ilk basamaktır. Toplumun en küçük birimi olan aile sayesinde ailedeki bireyler iyi, güzel, erdemli ve değerlerle donatılmış bir hayat yaşayabilirler.

Çocuğun değerlerinin şekillenmesi ailenin kuruluş aşamasına kadar gidebilir. Eşler, değerler ve ahlak üzerine yaşayan kişilerden oluştuğu taktirde çocukları da bu yönde yetişeceklerdir. Aile, değerlerin ve kişiliğin büyük oranda şekillendiği dönemi kapsayan bir eğitim ortamıdır. Bu eğitim ortamının eğiticileri ise ebeveynlerdir. İlk değer tohumlarının atıldığı aile ortamı ileriki yaşamlarında bireylerin kendi değer ve ahlaki yargılarının oluşmasında oldukça büyük öneme sahiptir.

Çocukların ahlaki gelişimlerinde hayatlarının ilk yılları olan bebeklik ve okul öncesi dönem oldukça kritiktir. Bu kritik yıllarda değerlerin göz ardı edilmesi veya önemsenmemesi ileriki yıllara negatif anlamda etki edebilecektir. Bununla birlikte ailenin değerler üzerindeki etkisi sadece ilkokula kadar olan yılları kapsamamaktadır. Ailenin çocukların değer ve ahlaki gelişimleri üzerindeki etkisi her yaş grubunda yerini korumaktadır. Aile, temel eğitim, orta öğretim ve yüksek öğretim çağındaki çocuğunu gerektiği şekilde yönlendirerek iyiye, güzele ve doğruya yönlendirme gücüne sahiptir. Aile, hayatın her safhasında çocuklarını gözetip kollayan, onları yanlıştan alıkoymaya çalışan ve iyiliğe yönlendiren konumda yer almaktadır. Bu bakımdan aile ortamı değerler eğitimi açısından çocukları hem hayata hazırlar hem de süreci yönetir (Kaymakcan ve Meydan, 2016).

Değerlerin içselleştirilmesi sosyal öğrenme ile olmaktadır. Teorik olarak değerleri bilmek yeterli değildir. Sosyal yaşamda değerlerin pratiğe yansımalarını gözlemlemek gerekmektedir. Çocuğun yaşam pratiklerini görmesi bakımından aile kurumu önemli role sahiptir. Çocuk anne babasını örnek alarak, onları taklit ederek değerlerini kazanmaya başlar. Daha sonra okul ve sosyal yaşamla birlikte bireyler kendi değer yargılarını oluştururlar.

Anne-babaların ve çocukların değerler eğitimine olan etkileri sadece günlük yaşam tecrübeleri ile sınırlı değildir. Aile kurumu aynı zamanda değerler eğitiminin yapılabildiği bir eğitim ortamıdır. Aile ortamında çocuklara değerleri benimsetebilecek birçok farklı aile içi etkinlikler planlanıp uygulanabilir. Bu aile içi etkinlikler şöyle sıralanabilir: Planlanmış ve kaliteli zaman geçirme, okuma saatleri, gezi ve seyahatlerin değerler eğitimi temelli kullanılması, aile büyükleri ve komşularla ilişkilerin değerler eğitimi temelli kullanılması, ödüllendirmenin değerler eğitimi temelli kullanılması, çetele ve afişlerin değerler eğitiminde kullanılması, evde medyanın değerler eğitimi temelli kullanılması (Kaymakcan ve Meydan, 2016).

Ailede değerler eğitimi gerektiği şekilde yapıldığı zaman çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini görebilmekteyiz. Diğer taraftan tam tersi durum olduğunda da olumsuz etkileri gün yüzüne çıkmaktadır. Günümüzde boşanmaların artması, ailelerin parçalanması, ebeveynlerin daha çok iş hayatına katılmasıyla birlikte çocuk bakımının üçüncü şahıslara bırakılması, ebeveynlerin çocuklarına rol model olamamaları, ailedeki olumlu değer aktarımının istendiği şekliyle olamaması gibi sebepler, ailedeki değerler eğitiminin problemli yönleridir. Bu problem kaynakları, aile kurumunun çocukların değerler sistemi üzerindeki etkisinin ve sorumluluğunun önemini bize göstermektedir.

Kaynakça

Afdal, G. (2007) Ahlak Eğitiminin Analizi: Bir Tipoloji. Kaymakcan, R. ve Diğerleri. (Ed.). Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6 (16).

Bacanlı, H. (2007). Bilişsel ve Duyuşsal Hedefler: Bir Model Önerisi. Kaymakcan, R. ve Diğerleri. (Ed.). Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Bahçe, A. (2010). Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baysal, Z. N. (2006). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve Doğal Yaşama Bütüncül Bir Bakış. Öztürk, C. (Ed.). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bernardo, R., & Neal, J. (1997). In pursuit of the moral school. Journal of Education, 179 (3), 33-43.

Bilgin, A. (2008). Okullarda Şiddeti Önlemede Bir Yöntem Çatışma Çözme. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Çetin, N. & Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve Eğitim İlişkisi Üzerine. Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi, 24.

Demirhan İşcan, C. (2007). İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirel Balık, Z. (2016). Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Değerler Bağlamında Hayat Bilgisi Ders Kitapları İle Yüz Temel Eser Listesindeki Ulusal Masalların Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Ö. (2017). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Öğrenme Yayıncılık.

Demir, K. & Demirhan İşcan, C. (2007). Hayat Bilgisi Dersinde Değerler ve Değerler Eğitimi. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi. Ankara, 15 - 17 Kasım 2007.

Deveci, H. (2008). Hayat Bilgisi Dersinin Tanımı, Kapsamı ve İlköğretim Programındaki Yeri. Yaşar, Ş. (Ed.). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Dilmaç, B. (2007). Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi. Öztürk, C. (Ed.). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğanay, A. (2009). Değerler Eğitimi. Öztürk, C. (Ed.). Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (1).

Elias, M. J., Parker, S. J., & Kash, V. M. (2008). Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education: A Comparative Analysis and a View Toward Convergence. L. P. Nucci ve D. Narvaez (Ed.). Handbook of Moral and Character Education. New York: Routledge, Taylor ve Francis Group.

Ersoy, F. & Şahin, T. (2012). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (2).

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1993). Çocuk ve Ergen Gelişimi. (Dönmez, A., Çelen, N. ve Onur, B. Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Güleryüz, H. (2008). Hayat Bilgisi Öğretimi ve Programı. Ankara: Pegem Akademi.

Halstead, J. M. (1996). Values and Values Education in Schools. J. M. Halstead ve M. J. Taylor. (Ed.). Values in Education and Education in Values. London: Falmer Pres.

Halstead, J. M. & Pike, M. A. (2006). Citizenship and Moral Education: Values in Action. London: Routledge.

Jones, T. M. (2009). Framing the Framework: Discourses in Australia's National Values Education Policy. Educational Research for Policy and Practice, 8.

Katılmış, A. (2010). Sosyal Bilgiler Derslerindeki Bazı Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, S. (2009). Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Duyuşsal Yoğunluklu Kazanımların Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2016). Ahlak ve Değerler Eğitimi. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Keskin, Y. (2008). Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kirschenbaum, H. (1995). Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings. Massachusetts: Allyn ve Bacon Company.

Kirschenbaum, H. (2000). From Values Clarification to Character Education: A Personal Journay, Journal of Hümanistic Counselling. Education and Development, 39 (1).

Lickona, T. (1991) Education for Character: How School Teach Respect and Responsibility, New York: Bantam Books.

Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2007). Eleven Principles of Effective Character Education.https://www.researchgate.net/publication/45655772_Eleven_Principles_of_Effective_Character_Education

MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. No: 1739.

MEB. (2005). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2015). İlkokul Hayat Bilgisi Dersi 1, 2 ve 3. Sınıflar Öğretim Programı. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2017). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı.

Meydan, H. (2012). İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Milson, A. J. (2000). Creating a curriculum for character education: A case study. The Clearing House, 74 (2), 89-93.

Sarı, M. (2007). Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek "Okul Yasam Kalitesi" ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sırakaya, C. (2018). Muzaffer İzgü'nün 1970-80 Yılları Arasında Yayınladığı Yedi Öykü Kitabının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Superka, D. P. & Johnson, P. L. (1975). Values Education: Approaches and Materials. ERİC Document Reproduction Service No: ED103284.

Thomas, R. S. (1991). Assessing character education: paradigms, problems, and potentials. Clearing House, 65, 51-55.

Turan, R. &Ulusoy, K. (2014). Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi. Ankara: PegemA Akademi.

Twenge, J. M. (2018). Ben Nesli. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2014). Değerler Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Veugelers, W. & Vedder, P. (2003). Values in Teaching, Teachers and Teaching. Theory and Practice, 9 (4).

Welton, D. A. & Mallan, J. T. (1999).Children and Their World: Strategies for Teaching Social Studies (6th. Ed.). New York: Houghton Mifflin.

BÖLÜM 8

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE TEMEL YAŞAM BECERİLERİ

Gülsüm YILDIRIM

Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ORCID: 0000-0003-2987-4775

Bölüm Hedefleri

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temel yaşam becerileri konusunda bilgi sahibi olacaksınız. Bu doğrultuda:
- Temel yaşam becerilerinin tanımını ve kapsamını öğrenecek,
- Hayat Bilgisi Öğretiminde temel yaşam becerilerinin yerini ve önemini açıklayabilecektir.

Giriş

21. yüzyıl içinde bilim, bilgi, teknoloji, endüstri gibi farklı alanlarda hızlı değişimleryaşanmaktadır. Teknik ve bilimsel alandaki gelişmeler ve üretim alanındak değişimler ile birlikte tarım alanlarında sınırlılıklar yaşanmaktadır. Kişi başına düşen gıda ve hayvansal ürünlerin azalması, açlık ve yoksulluğun yaygınlaşmasına neden olmaktadır. İnsan hakları ihlalleri, doğal afetler gibi birçok sorunun yaşandığı günümüzde eğitime daha fazla gereklilik duyulmaktadır. Nitekim, 1948 yılında ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde eğitim hak olduğu ve insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olacak şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Resmî Gazete, 1949). 1989 yılında ilan edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi'nde eğitimin amacının "çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi" gerekliliğine vurgu yapmıştır (UNICEF [United Nations International Children's Emergency Fund], 2004). Uluslararası alanda görüldüğü üzere eğitim bir hak olmanın yanı sıra bireyi bir bütün olarak geliştirmesi gerektiğine vurgu da yapmaktadır. Bu kapsamda bireyin gelişiminde bilginin yanı sıra becerilerin kazanılması da ön plana çıkmaktadır.

Beceri Nedir?

Bilgi kazandırma amaçlı düzenlenen eğitim süreci, 1800'lerin sonunda yeni becerilerin eklemesi ile bilgi ve beceri odaklı eğitim süreçlerine dönüşmüştür. Bu kapsamda becerinin tanımlanması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Beceri; öğrenme, problem

çözme gibi genel ya da bir konuşma, bir yemek yapma gibi özel bir durumu yapabilme hızı ve o durumu doğru gösterme sürecini içermektedir (VanPatten, 2010). Diğer ifadeyle; belirli bir görevi yerine getirirken hız ve doğruluğu içeren performansı ele almaktadır (Winterton, Delamare-Le Deist ve String, 2006, s.26). Romiszowki (2009, s. 202) tanımı geniş şekilde açıklayarak bir etkinlik veya görevin nitelik ve nicelik bağlamında etkili, verimli ve hızlı yapılması olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte beceri; bir durum ile ilgili yetkin olma konusunda performans bölümünü oluşturmakta olup hem psikomotor hem de bilişsel süreçleri içerdiğine dair tanımlarda bulunmaktadır (Burke, 2003, s. xiv; Jessup, 2005, s.137). 2005 hayat bilgisi öğretim programında ise "uygun öğrenme ve öğretme ortamında bireyin hazırbulunuşluk düzeyine göre düşünsel ve davranışsal bir çabaya girmesi sonucu bir işi kolaylıkla ve ustalıkla sürekli yapabilir hale gelmesi" olarak tanımlamıştır (MEB, 2005, s. 13). Görüldüğü üzere beceri ile ilgili tanımlarda farklılıklar söz konusu olsa da becerinin bir şeyi doğru şekilde yapabilme yeteneği olduğu söylenebilir. Farklı tanımların olmasından dolayı beceri kavramının açıklığa kavuşması için tanımlayıcı özelliklere dikkat çekilmektedir (Condford, 1996, s.7-15; Johson ve Proctor, 2017, s. 28; Winterton, Delamare-Le Deist ve String, 2006, s.27)

1. Beceri öğrenilir; eğitim ve uygulama yoluyla kazanılır.
2. Beceri; motivasyonu, amacı ve hedefleri içerir.
3. Şemalar yetenekli performans için ön koşuldur.
4. Beceriler içerik ve içerik bilgisi gerektirir; ancak beceride ustalaştıkça bilgi süreci azalır.
5. Beceriler belirli uyaranların varlığında gerçekleştirilir ve aktarılır.
6. Beceriler, bağlamla ilgili problem çözmeyi içerir.
7. Beceri, yetenekli performansta açıkça görülen bireysel farklılıklar ile ilgili göreceli kararları içerir.
8. Mükemmellik standartları önemlidir.
9. Beceri karşılaştırılabilir çoğaltma içerir.
10. Yüksek beceri seviyelerine ulaşmak için kayda değer zaman süreleri gerekir.

Görüldüğü üzere becerinin özellikleri ele alındığında uygulama yoluyla kazanılan, bir amaca yönelik görevleri içerdiği söylenebilir. Bu bağlamda beceri zihinsel ve davranışsal ayrımı yapılması için (Conford, 1996) sınıflandırılmaktadır. Nitekim son yıllarda becerileri sınıflandırılırken ön plana çıkan başlıklardan birisi de temel yaşam becerilerdir.

Temel Yaşam Becerileri

Yaşam becerileri kavramına alanyazında ilk olarak 1965'te Winthhrop, Adkins ve Sydney Rosenberg'in New York'ta gençlere yönelik yapılan eğitim planında yer verilmiştir. Ancak hazırlanan plan uygulanmamış olup daha sonra Kanada, Saskatchewan'da yaşam becerileri kursu geliştirmek için kullanılmıştır (Conger ve Mullen, 1981, s.173). 1980'lerde Ottowa'da yapılan Birinci Uluslararası Sağlığın Geliştirilmesi Konferansı'nda (International Conference on Health Promotion) yaşam becerilerine dikkat çekilmiştir. Sağlık alanında eşit fırsat ve kaynak sağlamak amacıyla bilgi, sağlık eğitimi ve yaşam becerileri geliştirerek kişisel ve sosyal gelişimin desteklenmesi amaçlanmıştır (DSÖ [Dünya Sağlık Örgütü-World Health Organization], 2020). Daha sonra 1990 yılında Tayland'a yapılan Herkes için Dünya Eğitim Konferansı'nda temel eğitim ihtiyaçlarına cevap vermeyi sağlayan unsurlar; okuma-yazma, temel bilgi ve yaşam becerileri eğitimi olarak açıklanmıştır (UNICEF, 1990). DSÖ tarafından desteklenen sağlık eğitimi programı kapsamında belirtilen temel yaşam becerileri Cenevre'deki toplantıda da vurgulanmıştır (DSÖ, 1999). Bununla birlikte 2000 yılında yapılan Dakar'da toplanan Dünya Eğitim Formu'nda kaliteli eğitim ortamlarında bireylere yaşam becerileri kazanması gerekliliği açıklanmıştır. Herkes için Eğitim hedefleri kapsamında belirtilen yaşam becerileri Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları arasında da açıklanmıştır. Bu kapsamda yaşam becerileri; günlük yaşamdaki ihtiyaçlar ve karşılaşılan zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkmayı sağlayan olumlu ve uyarlanabilir davranışlar içeren beceriler olarak açıklanmıştır (DSÖ, 1997). "Uyarlanabilir" olma durumu esneklik ve farklı durumlara uyum sağlama olarak açıklanırken "olumlu davranış" ise kişinin zor durumlarda veya gelecekteki sorununda çözüm bulmak için umudunun olması ve fırsat bulma çabasını açıklamaktadır (Dange, 2016). Sahu ve Gupta (2013) ise yaşamın gerçekleriyle yüzleştiğinde insanlardaki yeterlilik ve zihinsel iyi oluşun desteklenmesine yardımcı olan beceriler olarak tanımlamaktadır.

Yaşam becerileri, insanların karar almasına, sorunları çözmesine, eleştirel düşünmesine, etkili iletişim kurmasına, sağlıklı ilişkiler kurmasına, empati kurmasına ve yaşamın stresi ve gerilimiyle sağlıklı ve üretken bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olan psikososyal ve kişilerarası becerileri içerir (Saravanakumar, 2020, s. 1). İnsanın psikolojik, fiziksel, cinsel, ahlaki, bilişsel, ego, duygusal ve mesleki süreçlerini ele alan gelişimsel görevleri ile uyumlu şekilde hayatta karşılaştığı zorluklarla başa çıkmalarını sağlayan beceriler olarak da açıklanmaktadır (Powell, 1995). Yaşam becerilerini gelişim alanları ile açıklayan Powell (1995)'in tanımına paralel olarak demokratik bir toplum ile yaşam becerileri arasında ilişki olduğunu belirten Gazda, Balzer, Childers, Nealy, Phelps ve Walters (2005; s.1) kaliteli yaşamak için gerekli olan bütün beceriler olarak tanımlamışlardır. Yaşam becerileri sadece yaşamak için değil; yaşamın gerçek özünü de kapsayan kaliteli eğitimin önemli bir yönü olarak ele alınmaktadır (Saravanakumar, 2020, s.2). Kaliteli eğitim için anahtar rol oynadığı göz önüne alındığında yaşam becerileri ile ilgili yapılan tanımlarda bireyin bir bütün olarak gelişimini sağlamak amacıyla sahip olması gereken becerileri olarak tanımlanabilir.

Öğrencilere yaşam becerileri kazandırma amaçlı hazırlana programda öğretmen, okul, ebeveyn ve diğer eğitim bileşenlerinin göz önüne alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda öğretmenin işbirliği oluşması noktasında kilit nokta olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenin içerik ile öğrencinin günlük yaşamı ilişkilendirmesi, bilgi ile beraber beceriyi de geliştirmesi gerekliliği, kullanacağı yöntemlerde öğrenciyi süreç boyunca etkin kılması yaşam becerileri kazandırmada önemli görülmektedir. Ayrıca okul, aile ve medyanın da bu süreçte kullanılması gerekliliği ve ödevlerin akran ve aileyi de sürece katılmaya teşvik edici olması beklenmektedir.

Değerlendirme Soruları

1. Beceri nedir?
2. Temel yaşam becerilerini nasıl açıklarsınız? Sizce hangi beceriler yaşam becerileri kapsamında yer almalıdır?
3. Bireylerin yaşam becerilerine sahip olması gerekliliğini tartışınız.
4. Hayat bilgisi öğretiminde öğrencilere kazandırılması gereken yaşam becerilerini değerlendiriniz?

Kaynakça

Adair, J. (2017). *Karar verme ve problem çözme.* (N. Kalaycı, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

AUZEF. (t.y.). *Yaşam becerileri.* https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/18_19_bahar/yasam_becerileri/7/index.html#konu-1

Balcı, S., & Ersanlı, K. (2006). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolog Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-12.

Başkale, H., & Bahar, Z. (2008). Piaget'nin bilişsel gelişim kuramıyla ilgili bir gözden geçirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 1(2), 133-147.

BM. [Birleşmiş Milletler]. (2003). *Life skills training guide for young people: HIV/AIDS and substance use prevention*.New York: United Nations.

Boyd, B. L. (1991). *Analysis of 4-H participation and leadership life skill development in texas 4-H club members.* Docotora Thesis, Texas A&M University, Texas, USA.

Budak, Y. ,Gençtanırım Kurt, D. & Kula, S. S. (2018). Bilişsel gelişimde farkla bir görüş geliştiren Henri Wallon ve Jean Piaget'nin görüşlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48) , 415-436 .

Burke, J. (Ed.). (2003). *Outcomes, Learning and the Curriculum: Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications*. Washington, D.C.: The Falmer Press.

Chauhan, S. (2016). *Development and tryout of a programme on life skills for pre-service teachers.* Doctora Thesis, Sardar Patel University Vallabh Vidyanagar, Gujarat.

Conger, D. S., & Cameron, S. E. (1989). Life Skills. Taylor, M. C. & Draper, J. A. (Edt). *Adult Literacy Perspectives.* Ottawa (Ontario): National Literacy Secretariat,

Cornford, I. R. (1996). The defining attributes of 'skill' and 'skilled performance': Some implications for training, learning, and program development. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 4(2), 1-25.

Dange,J. K. (2016) Life skills: A research based Model. *University News*,54 (48), ss. 67-73

Demirel, E. T. (2003). *Girişimcilik kültürü.* Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

DSÖ (Dünya Sağlık Örgütü-World Health Organization]. (2020). *The Ottawa charter for health promotion.* https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/ Erişim tarihi: 05.04.2020.

DSÖ [World Health Organization-Dünya Sağlık Örgütü]. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and ımplementation of life skills programmes*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

DSÖ. (1999). *Partners in life skills education - conclusions from a united nations inter-agency meeting*. Department Of Mental Health Socıal Change And Mental Health Cluster World Health Organizatıon.

DSÖ. (2003). *Skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school.* Geneva: World Helath Organization

Family Health International. (2011). *Life Skills Education Toolkit for Orphans & Vulnerable Children in India.* India: Family Health International.

Gazda, G. M., Balzer, F. J., Childers, W. C., Nealy, A. U., Phelps, R. E. & Walters, R. P. (2005). *Human relations development: a manual for educator.* USA: Pearson Education.

Gözütok, F. D. (2010). *Hayat bilgisi programının değerlendirilmesi*. I. Ulusal Eğitim Programları Kongresi, 13-15 Mayıs 2010, Balıkesir.

Hoffman, A. M. (2006). *The Capability Approach and educational policies and strategies: Effective life skills education for sustainable development*. Paris: AFD

Jessup, G. (2005). *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*. Washington, D.C.: The Falmer Press.

Johnson, A., & Proctor, R. W. (2017). *Skill acquisition and training: Achieving expertise in simple and complex tasks*. New York anda London: Routledge.

Karabağ, G. & İnal, S. (2009). Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi. S. Öğülmüş (ed.) *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* içinde (ss. 267-478). Ankara: Pegem Akademi

Kaur, R. &Rajeswary, P. (2013). *Teacher's manual: life skills VIII*.India: CSBE.

Koran, N. (t.y.). Yaşam becerilerinin tanımı ve önemi. A. Ummael (Ed.). *Yaşam becerileri* içinden (ss. 1-20). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi

Meade, E. J., Jr. (1969). The changing society and its schools. In L. J. Rubin (Ed.), *Life skills in school and society* (pp. 35-52). Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development.

MEB. [Milli Eğitim Bakanlığı] (2005). *Hayat bilgisi öğretim programları (ilkokul 1.2. ve 3. sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB. (2009*). Hayat bilgisi öğretim programları (ilkokul 1.2. ve 3. sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB. (2015). *Hayat bilgisi öğretim programları (ilkokul 1.2. ve 3. sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB. (2018*). Hayat bilgisi öğretim programları (ilkokul 1.2. ve 3. sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Pahuja, M. T. (2018). Introducing life skills through activities. *Journal of Indian Education*, 44(3), 28-38.

Polat, S., Koçak, B., Çermik, F., Meral, E., & Boztaş, M. (2015). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının girişimcilik kazanımı açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi,* 62(62), 455-470.

Powell, M.F (1995). A program for life skills training through interdisciplinary group processes. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry*, 38, 23–34.

Resmi Gazete (1949, Mayıs). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*. Sayı: 7217, Karar Sayısı:9119 16199-16201

Romiszowski, A. (2009). Fostering Skill Development Outcomes. In Reigeluth, Charles M. (Eds.), *Instructional design theories and models* (pp. 199-224). New York: Routledge.

Sahu, K., & Gupta, D. (2013). Life skills and mental health. *Indian Journal of Health and Well-being,* 4(1), 76-79.

Saravanakumar, A. (2020). *Life skill education through lifelong learning.* United States: Lulu Publication.

Scott, C.L. (2015). *The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century?. UNESCO* Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 15].

Semerci, N., & Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim programlarındaki ortak temel becerilere ilişkin öğretmen görüşleri (Elâzığ ili örneği*). Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi,* 8(2), 47-54.

Singh, H., & Gera, M. (2015). Strategies for development of life skills and global competencies. *International Journal Of Scientific Research,* 4(6), 760-763

Singh,M. (2003). *Understanding life skills.* UNESCO Institute for Education, Hamburg.

Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10, 160-171

Şentürk, Y. (2021). *Girişimcilik becerisi kazandırmada öğretim materyali geliştirme ve kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini belirleme hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri (Bursa ili örneği).* Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Ulubey, Ö. & Koçer, E. 1968 ilkokul programı. *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi: Hayat bilgisi örneği* içinden (ss.135-166) Ankara: Yargı Yayınevi.

UNESCO (2012). *Regional handbook on life skills programmes for non-formal education.* Thailand: UNESCO Bangkok

UNESCO. (2004). *Report of the ınter-agency working group on life skills in EFA. Paris*: UNESCO.

UNICEF (1990). *Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması İçin Hareket Çerçevesi.* Herkes için Eğitim Konferansı, 5-9 Mart 1990, Jomtien, Tayland.

UNICEF (2019). Comprehensive life skills framework: rights based and life cycle approach to building skills for empowerment. New Delphi: UNICEF

UNICEF [United Nations International Children's Emergency Fund]. (2004). *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi*. Türkiye: UNICEF

Uyanık, C. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik durumlarının incelenmesi*. Yükseklisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir

Vajargah, K. F., Abolghasemi, M. & Sabzian, F. (2009). The place of life skills education in Irainan primary school curricula. *World Applied Science Journal,* 7(4), s. 432-439.

Van Patten, B. (2010). The two faces of SLA: Mental representation and skill. *International Journal of English Studies,* 10(1), 1-18.

Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype (*pp. 13-16). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

BÖLÜM 9

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL OYUNLAR

Eda BÜTÜN KAR

Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ORCID: 0000-0002-6226-0137

Bölüm Hedefleri

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Dijital oyunlardan Hayat Bilgisi dersinde ne şekilde faydalanabileceğiniz konusunda bilgi sahibi olacaksınız. Bu doğrultuda:
- Oyun kavramını açıklayabilecek,
- Oyunun tarihçesi hakkında bilgi sahibi olacak,
- Oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini açıklayabilecek,
- Dijital oyunlar ve tarihçesi hakkında bilgi sahibi olabilecek,
- Dijital oyunların olumlu ve olumsuz etkilerini açıklayabilecek,
- Eğitim sürecinde dijital oyunların nasıl kullanılabileceğini örneklendirebilecek,
- Hayat Bilgisi dersinde dijital oyunları etkili bir biçimde kullanabileceksiniz.

Giriş

Oyun insan yaşamındaki temel faaliyetlerden biridir. Tarih boyunca insan hangi yaşta olursa olsun oyun oynamaktan vazgeçmemiştir. Tarihsel süreçte oyun kavramını incelediğimizde 1970'li yıllara kadar oyunların benzer amaçlara hizmet ettiğini, benzer oyun alanlarında oynandığını ve benzer etkiler oluşturduğunu görmekteyiz. 1970'li yıllarda bilgisayarın hayatımıza girmesi ile oyun kavramının biçim, amaç ve etki bakımından farklı anlamlar kazandığını görmekteyiz. 21. yüzyıl bugüne kadar oyun kavramında en büyük değişikliklerin meydana geldiği dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel oyunların basit uyarlamaları şeklinde ortaya çıkan ilk dijital oyunlar şu an ortaya çıktıkları dönemden çok ileride bir teknolojiye sahip durumdadırlar. Dijital oyunlar geleneksel oyunları birçok açıdan geride bıraktığı gibi içinde bulunduğu teknoloji pazarında da önemli bir yer edinmiştir. Dijital oyunların gösterdiği teknolojik ilerleme ve gerçek dünyanın simülasyonunu oluşturabilmesi sadece eğlence sektörü ile sınırlı kalmamasını eğitim, sağlık, güvenlik, taşımacılık, iş dünyası gibi birçok alanda yaygınlaşmasını sağlamıştır. Özellikle çocuk ve gençlerin dijital oyunlara gösterdiği ilgi eğitimcileri dijital oyunları sınıf ortamında da kullanmaya teşvik etmiştir. Bu durum dijitalleşmenin getirdiği birçok eleştiri ve tartışmayı da beraberinde getirmiştir.

Bu çalışmada geleneksel oyun kavramından yola çıkılarak dijital oyun kavramı tarihsel süreç içerisindeki gelişimi de göz önünde bulundurularak tartışılacaktır. Eğitsel

dijital oyunlara yer verilecek ve Hayat Bilgisi dersinde dijital oyun ve dijital oyunun kullanımına dair örnekler sunulacaktır.

Oyun Nedir?

Oyun, insanın dünyaya gelmesiyle başlamakta; insan yaşamının hemen her döneminde farklı şekillerde, değişerek ve gelişme göstererek var olmaktadır. İnsanın zamanla değişen kimliğine, ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına göre oyun, insanlık için her zaman önemini koruyan bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnsanlık tarihi kadar eski bir kavram olarak kabul edilen oyun insan hayatının her dönemi için anlam teşkil etmektedir. Montesorri'nin "Oyun çocuğun işidir." görüşünden yola çıkarak çocuğun yani insanlığın varoluşundan itibaren oyunun da var olduğunu kabul etmek gerekmektedir (Ayan, 2016). Ancak çocukluk dönemi için oyun kavramı ayrı bir önem taşımaktadır. Çocukluk döneminde oyun çocuğun temel ihtiyaçları kadar hayati bir unsur hatta hayatın kendisidir. Çocuklar tüm zamanlarını oyun oynayarak geçirebilmektedirler. Oyun çocuk için bir doyum ve haz kaynağıdır. Çocuklar içlerinde biriken enerjiyi, stresi oyun aracılığı ile boşaltma imkânı bulmaktadırlar (Huizinga, 2021; Mayesky, 2006). Oyun çocuğun zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişimi için önemli bir yere sahiptir. Oyun fiziksel ve zihinsel becerilerin bir bütün olarak bir araya gelmesini sağlayan ve çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkaran bir faaliyettir. Oyun çocuğu hayata hazırlamaktadır (Fjortoft, 2001; Hurwitz, 2002). Çocuğun duygu ve düşüncelerini, hayallerini ifade edebildiği, çocuğun bir bütün olarak gelişmesini destekleyerek ona bir rahatlama alanı sunan faaliyetlerdir.

Oyun; yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi zaman geçirmeye yarayan etkinlikler bütünüdür (TDK, 2021). Piaget'e göre ise oyun kavramı, "Dış dünyadan gelen her türlü uyarıları özümseme ve uyum sağlayacak şekilde özüne yerleştirmek." olup, çocuğun zihinsel gelişimine yardım etmektedir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001). Oyun bireyin kendi isteği doğrultusunda razı olduğu, belirli kurallara bağlı olarak zaman ve mekân içinde gerçekleştirilen, bir amaç doğrultusunda şekillenen sevinç, kaygı, coşku, gerginlik gibi duyguların eşlik ettiği bir faaliyettir (Huizinga, 2021). Oyun akıl ve ruhun birbirine uyum sağladığı, sonsuz esnekliğe sahip faaliyetler bütünüdür (Newson & Newson, 1979). Oyun din, dil, etnik köken gibi farklılıkları aşabilen çocukların kendilerini evrensel olarak ifade etmelerini sağlayabilen bir araçtır (Schaefer & Drewes, 2011). Belli kuralları olan oyun bir hedefe ulaşmak için bireysel ya da grup ile rekabet ya da işbirliği gerektiren bir etkinliktir. Kişilerin çocukluk çağında zihinsel, fiziksel ve duygusal yönden gelişimlerine katkı sağlayarak duygularını, düşüncelerini ve isteklerini özgürce dile getirebildiği faaliyetler bütünüdür (And, 2003; Çoban ve Nacar, 2006).

Oyun oynarken varlıklar bir taklit eğilimindedir ve gevşeme ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Oyunda çocuklar hayatın onlardan beklediği ciddi işlere prova yapmaktadırlar (Huizinga, 2021). Yarattıkları hayali durumlar ile çeşitli rollere bürünmekte ve kurallara uyarak gerçek yaşamı taklit etmektedirler (Bodrava & Leong, 2006). Aynı zamanda oyun ile insanlar kendi benliklerini ortaya koymakta ve yeniden kendini bir yaratım sürecine girmektedir (Sutton-Smith, 1997).

Bir faaliyetin oyun olarak tanımlanabilmesi için çeşitli özellikleri taşıması gerekmektedir. Öncelikle oyun oynayan kişinin içsel olarak güdülenmesi gerekmektedir. Herhangi bir zorlama ya da mecburiyet yaşamamalıdır. Oyuncunun aktif olarak faaliyete dahil olması gerekmektedir. Oyunun içindeki etkileşim sosyalleşmeyi sağlamaktadır. Oyunların kuralları ve sınırları bulunmaktadır ancak aynı zamanda esnektir. Eğlenmek, iyi zaman geçirmek ve rahatlamak üzerine kurgulanmıştır. Her türlü maddi çıkardan ve kazançtan arınmıştır. Oyun, oynayan kişinin keşif ve merak duygusunu harekete geçirmekte, oynayan kişiye mutluluk ve keyif vermektedir. Bu haz fayda sağlamak amacından bağımsız şekilde gerçekleşmektedir. Sonucunda kazanma ve kaybetme gibi sonuçlar olabildiği için bireyin tatmin olmasını sağlamaktadır. Kazanma ya da kaybetme gibi sonuçların olması, mücadele, meydan okuma, yarış gibi unsurları içermesi oyuna heyecan ve hırs katmaktadır. Gerçek olmayan, oyuncuların -mış gibi hareket ettikleri bir faaliyettir. Oyunun sonucu kestirilemez ve açık uçludur (Huizinga, 2021; Prensky, 2001a).

Dünyada birçok medeniyet, kültür, devlet yok olabilmekte ancak oyunlar değişim gösterseler de bir biçimde nesilden nesile aktarılabilmektedirler. Oyunlar farklı amaçlarla ve farklı koşullar altında oynansa bile uygarlıkların gelişiminde rol oynayan unsurlar arasındadır. Oyun bir kültür aktarma aracıdır. Huizinga'ya (2021) göre kültür oyun biçiminde doğmaktadır ve gelişmektedir. Toplumlar oyunlarda dünyayı algılama biçimlerini ortaya koymaktadır. Oyunlar geçmiş ve gelecek arasında bağlantılar kurulmasını sağlayarak köprü görevi görmektedir. Oyun kültürden önce var olan kültür üzerinde azımsanmayacak düzeyde etkisi bulunan bir faaliyettir. Oyun kültüre eşlik eden bir araç olmakla beraber kültürü anlamak için oyunlar kaynak niteliği taşımaktadır.

Oyun kültürden ayrı düşünülemediği gibi kültürü etkileyen her şey oyunu, oyunu etkileyen her şey de kültürü etkilemektedir. Günümüzde kültürü etkileyen teknolojik gelişmelerden oyunlar da etkilenmektedir. Teknolojik gelişmeler ile oyunlar açık alanlar ve fiziksel etkinliklere bağlı olmaktan çıkmıştır. Şehir yaşamı ile açık alanlarda oynanan oyunlar çeşitli platformlara kayarak dünyanın en önemli sektörlerinden biri haline gelmiştir. Oyunun biçimsel özellikleri, oyun alanları, oyuncaklar hızla değişim gösterse de insanların yeni oyun biçimlerine olan ilgisi oyunun insanlar üzerindeki etkisinin ve öneminin değişmeyeceğini ve her zaman insan yaşamında yer edineceğini göstermektedir.

Geçmişten Günümüze Oyun

Çocuğun "işi" olarak görülen oyunun tarihi çok eskiye dayanmaktadır. Tarihin hangi dönemi incelenirse incelensin her zümreye ait çocuk ve yetişkin oyun oynamıştır ve oyun oynamaktan keyif almıştır. Oyun özellikle günümüzde çocukla ilişkilendirilse de oyunun tarih boyunca çok farklı faaliyetlerin içinde yer aldığı görülmektedir. Geçmişte oynanan oyunlar günümüzdekinden farklı amaçlar ve anlamlar taşıyabilmekteydiler. Birçok geleneksel tören ve kutlamalarda, askeri amaçlarla, bereket ayinlerinde, güneşe, aya, toprağa tapınma ritüellerinde, dinsel törenlerde oyunlar oynandığı tarihi bulgularla kanıtlanmıştır (Eliassen, 2009; And, 2003). Antik Yunan, Antik Mısır, Roma gibi birçok uygarlıkta oyun ve oyuncağa dair birçok kanıt bulunmaktadır (Carlisle, 2009; Hughes, 2009).

Kaynakça

Aamodt, S., Wang, S. (2018). *Çocuğunuzun beynine hoşgeldiniz*. İndigo Yayınevi.

American Academy of Child & Adolescent Psychiatry (AACAP). (2020). Screen time and children. https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/Children-And-Watching-TV-054.aspx

American Academy of Pediatrics (AAP). (2013). Council of communications and media. Policy statement. Children, adolescents, and the media. *Pediatrics*, *132*(5): 958- 961.

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Publishing.

And, M. (2003). *Oyun ve bügü. Türk kültüründe oyun kavramı*. Yapı Kredi Yayınları.

Aral, N., Gürsoy, F., Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. Ya-Pa Yayınları.

Ayan, S. (2016). *Oyunla renklendir hayatı*. Vize Yayıncılık.

Baker, K. (2013). *The ultimate guide to classic game consoles*. eBookIt!.

Bernal-Merino, M. A. (2015). *Translation and localization of video games: Making entertainment software global*. Routledge.

Bluemke M, Friedrich M, Zumbach J. (2010). The influence of violent and nonviolent computer games on implicit measures of aggressiveness. *Aggressive Behavior*, *36*(1):1-13.

Bodrava, E., Leong, D. J. (2006). Vygotskian perspectives on teaching and learning early literacy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Ed.), *In early childhood research* (pp. 243-256). Guilford Press.

Bruns, A. (2009). *Gatewatching-collaborative*. Peter Lang Publishing.

Carlisle, R.P. (2009). *Encyclopedia of play in today's society*. Sage.

Celayir, A. (2019). *Ortaokul eğitim öğretim sürecinin oyunlaştırılmasına yönelik bir web portalı geliştirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Cirhinlioğlu, F.G. (2015). *Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı*. Nobel.

Collins, K. (2017). *From Pac-Man to pop music. Interactive audio in games and new media*. Routledge.

Çetin, E. (2013). Temel tanımlar ve kavramlar. M. A. Ocak (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar kuram, tasarım ve uygulama* (s. 2-6) içinde. Pegem.

Çoban, B., Nacar, E. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Deterding, S., Dixon, D., Khale, R., Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: defining "gamification."* Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments.

Ducheneaut, N., R. J. Moore (2005). More than just 'XP': Learning social skills in massively multiplayer online games. *Interactive Technology & Smart Education, 2*(2): 89-100.

Egenfeldt-Nielsen, S., Smith, J. H., Tosca, S. P. (2008). *Understanding video games. The essential Introduction.* Routledge.

Eliassen, M. (2009). Chronology of play. In R. P. Carlisle (Ed.), *Encyclopedia of play in today's society (pp.XXXI-1)* . London: Sage.

Ernst, J. (2017). Exploring young children's and parents' preferences for outdoor play settings and affinity toward nature. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 5*(2): 30.

Felicia, P. (2009). *Digital games in schools: Handbook for teachers*. European Schoolnet.

Fischer, P., Kastenmüller, A. & Greitemeyer, T. (2010). Media violence and the self: The impact of personalized gaming characters in aggressive video games on aggressive behavior. *Journal of Experimantal Social Psychology*, 46(1): 192- 195.

Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal, 29*(2): 111-119.

Fullerton, S., Taylor, A. W., Grande, E. D., Berry, N. (2014). Measuring physical inactivity: Do current measures provide an accurate view of "sedentary" video game time? *Journal of Obesity*,1-5.

Frost, J. L. (2010*). A history of children's play environments: Toward a contemporary child saving movement.* Routledge.

Galehantomo, G. (2015). Platform comparison between games console, mobile games and PC games. *Journal of Information Systems, 2*(1): 23-26.

Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002, December). Games, motivation and learning. *Simulation & Gaming; An Interdisciplinary Journal of Theory, Practice and Research*, 33, 4, 43–56.

Gianoutsos, J. (2006). *Locke and Rousseau: Early childhood education*. The Undergraduate Journal of Baylor University.

Global Games Market Report (2020). https://newzoo.com/insights/trend-reports/newzoo-global-games-market-report-2020-light-version/

Goodwin, K. (2018). *Dijital dünyada çocuk büyütmek- teknolojiyi doğru kullanmanın yolları*. Aganta Kitap Yayınevi.

Hendrick, J., Weissman, P. (2006). *The whole child development education for the early years*. Pearson.

Hemminger, E. (2009). *The mergence of spaces experiences of reality in digital role playing games*. Sigma.

Hirsch-Pasek, K., Golinkoff, R. (2003). *Einstein never used flash cards: How our children really learn--and why they need to play more and memorize less*. Emmaus.

Hughes, F. P. (2009). *Children, play, and development*. Sage.

Huizinga, J. (2021). Homo ludens: Oyunun kültürel işlevi üzerine bir inceleme. Dorlion Yayınları.

Hurwitz, S. C. (2002). For parents particularly: To be successful-let them play! Child *Education, 79*(2): 101-102.

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(159).

ICD-11. (2018). *Mortality and morbidity statistics*. https://icd.who.int/dev11/lm/en#/http://id.who.int/icd/entity/1448597234

Juul, J. (2005). Half-real. MIT Press.

Karslı, E. (2016). Çocuk, oyun ve eğitim. M. Ören (Ed.). *Çocuk ve oyun* içinde (s. 2- 22). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kennedy-Behr, A., Rodger, S., Mickan, S. (2015). Play or hard work: Unpacking well-being at preschool. *Research in Developmental Disabilities, 38*, 30-38.

Kerr, A. (2006). *The business and culture of digital games gamework / gameplay*. Sage Publications.

King, D. L., Gradisar, M., Drummond A., Lovato, N., Wessel, J., Micic, G., Douglas, P., Delfabbro, P. (2013). The impact of prolonged violent video-gaming on adolescent sleep: An experimental study. *Journal of Sleep Research, 22*(2):137-43.

King, G., Krzywinska, T. (2002). *Computer games/cinema/interfaces*. http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/05164.41114.pdf

Kirriemuir, J. (2002). Video gaming, education and digital learning technologies. *D-lib Magazine*, 8(2), 1-12.

Kirriemuir, J., McFarlane, A. (2004). *Literature review in games and learning*. NESTA Futurelab.

Lauricella, A. R., Wartella, E., Rideout, V. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11–17.

Lascarides, V. C., Hinitz, B. F. (2013). *History of early childhood education*. Routledge.

Lee S.Y., Lee H.K., Choo H. (2017). Typology of internet gaming disorder and its clinical implications. *Psychiatry Clinical Neurosciences, 71*(7): 479-491.
Leff, S. S., Costigan, T., Power, T. J. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of School Psychology*, 42, 3- 21.

Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12, 77-95.

Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore, A. R., Smith, E. D. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin, 139*(1):1-34.

Liu, A. (2019). *Gender representation in video games*. Master Degree. Northeastern Degree.

Mayesky, M. (2006). *Creative activities for young children*. Wadsworth.

Molin, G. (2017). The role of the teacher in game-based learning: A review and Outlook. In M. Ma, A. Oikonomou, L. C. Jain (Ed.), *Serious games and edutainment applications*, (pp. 649-674). Springer.

Montessori, M. (2012). *The montessori method*. The Project Gutenberg eBook.

Mustafaoğlu, R. & Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi, 19*(3), 51-58.

Murphy, P. A. (2009). *Oyun çocuğun gıdasıdır*. İstanbul: Kaknüs.

Newson, J., Newson, E. (1979). *Toys and playthings*. Penguin Books.

Newman, J. (2004). *Videogames*. Routledge.

Nielsen, S., Smith, J. H., Tosca, S. P. (2020). *Understanding video games: The essential introduction*. Routledge.

O'Hagan, M. (2009). Putting pleasure first: Localizing Japanese video games. *Erudit, 22* (1), 147-165.

O'Hagan, M., Mangiron, C. (2013). *Game Localization: Translating for the global digital entertainment industry.* John Benjamins Publishing Company.

Onur, B. (2005). *Türkiye' de çocukluğun tarihi*. İmge Kitabevi.

Sağlık Bakanlığı (2018). *Türkiye'de obezitenin görülme sıklığı.*

Salen, K. (2007). Gaming literacies: A game design study in action. *Journail of Educational Media and Hypermedia, 16*(3), 301-322.

Sezen, T. İ., Sezen, D. (2011). Dijital oyun tarihinin dönüm noktaları. G. T. Ünal, U. Batı (Ed.), Dijital Oyunlar içinde (ss.249-286). Derin Press.

Paavonen, E.J., Pennonen, M., Roine, M., Valkonen, S., Lahikainen A.R. (2006). TV exposure associated with sleep disturbances in 5- to 6-year-old children. *Journal of Sleep Research, 15*(2), 154-61.

Palaiologou, I. (2016). Children under five and digital technologies: implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(1), 5- 24.

Pakhrani, J., vd. (2020). Comparative study of PC and gaming console for video games. *International Journal of Engineering Research & Technology, 8*(5): 1-5.

Prot, S., McDonald, K. A., Anderson, C. A., Gentile, D. A. (2012). Video games: Good, bad, or other? *Pediatric Clinics of North America, 59*, 647–658.

Prot S., Anderson C.A., Gentile D.A., Brown, S. C., Swing, E. L. (2014). *The positive and negative effects of video game play. Media and the well-being of children and adolescents*. Oxford University Press.

Prensky, M. (2001a). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital GameBased Learning, 5*(1), 5-31.

Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon, 9*(5), 1-6.

Prensky, M. (2002). The motivation of gameplay or, the REAL 21st century learning revolution. *On the Horizon, 10*(1):5-11.

Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *ACM Computers in Entertainment*, 1, 1-4.

Rapeepisarn, K., vd. (2008). *Comparative study of digital game platform for educational purposes*. The paper presented Ninth Postgraduate Electrical Engineering and Computing Symposium.

Rose, F. (2012). *The art of immersion: how the digital generation is remaking hollywood, madison avenue and the way we tell the stories.* New York: Norton.

Rosenfeld, A., Wise, N. (2000). The Over-Scheduled Child: Avoiding The Hyper-Parenting Trap.

Rousseau, J. J. (2009). *Emile*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Santrock, W. J. (2011). Yaşam boyu gelişim. Nobel Yayın.

Saracho, O. N. (2003). *Developmental play theories and children's pretend play. Contemporary perspectives in early childhood curriculum*. Information Age Publishing.

Schaefer, C. E., Drewes, A. A. (2011). The therapeutic powers of play and play therapy. In C. E. Schaefer (Ed.), *Foundations of play therapy* (pp. 15–25). John Wiley & Sons Inc.

Sel, R. (1983). Anaokulunda oyun. Ankara

Smith, P. K. (2010). *Children and play*. Blackwell Publishing.

Susi, T., Johannesson, M. and Backlund, P. (2007). *Serious games: An overview*. Technical Report. Retrieved November 24, 2019 from http://www.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A2416& dswid=86 62

Sutton-Smıth, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

Swindells, D. & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the child-initiated pretend play. *Australian Occupational Therapy Journal, 53*, 314-324.

Tamana, S., et al. (2019). Screen-time is associated with inattention problems preschoolers: Results from the child birth cohort study. *PLoS ONE, 14*(4), 1-15.

Tokarieva, A. V., Volkova, N. P., Harkusha, I. V., Soloviev, V. N. (2019). Educational digital games: Models and implementation. *Educational Dimension, 1*(53), 5-26.

Türk Dil Kurumu (2021). Oyun. https://sozluk.gov.tr/

Tüzün, H. (2006). Eğitsel bilgisayar oyunları ve bir örnek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.Dergisi*, 30, 220-229.

Uzun, N. O. (2017). *A gamified lesson preparation system*. Master of Science. Ozyeğin University Department of Computer Science.

Weintrop, D., Wilensky, U. (2016). Playing by programming: Making gameplay a programming activity. *Educational Technology, 56*(3), 36-41.

Wellhousen, K., Crowther, I. (2004). *Creating effective learning environments*. Cengage learning.

World Health Organisation. (2019). *To grow up healthy, children need to sit less and play more*. https://www.who.int/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more

Wouters, P., Van Nimwegen, C., Van Oostendorp, H. and Van Der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 249.

Yanık, B., Kozandağı, H. (2021). Okul öncesindeki Suriyeli ve Türk çocukların oyunları ve oyundaki ilişkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 299-326.

Zagal, J. P., & Mateas, M. (2010). *Time in video games: A survey and analysis*. Sage Journals.

BÖLÜM 10

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÇOCUKLARA MÜZE EĞİTİMİ (7-10 YAŞ)

Emine Nur YILMAZ ARIKAN

Selçuk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi

ORCID: 0000-0001-8239-9948

Bölünün Amaçları

- Müze ve müze çeşitlerini tanıma
- Müze eğitiminin öncesi, sırası ve sonrasında nasıl yapılacağı konusunu bilme
- Hayat bilgisi dersinde müze eğitimi konusunda kullanılacak yöntem ve teknikleri kavrama
- Hayat bilgisi dersinde müze eğitimi konusunda yapılacakları bilme ve uygulama

Giriş

Hayat Bilgisi dersi öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.7- 10 yaş grubu çocukları; kendini toplumun bir ferdi olarak görür ve topluma ve toplumsal olaylara ilgisi artar, bilişsel gelişmenin hızlandığı bu dönemde çocuğun, gözlem yeteneği gelişir, meraklıdır, paylaşmayı sever, geçmişe ilgi duyar. Anlatmakla kavratamadığımız geçmiş yaşamlara ait bilgileri müze gezileri ile öğrencilere kazandırmak ve belleklerinde yer edinmelerini sağlamak mümkündür. Müze Eğitimi ile öğrencilerin gözlem, veri toplama, benzetme, karşılaştırma, analiz ve sentez yapma, hipotez kurma ve sonuca varma gibi düşüncelerini geliştirmek hedeflenmektedir.

Müzeler, yaşam boyu eğitim sürecinde yaşantılara dayalı, çok yönlü ve ideal öğrenme ortamlarıdır. İdeal öğrenme ortamları olarak müzeler çocuk eğitiminde ve gelişiminde okula yardımcı-tamamlayıcı nitelik taşıyan kurumlardır. Müzeler öğrencilere farklı öğretim modelleri sunabilmekte veya okulda edindikleri bilgileri farklı bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamaktadır. Müze eğitimi sırasında öğrencilere drama yöntemi uygulanarak öğrenmenin kalıcılığının artırılması sağlanabilmektedir.

Yaparak yaşayarak öğretim yöntemlerinden biri olan yaratıcı drama, bireyler arası ilişkilerin geliştirilmesine, bireylerin kendilerini tanımalarına ve bağımsız düşünmelerini sağlar, iş birliği yapabilme ve yardımlaşma özelliğini geliştirir, bu yöntem ile öğrenci çevresindeki bireyler ile iletişim kurarak sosyalleşir, Kendini ve fikirlerini özgürce ifade edebilme becerisi kazanır. Beş duyu organını kullanarak öğrenmeye aktif olarak katılımını sağlar.

Bu bölüm de hayat bilgisi dersinde müze eğitiminin önemi , müze gezilerinin öğretim sürecine katkıları neler araştırılmış olup, sonrasında verilen örneklerle drama yöntemi ile öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve kalıcılığının artırılması hedeflenmiştir.

Müze ve Müze Türleri

T.C. Kültür Bakanlığının_ Anıtlar ve Müzeler Genel Müdürlüğü'nce hazırlanan "Müzeler iç Hizmetler Yönetmeliğinde" müze, kültür varlıklarını tespit eden, ilmi metotlarla açığa çıkaran, inceleyen, değerlendiren, koruyan, tanıtan, sürekli ve geçici olarak sergileyen, halkın kültür ve tabiat varlıkları konusundaki eğitimini, bedii zevkini yükselten, dünya görüşünü geliştirmede tesirli olan daimi kuruluştur (Kültür ve Turizm Bakanlığı 1990:Madde 4

Buyurgan ve Mercin'e göre (2005,31) göre ister klasik, isterse çağdaş anlamda olsun müzeler; arkeoloji, sanat, kültür, bilim ya da insanı ilgilendiren, insan yaşamında yer alan her türlü ürünü toplayan, onları koruyan, sergileyen, geçmiş ve gelecek arasında köprü görevi gören; eğitim, bilgilendirme ve araştırma imkânları sunan, kâr amacı gütmeyen, bireylerin zevk almasını sağlayan, öğrenmeyi ve yaratıcılığı kolaylaştıran ve sürekliliği olan mekânlardır. Müzelerin amacı toplama, koruma, bakım onarım, belgeleme, sergileme ve eğitimdir. İnsanların kendi kültürlerine ait değerleri ortaya çıkarmaya, geçmiş kuşaklar hakkında ve diğer kültürler hakkında bilgi edinmeye, geçmişi koruyup gelecek nesillere aktarmaya yardımcı olan en önemli kurumlardır.

Müzeler eserleri bir araya getirme ve sergileme isteğiyle doğmuş; ilk zamanlarda Arkeoloji ve Etnografya müzesi ağırlıkta olmakta birlikte zamanla gelişip yenilenerek birçok türe ayrılmıştır.

Bunlar;

1- Koleksiyonlarına Göre Müzeler

Koleksiyonlarına göre sınıflandırılan müzeler deyince hemen hemen her ilde bulunan arkeoloji müzesi akla gelmektedir.

- Arkeoloji müzesi (Hemen hemen her ilde bulunmaktadır)

- Etnografya müzeleri (İzmir, Ankara, Antalya, Konya Etnoğrafya Müzesi v.b)

- Sanat müzeleri (İstanbul Modern Sanat Müzesi, Kentacy El Sanatları Müzesi v.b)

- Tarih müzeleri (Batı Cephesi Karargâhı Müzesi- Akşehir v.b)

- Doğa tarihi ve jeoloji müzeleri (Ankara MTA Tabiat Tarihi Müzesi)

- Bilim müzeleri (İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi Müzesi- İstanbul)

- Endüstri müzeleri (Rahmi Koç Sanayi Müzesi-İstanbul)

- Ekonomüzeler (Bolu Mudurnu Hüsamattindere Köyü Ekomüzesi v.b)

- Planeteryumlar (Amasya Planetaryum, Konya Bilim Merkezi Planetaryumu, Darüşşafaka Eğitim Kurumları Hayalden Gerçeğe Fatin Gökmen Planetaryumu v.b)

- Genel müzelerde bu kategoride ele alınmaktadır (Denizci ve Mirza 2012).

2- Bağlı Oldukları Kurumlara Göre Müzeler

- Devlet müzeleri (Atatürk İnkılap Müzesi v.b)

- Yerel yönetim müzeleri (Alparslan Müzesi- Amasya v.b)

- Üniversite müzeleri (Ankara Üniversitesi Oyuncak Müzesi v.b)

- Askeri müzeler (Çanakkale Deniz Müzesi, Ankara Anıtkabir Müzesi v.b)

- Özel müzeler (Sabancı Müzesi, Sadberk Hanım Müzesi v.b)

- Ticari amaçlı kurulmuş müzeler bu müze türleri içerisinde ele alınmaktadır (Mercinve Buyurgan,2005,s.40-41).

3-Hizmet Alanlarına Göre Müzeler

- Bölge Müzeleri

- Halk Müzeleri

- Ekomüzeler bu müze türlerindendir.

4- Hizmet Ettikleri Topluma Yönelik Müzeler

- Uzmanlık Müzeleri (Eskişehir Lüle Taşı Müzesi, Kilim ve Düz Dokuma Yaygılar Müzesi v.b)

- Çocuk Sanat ve Gençlik Müzeleri (Manhattan, Boston Çocuk ve Gençlik Müzeleri v.b) bu grupta ele alınmaktadır.

5- Koleksiyonlarını Sergiledikleri Mekânlarına Göre Müzeler

-Açık Hava Müzeleri (Bergama Antik Kenti, Bitlis-Ahlat Açık Hava Müzesi v.b)

-Anıt Müzeler (Dolmabahçe Sarayı, Ayasofya Camii, Anıtkabir v.b)

-Müze Evleri (Atatürk Evleri)

6- İşlevlerine Göre Farklı Müzeler

- Devrim Müzeleri

- Sanal Müzeler (Eczacıbaşı Sanal Müzesi, Selçuk- Efes Müzesi v.b) (Atalay,2011s.32,33)

Kaynakça

Akınoğlu, O. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ed: Öztürk, C. ve D. Dursun. Yeni Programa Göre Geliştirilmiş Beşinci Baskı. PegemA Yayıncılık. Ankara.

Andiema, N. C. (2016). Effect of child centred methods on teaching and learning of science activities in pre-schools in Kenya. *Journal of Education and Practice,* 7(27), 1-9.

Avcı, G. ve Gümüs, N. (2020). The effect of outdoor education on the achievement and recall levels of primary school students in social studies course. *Review of International Geographical Education (RIGEO), 10,* (1), Special Issue, 171-206.

Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmene görüşlerine göre değerlendirilmesi Sinop ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19*(1), 113-126.

Bakar, F., Avan, Ç., Aydınlı, B., Şeker, F., ve Turgut, B. (2021). Okul dışı öğrenme ortamı olarak doğa eğitiminin çevre bilgisi ve tutum üzerine etkisi. *Akademia Doğa ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 1-18.

Birinci, O. (2013). İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Bolat, Y. ve Köroğlu, M. (2020). Out-of-school learning and scale of regulating out-of-school learning: Validity and reliability study, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1630-1663.

Bortolotti, A., Crudeli, F., ve Ritsher, P. (2014). Outdoor learning in-service training for teachers a case study from prato. *Journal Plus Education*, 61-68.

Bozdogan, A. E. (2007). Bilim ve teknoloji müzelerinin fen ögretimindeki yeri ve önemi. Doktora Tezi, *Gazi Üniversitesi, Egitim Bilimleri Enstitüsü,* Ankara.

Bozdoğan, A. E., Okur, A., ve Kasap, G. (2015). Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: Bir fabrikası gezisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 1-12.

Bozdoğan, A.E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirilmesi: Feza Gürsoy bilim merkezi örneği. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21(1), 19-41.

Bozdoğan, A.E. (2015). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz- yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(1), 111-129.

Bülbül, M., ve Değirmençay, S. A. (2021). The impact of out-of-school learning environments on the academic success of students in terms of science education: Hydroelectric power plant trip case study, *International Online Journal of Educational Sciences*, 13 (1), 302-311.

Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers 'self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2),35-48.

Çengelci K., T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(3), 1823-1841.

Çukur, D., ve Özgüner, H. (2008). Kentsel alanda çocuklara doğa bilinci kazandırmada oyun mekanı tasarımının rolü. *Turkish Journal of Forestry*, *9*(2), 177-187.

Demircioğlu, İ. H. ve Demircioğlu, E. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel çevrenin kullanımı. Şimşek, A. ve Kaymakcı, S. (Edt.), Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi (ss. 99-111). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, R. ve Özcan, H. (2020). Ortaokul öğrencileri ile bir okul dışı öğrenme ortamına alan gezisi: Tropikal kelebek bahçesi örneği. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-144.

Dere, İ., ve Emeksever, A. (2018). Hayat Bilgisi derslerinde sözlü tarihle kültürel mirasın öğretimi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi (Future Visions Journal)*, *5*, 40-47.

Dere, İ., ve Kalender, M. (2019). "Benim bir tarihim var!": Sözlü tarih etkinlikleriyle Hayat Bilgisi öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, *44*(200), 153-173.

Dillon J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., ve Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review,* 87(320), 107-111.

Diremci, S. İ., ve Topaloğlu, M. Y. (2021). İlkokul öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamındaki tecrübeleri ile ilgili görüşleri: Meslek atölyeleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 1-12.

Frost, J. L. (2012). "The changing culture of play", *International Journal of Play,* 1(2), 117-130.

Garner, N. ve Eilks, I. (2015). The expectations of teachers and students who visit a nonformal student chemistry laboratory. E*urasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(5), 1197-1210

Gerber, B. L., Marek, E. A., ve Cavallo, A. M. (2001). Development of an informal learning opportunities assay. *International Journal of Science Education*, *23*(6), 569-583.

Guisasola, J., Morentin, M., ve Zuza, K. (2005). School visits to science museums and learning sciences: A complex relationship. *Physics Education*, 40(6), 544.

Güler, T. (2009). Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim,* 34, 146-151.

Hagger, M. S., Sultan, S., Hardcastle, S. J., ve Chatzisarantis, N. L. (2015). Perceived autonomy support and autonomous motivation toward mathematics activities in educational and out-of-school contexts is related to mathematics homework behavior and attainment. *Contemporary Educational Psychology*, *41*, 111-123.

Hannu, S. (1993). Science Centre Education. Motivation and Learning in Informal Education. Unpublished doctoral dissertation, Helsinki University Department of Teacher Education, Finland.

Harris, F. (2021). Developing a relationship with nature and place: the potential role of forest school. *Environmental Education Research*, 1-15.

Higgins, P. ve Nicol, R. (2002). Outdoor education. *Authentic learning in the context of Landscapes*, 2, 91-631.

Hoodless, P. (2008). Teaching history in primary schools. Exeter: Learning Matters Ltd.

Humberstone, B., ve Stan, I., (2010). Outdoor learning: primary pupils 'experiences and teachers 'interaction in outdoor learning. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 39(5), 529-540.

Işık, H. (2008), "İlköğretimde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısına etkisi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 290-310.

Kabapınar, Y. (2012). Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kabapınar, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programlarında "okul dışı öğrenme" ye bakmak:'bize her yer sınıf bize her yer öğrenme ortamı'. *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi*, 43-74.

Kılıç, A. (2018). Hayat Bilgisi dersi, "dün, bugün, yarın" temasında sözlü ve yerel tarih etkinliklerinin değerlendirilmesi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yüksek Lisans Tezi).

Krakowka, A. R. (2012). Field trips as valuable learning experiences in geography courses. *Journal of Geography*, 111(6), 236-244.

Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.

Mc Comas, W.F. (2006). Science teaching beyond the classroom, *The Science Teacher,* 73(1), 26-30.

MEB (2015), Hayat Bilgisi Öğretim Programı, Talim Terbiye Kurulu, Ankara.

MEB (2018), Hayat Bilgisi Öğretim Programı, Talim Terbiye Kurulu, Ankara.

MEB, 2023 Vizyonu, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 06.08.2021 tarihinde indirilmiştir.

Medwell, J., ve Wray, D. (2019). Primary homework in England: The beliefs and practices of teachers in primary schools. *Education 3-13*, *47*(2), 191-204.

Melber, L. H. ve Abraham, L. M. (1999). Beyond the classroom: linking with informal education. Science Activities, 36, 3-4.

Meydan, A. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde doğa eğitimi. Ahmet Şimşek ve Selahattin Kaymakçı (Ed.). Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi (s. 259-282) içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Morag, O., ve Tal, T. (2012). Assessing learning in the outdoors with the field trip in natural environments (FINE) framework, *International Journal of Science Education*, 34(5), 745-777.

Noel, A. M. (2007). Elements of a winning field trip. *Kappa Delta Pi Record*, 44(1), 42- 44.

Ocak, İ., ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, *4*(1), 18-38.

OECD. (2011). Quality time for students: Learning in and out of school. OECD. http://dx.doi.org/10.1787/9789264087057-en

Ofsted,(2008), http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2010/12/Ofsted-Report-Oct-2008.pdf adresinden 24.09.2021 tarihinde indirilmiştir.

Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish History Education Journal*, *4*(1), 89-121.

Sağlam, H. İ. ve Sayımlı, S. (2021). Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğrencilerin ve velilerin sözlü tarih çalışmalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Journal of Qualitative Research in Education, 26, 88-103. doi: 10.14689/enad.26.4

Salmi, H. S. (1993). Science centre education: Motivation and learning in informal education. Master Thesis, University of Helsinki, Finland.

Selanik Ay, T., ve Deveci, H. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarından yararlanma: Bir eylem araştırması. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(1), 83-115.

Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme ortamı nedir? A. İ. Şen (Eds.) Okul dışı öğrenme ortamları içinde (s.1-20). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Seyhan, A. (2020). Öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenmenin etkililiği . *Turkish Journal of Educational Studies* , 7 (3) , 27-51 .

Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı ve Kapsamı. A. Şimşek ve S. Kaymakcı (Eds.), Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (s. 1-13). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Smith, N. (2010). The history teacher's handbook. New York: Continuum International Publishing Group.

Songsirisak, P., ve Jitpranee, J. (2019). Impact of homework assigment on student's learning. *Journal of Education Naresuan University*, *21*(2), 1-19.

Tas, E. ve Gülen, S. (2019). Analysis of the influence of outdoor education activities on seventh grade students. P*articipatory Educational Research (PER)*, 6(2), 122-143.

Tatar, N., ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.

Tay, B. ve Uçuş Güldalı, Ş. (2017). Hayat Bilgisi öğretiminde okul dışı öğrenme çevreleri. B. Tay (Ed.), Etkinlik örnekleriyle Hayat Bilgisi öğretimi içinde (ss.225-254). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Thomas, G. (2010) Facilitator, teacher, or leader? Managing conflicting roles in outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239–254.

Topçu, E. (2017). Out of school learning environments in social studies education: A phenomenological research with teacher candidates. *International Education Studies*, *10*(7), 126-142.

Ürey, M., ve Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(227), 7-32.

Wita, S. (2017). Field Trip-Based Assessment To Assess Student's Values in Science Teaching and Learning. International Conference on Science Education. [İngilizce Kongre Bildirisi].

Yeşilbursa, C. C. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih. Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (Edt.), Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi (ss. 143-160). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yuladur, C. ve Doğan, S. (2009). Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını artırmaya yönelik bir eylem araştırması. *Journal of arts and Sciences,* 12(2),211-238.

BÖLÜM 12

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE FLİPPED CLASSROOM (TERSİNE ÇEVRİLMİŞ SINIF) MODELİ

Deniz Gökçe ERBİL

ORCID: 0000-0001-7893-7993

Bölüm Hedefleri

Bu bölümün sonunda öğrenciler;

- Teknolojik yeniliklerin, öğrenme-öğretme sürecini nasıl etkilediğini fark eder.
- Bilgisayar, mobil cihazlar gibi teknolojik araç gereçlerden, öğrencilerin öğrenme yaşantılarını geliştirmek amacıyla nasıl yararlanılabileceğini kavrar.
- Sınıf içi zamanda gerçekleştirilen geleneksel öğrenme-öğretme sürecini değerlendirebilir.
- Ev ödevlerinin öğretmenler tarafından kullanımı ve öğrenciler açısından verimini yorumlar.
- Tersine çevrilmiş sınıf modelini açıklar.
- Tersine çevrilmiş sınıf modelinde aktif öğrenme yöntemlerini kullanarak ders planları hazırlar.

Giriş

Öğrenme öğretme sürecindeki değişimi incelediğimizde, öğrencilerin daha aktif hale geldiği görülmektedir. Klasikleşmiş ifadeyle öğrencilerin hayatın içinde kalarak öğrenme yaşantısını kurguladığı, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayalı yaklaşım-yöntem ve tekniklerin daha ön plana çıktığını görmekteyiz.

Öğrenme ve öğretime yönelik olan bu felsefi değişimin yanı sıra teknolojideki ilerlemeyle daha farklı bir yön ve boyuta doğru evrilerek artan hızla hayatımızı etkilemektedir. Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve internetin hayatımızın merkezine gelmesiyle, öğrenme-öğretme süreci sınıf ortamının dışına çıkmıştır. Kendi tecrübelerimizi de göz önünde bulundurduğumuzda, bilgiye ulaşmanın yer, zaman ve mekândan bağımsız olarak kolaylaştığını görmekteyiz. Kısaca özetlersek, öğrenmenin hem felsefi hem de yapısal olarak değiştiği bir süreç içerisinde olduğumuzu söyleyebiliriz.

Örneğin, bu kitaptaki diğer bölümlerde açıklandığı üzere, Hayat Bilgisi Öğretim Programı, öğretmenlerin geleneksel rollerinin dışında hareket ederek öğrencileri kendi

öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlayacak biçimde organize etmelerini istemektedir. Ayrıca doğrudan yaşam deneyimleri aracılığıyla öğrenme sürecini gerçekleştirmeye dönük uygulamalarla desteklenmesinin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Öğretmenin rolü, bugün gittikçe kabul gören şekilde, sadece bilgiyi sunan kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını gösteren ve bu süreçte öğrencilerin öğrenme deneyimlerine rehberlik eden kişi şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılandırmacılığın meydana getirdiği bu değişim, teknolojinin gelişmesiyle başka bir dönüşüm geçirmektedir. Bilgi yalnızca sınıfta, öğretmen yardımıyla ulaşılan bir kavram olmaktan çıkıp, istenilen her an her yerde (internet yardımıyla) ulaşılabilen bir kavrama dönüşmüştür. Dolayısıyla bu değişim içerisinde hem öğrencinin hem de öğretmenin rolü üzerine düşünülmesi gerekmektedir. "Bilgi eğer her an her yerdeyse, öğretmenin bu durumdaki rolü nedir?", "Okulun işlevi nedir?", "Sınıfta geçirilen süre doğru amaçlarla kullanılmakta mıdır?", "Bilgiye eğer sınıf dışında da ulaşılabiliyorsa sınıf içi zamanda neler yapılması gerekir?".

Bu sorulara cevap arayan araştırmacıların, ulaşmaya çalıştıkları sonuçlar ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik getirdikleri önerilerin bir bölümü "harmanlanmış öğrenme yöntemleri" olarak alanyazında isimlendirilmiştir. Temel olarak yapılan bir tanıma göre, bilinen şekilde yüz yüze olarak gerçekleşen öğrenme-öğretme sürecine, çevrimiçi (online) çalışmaların (görev-etkinlik vb.) eklenmesidir (Graham, 2006). Harmanlanmış öğrenme yöntemleri, temel olarak öğrenmenin sınıf ortamı gibi bir yer ya da okul zamanı gibi kısıtlı zamana sıkıştırılamayacağı, öğrencinin kendi öğrenmesini istediği şekilde, istediği yerde ve istediği zamanda gerçekleştirebileceği görüşüne dayanır. Bu yöntemlere temel oluşturan nokta internetin yaygınlaşması ve buna dayalı olarak bilgisayar, mobil cihazlar ve internet ortamındaki içeriklerin öğrenme-öğretme sürecine dahil edilmesidir. Basitleştirecek olursak, öğrenci evindeyken internet sayesinde öğrenme yaşantısı içerisine girebilmektedir. Ancak bu yaşantı okul zamanı içerisinde farklı yöntemlerle zenginleştirilmelidir (Trucano, 2005; Fischer, 2012). Harmanlanmış öğrenme, çeşitli modeller aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Bu bölümün konusu olan tersine çevrilmiş sınıf (flipped classroom) modeli de bunlardan biridir.

Harmanlanmış öğrenme modeli olarak tersine çevrilmiş sınıf modeli, doğrudan öğretim sürecinin videolar aracılığı ile sınıf dışına çıkarılmasıdır. Bununla birlikte öğrenmeye yönelik etkinliklerin ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların sınıf içerisinde gerçekleştirilmesidir (Bergmann ve Sams, 2016).

Flipped classroom adıyla yaygınlaşan tersine çevrilmiş sınıf modeli, ülkemizde farklı kavram çevirileriyle (ters-yüz sınıf, ters çevrilmiş sınıf vb.) karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde kavram, tersine çevrilmiş sınıf (TÇS) olarak kullanılacaktır.

Tersine Çevrilmiş Sınıf Modeline Duyulan İhtiyaç, Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Bu bölümde tersine çevrilmiş sınıfa yönelik, okuyucuyu sıkmamak adına, uzun kavramsal açıklamalar ve teorik bilgilerin aktarımına girilmemeye çalışılmıştır. Bunun yerine okuyucuya doğrudan kazanım sağlayacak ve okuyucunun edindiği bu kazanımları uygulama boyutuna geçirmesine katkı sunacak bir planda bölüm hazırlanmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle tersine çevrilmiş sınıfın ortaya çıkışına ve modele duyulan ihtiyaca yönelik aşağıda iki örnek olay paylaşılmıştır:

Örnek Olay 1: Ahmet öğretmen, alanında yapılan çalışmaları takip eden ve öğretim programlarının da önerisini dikkate alarak derslerinde aktif öğrenme yöntemlerini kullanmaya çalışan bir sınıf öğretmenidir. Fakat kendisi dersini daha da eğlenceli hale getirmeye ve öğrencilerini aktif bir role sokmaya çalışsa da derslerinin zaman zaman sıkıcı olduğunu fark etmektedir. Derslerinde, öğrencilere kazandırılacak kavramsal bilgi yoğunluğu fazla olduğunda, öğrencileri derse ilgilerini kaybetmekte ve aktif öğrenme yöntemlerini de sınıf süresi içerisinde kullandığında zaman yönetimi açısından önemli bir problem ortaya çıkmaktadır. Ahmet öğretmen öğrencilerinin dikkatlerini kaybetmesine yol açan bilgi aktarımı sürecini azaltmaya, üst düzey bilişsel kazanımları destekleyen aktif öğrenme yöntemlerini kullanmak için daha fazla zaman oluşturmanın yolları üzerine düşünmektedir.

Örnek Olay 2: Ayşe öğretmen, öğrencilerine verdiği ev ödevlerinin öğrenme yaşantılarını yeterince desteklemediğini düşünmektedir. Öğrencileri, ilkokul 2. Sınıf düzeyinde olduğundan dolayı, gereğinden fazla verilen ev ödevlerinin bir fayda sağlamayacağını düşünmektedir. Vermiş olduğu ev ödevlerinin öğrenciler tarafından değil veliler tarafından yapıldığı kanaatini taşımaktadır. Sınıftaki ders süreci içerisinde ev ödevlerinin kontrolüne yeterince zaman ayrılamadığını düşünmektedir. Ayşe öğretmen, üst düzey bilişsel alan kazanımlarına yönelik çalışmaların sınıf içerisinde yapılması gerektiğine inanmaktadır. Fakat öğretim programlarının içerik yoğunluğu, onun bu düşüncesini gerçekleştirmesine engel olmaktadır. Sınıftaki ders sürecinde bilgi aktarımı dışındaki çalışmalara vakit ayıramamaktadır. Üst düzey bilişsel alan kazanımlarına yönelik etkinliklerin sınıfta gerçekleştirilmesini sağlayacak bir öğretim yöntemini bulmak için araştırmalar yapmaktadır.

Yukarıda paylaşılan iki örnek olay incelendiğinde, tersine çevrilmiş sınıfın hangi ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıktığı görülmektedir. Sahip olduğumuz öğrenme ve öğretme süreci deneyimlerinin bir kısmında, sınıf içi ders sürecinde geleneksel bilgi aktarımı sürecinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Üst düzey bilişsel alan kazanımları ve düşünme becerilerine yönelik hazırlanan çalışmaların "ev ödevi" olarak sınıf dışı zamana çıkarılması zorunluluğu oluşmaktadır. Bu deneyimlerimizin bazı olumsuz sonuçları arasında, sınıf içi ders sürecinin sıkıcı, dikkat dağıtıcı ve motivasyon düşürücü bir doğaya sahip olduğu söylenebilir. Sınıf dışı zamanın ise ev ödevleri ile doldurulduğu, bu çalışmaların da tamamlanması amacıyla öğrencilerin velilerden yardım aldığı görülmektedir. Ayrıca doğrudan bu çalışmaları başkalarına yaptırmaktadırlar. Buna ek olarak ev ödevlerinin kontrolünün sınıf içi ders sürecinin önemli bir kısmını aldığı, bazı durumlarda da vakit ayrılamadığı bulunmaktadır. Şüphesiz ki, ev ödevleri ve sınıf içinde yapılan geleneksel bilgi aktarımı süreci her zaman bu olumsuzluklara sahip değildir. Fakat, tersine çevrilmiş sınıfa duyulan ihtiyacı ortaya koymak amacıyla bu olumsuz deneyimlere yer verilmiştir. Buradan hareketle tersine çevrilmiş sınıfa yönelik var olan alanyazının daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır.

Tersine çevrilmiş sınıfa yönelik yapılan çalışmalar 1998 yılına dek dayanmakta olup (Walvoord ve Anderson, 2011), ancak yöntemin bilinen "flipped classroom" ismiyle alanda yer bulması Strayer'in (2007) çalışması ile gerçekleşmiştir. Bergmann ve Sams'ın (2012) yayınladıkları "Sınıfı Tersine Çevir: Her Sınıftaki Her Öğrenciye Her Gün Ulaş" isimli kitaba dek, TÇS akademik bir çevreyle sınırlı olan ve oldukça az sayıda akademik araştırmaya sahip olan bir kavramdır. Kendileri de birer öğretmen olan Bergmann ve

Kaynakça

Abeysekera, L., ve Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, *34*(1), 1-14.

Akçayır, G., ve Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education, 126,* 334-345.

Bergmann, J., ve Sams, A. (2012). Flip your classroom. *International Society for Technology in Education*, *20*.

Bergmann, J., ve Sams, A. (2016). Flipped learning for elementary instruction. *International Society for Technology in Education.*

Berrett, D. (2012, 19 Şubat). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*. http:// chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857/ sayfasından erişilmiştir.

Betihavas, V., Bridgman, H., Kornhaber, R., ve Cross, M. (2016). The evidence for 'flipping out': a systematic review of the flipped classroom in nursing education. *Nurse Education Today, 38,* 15-21.

Bishop, J. L., ve Verleger, M. A. (2013, Haziran). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA*.

Brody, C. M., ve Davidson, N. (1998). *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches*. Albany, NY:Suny Press.

Erbil, D. G. (2019). *Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı ve psikososyal değişkenler üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Erbil, D. G. (2020). A review of flipped classroom and cooperative learning method within the context of Vygotsky theory. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1157.

Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online, 18*(1), 31-51.

Erbil, D. G., ve Kocabaş, A. (2020). Flipping the 4th grade social studies course in a cooperative way: Effects on academic achievement and motivation. *Studies in Educational Evaluation*, *66*, 100878.

Fischer, R. (2012). Diversity in learner usage patterns, G. Stockwell (Ed.), *Computer-Assisted Language Learning: Diversity in Research and Practice* içinde (s. 14-22). Cambridge: Cambridge University Press

Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education, 17*(1), 39-49.

Graham, C. (2006). Blended Learning Systems. Definition, current trends and future directions. C. J. Bonk ve C. R. Graham (Ed.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* içinde (s. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer.

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. ve Arfstrom, K. M. (2013). A Review of Flipped Learning: Flipped Learning Network, Pearson Education, and George Mason University. http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/LitReview_FlippedLearning.pdf?utm_source=hootsuite&utm_campaign =hootsuite sayfasından erişilmiştir.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.

Johnson, D. W., ve Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*, 174-199.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., ve Holubec, J. E. (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı*. (Çev. Ed. Kocabaş, A.) Ankara: Pegem Akademi.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., ve Stanne, M. E. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., ve Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review, 10,* 133-149.

Lai, C.L., ve Hwang, G.J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education, 100,* 126–140.

Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in physiology education*, *30*(4), 159-167.

MEB (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar).* Ankara.

Munir, M. T., Baroutian, S., Young, B. R., ve Carter, S. (2018). Flipped classroom with cooperative learning as a cornerstone. *Education for Chemical Engineers, 23*, 25-33.

Pink, D. (2010). Think Tank: Flip-thinking- the new buzz word sweeping the US. The Telegraph.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223-231.

Sarawagi, N. (2013). Flipping an introductory programming course: yes you can! Tutorial Presentation, CCSC: Northeastern Conference.

Spector, B. S., ve Ball, L. A. (2017, Mayıs). Science/Technology/Society interaction course to develop global citizen competencies. *Global Conference on Education and Research (GLOCER 2017)* (s. 246).

Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Yayımlanmamış doktora tezi), The Ohio State University, Columbus.

Strelan, P., Osborn, A., ve Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, *30*, 100314.

Trucano, M. (2005). Knowledge Maps: ICT in Education. Washington, DC: InfoDev/WorldBank. http://www.infodev.org/infodevfiles/resource/InfodevDocuments_8.pdf adresinden erişilmiştir.

Walvoord, B. E., ve Anderson, V. J. (2011). *Effective grading: A tool for learning and assessment in college.* John Wiley & Sons.

BÖLÜM 13

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA UYGULAMALARI

Tuğba SELANİK AY

Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ORCID: 0000-0003-1368-052X

Bölüm Hedefleri

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Yaratıcı Drama yöntemini ve uygulama basamaklarını kavramak
- Yaratıcı dramanın yararlarını kavramak
- Yaratıcı drama yönteminin kullanımı açısından Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nı incelemek
- Yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılan araştırmalar ile elde edilen sonuçlar hakkında bilgi sahibi olmak
- Hayat Bilgisi Programı'nda yer alan kazanımların öğretiminde drama yönteminin kullanımına ilişkin örnekler sunmak

Giriş

Hayat Bilgisi dersine ilişkin alanyazında çok sayıda tanıma rastlamak mümkündür: Doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler (Sönmez, 1999); Bilgi temelini sosyal bilimlerle doğa bilimleri'nden alan, çocuk gelişimine uygun bir şekilde oluşturulmuş, olabildiğince yaşama dönük ve somut bir şekilde işlenerek öğrencilerin daha yetkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürmelerine zemin hazırlayan ve aynı zamanda ikinci devre derslerine temel oluşturan bir öğretim programı (Baysal, 2006, s. 3-15); Çocuğun kendini tanıyıp keşfedebilmesi amacıyla, içeriğini sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerden alan, küreselleşen dünyada öncelikle iyi bir insan, ardından ulusal bir vatandaş ve bir dünya vatandaşı olma yeterliklerini kazandırmaya dönük biçimde toplu öğretim anlayışından hareket eden, çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan çocukların ilk kez vatandaşlık eğitimine yönelik aldıkları ders (Tay, 2017: 6) biçiminde bu tanımlardan bazıları sıralanabilir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın içeriği, genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler ve kavramlar ile ünite ve kazanım bağlamında yapılandırılmıştır. Ünite temelli yaklaşım esas alınarak programda her üç sınıf düzeyi için aynı isimle "Okulumuzda Hayat", "Evimizde Hayat", "Sağlıklı Hayat", "Güvenli Hayat", "Ülkemizde Hayat"

ile "Doğada Hayat" şeklinde altı ünite belirlenmiştir. Programın genel organizasyon yapısı incelendiğinde genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler ve kavramların yanı sıra beceri, ünite ve kazanımların yer aldığı görülmektedir. Öğretim programlarında yer alan "kök değerler" bağlamında adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır değerlerinin yanı sıra 23 temel beceri ve sekiz anahtar yetkinlik de programda yer almaktadır. Programın temel yapısı incelendiğinde Baymur (1937)'un da ifade ettiği gibi Hayat Bilgisi dersinin, ders kitaplarından okunarak ezberlenerek, anlatılarak işlenebilecek bir ders olmanın ötesinde gözlemlenerek, incelemeler ve araştırmalar yoluyla, gerçek yaşam deneyimleri kazanılarak amacına ulaşabilecek bir ders olduğu açıkça görülmektedir. Önder (2000) 'e göre Hayat Bilgisi dersinde çevre kirliliğini irdelemek, engellilerin problemlerini anlamak, doktorların çalışma ortamlarındaki sorunlarını görebilmek, hayvanlara yapılan kötü davranışları gözlemleyebilmek, trafik polisinin yaptığı işi ve zorluklarını duyumsayabilmek ve yaşlıların penceresinden dünyayı görebilmek için yani yaparak yaşayarak öğrenme için gerekli olan şartlara her zaman kolay ulaşamayabilir. Bu çerçevede drama, irdelenen olay ya da durumu sanal bir ortamda öğrencinin zihninde ve sınıfta canlandırmaya olanak tanıması yoluyla yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirebilir (Akt. Kabapınar, 2007, s.141). Drama ile ilgili olan kavramlar yaratıcılık, metaksis, etkileşim, eylem, edim ve empati olarak sıralanabilir. Bu kavramların tanımları kısaca özetlenecek olunursa:

- Yaratıcılık, daha önceden kurulmamış ilişkileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyma durumudur (San, 1989).

- Metaksis, drama sürecinde katılımcıların hem gerçeğin hem de oyunsu süreçlerin farkında olması anlamına gelmektedir. Özetle metaksis iki dünyayı aynı anda akılda tutan yüksek bilinç durumudur (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

- Etkileşim, bir insanın bir başka insanla karşılaşması, kendini diğer insanlara göre uydurması, karşılıklı koşullandırmalı davranışlarından birinin etkinliğinin diğerinin etkinliğini izlemesi ama ikincisinin eyleminin aynı zamanda gene onun etkinliğinden hareket kazanması etkileşimidir (San, 1985, s.99).

- Eylem, insanın bir dış nedenle değil de doğrudan doğruya kendisinin gerçekleştirdiği davranışlarıdır. Edimli bir istemenin, bir tasarının, bir düşünüşün, bir kararın gerçekleştirilmesi, bilinçli insanın istemesinin ürünüdür (Akarsu, 1975).

- Edim; yapılmış, gerçekleşmiş iş anlamına gelmektedir. Bu gerçekleşme, bir anlamda gizli güç hâlinde bulunanın varlıklaşmasıdır. Aristo edimi güç, karşıt olarak kullanmıştır. Aristo'ya göre edim, bir oluştur. Varlık sürekli olarak edim hâlindedir ve güçten edime geçmektedir. Oluş, bir gerçekleşme edimidir. Aristo'ya göre bir edimle mermer heykelleşir, tohum bitkileşir, ördek biçimlenir. Edim, gizil güç hâlinde bulunanın gerçekleşmesidir. Edim ona göre gerçekleşmiş olan değil, gerçekleşmekte olanıdır (Hançerlioğlu, 1977, s. 9).

- Empati, bir kimsenin içsel referans çerçevesini doğru olarak algılamak, onun duygusal kusurlarını ve anlamlarını o kimse kendisiymiş gibi yaşamak ve bu

"imiş gibi olma" durumunu koşulunu mutlaka yerine getirmektir (Rogers, 1957'den Çev. Akkoyun).

Baysal (2006, s.3) da bu yaş dönemini, çocukların hareketli olduğu bir dönem olarak ifade etmiş, psikomotor alanı harekete geçirebilen drama ve oyun etkinliklerinden sıklıkla yararlanılması gerektiğini vurgulamıştır. Hayat Bilgisi dersinde öğrenme öğretme süreci, mümkün olduğunca çocuğun nesne ve olayları kavrarken duyu organları ile temasa geçebileceği şekilde düzenlenmelidir. Hayat Bilgisi dersindeki amaç, çocuğun psiko-sosyal özelliklerini dikkate alarak onu hayata hazırlamak; ona zayıf ve kuvvetli yönlerini tanıtarak kendisi ve çevresi ile barışık, yaratıcı ve özerk yaşamaktan zevk alan, demokratik tutumlara sahip bir insan olarak yetiştirmektir (Özdemir,1998, ss. 3-5). Hayat Bilgisi'nde öğrencilere kazandırılması gereken değerler ise Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda; adil olma, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, hoşgörü, özgürlük, saygı, sevgi, misafirperverlik, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, sağlıklı olmaya önem verme, yardımseverlik, aile birliğine önem verme biçiminde sıralanmıştır (MEB, 2005). Meydan ve Bahçe (2010) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin Hayat Bilgisi Öğretimi'nde değerlerin kazandırılması için yaptıkları uygulamaları belirlemeyi amaçlamışlar; öğretmenlerin Hayat Bilgisi Programı'nda yer alan değerleri kazandırmak amacıyla düzenledikleri etkinlikleri belirlemeye çalışmışlardır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en çok grupla öğretim tekniklerini kullanmayı tercih ettikleri; dramayı ise değer öğretiminde en etkili yöntem olarak gördükleri belirlenmiştir. Kaf (1999) ise dramanın sosyal becerilerin Hayat Bilgisi dersinde kazandırılması üzerindeki etkisini araştırdığı tez çalışması sonucunda dramanın selam verme, paylaşma ve işbirliği becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir. Drama türleri; yaratıcı drama, eğitici drama, psikodrama ve sosyodrama olmak üzere dört başlık altında ele alınabilir. Drama çeşitleri kısaca tanımlanacak olunursa:

Yaratıcı Drama

Eğitimde yaratıcı drama; her hangi bir konuda, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupla ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır. Herhangi bir olay, olgu, soyut-somut bir durum, bir gazete haberi, bir karikatür, yazının (edebiyatın) tüm türleri, yarım bırakılmış herhangi edebi bir metin, bir yaşantı, anı, fotoğraf, bir ders konusu, yaratıcı dramada işlenecek konuyu rahatlıkla oluşturabilir (www.yaraticidrama.org).

Eğitici Drama

Eğitici drama, eğitim amaçlarıyla sınırlandırılmaktadır. Söz konusu olan etkinliğin kapsamı eğitici tarafından belirlenmektedir. Çünkü bu etkinlik eğitici dramadır. Drama eğitimi değildir. Eğitici drama bir adım sonra ne ile karşılaşacağını bilmeden yaşama ait rolleri yeri gelince oynamak ve bu yolla yaşamı tanımak demektir (Gönen, 1992'den akt. Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Psikodrama

Bireylerin yaşadıkları sorunları yeniden ele alıp sorgulama ve sahneleme biçimi olarak tanımlanabilir. Bireyler bir grup ortamı içinde, diğerleriyle etkileşim içinde girdikleri rollerle ve kendileriyle ilgili farkındalık kazanırlar (Schützenberger, 1995).

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2011). Okulöncesinde Drama Etkinlikleri ve Ortamlar. Okulöncesinde Drama. (Ed. A. Öztürk), 83-100.

Adıgüzel, H. Ö., Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievment in the instruction of some development and learning theories. Procedia Social and Behavioral Sciences. 9, 1741–1746.

Adıgüzel, H. Ömer. (2007). Dramada Temel Kavramlar. İlköğretimde Drama (Ed. Ali Öztürk). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Akhan, E. Yaratıcı dramanın sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. (Ed. R. Turan, A. M. Sümbül, H. Akdağ). Ankara: Pegem Akademi, 360-384.

Akarsu, B. (1975). Felsefe Terimleri Sözlüğü, TDK Yayınları: Ankara.

Akoğuz, A. ve Akoğuz, M. (2011). Yaratıcı Drama Etkinlikleri. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., Çimen, S., (2000). Drama. Ya-Pa Yayın Pazarlama Sanayi ve Tic. A.Ş.,Turan Ofset, İstanbul.

Arieli, B. (2007). The Integration of Creative Drama into Science Teaching. Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University, Manhattan.

Baymur, A. F. (1937). Hayat Bilgisi Öğretimi. İstanbul: Devlet Basımevi.

Baysal, N. Z. (2006). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. (Ed. C. Öztürk). Ankara: Pegem Akademi, 1-19.

Brown, V. (1990). Drama as integral part of the early childhood curriculum. Design for Arts Education. 91(6), 26-33.

Bozdoğan, Z. (2003). Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Canyaşar, M. (2009). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Çelikkaya, T. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Önemi ve Uygulama Örnekleri. Turkish Studies. 9(2), 447-469.

Çetingöz, D. (2012). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlikleri. Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42, 131-142.

Çokadar, H., Yılmaz, G. C. (2010). Teaching Ecosystems and Matter Cyles with Creative Drama Activities. Journal of Science Education Technology, 19, 80-89.

Demir, G. (2013). Bir Eğitim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama ve John Somers Yaklaşımı. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Ebçaçan, C. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiğine İlişkin Görüşleri. Ekev Akademi Dergisi, 16(52), 281-297.

Erbay, F., Yıldırım Doğru, S. S. (2010). The Effectiveness of Creative Drama Education on The Teaching of Social Communication Skills in Mainstreamed Students. Procedia Social and Behavioral Sciences 2, 4475–4479.

Erbay, F., Ömeroğlu, E. (2013). Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Verilen Yaratıcı Drama Eğitiminin Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Eğitim ve Bilim, 38(169), 41-50.

Freeman, G. D., Sullivan, K., Fulton, C. R. (2003). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills and Problem Behavior. The Journal of Educational Research, 96(3), 131-138.

Güleryüz, H. (2008). Hayat Bilgisi Öğretimi ve Programı. Ankara: Pegem Akademi.

Hançerlioğlu O (1977) Felsefe Ansiklopedisi, Kavramlar ve Anlamlar, 1. Baskı, İstanbul. Remzi Kitabevi.

Hendrix, R., Eick, C., & Shannon, D. (2012) The Integration of Creative Drama in an Inquiry-Based Elementary Program: The Effect on Student Attitude and Conceptual Learning. Journal of Science Teacher Education, 23(7), 823-846.

Kabapınar, Y. İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Maya Akademi.

Kaf, Ö. (1999). Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi: Adana.

Kara, Y., Çam, F. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazanılmasına Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 145-155.

Kırbaşoğlu Kılıç, L., Eyüp, B. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 6(11), 799-820.

Malbeleği, F., Sağlam, H. İ. (2013). Drama Yönteminin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarılarına ve Bilinçli Tüketiciliklerine Etkisinin Araştırılması. The Journal of Academic Social Science Studies. 6(5), 1175-1194.

Mao, J. (2021). The Application of Creative Drama in Primary Oral English Teaching: A Case Study of a Mainland Chinese Primary School. US-China Education Review, 11(1), 19-36.

McCaslin, N. (2006). Creative Drama in The Classroom and Beyond. Boston, MA: Allyn &Bacon.

Metinnam, İ., Keleşoğlu, S., Özen, Z. (2014). Teachers' Views on Using Creative Drama as a Method in Social Studies Education. Journal of Education and Future. 6, 43-57.

Meydan, A., Bahçe, A. (2010). Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (1), 20-37.

Oğuz, A., Altun, E. (2013). Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlarına ve Utangaçlık Düzeylerine Etkisi. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(6), 37-52.

Okvuran, A. (1993). Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi: Ankara.

Ömeroğlu, E. (1992). Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi üniversitesi: Ankara.

Önder, A. (2010). Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özdemir, M. (1998). Hayat Bilgisi Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri, Pegem Yayıncılık: Ankara.

Rogers, C. R. (1975). Empathic: An Unapppreciatedway of Being Psycologist. 5 (2), Çev. Akkoyunlu Füsun. Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/513/6330.pdf adresinden 02.09.2014 tarihinde erişilmiştir.

San,İ. (1989). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ö. Adıgüzel, (Ed.), Yaratıcı drama içinde (57-68). Ankara: Naturel Yayıncılık.

Schützenberger, A.A. (1995). Psikodrama: Yöntemlerin Bir Özet Sunumu. (A. Özbek, Çev. Ankara: Grup Psikoterapileri Derneği Yayını.

San, İ. (2003). Drama ve Öğretim Bilgisi. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Sencer, M. (Tarihsiz). Bir Eğitim Kümesinin Sosyometrik Yapısı. Amme İdaresi Dergisi, 16 (4), 52-91.

Sevim, O., Özdemir Erem, N. H. (2013). Yaratıcı Drama Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkileri. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11), 975-992.

Sönmez, V. (1999). Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şahin, E., Yağbasan, R. (2011). Implementatıon of Creatıve Drama Based Activities in Introductory Physics Laboratory Course. Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 247-254.

Tay, B. (2017). Hayat Bilgisi: Hayatın Bilgisi. B. Tay (Ed.), Etkinlik Örnekleriyle Hayat Bilgisi Öğretimi içinde (1-43). Ankara: Pegem Akademi.

Tanrıseven, I. (2013). The Effect of School Practices on Teacher Candidates' Sense of Efficacy Relating to Use of Drama in Education. Educational Sciences: Theory & Practice, 13(1), 402-412.

Türker, S. (2008). Okul Öncesi Eğitimi Alan Beş Yaş Grubu Çocuklara Sayı ve İşlem Kavramlarını Kazandırmada Drama Yönteminin Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu.

Ulaş, A. H. (2008). Effects of Creative, Educational Drama Activities on Developing Oral Skills in Primary School Children. American Journal of Applied Sciences, 5 (7), 876-880.

Üstündağ, T. (1997a). Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişiye ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Üstündağ, T. (1997b). The Advantages of Using Drama As a Method of Education in Elementary Schools. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 89-94.

Üstündağ, T. (2002). Yaratıcılığa Yolculuk. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Üstündağ, T. (2003). Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Wright, C.,Diener , M. L., & Kemp, J. L. (2013). Storytelling Dramas as a Community Building Activity in an Early Childhood Classroom. Early Childhood Education Journal, 41, 197–210.

Yalçınkaya, E. (2010). Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Drama Yöntemine İlişkin Öğrenci Görüşleri. Millî Eğitim Dergisi, 186, 278-290.

Yılmaz, T. (2000). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi ile Diksiyon Becerileri Kazandırmaya İlişkin Bir Model Önerisi Yaklaşımı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi: Ankara.

Yurt, S. Ü., Eyüp, B. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Drama Etkinliklerine Yer Verme Durumlarının İncelenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 34, 7-20.

14. BÖLÜM

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE SINIF YÖNETİMİ

Ali Rıza ERDEM

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ORCID: 0000-0001-9704-9529

Bölüm Hedefleri

Bu üniteyi tamamladıktan sonra;

- Hayat Bilgisi Öğretimi'nde sınıf ortamı bilgisini bilebilme ve kullanabilme,
- Hayat Bilgisi Öğretimi'nde öğrenmeye uygun bir ortam oluşturabilme,
- Hayat Bilgisi Öğretimi'nde grup etkileşimini bilebilme ve kullanabilme,
- Hayat Bilgisi Öğretimi'nde disiplin ve kuralları geliştirme-uygulamayla ilgili bilgileri bilebilme ve kullanabilme,
- Hayat Bilgisi Öğretimi'nde sınıfta öğrencileri güdüleyebilmek için çıkarımlarda bulunabilme,
- Hayat Bilgisi Öğretimi'nde öğrencilerle iletişimi etkili kullanabilme,
- Hayat Bilgisi Öğretimi'nde öğrenci davranışlarını yönetebilme kazanımlarını elde edeceksiniz.

Giriş

Hayat Bilgisi dersi, ilköğretimin ilk üç sınıfında okutulan ve mihver ders olarak kabul edilen önemli bir derstir. Hayat bilgisi, eğitim öğretim hayatına yeni başlayan bireylere hayatın zorluklarıyla mücadele etmenin, bu zorluklarla baş etmenin yollarını öğreten ilk ve en temel derstir. Bireyin çevresini tanıma gayretini içine alan Hayat Bilgisi dersi büyük bir öneme sahiptir. Hayat Bilgisi, gerçek yaşam becerilerinin kazandırılmasında mihenk taşı derslerin başında gelmektedir. Gerçek yaşamla birebir olan Hayat Bilgisi dersi, okulda öğrenciye o güne kadar gerçek hayatta öğrendiklerini ilişkilendirme fırsatları sağlayan bir derstir. Hayat Bilgisi dersi, bireyin basit anlamda toplumla bütünleşmesinin önünü açan temel derslerden ilkidir. Bu ders öğrenciye öncelikle kendi özelliklerini fark etme ve bu özelliklerini öğrenme için nasıl kullanabileceğini deneme fırsatları sağlamaktadır (Bayram, 2005; Bektaş, 2007; Alak ve Nalçacı, 2012; Bektaş ve Karadağ, 2013; Şimşek, 2013; Gündoğan, 2020). Gündoğan'a (2020: 43) göre ilkokul öğrencileri hayat bilgisi dersinin gerçek yaşamla ilgili olduğunu, günlük sorunlarla başa çıkabilmede kimi bilgi ve beceriler kazandırdığını, temel değer ve düşünceleri barındırdığını ve onların

eğlenme gereksinimlerini karşıladığını ifade etmektedir. İlkokul 1.2.3. sınıf öğrencileri Hayat Bilgisi dersiyle hayatla doğrudan örtüşen ve etkili vatandaş olabilmenin gereği olan kazanımları edinmektedir. Oker ve Tay'a (2019: 422) göre ilkokul 1.2.3. sınıf öğrencileri Hayat Bilgisi dersinde trafik, spor, haklarımız, tarih, din, Atatürk'ün hayatı, aile, gelenek ve görenekler, temel ihtiyaçlar ve iletişim konularını öğrenmek istemektedir.

Hayat Bilgisi öğretiminde kazanımların öğrencide üst düzeyde gerçekleşebilmesi için sınıf yönetimi açısından öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin hayat bilgisi dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Güven ve Ersoy'a (2007: 23) göre sınıf öğretmeni adayları hayat bilgisi dersine yönelik bilişsel tutumları "*olumlu*"dur. Ayrıca sınıf öğretmeninin Hayat Bilgisi dersi kazanımlarını ne ölçüde öğrenciye kazandırabildiği de kazanımların ne ölçüde gerçekleştiğini göstermesi açısından önemlidir. Barlas'a (2015: 57-68) göre sınıf öğretmenleri Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının "*eleştirel düşünme becerisi*", "*yaratıcı düşünme becerisi*", "*araştırma becerisi*", "*iletişim becerisi*", "*problem çözme becerisi*", '*'bilgi teknolojilerini kullanma becerisi*', '*'girişimcilik becerisi''*, "*Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi*", "*karar verme becerisi*", "*planlama ve üretim becerisi*", "*amaç belirleme becerisi*", "*kariyer planlama becerisi*" ni kazandırmadaki etkililiğini "***orta***"; "*karar verme becerisi*", "*kaynakları etkin kullanma becerisi*", "*zaman, para ve materyal kullanma becerisi*", "*bilinçli tüketici olma becerisi*", "*çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkin kullanma becerisi*", "*güvenlik ve korumayı sağlama becerisi*", "*sağlık güvenlik kurallarına/prosedürlerine uyma becerisi*", "*doğal afetlerden korunma becerisi*", "*trafikte güvenliğini sağlama becerisi*", "*hayır diyebilme becerisi*", "*sağlığını koruma becerisi*" , "*öz yönetim becerisi*", "*etik davranma becerisi*", "*eğlenme becerisi*", "*öğrenmeyi öğrenme becerisi*", "*kendini tanıma ve kişisel gelişimini inceleme becerisi*", "*duygu yönetimi becerisi*", "*sorumluluk becerisi*", "*zamanı ve mekânı doğru algılama becerisi*", "*katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapma becerisi*", "*liderlik becerisi*", "*farklılıklara saygı duyma becerisi*", "*bilimin temel kavramlarını tanıma becerisi*", "*değişim becerisi*", "*etkileşim becerisi*", "*neden-sonuç ilişkisi becerisi*", "*değişkenlik/ benzerlik becerisi*", "*karşılıklı bağımlılık becerisi*", "*süreklilik becerisi*", ''*korunum becerisi*", "*temalarla ilgili temel kavramları tanıma becerisi*"ni kazandırmadaki etkililiğini "***iyi***" düzeyde olduğunu belirtmiştir.

İlkokul Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıf Çocuklarının Özellikleri

İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrenci biyo-fiziksel gelişim açısından kızlar ve erkekler arasında büyümede fazla bir fark bulunmamaktadır, diğer bir deyişle en az olduğu dönemdir. *Boy uzaması ağırlık artışı yavaştır.* Boy, ağırlık ve beden yapısındaki yavaş değişme, bu dönemde çocuğa bedenini daha iyi tanıma ve kullanma imkânı sağlar. Küçük kas gelişimleri okulöncesi döneme göre oldukça gelişmiştir. Büyük ve küçük kasları birçok etkinliği yapacak olgunluğa ulaşmıştır, fakat öğrenmeye ihtiyaç vardır. 6 yaşın sonunda bilek ve parmak kemikleri tam sertleşmeyen çocuklar yazı yazma ve incelik isteyen işlerde zorlanabilir. Kemik ve iskelet sistemindeki gelişme kas sisteminden daha ileride olduğundan zaman zaman büyüme ağrıları meydana gelebilir (Güler ve Günay, 2004; Senemoğlu, 2004; Yılmaz, 2004; Senemoğlu, 2008).

İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrenci bilişsel gelişim açısından somut düşünür, düşüncelerinde daha esnek ve düşünce süreçlerinde daha mantıklıdır. Piaget'e göre "*somut işlemler döneminde*" dir ve benmerkezcilikten uzaklaşmışlardır. Mantık yürütebilir, ancak bilginin kazanılması ve problem çözme somut yollarla gerçekleşmektedir. Zihinsel olarak problemleri düşünme yeteneğini geliştirir, ama soyut değil her zaman somut objeler ifadesinde düşünür. Bu dönemde çocukların karşılaştıkları problemlerin çözülmesi somut nesnelerle ve problemleri somutlaştırarak daha olanaklı hale gelir. Bilişsel yetileri (algı, yönelim, bellek, yargılama…) giderek gerçeğe daha uygun değerlendirmeler yapabilecek düzeye gelir. İşlemi tersine çevirebildiklerinden "*korunum*" kavramı da gelişmiştir. Yani nesnelerin fiziksel yapılarında yâda mekânda konumlarında bile değişme meydana gelse de miktar ve sayılarının değişmeyeceğini anlar. Nesneleri üst düzey gruplama yapabilir. Örneğin hayvanları kendi içinde alt gruplara (omurgalılar, omurgasızlar vb. gibi) ayırabilir (Senemoğlu, 2004; Yılmaz, 2004; Senemoğlu, 2008; Kol, 2011; Özdemir ve Diğerleri, 2012).

İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrenci psiko-sosyal gelişim açısından bireysel farklılıklar temelinde kendine özgü duygu değişiklikleri gösterir. Psiko-sosyal gelişim açısından yaşadığı duygular içerisinde "*korku*" ön plana çıkmaktadır. Özellikle doğrudan ilkokula başlayanlarda okul dediğimiz yeni ortam korkuya ve beraberinde kaygıya sebep olabilmektedir, anasınıfına veya anaokuluna gidenlerde bu durum nadir görülebilmektedir. Aşırı olmadıktan sonra bu duygular normal duygu durumudur ve çocuğu anlamaya çalışarak, korkularını ve kaygılarını giderebiliriz; yine de gideremezsek uzman yardımı almak gerekir. Bu dönemde en çok yaşamak istediği duygu ise "*başarı*" duygusudur. Başarı duygusunu yaşamak çocuğa hem haz hem de kendine güven vermektedir. Bu nedenden dolayı sınıf öğretmeninin çocuğa "*yapamazsın, başaramazsın, senin bu konuda potansiyelin zayıf*" gibi olumsuz ifadeler yerine "*yapabilirsin, başarabilirsin, senin bu konuda potansiyelin var*" gibi olumlu ifadeler kullanarak, başarmasına ve başarı duygusunu yaşamasına ön-ayak olması gerekmektedir (Senemoğlu, 2004; Yılmaz, 2004; Senemoğlu, 2008).

İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrenci ahlaki gelişim açısından aynı dönemdedir. Piaget'e göre "*dışa bağımlı dönem*" dedir. Bu dönemde başkalarına bağımlıdır, kuralların değişmezliğine inanır. Kurallara uymayanların otomatik olarak cezalandırılması gerektiğini düşünür. Kayıtsız şartsız otoriteye uyma söz konusudur. Kohlberg'e göre "*gelenek öncesi düzey*" dedir. Kişi, iyilik ve kötülüğü eylemin fiziki sonuçlarını esas alarak yorumlar. Cezadan kaçma ve otoriteye sorgusuz itaat, onların kendi doğruları içinde değer ifade eder. Otoriteye uyum ve cezadan kaçınma akıl yürütmede belirleyicidir (Çiftçi, 2003; Ekşi, 2006; Senemoğlu, 2008; Çam vd., 2012).

İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrenci kişilik gelişimi açısından "*ben öğrenebildiklerimin tümüyüm*" duygusu içindedir. Freud'un "*Psikoseksüel Gelişim*" kuramına göre "*gizil dönem*" dedir. Kendini daha çok oyuna verir. Sevgi gösterilerini ev dışında okuldaki ve yakın çevresindeki arkadaşlarına yöneltir. Erikson'un "*Psiko-Sosyal Gelişim*" kuramına göre "*başarıya karşı aşağılık duygusu*" dönemindedir. Kendisiyle aynı yaşlarda olan diğer çocuklarla kendini karşılaştırır ve kendisinin başarılı olup olmadığına karar verir. Çocuk kendini başkalarıyla karşılaştırdığında eğer başarılı olduğu izlenimi edinemezse, başarılı olma ihtiyacı karşılanmaz ve yeterince takdir edilmezse aşağılık duy-

Kaynakça

Acat, M. B. ve Köşgeroğlu, N. (2006). Güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi,* 7, 204–210.

Ada, Ş. ve Akan, d. (2007) Değişim sürecinde etkili okullar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16, 343-373.

Adıgüzel, Y. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve

gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 89-110.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13, 343-361.

Akbaşlı, S. (2019). Sınıf içi iletişim ve etkileşim. 7. Baskı, Editör: Ruhi Sarpkaya, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 117-150), Ankara: Anı Yayıncılık.

Akçadağ, T. (2020). Sorun davranışların yönetimi. 14. Baskı, Editör: Hüseyin Kıran ve

Kazım Çelik, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 255-288), Ankara: Anı Yayıncılık.

Aksu, M. (1996). İnsan ilişkilerinde bir boyut: Grup davranışı. *Eğitim yönetimi, 2*(3), 315-328.

Akyol, H. (2000) Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. Editör: Leyla Küçükahmet, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 175-194), Ankara: Nobel Yayınları.

Alak, G. ve Nalçacı, A. (2012). Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33, 36-51.

Alıç, M. ve Diğerleri. (1991) *Eğitim bilimlerinde çağdaş gelişmeler.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Ders Kitapları Yayınları, No:114

Altıntaş, E. (2000). İletişim. Editör: Leyla Küçükahmet, *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde 123-150*,* Ankara: Nobel Yayınları,

Arı, R. ve Saban, A. (2000). *Sınıf yönetimi.* Konya: Mikro Dizgi.

Arıkıl, G. ve Yorgancı, B. Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları. İnternetten 15.08.2012'de kongre.nigde.edu.tr/.../2389-30_05_2012-15_25_14.pdf adresinden indirildi.

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40*(1), 41-61.

Aslan, D. ve Aydın, H. (2016). Yapılandırmacı öğretim kuramın felsefi paradigmaları: Bir derleme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 56-71.

Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 3*(1), 163-213.

Ataman, A. (2000). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. Editör: L. Küçükahmet, *Sınıf yönetimi,* Ankara: Nobel Yayınları.

Atherley, M. Öğrencileri öğrenmeye motive etme. Çeviren: A. Keskin, İnternetten 25.08.2004'dehttp://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyon.doc adresinden indirildi.

Atıcı, M. ve Çekici, F. (2009). Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarla baş etme konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(60), 495-522.

Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerini oluşturması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 19-32.

Aydın, M. (1988). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Aykan, A. ve Tatar, M. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeyleri. *Anemon-Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(2), 381-395.

Barlas, B. (2015). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının ortak ve derse özgü becerileri kazandırmadaki etkililiğinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Başar, H. (1994). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bayram, H. (2005). 1998 Hayat bilgisi dersi programı ile 2004 Hayat Bilgisi dersi

programının etkililiğine ilişkin öğretmen adayı görüşleri. Eğitimde Yansımalar VIII: İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, 446-457, Tekışık Eğitim Araştırma Vakfı, Ankara.

Bektaş, M. (2007). Hayat Bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Bektaş, M., Karadağ, B. (2013). Hayat bilgisi öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerinin eğilimleri ve değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, *10*(2), 113-129.

Bilgiç, S ve Sarı, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, *9*(17), 1-19.

Boyacı, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin disipline sınıf kurallarına ve cezalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Türkiye-Norveç örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(60), 523-553.

Bozgeyikli, H., Sünbül, A. M., Kesici, Ş. ve Üre, Ö. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin, öğrencileri motive etme düzeyleri ile temel psikolojik ihtiyaçlarının ilişkisel analizi. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi.* Malatya: İnönü Üniversitesi.

Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Crowley, D. ve Heyer, P. (2010). *İletişim tarihi: Taş devri sembollerinden sosyal medyaya*. 5. Baskı, Çeviren: Berkay Ersöz, Ankara: Phoenix Yayınevi.

Cücelioğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. 2. Baskı İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakmak, M. (2000). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi, Editör: L. Küçükahmet, *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 27-46), Ankara: Nobel Yayınları.

Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(2), 1211-1225.

Çelik, K. (2020). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. 14. Baskı, Editör: Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik, *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 231-254), Ankara: Anı Yayıncılık.

Çengel, M. Türkoğlu, A. (2014). Sınıf iklimi: Tanımı, ölçme araçları ve boyutlarına ilişkin bir alanyazın taraması. *International Journal of Human Sciences, 11*(2), 1236-1263.

Çetin, B. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi dersine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 640-651.

Çınar, İ. (2010) Classroom geography: Who where in the traditional classrooms?. *The Journal of International Social Research. 3*(10), 200-212.

Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 43-77.

Dalgıç, G. (2012). Oluşturmacılık. Editör: Selma Dündar, *Eğitimde bilim teorisi* içinde (ss. 197-213), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Demirbolat, A. (2000). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi, Editör: Leyla Küçükahmet, *Sınıf yönetimi,* Ankara: Nobel Yayınları.

Demirel. Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü.* Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri.* Ankara: Şafak Matbaası.

Deniz, M., Avşaroğlu, S. ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(11), 61-73.

Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 213-221.

Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 113-123.

Düzgün, S. & Selçuk, Z. (2018). Sözsüz iletişim becerilerinden öğretmenlerin öğrencilerle göz teması kurma davranışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Erciyes İletişim Dergisi, 5*(4), 711-795, DOI 10.17680/erciyesiletisim.421115.

Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 29-38.

Emir, S. ve Kanlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*, 63-79.

Engin, A. O. ve Aydın, S. (2007). Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-14.

Ercan, L. (2000). Motivasyon (Güdülenme), Editör: Leyla Küçükahmet, *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 107-122), Ankara: Nobel Yayınları.

Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, A. R. (2019a). Sınıf disiplini ve kuralları. 7. Baskı, Editör: Ruhi Sarpkaya, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 81-116), Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, A. R. (2019b) *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim,* Genişletilmiş 8. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, A. R. (2020). Sınıfta güdüleme. 14. Baskı, Editör: Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik, *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 203-230), Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, A. R. ve Egemen, Ö. (2016). Sınıf öğretmenlerinin davranış yönetiminde karşılaştığı sorun davranışlar. Editörler: Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer, Didem Koşar ve İdris Şahin, *Eğitim yönetimi araştırmaları (e-kitap)* içinde 193-204, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf yönetimi.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Eren, E. (1989). *Yönetim psikolojisi.* İstanbul: İ.Ü. İşletme İktisadı Enstitüsü Yayınları.

Ergün, M. (2002). Sınıfta Motivasyon, 2. Baskı, Editör: Emin Karip, *Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 101–115), Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

Eşiyok, B. (2017). Matematik dersinde öğrenme merkezleri uygulamasının öğrenciler üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Fındıkçı, İ. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi.* 2. Baskı, Bursa: Alfa Yayınları.

Girmen P., Anılan, H., Şentürk, İ. ve Öztürk, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(15), 235-244.

Güçlü, N. (2000). İletişim. Editör: Leyla Küçükahmet, *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınları.

Güleç, S. ve Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XVII*(2), 247-266.

Güler, D. ve Günay, M. (2004). 8-10 yaş grubu erkek çocukların fiziksel uygunluklarının aahperd test bataryası ile değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (Gazi BESBD), IX*(2), 59-68.

Gündoğan, A. (2020). İlkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 10*(1), 31-53. DOI: 10.18039/ajesi.681910.

Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2011). Eğitimde ödül ile cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40, 20-23.

Gürgan, U. (2019). Sınıfta güdülenme, 7. Baskı, Editör: Ruhi Sarpkaya, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 295-330), Ankara: Anı Yayıncılık.

Güven, B. ve Ersoy, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim I dersine ilişkin öz yeterlik algıları ve bilişsel tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21, 15-32.

Habacı, İ., Tanrıkulu, F. Z., Atıcı, R., Ürker, A. ve Adıgüzelli, F. (2013). Sınıf içi disiplin kurallarının benimsetilmesinde öğretmen rolleri. *Turkish Studies, 8*(8), 1953-1971.

Humphreys, T. (1999). *Disiplin nedir? Ne değildir?.* Çeviren: B. Çelik, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Ilgar, Ş. (2004). Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2, 211-222.

Karaçalı, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, *7*(1), 145-155.

Karadüz, A. ve Sayın, H. (2015). Öğretmenlerin derslerindeki konuşma edimlerinin öğrencileriyle iletişimlerine etkisi. *Turkish Studies, 10*(11), 883-908.

Kazu, H. ve Yeşilyurt, E. (2008). Öğretmenlerin öğretim araç-gereçlerini kullanma amaçları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(2), 175-188.

Kayabaşı, Y. ve Cemaloğlu, N. (2007). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8*(2), 149-170.

Kesici, Ş. (2003). Başarısızlık Kader Değil!!!. Editör: Ali Murat Sünbül, *Eğitime Yeni Bakışlar,* 2, 87–99.

Kılınç, E. ve Uygun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile bilişötesi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(29), 1-15.

Kırbaç, M., Balı, O. ve Macit, E. (2017). Eğitim sisteminde geri bildirim ile ilgili öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *4*(17), 57-74. DOI: 10.29129/inujgse.361869.

Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.

Köse, E. Ö., Gül, Ş. ve Konu, M. (2014). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve ortaöğretimde uygulanabilirliği hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 84-95.

Künkül, T. (2008). Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Mcneil, J. (1987). Öğretmenler tarafından kullanılan program yapıları. Çeviren: Oğuz Gürbüztürk, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20*(1), 395-404, DOI: 10.1501/Egifak_0000001072

Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *37*(166), 25-40.

Okar, D. ve Tay, B. (2019). İlkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersi ve öğrenmek istedikleri konular. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 409-425.

Ozan, C. (2018). Grup çalışması becerileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *51*(3), 1-17. DOI: 10.30964/auebfd.475020.

Öncü, H. (2000*).* Motivasyon (Güdülenme), Editör: L. Küçükahmet, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 113–132), Ankara: Nobel Yayınları.

Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *4*(4), 566-589. DOI:10.5455/cap.20120433.

Sandıkçıoğlu, B. (2012). Sözsüz iletişim ve ikna. Editör: Mine Oyman, *İkna edici iletişim* içinde (ss. 126-150), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. Editör: L. Küçükahmet, *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 47-90)*,* Ankara: Nobel Yayınları.

Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIX*(1), 167-187.

Sarpkaya, R. (2020). Sınıfın ilişki düzenini oluşturma. 14. Baskı, Editör: Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 173-202), Ankara: Anı Yayıncılık.

Saygılı, G. ve Gürşimşek, I. (2008). Sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 152-159.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya,* 10. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.

Senemoğlu, N. (2008). Eğitimin psikolojik temelleri. 4. Baskı, Editör: Veysel Sönmez, *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 117-150), Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, E. & Ayaz, E. (2019). Olumlu öğrenme ortamı oluşturmada öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerilerinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(20), 29-44.

Şahin, Ç., Demir, M. K. ve Kartal, O. Y. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf içi disiplin sağlamada ödül uygulamalarını tercih etme düzeylerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *6*(2), 180-195.

Şahin, S. ve Arslan, M. C. (2014). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Turkish Studies, 9*(2),1399-1415.

Şimşek, N. (2004). Yapılandırıcı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama,* 3(5), 115-139.

Şimşek, N. (2013). Hayat bilgisinde kişisel nitelik(değer) öğretimi. *International Journal of Social Science*, *6*(1), 1325-1346.

Şimşek, Ş. (1995). *Yönetim ve organizasyon.* Konya: Damla Matbaacılık.

Tabancalı, E. (2020). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri. 14. Baskı, Editör: Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik, *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 59-78), Ankara: Anı Yayıncılık.

Tanrıöğen, A. (1995). Öğretimin denetimi (Ders Notları). İzmir.

Tanrıöğen, A. ve Kunt, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş (Ders notu).* Denizli.

Tekindal, S. ve Sönmez, A. L. (1999). İlköğretim okulları sınıflarında öğrencilerin ve fiziki durumun organizasyonu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi,* 61, 27-31.

Tertemiz, N. (2000). Sınıf Yönetimi ve disiplin. Editör: Leyla Küçükahmet, *Sınıf yönetimi,* Ankara: Nobel Yayınları.

Tok, Ş. (2020). Öğretimin yönetimi. 14. Baskı, Editör: Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 79-122), Ankara: Anı Yayıncılık.

Tomul, E. (2020). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi. 14. Baskı, Editör: Hüseyin Kıran ve

Kazım Çelik, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 145-172), Ankara: Anı Yayıncılık.

Ulusoy, A. (2002). Güdülenme. Editör: A. Ulusoy, *Gelişim ve öğrenme* içinde (ss. 269–286), Ankara: Anı Yayıncılık.

Uzun, D. (2008). Motivasyonda yeni yaklaşımlar. Editör: C. Serinkan, *Liderlik ve motivasyon: Geleneksel ve güncel yaklaşımlar* içinde (ss. 133-148), Ankara: Nobel Yayınları.

Ünal, A. (2019). İstenmeyen davranışların yönetimi. 7. Baskı, Editör: Ruhi Sarpkaya, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 255-294), Ankara: Anı Yayıncılık.

Yavuzer, H. (1998). *Ana-baba ve çocuk.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, N. (2019). Sınıfın fiziksel düzenini oluşturma, 7. Baskı, Editör: Ruhi Sarpkaya, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 179-212), Ankara: Anı Yayıncılık.

Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 1-38.

Yılmaz, M. (2004). Eğitimin psikolojik temelleri, Editör: Cevat Celep, *Meslek olarak öğretmenlik* içinde (ss. 216-241), Ankara: Anı Yayıncılık

Yılmaz, S. (2019). Sınıfın ilişki düzenini oluşturma, 7. Baskı, Editör: Ruhi Sarpkaya, *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 59-80), Ankara: Anı Yayıncılık.

Yurtbakan, E. ve Altun, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimi tutumu ve uygulamaları ile karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 1160-1176. DOI: 10.17240/aibuefd.2019.19.49440-524876.

Yüksel, Ö. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Zıllıoğlu, M. (1996). *İletişim nedir?.* İstanbul: Cem Yayınları.

BÖLÜM 15
HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ramazan BAŞTÜRK
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
ORCID NO: 0000-0001-5459-4818

Bölüm Hedefleri

Bu bölüm sonunda aşağıdaki hedeflere ulaşmanız beklenmektedir:

- Ölçme ve değerlendirmenin eğitim içindeki önemini açıklar.
- Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin temel kavramları kullanır.
- Ölçme araçlarında bulunması gereken temel özellikleri kavrar.
- Hayat bilgisi öğretimi kapsamında yer alan kazanımları değerlendirmek için uygun ölçme araçlarını seçer.
- Hayat bilgisi öğretiminde kazanımlara uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını geliştirir.
- Hayat bilgisi öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarından elde edilen sonuçları analiz eder.
- Ölçme ve Değerlendirme yaklaşımlarını ayırt eder.

Giriş

Son yıllarda eğitim uygulamalarının hızla davranışçı yaklaşımdan uzaklaşarak yapılandırıcı yaklaşıma doğru evrilmesi, eğitimin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarını da bu değişime ayak uydurmak zorunda bırakmıştır. Davranışçı yaklaşımın temel özellikleri olan öğretmen merkezli, konu-içerik odaklı, tekrar ve ezbere dayalı olarak hazırlanan ve uygulanan ölçme değerlendirme uygulamaları, yerini yapılandırmacı yaklaşımın temel dayanaklarını oluşturan öğrenen merkezli, süreç odaklı ve yaşantı/deneyime dayalı ölçme değerlendirme uygulamalarına bırakmaktadır. Bu yeni anlayış, herkes için belirleyici olan standart uygulamalardan kaçınmakta, bireysel farklılıkları bir kazanç olarak gören, öğrencilerin farklı deneyim ve tecrübelerini ön plana çıkartarak yaparak – yaşayarak öğrenme uygulamalarını merkeze alan ve öğrenmeyi öğrenme ve kazanılan davranışları gerçek yaşamda karşılaştığı sorunları çözme aşamasında kullanma becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir.

Bu bakış açısından hareketle Millî Eğitim Bakanlığı, öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yön veren temel ilkeleri aşağıdaki gibi özetlemektedir (MEB, 2018, s. 6).

1. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.

2. Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılabilecek ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.

3. Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.

4. Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.

5. Eğitim sadece "bilme (düşünce)" için değil, "hissetme (duygu)" ve "yapma (eylem)" için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.

6. Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.

7. Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır.

Bu bilgiler ışığında, bu bölümde, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramları açıklanmış, hayat bilgisi dersinde kullanılabilecek *Bilişsel, Duyuşsal* ve *Devinişsel* (Psiko-motor) öğrenme alanlarını ölçmek amacı ile geliştirilen ölçme araçlarının genel özellikleri açıklanarak örnekler verilmiş ve ölçme araçlarında bulunması gereken temel özellikler olan *Güvenirlik*, *Geçerlik* ve *Kullanışlık* özellikleri ayrıntılı bir şekilde irdelenmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme

I. Temel Kavramlar

Bir ölçme işlemi gerçekleştirilirken, ölçme işleminin başlangıcından sonuna kadar yapılan işlemleri betimlemek amacı ile bir dizi kavram geliştirilmiştir. Ölçme işleminin temelini bu kavramlar oluşturmaktadır. Bu kavramların anlaşılması, ölçme işleminde takip edilen ardışık sıra ve işlemlerin mantığını kavrama bakımından oldukça önemlidir (Tekin, 1993; Turgut, 1988). Bu kavramlar sırası ile aşağıda ele alınarak incelenmiştir.

a) Nitelik:

Öğrencilerin sahip oldukları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psiko-motor) özelliklerdir. Eğitimde ilgilenilen niteliklere örnek olarak *başarı, zekâ, ilgi, yetenek, uyum, tutum, vb.*, değişkenler verilebilir. Ölçme süreci, hangi niteliğin ölçüleceğinin belirlenmesi ile başlamaktadır.

b) Ölçme Kuralı:

Ölçme işlemi yapılırken, ölçülmek istenen *başarı, zekâ, ilgi, yetenek, uyum, tutum* gibi bir niteliğin hangi miktarına hangi değerin verileceğinin belirlenmesidir. Örneğin bir sınavda "3. soru 10 puan", "7. soru 4 puan" gibi. Eğitimde ölçme kuralına iyi bir örnek olarak sınavlarda kullanılan "cevap anahtarları" verilebilir.

c) Ölçme:

Bir niteliği gözleme, gözlem sonuçlarını sayı veya sembollerle ifade etme işidir. Kısacası ölçme, "nitelikleri niceleme işidir" (Linn & Gronlund, 1995; Turgut ve Baykul, 2015). Niteliklerin sahip olunma dereceleri ve özellikleri, bireyler tarafından değişik şekilde yorumlanabilir. Bu değişik yorumlamanın kaynağı, bireysel farklılıklar veya kültürel etkiler de olabilir. Bu noktada ölçmenin bir başka tanımı da farklı şekilde anlaşılabilecek ve yorumlanabilecek birtakım nitelikleri, herkes tarafından aynı şekilde anlaşılabilecek hale getirme işlemine denir. Aşağıdaki Tablo 1'de örnek olarak bir grup öğrenciye ait bazı nitelikler nicelenerek daha anlamlı ve anlaşılır hale getirilmeye ve "ölçme" işlemi yapılmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. *Niteliklerin Nicelik Haline Getirilmesi*

Nitelikler	**Nicelikler**
Hızlı Yüzme	100 metreyi 15 saniyede yüzme
Seri olarak Daktilo kullanma	Dakikada 50 kelime yazma
Sayısal yeteneğe sahip olma	ÖSS sayısal kısmından 360 puan alma
Mükemmel İngilizce bilme	YDS sınavından 95 puan alma
Çok Dürüst olma	Bulunan 100.000 YTL'yi sahibine iade etme
Bilgisayar programı hazırlayabilme	Cobol, Pascal, C++ sertifikasına sahip olma

Kaynakça

Bloom, B. S., et al. (Eds). 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I, Cognitive Domain.* New York: D. McKay.

Bloom, B. S. (1974). Time and Learning. *American Psychology, 29,682-688.*

Dave, R. H. (1969). *Taxonomy of Educational Objectives and achievement Testing*. Development in Educational testing. London.

Doğan, N. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.
Gagne, R. M. (1985). *The Cognitive Psychology in School Learning*. Boston

Gardner, H. (1993a). *Multiple ıntelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligance*. New York.

Harrow, A. J. (1972). *A Taxonomy of PsychomotorDomain*. New York: D. McKay.

Kipler, R. J. et al. (1970). *Behavioral Objectives and Instruction*, Boston, Massachussetts.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Krathwohl, D.R. Et Al. (Eds.). 1964. *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II, Affective Domain*. New York: D. McKay.

Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (1995). Measurement and Assesment in Teaching, New Jersey, Prentice-Hal

Linn, R. L. ve Miller, M.D. (2005). *Measurement and assessment in teaching*. (Ninth Edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. İlkokul 1. 2. ve 3. Sınıflar, Ankara.

Oosterhof, A. (1994). Classroom Applications of educational Measurement, Second edition, Macmillan Publishing Company,Newyork,

Ragsdale, C. E. (1950). *How Children Learn Motor Types Activities*. Learning and Instruction. Washington.

Rosenberg , M. J. & Hovland, J. I (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitude. In M. J. Rosenberg, C. I Hovland, W. J. McGuie, R. P. Abelson, & J. W. Brehm (Eds). *Attitude Organization and Change: An analysis of concistency among attitude components.* New Haven, CT: Yale University Press.

Simpson, E.J. (1972). The classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain. *The Psychomotor Domain* (Vol. 3.). Washington: Grypon House.

Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*, 10. baskı.

Taba, H. (1967). *Teacher's Handbook for Elementary Social Studies*. London.

Tekin, H. (1993). Eğitimde ölçme ve Değerlendirme, Gözden geçirilmiş Sekizinci baskı, Yargı Yayınları, Ankara.

Turgut, M. F. (1988). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*. Ankara.

Turgut, F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

HERMENEUTİĞİN ÖYKÜSÜ

Gadamer Odaklı Bir Analiz



Doç. Dr. Emre ÖZTÜRK

2. Baskı

Ankara
2023

HERMENEUTİĞİN ÖYKÜSÜ
Gadamer Odaklı Bir Analiz

Doç. Dr. Emre ÖZTÜRK
ORCID: 0000-0002-4635-5005

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-375-6
e-ISBN	: 978-605-170-376-3
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

ÖZTÜRK, Emre
HERMENEUTİĞİN ÖYKÜSÜ
Gadamer Odaklı Bir Analiz

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2023, 2. Baskı, x+210 Sf., 13,5x21 cm

ISBN : 978-605-170-375-6
e-ISBN : 978-605-170-376-3

Felsefe, Hermeneutik
Hermeneutik, Gadamer, Antik Yunan, Ortaçağ, Aydınlanma, Tin, Felsefî, Estetik, Ön Yargı, Gelenek, Ontolojik, Tematik, İdeoloji, Sosyoloji, Muhafazakârlık, Rölativizm, Postmodernizm

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi





ÖN SÖZ

Hermeneutik, felsefenin ve beşerî bilimlerin, en dikkat çeken, merak edilen, irdelenen ve tartışılan konuları arasındadır. Zira, anlamaya ve anlaşılmaya ilişkin hassasiyetlerimiz varlığımızın en aslî karakterlerinden biridir. Hermeneutiğin kalbinde, bir anlama, aktarma, anlaşılır hale getirme ve yorumlama sorunu yatar. Bu nedenle hermeneutik, sadece metodoloji tartışmaları bağlamında gündeme gelen bir konu değildir. Hermeneutiğin kadim tarihi düşünüldüğünde, metodoloji, hermeneutiğin çok küçük bir kısmını teşkil eder. Hermeneutiğin kökeninde her zaman insanın kendisi, yabancı bir ifadenin, söz veya mesajın anlaşılması problemi yer alır. İfadenin söz konusu olduğu her yerde, anlama, eksik anlama, anlamama veya yanlış anlama olagelmiştir. Bu bakımdan hermeneutik, insanın kendini ifade ediş tarzı ile mündemiçtir. İnsanın belli bir zaman sonra devraldığı bir yetkeyi değil, varoluşsal bir aidiyetini, birlikteliğini ve aracılığını yansıtır. Hermeneutiğin elinden çıkmış, yazılı ve sözel, her bir ifadenin yorumlanma teşebbüsü, anlamaya açılan bir penceredir. Bu yönüyle, hermeneutik, filozof, sosyal bilimci, yazar, sanatçı ve metinle vuku bulan bir diyalogdur. Felsefî hermeneutiğe açılan bu pencere de hermeneutiğin devasa tarihine küçük bir bellek izi daha kazandırmak amacındadır; hermeneutiğin kıvrımlı patikalarında yön bulmayı kolaylaştıran, rehberlik eden bir iz, konuya ilgi duyan tüm öğrenciler ve araştırmacılar için faydalı olmasını umduğum, kısa, anlaşılır ve yol gösterici bir kılavuz.

Hermeneutik, üzerine çok çalışılan, ancak neliği konusunda netlik sağlanamayan, anlamı, temel belirleyici isimleri ve kapsama alanı konusunda çeşitli görüşlerin bir arada yer aldığı, farklı disiplinlerde değişik yönleriyle öne çıkabilen, zengin, verimli ve üretken bir düşünce evrenidir. Ülkemizde de hermeneutiğe yönelik ilginin yaygınlaşmasına rağmen, neye karşılık geldiği konusunda belirli bir uzlaşının olduğu

söylenemez. Bir "kavram" olarak, nasıl ifade edilmesi gerektiği hususunda dahi birbiriyle çatışan görüşler söz konusudur. Kimi metinlerde, "hermenoytik" kimi yerlerde, "yorumsamacılık" kimi pasajlarda ise "yorum bilim" olarak karşımıza farklı telaffuzlarla çıkmaktadır. Bunun yanında, hermeneutiğin bir gelenek olarak hangi isimlerin belirleyiciliği altında gelişim gösterdiği konusunda da belirsizlik göze çarpmaktadır. Bu noktada, hem soykütüğü, anlamı ve kullanım tarzları hem de gelişiminde etkili olan düşünce insanlarının hangi bakımlardan tesirli olduklarının tespiti itibarıyla, hermeneutiğe ilişkin yapılacak tarihsel anlatılar oldukça önem kazanmaktadır. İşte, bu kitap, hermeneutiğin öyküsünü, Hans-Georg Gadamer'in hermeneutik kavrayışı ışığında sunmak maksadındadır.

Elinizdeki metin, 2010 yılında Prof. Dr. Sezgin Kızılçelik'in danışmanlığında İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalında tamamladığım "Hans-Georg Gadamer'in Hermeneutik Anlayışı" adlı yüksek lisans tezimin, güncel metin ve tartışmaların ışığında yeniden biçimlendirilerek gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir. Metinde, Gadamer'in hermeneutik anlayışının, insana dair olan ve insanı ele alan her disiplinin ihtiyaç duyduğu "bir felsefe olarak" yeniden değerlendirilmeye muhtaç olduğunu göstermeye çalıştım. Tarihi, kullanım tarzları, karşılaşmaları, bağlantıları, çatışmaları, açılımları ve eleştiricileriyle hermeneutiğin daha iyi anlaşılmasına katkı sunacak bir eser oluşturmaya gayret ettim.

Bu eserin oluşmasında kıymetli önerileri ve özgün fikirleriyle Prof. Dr. Sezgin Kızılçelik her zaman olduğu gibi yine yanımda yer aldı. Kendisine çok teşekkür ederim.

Metnin güncelliğinin, onu bir kanca ile tutarak kendi tarihsel parmaklıklarının dışına taşıramayan yazarın değil, okuyucunun eseri olduğuna ilişkin inançla, elinizdeki metni, hür alımlanma içeren, sessizliği bozan ve tepkisiz bırakmayan bir tecrübeye "aracılık etmesi" arzusuyla sizlere bırakıyorum.

Emre Öztürk
İzmir, Mayıs 2020

YAZAR HAKKINDA

Emre Öztürk, 1986 Hatay doğumludur. İnönü Üniversitesi Sosyoloji Bölümünden 2008'de birincilikle mezun oldu. Aynı üniversitenin Sosyoloji Anabilim Dalında yüksek lisansını 2010'da, doktorasını 2015'te tamamladı. 2008-2013 yılları arasında Adıyaman Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde, 2013-2015 yılları arasında İnönü Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak, 2015-2018 yılları arasında yine Adıyaman Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde Dr. Araştırma Görevlisi olarak çalıştı. 2018-2019 yılları arasında Düzce Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yaptı. 2019 yılında İzmir Bakırçay Üniversitesi Sosyoloji Bölümüne Dr. Öğretim Üyesi olarak atandı. 2020 yılında Sosyoloji alanında Doçent oldu. Halen İzmir Bakırçay Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde öğretim üyesidir.

Yazarın başlıca çalışma alanları arasında; hermeneutik, pragmatizm, eleştirel teori, bilim sosyolojisi, bilgi sosyolojisi ve nörososyoloji bulunmaktadır. Yayımlanmış kitapları şunlardır: Sosyal Bilimler Metodolojisinde Bir Yaklaşım Olarak Pragmatizm (2016-Doğu Kitabevi), 'Şehrim Adıyaman': Adıyaman Kent Kültürü ve Kentlilik Bilinci (2019-Gazi Kitabevi-Kolektif), Pragmatizm Bağlantıları (2020-Eğitim Yayınevi), Nörososyoloji ve Nöropragmatizm (2022-Nobel Akademik Yayıncılık). Ayrıca çalışma alanıyla ilgili olarak çok sayıda makale, kitap bölümü ve tebliği bulunmaktadır.



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ---------- iii

YAZAR HAKKINDA ---------- v

GİRİŞ ---------- 1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. HERMENEUTİK GELENEK ---------- 7

1.1. Antik Yunan Dünyasında Hermeneutik ---------- 8

1.2. Ortaçağ Dünyasında Hermeneutik ---------- 13

1.3. Aydınlanma Düşüncesi ve Hermeneutik ---------- 18

1.3.1. Johann Martin Chladenius Düşüncesinde Hermeneutik ---------- 19

1.3.2. Friedrich Ast Düşüncesinde Hermeneutik ---------- 25

1.3.3. Friedrich August Wolf Düşüncesinde Hermeneutik ----------29

1.4. Friedrich Schleiermacher'in Genel Hermeneutik Denemesi----------32

1.5. Wilhelm Dilthey ve Tin Bilimleri Metodolojisi Olarak Hermeneutik----------39

1.6. Max Weber, Peter Winch ve Alfred Schütz Düşüncesinde Hermeneutik----------54

İKİNCİ BÖLÜM

2. HANS-GEORG GADAMER'İN FELSEFÎ HERMENEUTİĞİ ----------67

2.1. Martin Heidegger ve Dasein'ın Var Olma Tarzı Olarak Hermeneutik----------74

2.2. Felsefî Hermeneutiğin Ana Hatları ----------93

2.2.1. Estetik Farklılaşma ve Tarihsel Bilinç Eleştirisi ---------- 101

2.2.2. Ön Yargı ve Geleneğin Anlamadaki Rolü ---------- 108

2.2.3. Oyun Kavramı ---------- 118

2.2.4. Ufuk ve Ufukların Kaynaşması ---------- 126

2.2.5. Anlamanın Ontolojik Zemini Olarak Dil ---------- 136

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. FELSEFÎ HERMENEUTİK VE TEMATİK ELEŞTİRİLER ---------- 149

3.1. Felsefî Hermeneutik ve İdeoloji ---------- 149

3.2. Felsefî Hermeneutik ve Sosyoloji ---------- 158

3.3. Felsefî Hermeneutik ve Muhafazakârlık ---------- 164

3.4. Felsefî Hermeneutik ve Rölativizm ---------- 170

3.5. Felsefî Hermeneutik ve Postmodernizm ---------- 177

SONUÇ ---------- 185

KAYNAKÇA ---------- 191



GİRİŞ

Hans-Georg Gadamer, 20. yüzyılın en özgün ve en çığır açıcı düşünürlerinden biridir. Martin Heidegger'den önemli ölçüde etkilenmiş olmasının yanında, Platon ve Aristoteles gibi Antik Yunan felsefesinin zirvesini oluşturan isimler konusunda uzman olduğu kadar, aynı zamanda Immanuel Kant, Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey ve özellikle de Georg W. F. Hegel gibi Alman felsefesinin kült isimlerinin fikirlerinin yorumlanmasında da oldukça yetkin bir düşünürdür. Eserlerinde, kimi zaman çakışan kimi zaman farklılaşan düzlemlerde olmak kaydıyla, diyalog, anlama, uzlaşı, yorum, diyalektik, pratik, yöntem, hakikat, tarihsellik, estetik, sanat ve etik gibi geniş bir konu yelpazesini tartışmıştır. Fakat Gadamer, esas başarısını hermeneutik üzerine olan incelemelerine, bilhassa da *Hakikat ve Yöntem* başlıklı metnine borçludur. Gadamer, *Hakikat ve Yöntem*'de, hermeneutiğin, yetkin bir yorumcunun güçlü temellendirmeleriyle, olağanüstü bir tarihsel-felsefî resmini sunmuştur. Bu resimde, elbette hermeneutiğin bir felsefe olarak kadim kökleriyle taşıdığı mirası baltalayan ve onu "objektivist" bir tarzda salt "metodik" ideallerin bariyerlerine sürükleyen Aydınlanma temelli modern kullanımının kapsamlı bir eleştirisi önemli bir yer kaplar. Bu nedenle Gadamer, söz konusu metninde, hermeneutiğin trajik dönüşümünü öyküleştirerek, esas olarak bize unutulmuş bir mirası hatırlatmayı amaçlar: Nasıl oldu da insanın kendine, başkalarına ve dünyaya ilişkin "söz"ünün ayrılmaz refakatçisi olan, bir zamanlar anlamanın "el altında" ve "dilde barınan" o mütevazı "ortaklık"ı, en uçarı haliyle bile yorumun "ifade"ye uyarlanan bir "sanatı" olma iddiasının ötesine geçmemiş hermeneutik, birden bire elimizden alınıp, birtakım "objektivist" ideal ve ilkelere bağlanıp, böylesine "araçsallaştırıldı"? Nasıl oldu da pratik bir felsefe geleneği, anlama

için kendisine sığınanlara şiddet uygulayan teknik bir terime ve belli türden disiplinlerin metodolojik şemsiyesi haline büründü?

Bugün, pek çok sosyal bilimci için hermeneutik denilince ilk akla gelen şey, felsefî bir anlama sorunu değil, bir yöntem veya bir metodoloji sorunudur. Bunun anlaşılabilir nedenleri vardır. Hermeneutiğe ilişkin bu algı, bilimlerin yöntem arayışının doruğa çıktığı 19. yüzyıl dünyasının yarattığı uyarlamanın bir ürünüdür. Doğa bilimleri kendi ilerleyişini yeni keşiflerle taçlandırdıkça, yöntemin önemi artmıştır. Yöntem "şeylerin kesinliğini sağlama yolu" olarak anlaşılmış ve bunun doğal bir sonucu olarak modern bilimlerin doğuşuyla deneysel araştırma hâkimiyet kazanmıştır.[1] Gadamer bile, hermeneutiğin Yeniçağ'daki gelişiminin, modern bilim ve modern yöntem kavramlarının ortaya çıkışı ve gelişimiyle koşutluk gösterdiğini açıkça ifade etmiştir.[2] Bunun doğal sonucu olarak da hermeneutiğin pek çok kullanım tarzı yanında özellikle bir yöntem olarak ortaya çıkış tarzı merkeze alınmış ve ayrıcalıklı tutulmuştur. O kadar ki, büyük oranda hermeneutiği sosyal bilimlerde önemli bir inceleme konusu yapan şey, onun 19. yüzyıl pozitivizmi karşısındaki "alternatif metodoloji" kullanımı olmuştur. Hermeneutiğin bu kullanımı Dilthey tarafından geliştirilmiş ve farklı disiplinlerde uygulama alanı bulmuştur. Dilthey'in, epistemolojik temelli hermeneutik uyarlaması uzunca bir dönem öne çıkmış ve "bir yöntem olarak hermeneutik" düşüncesi sosyal bilimlere doğa bilimleri karşısında alternatif bir metodoloji önerisi olarak günümüze kadar varlığını korumuştur.

Gadamer nazarında, Dilthey'la birlikte öne çıkan "bir yöntem olarak hermeneutik" fikri, hermeneutiği kendi tarihsel köklerinden koparmıştır. Bu nedenle, hermeneutiğin kapsamı, tarihsel kökleriy-

---

[1] GADAMER, Hans-Georg; "Subjectivity and Intersubjectivity, Subject and Person", İngilizceye Çeviren: Peter Adamson ve David Vessey, **Continental Philosophy Review**, Vol. 33/3, 2000, s. 278.

[2] GADAMER, Hans-Georg, "Hermeneutik", **Hermeneutik Üzerine Yazılar** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Doğan Özlem, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2003, s. 14.

le birleştirilerek daha belirgin hatlarıyla çizilmeli ve metodolojik tartışmaların dar kalıplarından kurtarılmalıydı. Gadamer, Kartezyenizm ve Aydınlanma'nın ufuklarında gezinen epistemoloji temelli Batı felsefesini adeta yanlış inşa edilmiş bir duvar olarak görür. Geriye dönerek ilk yanlış tuğlaların nasıl döşendiğini göstermeye gayret eder. Bu geri dönüşlerde kimi zaman malzemeden çalındığını da gösterir; daha az etik, daha çok olgu, daha az estetik daha çok deney. Bununla da yetinmez. Özne, tecrübe, gözlem, akıl, bilgi, hakikat vb. kavramları yeniden değerlendirir, fakat bu değerlendirme için aynı epistemolojik dile sarılmaz, hocası Heidegger gibi doğrudan felsefenin Antik Yunan temellerine geri döner.

Heidegger, anlama sürecindeki insanın, kendisini şeylerden yalıtık tutamayacağını ortaya koyarak, onu nesnenin karşısında tasarlama teşebbüslerinden sıyırır ve hermeneutiği "dünya içinde", "insanlaştırır". Kendisinden önceki hermeneutik yönelim içerisinde, epistemolojik temelli bir kavrayış ışığında, doğa bilimlerinde kabul gören özne-nesne ayrımı yankı bulmuş, öznenin anlama konusu ettiği nesneye karşıt olduğu varsayılmıştı. Fakat Heidegger, geliştirdiği ontolojik bakış açısıyla, hermeneutiğin epistemolojik temelli yaklaşımların dışında ele alınabileceğini göstermiş ve doğa bilimci bakıştan beslenen bir söz dağarcığının etkisiyle onun kısır yöntem tartışmalarına uyarlanma girişimlerinin ötesine uzanan Gadamer'e ışık tutmuştur. Böylelikle Gadamer, hermeneutiği, Dilthey'la başlayan metodolojik tartışmaların ötesine taşıyarak, onu yeniden insanî tecrübe ediş tarzının her boyutunu kapsayan bir anlama formu olarak tasarlamaya yönelmiştir. Bu tasarlama, hermeneutiği Kartezyen öznenin kullanımından çıkarıp, kadim bir anlama tecrübesi olarak Dasein'ın varlık formuna yeniden aktarma amacındadır. Gadamer, hermeneutiğin bir yöntem olarak ele alınışının, onun kendi yapısıyla ilgili, onun kendi içinde "verili" bir özellik olmadığını göstermek ister. Sözgelimi, pozitivist bilim paradigması kendi içinde dış dünyanın incelenmesine dönük bir söz dağarcığı geliştirmiş olduğu için, metodolojik açıdan kullanılabilecek bir araştırma tarzı olurken, hermeneutik ortaya çıkışı ve kullanım tarzı açısından bir bilim paradigması olmaktan uzaktır. Gadamer'in defaatle vurgula-

dığı gibi, hermeneutik, "diğer bilimlerle, epistemolojilerle ya da bu türden şeylerle yapılan bir çeşit metodolojik tartışmalar türü içerisinde olmanın ötesindedir."[3] Bu nedenle Gadamer, doğa bilimci bakışı öne çıkaran pozitivist bilim paradigmasına olduğu kadar, sözde onun karşısında yer alan, ancak aynı metodolojik hedeflerle hareket eden "hermeneutik bir sosyal bilim düşüncesi"ne de sıcak bakmamıştır. Hermeneutik, terim itibarıyla hem etimolojik kökeni bakımından hem de kullanım tarzı ve tarih içerisinde üstlendiği işlevler bakımından pozitivizmden daha kadim bir geçmişe ve daha zengin bir mirasa sahiptir. Bu nedenle Gadamer, metodik ve objektivist modern araştırma ruhunun yükselişiyle dağılmaya başlayan bir geleneği diriltme amacında olmuş ve hermeneutiği kadim kökleriyle birleştirerek kısır metodoloji tartışmalarının ötesinde, yeniden "bir felsefe olarak" diriltme teşebbüsünde bulunmuştur. Zira bir felsefe olarak hermeneutiğin aslî sorunu, "genel geçer bilgi sorunu" değil, "anlama" sorunudur.

Metnimizde, Gadamer'in felsefî hermeneutiğinin ana hatlarını serimlerken, kendisini kadim bir hermeneutik gelenekten yalıtarak ele almak onun düşüncesini tahrif etmek anlamına geleceğinden, metin boyunca hermeneutik üzerine eğilen temel isimlere değinilmesi uygun görülmüştür. Birinci bölümde, Antik Yunan köklerinden 19. yüzyıldaki temsil biçimlerine kadar hermeneutiğin süreklilik (ve süreksizlik) içeren gelişim seyrine ilişkin tarihsel (ve arkeolojik) bir işçilik sunulmuştur. İkinci bölümde Gadamer'in felsefî hermeneutiğinin ana hatları, Heidegger'le olan bağlantısı içinde ele alınmış ve bu özgün (felsefece) hermeneutik yapma tarzının belirleyici köşe taşları farklı boyutlarıyla sunulmuştur. Son bölümde ise felsefî hermeneutiğe ilişkin çeşitli tematik eleştirilere yer verilmiştir. Bu sayede, Gadamer'in sınırlılıkları, çelişkileri, zayıflıkları ve yeni açı-

[3] GADAMER, Hans-Georg; "From Word to Concept: The Task of Hermeneutics as Philosophy", **The Gadamer Reader: A Bouquet of the Later Writings** (iç.), Çeviren ve Derleyen: Richard E. Palmer, Northwestern University Press, Evanston, 2007, s. 120.

lımlara imkân veren, farklı kuramlarla desteklenmeye açık (ve muhtaç) yönleri tartışmaya açılmıştır.

Kitabın temel hedefi, hermeneutiğe ve Gadamer'e ilgi duyan tüm okuyuculara bir yol göstericilik, bir tür rehberlik sağlamaktır. Nihaî bir mesaj, verili bir maksat aktarma amacı taşımaz. Yolculuk boyunca, katılımcıları hermeneutiğin farklı güzergâhlarında öne çıkan anıtsal yapılarla karşı karşıya getirir, onları takdim eder, ancak keşifleri onlara bırakır. Bir talebi yoktur. Çünkü bilir ki, metnin tamamlanması, yazarla bir vedalaşmadır.

BİRİNCİ BÖLÜM



1. HERMENEUTİK GELENEK

Hermeneutik tarihinde, bir hermeneutik gelenekten çok hermeneutik geleneklerden bahsedilebilir. Fakat bütün farklı kullanımlarına rağmen tarih içerisinde bir hermeneutik gelenekten bahsetmek, hermeneutiğe katkıda bulunan bütün düşünürlerin köklü bir hermeneutik geleneğin mirasçıları ve müdavimleri olduklarını belirtmek adına elzemdir. Hermeneutiğin Antik Yunan dünyasına kadar uzanan ilk belirlenimi, bugün dahi, farklı biçimlerde etkilerini sürdürmektedir. Hermeneutiğin, özellikle teolojik hermeneutik olarak ifade edilebilecek kullanım tarzı oldukça kadim bir geçmişe sahiptir. Hermeneutik geleneklerin en çok bilinen ve tartışılan tarzı ise, modern hermeneutik gelenek olarak adlandırılan ve başlangıç itibarıyla Schleiermacher'la ilişkilendirilen kullanım tarzıdır. Schleiermacher'den sonra Dilthey, Heidegger ve Gadamer bu geleneğe çok önemli katkılarda bulunmuşlardır. Bu bakımdan hermeneutiğin tarihi, insana refakat eden anlama sorununun farklı biçimler altında işlendiği görünümlerin bir demetini yansıtır. Onun "alegori", "yorum kuralları", "anlama sanatı" veya "yöntem" olarak farklı biçimlerde kullanımlarının düşünsel, tarihsel ve toplumsal bir öyküsünü verir. Bu bölümde hermeneutik gelenek içerisinde yer etmiş düşünürlerin hermeneutiğe ilişkin görüşleri ve yenilikleri üzerinde durulacaktır. Hermeneutik geleneğin tarihçesine ve kullanım tarzına ilişkin bir inceleme yapmadan önce, hermeneutik sözcüğüne dair bir kavram tarihçiliği yapmak yerinde olacaktır.

1.1. Antik Yunan Dünyasında Hermeneutik

Hermeneutik sözcüğü, Antik Yunan dünyasına ait bir kavram grubundan türemiştir. Sözcüğün bu ilksel belirlenimlerinde üç farklı kullanımı göze çarpmaktadır. Bir etkinliği belirtmek için, *herméneuein* ya da *herméneusai* ve *herméneia*, bu etkinliği yürüten kişiyi ifade etmek için *herménés* ve bu aktivite ile ilişkilendirilen belirli bir disiplini isimlendirmek için de *herméneutiké* sözcüğü kullanılmıştır.[4] Fakat hermeneutik kelimesinin doğuşu, kökensel olarak daha derinlerde, tanrıların iradesi ile ölümlülerin eylemleri arasındaki ilahî arabulucu Tanrı Hermes'le ilişkilidir. *Delphi* tapınağının Yunan tarihinde oynadığı rol – yani kehanetlerin yorumu – özellikle bu hermeneutik kavrama dayanır.[5] Bu bakımdan sözcük, *hermeias* olarak Antik şehir (*Delphi*) kilisesinin rahibine işaret ettiği gibi, daha yaygın olarak bilinen fiil *hermêneuein* ile isim *hermêneia* ise hızlı hareket eden, kanatlı elçi-Tanrı Hermes'e kadar dayandırılmaktadır. Yunanlılar Hermes'in, dili ve yazmayı, yani insan anlayışının manayı alıp başkalarına aktarabilmesine yarayan araçları keşfettiğine inanırlar. Burada Hermes'in, insan anlayışının haricinde olan bir şeyi insan zekâsının kavrayabileceği şekle sokma fonksiyonu ile alakalı olarak zikredilmesi manidardır. Sözcüklerin farklı formları da anlaşılmayanı anlaşılır hale getirmek sürecine imada bulunur.[6] Tanrıların elçisi Hermes'in görevi, tanrıların mesajlarını ölümlülere iletmektir. Fakat onun bildikleri tanrıların mesajlarının dümdüz bir aktarımı olarak görülemez. Hermes, bunları ölümlülerin diline onların anlayabilecekleri şekilde çevirmekteydi. Böylelikle, hermeneutik etkinliği daima bir başka dünyaya ait bir anlam bağlamını o an

---

[4] GONZALEZ, Francisco; "Hermeneutics in Greek Philosophy", **The Routledge Companion to Hermeneutics** (iç.), Editör: Jeff Malpas and Hans-Helmuth Gander, Routledge, Abingdon, 2015, s. 13.

[5] GADAMER, Hans-Georg; "Metin Sorunları", Richard Kearney; **Çağdaş Filozoflarla Söyleşiler** (iç.), Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2010, s. 198.

[6] PALMER, Richard E.; **Hermenötik**, Çeviren: İbrahim Görener, Anka Yayınları, İstanbul, 2003, s. 40.

içinde yaşanılan dünyaya aktarma/çevirme etkinliği olmuştur.[7] Bu bakımdan, Hermes'in edimi, "hem kişinin söylediği şeyi kavramayı (mesaj almayı) hem de kişinin anlaşılır kılınmasını sağlamayı (mesaj vermeyi) kapsa(r)."[8] Bir alımlayıcı olarak yorumlamak ve bir aktarıcı olarak anlaşılır olmak Hermes'in temel karakteristiklerindendir. Bu kullanımı itibarıyla, hermeneutiğin, bir kişinin bağlam dünyasından bir diğerinin bağlam dünyasına, tanrıların bağlam dünyasından insanların bağlam dünyasına ve yabancı bir dilin bilinen bir dile aktarılması olarak üç farklı şekilde ortaya çıktığı görülmektedir.[9] Bir düşüncenin ifade edilmesi, dışavurma, açıklama ve çevirmeyi içerecek şekilde çok anlamlı olduğuna göre, Hermes'le ilişkilendirilen farklı bir dünyanın bağlamına aktarma sürecinin, *hermêneuein* ve *hermêneia*'nın antik çağda kullanılan üç temel anlam yönünü gösterdiği söylenebilir. Örneğin, sözcüğün fiil hali olan *hermêneuein*'i ele alırsak bu üç yön; kelime şeklinde seslice ifade etmek, açıklamak ve tercüme etmek şeklinde sıralanabilir.[10] Bu bakımdan *hermêneuein* fiilinin, aslında dilsel iletişimin daha genel yönlerine, hermeneutiğin bugünkü (metin yorumu odaklı) kullanımını aşan boyutlarına atıfta bulunduğunu görüyoruz.[11]

Antik düşünce, hermeneutiği belirli bir teorik disiplin veya genel yorumlama yöntemi olarak öne çıkarmış değildi.[12] Bu kapsamda Antik Yunan dünyasında hermeneutik ile kast edilen içerisinde, altı çizilecek birkaç husus dışında, (bugünkü kullanımlarını andıran) sistematik bir kurgunun olmadığı belirtilmelidir. Kavrama Platon,

---

[7] GADAMER, "Hermeneutik", s. 13.

[8] ZIMMERMANN, Jeans; **Hermeneutik: Kısa Bir Giriş**, Çeviren: Mehmet Çetin, Say Yayınları, İstanbul, 2020, s. 15.

[9] GADAMER, Hans-Georg; "Classical and Philosophical Hermeneutics", **The Gadamer Reader: A Bouquet of the Later Writings** (iç.), Edited and Translated by Richard E. Palmer, Northwestern University Pres, Evanston, 2007, s. 44.

[10] PALMER, **Hermenötik**, s. 41.

[11] JEANROND, Werner G.; **Theological Hermeneutics: Development and Significance**, Palgrave Macmillan, London, 1991, s. 12.

[12] BACKMAN, Jussi; "Hermeneutics and the Ancient Philosophical Legacy", **The Blackwell Companion to Hermeneutics** (iç.), Editör: Niall Keane ve Chris Lawn, Wiley Blackwell, Malden, 2016, s. 23.

İKİNCİ BÖLÜM



2. HANS-GEORG GADAMER'İN FELSEFÎ HERMENEUTİĞİ

İster epistemolojik, ister ontolojik bir çıkış noktasına sahip olsun, genelde hermeneutikten anlaşılan şey, bir "anlam bilim"dir. Hermeneutiğin modern kullanım tarzı olarak da ifade edilebilecek Dilthey'cı *verstehen* teorisi, anlam bilim olarak hermeneutiğin, 20. yüzyıldaki temsilcileri için de temel bir başvuru kaynağı konumundadır. Çünkü "anlam" ve "anlama" terimlerinin hermeneutik içindeki belirlenimi Dilthey'a aittir.

Dilthey, açıklamacı pozitivist felsefenin, pozitivist etiketli sosyal bilimlerin, insanı, tarihi, kültürü ele almadaki yetersizliklerini görüp bunların yerine anlamacı/tarihselci bir felsefe tarzının ve sosyal bilimlerin değil tin bilimlerinin geçirilmesi için uğraş verirken[193], hermeneutiği doğa bilimsel yönteme karşıt, fakat "bilimsel" vasfını kazanmış doğa bilimlerine benzer, aynı ölçüde kesin ve bilimsel kabul edilmesini arzuladığı tin bilimleri için bir yöntem olarak tasarlamıştır.

Gadamer'in düğümlerini sökmek istediği problem yumağı burada belirginleşir. Ona göre sorun, bir yöntem ortaya koyma gerekliliği üzerinden bina edilmemelidir. O, temelde, doğa bilimlerinin belli bir yöntem sayesinde yükselmeyi başarmasından ya da beşerî bilimleri gölgede bırakmasından rahatsızlık duymamıştır. Dilthey gibi, bu mesafenin kapatılması adına, beşerî bilimlere hak ettiği konumu bahşedecek bir yöntem bulma çabasına girişmemiştir. Çünkü onun

[193] ÖZLEM, Doğan; "Anlamdaki Yorum, Yorumdaki Anlam", **Yeditepe'de Felsefe** (iç.), Sayı: 8, Yeditepe Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2009, s. 37.

gözünde asıl sorun bilimin gelişmesi değil, yöntemin orantısız, istila edici gelişimidir. Friedrich Nietzsche, "19. yüzyılı seçkin kılan şey bilimin zaferi değildir, tersine bilimin üzerine bilimsel yöntemin zaferidir"[194] derken önemli bir gerçeğe dikkat çekmek istemiştir. Özellikle günümüzün modern bilimsel düşüncesinde yöntem, bilimlere hizmet eden bir araç değildir; tersine o bilimleri kendisine hizmet etmeleri için baskı altına almıştır.[195] Ne var ki, epistemolojik bir çıkış noktasından hareket eden Dilthey için problem bir "hakikat"[196] sorunu olarak değil, bir yöntem sorunu olarak kalmıştır. Ancak bu husus, Dilthey'in ve genel olarak ortaya koyduğu problemin önemini azaltmaz. Gadamer'e göre, "anlam bilimlerinin düşünceye sunduğu özel problem, anlam bilimlerinin doğasının, eğer onlar düzenliliklerin gelişen bilgi kriterleriyle ölçülürse, doğalarının doğru şekilde kavranamayacağıdır. Sosyal-tarihsel dünyanın tecrübesi, doğa bilimlerinin tümevarım prosedürleriyle bilim statüsüne yükseltilemez. Burada 'bilim'le neyi kastediyor olursak olalım ve her tarihsel bilgi deneysel evrensellerin özel araştırma nesnelerine uygulanmasını içerse dahi, tarihsel araştırma somut fenomenleri bir evrensel kuralın örneği olarak kavrama denemesinde bulun-

---

[194] NIETZSCHE, Friedrich; **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, Çeviren: Sedat Umran, Birey Yayıncılık, 2002, s. 246.

[195] HEIDEGGER, Martin; "Dilin Doğası", **İnsan Bilimlerine Prolegomena: Dil, Gelenek ve Yorum** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 33.

[196] Almanca *Wahrheit* sözcüğünün "doğruluk" olarak çevrildiğine de tanık olunmaktadır. Hatta kimi yazarlarımız kavramın doğruluk olarak çevrilmesini daha uygun bulmaktadır: "Çünkü ve en başta bu sözcük kökeninde bulunan ve kendisinden '-luk' ekiyle türetildiği 'doğru' sözcüğünün 'yanlış' sözcüğüyle bir karşıtlık oluşturması nedeniyle kendisi de 'yanlışlık'la karşıtlık içinde olan mantıksal bir değere sahip olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum 'hakikat' sözcüğünde yoktur; sıfat halinde 'hakikî' karşıtı 'yanlış' değil, 'sahte'dir" [SÖZER, Önay; "Heidegger Bağlamında Türkçeye Çevirmek-Türkçeyle Düşünmek", **Heidegger** (iç.), Editör: Özgür Aktok ve Metin Bal, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2010, s. 54]. Çalışmanın bütünü açısından bakıldığında *Wahrheit* sözcüğünün hakikat olarak kullanılmasının bir sıkıntı yaratmayacağı görülecektir. Çünkü çalışmada örneğin bir sanat eserinin doğru ve yanlışa aynı ölçüde açık oluşu hakikî oluş ve yanlışlık olarak değil, hakikî oluş ve hakikî olmayış olarak ortaya konmuştur.

maz. Bireysel olay hiçbir şekilde, kendisinden hareketle pratik tahminlerin yapıldığı bir yasanın doğrulanmasına hizmet etmez. Tarihsel araştırmanın ideali daha çok fenomenin kendisini, biricikliği ve evrensel somutluğu dâhilinde anlamaktır."[197] Gadamer, bu noktada Dilthey ile hemfikir olduğunu ima etmiştir. Fakat böyle bir ayrımın farkına varan anlam bilimciler, her nedense anlam bilimlerini "kesin olmayan bilimler" diye tanımlamanın büyüsüne kapılmaktadır.[198] Bunun sebebi, elbette doğa bilimlerindeki evrensel ve kesin bilgi iddiasına olan hayranlıklarında yatar. Dilthey'in kendisi de anlam bilimlerinin metodolojik bağımsızlığını doğrulamaya çalışırken bile doğa bilimleri modelinin derin etkisine maruz kalmıştır.[199]

Heidegger bu kaçınılmaz sürecin sebeplerini eş zamanlı gerçekleşen iki etkene, yani, idealist felsefenin çöküşü ve doğa bilimsel paradigmanın yükselişine bağlamıştır. 19. yüzyılın bu dönüşümü esnasında felsefe, kendisine dayanak olarak doğa bilimsel bir bakış açısını seçmek durumda kalmıştır. Heidegger'in bu hususa ilişkin vurguları, Dilthey'in içerisinde bulunduğu düşünce evrenini özetler durumdadır: "Felsefe, on dokuzuncu yüzyılda idealist sistemlerin çökmesiyle ortaya çıkan bilimsel bilinç dönüşümünün belirlemesi altındaydı. Bilimsel bilinçte yaşanan bu dönüşüm, bizatihi felsefeyi etkilemekle kalmadı, tüm bilimleri etkisi altına aldı. On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında görülen bilimsel felsefe tesis etme çalışmalarında izlenen tarzı da söz konusu dönüşümler açısından değerlendirmek gerekmektedir."[200] Bu dönüşümün sebebi, Kant'ın bilimsel anlayışı yüceltip meşrulaştırarak metafiziği öyle bir anlayışın dışında tutmasına kadar geri götürülebilir. Çünkü Kant tarafından klasik anlamda metafiziğin imkânsız sayılmasından bu yana, felsefe adına, sadece rasyonel realizm, mantıksal ve deneysel pozitivizm

---

[197] GADAMER, **Hakikat ve Yöntem (I.Cilt)**, s. 5.

[198] **A.g.e.**, s. 5.

[199] **A.g.e.**, s. 8.

[200] HEIDEGGER, Martin; "Fenomenolojik Araştırmaların Ortaya Çıkışı ve İlk Başarıları", **Heidegger Kitabı** (iç.), Çeviren ve Derleyen: Kaan Ökten, Agora Kitaplığı, İstanbul, 2004, s. 129–130.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM*



3. FELSEFÎ HERMENEUTİK VE TEMATİK ELEŞTİRİLER

Gadamer'in katkıları hermeneutiği yeniden gündeme getirmiş ve farklı kuramlarla birlikte bize onu yeniden düşünme imkânı sağlamıştır. Gadamer sayesinde hermeneutik, sosyal bilimlerdeki, özellikle de sosyolojideki, yöntem tartışmalarının odak noktası haline gelmiştir. Ne var ki, hermeneutiğe ilişkin eleştiriler veya kullanım önerileri, onu Gadamer'in belirlediği "kapsam ve fonksiyonun" dışına da taşırmış durumda. Bu birliktelikler nasıl yorumlanmalı? Bunu, bir felsefe olarak hermeneutiğin insana bakışın farklı *medium*'larıyla örtüşen bir diyalog imkânı elde ettiği yönünde mi, yoksa kendi "sınırlarını" aştığı için müphemleştiği yönünde mi yorumlamalıyız? Bu bölümde, felsefî hermeneutiğin farklı kullanımları kapsamında öne çıkan eleştirilere yer vermek suretiyle bu sorulara yanıt arayacağız.

3.1. Felsefî Hermeneutik ve İdeoloji

Gadamer'in insanî varoluşun hakikati bütünüyle tüketemeyeceği ve bilim adamının dahi belli bir ön-kavrayışa sahip oluşuna ilişkin iddiası, temelde hep bir "uzlaşma" zeminini varsayar. Ortak bir

* Bu bölümün ilk iki teması, "Sosyolojide Statükocu Bir Yöntem Olarak Hermeneutik: Hans-Georg Gadamer'in Fikirleri Işığında Bir Değerlendirme" (**Sosyologca**, Sayı 8, 2014, 83-104) başlıklı makalemden yararlanılarak yazılmıştır. İlgili temaların makaledeki anlatımı gözden geçirilmiş, genişletilmiş ve yeniden düzenlenerek bu metne ilave edilmiştir.

cemaat dili ve bunun yarattığı ön-kavrayışlar anlamın belirlenmesinde tesirlidir. Bu anlamda bir şeyi anlamak kendi başında zaten bir yorumdur. Çünkü biz bir metin ya da sanat eseri yorumlarken daima belli bir gelenek içerisinden konuşuruz. Farklı gelenekten intikal eden karşı unsurlar dahi, aynı tarihsel mirasın farklı halkaları olduğundan aslında daha geniş bir geleneğe olan mensubiyeti üzerlerinden söküp atamazlar. Dilin kendisi, bizzat en aslî uzlaşı zeminidir. Gadamer'in "soru-cevap diyalektiği", konuşmanın spontan işleyişine rağmen belli bir uzlaşım zemini olmadan işletilmez. Dolayısıyla Gadamer'de her adımda üzerinde mutabakat sağlanmış belli ön-kabulleri içeren bir uzlaşı zemini varsayımı kendisini hissettirmektedir. Fakat Gadamer, dayanak aldığı uzlaşma teşebbüsü ve zemininin, paylaşılan içeriğin hakikat iddiasının meşrulaştırılmasına hizmet ettiği noktasında herhangi bir problem bulmaz, ne var ki onun mutlak anlamda bir ilerleme ifade etmesi gerekliliğini sürüncemede bırakır. Bu nedenle diyalektiğin başat olduğu ilerlemeci bir süreci, farklı türden bir diyalektikle değiştirme gerekliliğini idrak eder. Toplumda bireylerin nasıl ve kime göre eyleyeceği yönündeki olası bir gerilim, toplumsal dönüşümü yaratacak ilerici bir çatışma ya da diyalektiğe mecbur değildir. Gadamer bu konuda oldukça açık sözlü davranmıştır: "[Hakikat iddialarını] meşrulaştırmanın ilerleme fikriyle ilişkilendirilmesinin doğru olup olmadığından kuşku duyuyorum… Elbette, yorumlama *praxis*'i sürecinde diyalektik antitezlerin doğması, bir doğru senteze yaklaşma garantisi sağlamaz… [beşerî bilimlerin] bu alanlarında yorumlama sürecinin sonuçlarına, yalnızca kısmî bir perspektif sağlandığı için, pek de ilerlemeye göre değil, daha çok, bilginin yolu üzerinde duran projelerin batışı ve başarısızlığı olarak bakılmalıdır; bu, dilin yeniden dirilişi ve geleneğin verdiği anlamın yeniden kazanılmasıdır."[462] Böylelikle karşıt fikirler, gerçek manada tez ve antitez şeklinde karşıt fikirler olarak bir araya gelmezler. Onlar aynı dilsel zeminin içinden konuşan farklı yorumlardır. Daha büyük bir tarihsel ufkun birbirinden ayrışan farklı doğrultularıdır. Bu anlamda fikirlerin kaynaşması veya sentezi bize yabancı olan bir şeyi değil, Gadamer'in iddiasıyla daha

[462] GADAMER, "Eleştirmenlerime Cevap", s. 271.

iyi kavranılmış geleneğin yine kendisini dil aracılığıyla açığa çıkarmasını sunar. Gadamer, bu sayede geleneğin sorgusuz sualsiz kabulü şeklinde bir uzlaşma ortamının olmadığını, bakış açılarının çokluğunun geleneğin ve ön yargıların sınanmasına hizmet ettiğini göstermek amacındadır. Peki, gerçekten de "gelenek", "ön yargılarımız" ya da "dil" o kadar masum mudur? Bu soruya, belirli ölçüde Jürgen Habermas'ın "ideoloji" eleştirisinden dolaşarak cevap verilebilir.[463]

Habermas, felsefî hermeneutiğe ilişkin çözümlemelerinde, genelde Gadamer'de otorite, ön yargı ve gelenekle olan bağıntının hangi ortamda ve ne tür bir ilişki içerisinde konumlandırılarak yürütüldüğünü sorgulamaktadır. Bu anlamda, yukarıda dile getirdiğimiz soruya cevap bulmakta yararlanabileceğimiz önemli bir dayanak noktası konumundadır. Gadamer, geleneğin, ön yargıların ve genel anlamda içine doğduğumuz dilin, anlamanın oluşumundaki tesirini ele alırken, Habermas dikkatleri içine doğduğumuz bu anlama zeminin oluşumuna ve işlevine çekmek ister. Bu durumda sorulması gereken soru şu: İçine doğduğumuz gelenek ve genel olarak dilsel zemin nasıl oluşmuştur, neler tarafından belirlenmekte ve neye hizmet etmektedir? Habermas'a göre, Gadamer bununla ilgilenmek yerine bizi otorite iddiasıyla teçhiz edilmiş bulunan temayüz etmiş geleneklerin uygulama kabilinden kavranışının genelde hermeneutik anlamaya model sağladığına ikna etmeye çalışır.[464] Fakat bunu yaparken geleneğin ve dilin ideolojik boyutunu gözden kaçırır. Gadamer, geleneğin, otoritenin ya da genel anlamda dilsel zeminin anlamadaki aslî boyutundan emin olduğu kadar, Habermas da bunların güç, baskı ve iktidar ilişkilerine hizmet eden ideolojik boyutu olabileceğinden o kadar emindir. Habermas, dilin anlamadaki boyutunu ele alan Gadamer'e hakkını teslim eder, fakat onun için dil sadece bir mutabakat, uzlaşma veya anlama zemini

[463] Bu noktada Habermas'a müracaat edişimiz, temelde onun Gadamer'in anlama ile gelenek, ön yargı ve otorite arasındaki ilişkiye yönelttiği eleştiriler ile sınırlıdır.

[464] HABERMAS, Jürgen; "Gadamer'in *Hakikat ve Yöntem*'inin Eleştirisi", **Hermeneutik ve Hümaniter Disiplinler** (iç.), Çeviren ve Derleyen: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 218–219.



SONUÇ

İki bin yılı aşkın bir geçmişe sahip olan hermeneutik, zaman içerisinde pek çok farklı kullanım tarzına tabi tutulmuştur. Sözgelimi, Antik Yunan dünyasında ortaya çıkan ve Ortaçağ dünyası hermeneutik faaliyetine hâkim olan alegorik yorumlama tarzı olarak hermeneutik anlayıştan disiplinler arasında farklılaşan yorum kurallarına, Schleiermacher'in tüm disiplinleri kapsayan bir yorum kuralları teorisinden Dilthey'ın pozitivist bilim paradigması karşısında yer alan tin bilimleri metodolojisine kadar hermeneutiğin oldukça zengin bir mirasa sahip olduğu ve her dönemin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde göreve çağrıldığı görülmektedir. 20. yüzyıl hermeneutiğinin en önemli ismi olan Gadamer de hermeneutiği kendi döneminin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde kullanmış ve köklü hermeneutik geleneğe yeni yönelimler kazandırmıştır. Sosyal bilimler Dilthey'ın 19. yüzyılda yaptığı analizlerden daha fazlasına ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle, Gadamer'in hermeneutiğe kazandırdığı dönüşüm, sosyal bilimlerin metodolojik bariyerlerinin aşılmasında oldukça önemli bir yere sahiptir.

Heidegger'in hermeneutiği doğa bilimci kavramsal çerçevenin güdümünden kurtararak yeniden ele alışı, kendisinden önceki hermeneutikçilerden (ontolojik öncelik bakımından) radikal bir kopuşu gerçekleştirmekle beraber, Gadamer'in aynı minval üzerinde anlam bilimlerini birleştirme teşebbüsü, binlerce yıllık hermeneutik geleneğin uyanışına ve 19. yüzyıl düşün dünyasının dar kalıplarını kırmasına olanak tanımıştır. Gadamer'in geliştirmiş olduğu "felsefî hermeneutik", 19. yüzyıl metodolojik tartışmalarının bir ürünü olarak öne çıkan "yöntem olarak hermeneutik" düşüncesinden belirgin bir kopuşa işaret etmiş ve farklı bir hermeneutik projesi

olarak adından söz ettirmiştir. Gadamer'le birlikte hermeneutik, belli türden bilimlerin metodolojisi olmaktan çok bir oluş tarzı haline getirilerek, daha geniş ve kapsamlı bir içerikle taçlandırılmıştır. Gadamer, hermeneutiği doğa bilimci paradigmanın güdümünde kalmış bir faaliyet olmanın dışına çıkarmış ve onu eski kökleriyle bağlantılandırarak yeniden canlandırmıştır. Gadamer'in bu başarısı, Aydınlanma düşüncesinin tezlerinden hareket etmemesinden kaynaklanmaktadır. Gadamer'e göre, sosyal bilimlerin yöntem sorununu aşamamalarının sebebi, epistemolojik problemlerle ilgilenmeleri ve Aydınlanmanın hakikat ve yöntem anlayışının yoğun tesirlerinden kurtulmayı başaramamalarından kaynaklanmaktadır.[559] İnsanın kendisini dünyayı dışardan gözleyen biri olarak ele alma zorunluluğu hissedildiği sürece sosyal bilimciler bu problemi aşamayacaklardır. Bu bakımdan Gadamer, hermeneutiği, pozitivist bilim paradigması karşısında şekillenen alternatif bir paradigma olarak değil, hayatı tıpkı bir metni okur gibi, bir sanat eseriyle diyalog içine girip oyun oynarcasına anlamaya çalışan bir araştırma ve sorgulama disiplini olarak konumlandırmayı tercih etmiştir. Gadamer'in kendisini, metodolojik yabancılaşmayı mümkün kılan bir anlayışın mimarı olarak gören sosyal bilimcilerden uzak tutmasının ve felsefî refleksiyonla sınırlandırmak istemesinin sebepleri burada aranmalıdır.

Ancak felsefi hermeneutiğin bu güçlü tarafı, Gadamer'in hermeneutiğini aynı zamanda belli mahkûmiyetlere yatkın hale getirmiştir. *Dasein*'ın tarihsel-dünyasal-ontolojik aidiyeti, araştırmacının sorguladığı şeyin etki dâhilinde oluşu, onun içinden konuşuyor oluşu, ona kendi aidiyetlerinden bağımsız yönelemeyeceği gerçeğini açığa çıkarmış ve felsefî hermeneutiğin kendi argümanlarıyla ilerlemeciliği nasıl bağdaştırdığı ve geleneğin ya da ön-kavrayışların neye hizmet ettiği hususlarında belirli soruların doğmasına neden olmuştur. Böylelikle, Gadamer'in araştırma topluluğunu ve faaliyetini "uzlaşı" üzerinden temellendirme girişimiyle ilişkili olarak, onun felsefî hermeneutiğinin satükocu unsurlar barındırdığı ve gelenek,

[559] HEKMAN, **Bilgi Sosyolojisi ve Hermeneutik**, s. 135.

ön yargı ve otoritenin anlama ile ilişkisi bağlamında radikal değişikliğe kapalı ve eleştirel bakımdan zayıf bir tür hermeneutik formu oluşturduğu yönünde suçlamalar yöneltilmiştir. Bu anlamda Habermas'ın ideoloji eleştirisi ışığında bakıldığında, felsefî hermeneutiğin bu eleştirileri savuşturmada güçlük çektiği görülmüştür.

Gadamer'in kendisi de felsefî hermeneutiğin hangi sınırlarda tutulması gerektiğine ilişkin çeşitli yazılar kaleme almıştır. Ancak felsefi hermeneutiğin Dilthey'cı metodolojik kullanımı aşma yönündeki önceliği ile kıyaslandığında, onun başka her türlü akımla olan birlikteliğinin önlenmesinde etkili olamadığı görülmektedir. Gadamer'in tüm "önleyici müdahalelerine" rağmen, hermeneutik, kendisini tarihsel olarak yöntem tartışmalarının dışına atmayı başarmış da sayılmaz. Bunun en iyi örneğini onun sosyoloji ile olan birlikteliğinde görüyoruz. Giddens'ın deyişiyle felsefî hermeneutiği esas alan bir sosyolojide, "*Verstehen* toplumsal davranışın incelenmesine uygun özel bir araştırma prosedürü olarak değil, öznelerarasılığın kendisinin ontolojik koşulu olarak ele alınmalı ve başkalarının deneyimlerini empatik olarak kavrama üzerine değil insanın toplumsal hayatının anlamlı bir biçimde düzenlendiği ortam/araç olarak dile vakıf olma üzerine kurulu görülmeli"ydi.[560] Bunun yerine, hermeneutiğin sosyolojideki kullanımı, belirli türden konuları (birey, eylem gibi), belirli türden bir kavrayışla (öznel, bağlamsal gibi) değerlendirmek suretiyle, metodolojik kamplardan birinde taraf olmaya yeltendiğinde, Gadamer kendi felsefî hermeneutiğinin daraltıldığını ve "toplumbilimcilerce" tahrif edildiğini düşünür. Bunun yanında, sosyal bilimciler tarafından yöntem sorununa çekildiği ölçüde (ki yaptıkları ilişkilendirmeler kimi zaman kendi içinde oldukça tutarlı ve yerinde olmasına rağmen) kendisini bu sorundan bağışık görmüş ve mümkün olduğunca uzak tutmuştur.

Felsefî hermeneutik, "muhafaza etme" lehinde olan, anlamanın radikal dönüşümlere imkân tanımayan "reformist" eğilimi yönündeki gizil tarafgirlik bakımından da gündeme gelmiş ve eleştiri ko-

[560] GIDDENS, Anthony; **Siyaset, Sosyoloji ve Toplumsal Teori**, Çev. Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2000, s. 200.



KAYNAKÇA

ADUGİT, Yavuz; "Gadamer: Pozitivist Bilim Anlayışının Reddi", **Felsefelogos** (iç.), Sayı: 27–28, 2005, s. 207–227.

AKARSU, Bedia; **Günümüzde Felsefe: Kant'tan Günümüze Felsefe Akımları**, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1994.

AKTOK, Özgür; "Sunuş", **Heidegger** (iç.), Editör: Özgür Aktok ve Metin Bal, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2010, s. 7-37.

ALİY, Abdurrahman; **Teolog Filozof F. D. E. Schleiermacher: Yaşamı, Eserleri, Felsefesi**, Elis Yayınları, Ankara, 2011.

ARENDT, Hannah; "Martin Heidegger'in Sekseninci Doğum Günü Vesilesiyle", Çeviren: Metin Bal ve Çetin Balanuye, **Heidegger** (iç.), Editör: Özgür Aktok ve Metin Bal, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2010, s. 117-130.

ARISTOTELES; **Metafizik**, Çeviren: Ahmet Arslan, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1996.

ARISTOTELES; **Nikomakhos'a Etik**, Çeviren: Saffet Babür, Bilgesu Yayıncılık, Ankara, 2007.

ARONOWITZ, Stanley; "Postmodernism and Politics", **Universal Abandon?: The Politics of Postmodernism** (iç.), Editör: Andrew Ross, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1988, s. 46-62.

AST, Friedrich; "Hermeneutics", **The Hermeneutic Tradition: From Ast to Ricoeur** (iç.), Gayle R. Ormiston and Alan D. Schrift, State University of New York Press, New York, 1990, s. 39-56.

BACKMAN, Jussi; "Hermeneutics and the Ancient Philosophical Legacy", **The Blackwell Companion to Hermeneutics** (iç.), Editör: Niall Keane ve Chris Lawn, Wiley Blackwell, Malden, 2016, s. 22-33.

BAERT, Patrick; "Pragmatism versus Sociological Hermeneutics", **Critical Theory: Diverse Objects, Diverse Subjects** (iç.), Editör: J. Leh-

mann, Vol. 22, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 2002, s. 349-365.

BAL, Metin; "Yorum, Anlama ve Sanat Üzerine: Gadamer", **Afşar Timuçin'e Armağan** (iç.), Hazırlayan: Çetin Veysal ve Zehragül Aşkın, Etik Yayınları, İstanbul, 2010, s. 183-195.

BARRET, William; "Heidegger: Toplu Bakış", **Heidegger** (iç.), Çeviren ve Hazırlayan: H. Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2008, s. 41-76.

BAUMAN, Zygmunt; **Yasa Koyucular ile Yorumcular**, Çeviren: Kemal Atakay, Metis Yayınları, İstanbul, 2003.

BAUMAN, Zygmunt; **Hermenötik ve Sosyal Bilimler: Anlamaya Dair Yaklaşımlar**, Çeviren: Hüseyin Oruç, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2017.

BEISER, Frederick; "Wolff, Chladenius, Meier: Enlightenment and Hermeneutics", **The Routledge Companion to Hermeneutics** (iç.), Editör: Jeff Malpas and Hans-Helmuth Gander, Routledge, Abingdon, 2015, s. 50-61.

BERNSTEIN, Richard J.; **Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics and Praxis**, University of Pennsylvania Press, 1983.

BERNSTEIN, Richard J.; "From Hermeneutics to Praxis", **Hermeneutics and Modern Philosophy** (iç.), Editor: Brice R. Wachterhauser, State University of New York Press, Albany, 1986, s. 87-111.

BERNSTEIN, Richard J.; "The Constellation of Hermeneutics, Critical Theory and Deconstruction", **The Cambridge Companion to Gadamer**, Edited by Robert J. Dostal, Cambridge University Press, Cambridge, 2002, s. 267-283.

BİLEN, Osman; **Çağdaş Yorumbilim Kuramları**, Şûle Yayınları, İstanbul, 2007.

BOLTER, Jay; "Friedrich August Wolf and the Scientific Study of Antiquity", **Greek, Roman, and Byzantine Studies**, Vol. 21, 1980, s. 83-99.

BOWIE, Andrew; "Hermeneutics and Modern Philosophy: The Art of Understanding", **The Blackwell Companion to Hermeneutics** (iç.),

Editör: Niall Keane ve Chris Lawn, Wiley Blackwell, Malden, 2016, s. 45-53.

BRUN, Jean; **Platon ve Akademia**, Çeviren: İsmail Yerguz, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2007.

BUBNER, Rudiger; **Modern Alman Felsefesi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1993.

CAPUTO, John D.; "Varlık Düşüncesi ve İnsanlığın Diyalogu: Heidegger ve Rorty", **İnsan Bilimlerine Prolegomena: Dil, Gelenek ve Yorum** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 99-123.

CAPUTO, John D.; "Postmetafizik Bir Rasyonaliteye Doğru", **İnsan Bilimlerine Prolegomena: Dil, Gelenek ve Yorum** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 413-449.

CHLADENIUS, Johann Martin; "On The Concept Of Interpretation", **The Hermeneutics Reader** (iç.), Editör: Kurt Mueller-Vollmer, The Continuum Publishing, New York, 2006, s. 55-64.

CHLADENIUS, Johann Martin; "On The Interpretation of Historical Books and Accounts", **The Hermeneutics Reader** (iç.), Editör: Kurt Mueller-Vollmer, The Continuum Publishing, New York, 2006, s. 64-71.

COLLINS, Randall; **Max Weber: Bir Kılavuz**, Çeviren: Taylan Banguoğlu, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2017.

COLTMAN, Rod; **The Language of Hermeneutics**, State University of New York Press, New York, 1998.

COMTE, Auguste; **Pozitif Felsefe Kursları**, Çeviren: Erkan Ataçay, İstanbul: Sosyal Yayınlar, İstanbul, 2001.

ÇÜÇEN, Kadir A.; "Bilim ve Teknoloji: Husserl, Heidegger ve Gadamer", **Anlama ve Yorum: Doğan Özlem Armağan Kitabı** (iç.), Hazırlayan: A. Kadir Çüçen vd., İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2004, s. 194-211.

DAVEY, Nicholas; "Lived Experience: Erlebnis and Erfahrung", **The Blackwell Companion to Hermeneutics** (iç.), Editör: Niall Keane ve Chris Lawn, Wiley Blackwell, Malden, 2016, s. 326-332.

DE MUL, Jos; "Dilthey's Narrative Model of Human Development: Necessary Reconsiderations after the Philosophical Hermeneutics of Heidegger and Gadamer", **Man and World**, Vol. 24/ No. 4, 1991, s. 409-426.

DELLALOĞLU, Besim F.; **Romantik Muamma**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2010.

DESCARTES, René; **Metot Üzerine Konuşma**, Çeviren: K. Sahir Sel, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1994

DILTHEY, Wilhelm; "Schleiermacher's Hermeneutical System in Relation to Earlier Protestant Hermeneutics", Translated by Theodore Nordenhaug, **Selected Works-Volume IV: Hermeneutics and the Study of History** (iç.), Edited by Rudolf A. Makkreel and Frithjof Rodi, Princeton University Press, New Jersey, 1996, s. 33–229.

DILTHEY, Wilhelm; "On Understanding and Hermeneutics: Student Lecture Notes", Translated by Rudolf A. Makkreel, **Selected Works-Volume IV: Hermeneutics and the Study of History** (iç.), Edited by Rudolf A. Makkreel and Frithjof Rodi, Princeton University Press, New Jersey, 1996, s. 229–235.

DILTHEY, Wilhelm; "The Rise of Hermeneutics", Translated by Fredric R. Jameson and Rudolf A. Makkreel, **Selected Works-Volume IV: Hermeneutics and the Study of History** (iç.), Edited by Rudolf A. Makkreel and Frithjof Rodi, Princeton University Press, New Jersey, 1996, s. 235–260.

DILTHEY, Wilhelm; **Hermeneutik ve Tin Bilimleri**, Çeviren: Doğan Özlem, Notos Kitap, İstanbul, 2011.

DİNÇER, Kurtuluş; "Doğa Bilimi-Sosyal Bilim İkiliği: İdeolojik Bir Çatışma", **Felsefe ve Sosyal Bilimler** (iç.), Vadi Yayınları, Ankara, 2006, , s. 53–63.

DOSTAL, Robert J.; "Gadamer's Relation to Heidegger and Phenomenology", **The Cambridge Companion to Gadamer** (iç.), Edited by

Robert J. Dostal, Cambridge University Press, Cambridge, 2002, s. 247-267.

DOSTAL, Robert J.; "Authority", **The Blackwell Companion to Hermeneutics** (iç.), Editör: Niall Keane ve Chris Lawn, Wiley Blackwell, Malden, 2016, s. 197-204.

DOTTORI, Ricardo; "Introduction", Hans-Georg Gadamer; **A Century of Philosophy: A Conversation with Riccardo Dottori**, İngilizceye Çeviren: Rod Coltman ve Sigrid Koepke, Continuum, New York, 2006, s. 1-17.

FAIRFIELD, Paul; **Philosophical Hermeneutics Reinterpreted**, Continuum, London, 2011.

FAIRFIELD, Paul; "Rationality, Knowledge, and Relativism", **The Blackwell Companion to Hermeneutics** (iç.), Editör: Niall Keane ve Chris Lawn, Wiley Blackwell, Malden, 2016, s. 180-187.

FIGAL, Günter; "The Doing of the Thing Itself: Gadamer's Hermeneutic Ontology of Language", Translated by Robert J. Dostal, **The Gadamer Reader: A Bouquet of the Later Writings** (iç.), Edited by Richard E. Palmer, Northwestern University Press, Evanston, 2007, s. 102–106.

FIGAL, Günter; **Objectivity: The Hermeneutical and Philosophy**, İngilizceye Çeviren: Theodore D. George, State University of New York Press, Albany, 2010.

FIGAL, Günter; "Aesthetics and Perception", **The Blackwell Companion to Hermeneutics** (iç.), Editör: Niall Keane ve Chris Lawn, Wiley Blackwell, Malden, 2016, s. 155-161.

ECO, Umberto; "The Postscript to *The Name of the Rose*", **The Post-Modern Reader** (iç.), Editör: Charles Jencks, Wiley Publication, West Sussex, 2011, s. 95-97.

ELLIS, Kate; "Babasız Hayat: 'Postmodern' Bir Siyasi Pratik", **Bilim ve Postmodernizm Tartışmaları: Postmodernizm ve Rasyonalite** (iç.), Çeviren: Sevinç Altınçekiç ve Taylan Doğan, bgst Yayınları, İstanbul, 2008, s. 39-58.

GADAMER, Hans-Georg; "The Idea of Hegel's Logic", **Hegel's Dialectic: Five Hermeneutical Studies** (iç.), Translated by P. Christopher

Smith, New Haven and London, Yale University Press, 1976, s. 75–100.

GADAMER, Hans-Georg; "Appendix: A Letter by Professor Hans-Georg Gadamer", **Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics and Praxis** (iç.), University Of Pennsylvania Press, 1983, s. 261–267.

GADAMER, Hans–Georg; "Tarih Bilinci Sorunu", **Toplum Bilimlerinde Yorumcu Yaklaşım** (iç.), Editör: P. Rabinow ve W. Sullivan, Çeviren: Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1990, s. 79–106.

GADAMER, Hans-Georg; "Martin Heidegger–75 Years", **Heidegger's Ways** (iç.), Translated by John W. Stanley, State University of New York Press, Albany, 1994, s. 15–29.

GADAMER, Hans-Georg; "Kant and the Hermeneutical Turn", **Heidegger's Ways** (iç.), Translated by John W. Stanley, State University of New York Press, Albany, 1994, s. 49–61.

GADAMER, Hans-Georg; "The Thinker Martin Heidegger", **Heidegger's Ways** (iç.), Translated by John W. Stanley, State University of New York Press, Albany, 1994, s. 61–69.

GADAMER, Hans-Georg; "The Truth of the Work of Art", **Heidegger's Ways** (iç.), Translated by John W. Stanley, State University of New York Press, Albany, 1994, s. 95–111.

GADAMER, Hans-Georg; **Hermeneutics, Religion and Ethics**, Translated by Joel Weinsheimer, Yale University Press, London, 1999.

GADAMER, Hans-Georg; "Subjectivity and Intersubjectivity, Subject and Person", İngilizceye Çeviren: Peter Adamson ve David Vessey, **Continental Philosophy Review**, Vol. 33/3, 2000, s. 275-287.

GADAMER, Hans-Georg; **Gadamer in Conversation: Reflections and Commentary**, Editör ve Çeviren: Richard E. Palmer, Yale University Press, New Haven, 2001.

GADAMER, Hans-Georg; "Kuşkucu Hermeneutik", **Hermeneutik ve Hümaniter Disiplinler** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 149–161.

GADAMER, Hans-Georg; "Metin ve Yorum", **Hermeneutik ve Hümaniter Disiplinler** (iç.), Çeviren ve Derleyen: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 284–321.

GADAMER, Hans-Georg; "İnsan ve Dil", **İnsan Bilimlerine Prolegomena: Dil, Gelenek ve Yorum** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 65–75.

GADAMER, Hans-Georg; "Hermeneutik Problemin Evrenselliği", **Hermeneutik ve Hümaniter Disiplinler** (iç.), Çeviren ve Derleyen: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 61–73.

GADAMER, Hans-Georg; "Eleştirmenlerime Cevap", **Hermeneutik ve Hümaniter Disiplinler** (iç.), Çeviren ve Derleyen: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 259–284.

GADAMER, Hans-Georg; "Hermeneutik Refleksiyonun Kapsamı ve Fonksiyonu", **Retorik Hermeneutik ve Sosyal Bilimler: İnsan Bilimlerinde Retoriğe Dönüş** (iç.), Çeviren ve Derleyen: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 1–23.

GADAMER, Hans-Georg; "Hermeneutik", **Hermeneutik Üzerine Yazılar** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Doğan Özlem, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2003, s. 11–33.

GADAMER, Hans-Georg; "Dilthey'ın Tarihselciliğin Güçlüklerinde Dolanışı", **Hermeneutik Üzerine Yazılar** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Doğan Özlem, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2003, s. 169–211.

GADAMER, Hans-Georg; "Aesthetics and Hermeneutics", **Philosophical Hermeneutics** (iç.), Translated and Edited by David E. Linge, University of California Press, London, 2004, s. 95–105.

GADAMER, Hans-Georg; "The Nature of Things and the Language of Things", **Philosophical Hermeneutics** (iç.), Translated and Edited by David E. Linge, University of California Press, London, 2004, s. 69–82.

GADAMER, Hans-Georg; "On the Problem of Self-Understanding", **Philosophical Hermeneutics** (iç.), Translated and Edited by David E. Linge, University of California Press, London, 2004, s. 44–59.

GADAMER, Hans-Georg; "Semantic and Hermeneutics", Translated by P. Christopher Smith, **Philosophical Hermeneutics** (iç.), Translated

and Edited by David E. Linge, University of California Press, London, 2004, s. 82–95.

GADAMER, Hans-Georg; **Truth and Method**, Translated by Joel Weiensheimer and Donald G. Marshall, Continuum, London, 2004.

GADAMER, Hans-Georg; "Supplement I: Hermeneutics and Historism", **Truth and Method** (iç.), Translated by Joel Weiensheimer and Donald G. Marshall, Continuum, London, 2004, s. 507–546.

GADAMER, Hans-Georg; **Güzelin Güncelliği: Bir Oyun, Sembol ve Festival Olarak Sanat**, Çeviren: Fatih Tepebaşılı, Çizgi Kitabevi, Konya, 2005.

GADAMER, Hans-Georg; **A Century of Philosophy: A Conversation with Riccardo Dottori**, İngilizceye Çeviren: Rod Coltman ve Sigrid Koepke, Continuum, New York, 2006.

GADAMER, Hans-Georg; "The Artwork in Word and Image: 'So True, So Full of Being!'", **The Gadamer Reader: A Bouquet of the Later Writings** (iç.), Edited and Translated by Richard E. Palmer, Northwestern University Press, Evanston, 2007, s. 195–225.

GADAMER, Hans-Georg; "The Heritage of Hegel", Translated by Frederick G. Lawrence, **The Gadamer Reader: A Bouquet of the Later Writings** (iç.), Edited by Richard E. Palmer, Northwestern University Press, Evanston, 2007, s. 322–345.

GADAMER, Hans-Georg; "Classical and Philosophical Hermeneutics", **The Gadamer Reader: A Bouquet of the Later Writings** (iç.), Edited and Translated by Richard E. Palmer, Northwestern University Press, Evanston, 2007, s. 41–72.

GADAMER, Hans-Georg; "Language and Understanding", **The Gadamer Reader: A Bouquet of the Later Writings** (iç.), Edited and Translated by Richard E. Palmer, Northwestern University Press, Evanston, 2007, s. 89–108.

GADAMER, Hans-Georg; "Hermeneutics as a Theoretical and Practical Task", **The Gadamer Reader: A Bouquet of the Later Writings** (iç.), Edited and Translated by Richard E. Palmer, Northwestern University Press, Evanston, 2007, s. 246–266.

GADAMER, Hans-Georg; "From Word to Concept: The Task of Hermeneutics as Philosophy", **The Gadamer Reader: A Bouquet of the Later Writings** (iç.), Edited and Translated by Richard E. Palmer, Northwestern University Press, Evanston, 2007, s. 108–123.

GADAMER, Hans-Georg; "Hermeneutics and the Ontological Difference", **The Gadamer Reader: A Bouquet of the Later Writings** (iç.), Edited and Translated by Richard E. Palmer, Northwestern University Press, Evanston, 2007, s. 356–372.

GADAMER, Hans-Georg; "On the Truth of the Word", **The Gadamer Reader: A Bouquet of the Later Writings** (iç.), Edited and Translated by Richard E. Palmer, Northwestern University Press, Evanston, 2007, s. 133–156.

GADAMER, Hans-Georg; "Greek Philosophy and Modern Thinking", **The Gadamer Reader: A Bouquet of the Later Writings** (iç.), Edited and Translated by Richard E. Palmer, Northwestern University Press, Evanston, 2007, s. 267–274.

GADAMER, Hans-Georg; **Hakikat ve Yöntem (I. Cilt)**, Çeviren: Hüsamettin Arslan ve İsmail Yavuzcan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2008.

GADAMER, Hans-Georg; **Hakikat ve Yöntem (II. Cilt)**, Çeviren: Hüsamettin Arslan ve İsmail Yavuzcan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2009.

GADAMER, Hans-Georg; "Metin Sorunları", Richard Kearney; **Çağdaş Filozoflarla Söyleşiler** (iç.), Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2010, s. 195-223.

GERTH, Hans H. ve MILLS, C. Wrights; "Giriş", WEBER, Max; **Sosyoloji Yazıları** (iç.), Çeviren: Taha Parla, Deniz Yayınları, İstanbul, 2006, s. 21–126.

GIDDENS, Anthony**; Max Weber Düşüncesinde Siyaset ve Sosyoloji**, Çeviren: Ahmet Çiğdem, Vadi Yayınları, 1999.

GIDDENS, Anthony; **Siyaset, Sosyoloji ve Toplumsal Teori**, Çev. Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2000.

GIDDENS, Anthony; "Hermeneutik ve Sosyal Teori", **Retorik Hermeneutik ve Sosyal Bilimler: İnsan Bilimlerinde Retoriğe Dönüş** (iç.), Çeviren ve Derleyen: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 23–39.

GIDDENS, Anthony; **Sosyolojik Yöntemin Yeni Kuralları**, Çeviren: Ümit Tatlıcan ve Bekir Balkız, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2003.

GIDDENS, Anthony; **Sosyal Teorinin Temel Problemleri**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2005.

GOLDBERG, Jonah; **Liberal Fascism**, Doubleday, New York, 2007.

GONZALEZ, Francisco; "Hermeneutics in Greek Philosophy", **The Routledge Companion to Hermeneutics** (iç.), Editör: Jeff Malpas and Hans-Helmuth Gander, Routledge, Abingdon, 2015, s. 13-22.

GÖÇMEN, Doğan; "Martin Heidegger, Nazizm ve Felsefe", **Felsefe Yazın** (iç.), Sayı: 15, Sayı editörleri: Çetin Türkyılmaz ve Caner Asna, Mattek Matbaacılık Basım Yayın, Ankara, 2009, s. 40-51.

GRENE, Marjorie; "The Paradoxes of Historicity", **Hermeneutics and Modern Philosophy** (iç.), Editor: Brice R. Wachterhauser, State University of New York Press, Albany, 1986, s. 168–190.

GRONDIN, Jean; "Emilio Betti'ye Göre Kesin Bir Bilim Olarak Hermenötik", Çeviren: Zeki Özcan, **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 6/ Cilt: 6, 1994, s. 381-401.

GRONDIN, Jean; "Gadamer's Basic Understanding of Understanding", **The Cambridge Companion to Gadamer**, Edited by Robert J. Dostal, Cambridge University Press, Cambridge, 2002, s. 36–52.

GRONDIN, Jean; "Hans-Georg Gadamer", **The Blackwell Companion to Hermeneutics** (iç.), Editör: Niall Keane ve Chris Lawn, Wiley Blackwell, Malden, 2016, s. 397-403.

HABERMAS, Jürgen; "Gadamer'in *Hakikat ve Yöntem*'inin Eleştirisi", **Hermeneutik ve Hümaniter Disiplinler** (iç.), Çeviren ve Derleyen: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 200–231.

HABERMAS, Jürgen; "Hermeneutiğin Evrensellik Talebi", **Hermeneutik ve Hümaniter Disiplinler** (iç.), Çeviren ve Derleyen: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 231–259.

HAMLIN, Cyrus; "The Limits of Understanding: Hermeneutics and the Study of Literature", **Arion: A Journal of Humanities and the Classics**, Vol. 3/No. 4, 1976, s. 385-419.

HAMMERMEISTER, Kai; **The German Aesthetic Tradition**, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.

HEGEL, G. W. F.; **Tarihte Akıl**, Çeviren: Önay Sözer, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2003.

HEIDEGGER, Martin; **Metafizik Nedir?**, Çeviren: Mazhar Şevket İpşiroğlu ve Suut Kemal Yetkin, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 1998.

HEIDEGGER, Martin; **Zaman ve Varlık Üzerine**, Çeviren: Deniz Kanıt, A Yayınevi, Ankara, 2001.

HEIDEGGER, Martin; "Hümanizm Üzerine Mektup", **Hümanizmin Özü** (iç.), Çeviren: Ahmet Aydoğan, İz Yayıncılık, İstanbul, 2002, s. 37–99.

HEIDEGGER, Martin; "Dilin Doğası", **İnsan Bilimlerine Prolegomena: Dil, Gelenek ve Yorum** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 29-63.

HEIDEGGER, Martin; **Nedir Bu Felsefe?**, Çeviren: Ali Irgat, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 2003.

HEIDEGGER, Martin; "Fenomenolojik Araştırmaların Ortaya Çıkışı ve İlk Başarıları", **Heidegger Kitabı** (iç.), Çeviren ve Derleyen: Kaan Ökten, Agora Kitaplığı, İstanbul, 2004, s. 129–144.

HEIDEGGER, Martin; **Varlık ve Zaman**, Çeviren: Kaan H. Ökten, Agora Kitaplığı, İstanbul, 2006.

HEIDEGGER, Martin; **Sanat Eserinin Kökeni**, Çeviren: Fatih Tepebaşılı, De Ki Basım Yayım, Ankara, 2007.

HEIDEGGER, Martin; **Düşünmek Ne Demektir?**, Çeviren: Rıdvan Şentürk, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2009.

HEIDEGGER, Martin; **Olmaya Bırakılmışlık**, Çeviren: Mesut Keskin, Avesta Yayınları, İstanbul, 2013.

HEKMAN, Susan; **Bilgi Sosyolojisi ve Hermeneutik**, Çeviren: Hüsamettin Arslan ve Bekir Balkız, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1999.

HIRSCH, Eric Donald; "Gadamer'in Yorum Teorisi", Çeviren: Ramazan Ertürk, **İslamî Araştırmalar Dergisi**, Cilt: 16/ Sayı: 3, 2003, s. 405-415.

HOY, David Couzens; "Heidegger ve Hermeneutiğe Dönüş", **İnsan Bilimlerine Prolegomena: Dil, Gelenek ve Yorum** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 251–275.

INWOOD, Michael; **A Heidegger Dictionary**, Blackwell Publishers, Oxford, 1999.

JEANROND, Werner G.; **Theological Hermeneutics: Development and Significance**, Palgrave Macmillan, London, 1991.

JENSEN, Henrik; **Weber ve Durkheim: Metodolojik Bir Karşılaştırma**, Çeviren: Deniz Boyraz, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2008.

JOHNSON, Patricia Altenbernd; **Heidegger Üzerine**, Çeviren: Adnan Esenyel, Sentez Yayıncılık, Ankara, 2013.

KALBERG, Stephen; **Max Weber'i Anlamak**, Çeviren: Bedri Gencer, Lotus Yayınevi, Ankara, 2009.

KALBERG, Stephen; **Max Weber'in Karşılaştırmalı-Tarihsel Sosyolojisi**, Çeviren: Adem Bölükbaşı, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2017.

KANT, Immanuel; **Arı Usun Eleştirisi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2008.

KARAGÖZ Ö., Emel; **Max Weber'de Anlayış Sosyolojisi ve Din Olgusu**, Derin Yayınları, İstanbul, 2003.

KAUFMANN, Walter; **İnsanı Anlamak: Goethe, Kant ve Hegel**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1997.

KEANE, Niall ve LAWN Chris; "Introduction", **The Blackwell Companion to Hermeneutics** (iç.), Editör: Niall Keane ve Chris Lawn, Wiley Blackwell, Malden, 2016, s. 1-7.

KISIEL, Theodor; "Geleneğin Vukubulması: Gadamer ve Heidegger'in Hermeneutiği", **İnsan Bilimlerine Prolegomena: Dil, Gelenek ve Yorum** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 181–209.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sefaletin Sosyolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2002.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Burjuva Sosyolojisi: Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek (2. Cilt)**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Frankfurt Okulu**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

KRESS, John; "Aristotle's Hermeneutics of Facticity: Heidegger's Early Phenomenological Interpretation of Aristotle", **Research in Phenomenology** (iç.), Vol. 36, Brill Academic Publishers, Leiden, 2006, s. 328–341.

KUŞ, Elif; **Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007.

LAMORE, Charles; "Tradition, Objectivity, and Hermeneutics", **Hermeneutics and Modern Philosophy** (iç.), Editor: Brice R. Wachterhauser, State University of New York Press, Albany, 1986, s. 147–168.

LASH, Scott; **Critique of Information**, SAGE Puplications, London, 2002.

LAWRANCE, Fred; "Gadamer, the Hermeneutics Revolution, and Theology", **The Cambridge Companion to Gadamer**, Edited by Robert J. Dostal, Cambridge University Press, Cambridge, 2002, s. 167–201.

LEFF, Michael L.; "Modern Sofistik ve Retoriğin Birliği", **Retorik Hermeneutik ve Sosyal Bilimler: İnsan Bilimlerinde Retoriğe Dönüş** (iç.), Çeviren ve Derleyen: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 171-191.

LYOTARD; Jean-François; "Adalet Nedir?", Richard Kearney; **Çağdaş Filozoflarla Söyleşiler** (iç.), Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2010, s. 225-239.

LYOTARD, Jean-François; "Answering the Question: What is Postmodernism?", **The Post-Modern Reader** (iç.), Editör: Charles Jencks, Wiley Publication, West Sussex, 2011, s. 38-53.

LYOTARD, Jean-François; **Postmodern Durum**, Çeviren: İsmet Birkan, BilgeSu Yayıncılık, Ankara, 2013.

LYOTARD, Jean-François; **Hakkıyla**, Çeviren: Emine Sarıkartal, İthaki Yayınları, İstanbul, 2014.

MACLEAN, Ian; **Interpretation and Meaning in the Renaissance**, Cambridge University Pres, Cambridge, 1992.

MAGEE, Bryan; **Büyük Filozoflar: Platon'dan Wittgenstein'a Batı Felsefesi**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2000.

MAKKREEL, Rudolf; "Immanuel Kant", **The Blackwell Companion to Hermeneutics** (iç.), Editör: Niall Keane ve Chris Lawn, Wiley Blackwell, Malden, 2016, s. 348-353.

METZ, Rudolf; "Wilhelm Dilthey'in Felsefesinin Canlı ve Ölü Cepheleri", Wilhelm Dilthey - **Alman Ruh Tarihine Dair Tetkikler** (iç.), Çeviren: Hasan Cemil, Yeni Zamanlar Yayınları, İstanbul, 2004, s. 7–15.

MISCH, Georg; "Tin Bilimleri Kuramı İçinde Yaşama Felsefesi Düşüncesi", **Hermeneutik Üzerine Yazılar** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Doğan Özlem, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2003, s. 33–57.

MISGELD, Dieter; "Gadamer'in Hermeneutiği Üzerine", **Hermeneutik ve Hümaniter Disiplinler** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 73–99.

MOHANTY, J. N.; "Transcendental Philosophy and the Hermeneutic Critique of Consciousness", **Hermeneutics: Questions and Prospects** (iç.), Edited by Gary Shapiro and Alan Sica, The University of Massachusetts Pres, Amherst, 1984, s. 96-121.

MORAN, Dermont; **Introduction to Phenomenology**, Routledge, London, 2000.

MUELLER-VOLLMER, Kurt; "Language, Mind and Artifact: An Outline of Hermeneutic Theory Since the Enlightenment", **The Hermeneutics Reader** (iç.), Editör: Kurt Mueller-Vollmer, The Continuum Publishing, New York, 2006, s. 1-53.

MURPHY, John W.; **Postmodern Sosyal Analiz ve Postmodern Eleştiri**, Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich; **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, Çeviren: Sedat Umran, Birey Yayıncılık, 2002.

NIXON, Jon; **Hans-Georg Gadamer: The Hermeneutical Imagination**, Springer, Gewerbestraße, 2017.

OWTHWAITE, William; "Hans-Georg Gadamer", **The Return of Grand Theory in the Human Sciences** (iç.), Edited by Quentin Skinner, Cambridge University Press, Cambridge, 1985, s. 21–41.

ORMITSON Gayle L. ve SCHRIFT, Alan D.; "Hermeneutiğe Giriş", **Hermeneutik ve Hümaniter Disiplinler** (iç.), Çeviren ve Derleyen: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 1-61.

ÖZLEM, Doğan; **Bilim, Tarih ve Yorum**, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1998.

ÖZLEM, Doğan; **Max Weber'de Bilim ve Sosyoloji**, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2001.

ÖZLEM, Doğan; **Tarih Felsefesi**, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2004.

ÖZLEM, Doğan; **Kavram ve Tarihleri II**, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2006.

ÖZLEM, Doğan; "Bir Bilimler Grubuna Ad Koymak", **Felsefe ve Sosyal Bilimler: Muğla Üniversitesi Felsefe ve Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildirileri** (iç.), Vadi Yayınları, Ankara, 2006, s. 113–121.

ÖZLEM, Doğan; "Anlamdaki Yorum, Yorumdaki Anlam", **Yeditepe'de Felsefe** (iç.), Sayı: 8, Yeditepe Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2009, s. 25–42.

ÖZTÜRK, Emre; "Hermeneutiğin Tarihsel Dönüşümü", **Zeitschrift für die Welt der Turken** (iç.), Vol. 1, No. 2, 2009, s. 144–176.

ÖZTÜRK, Emre; "Sosyolojide Nesnellik Sorunu Bağlamında Max Weber'in Pozitivizm-Hermeneutik İkiliğini Aşma Girişimi", **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Vol. 4/1, 2013, s. 196-244.

PALMER, Richard E.; **Hermenötik**, Çeviren: İbrahim Görener, Anka Yayınları, İstanbul, 2003.

PALMER, Richard E.; "Postmodernity and Hermeneutics", **boundary 2**, Vol. 5/ No. 2, 1977, s. 363-394.

PALMER, Richard E.; "Postmodern Hermeneutics and the Act of Reading", **Notre Dame English Journal**, Vol. 15/ No. 3, 1983, s. 55-84.

PANNENBERG, Wolfhart; "Hermeneutics and Universal History", **Hermeneutics and Modern Philosophy** (iç.), Editor: Brice R. Wachter-

hauser, State University of New York Press, Albany, 1986, s. 111–147.

PIPIN, Robert B.; "Gadamer's Hegel", **The Cambridge Companion to Gadamer** (iç.), Edited by Robert J. Dostal, Cambridge University Press, Cambridge, 2002, s. 225-247.

PLATON; "Küçük Hippias", Çeviren: Pertev Naili Boratav, **Toplu Diyaloglar-I** (iç.), Eos Yayınevi, Ankara, 2007, s. 253–277.

REYHANİ, Nebil; "İndirgemecilik Problemi", **Yeditepe'de Felsefe** (iç.), Sayı: 8, 2009, s. 59–95.

RIEDEL, Manfred; "Wilhelm Dilthey'da Teorik Bilme ve Pratik Yaşama Kesinliği Bağıntısı", **Hermeneutik Üzerine Yazılar** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Doğan Özlem, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2003, s. 57–93.

RICOEUR, Paul; "Hermeneutik ve İdeoloji Eleştirisi", **Hermeneutik ve Hümaniter Disiplinler** (iç.), Çeviren ve Derleyen: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 161-197.

RICOEUR, Paul; **Başkası Olarak Kendisi**, Çeviri: Hakkı Hünler, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2010.

RINGER, Fritz; **Weber'in Metodolojisi: Kültür Bilimleri ile Sosyal Bilimlerin Birleşimi**, Çeviren: Mehmet Küçük, Doğu Batı yayınları, Ankara, 2006.

RISSER, James; "Gadamer's Hidden Doctrine: The Simplicity and Humility of Philosophy", **Consequences of Hermeneutics: Fifty Years After Gadamer's *Truth and Method*** (iç.), Editör: Jeff Malpas ve Santiago Zabala, Northwestern University Press, Illinois, 2010, s. 5-24.

RISSER, James; **The Life of Understanding: A Contemporary Hermeneutics**, Indiana University Press, Bloomington, 2012.

ROMER, Inga; "Method", **The Blackwell Companion to Hermeneutics** (iç.), Editör: Niall Keane ve Chris Lawn, Wiley Blackwell, Malden, 2016, s. 86-95.

RORTY, Richard; "Pragmatistin Yolculuğu", Umberto Eco; **Yorum ve Aşırı Yorum** (iç.), Çeviren: Kemal Atakay, Can Yayınları, İstanbul, 2008, s. 107-128.

SARUP, Madan; **Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm**, Çeviren: Abdülbaki Güçlü, Kırk Gece Yayınları, İstanbul, 2010.

SCHOLTZ, Gunter; "Ast and Schleiermacher: Hermeneutics and Critical Philosophy", **The Routledge Companion to Hermeneutics** (iç.), Editör: Jeff Malpas and Hans-Helmuth Gander, Routledge, Abingdon, 2015, s. 62-73.

SCHLEIERMACHER, Friedrich; **Hermeneutics and Criticism and Other Writings**, Editör ve Çeviren: Andrew Bowie, Cambridge University Pres, Cambridge, 1998.

SCHUTZ, Alfred; **The Phenomenology of the Social World**, Translated by George Wlash and Frederick Lehnert, Heinemann Educational Boks, London, 1980.

SCHUTZ, Alfred; **Fenomenoloji ve Toplumsal İlişkiler**, Çeviren: Adnan Akan ve Seyda Kesikoğlu, Heretik Yayınları, Ankara, 2018.

SEEBOHM, Thomas M.; **Hermeneutics: Method and Methodology**, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 2004.

SÖZER, Önay; "Heidegger Bağlamında Türkçeye Çevirmek-Türkçeyle Düşünmek", **Heidegger** (iç.), Editör: Özgür Aktok ve Metin Bal, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2010, s. 38-58.

SMITH, Lisa Madeline**; Natural Science and Philosophical Hermeneutics: An Exploration of Understanding in the Thought of Werner Heisenberg and Hans-Georg Gadamer**, Thesis for PhD (unpublished thesis), University of Manitoba, Department of Religion, Manitoba, 1997.

SMITH, P. Christopher; **Hermeneutics and Human Finitude**, Fordham University Press, New York, 1991.

STAMBAUGH, Joan; "Giriş", **Zaman ve Varlık Üzerine** (iç.), Çeviren: Deniz Kanıt, A Yayınevi, Ankara, 2001, s. 7–13.

STEINER, Georg; **Heidegger**, Çeviren: Süleyman Kalkan, Vadi Yayınları, Ankara, 1996.

TATAR, Burhanettin; **Felsefî Hermenötik ve Yazarın Niyeti: Gadamer Versus Hirsch**, Vadi Yayınları, Ankara, 1999.

TATAR, Burhanettin; **Hermenötik**, İnsan Yayınları, İstanbul, 2004.

TAŞDELEN, Vefa; **Hermeneutiğin Evrimi: Kesitler**, Hece Yayınları, Ankara, 2008.

THOMSON, Iain D.; **Heidegger/Ontoteoloji: Teknoloji ve Eğitim Politikaları**, Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2012.

TOPAKKAYA, Arslan; **Wilhelm Dilthey ve Felsefesi**, Say Yayınları, İstanbul, 2016.

TOPRAK, Metin; **Hermeneutik ve Edebiyat**, Bulut Yayınları, İstanbul, 2003.

TUNA, Muammer; "Bilimsel Bilgi ve Sosyoloji Disiplini", **Felsefe ve Sosyal Bilimler** (iç.), Vadi Yayınları, Ankara, 2006, s. 1–28.

VATTIMO, Gianni; "Hermeneutics and Nihilism: an Apology for Aesthetic Consciousness", **Hermeneutics and Modern Philosophy** (iç.), Editor: Brice R. Wachterhauser, State University of New York Press, Albany, 1986, s. 446–460.

VATTIMO, Gianni ve ZABALA, Santiago; **Hermeneutik Komünizm: Heidegger'den Marx'a**, Çeviren: Erhan Kuçlu, MonoKL Yayınları, İstanbul, 2012.

VESSEY, David; "Medieval Hermeneutics", **The Blackwell Companion to Hermeneutics** (iç.), Editör: Niall Keane ve Chris Lawn, Wiley Blackwell, Malden, 2016, s. 34-44.

WACHTERHAUSER, Brice R.; "Anlamada Tarih ve Dil", **İnsan Bilimlerine Prolegomena: Dil, Gelenek ve Yorum** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 209-251.

WACHTERHAUSER, Brice R.; "Söylediğimiz Şey Olmamız Gerekir mi? İnsan Bilimlerinde Hakikat Üzerine Gadamer", **Hermeneutik ve Hümaniter Disiplinler** (iç.), Çeviren ve Derleyen: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 127-148.

WACHTERHAUSER, Brice R.; "Getting it Right: Relativism, Realism and Truth", **The Cambridge Companion to Gadamer**, Edited by Ro-

bert J. Dostal, Cambridge University Press, Cambridge, 2002, s. 52-79.

WAGNER, Helmut R.; "Takdim: Sosyolojiye Fenomenolojik Yaklaşım", **Fenomenoloji ve Toplumsal İlişkiler** (iç.), Çeviren: Adnan Akan ve Seyda Kesikoğlu, Heretik Yayınları, Ankara, 2018, s. 7-60.

WAITE, Geoff; "Radio Nietzsche, or, How to Fall Short of Philosophy", **Gadamer's Repercussions: Reconsidering Philosophical Hermeneutics** (iç.), Editör: Bruce Krajewski, University of California Press, Berkeley, 2004, s. 169-211.

WALLACE, William; **Prolegomena to the Study of Hegel's Philosophy**, Clarendon Press, Oxford, 1894.

WARNKE, Georgia; "Hermeneutics, Ethics, and Politics", **The Cambridge Companion to Gadamer** (iç.), Editör: Robert J. Dostal, Cambridge University Pres, Cambridge, 2002, s. 79-102.

WARNKE, Georgia; "Introduction", **Inheriting Gadamer: New Directions in Philosophical Hermeneutics** (iç), Editör: Georgia Warnke, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2016, s. 1-30.

WEBER, Max; **Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı**, Çeviren: Özer Ozankaya, İmge Kitabevi, Ankara, 1995.

WEBER, Max; **Sosyolojinin Temel Kavramları**, Derleyen ve Çeviren: Medeni Beyaztaş, Efkâr Yayınları, İstanbul, 2004.

WEBER, Max; **Ekonomi ve Toplum (Cilt 1)**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2012.

WEBER, Max; **Ekonomi ve Toplum (Cilt 2)**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2012.

WEISS, Gail; "Dilthey's Conception of Objectivity in the Human Studies: A Reply to Gadamer", **Man and World**, Vol. 24/ No. 4, 1991, s. 471-486.

WENTZER, Thomas Schwarz; "Dialectic", **The Blackwell Companion to Hermeneutics** (iç.), Editör: Niall Keane ve Chris Lawn, Wiley Blackwell, Malden, 2016, s. 259-264.

WESTPHAL, Merold; "Hegel and Gadamer", **Hermeneutics and Modern Philosophy** (iç.), Editor: Brice R. Wachterhauser, State University of New York Press, Albany, 1986, s. 65-87.

WINCH, Peter; **Sosyal Bilim Düşüncesi ve Felsefe**, Çeviren: Ömer Demir, Vadi Yayınları, Ankara, 2007.

WITTGENSTEIN, Ludwig; **Tractatus-Logico Philosophicus**, Çeviren: Oruç Aruoba, Metis Yayınları, İstanbul, 2005.

WRIGHT, George; "On a General Theory of Interpretation: The Betti-Gadamer Dispute in Legal Hermeneutics", **The American Journal of Jurisprudence**, Vol. 32/No. 1, 1987, s. 191–243.

ZIMMERMANN, Jeans; **Hermeneutik: Kısa Bir Giriş**, Çeviren: Mehmet Çetin, Say Yayınları, İstanbul, 2020.

ZUCKERT, Catherine H.; **Postmodern Platos: Nietzsche, Heidegger, Gadamer, Strauss, Derrida**, The University of Chicago Press, Chicago, 1996.

ZUCKERT, Catherine H.; "Hermeneutics in Practice: Gadamer on Ancient Philosophy", **The Cambridge Companion to Gadamer** (iç.), Edited by Robert J. Dostal, Cambridge University Press, Cambridge, 2002, s. 201-225.

ZUCKERT, Catherine H.; "On the Politics of Gadamerian Hermeneutics", **Gadamer's Repercussions: Reconsidering Philosophical Hermeneutics** (iç.), Editör: Bruce Krajewski, University of California Press, Berkeley, 2004, s. 229-243.

Hikâyelerle
Karakter Gelişimi ve Değer Eğitimi

Doç. Dr. Yunus AKAN

2. Baskı

Ankara
2023

Hikâyelerle Karakter Gelişimi ve Değer Eğitimi

Doç. Dr. Yunus AKAN
ORCID: 0000-0003-3946-7356

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-427-2
e-ISBN	: 978-605-170-402-9
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Dizgi-Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
Hikâyelerle Karakter Gelişimi ve Değer Eğitimi
AKAN, Yunus

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara / Türkiye
2023, xii+252 Sf., 16x24 cm

ISBN: 978-605-170-427-2
e-ISBN: 978-605-170-402-9

Eğitim, Karakter Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitimi
Zaman, Hayat, Huzur, Doğruluk, Tevazu, Vicdan, İyilik, Sevgi, Zenginlik, İnanç, Adalet, Özgürlük, Cesaret, Yetenek, Akıl, Sağlık, Aşk, Anne, Kadın, Baba, Çocuk, Kardeş, Dost, İltifat, Empati, Sabır, Azim, Başarı, Umut

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



ÖZGEÇMİŞ

1986 yılında Siirt'te doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise eğitimini Siirt'te tamamladı. 2007 yılında Bursa Harmancık Kaymakamlığına Veri Hazırlama Kontrol İşletmeni olarak atandı. 2009 yılında Uludağ Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünden lisans derecesi aldı. Aynı yıl MEB'e bağlı Sakarya Bekir Sıtkı Durgun ilköğretim okuluna psikolojik danışman-rehber öğretmen olarak atandı ve 2013 yılına kadar aynı okulda, 2013-2014 yılları arasında Sakarya Üzeyir Garih Ortaokulunda, 2014-2019 yılları arasında ise Mersin Selçuklar Ortaokulunda görev yaptı. 2011 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimini, 2018 yılında ise Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında doktora eğitimini tamamladı. 2019 yılında Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalına Dr. Öğretim Üyesi olarak atandı. Halen aynı üniversitede Doçent olarak görev yapmaya devam etmektedir.

ÖN SÖZ

Günümüzde bilgiyle donanmış insan sayısı hızla artmasına rağmen insan eliyle meydana gelen yıkıcı olaylar incelendiğinde insanlığın gittikçe karanlığa doğru sürüklendiği görülmektedir. Artık dünya sistemi öyle bir hale geldi ki sanki insan değil vicdanını ve duygularını kaybetmiş bir makine yetişmektedir. Hâlbuki Chaplin'in ifade ettiği gibi dünyanın makineden çok insanlığa, zekâdan çok iyiliğe ve anlayışa ihtiyacı var.

Bu kitap bu ihtiyacı bir nebze olsun karşılamak amacıyla yazılmıştır ve sizleri yaşamınıza anlam katacak güzellikleri keşfedeceğiniz içsel bir yolculuğa çıkaracaktır. Bu kitaptaki hikâyeleri-masalları okudukça kendinizi tanımak, birisine yardım etmek, etrafınızdakilere sevgiyle bakmak, kardeşinize sarılmak, çocuğunuzla ilgilenmek, dostunuzun hatırını sormak, annenizin babanızın elini öpmek, bir yetimin başını okşamak, ülkeye ve insanlığa katkı sağlamak... isteyeceğinizi fark edeceksiniz.

Bu kitap, daha aydınlık bir dünyada yaşamamız için hayatın karanlığına mum yakan iyi insanlara ithaf edilmiştir.

İÇİNDEKİLER

ZAMAN – HAYAT (ÖLÜM) 1
HUZUR – MUTLULUK 11
DOĞRULUK – DÜRÜSTLÜK – KARAKTER 22
SADAKAT – GÜVEN 32
TEVAZU – KENDİNİ BİLME (KENDİN OLMA) 38
MERHAMET – VİCDAN 48
İYİLİK – YARDIMLAŞMA 54
SEVGİ – DEĞER VERME 64
ZENGİNLİK – MEMNUNİYET 71
İNANÇ (MANEVÎYAT) 81
ADALET – HAK 87
ÖZGÜRLÜK – ONUR – VATAN 96
CESARET – ÖZ GÜVEN 101
DEĞİŞMEK – GELİŞMEK 106
YETENEK – POTANSİYEL 113
AKIL – İRADE (ZEKÂ) 118
DÜŞÜNCENİN GÜCÜ – DÜŞÜNCELİ OLMA 127
SAĞLIK – RUHUMUZUN İSTEKLERİ 136
AŞK 144
İYİ İLİŞKİLER 150
ANNE – KADIN 154
BABA – KOCA 158

ÇOCUK 165
KARDEŞ – BİRLİKTELİK 173
ARKADAŞ – DOST 181
KOMŞULUK – AKRABALIK 187
KELİMELERİN GÜCÜ – GÜZEL SÖZ 190
İLTİFAT – ELEŞTİRİ 196
NEZAKET – SAMİMİYET 205
DİNLEMEK 209
EMPATİ (ANLAMAK – ANLAŞILMAK) 213
HOŞGÖRÜ-SAYGI (KOŞULSUZ KABUL) 220
SABIR – SOĞUKKANLILIK 224
AZİM – HEDEF 229
BAŞARI – ÇALIŞMAK 237
HAREKETE GEÇME – UMUT ETME 242

GİRİŞ

Birey, bilişsel gelişimin yanında karakterini de geliştirmeli ve değer eğitimi almalıdır. Lickona'ya (1992) göre bir birey, zeki olduğu kadar karakterli, okur-yazar olduğu kadar nazik, bilgili olduğu kadar erdemli olmalıdır. Çünkü Aristo'ya göre ise insan zekâ ve düşünce gibi iki büyük silaha sahiptir. Eğer insan, ahlâkî bir eğitim almazsa canlılar dünyası içinde en tehlikeli varlık haline gelir. Karakterini geliştiremeyen ve evrensel değerleri kazanamayan insanlar tarafından dünyamızda her gün meydana gelen çok sayıda suç, şiddet, istismar ve tecavüz gibi durumla karşılaşmaktayız. Karşılaştığımız bu olumsuz durumlar bizleri derinden üzmekte ve küçükken masum olan bir çocuğun ileride böyle olumsuzlukları işleyebilecek bir insana dönüşmesi konusu bizleri derinden düşündürmektedir. Burada insanların ileride böyle olumsuzlukları işlememesi için onlara erken yaşta istenilen insanî davranışları kazandırmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bireylere erken yaşta istenilen davranışlar en etkili şekilde nasıl kazandırılabilir?

Yalçın ve Aytaş'a (2002) göre bireylere özellikle erken yaşta hikâyeler yoluyla istenilen davranışlar kazandırılabilir. Hikâyeler, ruhsal ve kişisel gelişimle ilgili birçok alanda uluslararası geçerliliği olan bir konuma sahip olup, çocuk ve gençlerin psikolojik gelişimlerinde önemli bir pedagojik araçtır (Rossiter, 2002). UNESCO çocuklarda karakter geliştirmenin ve değerler öğretmenin çok kültürlü hikâyeler etrafında organize edilmesinin önemine vurgu yapmıştır (UNESCO, 2005). Hoşgörü, sevgi, dostluk, erdem, aşk, sadakat, onur, vefa, bilgelik, şefkat gibi temalar üzerine kurulu hikâyeler, çocukların öncelikle karakter ve vicdan gelişimine katkı sağlamaktadır (Aydın, 2011). Fidan (2009) yaptığı çalışmada, çocuklara değer öğretiminde ve karakter gelişiminde ders verici hikâyelerin kullanılmasının çok etkili olacağını ifade etmiştir. Şimşek'e (2009) göre hikâyeler değer eğitiminde ve karakter gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Işık ve Karakuş'a (2017) göre hikâyeler çocukların ve kişiliklerinin oluşumunda ve fikir ile ruh dünyalarının gelişiminde büyük öneme sahiptir. Kısaca hikâyelerin, özellikle çocukların karakter gelişimine ve değer öğrenimine katkı sağlayacak en önemli yöntemlerden biri olduğu görülmektedir. Hikâyeler çocuklara ne gibi katkılar sağlamaktadır?

Soyut kavramları somut kavramlar/nesneler yardımıyla öğrenebilme dönemlerinde olan çocuklar, soyut kavramları hikâyeler yardımıyla daha iyi anlayabilirler (Pakdemirli, 2011). Çocuklar soyut öğretici anlatımlardan ziyade anlatımı somutlaştıran hikâyelerden daha kolay çıkarım yapabilmektedir. Çünkü hikâyelerde ço-

cukları etkileyen bir sihir vardır (Bilgin 1994). Çocukların hikâyelere karşı büyük ilgi duyduğu bilinen bir gerçektir. Çocuklar yaşamlarından alınmış olayların akıcı bir anlatımla anlatıldığı hikâyeleri dinlemekten hoşlanırlar (Cihandide, 2014). Doğrudan nasihat içerikli konuşmalar yerine çocuklarda merak duygusunu uyandıran, gizemli ve ufuk açıcı maceralara kapı aralayan, onların hayal dünyasını süsleyen ve heyecanını sürekli canlı tutan hikâyelerle istenilenlerin öğretilmeye çalışılması daha faydalı olacaktır. Yani dakikalarca sürecek konuşma yerine etkileyici bir hikâye anlatmak daha öğretici olacaktır (Kasapoğlu, 2013). Kısaca birden fazla duyguya hitap etmesi nedeniyle ve hem akılda kalıcı hem de ilgi çekici özelliğiyle hikâyeler, çocuklar için öğüt verici, eğitici, etkili ve eğitimi kolaylaştırıcı bir özelliğe sahiptir (Yakıncı ve Kızılay 2018).

Hikâyelerde anlatılan kahramanların da çocukların eğitimi üzerinde etkisi vardır. Çocuk anlatılan hikâyeleri keyifle dinlerken, hikâye kahramanları ile özdeşim kuracak ve kendisine rol model alacaktır. Böylelikle birtakım asil davranışları da benimseyebilecektir. İşte bu özdeşleşme nedeniyle -titizlik ve dikkatle seçilmiş olmaları halinde- çocuğun örnek alması ve özdeşleşmesi için son derece önemli olduğu ve hikâyelerin eğitim-öğretimde etkin bir yöntem olduğu söylenebilir (Karaköse, 2012). Diğer taraftan hikâyeler, gerçek olayların konu edilmesiyle çocukların sınırlı hayat tecrübelerini zenginleştirir; türlü insan tipleri üzerinde düşünmelerine imkân sağlar; toplumsal anlamda nasıl davranılması gerektiğini ve iyi birey olmanın ne demek olduğunu öğretir; zor durumlar karşısında onlara nasıl davranmaları gerektiği hakkında rehberlik eder. Böylece çocukların içinde yaşadıkları kültürel ve toplumsal ortama uymalarını büyük ölçüde kolaylaştırır (Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2007).

Hikâyelerde kahramanların yaşadığı ikilemli durumlar, karakter gelişimi ve değer eğitimi için örnek olaylar ve durumlar oluşturur (Karatay, 2011). Çocuklar hikâyelerdeki örnek durum ve olaylarla ahlâkî düşünme becerisini kazanırlar (Aydın, 2010). İçinde kendilerinden bir şeyler bulacakları hikâyeler okuyan çocukların okuma becerileri de gelişecektir (Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2007). Bunun yanında hikâyelerin, bireyin kendini gerçekleştirme, sosyalleşme, dil gelişimi, içinde yaşadığı toplum ve onun değerleriyle bütünleşme, hayata pozitif bakabilme, kendinin dışındaki insanlara ve çevreye karşı duyarlı olabilme, doğru-yanlış, iyi-kötü, hak-hukuk gibi kavramları anlamlandırma, hayal dünyasını geliştirebilme vb. konularda çocuğun zihinsel, duyuşsal ve psiko-sosyal gelişimine katkı sağladığı da söylenebilir (Gökduman, 2014). Yapılan araştırmalarda da hikâyelerin çocukların birçok yönden gelişimlerine katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 800 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada uygulanan hikâye temelli değerler eğitimi programının, öğrencilerin davranışlarını olumlu etkilediği ve şiddet, sataşma, yalan söyleme ve kopya çekme gibi olumsuz davranışlarını azalttığı, öğretmenlere ve sınıf arkadaş-

larına gösterdikleri saygıyı arttırdığı ortaya çıkmıştır (WWC, 2006). Leming (2000) tarafından 965 öğrenci üzerinden yapılan bir araştırmada, hikâyelerin 4–6. sınıflarında okuyan öğrencilerin ahlâkî olgunlukları üzerinde önemli olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Keskinoğlu (2008) tarafından yapılan bir çalışmada ise Mevlana'nın Mesnevisinden yararlanılarak geliştirilen hikâye temelli etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerin ahlâkî olgunluk düzeylerine etkisinin olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Tahiroğlu ve Kayabaşı (2013) tarafından yapılan araştırmada da Türk halk masallarından faydalanılarak geliştirilen etkinliklerin; öğrencilerin dostluk/arkadaşlık, sorumluluk, barışçı olma, hoşgörü, dürüstlük ve saygı gibi insanî değerlere ve ahlâkî olgunluğa ait tutum ve davranışlara olumlu bir etki sağladığı ortaya çıkmıştır.

Karakter gelişimi ve değer eğitiminde hikâyelere çok benzeyen edebî ürün olan masallardan da yararlanılmalıdır (Yiğit ve Kesmeci, 2015). Hikâyeler kadar masallar da özellikle yaşça küçük olan öğrencilerin-çocukların karakter gelişimine ve değer eğitimine önemli katkılar sağlamaktadır. Masallar, hangi değer öğretim yöntemi kullanılırsa kullanılsın, öğrencilerin-çocukların istenen değerleri kazanmasında etkili olacağı söylenebilir (Yiğit ve Kesmeci, 2015). Masal; toplumların kültürel özellikleri başta olmak üzere sosyal, psikolojik, ahlâkî vb. özelliklerini taşımada ve gelecek nesillere aktarmada önemli işleve sahip olan anonim bir anlatı türüdür (Kesmeci, 2012). Masallar çarpıcılık, yoğunluk ve uzun yaşam deneyimlerinin içinden süzülerek gelmiş olması nedeniyle eğitici bir boyut taşır (Özdemir, 2017).

Sonuç olarak görgü kurallarına aykırı davranışlar sergilemeyen, gelenek ve göreneğe ters düşmeyen, iyiye ve doğruya yönlendiren kahramanların yer aldığı hikâyeler-masallar, çocukların sağlıklı gelişimi için önem arz etmektedir. Evrensel değerleri barındıran, iyi-kötü ve doğru-yanlış olgusu hakkında farkındalık kazandıran hikâyeler-masallar, çocukların bakış açılarına ışık tutacak, istendik davranışlar geliştirmelerine ve karakter gelişimlerine katkı sağlayacak, evrensel insanî değerleri benimsemelerine ve toplumu ayakta tutan değerleri gelecek nesillere aktarmalarına yardım edecektir. Oğuzkan'a (2006) göre, çocukların gelişimine katkı sağlayacak ve zevkle okuyabilecekleri nitelikte yeterince hikâye-masal kitapları bulunmamaktadır. Yukarıdaki bilgiler ışığında çocuklara karakter gelişimi ve değer eğitimi sağlayacak öğretici ve değer kavramlarının (saygı, empati, doğruluk, iyilik, sevgi…) tümünü kapsayıcı kısa hikâyelerden-masallardan oluşan bir kitaba ihtiyaç duyulmuş ve bu kitap söz konusu ihtiyacı karşılamak için söz ve etkinliklerle de desteklenerek yazılmıştır.

Kitabın Konusu ve İçeriği

Günlük hayatta sürekli insanların karşısına çıkan Zaman, Hayat, Huzur, Doğruluk, İyilik, Sadakat, Tevazu, Vicdan, Sevgi, Aşk, İnanç, Adalet, Özgürlük, Anne, Baba, Çocuk, Kardeş, Dost, Hoşgörü, Empati gibi kavramlar, bu kitabın konusunu oluşturmaktadır.

Kitap; her bir başlık altında o başlığı destekleyecek kısa hikâyelerden-masallardan, özlü sözlerden ve konu ile ilgili etkinliklerden oluşmaktadır. Yazar, okuyucuyu düşündüren ve farkındalık geliştirmeyi amaçlayan öğretici hikâyelere-masallara ve bu hikâyelerin-masalların kazandırmak istediği değerleri pekiştirecek özlü sözlere ve etkinliklere kitabın içeriğinde yer vermiştir.

Kitabın Yazılma Amacı

İnsanlar, genellikle yaşananların görünen kısmına odaklanmaktadır. Hâlbuki görünenlerin arka planında keşfedilmeyi bekleyen çok fazla anlam gizlidir. Bu kitap, okuyucunun yaşananların arka planını farklı bir gözle keşfetmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu kitap, insanların bedensel, zihinsel ve ruhsal bir bütünlük içinde gelişimini savunmaktadır ve bu konuda insanlarda bir farkındalık geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu kitap şu konularda da okuyucuya katkı sağlamayı amaçlamaktadır:

Bu kitap, insanların ihtiyaç duyduğu bütün konuları bir arada barındırarak onların hayatına bütüncül bir gözle bakmasını sağlamaktadır.

Bu kitap insanlar için bir terapi özelliği taşımaktadır. Çünkü ortalama onar sayfadan oluşan her bir konu, insanların o konu hakkında yaşamlarına anlam katacak güzellikleri keşfedeceği hikâyelerden-masallardan, sözlerden ve etkinliklerden oluşmaktadır.

Bu kitap, bir orkestra şefi gibi insanlara katkı sağlayacak çok sayıda özelliği çok iyi yöneterek insanlara okuma zevki tattırmayı ve farklı çiçeklerden beslenen bir arının ürettiği bal gibi insanların dimağlarına güzel bir tat bırakmayı amaçlamaktadır.

Ayrıca bu kitap, öğrenciler-çocuklar dışında yetişkinlerin de sürekli başvurabileceği bir yaşam rehberi özelliği taşımaktadır. Kendini boşlukta hisseden veya yaşamına anlam katmak isteyen bir insan; kitabın zaman, mutluluk, değişmek gibi bölümlerine başvurabilir. Ailesiyle sorunlar yaşayan bir genç veya sahip olduğu roller konusunda karmaşa yaşayan bir aile üyesi; anne, baba, kardeş gibi bölümlere başvurabilir. Aşk acısı yaşayan ve aşkın ne olduğunu sorgulayan bir aşık; aşk, sevgi gibi bölümlere başvurabilir. Gelecek kaygısı yaşayan bir genç; azim, başarı gibi bölümlere başvurabilir. Para, mal, mülk gibi istediği şeylere ulaşmasına rağmen hâlâ

mutluluğu yakalayamayan yetişkin veya yaşlılar; ruhun istekleri, zenginlik, iyilik gibi bölümlere başvurabilir.

Kitabın Hedef Okur Kitlesi

Bu kitap, herkese hitap etmekle birlikte özellikle yeni bir nesil yetiştiren anne babaların ve eğitimcilerin faydalanması için yazılmıştır. Özellikle eğitimciler, eğitim kurumlarında karakter gelişimi ve değer eğitimi ile ilgili çalışmalar yaptığında ve aileler, çocuklarına değer öğretirken veya çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmek için bu kitaptan yararlanabilir.

Kitaptaki Bölümler Öğrencilere-Çocuklara Nasıl Uygulanmalıdır?

Kitabın ilk bölümü olan zaman-hayat konulu hikâyeler şu şekilde öğrencilere (ya da çocuklara) uygulanır. Zaman-hayat kavramının kelime anlamı, önemi ve insan hayatına yansımaları hakkında öğrencilere kısaca bilgi verilir. Daha sonra "Hayatın Şifresini Çözemeyenler" hikâyesi okunur, hayatı doğru yaşamanın önemi açıklanır ve hikâye üzerine öğrencilerin görüşleri-yaşantıları alınır. "Hayatımızdaki Büyük Taşlar" hikâyesi okunur, doğru şeylerle kaliteli zaman geçirmenin önemi anlatılır ve hikâye üzerine öğrencilerin görüşleri-yaşantıları alınır. "Bugün Sevdiklerinizin Son Günü Olabilir" hikâyesi okunur, etrafındaki insanlarla iyi ilişkiler kurmanın ve onları mutlu etmenin insan hayatı için önemi anlatılır ve hikâye üzerine öğrencilerin görüşleri-yaşantıları alınır. "Aynı Bedende Değişen İki Ruh" hikâyesi okunur, insanın verdiği kararların ve yaşam stilinin hayatını iyi ya da kötü şekillendireceği açıklanır ve hikâye üzerine öğrencilerin görüşleri-yaşantıları alınır. Daha sonra anlatılan hikâyeleri öğrencilerden kısaca özetlemeleri istenir. Birkaç gönüllü öğrenci üzerinden "Zaman Makinesi" etkinliği uygulanır. Son olarak "Hayatı Özetleyen Yedi Kutsal Gerçek" hikâyesi öğrencilere dağıtılır ve ev ödevi olarak öğrencilerden hikâyenin anlamı üzerine kısa bir kompozisyon yazmaları istenerek çalışma sonlandırılır.

ZAMAN–HAYAT (ÖLÜM)

HAYATIN ŞİFRESİNİ ÇÖZEMEYENLER

Ünlü filozof Platon'a öğrencileri sorar:

—İnsanoğlunun hangi davranışları sizi çok şaşırtır?

Platon: Hepsi.

Bir öğrenci: Mesela?

Platon: Mesela:

—Çocukluktan sıkılırlar, büyümek için acele ederler ama büyüdükçe de çocukluklarını özlerler.

—Para kazanmak için sağlıklarını yitirirler, sonra sağlıklarını geri kazanmak için kazandıkları bütün paraları harcarlar.

—Yarınlarından endişe ederken bugünü hep unuturlar. Bu yüzden ne bugünü ne de yarını yaşarlar.

—Hiç ölmeyecek gibi davranırlar ama hiç yaşamamış gibi ölürler…

- *Gözlerinizin önünde yarın olduğu için, bugünü göremiyorsunuz (Küçük Arı).*
- *Hayatta asıl önemli olan; hala yaşıyorken, asla geç olmadığına inanmaktır (The Jacket).*
- *İyi yaşamak için acele et ve şunu bil ki her gün, başlı başına bir hayattır (Seneca).*

Eğer, yeniden başlayabilseydim yaşamaya,
kusursuz olmaya çalışmazdım.
Neşeli olurdum, ilkinde olmadığım kadar.
Daha çok riske girerdim.
Daha çok güneşin doğuşunu izler, daha çok dağa tırmanır, daha çok nehirde yüzerdim.
Dondurma yerdim doyasıya.
Görmediğim birçok yere giderdim.
İlkbaharda, pabuçlarımı fırlatır atardım ve
sonbahar bitene kadar yürürdüm.
Bilinmeyen yollar keşfeder, güneşin tadına varır,
Çocuklarla oynardım.
Farkında mısınız bilmem, yaşam budur zaten; anılar, sadece anılar.
Yeniden başlayabilseydim eğer, yalnız mutlu anlarım olurdu.
Bir şansım olsaydı eğer; ama işte 85'indeyim ve biliyorum, ölüyorum (J. Borges).

HAYATIMIZDAKİ BÜYÜK TAŞLAR

Northwestern Üniversitesinde gören yapan bir profesör, iş idaresi dersinde master öğrencilerine zaman yönetiminin önemini kavratabilmek için bir deney yapar. Profesör, önce masanın üzerine bir cam kavanoz koyar. Sonra da bir torbadan bir avuç büyüklüğünde büyük taşlar çıkarır ve dikkatle kavanozun içine yerleştirir. Kavanozda taş parçaları için yer kalmayınca profesör, öğrencilere sorar:

—Kavanoz doldu mu?

Öğrenciler: Evet, doldu hocam.

Profesör: Dolduğunu düşünüyorsunuz demek!

Profesör, hemen eğilip başka bir torbadan küçük çakıl taşları çıkartır ve kavanozun içine döker. Sonra kavanozu sallar ve küçük parçaların hepsi büyük taşların sağına soluna dağılır. Profesör, öğrencilere yeniden sorar:

—Bu sefer kavanoz doldu mu?

Bu işin sanıldığı kadar basit olmadığını sezmiş olan öğrenciler cevap verir.

—Hayır, tam da dolmuş sayılmaz galiba.

Profesör masanın altından bu kez de bir torba dolusu kum çıkartır. Kumu, kavanozdaki kaya parçaları ve küçük taşların arasındaki boş bölgeler doluncaya kadar döker ve yeniden sınıfa sorar:

—Şimdi kavanoz doldu mu?

Kavanoz ağzına kadar dolu görünmektedir. Yine de emin olamayan öğrenciler istemsiz cevap verir.

—Hayır, dolmadı hocam.

Profesör, daha sonra bir sürahi su çıkarıp kavanoza döker ve bütün su, kavanozun boşluları arasına süzüle süzüle yerleşir. Profesör, sonra öğrencilere bakarak vermek istediği mesajı açıklar:

—Eğer başta kavanozu kumlarla ve çakıl taşlarıyla doldurursanız kavanozda büyük taşlara yer kalmaz. Eğer büyük taş parçalarını baştan kavanoza koymazsanız, daha sonra asla koyamazsınız. Kavanoz hayatınızdır. Büyük taşlar, aileniz, eşiniz, çocuğunuz ve sağlığınızdır. Çakıl taşları ve kumlar ise işinizdir, paranızdır, makamınızdır ve heveslerinizdir. Hayatınızdaki büyük taşların kıymetini bilin…

- *Gereksiz şeylerin peşinden koşan, gerekli şeyleri kaçırır (Hz. Ali).*

KALİTELİ ZAMAN GEÇİRMENİN ÖNEMİ

Baba, işten dönerken kızını kapının önünde beklerken bulur.

Kızı: Baba, neden geç geldin?

Baba: İş işte kızım.

Kızı: Baba, çalıştığın işte bir günde ne kadar para kazanıyorsun?

Baba: Bu senin işin değil.

Kızı: Babacım lütfen, bilmek istiyorum.

Baba: İllâ da bilmek istiyorsan söyleyeyim, 50 lira.

Kızı: Babacığım, bana 20 lira borç verir misin?

Baba: Yine o saçma oyuncakları mı alacaksın? Gereksiz şeylere benim ayıracak param yok. Derhal odana çık.

Küçük kız, ağlayarak odasına çıkar. Aradan bir saat geçtikten sonra babası, biraz daha sakinleşir ve çocuğuna parayı neden istediğini bile sormadığını düşünür. Belki de gerçekten ona lazımdı. Baba, pişmanlık içinde kızının odasına gider.

Baba: Küskün çiçeğim, uyuyor musun?

Kızı: Hayır.

Baba: Al bakalım, istediğin 20 lirayı.

Kızı: Teşekkür ederim babacığım.

Küçük kız, hemen yastığının altından diğer buruşuk paraları çıkarır ve paraları saymaya başlar. Kızının parasının olduğunu gören baba, tekrar sinirlenir.

Baba: Paran olduğu halde neden benden para istiyorsun?

Kızı: Babacığım, işte 50 lira. Yarın işe gitmene gerek yok. Bir gününü bana ayırabilir misin?

Baba, şok olur ve ağlayarak kızına sarılır. Baba, gözyaşı dökerken aylardır kızına sarılmadığını fark eder ve kızının zengin bir babaya değil de ilgi ve sevgi gösteren bir babaya ihtiyacı olduğunu geç de olsa anlar…

- *Hayat çok tuhaf. Çocukken zaman çok yavaş geçer. Sonra bir de bakmışsın 50 yaşına gelmişsin ve çocukluğundan ne kaldıysa geriye bir kutuya sığmıştır (Amelie).*
- *Unutma! Hayat, aldığınız nefes sayısından ibaret değildir, nefesinizi kesen anların toplamıdır (Aşk Doktoru).*

HUZUR–MUTLULUK

HUZUR NEDİR?

Bir kral, "huzuru" en güzel resmedecek sanatçıya büyük bir ödül vereceğini ilan eder. Çok sayıda sanatçı, günlerce çalışarak birbirinden güzel resimleri krala sunar. Tablolara bakan kral, sadece iki resimden hoşlanır ve resimleri daha dikkatli incelediğinde şunları görür:

1. resimde bir göl vardı. Göl, bir ayna gibi yükselen dağların huzurlu görüntüsünü etrafına yansıtıyor ve pamuk beyazı bulutlar, gökyüzünü süslüyordu. Resme kim baktıysa, onun mükemmel bir huzur resmi olduğunu düşünüyordu. Bu resimde, hayatta her şey güzel, yolunda ve sıkıntısız anlamı çıkıyordu.

2. resimde ise dağlar vardı ama engebeli ve çıplak dağlar. Dağların üst tarafında öfkeli gökyüzünden yağmur boşalıyor ve şimşek çakıyordu. Kısacası, resim hiç huzur dolu görünmüyordu; fakat kral, resme daha dikkatli bakınca şelalenin ardındaki bir kayanın çatlağından çıkan bir çalılığı ve o çalılığın üzerinde ise anne kuşun ördüğü bir yuvayı fark eder. Sertçe akan suyun orta yerinde kuş yuvasını koruyordu. Kuş yuvası, bütün zorluklara rağmen huzur ve mutluluk örneği sunuyordu.

2. resim; sıkıntılara ve zorluklara rağmen mutlu olabilmeyi anlattığı için ödülü kazanır…

- *Elindekilerle mutlu olmayı bilmelisin (Yaralı Yüz); çünkü insan, ancak içerisinde bulunduğu yaşam şartlarını kabul ettiği zaman mutluluğa ulaşabilir (Alfred Adler).*
- *Unutma! Hayat, bir define avı değildir; hayatın kendisi bir hazinedir (Denis Waitley). Mutluluğa giden yol yoktur; çünkü mutluluğun kendisi yoldur (Wayne Dyer).*

BAKIŞLARDA GİZLENEN HAYATIN ANLAMI

Eski zamanların birinde bir genç, hayatın anlamının ne olduğunu bulmak için sürekli kafa yoruyormuş ve kendi kendine bulduğu hiçbir cevap da ona yeterli gelmemiş.

Genç, bir köyde her şeye cevap verebilen yaşlı bir bilgenin olduğunu öğrenmiş ve uzun bir yolculuğun sonunda bilgenin yaşadığı eve varıp ona sormuş:

—Efendim, hayatın anlamı nedir?

Bilge: Bunun cevabını sana söylerim ama önce bir sınavdan geçmen gerekir.

Bilge, gencin eline bir çay kaşığı vermiş ve kaşığın içine zeytinyağı dökmüş. Sonra da ona seslenmiş:

—Şimdi çık ve bahçede bir tur at gel. Yalnız dikkat et kaşıktaki zeytinyağı eksilmesin. Eğer bir damla eksilirse imtihanı kaybedersin.

Genç, gözünü çay kaşığından ayırmadan bahçeyi turlayıp gelmiş.

Bilge: Evet, kaşıkta yağ eksilmemiş. Peki bahçe nasıldı?

Genç: Ben kaşıktan başka bir yere bakamadım ki.

Bilge: Şimdi tekrar bahçeyi dolaş ve gel ama bu sefer bahçeyi de incelemeyi unutma.

Genç, tekrar bahçeye çıkmış. Muhteşem bahçenin güzellikleri karşısında büyülenmiş ve biraz sonra bilgenin yanına geri dönmüş.

Bilge: Bahçe nasıldı?

Genç: Hayatım boyunca böyle güzel bir yer görmedim. Sanki cenneti buraya taşımışlar.

Bilge, kendisine şaşkın şakın bakan gence aradığı şeyi açıklamış:

—Evladım, hayatta sadece bir noktayı görürsen hayatın akıp gider ve sen farkına varmazsın. Hayatının anlamı senin bakış açında gizlidir…

- *Aya ulaşma umutları içindeki insanlar, ayaklarının dibinde açan çiçekleri göremiyor (A. Scheweitzer). Nasıl bir at üzerindeki zengin koşumların farkına varamıyorsa, insanlar da içinde yaşadığı nimetlerin öyle farkına varmıyor (Shakespeare).*
- *Mutlu olman için iki yol vardır: Ya arzuları azaltmak ya da imkânları çoğaltmak (B. Franklin). İstediğin şeyi elde edemiyorsan, o zaman elde ettiğin şeyi isteyeceksin (Freud); çünkü acı çekmek, yalnızca arzuların bertaraf edilmesiyle sona erdirilebilir (Fawer).*
- *Unutma! Mutluluk elin erişebileceği çiçeklerden, bir demet yapma sanatıdır (Bob Goddard); çünkü hayali olanı ele geçirmek için mevcut olanları elden kaçırmak, saçma bir iştir (İ. Rabbani, 133. Mektup).*

MUTLULUK, ONU VEREBİLDİĞİN KADARDIR

Yüzlerce kişi konuşmacıyı dinlemek için bir salona gelir. Konuşmacı, önceden hazırladığı gazlı kalemleri ve balonları girişte herkese verilmesini ister. Seminer başlar ve konuşmacı girişte verilen balonlara herkesin kendi adını yazmasını ister. Sonra bütün balonlar toplanır ve bir odaya kapatılır.

Daha sonra katılımcılar odaya alınır ve konuşmacı, herkesin üzerinde adının yazdığı kendi balonunu bulmalarını ister. Herkes çarpışarak ve birbirini iterek deli

gibi kendi balonunu arar. Tamamen kaos ortamı oluşur ve hiç kimse kendi balonunu bulamaz.

Konuşmacı, bu kez herkesin birer balon almasını ve üzerinde adı yazan kişiye o balonu vermesini ister. Kısa bir süre içinde herkes kendi balonuna kavuşur. Herkes kendi yerine oturduktan sonra konuşmacı konuşmaya devam eder:

—Hayatımız da böyle değil mi? Herkes deli gibi mutluluk arıyor ve nerde olduğunu bilmiyor. Deli gibi mutluluğu ararken kaos, kargaşa ve tartışmalar çıkıyor. İnsanlar mutluluğu ararken birbirini mutsuz ediyor. Hâlbuki bizim mutluluğumuz başkalarının mutluluğunda gizlidir. Onlara mutluluk verin ki sizin mutluluğunuzu da size getirsinler…(3)

- *Sevilen insan, sevgisini insanlara veren insandır (Çin Atasözü); çünkü mesut olmak istiyorsak başkalarına da saadet vermeye mecburuz (W. T. Moore).*
- *Sevilmek istiyorsan, önce sevmeyi bileceksin (Nietzsche). Mutlu olmak istiyorsan gururu bırak, gönülleri almaya bak (Mevlana).*

Kanatların çırpındığı kadar hafif, kalbinin attığı kadar canlısın.
Gülebildiğin kadar mutlusun, sevdiğin kadar sevileceksin.
Karşındakine değer verdiğin kadar insansın.
Kendini yalnız hissettiğin kadar yalnızsın ve güçlü hissettiğin kadar güçlü.
Kendini güzel hissettiğin kadar güzelsin.
Karşındakini unuttuğun kadar çabuk unutulursun.
Sevdiğin kadar sevilirsin işte budur hayat (Can Yücel).

GÖL GİBİ ENGİN OLMAK

Usta, mutsuz çırağının her şeyden şikâyet etmesinden artık bunalmıştı. Bu yüzden çırağına bir ders vermek ister. Usta, bir avuç tuzu bir bardak suya atıp karıştırır ve çırağına içmesini söyler. Çırak, tuzlu suyu içer içmez tükürmeye başlar.

Usta: Suyun tadı nasıl?

Çırak: Tadı berbat, iğrenç ve acı.

Daha sonra usta, çırağını da yanına alıp yakınlarındaki gölün kıyısına giderler. Usta, göle bir avuç tuz atar ve çırağının gölden su içmesini ister. Çırak, bu sefer gölün suyunu keyifle içer.

Usta: Bu suyun tadı nasıl?

Çırak: Tadı çok güzel, ferahlatıcı.

Usta: Tuzun tadını aldın mı?

Çırak: Hayır, suyun tadından başka bir tat almadım.

DOĞRULUK–DÜRÜSTLÜK–KARAKTER

KAYBOLAN DOĞRULUK

Yaşlı adamın eşi evde tereyağı yapar, o da tereyağları evin yakınlarındaki bakkala götürüp satardı. Bu onların tek geçim kaynağıydı.

Bakkal, aksakallı dedenin getirdiği tereyağlarını hiç tartmazdı. Ancak bir gün acaba dedi ve yaşlı adam gittikten sonra tereyağını tartıya koydu. 900 gram olduğunu görünce çok öfkelendi ve "Yarın geldiğinde bunun hesabını sorar, bir daha da ondan alışveriş yapmam." diye bağırdı.

Ertesi sabah yaşlı adam, elinde tereyağıyla içeri girdi. Bakkal, yaşlı adama sertçe baktı ve öfkeli bir tonla konuşmaya başladı:

—Bir daha senden tereyağı almayacağım.

Yaşlı adam, üzülerek cevap verdi:

—Efendim bir yanlışım mı oldu?

Bakkal: Efendi, senin getirdiğin tereyağını tarttım 900 gram geldi. Ayıp değil mi bu yaptığın!

Yaşlı adam, utancından başını öne eğerek konuştu:

—Efendim bizim ağırlık aletimiz yok ki. Sizden bir kilo şeker almıştık, onu ağırlık aleti olarak tartıda kullanıyoruz…

- *Ne çok yalan söyleniyordu yeryüzünde; sözle, yazıyla, resimle ya da susarak (Y. Atılgan). Hâlbuki yalan, bana suçların en ağırı gibi geliyor (Peyami Safa).*
- *Kurnazlığa yaklaşan her şey iğrençtir (Aşk ve Gurur). Ahlâk ve üçkâğıtçılık, terazinin iki ayrı kefesinde yer alır; biri çıkarsa biri iner (Platon).*
- *Sakın ahlâk kuralarını çiğnemeyin; çünkü öcünü çabuk alır (Tolstoy).*
- *Dilleriniz yalana alışageldiğinden dolayı, Allah'a karşı yalan uydurmak için, "Şu helâldir", "Şu haramdır" demeyin. Şüphesiz, Allah'a karşı yalan uyduranlar, kurtuluşa eremezler (Nahl Suresi, 116. Ayet). Doğru söz söyleyin ki Allah işlerinizi düzene koysun ve günahlarınızı bağışlasın (Azhab Suresi, 70. Ayet).*
- *Unutma! Acı da olsa sözün ancak doğru olanını söyle (Hz. Muhammed (sav)); çünkü yalan, yeni yalanlar doğurur (Nietzsche Ağladığında).*

İÇİMİZDEKİ İYİLİĞİN VE KÖTÜLÜĞÜN SAVAŞI

Yaşlı kızılderili ile torunu az ötede birbiriyle boğuşup duran iki köpeği izliyorlardı. Köpeklerden biri beyaz, biri siyahtı.

Torun: Bu köpeklerin sırrı nedir dedeciğim?

Dede: Onlar, benim için iki simgedir evlat.

Torun: Neyin simgesi?

Dede: İyilik ile kötülüğün simgesi. Şu gördüğün köpekler gibi, iyilik ve kötülük içimizde sürekli mücadele eder durur. Onları seyrettikçe hep aklıma bu gelir.

Torun: Peki, sence hangisi kazanır bu mücadeleyi?

Dede: Hangisi mi evlat? Ben hangisini daha iyi beslersem o…

- *Herkes doğru insanı bulmak ister, yanılmamak için. Oysa kimse uğraşmaz, doğru insan olmak için (S. Freud).*
- *Unutma! Namuslu olmak sizi diğer insanlardan üstün yapmaz, övünme hakkını vermez; zaten herkes, yaşadığı sürece namuslu olmak zorundadır (Dostoyevski).*

KİŞİLİĞİN YOKSA GERİSİ SIFIR

Hoca içeri girer ve üniversite öğrencilerine ilk dersini anlatır. Hoca önce, tahtaya kocaman bir(1) rakamı çizer ve ne olduğunu açıklar:

—Bu bir rakamı sizin kişiliğinizdir.

Hoca, sonra birin(1) yanına bir sıfır(0) koyar ve ne olduğunu açıklar:

—Bu, başarıdır. Başarılı bir kişilik, biri(1) on(10) yapar.

Hoca, sonra bir sıfır(0) daha koyar ve konuşmaya devam eder:

—Bu, sıfır da okul sonrasında yıllar içinde oluşacak tecrübedir. On(10) iken yüz(100) olursunuz. Hayatın akışında para, makam, şöhret… sıfırlar eklenip böyle uzayıp gider. Eklenen her yeni sıfır(0), kişiliğinizi on(10) kat zenginleştirir.

Hoca, sonra eline silgiyi alıp en baştaki biri(1) siler. Geriye bir sürü sıfır kalır ve hoca dersin son sözünü söyler:

—Kişiliğiniz yoksa sahip olduğunuz tüm özelliklerin bir anlamı kalmaz…

- *Bir kişi olman, kişiliğin olduğu anlamına gelmez (Ucuz Roman).*
- *Yanyana toplanan milyonlarca sıfır, bir etmez. Her şey bireyin kalitesine bağlıdır (Carl G. Jung).*
- *Karakter, her şeyin temeli olmalıdır; o isterse bir şiir, bir resim veya bir komediye ait bulunsun, onsuz hiçbir şey olamaz (J. G. Holland).*

- *Onurlu insanın üzerine titrediği şey karakteridir, bayağı insanın ise makam ve mevki (Konfüçyüs).*
- *Unutma! Bir insanın en büyük sermayesi, büyük bir servet değil, mükemmel bir karakterdir (E. Young).*

HIRSIZLIĞIN KÜÇÜĞÜ BÜYÜĞÜ YOKTUR

Kanuni Sultan Süleyman'ın ordusu Belgrad seferine çıkmış ve sıcak bir havada ağır ağır ilerlemeye devam ediyormuş. Ordu, çok güzel üzümleri bulunan bir bağdan geçerken bir asker dayanamayıp bir salkım üzüm koparmış ve sonra da asma ağacına, bir para kesesi asarak yoluna devam etmiş.

Ordu, çok geçmeden mola vermişti. Bir köylünün kan ter içinde koşarak geldiği görüldü. Köylü ısrarla padişah ile görüşmek istiyordu. Köylüyü padişahın huzuruna götürdüler.

Padişah: Nedir bu hâlin? Kan ter içinde kalmışsın. Yoksa askerler sana zarar mı verdi?

Köylü: Ben, şikâyet için değil memnuniyetimi bildirmek için geldim. Böyle bir askeri, böyle bir komutanı tebrik etmemek insafsızlık olur.

Padişah: Askerlerim sizi memnun edecek ne yapmışlar?

Köylü: Askerleriniz benim bağımdan geçtikten sonra bir asmanın dalına bağlı bir kese gördüm. İçini açtığımda para vardı. Dikkatli baktığımda bir salkım üzümün koparıldığını gördüm. Anladım ki koparılan üzümün parası olarak bırakılmış. Sizde böyle güzel ahlâklı asker olduğu müddetçe sırtınız yere gelmez.

Padişah, derhal o askerin bulunmasını emretti ve asker bulunup padişahın huzuruna getirildi.

Padişah: Niçin izinsiz iş yaparsın? Parası verilmiş olsa bile sahibinden habersiz mal almanın caiz olmadığını bilmiyor musun? Bu asker, derhal ordudan uzaklaştırılsın…(5)

- *Hırsızlığın çirkinliği, çalınan şeye göre değişmez ki; ha bir altın çalmışsın ha bir iğne (Mevlana).*
- *Aranızda birbirinizin mallarını haksız yere yemeyin (Bakara Suresi, 188. Ayet).*
- *Hesaba çekileceğini bildiği halde haram mal toplamaya devam eden kimseye şaşarım (Hz. Osman).*
- *Ölümlü dünyadır gel helal eyle. Günler gelir geçer, ömür çoğalmaz (Pir Sultan Abdal).*

SADAKAT–GÜVEN

SÖZÜNÜN ERİ ÇANAKKALE ŞEHİTLERİ

Beybaş Köyünden Halil Çavuş, Çanakkale savaşı sürerken cephede ağır yaralanır ve şehit olmak üzeredir. Komutana bakarak son birkaç cümle dökülür çavuşun dudaklarından:

—Komutanım, ölme ihtimalim çok fazla. Lapsekili İbrahim'den 1 mecid borç aldıydım. Kendisini göremedim ve belki ölürüm. Ölürsem söyleyin hakkını helal etsin.

Komutan, çavuşun kanlar içinde kalmış alnını gözyaşları içinde okşayarak 'sen merak etme', der ve az sonra Halil Çavuş komutanının kolları arasında şehit olur.

Cephede Halil Çavuş gibi binlercesi şehit olur. Bu şehitlerin üzerinden çıkan eşyalar ve pusulalar komutana ulaştırılır ve komutan, onları tek tek inceler.

Sıra bir pusulaya gelince komutan çok dikkat kesilir; çünkü üzerinde Lapsekili İbrahim Onbaşı yazmaktaydı. Komutan, pusulayı açar ve mektubu okur okumaz hıçkırarak yere yığılır. Komutan, elleriyle yüzünü kapatır; çünkü ne titremesine ne de gözyaşlarına engel olamaz. Onu bu kadar etkileyen pusulaya Şehit İbrahim Onbaşı şunları yazmıştı:

—Ben Beybaş Köyünden arkadaşım Halil'e 1 Mecid borç verdiydim. Kendisi beni göremedi ve biraz sonra taarruza kalkacağız. Belki de geri dönemem. Arkadaşıma söyleyin ben hakkımı helal ettim…(13)

- *En seçkin insanlar, sözünün eri olanlardır (Auguste Comte).*
- *Mü'minler içinde Allah'a verdikleri sözde sadakat gösteren nice erler var (Ahzâb Suresi, 23. Ayet). Onlar ki, emanetlerine ve ahidlerine riâyet ederler (Mü'minûn Suresi, 8. Ayet).*
- *Mü'minin ruhu, ödeninceye kadar borcuna bağlı kalır (Hz. Muhammed (sav)).*

İNSANLARIN GÜVENİ YOK EDİLMEMELİDİR

Bir zamanlar, Nabek ve Dagar isminde iki arkadaş vardı. Nabek'in çok güzel bir atı vardı ve bu atın rengi, duruşu ve koşması görenleri kendisine hayran bırakırdı. Dagar da bu atı çok beğenir ve gece gündüz ona sahip olmanın hayalini kurardı. Dagar, bir gün Nabek'in yanına gidip atı ona satmasını ister; fakat Nabek:

—Dünyadaki bütün altınları ve elmasları bana getirsen bu atı yine de satmam, der.

Bu yanıtla hayal kırıklığına uğrayan Dagar, ne olursa olsun o atı ele geçirmenin yollarını arar ve bir gün bir dilenci kılığına girer, yüzünü örter ve Nabek'in her gün geçtiği yolun kenarında onu beklemeye başlar.

Dagar, Nabek yaklaştığı sırada yere uzanır ve aç susuz kalmış birisi gibi yerde kıvranarak Nabek'ten yardım ister. Nabek, adım atacak gücü olmadığını düşündüğü bu fakir dilenciye acıyarak durur, onu köye kadar götürerek ona yiyecek-içecek vermek için atına bindirir ve kendisi de atın yanında yürür. Dagar, Nabek'in bir boşluğunu yakalar yakalamaz atın dizginleri ele geçirir ve atı mahmuzlayarak dörtnala koşturmaya başlar. Dagar, Nabek'ten iyice uzaklaştıktan sonra arkasına dönüp bağırır:

—Ben Dagar'ım. Bu atı bir daha asla göremeyeceksin Nabek.

Nabek, Dagar'ın ardından koşmaz. Bunun yerine sadece ona seslenerek şöyle der:

—Dagar, bir dakika dur, senden bir şey isteyeceğim.

Nabek'in kendisini yakalayamayacağından emin olan Dagar, atı durdurur ve onun konuşmasını bekler.

Nabek: Evet, atımın sahibi artık sensin ama lütfen o atı nasıl ele geçirdiğini kimseye söyleme.

Dagar: Neden?

Nabek: Eğer senin beni nasıl kandırdığını insanlar öğrenirse yolda kalmış zor durumdakilere yardım etmek için artık kimse durmayacak ve birçok masum insan çölde kalıp ölecek. Bari insanların güvenini yok etme…

- *Herkese karşı kibar davran, pek az kişiyle samimi ol; ama onlara güvenmeden önce düşün (Washington).*
- *Unutma! Sana ihanet edeni affedecek kadar olgun ol; ama ona tekrar güvenecek kadar aptal olma (W. Golding). Güvendiğin dağlara karlar yağdığında en güzel çare, dağ ile karı baş başa bırakmaktır (Mevlana).*

SADAKAT TİMSALİ KÖPEK - HACHİKO

Bir üniversitede profesör olan ve yalnız yaşayan Ueno, kendisine bir köpek yavrusu edinir ve ona Hachiko adını koyar.

Hachiko, bir sabah üniversiteye gitmek için metroya kadar yürüyen sahibine eşlik eder ve sahibini metroya bindirdikten sonra eve geri döner. Hachiko, aynı yolu kullanarak akşam erkenden metronun önüne gider ve sahibinin gelmesini bekler.

Profesör iş dönüşü metronun çıkışında Hachiko'nun kendisini beklediğini gördüğünde çok şaşırır ama sonra o da buna alışır. Hachiko, bir yıl boyunca her sabah sahibini metroya bırakır ve akşam onu metroda karşılar.

Ama bir akşam profesör metrodan inmez. Hachiko, gözleri metronun kapısında gece boyunca bekler. Hachiko, bir sonraki akşam da yine bekler ama yine yoktur profesör. Üçüncü, dördüncü ve beşinci akşam yok yok...

Profesör, üniversitede kalp krizi geçirip ölmüştü. Hachiko ise profesörün öldüğünden habersizce her akşam profesör çıkar ümidiyle inatla bekler ve aylar boyunca her akşam Tokyo metrosunun Shibuya istasyonunun kapısına gider. Hachiko, metronun kapısının önünde sahibini beklediği bir akşam ölür.

Bugün Tokyo'ya gidenler, Shibuya metro istasyonunun kapısında sadık köpek Hachiko'nun heykelini göreceklerdir…

- *Emanetin en faziletlisi, ahde vefa etmektir (Hz. Ali).*
- *Yenilen efendisine sadık kalan, efendisini yeneni yendi demektir (W. Shakespeare).*
- *Unutma! Para ile alınan sadakat, daha fazla para ile de satılır (Seneca).*

TOPLUM GÖZÜNDE DEĞERSİZ OLAN GÜVENİLMEZ İNSANLAR

Palavracı adam, yatırım yapacağını söyleyerek sürekli etraftan borç alır; fakat borcunu ödeme zaman gelince de kimseye borcunu ödemezdi.

Yine adam, bir akrabasının yanına gelir ve palavralarını saymaya başlar:

—Bana 100 lira borç verir misin? Bir gün sonra 120 lira olacak. Yani bir günde 20 lira kâr yapacağız.

Akrabası, adamın ne kadar kaypak olduğunu ve vereceği 100 liranın bir daha asla geri gelmeyeceğini çok iyi biliyordu. Akrabası, elini cebine attı. 20 lira çıkardı ve adama seslendi:

—Al şu 20 lirayı. Sen 20 lira kâr et, ben de 80 lira kâr edeyim…

- *Bütün yalanlar aynıdır (Dan Brown).*
- *Az yalan söylenmez; yalan söyleyen her yalanı söyler (Victor Hugo).*
- *Yalan; güveni, emniyeti ve huzuru yok eder (İmamı Şafii).*
- *Ey iman edenler! Yapmayacağınız şeyi niçin söylüyorsunuz (Saff Suresi, 2 Ayet).*
- *Unutma! Bir yalan ne kadar hızlı olursa olsun; hakikat, yalana yetişip onu geçer (Kenya Atasözü).*

TEVAZU–KENDİNİ BİLME (KENDİN OLMA)

ASIL SEN BİRAZ EĞİL İNSANOĞLU

Bir gün Süleyman Peygamber, uçan halının üstüne binmiş ve ülkesinin üstünde dolaşırken gördükleri güzellikler karşısında adeta büyülenmişti. Hz. Süleyman, bu kadar güzel yerlere sahip olduğu için gururlanarak etrafı seyretmeye devam ederken birden halı başlamış eğilmeye. Halının eğildiğini fark eden Süleyman Peygamber, halıya seslenmiş:

—Halı doğrul!

Fakat halı biraz daha eğilmiş, Hz. Süleyman, halıya tekrar seslenmiş;

—Halı doğrul! Ben cihanlar sultanı Sultan Süleyman.

Fakat halı biraz daha eğilmiş. Bunun üzerine Hz. Süleyman, çok kızmış ve halıya bağırmış:

—Halı doğrul! Ben Peygamber Süleyman.

Bu cümleyi duyan halı daha da eğilmiş. Hz. Süleyman, yere düştü düşecekken sormuş halıya:

—Halı ne yapıyorsun, doğrul diyorum sana!

Halı, Hz. Süleyman'a öfkeyle cevap vermiş:

—Asıl sen doğrul Süleyman, sen doğrul. Her şeyi kendinden bilmeye başladın. Gururun ve kibrin yüzünden bunların sana veren Allah'ı unuttun…

- *Kibir, benim en gözde günahımdır (Şeytanın Avukatı).*
- *İnsan, bir mağrur cahil (Necip Fazıl Kısakürek).*
- *Yeryüzünde böbürlenerek yürüme; çünkü sen yeri asla yaramazsın, boyca da dağlara asla erişemezsin (İsrâ Suresi, 37. Ayet). Şüphesiz Allah, kibirlenen ve övünen kimseyi sevmez (Nisa Suresi, 36. Ayet).*
- *Alçakgönüllülük, kişiyi yüceltir (Hz. Muhammed (sav)). Rahmân'ın kulları, yeryüzünde tevazu ile yürüyen kimselerdir (Furkân Suresi, 63. Ayet).*

KENDİ GURURUNDAN BAŞKA BİR ŞEY GÖRMEYEN İNSANLAR

Eğitim filosuna bağlı bir savaş gemisi, gece karanlığında ve fırtınalı bir havada yol alıyordu. Hava sisliydi ve görüş alanı dardı. Gemi gitmeye devam ederken gözetleme yerindeki nöbetçi bağırdı:

—Işık! Sancak tarafında bir ışık var.

Gemi Komutanı: Dümdüz bize doğru mu ilerliyor?

Nöbetçi: Dümdüz bize doğru ilerliyor komutanım.

Gemi Komutanı: Bu, bir çarpışma rotası üzerinde olduğumuz anlamına geliyor. Hemen gemiye mesaj gönder: Çarpışma rotasındayız. Rotanızı 20 derece değiştirmenizi öneriyoruz.

Karşıdaki ışıklı yerden sinyal geldi:

—Sizin rotanızı 20 derece değiştirmeniz önerilir.

Gemi Komutanı: Mesaj gönder. Ben komutanım. Rotanızı hemen 20 derece değiştirin.

Karşıdaki: Ben deniz onbaşısıyım. Sizin rotanızı 20 derece değiştirmeniz daha iyi olur.

Gemi Komutanı: Ben bir savaş gemisi komutanıyım. Rotanızı hemen 20 derece değiştirmenizi emrediyorum.

Karşıdaki ışıklarla işaret verdi: Ben de bir deniz feneriyim. Böyle dik kafalı olmaya devam ederseniz çarpacaksınız.

Deniz fenerini fark eden savaş gemisi, hemen rotasını değiştirdi ve Titanik'in kaderini yaşamaktan son anda kurtuldu…

- *Tevazuda toprak gibi ol (Mevlana).*
- *Yürüyüşünde mütevazi ol ve sesini alçalt. Muhakkak ki seslerin en çirkini, elbette eşeğin sesidir (Lokman Suresi, 19. Ayet).*

BEN KURU EKMEK YİYEN BİR KADININ OĞLUYUM

Bir gün sahabelerden Abdullah Bin Yusr, Peygember Efendimizin(sav) huzuruna gelince titremeye başlar. Hz. Muhammed (sav), sahabenin titrediğini görünce ona seslenir:

—Titreme! Ben, kral değilim. Ben, Kureyş'den kuru ekmek yiyen bir kadının oğluyum…(15)

Kibirli Zengin

Bir gün Peygamber Efendimiz (sav) ashabı ile sohbet ederken, fakir bir zât çıkagelir ve zengin bir adamın yanına çömelir; fakat zengin adam, fakir adamdan kaçar gibi elbiselerini toplayıp arada mesafe bırakır. Zenginin kibrini gören Peygamber Efendimizin yüz rengi değişir ve zengine seslenir:

—Zenginliğinin ona kaçmasından mı, yoksa onun fakirliğinin sana bulaşmasından mı endişelendin?

Zengin Adam: Zenginliğin zararı mı var ki yâ Rasûlallah!

Hz. Muhammed (sav): Evet, zenginliğin seni ateşe çağırırken fakirliği onu cennete çağırıyor...(16)

- *Büyük adamlar güzel ağaçlara benzer. Dallarında yuvalar kurulur, gölgesinde yorgunlar dinlenir, çiçeklerine sürünenler güzel koku alır, meyvesiyle açlar doyar ve yaprakları arasından dökülen güneş damlaları toprağa hayat verir (Cenap Şahabettin).*
- *Unutma! Mütevazı olan, insanları iyi yönetir (Lao Tzu).*

ALÇAK GÖNÜLLÜ İLE ALÇAK İNSANLAR ARASINDAKİ FARK

Köylü çocuğu Ayaz, Gazneli Mahmut'un yanında vezirliğe kadar yükselmişti. Onun padişahın has adamı olması, hatta hazinenin anahtarının onun eline verilmesi bazı saraydakilerin hoşuna gitmemişti; çünkü doğruluk timsali Ayaz yüzünden muslukları kesilmişti.

Saraylılar, ne yapsak da Ayaz'ı sultanın gözünden düşürsek, diye aralarında konuşurken akıllarına bir şey gelmiş. İçinde ne varsa dilin onu söyler misali Ayaz'ın hırsızlık yaptığını iddia edecekler ve onu padişahın gözünden düşüreceklermiş. Kuyuya bir taş atılmış, sonra fısıltı gazetesi ortalığı ayağa kaldırmış. Ortalık karışınca fitneyi çıkaranlar, koşarak Sultan Mahmut'un yanına gelmiş.

—Sultanım sizin göz bebeğiniz kadar sevdiğiniz ve herkesten üstün tuttuğunuz Ayaz, hazinenizden hırsızlık yapıyor.

Sultan Mahmut: Hırsızlık yaptığını nereden biliyorsunuz! Delilleriniz nedir?

Saraylılar: Sultanım, Ayaz saraya geldiği günden beri odası hep kilitlidir. Bizim odalarımızın kapıları ise herkese, her zaman açıktır. Eğer bizden gizlediği kıymetli mücevherleri olmasa hiç odasını kilitlemeye lüzum hisseder mi?

Sultan Mahmut: Yalan söylüyorsunuz; fakat yine gidin Ayaz'ın odasını açın. İçeride, hazineden ne bulursanız alın sizin olsun.

Fitneciler heyecanla Ayaz'ın odasını açmışlar. İçeri girince bir de ne görsünler: Koskocaman vezirin ve padişahın has adamının odasında sadece yere serili eski bir

MERHAMET–VİCDAN

KOCA YÜREKLİ KÜÇÜK ÇOCUK

Küçük çocuk ile babası, eve doğru yürürken bir bankta oturup dinleniyorlardı. Küçük çocuk, elindeki simidi yerken birden simidinden küçük parçalar koparıp yere atmaya başladı. Yerde simit parçalarını fark eden babası ona kızıp bağırdı:

—Daha önce defalarca söyledim. Koskoca adam oldun. Yediklerini yerlere dökme! Böyle bir şeyi sadece aptallar yapar.

Küçük çocuk, canı gibi sevdiği babasına cevap vermedi. Babası başka tarafa bakarken o, simidinden küçük parçalar koparıp yere atmaya devam eti. O esnada babası onu gördü, kulağını çekti ve öfkeyle bağırdı:

—Anlaşılan kafana laf girmiyor. Simidin yarısı yerlerde geziniyor. Ben simidi yere atman için mi alıyorum.

Baba, çocuğun elinden simidi alıp poşetin içine koydu ve oğlunun elinden tutup hızlı adımlarla oradan uzaklaştı. Küçük çocuk ise hüngür hüngür ağlıyor ve sürekli arkasına, oturduğu yere bakıyordu. Küçük çocuk, gözlerinden süzülen yaşları silerken banka bakarak şunları mırıldandı:

—Biliyorum, karnınız çok aç ama babam simidimi elimden aldı. Şimdilik attıklarımla idare edin olur mu?

Bu arada karınca sürüsü, küçük çocuğun yere attığı simit parçalarını keyifle yemeye devam ediyordu…(19)

- *Asıl merhametli olmak, güçlü olmak demektir (Kentigerna).*
- *Unutma! Merhamet, erdemine inananlar içindi (12 Öfkeli Adam) ve merhametsizlik kılıcını çeken kişi, merhametsizlerin kılıcı ile ölür (Molla Cami).*

VİCDANI KÖRELMEYEN İNSANLAR

Her gün bozulan televizyon, babanın sinirini iyice bozmuştu. Baba, köpürerek bağırıyordu:

—Güneş gibi yüzünü niye bir gösterip bir göstermiyorsun, sen bizimle alay mı ediyorsun? Her gün seninle mi uğraşacağım?

Baba, medeniyetin kurulduğu günden beri makinelerin en iyi çözüm yöntemi olan birkaç tokadı sertçe televizyona indirdi. Yok, küsmüş televizyondan ses soluk yok. Baba, öfkeyle bağırdı:

—Eee, niye çalışmıyor bu?

Anne: Hayatım, yorma kendini. İstersen bir tamirci çağıralım.

Hemen tamirciyi aradılar. Tamirci geldi ve tamir etmek için televizyonun arkasını açtı. Aman Allah'ım bir de ne görsünler: Bir sürü ekmek kırıntısı. Arızaya bu ekmek kırıntılarının sebep olduğunu hemen anlaşıldı tabii ki.

Hepsi birden 4 yaşındaki küçük kızlarına baktılar. Anne küçük kızına sordu:

—Evladım, bu ekmek kırıntılarını niçin televizyonun arkasına atıyorsun? Bak, tamirci amcan televizyonun bu yüzden bozulduğunu söylüyor. Eğer bunu bir daha yaparsan televizyonumuz bozulur ve izleyemeyiz. Hem o ekmek kırıntılarını neden oraya attın ki?

Küçük kız, ağlayarak cevap verdi:

—Anneciğim, televizyonda açlıktan ölmek üzere olan Afrikalı çocukları gördüm. Annecim onlar çok günah. Açlıktan ölmesinler…

- *Vicdan, başkalarının size söyleyeceklerini önceden size fısıldayan duygudur (Temple).*
- *Vicdan içinizden geçen "Birisi bakıyor olabilir" sesidir (H. L. Mencken).*
- *Unutma! Dinlersen, sana her zaman doğru yolu gösteren bir sesin var olduğunu göreceksin (T. Hughes).*

ASLAN YÜREKLİ OLMAK

Bir aslan, av olarak bir ceylanı gözüne kestirir ve kovalamaya başlar. Çok aç olan dişi aslan zorlu bir kovalamanın ardından ceylanı yakalar ve ceylanı parçalamaya başlar ama bir de ne görsün, ceylan hamiledir.

İnanılmaz bir şey olur. Aslan, bir ebe gibi yavru ceylanı annesinin karnından yavaşça çıkarır. Sonra yavru ceylanın üzerini yalayarak temizler. Aslan, yavru ceylanın yaşayıp yaşamadığını kontrol eder ve uyandırmaya çalışır. Fakat yavru ceylan kıpırdamaz; çünkü ölmüştü.

Yavru ceylanın öldüğünü gören aslan, ceylanların yanına öylece uzanıp saatlerce kıpırdamadan kalır.

Fotoğrafçı Gerry Vanderwalt, Güney Afrika'da tanık olduğu bu sahnelerin resmini bütün dünyaya paylaşır…

- *İnsanda yıkılmayacak tek şey, vicdandır (Henry Fielding).*
- *Kapanmayan tek yara, vicdan yarasıdır (Publilius Cyrus); çünkü vicdan azabı, insanın içinde bir cehennemdir (Lord Byron). Yüreğin; elini kolunu öyle bir bağlar ki kımıldayamazsın (Karadayı).*
- *Aslında herkes yalnızca kendi vicdanıyla savaşmış olsaydı savaşlar olmazdı (Tolstoy).*

MERHAMET BÖYLE BİR ŞEY İŞTE

Avcılar, ormanda avlanırken karla kaplı bir yolun hemen yakınında bir kurt görürler ve hemen kurda doğru yürürler. Fakat kurt, avcıları fark etmiş olmasına rağmen kaçmaz.

Kurt, büyük bir kemik parçasını ağzına almış sürükleye sürükleye götürmeye çalışır. Kurt, bir ara kemiği bırakıp kaçmak ister ama birkaç adım attıktan sonra geri gelip tekrar kemiği sürüklemeye çalışır. O arada avcılar, ona yaklaşır ve ilk tetiğe basar. Mermi kurdun ayağına değer. Kurt, acılar içinde bağırır ve kaçmak için birkaç adım atar ama yine geri döner ve ağzına aldığı kemiği toparlaya toparlaya götürmeye devam eder. Avcılar, tekrar tetiğe dokunur ve bu kurşun, kurdun karnında patlar. Kurt, bu sefer ağır yaralanır. Kurt, acı içinde yerde kıvranırken yine kemiğe doğru gider, kemiği ağzına alır ve yerde sürüklene sürüklene bir tümseğe doğru gitmeye çalışır. Avcıların son kurşunu ile kurt, can verir.

Avcılar, kurdun kemiği neden bırakıp kaçmadığını bir türlü anlayamaz. Etrafı dikizleyen bir avcı, onlara seslenir:

—Şuraya bakın, şu tümseğin yanına.

Bütün avcılar gösterilen yere bakarlar. Bir de ne görsünler; tümseğin dibinde beş küçük kurt yavrusu, şaşkın ve korku dolu bakışlarla anneleri dişi kurdu beklemektedir.

Bu dondurucu soğukta yavruları çok açtı. Anne kurt, ne pahasına olursa olsun kemiği götürmek zorundaydı. Kendi canı pahasına bile. Yoksa yavruları açlıktan ölecekti...

- *Vicdan! Onu herkes yüreğinde taşımaz; dilinde, midesinde ve hatta cüzdanında taşıyanlar vardır (C. Şahabettin).*
- *Vicdanı tertemizdi zira onu hiç kullanmamıştı (Stanislaw Lee).*
- *Unutma! Vicdanla yoğrulmayan duygusuz bilgi, bilgi değildir ve yıkıma yol açar (Rogers).*

KALBİ MERHAMET DOLU BİR PEYGAMBERİN GÖZYAŞLARI

Peygamber Efendimiz (sav), ölen oğlu İbrahim'i kucağına almış gözyaşları akıtıyordu.

Onu bu halde gören ve çok şaşıran bir sahabe sorar:

—Yâ Resûlâllah! Siz insanlara ağlamayı yasaklamadınız mı? Müslümanlar sizi ağlarken görürse bundan sonra onlar da ağlamaz mı?

Peygamber Efendimiz (sav), gözyaşları içinde cevap verir:

İYİLİK–YARDIMLAŞMA

İNSANLIĞI KURTARAN KÜÇÜK BİR İYİLİK

Zengin bir İngiliz aristokrat, ailesiyle İskoçya'nın doğa harikası ormanlarda dolaşmaya çıkmış. O esnada oğulları onlardan ayrılmış ve tek başına dolaşırken bir çukurun içine düşmüş. Ayağı kırılan oğlan, can havliyle bağırmaya başlamış. O esnada tarlasında çalışan yoksul bir çiftçi, oğlanın sesini duyar duymaz hemen sesin geldiği yere koşmuş ve beline kadar bataklığa batmış bir çocuk görmüş. Çiftçi, onu bataklıktan çıkarmış ve ölümden kurtarmış.

Ertesi gün yoksul çiftçinin yanına şık giyimli bir adam gelmiş ve kurtardığı çocuğun babası olduğunu söylemiş.

Zengin Adam: Oğlumu kurtardınız, size bunun karşılığını vermek istiyorum.

Çiftçi: Efendim, biz de iyilik karşılıksız yapılır. Hiçbir şey kabul edemem.

Tam bu sırada kapıdan fakir çiftçinin küçük oğlu görünmüş.

Zengin adam: Bu senin oğlun mu?

Çiftçi: Evet.

Zengin Adam: Gel seninle bir anlaşma yapalım. Oğlunu bana ver. İyi bir eğitim almasını sağlayayım. Eğer karakteri babasına benziyorsa ilerde gurur duyacağın bir kişi olur.

Yaşlı adam bu teklifi kabul etmiş.

Fakir çiftçinin oğlu, zengin adamın desteğiyle çok iyi bir eğitim görmüş ve yıllar sonra Londra'daki St. Mary's Hospital Tıp Fakültesinden mezun olmuş. Fakir çiftçinin oğlu başarılı çalışmalarına devam etmiş ve tüm dünyaya adını penisilini bulan Sir Alexander Fleming olarak duyurmuştu. Bir süre sonra zengin adamın oğlu ağır bir hastalığa yakalanmış. Onu ne kurtarmış biliyor musunuz?

Penisilin.

Fakir çiftçinin oğlu, tıp alanındaki buluşlarıyla 1945 yılında Nobel Tıp Ödülü'nü kazanır…

- *İnsan yaşamında üç önemli şey vardır; birincisi iyi insan olmak, ikincisi iyi bir insan olmak ve üçüncüsü iyi bir insan olmak (H. James).*
- *Unutma! Gerçekten mutlu olanlar, iyi insanlardır (Frederic Amiel).*

İYİLİKLE GELEN SONSUZ MUTLULUK

Bob, altı yaşında en ileri seviyede bir lösemi hastasıydı. Annesi sordu:

—Oğlum, büyüyünce ne olmak istediğini hiç düşündün mü?

Bob: Anneciğim, ben büyüyünce itfaiyeci olacağım.

Annesi, oğlunun bu hayalini kısa süreliğine de olsa gerçekleştirmek umuduyla Arizona'daki itfaiye müdürlüğüne gitti. Anne, oğlunun durumunu ve hayalini müdüre anlattı ve bir itfaiye aracıyla oğluna kısa bir şehir turu attırmanın mümkün olup olmadığını sordu.

İtfaiye müdürü, insanlıktan nasibini almış birisiydi. O; iş, para, koltuk, şöhret değil de her şeyden önce insanlık prensibini benimsemiş gerçek bir müdürdü.

İtfaiye Müdürü: Bundan daha iyisini de yapabiliriz, bayan. Eğer oğlunuzu Çarşamba sabahı saat yedide hazır ederseniz onu o gün şeref konuğu yaparız ve bizimle yangın söndürmeye gelir. Hatta ona gerçek bir itfaiyeci kostümü diktirir ve lastik botları da hediye ederiz.

Üç gün sonra bir itfaiyeci, Bob'u hasta yatağından aldı ve gerçek itfaiyeci elbisesini ona giydirdi. Bob, itfaiye arabasıyla yangın söndürmeye giden itfaiyecilere üç kere eşlik etti ve itfaiye arabasında gerçek itfaiyeci elbisesiyle gün boyu anons yaptı.

Bob, kendini çok mutlu hissediyordu; fakat hastalığı iyice ilerlemişti ve onun daha fazla mutlu olmasına izin vermiyordu. Bob'un yaşamının son anlarında yine itfaiyeci abileri başucunda nemli gözlerle bekliyordu. Bob, itfaiyeci abilerine bakarak mutluluk içinde sonsuzluğa uçmuştu. Bob'un hayallerinin gerçek olması, gösterilen sevgi ve ilgi onu o kadar çok etkilemişti ki doktorların söylediğinden tam üç ay daha fazla yaşamıştı…

- *Kim kardeşinin bir ihtiyacını karşılarsa Allah da onun bir ihtiyacını karşılar. Kim bir sıkıntıyı giderirse Allah da kıyamet gününde onun bir sıkıntısını giderir (Hz. Muhammed (sav)).*
- *Kim iyi bir işe aracılık ederse onun da o işten nasibi olur (İsa Suresi, 85. Ayet). Hayra vesile olan hayrı yapan gibidir (Hz. Muhammed (sav)).*

GERÇEK YARDIMSEVER SANATÇI

Bir köyde varlıklı bir ressam yaşarmış. Bir gün fakir bir köylü gelip demiş ki:

—Yahu, senin durumun iyi. Neden kimseye yardım etmiyorsun? Bak fırıncı, fakirlere bedava ekmek dağıtıyor. Kasap, fakirlere bedava et veriyor. Sen neden hiçbir şey vermiyorsun?

Ressam, tebessüm etmiş ama bir şey dememiş. Köylü de her yerde ressamı kötülemiş.

Bir gün ressam, ağır bir hastalığa yakalanmış. Fırıncı ile kasap dışında hiç kimse onun evinin yanından bile geçmemiş. Bir süre sonra ressam ölmüş.

Ressamın ölümünden birkaç gün sonra fakirlere artık ne fırıncı ekmek dağıtmış ne de kasap et vermiş. Aynı köylü, bu sefer gidip fırıncıya sormuş:

—Neden fakirlere yardımı kestiniz?

Fırıncı: Senin sürekli kötülediğin ressam, fakirlere yardım dağıtılması için bize sürekli para verirdi. O ölünce para veren kalmadı da o yüzden…

- *Cömertlik, sadece verdiklerinizle değil, hareketlerinizle de ölçülür (G. Donald).*
- *Bir insanın cömertliği ne kadar büyük ve gürültülüyse, onda o kadar bencillik bulunur, hem de en iğrenç, en tiksindirici türden (Dostoyevski).*
- *Veriyor, ama verirken verdiğin kimsenin utancını görmemek için yüzünü çeviriyorsan, o zaman gerçekten merhametlisindir (H. Cibran).*
- *Sadakaları açıktan verirseniz ne güzel! Fakat onları gizleyerek fakirlere verirseniz bu, sizin için daha hayırlıdır (Bakara Suresi, 271. Ayet).*
- *İyilik eden mükâfat beklediği an tefecidir (Cemil Meriç); çünkü verdiği mal karşılığında teşekkür ve iltifat bekleyen insan cömert değildir (Muhammed İsfehani).*
- *Unutma! İyi kişiler için Allah katındaki nimetler daha hayırlıdır (Âli İmrân Suresi, 198. Ayet).*

İYİLİKLE ISINAN VÜCUTLAR

İki dağcı arkadaş, Himalaya'ya tırmanıyordu ama dondurucu soğuk vardı ve zorlukla ilerliyorlardı. Zirveye doğru ilerlerken yerde yatan başka bir dağcı gördüler ve hemen yanına gidip nabzını kontrol ettiler. Hala yaşıyordu.

Dağcılardan birisi, biz bunu yanımıza alırsak yavaşlarız ve sığınağa varamadan donarız, dedi.

Fakat Sunder Sight, arkadaşı gibi düşünmüyordu. Zor durumda kalan birisi varsa sonunu düşünmeden yardım etmesi gerektiğine inanıyordu.

Arkadaşı ise:

—Sen bilirsin, ben ölmek istemiyorum, deyip arkasına bakmadan yoluna devam etti.

Sunder Sight ise soğuktan donmak üzere olan dağcıyı sırtladı ve yavaş yavaş sığınağa doğru yürümeye başladı. Yürürken gittikçe ısındığını fark etti; çünkü sırtladığı dağcının vücudu ile kendi vücudu birbirine temas ediyor ve sürtünmeden dolayı ikisi de ısınıyordu. Sight, yavaş ama emin adımlarla ve daha sıcak vücutla uzun süre yol aldı.

SEVGİ–DEĞER VERME

SEVGİ, SEVİLENİ MUTLU ETTİĞİ SÜRECE GERÇEK SEVGİDİR

Yaşlı adam, elli yıllık karısını kaybetmişti. Papaz, duaları okuduktan sonra kadını iki metrelik çukurun içine yerleştirdi. Sonra üzerine toprak atmaya başladılar. O esnada bir çığlık duyuldu:

—Ben onu çok sevdim.

Feryadı koparan, ölen kadının yaşlı kocasıydı. Yaşlı adam, hüngür hüngür ağlayarak onu çok sevdim, diye bağırıp duruyordu.

Oğlu, babasına yaklaştı ve onu sakinleştirmeye çalıştı:

—Tamam, baba. Sus artık. Onu ne kadar çok sevdiğini hepimiz biliyoruz.

Yaşlı adam oğluna döndü, bir süre onun gözlerinin içine baktı ve titrek bir sesle ona seslendi:

—Ama o, onu ne kadar çok sevdiğimi bilmiyordu işte, bilmiyordu. Ona bir kere bile onu sevdiğimi söyleyemedim.

Papaz, yaşlı adamı teselli etmeye çalıştı:

—İyisin, hoşsun ama sevdiğini söylemekte geç kaldın be dedeciğim. O artık seni duyamaz…

- *Hayatımızın büyük bir kısmını söylemek istediğimizi söylemeden geçiriyoruz (Prison Break).*
- *Yaşayanlardan esirgenen değer, pek kolayca ölülere verilir (A. Gide).*
- *Unutma! Günün birinde hepimiz sonsuza dek susacağız. Onun için sevdiklerine şimdi, seni seviyorum demekten çekinme (G. Márquez).*

KARŞILIKSIZ SEVEBİLMEK

Mimar, çok para kazanınca evini baştan yeniletmek ister. Mimar, hemen hazırlıklara başlar ve bütün eşyaları değiştirmişken evin her yerini gözden geçirmek ister. Bakım için söktüğü bir kapının iç kısmında iki tahta arasında sıkışıp kalmış bir kertenkele görür. Biraz daha dikkatle bakınca kertenkelenin canlı olduğunu fark

eder ve onu oradan kurtarmaya çalışırken kertenkelenin bir ayağından duvara çivilenmiş olduğunu görür.

Mimar, on yıl önce inşa edilen evinin kapısı takılırken dışarıdan çakılan bir çivinin o an kapıyla duvar arasında bulunan kertenkelenin ayağına isabet etmiş olabileceğini düşünür. Peki nasıl olmuştu da bu kertenkele, yerinden kıpırdayamadığı bu duvar boşluğunda on yıldır canlı kalmayı başarmıştı?

Mimar, tamirat işlerini bir kenara bırakarak kertenkeleyi izlemeye başlar. Bu kertenkelenin sadece havayla beslenmediğine göre, bunca yıl yaşamını nasıl sürdürebildiğini merak eder. Bir süre sonra duvar boşluğunda bir hareketlilik olur. Mimar, nereden çıktığını fark edemediği başka bir kertenkelenin geldiğini görür. Gelen kertenkele, çaresizce bekleyen kertenkeleye ağzında yiyecek taşıyordu. Bu kertenkele diğerinin belki annesi, belki eşi, belki de arkadaşıydı?

Bu sahne karşısında mimar, çok duygulanır ve kendi kendine mırıldanır:

—Bu kadar güçlü sevgi olabilir mi? Sevdiğini hayatta tutabilmek için dile kolay 10 yıl boyunca bıkıp usanmadan ona yiyecek taşıyacak kadar güçlü bir sevgi. Bu karşılıksız sevginin çeyreği biz insanoğlunda olsaydı, dünya 180 derece değişirdi…

- *Güneş parlarken herkes seni sevebilir; ama gerçekten seni kimin sevdiğini fırtınalar estiğinde anlarsın (Anonim).*

İNSANIN DOĞASINDA SEVMEK VAR

Hintli bir adam, bir nehrinin karşı tarafına geçebilmek için suya bata çıka ilerlerken boğulmakta olan bir akrebi fark eder. Onu kurtarmaya karar verir ve parmağını akrebe uzatır ama akrep onu ısırmaya çalışır. Adam, tekrar akrebi sudan kurtarmaya çalışır ama akrep onu tekrar ısırmaya çalışır. Olaylara şahit olan yakın arkadaşı ona seslenir:

—Kardeşim, seni sürekli ısırmaya çalışan bir akrebi niye kurtarmaya çalışıyorsun. Bırak ne hali varsa görsün.

Adam: O bir akrep. Onun doğasında ısırmak var. Ben ise bir insanım. Benim doğamda da sevmek var. Akrep, ısırarak kendi doğasından vazgeçmiyor da ben neden kendi doğam olan sevmekten vazgeçeyim…

- *Belki de tek ihtiyacımız sevgidir (Prison Break).*
- *Küsmek ve darılmak için bahaneler aramak yerine insanları sevmek için çareler arayın (Mevlana); çünkü sevgi, insanı birliğe; egoizm ise, yalnızlığa götürür (Friedrich Schiller).*
- *Unutma! Sevginin ne vatanı olur ne gümrük duvarları ne de üniforması (Sigmund Freud).*

GÖNÜLLER YAKINLAŞTIKÇA SESİN ŞİDDETİ AZALIR

Hindu bir keşiş, öğrencileriyle beraber nehrin kıyısına piknik yapmaya gider. Keşiş, nehrin kenarında öğrencileri ile sohbet ederken etraftan bir gürültü duyulur. Bir kadın ile bir erkek tartışıyorlardı.

Keşiş ile öğrencilerinin kafaları, masa tenisi izler gibi bir kadına bir erkeğe gidip gelir. Keşiş, bir süre sonra tartışmayı izleyen öğrencilere sorar:

—İnsanlar sinirlenince neden birbirlerine öfkeli bir şekilde bağırır?

Bir Öğrenci: Çünkü sükûnetini kaybeder ve bağırır.

Keşiş: Ama muhatabınız hemen yanı başınızdayken neden ona bağırıyor olabilirsiniz? Ona söylemek istediklerinizi yumuşak bir şekilde de söyleyebilirsiniz.

Öğrenciler, başka cevaplarda verir ama keşiş, tam aradığı cevabı bulamaz. Keşiş, bu işin püf noktasını öğrencilere şöyle açıklar:

—İki insanın kalbi birbirinden uzaklaştığı için seslerini duyurabilmek adına birbirlerine bağırmak zorunda kalır. Ne kadar kızgınlarsa uzağı yakın edebilmek için o kadar çok bağırmaları gerekir.

İki insan birbirine âşık olduğunda ne olur? Birbirine bağırmaz, tam tersi yumuşak bir şekilde konuşur. Onlar, birbirini sevdikçe kalpleri yakınlaşır ve sesin şiddeti azalır. Zamanla sadece fısıldaşarak anlaşırlar. En sonunda fısıldaşmaya bile gerek kalmaz, sadece birbirleri ile bakışırlar ve bu onlar için yeterlidir.

Tartışırken gönüllerin birbirinden uzaklaşmasına izin vermeyin. Birbirinizden daha da uzaklaşmanıza yol açacak kelimeler sarf etmeyin; çünkü bir gün o kadar uzaklaşmış olursunuz ki artık geri dönüş yolunu bulmak mümkün olmaz…

- *Uygarlaşmış toplum, insanın insana duyduğu düşmanlık hislerinden dolayı, sürekli bir dağılma ve parçalanma tehdidi altındadır (Freud).*
- *İnsanların öldürülmesinin sineklerin öldürülmesi kadar gündelik sayıldığı şu anlamsız dünya (A. Camus). Halbuki sevgi insanlığın, şiddet hayvanlığın kanunudur (Gandhi).*
- *Gelin tanış olalım, işi kolay kılalım.*
  Sevelim, sevilelim. Bu dünya kimseye kalmaz (Yunus Emre).

KALPLERİNDEKİ SEVGİYİ KORUYABİLENLER

Öğretmen, bir öğrenciye sorar:

—Canlılar kaça ayrılır?

Öğrenci: Dörde ayrılır hocam.

Öğretmen: Bana yanlış gibi geldi ama say bakalım.

Öğrenci: Bitkiler, hayvanlar, insanlar ve çocuklar.

ZENGİNLİK–MEMNUNİYET

ÖBÜR DÜNYAYA GÖTÜRÜLEMEYEN BİR ÇİFT ÇORAP

Çok zengin bir iş adamı, ölmek üzeredir ve başucunda bekleyen oğluna iki mektup vererek şu vasiyetini açıklar:

—Mektuplarını birini ben ölünce, ikincisini de beni defnettikten sonra açacaksın.

Bir süre sonra iş adamı vefat ettiğinde oğlu, ilk mektubu açar. Mektupta şunlar yazmaktadır:

—Oğlum, senden tek bir isteğim var: Beni çoraplarımla gömsünler.

Oğlu, vasiyeti yerine getirmeye çalışır ama tüm ısrarlara rağmen imam bu talebi kabul etmez. Baba, ister istemez çorapsız defnedilir. Defin işlemi bittikten sonra oğlu ikinci mektubu açar. İkinci mektupta ise şunlar yazmaktadır:

—Bak oğul gördün mü, o kadar param var ama bir çift çorap bile götüremedim…

- *Nedense mezarlıklar beni de sakinleştirir ve yaşamımdaki önemsiz şeylerin gerçekten önemsiz olduklarını gösterirdi (Nietzsche).*
- *Soruversem: Haberin var mı öleceğinden?*
  Mezarda geçer akça neyse, onu biriktir (Necip Fazıl Kısakürek).
- *—Çok zengin bir adam olmaya ne dersin?*
  —Daracık mezarları olan çok zengin gördüm (Hell On Wheel).
- *Ben ölünce bir elimi tabutumun dışına atın. İnsanlar görsünler ki, padişah olan Kanuni bile bu dünyadan eli boş gitmiştir (Kanuni Sultan Süleyman).*

DÜNYA GELİP GEÇİCİ BİR HAN

Günlerden bir gün bir bilgin, dönemin padişahının huzuruna gelir. Bilgin hemen tanıyan padişah, ayağa kalkıp sorar:

—Ne istiyorsunuz? Size nasıl yardım edebilirim?

Bilgin: Bu handa uyuyacak bir yer istiyorum.

Padişah: Ama burası han değil ki. Benim sarayım.

Bilgin: Sorabilir miyim, senden önce bu sarayda kim yaşıyordu?

Padişah: Babam. O öldü ama.

Bilgin: Ondan önce kim yaşıyordu?

Padişah: Büyükbabam. O da öldü.

Bilgin: O zaman burası, insanların kısa bir süreliğine gelip kaldığı sonra da terk edip gittiği bir yer demek ki. Neden ona han demeyeyim…

- *Dünya benimdir diyenleri ecel aldı, toprak gizledi (Dede K. Hikâyeleri).*

Bu dünya fanidir, sakın aldanma.
Mağrur olup tacu tahta dayanma.
Yedi iklim benim diye güvenme.
Uyan ey gözlerim, gafletten uyan.
Uyan uykusu çok, gözlerim uyan (III. Murat).

BİR RÜYAYI ANDIRAN DÜNYA HAYATI

Fakirlikten tel tel dökülen bir adam, hamama gitmiş. Hamamda göbek taşının üzerine uzanırken kendisine çok benzeyen zengin bir adam hamama gelmiş. Adam, kopyası bu zengin adamın kim olduğunu çok merak etmiş ve herkesin etrafında pervane gibi döndüğü adamla tanışmak için odasına gitmiş. Bir de ne görsün, zengin adam ölmüş. Makus talihini değiştirmek için fırsat bu fırsattı. Adam, "Nasıl olsa bu adam bana tamamen benziyor. Onu alıp bunu kendi yerime göbek taşına yatırsam ben de bunun yerinde uzansam kimse bir şey anlamaz ve biraz sonra gelen hizmetçiler beni zengin adam zannederler" diye düşünmüş ve düşündüklerin hemen yapmış.

Biraz sonra gelen tellaklar beklediği gibi onu zengin adam zannederek terleyip terlemediğini sormuşlar ve kendisini iyice bir yıkamışlar. Adam, keyfine göre yıkandıktan sonra onu giyinme odasına almışlar. Üstünü başını kurulayıp en güzel elbiseleri giydirmişler. Hizmetçiler etrafında dört dönüyorlarmış. Adam, dışarda kendisini bekleyen arabasına binmiş ve gayet muhteşem konağına varmış. Adam, zengin adama çok benzediği için kimse ondan şüphelenmiyormuş bile. Hizmetçiler, ne emredersiniz efendim, diyerek sürekli ondan emir bekliyor ve bir taraftan da gelen paraları ona haber veriyormuş. Adam, birdenbire milyoner olup çıkmış ve bir de şunu şöyle yapın, bunu böyle yapın, gibi etrafa emirler vererek zenginliğin tadını çıkarmaya bakıyormuş.

Adam, birden suratına bir tokat yemiş. Gözünü açtığında da bir ses duymuş:

—Kalk be adam! Sabahtan beri yatıyorsun! Temizlen de çık.

Adam, tellaka emir vermeye hazırlanırken yediğin tokadın etkisiyle kendine gelmiş, boynunu bükmüş ve rüya gördüğünü anlamış… (30)

- *Tokgözlülük, doğal zenginliktir (Socrates).*

- *Nimet, şükrettiğin zaman baki kalır (Hz. Ömer).*
- *Ben, elindekiyle yetinmesini bilen ve kimseye boyun eğmeyen tok gözlü kişiye zengin derim (S. Howe).*
- *Allah, sizi analarınızın karnından, siz hiçbir şey bilmez durumda iken çıkardı. Şükredesiniz diye size kulaklar, gözler ve kalpler verdi (Nahl Suresi, 78. Ayet). De ki: "O, sizi yaratan ve size kulaklar, gözler ve kalpler verendir. Ne kadar da az şükrediyorsunuz (Mülk Suresi, 23. Ayet).*
- *Başkalarına da imrenme; çünkü çok kimseler var ki senin hayatına imreniyorlar (Mevlana).*

DÜNYA GERÇEĞİNİ ANLAYANLAR VE ANLAMAYANLAR

Binlerce insan, İskender geliyor diye saygı duruşuna geçmişken Diyojen, hiç istifini bozmaz.

Diyojen'in saygısızlığını gören İskender'in askerleri onu dövecekken İskender bağırır:

—Durun, dokunmayın. Ey adam, görmüyor musun? İskender geliyor, diye insanlar eğilip duruyor. Sen yoksa İskender'i tanımıyor musun?

Diyojen: Tanıyorum ve sizi de gayet iyi biliyorum.

İskender: O halde söyle. Kimim, ben?

Diyojen: Bendemin bendesisin (esirimin esirisin).

İskender: Ne demek bu?

Diyojen: Sen, toprak için insan öldürüyorsun. Görüyorsun ki o toprak, benim ayaklarımın altındaki esirim ve kölem. Sen de benim köleme köle olmuşsun. Kim kime ayağa kalkacak?

İskender: Sevdim seni ihtiyar. Dile benden ne dilersen?

Diyojen: Gölge etme başka ihsan istemem…

- *Para ve insan arasındaki karşılıklı ilişki şöyledir: İnsan paranın sahtesini yapar, para da insanın (B. Franklin).*
- *İnsanın kazandığı paradan değil, paranın kazandığı insandan kork (Necip F. Kısakürek).*
- *Dikkat et! Bir zamanlar sahip olduğun şeyler, gün gelir senin sahibin olur (Dövüş Kulübü).*

HER ŞEYE BEDEL BİR BARDAK SU

Abbasi halifesi olan Harun Reşid'in yanına tasavvuf erbabı olan İmamı Şibli gelir.

Harun Reşid: Bana biraz nasihat eder misiniz?

İNANÇ (MANEVÎYAT)

GERÇEK İSLÂM'IN VERDİĞİ GÜVEN

Bir gün yaralı bir kuş, Hz. Süleyman'ın yanına gelerek kanadını bir dervişin kırdığını söyler. Hz. Süleyman, bu dervişi hemen huzuruna çağırtır ve ona sorar:

—Bu kuş senden şikâyetçi. Neden kanadını kırdın?

Derviş: Sultanım, ben bu kuşu avlamak istedim. Bu kuş, beni gördüğü halde kaçmadı. Sonra yanına kadar gittim ama yine kaçmadı. Ben de üzerine atladım. Tam yakalayacağım sırada da kaçmaya çalıştı ve o esnada kanadı kırıldı.

Hz Süleyman: Bak, bu adam da haklı; çünkü sana sinsice yaklaşmamış ve sen hakkını savunabilirdin. Sen niye kaçmadığın halde şimdi kolum kanadım kırıldı diye şikâyet edersin?

Kuş: Efendim, ben onu derviş kıyafetiyle gördüğüm için kaçmadım. Avcı olsaydı hemen kaçardım. Derviş olmuş birisinden bana zarar gelmez ve bunlar Allah'tan korkarlar diye düşündüm.

Hz. Süleyman: Kuş haklı. Hemen dervişin kolunu kırın!

Kuş: Efendim! Sakın öyle bir şey yaptırmayın.

Hz. Süleyman: Neden?

Kuş: Efendim, dervişin kolunu kırarsanız kolu iyileşince yine aynı şeyi yapar. Siz iyisi mi, bunun üzerindeki derviş hırkasını çıkartın. Çıkartın ki, hiç kimse onu hırkasına bakıp aldanmasın…

- *İnsanlar arasında Tanrın seni görüyormuş gibi yaşa (Seneca). İhsan, Allah'a onu görüyormuşsun gibi kulluk etmendir. Sen onu görmüyorsan da O seni mutlaka görüyor (Hz. Muhammed (sav)).*
- *Şüphe yok ki Allah sinelerde (gizli) olanı hakkıyla bilicidir (Lokman Suresi, 23. Ayet). Biz ona şah damarından daha yakınız. Onun sağında ve solunda oturmuş iki melek her şeyi kaydetmektedir (Kaf Suresi, 16 ve 17. Ayet). Nereye dönerseniz Allah oradadır (Bakara Suresi, 115. Ayet). Nerede olursanız olun O sizinle berâberdir (Hadid Suresi, 4. Âyet). Ey Muhammed, kullarım beni sorarlarsa bilsinler ki, ben şüphesiz onlara çok yakınım (Bakara Suresı, 186. Ayet).*

HER ZAMAN GÖRENİ UNUTMAK

Yoksul bir adam, çaresizlikten geceyi bir camide geçirir. Adam, karanlık yerde uzanmış uyumaya çalışırken arkasından bir tıkırtı duyar ve kendi kendine konuşur:

—Kalk hadi, gelen galiba iyi bir kişi. Belki beni namaz kılarken görür de bana iyilik eder.

Adam, başlar namaz kılmaya. Hem de sabaha kadar hiç durmadan. Hep arkadan onu seyreden kişiyi düşünür. Sonra tan yeri ışır ve mescidin içindeki karanlık gider. Adam, geceden beri gözüne girmeye çalıştığı kişiyi görebilmek için heyecanla arkasına döner.

Aman Allah'ım, bir de ne görsün; sadece bir köpek. Köpek, caminin açık kalan kapısından içeri girmişti. Yoksul adam, bir süre köpekle bakışır sonra da ağlayarak Allah'a el açar:

—Ey Allah'ım beni her zaman gören Sen için bir dakika bile secdede durmazken, bir köpeğe yaranmak için sabaha kadar ibadet ettim. Sen bu riyakâr kulunu affet…

- *Göstermelik namaz kılanların, Allah'ın huzurunda namaz kıldıklarının şuuruna ermeyenlerin vay haline (Mâûn Suresi, 4. Ayet). Şüphesiz benim namazım da, diğer ibadetlerim de, yaşamam da, ölümüm de âlemlerin Rabbi Allah içindir (En'am Suresi, 162. Ayet). Yalnız sana ibadet eder ve yalnız senden yardım isteriz (Fatiha Suresi, 5. Ayet).*
- *Unutma! Siz iyi bir insansınız, insanlar sizi izlemiyorken bile (Yedi Yaşam).*

İNSANLARA ENDEKSLİ YAPILAN İBADET

Bir derviş, davet edildiği bir iftar çadırından döner ve eşinden yemek hazırlamasını ister.

Eşi: Sen davette değil miydin? Ne yemeği?

Derviş: Sorma Hanım. Çok yersem arkamdan "Halis derviş değilmiş." diye konuşmalarından korktuğum için pek bir şey yiyemedim.

Eşi: Tamam, sen şu akşam namazını kıl da ben o arada sofrayı hazırlayayım.

Derviş: Ama ben akşam namazını orada kılmıştım.

Eşi: Sen arkamdan kötü konuşurlar diye pek yemek yiyemediğine göre, arkamdan iyi konuşsunlar diye de namazı da uzatmışsındır şimdi. Hadi, akşam namazını bir daha kılıver de o arada ben sofrayı hazırlayayım… (31)

- *Hiçbir insanı, ibadeti cennete koyamaz. Allah'ın lütuf ve merhameti sarmadıkça, beni bile ibadetlerim cennete götüremez (Hz. Muhammed (sav)).*
- *Cennet cennet dedikleri, birkaç köşkle birkaç huri. İsteyene ver onları, bana seni gerek seni (Yunus Emre).*

KÖTÜLÜKTEN ALIKOYAMAYAN İBADET

Adamın kazı çalınmıştı. Adam, kazını aramış ama bir türlü bulamayınca durumu Hz. Süleyman'a anlatmış. Hz. Süleyman, meseleyi çözmek için ibadet saatini beklemişti. İbadet saatinde halk ibadet yerinde toplanmış ve Hz. Süleyman, cemaate seslenmiş:

—İçinizde öyle aptal biri var ki hem kazı çalıyor hem de başında kazın tüyleri olduğu halde buraya gelmeye çekinmiyor.

Hırsız, farkında olmadan acaba başımda tüy var mı, diye saçlarını yoklayınca Hz. Süleyman cemaate seslenmiş:

—İşte hırsız orada, yakalayın, demiş ve ibadet etmeye gelen kaz hırsızı suçüstü yakalanmış…(32)

- *Benim ümmetimden müflis; o kimsedir ki, kıyamet gününde namaz, oruç ve zekât gibi ibadetlerini yerine getirmiş olarak Allah'ın huzuruna gelir. Ancak bu ibadetlerin yanında öyle günahlar da işlemiştir ki, kimilerine sövüp saymış, kiminin kanını akıtmış, kiminin malını yemiş, kimine zina iftirasında bulunmuştur. Bu durum karşısında, onun ibadetlerden elde ettiği sevaplardan alınıp hak sahiplerine dağıtılır (Hz. Muhammed (sav)).*

AMELLER NİYETLERE GÖREDİR

Hz. Musa, bir gün tek başına dağları dolaşırken uzaktan yoksul ve yalnız bir çoban görür. Çoban, dizüstü çökmüş ve ellerini semaya açıp dua etmektedir. Bu durum, Hz. Musa'nın çok hoşuna gider ama çobana yaklaştıkça ve onun ettiği duayı işittikçe çok şaşırır.

Çoban Allah'a şöyle dua eder:

Kurban olduğum Allah'ım. Seni ne kadar severim, bir bilsen. Ne istersen yaparım, yeter ki sen iste. Sürüdeki en yağlı koyunu kes desen gözümü kırpmadan keserim senin için. Koyun kavurması güzeldir Allah'ım, kuyruk yağını da alır pilavına katarsan tadına doyum olmaz. Yeter ki Sen dile; ayaklarını yıkarım, kulaklarını temizler bitlerini ayıklarım. Ne kadar çok severim ben seni.

Hz. Musa: Sus, seni cahil adam! Ne yaptığını sanırsın? Allah pilav yer mi? Allah'ın ayakları mı var yıkayasın? Böyle dua olur mu? Külliyen günaha giriyorsun. Derhal tövbe et!

Çoban, Hz. Musa'dan azarı işitince kulaklarına kadar kızarır ve utancından yerin dibine girer.

Hz. Musa'ya o gece şu vahiy gelir:

—Ey Musa! Sen bugün ne yaptın? Şu garip çobanı azarladın. Onun bana ne kadar yakın olduğunu anlayamadın. Ağzından çıkan lafı bilmese de o çoban inancında

ADALET–HAK

HZ. HÜSEYİN'İN ADALETSİZLİĞE BAŞKALDIRIŞI

Hz. Hüseyin, haksızlığa başkaldırmak için Küfe'ye gitmek üzere yola çıkmaya hazırlanırken, müminler arkasından endişeyle seslenmiş:

—Gitme ya Hüseyin! Korkarız ki Küfeliler seni yarı yolda bırakır, seni satar.

Hz. Hüseyin: Ben kimseye güvenip de yola çıkmıyorum. Büyük bir zulüm, büyük bir adaletsizlik var. Ben bu yola çıkmasam, ben bu yola başvurmasam korkarım ki benden sonra kimse zulme başkaldırmaz, adaletsizlikle savaşmaz…

- *Bazı insanlar, dünyanın alevler içinde kalışını seyretmek ister (Kara Şövalye).*
- *İnsan bunca zulüm, bunca haksızlık görür de rahat yatabilir mi (Tatar Ramazan).*
- *Unutma! Uğranılan haksızlıklara ve hakaretlere koyun gibi tahammül etmemek insanlığın başlangıcıdır (Reşat Nuri Güntekin).*

BUGÜN ADALET ÖLDÜ

Çok eski zamanlarda İngiltere'de bir gelenek varmış. Halktan birisi öldüğünde, kilisenin çanı bir kez çalarmış. Bir asil öldüğünde iki kez, kraliyet ailesinden biri öldüğünde üç kez ve kral öldüğünde dört kez çalarmış.

Bir gün mahkeme, halktan bir yurttaşı haksız yere idam etmiş. O gün kilisenin çanı beş kez çalmış. Buna bir anlam veremeyen halk, papaza sormuş:

—Kraldan daha büyük ve daha önemli kim var ki kilisenin çanı beş kez çaldı?

Papaz: Kraldan daha büyük ve daha önemli bir şey var: Adalet! Bugün adalet öldü…

- *Adalet, güçlünün işine gelendir (Platon) ve özgürlük ile eşitlik; çoktan foyası meydana çıkmış bir laf kalabalığıdır (Tolstoy).*
- *Kanunlar örümcek ağlar gibidir. Zayıfları ağa yakalanır, güçlülerse ağı delip geçer (Balzac).*
- *Halbuki zayıf, daima adalet ve eşitlik ister. Hâlbuki bunlar kuvvetlinin umurunda bile değildir (Aristoteles).*
- *Unutma! Masumların gözden çıkarıldığı zafer, asla zafer değildir (Kaptan Amerika).*

HAKSIZLIK KARŞISINDA NE TARAFTA OLDUĞUN ÖNEMLİ

Nemrud, ona karşı gelen Hz. İbrahim'in ateşte yakılmasını emretmiş. Nemrud'un askerleri, meydanda odunlardan büyük bir yığın yapıp ateşi tutuşturmuş. O kadar büyük bir alev ortaya çıkmış ki bulutlara kadar yükselmiş. Bütün hayvanlar ateşten korkup kaçmış.

Bu sırada göklere kadar varan ateşe doğru bir karınca, elinde bir damla su ile telaşla gidiyormuş. Başka bir karınca, onun bu telaşlı halini görünce sormuş:

—Acele ile nereye gidiyorsun?

Karınca: Nemrud, İbrahim Peygamber'i ateşe atacakmış. Ateşin olduğu yere su götürüyorum.

Diğer karınca, kahkahayla gülerek demiş ki:

—Ateşin ne kadar büyük olduğuna hiç bakmadın mı? Bir damla su ile mi ateşi söndüreceksin?

Karınca: Olsun. Hiç olmazsa hangi taraftan olduğum anlaşılır…

- *İnsanlar haklarını arar ama yalnızca kendi haklarını (Dostoyevski).*
- *Hayır, susmak da bazen yalan söylemekle eşittir (V. Hugo).*
- *Unutma! Bir şeyin haklı olduğunu bildiğin halde o şeyden yana çıkmazsan, korkaksın demektir (Konfüçyüs).*

ADALETİN TAKİPÇİSİ BİR HALK

Hz. Ömer, bir gün hutbede cemaate şöyle seslenmiş:

—Ben haktan ayrılırsam ne yaparsınız?

Cemaat içinden bir bedevi, ayağa kalkarak cevap vermiş:

—Seni kılıcımla düzeltirim ya Ömer!

Bu sözü duyunca çok mutlu olan Hz. Ömer, ellerini açarak:

—Ya Rabbi! Sana şükürler olsun senin adaletinden ayrılırsam beni kılıcıyla doğrultacak cemaate sahibim, diyerek şükretmiş… (36)

- *Adaletli sultan, yeryüzünde Allah'ın gölgesi ve mızrağıdır (Hz. Ömer).*
- *Muhakkak Allah Teâlâ size emrediyor ki, emanetleri ehline veriniz ve insanlar arasında adâletle hükmediniz (Nisa Suresi, 58. Ayet).*
- *Kıyâmet gününde insanların Allah Teâlâ'ya en sevgili olanı ve O'na en yakın yerde bulunanı, adâletli idârecidir. Kıyâmet gününde insanların Allah Teâlâ'ya en sevimsiz olanı ve O'na en uzak mesâfede bulunanı da zâlim idarecidir (Hz. Muhammed (sav)).*

İLAHİ ADALETİN CEZASI VE MÜKÂFATI

Harun Reşit'ten bir vazife isteyen Behlül'e çarşı pazar ağalığı verilmiş.

Behlül, hemen işe koyulmuş ve ilk olarak bir fırına gitmiş. Behlül, birkaç ekmek tartmış ama ekmeklerin hepsi olması gereken gramajdan eksik gelmiş. Behlül, dönüp fırıncıya sormuş:

—Hayatından memnun musun, geçinebiliyor musun ve çoluk çocuğunla ağzının tadı var mı?

Her halinden mutsuz ve huzursuz görünen fırıncı, sorulan her soruya olumsuz cevap vermiş.

Behlül, bir şey demeden o fırından ayrılıp başka bir fırına geçmiş. Orada da birkaç ekmek tartmış ve görmüş ki bütün ekmeklerin gramajları fazla geliyor ama eksik gelmiyor.

Her halinden mutlu ve huzurlu görünen fırıncı ise sorulan her soruya olumlu cevap vermiş.

Bunun üzerine Behlül, hemen Harun Reşid'in huzuruna çıkmış ve yeni bir vazife istemiş.

Harun Reşit: Behlül, daha demin vazife verdik sana. Ne çabuk bıktın?

Behlül: Efendim, meğer çarşı pazarın ağası varmış. Benden önce ekmekler ve vicdanlar tartılmış. Buna göre de herkesin cezası ve mükâfatı verilmiş. Bana ihtiyaç kalmamış... (37)

- *Ahlâk olmayan yerde, kanun da bir şey yapamaz (Napolyon).*
- *Toplumu düzeltin, hastalık kalmaz (Turgenyev).*

TAKDİRİ İLAHİ

Amerika Adli Tıp Derneği başkanı Harper Mills'in aktardığı acayip bir ölüm hikâyesi.

Ronald Opus, intihar edeceğine dair bir not bırakarak 10 katlı bir binanın tepesinden aşağıya atlamış; ancak 9. katın önünden düşerken pencereden sekip başına isabet eden bir kurşunla yaşamını yitirmişti. Apartmanın 8. katın pencere kenarında cam silicileri korumak için konulmuş bir ağ vardı. Açıkçası kurşun olmasaydı Opus'un intihar girişimi başarılı olamayacak ve zemine çakılmadan önce 8. kattaki ağa takılıp kalacaktı. Bu durum, savcıyı bir cinayet vakası olabileceği düşüncesine itti.

Silahın patladığı 9. kattaki odada intihar eden çocuğun yaşlı anne babası yaşıyordu. Çift, sürekli tartışıyorlardı ve baba eşini sürekli silahla tehdit ediyordu. Baba,

ÖZGÜRLÜK–ONUR–VATAN

EKMEĞİM AZ OLSUN AMA BAŞIM DİK OLSUN

Kurt, gölün kenarında yürürken besili, iri yarı bir köpekle karşılaşmış. Başlamışlar muhabbete.

Kurt: İyi ense yapmışsın.

Köpek: Sen de yapabilirsin. Bu sefil ve çileli hayata yaşamak mı diyorsun? Ne rahat bir uyku, ne ağız tadıyla yenen bir lokma yemek. Dökülen yapraklar gibisin ve gün ortasında resmen karanlığı yaşıyorsun. Gel benim yanıma ve dünya varmış de.

Kurt: İyiymiş. Peki, iş nedir? Orda ben ne yapacağım?

Köpek: Sadece evin adamlarına kuyruk sallayacaksın. Sahibine hoş görünmek tek görevin. Bunun karşılığında yemekte arta kalan ne varsa hepsi senin.

Kurt, duydukları karşısında sevinçten dört köşe olmuş ve köpeğin teklifini kabul etmiş. İkisi çiftliğe doğru yola koyulmuşlar. Bir süre sonra kurt, köpeğin boynunda derin bir iz görmüş.

Kurt: Bu iz neyin nesi?

Köpek: Hiç.

Kurt: Nasıl hiç, söylesene?

Köpek: Önemsiz bir şey ama yine de söyleyeyim. Orası tasmadan kalan iz.

Kurt: Neee, seni bağlıyorlar mı? İstediğin zaman istediğin yere gidemiyor musun?

Köpek: Yok, onlar nereye giderse ben de peşlerinden koşuyorum. Ne olacak canım, alışıyorsun. Ekmek kavgası işte.

Kurt: Hop dedik, et de kemik de senin olsun. Ben özgürlüğümü kimselere vermem, kimsenin boyunduruğu altına girmem arkadaş. Sakın bir daha karşıma çıkma… (41)

- *Başkasının vicdanıyla yaşanmaz (Çocukluğum).*
- *Başkalarının düşüncelerine göre hareket edeceksek kendi düşüncelerimizin ne anlamı kalır (Oscar Wilde).*
- *Tüm bu hayat boyunca başkasının hayatını yaşadın. Sadece bir dakika olsun kendi hayatını yaşa (3 İdiot).*
- *Unutma! Çöldeki aç bir çakal, kafesteki tıka basa tok bir aslandan daha mutludur (V. Bartol).*

ÖZGÜRLÜĞÜ YANLIŞ ANLAYANLAR

Eşekler, köyün yaşlı semercisinin yaptığı semerlerle yük taşıyormuş. Bu yüzden de, şu semerci ölse de kurtulsak ve biraz da rahat etsek, diyorlarmış birbirine.

Bir süre sonra köyün yaşlı semercisi ölmüş ve onun öldüğünü duyan tüm eşekler köy meydanında toplanıp sevinçten tepinmeye ve oynamaya başlamış.

Köyün güngörmüş yaşlı eşeği, duvarın dibinde onların acınacak hallerini esefle seyrediyormuş. Diğer eşekler onun yanına gelmiş ve sormuş:

—Haberin yok herhalde, semercimiz öldü.

Yaşlı Eşek: Ne olmuş öldüyse?

Eşekler: Artık sırtımızda yara bere olmayacak ve özgür olacağız!

Yaşlı Eşek: Nasıl bir özgürlükmüş bu?

Eşekler: Semerci olmayınca artık sırtımıza semer yapılmayacak. Böylece sahiplerimiz bizimle yük taşımayacak. Biz de kırda bayırda istediğimiz gibi dolaşacağız ve istediğimiz yerde fink atacağız.

Yaşlı Eşek: Şaşarım aklınıza. İyisi mi, siz semerciden değil, eşeklikten kurtulmanın yollarını arayın. Siz eşek kaldıkça, sırtınıza bir semer yapan çok bulunur…

- *Dünyadaki herkesin isteyeceği bir şey biliyorum; özgürlük (V for Vendetta).*
- *Özgürlüğün bedeli ağırdır, her zaman da öyle olmuştur ve ben bu bedeli ödemeye hazırım (Kaptan Amerika); çünkü biz onun bunun uşağı olmamak için ölümü göze aldık (Yılmaz Güney).*

KÖLELİĞE ALIŞMAK ÖZGÜRLÜĞÜ UNUTTURUR

Hindistan'da yeni doğan filler, yetiştirilmek için zincirle bir kazığa bağlanır. Yavru filler, özgür olmak için ne kadar denese de bu zinciri koparmaya güçleri yetmez ve zamanla bu zincirle yaşamaya yani köleliğe alışır.

Yıllar geçer. Artık yavru filler büyümüş ve kocaman olmuştur. Filler, artık bağlı olduğu bu zincirin onlarca katına gücü yetebilecek seviyeye gelmiştir. Filler, isteseler bir çırpıda zinciri koparabilirler ama filler asla böyle bir girişimde bulunmaz; çünkü onlar, ne yaparlarsa yapsınlar asla özgür olamayacağına ve zinciri kıramayacağına inanmışlardır.

Filler, geri kalan hayatlarını onlara göre çok küçük bir zincire mahkûm olarak geçirirler…(42)

- *Gerçek mahkûmlar; cezaevlerinde yatanlar değil, düşüncelerini beyinlerinde hapsedenlerdir (F. N. Çamlıbel); çünkü seçme hakkına sahip olmayan kişi, çoktan kişiliğini yitirmiş demektir (Otomatik Portakal).*

- *Unutma! Sadece bacaklarınıza zincir vurabilirler ama iradenize gelince o her vakit hür kalacaktır (Epictetos); çünkü dünyanın en yoksul kölesi bile, kendi vicdanı içinde hürdür (Bledsoe).*
- *Haydi! Düşüncelerine vurulan zinciri kopar, o zaman bedeninin de özgürlüğe kavuştuğunu göreceksin (Martı J. Livingston).*

VATANINA ÂŞIK KÜÇÜK ÇOCUK

Kurtuluş savaşı esnasında İstanbullular, Kızılay'ın çağrısına uyarak para yardımı yapıyordu. Gelen paraları deftere kaydeden bir memur bağırıyordu:

—Kahveci Ali, 100 kuruş.

—Eskici Yusuf, 50 kuruş.

—Hallaç Asım, 75 kuruş.

—Bakkal Ahmet, 100 kuruş.

—Terlikçi Âdem, 200 kuruş.

Sırada küçük ve cılız bir oğlan vardı. Büyük bir ciddiyetle bütün servetini çıplak masanın üzerine bıraktı.

Memur, çocuğu seyrederken gözleri dolmuştu. Memur, gözyaşları içinde titreyen bir sesle bağırdı:

—Hasan, 5 kuruş… (43)

- *Vatan sağlığa benzer, değeri kaybedilince anlaşılır (Süleyman Nazif).*
- *Özgürlüklerini savunmayanların ödedikleri bedel ağırdır (George Orwell).*
- *Ne kadar zengin ve bolluk içinde olursa olsun, bağımsızlıktan yoksun bir millet, medenî insanlık dünyası karşısında uşak olmak konumundan yüksek bir davranışa lâyık görülemez. Bir ulusun yaşayabilmesi için, özgürlük ve bağımsızlığına sahip olması gerekir (Atatürk).*
- *Unutma! Mutluluk; özgür bir toprak üstünde, özgür bir halk arasında, özgürce iş görmektir (Goethe).*

VATANI SAVUNUYORDUK

Atatürk, yaptığı seyahatlerden birinde, şehirde gördüğü büyük binaları işaret ederek sorar:

—Bu köşk kimin?

Halk: Kirkor'un.

Atatürk: Ya şu koca bina?

Halk: Yargo'nun.

Atatürk: Ya şu?

Halk: Salomon'un.

Atatürk biraz sinirlenerek sorar:

Atatürk: Onlar bu binaları yaparken siz nerede idiniz?

Yaşlı bir dede öne çıkarak, gözü yaşlı bir şekilde bu soruyu cevaplar:

—Biz mi nerede idik, paşam? Biz; Yemen'de, Tuna Boylarında, Balkanlar'da, Arnavutluk Dağlarında, Kafkaslar'da, Çanakkale'de, Sakarya'da savaşıyorduk.

Atatürk, daha sonra bu anısını şu şekilde anlatır:

—Hayatımda cevap veremediğim tek insan, bu aksakallı ihtiyar olmuştur… (44)

- *Vatan için yaşamak, vatanın ilerlemesi ve yükselmesi için çalışmak da, vatan için ölmek kadar şereflidir (Grigory Petrov).*
- *Unutma! Vatan, çalışkan insanların omuzları üstünde yükselir (T. Fikret).*

BÖLÜNEREK YOK OLURUZ

Büyük İskender, büyük filozof Aristo'ya bir mektup yazıp sorar:

—Zapt ettiğim topraklardaki insanları tahakkümüm altında tutabilmek için neler yapmalıyım?

1- Ülkenin ileri gelen insanlarını sürgüne mi göndereyim?

2- Ülkenin ileri gelenlerini hapse mi atayım?

3- Ülkenin ileri gelenlerini kılıçtan mı geçireyim?

Aristo'dan cevap gelir:

1- Sürgünde toplanıp sana karşı başkaldırırlar.

2- Hapishaneler militan yuvası olur, kontrolden çıkar.

3- Onlardan sonraki kuşak intikam hırsıyla büyür, tahtını sallar.

Aristo, çözüm olarak şu tavsiyede bulunur:

—İnsanların arasına nifak tohumları ekeceksin. Birbirleriyle savaşınca, hakem olarak kendini kabul ettireceksin; ama anlaşmaya giden bütün yolları tıkayacaksın…

- *Biz düşmanlarımızı yok etmek için uğraşmayız. Sadece onları değiştiririz (George Orwell).*
- *Bir ulus, sımsıkı birbirine bağlı olmayı bildikçe yeryüzünde onu dağıtabilecek bir güç düşünülemez (Atatürk).*
- *Unutma! Bölüşerek tok oluruz. Bölünerek yok oluruz (Yunus Emre).*

Konu ile İlgili Etkinlikler

Etkinlik 1: Vatanın Tüm Şehirlerini Biliyorum

Hedef Yaş Grubu: Ortaokul ve Üstü

Açıklama: Sınıfa bir Türkiye haritası getirilir. Öğrencilere bir şehrin haritadaki yeri sorulur. Öğrenci şehri bulduğunda o şehirle ilgili kahramanlıklar, kurtuluş savaşı hikâyeleri, o şehir için önemli kişi veya kurumları anlatır. Böylece vatanın her yeri ve vatanın önemi ve kahramanlar öğrenilir.

Etkinlik 2: Özgür Ortam

Hedef Yaş Grubu: Lise ve Üstü

Açıklama: Yaşanan bir sorunu, çözüme kavuşturmak için öğrencilerin her biri (veya aile üyelerinin her biri) ellerine bir kâğıt alarak -isimlerini yazmadan- kendi fikirlerini yazacaklardır. Herkes kendi fikrini yazdıktan sonra kâğıtlar katlanmış bir şekilde kavanoza koyulur. Sonra sınıftaki (veya ailedeki) bir temsilci tek tek kâğıtları okur, bireyler beyin fırtınası yaptıktan sonra hangi kâğıt daha çok oy alırsa o fikir sorunun çözümü için kabul edilir.

CESARET–ÖZ GÜVEN

GEMİLERİ YAKAN KOMUTAN

İspanya ordusuyla savaşmaya hazırlanan Tarık Bin Ziyad'ın askerleri, gelen haberlerle korkuya kapılmıştı. İspanya ordusunun kat be kat üstün olduğuna dair askerler arasında söylentiler dolaşıyordu. Tarık Bin Ziyad, bu dedikoduları duymuş ve askerlerin yüzündeki korkuyu görmüştü. Tarık Bin Ziyad, bütün askerlerini gemilerin görünebileceği bir tepeye çıkardı. Sonra Cebeli Tarık boğazında demirlenmiş gemilerin yakılmasını emretti.

Askerlerin hepsi şaşkındı; çünkü bu gemiler, onların tek kurtuluşuydu. Askerler, gemilerin yanışını endişeyle izlerken Tarık Bin Ziyad, askerlerine seslendi:

—Gördüğünüz gibi artık geri dönüşümüz yok. Gemileri yaktık. Ya İspanya ordusunu yeneceğiz ya da hepimiz öleceğiz.

Tarık Bin Ziyad cesaretiyle savaşı kazanır ve Avrupa'da uzun süre hüküm sürdürecek Endülüs devletinin temellerini atar…

- *Artık kapınıza dayanan fırtınaya karşı en iyi savunmanız cesaretiniz olacaktır (Yüzüklerin Efendisi).*
- *Geri çekilmek yok, teslim olmak yok. Bu Sparta yasasıdır, buna göre duracağız ve savaşacağız (300 Spartalı)*

ALPARSLAN'IN CESARETİ

Alparslan, ordusuyla Malazgirt yakınlarına kadar gelmişti. Sayıca üstün olan düşman ordusu da tüm haşmetiyle Malazgirt'e doğru ilerliyordu.

Düşman ordusu hakkında bilgi toplayan gözcü, düşman ordusunun büyüklüğünün etkisi altında kalmış olacak ki heyecanla ve korkuyla Alparslan'a rapor verir:

—Efendim, düşman ordusu bize yaklaşıyor.

Alparslan hiç istifini bozmaz, güler yüzlü ve kendinden emin bir şekilde ona cevap verir:

—Biz de onlara yaklaşıyoruz.

Malazgirt'te büyük bir başarı elde edilir ve Anadolu'nun kapısı sonsuza kadar cesur komutan Alparslan'ın torunlarına açılır...

- *Kalbin özgür, onu izleyecek kadar cesur ol (Cesur Yürek).*
- *Gözünün gördüğü hiçbir şeyden korkma (Çağrı).*
- *Hayatta iki şeye güven. Biri, aynaya baktığında gördüğüne; diğeri, yukarı baktığında göremediğine (Sagopa Kajmer).*

KENDİ GÖLGESİNDEN BİLE KORKANLAR DEĞİL CESURLAR KAZANIR

Makedonya kralının huysuz bir atı vardı. Ona binmeye çalışan bütün biniciler, ağır şekilde yaralanıyordu. İskender, ata binebileceğini babasına söyler. Babası, İskender'in bu cesaretine çok şaşırır ve orada bulunanlara seslenir:

—Yarın herkesin ortasında İskender, ata binecek.

Aslında kralın amacı tahtı için şimdiden risk oluşturan İskender'i rezil edip gözden düşürmektir.

Sabah olur ve atı getirirler. İskender, daha önce atı incelemiş ve atın gölgesinden korktuğunu fark etmişti. İskender, ata biner. At çok huysuzlanır ve İskender'i üzerinden atmaya çalışır. İskender hemen atın başını güneşe doğru çevirir ve kendi gölgesinden korkan huysuz at sakinleşir. İskender, gösterdiği cesaretle kendini şaşkınlıkla izleyenleri büyülemiş ve çoğu ülkeyi ele geçirecek krallığa kapı aralamıştı...

- *Dünyada birçok kabiliyetli kişiler, küçük bir cesaret sahibi olmadıkları için kaybolurlar (Sydney Smith).*
- *Her şey insanoğlunun elindedir ama yine de sırf korkaklığı yüzünden her fırsatı elinden kaçırıyor (Dostoyevski).*
- *Korkularımızın, bizi umutlarımızın ardına düşmekten alıkoymasına izin vermemeliyiz (J. F. Kennedy).*

YAPABİLECEĞİNE DAİR ÖZ GÜVENE VE CESARETE SAHİP OLMALISIN

Önemli bir savaş sırasında Japon ordu komutanı Nobugara, askerlerinin sayısının düşmanınkine kıyasla çok daha az olmasına rağmen saldırıya geçmeye karar verir; çünkü komutan, ordusunun savaşı kazanacağına olan inancı tamdır. Ancak onun askerleri zafer konusunda oldukça kaygılıdır.

Ordu, savaş alanına doğru ilerlerken yol kenarındaki bir tapınakta durup hep birlikte dua ederler. Daha sonra komutan, cebinden bozuk para çıkararak askerlere seslenir:

—Şimdi yazı-tura atacağız. Eğer tura gelirse, biz kazanacağız ama eğer yazı gelirse kaybedeceğiz. Kaderimiz böylece ortaya çıkacak.

Komutan, bozuk parayı havaya atar ve herkes sabırsızca paranın yere düşmesini bekler. Tura gelmiştir. Paranın tura gelmesine askerler çok sevinir ve ilahi güçlerin de kendilerinin yanında olduğuna inanırlar. Kendilerine olan güveni artan askerler bu coşkuyla düşmana saldırır ve savaşı kazanır. Bir süre sonra bir yüzbaşı, komutanın yanına gelerek onun kehanetini takdir edercesine:

—Kimse kaderi değiştiremez, der.

Bunun üzerine komutan:

—"Emin misin?" der, iki tarafı da tura olan parayı göstererek...

- *Kendi geleceklerimizi kendimiz hazırlar, sonra da kader deriz (B. Disraeli).*
- *Zaten aptallar her zaman kaderine razı olurlardı (Cengiz Aytmatov).*
- *Ne yapalım kaderimiz böyle deyip boyun bükmek cehalet göstergesidir (Elif Şafak).*
- *Her insan, kendi hayatının başrolünde oynuyor (Serenad).*
- *İnsan, kaderi kesinleşene kadar elinden geleni yapar (Son Samuray).*
- *Unutma! Alın yazını sadece alın terinle silebilirsin (Halil Cibran).*

ÖNCE KENDİ İÇİMİZDEKİ KORKULARI YENMELİYİZ

Bir adam, bir suyun kenarında oturmaktadır. Bir köpek dikkatini çeker. Köpek susamıştır ama suya yaklaştığında sudaki yansımasını görüp korkmaktadır. Bu yüzden de suyu içmeden kaçmaktadır.

Bu kısır döngü uzun süre devam eder ama sonunda köpek susuzluğa dayanamayıp kendini suyun içine atar ve kendi yansımasını görmediği için suyu içer...

- *İnsanlar bunu her gün yapıyor. Kendileriyle konuşuyor, hayallerindeki gibi olmak istiyorlar; ama cesaretleri olmadığı için eyleme geçmiyorlar (Dövüş Kulübü).*
- *Doğru olan her şeyi gördüğü halde yapmamak cesaretsizliktir (Konfüçyüs).*
- *Unutma! Cesaret insanı zafere, kararsızlık tehlikeye, korkaklık ise ölüme götürür (Yavuz S. Selim).*

YÜREĞİMİZİ KORKAKLIKLA DEĞİL CESARETLE DOLDURMALIYIZ

Ormanda yaşayan bir fare, kedilerden öylesine korkmaktadır ki her hareketini büyük bir endişe içinde yapmakta ve hiçbir zaman kendini güvende hissedememektedir.

Günün birinde bir büyücü, bu korkak farenin halini görür ve ona çok acır. Onu, bu korkudan kurtarmak için bir kediye dönüştürür.

DEĞİŞMEK–GELİŞMEK

KİTAPLAR OKUNMAK İÇİN VAR, GÖSTERİŞ İÇİN DEĞİL

Ragıp Paşa, kütüphanesini insanlar faydalansın diye bir vâkıfa bağışlar. Kütüphanesinde binlerce değerli kitap vardır.

Paşa, bir süre sonra kütüphaneyi ziyarete gider ama gördükleri karşısında çok şaşırır. Çünkü kitapların hepsi bıraktığı gibi, hiç el değmemiş ve toz içinde. Ayrıca kütüphanede kitapları inceleyen bir Allah'ın kulu yok. Orada görevli memur, hemen yanına gelir ve övüne övüne konuşur:

—Efendim, kütüphanenize gözümüz gibi baktık. Tek bir kitaba bile zarar gelmesine izin vermedik.

Ragıp Paşa, üzgün ve kızgın bir şekilde memura cevap verir:

—Belli belli, bir insan eli bile değmemiş bu kitaplara. Gerçekten de çok iyi korumuşsunuz… (45)

- *Bir ülkede okumaya karşı istek artmadıkça, gaflet ve bu gafletten doğacak felaketler azalmaz (Benjamin Franklin).*
- *Gençlerini kitapla beslemeyen milletlerin sonu, acıdır (P. N. Ovidius).*
- *Bir milletin büyüklüğü, nüfusunun çokluğu ile değil, akıllı ve fazilet sahibi adamlarının sayısı ile belli olur (Victor Hugo).*

DEĞİŞİME DİRENİRSEN BATAKLIKTA BOĞULURSUN

Sıkı arkadaş olan iki kurbağa varmış. Bu kurbağalardan biri bir bataklıkta, diğeri ise bir gölde yaşarmış. İkisi birbirini çok severlermiş ve birbirlerinin iyiliğini çok isterlermiş. Bu yüzden de arkadaşının bataklıkta yaşamasına göl kurbağasının gönlü razı değilmiş ama ne yaptıysa arkadaşını bir türlü ikna edememiş. Yine şansını denemek istemiş.

Göl Kurbağası: Bırak şu batak yeri. Gel benim gölüme, çok rahat edersin.

Bataklık Kurbağası: Ne mümkün. Çok isterim ama ben bir kez alışmışım buraya. Alışınca da alıştığın yerleri terk etmeyi kolay mı zannediyorsun? Ben, arada bir bataklıktan çıkıp hava alıyorum. Gezip tozuyorum. Gölde bunu yapamam ki!

Göl Kurbağası: Bak buralar tekin yerler değil. Terk et şu alışkanlığını, değişime direnme. Gel şu doğanın güzellikleri arasında mutlu huzurlu yaşayalım.

Bataklık Kurbağası: Belki sana göre pislik olabilir ama ben burada çok mutluyum. Alıştım bir kere buralara, bırakamam.

Göl kurbağası ne yapsa bataklık kurbağasını ikna edemez.

Bir gün bataklık kurbağası, yoldaki bir çukurda keyifle çamur banyosu yaparken yolda geçen bir arabanın tekeri altında kalır ve ağır şekilde yaralanır. Sonra çamurun arasında pislik içerisinde can çekişe çekişe ölür... (46)

- *Bağlılık, düşünmemek demektir, düşünmeye gerek duymamak demektir (George Orwell).*
- *Başkalarının aklıyla yetinmek hoşumuza gidiyor. Alışmışız buna (Dostoyevski).*
- *Gözlerinizi kapattığınız zaman gerçekler yok olmuyor öyle değil mi? (Akıl Defteri).*
- *Ne kadar çok okursanız o kadar çok öğrenir, güç kazanır ve yaşamınızın denetimini kendi ellerinize alırsınız (Roz Townsend).*

YA DEĞİŞİRSİN YA DA DEĞİŞENLERİN KÖLESİ OLARAK ÖLÜRSÜN

Kartallar, ortalama 70 yıllık yaşam süreleri ile en uzun yaşayan kuş türlerinden birisidir. Bir kartalın hayatının dönüm noktası 40'lı yaşlardır; çünkü bu yaşlarda onun bedeni artık eskisi gibi sağlıklı değildir. Bundan dolayı vücut fonksiyonlarının yenilenmeye ihtiyacı vardır. Artık uçamayan bazı kartallar, kaderine razı olur ve pili bitmiş bir şekilde bir köşeye kıvranıp sessizce ölümünü bekler.

Ama bazı kartallar ise asla pes etmez. Yeniden doğuşun acılı ve zorlu sürecini göğüslemeye hazırdır. Bu yeniden doğuş süreci 150 gün kadar sürecektir. Savaşçı kartallar, kendine güvenli bir yer bulur. Bu uygun yeri bulduktan sonra bir savaşçı kartal, gagasını sert bir şekilde bir kayaya vurmaya başlar. En sonunda kartalın gagası yerinden sökülür ve düşer. Kartal, bir süre yeni gagasının çıkmasını bekler. Gagası çıktıktan sonra bu yeni gaga ile pençelerini yerinden söküp çıkarır. Yeni pençeleri çıkınca kartal, bu kez eski kartlaşmış tüylerini yolmaya başlar.

Beş ay sonra kartal, artık daha güçlü bir şekilde yeniden doğmuştur. Kartal, savaşı kazanmış bir komutan edasıyla dağın zirvesinden doğanın bütün güzelliklerine bakar. Seyrettiği yeryüzü cenneti artık onu bekliyordu, artık hazırdı. Azminin ve sabrının karşılığını almıştı.

Kartal, kanatlarını açar ve eskisinden daha hızlı şekilde semalarda uçar. Savaşçı kartallar, gökyüzünde özgürce ve mutlu bir şekilde en az yirmi yıl daha uçmaya devam eder... (47)

- *Adının tarihe geçmesini istiyorsan gelişmenin yanında yer almalısın (Transformers).*

İNSANI DÜZELTİĞİN ZAMAN DÜNYA DEĞİŞİR

Baba, bir haftalık iş yorgunluğundan sonra pazar sabahı eline gazetesini alır ve bütün gününü miskinlik yapıp lüks evinde dinlenerek geçirmek ister.

Bu esnada oğlu, koşarak gelir.

Oğlu: Baba, sinemaya ne zaman gideceğiz?

Baba, oğlunu sinemaya götüreceğine söz vermişti ama hiç dışarıya çıkmak istemediğinden bir bahane uydurması gerekiyordu. Gazetenin promosyon olarak dağıttığı dünya haritası gözüne ilişir. Baba, dünya haritasını küçük parçalara ayırıp oğluna seslenir:

—Eğer bu haritayı düzeltebilirsen seni sinemaya götüreceğim.

Bu arada babanın keyfi yerine gelmişti ve baba, kendi kendine sevinçle mırıldandı:

—Ohh be! Kurtuldum. En iyi coğrafya profesörünü bile getirsen bu haritayı akşama kadar düzeltemez.

Aradan on dakika geçtikten sonra oğlu, onun yanına koşarak gelir.

Oğlu: Baba! Haritayı düzelttim. Artık sinemaya gidebiliriz.

Baba, önce inanamaz ve haritayı görmek ister. Gördüğünde de hala hayretler içinde kalır.

Baba: Bunu nasıl hemen yapabildin oğlum?

Oğlu: Bana verdiğin haritanın arkasında bir insan vardı. İnsanı düzelttiğim zaman dünya kendiliğinden düzelmişti…

- *Gençliği yetiştiriniz. Onlara ilim ve irfanın müspet fikirlerini veriniz. Geleceğin aydınlığına onlarla kavuşacaksınız (Atatürk).*
- *Sadece gençler için değil aynı zamanda yetişkinler için de okullar olmalı. Şu an insanlar, sadece bir yaşam kazanıp evlenebilecekleri noktaya kadar eğitiliyor. Yaşamın geriye kalan tüm karmaşık problemlerinin çözümü, bireyin cehaletine bırakılıyor (C. Jung).*
- *Öğretim sınıfta biter; fakat eğitim ancak hayatla beraber sona erer (F. W. Robertson).*
- *Bir yıl, beş yıl, on yıl değil; beşikten mezara kadar aramalı insan, ama ne aradığını bilmeli (Ümit Y. Oğuzcan); çünkü insan öğrenmeyi bıraktığı gün yaşlanır (H. Ford).*

ÖNCE KENDİMİZİ DEĞİŞTİRMELİYİZ

Hayata veda etmiş bir Anglikan piskoposunun Westminster manastırının bodrumunda bulunan mezar taşının üstünde şunlar yazılıdır:

YETENEK–POTANSİYEL

POTANSİYELİ KEŞFEDİLEN BİR ÖĞRENCİ

Mehmet, sıkıntıların bol olduğu bir ailede yaşıyordu. Mehmet'in yaşadığı özellikle ailevi sıkıntılar onu çok öfkeli bir genç yapmıştı. Mehmet, aslında çok zeki bir öğrenciydi ve ilkokuldan itibaren bütün öğretmenleri ondaki potansiyeli keşfetmişti. Ama onun çevresine uyum sağlayamaması ve sürekli arkadaşları ile kavga etmesi onun bu potansiyelinin ortaya çıkmasına engel oluyordu.

Okuduğu liseye yeni tayini çıkan müzik öğretmeni de onun agresif tavırlarını fark etmişti ama onda bir şey daha fark etmişti. O, derste bağlama çalarken Mehmet, pür dikkat kendisini dinliyordu. Müzik öğretmeni, bir gün ona boş saatlerinde bağlama öğretebileceğini söyledi ve Mehmet, seve seve bu teklifi kabul etti.

Mehmet, aylarca öğretmeni ile bağlama çalıştı ve o kadar kendini geliştirdi ki sene sonu gösterisine müzik öğretmeni ile beraber çok güzel parçalar çaldı. Mehmet, bağlama çalarken adeta ruhu titriyor ve onu gergin yapan içindeki bütün negatif enerji boşalıyordu. O, artık bağlamasını yanından ayırmıyordu. Mehmet, bambaşka bir delikanlı olmuştu ve o bağlama çalmayı öğrendiği günden beri, onun arkadaşlarıyla kavga ettiğini gören olmamıştı…

- *Sıklıkla gözlemlediğimiz bir şey var ki, o da bazı kimselerin yaşam konusunda kendilerinde varolan yeteneklerden haberlerinin bulunmayışıdır (Alfred Adler).*
- *Unutma! Güneşi bulutlar örtebilir; ancak o, yine ebediyyen parlayacaktır (Tolstoy).*

ETRAFIMIZDAKİ CEVHERLER

Washington'ta bir metro istasyonun önünde bir adam, ünlü bir kemancıya ait bilinen en güzel parçalarını çalıyordu. Bu süre içinde, binlerce kişi kemancının önünden geçip gider ama sadece birkaç kişi kemancının çaldığı eşsiz parçaları fark eder.

İlk kez orta yaşlı bir adam kemancıyı fark edip yavaşlar ve birkaç saniye sonra da gitmek zorunda olduğu yere yetişmek üzere yine hızla yoluna devam eder. Kemancı, ilk 1 dolar bahşişini bundan bir dakika kadar sonra alır. Bir kadın yürümesine ara vermeksizin parayı kemancının önüne koyduğu kaba atar. Birkaç dakika sonra başka bir adam, durup onu dinlemeye başlar; ancak saatine göz attığında işe geç

kalmamak için acele ettiğini belirten ifadelerle hızlıca yoluna devam eder. En fazla dikkatle dinleyen ise 3 yaşlarında bir çocuk olur. Adam, çalmayı bitirdiğinde ise sessizlik hâkim olur ve kimse onu alkışlamaz bile.

Hiç kimse onun dünyanın en iyi kemancısı Joshua Bell olduğunu ve elindeki 3,5 milyon dolarlık kemanla yazılmış en iyi eserleri çaldığını fark etmez. Oysa Joshua Bell'in metrodaki bu mini konserinden iki gün önce Boston'da verdiği konser biletleri, karaborsada yüzlerce dolara satılmıştı.

Bu hikâye, sosyal bir deney için kurgulanan gerçek bir hikâyedir… (50)

- *Terbiyenin gayesi, insanlarda bulunan kabiliyetleri geliştirmektir. Eğitimin temel amacı, çocukların yeteneklerini ortaya çıkarmaktır (Platon).*
- *Benim esas üzerinde durmak istediğim nokta, insanların yeteneklerini gösterecek fırsatı bulup bulamadıklarıdır (Dostoyevski).*

UFUKLARI DAR OLAN BİR NESİL

Baba oğlunu yanına alıp göle balık tutmaya gider ve oltayı göle atıp beklemeye başlarlar. Bir süre sonra kocaman bir balık oltaya düşer. Baba oğul beraber oltayı çekerler ve balık yanlarına düşüverir. Baba, büyük bir balığı yakalamanın sevincini yaşarken birden gördükleri karşısında şoke olur; çünkü oğlu, balığı tuttuğu gibi suya geri atar.

Baba: Oğlum, ne yapıyorsun? Bu kadar büyük bir balık yakalamışken insan onu suya geri atar mı?

Oğlu: Ama baba, bizim evdeki tavamız çok küçük. Bu büyük balık, bizim tavaya sığmaz ki…

- *Hayal gücünü kaybeden toplum yarınsızdır (Ütopya).*
- *Öğrencilerin üstesinden gelebilecekleri amaçlara gereksinimleri vardır (Sklare).*

BAŞARININ ÖLÇÜTÜ KENDİ SEVİYENDİR

Öğretmen, arkadaşlarıyla sürekli sorunlar yaşayan zeki öğrenciye sorar:

—Niçin arkadaşlarını çekemiyorsun ve onların yaptıklarını bozup kavga ediyorsun?

Öğrenci: Çünkü onların beni geçmelerini istemiyorum. En iyisi ben olmalıyım.

Öğretmen, tahtaya 15 cm uzunluğunda bir çizgi çizer ve sorar:

—Bu çizgiyi nasıl kısaltırsın?

Öğrenci: Hocam, çizgiyi birçok parçaya bölerek kısaltırım.

Öğretmen: Hayır! Şimdi de bu çizgiye dikkatli bak.

Öğretmen, diğer çizginin üstüne ondan daha uzun bir çizgi çizer.

Öğretmen: Şimdi birinci çizgi nasıl görünüyor?

Öğrenci: Daha kısa.

Öğretmen: Bilgini ve yeteneklerini artırarak kendi çizgini uzatman, rakibinin çizgisini bölmeye çalışmandan daha iyidir…

- *Hiçbir zaman bir başkasından daha iyi olmaya çalışmayacaksın, ama hiçbir zaman elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışmaktan da vazgeçmeyeceksin (J. Wooden).*
- *Gerçek anlamda aydınlanmış kişiler, hiçbir zaman başkalarına öykünmez. Bunun yerine onlar kendilerinin önceki halini aşmaya çalışırlar. Başkalarıyla yarışma, kendinle yarış (Epiktetos).*

HERKESE HER ŞEYİ ÖĞRETMEYE ÇALIŞAN MÜFREDAT

Hayvanlar bir araya gelerek bir okul açmaya karar verirler. Müfredatta tavşan, koşmanın; kuş, uçmanın; balık, yüzmenin; sincap, ağaca tırmanmanın ve yılan, toprak kazmanın mutlaka zorunlu ders olarak okutulmasını ister. Koşmak, uçmak, yüzmek, ağaca tırmanmak ve toprak kazmaktan oluşan bir müfredat programı yapılır ve bütün hayvanlara okutulması zorunlu kılınır.

Tavşan, koşu dersinde A almasına rağmen ağaca tırmanırken sürekli kafa üstü düşer ve bir süre sonra beyni hasar görür. Tavşan, artık en iyi yaptığı şey olan koşuyu da eskisi gibi yapamaz. Kuş, uçmadan 100 alır ama sıra toprak kazmaya geldiğinde toprağı kazarken sürekli gagasını kırar ve bir süre sonra da gagası kırıldığı için yeterince beslenemez ve güçten düşer. Zamanla kuş, en iyi yaptığı şey olan uçmayı da eskisi gibi yapamaz. Bir süre sonra bir bakmışlar ki vücudunda kırık çıkık olmayan hayvan kalmamış. Biri hariç, o da yılan. Sınıf birincisi, her şeyi yarım yamalak yapabilen yılan olmuş.

Bütün bunlara rağmen hayvanlar çok mutluymuş; çünkü onlara göre herkes her şeyi az da olsa öğreniyormuş. Ama bu müfredatın onların hayatlarından neler alıp götürdüğünü hiçbir zaman farkına varamamışlar…(51)

- *Beş parmağımızın hiçbirisi aynı değildir. Onları aynı hizaya getiremezsiniz. Onları aynı hizaya getirmeye çalışırsan parmaklar kırılır (Yerdeki Yıldızlar).*
- *Aslında herkes dâhidir. Ama siz kalkıp bir balığı, ağaca tırmanma yeteneğine göre yargılarsanız, tüm hayatını aptal olduğuna inanarak geçirir (Albert Einstein).*
- *Unutma! Bir koyundan bir post çıkar (Dostoyevski).*

DÜŞÜNCENİN GÜCÜ
DÜŞÜNCELİ OLMA

OLUMSUZ DÜŞÜNCELERE ODAKLAMIŞ BEŞ MAYMUN

Bilim adamı Stephenson, maymunlar üzerinde bir araştırma yapar. Önce bir kafese beş maymun konulur. Kafesin ortasına bir merdiven ve tepesine de iple asılı muzlar vardır. Her bir maymun, merdivenleri çıkarak muzlara ulaşmaya çalışır; fakat o an hemen üzerlerine soğuk su dökülür. Bütün maymunlar, muzları yemek için merdiveni tırmanır ama hepsi sırılsıklam olur. Bir süre sonra muzları almak için merdivenleri çıkmaya çalışan hiçbir maymun yoktur.

Su kapatılır ve maymunlardan biri dışarı alınıp yerine yeni bir maymun kafese konulur. Kafese yeni giren maymunun yaptığı ilk iş muzlara ulaşmak için merdivene tırmanmak olur; fakat diğer dört maymun buna asla izin vermez ve muzları almaya inat eden bu yeni maymunu bir güzel döverler.

Daha sonra ıslanmış maymunlardan biri daha kafesten çıkartılır ve yeni bir maymun daha kafese konulur. Bu ikinci yeni maymun da merdivene yaptığı ilk atakta dayak yer. Bu ikinci yeni maymunu en şiddetli ve istekli döven ise az önce dayak yiyen diğer yeni maymundur. Islak maymunlardan üçüncüsü de değiştirilir. Bu yeni gelen maymun da muzları almak için yaptığı ilk atakta dayaktan nasibini alır. İşin ilginç tarafı ise kafese giren iki yeni maymun, diğer maymunlarla beraber bu yeni maymunu niye dövdükleri hakkında hiçbir bilgisi yoktur.

Son olarak ıslanan maymundan dördüncüsü ve beşincisi de yenileriyle değiştirilir. Bu yeni maymunlardan hiçbirisi soğuk suyla ıslanmamıştır; fakat tepelerinde bir salkım muz asılı olduğu halde hiçbiri merdivene yaklaşmaz ve 5 aklı kıt maymun, hiçbir şey sorgulamadan öylece birbirine bakarlar. Neden mi? Çünkü burada işler böyle gelmiş böyle gider. Düşünme, düzene itaat et ve huzura er...(59)

- *Düşünebilen herkesin insan olması, insan olan herkesin düşünebildiği manasına gelmiyor (S. Freud).*
- *Bazı insanlar için düşünmek, hayattaki en zor şeydir (Martin Luther).*
- *Düşünmek, düşünmek. Bir saniyecik bile kalmış olsa düşünmek tek umuttu (G. Orwell).*
- *Unutma! Düşünceler, insanları kölelikten özgürlüğe taşır (Henry L.).*

HAYATI GÜZELLEŞTİREN DÜŞÜNCELER

Kalp rahatsızlığı olan İyimser ve Kötümser adında iki yaşlı adam, aynı odayı paylaşıyor ve biri cam kenarında diğeri ise duvar dibindeki yatakta yatıyormuş. Cam kenarındaki yaşayan İyimser, her gün camdan bakarak Kötümser'e dışarıda olup bitenleri anlatıyormuş. İyimser, bir sabah yine anlatmaya başlamış:

—Bugün deniz sakin. Uzaktaki teknenin yelkenleri, hafif rüzgârla doluyor. Park da bu sabah sakin, sadece iki salıncak dolu. Dünkü sevgililer, aynı yerde el ele tutuşmuş sohbet ediyorlar. Ne kadar da birbirlerine yakışıyorlar. Erguvan ağaçları, mor renkleriyle ne kadar güzel açmış. Erik ağaçları da beyaz çiçekleriyle onlara eşlik ediyor. Denizin üzerindeki martılar, ne güzel de suya dalıyor ve bugünkü yemeklerini arıyorlar. Güneş, tatlı yüzünü ne güzel gösteriyor…

Günler böyle geçip giderken bir gün İyimser, kalp krizi geçirmiş. Onun bu halini gören Kötümser, düğmeye basıp arkadaşını kurtarabilecekken bunca zamandır sadece dinleyebildiği şeyleri artık görebilmek umuduyla hemşireyi çağırmamış.

Hastabakıcıları, ertesi gün ölen hastanın cam kenarındaki yatağına Kötümser'i koymuş. Kötümser için işte o an gelmiş ve günlerdir bakmak istediği manzarayı sonunda görecekmiş.

Kötümser, başını kaldırıp pencereden bakmış; fakat gördüklerine inanamamış. Çünkü gördüğü manzarada sadece simsiyah bir duvar varmış…

- *Dünyanın neresinde olursan ol, bulunduğun yerde değil düşündüğüm yerdesin (Grange).*
- *Beyniniz neredeyse bedeniniz de oradadır. (Ahmet Ş. İzgören).*
- *Körler görmek istediklerini görürler (Da Vinci Şifresi); çünkü aynı pencereden bakan iki adamdan kör olanı sokaktaki çamuru, diğeri ise gökteki yıldızları görür (Ahmet Ş. İzgören).*
- *Unutma! Olumlu düşünceler yok olduğunda, her şey yok olur (Huangpo).*

DÜŞÜNCELERİN BEDEN ÜZERİNDEKİ MÜTHİŞ GÜCÜ

Bir mahkûm, yaptığı ağır suçtan dolayı idam cezası alır. Bir gün görevliler yanına gelir ve idam zamanının geldiğini söyler. Mahkûm, çok şaşırır; çünkü bildiği kadarıyla idamı daha sonraki bir tarihte olması gerekiyordu. Mahkûm, "Ha bugün ha yarın ne fark eder." düşüncesiyle çaresizce görevlilere eşlik eder.

Mahkûm, soğuk hava odasına alınır. Ona idamdan önce şunlar anlatılır:

—Oda sıcaklığı, şu anda artı 30 derecedir. Her 10 dakikada bir kez, bir uyarı sesi verilecektir. Bu ses, sıcaklığın 10 derece düştüğünü göstermektedir. Zamanla burası buz gibi olacaktır.

Mahkûm, beklemeye başlar ve her on dakikada bir, uyarı sesini duydukça vücudunun biraz daha soğuduğunu hisseder. Üçüncü uyarı sesinden sonra mahkûm,

titremeye başlar; çünkü sıcaklığın sıfır derece olduğunu düşünür. Dördüncü uyarı sesinden sonra mahkûm, artık bu soğuğa kimsenin dayanamayacağını düşünür ve hayatı boyunca yaptıkları aklına gelir. Beşinci uyarı sesinden sonra mahkûm, ölümün kendisine ne kadar yakın olduğunu sezer, kemiklerine kadar soğuğun işlediğini hisseder ve artık tepki veremez haldedir. Altıncı uyarı sesi, mahkûmun ölmeden önce duyduğu son sestir ve mahkûm donarak ölür.

Ertesi gün görevliler, mahkûmu büzüşmüş halde ölü bulur ve onun ölümüne çok şaşırırlar; çünkü aslında her 10 dakika bir düşeceği söylenen sıcaklık hiç düşmedi ve sabit kaldı. Yani mahkûm, artı 30 derece oda sıcaklığındayken vücuduna temas eden sıcaklığı eksi 30 derece olarak hissetmişti. Görevlilerin şakası, idamlık mahkûmun birkaç gün erken ölmesine sebep olmuş... (60)

- *En dirençli parazit hangisidir? Bakteri mi, virüs mü, bağırsak solucanı mı? Hayır, fikirdir. Fikir, dirençli ve son derece bulaşıcıdır. Bir kere beyine yerleşti mi, söküp atmak neredeyse imkânsızdır (Başlangıç).*
- *Düşündüğümüz şey, yavaş yavaş bilinçaltında kalıplaşır (E. Holmes).*
- *Size ait olmayan bir düşünce, varlığınızı bir kefen gibi sarar (Hugo H.).*

OLUMSUZ DÜŞÜNCELER, BİZİ ESİR EDEN ZİNCİRLERDİR

Bir köpekbalığı, uzun süre aç bırakılır. Sonra bir akvaryuma yerleştirilir. Akvaryum, kalın bir cam bölme ile ikiye ayrılmıştır. Cam bölmenin diğer kısmında ise başka bir balık bulunmaktadır.

Uzun süre aç kalmış olan bu köpekbalığı, hemen balığa saldırır; ancak cam bölmeye çarpınca çok şaşırır. Tekrar döner bir daha saldırır ama gene cama çarpar. Yemeğini yiyemeyen köpekbalığı bir hışımla tekrar dener ama yine cama toslar.

Bütün denemelerine rağmen balığı yiyemeyen köpekbalığı, iki gün sonra artık balığı yemek için hiçbir çaba göstermez. Köpekbalığının artık hiç hareket etmediğini gören bilim adamları, aradaki cam bölmeyi kaldırır ama köpekbalığı yine hiçbir teşebbüste bulunmaz.

Bunun üzerine bilim adamları küçük balığı kovalayarak onun sahasına getirirler. Küçük balık, köpekbalığının önünden, sağından ve solundan geçer; ancak köpekbalığı kılını bile kıpırdatmaz... (61)

- *Bir düşüncede takılıp kalma, gerçeği bir düşünce aydınlatmaz (Sophokles).*
- *Genelleştirmekten de kaçınmalısın (Franz Kafka).*
- *Unutma! Düşünmekten vazgeçtiğin an, büyük fırsatları kaçırmış olursun (P. Syrus).*

SAĞLIK-RUHUMUZUN İSTEKLERİ

BEDENİN HIZINA YETİŞEMEYEN RUH

Arkeologlar, kayıp bir şehri bulmak için yanında getirdikleri eşyaları yerlilerin yardımı ile taşıyarak Afrika Amazonlarında uzun bir yolculuğa çıkmış. Kafile, zor doğa koşullarında günlerce yolculuğa devam etmiş; fakat günlerden bir gün yerlilerin bir kısmı birden durmuş, taşıdıkları yükleri yere indirmiş ve hiç konuşmadan öylece beklemeye başlamış.

Ulaşmak istedikleri yere bir an önce varmak isteyen ve çok hızlı giden arkeologlar, bu duruma bir anlam verememiş ve homurdanmalar başlamış:

—Neden, durdu bunlar? Neden kıpırdamıyorlar? Zaman kaybediyoruz ve bir an önce yola devam etmemiz gerekiyor.

Arkeologlar bir süre daha beklemiş ama yerliler, hiç kıpırdamadan bir heykel gibi sessizce beklemeye devam etmiş.

Bir arkeolog dayanamamış ve onlara öfkeyle bağırmış:

—Neden durdunuz ve öylece ölü gibi bekliyorsunuz?

Yerlilerin lideri, sessizliği bozmuş ve arkeologlara sitemli bakarak cevap vermiş:

—Çok hızlı gidiyoruz. Ruhlarımız geride kalıyor…

- *Geçmişin tehlikelerinden biri köle olmaktı, geleceğin ki ise robot olmak (Fromm). Tehlike insanın ruhundan kopmuş olmasında (Jung).*
- *İnsana benzeyen makineler ve makineye benzeyen insanlar yaratıyoruz (E. Fromm).*
- *İnsanların ruhunu öldürüyorlar. İşte asıl cinayet bu, utanılacak bir cinayet (Gorki).*

HEM BEDENİNİ HEM RUHUNU ÇALIŞTIRAN KAZANIR

İki oduncu, odun toplayarak geçimini sağlarmış. Odunculardan biri, sabah erkenden kalkarak odun toplamaya başlar, yaşlanmış-kurumuş bir ağacı kestikten sonra hiç dinlenmeden hemen diğerine geçermiş. Bu oduncu, karnını doyurmak için sadece birkaç dakikalığına bir şeyler atıştırır ve sonra sanki odunlar kaçacakmış gibi hemen aceleyle tekrar kesmeye devam edermiş. Akşamları da diğer ormancı arkadaşından birkaç saat sonra ağaç kesmeyi bırakır ve evine geç vakitte dönermiş. Çok

fazla odun toplayabilmek için böyle hiç ara vermeden çok çalışmanın gerekli olduğuna inanırmış.

Diğer oduncu ise sabahları bir güzel kahvaltısını yapar, sonra türküsünü söyleye söyleye ormana gidermiş. Odunları keserken arada bir kısa molalar verir, çayını içerken baltasını keskinleştirmeyi asla ihmal etmezmiş**.** Öğle yemeğinde ise yemeklerinin tadına vara vara yer, sonra tekrar çalışmaya başlarmış. Hava kararmadan önce ise işi bırakıp yuvasına dönermiş.

İki oduncunun farklı çalışma stillerini gören köylüler, hangi oduncunun bir haftada daha çok odun topladığını merak etmiş. Köylüler, bir hafta sonra odunları saymaya gitmişler. Köylüler toplanan odunlara bakınca birde ne görsünler: Daha az ama arada bir baltasını bileyen ve keyifle çalışan oduncu, durup dinlenmeden çalışan diğer oduncuya açık ara fark atmış…

- *Paranın öldürdüğü ruh, kılıcın öldürdüğü bedenden çok daha fazladır (W. Scott); çünkü yaşıyorlar, acı çekiyorlar ve ölüyorlar (A. Fawer).*
- *Unutma! Para, açlığı giderir, mutsuzluğu değil. Yemek, mideyi doyurur, ruhu değil (Bernard Shaw).*

Tam otuz yıl saatim işlemiş, ben durmuşum.
Gökyüzünden habersiz uçurtma uçurtmuşum.
Ruhum, öz dünyasına kaçmak için gayrette.
Yalan dünyaya şimdi inmiş gibi, hayrette (N. F. Kısakürek).

MUTLU YAŞAMANIN SIRRI

Amerikalı bir iş adamı, iş seyahati için Meksika'nın bir kıyı kasabasına gider. İş adamı, boş vaktinde kasabının limanında dolaşırken, ağzına kadar balık dolu bir tekne ve içinde keyifle çalışan bir balıkçıyı görür. Bu balıkçının keyifli hali onun ilgisini çeker ve hemen balıkçının yanına gidip muhabbet etmeye başlarlar.

İş Adamı: Kolay gelsin teknen balık dolu. Bu kadar balığı ne kadar zamanda tuttun?

Balıkçı: İki üç saat civarı.

İş Adamı: Günün kalan zamanında ne yapıyorsun peki?

Balıkçı: Sabahları, denize açılırım. İhtiyacım kadar balık tutarım. Sonra çocuklarımla oynarım, onlarla vakit geçiririm. Öğleyin ailecek balıkları bir güzel pişirip yeriz ve ardından eşimle dolu dolu zaman geçiririm. Akşamları ise arkadaşlarım ile gece yarısına kadar eğleniriz. Anlayacağınız gün nasıl geçiyor anlamıyorum.

İş Adamı: Bak, istersen sana yardım ederim. Balık tutma işine daha çok zaman ayırmalısın. Büyük bir tekne ile daha çok balık tutabilirsin. Elde edeceğin gelirle başka tekneler de alırsın. Kısa zamanda bir balıkçı filosuna sahip olursun. Çok balık yakaladığın için balığı aracılara değil, doğrudan işletme tesislerine satabilirsin. Hatta

daha sonra kendi tesisini bile kurabilirsin. Benim yardımlarımla balıkçılık sektöründe lider olursun.

Balıkçı: Bu dediklerinizi yapmak kaç sene sürer?

İş Adamı: Tahminen 15-20 yıl sürer ama sonrası daha güzel. Şirketini halka açarsın ve hisselerini iyi paraya satarsın. Kısa zamanda zengin olup milyonlar kazanabilirsin.

Balıkçı: Peki, kazanacağım bu milyonlarla ne yapacağım?

İş Adamı: Sonra emekli olursun. Şirin bir balıkçı kasabasına yerleşirsin. Balık tutmaya gidersin. Çocuklarınla ve torunlarınla oynarsın. Eşinle keyfince istediğin kadar zaman geçirirsin. Akşamları da arkadaşlarınla zaman geçirir ve gece yarısına kadar gülüp eğlenirsin. Sence de mükemmel değil mi?

Balıkçı: İyi güzel söylüyorsun da acaba ben şimdi ne yapıyorum...

- *Çağdaş insanın mutluluğu, vitrinlere bakmaktan ve peşin ya da taksitle alabileceği her şeyi satın almaktan ibarettir (Erich Fromm).*
- *Ben hayatımı çeyrek millik zaman dilimlerinde yaşıyorum. Ne ev kredisinin ne de diğer saçmalıkların bir anlamı var (Hızlı ve Öfkeli).*

HIZLI YAŞAMA MOLALAR VERMEK

Bir eğitimci, seminere gelenlere günlük yaşamda ara sıra mola verip ruhu dinlendirmenin ne kadar önemli olduğunu anlatmak istemiş. Bunun için bir bardağı eline almış, havaya kaldırmış ve dinleyicilere sormuş:

—Sizce bu su dolu bardağın ağırlığı ne kadardır?

Dinleyiciler: 200 gram. 250 gram. Hocam belki 400 gram...

Eğitimci: Bardağı teraziye koyduğumda tam tamına 295 gram gelmektedir. Bu bardağın gerçek ağırlığıdır ama bardağın ağırlığı, elinizde tuttuğunuz süreye göre değişir. Sonuçta siz, terazi gibi cansız ve ruhsuz bir makine değilsiniz. Bardağı;

—Eğer bir dakikalığına tutarsanız problem yok.

—Eğer bir saatliğine tutarsanız sağ kolunuzda bir ağrı oluşacaktır.

—Eğer bir gün boyunca tutarsanız ambulans çağırmak zorunda kalırsınız.

Hayattaki sorumluluklarınız, işiniz ve dertleriniz de bir bardak gibidir. Yapmamız gereken tek şey, hayatın akışında bardağı ara sıra bir yere bırakıp bir süre dinlenmek ve daha sonra tutup tekrar kaldırmaktır...

- *Dünya bir oyun bahçesi, bunu çocuklar biliyor ama biz büyüyünce unutuyoruz (Bay Evet).*

AŞK

ÖLÜMÜNE AŞKI YAŞAYANLAR

Zamanın birinde bir bülbül, bir güle âşık olmuş. Bülbülün aşkı öyle bir aşkmış ki bülbül, her güle baktığında gözyaşı dökermiş. Bülbülün gözyaşları ile gül kızardıkça kızarır, gonca gonca açarmış. Fakat bir gün yükseklerden uçan bir kartal, gülün güzelliğini görür görmez ona vurulmuş ve gelip derdini ona açmış. Gül, göklerin efendisi haşmetli kartalın aşkına karşı koyamamış ve o da yanı başında aşkla öten bülbülü unutarak sevmiş kartalı.

Daha sonra gül, gözyaşları içinde gitme diyen bülbüle aldırmadan kartalın ağızları arasında gitmiş uzak diyarlara. Fakat kartal ile gülün aşkı başladığı gibi devam etmemiş. Gül, dalından koparıldığı için günden güne solmaya başlamış. Zamanla güzelliğini kaybeden gülün yüzüne kartal bakmaz olmuş. Gül, kartalın sadece onun güzelliğine âşık olduğunu ve onu bu kadar güzel yapan asıl şeyin bülbülün karşılıksız aşkı olduğunu geç de olsa anlamış.

Gül, geri dönmek için bin pişmanlık içinde kartala yalvarıp yakarmış. Kartal da almış gülü bahçeye geri bırakmış. Gülün döndüğünü gören bülbülün eski neşesi yerine gelmiş. Bülbül, gülün renginin solmasına ve güzelliğinin gitmesine hiç aldırmamış. Bülbül, canı gibi sevdiği gülü iyileştirmek ve eski güzelliğine kavuşturmak için başlamış çalışmaya.

Bülbül, önce gülü toprağa dikmiş ve sonra sevgiyle, şefkatle ona sarılmış. Bülbül, güle sarıldıkça gülün dikenleri vücuduna saplanmış. Meğer bülbülün amacı kendi kanıyla acı çeke çeke gülü beslemekmiş. Bülbül, gülü yaşatmak için her zamankinden daha çok kanından kan, canından can vermiş.

Gül, bir sabah alev gibi kıpkırmızı bir gonca olarak açmış ama bir de bakmış ki yanı başındaki bülbül, can vermiş. Gül, bülbüle olan üzüntüsünden ve pişmanlıktan öyle bir ahh etmiş ki dalı kırılmış ve o da bülbülün yanına düşüvermiş...

- *Aşk; sandığın kadar değil, yandığın kadardır. Gönül, gönül verilerek alınır (Mevlana).*
- *Sevilmek istiyorsan önce sevmeyi bileceksin (Yüreğim Seni Çok Sevdi).*
- *Unutma! Bir gönül yapamazsan, yıkıp viran eyleme (Yunus Emre).*

Değişir yönü rüzgârın, solar ansızın yapraklar.
Şaşırır yolunu denizde gemi, boşuna bir liman arar.
Sular, tersin tersin akar. Yitik bir ezgisin sadece.

Çünkü hiçbir kelebek, tek başına yaşamaz sevdasını.
Severken hiçbir böcek, hiçbir kuş yalnız değildir.
Ölümdür yaşanan tek başına; Aşk ise, iki kişiliktir (Ataol Behramoğlu).

AŞK, KALPTEN KALBE GİDEN YOLDUR

Memleketin birinde zengin bir adamın dillere destan güzel bir kızı varmış. Fakat bu kız, bir gün hastalanmış. Kız, zamanla yemeden içmeden kesilmiş, yataklara düşmüş; sağır ve dilsiz olmuş. Zengin adam, gözleri önünde günden güne eriyen biricik kızını iyileştirebilmek için ülkedeki bütün hekimleri ayağa kaldırmış ve kızını iyileştirene bütün malını mülkünü vereceğini söylemiş.

Hekimler sıraya dizilmiş. Her biri kendince teşhis koymuş ama hiç kimse kızın hastalığına çare bulamamış. Kız, günden güne erimiş. Ona ha öldü ha ölecek gözüyle bakılırken bir gün Lokman Hekim çıkagelmiş ve bir de ben bakayım demiş.

Hekim, kızın yanına oturmuş ve nabzını eline alıp onunla konuşmaya, ülkenin şehirlerini anlatmaya başlamış. Sözün arasında Semerkant geçince kızın nabzı atmış. Hekim, bu sefer Semerkant'ın mahallerini anlatmaya başlamış. Bir mahallenin adını söyleyince kızın nabzı yine atmış. Hekim, bu defa o mahallenin sokakların saymaya başlamış. O sokaklarından birinde kızın nabzı yine atmış. Hekim, dönmüş kızın babasına ve demiş ki:

—Kızınız kara sevdaya tutulmuş. Onun derdine derman olacak kişi de Semerkant'ın şu mahallesinin şu sokağında oturuyor…(64)

- *Dediler ki: gözden ırak olan gönülden de ırak olur. Dedim ki: gönle giren gözden ırak olsa ne olur (Mevlana).*
- *Nereye gidersen git asla uzakta olmayacaksın; çünkü parlak bir yıldızın ışığı gibi yaşamımda parlamaya devam edeceksin (Not: Seni Seviyorum).*
- *Yüzüm kime dönük olursa olsun yüreğim hep sana dönük olacak (Cemal Süreya).*
- *Belki bir gün, bir şiirin içinde rastlaşırız seninle (Leyla İle Mecnun).*

Tam göğsünüzün ortasında bir yeriniz acıyacak.
Evinizin sizi içine sığdıramayacak kadar dar olduğunu fark edeceksiniz.
Sokağa fırlayacaksınız.
Sokaklar da dar gelecek. Tıpkı vücudunuzun yüreğinize dar geldiği gibi.
Ne denizin mavisi açacak içinizi, ne pırıl pırıl gökyüzü.
Birileri size bir şeyler anlatacak durmadan;
Önemli olan sağlık, yaşamak güzel, boş ver, her şey unutulur…
Siz hiçbirini duymayacaksınız.
Gözyaşlarınızdan etrafı göremez hale geleceksiniz.
Hep ondan bahsetmek isteyeceksiniz. Geçmişi düşüneceksiniz.
Neredeyse dakika dakika; ama kötüleri atlayarak.
Onunla geçtiğiniz yerlerden geçmek isteyeceksiniz,
gittiğiniz yerlere gitmek.
Bu size hiç iyi gelmeyecek, ama bile bile yapacaksınız (Pakize Suda).

AŞK SADAKAT İSTER

Bir dedeye sokakta yürürken araba çarpar ve dede hafif yaralanır. Etraftakiler onu hemen hastaneye götürürler. Hemşireler, röntgen çekerek herhangi bir kırık veya çatlak olup olmadığını inceleyeceklerini söylerler; fakat dede buna itiraz eder. Dedenin ısrarına bir anlam veremeyen bir hemşire sorar.

Dede: Lütfen! Çok acelem var, gitmem gerekiyor. Sonra röntgeni çekmeye gelirim.

Hemşire: Sağlığınızdan daha önemli ne olabilir? Acelenizin nedenini öğrenebilir miyim?

Dede: Eşim huzur evinde kalıyor. Her sabah birlikte kahvaltı yapmaya giderim. Gecikmek istemiyorum.

Hemşire: Eşinize haber iletir, gecikeceğinizi söyleriz.

Dede: Ne yazık ki eşim Alzheimer hastası ve hiçbir şey anlamıyor. Hatta benim kim olduğumu dahi bilmiyor.

Hemşire: Madem sizin kim olduğunuzu bilmiyor. Neden her gün onunla kahvaltı yapmak için koşuşturuyorsunuz?

Dede: Ama ben onun kim olduğunu biliyorum…

- *Aşk, hissediyorum ki her çeşit bağı çözüp kendi bağlarını kuruyor (Goethe).*
- *Aşk savaş gibi; başlaması kolay, bitirmesi çok zor bir şey (L. Mencken).*
- *En zor şartta, en kızgın anda ve en beklenmedik yerde bile açan şemsiyedir, aşk (Fromm).*
- *Unutma! Hiç kimse kendi yüreğinden kaçamaz (Simyacı).*

AŞK FEDAKÂRLIK İSTER

Genç, gittiği düğünde beyaz elbiseler içinde adeta bir meleği andıran kızı görür görmez ona âşık olur. Genç, kızın peşinde koşan delikanlılara aldırmadan düğünün sonunda bütün cesaretini toplayıp sesi titreye titreye ona kahve içmeye davet eder. Kız, ilk defa fark ettiği bu delikanlının davetine şaşırır; fakat kibarlık gösterisi yaparak teklifini kabul eder. Hemen köşedeki şirin kafeye otururlar. Genç, öyle heyecanlıdır ki kalbinin çarpmasından konuşamaz. Onun bu hali, kızın da huzurunu kaçırır ve o gitmeye hazırlanırken genç, telaşla garsona seslenir:

—Bana biraz tuz getirir misiniz? Kahveme koymak için.

Kız dâhil bu isteği duyan kafedeki herkes gence şaşkın şaşkın bakar; çünkü kahveye tuz konulduğunu ilk defa görüp duyuyorlardı. Genç, sorgulayıcı bakışlar arasında utancından kıpkırmızı olur ama tuzu kahvesine döker ve içmeye başlar.

Kız: Garip bir ağız tadınız var.

İYİ İLİŞKİLER

ÜŞÜMEYECEK KADAR UZAK İNCİTMEYECEK KADAR YAKIN OLABİLMEK

Kışların çok çetin geçtiği karlı dağlarda bütün hayvanlar soğuktan çok etkilenmiş ve büyük kayıplar vermişlerdi. Ama en çok kayıp veren kirpilerdi; çünkü onların pek çok hayvan gibi kalın kürkler yerine, onları sıcak tutması çok zor olan dikenleri vardı sadece.

Ölümlere çare bulabilmek için kirpiler meclisi toplanmış ve uzun tartışmalardan sonra çözümü geceleri birbirlerine yakın durarak geçirmekte bulmuşlar. Kirpiler, birbirine yakın durarak birbirlerinin vücut sıcaklığından yararlanacak ve donmaktan kurtulacaklardı.

Kirpiler, ilk geceki deneyimlerinde bunun işe yaradığını görmüşlerdi; ama ortaya başka bir problem çıkmıştı. Üşüyen kirpiler, birbirlerine fazla yaklaştıklarında dikenlerden dolayı birbirlerini ciddi şekilde yaralamışlardı. Kirpiler sonraki gece yaralanma korkusuyla birbirlerinden uzak durmuşlar ama bu sefer de donmalar meydana gelmişti.

Her gece, kah uzaklaşa kah yakınlaşa deneye yanıla birbirlerinin vücut sıcaklığından yararlanacak kadar yakın ancak birbirlerini incitmeyecek kadar uzak durmayı öğrenmişler ve böylece kirpiler donmaktan kurtulmuşlar... (66)

- *İnsanlar da aynı kumlar gibidir. Onları ne kadar çok sıkarsan, o kadar fazlası avucunun içinden kayıp gider (Star Wars).*

İLİŞKİLERDE SUYU TAŞIRMAYAN GÜL YAPRAĞI OLABİLMEK

Uzakdoğu'da bir Budist tapınağı sadece bilgeliği aramak için gelenleri kabul ediyordu.

Bir gün tapınağın kapısına bir yabancı geldi. Yabancı, kapıda öylece durdu ve bekledi. Bir süre sonra kapı açıldı. İçerideki Budist rahip, kapıda duran yabancıya baktı. Bir selamlaşmadan sonra adamın tapınakta kalmak istediğini anladı. Rahip, geri gitti ve bir süre sonra elinde ağzına kadar suyla dolu bir kapla geri döndü ve bu kabı yabancıya uzattı.

Bu, yeni bir misafiri kabul edemeyecek kadar doluyuz anlamına geliyordu.

Yabancı, tapınağın bahçesinden bir gül yaprağını alıp kabın içindeki suyun üstüne bıraktı. Gül yaprağı, suyun üstünde yüzüyordu ve su taşmıyordu. Adamın bu inceliği karşısında rahip saygıyla eğildi ve bilgelik kapısını açarak yabancıyı içeriye aldı…

- *Kadın ve erkek arasındaki ilişkide karşı tarafı boyunduruk altına almak, tıpkı ulusların yaşamındaki gibi katlanılmaz nitelik taşır (Alfred Adler).*
- *Her aşk, toplum bilimi gibi saygı ve anlayış ister (M. Curt).*
- *Yaptığım seçimler, başkalarını tutsak ediyorsa ben o özgürlüğü seçemem (Yalom).*

İNCİR ÇEKİRDEĞİNİ DOLDURMAYAN ŞEYLER

Demosten, hayatî bir mesele hakkında Atinalılara konuşma yapıyordu; fakat kimse onu ciddiye almıyordu. Demosten, birden konuyu değiştirdi ve şu hikâyeyi anlatmaya başladı:

—Uzun zaman önce bir delikanlı, Atina'dan Megara'ya gitmek için bir eşek kiralamış. Eşeğini kiraya veren adamın da Megara'da işi varmış ve beraber yola düşmüşler. Konuşa konuşa giderlerken öğle sıcağı bastırmış. Biraz dinlenmek ve öğle yemeği yemek için bir subaşına çökmüşler ama ortalıkta hiç gölgelik yokmuş. Eşeğin sahibi yemeğini alıp eşeğinin gölgesine sığınmış. Eşeği kiralayan gençte buna baya kızmış. Sonra aralarında şu diyalog geçmiş:

Eşeği Kiralayan: Çekil de eşeğin gölgesinde rahat rahat yemeğimi yiyeyim.

Eşeğin Sahibi: Ben oturacağım; çünkü eşek benim.

Eşeği Kiralayan: Ama ben eşeği kiraladım.

Eşeğin Sahibi: Ben sana eşeği kiraladım, gölgesini değil.

Adamlar böyle tartışmış ve …

Hikâyenin tam burasında Demosten, kürsüden öfkeyle inmiş ve çıkış kapısına yürümüş.

Atinalılar, "Eşeğin gölgesine ne oldu?" diye bağrışmaya başlayınca Demosten, onlara dönmüş ve öfkeyle konuşmaya başlamış:

—Burada sizin için çok önemli bir konuyu anlatıyorum; ama umurunuzda bile değil. Fakat bir hevesle düştünüz önemsiz bir eşeğin gölgesinin peşine. Hayatınızda çok önemli şeyleri bırakıp gereksiz şeylerle ömrünüzü harcadığınızın farkında mısınız…(67)

- *İki insan, birbirini sevdiği halde ilişkilerini yürütemiyorsa işte asıl trajedi budur (G. Girl).*
- *Bir gönül yapmak gelmiyorsa elinden, bari bir gönül yıkılmasın dilinden (Mevlana).*
- *Unutma! İnsan, daima sevdiğiyle sınanır (Çalıkuşu).*

HAYAT KURTARAN BASİT BİR SELAM

Polonya'nın Prochning kasabasında yaşayan haham Shapira, her gün yürüyüşlere çıkmayı adet edinmişti. Sıcak ve sevgi dolu kişiliğiyle tanınan haham, yürürken karşılaştığı herkese selam vermeye dikkat ederdi. Hahamın her gün selam verdiği kişilerden birisi de yol kenarındaki tarlasında harıl harıl çalışan Alman vatandaşı Müller'di. Haham, güçlü bir sesle:

—Günaydın Bay Müller, derdi.

İlk başlarda Müller, Yahudi olan hahama sadece soğuk bakışlarla baktı; fakat haham yılmadı. Her gün Bay Müller'i içten bir merhabayla selamladı. En sonunda çiftçi hahamın içtenliğine inanmış ve onun selamına şapkasını eğip gülümseyerek cevap vermeye başlamıştı.

Bu olay yıllarca sürüp gitti. Ta ki Naziler kasabaya gelene kadar. Haham ve ailesi, köydeki diğer tüm Yahudilerle birlikte önce bir toplama kampına götürüldü. Daha sonra da ölüm kampı olarak adlandırılan başka bir kampa trenle gönderildi. Trenden inip yere ayak bastıklarında ölüm kalım seçmelerin yapıldığı sıraya girmeleri emredildi. Haham, sıranın arkasında beklerken uzakta kamp komutanının sopasıyla sağı solu işaret ettiğini gördü. Sola işaret, ölüm anlamına geliyordu. Sağ ise kurtuluş anlamına geliyordu.

Hahamım kalbi hızla çarpıyordu. Sıra ilerledikçe komutana daha da yaklaşıyorlardı. Sıra ona geldi. Karar ne olacaktı: sağ mı, sol mu? Tipe bakarak keyfi karar veren ve binlerce insanı bir günde kolayca ölüme gönderebilen bu adam acaba nasıl biriydi?

Haham, korkmasına rağmen sıra ona geldiğinde cesur bir şekilde komutanın yüzüne baktı. O anda ikisinin de bakışları birbirine kenetlendi. Haham, komutanı tanımıştı. Haham, komutana doğru yaklaştı ve yavaşça:

—Günaydın Bay Müller, dedi.

Bay Müller'in soğuk ve hiçbir hissin okunmadığı gözleri, bir an için seğirdi. Selam vereni tanıdı. Bir anda ses tonu yumuşadı. O da alçak sesle:

—Günaydın Bay Haham, diye cevap verdi.

Daha sonra sopasıyla işaret edip bağırdı:

—Sağa, "Yaşam'a"...(68)

- *Bize çiçekleri sevdiğini söyleyen bir kadının, çiçekleri sulamayı unuttuğunu görürsek, onun çiçek sevgisine inanamayız değil mi (Erich Fromm).*
- *İlgi çok önemlidir. İlişkileri iyileştirme gücüne sahiptir (Yerdeki Yıldızlar).*

Konu ile İlgili Etkinlikler

Etkinlik 1: Kurduğum İletişimler

Hedef Yaş Grubu: İlkokul ve Üstü

Açıklama: Öğretmen öğrencilere gün içerisinde iletişime girdikleri kişilerin kimler olduğunu sorar ve gönüllü öğrencilerden bu iletişime örnek olarak canlandırma yapmasını ister (Örneğin, sabah uyandığında annesi ile nasıl konuştuğu, okula geldiğinde arkadaşlarına nasıl hitap ettiği, arkadaşlarının sorduğu bir soruyu nasıl cevaplandırdığı vb.). Gün içerisinde çevremizdeki kişilerle kurduğumuz iletişim şeklinin yaşam kalitemizi etkilediği ve mutlu ve huzurlu bir hayat için yapıcı iletişim kurmanın önemli olduğu vurgulanır ve etkinlik sonlandırılır.

Etkinlik 2: Oyuncaklarını Paylaş

Hedef Yaş Grubu: Anaokulu ve Üstü

Açıklama: Öğrenciler oyun alanına oyuncaklarını getirir ve birbirleriyle paylaşırlar. Paylaşmanın verdiği mutluluk hissi öğrenciler arasındaki ilişkileri geliştirir.

ANNE–KADIN

ANNE SEVGİSİ

Avustralya'da o güne kadar kayıtlara geçirilmiş en şiddetli kuraklık yaşanıyordu. Ormanda yaşayan vahşi hayvanlar, susuzluktan kırılıyordu. Hatta kuraklık o kadar şiddetliydi ki hayvanlar, canı pahasına kasaba ve köylere inip normal şartlarda yanlarına bile yaklaşamayacakları evlerin yakınında içecek su arıyorlardı.

Çiftçiler de aynı durumdaydı ve ellerinde kalan azıcık su ile hem kendilerinin hem de sahip oldukları hayvanların ihtiyacını gidermeye çalışıyorlardı. Bu yüzden o çok kıymetli sularını vahşi hayvanlara kaptırmaya hiç niyetleri yoktu. Pek çok çiftçi, ellerinde tüfeklerle su yalaklarının ve depoların önünde nöbet tutmaktaydı.

O kuraklık günlerinden birinde elinde silah ile nöbet bekleyen bir çiftçi, çalılıkların arasında bir hışırtı duydu. Bu mutlaka vahşi hayvanlardan biri olmalı, diye düşündü. Ağır ve sessiz adımlarla sesin geldiği hedefe doğru ilerledi. Yeterince yaklaştığını düşündüğü anda nişan aldı ve hayvanın ortaya çıkmasını beklemeye başladı. Kısa bir süre sonra çalılıkların arasından kesesinde yavrusu ile bir kanguru çıktı.

Her halinden susuz olduğu anlaşılan kanguru, kahverengi gözleriyle çiftçiye âdeta yalvarıyordu. Çiftçi, elini tetikten çekti. Bir anne kanguruyu öldüremezdi. Hele bir yavruya kıymak, asla onun yapabileceği bir iş değildi.

Kanguru, ağır adımlarla inekler için bırakılan su kovasının yanına gitti. Çiftçi, onların üzerinden gözlerini ayırmıyordu. Kanguru da gözlerini çiftçiden ayırmıyordu. Kovanın yanına gelen anne kanguru, yavrusunu suya doğru yaklaştırdı.

Zavallı küçük kanguru, öyle susamıştı ki az daha kovanın içinde düşecekti. Anne kanguru ise, aynı yalvaran gözleriyle çiftçiye bakmaya devam ediyordu. Yavru kanguru, doya doya suyunu içip kafasını kovadan çıkarınca anne kanguru, tekrar çalılıklara doğru yürüdü ve kısa bir süre sonra da gözden kayboldular.

Olanları seyreden çiftçi ise tüfeğini bir kenara koymuş, sessizce ağlıyordu; çünkü anne kanguru bir yudum bile su içmemişti. Bütün o yalvaran bakışlar, sadece yavrusu içindi... (69)

- *Annelik şefkati, duyguların en tatlısıdır (Monte Kristo Kontu).*

Sen bir avuç bebektin. Kimdi süt veren sana?
Hastalandın ölecektin. Kim kanat gerdi sana?

Minik başını avuçlarına alıp, gece uykusuz kalıp kucağında kim salladı?
Ağladın, seninle kim ağladı? Annen!
Sana ilk adımını attıran kimdi? Konuşmayı kim öğretti sana bir bir?
Sen şimdi giderken okula sefer tasını kim hazırlar?
Kim bakar arkandan yola? Sende en çok kimin hakkı var?
Kimdi, seni en çok seven; Annen (Nâzım Hikmet).

ÇOCUKLARINI CANI PAHASINA KORUYAN ANNE

Amerika'nın ünlü doğa parkı Yellowstone National Park'ta çıkan bir yangın sonrası görevliler, hasar tespit çalışmaları için ormanda geziyorlardı.

Görevlilerden biri, bir ağacın dibinde küller içinde kalmış ve neredeyse kömürden bir heykele dönüşmüş bir kuş görür. Görevli, ölen kuşun yanına gider ve kömürleşmiş kuşa elindeki çubukla hafifçe dokunur. Görevli, ölmüş kuşu kaldırınca kuşun kanatları altında canlı üç küçük kuş yavrusuyla karşılaşır.

Görevli anlar ki anne kuş, gelen tehlikeyi fark ederek yavrularını bir ağacın arkasına getirmişti ve kendisinin yanacağını bile bile onları kanatlarının altında saklamıştı. Anne kuş, yangın yayılmadan çok rahatlıkla uçup oradan uzaklaşması mümkünken, yavrularının yanında kalmayı tercih etmişti. Anne kuş, alevler bulunduğu yeri sarıp küçücük bedenini yakmaya başladığında hiç kıpırdamadan kalmıştı. Anne kuşun bedeni yanıp kavrulmuştu ama geriye hiç ölmeyecek bir "anne" heykeli bırakmıştı…

- *Anneler her şeyi görmeseler bile, kalpleriyle duyarlar (A. Ostrovski).*
- *Anne tavşanın beynine elektrotlar bağlanıyor ve sahilde tutuluyor. Yavruları ise açıklarda bir denizaltında tek tek farklı zamanlarda araştırmacılar tarafından öldürülüyor. Bebeklerinin her biri öldüğü an, anne tavşanın tepki gösterdiği elektronik olarak açıkça görülüyor. Peki, buna ne diyeceğiz (Carl Rogers).*

ANNESİNİN BAŞUCUNDA SABAHLAMAK

Soğuk ve dondurucu bir kış gecesiydi. İhtiyar anası oğlundan su istedi. Beyazıt Bestami, su kovasının yanına gitti ama kovada su yoktu. O, soğukta hiç üşenmeden çıktı dışarı. Su testisinden suyu aldı ve geri döndü.

Annesi geri uykuya dalmıştı. O, anasını uyandırmaya kıyamadı ve belki uyanır diye başında sabaha kadar bekledi. Annesi, sabah kalkınca oğlunu su ile beraber ayakta buldu.

Anne: Oğlum ne yapıyorsun?

Oğul: Anacığım! Hani gece su istemiştin ya, işte getirdim.

Anne: Vah yavrum, o zamandan beri bekliyor musun? Peki, beni neden uyandırmadın?

Oğul: Kıyamadım anacığım. Öyle güzel uyuyordun ki…

- *Ben, annemi nasıl sevmem ki. O beni bir müddet karnında, uzun bir zaman da kucağında, ölünceye kadar kalbinin şefkat köşesinde taşımıştır. Ona saygısızlık göstermekten daha aşağılık bir şey bilmiyorum (A. Cami).*

ANNELERİN EN GÜZELİ

Sevgili Peygamberimiz (sav), bir sefer sırasında Ebvâ adlı mevkiden geçerken çocukluk günlerini hatırladı. Şefkatli validesi Amine Annemiz'in kendisini sevgiyle kucakladığı anlar gözlerinde buğulandı. Annesinin kabrini ziyaret edip dua etmek istedi. Kabrin başına vardığında hüzünle eğildi. Mübarek eliyle toprağı düzeltmeye başladı. Hz. Muhammed (sav) hüngür hüngür ağlıyordu. O'nun ağladığını gören sahabeler de ağlamaya başladılar.

İçlerinden bir sahabe sordu:

—Ya Resûlallah! Niçin bu kadar gözyaşı döktün?

Resûlallah, gözyaşları içinde cevap verdi:

—Sevgili annemin, benim hakkımdaki sınırsız şefkat ve sevgisi aklıma geldi.

Hazreti Âmine Validemiz, Peygamberimiz altı yaşındayken bu dünyadan ayrılmıştı… (70)

- *Anne, hayatın sonsuzluğudur (Emile Zola).*
- *Ana, ailenin güneşidir. Bir ailede o olmazsa orada büyüyen çocuklar gölgede kalmış meyveler gibi olgunlaşmazlar (Pestalozzi).*
- *Annesiz kalan bir yuvanın ne kıymeti vardır (Nathaniel Hawthorne).*

Sevgi güneşiydi sanki gözlerin. Her bir halini özledim anne.
Gittin gideli boş kaldı yerin, gonca güllerini özledim anne.
Yerde gökte seni ararım, gece yıldızlardan seni sorarım.
Boynum bükük saçlarımı tararım, pamuk ellerini özledim anne.
Şefkatinle gel renklensin düşlerim, sevginle silinsin şu gözyaşlarım.
Bahara dönüşsün kara kışlarım, tatlı dillerini özledim anne.
Her zorluğu her engeli aşardım, senin varlığınla mutlu yaşardım.
Sabah akşam kucağına koşardım, sıcak kollarını özledim anne.
(Melisa Güven).

Konu ile İlgili Etkinlikler

Etkinlik 1: Canım Annem

Hedef Yaş Grubu: Ortaokul ve Üstü

Açıklama: Öğretmen, öğrencilerden **"**annelerinin onlar için neden önemli olduğu" ile ilgili bir kompozisyon yazmalarını ister ve 15 dakika süre verir. Sonra gönüllü öğrenciler, yazdıklarını sınıfa paylaşır. Öğretmen, annenin hayatımızdaki önemi ve anneye saygı ile ilgili açıklamalarından sonra etkinlik sonlandırılır.

Etkinlik 2: Söz Zinciri

Hedef Yaş Grubu: Ortaokul ve Üstü

Açıklama: Öğretmen anne ile ilgili sözler, deyimler ve atasözleri listesi oluşturur. Sınıftaki öğrenciler, öğretmenle bir halka oluşturulur. Her öğrenci sırası geldiğinde anne ile ilgili bir deyim veya atasözü söyler son kişi kalana kadar etkinlik devam eder.

BABA–KOCA

BİR BABANIN BIRAKTIĞI EN BÜYÜK MİRAS, İYİ BİR EVLATTIR

Akciğer kanseri Lusiano Perez, hasta yatağında oğlu Jose'ye kısık bir sesle: "Oğlum çok az ömrüm kaldı ve sizin için hiçbir şey yapamadım. Sizlere hiçbir miras bırakamadım. Çok üzgünüm, beni affedin." diyerek ağlar.

Oğlu Jose, ise vefalı bir evlattır ve babasının yaptığı fedakârlıkları çok iyi bilmektedir. Jose, babasını teselli etmeye çalışır.

Jose: Üzülme baba. Bizim için çok fedakârlık yaptın. Okumam için arabanı sattın. Yıllarca yürüyerek işe gittiğini unutmadım.

O esnada inşa edilen Sao Paulo hükümet konağının yapımı tamamlanır. Jose, babasını bir helikoptere bindirerek Sao Paulo hükümet konağını gösterir ve sevinçle şunları söyler:

—İşte baba, bunu ben yaptım ama üstünde senin parmak izin var.

Babası gururlanır ve sevinçten hüngür hüngür ağlamaya başar. Jose'nin babası, ömrünün son günlerini huzur içinde geçirir ve birkaç gün sonra hayata gözlerini yumar.

Bu arada Jose'nin babasına gösterdiği bina, son 10 yılın en iyi tasarım ödülünü alır…

- *Baba, çınar gibidir. Meyvesi olmasa da gölgesi yeter (Anonim).*
- *Güvenebileceğin ve sırtını dayayabileceğin bir kişidir, baba (Cemal Süreya).*

BABALAR AİLESİ İÇİN HER ŞEYİ YAPAR

Bir avcı grubu, yanlarına köpekleri de alarak kurt avına çıkmıştı. Avcılar, elleri tetikte art arda yürürken yerde taze pençe izlerini fark ettiler. Avcılar, birden karşılarında alev saçan gözleri ile bir kurt gördüler. Biraz ötede ise dişi kurdu ve kurdun yavrularını fark ettiler.

Kurtlar, avcıları fark etmişti; fakat baba kurt bütün kaçış yollarının kapalı olduğunu anlamıştı. Baba kurt, ön pençelerini kumlu toprağa saplayarak çömelmişti. Biraz sonra baba kurt, avcı köpeklerinin en iri ve saldırgan olanına saldırmıştı. Baba

kurt, iri köpeğin gırtlağına dişlerini geçirmiş ve bırakmıyordu. Avcılar, üst üste ateş ederek baba kurdun gövdesini delik deşik etmişler ama baba kurt, köpeğin gırtlağındaki dişlerini biraz olsun gevşetmemişti. Baba kurt, en sonunda bedenine gelmeye devam eden darbelerle yere düşmüştü.

Avcılar, ellerinde tüfeklerle hala kendilerine bakan baba kurdun çevresini sarmıştı. Baba kurt, ağzından akan kanları dili ile yalayarak avcılara son bir kez bakmış ve gözlerini sessizce yummuştu.

Dişi kurt ile yavrular, kaçıp kurtulmuştu. Baba kurt, diğer kurtlara zaman kazandırmış ve ilgiyi kendi üzerine çekerek onların girdaptan çıkmasını sağlamıştı. Baba kurt, yavruları ve onların özgürlüğü için kendini feda etmişti… (71)

- *Bilemedim ana baba gıymetin, meğer arkamda karlıca bir dağ imiş (Karacaoğlan).*
- *Baban duan, baban dünyan, baban her şeyin (İsmail Nazlım).*

Bir baba gittiğinde;
Arkanı yasladığın duvar, sabahları sıcak ekmek, okul harçlığı,
otobüs bileti, ciğerinden bir parça gider. Gider de gider.
En sinirli anında bile; dudağının kenarında bir gülümseme, bayramda öpülecek el,
çocuklarımızı sırtında taşıyan o sevimli dede gider. Gider de gider.
Bir içten "oğlum, kızım" sözünün sahibi, inatçı bir siyasetçi,
koca bir beden, çocuk bir yürek, heyecanlı bir taraftar,
çalışkan bir "adam" gider. Gider de gider.
Bir sarılmaya, bir çift söze bile, fırsat vermez Azrail, vakit geldiği zaman.
Sadece baban değil; atan gider, canın gider, kanın gider.
Gider de gider.
Dolmaz boşluğu kısa zamanda, hep bir ses ararsın, bir nefes,
bir anahtar tıkırtısı, yanlış bir iş yapınca gözünün içine bakılmasını…
Ama sadece beklersin.
Çünkü bir baba gittiğinde, sadece baban değil;
Bir dostun, bir arkadaşın, bir sırdaşın, bir öğretmenin, bir ustan,
bir yanın gider. Gider de gider (Anonim).

BABALAR ÇOK SABIRLI OLUR

Baba, oğlu ile pencerenin dibindeki sedirde oturuyorlardı. O anda üzerinde oturdukları sedirin yanındaki pencerenin pervazına bir karga kondu.

Baba, kargaya gülümseyerek baktıktan sonra oğluna sordu:

—Bu ne oğlum?

Oğlu, bir şey anlamadan cevapladı:

—O bir karga baba.

Baba, kargaya biraz daha baktıktan sonra yine sordu:

—Bu ne oğlum?

Oğlu, iyice şaşırdı ama yine de cevapladı:

—Baba, o bir karga.

Baba, üçüncü defa sordu:

—Bu ne?

Oğlunun şaşkınlığı sabırsızlığa dönüşmüştü:

—O bir karga baba, üç oldu soruyorsun. Beni işitmiyor musun?

Baba, dördüncü defa da sorunca oğlunun sabrı taştı ve sesini yükseltti:

—Baba bunu neden yapıyorsun? Tam dört defadır onun ne olduğunu soruyorsun. Sana cevap veriyorum ve sen hâlâ sormaya devam ediyorsun. Sabrımı mı deniyorsun?

Baba, gülümseyerek kalkıp içeri odaya gitti ve elinde bir hatıra defteriyle geri döndü. Defterde aradığı sayfayı bulup oğluna gösterdi. Oğlu, sayfayı okumaya başladı:

—Bugün 3 yaşındaki minik yavrumla salondaki sedirde otururken yanı başımızdaki pencerenin pervazına bir karga kondu. Oğlum, bana tam 23 defa onun ne olduğunu sordu. 23. soruşunda da ona sevgiyle sarılarak, onun bir karga olduğunu söyledim. Rahatsız olmak mı? Hayır! Onun soruyu masumca her tekrar edişi içimi sevgiyle doldururdu…

- *Bir babanın verdiği dersler bir yaşam boyu sürecek bir armağandır (Tavuk Suyuna Çorba).*
- *Babam, benimle insanlara nasıl davranmam gerektiği konusunda hiç konuşmadı. Bir başkasına düşünceli davranmamın tek nedeni, babamı örnek almamdır (P. McGrew).*

BABALAR, ÇOCUKLARINI ANLAMAYA ÇALIŞIR

Küçük çocuk, altın yaldızlı kâğıda sarmış olduğu hediye kutusunu yılbaşı sabahı babasına uzatır.

—Bu senin babacığım.

Baba, kutuyu sanki Pandora'nın kutusuymuş gibi heyecanla inceler ve iştahla açar. Fakat açar açmaz hayal kırıklığına uğrar. Çünkü kutunun içinin boş olduğunu görür ve hemen oğlunu, pahalı bir hediyelik kaplama kâğıdını ziyan ettiği için azarlar. Çocuk, ağlayarak odasına gider.

Baba, oğluna gereğinden fazla tepki gösterip göstermediğini düşünür ama kutunun boş olduğunu düşününce de kendine hak verir. Yine de vicdanı el vermez ve gidip oğlunun gönlünü almaya çalışır:

—Oğlum, sana bağırdığım için özür dilerim ama insan birine bir hediye verdiğinde, kutunun içinde bir şey olması gerekmez mi?

Küçük çocuk, gözlerinde yaşlarla babasına bakarak konuşur:

—O kutu boş değil ki baba! İçini öpücüklerle doldurmuştum.

Baba, bu cevapla sarsılır, ağlamaya başlar ve oğluna sıkıca sarılır. Baba, o kutuyu ömrünün sonuna kadar saklar…

- *Bir babanın sevgisi ve çocuğuna verdiği destek, çocuğunun yaşamında çok önemli bir rol oynar. (Tavuk Suyuna Çorba); çünkü çocukluk çağında baba korumasından daha güçlü bir ihtiyaç yoktur (Sigmund Freud) ve kaç yaşında olursan ol, ağırdır bir babanın yokluğu (Anonim).*

BABALAR, ÇOCUKLARINA İLGİ VE SEVGİ GÖSTERİR

Çocuk, okuldan gelir gelmez holün sonundaki odaya doğru gitti. Babacığı her zamanki yerinde, bağımlı olduğu maddeleri içerek televizyona bakıyordu.

Anneciği ise geçim işini üstlenmişti ve işe gitmekteydi. Bu yüzden ev ona emanetti. Babasını sürekli kontrol etmek zorundaydı. Çünkü babası sızınca bağımlılık yaratan maddeyi elinden düşürür ve üstünü başını, yorganı ve yerdeki kilimleri yakardı. O zamana kadar evde bir yangının çıkmaması mucizeden başka bir şey değildi.

Çocuk, kontrol işlemini kapının üstünden yapmak zorundaydı. Çünkü babası rahatsız edilmekten hiç hoşlanmazdı. Sırf içeri girip rahatsız etti diye babasından çok defa azar işitmiş, hatta dayak yemişti. İkide bir yerinden kalkmaya üşense de, babasına duyduğu sevgiden ötürü bu işten asla şikâyet etmezdi. Onun en büyük üzüntüsü ise babasına yaklaşamamak ve bir kerecik bile okşanmamaktı.

Babası, yıllar boyu kapandığı odasından sadece tuvalet ihtiyacı için ayrılır, daha sonra başka bir yere uğramadan âdeta koşarcasına geri dönerdi. O, kapının açıldığını duyunca aceleyle koridora fırlayıp babasının kendisiyle konuşmasını, hatta bazen rüyasında gördüğü gibi sarılarak öpmesini beklerdi. Fakat babasından sadece tek bir kelime duyardı:

—N'aber?

O, iyiyim babacım, derdi gülümseyerek ve sevgisini gönlüne hapsederek.

O, bir gün yine taburenin üstüne çıkıp babasını kontrol etmeye çalıştı; fakat çıktığı taburenin bir ayağı aniden kırılınca kapının pervazına asılı kaldı. Küçük çocuk, o şekilde sallanıp durmaktayken babası sesleri duyup dışarı çıktı ve tabureyi bir kenara ittikten sonra oğlunu bel kısmından sıkıca kavrayarak:

—Ellerini bırak! Merak etme seni tuttum, düşmezsin, diye bağırdı.

Fakat o, sanki bu sözleri hiç duymamış gibiydi. O şekilde beklerken babası bir daha bağırdı:

—Bırak, korkma! Seni çok sıkı tuttum, endişelenme!

O, ağlayarak babasına seslendi:

—Gücüm tükenmeden bırakmam babacım! Bunca yıl sonra bana sarılmışken bırakmam babacım. Şefkatli kollarına doymadan bırakmam babacım…

- *Baba olduktan sonra göreceksin ki, kendi mutluluğunuzdan çok, çocuğunun mutluluğu ile mutlu olabilirsin (Balzac).*
- *Günde üç dört kere, oturup çocuklarımın resimlerine bakar, o günlerin yaşamımın en güzel günleri olduğunu düşünürüm. Tanrının insana verebileceği en güzel armağan, çocuklardır (Bill Bell).*

BABALAR, BAŞ TACI EDİLİR

Adam, babasının onlarla yaşamasından dolayı evliliklerinin ilk gününden beri eşi ile sürekli tartışıyordu. Eşi, babasını istemiyor ve onun evde bir fazlalık olduğunu düşünüyordu. Tartışmalar bazen inanılmaz boyutlara ulaşıyordu. Yine böyle bir tartışma anında eşi, bütün bağları kopardı ve ona resti çekti:

—Ya ben giderim ya da baban bu evde kalmayacak.

O, eşini kaybetmeyi göze alamazdı; çünkü onunla evlenebilmek için çok mücadele etmişti Hala eşini delicesine seviyordu.

Adam, çaresizlik içinde ne yapacağını düşündü ve kendince bir çözüm yolu buldu. Yıllar önce avcılık merakı yüzünden kendisi için yaptırdığı dağ evine götürecekti babasını. Haftada bir uğrayacak ve ihtiyacı neyse karşılayacaktı. Böylelikle eşiyle de bu tür sorunlar yaşamayacaktı.

Adam, babasına lazım olacak bütün malzemeleri hazırladıktan sonra yatalak babasını yatağından kaldırdı ve kucakladığı gibi arabaya bindirdi. Onlarla birlikte gelmek isteyen küçük oğlunu da yanlarına alarak birlikte yola koyuldular. Kara kışın tam ortalarıydı ve korkunç bir soğuk vardı. Oğlu, sürekli babasına "Baba nereye gidiyoruz?" diye soruyor ama cevap alamıyordu.

Öte yandan nereye götürüldüğünü anlayan yaşlı adamsa gözyaşı döküyor ama oğlu ile torununa üzülmemeleri için belli etmemeye çalışıyordu. Saatler süren zorlu yolculuktan sonra dağ evine ulaştılar. Baraka tipindeki dağ evi, artık çürümeye yüz tutmuştu. O, barakanın bir köşesini temizledi ve yanında getirdiği yatağı itina ile serdi. Sonra diğer malzemeleri taşıdı. En son da babasını sırtlayarak yatağa yerleştirdi. Babası soğuktan daha şimdiden üşümeye başlamıştı. Adam, "Yarın yine gelir

bir yorgan ve birkaç battaniye getiririm." diye düşündü. Öyle üzgündü ki dünya başına yıkılmış gibiydi. Eşi için babasını feda ettiğine sanki kendisi de inanmak istemiyordu.

O, bu duygular içindeyken babasının yüreğine sanki bir bıçak saplanmış gibiydi. Yıllarca emek verdiği oğlu tarafından bir barakaya terk ediliyordu. Gururu incinmişti, içi yanıyordu ama belli etmemeye çalışıyordu. Küçük çocuk ise olanlara hiçbir anlam veremiyordu. Artık gitme zamanıydı. Adam, babasının yatağına eğildi ve ellerini defalarca öptü. Beni affet der gibi sarıldı, kokladı. Artık ikisi de kendine hâkim olamıyor ve hıçkıra hıçkıra ağlıyordu. Adam, buna mecburum, der gibi baktı babasının yüzüne ve oğlunun elini tutup hızla barakayı terk etti.

Arabaya bindiler.

Yolda oğlu, "Neden dedemi o soğuk yerde bıraktın?" diyerek ağlamaya başladı. Adam, oğluna verecek hiçbir cevap bulamadı; çünkü annen böyle istiyor diyemezdi. Ama en son oğlunun:

—Baba sen yaşlandığında bende seni buraya mı getireceğim, diye soru sorması, onun dünyasını başına yıktı. Birden deliler gibi geri çevirdi arabayı. Barakaya ulaştığında "Beni affet baba!" diyerek babasının boynuna sarıldı. Baba oğul sıkı sıkı sarılmış ve çocuklar gibi hıçkıra hıçkıra ağlıyorlardı. Baba, oğluna hıçkırıklarla şu sözleri söyledi:

—Geri geleceğini biliyordum yavrum. Ben babamı dağ başına atmadım ki, sen beni atasın. Beni bu dağda bırakamayacağını biliyordum…

- *Rabbin, annenize ve babanıza da iyi davranmanızı kesin bir şekilde emretti. Onlardan biri veya her ikisi senin yanında yaşlanırsa, kendilerine öf bile deme, onları azarlama, ikisine de güzel söz söyle (İsra Suresi, 23. ve 24. Ayet).*
- *Ey oğul; ananı, atanı say. Bereket büyüklerle beraberdir (Şeyh Edebali).*
- *Herhangi bir genç, yaşlılığından dolayı bir ihtiyara hürmet ederse, yüce Allah da yaşlandığında ona hürmet edecek kimseler halkeder. Kuşkusuz ki büyük günahların en büyüğü, kişinin kendi annesine ve babasına lanet etmesidir (Hz. Muhammed (sav)).*

Konu ile İlgili Etkinlikler

Etkinlik 1: Fedakâr Babalar

Hedef Yaş Grubu: Ortaokul ve Üstü

Açıklama: Öğretmen, öğrencilerden **"**Babalar, çocukları için neler yapar?" ile ilgili bir kompozisyon yazmalarını ister ve 15 dakika süre verir. Sonra gönüllü öğrenciler, yazdıklarını sınıfa paylaşır. Öğretmen, babanın hayatımızdaki önemi ve babaya saygı ile ilgili açıklamalarından sonra etkinlik sonlandırılır.

Etkinlik 2: Cümle Halkası

Hedef Yaş Grubu: Ortaokul ve Üstü

Açıklama: Öğretmen baba ile ilgili sözler, deyimler ve atasözleri listesi oluşturur. Sınıftaki öğrenciler, öğretmenle bir halka oluşturulur. Her öğrenci sırası geldiğinde baba ile ilgili bir deyim veya atasözü söyler son kişi kalana kadar etkinlik devam eder.

ÇOCUK

YARINSIZ ÇOCUKLAR

Küçük çocuk, o küçük bedeniyle yerde öylece uzanıyordu. Ellerini kaldırmak istiyordu ama kaldıramıyordu. Ayağını kıpırdatmak istiyordu ama kıpırdatamıyordu.

Ayağa kalkıp arkadaşlarıyla oynamak istiyordu ama çok yorgundu ve kıpırdayacak hali yoktu. Sadece gözlerini oynatabiliyordu.

Kollarına dikkatlice baktı; kolları ne kadar da inceydi. Sonra gözleri, vücuduna kaydı; vücudu ne kadar da zayıftı.

Birden karnından sesler gelmeye başladı. Bu bağırsakların ve midenin sesiydi. İç organları isyan ediyordu; çünkü günlerce ağzına bir lokma girmemişti.

Birden annesi içeri girdi. Annesine baktı. Annesinin gözlerinden yaşlar akıyordu. Buna anlam veremiyordu.

Annesi yanına yaklaşıp başını okşadı, yanaklarından öptü ve ona sarıldı.

Annesine bir şeyler söylemek istiyordu. Ağzından zar zor birkaç kelime çıktı:

—Anne çok açım.

Bu sözler, annesinin duymak isteyeceği en son sözlerdi. Annesinin gözyaşları daha fazla akmaya başlamıştı. Annesinin ağzından yutkuna yutkuna zar zor birkaç kelime çıktı:

—Baban biraz sonra yiyecek bir şeyler getirecek, yavrum.

Hemen yorgun gözleri heyecanla kapıya yöneldi. Bir umutla babasını bekledi. Bir dakika bekledi, bir saat bekledi, sonra saatler katlandı ama gelen yoktu.

Tekrar sesler duydu. Yine iç organları isyan ediyordu. Dayanamadı ve kendini zorlayarak tekrar birkaç kelime daha mırıldandı:

—Anne, babam ne zaman gelecek?

Annesi bu soruya sadece gözyaşları ile cevap veriyordu.

O yine bir umutla gözlerini kapıya çevirdi ama kimse gelmiyordu. Beklerken üzerine bir ağırlık çöktü. Artık gözlerini bile kıpırdatamıyordu. Sonra yine sesler duymaya başlamıştı; iç organlarının sesini. Feryat eden iç organları artık ondan

ümidi kestiler ve hareketsiz kaldılar. O da kapıdan bir parça ekmekle çıkmasını beklediği babasından ümidini kesti ve kapıya umutla bakan gözleri sonsuza kadar kapandı. Sadece arkasından da ona gözyaşları içinde sarılan çaresiz bir annenin çığlığı duyuldu…

- *Hayattan vazgeçmeden önce hayatı tanımak, her çocuğun hakkı (Victor Hugo).*
- *Unutmayın! Bir toplumda çocukların yüzü gülüyorsa orada işler yolunda demektir (AROG).*

İNSANLIĞIN GÖZYAŞLARI

Mutlu bir çocuk vardı, etrafa gülücükler saçan. Mutlu bir çocuk vardı; annesinin kucağında uyuyan, babasının kollarında oynayan. Mutlu bir çocuk vardı; kardeşleriyle, arkadaşlarıyla şen şakrak hoplayıp zıplayan.

Bir gün bombalar patladı ve silah sesleri duyuldu.

O mutlu çocuk, korkuyla sordu:

—Baba ne oluyor?

Babası üzülerek cevap verdi:

—Oğlum gidiyoruz.

Mutlu çocuk hüngür hüngür ağlayarak yine sordu:

—Baba! Evimizi, yurdumuzu bırakıp nereye gidiyoruz?

Sonra mutlu çocuk; evini, arkadaşlarını geride bırakarak umuda koştu. Eski mutlu günleri tekrar yaşamak için.

Mutlu çocuk, birden kendini denizin ortasında bir teknede sıkışmış insan yığını arasında gördü.

Bir tekneye sıkışmış insanlar; mutlu çocuğun gördüğü son şeydi. Babasının, annesinin elleri; mutlu çocuğun tuttuğu son şeydi.

Mutlu çocuk, bir elveda bile diyemeden kendini suyun kucağında buldu.

Su, sanki "Aradığın mutluluğu sana ben vereceğim." der gibi ona kucağını açmıştı. Su, ona ninniler söylemiş, onun başını okşamış, onu uyutmuştu. Su, onu gözyaşları içinde tertemiz kumların üzerine bırakmıştı.

O kadar güzel uyuyordu ki, rüzgâr kıyamıyordu ona, çok tatlı esiyordu.

O kadar güzel uyuyordu ki, su kıyamıyordu ona, yavaşça akıyordu.

O kadar güzel uyuyordu ki, kuşlar onu uyandırmamak için sessizliğe bürünmüştü.

O kadar güzel uyuyordu ki, güneş onu rahatsız etmemek için bulutların arkasına saklanmıştı.

O kadar güzel uyuyordu ki, kumlar rahat uyuması için en yumuşak haline bürünmüştü.

Doğa; onun masumluğunu, güzelliğini seyretmeye doyamıyordu.

Sonra insanlar geldi. Onu uykudan uyandırdı.

Doğa, hep birlikte feryada başladı.

Su gözyaşları içinde sertçe sahile vurdu; insanlar onun üzerinden o pis ellerini çeksin diye.

Kuşlar acı içinde öfkeyle ötmeye başladı; insanlar onun üzerinden o pis ellerini çeksin diye.

Rüzgâr bir alev gibi esmeye başladı; insanlar onun üzerinden o pis ellerini çeksin diye.

Güneş bir ateş topu gibi yakmaya başladı; insanlar onun üzerinden o pis ellerini çeksin diye.

Sonra insanlar onu alıp götürdü.

Arkadaşları, onun için ağlamaya başladı. Su, son bir kez dokunamadığı için ağlıyordu. Rüzgâr, son bir kez esip yanaklarını okşayamadığı için ağlıyordu. Güneş, son bir kez yüzünü ısıtamadığı için ağlıyordu. Kuşlar, son bir kez güzel sesiyle ona ninni söyleyemediği için ağlıyordu.

O, daha büyüyecekti.

O, daha okula gidecekti. Annesi ona okul kıyafeti giydirecekti. Onun okul arkadaşları olacaktı. O, daha âşık olacaktı. O, daha baba olacaktı…

Ama bırakmadılar işte, bırakmadılar. Onun katili insanlar, aldılar onu. Götürüp toprağın altına gömdüler. Bir de sanki kendileri ona kıymamış gibi arkasından ağladılar.

Sonra ne oldu? Onun katili insanların sahte gözyaşları bitti. Gülmeye devam ettiler. Onun arkadaşlarını da öldürmek için planlar yaptılar.

O kendisini bu hallere düşüren insanlığa son kez bir şeyler diyemediği için üzülüyordu.

Bağıracaktı: “Bana kıydınız. Ne olur, arkadaşlarıma da kıymayın!”

Belki taşlaşmış kalpleri biraz yumuşatırdı.

“Ne olur kıymayın arkadaşlarıma!” diye bağıracaktı…

KARDEŞ–BİRLİKTELİK

KARDEŞLİK İÇİN FEDA EDİLEN ELLER

Almanya'nın Nürnberg şehrinde yoksul bir ailede yaşayan Albrecht ve Albert adında 2 erkek kardeş, resim yapmayı çok seviyor ve ikisi de sanat okuluna gidip büyük bir ressam olma hayali kuruyordu. Maden de çalışan ve ailesinin karnını zor doyuran baba, oğullarının bu hayalleri karşısında çaresizdir.

Hayallerini yaşatmak isteyen kardeşlerin aklına bir çözüm yolu gelir. Kendi aralarında kura çekeceklerdi. Kurada ismi çıkan, sanat okuluna gidecek; diğeri ise çalışıp onu okutacaktı. Tıpatıp aynı olan iki kâğıdın birisine sanat okulu, diğerine de maden ocağı yazarlar.

Kura çekilir ve böylece Albrecht, sanat okuluna okumaya; Albert ise maden ocağına çalışmaya gider.

Yıllar böyle geçer. Sanat okulunda okuyan Albrecht, eğitimini başarıyla tamamlar ve sanat okulunu birinci bitirerek büyük bir ressam adayı olarak eve döner. Onun bu başarısını duyan bütün eşi, dostu ve akrabası onu kutlamak için evde hazır bulunur. Albrecht, kendisini öven herkesi susturur ve kardeşinin yaptığı fedakârlıkları anlatır. Ayrıca kardeşinin de hayali olan sanat okulunda okuyabilmesi için her şeyi yapacağını söyler; fakat kardeşi üzgün bir şekilde ona seslenir:

—İmkânsız, sevgili kardeşim. İmkânsız.

Albrecht: Neden kardeşim? İnsanın hayallerini er veya geç geçekleştirmesi gerekir.

Albert: Seni sanat okulunda okutabilmek için yıllarca madende çalıştığım. Bak, bütün parmaklarım madende defalarca kırıldı ve değil kalem tutmak, yemek yerken çatalımı zor tutuyorum. Bundan bir gün bile olsa pişmanlık duymadım ve aynı şeyleri kardeşim için tekrar seve seve yaparım.

Bu arada bütün dünyanın "Dua Eden Eller" olarak bildiği meşhur tablo, ressam Albrecht'in çizdiği madenci kardeşi Albert'in elleriydi…

- *Kardeşler böyle günler içindi; birbirlerini korumak için yaratılmışlardı (Adam Fawer).*

KARDEŞLİK DUYGUSU DOĞUŞTAN GELİR

Sekiz yaşındaki Silly, bir gün anne babasının konuşmalarına kulak misafiri olur.

Anne: George'un hastalığı git gide ilerliyor; ancak doktorların bahsettiği ameliyatı olursa iyileşebilir. Ne yapıp edip bu kadar çok parayı bulmamız gerekir.

Baba: Biz ne yazık ki çok fakiriz ve bu kadar parayı bulamayız. Bu durumda oğlumuzun kurtulması için bir mucize gerekiyor.

Bu konuşmaları duyan Silly, hemen odasına koşar ve kumbarasını alarak içindeki paraları yere döktükten sonra diz çöküp saymaya başlar. Tam bir dolar on bir sent. Tüm serveti buydu. Ne zorluklarla biriktirmişti. Hepsini cebine koyarak sokağın başındaki eczaneye koşar.

Eczacı: Evet, ne istiyorsun bakalım?

Eczacının gözleri, eczaneye yeni giren iyi giyimli ve zengin görünüşlü bir adama takılınca acele acele ekler:

—Çabuk söyle, beyefendiyle ilgileneceğim.

Silly: Kardeşim çok hasta ve iyileşmesi için mucize gerekiyormuş. Bir mucize alabilir miyim?

Eczacı: Anlayamadım, mucize mi?

Silly: Babam söyledi. Babam, kardeşimi ancak bir mucize kurtarabilir dedi. Ben de o mucizeyi almak için eczanenize geldim. Bir mucize kaç para, efendim?

Eczacı: Üzgünüm yavrum. Maalesef biz mucize satmıyoruz. Yardımcı olamayacağım.

Silly: Merak etmeyin efendim, param var. Alacağım mucizenin karşılığını ödeyeceğim. Siz yalnızca fiyatını söyleyin yeter.

Olaya tanık olan iyi giyimli adam, çocuğun içtenliği karşısında daha fazla olaya duyarsız kalamaz ve çocuğa seslenir:

—Kardeşinin iyileşmesi için ne tür bir mucize gerekiyor, çocuğum?

Silly: Bilmiyorum. Bildiğim şu ki, küçük kardeşim çok hasta. Bir mucize olmazsa ölecek. Ben de kumbaramdaki tüm paraları çıkarıp mucize satın almak için bu eczaneye geldim. Ben kardeşimi çok seviyorum. Lütfen kardeşim ölmesin.

İyi Giyimli Adam: Ne kadar paran var?

Silly: Tam tamına bir dolar on bir sent. Biriktirdiğim tüm servetim bu.

İyi Giyimli Adam: Bu aslında iyi bir para. Kardeşini kurtarmak için gerekli olan mucizeyi bu parayla rahatça satın alabilirsin. Şimdi bütün paranı bana ver bakalım.

Silly, tüm bozuklukları adamın avucuna boşaltır.

İyi Giyimli Adam: Tamam, şimdi de beni evine götür. Kardeşini tanımak istiyorum.

Silly, eczanede "mucize" ararken rastladığı adamın Amerika'nın en tanınmış cerrahlarından Dr. Armstrong olduğunu bilmiyordu. Doktor, kardeşinin ameliyatını ücretsiz yapar. Silly'nin kardeşi sağlığına kavuşur ve aile, bir hafta sonra sevinç içinde evlerine döner.

Anne: Hâlâ inanamıyorum, yaşadıklarımız gerçek bir mucize! Yine de ameliyatın kaça mal olduğunu merak ediyorum.

Silly, kendi kendine gülümser; çünkü o, bu mucizenin sadece bir dolar on bir sente mal olduğunu biliyordu… (75)

- *İnsanlar eğlenebildikleriyle arkadaş olurlar, anlatabildikleriyle dost, ağlayabildikleriyle kardeş (Çehov).*

KARDEŞİ İÇİN CANINI VE KANINI VEREBİLENLER

Küçük kız, trafik kazasında ağır yaralanmıştı ve çok kan kaybetmişti. Kız, hemen yoğun bakıma alınır ve yoğun bakım odasından çıkan bir hemşire, bekleyenlere seslenir:

—Kızın yaşaması için acilen kanını feda edecek birisi lazım.

Yaralı kızın 5 yaşındaki kardeşi, hemen öne atılır ve ağlayarak konuşur:

—Ben kardeşim için kanımı feda ederim.

Küçük çocuk, ablasının yanındaki yatağa yatırılır ve cihazlar takıldıktan sonra kan nakli başlar. Çocuk, kan nakli devam ederken sürekli ablasına bakıp gülümser ama kan verdiği için yavaş yavaş yorulduğunu hisseder. Bir süre sonra sanki son kez görecekmiş gibi ablasına bakarken odaya bir hemşire girer. Çocuk, hemşireye titreyen bir sesle sorar:

—Hemen mi öleceğim?

Hemşire: Yavrum ne ölmesi?

Çocuk: Vücudumdaki bütün kanı ablama vermeyecek misiniz?

Hemşire: Merhametli yavrum. Ablanı o kadar çok mu seviyorsun?

Çocuk: Evet, onu çok seviyorum. Lütfen bütün kanımı ona verin. O ölmesin.

Küçük çocuk, hemşireyi yanlış anlamış ve ablasına kan verdikten sonra öleceğini zannetmişti…

- *Kardeş, her zaman kardeştir (Benjamin Franklin).*

ARKADAŞ–DOST

GERÇEK DOST, ZOR DURUMDA SANA KOŞANDIR

Savaşın en kanlı günlerinden biriydi. Asker, en iyi arkadaşının az ilerde kanlar içinde yere düştüğünü gördü. Ateş yağmuru altındaydılar. Asker, arkadaşını kurtarmak için tam cepheden dışarı doğru bir hamle yaptığı sırada çavuşu onu omzundan tutarak tekrar içeri çekti ve ona bağırdı:

—Delirdin mi? Gitmeye değer mi? Baksana delik deşik olmuş. Büyük olasılıkla ölmüştür bile. Artık onun için yapacak hiçbir şey yok. Boşuna kendi hayatını da tehlikeye atma sakın!

Fakat asker, onu dinlemedi ve kendini cepheden dışarı attı. İnanılması güç bir mucize gerçekleşti. Asker, o korkunç ateş yağmuru altında arkadaşına ulaştı, onu sırtına aldı ve koşa koşa geri döndü. Birlikte siperin içine yuvarlandılar. Fakat asker, yaralı arkadaşını kurtaramamıştı. Siperde kalan çavuş, haklı çıkmış gibi konuştu:

—Sana değmez demiştim. Hayatını boşu boşuna tehlikeye attın.

Asker, gözyaşları içinde çavuşa cevap verdi:

—Değdi çavuş, değdi.

Çavuş: Değdi mi? Nasıl değdi? Bu adam ölmüş, görmüyor musun?

Asker: Yine de değdi. Çünkü yanına ulaştığımda henüz sağdı. Beni görünce gözleri parladı ve zar zor bir şeyler söyledi. Onun o son sözlerini duymak, dünyalara bedeldi benim için.

Çavuş: Ne dedi?

Asker, hıçkırarak arkadaşının son sözlerini tekrarladı:

—Geleceğini biliyordum! Geleceğini biliyordum…

- *Yol karardığında yolunu ayırana dost denmez (Yüzüklerin Efendisi).*
- *İnsanın yanında, büyük sözler söyleyenler değil, yürekten sevenler kalır hep (Erich Fromm).*
- *Unutma! Dost, herkes gittiğinde çıkıp gelendir (Ablan Goodier).*

GERÇEK DOST SENİNLE SEVİNENDİR

Büyük filozof Sokrates, her nasılsa bir ev yaptırır. Sokrates'in dostları evi görmeye gelir ama hiçbiri evi beğenmezler ve başlarlar kusur bulmaya. Bazı dostları evin içini beğenmez, bazıları odalarını küçük bulur, bazıları ise penceresine laf eder.

Hepsinin ortak görüşü ise, evin çok dar olmasıdır. Biri Sokrates'e bakarak söylenir:

—Kim sığar canım bu ev denen kulübeye?

Sokrates, hiç istifini bozmaz ve onlara bakarak şöyle der:

—Ah! Keşke bu evin alabileceği kadar gerçek dostum olsa…

- *Hiç kimseye hak ettiğinden fazla değer verme. Ya onu kaybedersin, ya da kendini mahvedersin (Mevlana). Sevdiğin kimseyi ölçülü sev. Olabilir ki günün birinde düşmanın olur, düşmanına karşı da aşırı gitme, olabilir ki günün birinde dostun olur (Hz. Muhammed (sav)).*

GERÇEK DOST SENİN MUTSUZLUĞUNA ÜZÜLENDİR

Kadın, çok hastaydı ve kemoterapi görüyordu. Çok sevdiği arkadaşları ziyaretine geldiğinde hem çok mutlu olmuş hem de üzülmüştü; çünkü onlardan farklı görünüyordu.

Arkadaşları sağlıklıydı ve gür saçları vardı. Kendisi ise saçları dökülmüş, yorgun ve yıpranmış görünüyordu. Arkadaşları da onu bu halde görünce çok üzüldüler. Arkadaşları onunla vedalaşıp hastaneden ayrıldı. Yine o hastanede kaderiyle baş başa kalmıştı.

Arkadaşlarının hepsinin aklında aynı şey vardı. Onlar ertesi gün tekrar bir araya gelmek için sözleşti. Ertesi gün bir araya geldiğinde hepsi kafasını kazıtmıştı ve ellerinde birer çiçek vardı.

On bir koca yürekli kadın, hasta arkadaşlarının odasının kapısını vurdular ve ellerindeki çiçekler ile içeri girdiler. Hasta kadın, önce şaşırdı; çünkü gözlerine inanamamıştı. Arkadaşlarının hepsi kendisi gibi saçsız görünüyordu.

Hasta kadın, ağladı ve hepsine tek tek sarıldı. Böyle arkadaşları olduğu için çok sevindi. Şimdi kendisini daha güçlü hissediyordu. Böyle arkadaşları olduğu için çok mutluydu.

Kansere yakalanan McKenna için, onun arkadaşı olan 11 gönlü güzel kadın, saçlarını sıfıra vurdurarak ona destek vermişler ve dostları onu bu zor günlerde yalnız bırakmamışlardı…

- *Yalnızca hava, ışık ve dostun varsa hiç üzülme (Goethe); çünkü gerçek bir dost, nimetlerin en büyüğüdür (La Rochefoucauld).*

GERÇEK DOSTLUK SENİNLE BİRLİKTE KAZANANDIR

Seattle Özel Olimpiyatlarında tümü fiziksel ve zihinsel engelli 9 yarışmacı, 100 metre koşusu için başlama çizgisinde toplandı ve başlama işareti ile birlikte hareket etmeye başladı. Hepsi, zar zor ilerliyordu ama yarışı bitirmek ve kazanmak için hepsi de çok istekliydi.

Bir süre sonra içlerinden bir oğlan tökezleyip yere düştü ve ağlamaya başladı. Diğer sekiz kişi, bu oğlanın ağlamasını duyar duymaz yavaşladı ve geriye baktı. Sonra hepsi birden yönlerini değiştirdi ve geriye dönüp oğlanın yanına geldi. İçlerinden down sendromlu bir kız eğilip oğlanı öptü. Sonra dokuzu birden kol kola girdi ve bitiş çizgisine doğru hep birlikte yürüdü.

Stadyumdaki herkes, ayağa kalkıp dakikalarca onları alkışladı…

- *Yaşamda hiçbir şey, dostluk kadar değerli olamaz (Aristoteles).*
- *Dost dilinden tatlı bal bulamadım (Pir Sultan Abdal).*

GERÇEK DOST SENİ ANLAMAYA ÇALIŞANDIR

Genç adam, babasına her gün "benim de dostlarım var, senin dostların gibi" diyerek gururla arkadaşlarının çokluğundan bahsetmektedir.

Baba, oğluna gerçek dostluk konusunda ders vermek ister. Bunun için bir koyun keser, çuvala koyar ve oğluna seslenir:

—Hadi al bu çuvalı, şimdi götür dostlarına.

Çuvaldan kan damlamaktadır. Oğlu, sırtlar çuvalı ve önce en iyi bildiği dostuna gider. Dostunun kapısını çalar ve dostu kapıyı açar ama sırtındaki kanlı çuvalı görünce hemen panikler, onu içeri almaz ve şunları der:

—Kusura bakma, seni içeri alamam. Hem ne sen beni gördün ne de ben seni gördüm.

Oğlan, üstüne kapatılan kapının arkasında donup kalır. Sonra bir ümit tek tek dolaşır kendince tanıdığı, sevdiği dostlarını. Ne çare, hepsinde de sonuç aynıdır. Oğlan, içten yıkılmış bir halde babasının yanına gelir ve acıyla söylenir:

—Haklıymışsın baba, haklıymışsın…

- *—Biliyor musun Olric, benim birçok dostum var.*
  —Görüyorum efendimiz, hepsinin sırtınızda izleri var (Tutunamayanlar).
- *Düşenin dostu olmaz der birileri, sanki ayakta olanın çokmuş gibi (Cemal Süreya).*

KOMŞULUK–AKRABALIK

AYNI YERDE YAŞAYAN BİRBİRİNDEN HABERSİZ İNSAN YIĞINLARI

Yaşlı kadın, bir apartman dairesinde tek başına yaşamaktadır. Hem hastalığın hem de yalnızlığının acısını iliklerine kadar hisseden yaşlı kadın, kendi kendine konuşmaya başlar:

Başım da çok dönüyor, kendimi iyi hissetmiyorum, iyi değilim ben. İlaçlarım da bitmişti. Şimdi ben ne yapacağım? Karşıda, yukarıda ve aşağıda komşularım var benim. Onlar bana yardımcı olurlar belki. Bir sesleneyim komşularıma.

—Komşular! Duyuyor musunuz beni?

Neden duymuyorlar beni? Belki de duymadılar. Bir kez daha sesleneyim.

—Komşular! Zor durumdayım ve yardıma ihtiyacım var.

Bekliyorum saatlerdir. Niye kimse duymuyor beni? Neden kimse yardım etmiyor bana? Çok kötüyüm, artık dayanamıyorum. Yaşlı ve hasta bir kadını tek başına ölüme bırakacak kadar insanlık öldü mü?

Ağlamaktan gözyaşlarım kurudu. Asıl içim acıyor, içim. Tek başına yapayalnız ölüm döşeğinde bekliyorum. Bir kez daha şansımı deneneyim.

—Komşular! Çok zor durumdayım. Lütfen yardım edin.

Ah insanlık! Sizin kulaklarınız değil vicdanlarınız sağır olmuş. Hemen yanı başımda bir duvar ötede kahkahalar atıyorsunuz ama ben burada ölüyorum.

Gözlerim kararıyor, başım dönüyor, nefes alamıyorum. Yoksa gerçekten ölüyor muyum?

Yaşlı kadın, acılar içinde kıvranarak ölür.

Bir süre sonra apartmana yayılan koku apartman sakinlerini rahatsız eder.

Komşu: Bir koku duyuyor musunuz? Sanki apartmanda bir koku var.

Diğer Komşu: Evet bir koku var.

Komşu: Bu dairede koku keskinleşiyor. Zili çalalım.

Diğer Komşu: Kimse açmıyor. Polisi arayalım.

Polis gelir, kapıyı açar ve evde yaşlı bir kadını ölü olarak bulur.

Polis: Kadın ölmüş. Komşuları mısınız?

Komşular: Evet, komşularıyız.

Polis: Ne olduğunu bilen var mı?

Bir Komşu: Hayır efendim, biz hiçbir şey bilmiyoruz. Ne bir şey gördük ne de bir şey duyduk.

Polis: Anlamadım. Ne demek hiçbir şey görmedik, duymadık. Gözleriniz kör mü, kulaklarınız sağır mı? Dibinizde yaşayan bir kadın ölürken hepiniz tatile mi çıktınız…

- *İnsanlar köprü kuracakları yerde, duvar ördükleri için yalnız kalırlar (Newton).*
- *Ne kadar uzağız şimdi birbirimize (Ahmet Hamdi Tanpınar).*
- *Büyük şehirlerdeki komşuluklar ekseriya, birbirinin ahvalinden habersiz olan ölülerin mezar komşuluğuna benzerler (E. Tepeyran).*

KOMŞUN MUTLU OLURSA SEN DE MUTLU OLURSUN

Her yıl yapılan "en iyi buğday" yarışmasını yine aynı çiftçi kazanmıştır.

Görevli: Senin bu başarının sırrı nedir?

Çiftçi: Benim sırrımın cevabı, kendi buğday tohumlarımı komşularımla paylaşmakta yatıyor.

Görevli: Elindeki kaliteli tohumları komşularına verip de ne geçiyor eline?

Çiftçi: Bilmediğiniz bir şey var. Rüzgâr olgunlaşmakta olan buğdaydan poleni alır ve tarladan tarlaya taşır. Bu nedenle, komşularımın kötü buğday yetiştirmesi demek benim ürünümün kalitesinin de düşük olması demektir. Eğer en iyi buğdayı yetiştirmek istiyorsam komşularımın da iyi buğdaylar yetiştirmesine yardımcı olmam gerekir…

- *Komşusu aç ve çıplak yatarken rahat uyumak, düşkünlerin hatırını sormamak insan için utançtır (Hz. Ali).*
- *Cebrâil bana komşuya iyilik etmeyi o kadar çok tavsiye etti ki neredeyse komşuyu komşuya mirasçı kılacak zannettim (Hz. Muhammed (sav)).*

KOMŞULUĞUN ÖZÜNDE YARDIMLAŞMAK VARDIR

Soğuk bir kış gecesi halkının ne halde olduğunu görmek için şehri dolaşan padişah, bir köşede tir tir titreyen iki yoksulu görür. Kendi aralarında ne konuştuklarını merak eden padişah, onların yanına sokulur. Bu iki yoksul ihtiyar, yanına gelen kişinin padişah olduğundan habersiz muhabbete devam eder.

Yoksul: Yarın cennete gittiğimizde zenginleri oraya sokmayacağım. Cennetin duvarına yaklaştığını görürsem vallaha pabucumu çıkarıp onların kafasına vuracağım.

Diğer yoksul: Niçin onları cennete sokmayacaksın ki?

Yoksul: Tabii sokmam. Biz, bu buz gibi yerde çileyle kavrulurken onlar saraylarında keyif sürsün ve sonra da kalkıp bana cennette komşu olsun. Ben böyle hep kendini düşünen komşuyu istemem arkadaş…

- *Yakınında güler yüzlü ve tatlı sözlü komşuları bulunan bir evin, kıymeti ve fiyatı fazladır (Abdullah Bin Ömer).*

Konu ile İlgili Etkinlikler

Etkinlik 1: Komşuya Yardım

Hedef Yaş Grubu: İlkokul ve Üstü

Açıklama: Öğrencilerden haftada bir kez evde yapılan yemeklerden bir tabağı bir aile büyüğü ile birlikte her hafta bir komşuya dağıtması istenir. Böylece komşuluk, aile ve paylaşma değerleri öğrencilerde gelişir.

Etkinlik 2: Akrostiş

Hedef Yaş Grubu: İlkokul ve Üstü

Açıklama: Öğrenciler, Komşuluk ve akrabalık ile kelimelerin ilk harflerini kullanarak akrostiş bir şiir yazmaları istenir.

KELİMELERİN GÜCÜ–GÜZEL SÖZ

NOKTALAMA İŞARETİ İLE DEĞİŞEN İNSAN

Galatasaray lisesinde müdürlük yapan Abdurrahman Şeref Bey, aynı zamanda öğrencisi olan Sultan Abdülhamid'in bir paşasının oğluna derste bağırır:

—Adam ol baban gibi eşek olma!

Öğrenci, eve gidince lafı aynı şekilde babasına aktarır. Paşa babası, küplere biner ve öfkeyle bağırır:

—Ben bugüne bugün padişahımın mahiyetinde bir paşayım. Bana nasıl eşek der. Bunu ona soracağım.

Paşa, sabahı iple çeker. Öfkeden paşanın gözlerinde çıkan alevler, geceyi aydınlatır ve paşa bir o tarafa bir bu tarafa gece boyunca volta atıp durur. Sonunda sabah olur ve paşa, hemen okula koşarak öğretmeni bulur.

Paşa: Beyefendi! Sizin bana eşek demeye ne hakkınız var? Ben, padişahın mahiyetinde koskocaman bir paşayım. Nasıl bir paşaya hakaret edersiniz?

Müdür: Ne münasebet. Ben sizi tanımıyorum bile. Ne zaman eşek dedim?

Paşa: Geçen gün okulda oğluma "Adam ol, baban gibi eşek olma!" diye bağırmışsınız.

Müdür: Doğru, çocuğunuzu payladım; çünkü ders çalışmıyordu. Ama ben de sizi örnek göstererek, "Adam ol baban gibi, eşek olma!" diye bağırdım.

Paşa: Ya, öyle mi? Bizim oğlan, virgülün yerini karıştırmış demek ki. Hoca, babasını örnek almayan böyle bir çocuğu adam etmeye çalıştığınız için size çok teşekkür ederim…

- *Söz dediğin yaş deridir, nereye çekersen oraya gider (Atasözü).*
- *Önemli olan, söylenenin ne olduğu değil, nasıl anlaşıldığıdır (Guy Hunter).*

NE ANLATTIĞINDAN ZİYADE NASIL ANLATTIĞIN ÖNEMLİ

İngiltere'de Brooklyn Köprüsü'nde kör bir dilenci boynunda asılı bir tabela ile avazı çıktığı kadar bağırarak yardım istemekteydi.

Körün hali, oradan geçmekte olan reklamcı bir kadının dikkatini çeker. Kadın, hemen dilencinin yanına gider ve onunla muhabbet etmeye başlar.

Kadın: Günlük kazancının ne kadar?

Dilenci: 10 dolar kadar.

Bunun üzerine kadın, üzerinde 'Doğuştan körüm.' yazan dilencinin boynuna asılı tabelayı ters çevirerek bir şeyler yazar.

Kadın: Şimdi buraya senin kazancını arttıracak bir şeyler karaladım. Bir hafta sonra yanına geldiğimde bana sonucu söylersin.

Kadın, oradan ayrılır ve bir hafta sonra kör dilencinin yanına geri gelir. Kadın kendini tanıtır tanıtmaz dilenci, sevinçle konuşmaya başlar:

—Efendim, size ne kadar teşekkür etsem azdır. Bir haftada kazancım ikiye katlandı. Çok merak ediyorum tabelaya neler yazdınız?

Kadın: Tabelada, 'Doğuştan körüm.', yazıyordu. Ben sadece bu yazıyı, "Güzel bir bahar günü ama ben baharı göremiyorum." şeklinde değiştirdim…

- *Kelimelerden üstün olan şey, sözün söylenişindeki tarzdır. Onun için söylenen sözden fazla, söyleyiş tarzına bakılır (Dale Carnegie); çünkü sözcükler bir mesaj verir ama ses tonu ise tamamıyla farklı bir mesaj verir (Rogers).*
- *Kuru söz, kulağa yakışmaz (Kaşgarlı Mahmut).*
- *Unutma! Sesini değil, sözünü yükseltmeli insan; çünkü gök gürültüleri değil, yağmurlardır yaprakları yaşartan (Mevlana).*

ALMAK İSTEDİĞİN CEVABA GÖRE SORU SOR

İki arkadaş, yemek yerken İncil'in okunup okunmayacağını hararetle tartışıyormuş ve sonuç alamayınca papaza sormaya karar vermişler. İkili, papazın yanına gidip sırayla sorularını sormuşlar ve aynı soruyu sormalarına rağmen biri izin almış ama diğer ise izin alamamış.

İzin alamayanın sorduğu soru:

—Efendim! İncil okurken canım çok bir şeyler yemek istiyor. Yiyebilir miyim?

Papaz: Oğlum, İncil okunurken Tanrı ile ilgilenebilmen için o esnada dikkatinin dağılmaması gerekir. Bundan dolayı İncil okurken yemek yenilmez.

İzin alanın sorduğu soru:

—Efendim! Bir şeyler yerken canım İncil okumayı çok istiyor ama yemek yiyorum diye İncil'i elime alamıyorum. Sizce okuyabilir miyim?

Papaz: Oğlum, her nerede ve ne koşulda olursan ol İncil okuma isteği duyarsan, okuyabilirsin…

- *Tatlı sözler, şiddetli bir öfkeye karşı en tesirli ilaçtır (Aiskhyos).*
- *Tamamıyla doğru olsa da, sert söz insanı yaralar (Sophokles).*
- *Güzel bir söz, kökü sağlam, dalları göğe yükselen bir ağaç gibidir (İbrahim Suresi, 24. Ayet). Ey Peygamber! Kullarıma söyle; sözün en güzelini söylesinler (İsra Suresi, 53. Ayet).*

SÖYLEDİKLERİN KARŞINDAKİNİN ANLADIĞI KADARDIR

Bir profesör konferans vermek üzere salona girmiş. Ama bakmış ki salon, ön sırada oturan seyis dışında boşmuş. Konuşup konuşmama konusunda tereddüde düşen profesör sonunda seyise sormuş:

—Buradaki tek kişi sensin. Sana göre konuşmalı mıyım, yoksa konuşmamalı mıyım?

Seyis cevap vermiş:

—Hocam ben basit bir insanım, bu konulardan anlamam. Fakat ahıra gelseydim ve bütün atların kaçıp bir tanesinin kaldığını görseydim, yine de onu beslerdim.

Bu sözlere hak veren Profesör konferansa başlamış. İki saatin üzerinde konuşmuş durmuş, konferanstan sonra da kendini mutlu hissetmiş, dinleyicisinin de konferansın çok iyi olduğunu onaylanmasını isteyerek sormuş:

—Konuşmamı nasıl buldun?

Seyis cevap vermiş:

—Hocam sana daha önce basit bir adam olduğumu ve bu konulardan pek anlamadığımı söylemiştim. Gene de eğer ahıra gelir, biri dışında tüm atların kaçtığını görseydim, onu beslerdim; ama elimdeki tüm yemi ona verip de hayvanı çatlatmazdım…

- *Her söz, o sözü dinlemekte olan insanın algıladığı kadar anlam taşıyabilir (Ruskin).*

GERİ DÖNÜŞÜ OLMAYAN SÖZLER

Bir kadın, yan komşusu hakkında bir dedikodu yayar. Birkaç gün içinde söylenenleri tüm mahalle duyar ve yan komşu, dedikodu yüzünden toplum içine çıkamaz olur. Kadın, bir süre sonra yaptıklarına çok pişman olur ve hatasını nasıl tamir edebileceğini danışmak için bölgenin ileri gelenlerinden bir hocanın yanına gidip derdini anlatır. Hoca, kadını dikkatle dinledikten sonra şunu yapmasını ister:

—Pazara git, bir tavuk al ve onu kestir. Eve dönerken tavuğun tüylerini yol ve yolun kenarlarına saç.

Kadın, verilen nasihatin garipliğine şaşırsa da denileni yapmak için önce bir tavuk alır. Sonra da tavuğun tüylerini yolar ve yollara saçar. Kadın, ertesi gün hocanın yanına tekrar gider.

Hoca: Şimdi git ve dün attığın o tüyleri toplayıp bana getir.

Kadın, yine itiraz etmeden denileni yapmaya gider. Aynı yolu izleyerek yolduğu tavuğun tüylerini arar; ancak rüzgârın etkisiyle bütün tüylerin uçup gittiğini fark eder. Kadın, saatler süren arayışın sonunda elinde bulabildiği üç beş tüyle hocanın yanına döner.

Hoca: Gördün mü? Tüyleri yere atmak çok kolay ama geri toplamak imkânsız. Dedikodu da öyledir. Dedikodu yapmak ne kadar kolaysa, dedikoduyla yapılan hataları telafi etmek o kadar zordur…

- *Lüzumsuz söz, yanan ateş gibidir; onu ağızdan çıkarmamalısın, sonra kendin yanarsın (Yusuf Has Hacip).*
- *Cahilliklerini örtmek için fazla konuşan ve bilgili gözükmek isteyenlerin yaptığı tek şey saçmalıktır (V For Vendetta); çünkü insanın hiç bilmediği konularda bilgiçlik taslaması aptallıktır (J. Gaarder).*
- *Unutma! Çok konuşmak, insanın gözden düşmesi için en kısa ve en emin yoldur (La Bruyere). Öyleyse ya hayır söyle, ya da sus (Hz. Muhammed (sav)).*

KELİMELERİN SİHİRLİ GÜCÜNÜ KULLAN

Meydanda milyonlar vardı ve çıt yoktu. Bütün gözler onun üstündeydi. Uzun uzun şahin bakışlardan sonra milyonların hasreti sonra erdi ve özlem duydukları o ses kulaklarında yankılandı:

Hitler: Ey şerefli Alman halkı! Almanya'nın kaderi sizin elinizde, yalnızca sizin elinizde.

İlk cümlesi bile onları coşturmaya yetmişti. Milyonların tüyleri diken diken olmuş ve elleri çalışkan öğrenciler gibi hemen havaya kalkmıştı.

Hitler, alkışlar eşliğinde konuşmasına devam etti:

—Almanya, atalarımıza bir armağan olarak verilmedi. Tam tersine büyüklerimiz, kendi elleriyle Almanya'yı yarattı.

Alkışlar yükseliyor, şapkalar çıkartılıp havada sallanıyor ve dazlak kafalara şaplaklar indiriliyordu.

Hitler, konuşmasına devam etti:

—Alman halkı, en büyük imparatorluğa sahip olmalı. Bunu yapmak için biz buradayız. Bu hedefe ulaştıracak siz cesur Alman halkısınız.

Dinleyiciler kendinden iyice geçmişti. Bazıları aşka gelmiş, yana yakıla dönen bir derviş gibi kendini kaybetmişti.

Hitler, gür bir sesle son sözlerini söyledi:

—Alman halkını dünyanın en büyük imparatorluğu yapmanın ve sizi göklere çıkarmanın zamanı şimdi. Buna hazır mısınız kahraman Alman halkı!

Herkesin bir eli havada bir eli göğsünde işaret yaprak "hazırız" diye bağırıyordu. Dinleyicilerin çıkardığı sesle gök gürlemiş, havada uçan kuşlar korkmuş, yerde yatan aslan ürkmüş ve ödlek tavuklar ise karnındaki bütün yumurtaları makineli tüfek gibi çıkarmıştı.

Ve Alman halkı, Hitler'in verdiği gazla harekete geçmiş ve dünya imparatorluğu kurmak için bütün dünyaya saldırmıştı. Milyonlarca Alman askeri, hiç düşünmeden canını feda etmiş hatta arkadaki tank geçsin diye tanklarıyla bataklıkların içine girerek bataklıkları kurutmuştu...

- *Kelimelerin sihirli güçleri vardır (Sigmund Freud).*
- *Sözcükler ve düşünceler, dünyayı değiştirebilir (Ölü Ozanlar Derneği).*
- *Bir avuç kelime, kıtaları birbirinden ayırır (Cemil Meriç).*
- *Binlerce düğümü bir tek söz çözebilir (Kutadgu Bilig).*

Konu ile İlgili Etkinlikler

Etkinlik 1: Kelime Havuzu

Hedef Yaş Grubu: Ortaokul ve Üstü

Açıklama: Öğretmen bir kelime havuzu oluşturur. Çok küçük kâğıtlara yazılı kelimeleri bir torbaya atar. Öğrenciler, torbadan bir kelime seçer ve 2-3 dakika boyunca o kelimeyle ilgili aklına ne gelirse anlatması istenir.

Etkinlik 2: Tabu

Hedef Yaş Grubu: Ortaokul ve Üstü

Açıklama: Kelime kartları oluşturulur. Bu kartlarda belli kelimeler ve onu çağrıştıran yasaklı kelimeler vardır. Sınıftan iki grup oluşturulur. Gruptan sırayla kişiler çıkar ve ona söylenen kelimeleri belli bir süre içinde karttaki yasaklı kelimeleri söylemeden kendi grubuna anlatması istenir. En çok kelimeyi grup arkadaşlarına anlatan grup yarışmayı kazanır.

Etkinlik 3: Sessiz Sinema

Hedef Yaş Grubu: Ortaokul ve Üstü

Açıklama: Öğrencilere sevdikleri bir film belirlemesi ve gönüllü öğrencilerin bu filmi sırasıyla arkadaşlarına hiç konuşmadan anlatmaları istenir. Buradaki amaç öğrencilerin kelime kullanmadan vücut dillerini kullanabilme kapasitelerine katkı sağlamaktır.

Etkinlik 4: Resimler Konuşuyor

Hedef Yaş Grubu: İlkokul ve Üstü

Açıklama: Gazetelerden veya dergilerden farklı olayları-durumları anlatan resimler koparılıp öğrencilere gösterilir ve "sizce bu resim bize ne söylüyor-bize ne anlatmaya çalışıyor" sorusu sorulur? Sınıfta tüm öğrencilerin etkinliğe katılımı sağlanmaya çalışılmalıdır.

İLTİFAT–ELEŞTİRİ

İÇİNDEKİ SESTEN BAŞKA BİR ŞEY DUYMAYAN KURBAĞA

Bir gün kurbağalar arasında çok yüksek bir kulenin tepesine çıkma yarışması yapılacakmış. Yarışacak olan kurbağalar yerini almış. Diğer kurbağalar da onları seyretmek için toplanmış.

Yarışma başlamış. Kule o kadar yüksekmiş ki kem gözlerle izleyenler kurbağaların hiçbirisi yarışmacıların başarılı olacağına inanmıyormuş ve onlar, başlamış şom ağızlarıyla bağırmaya:

—Zavallılar! Hiçbiriniz başaramayacaksınız. Siz kim o tepeye çıkmak kim.

Yarışmaya başlayan kurbağalar, bu sözler üzerine bir süre sonra ümitsizliğe kapılmış ve kulenin tepesine ulaşamayacaklarını düşünüp teker teker yarışı bırakmaya başlamış.

Seyirci kurbağalar, bağırmaya devam etmiş:

—Zavallılar! Neden kendinizi boşuna yoruyorsunuz? Hiçbiriniz başaramayacaksınız!

Bu sözler, yarışmacı kurbağaların azmini iyice kırmış ve yarışmacıların hepsi pes ederek tırmanmayı bırakmış. Biri hariç. Bu kurbağa, büyük bir gayretle kulenin tepesine tırmanmaya devam ediyormuş. Seyirci kurbağalar, onu da durdurabilmek için bağırmaya devam etmiş:

—Sen kendini Süpermen mi zannediyorsun? Bundan daha fazlasını tırmanamazsın. Bak herkes vazgeçti, sen de vazgeç bu sevdadan. Yorma kendini, sana yazık.

Sanki seyirciler duvara konuşuyormuş gibi hiçbir şey bu kurbağanın umurunda değilmiş. Bu kurbağa, tırmanmaya devam etmiş ve sonunda da zorlaya zorlaya kuleye çıkmış. Onun başardığını görünce dalkavuk eller önce çok şaşırmış, sonra da hemen çılgınlar gibi alkışlamaya başlamış. Bu başarının sırrını merak eden bir kurbağa, ona sormuş:

—Bu işi nasıl başardın?

Kahraman kurbağa, ona cevap vermemiş. Soruyu soran kurbağa, bir daha sormuş:

—Bu işi nasıl başardın.

Fakat hala kahraman kurbağadan cevap yok. Bunun üzerine soruyu soran kurbağa onu omuzundan tutmuş ve bağırmış:

—Duymuyor musun beni? Sağır mısın sen? Sana soruyorum.

Kahraman kurbağa, omuzuna dokunulunca nihayet cevap vermiş:

—Efendim, bir şey mi dediniz?

O an farkına varmışlar ki kahraman kurbağa sağırmış… (78)

- *İnsanların hayatta başarısız olmalarının bir numaralı nedeni; arkadaşlarını, ailelerini ve komşularını dinlemesidir (Napoleon Hill).*
- *İnsanlar, kendilerinin yapamadıkları şeyleri senin de yapamayacağını söylerler (Umudunu Kaybetme).*
- *Unutma! Güçlü kişi, inandığı yolda etrafına rağmen yürüyebilendir (Şudreka).*

FİLTRELERDEN GEÇİRİLEN SÖZLER

Bir gün bir arkadaşı Sokrates'e duyduğu bir şeyi anlatmak ister.

Sokrates: Bir dakika bekle. Bana bir şey söylemeden evvel senin küçük bir testten geçmeni istiyorum. Buna "Üçlü Filtre Testi" deniyor.

Arkadaşı: Üçlü filtre nedir ki?

Sokrates: Bana duyduklarını anlatmadan önce duyduklarını gözden geçirmen içindir. Şimdi fitreleri açıklıyorum:

Birinci filtre, gerçeklik filtresidir. Bana birazdan söyleyeceğin şeyin tam olarak gerçek olduğundan emin misin?

Arkadaşı: Hayır, aslında bunu sadece duydum.

Sokrates: Anladım. Öyleyse, sen bunun gerçekten doğru olup olmadığını bilmiyorsun. Şimdi ikinci filtreye gelelim.

İkinci filtre, iyilik filtresidir. Arkadaşın hakkında bana söylemek istediğin şey, iyi bir şey mi?

Arkadaşı: Hayır, tam tersi.

Sokrates: Öyleyse onun hakkında bana kötü bir şey söylemek istiyorsun ve bunun doğru olduğundan emin değilsin. Şimdi üçüncü filtreye gelelim.

Üçüncü filtre, işe yararlılık filtresidir. Arkadaşın hakkında bana söyleyeceğin şey, benim için yararlı mı?

Arkadaşı: Hayır! Gerçekten de değil!

Sokrates: Anlatacağın şeyin doğru olduğundan emin değilsin, iyi bir şey söylemeyeceksin ve anlatacağın şeyin bana hiçbir yararı yok. Söylesene! Bana niye anlatıyorsun veya ben seni niye dinleyeyim…

- *Zannın çoğundan sakının. Gizlilikleri araştırmayın, birbirinizin gıybetini yapmayın; herhangi biriniz, ölmüş kardeşinin etini yemekten hoşlanır mı (Hucurât Suresi, 12. Ayet). Arkadan çekiştiren, ayıp kusur arayan herkesin vay haline (Hümeze Suresi, 104. Ayet).*
- *Unutma! İnanılması en zor dedikodular, sadece aptalların belleğinde en uzun kalır (Alfred de Vigny).*

FİTNECİ KEDİ VE ONU DİNLEYEN AVANAK HAYVANLAR

Ormanda bir yaban kedisi, ihtiyar bir meşe ağacının ortasındaki bir kovukta yaşıyormuş. Bir kartal, bu ağacın tepesine yuva yapmış. Bir domuz ise, ağacın gövdesinde yavrularıyla birlikte huzur içinde yaşıyormuş. Yaban kedisi, bir süre sonra üstündeki kartalın ve altındaki domuzun varlığından rahatsız olmaya başlamış. Yaban kedisi, "bu ağaç benim ve sadece benim olmalı" diye düşünerek diğer hayvanlardan kurtulmanın bir yolunu arayıp durmuş ve bir gün aklına bir şeytanlık gelmiş.

Yaban kedisi, planını uygulamak için bir gün kartalın ziyaretine gitmiş ve ona demiş ki:

—Komşu, dedikodu yapmayı sevmem ama aşağıdaki domuzun ne yapmaya çalıştığını anlamıyorum. Sürekli ağacın kökünü yiyip duruyor. Derdi, biz evde yokken ağacı çökertip devirerek yavrularımızı afiyetle yemek. Az önce domuz, yavruları ile konuşuyordu ve kulaklarım: "artık ziyafet için her şey hazır. Sadece kartalın evden gitmesi gerekiyor" laflarını işitti.

Kartal, bu haberi duyunca çok telaşlanmış ve domuzun yavrularını öldürebileceği korkusuyla yuvasından ayrılamaz olmuş.

Yaban kedisi, bir süre sonra domuzun ziyaretine gitmiş ve domuza şunları söylemiş:

—Beni dinle dostum. Yukarıdaki kartalın yavrularına söylediklerini duydum ve kulaklarıma inanamadım. Sen yuvadan ayrılır ayrılmaz senin minik domuzlarınla ziyafet çekeceklermiş. Kartal, senin evden çıkıp yavrularını sahipsiz bırakmanı dört gözle bekliyor.

Domuz da öyle bir telaşlanmış ve korkmuş ki yavrularını bırakıp yiyecek aramaya gidememiş.

Can korkusuyla evden dışarı çıkamayan kartal ve domuz bir süre sonra yavruları ile beraber açlıktan ölmüş. Yaban kedisi ise bu cesetlerle ziyafetler vermiş ve günlerce bayram etmiş… (79)

- *Dost gibi görünen yalakalar, farklı olmaya çalışan basit insanlar, arkamızdan kurulan oyunlar… Hep gül ve geç (D. Noel).*

NEZAKET–SAMİMİYET

TATLI DİL VE GÜLER YÜZ HER ZAMAN KAZANDIRIR

Bir bilge, evladına iki tane yün çilesi vermiş ve akşama kadar bunları birbirine vurmasını istemiş.

Evlat akşama kadar bunları birbirine vurmuş. Vurdukça yünlerin içindeki toz toprak temizlenmiş, yünler parlamış, daha da güzelleşmiş.

İkinci gün bilge kişi evladına bir yün çilesi, bir tane de toprak çömlek vermiş ve ayni şekilde birbirine vurdurmuş. Yün yine güzelleşmiş, çömlekte ise bir değişiklik olmamış.

Üçüncü gün bilge kişi evladına iki tane toprak çömlek vermiş. Daha ilk vuruşta çömlekler parçalanmış.

Bilge kişi evladını çağırmış ve bundan ne ders çıkardığını sormuş. Çocuk bir şey anlamadığını söyleyince bilge kişi anlatmış:

-İlk günkü yün çileleri iki anlayışlı, mülayim insanı temsil ediyordu. Hem birbirini kırmadılar, hem de birbirlerine çaptıkça olgunlaştılar, arındılar.

-İkinci gün sert adamla anlayışlı adamı temsil ediyordu. Sert yumuşak olana çarptıkça, yumuşak olan ortamı dengeledi, yumuşattı. İkisi de bu işten zarar görmeden sıyrıldılar.

-Üçüncü gün ise iki sert adam birbiriyle çatıştı ve ikisi de kırıldı. Üstelik de ortalık toz toprak içinde kaldı. Yün çilesi olmak sana asla zarar vermez, bilakis seni güzelleştirip olgunlaştırır... (82)

- *Her şey incelikten, insan kabalıktan kırılır (Mevlana).*
- *Yumuşaklık ve nezaket hangi şeyde bulunursa, mutlaka onu süsler; hangi şeyden de çekilip alınırsa onu eksik ve kusurlu yapar (Hz. Muhammed (sav)).*

SAMİMİYET HER ŞEYE BEDELDİR

Ünlü Rus yazar Turgenev, sokakta yürürken yanına bir dilenci yaklaşır ve ona seslenir:

—Bayım, çok acım. Yardım edebilir misiniz?

Yazar, çok zayıf ve halsiz görünen dilencinin günlerdir doğru dürüst bir şey yiyemediğini hemen anlar ve para çıkarmak için elini cebine götürür; fakat cebinden bir kuruş bile çıkmaz. Yazar, yardım edemediği için üzgün bir şekilde dilencinin kirli ellerini tutar ve özür dileyen bir ses tonuyla ona seslenir:

—Beni affet kardeşim. Yanımda sana verebilecek hiçbir şeyim yok.

Bu sözleri duyan dilencinin birden yüzünde gülücükler açar ve mutlu bir şekilde ona cevap verir:

—Hayır, benden özür dilemene gerek yok bayım; çünkü sen bana çok büyük bir hediye verdin. Sen benim elimi tutup bana kardeşim dedin. Bu, bana vereceğin paradan çok daha değerli…

- *Konuşmak; her zaman iletişim kurmak demek değildir (Sil Baştan).*
- *Aynı dili konuşanlar değil, aynı duyguları paylaşanlar anlaşabilirler (Mevlâna).*
- *Eğer söz söyleyen adam, söylediği şeye samimiyetle inanıyor ve samimiyetle anlatıyorsa, taşlardan mavi çimen çıkardığını iddia etse de, kendisine inanacak kimseler bulunur (Dale Carnegie).*

NAZİK OLANLAR ZORBALARDAN DAHA GÜÇLÜDÜR

Shang Yung, arkadaşı olan ünlü Çin filozofu Laozi'nin ziyaretine gider. Muhabbet etmeye başlarlar.

Shang: Efendim, yumuşaklık ile sertlik arasındaki mücadeleyi kim kazanır?

Laozi: Bak bakalım, dişlerim hala yerinde duruyor mu? (ağzını açar)

Shang: Hayır durmuyorlar!

Laozi: Peki, bak bakalım dilim hala eski yerinde mi?(dilini çıkarır)

Shang: Evet. Dilin eski yerinde duruyor. Ne demeye çalıştığınızı anlayamadım.

Laozi: Yumuşaklık her zaman sertliğe üstün gelir. Bunu sakın unutma…

- *Bütün cihanı araştırdım, güzel ahlâktan daha üstün bir liyakat bulamadım (Mevlana).*
- *Kötü huy kılavuzun oldukça mutlu olacağım sanma (Mevlana).*
- *Unutma! Çakıl taşlarını güzelleştiren şey, çekiç darbeleri değil, suyun okşayışıdır (Tagare).*

KÜÇÜK BİR TEBESSÜMÜN KURTARDIĞI HAYATLAR

Küçük bir çocuk, babasının elini tutarak çarşıda yürürken karşıdan gelen ve çok hüzünlü görünen bir yabancıya gülümsedi. Küçük çocuğun kendisine gülümsediğini gören adam, kendisini daha iyi hissetmeye başladı. Kendisini daha iyi hisseden adam, yakın geçmişte kendisine yardım eden bir dosta teşekkür etmediğini hatırladı ve onu hemen telefonla arayıp ona teşekkür etti. Çok zengin olan bu arkadaşı, bu

teşekkürden o kadar çok keyiflendi ki her öğlen yemek yediği lokantada garson kıza yüklü bir bahşiş bıraktı. Garson kız, ilk defa böyle bir bahşiş alıyordu ve akşam eve giderken adamın verdiği bahşişin bir kısmını her zaman köşe başında oturan fakir adamın şapkasına bıraktı. Fakir adam, kıza çok teşekkür etti; çünkü iki gündür boğazından bir lokma geçmemişti. Fakir adam, karnını doyurduktan sonra bir apartmanın bodrumundaki tek odalı evinin yolunu ıslık çalarak tuttu. O da öyle neşeliydi ki bir saçak altında titreşen köpek yavrusunu görünce onu kucağına aldı.

Küçük köpek, gecenin soğuğundan kurtulduğu için çok mutluydu. Fakir adamın yaşadığı apartmanı, gece yarısından sonra dumanlar sardı. Bir yangın başlıyordu. Dumanı koklayan köpek öyle bir havlamaya başladı ki önce fakir adam uyandı, sonra bütün apartman halkı.

Anneler, babalar dumandan boğulmak üzere olan yavrularını kucaklayıp ölümden kurtardılar. Bütün bunların hepsi, beş kuruş maliyeti olmayan bir tebessümünün sonucuydu...

- *Gülümseme; korkaklara güç, kederlilere neşe, hastalara sağlık verir. Gülümseme yorgunları dinlendirir (Elbert Hubbard).*
- *Gülümsemek böyle bir şeydir işte: Taşı suya attığınızda yayılan dalgalar gibi, yüzden yüze yayılır (Ahmet Ş. İzgören).*

Konu ile İlgili Etkinlikler

Etkinlik 1: Ben Senim Sen Ben

Hedef Yaş Grubu: İlkokul ve Üstü

Açıklama: Bu etkinlik aile üyeleri arasında yapılır. Aile üyelerinin isimleri kâğıtlara yazılır ve kurayla herkes bir aile üyesinin ismini seçer. Aile üyeleri, çektikleri ismin olumlu/olumsuz tutum ve davranışlarını canlandırır ve aile içinde bir tiyatro sergilenir. Bu etkinlikle aile üyelerinin olumsuz davranışlarının farkına varması ve olumlu davranışlarının da pekiştirilmesi amaçlanmıştır.

Etkinlik 2: Afiyet Olsun

Hedef Yaş Grubu: Anaokulu ve Üstü

Açıklama: Öğretmen çocuklara kendilerine hediye verilmesinden hoşlanıp hoşlanmadıklarını sorar ve bu konu üzerinde sohbet edilir. Ardından öğretmen "Birisi size hediye verse nasıl hissedersiniz?" sorusunu sorar. Hediye almak kadar hediye vermenin de önemli olduğu söylenir ve herkes kura ile seçtiği bir arkadaşı için oyun hamurlarını kullanarak istediği bir yemeği yapar. Ardından yaptığı yemeği ekteki tabağın içine koyarak arkadaşına hediye eder.

Etkinlik 3: Selamlaşma

Hedef Yaş Grubu: İlkokul ve Üstü

Açıklama: Öğrencilere selamlaşmanın önemi anlatılır. Daha sonra karşılaştığın insanlarla nasıl iletişime başladığı sorulur. Öğrencilere merhaba, günaydın, iyi akşamlar gibi nezaket kelimelerini söylemenin önemi anlatılır. En son öğrencilere her gün en az on kişiye selam vermesi öğütlenir.

DİNLEMEK

EN DEĞERLİ İNSAN DUYDUKLARINI YÜREĞİNE GÖMENDİR

İki komşu ülkenin hükümdarları birbirleriyle zekâ yarışına girer.

Hükümdarlardan biri, birbirinin tıpatıp aynısı üç insan heykelini bir heykeltıraşa yaptırır ve karşı komşunun hükümdarına doğum günü hediyesi olarak yollar.

Heykellerin yanına bir de not bırakır:

—Doğum gününü bu üç altın heykelle kutluyorum. Bu üç heykel, birbirinin tıpatıp aynısı gibi görünebilir ama içlerinden biri diğer ikisinden çok daha değerlidir. O heykeli bulunca bana haber ver.

Hediyeyi alan hükümdar önce heykelleri tarttırır. Üç altın heykel, gramına kadar eşitti. Hükümdar, ülkesinde sanattan anlayan ne kadar insan varsa çağırtır. Hepsi de heykelleri büyük bir dikkatle inceler ama aralarında hiçbir fark göremez. Günler geçer ve hiç kimse heykellerin sırrını çözemez. Meseleyi duyan bir bilge bir gün hükümdarın huzuruna çıkagelir.

Bilge, önce heykelleri sıkı sıkıya inceler; fakat bir farklılık bulamaz. Sonra derin düşüncelere dalarak meseleyi anlamaya çalışır. Birden beyninde bir şimşek çakar ve görevlilerden ince bir tel getirilmesini ister.

Bilge, teli birinci heykelin kulağından sokar ve tel, heykelin ağzından çıkar.

Sonra teli ikinci heykelin kulağından sokar ve tel, bu kez heykelin diğer kulağından çıkar.

Bilge, aynı şekilde teli üçüncü heykelin kulağından sokar. Tel, kulaktan girer ama bir yerden dışarı çıkmaz. Tel, kanalın içinde gidebileceği bir yere kadar gittikten sonra sanki sert bir kayaya çarpmış gibi hareket edemez. Bilge meseleyi çözer.

Hükümdar, hemen komşu hükümdara bir mektup yollar. Mektupta şunlar yazar:

1. Heykel= Kulağından gireni ağzından çıkartan insandır. Makbul değildir.
2. Heykel= Bir kulağından gireni diğer kulağından çıkaran insandır. O da makbul değildir.

3. Heykel= En değerli insandır; çünkü bunlar, kulağından gireni yüreğine gömen insanlardır…

- *Dinlemeyi severim; çünkü insanları dikkatle dinleyerek çok şey öğrendim (Ernest Hemingway).*
- *En güzel işiten kulak, nasihatları dinleyip ondan yararlanandır (Hz. Hasan).*
- *Başkalarını iyilikle, saygıyla dinlemek, iç zenginliğinin de en güzel belirtisi ve daha iyi olmanın en büyük yardımcısıdır (John Stuart Mill).*

YAŞAMIN FISILTISINI DİNLEMEYİ UNUTMAYIN

Zengin bir adam, lüks arabası ile dar bir yoldan geçiyordu. Birden yola fırlayarak elindeki taşı arabasına atan bir çocuk gördü. Atılan taşın arabanın kapısına isabet etmesiyle müthiş bir ses duyuldu. Adam, hemen ani fren yaptı ve öfke ile arabasından indi. Sonra taş atan çocuğu kolundan tutarak sarsmaya ve ona bağırmaya başladı:

—Sen ne yapıyorsun serseri. Bak arabamı ne hale getirdin?

Çocuk, ağlayarak derdini anlatmaya çalıştı:

—Amca lütfen kızma. Sizden önce geçen arabalara durmaları için işaret ettim ama hiçbirisi durmayınca sizin arabaya taş atmak zorunda kaldım.

Çocuk, gözyaşları içinde yerde acı içinde kıvranan birisini göstererek konuşmaya devam etti:

—Ağabeyim yürüyemiyor. Onu tekerlekli arabası ile gezdirirken kayıp devrildi ve ağabeyimi kaldırmaya gücüm yetmedi. Siz, onu tekerlekli arabaya tekrar oturtabilir misiniz?

Zengin adam, yutkundu ve gözleri doldu. Ne diyeceğini bilemedi. Yerde yatan çocuğun yanına gitti, onu kaldırıp tekerlekli arabasına oturttu ve cebinden temiz bir mendil çıkararak bacağındaki kanları sildi.

Küçük çocuk, abisini tekerlekli arabasıyla götürürken zengin adam, hiçbir şey söyleyemeden arkalarından bakakaldı. Zengin adam, arabasına döndüğünde çocuğun attığı taşın arabasının kapısında bıraktığı oyuk şeklindeki derin izi gördü.

Zengin adam, bu derin taş izini hiçbir zaman tamir ettirmedi…

- *Dertli bir adamın, tereddüt ve dumanlarla dolu bir gönül evi vardır. Derdini dinlersen o evde bir pencere açmış olursun (Mevlana).*
- *Cesaret, yeri geldiğinde ayağa kalkıp konuşabilmek, yeri geldiğinde de oturup dinleyebilmektir (C. Voss).*
- *Dur, dinle. Hep konuşursan hiçbir şey duyamazsın (Kızılderili Atasözü).*
- *Bana kulak ver ki, sana ses verebileyim (Halil Cibran).*

DİNLEMENİN DÜŞMANI ÖN YARGILAR

Kocası yeni ölmüş ve yalnız yaşayan bir kadın varmış. Bu kadın, hamile haliyle zorluklar içinde hayata tutunmaya çalışıyormuş. Kadın, bir gün dağda yaralı olarak bulduğu bir gelinciği kendisine arkadaş olması için evinde beslemeye başlamış. Gelincik, onun yanından bir an bile ayrılmazmış.

Birkaç ay sonra kadın, çocuğunu doğurmuş. Kadın için tek başına tüm zorluklara göğüs germek ve bir yavruya bakmak oldukça zormuş. Günler böyle geçerken bir gün kadın, bebeğini evde bırakarak yakındaki bir kuyudan su almaya gitmiş. Gelincikle bebek evde yalnız kalmışlar.

Aradan biraz zaman geçmiş ve kadın hemen suyu alıp eve geri gelmiş ama içeri girer girmez gelinciği ve kanlı ağzını görmüş. Kadın, yavrum diyerek feryadı koparmış ve çıldırmışçasına gelinciğe saldırmış. Gelincik, onun eliyle feci şekilde can vermiş.

Kadın, gelinciğin parçalanmış vücudu üzerinde hüngür hüngür ağlarken birden bir ses duymuş. Bu ses bir bebek sesine benziyormuş. Kadın, hemen sesin geldiği yöne yürümüş ve bir de ne görsün:

Beşiğin içinde ağlayarak kendisine bakan bebeğini ve beşiğin dibinde parçalanmış bir yılanı…

- *İnsanlardaki ön yargıyı parçalamak benim atomu parçalamamdan çok daha zor. Sakın sana ön yargıyla yaklaşanlara aldırma. Bana da geri zekâlı dediler, atomu parçalayıp ellerine verdim (Einstein)*
- *Asıl ucuz olan ne, biliyor musun? Beş kuruş vermeden savurduğunuz yargılarınız (İncir Reçeli).*
- *Hayatı boyunca okuduğu tek kitabı, dünyada yazılmış tek kitap zannedenlerden korktuğum kadar hiçbir şeyden korkmadım (Choate).*
- *Unutma! Ön yargılı olmak, daima zayıf olmak demektir (S. Johnson).*

Konu ile İlgili Etkinlikler

Etkinlik 1: Soru Silsilesi

Hedef Yaş Grubu: Ortaokul ve Üstü

Açıklama: Öğretmen işlediği konulardan biriyle ilgili bir konuda cevapları kısa olan yaklaşık 20-30 soru hazırlar. Soruyu cevaplayan ilk öğrenci sadece kendi sorusun cevabını verir. 2. kişi ise önce ilk sorunun cevabını söyler. Sonra kendisine sorulan sorunun cevabını verir. 3. kişi ise önce 1. ve 2. sorunun cevabını sırayla verir. Sonra kendi sorusunun cevabını verir. Diğer kişiler de aynı şekilde devam eder.

Etkinlik 2: Ben Kimim

Hedef Yaş Grubu: Ortaokul ve Üstü

Açıklama: Öğretmen öğrencilerine bilim insanlarının hayatları hakkında araştırma yapıp, onları kısaca tanımlamaları için notlar tutmalarını ister (Ödev şeklinde de verilebilir.). Daha sonra sınıfta seçtiği kişilerin, anlatacakları bilim adamlarının isimlerini söylemeden anlatmasını ister. Öğrenci seçtiği bilim adamı hakkında ipuçlarını yer aldığı, kendi hazırladığı metni okuyup "Ben kimim?" sorusunu sonuna ekleyerek sınıfa sorar ve diğer öğrencilerin cevaplamasını bekler. Eksik bırakılan bir yer varsa öğretmen diğer öğrencilerin söz alarak tamamlamasını isteyebilir (Örnek: Ben 980 yılında Buhara'da doğdum. Yaklaşık 276 kitabım vardır ve yazdığım "Tıp Kanunu" kitabı 600 yıl Doğu ve Batı'da ders kitabı olarak okutulmuştur… Ben kimim?" (İbn-i Sina)).

EMPATİ (ANLAMAK–ANLAŞILMAK)

BAŞKALARININ MEVSİMİNDEN BAKABİLMEK

Bir baba ile dört oğlu birlikte yaşarmış. Oğlanlar sürekli tartışır ve birbirlerini anlamazmış. Her bir oğlan, kendi fikrinin doğru olduğuna inanır ve kendi fikrini ateşli bir biçimde savunurmuş. Bu durumdan rahatsız olan baba, çocuklarına erken karar vermemenin ve ön yargılı olmamanın önemini anlatmak için onlara mekteplerde okutulması unutulan bir hayat dersi vermek istemiş.

Baba, ilk oğlunu kışın, ikincisini ilkbahar, üçüncüsünü yazın ve sonuncu oğlanı da sonbahar da bir ağacı incelemek üzere uzak bir diyara göndermiş.

Bir yıl sonra hepsini yanına çağırmış ve ne gördüklerini sormuş. Dört oğlan sırasıyla cevap vermiş:

-Kışın giden oğlana göre; ağaç çok çirkin, yaşlı ve kupkuruydu.

-İlkbaharda giden oğlana göre; ağaç yeşillikle dolu ve canlıydı.

-Yazın giden oğlana göre; ağaç çiçekleri, kokusu ve görüntüsüyle muhteşemdi.

-Sonbaharda giden oğlana göre; ağaç olgun meyvelerle doluydu ama solgundu.

Dört oğlan, "Siz yanlış biliyorsunuz, benim dediğim doğru." diye tekrar tartışmaya başlamış.

Baba: Oğullarım! Hepiniz haklısınız; çünkü hepiniz farklı mevsimlerde ağacı görmeye gittiniz. İnsanlar da ağaçlar gibidir. Onları kısa sürede tanıyamaz ve anlayamazsınız; ancak dört mevsim gibi hem mutlu hem de mutsuz, hem başarılı hem de başarısız, hem iyi hem de kötü günde ne yaptığına bakarak tanıyabilirsiniz. Onları dinlemeden, anlamadan ve belli bir süre gözlemlemeden asla kim olduğu hakkında bir yargıya varmayın…

- *O kişiye ve dünyasına değer vermedikçe, bir anlamda onu umursamadıkça, başka birinin algı dünyasını doğru olarak anlayıp hissetmen imkânsızdır (Carl Rogers).*
- *Her insan, bir dünyadır (George Herbert).*
- *Unutma! En kültürlü kişi, kendini en çok sayıda insanın yerine koyabilen kişidir (Jane Adams).*

HERKESİN KENDİNE GÖRE BİR KANTARI VAR

Ormanda göğsü kınalı bir serçe yaşarmış. Çıtkırıldım serçe, gök gürlediği zaman tir tir titreyerek yere yatar ve gök yıkılmasın diye de ayaklarını havaya kaldırırmış. Bir yandan da:

—Korkudan kırk kantar yağım eriyor, dermiş.

Bir gün birisi onu alaya alarak ona seslenmiş:

—Sen, kendin kırk kantar gelmezsin. Korkudan kırk kantar yağın nasıl eriyecek?

Bunun üzerine serçe şöyle cevap vermiş:

—Herkesin kendine göre dirhemi ve kantarı var. Siz ne anlarsınız…(83)

- *Hiç kimse, başka birinin sırtındaki yükün ağırlığını bilemez (G. Herbert).*
- *Hiç kimseye gururla bakma, o da kendisine göre görkemlidir (G. Nizami).*

NE KADAR ANLADIYSAN O KADAR ANLAŞILIRSIN

Kırsal kesiminde yaşam savaşı veren bir aile vardı. Dede, baba, anne ve çocuktan oluşan bu aile maddî sıkıntı çekiyordu. Baba, bir gün bir köşede oturmaktan başka işe yaramadığını düşündüğü dedeyi pazar küfesine koyarak nehre doğru yola çıktı. Nehre vardığında nehrin kenarında arkadaşlarıyla oynayan çocuğu ona sordu:

—Baba ne yapıyorsun?

Baba: Büyük babanın bize yük olmaktan başka bir işe yaradığı yok. Onu bu küfe ile beraber nehre atmaya karar verdim.

Çocuk: Aman baba, sakın küfeyi atma.

Baba: Neden?

Çocuk: Çünkü sen de yaşlandığında o küfe bana lazım olacak.

Baba, çocuğunun bu cevabıyla şoka girer ve ilerde kendi sonunun da böyle olacağını düşünerek yaptığı yanlışın farkına varır…

- *Sana yapılmasını istemediğin şeyi sen de başkalarına yapma (Sofie'nin Dünyası).*
- *Kendine söylenmesini istemediğin bir sözü sen de söyleme (Anonim).*
- *Anne ve babanıza iyilik edin ve ihsanda bulunun ki, çocuklarınızda size karşı itaatle ve hürmetkâr olsunlar (Hz. Muhammed (sav)).*

TOK AÇIN HALİNDEN ANLAMALI

Atatürk, Harbiye'de öğrencidir ve okulun sobaları yanmaz. Bütün kış soğuktan titreyip duran öğrenciler artık bu soğuğa katlanamaz ve kendilerini temsilen Atatürk'ü müdürle konuşmaya gönderir. Atatürk, müdürün odasının kapısını çalar.

Müdür: Buyurun.

Atatürk: Allah, padişahımızı ve sizi başımızdan eksik etmesin. Efendim, okul çok soğuk ve öğrencilerin hepsi çok üşümekteler.

Müdür: Ne soğuğu be nankörler. Görmüyor musunuz? Sobalar nasıl gürül gürül yanıyor. Defolun buradan!

Atatürk dışarı çıkar ve durumu soğuktan titreyerek bekleyen arkadaşlarına anlatır:

—Müdürün sobası gürül gürül yanıyor ve müdür buram buram terliyor. Sıcaktan böğrünü ve pencereyi açmış zannediyor ki bütün okulun sobaları da böyle yanar... (84)

- *Bizzat katlanamadığınız eziyete, başkasının tahammül etmesini istemeyiniz (P. Cyrus).*
- *Nefsine ağır geleni, kimseye uygulama (Hacı Bektaşı Veli).*
- *Kendi iyiliğimizi ve çıkarımızı istediğimiz gibi, başkalarının da iyiliğini ister çıkarlarını gözetirsek ortada fenalık kalmaz (Hz. Muhammed (sav)).*

BAŞKASININ GERÇEKLERİNİ ANLAYABİLMEK

İki sınıf arkadaşıyla ciddi bir tartışmaya girer. İkisi de diğerinin haksız olduğuna emindir. Onların tartışmalarını bir süredir izleyen öğretmen, ikisini bütün sınıfın önüne çıkarır ve masanın bir tarafına birini diğer tarafına da öbürünü yerleştirir.

Sonra öğretmen, masanın tam ortasında yuvarlak bir nesne koyar ve sürekli tartışan bu iki öğrenciye sorar:

—Bu nesnenin rengi ne?

Biri, kendinden emin bir şekilde bağırır:

—Siyah.

Siyah cevabını duyunca çok şaşıran diğeri de kendinden emin bir şekilde bağırır:

—Beyaz.

İkisi bu kez nesnenin rengi hakkında birbirleriyle tartışmaya başlar. Öğretmen, hemen ikisinin yerini değiştirir ve tekrar nesnenin rengini sorar.

İki öğrencinin de yüzü kıpkırmızı olur; çünkü nesnenin bir tarafı beyaz diğer tarafı ise siyahtır ve ikisi de haklıdır... (85)

HOŞGÖRÜ–SAYGI (KOŞULSUZ KABUL)

O DA BİR İNSAN DEĞİL Mİ?

Peygamber Efendimiz (sav) ashabıyla otururken yanlarından bir cenaze geçer. Allah Resulü, cenazeyi görür görmez hemen ayağa kalkar. Bunun üzerine bir sahabe hoşnutsuz bir şekilde sorar:

—Ey Allah'ın Resulü, o bir Yahudi cenazesi.

Peygamber Efendimiz, tüm insanlığa ders olacak nitelikte şu cevabı verir:

—O da bir insan değil mi… (87)

- *Tüm insanlar eşittir, çünkü onlar toprak ananın çocuklarıdır (Fromm).*
- *Unutma! Üstün insan, öteki insanlara saygı gösterir (Konfüçyüs) ve her dilde, her renkte, her dinde insanı sever (Küçük Prens).*

KOŞULSUZ KABUL EDEMEYEN AİLE

Vietnam Savaşı sonrası askerlik görevini tamamlayıp San Francisco'daki evine dönmeye hazırlanan Amerikalı bir genç ailesini arar.

Genç: Eve dönüyorum ama sizden bir şey rica ediyorum. Yanımda bir arkadaşımı da getirmek istiyorum.

Baba: Memnuniyetle. Onunla tanışmak isteriz.

Genç: Bilmeniz gereken bir şey daha var. Arkadaşım savaşta bir mayına bastı ve bir kolu ile bir ayağını kaybetti. Gidecek hiçbir yeri de yok. Onun gelip bizimle kalmasını istiyorum.

Anne: Bunu duyduğumuza çok üzüldük oğlum. Belki onun kendine başka bir yer bulmasına yardımcı olabiliriz.

Genç: Hayır! Onun bizimle yaşamasını istiyorum.

Baba: Oğlum, bizden ne istediğini tam bilmiyorsun. Onun gibi engelli birisi, bize korkunç bir yük olur. Bizim kendi hayatlarımız var. Bunun gibi bir şeyin hayatımıza engel olmasına izin veremeyiz. Bence bu arkadaşını unutup eve dönmelisin. O kendi başının çaresine bakacaktır.

Oğlu o anda telefonu kapatır ve ailesi ondan bir süre haber alamaz. Birkaç gün sonra bir telefon gelir. Telefonun öbür ucunda bir polis var.

Polis: Efendim, acilen hastaneye gelmeniz gerekiyor. Oğlunuz yüksek bir binadan düşmüş. Delillere baktığımızda oğlunuz intihar etmiş de olabilir.

Baba: Bu mümkün değil. Daha birkaç gün önce bizi telefonla aradı ve eve gelmek için hazırlık yaptığını söyledi.

Üzüntü dolu anne-baba, oğullarının cesedini tespit etmek için şehir morguna götürülür. Anne-baba, oğullarının cesedini görür görmez şoka girer. Neden mi? Çünkü oğullarının sadece bir kolu ve bir bacağı vardır…

- *Bazılarının, sadece normal olmak için ne büyük çaba sarf ettiğini kimse fark etmiyor (Albert Camus).*
- *İnsanlar benden korkuyor; çünkü ben farklıyım (Makas Eller). Ben insanlara çok farklı gelebilirim; ama bu deli olduğum anlamına gelmez (Benim Adım Khan). Garip, ucube, ya da deli değilim. Sadece benim gerçekliğim, sizinkinden farklı (Alice Harikalar Diyarında).*
- *Beni olduğum gibi kabul et. Ancak o zaman birbirimizi keşfedebiliriz (8½ Filmi).*
- *Unutma! Hoşgörü, karşınızdakileri bizim istediğimiz gibi değil, kendi istedikleri şekilde mutlu edebilmek büyüklüğüdür (A. John Robinson).*

DIŞ GÖRÜNÜŞE ALDANMAK

Yaşlı çift, utangaç bir ifadeyle rektörü görmek istediklerini söyler. Sekreter, onlara tepeden bakar ve kendi kendine düşünür: Bu taşralıların Harvard gibi bir üniversitede bir rektörle ne işleri olabilirdi?

Sekreter: İmkânsız! Rektörün size ayıracak bir saniye bile boş vakti yok.

Yaşlı Kadın: Efendim, biz müsait olmasını bekleriz.

Yaşlı çift, saatlerce bekler; fakat pes etmez. Rektör, onların gitmeyeceğini anlayınca başından savmak için birkaç dakika görüşebileceğini söyler ve rektörün odasına giderler.

Yaşlı Kadın: Efendim! Üniversitenizde okuyan oğlumu bir yıl önce bir kazada kaybettik. Oğlum bu üniversiteyi çok seviyordu. Bize paylaştığı en mutlu anıları, hep bu üniversitede geçiyordu. Biz de oğlumuzun adına üniversitenize bir anıt dikmek istiyoruz.

Rektör: Hanım, biz Harvard'da okuyan ve sonra ölen her öğrencimiz için bir anıt dikecek olursak burası mezarlığa döner.

Yaşlı Kadın: Hayır, hayır! O anıt değil. Yanlış anladınız. Bir bina yaptırmak istiyoruz.

Rektör: Bina mı? Görünüşe bakılırsa karnınızı zor doyuruyorsunuz. Siz bir binanın kaça mal olduğunu biliyor musunuz? Sadece yaptırdığım son bina için yedi buçuk milyon dolardan fazla para harcadım.

Yaşlı kadın, kocasına dönerek heyecanla konuşur:

—Üniversite inşaatına başlamak için gereken para sadece buymuş. Peki, biz niçin kendi üniversitemizi kurmuyoruz o halde?

Rektör, yaşlı çifte bakarak güler ve onların bunayıp hayal dünyasında yaşadığını zanneder.

Mutluluğu kılık kıyafette ve dünya malında görmeyip mütevazı bir hayat yaşayan varlıklı çift, kısa bir süre sonra oğullarının adını taşıyan üniversitenin açılışını yapar. Bu arada oğulların adı neydi: Stanford…

- *Maalesef şimdiki zamanda itibar; insana değil, makam, mevki ve parayadır (İ. Ergün).*
- *Unutma! Efendilik için son sınav, kendisine hiçbir çıkar sağlamayacak insanlara karşı da saygıda kusur etmemektir (W. Phelps).*

BİZ KUSURLARI GÖRMEYİZ Kİ

Bir molla ile bir derviş karşılaşmışlar. Dervişin kollarından sarkan uzun yenleri varmış. Molla, merak edip sormuş:

—Siz, niçin bu uzun yenleri kullanıyorsunuz?

Derviş: Biz insanların kusurlarını gördüğümüz zaman yüzümüz kızarır, hicap duyarız. Onun için yüzümüzü bu yenlerle kapatırız.

Ya sizin niye uzun yenleriniz yok?

Molla: Biz başkalarının kusurunu görmeyiz ki…

- *Hoşgörü, yapılan her şeyin kolayca kabul edilmesi değildir. Hoşgörü, başkalarının görüşlerini anlama kabiliyetidir ve menfi hiçbir his beslemeden, onlarla anlayışlı bir şekilde tartışma arzusudur (Macintosh).*
- *Unutma! Hoşgörüsüzlük, insanın kendi davasına inanmamasının bir kanıtıdır (Gandhi). Nasıl olur da deniz, köpeğin ağzından pislenir. Nasıl olur da güneş üflemekle söner (Mevlana).*

MERTLİK KİMSENİN KUSURUNU YÜZÜNE VURMAMAKTIR

Uzun bir yolculuktan sonra memleketine varan seyyah, yolculuk boyunca vücudunda oluşan kir ve terden kurtulmak için hemen bir hamama gider. Hamamda kendisini yıkayan tellak, görgüsü kıt birisiydi. Yıkanma kesesine dolan avuç avuç kirleri suya tutacağına, "ne kadar kirlisin" der gibi direk seyyahın önüne yığıyordu.

SABIR–SOĞUKKANLILIK

ÖFKEYLE KALKAN ÇOK BÜYÜK ZARARLA OTURUR

Baba, kendine yeni bir kamyon alır. İşe gitmek için evden çıkarken üç yaşındaki oğlunun gayet mutlu bir şekilde bir çekiçle daha yeni aldığı kamyonun kaportasını mahvettiğini görür. Cinleri tepesine çıkan baba, gözü dönmüş bir boğa gibi hemen oğlunun yanına koşar, öfkeden ne yaptığını bilemeden çekici elinden alır ve vicdansızca oğlunun eline vurmaya başlar. Biraz sakinleşince ve öfkesi dinince yaptıklarına inanamaz; çünkü oğlunun ellerinin kanlar içinde kaldığını fark eder.

Baba, oğlunu hemen hastaneye götürür. Doktorlar, çocuğun kırılan kemiklerini kurtarmaya çalıştıysa da elinden bir şey gelmez ve el parmakları kesilmek zorunda kalır. Bir süre daha hastanede kalan çocuğun taburcu olacağı gün bandajları açılır. Çocuk, ellerine bakıp durur ve hiçbir şey anlamaz; çünkü bazı parmakları yoktur. Çocuk, yanı başında kendisine bakıp ağlayan ve yüreği pare pare olmuş babasına masum bir ifadeyle sorar:

—Babacığım, parmaklarım tekrar ne zaman çıkacak?

Baba, oğlunun bu sorusuyla iyice kahrolur ve oğlunun ellerini her gördüğünde üzüntüden solan bir yaprak gibi daha da perişan olur. Bir anlık öfkenin nelere sebep olacağını çok iyi anlar ama artık iş işten geçmişti…

- *Bir şeyi yapmadan önce ne yaptığını bil (Köstebek).*
- *Aklın başına gelince pişman olacağın bir işi sakın yapma (Mevlana).*

SABIRSIZLIĞIN KALICI ETKİLERİ

Baba, çok çabuk öfkelenen ve herkesle kavga eden oğluna ders vermek ister ve ona seslenir:

—Evlat, sana bir kese dolusu çivi vereceğim. Bu çivileri sana insanları çarmığa germen için vermiyorum. Sadece her öfkelendiğinde şu kapıya bir çivi çak. Kapıya çivi çakmadığın gün öfkeni kontrol etmeyi öğrenmişsin demektir. O günü sabırsızlıkla bekliyorum.

Oğlu, sanki marangozluğa özenmiş gibi kısa süre içerisinde kapıya tam 37 çivi çakar; fakat ilerleyen zamanlarda değişmeye başlar. Oğlan, öfkesini kontrol etmeyi

öğrendikçe kapıya çaktığı çivilerin sayısı her geçen gün azalır ve gün gelir öfkesini kontrol etmeyi tamamen öğrenince koşarak babasının yanına gelir:

—Baba, artık öfkemi kontrol edebiliyorum. Bak, bugün kapıya hiç çivi çakmadım.

Baba: Aferin evlat, şimdi de öfkelenmediğin her gün için çaktığın çivilerden bir tane çıkar. Çivilerin hepsi bitince bana haber ver.

Artık süt dökmüş kediye dönen oğlu, o günden itibaren hiç öfkelenmez ve kapıdan her gün bir çiviyi söker. Çiviler bitince de koşarak babasının yanına gelir ve başı dik alnı açık bir şekilde babasına seslenir:

—Babam, bütün çivileri söktüm ve artık kimseyle de kavga etmiyorum.

Baba: Sana da bu yakışır, evlat. Peki, çivileri çıkarınca ne fark ettin.

Oğlu: Kapıda çıkardığım çivilerin izi kalmış ve kapı haritaya dönmüş.

Baba: Unutma evlat! Öfkeyle yaptığın her kötü davranış ile birisinin kalbine bir çivi çakarsın. Sonra aranı düzeltsen bile yaptığın kabalık, söktüğün o çiviler gibi onun kalbinde iz bırakır ve hiçbir şey eskisi gibi olmaz. O yüzden sonra pişman olacağın davranışlarda asla bulunmayacaksın…

- *Hayat, sürekli kızgın yaşanmayacak kadar kısadır (Geçmişin Gölgesinde).*
- *Bu kadar çabuk öfkelenen insanlar; akıllı, zeki olsalar bile daha sonra pişmanlık duyar (Dostoyevski).*
- *Bir anlık sabır, seni büyük felaketlerden kurtarabilir; sabırsızlık göstereceğin bir tek an ise, bütün bir yaşamını mahvedebilir (Çin Atasözü).*

İNSANLARIN ÖFKESİNİ KİŞİSEL ALGILAMAMAK

Kadın, havalimanına gitmek için bir taksiye biner ve havalimanına doğru yola çıkar. Şoför, sağ şeritte yol alırken siyah bir araba park ettiği yerden aniden yola, önlerine çıkar. Şoför, ona çarpmamak için sert şekilde frene basar ve önlerine çıkan arabaya çarpmaktan kıl payı kurtulur. Bu arada zıvanadan çıkmış siyah arabanın sürücüsü, sanki haklıymış gibi onlara bağırmaya başlar.

Kalender bir insan şoför ise sakin bir şekilde ona gülümser ve içten bir şekilde el sallar. Ani frenle kısa süreliğine şoka giren kadın, şoförün vurdumduymaz tavrıyla iyice çileden çıkar ve öfkeli bir şekilde şoföre sitem eder:

—Neden böyle davrandınız? Adam neredeyse arabanızı mahvedip ikimizi de hastanelik edecekti.

Şoför: Çöp kamyonu kanununu uyguluyorum, hanımefendi.

Kadın: Çöp kamyonu kanunu da nedir?

Şoför: Pek çok insan, çöp kamyonu gibi kızgınlıklarını, öfkelerini, hayal kırıklıklarını biriktiriyor; sonra doldukça bunları boşaltacak bir yere ihtiyaç duyuyor. Bu bazen ben, bazen de siz olabilirsiniz. Bunu size karşı yapılan şahsi bir şey olarak algılamayın. Sadece gülümseyin, onlar için iyi şeyler temenni edin ve yolunuza devam edin. Onların çöpünü alıp işyerinize, evinize veya sokaktaki diğer insanlara dağıtmayın... (88)

- *Güçlü kimse insanları güreşte yenen değil, belki hiddet anında kendini zapt eden, iradesine sahip olan kimsedir (Şemsi Tebrizi).*
- *Barışı sevin, kini ve kavgayı bir tarafa atın; çünkü bunlar, bütün kötülüklerin anasıdır (A. Tscherming).*
- *Unutma! Barışın kötüsü, kavganın iyisine yeğdir (Puşkin).*

Kavgayı; bir yaprağın üzerine yazmak isterdim,
Sonbahar gelsin yaprak dökülsün diye.
Öfkeyi; bir bulutun üzerine yazmak isterdim,
Yağmur yağsın bulut yok olsun diye.
Nefreti; karların üzerine yazmak isterdim,
Güneş açsın karlar erisin diye.
Dostluğu ve sevgiyi, yeni doğmuş bebeklerin yüreğine yazmak isterdim;
Onlarla birlikte büyüsün, bütün dünyayı sarsın diye (Yılmaz Güney).

SUİSTİMAL EDİLEN SABIR

Küfürbazlığı ile nam salmış bir adam, daha sonra bu halinden çok rahatsız olur ve bir ümit düzelebilmek için ilim irfan sahibi bir âlimin yanına gider. Adam, âlime durumunu anlatır ve diline pelesenk olmuş küfürleri bir daha etmeyeceğine dair yemin eder. Daha sonra adam, ilim irfan öğrenmek istediğini âlime söyler. Âlim, adamın kendini törpülemeye çok istekli olduğunu görünce onu dervişliğe kabul eder; fakat yine de işini garantiye almak için bir avuç baklayı onun eline verip tembih eder:

—Şimdi bu bakla tanelerini al. Birini dilinin altına, diğerlerini cebine koy. Küfür etmek istediğin vakit bakla diline takılacak ve sen de küfür edemeyeceksin. Bakla ağzında ıslanıp da erimeye başlayacak olursa, yeni bir baklayı dilinin altına yerleştirir.

Adam, âlimin dediklerini yapar ve bakla sayesinde kendini kontrol etmeye başlar. Bu arada âlim nereye giderse o da onu takip etmektedir. Âlim, yeni dervişiyle yağmurlu bir günde bir sokakta yürürken bir evin penceresi hızla açılır ve bir delikanlı başını uzatarak "Hoca, biraz durur musun?" dedikten sonra pencereyi geri kapatır.

Âlim ile adam hiçbir şey anlamadan yağmurun altında beklemeye başlar. Daha fazla ıslanmamak için sığınacak bir yer ararlar ama yakında hiçbir yer yoktur. Âlim,

AZİM–HEDEF

TİMUR VE AZİMLİ KARINCA

Timur'a sormuşlar: Seni erlikten beyliğe yükselten nedir?

Timur, cevap vermiş:

—Bir savaşta yenilmiş ve yaralı halde düşmanlardan kaçarak bir harabeye sığınmıştım. Tam mağlubiyeti kabul edip ümidimi kesmek üzereyken gözüme bir karınca ilişti. Karınca, kendinden büyük bir buğday tanesini almış bir yıkıntının üzerinden aşırmak için uğraşıyor; fakat taşıdığı şey kendisinden büyük olduğu için sonuna kadar götüremiyordu. Buğday tanesi yuvarlanarak duvarın dibine düştüğünde karınca, bıkmadan usanmadan tekrar inip onu yukarı taşımaya çalışıyordu.

Karıncanın buğday tanesini ne yaparsa yapsın yıkıntının üzerinden geçiremeyeceğine inanıyordum; fakat karınca azimliydi ve asla pes etmiyordu. Çok sayıda denemeden sonra karıncanın buğday tanesini yıkıntının üzerinden geçirerek amacına ulaştığını gördüm.

Bu durum, beni hem çok şaşırtmıştı hem de düşüncelerimi değiştirmişti. Amacıma ulaşana kadar zorlukların ve engellerin beni yıldırmaması gerektiğini fark etmiştim. Hemen harekete geçtim, engelleri aşmak için bıkmadan usanmadan çabaladım ve bugünlere geldim…

- *Hayat mücadeleden ibarettir. Bundan dolayı hayatta yalnız iki şey vardır; galip olmak ve mağlup olmamak (Atatürk).*
- *Unutma! Değerli olan hiçbir şey, hayatta mücadelesiz kazanılamaz (J. Brown).*

ÖĞRETMENİM, BEN BAŞBAKAN OLACAĞIM

Rize'nin bir köyünde bir ilkokulda görev yapan sınıf öğretmeni, öğrencilere ne olmak istediklerini sorar. Öğrenciler, sırasıyla cevap verir:

—Öğretmenim doktor olacağım.

—Öğretmenim mühendis olacağım.

—Öğretmenim polis olacağım.

—Öğretmenim avukat olacağım.

Sıra birisine gelir. Kendinden emin şekilde ayağa kalkar ve tok bir ses tonuyla söyler:

—Öğretmenim ben başbakan olacağım.

Sınıf kahkahaya boğulur; fakat o öğrenci, bu kahkahalara aldırış etmez. Çokta tın dermiş gibi umursamaz ve kendinden emin bir şekilde yerine oturur. Çünkü o hedefine odaklanmıştı.

O çocuk, ortaokulu da bitirdikten sonra liseyi okumak için İstanbul'a gider ve İstanbul Erkek Lisesini bitirir. Sonra Türkiye'nin en önemli üniversitelerinden ve fakültelerinden olan, Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesine kaydını yaptırır. Bu fakülte Türkiye'ye siyasetçi ve bürokrat yetiştiren bir fabrika gibiydi. Başbakan olmayı kafasına koymuş çocuk, bu bölümü bitirmekle yetinmez.

Yurt dışına mastır yapmaya gider. Gel zaman git zaman 1995 yılında 53. Hükümetin Başbakanı olarak o çocuk karşımıza çıkar. Kimdi o çocuk? O çocuğun adı Mesut Yılmaz'dı…

- *Hiçbir şey imkânsız değildir (Charlie'nin Çikolata Fabrikası).*
- *Hayal edemediğin şeyleri, hayal edip yapabilen insanlar da vardı (Yapay Oyun).*
- *Dünyanın gördüğü her büyük başarı, önce bir hayaldi. En büyük çınar bir tohumda, en büyük kuş bir yumurtada gizliydi (James Ailen).*
- *Daha büyük şeyler hayal etmekten korkmamalısın (Başlangıç).*
- *İnanırsan, sen de başarırsın (Star Wars). Gerçekten istersen, her istediğini yapabilirsin (Hayat Güzeldir).*

YA BEN İSTANBUL'U ALACAĞIM YA İSTANBUL BENİ

Babası ona ilk defa padişahlığı bıraktığında daha 12 yaşında olmasına rağmen yaşından utanmasa İstanbul'u fethetmek için orduyu harekete geçirecekti. 19 yaşında tekrar padişah olduğunda hemen hazırlıklara başladı. İstanbul'u fethetmek, küçüklüğünden beri en büyük hayaliydi. Babasının İstanbul'un fethinde başarısız olması onu çok üzmüştü. Büyük dedesi yıldırım Beyazıt'ın da İstanbul fethedememesiyle ilgili hikâyeleri duyduğunda daha da kahroluyordu. Yanı başında babasına da sadrazamlık yapan Çandarlı Halil Paşa'nın, "Sultanım! Yapmayın. Babanız da başarısız oldu." demesine hiç aldırış etmedi. Etrafındakilerin "Daha bıyıkları çıkmamış bu çocuk mu İstanbul'u fethedecek?" şeklinde alaylı konuşmaları umurunda bile değildi.

Tek bir ses sarayda yankılanmaktaydı:

—Ya ben İstanbul'u alacağım ya İstanbul beni.

O, sadece hedefine odaklanmıştı. Bu hedef; onun rüyalarını süslüyor, sabahlara kadar uykusuz bırakıyor ve günlerce plan yaptığı için yemeden içmeden alıkoyuyor-

du. Hedefine ulaşmak için; ilk defa bu kadar büyüklükte toplar döktürdü, hisarlar yaptırdı ve dünya tarihinde bir ilktir gemileri karadan yürüttü. Gemileri karadan yürütmeyi ancak hedefine bu kadar odaklanmış bir insan yapabilirdi. Peki, sonuç ne oldu? Daha 21 yaşındaki bir delikanlı İstanbul'u fethetti. Kimdi o delikanlı? O, adını tarihe altın harflerle yazdıran ve çağ atlatan Fatih Sultan Mehmet'ti…

- *Büyük kafaların büyük hedefleri vardır. Küçük kafaların ise sadece arzuları. Küçük kafalar, talihsizliklere boyun eğerler. Büyük kafalar ise talihsizliklerin üstünde yükselirler (Washington Irving).*
- *Büyük şeylerin hayali ile yaşa, hiç olmazsa daha küçük şeyleri yapma imkânını bulursun (J. Bernard).*
- *Unutma! Tomurcuk derdinde olmayan ağaç, odundur (N. F. Kısakürek).*

HEDEFİNE TÜM YÜREĞİYLE İNANMIŞ ÇOCUK

Çiftlikten çiftliğe, yarıştan yarışa koşarak atları terbiye etmeye çalışan gezgin bir at terbiyecisinin küçük bir çocuğu vardı. Bir gün sınıf öğretmeni, büyüdükleri zaman ne olmak istedikleri konusunda bir kompozisyon yazmalarını ister.

Çocuk, bütün gece oturup ileride sahip olmayı hedeflediği at çiftliğini anlatan 7 sayfalık bir kompozisyon yazar. Hayalini en ince ayrıntılarıyla anlatır. Hatta hayalindeki 200 dönümlük çiftliğin krokisini bile çizer. Binaların, ahırların ve koşu yollarının yerlerini gösterir. Krokiye, 200 dönümlük arazinin üzerine oturacak 1000 metrekarelik evin ayrıntılı planını da ekler. Ertesi gün hocasına sunduğu 7 sayfalık ödev, tam kalbinin sesiydi.

Çocuk, iki gün sonra ödevi geri alır. Kâğıdın üzerinde kırmızı kalemle yazılmış kocaman bir "0" ve dersten sonra beni gör, uyarısı vardı. Çocuk:

—"Neden '0' aldım?" diye merakla öğretmenine sorar.

Öğretmen: Bu hedef, senin yaşında bir çocuk için gerçekçi olmayan bir hayal. Paran yok. Gezginci bir aileden geliyorsun. Kaynağınız yok. At çiftliği kurmak büyük para gerektirir. Önce büyük bir araziyi satın alman lazım. Daha sonra bir sürü damızlık hayvan da alman gerekiyor. Bunu başarman imkânsız. Eğer ödevini gerçekçi hedefler belirledikten sonra yeniden yazarsan, o zaman notunu yeniden gözden geçiririm.

Çocuk evine döner ve uzun uzun düşünür. Sonra babasına danışır.

Baba: Oğlum, bu konuda kararını kendin vermelisin; çünkü bu senin hayatın.

Çocuk, bir hafta kadar düşündükten sonra ödevini hiçbir değişiklik yapmadan geri götürür.

—Öğretmenim! Siz verdiğiniz notu değiştirmeyin, ben de hayallerimi.

BAŞARI-ÇALIŞMAK

ELİNDEN GELEN ÇABAYI GÖSTER

Hızla yanan ormanı söndürmek için küçük bir serçe, küçücük gagasıyla gölden birkaç damla su alıp yanan ormanın üzerine bırakıyor ve tekrar göle uçup taşıyabildiği kadar suyla geri geliyormuş.

Ormanın yanışını çaresizlikle izleyen hayvanlardan birisi, gülümseyerek serçeye bağırmış:

—Ne o, birkaç damla su ile mi yangını söndüreceksin?

Serçe cevap vermiş:

—Benim elimden gelen bu... (90)

- *Elinizden geleni yapın, çünkü hayat uğraşmaya değer (Dickens).*

Tohum saç, bitmezse toprak utansın!
Hedefe varmayan mızrak utansın!
Hey gidi Küheylan, koşmana bak sen!
Çatlarsan, doğuran kısrak utansın (Necip Fazıl Kısakürek).

HER ŞEYE RAĞMEN SİLKİN VE SIÇRA

Bir çiftçinin bir katırı varmış. Güngörmüş, çok yol tepmiş, inatçı ve sabırlı bir katır. Günlerden bir gün bu katır, çayırlarda koşarken bir kuyuya düşmüş. Kuyunun içinde fazla su olmadığı için boğulmamış. Bu güzel bahar gününde kendisini kuyunun dibinde bulan zavallı katır, bir iki debelenmiş ama ne fayda, buradan çıkabilmesi mümkün değil. Katırın ne duvarı tırmanacak gücü ne de uçup gidebilecek kanatları vardı. Katır yapabileceği tek şeyi yapmış ve avazı çıktığı kadar anırmaya başlamış.

Bu yürek yakan sesleri duyan çiftlik sahibi, kuyunun başına gelip durumu görmüş. Koskoca katırı kuyunun dibinden nasıl çıkaracaktı? Çiftlik sahibi, çaresizce civardaki köylüleri yardıma çağırmış. Düşünüp taşınmışlar ama dibe vurmuş katırı çıkarmanın bir yolunu bulamamışlar. Bu arada katırın bağırış çağırışları, onların yüreklerini dağlıyormuş. Çiftlik sahibi fikrini söylemiş:

—Bu kuyu nasıl olsa artık işe yaramıyor. İyisi mi kuyunun içini toprakla dolduralım. Hem katırın acısına son vermiş hem de kuyuyu kapatmış oluruz.

Bunu duyan katırın dehşeti daha da artmış. Diri diri gömülmekten daha korkunç bir son olabilir mi? Derken, yukardan kürek kürek taş toprak atmaya başlamışlar. Katır, önce umudu kesip ölmeyi kabullenmiş; fakat sonra beyninde bir şimşek çakmış ve bir çare gelmiş aklına.

Katır, düşündüğünü uygulamaya başlamış. Yukarıdan sırtına taş toprak yağdıkça dansözler gibi bir güzel silkiniyormuş ve sırtındaki toprak yere düşünce sıçrayıp üzerine çıkıyormuş. Bir daha, bir daha yapıyormuş bunu. Bir yandan da "silkin ve sıçra" diye mırıldanıyormuş.

Yukarıdakiler onu gömmek için kürek kürek toprak atmaya devam etmişler ama bir süre sonra bizim katır, kuyunun tepesinde belirmez mi?

Hala silkin ve sıçra diye mırıldanmaktaymış. Dibe vurmuş katır, kuyunun dibinden pes etmeyip çaba göstererek ve silkinip sıçrayarak kurtulmuş...

- *Hayat, bisiklete binmek gibidir. Pedalı çevirmeye devam ettiğiniz sürece düşmezsin (C. Pepper).*

TEMBELLİĞİN SONU ÇOK KÖTÜ OLUR

Bir köylünün, işlerinde çalıştırmak için bir eşeği ve bir de öküzü varmış. Bir sabah, öküze uyku çok tatlı gelmiş ve hasta numarası yaparak eşeğe seslenmiş:

—Ben bugün çok hastayım. Beni bugün idare etsen.

Tamam, demiş eşek ve tek başına sahibinin işlerini yapmak için yola koyulmuş. Eşek, o gün öküzün de bütün işin yaptığı için akşama kadar çalışmaktan çok yorulmuş ve eve gelir gelmez hemen uykuya dalmış.

Ertesi gün yine çalışma ve işe gitme vakti gelmiş. Dünkü hasta numarası ve gün boyunca çalışmadan miskin miskin oturmak öküzün çok hoşuna gitmiş. Tekrar aynı sözleri söylemiş:

—Bugün de çok hastayım. Hâlâ iyileşemedim. Beni bugün de idare etsen.

Eşek, yine tamam demiş ve yine tek başına işleri yapmak için yola koyulmuş. Eşek akşam eve geldiğinde yorgunluktan dili dışarda ve nefes nefese kalmış. İki kişilik işi yapmak kolay değildi. Canı çıkan eşek, bakmış öküzün keyfi yerinde. Belki halini anlar diye söylenmeye başlamış:

—Oh ceremesini biz çekelim, parsayı başkası toplasın. Ne güzel dünya.

Öküz işte adı üzerinde hiç anlar mı? Yarın da işe gitmemek için pişkin pişkin nabız yoklamış:

—Sahibimiz benim hakkımda bir şey söyledi mi?

Eşek: Yok, senin hakkında bir şey söylemedi.

Öküzün keyfi iyice yerine gelmiş ama eşek konuşmasını daha bitirmemiş ve devam etmiş:

Eşek: Ama en son kasapla konuşurken gördüm, haberin olsun.

Ertesi gün kasaplar gelmiş ve öküzün tembelliği canına mal olmuş…

- *Çalışmak hayattır. Tembellik ise iki çocuklu bir annedir; kızının adı açlık, oğlunun adı hırsızlıktır (Victor Hugo).*
- *Çalışanlar, kötülük düşünmeye vakit bulamazlar. Çalışmayanlar ise, kendilerini kötülükten kurtaramazlar (Hz. Ali); çünkü tembel bir dimağ, şeytanın çalışma odasıdır (Samuel Smiles).*
- *Unutma! Yarınlar yorgun ve bezgin kimselere değil, rahatını terk edebilen gayretli insanlara aittir (Cicero).*

SABIRLA İNATLA ÇALIŞ

Bir adam, ormanda gezerken bir kelebeğin kozasından çıkmaya çalıştığını görmüş ve kozasındaki küçük delikten çıkmaya çabalayan o kelebeği saatlerce izlemiş. Fakat kelebek, kozadaki dikişleri bir türlü sökememiş ve bir süre sonra dinlenmek için bir süre hareketsiz kalmış.

Adam, kelebeğin kozadan çıkmak için çabalamaktan vazgeçtiğini ve gücünün bittiğini düşünmüş. Adam, kelebeğe yardım etmek istemiş. Bunun için kelebeğin kozadan kolayca çıkması için kozanın deliği büyütmüş.

Kozadaki deliğin büyümesi ile kelebek kozasından kolayca çıkmış. Kelebeğin bedeni hala kuruymuş ve kanatları buruş buruşmuş. Adam, kelebeğin kanatlarını açıp uçacağını düşünmüş ama kelebek, kozasından zamanından önce çıktığı için ne kadar çabalasa da uçamamış. Kelebek, buruşmuş kanatlarıyla bir süre yerde sürünmeye devam ettikten sonra öylece hareketsiz kalmış. Adam, kelebeğin yanına gittiğinde öldüğünü fark etmiş.

Adam, iyi niyetli bir şekilde kelebeğe yardım etmek istemişti ama bilmediği bir nokta vardı: Kelebek kozadan çıkmak için çabalarken bedenindeki sıvı kanatlarına akıyordu ve kanatları güçlendiriyordu. Bir süre çabaladıktan sonra da artık kanatları güçlendiği için rahatlıkla uçabiliyordu…

- *Faydalı çalışmaların çoğu, biraz daha çalışmamak yüzünden heba olur (E. Burke).*
- *Unutma! Hiçbir iyi insan, birden zengin olmamıştır (Publius Cyrus).*

HAREKETE GEÇME–UMUT ETME

ASIL ÖNEMLİ OLAN KUSURLARI DÜZELTMEKTİR

Sanat okulu öğrencisi olan Raçiçi, çizdiği bir resmini yorumlamasını için hocası Hindistanlı ünlü ressam Ranga Guru'ya götürmüş. Hocası, resmi halkın değerlendirmesini istemiş. Bunun için de ona, resmi kırmızı bir kalemle birlikte işlek bir meydana koymasını ve resmin yanına da şu notu bırakmasını söylemiş:

—Lütfen, beğenmediğiniz yerleri kırmızı kalemle işaretleyiniz.

Öğrenci, denileni yapmış ve resmini çok işlek bir meydana asmış. Resim, üç gün meydanda kaldıktan sonra öğrenci, resmi almaya gitmiş ve gördüğünü manzara karşısında şaşırıp kalmış; çünkü kendisi görünmeyecek kadar resmin her tarafı işaretlenmiş.

Öğrenci, ümitsizce resmini hocasına göstermiş. Hocası, ona resmi tekrar çizdikten sonra yine aynı meydana ama bu sefer resmin yanına farklı renkte boyalar ve fırçalar da koyarak bırakmasını istemiş. Ayrıca bu sefer resmin yanına şu notu asmasını istemiş:

—Lütfen, beğenmediğiniz yerleri doğru olduğunu düşündüğünüz şekliyle değiştirin.

Öğrenci, tekrar denileni yapmış ve resmi yeniden çizerek meydana asmış. Üç gün sonra ise çizdiği resmin yanına giden öğrenci, resimde hiçbir değişiklik olmadığını görünce çok sevinmiş ve hemen hocasının yanına gidip durumu ona anlatmış.

Usta ressam Ranga Guru, gördükleri karşısında hiç şaşırmamış ve sebebini açıklamış:

—İnsanlar, kusur bulmaya gelince çok acımasız ve yıkıcı olabiliyor; fakat eleştirdikleri şeyleri düzeltmek için bir şeyler yapması gerektiği zaman ise hiçbir adım atmıyor…

- *Bizler yaptıklarımızın eseriyiz, sözlerimizin değil (Kaptan Fantastik).*
- *İstemek; ´İstiyorum.´ demek değil, harekete geçmektir (A. Maurrois).*
- *Kuru duayı bırak, ağaç isteyen tohum eker (Mevlana).*

HAREKETE GEÇEN VE GEÇMEYEN İNSANLAR ARASINDAKİ FARK

Bir sultan, vezirlerinden birisini baş vezirliğe tayin etmesi gerekiyordu. Sultan, bu göreve layık veziri bulabilmek için bütün vezirlerini bir kapının önüne topladı ve onlara seslendi:

—Bu kapı, dünyada görebileceğiniz en büyük ve en ağır kapıdır. Kim bu kapıyı açarsa baş vezirlik onundur.

Vezirlerden bazıları, daha kapıyı görür görmez dudaklarını bükmüş ve bu kapıyı açmanın mümkün olmadığına karar vermiş. Diğerlerine göre daha akıllı olan bazı vezirler, kapıyı daha yakından incelemiş ama kapının azameti karşısında bu kapıyı açmanın imkânı yok diyerek, onlar da pes etmiş.

Sarayın en seçkin adamları kapının karşısında ümitsizce beklerken genç bir vezir, diğer vezirlerin arasından zorla da olsa sıyrılarak kapının yanına gitmiş ve kapıyı şöyle bir gözden geçirip elleriyle yoklamış. Genç vezir, en sonunda bütün kuvvetiyle kapıya yüklendiğinde ağır kapı ardına kadar açılmış.

Meğer kapı zaten kilitli değilmiş ve kapıyı açabilmek için gereken tek şey deneme cesareti göstermekmiş. Onları balkondan izleyen sultan, kapının açıldığını görünce bir tazı gibi koşup hemen yanlarına gelmiş ve onlara seslenmiş:

—Hepiniz, sadece görüntüye bakarak daha baştan ümitsizliğe kapıldınız ama bu genç vezirim, kaybedecek bir şey olmadığını anladı ve sonucunda başarısız olsa bile deneme cesareti gösterdi. Bu yüzden, baş vezirlik makamına onu tayin ettim…

- *Başarısızlık hata demek değildir. Asıl hata denemekten vazgeçmektir (Skinner).*
- *Kariyerim boyumca 9000'den fazla şut kaçırdım. Neredeyse 300 maç kaybettim. Hayatımda tekrar ve tekrar başarısız oldum. İşte bu yüzden başarılı oldum (M. Jordan).*
- *Hani bazen boşluğa düşermiş gibi hissedersin ya, aslında olduğun yerde duruyorsundur (6. His).*
- *Unutma! Bir şeyi deneyinceye kadar, neler yapabileceğini asla bilemezsin (H. James).*

YAP, YİNE YAP, YİNE YAP

Çocuk, 10 yaşlarındayken bir trafik kazası geçirmiş ve sol kolunu kaybetmiş. Büyüyünce iyi bir judo ustası olmak isteyen çocuğun bütün hayalleri suya düşmüş. Oğlunun perişan olmuş haline üzülen babası, bir judo ustasına gidip yapılacak bir şeyin olup olmadığını sormuş.

Baba, tam doğru yere gelmişti; çünkü karşısında insana her şeyden daha çok değer veren fedakâr bir usta vardı. Usta, umutlu bir sesle babaya seslenmiş:

—Getir çocuğu, bir bakalım ne yapacağımıza. Oğlunuz için hiçbir şey daha bitmiş değil.

Ertesi gün baba ile oğlu, ustanın yanına gelmiş. Usta, önce çocuğu süzmüş. Sonra da ona seslenmiş:

—Tamam, evlat. Yarın eşyalarını getir, çalışmalara başlıyoruz.

Usta, ertesi gün yanına gelen çocuğa bir hareket göstermiş ve bu hareketi çalış, demiş. Çocuk, bir hafta boyunca aynı hareketi çalışmış ve soluğu ustanın yanında almış.

Çocuk: Ustam, bu hareketi öğrendim. Başka hareket göstermeyecek misiniz?

Usta: Sen dediğimi yap. Aynı hareketi sürekli çalışmaya devam et.

Çocuk, bir yıl boyunca hep o aynı hareketi tekrarlamış ve yine ustasının yanına gitmiş.

Çocuk: Usta, bir yıldır aynı hareketi yapıyorum. Başka hareket göstermeyecek misiniz?

Usta: Sen aynı hareketi çalış evladım. Zamanı gelince yeni harekete geçeriz.

2 yıl, 3 yıl, 5 yıl derken çocuk, 10 yıl boyunca aynı hareketi yapıp durmuş.

Usta: Evladım artık hazır hale geldin ve seni büyük bir turnuvaya yazdırdım. Hazır ol, yarın maça çıkacaksın.

Duydukları karşısında çocuk, şoka girmiş; çünkü hem sol kolu yok hem de judoda bildiği tek bir hareket var. O, nasıl yeneceğim onları diye kara kara düşünerek turnuvanın ilk gününde ilk müsabakasına çıkmış. Maçta, rakibine bildiği tek hareketi yapmış ve rakibi dakikasında pert olmuş. Bizim tek kollu çocuk, şaşırıp kalmış. Çocuğun tek kolu, ışın kılıcı gibi karşısına çıkan herkesi bir o yana bir bu yana savuruyormuş. Çocuk, bu şekilde ta finale kadar çıkmış. Finalde rakibi son on yılın yenilmeyen şampiyonuymuş. Maç başlamış. Bizim çocuk yine bildiği o tek hareketini yapmış ve tak tak bir hamlede şampiyon rakibini yenmiş. Çocuk, hocasına hemen sormuş:

—Ustam, nasıl oldu da her önüme geleni domino taşı gibi devirdim?

Usta: Bak oğlum! 10 yıldır o hareketi çalışıyorsun. O kadar çok çalıştın ki yeryüzünde o hareketi artık senden daha iyi yapan hiç kimse yok. Bir de bu hareketine karşı rakiplerinin yapabileceği tek bir karşı hareket vardı: Senin diğer kolundan tutmaları. O da sende yok. Senin eksiğin, en güçlü kozun haline geldi…

- *Yapmakta ısrar ettiğimiz şey gitgide kolaylaşır ve bu işi yapma yeteneğimiz artar (R. Emerson).*

KAYNAKÇA

Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 16-19.

Aydın, A. (2011). *Eğitim hikâyedir.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bilgin, B. (1994). Ahlâk terbiyesinde dini hikâyeler. *Din Eğitimi Araştırmaları* Dergisi, 1 (51-74).

Cihandide, Z. N. (2014). *Okul öncesi din ve ahlâk eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.

Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(2), 1-18.

Gürel, Z., Temizyürek, F. ve Şahbaz, N.K. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Öncü Yayınları.

Işık, N. ve Karakuş, N. (2017). Erken çocukluk döneminde efsane, destan ve masal metinlerinin kullanımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 5 (41), 118-133.

Karaköse, Ş. (2012). *Hatıra hikâye ve nüktelerle din ve eğitim*. İstanbul: Tidef Yayınları.

Karatay, H. (2011). Transfer of values in the Turkish and Western children's literary works: character education in Turkey. *Educational Research and Reviews,* 6(6), 472-480.

Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109.

Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlâkî olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kesmeci, A. M. (2012). *Masalların yeni icra ortamı olarak internet siteleri* (Yayımlanmamış. Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.

Leming, J. S. (2000). Tell me a story: An evaluation of a literature-based character education programme. *Journal of Moral Education*, V. 9(4), pp. 414–427.

Lickona, T. (1992). *Educating for character (How our schools can teach respect and resposibility)*. New York: Bantam Books.

Oğuzkan, F. (2006). *Çocuk edebiyatı.* (8.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, E. (2017). Edebiyat ne işe yarar. *Uluslararası Türk Masal Dünyası ve Doğumunun 100. Yılında Oğuz Tansel Sempozyumu Bildiriler Kitabı 20-21 Ekim 2016 içinde*, 27-32.

Pakdemirli, M. N. (2011). İlköğretim DKAB derslerinde hikâye kullanımının önemi: Eğitim psikolojisi açısından bir yaklaşım. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 99-129.

Rossiter, M. (2002). *Narrative and stories in adult teaching and learning. ERIC clearing house on adult, career, and vocational education*. Columbus: OH.

Şimşek, A. (2009). *Sosyal bilgiler dersinde bir öğretim materyali olarak edebi ürünler, sosyal bilgiler öğretimi*(Ed. Mustafa Safran), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tahiroğlu, M., Kayabaşı, O. A. ve Kayabaşı, R. G. (2013). Türk halk masallarının öğrencilerin insani değerlere yönelik tutumlarına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 477-495.

UNESCO. (2005). Learning to do: Values for learning and working together in a globalized world.L. R. Quisumbing and J. Leo (Eds.).Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC. http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/LearningToDo.pdf

WWC (What Works Clearinghouse) İntervention Report (2006), Character Education, Caring School Community. İnstitute of Education Science. (erişim adresi: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/intervention_reports/WWC_Caring_School_042307.pdf) (erişim tarihi: 21 Mart 2015).

Gökduman, N. A.(2014). Masal ve hikâyenin çocuk eğitimindeki önemi, http://www.haksozhaber.net/masal-ve-hikâyenin-cocuk-egitimindeki-onemi43638h.htm, 30 Nisan 2018'de erişildi.

Yakıncı, C. ve Kızılay, A. (2018). *Eğitimde hikâyenin gücü*. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.

Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2002). *Çocuk edebiyatı.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Yiğit, M. ve Kesmeci, A. (2015). Vatandaşlık ve demokrasi eğitiminde masal kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *4*(3), 1320-1338.

Hikâyelerin-Masalların Oluşturulmasında Yararlanılan Kaynaklar

1- Bu hikâye verilen bir seminerde Doğan Cüceloğlu ile dinleyiciler arasında geçen diyaloglardan uyarlanmıştır.

2- Paulo Coelho'nun Şeytan ve Genç kitabındaki "İyinin ve Kötünün Yüzü" adlı hikâye.

3- Tiffany Moore'nin "Mutluluğun Peşinden Gitmek" hikâyesi.

4- Maupassant'ın "Hayat Bir Mucizedir" kitabındaki "Tuz ve Su" adlı hikâye.

5- Tâc-üt-terârîh; cild-2, sh. 195 cild-3, sh. 272.

6- http://www.ensonhaber.com/galeri/baskomutan-ulu-onder-ataturkun-herkes-tarafindan-bilinmeyen-30-ozelligi#15

7- Genç Beyin dergisinin 75. sayısının 34. Sayfası.

8- Yaşar Nuri Öztürk'ün "Allah ile Aldatmak" Kitabı.

9- Müslim, Îmân 164.

10- http://www.resulullah.org/hz-peygamber-asvin-egitim-metotlari-nasildi-ornekler-verirmisiniz

11- http://irfanmektebi.com/2016/10/01/islâm-medeniyetinde-yonetim-anlayisinin-esaslari/

12- Ekrem Sağıroğlu, Hz. Ömer'in Hayatı kitabı, Yasin Yayınevi.

13- http://www.hurriyet.com.tr/bir-mecit-icin-yapilan-helallesme-3456903

14- Ebu Davud, Edeb, 82, h. No: 4996.

15- Hâkim, Müstedrek, H/4366; Hatib, Tarih, VI/277, 279; Zebîdî,- İthafu's-Sadeti1!-Muttakîn, VI1/142; Heysemî, Mecmau'z-Zevaid, IX/20.

16- İhya 3/366.

17- Büyük Dini Hikâyeler kitabı, İ.Sıddık İmamoğlu, Osmanlı Yayınevi.

18- Mesnevide yer alan "Aslan, Tilki ve Kurt" adlı hikâye.

19- Cüneyt Suavi'nin Hayatın İçinden/3 kitabı "Kırıntı" adlı hikâye.

20- Müslim, Fedâil, 65; Tirmizi, Birr ve Sıla, 12.

21- Sahîh-i Müslim Muhtasarı, II, 2117.

22- Ebu Davut, Edeb, 163-164.

23- Vâkıdî, Megazi, II, 225.

24- Hz. Ayşe https://www.yesilstil.com/kedi-dendiginde/

25- Genç Beyin dergisinin 37. sayısının 4. sayfası.

26- Altınoluk Dergisinin 269. sayısının 45. sayfası.

27- Ahmed Şahin, Yaşanmış Örnekleriyle Aradığımız İslâm kitabı, Işık Yayınları.

28- Seden Tuyan'ın Türkçeye çevirdiği "Eşek ve Katır" adlı anonim bir hikâye.

29- Sönmez, C. (1997). Atatürk'ün tabiat ve çevre anlayışı. Türkiye Çevre Vakfı.

30- Mesnevide yer alan "Rüyada Zengin Olmak" adlı hikâye.

31- Sinan Yağmur'un "Aşkın Gözyaşları" kitabı.

32- Genç Beyin dergisinin 37. sayısının 4. sayfası.

33- Mesnevî, C. II, beyit: 1720.

34- İbnü'l-Cevzî, Sıfatü's-Safve, II, 203-204.

35- Ömer Işıktekin, Kürsüden İnciler, Sayfa 80.

36-https://www.fetvameclisi.com/fetva-seni-bu-kilicimizla-duzeltiriz-ey-omer-sozu-kime-aittir-79894.html

37- Mehmet Kerimoğlu, Sufi Hikâyeleri kitabı, Karanfil Yay. İst. 2004.

38- Ahmed Şahin, "Yaşanmış Örnekleriyle Aradığımız İslâm" kitabı.

39-Mustafa Bilgen (2017). Çalışmanın Gereği, Değeri ve Önemi (http://www.islâmahlâkî.com/default.asp?kat_no=85).

40- Ali Eren - Dinî Hikâyeler.

41- La Fontaine'nin "Kurtla Köpek" Masalı.

42- Michelangelo Antonioni'nin 1995 yapımı Bulutların Ötesinde adlı filminde yer alan bir kesitten uyarlanmıştır.

43- Turgut Özakman, Şu Çılgın Türkler, Bilgi Yayınevi.

44- Hilmi Yücebaş, Atatürk'ün Nükteleri, Fıkraları, Hatıraları, Kültür kitapevi, sayfa 18.

45- Ragıp Paşanın Hayatı, http://kitap.mollacami.com/veciz-nukteler/konu 2214.htm

46- Ezop'un "Göl Kurbağası İle Bataklık Kurbağası" masalı.

47- National Geographic'te yayınlanan "Kartallar ve İnsanlar" adlı makale.

48- Tamar Adler'in "An Everlasting Meal: Cooking with Economy and Grace" kitabında bulunan "Nasıl Zengin Olunur" adlı bir hikâye.

49- Sinan Yağmur'un "Aşkın Gözyaşları" kitabı.

50- Knowledge of Today. (Çev: Ozan Öztürk).

51- Osho'nun "Sezgi" kitabındaki "Geniş Tabanlı Eğitim Sistemi" adlı hikâyesi.

52- Bu hikâye Ezop'un "Eşek ve Çekirge" masalından uyarlanmıştır.

53- Joseph Golstein'in "Maymun Tuzağı" adlı yazısından uyarlanmıştır.

54- A. Carr, Bırakmak İstiyorum. https://www.youtube.com/watch?v=b8jzfRzvaow

55- Ezop'un "Aslan Sarayı" adlı hikâyesi.

56- Sadi Şirazi'nin Bostan kitabında yer alan "Akbaba ve Çaylak" adlı hikâye.

57- Mesneviden yer alan "Güzel Kokudan Bayılan Adam" adlı hikâye.

58- Ezop'un "Tek Gözlü Alageyik" masalı.

59- Stephenson, G. R. (1967). Cultural acquisition of a specific learned response among rhesus monkeys. In: Starek, D., Schneider, R., and Kuhn, H. J. (eds.), Progress in Primatology, Stuttgart: Fischer, pp. 279-288.

60- https://yasammimari.wordpress.com/category/oz-farkindalikself-awarness/

61- Mümin Sekman, "Her Şey Seninle Başlar" kitabı.

62- http://www.ntv.com.tr/yasam/golfcu.

63- http://www.mehmetbalci.com/padisah-anilari.html

64- Mesneviden bulunan "Padişah ve Cariye" adlı hikâye.

65- Richard Fawler tarafından yazılan "Tuzlu Kahve" adlı hikâye.

66- Alman filozof Schopenhauer'in yazdığı "Kirpiler" adlı hikâye.

67- Christoph M. Wieland'ın "Abderalılar" romanı.

68- Yitta Halberstam ve Judith Leventha'nın "Küçük Mucizeler" kitabı.

69- M. E. Zimmermann, Aile Öyküleri Kitabı / Zafer Yayınları.

70- Müslim, 261/875.
71- Fransiz şair Alfred de Vignyn'in "Kurdun Ölümü" adlı hikâyesi.
72- James P. Lenfestey tarafından yazılan "Baba ile Oğul" adlı hikâye.
73- İsmail Özcan'ın "Kıssadan Hisseler" kitabı.
74- Ahmet Şerif İzgören'in "Avucunuzdaki Kelebekler" kitabı.
75- Bonita L. Anticola ve Kat & Chris tarafından yazılan "Mucize" adlı hikâye.
76- Gaarder'in, "Sofi' nin Dünyası" kitabına yer alan bir hikâye.
77- Mesnevi'de yer alan "Ayının Dostluğu" adlı hikâye.
78- Mümin Sekman, "Her şey seninle başlar" kitabı.
79- Ezop'un "Kartal Kedi ve Domuz" masalı.
80- Bu hikâye La Fontaine'nin "Karga ile Tilki" masalından uyarlanmıştır.
81- Ahmet Niyazi Banoğlu: Age, s. 11.
82- Mesnevi'deki "Yün Çilesi" adlı hikâye.
83- Pertev Naili Boratav, Az Gittik Uz Gittik, İmge Kitabevi, 2006 s.48.
84- Hikmet Bil, Atatürk'ün Sofrasında, Uncu Yayınları, İstanbul 1981, s. 62-65.
85- Judie Paxton'un "Siyah Beyaz" adlı öyküsü.
86- Aliyyü'l- Kari, Mirkatü'l Mefatih, II, 492.
87- Müslim, Cenaiz, 78,Hadis no: 1596.
88- Aydın Boysan'ın "Leke Bırakan Gölgeler" kitabında "Çöp Kamyonu Kanunu" adlı hikâye.
89- Mesneviden hikâyeler, Mesnevî, c. I, beyit: 2981 vd.
90- Ahmet Şerif İzgören'in "Avucunuzdaki Kelebekler" kitabı.
91- La Fontaine'nin "Tilki ile Keçi" masalı.
92- K. Pinto tarafından yazılan "Tedbirli Genç" adlı hikâye.

Hikâyelerin-Masalların ve Etkinliklerin Hazırlanmasında Yararlanılan Ek Kaynaklar

Danish, S. and Augelli, A.R.D. (1994). *Yardım becerileri*. (Cev: Akkoyun). Ankara: Form Oflet.

Erkan, S. (2002). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erkan, S. ve Kaya, A. (2017). Deneysel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları. IV. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erşahin, C. (2009). *Bilgelik öyküleri*. Ankara: Tutku.

Kulaksızoğlu, A. (2014). *Kişisel gelişim uygulamaları.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kuzgun, Y. ve Hamamcı, Z. (2007). *Anababa eğitim programları*. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

İzgoren, A. Ş. (2005). *Avcunuzdaki kelebek.* Ankara: Elma Yayınevi.

https://www.degerler.org/materyal/sinif-ici-etkinlik

Örgün ve Hizmet İçi Eğitimde **İhtiyaç Analizi**

Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE

Ankara

2023

Örgün ve Hizmet İçi Eğitimde **İhtiyaç Analizi**

Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE
ORCID: 0000-0003-3908-964X

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
e-ISBN : 978-605-170-860-7
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Örgün ve Hizmet İçi Eğitimde İhtiyaç Analizi

KÜÇÜKTEPE, Coşkun

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, x + 157 sf. 16x24 cm

e-ISBN: 978-605-170-860-7

Eğitim-Hizmet İçi Eğitim
Örgün Eğitim, Yaygın Eğitim, Hizmet Öncesi Eğitim, Hizmet İçi Eğitim
Örgün Eğitimde İhtiyaç Düzeyleri, Toplumun İhtiyaç Türleri, İhtiyaç Analizi Modelleri, İhtiyaç Analizi Teknikleri, Örgün Eğitimde İhtiyaç Düzeyleri ve Türleri

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

Son yıllarda yapılan araştırmalar dünya genelinde eğitime ayrılan kaynakların gittikçe arttığını göstermektedir. Gerek örgün gerekse hizmet içi eğitim süreçlerine ayrılan kaynakların artması elbette önemlidir ancak bu kaynakların verimli bir şekilde kullanılması, kaynakların miktarından daha önemlidir. Eğitime ayrılan kaynakların doğrudan eğitimdeki kaliteyi, verimliliği ve sürdürülebilirliği artırması beklenmektedir. Söz konusu beklentilerin ulusal ve uluslararası düzeyde tatmin edici bir şekilde karşılanması eğitime yatırım motivasyonunu artırmakta, aksi durumda ise eğitim karşılığı alınamayan bir yatırım alanı olarak görülmekte, yatırım motivasyonu düşmektedir. Bu nedenle eğitim süreçlerinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi son derece önemlidir. Eğitimin niteliğini etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerin bir kısmı eğitimciler ve karar vericiler tarafından kontrol edilebilir olmakla birlikte bir kısmı, onların kontrolü dışındadır. Kontrol edilebilir faktörlerin en önemlilerinden biri eğitim programlarıdır. Programların eğitim süreçlerindeki önemini en iyi açıklayan "eğitimin niteliği, büyük ölçüde uygulanan programların niteliğine bağlıdır" söylemidir. Bilimsel araştırmalarla defalarca sınamış ve doğrulanmış bu güçlü söylem, aynı zamanda eğitimde program geliştirme çalışmalarının ne kadar kritik ve titiz yürütülmesi gereken bir çalışma olduğunu da göstermektedir. Eğitim niteliğini etkileyen en önemli faktör programlar ise programların niteliğini etkileyen en önemli faktör de ihtiyaç analizidir. Program geliştirme sürecinde yapılan ihtiyaç analizi çalışmaları ne kadar etkili ise programların da eğitim ihtiyaçlarını gidermede o kadar etkili olacağı açıktır. İhtiyaç analizi çalışmalarıyla gerçek eğitim ihtiyaçlarının saptanması sonucunda geliştirilecek eğitim programları, eğitim ihtiyaçlarını gidermede etkili olacağından eğitime yapılan yatırım da yerini bulacaktır. Nitelikli ihtiyaç analizi çalışmaları sonucunda geliştirilmiş eğitim programları bireysel, toplumsal ve/veya kurumsal eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinde etkili olacaktır. Böyle bir durumda eğitime ayrılan kaynakların boşa gitmediği, karşılığının her düzeyde fazlasıyla alındığı görülecek, böylece eğitime verilen önem ve değer olması gereken düzeye gelecektir. Sonuç olarak gerek örgün eğitim gerekse hizmet içi eğitim programları geliştirilirken sürecin en önemli basamağının "ihtiyaç analizi" olduğu gerçeği ortadadır.

Bu kitapta hem örgün hem de hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde ihtiyaç analizi yapılırken yararlanılabilecek kuramsal temeller, yaklaşımlar, modeller ve teknikler ele alınmıştır. Kitabın yazım sürecinde yaptıkları katkılardan dolayı sevgili eşim Doç. Dr. Seval Eminoğlu Küçüktepe'ye ve Araştırma Görevlisi Gülden Kurt'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kitabın program geliştirme alanında çalışan araştırmacı ve uzmanlara katkı yapması dileğiyle…

İSTANBUL, 2023

Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE

İÇİNDEKİLER

ŞEKİLLER TABLOSU viii

TABLOLAR LİSTESİ ix

1. EĞİTİM İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR 1

1.1. Formal ve İnformal Eğitim 3

1.1.1. Örgün Eğitim 4

1.1.2. Yaygın Eğitim 5

1.1.2.1. Hizmet Öncesi Eğitim 6

1.1.2.2. Hizmet İçi Eğitim 6

KAYNAKÇA 9

2. İHTİYAÇ VE EĞİTİM İHTİYACININ KURAMSAL TEMELLERİ 11

2.1. İHTİYAÇ NEDİR? 11

2.2. İHTİYAÇ KURAMLARI 12

2.2.1. Maslow İhtiyaç Kuramı 12

2.2.2. Herzberg Çift Faktör Kuramı 14

2.2.3. Alderfer VİG (ERG) Kuramı 15

2.2.4. Roe İhtiyaç Kuramı 17

2.2.5. McClelland Başarı İhtiyacı Kuramı 18

2.3. Eğitim Kapsamında İhtiyaç, Eğitim İhtiyacı 21

2.3.1. Örgün Eğitimde İhtiyaç Düzeyleri ve Türleri 22

2.3.1.1. Toplum İhtiyaç Düzeyleri 23

2.3.1.2. Toplumun İhtiyaç Türleri 24

2.3.1.3. Bireyin İhtiyaç Düzeyleri 27

2.3.1.4. Bireyin İhtiyaç Türleri 29

2.3.2. Hizmet İçi Eğitimde İhtiyaç Düzey ve Türleri 31

2.3.2.1. Hizmet İçi Eğitimde İhtiyaç Düzeyleri 31

2.3.2.2. Hizmet İçi Eğitimde İhtiyaç Türleri 37

KAYNAKÇA 41

3. İHTİYAÇ ANALİZİ 44
3.1. İhtiyaç Analizi Nedir? 44
3.2. İhtiyaç Değerlendirme Nedir? 47
3.3. İhtiyaç Analizi Çalışmalarının Tarihsel Gelişim Süreci 49
3.4. İhtiyaç Analizinde Nelere Dikkat Edilmelidir? 59
3.5. İhtiyaç Analizi Süreci Nasıl Yönetilmelidir? 61
3.6. İhtiyaç Analizi Sürecinde Yapılacak Çalışmalar 65
3.6.1. Örgün Eğitimde İhtiyaç Analizinde Yapılacak Çalışmalar 65
3.6.2. Hizmet İçi Eğitimde İhtiyaç Analizinde Yapılacak Çalışmalar 67
3.7. İhtiyaç Analizi Sürecinin Aşamaları 69
3.8. İhtiyaç Analizinin Yararları 72
KAYNAKÇA 74
4. İHTİYAÇ ANALİZİ MODEL VE YAKLAŞIMLARI 76
4.1. İHTİYAÇ ANALİZİ YAKLAŞIMLARI 76
4.1.1. Farklar Yaklaşımı 77
4.1.2. Demokratik Yaklaşım 78
4.1.3. Analitik Yaklaşım 79
4.1.4. Betimsel Yaklaşım 79
4.1.5. Stratejik Yaklaşım 80
4.1.6. Operasyonel Yaklaşım 80
4.1.7. Yönetsel Yaklaşım 81
4.1.8. Mega Yaklaşım 81
4.1.9. Makro Yaklaşım 82
4.1.10. Mikro Yaklaşım 82
4.1.11. Süreç Yaklaşımı 82
4.1.12. Girdi Yaklaşımı 83
4.2. İHTİYAÇ ANALİZİ MODELLERİ 83
4.2.1. Harless Ön Uç Analiz Modeli 83

4.2.2. Gilbert Performans Matrisi Modeli 84
4.2.3. Newstrom ve Lilyquist Olasılık Modeli 85
4.2.4. Graham ve Mihal Alternatif Model 86
4.2.5. Rossett Reaktif Model 87
4.2.6. McKillip Tutarsızlık Modeli 87
4.2.7. McKillip Pazarlama Modeli 88
4.2.8. McKillip Karar Verme Modeli 88
4.2.9. Burton ve Merrill Dört Aşamalı Model 89
4.2.10. Ostroff ve Ford Düzey Perspektif Modeli 89
4.2.11. Rummler ve Brache İlişki Haritası Modeli 90
4.2.12. Rothwell ve Kazanas Planlama Modeli 91
4.2.13. Gordon Ön Uç Analiz Modeli 91
4.2.14. Johnson Eğitim İhtiyaçları Planlama Modeli 92
4.2.15. Arthur Performans Değerlendirme Matrisi Modeli 93
4.2.16. McNeil İhtiyaç Analizi Modeli 93
4.2.17. McNeil Modern (Fütüristik) Model 95
4.2.18. Tyler Rasyonel Model 96
4.2.19. Mc Neil Mesleki Eğitim Modeli 97
4.2.20. Robinson ve Robinson'ın Performans İlişki Haritası Modeli 97
4.2.21. Kaufman Sistem Yaklaşımı Modeli 98
4.2.22. Witkin ve Altschuld Üç Aşamalı İhtiyaç Analizi Modeli 100
4.2.23. Wedman Performans Piramidi Modeli 102
4.2.24. Mager ve Pipe Performans Problemlerini Analiz Modeli 103
4.2.25. Kirkpatrick Modeli 104
4.2.26. Hannum ve Hansen İhtiyaç Analizi Modeli 106
4.2.27. Zemke ve Kramlinger Durumu Anlama Modeli 107

KAYNAKÇA 108
5. İHTİYAÇ ANALİZİNDE VERİ TOPLAMA VE İHTİYAÇ ANALİZİ TEKNİKLERİ ... 110
5.1. İhtiyaç Analizinde Veri Toplama 110
5.2. İHTİYAÇ ANALİZİ TEKNİKLERİ 113
5.2.1. Anket 113
5.2.2. Çalıştay 115
5.2.3. Dacum 117
5.2.4. Danışma Komitesi 119
5.2.5. Değerlendirme Merkezleri 120
5.2.6. Delphi 121
5.2.7. Odak Grup 123
5.2.8. Fotoses 125
5.2.9. Görüşme 128
5.2.10. Gözlem 132
5.2.11. İş Ve Görev Analizi 134
5.2.12. Kaynak Tarama 136
5.2.13. Kök Neden Analizi 138
5.2.14. Kritik Olay Tekniği 140
5.2.15. Nominal Grup Tekniği 141
5.2.16. Swot Analizi 143
5.2.17. Testler 145
KAYNAKÇA 151

ŞEKİLLER TABLOSU

Şekil. 1 Eğitim Türleri 3
Şekil. 2 Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi 12
Şekil. 3 Örgün Eğitimde İhtiyaç 21
Şekil. 4 Hizmet içi Eğitimde İhtiyaç 22
Şekil. 5 İş, Performans, Eğitim ve Çalışma Ortamının ihtiyaçlarının İlişkisi 35
Şekil. 6 Kaufman Sistem Yaklaşımı Modelinde Yapısı 99
Şekil. 7 Kaufman Sistem Yaklaşımı Modelinde İhtiyaç Analizi Süreci 99

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo. 1 Mikro ve Makro Düzeyde İhtiyaç Örnekleri 38

Tablo. 2 İhtiyaç Analizi Yaklaşımları 77

Tablo. 3 Performans Analizi Akış Şeması 103

Tablo. 4 Testlerin Sınıflanması 146

BÖLÜM 1

1. EĞİTİM İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Sanayi toplumu, son üç yüz yılda siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel alanda birçok değişim ve gelişimin öznesi olmuş, günümüzde ise yerini bilgi toplumuna bırakmış ya da bilgi toplumuna evrilmiştir. Dünya tarihinin bu yeni döneminde geleneksel sosyo-ekonomik yapılardan bilgi ve teknolojiye dayalı yapılara doğru hızlı bir geçiş süreci yaşanmaktadır. Bu sürecin karakteristiğini belirleyen ana unsur "bilgi" olmuştur. Bilginin üretilmesi, kayıt altına alınması, işlenmesi, kullanılması ve değerlendirmesi oldukça kolaylaşmış olmakla birlikte, bilgi üretimindeki baş döndürücü hız adeta bilgi patlamasına neden olmuş, geçerli, güvenilir ve güncel bilgilerin seçilmesi ve diğerlerinden arıtılması oldukça karmaşık bir hal almıştır. Üretilen bilgilerin yoğunluğu, insanın yaşamını kolaylaştıracak bilgilerin seçilmesi, doğru şekilde analiz edilmesi ve hedefler doğrultusunda kullanılması sürekli değişim, yenilenme ve gelişimi zorunlu kılmaktadır. Bireylerin ve kurumların yeni bilgi ve gelişmeleri takip etme zorunlulukları öğrenme ve bilgi edinmenin önemini kritik şekilde artırmıştır. Öğrenmeyen birey ve kurumun kendini yenilemesi, ulusal ve uluslararası düzeyde etkin olması ve rekabet etmesi söz konusu olamaz. Bu noktada gerekli bilgiye ihtiyaç duyulan yer ve zamanda ulaşılması, ulaşılan bilginin etkin, doğru, hedeflere uygun ve verimli bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bilgi toplumunda bireylerin ve kurumların etkili ve verimliliği bir şekilde hedeflerine ulaşabilmelerinin ön koşulu, bilgi alanındaki tüm ihtiyaçlarının giderilmesidir. Bilgi alanındaki ihtiyaçları bireysel ve kurumsal düzeyde giderecek ilk ve en önemli faktör eğitimdir. İhtiyaçların giderilmesinde eğitimin önemi, rolü ve fonksiyonu üzerinde genel olarak ortak bir anlayış birliği vardır. Bu nedenle bilgi toplumunda eğitim için her zamankinden daha fazla zaman, bütçe ve kaynak ayrılmaktadır. İhtiyaçların giderilmesinde kritik öneme sahip eğitimi kavramsal olarak analiz etmek, ihtiyaçlarla eğitim arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Eğitim kavramının İngilizce karşılığı olan *education* kelimesi, köken olarak Latince *educare* yani beslemek ve *educere*; dışarı çekmek, ortaya çıkarmak, bir yere doğru götürmek kelimelerinden türemiştir. Türkçede ise *eğitim* kavramı, eski kaynaklarda yetiştir, besle, özen anlamına gelen *igit* sözcüğü ile karşılanmıştır (Börekçi, 2000). Eğitimin en yaygın kullanılan tanımlarından birini yapan Ertürk (1988), "Eğitim nedir?" sorusunu cevaplamanın oldukça zor olduğunu vurgulayarak eğitim kavramının çok farklı anlamlarda kullanılıyor olmasının anlaşmazlıklara yol açığını belirtmektedir. Ayrıca yapılan tanımlardan birisinin benimsenerek diğer tanımlamaların göz ardı edilmesinin sakıncalı olduğunu da ortaya koyan Ertürk (1988), Türkiye'de eğitim kavramının beş farklı anlamda kullanıldığını açıklayarak şu şekilde özetlemektedir:

1. Milli “Eğitim” Bakanlığı denildiği zaman, “disiplin” ve “sosyal hizmet”,
2. Bir kişide “eğitim” seviyesi denildiğinde “kazantı”,
3. Bir kimsenin “eğitim”ini bitirdiği yer denildiğinde “öğrenim”,
4. Belli bir toplumda “eğitim”, tümüyle bağımsız bir değişken sayılmaz denildiğinde “sosyal kurum”,
5. Son olarak “eğitim”, kültürleme sürecinin kasıtlı bir aracı ve biçimidir denildiğinde ortak tanım olarak önerilen “eğitim” anlaşılmaktadır. İlk dört tanımın temelinde 5. tanım yani “kasıtlı kültürleme” anlamı yatmaktadır.

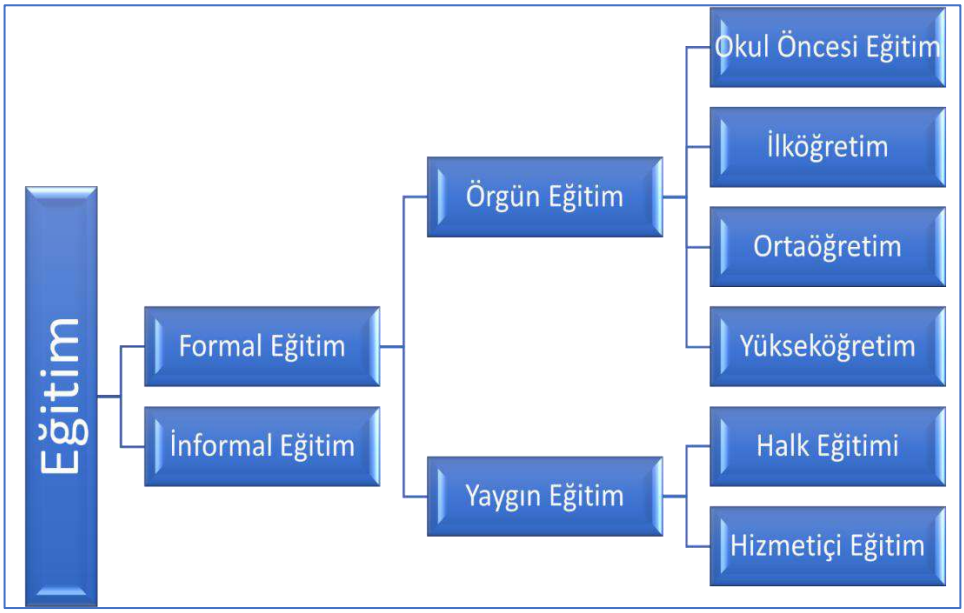
Tanilli’de (1988) eğitim kavramının üç farklı anlamda kullanıldığını belirterek bunları şu şekilde açıklamaktadır:

1. Kurum ya da dizge olarak eğitim: İlk Çağ Eğitimi, Japon Eğitimi, Türk Eğitimi, Fransız Eğitimi denilince bir bütün olarak eğitim bakanlığı, öğrenciler, öğretmenler ve kurumların tamamı ifade edilmektedir.
2. Bir eylem olarak eğitim: Eğitim bu anlamda bir eylemdir ve bu eylemin sonucunda ortaya çıkan ürüne bakılarak değerlendirme yapılır. Örneğin, eğitimin düzeyi düşüyor denildiği zaman, eylem olarak eğitimden söz edilmektedir.
3. Süreç olarak eğitim: İki ya da daha fazla sayıdaki insanın kasıtlı, planlı ve programlı olarak bir araya gelmeleri ve etkileşmeleri sürecidir. Eğitime süreç olarak bakıldığı zaman, eğitim okulun sınırlarını aşmaktadır.

Günümüz kaynaklarında eğitimin çok farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Tanımların bu kadar farklı olmasının en önemli nedenlerden biri tanımı yapanların eğitimi, kendi uzmanlık alanlarının yapı ve özelliklerine göre ele almalarıdır. Örneğin, sosyologlar eğitimi, bireyin sosyalleşmesi ve toplumun kültürünü kazanması olarak tanımlanırken, psikologlar bireyin içindeki yetenekleri, arzuları ve ilgilerini en üst seviyeye çıkarmak, ekonomistler ise eğitimi yatırım ve üretme olarak tanımlamaktadırlar (Ergün, 2015). Bunların yanında felsefeciler de benimsedikleri felsefi ekollere göre eğitimi farklı şekillerde tanımlamaktadırlar. Söz gelişi idealistlere göre insanın bilinçlice ve özgürce Allah’a ulaşmak için sürdürdüğü biteviye çabalardır. Realizme göre eğitim; yeni kuşağa kültürel mirası aktararak onları topluma uyuma hazırlama sürecidir. Pragmatizme göre eğitim; kişiyi yaşantıları inşa yoluyla yeniden yetiştirme sürecidir. Marksizm’e göre eğitim; insanı çok yönlü eğitime doğayı denetleyerek onu değiştirecek ve üretimde bulunacak biçimde yetiştirme sürecidir. Natüralizme göre eğitim; kişinin doğal olgunlaşmasını artırma ve onun bu özelliğini göstermesini sağlama işidir (Sönmez, 1998). Farklı disiplinlerin perspektiflerinden hareketle yapılan eğitim tanımlarını daha da çoğaltmak mümkündür ancak eğitime genel bakışı temsil eden tanımlar da vardır. Bu tanımlardan birinde eğitim, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir (Fidan, 1986) şeklinde açıklanmıştır. Eğitim kavramını kapsamlı bir bakış açı-

sıyla tanımlayanlardan biri de Selahattin Ertürk'tür ve yaptığı tanım ülkemizde oldukça yaygın kabul görmüştür. Ertürk (1993) eğitimi; "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" şeklinde tanımlamıştır. Bu tanım "davranış", "yaşantı", "kasıtlılık", "istendiklik" ve "süreç" olmak üzere beş boyuttan oluşan kapsamlı bir tanımdır. Bunların dışında eğitimin, "davranış değiştirme süreci", "öğrenmeler toplamı", "iletişim süreci", "kasıtlı kültürleme süreci" gibi genel tanımlarına rastlamakta mümkündür.

Eğitim kavramının farklı disiplin ve bakış açılarına göre çeşitli şekillerde tanımlanmasına karşın yapısal özellikleri ve kapsamına göre eğitim türleri konusunda ortak bir anlayış söz konusudur. Eğitim türleri ile ilgili sınıflandırma aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 1. *Eğitim Türleri*

Eğitim genel olarak "formal" ve "informal" eğitim olarak sınıflandırılmaktadır. Bu noktada formal ve informal eğitimin açıklanması, kitabın konusu olan ihtiyaç analizini daha doğru bir zeminde ele almak açısından önemlidir.

1.1. Formal ve İnformal Eğitim

Formal eğitim amaçlı, planlı ve bir program dahilinde kasten düzenlemiş öğrenme çevrelerinde yapılan eğitim olarak tanımlanabilir. Formal eğitimde eğitim süreci öğretmen ya da uzman kişiler tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir. Eğitim başlangı-

KAYNAKÇA

BABADOĞAN, C. (1988). Kamu Kesiminde Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkinliğinin Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

BALOĞLU, N. (2007). İlk ve Ortaöğretim Okulu Yönetici Yardımcılarının Alması Gereken Hizmet içi Eğitim Konuları Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8(1).

BAŞARAN, İ. E. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Ekinoks Yayınları. Ankara.

BÖREKÇİ, M. (2000). Yabancı Dille Öğretim. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Dil Bilimi ve Dil Öğretimi Özel Sayı.

CAN, H., AKGÜN, A., KAVUNCUBAŞI, Ş. (1998). Kamu ve Özel Kesimde Personel Yönetimi. Siyasal Kitabevi, Ankara.

CANMAN, A. D. (1995). Çağdaş Personel Yönetimi, TODAİE Yayınları. Ankara.

CANMAN, D. (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi. Yargı Yayınevi, Ankara.

ERGÜN, M. (2015). Eğitim Felsefesi. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.

ERTÜRK, S. (1988). Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorunu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:3.

FİDAN, N. (1986). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Kadıoğlu Matbaası. Ankara.

GÜNEŞ, F., DEVECİ, T. (2020). Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme. Pegem A. Yayınları. Ankara.

GÜLTEKİN, M., ÇUBUKÇU, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitime İlişkin Görüşleri. Sosyal Bilimler Dergisi.Sayı.19.

HARRIS, B. (1989). In-Service Education for Staff Development. Allyn and Bacon Inc, Boston.

KALKANDELEN, A. H. (1979). Hizmet İçi Eğitim El Kitabı. Ajans Türk Yayınları, Ankara.

NOE, R. A. (1999). İnsan Kaynaklarının Eğitim ve Gelişimi. Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

PEHLİVAN. İ. (1997). Türk Kamu Kesiminde Hizmet İçi Eğitim Sorunları Araştırması. Verimlilik Dergisi. Sayı 3.

PEKER, K. (2010). Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Hizmetiçi Eğitim ve Yöntemleri. Mevzuat Dergisi. 13(156).

SABUNCUOĞLU, Z. (1994). Personel Yönetimi, Politika ve Yönetsel Teknikler. Rota Ofset. Bursa.

SÖNMEZ, V. (1998). Eğitim Felsefesi. Anı Yayıncılık. Ankara.

SÖNMEZ, V. (2009). Eğitim Bilimine Giriş (Ed. Veysel Sönmez). Anı Yayıncılık. Ankara.

TANİLLİ, S. (1988). Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz? Amaç Yayıncılık. Ankara.

TANRIÖGEN, A., SARPKAYA, R. (2016). Eğitim Bilimine Giriş (Ed. Abdurrahman Tanrıögen, Ruhi Sarpkaya). Anı Yayıncılık. Ankara.

TAYMAZ, A. H. (1992). Hizmetiçi Eğitim Kavramlar İlkeler Yöntemler. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.

TORTOP, N. (1994). Personel Yönetimi. Yargı Yayınları. Ankara.

ULUS, O. (2009). Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

YILMAZ, P. (2004). İnsan Kaynaklarının Eğitimi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Dönem Projesi. Ankara.

BÖLÜM 2

2. İHTİYAÇ VE EĞİTİM İHTİYACININ KURAMSAL TEMELLERİ

İhtiyaç kavramı ile ilgili literatürde oldukça fazla tanıma ve bilgiye ulaşmak mümkündür. Kavrama ilişkin yapılan tanımları genel olarak iki şekilde ele almak mümkündür. Birincisi ihtiyaç kavramını genel anlamda, ikincisi ise kavramı örgün ve yaygın eğitim kapsamında ele almak daha kapsamlı bir inceleme yapmak açısından önemlidir.

2.1. İHTİYAÇ NEDİR?

Türk Dil Kurumu sözlüğünde ihtiyaç "gereklilik, güçlü istek, yoksulluk ya da yokluk" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Morgan (1981) ihtiyacı, insanın gelişimi ve çevresiyle uyumsal bir ilişki kurabilmesi için gereken önemli koşulların eksikliğidir, şeklinde tanımlarken; Demirel (2011) ise ihtiyacın savunmaya değer bir amacın gerçekleşmesi için gerekli ve yararlı olan husus ya da güçlü istek anlamına da geldiğini belirtmektedir. Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff ve Nelson (1985) ihtiyacın savunulabilir olması gerektiğini vurgulayarak dört farklı kriterin ihtiyacın makul ve savunulabilir olmasını sağladığını belirtmişlerdir;

a- *Uygunluk:* Başkalarının haklarına saygılı olmalı, etik ilkelere uygun olmalı, çevreye zarara vermemelidir.

b- *Fayda:* Topluma ve insanlığa duyarlı olmalı ve fayda sağlamalıdır.

c- *Gerçekleşebilirlik:* Maliyet ve politik faktörler dikkate alındığında gerçekleşebilir olmalıdır.

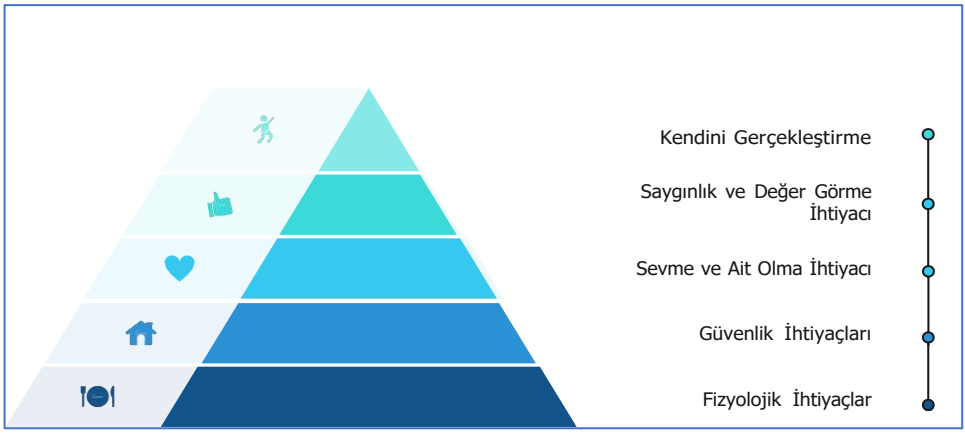
d- *Ustalık:* Bilgi ve yaratıcılığı geliştirmeli, insanlara teknik becerileri kazandırabilmelidir.

İhtiyaç kavramının yapısı, çeşitleri ve özelliklerine göre çok farklı ihtiyaç kuramları geliştirilmiştir. En çok bilinen ihtiyaç kuramı Maslow tarafından geliştirilmiştir. Bunun yanında Herzberg, Alderfer, Roe ve McClelland tarafından geliştirilmiş ihtiyaç kuramları da vardır. İhtiyaç kavramını bütün boyutlarıyla ve daha kapsamlı ele almak için ihtiyaç kuramlarını ve özelliklerini açıklamak gerekmektedir.

2.2. İHTİYAÇ KURAMLARI

2.2.1. Maslow İhtiyaç Kuramı

İhtiyaç kavramından bahsedildiğinde şüphesiz ki ilk akla gelen isimlerden biri de Abraham Maslow'dur. Yaptığı klinik çalışmalara dayalı olarak 1943 yılında ortaya koyduğu İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, kuşkusuz motivasyon ve ihtiyaçlarla ilgili dünyada en çok tanınan ihtiyaç kuramıdır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında gereksinimlerin belirli bir düzen ve sıra içerisinde ele alındığı, alt basamaktaki gereksinimin karşılanması durumunda bir üst basamağa geçilebileceği, kişilik oluşumu için bütün gereksinimlerin belirli ölçülerde karşılanması gerektiği gibi ilkeler söz konusudur. Maslow, kuramında ihtiyaçları hiyerarşik olarak beş basamakta tanımlamıştır. Hiyerarşinin en alt basamakta fiziksel ihtiyaçlar söz konusudur. Burada bireyin bir canlı olarak ihtiyaç duyduğu ve yaşamının kaynağı olan besin, su, hava ihtiyacı ve uyku, cinsellik, boşaltım gibi ihtiyaçları bulunmaktadır. Hiyerarşide ikinci basamak olan güvenlik ihtiyacı basamağında; bireyin güven duygusu içerisinde yaşama ihtiyacı, ailesini ve kendini kaos ve karışıklıklardan uzak tutma eğilimi, ahlaklı olması, iş ihtiyacı söz konusudur. Sonraki basamakta bireyin aidiyet isteği ortaya çıkmaktadır. Bu aidiyet ve sevgi basamağı içerisinde toplumsal ilişkiler, ikili ilişkiler, sevme ve sevilme ihtiyacı söz konusudur. Dördüncü basamakta yer alan değer/saygı ihtiyacı içerisinde prestij, elde edilen başarılar, kişinin toplum tarafından benimsenmesi ve takdir edilmesi, başkaları tarafından saygı duyulması isteği, öz saygı yer almaktadır. Beşinci ve son basamak olan kendini gerçekleştirme basamağında, bireyin yapabildiklerinin kapasitesine karşı farkındalık, kişisel tatmin, yaratıcılık, yeteneklerin ortaya çıkması, problem çözücü özellik, erdemlilik, içtenlik gibi durumlar bulunmaktadır (Çoban, 2021).



Şekil 2. *Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi*

KAYNAKÇA

ADIGÜZEL, O., ERDOĞAN, A. (2014). Anne Roe ve Holland'ın Kişilik Kuramları ile Shein'in Kariyer Değerlerinin İçerik Analizi Yöntemiyle Değerlendirilmesi. Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi. 6(3).

ALTSCHULD, J., WITKIN, B. (1995). Planning and Conducting Needs Assessments: A Practical Guide, SAGE, Thousand Oaks.

AVCI, C. (2019). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitim ve Kültür Kurumları (1923-1938 Yılları Arası). Kesit Akademi Dergisi (5) 20

BARBAZETTE, J. (2005). The Trainer's Journey to Competence. Pfeiffer Publishing, San Francisco.

BROWN, J. (2002). Training Needs Assessment: A Must for Developing An Effective Training Program. Public Personnel Management, 31 (4), pp. 569-578

CAN, H., AZİZOĞLU, Ö. A., AYDIN, E.M. (2015). Örgütsel Davranış. Siyasal Kitapevi. Ankara.

CEKADA, L. T. (2010). Training Needs Assesment: Understanding What Employees Need to Know. Professional Safety, March. https://aeasseincludes.assp.org/professionalsafety/pastissues/055/03/F1Cekada_0310.pdf. Erişim Tarihi: 19.9.2022

CELEP, C. (2003). Halk Eğitimi. Anı Yayıncılık. Ankara

ÇETİNKANAT, C. (2000). Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu, Anı Yayıncılık, Ankara.

ÇINAR, Z. (2011). İşletmelerde Eğitim ve Eğitim İhtiyaç Analizi. https://www.kargem.com.tr/dosyalar/2016/04/Arastirma-Yazisi-3-Isletmelerde-Egitim-ve-Egitim-Ihtiyac-Analizi.pdf. Erişim Tarihi: 12.8.2022

ÇOBAN, G. S (2021). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kendini Gerçekleştirme Basamağında Gizil Yetenekler. European Journal of Educational and Social Sciences, 6 (1), 111 – 118.

DENİZ, K. Z. (2008). Uzmanlık Gerektiren Mesleklere Yönelik Bir İlgi Envanteri Geliştirme Çalışması, A.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

DEMİREL, Ö. (2011). Eğitimde Program Geliştirme, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

DRUMMOND, K. (2008). How to Conduct a Training Needs Analysis, Gull Publishing, Australia.

ERTÜRK, S. (1993). Eğitimde Program Geliştirme, Meteksan Yayınları, Ankara.

GARS, B., McCAWLEY, P. F. (2015). Solving Problems, Ensuring Relevance, and Facilitating Change:The Evolution of Needs Assessment Within Cooperative Extension. Journal of Human Sciences and Extension. (3)2.

GÜRÜZ, D., YAYLACI, G.Ö. (2004). İletişimci Gözüyle İnsan Kaynakları Yönetimi. MediaCat Yayınları, İstanbul.

KANOĞLU, B. (2007). Çalışan Memnuniyeti ve Motivasyonuna Etki Eden Unsurlar: İstaç A.Ş Örnek Uygulama. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

KARACAOĞLU, Ö. C. (2009). İhtiyaç Analizi ve Delphi Tekniği; Öğretmenlerin Eğitim İhtiyacını Belirleme Örneği, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (5).

KAUFMAN, R., ENGLISH, F. W. (1979). Needs Assessment: Concept and Application. Educational Technology Publications Englewood Cliffs, NJ.

KAUFMAN, R., HERMAN, J. (1991). Strategic Planning in Education: Rethinking, Restructuring, Revitalizing, Technomic Publishing, Lancaster.

KAUFMAN, R. (2000). Mega Planning. Sage Publishing Thousand Oaks, California.

KAYA, F.Ş., YILDIZ, B., YILDIZ, H. (2013). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı Açısından İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Akademik Bakış Dergisi, 39. Celalabat, Kırgızistan.

KILIÇ, A., AYDIN, M., ÖKMEN, B., ŞAHİN, Ş. (2021). Kuramdan Uygulamaya İhtiyaç Belirleme. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

KÜÇÜKTEPE, C. vd., (2015). Eğitimde Program Geliştirme (Editör: Hasan Şeker), Anı Yayıncılık, Ankara.

NILES, S. G., BOWLSBEY, J. H., OWEN, Ç. E. (2013). 21. Yüzyılda Kariyer Gelişimi Müdahaleleri. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.

NOE, R. A. (2009). İnsan Kaynaklarının Eğitimi ve Gelişimi. Çev. Canan Çetin. Beta Basım Yayım, İstanbul.

MASLOW, A. H. (1970a). Motivation and Personality. Harper & Row, New York.

MASLOW, A. H. (1970b). Religions, Values, and Peak Experiences. Penguin, New York.

McCLELLAND, D. C. (1985). Human Motivation. Scott Foresman. Glenview, IL.

McCLELLAND, D. C., BURNHAM, D. H. (2003). Power is The Great Motivator. Harvard Business Review, https://hbr.org/2003/01/power-is-the-great-motivator. Erişim Tarihi: 12.10.2022

McLEOD, S. A. (2018). Maslow's Hierarchy of Needs. Retrieved from https://www.simplypsychology.org/maslow.html. Erişim Tarihi: 14.8.2022

MORGAN, C. (1981). Psikolojiye Giriş, Çev. (Yay. Sor.) Sirel Karataş, Meteksan Yayıncılık, Ankara.

OKUTAN, M., TAŞKIRAN, E. (2012). İş ve Meslek Danışmanlığı, Türkiye İş Kurumu Yayınları, Ankara. https://semper.sdu.edu.tr/DpsDokumanlar/files/IMDEgitimKitabi.pdf. Erişim Tarihi: 03.08.2022.

ONARAN, O. (1981). Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları. Ankara.

OLIVA, P. F. (2005). Curriculum Development , Scott Foresman Company, Boston.

ROBINSON, D.G., ROBINSON, J. C. (1996). Performance Consulting : Moving Beyond Training. Berrett -Koehler Publishers, San Francisco.

ROE, A. (1951). A Study of Imagery İn Research Scientist. Journal of Personality. 19.

SARMA, A.M. (2011). Personnel and Human Resource Management. Himalaya Publishing House, India.

SİNHA, D., SİNHA, S. (2009). Personnel Growth and Training&Development. WordPress, Lucknow, India

STREDWICK, J. (2005). An Introduction to Human Resource Management. Routledge, London.

STUFFLEBEAM, D.L., McCORMICK, C.H., BRINKERHOFF, R.O., NELSON, C.O. (1985). Conducting Educational Needs Assessments. Kluwer Academic Publishers. MA. Boston.

SÖNMEZ, V. (2002). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Anı Yayıncılık, Ankara.

ŞENGÖZ, M. (2022). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Modeli'nin Bütünleşik Bir Süreç Olarak Yeniden Yorumlanması. JRES, 9(1), 164-173. https://doi.org/10.51725/etad.977931

TAYMAZ.H.(1981). Hizmet içi Eğitim, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

TEKİN, G. ve GÖRGÜLÜ, B., (2018). Clayton Alderfer'in Erg Teorisi Ve Çalışanların İş Tatmini. Social Sciences Studies Journal, 4(17).

THOMPSON, J. L., MARTIN, F. (2010). Strategic Management: Awareness and Change. South-Western Cengage Learning. Andover, MA.

TINAZ, P. (2005). Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar, Beta Kitap, İstanbul.

WEDMAN, J.F., TESSMER, M. (1993). Instructional Designers' Decisions and Priorities: A Survey of Design Practice. Performance Improvement Quarterly, 6(2).

WINTER, D. G. (1992). Motivation and Personality: Handbook of Thematic Content Analysis (Edit.Smith, C.P). Cambridge University Press. New York.

YANG, C.L., HWANG, M., CHEN, Y.C., (2011). An Empirical Study of the Existence, Relatedness and Growth (ERG)Ttheory in Consumer's Selection of Mobile Value-Added Services. African Journal of Business Management, 5(19).

YÜKSEL, Ö. (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi. Gazi Kitabevi, Ankara.

BÖLÜM 3

3. İHTİYAÇ ANALİZİ

Toplumsal ve kurumsal ihtiyaçları gidermek için eğitim ve gelişim süreçlerinin planlanmasının en önemli basamağı ihtiyaç analizidir. Bireylerin veya grupların toplumun veya kurumun ihtiyaçlarını giderecek doğrultuda eğitilmeleri yönünde atılacak her adımın yönü ve kapsamı ihtiyaç analizi süreciyle belirlenmektedir. Örgün eğitimde toplumun ve bireyin siyasal, sosyal ve ekonomik alandaki ihtiyaçları ve beklentilerini belirleyerek toplumsal ve bireysel gelişim yönüne uygun, vatandaş ve iş gücü yetiştirmeye yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi açısından bakıldığında ihtiyaç analizi süreci hayati önem taşımaktadır. Hizmet içi eğitimde ise çalışanların iş verimliliğinin, moral ve motivasyonlarının artırılması ile üretim ve rekabet alanında kurumsal güçlenmenin sağlanması için yapılacak eğitim çalışmalarının, hedef ve içeriklerinin belirlenmesinde ihtiyaç analizi yine son derece önem arz etmektedir. İhtiyaç analizi kavramı açıklanırken çoğunlukla "mevcut", "gözlenen", "ölçülen" "hali hazırdaki", "olan" ile "beklenen", "istenen", "arzu edilen", "olması gereken", "öngörülen" durum, sonuç, performans, nitelik veya yeterlik arasındaki "fark", "boşluk" veya "tutarsızlık"ların ortaya konulduğu, belirlendiği, tanımlandığı bir süreçten bahsedilmektedir (Kaufman ve English, 1979; Kaufman, 1994; Altschuld, 2000; Stout, 1995; Rossett, 2009; Watkins, Meiers ve Visser, 2012; Altschuld, Lepicki, 2010; Tracey, 2004; Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff ve Nelson, 1985; Altschuld ve Kumar, 2010). Literatür incelendiğinde yine çoğunlukla karşılaşılan başka bir durumda "ihtiyaç analizi" ile "ihtiyaç değerlendirme" kavramlarının aynı anlamda kullanıldığıdır. Bu iki kavram genellikle birbirinin yerine kullanılmakla birlikte bazı kaynaklarda bunların farklı olduğu ifade edilmektedir. Öncelikle İhtiyaç analizi kavramı açıklanarak sonrasında bu iki kavramı farklı olarak açıklayan kaynaklara da değinmek, kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

3.1. İhtiyaç Analizi Nedir?

İhtiyaç analizi kavramı literatürde çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Tanımlardaki zenginliğin en önemli nedeni, ihtiyaç analizi kavramının bazı araştırmacılar tarafından örgün, bazı araştırmacılar tarafından da hizmet içi eğitim perspektifinde ele alınmasıdır. Bu nedenle birçok tanımın her iki eğitim türünde geçerli olabilecek ve genellenebilecek nitelikte değildir. Bu karşın bazı tanımların her iki eğitim türündeki çalışmaların açıklanmasında uygun ve daha kapsayıcı olduğu söylenebilir. Kavrama ilişkin yapılan tanım ve açıklamalar ele alınırken hizmet içi eğitim ve örgün eğitime uygunluğu açısından sınıflandırmak daha anlamlı ve sistematik olacağından tanımlar ve açıklamalar bu şekilde verilmiştir.

Sadece hizmet içi eğitimde ihtiyaç analizi sürecine uygun tanım ve açıklamalar şunlardır:

Geniş anlamda ihtiyaç analizi, örgütsel hedeflere ulaşmak için gerekli bilgi ve becerileri belirleme süreci olarak tanımlanabilir (Brinkerhoff ve Gill, 1994). Aynı zamanda performans problemlerinin doğasını ve kapsamını ve bunların nasıl çözülebileceğini bulma yöntemi olarak da tanımlanmıştır (Molenda, Pershing ve Reigeluth, 1996).

Brown (2002) ihtiyaç analizinin eğitimin, kurumdaki sorunlara doğru çözüm olup olmadığını belirlemek amacıyla yapıldığını belirterek ihtiyaç analizini eğitim programlarının kurumdaki eğitim ihtiyaçlarını giderebilecek şekilde geliştirilmesi için, mevcut eğitim ihtiyaçlarının belirlemek amacıyla yürütülen bir veri toplam süreci olarak tanımlamaktadır.

Barbazette'ye (2006) göre ihtiyaç analizi, örgütlerin herhangi bir konudaki ihtiyacını ya da eksikliğini giderebilmek için planlayacağı eğitim faaliyetlerinin belirlenmesi ile ilgili bilgi toplam sürecidir. Ona göre eğitim ihtiyaç analizi herhangi bir kurumsal sorun için en doğru çözüm yolunun eğitim uygulamalarının olup olmadığını ortaya koymak için kullanılmaktadır. Bir kurumda eğitim yoluyla karşılanabilecek ihtiyaçları belirlemek amacıyla, kurumsal organizasyon hakkında açık ya da kapalı bilgi toplam sürecini de ihtiyaç analizi olarak tanımlamaktadır.

Sinha ve Sinha (2009) eğitim ihtiyaç analizini, kurum içindeki sorunların tespit edilmesi ve bu sorunların ortadan kaldırılması için eğitim programlarının en uygun çözüm yolu olup olmadığını belirlemek üzere yapılan faaliyetler bütünü olarak ifade etmektedirler.

Altschuld ve Lepicki (2010) ihtiyaç analizini, ihtiyaçları karşılamak ya da onları görmezden gelmenin maliyetini dikkate alarak, ihtiyaçların belirlenerek öncelik sırasına konulması olarak tanımlamaktadırlar.

Erasmus, Schenk, Swanepoel ve Van Dyk (2000) ihtiyaç analizini, eğitim faaliyetlerinin nasıl yapılacağını belirlemek amacıyla performans problemlerini ve nedenleri belirlemeye yönelik olarak yapılan bir soruşturma olarak tanımlamaktadırlar.

Gould, Kelly ve White (2004) ihtiyaç analizini, genel eğitim ve öğretime katkıda bulunan döngüsel bir sürecin ilk adımı olarak belirtmektedirler. Onlara göre ihtiyaç analizi hedef kitlenin öğrenme ihtiyaçlarını gidermek amacıyla derslerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinin profesyonel ve stratejik ilk adımıdır.

Bir grup veya kurumdaki performans düzeylerindeki boşluklardan kaynaklanan sorunları analiz etme, ihtiyaç analizidir (Lewis ve Bjorkquist, 1992).

İhtiyaç analizi, eğitim faaliyetleriyle çözülebilecek potansiyel performans sorunlarını araştırmak ve tanımlamak için yapılan sistematik veri toplama sürecidir (Chiu, Thompson, Mak ve Lo, 1999).

Hem örgün hem de hizmet içi eğitimde geçerli olabilecek, daha genel ihtiyaç analizi tanım ve açıklamaları da şunlardır:

Altschuld ve Kumar (2010) ihtiyaçlara dayalı kararlar almak, bu yönde kaynaklar tahsis etmek, ihtiyaçların altında yatan sorunları çözmek amacıyla ihtiyaçları belirleme ve önceliklendirme eylemini ihtiyaç analizi olarak tanımlamaktadırlar. Onlara göre ihtiyaç analizi sürecinde boşlukları/farkları ve tutarsızlıkları bağlamına, amaca uygunluğuna, çapına göre ölçme ve sonunda ölçümlere göre ihtiyaçları tanımlama işlemleri yapılmaktadır.

McArdle (2010) kurumlarda etkili eğitim uygulamaları, bir eğitim tasarımı sürecini gerektirmektedir. Eğitim tasarım süreci, eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu sürecin gerekçelerinin ortaya konulduğu bir veri toplama eylemi olarak görmektedir.

Sorenson (2002) ihtiyaç analizini, bir eğitim programı geliştirmek için gereken kaynakları sağlamaya yönelik olarak ihtiyaçların tür ve kapsamlarının belirlenmesi amacıyla, bilgilerin toplanarak analiz edilmesi süreci şeklinde tanımlamaktadır.

Romney (1996) ihtiyaç analizini, hedef kitlenin profesyonel gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için veri toplamaya yönelik resmi bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu veriler bir eğitim programını optimize edecek ve hedef kitlenin ihtiyaçları ve/veya bir kurumun genel amacı ve misyonu ile uyumlu olmasını sağlayacak uygulamaların yapılmasına aracı olacaktır. Romney'e (1996) göre ihtiyaç analizi süreci şu bilgilerin toplanmasını sağlayabilir:

- İyileştirilmesi gereken alanları belirlemek ve sorunları netleştirmek,
- Yerinde olan ile olması gereken arasındaki tutarsızlıkları belirlemek,
- Tutum ve inançları belirlemek,
- Bilgi düzeyini belirlemek,
- Beceri seviyesini belirlemek.

Tracey (2004) ihtiyaç analizini bir soruna çözüm bulma süreci olarak ele almaktadır. Ona göre ihtiyaç analizi, öğrenme veya performans açığına ilişkin önemli ihtiyaçların belirlenmesi ve bunların nasıl giderileceğine yönelik bir karar verme süreci olarak tanımlamaktadır.

Gupta'ya (1999) göre ihtiyaç analizi "bilgi elde etmek" için resmi bir süreçtir. Mevcut durum ile istenen durumu karşılaştırarak aralarındaki boşlukları belirleyip ihtiyaçlara dayalı öncelikleri belirmek için yapılan bir eylem olarak ifade etmektedir.

Rossett (1987) ihtiyaç analizini, eğitim müdahaleleriyle çözülebilecek sorunların belirlenmesi amacıyla uygun yöntemleri kullanarak veri toplama ve toplanan verilere göre hangi sorunların öncelikle ele alınmasına yönelik bir karar verme süreci şeklinde açıklamaktadır.

KAYNAKÇA

ALTSCHULD, J. W., KUMAR, D. D. (2010). Needs assessment: An Overview. Sage Publications. Thousand Oaks, California.

ALTSCHULD, J. W., LEPICKI, T. L. (2010). Needs Assessment. In Watkins, R., Leigh, D. (Ed.) Handbook of Improving Performance in The Workplace: Selecting and Implementing Performance Interventions. Pfeiffer Publishing. San Francisco.

ARTHUR, W. Jr., BENNETT, W. Jr., EDENS, P.S., BELL, S.T. (2003). Effectiveness of Training in Organizations: A Meta-Analysis of Design and Evaluation Features. Journal of Applied Psychology, 88.

BAKIRTAŞ, D., DEMİRHAN, H. (2015). İhtiyaç ve İstek Paradoksu: İktisadi ve Metafizik Bir Yaklaşım, Siyaset Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, Yıl:3, Cilt:3, Sayı:3

BARBAZETTE, J. (2006). Training Needs Assessment. Pfeiffer Publisher. San Francisco, California.

BUDAK, Y. (2009). Mesleki Eğitimde İhtiyaç Analizi ve İşlevsel Eğitim Programı. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 245.

BRINKERHOFF, R., GILL, S. (1994). The Learning Alliance. Jossey-Bass. San Francisco, California.

BROWN, J. (2002). Training Needs Assessment: A Mustfor Developing an Effective Training Program. Public Personnel Management, Winter, 31(4).

CHIU, W., THOMPSON, D., MAK, W. M., LO, K. L. (1999). Re-Thinking Training Needs Analysis: A Proposed Framework for Literature Review. Personnel Review, 28(1/2).

CSETE, J. M. (1996). Needs Assessment: What Difference Does (and can) It Make? Paper Presented at The Annual Meeting of he American Educational Research Association, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 396 002) New York.

ELBADRİ, A. N. A. (2001). Training Practices of Polish Companies: An Appraisal and Agenda for Improvement. Journal of European Industrial Training, 25 (2).

ERTÜRK, S. (1993). Eğitimde Program Geliştirme. Meteksan Yayınları, Ankara.

ERASMUS, B., SCHENK, H., SWANEPOEL, B., VAN DYK, W. (2000). South African Human Resource Management Theory and Practice. Juta and Company Ltd. Cape Town, South Africa.

FER, S. (2009). Öğretim Tasarımı. Anı Yayıncılık, Ankara.

GÖZÜTOK, F.D. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 160.

GOLDSTEIN, I. L. (1993). Training in Work Organizations. Annual Reviews in Psychology. Volume 31.

GOULD, D., KELLY, D., WHITE, I. (2004). Training Needs Analysis: An Evaluation Framework, Nursing Standard, 18 (20).

HOLTON, E.F. III, BATES, R.A., NAQUIN, S.S. (2000). Large-Scale Performance-Driven Training Needs Assessment. Public Personnel Management, *29* (2).

IQBAL, M., MALİK, S., KHAN, R. (2012). Answering the Journalistic Six on The Training Needs Assessment of Pharmaceutical Sales Representatives: Comparative Prspectives of Trainers and Trainees. International Journal of Pharmaceutical and Healthcare Marketing, 6 (1).

KAUFMAN, R. (1986). "Assessing Needs." In Introduction to Performance Technology, National Society for Performance and Instruction. Washington, DC.

LEWIS, T., BJORKQUIST, D. (1992). Needs Assessment—A Critical Reappraisal. Performance Improvement Quarterly, 5 (4).

McARDLE, G. E. H. (1998). Conducting A Need Analysis. Crisp Learning Publishing. Menlo Park, California.

MOLENDA, M., PERSHING, P., REIGELUTH, C. (1996). Designing Instructional System, In R. Craig(Ed.), ASTD Training and Development Hand Book. McGraw-Hill. New York.

OLIVA, P. F. (1988). Curriculum Development. Scott Foresman Company, Boston

PIGG, K. E. (1980). Program Evaluation: Extension Needs to Get Serious About It. Journal of Extension, 8(5).

ROMNEY, V.A. (1996). Strategic Planning and Needs Assessment. Decker and Associates. Fairfax, Virginia.

ROSSING, B. E. (1982). The Gap Between Needs Assessment and Program Implementation. Paper presented at the annual meeting of the Evaluation Network/Evaluation Research Society, Baltimore, MD.

ROTHWELL, W., SREDL H. (2000). The American Society for Training and Development Reference Guide to Workplace Learning and Performance. Human Resource Development Press. Amherst, Massachusetts.

SHARIF, S. (2015). Why a Training Needs Assessment is Important. https://www.aihr.com/blog/training-needs-analysis/ Erişim Tarihi: 23.10.2022

SORENSON, S.M. (2002). Training For The Long Run. Engineered Systems, 19(6).

SÖNMEZ, V. (2002). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Anı Yayıncılık, Ankara.

TDK (2022). Türk Dili Kurumu Sözlükleri, https://sozluk.gov.tr/ Erişim Tarihi: 24.4.20222)

WATKINS, R., MEIERS, M.W., VISSER, Y. (2012). A Guide to Assessing Needs : Essential Tools for Collecting Information, Making Decisions, and Achieving Development Results. The World Bank Publications, Washington, DC.

WATKINS, R., KAUFMAN, R. (1996). "An Update on Relating Needs Assessment and Needs Analysis. Performance Improvement, 35 (10).

WITKIN, B. R. (1984). Assessing Needs in Educational and Social Programs. Jossey-Bass. San Francisco

VARIŞ, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme. A.Ü. Basımevi, Ankara.

VULPEN, E.V. (2020). A Guide to Conducting a Training Needs Analysis. https://www.aihr.com/blog/training-needs-analysis/ Erişim Tarihi: 10.09.2022

BÖLÜM 4

4. İHTİYAÇ ANALİZİ MODEL VE YAKLAŞIMLARI

Örgün eğitimde eğitim programlarının başta öğrencinin ve toplumun, hizmet içi eğitim programlarında ise başta çalışanların, toplumun, kurumun ve diğer tüm paydaşların ihtiyaçlarını karşılayarak bireysel, örgütsel ve toplumsal başarıyı artıracak şekilde geliştirilmesi oldukça önemlidir. İhtiyaçlara cevap verecek nitelikte olmayan eğitim programlarının başta fonksiyonellik olmak üzere birçok özellikten yoksun olduğu söylenebilir. Hem iç müşterilerin (örgün eğitimde öğrenciler, hizmet içi eğitimde çalışanlar) hem de dış müşterilerin (örgün eğitimde toplum, hizmet içi eğitimde mal veya hizmeti alanlar/tüketiciler) gittikçe artan talep ve ihtiyaçlarını analiz etmek ve bu ihtiyaçlara uygun eğitim programları geliştirerek süreci yönetmek genel eğitimde ve örgütsel yönetimde başarıyı belirleyen ana faktör haline gelmiştir. Gerek örgün eğitimde gerekse hizmet içi eğitimde kaynakların ne kadarının nasıl ve şekilde eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi için kullanılacağı bu noktada oldukça önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaynak kullanımının etkili ve verimli bir şekilde organize edilmesi için eğitim ihtiyaçlarının doğru şekilde belirlenmesi şarttır. Önceki bölümlerde belirtildiği gibi eğitim ihtiyaçları geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlenmezse ihtiyaçları gidermeye yönelik olarak geliştirilen eğitim programlarının boşuna kaynak israfından başka bir işe yaramayacağı açıktır. Örgün ve hizmet içi eğitim programları geliştirilirken ihtiyaçların doğru ve amaca uygun şekilde analiz edilerek değerlendirilmesi çok önem arz etmektedir. Bu nedenle farklı tür ve düzeydeki eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi için ihtiyaç analizi ve değerlendirilmesiyle ilgili birçok yaklaşım ve model geliştirilmiştir. Amaca uygun ihtiyaç analizi ve değerlendirilmesi çalışmalarının nasıl yapılacağına ilişkin ortaya konulan yaklaşım ve modellerin, birbirinden çok farklı yönleri olmasına rağmen tüm yaklaşım ve modellerde bu tür çalışmaların sistematik bir araştırma ve geliştirme süreci olarak ele alınması söz konusudur.

4.1. İHTİYAÇ ANALİZİ YAKLAŞIMLARI

İhtiyaç analizi çalışmalarında, ihtiyaçlar saptanırken çok farklı yaklaşımların kullanıldığı bilinmektedir. İhtiyaç analizi çalışmalarının hangi amaç için yapıldığı, hangi zamana yönelik olarak yapıldığı, ihtiyacı belirleme şekli ve hangi kaynaklardan ihtiyaçların belirlendiği gibi parametreler farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Literatürde en yaygın olarak bilinen ve kullanılan ihtiyaç analizi yaklaşımları Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff ve Nelson (1985) tarafından ortaya konulmuştur. Hangi sorunların ya da durumların ihtiyaç olarak ele alınabileceği temelinden hareketle geliştirmiş olan bu yaklaşımlar demokratik, analitik, farklar ve betimsel olmak üzere dört farklı şekilde ifade edilmiştir. Bunun yanında Watkins, Meiers ve Visser

(2012) tarafından saptanan ihtiyaçların ne amaçla kullanılacağını temele alan farklı yaklaşımlar da belirtilmiştir. Bunlar; stratejik, operasyonel ve yönetsel olmak üzere üç farklı yaklaşım halinde açıklanmaktadır. Kaufman, Thiagarajan ve MacGillis (1997) tarafından ortaya konulan bir başka ihtiyaç analizi yaklaşımı, Örgütsel Ögeler Modeli olarak da bilinmektedir. Söz konusu yaklaşımda ihtiyaçlar kurumsal etki düzeylerine göre belirlenmiş ve mega, makro, mikro, süreç ve girdi olmak üzere beş düzeyde tanımlanmıştır.

Tablo 2. *İhtiyaç Analizi Yaklaşımları*

Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff ve Nelson (1985)	**Watkins, Meiers ve Visser (2012)**	**Kaufman, Thiagarajan ve MacGillis (1997)**
Farklar Yaklaşımı	Stratejik Yaklaşım	Mega Yaklaşım
Analitik Yaklaşım	Operasyonel Yaklaşım	Makro Yaklaşım
Demokratik Yaklaşım	Yönetsel Yaklaşım	Mikro Yaklaşım
Betimsel Yaklaşım		Süreç Yaklaşımı
		Girdi Yaklaşımı

İhtiyaç analizi çalışmalarında kullanılabilecek bu yaklaşımlar ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff ve Nelson (1985) ihtiyaç analizinde dört farklı yaklaşımdan bahsetmektedirler:

4.1.1. Farklar Yaklaşımı

Bu yaklaşım, gözlenenle beklenen başarı düzeyleri arasındaki farkı ortaya çıkarır. Bu yaklaşıma göre ihtiyaç, beklenilen beceri düzeyi ile gerçek / var olan beceriler arasında farkla ortaya çıkar. Bu farkın boyutu mevcut bir problemin varlığını ya da yokluğunu ortaya koymaya yarar. Normlar ve standartlardan yararlanılarak ihtiyaçtan doğan problemin ortadan kaldırılması yolları aranır. Bu yaklaşım örgün ve hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde ihtiyaç analizi çalışmalarında kullanılabilir. Genellikle örgün eğitimde okullar ve eğitim birimleri ihtiyaç analizi çalışmalarında bu yaklaşımı kullanarak eğitim ihtiyaçlarını belirlemektedirler. Program geliştirme çalışmalarında öğrenme hedeflerini belli standartlara göre net bir şekilde belirlemesi konusunda oldukça avantajlı bir yaklaşımdır. Öğrencilerin mevcut bilgi, beceri, değer ve tutum düzeyi ile onlardan beklenen düzey arasındaki farkın açıkça belirlenmiş olması, öğrencilerden tam olarak ne kadar gelişme göstermeleri gerektiğinin de açıkça ortaya konulmasını sağlar. Bu yaklaşımda öğrenci performanslarında

beklenilen ile gözlenen düzey arasında fark çıksa da kolay ve nesnel bir biçimde ölçülemeyen niteliklerin ihtiyaç olarak belirlenmesi söz konusu olmaz. Bu nedenle farklar yaklaşımı, ihtiyaç analizi sürecinde kolay ve nesnel bir şekilde gözlenen ve ölçülen niteliklerin, belirlenmiş kriter ve standartlarla karşılaştırılarak aralarındaki farkların mekanik olarak ortaya konulması amacını güder.

4.1.2. Demokratik Yaklaşım

Bu yaklaşımın temelinde kimi referans (üstün/baskın) grupların çoğunluğu tarafından istenilen değerler ya da değişiklikler vardır. İhtiyaç, toplumdaki baskı gruplarının isteklerinden hareketle ortaya çıkar. Baskı gruplarının değiştirme veya yön verme istekleri ihtiyacı belirler. Birçok insanın ihtiyaç analizi ve değerlendirme süreci içinde olması, insan ilişkileri ve halkla bütünleşme özelliğine sahip olması bu yaklaşımın en önemli özelliğidir. Ayrıca eğitim ihtiyaçları belirlenirken çok farklı görüşlerdeki paydaşların bu sürece katılmasını da sağlaması açısından önemli bir yaklaşımdır. İhtiyaçlar konusunda farklı görüşlerde olan paydaşların görüş ve önerilerinin belirlenerek farklılıklar arasında uzlaşma sağlanması söz konusudur. Kolay uygulanabilir olması, ihtiyaç analizi çalışmalarında yaygın olarak kullanılmasını sağlamakla birlikte, bazen geniş kitlelerin ihtiyaç ve isteklerinin birbirinden ayrılması zor olabilir. Geniş kitlelerin isteklerini ihtiyaç olarak belirtmeleri eğitim süreçlerinde gerçek ihtiyaçlara değil, isteklere odaklanılmasını sağlayacağından eğitime ayrılan kaynakların israf edilmesine neden olabilir. Bu yaklaşımda eğitim ihtiyaçlarının doğru ve geçerli bir şekilde belirlenmesinin ön koşulu, paydaşların süreç ile ilgili olarak yeterli şekilde bilgilendirilmesidir. Geniş katılımcı olan paydaş kitlelerinin ihtiyaç analizi süreci ile ilgili olarak yeterince bilgilendirilmediği durumlarda eğitim ihtiyaçlarının güvenilir bir şekilde belirlenmesi mümkün değildir. Demokratik yaklaşımda pratikte en çok karşılaşılan durumlardan birisi katılımcıların gerçek ve öncelikli ihtiyaçların yerine popüler ihtiyaçları tanımlamalarıdır. Bu duruma dikkat edilmezse eğitim programları geliştirilirken eğitim ihtiyaçlarından temel ve öncelikli olanların ötelenmesi, tali ve popüler ihtiyaçların giderilmesine öncelik verilmesi durumu da ortaya çıkabilir. Paydaşların geniş çapta ihtiyaç analizi sürecine katılması, toplumun ve paydaşların çoğunluğunun ihtiyaçlara ilişkin görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi, demokratik eğilimler açısından oldukça önemli görülmekle birlikte paydaşların çoğunluğunun bir niteliği ihtiyaç olarak belirtmiş olması her zaman bu niteliğin ihtiyaç olduğu anlamına gelmemektedir. Sonuç olarak geniş bir katılımcı kitlesinin taranarak ihtiyaçların demokratik temayüllere göre belirlenmesi önemlidir ancak bazen çoğunluğun belirttiği ihtiyaçlar gerçek ve öncelikli ihtiyaçlar olmayabilir. Bu nedenle ihtiyaç analizi ve değerlendirilmesi sürecinde demokratik yaklaşım kullanılırken dikkat etmek ve farklı yaklaşımları birlikte kullanmak önemlidir.

KAYNAKÇA

ALTSCHULD, J. W., KUMAR, D. D. (2010). Needs Assessment: An Overview. Sage Publications, Inc. Thousand Oaks, California.

CHYUNG, S. Y. (2008). Foundations of Instructional and Performance Technology. Human Resource Development Press Inc. Amherst, Massachusetts

DAHIYA, S., JHA, A. (2011). International Journal of Information Technology and Knowledge Management. January-June, 4 (1).

GILBERT, T. (1978). Human Competence: Engineering Worthy Performance. McGraw-Hill. New York.

GORDON, S. (1994). Systematic Training Program Design: Maximizing Effectiveness and Minimizing Liability. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

HANNUM, W., HANSEN, C. (1989). Instructional Systems Development in Large Organizations. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs, New Jersey.

HARLESS, J.H. (1975). An Ounce of Analysis is Worth a Pound of Objectives. Harless Performance Guild. Newnan, Georgia.

KAUFMAN, R. (2000). Mega Planning: Practical Tools for Organizational Success. Sage Publications. Thousand Oaks, California.

KAUFMAN, R., GUERRA-LOPEZ, I. (2013). Needs Assessment for Organizational Success. ATD Press, Alexandria, Virginia.

KAUFMAN, R., THIAGARAJAN, S., MacGILLIS, P. (1997). The Guidebook for Performance Improvement: Working with Individuals and Organizations. JosseyBass/Pfeiffer, San Francisco, California.

KIRKPATRICK, D.L., KIRKPATRICK, J.D. (2006). Evaluating Training Programs The Four Levels. Berrett-Koehler Publishers Inc. San Francisco.

LEIGH, D., WATKINS, R., PLATT, W. A., & KAUFMAN, R. (2000). Alternate Models of Needs Assessment: Selecting the Right One for Your Organization. Human Resource Development Quarterly, 11(1).

MAGER, R. F., PIPE, P. (1997). Analyzing Performance Problems. The Center for Effective Performance Press. Atlanta.

McKILLIP, J. (1987). Need analysis: Tools for The Human Services and Education. Sage Publications. Newbury Park, California.

MC NEIL, J.D. (1985). Curriculum A Comprensive Introduction Curriculum Context, Harper And Row Inc. Chicago.

OSTROFF, C., FORD, J.K. (1989). Assessing Training Needs: Critical Levels of Analysis. In I. L. Goldstein, (Ed.), Training and Development in Organizations. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

ROSSETT, A. (1987). Training Needs Assessment. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs, New Jersey.

ROTHWELL, W. J., KAZANAS, H.C. (1992). Mastering the Instructional Design Process: A Systematic Approach. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

RUMMELER, G. A., BRACHE, A. P. (1990). Improving Performance: How to Manage the White Space in the Organization Chart. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.

WATKINS, R., ALTSCHULD, J. W. (2014). A Primer on Needs Assessment: More Than 40 Years of Research and Practice. In J. W. Altschuld & R. Watkins (Eds.), Needs Assessment: Trends and A View Toward the Future. New Directions for Evaluation, 144.

WEDMAN, J. (2014). Needs Assessments in The Private Sector. In J. W. Altschuld & R. Watkins (Eds.), Needs Assessment: Trends and a View Toward the Future. New Directions for Evaluation, 1.

BÖLÜM 5

5. İHTİYAÇ ANALİZİNDE VERİ TOPLAMA VE İHTİYAÇ ANALİZİ TEKNİKLERİ

5.1. İhtiyaç Analizinde Veri Toplama

Veri toplama, ihtiyaç analizi çalışmalarının en önemli boyutudur. Veri toplamanın ihtiyaç analizi ve değerlendirmesi çalışmalarındaki önemini açıklamadan önce veri kavramı üzerinde durmak gerekir. Veri, en basit şekilde kanıt için toplanan ham bilgi parçacığı, olarak tanımlanabilir. Sayısal ya da sayısal olmayan formlarla betimlenen sembolik ifadedir. Veri tek başına bir soyutlama iken, sembolize edilerek somutlaşır veya somutlaştırılmış olur. Veri, kullanım amacı ve kullanılacak analizin hedef tanımlarına göre somutlaştırılma yani sembolize etme süreci olarak da tanımlanabilir (Zülfikar, 2023). Veriler ölçüm, sayım, deney, gözlem ya da araştırma yolu ile elde edilmektedir. Veriler sayısal olarak ifade edilebileceği gibi, semboller, sıfatlara, şekiller vb. yollarla ifade edilebilir. Ham verilerin işlenmesi yoluyla bilgi üretilir. Dolayısıyla bilginin doğru olması, verinin doğruluğuna bağlıdır. Verilerin niteliğini belirleyen birçok değişken vardır. Amaca uygunluğu, doğru araçla toplanmış olması ve genellenebilecek kadar geniş olması vb. gibi durumlar verilerin niteliğini belirlemektedir. Veriler farklı parametrelere göre sınıflandırılabilir. Veriler elde edildiği kaynaklara göre birincil ve ikincil veriler olarak sınıflandırılırken, ifade edilebilmelerine göre nicel ve nitel veriler olarak sınıflandırılırlar.

Birincil Veri: Araştırmacıların kendileri tarafından toplanan, ilk elden toplanmış verilerdir. Anketler, gözlemler, deneyler, görüşmeler vb. yol ve araçlarla elde edilmiş olan bu veriler, güvenirliği daha yüksek, toplaması uzun süre alan verilerdir. İhtiyaç analizi çalışmalarında paydaşlardan veri toplamak amacıyla yapılan görüşmeler, grup toplantıları, gözlemler, uygulanan anketler, testlerden vb. elde edilen veriler, birincil verilerdir. İhtiyaç analizi çalışmalarında birincil verileri toplamak, paydaşlardan direkt olarak veri toplamayı gerektirdiğinden hem daha uzun zaman alır hem de daha pahalıdır. Ayrıca birincil veriler amaca uygun özel veriler olduğu için farklı araçlarla elde edilen verilerin birbirleriyle kombinasyonu gerekir. Bu verilerin güvenirliğini artıracağı gibi, yanlılık olasılığını da azaltır. İhtiyaç analizi çalışmalarında birincil verileri toplamak için paydaşlarla bizzat iletişim kurmak gerekir. Böyle bir veri toplama çalışmasının etik kurallara çerçevesinde, paydaşlara saygı duyularak yapılması gerekir. Bireysel özgürlüklerini kısıtlayıcı, mahremiyetlerine dikkat edilmeden, fiziksel veya psikolojik zararlar verilmesi pahasına veri toplamak kesinlikle yanlıştır. Birincil verilerin doğruluğu öncelikle veri toplama sürecinde paydaşların rızasının alınmasına bağlıdır. Ayrıca paydaşların kültürel değerlerine, dünya görüşlerine ve inançlarına da azami

derecede saygı duyulmalı, veri toplama sürecinde kendilerine duyulan saygı ve nezaket onlara hissettirilmelidir. İhtiyaç analizi sürecinde birincil veriler toplanırken toplumsal yapı ve özellikler ile kültürel değerleri de dikkate almak gerekir. Bahsedilen bu durumlar dikkate alınmadan yürütülen bir ihtiyaç analizi çalışmasında elde edilen birincil verilerin işlenmesi yoluyla gerçek ihtiyaçların tanımlanması mümkün değildir.

İkincil Veri: İkincil veriler, başkaları tarafından benzer veya başka bir amaç için toplanan mevcut verileri ifade eder. Gerçek zamanlı toplanan veriler değil, geçmişte toplanmış verilerdir. Birincil verilere göre daha çabuk ve kolay ulaşılabilir nitelikte olan bu verileri toplamak daha ekonomiktir. Birincil veriler gibi ham değil rafine edilmiş, toplayanların görüş ve düşüncelerini de içinde barındırabilecek verilerilerdir. Bu nedenle güvenirlikleri daha düşüktür. Ayrıca ikincil veriler araştırmanın amacına uygun özel olarak toplanmış olmayabilir. İhtiyaç analizi sürecinde incelenen dergiler, kitaplar, üretim, performans ve denetim raporları, daha önce uygulanmış olan eğitim programları, resmi belgeler, kanunlar, yönetmelikler vb. ikincil veri kaynakları olarak kullanılabilir. İhtiyaç analizi çalışmalarında ikincil veriler, birincil verilerden daha önce toplanır ve değerlendirilir. Bu süreçte elde edilecek her ikincil veri amaca uygun olmayabilir. İkincil veriler toplanırken şu adımlar izlenmelidir:

1- İkincil Verilerin ve Kaynaklarının Uygunluğunu Belirleme ve Değerlendirme: Hangi tür ikincil verilerin mevcut olduğunu ve bunların hangilerini ihtiyaç analizi ile ilgili olduğunu öncelikle belirlemek gerekir. Resmi kurumların verilerinin yanı sıra bu konuda faaliyet gösteren diğer kurum ve kuruluşların da verilerini incelemek gerekir.
2- İlgili İkincil Verilerin Uygunluğunun Değerlendirilmesi: Verilerin ne zaman toplandığını kontrol edilmesi ve ikincil verilerin ihtiyaç alanlarıyla ayna alanları kapsayıp kapsamadığının değerlendirilmesi gerekir. Ayrıca bu verilerin çalışması yapılan ihtiyaç alanlarına uygunluğu ya da uyarlanabilir olması da göz önüne alınmalıdır. İkincil verilerin elde edildiği coğrafi bölge, dönem/zaman ve kriterler yapılan ihtiyaç analizi çalışmasına uygun olmalıdır.
3- İkincil Verilerin ve Veri Kaynaklarının Güvenilirliğinin Kontrol Edilmesi: Verilerin (nicel ya da nitel) elde ediliş yöntemlerinin incelenerek doğru ve güvenilir kaynaklardan geldiğine emin olunması gerekir.
4- İzleme ve Takip İçin İkincil Verilerin Tekrarlanabilirliğinin Kontrol Edilmesi: Verilerin kullanılmasına karar verilirse, bu verilerin nasıl ve hangi yollarla izlenebileceği ve çoğaltılabileceği kontrol edilmeli, bu çalışmaların kolaylıkla yapılabilir olup olmadığı değerlendirilmelidir.

Veriler, ifade edilebilmelerine göre nicel ve nitel veriler olarak sınıflandırılırlar.

Nicel Veriler: Sistematik olarak toplanan, nesnel ve güvenilirliği yüksek olan verilerdir. Nitelik veya özelliklerin ölçümleri sonucu saptanan verilerin sayısal olarak ifade edilebilenlerini kapsayan nicel veriler, aralık ya da oran ölçekleriyle ölçülebilir. Bu tür veriler sayılarla ifade edilen ne kadar, kaç kişi, ne sıklıkla, kaç tane, ne oranda sorularının cevaplarını verebilirler. Genellenebilecek nitelikte olan nicel verilerle, matematiksel hesaplar ile başta betimsel analizler olmak üzere her türlü istatistiksel

analizi yapmak mümkündür. Veriler arasındaki anlamlı farklar, ilişkiler saptanabildiği gibi yordamalar yapmaya da uygundur. Nicel verilerle genellemeler yapabilmek için örneklemi doğru seçmek önemlidir. Aynı zamanda geniş bir veri toplama popülasyonundan veri toplamak gerekir. Anketler, görüşmeler, gözlemler, odak grup toplantıları ile bazı projektif ve psikometrik testler nicel veri toplama araçlarıdır. Eğitim ihtiyaçlarının saptanmasında paydaşlara uygulanan anketler, testler, yapılan görüşmeler, gözlemler ve odak grup toplantıları veri toplamak amacıyla çok yaygın şekilde kullanılmaktadır.

Nitel Veriler: Sayılarla değil, sıfatlarla ifade edilebilen veriler nitel verilerdir. Bir nitelik ya da özelliği ölçmekten ziyade tanımlamaya yönelik verilerdir. Nitel veriler daha çok durumun nedenlerine ilişkin verilerdir. Nicel verilere göre subjektif, genellenebilme özelliği zayıf, daha az katılımcıdan elde edilen verilerdir. Bu tür verilerle matematiksel hesaplamalar ve istatistiksel analiz yapılamaz. Nitel veriler bir durumu tanımlamaktan daha ziyade derinlemesine incelemeyi amaçlar. Olay ve olgular üzerinde ne kadar ve ne sıklıkla sorularına değil; nasıl, ne şekilde, neden sorularına cevap verebilecek verilerdir. Çoğu zaman izlenimler, görüşler ve fikirlerden oluşur. Özellikle insanların bir davranışı niçin yaptıklarını belirlemek, davranışlara yüklenen anlamları derinlemesine analiz etmek nitel verilerle gerçekleştirilebilir. Açık uçlu sorular kullanılarak yapılan görüşmeler, belge inceleme ve örnek olay inceleme gibi tekniklerle nitel veriler toplanabilir. İhtiyaç analizi çalışmalarında paydaşlarla görüşmeler, dergi, kitap, rapor, günlük ve belgelerin incelenmesi, örnek olay analizleri kullanılmaktadır. Görüşme, odak grup toplantıları hatta anketlerde açık uçlu soruların kullanılmasıyla da nitel veriler toplanarak ihtiyaç saptama çalışmaları yapılabilir.

İhtiyaç analizi çalışmalarında verilerin birincil ya da ikincil, nicel ya da nitel sadece birisi kullanılarak ihtiyaçların analiz edilmesi doğru değildir. Her zaman birincil ve ikincil verilerle, nicel ve nitel verilerin birbirini tamamlayacak şekilde birlikte kullanılması ve değerlendirilmesi gerekir. İhtiyaç analizi çalışmalarında birincil ve ikincil verileri toplarken en sık yapılan hata, çok fazla veri toplamaktır. Amaca öncelikle hizmet etmeyen verilerin toplanması daha fazla kaynak, zaman ve enerji kullanımına neden olur. Aşırı derece veri toplamak, verilerin analizini de zorlaştıracağından bilgiye dönüşüm süreci zor olabilir. Ayrıca üretilen bilgilerin bir kısmı ihtiyaç analizi çalışmalarında işe yaramayabilir. Bu nedenle önceliklerimizi belirleyip amaca daha fazla hizmet edeceğini düşündüğümüz verileri toplamak önemlidir.

İster örgün eğitimde, isterse hizmet içi eğitimde olsun, program geliştirme çalışmalarının ana amacı, eğitim ihtiyaçlarının giderilmesidir. Eğitim programlarının bu amaca hizmet edebilmesi için tasarlama sürecinde ihtiyaçların doğru ve güvenilir biçimde saptanması gerekir. Tam anlamıyla bir araştırma süreci olan ihtiyaç analizi çalışmalarında ihtiyaçların saptanması amacıyla birçok kaynaktan veri toplanır. Toplanan bu veriler analiz edilip değerlendirilerek ihtiyaçlar saptanır. Saptanan bu ihtiyaçların giderilmesi için de eğitim programları tasarlanır ve uygulanır. Bu nedenle veri toplama süreci ne kadar etkili ve verimli gerçekleşirse sonrasında gerçek ihtiyaçlar, doğru biçim ve oranda ortaya çıkarılmış, bunun sonucunda ise eğitim programları

KAYNAKÇA

Adıgüzel O. (2019). Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde İhtiyaç Analizi El Kitabı. Anı Yayıncılık, Ankara.

Andranovich. (1995). Developing Community Participation and Consensus :The Delphi Technique. Extension Service, State College of Washington.

Annett, J., Stanton, N. (2001). Task Analysis. Taylor & Francis.New York.

Argan, M., Yılmaz, A., Tokay A, M., Yetim, G. (2020). Sesimi Gören Var Mı? Fotoses Yönteminin Spor Bilimlerinde Kullanım Potansiyeline İlişkin Kuramsal Bir Çerçeve. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 25 (3).

Babbie, E. R. (2001). The Practice of Social Research (9th ed.). Belmont, Wadsworth, CA.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2010). Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Barbazette, J. (2006). Training Needs Assessment Methods, Tools And Technique. Pfeiffer , San Francisco.

Benedict, D. (2019). Photovoice: Illuminating the Impact of Inclusive Education Practices in United States Public Schools. Master Thesis, University of Washington.

Berkant, H. G. (2020). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulama Örneklerine (Ed. Hasan Güner Berkant). Anı Yayıncılık, Ankara.

Birgili, B. (2014). Open Ended Questions As An Alternative To Multiple Choice: Dilemma In Turkish Examınation System. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Boddy, C. (2012). The Nominal Group Technique: An Aid to Brainstorming Ideas in Research. Qualitative Market Research: An International Journal, 15(1).

Booth, T. VE Booth, W. (2003). In the Frame: Photovoice and Mothers With Learning Difficulties. Disability ve Society, 18(4).

Butruille, S. (1989). Be a Better Job Analyst. American Society for Training and Development. Alexandria, Virginia.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2022). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara.

Callahan, M. (1985). Be a Better Task Analst. American Society for Training and Development. Alexandria, Virginia.

Carney, O., Mcintosh, J., Worth, A (1996). The Use of the Nominal Group Technique in Research With Community Nurses. J. Adv. Nurs. 23(5).

Ciesielska, M., Wolanik, B., Katarzyna, M., Ohlander, M. (2018). Observation Methods. PSl Journal, 2

Clardy, A. (2013). Strengths vs Strong Position: Rethinking the Nature of SWOT Analysis. Modern Management Science & Engineering, 1.

Connolly, M. R. Millar, S. (2006). Using Workshops to Improve Instruction in STEM Courses. Metropolitan Universities, 17(4).

Cooke, G., & Debruin, J. E. (1975). Principles for Principals: How to Plan Successful Teacher In-Service Workshops. Middle School Journal, 6(3).

Cowie, N. (2009). Observation. Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction, 2.

Cummings, C., Franck, K. L. (2014). Creating Strong Partnerships Through Community Coalitions. In C. Boden-McGill (Ed.), Building Stainable Futures for Adult Learners. Information Age Publishing. Charlotte. North Carolina.

Dalkey, N. C. (1969). The Delphi Method. An Experimental Study of Group Opinion. In N. C. DALKEY, D. L. ROURKE, R. LEWIS., D. SNYDER, R. (1997). Studies in the Quality of Life: Delphi and Decision. Lexington Books.Making Lexington, MA.

Delbecq A.L., Van D.E., Ven, A. (1971). Nominal Interacting Group Process for Committee Decision-Making Effectiveness. Academy of Management Journal. 14.

Delbecq, Andre L. and others. (1975). Group Techniques for Program Planning. Scott, Foresman and Co.,Glenview, IL.

Demirel, Ö. (2008). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Doğan, N. (2006). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Ed. Hakan Atılgan). Anı yayıncılık, Ankara.

Donaldson, J. L. (2008). Tennessee Extension Program Planning and Evaluation Model. Extension publication, W240. https://utextension.tennessee.edu/Documents/W240.pdf. Erişim Tarihi: 21.8.2022.

Donaldson, J. L., Franck, K. L. (2018). Needs Assessment Guidebook for Extension Professionals. University of Tennessee Institute of Agriculture. PB 1839. https://utextension.tennessee.edu/Documents/W240.pdf. Erişim Tarihi: 10.8.2022.

Dunham, R. B. (1998). Nominal Group Technique: a Users' Guide. Madison: Wisconsin School of Business, 2.

Freire, P. (1968). Pedagogy of The Oppressed. The Seabury Press, New York.

Glaister, K.W., FALSHAW, J.R. (1999). Strategic Planning Still Going Strong. Long Range Planning (32).1.

GOMER, J., Hille, J. (2014). An Essential Guide to SWOT Analysis. FormSwift. http://mci.ei.columbia.edu/files/2012/12/An-Essential-Guide-to-SWOT-Analysis.pdf Erişim Tarihi: 12.1.2023

Grant J. (2002). Learning Needs Assessment: Assessing The Need. BMJ (Clinical research ed.), 324(7330).

Gundumogula, M. (2020). Importance of Focus Groups in Qualitative Research. International Journal of Humanities and Social Science (IJHSS) 8 (11).

Gupta, K. (1999). A Pratical Guide to Needs Assessment. Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco.

Gupta, U.G., Clarke, R.E. (1996). Theory and Applications of the Delphi Technique: A bibliography (1975-1994). Technological Forecasting and Social Change 53.

Güler, N. (2017). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Pegem Akademi Yayınları, Ankara

Haberberg, A. (2000). Swatting SWOT, Strategy. Strategic Planning Society, September.

Harrison, J.P. (2010). Essentials of Strategic Planning in Healthcare. Health Administration Press, Chapter 5. Strategic Planning and SWOT Analysis.

Harvey, N., Holmes, C. A. (2012). Nominal Group Technique: an Effective Method for Obtaining Group Consensus. International journal of Nursing Practice, 18(2).

Helms, M., Nixon, J. (2010). Exploring SWOT Analysis–Where are We Now? A Review of Academic Research From The Last Decade. Journal of Strategy and Management, (3).3.

Hill, T., Westbrook, R. (1997). SWOT Analysis: It's Time for a Product Recal. Long Range Planning, 30.

Horton, J. N. (1980). Nominal Group Technique: A Method of Decision-Making by Committee. Anaesthesia, 35(8).

Holmes, A. (2013). Direct Observation. In: Volkmar, F.R. Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders. Springer, New York, NY.

HSU, C. C., Sandford, B. A. (2007). The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. Practical Assessment, Research, and Evaluation. 12(10).

Jenn N. C. (2006). Designing A Questionnaire. Malaysian Family Physician : The Official Journal of the Academy of Family Physicians of Malaysia, 1(1).

Jersild, A. T., MEIGS, M. F. (1939). Direct Observation as a Research Method. Review of Educational Research, 9(5).

Johnson, R.W. (1983). Critical Incident. In Human Resource Development: The Theory and Practice of Need Assessment. Reston Publishing. Reston,Virginia.

Jones, J., Hunter, D. (1996). Consensus Methods for Medical and Health Services Research. N Mays & CPope, Qualitative Research in Health Care BMJ, London.

Kaufman, R., Browne, H.O., Watkins, R., Leigh, D. (2003). Strategic Planning for Success Aligning People, Performance, and Payoffs. Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco, California.

Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B., Şahin, Ş.(2021). Kuramdan Uygulamaya İhtiyaç Belirleme. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Kitzinger J. (1995). Qualitative Research: Introducing Focus Groups. British Medical Journal 311.

KİTZİNGER, J., Barbour, R. S. (1999). The Challenge and Promise of Focus Groups. Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice. Sage, London.

Kline, R. B., Snyder, J., Guilmette, S., Castellenos, M. (1992). Relative Usefulness of Elevation, Variability, and Shape Information From WISC—R, K-ABC, and Fourth Edition Stanford-Binet Profiles in Predicting Achievement. Psychological Assessment, 4(4).

Knowles, M.S. (1988). The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Androgogy. Cambridge Books, New York.

Kostera, M. (2007). Organizational Ethnography: Methods and Inspirations. Sage. London.

Kramer, G.P., Bernstein, D. A., Phares, V. (2014). Klinik Psikolojiye Giriş (Çev. İhsan Dağ). Mentis Yayıncılık, Ankara.

Kress, V., Shoffner, M. (2007). Focus Groups: A Practical and Applied Research Approach for Counselors. Journal of Counseling & Development. 85.

Kroeger, S., Meyer, H. (2005). Photovoice As An Educational Action Research Tool. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Krueger, R. A. (1994). Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research. Sage Publications, Thousand Oaks, Canada.

Krueger R.A., Casey M.A. (2000). Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research. Sage Publications. Thousand Oaks, Canada.

Latz, A. O. (2017*).* Photovoice Research in Education and Beyond: A Practical Guide from Theory to Exhibition. Taylor ve Francis, New York.

Lee, S. H. (2006). Constructing Effective Questionnaires. Handbook of Human Performance Technology, Pfeiffer Wiley, Hoboken, NJ.

Leigh, D. (2009). SWOT Analysis. Handbook of Improving Performance in the Workplace,(1).3.

Leung, F. H., Savithiri, R. (2009). Spotlight on Focus Groups. Canadian Family Physician Medecin de Famille Canadien, 55(2).

Lewis, B. R., Littler, D (1997). The Blackwell Encyclopedic Dictionary of Marketing. Malden, MA: Blackwell.

Lindeman C. (1975). Delphi Survey of Priorities in Clinical Nursing Research. Nursing Research 24.

Linstone, H.A., Turoff, M. (1975). The Delphi Method Techniques and Applications. Reading: Addison-Wesley, Massachusetts.

Lockyer, J. (1998). Getting Started With Needs Assessment: Part 1—The Questionnaire. J. Contin. Educ. Health Prof., 18.

LST (2023). Learning Space Toolkit Web Sitesi. Needs Assessment: Data Gathering Tools: Observation. https://learningspacetoolkit.org/needs-assessment/data-gathering-tools-2/observation/index.html Erişim Tarhi:12.2.2023.

Macphail, A. (2001). Nominal Group Technique: A Useful Method for Working With Young People. British Educational Research Journal, 27(2).

Mann, K.V. (1998). Not Another Survey! Using Questionnaires Effectively in Needs Assessment. J. Contin. Educ. Health Prof., 8.

Mathers, N. J., Fox, N. J., & Hunn, A. (1998). Surveys and Questionnaires . NHS Executive, Trent.

Mcbean, E. A., Al-Nassrı, S. (1982). Questionnaire Design for Student Measurement of Teaching Effectiveness. Higher Education, 11(3).

McClelland, B.S. (1994). Training Needs Assessment Data-Gathering Methods: Part 1, Survey Questionnaires. Journal of European Industrial Training, 18(1).

McGeary, J. (2009). A Critique of Using the Delphi Technique for Assessing Evaluation Capability-Building Needs. Evaluation Journal of Australasia, 9(1).

McGoldric, B., TOBET, D. D. (2016). Needs Assessment Basics. ATD Press. Alexandria, Virginia.

McMillan, S. S., KELLY, F., SAV, A., KENDALL, E., KING, M. A., WHITTY, J. A., WHEELER, A. J. (2014). Using The Nominal Group Technique: How to Analyse Across Multiple Groups. Health Services and Outcomes Research Methodology, 14.

Mitra, A. (1994), Use of Focus Groups in The Design of Recreation Needs Assessment Questionnaires. Evaluation and Program Planning, 17(2).

Miller, L. E. (2006). Determining What Could/Should Be: The Delphi Technique and Its Application. Paper Presented at The Meeting of The 2006 Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Ohio, Columbus.

Molloy, N. (2007) Photovoice as a Tool for Social Justice Workers, Journal of Progressive Human Services, (18)2.

Morgan, D.L. (1988). Focus Groups as Qualitative Research. Sage Publications, Newbury Park, Canada.

MoPR.(2012). Training Needs Assessment Methodologies Guide. Ministry of Panchayati Raj Government of India (MoPR)-UNDP CDLG Project, India.

Norton, R. E. (1997). Dacum Handbook. Center on Education and Training For Employment, Ohio State University, Columbus, Ohio.

NSW (2021). NSW Observation: a Guide for Use in Evaluation. https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/professional-learning/pl-resources/evaluation-resource-hub/collecting-data/observation Erişim Tarihi: 10.2.2023

Okes, D. (2008). The Human Side of Root Cause Analysis. The Journal for Quality and Participation, October 31(3).

Öz Güven, İ. (2012). Psikolojik Testler. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Patton, M., Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri, (Çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Peterson, R. A. (2000). Constructing effective questionnaires. Sage Publication, Thousand Oaks, Canada.

Potter M, Gordon S, Hamer P. (2004). The Nominal Group Technique: A Useful Consensus Methodology in Physiotherapy Research. New Zealand Journal of Physiotherapy,32.

Punch K. F. (2005). Sosyal Araştırmalara Giriş- Nitel ve Nicel Yaklaşımlar. Siyasal Kitapevi, Ankara.

Rabiee, F. (2004). Focus-Group Interview and Data Analysis. Proceedings of the Nutrition Society, 63(4).

Ratnapalan S, Hilliard R.(2002). Needs Assessment in Postgraduate Medical Education: A Review. Med Educ Online, 7(8).

Rooney, J. J., Vanden Heuvel, L. N. (2004). Root Cause Analysis for Beginners. Quality Progress, July 37 (7).

Rothwell, W. (2015). Beyond Training and Development. HRD Press. Amherst, Massachusetts.

Rothwell, W., Benscoter, G.M., King, M., King, S. B. (2016). Mastering the Instructional Design Process A Systematic Approach. Published by John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.

Sever, M. VE Özdemir, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde Öğrenci Olma Deneyimi: Bir Fotoses (photovoice) Çalışması. Toplum ve Sosyal Hizmet, 31(4).

Sönmez V., Alacapınar F. G., Zeybek, G., Yıldızlı, H. (2019). Eğitimde Örnekleriyle Gereksinim Analizi. Anı Yayıncılık, Ankara.

Steinert, Y., Boillat, M., Meterissian, S., Liben, S., McLeod, P. J. (2008). Developing Successful Workshops: A Workshop for Educators. Medical Teacher, 30(3).

Stevenson, H. H. (1976). Defining Corporate Strengths and Weaknesses. Sloan Management Review, 17(3).

Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. (1990). Focus Groups: Theory and Practice. Sage Publication, Newbury Park, Canada.

St Leger, L., Young, I., Blanchard, C., Perry, M. (2010). Promoting Health in Schools: From Evidence to Action. Union for International Health Promotion & Education. Saint-Denis, France.

Strach, R. & Magill, C. (2004). Engaging Youth Through Photovoice. Journal of Health Promotion Practice, 5(1).

Şara, B., Turgut, G. (2021). Kök Neden, Kök Neden Analizi ve Düzeltici İşlemler. Tusaş MAG Dergisi, 121.

Taherdoost, H. (2016). How to Design and Create an Effective Survey/Questionnaire; A Step by Step Guide (August 1, 2018). International Journal of Academic Research in Management (IJARM),5(4).

Tekin, H. (1994). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Yargı Yayınları, Ankara.

Thangaratınam, S., Redman, C.W. (2005). The Delphi Technique. The Obstetrician & Gynaecologist, 7.

Thomas L., MacMillan, J., McColl, E., Hale, C., Bond, S. (1995). Comparison of Focus Group and Individual Interview Methodology in Examining Patient Satisfaction With Nursing Care. Social Sciences in Health 1.

Thornton, G. (1992). Assessment Centers in Human Resource Management, Reading. Addison-Wesley, Massachusetts.

Tones, K. & Green, J. (2004). Health Promotion: Planning and Strategies. Sage Publications, London.

Turgut, M. F. (1988). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. Saydam Matbaacılık, Ankara.

Turgut, M. F., Baykul, Y. (2012). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Ørngreen, R., Levinsen, K. (2017). Workshops as a Research Methodology. Electronic Journal of E-Learning, 15(1).

Wang, C. (1999a). Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women's Health. Journal of Women's Health, 8(2).

https://rex.libraries.wsu.edu/esploro/outputs/report/Developing-community-participation-and-consensus/9990050209480184 2#file-0 Erişim Tarihi: 20.2.2023

Wang, C., Burris, M. A. (1994). Empowerment Through Photo Novella: Portraits of Participation. Health Education Quarterly, 21(2).

Wang, C., Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. Health Education & Behavior, 24(3).

Webster A.M. (1977). Webster's New Collegiate Dictionary. Thomas Allen and Son Press, Toronto.

Witkin, B, L., Altschuld, J, W. (1995). Planing And Conduction Needs Assessment, A Pratical Guide. SAGE Publications. Thousand Oaks, California.

Yıldırım A., Şimşek H. (2021). Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, C. (1999). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. ÖSYM Yayınları, Ankara.

Zülfikar, H. (2023). TÜBİTAK Ansiklopedisi. https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/veri_data. Erişim Tarihi: 12.01.2023

İLKÖĞRETİMDE DRAMA
KURAM VE UYGULAMA

Dr. Ruken AKAR VURAL
Dr. John W. SOMERS

Gözden Geçirilmiş
5. Baskı

Ankara
2023

İLKÖĞRETİMDE DRAMA
KURAM VE UYGULAMA
Ruken AKAR-VURAL
ORCID: 0000-0002-3137-3753
John W. SOMERS

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-916-1
e-ISBN	: 978-605-170-915-4
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

AKAR-VURAL, Ruken
SOMERS, John W.
İLKÖĞRETİMDE DRAMA
KURAM VE UYGULAMA

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye 2023,
5. Baskı, xii+124 Sf., 16x24 cm

ISBN: 978-605-170-916-1
e-ISBN: 978-605-170-915-4

İlköğretim, Drama Eğitimi, Eğitim
Eğitimde Drama, Dram, Sanat, İlköğretim Dönemi, İlköğretim Programları, Dramatik Bağlam, Dramatik Yapı, Süreçsel Drama, Uzman Rolü Yaklaşımı, Tiyatro Gösterisi, Dramanın İşlevi

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr
A harfinin evrimi



YAZARLAR HAKKINDA

RUKEN AKAR-VURAL

Dr. Ruken AKAR VURAL, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun olduktan sonra, aynı üniversitede eğitim programları ve öğretim alanında yüksek lisans ve doktora programlarını tamamlamıştır. Eş zamanlı olarak Prof. David Davis danışmanlığında University of Central England (UCE)'da "Eğitimde Drama Tezsiz Yüksek Lisans Programı"nı tamamlamıştır. Dr. AKAR VURAL, lisansüstü eğitimi sürecinde "İlköğretim Programlarında Drama" alanına odaklanmıştır. Çalışmaları ağırlıklı olarak ilköğretimde drama, ilköğretim birinci kademe öğretim programları ve ilköğretime öğretmen yetiştirme alanlarındadır. Öğretmen adaylarının otoriteryen ve demokratik tutumları, ilköğretim öğrencilerinin medyayı okuma pratikleri, seviye derslikleri uygulaması ve eğitimde drama konulu çalışmaları, yurt içi ve yurt dışı akademik dergilerde yayınlanmıştır. Eğitim Programları ve Öğretim Derneği ile NATD (Uk) ve IDEA dernekleri üyesidir. Dr. AKAR VURAL'ın çalışmaları pek çok kez TÜBİTAK ve AB eğitim fonları tarafından da desteklenmiştir.

rakarvural@gmail.com R.A.Vural@exeter.ac.uk

JOHN W. SOMERS

Exeter Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesi Drama Bölümünden emekli olan Dr. John Somers, aynı zamanda bölümün onursal üyesidir. Somers "Research in Drama Education-Eğitimde Drama Alanında Araştırmalar" adlı derginin kurucu editörüdür. Aynı zamanda "Exeter Drama Arastırmaları Konferansı"nı da ilk defa düzenleyen bilim insanı olmuştur. Somers, Exeter Üniversitesi Uygulamalı Lisans ve Lisansüstü programlarının kurucusudur. İnteraktif tiyatro konusunda özelleşmiş olan EXTSREAM adlı tiyatro grubunun kurucusudur. Halk tiyatrosu konusunda uzun süre çalışmış ve pek çok oyun sergilemiştir. 2007 yılında sergilenen "Foresight-Öngörü" ve "New Talking Heads -Konuşan Yeni Kafalar-" adlı oyunlar yönettiği son halk tiyatrosu performanslarıdır. Zihinsel engel sorununa odaklanan oyunu "On The Edge" alana yaptığı katkıdan dolayı pek çok

prestijli ödüle de layık görülmüştür. Somers'in çalışmaları uluslararası alana yayılmıştır. Somers Finlandiya, Estonya, Tayvan, İrlanda, Türkiye, Portekiz, Polonya, İsveç, Çek Cumhuriyeti, Çin ve Filistin'de çalışmalar yürütmektedir. "Tale Valley" Halk Tiyatrosunu kuran Somers, yaşadığı bölge halkının katılımı ile çeşitli eğitimde drama ve tiyatro çalışmaları yürütmektedir. 2003 yılında, Amerikan Tiyatro ve Eğitim Birliği tarafından verilen özel bir ödüle layık görülen yazarın bazı kitapları şunlardır: Drama in The Curriculum (Dramanın Eğitim Programlarındaki Yeri) (1995), Drama and Theatre in Education: Current Research (Eğitimde Drama ve Tiyatro: Güncel Araştırmalar) (1996), Performing Poetry (Şiirden Performansa) (2004), Drama as Social Intervention (Bir Sosyal Müdahale Aracı Olarak Drama) (2006).

J.W.Somers@exeter.ac.uk

SUNU

Toplumlarda değişik düzlemlerde oluşan değişim ve dönüşümleri, başkalaşma ve yabancılaşmaya düşülmeden, ileriye dönük evrilmelere götürmesi gereken eğitim dizgeleri (sistemleri), bu beklenen ilerici gelişmeyi zaman zaman ne yazık ki gerçekleştirememektedir. Buna karşılık günümüz gereksinimleri açısından bir alternatif öğretim yöntemi olan ve sosyokültürel bir eğitim süreci oluşturan *yaratıcı drama* disiplininin, yenilikçilik itkisini ve yaratıcılık yetisini güdülediği artık bilinen bir gerçektir. Gerek bir öğretim yöntemi gerekse başlı başına bir ders olarak örgün ve yaygın eğitimde yer verilmeye başlanan bu disiplin, yaşamsal önem taşıyan, çok ciddiye alınması gereken ve yaygınlaştırılması için çaba gösterilmesine gereksinim duyulan bir olgudur.

Yaratıcı drama, tiyatrocu eğitiminde olduğu gibi, temel elementleri beden, mim, devinim, ritim, ses ve söz olan bir alandır. Yaşlar ilerledikçe anılar ve yaşam gerçekleri, gündelik deneyimler, değişik ilgiler derlenir, karşıtlıkları da aranarak düzenlenir, bir çerçeveye oturtulur, dikkat ve özenle sözellendirilip canlandırılır. Bu süreçte arama, araştırma, sorgulama, kıyaslama, çözümleme, kategorilendirme, sentezleme, belgeleme, belgelik oluşturma, yorumlama gibi bilimsel yöntemler kullanılır. İzleklere (temalara) ulaşılır. Tiyatro sanatındaki gibi, gerçekler aydınlanır. Küçük çocuk için yaratıcı drama yaşamın provasıdır, daha büyük yaştakiler için yaşamın bir sorgulamasıdır.

Yaratıcı drama çalışma ve etkinliklerini yürüten drama lideri kimdir? Hangi bilgisel, eğitimbilimsel, sanat-eğitimbilimsel, psikolojik, sosyolojik, kültürel öğrenme aşamalarından geçmelidir? Tiyatro bilimi ile ne derecede etkileşim içinde olmalıdır? Öğrencilerdeki yaratıcı gizil gücü harekete geçirebilmek için nasıl donanmış olması gerekmektedir? Bu ve benzeri sorulara yanıt ararken elinizdeki kitap, alanda yazılmış kimi özgün yabancı kaynağın ve ülkemizde yaratıcı drama üzerine okunmuş, yazılmış ve anlatılmış pek çok kaynağın içeriğinden süzülmüş, en önemli uygulama bilgilerinin derlenip toparlandığı bir "*ana kaynak*" niteliği ile alana büyük katkı sağlayacaktır.

Kitap, drama tekniklerinin ne denli iyi bilinmesi gerektiğini okura kavratmakta, gerilim yaratma ve uzman rolünü kullanma gibi ustalık isteyen tekniklere ne denli egemen olunması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Eğer drama çalışmalarının sonunda ortaya çıkan kimi sonuç-ürünler, ilgili izleyiciye gösterilmek istenirse bir sergileme, bir gösteri, bir dramatik sunum nasıl gerçekleştirilebilir? Yaratıcı drama kamuoyumuzda tartışılagelen "gösterim" sorunu da John Somers tarafından özellikle ilköğretimde çalışan drama öğretmenleri açısından aydınlatılmaktadır.

Yılların öğretmeni John Somers'a ve çalışkan öğrencimiz, bugünün değerli öğretmeni Ruken Akar Vural'a teşekkür ederim.

Ocak, 2011

Prof. Dr. İnci SAN

Çağdaş Drama Derneği Onursal Başkanı

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında pek çok insanın emeği bulunmaktadır. Hiç kuşkusuz emeği geçenlerin başında, J. W. Somers gelmektedir.

John Somers'a kendisi ile çalışma olanağı sağladığı için, kafa açıcı soruları ve yönlendirmeleri için, üç ayrı ders planı ve "Bir Araştırma Süreci Olarak Drama: Eğitimde Drama Çalışmalarından Yola Çıkarak Tiyatro Gösterisi Hazırlamak" başlıklı bölüm ile kitaba yaptığı katkıdan dolayı minnettarım. Tüm bunların yanı sıra, kitabı baştan sona değerlendirmesi ve her bölüme sunduğu somut katkıdan dolayı da kendisine ayrıca teşekkür ederim.

Exeter Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesi Drama Bölümü Başkanı Dr. David Roesner'e, bölüm ve üniversitenin tüm kütüphanelerini ve bölümün tüm olanaklarını kullanmam konusunda gösterdiği destekten dolayı teşekkür ederim.

Prof. Dr. İnci San'a, sağlık sorunlarına karşın, kitabı satır satır okumasından ve ayrıntılı biçimde tartışmasından, temel kuramsal konuların yanı sıra, dil ve anlatım konularında da yaptığı değerli katkılardan ve ön söz yazma inceliğini göstermesinden dolayı teşekkür ederim.

Devlet Tiyatroları Sanatçısı Tamer Levent'e zaman ayırarak kitabı okumasından ve özellikle tiyatro ve drama disiplinlerinin ortak kavramları konusunda yaptığı katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Patrice Baldwin'e eğitimde dramada temel yaklaşım ve teknikler konusundaki yorumları ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Newton Abbot Güzel Sanatlar Lisesi drama öğretmeni Judie Leigh'e drama, eğitim, tiyatro ve ideoloji konusunda yaptığımız tartışmalarda aktardığı deneyimlerden dolayı teşekkür ederim.

Tavistock İlkokulu, Canada Hill İlkokulu ve St. Margarets Okullarının yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerine teşekkür ederim. Kitabın basım sürecinde gösterdiği destekten dolayı Dr. Tülay Üstündağ'a da ayrıca teşekkür ederim.

Arş. Gör. Deniz Özen ve Arş. Gör. Yusuf Yılmaz'a biçimsel düzenleme konusunda yaptıkları katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Son olarak Prof. Dr. Müfit Gömleksiz'e bu kitabı yazmam konusunda verdiği cesaret ve destekten dolayı teşekkür ederim.

Bu çalışma, TÜBİTAK Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Destek Programı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu desteği sağlayan TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığına teşekkür ederim.

Ruken AKAR VURAL

Şubat-2011

İlk öğretmenim, Babaannem

Ruşe AKAR'a...

İÇİNDEKİLER

YAZARLAR HAKKINDA ..... **iii**
SUNU ..... **v**
TEŞEKKÜR ..... **vii**

1. BÖLÜM
GİRİŞ **1**

Kavram Olarak "Eğitimde Drama" 2
Dram ve Dram Sanatı 2
Eğitimde Drama 4
Eğitim Programları ve Eğitimde Drama İlişkisi: İngiltere ve Türkiye Karşılaştırması 9
İlköğretim Döneminde Eğitimde Drama ve Öğrenme-Öğretme İlişkisi 13
Drama ve Öğretim Programları İlişkisi 14
İlköğretim Programlarında Anlamlı Öğrenme ve Dramatik Bağlam: Piaget mi? Vygotsky mi? 15
Dramatik Yapının Ögeleri 17
Bir Drama Dersinin Aşamaları Genel Hatlarıyla Nasıl Olmalıdır? 20
Bir Drama Dersinin Etkili Biçimde Planlanabilmesi için Küçük Öneriler 22
Sınıfımda Eğitimde Drama Yöntemini Kullanmaya Nasıl Başlamalıyım? 24

2. BÖLÜM
EĞİTİMDE DRAMADA TEMEL YAKLAŞIM VE TEKNİKLER **27**

Süreçsel Drama Yaklaşımı 27
Uzman Rolü Yaklaşımı 30
Eğitimde Dramada Kullanılan Temel Teknikler 35

3. BÖLÜM

BİR ARAŞTIRMA SÜRECİ OLARAK DRAMA: EĞİTİMDE DRAMA ÇALIŞMALARINDAN YOLA ÇIKILARAK TİYATRO GÖSTERİSİ HAZIRLAMAK 55

GİRİŞ 55

Eğitimde Dramanın Amacı 56

Araştırma Olarak Drama 56

Eğitimde Drama Dersi 58

Kolektif Yaratım Tiyatrosu (A Devised Theatre) 59

Küçük Bir Örnek Çalışma 60

Diğer Başlangıç Noktaları 64

SONUÇ 64

4. BÖLÜM

İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DRAMANIN İŞLEVİ, UYGULAMA ÖRNEKLERİ VE DRAMA ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ...69

Eğitimde Drama ve Hayat Bilgisi–Sosyal Bilgiler Öğretim Programları 69

Eğitimde Drama ve Matematik Öğretim Programı 93

Eğitimde Drama ve Türkçe Öğretim Programı 95

Eğitimde Drama ve Fen ve Teknoloji Öğretim Programı 102

Eğitimde Drama ve Sanatlar Eğitimi 105

İlköğretimde Drama Çalışmalarının Değerlendirilmesi 105

KAYNAKÇA 106

KULLANILABİLECEK MATERYALLER 106

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Ömer Naci Soykan'ın (1997) da belirttiği gibi, Türkçede yeni bir sözcük olan "eğitim" sözcüğünün eğmekten gelmiş olması ve tarihsel süreçte "talim ve terbiye" sözcükleri ile birlikte anılmış olması, "eğitim" kavramının insanı eğip büken bir etkinlik olarak kabulüne işarettir.

Eğitim kavramını Latince kökü itibarıyla incelediğimizde hem kavramın anlam bilimsel köklerine ulaşabilir hem de öğretmenliğin tarihini anlamamıza yarayacak öykülere erişebiliriz. Örneğin Antik Yunan'da şehir devletleri arasında yapılan savaşlar sonucunda esir düşen diğer şehir devleti soyluları, savaşı kazanan tarafın evlerinde, onların çocuklarına öğretmenlik yaparlardı. Bu öğretmenler, çocuk ne yaramazlık yaparsa yapsın ona sözlü veya dokunarak müdahale yapma hakkına sahip değillerdi. Çocuklara yaşamda kullanabilecekleri değerli bilgileri, onları ikna ederek vermeleri söz konusu idi. İşte öğretmenlik ve onun bilimi olan eğitim bilim bu gözle değerlendirildiğinde, yaşama dair bilgilerin, çocuğun doğasına uygun biçimde verilmesinin önemi hatıra gelmektedir.

Eğitim biliminde bugün gelinen noktada, insanın gizil potansiyelinden hareket eden, doğasına, doğumundan itibaren beş duyu aracılığı ile edinmiş olduğu izlenimleri kaydeden belleğini kullanmaya, insanlar arasındaki benzerlikleri bulma, kendisini ve başkalarını keşfetme, merak, bilme ve eyleme gereksinimine dayalı bir eğitim anlayışının önem kazandığını görmekteyiz.

Kuşkusuz, akan bir suyun yatağını bulmasına benzer bir süreçle eğitim anlayışının, insanı, biliş, duyuş ve deviniş açısından bir bütün olarak kabul eden anlayışa evrilmesi Platon'dan beri süregelen, öğreneni ve öğrenme sürecini parça parça algılayan, "beden için idman" "ruh için müzik" anlayışının karşısında durmaktadır. Günümüzde, insanın varlık bütünlüğünden hareket eden, insanın ortak yetileri olan bilme (akıl), duyma (vicdan ve estetik) ve eyleme

(deviniş) gereksinimlerini, birlikte geliştirmeyi hedefleyen, öğrenme-öğretme ve uygulama yöntemlerinden birisi de "eğitimde drama"dır.

Bu kitap ile eğitimde drama yönteminin dayandığı eğitim paradigmasının, öğrenme ve öğretme anlayışının, temel yaklaşım ve tekniklerinin ortaya konması, ilköğretim I. kademe programları ve eğitimde drama köprüsünün yeniden kurulması ve işlevsel uygulama örneklerinin verilmesi amaçlanmıştır. Yine bu kitap, geleneksel eğitim anlayışı içinde öğretmen otoritesine dayalı anlayışın yerine, öğrenciyi eğitim süreci içinde özgürleştirmeye dayalı drama yönteminin, tüm sınıf öğretmenlerine, sınıf öğretmeni adaylarına ve ilköğretim öğrencilerine yönelik çalışmalar yürüten tiyatro pedagoglarına hatırlatılmasını amaçlamaktadır.

Kavram Olarak "Eğitimde Drama"

Dram ve Dram Sanatı

Günlük yaşamda, gazete ve televizyon haberlerinde dram sözcüğünün sık sık "bir aile dramı yaşandı", "bir insanlık dramı..." gibi kullanımları ile karşılaşmaktayız. Buradaki anlamı ile dram; korku, acıma, heyecan, dehşet gibi duyguları yaratan olaylar ve eylemler için kullanılmaktadır. Oysa sıkça karşımıza çıkan bu kullanım yanlıştır. Yıldız (1998), "dram sanatına göstergebilimsel yaklaşım ve bir sahneleme çalışması" adlı eserinde dramın temel özelliklerinden birinin, yapıntı/kurmaca olduğunu belirtmektedir. Bu durumda, günlük yaşamda karşılaştığımız olayların, gerçek olmaları nedeni ile dramdan ayrıldıklarını söylemek gerekir. Yıldız'a (1998) göre dram sanatı "gerçek ya da kurmaca olayların, seyircinin önünde o an oluyormuş duygusunu vererek taklide dayalı bir aksiyonla gerçekleştirilmesi"dir. Aristoteles de sanat ve estetiğin temellerini ortaya koyduğu *Poetika* adlı eserinde, dram kavramını genel olarak "eylem halinde bulunan kişilerin taklidi" biçiminde tanımlamaktadır (Tunalı, 2008). Yine Yıldız'a göre, bir futbol maçı, bir yarışma, bir başkaldırı ve bir suikastın de dram sanatına dair yüksek yoğunluktaki ögeleri (heyecan, merak, duygusallık vb.) içermesi nedeni ile dramatik olduğunu söylemek olasıdır. Fakat dramatik ögeler içermelerine rağmen tam olarak dram sanatına ait olmamalarının nedeni ise bunların "yapıntı/kurmaca" değil "gerçek" olmalarıdır.

Nutku (2001) *dramatik olan* ve *dram sanatı* arasındaki bağı şu şekilde kurmaktadır: Klasik anlamda "dramatik olan" her şeyden önce insanla ilgili olan bir duygudur. İnsan yaşamını temel alan ve bu yaşamdaki bir sorunu, bir anı, bir düşünceyi ya da duyguyu ileten bir görünümdür. Dram sanatı ise bu, insanla ilgili olan şeyi sanatsal bir yaratışla canlandıran üretim işidir. Dram sanatının ilk

klasik temellerini ortaya koyan Aristoteles bunu "yaşamdaki bir olayın ya da hareketin yeniden yaratılması" olarak açıklamıştır. Başka bir deyişle dram sanatı yaşamın kendisi değildir, fakat yaşamdaki gerçekliğin yansılanmasıdır.

Esslin (1987) ise dram sanatı ve bu alanın sınırlılıklarını tanımlarken, sık değişen ve sürekli olarak gelişme içinde bulunan, organik olarak büyüyen ve yıpranan insansal etkinliklere katı tanımlamalar yapmanın güçlüklerinden söz etmektedir. Bunun yanında dram sanatı ve tarihinin uzun yıllar tiyatro sanatı ve tarihi ile bir tutulduğunu vurgulamaktadır. Tüm bu açıklamalardan sonra Esslin (1987) dram sanatının tanımını "hayali ya da geçmişteki gerçek olayları ele alan, seyirci önünde o an oluyormuş duygusunu veren mimetik (taklit ve öykünmeye dayalı) bir aksiyon olarak yapmaktadır. Şener'e (1997) göre, dram sanatı ile ilişkili olarak, "drama" sözcüğü Eski Yunancada bir şey yapma ya da yapılan bir şey anlamında kullanılmakta idi. Bu sözcük Eski Yunancadaki anlamı ile "hareketi-aksiyonu" imlemektedir. Ancak bu hareket, öznesi, amacı, etkisi olan bir eylemdir. Başlar, gelişir ve bir sonuca ulaşır. Bu anlamda "durum" olarak da anlamlandırılabilir. Çünkü her durum, onun kahramanları tarafından gerçekleştirilir. İç ve dış çatışmaları vardır. Tiyatro bu ardı ardına gelen durumlara ses, dekor, ışık, gelişmiş oyunculuk ve rejisörlük ekler. Tiyatro bunu seyirciye göstermek için yapar. Drama ise grup için ve grup içinde gerçekleşir.

Dramanın Eski Yunancadaki bir başka anlamı da "oynamak"tır. Ancak antik tiyatronun gelişmesinden bu yana, bu sözcük yalnızca "herhangi bir kimsenin herhangi bir şey yapması" değil, "belli bir kimsenin, katılanlara anlamı olan bir şey yapması" biçimini almıştır.

Günümüzde dram sanatı, pek çok alanda farklı amaçlarla ve farklı formlarda işlev görmektedir. Dramanın işlev gördüğü toplumsal alanlardan başlıcaları; psikodrama, sosyodrama, etnodrama, dramaterapi, oyuncu eğitimi, eğitimde tiyatro ve eğitimde dramadır.

2. BÖLÜM

EĞİTİMDE DRAMADA TEMEL YAKLAŞIM VE TEKNİKLER

Bu bölümde, özellikle ilköğretimde drama çalışmalarında kullanılabilecek işlevsel iki yaklaşım olan "Süreçsel Drama" ve Uzman Rolü Yaklaşımı" açıklanacaktır.

Süreçsel Drama Yaklaşımı

Süreçsel drama, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton ve Brian Way tarafından literatüre kazandırılan bir yaklaşımdır. Bu kavramı, tek bir çalışmadan oluşmayan ve zamana yayılan, probleme dayalı ve öğretim odaklı drama çalışması biçiminde tanımlayabiliriz. Süreçsel drama kavramının, farklı bir yaklaşım olarak nitelendirilmesinin nedeni, boncuk taneleri gibi ilişkili ama kendi içinde bağımsız ve anlamlı, modüler bir yapıdan oluşan drama oturumlarının (episodların) bir araya gelmesinden oluşması, çoğunlukla bir ön-metin (pre-text) ile başlaması ve mutlaka öğrenme-öğretme sürecine odaklanmasıdır.

Elbette ki sosyal bilgiler dersinin yalnızca bir bölümünde eğitimde drama yöntemini kullanılarak, öğrencilerden mahalledeki çocuk parkının yıkılıp yerine alışveriş merkezi kurmak isteyen yetkililere, o mahallede yaşayan insanlar olarak birer mektup yazmalarını isteyebilirsiniz. Bu çalışma ile rol içinde yazma tekniğini kullanmış oluruz. Ancak aynı problem durumunu süreçsel drama yaklaşımı ile işlemek istersek, problemi anlatan kısa bir ön-metin vererek, adım adım gelişen, pek çok teknikten faydalanan, kendi içinde bağımsız olan, birbirine eklemlenen bir dizi öğrenme-öğretme süreci planlamamız gerekmektedir.

Süreçsel dramada dışsal bir seyirci olmamakla birlikte içsel anlamda seyirci unsuru bulunmakta ve bu unsur büyük önem göstermektedir (Bowell, 2002). Buradan anlamamız gereken, tiyatro çalışmalarındaki anlamıyla bir seyirci olmadığı

ancak drama çalışmasında, grupların doğaçlamalarını/ performanslarını birbirlerine yönelik gerçekleştirerek içsel bir seyirci kavramını oluşturmasıdır.

O'Neill (1995), süreçsel drama çalışmalarında önemli bir problemi içeren bir ön-metnin, episodlar (küçük senaryo birimleri) biçiminde ele alınarak ilerlediğine vurgu yapmakta, ancak bu metnin değiştirilemez olmadığını da ısrarla belirtmektedir. Epizodlardan oluşan bir süreçsel drama planının, sıkı sıkıya uygulanma zorunluluğu olmadığını, esnek tutulması gerektiğini ve vurgulamaktadır. Diğer taraftan, Bowell (2002) da benzer biçimde, önceden yazılmış bir dramatik metnin (bir masal, bir tiyatro oyunu, bir öykü vb.) drama teknikleri ve dramatik ögeler ile yeniden yorumlanması, tartışılması ve oynanması biçiminde ilerleyen interaktif sürecin, gruba mal olduğunu, ele alınan ön metnin grubun bakış açısından yeniden ele alarak tamamen değiştiğini vurgulamaktadır. Bowell'a göre (2002) süreçsel dramanın temel ilkeleri aşağıdaki gibidir:

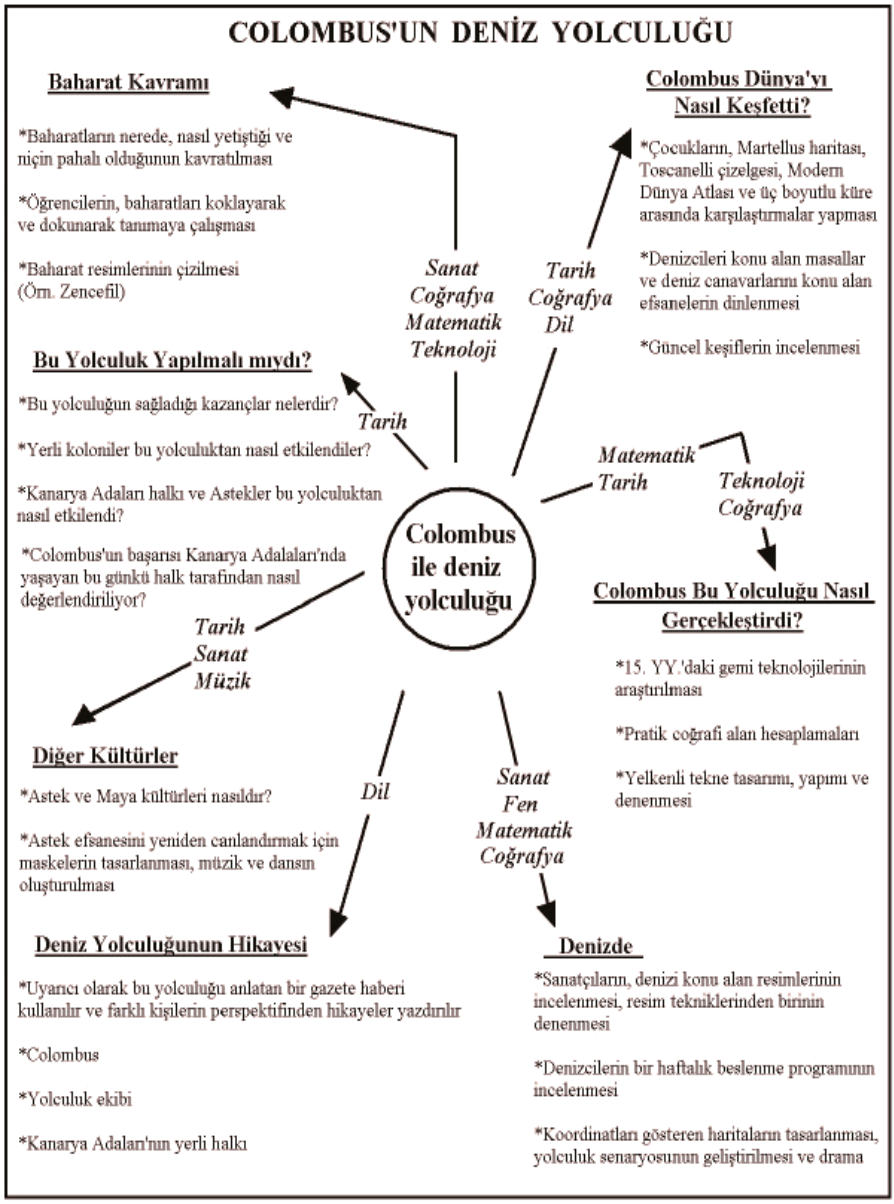
1. **Tema ve Öğrenme Alanının Seçimi:** Öğretmenin, üzerinde çalışılacak, konu ve temayı belirlemesi ve "öğrencilerin hangi hedef ve kazanımlara ulaşmasını istiyorum" sorusuna yanıt vermesi gereken aşama olarak nitelendirilebilir.
2. **Bağlam:** "hedef konunun kavratılabilmesi için, drama çalışmasında ele alacağım sorun ne olmalı" sorusunun yanıtı, bağlamı vermektedir.
3. **Roller:** "Gerçekleştireceğim dramaya dayalı öğrenme-öğretme ortamında öğrencinin alacağı roller nelerdir, öğretmenin alacağı roller nelerdir" sorusunun yanıtı rollere karşılık gelmektedir.
4. **Çerçeve:** Gerçekleştireceğim drama çalışmasının odağını oluşturan "sorun"a hangi roller hangi mesafeden bakmalı ve nasıl bir bakış açısına sahip olmalıdır ki dramatik ögeler (gerilim, merak vb.) yaratılabilsin.
5. **Göstergeler:** Gösterge ögesi öğretmenin, "gerçekleştireceğim drama çalışmasında, "anlam" yaratabilmek, öğrencilerin ilgisini, öğrenme motivasyonunu sağlayabilmek, role girmelerini kolaylaştırmak ve "karakter" oluşturabilmek için hangi nesne, kostüm ve simgeleri seçmeliyim" sorusuna karşılık gelmektedir.
6. **Stratejiler:** "Gerçekleştireceğimiz drama çalışmasında hangi teknikleri kullanacağım ve bu teknikleri hangi sıra ile işe koşacağım" sorusunun yanıtını oluşturmaktadır.

Tüm bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi, süreçsel dramanın tek bir doğaçlama ile gerçekleştirilemeyeceği, bir içerik biriminin öğretimi açısından, bir problem durumu içeren ön-metin üzerinden zaman dilimlerine yayılan oturumlar dizisi biçiminde geliştiğini görmekteyiz.

Somers (1994), "Kolomb'un Deniz Yolculuğu" başlıklı bir çalışma örneği vererek, drama yönteminin süreçsel olarak, Disiplinler arası biçimde ilköğretimde nasıl kullanılabileceğini net bir biçimde göstermiştir. Somers bu çalışmaya başlarken Colombus'un yolculuğunu ana hatlarıyla anlatan bir ön-metin de kullanmıştır. Aşağıdaki örnek kuşkusuz, pek çok tema ve öğrenme alanına uyarlanabilir.

Şekil 3

Colombus'un deniz yolculuğu temalı süreçsel drama formatı



3. BÖLÜM

BİR ARAŞTIRMA SÜRECİ OLARAK DRAMA: EĞİTİMDE DRAMA ÇALIŞMALARINDAN YOLA ÇIKILARAK TİYATRO GÖSTERİSİ HAZIRLAMAK

GİRİŞ

Okullarda genellikle dramanın sınıf içinde bir yöntem olarak kullanımı konusunda sıkıntı bulunmaktadır. Drama çoğunlukla, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, anne-babalara, çevreye ve yerel medyaya karşı bir gövde gösterisi olarak kullanılmaktadır. Buna karşın, eğitimde drama yöntemini, öğrencilerin kişisel gelişimini sağlamak için kullanan pek çok öğretmen de bulunmaktadır. Bu öğretmenler genellikle, okullarda yürütülen tiyatro çalışmalarını, elitist ve egaliteryen olarak nitelendirmekte, bunun yerine doğaçlamaya dayalı çalışmalar yapmayı tercih etmektedirler. Ayrıca halihazırdaki eğitim programının dışına çıkmakta ve klasik tiyatro standartlarına dayanan, gösteri amaçlı tiyatro yapmak yerine, öğrencilerin kendisine mal olan, eğitimde drama çalışmaları yapmaktadırlar.

Bu bölüm, eğitimde drama teknikleri ve ilkeleri temelinde, öğrencilerin araştırma ve keşfetme süreci içinde gerçekleştirdikleri çalışmaların, bir gösteriye nasıl dönüştürülebileceğini göstermektedir.

Başlangıç noktası keşif ve araştırmayı gerektiren bir dizi materyalden oluşan bu sürecin, gerçek sahibi öğretmen değil, öğrencilerdir.

Eğitimde Dramanın Amacı

Hepimizin bildiği gibi oyun, çocuk gelişimi açısından zorunlu bir gereksinimdir. Oyuna benzer biçimde, eğitimde drama çalışmalarında da çocuklar, merak ve ilgilerine yönelik bir konu üzerine çalışmaktan, araştırmaktan, incelemekten, keşfetmekten ve bulduklarını dramatik bir temsille ifade etmekten hoşlanmaktadırlar. Bu süreç içinde çocuklar elbette ki, diğer sanatların barındırdığı becerileri de edinmektedir. Drama öğretmeni ya da bu yöntemi kullanan sınıf öğretmeni, öğrencilerin yaşama ilişkin durumları, dramatik bir dille ifade edebilme becerilerini geliştirmelidir. Dramatik dil, yaşama dair pek çok durumu, sınıf içinde anlamak ve açıklamak için kullanılabilir. Bunun yanında, süreç içinde yapılan keşifleri tartışmak, diğer öğrencilerle paylaşmak için de kullanılabilir. Eğer çocuklar, dramanın bir araç olarak nasıl kullanılabileceğini kavrarlarsa, zaman içinde kendi kendilerine dramatik ifade biçimleri yaratma ve drama yapma otonomisine de erişmiş olacaklardır. Çocuklar gerçekleştirdikleri doğaçlamalar yoluyla, dramatik dil ve dramatik temsil konusunda giderek daha yetkin olacak ve sürece hakimiyetleri artacaktır. Bu süreçte öğretmenin rolü, çocuklara destek olmak, sorduğu sorularla daha çok tartışmalarını ve düşünmelerini sağlamaktır.

Bu yaklaşım, sınıf a gerçekleştirilen eğitimde drama çalışmalarının, neredeyse tam bir bilimsel araştırma sürecini takip ettiğini göstermektedir. Hatta, eğitimde drama sürecinin de yazılı bir rapora dönüştürülebilme olanağı olduğu için, tam anlamıyla "eğitimde drama süreci", "bir bilimsel araştırma süreci" olarak görülebilir.

Araştırma Olarak Drama

Bir bilim insanının kesin olmayandan yola çıkarak yürüttüğü bilimsel araştırma süreci, eğitimde drama süreci ile paralellik göstermektedir. Benim de çalışmalarımda sık sık kullandığım bu yaklaşım, bilimsel araştırma süreci ve eğitimde drama etkinlikleri arasındaki ilişki temelinde şu şekilde açıklanabilir;

Klasik pozitivist bir yaklaşımla gerçekleştirilen araştırma, aşağıdaki basamakları izlemektedir:

- Araştırma alanına karar vermek
- Halihazırda ne bilindiğini ortaya koymak
- Hipotezler geliştirmek
- Deneysel yöntemlerle hipotezleri test etmek
- Veri toplamak

- Verileri analiz etmek
- Araştırma raporunu yazmak
- Araştırma sonuçlarını toplum ve diğer bilim insanlarıyla paylaşmak
- Yeni hipotezler geliştirmek

Eğer yukarıdaki özellikler açısından eğitimde drama sürecine bakarsak, büyük bir uyumun olduğunu göreceğiz. Ben "araştırmacı" kavramının "drama yapanlar" kavramına birebir karşılık geldiğini düşünmekteyim. Pekiyi drama yapanlar hangi süreci izlerler;

1. Araştırma alanına karar verme
    - Araştırmacılar (drama yapanlar), kullanacakları uyarıcılara karar verirler. Bunlar, konu seçimi, malzeme seçimi, teatral formların seçimi, drama tekniklerinin seçimi ya da bir oyun metninin seçimi olabilir. Bu süreç, yukarıdaki aşamalardan ilkine denk düşmektedir.
2. Halihazırda ne bilindiğini ortaya koymak
3. Hipotezler geliştirmek
    - Üzerine çalışılacak konu ile ilgili halihazırda ne bilindiğini ortaya koymak için kaynak kişiler, kitaplar, internet vb. incelenebilir. Drama yapanlar (drama ya da sınıf öğretmeni ve öğrenciler) kaynak kişilerin kim olduğu, yaşam öyküleri vb. ilişkin hipotezler geliştirirken, hangi yaklaşım ve tekniklerin de kullanılabileceğini öngörür. Bu da yukarıda verilen basamaklardan ikincisine ve üçüncüsüne denk gelmektedir.
4. Deneysel yöntemlerle hipotezleri test etmek
    - Öğretmen ve öğrenciler, geliştirdikleri önsezi ve hipotezleri, drama yaklaşım ve teknikleriyle araştıracaktır. Önceden düşünülenlerin süreç içinde de işleyip işlemediği sınanacaktır. Örneğin, "Acaba, anne ile kızı arasındaki ilişki gerçekte de bizim öngördüğümüz gibi midir?" sorusunun, ele alınacak materyaller temelinde drama yaklaşım ve teknikleri ile işlendiğinde nasıl sonuçlanacağı bilinmemektedir. Bu durum yukarıdaki aşamalardan dördüncüsüne denktir.
5. Veri toplamak
    - Araştırma ve inceleme sırasında öğretmen ve öğrenciler pek çok veri toplayacak, depolayacak ve topladıkları verileri değerlendireceklerdir. Bu süreç ise, yukarıda aşamalardan beşincisine karşılık gelmektedir.

4. BÖLÜM

İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DRAMANIN İŞLEVİ, UYGULAMA ÖRNEKLERİ VE DRAMA ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Aşağıda, eğitimde drama yöntemine dayalı olarak, ilkokul 1-5. sınıflar için geliştirilen ders planı örnekleri bulunmaktadır. Ders planları, Türkiye'de halihazırda uygulanmakta olan ilköğretim I. Kademe öğretim programlarının hedef ve kazanımları ile uyumludur. Verilen tüm ders planları disiplinler arası bağlantılara sahiptir. Bu nedenle de pek çok derste kullanılabilir. Planlar esnek bir özelliğe de sahip olduğu için ***çerçeve ders planı*** özelliği taşımaktadır. Planları, kısaltabilir, bazı teknikleri çıkarabilir, farklı teknikler ekleyebilir ve öğretim amaçlarınıza uygun olarak değiştirebilirsiniz.

Eğitimde Drama ve Hayat Bilgisi–Sosyal Bilgiler Öğretim Programları

Kuşkusuz eğitimde drama yöntemini, ilköğretim I. kademe Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde kolaylıkla uygulayabilmekteyiz. Her iki öğretim programının hedefleri arasında da yer eden, öz güven, pozitif anlamda karşılıklı bağımlılık ve destek, grup kimliği oluşturma, grubun parçası olma duygusunun kazandırılması gibi beceriler açısından drama etkili bir araçtır.

Üç temadan oluşan ve "eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, karar verme, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korunmayı sağlama, özyönetim, bilimin temel kavramlarını tanıma" gibi temel

becerilerin kazandırılmasını amaçlayan hayat bilgisi öğretim programı, merkezinde "eğitimde drama"nın bulunması gereken özelliktedir. Bunun yanında, bütünsel olarak sosyal bilgiler öğretim programı ve kapsadığı coğrafya ve tarih disiplinlerine ait konular da dramanın kullanılabileceği özelliktedir.

Sosyal Bilgiler açısından bakıldığında özellikle birincil kaynakların uyarıcı olarak kullanıldığı çalışmaların çok etkili olduğunu görmekteyiz. Örneğin tarihi bir olaya ilişkin orijinal gazete haberinin sınıfa getirilmesi, öğrencilerin bu haberi incelemesi ve tartışmasının sağlanması ve ilgili drama tekniklerinin kullanılması sosyal bilgiler öğretiminde çok etkilidir. Yine müzelerde yapılacak drama çalışmaları da öğrencilere farklı bir öğrenme atmosferi ve otantik uyarıcılar sağlayacaktır.

Aşağıda verilen örnek (Simons, 2000) küçük değişikliklerle hem Hayat bilgisi hem de Sosyal Bilgiler öğretim programı kapsamında kullanılabilir. Küçük bir hikayeden yola çıkılarak hazırlanan çalışma, uygulama adımları biçiminde planlanmıştır.

TREN İSTASYONUNDA BULUNAN BEBEK

Hedefler

- *Çocukların güvenliğini sağlamada, aile kurumunun rolünün farkında oluş,*
- *Toplumsal sorumlulukların farkında oluş,*
- *Tren istasyonlarında karşılaşılabilecek sorunların ve çözüm önerilerinin farkında oluş.*

Kazanımlar

- *Çocuğun güvenliğinin sağlanmasında aile kurumunun rolünü açıklar,*
- *Halkın ortak kullanım alanlarından biri olarak tren istasyonlarının özelliklerini sıralar,*
- *Tren istasyonlarında karşılaşılabilecek sorunları ve çözüm önerilerini açıklar.*

1. ***Adım:*** *Öncelikle hikaye anlatılır. "20 Ağustos Cuma günü, akşam saat 17.30'da bir grup çocuk okuldan dönerken tren istasyonunda,*

terk edilmiş sekiz aylık bir bebek bulurlar. Bebek sağlıklı ve iyi bakılmış görünmektedir. Çocuklar bebeği, polise götürmesi için istasyon şefine teslim ederler". Simon (2000) terk edilmiş çocuk mitini içeren bu hikayeyi, bir peri masalı kadar metaforla dolu ve Oedipus kadar eski olarak nitelendirmektedir.

2. ***Adım:*** *Öğretmen, Ulaştırma Bakanlığı'ndan gelen bir müfettiş rolünü alır ve trenlere ilişkin olarak halkın hangi sorunları yaşadığını öğrenmek istediğini söyler ve bu konu tartışılır.*

3. ***Adım:*** *Öğretmen, sınıfta belli bir yeri sahne olarak belirler. Sahnede, sandalyelerden bir tren oluşturmalarını ister. Trende her öğrenci için bir sandalye bulunmalıdır. Daha sonra, her bir öğrencinin oturduğu yerde kendisi için bir rol belirleyerek, rol kişisi olarak, sırayla, yavaş bir biçimde trene gelip oturmasını ve böylelikle bir "fotoğraf karesi" oluşturmalarını ister. Daha sonra, fotoğraftaki her bir çocuğun omzuna dokunarak, kim olduğunu, ne düşündüğünü ve ne hissettiğini sorar.*

4. ***Adım:*** *Öğretmen öğrencileri dört kişilik gruplara ayırır ve her bir grubun, tren istasyonunda terk edilmiş olarak bulunan 8 aylık bebeğin, altı aylık iken aile yaşamından bir kesiti oynamalarını ister. Oynanacak sahnede, ailenin mutlu göründüğü ancak, iki ay sonra gerçekleşecek olayın tohumlarının da atılmış olması gerektiği açıklamasını yapar. Burada bebek, küçük bir battaniye ile oluşturulur ve her grubunun aynı nesne yoluyla bebeği canlandırması istenir.*

5. ***Adım:*** *Öğrencilerin gruplar halinde, çocuğun istasyona bırakıldığı günün bir zaman dilimini belirleyerek, canlandırması istenir. Burada günün saatlerine göre ardışıklık izlenecektir. Ancak olayların birbirini anlam bakımından izlemesi önemli değildir. Bu ardışık çalışma sonunda bütünsel bir anlam kendiliğinden oluşacaktır. Bu nedenle de bu çalışmaya "Geştalt" adı verilebilir.*

6. ***Adım:*** *Sınıf iki gruba ayrılır. Bir grup heykel çamuru, bir grup ise heykeltıraş olacaktır. Heykeltıraşlardan bu çocuğun yaşamında çok önemli bir role sahip bir karakter hayal etmeleri ve bu karakterin heykelini yapmaları istenir.*

Disiplinler Arası Bağlantılar: Orijinal çalışma altı adımdan oluşmaktadır. Öğretmen, bu çalışmaya "bebeğin annesinin bulunma anı" temalı bir doğaçlama ekleyerek çalışmayı sonlandırabilir. Bu çalışma, yazılı anlatım becerilerini

KAYNAKÇA

Akar, R. (2000). Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi ile Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote'un "Uzman Rolü Yaklaşımı", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Akar-Vural, R. (2005). Bertolt Brecht'ın Öğretici Oyunlarının "Eğitimde Drama" Ve "Sahneleme" Yöntemleri Temelinde Hazırlanan İki Farklı Programın Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aristoteles, *Poetika*, çev. İsmail Tunalı, Remzi Kitabevi, 2008.

Baldwin, P. & Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*, Roudladge-Falmer Press.

Barnfield, G. (1968). *Creative Drama in Schools*, Macmillan and Co Limited.

Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education,* Longman.

Bolton, G. (1984). *Drama as Education*, Longman, London.

Bolton, G. (1991). *New Perspectives on Classroom Drama*. London: Simin & Shuster.

Burton, E. J. (1955). *Drama in Schools: Approaches, Methods & Activities*, London: Herbert Jenkins.

Cook, H. C. (1917). *The Play Way*, London: Heinemann.

Clipson-Boyles, S. (1998). *Drama in Primary English Teaching*, London: David Fulton Publishers.

Çoruh, S. (1943). *Okullarda Dramatizasyon*, Ankara Kitabevi.

Goodwiin, J. (2006). *Using Drama to Support Literacy: Activities for Children Aged 7-14*, Sage Publications.

Esslin, M. (1987). *The Field of Drama*, Methuen, UK.

Grady, S. & O'sullivan, C.O. (ed). (1998). *A Head Taller: Developing a Humanising Curriculum through Drama*, Birmingham: National Association for the Teaching of the Drama.

Hamilton, R.& Ghatala, E. (1994). *Learning and Instruction*, McGraw-Hill,Inc.

Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning (Dorothy Heathcote's Mantle Of The Expert Approach To Education)*, Heinemann, USA.

Heathcote, D. (1969). *Drama in Education*, NATD Conference, Manchester, UK.

Hornbrook, D. (1991). *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum,* London: The Falmer Press.

Kempe, A & Ashwell, M. (2000). *Progression in Secondary Drama*, London: Heinemann.

Kempe, A. & Holyord, R. (1994). *Imaging: A Teacher's Guide*, Hodder & Stoughton.

Lacey, S. & Wooland, B. (1992). Educational drama and radical drama practises, *New Theatre Quarterly*, 8, 81-91.

Labrow, M. (2010). Dramatic enquiry, *Drama: National Drama's Magazine of professional Practice,* summer, vol17.1, p.8-14.

Macbeath, J. (1997). "Unlock the secrets of the thinking brain", *Times Educational Supplements*, June.

McCaslin, N. (1979). *Creative Drama in the Classroom*, Fifth Edition by Longman, London, UK.

McCaslin, N. (1981). *Children and Drama*, Second Edition, London: Longman Inc.

Morgan, N., & Saxton, J. (1987). *Teaching drama: A mind of many wonders* London: Hutchinson Education.

Nutku, Ö. (2001). *Dram Sanatı: Tiyatroya Giriş*, Kabalcı Yayınları.

Okvuran, A. (2002). Dramanın öğretimi ve dramaya dayalı öğretim, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), s. 115-131.

O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Heinemann.

O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. New York: Heinemann.

O'Neill, C., Lambert, A., Linnell, R. & Warr-Wood, J. (1977). *Drama Guidelines*, Heinemann Educational in Association with London Drama.

O'Sullivan, C. (1998). *Cross Curricular Approaches to Drama in the Primary Classroom*, (edited by Grady, T., O'Sullivan, C., Hayes, T. M.), *A Head Taler*, NATD, Birmingham, UK.

O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning.* New York: Routledge.

Pennington, E. (1998). Eğitimde Drama Yaz Okulu Basili Ders Notları, University of Central England, Birmingham, UK.

Pennington, E. (1999). *Eğitimde Drama Yaz Okulu Basili Ders Notları*, University of Central England, Birmingham, UK.

Piaget, J. (1964). *Six Psychological Studies.* New York: Vintage.

Pollisini, J. K. (1994). *The Creative Drama Book*: *Three Approaches*, Anch Orage Presss, New Orleans, USA.

San, İ. (1998). The Development of Drama in Education in Turkey. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 3(1), 96-99.

Slade, P. (1954).Child Drama, University of London Press.

Simon, J (2000), Walking in another person's shoes: Storytelling and Roleplay, Ed. Nicholson, H., *Teaching Drama in 11-18*. Continuum.

Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*, London: Cassell.

Somers, J. (2000). Measuring the shadow or knowing the bird: Evaluation and assessment of Drama in Education, *Evaluating Creativity*, Sefton-Green, J. and Sinker, R. (Eds), London: Routledge, pp. 107- 128.

Soykan, O. N. (1997). Eğip bükmeyen bir eğitim nasıl olanaklıdır?, *Felsefe Tartışmaları Dergisi*, 21. kitap, İstanbul: Panorama Yayınları.

Şener, S. (1997). *Yaşamın Kırılma Noktasında Dram Sanatı*, Yapı Kredi Yayınları.

Thomas, R. M. (1992). *Comparing Theories of Child Development*, Third Edition, Belmond CA: Wardsworth.

Towler-Ewans, I. (1997). "Mantle of the experts", *A Head Taller*, Published by The National Association for the Teaching of Drama, Birmingham, UK.

Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington, DC: National Education Association of U.S.

Wilks, B. (1972). "From the past to the present: The Thoughtful Playground", *Drama in Education 1: The Annual Survey*, (ed. John Hodgson and Martin Banham), Pitman Publishing.

Winston, J. & Tandy, M. (2001). *Beginning Drama 4-11*, London: Cromwell Press.

Wolland, B. (1993). *The Teaching of Drama in the Primary School*. London: Longmans.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yıldız, E. (1998). Dram sanatına göstergebilimsel yaklaşım ve bir sahneleme çalışması, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi.

RAPORLAR

1931. Report of Board of Education Committee on Primary Schools, H.M.S.O.

1937. Board of Education for Teachers, H.M.S.O.

1938. Report of Board of Education Committee on Secondary Schools, H.M.S.O.

1990, The Teaching and Learning of Drama, Her Majesty Inspectorate An Inspectation Report London: HMSO.

1989, Drama from 5 to 16, Curriculum Matters 17, Her Majesty's Stationery Office.

1992, Drama in Schools, Art Council Guidance on Drama Education.

İNTERNET KAYNAĞI

http://www.mantleoftheexpert.com

Individual Differences in English Language Education:

TEACHER AND LEARNER **MOTIVATION**

Edited by: Işıl YALÇIN & Özlem KARAAĞAÇ TUNA

Authors

Amanda YEŞİLBURSA
Ömer Gökhan ULUM
Burcu GÖKGÖZ-KURT
Devrim HOL
Işıl YALÇIN
Pınar KARAHAN
Pınar SALI
Seher İŞCAN
Alireza NAVIDMOGHADDAM GAVGANI
Ela AKGÜN ÖZBEK
Kaveh JALILZADEH
Ayça KILIÇ
Pınar KETANCI
Şeyma AKTAŞ
Dicle SARIKAYA
Şevval KAPISIZ

Ankara

2023

Individual Differences in English Language Education:
TEACHER AND LEARNER MOTIVATION

Edited by: Işıl YALÇIN & Özlem KARAAĞAÇ TUNA

© Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.
Bölümlerin içeriğinden yazarlar sorumludur.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-869-0
e-ISBN : 978-605-170-870-6
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Individual Differences in English Language Education: TEACHER AND LEARNER MOTIVATION

Edited by: YALÇIN, Işıl & KARAAĞAÇ TUNA, Özlem

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, viii + 226 sf., 16x24 cm

ISBN: 978-605-170-869-0
e-ISBN: 978-605-170-870-6

English Language Education, Foreign Language Learning, Individual Differences, Learner Motivation, Teacher Motivation
Authentic literary texts, Distance education theories, EFL education in Turkey, EFL teacher burnout, ELT translation courses, L2 motivation, Language teacher psychology, Learner demotivation, Mindfulness practices, Motivational self-system, Online language learning and teaching, Pre-service teacher education, Self-efficacy in pronunciation learning, Turkish EFL learners, Willingness to communicate

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



To our beloved ones…

… İpek & Deniz

Foreword

The very idea of the present book was born when we, the two editors from different cities who did not previously know each other, met on a different book project and decided to fulfil together our long-time dream of preparing a book on teacher and learner motivation. Despite our heavy workload and out-of-school responsibilities, our enthusiasm was boosted when we received the first and the revised drafts of chapters from the authors throughout the editing process. It goes without saying that the authors' dedicated approach and care for precision were the fuel for completing our project at an opportune time. The authors, most of whom are known colleagues to us, kindly accepted to write, revise and re-revise their chapter manuscripts to make the intended audience – undergraduate and graduate students, language education researchers, academicians, EFL/ESL teachers, language school administrators and policymakers – receive the utmost benefit. We wish to thank all the authors who made great effort to contribute to this work, Prof. Dr. Nurgül AKMANOĞLU, from whom we learned a lot during the editing process, and İpek SANCAR, who contributed a lot during the designing process of the book cover.

This book aims to provide insights into more quality education administration, implementation and materials-writing by presenting language teachers, academicians, teacher trainees, and researchers with the most relevant and up-to-date inquiries into teacher and learner motivation. Chapters are written around various aspects of motivation in language education, from teacher burnout to to language learning and teaching motivation during the pandemic, and from mindfulness to possible selves. Within the present book, the reader can be assured that they will encounter inspiring ideas, hints, suggestions, literature sources, and beneficial up-to-date information concerning the hot topics on teacher and learner motivation.

We are delighted to present this book as an informative read for you.

Dr. Işıl YALÇIN and Dr. Özlem KARAAĞAÇ TUNA

May, 2023

Editors



Dr. Işıl YALÇIN is an assistant professor in ELT Department at Eskişehir Osmangazi University. She received her BA from Uludağ University, Faculty of Education, ELT Department in 1990 and taught EFL in various types of Turkish state high schools for ten years, participating in several in-service teacher education courses in different institutions. She completed her MA in ELT at Uludağ University in 2001. Having worked as a research assistant and instructor in the same university for three years, she was appointed to Anadolu University ELT for the doctorate education in 2004, and earned her PhD degree in 2010. She has delivered various conference presentations on language, linguistics, and education in different regions, countries and continents, and published articles in refereed international journals. Besides delivering various undergraduate ELT courses at the moment, some of which are linguistics, pragmatics, discourse, vocabulary, and grammar, she provides teaching practice supervision and academic counselling for trainee EFL teachers. She enjoys studying on educational technologies, learners with special needs, cultural awareness, foreign language learning in childhood, and individual differences.

Contact: isilyalcin@gmail.com



Dr. Özlem KARAAĞAÇ TUNA (BA, METU; MA, Pamukkale University; PhD, Çanakkale Onsekiz Mart University) is currently working as a lecturer at Pamukkale University School of Foreign Languages. She worked as a coordinator in the Material Office and In-Service Training coordinatorships along with her teaching. She is currently working in the testing office of the school. She has participated in various national and international conferences and presented her research. In addition, her published articles have been widely cited. Among the courses she teaches at Pamukkale University are reading, writing, listening and speaking, and grammar courses in English. She has also taught Approaches and Methods in Language Teaching in the Department of English Language Teaching and has conducted internship courses for more than one semester.

Contact: karaagactunaozlem@gmail.com

Editors' Note

The authors of the chapters in this book have the responsibility for their own chapter's contents including the use of sources, visuals and references, and for all the copyright material.

Table of Contents

Foreword iv

Editors' note..... vi

Table of contents vii

Chapter 1: Işıl YALÇIN / AN OVERVIEW OF THE MAIN FEATURES IN TURKISH STUDENTS' MOTIVATION FOR LEARNING ENGLISH..... 1

Chapter 2: Devrim HOL and Şevval KAPISIZ / LANGUAGE LEARNING AND MOTIVATION CHAOS: WHERE IS THE L2 MOTIVATIONAL SELF-SYSTEM LOCATED IN EFL CLASSROOMS? 23

Chapter 3: Ela AKGÜN ÖZBEK / LEARNER AND TEACHER MOTIVATION IN ONLINE LANGUAGE LEARNING AND TEACHING 39

Chapter 4: Seher İŞCAN / MOTIVATION ISSUE FOR ONLINE LEARNING DURING COVID-19: TURKISH CASE 61

Chapter 5: Dicle SARIKAYA / PROMOTING MOTIVATION IN LANGUAGE CLASSES: A REVIEW ON MINDFULNESS AND MOTIVATION 79

Chapter 6: Burcu GÖKGÖZ-KURT / MOTIVATION AND L2 ENGLISH PRONUNCIATION LEARNING 93

Chapter 7: Şeyma AKTAŞ / IN-CLASS WILLINGNESS TO COMMUNICATE: FROM PAST TO PRESENT 113

Chapter 8: Alireza NAVIDMOGHADDAM GAVGANI and Kaveh JALILZADEH / FACTORS CONTRIBUTING TO DEMOTIVATION AMONG EFL AND ESL LEARNERS..... 129

Chapter 9: Pınar KARAHAN / USING LITERARY TEXTS FOR PROMOTING MOTIVATION OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS IN ELT TRANSLATION COURSES..... 153

Chapter 10: Amanda YEŞİLBURSA / CURRENT DEMANDS AND POSITIVE PRESENT AND FUTURE-ORIENTED CONSTRUCTS IN LANGUAGE TEACHER PSY CHOLOGY 173

Chapter 11: Pınar KETANCI, Ayça KILIÇ and Pınar SALI / TURKISH EFL TEACHERS' BURNOUT: A META-ANALYSIS 185

Chapter 12: Ömer Gökhan ULUM / MOTIVATION: THE LOST CONTINENT IN EFL EDUCATION IN TURKEY 209

Chapter 1

"There is not a single individual who can be sacrificed in education."

(attributed to Mustafa Kemal ATATÜRK)

AN OVERVIEW OF THE MAIN FEATURES IN TURKISH STUDENTS' MOTIVATION FOR LEARNING ENGLISH

Işıl YALÇIN

APA Citation:

Yalçın, I. (2023). An overview of the main features in Turkish students' motivation for learning English. In I. Yalçın, & Ö. Karaağaç Tuna, (Eds.), *Individual differences in English language education: Teacher and learner motivation* (pp. 1-22). Anı Publishing.

Abstract

Motivation is an everlasting factor on the engagement of foreign language students in their learning adventure. Teachers have a significant role in every individual's learning process. The present chapter probes into the motivations of English as a foreign language (EFL) learners in the Turkish context, trying to see whether the basic theory and global research findings converge with the Turkish learners' situation as evidenced in some of the current research studies in Türkiye. Having scanned the related literature from the most commonly used databases, ten review articles, and nineteen fresh academic publications produced in the last ten years, which are journal articles, theses, a book chapter and a conference paper, were selected on the basis of relevance to the present aims. This work does not claim to be a meta-analysis but a descriptive collection to facilitate more comprehensive studies. The findings of comparisons between the research abroad and the research with Turkish EFL learners in Türkiye generated a multifaceted representation of motivation in foreign language learning. The most popular issues handled were proficiency, age, gender, and possible selves, and a preponderance of the investigations were in quantitative design. Future research is recommended on the most omnipresent aspects of motivation.

Keywords: Foreign language learning, motivation, motivational self-system, self, pre-service teacher education, Turkish EFL learners

1. Introduction

Learners today generally seem to enjoy lessons that attract and entertain them, and also will be of their use sometime in their academic lives, as quoted in the title from an anonymous student of the author. Kelly (1976) called motivation a central idea in the twentieth-century. Regrettably, motivation was assumed to be an outcome of "the indiscriminate use of the cane" (p. 322). In an early work, Dörnyei (2001) described motivation as a mystery because of its multidimensional challenges for research, and he underlined the significance of its "direction and magnitude of human behaviour" (p. 8, see Keller, 2010, p 4) in learners' choice, persistence and effort. For classroom learning environments, he placed the motivator role on teachers, who are expected to sow the seeds of the love of learning English by promoting positive language-related values and beliefs. Keller (2010) suggested teachers to feed curiosity in learners so as to reduce anxiety, in correspondence with his previously developed "ARCS model" (i.e. "Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction" p. ix), a scheme which merits abundant research and lengthy discussions. Besides arousing curiosity in learners, Kember (2016) reported three dimensions of "availability, friendliness and helpfulness" (p. 92) for teachers to build good student-teacher relations.

In more recent publications (e.g. Dörnyei et al., 2015), motivation is renowned as a dynamic concept for engagement, and success in foreign language learning. Dörnyei and Ryan's (2015) up-to-date definition encompasses that motivation "*provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long, often tedious learning process; indeed, all the other factors involved in SLA presuppose motivation to some extent*" (p. 72).

As a motivation for learning different languages, in other words, for multilingualism, Council of Europe leads the celebrations named "The European Day of Languages" each September. The event has long been held for "celebrating the rich tapestry of languages coexisting in Europe and beyond" (Council of Europe, 2023).

Foreign language education in Türkiye, however, has been complained frequently as it does not seem to be getting in full speed mode. The report titled as "The state of English in higher education in Turkey" prepared by the British Council and TEPAV (2015) questioned classroom teaching of English in Turkish state schools. As it reports from the large-scale research performed in 2013, education in primary and secondary schools is underachieving its objectives. This low performance is reiterated by Turkish learners with the accounts of a lack of motivation usually translated as disheartening in-class experiences and tedious assignments. The study report focused on the conditions and enhancement of pre- and in-sessional courses of English delivered in public and foundation universities in Türkiye. According to the findings on the institutional context, motivation and English proficiency level of preparatory school students were poor before they entered university, and the

pertinent problems are overlooked in the preparatory school classes. Mixed-medium instruction is recommended for increasing academic quality and motivation.

English-medium educational institutions are treasured in Türkiye for improving English language skills and increasing communicative competence. The main sources of motivation for selecting an English-medium education by the students at a Turkish state university was investigated by Kırkgöz (2005). Having conducted a questionnaire to 203 first year and final year undergraduate students, Kırkgöz found instrumental sources of motivation as the prevailing type, particularly for long-term objectives such as having "better paid jobs" (p. 110), which appear to be a natural outcome in a developing country where knowledge of English would return them as financial benefits.

This critical portrait of foreign language teaching in the Turkish education system may turn the attention to the English language teacher education (ELTE) programs. The reforms in the Turkish policies in relation to pre-service and in-service ELTE programs were analysed by Öztürk and Aydın (2019). The analysis elucidated the failings and shortcomings of the 57 programs under the jurisdiction of the Higher Education Council (HEC). According to the study, the implementations of the decisions taken by HEC differ in the pre-service teacher training programs across universities due to the contextual factors which comprise physical circumstances, academicians and funding. Despite various education-related theoretical courses in the program, a second vital issue is that the common language teacher education curriculum is devoid of the affective aspect of teaching and learning, and motivation is a fundamental component of affect. The program is also seen problematic as giving an overall instruction to teacher trainees for addressing learners of all ages between 8 to 21. The researchers suggest the existing teacher training programs be assessed as a whole, embracing all parties and stages of the complete process.

Complications in ELTE programs lead to a consideration of the teacher trainers' situation and teacher motivation. Rahmati et al. (2018) dwelled on the effects of L2 teachers' vision on their motivation at public schools in Iran. The teacher's clarity of vision, namely their ideal future self-image had a positive impact on the L2 teachers' motivation.

Mindful of the fact that language learning motivation stands as a major concern to be explored and improved in the Turkish context, the present chapter inspects the current research findings to observe whether the previous theoretical stances and current research on learner motivation are representative of the situation with the Turkish EFL learners portrayed in research studies. From the large body of existing literature, the academic articles and theses published in the last ten years were targeted from the most prevalent databases such as DergiPark, ResearchGate, ERIC and Google scholar, and the appropriate nineteen academic studies published in the period 2013-2023 were nominated for evaluation with reference to ten review studies which comprised the reviews of the 1990-2021 period. Although L2 teacher motivation also deserves considerable attention (See

References

Al-Hoorie, A. H. (2017). Sixty years of language motivation research: Looking back and looking forward. *SAGE Open*, pp. 1-11 https://doi.org/10.1177/2158244017701976

Altıner, C. (2018). Preparatory school students' English language learning motivation: A sample from Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, *6*(8), 1729-1737. https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060814

Archibald, J. (2017). Second language acquisition. In W. O'Grady, J. Archibald, M. Aronoff, & J. Rees-Miller, (Eds.) *Contemporary linguistics: An introduction*. (7th ed., pp. 389-423). Bedford/St. Martin's. ISBN 978-1-319-03977-6

Arslan, T., & Çiftçi, H. (2021). Second language motivational self-system of sixth graders in Turkey: A correlational study. *TESOL Journal*, *12*(1). https://doi.org/10.1002/tesj.518

Başaran, S., & Hayta, F. (2013). A correlational study of Turkish university students' motivation to learn English. *Electronic Journal of Educational Sciences*, *2*(3), pp. 104-115.

Baykara, T., & Aksu Ataç, B. (2021). Attitudes of Turkish and foreign students towards English language, and their English speaking anxiety at Turkish international schools in Saudi Arabia. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, *8*(1). 485-504.

British Council & TEPAV (2015). *The state of English in higher education in Turkey: A baseline study*. www.britishcouncil.org.tr ISBN 978-0-86355-786-6

Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). Pearson Education. ISBN 13: 978-0-13-304194-1

Council of Europe (2023). *26 September - European Day of Languages (EDL)/ La Journée européenne des langues.* https://www.coe.int/en/web/portal/26-september-european-day-of-languages

Dewaele, J.-M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Front. Psychol.*, *10*(2128). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128

Dincer, A. (2018). Motivational factors in multilingual students' learning additional languages: The case of English and Turkish. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, *4*(2), 275-299. https://doi.org/10.32601/ejal.464179

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda, (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691293-003

Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters. ISBN: 9781853598876.

Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.

Dörnyei, Z., MacIntrye, P. D., & Henry, A. (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Eds.) (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters.

Eraldemir Tuyan, S., & Serindağ, E. (2019). Revisiting the socio-educational model of second language acquisition in Turkish tertiary EFL context. *Journal of Language and Linguistics Studies*, *15*(2), 450-469. https://doi.org/10.17263/jlls.586105

Feng, Y., Ye, H. J., Yu, Y., Yang, C., & Cui, T. (2018). Gamification artifacts and crowdsourcing participation: Examining the mediating role of intrinsic motivations. *Computers in Human Behavior*, *81*, 124-136. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.12.018

Genç, Z. S., & Aydın, F. (2017). An analysis of learners' motivation and attitudes toward learning English language at tertiary level in Turkish EFL context. *English Language Teaching*, *10*(4), 35-44. https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p35

Güleçoğlu, G. Y., & Öztürk, G. (2021). Research perspectives on English as a foreign language (EFL) learning motivation in Turkish context: A systematic review of studies between 2010 and 2021. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, *4*(2), 161-180. https://doi.org/10.35207/later.987050

Hummel, K. M. (2014). *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices*. Wiley Blackwell.

Irvine, J. (2018). A framework for comparing theories related to motivation in education. *Research in Higher Education Journal*, *35*, 1-30. E-ISSN-1941-3432

İşman, A., Sabuncuoglu Inanc, A., & Akinci Cotok, N. (2023). An analysis of personal factors affecting learning motivation: A research on the online education process during Covid-19 period in Türkiye. *TOJDE*, *24*(1). ISSN 1302-6488

Karaağaç Tuna, Ö. (2022). *An investigation into EFL instructors' possible language teacher selves*. [Doctoral dissertation, Çanakkale Onsekiz Mart University] Council of HE Thesis Center https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer. ISBN 978-1-4419-1249-7

Kelly, L. G. (1976). *25 centuries of language teaching; an inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C.-1969*. Newbury House Publishers.

Kember, D. (2016). *Understanding the nature of motivation and motivating students through teaching and learning in higher education*. Cambridge University Press. Springer. http://doi.org/10.1007/978-981-287-883-0

Kırkgöz, Y. (2005). Motivation and student perception of studying in an English-medium university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *1*(1).

Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language and learning*, *58*(2), 327–355. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x

Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, *50*(3), 301–346. https://doi.org/10.1017/S0261444817000088

Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., & Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic

motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, *71*, 525-534. http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048

Munzer Mardini, A., & Yalçın Arslan, F. (2022). Academic procrastination and motivation of Turkish EFL learners. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, *16*(1), 135-148. ISSN: 1307–4733

Ouyang, X., & Lin, Y. (2020). A brief review of L2MSS: Its history and development. *Studies in Linguistics and Literature*, *4*(4), ISSN 2573-6426 (Online). http://dx.doi.org/10.22158/sll.v4n4p110

Ozonder, O., & Mirici, I. H. (2021). A descriptive study on the literature of the L2 motivational self-system and its practical implications. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *13*(2), pp. 1857–1879.

Öz, H., & Bursalı, N. (2018). The relationship between L2 motivational self-system and willingness to communicate in learning English as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *14*(4), 01-11.

Öztürk, G., & Aydın, B. (2019). English language teacher education in Turkey: Why do we fail and what policy reforms are needed? *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *9*(1), 181-213. https://doi.org/10.18039/ajesi.520842

Papi, M., Bondarenko, A. V., Mansouri, S., Feng, L., & Jiang, C. (2018). Rethinking L2 motivation research: The 2×2 model of L2 self-guides. *Studies in Second Language Acquisition*, *41*(2), 337-361.

Rahmati, T., Sadeghi, K., & Ghaderi, F. (2018). English language teachers' vision and motivation: Possible selves and activity theory perspectives. *RELC Journal*, *50*(3), 457-474.

Rose, H., Curle, S., Aizawa, I., & Thompson, G. (2020). What drives success in English medium taught courses? The interplay between language proficiency, academic skills, and motivation. *Studies in Higher Education*, *45*(11), pp. 2149-2161, https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1590690

Sahan, K., Kamaşak, R., & Rose, H. (2023) The interplay of motivated behaviour, self-concept, self-efficacy, and language use on ease of academic study in English medium education. *System*, *114*. 103016. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103016

Sahan, K. & Şahan, Ö. (2021). Investigating student and alumni perspectives on language learning and career prospects through English medium instruction. *Teaching in Higher Education*, 1-22. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1973407

Sallı, A., & Osam, Ü. V. (2018). Preservice teachers' identity construction: emergence of expected and feared teacher-selves. *Quality & Quantity*, *52*(1), 483-500.

Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (4th Ed.). Pearson Higher Ed.

Şahin, N. E. (2020). *L2 motivational self system of Turkish EFL learners and their achievement attributions.* (Unpublished master's thesis). Çağ University, Mersin, Turkey.

Şener, S., & Erol, I. K. (2017). Motivational orientations and self-efficacy beliefs of Turkish students towards EFL learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, *16*(67), 251-267. http://doi.org/10.14689/ejer.2017.67.15

Tatar, S. (2017). An overview of research on second/foreign language learner motivation and future directions. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *46*(2), 697-710. http://doi.org/10.14812/cuefd.282067

Taylan, H. (2017a). The factors that affect language learning motivation of adult learners who learn English in Turkish university context. *Electronic Turkish Studies*, *12*(14), 411-430. https://turkishstudies.net/Makaleler/1467631766_23TaylanHalit-egt-411-430.pdf

Taylan, H. (2017b). *The language learning motivation of university-level students regarding the L2 motivational self system at a Turkish university context*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Exeter, Exeter, UK.

Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters.

Yağmur, B. (2022). The impact of online learning on the motivation of university level preparatory EFL students in Turkey. *Technium Social Sciences Journal*, *35*, 199-209, ISSN: 2668-7798

Yetkin, R., & Ekin, S. (2018). Motivational orientations of secondary school EFL learners toward language learning. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, *4*(2), 375-388. http://dx.doi.org/10.32601/ejal.464202

Yıldız, C. (2023). The interplay between Turkish EFL learners' motivation and vocabulary knowledge. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *15*(2), pp. 838-850. ISSN: 1993-7660

Yılmaz, C. (2017a). An examination of the relationship between L2 motivational self-system and L2 learning in Turkish EFL context. In M. Gammone, M. A. Icbay & H. Arslan (Eds.), *Recent Developments in Education* (pp. 266-274). Bialystok.

Yılmaz, C. (2017b). L2 motivational self-system and its relationship with gender, proficiency and yea. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, *4*(3), 185-193. https://doi.org/10.18844/prosoc.v4i3.2537

Zhang, F., Wang, J. & Mairin, H.-L. (2022). Research on language learning motivation in school settings in *System*. *System*, *107*, 102817. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102817

Chapter 2

"to the memory of Zoltan Dörnyei"

LANGUAGE LEARNING AND MOTIVATION CHAOS: WHERE IS THE L2MOTIVATIONAL SELF-SYSTEM LOCATED IN EFL CLASSROOMS?

Devrim HOL and Şevval KAPISIZ

APA Citation:

Hol, D., & Kapısız, Ş. (2023). Language learning and motivation chaos: Where is the L2 motivational self-system located in EFL classrooms? I. Yalçın, & Ö. Karaağaç Tuna, (Eds.), *Individual differences in English language education: Teacher and learner motivation* (pp. 23-38). Anı Publishing.

Abstract

This chapter mainly underlined the role of the motivation and its importance throughout the L2 learning discovery with an emphasis on the leading part of motivation in influencing students' lives. Significant studies highlighting the motivation factor in different language learning settings were investigated and a chronological development of conceptualizing of L2 (Second Language) motivation, the empirical studies and how it was shaped around these studies were provided and described in detail. The chapter also explained the periodical terms that reformed the idea of L2 motivation and the influential movements that helped evolving the concept within the theoretical framework. Later on, the authors cited Dörnyei as one of the most dominant researchers in the subject of motivation and discussed his design and approach towards L2 motivation, and his own version of L2 Motivational Self System and its features. Finally, the authors argued the implications of L2 Motivational Self System in EFL (English as Foreign Language) class- rooms.

Keywords: L2 motivation, self-system, L2 learning, L2 motivational self system

1. The Relationship Between Motivation and Language Learning

In the last two decades, motivation has become one of the significant cornerstones of language learning, specifically in EFL classrooms. The Latin word movere, which means "to move," is the root of the English term motivation. When it comes to the definition of the term language learning motivation, even though

every learner would have different answers to this question in general, it is an undeniablefact that we need some sort of an internal or external force to drive us further while getting acquainted with a new language learning process. Both the psychology and education professions have described the definition of motivation as a fact of human nature. The definition of motivation given by Oxford Dictionary (n.d.) is “a reason or reasons for acting or behaving in a particular way and desire or willingness to do something”. Ac- cording to Brown's (1987) statement, "motivation is typically thought of as an inner force, impulse, feeling, or desire that prompts one to take a specific action. In his book, he also added three different motivational approaches, which are *global motivation, situational motivation and task motivation* (Brown, 1987). Keller (1983 in Crookes and Schmidt, 1991) provided a psychological perspective on it by defining motivation as “the choice people make as to what experiences or goals they will approach or avoid and the degree of effort they will exert in that respect”. Gardner andLambert (1959) identify motivation as essentially the learner's orientation toward the goal of learning a second language. They have influenced L2 motivation research in this area, and were the first to make the distinction between integrative and instrumental motivation. Their distinction is similar to the distinction between "intrinsic” and “extrinsic" motivation. It is obvious that the two types of motivation do not exclude each other: most learners are motivated by a mixture of integrative and instrumental reason” (Littlewood, 1984).

In later years, Williams and Burden (1997) proposed a definition that was more detailed than the earlier ones. They define motivation as “a state of cognitive and emotional stimulation which leads to a conscious decision to act, which in turn gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to achieve a previously set goal (or goals)” in their description. Undeniably,motivation plays a crucial part not only as a starter and introducer factor but also asthe sustainer factor throughout the discovery. As it is the story from everyone, continuity and persistence are the keys to build a language learning journey and not a full-time but a long-time motivation is the best friend to bear it with. To reveal the impact of L2 motivation, significant studies have been conducted to unveil the significance of L2 motivation in various contexts with various questions to be answered. Wen investigated the driving forces behind American university students who study Chinese in 1977. Students from Asian and Asian-American backgrounds are among those taking part. In this study, 77 students with beginner and intermediate skill levels took part. A two-part questionnaire that covers motivational factors, expectations for learning tactics, and required efforts was used to gather data. The Attitude/Motivation Test Battery (Gardner 1985), besides the questionnaire created by Ely (1986) served as the foundation for the first portion of the questionnaire, which was adapted from published motivation scales for language learning. The second section of the questionnaire was created using Vroom (1964) and Mitchell (1974)'s expectation theories. Factor analysis, regression techniques, t-tests, and correlationanalysis were all employed to evaluate the data. The research found that students' initial reason for studying the Chinese language is a desire to comprehend their own cultural heritage. Additionally, one of the primary motivators was

discovered to be an innate curiosity in Chinese culture. Motivational factors significantly connect with intended learning results. On the basis of the findings, suggestions were also made to boost students' classroom motivation and self-efficacy.

Zhou and Zhou (2018) looked into the distinct functions of motivation and identity in language acquisition in a different study. By examining the connection between motivation, identity processing patterns, and English learning, their study attempted to investigate these two elements. The study took place in Macau high school, China. 187 students in grades from 1 to 3 participated in the study. Since students engage in a variety of sociolinguistic behaviors and practices when learning a second language, the authors decided to investigate identity issues among different age groups. As another step during these developmental phases, the Academic Self-Regulation Questionnaire (Ryan & Connell, 1989) was developed. It was utilized to gather data and the data analysis revealed that self-determined motivation was considerably positively associated to academic achievement by correlation analysis,and the five identity styles were also found to be significant, which are *exploration in breadth, exploration in depth, commitment making, identification with commitment and ruminative exploration*. Their research emphasized the significance of identity formation and desire for academic success.

2. The Conceptualizing of L2 Hallmark of Motivation

The issue of motivation has always been significant in educational sciences, and numerous theories have been proposed to explain it. Early studies focused on linguistic aptitude and the notion that language inclinations are the primary factor influencing language acquisition. Gardner's (1985) work, which emphasizes the necessity of integrating language acquisition into the target culture, is the foundation for the majority of research on language motivation (Suzuki, 2011). Gardner and Lambert highlighted the significance of motivation in learning a second language in 1959. The socio-education model, which is an all-encompassing paradigm for learning that places a strong emphasis on motivation, and the Attitude and Motivation Test Battery were among the novel ideas they introduced (Gardner and Lambert, 1959) andthis brought one of the most significant theories in second language acquisition motivation, which is called as “the Gardner's theory”. He defines L2 motivation as “the extent to which an individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity” (Gardner, 1985). Gardner (2001) also indicated that motivation is comprised of three key elements which are eagerness, willingness and enjoyment of learning. Gardner mentions thatpeople have an orientation as their motivation and these two orientations are instrumental orientation and integrative orientation. Thus, Gardner and Lamberts came up with an idea that the integrative orientation is more likely to provide second language learners a better and long-term motivation. The term "integrative" could not have much meaning in the area until it came out to be a more

References

Brown, H.D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. USA: Prentice-Hall, Inc.

Crookes, G. and Schmidt, R. (1991) Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning 41*, 469–512. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x

Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning, 55*(4), 613-659. https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal, 78*(3), 273–284. https://doi.org/10.2307/330107

Dörnyei, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in*

Second Language Acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9781410613349

Dörnyei, Z. (2009a). *The Psychology of Second Language Acquisitio*n. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1017/S0272263111000118

Dörnyei, Z. (2009b). The L2 motivational self system. In Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691293-003

Dörnyei, Z. (2010). The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective. In E. Macaro (Ed.), *Continuum companion to second language acquisition* (pp. 247–267). London: Continuum.

Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of motivation. *Working Papers in Applied Linguistics, 4,* 43-69.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.

Ely, C. M. (1986). Language Learning Motivation: A Descriptive and Causal Analysis. *The Modern Language Journal 70*, p. 28-35.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology, 13*(4), 266–272. https://doi.org/10.1037/h0083787

Gardner, R. C. and Smythe, P.C. (1975). *Second language acquisition: A social psychological approach*. Research Bulletin, 332, Department of Psychology, University of Western Ontario, London, Canada.

Gardner, R. C. (1983). Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology, 2,* 219–239. https://doi.org/10.1177/0261927X8300200209

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold. https://doi.org/10.1037/h0083787

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993a). A student's contributions to second- language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching, 26*, 1– 11. http://dx.doi.org/10.1017/S0261444800000045

Gardner, R. C. and MacIntyre, P. D. (1993b). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning, 43,* 157–194. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x

Gardner, R. C. (2001). "Integrative Motivation and Second Language Acquisition." *In Motivation and Second Language Acquisition*, edited by Z. Dörnyei, and R. Schmidt, 1–19. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review. 94*(3), 319-340. https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319

Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In Reigeluth, C. M. (Ed.), *Instructional design theories and models* (pp. 386-433). Hillsdale, NJ: Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9780203824283

Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/S0272263100006586

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*(9), 954-969. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954

Markus, H.R. (2006) Foreword. In C. Dunkel and J. Kerpelman (eds) *Possible Selves: Theory, Research and Applications* (p. 11-14). New York: Nova Science.

Mitchell, T. R. (1974). Expectancy models of job satisfaction, occupational preference and effort; A theoretical, methodological, and empirical appraisal. *Psychological Bulletin, 81*, 1053-1077. https://doi.org/10.1037/h0037495

Oxford University Press. (n.d.). *Oxford Advanced Learner's Dictionary.* Retrieved April 19, 2023, from www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/academic/motivation

Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning, 40*(2), 189–219. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb01333.x

Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 749-761. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749

Segal, H.G. (2006) Possible selves, fantasy distortion, and the anticipated life history: Exploring the role of imagination in social cognition. In Dunkel, C. and Kerpelman, J. (eds) *Possible Selves: Theory, Research and Applications.* New York: 79–96. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749

Suzuki, M. (2011). *Ideal L2 Selves of Japanese English Learners at Different Motivational Levels*. [The bulletin of the Graduate School]: Soka University, *33*, pp. 329-351. Retrieved from: https://soka.repo.nii.ac.jp/

Tremblay, P.F. and Gardner, R.C. (1995) Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal 79*, 505–518. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05451.x

Vroom, V. H. 1964. *Work and Motivation*. New York: Wiley.

Wen, X. (1997). Motivation and Language Learning with Students of Chinese. *Foreign Language Annals, 30*(2) 235-251. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1997.tb02345.x

Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zhou, W. & Zhou M. (2018). Role of Self-Identity and Self-Determination in English Learning among High School Students. *Journal of Language, Identity & Education 17*(3), 168-181. DOI:10.1080/15348458.2018.1433537

Chapter 3

LEARNER AND TEACHER MOTIVATION IN ONLINE LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

Ela AKGÜN ÖZBEK

APA Citation:

Akgün Özbek, E. (2023). Learner and teacher motivation in online language learning and teaching. In I. Yalçın, & Ö. Karaağaç Tuna, (Eds.), *Individual differences in English language education: Teacher and learner motivation* (pp. 39-60). Anı Publishing.

Abstract

It has been decades since digital technologies have made their way into language learning and teaching. However, online language learning and teaching has gained popularity, primarily due to the availability of online technologies that facilitate interactive learning experiences and the sudden shift to online learning environments due to world-wide school closures during COVID 19 Pandemic. As more and more individuals have turned to online language learning as a means of acquiring new language skills, the topic of motivation in this context has garnered increasing interest amongst researchers and educators alike. The current chapter offers an investigation of motivation in online language learning and teaching, focusing on motivation through the lens of distance education theories. It begins by examining Theory of Interaction and Communication, Transactional Distance Theory, Three types of interaction in Distance education and Community of Inquiry Framework. The chapter then explores issues with online language learning and teaching that may affect the motivation of both teachers and students. Additionally, the chapter examines how these challenges can be exacerbated by the remote and asynchronous nature of online language learning and teaching. Finally, the chapter outlines strategies to overcome the challenges that impact motivation in online language learning and teaching. It is hoped that the chapter provides valuable insights and strategies for learners, instructors and managers who are unfamiliar with distance education theories to overcome the challenges they may encounter pertaining to motivation in online language learning and teaching.

Keywords: Online language learning and teaching, distance education theories, learner motivation, teacher motivation

1. Introduction

Online language learning and teaching (OLLT) is the process of teaching and learning a language using digital technologies and the internet. This approach allows learners and instructors to interact and communicate in a virtual environment, without the need for physical proximity. It can take various synchronous and asynchronous forms, including self-paced learning through pre-recorded materials, live online classes with a teacher, virtual language exchange programs, and collaborative online language learning (OLL) projects with peers. Learners may access language learning resources from anywhere, at any time, and teachers can engage learners by using a variety of multimedia tools and interactive exercises. Because learners may work at their own speed and receive customized feedback and support, OLLT can also provide individualized and adaptable learning experiences. Various internet-based tools and platforms, including learning management systems (LMS), audio and video conferencing, social networking sites, mobile applications, online dictionaries, grammar checkers, and multimedia resources such as videos, audio recordings, media supported by augmented reality, and interactive exercises enhanced with Web 2.0 tools, adaptive technologies, and recently tools powered by Artificial Intelligence (AI) can be utilized to impart linguistic skills to learners. These tools are used to create an immersive language learning environment that simulates real-world language use, assisting learners in developing their speaking, listening, reading, and writing skills in addition to improving their knowledge and mastery of grammar and vocabulary.

OLLT has gained significant traction in the first two decades of the 21st century, owing to the rapid proliferation of digital technologies and widespread internet connectivity. The popularity of OLLT can be attributed to its convenience and efficacy, as it affords learners the flexibility to acquire linguistic competence at their own pace, without the constraints of physical proximity or location. Moreover, the sudden shift of masses to online learning platforms due to school closures during the COVID 19 Pandemic has accelerated the adoption of OLLT. However, since this sudden and compulsory shift was not planned and many teachers and leaners found themselves in front of the screens of their digital devices overnight, the online learning and teaching practices, which are named as Emergency Remote Teaching (ERT) during this period, lacked the analysis-design, development, implementation, and evaluation phases of carefully planned online learning experiences. Although the practices during the pandemic period were frequently named as online education, ERT is different from carefully designed online learning experiences and does not offer the content, structure, interaction opportunities in well-designed online lessons (Hodges et al., 2020). This lack of well-designed experiences unfortunately did not enable learners to achieve intended outcomes, and learners and teachers lacked the motivation to persist in their learning journeys in many subject areas including language learning.

Motivation in OLLT education has been a focus of research as OLLT has grown in popularity and especially after the ERT period. Motivation, as a

psychological construct, is widely recognized as a multifaceted and complex phenomenon that involves a range of internal and external factors that drive individuals to pursue specific goals or engage in particular activities (Cook, 2013; Dörnyei, 1994; Dörnyei et al., 2014; Gardner, 1991). In the context of language learning, motivation can be defined as the driving force that underlies learners' willingness and desire to acquire new linguistic knowledge and skills. It encompasses a range of cognitive, emotional, and behavioral processes that influence learners' attitudes, perceptions, and engagement in the language learning process.

Motivation is essential in language learning, and it is even more important in the context of OLLT. As previously asserted in literature, it is an important element in determining the effectiveness of OLLT (Zhang & Lin, 2020). OLLT brings unique problems and opportunities for increasing learners' motivation, and language educators are also affected by these challenges and opportunities. Since OLLT is a form of distance education (DE), instead of motivational theories which are already well studied in literature (such as self-determination theory, goal-setting theory, expectancy theory, ARCS-V model and flow theory), this chapter aims to summarize some DE theories that make a specific reference to motivation, discuss the significance of learner and teacher motivation in OLLT, address the challenges to learner and teacher motivation, and offer strategies to address these challenges in the light of DE theories.

2. Distance Education Theories that Make a Reference to Motivation

Understanding online and distance education (ODE) processes regardless of any field of study, including the study of languages, requires an understanding of DE theories. Although DE can be delivered at all levels of education and in almost all subject areas, its dynamics differ from those of traditional education; thus, while some people mistake it for another type of traditional education, DE has its own set of applications (Jung, 2019; Saba, 2016). One of the weaknesses of many DE applications is the failure to incorporate DE theories, informed by a long history of know-how, into the design of DE courses and materials. As Jung (2019) argues, not utilizing DE theories in the design of DE courses and DE materials is one of the weakest points of many DE applications. Although this chapter does not attempt to provide a comprehensive list of all DE theories, referring to the DE theories that particularly pay attention to motivation in ODE settings can provide a foundation to the analysis of the challenges to learner and teacher motivation in OLLT and strategies to address these challenges.

2.1. Theory of Interaction and Communication

One of the distance education theories is the Theory of Interaction and Communication developed by Swedish scientist Börje Holmberg, who dedicated his life to DE. Learning and teaching is basically a communication process. Whether it

References

Alger, M., & Eyckmans, J. (2022). "I took physical lessons for granted": A case study exploring students' interpersonal interactions in online synchronous lessons during the outbreak of COVID-19. *System*, *105*, 102716. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102716

Alkhatnai, M. A. (2022). Contributing stressors to online language learning difficulties at king Saud university: Basis for adaptive teaching methodologies. *English Language Teaching*, *15*(6), 57. https://doi.org/10.5539/elt.v15n6p57

Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for ınteraction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *4*(2). https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149

Andrade, M.S., & Bunker, E.L. (2009). A model for self-regulated distance language learning. *Distance Education*, *30*(1), 47-61. https://doi.org/10.1080/01587910902845956

Ay Yilmaz, M., & Atay, D. (2022). Promoting L2 learner engagement in online English language classes: A model of authentic activities for online learning. In B. Zou, M. Thomas, D. Barr, & W. Jia (Eds.), *Emerging concepts in technology-enhanced language teaching and learning*, (pp. 153–175). IGI GLOBAL. https://www.igi-global.com/gateway/chapter/www.igi-global.com/gateway/chapter/297724

Bailey, D., Almusharraf, N., & Hatcher, R. (2021). Finding satisfaction: Intrinsic motivation for synchronous and asynchronous communication in the online language learning context. *Education and Information Technologies*, *26*(3), 2563–2583. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10369-z

Cook, V. (2013). *Second language learning and language teaching*. Routledge.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, *78*(3), 273–284. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x

Dörnyei, Z., Henry, A., & MacIntyre, P. D. (2014). *Motivational dynamics in language learning*. Multilingual Matters.

Fraschini, N., & Tao, Y. (2021). Emotions in online language learning: Exploratory findings from an *ab initio* Korean course. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–19. https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1968875

Gardner, R. C. (1988). Attitudes and motivation. *Annual Review of Applied Linguistics*, *9*, 135–148. https://doi.org/10.1017/S0267190500000854

Gardner, R. C. (1991). Attitudes and motivation in second language learning. In Allan G. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*. Psychology Press.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, *13*, 266–272.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, *2*(2), 87–105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Hiltz, S., Kim, E., & Shea, P. (2007). Faculty Motivators and De-motivators for Teaching Online: Results of Focus Group Interviews at One University. *2007 40th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'07)*, 3–3. https://doi.org/10.1109/HICSS.2007.226

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE Review. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Holmberg, B. (1983). Guided didactic conversation in distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 114-122). Croom Helm. http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/holm83.pdf

Holmberg, B. (1985). *The Feasibility of a Theory of Teaching for Distance Education and a Proposed Theory. ZIFF Papiere 60.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED290013.pdf

Holmberg, B. (1999). The conversational approach to distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *14*(3), 58–60. https://doi.org/10.1080/0268051990140309

Irhamia, I. (2021). Students' perception and motivation towards online language learning. *English Language Teaching for EFL Learners*, *3*(2), https://doi.org/10.24252/elties.v3i2.21888

Jiang, M., & Koo, K. (2020). Emotional presence in building an online learning community among non-traditional graduate students. *Online Learning*, *24*(4), https://doi.org/10.24059/olj.v24i4.2307

Jung, I. (2019). Conclusion: Linking theory, research and practice in open and distance education. In I. Jung (Ed.), *Open and distance education theory revisited* (pp. 114–122). Springer Singapore.

Kara, M. (2021). Transactional distance and learner outcomes in an online EFL context. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *36*(1), 45-60. https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1717454

Klimova, B. (2021). An Insight into Online Foreign Language Learning and Teaching in the Era of COVID-19 Pandemic. *Procedia Computer Science*, *192*, 1787–1794. https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.183

Latif, M. M. M. A., & Alhamad, M. M. (2023). Emergency remote teaching of foreign languages at Saudi universities: Teachers' reported challenges, coping strategies and training needs. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11512-8

Lee, Y.-J. (2022). Language learning affordances of Instagram and TikTok. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *0*(0), 1–16. https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2051517

Lin, C.H., Zhang, Y., & Zheng, B. (2017a). The roles of learning strategies and motivation in online language learning: A structural equation modeling analysis. *Computers & Education*, *113*, 75–85. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.014

Lin, C.H., Zheng, B., & Zhang, Y. (2017b). Interactions and learning outcomes in online language courses. *British Journal of Educational Technology*, *48*(3), 730–748. https://doi.org/10.1111/bjet.12457

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, *105*, 101714. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714

Maican, M.-A., & Cocoradă, E. (2021). Online foreign language learning in higher education and its correlates during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, *13*(2), 781. https://doi.org/10.3390/su13020781

Masgoret, A.-M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, *53*(S1), 167–210. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00227

Meşe, E., & Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, *4*(1), Article 1. https://dergipark.org.tr/en/pub/jetol/issue/60134/817680

Metwally, A. H. S., & Yining, W. (2017). Gamification in Massive Open Online Courses (MOOCs) to Support Chinese Language Learning. *2017 International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT)*, 293–298. https://doi.org/10.1109/EITT.2017.77

Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, *3*(2), 1–7. https://doi.org/10.1080/08923648909526659

Moore, M.G. (1991) Editorial: Distance education theory. *American Journal of Distance Education,* *5*(3), 1-6. https://www.researchgate.net/publication/248940521_Editorial_Distance_education_ theory.https://eddl.tru.ca/wp-content/uploads/2019/08/EDDL5101_W9_Moore_1991.pdf

Moore, M. G. (2019). The theory of transactional distance. In M.G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 32-46). Routledge.

Pham, L. T. T., & Phan, ANQ. (2023). "Let's accept it": Vietnamese university language teachers' emotion in online synchronous teaching in response to COVID-19. *Educational and Developmental Psychologist*, *40*(1), 115–124. https://doi.org/10.1080/20590776.2021.2000321

Reupert, A., Maybery, D., Patrick, K., & Chittleborough, P. (2009). The importance of being human: Instructors' personal presence in distance programs. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *21*(1), 47–56. Scopus.

Saba, F. (2016). Theories of Distance Education: Why They Matter: Theories of Distance Education. *New Directions for Higher Education*, *2016*(173), 21–30. https://doi.org/10.1002/he.20176

Song, J. (2022). The emotional landscape of online teaching: An autoethnographic exploration of vulnerability and emotional reflexivity. *System*, *106*, 102774. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102774

Stickler, U., Hampel, R., & Emke, M. (2020). A developmental framework for online language teaching skills. *Australian Journal of Applied Linguistics*, *3*(1), 133–151. https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.271

Suárez-Mesa, A. M., & Gómez, R. L. (2021). Do motivated teachers enhance students' learning? *Social Science Protocols*, *4*, 1-13, https://doi.org/10.7565/ssp.v4.6456

Tao, J., & Gao, X. (2022). Teaching and learning languages online: Challenges and responses. *System*, *107*, 102819. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102819

Ucar, H., & Göksel, N. (2020). Enhancing Online EFL learners' motivation and engagement through supplementary activities on facebook. *Asian Journal of Distance Education*, *15*(1). http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/445

Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, *23*(1), 49–78. https://www.jstor.org/stable/24156232

Walter, D., & Schenker, T. (2022). Surviving or thriving? Experiences and job satisfaction of language instructors in the USA during the COVID-19 pandemic. *Journal of Language Teaching*, *2*(11), 1–14. https://doi.org/10.54475/jlt.2022.014

Wati, N. S., & Madkur, A. (2021). A narrative inquiry into Indonesian elementary students' experiences in English online learning during Covid-19. *Elementary: Jurnal Iilmiah Pendidikan Dasar*, *7*(2), 127-140. https://doi.org/10.32332/ejipd.v7i2.3718

Wedemeyer, C. (1981). *Learning at the backdoor: Reflections on non-traditional learning in the lifespan*. Madison: University of Wisconsin Press.

Wei, Y. (2022). Toward technology-based education and English as a foreign language motivation: A review of literature. *Frontiers in Psychology*, *13*, 870540. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.870540

Wong, K. M., & Moorhouse, B. L. (2021). Digital competence and online language teaching: Hong Kong language teacher practices in primary and secondary classrooms. *System*, *103*, 102653. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102653

Xia, Q., Zhou, X., Weng, X., & Chiu, T. K. F. (2023). Teacher support and student engagement in digital learning. In A. W. B. Tso, S. K. K. Ng, L. Law, & T. S. Bai (Eds.), *The Post-pandemic landscape of education and beyond: Innovation and transformation* (pp. 137–147). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-9217-9_9

Xiao, J. (2012). Tutors' influence on distance language students' learning motivation: Voices from learners and tutors. *Distance Education*, *33*(3), 365–380. https://doi.org/10.1080/01587919.2012.723167

Yantraprakorn, P., Darasawang, P., & Wiriyakarun, P. (2018). Self-efficacy and online language learning: Causes of failure. *Journal of Language Teaching and Research*, *9*(6), 1319. https://doi.org/10.17507/jltr.0906.22

Yavuz, F., Ozdemir, E., & Celik, O. (2020). The effect of online gamification on efl learners' writing anxiety levels: A process-based approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, *12*(2), 62–70. https://eric.ed.gov/?id=EJ1272856

Zhang, Y., & Lin, C.-H. (2020). Motivational profiles and their correlates among students in virtual school foreign language courses. *British Journal of Educational Technology*, *51*(2), 515–530. https://doi.org/10.1111/bjet.12871

Zhao, X., & McClure, C. D. (2022). Gather.Town: A gamification tool to promote engagement and establish online learning communities for language learners. *RELC Journal*, 00336882221097216. https://doi.org/10.1177/00336882221097216

Zheng, S., & Zhou, X. (2022). Enhancing foreign language enjoyment through online cooperative learning: A longitudinal study of EFL learners. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(1), 611. https://doi.org/10.3390/ijerph20010611

Zou, C., Li, P., & Jin, L. (2021). Online college English education in Wuhan against the COVID-19 pandemic: Student and teacher readiness, challenges and implications. *PLOS ONE*, *16*(10), e0258137. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258137

Chapter 4

MOTIVATION ISSUE FOR ONLINE LEARNING DURING COVID-19: TURKISH CASE

Seher İŞCAN

APA Citation:

İşcan, S. (2023). Motivation issue for online learning during Covid-19: Turkish case. In I. Yalçın, & Ö. Karaağaç Tuna, (Eds.), *Individual differences in English language education: Teacher and learner motivation* (pp. 61-78). Anı Publishing.

Abstract

The pandemic spread rapidly across the globe. Due to the closure of schools as a precaution against the spread of a virus, online learning became indispensable. It provides many advantages, such as easier access to educational opportunities, but it also raises questions about the abilities of stakeholders, particularly students and teachers, to conduct online learning effectively. This chapter is an overview of narrative research, based on a literature review conducted to examine the factors that influence motivation for online education. The findings of the study revealed that, in addition to its benefits, online learning could also present some fundamental challenges, with a lack of technology being one of the most influential external motivators for all parties. Therefore, it is essential to evaluate and plan the use of technology in online and distance learning. To improve the efficacy and productivity of online education, financial assistance and training in the use of technology should be provided.

Keywords: Online learning, motivation, student, teacher, technology

1. Introduction

COVID-19, the infectious disease caused by the coronavirus, has spread through mild respiratory symptoms and has become a deadly disease. Due to the lack of effective vaccination or medicinal products against COVID-19 virus, it was important to take preventive measures worldwide due to a large number of infections across the globe. To prevent its spread, measures such as maintaining social distancing, providing hygiene, and wearing masks have been implemented.

Following the confirmation of the first case of COVID-19 in Turkey on March 11, 2020, the implementation of the measures and restrictions recommended by the Scientific Advisory Board has also started. These measures show a broader context from social life to educational systems; from staying at home and lockdown to closing schools and childcare institutions country-wide and developing educational apps for mobile devices. It is not surprising that school closures have become inevitable, as education is one of the first social components that is suddenly and directly affected by an immediate social change. However, it is clear that closing schools will interrupt the education process. As stated by Moreno and Gortazar (2020) and Özer (2020), since online learning is one of the best ways of ensuring continuous learning, more attention has been paid to maintaining the ongoing process of education, and the term “online learning” has become essential to everyday life during COVID-19 (Özkan, et al., 2020). Although online instruction has been introduced by various schools and colleges widely as a means of educating students, it has received much criticism not only from the students and parents who receive it, but also from other educators who have used it to continue the education program and improve the learning of students (Duggal et al., 2021).

The chapter mainly focuses on introducing the opinions and feelings of stakeholders, primarily those of students and teachers, related to the benefits and challenges they have experienced during the online learning process at two different levels. To provide some evidence, the results of the previous studies on online learning in the COVID-19 process will be analyzed. After presenting the ideas, the chapter provides some motivational tips and strategies for all stakeholders in order to overcome the barriers that this new digital application in education establishes and make it successful, as online learning is described as the future of education.

2. Online Education

Due to the use of ICT, information and communications technology, and recent advances in digital media, online education has had significant impacts on traditional educational delivery models. Online learning has produced a very dynamic learning environment as institutions throughout the world adjust to these innovations, attracting the attention of many researchers, educators, administrators, policymakers, publishers, and companies. (Özen & Karaca, 2021).

Various terms are used to refer to online education, including structured courses and programs that are delivered over internet such as blended, distance, flexible, open, and mixed education. According to Lee (2010, p. 278), "The most common term to describe all educational approaches built on information and communication technologies is "online education" although "e-learning," "distance learning," "distance education," and "online learning" have also been used. Saykılı (2018) also asserts that distance learning is a form of education that enables. physically remote learners and learning activity facilitators to plan and build learning experiences through a variety of interactive or multi-directional media channels.

Thus, without requiring all parties to be online at the same time, distance education facilitates interaction between or among facilitators, learners and educational resources. (Doyumağaç et al., 2021, p. 167).

However, Hodges et al. (2020) mentioned a new term called "emergency remote teaching (ERT)" and explained that there is a difference between the terms ERT and online learning or teaching. In response to an unforeseen crisis, they defined ERT as the transition from on-campus to online education. But once the disaster has passed, these institutions have a plan to start teaching again on campus. Furthermore, researchers and educators have suggested refraining from classifying ERT as online teaching for certain reasons:

> First, ERT is a temporary solution to the sudden stoppage of teaching because of an unexpected crisis. In contrast, online learning and teaching are well-planned and prepared to be the standard form of delivery of a particular course. Second, the decision to use ERT usually occurs suddenly to provide students with access to teaching and ensure learning continuity. However, online learning depends on the built-up learning community and provides students with extra-curricular activities and social assistance. Finally, the sudden switch to ERT is usually uncomfortable for both teachers and students because of the change's space and the requirement that teachers should be technology experts. Conversely, in online learning, teachers and students are equipped with many resources to facilitate teaching and learning smoothly (as cited in, Al-Hashmi, 2021, p. 79).

From these explanations, it can be deduced that online learning is education which can be undertaken on the internet, in addition to internet access, by means of computerised devices like computers, tablet or cell phones. The classes are organised synchronously, meaning that the instructors and students meet virtually at predetermined times.to complete their assignments without delay or in a blended or hybrid format where most of the content. is delivered online. (Allen & Seaman 2015; Hall et al. 2020, as cited in Aguilera-Hermida, 2021, pp. 6825-6826). Namely, it is, specifically, a flexible approach for delivering instruction that accommodates all forms and degrees of learning provided by the Internet via technological tools.

3. Motivation for Online Education

Since the mid-1990s, online learning has become a widespread phenomenon, and as researchers began to examine the validity of the online learning process, motivation began to gain significance. The literature gives different definitions of motivation. Reeve (2012) defines motivation as "any force that energizes and directs behavior. Energy gives behavior its strength, intensity, and persistence. Direction gives behavior its purpose and goal-directedness" (p. 151). In addition, from an educational perspective, motivation can be viewed as the internal or external force that drives students to engage in learning activities.

References

Aguilera-Hermida, A. P., Quiroga-Garza, A., Gómez-Mendoza, S., Villanueva, C., Alecchi, B. A., & Avci, D. (2021). Comparison of students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19 in the USA, Mexico, Peru, and Turkey. *Education and Information Technologies*, *26*(6), 6823–6845. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10473-8

Ak, Ş., Gökdaş, İ., Öksüz, C. & Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğiticilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *7*(1), 24-44.

Akyıldız-Tümen S. & Cebecioğlu, G. (2021). Significance of self regulation in online learning environments. In E.T. Demirel (Ed.), *Challange, create, innovate* (pp. 125-156). Livre de Lyon

Al-Hashmi, S. Z. (2021). A study on the impact of the sudden change to online education on the motivation of higher education students. *Higher Education Studies*, *11*(3), 78. https://doi.org/10.5539/hes.v11n3p78

Alanoğlu, M. & Doğan, B. (2021). Öğretmen gözünden COVID-19 süreci: Öğrencilerin bağımsız araştırma ve öz-düzenleme becerilerine ilişkin bir durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 1-13. http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.164

Allen, I. E., & Seaman, J. (2015). *Grade level: Tracking online education in the United States*. Babson Survey Research Group.

Aytaç, T. & Ahi, K. (2021). The problems faced by teachers in Turkey during the COVID-19 pandemic and their opinions. *International Journal of Progressive Education*. *17*(1) DOI 10.29329/ijpe.2021.329.26

Bayraktar-Vatansever, H. (2015). Student motivation and factors affecting motivation in classroom management. *Turkish Studies*, *10*(3), 1069-1090 https://doi.org/10.7827/turkishstudies.7788

Civelek, M., Toplu, I., & Uzun, L. (2021). Turkish EFL teachers' attitudes towards online instruction throughout the COVID-19 outbreak. *English Language Teaching Educational Journal*, *4*(2), 87-98 https://doi.org/10.12928/eltej.v4i2.3964

Council of Higher Education (COHE) (2020, July 8). Student and instructor statistics. https://istatistik.yok.gov.tr/

Çebi, A., & Güyer, T. (2020). Students' interaction patterns in different online learning activities and their relationship with motivation, self-regulated learning strategy, and learning performance. *Education and Information Technologies*, *25*(6)1-19. DOI: 10.1007/s10639-020-10151-1

Çağıl H. & Bulut S. (2022). How did the online education model emerged by the pandemic affect middle school children's academic motivation? *J Child Psychol*.; *6*(2):15-17.

De Barba, P. G., Kennedy, G. E., & Ainley, M. D. (2016). The role of students' motivation and participation in predicting performance in a MOOC. *Journal of Computer Assisted Learning*, *32*(3), 218-231.

Demir, E. & Demir, C. (2021). Investigation of parents' opinions about distance education during the COVID-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education*. *22*(2) 42-57. DOI 10.17718/tojde.906485.

Doyumğaç, I., Tanhan, A. & Kiymaz, M. S. (2021). Understanding the most important facilitators and barriers for online education during COVID-19 through online photovoice methodology, *International Journal of Higher Education*, *10*(1), 166-190. https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n1p166

Duggal, K., Singh, P., & Gupta, L.R. (2021) Intrinsic and extrinsic motivation for online teaching in COVID-19: Applications, issues, and solution. In F. Turjman, A. Devi and A. Nayyar (Eds.), *Emerging technologies for battling COVID-19* (pp.327-349). https://doi.org/10.1007/978-3-030-60039-6_17

Erdoğan, P. & Yazıcı, E. (2022). From the eyes of EFL teachers in Turkey: Synchronous and asynchronous online teaching during the COVID-19 pandemic. *The Journal of Language Teaching and Learning*, *12*(1), 61- 77.

Eroğlu, S., Topal, M. & Özcan, E (2021). Opinions of teachers who teach Turkish as a foreign language on distance education: The case of Sakarya University TÖMER. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (10), 461-479. DOI: 10.29000/rumelide.1012470.

Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M. & Okoronka, A. U. (2020) Motivation in learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, *10*(4). pp. 16-37. https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273

Hall, C. M., Scott, D., & Gössling, S. (2020). Pandemics, transformations and tourism: Be careful what you wish for. *Tourism Geographies*, *22*(3), 577–598. https://doi.org/10.1080/14616688.2020.1759131

Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. (2011). Doing your literature review: Traditional and systematic approaches. Los Angeles, CA: Sage.

Kartallıoğlu, N. (2022) Views of the students learning Turkish as a foreign language on distance education during the Covİd-19 pandemic, *Participatory Educational Research* (PER) *9*(4), pp. 71-91, http://dx.doi.org/10.17275/per.22.80.9.4

Kuloğlu, M. E. (2020). Examining the relationship between distance education students' academic achievement, achievement motivation, and boredom. *Academic Platform Journal of Education and Change*, *3*(1), 48- 60.

Lee, J. P. (2010). Online support service quality, online learning acceptance, and student satisfaction. *Internet and Higher Education*, *13*(4), 277–283. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.08.002

Li, S., & Wang, H. (2018). Traditional literature review and research synthesis. In A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky, & S. Starfield (Eds.), The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology (pp. 123-144), Palgrave: MacMillan.

Meşe, E. & Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, *4*(1), 11-22.

Miltiadou, M., & Savenye, W. C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *AACE J. 11*(1), 78–95.

Ministry of National Education (MONE) (2019, July 2). National education statistics: Formal education 2018/'19. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361

Moreno, J. M., & Gortazar, L. (2020, July 3). Schools' readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis of PISA 2018 and its implications for the COVID-19 (Coronavirus) crisis response. World Bank Blogs. Available: https://blogs.worldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its

Özen, E. & Karaca N. (2021). Investigating learner motivation in online education in terms of self-efficacy and self regulation. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, *4*(4), 745-7.

Özer, M. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, *28*(3), 1124-1129. https://doi:10.24106/kefdergi.722280

Özhan, Ş. Ç., & Kocadere, S. A. (2020). The effects of flow, emotional engagement, and motivation on success in a gamified online learning environment. *Journal of Educational Computing Research*, *57*(8), 2006-2031.

Pautasso, M. (2013). Ten simple rules for writing a literature review. *PLOS Computational Biology*, *9*(7), 1-4. doi: 10.1371/journal.pcbi.1003149

Pınar, M. A. & Dönel-Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the COVID-19 pandemic*. Journal of Current Researches on Social Sciences*, *10*(2), 461-486.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7 Available: https://www.researchgate.net/publication/278716228_A_Self-determination_Theory_Perspective_on_Student_Engagement

Saltürk, A. & Güngör, C. (2020). The experience of transition to distance education in the COVID-19 pandemic through the eyes of university students. *Journal of Adıyaman University Graduate School of Social Sciences*, (36), 137-174. DOI: 10.14520/adyusbd.788716

Saykılı, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts, and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *5*(1), 2-17.

Taş, Y., Emınoglu, S., Atıla, G., Yıldız, Y. & Bozkurt, U. (2021). Teachers' self-efficacy beliefs and opinions about distance education during the COVID-19 pandemic*. Turkish Online Journal of Distance Education*, *22* (4), 229-253. DOI: 10.17718/tojde.1002868

Tekin, E. (2020). COVID-19 kaygısının motivasyon üzerindeki etkisi: Z kuşağı üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, *15*(4), 1129-1145.

Tümen-Akyıldız, S. (2020). College students' views on the pandemic distance education: A focus group discussion. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, *4*(4), 322-334.

UNESCO (2020). Education: from school closure to recovery. https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response

Ünal, N., Şanlıer, N., & Şengil, A. Z. (2021). Evaluation of university students' readiness for online learning and their experiences in distance education during the pandemic period. *Journal of İnönü University Vocational School of Health Services*, *9*(1), 89-104. doi: 10.33715/inonusaglik.812109

Yücesoy-Özkan, S., Kaya, F., Gulboy, E., Altun, D. E., & Oncul, N. (2020). General and special education practices during the COVID-19 viral outbreak in Turkey. In I. Sahin & M. Shelley (Eds.), *Educational practices during the COVID-19 viral outbreak: International perspectives* (pp. 19–62). ISTES Organization.

Chapter 5

PROMOTING MOTIVATION IN LANGUAGE CLASSES: A REVIEW ON MINDFULNESS AND MOTIVATION

Dicle SARIKAYA

APA Citation:

Sarikaya, D. (2023). Promoting motivation in language classes: A review on mindfulness and motivation. In I. Yalçın, & Ö. Karaağaç Tuna, (Eds.), *Individual differences in English language education: Teacher and learner motivation* (pp. 79-92). Anı Publishing.

Abstract

Motivation has been widely considered the neglected heart of English language teaching. However, it has been realized that without motivation, little can be achieved by language learners and teachers. Hence, its importance is now being recognized and more emphasis is being paid to the ways of promoting motivation in language classes. This chapter aims to shed light on the relationship between mindfulness and motivation levels and explore how mindfulness interventions affect both teachers' and students' motivation levels. It discusses the concepts of motivation and mindfulness, reveals the relationship between them, and examines the role of mindfulness in language teaching. It further presents the ways of promoting mindfulness and consequently, motivation, in language classrooms. This review revealed that motivation and mindfulness are similar to puzzle pieces that fit together to create a complete picture of language learning and teaching.

Keywords: Mindfulness, motivation, language teaching, mindfulness practices, promoting motivation

1. Introduction

The role of motivation in language learning is highly important. In this aspect, it can be fruitful for teachers and instructors to view several ways to promote it in their classes. Surely, there are various ways for a language teacher to increase his or her students' motivation levels. For instance, Vural (2013) underlines that the incorporation of literature in ELT boosts college students' motivation. Also, in the study conducted by Ahmad (2012), the participants felt that technology increased

their active engagement, turning the entire learning experience into one that was focused on them and, as a result, engaging. Additionally, Sabiq (2018) points out that using audio-visual materials might increase student motivation when learning English. Hence, it is seen that using literature, technology, visuals, and so on can help teachers motivate their students; however, ways to increase motivation are not limited to these. There are other ways of promoting motivation in language classes, and motivation, with its direct link to psychology, can be increased with positive psychology practices.

Diener (2009) points out that in the latter half of the 20th century, a desire for a greater focus on the positive sides of our lives gave rise to positive psychology (PP). He further states that positive psychology has a long history, extending back to the ideas of early intellectuals and religious figures who argued about ethics, morality, satisfaction, and a decent society. While PP researchers do not dismiss the reality of challenges, they do balance them with "positive" subjects like flow, optimism, determination, and so on (Diener, 2009).

With regard to this, mindfulness, a term that dates back to ancient times, is closely related to positive psychology. Thus, it is critical to reflect on the vital relationship that positive psychology and mindfulness have. According to study results, mindfulness improves hedonic (about pleasure) and eudaimonic (about virtues) (Brown, Ryan, & Creswell, 2007, as cited in Ivtzan & Lomas, 2016) welfare, both of which are recognized as the core of positive psychology study and practice. In other words, mindfulness has a positive influence on psychology; hence, it can also affect motivation positively.

As language classes highly benefit from motivation, more motivated students will consequently learn more effectively. In this aspect, it is argued that if mindfulness is addressed more in language classes, learners will be more motivated, and ultimately, learn more efficiently. In this chapter, firstly, the concepts of motivation and mindfulness will be discussed. Next, the relationship between them will be explained. Then, the focus will be on the role of mindfulness in language teaching. In the upcoming section, ways of promoting mindfulness and consequently, motivation, in language classrooms will be argued.

2. Motivation

Among the elements that have received the greatest scrutiny in the fields of psychology and language learning is motivation. A substantial collection of works has been produced on the topic of motivation for learning languages, which has a rich background extending back to the groundbreaking work of Gardner and Lambert done in 1959 in Canada (Ushioda, 2013). It has been widely accepted that motivation is crucial to learning a language, and it has even been called "a key to learning" (Brown, 1994, p. 152). Without this key, according to Cohen and Dörnyei (2002, p. 172), “nothing much happens”. Motivation serves as both the initial push to

experience the target language and afterward, the spirit to fulfill the lengthy and oftentimes arduous learning experience, according to Dörnyei (1998). In other words, motivation not only lays the foundations for the L2 but also acts as a column that keeps the language learning process standing. The fact that many ideal language learners were nearly always motivated lends more credence to the notion that motivation is a key factor in effective language acquisition (Griffiths & Soruç, 2020). As per Self-Determination Theory, there are two types of motivation: intrinsic and extrinsic (Griffiths & Soruç, 2020). The table below explains the mentioned types:

Table 1. *Types of Motivation based on Self-Determination Theory*

Intrinsic Motivation	**Extrinsic Motivation**
It develops inside the learner's mind and heart. It is something that the student desires for personal fulfillment.	It originates from sources beyond the student, such as a family, a professor, or education program, or a job.

Although it is a characteristic of the individual, motivation is also a changeable notion, meaning that teachers and educators can increase learners' motivation (McDonough, 2007). Despite the fact that motivation has already been the subject of analysis, there is still an opportunity for further investigation to find the most effective ways to promote it (Griffiths & Soruç, 2020). Besides that, it is highlighted that motivation is flexible and transforms with experience, primarily during the typically weary language learning process. Thus, it is important to determine the ways of promoting motivation in language classrooms.

3. Mindfulness

It has been stated that "mindfulness is the English translation of the Pali, Sati combined with Sampajana, which as a whole can be rendered as awareness, circumspection, discernment, and retention" (Shapiro, 2009, p. 556). Bishop et al. (2004) defined mindfulness as a unique pattern regarding one's present situation that is marked by wonder, transparency, and agreement, as well as the control of focus to that observation. Moreover, it can further be explained as “moment-to-moment, non-judgmental awareness, cultivated by paying attention in a specific way, that is, in the present moment, and as non-reactively, as non-judgmentally, and as openheartedly as possible” (Kabat-Zinn, 2015, p. 1481). According to mindfulness philosophy, non-judgment means embracing the present situation as a segment of a continuous stream of evolving perceptions. This worldview addresses the misconception that overthinking something offers one power over that situation and

References

Ahmad, S. (2012). English Language Teaching (ELT) and Integration of Media Technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *47*, 924–929. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.758

Azizi, M., & Kralik, R. (2020). Incorporating Mindfulness into EFL Literature Courses to Foster Critical Reading. *Образование И Саморазвитие*, *15*(4), 21–31. https://doi.org/10.26907/esd15.4.06

Bishop, S. R., Lau, M. A., Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S. E., Speca, M., Velting, D. M., & Devins, G. M. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology-Science and Practice*, *11*(3), 230–241. https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077

Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.) [Englewood Cliffs, NJ]. Prentice Hall.

Butto, L. I. (2018). The Effects of Employing Mindfulness Activities with Japanese High School Students [Unpublished Doctoral Dissertation]. Temple University.

Cassaniti, J. (2019). Keeping it together: Idioms of resilience and distress in Thai Buddhist mindlessness. *Transcultural Psychiatry*, *56*(4), 697–719. https://doi.org/10.1177/1363461519847303

Charoensukmongkol, P. (2019). The role of mindfulness in reducing English language anxiety among Thai college students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *22*(4), 414–427. https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1264359

Cohen, A., & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the Language Learner: Motivation, Styles and Strategies. In N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 170–190). Edward Arnold.

Diener, E. (2009). Positive Psychology: Past, Present and Future. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 7–11). Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, *31*(3), 117–135. https://doi.org/10.1017/s026144480001315x

Geng, Y. (2021). The Relationships among Mindfulness, Achievement Motivation and Foreign Language Classroom Anxiety of Non-English Majors. *International Journal of Social Science and Education Research, 4*(7), 133–143.

Ghanizadeh, A., Makiabadi, H., & Navokhi, S. A. (2019). Relating EFL University Students' Mindfulness and Resilience to Self-Fulfilment and Motivation in Learning. *Issues in Educational Research, 29*(3), 695–714. http://www.iier.org.au/iier29/ghanizadeh.pdf

Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness, 6*(6), 1481–1483. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0456-x

Kuru Gönen, S. İ. (2022). Mindfulness-based practices for EFL teachers: sample tasks and insights to cultivate mindfulness. *Focus on ELT Journal*, 78–93. https://doi.org/10.14744/felt.2022.4.3.6

Griffiths, C., & Soruç, A. (2020). Individual Differences: An Overview. *Springer International Publishing EBooks*, 1–9. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52900-0_1

Ivtzan, I., & Lomas, T. (2016). *Mindfulness in Positive Psychology: The Science of Meditation and Wellbeing*. Routledge.

Langer, E. J., & Moldoveanu, M. C. (2000). The Construct of Mindfulness. *Journal of Social Issues*, *56*(1), 1–9. https://doi.org/10.1111/0022-4537.00148

McDonough, S. (2007). Motivation in ELT. *ELT Journal*, *61*(4), 369–371. https://doi.org/10.1093/elt/ccm056

Moghadam, H., Ghanizadeh, A., & Ghonsooly, B. (2021). The Effect of Mindfulness-Cultivation Intervention on EFL Learners' Reflective Thinking, Positive Orientation, and Language Achievement. *Teaching English as a Second Language Quarterly (Formerly Journal of Teaching Language Skills)*. https://doi.org/10.22099/jtls.2021.39016.2911

Mortimore, L. (2017). Mindfulness and Foreign Language Anxiety in the Bilingual Primary Classroom. *Educación Y Futuro: Revista De Investigación Aplicada Y Experiencias Educativas*, *37*, 15–43. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6146741

Nass, C., & Moon, Y. (2000). Machines and Mindlessness: Social Responses to Computers. *Journal of Social Issues*, *56*(1), 81–103. https://doi.org/10.1111/0022-4537.00153

Önem, E. E. (2015). A Study on the Effects of Meditation on Anxiety and Foreign Language Vocabulary Learning. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. https://doi.org/10.12973/jlle.11.291

Öz, S. (2017). The Effects of Mindfulness Training on Students' L2 Speaking Anxiety, Willingness to Communicate, Level of Mindfulness and L2 Speaking Performance [Unpublished Master's Thesis]. Bahçeşehir University.

Sabiq, A. H. A. (2018). Improving Students' Motivation and Reading Skills in ELT Through Audio Visual Media. *Diksi*. https://doi.org/10.21831/diksi.v25i1.16007

Shapiro, S. L. (2009). The integration of mindfulness and psychology. *Journal of Clinical Psychology, 65*(6), 555–560. https://doi.org/10.1002/jclp.20602

Tung, P. H., Hang, T. D., Huong, T. T., Hop, N. T., & Thanh, N. T. K. (2021). Mindfulness Adjusts the Relationship between Vocabulary Retention and Foreign Language Learning Efficiency: A Preliminary Survey on Non-English Major' Vietnamese 'Students. *Review of International Geographical Education Online*, *11*(8), 986–995. https://rigeo.org/submit-a-menuscript/index.php/submission/article/view/2210

Ushioda, E. (2013). International Perspectives on Motivation. *Palgrave Macmillan UK EBooks*. https://doi.org/10.1057/9781137000873

Vural, H. (2013). Use of Literature to Enhance Motivation in ELT Classes. *Mevlana International Journal of Education*, *3*(4), 15–23. https://doi.org/10.13054/mije.13.44.3.4

Yeganeh, B., & Kolb, D. (2009). Mindfulness and Experiential Learning. *Od Practitioner*, *41*(3), 8–14.

Zeilhofer, L., & Sasao, Y. (2022). Mindful language learning: The effects of college students' mindfulness on short-term vocabulary retention. *System*, *110*, 102909. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102909

Chapter 6

MOTIVATION AND L2 ENGLISH PRONUNCIATION LEARNING

Burcu GÖKGÖZ-KURT

APA Citation:

Gökgöz-Kurt, B. (2023). Motivation and L2 English pronunciation learning. In I. Yalçın, & Ö. Karaağaç Tuna, (Eds.), *Individual differences in English language education: Teacher and learner motivation* (pp. 93-112). Anı Publishing.

Abstract

Within the realm of language pedagogy, proficient pronunciation skills are deemed a critical component of achieving communicative competence. While previous scholarship has recognized motivation as a significant psychosocial factor in language learning, research on the role of motivation in pronunciation learning has been limited and narrow in scope. Therefore, a thorough examination and analysis of factors related to learners, teachers, and context are needed. The present review endeavors to elucidate the current state of scholarship as to how motivation affects pronunciation learning, and provide suggestions for classroom pedagogy. To this end, the review commences with an explication of concepts germane to learner motivation and related concepts in L2 pronunciation with an emphasis on relevant theoretical frameworks and the application of these frameworks in empirical studies that scrutinize the relationship between L2 pronunciation and motivation learning. Subsequently, the review offers a discussion of the pedagogical implications and recommendations for further research.

Keywords: Learning pronunciation, motivation, L2 selves, pronunciation anxiety, self-efficacy in pronunciation learning, self-image, EFL, ESL, teaching pronunciation

1. Introduction

Pronunciation learning in L2 English has been widely recognized as an essential component of effective communication (Hişmanoğlu, 2006; Levis & Grant, 2003). Despite the pivotal role it plays in learners' use of their interlanguage, pronunciation learning is often perceived as a challenging aspect for learners due to a variety of factors associated with learners, the learning environment, and other socio-psychological factors (Smit & Dalton, 2000). Some of these factors include

learners' L1 (Best & Tyler, 2007), age (Bongaerts et al., 1997; Moyer, 2004), experience (Saito et al., 2019), self-efficacy (Sardegna et al., 2018), personality traits (Hassan, 2001), aptitude and strategy use (Baker Smemoe & Haslam, 2013), teaching methods (Elimat & AbuSeileek, 2014; Gordon & Darcy, 2016; Zhang & Yuan, 2020), classroom climate (Baran-Łucarz, 2014), ethnic group affiliation and identity (Clark, 1992; Hansen Edwards et al., 2021), and motivation (Kenworthy, 1987; Pöcksteiner, 2019; Sardegna et al., 2014; Smit, 2002). However, among those, the role of learner motivation has not received adequately focused attention in language teaching practices and research despite its importance in achieving a nativelike accent (Bongaerts et al., 1997; Moyer, 2004) and making gains in pronunciation learning (Smit, 2002). The present study aims to provide an overview of the current state of pronunciation learning with regard to motivation. To achieve this, the chapter examines the current literature on learner motivations in L2 English pronunciation learning, the factors that influence learner motivation, the challenges associated with enhancing learner motivation, and the strategies that can be employed for improving motivation. Additionally, the chapter discusses the implications of these studies for both the learners and teachers of L2 English.

2. Motivation in Language Learning and Achievement

Motivation has been extensively investigated since the emphasis on second language acquisition (SLA) shifted from teaching alone to also including the learner. This is an important step in improving our understanding of the learner as a whole by focusing on the learner's mental and psychological aspects as a fundamental part of the language learning process. We identify a consistent contrast between internal (internalized) and external (less internalized) motivational forms of motivation throughout the key theoretical frameworks that have influenced the L2 motivation field. Research on motivation specifically in L2, which started around the 1960s, was historically broken into three main phases (Dörnyei, 2005):

> (a) The social psychological period (1959–1990)—characterized by the work of Gardner and his students and associates in Canada.
>
> (b) The cognitive-situated period (during the 1990s)—characterized by work drawing on cognitive theories in educational psychology
>
> (c) The process-oriented period (the past five years)—characterized by an interest in motivational change, initiated by the work of Dörnyei, Ushioda, and their colleagues in Europe. (pp. 66-67)

According to the social-psychological approach to motivation, learners' views and perceptions regarding a language community were considered to be one of the primary factors that influence their success in learning the L2. According to this view, motivation comprises four main dimensions "a goal, effortful behaviour, a desire to attain the goal and favorable attitudes toward the activity in question" (Gardner, 1985, p. 50).

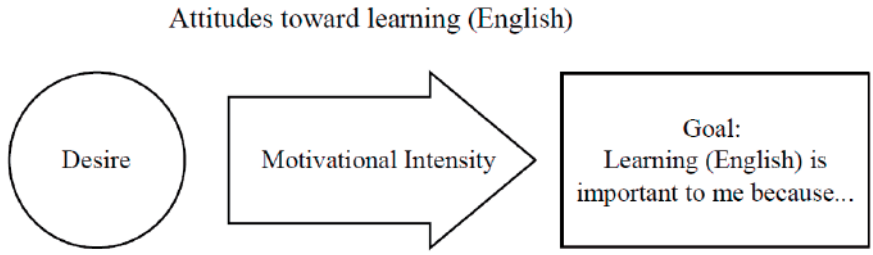


Figure 1. *An illustration of the concept of motivation as it relates to the acquisition of second languages (Adapted from Gardner, 1985, p. 54)*

In this approach to motivational orientations of L2 learners (Figure 1), individuals with positive attitudes exert some effort to reach their goal of language learning. According to Gardner's earlier view of motivation (1985, p. 10), learners may be learning the language for various reasons such as "desire to please a teacher or a parent, a high need to achieve, impending examinations or the promise of a new bicycle," but according to him, these do not "necessarily signify motivation to learn the language. Rather, only when the desire of an individual to achieve their goal in language learning is accompanied by "concomitant effort," one may talk about a motivated learner (p. 11).

Gardner and Lambert (1972, p. 3) distinguished between two types of motivation, *instrumental* and *integrative* orientations. Instrumental motivational orientation in language learning comprises utilitarian and extrinsic goals such as increasing one's chances of obtaining a more prestigious job or higher grades at school. In later and extended models of motivation (Tremblay & Gardner, 1995), however, instrumental motivation was included under language attitudes as an orientation rather than being listed immediately under motivation in language learning (Dörnyei et al., 2006, p. 12). When the orientation is integrative, it is the learner's wish and personal intrinsic desire to learn more about the culture and the community to which that language originally belongs. Gardner (1985) discusses three different components integral to the construct of integrative motivation, which are integrative orientation, interest in the foreign language, and attitudes toward the L2 community. In his theory of integrative motivation, learners with such orientation are identified with a "positive non-ethnocentric approach to" and "emotional involvement with" the community of foreign language being learned (Gardner, 1985, pp. 133-134). In this vein, while in the former, language learning is an instrument to reach something else, in the latter, language serves as an integrator among members of different communities, that is, rather than just being a means, it becomes the purpose itself.

In the cognitive-situated period, this approach to explaining motivation is also echoed in the Self-Determination Theory (SDT) by Deci and Ryan (1985), which makes a similar yet more nuanced distinction between *intrinsic* and *extrinsic*

References

Alimorad, Z., & Adib, F. (2022). The effects of pronunciation anxiety and motivation on English learners' willingness to communicate. *GiST Education and Learning Research Journal*, *25*, 42–63. https://doi.org/10.26817/16925777.1369

Baker Smemoe, W., & Haslam, N. (2013). The effect of language learning aptitude, strategy use and learning context on L2 pronunciation learning. *Applied Linguistics*, *34*(4), 435–456. https://doi.org/10.1093/applin/ams066

Bakla, A., & Demirezen, M. (2018). An overview of the ins and outs of L2 pronunciation: A clash of methodologies. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(2), 475-495.

Baran-Łucarz, M. (2014). The link between pronunciation anxiety and willingness to communicate in the foreign-language classroom: The Polish EFL context. *La Revue Canadienne Des Langues Vivantes [The Canadian Modern Language Review]*, *70*(4), 445–473. https://doi.org/10.3138/cmlr.2666

Baran-Łucarz, M. (2017). FL pronunciation anxiety and motivation: Results of a mixed-method study. In E. Piechurska-Kuciel, E. Szymańska-Czaplak, & E. Szyszka (Eds.), *At the Crossroads: Challenges of foreign language learning* (pp. 107–133). Springer.

Best, C. T., & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In B. Ocke-Schwen & M. J. Munro (Eds.), *Language Experience in Second Language Speech Learning* (pp. 13–34). John Benjamins Publishing Company.

Bongaerts, T., van Summeren, C., Planken, B., & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, *19*(4), 447–465. https://doi.org/10.1017/s0272263197004026

Carver, C. C., Reynolds, S. L., & Scheier, M. F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists. *Journal of Research in Personality, 28*, 133-141.

Celik, M. (2008). A description of Turkish-English phonology for teaching English in Turkey. *Journal of Theory and Practice in Education*, *4*(1), 159–174.

Clark, H. H. (1992). *Arenas of Language Use*, University of Chicago Press.

Coates, J. (1986). *Pronunciation and Personality – A Study of Personal Factors in German Students' Pronunciation of English*. Bochum: AKS-Verlag.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, *19*(2), 109-134.

Demirezen, M. (2010). The principles and applications of the audio-lingual pronunciation rehabilitation model in foreign language teacher education. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, *6*(2), 148.

Demirezen, M. (2012). Demonstration of problems of lexical stress on the pronunciation Turkish English teachers and teacher trainees by computer. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, *46*, 3011–3016. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.606

Demirezen, M. (2013). The status of /r/ in the pronunciation of Turkish PhD candidates and its rehabilitation by computer and audacity programs. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, *9*(2), 80.

Demirezen, M. (2015). The perception of primary stress in initially extended simple sentences: A demonstration by computer in foreign language teacher training. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, *186*, 1115–1121. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.136

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, *42*(4), 476–490. https://doi.org/10.1017/s026144480800551x

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9–42). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691293-003

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, *23*(4), 421–462. https://doi.org/10.1093/applin/23.4.421

Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective.* Multilingual Matters.

Elimat, A. K., & AbuSeileek, A. F. (2014). Automatic speech recognition technology as an effective means for teaching pronunciation. *The JALT CALL Journal*, *10*(1), 21–47. https://doi.org/10.29140/jaltcall.v10n1.166

Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H., & Liu, S. (1999). Age constraints on second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, *41*(1), 78–104. https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2638

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* Edward Arnold.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.

Gokgoz-Kurt, B. (2016). *Attention control and the effects of online training in improving connected speech perception by learners of English as a second language* [Doctoral dissertation, University of South Carolina]. https://scholarcommons.sc.edu/etd/3560/

Gordon, J. (2012). Extra-linguistic factors in the teaching and learning of pronunciation in an ESL class. In. J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Sept. 2011 (pp. 134-146). Ames, IA: Iowa State University.

Gordon, J., & Darcy, I. (2016). The development of comprehensible speech in L2 learners: A classroom study on the effects of short-term pronunciation instruction. *Journal of Second Language Pronunciation*, *2*(1), 56–92. https://doi.org/10.1075/jslp.2.1.03gor

Hansen Edwards, J., Chan, K. L. R., Lam, T., & Wang, Q. (2021). Social factors and the teaching of pronunciation: What the research tells us. *RELC Journal*, *52*(1), 35–47. https://doi.org/10.1177/0033688220960897

Hassan, B. A. (2001). *Extraversion/introversion and gender in relation to the English pronunciation accuracy of Arabic speaking college students*. Research Report. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454740.pdf

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review 94*, 319-340.

Hişmanoğlu, M. (2006). Current perspectives on pronunciation learning and teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *2*(1), 101-110.

Hu, X., Ackermann, H., Martin, J. A., Erb, M., Winkler, S., & Reiterer, S. M. (2013). Language aptitude for pronunciation in advanced second language (L2) learners: behavioural predictors and neural substrates. *Brain and Language*, *127*(3), 366–376. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2012.11.006

Huensch, A., & Thompson, A. S. (2017). Contextualizing attitudes toward pronunciation: Foreign language learners in the United States. *Foreign Language Annals*, *50*(2), 410–432. https://doi.org/10.1111/flan.12259

Kenworthy, J. (1987). *Teaching English pronunciation*. Longman.

Lear, E. (2013). Using guided reflective journals in large classes: Motivating students to independently improve pronunciation. *Asian EFL Journal*, *15*(3), 113-137.

Lear, E. L. (2014). Improving intelligibility: Guided reflective journals in action. *Language Learning in Higher Education*, *4*(2), 343–363. https://doi.org/10.1515/cercles-2014-0019

Levis, J. M. (2018). *Cambridge applied linguistics: Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge University Press.

Levis, J. M., & Grant, L. (2003). Integrating pronunciation into ESL/EFL classrooms. *TESOL Journal*, *12*(2), 13–19. https://doi.org/10.1002/j.1949-3533.2003.tb00125.x

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2003). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students: Sex and age effects. *Language Learning*, *53*(S1), 137–166. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00226

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist 41*, 954-969.

McGroarty, M. (2001). Situating second language motivation. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 69-91). The University of Hawaii Press.

Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, *21*(1), 81–108. https://doi.org/10.1017/s0272263199001035

Moyer, A. (2004). *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition: An Integrated Approach to Critical Period Inquiry*. Multilingual Matters.

Nagle, C. (2018). Motivation, comprehensibility, and accentedness in L2 Spanish: Investigating motivation as a time-varying predictor of pronunciation development. *Modern Language Journal*, *102*(1), 199–217. https://doi.org/10.1111/modl.12461

Oga-Baldwin, W. L. Q., & Hirosawa, E. (2022). Self-determined motivation and engagement in language: A dialogic process. In A. H. Al-Hoorie & F. Szabó (Eds.), *Researching language learning motivation: A concise guide* (pp. 71–80). Bloomsbury. http://dx.doi.org/10.5040/9781350166912.ch-7

Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of psycholinguistic research*, *5*, 261-283.

Pöcksteiner, C. (2019). *Motivation and achievement in advanced EFL pronunciation learning* [Master's Thesis, University of Vienna]. http://othes.univie.ac.at/56057/1/59386.pdf

Purcell, E. T., & Suter, R. W. (1980). Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. *Language learning*, *30*(2), 271-287. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00319.x

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Saito, K., Dewaele, J.-M., Abe, M., & In'nami, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience, and second language comprehensibility development in classroom settings: A cross-sectional and longitudinal study: Motivation and emotion in L2 speech learning. *Language Learning*, *68*(3), 709–743. https://doi.org/10.1111/lang.12297

Saito, K., Dewaele, J.-M., & Hanzawa, K. (2017). A longitudinal investigation of the relationship between motivation and late second language speech learning in classroom settings. *Language and Speech*, *60*(4), 614–632. https://doi.org/10.1177/0023830916687793

Saito, K., Suzukida, Y., & Sun, H. (2019). Aptitude, experience, and second language pronunciation proficiency development in classroom settings: A longitudinal study. *Studies in Second Language Acquisition*, *41*(1), 201–225. https://doi.org/10.1017/s0272263117000432

Sardegna, V. G., Lee, J., & Kusey, C. (2014). Development and validation of the learner attitudes and motivations for pronunciation (LAMP) inventory. *System*, *47*, 162–175. https://doi.org/10.1016/j.system.2014.10.009

Sardegna, V. G., Lee, J., & Kusey, C. (2018). Self-efficacy, attitudes, and choice of strategies for English pronunciation learning. *Language Learning*, *68*(1), 83-114.

Scherer, K. R., & Ekman, P. (1984/2014). *Approaches to Emotion.* Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781315798806

Schumann, J. H. (1999). *The neurobiology of affect in language.* Wiley-Blackwell.

Şenel, M. (2006). Suggestions for beautifying the pronunciation of EFL learners in Turkey. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, *2*(1), 111–125.

Smit, U. (2002). The interaction of motivation and achievement in advanced EFL pronunciation learners. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 40*(2). https://doi.org/10.1515/iral.2002.009

Smit, U., & Dalton, C. (2000). Motivational patterns in advanced EFL pronunciation learners. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *38*(3–4), 229–246. https://doi.org/10.1515/iral.2000.38.3-4.229

Suter, R. W. (1976). Predictors of pronunciation accuracy in second language learning1. *Language Learning*, *26*(2), 233–253.

https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00275.x

Suzukida, Y. (2021). The contribution of individual differences to L2 pronunciation learning: Insights from research and pedagogical implications. *RELC Journal*, *52*(1), 48–61. https://doi.org/10.1177/0033688220987655

Suzukida, Y., & Saito, K. (2023). Detangling experiential, cognitive, and sociopsychological individual differences in second language speech learning: Cross-sectional and longitudinal investigations. *Bilingualism: Language and Cognition,* 1-14. https://doi.org/10.1017/S1366728922000700

Szyszka, M. (2015). Good English pronunciation users and their pronunciation learning strategies. *Research in Language*, *13*(1), 93–106. https://doi.org/10.1515/rela-2015-0017

Szyszka, M. (2017). *Pronunciation learning strategies and language anxiety*. Springer International Publishing.

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *39*(4), 342–358. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002

Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, *79*(4), 505–518. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05451.x

Trofimovich, P., Kennedy, S., & Foote, J. A. (2015). Variables Affecting L2 Pronunciation Development. In M. M. Reed & J. M. Levis (Eds.), *The Handbook of English pronunciation* (pp. 353–373). Wiley & Sons.

Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 1–8). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691293-002

Wen, T.-C. (2005). *The role of motivation in second language pronunciation*. [Master's Thesis, University of North Texas].

Wrembel, M. (2008). In search of effective strategies for L2 pronunciation teaching and learning. In M. Pawlak (Ed.), *Investigating English language learning and teaching* (pp. 179–194). Wydawnictwo UAM.

Zhang, R., & Yuan, Z.-M. (2020). Examining the effects of explicit pronunciation instruction on the development of l2 pronunciation. *Studies in Second Language Acquisition*, *42*(4), 905–918. https://doi.org/10.1017/s0272263120000121

Chapter 7

"The biggest difference between successful people and unsuccessful people is that successful people are willing to do what unsuccessful people are not."

Darren HARDY, The Compound Effect

IN-CLASS WILLINGNESS TO COMMUNICATE: FROM PAST TO PRESENT

Şeyma AKTAŞ

APA Citation:

Aktaş, Ş. (2023). In-class willingness to communicate: From past to present. In I. Yalçın, & Ö. Karaağaç Tuna, (Eds.), *Individual differences in English language education: Teacher and learner motivation* (pp. 113-127). Anı Publishing.

Abstract

Together with the popularity of communicative approach in second language teaching and once student-centred approaches were highlighted, a psychological readiness to communicate in the target language has been a matter of research and so attracted the attention to a propensity factor namely willingness to communicate (WTC), as an influential variable in second language learning. As Kang (2005) stated "With increasing emphasis on authentic communication as an essential part of L2 learning and instruction, WTC has also been proposed as one of the key concepts in L2 learning and instruction" (p. 278). This individual difference has a crucial role in the second language class especially for teachers since a lack of willingness is believed to inhibit effective interaction and language production. Accordingly, in this paper, WTC is delineated in terms of its conceptual features, its place in the literature and L2 research, and its place in speaking classes and online context.

Keywords: Second language learning, learner psychology, willingness to communicate

1. Introduction

Second and foreign language teachers always desire their students to be productive in their use of second language, the reason why they try to provide ample chances where learners can use target language communicatively. On the way to achieving a successful authentic communication in another language, a great number of variables including individual differences are reported to be in play with each other (McIntyre, Clement, Dornyei, and Noels, 1998). A language learning program's success was associated with learners' being active voluntarily in the process during which they quest for more communication opportunities (MacIntyre et al., 1998). As Kang (2005) stated "With increasing emphasis on authentic communication as an essential part of L2 learning and instruction, WTC has also been proposed as one of the key concepts in L2 learning and instruction" (p. 278). In this sense, together with the popularity of communicative approach in second language teaching and once a student-centred approach was highlighted, a psychological readiness to communicate in the target language has been a matter of research and so attracted the attention to a propensity factor namely willingness to communicate (WTC), as an influential variable in second language learning. This individual difference has a crucial role in the second language class especially for teachers since a lack of willingness is believed to inhibit effective interaction and language production.

2. Concept of Willingness to Communicate

The origin of the WTC concept goes back to the study conducted by Burgoon (1976) who aimed to find out the factors leading individuals to inhibit themselves from communicating, a construct named as unwillingness to communicate. Later, based upon this early study, McCroskey and Baer (1985) intended to explore the variability emerging while individuals talk with others mainly because of their personality traits and as well as some contextual factors, and so conceptualised the term willingness to communicate for the first time. Making a distinction between L1 WTC and L2 WTC, MacIntyre et al. (1998) specified second language willingness to communicate as "a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2" (p. 547). Regarding the concept of WTC, various studies dealt with the trait-like L2 WTC and searched for variables related to it (Baker & MacIntyre, 2000; Bektaş-Çetinkaya, 2005; Tannenbaum & Tahar, 2008 etc.) On the other hand, several studies pointed to the fact that situation specific factors were also effective and described a situational WTC construct (Cao & Philp, 2006; Cao, 2011; Lahuerta, 2014; MacIntyre and Charos, 1996; MacIntyre et al., 1998). In this sense, numerous studies in various contexts have been conducted in the literature to investigate the variables that are influential on trait-like WTC and situational WTC.

It has been observed in the literature that numerous research studies have been conducted with the purpose of identifying the factors affecting WTC levels

among university students in different EFL contexts. Cao (2011), for instance, aimed to explore the dynamic nature of willingness to communicate as well as its situated nature in New Zealand context in L2 classrooms through class observations, stimulated recall interviews, and journals. In the study, which was conducted in two phases, the data was first collected from six advanced level students who voluntarily participated in the first phase and from 12 students from an advanced EAP class in the second phase. As a result of the study, a combination of individual characteristics affected WTC levels namely personality, self-confidence, emotion and perceived opportunity to communicate, class conditions like task, topic, teacher, interlocutor, and group size, as well as several linguistic factors. Similarly, Peng (2012) designed a case study with the participation of four university students in Chinese content over a period of seven months. Semi- structured interviews, learner journals, and class observations constituted the data of the study, which were analysed through qualitative methods, namely content analysis. As a result of the study, the six influential factors in the students' WTC level included motivation, learner beliefs, linguistic factors, cognitive factors, difficulties in comprehension, and lack of vocabulary, affective factors, and classroom related factors including teacher, teaching styles, the methods applied, and classroom procedures. In another study, Lahuerta (2014) aimed to explore the relationships between some factors that are likely. to influence university students' WTC in English in Spanish context. In the study, the relationships that were specifically investigated were those between motivation and WTC, self-perceived communicative competence and WTC, anxiety and self-perceived communicative competence, self-perceived communicative competence and second language competence. The sample of the study consisted of 195 students studying at several different departments like finance, geography, art history, tourism, and computing. The data were obtained via a questionnaire and a standardized English Test having 200 items with the sections of listening comprehension, grammar, and use of English. The statistical analyses conducted revealed a significant relationship between the participating students' motivation and WTC levels. Thus, it is proven that higher levels of motivation also mean higher WTC in English. Additionally, a significant positive correlation was revealed between self-perceived communication competence and willingness to communicate. One of the striking outcomes of the factor analysis was that the students felt better when they communicate in pairs and groups and with their friends and acquainted peers than communicating with strangers or in public and meetings. In Indonesia context, Wijaya and Rizkina (2015) conducted a study with the participation of 136 students from Medicine, Accounting, and Elementary School Teacher Education programs. The data collection tools employed in the study were a survey consisting of 25 yes/no items and a semi- structured interview with four questions. As a result of the analyses performed, it was revealed that the WTC level of the majority of the students (72.1%) was low. Also, the most effective factors leading to low WTC were found to be class size, task-type, language anxiety, and teachers' and students' rapport. Syed and Kuzborska (2018) aimed to find out how the situational variables are effective in WTC in English in Pakistan context. The participants of the study were

References

Altıner, C. (2018). Turkish EFL learners' willingness to communicate in English. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *5*(1), 40-49.

Aomr, J. A. W., Seng, G. H., & Kapol, N. (2020). Relationship between willingness to communicate in English and classroom environment among Libyan EFL learners. *Universal Journal of Educational Research, 8,* 2, 605-610.

Aydın, F. (2017). Willingness to communicate (wtc) among intermediate-level adult Turkish EFL learners: Underlying factors. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 109-137.

Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning, 50*(2), 311–341.

Basöz, T., & Erten, I. H. (2019). A Qualitative Inquiry into the Factors Influencing EFL Learners' In-Class Willingness to Communicate in English. *Novitas-royal (research on Youth and Language), 13,* 1, 1-18.

Bektaş-Çetinkaya. Y. (2005). Turkish collage students' willingness to communicate in English as a foreign language (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, USA.

Bukhari, S. F., Cheng, X., & Khan, S. A. (2015). *Willingness to Communicate in English as a Second Language: A Case Study of Pakistani Undergraduates*. The International Institute for Science, Technology and Education (IISTE).

Burgoon. J. K. (1976). The unwillingness-to-communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs, 13*, 60-69.

Cao, Y. (2011). Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. System, 39, 468-479.

Cao, Y. & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. System, 34, 480-493.

Dewaele, J.-M. and Dewaele, L. (2018). Learner-internal and learner-external predictors of Willingness to Communicate in the FL Classroom. *Journal of the European Second Language Association*, 2(1), 24–37, https://doi.org/10.22599/jesla.37

Fadilah, E. (2018). Willingness to Communicate from Indonesian Learners' Perspective. *Journal of Elt Research, 3*(2), 168–185. https://doi.org/10.22236/JER.

Freiermuth, M., & Jarrell, D. (2006). Willingness to communicate: can online chat help?. *International Journal of Applied Linguistics, 16,* 2, 189-212.

Fu, L., Wang, X., & Wang, Y. (2012). The Research on Willingness to Communicate in Chinese Students' EFL Study. Journal of Language Teaching and Research, 3, 1, 112-117

İlter, O. (2018). Turkish EFL learners' willingness to communicate: promoting and debilitating sides of teacher effects. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi [Erzincan University Journal of Social Sciences Institute]*, 11 (2), 14-29.

Kang, D.-M. (2014). The effects of study-abroad experiences on EFL learners' willingness to communicate, speaking abilities, and participation in classroom interaction. *System, 42,* 1, 319-332.

Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of willingness to communicate in a second language. System, 33, 277-292.

Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Barabadi, E. (2018). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate. *Studies in Second Language Acquisition, 40*(3), 605-621.

Lahuerta, A. C. (2014). Factors Affecting Willingness to Communicate in a Spanish University Context. *International Journal of English Studies, 14,* 2, 39-55.

Latifah, Z., Sudana, D., & Yusuf, F. N. (2020). Investigating the factors influencing students' willingness to communicate in English. *Journal of Intensive Studies on Language, 4,* 1, 91-100

Lee, J. S., & Chen, H. J. (2019). Affective variables and willingness to communicate of EFL learners in in-class, out-of-class, and digital contexts. *System, 82,* 63-73.

Le, T. V., Cunningham, U., & Watson, K. (2018). The Relationship between Willingness to Communicate and Social Presence in an Online English Language Course. *Jalt Call Journal, 14,* 1, 43-59.

Maryansyah, Y. (2019). A study on English students' willingness to communicate in English in social media. *Premise: Journal of English Education, 8,* 1, 31-45.

MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes and affect as predictors of second language learning. Journal of Language and Social Psychology, 15(1), 3-26.

MacIntyre P. D. & Dörnyei, Z. &, Clement R. & Noels, K. A.(1998) Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. The Modern Language Journal, 82, 2/98/545-562

McCroskey, J. C., & Baer J. E. (1985). Willingness to communicate: The construct and its measurement. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver, Co.

Merç, A. (2008). Willingness to Communicate Inside the Classroom for Foreign Language Learners: A Study with Turkish Learners. Proceedings of the IASK International Conference: Teaching and Learning 2008, pp. 828-835. May, 26-28, Aveiro, Portugal.

Mystkowska-Wiertelak, A. & Pawlak, M. (2016). Designing a tool for measuring the interrelationships between L2 WTC, confidence, beliefs, motivation and context. In M. Pawlak (Ed.). Classroom oriented approach (pp. 19–37). https://doi.org/10.1007/978-3-319-30373-4

Osterman, G. L. (2014). Experiences of Japanese university students' willingness to speak English in class. *SAGE Open, 4*(3), 1-13.

Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., & Bielak, J. (2016). Investigating the Nature of Classroom Willingness to Communicate (WTC): A Micro-Perspective. *Language Teaching Research, 20,* 5, 654-671

Peng, J.-E. (2012). Towards an Ecological Understanding of Willingness to Communicate in EFL Classrooms in China. *System: an International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 40,* 2, 203-213.

Şener, S. (2014). Turkish ELT students' willingness to communicate in English. *Elt Research Journal, 2,* 3, 91-109.

Syed, H., & Kuzborska, I. (2018). Dynamics of Factors Underlying Willingness to Communicate in a Second Language. *Language Learning Journal,* https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1435709

Tannenbaum, M., & Tahar, L. (2008). Willingness to communicate in the language of the other: Jewish and Arab students in Israel. *Learning and Instruction, 18*(3), 283-294.

Tuyen, L. V., & Loan, T. T. T. (2019). Factors Affecting EFL Students' Willingness to Communicate in Speaking Classes at the Vietnamese Tertiary Level. *International Journal of English Literature and Social Sciences, 4,* 2, 252-262.

Wijaya, H., & Rizkina, P.A. (2015). Factors Affecting Students' Willingness to Communicate (A Case Study in Higher Education). Proceedings of the 7th International Conference on Teaching English as a Foreign Language (COTEFL 7th) Faculty of Letters, University of Muhammadiyah Purwokerto, Central Java, Indonesia, 2015 May 16-17. Banyumas: University of Muhammadiyah Purwokerto

Yanguas, I., & Flores, A. (2014). Learners'willingness to communicate in face-to-face versus oral computer-mediated communication. *The Jalt Call Journal, 10,* 2, 83-103.

Chapter 8

FACTORS CONTRIBUTING TO DEMOTIVATION AMONG EFL AND ESL LEARNERS

Alireza NAVIDMOGHADDAM GAVGANI and Kaveh JALILZADEH

APA Citation:

Navidmoghaddam Gavgani, A., & Jalilzadeh, K. (2023). Factors contributing to demotivation among EFL and ESL learners. In I. Yalçın, & Ö. Karaağaç Tuna, (Eds.), *Individual differences in English language education: Teacher and learner motivation* (pp. 129-152). Anı Publishing.

Abstract

In this work, we take a look back at research done on the topic of English learner demotivation, opposite to motivation in EFL settings in the context of the world. Since EFL students have fewer chances to learn a new language outside of education, studies on demotivation are critical. Previous studies on demotivation in the English for Foreign Languages (EFL) context are compared and contrasted concerning their research methodologies and their viewpoints on demotivation. Previous studies have used quantitative and qualitative approaches and combined the two in their research. Some studies adopted a cross-sectional research design because they believed that demotivation was a new and particular construct in English language learning; however, other investigations relied on different underlying assumptions about what demotivation meant in this context. However, further research has employed a quasi-longitudinal approach to examine how a decline in motivational conceptions contributes to demotivation. By examining how English language learners' varied experiences related to their motivation and how their demotivation changes and interacts with their environments, this paper will examine alternative approaches to demotivation. It will do this by drawing on established and new findings from various demotivation-related viewpoints.

Keywords: Demotivation, motivation, EFL/ESL, language learning

1. Introduction

In education and research, "motivation" is hotly debated (Dörnyei, 1998). Most scholars, however, believe that motivation is essential for directing and energizing human activity (Addison & Brundett, 2008; Doyle & Kim, 1999; OgaBaldwin & Praver, 2008; Sinclair, 2008; Han & Yin, 2016). According to Steers and Porter (1987), work motivation is a component that influences how employees behave and act. On the other hand, teacher motivation relates to the ideas that motivate people to choose and stay in the teaching profession and is linked to how hard they work to execute their tasks (Han & Yin, 2016). According to Dörnyei (2001), demotivation is induced by external variables that reduce motivation toward a goal, typically due to the wrong use of motivational tactics (Mohammadi, 2014). According to Robins and Coulter (2005), the competitive advantage of institutions and organizations is determined by the successful management of human resources, which are regarded as the most critical factors. According to Martin (2003), an organization must have motivated individuals eager to learn and improve their abilities to achieve and sustain success.

L2 motivation research began in the 1950s, with Lambert and Gardner's work in the 1970s being prominent to the concept. (Mallik, 2017). The Canadian language immersion paradigm, which divides motivation into two categories – instrumental and integrative – has also considerably impacted language learning and instruction (Ehrman, 1996). Integrative motivation indicates a good attitude toward the language and culture of its speakers, whereas instrumental motivation entails studying a language to attain a specific goal (Gardner & Lambert, 1972). Learners with instrumental motivation want to learn the language for practical reasons, whereas those with integrative drive want to learn about the people and culture linked with it. Gardner et al. (2004) emphasized the importance of demotivation in ESL/EFL acquisition due to learners' recurrent inability to acquire the English language. Due to the increased cognitive, linguistic, and societal demands involved in the process, ESL/EFL learners feel diminished motivation during language learning. According to studies conducted in the Western setting, teacher-related behaviours are viewed as critical demotivators in ESL/EFL learning among middle school, high school, and university students (Chambers, 1993; Dornyei, 1998; Oxford, 1998). The absence of a personal connection between professors and students, unfavorable attitudes toward the course, teacher-centered teaching approaches, and unpleasant classroom activities or learning objectives are examples of demotivating elements (Chambers, 1993; Dornyei, 1998; Oxford, 1998).

Global research on demotivating factors in ESL/EFL acquisition has shed light on the complex interplay of human, cultural, and technical variables that influence language learning motivation and attitudes. The findings and summary of this research can be used to influence language teaching practices and curriculum development within the language education policy framework and propose appropriate ways to combat demotivation.

2. The History of Demotivation

Students' academic journey is challenging, and students are expected to participate actively in class and be motivated to study as part of their educational purpose. Motivation is particularly interesting to educational psychologists since it is so important in student learning. Motivation derives from the Latin word movere, which means "to move," It entails activating, enduring, sustaining, and guiding desired activity. Motivational theories are concerned with the activation and direction of conduct. Student motivation has progressed from a peripheral concern to a core subject of study in educational psychology research throughout the years (Pintrich, 2003). Researchers have extensively addressed constructs such as individuals' cause attribution, views about intellect, autonomy, and emotions in many academic settings.

The area of English as a Foreign Language (EFL) is distinguished by a distinct combination of problems and opportunities that can substantially impact both learners and educators. One such issue is demotivation, which can be caused by various circumstances (Dörnyei, 2001). Dörnyei investigated demotivation in English as a Foreign Language (EFL) students in 2001. Several elements were identified in the study that can contribute to learners' lack of engagement and motivation in the language learning process. One important discovery was that goals and expectations of learners can considerably influence motivation or demotivation. Learners may be less motivated to interact with material if they do not see the relevance of the language to their personal or professional aspirations. Furthermore, learners may become demotivated if they consider the language challenging or struggle to acquire certain parts.

The study also recognized teacher quality as a crucial factor. EFL teachers lacking the appropriate expertise or experience may require assistance developing interesting, practical lessons that genuinely engage with their students. Skilled and experienced instructors, on the other hand, who can connect with their students and establish a supportive learning environment can substantially impact motivation and engagement. The study also emphasized the impact of external variables, including societal and cultural influences, in contributing to EFL learners' demotivation. Learners not assimilated into an English-speaking culture may need assistance seeing the language's practical uses in their daily lives. Similarly, social demands to comply with specific language standards or reach a certain degree of proficiency can add to learners' stress and anxiety, diminishing their motivation and confidence.

Overall, the study demonstrates that a proactive approach to language acquisition, emphasizing learner-centered teaching and assistance, can reduce demotivation in EFL. Educators may assist in creating a more positive and motivating learning environment for all learners by considering learners' objectives and expectations, providing exciting and practical instruction, and providing support and resources outside the classroom.

References

Addison, J. T., & Brundett, M. A. (2008). Motivation and performance of staff in higher education. *Journal of Education for Business, 83*(5), 282–294.

Alavinia, P., & Sehat, R. (2012). A probe into the main demotivating factors among Iranian EFL learners. *English Language Teaching, 5*(6), 9-35.

Chambers, G. N. (1993). Taking the 'de' out of demotivation. Language Learning Journal, 7, 13-16. http://dx.doi.org/10.1080/095717393852000051

Creswell, I. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed method research (2nd ed.). Sage.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences (pp. 209-240). Sage.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. Language Teaching, 31(3), 117–135.

Dörnyei, Z. (2001). Teaching and researching motivation. Pearson Education Limited.

Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), Motivation, language identity and the L2 self (pp. 9-42). Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). Teaching and researching motivation (2nd ed.). Longman.

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in second language acquisition research. In A. Mackey & S. M. Gass (Eds.), Research methods in second language acquisition (pp. 74-94). Blackwell.

Doyle, L. G., & Kim, D. H. (1999). Inspiring the uninspired teacher: A critical issue in higher education. College Teaching, 47(3), 99–102.

Ehrman, M. (1996). Second language learning difficulties: Looking beneath the surface. Sage.

Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. System, 37, 403-417.

Falout, J., & Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. 27th Language Teacher, 28(8), 3-9. http://jalt-publications.org/tlt/articles/447-comparative-study-proficiency-and-learner-demotivation

Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. Edward Arnold.

Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), Motivation and second language acquisition (pp. 1-19). University of Hawaii Press.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second-language learning. Newbury House.

Gardner, R. C., Masgoret, A-M., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. Language Learning, 54, 1-34.

Ghadirzadeh, R., Hashtroudi, F. P., & Shokri, O. (2012). Demotivating factors for English language learning among university students. Journal of Social Sciences, 8(2), 189-195.

Hamada, Y. (2008). Demotivators for Japanese teenagers. Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 12(2), 1-23.

Hamada, Y. (2011). Different demotivators for Japanese junior high and high school learners. Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 15(1), 15-38.

Hamada, Y., & Kito, K. (2008). Demotivation in Japanese high schools. In K. Bradford Watts, T. Muller & M. Swanson (Eds.), JALT 2007 Conference Proceedings (pp. 168-178). JALT.

Han, Z., & Yin, H. (2016). Understanding EFL teacher motivation in China: A mixed-methods study. System, 59, 117–126.

Hasegawa, A. (2004). Student demotivation in the foreign language classroom. Takushoku Language Studies, 10, 107-136.

Hu, R. S. (2011). The relationship between demotivation and EFL learners' English language proficiency. English Language Teaching, 4(4), 88-96.

Ivankova, N. V., & Creswell, J. W. (2009). Mixed methods. In J. Heigham & R. A. Croker (Eds.), Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction (pp. 135-161). Springer.

Jiing, Sook Kyoung. (2011). Demotivating and remotivating factors in learning English: A case of low level college students. English Teaching, 61(2), 47-72.

Keblawi, F. (2005). Demotivation among Arab learners of English as a foreign language. In M. Singhal & J. Liontas (Eds.), Proceedings of the second international online conference on second and foreign language teaching and research (pp. 49-78). Irvine, CA: The Reading Matrix.

Kikuchi, K. (2015). Demotivation in Second Language Acquisition: Insights from Japan. Bristol, UK: Multilingual Matters. doi: 10.21832/9781783093953.

Kim, K. J. (2009a). A comparative analysis of demotivation in secondary English classes. English Language & Literature Teaching, 15(4), 75-94.

Kim, K. J. (2009b). Demotivating factors in secondary English education. English Teaching, 64(4), 249-267.

Kim, T. Y., Kim, Y., & Kim, J. Y. (2017). Structural relationship between L2 learning (de)motivation, resilience, and L2 proficiency among Korean college students. Asia-Pacific Education Researcher, 26(7), 397-406. https://doi.org/10.1007/s40299-017-0358-x

Kim, Tae-Young. (2011). Korean elementary school students' English learning demotivation: A comparative survey study. Asia Pacific Education Review, 12, 1-11.

Kim, Tae-Young. (2012a). The L2 motivational self system of Korean EFL students: Cross-grade survey analysis. English Teaching, 67(1), 29-56.

Kim, Tae-Young. (2012b). An analysis of Korean elementary and secondary school students' English learning motivation and their L2 selves: Qualitative interview approach. Korean Journal of English Language and Linguistics, 12(1), 67-99.

Kim, T. Y., & Seo, Hyo-Sun. (2012). Elementary school students' foreign language learning demotivation: A mixed methods study of Korean EFL context. The Asia-Pacific Education Researcher, 21(1), 160-171.

Lee, Ji-Hye, & Lee, Chuug-Hyun. (2011). Demotivating factors in learning English for elementary school students. Primary English Education, 17(1), 327-336.

Luthar, H. K., Dooley, C. M., & Sharma, V. (2000). The antecedents of resilience in second language acquisition. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 21(6), 451-468.

Mallik, S. (2017). Motivation as a promoting determinant in second and foreign language classroom: A review. European Journal of Foreign Language Teaching, 2, 90-102.

Martin, A. J. (2003). The student motivation scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. Australian Journal of Education, 47(1), 88-106.

Mohammadi, A. (2014). The relationship between teacher's motivation and their demotivating strategies in language classes. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 98, 1030–1035.

Oga-Baldwin, W. L., & Praver, M. (2008). The relationship between teacher personality types and student motivation. College Teaching, 56(4), 210–214.

Oxford, R. L., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. The Modern Language Journal, 78(1), 12-28.

Oxford, R. L. (1998, March). The unravelling tapestry: Teacher and course characteristics associated with demotivation in the language classroom. Proceedings of the Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) 1998 Congress, Seattle.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology, 95(4), 667-686.

Rastegar, M., Akbarzadeh, M., & Heidari, N. (2012). The Darker Side of Motivation: Demotivation and Its Relation with Two Variables of Anxiety among Iranian EFL Learners. ISRN Education, 2012, 1-8. doi: 10.5402/2012/752829

Robins, S. P., & Coulter, M. (2005). Management. Pearson Prentice Hall.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54-67.

Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. System, 37, 57-69.

Sinclair, A. J. (2008). Motivation to learn and course satisfaction in a first-year physics laboratory course. Journal of College Science Teaching, 38(1), 30–36.

Steers, R. M., & Porter, L. W. (1987). Motivation and work behavior. McGraw-Hill.

Soureshjani, K. H., & Riahipour, P. (2012). Demotivating factors on English speaking skill. World Applied Sciences Journal, 17(3), 327-339.

Tabatabaei, O., & Molavi, A. (2012). Demotivating factors affecting EFL learning of Iranian seminary students. International Education Studies, 5(1), 181-190.

Trang, T. T. T., & Baldauf, Jr. R. B. (2007). Demotivation: Understanding resistance to English language learning — The case of Vietnamese students. The Journal of Asia TEFL, 4(I), 79- 105.

Tuan, L. T. (2011). EFL learners' motivation revisited. Theory and Practice in Language Studies, 1(10), 1257-1272.

Wang, T., & Malderez, A. (2006). Demotivation: A qualitative study of Chinese English learners at the tertiary level. Journal of Macao Polytechnic Institute, 2, 135-147.

Warrington, S. D., & Jeffrey, D. M. (2005). A rationale for passivity and de-motivation revealed: An interpretation of inventory results among freshman English students. Journal of Language and Learning, 3(2), 312-335.

Yaman, S., & Güven, M. (2018). The relationship between personality traits and motivation among Turkish EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies, 14*(2), 37-48.

Chapter 9

USING LITERARY TEXTS FOR PROMOTING MOTIVATION OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS IN ELT TRANSLATION COURSES

Pınar KARAHAN

APA Citation:

Karahan, P. (2023). Using literary texts for promoting motivation of pre-service English teachers in ELT translation courses. In I. Yalçın, & Ö. Karaağaç Tuna, (Eds.), *Individual differences in English language education: Teacher and learner motivation* (pp. 153-172). Anı Publishing.

Abstract

This paper aims at emphasizing the use of literary texts as a potentially effective technique for increasing the motivation of pre-service English language teachers in ELT (English language teaching) translation courses. The use of authentic literary texts for teaching basic language skills and language areas has been touched upon in previous review studies; however, the potential benefits of using these kinds of texts in ELT translation courses with the aim of increasing the motivation levels of students have not been emphasized enough in the relevant literature. Therefore, this paper aims to fill this important gap by providing useful insights into how literary texts could be selected and used in ELT translation courses to promote motivation. Using literary texts in class makes learners aware of different contexts, registers and styles. In this regard, the underlying reasons for using literary texts in ELT translation courses and basic criteria for the selection of suitable literary texts are discussed in this paper. Moreover, the importance of participating in discussions about different translations by different students in class for promoting semantic awareness and students' willingness to listen to their peers and learn from them are emphasized. Specific examples of some authentic literary texts that were used by the author in translation courses are also provided to give helpful hints for teaching translation in ELT.

Keywords: Authentic literary texts, ELT translation courses, motivation, willingness, semantic awareness

1. Introduction

Translation is viewed as one of the earliest methods of teaching foreign languages. When students are engaged in any kind of translation process, they should first be able to grasp the original materials well and be equipped with some basic translation approaches to develop their translation ability. Translation is generally divided into two categories as literary and non-literary translation (Chen, 2015). Compared to other genres, literary texts are more complex and they require more creative translation. For this reason, learners need to know about the cultural background of source text as well as the personality and intention of author. The challenges of literary translation stem from the fact that translators are expected to convey the ideas in the original text and the style of the author seamlessly and in the form of art. Literary translation, therefore, is not a simple code-switching at the language level, but the communication and reproduction of aesthetic and cultural experiences at a higher level (Chen, 2015). Due to the inherent differences between languages in terms of culture and cognitive thinking patterns, it becomes challenging for learners when they are engaged in literary translation practice. Translation of literary texts is defined as "a complex code-switching and aesthetic reproduction process" (Chen, 2015, p. 645). In general terms, communication of cultural information is realized through language and literature is an important symbol and transmitter or carrier of culture. For this reason, the training of literary translation should include aspects such as vocabulary, syntax, semantics and pragmatics comprehensively in order to promote aesthetic awareness among learners and develop their English way of thinking capabilities. According to many scholars, literary translation is still a pure form of art; however, practice reveals that literary translation can and should be taught although it is based on talent to a certain extent (Aksyonova & Akhtambaev, 2014). It is also notable that translation has been taught in many language institutions, but the issues of translation teaching methods and techniques have not been sufficiently emphasized in language education. Many translation methods and techniques are suggested just for the training of professional translators; however, teaching of translation effectively in the field of second/foreign language education has still not been sufficiently touched upon (Aksyonova & Akhtambaev, 2014). In this review article, therefore, the training of literary translation is analyzed. Moreover, some literary translation training methods that are considered to be useful for ELT department students who are taking translation courses are proposed. Construction of these training methods is very important as they are required.

2. Background of Translation in Language Teaching and Learning

The place of translation in language teaching has always been a controversial issue (Ekoç, 2019). Grammar-translation method (GTM) comes to mind whenever the word "translation" is used. As the GTM is criticized for being an old-fashioned method in language learning and teaching, many English language

teachers today accept that the teacher-centered GTM is not that much of pedagogical value and this method raises passive learners who lack creative thinking skills (Ekoç, 2019). According to some scholars, translation should never be used in language teaching. Instead of adopting this perspective, the difference between GTM and translation as a pedagogical tool in language classes should be emphasized. Translation should be viewed as a communicative activity taking place in the real world. When translation is used this way, learners can reflect upon how something is said and can improve their cognitive skills.

There has been a great and rapid change in language teaching in recent years. Translation used to be the most popular teaching method, particularly in the teaching of Latin and Greek. However, in the teaching of modern languages like English, there has been a shift from GTM to more communicative approaches. It is quite normal that teaching approaches and methods change in years since instructors are trying to find novel ways to enhance students' learning in class, but we need to keep in mind that each teaching methodology has its advantages and disadvantages and cannot be used in every context.

Translation and GTM are usually associated with each other. GTM has often been blamed for being teacher-centered and making learners passive. According to many theorists and researchers, foreign language is best learned without the use of first language of the learners. Liao (2006, p.192) argues that "the best way for learners to achieve native-like control of the target language is to think in that language rather than to translate or reprocess the target language into their mother tongue". Contrary to this argument of Liao (2006), Pym et al. (2013, p. 18) argue that "anti-translation views are often motivated by a fear that having the native language present in language lessons will detract from a concentration on the new language". In a similar vein, Pekkanlı (2012) pinpoints that the rise of communicative and natural approaches in foreign language teaching resulted in a criticism of classical language teaching methods, notably the grammar-translation method since it comprised of tasks and techniques based on translation. It was simply assumed that the first language can interfere with the second language and that language learners should focus on form rather than function.

Translation has often been regarded as detrimental to language learning and teaching partly due to the bad reputation of GTM. However, translation is a natural part of our daily activities in our modern world (Ekoç, 2019). Carreres and Noriega-Sánchez (2011, p. 295) argue that "the objections levelled at the use of translation in language teaching are not necessarily relevant to translation itself, but rather arise from the transmissionist approach applied in the grammar– translation method".

Translation is considered to be valuable and referred as the "fifth skill" by some scholars besides reading, writing, listening and speaking (Scheffler, 2013). Similarly, Károly (2014, p. 90) underlines that "translation is becoming increasingly important particularly in non-English speaking countries, where it plays a crucial role not only in intercultural communication but also in expressing and preserving

References

Aksyonova, E. Y., & Akhtambaev, R. (2014). Literary translation learning as an aspect of intercultural communication. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *154*, 333-339.

Al-Musawi, N. M. (2014). Strategic use of translation in learning English as a Foreign Language (EFL) among Bahrain university students. *Comprehensive Psychology*, *3*, 10-03.

Atkinson, D. (1993). *Teaching monolingual classes* (Vol. 106). London: Longman.

Balboni, P., & de Freitas, P. G. (2019). Tradução na aprendizagem de línguas: uma abordagem 'para quê'. *Revista X*, *14*(2), 177-198.

Campbell, S. (2002). Translation in the Context of EFL-The Fifth Macroshill? *TEFLIN Journal*, *13*(1), 58-72.

Carreres, Á., & Noriega-Sánchez, M. (2011). Translation in language teaching: Insights from professional translator training. *The Language Learning Journal*, *39*(3), 281-297.

Chen, H. (2015, March). Research on Literary Translation Capability and the Construction of Training Mode. In *2015 International Conference on Education Technology and Economic Management* (pp. 645-651). Atlantis Press.

Chirobocea, O. (2018). Translation as Language Learning Technique and the Use of L1 in ESP Classes. Learners' Perceptions. *Ovidius University Annals, Economic Sciences Series*, *18*(2), 221-227.

Dousteh Zadeh, M. (2006). *Das Fach Deutsch im Unterricht an iranischen Sprachinstituten und Universitäten: eine diskurstheoretische Untersuchung des Unterrichtsgeschehens unter besonderer Berücksichtigung der interkulturellen Kommunikation im Prozess des Lehrens und Lernens* (Doctoral dissertation, Frankfurt (Main), Univ., Diss., 2006).

Ekoç, A. (2019). Using translation as a pedagogical tool: A case study in a writing class at preparatory school. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö5), 346-357. DOI: 10.29000/rumelide.606209.

Haddadi, M. (2006). *Einführung in die Theorie und Praxis des Übersetzens*. Teheran: Rahnama.

Kahrizsangi, A. A. S., & Haddadi, M. H. (2017). An Inquiry into the Challenges of Literary Translation to Improve Literary Translation Competence with Reference to an Anecdote by Heinrich von Kleist. *Journal of Education and Learning*, *6*(3), 350-357.

Károly, A. (2014). Translation in foreign language teaching: A case study from a functional perspective. *Linguistics and Education*, *25*, 90-107.

Kohlmayer, R. (1996). Wissen und Können des Literaturübersetzers. In Kelletat (Ed.), *Übersetzerische Kompetenz* (Band 22, ss. 187-205).

Komissarov, V. N. (1997). Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya perevodu [Theoretical foundations of translation learning techniques]. *Moscow: Rema (in Russian)*.

Kuluşaklı, E., Boynukara, E. & Genç, G. (2018). EFL learners' use of translation as a learning strategy. ELT Research Journal, 7 (4), 175-188.

Latyshev, L. K., & Semenov, A. L. (2003). Translation: theory, practice and teaching methods: textbook for students of translation departments of higher educational institutions. *Moscow, Publishing Center" Academy*.

Liao, P. (2006). EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. *Relc journal*, *37*(2), 191-215.

Marqués Aguado, T., & Solís-Becerra, J. A. (2013). An overview of translation in language teaching methods: Implications for EFL in secondary education in the region of Murcia. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, *8*(1), 38-48.7

Nord, C. (2008). *Traducción al alemán de textos literarios españoles: 07B: Textos literarios*. Unveröfftl, Manuskript mit Materialien für den Fernstudiengang Máster den Traducción Especializada de las Lenguas Española y Alemana der Universitäten Sevilla und Córdoba, Spanien.

Nord, C. (2011). *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität: Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens* (Vol. 1). Frank & Timme GmbH.

Pekkanli, I. (2012). Translation and the contemporary language teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *46*, 955-959.

Popescu, T. (2013). Developing English linguistics students' translation competence through the language learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *93*, 1075-1079.

Pym, A., Kristen M., Plana, M. M. G. (2013). Translation and language learning. The role of translation in the teaching of languages in the European Union. Luxemburg: Publication Office of European Union.

Scheffler, P. (2013). Learners' perceptions of grammar-translation as consciousness raising. *Language Awareness*, *22*(3), 255-269.

Yan, Z. (2016). Approaches to Teaching Literary Translation. *US-china Foreign language*, *14*(7), 512-515.

Zanettin, F. (2009). Corpus-based translation activities for language learners. *The Interpreter and Translator Trainer*, *3*(2), 209-224.

Chapter 10

CURRENT DEMANDS AND POSITIVE PRESENT AND FUTURE-ORIENTED CONSTRUCTS IN LANGUAGE TEACHER PSYCHOLOGY

Amanda YEŞİLBURSA

APA Citation:

Yeşilbursa, A. (2023). Current demands and positive present and future-oriented constructs in language teacher psychology. In I. Yalçın, & Ö. Karaağaç Tuna, (Eds.), *Individual differences in English language education: Teacher and learner motivation* (pp. 173-184). Anı Publishing.

Abstract

The first two decades of the twenty-first century have provided a backdrop of technological advances, disease, and warfare that most language teachers have not been prepared for. Teachers have a significant responsibility in the education of new generations, and this already stressful profession has been given an extra burden. Until recently, the language teacher had been given little attention in the language learning psychology literature, but now we realise more than ever that we need understand the psychology of this crucial player in the language learning process. In this article I briefly outline the demands on language teachers of the current global situation, and then present the psychological constructs of teacher agency, teacher well-being, and resilience that could help language teachers, teacher educators and policy makers to provide the necessary professional support.

Keywords: Language teacher psychology, language teacher well-being, language teacher resilience

1. Introduction

The psychology of language learning has been well-documented over the past 25 years, resulting in a large body of work outlining the contributions of educational psychology to our knowledge of foreign/second language attainment (e.g., Gkonou, Tatzl, & Mercer, 2016). Unsurprisingly, given the central aim of the teaching profession being to facilitate learners in the achievement of their goals, as Mercer (2018) recently pointed out, empirical research in this area has largely concentrated on the individual differences of language learners, and that "[in]

switching the focus from teacher instructional practices, we appear to have at the same time diverted our attention away from teachers as individuals with their own needs, motives and psychologies" (p. 506). Mercer continues to state that it is crucial to understand teachers' psychologies for two overriding reasons: first, they have a central role in the learning process in their own right; and second, their professional well-being has been shown to be connected with the quality of their teaching and student performance.

The importance of the psychology of the teacher has attracted even more interest given the challenges of the current climate. Specifically, with its Education 2030 goal and call for quality in teaching, the OECD (2018) has clearly outlined the challenges that face teachers of all disciplines. Given the current cultural and linguistic diversity of classrooms today, language teachers have a specifically crucial role in preparing individuals to survive and thrive in the modern world (OECD, 2020b). As such, in answer to the flood of research on negative issues such as job stress and burnout in foreign language teaching (see, e.g., Karanfil & Yeşilbursa, 2021; Kavanoz & Kırkgöz, 2020; Xing, 2022 for recent examples), there has been a recent increase in studies focusing on *positive* present and future-oriented constructs, such as language teacher agency (e.g., Kayi-Aydar, 2019), language teacher well-being (e.g., Mercer, 2021), and language teacher resilience (e.g., Kostoulas & Lämmer, 2018).

In this chapter, I will first outline the current demands on language teachers to establish the context. I will then outline the positive present and future-oriented constructs of well-being, resilience and immunity. I will conclude with practical implications of research on these constructs for teachers, school administrators, and language education policy makers.

2. Current demands on language teachers

Nearly halfway into the third decade of the 21st Century, it is quite clear that the changes due to rapid technological, economic, social and environmental developments that were anticipated at the turn of the century are now in full effect. Given the pivotal role that education has in preparing citizens who can participate well in a complex and uncertain world, teachers are faced with demands that have been well-documented, both prior to (e.g., OECD, 2018), and during the COVID-19 pandemic (e.g., OECD, 2020a), as well as in its aftermath (e.g., OECD, 2022).

For centuries teaching had been regarded as a job that could be largely learned through observation, and that every adult who had undergone formal education could easily master the practices required to teach new generations. However, as Guerreiro and Deligiannidi (2018) emphasise, recent empirical research findings in cognitive science, neurology and developmental psychology have formed a knowledge base that can inform teachers' practice. By extension, there is a similar

body of research in applied linguistics that informs the pedagogical knowledge base of language teachers (e.g., Matsuda, 2019, and English as an International Language).

This pedagogical knowledge base is by no means static, and "teachers are expected to process and evaluate new knowledge relevant for their core professional practice and to regularly update their profession's knowledge base" (Guerreiro & Deligiannidi, 2018, p. 30). However, the divide between the research and practice communities, and the fact that teachers do not, and are maybe not encouraged to, see themselves as teacher-researchers who can investigate and create their own informed knowledge base, has led to teachers' reluctance to update their practical knowledge (Révai & Guerreiro, 2018).

The expanding pedagogical knowledge base coupled with global demands have resulted in the necessity for education systems around the world to change accordingly. Turkey witnessed major K12 curricular changes in 1997, 2005 and 2012, each of which had ground-breaking implications for English language teaching. For example, the 1997 programme introduced Communicative Language Teaching and brought the grade level for English language provision down to grade 4 from grade 6, and transferred the one-year long English language preparatory year from the beginning of middle school to the beginning of high school. In 2005, the length of compulsory high school education was increased from three to four years, and the language preparatory year was abolished, significantly reducing the hours of English language provision. In 2012, English language provision was brought down to grade 2, and the grades 2-12 curriculum was structured around the CEFR to bring English language teaching in Turkey in line with international standards. Corresponding changes were made in undergraduate teacher education (including English language teacher education) curricula in 1998, 2006 (see, e.g., Kırkgöz, 2017, for more details of the curricula change at K12 and undergraduate levels), with subsequent revisions in 2018 (see, e.g., Erarslan, 2019) and 2022.

Notably, the changes to undergraduate teacher education curricula have lagged behind those at the K12 level. This has meant that at the time of change, the teachers already in the system were not prepared for the innovation, and by the time novice teachers who had graduated from the new teacher education programmes were appointed, the system had changed once more. Not surprisingly, these curricula changes have been met with resistance from English language teachers who did not feel fully informed about the changes and even questioned the rationale behind them (Erarslan, 2019). As we will see in the next sections, this could have negative consequences for the teachers' sense of agency and resilience.

The COVID-19 pandemic and the emergency online teaching during lockdown of 2020 and 2021 undoubtedly had a huge impact on language education, both in terms of provision in schools, but also in terms of teacher education and development. Language teachers in particular were expected to use more digital technologies to engage their students. (OECD, 2020a).

References

Bandura, A. (2001) Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52 (1), 1–26.

Bursa Hizmetiçi Eğitim (2020). *Okul Temelli Hizmetiçi Eğitimler*. https://bursa.meb.gov.tr/akademi

Day, C., & Gu, Q. (2009). Teacher emotions: Wellbeing and effectiveness. In P.A. Schutz, & M. Zemblyas (Eds.). *Advances in Teacher Emotion Research* (pp. 15-31). Springer. Doi: 10.1007/978-1-4419-0564-2_2.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies, 9*, 1–11. Doi: 10.1007/s10902-006-9018-1

Emirbayer, M. & Mische, A. (1998) What is agency? *American Journal of Sociology* 103(4), 962–1023.

Erarslan, A. (2019). Factors affecting the implementation of primary school English language teaching programs in Turkey. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 7-22.

Gao, X., & Tao, J. (2020). Language as teacher agency. In: Peters, M. (Ed.) *Encyclopedia of Teacher Education*, pp. 1-6. Springer. Doi: 10.1007/978-981-13-1179-6_123-1

Gkonou, C., Tatzl, D., & Mercer, S. (2016). *New Directions in Language Learning Psychology*. Springer.

Hascher, T. & Waber, (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review, 34*, 1-25. Doi: 10.1016/j.edurev.2021.100411

Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021) Teacher wellbeing and resilience: towards an integrative model. *Educational Research, 63*(4), 416-439. Doi: 10.1080/00131881.2021.1980416

Hiver, P. (2018). Teachstrong: The power of teacher resilience for second language practitioners. In Mercer, S., & A. Kostoulas. (Eds.), pp.211- 225.

Karanfil, F. & Yeşilbursa, A. (2021). Scrutinising burnout in English language teachers working in state and private schools in Turkey. *The Journal of Language Teaching and Learning*, *11*(2), 1-17.

Kavanoz, S. & Kırkgöz, Y. (2020). Burnout levels of English language teachers. Foreign Language Teaching, 47(3), 237-250.

Kayi-Aydar, H. (2019a) *Positioning Theory in Applied Linguistics: Research Design and Applications.* Palgrave Macmillan.

Kayi-Aydar, H. (2019b). Language teacher agency: Major theoretical considerations, conceptualizations and methodological choices. In Kayi-Aydar, H., X. Gao, E.R. Miller, M. Varghese, & G. Vitanova (Eds). *Theorizing and Analyzing Language Teacher Agency*. Multilingual Matters. pp. 10-21.

Kırkgöz, Y. (2017). English education policy in Turkey. In Kirkpatrick, R. (Ed.). *English Language Education Policy in the Middle East and North Africa*. Springer. pp. 235-256

Kostoulas, A. & Lämmer, A. (2018). Making the transition into teacher education: Resilience as a process of growth. In Mercer, S., & A. Kostoulas. (Eds.), pp. 226-239.

MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Mercer, S., Gregersen, T., & Banga, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System*, *82*, 26–38. https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013

Matsuda, A. (2018). Is teaching English as an international language all about being politically correct? *RELC Journal, 49*(1), 24-35. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0033688217753489

Mercer, S. (2018). Psychology for language learning: Spare a thought for the teacher. *Language Teaching, 51*(4), 504-525. doi: 10.1017/S0261444817000258

Mercer, S., Hockly, N., Stobart, G., & Lorenzo Gales, N. (2019). Global Skills: Creating Empowered 21st Century Citizens. https://elt.oup.com/feature/global/expert/global-skills-thank-you?cc=tr&selLanguage=en

Mercer, S. & Kostoulos, A. (eds.) (2018). *Language teacher psychology*. Multilingual Matters.

OECD. (2018). *Teaching for the Future—Effective Classroom Practices To Transform Education*. OECD Publishing. https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5339583

OECD. (2019). *OECD Learning Compass: A Series of Concept Notes.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf

OECD. (2020a). *Give teachers a say: Facing the challenge of teachers' work-related stress in the COVID-19 crisis*. OECD. https://doi.org/10.1787/05da3183-en

OECD (2020b), "Foreign language teachers as ambassadors of multilingualism and international exchange: Evidence from TALIS 2018". *Teaching in Focus, No. 33*, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/808f11a4-en.

OECD. (2021). Building teachers' well-being from primary to upper secondary education. OECD. https://doi.org/10.1787/722fe5cb-en

OECD. (2023). What we know about the skills and early labour market outcomes of refugees from Ukraine. *OECD Policy Responses Ukraine: Tackling the Policy Challenges.* https://www.oecd.org/ukraine-hub/policy-responses/what-we-know-about-the-skills-and-early-labour-market-outcomes-of-refugees-from-ukraine-c7e694aa/

Ofsted. (2019). Teacher well-being at work in schools and further education providers. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/936253/Teacher_well-being_report_110719F.pdf.

Sak, M. & Gürbüz, N. (2023). Dynamic changes in pre-service language teacher well-being in the classroom ecology: A micro approach. *TESOL Quarterly*, (Early view). Doi: 10.1002/tesq.3222

Toom, A., Pyhältö, K., & O'Connell Rust, F. (2015) Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching, 21*(6), 615-623. Doi: 10.1080/13540602.2015.1044334

Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. In Ungar, M. (Ed.). *The Social Ecology of Resilience*. Springer. Doi:10.1007/978-1-4614-0586-3_2

Uztosun, M. S. (2018). In-service teacher education in Turkey: English language teachers' perspectives. *Professional Development in Education, 44*(4), 557-569. Doi: 10.1080/19415257.2017.1374989

Xing, Z. (2022). English as a foreign language teachers' work engagement, burnout, and their professional identity. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1-8. Doi: 10.3389/fpsyg.2022.916079

Chapter 11

TURKISH EFL TEACHERS' BURNOUT: A META-ANALYSIS

Pınar KETANCI, Ayça KILIÇ and Pınar SALI

APA Citation:

Ketancı, P., Kılıç, A., & Salı, P. (2023). Turkish EFL teachers' burnout: A meta-analysis. In I. Yalçın, & Ö. Karaağaç Tuna, (Eds.), *Individual differences in English language education: Teacher and learner motivation* (pp. 185-208). Anı Publishing.

Abstract

Teachers are key agents of educational contexts, so their wellbeing is vital for effective teaching and positive learning outcomes. However, like all subject areas, EFL teachers have many problems at workplace around the world, including Turkey. This meta-analysis is in pursuit of understanding the effects of gender, marital status, and school type on Turkish EFL teachers' burnout in three dimensions, namely, "emotional exhaustion", "depersonalization", and "personal accomplishment". The effect size analysis was conducted with 7 studies for school type, 12 for gender and 6 for marital status variables. The findings indicated that all variables under scrutiny had a weak effect on Turkish EFL teachers' levels of burnout. This meta-analysis suggests the need for further studies about the effects of personality traits and contextual variables on burnout among Turkish EFL teachers, with the goal of gaining deeper insights into its nature and hence devising strategies for keeping them motivated in their professional trajectories.

Keywords: EFL teacher burnout, effect size, meta-analysis, emotional exhaustion, personal accomplishment, depersonalization

1. Introduction

The more the world is getting globalized, the more life is getting hectic as well as workplace. When on-going problems at workplace are combined with stress, it may result in burnout. Burnout was first introduced by Freudenberger (1974) to talk about problems of professions related to human services. After 1980s, burnout was studied in different job families, and several theories were developed to explain the phenomenon (Maslach, 2006).

One of those theories, A Multidimensional Model of Burnout, was developed by Maslach et al. (1996). Maslach et al. (1996) defined burnout as "an individual stress experience that is embedded in a context of social relationships, and thus involved the person's conception of both self and others". They built their theory on three concepts, *emotional exhaustion* based on stress component, *depersonalization* based on the conceptions of others component, and *reduced personal accomplishment* based on the conceptions of self-evaluation component (Maslach, 2006). Maslach (2006) defined *emotional exhaustion* as "the feelings of being emotionally overextended and depleted of one's emotional resources" (p. 215). It was possible to see the results as loss of energy, wearing out, fatigue, depletion, and debilitation (Maslach, 2006). Maslach (2006) defined *depersonalization* as "a negative or excessively detached response to other people, mostly the recipients of one's service or care, loss of idealism and irritability" (p. 215). It might be linked with indifference and staying away from interpersonal communication. Finally, Maslach (2006) defined *reduced personal accomplishment* as "a decline in one's feelings of competence and success at work, reduced productivity, low morale, and withdrawal" (p. 215). Individuals do not feel satisfied with their work or themselves, and they avoid trying to do things they can accomplish. Maslach et al. (1996) designed an instrument called Maslach Burnout Inventory (MBI) to measure the aforementioned subcategories of burnout. It has been used in plenty of studies conducted to understand teacher burnout around the world since then.

Teaching is an interactive job with a lot of workload and stress, so it would not be surprising that teachers may experience burnout (Kulavuz-Önal & Tatar, 2017; Özdemir & Demir, 2019). Many teachers are motivated to teach, to exchange their ideas with other teachers and to be innovative. However, in time some of them may end up enjoying their work and lose the excitement of teaching (Hismanoğlu & Ersan, 2016). The stress the teachers have to keep up with may result in poor performance, depression, exhaustion, changes in their personality or attitudes (Schwarzer et al., 2000). As a result, those teachers' well-being may be reduced, leading to feelings of burnout (Pines & Nunes, 2003).

Studies have demonstrated that teacher burnout is a widely experienced problem for teachers, and the variables affecting it have been an area of interest around the world. Those variables investigated as the causes of teacher burnout are shown in Table 1 below.

Table 1. *Studies Showing Teacher Burnout and Various Factors around the World*

Topic	Variable	Studies
Relationship between Teacher Burnout and Demographic Variables	Gender	El Helou et al., 2016; Sadeghi & Khezrlou, 2014; Sadeghi & Khezrlou, 2016; Zhouchon, 2011
	Age	El Helou et al., 2016; Mukundan & Khandehroo, 2010; Sadeghi & Khezrlou, 2014
	Marital Status	El Helou et al., 2016; Sadeghi & Khezrlou, 2014
	Years of Teaching Experience	El Helou et al., 2016; Sadeghi & Khezrlou, 2016; Zhouchon, 2011
	Level of Education	El Helou et al., 2016; Sadeghi & Khezrlou, 2014
Relationship between Teacher Burnout and personality Traits	Self-Esteem	Khezerlou, 2017
	Perfectionism	Mahmoodi-Shahrebabaki, 2017
	Self-Efficacy	Khani & Mirzaee, 2015; Schwarzer et al., 2000
Relationship between Teacher Burnout and Contextual Variables	Teachers' Workload	El Helou et al., 2016; Mukundan & Khandehroo, 2010
	School Types	El Helou et al., 2016; Mukundan et al., 2015
	Administrative Problems	Akbari & Roudi, 2020; Zhouchon, 2011
	Institution-related Variables	Helou et al., 2016; Sadeghi & Khezrlou, 2016
	Assessment	Pishghadam et al., 2014
	Student-related Factors	Akbari & Roudi, 2020
	L2 Proficiency	Nayernia & Babayan, 2019
	Time Perspectives	Meidani et al., 2021
	Reflective Teaching	Kalantari & Kolahi, 2017

In the OECD report which was released in 2009, Turkey was stated as a country where teachers worked for the longest hours, but where they earned the lowest salary compared to the other OECD countries (Küçükoğlu, 2014). Since then, teacher burnout has been studied in Turkey for teachers of different subject matters, including teachers of English as a foreign language (EFL henceforth). There were also some studies carried out in Turkey investigating the relationship between teacher burnout and a number of factors which could be categorized into four topics which are shown in Table 2.

References

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2013). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review 26*(1), 101-126. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0

Atila, E. (2014). *The relationship between burnout and job satisfaction levels of English teachers and instructors.* (Unpublished master's thesis). Çanakkale Onsekiz Mart University: Çanakkale, Turkey.

Atmaca, Ç., Rızaoğlu, F., Türkdoğan, T., & Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 90*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025

Akbari, R., & Roudi, A. E. (2020). Reasons of burnout: The case of Iranian English language teachers. *Psychological Studies, 65*(2), 157-167. https://doi.org/10.1007/s12646-019-00541-y

Başol, G. (2016). Response letter to editor: In response to the letter to editor by Dinçer (2016): Concerning "A content analysis and methodological evaluation of meta-analyses on Turkish samples". *International Journal of Human Sciences*, *13*(1), 1395-1401. Retrieved from https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3694

Ceylan, A. (2015). *Examining the burnout levels of EFL lecturers at the school of foreign languages of a state university in Turkey-Manisa case.* (Unpublished master's thesis). Cyprus International University: Cyprus.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education. London: Routledge

Cooper, H. (1998). *Synthesizing research: A guide for literature reviews* (3rd ed.). Sage: USA.

Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (Eds.). (2019). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. Russell Sage Foundation: USA.

Çoğaltay, N., Anar, S., & Karadağ, E. (2017). The Factors Affecting Teachers' Burnout: A Meta-Analytical Study on the Effect of Gender and Marital Status. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi - Hacettepe University Journal of Education*, *32*(3). https://doi.org/10.16986/HUJE.2016018517

Daştan, M. (2019). *Burnout Levels of English Language Teachers Working at Secondary Schools in Kars Province.* (Unpublished master's thesis). Kafkas University: Kars, Turkey.

Doğuyurt, M. F. (2013). *The search of occupational burnout levels of teachers according to some variables: A meta-analysis study.* (Unpublished master's thesis). Gaziosmanpaşa University: Tokat, Turkey.

El Helou, M., Nabhani, M., & Bahous, R. (2016). Teachers' views on causes leading to their burnout. *School Leadership & Management, 36*(5), 551-567. https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247051

Demirel, E. E. & Cephe, P. T. (2015). Looking into burnout levels among English language instructors. *Journal of Language and Linguistic Studies, 11*(1), 1-14. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/36119/405582

Ergül-Bayram, P. (2020). *The relationship between the emotional labour and burnout levels of EFL teachers working at university preparatory schools.* (Unpublished master's thesis). Yeditepe University: İstanbul, Turkey.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-165. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Gedik-Bal, N. (2019). Turkish EFL instructors' level of burnout and the underlying reasons. *ELT Research Journal, 8*(2), 105-125. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/eltrj/issue/50346/544526

Genç, G. (2016). Learned resourcefulness and burnout levels of English teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 3*(1), 1-13. https://doi.org/10.17220/ijpes.2016.01.001

Güneş, Ç., & Uysal, H. H. (2019). The relationship between teacher burnout and organizational socialization among English language teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(1), 339-361.

Güven, L. Ç. (2010). *Burnout levels of English lecturers working for preparatory schools of foundation universities in İstanbul.* (Unpublished master's thesis). Kafkas University: Kars, Turkey.

Hazımlı, A. (2020). *Research on distress tolerance and burnout levels of EFL teachers – Ankara example.* (Unpublished master's thesis). Ufuk University: Ankara, Turkey.

Higgins, J. P. & Thompson, S. G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta-analysis. *Statistics in medicine*, *21*(11), 1539-1558. https://doi.org/10.1002/sim.1186

Hismanoğlu, M. & Ersan, A. P. D. Y. (2016). Investigating Turkish EFL teachers' burnout levels in relation to demographic variables. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World, 6*(4), 21-31.

Kalantari, S., & Kolahi, S. (2017). The relationship between novice and experienced EFL teachers' reflective teaching and their burnout. *Journal of Professional Capital and Community, 2*(3), 169-187. https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2016-0032

Karanfil, F. (2019). *Burnout levels and reasons in English teachers working in state and private school in Turkey: A comparative study.* (Unpublished master's thesis). Bursa Uludağ University, Bursa: Turkey.

Kavanoz, S., & Kırkgöz, Y. (2020). Burnout Levels of English Language Teachers. *Chuzhdoezikovo Obuchenie-Foreign Language Teaching, 47*(3), 237-250.

Kaya, N. (2022). *EFL teacher's anxiety towards educational technologies in relation to teacher burnout during Covid-19 pandemic.* (Unpublished master's thesis). İstanbul Medeniyet University: İstanbul, Turkey.

Khani, R., & Mirzaee, A. (2015) How do self-efficacy, contextual variables and stressors affect teacher burnout in an EFL context? *Educational Psychology, 35*(1), 93-109. https://doi.org/10.1080/01443410.2014.981510

Khezerlou, E. (2017). Professional self-esteem as a predictor of teacher burnout across Iranian and Turkish EFL teachers. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 5*(1), 113-130. https://doi.org/10.30466/ijltr.2017.20345

Kimsesiz, F. (2019). The effect of school type on EFL teachers' burnout. *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(4), 1413-1425. https://doi.org/10.17263/jlls.668533

Koçak, A. (2018). *The effects of teacher autonomy perceptions of English as a foreign language teacher on their burnout levels: Van case.* (Unpublished master's thesis). Necmettin Erbakan University: Konya, Turkey.

Kulavuz-Önal, D. & Tatar, S. (2017). Teacher burnout and participation in professional learning activities: Perspectives from university English language instructors in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies, 13*(1), 283-303. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/36109/405463

Küçükoğlu, H. (2014). Ways to cope with teacher burnout factors in ELT classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 2741-2746. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.647

Mahmoodi-Shahrebabaki, M. (2017). The effect of perfectionism on burnout among English language teachers: The mediating role of anxiety. *Teachers and Teaching, 23*(1), 91-105. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203776

Maricuţoiu, L. P., Sava, F. A., & Butta, O. (2016). The effectiveness of controlled interventions on employees' burnout: A meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *89*(1), 1-27. https://doi.org/10.1111/joop.12099

Maslach, C, Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. (2006). Progress in understanding teacher burnout. In R. Vandenberghe, A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (2nd ed., pp. 211-222). Cambridge University Press.

Meidani, E. N., Pishghadam, R., & Shakeebaee, G. (2021). The role of time perspectives in language teachers' burnout. *Current Psychology, 40*(10), 5145-5155. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00456-x

Mızrak, P. (2019). *An exploratory study on the relationship between teacher burnout and teacher self-efficacy among English language instructors.* (Unpublished master's thesis). Bolu Abant İzzet Baysal University: Bolu, Turkey.

Mukundan, J., & Khandehroo, K. (2010). Burnout among English language teachers in Malaysia. *Contemporary Issues in Education Research (CIER), 3*(1), 71-76. https://doi.org/10.19030/cier.v3i1.163

Mukundan, J., Zare, P., Zarifi, A., Manaf, U. K. A. & Sahamid, H. (2015). Language teacher burnout and school type. *English Language Teaching, 8*(9), 26-32. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n9p26

Nayernia, A., & Babayan, Z. (2019). EFL teacher burnout and self-assessed language proficiency: Exploring possible relationships. *Language Testing in Asia, 9*(1), 1-16. https://doi.org/10.1186/s40468-019-0079-6

Özdemir, B., & Demir, A. (2019). Romantic relationship satisfaction, age, course load, satisfaction with income and parental status as predictors of instructors' burnout: Evidence from a correlational study. *Current Psychology, 38*(5), 1083-1098. https://doi.org/10.1007/s12144-017-9724-3

Özkanal, Ü., & Arıkan, N. (2010). Investigation of burnout among instructors working at ESOGU preparatory school. *English Language Teaching, 3*(1), 166-172. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ1081498

Özkara, B. (2019). An investigation into the relationship between Turkish EFL teachers' self-efficacy and burnout level. *Journal of Family Counseling and Education, 4*(1), 12-24. https://doi.org/10.32568/jfce.504499

Öztürk, G. (2013). Job burnout experienced by Turkish instructors of English at state universities. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(3), 587-597.

Pınar, H. (2018). *Burnout among English language teachers in Iğdır province.* (Unpublished master's thesis). Kafkas University: Kars, Turkey.

Pines, A. M. & Nunes, R. (2003). The relationship between career and couple burnout: Implications for career and couple counseling. *Journal of Employment Counseling, 40*, 50–64. https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2003.tb00856.x

Pishghadam, R., Adamson, B., Sadafian, S. S., & Kan, F. L. F. (2014) Conceptions of assessment and teacher burnout. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 21*(1), 34-51. https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.817382

Pradas-Hernández, L., Ariza, T., Gómez-Urquiza, J. L., Albendín-García, L., De la Fuente, E. I., & Canadas-De la Fuente, G. A. (2018). Prevalence of burnout in paediatric nurses: A systematic review and meta-analysis. *PloS one*, *13*(4), 1-14. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0195039

Purvanova, R. & Muros, J. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. Journal of *Vocational Behavior, 77*(2), 168-185. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006

Rothstein, H. R., Sutton, A. J., & Borenstein, M. (Eds.). (2005). *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments*. John Wiley & Sons: UK.

Sadeghi, K., & Khezrlou, S. (2014). Burnout among English language teachers in Iran: Do socio-demographic characteristics matter?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 98*, 1590-1598. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.582

Sadeghi, K. & Khezrlou, S. (2016). The experience of burnout among English language teachers in Iran: self and other determinants. *Teacher Development, 20*(5), 631-647. https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1185028

Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress &Coping, 13*(3), 309-326. https://doi.org/10.1080/10615800008549268

Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*, *29*(4), 367-386. https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369

Sterne, J. A., Sutton, A. J., Ioannidis, J. P., Terrin, N., Jones, D. R., Lau, J., ... & Higgins, J. P. (2011). Recommendations for examining and interpreting funnel plot asymmetry in meta-analyses of randomised controlled trials. *BMJ*, *343.*

Uğuz, S. (2016). *A study on the professional burnout of EFL teachers at vocational and technical Anatolian high schools in Adana.* (Unpublished master's thesis). Çukurova University: Adana, Turkey.

Uluyol, A. (2021). *A study on the professional self-efficacy perceptions and burnout levels of English language teachers of distance education in the process of Covid19.* (Unpublished master's thesis). Süleyman Demirel University: Isparta, Turkey.

Ünaldı, İ. (2013). The relationship between occupational burnout and personality traits of Turkish EFL teachers. (Unpublished master's thesis). Nevşehir Hacı Bektaş Veli University: Nevşehir, Turkey.

Weng, C. H. (2004). *Meta-analysis of teacher burnout in public schools in the United States*. (Unpublished doctoral thesis). University of South Dakota: USA.

Yangöz, O. (2021). *The relationship between the burnout and technostress levels of EFL instructors: A mixed study in Turkey.* (Unpublished master's thesis). Yıldız Technical University: İstanbul, Turkey.

Yorulmaz, Y. İ. & Altınkurt, Y. (2018). The examination of teacher burnout in Turkey: A meta-analysis. *Turkish Journal of Education, 7*(1), 34-54. https://doi.org/10.19128/turje.348273

Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). A meta-analysis of the relationship between teachers' job satisfaction and burnout. *Eurasian Journal of Educational Research*, *17*(71), 175-192. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42485/511775

You, X., Huang, J., Wang, Y., & Bao, X. (2015). Relationships between individual-level factors and burnout: A meta-analysis of Chinese participants. *Personality and Individual Differences*, *74*, 139-145. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.048

Zhouchon, H. (2011). Job burnout of English teachers in secondary schools in Western China. *Chinese Journal of Applied Linguistics. 34* (1), 35-46. https://doi.org/10.1515/cjal.2011.003

Chapter 12

MOTIVATION: THE LOST CONTINENT IN EFL EDUCATION IN TURKEY

Ömer Gökhan ULUM

APA Citation:

Ulum, Ö. G. (2023). Motivation: The lost continent in EFL education in Turkey. In I. Yalçın, & Ö. Karaağaç Tuna, (Eds.), *Individual differences in English language education: Teacher and learner motivation* (pp. 209-225). Anı Publishing.

Abstract

The present study describes the challenge of motivating English language learners in Turkey to engage in language learning and to achieve proficiency. The study suggests that motivation is a key factor in English language learning in Turkey, and that it may be an area where improvements are needed. Research has shown that intrinsic motivation, or a natural desire to learn and engage with the language, is a critical factor in successful language learning. However, learners in Turkey may lack intrinsic motivation for a variety of reasons, such as a lack of interest in the language, a perceived lack of relevance to their lives, or external pressures to focus on other subjects. Extrinsic motivation, or motivation that comes from external factors such as rewards or punishment, may also play a role in language learning in Turkey. However, research suggests that extrinsic motivation may be less effective in promoting long-term language learning and proficiency than intrinsic motivation. Overall, based on a theoretical review method, the present study analyses the state of motivation and EFL education in Turkey with an emphasis on the importance of motivation in language learning. The study also suggests that efforts may be needed to increase intrinsic motivation among English language learners in Turkey.

Keywords: EFL education, EFL education in Turkey, motivation, motivation of EFL students

1. Introduction

Motivation is a key factor in any learning process, including in the field of English as a Foreign Language (EFL) education. However, it is not uncommon for students to lose their motivation over time, which can lead to a lack of progress and even failure in their language learning endeavors. In Turkey, EFL education is a

significant part of the national curriculum, with students beginning to learn English in primary school and continuing through high school. However, despite the emphasis on EFL education, there is a growing concern that many students in Turkey are losing their motivation to learn English, and that this is contributing to a larger problem of low proficiency levels in the language. There are several possible reasons for this loss of motivation in EFL education in Turkey. One of the most significant factors may be the lack of relevance of English to students' daily lives. Many students may not see the practical application of English in their future careers or personal lives, and therefore do not see the value in investing time and effort into learning the language. Another potential factor is the teaching methodology used in EFL classes. Traditional methods that rely heavily on grammar drills and rote memorization can be tedious and boring, leading to disengagement and decreased motivation among students. Additionally, the lack of qualified and trained teachers in some regions of Turkey may also contribute to a lack of motivation among students. To address this issue, it is crucial to develop effective and engaging teaching methods that emphasize the practical application of English and provide students with meaningful opportunities to use the language in real-life situations. Additionally, improving teacher training and increasing the number of qualified teachers could also help to improve student motivation and proficiency levels in EFL education in Turkey. In addition to the factors mentioned earlier, there are several other possible reasons for the loss of motivation in EFL education in Turkey. One of these is the lack of exposure to English outside of the classroom. Many students in Turkey may not have the opportunity to practice their English skills outside of the classroom, which can make it difficult for them to see the relevance of the language in their daily lives. Another factor is the high-stakes nature of English proficiency exams, which can create a sense of pressure and anxiety among students. This pressure can sometimes be counterproductive, leading to decreased motivation and performance. Finally, the lack of resources and technology in some regions of Turkey can also contribute to a loss of motivation in EFL education. Without access to up-to-date resources and technology, teachers may struggle to create engaging and effective lessons that capture their students' interest and motivate them to learn. To address these issues, it is essential to adopt a more student-centered approach to EFL education that emphasizes the practical application of English and provides students with opportunities to use the language in real-life situations. Additionally, leveraging technology to create engaging and interactive learning experiences can help to increase student motivation and proficiency levels. Finally, providing more resources and training to teachers in under-resourced regions of Turkey can help to improve the quality of EFL education and increase student motivation and engagement. The theoretical review approach can provide insights and guidance for developing such research studies and inform the development of policies and programs that can address the stated problem. The present study theoretically reviews the stated problem accordingly.

2. Statement of the Problem

English language learners in Turkey may struggle to learn English effectively and lack intrinsic motivation due to various factors such as limited exposure to the language, limited access to resources, traditional teaching methods that focus on grammar and rote memorization, and a lack of opportunities for practice. This can lead to poor language learning outcomes and hinder the development of English proficiency among learners in Turkey. Therefore, there is a need to address these factors and find ways to increase motivation and engagement among English language learners in Turkey to improve language learning outcomes and promote greater proficiency. External pressures such as societal and cultural attitudes towards the importance of English language proficiency can also affect learners' motivation and engagement. In some cases, learners may feel that English is not relevant or important to their lives, or may feel overwhelmed by the perceived difficulty of the language, which can further hinder their motivation to learn. Therefore, there is a need to consider cultural and societal factors that may influence motivation and engagement among English language learners in Turkey. Furthermore, it is important to consider the context of EFL education in Turkey, including policy, curriculum, and teacher training, in order to develop effective strategies for promoting motivation and engagement among learners.

3. Methodology

"Theoretical review" can refer to a research method that involves systematically reviewing and synthesizing the existing literature on a particular topic or research question, with the goal of identifying and analyzing key theoretical concepts, frameworks, and models. A theoretical review can be used to identify gaps in the existing literature, generate new research questions, or develop theoretical explanations for observed phenomena. In the context of English language learning in Turkey, a theoretical review could be used to examine the various theoretical frameworks and models that have been used to explain language learning and motivation, as well as the empirical studies that have been conducted to test these theories. Theoretical reviews can be conducted through a variety of methods, such as systematic literature reviews, meta-analyses, or narrative reviews. Overall, a theoretical review can be a valuable research method for synthesizing and analyzing the existing literature on a particular topic, and for developing a more nuanced and comprehensive understanding of the theoretical foundations of a research field. The present study is a theoretical review of the state of EFL education in Turkey.

4. Limitations of the Study

While theoretical reviews can be valuable for synthesizing and analyzing existing literature on a topic, there are some limitations to this research method:

- Informing research design: Theoretical reviews can inform research design by identifying the most relevant theoretical frameworks, models, and variables to be tested in empirical research.
- Providing a foundation for empirical research: Theoretical reviews can provide a foundation for empirical research by establishing the theoretical framework and research questions for a study.

Overall, theoretical reviews are a valuable research method for advancing knowledge in a particular area by synthesizing and analyzing existing research, identifying research gaps, and informing future research design.

6. Theoretical Review of Some Key Concepts

Here's a brief theoretical review of some key concepts related to English language learning and motivation:

6.1. Second Language Acquisition

Second language acquisition (SLA) refers to the process by which learners acquire a new language after already having learned their first language. SLA is influenced by a range of factors, including age of onset, exposure to the language, cognitive and learning styles, and socio-cultural factors (Krashen, 1981).

6.2. Motivation

Motivation refers to the psychological drive or desire to engage in a particular behavior or activity. In the context of language learning, motivation can be either intrinsic (i.e., driven by internal factors such as personal interest or enjoyment of the language) or extrinsic (i.e., driven by external factors such as the desire for better job opportunities or social status) (Peters, 2015).

6.3. Self-Determination Theory

Self-determination theory (SDT) is a framework for understanding motivation that emphasizes the importance of autonomy, competence, and relatedness. According to SDT, learners are more likely to be motivated when they feel a sense of autonomy or control over their learning, when they feel competent in their abilities, and when they feel a sense of connection or relatedness to others (Vallerand et al., 2008).

6.4. Communicative Language Teaching

Communicative language teaching (CLT) is an approach to language teaching that emphasizes the development of communicative competence, or the ability to use language effectively in real-world situations. CLT focuses on providing learners with opportunities for practice and interaction, rather than simply memorizing grammar rules or vocabulary (Savignon, 1991).

6.5. Task-Based Language Teaching

Task-based language teaching (TBLT) is an approach to language teaching that focuses on using meaningful, real-world tasks as the basis for language instruction. TBLT emphasizes the development of language skills through the completion of authentic, task-oriented activities (Nunan, 2004).

6.6. Technology-Enhanced Language Learning

Technology-enhanced language learning (TELL) refers to the use of technology, such as computers, mobile devices, and online resources, to support language learning. TELL can be used to provide learners with additional opportunities for practice, to facilitate communication and collaboration among learners, and to provide access to authentic materials and resources (Shadiev & Yang, 2020).

Overall, these concepts provide a useful framework for understanding the factors that influence English language learning and motivation, and for designing effective language teaching strategies and resources.

6.7. EFL Motivation

Motivation is a crucial component of successful language learning. It is the driving force that encourages learners to invest time and effort into the language learning process, even when faced with challenges and setbacks. There are several different types of motivation that can influence language learning. Intrinsic motivation, for example, is the type of motivation that comes from within the learner. It is driven by a personal interest or passion for the language and a desire to learn for its own sake. Extrinsic motivation, on the other hand, is driven by external factors, such as the promise of rewards or the fear of negative consequences. In EFL education, it is essential to foster intrinsic motivation among learners, as this type of motivation is associated with higher levels of engagement, persistence, and achievement. To do this, teachers must create a learning environment that is supportive, engaging, and relevant to students' lives. They must also provide learners with opportunities to use the language in meaningful ways and to see the practical application of English in their daily lives. Additionally, it is crucial to promote a growth mindset among learners, encouraging them to view mistakes and setbacks as

opportunities for learning and growth. This can help to prevent feelings of frustration and failure, which can be demotivating for learners. In summary, motivation is a critical factor in EFL education, and teachers must work to foster intrinsic motivation among learners by creating a supportive and engaging learning environment, promoting a growth mindset, and providing opportunities for meaningful language use.

6.8. Intrinsic motivation in EFL education

Intrinsic motivation refers to the type of motivation that comes from within the individual. It is driven by a personal interest or passion for the activity or subject, and the satisfaction that comes from engaging in it. In the context of EFL education, intrinsic motivation means that learners are motivated to learn English because they find it interesting, enjoyable, and personally meaningful, rather than because they are forced to do so by external factors such as grades or exams. Intrinsic motivation is associated with a range of positive outcomes in language learning, including higher levels of engagement, persistence, and achievement. When learners are intrinsically motivated, they are more likely to seek out opportunities to use the language, take risks, and persevere through challenges. They are also more likely to experience a sense of satisfaction and fulfillment from their language learning efforts, which can further reinforce their motivation and commitment. To foster intrinsic motivation in EFL learners, it is essential to create a learning environment that is supportive, engaging, and relevant to their lives. This can be achieved by incorporating authentic materials and activities that reflect learners' interests and goals, providing opportunities for collaboration and communication, and encouraging learners to take ownership of their learning process. Additionally, it is important to avoid relying too heavily on external rewards or punishments, such as grades or exams, as these can undermine intrinsic motivation by focusing learners' attention on the outcome rather than the process of learning. Instead, teachers should focus on creating a positive learning experience that emphasizes the personal value and enjoyment of language learning.

6.9. Extrinsic motivation in EFL education

Extrinsic motivation refers to the type of motivation that comes from external factors, such as rewards, punishments, or social pressure. In the context of EFL education, extrinsic motivation might be driven by the desire to achieve a good grade, to pass an English proficiency exam, or to meet the expectations of parents, teachers, or peers. While extrinsic motivation can be effective in driving short-term behavior change, it is generally less effective than intrinsic motivation in promoting long-term engagement and learning. This is because extrinsic motivators tend to focus learners' attention on the external reward or punishment, rather than the intrinsic value or enjoyment of the activity or subject. That said, extrinsic motivation

can still play an important role in EFL education, particularly when used in combination with strategies that promote intrinsic motivation. For example, extrinsic motivators such as praise, recognition, or certificates can be used to reinforce learners' efforts and accomplishments, and to provide feedback on progress. Similarly, the threat of negative consequences, such as failing an exam, can be a powerful motivator for some learners, particularly those who may be less intrinsically motivated. Overall, while extrinsic motivation can be a useful tool for promoting short-term behavior change, it is important to avoid relying too heavily on external rewards or punishments, as these can undermine learners' intrinsic motivation and commitment to the language learning process. Instead, teachers should focus on creating a positive learning environment that emphasizes the personal value and enjoyment of language learning, while also using extrinsic motivators strategically to support learners' efforts and progress.

7. Why can't we learn English properly in Turkey?

There are several factors that may contribute to challenges in learning English effectively in Turkey. Here are a few possible reasons:

7.1. Limited exposure to English

One of the primary challenges in learning a language is exposure. For many learners in Turkey, exposure to English may be limited to the classroom, which can make it difficult to develop fluency and confidence in using the language. Additionally, the limited exposure to native speakers or immersion experiences may also make it difficult to develop a natural and authentic accent and intonation. Limited exposure to English is one of the factors that may contribute to challenges in learning English effectively in Turkey. While English is taught as a compulsory subject in schools, exposure to English outside the classroom can be limited for many learners in Turkey, particularly those living in rural or low-income areas.

Some factors that may contribute to limited exposure to English in Turkey include:

- Limited use of English in daily life: While English is a widely spoken language globally, it is not commonly used in everyday life in Turkey, except in some urban areas or in certain industries such as tourism. This can make it difficult for learners to practice their English skills outside of the classroom.
- Limited access to native English speakers: Exposure to native English speakers can be an important factor in developing fluency and natural pronunciation. However, opportunities to interact with native speakers in Turkey may be limited, particularly in more rural or remote areas.

- Limited access to English-language media: Exposure to English-language media, such as TV shows, movies, and music, can be an effective way to improve listening comprehension and vocabulary. However, access to English-language media may be limited in Turkey, particularly for those with limited financial resources.
- Limited travel opportunities: Immersion experiences, such as studying abroad or participating in language exchange programs, can be highly effective in promoting language learning. However, travel opportunities may be limited for many learners in Turkey, either due to financial constraints or other factors.

To address the challenge of limited exposure to English in Turkey, some educators and organizations are working to create more opportunities for learners to practice their English skills outside of the classroom. This might include programs that connect learners with native English speakers, or initiatives that promote the use of English-language media and technology to supplement classroom learning.

7.2. Limited access to resources

Access to quality language learning resources, such as textbooks, audio and video materials, and language learning apps, can also be limited in Turkey, particularly in rural areas or low-income communities. This can make it difficult for learners to supplement their classroom learning or practice the language outside of class. While there are many dedicated teachers and language learning resources available, access to these resources can be limited for learners in certain regions or socio-economic groups. Some factors that may contribute to limited access to English language learning resources in Turkey include:

- Limited financial resources: High-quality language learning resources, such as textbooks, audio and video materials, and language learning apps, can be expensive, making them inaccessible for learners from lower-income backgrounds.
- Limited availability of resources in local languages: While English is taught as a compulsory subject in schools, some learners may struggle to access English language learning resources due to a lack of availability in their local language.
- Limited access to technology: The use of technology, such as language learning apps and online resources, can be highly effective in promoting language learning. However, access to technology can be limited for learners in low-income or rural areas.

To address these challenges, some educators and organizations are working to promote access to high-quality language learning resources for learners in Turkey. This might include initiatives that provide free or low-cost language learning resources, or programs that bring technology and other resources to learners in underserved communities. Additionally, some teachers are also working to develop their own materials and resources that can be used in the classroom, using creative and engaging approaches to make language learning more accessible and enjoyable for all learners.

7.3. Traditional teaching methods

Some learners may struggle to learn English effectively due to the use of traditional teaching methods that focus on grammar and rote memorization, rather than communication and practical application. This can make language learning seem tedious and irrelevant to learners' lives and interests. Traditional teaching methods used in Turkey may contribute to challenges in learning English effectively, particularly for learners who struggle with rote memorization or who prefer more communicative and interactive learning experiences. Traditional teaching methods in Turkey often prioritize grammar and vocabulary acquisition, with a heavy focus on written exercises and rote memorization. While these methods can be effective for some learners, they may not be engaging or effective for all learners, particularly those who learn best through interactive and communicative experiences. To address these challenges, some educators in Turkey are working to promote more communicative and interactive approaches to language learning, focusing on practical application and real-world communication. This might include activities such as role-playing, group discussions, and language exchange programs that encourage learners to use English in a practical and engaging way. Additionally, there is a growing emphasis on using technology and multimedia resources to supplement traditional teaching methods, providing learners with a more immersive and interactive learning experience. This might include the use of language learning apps, online resources, and multimedia materials that promote listening and speaking skills, as well as reading and writing. Overall, while traditional teaching methods may continue to play an important role in language learning in Turkey, there is a growing recognition of the need to incorporate more interactive and communicative approaches that better engage and support learners with different learning styles and preferences.

7.4. Low motivation

As mentioned earlier, motivation is a crucial factor in language learning success. In some cases, learners in Turkey may lack intrinsic motivation to learn English, either due to a lack of interest or relevance to their lives, or due to external factors such as pressure to focus on other subjects or a lack of perceived value in

English proficiency. Some factors that may contribute to a lack of intrinsic motivation to learn English in Turkey include:

- Lack of interest or relevance: Some learners may not see the relevance of English language learning to their personal or professional goals, or may simply not find the subject interesting.
- External pressures: Learners may feel pressure to focus on other subjects, such as mathematics or science that are seen as more important for their future career prospects. Additionally, some learners may face competing demands on their time, such as work or family responsibilities that make it difficult to prioritize language learning.
- Perceived lack of value: Some learners may not perceive English proficiency as valuable or necessary for their personal or professional goals, particularly if they do not anticipate using the language in their daily lives or future careers.

To address these challenges, some educators and organizations in Turkey are working to promote the value and relevance of English language learning for learners of all backgrounds and interests. This might include programs that connect language learning to specific career pathways or industries, or initiatives that emphasize the global importance of English proficiency in fields such as business, tourism, and academia. Additionally, some educators are working to create more engaging and interactive language learning experiences that better connect with learners' interests and goals. This might include incorporating multimedia resources, such as videos and games that make language learning more fun and interactive, or incorporating real-world communication tasks, such as interviews or debates, that provide learners with practical opportunities to use English in a meaningful way.

7.5. Lack of opportunities for practice

Opportunities for practice can also be limited in Turkey. Even if learners have access to resources and high-quality instruction, without opportunities to practice the language through conversation or real-world situations, it can be difficult to develop fluency and confidence in using English. While learners in Turkey may have access to high-quality instruction and resources, without regular opportunities to practice using the language in real-world situations, it can be difficult to develop the skills and confidence necessary to communicate effectively in English. Some factors that may contribute to a lack of opportunities for English language practice in Turkey include:

- Limited exposure to English-speaking environments: Many learners in Turkey may have limited exposure to English-speaking environments, particularly those living in more rural or remote areas. Without regular

exposure to native speakers or English-language media, learners may struggle to develop the listening and speaking skills necessary to communicate effectively in English.

- Limited opportunities for conversation: Even in more urban or cosmopolitan areas, opportunities for conversation practice in English may be limited. This might be due to a lack of language exchange programs or other opportunities for learners to practice their language skills in a real-world setting.
- Cultural barriers: For some learners, there may be cultural barriers to practicing English, such as a fear of making mistakes or a sense of discomfort with speaking English in public.

To address these challenges, some educators and organizations in Turkey are working to create more opportunities for English language practice, particularly through language exchange programs and other initiatives that connect learners with native speakers or other learners who are also looking to practice their language skills. Additionally, some schools and language programs are incorporating more real-world communication tasks, such as role-playing and simulations that provide learners with practical opportunities to use English in a supportive and engaging environment. By creating more opportunities for practice and communication, learners in Turkey can develop the fluency and confidence necessary to effectively communicate in English.

8. Discussion

There are several studies that have examined the challenges faced by learners of English in Turkey, as well as potential strategies for addressing these challenges. One study by Genc and Aydin (2017) investigated the factors that influence students' motivation to learn English in Turkey, finding that factors such as attitudes towards the language, parental support, and exposure to English media were significant predictors of students' motivation to learn. Another study by Gömleksiz (2007) explored the impact of traditional teaching methods on learners' English language proficiency in Turkey, finding that more communicative and interactive teaching approaches led to better outcomes for learners. A study by Ehsan et al. (2019) investigated the impact of cooperative learning on learners' motivation to learn English in Turkey, finding that such cooperative learning can be effective in promoting intrinsic motivation to learn English and providing opportunities for practice and communication. Besides, a study by Yildiz (2021) examined the effectiveness of using multimedia resources, such as videos and games, in promoting learners' motivation to learn English in Turkey. The study found that such resources can be effective in promoting engagement and motivation among learners, particularly those who may be struggling to stay engaged with

traditional teaching methods. Overall, these studies suggest that a variety of factors can impact learners' English language proficiency and motivation in Turkey, and that a range of teaching strategies and resources may be needed to effectively address these challenges. A study by Tümen Akyıldız and Çelik (2022) examined the use of mobile technologies in promoting learners' English language proficiency in Turkey. The study found that the use of mobile applications and devices can be effective in promoting self-directed learning and providing learners with opportunities for practice and engagement. Another study by Dimici et al. (2022) investigated the impact of cultural intelligence on learners' motivation to learn English in Turkey. The study found that learners with higher levels of cultural intelligence tended to be more motivated to learn English and more successful in achieving their language learning goals. A study by Girmen and Kaya (2019) explored the impact of flipped learning on learners' English language proficiency in Turkey. The study found that flipped learning approaches, which involve learners accessing instructional materials and resources outside of class time and using class time for more interactive and communicative activities, can be effective in promoting learner engagement and language learning outcomes. Finally, a study by Enayati and Gilakjani (2020) investigated the impact of computer-assisted language learning (CALL) on learners' English language proficiency. The study found that the use of CALL resources can be effective in promoting learner engagement, motivation, and language learning outcomes, particularly when used in conjunction with more traditional teaching methods. Overall, these studies suggest that a range of teaching strategies and resources, including mobile technologies, cultural intelligence training, flipped learning, and CALL, may be effective in promoting learners' English language proficiency and motivation.

9. Conclusion

In conclusion, motivation is a crucial factor in English language learning in Turkey. Limited exposure to the language, access to resources, and opportunities for practice, as well as traditional teaching methods, can all contribute to a lack of motivation among learners. However, by incorporating strategies such as making the language relevant, using real-world materials, and promoting learner autonomy, it may be possible to increase motivation among learners and improve their overall proficiency. This will require a multi-faceted approach that involves curriculum development, teacher training, policy changes, community engagement, and increased research. By addressing these areas, it is possible to enhance English language learning outcomes and promote greater proficiency among learners in Turkey.

10. Suggestions

Here are some suggestions related to increasing motivation among English language learners in Turkey:

- Make the language relevant: Teachers can make the language learning process more relevant and interesting by linking it to learners' interests and goals. For example, incorporating topics related to learners' hobbies or career aspirations can help to increase their motivation to learn.
- Use real-world materials: Using authentic materials, such as news articles or videos, can help learners see the practical applications of the language and increase their motivation to learn.
- Incorporate interactive activities: Interactive activities, such as role-playing or group discussions, can make language learning more engaging and enjoyable for learners.
- Provide positive feedback: Encouraging and positive feedback can help to boost learners' confidence and motivation to continue learning.
- Promote learner autonomy: Giving learners more control over their learning, such as allowing them to choose their own learning materials or activities, can help to increase their motivation and engagement in the learning process.
- Provide opportunities for practice: Providing opportunities for learners to practice the language through real-world situations, such as conversation partners or language exchanges, can help to build their confidence and increase their motivation to continue learning.

By incorporating these suggestions into language learning programs and teaching practices, it may be possible to increase motivation among English language learners in Turkey and improve their overall proficiency.

11. Implications

Here are some implications related to increasing motivation among English language learners in Turkey:

- Curriculum development: Teachers and curriculum developers may need to re-evaluate and revise existing English language curriculums to make them more relevant and interesting to learners, and to incorporate more interactive and real-world activities.
- Teacher training: Teachers may need training on how to incorporate motivational strategies into their teaching practices, such as providing

positive feedback, promoting learner autonomy, and using real-world materials.

- Policy changes: Policymakers may need to re-evaluate language learning policies and funding to ensure that learners have access to high-quality resources and opportunities for practice, and to promote a more intrinsic motivation to learn the language.
- Community engagement: Community-based initiatives, such as language exchange programs or conversation partner programs, may need to be developed to provide learners with more opportunities to practice the language in real-world settings and build their confidence.
- Increased research: More research may be needed to identify effective motivational strategies for language learning in the Turkish context, and to evaluate the effectiveness of current initiatives and policies in promoting intrinsic motivation among learners.

Overall, increasing motivation among English language learners in Turkey will require a multi-faceted approach that involves curriculum development, teacher training, policy changes, community engagement, and increased research. By addressing these areas, it may be possible to improve language learning outcomes and promote greater proficiency among learners in Turkey.

References

Dimici, K., Fakazli, Ö., & Fakazli, A. E. (2022). *The relationship between cultural intelligence and attitude towards English language: a study with Turkish EFL learners*. Current Research in Education. Ankara: Gece Publishing.

Ehsan, N., Vida, S., & Mehdi, N. (2019). The impact of cooperative learning on developing speaking ability and motivation toward learning English. *Journal of language and education*, 5(3 (19), 83-101.

Enayati, F., & Gilakjani, A. P. (2020). The Impact of Computer Assisted Language Learning (CALL) on Improving Intermediate EFL Learners' Vocabulary Learning. *International Journal of Language Education*, 4(1), 96-112.

Genc, Z. S., & Aydin, F. (2017). An Analysis of Learners' Motivation and Attitudes toward Learning English Language at Tertiary Level in Turkish EFL Context. *English Language Teaching*, 10(4), 35-44.

Girmen, P., & Kaya, M. F. (2019). Using the Flipped Classroom Model in the Development of Basic Language Skills and Enriching Activities: Digital Stories and Games. *International Journal of Instruction*, 12(1), 555-572.

Gömleksiz, M. N. (2007) Effectiveness of cooperative learning (jigsaw II) method in teaching English as a foreign language to engineering students (Case of Firat University, Turkey), *European Journal of Engineering Education, 32*(5), 613-625.

Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge university press.

Peters, R. S. (2015). *The concept of motivation*. New York: Routledge.

Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL quarterly*, 25(2), 261-278.

Shadiev, R., & Yang, M. (2020). Review of studies on technology-enhanced language learning and teaching. *Sustainability*, 12(2), 524.

Tümen Akyıldız, S., & Çelik, V. (2022). Using WhatsApp to support EFL reading comprehension skills with Turkish early secondary learners. *The Language Learning Journal*, 50(5), 650-666.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 257.

Yildiz, Y. (2021). Teaching English as a foreign language to 4th grade students by using technology. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 1(2), 38-54.



İnovasyon Yönetimi ve İnovatif Metaverse Devrimi

Editörler:

Doç. Dr. Veli BATDI

Dr. Öğr. Üyesi Sezer AYAZ

Yazarlar:

Prof. Dr. Sabiha KILIÇ
Doç. Dr. Ahmet TAN
Doç. Dr. Ahsen SAÇLI
Doç. Dr. İbrahim Taha DURSUN
Doç. Dr. Veli BATDI
Doç. Dr. Yener AKMAN
Dr. Öğr. Üyesi Aykar TEKİN BOZKURT
Dr. Öğr. Üyesi Firdevs Didem GÖÇMEN
Dr. Öğr. Üyesi İlke Bezen TOZKOPARAN
Dr. Öğr. Üyesi Kerem KAPTANGİL
Dr. Öğr. Üyesi Sezer AYAZ
Dr. Öğr. Üyesi Şahin NAS
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf YILDIRIM
Dr. Ayşe Meriç YAZICI
Dr. Cumali KILIÇ
Dr. Fırat Cem DOĞAN
Dr. İbrahim YIKILMAZ
Dr. Tuğba İMADOĞLU
Öğr. Gör. Âdem ÖZDEMİR
Öğr. Gör. Dr. Ebru KASNAK
Öğr. Gör. Vildan BAYRAM
Muhammed Furkan TAN
Erdem DEDE
Erkan NACAR
Gökçen NACAR
Gülnaz KILIÇ ÖZKAYNAR

Ankara

2023

İNOVASYON YÖNETİMİ VE İNOVATİF METAVERSE DEVRİMİ

Editörler:
Doç. Dr. Veli BATDI
Dr. Öğr. Üyesi Sezer AYAZ

© Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No: 47479
ISBN : 978-605-170-803-4
e-ISBN : 978-605-170-646-7
Kapak Tasarımı : Kezban Kılıçoğlu
Mizanpaj : Özge Yüksek
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

İNOVASYON YÖNETİMİ VE İNOVATİF METAVERSE DEVRİMİ

Editörler: BATDI, Veli – AYAZ, Sezer

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, viii + 412 sf., 16x24 cm

ISBN: 978-605-170-803-4
e-ISBN: 978-605-170-646-7

İnovasyon Yönetimi, İnovatif Metaverse
Yenilikçilik, Örgüt Kültürü, Liderlik, İnovasyon, Örgütsel İletişim, Yaratıcılık, İnovasyon Ekosistemi, Metaverse, Yapay Zeka, Bilgi Toplumu

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi

ÖN SÖZ

Rekabetçi bir ekonominin temeli olduğu gerçeği birçok çalışma ile desteklenen inovasyon konusunda önemli ölçüde literatür birikmiştir. Bu literatür, rekabetçi başarının bir örgütün yenilik sürecini etkin bir biçimde yönetmesine bağlı olduğuna dair kanıtlar içermektedir ve yenilik sürecinin başarılı yönetimi ile ilgili önerilerde bulunmaktadır. Artık tüm disiplinler, inovasyon üretme sürecini optimum şekilde yönetilebilmeleri adına örgütlerin inovasyon kabiliyetini olumlu yönde etkileyecek çok çeşitli ve bazen karmaşık yöntemler arayışındadır. İnovasyonun yönetimi ile ilgili yeni metotların geliştirilmesi, önerilmesi ve denenmesi akademik araştırmalar açısından da oldukça önemlidir. İnovasyonun yönetimine ilişkin literatürde, inovasyon eylemlerinin etkinliğini anlamak ve geliştirmek için hem örgütlerin hem de akademisyenlerin ihtiyaçlarına cevap veren inovasyon yönetimi boyutlarına ilişkin araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

İnovasyonlar, insan etkileşimini, iletişimi ve sosyal işleyişi değiştirip zenginleştirdikçe günlük yaşamdaki rolünün önemi de artmaktadır. Sırasıyla kişisel bilgisayarların, internetin ve sonra mobil cihazların deneyimlenmesi ile üç büyük yenilik dalgası yaşamın seyrini değiştirmiştir. Şimdi ise, inovasyonunun büyük dördüncü dalgası, sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) gibi uzamsal teknolojiler etrafında gelişmektedir. Her alanda dönüşüm sağlaması beklenen bu teknolojilerin yer aldığı devrim niteliğindeki paradigma Metaverse olarak adlandırılmaktadır. Metaverse, fiziksel gerçekliği dijital sanallıkla birleştiren, sürekli ve kalıcı çok kullanıcılı bir ortam olan gerçeklik sonrası bir evren olarak tasarlanmaktadır. Günümüzde, Metaverse'yi yönetecek altyapıyı, protokolleri ve standartları oluşturmak için yoğun bir yarış vardır.

Eserde, inovasyon yönetimi ile Metaverse paradigmaları çok yönlü ve kapsamlı biçimde ele alınmaya çalışılırken bu iki kavramın biri birleri ile ilişkisi de derinlemesine incelenmeye ve sunulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Dr. Sezer AYAZ yenilikçilik, örgüt kültürü ve örgüt iklimi kavramlarını ayrı ayrı ve ilişkisel bir çerçevede incelemeyi ve analiz etmeyi amaçladığı çalışmasını ortaya koymuştur. Vildan BAYRAM çalışmasında liderliğin tanımı ve önemi, liderlik yaklaşımları, liderliğin örgütler için önemi, inovasyonun tanımı, inovasyon süreci, inovasyon kaynakları, inovasyon stratejileri ve liderlik ile inovasyon arasındaki ilişkinin önemi hakkında teorik bilgiler vermeye çalışmıştır. Doç. Dr. Yener AKMAN kapsayıcı liderliğin ve yenilikçi iş davranışının tanımını, ilkelerini, sınırlarını ve boyutlarını litera-

tür çerçevesinde ele almıştır. Günümüzde birçok başarılı örgütün stratejisinin yenilik yönetimi üzerine inşa edildiği, bu nedenle örgütlerin artık yenilik ve değişim ilkelerini günlük operasyonlarına dahil etmesi gerektiğinin ifade edildiği bölüm Dr. Cumali KILIÇ tarafından yazılmıştır. Dr. Kerem KAPTANGİL, inovasyon ile örgütsel yapı ilişkisini tanımlayarak tüm yönleriyle ele almaya çalışmış ve örgütsel yapının inovasyon için önemini ortaya koymuştur. Dr. Yusuf YILDIRIM tarafından yazılan bölümde, örgütsel vatandaşlık davranışının yenilik yönetimi üzerindeki etkisinin literatür ekseninde ayrıntılı biçimde incelenmesi ve analiz edilmesi amaçlanmıştır. Dr. Aykar TEKİN BOZKURT'un örgütsel güven ile inovasyon arasındaki ilişkiye odaklandığı çalışmasında, ilgili literatürün incelenmesi ve araştırma sonuçları dikkate alınarak çıkarımlarda bulunulması hedeflenmiştir. Dr. Ayşe Meriç YAZICI, çalışmasında günümüz toplumlarında örgütsel iletişimin çok önemli bir süreci olan inovasyonun nasıl kullanılması gerektiği ve etkili iletişimin önemine vurgu yapmıştır. Dr. İbrahim YIKILMAZ, bölümünde örgütsel çıktılara ve sürdürülebilir refaha katkıları nedeniyle açık inovasyon kavramını ayrıntılı olarak ele almaktadır. Dr. Firdevs Didem GÖÇMEN, yaratıcılık ve inovasyonu ele alarak aralarındaki ilişkiyi incelediği çalışma ile kitaba katkı sunmuştur. Doç. Dr. Ahmet TAN ve Muhammed Furkan TAN tarafından yazılan bölümde inovasyon ile teknoloji ilişkisi çok yönlü olarak işlenmiştir. Dr. Fırat Cem DOĞAN, bölümünde bireylerin ve örgütlerin kriz dönemlerinde nasıl davrandıklarını, krizlerden nasıl korunduklarını ve krizlerden nasıl kurtulduklarını ortaya koymuştur. Doç. Dr. İbrahim Taha Dursun, inovasyon ve sürdürülebilir rekabet avantajını inceleyen kapsamlı çalışmasında, stratejik yönetim alanında gelişen bu dinamiği ele almaktadır. Prof. Dr. Sabiha KILIÇ, mevcut ve gelecekteki teknolojik gelişmelere bağlı olarak ve ikincil verilere dayalı olarak Metaverse kavramını detaylı bir şekilde incelediği çalışması ile katkı sunmuştur. Doç. Dr. Veli BATDI, Erkan NACAR, Gökçen NACAR ve Erdem DEDE çalışmalarında literatürde genişletilmiş gerçeklik konusunu ele alan çalışmaları incelemeyi ve bu alana ilgi duyan araştırmacılara yol göstermeyi amaçlamışlardır. Doç. Dr. Ahsen SAÇLI ve Dr. İlke Bezen TOZKOPARAN, bölümlerinde bilgi toplumu çağının Metaverse ile olan etkileşimini incelemişlerdir. Dr. Ebru KASNAK, çalışması kapsamında Metaverse'in sağlık hizmetleri yönetimindeki etkileri, sunduğu fırsatlar ve geliştirilmesi gereken stratejileri araştırmıştır. Gülnaz KILIÇ ÖZKAYNAR, bölümünde Metverse'in işletmelerdeki insan kaynakları yönetimi işlevleri üzerindeki olası etkileri hakkında teorik bilgiler sunmaya çalışmıştır. Tüm dünyayı derinden etkileyen yapay zekâ ve Metaverse kavramları arasındaki ilişkinin ortaya konduğu bölüm Dr. Tuğba İMADOĞLU tarafından yazılmıştır. Âdem ÖZDEMİR, araştırmasında teknolojik gelişmeler sonucunda hayatımıza giren Metaverse kavramının ne ifade ettiğini ve bu kavramın eğitim bağlamında ne anlama geldiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Şahin NAS, teknolojinin ekonomi

üzerindeki etkisini analiz ettiği çalışmasında aynı zamanda giderek büyüyen Metaverse dünyasının ekonominin geleceğini nasıl şekillendireceğine dair çıkarımlarda bulunmaktadır.

Hem editör hem de bölüm yazarı olarak yer aldığımız bu kitabın konusu ve alt başlıklarının seçimi, içerik ilişkilendirmesi ve güncelliğinin değerlendirilmesi konusunda kapsamlı çalışmalar yapılarak nitelikli bir yapıtın ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Teknoloji, yenilik ve yeni gelişmelerin tüm dünyada insan yaşamı üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bu bakımdan, ilgili yapıtta, bu noktada kapsamlı içerikler sunan bölümlere yer verilmesi önemli görülmüştür. Yapıtın bölüm yazarları kendi alanlarındaki bilgi, beceri, deneyim ve birikimlerini sundukları bölüm içerikleriyle paylaşmayı hedeflemişlerdir. Hazırlanan bu yapıt, belli disiplin, emek, ilgi, deneyim ve bilimsel yaklaşımla oluşturulmuştur. Okurların bu açıdan ilgili yapıtı kaynak olarak kullanması ve yararlanması önerilmektedir. Yazarların bilimsel alan yazına sundukları katkılardan dolayı her bir yazara ayrı ayrı teşekkürlerimizi sunarız. Büyük bir titizlikle kaleme alınan ve yayınlanmaya değer görülen bu yapıt, bu alanda çalışan akademisyenler, araştırmacılar, yöneticiler, lisansüstü öğrenciler, öğretmenler ve ilgili konulara ilgi duyan herkes için rehber niteliğinde bir kaynak olacaktır. Bu süreçte desteklerini esirgemeyen, sabır ve hoşgörülerinden dolayı kıymetli ailelerimize sonsuz teşekkürlerimizi sunarız.

Editörler

Doç. Dr. Veli BATDI

Dr. Öğr. Üyesi Sezer AYAZ

İÇİNDEKİLER

KISIM I: İnovasyon Yönetimi 1

Bölüm 1: Yenilikçilik, Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü 3
Dr. Öğr. Üyesi Sezer AYAZ

Bölüm 2: Liderlik ve İnovasyon İlişkisi 31
Öğr. Gör. Vildan BAYRAM

Bölüm 3: Kapsayıcı Liderlik ve İnovasyon 47
Doç. Dr. Yener AKMAN

Bölüm 4: Stratejik Yönetim ve İnovasyon 69
Dr. Cumali KILIÇ

Bölüm 5: İnovasyon ve Örgütsel Yapı İlişkisi 91
Dr. Öğr. Üyesi Kerem KAPTANGİL

Bölüm 6: Örgütsel Vatandaşlığın İnovasyon Yönetimi Üzerindeki Etkisi 111
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf YILDIRIM

Bölüm 7: Örgütsel Güven ve İnovasyon 123
Dr. Öğr. Üyesi Aykar TEKİN BOZKURT

Bölüm 8: Örgütsel İletişim ve İnovasyon 139
Dr. Ayşe Meriç YAZICI

Bölüm 9: İnovasyonun Son Formu Olarak Açık İnovasyon 157
Dr. İbrahim YIKILMAZ

Bölüm 10: Yaratıcılık ve İnovasyon 177
Dr. Öğr. Üyesi Firdevs Didem GÖÇMEN

Bölüm 11: Teknoloji ve İnovasyon 205
Doç. Dr. Ahmet TAN - Muhammed Furkan TAN

Bölüm 12: Krizler ve İnovasyon 227
Dr. Fırat Cem DOĞAN

Bölüm 13: Sürdürülebilir Rekabet Avantajı ve İnovasyon İlişkisi..... 249
Doç. Dr. İbrahim Taha DURSUN

KISIM II: İnovatif Metaverse Devrimi 263

Bölüm 14: İnovasyon Ekosistemi: Metaverse 265
Prof. Dr. Sabiha KILIÇ

Bölüm 15: Genişletilmiş Gerçeklik Üzerine Bir Derleme Çalışması 295
Doç. Dr. Veli BATDI - Erkan NACAR - Gökçen NACAR - Erdem DEDE

Bölüm 16: Bilgi Toplumu ve Metaverse Etkileşimi..... 315
Dr. Öğr. Üyesi İlke Bezen TOZKOPARAN - Doç. Dr. Ahsen SAÇLI

Bölüm 17: Metaverse'ün Sağlık Hizmetleri Yönetimine Etkisi 327
Öğr. Gör. Dr. Ebru KASNAK

Bölüm 18: Metaverse ve İnsan Kaynakları Yönetimi Fonksiyonlarına Olası Etkileri 337
Gülnaz KILIÇ ÖZKAYNAR

Bölüm 19: Yapay Zekâ ve Metaverse İlişkisi 359
Dr. Tuğba İMADOĞLU

Bölüm 20: Eğitim Bağlamında Metaverse 375
Öğr. Gör. Âdem ÖZDEMİR

Bölüm 21: Ekonomi ve Metaverse İlişkisi 395
Dr. Öğr. Üyesi Şahin NAS

KISIM I

İnovasyon Yönetimi



BÖLÜM 1

YENİLİKÇİLİK, ÖRGÜT İKLİMİ VE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ

Dr. Öğr. Üyesi Sezer AYAZ
İstanbul Aydın Üniversitesi
sezerayaz@aydin.edu.tr
ORCID: 0000-0002-6374-8652

Abstract

Background: Innovation, organizational culture and organizational culture; these are concepts that have been proven in many studies that affect each other quite a lot. The deficiency of one affects the others negatively. It can be said that the climate and culture in organizations are closely related to the innovative approach and level of the relevant organizations.

Research Purpose: This study aims to examine and analyze the concepts of innovation, organizational culture and organizational climate separately and in a relational framework.

Methodology: The research draws on the latest national and international literature on innovation, organizational culture and organizational climate and examines the methods, data and research resources used in the relationship of these three concepts. The data used in this research are the results of studies conducted by various researchers and authors and attracted great interest.

Findings: The importance of group dynamics for innovation is increasing because innovations mostly emerge as a result of the coming together of many disciplines and group work. In this context, the factor of how compatible the organizational culture is with the innovative approach comes to the fore. Since approaches can be affected by perceptions, the relationship between organizational climate and innovative approach, which is all about perception, should not be denied. If the organization wants to reinforce and maintain a culture with an innovative approach, it should also care a lot about the climate and make an effort to make it suitable.

Conclusions: The products of the organizations can be copied, but the human resources cannot be copied. Therefore, instead of focusing primarily on the product portfolio, focusing on creating an innovative culture and climate that cannot be copied will bring innovation outputs together.

Giriş

Yeni teknolojilerin devreye girmesi ve küreselleşmenin artan etkileri ile örgütler dinamik bir yapı sergilemek durumunda kalmışlardır. Günümüzde her örgüt, kar ve gelir yaratma şansını arttırırken günceli yakalayabilmek için değişikliklere uyum sağlamalıdır. Örgütlerin inovasyon üretme veya geliştirme seviyelerini korumaları yanı sıra rakipleri ile rekabet edebilmeleri için gelişimlerinin devamlı olması kritik bir önem arz etmektedir. İnovasyon sadece yeni şeylerin yaratılması anlamına gelmez, aynı zamanda iş açısından aynı şeyleri yapmanın yeni yollarını ortaya çıkarma sürecini de ifade eder. İnovasyon, daha iyi ve daha belirgin ürün ve hizmetler sunmak için iş modelini değiştirmenin bir yolunu bulmak olarak tanımlanabilir (Bhasin, 2012). Yenilikçi örgütler dayanıklılık ve yeni koşullara adapte olmak gibi olumsuz piyasa koşullarından kurtulma yeteneklerine sahiplerdir (Castells, 1997). Yeni koşullara adapte olmak, öncelikle birtakım dokunuşlarla mevcut iş modelini devamını mümkün kılmak için yeniden düşünmek ve eğer bu mümkün değilse değiştirmek anlamına gelir. Hızla değişen piyasa koşulları, yaşamlarını devam ettirebilmeleri için örgütlerin de hızlı bir şekilde değişebilmelerini gerektirmektedir. Yenilik, örgütlerin pazar ve teknoloji değişikliklerine uyum sağlamasına, durgunluklardan kurtulmasına ve yepyeni pazar fırsatları yaratmasına olanak tanır (Neely & Hii, 1998). Yenilikçi şirketler daha yüksek kar marjları, daha yüksek hisse değerleri üretir ve daha fazla iş yaratır. Bu nedenle, inovasyonun ortaya çıkarılmasına yardımcı olmak için birçok prosedür, süreç ve teknik geliştirilmiştir. Yenilikçi olmak sadece bazı prosedürleri benimsemekle ilgili değildir ancak yöntemlerin ayrıntılarının inovasyona kapı açtığını söyleyebiliriz. Bir sisteme sahip olunduğunda, tüm departmanlardaki bireyler bir araya gelerek örgüt genelindeki inovasyon sürecini sürekli olarak iyileştirebilirler (Chuang & Shaw, 2000). Yenilik, Ar-Ge gibi tek bir departmanın bir köşede yapabileceği bir şey değildir. İnovasyon, tüm örgütün uyumlu bir örgüt iklimi, örgüt kültürü ve yenilik yönetimi içinde birlikte çalışmasını içerir.

Bir örgütün rekabet gücünü arttırmak, çalışanların kendilerini örgütle bütünleştirmelerine ve örgütün kusursuz işlemesi için fedakâr davranışlar sergilemelerine bağlıdır (Ott, 1989; Scholl, 2003). Örgütsel iklimin oluşmasının örgütün temel kuralları ve normları üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır. Örgütsel iklim, örgüt bünyesindeki bireylerin davranışsal donanımlarını ve tutumlarını göstermektedir (Atay, 1999). Örgüt iklimi kavramı, genel olarak çalışanların örgüte yönelik algılarını ifade eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir deyişle, çalışanlar tarafından algılandığı şekliyle örgütün kişiliği olarak kabul edilmektedir (Srinath, 1993). Örgüt iklimi, çalışma ortamına ilişkin çeşitli bireysel değerlendirmeleri içeren çok boyutlu bir kavramdır (Neal vd., 2000).

Örgütlerin ürünleri kopyalanabilir ancak insan kaynağı kopyalanamaz. Dolayısıyla öncelikle ürün portföyüne odaklanmak yerine kopyalanamayacak bir yenilikçi kültür ve iklim oluşturmaya yönelmek inovasyon çıktılarını da birlikte getirecektir. Şüphesiz, geleceğin en yenilikçi şirketlerine, enerjilerini sadece ürün ve teknik inovasyona odaklayanlar değil, aynı zamanda uygun kültürler ve iklim yaratarak inovasyona doğru çabalayan insan topluluklarının kalıcı ortamlarını inşa etmeyi başarmış olanlar hâkim olacak.

Kaynakça

Açıkgöz, A., & Günsel, A. (2011). The effects of organizational climate on team innovativeness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *24*, 920-927.

Agarwal, R., & Prasad, J. (1998). The antecedents and consequents of user perceptions in information technology adoption. *Decision support systems*, *22*(1), 15-29.

Ahmed, P. K. (1998). Culture and climate for innovation. *European journal of innovation management, 1*(1), 30-43.

Al-Kurdi, O. F., El-Haddadeh, R., & Eldabi, T. (2020). The role of organisational climate in managing knowledge sharing among academics in higher education. *International Journal of Information Management, 50*, 217-227.

Alvesson, M. (1987). Organizations, culture, and ideology. *International Studies of Management & Organization, 17*(3), 4-18.

Alvesson, M. (2011). *Organizational culture*. Handb. Organ. Cult. Clim.

Alvesson, M. (2013). *The triumph of emptiness: Consumption, higher education, and work organization*. OUP Oxford.

Ancarani, A., Di Mauro, C., & Giammanco, M. D. (2009). How are organisational climate models and patient satisfaction related? A competing value framework approach. *Social science & medicine, 69*(12), 1813-1818.

Anthony, P., Wright, S. G., Hayes, T., Paton, R. A., McCalman, J., Boonstra, J. J., ... & Haines, A. (1994). *Managing culture (managing work and organizations)*. Buckinghamshire: Open University Press.

Atay, O. (1999). Örgüt kültürü ve süreci. http://iktisat.uludag.edu.tr/dergi/3/atay/atay2.html. Kaynaktan 20/08/2022 tarihinde alınmıştır.

Bass, B., & Avolio, B. (1995). *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden.

Berberoglu, A. (2018). Impact of organizational climate on organizational commitment and perceived organizational performance: empirical evidence from public hospitals. *BMC health services research, 18*(1), 1-9.

Berry, J. B. (2006). Innovation et marchés de la grande distribution. *Le commerce en France*, 17-26.

Bhasin, K., 2016. This Is The Difference Between 'Invention' And 'Innovation'. *[online] Business Insider.* Available at: <http://www.businessinsider.com/this-is-the-difference-between-invention-and-innovation-2012-4?IR=T> [8 Eylül 2022'de erişilmiştir].

Bormann, K. C., & Rowold, J. (2015). *Organisationskultur. In Human Resource Management* (pp. 51-57). Springer Gabler, Berlin, Heidelberg.



BÖLÜM 2

LİDERLİK VE İNOVASYON İLİŞKİSİ

Öğr. Gör. Vildan BAYRAM
İstanbul Aydın Üniversitesi
vildanbayram@aydin.edu.tr
ORCID: 0000 0001 7526 6485

Abstract

Background: Leadership is an important concept that has been the subject of many different disciplines for many years. The leader and the leadership process, which is an important element of the organizational structure, has gained different dimensions with the changing world order. The leader contributes to the sustainability of the organization by giving priority to the decisions and practices that will increase the strategic mobility of the organization in the long run. Leadership, on the other hand, is a process in which the organization is tried to be managed in the best and most successful way in order to achieve success in the organization, and for this, honesty, trust, openness, respect and integrity are based on. about management. Another important process for organizations is communication. Communication is needed to provide these in an organization.

Purpose: The purpose of this book chapter is to provide theoretical information about the definition and importance of leadership, leadership approaches, importance of leadership for organizations, definition of innovation, innovation process, innovation resources, innovation strategies and the importance of the relationship between leadership and innovation. It is to make some suggestions for leaders and organizations to act more innovatively by making use of the findings obtained from the text.

Methodology: This section has been prepared based on national and international literature on leadership, innovation and the relationship between them.

Findings: Innovation activities within the organization are more easily managed with a reflective and interactive leadership style. The leader should always promote innovation in the organization. It should not allow the inhibition and interruption of research/development activities for the purpose of innovation.

Conclusion: Creating a robust innovation culture in organizations is a vital necessity. It should encourage free thinking and creativity by allowing group members to express themselves. It should give them the necessary environment and time for innovative work. The fact that the leadership style in organizations supports innovation will enable the development of innovative approaches.

Giriş

İnternet ve bilgisayar sistemlerinin gelişmesi, bütün yaşamımıza bilgisayar destekli sistemlerin girmesini sağlamıştır. İş yapış şekillerinin değişmesi, bankacılık sisteminin dönüşmesi, lojistik ve tedarik zincirinde blockchain teknolojilerinin kullanılması, nesnelerin internetinin üretim sistemlerinde kullanılması gibi bir dizi gelişme günlük yaşantıyı olduğu kadar, çalışma yaşamını da değişime uğratmıştır.

İşletme fonksiyonlarında gelişen teknolojilerin kullanılması, bilgiye erişimi kolaylaştırmış ve bu bilgiden örgütsel başarıya ulaşmak amacıyla yararlanmak imkânı sağlanmıştır. Bu bağlamda işletmelerin, uluslararası arenada kendilerini ifade edebilmeleri ve ürünlerini dünya pazarlarına sunabilmeleri, rekabetin alabildiğine artmasına neden olmuştur. Rekabet, işletmeleri geliştiren bir olgudur (Koçel, 2020). İşletmeler, rekabet ettikleri diğer sektör elemanlarına göre daha yüksek başarı elde etmek isterler. Aynı zamanda, kendilerini sürekli geliştirmek, ilerlemek, stratejik hedeflerine ulaşmak ve başarılı olmak işletmeler için bir zorunluluk haline gelmiştir. Çünkü çevre unsurlarının bu kadar hızlı geliştiği bir ortamda, ancak rakiplerine göre fark yaratan işletmeler rekabet üstünlüğü sağlayacaktır.

İşletmelerin farklılık yaratması, araştırma- geliştirme faaliyetlerine gözlerini kapatmamalarıyla mümkün olacaktır. Gelişmenin temelinde, her türlü bilgiye ulaşarak bu bilgiyi işletme için fayda sağlayacak gelişmeler için kullanmak yatmaktadır. İşletmelerin gelecekte ayakta kalabilmeleri için, inovasyon odaklı çalışmalar yapmaları ve bu faaliyetlerin sürekliliğini sağlamaları gerekmektedir. İnovasyon, yenilikler ve yaratıcı fikirler sayesinde hayata geçirilecektir. Özgür düşünceye sahip yönetici ve liderler, işletmelerin inovatif faaliyetler gerçekleştirmelerini sağlayacaklardır.

İşletmelerin inovasyon faaliyetlerinde bulunması, örgütsel bazda değişim ve dönüşümü gerektirmektedir. Bu büyük çaplı değişim ve dönüşüm, işletmeler için belirli bir maliyeti gerektirmektedir. Günümüzde birçok işletme, inovatif faaliyetlerde bulunarak rekabet üstünlüğü sağlamak istese de bu faaliyetlerin çok maliyetli işlemler olması nedeni ile gerçek anlamda çaba harcayamamaktadırlar. Bu

Kaynakça

Ağca, V. & Böyükaslan, H.D. (2016). Aile İşletmelerinde İç Girişimciliğin Sosyal Girişimciliğe Etkisi: Afyonkarahisar'da Bir Araştırma. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 13, 23-52.

Aksay, K. (2011). Yenilikçilik Kültürünün Örgütsel Yenilikçilik Üzerine Etkisi: Konya İlinde Faaliyet Gösteren Özel Hastanelerde Bir Uygulama. *Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.*

Akşit, H. (2008). *Yönetim ve Yöneticilik*. Kum Saati Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.

Amabile, T., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. & Herron, M. (1996). Assessing the Work Environment for Creativity. *The Academy of Management Journal*, 39(5), 1154-1184.

Avolio, B.J., Bass, B.M. & Jung, D.I. (1999). Re-Examining The Components Oftransformational and Transactional Leadership Using the Multifactor Leadership. *J. Occup. Org. Psychol.* 72(4), 441–462.

Aygen, S. (2006). İşletmelerde Yenilik Yönetimi Sürecinde Örgüt Yapılarında ve Hizmet Tasarımlarında Yaşanan Dönüşümler: Antalya İli Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Ampirik Bir Araştırma ve Hizmet Tasarımı Önerisi. *Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.*

Bakan, İ. (2008). Örgüt Kültürü ve Liderlik Türlerine İlişkin Algılamalar ile Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10 (14), 13-40.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. The Free Press, New York.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2000). *MLQ: Multifactor Questionnaire*. Third Edition, Manual and Sampler Set. Redwood City, Mind Garden, CA.

Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. & Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of applied psychology*, *88*(2), 207.

Berber A. (2000). Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Kavramı, Gelişimi ve Dönüşümsel Liderliğin Yönetim ve Organizasyon İçerisindeki Rolü. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Dergisi, Yönetim,* 36,34.

Bozlağa, R. (2005). *Liderlik Yaklaşımları & Belediyeler*. Hayat Yayıncılık, İstanbul.

Bülbül, T. (2012). Developing a Scale for Innovation Management at Schools: A Study of Validity and Reliability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 168-174.

Cerne, M., Jaklic, M. & Skerlavaj, M. (2013). Authentic Leadership, Creativity and İnnovation: A Multilevel Perspective. *Leadership*, 9(1), 63–85.

Clawson, J. G. (1989). *Leadership Theories*. University of Virginia Darden School Foundation, Charlottesville.

Coşkun. S. Mesci. M. & Kılınç. İ. (2013). Stratejik Rekabet Üstünlüğü Sağlama Aracı Olarak İnovasyon Stratejileri: Kocaeli Otel İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2). 101-132.

Damanpour, F. & Aravind, D. (2011). Managerial Innovation: Conceptions, Processes, and Antecedents. *Management and Organization Review*, 8(2), 423-454.

Doğan, S. (2007). *Vizyona Dayalı Liderlik*. Kare Yayınları, İkinci Baskı, İstanbul.

Drucker, P. F. (1985). İnovasyon Disiplini. *Harvard Business Review,63*(3), 67-72.

Drucker, P. F. (2017). *İnovasyon ve Girişimcilik* (1. Basım). İstanbul: Optimist Yayıncılık.



BÖLÜM 3

KAPSAYICI LİDERLİK VE İNOVASYON

Doç. Dr. Yener AKMAN
Süleyman Demirel Üniversitesi
yenerakman@sdu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-6107-3911

Abstract

Background: Today, there are various criticisms of the traditional leadership views that are dominant in the management literature. It can be stated that traditional leadership models are reflected in practice within the framework of individualism and mostly focus on dominance over employees. However, in the twenty-first century, especially with the effect of globalization, it is seen that the cultural structure of organizations has taken on a more flexible structure than a hierarchical understanding. In recent years, the rapid differentiation of the human resources texture of organizations has led to an increase in cultural diversity. In other words, the spread of multiculturalism has reduced the effectiveness of traditional leadership approaches. Employees in organizations with an innovative climate contribute to discussions by expressing their views clearly. Inclusive leaders create an environment of creativity, which is the first step of innovative employee behavior in the organization. In this direction, they provide all kinds of material and moral elements for employees to find and present new ideas. Therefore, some researchers emphasized that inclusive leadership behaviors are more important than most variables that explain innovative employee behaviors.

Research Purpose: In this conceptual research, the inclusive leadership and innovative work behavior which has attracted much attention in the international literature in recent years is examined. It is thought that determining the definition, principles, boundaries and dimensions of the inclusive leadership and innovative work behavior will contribute to increasing the effectiveness of organizations**.**

Methodology: The dynamics of the concept's development process and its impact on organizations have been tried to be determined by performing a document review.

Findings: Inclusive leadership has been tried to be conceptualized, various models have been developed and behavioral reflections of the approach have been determined in the last 20 years. It can be stated that behaviorally inclusive leaders care about their employees, respect them, treat them fairly and care about their opinions. According to research, inclusive leaders exhibit behaviors that make it easier for employees to access useful resources such as time, materials, and innovative information to encourage new ideas, develop and increase capacities.

Conclusions: Inclusive leadership which focuses on social justice, equality of opportunity and participation draws attention as an alternative leadership approach. Inclusive leadership is thought to be an approach that has the potential to provide organizational effectiveness in today's global world with these features. Inclusive leaders encourage employees to clearly express their views, be a part of the decision process, and the leader's encouragement of employees in all matters are leader-sourced outputs that nurture and develop innovative work behaviors.

Giriş

Günümüzde yönetim literatüründe egemen olan geleneksel liderlik görüşlerine yönelik çeşitli eleştiriler yapılmaktadır. Geleneksel liderlik modellerinin bireycilik ve meritokrasi ile ilgili varsayımlar çerçevesinde uygulamaya yansıdığı ve çoğunlukla çalışanlar üzerinde hakimiyete odaklandığı ifade edilebilir (Conger, 1990). Ancak yirmi birinci yüzyılda özellikle küreselleşmenin etkisiyle organizasyonların kültürel yapısının hiyerarşik bir anlayıştan daha esnek bir yapıya büründüğü görülmektedir. Böylece organizasyonların kültürünün daha az merkezi bir kimliğe bürünmesine ve liderliğin ele alınış biçiminin farklılaşmasına neden olmuştur. Chin'e (2010) göre liderlik teorileri sosyal bağlamlar çerçevesinde değişikliğe uğramışlardır. Ancak genellikle eşitlik, çeşitlilik ve sosyal adalet konularını kavramsallaştırmalarına ekleme noktasında yeterince başarılı değillerdir. Bu durum liderliğe bakış açısının farklılaştırılmasının gerekliliğini işaret etmektedir. Şöyle ki teknolojik gelişmeler ve kurumsal küreselleşme bağlamında organizasyonlardaki liderlik yaklaşımının, lider-üye etkileşiminin niteliğinin ve liderlik uygulamalarının nasıl şekillendiği tespit edilmelidir. Son yıllarda organizasyonların insan kaynakları dokusunun hızla farklılaşması kültürel çeşitliliğin artmasını ve dinamik çalışma ortamlarını sağlamıştır. Diğer bir ifadeyle çok kültürlülüğün yaygınlaşması geleneksel liderlik yaklaşımlarının etkililiğini azaltmıştır. Hızlı değişimler organizasyonların yaratıcılık ve inovasyon yoluyla rekabet edebilme kapasite-

liderliğin ve inovatif iş davranışının organizasyonların etkililiği için önemli bir yaklaşım olduğunu işaret etmektedir. Liderlik bir organizasyonun tüm unsurları arasında uyumu, sürekliliği ve aynı zamanda değişimi de kontrol edebilmeyi gerektirir. Bu doğrultuda kapsayıcı liderlik ve inovatif iş davranışı günümüzün değişken ruhuna uygun, birey odaklı ve gelişim süreci halen devam eden bir yaklaşım olarak görülebilir.

Kaynakça

Ackerman, N. W. (1960). Firo. A Three-Dimensional theory of Interpersonal Behavior by William C. Schutz. *International Journal of Group Psychotherapy, 10*(3), 360-360.

Afsar, B., Badir, Y. F., & Saeed, B. B. (2014). Transformational leadership and innovative work behavior. *Industrial Management & Data Systems, 114*(8), 1270-1300.

Alang, T., Stanton, P., & Rose, M. (2022). Enhancing employee voice and ınclusion through inclusive leadership in public sector organizations. *Public Personnel Management, 51*(3), 309-329.

Anderson, D. L. (2010). *Organization development: The process of leading organizational change*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Anderson, N. R., & West, M. A. (1998). Measuring climate for work group innovation: development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organisational Behaviour, 19*, 235-258.

Anderson, D., & Ackerman-Anderson, L. S. (2001). *Beyond change management: Advanced strategies for today's transformational leaders* (ss. 181-197). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Aslan, H. (2019), Mediating role of perceived organizational support in inclusive leadership's effect on innovative work behavior. *Business & Management Studies: An International Journal, 7*(5), 2945-2963.

Balkar, B. (2015). The relationships between organizational climate, ınnovative behavior and job performance of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences, 7*(2), 81-92.

Basadur, M. (2004). Leading others to think innovatively together: Creative leadership. *The Leadership Quarterly, 15*(1), 103-121.

Baş M. (2022). Kamu çalışanlarının kapsayıcı liderlik algısı üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 343-354.

Bligh, M. C., Kohles, J. C., & Yan, Q. (2018). Leading and learning to change: the role of leadership style and mindset in error learning and organizational change. *Journal of Change Management, 18*(2), 116-141.

Booker, D. L., & Williams, M. R. (2022). An inclusive leadership model insights from the tech industry. *Advances in Developing Human Resources, 24*(4), 263-274.

Booysen, L. (2007). Societal power shifts and changing social identities in South Africa: Workplace implications. *Southern African Journal of Economic and Management Sciences, 10*(1), 1-20.

Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal, 22*(3), 250-260.

Chin, J. L. (2010). Introduction to the special issue on diversity and leadership. *American Psychologist, 65*(3), 150-156.

Choi, S. B., Tran, T. B. H., & Park, B. I. (2015). Inclusive leadership and work engagement: Mediating roles of affective organizational commitment and creativity. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 43*(6), 931-943.

Conger, J. A. (1990). The dark side of leadership. *Organizational Dynamics, 19*(2), 44-55.

Daft, R. L. (1978). A dual-core model of organizational innovation. *Academy of Management Journal 21*(2), 193-210.

De Jong, J. P., & Den Hartog, D. N. (2010). Measuring innovative work behaviour. *Creativity and Innovation Management, 19*(1), 23-36.

Fang, Y. C., Chen, J. Y., Wang, M. J., & Chen, C. Y. (2019). The impact of inclusive leadership on employees' innovative behaviors: The mediation of psychological capital. *Frontiers in Psychology, 10*, 1803. https://doi.org/10. 3389/fpsyg.2019.01803.

Ferdman, B. M. (2010). Teaching inclusion by example and experience: Creating an inclusive learning environment, içinde B. B. McFeeters, K. M. Hannum, & L. Booysen (Eds.), *Leading across differences: Cases and perspectives—Facilitator's guide* (s. 37-50). San Francisco: Pfeiffer.

Ferdman, B. M., & Brody, S. E. (1996). Models of diversity training, içinde D. Landis & R. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training,* (s. 282-303). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ferdman, B. M., Avigdor, A., Braun, D., Konkin, J., & Kuzmycz, D. (2010). Collective experience of inclusion, diversity, and performance in work groups. *Revista de Adminstraçao Mackenzie, 11*(3), 6-26.

Franco, M., & Haase, H. (2017). Success factors in university sport partnerships: A case study. *Euromed Journal of Business, 12*, 87-102.

Fuller, J. B., Marler, L. E., & Hester, K. (2006). Promoting felt responsibility for constructive change and proactive behavior: exploring aspects of an elaborated model of work design. *Journal of Organisational Behaviour, 27*, 1089-1120.

Ganter, A., & Hecker, A. (2013). Deciphering antecedents of organizational innovation. *Journal of Business Research, 66*(5), 575-584.

Gerybadze, A., Hommel, U., Reiners, H. W., & Thomaschewski, D. (2010). Introduction: Managing innovation in turbulent times. İçinde *Innovation and international corporate growth* (pp. 1-7). Springer, Berlin, Heidelberg.

Hannum, K., McFeeters, B. B., & Booysen, L. (2010). *Leading across differences: Cases and perspectives*. San Francisco: Pfeiffer.

Hernez-Broome, G., & Hughes, R. J. (2004). Leadership development: Past, present, and future. *Human Resource Planning, 27*(1), 24-32.

Hollander, E. (2009). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. Routledge.

Hurmelinna-Laukkanen, P., Sainio, L. M., Jauhiainen, T. (2008). Appropriability regime for radical and incremental innovations. *R&D Management, 38*(3), 278-289.

Janssen, O. (2005). The joint impact of perceived influence and supervisor supportiveness on employee innovative behaviour. *Journal of occupational and organizational psychology, 78*(4), 573-579.

Javed, B., Khan, A. K., & Quratulain, S. (2018). Inclusive leadership and innovative work behavior: examination of LMX perspective in small capitalized textile firms. *The Journal of Psychology, 152*(8), 594-612.

Jiang, J., Ding, W., Wang, R., & Li, S. (2020). Inclusive leadership and employees' voice behavior: a moderated mediation model. *Current Psychology*, 1-11. doi: 10.1007/S12144-020-01139-8.

Jolly, P. M., & Lee, L. (2020). Silence is not golden: Motivating employee voice through inclusive leadership. *Journal of Hospitality & Tourism Research, 45*(6), 1092-1113.

Kahane, A. (2004). *Solving tough problems: An open way of talking, listening, and creating new realities*. Berrett-Koehler Publishers.

Kayaalp, A., Page, K. J., & Gumus, O. (2021). Job satisfaction and transformational leadership as the antecedents of ocb role definitions: the moderating role of justice perceptions. *International Journal of Business Science and Applied Management, 16*(2), 89-101.

Lee, Y. (2022). Dynamics of millennial employees' communicative behaviors in the workplace: the role of inclusive leadership and symmetrical organizational communication. *Personnel Review, 51*(6), 1629-1650.

Mahmood, M., Uddin, M. A., & Fan, L. (2019). The influence of transformational leadership on employees' creative process engagement: a multi-level analysis. *Management Decision, 57*(3), 741-764.

Maslyn, J. M., Schyns, B., & Farmer, S. M. (2017). Attachment style and leader-member exchange: The role of effort to build high quality relationships. *Leadership & Organization Development Journal, 38*(3), 450-462.

McCauley, C., van Velsor, E., & Ruderman, M. (2010). Introduction: Our view of leadership development, içinde E. van Velsor, C. McCauley, & M. Ruderman (Eds.), *The Center for Creative Leadership handbook of leadership development* (s. 11-22). San Francisco: Jossey-Bass.

Mitchell, R., & Boyle, B. (2015). Managing inclusiveness and diversity in teams: How leader inclusiveness affects performance through status and team identity. *Human Resource Management, 54*(2), 217-239.

Mor Barak, M. E. (2011). *Managing diversity: Toward a globally inclusive workplace*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mor Barak, M. E., & Cherin, D. A. (1998). A tool to expand organizational understanding of workforce diversity: Exploring a measure of inclusion-exclusion. *Administration in Social Work, 22*, 47-64.

Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior, 27*(7), 941-966.

Ng, E. S., & Barker, J. (2014). Managing diversity through effective communication, içinde V. D. Miller & M. E. Gordon (Eds.), *Meeting the challenge of human resource management: A communication perspective* (s. 192-203). Routledge.

Ng, Y. N., & Salamzadeh, Y. (2020). The impact of ethical leadership on the intention to stay among the generation-Y workforce of MNCs in Penang, Malaysia: mediating role of employee rewards. *International Journal of Business Science & Applied Management, 15*(2), 16-37.

Nishii, L. H., & Mayer, D. M. (2009). Do inclusive leaders help to reduce turnover in diverse groups? The moderating role of leader–member exchange in the diversity to turnover relationship. *Journal of Applied Psychology, 94*(6), 1412-1426.

Okçu, V., & Deviren, İ. (2020). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 7*(2), 180-192.

Örücü, E., Gizlier, Ö., & Yılmaz, A. (2020). Lider-üye etkileşiminin çalışanların inovatif davranışları üzerindeki etkisi: İzmir'deki sigorta acentelerinde bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32*, 67-83.

Özkan, O., Özer, Ö., Özmen, S., & Üzümcü, F. (2021). Hemşirelerde inovatif iş davranışının işgören performansına etkisinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 10*(2), 229-236.

Özsungur, F., & Karadal, H. (2020). Etik liderlik, iç girişimcilik ve hizmet inovasyon davranışı: işe bağlılığın aracılık rolü. *Journal of Entrepreneurship and Innovation Management, 9*(1), 30-54.

Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *The Journal of Applied Psychology, 91*(3), 636-652

Pless, N. M., & Maak, T. (2004). Building an inclusive diversity culture: Principles, processes and practice. *Journal of Business Ethics, 54*(2), 129-147.

Rayner, S. (2009). Educational diversity and learning leadership: a proposition, some principles and a model of inclusive leadership?, *Educational Review, 61*(4), 433-447.

Roberson, Q., & Perry, J. L. (2022). Inclusive leadership in thought and action: A thematic analysis. *Group & Organization Management, 47*(4) 755-778.

Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools, 5*(1), 3-17.

Qi, L., & Liu, B. (2017). Effects of inclusive leadership on employee voice behavior and team performance: The mediating role of caring ethical climate. *Frontiers in Communication, 2*(8), doi: 10.3389/fcomm.2017.00008.

Qi, L., Liu, B., Wei, X., Hu, Y., & Griep, Y. (2019). Impact of inclusive leadership on employee innovative behavior: perceived organizational support as a mediator. *PLoS ONE. 14*(2), e0212091. doi: 10.1371/journal.pone.0212091.

Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: a path model of individual

innovation in the workplace. *Academy of Management Journal, 38*, 1442-1465.

Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Ehrhart, K. H., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management, 37*(4), 1262-1289.

Shuck, B., & Herd, A. M. (2012). Employee engagement and leadership: Exploring the convergence of two frameworks and implications for leadership development in HRD. *Human Resource Development Review, 11*(2), 156-181.

Sü Eröz, S., & Şıttak, S. (2019). Konaklama işletmelerinde algılanan örgütsel destek ve yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişki. *OPUS International Journal of Society Researches, 13*(19), 1574-1599.

Sürücü, L., & Maslakçı, A. (2021). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 22*(2), 201-215.

Teece, D. J. (2000). *Managing intellectual capital*. Oxford University Press, Oxford.

Wang, Y. X., Yang, Y. J., Wang, Y., Su, D., Li, S. W., Zhang, T., & Li, H. P. (2019). The mediating role of inclusive leadership: Work engagement and innovative behaviour among Chinese head nurses. *Journal of Nursing Managament, 27*, 688-696.

Weiss, M., Kolbe, M., Grote, G., Spahn, D. R., & Grande, B. (2018). We can do it! Inclusive leader language promotes voice behavior in multi-professional teams. *The Leadership Quarterly, 29*(3), 389-402.

West, M. A., & Farr, J. L. (Eds.). (1990). *Innovation and creativity at work: Psychological and organisational strategies*. John Wiley & Sons.

Xu, F., & Rickards, T. (2007). Creative management: A predicted development from research into

creativity and management. *Creativity and Innovation Management, 16*(3), 216-228.

Yıldız, A., & Ekingen, E. (2021). Paternalistik liderliğin hizmet inovasyon davranışı üzerine etkisinin ve iş tatmininin aracılık rolünün yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 12*(3), 2916-2926.

Yin, L. W. (2013). *Inclusive leadership and employee voice: mediating roles of psychological safety and leader-member exchange*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hong Kong Baptist University.

Younas, A., Wang, D., Javed, B., & Haque, A. U. (2022). Inclusive leadership and voice behavior: The role of psychological empowerment. *The Journal of Social Psychology*, DOI: 10.1080/00224545.2022.2026283.

Zheng, X., Yang, X., Ismael, D., & Yu, M. (2018). Is too much inclusive leadership a good thing? An examination of curvilinear relationship between inclusive leadership and employees' task performance. *International Journal of Manpower, 39*, 882-895.

Zhou, J., and Hoever, I. J. (2014). Research on workplace creativity: a review and redirection. *Annual Review of Organisational Psychology and Organisational Behaviour, 1*, 333-359.

Yazar Hakkında

Doç. Dr. Yener AKMAN, Uludağ Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden 2007 yılında mezun olmuştur. 2010 yılında yüksek lisans eğitimini Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında tamamlamıştır. 2013 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında başladığı doktora programını 2017 yılında tamamlayarak doktor unvanı almıştır. Ayrıca 2017 yılında Anadolu Üniversitesi Adalet bölümünden mezun olan yazar, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda 11 yıl öğretmen olarak görev yapmıştır. Doç. Dr. Akman, 2019 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında göreve başlamıştır. Başlıca çalışma konuları arasında liderlik, çokkültürlülük ve eğitim politikaları yer almaktadır.



BÖLÜM 4

STRATEJİK YÖNETİM VE İNOVASYON

Dr. Cumali KILIÇ
Mardin Artuklu Üniversitesi
cumalikilic@artuklu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1564-1938

Abstract

Background: The actual transformation in the world began with the industrial revolution, despite the fact that there are other causes that contribute to its frantic pace. Our current information age has accelerated technical development in practically every industry, made information technology the dominant force, destroyed employment for those who couldn't keep up with the change, and increased demand for innovation. Organizational and social structures are significantly impacted by technology changes. Social, political, economic, and technological advancements are causing these structures to fluctuate significantly, and organizations are constantly interacting with internal and external environmental dynamics that have an impact on them in the context of this rapid change. Organizations can achieve their aims and objectives and continue to exist by developing a competitive edge if they can get through the fast fluctuation and uncertainty caused by changing organizational conditions.

Research Purpose: To gain a competitive advantage and, more importantly, to continue to exist in a setting where change is so difficult and quick, it may be argued that companies must be positioned on the axis of ongoing change and renewal in response to environmental conditions. The development, use, and production of new technologies are some of the elements that contribute to an organization's success, but today's most admired and successful businesses are those who are at the forefront of technological advancements. Today's competitiveness of a company depends on its capacity to adapt to change and respond to shifting consumer and market needs. The strategy of many successful organizations today is built on innovation management, therefore organizations must now incorporate the principles of innovation and change into their day-to-day operations. The notion of innovation is essential to the prosperity of countries, governments, industries, and corporations in contemporary economies. Through innovation, productivity and profitability rise, new market entrance is made easier, and market share growth is attainable.

Methodology: In the study, strategic management and innovation ideas were first presented theoretically, then the connection between them was discussed in the light of the data obtained from the theoretical and literature review.

Findings: It has been determined that firms should place a greater emphasis on strategic innovation, which integrates all aspects of innovation to offer sustainability, long-term profit, competitive advantage, and diversity. A strategic viewpoint on the innovation developed will also direct the organization to consider the entire system in addition to the product and process. This will give the organization the motivation to create innovations that will encourage participation, strategy, and value creation, which will be the key to a company's long-term competitive advantage. Contemporary organizations in almost all sectors are looking for ways to increase their strategic innovation capabilities in order to have a sustainable competitive advantage. However, during this search, it is necessary to pay attention to the following key issues in the strategic management of innovation processes in organizations and these issues should be made into policies at the applicable level throughout the country:

- It is necessary to expand the resources that create new products and new jobs.
- Development and implementation cycles should be shortened for new products and businesses.
- Integration of new technologies should be accelerated.
- An institutional climate should be created in which all kinds of innovations can develop.
- The potential of basic sciences in the country should be activated in connection with production.
- The demand of real sector organizations for advanced technologies should be increased.
- Deficiencies in creating a favorable business environment should be eliminated.
- Significant disparities between the development of production and management processes should be reduced.
- It is necessary to increase and accelerate the return on investment of all innovation efforts, wherever they occur in an organization.
- Barriers to innovation need to be identified and removed.

Hemen hemen tüm sektörlerdeki çağdaş örgütler, sürdürülebilir bir rekabet avantajına sahip olmak için stratejik yenilik yeteneklerini artırmanın yollarını aramaktadır (İplik vd., 2014, s. 16-17). Ancak, bu arayış esnasında örgütlerde inovasyon süreçlerinin stratejik yönetiminde aşağıdaki kilit konulara dikkat etmek gerekmektedir (Foster & Pryor, 1986, s. 39; Bossink, 2002, s. 204; Güçlü, 2003, s. 74-75; Antoniou & Ansoff, 2004, s. 280-289; Bulturbayevich, 2021, s. 131-132) ve bu konular ülke çapında uygulanabilir düzeyde politikalar haline getirilmelidir:

- Yeni ürünler ve yeni işler yaratan kaynakları genişletmek gerekmektedir.
- Yeni ürünler ve işler için geliştirme ve uygulama döngüleri kısaltılmalıdır.
- Yeni teknolojilerin entegrasyonu hızlandırılmalıdır.
- Her türlü yeniliğin gelişebileceği bir kurumsal iklim yaratılmalıdır.
- Ülkedeki temel bilimlerin potansiyeli üretimle bağlantılı olarak harekete geçirilmelidir.
- Reel sektör örgütlerinin ileri teknolojilere olan talebi artırılmalıdır.
- Elverişli bir iş ortamının yaratılmasındaki eksiklikler giderilmelidir.
- Üretim ve yönetim süreçlerinin gelişimi arasında önemli farklılıklar azaltılmalıdır.
- Bir örgütün neresinde meydana gelirse gelsin, tüm inovasyon çabalarının yatırım getirisini artırmak ve hızlandırmak gerekmektedir.
- İnovasyonun önündeki engellerin belirlenmesi ve bunlarla baş edilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Aktaş, K. (2015). Uluslararası İşletmelerde Stratejik Yönetim. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. *2*(3), 1-19.

Akpınar, A.T. (2011). Havalimanı İşletmeciliğinde Stratejik Yönetim Başarısı: T.A.V. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *21*(1), 150-161.

Andrews, K.R. (1971). *The Concept of Corporate Strategy*. Dow Jones Irwin, Homewood, Kaliforniya.

Ansoff, I.H. (1965). *Corporate Strategy: An Analytical Approach to Business Policy for Growth and Expansion*. McGraw-Hill, New York.

Antoniou, P.H. ve Ansoff, H.I. (2004). Strategic Management of Technology. *Technology Analysis & Strategic Management*. *16*(2), 275-291.

Barca, M. (2005). Stratejik Yönetim Düşüncesinin Evrimi: Bilimsel Bir Disiplinin Oluşum Hikâyesi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*. 5(1), 7-38.

Başer, G. (2020). Aile İşletmelerinde Stratejik Yönetim ve Turizm İşletmelerinin Stratejik Yönetimine İlişkin Bir Değerlendirme. *Journal of Academic Perspective on Social Studies*. (1), 84-92.

Bekmezci, M. ve Aydın, A.Ö. (2020). Stratejik Yönetim Anlayışında Yenilik ve Yenilik Yönetiminin Örgütler İçin Rekabet Üstünlüğü Sağlamadaki Etkisine Yönelik Değerlendirme. *Türkiye Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*. *2*(3), 86-106.

Bergh, D.D., Connelly, B.L., Ketchen Jr, D.J. ve Shannon, L.M. (2014). Signalling Theory and Equilibrium in Strategic Management Research: An Assessment and a Research Agenda. *Journal of Management Studies*. *51*(8), 1334-1360.

Bilgiç, A. (2013). Stratejik Yönetim Düşüncesinin Evrimi. *Denetişim*. (11), 69-75.

Bogers, M., Chesbrough, H., Heaton, S. ve Teece, D.J. (2019). Strategic Management of Open Innovation: A Dynamic Capabilities Perspective. *California Management Review*. *62*(1), 77-94.

Bossink, B.A.G. (2002). The Strategic Function of Quality in the Management of Innovation. *Total Quality Management*. *13*(2), 195-205.

Boyne, G.A. ve Walker, R.M. (2010). Strategic Management and Public Service Performance: The Way Ahead. *Public Administration Review*. *70*, 185-192.

Bracker, J. (1980). The Historical Development of the Strategic Management Concept. *The Academy of Management Review*. *5*(2), 219–224.

Bryson, J.M., Berry, F.S. ve Yang, K. (2010). The State of Public Strategic Management Research: A Selective Literature Review and set of Future Directions. *The American Review of Public Administration*. *40*(5), 495-521.

Bulturbayevich, M.B. (2021). Improving the Mechanisms of Strategic Management of Innovation Processes in Enterprises. *Proceedings of Global Technovation 4th International Multidisciplinary Scientific Conference*. 27 February. Paris, France. 130-136.

Burmaoğlu, S. ve Şeşen, H. (2011). Türk Firmalarının Organizasyonel İnovasyon Yeteneğini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. *66*(04), 1-20.

Chandler, A.D. (1962). *Strategy and Structure. Chapters in the History of the Industrial Enterprise*. MIT Press, Cambridge.

Chereau, P. (2015). Strategic Management of Innovation in Manufacturing SMEs: Exploring the Predictive Validity of Strategy-Innovation Relationship. *International Journal of Innovation Management*. *19*(01), 1550002-1-1550002-37.

Cosenz, F. ve Noto, G. (2016). Applying System Dynamics Modelling to Strategic Management: A Literature Review. *Systems Research and Behavioral Science*. *33*(6), 703-741.

Çelik, B.K. ve Aytar, O. (2019). Örgütlerde Stratejik Yönetim Farkındalığı: Kırşehir İli Örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. *6*(8), 129-146.

Çetinkaya, F.F. ve Gülbahar, O. (2019). Stratejik Yönetim ve İnovasyon İlişkisi: KOBİ'ler Üzerine Bir Araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *5*(2), 349-367.

Çınar, F. ve Toker, K. (2019). Hastane Yöneticilerinin Stratejik Yönetim Araçlarını Bilme ve Kullanım Düzeylerinin Örgütsel İnovasyona Etkisi. *Social Sciences*. *14*(5), 2117-2134.

Daft, R.L. (1978). A Dual-Core Model of Organizational İnnovation. *Academy of Management Journal*. *21*(2), 193-210.

Demir, Ö. ve Sezgin, E.E. (2016). Kobilerde Stratejik Yönetim Anlayışına İnovasyon Perspektifinden Bakış. *İktisadi Yenilik Dergisi*. *4*(1), 16-32.

Demirtaş, Ö. (2013). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi ve Örgütsel İnovasyon. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. *35*(2), 261-290.

Dogan, E. (2017). A Strategic Approach to Innovation. *Journal of Management Marketing and Logistics*. *4*(3), 290-300.

Doru, Ö. ve Dabakoğlu, M. (2021). Seçilmiş Ülkelerde Yüksek Teknolojili Ürün İhracatı ve Ekonomik Büyüme İlişkisi. *Bingol University Journal of Economics and Administrative Sciences. 5*(2), 295-313.

Drejer, A. (2006). Strategic Innovation: A New Perspective on Strategic Management. *Handbook of Business Strategy*. *7*(1), 143-147.

Drucker, P.F. (1985). *Innovation and Entrepreneurship*. HarperCollins Publishers, New York.

Durand, R., Grant, R.M. ve Madsen, T.L. (2017). The Expanding Domain of Strategic Management Research and the Quest for Integration. *Strategic Management Journal*. *38*(1), 4-16.

Elçi, Ş. (2006). *İnovasyon: Kalkınmanın ve Rekabetin Anahtarı*. Nova Basın Yayın Dağıtım, Ankara.

Emek, Ö.F. ve Atay Polat, M. (2022). Enerji Tüketimi, Küreselleşme ve Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişki: Seçilmiş Yükselen Piyasa Ekonomileri İçin Bir Nedensellik Analizi. *İktisat Politikaları Araştırmaları Dergisi. 9*(2), 331-351.

Engert, S., Rauter, R. ve Baumgartner, R.J. (2016). Exploring the Integration of Corporate Sustainability into Strategic Management: A Literature Review. *Journal of Cleaner Production*. *112*, 2833-2850.

Foster, W.K. ve Pryor, A.K. (1986). The Strategic Management of Innovation. *Journal of Business Strategy*. *7*(1), 38-42.

Foxall, G.R. ve Fawn, J.R. (1992). An Evolutionary Model of Technological Innovation as a Strategic Management Process. *Technovation*. *12*(3), 191-202.

Geyik, O. ve Aydın, M.S. (2021). Maliye Politikası Aracı Olarak Kamu Harcamaları ile İnsanı Gelişme Endeksi Arasındaki İlişki: Türkiye Üzerine Bulgular (1990-2019). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. *10*(3), 2066-2084.

Guerras-Martin, L.A., Madhok, A. ve Montoro-Sanchez, A. (2014). The Evolution of Strategic Management Research: Recent Trends and Current Directions. *BRQ Business Research Quarterly*. *17*(2), 69-76.

Güçlü, N. (2003). Stratejik Yönetim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *23*(2), 61-85.

Güney, A., Yıldırım A. ve Balcı, O. (2021). Hizmet Kalitesi Açısından Servqual Konusu İle İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi. *International Social Sciences Studies Journal. 7*(86), 3476-3489.

Gürcan, N. (2022). Strateji Kavramının ve Stratejik Yönetimin Yeni Yönelim ve Kullanım Alanları Üzerine Bir İnceleme. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. *6*(2), 333-348.

Hair, J.F., Sarstedt, M., Pieper, T.M. ve Ringle, C.M. (2012). The Use of Partial Least Squares Structural Equation Modeling in Strategic Management Research: A Review of Past Practices and Recommendations for Future Applications. *Long Range Planning*. *45*(5-6), 320-340.

Hancıoğlu, Y. ve Yeşilaydın, G. (2016). Stratejik Yönetimde Yeni Bir Rekabet Yaklaşımı: Stratejik İnovasyon. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*. *12*(29), 105-124.

Herrmann, P. (2005). Evolution of Strategic Management: The Need for New Dominant Designs. *International Journal of Management Reviews*. *7*(2). 111-130.

İlğan, A., Erdem, M., Taşdan, M. ve Memduhoğlu, B.H. (2008). Örgütsel Gelişim Aracıları Olarak Toplam Kalite Yönetimi ile Stratejik Yönetim ve Planlama Yaklaşımları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *3*(35), 72-92.

İplik, F.N., Topsakal, Y. ve Doğan, O. (2014). Strategic Innovation: An Empirical Study on Hotel Firms Operating in Antalya Region. *Advances in Hospitality and Tourism Research (AHTR)*. *2*(1), 16-29.

Kaya, İ. (2010). Konaklama İşletmeciliğinde Stratejik Yönetim Süreci: Kavramsal Bir Yaklaşım. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. *12*(18), 27-35.

Keupp, M.M., Palmie, M. ve Gassmann, O. (2012). The Strategic Management of Innovation: A Systematic Review and Paths for Future Research. *International Journal of Management Reviews*. *14*(4), 367-390.

Kohl, H., Orth, R., Riebartsch, O. ve Hecklau, F. (2016). Integrated Evaluation System for the Strategic Management of Innovation Initiatives in Manufacturing Industries. *Procedia Cirp*. *40*, 335-340.

Morozyuk, Y.V., Sharkova, A.V., Merkulina, I.A. ve Vasilyeva, O.N. (2017). Innovative Aspects of Development of the Waste Recycling Industry in the new Economic Context: Problems and Prospects. *Journal of Environmental Management & Tourism*. *8*(3 (19)), 507-515.

Nadler, D.A. ve Tushman, M.L. (1997). A Congruence Model for Organization Problem Solving. İçerisinde: Tushman, M.L. ve Anderson P. (Ed.). *Managing Strategic Innovation and Change: A Collection of Readings*. Oxford University Press, New York.

Örücü, E., Kılıç, R. ve Savaş, A. (2011). KOBİ'lerde İnovasyon Stratejileri ve İnovasyon Yapmayı Etkileyen Faktörler: Bir Uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. *12*(1), 58-73.

Pavitt, K. (1990). What We Know About the Strategic Management of Technology. *California Management Review*. *32*(3), 17-26.

Pederzini, G.D.A. (2016). Strategic Management Cultures: Historical Connections With Science. *Journal of Management History*. *22*(2), 1-41.

Pirhan, Ş. ve Demirtaş, Ö. (2021). Türkiye'de Yayınlanan Stratejik Yönetim Konulu Makale ve Tezlerin Bibliyometrik İncelemesi: 2000-2020 Dönemi. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. *5*(2), 207-227.

Poister, T.H., Pitts, D.W. ve Edwards, L.H. (2010). Strategic Management Research in the Public Sector: A Review, Synthesis, and Future Directions. *The American Review of Public Administration*. *40*(5), 522-545.

Rothwell, R. ve Gardiner, P. (1989). The Strategic Management of Re-Innovation. *R&d Management*. *19*(2), 147-160.

Salihoğlu, E. (2019). *Dijital Para ve Merkez Bankası Para Politikaları*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Satı, Z.E. ve Işık Ö. (2011). İnovasyon ve Stratejik Yönetim Sinerjisi: Stratejik İnovasyon. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. *9*(2), 538-559.

Shrivastava, P. ve Souder, W.E. (1987). The Strategic Management of Technological Innovations: A Review and a Model. *Journal of Management Studies*. *24*(1), 25-41.

Siegel, D.S. ve Leih, S. (2018). Strategic Management Theory and Universities: An Overview of the Special Issue. *Strategic Organization*. *16*(1), 6-11.

Soylu, A. ve Göl, M.Ö. (2010). Yönetim İnovasyonu. *Sosyoekonomi*. *11*(11), 113-130.

Suriyankietkaew, S. ve Petison, P. (2019). A Retrospective and Foresight: Bibliometric Review of International Research on Strategic Management for Sustainability, 1991–2019. *Sustainability*. *12*(91).

Taticchi P ve Balachandran K. (2008). Forward Performance Measurement and Management Integrated Frameworks. *International Journal of Accounting & Information Management*. *16*(2), 140-154.

Teece, D.J. (1984). Economic Analysis and Strategic Management. California Management Review. XXVI (3).

Tidd, J. (2001). Innovation Management in Context: Environment, Organization and Performance. *International Journal of Management Reviews*. *3*(3), 169-183.

Tidd, J. ve Bessant, J.R. (2020). *Managing Innovation: Integrating Technological, Market and Organizational Change*. John Wiley & Sons. Hoboken.

Tjonndal, A. (2016). Sport, Innovation and Strategic Management: A Systematic Literature Review. *Brazilian Business Review*. *13*(Special Edition), 38-56.

Trigeorgis, L. & Reuer, J.J. (2017). Real Options Theory in Strategic Management. *Strategic Management Journal*. 38(1), 42-63.

Ural, T., Acaravcı, S.K., Oypan, O. ve Karaömer, Y. (2019). Mediating Effect of Corporate Social Responsibility in the Relationship between Innovation and Firm Value. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. 14*(2), 479-490.

Ülgen, H. ve Mirze, S.K. (2010). *İşletmelerde Stratejik Yönetim (5. Baskı)*. Beta Basım Yayım, İstanbul.

Van de Ven, A.H. (1986). Central Problems in the Management of Innovation. *Management Science*. *32*(5), 590-607.

Veselovsky, M.Y., Izmailova, M.A., Lobacheva, E.N., Pilipenko, P.P. ve Rybina, G.A. (2019). Strategic Management of Innovation Development: Insights into a Role of Economic Policy. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*. *7*(2), 1296-1307.

Walker, R.M. (2013). Strategic Management and Performance in Public Organizations: Findings from the Miles and Snow Framework. *Public Administration Review*. *73*(5), 675-685.

Yadav, N., Sushil ve Sagar, M. (2014). Revisiting Performance Measurement and Management: Deriving Linkages with Strategic Management Theories. *International Journal of Business Performance Management*. *15*(2), 87-105.

Yavuz, Ç. (2010). İşletmelerde İnovasyon-Performans İlişkisinin İncelenmesine Dönük Bir Çalışma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*. *5*(2), 143-173.

Yazar Hakkında

Dr. Cumali KILIÇ, Afyon Kocatepe Üniversitesi İşletme (İngilizce) bölümünde lisans; Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalında yüksek lisans ve doktora öğrenimlerini tamamlamıştır. Yazarın araştırma alanları arasında davranış bilimleri, örgütsel davranış, insan kaynakları yönetimi yer almaktadır. İlgili çalışma alanlarında çok sayıda yayını bulunan KILIÇ, halen Mardin Artuklu Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak görev yapmakta ve İngilizce bilmektedir.



BÖLÜM 5

İNOVASYON VE ÖRGÜTSEL YAPI İLİŞKİSİ

Dr. Öğr. Üyesi Kerem KAPTANGİL
Sinop Üniversitesi
kerem_kaptangil@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-2319-2661

Abstract

Backgrounds: Organizations that are in global markets and make big commercial moves for competition need innovation strategies at a high level in order to increase profitability and to be ahead of the competition. Innovation should be the basis of such organizations in order to develop the point they are in in the enterprises or the products they offer to the market and to create a perception of value on the consumer side. In order to achieve this success, organizations must structurally accept their understanding of innovation and carry out a coordinated work with an innovative understanding on many issues from hierarchical structure to management understanding. Considering that innovation is a philosophy and an organizational policy for organizations, the degree of implementation of this understanding can be measured by the success of organizational structures in applying this understanding of innovation.

Research Purpose: The aim of this study is to indicate the importance of innovation activities that provide competitive advantage and continuity to today's businesses, and to reveal the connection between organizational structure and innovation by associating them with the organizational structures of the enterprises. The analysis of these connections and the examination of the organizational forms are important for the strategic advantages of the enterprises when they are aligned with the organizational structures.

Methodology: In the study, literature review was made and inferences were made on the relationship between organizational structure and innovation in the literature, and previous studies on innovation and organizational structure were evaluated.

Findings: According to the results of the research, organizations' structuring systems and their adaptation to development lead them to innovative activities in a sustainable strategy that leads to success. As long as speed, technology, customer satisfaction and continuous development, which are the requirements of

the age, can be achieved with innovation, businesses will be able to survive successfully. At this point, businesses should transform all the elements they have created in accordance with their vision and mission into a structure within the organizational culture and this structure should be created in accordance with innovation.

Conclusion: In order to gain material and human gain from innovations, which are the basic elements of innovation, first of all, it should be compared with the innovation goals that organizations are trying to reach and the degree of realization of the goal that is desired to be achieved should be revealed. The success of these elements primarily depends on the compatibility of the values and goals in the organizational structure with the vision. When necessary, it may be necessary to change the standards, differentiate the innovation application methods or re-coordinate the organizational structure. The regulation of many elements that make up the organizational structure in a way that can provide input to competitive advantage and innovative movements also necessitates the correct understanding of external environmental elements within the organization. Alternative mindsets and flexible coordination understandings that can be put forward will provide significant advantages to organizations.

Giriş

Yönetim kavramı çağlar boyu farklı dinamiklerden etkilenmiş ve modern yönetim anlayışına ulaşana kadar süreçsel olarak birçok dönemden geçmiştir. Gelişen ve değişen dönemlerdeki anlayışlar ve yaklaşımlar ise genellikle insanların bir arada çalışma şartlarını ve verimliliklerini geliştirme noktasında örgüt yapısı ile ilgili olarak gelişme göstermiştir (Eren,2009). Örgütlerin bu gelişimleri artık yenilik potansiyellerini geliştirmenin yanında gelişime en hızlı şekilde uyum sağlayabilecek esnek sistemlerin de örgüt yapısına kazandırılması ile mümkün olmaktadır (Yeloğlu, 2008). Bulunduğumuz asırda geçmiş yıllara göre bireyselliğin yerine kurumsallığın daha ön planda olduğunu gerek başarılar gerekse yapılan işler noktasında takım çalışmaları ve bütünsel yönetim anlayışının bireyselliğe nazaran kendisinden daha çok söz ettirdiğini görmekteyiz. Bu sebeple geçmiş yıllara nazaran örgütlerin bu yüzyılda yönetimsel açıdan stratejik olarak örgüt ve örgütlenme bilincinin daha ön planda olduğu söylenebilmektedir. Bunun başta gelen nedenlerinden biri örgütlerin yenilenme dereceleri ve bu yenilenmeye karşı olan tutumun örgüt yapısı içerisindeki yeridir. Uygulanan her türlü yöntem, yönetim anlayışı ya da inovasyon yapılandırılmasının örgüt yapısı tarafından kabul görmesi ve sürdürülebilir kılınması başarının ve rekabetin bir anahtarı olarak kabul edilmektedir. Ancak buna karşın örgütlerde karşılaşılan gücün ve otoritenin tek elde

larından olan yeniliklerden maddi ve beşerî kazanç sağlama zorunluluğu için öncelikle örgütlerin ulaşmaya çalıştıkları inovasyon hedefleri ile karşılaştırılmalı ve ulaşılmak istenen hedefin gerçekleşme derecesi ortaya konmalıdır.

Hedeflere ulaşma derecesi öncelikle uygulanan inovasyon stratejinin uygunluğuna, uygulanma yöntemine ve en sonunda da ortaya konan standart değerle karşılaştırılmalıdır. Bu unsurların işletmeyi başarıya götürmesi öncelikle örgüt yapısındaki değerlerin ve hedeflerin vizyon ile uygunluğuna bağlıdır. Gerekli durumlarda standartların değiştirilebilmesi, inovasyon uygulama metotlarının farklılaştırılması ya da örgüt yapısının yeniden koordine edilmesi gerekebilmektedir. Örgüt yapısını oluştura birçok unsurun rekabet üstünlüğü ve inovasyonel hareketlere girdi sağlayabilecek şekilde düzenlenmesi dış çevre unsurlarının da örgüt içerisinde doğru anlaşılmasını da gerekli kılmaktadır. Ortaya konabilecek alternatif düşünce yapıları ve esnek koordinasyon anlayışları örgütlere ciddi ölçüde avantaj sağlayacaktır.

Kaynakça

Ağın, K. (2020). Stratejik Yönetim Enstrümanlarının Özellikleri ve Örgütler Üzerindeki Etkileri, *Academic Review of Humanities and Socail Sciences,* 3(2), 297-314.

Andrews, R. (2010). Organizational Social Capital, Structure and Performance, *Human Relations,* 63(5), s. 583-608.

Aydoğdu, A. (2013). Örgüt Yapısının İnovasyon ve Örgüt Kültürüne Etkisi ve Bir Araştırma, *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi,* 8(Özel), 571-621.

Baransel, A. (1979). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi, Klasik ve Neo-klasik Yönetim Ve Örgüt Teorileri,* İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Bessant, J., Pavitt K. (2005). *Managing İnnovation : İntegrating Technological, Market And Organizational Change*, Edinburg Campus Library, Chichester: Wiley, 3rd Edition, UK.

Bozkurt, Ö.Ç., Kalkan, A. & Arman, M. (2014). The Relationship Between Structural Characteristics of Organization And Followed Business Strategy: An Application in Denizli. *Procedia Social and Behavioral Science,* 150 (8), 222- 229.

Bozkuş, K. (2016). Örgüt Yapısı ve Okullar. *The Journal of Kesit Academy*, 4 (2), 236-260.

Burns, T., Stalker, G. M. (1961). *The Management of Innovation*, Tavistock Publications, London.

Cormican, K. & O'sullivan, D. (2004). Auditing Best Practice for Effective Product Innovation Management. *Technovation,* (24), 819–829.

Covin, J.G. & Slevin, D.P. (1989). Strategic Management of Small Firms In Hostile and Benign Environments. *Strategic Management Journal,* 10 (4), 75-87.

Covin, J. G., and Slevin, D.P. (1991). A Conceptual Model of Entrepreneurship as Firm Behavior. Entrepreneurship Theory And Practice, 16(1), 7-26.

Cummings B.S. (1998). Innovation Overview And Future Challenges, *European Journal Of Innovation Management*, 1(1), 21-29. Https://Doi.Org/10.1108/14601069810368485.

Daft, R. L. (2007). Organization Theory and Design. Innovation Press, New York.

Damanpour, F. (1991). Organizational Innovation: A Meta-Analysis of Effects of Deteminants and Moderators, *The Academy of Management Journal*, 3(6), s. 580.

Damanpour, F., Aravind, D. (2012). Organizational Structure And Innovation Revisited: From Organic to Ambidextrous Structure, Academic Press, *Handbook Of Organizational Creativity*, 7(12), 483-513.

Dekoulou, P., Trivellas, P. (2017). Organizational Structure, Innovation Performance and Customer Relationship Value in the Greek Advertisisng and Media Industry, *Journal of Business and Industrial Marketing,* 32(3), 385-397.

Demir, H., Okan, T. (2009). *Teknoloji, Örgüt Yapısı ve Performans Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma*. Doğuş Üniversitesi Dergisi, 10(1), 57-72.

Do, H., Budhwar, P.S. & Patel, C. (2018). Relationship Between İnnovation-Led HR Policy, Strategy, And Firm Performance: A Serial Mediation İnvestigation, *Human Resource Management,* 57,1271–1284. https://doi.org/10.1002/hrm.21903.

Drucker, F.P. (2009). *Innovation and Entrepreneurship,* Harper Collins E-Books, s. 31.

Durna, U. (2002). *Yenilik Yönetimi*, Nobel Akademik Yayıncılık, İstanbul, 145-160.

Eren, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*. (9), Beta Yayıncılık, İstanbul.

Genç, N. (2005). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar,* Seçkin Yayıncılık, Ankara, 221-241.

Gilbert, J.T. (1994). Choosing an innovation strategy: Theory and practice. *Business Horizans,* 37 (6), 16-22.

Güleş, H.K & Bülbül H. (2004). Toplam Kalite Yönetiminin İşletmelerde Yenilik Çalışmalarına Katkıları, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 6(1), 115-129.

Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. Der Yayınevi, Ankara.

Hage, J. & Dewar, R. (1973). Elite Values Versus Organizational Structure in Predicting İnnovation. *Administrative Science Quarterly*,18 (3), 279-90.

Hall, W. K. (1980). Survival Strategies İn A Hostile Environment. *Harvard Business Review*, 58(5), 75-85.

Hancıoğlu, Y. & Yeşilaydın, G. (2016). Stratejik Yönetimde Yeni Bir Rekabet Yaklaşımı: Stratejik İnovasyon. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi,* 12 (29), 105-124.

Henry, J & Mayle, D (2002). *Managing Innovation And Change*, Sage Publications, 168-176.

Idárraga, D. A., Cuartas, J. C. (2016). Organizational Structure And Innovation: Analysis From The Strategic Co-Alignment, *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, 2(6).

Iranmanesh, M., Kumar, K. M., Foroughi, B., Mavi, K. R., Min, H. N. (2021). The Impacts Of Organizational Structure On Operational Performance Through Innovation Capability: Innovative Culture As Moderator, *Review Of Managerial Science*, 15(4), 1885–1911.

Kalay, F., Tuncer, C.O, Kızıldere, C. & Kalay, H.A. (2015). Stratejik İnovasyon Yönetimi Uygulamalarının Firma İnovasyon Performansı Üzerine Etkileri, *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi,* 10(2), 67-77.

Karaçay, B. (2021). İnovasyon Stratejisi Seçiminde Örgüt Yapısının Etkileri, *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İzmir, 42-120.

Krishnan, R.T. & Jha, S.K. (2011). Innovation Strategies İn Emerging Markets: What Can We Learn From Indian Market Leaders. *ASCI Journal Of Management* 41(1), 21–45.

Mahmoudsalehi, M., Moradkhannejad, R., Safari, K., (2012). How Knowledge Management is Affected By Organizational Structure, *The Learning Organization*, 12(4).

Marsalek, J. and Schreier, H. (2009) Innovation in Stormwater Management in Canada The Way Forward. *Water Quality Research Journal of Canada*, 44, 5-10.

Mintzberg, H. (1983). *Structure İn Fives: Designing Effective Organizations*. Prentice- Hall, Inc.

Mintzberg, H., Lampel, J. (1996). Customizing Customization. *Sloan Management Review*, 38, 21-30.

Morton, N. A., Hu, Q. (2008). Implications of The Fit Between Organizational Structure And ERP: A Structural Contingency Theory Perspective. *International Journal Of Information Management*, 28(5), 391-402.

Okan, R.Y (2018). The Influence of Organizational Structure And Culture on Innovation Capability of Organizations: With The Mediating Role Of Strategic *Decision Maing Process*. 60-140.

Öztürk, F. (2021) *İnovasyon Nedir?* Yalın Enstitü Yayınları, İstanbul.

Pearson, A.E (2003) *Yenilikçide Kararlı Olma Yolları,* Mess Yayınları, İstanbul, 38.

Pisano, G. P. (2015). You Need an Innovation Strategy. *Harvard Business Review,* 93(6), 44-54.

Reyhanlıoğlu, M. (2009). Mintzberg'in Örgütlenme Boyutları ve Örgüt Yapısı, *Journal of Management and Organizations*, 1(11).

Rogers, E. (1995). Diffusion of Innovation. The Free Press, New York.

Rowley, J. (2011). Should Your Library Have An İnnovation Strategy? *Library Management*, 32 (4/5), 251-265. Https://Doi.Org/10.1108/01435121111132266.

Sahay, Y. P., Gupta, M. (2011). Role of Organization Structure in Innovation in The Bulk-Drug Industry, *Indian Journal Of Industrial Relations*, 9(6), 450-464.

Santoro, M. D., Chakrabarti, A. K. (2002). Firm Size And Technology Centrality in Industry–University Interactions, *Research Policy*, 31(7), 1163-1180.

Sargut, A. S. (2007). *Yapısal Koşul Bağımlılık Kuramının Örgütsel Çevre Kuramları Bağlamındaki Yeri.* İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.

Smith, Adam (2009) *Milletlerin Zenginliği,* Çev: Haldun Derin, Türkiye İş BankasıYayınları, İstanbul.

Şimşek, M. Ş. (1999). *Yönetim ve Organizasyon*, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.

Teare, R.E., Costa, J. & Eccles, G. (1998). Relating Strategy, Structure And Performance. *Journal Of Workplace Learning*, 10(2): 58–75.

Thach L., and Woodman R. W. (1994). Organizational Change and Information Technology: Managing on the Edge of Cyberspace. *Organizational Dynamics,* 23(1), 30-46.

Tidd, J., Bessant J. Ve Pavitt K. (2005), Managing Innovation: Integrating Technological, *Market And Organisational Change,* Wiley, Chichester, 6(9).

Torlak, N. G. (2008). *Organizasyon Teorileri*. Beta Basım Yayın, İstanbul.

Tubitak Oslo Kılavuzu (2006). *Yenilik Verilerinin Toplanması ve Yorumlanması İçin İlkeler*, Kılavuz Kitap, 49.

Uzgören, E. (1999). Bilgi Toplumunda Uluslararası Rekabet Edilebilirlik Avantajının Yakalanmasına Yönelik Stratejik Yaklaşım, *Devingen Yaratıcılık (Innovation),* 4(8), 165-176.

Uzkurt, C., (2008). *Yenilik Yönetimi ve Yenilikçi Örgüt Kültürü,* Beta Yayınları, 3. Basım, İstanbul.

Van den Bosch, F.A., Volberda, H.W. & De Boer, M. (1999). Coevolution Of Firm Absorptive Capacity And Knowledge Environment: Organizational Forms And Combinative Capabilities. *Organization Science*, 10(5), 551-568. http://dx.doi.org/10.1287/orsc.10.5.551

Yeloğlu, H.O. (2008). Örgütlerde Yapısal-Stratejik Konfigürasyonlar: Koşul bağımlılık Kuramı, Konfigürasyon Yaklaşımı Bağlamında Örgüt Yapıları Üzerine Önermeler. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi,* 3(2), 155-170.

Yazar Hakkında

Dr. Öğr. Üyesi Kerem KAPTANGİL, Sinop Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu'nda görev yapmaktadır. İşletme anabilim dalında lisans ve yüksek lisans eğitimini tamamladıktan sonra Doktorasını Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde, doktora sonrası eğitimini Manchester University Faculty of Business da tamamladı. Emerald ve Rockefeller liderliğindeki birçok projede yer aldı. Yazar uzmanı olduğu bilim dallarından işletme, ekonomi ve insan kaynakları yönetimi üzerine çalışmaktadır. İlgili alanlarda birçok araştırma makalesi, kitap ve kitap bölümü yazarlığı yapmıştır. Ayrıca birçok akademik dergide hakemlik ve yardımcı editörlük yapmaktadır.



BÖLÜM 6

ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIĞIN İNOVASYON YÖNETİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf YILDIRIM
Haliç Üniversitesi
yusuyildirim@halic.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5393-999X

Abstract

Background: Organizational citizenship behavior describes trans-role behaviors in an organization. Innovation is defined as the introduction of new products and processes designed to benefit the organization and its stakeholders. At this point, the realization of innovation in an organization can be considered as an activity that requires extra effort. Organizational citizenship behavior, which is one of the most important positive organizational behavior variables, is expected to affect innovation management positively. It is not possible for organizations to survive without developing new products and services and innovating in business processes. In this context, the idea that organizational citizenship behavior can affect innovation management positively increases the importance of the subject.

Research Purpose: The aim of this study is to examine the effect of organizational citizenship behavior on innovation management on the axis of the literature.

Methodology: This study is designed as an explanatory research.

Findings: Organizational citizenship behavior positively affects innovation and innovation management.

Conclusions: It is seen that organizational citizenship behavior positively affects innovation management, but there are very few studies in the literature that support this situation. Considering the need of organizations for innovation and innovation management, increasing empirical studies will also raise awareness in the business world.

Giriş

Küreselleşmenin ve çevresel belirsizliklerin artması, rekabet koşullarının gün geçtikçe zorlaşması ve değişimin iş dünyasının değişmez unsuru haline gelmesi örgütleri bir hayli zorlamaktadır. Çalışanların, yalnızca kendilerine atfedilen iş tanımları doğrultusunda faaliyetlerini yürütmesi örgütler için yeterli olmamaktadır. Bununla birlikte değişen iş dünyası ve örgüt yönetimi paradigmaları; yerinde sayan, yaratıcı ve yenilikçi olmayan örgütlere yaşama şansı vermemektedir. Örgütlerin verimliliklerini ve karlılıklarını arttırması, örgütsel vatandaşlık davranışı gösteren, yaratıcı ve yenilikçi çalışanlara sahip olmasıyla mümkün olmaktadır. Örgütsel vatandaşlık davranışı, çalışanların gönüllü olarak iş tanımları dışında rol fazlası davranışlar sergilemesi olarak tanımlanmaktadır. Kavram, ayrıca rol fazlası davranışlar gösteren çalışanların diğer arkadaşlarına da yardımcı olduğunu ve bu durumu örgütün tümüne yaymak için çaba gösterdiğini ifade etmektedir. İnovasyon ise, farklılığı ve yaratıcılığı temsil eden, örgüte rekabet avantajı sağlayan bir kavram olmakla birlikte iş süreçlerinin, ürün ve hizmetlerin değer yaratacak bir şekilde tasarlanmasını içermektedir.

Bir örgütün en önemli unsurunun çalışanlar olduğu gerçeğinden hareketle, öncelikli olarak çalışan memnuniyetinin sağlanması ve iş tatmininin yükseltilmesi örgütsel vatandaşlık davranışı açısından önem arz etmektedir. Çalışanlarına değer veren, onlara güvenen ve örgütsel bağlılığı arttırmak için çaba gösteren örgütlerde çalışanların vatandaşlık davranışı göstermeleri ve örgütsel performansa katkı sağlamaları beklenen sonuçlar arasındadır. Örgütü için ekstra çaba göstermeye hazır çalışanların da yeni ürün-hizmet geliştirme, iş süreçlerini yeniden tasarlama ve bunları ekonomik bir değer haline getirmek için uğraşması örgütte inovasyon kültürünün gelişmesine olanak sağlayacaktır.

Bu çalışma, literatürde çok az sayıda birlikte ele alınmış örgütsel vatandaşlık davranışı ve inovasyon yönetimi kavramlarını teorik olarak incelemiş ve örgütsel vatandaşlık davranışının inovasyon yönetimi üzerindeki etkisini açıklamaya çalışmıştır.

1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde, örgütsel vatandaşlık kavramı, örgütsel vatandaşlık davranışının boyutları, inovasyon kavramı, inovasyon yönetimi ve örgütsel vatandaşlığın inovasyon yönetimi üzerindeki etkisi açıklanacaktır.

1.1. Örgütsel Vatandaşlık

Örgütsel vatandaşlığın kökeni Barnard (1938) tarafından yazılan "The Functions of the Executive" adlı kitapta ekstra rol davranışı kavramına dayanmaktadır. İlerleyen yıllarda ise Katz ve Kahn (1966) çalışmalarında ekstra rol davranışı kavramının içeriğini zenginleştirerek örgütsel etkinliği arttırma yöntemi olarak rol ötesi davranışları açıklamış ve örgütsel vatandaşlık kavramının bugünkü görünümüne sahip olmasında katkı sunmuştur. Örgütsel vatandaşlık kavramı ilk kez Smith, Organ ve Near (1983) tarafından kullanılarak literatüre kazandırılmıştır. Yazarlar, çalışmalarında örgütsel vatandaşlığın içeriğini ve öncüllerini değerlendirmiştir (Smith vd., 1983, s. 353; Ay, 2007, s. 27; Aslan, 2008, s. 166; Yeşiltaş vd., 2011, s. 174; Yıldırım, 2022, s. 260).

Örgütsel vatandaşlık terimini ilk kez kullanan Smith vd. (1983), örgütsel vatandaşlığı; resmi rollerin ötesine geçen gönüllü davranışlar olarak ifade etmekte ve bu davranışların temelinde çalışanlara yardım etme ve örgütün performansını arttırma amacı olduğunu öne sürmektedir (Smith, vd., 1983, s. 655). Örgütsel vatandaşlık kavramının literatüre kazandırılmasında önemli bir rolü olan Organ (1988) ise, bu davranışın gönüllük esaslı olduğunu, örgütün verimliliği yükselttiğini ve örgütün ödül sisteminde belirtilmediğini ifade etmektedir (Organ, 1988, s. 4). Yine Organ (1997), yapmış olduğu bir başka örgütsel vatandaşlık tanımında ise kavramı, "iyi asker sendromu" olarak adlandırmış ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının görev performansının içinde yer aldığını ve bu davranışın örgütün sosyal ve psikolojik çevresini desteklediğini belirtmiştir (Organ, 1997, s. 90). Örgütsel vatandaşlık davranışını daha somut bir şekilde ele alan Gadot (2006), bu davranışın ödül beklentisi olmaksızın ve baskı hissetmeksizin yapıldığını ifade etmiştir. Yazar, örgütsel vatandaşlık davranışlarına örnek olarak; mesai dışında çalışılması, rol beklentisinin üstüne çıkılması, fazla iş yükünden kaynaklı olarak ortaya çıkan olumsuz durumların üstlere haber verilmeden azaltılmaya çalışılması ve örgütsel faaliyetlere tam katılım ve tam destek verilmesi gibi konular olarak belirtmiştir (Gadot, 2006, s. 77). Gadot (2006)'u destekler şekilde Langton vd. (2019)'de örgütsel vatandaşlık davranışını, diğer çalışanlara beklentisiz yardım etme, çalışma arkadaşlarına saygılı davranma, hedefleri destekleme, örgütsel çıkarları gözeterek önerilerde bulunma, örgüt ile ilgili olumlu konuşma gibi davranışlarla ilişkilendirmiştir (Langton vd., 2019, s. 86).

Literatürde yer alan tanımlar ve örnekler incelendiğinde örgütsel vatandaşlık ile ilgili şu sonuçlara ulaşmak mümkündür:

- Gönüllü bir şekilde gerçekleştirilmektedir,
- Ödül beklentisi bulunmamaktadır,
- İş tanımında yer almadığı halde gerçekleştirilmektedir.

Kaynakça

Acaray, A. (2007). Küçük ve Orta Boy İşletmelerde Yenilik Yönetimi: Yenilik Yönetiminde Etkili Olan Örgütsel Yapı ve Faktörlere İlişkin Bir Araştırma *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.*

Adıgüzel, B. (2012). İnovasyon ve İnovasyon Yönetimi: Steve Jobs Örneği *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.*

Allison, B. J., Voss, R. S., & Dryer, S. (2001). Student Classroom and Career Success: The Role of Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Education for Business,* 76 (5), 282-288.

Altıntaş, F. Ç. (2001). Organizasyonel Davranış Alanında Yeni Bir Yaklaşım: Organizasyonel Yurttaşlık Kavramı, *İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 3 (1), 1-21.

Altıntaş, F. Ç. (2006). Hizmet Çalışanları Olarak Hemşirelerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutlarını Belirlemeye Yönelik Bir Analiz, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 81-90.

Ay, B. (2007). Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Barker, A. (2001). *Yenilikçiliğin Simyası* (Çev: A. Kardam). İstanbul: MESS Yayınları.

Barutçugil, İ. S. (2014). *Liderlik*. İstanbul: Kariyer Yayınları.

Berber, A. (2010). Çalışanların Örgütsel Adalet Algılamaları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Uygulama *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Çankır, B. (2010). Yalın Düşünce Sistemini Uygulayan Kurumlarla Uygulamayan Kurumlarda Çalışanlarda Örgütsel Vatandaşlık Davranışı *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Deluga, R. J. (1995). The Relationship Between Attributional Charismatic Leadership and Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Applied Social Psychology,* 25 (18), 1652-1669.

Drucker, P. F. (1985). The Discipline of Innovation. *Harvard Business Review*, 63 (3), 67-72.

Ehtiyar, R. (2015). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. D. Küçükaltan, Ş. A. Tükeltürk ve G. Çetin (Ed.), Örgütsel Davranışta Güncel Konular içinde (s.53-75). Ankara: Detay Yayıncılık.

Elçi, Ş. (2006). *İnovasyon: Kalkınma ve Rekabetin Anahtarı.* Ankara: Nova Yayınları.

Elçi, Ş. (2007). *İnovasyon: Kalkınma ve Rekabetin Anahtarı.* Ankara: Technopolis.

Eraslan, H., Bulu, M., ve Bakan, İ. (2008). Kümelenmeler ve İnovasyona Etkisi: Türk Turizm Sektöründe Uygulamalar. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 5 (3), 15-29.

Erdoğan, İ. (2010). Örgütsel Bağlılığın Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi *(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.*

Ergun Özler, D. (2012). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. D. Ergun Özler (Ed.), Örgütsel Davranışta Güncel Konular içinde (s.167-193). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım,

Gök, C. Ş. (2012). Hazır Giyim İşletmelerinde İnovasyon Yönetiminin İşletme Performansına Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Selçuk Üniversitesi, Konya.

Gürbüz, S., Ayhan, Ö., ve Sert, M. (2014). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Türkiye'de Yapılan Araştırmalar Üzerinden Bir Meta Analizi. *İş ve İnsan Dergisi*, 1(1), 3-20.

İmamoğlu, S. Z., Türkcan, H., ve Birgülen, Ö. (2022). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Açık İnovasyon ve Firma Performansı İlişkisi. *International Review of Economics And Management*, 10 (1), 18-37.

İplik, F. N. (2010). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Adana: Nobel Kitabevi.

İyidemirci, H. ve Aydıntan, B. (2018). Motivasyon, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Ostim Organize Sanayi Bölgesi Örneği. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 4 (3), 131-144.

Jahangir, N., Akbar, M. M. ve Haq, M. (2004). Organizational Citizenship Behavior: Its Nature and Antecedents. *BRAC University Journal,* 1 (2), 75-85.

Kaya, S. (2017). İşletmelerde İnovasyon Yönetimi ve İnovasyon Süreci: Bursa Organize Sanayi Bölgesi Hazır Tekstil Üreticileri Kapsamında Bir Uygulama *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Okan Üniversitesi, İstanbul.

Langton, N., Robbins, S. P. ve Judge, T. (2019). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, Applications.* Canada: Pearson Canada.

Mirabi, V., Maghsoodi Ganjeh, F. ve Maghsoodi Ganjeh, Y. (2017). The Link Between Organisational Citizenship Behaviours and Open Innovation: A Case of Isfahan High-Tech Sector. *International Journal of Information, Security and Systems Management*, 6 (1), 649-655.

Naqshbandi, M. M., Singh, S. K. G., ve Ma, P. (2016). The Link Between Organisational Citizenship Behaviours and Open Innovation: A Case of Malaysian High-Tech Sector. *IIMB Management Review*, 28 (4), 200-211.

Organ, D. W. (1988). *Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome.* Canada: Lexington Books

Organ, D. W. (1997). Organizational Citizenship Behavior: It's Construct Clean-Up Time. *Human Performance*, 10 (2), 85-97.

Öztürk, Y. E., ve Özata, M. (2013). Hemşirelerde Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Tıbbi Hataya Eğilim Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 365-381.

Porter, M. E. (1990). New Global Strategies for Competitive Advantage. *Planning Review*. 18 (3), 4-14.

Sezgin, F. (2005). Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 317-339.

Smith, C. A., Organ, D. W., ve Near, J. P. (1983), Organizational Citizenship Behavior: Its Nature and Antecedents. *Journal of Applied Psychology,* 68(4), 653-663.

Somech, A., ve Khotaba, S. (2017). An Integrative Model for Understanding Team Organizational Citizenship Behavior: Its Antecedents and Consequences for Educational Teams. *Journal of Educational Administration*, 55 (6), 671-685.

Türkalp, E. (2019). İnovasyon Yönetiminin İşletme Performansına Etkileri: Değirmen Makinesi İmalatı Yapan Firmalara Yönelik Bir Araştırma *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Karatay Üniversitesi, Konya.

Ullah Bukhari, Z. (2009). Key Antecedents of Organizational Citizenship Behavior (OCB) in the Banking Sector of Pakistan. *International Journal of Business and Management*, *3*(12), 106-115.

Vigoda-Gadot, E. R. A. N. (2006). Compulsory Citizenship Behavior: Theorizing Some Dark Sides of The Good Soldier Syndrome in Organizations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 36 (1), 77-93.

West, M. A. ve Anderson, N. R. (1996). Innovation in Top Management Teams. *Journal of Applied Psychology*. 81 (6), 680–693.
Yasini, P. (2016). Specific Characteristics of Innovation Management Process. *International Journal of Organizational Leadership*, 5 (2), 162-171.
Yeşiltaş, M., Türkmen, F. ve Ayaz, N. (2011). Otel İşletmelerinde Algılanan Örgütsel Prestijin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkileri. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 12 (2), 171-189.
Yıldız, S. (2014). Örgütsel Adaletin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisinde İş Tatminin Aracı Rolü. *Ege Academic Review*, 14 (2), 199-210.

Yazar Hakkında

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf YILDIRIM, KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Turizm Fakültesi'nde 2009 yılında Lisans eğitimini birincilikle tamamlamıştır. 2014 yılında Haliç Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalından yüksek lisans derecesini almıştır. Aynı yıl başlamış olduğu İstanbul Üniversitesi Turizm İşletmeciliği Doktora Programını 2019 yılında "Örgüt Kültürünün Örgütsel Sinizm Üzerindeki Etkisinde Kültürel Zekâ ile Duygusal Zekânın Düzenleyici Rolü ve Örgütsel İletişimin Aracılık Rolü: Otel İşletmelerinde Bir Araştırma" başlıklı tez ile tamamlamıştır. 2021 yılında Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi (Açıköğretim) İşletme bölümünü bitirmiştir. Akademik kariyerine 2009 yılında mezun olmuş olduğu Yakın Doğu Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak başlamıştır. 2012-2015 yılları arasında İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi'nde, 2015-2020 yılları arasında ise Haliç Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. 2020 yılında Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü'ne Dr. Öğr. Üyesi olarak atanmış ve 2022 yılı şubat ayından itibaren aynı bölümün Bölüm Başkanlığı görevini yürütmektedir. Bunun yanında Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı başkanlığı ve çeşitli komisyon üyelikleri bulunmaktadır. Turizm İşletmeciliği, Örgütsel Davranış, Stratejik Yönetim ve Çağdaş Yönetim Teknikleri konularında bilimsel eserleri bulunmaktadır. İyi derecede İngilizce bilmektedir. 36 yaşında evli 2 çocuk babasıdır.



BÖLÜM 7

ÖRGÜTSEL GÜVEN VE İNOVASYON

Dr. Öğr. Üyesi Aykar TEKİN BOZKURT
Gaziantep Üniversitesi
aykarbozkurt@gantep.edu.tr
ORCID: 0000-0002-1936-2808

Abstract

Background: Today, society has witnessed several changes in various aspects of life (i.e., social, cultural, economic, and political), and as social structures, organizations' adaptation to new processes is considered an important issue. In this sense, building safe organizational culture and climate is noteworthy. Organizational trust is a phenomenon emerging from cooperative behaviors characterized by mutual respect and courtesy for the good of the members of an organization. Also, the 'organizational culture,' a component of the organizational structure, is a fundamental driving force for innovations. 'Trust' in organizational culture and climate is considered essential for realizing organizational innovations.

Research Purpose: This study focused on the relationship between organizational trust and innovation. It also aimed to analyze the relevant literature and make inferences considering the research results.

Methodology: The document analysis method was performed, and the data regarding organizational trust and innovation were collected from academic databases (such as Google academic, Eric, and Ebsco). The researcher thoroughly examined the collected data, and the findings and relevant citations were reported in this paper.

Findings: The findings suggest that trust is an important topic of discussion in the literature, both individually and organizationally. The phenomenon of trust, described as the key factor that manages human relations in an organization, plays a critical role in the successful functioning of the organization. The findings indicate that an organization cannot achieve its goals without organizational trust. Besides, several studies drew attention to the influential role of trust in achieving organizational innovations. In this respect, there was a positive relationship between organizational trust and innovation practices. It was determined

that a high level of trust in an organizational culture would contribute to innovative efforts.

Conclusion: It was concluded that an innovative organizational structure was necessary to realize innovations. It could only be achieved by a safe organizational culture and climate featured by organizational trust. It was also suggested that organizational trust contributed positively to achieving innovations, thus that all members in the organization should pay due attention to organizational trust.

Giriş

Tarihsel süreç içinde toplumlar, sosyo-kültürel, siyasi ve ekonomik koşullarda değişimler içinde yer alarak ve yenileşme yönünde süreçlerin içerisinde bulunarak, yaratıcılıklarını ve değişim yeteneklerini artırmışlardır (Çağlar, 2015, s.6). Toplumsal değişimlerin yaşandığı günümüzde, örgütlerinde bu yeni süreçlere adaptesi önemli bir konu olarak görülmektedir. Değişim süreçlerinde proaktif bir yaklaşımla, bireyin ya da kurumun ihtiyacı hissederek kendi istek ve inisiyatifi ile değişime girişmesi sürecin daha etkili ilerlemesi adına önerilmektedir (Erdoğan, 2012, s.50) Bu hususta, örgütlerin sahip olduğu kültür ve iklimin güvenli ve destekleyici yapısı önem kazanmaktadır. Örgüt iklimi, örgütte yer alan birden fazla bireyin yardımıyla gelişir ve bu bireylerin sosyal desteği ile güçlenir (Tufail, Ismail & Zahra, 2016).

Örgütsel başarı için güvenin hayati önem taşıdığı yönetim literatüründe geniş çapta kabul görmektedir (Sankowska, 2013). Güvenli bir örgütsel ikliminin inşası konusunda, örgüt üyelerinin ve yöneticilerin sahip olduğu tutum ve farkındalık süreçte etkili bir etken olarak görülmektedir. Çalışma ortamlarında tutarlı politikalar ve prosedürlerin uygulanması yoluyla oluşacak güvenli iklim, memnuniyeti daha yüksek ve kendini adamış işgücüne öncülük etmede merkezi rol oynamaktadır. Bu açıdan, örgütlerde güvene dayalı iklim geliştirilirse ortaya çıkacak örgütsel güven sayesinde; iyileştirilmiş ekip çalışması, liderlik, hedef belirleme ve işbirlikçi davranışlar, gibi pek çok istenen sonuca daha kolay ulaşılabilir (Kath, Magley & Marmet, 2010).

Alan yazında yer alan pek çok araştırmanın sonucunda, örgütsel güvenin ilgili olduğu pek çok alan (tema) görülmektedir. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir;

2003, s.164). O halde, yenileşme (inovasyon) süreçlerinin yönetiminde yönetici ve çalışanlar arasında güvene dayalı güvenli yaklaşımların sergilenmesi önemli bir faktör olarak gösterilebilir.

Örgüt kültürü ve liderliğin yenilikçilik üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bu hususta güven, etkili iletişim üzerine inşa edilen açık kültürün temel öncüllerinden biri olarak gösterilebilir ve bu nedenle güven ve yenilik açıkça birbirine bağlıdır (Savolainen, 2008). Sankowska (2013)'a göre de güven, yenilikçiliğin mihenk taşı olarak belirtilmektedir. Bu bakımdan ilgili literatür anlatımları göz önünde bulundurularak, örgütlerde paylaşılan örgütsel kültür ve iklimin güven unsuru ile dizaynı yeniliklerin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu çalışmanın sonucunda, örgütsel güven ve inovasyon (yenilik) başlıklı ilgili alan yazın dokümanlarının ulaşabilirlik çerçevesinde incelenmesi neticesinde, örgütlerde yenilik çalışmalarının, örgütsel kültürün yeniliklere açıklığı, kültürün destekleyici bir tarzına sahip olması, örgütte iş görenler arasında güvenin yüksek düzeyde sağlanması, gibi yönlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, örgütsel yenileşme çalışmalarında kurum yöneticilerinin liderlik bakımından dönüşümcü (transformasyonel) liderlik türü davranışlar sergilenmesinin katkısı tespit edilmiştir. Bu tarz liderliğin, kişiler arası güvene dayalı olması ve örgütsel iklim bakımından *güven* içermesi sebebiyle sürece katkı sağlamayacağı söylenebilir. Buna göre, örgütlerde yenilik çalışmalarının başarılı şekilde ilerlemesinde, örgütsel güvenin sağlandığı kültür ve iklimin tesisi, ayrıca dönüşümcü liderlik tarzının sergilendiği yöneticilik süreçlerinin olumlu etkisi gösterilebilir. Bu anlatımlardan yola çıkarak, inovasyonların hayata geçirilmesinde *örgütsel güven* oluşumunun sürece olumlu katkılar sağlaması beklenmektedir ve örgütte görev yapan tüm üyelerin bu hususa gereken özeni göstermesi önerilmektedir.

Kaynakça

Ayyıldız Ünnü, N.A. (2014). *Değişime Liderlik Etmek*. Burak Çapraz (Ed.), Değişim kitabı (ss. 31-70) içinde. Ankara: Nobel yayıncılık.

Baltaş, A. (2000). *Ekip çalışması ve liderlik.* İstanbul: Remzi kitabevi.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations.* New York: Free Press.

Bessant, J., & Tidd, J. (2007). *Innovation and entrepreneurship*. England: John Wiley & Sons Ltd.

Blomqvist, K. (1997). The many faces of trust. *Scandinavian Journal of Management,* 13 (3), 271 - 286.

Blomqvist, K., & Ståhle, P. (2000). *Building organizational trust*. In 16th Annual IMP Conference, Bath, UK (pp. 7-9). Erişim adresi: https://www.impgroup.org/uploads/papers/37.pdf

Celep, C. (2004). *Eğitim örgütlerinde dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı yayıncılık.

Çağlar, İ. (2015). *Değişim ve değişim yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelik, V. (2015). *Eğitimde liderlik.* Ankara: Pegem yayıncılık.

Daft, R. L. (2015). Örgütsel Yenilik (Mayatürk Akyol, E. Çev.). Timurcanday Özmen, Ö. N. (Ed.) *Örgüt Kuramları ve Tasarımlarını Anlamak* (Understanding the Theory and Design of Organizations). (ss.368-411) içinde. Ankara: Nobel yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde değişim yönetimi.* Ankara: Pegem yayıncılık.

Ferreira, J. J.M., Fernandes, C.I., Alves, H.& Raposo, M. L. (2015). Drivers of innovation strategies: Testing the Tidd and Bessant (2009) model. *Journal of Business Research,* 68 (7), https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.01.021

Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon.* Ankara: Seçkin yayıncılık.

Gillespie, N.A. & Mann, L. (2004). Transformational leadership and shared values: the building blocks of trust. *Journal of Managerial Psychology,* 19 (6), pp. 588-607. https://doi.org/10.1108/02683940410551507

Golipour, R., Gholamreza, J., Mirzaei, M. A. & Roshandel, A. T. (2011). The impact of organizational trust on innovativeness at the Tehran oil refinery company *African. Journal of Business Management,* 5 (7), 2660-2667. DOI: 10.5897/AJBM10.905.

Greenberg, J. (2002). *Managing behavior in organizations.* New Jersey: Prentice Hall.

Güney, S. (2015). *Girişimcilik: temel kavramlar ve bazı güncel konular*. Ankara: Siyasal kitabevi.

Güney, S. (2018). *Davranış bilimleri.* Ankara: Nobel yayıncılık.

Hargadon, A. & Sutton, R. I. (2001). *Building an Innovation Factory.* Harvard Business School Publishing Corporation.

Helvacı, A. (2015). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi. İlke, yöntem ve süreçler*. Ankara: Nobel yayıncılık.

İşcan, Ö. F. & Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 24 (4), 195-216.

Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2007 (2), 93-118.

Kath, L. M., Magley, V. J. & Marmet, M. (2010). The role of organizational trust in safety climate's influence on organizational outcomes. *Accident Analysis & Prevention,* 42 (5), 1488-1497. https://doi.org/10.1016/j.aap.2009.11.010

Kırım, A. (2006). *Farklılaşmanın en etkin yolu deneyim inovasyonu*. İstanbul: Sistem yayıncılık.

Kinicki, A. & Kreitner, R. (2003). *Organizational behavior: key concepts, skills, and best practices.* NY: McGraw-Hill Higher Education.

Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği: yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik, modern, çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta yayıncılık.

Küng, L. (2013). *Innovation, Technology and Organisational Change.* Tanja Storsul & Arne H. Krumsvik (Ed.) Media Innovations A Multidisciplinary Study of Change. (ss. 9- 12) içinde. Nordicom.

Lau, W. K. J. (2010). *Empowerment of non-academic personnel in higher education: exploring associatıons with perceived organizatıonal support for innovation and organızational trust.* (PH.D. Thesis). The University of Iowa Iowa City, Iowa.

Ölçüm Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık.* Ankara: Nobel yayıncılık.

Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem akademi.

Özkalp, E. & Kırel, Ç. (2013). *Örgütsel davranış.* Bursa: Ekin basım yayım dağıtım.

Öztaş, N. (2021). *Yönetim: Örgüt ve yönetim kuramları.* Ankara: Otorite yayınları.

Polat, S. (2009). Eğitim örgütleri için sosyal sermaye: Örgütsel güven. Ankara: Pegem yayınclık.

Roth, F. (2007). Trust and economic growth: conflicting results between cross-sectional and panel analysis. Ratio Working Paper, No.102.

Rowley, J., Baregheh, A. & Sambrook, S. (2011). Towards an innovation-type mapping tool, *Management Decision*, 49 (1), 73-86. https://doi.org/10.1108/00251741111094446

Sankowska, A. (2013). Relationships between organizational trust, knowledge transfer, knowledge creation, and firm's innovativeness. *The Learning Organization,* 20 (1), 85-100*.* DOI 10.1108/09696471311288546.

Savolainen, T. (2008). Organizational Trust and Leadership as Driving Forces for Innovativeness. In Proceedings of the 13th International Conference on ISO9000 & TQM. Ho, S.(Ed.) Kuala Lumpur, MY (pp. 71-72).

Seppänen, R., Blomqvist, K. & Sundqvist, S. (2007). Measuring inter-organizational trust—a critical review of the empirical research in 1990–2003. *Industrial Marketing Management,* 36 (2), 249-265. https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2005.09.003

Tan, Hwee Hoon & Tan, Christy S. F. (2000). Toward the Differentiation of Trust in Supervisor and Trust in Organization. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs.* 126 (2), 241-260. Erişim adresi: https://ink.library.smu.edu.sg/lkcsb_research/2678

Tschannen-Moran, M. (2003) *Fostering organizational citizenship in schools. Transformational leadership and trust.* Cecil Miskel, Wayne K. Hoy (Ed.). Studies in leading and organizing schools (ss. 157- 170) içinde. United States: Age Publishing.

Tufail, M. S., Ismail, H. & Zahra, S. (2016). The Impact of Work Social Support on Firm Innovation Capability: The Meditational Role of Knowledge Sharing Process and Job Satisfaction and Moderating Role of Organizational Trust. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS),* 36 (2).

Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış. Örgüt teorileri ve çağdaş yaklaşımlar açısından.* Ankara: Detay yayıncılık.

Türk Dil Kurumu (TDK), *Sözlük,* Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/ (15.10.2022)

Türköz, T., Polat, M. & Coşar, S. (2013). Çalışanların örgütsel güven ve sinizm algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki rolü. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi,* 20 (2), 285-302.

Uyguç, N. (2019). *Etkili değişim yönetimi.* Ankara: Nobel yayıncılık.

Üstün, F. & Kılıç, K. C. (2017). Örgüte duyulan güvenin örgütsel yenilik yönelimi ve risk alma davranışı üzerine etkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 10 (2), 228-238.

Wallach, E. J. (1983). Organizations: The cultural match. *Training and Development Journal*, 37 (2), 29-36.

Yazar Hakkında

Dr. Öğr. Üyesi Aykar TEKİN BOZKURT, lisans eğitimini İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde Tezli Yüksek Lisans programını tamamlamıştır. Ardından Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak yine Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde Doktorasını yaparak başarı ile mezun olmuştur. 2016 yılından itibaren Doktor Öğretim Üyesi unvanı ile Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde görevine devam etmektedir. Ayrıca, eğitim yönetimi, okul yönetimi, eğitimde değişim yönetimi, öğretmen yetiştirme, gibi konularda bilimsel çalışmalar yapmaktadır.



BÖLÜM 8

ÖRGÜTSEL İLETİŞİM VE İNOVASYON

Dr. Ayşe Meriç YAZICI
Blue Marble Space Institute of Science
ayse.meric@bmsis.org
ORCID: 0000-0001-6769-2599

Abstract

Background: Organizational communication and innovation are key drivers of organizational success. Organizational communication is essential to maintain all kinds of good relations with internal and external stakeholders. Without organizational communication, there can be no learning and innovation in the organization. Communication not only facilitates the process, but also creates a synergy that provides a better understanding of what employees are trying to achieve within the organization. Communication facilitates cooperation among employees and improves the sense of belonging.

Research Purpose: Today, all industries are looking for new ways to innovate and discover themselves in order to survive in the digital economy. In our digital age, where communication, including the rare art of listening, is increasing exponentially and technology is becoming more complex, innovation is needed more than ever. The aim of this study is how innovation, which is a very important process of organizational communication in today's societies, should be used and the importance of effective communication.

Methodology: In this study, a literature study was conducted to understand the relationships between organizational communication and innovation.

Findings: The findings reveal that there is a strong relationship between effective communication within the organization and innovation.

Conclusions: Among the results of the study, it is seen that the communication within the organization has a critical importance for the organizations and the communication channels used in an organization have a positive effect on innovation.

Key words: Communication, organizational communication, innovation.

Giriş

İnsanlık, avcılık ve toplayıcılık çağından tarım toplumuna, sanayi çağından bilgi çağına kadar inovasyon yoluyla, değer yaratmanın ve yaşam kalitesini iyileştirmenin daha iyi yollarını bulmak için her zaman mücadele etmiştir. Yeni fikirlere sahip olmak, bunları uygulamak ve bir şeyler yapmanın yeni yollarını geliştirmek, insanlık tarihinin bir parçasıdır. Toplumlar ise, mevcut sistemlerde, süreçlerde veya ürünlerde meydana gelen sorunlarda yeni çözümler deneyerek ve yeni fikirler uygulayarak gelişmiştir (Taylor, 2017, ss. 1-2). Yeni veya daha büyük değerler yaratmak için, fikirlerin ve yaklaşımların yaygınlaştırılması faaliyeti inovasyon ile mümkündür.

Günümüzde çağdaş kuruluşların karşılaştığı en büyük zorluklardan birisi, tüketicilerin ve paydaşların hem oldukça rekabetçi bir ekonomik ortamın ortasında olması hem de birbirlerine karşı sürekli avantaj sağlamak zorunda kalmasıdır. Dünyanın dört bir yanındaki organizasyonlar, rekabet avantajı elde edebilmek için teknolojideki ve iletişimdeki gelişmeleri mevcut sistemlerine entegre ederek yöntemlerini, stratejilerini ve eylemlerini gözden geçirmektedirler. Bununla birlikte, bu ilerlemeler tek başına piyasada iyi bir konum sağlamak için yeterli değildir. Dolayısıyla orgnizasyonların daha rekabetçi hale gelmesi, mevcut tüketicinin taleplerine ayak uyduracağını garanti edemez. Çeşitli örgütsel bağlamlarda farklı özelliklerin geliştirilmesi için stratejik olarak çalışmak gereklidir ve bu da örgüt içindeki iletişimin kuvvetli olmasına ve inovasyona bağlıdır.

Organizasyonlar içindeki ve organizasyonlar arasındaki işbirliği ağlarının, inovasyonun en önemli itici güçlerinden biri olduğu bilinmektedir. Çoğu durumda yenilik, iletişim yoluyla bilgi alışverişini içerir. Örgütlerde inovasyon çalışmasının, inovasyon aktörleri arasında çok karmaşık iletişimsel etkileşim ortamlarının ortaya çıkmasını içerdiği artık yaygın olarak kabul edilmektedir. Organizasyonlardaki iletişimsel işbirliği ile inovasyon arasındaki ilişkiyi anlamak, organizasyon içindeki ağın iletişim yapılarının çeşitli konfigürasyonları ile inovasyon başarısı arasındaki bağlantıları ortaya çıkarmak anlamına gelmektedir (Basov & Wühr, 2012, ss. 5-7).

Örgütsel iletişim literatürü, iletişimin örgütsel yönetişimin önemli bir unsuru olduğunu ortaya koymaktadır. Örgütler, kendilerini iletişim yapıları olarak kabul etmektedirler. Örgütler, iletişim olmadan var olamazlar, yani örgüt üyeleri arasında gerçekleşen etkileşimde ve aralarındaki iletişimin bir sonucu olarak var olurlar. Bir organizasyonun bütünlüğü, organizasyonun ne olduğuna dair tutarlı bir imaj gösterir. İletişim, organizasyonun her bölümünü aynı anlayış düzeyine

5. Sonuç

Etkili iletişim, herhangi bir kuruluş için kritik öneme sahiptir ve ona birçok yönden yardımcı olabilir. İletişim, ürün geliştirmede, müşteri ilişkilerinde ve çalışan yönetiminde bir işletmenin operasyonlarının neredeyse her alanında önemli bir rol oynamaktadır. Çalışanlar, genellikle diğer izleyicilere kanal olarak hizmet ettikleri için bir hedef kitledir. Çalışanlar bilgilendirilir ve katılımı sağlanabilirse, diğer seçmenlerle iletişimin de güçlü olması muhtemeldir.

Etkili iletişim, güçlü ilişkiler kurmaya yardımcı olur. Güven ve sadakat, herhangi bir ilişkide kilit faktördür ve her ikisi de bireysel ihtiyaçları karşılamaya, önemli bilgileri aktarmaya, olumlu ve yapıcı geri bildirim sağlamaya odaklanan iletişim ile desteklenir. Dış hedef kitlelerle güçlü ilişkiler aynı zamanda ürünler, hizmetler ve örgüt kültürü ve değerleri hakkında güçlü ve sağlam bir iletişim kurar.

Açık iletişim kanalları, birçok alanda yeni fikirlere ve yeniliklere yol açabilir. Örgütler için neyin önemli olduğunu anlayan çalışanlar, daha fazla başarıya yardımcı olabilecek iyileştirmeler yapmaya ve yenilik fırsatlarını tespit etmeye odaklanabilir. Çalışanlar fikirlerinin aranacağını, örgüt liderlerinin açık fikirli olacağını ve geri bildirimlerine duyarlı olacağını bildiklerinde, fikirlerine katkıda bulunma olasılıkları daha yüksektir.

Etkili örgütsel iletişim, güçlü ekip çalışmasına ve organizasyonun her seviyesindeki çalışanların örgütün hedeflerine ulaşmak için birlikte çalışma becerisine yol açacaktır. Ayrıca, etkili örgütsel iletişim, çalışanlara çatışmayla baş etme ve sorunları etkili bir şekilde çözme konusunda kendilerini rahat hissetmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, yapı ve olumlu çalışma ortamını sağlayacaktır.

Kaynakça

Abu-Arqoub, I. A., & Alserhan, F. A. (2019). Non-verbal barriers to effective intercultural communication, *Utopía Y Praxıs Latınoamerıcana*, AÑO: 24, n° Extra 5, 307-316.

Adler, P. (1995). Interdepartmental interdependence and coordination: The case of the design/manufacturing interface, *Organization Science*, 6(2), 147–167.

Albronda, B., De Langen, F., & Huizing, B. (2011). The influence of communication on the process of innovation adoption, *Innovative Management Journal*, 4(1), 22-31.

Al-omari, A., Qablan, A., & Khasawneh, S. (2008). Faculty Members' Intentions to Stay in Jordanian Public Universities, *Intemational Journal of Applied Educational Studies*, (1:1), 25-42.

Altunay, A. (2009). Organizational Communication And Its Relation To The Job Satisfaction A Study in Banking Sector, *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Yeditepe University, Graduate Institute of Social Sciences.

Amabile, T. M. (September- October 1998). How to kill creativity, *Harvard Business Review*, https://hbr.org/1998/09/how-to-kill-creativity Erişim Tarihi: 5.12.2022.

Arnold, H. J., & Feldman, D. (1986). *Organizational Behavior*, McGraw-Hill International Edition- Management series, Singapore.

Bahar, E. (2011). *Mesleki Yazışmalar*, Ankara: Detay Yayıncılık.

Basov, N., & Wühr, D. (2012). Intra-Organizational Communication Networks and Success in Innovation Projects: Comparing the Cases of German Mechanical Engineering Companies, *Working Paper*, No, 8. DOI:10.13140/2.1.2086.7527

Blundel, R. (1998). *Effective Business Communication Principles And Practice For The Information*, Prentice Hall.

Byrne, Z. S., & Lemay, E. (2006). Different media for organizational communication: Perceptions of quality and satisfaction, *Journal of Business and Psychology*, 21, 149-173. doi:10.1007/s10869-006-9023-8

Chao, S. H., Jiang, J., Hsu, C. H., Chiang, Y. T., Ng, E., & Fang, W. T. (2020). Technology-Enhanced Learning for Graduate Students: Exploring the Correlation of Media Richness and Creativity of Computer- Mediated Communication and Face-to-Face Communiation, *Applied Sciences*, 10, 1602. Doi:10.3390/app10051602

Crossan, M. M., & Apaydın, M. (2010). A multi-dimensional framework of organizational innovation: A systematic review of the literature, *Journal of Management Studies*, 47, 1154-1191. doi:10.1111/j.1467-6486.2009.00880.x

Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1984). Information richness: A new approach to managerial behavior and organization design, Staw. B. M & Cummings. L. L içinde, *Research in Organizational Behavior*, (Vol. 6, pp. 191-233). JAI Press. doi:10.1017/ CBO9781107415324.004

Daft, R. L. (1991). *Managament*, 2th Edition, Vanderbilt University: The United States of America.

Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators, *The Academy of Management Journal*, 34, 555-590.

Diaconu, M. (2011). Technological Innovation: Concept, Process, Typology and Implications in the Economy, *Theoretical and Applied Economics*, 10(563), 127-144.

Dilber, F. (2018). *Kurumsal iletişimde dedikodu ve söylenti*, İstanbul: Sebat Ofset Matbaacılık.

Dobusch, L., Kremser, W., Seidl, D., & Werle, F. (2017). A communication perspective on open strategy and open innovation, *Managementforschung*, 27, 5-25.

Duran, S. (2019). *Sağlık* Çalışanlarının İletişim Becerilerinin ve Göçmenlerle Yaşadıkları İletişim Zorluklarının Belirlenmesi, *(Yayılanmış Yüksek Lisans Tezi)*, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, Yozgat Bozok Üniversitesi.

Eskiyörük, D. (2015). *Örgütsel iletişim*, İstanbul: Cinius Yayınları

Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*, İstanbul: Der Yayınları.

Hassan, N. A. H. M., Noor, M. N. M., & Husin, N. (2017). Knowledge Transfer Practice in Organization, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, Vol. 7, No. 8. DOI:10.6007/IJARBSS/v7-i8/3291

Hendrith, M. (2018). The Effects Culture and Communication have on Business, *(Bitime Projesi)*, Murray State University, Integrated Studies, 120.

Higgs, M., & Rowland, D. (2011). What does it take to implement change successfully? A Study of the behavior of successful change leaders, *Journal of Applied Behavioral Science*, 47(3), 309-335.

Huang, P., & Yao, C. (2017). Effect of Learning Organizational on Organizational Communication and Organizational Creativity in High- Tech Industry, *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(12): 7723-7730. DOI:10.12973/ejmste/78702

İbicioğlu, H., & Çağlar, N. (1999). İşletmelerde İnsangücü Verimliliğinin Arttırılmasında Örgüt İçi İletişimin Rolü, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 2.

İrge, N. T., & Yazıcı, A. M. (2020). Güçlendirici Liderliğin İnovasyona Etkisi, O. Yılmaz içinde, *İnovasyon Yönetimi*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Jaradat, Y. M., & Sy, M. V. U. (2012). Organizational Communication Practices of Toc Glycol Company Ltd., Thailand, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 40(2012), 122-127. Doi:10.1016/j.sbspro.2012.03.170

Kandlousi, N. S. A. E., Ali, A. J., & Abdollahi, A. (2010). Organizational citizenship behavior in concern of communication satisfaction: The Role of the Formal and Informal Communication, *International Journal of Business and Management*, 5, (10), 51-61.

Kocaman, O. (2016). Communication barriers that junior and senior elt students experience in the process of learning a foreign language, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1779-1794.

Kogabayev, T., & Maziliauskas, A. (2017). The definition and classification of innovation, *Holistica*, 8(1), 59-72. DOI:10.1515/hjbpa-2017-0005

Kuchi, T. (2006). Constant change and the strategic role of communication: A selective annotated bibliography, *Library Management*, 27, 218-235. doi:10.1108/01435120610668160

Lewis, L. K. (2007). An organizational stakeholder model of change implementation communication, *Communication Theory*, 17(2), 176-204.

Lewis, L. K., Isbell, M. G., & Koschmann, M. (2010). Collaborative tensions: Practitioners' experiences of interorganizational relationship, *Communication Monographs*, 77(4), 460-479.

Lewis, L. K., Laster, N., & Kulkarni, V. (2013). Telling 'em how it will be: Previewing pain of risky change in initial announcements, *Journal of Business Communication*, 50, 278-308. doi:10.1177/0021943613487072

Lewis, L. K. (2014). Organizational change and innovation, Putnam. L. L & Mumby. D. K içinde, *The SAGE handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods*, (pp. 503-524). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Luecke, R. (2003). *Managing Change and Transition*, Harvard Business School Publishing Corporation, Boston, MA.

Lunenburg, F. (2010). Communication The Process, Barriers, and the Improving to the Effectiveness, *Sam Houston State University*.

Mccroskey, R. (2005). Organizational Communication For Survival: Making Work, *The Nature Of Communication In Organization*.

Mclean, S., & Moman, M. (2012), *Communication for Business Success*, Canadian Edition.

Mirze, K. (2011). *İşletme*, İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Myers, S. A., Knox, R. L., Pawlowski, D. R., & Ropog, B. L. (1999), Perceived Communication Openness and Functional Communication Skills among Organizational Peers, *Communication Reports*, Volume 12, No 2.

Onobrakpor, U. D. (2019). Information Transfer in Libraries and Information Centers: Role of Communication, *Information Impact: Journal of Information and Knowledge Management*, Vol. 10(2). Doi:10.4314/iijikm.v10i2.7

Ölçer, N., & Koçer, S. (2015). Örgütsel İletişim: Kocaeli Üniversitesi Akademik Personeli Üzerine Bir İnceleme, *Global Media Journal TR Edition*, 6 (11).

Peng, X., Hendrikse, G., & Deng, W. (2018). Communication and Innovation in Cooperatives, *J Knowl Econ*, 9: 1184-1209. DOI:10.1007/s13132-016-0401-9

Raza, M. R. (2013). Managerial and Organizational Communication: A Strategic Approach, *Review of Journalism and Mass Communication*, 1(1): 25-31.

Reguia, C. (2014). Product Innovation and The Competitve Advantage, *European Scientific Journal*, 10(10). DOI:10.19044/esj.2014.v10n10p%p

Roberts, K. H., & O'reilly, C. A. (1974). Failures in upward communication in organizations: Three possible culprits, *Academy of Management Journal*, 17(2), 205-215.

Rogers, D. (1987). The Development of a Measure of Perceived Communication Openness, *Journal of Business Communication*, (24:4), 53-61.

Sabuncuoğlu, Z. (2001). *İşletmelerde Halkla İlişkiler*, Beşinci baskı, Bursa: Ezgi Yayınevi.

Schermerhorn, J. (1989). *Management For Productivity*, 3th Edition, Collage Of Business And Administration at South Illinois University.

Spence, P. R., & Baker, C. R. (2007). State of The Method: An Examination of Levels of Analysis, Methodology, Representation, and Setting in Current Organizational Communication Research, *Journal of the Northwest Communication Association*, 36, 111-124.

Stewart, L., Gudykunst, W., Ting-Toomey, S., & Nishida, T. (1986). The Effects of DecisionMaking Style on Openness and Satisfaction within Japanese Organizations, *Communication Monographs*, (53:3).

Taylor, S. P. (2017). What Is Innovation? A Study of the Definitions, Academic Models and Applicability of Innovation to an Example of Social Housing in England, *Open Journal of Social Sciences*, 5(11). DOI:10.4236/jss.2017.511010

Tourish, D., & Robson, P. (2006). Sensemaking and the distortion of critical upward communication in organizations, *Journal of Management Studies*, 43(4), 711- 730.

Tutar, H. (2016). *Örgütsel Davranış Örgüt teorileri ve çağdaş yaklaşımlar açısından*, Ankara: Detay Yayıncılık.

Tüzün Kalemci, İ., & Varoğlu, K. (2014). İletişim, Genişletilmiş ve güncellenmiş ikinci baskı, Ü. Sığrı ve S. Gürbüz, içinde, *Örgütsel davranış*, İstanbul: Beta Yayınları.

Uslu, B. (2015). Communication, Climate and Managerial Flexibility Regarding Scholarly Practies in Universities, and Faculty's Academic Intellectual Leadership: A Structural Equation Modelling, *(Unpublished Doctoral Disertation)*, Çanakkale Onsekiz Mart University, Graduate School of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Branch of Educational Administration and Supervision, Çanakkale.

Wert-Gray, S., Center, C., Brashers, D. E., & Meyers, R. A. (1991). Research Topics and Methodological Orientations in Organizational Communication: A Decade in Review, *Communication Studies*, 42, 141–154.

Wright, P. M., Dunford, B. B., & Snell, S. A. (2001). Human Resources and the Resource Based View of the Firm, *Journal of Management*, 27(6), 701-721.

Yawson, R. M. (2009). The Ecological System of Innovation: A New Architectural Framework for a Functional Evidence- Based Platform for Science and Innovation Policy, *The Future of Innovation: Proceedings of the XX ISPIM Conference*, Vienna, Austria, June 21-24. DOI:10.31124/advance.7367138.v1

Zawawi, N. F. M., Wahab, S. A., Al-Mamun, A., Yaacob, A. S., Samy, N. K. A. L., & Fazal, S. A. (2016). Defining the Concept of Innovation and Firm Innovativeness: A Critical Analysis from Resorce- Based View Perspective, *International Journal of Business and Management*, Vol. 11, No. 6. DOI:10.5539/ijbm.v11n6p87

Zerfass, A., & Huck, S. (2014). Innovation, Communication, and Leadership: New Developments in Strategic Communication, *International Journal of Strategic Communication*, 1:2, 107-122. DOI:10.1080/15531180701298908

Yazar Hakkında

Dr. Ayşe Meriç YAZICI, Kamu Yönetimi lisans; İşletme ABD/İşletme Yönetimi yüksek lisans ve İşletme doktora derecelerine sahiptir. İsveç, Lund Üniversitesi, Space Humanities araştırma platformunda biyomimikri ve uzay teknolojileri alanında post doktora yapmıştır. Blue Marble Space Institute of Science, Washington D.C., U.S.A. bünyesinde astrobiyoloji ve biyomimikri alanında araştırma görevlisidir. Ulusal ve uluslararası dergilerde ve kitaplarda; yönetim ve organizasyon, örgütsel davranış, biyomimikri, astrobiyoloji, yapay zekâ, uzay programı yönetimi ve uzay teknolojileri alanlarında yayınları bulunmaktadır.



BÖLÜM 9

İNOVASYONUN SON FORMU OLARAK AÇIK İNOVASYON

Dr. İbrahim YIKILMAZ
Kocaeli Üniversitesi
ibrahimyklmz@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1051-0886

Abstract

Background: Under intense competition conditions, businesses are in a continuous innovation cycle to meet diversified expectations and gain sustainable competitive advantage. The effectiveness of the innovation process determines innovation performances, and innovation performances determine organizational life cycles. In this process, knowledge and intellectual property come to the fore and offer a strategic advantage in developing the appropriate response to change and expectations. Recently, businesses have adopted a holistic innovation approach in which all stakeholders and resources are included in the innovation process, instead of a closed innovation process dependent on their internal resources, in offering innovative solutions that will respond to complex expectations. This widespread approach is defined as open innovation. It makes a positive contribution in many areas from the financial performance of the enterprises to the sustainable competitive advantages, to the creativity and innovation ability of its employees, who are at the forefront of its strategic resources. In addition, it is an essential element in the effective and efficient use of resources within the scope of a sustainable management approach.

Research Purpose: However, due to some hesitations, barriers, and a newly developing approach as open innovation, the process of transformation to an open innovation approach is paving slowly. In this context, the concept of open innovation is discussed in detail due to its contributions to organizational outputs and sustainable welfare.

Methodology: By making use of secondary sources, the concept of open innovation, its antecedents and consequences, and the current situation on a global scale were shared.

Findings: The current situation in open innovation and open innovation channels have been determined in detail.

Conclusions: In conclusion part, suggestions were made for the development of open innovation. While raising the awareness of the top management about the concept of open innovation and its positive effects, it is considered that the study will contribute significantly to the literature in terms of presenting studies and reports on a newly developing concept.

Giriş

Günümüz endüstri ortamında ürün ve hizmetlere yönelik beklenti çeşitlenmekte, kişiselleşmekte ve oldukça karmaşık hale gelmektedir. Tüm bunlara ek olarak rekabet şartları yoğunlaşmakta, işletmeler iç ve dış paydaşların beklentilerini karşılayabildikleri ölçüde sürdürülebilir rekabet avantajını elde etmektedirler (Kuncoro & Suriani, 2018; Quaye & Mensah, 2019). Bu belirsizlik ve rekabet yoğun ortamda inovasyon kabiliyeti stratejik avantaj sunarak, hiç olmadığı kadar önemli bir konu haline gelmiştir (Schatsky, 2021). İnovasyon süreci önemli ölçüde yenilikçi fikir, bilgi ve bu bilgiyi ürün veya hizmete dönüştürebilme kapasitesine bağlıdır. Bu süreçte sadece işletme içi kaynaklara odaklanmak ve bunlarla değer üretme yolunu tercih etmek, işletmenin kapasitesini zorlamaktadır. İşletmeler bu kapasitelerini geliştirebilmek adına işletme içi ve dışı bilgiyi yönetmek zorunda kalmaktadır (Hansen, 2002; Chesbrough 2003a; Lichtenthaler, 2005, Kruse, 2012; Duong, Voordeckers, Huybrechts, & Lambrechts, 2022). İnovasyon sürecinde bilginin artan önemi ve süreçlerin karmaşıklaşması dış kaynaklardan bilginin edinilmesi, bilginin ürün ve hizmete dönüşümünde desteğin alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktada açık inovasyon işletmelerin ihtiyaç duyduğu bilginin üretilmesi, teknolojinin transfer edilmesi veya belirli ölçüde ihtiyaç duyulan Fikri mülkiyet veya desteğin alınması şeklinde yeni bir inovasyon yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır (Ayaz & Özkara, 2022, s.154). Ayrıca her geçen gün artan uzman ve yetenekli işgücü açığı da işletmenin bünyesinde her zaman ve her konuda inovatif çözümler sunacak işgücünü barındırmasını zorlaştırmaktadır (Toner, 2011; The Open Innovation Barometer, 2022). Hatta yeni ürün veya hizmet ortaya koymak oldukça zor bir hal almıştır (Schilling, 2016). Bu noktada Geleneksel inovasyon yaklaşımı ya da kapalı inovasyon yaklaşımı olarak ifade edilen işletmenin mevcut kaynak, personel, AR-GE ve fikri mülkiyet haklarını gözeterek yürütmeye çalıştığı inovasyon sürecinin aksine, açık inovasyon önemli üstünlükler sunmaktadır. Nitekim açık inovasyon işletmelerin kendilerini yeniden keşfederek limitlerinin ötesine geçmesine imkân sağlamaktadır (Chesbrough & Appleyard, 2007; Chesbrough, 2012). İşletmelerin inovasyon sürecinde bilgi edinme ve bilgiyi kara dönüştürme sürecinde katkı sağlamaktadır (Maxwell, 2006; Chesbrough, 2007). Yine işletmenin çalışanlarının inovatif çözümler sunmasında (Markovic, Bagherzadeh,

Dubiel, Cheng & Vanhaverbeke, 2020; Zhang & Xu, 2022; Abhari, Zarei, Parsons & Estell, 2022), işletmenin finansal, total ve inovasyon performansının artmasında önemli katkılar sağlamaktadır (Lee, Cho & Shin, 2015; Oltra, Flor & Alfaro, 2018; Fu, Liu, & Zhou, 2019; Bravo vd., 2021; Ovuakporie, vd., 2021; Pundziene, Nikou & Bouwman, 2021; Sriram & Hungund, 2021). Geleneksel kapalı inovasyon yaklaşımına oranla daha fazla kar artışını sağlamaktadır (IBM, 2021). Tüm bu yönleri ile işletmelerin etkinliğine önemli katkılarda bulunmaktadır.

Açık inovasyon küresel ölçekte ilgi artmakla birlikte gelişmekte olan ülkelerde henüz istenen seviyede değildir. Özelikle Türkiye örneğinde konu değerlendirildiğinde açık inovasyona yönelik alınacak oldukça uzun bir yolun olduğu görülmektedir. Kapsamlı olarak hazırlanan bir raporda Türkiye de açık inovasyonun gelişimine yönelik ilk problemin açık inovasyona yönelik farkındalığın düşük seviyede olması ve işletme-üniversite-ARGE merkezi arasındaki etkileşimde yetkinliklerin sınırlı kalması gösterilmiştir (TÜSİAD, 2013). Hatta ilginin oldukça düşük olduğu ve açılan ilk açık inovasyon platformunun da kapatıldığı ifade edilmektedir (Akın, 2020). Bu kapsamda açık inovasyonun işletmelere sunduğu önemli yetenekler ve çıktılar göz önünde bulundurularak, açık inovasyon kavramı çalışma kapsamında ele alınmıştır. Bu amaca uygun olarak öncelikle açık inovasyon kavramının tarihi ve tanımı yapılmış, akabinde küresel ölçekte açık inovasyona yönelik raporların sonuçları paylaşılmıştır. Son olarak açık inovasyonun işletmeler tarafından neden tercih edildiği ve örgütsel çıktılara olan etkileri ampirik birikmiş literatür gözetilerek paylaşılmıştır. Sonuç kısmında açık inovasyonun gelişimine yönelik öneriler sunulmuştur. Çalışmanın açık inovasyon kavramına yönelik farkındalığı arttırırken, uygulamaya yönelik önerileri ile önemli katkılarının olacağı değerlendirilmektedir.

1. Kavramsal Çerçeve

1.1. Açık İnovasyon Kavramı

İşletmelerin içinde bulunduğu yoğun belirsizlik ortamı ve çeşitlenen müşteri beklentileri onların daha inovatif çözümler sunmasına yönelik baskıyı arttırmaktadır. İşletmeler bu baskıyı ve beklentileri yönetebildiği ölçüde sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmektedir. Bu kapsamda inovasyon işletmenin temel faaliyetlerinden biri olmakla birlikte, önemli bir zaman ve kaynak aktarılması gereken bir alan haline gelmektedir. Hatta artık inovasyon süreci işletme sınırları içerisinde izole bir ortam ve kaynaklarla değil, tüm kollektif kaynakların ve aktörlerin sürece dahil edilmesi ile bir değer yaratma anlayışına dönüşmüştür (Sivam, Dieguez, Ferreira & Silva, 2019). Yönetim tarihi içerisinde yenilikçi çözümler sunmak

Kaynakça

Abhari, K., Zarei, M., Parsons, M., & Estell, P. (2022). Open innovation starts from home: The potentials of enterprise social media (ESM) in nurturing employee innovation. *Internet Research*, (ahead-of-print).

Akın, M. (2020). Açık İnovasyonun Kurgulanması ve Türkiye'deki Kısıtlı Gelişmeler. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 15(1): 29-39

Alawamleh, M., Ismail, L. B., Aladwan, K., & Saleh, A. (2018). The influence of open/closed innovation on employees' performance. *International Journal of Organizational Analysis*, 26(1): 75-90.

Alvarez-Aros, E. L., Bernal-Torres, C. A., & Tovar, Y. S. (2022). External collaboration of open innovation and financial performance of SMES in Tamaulipas, Mexico. *Revista de Administração de Empresas,* 62.

Asgari, M. J., Zakery, A., & Pishvaee, M. S. (2021). Open innovation antecedents and its consequences on commercialization performance in small and medium-sized enterprises. *Kybernetes.* 51 (2), 804-826

Ayaz, S. (2019). Açık inovasyonda güvenin inovasyon üretme kapasitesine etkisi: Türkiyedeki açık inovasyon takımları üzerine bir araştırma. *Doktora Tezi* (Tamamlanmış). Sosyal Bilimler Enstitüsü:Uşak Üniversitesi.

Ayaz, S., & Özkara, B. (2022). The Effect of Attitude on Innovation Generation in Open Innovation Teams. *Optimum: Journal of Economics & Management Sciences/Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 153-173.

Bravo, M. I. R., Moreno, A. R., Garcia, A. G., & Huertas-Valdivia, I. (2021). How open innovation practices drive innovation performance: moderated-mediation in the interplay between overcoming syndromes and capabilities. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 37 (2): 366-384.

Caputo, M., Lamberti, E., Cammarano, A., & Michelino, F. (2016). Exploring the impact of open innovation on firm performances. *Management Decision*, 54 (7):1788-1812.

Chabbouh, H., & Boujelbene, Y. (2022). Open innovation, dynamic organizational capacities and innovation performance in SMEs: Empirical evidence in the Tunisian manufacturing industry. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, https://doi.org/10.1177/14657503211066014

Chesbrough, H. (2003a). The era of open innovation. *MIT Sloan Management Review*, 44, 35- 41

Chesbrough, H. (2004). Managing open innovation. *Research-Technology Management,* 47(1):23-26

Chesbrough, H. (2012). Open innovation: Where we've been and where we're going. *Res. Manag*, 55, 20-27.

Chesbrough, H. W. (2003). *Open innovation: The new imperative for creating and profiting from technology.* Harvard Business Press.

Chesbrough, H. (2007). Why companies should have open business models. *MIT Sloan Manag. Rev*, 48.22.

Chesbrough, H.; Appleyard, M.M. (2007). Open innovation and strategy. *Calif. Manag. Rev*, 50, 57-76

Chesbrough, H.W. (2003b), *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology,* Harvard Business School Press, Boston, MA

Chesbrough, H.W. (2003c). The logic of open innovation: managing intellectual property. *California Management Review*, 45(3): 33-58

Chesbrough, H.W. (2006a). Open innovation: a new paradigm for understanding industrial innovation", in Chesbrough, H.W., Vanhaverbeke, W. and West, J. (Eds), *Open Innovation: Researching a New Paradigm, Oxford University Press*, Oxford, pp. 1-12.

Duong, P. A. N., Voordeckers, W., Huybrechts, J., & Lambrechts, F. (2022). On external knowledge sources and innovation performance: Family versus non-family firms. *Technovation*, 114, 102448.

Faems, D., De Visser, M., Andries, P., & Van Looy, B. (2010). Technology alliance portfolios and financial performance: value enhancing and cost increasing effects of open innovation. *Journal of Product Innovation Management,* 27(6), 785-796.

Fu, L., Liu, Z., & Zhou, Z. (2019). Can open innovation improve firm performance? An investigation of financial information in the biopharmaceutical industry. *Technology Analysis & Strategic Management,* 31(7), 776-790.

Fu, L., Liu, Z., & Zhou, Z. (2019). Can open innovation improve firm performance? An investigation of financial information in the biopharmaceutical industry. *Technology Analysis & Strategic Management,* 31(7), 776-790.

Gassmann, O., Enkel, E., & Chesbrough, H. (2010). The future of open innovation. *R&D Management*, 40(3), 213-221

Gjergji, R., Lazzarotti, V., & Visconti, F. (2022). Socioemotional wealth, entrepreneurial behaviour and open innovation breadth in family firms: The joint effect on innovation performance. *Creativity and Innovation Management*, 31(1), 93-108.

Griffin, A., Noble, C. H., & Durmusoglu, S. S. (2014). *Open innovation: new product development essentials from the PDMA*. New Jersey: John Wiley and Sons.

Hansen, M.T. (2002). Knowledge networks: explaining effective knowledge sharing in multiunit companies. *Organization Science*, 13, 232-248

Hung, K. P., & Chiang, Y. H. (2010). Open innovation proclivity, entrepreneurial orientation, and perceived firm performance. *International Journal of Technology Management*, 52(3/4), 257-274.

IBM (2021). *Open the door to open innovation Realizing the value of ecosystem collaboration.* Erişim adresi: www.ibm.com/downloads/cas/WBXEQXEW

Kruse, P. (2012, September). The role of external knowledge in open innovation-A systematic review of literature. In European Conference on Knowledge Management (p. 592). *Academic Conferences International Limited.*

Kuncoro, W., & Suriani, W. O. (2018). Achieving sustainable competitive advantage through product innovation and market driving. *Asia pacific management review*, 23(3), 186-192.

Laursen, K.& Salter, A. (2006). Open for innovation: the role of openness in explaining innovation performance among UK manufacturing firms. Strategic Management Journal, 27(2):131-150.

Lee, B., Cho, H. H., & Shin, J. (2015). The relationship between inbound open innovation patents and financial performance: Evidence from global information technology companies. *Asian journal of technology innovation,* 23(3), 289-303.

Lichtenthaler, U. (2005). External commercialization of knowledge: Review and research agenda. *International Journal of Management Reviews,* 7(4), 231-255

Lu, Q., & Chesbrough, H. (2022). Measuring open innovation practices through topic modelling: Revisiting their impact on firm financial performance. *Technovation,* 114, 102434.

Markovic, S., Bagherzadeh, M., Dubiel, A., Cheng, J., & Vanhaverbeke, W. (2020). Do not miss the boat to outside-in open innovation: Enable your employees. *Industrial Marketing Management*, 91, 152-161.

Maxwell, E. (2006). Open standards, open source, and open innovation: Harnessing the benefits of openness. *Innov. Technol. Gov. Glob*, 1, 119-176

Michelino, F., Lamberti, E., Cammarano, A., & Caputo, M. (2015). Open innovation in the pharmaceutical industry: An empirical analysis on context features, internal R&D, and financial performances. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 62(3), 421-435.

Oltra, M. J., Flor, M. L., & Alfaro, J. A. (2018). Open innovation and firm performance: the role of organizational mechanisms. *Business Process Management Journal*., 24 (3): 814-836

Ovuakporie, O. D., Pillai, K. G., Wang, C., & Wei, Y. (2021). Differential moderating effects of strategic and operational reconfiguration on the relationship between open innovation practices and innovation performance. *Research Policy*, 50(1), 104146.

Pundziene, A., Nikou, S., & Bouwman, H. (2021). The nexus between dynamic capabilities and competitive firm performance: the mediating role of open innovation. *European Journal of Innovation Management.* 25 (6): 152-177.

Quaye, D. & Mensah, I. (2019). Marketing innovation and sustainable competitive advantage of manufacturing SMEs in Ghana, *Management Decision,* 57(7): 1535-1553.

Schatsky, (2021). *Uncertainty and Innovation at Speed*. Erişim adresi: https://www.forbes.com/sites/deloitte/2021/03/18/uncertainty-and-innovation-at-speed/?sh=b8e1cc685e30

Schilling, M. (2016). *Strategic Management of Technological Innovation*, Publication of Cultural Research

Sivam, A., Dieguez, T., Pinto Ferreira, L. & Silva, F.J.G. (2019). Key settings for successful open innovation arena, *Journal of Computational Design and Engineering*, 6(4): doi: 10.1016/j.jcde. 2019.03.005.

Sriram, K. V., & Hungund, S. (2021). Influence of inbound and outbound open innovation practices on performance of firms: an evidence from Indian product SMEs. *International Journal of Innovation Science.* 14 (5): 750-767

The Open Innovation Barometer (2022). Erişim adresi:https://impact.economist.com/projects/open-innovation/Open%20Innovation%20Briefing%20Paper.pdf

Toner, P. (2011). Workforce skills and innovation: An overview of major themes in the literature. *OECD Science, Technology and Industry Working Papers* 1:73.

TÜSİAD (2013). *Türkiye'de* Açık *İnovasyon Ekosisteminin oluşmasının önündeki engeller ve çözüm önerileri.* Erişim adresi: https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7342-turkiyede-acik-inovasyon-ekosisteminin-olusmasinin-onundeki-engeller-ve-cozum-onerileri

West, J., & Gallagher, S. (2006). Challenges of open innovation: the paradox of firm investment in open-source software. *R&D Management*, 36(3), 319-331.

Zhang, Y., Xi, W., & Xu, F. Z. (2022). Determinants of employee innovation: an open innovation perspective. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 31(1), 97-124.

Zhao, J. (2021). The relationship between coupling open innovation and innovation performance: the moderating effect of platform openness. *Technology Analysis & Strategic Management*, (online print), https://doi.org/10.1080/09537325.2021.1970129.

Yazar Hakkında

Arş. Gör. Dr., İbrahim YIKILMAZ; Kocaeli Üniversitesi Yönetim Organizasyon Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Yönetim Organizasyon alanında doktorası (PhD) olan İbrahim YIKILMAZ, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yönetim Organizasyon (2018) ve Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetimi (2016) yüksek lisans ve Kara Harp Okulu Sistem mühendisliği programlarından mezun olmuştur. Araştırma görevlisi olarak görevine başlamadan önce, çeşitli kamu kurumlarında yönetici pozisyonlarında görev almıştır. Stratejik yönetim, liderlik, inovasyon, dijital dönüşüm ve çevik örgütler konularında çalışmalarını sürdürmektedir. Ulusal ve Uluslararası kongrelerde bildirileri ve çeşitli yayınları bulunmaktadır. Profesyonel düzeyde İngilizce bilmektedir.



BÖLÜM 10

YARATICILIK VE İNOVASYON

Dr. Öğr. Üyesi F. Didem GÖÇMEN
Türk Hava Kurumu Üniversitesi
dgocmen@thk.edu.tr
ORCID: 0000-0002-3939-441X

Abstract

Background: Creativity and innovation are concepts that researchers studying in the field of management and business around the world have recently focused on, with the assessment that they will provide a competitive advantage, growth, and profitability to businesses. Many field experts attribute the sustainability of businesses to their speed of adapting to innovations or to being the source of innovation itself. This common opinion about the necessity of creativity and innovation for success is not able to provide the same degree of clarity on how to achieve this. The concepts, which are often used interchangeably, seem to be two different fields that have developed separately in the literature, despite their holistic relations. This is due to the diversity of meanings due to the fact that they are the subject of many different disciplines.

Research Purpose: The purpose of this study is aimed to deal with innovation and creativity concepts in an integrated manner. The concept of creativity is first discussed through the interactions of creativity at the individual and organizational levels. Then, innovation approaches, examples, innovation types, and models are explained and management theory processes related to the interaction between creativity and innovation are examined.

Methodology: The interactions of creativity and innovation-based factors in businesses are discussed comparatively.

Findings: It has been concluded that the source of both concepts is the way of thinking of individuals, working groups (inside or outside the organization), and the whole organization. Moreover, it have being evaluated that there is a need for effective processes and procedures in unleashing the creative potential, and even if creativity arises without a strategic focus and employees connected to this focus, it is not possible to transform it into innovation.

Conclusions: Creativity is the basic input of innovation and encourages the production of creative ideas, continuous work, goal orientation, stability, managerial support, interactive correct use of individual, group, organizational factors, etc. These considerations are important for the initiation and development of innovation. As the process progresses, innovation becomes more complex and difficult to implement, so creative solutions and consistent behaviors are needed again. As a result; creativity includes changes in ideas, innovation includes changes in behaviors along with ideas arising from creativity.

Giriş

Yaratıcılık ve inovasyon, işletmelere rekabet üstünlüğü, büyüme ve karlılık sağlayacağı değerlendirmesiyle, yönetim alanında çalışan araştırmacılar ve iş dünyasının son dönemlerde odaklandığı kavramlardandır. Birçok alan uzmanı, işletmelerin sürdürülebilirliğini yeniliklere uyum sağlayabilme hızlarına ya da yeniliğin bizzat kaynağı olmalarına bağlamaktadır. Başarı için yaratıcılığın ve inovasyonun gerekliliği konusunda oluşan bu ortak kanı, bunun nasıl gerçekleştirileceği konusunda aynı oranda netlik sağlayamamaktır. Pazara çıkan ürünlerin yüzde 95'inin başarısızlığı, şirket içi inovasyon projelerinin yüzde 10-30 düzeylerinde kalan başarı oranları ya da büyük şirketlerin yüzde 81'inin, girişimler ile yapılan iş birliklerinde, pilot denemelerinin, yüzde 25'in altında bir oranla ticari ilişkiye dönüştüğünü ifade etmeleri (Deliormanlı, 2017) bu durumun sayısal göstergelerine örneklerdir. Yeni ve sektörde etki yaratan bir ürüne, bir çalışma sistemine ya da diğerlerinden daha fazla esnekliğe sahip olmanın, hızla çeşitlenen, gelişen ve karmaşıklaşan çalışma ortamlarında nasıl mümkün olacağı, yaratıcılık ve inovasyon arasındaki ilişkinin yönetimine de bağlıdır.

Sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılan yaratıcılık ve inovasyon, bütünsel ilişkilerine rağmen literatürde ayrı ayrı gelişim göstermiş iki farklı alan gibi görünmektedir ve bu durum çok farklı disiplinlere konu olmaları sebebiyle oluşan anlam çeşitliliğine bağlanmaktadır. İnovasyon doğası gereği yaratıcılığı da içinde barındırmaktadır ama aralarındaki ilişki neyin hedef olarak belirlendiğine göre şekillenmektedir. Pazar payını korumak isteyen bir işletme, inovasyon ihtiyacını hangi düzey ya da türe göre belirlerse ortaya çıkması beklenen yaratıcılığın da boyutları değişecektir. Yıkıcı ya da radikal bir inovasyon çıktısı, diğer inovasyon türlerine göre çok daha fazla yaratıcılık ile ilişkilendirilmektedir (Dodgson, 2011). Bu noktada, inovasyonun beslendiği yaratıcılık kaynaklarının hedefler doğrultusunda belirlenmesi ve doğru yönetilmesi önem kazanmaktadır. Yaratıcılığın asıl kaynağının çalışanlar olduğu ve başarıya ulaşmanın, tüm çalışanların yaratıcılık potansiyelinden faydalanmakla mümkün olduğu inovasyonu hedef alan işletmelerin

lerin düşünme tarzlarında yaratılacak farkla mümkün olabilmektedir. Yaratıcı düşünmenin en temel çıktılarından biri bireylerin problem çözme becerilerinin gelişmesidir ve yaratıcı problem çözümü çoğunlukla kullanılan bakış açılarını ya da süreçleri yeniden yapılandırma ve geliştirmeden gelmektedir.

Bireysel olarak çalışanların yaratıcılıkları, örgütsel çevredeki değişkenlere ve onlarla girdikleri etkileşimlere de bağlıdır. Yaratıcılıktan beklenen çıktı, bireylerin yetkinlikleriyle birlikte grup uyumu, grup iletişimi gibi grup süreçlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Etkili yaratıcılık sonuçları, tüm üyeler açıkça fikirlerini ifade edebildiğinde ortaya çıkmaktadır. İnovasyon, grup üyelerinin, grup hakkındaki düşüncelerine göre şekillenmekte haliyle yaratıcılığın teşviki üyeler arası etkileşimlere odaklanmayı da gerektirmektedir. Bireyler aktif olarak iletişim kurmaya, geri bildirim sağlamaya ve yeni fikirler geliştirmeye yönlendirilmelidir. Yaratıcılığı teşvik etmek için özerklik ve özgürlüğün gerekli olduğunu savunan çok sayıda çalışmanın yanında yaratıcılık için daha fazla talepkâr olmanın inovasyon için motive edici olduğu da vurgulanmaktadır. "Gevşek sıkı kural, inovasyonu organize etmenin anahtarıdır. İnsanlar gevşek bir şekilde yönetilmelidir, ancak onlardan çok şey beklenmelidir" (Fairtlough, 1994, s.334). Ancak çok fazla beklentinin çalışanların yaratıcılığı üzerinde olumsuz sonuçlar doğurduğu da görülmektedir.

Yaratıcılık, inovasyonun temel girdisidir ve yaratıcı fikirlerin üretimini teşvik, sürekli çalışma, hedef odaklılık, istikrar, yönetsel destek, birey, grup, örgüt faktörlerinin etkileşimli doğru kullanımı vb. hususlar inovasyonun başlatılması ve geliştirilmesi için önemlidir. Süreç ilerledikçe inovasyonun gerçekleştirmesi daha karmaşık ve zor bir hal aldığından yeniden yaratıcı çözümlere ve tutarlı davranışlara ihtiyaç doğar. Yaratıcılık fikirlerde, inovasyon yaratıcılıktan doğan fikirlerle birlikte davranışlarda da değişikliği içermektedir.

Kaynakça

Adams, K. (2005), The Sources of Innovation and Creativity. A Paper Commissioned by the National Center on Education and the Economy for the New Commission on the Skills of the American Workforce. Washington DC: *National Center on Education and the Economy.*

Ahmadu, A. (2021), Exploring How Incremental Innovation Can Be Used To Enhance Growth in The Nigerian. *Online Grocery Business. University of Wales Trinity Saint David* (United Kingdom).

Al-Masalmeh, D. (2022), The Impact of Innovation on Customer Brand Loyalty in the Hotel Sector in Amman-Jordan (Doctoral dissertation, University of Petra).

Amabile, T. M. (1996), *Creativity and Innovation in Organizations* (Vol. 5). Boston: Harvard Business School.

Amabile, T.M., Conti, R. (1999), Changes in The Work Environment for Creativity During Downsizing. *Academy Of Management Journal*, 42(6), 630-640.

Andreasen, N. C. (2005), *The Creating Brain: The Neuroscience of Genius*. Dana Press.

Archibugi, D., Evangelista, R. & Simonetti, R. (1994), On the Definition and Measurement of Product and Process Innovations, in Y . Shionoya and M. Perlman (eds), Innovation in Technology, Industries and Institutions. Studies in Schumpeterian Perspectives . Ann Arbor, *MI: University of Michigan Press*, pp. 7 – 24

Armbruster, H., Bikfalvi, A., Kinkel, S., & Lay, G. (2008), Organizational Innovation: The Challenge of Measuring Non-technical Innovation in Large-scale Surveys. *Technovation,* 28(10), 644-657.

Aslan, E. (2001), Kavram Boyutunda Yaratıcılık. *Türk Psikoloji Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 16 (2), 15-21.

Barbieri, J. C., Álvares, A. C. T. (2016), Sixth Generation Innovation Model: Description of A Success Model. *RAI Revista de Administração e Inovação*, 13(2), 116-127.

Berkun, S. (2013), *The Year Without Pants: WordPress. com and the future of work*. John Wiley & Sons.

Black, R. Alan. (1990, 2008), 52 Common Traits of Highly Creative People.

Bochm, G., & Frederick, L.J. (2010), Strategic Innovationmanagement in Global Industry Networks. *Asian Journal of Business Management*, 2(4), 110–120.

Carlsson, I., Wendt, P. E., & Risberg, J. (2000), On The Neurobiology Of Creativity. Differences in Frontal Activity Between High And Low Creative Subjects. *Neuropsychologia*, 38(6), 873-885.

Cengiz, E., Acuner, T., & Baki, B. (2007), Örgütsel Yaratıcılığı Belirleyen Faktörler Arası Yapısal İlişkiler. *Dokuz Eylul Uni. Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 98-121.

Cengiz, E., Ayyıldız, H., & Kırkbir, F. (2006), Yeni Ürün Geliştirme Sürecinde Aşama-Eşiği Yöntemiyle Süreç Performans Değerlemesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7(1), 435-452.

Chesbrough, H. Garman, A. (2009), Use Open Innovation to Cope in a Downturn. *Harvard Business Review*, June, 1-4

Corazza, G. E. & Agnoli, S. (2016), *Creativity in the Twenty First Century Multidisciplinary Contributions to the Science of Creative Thinking,* Springer, Singapore.

Csikszentmihalyi, M. (2015), The Systems Model of Creativity: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. Springer.

Damanpour, F. (1987), The Adoption of Technological, Administrative, and Ancillary Innovations: Impact of Organizational Factors, *Journal of Management*, 13, 4, 675 – 88.

Damanpour, F., S. Gopalarkrishnan. (2001), The Dynamics of the Adoption of Product and Process Innovations in Organizations. *Journal of Management Studies*, 38, 1, 45 – 65.

Damanpour, F. D. Aravind. (2004), Product and Process Innovations: A Review of Organizational and Environmental Determinants. Working

Damanpour, F. (1991), Organizational Innovation: A meta-analysis of Effects of Determinants and Moderators. *Academy of management journal*, 34(3), 555-590

Davenport, T.H. (1993), Process Innovation: Re-engineering Work through Information Technology. Boston, M.A.: *Harvard Business School Press*.

Davila, T., Marc J. E., & Robert S. (2006), *Making Innovation Work: How to Manage It, Measure It, and Profit from It,* Wharton School Publishing: Upper Saddle River, New York.

Deliormanlı, S. (2017), İnovasyon ve Peki, Sonra Ne Olacak?" Sorusu. *Harvard Business Review* Türkiye

Demirkaya, H., Zengin, R. (2014), *Hizmet İnovasyonu ve Bir Uygulama Örneği*.

Dewar, J. L., Dutton, J. (1986), The Adoption of Radical and Incremental Innovations: An Empirical Analysis. *Management Science*, Vol. 32 (11), pp. 1422-1433.

Dodgson, M. (2011), Creativity and Innovation Management: Play's the Thing . Mann, L & Chan, J. (Eds.). Creativity and innovation in business and beyond: *Social science perspectives and policy implications (Vol. 18). Routledge.*

Düren, Z. (2000), *2000'li Yıllarda Yönetim*,1.Basım, Alfa Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.

Edquist , C., Hommen, L. & McKelvey M. (2001), Innovation and Employment . *Process versus Product Innovation* . Cheltenham : Edward Elgar .

Elçi, Ş. (2006), *İnovasyon, Kalkınmanın ve Rekabetin Anahtarı*. Ankara: Nova Basın Yayın Dağıtım.

Elçi, Ş. (2012), *İnovasyon Rehberi: Kârlılık ve Rekabetin El Kitabı, Ed.: S. Karaata, Yenilik, Yenileşim, İnovasyon Dünyasına Bir Yolculuk*, Ege Genç İş Adamları Derneği (EGİAD).

Elçi, Ş., Karataylı, İ. & Karaata, S. (2008), *Bölgesel İnovasyon Merkezleri: Türkiye için Bir Model Önerisi*, TÜSİAD, Graphis Matbaa, İstanbul.

Fairtlough, G. (1994), Innovation and Organization, in Mark Dodgson and Roy Rothwell (eds.), *The Handbook of Industrial Innovation*, Aldershot: Elgar, pp. 325–336

Ferrell, O. C., Hartline, M. D. (2011*), Marketing Strategy* (5th ed.). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.

Florida, R. (2002), *The Rise of The Creative Class*. New York: Basic Books.

Göçmen, F. D. (2020), *Yaratıcı Düşünme. Ed. Koçak, R.D. Yönetimde Düşünme Becerileri*. Siyasal Yayınevi.Ankara

Grosul, M., Feist, G. J. (2014), The Creative Person in Science. Psychology of Aesthetics, *Creativity, and the Arts*, 8(1), 30.

Guilford, J. P. (1967), *The Nature of Human Intelligence*.

Gumusluoglu, L., Ilsev, A. (2009), Transformational Leadership, Creativity, and Organizational Innovation. *Journal Of Business Research*, 62(4), 461-473.

Güçkıran, D. G. (2021), *İnovasyon Türleri Yeni Bir Taksonomi Önerisi*.

https://medium.com/t%C3%BCrkiye/i%CC%87novasyon-t%C3%BCrleri-50a1f566133c

Harms, R., Van Der Zee, K. (2013), Interview: Paul Paulus On Group Creativity. *Creativity And Innovation Management*, 22(1), 96-99.

He, K. (2017), *A Theory of Creative Thinking: Construction and Verification of the Dual Circulation Model* (Singapore: Springer Singapore) 85-125.

Heunks, F. J., Roos, H. (1992), Entrepreneurs in A Changing Cultural Context. Transnational Business in Europe, *Economic And Social Perspectives*, 4-13.

Hobday, M. (2005), Firm-level Innovation Models, Technology *Analysis & Strategic Management* Vol. 17, No 2 121-145

Hopp, C., Antons, D., Kaminski, J., & Salge, T. O. (2018), What 40 Years of Research Reveals About The Difference Between Disruptive and Radical Innovation. *Harvard Business Review*.

James, K., Clark, K., Cropanzano, R. (1999), Positive and Negative Creativity in Groups, Institutions and Organizations: A Model and Theoretical Extension. *Creativity Research Journal*, 12(3):211-226

James, K., Drown, D. (2011), Organizations and Creativity. Mumford (ed.) The Handbook of Organizational Creativity. Elsievier, New York.

Jolly, A. (Ed.). (2003), *Innovation: Harnessing Creativity for Business Growth*. Kogan Page Publishers.

Kaufman, J. C., Sternberg, R. J. (Eds.). (2010), *The Cambridge Handbook Of Creativity*. Cambridge University Press.

Kılınç, E. C. (2011), İnovasyon ve Ulusal Kalkınma: AB Ülkeleri ve Türkiye Üzerine Bir İnceleme (Master's Thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

King, A. A., Baatartogtokh, B. (2015), How Useful is The Theory of Disruptive Innovation*?. MIT Sloan Management Review*, 57(1), 77.

Knight, K. E. (1967), A Descriptive Model of The Intra-Firm Innovation Process. *The Journal of Business*, 40(4), 478-496.

Lettice, F., Thomond, P. (2002), Disruptive Innovation Explored. *Paper Presented at Ninth IPSE International Conference on Concurrent Engineering: Research and Applications* (CE2002), July

MacKinnon, D. W. (1962), The Nature And Nurture Of Creative Talent. *American Psychologist*, 17(7), 484.

Mann, L., Chan, J. (Eds.). (2011), *Creativity and Innovation in Business and Beyond: Social Science Perspectives and Policy Implications* (Vol. 18). Routledge.

Neely, A., & Hii, J. (1998), Innovation and Business Performance: A literature Review. *The Judge Institute of Management Studies University of Cambridge*. 15 July 1998

OECD (2008), *Reviews of Regional Innovation*, North of England, UK.

OECD. (2005), Oslo Manual: Guidelines For Collecting and Interpreting Innovation Data. No. 4. Org. for Economic Cooperation & Development, 2005.

Oldham, G.R., Cummings, A. (1996), Employee Creativity: Personal and Contextual Factors At Work. Academy of Management Journal, 39, 607–634.

Onur, D., Zorlu, T. (2017), Yaratıcılık Kavramı ile İlişkili Kuramsal Yaklaşımlar. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches,* 6(3).

Paulus, P. B., Dzindolet, M. (2008), Social Influence, Creativity and Innovation. *Social Influence*, 3(4), 228-247.

Paulus, P. B., Dzindolet, M., & Kohn, N. W. (2012), Collaborative Creativity—Group Creativity And Team Innovation. *In Handbook Of Organizational Creativity* (pp. 327-357). Academic Press.

Preez N.D., Louw L. (2008), A Framework for Managing the Innovation Process , *Management of Engineering & Technology Portland International Conference*

Robin, N., Holyoak, J. (1995), Relational Complexity and The Functions Of Prefrontal Cortex. In M. S. Gazzaniga (Ed.), *The Cognitive Neurosciences, VIII thought and imagery*. London: The MIT Press

Robinson A.G.,Stern, S. (1997), *Corporate Creativity*, Berrett-Koehler Publishers, SanFrancisco, CA

Rothwell, R. (1993), Systems Integration and Networking: The Fifth Generation Innovation Process, Paper Prepared for the Chair Hydro—*Quebec Conference en Gestion de al Technologie*, Montreal, Canada, 28 May 1993.

Shalley, C. E., Gilson, L. L. (2004), What Leaders Need To Know: A Review Of Social and Contextual Factors That Can Foster or Hinder Creativity. *The Leadership Quarterly*, 15(1), 33-53.

Sodeinde, G. M. (2021), Effect of Entrepreneurial Innovation on the Performance of Informal Sector: A Study of Carpentry Firms in Lagos State (Doctoral dissertation, Kwara State University (Nigeria)

Stacey, R. (1992), *Managing Chaos*, Kogan Page, London

Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1991), An Investment Theory of Creativity And Its Development. *Human Development*, 34(1), 1-31.

Sungur, N. (1992), *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınları

Şimşit, Z. T., Vayvay, Ö., & Öztürk, Ö. (2014), An Outline of Innovation Management Process: Building A Framework for Managers to Implement Innovation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 150, 690-699.

Taylor, S. P. (2017), What is Innovation? A Study of The Definitions, Academic Models, And Applicability of Innovation To An Example of Social Housing in England. *Open Journal of Social Sciences*, 5(11), 128-146.

Tidd, J.; Bessant, J. ve Pavitt, K. (2005), *Managing Innovation: Integrating Technology, Management and Organizational Change* (3rd ed.). Wiley.

Utterback, J. M. (1994), *Mastering The Dynamics of Innovation: How Companies Can Seize Opportunities in The Face of Technological Change*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

Uzkurt, C. (2008), *Pazarlamada Değer Yaratma Aracı Olarak Yenilik Yönetimi ve Yenilikçi Örgüt Kültürü*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.

Von Stamm, B. (2008), *Managing Innovation, Design and Creativity*. John Wiley & Sons.

Walker, R. M. (2006), Innovation Type And Diffusion: An Empirical Analysis of Local Government. *Public Administration*, 84(2), 311-335.

Weisberg, R. W. (1993), *Creativity: Beyond the Myth of Genius*. New York: Freeman

West, J. (2011), Inducing and Disciplining Creativity in Organisations under Escalating Complexity Mann, L. & Chan, J. (Eds.), *Creativity and innovation in business and beyond: Social science perspectives and policy implications* (Vol. 18). Routledge.

Woodman, Richard W. Sawyer, John E & Griffin, Ricky W. (1993), Towards a Theory of Organizational Creativity, *The Academy of Management Review*, Volume 18, Number 2, pp.293-321.

Yamamoto, Y. (2013), Kaikaku in Production towards Creating Unique Production Systems. Ph.D. Thesis, Malardalen University, Swenden

Yavuz, Ç. (2010), İşletmelerde İnovasyon-Performans İlişkisinin İncelenmesine Dönük Bir Çalışma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*.

Yazar Hakkında

Dr. Öğr. Üyesi Firdevs Didem GÖÇMEN, Lisans ve Yüksek Lisans eğitimlerini Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde tamamlayan GÖÇMEN, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana bilim dalında "Örgüt İkliminin, Mesleki Şüphecilik Üzerindeki Etkisini" incelediği çalışmasıyla Doktora derecesini almıştır. 2011 -2018 yılları arasında Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği Programı'nda öğretim görevlisi olarak çalışmış, 2019 yılında aynı programa Dr. Öğr. Üyesi olarak atanmıştır. Halen aynı programda Dr. Öğr. Üyesi olarak görevine devam etmektedir.



BÖLÜM 11

TEKNOLOJİ VE İNOVASYON

Muhammed Furkan TAN
İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Doktora Öğrencisi
furkantan46@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2755-4543

Doç. Dr. Ahmet TAN
Iğdır Üniversitesi
atan02@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9972-4372

Abstract

Background: Technology is a collection of physical processes that transform inputs into outputs with procedural techniques and organizational arrangements to achieve transformation. Technology is also defined as technical knowledge that can be associated with a machine, electrical or mechanical components, chemical process, software code, patent, technique, communication, or a combination of different components. Technology is seen as the incarnation of people, materials, cognitive and physical processes, facilities, machines, and tools. Technology transfer is viewed as 'deliberate, purposeful interaction' for the exchange of technological knowledge and/or artifacts and rights between two or more individuals, groups or organisations.

Innovation is always perceived as one of the tools by which companies can increase their competitiveness and improve their performance. However, its definition is far from clear. innovation is associated with the first enterprise that produces a good or service or uses a new method or input, while all subsequent firms that do the same are considered imitators. In a broader definition, innovation is defined as the process of generating ideas that are new at source and making decisions about those ideas that result in something useful.

Research Purpose: In this part of the book, the relationship between technology and innovation and how they affect each other will be examined.

Methodology: Under the title of technology, the concept of technology, the concept of technology transfer and the effects of crossing borders will be exami-

ned. Under the title of innovation, the concept of innovation, innovation in different empirical contexts, external effects on innovation and the relationship between innovation and the concept of crossing borders will be discussed.

Findings: It is clear that the concepts of technology and innovation are seen as dynamic elements that drive change not only economically but also socially. Many examples are given of how technology and innovation have changed society. Not only national but also international importance of technology and innovation was emphasized.

Conclusions: Existing research on the globalization of innovation has emphasized that multinational companies can benefit more from these global processes. The dual role of digital technologies as both a technology to be transferred and a facilitator of further technology transfer should be given special consideration in further research.

Giriş

Yaklaşık son yirmi yıl boyunca inovasyon, gelişmiş pazar ekonomilerinde ve ötesinde, ekonomik büyümenin motoru olarak ortaya çıkmıştır (Schumpeter, 1928, s. 378). İnovasyonun ekonomik ilerlemeye olumlu katkısı, artan ampirik kanıtlarla desteklenmektedir. Daha spesifik olarak araştırmalar, yeniliğin (Ar-Ge yoğunluğu seviyeleri, patent etkinliği ve diğerleri gibi çeşitli temsiller kullanılarak ölçülen), gerçek kişi başına düşen GSYİH'nin, çok faktörlü üretkenliğin (Guellec & van Pottelsberghe la Potterie, 2002, s. 103) ve verimlilik artışının (Khan & Luintel, 2006) büyüme üzerinde önemli olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Bilgi ve teknoloji, yenilik sürecinde kilit kolaylaştırıcı faktörlerdir. İnovasyon süreçleri en temel haliyle mevcut bilgiyi kullanmayı içerir, ancak sıklıkla yeni bilgi üretmeyi ve edinmeyi de gerektirir ve bu da merkezi olarak öğrenmeyi içerir. İnovasyon aynı zamanda öğrenilen bilgilerin paylaşılmasını da içerir (Oliveira, 2013). Literatürde teknolojinin, yenilik ve ekonomik performansın kilit bir belirleyicisi olduğu da yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu, en iyi kalkınma çalışmaları literatüründe ifade edilmiştir. Bu, zengin ve fakir ülkeler arasında büyük teknolojik farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, teknolojik yakalama ile meşgul olmak, yoksul ülkelerin uzun vadeli büyüme elde etmek için izleyebilecekleri belki de en umut verici yol olarak ortaya çıkmaktadır.

Bilgi ve teknoloji transferinin coğrafi sınırları aşan doğrudan bir süreç olmadığını varsaymak güvenli görünmektedir (Oliveira, 2013). Başarılı olmak için önemli ölçüde çaba ve organizasyonel ve kurumsal değişim gerekir. Bu, öncelikle,

Teknoloji ve inovasyonun toplumu nasıl değiştirdiğine dair birçok örnek verilmiştir. Teknoloji ve inovasyonun sadece ulusal değil aynı zamanda uluslararası önemi vurgulanmıştır.

İnovasyonun küreselleşmesiyle ilgili mevcut araştırmalar, çok uluslu şirketlerin bu küresel süreçlerden daha fazla yararlanabileceğini vurgulamışlardır. Dijital teknolojilerin hem transfer edilecek bir teknoloji hem de daha fazla teknoloji transferini kolaylaştırıcı olarak ikili rolü, daha sonraki araştırmalarda özel olarak dikkate alınmalıdır. İnovasyonun uluslararası boyutlarının veya inovasyon akışlarının, geleneksel olarak inovasyon alanları olarak kabul edilmeyen taban veya kırsal bağlamlar gibi bağlam türlerinde nasıl göründüğüne ilişkin sorular örneklerle açıklanmıştır.

Kaynakça

Abdul Wahab, S., Rose, R. C., Uli, J., & Abdullah, H. (2009). The effects of absorptive capacity and recipient collaborativeness as technology recipient characteristics on degree of inter-firm technology transfer. *Journal of Social Sciences*, *5*(4), 423-430.

Abramovitz, M. (1986). Catching up, forging ahead, and falling behind. *The journal of economic history*, *46*(2), 385-406.

Amable, B., Barré, R., & Boyer, R. (1997). *Les systèmes d'innovation à l'ère de la globalisation* (pp. 401-p). Economica.

Amesse, F., & Cohendet, P. (2001). Technology transfer revisited from the perspective of the knowledge-based economy. *Research policy*, *30*(9), 1459-1478.

Archibugi, D., & Iammarino, S. (2002). The globalization of technological innovation: definition and evidence. *Review of International Political Economy*, *9*(1), 98-122.

Asheim, B. T., & Isaksen, A. (1997). Location, agglomeration and innovation: Towards regional innovation systems in Norway?. *European planning studies*, *5*(3), 299-330.

Ashton, K. (2009). That 'internet of things' thing. *RFID journal*, *22*(7), 97-114.

Ayres, C. E. (1944). Theory of economic progress.

Ayres, C.E. (1953). The Role of Technology in Economic Theory", *American Economic Review*, 43(5), 279-87.

Beckman, S. L., & Barry, M. (2007). Innovation as a learning process: Embedding design thinking. *California management review*, *50*(1), 25-56.

Belussi, F., & Pilotti, L. (2000). *Knowledge creation and collective learning in the Italian local production systems*. Università di Padova.

Belussi, F., McDonald, F., & Borrás, S. (2002). *Industrial districts: State of the art review*. Research report, Project West–East id: Industrial districts re-location processes.

Birtchnell, T. (2011). Jugaad as systemic risk and disruptive innovation in India. *Contemporary South Asia*, *19*(4), 357-372.

Blume, S. S. (1992). *Insight and industry: on the dynamics of technological change in medicine*. Mit Press.

Boutellier, R., Gassmann, O., Macho, H., & Roux, M. (1998). Management of dispersed product development teams: The role of information technologies. *R&D Management*, *28*(1), 13-25.

Bozeman, B. (2000). Technology transfer and public policy: a review of research and theory. *Research policy*, *29*(4-5), 627-655.

Breschi, S., & Malerba, F. (1997). Sectoral innovation systems: technological regimes, Schumpeterian dynamics, and spatial boundaries. *Systems of innovation: Technologies, institutions and organizations*, *1*, 130-156.

Brown, S. L., & Eisenhardt, K. M. (1995). Product development: Past research, present findings, and future directions. *Academy of management review*, *20*(2), 343-378.

Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization science*, *2*(1), 40-57.

Brown-Kamn, J. (1987). An Integrative Approach to Management. *Lexington: Lexington Books*.

Burgelman, R. A., Maidique, M. A., & Wheelwright, S. C. (1996). Strategic management of technology and innovation (Vol. 2): Irwin Chicago.

Callon, M. (1986). The sociology of an actor-network: The case of the electric vehicle. In *Mapping the dynamics of science and technology* (pp. 19-34). Palgrave Macmillan, London.

Carlsson, B., & Stankiewicz, R. (1991). On the nature, function and composition of technological systems. *Journal of evolutionary economics*, *1*(2), 93-118.

Chang, J. C. J., & King, W. R. (2005). Measuring the performance of information systems: A functional scorecard. *Journal of Management Information Systems*, *22*(1), 85-115.

Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative science quarterly*, 128-152.

Cooke, P., Uranga, M. G., & Etxebarria, G. (1997). Regional innovation systems: Institutional and organisational dimensions. *Research policy*, *26*(4-5), 475-491.

Dosi, G. (1988). Sources, procedures, and microeconomic effects of innovation. *Journal of economic literature*, 1120-1171.

EDQUIST, C. (1997). Systems of Innovation: Technologies, Institutions and Organizations, Pinter, London, Washington.

Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research policy*, *29*(2), 109-123.

Fink, L. (2011). How do IT capabilities create strategic value? Toward greater integration of insights from reductionistic and holistic approaches. *European Journal of Information Systems*, *20*(1), 16-33.

Freeman, R., Freeman, C., & Freeman, S. (1987). *Technology, policy, and economic performance: lessons from Japan*. Burns & Oates.

Gibson, D. V., & Smilor, R. W. (1991). Key variables in technology transfer: A field-study based empirical analysis. *Journal of Engineering and Technology management*, *8*(3-4), 287-312.

Gopalakrishnan, S., & Santoro, M. D. (2004). Distinguishing between knowledge transfer and technology transfer activities: The role of key organizational factors. *IEEE transactions on Engineering Management*, *51*(1), 57-69.

Gregersen, B., & Johnson, B. (1996). Learning economies, innovation systems and European integration. Retrieved May 06, 2012.
Guellec, D., & De La Potterie, B. V. P. (2002). R&D and productivity growth: panel data analysis of 16 OECD countries. *OECD Economic studies*, *2001*(2), 103-126.
Gupta, A. K. (1996). Roots of creativity and innovation in Indian society: A honey bee perspective. *Wasteland News*, *12*, 37.
Hanna, N. K. (2010). Transforming government and building the information society: Challenges and opportunities for the developing world.
Heeks, R. (2009). The ICT4D 2.0 manifesto: Where next for ICTs and international development?. *Development Informatics Working Paper*, (42).
Hoffman, K., & Girvan, N. (1990). Managing international technology transfer: a strategic approach for developing countries. *Manuscript reports/IDRC; 259e*.
Hayden, F. G., & Stephenson, K. (1992). Corporate networks: a US case study. *Dynamics of the Firm: Strategies of Pricing and Organization*, 55-95.
Karlsson, M. (Ed.). (2006). *The Internationalization of Corporate R & D: Leveraging the Changing Geography of Innovation*. Institutet för tillväxtpolitiska studier (ITPS).
Khan, M., & Luintel, K. B. (2006). Sources of knowledge and productivity: how robust is the relationship?.
Kim, L. (1997). *Imitation to innovation: The dynamics of Korea's technological learning*. Harvard Business School Press.
King, W. R. (2003). IT capabilities, business processes, and impact on the bottom line. In *IS Management Handbook* (pp. 41-44). Auerbach Publications.
Lan, P., & Young, S. (1996). International technology transfer examined at technology component level: a case study in China. *Technovation*, *16*(6), 277-286.
Levin, M. (1993). Technology transfer as a learning and developmental process: an analysis of Norwegian programmes on technology transfer. *Technovation*, *13*(8), 497-518.
Levinthal, D. A., & March, J. G. (1993). The myopia of learning. *Strategic management journal*, *14*(S2), 95-112.
Lorenzen, M. (1998). *Localised learning. Why are inter-firm learning patterns institutionalised within paticular localities?* (No. 98-10). Department of Industrial Economics and Strategy, Copenhagen Business School.
Love, J. H., & Mansury, M. A. (2007). External linkages, R&D and innovation performance in US business services. *Industry and innovation*, *14*(5), 477-496.
Love, J. H., Roper, S., & Vahter, P. (2014). Learning from openness: The dynamics of breadth in external innovation linkages. *Strategic management journal*, *35*(11), 1703-1716.
Lundvall, B. A. (1992). National systems of innovation: towards a theory of innovation and interactive learning.
Lundvall, B. Å. (2008). Innovation system research: where it came from and where it might go. Georgia Institute of Technology.
Malerba, F. (1992). Learning by firms and incremental technical change. *The economic journal*, *102*(413), 845-859.
Malmberg, A., & Maskell, P. (1997). Towards an explanation of regional specialization and industry agglomeration. *European planning studies*, *5*(1), 25-41.
Merrill, R. S. (1972). The role of technology in cultural evolution. *Social Biology*, *19*(3), 240-247.

Mowery, D., & Rosenberg, N. (1979). The influence of market demand upon innovation: a critical review of some recent empirical studies. *Research policy*, *8*(2), 102-153.

Natarajan, S., & Tan, J. M. (1992). *The impact of MNC investments in Malaysia, Singapore & Thailand*. Institute of Southeast Asian.

Nelson, R. R. (1985). *An evolutionary theory of economic change*. harvard university press.

Nelson, R. R. (Ed.). (1993). *National innovation systems: a comparative analysis*. Oxford University Press on Demand.

Oliveira, P. (2013). Knowledge, technology and innovation flows across national boundaries: developing a research agenda. *International Research Staff Exchange Scheme (IRSES) Crossing Boundaries project*.

Omar, R., Takim, R., & Nawawi, A. H. (2011). The Concept of absorptive capacity in technology transfer (TT) projects. In *International Conference on Intelligent Building and Management* (Vol. 5).

Pavlou, P. A., & El Sawy, O. A. (2006). From IT leveraging competence to competitive advantage in turbulent environments: The case of new product development. *Information systems research*, *17*(3), 198-227.

Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (2003). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. Stanford University Press.

Pini, P., & Santangelo, G. D. (2010). The underlying internal learning processes of incremental and radical innovations. an analysis in the Emilia-Romagna region. *Economia politica*, *27*(1), 55-82.

Powell, W. W., Koput, K. W., & Smith-Doerr, L. (1996). Interorganizational collaboration and the locus of innovation: Networks of learning in biotechnology. *Administrative science quarterly*, 116-145.

Ravichandran, T., Lertwongsatien, C., & Lertwongsatien, C. (2005). Effect of information systems resources and capabilities on firm performance: A resource-based perspective. *Journal of management information systems*, *21*(4), 237-276.

Rosenberg, N., & Nathan, R. (1982). *Inside the black box: technology and economics*. cambridge university press.

Roessner, J. D. (1993). What companies want from the federal labs. *Issues in Science and Technology*, *10*(1), 37-42.

Sahal, D. (1981). Alternative Conception of Technology. *Research Policy*, 10(2), 24.

Sahal, D. (1982). Transfer and Utilisation of Technical Knowledge. Lexington Publishing.

Sambamurthy, V., & Zmud, R. W. (2000). Research commentary: The organizing logic for an enterprise's IT activities in the digital era—A prognosis of practice and a call for research. *Information systems research*, *11*(2), 105-114.

Schumpeter, J. (1928). The instability of capitalism. *The economic journal*, *38*(151), 361-386.

Schumpeter, J. A. (2013). *Capitalism, socialism and democracy*. routledge.

Schmookler, J. (2013). Invention and economic growth. In *Invention and Economic Growth*. Harvard University Press.

Serge, S., & Wise, E. (2012). Internationalization of research and innovation–new policy developments.[Sl]: European Commission; JRC; Gobierno de España, 2010. *Acesso em*, *12*.

Smits, R., & Kuhlmann, S. (2004). The rise of systemic instruments in innovation policy. *International journal of foresight and innovation policy*, *1*(1-2), 4-32.

Steiner, M. (2006). Do clusters 'think'?: An institutional perspective on knowledge creation and diffusion in clusters. In *Clusters and regional development* (pp. 217-235). Routledge.

Sung, T. K., & Gibson, D. V. (2000). Knowledge and technology transfer: levels and key factors. International Conference on Technology Policy and Innovation (ICTPI).

Svetina, A. C., & Prodan, I. (2008). How internal and external sources of knowledge contribute to firms' innovation performance. *Managing Global Transitions*, 6(3), 277.

Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic management journal*, 17(S2), 27-43.

Tomassini, M, & R. Sarcina. (2005). Knowledge and learning. Research report, Project West-East id: Industrial districts' re-location processes; Identifying policies in the perspective of the European Union enlargement.

Wade, M., & Hulland, J. (2004). The resource-based view and information systems research: Review, extension, and suggestions for future research. *MIS quarterly*, 107-142.

Wahab, S. A., Rose, R. C., & Osman, S. I. W. (2012). Defining the concepts of technology and technology transfer: A literature analysis. *International business research*, 5(1), 61-71.

West, J., Vanhaverbeke, W., & Chesbrough, H. (2006). Open innovation: a research agenda. Open innovation: Researching a new paradigm, 17(4), 285-307.

Whitley, R. (1992). Societies, firms and markets: the social structuring of business systems. European business systems: Firms and markets in their national contexts, 5-45.

Williams, F., & Gibson, D. V. (1992). Technology transfer: A communication perspective.

Van Mierlo, B., Leeuwis, C., Smits, R., & Woolthuis, R. K. (2010). Learning towards system innovation: Evaluating a systemic instrument. *Technological forecasting and social change*, 77(2), 318-334.

Vandeberg, R., Boon, W., & Moors, E. (2006). Interactive learning in functional genomics innovations.



BÖLÜM 12

KRİZLER VE İNOVASYON

Dr. Fırat Cem DOĞAN
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
fcem.dogan@hku.edu.tr
ORCID: 0000-0002-2398-1484

Abstract

Background: Humanity has experienced political, social, and economic crises almost every era in history. These crises have had a negative impact on people, homes, and businesses in many different ways. Companies either contract or go out of business during these times, and people lose their jobs and money and fall into poverty. In contrast, some private and legal individuals behave more sensibly and logically in times of crisis, avoiding risk, while others make bolder moves to seize the opportunity presented by the crisis or to make up for lost income.

Research Purpose: The main purpose of the research is to reveal how individuals and companies behave in economic crises during crisis periods, how they are protected from crises and how they get rid of them.

Methodology: When the methodology of the research is examined, the relationship between crises and innovation has been examined both theoretically and empirically, and the relationship between crises and innovation has been revealed theoretically and empirically with various examples.

Findings: Entrepreneurs and innovators have come up with new ideas and innovations in response to the needs and demands of the moment with various inventive ideas during times of crisis because they have believed that creativity and new initiatives are the only way to overcome the crisis. Over time, disruptive revolutionary technologies originally appeared as micro-based start-ups. No matter how well-liked they may be, innovations have brought down a number of well-known, centuries-old, massive corporations that were unable to anticipate future demands, were unable to adapt to changing conditions, could not refresh themselves, and had outmoded concepts and technologies. For instance, when NETFLIX first entered the market in 1997, it initially attracted only a small number of consumers, but over time, thanks to the cutting-edge services it provided, US Blockbuster, the largest VHS tape, game, and DVD rental firm in the world, filed for bankruptcy.

Conclusions: This information makes it very evident that concepts that predate the era of technological advancements, inventions, and innovations that were created by entrepreneurs and innovators are a very practical solution and lifeline for times of need.

"İnovasyon bir lideri bir takipçiden ayırt eden şeydir."

Steve Jobs

Giriş

Dünya'nın kuruluşundan bu yana insanoğlu belli dönemlerde ekonomik krizlerle karşı karşıya kalmıştır. Ekonomik krizler, kronolojik olarak 18. Yüzyılda İngiltere'de ortaya çıkan Sanayi Devrimi'yle başlamış, Amerika ve Avrupa'da ilk tohumları atılan kapitalist sistemle birlikte yeni ekonomik düzenin ana hattı oluşmuştur. Makroekonomik krizler veya daha mikro olarak bölgesel ve ülke bazlı ortaya çıkan krizler genellikle iktisadi veya politik sebeplerle oluşmakta, krizler dönemi Dünya ekosistemi içerisindeki bir kısım insanları olumsuz etkilerken diğerlerine ise fayda sağlamaktadır. Gelişmekte ve gelişmemiş ülkelerde genellikle istikrarın olmadığı, ekonomik, siyasal veya sosyal krizler sık sık görülmektedir. Bu dönemlerde birtakım şirketler ve insanlar bu durumda ihtiyatlı veya daha rasyonel davranmak, riskten kaçınmak ve küçülmek isterken diğerleri krizleri fırsata çevirerek daha cesur kararlar almaktadır.

Tüzel ve özel kişilikler (şirketler ve bireyler) ekonomik kriz dönemlerinde kazançları ve harcanabilir gelirleri azaldığı diğer yandan hayat şartları kötüleştiği için kriz dönemlerinde kaybettikleri kazançlarını tekrar elde etmek, gelirlerini arttırmak ve krizlerden çıkış yolu bulmak veya kurtulmak için inovatif çalışmalar yapmak zorundadır. Dünya'da görülen inovatif hareketlerin iktisadi krizler döneminde artış göstermesi nedeniyle bu dönemlere inovasyon dönemleri denilmektedir. Dünya'da ortaya çıkan ekonomik krizlerde şirketler ve bireyler tarafından birçok inovasyon örneği ortaya çıkmış, kriz onları tetiklemiştir.

İnovasyon, bireylerin, ülkelerin ve bölgelerin sosyo-iktisadi hedeflerinin gerçekleştirilmesinde oldukça önemli bir olgudur. İnovasyon süreci, zamanla daha da önem arz etmesiyle birlikte iktisat teorilerine de dâhil edilmiştir. Ekonomik krizler, bireylerin iktisadi hayatlarının başlangıcından itibaren her dönemde maruz kaldığı bir gerçekliktir. Kapitalist sistemin özellikle etkisini gösterdiği 19. Yüzyıldan itibaren kapitalizm ve konjonktür dalgaları krizleri ana akım iktisatçılar tarafından kapitalist bir olgu olduğu yönünde görüşlerini savunsalar da bu fikirleri tenkit eden birçok iktisatçı vardır.

cına ve talebe göre inovatif yenilikler yapmaktadır. Bu bilgiler ışığında, 1929 Büyük Buhran'dan 2019 yılındaki COVID-19 pandemisi süreci de dâhil olmak üzere krizler dönemlerinde köklü inovatif hareketler görülmektedir. Krizler dönemlerinde o dönemin şartlarına göre daha farklı bir perspektifle ortaya atılan yeni nesil fikirler ve inovatif buluşlar ana akım pazarda olan mevcut şirketleri iflasa sürükleyerek birçok yönden köklü değişiklikler yaratmıştır. Örneğin, ABD'li teknoloji devi Blockbuster'ın ona göre çok daha küçük çaplı bir şirket olan Netflix'in pazarda yapmış olduğu müşterilerin ihtiyaçlarına göre yenilikçi, inovatif hizmetlerine karşılık verememesi sonucunda iflas etmiş, Netflix pazarda dev bir lider olmuştur. Sonuç olarak, Dünya sürekli değişim ve dönüşüm içerisindedir. Her koşulda ne kadar popüler olursa olsun, kendini yenilemeyen, çağa ayak uyduramayan, eskimiş fikirler kaybolmaya mahkûm iken, inovatif fikirler, çağın ve dönemin çok ötesindeki yeni nesil fikirler ve buluşlar her dönemde sürekli çıkarak yıkıcı etki yaratmaktadır.

Kaynakça

Acemoğlu, D. & Robinson, J. A. (2012). Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity and Poverty (First Edition). Londra: Profile Books.

Ahamed, L. (2010). Lords of Finance: 1929, The Great Depression, and the Bankers who Broke the World (First Edition). London: Cornerstone.

Ay, H & Uçar, H. Ö. (2015). Üç Küresel Ekonomik Krizin Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 11-32.

Aydın, S. & Çaşkurlu, E. (2013). Kamu Maliyesi (2. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Aydın, Y. & Araman, S. (2018). Konjonktür ve Kriz Teorileri: Marx, Keynes ve Schumpeter. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 45-67.

Allen, R. E. (1994). Financial Crises and Recession in the Global Economy (Fourth Edition). Cambridge: Edward Elgar.

Bolat, G. (2018). 1929 ve 2008 Ekonomik Krizlerden Sonra Yükselen Aşırı Sağ. *Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.*

Bulut, R. & Pınar, Ç. (2020). COVID-19 Pandemisi Döneminde Türkiye'de İstihdam ve İşsizlik. *Oğuzhan Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 217-225.

Busenitz, L. W. (2007). Discussant Comments. Progress in Understanding Entrepreneurial Behavior. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 1(1-2), 183. DOI: 10.1002/sej.5

Carchedi, G. (1991), Frontiers of Political Economy (First Edition). London: Verso.

Carlson, C. R. & Wilmot, W. W. (2016). Innovation: The Five Disciplines for Creating What Customers Want, *Crownpublishing Group*, 24(5), 56. DOI: 10.1111/j.1540-5885.2007.00266.x

Christensen, C. M., Raynor, M. E., & McDonald, R. (2015, Aralık). What Is Disruptive Innovation? Harvard Business Review Home, 44-53.

Christensen, C. M. (2021). Yenilikçinin İkilemi (Birinci Baskı). İstanbul: Koridor.

Clemence, R.V. & Doody, F. S. (1950). The Schumpeterian System, (First Edition) Boston: Addison Wesley Press, Inc.

Dahms, H. F. (1995). From Creative Action to the Social Rationalization of the Economy: Joseph A. Schumpeter's Social Theory. *Sociological Theory*, *13*(1), 1-13.

Danneels, E. (2004). Disruptive Technology Reconsidered: A Critique and Research Agenda. *Journal of Product Innovation Management*, 21(4), 246–258.

Dogan, F.C (2022). *21. Yüzyılda Gelir Eşitsizliği, Yoksulluk ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Farklı Gelir Gruplarındaki Ülkeler Üzerine Ampirik Bir Analiz.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep*

Drucker, P. F. (1985). Innovation and Enterpreneurship, Harper Row Publishers, New York, 30-31. 1985.

Endres, A. & Woods, C. R. (2010). Schumpeter's Conduct Model of the Dynamic Entrepreneur: Nature, Scope and Distinctiveness. *Journal of Evolutionary Economics*, 20(4), 583-607. DOI: 10.1007/s00191-009-0159-3

Ferreira, M. P., Reis, N. R., & Pinto, C. F. (2017). Schumpeter's Influence on Entrepreneurship and Management. *Research Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas,* 6(1), 4-39.

Gençtürk, S & Öztürkoğlu (2020). Yeni Nesil Perakendecilik: KOVID-19 Sürecinde Marketten Eve Hizmet İnovasyonu Araştırması. *Girişimcilik ve İnovasyon Yönetimi Dergisi*, 9(2), 49-69.

Godin, B. (2008). In the Shadow of Schumpeter: W. Rupert Maclaurin and the Study of Technological Innovation. *Minerva*, *46*(3), 343-360. DOI: 10.1007/s11024-008-9100-4

Goldhar, J. D. (1980). Some Modest Conclusions, Management of Research and Innovation, New York, 283-284.

Goss, D. (2005). Schumpeter's Legacy? Interaction and Emotions in the Sociology of Entrepreneurship. Entrepreneurship: Theory and Practice, 29(2), 205- 218. DOI: 10.1111/j.1540-6520.2005.00077

Granovetter, M. (2000). A Theoretical Agenda for Economic Sociology. 6(1). 1-28. https://www.irle.berkeley.edu/culture/papers/Granovetter01_03.pdf (Erişim Tarihi: 25.11.2022).

ILO (2020). COVID-19 and the World of Work: Impact and Policy Responses, International Labour Organization (ILO Monitor) 1st Edition. 1-15.

IMF Blog. (2020a). The Great Lockdown: Worst Economic Downturn Since the Great Depression. https://www.imf.org/en/Blogs/Articles/2020/04/14/blog-weo-the-great-lockdown-worst-economic downturn-since-the-great-depression

Işık, N. & Tuba, T. (2011). Türev Ürünlerin 2008 Küresel Finansal Krizindeki Rolü. *Avrasya Etütleri Dergisi,* 39, 7-48.

İslamoğlu, E & Zencircioğlu, B. (2020). Bist-100 Endeksinin Korku Endeksi, Ülke Risk Primi ve Try/Usd ile İlişkisi: Türkiye Örneği. Geleceğin Dünyasında Bilimsel ve Meslekli Çalışmalar (1. Baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Joson, P. (2001) The New Evolutionery Microeconomics:Complexit, Competence and Adaptative Behaviour , (First Edition). United Kingdom: Edward Elgar.

Karagöz, M. & Albeni, M. (2003). Ekonomik Kalkınma ve Modern Yenilik Teorisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 27-48.

Kavrakoğlu, İ. (1997). *Değişim ve Yaratıcılık* (1.Baskı). İstanbul: Kalder Yayınları

Keynes, J. M. (2008). *İstihdam, Faiz ve Paranın Genel Teorisi*. U. S. Akalın (Çev.) (2. Baskı). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Küresel İnovasyon *Endeksi (Global Innovation Report 2022)* https://www.globalinnovationindex.org/

100 Yıllık İnovasyon Reçetesi: Ekonomik Krizler. (24.11.2022)
https://www.marketingturkiye.com.tr/haberler/100-yillik-inovasyon-recetesi-ekonomik-krizler/

Maduegbuna, A. N. (2014). Creative Destruction: The Essence of Entrepreneurial Studies. *IOSR Journal of Economics and Finance,* 5(3), 61-65.

Rogers, E. M. (1995). Diffusion of Innovations, (First Edition) Free Press, New York: 1995.

Russo, T. & Katzel, A. (2010). The 2008 Financial Crisis and its Aftermath: Confronting the Next Debt Challenge*.* Washington: Published by Group of Thirty.

Senn, P. R. (2003). Edward Bellamy and Joseph Schumpeter in the Year 2000. Backhaus, Jurgen (Ed.), Joseph Alois Schumpeter Entrepreneurship, Style and Vision (First Edition). New York, Boston: Kluwer Academic Publishers,

Scherreik, S. (25.11.2022). When A Guru Manages Money.
https://www.bloomberg.com/news/articles/2000-07-30/when-a-guru-manages-money

Shulin, G. (1999). Implications of National Innovation Systems for Developing Countries: Managing Change and Complexity in Economic Development. UNU/INTECH Discussion Papers, 1-77.

Schumpeter, J. A. (1931). The Present World Depression: A Tentative Diagnosis, *The American Economic Review*, 21(1), 1-10.

Schumpeter, J. A. (1939). Business Cycles: A Theoritical, Historical and Statistical Analysis of The Capitalist Process (1th Edition). U.S.A: McGraw Hill.

Schumpeter, J. A. (1961). The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle (1th Edition). New York, Oxford University Press.

Şahin, N & Bakırtaş, İ. (2000). İki Dünya Savaşı Arasındaki Dönemde Dünya Ekonomik ve Siyasi Engellerindeki Değişmeler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 4(1), 1-16.

(Yıllık Kişi Başı Milli Gelir Verileri) https://data.worldbank.org/indicator (Alınma tarihi: 25.11.2022)

(Yıllık Ekonomik Büyüme Verileri) https://data.worldbank.org/indicator (Alınma tarihi: 25.11.2022)

Whelan, G. & O'Gorman, C. (2007). The Schumpeterian and Universal Hero Myth in Stories of Irish Entrepreneurs. *Irish Journal of Management*, 28(2), 79-107.



BÖLÜM 13

SÜRDÜRÜLEBİLİR REKABET AVANTAJI VE İNOVASYON İLİŞKİSİ

Doç. Dr. İbrahim Taha DURSUN
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
tdursun@subu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4607-3822

Abstract

Background: Sustainable competitive advantage or superiority is among the most important concepts of strategic management. Changing competitive conditions push businesses to adopt more innovative strategies. Businesses have to adapt to the changing needs of their customers in the face of changing social, political and geographical conditions at the global and regional level

Research Purpose: In this context, there is a need for more comprehensive studies examining innovation and sustainable competitive advantage. This study deals with this developing dynamic in the field of strategic management. When it comes to sustainable competitive advantage, it is understood that businesses gain a permanent market advantage compared to their competitors. In this context, businesses that can produce innovative solutions and managers or leaders who can implement this with a strong team can live longer in the sector in which they operate and thus become one of the companies that steer the sector.

Methodology: Within the scope of this study a document analysis method is used and the writings of key figures such as Peter Drucker, Jay Barney, Micheal Porter and Birger Wernerfelt are examined in detail.

Conclusions: Therefore, supporting organizational processes (product development, marketing activities, R&D, etc.) with different types of innovation can be considered as a key for businesses to become more resistant and more profitable in the face of different sectoral challenges. In this framework, firstly, the concept of sustainable competitive advantage will be explained. Afterwards, the concept of innovation will be discussed. In the last section, the importance of the relationship between sustainable competitive advantage and innovation will be emphasized.

Giriş

Sürdürülebilir rekabet avantajı veya üstünlüğü stratejik yönetim alanının en önemli kavramlarından birini oluşturmaktadır. Rekabet koşullarının değişmesi işletmeleri daha yenilikçi stratejiler benimsemeye itmektedir. İşletmeler küresel ve bölgesel düzeyde değişen sosyal, siyasi ve coğrafi koşullar karşısında müşterilerinin değişen ihtiyaçlarına adapte olmak zorunda kalmaktadır. İşletmelerin müşterilerin değişen ihtiyaçlarına ve taleplerine karşılık verme açısından iki ana görüş sürdürülebilir rekabet avantajında öne çıkmaktadır. Bu anlayışlar pozisyon ve kaynaklara dayalı yaklaşım olarak adlandırılmaktadır. Sürdürülebilir rekabet avantajı kazanmak için iki görüşün odak noktası farklılıklar göstermektedir. Bu çerçevede pozisyon yaklaşımı işletmenin çevresine, endüstrinin özelliklerine (Porter, 1985) yoğunlaşırken; kaynaklara dayalı yaklaşım işletmenin dışından ziyade iç özelliklerine, yeteneklerine (Wernerfelt, 1984; Barney, 1991) önem vermektedir. İşletmelerin sürdürülebilir rekabet avantajı kazanmada inovasyonun da önemli olduğu belirtilmektedir. İnovasyon işletmelerin kendi pazarlarında başarılı olmaları, rakiplerinden farklılaşabilmeleri kısacası diğer işletmelerle rekabet edebilmelerinde (Tuna & Yıldız, 2022) önemli rol oynamaktadır. Bu çerçevede inovasyon[4] ve sürdürülebilir rekabet avantajını inceleyen ayrıntılı araştırmalar yapılmaktadır (Abd Aziz & Samad, 2016; Johannessen & Olsen, 2009; Yorgancılar, 2011). Araştırmalar iki konu arasındaki ilişkiyi stratejiler ve performans üzerinden ele almaktadırlar (Panayides, 2003; Ortega, 2010; Peker vd., 2016). Bu çalışma inovasyon ve sürdürülebilir rekabet avantajı arasındaki bu dinamiği ele almayı amaçlamaktadır.

Sürdürülebilir rekabet avantajı dendiğinde işletmelerin rakiplerine nazaran kalıcı bir pazar üstünlüğü elde etmesi anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, yenilikçi çözümler üretebilen işletmeler ve bunu güçlü bir ekiple hayata geçirebilen yöneticiler veya liderler faaliyet gösterdiği sektörde daha uzun ömürlü olabilmekte ve böylece sektöre yön veren firmalar arasına girebilmektedir. Dolayısıyla örgütsel süreçlerin (ürün geliştirme, pazarlama faaliyetleri, ar&ge vb.) farklı inovasyon türleri ile desteklenmesi işletmelerin farklı sektörel meydan okumalar karşısında daha dirençli ve daha kârlı hale gelmesinin bir anahtarı olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede öncelikle sürdürülebilir rekabet avantajı kavramının anlatımı gerçekleştirilecektir. Sonrasında inovasyon kavramı ele alınacaktır. Son bölümde ise sürdürülebilir rekabet avantajı ile inovasyon arasındaki ilişkinin önemi üzerinde durulacaktır.

[4] Bu çalışma boyunca inovasyon ve yenilik kelimeleri birbirinin yerine kullanılacaktır.

olarak görülebilmektedir. Jenerik stratejileri Porter'ın geliştirdiği rekabet üstünlüğü ile ilgili literatürde işletmelerin rakiplerinden ürün ve hizmetler anlamında üstün olması hem farklılaşabilmesi ve hem de tüm bu faaliyetleri mümkün olan en düşük maliyetle gerçekleştirebilmesi beklenmektedir. Dolayısıyla işletmelerin Porter'ın bahsettiği bu stratejileri inovasyon kültürü içinde yeniden ele alması gerekmektedir. Zira değişen çevresel koşullar şirketlerin farklı stratejileri hayata geçirirken beklenmedik durumlara daha iyi adapte olmasını gerektirmektedir. İşte bu noktada yukarıda değinilen yenilikçi çözümler kilit bir role sahip görünmektedir.

Benzer şekilde, Barney tarafından geliştirilen rekabet avantajı yaklaşımı işletmelerin kaynakları sürdürülebilir rekabet avantajının merkezinde değerlendirmektedir. Bu bağlamda çalışanların tecrübesi, eğitim düzeyi, işletmenin yararlandığı teknolojik araçlar gibi birçok unsurun doğrudan şirket içi süreçlerin iyileştirilmesi ile paralel olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla yenilik ve yenilikçi çözümlerin işletmelerin iç mekanizmasında yer alan teknoloji, insan kaynakları ve örgütsel ilişkiler gibi rekabete etki eden temel faktörlerden bağımsız olarak incelemek zordur. Sonuç olarak rekabet üstünlüğü ile ilgili hangi yaklaşımı benimsiyor olursak olalım her durumda farklı yenilikçi stratejiler benimsemenin işletmeler açısından hayati öneme sahip olduğunu düşünebiliriz.

Kaynakça

Abd Aziz, N.N. & Samad, S. (2016). Innovation and Competitive Advantage: Moderating Effects of Firm Age in Foods Manufacturing SMEs in Malaysia, *Procedia Economics and Finance*, 35: 256 – 266.

Altıntaş, F.F. (2020). Rekabet ve İnovasyon Boyutları İlişkisinin Çok Yönlü Değerlendirilmesine Yönelik Ampirik Bir Araştırma: G20 Grubu Ülkeleri Örneği, *Business & Management Studies: An International Journal BMIJ*, 8 (3), 3052 – 3096.

Bakoğlu, R. (2010). *Çağdaş Stratejik Yönetim*, İstanbul: Beta Basım Yayım.

Bal, Y. (2010). Rekabet Avantajı Yaratmada Kaynak Temelli Yaklaşım Bağlamında İnsan Kaynaklarının Rolü, *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10 (20), 267 – 278.

Barca, M. (2002). Stratejik Yönetim Yaklaşımları: Rekabet Avantajı Yaratmada Sinerjik Etki., Dalay, İ., Coşkun, R. & Altunışık, R., Stratejik Boyutuyla Modern Yönetim Yaklaşımları içinde (s. 27-47). Beta Basım Yayım, İstanbul.

Barney, J. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage, *Journal of Management*, 17 (1), 99 – 120.

Barney, J. (2014). *Gaining and Sustaining Competitive Advantage*. Essex: Pearson Education Limited.

Barney, J. & Hesterly, W.S. (2015). *Stratejik Yönetim ve Rekabet Avantajı*. (Çev. Baskın Bıçakçı). İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi Yayınları.

Collis, D. & Montgomery, C. (1995). Competing on Resources: Strategy in the 1990s, *Harvard Business Review*, July-August: 118-128.

Crossan, M.M. & Apaydin, M. (2010). A Multi-Dimensional Framework of Organizational Innovation: A Systematic Review of The Literaturre, *Journal of Management Studies*, 47 (6), 1154 – 1182.

Çakıcı, A.C., Çalhan, H. & Karamustafa, K. (2016). Yiyecek ve İçecek İşletmelerinde İnovasyon ve Sürdürülebilir Rekabet Üstünlüğü İlişkisi, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 11 – 39.

Damanpour, F. (1991). Organizational Innovation: A Meta-Analysis of Effects of Determinants and Moderators, *Academy of Management Journal*, 34, 555–590.

Damanpour, F., Szabat, K. A., & Evan, W. M. (1989). The Relationship Between Types of Innovation and Organizational Performance, *Journal of Management Studies*, 26 (6), 587–601.

Demirel, Y. & Özbezek, B.D. (2015). İşletmelerde İç Girişimcilik ve Yenilik İlişkisine Yönelik Kavramsal Bir İnceleme, *TİSK Akademi*, 10 (19), 112 – 135.

Distanont, A. & Khongmalai, O. (2020). The Role of Innovation in Creating A Competitive Advantage, *Kasetsart Journal of Social Science*, 41, 15 – 21.

Drucker, P. (1985). The Discipline of Innovation, *Harvard Business Review*, 63 (3), 67 – 72.

Dursun, İ.T. (2021). Dijitalleşme Çağında Rekabeti Yeniden Düşünmek., Yasin Çakırel, İşletmelerde Dijital Yönetim içinde (s. 103 – 125). Gazi Kitabevi, Ankara.

Gençtürk, F.E., Kandemir, D., Koç, Ö.T. & Demirci, I.C. (2010). Rekabet Avantajı Kuramının Tanımlanması ve Ölçümlenmesi, *Öneri Dergisi*, 9 (34), 13 – 25.

Grant, R. (1991). The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implication for Strategy Formulation, *California Management Review*, 33 (3), 114-135.

Güleş, H.K. & Özilhan, D. (2010). Kaynak Temelli Teori Bağlamında Üretim ve Pazarlama Stratejilerinin İşletme Performansı Üzerine Etkisinin İncelenmesi, *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10 (19), 477 – 490.

Hakkak, M. & Ghodsi, M. (2015). Development of A Sustainable Competitive Advantage Model Based on Balanced Scorecard, *International Journal of Asian Social Science*, 5 (5), 298 – 308.

Hospers, G.J. (2005). Joseph Schumpeter and His Legacy in Innovation Studies, *Knowledge, Technology & Policy*, 18 (3), 20 – 37.

İraz, R. (2010). *Yaratıcılık ve Yenilik Bağlamında Girişimcilik ve KOBİ'ler*, Konya: Çizgi Kitabevi.

Johannessen, J.A. & Olsen, B. (2009). Systematic Knowledge Processes, Innovation and Sustainable Competitive Advantage, *Kybernetes*, 38 (3/4), 559 – 580.

Kaya, E. & Peker, K. (2021). Yenilik Yönetimi: Mobilya Sektörü Örneği, *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 8 (15), 99 – 123.

Kaygın, E. (2012). "Sürdürülebilir Bir Rekabet Avantajı Sağlamanın Yolu: İç Girişimcilik Anlayışı", *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4 (1), 93-103.

Koç, O. & Yavuz, Ç. (2011). İnovasyon ve Rekabet Açısından Kızıl Kraliçe Etkisi, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 65 – 78.

Kuncoro, W. & Suriani, W.O. (2018). Achieving Sustainable Competitive Advantage Through Product Innovation and Market Driving, *Asia Pacific Management Review*, 23, 186 – 192.

Lubit, R. (2001). Tacit Knowledge and Knowledge Management: The Keys to Sustainable Competitive Advantage. *Organizational Dynamics*, 29 (3), 164-178.

Nilsson, F. & Rapp, B. (2005). *Understanding Competitive Advantage The Importance of Strategic Congruence and Integrated Control*, Berlin: Springer.

Ortega, M.J.R. (2010). Competitive Strategies and Firm Performance: Technological Capabilities' Moderating Roles, *Journal of Business Research*, 63, 1273-1281.

Panayides, P.M. (2003). Competitive Strategies and Organizational Performance in Ship Management. *Maritime Policy & Management*, 30 (2), 123-140.

Peker, A.A., Özdemir, Ş. Kerse, G. & Arsu, T. (2016). Porter'ın Jenerik Rekabet Stratejileri ve Performans İlişkisi; Aksaray İli Organize Sanayi Bölgesi Örneği, MANAS *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (5), 11-22.

Peteraf, M.A. (1993). The Cornerstones of Competitive Advantage: A Resource-Based View, *Strategic Management Journal*, 14 (3), 179 – 191.

Porter, M. (1985). *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance*, New York: The Free Press.

Porter, M. (1990). The Competitive Advantage of Nations, *Harvard Business Review*, 68 (2), 73 – 93.

Prahalad, C.K. & Hamel, G. (1990). The Core Competence of The Corporation, *Harvard Business Review*, 68 (3), 79-94.

Reguia, C. (2014). Product Innovation and The Competitive Advantage, *European Scientific Journal*, 1, 140 – 157.

Rumelt, R. (1992). The Resource-Based View Within The Conversation of Strategic Management, *Strategic Management Journal*, 13 (5), 363- 380.

Sankei, S.O. (2015). Knowledge Management: Key To Sustainable Competitive Advantage, *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 4 (7), 1 – 13.

Seviçin, A. (2009). "Sürdürülebilir Rekabet Üstünlüğü" Kavramı Üzerine Bir İnceleme, *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (10), 171 – 185.

Sharkie, R. (2003). Knowledge Creation and Its Place in The Development of Sustainable Competitive Advantage. *Journal of Knowledge Management*, 7 (1), 20-31.

Taşgit, Y.E. & Çiçek, T. (2020). "Stratejik İttifaklar ve Sürdürülebilir Rekabet Avantajı İlişkisi", *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 27, 223-238.

Tuna, Ö. & Yıldız, M. (2022). Rekabet Üstünlüğü Sağlamada İnovasyon ve Rekabet Stratejileri Arasındaki İlişki, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31 (2), 488 – 511.

Ulusoy, G., Alpakan, L., Kılıç, K., & Öner, A. (2008). *İmalat Sanayiinde İnovasyon Modelleri ve Uygulamaları Projesi*. TÜSİAD Sabancı Üniversitesi.

Ülgen, H. & Mirze, K. (2004). *İşletmelerde Stratejik Yönetim*, İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Ünlü, F. & Yıldız, R. (2013). Kayseri Organize Sanayi Bölgesindeki Firmaların Yenilik Faaliyetleri Üzerine Bir Alan Çalışması, *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 8 (2), 69 – 87.

Wernerfelt, B. (1984). A Resource-Based View of The Firm, *Strategic Management Journal*, 5 (2), 171 – 180.

Yorgancılar, F.N. (2011). Sürdürülebilir Rekabet Anlayışı Olarak Yenilik Yeteneği, *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11 (21), 379 – 426.

Yazar Hakkında

Doç. Dr. İbrahim Taha DURSUN, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Geyve Meslek Yüksekokulu, İşletme Yönetimi Öğretim Üyesidir. Lisans öğrenimini Beykent Üniversitesi İşletme bölümünde, yüksek lisans ve doktorasını Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim ve Organizasyon bilim dalında tamamlamıştır. İnsan Kaynakları ve Yönetim Danışmanlığı, Bersay İletişim Danışmanlığı şirketlerinde Uzman olarak birçok projede görev almıştır. Özel sektör tecrübesinin ardından 2011 yılında Sakarya Üniversitesinde öğretim görevlisi olan Dursun, şu anda Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Geyve Meslek Yüksekokulunda öğretim üyesi olarak çalışmaya devam etmektedir. Başlıca çalışma alanları arasında Stratejik Yönetim Düşüncesi, Rekabet Stratejileri, Üst Kademe Teorisi yer almaktadır.

KISIM II

İnovatif Metaverse Devrimi



BÖLÜM 14

İNOVASYON EKOSİSTEMİ: METAVERSE

Prof. Dr. Sabiha KILIÇ
Hitit Üniversitesi
sabihakilic@hitit.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0906-4567

Abstract

Background: On October 28, 2021, Facebook CEO Mark Zuckerberg announced in a speech at the Facebook Connect event (Culliford & Dang, 2021) that Facebook's company name was changed to Meta and Meta would focus on building the Metaverse. Everyone who listened to this announcement and watched the videos posted by Facebook thought that Metaverse was a new and even cutting-edge application. However, Metaverse is not a newly heard concept. It was first used in Snow Crash, a dystopian cyberpunk novel written by Neal Stephenson in 1992. The Metaverse universe has continued to exist in our lives since 1992, first as a concept and then in the form of virtual worlds such as Second Life. Today, the fact that virtual reality glasses and gloves, which have developed more than in the past, are now both more accessible and available in the market at affordable prices for more consumers have made the Metaverse universe accessible (Meta, 2022). Within the scope of the study, by giving detailed information about the Metaverse Concept, the elements of the Metaverse within the scope of the innovation ecosystem, the Metaverse typology and the Metaverse ecosystem, the Metaverse in the academic literature, the Metaverse tourism ecosystem and the blockchain supported MetaChain concepts were examined in detail.

Research Purpose: The aim of the study is to examine the concept of Metaverse in detail based on secondary data depending on current and future technological developments.

Methodology: In the study, secondary data was used to examine the concept of Metaverse.

Findings: It is understood from the studies examined that the metaverse world has important opportunities in the fields of education, art, culture, commerce, fashion, design, services and personal development. The level of access to Metaverse devices according to the level of technological development allows individuals to take place in this world. Although the metaverse world is still a new

technology, it provides an environment where users can easily adopt, express themselves, receive training and develop their skills. Since the metaverse world will affect many sectors and business types in the future, it is important for current employees to develop their digital skills. It has become a necessity for companies to develop their brands, products and services to exist in the Metaverse world, in terms of their sustainability.

Conclusions: Metaverse, which was fictionalized in the book Machine Stops written by Foster in 1909, expressed in Stephenson's novel Snow Crash in 1992, and brought to the agenda by Facebook's updating the company name as Meta in 2021, will continue to be in our lives depending on the level of technological development. 3rd Generation helmets, augmented reality and virtual reality devices that allow Human-Machine interaction are the gateways from the real world to parallel virtual worlds. Humans are curious creatures by nature. He likes to explore the new, improve the existing, question life and the universe, and push his limits. The concept of Metaverse, which started with a dream, has now become a reality. Events and meetings for education, art, culture, entertainment, academic and business world had to be moved from the real world to the virtual world due to the social distance rules that had to be endured during the pandemic period. Therefore, a rapid digital transformation has been experienced all over the world between the years 2020-2022. Especially the products and services experienced in the service sector significantly affect the decision-making processes of consumers. Metaverse contributes significantly to the transformation of undecided potential customers into real customers, thanks to its technology that allows services to be experienced. In today's world, it is important for businesses not to ignore the opportunities offered by Metaverse and to complete the digital adaptation process as soon as possible. Metaverse, which first started to take place in the academic literature as of 1995, is a widely studied subject in fields such as artificial intelligence, information systems, telecommunications, computer engineering, augmented reality, machine learning, deep learning, electrical-electronics, due to the technology it contains. It has been the subject of many studies by attracting the attention of social sciences.

Giriş

28 Ekim 2021'de Facebook'un CEO'su Mark Zuckerberg, Facebook Connect etkinliğinde (Culliford & Dang, 2021) yaptığı bir konuşmada, Facebook'un şirket adının Meta olarak değiştirildiğini ve Meta'nın Metaverse'ü oluşturmaya odaklanacağını duyurmuştu. Bu duyuruyu dinleyen ve Facebook tarafından yayınlanan videoları izleyen herkes Metaverse'ün yeni ve hatta son teknoloji bir uygulama

Kaynakça

Alsop, T. (2022). Global mobile augmented reality(AR) user devices 2019-2024. https://www.statista.com/statistics/1098630/global-mobile-augmented-reality-ar-users/ (Erişim Tarihi: 17/11/2022).

Alsop, T. (2021). VR usage freguencey in the U.S. 2018-2021. https://www.statista.com/statistics/1239462/virtual-reality-usage-frequency-united-states/ (Erişim Tarihi: 14/11/2022).

Ball, M. (2021). *Framework for the metaverse*. MatthewBall.vc. https://www.matthewball.vc/all/forwardtothemetaverseprimer (Erişim Tarihi: 05/11/2022)

Bloomberg Intelligence (2021). Metaverse may be $800 billion market, next tech platform. https://www.bloomberg.com/professional/blog/metaverse-may-be-800-billion-market-next-tech-platform/ (Erişim Tarihi: 02/11/2022).

Buhalis, D., ve Karatay, N. (2022, January). Mixed reality (MR) for Generation Z in cultural heritage tourism towards metaverse. In *ENTER22 e-Tourism Conference* (pp. 16–27). Springer, Cham.

Caulfield, B. (2021, August 10). *What is the metaverse?* The official NVIDIA Blog. https://blogs.nvidia.com/blog/2021/08/10/what-is-the-metaverse (Erişim Tarihi: 08/11/2022).

Ciment, S. (2022). These are the top brands that are entering – or will soon enter – the Metaverse. Business Technology, 28 Temmuz. https://footwearnews.com/feature/metaverse-companies-1203231124/ (Erişim Tarihi: 17/11/2022).

Citi GPS. Global Perspectives & Solutions, Metaverse and Money decrypting the future. https://ir.citi.com/gps/x5%2BFQJT3BoHXVu9MsqVRoM-diws3RhL4yhF6Fr8us8oHaOe1W9smOy1%2B8aaAgT3SPuQVtwC5B2%2Fc%3D (Erişim Tarihi: 18/11/2022).

Culliford, E., ve Dang, S. (2021). Facebook changes name to Meta as it refocuses on virtual reality. https:// www. reute rs. com/ techn ology/ faceb ookszuckerberg- kicks- off- its- virtu al- reali ty- event- with- metaverse- vision- 2021- 10- 28/ (Erişim Tarihi: 19/11/2022).

Davis, A., Murphy, J. D., Owens, D., Khazanchi, D., ve Zigurs, I. (2009). Avatars, people, and virtual worlds: Foundations for research in metaverses. *Journal of the Association for Information Systems*, 10(2), 90–117. https://doi.org/10.17705/1jais.00183.

Dede, C. (1995). The evolution of constructivist learning environments: Immersion in distributed, virtual worlds. *Educational Technology, 35*(5), 46–52. https:// www. jstor. org/ stable/ 44428 298.

Dixon, S. (2022). U.S. adults reasons for joining the Metaverse 2021. https://www.statista.com/statistics/1288048/united-states-adults-reasons-for-joining-the-metaverse/ (Erişim Tarihi: 11/11/2022).

Frank, R. (2022). Metaverse real estate sales top $500 million, anda re projected to double this year. *CNBC*. https://www.cnbc.com/2022/02/01/metaverse-real-estate-sales-top-500-million-metametric-solutions-says.html (Erişim Tarihi: 06/11/2022).

Girvan, C. (2018). What is a virtual world? Definition and classification. *Education Technology Research and Development, 66*, 1087–1100. https:// doi. org/ 10. 1007/ s11423- 018- 9577-y

Stephenson, N. (1992). *Snow Crash: A novel*. Spectra.

Gursoy, D., Malodia, S. ve Dhir, A. (2022). The metaverse in the hospitality and tourism industry: An overview of current trends and future research directions, *Journal of Hospitality Marketing & Management,* 31:5, 527-534, DOI:10.1080/19368623.2022.2072504.

Herrman, J., ve Browning, K. (2021). Are we in the metaverse yet? *The New York Times*.Retrieved March5, 2022, from https://www.nytimes.com/2021/07/10/style/metaverse-virtualworlds. html?.%3Fmc=aud_dev&adkeywords=auddevgate&gclid= CjwKCAjwzaSLBhBJEiwAJSRoksQC2o3eU9nurJhxNMp1dNXKX6QYwHqaFyot3sCemL1fkhEWekNDehoC0ZAQAvD_BwE&gclsrc=aw.ds, (Erişim Tarihi: 10/11/2022).

Hissong, S. (2021). Someone spent $450000 for "Land" next to Snoop Dogg's NFT house. Rolling Stone. https://www.rollingstone.com/culture/culture-news/sandbox-decentraland-virtual-land-sales-soar-metaverse-nfts-1267740/ (Erişim Tarihi: 04/11/2022).

Jarmon, L., Traphagan, T., ve Mayrath, M. (2008). Understanding project-based learning in second life with a pedagogy, training, and assessment trio. *Educational Media International, 45*(3), 157–176. https:// doi. org/ 10. 1080/ 09523 98080 22838 89.

J.P.Morgan(2022). Opportunities in the Metaverse. https://www.jpmorgan.com/content/dam/jpm/treasury-services/documents/opportunities-in-the-metaverse.pdf (Erişim Tarihi: 19/11/2022).

Kenwell, B. (2022). Which companies are investing in the Metaverse? 7 Stocks to Watch. https://www.yahoo.com/video/companies-investing-metaverse-7-stocks-224911702.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cubHVpc2F6aG91LmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAMhctGDIfCJH1MI0jmvrHizKOgvaonD1xUrKSnHpdCJuey6Rw7dl57MGIXcRFTPxW72LEAWfdfmGT8XCzryh3-SFdsGsngzjqvQ4Y4IllpQKQeKYywJ_z7v3FGODxLDjch3aDJWiix6_d_YSh9Dcp_6Iyant7zSqOUM_EbMNJD1Z (Erişim Tarihi: 07/11/2022).

Kim, J. (2021). Advertising in the metaverse: Research agenda. *Journal of Interactive Advertising*, *21*(3), 141–144. https://doi.org/10.1080/15252019.2021.2001273.

Koo, C., Kwon, J., Chung, N. ve Kim, J.(2022). Metaverse tourism: conceptual framework and research propositions. *Current Issues in Tourism*, 1-7. https://doi.org/10.1080/13683500.2022.2122781

Laukkanen, T., Xi, N., Hallikainen, H., Ruusunen, N., ve Hamari, J. (2022). Virtual technologies in supporting sustainable consumption: From a single-sensory stimulus to a multi-sensory experience. *International Journal of Information Management*, 63. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2021.102455.

Lee, L.H., Braud, T., Zhou, P., Wang, L., Xu, D., Lin, Z., Kumar, A., Bermejo, C., ve Hui, P. (2021). All one needs to know about Metaverse: A complete survey on technological singularity, virtual ecosystem, and research agenda,", Oct. 2021 *arXiv preprint arXiv:2110.05352*. https://arxiv.org/abs/2110.05352 (Erişim Tarihi: 18/11/2022).

Luu, L., Chu, D., Olickel, H., Saxena, P., ve Hobor, A. (2016). Making smart contracts smarter, *Proc. of the ACM SIGSAC Conference on Computer and Communications Security*, Vienna, Austria, Oct. 2016, 254-269.

Meta. (2022). Meta Quest 2. https:// store.faceb ook. com/ quest/ produ cts/ quest-2/ (Erişim Tarihi: 14/11/2022).

Nguyen, C.T., Hoang, D.T., Nguyen, D.N., Niyato, D., Nguyen, H.T., ve Dutkiewicz, E.(2019). "Proof-of-Stake Consensus Mechanisms for Future Blockchain Networks: Fundamentals, Applications and Opportunities," *IEEE Access*, 7, 85727-85745.

Nguyen, C.T., Hoang, D.T., Nguyen, D.N., ve Dutkiewicz, E. (2022). MetaChain: A novel blockchain-based framework for Metaverse applications. *IEEE 95th Vehicular Technology Conference (VTC2022-Spring)*, DOI: 10.1109/VTC2022-Spring54318.2022.9860983.

Novak, K. (2022). Introducing The Metaverse, Again! *Tech Trends*, 66, 737-739. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00767-0

Park, D. (2022). Who are the biggest players in the Metaverse today? https://forkast.news/biggest-players-in-the-metaverse/ (Erişim Tarihi: 07/11/2022).

Rimol, M. (2022). Metaverse hype to transition into new business models that extend dijital business. https://www.gartner.com/en/newsroom/press-releases/2022-02-07-gartner-predicts-25-percent-of-people-will-spend-at-least-one-hour-per-day-in-the-metaverse-by-2026 (Erişim Tarihi: 09/11/2022).

Rodgers, S. (2022). The Metaverse. *Insider Intelligence*. https://www.insiderintelligence.com/content/the-metaverse (Erişim Tarihi: 12/11/2022).

Rosenfeld, M. (2011). Analysis of bitcoin pooled mining reward systems. *arXiv preprint arXiv:1112.4980*. https://arxiv.org/abs/1112.4980 (Erişim Tarihi: 07/11/2022).

Sharma, R. (2021). Snoop Dogg's "Snoopverse" land sale fetched $14 million. The Crypto Times. https://www.cryptotimes.io/snoop-doggs-snoopverse-land-sale-fetched-14-million/ (Erişim Tarihi: 06/11/2022).

Smart, J., Cascio, J., Paffendorf, J., Bridges, C., Hummel, J., Hursthouse, J., ve Moss, R. (2007). A cross-industry public foresight project. In Proc. Metaverse Roadmap Pathways 3DWeb (ss. 1-28).

Spangler, T. (2020). Travis Scott destroys "Fortnite" all-time record with 12,3 million live viewers. *Variety*. https://variety.com/2020/digital/news/travis-scott-fortnite-record-viewers-live-1234589033/ (Erişim Tarihi: 08/11/2022).

Sutherland, I.E. (1968). A head-mounted three dimensional display. *Fall Joint Computer Conference (AFIPS'68(Fall, Part 1).* https://dl.acm.org/doi/10.1145/1476589.1476686

Taylor, C. R. (2022). Research on advertising in the metaverse: A call to action. *International Journal of Advertising*, *41*(3), 383–384. https://doi.org/10.1080/02650487.2022.2067662.

Triefus, R. (2022). Executive Interview, Gucci: Testing Luxury's opportunities in the Metaverse. The State of Fashion, McKinsey & *Company*. https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/retail/our%20insights/state%20of%20fashion/2022/the-state-of-fashion-2022.pdf (Erişim Tarihi: 02/11/2022).

Virtual Worlds best practices in education. (2022). https:// www. vwbpe. org/ about (Erişim Tarihi: 10/11/2022). VOSviewer, https://www.vosviewer.com/download (Erişim Tarihi: 05/05/2022).

Wang, F., ve Burton, J. K. (2013). Second Life in education: A review of publications from its launch in 2011. *British Journal of Educational Technology, 44*(3), 357–371. https:// doi. org/ 10. 1111/j.1467- 8535. 2012. 01334.x

Waterworth, K. (2022). 5 Companies that are proving that Metaverse real estate is red-hot. https://www.fool.com/investing/2022/04/01/5-companies-that-are-proving-that-metaverse-real-e/ (Erişim Tarihi: 05/11/2022).

Wiles, J. (2022). What is a Metaverse? and should you be buying in? https://www.gartner.com/en/articles/what-is-a-metaverse (Erişim Tarihi: 12/11/2022).

XR Today (2022). Who is building the Metaverse? A group of 160+ companies, and you. https://www.xrtoday.com/virtual-reality/who-is-building-the-metaverse-a-group-of-160-companies-and-you/ (Erişim Tarihi: 05/11/2022).

Zahidi, S. (2020). Education, Skill and Learning. We need a global reskilling revolution – here's why. *World Economic Forum Annual Meeting*. https://www.weforum.org/agenda/2020/01/reskilling-revolution-jobs-future-skills/ (Erişim Tarihi: 18/11/2022).

Zamani, M., Movahedi, M., ve M. Raykova, M. (2018). Rapidchain: Scaling blockchain via full sharding," *Proceedings of the 2018 ACM SIGSAC Conference on Computer and Communications Security*, Toronto, Canada, Oct. 15-19, 931-948.

Zhou, L. (2022). Metaverse Statistics 2022: Market Size, Users, and Industry Growth. https://www.luisazhou.com/blog/metaverse-statistics/ (Erişim Tarihi: 19/11/2022).

Yazar Hakkında

Prof. Dr. Sabiha KILIÇ, Hitit Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğretim üyesidir. İşletme Bölümü, Üretim Yönetimi ve Pazarlama Anabilim Dalı'nda yüksek lisans ve doktorasını tamamlamıştır. Uluslararası pazarlama, ihracat pazarlaması, tüketici davranışları, nöropazarlama, iletişim ve marka yönetimi, blok zincir uzmanlık alanları arasındadır. Bulunduğu kurumda kurul ve komisyonlarda pek çok idari görev yürütmekte olup halen İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekan Vekilliği görevi devam etmektedir.



BÖLÜM 15

GENİŞLETİLMİŞ GERÇEKLİK ÜZERİNE BİR DERLEME ÇALIŞMASI

Doç. Dr. Veli BATDI
Gaziantep Üniversitesi
veb_27@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-7402-3251

Erkan NACAR
Gaziantep Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğr.
erkannacar.tr@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0442-5976

Gökçen NACAR
Gaziantep Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğr.
gokcenaksay@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0921-7997

Erdem DEDE
Gaziantep Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğr.
dedeerdem@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-9600-4863

Abstract

Background: Extended Reality (XR), Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR) and Mixed Reality (MR) are concepts that express technology holistically. AR, VR and MR technologies, which find their place in a spectrum from reality to virtuality, offer a digital environment to real or virtual environments.

Research Purpose: The aim of this study is to examine the studies dealing with the Extended Reality issue in the literature and to guide the researchers who are interested in this field.

Methodology: In this study, research on XR technologies retrieved from Web of Science and Scopus, which are important databases in the field, were examined and the ones achieved in the related databases were tried to be presented in a holistic way.

Findings: When the studies related to XR technologies are examined, it is seen that most of the studies have been carried out in the fields of Computer, Science and Engineering. When the usage fields of XR technologies were regarded, it was concluded that XR technologies are used in different areas such as health, education, culture, production, marketing and music. Moreover, it is estimated that XR technologies can be widely used in these areas in the future. However, if XR technologies are not well-structured, it can be said that it may bring along various problems such as information security, virtual fraud, health problems in the future as a result of the overusing the technology and being away from social life.

Conclusions: In conclusion, although XR technologies involve certain risks and are not yet fully developed in some fields, it can be said that XR technologies give us hope for the future as they increase interaction in our lives, facilitate communication among people and make our job easier.

Giriş

Gelişen dünya ile birlikte topluluklar da şekillenmekte, ihtiyaçlar ve istekler de o yönde farklılık göstermektedir. Hayatın her alanında toplumu en çok etkileyen olguların başında teknolojik gelişmeler gelmektedir. Günümüz dünyasında askeri, sağlık, eğitim, eğlence, sanayi, mühendislik, bilim vb. birçok alanda gelişmelerin takip edilmesi ve bu gelişmelerin gerisinde kalınmaması gerekmektedir. Bu ise teknolojik gelişmeleri destekleyecek ve teknolojinin geliştirilmesini sağlayacak öğrenmelerle mümkün olacaktır. Teknolojiyi hayatlarının her alanında görmeye alışık olan Z kuşağının beklentilerinin sürekli değişiklik göstermesi ve değişen dünya koşullarının da etkisi ile bu durum öğrenme, öğretme ve eğitim alanlarında da değişimlerin yaşanmasına sebep olmuştur (Hernandez-de-Menendez, Escobar Díaz & Morales-Menendez, 2020). Teknolojik gelişmelerin başlıca etkilediği alanlardan birisinin de bilgisayar alanı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bilgisayar alanları özellikle hayatımızı kolaylaştırıcı, zamandan tasarruf sağlayıcı ve toplumun bilgiye erişimini artırıcı yönlerinden dolayı çok fazla bilinmezliği içinde barındıran ve merak uyandıran bir alandır. Bilgiye erişim, bilginin işlenmesi, çeşitlendirilmesi, sunulması ve bireylerin süreç içerisine dâhil olmaları açısından artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik çok fazla ilgi gören alanlardan olmuştur.

1. Sanal, Artırılmış, Karma ve Genişletilmiş Gerçeklik Kavramları

Sanal gerçeklik (VR), artırılmış gerçeklik (AR) ve karma gerçeklik (MR) terimleri son zamanlarda araştırmacılar tarafından incelenen uzamsal arayüz teknolojilerini ve kavramsal terimleri ifade etmektedir. Genişletilmiş gerçeklik (XR) ise bu terimleri kapsayan daha geniş bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Genişletilmiş gerçeklik ile bilimde ve endüstride daha kullanışlı, maliyeti daha uygun ve geçmiş teknolojilere göre daha güvenilir, sağlam ve güçlü yazılımlar ortaya çıkmıştır. Geçmiş zamanlarda dar kapsamlı bir alanda (laboratuvar vb.) olan genişletilmiş gerçeklik artık neredeyse tüm alanlara (savunma, havacılık, eğitim, özel sektör vb.) uyarlanmaya başlamıştır (Çöltekin vd., 2020). Sanal gerçeklik, kullanıcılarda gerçeklik hissi oluşturan ve bilişim teknolojileri kullanılarak yapılan benzetime dayalı bir süreçtir (Bayraktar & Kaleli 2007). Sanal gerçeklik ortamları, kullanıcıları bilgisayarlar aracılığıyla hazırlanmış yapay bir ortam içerisine koymaktadır (Kapucu & Yıldırım, 2019).

Artırılmış gerçeklik, bilgisayar teknolojileri kullanılarak oluşturulmuş objelerin görüntülenmesi ve süreç içerisinde gerçek ortam görüntüleri üzerine sanal ortamlardan elde edilen ses ve video gibi bilgilerin eklenmesi ile kullanıcılar için ortamın zengin hale getirilmesi sürecidir (Azuma, 1997). Farklı bir deyişle artırılmış gerçeklik, sanal ortamda önceden belirlenmiş farklı noktalara sanal objelerin gömülmesi ile yaratılan sanal dünyanın, kullanıcının artırılmış gerçeklik programlarındaki kamerayı kullanması ile gerçek hayatta var olan bir teknolojidir (Yılmaz & Göktaş, 2018). Artırılmış gerçeklik, içinde sanal ortam barındırması sebebiyle kimi zaman sanal gerçeklikle karıştırılmaktadır. Kye ve Kim'e (2008) göre sanal gerçeklikte kullanıcılar sanal bir ortamda sanal nesneleri görürken ve onlarla etkileşimde bulunurken, artırılmış gerçeklikte ise kullanıcılar gerçek bir ortamda sanal nesneler görerek etkileşimde bulunmaktadırlar. Sonuç olarak artırılmış gerçeklik ve sanal gerçekliği birbirinden ayıran en önemli fark, ortamlarının sanal ya da gerçek olmasıdır denilebilir.

Karma gerçeklik, gerçek ve sanal dünyaların aynı zamanda bir arada yer aldığı yaratıcı veya sosyal bir etkinlik ve aynı zamanda iki dünyanın etkileşimi ve titreşimine bağlı olarak birbirini etkilediği yerdir (Hayes, 2008). Milgram ve Kishino'ya (1994) göre karma gerçeklik, sanal gerçekliğin bir alt sınıfı ve sanal dünyanın gerçek dünya ile birleştirilerek ortaya çıktığı bir teknolojidir. Bu durum karma gerçekliğin sanal gerçeklik olarak algılanmasına neden olmaktadır. Burada karma gerçekliğin sanal gerçeklikten ayrıldığı noktayı belirtmek gerekir.

Genişletilmiş gerçeklik, sanal ve gerçek ortamların eş zamanlı olarak birbiri ile birleştirilerek aynı görüntüde birleşmesini sağlayan, gerçeklik hissini yüksek

Gong & Li, 2018; Banfi, Brumana & Stanga, 2019; Alizadehsalehi, Hadavi & Huang, 2020) alanları olduğu görülmektedir. Genişletilmiş gerçeklik konusunun bilgisayar bilimleri alanı ile yakın ilişkisi bulunmaktadır. Mühendislik mesleği üretime dayalı bir alan olarak yeni buluşlara ve yeni teknolojilere açıktır. Genişletilmiş gerçeklik kavramının yeni bir teknoloji kavramı olmasından dolayı bilgisayar bilimleri ve mühendislik alanlarında yapılan çalışma sayısı fazladır. Genişletilmiş gerçeklik kavramının Matematik, Sağlık (Andrews vd., 2019; Zweifach & Triola, 2019), Fizik, Astronomi, Telekomünikasyon, Yapay Zekâ (Jantz, Molnar & Alcaide, 2017) ve Eğitim (Yachina, Zeynalov & Dyushebekova, 2016) gibi farklı birçok alana hitap ettiği görülmektedir. Bu durum, bu alanda yapılan ve yapılacak olan çalışmaların önemini artırmaktadır. XR teknolojilerinin iyi bir şekilde yapılandırılmazsa gelecekte bilgi güvenliği, sanal dolandırıcılık gibi riskleri beraberinde getirecektir. Bireylerde XR teknolojilerinin kullanımının artması sonucu sağlık problemleri, sosyal hayattan uzak olma gibi çeşitli sorunları da beraberinde getirebileceği söylenebilir. Sonuç olarak XR teknolojilerinin içerisinde belirli riskleri barındırmaktadır. Henüz bazı alanlarda tam anlamıyla gelişememiş olsa da XR teknolojilerinin hayatımızdaki etkisi artmaktadır. XR teknolojilerinin insanlar arasında etkileşimi artırması, insanlar arasındaki iletişimi daha kolay hale getirmesi ve hayatı kolaylaştırması etkenlerinden dolayı XR teknolojilerinin gelecek için umut vaat ettiği söylenebilir.

Kaynakça

Akyol, S. & Uçar, A. (2019). Rp-lidar ve mobil robot kullanılarak eş zamanlı konum belirleme ve haritalama. *Fırat Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi, 31*(1), 137-143.

Alcañiz, M., Bigné, E. & Guixeres, J. (2019). Virtual reality in marketing: a framework, review, and research agenda. *Frontiers in Psychology, 10*, 1530.

Alizadehsalehi, S., Hadavi, A. & Huang, J. C. (2020). From BIM to extended reality in AEC industry. *Automation in Construction, 116,* 103254.

Altınpulluk, H. (2015). Artırılmış gerçekliği anlamak: kavramlar ve uygulamalar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 123-131.

Andrews, C., Southworth, M. K., Silva, J. N., & Silva, J. R. (2019). Extended reality in medical practice. *Current treatment options in cardiovascular medicine*, *21*(4), 1-12.

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators& Virtual Environments, 6*(4), 355-385.

Banfi, F., Brumana, R. & Stanga, C. (2019). Extended reality and informative models for the architectural heritage: from scan-to-BIM process to virtual and augmented reality.

Bayraktar, E. & Kaleli, F. (2007). Sanal gerceklik ve uygulama alanları. *Akademik Bilişim*, 1-6.

Billinghurst, M., Kato, H., & Poupyrev, I. (2001). The magicbook-moving seamlessly between reality and virtuality. *IEEE Computer Graphics And Applications, 21*(3), 6-8.

Craig, A. B. (2013). Understanding augmented reality: Concepts and applications.

Çöltekin, A., Lochhead, I., Madden, M., Christophe, S., Devaux, A., Pettit, C., ... & Hedley, N. (2020). Extended reality in spatial sciences: A review of research challenges and future directions. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, *9*(7), 439.

Doolani, S., Wessels, C., Kanal, V., Sevastopoulos, C., Jaiswal, A., Nambiappan, H., & Makedon, F. (2020). A review of extended reality (XR) technologies for manufacturing training. *Technologies, 8*(4), 77-97.

Fadzli, F. E., Kamson, M. S., Ismail, A. W. & Aladin, M. Y. F. (2020). 3D telepresence for remote collaboration in extended reality (xR) application. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 979*(1), IOP Publishing.

Fast-Berglund, Å., Gong, L., & Li, D. (2018). Testing and validating Extended Reality (xR) technologies in manufacturing. *Procedia Manufacturing*, *25*, 31-38.

Fujiuchi, K., & Riggie, J. (2019). Academic library collections in the age of extended reality (XR). *Collection Management*, *44*(2-4), 296-303.

Georgiev, D. D., Georgieva, I., Gong, Z., Nanjappan, V. & Georgiev, G. V. (2021). Virtual reality for neurorehabilitation and cognitive enhancement. *Brain Sciences, 11*(2), 221-241.

Gong, L., Fast-Berglund, Å. & Johansson, B. (2021). A framework for extended reality system development in manufacturing. *IEEE Access, 9*, 24796-24813.

Grant, C. & Mairn, C. (2020). 3D, virtual, augmented, extended, mixed reality, and extended content forms: The technology and the challenges. *Information Services & Use*, (Preprint), 1-6.

Hayes, G. (2008). The dawn of mixed reality and ıt's participatory audience. http://www.personalizemedia.com/the-dawn-of-mixed-reality-and-its-participatory-audience/ web sitesinden alınmıştır.

Hernandez-de-Menendez, M., Escobar Díaz, C. A., & Morales-Menendez, R. (2020). Educational experiences with Generation Z. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, *14*(3), 847-859.

İçten, T. & Bal, G. (2017). Artırılmış gerçeklik üzerine son gelişmelerin ve uygulamaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi Part C: Tasarım ve Teknoloji, 5*(2), 111-136.

İpek, A. R. (2020). Artırılmış Gerçeklik, Sanal Gerçeklik ve Karma Gerçeklik Kavramlarında İsimlendirme ve Tanımlandırma Sorunları. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, *9*(71), 1061-1072.

Jantz, J., Molnar, A. & Alcaide, R. (2017). A brain-computer interface for extended reality interfaces. In ACM SIGGRAPH 2017 VR Village (pp. 1-2).

Kapucu, M. S. & Yıldırım, İ. (2019). Türkiye'de sanal ve artırılmış gerçeklik üzerine eğitimde yapılan çalışmalara ilişkin metodolojik bir inceleme. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, 73,* 26-46.

Kye, B. & Kim, Y. (2008). Investigation of the relationships between media characteristics, presence, flow, and learning effects in augmented reality based learning. *International Journal for Educational Media and Technology, 2*(1), 4-14.

Landin, K., Benjaber, M., Jamshed, F., Stagg, C. & Denison, T. (2020). Technology integration methods for bi-directional brain-computer interfaces and xr-based interventions. *In 2020 IEEE International Conference on Systems, Man, and Cybernetics* (SMC) (pp. 3695-3701). IEEE.

Lezki, H. (2020). *Tek kamera ve lidar verisi ile konum kestirimi*. Yüksek lisans tezi, TOBB ETÜ Fen Bilimleri Enstitüsü.

Liang, C. J., Start, C., Boley, H., Kamat, V. R., Menassa, C. C. & Aebersold, M. (2020). Enhancing stroke assessment simulation experience in clinical training using augmented reality. *Virtual Reality,* 1-10.

Longo, U. G., De Salvatore, S., Candela, V., Zollo, G., Calabrese, G., Fioravanti, S., ... & Denaro, V. (2021). Augmented reality, virtual reality and artificial intelligence in orthopedic surgery: A Systematic Review. *Applied Sciences, 11*(7), 3253.

Margetis, G., Apostolakis, K. C., Ntoa, S., Papagiannakis, G. & Stephanidis, C. (2021). X-Reality museums: unifying the virtual and real world towards realistic virtual museums. *Applied Sciences, 11*(1), 338.

Milgram, P. & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems, 77*(12), 1321-1329.

Oyelude, A. A. (2017). Virtual and augmented reality in libraries and the education sector. *Library Hi Tech News.*

Özarslan Y. (2011). *Öğrenen içerik etkileşiminin genişletilmiş gerçeklik ile zenginleştirilmesi. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS 2011),* Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Özarslan, Y. (2013). *Genişletilmiş gerçeklik ile zenginleştirilmiş öğrenme materyallerinin öğrenen başarısı ve memnuniyeti üzerindeki etkisi*. Doktora tezi. YÖK tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 331054.)

Patil, S. &Kumar, R. (2019). Accelerating extended reality vision with 5G networks. In 2019 3rd International conference on Electronics, Communication and Aerospace Technology (ICECA) (pp. 157-161). IEEE.

Sakai, D., Joyce, K., Sugimoto, M., Horikita, N., Hiyama, A., Sato, M., ... & Watanabe, M. (2020). Augmented, virtual and mixed reality in spinal surgery: A real-world experience. *Journal of Orthopaedic Surgery, 28*(3), 1-12.

Shelvar.com (2021). The augmented reality tool for shelf-reading and inventory management in libraries. http://www.shelvar.com/index.php adresinden erişilmiştir.

Sırakaya, M. & Seferoğlu, S. S. (2016). Öğrenme ortamlarında yeni bir araç. Bir eğitlence uygulaması olarak artırılmış gerçeklik. *Eğitim teknolojileri okumaları 2016* (pp.417-438), Sakarya: TOJET.

Turchet, L., Hamilton, R. & Çamci, A. (2021). Music in extended realities. IEEE Access, 9, 15810-15832.

Wang, J., Anslow, C., Robinson, B. & McCallum, S. (2019). Extended reality for chronic pain relief. In *25th ACM Symposium on Virtual Reality Software and Technology* (pp. 1-2).

Wojciechowski, R. & Cellary, W. (2013). Evaluation of learners' attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. *Computers & Education, 68*, 570-585.

Yachina, N. P., Zeynalov, G. G. & Dyushebekova, G. Z. (2016). Mixed objective-virtual reality: theoretical analysis of basic characteristics of modern education. *Mathematics Education, 11*(1), 271-278.

Yılmaz, R. M. & Göktaş, Y. (2018). Using augmented reality technology in education. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*(2), 510-537.

Zweifach, S. M. & Triola, M. M. (2019). Extended reality in medical education: driving adoption through provider-centered design. *Digital Biomarkers, 3*(1), 14-21.

Yazarlar Hakkında

Doç. Dr. Veli BATDI, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Dr. Batdı doktora derecesini Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde 2013 yılında almıştır. Akademik ilgi alanları, öğretim ilkeleri ve yöntemleri, program geliştirme, öğretmen yetiştirme, yabancı dil öğretimi, meta-analiz, çoklu-bütüncül yaklaşım, meta-tematik analiz ve karma yöntem araştırmalarıdır. Uluslararası dizinlerde yayınlanmış çok sayıda dergi makalesi, kitap bölümleri, ulusal ve uluslararası kongre/konferanslarda sunulmuş bildirileri bulunmaktadır.

Erkan NACAR, 01.05.1990 Kahramanmaraş Göksun doğumlu olan Erkan NACAR, 2008 yılında Göksun Anadolu Lisesi'nden mezun olmuştur. Lisans Eğitimini Ahi Evran Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde tamamlamıştır. 2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Şanlıurfa Yardımcı İmam Hatip Ortaokuluna atanmıştır. 2021 yılında Şanlıurfa Anadolu İmam Hatip Lisesine Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak görev yapmaya başlamış olup halen burada öğretmen olarak görev yapmaktadır. 2021 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Eğitimine başlamış ve halen devam etmektedir.



BÖLÜM 16

BİLGİ TOPLUMU VE METAVERSE ETKİLEŞİMİ

Dr. Öğr. Üyesi İlke Bezen TOZKOPARAN
Fırat Üniversitesi
ilke@firat.edu.tr
ORCID: 0000-0002-1752-0470

Doç. Dr. Ahsen SAÇLI
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
ahsen.sacli@hbv.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5665-2855

Abstract

Background: Humans are social animals by nature and have an innate need for other socialization and communication to create social interactions with other humans. Since its existence on earth, it has led a social life and has been in need of order. The social and economic development process of societies has developed from the primitive society to the agricultural society and then to the industrial society. The information society stage is the era we are in today. In this age and in this society, information has begun to take an important place in production. However, every society becomes an information society because it uses information within itself. It is stated that one of the most important proofs of the fact that the information is with the societies at every moment is the information revolutions in which the history of humanity passed. Nowadays, it refers to information society, digital society, post-capitalist society, digitalization, digital transformation, industry 4.0. Industry 4.0 combines information and communication technologies in the style of a cyber-physical system for intelligence with mass customization or personalization. Today, the information society is briefly defined as the society on which information and technology are based. The metaverse, or post-reality universe, is a persistent and persistent multi-user environment that combines physical reality and digital virtuality.

Research Purpose: It is to examine the interaction with the Metaverse in the age of information society.

Methodology: The study was carried out using the literature review method.

Findings: The interaction of the information society and the Metaverse, its effects on people's safety and well-being, personalization, the privacy of the data produced, its effects on integrity, the interaction between physical and digital environments, opportunities to promote accessibility for a wide range of people, its effects on social equity, and attracting representatives of diverse communities expressed as opportunities.

Conclusions: Digitization, although extremely important, is only a facilitator of the information society and would neither be necessary nor possible without the information revolution. It is key to how people interact in social, commercial, civic and political organizations. Digitization supports its own revolutions, but revolutions cannot succeed without trust. An important element of trust, that is, secure communication, must be ensured in digitalization. The trust of the society, as always, comes from human attitude and experience. From physical barriers, limited access to places, social exclusion due to lack of exposure to human diversity, to opportunities to provide new sensory experiences, Metaverse offers a great opportunity to reduce barriers and increase participation by providing diversity, equality and access to meet the many challenges people face in the physical world.

Giriş

İnsan, yeryüzünde var olduğundan bu yana da toplumlu hayat sürmüş ve düzen ihtiyacı içinde olmuştur. İnsanlar arasında sosyal etkileşimler, sözlü, görsel, işitsel ve duyusal etkileşim yoluyla, yüz yüze bağlantılarla geniş çapta geçmişten günümüze geliştirilmiştir. Ancak geçtiğimiz yüzyılda farklı sosyal etkileşim biçimleri ortaya çıkmıştır. Örnek olarak, telefonun icadıyla birlikte insanlar, daha sık ve verimli bir şekilde bağlantı kurmaya ve fikir, düşünce ve duygu alışverişinde bulunmaya başlamışlardır. Bu durum, analog teknolojilerin muazzam bir şekilde büyümesine yol açan teknolojik ilerlemelere izin veren çok önemli bir olaydı. Bilindiği üzere teknolojik ilerlemeler nadiren durmaktadır ve geçtiğimiz yarım yüzyılda toplumlar, dijital teknolojilere ve daha yakın zamanda sürükleyici teknolojilere dönüşen analog teknolojilerin sürekli gelişimine tanık olmaktadır.

Yakın tarihte, COVID-19 salgını da dâhil olmak üzere çeşitli olaylar, toplumda artan ve abartılı bir ilgi yaratan sürükleyici teknolojilerin sessiz ama sürekli bir gelişimine izin vermiştir. Sosyal bağlantıların ve etkileşimlerin oluşturulmasının, sürdürülmesinin ve geliştirilmesinin önemi olmasından dolayı meta evren, tüm evren veya çoklu evren gibi dijital, sanal ve sürükleyici ortamların yaratılması ise son zamanlarda çok hızlı şekilde gelişmiştir.

gereken, nasıl en iyi elektrikli aletler beceriksiz bir marangozun işine yaramayacaksa, en iyi dijital araçlar da işlevsiz bir organizasyonu güçlendirmeyecektir. Bilgi toplumu ticari, sosyal, yönetimsel ve eğitimsel faaliyetleri kapsamaktadır ve dört unsurun tümü, bilginin bir üretim faktörü olarak yeni önceliğiyle devrim yaratmaktadır. Dijitalleşme kendi devrimlerini destekler, ancak devrimler güven olmadan başarılı olamazlar. Dijitalleşmede önemli bir güven unsuru, yani güvenli iletişim sağlanmalıdır. Toplumun güveni, her zaman olduğu gibi, insan tutumu ve deneyiminden ileri gelmektedir. Metaverse, fiziksel engellerden, yerlere sınırlı erişimden, insan çeşitliliğine maruz kalmama nedeniyle sosyal dışlanmadan, yeni duyusal deneyimler sağlama fırsatlarına kadar, insanların fiziksel dünyada karşılaştıkları birçok zorluğun üstesinden gelmek adına çeşitliliği, eşitliği ve erişimi sağlayarak engelleri azaltmak ve katılımı artırmak için harika bir fırsat sunmaktadır.

Kaynakça

Aldemir, C. & Kaya, M. (2020). Bilgi toplumu, siber güvenlik ve Türkiye uygulamaları. *Kamu Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 1(1), 6-27.

Arpaci, I., Karatas, K., Kusci, I. & Al-Emran, M. (2022). Understanding the social sustainability of the Metaverse by integrating UTAUT2 and big five personality traits: A hybrid SEM-ANN approach. *Technology in Society*, 71, https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2022.102120.

Aydoğdu, İ., B. (Haziran 2011). Bilgi Toplumunda İnsani Güvenlik ve İnsan Hakları Sorunlarının Etik Bağlamında İncelenmesi. Uluslararası 9. Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, Saraybosna, Bosna Hersek.

Ayres, R. U., & Williams, E. (2004). The digital economy: Where do we stand? *Technological Forecasting and Social Change*. 71(4), 315-339. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2003.11.001.

Demir, G. (2021). Bilgi toplumu, sayısal uçurum ve kronik bilgi yoksulluğu. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(2), 124-130.

Drucker, P. (2012). *Post-capitalist society*. Routledge.

Gözgü, F. & Mutioğlu, H. (2012). Toplumun değişen yüzü: bilgi toplumu ve bilişim kültürü. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 465-476.

Kanematsu, H., Kobayashi, T., Barry, D., M., Fukumura, Y., Dharmawansa, A. & Ogawa, N. (2014). Virtual STEM class for nuclear safety education in metaverse. *Procedia Computer Science*. 35, 1255-1261, https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.08.224.

Karpov, A., O. (2017). The problem of separating the notions of "knowledge" and "information" in the knowledge society and its education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 804-810, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.152.

Kornienko A., A. (2015). The Concept of Knowledge Society in the Ontology of Modern Society. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 166, 378-386, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.540.

Leng, J., Sha, W., Wang, B., Zheng, P., Zhuang, C., Liu, Q., Wuest, T., Mourtzis, D. & Wang, L. (2022). Industry 5.0: Prospect and retrospect. *Journal of Manufacturing Systems*, 65, 279-295, https://doi.org/10.1016/j.jmsy.2022.09.017.

Masuda, Y. (1981). *The information society as post-industrial society*. World Future Society.

Mourtzis, D., Panopoulos, N., Angelopoulos, J., Wang, B. & Wang, L. (2022). Human centric platforms for personalized value creation in metaverse. *Journal of Manufacturing Systems*, 65, 653-659, https://doi.org/10.1016/j.jmsy.2022.11.004.

Phillips, F., Yu, C.-Y. Hameed, T. & El Akhdary, M., A. (2017). The knowledge society's origins and current trajectory. *International Journal of Innovation Studies*, 1(3), 175-191, https://doi.org/10.1016/j.ijis.2017.08.001.

Selvi, Ö. (2012). Bilgi toplumu, bilgi yönetimi ve halkla ilişkiler. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(3), 191-214.

Soete, L. (2000). Towards the digital economy: Scenarios for business. *Telematics and Informatics*, 17(3), 199-212. https://doi.org/10.1016/S0736-5853(00)00008-3.

Ünal, Y. (2008). Bilgi toplumunun tarihçesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 2009(V), 123-144.

Wanggi J. (2022). Digital forest recreation in the metaverse: Opportunities and challenges. *Technological Forecasting and Social Change*, 185, 122090, 1-12, https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.122090.

Zallio, M. & Clarkson, P. J. (2022). Designing the metaverse: A study on inclusion, diversity, equity, accessibility and safety for digital immersive environments. *Telematics and Informatics*, 75, 101909, 1-12, https://doi.org/10.1016/j.tele.2022.101909.

Yazarlar Hakkında

Dr. Öğr. Üyesi İlke Bezen TOZKOPARAN, 2000 yılında Fırat Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Çevre Mühendisliği Bölümü'nden mezun olmuştur. 2002 yılında Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Çevre Bilimleri Anabilim dalında yüksek lisansını tıbbi atıkların alan araştırması üzerine yazdığı tezi ile tamamlamıştır. Aynı yıl Ankara Üniversitesi Sosyal Çevre Bilimleri Anabilim Dalı'nda doktora yapmaya hak kazanmıştır. 2005 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Yerel Yönetimler Bölümü'ne uzman olarak atanmıştır. 2008 yılında tehlikeli atıkların oluşturduğu sorunları çevresel güvenlik kapsamında incelediği tezi ile doktor unvanını kazanmıştır. 2011 yılında Fırat Üniversitesi İİBF kurulması ile Yardımcı Doçent olarak Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü Kentleşme ve Çevre Anabilim Dalına atanmıştır. Halen bu anabilim dalında görevine Dr. Öğretim Üyesi olarak devam etmektedir.



BÖLÜM 17

METAVERSE'İN SAĞLIK HİZMETLERİ YÖNETİMİNE ETKİSİ

Öğr. Gör. Dr. Ebru KASNAK
Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi
ebrukasnak@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2489-6134

Abstract

Background: Developing technologies create various opportunities with a significant transformation effect in the healthcare sector. In this context, the Metaverse universe carries the digitalization of health to the next level through the innovative technologies it contains and promises to provide healthcare services in the virtual environment. This transformation will make it possible reduction of the heavy workload and inefficient processes, effective coordination and cost reduction in terms of healthcare services management.

Research Purpose: Within the scope of this study, the effects of Metaverse in the healthcare services management, the opportunities it offers and the strategies that need to be developed are investigated.

Methodology: Literature review method was used in the research. In this context, studies in the literature related to the subject have been compiled.

Findings: As a result of the review, a very limited number of studies have been found in the literature that deal with the concept of Metaverse and healthcare services management together. Existing studies show that Metaverse will make a significant contribution to the creation of an effective healthcare ecosystem, development of new business models, transfer of the physical health service environment to the virtual environment, and the strengthening of communication and information flow between the parties.

Conclusions: The literature on the Metaverse is quite new and studies evaluating the subject in the field of healthcare services management are very limited. This is an important limitation of the research. This study reveals the potential and impact of Metaverse in terms of healthcare services management and the steps to be taken for policy development in this process.

Giriş

Gelişen ve değişen dünya düzeniyle birlikte hastalıklar ve hasta sayısındaki artış, yaşlı nüfustaki artış, artan maliyetler, kaynakların yetersiz kalması gibi faktörler sağlık sektörünü ve sağlık yöneticilerini yeni stratejiler ve çözümler geliştirmeye teşvik etmiştir. Yakın zamanda COVİD-19 pandemisinin yarattığı etki ve sağlık kuruluşlarına aşırı talep, sağlık yöneticileri ve sağlık teknolojileri geliştiricilerini hastaların uzaktan izlenebilmesi ve tedavi edilebilmesini sağlamanın yollarını aramaya sevk etmiştir. Akıllı telefonların yaygınlaşması ve giyilebilir cihazların daha fazla kullanımı da bu süreci kolaylaştırmıştır (Thomason, 2021).

Bununla birlikte son döneme damgasını vuran Endüstri 4.0 sürecinin yarattığı dönüşüm, COVID-19 pandemisinin etkileriyle birlikte, yeni ve kapsayıcı bir dijital uygarlık biçimi olan Metaverse'ü gündeme getirmiştir. Özellikle sağlık sektörü için Metaverse teknolojilerinin uygulamaları oldukça umut verici ve önemli bir konu haline gelmiştir. Sağlık hizmetleri yönetiminde uzun vadeli bir vizyon geliştirmek için yapılan stratejik planlama çerçevesinde Metaverse hizmetlerinin dikkate alınması oldukça önemlidir (Lee, 2022).

Sağlık hizmetleri yönetimi kapsamında uzaktan dijital sağlık hizmetleri sunmadaki temel zorluklardan biri, hastalar ve sağlık hizmeti sağlayıcıları arasındaki iletişimi yönetmektir. Metaverse içerdiği teknolojiler ile daha etkin ve etkileşimli iletişimi mümkün kılan koşulları sunabilmektedir. Sağlık hizmeti süreci taraflarının yapılan işi ve birbirini anlayabilmesi karşılıklı etkileşim için önemli bir husustur. Bu açıdan Metaverse, gerçek ortamın sanal bir benzerini yaratarak, insanlarda ilgili ortama yakın olma hissini yaratmaktadır (Garavand & Aslani, 2022).

Metaverse, özellikle teletıp hizmetleri dahilinde kullanıcı deneyimini iyileştirerek, doktor ve hastaların üç boyutlu sanal bir klinikte buluşabilecekleri, hastalar üzerinde sanal konsültasyonlar ve takipler yapabilecekleri, muayene sonrası bulguları karşılıklı değerlendirebilecekleri bir ortam yaratmayı hedeflemektedir. Fiziksel teması taklit eden dokunsal teknolojiler henüz erken geliştirme aşamasında olsa da, hastaların bulunduğu konum nerede olursa olsun, Metaverse evrenine sanal olarak katılım sağlanabildiği ve hizmet alınabildiği için sağlık hizmetlerinin sürdürülebilirliği açısından benzersiz bir avantaj sağlamaktadır (Skalidis vd., 2022).

Buna ek olarak, Metaverse evreninde sağlık çalışanlarının üç boyutlu avatarları, herhangi bir konferans ekipmanı olmadan yüz yüze görüşebilecek ve iş birliği yapabilecektir. Sağlık hizmeti uygulamalarındaki hataları belirlemek ya da farklı müdehale yöntemlerini test etmek için milyonlarca olası senaryo dijital ikizler aracılığıyla çalıştırılabilecektir (Thomason, 2021).

Metaverse'ün sağlık hizmetleri yönetimine olan etkileri ve sağladığı faydalar incelendiğinde ise, hasta bakımı ve rehabilitasyon hizmetleri, yerel sağlık hizmetleri, cerrahi hizmetler, evde bakım hizmetleri, acil servis yönetimi, idari süreçlerin yönetimi, iş gücü yönetimi, performans planlaması, sağlık tedarik zinciri yönetimi gibi pek çok farklı alanda uygulama imkânları ve önemli katkılar sağladığı görülmektedir.

Sunduğu benzersiz fırsatlar sebebiyle, ilerleyen süreçte Metaverse'ün sağlık alanında kullanımının daha çok yaygınlaşacağı ve devletlerin bu konuda daha ciddi adımlar atacağı öngörülmektedir. Bu nedenle Metaverse ile ilgili hızlı bir şekilde stratejilerin geliştirilmesine ve planlamaların uygulamaya konulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda, Metaverse ve ilgili teknolojilerine yönelik ciddi bir finansal kaynak ayrılması, altyapı çalışmalarının genişletilmesi ve kurumlar arası iş birliğinin geliştirilmesi, tıbbi verilerin ve hasta bilgilerinin gizliliğinin korunması, veri güvenliğinin sağlanması, etik kuralların ve standartların geliştirilmesi oldukça önemlidir. Metaverse ile ilgili çalışmalarına ve planlamalarına hız veren ülkelerin, ekonomi, sağlık, teknoloji ve gelişmişlik bağlamında daha yetkin ve güçlü bir konumda olacağı aşikardır.

Son olarak, çalışma kapsamında yapılan incelemede, son bir iki yıldır konuyla ilgili çalışmaların literatürde yer almaya başladığı görülmektedir. Sürecin gelişimi için, söz konusu alanda daha çok çalışmanın yapılmasına ve aynı zamanda literatürde daha çok uygulama çalışmasının yer almasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Baabdullah, A. M., Ribeiro-Navarrete, S., Giannakis, M., Al-Debei, M. M., … Wamba, S. F. (2022). Metaverse Beyond The Hype: Multidisciplinary Perspectives On Emerging Challenges, Opportunities, and Agenda for Research, Practice and Policy, *International Journal of Information Management*, *66*, 1-55.

Garavand, A., & Aslani, N. (2022). Metaverse Phenomenon and Its Impact on Health: A Scoping Review, *Informatics in Medicine Unlocked*, *32*, 1-6.

Lee, C. W. (2022). Application of Metaverse Service to Healthcare Industry: A Strategic Perspective, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19* (13038), 1-14.

Musamih, A., Yaqoob, I., Salah, K., Jayaraman, R., ... Ellahham, S. (2022). Metaverse in Healthcare : Applications, Challenges, and Future Directions, *IEEE Consumer Electronics Magazine*, 1–13.

Plechatá, A., Makransky, G., & Böhm, R. (2022). Can Extended Reality In The Metaverse Revolutionise Health Communication?, *Npj Digital Medicine*, *5*(132), 1-4.

Skalidis, I., Muller, O., & Fournier, S. (2022). CardioVerse: The Cardiovascular Medicine in the Era of Metaverse, *Trends in Cardiovascular Medicine*, (xxxx), 1-6.

Thomason, J. (2021). MetaHealth-How will the Metaverse Change Health Care?, *Journal of Metaverse*, *1*(1), 13–16.

Wang, G., Badal, A., Jia, X., Maltz, J. S., Mueller, K., Myers, K. J., … Zeng, R. (2022). Development of Metaverse for Intelligent Healthcare, *Nature Machine Intelligence*, *4*(November), 922–929.

Wu, T. C., & Ho, C. T. B. (2022). A scoping Review of Metaverse in Emergency Medicine, *Australasian Emergency Care*, (xxxx), 1-9.

Yang, Y., Siau, K., Xie, W., & Sun, Y. (2022). Smart Health: Intelligent Healthcare Systems in the Metaverse, Artificial Intelligence, and Data Science Era, *Journal of Organizational and End User Computing*, *34*(1), 1–14.

Yazar Hakkında

Öğr. Gör. Dr. Ebru KASNAK, Endüstri Mühendisliği alanında lisans ve yüksek lisansını tamamlamış olup, İşletme alanında doktora yapmıştır. Daha önce, bir kamu kurumunda uzman kadrosunda çalışmıştır. Halen, Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi'nde Öğretim Görevlisi olarak görev yapmaktadır.



BÖLÜM 18

METAVERSE VE İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ FONKSİYONLARINA OLASI ETKİLERİ

Gülnaz KILIÇ ÖZKAYNAR
Doktora Öğrencisi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
gulnazklc@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0002-4526

Abstract

Background: The Metaverse, the remarkable subject of today, is preparing to offer businesses a digital market in the virtual world. The Metaverse is still in its infancy because technical infrastructure and hardware products have yet to become widespread. However, this new market has attracted many businesses' attention. Although it is an attractive situation for businesses to have a new market, the existence of an unestablished system also raises concerns. Businesses are trying to find answers to many more questions, such as the lack of legal regulations, the need for clarity on how to ensure the confidentiality and security of the information, and the inadequacy of the technical infrastructure conditions. On the other hand, in order to be the first in this digital market, it is seen that large enterprises around the world allocate investment budgets for the metaverse area. As a result, some businesses have even started to open their businesses within the existing metaverse areas.

The Metaverse offers employees different working conditions in the future. It is inevitable that the number of Z and Alpha generation employees will increase in enterprises in the future. Considering that this new generation of employees who want more flexible working conditions will constitute a large part of enterprises in the future, it will be necessary to offer the working conditions they want. In this context, the Metaverse will offer working conditions that these generations may demand. In addition, they will need to determine a strategic and comprehensive roadmap of human resource management for the new working conditions that the Metaverse will bring.

Research Purpose: Human resources management in enterprises makes plans for the supply of employees that the enterprise needs or may need in the

future according to its field of activity. Businesses need to provide services wherever the customer is to survive. The metaverse, resulting from technological developments, is a new market area for businesses. This study aims to examine the possible effects of Meteverse on human resources management functions in enterprises.

Methodology: This study discusses the possible effects of the metaverse, a popular subject of today, on human resources management functions. First, from the perspective of the historical process, the developmental process of human resources is examined. Then, human resources management functions were examined. Finally, the definition, components and historical development of the metaverse were discussed, and the possible effects of the metaverse on human resources management functions were investigated.

Findings: Companies that will operate in the Metaverse will also need employees and will need to make plans to recruit qualified employees. Various steps are being taken towards recruitment in the metaverse areas as well. For example, Samsung, the technology business, announced that it was holding a virtual recruitment fair in September 2021. The orientation process is the process in which the employee's opinion about the task assigned to him is formed. In this direction, orientation can be called the stage where the foundations of the employee's sense of commitment to the enterprise are laid. Due to the uncommonality of metaverse areas, a fully established business order still needs to be created. However, it will be possible for employees to participate in the office of the business where they work in the Metaverse with their avatars.

Human resources management evaluates the salary to be determined for the employee within the framework of the enterprise and may vary according to the employee's job description. Only estimates can be made for wage management to be applied in the Metaverse. Employees will be able to use the money they earn in the Metaverse to meet their daily needs as well as the chance to use them in the virtual world. Many factors, such as the continuity of the employee in the enterprise, wage policy and title change, can be reshaped in the performance management process. If the situation is considered for the Metaverse, it may be easier to obtain the employee's performance data in the virtual environment. Digital data will be accessed instantly, and there will be a chance to intervene early. Career management may include the promotion of current employees in the position and the recruitment of employees from outside the enterprise. Having a career program for businesses can be a source of motivation for employees. Employees can perform high in order to reach the new duties and titles

Kaynakça

Atkinson, H. (2021). *The Metaverse Is Coming, Companies Need to Prepare*. https://www.coindesk.com/business/2021/09/03/the-metaverse-is-coming-companies-need-to-prepare/ adresinden alındı

Banger, G. (2018). *Endüstir 4.0 ve Akıllı İşletme*. Ankara: Dorlion Yayıncılık.

BBC. (2021, 10). *Metaverse: Facebook, 'Kurgusal Evren' İnşası İçin 10 Bin Kişiyi İşe Almayı Planlıyor*. https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-58951144 adresinden alındı

BBC. (2022, 09 21). *Meta: Facebook Adını Neden 'Meta' Olarak Değiştirdi?* https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-59085284 adresinden alındı

Bilton, N. (2021, 10). *The Metaverse Is About to Change Everything*: https://www.vanityfair.com/news/2021/10

Bingöl, D. (1990). *Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.

Bingöl, D. (2019). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: 11. Baskı Beta Yayıncılık.

Bock, L. (2015). *Google Sırları*. İstanbul: Koridor Yayıncılık.

Budd, J. W. (2018). *İnsanı Bir Çalışma İlişkisi Verimlilik, Hakkaniyet ve Söz Hakkını Dengelemek*. İstanbul: Küre Yayınları.

Çetin, C. (2011). *İnsan Kaynaklarının Eğitim ve Gelişimi*. 4. Baskı, İstanbul: Beta Basımevi.

Çetinkaya, A. Ş. (2016). Performansa Dayalı Ücretlendirmenin Ücrete Bağlı Streste Farklılık Yaratma Düzeyi: Konya Sağlık İşletmeleri Araştırması. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 18, 374-399.

Damar, M. (2021). *Metaverse ve Eğitim Teknolojisi. T. Talan içinde, Eğitimde Dijitalleşme ve Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Efe Akademi Yayınevi.

Dessler, G. (2013). *Human Resource Management*. 15. Baskı: Pearson, Always Learnıng.

Dolot, A. (2018). The Characteristics of Generation Z. *E-mentor*, 44-50. http://dx.doi.org/10.15219/em74.1351.

Duan, H., Li, J., Fan, S., Lin, Z., & Wu, X. v. (2021). Metaverse for Social Good: A University Campus Prototype. *In Proceedings of the 29th ACM International Conference on Multimedia*, s.153-161. https://doi.org/10.1145/3474085.3479238

Dubrin, A. J. (2013). *Human Relations For Career Success*. 11. Baskı: Pearson Education Canada.

Eroğlu, O. (2016). 1923'ten Günümüze Türkiye'de İnsan Kaynakları Yönetiminin Gelişimi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12, 181-193. http://dx.doi.org/10.17130/ijmeb.20162922029

Ersöz, B. (2020). Yeni Nesil Web Paradigması: Web 4.0. *Bilgisayar Bilimleri ve Teknolojileri Dergisi*, 1, 58-65.

Gartner. (2022, 01). What Is A Metaverse. https://www.gartner.com/en/articles/what-is-a-metaverse adresinden alındı

George, A., Fernando, M. & George, S. (2021). Metaverse: The Next Stage of Human Culture and the Internet. International Journal of Advanced Research Trends in Engineering and Technology, 8, 1-12. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.6548172

Goldstein, I. & Ford, J. (2002). *Training in Organizations: Needs Assessment, Development, and Evaluation.* 4th Ed. : Greenworld Books.

Göktaş, G. & Eren, S. (2021, 12 19). *Küreselciler 'Tek Dünya' Hayallerini Metaverse'te Gerçekleştirmek İstiyor*: https://www.sabah.com.tr adresinden alındı

Gürbüz, S. (2013). "Stratejik İnsan Kaynakları Yönetiminin Kuramsal Temelleri: Evrenselci, Koşul Bağımlılık ve Yapısalcı Yaklaşımlar. *Gazi Ünv. İİBF Dergisi*, 1(15), 1-35.

Kapan, K. & Üncel, R. (2020). Gelişen Web Teknolojilerinin (Web 1.0- Web 2.0- Web 3.0) Türkiye Turizmine Etkisi. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3, 276-289.

Kemp, S. (2021, 01 27). *Digital 2021 Global Overview Report*. https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report adresinden alındı

Kuş, O. (2021). Metaverse: Dijital Büyük Patlamada" Fırsatlar ve Endişelere Yönelik Algılar. *Intermedia International E-journal*, 8, 245-266. https://doi.org/10.21645/intermedia.2021.109

M.Wright, P. & BoswelL, W. R. (2002). Desegregating HRM: A Review and Synthesis of Micro and Macro Human Resource Management Research. *Journal of Management*, 28, 247-276, https://doi.org/10.1177/014920630202800302

Maitland, I. (1997). *Personel Yönetimi*. Çev. D.Uğur. İstanbul: Epsilon Yayınları,

Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, 2, 486–497. https://doi.org/10.3390/encyclopedia2010031

Noe, R., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B. & Wright, P. (2017). *Fundamentals Of Human Resource Management*. 7.Baskı: Mcgraw-Hill.

Oğuz, Ş. (2022, 08). *Metaverse İş Dünyasını Nasıl Etkileyecek*?: https://www.dunya.com/kose-yazisi/metaverse-is-dunyasini-nasil-etkileyecek/667313 adresinden alındı

Oğuz, Ş. (2022, 09). *Tekstilde Sirkülasyondan Simülasyona Geçiş*: https://www.dunya.com/kose-yazisi/tekstilde-sirkulasyondan-simulasyona-gecis/669851 adresinden alındı

Orlikowski, W. J. & Baroudi, J. J. (1991). Studying İnformation Technology İn Organizations: Research Approaches And Assumptions. *Information Systems*, 2, 1-40.

Özçelik, H. (2019). *İnsan Kaynakalrı Yönetimi Perspektifinde İşgücü Farklılıkları Yönetiminin İncelenmesi*. İstanbul Ünv. Sosyal Bilimler Enst. İnsan Kaynakları Bölümü: Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Özkaynar, G. K. (2022). Ahilik Teşkilatı ve Kariyer Çapalarının Kesişen Noktaları. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 5, 418-429. https://doi.org/10.33712/mana.1135167

Özkaynar, G. K. (2022). Metaverse İşletmeleri Sanal Takımlara Sürükler Mi?. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8, 132-145. https://doi.org/10.46849/guiibd.1121257

Özkaynar, K. & Yolcu, T. (2021). Gerçek ve Sanal Kimlik Arasında Sıkışan Aidiyet: Pazarlama Disiplini, Metaverse İle Nasıl Bir Evrim Geçirir? *Holistence Publications*, s.1-14.

Park, S.M. & Kım, Y.G. (2022). A Metaverse: Taxonomy, Components,Applications, and Open Challenges. *IEEE Access*, 4209-4251. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3140175

Schwab, K. (2016). *Dördüncü Sanayi Devrimi*. Optimis Yayınevi.

Sloan, N., Garr, S. & Pastakia, K. (2017). *Performance Management: Playing A Winning Hand*: https://www2.deloitte.com/us/en/insights/focus/human-capital-trends/2017 adresinden alındı

Soundering, S. (2019). *Yönetim 101*. İstanbul: Say Yayınları.

Şimşek, Ş. & Adnan, Ç. (2012). *Genel İşletme*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Tarcan, P. (2022). *Alfa Kuşağı Doğdu, Betalara Az Kaldı*. https://m.bianet.org adresinden alındı

Taşkın, E. (2022). *İşletme Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme*. İstanbul: Der Yayıncılık.

Thınktech, (2022), *Metaverse Ekonomisi*, https://thinktech.stm.com.tr/tr/metaverse-ekonomisi adresinden alındı

Tunçer, P. (2013). Örgütlerde Performans Değerlendirme ve Motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88,87-108.

Üsdiken, B. &Wast, S. (2022). Türkiye'de Akademik Bir İnceleme Alanı Olarak Personel veya İnsan Kaynakları Yönetimi: 1972-1999. *Amme İdaresi Dergisi*, 35, 1-37.

Werther, W. & Davis, K. (2006). *Human Resources And Personnel Management*. 15. Baskı: McGraw-Hill International

Yazar Hakkında

Gülnaz KILIÇ ÖZKAYNAR, İlköğretim ve lise eğitimini Sivas'ta tamamladı. İlk lisans eğitimi Gazi Üniversitesi Biyoloji Öğretmenliği, ikinci lisans eğitimi Anadolu Üniversitesi İşletme Bölümüdür. Lisans eğitimi sonrası yaklaşık 3 yıl farklı işletmelerde insan kaynakları sorumlusu olarak çalıştı. 2015 yılında kamuya atması yapıldı ve şu an insan kaynakları yönetimi alanında görev yapmaktadır. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans eğitimimi tamamladı. Yine aynı üniversitede doktora eğitimine devam etmektedir. Liderlik, Örgütsel Sessizlik, Kariyer Çapaları, Örgütsel Sinizm, Örgütsel Güven ve Metaverse üzerine çalışmaları bulunmaktadır.



BÖLÜM 19

YAPAY ZEKÂ VE METAVERSE İLİŞKİSİ

Dr. Tuğba İMADOĞLU
tugba-imadoglu@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-4202-4495

Abstract

Background: In this section, the concepts of artificial intelligence and metaverse and the relationship between these concepts are mentioned. Artificial intelligence is the science that makes computers smart. It is applied by those who want to make computers more useful and understand the nature of intelligence. The purpose of artificial intelligence is to do the things that a person does better (Nilsson, 1998, p. 1-2). In other words, it is building machines that can do tasks that normally require human intelligence. In other words, according to Copelan (1993), it is a science that targets smart programs.

Metaverse is expressed as a three-dimensional digital universe that offers users the opportunity to experience realistic experiences very similar to physical world experiences. Metaverse is a three-dimensional digital environment that is more comprehensive than social networks and includes people with all their perception and focus. It brings physical activities to a virtual world. In the metaverse universe, the user experiences the feeling of being completely in this fictional universe with augmented reality glasses and clothes and perceives this experience as if he really lived it with the illusion of reality (Dionisio, 2021, p. 22).

Discussions about whether the metaverse universe together with artificial intelligence will take over and enslave people are on the agenda. In addition, with the metaverse, the discussions that human consciousness will surrender to artificial intelligence have come to the fore again.

Research Purpose: The aim here is to reveal the relationship between artificial intelligence and metaverse concepts, which are new concepts that deeply affect the whole world.

Methodology: When the literature is scanned, it is seen that there is a study by Türk (2022), which deals with the relationship between artificial intelligence and metaverse. In this study, the relationship between metaverse, interpersonal

communication, artificial intelligence and communication and intentionality was examined by descriptive analysis method. In addition, it was determined that the concepts of artificial intelligence and metaverse were examined separately with different concepts.

Findings: In order for artificial intelligence to communicate like human beings, orientational communication skills are tried to be gained. However, since such a capability cannot be gained at the moment, artificial intelligences still exist as digital technologies that operate through algorithms. In order to give artificial intelligence the ability of intentional communication and language, it is necessary to transform it into conscious beings (Türk, 2022, p. 25-34). For now, intentional communication is applied as a human-specific ability, in animations, game characters and avatars in three dimensions in the Metaverse universe, through humans. With the metaverse, the person comes into contact with the external world reality through the body and initiates intentionality with the stimuli he receives from there (Husserl, 1983, p. 51). Therefore, augmented reality creates an illusion of reality in people by sending stimuli that will activate all the senses in the body. Other studies have shown that perceptual responses that evolve to digital environments with a higher degree of immersion are very close to those that evolve to experiences in the physical world (Piemental and Teixeira 1995; Sherman and Craig, 2003; Sherman, Craig ve Will, 2009).

Conslusions: The metaverse universe enables the transition to a universe that reconstructs physical world experiences and is an augmented reality universe. Two people communicating in the metaverse universe will not experience much different than in the real world. Because they will realize an orientation by becoming an extension of this universe with all their senses and bodies. Regardless of the universe of the receiver and the source, they will establish an intentional communication as an act of their current consciousness (Rızvanoğlu, 2014, p. 54). In order for artificial intelligence to communicate like human beings, intentional communication skills are tried to be gained. However, since such a capability cannot be gained at the moment, artificial intelligences still exist as digital technologies that operate through algorithms (Türk, 2022, p. 28).

These two concepts are important for our world, which is reshaped with globalization and technological innovations. Because it is necessary to understand what artificial intelligence and the metaverse universe are and how the human mind works. To summarize briefly, artificial intelligence and metaverse applications will be in every field of science. In the near future, there will be developments that may cause the norms of social life to be reshaped.

yatını dijital ikizler vasıtasıyla dönüştürebilecek bir sanal dünya olduğunu göstermektedir. Diğer bakımdan şu ana kadar birbirine bağımlı olmayan gelişmeler şeklinde düşünülebilecek teknolojik gelişmelerin Metaverse evreninde bir arada kullanımının olabileceği söylenebilir. Örnek vermek gerekirse sanal gerçeklik teknolojileri ve blok zincir teknolojilerinin siber bir dünyada bir arada kullanım durumu olabilir. Geliştirilen teknolojiler aracılığıyla yeni toplumsal dinamikleri şekillendirme gücünde de artış olabilmektedir. (Kuş, 2021, s. 249).

Metaverse fiziksel ve dijital dünyayı birleştirecektir. Bu sebeple Metaverse dünyasının üretim sektörünü ve üretim aşamalarını da etkileyeceği söylenebilir. Robotik, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, genişletilmiş gerçeklikte, ağ, yapay zekâ, blok zinciri teknolojileri ve nesnelerin internetinde oluşacak gelişmeler Metaverse evreninin üretimde varlığını daha çok hissettirmesini sağlayacaktır. Genellikle Metaverse ile dijitalde oluşan değişikliklerin fiziksel dünyada yansıması olacaktır (Özenir, 2022, s. 568).

Sonuç olarak yapay zekâların da yer aldığı Metaverse evreninde, hatta bireylere hizmet sağlamak üzere tasarımının yapıldığı, kullanıcıların sadece diğer kullanıcı avatarlarıyla değil, aynı zamanda yapay zekâyla da etkileşim kuracağı düzmece bir dünyanın oluşumu ve gelişimi tüm insanlığı etkilemektedir ve daha fazla da etkileyecektir. Bu bağlamda, bu etkileşimlerden kaçış olmaması nedeniyle iç içe olan yapay zekâ ve Metaverse evreninde insanların bu kavramlardan hayatlarına olumlu olarak yön verebileceği şekilde yararlanmaları önem arz etmektedir.

Kaynakça

Arslan, K. (2017). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11* (1), 71-88.

Atalay, M. & Çelik, E. (2017). Büyük veri analizinde yapay zekâ ve makine öğrenmesi uygulamaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9* (22), 155-172.

Ayiter, E. (2008). Integrative art education in a metaverse: Ground. *Techoetic Arts, 6* (1), 41-53.

Baszucki, D. (2021). The metaverse is coming. *Wired,* https://www.wired.co.uk/article/metaverse.

Begley, R.J., Riege, M., Rosenblum, J. ve Tseng, D. (2000). Adding intelligence to medical devices. *Medical Device & Diagnostic Industry Magazine, 3* (150).

Bolger, R. K. (2021). Finding wholes in the metaverse: Posthuman mystics as agents of evolutionary contextualization. *Religions, 12* (9), 1-15.

Buhalis, D. & Karatay, N. (2022). Mixed Reality (mr) for generation z in cultural heritage tourism towards metaverse. *In ENTER22 e-Tourism Conference* (pp. 16-27). Springer, Cham.

Büyükgöze, S. & Dereli, E. (2019). Dijital sağlık uygulamalarında yapay zekâ. *VI. Uluslararası Bilimsel ve Mesleki Çalışmalar Kongresi-Fen ve Sağlık, 7* (10), 1-6.

Bourlakis, M., Papagiannidis, S. & Li, F. (2009). Retail spatial evolution: Paving the way from traditional to metaverse retailing. *Electronic Commerce Research, 9* (1), 135-148.

Collins, C. (2008). Looking to the future: Higher education in the metaverse. *Educause Review, 43* (5), 51-63.

Copeland, J. (1993). *Artificial Intelligence: A Philosophical*. Blackwell: Oxford.

Demir, Ç. (2022). Metaverse teknolojisinin otel sektörünün geleceğine etkileri üzerine bir inceleme. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 10* (1), 542-555.

Demirhan, A., Kılıç, Y. A. & Güler, İ. (2010). Tıpta yapay zekâ uygulamaları. *Yoğun Bakım Dergisi, 9* (1), 31-41.

Dilworth, R. (1988). Artificial intelligence: The time is now. *Public Productivity Review, 12* (2), 123-130.

Dionisio, J. D. (2021). Immersion trip. *Virtual Worlds,* 22-24.

Dionisio, J. D. N., Burns, W. G. & Gilbert, R. (2013). 3D virtual worlds and the meta orlds and the metaverse: Current status and future possibilities. *ACM Computing Surveys, 45* (3), 1-38.

Far, S. B. & Rad, A. I. (2022). Applying digital twins in Metaverse: User interface, security and privacy challenges. *Journal of Metaverse, 2* (1), 8-15.

Farjami, S., Taguchi, R., Nakahira, K. T., Nunez Rattia, R., Fukumura, Y., & Kanematsu, H. (2011). Multilingual problem based learning in metaverse. *In International Conference on Knowledge-Based and Intelligent Information and Engineering Systems*, Berlin/Heidelberg, Germany, 499-509.

Fritzsche, P. (2008). *Preface* (Ed. Fritzsche, P). Tools in Artificial Intelligence (pp. 315-330). In-Teh: Vienna.

Grider, D. (2021). *The metaverse web 3.0 virtual cloud economies.* Grayscale Research. US: Grayscale Investments LLC.

Guo, H. Y. & Gao, W. R. (2022). Metaverse-powered experiential situational english-teaching design: An emotionbased analysis method. *Frontiers in Psychology, 13,* 1-9.

Han, Y., Niyato, D., Leung, C., Miao, C. & Kim, D. I. (2021). A dynamic resource allocation framework for synchronizing Metaverse with Iot service and data. *Computer Science and Game Theory,* 1-6.

Harmon, P. & King, D. (1985). *Expert Systems: Artificial Intelligence in Business.* New York: John Wiley and Sons.

Husserl, E. (1983). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy; First Book General Introduction to a Pure Phenomenology*. Martinus Nijhoff Publishers.

Husserl, E. (2001). *Logical Investigations Volume II*. New York: Routledge.

Huynh-The, T., Pham, Q. V., Pham, X. Q., Nguyen, T. T., Han, Z. & Kim, D. S. (2022). Artificial intelligence for the Metaverse: A survey. *ArXiv.* https://doi.org/10.48550/arXiv.2202.10336.

Jacob, V., Moore J. & Whinston, A. (1988). Artificial intelligence and the management science practitioner: Rational choice and artificial intelligence. *Interfaces, 18* (4), 24-35.

Kaist (2021, Kasım 3). *Metaverse factory center to improve SME's competitiveness*. https://www.kaist.ac.kr/newsen/html/news/?mode=V&mng_no=17010 (Erişim Tarihi: 22.11.2022).

Kim, J. (2021). Advertising in the metaverse: Research agenda. *Journal of Interactive Advertising, 21* (3), 141-144.

Ko, S. Y., Chung, H. K., Kim; J. I. & Shin, Y. (2021). A study on the typology and advancement of cultural leisure based metaverse. *KIPS Transactions on Software and Data Engineering, 10* (8), 331-338.

Köroğlu, Y. (2017). *Yapay Zeka'nın Teorik Ve Pratik Sınırları.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Kuş, O. (2021). Metaverse: 'Dijital büyük patlamada' fırsatlar ve endişelere yönelik algılar. *Intermedia International e-Journal, 8* (15), 245-266.

Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y., Jo, S. & Huh, S. (2021). Educational applications of metaverse: Possibilities and limitations. *Jeehp, 18* (0), 32-30.

Lee, Y., Oh, S., Shin, C. & Woo, W. (2009). Ubiquitous virtual reality and its key dimension. *In International Workshop on Ubiquitous Virtual Reality, 9*, 5-8.

Lee, J. Y. (2021). A study on metaverse hype for sustainable growth. *International Journal of Advanced Smart Convergence, 10* (3), 72-80.

Lee, L. H., Braud, T., Zhou, P., Wang, L., Xu, D., Lin, Z., Kumar, A., Bermejo, C. & Hui, P. (2021). All one needs to know about metaverse: A complete survey on technological singularity, virtual ecosystem, and research agenda. *Journal of Latex Class Files, 14* (8), 1-66.

Maharg, P. & Owen, M. (2007). Simulations, learning and the metaverse: Changing cultures in legal education. *Journal of Information, Law and Technology, 1,* 1-19.

Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia, 2* (1), 486-497.

Nabiyev, V. (2003). *Yapay Zekâ.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Nilsson, N. J. (1998). *Artificial Intelligence: A New Synthesis.* San Francisco, California: Morgan Kauffmann Publisher.

Ning, H., Wang, H., Lin, Y., Wang, W., Dhelim, S., Farha, F., Ding, J. & Daneshmand, M. (2021). A survey on metaverse: The state-of-the-art, technologies, applications, and challenges. *ArXiv, https://doi.org/10.48550/arXiv.2111.09673.*

Özenir, İ. (2022). Metaverse ve üretim: Metaverse'ün üretime etkileri. *Erciyes Akademi, 36* (2), 559-573.

Park, S. & Kim, S. (2022). Identifying world types to deliver gameful experiences for sustainable learning in the metaverse. *Sustainability, 14* (3), 1-14.

Piemental, K. & Teixeira, K. (1995). *Virtual Reality: Through the New Looking Glass*. New York: Intel/Mcgraw-Hill,

Pirim, H. (2006). Yapay zekâ. *Journal of Yaşar University, 1* (1), 81-93.

Russell, S., Dewey, D. & Tegmark, M. (2015). Research priorities for robust and beneficial artificial intelligence. *AI Magazine*, *36* (4), 105-114.

Russell, S. (2015). Ethics of artificial intelligence. *Nature*, *521* (7553), 415-416.

Russell, S. J. & Norvig, P. (2016). *Artificial Intelligence: A Modern Approach.* Malaysia: Pearson Education Limited.

Rillig, M. C., Gould, K. A., Maeder, M., Kim, S. W., Duenas, J. F., Pinek, L., Lehmann, A. & Bielcik, M. (2022). Opportunities and risks of the "Metaverse" for biodiversity and the environment. *Environmental Science & Technology, 56*, 4721-4723.

Scherer, M. U. (2016). Regulating artificial intelligence systems: Risks, challenges, competencies, and strategies. *Harvard Journal of Law & Technology, 29* (2), 354-400.
Seok, W. H. (2021). Analysis of metaverse business model and ecosystem. *Electronics and Telecommunications Trends, 36* (4), 81-91.
Sherman,W. R. & Craig, A. B. (2003). *Understanding Virtual Reality.* Usa: Elsevier Science.
Sherman, W. R., Craig A. B. & Will, J. D. (2009). *Developing Virtual Reality Application, Foundation of Effective Design.* China: Morgan Kaufmann Publication.
Sriram, G. K. (2022). A comprehensive survey on metaverse. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology, 4* (2), 772-775.
Tektaş, M., Akbaş, A. & Topuz, V. (2002). Yapay zekâ tekniklerinin trafik kontrolünde kullanılması üzerine bir inceleme. *I. Uluslararası Trafik ve Yol Güvenliği Kongresi* (1-3 Haziran). Gazi Üniversitesi, Ankara.
Türk, G. D. (2022). Yönelimsel iletişim (intentionality), yapay zekâ ve metaverse ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası İktisadi ve İdari Akademik Araştırmalar Dergisi, 2* (2), 19-39.
Um, T., Kim, H., Kim, H., Lee, J., Koo, C. & Chung, N. (2022). *Travel Incheon as a Metaverse: Smart Tourism Cities Development Case in Korea* (Ed. Stienmetz, J. L., Berta F. R. & Massimo, D.). In Information and Communication Technologies in Tourism 2022 (pp. 226-231). Springer Books.
Wirtz, J., Patterson, P. G., Kunz, W. H., Gruber, T., Lu, V. N., Paluch, S. & Martins, A. (2018). Brave new world: Service robots in the frontline. *Journal of Service Management, 29* (5), 907-931.
Wunderman Thompson Metaverse 2021 Raporu (2021). *Into The Metaverse*. Wunderman, Thompson Intelligence.
Xu, M., Niyato, D., Kang, J., Xiong, Z., Miao, C. & Kim, D. I. (2021). Wireless edge-empowered metaverse: A learning-based ıncentive mechanism for virtual reality. *arXiv preprint*, arXiv:2111.03776.
Yang, Q., Zhao, Y., Huang, H., Xiong, Z., Kang, J. & Zheng, Z. (2022). Fusing blockchain and AI with metaverse: A survey. *ArXiv,* https://doi.org/10.48550/arXiv.2201.03201.
Zhao, R., Zhang, Y., Zhu, Y., Lan, R. & Hua, Z. (2022). Metaverse: Security and privacy concerns. *ArXiv preprint*, arXiv:2203.03854.
Zuckerberg, M. (2021). Founder letter. *Meta.* https://about.fb.com/news/2021/10/founders-letter/ (Erişim Tarihi: 04.11.2022)

Yazar Hakkında

Dr. Tuğba İMADOĞLU, Osmaniye'de doğdu ve lise bitene kadar eğitimine burada devam etti. Lisans eğitimini 2009 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Anabilim Dalında tamamladı. Yüksek lisansını ve doktorasını Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon alanında tamamladı. Ana çalışma alanları Yönetim ve Organizasyon, Örgütsel Davranış, İnsan Kaynakları Yönetimidir. Kendi araştırma konuları üzerine ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli makale ve bildiri çalışmaları bulunmaktadır.



BÖLÜM 20

EĞİTİM BAĞLAMINDA METAVERSE

Âdem ÖZDEMİR
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
aozdemir@agri.edu.tr
ORCID: 0000-0003-3127-6846

Abstract

Background: The concept of Metaverse, which is a concept that has entered our lives with the developments in technology in recent days and which we can describe as the interaction of real and virtual worlds, has attracted the attention of many scientific fields. While bringing innovations in many fields from education to health, from economy to tourism, from social life to culture, it has attracted the attention of public authorities as well as the private sector. In this context, municipalities have opened their cities, historical and cultural places in their cities to other people's use in the Metaverse world. In addition, the education community has started to take steps to facilitate access to education by catching up with technology and the Metaverse. In this context, virtual schools and classrooms have started to be created in the Metaverse environment by using virtual and augmented reality technologies and virtual reality glasses, allowing everyone to access education without space and time constraints. In this context, the fact that the education of the future cannot be provided with the education techniques and technologies of the past should be taken into consideration at all education levels from pre-school to higher education. Considering the digital revolution, it is a great fact that education models should be developed in which students are also interacting, not passive listeners, but participants, active participants, content creators and proactive contributors. The research was created by making a literature review in the form of compilation study. In the research, firstly, the introduction part, where brief information about today's technologies and Metaverse was given, then continued with the Metaverse and its historical development, Metaverse and education, Metaverse technologies and its use in education, and the study was completed with the conclusion part.

Research Purpose: In the research, it is aimed to reveal what the concept of Metaverse, which has entered our lives as a result of technological developments, is and what this concept means in the context of education.

Methodology: In the research, a compilation study method based on literature review in the form of literature review was followed.

Findings: It has been concluded that the Metaverse that has entered our lives as a gift of technology and the innovations it brings, if used positively, will lead to the emergence of new developments. It is foreseen that it will open the door to new developments not only in the field of education, but also in social, economic, cultural and sports fields. Metaverse has been a concept that has attracted the attention of public authorities as well as the private sector.

Conclusions: In the context of all these developments; The Metaverse and the innovations it brings many conveniences in education. As with all technological products, it can be said that the positive use of Metaverse will facilitate learning and teaching in education. With virtual and augmented reality classes created in education, it is easier for students to learn by seeing and experiencing the lessons from a different perspective. All these technologies enable the learning of courses such as science, physics, chemistry and biology with different experiences. In addition to this, trainings with virtual and augmented reality technologies have been started in the field of sports recently. With the Metaverse, new concepts are emerging in all fields of science.

Giriş

İnsan yaratılışından bugüne kadar hep daha iyi bir yaşamın peşinde olmuştur. İcat edilen her yeni şey insanlığın daha da gelişmesine neden olmuştur. İnsanlar geliştikçe de teknoloji denilen olgu giderek gelişmeye başlamıştır. Aslında teknolojinin başlangıcı olarak insanın hayatındaki günlük ihtiyaçlarını giderecek alet ve araçları icat etmesi sayılabilir. Zaten teknoloji; Kaya (2006, s. 24) tarafından "*insanların hayatında var olan sorun ve sıkıntılara çözümler bulunması amacıyla çarelerin bulunması, alet, materyal, makine ve yöntemlerin geliştirilmesi*" şeklinde tanımlanmaktadır. Teknoloji günümüz dünyasında pek çok alanda ilerlemeler yaşanmasına neden olmuştur. Bakıldığında teknolojinin ilişkili olmadığı alan yok denilecek kadar azdır. Sanattan, edebiyata, sağlıktan, iktisada, yönetimden, sosyoloji ve psikolojiye kadar pek çok bilim alanı teknolojiden olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. Teknolojiden etkilenen alanların başında tabi ki eğitim de gelmektedir.

Eğitim ile teknoloji ilişkisi aslında eğitim tarihi kadar gerilere gitmektedir. Zamanla çeşitli değişimler geçirerek günümüze ulaşan bu ilişki, son yıllarda yeni ne-

cilerin Metaverse'i sınıflarında kullanmanın faydalarını ve zorluklarını dikkatle değerlendirmeleri ve pedagojik olarak sağlam ve öğrenciler için öğrenme deneyimini geliştirecek şekilde kullanıldığından emin olmaları önemli olacaktır.

Sonuç olarak, Metaverse eğitim ve öğrenime yaklaşımımızda devrim yaratma potansiyeline sahiptir. Sürükleyici, etkileşimli öğrenme deneyimleri sağlayarak ve coğrafi engelleri yıkarak, dünyanın dört bir yanındaki öğrencilerin eğitim deneyimlerini geliştirme potansiyeline sahiptir. Bununla birlikte, potansiyel zorlukları dikkatle değerlendirmek ve tüm öğrencilerin tam katılım için gereken teknolojiye ve bağlantıya erişebilmelerini sağlamak önemlidir. Metaverse gelişmeye devam ettikçe, gelecekte bunun eğitimde çok daha yenilikçi kullanımlarını görmeyi bekleyebiliriz.

Kaynakça

Akpınar, B. ve Akyıldız, T., Y. (2022). Yeni Eğitim Ekosistemi Olarak Metaversal Öğretim. *Journal of History School*, 56, 873-895.

Aksu, H. (2019). Dijitopya: Dijital Dönüşüm Yolculuk Rehberi. İstanbul: *Pusula Yayınevi*.

Andrews, C., Southworth, M., Silva, J., & Silva, J. (2019). Extended Reality in Medical Practice. Current Treatment Options in Cardiovascular Medicine, 21. doi:10.1007/s11936-019-0722-7

Ayiter, E. (2008). Integrative art education in a Metaverse: ground. Techoetic Arts, 6(1), 41-53.

Barry, D. M., Ogawa, N., Dharmawansa, A., Kanematsu, H., Fukumura, Y., Shirai, T., Kobayashi, T. (2015). Evaluation for Students' Learning Manner Using Eye Blinking System in Metaverse. *Procedia Computer Science*, 60, 1195- 1204.

Bilgisayarlı Görü, (2021). Bilgisayarlı görü, *Wikipedi. https://tr.wikipedia.org/wiki/Bilgisayarl%C4%B1_g%C3%B6r%C3%BC* (Erişim Tarihi: 10/11/2021).

Boğazlıyan, H. (2022). Eğitim, Ticaret ve Sanatta Metaverse. *Dijital Etkileşimler: Sektörel Yansımaları 1*, 155.

Butt, A. L., Kardong-Edgren, S., & Ellertson, A. (2018). Using game-based virtual reality with haptics for skill acquisition. *Clinical Simulation in Nursing*, 16, 25-32.

Dahan, N. A., Al-Razgan, M., Al-Laith, A., Alsoufi, M. A., Al-Asaly, M. S., & Alfakih, T. (2022). Metaverse Framework: A Case Study on E-Learning Environment (ELEM). *Electronics,* 11(10).

Damar M. (2021). Metaverse ve eğitim Teknolojisi. Talan, T. (Ed). Eğitimde Dijitalleşme ve Yeni Yaklaşımlar. *Efe Akademi*, İstanbul, ss. 169-192.

Diaz, J. E. M., Saldana, C. A. D., & Avila, C. A. R. (2020). Virtual World as a Resource for Hybrid Education. *International Journal of Emerging Technologies In Learning*, 15(15), 94-109.

Dionisio, J. D. N., III, W. G. B., & Gilbert, R. (2013). 3D virtual worlds and the Metaverse: Current status and future possibilities. *ACM Computing Surveys* (CSUR), 45(3), 1-38.

Duan, H., Li, J., Fan, S.,Lin, Z., Wu, X. & Cai, W. (2021). Metaverse for social good: A university campus prototype. *In Proceedings of the 29th ACM International Conference on Multimedia* (MM '21), October 20–24, 2021, Virtual Event, China.

EON-XR. (2020). A virtual Lab For Chemistry Students. A Virtual Lab for Chemistry Students- *EON Reality* (25.10.2022).

Erkılıç, H. & Dönmez, S. C. (2020). Sanal gerçeklik anlatısının izini sürmek: Trinity VR ve selyatağı VR örnekleri. *Sine Filozofi Dergisi*, Özel Sayı, 318-344.

Farjami, S., Taguchi, R., Nakahira, K. T., Nunez Rattia, R., Fukumura, Y., & Kanematsu, H. (2011). Multilingual Problem Based Learning in Metaverse. Knowledge-Based and Intelligent Information and Engineering Systems, Berlin, *Heidelberg*.

Gaubert, J. (2021). Seoul became the first city to enter the Metaverse. What will it look like? *https://www.euronews.com/next/2021/11/10/seoul-to-become-the-first-city-to-enter-the-Metaverse-what-will-it-look-like.* Erişim Tarihi: 12.10.2022

Göçen, A. (2021). Eğitimde Yeni Normal: Liderlik Yaklaşımları. *Nobel Yayınevi*. https://www.researchgate.net/publication/355779913_Eğitimde_Yeni_Normal_ Liderlik_Yaklaşımları. Erişim Tarihi: 12.10.2022.

Guo, H. Y., & Gao, W. R. (2022). Metaverse-Powered Experiential Situational English-Teaching Design: An Emotion Based Analysis Method. *Frontiers in Psychology*, 13.

Hamilton, E. (2018). What is Edge Computing: The Network Edge Explained. *https://www.cloudwards.net/what-is-edge-computing/* (Erişim Tarihi: 10/11/2022).

Hazneci, U.Ö. (2019). Güncel artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitim alanında kullanımı üzerine bir inceleme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100.Yıl Eğitim Sempozyumu* 26-28 Ekim 2019 (ss. 499-508). Samsun.

Helsel, S. (1992). Virtual reality and education. *Educational Technology*, 32(5), 38- 42.

Henderson, S. J., & Feiner, S. K. (2007). Augmented reality for maintenance and repair (armar). *USA: Columbia University New York Dept of Computer Science*.

Huddleston Jr, T. (2021). This 29-year-old book predicted the 'Metaverse'–and some of Facebook's plans are eerily similar. *CNBC, available at: www.cnbc.com/2021/11/03/how-the-1992-sci-fi-novel-snow-crashpredicted-facebooks-Metaverse.html* Erişim Tarihi: 14.10.2022.

Huynh-The, T., Pham, Q. V., Pham, X. Q., Nguyen, T. T., Han, Z., & Kim, D. S. (2022). Artificial Intelligence for the Metaverse: A Survey. *https://arxiv.org/pdf/2202.10336.pdf.* Erişim Tarihi: 15.10.2022.

Kaya, H. (2006). Doğrudan Yurtdışı Yatırımlar Yoluyla Teknoloji Transferi ve Türkiye: Bir Literatür İncelemesi. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. Sayı 2, s. 85-102.

Ko, S. Y., Chung, H. K., Kim, J. I., and Shin, Y. (2021). A Study on the Typology and Advancement of Cultural Leisure-Based Metaverse. *KIPS Transactions on Software and Data Engineering,* 10(8), 331-338.

Lee, B. K. (2021). The Metaverse World and Our Future. *Review of Korea Contents Association*, 19(1), 13-17.

Lee, H. J., & Hwang, Y. (2022). Technology-Enhanced Education through VR-Making and Metaverse-Linking to Foster Teacher Readiness and Sustainable Learning. *Sustainability* (Switzerland), 14(8).

Lee, L. H., Braud, T., Zhou, P., Wang, L., Xu, D., Lin, Z., ... & Hui, P. (2021). All One Needs To Know About Metaverse: A Complete Survey On Technological Singularity, Virtual Ecosystem, and Research Agenda. *arXiv preprint arXiv*:2110.05352.

Lessick, S., & Kraft, M. (2017). Facing reality: the growth of virtual reality and health sciences libraries. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 105(4), 407.

Liu, X., & Zhang, J. (2012). Foreign language learning through virtual communities. *Energy Procedia*, *17*, 737-740.

Liu, X., & Zhang, J. (2012). Foreign Language Learning through Virtual Communities. *Energy Procedia*, 17, 737-740.

Maltaverne, B. (2017). "What is the Digital Transformation of Procurement Really About? *https://medium.com/procurement-tidbits/what-is-the-digital-transformation-ofprocurement-really-about-9d2148e04638* (ErişimTarihi: 11.11.2022).

McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A proposal for the dartmouth summer research project on artificial intelligence, august 31, 1955. *AI magazine*, 27(4), 12-12.

Milgram, P., Takemura, H., Utsumi, A., & Kishino, F. (1995). Augmented reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum. In Telemanipulator and telepresence Technologies, 2351,282-292. *International Society for Optics and Photonics*.

Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia,* 2022, 2, 486-497.

Nakahira, K. T., Rodrigo, N. R., Taguchi, R., Kanematsuy, H., & Fukumural, Y. (2010). Design of a multilinguistic Problem Based Learning learning environment in the Metaverse. *2nd International Symposium on Aware Computing.*

ODTÜ. (2021). Türk Araştırmacılardan Okulları "Metaverse" Ortamına Taşıyan Teknoloji. *https://basinda.metu.edu.tr/2021-12-15/2769799*. Erişim Tarihi: 20.10.2022.

Ogles, J. (2021). World's First Virtual Reality Charter School, Optima Domi, Launching In Naples. *https://floridapolitics.com/archives/480583-worlds-first-virtual-reality-charter-school-optima-domi-launching-in-naples/*. Erişim Tarihi: 19.10.2022.

Oppenheim, C. (1993). Virtual reality and the virtual library. *Information Services and Use,* 13(3), 215-27.

Sarı, Ü. (2005). Yeni Nesil Bir Temsil Alanı Metaverse. Serdar ÇİL (Ed.), Dijital Demokrasi içinde (s. 173 -194). *Eğitim Yayınevi*.

Sarıtaş, M. Z. (2015). Adli Tıp Uygulamalarında 3d (Üç boyutlu) Teknolojinin Kullanımı. *Uzmanlık tezi, Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Tıp Anabilim Dalı.*

Schoenfeld, A. H. (2016). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics (Reprint). *Journal of Education*, 196(2), 1-38.

Schwald, B., & Laval, B. (2003). An Augmented Reality System for Training and Assistance to Maintenance in the Industrial Context. *Journal of WSCG*, 11, 1-3.

Seok, W. H. (2021). Analysis Of Metaverse Business Model and Ecosystem. *Electronics and Telecommunications Trends,* 36(4), 81-91.

Siyaev, A., & Jo, G. S. (2021). Towards Aircraft Maintenance Metaverse Using Speech Interactions with Virtual Objects in Mixed Reality. *Sensors,* 21, 2066.

Statista. (2022). Leading business sectors worldwide that have already invested in the Metaverse as of March 2022. *https://www.statista.com/statistics/1302091/global-business-sectors-investing-in-the-Metaverse/* Erişim Tarihi: 20.10.2022.

Süleymanoğulları, M., Özdemir, A., Bayraktar, G., & Vural, M. (2022). Metaverse Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması/Metaverse Scale: Study of Validity and Reliability. *Anatolia Sport Research*, *3*(1), 47-58.

Şimşek, İ., Erbay, H. N. & Kirişçi, M. (2019). Üç boyutlu sanal öğrenme ortamında 5. Sınıf düzeyinde kesirlerin öğretimi: Second life örneği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 139-154.

Tasa, U. B. (2009). İçeriği kullanıcılar tarafından oluşturulan 3 boyutlu sanal dünyalarda sanat ve mimari tasarım: Second Life üzerine bir vaka çalışması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

Tiffany, J., & Forneris, S. (2018). The Forecast For Tech Usage And Growth In Nursing Education: Part 4 Of The Series The Future Of Technology In Nursing Education. *https://nlnteq.org/2018/02/07/the-forecast-for-tech-usage-and-growth-in-nursing-education-part-4-of-the-series-the-future-of-technology-in-nursing-education/* (Erişim Tarihi: 14.10.2022).

Türk Patent Enstitüsü. (2022). *https://www.tpe.gov.tr/* Erişim Tarihi: 14.10.2022.

Yazar Hakkında

Öğr. Gör. Âdem ÖZDEMİR, 1985 yılında Sivas'ta doğdu. Sakarya Üniversitesi İşletme bölümünden 2008 yılında mezun oldu. 5 yıl özel bir televizyonda haber spikerliği ve radyo sunuculuğu yaptı. 8 yıl kamu ve özel bankalarda ticari kredilerden sorumlu yönetmen ve vekil şube müdürü olarak görev yaptı. 2016 yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi' nde Finans, Bankacılık ve sigortacılık bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışmaya başladı. Aynı zamanda Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eleşkirt Meslek Yüksekokulunda müdür yardımcılığı, yönetim kurulu üyeliği, aynı üniversitede Kalite Komisyonu ve Stratejik Planlama Komisyonu üyelikleri devam etmektedir. Evli ve iki çocuk babası olan Âdem Özdemir' in uluslararası ve ulusal dergi ve kitaplarda yayınlanmış makaleleri ve kitap bölümleri ve yine uluslararası ve ulusal kongrelerde sunulmuş bildirileri mevcuttur. İyi derecede İngilizce ve başlangıç seviyesinde Almanca bilmektedir.



BÖLÜM 21

EKONOMİ VE METAVERSE

Dr. Öğr. Üyesi Şahin NAS
Şırnak Üniversitesi
snas@sirnak.edu.tr
ORCID: 0000-0003-3267-4432

Abstract

Background: Technological developments and innovations maybe one of the significant factors that have the potential to change the structure of the world economy. Technology enables identify the structural features of the economic activities. This situation provides significant economic advantages such as: decreasing cost, increasing welfare, increasing productivity and provoking growth. Today, technology is growing exponentially affecting the economic structure more deeply. In this context, the Metaverse is one of the most important technological developments that seemingly helps to make a serious shift in the economic structure nowadays.

Research Purpose: The main purpose of this study is to analyze the effect of technology on the economy. Likewise, the other purpose of the study is to predict how the increasingly growing Metaverse world will shape the future of the economy.

Methodology: In the study, technological developments were examined with a historical method and their results were evaluated. The reason for considering the study historically is to see how the Metaverse technology emerged and developed.

Findings: This new technology paves the way towards facilitating the physical economic activities in the virtual world. The Metaverse technology drives the economy in the virtual-reality world and gives the power to remotely control the production systems and manage the economic activities; the matter that can bring significant change in goods and services market, production activities, financial markets, social structure and especially the in the labor market. With this respect, a new category of technical skills and knowledge-enabled jobs besides a new structure of employment will be generated. Simultaneously, the importance of the human-machine and machine-machine interaction will increase since that the economic activities will be executed by robots. The Metaverse technology

significantly affects the financial markets despite that it hasn't been fully employed in the production activities as regards, the cryptocurrency market is continuing to grow.

Conclusions: However, some cons stemmed mainly from the very low access to Information and Communication Technologies (ICT) had been thought to be exist in the developing countries. On the contrast, heavy investments created a significant future competitive pro had been conducted by the developed countries in the field of Metaverse technologies. Therefore, to bolster the developing countries' role in the Metaverse technology, they should make investments in cooperation with government besides encouraging the private sector.

Giriş

Teknolojik gelişmeler dünya ekonomisini ciddi anlamda değiştirebilmektedir (Aktan & Vural, 2016, s.1-2). Teknolojik gelişmeleri erken bir dönemde yakalayabilen ülkeler ciddi bir ekonomik büyüme ve gelişme sağlayabilmektedir. Teknolojik gelişmeler sayesinde maliyetler azalır ve verimlilik artar, azalan maliyetler ve artan verimlilik ise ciddi bir rekabet gücü sağlamaktadır. Aynı şekilde teknolojik gelişmeler sınai üretimini artırır, nitelikli işgücünün ortaya çıkmasını sağlar ve nihayetinde ciddi bir gelir artışına yol acar (Freeman & Soete, 2003; Ding vd.,2022, s.1-3). Bunun en belirgin örneği, İngiltere'de ortaya çıkan Sanayi Devrimi (Sanayi 1.0) ile birlikte ülkeler ve bölgeler arasındaki gelir farklılığının giderek açılmasıdır (Clark, 2013, s.1-18; Pamuk, 2015, s.83-87). Bilgi, bilimsel teknikler ve icatların ortaya çıktığı coğrafyada ciddi bir üretim ve verimlilik artışı meydana gelmiş ve ekonomik büyüme artış göstermiştir (Freeman & Soete, 2003). 1980 sonrası dönemin (Sanayi 3.0) en belirgin özelliği ise Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) ortaya çıkması ve BİT'e dayalı üretim faaliyetlerinin hızlanmasıdır. BİT'e dayalı üretim de ekonomilere ciddi bir rekabet gücü sağlamış ve ekonomik büyümeyi olumlu etkilemiştir. Bunula birlikte 1980 sonrası (Sanayi 3.0) dönemde özellikle BİT'teki gelişmeler küreselleşme eğilimlerini de artırmıştır. Aynı zamanda küresel üretim ağları oluşmuş ve mal ve hizmet üretimi parçalanmıştır (Qureshi, 2015, s.512-514; Saatçioğlu & Öncel, 2018, s.11).

Teknolojik gelişmeler her dönem ekonomik ve toplumsal yapıyı değiştirip dönüştürebilmektedir. Özellikle 1980 sonrası dönemde etkili olmaya başlayan BİT'ler nerdeyse her 10 yılda bir paradigma değişikliğine uğramıştır. Bu anlamda 1990'larda bilgisayar iletişim, 2000'lerde web, 2010'larda (Sanayi 4.0) (Acar & Kocaoğlu, 2018) mobil iletişim paradigması önemli ölçüde değişiklik göstermiştir. 2020'li yılları paradigmasının anahtar kelimesi ise "Metaverse"dir (Lee, 2021,

Kaynakça

Acar, A. Z., & Kocaoğlu, B. (2018). Endüstri 4.0 Çağına Geçerken Tedarik Zinciri Teknolojilerinde Dijital Entegrasyonun Rekabet Gücüne Etkileri. N. Engin, E. Aslanoğlu, O. Erdoğan, B. C. Karahasan, & K. Tata (Dü) içinde, *Türkiye Ekonomisinde Kalkınma ve Dönüşüm* (s. 473-510). Ankara: İmge Kitapevi.

Ağırman, E., & Baraklı, O. C. (2022). Finans ve Finansal Hizmetlerin Geleceği: Metaverse. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 329-346.

Aka, D. Ç. (2022). Metaverse'ün İşletmeler Üzerindeki Potansiyel Etkisi. M. Dalkılıç (Dü.) içinde, *INSAC Contemporary Trends in Humanities and Social Sciences* (s. 55-68). İzmir: Duvar Kitabevi.

Akçomak, İ. S., & Emiroğlu, U. A. (2020). Devlet Kaynaklı Teknolojik Gelişme: Girişimci Devlet ve Doğrudan Devlet. *Devletle Kalkınma Fikret Şenses'e Armağan* (s. 73-102). içinde İstanbul: İletişim.

Aktan, C. C., & Vural, İ. Y. (2016). Bilgi Toplumu, Yeni Temel Teknolojiler ve Yeni Ekonomi. *Yeni Türkiye, 1(88), 1-40.*

Alçın, S. (2016). Üretim için Yeni Bir İzlek: Sanayi 4.0. *Journal of Life Economics, 3*(2), 19-30.

Altya, F. (2016). *Dördüncü Sanayi Devrimi.* Konya Ticaret Odası. Konya: Konya Ticaret Odası.

Balkanlı, A. O. (2022). Development of World Economy in The Focus of Technology and Knowledge: Analysis of Progress, From Transistor to Metaverse Phenomenon. *International Scientific Conference „Economic Sciences and Sustainable Education*, (s. 4-11). Bulgaria.

Baran, A. G., & Erdem, M. T. (2017). Bilgi Toplumunda Dijital Bölünme: Bilişim ve İletişim Teknolojileri Kullanım Yetenekleri Üzerinde Bir Tartışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 22*(Kayfor 15 Özel Sayısı), 1505-1518.

Bozkurt, Ö., & Gümüş, İ. H. (2022). Metaverse ve Metagirişimcilik: Kavramsal Bir Çerçeve. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 17*(1), 75-85.

Cambridge Ekonomi Sözlüğü. (2022). *Cambridge Dictionary*. https://dictionary.cambridge.org/

Chen, Y., & Cheng, H. (2022). The Economics of The Metaverse: A Comparison with the Real Economy. *Metaverse, 3*(1), 1-19.

Clark, G. (2013). *Fukaralığa Veda: Dünyanın Kısa İktisadi Tarihi.* (E. Demircioğlu, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Çelik, R. (2022). Metaverse Nedir? Kavramsal Değerlendirme ve Genel Bakış. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 67-74.

Demirezen, B. (2019). Artırılmış Gerçeklik ve Sanal Gerçeklik Teknolojisinin Turizm Sektöründe Kullanabilirliği Üzerine Bir Literatür Taraması. *Uluslararası Global Turizm Araştırmalrı Dergisi, 3*(1), 1-26.

Ding, C., Liu, C., Zheng, C., & Li, F. (2022). Digital Economy, Technological Innovation and High-Quality Economic Development: Based on Spatial Effect and Mediation Effect. *Sustainability, 14*(216), 1-21.

Filipova, I. (2022). Creating the Metaverse: Consequences for Economy, Society, and Law. *Journal of Digital Technologies and Law, 1*(1), 1-22.

Fontana, G. L. (2006a). The Economic Development of Europe in The Nineteenth Century (I): Growth and Transformation of The Economy. A. D. Vittorio içinde, *An Economic*

History of Europe from Expansion to Development (s. 136-453). United Kingdom: Routledge.

Freeman, C., & Soete, L. (2003). *Yenilik İktisadı.* (E. Türkcan, Çev.) Ankara: TÜBİTAK.

Fuchs, C., & Horak, E. (2008). Africa and the Digital Divide. *Telematics and Informatics (25)*, 99-116. doi:10.1016/j.tele.2006.06.004

Gabaçlı, N., & Uzunöz, M. (2017). IV.Sanayi Devrimi: Endüstri 4.0 ve Otomotiv Sektörü. *III. International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS)*, (*2)*, s. 149-174. Ankara.

Genç, S. (2018). Sanayi 4.0 yolunda Türkiye. *Sosyoekonomi*, 26(36), 235-243.

Harman, C. (2013). *Halkların Dünya Tarihi Taş Devri'nden Yeni Binyıla.* (U. Kocabaşoğlu, Çev.) İstanbul: Yordam Kitabevi.

ITU. (2022). *International Telecommunication Union*. https://www.itu.int/en/Pages/default.aspx

Koca, K. C. (2018). Sanayi 4.0: Türkiye Açısından Fırsatlar ve Tehditler. *Sosyoekonomi*, 26(36) 245-252.

Kshetri, N. (2022). Metaverse and Developing Economies. the IEEE Computer Society.

Kuş, O. (2021). Metaverse: 'Dijital Büyük Patlamada' Fırsatlar ve Endişelere Yönelik Algılar. *Intermedia International e-Journal, 8*(15), 245-266.

Kuznets, S. (1973). Modern Economic Growth: Findings and Reflections. *The American Economic Review, 63*(3), 247-258.

Lee, J. Y. (2021). A Study on Metaverse Hype for Sustainable Growth. *International Journal of Advanced Smart Convergence, 10*(3), 72-80.

Myrdal, G. (1974). What is Development? *Journal of Economic Issues, 8*(4), 729-736.

Nart, S., Çolakoğlu, C., & Toygar, A. (2022). Metaverse ve Çalışma Yaşamına Etkisi. *4th International CEO Communication, Economics, Organization & Social Sciences Congress* (s. 320-328). India: NCM Publishing House.

Ongun, M. (2013). *Sanayileşme ve Uluslararsı Ekonomik İlişkiler.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Oxford Ekonomi Sözlüğü. (2022). *Oxford Reference*. https://www.oxfordreference.com

Özenir, İ. (2022). Metaverse ve Üretim: Metaverse'ün Üretime Etkileri. *Erciyes Akademi, 36*(2), 559-573.

Pamuk, Ş. (2015). *Türkiye'nin 200 Yıllık İktisadi Tarihi.* İstanbul: Türkiye İşbankası Kültür Yayınları.

Qureshi, S. (2015). Are We Making a Better World with Information and Communication Technology for Development (ICT4D) Research? Findings from the Field and Theory Building. *Information Technology for Development, 21*(4), 511-522.

Saatçioğlu, C., & Öncel, P. (2016). Küreselleşme Çağında İnternet'in Ekonomi Politiği: Türkiye Üzerine Bir İnceleme. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi, 6*(4), 10-17.

Sucu, M. Ç. (2022). Metaverse ve Sanal Mağazacılığın Geleceği. A. Kazas (Dü.) içinde, *Birey Toplum ve Dijitalleşme Bağlamında Tüketimin Yeni Formları* (s. 29-44). Konya: Eğitim Yayınevi.

Tayfun, A., Silik, C. E., Şimşek, E., & Dülger, A. S. (2022). Metaverse: Turizm İçin Bir Fırsat mı? Yoksa Bir Tehdit mi? *Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 10*(2), 818-836.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). *Türk Dil Kurumu*. Türk Dil Kurumu Sözlükleri: https://sozluk.gov.tr/

TÜSİAD. (2016). Türkiye'nin Küresel Rekabetçiliği için Bir Gereklilik Olarak Sanayi 4.0: Gelişmekte Olan Ekonomi Perspektifi. *TÜSİAD Sanayi 4.0 Yayın No: TÜİAD-T/2016-03/576*. İstanbul, Tükiye: TÜSİAD.

Wallerstein, I. (2015). *Modern Dünya Sistemi* (Cilt 3). (L. Boyacı, Çev.) İstanbul: Yarın Yayınları.
Yemenici, A. D. (2022). Entrepreneurship in The World of Metaverse: Virtual or Real? *Journal of Metaverse, 2*(2), 71-82.
Yuguchi, K. (2008). The Digital Divide Proplem: An Economic Interpretation of the Japanese Experience. *Telecominications Policy (32)*, 340-348. doi:10.1016/j.telpol.2008.02.006

Yazar Hakkında

Dr. Öğr. Üyesi Şahin NAS, 2010 yılında Çukurova Üniversitesi iktisat bölümü mezunudur. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalında 2014 yılında tezli yüksek lisans yapmıştır. 2020 yılında ise Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalında doktora yapmıştır. Sanayileşme ve teknoloji, imalat sanayi, sanayisizleşme, bilgi ve iletişim teknolojileri, dijitalleşme, dijital dönüşüm, yapısal değişim ve dönüşüm ve küresel değer zincirleri alanında çalışmalar yapmaktadır. Halen Şırnak Üniversitesi Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümünde Dr. Öğr. Üyesi olarak çalışmaktadır.

İyilik Hali Yıldızı Modeli

Kuramdan Uygulamaya Farklı Gruplarla Yapılan Çalışmalar

E d i t ö r l e r

Prof. Dr. Fidan KORKUT-OWEN

Doç. Dr. Nur DEMİRBAŞ-ÇELİK

Y a z a r l a r

Uzm. Psk., Sevcan AKTAŞ-KANDİL

Prof. Dr. Fidan KORKUT-OWEN

Doç. Dr. Nur DEMİRBAŞ-ÇELİK

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Rıfat KAYİŞ

Prof. Dr. Aydoğan Aykut CEYHAN

Doç. Dr. Deniz ALBAYRAK-KAYMAK

Dr. Cennet ERDOĞMUŞ-ZORVER

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem DEMİR-ÇELEBİ

Diş Hekimi Deniz KARA

Ankara

2023

İyilik Hali Yıldızı Modeli
Kuramdan Uygulamaya Farklı Gruplarla Yapılan Çalışmalar

Editörler
Prof. Dr. Fidan KORKUT-OWEN
Doç. Dr. Nur DEMİRBAŞ-ÇELİK

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim siste-miyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
e-ISBN : 978-605-170-841-6
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

İyilik Hali Yıldızı Modeli
Kuramdan Uygulamaya Farklı Gruplarla Yapılan Çalışmalar

Editörler: KORKUT-OWEN, Fidan - DEMİRBAŞ-ÇELİK, Nur

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, xxii + 284 sf., 16x24 cm

e-ISBN : 978-605-170-841-6

Psikoloji, İyilik Hali Modelleri
İyilik Hali Yıldızı Modeli, Psikoloji, Eğitim, Öğrencilerin İyilik Hallerinde Oluşan Değişikliklerle İlgili Görüşleri, Yaşlıların İyilik Halleri ile İlgili Deneyimleri, Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İçindekiler

Ön Söz v

Teşekkür ix

Editörler Hakkında xi

Yazarlar Hakkında xiii

Kitaptaki Temel Kavramlar ve Tanımları xxi

Bölüm 1 1

İyilik Hali Modellerinin Psikolojik Danışma Hizmetlerinde Kullanılması

Uzm. Psk. Sevcan AKTAŞ-KANDİL, Bahçeşehir Üniversitesi

Prof. Dr. Fidan KORKUT-OWEN, Hacettepe Üniversitesi (Emekli)

Bölüm 2 25

İyilik Hali Yıldızı Modeli (İYHM), İlgili Ölçme Araçları ve Yayınlar

Prof. Dr. Fidan KORKUT-OWEN, Hacettepe Üniversitesi (Emekli)

Doç. Dr. Nur DEMİRBAŞ-ÇELİK, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Bölüm 3 53

İyilik Hali Yıldızı Modeline Dayalı Olarak Üniversite Öğrencilerinin İyilik Halleri Hakkındaki Görüşleri

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Rıfat KAYİŞ, Kastamonu Üniversitesi

Prof. Dr. Aydoğan Aykut CEYHAN, Anadolu Üniversitesi

Bölüm 4 87

Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin İyilik Halleri

Prof. Dr. Fidan KORKUT-OWEN, Hacettepe Üniversitesi (Emekli)

Doç. Dr. Deniz ALBAYRAK-KAYMAK, Boğaziçi Üniversitesi

Bölüm 5 ..... **117**

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Yüksek Lisans Öğrencilerinin İHYM ile İlgili Görüşleri

Prof. Dr. Fidan KORKUT-OWEN, Hacettepe Üniversitesi (Emekli)

Bölüm 6 ..... **143**

Kadınların İyilik Halleri ve İHYM ile İlgili Görüşleri

Dr. Cennet ERDOĞMUŞ-ZORVER, Hacettepe Üniversitesi (Yarım Zamanlı)

Doç. Dr. Nur DEMİRBAŞ-ÇELİK, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Bölüm 7 ..... **173**

Yaşlıların İyilik Halleri ve İHYM ile İlgili Deneyimleri: Bir Pilot Çalışma

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem DEMİR-ÇELEBİ, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Bölüm 8 ..... **203**

Pandemi Döneminde Sağlık Çalışanlarının İyilik Halleri Üzerine Bir Çalışma

Diş Hekimi Deniz KARA, Özel Klinik

Prof. Dr. Fidan KORKUT-OWEN, Hacettepe Üniversitesi (Emekli)

Bölüm 9 ..... **233**

İyilik Halinin Yordayıcısı Olarak Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Engellenmesi

Doç. Dr. Nur DEMİRBAŞ-ÇELİK, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Bölüm 10 ..... **261**

İyilik Halinin Yordayıcısı Olarak Genel Aidiyet

Doç. Dr. Nur DEMİRBAŞ-ÇELİK, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Ön Söz

Psikoloji danışma mesleğinin tanımına Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (American Counseling Association) tarafından bireylerin, ailelerin ve grupların iyilik halini artırmanın da eklenmesiyle iyilik halini belirleyici ve artırıcı çabalar psikolojik danışma alanının temeli haline gelmiştir. Türkiye'de de psikolojik danışma hizmetlerinde iyilik haline yönelik çalışmalarda artış gözlenmektedir. Bu konuda geliştirilmiş İyilik Hali Yıldızı Modeli adında bir model de bulunmaktadır. Bu kitapta söz konusu modele dayalı olarak yapılan çalışmalar yer almaktadır.

Toplam 10 bölümden oluşan elinizdeki kitabın ilk iki bölümü derleme yazılardan son iki bölümü ise yordama çalışmalarından oluşmaktadır. Beş bölüm üniversite öğrencileri, psikolojik danışmanlar, yetişkin kadınlar ve yaşlılar gibi farklı gelişimsel aşamadaki bireylerle modele dayalı olarak yapılan nitel araştırmalarla ilgilidir. Bir bölüm ise sağlık çalışanlarıyla yapılan nicel bir araştırmaya dayanmaktadır. Dolayısıyla kitabın sekiz bölümü araştırma temellidir.

Kitabın *ilk bölümü*, genel olarak iyilik hali kavramını, tarihçesini, iyilik hali ile ilgili modelleri, iyilik halinin eğitim sisteminde öğrencilere, özel merkezlerde çiftlere ve çalışma dünyasındaki çalışanlara hizmet verirken nasıl kullanılabileceği gibi bilgiler üzerinde durmaktadır. Bunun yanında bölümde iyilik hali modellerinin bireysel ya da grupla psikolojik danışma süreçlerinde kullanılma biçimlerine yönelik bilgiler bulunmaktadır. İyilik halini artırmaya yönelik çalışmaları farklı meslek alanlarında hizmet verenler de gerçekleştiriyorlasa da psikolojik danışma alanının tanımda yer alması nedeniyle psikolojik danışma eğitiminde iyilik haline nasıl yer verilebileceğine ilişkin fikirlere de yer verilmiştir.

İkinci bölüm iyilik hali ile ilgili Türkiye'de geliştirilen İyilik Hali Yıldızı Modeli'ni (İHYM), İyilik Hali Yıldızı Ölçeği'ni (İHYÖ) ve İyilik Hali Yıldızı Anketi'ni tanımlayarak, modelle ilgili bu kitap çalışması başlamadan önce yapılan çalışmaları özetlemektedir. Bu çalışmalar arasında kimisi bu bölümün yazarların da içinde olduğu ekiple, kimisi farklı yazarlar tarafından gerçekleştirilen derleme, tarama, yordama ve deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmalar yer almaktadır. Lise öğrencileriyle yapılmış birkaç çalışma olsa da araştırmaların ağırlıklı olarak üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olduğu anlaşılmaktadır. O nedenle bu kitabın bölümlerinin farklı özelliklere sahip katılımcılarla gerçekleştirilmiş olmasına özen gösterilmiştir.

Üçüncü bölüm İHYM'ne dayalı iyilik halini geliştirmeyi hedefleyen bir program henüz hazırlanma aşamasında iken üniversite öğrencilerinin bu konudaki görüşlerini ve ihtiyaçlarını anlamak için yapılan çalışmayı özetlemektedir. Çalışmada katılımcıların iyilik halinin beş boyutuna ilişkin görüşleri ve ihtiyaçlarının belirlenmesinin yanısıra bu konudaki bir psikoeğitim grubuna katılmayla ilgili görüşleri ve beklentilerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulguların modelin boyutlarını destekleyici yönde olduğu saptanan çalışmada ayrıca, iyilik halini artırmak için ya-

pabilecekleri konusunda katılımcıların farkındalıklarının olduğu ve güdülenmenin önemi ile ilgili bulgular da elde edilmiştir. Kuramsal çalışmalara, modele ve bu çalışmanın bulgularına göre bölümün yazarları bir psikoeğitim programı geliştirerek farklı bir grupla programın etkililiğini sınamışlardır.

Dördüncü bölüm üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde İHYM'n göre iyilik hallerindeki değişikliklerle ilgili görüşlerine odaklanmaktadır. Katılımcıların tüm iyilik hali alanlarında olumsuz değişikliklerin daha fazla olduğunu belirttikleri, en fazla olumsuz etkilenen boyuttan en az olumsuz etkilenen boyuta göre bakıldığında sıralamanın Fiziksel (FİZ) , bilşsel (BİL), duygusal (DUY), sosyal (SOS) ve yaşamı anlamlandırma ve hedef odaklı olma (YAHOO) biçiminde olduğu anlaşılmaktadır. Ancak farklı iyilik hali boyutlarında olumlu değişikliklerin olduğunu belirtenlerin oranları da küçümsenmeyecek türdendir. En fazladan en aza doğru olumlu etkilenen boyutların sıralaması ise YAHOO, SOS , DUY, BİL ve FİZ biçimindedir. Bu dönemde iyilik hallerinde pandemi öncesine göre fark olmadığını belirtenler görece daha az orandadır. Bu konuda çok fazla fark olmadığı düşünülen boyuttan, fark olmadığı düşünülen boyutlara göre sıralama SOS, YAHOO, DUY, BİL ve FİZ biçimindedir.

Beşinci bölüm yüksek lisans eğitimine devam eden psikolojik danışmanların kendi iyilik hallerini değerlendirmeleri, kişisel farkındalıkları, yaptıkları iyilik planlarına ulaşmakla, grafik çizmekle ve gelecekte modeli danışanlarıyla kullanmak ile ilgili görüşlerine dayalıdır. Katılımcıların ilk uygulamada en çok puanı duygusal alana ikinci uygulamada bilişsel alana verdikleri, her iki uygulamada da en düşük puanı fiziksel iyilik hali boyutuna verdikleri görülmüştür. Grafik çizmenin sağladığı farkındalıklar, yapılan somut planlar, planlara ulaşma ya da ulaşamamaya ilişkin gerekçelere ilişkin elde edilen bulgulara ek olarak katılımcıların psikolojik danışman olarak İHYM'ni danışanlarıyla kullanabileceklerini düşündükleri de saptanmıştır. Bu çalışmada psikolojik danışman eğitiminde iyilik haline yer vermenin gerekliliğine ilişkin bazı kanıtlar da elde edilmiştir.

Altıncı bölüm halk eğitim merkezine devam eden kadınların iyilik hallerini anlamaya ve modelle ilgili görüşlerini almaya yöneliktir. Çalışmada katılımcıların kendilerine verdikleri iyilik hali yıldızı puanlarının en yüksekten en düşüğe YAHOO, duygusal, bilişsel, sosyal ve fiziksel olarak sıralandığı, en çok değişiklik yapılmak istenen alanın fiziksel iyilik hali boyutu olduğu belirlenmiştir. Kadınların değiştirmek ya da geliştirmek istedikleri alanlarla ilgili hedeflerine ulaşmak için somut davranışlar yazdıkları, iyilik hali değişim planları hazırlamada güdülü oldukları gözlenmiştir. Genel olarak katılımcılar İHYM'nin farkındalık geliştirici ve faydalı bir etkinlik olduğunu belirtmişlerdir.

Yedinci bölüm yaşlı kadınların iyilik hallerine yönelik yapılan bir pilot çalışmayı özetlemektedir. Çalışmada yaşlıların kendilerine en yüksek puan verdikleri iyilik hali alanların duygusal ve YAHOO boyutlar olduğu, en düşük puan verdikleri alanın fiziksel boyut olduğu ve onu sosyal boyutun izlediği bulunmuştur. Bu da yaşlılarla çalışıyorken fiziksel ve sosyal boyutlara daha fazla vurgu yapmanın işe yarayabileceğini düşündürmektedir.Yaşlıların yıldız grafiği çizmeyi kendilerini gözden geçirmek ve sahip olduklarını anımsayarak bunları sürdürmekle iyilik hallerini geliştirecek yeni

yolların olduğunu farketmeleri açısından faydalı buldukları anlaşılmaktadır. Öte yandan yaşlıların değişim için hedef davranışlar belirleyebilseler de hedeflerine ulaştıklarını nasıl anlayacakları konusunda zorlandıkları gözlenmiştir. Katılımcıların ayrıca dikkatlerinin kısa sürdüğü, bazı kavramları anlamak için daha fazla açıklamaya gerek duydukları, bu nedenle grubun yapılandırılmasında üye sayısının az olması, ortamın ve materyallerin yaşlılara özgü olarak hazırlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu deneme, gelecekte yaşlılarla çalışıyorken dikkat edilmesi gereken küçük gruplarla daha da somutlaştırılmış bilgiler vererek, uzun süreye yayılmış kısa eğitimler düzenlemek gibi noktalar konusunda çok önemli ipuçları sağlamıştır.

Sekizinci bölüm pandeminin yeni başladığı dönemde çok yoğun ve stresli ortamda çalışmaları gereken sağlık çalışanlarının iyilik hallerini ortaya koymaya yöneliktir. Bu çalışmaya katılanların en düşük olan iyilik hallerinin fiziksel boyut olduğu, onu da duygusal alanın izlediği görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların cinsiyetlerine, iş gruplarına ve bir yakınını kaybedip kaybetmemelerine göre iyilik halleri değişmemektedir. Aldıkları eğitim açısından bakıldığında lisans üstü eğitimi olanların YAHOO alt boyutunda daha iyi oldukları görülmüştür. Çalışma yılları açısından bakıldığında da DUY ve SOS boyutlarda çalışma yılları daha fazla olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırmalar sağlık çalışanlarının iyilik hallerini artırıcı çalışmaların onların tükenmişliklerini ve işlerini bırakmalarını önleyebileceğine işaret etmektedir.

Altı bölümün bulgularındaki ortaklıklara bakıldığında tüm çalışmalarda fiziksel iyilik hali alanının en düşük olarak değerlendirilen alan olduğu, yüksek lisans öğrencisi olan, yetişkin ve yaşlı kadın gruplarında bu alanı sosyal alanın izlediği anlaşılmaktadır. En güçlü olarak algılanan alanın yüksek lisans öğrencileri için ilk uygulamada duygusal (ikinci uygulamada bilişsel), yaşlı kadınlar için duygusal, yetişkin kadınlar için YAHOO, sağlık çalışanları için bilişsel boyut olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin pandemiden en fazla fiziksel iyilik halinin olumsuz olarak etkilendiğini belirtmeleri ve sağlık çalışanlarının İHYÖ'den aldıkları en düşük puanların da fiziksel iyilik haline ait olması dikkat çekicidir. Bu bulgular gözönüne alındığında gözlenmesi ve kontrol edilmesi görece daha somut olduğu için bireylerin fiziksel iyilik hallerini daha olumsuz değerlendirme eğiliminde olduklarını akla gelmektedir. Bu değerlendirmeye dayanarak söz konusu araştırmalarda en fazla değiştirilmek istenen iyilik hali boyutu da fiziksel boyuttur. İyilik halini artırmaya yönelik programların katılımcıların ihtiyaçlarına göre düzenlemesi gerektiği için bu tür programların fiziksel iyilik hali boyutuna biraz daha ağırlık vermeleri anlamlı olabilir. Özellikle üç bölümdeki çalışmaların katılımcılarının sadece kadın olmasına bakıldığında benzerlerinin erkeklerle de yapmanın önemli olacağı düşünülmektedir.

Kitabın son iki bölümü İHYM'nin diğer psikolojk yapılarla bağlarını ortaya koymaya çalışan yordamaya dayalı nicel çalışmalardır. Üniversite öğrencilerinden oluşan iki farklı çalışma grubuyla pandemi kısıtlamalarının ardından iki farklı çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardan ilki temel psikolojik ihtiyaçların doyumu / engellenmesinin iyilik halini yordayıcılığı ikincisinde genel aidiyetin iyilik halini yordayıcılığı incelenmiştir.

Dokuzuncu bölüm yeterlilik, özerklik ve ilişkisellik olarak gruplanan temel psikolojik ihtiyaçların, İHYÖ'den alınan toplam iyilik hali ve boyutlarının yordayıcılığı ile ilgilidir. Elde edilen bulgulara göre üç temel psikolojik ihtiyacın doyumu ve engellenmesi iyilik hali ile arasında anlamlı ilişkili bulunmuştur. Aynı zamanda yeterlilik eksikliği ile fiziksel iyilik hali arasındaki ilişki dışındaki tüm iyilik hali boyutları temel psikolojik ihtiyaçlar doyumu ve eksikliği boyutları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. İyilik hali yıldızı modeline göre iyilik hali, yeterlilik, özerklik, ilişkisellik doyumu ve yeterlilik engellenmesi tarafından yordanmaktadır. Temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve engellenmesinin her bir iyilik halinin ayrı ayrı yordayıcılığı da incelenmiştir. Buna göre tüm iyilik hali boyutlarını yordayan temel psikolojik ihtiyacın özerklik doyumu olduğu görülmektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin iyilik halini artırılmasında temel psikolojik ihtiyaçların desteklenmesi önemli görünmetkedir.

Onuncu bölüm ise kabul edilme ve reddedilme biçiminde ele alınan genel aidiyetin İHYÖ'den alınan toplam iyilik hali ve boyutlarının yordayıcılığı ile ilgilidir. Elde edilen bulgulara göre üniveriste öğrencilerinde aidiyetin kabul edilme boyutu toplam iyilik hali ve iyilik hali boyutlarının yordayıcısıyken; reddedilme boyutunun fiziksel iyilik hali dışındaki boyutların yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Aidiyetin kabul edilme boyutunun reddedilme boyutundan daha güçlü düzeyde iyilik halini açıklaması da elde edilen bulgular arasındadır. Aidiyetin en yüksek düzeyden en düşük düzeye doğru açıklanma düzeyinin sıralanması SOS, YAHOO, DUY, BİL ve FİZ şeklindedir. Bu araştırma sonuçları üniversite öğrencilerinin iyilk halinin artırılmasında aidiyet algısının önemli olduğunu göstermektedir.

Bu yordama çalışmaları, iyilik hali kavramının temel psikolojik ihtiyaçlar ve genel aidiyet gibi kavramlarla ilişkisini göstermesi açısından önemlidir. Hem temel psikolojik ihtiyaçların hem de aidiyet kavramının öznel ve kültüre duyarlı oluşu iyilik halinin öznel ve kültürel vurgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca her iki kavramın da sosyal bağlamı temel alması ve iyilik hali ile ilgili kanıtlar sunmaları İyilik Hali Yıldızı Modeli'nin kuramsal olarak güçlenmesine de katkı vermektedir. Diğer taraftan iyilik hali ile kültürel bağlam çalışmaları yapılması konusunda zemin hazırlama konusunda yol gösterici kanıtlar sunmaktadır.

Farklı gelişim dönemlerindeki bireylerle farklı kurumlarda çalışan psikolojik danışmanlar, psikologlar, sosyal çalışma uzmanları, sağlık çalışanları gibi profesyonellerin, hizmet verdikleri bireylerin iyilik hallerini artırmaya yönelik hizmet verirken kitaptaki bölümlerden yararlanabileceklerini umuyoruz. Psikolojik danışman eğitiminde iyilik haline yer verilmesi konusunda bilgi sağlayıcı olması düşünülen bu kitabın ayrıca iyilik halinin daha iyi anlaşılması ve artırılmasıyla ilgili yeni çalışmaların yapılması konusunda araştırmacılara fikir verebileceğini de düşünüyoruz. Kitapla ilgili görüşlerinizi, önerilerinizi ve eleştirilerinizi bizlere eposta (Eposta adreslerimiz fdnkrkt@gmail.com ve demirbas.nur@gmail.com) olarak yazarak bildirmenizden memnuniyet duyarız.

Editörler

Dr. Fidan KORKUT-OWEN ve Dr. Nur DEMİRBAŞ-ÇELİK

Teşekkür

İyilik hali kavramını ilk kez ayrıntılı olarak Jane E. Myers'ın 2002 yaz döneminde verdiği iyilik hali dersini izleyerek öğrenmiştim. Ardından Jane'in eşi Tom J. Sweeney ve Melvin J. Witmer ile geliştirdikleri modelle ilgili çalışma kitabını Türkçeye çevirmiş ve bu kavramla ilgili farklı çalışmalar yapmaya devam etmiştim. Öteden beri ilgimi çeken önleyici psikolojik danışma ve rehberlik kavramıyla iyilik hali kavramının içiçeliği de benim için ayrı bir çekim kaynağı idi. Bu süreç beni sevgili eşim Dean W. Owen ile İyilik Hali Yıldızı Modeli'ni geliştirmeye dek taşıdı. O nedenle özellikle 2014 yılında kaybettiğimiz Jane'e minnettarım, ancak ona bu minnettarlığımı iletemediğim için üzgünüm. İyilik hali kavramına duyduğum ilgiyle heyecanlanıp benimle modeli geliştiren Dean'e, model olgunlaşıyorken modele dayalı olarak birlikte ölçek geliştirdiğimiz meslektaşlarım Türkan Doğan ve Nur Demirbaş-Çelik'e çok teşekkür borçluyum. Bazıları tüm ekiple, bazıları sadece Nur ile modelle ilgili derleme, nicel ve nitel çalışmalar gerçekleştirdik. Ardından pandemi sürecinde modelle ilgili bir çalışma kitabı yazdım ve 2022 şubatında basıldı. Bu kitabı takiben Nur ile modele dayalı olan ölçeğin ya da anketin kullanıldığı çalışmaları toparlayıcı bir kitap hazırlamanın iyi olabileceğini düşündük. Nur ile hem editörlüğünü yaptığımız hem de bazı bölümlerinin yazarı olduğumuz elinizdeki kitabı harika bir ekiple yazdık. Dolayısıyla bu kitap bir ekip çalışmasının ürünü. Süreçte tüm yazarlarla büyük bir işbirliği ve uyum içinde çalıştık. Arada Nur ile konuştuğumuz gibi bu süreçte onlardan bir çok yeni bilgi öğrendik. Yazarların her birine bu kitabın ortaya çıkmasına verdikleri destek ve katkı için çok teşekkür ediyorum.

Dr. Fidan KORKUT-OWEN

27 Ocak 2023

Benim iyilik hali kavramı ile tanışmam yüksek lisans eğitimimden yıllar sonra Fidan Hocam ile Kıbrıs'ta bir araya gelmemiz ve bana İyilik Hali Yıldızından bahsetmesiyle başladı. Deniz yıldızı metaforunun çekiciliğine kapılmış olmalıyım ki konuyla ilgili yazışmalarımızdan birinde İyilik Hali Yıldızı Ölçeği geliştirme aşamasına dahil oldum. Ardından modeli ve ölçeği kullanarak birlikte pek çok araştırma yaptık bu sırada test dışı teknikler dersinin içeriğinde İyilik Hali Yıldızı Modelini öğrencilerime öğretmeye başladım. Öğrencilerimin geribildirimleri ve mezun olurken bile yıldızla ilgili güçlü bellekleri, metafor kullanımının kalıcı etkisi konusundaki fikirlerimi bir kez daha pekiştirdi. Kitap fikri de yine Fidan Hocam'la konuşurken kendiliğinden doğdu ve çok güzel bir ekiple özgün çalışmalar ortaya çıktı. Kitabın her bir bölümünde uzun emeklerin sonucu özenle çalışan yazarlara ayrı ayrı teşekkür ediyorum. Tabii ki kitabın tüm aşamasındaki güdüleyiciliği, dakikliği, özeni ve tüm bunları yaparken gösterdiği sabır, şefkat ve hassasiyet için Sevgili Fidan Hocam'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Ayrıca uzun çalışma saatlerimde yaşamı benim için kolaylaştıran sevgili eşim Birol'a da teşekkürlerimi sunuyorum.

Dr. Nur DEMİRBAŞ-ÇELİK

Ocak, 2023

KİTAPTAKİ TEMEL KAVRAMLAR VE TANIMLARI

★ **İyilik hali**: Bireyin fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve tinsel açılardan sağlıklı ve etkili yaşamak için değiştirebileceği davranışlarla ilgili ve küresel bağlamının yanı sıra bireyin içinde bulunduğu sosyal, kültürel, siyasi, ekonomik koşullarla etkileşim halinde olan öznel bir yapıdır (Korkut-Owen ve Demirbaş-Çelik, 2023)

★ **İyilik Hali Yıldızı Modeli** (İHYM): Korkut-Owen ve Owen (2012) tarafından farklı metaforlardan yararlanılarak geliştirilen beş boyutlu bir iyilik hali modelidir.

- ★ Duygusal boyut (DUY): Olumlu ve olumsuz duygularını fark etme, ifade etme, stres ve kaygıyı yönetme gibi özelliklerle ilgilidir
- ★ Fiziksel boyut (FİZ): Genel olarak beslenme, fiziksel olarak aktif olma, yeterli uyku, özbakım gibi fiziksel sağlığa yönelik davranışlarla ilgilidir
- ★ Sosyal boyut (SOS): Aile üyeleri, özel ve sosyal arkadaşlar ve toplumla bağlantı içinde olma, sosyal destek alma gibi özelliklerle ilgilidir.
- ★ Bilişsel boyut (BİL): Zihinsel olarak aktif , öğrenmeye açık olma, başa çıkmada bilişsel yollar kullanma gibi özelliklerle ilgilidir
- ★ Yaşamı Anlamlandırma ve Hedef Odaklı Olma boyutu (YAHOO): Yaşamın amacını ve anlamını araştırma, hedef belirleyebilme ve ulaşmak için çabalama, iyimser olma gibi özelliklerden oluşmaktadır

★ **İyilik Hali Yıldızı Ölçeği (İYHÖ**): Toplam 24 maddeli ve beş boyutlu olan ölçeğin (Korkut-Owen vd., 2016), yetişkinler ve liseliler için de geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır

★ **İyilik Hali Yıldızı Anketi (İYHA**): Toplam 50 maddelik ve beş boyutlu evet ve hayır diye yanıtlanan bir ankettir (Korkut-Owen vd., 2017).

★ **İyilik Hali Yıldızı Grafiği:** İHYA'dan elde edilen puanların, yıldız biçimindeki bir grafiğe yerleştirilmesine dayalıdır.

★ **İyilik Hali Planı**: İyilik hali grafiklerine bağlı olarak bireylerin daha iyi hale getirmek istedikleri bir boyutla ilgili davranışsal değişiklikler yaratmak için somut hedef davranışlar belirlemelerine, 3-6 ay sonra hedeflerine ne yaparak ulaşabileceklerini düşündüklerini ve ulaştıklarını nasıl anlayacaklarını yazdıkları plan.

★ **Sağlık çalışanları:** Uluslararası Çalışma Örgütü, sağlık çalışanlarını hastalara doğrudan (hekimler, diş hekimleri, eczacılar, fizyoterapistler, hemşireler,

diyetisyenler vb), ya da dolaylı hizmet sunanlar (sağlık yöneticileri, teknikerler, sosyal çalışma uzmanları, psikologlar vb) olarak gruplanmaktadır (ILO, 2012).

★ **Yaşlılık:** Genel olarak doğum yılına göre tanımlanan yaşlılık sıklıkla Dünya Sağlık Örgütü ve Birleşmiş Milletler tarafından 60 ve 65 yaşından sonrası olarak ele alınmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumuna göre yaşlılık 65 yaş ve sonrasıdır.

★ **Temel psikolojik ihtiyaçlar:** Deci ve Ryan (2000) temel psikolojik ihtiyaçları özerklik ilişkisellik ve yeterlilik biçimindeki gruplayarak sağlıklı bir gelişimden söz edebilmek için bu ihtiyaçların karşılanması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

★ **Aidiyet :** Bireyin içinde bulunduğu çevre içerisinde kendini değerli, anlamlı ve önemli bir öğe olarak algılaması olarak tanımlanan aidiyet (Duru, 2015) kavramını, Malone ve diğerleri (2012) kabul edilme/dahil edilme ve reddedilme/dışlanma olmak üzere iki boyutta ele almaktadırlar.

★ **COVİD 19:** Korona virüsü (COVİD-19) SARS-CoV-2 virüsünün neden olduğu, ciddi akut solunum sendromuna yol açan bulaşıcı bir hastalıktır (World Health Organization, 2020).

★ **Pandemi:** Bir hastalığın veya enfeksiyon etkeninin ülkelerde, kıtalarda, hatta tüm dünya gibi çok geniş bir alanda yayılım göstermesi (Sağlık Bakanlığı, https://COVİD19.saglik.gov.tr).

★ **COVİD 19 Pandemisi:** Tüm dünyada salgın haline gelen, COVİD-19 'in neden olduğu, Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020 tarihinde başladığını ilan ettiği pandemi (World Health Organization, 2020).

BÖLÜM 1

İyilik Hali Modellerinin Psikolojik Danışma Hizmetlerinde Kullanılması

Sevcan AKTAŞ-KANDİL

Fidan KORKUT-OWEN

Öne Çıkan Bilgiler

- ★ Psikolojik danışma mesleğinin amaçlarından biri bireylerin iyilik hallerini artırmak
- ★ İyilik halini açıklayabilmek için çok sayıda model bulunuyor
- ★ Modeller aracılığı ile bireysel ya da gruplarla psikolojik danışma ya da eğitim çalışmaları yapılabilir
- ★ Bu modeller okullar, işyerleri, sağlık kuruluşları gibi birçok farklı alanda kullanabilir
- ★ İyilik halini arttırmaya yönelik çalışmalar ruh sağlığı uzmanlarının yanı sıra sağlık çalışanları, sosyal çalışma uzmanları gibi farklı uzmanlar tarafından da yapılmaktadır

Giriş

Okullarda, iş yerlerinde, hastanelerde ve diğer merkezlerde çalışan psikolojik danışmanlar, psikologlar, sosyal hizmet uzmanları, hemşireler gibi farklı meslek alanındaki profesyoneller, 1960'lardan sonra çocuk, genç, yetişkin ve ileri yaştaki bireylerin, dolayısıyla tüm bireylerin sağlıklı bir yaşam biçimi geliştirmelerini ve sağlıklı olmayan yaşam biçimlerini değiştirmelerini sağlayan etkinliklere daha fazla ilgi göstermeye başlamışlardır. Antik zamanlardan beri farklı kültürlerde, farklı biçimlerde ve farklı adlarda sağlıklı yaşam biçimine işaret eden kavramlar bulunmaktadır. İyilik hali kavramı, eski zamanlara ait sağlıklı yaşam biçimine yönelik bakış açılarının günümüzdeki karşılığı olarak ele alınmaktadır (Gamby vd., 2021). İyilik hali kavramının akademik anlamdaki ilk tanımı, kronik hastalıklarla ilgili istatistiki çalış-

malar yapan tıp doktoru Dunn'a (1959) aittir. Ardından birçok araştırmacı bu kavrama ait yeni tanımlar ve modeller geliştirmişlerdir.

Bu kitap bölümünde önce iyilik hali kavramının ve ilgili modellerin açıklanmasına yer verilmiş, ardından iyilik hali kavramının psikolojik danışmadaki yeri ve kullanımına odaklanılmıştır. Dolayısıyla bu bölümün amacı iyilik halini tanımlamak, ilgili modelleri açıklamak, bu bakış açılarının psikolojik danışma süreçlerinde, yaşam biçimini değiştirmeye yönelik çalışmalarda ve farklı çalışma ortamlarında nasıl kullanılabileceklerine ilişkin öneriler sunmaktır. Bu bölümde ayrıca psikolojik danışman eğitiminde iyilik hali kavramına nasıl yer verilebileceğine yönelik önerilere de yer verilmiştir.

İyilik Hali

İyilik hali kavramı farklı kuramcılar tarafından farklı biçimde tanımlanmaktadır. Örneğin iyilik hali ile ilgili alanyazında en çok adları geçen Myers ve diğerleri (2000), iyilik halini bireyin en iyi şekilde yaşayabilmek için zihin, ruh ve beden bütünlüğünün sağlanabildiği ve sağlıklı olmaya yönelmiş olan bir yaşam tarzı olarak tanımlamaktadır. İyilik hali kavramının tanımlamalarını karşılaştıran bazı çalışmalar, bu tanımlarda bazı ortaklıkların olduğunu vurgulamaktadırlar. Aşağıda Miller ve Foster (2010) tarafından saptanan iyilik hali tanımlarının içerdiği ortak özellikler listelenmiştir.

1. İyilik halinin çok boyutlu bir yapısı vardır: Araştırmacılar ve modeller farklı sayılarda boyutlara vurgu yapıyor olsalar da fiziksel, zihinsel ve spiritüeli (bu kavram, metinde yer yer tinsel ya da spirütel olarak kullanılmıştır) boyutlar sıklıkla ele alınan ortak alanlardır.
2. İyilik hali bütünseldir: İyilik halinde sadece bireyin fiziksel sağlık durumu ele alınmaz ya da sadece bireyin bir hastalığının olup olmaması ile ilgilenilmez. Bireyin bedensel, zihinsel ve ruhsal açılardan bir uyum içinde olabilmesi hedeflenir.
3. İyilik hali kavramı birey ile ilişkili olsa da çevreden etkilenir: Bireyin iyilik hali içerisinde yaşadığı çevreden ve çevrenin koşullarından etkilenmektedir.
4. İyilik hali değişkenlik gösterir: Bireyler sürekli tek bir iyilik hali seviyesinde kalmazlar.
5. İyilik hali bireyin kendi sorumluluğundadır: İyilik hali büyük oranda bireyin kendisine bağlıdır ve sağlıklı davranışları geliştirmek, daha iyi bir iyilik halini sağlayabilmek için bireyin kendi sorumluluğunu alması gerekmektedir.

Bireylerin iyilik hallerini artırmak için çalışan farklı profesyoneller olsa da bu bölümde iyilik halinin psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinde kullanımı

üzerinde odaklanılmıştır. O nedenle öncelikle iyilik hali ile PDR alanı ilişkisi üzerinde durulmasının iyi olacağı düşünülmüştür.

İyilik Hali Kavramı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik

İyilik hali kavramı, psikolojik danışma ve rehberlik mesleğinin altında yatan temel felsefe ile doğrudan ilişkilidir. Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (ACA), psikolojik danışma mesleğinin sağlığın ve iyilik halinin savunucusu olduğuna ilişkin kararı kabul etmiş ve ‘‘yaşam boyu iyilik halinin zenginleştirilmesi’’, psikolojik danışma mesleğinin temel çalışma alanlarından birisi haline gelmiştir (Ivey vd., 2005). Öyle ki zaman içerisinde ACA tarafından yapılan psikolojik danışma alanının tanımında iyilik hali kavramına da yer verilmiştir (ACA, 2010). Söz konusu tanımda PDR alanının amaçları arasında bireylerin, ailelerin ve grupların iyilik hallerinin artırılması da yer almaktadır (Kaplan vd., 2014). Bu noktadan hareketle iyilik halinin psikolojik danışma mesleğinde önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Öyle ki özellikle Myers ve diğerleri (2000) ile Myers ve Sweeney (2004, 2005, 2008) tarafından yapılan çalışmalar sonunda iyilik hali psikolojik danışmanlığı biçiminde yeni bir kavram da kullanılmaya başlanmıştır.

Alanyazında iyilik halinin çok boyutlu ve bütüncül olmasına dayanarak bu konuda geliştirilmiş çeşitli modeller bulunmaktadır. Bu modellere geçmeden önce genel olarak iyilik halinin psikolojik danışmada kullanılmasının felsefi temellerine ilişkin bilgi verilmesi iyi olabilir. Psikolojik danışma alanında bireylerin güçlü yanlarına ve potansiyellerini tam olarak kullanmalarına ilişkin olan felsefi bakış açısı Maslow ve Rogers gibi öncü kuramcıların çalışmalarıyla başlamış, ardından alandaki diğer kuramcı ve uygulayıcıların etkisiyle daha da belirgin hale gelmiştir (Ohrt vd., 2018). Bu açıdan bakıldığında insancıl ve varoluşsal yaklaşımların insan doğasına olan olumlu bakış açıları, iyilik hali modellerinde de görülmektedir. Modellerde, bireylerin yaşamlarında etki sahibi olduklarına ve değişimler yaratabileceklerine yönelik olumlu bir bakış açısı hakimdir. Bunun yanında bireylerin bilinçli olarak olumlu, yapıcı seçimler yapabilme ve sorumluluk alma kapasitesine güvenilmektedir. İyilik halini temel alarak yapılan psikolojik danışmada, medikal 'hasta odaklı' modellerin aksine, odak danışanların optimum büyüme ve gelişmelerini sağlamaya yöneliktir (Stebnicki, 2015). Genel olarak bakıldığında iyilik hali ile ilgili açıklamalarda insancıl ve varoluşsal yaklaşımlardaki gibi her açıdan sağlıklı insanların özelliklerini dikkate alındığı görülmektedir.

İyilik halini temel alan psikolojik danışma hizmetlerinin bir diğer önemli özelliği, önleyici bir işlevinin bulunmasıdır. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında önleme kavramı, bireyleri sosyal duygusal beceriler açısından güçlendirerek bazı duygusal ve sosyal problemlerin oluşmasını ya da kötüye gitmesini önlemek anlamında kullanılmaktadır (Korkut, 2007). Önlemeye yönelik müdahalelerin amacı bireylerin gelecekte karşılaşacakları stres faktörlerine karşı koyabilmelerini ve on-

Kaynakça

Adams, T., Bezner, J., & Steinhardt, M. (1997). The conceptualization and measurement of perceived wellness: Integrating balance across and within dimensions. *American Journal of Health Promotion*, *11*(3),208-218. https://doi.org/10.4278/0890-1171-11.3.208

American College Health Association (2014). American College Health Association-National College Health Assessment II: reference group executive summary Spring 2014. https://www.acha.org/NCHA/ACHANCHA_Data/Publications_and_Reports/NCHA/Data/Reports_ACHA-NCHAIIb.aspx

American Counseling Association. (2014). ACA Code of Ethics. Downloaded from https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-ethics.pdf

Anderson, D. S. (2015). *Wellness issues for higher education: A guide for student affairs and higher education professionals*. Routledge.

Ardell, D. B. (1977). *High-level wellness: An alternative to doctors, drugs, and disease*. Union Institute and University.https://www.proquest.com/dissertations-theses/high-level-wellness-alternative-doctors-drugs/docview/302883586/se-2

Bedir, S., ve Kocabaş, F. (2015). Rejeneratif biyoloji. http://www.acikbilim.com/2015/07/dosyalar/rejeneratif-biyoloji.html

Brubaker, M. D., & Sweeney, T. J. (2021). Wellness and wellness counseling: History, status, and future. *Counselor Education and Supervision*, *60*(4), 1-13. https://doi.org/10.1002/ceas.12222

Buettner, D., & Skemp, S. (2016). Blue Zones: Lessons from the world's longest lived. *American Journal of Lifestyle Medicine*, *10*(5), 318–321. https://doi.org/10.1177/1559827616637066

Can, N., & Watson, J. C. (2019). Individual and relational predictors of compassion fatigue among counselors-in-training. *Professional Counselor*, *9*(4), 285-297. https://doi.org/10.15241/nc.9.4.285

Carroll, S. J., Hill, E. J., Yorgason, J. B., Larson, J. H., & Sandberg, J. G. (2013). Couple communication as a mediator between work–family conflict and marital satisfaction. *Contemporary Family Therapy*, *35*(3), 530-545. https://doi.org/10.1007/s10591013-9237-7

Christianson, J., Kattelmann, K., Riggsbee, K., Moret, L., Vilaro, M. J. , Olfert, M. D., Mathews, A. E. W., Barr, M. & Colby, S. (2019). Promoting wellness on college campuses, *Topics in Clinical Nutrition*, 34 (2). 125-137. https://doi.org/10.1097/TIN.0000000000000169

Connolly, K. M., & Myers, J. E. (2003). Wellness and mattering: The role of holistic factors in job satisfaction. *Journal of ECounseling, 40(*4), 152-160. https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2003.tb00866.x

Demirbaş-Çelik, N., ve Korkut-Owen, F. (2021). Psikolojik danışman adaylarının iyilik hali yıldızları: Bir izleme çalışması. (Ed.İ. Yıldız), *Sosyal ve Beşerî Bilimlerde Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler Kitabı,* (ss 44-65), İzmir, Serüven Yayınevi.

Demirbaş-Çelik, N., ve Korkut-Owen, F. (20-23 Kasım 2018). PDR öğrencilerinin iyilik hali ve iyilik halini artırmayla ilgili düşünceleri. 11. Ulusal Psikiyatrik Hemşirelik Kongresi, Antalya. https://www.researchgate.net/publication/330093149_PDR_ogrencilerinin_iyilikhali_ve_iyilik_halini_artirmayla_ilgili_dusunceleri

Doğan, T. (2004). *Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dunn, H. L. (1959). High-Level wellness for man and society. *American Journal of Public Health and the Nation's Health, 49(*6), 786–792. https://doi.org/10.2105/AJPH.49.6.786

Evans, N. P., & Burrows, B. (2021). Working on wellness: Impact of a pilot workplace wellness program in a hemodialysis center. *Nephrology Nursing Journal*, *48*(1), 49-55. https://doi.org/10.37526/1526-744X.2021.48.1.49

Gamby, K., Burno, D. & Forristal, K. (2021). Wellness decolonized: The history of wellness and recommendations for the counseling field. *Journal of Mental Health Counseling, 43*(3), 228-245. https://doi.org/10.17744/mehc.43.3.05

Gibson, D. M., Wolf, C. P., Kennedy, S. D., Gerlach, J., Degges-White, S., & Watson, J. (2021). Development of the counselor wellness competencies. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, *8*, 1-16. https://doi.org/10.1080/2326716X.2021.1925997

Global Spa Summit (2010). *Spas and the global wellness market: Synergies and opportunities*. SRI International. https://www.sri.com/publication/spas-and-the-global-wellness-market-synergies-and-opportunities/

Goetzel, R. Z., Henke, R. M., Tabrizi, M., Pelletier, K. R., Loeppke, R., Ballard, D. W. & Metz, R. D. (2014). Do workplace health promotion (wellness) programs work? *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, *56*(9), 927-934. https://www.jstor.org/stable/48500477

Granello, P. F. (2013). *Wellness counseling*. Pearson Higher Ed. https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/Granello-Wellness-Counseling/P200000001133/9780132996570

Hattie, J. A., Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2004). A factor structure of wellness: Theory, assessment, analysis, and practice. *Journal of Counseling & Development, 82*(3), 354-364. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00321.x

Hettler, B. (1980). Wellness promotion on a university campus: Family and community health. *Journal of Health Promotion and Maintenance*, *3*, 77–95. https://doi.org/10.1097/00003727-198005000-00008

Ivey, A. E., Ivey, A. E. Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2005). *Developmental counseling and therapy: Promoting wellness over the lifespan*. Lahaska Press.

Jordan, K. (2010). Vicarious trauma: Proposed factors that impact clinicians. *Journal of Family Psychotherapy*, *21*(4), 225-237. https://doi.org/10.1080/08975353.2010.529003

Kaplan, D. M., Tarvydas, V. M., & Gladding, S. T. (2014). A vision for the future of counseling: The new consensus definition of counseling. *Journal of Counseling & Development*, 92, 366-372. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00164.x

Kayiş, A. R., ve Ceyhan, A. A. (2020). İyilik Hali Yıldızı Psiko-Eğitim Programının iyilik hali ve psikolojik belirti düzeyleri üzerindeki etkisi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 10*(58), 1302-1370. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/57025/802021

Korkut- Owen, F., Demirbaş - Çelik, N., ve Doğan, T. (2017). Yetişkinlerde iyilik hali. *Journal of International Social Research*, *10*(53), 600-611. https://www.academia.edu/35505967/Yetişkinlerde_iyilik_Hali

Korkut, F. (2007). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma: Psikolojik danışman eğitimcileri, uygulamacıları ve öğrencileri için*. Anı Yayıncılık.

Korkut-Owen F. (2020). Okullarda iyilik hali ve PDR çalışmaları. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, *3*(1), 29-58. https://dergipark.org.tr/tr/pub/opdd/issue/55593/707339

Korkut-Owen F., Doğan, T., Çelik, N. D., ve Owen, D. W. (2016). İyilik Hali Yıldızı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, *13*(3), 5013- 5031. https://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4130

Korkut-Owen, F. (2022). *İyilik Hali Yıldızı Modeli ile iyilik halini artırmak*. Pegem A Yayınevi.

Korkut-Owen, F., Owen, D.W., ve Karaırmak Ö. (2017). *Psikolojik danışmanlar için el kitabı: Kendini keşif için araçlar (2. Baskı)*. Anı Yayıncılık

Korkut-Owen, F., ve Öğretmen, T. (2013). Beş Faktörlü İyilik Hali Ölçeği-Ergen Formu: Türk ergenler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 53-73. https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8694/108610

Korkut-Owen, F., ve Owen, D. W. (2012). İyilik hali yıldızı modeli, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(9), 24-33. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoess/issue/8533/105947

Mattke, S., Liu, H., Caloyeras, J., Huang, C. Y., Van Busum, K. R., Khodyakov, D., & Shier, V. (2013). Workplace wellness programs study. *Rand Health Quarterly*, *3*(2). 7. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4945172/

Memnun, S. (2006). Algılanan esenlik ölçeğinin (perceived wellness scale) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması ve beden eğitimi öğretmenlerinin esenlik algıları [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Miller, D. N., Gilman, R., & Martens, M. P. (2008). Wellness promotion in the schools: Enhancing students' mental and physical health. *Psychology in the Schools*, *45*(1), 5-15. https://doi.org/10.1002/pits.20274

Miller, G., & Foster, L.T. (2010). A brief summary of holistic wellness literature. *Journal of Holistic Healthcare*, (7) 4–8. https://bhma.org/wpcontent/uploads/2017/07/JHH7.1_article1_.pdf

Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2004). The indivisible self: An evidence-based model of wellness. *Journal of Individual Psychology*, *60*, 234-244.

Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2005). The Indivisible Self: An Evidence-Based Model of Wellness (reprint). *Journal of Individual Psychology*, *61*(3), 269-279. https://psycnet.apa.org/record/2006-01762-000

Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2008). Wellness counseling: The evidence base for practice. *Journal of Counseling & Development*, *86*(4), 482-493. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00536.x

Myers, J. E., Mobley A. K., & Booth C. S. (2003). Wellness of counseling students: practicing what we preach. *Counselor Education Supervision, 42,* 264-274 https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01818.x

Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, *78*(3), 251-266. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01906.x

Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2003). *İyilik hali çalışma kitabı*, (Çev. F. Korkut). 2004, Anı yayıncılık.

National Geografic (2021) Starfish. https://www.nationalgeographic.com/animals/invertebrates/facts/starfish-1

Oğuz Duran, N., ve Tezer, E. (2007). Sanat etkinlikleriyle zenginlestirilmiş grupla psikolojik danışma programının üniversite öğrencilerinin iyilik hali üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(28), 63-77. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21448/229800

Ohrt, J. H., Clarke, P. B., & Conley, A. H. (2018). *Wellness counseling: A Holistic approach to prevention and intervention.* American Counseling Association. https://psycnet.apa.org/record/2018-65274-000

Omizo, M. M., Omizo, S. A., & D'Andrea, M. J. (1992). Promoting wellness among elementary school children. *Journal of Counseling & Development*, *71*(2), 194-198. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb02199.x

Page, K. M., & Vella-Brodrick, D. A. (2013). The working for wellness program: RCT of an employee well-being intervention. *Journal of Happiness Studies*, *14*(3), 1007-1031. https://doi.org/10.1007/s10902-012-9366-y

Pesek, T. J., Helton, L. R., & Nair, M. (2006). Healing across cultures: Learning from traditions. *EcoHealth*, *3*(2), 114-118. https://doi.org/10.1007/s10393-006-0022-z

Power, T. J., DuPaul, G. J., Shapiro, E. S., & Kazak, A. E. (2003). *Promoting children's health: Integrating school, family, and community.* Guilford Press.

Proulx, C. M., Helms, H. M., & Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and Family*, *69*(3), 576-593. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00393.x

Pryce-Jones, J. (2012). Ways to be happy and productive at work . *The Wall Street Journal*. https://www.wsj.com/articles/BL-SOURCEB-24024

Putnam, L. (2015). *Workplace wellness that works: 10 steps to infuse well-being and vitality into any; organization*. John Wiley & Sons.

Ratanasiripong, P., & Rodriguez, A. (2011). Promoting wellness for Thai college students. *Journal of College Student Development*, *52*(2), 217-223. https://www.proquest.com/scholarly-journals/promoting-wellness-thai-college-students/docview/867518133/se-2

Roach, L. F., & Young, M. E. (2007). Do counselor education programs promote wellness in their students? *Counselor Education and Supervision*, *47*(1), 29-45. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2007.tb00036.x

Roscoe, L. J. (2009). Wellness: A review of theory and measurement for counselors. *Journal of Counseling & Development*, *87*(2), 216-226. https://doi.org/10.1002/j.15566678.2009.tb00570.x

Schoenfeld, E. A., Loving, T. J., Pope, M. T., Huston, T. L., & Štulhofer, A. (2017). Does sex really matter? Examining the connections between spouses' nonsexual behaviors, sexual frequency, sexual satisfaction, and marital satisfaction. *Archives of Sexual Behavior*, *46*(2), 489-501. https://doi.org/10.1007/s10508-015-0672-4

Stalnaker-Shofner, D. M., & Manyam, S. B. (2014). The effect of a wellness intervention on the total wellness of counseling practicum graduate students. *The Practitioner Scholar: Journal of Counseling and Professional Psychology*, *3*(1), 48-62. https://www.researchgate.net/publication/313422649_The_Effect_of_a_Wellness_Intervention_on_the_Total_Wellness_of_Counseling_Practicum_Graduate_Students

Stebnicki, M. A., & Marini I. (2015). *The professional counselor's desk reference*. Springer Publishing Company.

Vera, A., Abramovitz, D., Lozada, R., Martinez, G., Rangel, M. G., Staines, H., & Strathdee, S. A. (2012). Mujer Mas Segura (Safer Women): A combination prevention intervention to reduce sexual and injection risks among female sex workers who inject drugs. *BMC Public Health*, *12*(1), 1-18. https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-653

Wolf, C. P., Thompson, I. A., & Smith-Adcock, S. (2012). Wellness in counselor preparation: Promoting individual well-being. *Journal of Individual Psychology*, *68*(2), 164- 181. https://doi.org./10.1353/jip.2014.0001

Yager, G. G., & Tovar-Blank, Z. G. (2007). Wellness and counselor education. *The Journal Humanistic Counseling, Education and Development*, *46*(2), 142-153.

BÖLÜM 2

İyilik Hali Yıldızı Modeli (İYHM), İlgili Ölçme Araçları ve Yayınlar

Fidan KORKUT-OWEN

Nur DEMİRBAŞ-ÇELİK

Öne Çıkan Bilgiler

- ★ İyilik hali, 90-100 yıl sağlıklı yaşamayı sağlayabilecek sağlıklı yaşam biçimiyle çok yakından ilişkili
- ★ İyilik Hali Yıldızı Modeli bu anlamda bireylere yol gösterebilir
- ★ Bireylerin iyilik halleri nicel olarak ya da nitel olarak değerlendirilebilir
- ★ Modelle ilgili ölçme araçları kullanılarak bazı derleme, tarama, yordama ve deneysel araştırmalar yapılmıştır
- ★ Çalışmaların çoğu üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Sağlıklı bir yaşama sahip olmak, mutlu hissetmek, yaşamdan tat almak ve bunlarla beraber uzun yaşamak tüm insanların sahip olmak istedikleri özellikler arasındadır. Sağlıklı bir yaşam biçimine sahip olmak genel olarak iyi olma hali biçiminde tanımlanabilmektedir ve sadece fiziksel sağlığı kapsamamaktadır. Türkçe'de günlük kullanımda bireyler birbirlerine nasıl olduklarını sorduklarında verilen yanıt sıklıkla "iyilik" biçiminde olmaktadır. Genel olarak bu yanıt sosyal ortamlarda genel bir kalıp biçiminde kullanılsa ve her zaman gerçek durumu açıklamasa da kastedilen sadece fiziksel olarak iyilik olma halini değil ayrıca yaşamdaki diğer alanlarda da durumun fena olmadığıdır.

Bu istenen sağlıklı ve mutlu yaşamla ilgili olarak bireylerin kontrol edemeyecekleri biyolojik (Örn., kalıtsal hastalıklar gibi), fiziksel çevre (Örn., coğrafik, iklimle ilgili koşullar), sosyal çevre (Örn., baskıcı bir toplum), politik koşullar (Örn., savaş, sağlık sisteminin işleyişi), küresel ekonomik krizler ve pandemi (Örn., 11 Mart 2020'de başlayan COVİD 19), bireylerin sorumluluğunda olmadan gerçekleşen kaza-

lar, travmatik deneyimler (Örn., bir yakınının yaşamını kaybedişine şahit olmak) gibi koşullar bulunmaktadır. Bireysel olarak bu koşullar kontrol edilemese de bu koşullara verebilecek tepkiler bir dereceye dek bireyler tarafından kontrol edilebilmektedir. İyilik hali kavramıyla ilgili alanyazın, ekolojik bakış açısı ile bireylerin iyilik hallerinin pek çok etmenden etkilendiğini dikkate almaktadır. Bu konudaki açıklamalar, bireylerin sağlıklı yaşam biçimi oluşturmada kontrollerinin olabileceği boyutlara odaklanmaktadır.

Bireylerin dengesiz beslenme, az hareket etme, alkol tüketme gibi sağlıksız davranış alışkanlıkları nedeniyle oluşan hastalıklar yaşam biçimi hastalıkları, kronik ya da bulaşıcı olmayan hastalıklar olarak anılmaktadır (Word Health Organization, 2022). Bu hastalıklar kalıtımsal, fizyolojik, çevresel ve davranışsal etmenlerin kombinasyonunun sonucu oluşmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization) (2022) sağlıklı yaşam biçimi sayesinde önlenebilir olan bu hastalıklardan yaşamlarını kaybedenlerin sayısının küresel olarak bir yılda ölenlerin yaklaşık %74'üne denk geldiğini belirtmektedir. Çok yüksek olan bu oranın azalması için hükümetlerin ekonomik dengesizliği azaltmak, sağlık hizmetlerine ulaşımı kolaylaştırmak, sağlıklı bir fiziksel çevrenin olmasını sağlamak gibi önlemler alması gereklidir. Bu etmenler arasında bireysel olarak en çok kontrol edilebilecek etmen sonuncu olan davranışsal etmen gibi görünmektedir. Yapılan araştırma sonuçları sağlıksız yaşam biçimleri yerine, sağlıklı bir yaşam biçimi seçilerek, dolayısıyla davranışlar değiştirilerek kanser, kalp hastalıkları, solunum sorunları, felç, astım, diyabet gibi ölümle sonuçlanabilen hastalıkların büyük ölçüde önlenebileceğini göstermektedir (Amuna ve Zotor, 2008; Balwan ve Kour, 2021; Centers of Disease Control and Prevention, 2022; Crosland vd., 2019; Danaei vd., 2009; Song ve Giovannucci, 2016; Vodovotz vd., 2021).

Dünyada yaşam biçimi farklılıkları nedeniyle o bölgedeki çoğu bireylerin 100 yıl yaşayabildikleri bazı bölgeler bulunmaktadır. National Geographic ve Ulusal Yaşlanma Enstitüsü (National Institute on Aging) ile ortaklaşa araştırmalar yapan bir araştırma ekibinin yaptıkları çalışmalada 90 ve 100 yaşını aşan ve sağlıklı olan bireylerin en sık rastlandığı yerlere Mavi Bölge (Blue Zone) adı verilmiştir (Buettner, 2008; Buettner, 2015). Bu adın verildiği bölgeler Japonya'daki Okinawa adası; İtalya'daki Sardinya adası, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Kaliforniya eyaletindeki Loma Linda topluluğu, Kosta Rika'daki Nicoya şehri ve Yunanistan'daki Ikaria adası olmak üzere tüm dünyada sadece beş tanedir. Bu bölgelerin üçü ada, biri şehir diğeri ise sadece belli bir inancı izleyen küçük bir grup insanın yaşadığı bir topluluktur. Mavi bölgelerde yaşayan insanların özellikleri ile ilgili olarak antropologlar, nüfus bilimciler, epidemiyoloji uzmanları ve farklı alanlardan araştırmacıların yaptıkları araştırmaların sonuçları, bu durumun uzun ve sağlıklı yaşamın yaşam stili ile açıklanabileceğini işaret etmektedir. Bu bölgelerde yaşayanların yaşam stillerine bakıldığında dokuz temel özellik gösterdikleri anlaşılmaktadır (Buettner ve Skemp, 2016). Bu özellikler doğal olarak hareketli olmak, aşırı yememek, bitki ağırlıklı beslenmek,

arkadaşlarla bir araya gelmek, sevdikleri kişilere öncelik vermek, güçlü bir sosyal ağa sahip olmak, bir yaşam amacına sahip olmak, bir inanç grubuna sahip olmak ve stresle iyi başa çıkmak olarak sıralanmaktadır.

Sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının neler olduğuna yönelik en yaygın kabul gören ayrımlardan birisine göre bu davranışlar, yeterli ve dengeli beslenme alışkanlıklarına sahip olma, stresi iyi yönetebilme, düzenli fiziksel etkinlik yapma, yaşamı anlamlandırma ve amaç bulma konusunda büyümeyi destekleyici etkinlikler yapma, kişilerarası ilişkileri canlı tutma ve bu konularda sorumluluk alma olarak özetlenebilmektedir (Walker ve Hill-Polerecky, 1996). Bu listedeki özellikler ile mavi bölgelerde yaşayan bireylerin yaşam stili özelliklerin örtüştüğü görülmektedir. Bu da yaşam stili ile uzun ve sağlıklı yaşamanın olası olduğunu göstermektedir. Sağlıklı yaşam biçimi davranışlarına bakıldığında bunların öğrenilen ve öğretilebilen bir dizi beceriyi içerdiği görülmektedir (Myers vd., 2000; Pablos vd., 2018, Simmavong vd., 2019). Bu da bireylerin sağlıklı yaşam davranışlarını öğrenebileceğine ve sağlıklı olmayan davranışları değiştirebileceğine işaret etmektedir. Davranış değiştirmek kolay olmasa da olasıdır. İstenen değişiklikler kendiliğinden oluşmadığı için bireylerin uzun ve sağlıklı yaşam için davranışlarında bazı değişiklikler yapmaları, değişim için çaba sarfetmeleri, seçim yapmaları ve sorumluluk almaları gerekmektedir (Allen-Hammer, 2021; Myers vd., 2000; Stoewen, 2017). Sağlıklı yaşam davranışlarının kazandırılması konusunda konuda doktorlar, hemşiler gibi sağlık çalışanları, psikologlar, psikolojik danışmanlar, diyetisyenler, sosyal hizmet uzmanları gibi farklı meslek alanlarındaki profesyoneller farklı biçimlerde bireylere hizmet vermektedirler. Bu profesyoneller davranış değiştirmenin zorluğunun farkındadırlar ve bireyleri değişim için güdülemek amacıyla farklı yollar kullanmaktadırlar.

Değişim

Bireylerin sağlıklı yaşam biçimiyle ilgili davranışlarını öğrenmeleri ya da sürdürmeleri bir dizi davranışsal değişimi gerektirmektedir. Davranış değiştirmeyi açıklamaya yönelik bir dizi kuram (Örn., Sosyal Öğrenme Kuramı) ya da model (Örn., Transteoretik Model) bulunmaktadır. Transteoretik Model (Prochaska ve Velicer, 1997), anlaşılabilir açıklamalar getirmesi ve uygulanabilir olması nedeniyle sağlık alanında çalışanlar, psikologlar, psikolojik danışmanlar, sosyal çalışma uzmanları gibi sağlıklı davranışları artırmayla ilgili profesyoneller tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Modele göre değişim için altı aşama bulunmaktadır (Prochaska ve Velicer, 1997). Aşağıda bu aşamalar kilo vermekle ilgili olarak kurgulanmıştır.

1. Değişimin gerekliği olduğunun düşünülmemesi aşaması (precontemplation): Bireyin davranış değişimini gerektirecek bir sorunun olmadığının düşündüğü aşamadır. Bu aşamadaki birey kilosuyla ilgili bir sorun olduğunun farkında değildir ya da fazla kilolu olmanın sorun olmadığını düşünmektedir.

Kaynakça

Adams, T., Bezner, J., & Steinhardt, M. (1997). The conceptualization and measurement of perceived wellness: Integrating balance across and within dimensions. *American Journal of Health Promotion, 11*, 208-218. https://doi.org/10.4278/0890-1171-11.3.208

Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 53-68. https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21474/230167

Allen-Hammer, K. (2021). Personalizing wellness: A grounded theory study, *The Grounded Theory Review, 20*(2), 14-31. https://groundedtheoryreview.com/2022/02/14/personalizing-wellness-a-grounded-theory-study/

Altun Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantin dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, *2*, Özel sayı 1, 1-13. https://dergipark.org.tr/tr/pub/srad/issue/54676/740217

Altunkürek, Ş. Z., ve Yaşar, C. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları ile iyilik halleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Journal of Human Sciences, 17*(3), 921-934. https://doi.org/10.14687/jhs.v17i3.5957

Altıntaş, O. (2022). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin iyilik hali üzerine etkisi. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 9*(3*),* 770-780. https://doi.org/10.21020/husbfd.985060

Amuna, P, & Zotor, F.B. (2008). Epidemiological and nutrition transition in developing countries: Impact on human health and development. *The Proceding of Nutrition Society, 67*(1), 82-90. https://doi.org/10.1017/S0029665108006058.

Appleby, J. A., King, N., Saunders, K. E., Bast, A., Rivera, D., Byun, J., Cunningham, S., Khera, C., & Duffy, A. C. (2022). Impact of the COVİD-19 pandemic on the experience and mental health of university students studying in Canada and the UK: A cross-sectional study. *BMJ Open*, *12*(1), e050187. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-050187

Ardell, D. B. (1977). *High level wellness: an alternative to doctors, drugs, and disease*. Emmaus, PA: Rodale Press.

Balwan, W.K., & Kour, S. (2021). Lifestyle diseases: The link between modern lifestyle and threat to public health. *Saudi Journal Medical Pharmacy Science, 7*(4), 179-184. https://doi.org/10.36348/sjmps.2021.v07i04.003

Baumeister, R. F., Vohs, K.D., Aaker, J.L. & Garbinsky, E. N. (2013). Some key differences between a happy life and a meaningful life. *The Journal of Positive Psychology*, *8*(6), 505-516, https://doi.org/10.1080/17439760.2013.830764

Bedir, S., ve Kocabaş, F. (2015). *Rejeneratif biyoloji.* http://www.acikbilim.com/2015/07/dosyalar/rejeneratif-biyoloji.html

Belhan Çelik, S., Özkan, E. & Bumin, G. (2022). Effects of occupational therapy via telerehabilitation on occupational balance, well-being, intrinsic motivation and qua-

lity of life in Syrian refugee children in COVİD-19 lockdown: A randomized controlled trial. *Children (Basel, Switzerland)*, *9*(4), 485. https://doi.org/10.3390/children9040485

Brassai, L., Piko, B. F., & Steger, M. F. (2011). Meaning in life: Is it a protective factor for adolescents' psychological health? *International Journal of Behavioral Medicine, 18,* 44-51.

Carson, S. H., & Langer, E. J. (2006). Mindfulness and self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 24*(1), 29-43.

Cary, G.A., Wolff, A., Zueva, O. Pattinato, J. & Hinman, V.F. (2019). Analysis of sea star larval regeneration reveals conserved processes of whole-body regeneration across the metazoa. *BMC Biology, 17*, 16. https://doi.org/10.1186/s12915-019-0633-9

Centers of Disease Control and Prevention (2022). Top 4 tips to prevent chronic diseases. https://www.cdc.gov/chronicdisease/about/prevent/top-four-tips.htm

Coleman, J. (2022). Personal purpose and values : Redefining your purpose in the wake of the pandemic. 10 March 2022. *Harward Business Review*. https://hbr.org/2022/03/redefining-your-purpose-in-the-wake-of-the-pandemic

Corbin, C.B., Welk, G.J., Corbin, W.R., & Welk, K. (2010). *Concepts of fitness and wellness: A comprehensive lifestyle approach*, 9th ed. St. Louis, McGraw-Hill.

Crosland, P., Ananthapavan, J., Davison, J., Lambert, M., & Carter, R. (2019). The health burden of preventable disease in Australia: A systematic review. *Australian and New Zealand Journal of Public Health, 43*(2):163-170; https://doi.org/10.1111/1753-6405.1288

Danaei, G., Ding, E.L., Mozaffarian, D., Taylor, B., Rehm, J., Murray, C. J., & Ezzati, M. (2009). The preventable causes of death in the United States: Comparative risk assessment of dietary, lifestyle, and metabolic risk factors. *PLoS Medicine*, *6*(4). https://doi.org/10.1371

Demirbaş, N., ve Keklik, İ. (Ekim, 2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşamda anlam düzeyleri ve yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişki.* XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi.2-5 Ekim 2011, İzmir.

Demirbaş-Çelik, N., ve Korkut-Owen, F. (2021). Psikolojik danışman adaylarının iyilik hali yıldızları: Bir izleme çalışması. İ. Yıldız (Ed.), *Sosyal ve beşerî bilimlerde akademik araştırma ve değerlendirmeler* (s.47-66) içinde. İzmir: Serüven Yayınevi.

Demirbaş-Çelik, N., ve Korkut-Owen, F. (2017). Sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının iyilik halini yordayıcılığı. *Journal of Strategic Research in Social Science, 3*, 69-88.

Demirbaş-Çelik, N., & Korkut-Owen, F. (2018). Personality and meaning in life: The mediating role of wellness. *Universal Journal of Psychology, 6*(3), 94-103. https://doi.org/10.13189/ujp.2018.060304

Demirbaş-Çelik, N., ve Korkut-Owen, F. (2020). İyilik halinin lise öğrencilerinde duygusal iyi oluşu yordayıcılığı. İçinde İbrahimova, G. ve Beshiroglu, E. (Ed.), *Congress on*

Scientific Researches and Recent Trends 7, (s. 470-476). Farabi Publishing House. ISBN: 978-625-78-98-6-3.

Demirbaş-Çelik, N., ve Korkut-Owen, F. (Kasım, 2018). *PDR öğrencilerinin iyilik hali ve iyilik halini artırmayla ilgili düşünceleri.* In V. International, IX. National Psychiatric Nursing Congress. Antalya.

Demirbaş-Çelik, N., Korkut-Owen, F. ve Doğan, T. (2016). Cinsiyet ve yaş gruplarına göre üniversite öğrencilerinin iyilik hali. *International Journal of Innovative Research in Education, 3*(4), 203-209. https://doi.org/10.18844/ijire.v3i4.1859

Diener, E., Ng, W., Harter, J., & Arora, R. (2010). Wealth and happiness across the world: Material prosperity predicts life evaluation, while psychosocial prosperity predicts positive feeling. *Journal of Personality and Social Psychology, 99*(1), 52–61. https://doi.org/10.1037/a0018066

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology, 54*(1), 403–425. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056

Dunn, H. L. (1959). High-Level wellness for man and society. *American Journal of Public Health and the Nations Health, 49(*6), 786–792.

Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(3), 401-421. https://doi.org/10.1521/jscp.24.3.401.65616

Fullen, M.C. (2019). Defining wellness in older adulthood: Toward a comprehensive framework. *Journal of Counseling & Development*, 97(1), 62-74. https://doi.org/10.1002/jcad.12236

Gallagher, M. W. & Lopez, S.J. (2007). Curiosity and well-being, *The Journal of Positive Psychology, 2*(4), 236-248. https://doi.org/10.1080/17439760701552345

Gamby, K., Burno, D. & Forristal, K. (2021). Wellness decolonized: The history of wellness and recommendations for the counseling field. *Journal of Mental Health Counseling, 43*(3), 228-245. https://doi.org/10.17744/mehc.43.3.05

Greenberg, J.S. (1985). Health and wellness: a conceptual differentiation. *Journal of School Health, 55*(10), 403-406. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1985.tb01164.x

Güler, D. & Ceyhan, E. (2021). Development of self-care behaviours in counsellors-in-training through an experiential self-care course: An action research, *British Journal of Guidance & Counselling, 49*(3), 414-434. https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1740915

Hall, S. S., & Zygmunt, E. (2021). "I hate it here": Mental health changes of college students living with parents during the COVİD-19 quarantine. *Emerging Adulthood*, *9*(5), 449–461. https://doi.org/10.1177/21676968211000494

Hatfield, T., & Hatfield, S.R. (1992). As if your life depended on it: Promoting cognitive development to promote wellness. *Journal of Counseling and Development, 71,* 164-167.

Hettler, B. (1984). Wellness: encouraging a lifetime pursuit of excellence. *Health Values*, *8*(4),13-17. PMID: 10267293.

Imeri, H., Jadhav, S., Barnard, M., & Rosental, M. (2021). Mapping the impact of the COVİD-19 pandemic on pharmacy graduate students' wellness**.** *Research in Social and Administrative Pharmacy, 17*(11), 1962-1967. https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2021.02.016

Ivey, A., Ivey, M., Myers, J., & Sweeney, T. (2005). *Developmental counseling and therapy: Promoting wellness over the lifespan.* Boston: Lashaska Houghton Mifflin.

Kayiş, A. R., ve Ceyhan, A. A. (2020). İyilik Hali Yıldızı Psiko-Eğitim Programının iyilik hali ve psikolojik belirti düzeyleri üzerindeki etkisi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 10*(58), 1302-1370. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/57025/802021

Kennedy, T. (2021). 12 proven ways to increase your intellectual wellness, https://www.lifehack.org/901865/boost-intellectual-wellness

King, L. A., Richards, J. H., & Stemmerich, E. (1998). Daily goals, life goals, and worst fears: Means, ends, and subjective well-being. *Journal of Personality, 65,* 713-744. https://doi.org/10.1111/1467-6494.00030.

Korkut-Owen, F., Demirbaş-Çelik, N., ve Doğan, T. (2018). Yaş, cinsiyet ve yaşam doyumlarına göre ortaöğretim öğrencilerinde iyilik hali. *Journal of History Culture and Art Research, 7*(1), 379-397. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1222

Korkut-Owen, F. ve Demirbaş-Çelik, N. (2018). Yaşam boyu sağlıklı yaşam ve iyilik hali. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 10*(4), 440-453. https://doi.org/10.18863/pgy.364108

Korkut-Owen, F. (2020). Okullarda iyilik hali ve PDR çalışmaları, *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 3*(1), 29-58. https://dergipark.org.tr/tr/pub/opdd/issue/55593/707339

Korkut-Owen, F. (2022). *İyilik Hali Yıldızı Modeli ile iyilik halimizi artırmak*, PEGEMA yayınevi.

Korkut-Owen, F., ve Owen, D. W. (2012). İyilik hali yıldızı modeli, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(9), 24-33.

Korkut-Owen, F., Demirbaş-Çelik, N., ve Doğan, T. (2017a). Yetişkinlerde iyilik hali. *Journal of International Social Research, 10*(53), 600-611. https://doi.org/10.17719/jisr.20175334148

Korkut-Owen, F., Demirbaş-Çelik, N., ve Doğan, T. (2017b). Üniversite öğrencilerinde iyilik halinin yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,16,* 64-Ek Sayı, 1461-1479. https://doi.org/10.17755/esosder.300405

Korkut-Owen, F., Doğan, T., Demirbaş-Çelik, N., ve Owen, D.W. (2016). İyilik Hali Yıldızı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *International Journal of Human Science, 13(*3), 5013-5031. doi:10.14687/jhs.v13i3.4130 s

Korkut-Owen, F., Owen, D.W., ve Karaırmak Ö. (2017). *Psikolojik danışmanlar için el kitabı: Kendini keşif için araçlar (2. Baskı)*. Anı Yayıncılık.

Krifa, I., van Zyl, L.E., Braham, A., Nasr, S.B., & Shankland, R. (2022). Mental health during COVİD-19 pandemic: The role of optimism and emotional regulation. *Internal Journal of Environmental Research Public Health*, *19*(3), 1413. https://doi.org/10.3390/ijerph19031413

Madrigal, L., & Blevins, A. (2022). "I hate it, it's ruining my life": College students' early academic year experiences during the COVİD-19 pandemic. *Traumatology, 28*(3), 325–335. https://doi.org/10.1037/trm0000336

McMahon, A. T., Williams, P., & Tapsell, L. (2010). Reviewing the meanings of wellness and well-being and their implications for food choice. *Perspectives in public health*, *130*(6), 282–286. https://doi.org/10.1177/1757913910384046

Meydanlıoğlu, A. (2015). Çocuklarda fiziksel aktivitenin biyopsikososyal yararları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 7*(2), 125-135. https://doi.org/10.5455/cap.20140714124129

Miller, G., & Foster, L. T. (2010). A brief summary of holistic wellness literature. *Journal of Holistic Healthcare, 7*(1), 4-8.

Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2004). The indivisible self: An evidence-based model of wellness. *Journal of Individual Psychology, 60*, 234-244.

Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2005). *Counseling for wellness: Theory, research, and practice*. American Counseling Association.

Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, *78*(3), 251-266. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01906.x

National Geografic (2021) *Starfish*. https://www.nationalgeographic.com/animals/invertebrates/facts/starfish-1

National Institute of Health (2021). *Your healthiest self, emotional wellness toolkit*,. https://www.nih.gov/health-information/emotional-wellness-toolkit

Öcalan, D., Ceylantekin, Y., Kunduracılar, Z., ve Doğan, T. (2020). Üniversite öğrencilerinde beden kütle indeksi, tükenmişlik düzeyi ve iyilik hali arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Diyabet ve Obezite Dergisi*, *4*(3), 270-278. https://doi.org/10.25048/tudod.685181

Pablos, A., Nebot, V., Vano-Vicent, V., Ceca, D., & Elvira, L. (2018). Effectiveness of a school-based program focusing on diet and health habits taught through physical exercise. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism, 43*, 331-337. https://doi.org/10.1139/apnm-2017-0348

Pattako, A. (2017). True optimism and the path to meaning A prescription for getting through hard times. *Psychology Today,* Aug 4, 2017. https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-meaningful-life/201708/true-optimism- and-the-path-meaning.

Pekçetin, S. ve İnal, Ö. (2018). Düzenli fiziksel egzersizin üniversite öğrencilerinin iyilik haline etkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 5*(2), 31-39. https://doi.org/10.21020/husbfd.421254

Rachele, J.N., Washington, T.L., Cockshaw, W.D., & Brymer, E. (2013). Towards an operational understanding of wellness. *Journal of Spirituality, Leadership and Management*, *7,* 3-12. https://doi.org/10.15183/slm2013.07.1112

Ranjbar, M., Bayani, A.A., & Bayani A. (2013). Social problem solving ability predicts mental health among undergraduate students. *International Journal of Preventive Medicine, 4*(11), 1337-1341. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24404372/

Renger, R.F., Midyett, S.J., Soto-Mas, F.G., Erin, T.D., McDermott, H.M., Papenfuss, R.L., Eichling, P.S., Baker, D.H., Johnson, K.A., & Hewitt, M.J. (2000). Optimal living profile: An inventory to assess health and wellness. *American Journal of Health Behaviour. 24*(6), 403-412. https://doi.org/10.5993/AJHB.24.6.1

Roscoe, L. J. (2009). Wellness: A review of theory and measurement for counselors. *Journal of Counseling & Development, 87*(2), 216-226. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00570.x

Şener, T. (2021). COVİD-19 sürecinde gençlerin iyilik hali, UNFPA Turkey. https://turkiye.unfpa.org/tr/publications/COVİD-19-s%C3%BCrecinde-gen%C3%A7lerin-iyilik-hali

Simmavong, P.K., Hillier, L.M., & Petrella, R.J. (2019). Lessons learned in the implementation of healthesteps: An evidence-based healthy lifestyle program. *Health Promotion Practice*. *20*(2), 300-310. https://doi.org/10.1177/1524839918759946

Song, M., & Giovannucci, E. (2016). Preventable incidence and mortality of carcinoma associated with lifestyle factors among white adults in the United States. *JAMA Oncolology 2,* 1154-1161. https://doi.org/10.1001/jamaoncol.2016.0843.

Steger, M.F. (2020). The pandemic from a meaning and purpose perspective: A Reset, Part Three: Making meaning and purpose. *Psychology Today,* April 20, 2020. https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-meaning-in-life/202004/the-pandemic-meaning-and-purpose-perspective-reset

Stoewen, D. L. (2017). Dimensions of wellness: Change your habits, change your life. *Canadian Veterinary Journal, 58*(8), 861-862. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28761196/

Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA) (2016). *Creating a healthier life: A step-by-step guide to wellness.* https://store.samhsa.gov/product/Creating-a-Healthier-Life-/SMA16-4958

Tarokh, L., Saletin, J. M., & Carskadon, M. A. (2016). Sleep in adolescence: Physiology, cognition and mental health. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 70,* 182-188. https://doi.org/10.1016Zj.neubiorev.2016.08.008

Travis, J. W., & Ryan, R. S. (2004). *Wellness workbook: How to achieve enduring health and vitality*. Celestial Arts.

Umberson, D., & Montez, J. K. (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. *Journal of health and social behavior*, *51 Suppl*(Suppl), 54–66. https://doi.org/10.1177/0022146510383501

Villani, L., Pastorino, R., Molinari, E., Anelli, F., Ricciardi, W., Graffigna, G. & Boccia, S. (2021). Impact of the COVİD-19 pandemic on psychological well-being of students in an Italian university: A web-based cross-sectional survey. *Global Health, 17*, 39. https://doi.org/10.1186/s12992-021-00680-w

Vodovotz, Y., Barnard, N., Hu, F.B., Jakicic, J., Lianov, L., Loveland, D., Buysse, D., Szigethy, E., Finkel, T., Sowa, G., Verschure, P., Williams, K., Sanchez, E., Dysinger, W., Maizes, V., Junker, C., Phillips, E., Katz, D., Drant, S., … Parkinson, M.D. (2020). Prioritized research for the prevention, treatment, and reversal of chronic disease: Recommendations from the lifestyle medicine research summit. *Frontiers in Medicine*. 7:585744. https://doi.org/10.3389/fmed.2020.585744

Walen, H. R., & Lachman, M. E. (2000). Social support and strain from partner, family, and friends: Costs and benefits for men and women in adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships, 17*(1), 5-30. https://doi.org/10.1177/0265407500171001

Walker, S., & Hill-Polerecky, D. (1996). Psychometric evaluation of the Health-Promoting Lifestyle Profile II. Unpublished manuscript. Omaha, University of Nebraska Medical Center.

Westgate, C.E. (*1996*). Spiritual wellness and depression. *Journal of Counseling & Development*, *75*, 26-35. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb02311.x

World Health Organization. (2022). Noncommunicable diseases: Fact sheet. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable- diseases

Zaybak, A., ve Fadıloğlu, Ç. (2004). Üniversite öğrencilerinin sağlığı geliştirme davranışı ve bu davranışı etkileyen etmenlerin belirlenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, *20*, 71–95. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egehemsire/issue/49615/635912

BÖLÜM 3

İyilik Hali Yıldızı Modeline Dayalı Olarak Üniversite Öğrencilerinin İyilik Halleri Hakkındaki Görüşleri*

Ahmet Rıfat KAYİŞ

Aydoğan Aykut CEYHAN

Öne Çıkan Bilgiler ve Bulgular

- ★ Katılımcılar genel olarak iyilik halinin boyutlarına ilişkin belli bir bilince sahipler
- ★ Fiziksel boyutta aktif olma, sağlıklı beslenme ve düzenli sağlık kontrollerinden geçme; duygusal boyutta duygusal farkındalık, kendi ifade etme ve stresle etkili başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi konularında desteğe ihtiyaçları var
- ★ Bilişsel boyutta en çok zamanı yönetme konusunda, sosyal boyutta sosyal destek kaynaklarını keşfetme ve sosyal beceriler kazanma konusunda eksik hissediyorlar
- ★ Yaşamı anlamlandırma ve hedef odaklı olma açısından ağırlıklı olarak aile ve dürüstlük değerlerini benimsiyor ve sanatsal etkinliklere de katılarak yaşamlarını anlamlı kılmaya çalışıyorlar
- ★ Bulgular, üniversite öğrencilerinin iyilik haliyle ilgili ihtiyaçlarını ortaya koyarak iyilik halini artırmaya yönelik program geliştirmeye destek verici nitelikte

Giriş

İyilik hali kavramı insanların güçlü yönlerine odaklanmayı ve bu güçlü yönleri geliştirmeyi esas alan bir anlayışın ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bunun için ilk bölümde de söz edildiği üzere iyi olmanın ne olduğu, iyilik halinin nasıl geliştirilebileceği ve sürdürülebileceğine ilişkin çeşitli iyilik hali modelleri geliştirilmiştir. Bu modeller iyilik halinin duygusal, sosyal, entellektüel /bilişsel, manevi /tinsel, fiziksel,

*Bu çalışma, Ahmet Rıfat Kayiş'in (2017) Prof. Dr. A. Aykut Ceyhan danışmanlığında hazırlamış olduğu "İyilik Hali Yıldızı Psiko-Eğitim Programının İyilik Hali ve Psikolojik Belirti Düzeyleri Üzerindeki Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

psikolojik, mesleki ve çevresel olmak üzere çeşitli boyutlara sahip olduğunu vurgulamaktadır (Adams vd., 1997; Dunn, 1977; Hettler, 1980; Renger vd., 2000). Bu boyutlar ileri sürülen her modelde ortak olmamakla birlikte, her bir modelde iyilik halinin çok boyutlu ve bütüncül bir yapıya sahip olduğu ortaya konmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde iyilik haline ilişkin ilk modellerin tıp alanında geliştirilmiş olduğu, sonrasında ise psikoloji alanında İyilik Hali Çemberi, Bölünmez Ben gibi iyilik hali modellerinin ortaya çıktığı görülmektedir (Myers ve Sweeney, 2004; Myers vd., 2000). Bu modellerin her biri Amerika, Kanada ve Avustralya gibi farklı kültürlerde geliştirilmiş modeller olup, ülkemizde Türkiye kültürüne uygun olarak geliştirilen ilk ve tek iyilik hali modeli ise Korkut-Owen ve Owen (2012) tarafından geliştirilen İyilik Hali Yıldızı Modeli'dir. Bu model, yıldızların beş kollu simgelenmeleri, parlamaları ve deniz yıldızlarının kendilerini yenileyebilmeleri gibi özelliklerden metafor olarak yararlanılarak kavramsallaştırılan fiziksel, duygusal, bilişsel, sosyal ve yaşamı anlamlandırma ve hedef odaklı olma olmak üzere beş iyilik hali bileşenine sahiptir (Korkut-Owen vd., 2016). İkinci bölümde detaylı bir biçimde açıklanan İyilik Hali Yıldızı Modeli'ne (İHYM) ilişkin alanyazında çeşitli araştırma bulgularına ve modelin kültüre uygunluğu, geçerliği ve güvenirliğine yönelik çeşitli kanıtlar bulunmaktadır (Örn: Korkut-Owen, 2020; Korkut-Owen vd., 2016; Korkut-Owen vd., 2017; Korkut-Owen vd., 2018). Bu bölümde İyilik Hali Yıldızı Modeline dayalı olarak üniversite öğrencilerin iyilik hali düzeylerini artırmaya yönelik geliştirilen ve etkililiği test edilen bir psiko-eğitim programının geliştirilme aşamasında elde edilen nitel bilgilerin paylaşımı amaçlanmaktadır.

Üniversite Öğrencilerinde İyilik Hali

Üniversite yılları pek çok farklı açıdan öğrencilerin yaşamlarına ilişkin çeşitli değişikliklerin yaşandığı ve becerilerin kazanıldığı beliren yetişkinlik yıllarıdır. Özellikle sanayileşmiş ülkelerde üniversitede öğrenim gören gençlerin sayısının artması, evlilik ve işe başlama yaşının yükselmesiyle ilişkili bir gelişim dönemi olarak tanımlanan beliren yetişkinlik, ergenlikten yetişkinliğe geçiş evresi olarak ifade edilmektedir (Arnett, 2010). Beliren yetişkinlik döneminin kendine özgü özellikleri kimlik arayışı, kararsızlık, kendine odaklı olma, arada kalmışlık ve çok fazla olasılık arasından seçimler yapma olarak sıralanabilir (Arnett, 2004). Bu gelişim döneminde bulunan üniversite öğrencileri ilerde yapmayı planladıkları meslek hakkında bilgi ve beceri kazanırken, aynı zamanda sosyal ve kültürel anlamda da çeşitli deneyimler yaşayarak kendilerini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar. Bununla birlikte üniversite öğrencileri öğrenim süreçleri boyunca çeşitli güçlüklerle karşılaşmakta ve akademik, sosyal ve ekonomik olmak üzere birçok farklı açıdan sorunlar da yaşamaktadırlar. Bu kapsamda araştırma bulguları üniversite öğrencilerinin ekonomik açıdan ulaşım, burs ve harçlık konularında; sosyal açıdan arkadaşlık ilişkileri, üniversitenin sosyal imkanları ve serbest zamanlarını değerlendirme konularında; akademik açıdan dersler, öğretim üyeleri ve gelecekleri konularında; uyum sağlama açısından ise şehir,

çevre ve kültürel farklılıklar gibi konularda zorluklar yaşamakta olduklarını göstermektedir (Donat vd., 2019). Bunların yanı sıra üniversite öğrencilerinin barınma, beslenme, romantik ilişkiler, sınavlar, üniversitelerin idari işleyişi gibi konularda da güçlüklerle karşılaşabildikleri görülmektedir (Kacur ve Atak, 2011; Kiraz, 2015). Son yıllarda ise COVİD-19 salgını nedeniyle öğrenciler uzaktan eğitim süreçlerinde zorluklar yaşamışlar ve yeniden yüz yüze eğitime geçilmesi ile birlikte yeni uyum problemleri ile baş etmek durumunda da kalmışlardır.

Öğrenciler karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkma konusunda çeşitli stratejiler geliştirmektedirler. Bu kapsamda öğrenciler karşılaştıkları sorunların çözümü için öncelikle kendi kendilerine çözüm üretme çabasına girmektedirler. Bunun için de öncelikle yakın çevresindeki arkadaşlarından ve ailesinden yardım isteme, problem alanı ile ilgili bir uzmandan yardım alma gibi başa çıkma yolları deneyebilmektedirler. Bazen de çözüm için çaba göstermekten vazgeçebilmektedirler (Kacur ve Atak, 2011). Üniversite öğrencileri ayrıca üniversite yönetimlerinin ve öğretim üyelerinin destek ve yardımlarına da ihtiyaç duyabilmektedirler (Donat vd., 2019). İhtiyaç duymaları halinde öğrenciler ekonomik, sosyal, akademik vb. problem alanları için farklı sosyal destek kaynaklarından (aile, arkadaş, öğretim üyeleri vb.) yardım isteme yoluna gidebilmektedirler. Üniversitelerde öğrencilerin özellikle duygusal ve sosyal problemler yaşadıklarında uzman desteği alabilecekleri yerler, psikolojik danışman, psikolog gibi ruh sağlığı uzmanlarının çalıştığı üniversitelerin psikolojik danışma merkezleri ve/veya üniversitelerin mediko-sosyal birimleridir. Bu birimlerdeki uzmanlar şehre ve üniversite yaşamına uyum, akademik, sosyal ve duygusal alanda birçok konuda seminer, eğitim ve bireysel ya da grupla psikolojik danışma uygulamaları yoluyla öğrencilere psikolojik yardım ve destek hizmeti sağlamaktadırlar.

Alanyazındaki üniversite öğrencilerinin iyilik haline yönelik yapılan mevcut araştırmalar incelendiğinde iyilik halinin çeşitli değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koydukları görülmektedir. Bu araştırmalardan biri karşı cinsten arkadaşı olan, fiziksel egzersiz yapan, sigara ve alkol kullanmayan ya da düşük düzeyde kullanan, düzenli beslenen, geleceğe yönelik olumlu düşünen, ihtiyaç duyduğunda ailesinden ve arkadaşlarından sosyal destek alan üniversite öğrenci-lerinin iyilik hali düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Doğan, 2004). Dolayısıyla, iyilik halinin farklı boyutlarına yönelik davranışsal becerilere sahip olan bireylerin iyilik hali düzeylerinin arttığı, iyilik halinin bireyin kendisine yönelik algılarından da etkilendiği belirtilebilir. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin iyilik halinin onların öz-yeterlik (Ağaoğlu, 2012) ve benlik saygıları (Oğuz-Duran ve Tezer, 2009) ile olumlu yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra duygusal süreçler açısından üniversite öğrencilerinin iyilik hallerinin sevgi ve hoşlanma (Shurts ve Myers, 2008) ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunurken, sürekli öfke (Ağaoğlu, 2012) ile olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgular çerçevesinde iyilik hali yüksek olan bireylerin hoşa

Öneriler

Bu araştırma, bir psikoeğitim programı geliştirmeden önce, katılımcıların ihtiyaçlarını analiz etme gerekliliğini yerine getirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Gelecekte diğer araştırmacılar, çalışacakları gruba bağlı olarak benzeri programlar geliştirmeden önce, hedefledikleri grubun ihtiyaçlarını belirlemek için benzeri çalışmalar yapabilirler. Böylece, araştırmacılar oluşturacakları programlar için detaylı bir ön bilgi edinmiş olabileceklerdir. İHYM, Türkiye kültürüne uygun biçimde geliştirilmiş bir iyilik hali modelidir. Bu araştırmanın bulguları da bir ihtiyaç analizi olarak bu modelin yapısını destekleyen önemli bulgular ortaya koymaktadır. Ayrıca, modelin yapısını inceleme amaçlı yapılan nitel araştırmaların farklı gelişim dönemleri kapsayacak nitelikte olması da oldukça katkı sağlayıcı olabilecektir.

Araştırmanın bulguları İHY-PEP'nin hazırlanmasına yönelik kullanıldığı için burada bu programın başka araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından nasıl kullanılabileceğine yönelik önerilere yer verilmiştir. Bu program benzer ihtiyaçlara sahip üniversite öğrencileri ve genç yetişkinler için olduğu gibi uygulanabilir. Bunun yanında, İHY-PEP'in içeriği çocukların, ergenlerin ve yetişkinlerin iyilik hali ihtiyaçlarına göre uyarlanarak da farklı gelişim gruplarındaki bireylere uygulanabilir. Grubun gereksinimlerine göre gerekmesi halinde grup dışı etkinlikler ev ödevleri olarak verilebilir, farklı yaklaşımların fikirlerinden ve etkinliklerinden yararlanılabilir ve oturum sayısı farklılaştırılabilir. İHY-PEP'de İyilik Hali Yıldızı Modeli'nde yer alan tüm iyilik hali alanlarını kapsayacak biçimde içerik oluşturulmuş olup, bu alanların bütünlüğü üzerinde de durulmuştur. İhtiyaç duyulması halinde ise uygulayıcılar her bir iyilik hali alanını temel alan psiko-eğitim programları geliştirebilirler. Böylece hedeflenen iyilik hali alanının daha detaylı gözden geçirilmesi ve bu alandaki becerilerin daha fazla geliştirilmesi sağlanabilir. Ayrıca, iyilik halinin bütüncül yapısı ve tüm iyilik hali alanlarının birbiri ile etkileşimi göz önüne alındığında tek bir iyilik hali alanına odaklanılsa bile, diğer iyilik hali alanlarında da gelişimin sağlanabilmesi söz konusudur.

Kaynakça

Adams, T., Bezner, J., & Steinhardt, M. (1997). The conceptualization and measurement of perceived wellness: Integrating balance across and within dimensions. *American Journal of Health Promotion*, *11*(3), 208-218. https://doi.org/10.4278/0890-1171-11.3.208

Ağaoğlu, C. (2012). *Cinsiyetleri farklı üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin iyilik hali boyutlarına göre özyeterlik ve sürekli öfkelerinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.

Ahlers, C. G., Lawson, V., Lee, J., March, C., Schultz, J., Anderson, K., Niley, M., Fleming, A. E., & Drolet, B. C. (2021). A virtual wellness and learning communities program for medical students during the COVİD-19

pandemic. *Southern Medical Journal*, *114*(12), 807-811. https://doi.org/10.14423/SMJ.0000000000001330

Akbal, H., ve Akbal, H. İ. (2020). COVİD-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci bakış açısına göre AHP yöntemi ile incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *11*(22), 533-546. https://doi.org/10.47129/bartiniibf.795863

Ardell, D. B. (2010). Wellness models of the past and the new real wellness model of the future. http://www.seekwellness.com/wellness/wellness models.htm.

Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties.* Oxford University Press.

Arnett, J. J. (2010). Emerging adulthood(s). In L. Arnett-Jensen (Ed.) *Bridging cultural and developmental approaches to psychology: New syntheses in theory, research, and policy*, (pp. 255-275). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195383430.003.0012

Askegaard, M. L. (2000). *The impact of a college wellness course on wellness knowledge, attitude, and behavior.* [Unpublished doctoral dissertation]. University of North Dakota.

Bacanlı, H., İlhan, T., ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 261-279.

Brown, N. W. (2013). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar.* (Çev. V. Yorğun). Anı Yayıncılık.

Chappelle, W. (2000). *A brief intervention for promoting health and wellness: A holistic (multidimensional) approach based upon principles of ındividual systems theory.* [Unpublished doctoral dissertation]. George Fox University.

Cook, J. A., Copeland, M. E., Floyd, C. B., Jonikas, J. A., Hamilton, M. M., Razzano, L., Carter, T. M., Hudson, W. B., Grey, D. D., & Boyd, S. (2012). A randomized controlled trial of effects of wellness recovery action planning on depression, anxiety, and recovery. *Psychiatric Services*, *63*(6), 541-547. https://doi.org/10.1176/appi.ps.201100125

Copeland, W. E., McGinnis, E., Bai, Y., Adams, Z., Nardone, H., Devadanam, V., Rettew, J., & Hudziak, J. J. (2021). Impact of COVİD-19 pandemic on college student mental health and wellness. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *60*(1), 134-141. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.466

Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, *13*(6), 653-665. https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90236-I

Demirbaş-Çelik, N., Korkut-Owen, F., & Doğan, T (2016). Wellness of university students according to gender and age groups. *International Journal of Innovative Research in Education, 3*(4), 203-209. https://doi.org/10.18844/ijire.v3i4.1859

Depken, D. (1994). Wellness through the lens of gender: A paradigm shift. *Wellness Perspectives*, *10*(2), 54-69.

Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology, 39*(4), 391-406. https://doi.org/10.1177/008124630903900402

Doğan, T. (2004). *Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Doğan, T. (2008). Psikolojik belirtilerin yordayıcısı olarak sosyal destek ve iyilik hali. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(30), 30-44.

Donat, A., Bilgiç, B., Eskiocak, A., & Koşar, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *9*(3), 451-459.

Dunn, H. L. (1977). *High-level Wellness.* Charles B. Slack.

Gürgân, U. (2014). Üniversite öğrencilerinin yilmazlik ve iyilik halinin bazi değişkenlere göre incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, *9*(1), 18-35. https://doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.1.1C0603

Hermon, D. A., & Hazler, R. J. (1999). Adherence to a wellness model and perceptions of psychological well-being. *Journal of Counseling and Development*, *77*(3), 339. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02457.x

Hettler, B. (1980). Wellness promotion on a university campus. *Family & Community Health*, *3*(1), 77-95. https://doi.org/10.1097/00003727-198005000-00008

Kacur, M., & Atak, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla başetme yolları: Erciyes Üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(31), 273-297.

Kasapoğlu, F. (2013). *Üniversite öğrencilerinde iyilik hali ile özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Kiraz, Z. (2015). Üniversite öğrencilerinin sorunları: Tokat örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(9), 521-534. https://doi.org/10.16992/ASOS.496

Korkut, F., & Owen, D. W. (2012). İyilik hali yıldızı modeli, uygulanması ve değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, *3*(9), 24-33.

Korkut-Owen, F. (2020). Okullarda iyilik hali ve PDR çalışmaları. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, *3*(1), 29-58.

Korkut-Owen, F. ve Çelik, N. D. (2018). Yaşam boyu sağlıklı yaşam ve iyilik hali. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 10*(4), 440-453. https://doi.org/10.18863/pgy.364108

Korkut-Owen, F., Demirbaş-Çelik, N., ve Doğan, T. (2017). Yetişkinlerde iyilik hali. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(53), 600-611. https://doi.org/10.17719/jisr.20175334148

Korkut-Owen, F., Doğan, T., Demirbaş-Çelik, N., & Owen, D. W. (2016). Development of the well star scale. *Journal of Human Sciences*, *13*(3), 5013-5031. https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4130

Korkut-Owen, F., Demirbaş-Çelik, N., ve Doğan, T. (2018). Yaş, cinsiyet ve yaşam doyumlarına göre ortaöğretim öğrencilerinde iyilik hali. *Journal of History Culture and Art Research, 7*(1), 379-397. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1222

Kürtüncü, M., ve Kurt, A. (2020). COVİD-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *7*(5), 66-77.

Kuruganti, U. (2014). The impact of a required undergraduate health and wellness course on students' awareness and knowledge of physical activity and chronic disease. *Collected Essays on Learning and Teaching*, *7*(2), 117-125. https://doi.org/10.22329/celt.v7i2.3974

Lockwood, P., & Wohl, R. (2012). The impact of a 15-week lifetime wellness course on behavior change and self-efficacy in college students. *College Student Journal, 46(3),* 628-641.

Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2004). The indivisible self: An evidence-based model of wellness. *Journal of Individual Psychology*, *60*(3), 234-244.

Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2005). The indivisible self: An evidence-based model of wellness (reprint). *Journal of Individual Psychology*, 61(3), 269-279.

Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, *78*(3), 251-266. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01906.x

Oğuz-Duran, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin iyilik-hali: kavramın incelenmesi ve sanat etkinlikleriyle zenginleştirilmiş iyilik-hali programının etkinliğinin test edilmesi.* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Oğuz-Duran, N., & Tezer, E. (2009). Wellness and self-esteem among Turkish university students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *31*(1), 32-44. https://doi.org/10.1007/s10447-008-9066-9

Poulin, P. A. (2009). *Mindfulness-based wellness education: A longitudinal evaluation with students in initial teacher education.* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Toronto.

Quartiroli, A. (2011). *A tailored wellness intervention for college students using internet-based technology.* [Unpublished doctoral dissertation]. West Virginia University.

Renger, R. F., Midyett, S. J., Mas, S., Francisco, G., Erin, T. D., McDermott, H. M., Papenfus, R. L., Eichling, P. S., Baker, D. H., Johnson, K. A., & Hewitt, M. J. (2000). Optimal Living Profile: An inventory to assess health and wellness.

American Journal of Health Behavior, *24*(6), 403-412. https://doi.org/10.5993/AJHB.24.6.1

Schweitzer, A. L., Ross, J. T., Klein, C. J., Lei, K. Y., & Mackey, E. R. (2016). An electronic wellness program to improve diet and exercise in college students: A pilot study. *JMIR Research Protocols*, *5*(1), e4855. https://doi.org/10.2196/resprot.4855

Yağcı, E. (2022). *Psikolojik danışman adaylarının özgeciliklerini yordamada iyilik hali, bilinçli farkındalık ve cinsiyet.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

BÖLÜM 4

Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin İyilik Halleri

Fidan KORKUT-OWEN

Deniz ALBAYRAK-KAYMAK

Öne Çıkan Bilgiler ve Bulgular

- ★ Üniversite öğrencileri pandemiden olumsuz etkilenen gruplardan birisi.
- ★ İyilik hallerinin özellikle fiziksel, bilişsel ve duygusal boyutlarda daha kötüye gittiğini söyleyenler öne çıkıyor.
- ★ İyilik hallerinin özellikle yaşamı anlamlandırma/hedef odaklı olma ve sosyallik boyutlarında daha iyiye gittiğini belirtenler azımsanmayacak oranda.
- ★ Öte yandan, iyilik hallerinin özellikle sosyallik ve yaşamı anlamlandırma/hedef odaklı olma boyutlarında değişiklik yaşamadıklarını belirtenler var.
- ★ Krizler oluşmadan üniversitelerin psikolojik danışma hizmeti veren birimlerinin iyilik haline yönelik çalışmalar yapmalarıyla üniversite öğrencilerinin bazı sorunları yaşamaları önlenebilir.

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü, 2020 yılının Mart ayında, COVİD-19 nedeniyle dünyada pandemi yaşanmakta olduğunu ilan ettiğinde (World Health Organization, 2020), bireyler hükümetlerince alınan kararlara uyarak evlerine kapanmak ve hasta olmamak için ciddi önlemler almak gibi yeni bir durumla karşılaşmışlardır. Bu yeni durumda insanlar birbirleriyle olan görüşmelerini sınırladıkları, hasta olmaktan ve yakınlarını kaybetmekten korktukları, çok farklı ve belirsiz bir dönemde yaşamakta olduklarının ayırdına vardıkları, yani yaşam biçimlerinin, fiziksel, duygusal, sosyal, finansal gibi bir çok açıdan etkilenip değişime uğradığı bir dönemle karşı karşıya kalmışlardır. Elinizdeki kitabın bu bölümü üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde bu çok boyutlu değişmeyi nasıl yaşadıklarını anlamak üzere yürütülmüş olan bir araştırmaya dayalı olarak hazırlanmıştır.

Günlük dilde, sağlıklı olmak dendiğinde yaygın olarak çıkarılan anlam daha çok fiziksel açıdan iyi durumda olmaktır. Ancak 1947 yılından beri sağlık, Dünya Sağlık Örgütü tarafından artık yalnızca fiziksel boyutla sınırlı olarak değil çok boyutlu iyi olma hali olarak ele alınmaktadır (World Health Organization, 2021). Aslında tarihleri üç bin öncesine dayanan eski kültürlerde de sağlığın ruh, beden ve aklın uyum içinde olması şeklinde bütüncül olarak ele alındığı bilinmektedir (Gamby vd., 2021). Sağlığın eski çağlarda çok boyutlu sağlıklı yaşam biçimi olarak ele alınmış olmasına dayanarak, iyilik halini sağlığın çağdaş karşılığı olarak görmek mümkündür. Alanyazında en fazla alıntı yapılan tanımlardan birinde iyilik hali optimal düzeyde sağlıklı olmaya yönelmiş beden, akıl ve ruhun bütünleştiği, bireysel düzeyde amaçlara sahip olma ve yaşamı daha anlamlı kılma hedefi olan, sosyal, kişisel ve ekolojik olarak tüm alanlarda işlevsel olan bir yaşam sürdürmektir (Myers vd., 2000). İyilik halinin hem bütüncül hem de çoklu boyutlu olması, yaşam biçimi davranışlarına odaklanması, eylemler ya da süreçlerle ilgili olması ve birey ile çevrenin karşılıklı ilişkisini ele alması gibi bir dizi ayırt edici özelliği bulunduğu savunulmaktadır (Rachele vd., 2013). Alanyazındaki tanımlar incelendiğinde iyilik halinin bir seçim, bir süreç ve bir yaşam biçimi olarak ele alındığı, öznel ve göreli olduğu, çok boyutlu olsa da bütüncül bir yapı gösterdiği ve sağlıklı insanların özelliklerini yansıttığı görülmektedir (Miller ve Foster, 2010). İyilik hali ile ilgili geliştirilmiş modelleri karşılaştıran çalışmaların varlığı modellerin çokluğunu göstermektedir (Örn., Fullen, 2019; Miller ve Foster, 2010; Roscoe, 2009). Modellerde ele alınan boyutların sayısı değişse de sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel ve spiritüel (yaşamı anlamlandırma) boyutlar daha fazla vurgulanmaktadır. Bu araştırmada bu beş iyilik hali boyutuna dayalı olarak geliştirilmiş olan İyilik Hali Yıldızı Modeli (Korkut-Owen ve Owen, 2012) temel alınmıştır. Modeldeki boyutlar sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel ve yaşamı anlamlandırma/hedef odaklı olma (YAHOO) olarak adlandırılmaktadır. Modele ilişkin bilgiler bu kitabın ikinci bölümünde ayrıntılı olarak verilmiştir.

Pandemi öncesindeki alanyazında da üniversite öğrencilerinin bazı sağlıksız yaşam alışkanlıkları olduğu gösterilmiştir (Örn., American College Health Association, 2019; Beauchemin, 2018; Gallagher, 2019). Araştırma sonuçları, üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma merkezlerine sıklıkla başvurduklarını (Holm-Hadullaa ve Koutsoukou-Argyrakia, 2015; Kitzrow, 2003), üçte birinin depresyon yaşadığını (Douce ve Keeling, 2014), genelde sağlıksız beslendiklerini (Gropper vd., 2012; Wald vd., 2014), düzenli fiziksel hareket etmediklerini, riskli üreme sağlığı davranışları sergilediklerini (Gallagher, 2019; Wald vd., 2014), kişilerarası ilişkiler (Byrd ve McKinney, 2012; Şahin ve Fırat, 2009), ekonomi, aile ve gelecek (Erkan vd., 2012; Şahin ve Fırat, 2009) gibi konularda sorunlar yaşadıklarını göstermiştir.

Farklı ülkelerde yapılan araştırmaların sonuçları pandemi nedeniyle üniversite öğrencilerinin depresyon, stress ve kaygı düzeylerinde ciddi artışlar olduğuna işaret etmektedir (Akyol vd., 2020; Conrad vd., 2021; Krifa vd., 2022; Li vd., 2021; Opoku, 2022; Yang vd., 2021; Zimmermann vd., 2021). Bu dönemde üniversi-

te öğrencilerinin hasta olma ve sevdiklerini kaybetme korkusu ile belirsizlik yaşamanın zorluklarını deneyimlediklerine (Gruber vd., 2021; Kumar ve Nayar, 2021), iyi oluşlarının olumsuz yönde etkilendiğine (Appleby vd., 2022, Hagedorn vd., 2022; Kokkinos vd., 2022; Villani vd., 2021; Wang vd., 2020), hareketsizlikten dolayı fiziksel olarak geriliklerini hissettiklerine (Akyol vd., 2020; Altun Ekiz, 2020; Imeri vd., 2021), uyku düzenlerinin bozulduğuna (Demir, 2020), kilo aldıklarına (Altun Ekiz, 2020; Opoku, 2022), genel olarak daha az sağlıklı davranışlar gösterdiklerine (Copeland vd., 2021) yönelik araştırma sonuçları bulunmaktadır. Ayrıca pandemi döneminde gençlerin sosyal yaşamlarının geçici olarak durduğunu düşündüklerini (Aktaş vd., 2021), sosyal yalıtım, arkadaşlarıyla daha az bağlantıda olma hissi, sosyal destek azlığı (Gruber vd., 2021; Kumar ve Nayar, 2021), güdülenme ve odaklanma sorunları (Allen vd., 2020; Barzani ve Jamil, 2021; Muflih vd., 2021) yaşadıklarını gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır. Özetlenen araştırma sonuçları üniversite öğrencilerinin özelikle duygusal, fiziksel, sosyal ve bilişsel sağlıklarının pandemiden olumsuz yönde etkilendiğine işaret etmektedir.

Yukarıda söz edildiği gibi bu çalışmada pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin, pandemiden önceki döneme göre, iyilik hallerinin sosyal, fiziksel, duygusal, bilişsel ve yaşamı anlamlandırma/ hedef odaklı olma boyutlarında ne tür değişiklikler olduğunu düşündüklerini bir şekilde ortaya koymak amaçlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin deneyimlerinin kendi anlatımları aracılığı ile anlaşılmasının, üniversitelerin psikolojik hizmet veren kurumlarına ne gibi önleyici ve çare bulucu ne tür müdahaleler yapabilecekleri konusunda yol gösterici olabileceği umulmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin pandemi dönemindeki öznel deneyimlerinin neler olduğu araştırıldığı için nitel araştırma yöntemi izlenmiştir. Katılımcılardan veriler açık uçlu sorular aracılığı ile toplanmış ve yanıtlar betimsel içerik çözümlemesi ile değerlendirilmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmada katılımcılara ulaşma kolaylığı nedeniyle elverişli örneklem kullanarak ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İki aşama olarak gerçekleştirilen araştırmaya Türkiye'nin batısında yer alan büyük bir şehirdeki bir devlet üniversitesinde, eşzamanlı çevrimiçi ortamda zorunlu bir kitle dersini alan, büyük çoğunluğu eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. İki dönemdir pandemiyi deneyimleyen öğrenciler ile yapılan ve pilot çalışma gibi düşünülen *ilk aşamaya* yaz okuluna devam eden 96 öğrenci katılmıştır. Bu gruptaki katılımcıların 64'ü kadın, 32'si erkek; 85'i sayısal-teknoloji, 11'i sözel-sosyal alanlarda öğrencidir. *İkinci aşama olan* ana araştırmanın katılımcıları üç dönemdir pandemiyi yaşayan, dolayısıyla pandemi

alanda yalnızca biçimsel değişikliklerin olduğunu belirtmektedirler. Bu da çevrimiçi iletişim olanaklarının sonucu olabilir. Bir etken de kültürel olarak ilişkisel yakınlığa verilen değerle ilintili olabilir.

Yapılan çalışmalarda iyilik hali ile ilgili programların ya da derslerin bireylerin fiziksel ve duygusal iyilik hallerinde artış oluşturduğu saptanmıştır (Copeland vd., 2021; Pfledderer vd., 2022). Bu çalışmalar üniversite öğrencilerinin iyilik hallerini artırmaya yönelik verilen psiko-eğitim programlarının ve derslerin işe yaradığını göstermektedir. Araştırmacılar tarafından üniversitelerin, öğrencilerin ruh sağlığı taramalarını artırmaları, bu konuda politikalar geliştirmeleri, bunun yanı sıra kanıta dayalı önleyici mühahaleler ve iyilik hali programları geliştirmeleri, iyilik hali kültürü oluşturmaları, öğrencileri bilgilendirici sistemler kurmaları önerilmektedir (Melnyk vd., 2021; Pepin, 2022, Pfledderer vd., 2022; Tiaprapong vd., 2021; Visser ve Wyk, 2021; Wilson vd., 2021). Alanyazında üniversitelerin öğrencilerin sağlıkları ile ilgili merkezlerinin kaygı, depresyon gibi psikolojik sorunları ve fiziksel kronik hastalıkları hedefleyen mühaleleler geliştirmeleri (Bodziony ve Stetson, 2022), üniversitelerde iyilik hali komisyonlarının oluşturulması, internet sayfalarının hazırlanması, hizmetlerin çevrimiçi olarak verilmesinin artırılması (Pepin, 2022) önerileri bulunmaktadır. Ayrıca, özellikle ilk yıl öğrencilerine iyilik hali dersi verilmesi (Cass vd., 2021; Pepin, 2022), gerginlik ve kaygıyla başa çıkmak ile ilgili cep telefonu uygulamalarının hazırlanması (Fernandez ve Anu, 2022) gibi önerilere de rastlanmaktadır. Sonuç olarak üniversiteler, öğrencilerin gereksinimlerini inceledikten sonra, sonuçlara göre iyilik hali ile ilgili olarak çalışmalar planlayabilir ve bu planlamada İHYM gibi modellerden yararlanabilirler.

Kaynakça

Abdul, N.S., Alarbash, S.A., Albati, Z.H., Alkhelaiwi, N.K., Alkhalifa, W.Q., & Shenoy, S. (2022). Impact of COVİD-19 on education, psychological wellness and lifestyle of dental students in Saudi Arabia. *Bioinformation, 18*(6), 588-595. https://doi.org/10.6026/97320630018588

Adnan, M. (2020). Online learning amid the COVİD-19 pandemic: Students perspectives. *Journal of Pedagogical Research*, *1*(2), 45–51. https://doi.org/10.33902/jpsp.2020261309

Aktaş, G. (2021). Pandemi sürecine tanıklık eden gençler üzerine nitel bir çalışma: Üniversite gençliği örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *54*, 27-48. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufesosbil/issue/67386/1020819

Akyol, G., Başkan, A. H., ve Başkan, A. H. (2020). Yeni tip koronavirüs (COVİD-19) döneminde Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin karantina zamanlarında yaptıkları etkinlikler ve sedanter bireylere önerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı *2*, 190-203. https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/731843

Albayrak-Kaymak, D. (24 Kasım 2020). Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin ilk çevrimiçi eğitim deneyimlerini değerlendirmeleri, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenler Günü konuşması, İstanbul.

Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVİD-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3) 233-236, https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051

Altun Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantin dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, *2*, Özel sayı 1, 1-13. https://dergipark.org.tr/tr/pub/srad/issue/54676/740217

American College Health Association. (2019). *ACHA-National college health assessment II: Undergraduate student executive summary spring 2019*. Data/Publications_and_Reports/NCHA/Data/Reports_ACHANCHAIIc. Aspx

Appleby, J. A., King, N., Saunders, K. E., Bast, A., Rivera, D., Byun, J., Cunningham, S., Khera, C., & Duffy, A. C. (2022). Impact of the COVİD-19 pandemic on the experience and mental health of university students studying in Canada and the UK: A cross-sectional study. *BMJ Open*, *12*(1), e050187. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-050187

Arslantürk-Khalil, K., ve Küçük, L. (2022). Pandemi süreci ve yaşamın anlamı. L. Küçük, (edi). *Pandeminin ruh sağlığına yansımaları* (ss.38-42). Ankara: Türkiye Klinikleri

Avcı, M., & Kiraz Avcı, İ. (2022). Investigating the relationship between stress coping styles and wellness during the COVİD-19 pandemic. *Journal of Turkish Social Sciences Research*, *7*(1), 1-16.

Barzani, S.M. H., & Jamil, R.J. (2021). Students' perceptions towards online education during COVİD-19 pandemic: An empirical study. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, *8*(2), 28-38. https://doi.org/10.23918/ijsses.v8i2p28

Beauchemin, J.D. (2018). Solution-Focused wellness: A randomized controlled trial of college students. *Health & Social Work*, *43*(2), 94–100. https://doi.org/10.1093/hsw/hly007

Biddle, N., Edwards, B., Gray, M., & Sollis, K. (2020). *Mental health and relationships during the COVİD-19 Pandemic.* Canberra: Australian National University. https://csrm.cass.anu.edu.au/research/publications/mental-health-and-relationships-during-COVİD-19-pandemic

Billote, W.J.M., Reyes, C.E.P.D., Ancheta Jr, R.A., Capuna, R.G., Manguilimotan, R.P., Pinili, L.C., Etcuban, J.O., Igot, V.J., & Manalastas, R.D.C. (2022). Depression, anxiety, and stress among students in an island higher education institution amidst the COVİD-19 pandemic. *Journal of Positive School Psychology, 6(*4), 1501-1514. http://journalppw.com

Bodziony, V., & Stetson, B. (2022). Associations between sleep, physical activity, and emotional well-being in emerging young adults: Implications for college wellness

program development. *Journal of American College Health*, *12*, 1-11. https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2066957

Bu, F., Steptoe, A., & Fancourt, D. (2020). Loneliness during strict lockdown: trajectories and predictors during the COVİD-19 pandemic in 38,217 adults in the UK. *Social Science and Medicine. 265, 1-20.* https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113521.

Byrd, D. R., & McKinney, K. J. (2012). Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students. *Journal of American College Health*, 60, 185-193. http://dx.doi.org/10.1080/07448481.2011.584334

Cass, A.L., Holt, E.V., Criss, S., Hunt, E., & Reed, R. (2021). Health-related priorities, perceptions, and values of university students: Implications for wellness education. *American Journal of Health Education, 52*(1), 37-47. https://doi.org/10.1080/19325037.2020.1844103

Coleman, J. (2022). Personal purpose and values: Redefining your purpose in the wake of the pandemic. 10 March 2022. *Harward Business Review*. https://hbr.org/2022/03/redefining-your-purpose-in-the-wake-of-the-pandemic

Conrad, R.C., Hahm, H.C., Koire, A., Pindr-Amaker, S., & Liu, C.H. (2021). College student mental health risks during the COVİD-19 pandemic: Implications of campus relocation, *Journal of Psychiatric Research, 136*, 117-126. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.01.054

Copeland, W.E., McGinnis, E., Bai, Y., Adams, Z., Nardone, H., Devadanam, V., Rettew, J., & Hudziak, J.J. (2021). Impact of COVİD-19 pandemic on college student mental health and wellness*, Journal of American Academy Child Adolesce Psychiatry*, *60*(1), 134-141. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.466

Demir, Ü. F. (2020). The effect of COVİD-19 pandemic on sleeping status. *Journal of Surgery and Medicine, 4*(5), 334-339. https://doi.org/10.28982/josam.737088.

Demirbaş-Çelik, N., ve Korkut-Owen, F. (20-23 November 2018). PDR öğrencilerinin iyilik hali ve iyilik halini artırmayla ilgili düşünceleri. 11.Ulusal Psikiyatrik Hemşirelik Kong., Antalya, https://www.researchgate.net/publication/330093149_PDR_ogrencilerinin_iyilik_hali_ve_iyilik_halini_artirmayla_ilgili_dusunceleri.

Douce, L. A., *& Keeling,* R. P. (*2014).* A strategic primer on college student mental health. American Council on Education. http://www.nacua.org/documents/CollegeStudentMentalHealth_October2014.pdf

Doyumğaç, İ., Tanhan, A., & Kıymaz, M.S. (2021). Understanding the most important facilitators and barriers for online education during COVİD-19 through online photovoice methodology. *International Journal of Higher Education, 10*(1), 166-190. https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n1p166

Eloff, I. (2021) College students' well-being during the COVİD-19 pandemic: An exploratory study. *Journal of Psychology in Africa*, *31*(3), 254-260, https://doi.org/10.1080/14330237.2021.1939055

Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z., ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 94-107.

Feder, G., d'Oliveira, A. F. L., Rishal, P., & Johnson, M. (2021). Domestic violence during the pandemic: Healthcare systems have failed to respond adequately despite increased need globally. *BMJ,* 372, 722. 1-2. https://doi.org/10.1136/bmj.n722

Fernandez, N., & Anu, V. (June 1-4, 2022). Studying-Alive: A holistic wellness application for college students. IEEE International IOT, Electronics and Mechatronics Conference, pp. 851-857, Toronto, ON, Canada.https://doi.org/10.1109/IEMTRONICS55184.2022.9795741

Fruehwirth, J.C., Biswas, S., & Perreira, K.M. (2021). The COVİD -19 pandemic and mental health of first-year college students: Examining the effect of COVİD-19 stressors using longitudinal data. *PLoS One. 5*;16(3): e0247999, https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247999

Fullen, M.C. (2019). Defining wellness in older adulthood: Toward a comprehensive framework. *Journal of Counseling & Development*, *97*(1), 62-74. https://doi.org/10.1002/jcad.12236

Gallagher, K. M. (2019). What do we know about the health of first-generation college students? A first look at compensatory health beliefs and behavior. *Perspectives in Learning, 18*(1), 37-45. https://csuepress.columbusstate.edu/pil/vol18/iss1/3

Gamby, K., Burno, D., & Forristal, K. (2021). Wellness decolonized: The history of wellness and recommendations for the counseling field, *Journal of Mental Health Counseling, 43*(3), 228-245. https://doi.org/10.17744/mehc.43.3.05

Gewalt, S.C., Berger, S., Krisam, R., & Breuer, M. (2022). Effects of the COVİD-19 pandemic on university students' physical health, mental health and learning, a cross-sectional study including 917 students from eight universities in Germany. *PLoS ONE, 17*(8): e0273928. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0273928

Giuntella, O., Hyde, K., Saccardo, S., & Sadoff, S. (2021). Lifestyle and mental health disruptions during COVİD-19. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 2*;118(9): e2016632118. https://doi.org/10.1073/pnas.2016632118

Grineski, S.E., Morales, D.X., Collins, T. W., Nadybal, S., & Trego, S. (2021). Anxiety and depression among US college students engaging in undergraduate research during the COVİD-19 Pandemic, *Journal of American College Health*, *14*,1-11. https://doi.org/10.1080/07448481.2021.2013237

Groarke, J. M., Berry, E., Graham-Wisener, L., McKenna Plumley, P. E., McGlinchey, E., & Armour, C. (2020). Loneliness in the UK during the COVİD-19 pandemic: Cross-sectional results from the COVİD-19 psychological wellbeing study. *PLoS ONE, 15*(9), Article e0239698. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239698

Gropper, S.S., Simmons, K.P., Connell, L.J., & Ulrich, P.V. (2012). Changes in body weight, composition, and shape: A 4-year study of college students. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, 37*(6),1118-23. https://doi.org/10.1139/h2012-13

Gruber, J., Prinstein, M. J., Clark, L. A., Rottenberg, J., Abramowitz, J. S., Albano, A. M., Aldao, A., Borelli, J. L., Chung, T., Davila, J., Forbes, E. E., Gee, D. G., Hall, G. C. N., Hallion, L. S., Hinshaw, S. P., Hofmann, S. G., Hollon, S. D., Joormann, J., Kazdin, A. E., Klein, D. N., … Weinstock, L. M. (2021). Mental health and clinical psychological science in the time of COVİD-19: Challenges, opportunities, and a call to action. *The American Psychologist*, *76*(3), 409–426. https://doi.org/10.1037/amp0000707

Hagedorn, R.L., Wattick, R.A., & Olfert, M.D. (2022). "My entire world stopped": College students' psychosocial and academic frustrations during the COVİD-19 Pandemic, *Applied Research in Quality of Life*, *17*, 1069–1090. https://doi.org/10.1007/s11482-021-09948-0

Hall, S. S., & Zygmunt, E. (2021). "I hate it here": Mental health changes of college students living with parents during the COVİD-19 quarantine. *Emerging Adulthood*, *9*(5), 449–461. https://doi.org/10.1177/21676968211000494

Holm-Hadullaa, R. M., & Koutsoukou-Argyrakia, A. (2015). Mental health of students in a globalized world: Prevalence of complaints and disorders, methods and effectivity of counseling, structure of mental health services for students. *Mental Health Prevention, 2,* 1-4. http://dx.doi.org/10.1016/j.mhp.2015.04.003

Humphrey, A., & Vari, O. (2021). Meaning matters: Self-perceived meaning in life, its predictors and psychological stressors associated with the COVİD-19 pandemic. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, *11*(4), 50. https://doi.org/10.3390/bs11040050

Imeri, H., Jadhav, S., Barnard, M., & Rosental, M. (2021). Mapping the impact of the COVİD-19 pandemic on pharmacy graduate students' wellness**.** *Research in Social and Administrative Pharmacy, 17*(11), 1962-1967. https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2021.02.016

Kitzrow, M. (2003). The mental health needs of today's college students: Challenges and recommendations. *National Association of Student Personnel Administrators*, *41*, 167-181.

Kluck, P.J., Stoyanova, F., & Krame, N.C. (2021). Putting the social back into physical distancing: The role of digital connections in a pandemic crisis. *International Journal of Psychology, 56*(4), 594–606, https://doi.org/10.1002/ijop.12746

Kokkinos, M., Tsouloupas, C.N., & Voulgaridou, I. (2022). The effects of perceived psychological, educational, and financial impact of COVİD-19 pandemic on Greek university students' satisfaction with life through mental health. *Journal of Affective Disorders*, *300*, 289–295. https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.12.114

Korkut-Owen, F., ve Owen, D. W. (2012). İyilik hali yıldızı modeli, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(9), 24-33.

Kowalsky, R. J., Farney, T.M., Kline, C.E., Hinojosa, J.N., & Creasy, S.A. (2021). The impact of the COVİD-19 pandemic on lifestyle behaviors in U.S. college students. *Journal of American College Health*, 1-6. https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1923505

Krifa, I., van Zyl, L.E., Braham, A., Nasr, S.B., & Shankland, R. (2022). Mental health during COVİD-19 pandemic: The role of optimism and emotional regulation. *Internal Journal of Environmental Research Public Health*, *19*(3), 1413. https://doi.org/10.3390/ijerph19031413

Kumar, A., & Nayar, K.R. (2021). COVİD 19 and its mental health consequences. *Journal of Mental Health, 30*(1), 1-2. https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1757052.

Li, Y., Wang, A., Wu, Y., Han, N., & Huang, H. (2021). Impact of the COVİD-19 Pandemic on the mental health of college students: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *12*, 669119. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.669119

Long, E., Patterson, S., Maxwell, K., Blake, C., Bosó Pérez, R., Lewis, R., McCann, M., Riddell, J., Skivington, K., Wilson-Lowe, R., & Mitchell, K. R. (2022). COVİD-19 pandemic and its impact on social relationships and health. *Journal of Epidemiology and Community Health*, *76*(2), 128–132. https://doi.org/10.1136/jech-2021-216690

Lopez, J., Perez-Rojo, G., Noriega, C., Carretero, I., Velasco, C., Martinez-Huertas, J. A., Lopez-Frutos, P., & Galarraga, L. (2020). Psychological well-being among older adults during the COVİD-19 outbreak: A comparative study of the young-old and the old-old adults. *International Psychogeriatrics*, *32*(11), 1365–1370. https://doi.org/10.1017/S1041610220000964

Madrigal, L., & Blevins, A. (2022). "I hate it, it's ruining my life": College students' early academic year experiences during the COVİD-19 pandemic. *Traumatology, 28*(3), 325–335. https://doi.org/10.1037/trm0000336

Marin-Chollom, A.M., &. Panjwani, A.A. (2022). Relationships between intolerance of uncertainty, worry, rumination, and distress in college students during the coronavirus pandemic: The role of COVİD-19 threat appraisals. *International Society of Behavioral Medicine*, 1-10. https://doi.org/10.1007/s12529-022-10116-3

Maqableh, M., & Alia, M. (2021). Evaluation online learning of undergraduate students under lockdown amidst COVİD-19 pandemic: The online learning experience and students' satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 128. 1-11. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106160

Melnyk, B.M., Tan, A., Hsieh, A.P., Amaya, M. Regan, E., & Stanley, L. (2021). Beliefs, mental health, healthy lifestyle behaviors and coping strategies used by college students during the COVİD-19 pandemic. *Building Healthy Academic Communities Journal, 5*(2), 63 – 85, https://doi.org/10.18061/bhac.v5i2.8474

Miller, G.D., & Foster, L.T. (2010). *Critical synthesis of wellness literature*. Faculty of Human and Social Development, University of Victoria. https://dspace.library.uvic.ca:8443/handle/1828/2894

Moriarty, T., Bourbeau, K., Fontana, F., McNamara, S., & Pereira da Silva, M. (2021). The relationship between psychological stress and healthy lifestyle behaviors during COVİD-19 among students in a US midwest university. *International Journal of Enviromental Research and Public Health*, *18* (9), 4752. https:// doi.org/10.3390/ijerph18094752

Muflih, S., Abuhammad, S., Al-Azzam, S., Alzoubi, K. H., Muflih, M., & Karasneh, R. (2021). Online learning for undergraduate health professional education during COVİD-19: Jordanian medical students' attitudes and perceptions. *Heliyon*, *7*(9), e08031. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08031.

Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, *78*(3), 251-266.

Opoku I.O. (2022). COVİD-19 pandemic and school sporting activities in Ghana: The perceived impacts on students' well-being. *International Journal of Physical Education, Sports and Health, 9*(1), 73-80. https://doi.org/10.22271/kheljournal.2022.v9.i1b.2341

Özdin, S., & Bayrak Özdin, Ş. (2020). Levels and predictors of anxiety, depression and health anxiety during COVİD-19 pandemic in Turkish society: The importance of gender. *The International journal of social psychiatry*, *66*(5), 504–511. https://doi.org/10.1177/0020764020927051

Pepin, K. (2022). An interpretative phenomenological study of undergraduate student wellness: exploring generation z student wellness experiences during the COVİD-19 Pandemic. *Open Access Dissertations.* [Unpublished doctoral dissertation, University of Rhode Island] Paper 1362. https://digitalcommons.uri.edu/oa_diss/1362

Pfledderer, C.D., Bai, Y., Brusseau, T.A., Burns, R.D., & King Jensen, J.L. (2022). Changes in college students' health behaviors and substance use after a brief wellness intervention during COVİD-19. *Preventive Medicine Report*, *1*;26:101743. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2022.101743.

Rachele, J.N., Washington, T.L., Cockshaw, W.D., & Brymer, E. (2013). Towards an operational understanding of wellness. *Journal of Spirituality, Leadership and Management*, *7*, 3-12.

Ryff, C.D. (2021). Spirituality and well-being: Theory, science, and the nature connection. *Religions*, *12*(11), 914. https://doi.org/10.3390/rel12110914

Roscoe, L.J. (2009). Wellness: A review of theory and measurement for counselor. *Journal of Counseling and Development, 87*, 216-226.

Saladino, V., Algeri, D., & Auriemma, V. (2020). The psychological and social impact of COVİD-19: New perspectives of well-being. *Frontiers in Psychology*, *11*, 577684. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577684

Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının COVİD-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, *7*(3), 65-93. https://doi.org/10.51948/auad.910385

Sharma, G., & Yukhymenko-Lescroart, M.A. (2022). Life purpose as a predictor of resilience and persistence in college students during the COVİD-19 pandemic. *Journal of College Student Retention*, 15210251221076828. https://doi.org/10.1177/15210251221076828

Sherman, R., & Webb R B. (1997). *Qualitative research in education: Focus and methods.* New York: Routledge / Falmer

Sommerlad, A., Marston, L., Huntley, J., Livingston, G., Lewis, G., Steptoe, A., & Fancourt, D. *(2021).* Social relationships and depression during the COVİD-19 lockdown: longitudinal analysis of the COVİD-19 social study. *Psychological Medicine,* 1-10. https://doi.org/10.1017/S0033291721000039

Steger, M.F. (2020). The pandemic from a meaning and purpose perspective: A Reset, Part Three: Making meaning and purpose. *Psychology Today,* April 20, 2020 https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-meaning-in-life/202004/the-pandemic-meaning-and-purpose-perspective-reset

Şahin, I., ve Fırat, N. Ş. (2009). Üniversite öğrencilerinin sorunları. *Education Sciences, 4*(4), 1435-1449. https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19826/212403

Şen-Akbulut, M., Umutlu, D., Öner, D., & Arıkan, S. (2022). Exploring university students' learning experiences in the COVİD-19 semester through the community of inquiry framework. *Turkish Online Journal of Distance Education, 23*(1), 1-18. https://doi.org/ 10.17718/tojde.1050334.

Şener, T. (2021). COVİD-19 sürecinde gençlerin iyilik hali, UNFPA Turkey. https://turkiye.unfpa.org/tr/publications/COVİD-19-s%C3%BCrecinde-gen%C3%A7lerin-iyilik-hali

Tasso, A.F., Hisli-Sahin, N., & San-Roman, G.S. (2021). COVİD-19 disruption on college students: Academic and socioemotional implications. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 13*(1), 9–15. https://doi.org/10.1037/tra0000996

Tiaprapong, K., Sirikul, A., Krajangmek, C., Duangthongkul, N., Pandam, N., & Piya-amornphan, N. (2021). Awareness of COVİD-19 influences on the wellness of Thai health professional students: An ambulatory assessment during the early "new normal" informing policy. PLoS ONE 16(6): e0252681. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252681

Timurtaş, E., Avcı, E.E., Ayberk, B., Demibüken, Ş., ve Bolat, M.G. (2022). COVİD -19 pandemisi sırasında üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite, depresyon, stres, uyku ve

yaşam kalitesi düzeylerinin incelenmesi *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 10(1), 17-26

Tran, T.K., Dinh, H., Nguyen, H., Le, D.N., Nguyen, D.K., Tran, A.C., Nguyen-Hoang, V., Nguyen-Thi Thu, H., Hung, D., Tieu, S. Khuu, C., & Nguyen, T.A. (2021). The impact of the COVİD-19 pandemic on college students: An online survey. *Sustainability*, 13, 10762. https://doi.org/10.3390/su131910762

Truong, J.B. (2022). *Mental health burden among college students during COVİD-19 Pandemic: A cross-sectional study*. Electronic Theses, Projects, and Dissertations. 1393. https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/1393

Villani, L., Pastorino, R., Molinari, E., Anelli, F., Ricciardi, W., Graffigna, G., & Boccia, S. (2021). Impact of the COVİD-19 pandemic on psychological well-being of students in an Italian university: A web-based cross-sectional survey. *Global Health, 17*, 39. https://doi.org/10.1186/s12992-021-00680-w

Visser, M., & Wyk, E.L. (2021). University students' mental health and emotional wellbeing during the COVİD-19 pandemic and ensuing lockdown. *South African Journal of Psychology, 51*(2), 229–243. https://doi.org/10.1177/00812463211012219

Wald, A., Muennig, P.A., O'Connell, K.A., & Garber, C.E. (2014). Associations between healthy lifestyle behaviors and academic performance in U.S. undergraduates: A secondary analysis of the American College Health Association's National College Health Assessment II. *American Journal of Health Promotion, 28*(5), 298-305. https://doi.org/10.4278/ajhp.

Wang, P.Y., Lin, P.H., Lin, C.Y., Yang, S.Y., & Chen, K.L. (2020). Does interpersonal interaction really improve emotion, sleep quality, and self-efficacy among junior college students? *International Journal Environmental Research and Public Health, 17*(12), 1-15. https://doi.org/10.3390/ijerph17124542.

Wilson, O.W.A., Holland, K.E., Elliott, L.D., Duffey, M., & Bopp, M. (2021). The impact of the COVİD-19 pandemic on US college students' physical activity and mental health, *Journal of Physical Activity and Health 18(3*) 272–278, https://doi.org/10.1123/jpah.2020-0325

World Health Organization (2021). *Constitution*, https://www.who.int/about/governance/constitution

World Health Organization (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVİD-19 - 11 March 2020, https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-COVİD-19---11-march-2020

Yang, C., Chen, A., & Chen, Y. (2021). College students' stress and health in the COVİD-19 pandemic: The role of academic workload, separation from school, and fears of contagion. *PLoS ONE, 16*(2). e0246676 https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246676

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz-İnce, E., Kabul, A., & Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVİD-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 4*(4), 343-351.

Zimmermann, M., Bledsoe, C., & Papa, A. (2021). Initial impact of the COVİD-19 pandemic on college student mental health: A longitudinal examination of risk and protective factors. *Psychiatry Research*, *305*. 114254. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.

BÖLÜM 5

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Yüksek Lisans Öğrencilerinin İHYM ile İlgili Görüşleri

Fidan KORKUT-OWEN

Öne Çıkan Bilgiler ve Bulgular

- ★ Psikolojik danışma alanında yüksek lisans yapanlar duygusal ve bilişsel iyilik hallerini yüksek, fiziksel iyilik hallerini düşük olarak algılıyor
- ★ Onlara göre, iyilik hali yıldızı grafiği çizmek farkındalık kazandırıyor ve somut iyilik hali planı yapmayı zemin hazırlıyor
- ★ Planlarındaki hedeflere ulaşmada güdülenmenin ve çaba göstermenin önemini vurguluyorlar
- ★ Psikolojik danışman olarak gelecekte danışanlarıyla bu modeli kullanmayı düşünüyorlar
- ★ İyilik halini psikolojik danışma eğitimine dahil etmek gerekli görünüyor

Giriş

Sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmek tüm insanların istediği bir durumdur. Bunu sağlamak için bireylerin doğrudan kontrol edemeyecekleri kalıtsal hastalık, ekonomik krizler, aksayan sağlık sistemi gibi koşulların varlığının yanı sıra bireylerin kontrol edebilecekleri davranışlar da bulunmaktadır. Sağlıklı yaşam biçimi davranışları yeterli ve dengeli beslenme alışkanlıklarına sahip olma, stresi iyi yönetebilme, düzenli fiziksel etkinlik yapma, yaşamı anlamlandırma ve amaç bulma konusunda büyümeyi destekleyici etkinlikler yapma, kişilerarası ilişkileri canlı tutma ve bu konularda sorumluluk alma (Walker ve Hill-Polerecky, 1996) olarak sıralanabilmektedir. Bu tip davranışlarla açıklanan sağlıklı bir yaşam biçimi kavramı iyilik hali olarak ele alınmaktadır (Gamby vd., 2021; Myers, 2001; Renger vd., 2000). İyilik hali kavramının kökleri, farklı adlarla anılsa da antik zamanlara dek uzanmaktadır. Dolayısıyla iyilik hali kavramı, pek çok kültürde farklı biçimlerde yer alan sağlıklı yaşamla ilgili kavramların modern karşılığıdır. 1960'larda Dunn (1959) tarafından tıp alanında kullanılmaya başlayan iyilik hali kavramı, sonradan psikolojik danışma alanında da

kullanılmaya başlanmıştır. Bu konuda Myers ve diğerleri (2000) tarafından yapılan öncü çalışmaların büyük rolü bulunmaktadır.

İyilik hali kavramı, psikolojik danışma alanının tanımlamasında da yer almaktadır. Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (American Counseling Association-ACA), psikoloji danışma mesleğinin tanımına bireylerin, ailelerin ve grupların iyilik halini artırmayı da (Kaplan vd., 2014) eklemiştir. İyilik hali ACA'nın (2014) hazırladığı psikolojik danışma uygulamalarının standartları ve etik kodlarında temel olarak yer almaktadır. Psikolojik danışma ve ilgili eğitim programlarını akredite eden CACREP de (Counsel for Accreditation in Counseling and Related Educational Programs, 2009) psikolojik danışma eğitimi programlarında iyilik hali ile ilgili çalışmaların olmasını beklemektedir. Bu açıdan bakıldığında iyilik hali psikolojik danışma mesleğinin felsefi temeli, Brubaker ve Sweeney, 2012; Myers ve Sweeney, 2005) mesleki kimliğin birleştirici ve güçlendirici bakış açısı (Smith, 2006) olarak ele alınmaktadır.

Kitabın ilk bölümünde yer verildiği gibi iyilik hali ile ilgili farklı tanımlar ve modeller bulunmaktadır. Bu tanımlar ve modeller, iyilik halinin çok boyutlu, denge ile ilgili, öznel ve göreli yanı olan, öğrenilebilen, değiştirilebilen özelliklerini vurgulamaktadırlar. Araştırmalar, alanyazında belirtilen boyutların sayısına bakılmaksızın, iyilik halinin terapötik faydası, çok boyutlu, olumlu ve kabul edilen yanı konusunda hem fikir görünmektedirler (Örn., Harrington, 2016; Hattie vd., 2004; Meiselman, 2016; Myers ve Sweeney, 2008). İyilik hali, alanyazında sıklıkla bireyin genel sağlığının ve iyi oluşunun pozitif durumu olarak ele alınmaktadır (Myers ve Sweeney, 2008). CACREP (2009, s. 63) ise iyilik halini bireyin tamamlanmış bir yaşam yaşayabilmesi için aklının, bedeninin ve ruhunun bütünleştiği bir durum olarak değerlendirmektedir. Bu açıklamalar, iyilik hali modellerinin bireylere yaşamlarında etkili, işlevsel ve sağlıklı yönde değişim yaratmaları için yardımcı olmayı hedefleyen psikolojik danışma sürecinde dönüştürücü araçlar olarak kullanılabileceğine işaret etmektedir (Fullen, 2016; Myers, vd., 2000; Roscoe, 2009). Alanyazında iyilik hali ile ilgili geliştirilmiş farklı modelleri karşılaştıran çalışmaların bulunması modellerin çokluğuna dikkat çekmektedir (Örn., Fullen 2019; Miller ve Foster 2010, Roscoe, 2009). Karşılaştırmalı çalışmalar bu iyilik hali modellerinde özellikle sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel ve spiritüel (yaşamı anlamlandırma ve hedef odaklı olma) boyutlarının daha fazla vurgulandığı göstermektedir.

Psikolojik Danışman Eğitimde İyilik Hali

Psikolojik danışma alanındaki gelişimsel ve güçlü yanlara odaklı yaklaşımlarda iyilik hali alanın mihenk taşı olarak ele alındığı için (Lawson ve Myers, 2011; Myers ve Sweeney, 2008; Witmer ve Young, 1996) psikolojik danışman eğitimi sürecinde dikkate alınması gereken önemli bir konudur (Lenz vd., 2012). O nedenle ACA, psikolojik danışmanlık eğitimi alanların ya da bu mesleği yapanların öz bakımlarına dikkat etmeleri ve iyilik hallerini artırıcı davranışları yapmalarının öneminin altını

çizmektedir. ACA tarafından, psikolojik danışmanların alanda etkili ve yeterli olabilmeleri için iyilik hallerini artırıcı davranışları yapmalarını desteklemek amaçlı olarak 2003 yılında bir ekip oluşturulmuştur (Lawson ve Venart, 2005). Derneğin etik kodlarında profesyonel sorumluluklarla ilgili olan C Bölümünde "psikolojik danışmanların profesyonel sorumluluklarını yerine getirmek için öz bakımla ilgili aktivitiler içinde olmaları ve duygusal, fiziksel, spiritüel ve bilişsel iyilik hallerini artırmaları (s. 9)" bir standart olarak ele alınmaktadır (American Counseling Association Code of Ethics, 2014). Etik kodların eğitim verme, süpervizyon sağlama ile ilgili olan F bölümünde hem psikolojik danışman eğitimcilerinin hem de psikolojik danışmanlık öğrencilerinin kendi iyilik hallerini izlemelerinden (s. 13) söz edilmektedir. Psikolojik danışmanların iyilik hallerinin artmasıyla ilgili gereksinimden dolayı, CACREP 2016 yılında yayınlanan standartlarında, psikolojik danışman eğitimi veren kurumların bu konuda bazı mühadaleler yapmalarını önermektedir.

Alanyazında psikolojik danışmanlık eğitim programlarında verilen derslerde iyilik hali felsefesinin de olması gerekliliğini vurgulanmaktadır (Foster, 2010a; Kim ve Mumbauer-Pisano, 2022; Roach ve Young, 2007; Yager ve Tovar-Blank, 2007). Psikolojik danışma eğitimi alan bireylerin kendi iyilik hallerini artırdıkları ve sağlıklı yaşam biçimi seçimleri yaptıklarını göstererek danışanlarına rol model olmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Alanyazında iyilik hali yüksek psikolojik danışmanların, danışanlarının iyilik halleri artırma çalışmalarını daha etkili yapabilecekleri vurgulanmaktadır (Blount vd., 2020; Hill, 2004, Lawson ve Myers, 2011). İyilik hali iyi olmayan psikolojik danışmanların, danışanlarına optimal hizmeti veremeyecekleri (Lawson, 2007; Venart vd., 2007) düşünüldüğünde bu açıklama anlaşılır hale gelmektedir.

Psikolojik danışmanların iyilik halini profesyonel yaşamlarına dahil etmeleri için kendilerinin de iyilik hallerinin farkında olmaları ve değişim süreçlerini deneyimlemeleri gerekmektedir. Öte yandan iyilik halinin profesyonel psikolojik danışmanlar için çok önemli bir öğe olduğu vurgulanmasına rağmen CACREP tarafından onaylanan programlarda henüz iyilik hali ile ilgili ders ya da uygulamalar ana programlara dahil edilmemiştir (Branco ve Patton-Scott, 2020; Harrichand vd., 2021). Bu nedenle kuramcılar ve araştırmacılar öğrencilerin ve onların gelecekteki danışanlarının iyilik hallerini geliştirmeye dayalı olarak, iyilik hali ile ilgili bilgilerin ve uygulamaların psikolojik danışman eğitimi sırasında programlara entegre edilmesi önerilmektedir (Örn., Branco ve Patton-Scott, 2020; Foster, 2010a; Harrichand vd., 2021; Hiott, 2014; Myers vd., 2003; Thomas ve Schmuldt, 2012; Yager ve Tovar-Blank, 2007). Son zamanlarda Gibson ve arkadaşları (2021) psikolojik danışmanların iyilik hali ile ilgili olarak değerlendirmeler yapmalarının ve müdahalaler sunmalarının önleyici yanına dikkat çekerek psikolojik danışmanların iyilik hali ile ilgili olarak dokuz yeterlik alanına sahip olmalarının önemli olduğunu savunmaktadırlar. Bu yeterlikler, kendine bakma, kişilerarası ilişkiler, sınırlar, tükenmişlikle başa çıkma, profesyonel destek uygulamaları, iyilik halini artırma, iyilik hali konusunda araştırma yapma,

maları, iyilik haline yönelik kendilerini nasıl gördüklerine ilişkin resim yapmaları, bir heykel oluşturmaları, etkinliklerin sonunda neler öğrendikleri ve neleri değiştireceklerini belirtmeleri biçimdedir.

Bu anlamda psikolojik danışma eğitiminde iyilik haline nasıl yer verilebileceğine ilişkin bazı modellerin geliştirildiği görülmektedir. Bunlarda birisi bir program önerisi olan İyilik Hali Kübü Modelidir. Model, öğrencilerin kişisel ve profesyonel gelişimleri için psikolojik danışma eğitimi programlarına iyilik halinin kuramsal ve uygulamalı olarak tüm derslerde yer almasına dayalıdır (Foster, 2010b). Blount ve Mullen (2015) psikolojik danışma eğitiminde süpervizyon verirken iyilik halini de sürece katmaya dayalı bir model önermektedirler. Öne-rilen model, var olan süpervizyon modellerini, öğrencilerin gelişimsel gereksinimleri ile iyilik halinin kuramsal boyutlarını eşleştirmeye temellidir. Bu tip modelleri incelemek psikolojik danışma eğitimi veren programlara bazı fikirler verebilir. Programlar ayrıca Fye ve Baltrinic (2020) tarafından yapıldığı gibi derslerinde bir ya da bir kaç iyilik hali modeline dayalı olarak öğrencilerine iyilik hali ile ilgili farkındalık artırıcı etkinliklerin yapıldığı yaşantısal eğitim verebilirler. Bu amaçla İHYM yol gösterici olabilir. Kuramsal derslerde diğer modellerle birlikte bu mo-delden de söz edilebilir, uygulama derslerinde modellere dayanarak uygulamalar yapılabilir. Psikolojik danışman adaylarının iyilik hallerini artırmaya yönelik olarak derslerden bağımsız olarak İHYM'ne dayalı yaşantısal yanı olan eğitimler, seminerler verilebilir. Öğrencilerin iyilik hallerini artırmaya yönelik daha da sistemli biçimde, haftalara ayrılmış psikoeğitim programlarından geçmeleri sağlanabilir. Ardından uygulama derslerinde öğrencilerin, süpervizyonlu olarak diğer bireylerin iyilik hallerini artırıcı etkinlikler denemelerine olanaklar oluşturulabilir. Böylece hem kendi iyilik hallerini artırıcı hem de PDR'in amacı olan bireylerin iyilik hallerini artırıcı, önleyici çalışmaları deneyimlemiş olarak mezun olmaları sağlanmış olabilir.

Kaynakça

American Counseling Association. (2014). 2014 *ACA Code of Ethics*. https://www.counseling.org/knowledge-center/ethics#2014code

Barden, S. M., Conley, A. H., & Young, M. E. (2015). Integrating health and wellness in mental health counseling: Clinical, educational, and policy implications. *Journal of Mental Health Counseling, 37*(2), 152–163. https://doi.org/10.17744/mehc.37.2.1868134772854247

Bedir, S., ve Kocabaş, F. (2015*). Rejeneratif biyoloji*. http://www.acikbilim.com/2015/07/dosyalar/rejeneratif-biyoloji.html

Blount, A. J., Dillman, T., Dalena L., & Lambie, G. W. (2020). Wellness in the helping professions: Historical overview, wellness models, and current trends. *Journal of Wellness*, *2*(2), Article 6. https://doi.org/10.18297/jwellness/vol2/iss2/6

Branco, S. F., & Patton-Scott, V. (2020). Practice what we teach: Promoting wellness in a clinical mental health counseling masters program. *Journal of Creativity in Mental Health*, *15*(3), 405-412. https://doi.org/10.1080/15401383.2019.1696260

Brubaker, M. D., & Sweeney, T. J. (2021). Wellness and wellness counseling: History, status, and future. *Counselor Education and Supervision*, *60*(4), 1-13. https://doi.org/10.1002/ceas.12222

Burck, A. M., Bruneau, L., Baker, L., & Ellison, L. (2014). Emerging counselors' perception of wellness: Implications for counselor development. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, *5*(1), 39-51. https://doi.org/10.1177/2150137813518554

Carter, L.A. & Barnett, J.E. (2015). *Self-care for clinicians in training: a guide to psychological wellness for graduate students in psychology*, Oxford University Press: New York.

Cary, G. A., Wolff, A., Zueva, O., Pattinato, J., & Hinman, V. F. (2019). Analysis of sea star larval regeneration reveals conserved processes of whole-body regeneration across the metazoa. *BMC biology*, *17*(1), 16. https://doi.org/10.1186/s12915-019-0633-9

Council for Accreditation in Counseling and Related Educational Programs, (2009). *The CACREP 2009 Standards: Developing a Counselor Education Program Assessment.*https://www.counseling.org/knowledge-center/vistas/by-subject2/vistas-education-and-supervision/docs/default-source/vistas/vistas_2010_article_23

Demirbaş-Çelik, N. ve Korkut-Owen, F. (2018). *PDR öğrencilerinin iyilik hali ve iyilik halini artırmayla ilgili düşünceleri*. V. Uluslararası IX. Ulusal Psikiyatri Hemşireleri Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı (ss. 1320-1332).

Demirbaş-Çelik, N. ve Korkut-Owen, F. (2021). Psikolojik danışman adaylarının iyilik hali yıldızları: Bir izleme çalışması (Ed.İ. Yıldız) *Sosyal ve Beşerî Bilimlerde Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler Kitabı* (ss 44-65), İzmir, Serüven Yayınevi.

Dunn, H. L. (1959). High-Level wellness for man and society. *American Journal of Public Health and the Nations Health, 49(*6), 786–792

Dye, L., Burke, M. G., & Wolf, C. (2019). Teaching mindfulness for the self-care and well-being of counselors-in-training. *Journal of Creativity in Mental Health*, *15*(2), 140-153. https://doi.org/10.1080/15401383.2019.1642171

Egan, G. (1994). *The skilled helper* (5th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Foster, T. (2010a). Encouraging student wellness: An expanded role for counselor educators. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, *2*(1), 10-22.

Foster, T. (2010b). *The Wellness Cube Model: An Adlerian-Based academic intervention model for promoting wellness*. https://www.csi-net.org/forums/Posts.aspx?topic=1000529

Fullen, M. C. (2019). Defining wellness in older adulthood: Toward a comprehensive framework. *Journal of Counseling & Development, 97*(1), 62–74. https://doi.org/10.1002/jcad.12236

Fullen, M. C. (2016). Counseling for wellness with older adults. *Adultspan Journal*, *15*(2), 109-123. https://mds.marshall.edu/adsp/vol15/iss2/4

Fung, S.C. (2019). Effects of an experiential training group on psychological wellness and professional efficacy for counsellors-in-training. *Global Journal of Health Science, 11*(9), 22-33. https://doi.org/ 10.5539/gjhs.v11n9p22

Fye, H. J., & Baltrinic, E. R. (2020). A phenomenological study of counseling students' learning about wellness. *Journal of Counselor Preparation and Supervision, 13*(4). https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol13/iss4/10

Gamby, K., Burno, D. & Forristal, K. (2021). Wellness decolonized: The history of wellness and recommendations for the counseling field. *Journal of Mental Health Counseling, 43*(3), 228-245. https://doi.org/10.17744/mehc.43.3.05

Gibson, D. M., Wolf, C. P., Kennedy, S. D., Gerlach, J., Degges-White, S., & Watson, J. (2021). Development of the counselor wellness competencies. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, *8*(2), 130-145. https://doi.org/10.1080/2326716X.2021.1925997

Harrichand, J.J.S., Litam, S.D.A., & Ausloos, C.D. (2021). Infusing self-care and wellness into CACREP curricula: Pedagogical recommendations for counselor educators and counselors during COVİD-19. *The International Journal for the Advancement of Counselling*, *43*(3), 372-385. https://doi.org/10.1007/s10447-021-09423-3.

Harrington, S. (2016). "America's healthiest campus": The OSU well-being strategy model. *American Journal of Health Promotion, 30*(3), TAHP-2–TAHP-4 https://doi.org/10.4278/ajhp.30.3.tahp-2

Hattie, J. A., Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2004). A factor structure of wellness: Theory, assessment, analysis, and practice. *Journal of Counseling & Development, 82*(3), 354-364. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00321.x

Hill, N. R. (2004). The challenges experienced by pre-tenured faculty members in counselor education: A wellness perspective. *Counselor Education & Supervision, 44*, 135-146. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2004.tb01866.x

Hiott, E. H. (2014). *Incorporating wellness and self-care into clinical supervision: Current practices of faculty supervisors in CACREP-accredited counseling programs.* Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. ProQuest Information & Learning

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Kaplan, D. M., Tarvydas, V. M., & Gladding, S. T. (2014). 20/20: A vision for the future of counseling: The new consensus definition of counseling. *Journal of Counseling & Development, 92*, 366-372. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00164.x

Keller-Dupree, E. A., O'Lansen, C. C., Gwin, G. C., Choate, K., Carver, C. L., Kelly Shuler, M., & Guidry, J. (2017). Innovative wellness education for wellness-in-training: A mixed- method study. *Journal of Counseling Practices, 8*(1), 45-60. https://doi.org/10.22229/ijv304162

Kim, N., & Mumbauer-Pisano, J. (2022). Promoting well-being from the start: Implementation of a wellness curriculum. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, *15*(1), 1-26. https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol15/iss1/6

Korkut-Owen, F. ve Owen, D. W. (2012). İyilik hali yıldızı modeli, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(9), 24-33.

Lawson, G. (2007). Counselor wellness and impairment: A national survey. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 46*(1), 20-34. https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2007.tb00023.x

Lawson, G., & Myers, J. E. (2011). Wellness, professional quality of life, and career-sustaining behaviors: What keeps us well? *Journal of Counseling & Development, 89,* 163-171. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00074.x

Lawson, G., & Venart, B. (2005). Preventing counselor impairment: Vulnerability, wellness, and resilience. In *VISTAS: Compelling perspectives on counseling.* https://www.counseling.org/Resources/Library/VISTAS/vistas05/Vistas05.art5.pdf

Lenz, A. S., Sangganjanavanich, V. F., Balkin, R. S., Oliver, M., & Smith, R. L. (2012). Wellness model of supervision: A comparative analysis. *Counselor Education and Supervision, 51*(3), 207–221. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2012.00015.x

Meiselman, H.L. (2016). Quality of life, well-being and wellness: Measuring subjective health for foods and other products. *Food Quality and Preference, 54*, 101–109. https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2016.05.009

Merryman, W., Martin, M., & Martin, D. (2015). Relationship between psychological well-being and perceived wellness in online graduate counselor education students. *Journal of Counselor Preparation and Supervision, 7*(1). http://dx.doi.org/10.7729/71.1073

Miller, G., & Foster, L. T. (2010). A brief summary of holistic wellness literature. *Journal of Holistic Healthcare, 7*(1), 4-8.

Morgan, B. & Mac Millan, P. (1999). Helping clients move toward constructive change: A three-phase integrated counseling model. *Journal of Counseling & Development*, 77, 153-159. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02435.x

Mumbauer-Pisano, Jayna & Kim, Nayoung. (2021). Promoting wellness in counselors-in-training: Impact of a wellness experiential group. *Counselor Education and Supervision. 60*(3), 224-234. https://doi.org/10.1002/ceas.12213

Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2004). The indivisible self: An evidence-based model of wellness. *Journal of Individual Psychology, 60*, 234-244.

Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2005). *Counseling for wellness: Theory, research, and practice*. American Counseling Association.

Myers, J. E., & *Sweeney*, T. J. (*2008*). *Wellness* counseling: The evidence base for practice. *Journal of Counseling & Development, 86*, 482-493. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00536.x

Myers, J. E., Mobley, A. K., & Booth, C. S. (2003). Wellness of counseling students: Practicing what we preach. *Counselor Education and Supervision, 42*(4), 264-274. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01818.x

Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, *78*(3), 251-266. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01906.x

Myers, J.E. (2001). *Well Workbook.* Mind Garden Publisher, LA.

National Geografic (2021). *Starfish*. https://www.nationalgeographic.com/animals/invertebrates/facts/starfish-1 .

Pence-Wolf, C. P., Thompson, I. A., Thompson, E., & Smith-Adcock, S. (2014). Refresh your mind, rejuvenate your body, renew your spirit: A pilot wellness program for counselor education. *Journal of Individual Psychology, 70(*1), 57-75. https://doi.org/10.1353.jip.2014.0001

Pence-Wolf, C., Thompson, I., & Smith-Adcock, S. (2012). Wellness in counselor preparation: Promoting individual wellbeing. *Journal of Individual Psychology, 68*(2), 164-181. https://doi.org/10.1353/jip.2014.0001

Perepiczka, M., & Balkin, R. S. (2010). Relationship between wellness and age, matriculation, and relationship status of counselor education doctoral students. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, *49*, 203-216. https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2010.tb00098.x

Pirtle, T., Wang, X., Brown, R., & Lainas, H. L. (2019). Influence of a wellness course on meaning-in-life and anxiety of counselors-in-training. *Journal of Hispanic Higher Education*, *18*(1), 3–15. https://doi.org/10.1177/1538192717719131

Prochaska, J.O., & Velicer, W.F. (1997). The transtheoretical model of health behavior change. *American of Journal Health Promoti*on, *12*(1), 38-48. https://doi.org/10.4278/0890-1171-12.1.38.

Renger, R. F., Midyett, S. J., Mas, F. G. S., Erin, T. D., McDermott, H. M., Papenfuss, R. L., Eichling, P. S., Baker, D. H., Johnson, K. A., & Hewitt, M. J. (2000). Optimal Living Profile: An inventory to assess health and wellness. *American Journal of Health Behavior, 24*(6), 403–412. https://doi.org/10.5993/AJHB.24.6.1

Roach, L. F., & Young, M. E. (2007). Do counselor education programs promote wellness in their students? *Counselor Education and Supervision, 47*(1), 29-45. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2007.tb00036.x

Roscoe, L. J. (2009). Wellness: A review of theory and measurement for counselors. *Journal of Counseling & Development, 87*(2), 216-226. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00570.x

Smith, H. L. (2006). *The relationship among wellness, severity of disturbance, and social desirability of entering master's-level counseling students* [Unpublished PhD *dissertation].* University of Central Florida

Stalnaker-Shofner, D. M., & Manyam, S. B. (2014). The effect of a wellness intervention on the total wellness of counseling practicum graduate students. *Practitioner Scholar: Journal of Counseling & Professional Psychology, 3,* 48-62.

Stauffer, M. D., & Capuzzi, D. (2016). Human development: Counseling the ever-changing person in context. In D. Capuzzi & M. D. Stauffer (Eds.), *Human growth and development across the lifespan: Applications for counselors* (pp. 3–24). John Wiley & Sons, Inc.

Stoewen , D. L. (2017). Dimensions of wellness: Change your habits, change your life. *Canadian Veterinary Journal, 58*(8), 861-862. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28761196/

Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA) (2016). *Creating a healthier life: A step-by-step guide to wellness.* https://store.samhsa.gov/product/Creating-a-Healthier-Life-/SMA16-4958

Thomas, D. A., & Schmuldt, L. M. (2012). Creatively training wellness-minded counselors. *Idea and Research You Can Use: VISTAS*, 1-9. https://www.counseling.org/knowledge-center/vistas/by-subject2/vistas-education-and-supervision/docs/default-source/vistas/vistas_2012_article_20

Venart, E., Vassos, S., & Pitcher-Heft, H. (2007). What individual counselors can do to sustain wellness. T*he Journal of Humanistic Education and Development*, *46*(1), 50-65. https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2007.tb00025.x

Walker, S, & Hill-Polerecky, D. (1996). *Psychometric evaluation of the Health-Promoting Lifestyle Profile II.* Unpublished manuscript. Omaha, University of Nebraska Medical Center.

Yager, G. G., & Tovar-Blank, Z. G. (2007). Wellness and counselor education. *The Journal of Humanistic Counseling*, *Education and Development, 46*(2), 142-153. https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2007.tb00032.x

BÖLÜM 6

Kadınların İyilik Halleri ve İHYM ile İlgili Görüşleri

Cennet ERDOĞMUŞ-ZORVER

Nur DEMİRBAŞ-ÇELİK

Öne Çıkan Bilgiler ve Bulgular

- ★ Halk Eğitimi Merkezine devam kadınların kendilerine en yüksek puan ver-dikleri iyilik hali boyutları YAHOO ve duygusal, en düşük puan verdikleri boyutlar ise fiziksel ve sosyal
- ★ İyilik hali yıldızı grafiği çizmek farkındalık kazandırıcı ve güdüleyici
- ★ En çok fark yaratmak istedikleri boyut fiziksel ve planlarındaki hedeflere ulaşmak için somut davranışlar oluşturabiliyorlar
- ★ Kadınların iyilik hallerini artırmak için doğru bilgi kaynaklarına ulaşmaları önemli
- ★ Kadınların iyilik hallerini artırmada Halk Eğitimi Merkezleri kritik bir role sahip

Giriş

Nitelikli ve sağlıklı yaşam sürmek herkes tarafından istenen bir durumdur. Dünya Sağlık Örgütü sağlıklı olmayı tanımlarken yalnızca fiziksel iyi oluştan değil aynı zamanda bilişsel ve sosyal iyi oluşu da içine alan bir süreçten söz etmektedir (World Health Organization, 2022). Bu tanım, sağlığı çok boyutlu olarak değerlendiren ve iyi oluşu vurgulayan yanı ile dikkat çekicidir. Bu bakış açıları öznel iyi oluş ve iyilik hali gibi kavramlarla yakından ilişkilidir. Öyle ki alanyazında sağlıklı olma, sağlıklı davranışlar, iyilik hali, iyi oluş gibi kavramlarının birbirleri yerlerine kullanılabildikleri görülmektedir. Öte yandan bu durum kavramsal sorunlara da yol açabilmektedir (Rachele vd., 2013). Bu bölümde iyilik hali kavramı üzerinde durulmaktadır. İlk defa Dunn (1959) tarafından fiziksel ve psikolojik esenliği sürdüren bir yaşam süreci olarak tanımlanan iyilik hali kavramı Myers'in (1992) çalışmaları ile birlikte psikolo-

jik danışmanlık alanı içeri-sinde yer almıştır. İyilik haline ilişkin çok sayıda tanım olsa da tanımlarda genel vurgu iyilik halinin tinsel (spiritüel), sosyal, kişisel ve ekolojik tüm alanlarda bir yaşam biçimini içeren süreç olduğu yönündedir (Myers vd., 2000). İyilik halinin tanımlanmasının ardından iyilik haline ilişkin çok sayıda model geliştirilmiştir (Örn., Crose vd., 1992; Durlak, 2000; Myers ve Sweeney, 2004; Renger vd., 2000). Bu modellerde iyilik halinin spiritüel (tinsel), sosyal, fiziksel, duygusal, bilişsel, psikolojik, mesleki ve çevresel boyutları (Roscoe, 2009) bulunduğu ve boyutların sayıları arasında farklılıklar olsa da bazı boyutların tüm iyilik hali modellerinde yer aldığı görülmektedir.

Korkut-Owen ve Owen (2012) tüm modellerde ortak olan boyutları temel alarak Türkiye'ye özgü İyilik Hali Yıldızı Modeli'ni (İHYM) geliştirmiştir. Bu modelde, daha çok deniz yıldızı metaforundan esinlenilmiştir. Öyle ki, deniz yıldızı metaforunda deniz yıldızının bir kolu koptuğunda kendini yenileyebilme, içinde bulunduğu değişen çevreye yeniden uyum sağlayabilme gibi pek çok özelliği vardır. Bu metaforik özellikler, İHYM'nde bireylerin kendilerini yenileyebilme güçleri ve yeni durumlara uyum sağlayabilme özellikleri olarak yer almaktadır. Modelde yıldızın beş kolunun her biri iyilik halinin boyutlarını temsil etmektedir. Bu kitabın ikinci bölümünde İyilik Hali Yıldızı Modeli ve boyutları ayrıntılı olarak sunulduğu için model bu bölümde kısaca açıklanmıştır. *Fiziksel iyilik hali*; sağlık sorumluluğu, egzersiz, dengeli beslenme, uyku gibi sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını içermektedir. *Duygusal iyilik hali,* duygu farkındalığı, duygu kontrolü, olaylara gerçekçi bakabilme, psikolojik ve duygusal iyi oluş bileşenlerininde oluşmaktadır. *Sosyal iyilik hali*, etkili iletişim becerileri, çevre ve doğayla kurulan etkileşim ve algınan sosyal destekle ilgilidir. *Bilişsel iyilik hali*, yeni bilgileri öğrenmeye açık olma, problem çözme becerisi, zihinsel etkinliklerle meşgul olmayı sevme gibi etkinlikler içermektedir. *Yaşamı anlamlandırma ve hedef odaklı olma iyilik hali*, yaşamda bir anlama bir hedefe sahip olmak, bunlara ilişkin amaçlar belirleyebilmek ya da anlam arayışı içerisinde olmayı içermektedir. İHYM, bireylerin iyilik hallerini anlamak için işe yarayabileceği gibi aynı zamanda değişim için bir araç olarak da kullanılabilmektedir. Modelde, iyilik hali bir bütün olarak ele alındığı gibi yıldızın her bir boyutu ayrı ayrı da değerlendirilebilmektedir (Korkut-Owen, 2022). Bu konuda geliştirilmiş ölçek ve anketle ilgili bilgilere kitabın ikinci bölümünden ulaşılabilir.

İHYM'nin geliştirilmesinin ardından iyilik hali yıldızının psikolojik danışma içerisinde nasıl etkin bir biçimde kullanılabileceğine ilişkin çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalarda daha çok psikolojik danışman adaylarının iyilik halini artırmaya odaklanıldığı görülmektedir. Ancak farklı yaş gruplarıyla yapılmış iyilik hali çalışmaları oldukça sınırlıdır. Bu kitap kapsamında İHYM'nin diğer yaşam dönemlerinde kullanıma ilişkin çalışmalara yer verilmiştir.

Kadınların İyilik Halleri

Kadınlarda iyilik hali, daha çok çalışma durumu (Örn; Sahu ve Rath, 2003), sağlık (Langer vd., 2015) gibi konular bağlamında ele alınan bir konudur. Sağlıklı olmak ve sağlıklı yaşam biçimi davranışları birbirleriyle bağlantılı kavramlardır. İyilik halinin de sağlıklı yaşam biçimi davranışları ile yakından ilgili olduğu bilinmektedir. Öyle ki, üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışma, sağlıklı yaşam biçim davranışlarının iyilik hali yıldızının yüzde altmış sekizini açıkladığını ortaya koymuştur (Demirbaş-Çelik ve Korkut-Owen, 2018). Bu bağlamda kadın sağlığı alanı, kadının yaşamı boyunca karşılaştığı fiziksel, psikolojik ve sosyal gereksinimlerine odaklanmaktadır (İlçioğlu vd., 2017). Kadınların, sağlıklı olmalarını etkileyen sağlıklı yaşam biçimine sahip olma düzeyleri öğrenim durumlarına, sosyo-ekonomik düzeylerine, fiziksel sağlık algılarına, kronik hastalıklara sahip olma gibi faktörlerden etkilenmektedir (Bilgili ve Ayaz, 2009). Dolayısıyla kadınların sağlıklı yaşam biçimi davranışlarına ilişkin çalışmaları incelemek önemli görünmektedir.

Türkiye'deki çalışmalarda kadınların sağlıklı yaşam biçimi davranışlarından kendini gerçekleştirme, sağlık sorumluluğu, fiziksel aktivite, kişilerarası destek, stres yönetimi ve beslenme konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir (Örn., Altıparmak ve Kutlu, 2009; Sönmezer vd., 2012). Emir (2020) on iki haftalık fiziksel aktivite programı ile kadınların serbest zaman ilgilenimi, serbest zaman doyumu ve özgürlük algıları arasındaki ilişkiyi incele-yerek bunların kadınların güçlenmesine etkisini incelemiştir. Fiziksel aktivite programına katılan kadınların ilgilenim, doyum ve algılanan özgürlük ölçeklerinin tüm alt boyutlarındaki son test puanlarını ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulmuştur. Serbest zaman ilgileniminin hem algılanan özgürlük üzerinde doğrudan etkisinin olduğu, hem de serbest zaman doyumu üzerinden dolaylı etkisi olduğunu ve ayrıca serbest zaman doyumu üzerine de doğrudan etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kadınların güçlenme deneyimleri için ise; uygulanan fiziksel aktivite programının psikolojik, fiziksel, sosyal, kültürel güçlenme ve aktif yaşam becerisi üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaya ve diğerleri (2009) sağlık ocağına ve belediyeye ait bir spor kompleksine başvuran 18 yaş ve üzeri kadınların sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını ve bu davranışları etkileyen bazı faktörleri incelemiştir. Spor kompleksine başvuran kadınların sağlık ocağına başvuran kadınlara göre kendini gerçekleştirme, sağlık sorumluluğu, fiziksel aktivite, beslenme, kişiler arası destek, stres yönetimi gibi sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların spor yapma nedenlerine bakıldığında a kilo vermek ve sağlıklı olmak için spor yapanlar arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark var olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılanlardan sağlık için spor yaptıklarını belirtenlerin, kilo vermek için spor yaptıklarını belirtenlere göre kendilerini daha mutlu olarak değerlendirmişlerdir. Pehlivan ve diğerleri (2017) ev kadınlarının sağlıklı fiziksel aktiviteye katılımlarının sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Öte yandan

ya daha önce İHYM (Kayiş ve Ceyhan, 2020) konusunda üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilen psiko-eğitim programları kadınlara uyarlanarak Halk Eğitimi Merkezlerinde kullanılabilir. Bu programların etkiliğine yönelik deneysel çalışmalar ve izleme çalışmaları planlanabilir.

Kaynakça

Abdelrahman, R. Y., Abushaikha, L. A., & Al-Motlaq, M. A. (2014). Predictors of psychological well-being and stress among Jordanian menopausal women. *Quality of Life Research,* 23(1), 167-173. https://doi.org/10.1007/s11136-013-0464-z.

Alanoğlu, Ş. (2020). *Düzenli rekreasyonel aktivitelerin yetişkin kadınların stres, mutluluk ve yaşam tatminleri üzerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/222124

Aleksejuniene, J., Hysi, D., Nikolovovska, J., Stangvaltaite-Mouhat, L., Chałas, R., Oancea, R., Richardas, K., Lipski, M., Sarna-Boś, K., & Puriene, A. (2022). European student wellness, stress, coping, support and perceptions about remote dental training during COVİD-19. *European Journal of Dental Education*, *00*, 1-10. https://doi.org/10.1111/eje.12765.

Altıparmak, S., ve Kutlu, A. K. (2009). 15–49 yaş grubu kadınlarda sağlığı geliştirme davranışları ve etkileyen faktörler. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 8*(5), 421-426. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/99236/

Aydın-Avcı, İ., ve Kavalalı-Erdoğan, T. (2015). Fındık fabrikasında çalışan işçilerde obezite sıklığı ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin-, 14*(5), 364-369. https://doi.org/10.5455/pmb.1-1429384189

Bademli, K., ve Lök, N. (2017). Kronik ruhsal hastalıklarda yardım arama davranışları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 9*(2), 136-146. https://doi.org/10.18863/pgy.281340

Başoğlu, M. A. (2018). *Edirne il merkezinde 15-49 yaş grubu kadınlarda siberkondrinin sürekli kaygı ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış uzmanlık tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=3iuRM4c8rqJRqpCVR33QIQ&no=KUY1XwHtPR6Cb9Ec6EBLDQ

Baytemir, K., ve Güven, M. (2015). Halk eğitim merkezleri için kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma programının geliştirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi, 8*(41). 903–908. https://doi.org/10.17719/JISR.20154115071

Bilgili, N., ve Ayaz, S. (2009). Kadınların sağlığı geliştirme davranışları ve etkileyen faktörler. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 8*(6). https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/99252/

Crose, R., Nicholas, D. R., Gobble, D. C., & Frank, B. (1992). Gender and wellness: A multidimensional systems model for counseling. *Journal of Counseling*

& Development, *71*, 149–156. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb02190.x

Çankaya N. (2019). *Halk eğitim merkezlerinde eğitim alan yetişkinlerin motivasyonuna etki eden unsurların incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/423531?show=full

Çelik, N., ve Uysal, M. (2019). Keçiören Halk Eğitim Merkezindeki yetişkinlerin özdoyum kurslarına katılım örüntüleri. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*, *2*(2-3), 48-110. http://www.yetiskinegitimi.org/tr/arsiv/11-yetiskin-egitimi-dergisi-cilt-2-sayi-2-3mayis-kasim-2019

Czekierda, K., Banik, A., Park, C. L., & Luszczynska, A. (2017). Meaning in life and physical health: Systematic review and meta-analysis. *Health Psychology Review, 11*(4), 387-418. https://doi.org/10.1080/17437199.2017.1327325

Deeks, A.A. &McCabe, M.P. (2004). Well-being and menopause: An investigation of purpose in life, self-acceptance and social role in premenopausal, perimenopausal and postmenopausal women. *Quality of Life Research, 13*(2),389-398. https://doi.org/: 10.1023/B:QURE.0000018506.33706.05.

Demirbaş-Çelik, N., ve Korkut-Owen, F. (2018). PDR öğrencilerinin iyilik hali ve iyilik halini artırmayla ilgili düşünceleri. *V. Uluslararası IX. Ulusal Psikiyatri Hemşireleri Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (ss. 1320-1332).

Demirbaş-Çelik, N., ve Korkut-Owen, F. (2021). Psikolojik danışman adaylarının iyilik hali yıldızları: Bir izleme çalışması. (Ed.İ. Yıldız) *Sosyal ve Beşerî Bilimlerde Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler Kitabı* (ss 44-65), İzmir, Serüven Yayınevi.

Dunn, H. L. (1959). High-Level wellness for man and society. *American Journal of Public Health and the Nations Health, 49(*6), 786–792. https://doi.org/ 10.2105/ajph.49.6.786

Durlak, J. A. (2000). Health promotion as a strategy in primary prevention. In D. Cicchetti, J. Rappaport, I. Sandler, & R. P. Weissberg (Eds.), *The promotion of wellness in children and adolescents* (pp. 221–241). CWLA Press.

Emir, E. (2015). Kadınlarda rekreasyonel etkinliklere katılım: Algılanan özgürlük ve mutluluk ilişkisi. *8. Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi, Mersin.* https://www.researchgate.net/publication/276419044_Kadinlarda_Rekreasyonel_Etkinliklere_Katilim_Algilanan_Ozgurluk_ve_Mutluluk_Iliskisi.

Emir, E. (2020). *Serbest zaman doyumu, ilgilenimi ve algılanan özgürlük:Fiziksel aktivite yoluyla kadınların güçlenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı, Ankara. http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/22598/Esra_Emir_10352341_Tez..pdf?sequence=4&isAllowed=y

Erçim, R.E., ve Pekcan, G. (2014). Genç yetişkinlerin beslenme durumunun sağlıklı yeme indeksi-2005 ile değerlendirilmesi. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, *42*(2), 91-98. https://beslenmevediyetdergisi.org/index.php/bdd/article/view/171

Erdoğan Özyurt, T., Aydemir, Y., Aydın, A., İnci, M. B., Ekerbiçer, H.Ç, Muratdağı, G., ve Kurban, A. (2020). İnternet ve televizyonda sağlık bilgisi arama davranışı ve ilişkili faktörler. *Sakarya Tıp Dergisi, 10*(Özel Sayı), https://doi.org/1-10. 10.31832 smj.739127

Erkan, S., Özbay, Y., Çankaya, A.C., ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım aramaya gönüllülük düzeylerinin yordanması. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (1), 25-42.

Felder, J. N., Lemon, E., Shea, K., Kripke, K., & Dimidjian, S. (2016). Role of self-compassion in psychological well-being among perinatal women. *Archives of Women's Mental Health*, *19*(4), 687-690. https://doi.org/10.1007/s00737-016-0628-2

Fischer, A. R., & Bolton Holz, K. (2010). Testing a model of women's personal sense of justice, control, well-being, and distress in the context of sexist discrimination. *Psychology of Women Quarterly*, *34*(3), 297–310. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2010.01576.x

Galdas, P. M., Cheater, F., & Marshall, P. (2005). Men and health help-seeking behaviour: literature review. *Journal of Advanced Nursing, 49*(6), 616-623. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03331.x.

Gill, C. S., Barrio Minton, C., & Myers, J. (2015). Poor, rural women: Spirituality, religion, and wellness across the life span. *Adultspan Journal, 14*(2), 66-76. https://doi.org/10.1002/adsp.12005

Giorgi, A. (2008). Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the social sciences. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology, 8*(1), 1-9. https://doi.org/10.1080/20797222.2008.11433956

Güleç, G., Yenilmez, Ç., ve Ay, F. (2011). Bir Anadolu şehrinde psikiyatri kliniğine başvuran hastaların hastalık açıklama ve çare arama davranışları. *Klinik Psikiyatri, 14*(3), 131-142.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği.* https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24507&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2022). *2021 Yılı Birim Faaliyet Raporu*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_04/15170815_2021_Mali_Birim_Faaliyet_Raporu.pdf

Haymana, P., ve Kolburan, Ş. G. (2019). Kadınların iyilik halinin algılanan toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkisi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, *5*(1), 29-53. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aitdergi/issue/45818/578338

Hawks, S. R., Goudy, M. B., & Gast, J. A. (2003). Emotional eating and spiritual well-being: A possible connection? *American Journal of Health Education, 34*(1), 30-33. https://doi.org/10.1080/19325037.2003.10603522

Hawks, S. R. (2004) Spiritual wellness, holistic health, and the practice of health education. *American Journal of Health Education*, 35(1), 11-18, https://doi.org/10.1080/19325037.2004.10603599

Hendry, P., Solmon, M., Choate, L. H., Autrey, P., & Landry, J. B. (2010). Midlife women's negotiations of barriers to and facilitators of physical activity: Implications for counselors. *Adultspan Journal*, *9*(1), 50–64. https://doi.org/10.1002/j.2161-0029.2010.tb00071.x

Hettler, B. (1976). The six dimensions of wellness. http://www.hettler.com/sixdimen.htm

Hoffenaar, P. J., van Balen, F., & Hermanns, J. (2010). The impact of having a baby on the level and content of women's well-being. *Social Indicators Research, 97*(2), 279-295. https://doi.org/10.1007/s11205-009-9503-0

Iñiguez-Berrozpe, T., Elboj-Saso, C., Flecha, A., & Marcaletti, F. (2020). Benefits of adult education participation for low-educated women. *Adult Education Quarterly, 70*(1), 64-88. https://doi.org/10.1177/07417136198707

İkiz, F. E., Şensoy, G., ve Soysal, A. (2017). Halk eğitim merkezi kursiyerlerinin psikolojik ihtiyaçları ile ruhsal belirtilerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(1), 10-22. https://dergipark.org.tr/en/pub/baebd/issue/33428/356418

İlçioğlu, K., Keser, N., ve Çınar, N. (2017). Ülkemizde kadın sağlığı ve etkileyen faktörler. *Journal of Human Rhythm, 3* (3), 112-119. https://dergipark.org.tr/tr/pub/johr/issue/31267/340412

Karmiyati, D., Rahmadiani, N., & Hasanati, N. (2020). Life review therapy for improving the psychological wellbeing of elderly retired women in Indonesia. *Journal of Social Studies Education Research,* 11(4), 257-274. https://www.learntechlib.org/p/218536/

Kaya, M.,Özvarış, Ş. B., Atlaş, H., Altay, M., Atik, Ç., Aytekin, G., ve Badak, E. (2009). Ankara'da bir sağlık ocağına ve belediyeye ait bir spor kompleksine başvuran 18 yaş ve üzeri kadınların sağlığı geliştirici yaşam biçim düzeylerinin belirlenmesi. *Toplum Hekimliği Bülteni, 28*(1): 8-13. http://www.thb.hacettepe.edu.tr/arsiv/2009/sayi_1/baslik2.pdf

Keçeci, B., ve Ekşi, H. (2020). Evli kadınlarda toplumsal cinsiyet algısı ve spiritüel iyilik halinin psikolojik istismar üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 30-48. https://doi.org/10.35333/mukatcad.2020.214

Kırım, G. (2020). *Spor ve yaşam merkezlerine üye kadınların psikolojik iyi oluş ve psikolojik kırılganlık düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=BDwk5wwhCuphp2l0dvrO5g&no=8PJnEQALOjFdqNc59qjIpg

Kitiş, Y., ve Gümüş, Y. (2015). 20 yaş ve üzeri kadınların fiziksel aktivite düzeyleri, fiziksel aktiviteye ilişkin inançları ve davranış aşamalarının belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *4*(3), 399-411. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gumussagbil/issue/23834/253918

Korkut-Owen, F., ve Owen, D. W. (2012). İyilik hali yıldızı modeli, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(9), 24-33.

Korkut-Owen, F. (2022). *İyilik Hali Yıldızı Modeli ile iyilik halini artırmak*. Pegem A Yayınevi.

Korkut-Owen, F., ve Albayrak-Kaymak, D. (Baskıda). Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin iyilik halleri, *Milli Eğitim Dergisi.*

Koyun, A., Taşkın, L., ve Terzioğlu, F. (2011). Yaşam dönemlerine göre kadın sağlığı ve ruhsal işlevler: hemşirelik yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *3*(1): 67-99. www.cappsy.org/archives/vol3/no1/

Krok, D. (2008). The role of spirituality in coping: Examining the relationships between spiritual dimensions and coping styles. *Mental Health, Religion and Culture, 11*(7), 643-653. https://doi.org/10.1080/13674670801930429

Langer, A., Meleis, A., Knaul, F. M., Atun, R., Aran, M., Arreola-Ornelas, H., Bhutta, A. Z., Binagwaho, A., Bonita, R. Caglia, J. M., Claeson, M., Davies, J., Donnay, F. A., Gausmann, J. M., Glickman, C., ... & Frenk, J. (2015). Women and health: the key for sustainable development. *The Lancet, 386*(9999), 1165-1210. https://doi.org/10.1016/S01406736(15)60497-4

Maharramova, E., ve Kumcağız, H. (2021). Evli kadınların psikolojik iyi oluş düzeylerini etkileyen faktörler: Türkiye -Azerbaycan karşılaştırması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İnsan Bilimleri Dergisi, 2,* 29-47. https://doi.org/10.51533/insanbilimleri.934313

Milli Eğitim Bakanlığı (2022). Halk eğitimi kurslarından yararlanan vatandaş sayısı, 3 ayda 2,6 milyona ulaştı https://www.meb.gov.tr/halk-egitimi-kurslarindan-yararlanan-vatandas-sayisi-3-ayda-26-milyona-ulasti/haber/25835/tr

Moliver, N., Mika, E. M., Chartrand, M. S., Haussmann, R. E., & Khalsa, S. B. S. (2013). Yoga experience as a predictor of psychological wellness in women over 45 years. *International Journal of Yoga, 6*(1), 11. https://doi.org/10.4103/0973-6131.105937

Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2004). The indivisible self: An evidence-based model of wellness. *Journal of Individual Psychology, 60*, 234-244.

Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, *78*(3), 251-266

Myers, J. E. (1992). Wellness, prevention, and development: The cornerstone of the profession. *Journal of Counseling & Development, 71*, 136–39. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb02188.x

Öztürk, Ö., ve Erbay, E. (2018). Üniversite mezunu kadınların işsizlik süreçlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 36*(2), 125-148. https://doi.org/: 10.17065/huniibf.289042

Pehlivan, Z., Ada, E.N., ve Öztaş, G. (2017). Ev kadınlarının sosyal görünüş kaygıları ve sağlıklı yaşam biçimi davranışları. *Spor Bilimleri Dergisi*, *28*(1), 11-23. https://doi.org 10.17644/sbd.337990

Phelan, E. A., Anderson, L. A., LaCroix, A. Z., & Larson, E. B. (2004). Older adults' views of "successful aging"-how do they compare with researchers' definitions. *Journal of the American Geriatrics Society,* 52, 211-216. https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2004.52056.x

Pop, L. M., Iorga, M., Șipoș, L. R., & Iurcov, R. (2021). Gender differences in healthy lifestyle, body consciousness, and the use of social networks among medical students. *Medicina (Kaunas, Lithuania)*, *57*(7), 648. https://doi.org/10.3390/medicina57070648

Rachele, J.N., Washington, T.L., Cockshaw, W.D., & Brymer, E. (2013). Towards an operational understanding of wellness. *Journal of Spirituality, Leadership and Management*, *7,* 3-12. https://doi.org/10.15183/slm2013.07.1112

Renger, R.F., Midyett, S.J., Soto-Mas, F.G., Erin, T.D., McDermontt, H.M., Papenfuss , R.L, Eichung, P. S., Baker D. H., Johnson K. A.,& Hewitt, M.J. (2000). Optimal living profile: An inventory to assess health and wellness. *American Journal of Health Behaviour, 24*(6),403-412. https://doi.org/10.5993/AJHB.24.6.1

Roothman, B., Kirsten, D. K., & Wissing, M. P. (2003). Gender differences in aspects of psychological well-being. *South African Journal of Psychology, 33*(4), 212–218. https://doi.org/10.1177/008124630303300403

Roscoe, L. J. (2009). Wellness: A review of theory and measurement for counselors. *Journal of Counseling & Development, 87*(2), 216-226. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00570.x

Sahu, F. M., & Rath, S. (2003). Self-efficacy and wellbeing in working and non-working women: The moderating role of involvement. *Psychology and Developing Societies, 15*(2), 187-200. https://doi.org/10.1177/097133360301500205

Serim, F., ve Cihangir-Çankaya, Z. (2015). Yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutumlarının yordanması. *Ege Eğitim Dergisi, 16*(1), 177-198. https://doi.org/10.12984/eed.79026

Siegel, K., Anderman, S. J., & Schrimshaw, E. W. (2001). Religion and coping with health-related stress. *Psychology and Health, 16*(6), 631-653. https://doi.org/10.1080/08870440108405864

Siu, O. & Phillips, D.R. (2002). A study of family support, friendship, and psychological well-being among older women in Hong Kong. *International Journal of Aging and Human Development,* 55(4) 299-319. https://doi.org/10.2190/2K1W-HWLP-JKD5-LRP6.

Sood, R., Jenkins, S. M., Sood, A., & Clark, M. M. (2019). Gender differences in self-perception of health at a wellness center. *American Journal of Health Behavior*, *43*(6), 1129–1135. https://doi.org/10.5993/AJHB.43.6.10

Sönmezer, H., Çetinkaya, F., ve Naçar, M. (2012). Kayseri ilinde seçilmiş kentsel bir bölgede kadınların olumlu sağlık davranışları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 11*(5), 521-528. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/153367/

Strout, K. A., David, D. J., Dyer, E. J., Gray, R. C., Robnett, R. H., & Howard, E. P. (2016). Behavioral interventions in six dimensions of wellness that protect the cognitive

health of community-dwelling older adults: a systematic review. *Journal of the American Geriatrics Society, 64*(5), 944-958. https://doi.org/: 10.1111/jgs.14129

Strout, K., & Howard, E. P. (2014). Application of the Rasch model to measure five dimensions of wellness in community-dwelling older adults. *Journal of Nursing Measurement*, *22*(2), 268-290. https://doi.org/10.1891/1061-3749.22.2.268

Şengül-Kılıç, F.M. (2021). *Evli kadınların psikolojik iyi düzeylerinde toplumsal cinsiyet rolleri, algılanan sosyal destek ve eş desteği etkisinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=cIVNEoTDM7sds8iCX64yiQ&no=95Z7T0k8Q0JhhOdW1Lh1sQ

Topkaya, N., ve Meydan, B., (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 25-37.

Ural, O. (1995). Halk eğitimi merkezlerinde açılan kursların amacı ve katılan yetişkin katılımcılar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7,* 303-308.

https://openaccess.marmara.edu.tr/server/api/core/bitstreams/98336127-2aaa-4f00-adc5-b5d27c5f74d8/content

Uslu, Y., ve Aygün, S. (2022). Sağlık yönetimi ve bankacılık ve sigortacılık bölümü öğrencilerinin siberkondri düzeyleriyle ilgili faktörlerin incelenmesi: Ampirik bir analiz. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1), 189-206. https://doi.org/10.52122/nisantasisbd.1113180

Villani, L., Pastorino, R., Molinari, E., Anelli, F., Ricciardi, W., Graffigna, G., & Boccia, S.. (2021). Impact of the COVİD-19 pandemic on psychological well-being of students in an Italian university: A web-based cross-sectional survey. *Global Health, 17*, 39. https://doi.org/10.1186/s12992-021-00680-w

Warner, D., & Procaccino, J. D. (2004). Toward wellness: Women seeking health information. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, *55*(8), 709-730.

World Health Organization (2022). *Constitution of World Health Organization: Principles*. Geneva, World Health Organization. https://www.who.int/about/governance/constitution

Yakushko, O. (2007). Do feminist women feel better about their lives? Examining patterns of feminist identity development and women's subjective well-being. *Sex Roles,* 57(3), 223-234. https://doi.org/10.1007/s11199-007-9249-6

Yıldırım, H., ve Işık, K. (2017). Çalışmayan evli kadınların sosyal destek düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler. *Konuralp Tıp Dergisi*, 9(2), 47-51. https://doi.org/10.18521/ktd.292788

BÖLÜM 7

Yaşlıların İyilik Halleri ve İHYM ile İlgili Deneyimleri: Bir Pilot Çalışma

Çiğdem DEMİR ÇELEBİ

Öne Çıkan Bilgiler ve Bulgular

- ★ Giderek artan yaşlı nüfusa sağlıklı yaşlanmaları için destek olmak gerekli
- ★ Yaşlı sosyal yaşam evlerine devam eden kadınların kendilerine en yüksek puan verdikleri iyilik hali boyutları duygusal ve YAHOO, en düşük puan verdikleri boyutlar ise fiziksel ve sosyal
- ★ İyilik hali yıldızı grafiği çizmek olumlu ve olumsuz farkındalık kazandırıcı
- ★ Değişim için hedef davranışlar belirleyebilseler de hedefe ulaştıklarını nasıl anlayacakları konusunda zorlanıyorlar
- ★ Bulgular, yaşlı kadınların iyilik hallerini artırma çalışmaları için dikkat edilmesi noktalar konusunda ipuçları sağlayıcı

Giriş

Bireyler, yaşam boyu sağlıklı olmayı dilerler. Sağlıklı olmak Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından hastalığın olmaması halini değil tüm fiziksel, zihinsel ve sosyal iyi oluş hali olarak tanımlanmaktadır (World Health Organization, WHO, 2017a). Bu tanımda sağlığın çok boyutlu olarak değerlendirildiği ve iyi oluşa dikkat çekildiği görülmektedir. İyi oluş (well-being) ve iyilik hali (wellness) birbirleriyle ve sağlık kavramıyla çok yakından ilişkili olan kavramlardır (Etches vd., 2006; Holdsworth, 2019; McMahon vd., 2016; Schickler, 2005). Alanyazında bu kavramların birbirleri yerine kullanıldığı araştırmalara rastlansa da aslında birbirleriyle ilgili olan ayrı kavramlardır (McMahon vd., 2016; Rachele vd., 2013). İyilik hali, alanyazında sıklıkla bireyin genel sağlığının ve iyi oluşunun olumlu olması biçiminde ele alınmaktadır (Myers ve Sweeney, 2008). İyi oluş ise bireyin belli bir andaki yaşam doyumunu, olumlu ve olumsuz duygularını değerlendirmesi olarak açıklanmaktadır (Diener vd., 2003). Ryff (1989) ilk çalışmalarında iyi oluşu özerklik, çevresel hakimiyet, başkalarıyla olumlu ilişkiler, hayattaki amaç, potansiyelin farkına varma ve kendini kabul

etme gibi çeşitli değişkenlerle açıklamıştır. Rachele ve diğerlerine (2013) göre iyilik hali optimal düzeyde sağlıklı olmaya yönelmiş davranışlardan, iyi oluş kavramı ise daha çok bireyin yaşamına ilişkin öznel yargılarından (mutluluk gibi) oluşması nedeniyle farklılaşmaktadırlar. Onlara göre iyilik halinin hem bütüncül hem de çok boyutlu yapısının olması, sağlıklı yaşam biçimi davranışlarına odaklanması hem eylemler hem de süreçlerle ilgili olması, birey ve çevrenin karşılıklı ilişkisini ele alması gibi bir dizi ayırt edici özellikleri bulunmaktadır.

Alanyazında iyilik halinin farklı tanımları olsa da en yaygın olarak kullanılanı Myers ve diğerlerine (2000) ait görünmektedir. Onlara göre iyilik hali optimal düzeyde sağlıklı olmaya yönelmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Sağlıklı olmaya yönelmiş davranışlar ise, bireyin sahip olduğu kişisel amaçlarına ve daha anlamlı yaşam geçirme hedeflerine ulaşmak için çaba göstermesi, bedeninin, aklının ve ruhunun bütünleşmesi için uğraşması; sosyal, kişisel ve ekolojik olarak tüm alanlarda işlevsel bir yaşam sürmek için eylemlerde bulunmak biçiminde ele alınmaktadır. Bu davranışlara bakıldığında iyilik halinin bir yaşam biçimi olduğu göze çarpmaktadır. Alanyazında iyilik hali ile ilgili geliştirilmiş farklı modelleri karşılaştıran çalışmaların bulunması modellerin çokluğuna dikkat çekmektedir (Örn., Fullen 2019; Miller ve Foster, 2010; Roscoe, 2009). Sözü edilen bu karşılaştırmalı çalışmalar, iyilik hali modellerinde çok farklı sayılarda boyutlar olsa da özellikle sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel ve spiritüel (tinsel) boyutlarının daha fazla vurgulandığını göstermektedir.

Bu bölümde yaşlıların iyilik hallerine yönelik yapılan bir pilot çalışma üzerinde durulmuştur. O nedenle öncelikle kısaca iyilik hali kavramından, ilgili bir modelden, yaşlılıktan, yaşlılıkta iyilik haline yönelik araştırmalardan söz edilmiştir. Ardından yaşlılara uygulanan İyilik Hali Yıldızı Modeli pilot uygulamasının bulguları sunularak uygulamada edinilen deneyimler alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Pandemi döneminde evde izole edilen yaşlıların mental ve fiziksel sağlıklarının görüşmeler aracılığı ile incelendiği bir araştırmada katılımcıların %40'ının evde kapanmanın mental ve fiziksel sağlıklarını kötü etkilediğini ifade ettikleri saptanmıştır (Bailey vd., 2021). Aynı araştırmada yaşlıların %70'inin fiziksel olarak fazla aktif olmadıkları ve %57'sinin çok yalnızlık yaşadıkları bulgusu da elde edilmiştir. Türk Tabipler Birliği de kırılgan gruplar içinde saydığı yaşlılar adına pandeminin fiziksel, psikolojik ve sosyal etkileri üzerinde durmuş; yaşlıların COVİD-19 pandemisi dolayısıyla evde izole olmaları durumundaki risk ve tedbir alternatiflerinden bahsetmiştir (Yasin, 2020). Pandemi kapanmalarının üzerinden belli bir süre geçmesine rağmen 14-27 Kasım 2022 tarihi itibariyle halen 37.185 vaka, 92 vefat sayısının olduğu görülmektedir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2023). Bu durumun COVİD 19 için riskli grupta olan yaşlıları halen kaygılandırabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu bölümdeki uygulama ele alınırken araştırma verilerinin Mayıs 2022'de toplandığı ve yaşlıların hâlâ pandemi kapanmalarının etkisinde olabileceğinin göz önünde bulundurulması önerilir.

İyilik Hali Yıldızı Modeli

İyilik Hali Yıldızı Modeli (İHYM), Korkut-Owen ve Owen tarafından 2012 yılında yayımladıkları bir makale ile ortaya koyulmuştur. Yazarlar iyilik hali modellerinin karşılaştırıldığı çalışmaları incelemiş ve alanyazındaki modellerin çoğunlukla sosyal, duygusal, fiziksel, entellektüel ve spiritüel/tinsel olmak üzere beş boyutunun temel alındığını fark etmiştir. Bunun yanında yazarlar Türkiye'de de en çok bilinen Bölünemez Ben: Kanıta Dayalı İyilik Hali Modelin'de (Myers ve Sweeney, 2004) de beş boyuttan söz edilmesinden yola çıkarak beş boyutlu bir yapı gösteren bir model üzerinde çalışmaya karar vermişlerdir. Korkut-Owen ve Owen (2012) modelin yıldız şeklinde sunulmasındaki metaforlardan ve işlevlerden bazılarını şu şekilde sıralamışlardır: Yıldızların parlak ya da sönük olması; deniz yıldızlarının çoğu türlerinin beş kollu olması ve bazı türlerinde kollardan biri koptuğunda o kolu yenileyebilme güçleri; deniz yıldızlarının sağlıklı olmalarında kendi özelliklerinin yanı sıra çevresel koşulların da etkili olması ve modele dayalı grafik kullanımının uygulama kolaylığı sağlaması. Bu fikirler üzerine Korkut-Owen ve Owen (2012) tarafından geliştirilen İHYM fiziksel, psikolojik / duygusal, sosyal, entellektüel/mesleki ve spiritüel olmak üzere beş boyuttan oluşturulmuştur. Ardından Korkut-Owen ve diğerleri (2016) tarafından yapılan İYHM'ne göre ölçek geliştirme çalışmasından sonra boyut adları fiziksel, duygusal, sosyal ve yaşamı anlamlandırma ve hedef odaklı olma (YAHOO) biçiminde değiştirilmiştir. Bu çalışma İHYM'ne dayandığı için bu ayrım kullanılmıştır.

Yaşlılık

Yaşlılığın tanımlarına bakıldığında genel olarak kronolojik bir tanımlama ile karşılaşılmaktadır. Bu tanıma göre 65 yaş ve üzerindeki bireyler yaşlı, 75 yaş üzerindekiler ise ileri yaşlı olarak gösterilmektedir (Alterovitz ve Mendelson, 2013; Lee vd., 2018). Dünya Sağlık Örgütü (2023) yaşlılığın başlangıç yaşını halen 60 olarak baz almaktadır. Bu tanımlamanın yaygın kullanılmasına karşın dayandığı kanıtlar tam olarak bilinememektedir. Tanımın ilk kullanımına bakıldığında ise aslen çok eskilere dayandığı söylenmektedir. Aktarıldığına göre bir yüzyıldan daha da önce Alman İmparatorluğu Şansölyesi Prens Bismarck, vatandaşların çoğunun o yaşa gelmeden öleceği beklentisiyle ulusal emeklilik planına katılabilme yaşını 65 olarak belirlediği için yaşlılığın 65'ten itibaren başladığı kabul edilmekteydi (Orimo vd., 2006).

Yaşlılığın başlangıcı ile ilgili aynı kurumlar tarafından bile farklı görüşlerin savunulduğu görülmektedir. Örneğin Birleşmiş Milletler (United Nations, 2019) tarafından yayınlanan bir raporda yaşlılığın başlangıcının 65 olduğu belirtilmektedir. Ancak Birleşmiş Milletler'in (BM) 1 Ekim Uluslararası yaşlılar günü ile ilgili web sayfasında da (United Nations, 2022), Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO, 2022) aynı gün için yayınlanan makalesinde de 60 yaşından sonrasını yaşlılık olarak ele alındığı anlaşılmaktadır. Birleşmiş Milletler, geleneksel olarak kronolojik anlamda 60 ya da 65 yaş ve ötesinde olanların yaşlı olarak tanımlandığını ve bunun da basit, açık ve

kolayca tekrarlanabilen ölçümler sağladığı ve ülkelerdeki yaşlanmayı belli göstergelere göre izlemeye yaradığını ifade etmektedir (United Nations, 2019). Gerontolojistler yaşlılığı 65–74 yaş arası genç yaşlılık, 75-84 yaş arasını orta yaşlılık ve 85 yaş üzerini ileri yaşlılık dönemi olarak sınıflamaktadırlar (Beğer ve Yavuzer, 2012). Türkiye'deki Sağlık Bakanlığı (2019) ve Türkiye İstatistik Kurumu (2021) gibi resmi kaynaklarda da 65 yaş üstü bireyleri yaşlı grubunda ele almaktadır. Bu tanımlarda yaşlılıkta bireysel ayrılıkların dikkate alınmadığı sadece genel bir ayrım sağladığı görülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü de (2022) yaşlıyı tanımlamada kronolojik yaşın kesin bir gösterge olmadığını, yaşlanmaya eşlik eden bedensel, bilişsel, sosyal değişikliklerin her birey için aynı olmadığını ve benzer yaştaki yaşlı bireylerin bağımsız yaşayabilme ve yaşama katılma düzeylerinin çok farklılaşabildiğini belirtmektedir. Genel olarak 40 yaşlarındaki bir bireyle 80 yaşlarındaki bir bireyin benzer bilişsel ve fiziksel kapasiteye sahip olamayacağı düşünülse de bu olasıdır. Yaşlılık biyolojik düzeyde, zaman içinde hücrelerin ve moleküllerin bozulmasından kaynaklansa da bu değişiklikler tutarlı ya da giderek bozulma biçimde olmamaktadır. Yaşlanma, biyolojik değişikliklerin yanı sıra emeklilik, taşınma, yakınları kaybetme gibi diğer yaşam geçişleriyle de ilgilidir. Dolayısıyla yaşlanma süreci sadece kalıtım, yaşam biçimi ve sağlıkla açıklanamadığından ve yaş, yaşlıları heterojen bir biçimde tanıtamadığından yaşlılık tanımları sosyopsikolojik boyuttan da ele alınmaya başlamıştır. Bu tanımlara göre yaşlıların psikolojik ve sosyal yönleri de yaşlı olup olmadıkları hususunda göstergeler sunulmaktadır. Anlaşılabildiği gibi tüm yaşlıları kapsayan tek bir yaşlı tanımı bulunmamaktadır. Bireyin kalıtsal olarak getirdiği koşullar, yaşam biçimi gibi değişkenlerin yanı sıra bireyin yaşadığı ülkenin sosyoekonomik koşullarına, sağlık hizmetlerinin sunumuna göre de yaşlanma süresi farklılaşabilmektedir. Yaşlılığın 60 ile 110 yaş ve üzerini kapsadığı düşünüldüğünde bu dönemin diğer gelişimsel dönemlerin toplamından daha uzun sürebildiği anlaşılmaktadır.

Ömrün uzamasıyla birlikte yaşlılıkta geçirilen sürenin daha aktif olması beklenmeye başlamıştır. Orimo ve arkadaşları (2006) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada 2000'lerin başında yaşlıların 10 yıla kadar daha genç kaldığı, diyabetli yaşlıların dahi bağımsızlıklarını daha fazla koruduğu ve zihinsel işlevin erkeklerde 20, kadınlarda 10 yıla kadar daha genç bulunduğu ortaya koyulmuş; sosyal sistemin yaşlanan toplumla uyumlu hale getirilerek yaşlılık tanımının 65 değil, 75 yaştan itibaren yapılması önerilmiştir. Japonya'da gerçekleştirilen benzer bir araştırmada da 65 yaş üzerindeki insanların daha dinç olduğu ve dolayısıyla yaşlılık sınırının 75'e çıkarılması önerilmiştir (Ouchi vd., 2017). Fallon ve Karlawish (2019) da yaşamın uzaması ve bireysel ayrılıklar gibi nedenlerle sağlık ve yaşlılık tanımlarının değişmesi gerektiğini savunmaktadır. Yaşamın uzamasıyla ilgili olan diğer bir nokta dünyada yaşlı nüfusun artmasıdır.

DSÖ, 2030 yılında dünyadaki her altı kişiden birinin 60 yaş ve üstü olacağını ve bu grubun nüfusunun 2030'da 1.4 milyara, 2050 yılında ise 2.1 milyara ulaşacağını öngörmektedir. Ayrıca 2020-2050 yılları arasında 80 yaşında ve daha yaşlı olan-

rinin farkında olmak da oldukça önemlidir. Depresyon başta olmak üzere herhangi bir mental bozukluk tanısı olanlar, yas tutanlar, süreğen hastalığı olanlar, ölüme yaklaşanlar gibi yaşlılarla çalışırken uygulamacının herhangi bir tetikleyici açısından uyanık olması ve yaşlının desteklenmesi, gerekirse de ilgili kişi ve kurumlara yönlendirilmesi önerilmektedir. İHYM uygulaması yapılmadan evvel katılımcılardan hastalık bilgisi, okur yazar olup olmama, temel yaşam koşulları gibi bilgilerin alınması önemlidir. Bu bilgilere göre uygulama sürecinin yapılandırılması gerekir. Örneğin okur yazar olmayan katılımcılar için maddelerin sohbet şeklinde katılımcıya bireysel bir uygulanması daha uygun olur.

Bu pilot çalışmada yaşlıların farkındalıklarına ilişkin sorularda en çok sahip olduklarını ve iyilik hallerini geliştirmek için yapabilecek alternatifleri olduğunu fark etmenin kendilerine iyi geldiği görülmüştür. İyilik hali alt boyutlarından herhangi birinin geliştirilmesi diğerlerini olumlu yönde etkilerken (Korkut-Owen ve Owen, 2012) herhangi birinin zamanla ihmal edilmesi diğerlerini ve nihayetinde kişinin sağlığını, esenliğini ve yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyeceğinden, tüm boyutlara dikkat edilmesi gerekirse de tüm alanlarda eşitliğin olması beklenmemektedir. Bunun yerine, kişiye en özgün haldeki "kişisel uyum" için çabalamanın üzerinde durulmalıdır (8 Dimensions of Wellness, n.d.).

İyilik Hali Yıldızı Modeli'nin somutluk ve ulaşma kolaylığı sağlaması açısından tek boyuta yönelik hedef davranışların belirlenmesi önerilmektedir (Korkut-Owen, 2022). Bu bilginin uygulamada vurgulanmasına karşın bazı yaşlı katılımcıların birden fazla boyutta hedef davranış belirlediği gözlemlenmiştir. Hedeflerin yaşlılar için daha ulaşılabilir ve somut olması açısından uygulamalarda bu kısma dikkat edilmesi de önerilmektedir.

İHYM uygulamalarında vurgulanması gereken noktalardan biri de iyilik hali boyutlarının, diğer deyişle yıldızlarının kollarının dengede olmasıdır. Yaşlılıkta yaşam dönemi uyum problemleri dolayısıyla yaşamda bazı zorlanmalar görülebilmektedir. Bu zorlanmalar İHYM yıldızının alt boyutlarını etkileyebilmektedir. Bununla birlikte elde edilen verilerde yaşlıların sahip oldukları güçlü yanları sürdürmeyi de gelecek planlarına yazdıkları görülmektedir. Daha kısa vadeli planlar yapan yaşlılar (Carstensen vd., 2011) için bu gücün korunması oldukça önemli olduğundan iyilik halinin alt boyutlarının birbirini etkilediği bilgisini unutmamak ve yaşlılara sahip oldukları güçlü yanları fark ettirmek oldukça önemli görünmektedir.

Kaynakça

8 Dimensions of Wellness (nd). *University of Maryland's Your Guide to Living Well*. https://umwellness.wordpress.com/8-dimensions-of-wellness/

Akın, G. (2017). Yaşlanmada fiziksel aktivite ve egzersizin yeri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 3*(2), 271-280.

Aksüllü, N. (2001). *Kurumda ve evde yaşayan yaşlı bireylerin algılanan sosyal destek faktörleri ile depresyon arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Alterovitz, S.S., & Mendelsohn, G.A. (2013). Relationship goals of middle-aged, young-old, and old-old Internet daters: an analysis of online personal ads. *Journal of Aging Studies, 27,*159–65.

Arslantaş, H. ve Ergin, F. (2011). 50-65 yaş arasındaki bireylerde yalnızlık, depresyon, sosyal destek ve etki eden faktörler. *Türk Geriatri Dergisi, 14*(2), 135-144.

Aslan, G. ve Savcı Bakan, S.B. (2022). 65-74 yaş aralığındaki bireylerde fiziksel aktivite düzeyinin ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Sağlık Bilimleri Dergisi, 31,* 66-70.

Bailey, L., Ward, M., DiCosimo, A., Baunta, S., Cunningham, C., Romero-Ortuno, R., Kenny, R.A., Purcell, R., Lannon, R., McCarroll, K., Nee, R., Robinson, D., Lavan, A. & Briggs, R. (2021). Physical and mental health of older people while cocooning during the COVİD-19 pandemic. *QJM: An International Journal of Medicine, 114*(9), 648–653. https://doi.org/10.1093/qjmed/hcab015

Baltes, P.B. (2003). Extending longevity: Dignity gain – or dignity drain? *Max Planck Research, 3,* 14–19.

Beğer, T., ve Yavuzer, H. (2012). Yaşlılık ve yaşlılık epidemiyolojisi. *Klinik Gelişim, 25*, 1–3.

Berg-Weger, M., & Morley, J. E. (2020). Editorial: Loneliness and social ısolation in older adults during the COVİD-19 Pandemic: Implications for gerontological social work. *The Journal of Nutrition, Health & Aging, 24*(5), 456–458. https://doi.org/10.1007/s12603-020-1366-8

Bidzan-Bluma, I., Bidzan, M., Jurek, P., Bidzan, L., Knietzsch, J., Stueck, M., & Bidzan, M. (2020). A Polish and German population study of quality of life, well-being, and life satisfaction in older adults during the COVİD-19 pandemic. *Frontiers in Psychiatry, 11*, 585813. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.585813

Brache, K., Scialfa, C., & Hudson, C. (2010). Aging and vigilance: who has the inhibition deficit?. *Experimental Aging Research, 36*(2), 140–152. https://doi.org/10.1080/03610731003613425

Bryant, L. L., Corbett, K. K., & Kutner, J. S. (2001). In their own words: a model of healthy aging. *Social Science & Medicine (1982)*, *53*(7), 927–941. https://doi.org/10.1016/s0277-9536(00)00392-0

Campbell, J., & Kreidler, M. (1994). Older adults' perceptions about wellness. *Journal of Holistic Nursing, 12*(4), 437– 447.

Carstensen, L. L., Turan, B., Scheibe, S., Ram, N., Ersner-Hershfield, H., Samanez-Larkin, G. R., Brooks, K. P., & Nesselroade, J. R. (2011). Emotional experience improves with age: evidence based on over 10 years of experience sampling. *Psychology and Aging, 26*(1), 21–33. https://doi.org/10.1037/a0021285

Clark, C.C. (1998). Wellness Self-care by Healthy Older Adults. *Image: The Journal of Nursing Scholarship, 30*, 351-355. https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1998.tb01332.x

Çelik, H. (2017). Psikoterapide yeni soluk: Öyküsel terapi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 34-51.

Desai, M., Pratt, L.A., Lentzner, H. ve Robinson, K.N. (2001). Trends in vision and hearing among older Americans. Aging trends. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics. https://stacks.cdc.gov/view/cdc/5772/cdc_5772_DS2.pdf

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology, 54*(1), 403–425. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12172000/

Dixon, A. L. (2007). Mattering in the later years: Older adults' experiences of mattering to others, purpose in life, depression, and wellness. *Adultspan Journal, 6*, 83– 95. . https://doi.org/10.1002/j.2161-0029.2007.tb00034.x

Duru, E. (2008). Yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 23*(61), 15-24.

Dünya Sağlık Örgütü. (2023). Ageing. 03/01/2023 tarihinde https://www.who.int/health-topics/ageing#tab=tab_1

Erskine, J. A., Kvavilashvili, L., Conway, M. A., & Myers, L. (2007). The effects of age on psychopathology, well-being and repressive coping. *Aging & Mental Health, 11*(4), 394–404. https://doi.org/10.1080/13607860600963737

Etches, V., Frank, J., Di Ruggiero, E., & Manuel, D. (2006). Measuring population health: A review of indicators. *Annual Review of Public Health*, *27,* 29-55

Fallon, C. K., & Karlawish, J. (2019). Is the WHO definition of health aging well? Frameworks for "health" after three score and ten. *American Journal of Public Health*, *109*(8), 1104–1106. https://doi.org/10.2105/AJPH.2019.305177

Findsen, B., & Formosa, M. (2011). History and Development. In: Findsen, B., Formosa, M. (Eds) *Lifelong learning in later life*. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-651-9_5

Footit, J., & Anderson, D. (2012). Associations between perception of wellness and health-related quality of life, comorbidities, modifiable lifestyle factors and demographics in older Australians. *Australasian Journal on Ageing, 31*, 22– 27.

Foottit, J., & Anderson, D. (2012). Associations between perception of wellness and health-related quality of life, comorbidities, modifiable lifestyle factors and demographics in older Australians. *Australas Journal of Ageing, 31*(1):22-27. https://doi.org/10.1111/j.1741-6612.2011.00526.x.

Foster, T. W., & Levitov, J. E. (2012). Wellness during midlife and older adulthood: A different perception. *Adultspan Journal, 11,* 66–76. https://doi.org/10.1002/j.2161-0029.2012.00006.x

Fullen, M. C., Granello, D. H., Richardson, V. E., & Granello, P. F. (2018). Using wellness and resilience to predict age perception in older adulthood. *Journal of Counseling & Development, 96,* 424– 435. https://doi.org/10.1002/jcad.12224

Frederick, S., & Levine, P. (2013). *Waking the tiger: Healing trauma* [Kaplanı uyandırmak: Travmayı iyileştirmek]. İstanbul.

Fullen, M.C. (2016). Counseling for wellness with older adults. *Adultspan Journal, 15*, 109-123. https://doi.org/10.1002/adsp.12025

Fullen, M.C. (2019). Defining wellness in older adulthood: Toward a comprehensive framework. *Journal of Counseling & Development, 97*(1):62-74.

Gökçe Kutsal, Y. (2006). Yaşlanan dünya. *Türkiye Fiziksel Tıp Rehabilitasyon Dergisi, 52* (Özel Ek A), 6-11.

Granello, P. (2000). Integrating wellness work into mental health private practice. *Journal of Psychotherapy in Independent Practice, 1*, 3– 16. https://doi.org/10.1300/J288v01n01_02

Gregory, T., Nettelbeck, T., & Wilson, C. (2010). Openness to experience, intelligence, and successful ageing. *Personality and Individual Differences, 48*(8), 895–899. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.017

Hao Y. (2008). Productive activities and psychological well-being among older adults. The journals of gerontology. Series B, *Psychological Sciences and Social Sciences, 63*(2), S64–S72.

Harrison, E., Monroe-Lord, L., Carson, A.D., Jean-Baptiste, A.M, Phoenix, J., Jackson, P., Harris, B.M., Asongwed, E., & Richardson, M.L. (2021). COVİD-19 pandemic-related changes in wellness behavior among older Americans. *BMC Public Health, 1*, 755. https://doi.org/10.1186/s12889-021-10825-6.

Heinrich, L., & Gullane, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review, 26,* 695-718.

Holdsworth, M. A. (2019). Health, wellness and wellbeing, *Revue Interventions Economiques, 62.* https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.6322*,*

Hoppmann, C. A., & Gerstorf, D. (2009). Spousal interrelations in old age: A mini review. *Gerontology, 55*, 449-459.

Hupkens, S., Machielse, A., Goumans, M., & Derkx, P. (2018). Meaning in life of older persons: An integrative literature review. *Nursing Ethics*, *25*(8), 973-991. doi:10.1177/0969733016680122

Katz, A., Sivers-Teixeira, T., & Yonshiro-Cho, J. (2020). Age-friendly student senior connection: students' experience in an interprofessional pilot program to combat loneliness and isolation among older adults during the COVİD-19 pandemic. *Journal of Interprofessional Care, 34*(5), 668–671. https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1822308

Kang, M., Russ, R., & Ryu, J. (2008). Wellness for older adults in daily life. Wellness for older adults in daily life. *Oklahoma Cooperative Extension Fact Sheets,* T-2237. http://pods.dasnr.okstate.edu/docushare/dsweb/Get/Version-9376/T-2237web.pdf.

Kaplan, M.S., Newsom, J.T., McFarland, B.H., & Lu, L. (2001). Demographic and psychosocial correlates of physical activity in late life. *American Journal of Preventive Medicine, 21*(4), 306-312.

Kim, O. (1999). Predictors of loneliness in elderly Korean immigrant women living in the United States of America. *Journal of Advanced Nursing, 29*(5), 1082-1088.

Kim, S., & Jazwinski, S.M. (2015). Quantitative measures of healthy aging and biological age. *Healthy Aging Research, 4*,26. https://doi.org/10.12715/har.2015.4.26

Korkut-Owen, F. (2022). *İyilik hali yıldızı modeli ile iyilik halinizi artırmak*. Ankara.

Korkut-Owen, F., ve N. (2018). Yaşam boyu sağlıklı yaşam ve iyilik hali. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 10*(4), 440-453.

Korkut-Owen, F., Doğan, T., Demirbaş-Çelik, N., ve Owen, D. W. (2016). İyilik Hali Yıldızı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, *13*(3), 5013- 5031. https://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4130

Korkut-Owen, F., ve Owen, D.W. (2012). İyilik hali yıldızı modeli, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(9), 24-33.

Lee, L. O., & Knight, B. G. (2009). Attentional bias for threat in older adults: Moderation of the positivity bias by trait anxiety and stimulus modality. *Psychology and Aging, 24*(3), 741–747. https://doi.org/10.1037/a0016409

Lee, S., Smith, M.L., Towne, S.D. & Ory, M.G. (2018). Effects of sequential participation in evidence-based health and wellness programs among older adults. *Innovation in Aging, 20*(20), 1–12 . https://doi.org/10.1093/geroni/igy016

Lee, S. B., Oh, J. H., Park, J. H., Choi, S. P., & Wee, J. H. (2018). Differences in youngest-old, middle-old, and oldest-old patients who visit the emergency department. *Clinical and Experimental Emergency Medicine, 5*(4), 249–255. https://doi.org/10.15441/ceem.17.261

Levenson, R. W., Carstensen, L. L. ve Gottmann, J. M. (1993). Long-term marriage: Age, gender, and satisfaction. *Psychology & Aging, 8,* 301-313.

Lowy, L. (2016). Roadblocks in group work practice with older people: A framework for analysis. *The Gerontologist, 7,* 2, 109–113. https://doi.org/10.1093/geront/7.2_Part_1.109

Maxwell, C.A., Roberts, C., Oesmann, K., Muhimpundu, S., Archer, K.R., Patel, M.R., Mulubrhan, M.F., Muchira, J., Boon, J., &, LaNoue, M. (2022). Health and wellness for disadvantaged older adults: The AFRESH pilot study. *PEC Innovation,* http://dx.doi.org/10.1016/j.pecinn.2022.100084

McMahon, A.T., Tay, P. C., Tapsell, L. & Williams, P. (2016). Building bridges in dietary counselling: An exploratory study examining the usefulness of wellness and wellbeing concepts. *Journal of Human Nutrition and Dietetics, 29* (1), 75-85.

M cMahon, S., & Fleury, J. (2012). Wellness in older adults: A concept analysis. *Nursing Forum, 47,* 39–51. https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2011.00254.x

Miller, G., & Foster, L. T. (2010). A brief summary of holistic wellness literature. *Journal of Holistic Healthcare, 7*(1), 4-8.

Moberg, D. O. (2005). Research in spirituality, religion and aging. *Journal of Gerontological Social Work*, *45*(1-2), 11–40.

Momtaz, Y. A., Hamid, T. A., & Ibrahim, R. (2014). Cohort comparisons: emotional well-being among adolescents and older adults. *Clinical Interventions in Aging, 9,* 813–819. https://doi.org/10.2147/CIA.S61636

Musick, M. A., Traphagan, J. W., Koenig, H. G. & Larson, D. B. (2000). Spirituality in physical health and aging. *Journal of Adult Development*, *7*(2), 73-86.

Myers, J. E., Poidevant, J. P. & Dean, L. (1991). Groups for older persons and their caregivers: A review of the literature. *Journal for Specialists in Group Work, 16*(3), 197-205.

Myers, J. E., & *Sweeney*, T. J. (*2008*). *Wellness* counseling: The evidence base for practice. *Journal of Counseling & Development, 86*, 482-493. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00536.x

Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, *78*(3), 251-266

Myers, T.J., & Sweeney, J.E. (2004). The Indivisible Self: An Evidence-Based Model of Wellness. *Journal of Individual Psychology, 60(*3):234-245.

National Institutes of Health (n.d.). Cognitive health and older adults. https://www.nia.nih.gov/health/cognitive-health-and-older-adults

Orellana, K., Manthorpe, J., & Tinker, A. (2020). Day centres for older people: a systematically conducted scoping review of literature about their benefits, purposes and how they are perceived. *Ageing and Society, 40*(1), 73–104. https://doi.org/10.1017/s0144686x18000843

Orimo, H., Ito, H., Suzuki, T., Araki, A., Hosoyi, T., & Sawabe, M. (2006). Reviewing the definition of "elderly". *Geriatrics & Gerontology International, 6,* 149–158. https://doi.org/10.1111/j.1447-0594.2006.00341.x 149

Ouchi, Y., Rakugi, H., Arai, H., Akishita, M., Ito, H., Toba, K., Kai, I., & Joint Committee of Japan Gerontological Society (JGLS) and Japan Geriatrics Society (JGS) on the definition and classification of the elderly (2017). Redefining the elderly as aged 75 years and older: Proposal from the Joint Committee of Japan Gerontological Society and the Japan Geriatrics Society. *Geriatrics & Gerontology International, 17*(7), 1045–1047. https://doi.org/10.1111/ggi.13118

Özmete, E. (2008). Yaşlılıkta yaşamın anlamının refah göstergeleri ile yordanması. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi, 10*(4): 1-14.

Peel, N. M., McClure, R. J., & Bartlett, H. P. (2005). Behavioral determinants of healthy aging. *American Journal of Preventive Medicine*, *28*(3), 298–304. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.12.002

Pollard, E., & Lee, P. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature, *Social Indicators Research, 61*(1), 9–78. http://dx.doi.org/10.1023/A:1021284215801

Rababa, M., Hayajneh, A.A. & Bani-Iss, W. (2021). Association of death anxiety with spiritual well-being and religious coping in older adults during the COVİD-19 pandemic. *Journal of Religion and Health, 60,* 50–63. https://doi.org/10.1007/s10943-020-01129-x

Rachele, J.N., Washington, T.L., Cockshaw, W.D., & Brymer, E. (2013). Towards an operational understanding of wellness. *Journal of Spirituality, Leadership and Management*, *7,* 3-12. https://doi.org/10.15183/slm2013.07.1112

Reed, P. G. (1991). Spirituality and mental health in older adults: Extant knowledge for nursing: *Family & Community Health*, *14*(2), 14-25.

Rudnicka, E., Napierała, P., Podfigurna, A., Męczekalski, B., Smolarczyk, R., & Grymowicz, M. (2020). The World Health Organization (WHO) approach to healthy ageing. *Maturitas, 139*, 6–11. https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2020.05.018

Roscoe, L. J. (2009). Wellness: A review of theory and measurement for counselors. *Journal of Counseling & Development, 87*(2), 216-226. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00570.x

Rowe, J.W., & Kahn, R.L. (1997). Successful aging. *The Gerontologist, 37*(4): 433–440. https://doi.org/10.1093/geront/37.4.433

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 1069–1081. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Schickler, P. (2005). Achieving health or achieving wellbeing? *Learning in Health and Social Care, 4,* 217-227

Soyuer, F., ve Soyuer, A. (2008). Yaşlılık ve fiziksel aktivite. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 15*(3), 219-224.

Stolz, E., Mayerl, H., & Freidl, W. (2021). The impact of COVİD-19 restriction measures on loneliness among older adults in Austria. *European Journal of Public Health, 31*(1), 44–49. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckaa238

Strand, K. A., Francis, S. L., Margrett, J. A., Franke, W. D., & Peterson, M. J. (2014). Community-based exergaming program increases physical activity and perceived wellness in older adults. *Journal of Aging and Physical Activity, 22*(3), 364–371. https://doi.org/10.1123/japa.2012-0302

T.C. Sağlık Bakanlığı (2019). T.C. Sağlik Bakanliği Sağlik İstatistikleri Yilliği. 2019 https://sbsgm.saglik.gov.tr/TR-73387/saglik-istatistikleri-yilliklari.html

T.C. Sağlık Bakanlığı. (2023). Türkiye COVİD 19 tablosu. https://COVİD19.saglik.gov.tr/

Tam, E., Boas, P.K.V., Ruaro, F., Flesch, J., Wu, J., Thomas, A., Li, J., & Lopes, F. (2021). Feasibility and adoption of a focused digital wellness program in older adults. *Geriatrics, 6,* 54. https://doi.org/10.3390/geriatrics6020054

Türkiye İstatistik Kurumu. (2018). Nüfus Projeksiyonları, 2018-2080. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Nufus-Projeksiyonlari-2018-2080-30567

Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). Hayat tabloları, 2017-2019. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hayat-Tablolari-2017-2019-33711

Türkiye İstatistik Kurumu. (2022) İstatistiklerle Yaşlılar, 2021, Sayı: 45636 18 Mart 2022, https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Yaslilar-2021-45636

United Nations (2022). 2022 Theme : Resilience of older persons in a changing world, https://www.un.org/en/observances/older-persons-day

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). *World Population Ageing 2019: Highlights* (ST/ESA/SER.A/430).

Ünal, G., ve Bilge, A. (2005). İleri yaş grubunda yalnızlık, depresyon ve kognitif fonksiyonların incelenmesi. *Türk Geriatri Dergisi, 8*(2), 89–93.

Walker, R. ve Luszcz, M. A. (2009). Health and relationship dynamics within late-life couples: A systematic review. *Ageing & Society, 29*, 455-480.

World Health Organization (2017b). Integrated care for older people. Guidelines on community-level interventions to manage declines in intrinsic capacity. https://www.who.int/publications/i/item/9789241550109

World Health Organization. (Ekim, 2022) Ageing and health. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health

World Health Organization (2017b). Constitution of World Health Organization: Principles. Geneva, World Health Organization.

Yasin, Y. (2020). *Kırılgan gruplar ve COVİD 19; yaşlılar. Türk Tabipler Birliği COVİD 19 altıncı ay değerlendirme raporu*. https://www.ttb.org.tr/kutuphane/COVİD19-rapor_6/COVİD19-rapor_6_Part53.pdf

Zechner, M., & Kirchner, M. P. (2013). Balanced life: a pilot wellness program for older adults in psychiatric hospitals. *Psychiatric Rehabilitation Journal, 36*(1), 42–44. https://doi.org/10.1037/h0094746

Zhang, Z., Henley, T., Schiaffino, M., Wiese, J., Sachs, D., Migliaccio, J., & Huh-Yoo, J. (2021). Older adults' perceptions of community-based telehealth wellness programs: A qualitative study, *Informatics for Health and Social Care*, https://doi.org/10.1080/17538157.2021.200618

BÖLÜM 8

Pandemi Döneminde Sağlık Çalışanlarının İyilik Halleri Üzerine Bir Çalışma

Deniz KARA

Fidan KORKUT-OWEN

Öne Çıkan Bilgiler ve Bulgular

- ★ COVİD-19 pandemisinden duygusal, fiziksel, sosyal olarak olumsuz olarak en çok etkilenen gruplarından biri sağlık çalışanları
- ★ Sağlık çalışanları, fiziksel ve duygusal iyilik hallerini düşük, bilişsel iyilik hallerini yüksek algılıyor
- ★ Sağlık çalışanlarının cinsiyetlerine, iş gruplarına ve bir yakınını kaybedip kaybetmemelerine göre iyilik halleri değişmiyor
- ★ Lisans üstü eğitimi olan sağlık çalışanlarının YAHOO boyutu daha iyi
- ★ Çalışma deneyimi fazla olan sağlık çalışanlarının DUY ve SOS alt boyutları daha iyi

Giriş

Sağlıklı olmak her kültürde önemli bir olgu olarak ele alınmaktadır. Sağlık denildiğinde sıklıkla fiziksel sağlık anlaşılsa da Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization, WHO) 1946 yılından beri sağlığı sadece bir hastalığın olmaması hali olarak değil tüm fiziksel, zihinsel ve sosyal iyi oluş hali olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2022). Bu tanımda sağlığın çok boyutlu olarak ele alındığı görülmektedir. Rachale ve diğerleri (2013) sağlık, iyilik hali, yaşam doyumu ve iyi oluş (well-being) kavramlarının alanyazında birbirleri yerlerine kullanıldıklarına ve bunun karmaşa yarattığına dikkat çekmektedirler. Oysa her biri birbiriyle ilişkili olsalar da farklı kavramlardır. Bu kitap bölümünde ele alınan, çok boyutlu bir yapı gösteren iyilik hali kavramı ile sağlıklı olmak ve sağlıklı davranışlar kavramları da yakından ilişkilidir. Öyle ki yapılan bir çalışmada iyilik halinin çok büyük bir kısmının (% 68) sağlıklı yaşam biçimi davranışlarıyla açıklandığı saptanmıştır (Demirbaş-Çelik ve Korkut-Owen, 2017).

Toplumlarda bireylerin sağlıklı olmalarının sağlanması ve sürdürülmesinde sağlık alanında çalışanların rolü tartışılmazdır. Uluslararası Çalışma Örgütü (Interna-

tional Labor Organization, ILO) tarafından yapılan Uluslararası Standart Meslek Sınıflamasında (The International Standard Classification of Occupations, ISCO-08) sağlık mesleklerini ve sağlık hizmeti sunanları, hastalara doğrudan ve dolaylı hizmet sunmalarına göre gruplanmaktadır. Doğrudan hastalarla temas ederek hizmet sunan sağlık çalışanları arasında hekimler, diş hekimleri, eczacılar, fizyoterapistler, hemşireler, diyetisyenler, odyologlar ve benzeri sağlık çalışanları yer almaktadır. Dolaylı olarak sağlık hizmeti sunan meslekler daha çok sağlıkla ilgili yardımcı meslekler olarak tanımlanmakta ve bu meslekleri yapanlar arasında sağlık yöneticileri, teknikerler, sosyal çalışma uzmanları, psikologlar ve benzeri sağlık çalışanları yer almaktadır (ILO, 2012).

Dünya Sağlık Örgütü ilk olarak COVİD-19 adlı virüsü Aralık 2019 tarihinde tanımlamış ardından 11 Mart 2020 tarihinde bu salgının tüm küreyi etkilediğini dolayısıyla pandemi olduğunu ilan etmiştir (WHO, 2020a). COVİD-19 pandemisi başladığında, yüksek yayılım hızı ve büyük ölüm oranına neden olmasıyla küresel korku ve panik dalgasını beraberinde getirmiştir. Hızla artan vaka sayıları ve yayılımı sınırlamak için alınan önlemler toplumun tüm kesimlerinde fiziksel, sosyal, ruhsal ve ekonomik zorluklara yol açmıştır. Pek çok değişikliğin daha hızlı hayat geçmesine neden olan bu pandemi, sadece tıbbi yönden değil aynı zamanda psiko-sosyal yönden de önemli etkilere sahip küresel sağlık sorunu olmuştur. Toplumların sağlıklarını korumak ve artırmak görevi ile sağlık kurum ve kuruluşlarında hizmet veren sağlık çalışanları bu sorunla mücadelede baş aktör konumundaki en yoğun çabayı göstermişlerdir. COVİD-19'un neden olduğu pandemiden en çok etkilenen, hem fiziksel hem de psikolojik zarar görme riski taşıyan meslek grubunun sağlık çalışanları olduğu görülmektedir (Joseph ve Joseph, 2016; Mantaring vd., 2022; Türkili vd., 2022; Wang vd., 2020). Türkiye'de ve dünyada çoğu sağlık çalışanı aylarca evlerine gitmemiş, hastanelerde ve otellerde aylarca kalarak kendilerini tecrit ederek büyük bir özveri ile işlerinin başında kalmaya çalışmışlardır. Pandemi sürecinde sağlık çalışanları kendi sağlıklarından çok başkalarının yaşamlarını kurtarmak için özgeci biçimde çalışmışlardır (Chhablani ve Choudhari 2022; Tran vd., 2022). Bu kitap bölümünde diğerlerinin sağlıklı yaşam sürdürmeleri için çaba sarfeden sağlık çalışanlarının özellikle COVİD-19 pandemi döneminde iyilik hallerinin ne durumda olduğunun ortaya konması amaçlanmıştır.

COVİD-19 Pandemisinin Sağlık Çalışanları Üzerindeki Etkileri

Bu tip krizlerde yeterli ve etkili sağlık hizmeti sunmak, sadece yeterli sayıda doktor, hemşire, ileri düzey uygulamalı klinisyen, eczacı, solunum terapisti ve diğer sağlık çalışanlarına sahip olmakla mümkün olmamaktadır. Ayrıca bu zorlu dönemlerde etkili sağlık hizmeti sunabilmek için, her sağlık çalışanının yüksek hacimli hastaları tedavi etme becerilerini en üst düzeye çıkartıcı koşullarının da sağlanması gerekmektedir. COVİD -19 pandemisinde bazı kritik hastalardaki dalgalanmaların haftalar hatta aylar sürdüğü göz önüne alındığında, sağlık çalışanlarının uzun bir

zaman aralığında tam potansiyellerini kullanarak çalışabilmelerinin zorluğu görülmektedir. Bu süreçte sakin kalmalarının ve toplumun kaygılarını azaltmaya katkı sağlamalarının beklenmesi nedeniyle, sağlık çalışanları toplumsal değişimler ve duygusal stres kaynaklarıyla da başa çıkmak zorunda kalmışlardır (Shanafelt vd., 2020). Genelde pandemi dönemleri sağlık çalışanlarının psikolojik, sosyal ve fiziksel olarak işlevsellik ve dayanıklılık açısından yeni risklerle karşı karşıya kaldıkları dönemlerdir (WHO, 2020b). COVİD-19 pandemisinde de salgının ani ve hızlı yayılışı ile sağlık çalışanları daha yoğun iş yükü, daha yüksek enfeksiyon riski, iş doyumlarını zorlayan daha ağır fiziksel ve zihinsel streslerle, ahlaki ikilemlerle ve aşina olduklarından daha farklı uygulamalarda yüzleşmişlerdir (Shanafelt vd., 2020). COVİD-19 salgınının ilk günlerinden itibaren artan vaka sayıları hastanelerde çalışan doktor ve diğer sağlık çalışanları açısından yeni zorlukları da yaşamlarına getirmiştir. Enfeksiyona yakalanma korkusu, yeterli kişisel koruyucu ekipmanlarının olmayışı ile birlikte ailelerinin, arkadaşlarının sağlığı ve güvenliği ile ilgili artan endişeler, sürekli değişen bakım protokolleri meslek çalışanlarını daha stresli bir çalışma ortamına taşımıştır. Bu dönemde sağlık çalışanlarının fiziksel anlamda yorgun oldukları, ruhsal olarak zorlandıkları (Chhablani ve Choudhari, 2022; Firew vd., 2020, Zang vd., 2021), uzun ve karmaşık vardiyalı çalışma saatleri nedeniyle stresli oldukları (Shanafel ve Trockel, 2020; Zhang vd., 2021), ayrıca sosyal sağlıklarının da etkilendiği (Chhablani ve Choudhari, 2022) rapor edilmektedir.

Sağlık çalışanları, küresel salgın hastalık karşısında kendilerini çaresiz, yetersiz hissetmişler ve nasıl korunacakları konusunda endişe yaşamışlardır. Bu çaresizlik ve yetersizliğin nedenlerine bakıldığında; salgın ile ilgili veri azlığı, hastalıktan korunmak için yeterli kişisel koruyucu ekipman bulma konusundaki yetersizlikler, hastalığı yakınlarına bulaştırma riskine ve kendilerinin de bu virüs nedeniyle ölebileceklerine ilişkin korkuların yer aldığı görülmektedir. Uluslararası Af Örgütünün çıkardığı raporda sadece pandeminin ilk yılında dünyada 17 binden fazla (Amnesty International, 2021), Türkiye'de 400'den fazla (Nesanır vd., 2021) sağlık çalışanın COVİD -19 ile ilişkili durumlar nedeniyle yaşamlarını kaybettikleri rapor edilmiştir. Yurtiçi ve dışında yapılan araştırmaların sonuçları, COVİD-19 pandemisi nedeniyle sağlık çalışanlarının ölüm kaygısının yanısıra bulaş kaygısı, korku, depresyon, (Bai vd., 2020; Bişkin-Çetin ve Sözel, 2021; Fırat vd., 2021; Gökçe 2022; Labrague ve De Los Santos, 2021; Lamb vd., 2021; Morawa vd., 2021; Pappa vd., 2021; Preti vd., 2020; Sahabi vd., 2021; Shreffler vd., 2020; Wilbiks vd., 2021, Young vd., 2021) ve travma sonrası stres bozukluğu (Acherjya vd., 2022; Andhavarapu vd., 2022; Bai vd., 2020; Grover vd., 2021; Öztürk-Turgut ve Engin, 2022; Pappa vd., 2021; Riedel vd., 2021; Yılmaz Karaman ve Yastibaş, 2021) yaşadıklarını göstermektedir. Pandemi döneminde sağlık çalışanları arasında depresyon, duygusal bozukluklar, anksiyete ve tükenmişlik sendromunun genel popülasyona göre daha yüksek oranlarda görüldüğü saptayan çalışmaların yanısıra (Örn., Jordan vd., 2021; Türkili vd., 2022) bu konuda sağlık çalışanlarıyla genel popülasyon arasında bir fark olmadığını saptayan çalışmalar da bulunmaktadır (Örn., Cénat vd., 2021).

Kaynakça

Abo-Ali, E. A., Al-Rubaki, S., Lubbad, S., Nchoukati, M., Alqahtani, R., Albraim, S., Ghareeb, W. A., Al-Haffashi, B., Alghamdi, F., & Zaytoun, S. (2021). Mental well-being and self-efficacy of healthcare workers in Saudi Arabia during the COVİD-19 pandemic. *Risk Management and Healthcare Policy*, *14*, 3167–3177. https://doi.org/10.2147/RMHP.S320421

Acherjya, G. K., Ali, M., Roy, G. C., Rahman, M. S., Nuruzzaman, M., Biswas, R., Islam, M. N., Hoque, M. T., Tarafder, K., Chakrabortty, A., Kamal, M., Kudrat-E-Khuda, C. M., Saha, T., Debnath, S., Zesmin, F., Hossain, M. I., Deb, S. R., Bhuiyan, G. R., Paul, G. K., & Azad, A. K. (2022). Psychological assessment of health-care workers working during COVİD-19 pandemic condition in Bangladesh. *Mymensingh Medical Journal*, *31*(2), 466–476.

Akalın, B. ve Modanoğlu, A. (2021). COVİD-19 sürecinde yoğun bakımda çalışan sağlık profesyonellerinin duygu-durum ve tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 12*(2): 346-352 https://doi.org/10.31067/acusaglik.850978

Alper-Ay, F. ve İçen B.T. (2021). Türkiye'de COVİD-19 pandemisinin 3. pik döneminde sağlık çalışanlarının COVİD -19 kaygısı ve tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,14*(80), *1-14.* https://doi.org/10.17719/jisr.2021.41120

Altınışık-Ergur, G., Nuhoğlu, Ş., Çobanoğlu, C., Çetin, N., Bostan, P. ve Ergur, A. (2021). Adanmışlıktan tükenmişliğe, tükenmişlikten vazgeçişe: COVİD-19 pandemisi'nde istifa eden/emekli olan hekimlerin çığlığı. *İstanbul University Journal of Sociology*, *41*(1), 73-102. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/62615/977046

Amnesty International (2021). *'I go to work in fear': The pandemic health workers left behind*. https://www.amnesty.org/en/latest/news/2021/05/i-go-to-work-in-fear-the-pandemic-health-workers-left-behind

Anzaldua, A., & Halpern, J. (2021). Can clinical empathy survive? Distress, burnout, and malignant duty in the age of COVİD -19. *The Hastings Center report*, *51*(1), 22–27. https://doi.org/10.1002/hast.1216

Bahçecioğlu, E. H. (2022). Sosyal medyada Kovid-19 salgını sürecinde sağlık çalışanlarına yönelik önce destek sonra nefret söylemi. *TRT Akademi, 7*(15), 498-531. https://doi.org/10.37679/trta.1100897

Bai, Y., Yao, L., Wei, T., Tian, F., Jin, D. Y., Chen, L., & Wang, M. (2020). Presumed asymptomatic carrier transmission of COVİD-19. *Journal of the American Medical Association*, *323*(14), 1406–1407. https://doi.org/10.1001/jama.2020.2565

Barnett, J. E., Baker, E. K., Elman, N. S., & Schoener, G. R. (2007). In pursuit of wellness: The self-care imperative. *Professional Psychology: Research and Practice, 38*(6), 603–612. https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.6.603

Bişkin-Çetin, S., ve Sözel, H. (2021). COVİD-19 sürecinde sağlık çalışanlarının ölüm kaygısı düzeyleri. *Eskişehir Medical Journal*, 2(2), 74-81. https://doi.org/10.48176/esmj.2021.21

Cai, W., Lian, B., Song, X., Hou, T., Deng, G., & Li, H. (2020). A cross-sectional study on mental health among health care workers during the outbreak of corona virus disease 2019. *Asian Journal of Psychiatry*, *51*, 102111. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102111

Carter, L.A. & Barnett, J.E. (2015). *Self-care for clinicians in training: A guide to psychological wellness for graduate students in psychology*, Oxford University Press: New York.

Cénat, J. M., Blais-Rochette, C., Kokou-Kpolou, C. K., Noorishad, P. G., Mukunzi, J. N., McIntee, S. E., Dalexis, R. D., Goulet, M. A., & Labelle, P. R. (2021). Prevalence of symptoms of depression, anxiety, insomnia, posttraumatic stress disorder, and psychological distress among populations affected by the COVİD-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry research*, *295*, 113599. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113599.

Chew, C., & Ko, D. (2020). Medical ethics in the era of COVİD-19: Now and the future. *Respirology*, 25(10), 1033-1034. https://doi.org/10.1111/resp.13927

Chhablani, N., & Choudhari, S. G. (September 20, 2022). Behind the frontline: A review on the impact of COVİD-19 pandemic on healthcare workers. *Cureus, 14*(9): e29349. https://doi.org/10.7759/cureus.29349

Cimarolli, V.R., Bryant, N.S., Falzarano, F., & Stone, R. (2022). Job resignation in nursing homes during the COVİD -19 pandemic: The role of quality of employer communication. *Journal of Applied Gerontology*, *41*(1),12-21. https://doi.org/10.1177/07334648211040509.

Çetin, B. , Deniz, D. , Gemlik, N., ve Yarar, O. (2021). Koronavirüs (COVİD-19)'ün sağlık çalışanları üzerine etkisi: Nitel bir araştırma. *Journal of Academic Perspective on Social Studies*, 1, 45-58. htpps://doi.org/10.35344/Japss.902999

d'Ettorre, G., Ceccarelli, G., Santinelli, L., Vassalini, P., Innocenti, G.P., Alessandri, F., Koukopoulos, A.E., Russo, A., d'Ettorre, G., & Tarsitani, L. (2021). Post-traumatic stress symptoms in healthcareworkers dealing with the COVİD-19 pandemic: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*,*18,* 601. https://doi.org/10.3390/ ijerph18020601

Demirbaş-Çelik, N., ve Korkut-Owen, F. (2017). Sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının iyilik halini yordayıcılığı. *Journal of Strategic Research in Social Science, 3*, 69-88.

Denning, M., Goh, E. T., Tan, B., Kanneganti, A., Almonte, M., Scott, A., Martin, G., Clarke, J., Sounderajah, V., Markar, S., Przybylowicz, J., Chan, Y. H., Sia, C. H., Chua, Y. X., Sim, K., Lim, L., Tan, L., Tan, M., Sharma, V., Ooi, S., … Kinross, J. (2021). Determinants of burnout and other aspects of psychological well-being in healthcare workers during the COVİD-19 pandemic: A multinational cross-sectional study. *PloS one*, *16*(4), e0238666. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238666

Dong, L. N., Zhao, Y. L., Liu, Y., Wu, Y. Z., & Wang, J. P. (2021). Psychological reactions of healthcare workers deployed to Wuhan from Shanxi province and how they cope during coronavirus disease 2019 (COVİD-19) outbreak. *Chinese Medical Journal*, *134*(5), 587–589. https://doi.org/10.1097/CM9.0000000000001201

Du, J., Dong, L., Wang, T., Yuan, C., Fu, R., Zhang, L., Liu, B., Zhang, M., Yin, Y., Qin, J., Bouey, J., Zhao, M., & Li, X. (2020). Psychological symptoms among frontline healthcare workers during COVİD-19 outbreak in Wuhan. *General Hospital Psychiatry*, *67*, 144–145. https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2020.03.011

Efe-Is, E., Sahillioglu, A., Demirel, S., Kuran, B., & Özdemir, H. M. (2021). Effect of COVİD-19 pandemic on physical activity habits, musculoskeletal pain, and mood of healthcare workers. *Sisli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni*, *55*(4), 462–468. https://doi.org/10.14744/SEMB.2021.87523

Embriaco, N., Papazian, L., Kentish-Barnes, N., Pochard, F., & Azoulay, E. (2007). Burnout syndrome among critical care healthcare workers. *Current Opinion in Critical Care, 13*(5), 482-488. https://doi.org/10.1097/MCC.0b013e3282efd28a

Erkal-Aksoy, Y. , & Koçak, V. (2020). Psychological effects of nurses and midwives due to COVİD-19 outbreak: The case of Turkey. *Archives of Psychiatric Nursing*, *34*(5), 427–433. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.07.011

Fırat, M., Kanbay, Y., Utkan, M., Demir Gökmen, B., ve Okanlı, A. (2021). COVİD-19 pandemisinde hizmet veren sağlık çalışanlarının psikososyal zorlanmaları: Türkiye'den nitel bir çalışma. *Gevher Nesibe Journal of Medical & Health Sciences*, *6*(13), 74-80.

Firew, T., Sano, E.D., Lee, J.W., Flores, S., Lang, K., Slaman, K., Greene, M.C., & Chang, B.P. (2020). Protecting the front line: A cross-sectional survey analysis of the occupational factors contributing to healthcare workers' infection and psychological distress during the COVİD-19 pandemic in the USA. *BMJ Open*, 10. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-042752

Ghorbani, A., Shali, M., Matourypour, P. Salehi-Morkani, E., Salehpoor-Emran, M, & Nikbakht- Nasrabad, A. (2022). Explaining nurses' experience of stresses and co-

ping mechanisms in coronavirus pandemic. *Nursing Forum*, *57*(1),18-25. https://doi.org/10.1111/nuf.12644.

Goddard, A.F. &, Patel, M. (2021). The changing face of medical professionalism and the impact of COVİD-19. *Lancet*, 397,950-2. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00436-0

Gökçe, A. (2022). COVİD -19 pandemi sürecinin sağlık sektörü çalışanları üzerindeki psikososyal yansımaları: Nitel bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, *3*(74), 1833-1860.

Grabbe, L., Higgins, M. K., Baird, M., Craven, P. A., & San Fratello, S. (2020). The Community Resiliency Model® to promote nurse well-being. *Nursing outlook*, *68*(3), 324–336. https://doi.org/10.1016/j.outlook.2019.11.002

Grover, S., Mehra, A., Sahoo, S., Avasthi, A., Rao, T. S. S., Vaishnav, M., Dalal, P. K., Saha, G., Singh, O. P., Chakraborty, K., Janardran Reddy, Y. C., Rao, N. P., Tripathi, A., Chadda, R. K., Mishra, K. K., Rao, G. P., Kumar, V., Gautam, S., Sarkar, S., Krishnan, V., … Subramanyam, A. (2021). Evaluation of psychological impact of COVİD-19 on health-care workers.*Indian Journal of Psychiatry*, *63*(3), 222–227. https://doi.org/10.4103/indianjpsychiatry.indianjpsychiatry_1129_20

Güler, B. (2021). Örgütsel ve psikolojik müdahale. TUBİTAK Program Kodu: 1001. Proje No: 120K368. https://www.researchgate.net/publication/353806993_COVİD-19_ile_Mucadelede_Saglik_Calisanlarina_Yonelik_Orgutsel_ve_Psikolojik_Mudahale

International Labor Organization (2012). *International Standard Classification of Occupations: ISCO-08 Version 1*. Geneva: ILO Publications. https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/

Jalili, M., Niroomand, M., Hadavand, F., Zeinali, K., & Fotouhi, A. (2021). Burnout among healthcare professionals during COVİD-19 pandemic: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *94*(6), 1345–1352. https://doi.org/10.1007/s00420-021-01695-x

Jordan, J. A., Shannon, C., Browne, D., Carroll, E., Maguire, J., Kerrigan, K., Hannan, S., McCarthy, T., Tully, M. A., Mulholland, C., & Dyer, K. F. W. (2021). COVİD-19 Staff Wellbeing Survey: Longitudinal survey of psychological well-being among health and social care staff in Northern Ireland during the COVİD-19 pandemic. *BJPsych open*, *7*(5), e159. https://doi.org/10.1192/bjo.2021.988

Jose, S., Cyriac, M. C., & Dhandapani, M. (2021). Health problems and skin damages caused by personal protective equipment: Experience of frontline nurses caring for critical COVİD-19 patients in intensive care units. *Indian Journal of Critical Care Medicine, 25*(2), 134–139. https://doi.org/10.5005/jp-journals-10071-23713

Joseph, B., & Joseph, M. (2016). The health of the healthcare workers. *Indian Journal of Occupational and Environmental Medicine*, *20*(2), 71–72. https://doi.org/10.4103/0019-5278.197518

Keller-Dupree, E. A., O'Lansen, C. C., Gwin, G. C., Choate, K., Carver, C. L., Kelly Shuler, M., & Guidry, J. (2017). Innovative wellness education for wellness-in-training: A mixed- method study. *Journal of Counseling Practices, 8*(1), 45-60. https://doi.org/10.22229/ijv304162

Knudsen, A. K. S., Stene-Larsen, K., Gustavson, K., Hotopf, M., Kessler, R. C., Krokstad, S., Skogen, J. C., Øverland, S., & Reneflot, A. (2021). Prevalence of mental disorders, suicidal ideation and suicides in the general population before and during the COVİD-19 pandemic in Norway: A population-based repeated cross-sectional analysis. *The Lancet Regional Health. Europe*, *4*, 100071. https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2021.100071.

Konings, KJ-P., Gastmans, C., Numminen, O.H., Claerhout, R., Aerts, G., Leino-Kilpi, H., & de Casterlé, B.D. (2021). Measuring nurses' moral courage: an explorative study. *Nursing Ethics,* 29, 114–30. https://doi.org/10.1177/09697330211003211

Korkut-Owen, F., ve Owen, D. W. (2012). İyilik hali yıldızı modeli, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(9), 24-33.

Korkut-Owen, F., Demirbaş-Çelik, N. ve Doğan, T. (2017). Üniversite öğrencilerinde iyilik halinin yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, (64-Ek Sayı), 1461-1479. https://doi.org/10.17755/esosder.300405

Korkut-Owen, F., Doğan, T., Demirbaş-Çelik, N,. ve Owen, D.W. (2016). İyilik Hali Yıldızı Ölçeği'nin geliştirilmesi, *International Journal of Human Science, 13(*3), 5013-5031. https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4130 s

Kua, Z., Hamzah, F., Tan, P.T., Ong, L.J., Tan, B., & Huang, Z. (2022). Physical activity levels and mental health burden of healthcare workers during COVİD-19 lockdown. *Stress Health, 38*(1),171-179. https://doi.org/10.1002/smi.3078.

Labrague, L. J., & de Los Santos, J. A. A. (2021). Fear of COVİD-19, psychological distress, work satisfaction and turnover intention among frontline nurses. *Journal of Nursing Management*, *29*(3), 395–403. https://doi.org/10.1111/jonm.13168

Lam, L. T., Lam, M. K., Reddy, P., & Wong, P. (2022). Factors associated with work-related burnout among corporate employees amidst COVİD-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(3), 1295. https://doi.org/10.3390/ijerph19031295

Lamb, D., Greenberg, N., Hotopf, M., Raine, R., Razavi, R., Bhundia, R., Scott, H., Carr, E., Gafoor, R., Bakolis, I., Hegarty, S., Souliou, E., Rafferty, A. M., Rhead, R., Weston, D., Gnangapragasam, S., Marlow, S., Wessely, S., & Stevelink, S. (2021). NHS

CHECK: protocol for a cohort study investigating the psychosocial impact of the COVİD-19 pandemic on healthcare workers. *BMJ Open*, *11*(6), e051687. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-051687

Leo, C.G., Sabina, S., Tumolo, M.R., Bodini, A., Ponzini, G., Sabato, E. & Mincarone, P. (2021). Burnout among healthcare workers in the COVİD 19 Era: A review of the existing literature. *Frontiers in Public Health,* 9:750529. https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.750529

Li, W., Yang, Y., Liu, Z. H., Zhao, Y. J., Zhang, Q., Zhang, L., Cheung, T., & Xiang, Y. T. (2020). Progression of mental health services during the COVİD-19 outbreak in China. *International Journal of Biological Sciences*, *16*(10), 1732–1738. https://doi.org/10.7150/ijbs.45120

Mantaring, M. A. S., Bello, M. S. A. P., Agulto, T. J. M., Romualdez, C. M. I. R., Guevara, A. M. I. C., Lizarondo, N. R. M., Rigor, M. T. O., & Barcarlos, I. D. V. (2022). Behavioral design interventions for the promotion of wellbeing among Filipino healthcare workers during the COVİD-19 pandemic. *The Lancet Regional Health. Western Pacific*, 100627. Advance online publication. https://doi.org/10.1016/j.lanwpc.2022.100627

Maslach, C., W. B. Schaufeli & M. P. Leiter. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology,* 52, 397 – 422.

Mollica, R.F., Fernando, D.B. & Augusterfer, E.F. (2021). Beyond burnout: Responding to the COVİD-19 pandemic challenges to self-care. *Current Psychiatry Reports*, *23*(4), 21. https://doi.org/10.1007/s11920-021-01230-2

Morgan, R., Tan, H. L., Oveisi, N., Memmott, C., Korzuchowski, A., Hawkins, K., & Smith, J. (2022). Women healthcare workers' experiences during COVİD-19 and other crises: A scoping review. *International Journal of Nursing Studies Advances*, *4*, 100066. https://doi.org/10.1016/j.ijnsa.2022.100066

Murthy, V.H. (2022). Confronting health worker burnout and well-being. *The New England Journal of Medicine, 387*(7), 577-579, https://doi.org/10.1056/NEJMp2207252

Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, *78*(3), 251-266. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01906.x

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2019). *Taking action against clinician burnout: A systems approach to Professional well-being*. Washington, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/25521.

National Institute of Mental Health. (2022). Caring for your mental health, https://www.nimh.nih.gov/health/topics/caring-for-your-mental-health

Nesanır, N., Bahadır, A., Karcıoğlu, Ö., ve Korur Fincancı, Ş. (2021). *Türkiye'de sağlık çalışanı ölümlerinin anlattığı*. Türk Tabipler Birliği. https://www.ttb.org.tr/kutuphane/sc_olumleri.pdf

Orhan, S. (2022). Ön cephe çalışanlarının zihinsel iyiliğini desteklemek için bir esneklik eğitiminin etkisi: Topluluk dayanıklılık modeline ilişkin yarı deneysel bir çalışmanin kısa raporu. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities, 9*(1), 47-60, http://dx.doi.org/10.38064/eurssh.295

Ortiz-Calvo, E., Martínez-Alés, G., Mediavilla, R., González-Gómez, E., Fernández-Jiménez, E., Bravo-Ortiz, M. F., Moreno-Küstner, B., & COVİD-19 HEalth caRe wOrkErS – Spain (HEROES-SPA) Group (2022). The role of social support and resilience in the mental health impact of the COVİD-19 pandemic among healthcare workers in Spain. *Journal of Psychiatric Research*, *148*, 181–187. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.12.030

Öcalan, D., Ceylantekin, Y., Kunduracılar, Z., ve Doğan, T. (2020). Üniversite öğrencilerinde beden kütle indeksi, tükenmişlik düzeyi ve iyilik hali arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Diyabet ve Obezite Dergisi*, *4*(3), 270-278. https://doi.org/10.25048/tudod.685181

Öztürk Turgut, E., ve Engin, E. (2022). Sağlık çalışanlarının COVİD 19 pandemi dönemindeki psikososyal sorunları ve psikolojik dayanıklılığı. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 38*(2), 45-52. https://doi.org/10.53490/egehemsire.838067

Pidgeon, A. & Keye, M. (2014). Relationship between resilience, mindfulness, and pyschological well-being in University students. *International Journal of Liberal Arts and Social Science, 2*(5), 27-32.

Preti, E., Di Mattei, V., Perego, G., Ferrari, F., Mazzetti, M., Taranto, P., Di Pierro, R., Madeddu, F., & Calati, R. (2020). The psychological impact of epidemic and pandemic outbreaks on healthcare workers: Rapid review of the evidence. *Current Psychiatry Reports*, 22, 43. https://doi.org/10.1007/s11920-020-01166-z

Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. A (2020). Nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVİD-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry, 33*, 1-3. https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213

Rachele, J.N., Washington, T.L., Cockshaw, W.D., & Brymer, E. (2013). Towards an operational understanding of wellness. *Journal of Spirituality, Leadership and Management, 7*, 3-12.

Riedel, B., Horen, S. R., Reynolds, A., & Hamidian Jahromi, A. (2021). Mental health disorders in nurses during the COVİD 19 pandemic: Implications and coping strategies. *Frontiers in Public Health*, *9*, 707358. https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.707358

Sağlık ve Sosyal Hizmet Çalışanları Sendikası (2012). *Türkiye'de Sağlık çalışanları tükenmişlik araştırması sonuçları* (14 Mart 2012). https://www.saglikcalisanisagligi.org/tezler2/tukenmislikarastirmasi.pdf

Sağlık-Sen (2022). *Sağlık-Sen hekim hakları, istifa ve göç çalıştayı gerçekleştirdi.* https://www.sagliksen.org.tr/haber/10872/saglik-sen-hekim-haklari-istifa-ve-goc-calistayi-gerceklestirdi

Sahebi, A., Nejati-Zarnaqi, B., Moayedi, S., Yousefi, K., Torres, M., & Golitaleb, M. (2021). The prevalence of anxiety and depression among healthcare workers during the COVİD-19 pandemic: An umbrella review of meta-analyses. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, *107*, 110247. https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2021.110247

Sanchez-Reilly, S., Morrison, L. J., Carey, E., Bernacki, R., O'Neill, L., Kapo, J., Periyakoil, V. S., & Thomas, J. (2013). Caring for oneself to care for others: physicians and their self-care. *The Journal of Supportive Oncology*, *11*(2), 75–81. https://doi.org/10.12788/j.suponc.0003

Schwartz, J., King, C. C., & Yen, M. Y. (2020). Protecting healthcare workers during the coronavirus disease 2019 (COVİD-19) outbreak: Lessons from Taiwan's severe acute respiratory syndrome response. *Clinical infectious diseases*, *71*(15), 858–860. https://doi.org/10.1093/cid/ciaa255

Shanafelt, T., Ripp, J., & Trockel, M. (2020). Understanding and addressing sources of anxiety among health care professionals during the COVİD-19 Pandemic. *Journal of the American Medical Association*, *323*(21), 2133–2134. https://doi.org/10.1001/jama.2020.5893

Shreffler, J., Petrey, J., & Huecker, M. (2020). The impact of COVİD-19 on healthcare worker wellness: A scoping review. *The Western Journal of Emergency Medicine*, *21*(5), 1059–1066. https://doi.org/10.5811/westjem.2020.7.48684

Smith, G. D., Ng, F., & Ho Cheung Li, W. (2020). COVİD-19: Emerging compassion, courage and resilience in the face of misinformation and adversity. *Journal of Clinical Nursing*, *29*(9-10), 1425–1428. https://doi.org/10.1111/jocn.15231

Song, X., Fu, W., Liu, X., Luo, Z., Wang, R., Zhou, N., Yan, S., & Lv, C. (2020). Mental health status of medical staff in emergency departments during the Coronavirus disease 2019 epidemic in China. *Brain, Behavior, and Immunity*, *88*, 60–65. https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.06.002

Stehman, C. R., Clark, R. L., Purpura, A., & Kellogg, A. R. (2020). Wellness: Combating burnout and its consequences in emergency medicine. *The Western Journal of Emergency Medicine, 21*(3), 555–565. https://doi.org/10.5811/westjem.2020.1.40971

Stone, K. W., Kintziger, K. W., Jagger, M. A., & Horney, J. A. (2021). Public health workforce burnout in the COVİD-19 response in the U.S. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(8), 4369. https://doi.org/10.3390/ijerph18084369

Sultana, A., Sharma, R., Hossain, M. M., Bhattacharya, S., & Purohit, N. (2020). Burnout among healthcare providers during COVİD-19: Challenges and evidence-based interventions. *Indian Journal of Medical Ethics*, *V*(4), 1–6. https://doi.org/10.20529/IJME.2020.73

Taşdelen, R., Ayık, B., Kaya, H., Ercis, M., ve Ertekin, E. (2022). Türk sağlık çalışanlarının COVİD -19 pandemisine psikolojik tepkileri: Damgalanmanın etkisi. *Archives of Neuropsychiatry.* 59, 133-138.

T.C. Sağlık Bakanlığı (2021). *COVİD-19 Pandemisinde sağlık kurumlarında çalışma rehberi ve enfeksiyon kontrol önlemleri: Bilimsel danışma kurulu çalışması.* COVİD-19 Rehberi - T.C. Sağlık Bakanlığı, https://COVİD19.saglik.gov.tr

T.C. Sağlık Bakanlığı Yönetim Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2022). *Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı'na, 06/10/2020 tarihli 22671628-610 sayılı Yazılı soru önergesi cevabı*. https://www.tbmm.gov.tr/Denetim/Yazili-Soru-Onergeleri-Sonuc

Tran, B. X., Vu, G. T., Latkin, C. A., & Ho, R. C. M. (2022). Multilevel and amplified effects of COVİD-19 pandemic on health workers. *The Lancet Regional Health. Western Pacific*, *23*, 100478. https://doi.org/10.1016/j.lanwpc.2022.100478

Tuna, B. (2022). *COVİD-19 salgını sürecinde sağlık çalışanlarının beslenme alışkanlıkları değişimi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Bursa.

Tükel, R. (2020). *COVİD-19 Pandemi sürecinde ruh sağlığı*. Türk Tabipleri Birliği COVİD-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu, https://www.ttb.org.tr/yayin_goster.php?Guid=42ee49a2-fb2d-11ea-abf2-539a0e741e38

Türkili, S., Aslan, E., Tot, Ş., Erdoğan, S., Güleryüz, G., Erdoğan, Aktürk, B., ve Özaslan, E. 2022). Asistan hekimlerde korona virüs salgını nedeniyle yaşanılan zorluklar, kaygı düzeyi ve tükenmişlik sendromunun incelenmesi. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences*, 103-114. https://doi.org/10.21673/anadoluklin.1005533

U.S. Bureau Labor Statistic (2022). *Empirical evidence for the "Great Resignation"*, https://www.bls.gov/opub/mlr/2022/article/empirical-evidence-for-the-great-resignation.htm

Vamvakas, E., Kontogeorgou, I., Ntaountaki, A., Karkouli, G., Pisimisi, E., Karampekiou, E., Politis, E., Moskofi, I., Konitopoulos, D., Dokoutsidou, E., Grigoropoulou, M., Theodorakopoulou, M., & Armaganidis, A. (2022). Occupational stress and quality of life among health professionals during the COVİD-19 pandemic. *Journal of Critical Care Medicine*, *8*(3), 182–192. https://doi.org/10.2478/jccm-2022-0012

Vercio, C., Loo, L. K., Green, M., Kim, D. I., & Beck Dallaghan, G. L. (2021). Shifting focus from burnout and wellness toward individual and organizational resilience. *Teaching and learning in medicine*, *33*(5), 568–576. https://doi.org/10.1080/10401334.2021.1879651

Vizheh, M., Qorbani, M., Arzaghi, S. M., Muhidin, S., Javanmard, Z., & Esmaeili, M. (2020). The mental health of healthcare workers in the COVİD-19 pandemic: A systematic review. *Journal of Diabetes and Metabolic Disorders*, *19*(2), 1967–1978. https://doi.org/10.1007/s40200-020-00643-9

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho CS, & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVİD-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(5), 1729-1732. https://doi.org/ 10.3390/ijerph17051729.

Wilbiks, J.M.P., Best, L.A., Law, M.A., & Roach, S.P. (2021). Evaluating the mental health and wellbeing of Canadian healthcare workers during the COVİD-19 outbreak. *Healthcare Management Forum*, *34*(4) 205-210, https://doi.org/10.1177/08404704211021109

Wild, C. E. K., Wells, H., Coetzee, N., Grant, C. C., Sullivan, T. A., Derraik, J. G. B., & Anderson, Y. C. (2022). Mixed-Methods survey of healthcare workers' experiences of personal protective equipment during the COVİD-19 pandemic in Aotearoa/New Zealand. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(4), 2474. http://dx.doi.org/10.3390/ijerph19042474

Woon, L. S., Mansor, N. S., Mohamad, M. A., Teoh, S. H., & Leong Bin Abdullah, M. F. I. (2021). Quality of life and its predictive factors among healthcare workers after the end of a movement lockdown: the salient roles of COVİD-19 stressors, psychological experience, and social support. *Frontiers in Psychology*, *12*, 652326. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652326

World Health Organization (2020a). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVİD-19 - 11 March 2020*, https://www.who.int/director-

general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-COVİD-19---11-march-2020

World Health Organization (2020b). *Guidance for health workers*, 19 March 2020, https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/health-workers/

World Health Organization (2022). Constitution https://www.who.int/about/governance/constitution

Wozniak, H., Benzakour, L., Larpin, C., Sgardello, S., Moullec, G., Corbaz, S., Roos, P., Vieux, L., Juvet, T. M., Suard, J. C., Weissbrodt, R., Pugin, J., Pralong, J. A., & Cereghetti, S. (2022). How can we help healthcare workers during a catastrophic event such as the COVİD-19 pandemic?. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, *10*(6), 1113. https://doi.org/10.3390/healthcare10061113

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım-Uğurlu, Ö. (2022). *COVİD-19 pandemisinin sağlık çalışanlarının beslenme alışkanlıkları üzerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi, Karabük.

Yılmaz Karaman, I. G., & Yastıbaş, C. (2021). The relationship of depression, anxiety and post-traumatic stress symptoms with sociodemographic and vocational variables in healthcare professionals who work in COVİD-19 Pandemia. *Van Medical Journal*, *28*(2), 249-257.

Yolvermez, B. (2021). *Sağlık çalışanlarının* COVİD *19 Pandemisi sürecinde çalışma hayatından kaynaklanan sorunlarının incelenmesi: Sakarya örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Young, K.P., Kolcz, D.L., O'Sullivan, D.M., Ferrand, J., Fried, J., & Robinson, K. (2021) Health care workers' mental health and quality of life during COVİD -19: Results from a mid-pandemic, *National Survey Psychiatric Services, 72*,122–128; https://doi.org/10.1176/appi.ps.202000424

Zhang, M., Murphy, B., Cabanilla, A., & Yidi, C. (2021). Physical relaxation for occupational stress in healthcare workers: A systematic review and network meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Occupational Health, 63*(1):e12243. https://doi.org/10.1002/1348-9585.12243.

BÖLÜM 9

İyilik Halinin Yordayıcısı Olarak Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Engellenmesi

Nur DEMİRBAŞ-ÇELİK

Öne Çıkan Bilgiler ve Bulgular

★ Temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve engellenmesi iyilik hali ile yakından ilişkili
★ Temel psikolojik ihtiyaçlar ile iyilik hali ilişkisinde kültürel bağlamı dikkate almak önemli
★ İyilik halinin açıklanmasında yeterlilik, özerklik ve ilişkisellik doyumu ile yeterlilik engellenmesi etkili
★ Üniversite öğrencilerinin iyilik halini artırmak için özerklik doyumunun sağlanması önemli bir adım
★ Temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun sağlanması iyilik halinin artırılmasında etkili olabilir.

Giriş

Sağlık alanında kullanılan iyilik hali kavramının psikolojik danışma mesleği içerisinde yer alması Myers'in yol gösterici çalışmaları ile olmuştur. Pozitif Psikoloji akımı doğmadan (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) daha önce Myers iyilik halini psikolojik danışma içerisinde merkezi bir noktaya almıştır (Roscoe, 2009). Myers (1991) iyilik halinin yeni bir kavram olmadığını, sağlıkla eş değer tutulamayacağını, iyilik hali programlarının etkililiğini, iyilik hali ile psikolojik danışmanlığın zaten birbirine eşlik ettiğini ve bunun için herhangi bir bakış açısı değişimine ihtiyaç olmadığını önemle vurgulamıştır. Ayrıca, Myers (1992) iyilik halinin psikolojik danışma içerisinde yer alması konusunda da önemli adımlar atmıştır. Bu önemli gelişmelerle birlikte iyilik haline ilişkin pek çok tanım yapılmış ve iyilik haline ilişkin modeller geliştirilmiştir.

Myers ve arkadaşları (2000) iyilik halini, ideal düzeyde sağlığa yönelik, beden, akıl ve ruhun bütünleştiği, amaçlara sahip olma ve daha anlamlı yaşam hedefi olan, sosyal, kişisel ve ekolojik tüm alanlarda işlevsel yaşam olarak ele almaktadır. Roscoe (2009) tüm tanımları incelediği çalışmasında iyilik hali tanımlarında sağlıklı davranış-

lara ve bireyin güçlerine odaklanılmasının ortak bir nokta olduğunu belirtmektedir. Miller ve Foster (2010), alanyazındaki on üç farklı iyilik hali modelinden söz etmektedir. Geliştirilen iyilik hali modellerini de karşılaştıran Roscoe (2009), modellerin ortak özelliklerini iyilik halinin çok boyutlu olarak ele alınması, sinerjik yapılarının olması ve durumdan çok süreçle ilgili olmaları olarak özetlemektedir. Tüm iyilik hali modelleri incelenerek Türkiye'de Korkut-Owen ve Owen (2012) tarafından İyilik Hali Yıldızı Modeli geliştirilmiştir. Bu modeldeki boyutlar, modele göre bir ölçek geliştirme çalışması sonucunda yaşamı anlamlandırma ve hedef odaklı olma, duygusal, bilişsel, fiziksel ve sosyal boyut olarak (Korkut-Owen, vd., 2016) beş boyutta ele alınmıştır. Her bir boyut, yıldızın bir ucunu temsil etmektedir. Modelde iyilik halinin bir süreç olduğu tanımından hareket edilerek, yıldızların parlaması, deniz yıldızlarının kendilerini süreç içerisinde yenileyebilmeleri gibi metaforlar kullanılmıştır. Kitabın ikinci bölümünde İyilik Hali Yıldızı Modeline ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmaktadır. İyilik Hali Yıldızı Modeli'nde bireyin, işlevsel olmayan davranışlarını değiştirmek için sorumluluk almasının önemi üzerinde de durulmaktadır. Bireyin davranışları için sorumluluk alması özerk karar vermenin önemine vurgu yapan bir güdülenme kuramı olan Öz-Belirleme Kuramı'nı akla getirmektedir.

Öz-Belirleme Kuramı (ÖBK), bireyin gelişimi ve benliğinin bütünleşmesi (integrity) için gerekli olan içsel kaynakları inceleyen ve içinde temel psikolojik ihtiyaçlarla ilgili kuramı da barındıran bir meta-kuramdır (Ryan, 1995; Ryan ve Deci, 2000a). ÖBK içsel güdülenme ile ortaya koyulan davranışların doğuştan geldiğini söylerken diğer taraftan destekleyici sosyalleşme süreci sayesinde dışsal güdülenmenin içselleştirilmesine yönelik kavramsal bir model önermiştir (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000b; Ryan, 1995). Ryan ve Deci, (2000b) bu modelde özbelirlemenin en az olduğu düzeyden en çok olduğu düzeye doğru sürekli bir çizgi halinde güdülenmeyi tanımlamışlardır. Öz-belirlemenin az olması aynı zamanda bireyin özerk olmadığı anlamına gelmektedir. Güdülenme; güdülenmenin yokluğu (amotivation), içsel güdülenme ve dışsal güdülenme olarak üç boyutta değerlendirilmektedir. güdülenmenin yokluğu, kişinin harekete geçmek için istek duymamasını tanımlamaktadır (Kındap, 2011). Güdülenme başladıktan sonra güdülenme düzeyinin düşük olduğu dışsal güdülenme, daha sonra ise ise içsel güdülenme (intrinsic motivation) yer almaktadır. Dışsal güdülenmeden içsel güdülenmeye doğru gidildikçe bireyin özerk davranışları artmaktadır. Dışsal güdülenmenin düzenlenmesi ve içselleştirilmesi temel psikolojik ihtiyaçlar aracılığıyla sağlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a). (Bkz. Şekil 1.)

Deci ve Ryan (1995) bir bitkinin büyümek için güneş ve suya ihtiyaç duyması gibi bireylerin de gelişmeleri, bütünleşmeleri ve sağlıkları için gerekli olan adeta ana besin gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının önemi üzerinde durmuşlardır. Deci ve Ryan (2000) sağlıklı bir gelişimden söz edebilmek için *özerklik (autonomy), ilişkisellik (relatedness)* ve *yeterlilik (competence)* biçimindeki üç temel psikolojik ihtiyacın hepsinin birden karşılanması gerektiğini vurgular. Temel psikolojik ihtiyaçların doyumu hem iyi oluşun hem de sosyal gelişimin temelinde yer almaktadır (Ryan ve Deci, 2000a).

Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve İyilik Hali

ÖBK, içerisinde mini kuramlar barındıran kapsamlı bir güdülenme kuramdır. Bu mini kuramlardan biri Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Engellenmesi Kuramıdır (Deci ve Ryan 2000; Ryan ve Deci, 2000a). Bu kurama göre; öz belirlemenin yüksek olması için bir başka deyişle içsel motivasyonun sağlanması için bireylerin *özerklik, ilişkisellik* ve *yeterlilik* ihtiyaçlarının doyumunun sağlanması beklenir (Ryan ve Deci, 2000a). Bu ihtiyaçları engellendiğinde veya desteklenmediğinde bireyler tam olarak işlevsel olamadıkları için bu durum onların iyilik hallerini etkilemektedir (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000a). Dolayısıyla bu kuramda bu üç ihtiyaç ile üçünün karşılanma oranlarına göre yaşanan doyumları vurgulayan altı boyut bulunmaktadır.

Bu üç temel psikolojik ihtiyaçtan ***özerklik***, bireyin eylemlerini kendi hür iradesiyle ortaya koymasıdır. *Özerklik*, bireyin benliği tarafından onaylanan ve benliğiyle bütünlük içinde olan davranışlarını sergileme ihtiyacıdır. Özerklik, bireyin davranışları başlatma, sürdürme ve son vermeyle ilgili tercih, onay ve irade hissini deneyimlemesi olarak da tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci 2017). Aynı zamanda özerklik bir diğer temel psikolojik ihtiyaç olan ilişkisellik ile yakında ilişkilidir (Kasser ve Ryan, 1999) çünkü bireylerin diğerleriyle kurduğu sosyal ilişkiler özerkliğinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Ryan ve Deci, 2000a). Öyle ki algılanan özerklik desteği ilişkiselliğin niteliğini de etkilemektedir ve özerklik genel olarak içsel güdülenme, yaratıcılık, öz güdülenme, ilgi ve canlılık (vitality) ile yakından ilgilidir (Kasser ve Ryan, 1999). *Özerklik* doyumu, irade ve bir davranışı isteyerek yapma deneyimlerini içermektedir ve birey özerkliği engellendiğinde ise karmaşa ve baskı yaşamaktadır (Vansteenkiste vd., 2020). Bu yüzden bireyler özerk olma gereksinimlerinin karşılanmasını ve böylelikle davranışlarında özerklik doyumunu yaşamayı istemektedirler.

İlişkisellik ihtiyacı, bireyin başkalarından gördüğü ilgi ve sıcaklık sonucu ortaya çıkan ait olma duygusudur. Sosyal çevrede ilişki içerisinde bulunulan insanların açık ve otantik bir biçimde bireyin sorunları ile ilgilenmesi, sosyal destek sağlaması ilişkisellik doyumu içerisinde yer almaktadır (Weinstein vd., 2012). Bireyler kendilerini destekleyenler olduğunda strese karşı daha dayanıklı ve zorluklara dayanama gücü artmaktadır (Kasser ve Ryan, 1999). İlişkisellik doyumu sıcaklık, bağlanma ve

den eş veriler toplanmaktadır. Temel psikolojik ihtiyaçlar iyilik hali ilişkisi yeni araştırmalarda çevreden alınan desteği de ele alarak incelenebilir.

İyilik halinin en güçlü açıklayıcısının yeterlilik doyumu olduğu görünmektedir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin yeterlilik artırılmasına yönelik çalışmalar planlanması onların iyilik halinin artmasına katkı sağlayabilir. Bu anlamda hem öğrenim hayatlarındaki derslerde hem de sosyal olarak yeterlilik doyumunu deneyimlemeleri öğrenciler için önemli görünmektedir. Bu noktada üniversitelerin psikolojik danışma ve kariyer merkezlerinde yapılacak çalışmalar ile öğrencilerin güçlü yönlerine, iyi oldukları alanlara iyilik hali yıldızı aracılığıyla odaklanılabilir ve öğrencilerin kendilerine ilişkin yeterlilik algısı geliştirmelerine katkı sağlanabilir. Kampüsler her bir bireyin ihtiyacına göre yeterlilik desteğini güçlendirici yapılandırılabilir. Bu çalışma pandemi sonrası döneminin etkileri geçtikten sonra tekrarlanabilir ve karşılaştırmalı olarak elde edilen sonuçlar değerlendirilebilir.

Kaynakça

Ahorsu, D.K., Lin, CY., Imani, V., Saffari M., Griffiths, M. D. & Pakpour, A. H. (2022). The Fear of COVİD-19 Scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction, 20*, 1537–1545. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8

Akyol, G., Başkan, A. H., ve Başkan, A. H. (2020). Yeni tip koronavirüs (COVİD-19) döneminde Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin karantina zamanlarında yaptıkları etkinlikler ve sedanter bireylere önerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı *2*, 190-203. https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/731843

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin,37*, 1459–1473. https://doi.org/10.1177/0146167211413125

Behzadnia, B., & FatahModares, S. (2020). Basic psychological need-satisfying activities during the COVİD-19 outbreak. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 12*(4), 1115-1139. https://doi.org/10.1111/aphw.12228

Breen, L.J., Green, M.J., Roarty, L., & Saggers, S. (2008). Toward embedding wellness approaches to health and disability in the policies and practices of allied health professionals*. Journal of Allied Health*, *37,* 173-179. https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.570500

Callea, A., De Rosa, D., Ferri, G., Lipari, F., & Costanzi, M. (2019). Are more intelligent people happier? Emotional intelligence as mediator between need for relatedness, happiness and flourishing. *Sustainability, 11*(4), 1022. https://doi.org/10.3390/su11041022

Cantarero, K., Van Tilburg, W. A., & Smoktunowicz, E. (2021). Affirming basic psychological needs promotes mental well-being during the COVİD-19 outbreak. *Social Psychological and Personality Science, 12*(5), 821-828. https://doi.org/10.1177/1948550620942

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, J., J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion, 39*(2), 216-236. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1

Cihan, E., ve Pirinççi, C. Ş. (2020). COVİD-19 pandemi sürecinde genç popülasyonun yaşam kalitesinin fiziksel aktivite seviyesi ve depresyon düzeyi ile ilişkisi. *Selçuk Sağlık Dergisi, 1(COVİD-19 Özel),* 41-53.

Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçlarin doyumu ve iyi olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(3), 691-711.

Copeland, W. E., McGinnis, E., Bai, Y., Adams, Z., Nardone, H., Devadanam, V., Rettew, J. &Hudziak, J. J. (2021). Impact of COVİD-19 pandemic on college student mental health and wellness. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 60*(1), 134-141. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.466

Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M., & Luyckx, K. (2016). The Portuguese validation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale: Concurrent and longitudinal relations to well-being and ill-being. *Psychologica Belgica, 56*(3), 193. https://doi.org/10.5334/pb.252

Cummins, R. A. (2013). Measuring happiness and subjective well-being. In David, S. A., Boniwell, I., & Ayers, A. C. (Eds.) *Oxford handbook of happiness*, (pp.185-200). Oxford University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological İnquiry*, *11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

DeHaan, C.R., Hirai, T. & Ryan, R.M. (2016). Nussbaum's capabilities and Self-Determination Theory's basic psychological needs: Relating some fundamentals of human wellness. *Journal Happiness Studies, 17*, 2037–2049.. https://doi.org/10.1007/s10902-015-9684-y

Demirbaş-Çelik, N. ve Keklik, İ. (2019). Personality factors and meaning in life: The mediating role of competence, relatedness and autonomy. *Journal of Happiness Studies, 20*(4), 995-1013. https://doi.org/10.1007/s10902-018-9984-0

Demirbaş-Çelik, N. (2018). Happiness in high school students: autonomy, relatedness, competence and meaning in life. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 13*(3), 422-430. https://doi.org/10.18844/cjes.v13i3.3561

Demirbaş-Çelik, N., ve Korkut-Owen, F. (2017). Sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının iyilik halini yordayıcılığı. *Journal of Strategic Research in Social Science, 3*, 69-88.

Dimmock, J., Krause, A. E., Rebar, A., & Jackson, B. (2022). Relationships between social interactions, basic psychological needs, and wellbeing during the COVİD-19 pandemic. *Psychology & Health, 37*(4), 457-469. https://doi.org/10.1080/08870446.2021.1921178

Dodd, R. H., Dadaczynski, K., Okan, O., McCaffery, K. J., & Pickles, K. (2021). Psychological wellbeing and academic experience of university students in Australia during COVİD-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(3), 866. https://doi.org/10.3390/ijerph18030866

Doğan, T., ve Yıldırım, I. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin" arkadaşlık" ve" sevgi" boyutlarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, (24), 77-86.

Duru, E. (2008). Yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, *23*(61), 15-24. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/85568/

Eakman, A. M. (2014). A prospective longitudinal study testing relationships between meaningful activities, basic psychological needs fulfillment, and meaning in life. *OTJR: Occupation, Participation and Health, 34*(2), 93-105. https://doi.org/: 10.3928/15394492-20140211

Etches, V., Frank, J., Di Ruggiero, E. & Manuel, D. (2006). Measuring population health: A review of indicators*. Annual Review Public Health*, 27, 29-55. https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.27.021405.102141

Gillison, F. B., Rouse, P., Standage, M., Sebire, S. J., & Ryan, R. M. (2019). A meta-analysis of techniques to promote motivation for health behaviour change from a self-determination theory perspective. *Health Psychology Review, 13*(1), 110-130. https://doi.org/10.1080/17437199.2018.1534071

Goulimaris, D., Mavridis, G., Genti, M., & Rokka, S. (2014). Relationships between basic psychological needs and psychological well-being in recreational dance activities. *Journal of Physical Education and Sport, 14*(2), 277. https://doi.org/ 10.7752/jpes.2014.02042

Gunnell, K. E., Crocker, P. R., Wilson, P. M., Mack, D. E., & Zumbo, B. D. (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: A test of basic psychological needs theory in physical activity contexts. *Psychology of Sport and Exercise, 14*(5), 599-607. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.03.007

Hadden, B. W., & Smith, C. V. (2019). I gotta say, today was a good (and meaningful) day: Daily meaning in life as a potential basic psychological need. *Journal of Happiness Studies, 20*(1), 185-202. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9946-y

Holdsworth, M. A. (2019). Health, wellness and wellbeing, *Revue Interventions Économiques, 62,* https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.6322.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi*. Koç Üniversitesi Yayınları.

Kasser, V. G., & Ryan, R. M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology, 29*(5), 935-954. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb00133.x

Kındap, Y. (2011). *Kendini belirleme kuramı temelinde ergenlikte destekliyic ebeveynlik, akademik ve sosyal uyum ve kendini belirleme düzeyi arasındaki ilişkilerin boylamsal olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Korkut-Owen, F., Doğan, T., Demirbaş-Çelik, N., ve Owen, D. W. (2016). İyilik Hali Yıldızı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *International Journal of Human Science, 13*(3), 5013-5031. https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4130

Korkut-Owen, F., ve Owen, D. W. (2012). İyilik hali yıldızı modeli, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(9), 24-33.

Krifa, I., van Zyl, L.E., Braham, A., Nasr, S.B., & Shankland, R. (2022). Mental health during COVİD-19 pandemic: The role of optimism and emotional regulation. *Internal Journal of Environmental Research Public Health*, *19*(3), 1413. https://doi.org/10.3390/ijerph19031413

León, J., & Núñez, J. L. (2013). Causal ordering of basic psychological needs and well-being. *Social Indicators Research, 114*(2), 243-253. https://doi.org/10.1007/s11205-012-0143-4

Macakova, V., & Wood, C. (2022). The relationship between academic achievement, self-efficacy, implicit theories and basic psychological needs satisfaction among university students. *Studies in Higher Education, 47*(2), 259-269. https://doi.org/:10.1080/03075079.2020.1739017

Martela, F., & Ryan, R. M. (2016). The benefits of benevolence: Basic psychological needs, beneficence, and the enhancement of well-being. *Journal of Personality, 84*(6), 750-764. https://doi.org/10.1111/jopy.12215

Martela, F., Ryan, R. M., & Steger, M. F. (2018). Meaningfulness as satisfaction of autonomy, competence, relatedness, and beneficence: Comparing the four satisfactions and positive affect as predictors of meaning in life. *Journal of Happiness Studies, 19*(5), 1261-1282. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9869-7

Martela, F., Ryan, R.M. (2020). Distinguishing between basic psychological needs and basic wellness enhancers: the case of beneficence as a candidate psychological need. *Motivation and Emotion*, *44*, 116–133 (2020). https://doi.org/10.1007/s11031-019-09800-x

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.

McMahon, A., Williams, P. & Tapsell, L. C. (2010). Reviewing the meanings of wellness and well-being and their implications for food choice. *Perspectives in Public Health, 130* (6), 282-286.https://doi.org/10.1177/1757913910384046

McMahon, A. T., Tay, P. C., Tapsell, L. & Williams, P. (2016). Building bridges in dietary counselling: An exploratory study examining the usefulness of wellness and wellbeing concepts. *Journal of Human Nutrition and Dietetics, 29* (1), 75-85. https://doi.org/10.1111/jhn.12282

Miller, G., & Foster, L. T. (2010). A brief summary of holistic wellness literature. *Journal of Holistic Healthcare, 7*(1), 4-8.

Mocan-Aydın, G. (2000). Western models of counseling and psychotherapy within Turkey: Crossing cultural boundaries. *The Counseling Psychologist, 28*(2), 281-298. https://doi.org/10.1177/0011000000282007

Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, *78*(3), 251-266. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01906.x

Myers, J. E. (1991). Wellness as the paradigm for counseling and development: The possible future. *Counselor Education and Supervision, 30*, 183–193

Myers, J. E. (1992). Wellness, prevention, and development: The cornerstone of the profession. *Journal of Counseling & Development, 71,* 136–39.

Neufeld, A., & Malin, G. (2019). Exploring the relationship between medical student basic psychological need satisfaction, resilience, and well-being: a quantitative study. *BMC Medical Education, 19*(1), 1-8. https://doi.org/10.1186/s12909-019-1847-9

Ng, J. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science, 7*(4), 325-340. https://doi.org/10.1177/1745691612447309

Ntoumanis, N., Ng, J. Y., Prestwich, A., Quested, E., Hancox, J. E., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Lonsdale, C., & Williams, G. C. (2021). A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: Effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health. *Health Psychology Review, 15*(2), 214-244. https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1718529

Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative Report, 12*(2), 281-316. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1638

Opoku I.O. (2022). COVİD-19 pandemic and school sporting activities in Ghana: The perceived impacts on students' well-being. *International Journal of Physical Edu-*

cation, Sports and Health, 9(1), 73-80. https://doi.org/10.22271/kheljournal.2022.v9.i1b.2341

Pala, G., Keklik, İ., ve Demirbaş Çelik, N. (2021). Ergenlerin kimlik gelişimi ile akademik güdülenme/ umudun ilişkisinde psikolojik ihtiyaçlarin aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi, 50* (231), 241-262. https://doi.org/10.37669/milliegitim.760124

Rachele, J.N., Washington, T.L., Cockshaw, W.D., & Brymer, E. (2013). Towards an operational understanding of wellness. *Journal of Spirituality, Leadership and Management*, *7,* 3-12. https://doi.org/10.15183/slm2013.07.1112

Reese, R. F., Lewis, T. F., Myers, J. E., Wahesh, E., & Iversen, R. (2014). Relationship between nature relatedness and holistic wellness: An exploratory study. *The Journal of Humanistic Counseling, 53*(1), 63-79. https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2014.00050.x

Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2018). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. In H. T. Reis. (Ed.) *Relationships, well-being and behaviour.* (pp. 317-349). Routledge.

Roscoe, L. J. (2009). Wellness: A review of theory and measurement for counselors. *Journal of Counseling & Development, 87*(2), 216-226. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00570.x

Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L., & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *European Health Psychologist, 10*(1), 2-5.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Gilford.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68

Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol. 1. Theory and methods* (pp. 618–655). John Wiley & Sons.

Ryan, R. M., & Huta, V. (2009). Wellness as healthy functioning or wellness as happiness: The importance of eudaimonic thinking (response to the Kashdan et al. and Waterman discussion). *Journal of Positive Psychology, 4*(3), 202–204. https://doi.org/10.1080/17439760902844285

Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality, 63*(3), 398–427. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L., & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. European *Health Psychologist, 10*(1), 2-5.

Šakan, D., Žuljević, D., & Rokvić, N. (2020). The role of basic psychological needs in well-being during the COVİD-19 outbreak: A self-determination theory perspective. *Frontiers in Public Health, 8*, 583181. https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.58318.

Saylor, C. (2004). The circle of health: A health definition model. *Journal of Holistic Nursing*, 22, 97-115. https://doi.org/10.1177/0898010104264775

Schickler, P. (2005). Achieving health or achieving wellbeing? *Learning in Health and Social Care*, *4,* 217-227. https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2005.00100.x

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In M. Csikszentmihalyi, (Ed.). *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer, Dordrecht.

Selvi, K., & Bozo, Ö. (2019). The dark side of bodybuilding: The role of bodybuilding activities in compensation of frustrated basic psychological needs. *Motivation and Emotion*, 1-19. https://doi.org/10.1007/s11031-019-09805-6

Stone, A. A., & Mackie, C. E. (2013). *Subjective well-being: measuring happiness, suffering, and other dimensions of experience.* National Academies Press.

Weinstein, N., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2012). Motivation, meaning and wellness: a self-determination perspective on the creation and internalization of personal meanings and life goals. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (pp. 81–106). New York: Routledge.

Williams, G. C., Teixeira, P. J., Carraca, E. V., & Resnicow, K. (2011). Physical wellness, health care, and personal autonomy. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (pp. 133–162). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9667-8_7

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress, 22*(3), 277-294. https://doi.org/10.1080/02678370802393672

Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being.

Journal of Youth and Adolescence, 38(1), 1-12. https://doi.org/10.1007/s10964-007-9257-4

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion, 44*(1), 1-31. https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*(3), 263–280. https://doi.org/10.1037/a0032359

Vella-Brodrick, D. A., Chin, T. C., & Rickard, N. S. (2020). Examining the processes and effects of an exemplar school-based well-being approach on student competency, autonomy and relatedness. *Health Promotion International, 35*(5), 1190-1198. https://doi.org/10.1093/heapro/daz115

Yalçın, İ., & Malkoç, A. (2015). The relationship between meaning in life and subjective well-being: Forgiveness and hope as mediators. *Journal of Happiness Studies, 16*(4), 915-929. https://doi.org/10.1007/s10902-014-9540-5

Yu, E.A. & Chang, E. C. (2021). Relational meaning in life as a predictor of interpersonal well-being: A prospective analysis. *Personality and Individual Differences, 168*. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110377

Zhang, S., Feng, R., Fu, Y. N., Liu, Q., He, Y., Turel, O., & He, Q. (2022). The bidirectional relationship between basic psychological needs and meaning in life: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, *197*, https://doi.org/org/10.1016/j.paid.2022.111784

BÖLÜM 10

İyilik Halinin Yordayıcısı Olarak Genel Aidiyet

Nur DEMİRBAŞ-ÇELİK

Öne Çıkan Bilgiler ve Bulgular

★ Aidiyet ve iyilik hali birbiriyle yakında ilişkili ve bu ilişkinin doğasını anlamaya yönelik daha çok araştırmaya ihtiyaç var
★ Kabul edilme / dahil edilme tüm iyilik hali ve boyutlarının yordayıcısı
★ Reddedilme / dışlanma fiziksel iyilik hali dışındaki boyutların yordayıcısı
★ Kabul edilme, reddedilmeye kıyasla iyilik halinin güçlü bir yordayıcısı
★ Okul aidiyeti, aile aidiyeti gibi kavramlar da iyilik hali ile çalışılabilir

Giriş

Psikolojik danışmanın önemli öğelerinden biri olan iyilik hali pek çok bireyin ulaşmak istedikleri hedeflerden biridir. İyilik halinin yaygın tanımı ideal düzeyde sağlığa yönelik, beden, akıl ve ruhun bütünleştiği, amaçlara sahip olma ve daha anlamlı yaşam hedefi olan, sosyal, kişisel ve ekolojik tüm alanlarda işlevsel yaşam sürmek şeklindedir (Myers vd., 2000). Diğer bir tanımda iyilik hali bireyin fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve tinsel açılardan sağlıklı ve etkili yaşamak için değiştirebileceği davranışlarıyla ilgili ve bireyin küresel bağlamının yanı sıra içinde bulunduğu sosyal, kültürel, siyasi, ekonomik koşullarla etkileşim halinde olan öznel bir yapı olarak ele alınmaktadırlar (Bkz. Bölüm 2, Korkut-Owen ve Demirbaş-Çelik, 2023). Farklı modeller ile açıklanan iyilik hali kavramı için Türkiye'ye özgü ilk model önerisi Korkut-Owen ve Owen (2012) İyilik Hali Yıldızı Modeli'ni geliştirilmesiyle başlamıştır. Model, tıpkı deniz yıldızının beş kolu olması ve kolları koptuğunda onları yenileyebilmelerini metafor olarak kullanarak gibi bireylerin beş farklı iyilik hali alanı olduğu ve onları artırabilecekleri/iyileştirebilecekleri üzerinde durmaktadır. İyilik Hali Yıldızının ayrıntılı anlatımı bu kitabın ikinci bölümünde yer almaktadır. Daha sonra İyilik hali Yıldızı Modeli temel alınarak geliştirilen ölçekte her bir iyilik hali alanı birer boyut olarak tanımlanmıştır. Bu boyutlar; yaşamı anlamlandırma ve hedef odaklı olma, bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal iyilik hali olarak isimlendirilmiştir (Korkut-

Owen vd., 2016). Boyutların kısa açıklamaları şu şekildedir: *Yaşamı anlamlandırma ve hedef odaklı olma (YAHOO):* Bu boyutu yaşamın amacını ve anlamını arama, belirli hedeflere, amaçlara yönelik davranışlar oluşturmaktır. *Bilişsel iyilik hali:* Bilişsel olarak etkin olmaktan hoşlanma, problem çözmekten hoşlanmak kendini zihinsel olarak zorlayacak etkinlikler içerisinde bulunmak ile ilgilidir. *Duygusal iyilik hali:* Duyguları fark edebilme, kontrol edebilme, kendine ve yaşama olumlu ve geliştirici olarak bakabilme gibi özellikleri kapsamaktadır. *Fiziksel iyilik hali:* Genel olarak dengeli beslenme, fiziksel olarak aktif olma, düzenli uyku, doktor kontrolü gibi fiziksel sağlığa korumaya ve iyileştirmeye yönelik davranışları içermektedir. *Sosyal iyilik hali:* Bireylerin diğer bireylerle, toplumla, çevreyle ve doğayla etkileşiminin niteliği ve derecesini gösteren bu boyut, sosyal desteği de içermektedir. Ardından kitabın ikinci bölümünde belirtildiği üzere iyilik haline ilişkin bir dizi araştırma yürütülmüştür ancak iyilik halinin doğasını anlamak için daha çok araştırmaya ihtiyaç olduğu açıktır. Bölüm 2'de de ayrıntılı olarak belirtildiği üzere iyilik hali dinamik bir yapıdadır ve sürekli olarak yeni araştırmalarla desteklenmektedir. Ayrıca iyilik hali yıldızı çevresel koşullardan, sosyal bağlamdan bağımsız bir şekilde değerlendirilememektedir. Bu nedenle bireylerin içinde yaşadıkları kültürle, aileyle, kampüsle/ okulla ve arkadaşlarıyla olan etkileşimleri önemli görünmektedir. Bireylerin tüm bu alanlara ilişkin aidiyetlerinin iyilik hali ile bağlantılı olabileceği düşünülerek bu çalışmada bireylerin genel aidiyetlerinin onların iyilik hali ile bağlantısı ele alınarak ilişkisi ele alınmıştır

Aidiyet kavramı, üzerinde farklı disiplinlerin üzerinde çalıştığı konulardan biridir. Aidiyet kavramının psikolojide yerini alması Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşi çalışmalarına kadar dayanmaktadır. Maslow'un fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarından sonra üçüncü ihtiyaç olarak ele aldığı sevgi ihtiyacı arasında aidiyet kavramı da yer almaktadır (Maslow, 1954). Pek çok kuramcı aidiyete ilişkin çeşitli tanımlamalar yapmıştır. Örneğin, Bowlby'ın (1998) Bağlanma Kuramı diğer insanlarla ilişkileri sürdürmek üzerinde durmaktadır. Aidiyetin temel bir psikolojik ihtiyaç olup olmayacağı da süregelen tartışma konularından biri olmuştur (Baumeister ve Lary, 1995). Pek çok araştırmacı aidiyeti temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olarak görmektedir (Örn., Allen, vd., 2021a; Baumeister ve Lary, 1995; Glasser, 1998; Ryan ve Deci, 2000). Ryan ve Deci (2000) aidiyetin temel bir psikolojik ihtiyaç olduğunu kabul etmekle birlikte ilişkisellik ve özerk düzenleme yoluyla aidiyetin sağlandığını savunmaktadırlar. Çok sayıda kuramda (Örn, A. Adler, K. Horney, E. Fromm) diğer insanlarla ilişkilerin sürdürülmesinin önemli olduğuna vurgu yapılmıştır (Baumeister ve Lary, 1995). Aidiyet kavramı, hem kişilik ve sosyal psikoloji alanının içerisinde ele alındığı için (Baumeister ve Lary, 1995) bireysel, aile ve toplumsal açılardan değerlendirilebilmektedir (Hill, 2006). Aidiyet konusunda yapılan ilk çalışmalar Maslow ile başlamış olsa da daha sonra sağlık ve psikolojik hizmetlerde aidiyetin ve sosyalleşme sürecinin vurgusu yapılmıştır (Örn., Allen vd., 2021a; Anant, 1967). Disiplinler

arası yapısı nedeniyle tanımı zor olan aidiyet bireyin içinde bulunduğu çevre içerisinde kendini değerli, anlamlı ve önemli bir öğe olarak algılaması (Duru, 2015) olarak ele alınabilmektedir. Hargerty ve diğerleri (1992) aidiyet algısının genel olarak sosyalleşme ile açıklanamayacağını diğerleriyle etkileşimin yalnızlık, yabancılaşma, sosyal destek gibi farklı boyutları olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca aidiyet ve aidiyet algısı tanımında üç ana öğeden söz etmişlerdir. Bunlar; (I) psikolojik, sosyal, tinsel, fiziksel katılım (involvement); (II) bu katılımın anlamlı olarak algılanması; (III) duygusal ve davranışsal tepkilerin temellerini bu katılıma dayandırma şeklinde belirlemişlerdir. Bunlara bağlı olarak daha sonra başka araştırmacılar aidiyet ihtiyacını içeren çalışmalar (Mellor vd., 2008; Osterman, 2000) yürütmüşlerdir. Malone ve diğerleri (2012) sadece aidiyet ihtiyacı kavramı yerine aidiyetin farklı boyutlarının ele alınması gerektiğini öne sürerek genel aidiyetin *kabul edilme/dahil edilme* (acceptance / inclusion) ve *reddedilme/dışlanma* (rejection / exclusion) olmak üzere iki boyutunu tanımlamışlardır. Böyle bir tanıma gitmelerinin nedeni bireylerin bir kişiye, gruba ve topluma dahil edilmeleri nedeniyle aidiyet hissettikleri, ancak bazı bireyler kendilerini çevreden, gruptan ya da toplumdan dışlanmış olarak algıladıkları zamanlarda bile onlara karşı aidiyet hissetmeye devam etmelerinden kaynaklanmasıdır. Kabul edilme/dahil edilme boyutu, bireyin içerisinde bulunduğu sosyal bağlam içerisinde kabul edildiğini, değer gördüğünü, destek gördüğünü hissetmesidir (Arslan, 2018, 2021). Reddedilme / dışlanma boyutu ise bireyin fiziksel ve duygusal olarak diğerleri tarafından uzak tutulduğunu hissetmesi halidir (Riva ve Eck, 2016). Kabul edilme boyutunun güçlü bir şekilde öznel iyi-oluş ve yaşam doyumunu; reddedilme boyutunun da güçlü bir şekilde dep-resyonu yordadığı belirlenmiştir (Malone vd., 2012). Türkiye'de yürütülen çalışmada ise kabul edilme boyutu; sosyal bağlar, yaşam doyumu, olumlu duygulanım, benlik saygısı ile olumlu yönde; yalnızlık, olumsuz duygulanım ile olumsuz yönde ilişkilide olduğu saptanmıştır (Duru, 2015). Her ne kadar farklı tanımları olsa da genel aidiyet bireylerin hissettikleri bağlılık ve olumlu duygularla ilişkilendirilmektedir (Duru, 2015; Malone vd., 2012).

İnsan beyni ve bağışıklık sistemi vücudu biyolojik ve fiziksel olarak güvende tutmak için sosyal güvenlik, bağlantı ve aidiyet için güdülemektedir (Slavich, 2020). Aidiyetin ne olduğu üzerine yazılan bir derleme çalışmasında aidiyetin bilişsel, duygusal, davranışsal yönleri olduğu, sağlık ve iyi oluşla ilgili oluşu vurgulanmaktadır (Baumeister ve Lary, 1995). Alanyazında çeşitli tanımlamalar ve ölçme araçları çerçevesinde ele alınan genel aidiyet ile ilgili bir dizi araştırma yürütülmüştür. Bağlılık olarak aidiyet, ilişkiselliğin bir boyutu olarak ele alınıp ve insan varoluşunun dinamik doğasını yansıtmaktadır (Hill, 2006). Gailliot ve Baumeister (2007) aidiyetin özsaygının da güçlü bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Genel aidiyetin güvenli bağlanmanın ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Lavigne vd., 2011; Shelton vd., 2020). Latin göçmenler üzerinde yapılan kapsamlı bir model geliştirme aşamasında bağlanma stillerinin, genel aidiyet ile umudun yaşamda anlam ve buna

Kaynakça

Abdollahi, A., Panahipour, S., Akhavan Tafti, M., & Allen, K. A. (2020). Academic hardiness as a mediator for the relationship between school belonging and academic stress. *Psychology in the Schools, 57*(5), 823-832. https://doi.org/10.1002/pits.22339

Ahmed, M. Z., Ahmed, O., Aibao, Z., Hanbin, S., Siyu, L., & Ahmad, A. (2020). Epidemic of COVİD-19 in China and associated psychological problems. *Asian Journal of Psychiatry, 51*, https://doi.org/10.1016/j.ajp.

Aktaş, G. (2021). Pandemi sürecine tanıklık eden gençler üzerine nitel bir çalışma: Üniversite gençliği örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *54*, 27-48. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufesosbil/issue/67386/1020819

Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021a). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology, 73*(1), 87-102. https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409

Allen, K. A., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. A. (2021b). School belonging: the importance of student and teacher relationships. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 525-550). Palgrave Macmillan, Cham.

Arslan, G., & Coşkun, M. (2023). School belongingness in academically at-risk adolescents: Addressing psychosocial functioning and psychological well-being. *Journal of Happiness and Health, 3*(1), 1–13. https://doi.org/10.47602/johah.v3i1.9

Arslan, G. (2021). Loneliness, college belongingness, subjective vitality, and psychological adjustment during coronavirus pandemic: Development of the College Belongingness Questionnaire. *Journal of Positive School Psychology*, *5*(1), 17-31. https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i1.240

Arslan, G. (2021). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. *Australian Journal of Psychology, 73*(1), 70-80. https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1904499

Arslan, G., Allen, K. A., & Ryan, T. (2020). Exploring the impacts of school belonging on youth wellbeing and mental health among Turkish adolescents. *Child Indicators Research*, *13*(5), 1619-1635. https://doi.org/10.1007/s12187-020-09721-z

Arslan, G. (2018). Psychological maltreatment, social acceptance, social connectedness, and subjective well-being in adolescents. *Journal of Happiness Studies, 19*(4), 983–1001. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9856-z

Arslan, G., & Duru, E. (2017). Initial development and validation of the School Belongingness Scale. *Child Indicators Research, 10*(4), 1043-1058. https://doi.org/10.1007/s12187-016-9414-y

Arslan, G. (2015). Psikolojik istismar, psikolojik sağlamlık, sosyal bağlılık ve aidiyet duygusu arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(36), 47-58. https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19409/206397

Barnett, J. D., Schmidt, T. C., Trainor, B., & Wexler, L. (2020). A pilot evaluation of culture camps to increase Alaska Native youth wellness. *Health promotion practice*, *21*(3), 363-371. https://doi.org/10.1177/1524839918824078

Baskin, T. W., Wampold, B. E., Quintana, S. M., & Enright, R. D. (2010). Belongingness as a protective factor against loneliness and potential depression in a multicultural middle school. *The Counseling Psychologist, 38*(5), 626–651. https://doi.org/10.1v 177/0 011000009358459

Baumeister, R. F., & Robson, D. A. (2021). Belongingness and the modern schoolchild: On loneliness, socioemotional health, self-esteem, evolutionary mismatch, online sociality, and the numbness of rejection. *Australian Journal of Psychology, 73*(1), 103-111. https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1877573

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Bowlby, J. (1998). *Güvenli bir dayanak.* Sarp Güneri (Çev.). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları

Demirbaş-Çelik, N., ve Korkut-Owen, F. (2017). Sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının iyilik halini yordayıcılığı. *Journal of Strategic Research in Social Science, 3*, 69-88

Dsouza, D. D., Quadros, S., Hyderabadwala, Z. J., & Mamun, M. A. (2020). Aggregated COVİD-19 suicide incidences in India: Fear of COVİD-19 infection is the prominent causative factor. *Psychiatry Research.* https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113145

Duru, E. (2015). Genel Aidiyet Ölçeğinin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 5*(44), 37-47. https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/42746/515943

Duru, E., ve Balkıs, M. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, *16*(1), 122-141. https://doi.org/10.12984/eed.42566

Duru, E. (2008). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(29), 13-24.

Gailliot, M. T., & Baumeister, R. F. (2007). Self-esteem, belongingness, and worldview validation: Does belongingness exert a unique influence upon self-esteem?. *Journal of Research in Personality, 41*(2), 327-345. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.04.004

Glasser,W. (1998). *Choice theory a new psychology of personal freedom.* New York. Harper Collins.

Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing, 6*(3), 172-177. https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-H

Haslam, C., Cruwys, T., Haslam, S. A., & Jetten, J. (2015). Social connectedness and health. *Encyclopaedia of geropsychology,* 46-1. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2006.04.003

Hill, D. L. (2006). Sense of belonging as connectedness, American Indian worldview, and mental health. *Archives of Psychiatric Nursing, 20*(5), 210-216. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2006.04.003

Hosted, P., & Carpiano, R. M. (2012). Sense of community-belonging and health-behaviour change in Canada. *Journal Epidemiol Community Health, 66*(3), 277-283. http://dx.doi.org/10.1136/jech.2009.103556

Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science, 10*(2), 227–237. https://doi.org/10.1177/1745691614568352

Hurem, A., Rowan, L., & Grootenboer, P. (2021). the link between social wellbeing, belonging, and connectedness of international students in Australian high schools. *Frontier in. Education*. 6: 681956. https://doi.org/10.3389/feduc.

Hystad, P., & Carpiano, R. M. (2012). Sense of community-belonging and health-behaviour change in Canada. *Journal Epidemiol Community Health, 66*(3), 277-283. http://dx.doi.org/10.1136/jech.2009.103556

Korkut-Owen, F., Demirbaş-Çelik, N., ve Doğan, T. (2017). Üniversite öğrencilerinde iyilik halinin yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(64-Ek Sayı), 1461-1479.

Korkut-Owen, F., Doğan, T., Demirbaş-Çelik, N., ve Owen, D. W. (2016). İyilik Hali Yıldızı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *International Journal of Human Science, 13*(3), 5013-5031. https://doi.org/14687/jhs.v13i3.4130

Korkut-Owen, F., ve Owen, D. W. (2012). İyilik hali yıldızı modeli, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(9), 24-33. https://dergipark.org.tr/en/pub/ijoess/issue/8533/105947

Kumar, A., & Nayar, K.R. (2021). COVİD 19 and its mental health consequences. *Journal of Mental Health, 30*(1), 1-2. https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1757052.

Lambert, N. M., Stillman, T. F., Hicks, J. A., Kamble, S., Baumeister, R. F., & Fincham, F. D. (2013). To belong is to matter: Sense of belonging enhances meaning in life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *39*(11), 1418-1427. https://doi.org/10.1177/0146167213499186

Lardier, D. T., Opara, I., Bergeson, C., Herrera, A., Garcia-Reid, P., & Reid, R. J. (2019). A study of psychological sense of community as a mediator between supportive social systems, school belongingness, and outcome behaviors among urban high school students of color. *Journal of Community Psychology, 47*(5), 1131-1150. https://doi.org/10.1002/jcop.22182

Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Crevier-Braud, L. (2011). The fundamental need to belong: On the distinction between growth and deficit-reduction orientations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 37*(9), 1185-1201. https://doi.org/10.1177/0146167211405995

Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales. *Journal of Counseling Psychology*, *42*(2), 232. https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.2.232

Levi-Belz, Y., & Feigelman, W. (2022). Pulling together—The protective role of belongingness for depression, suicidal ideation and behavior among suicide-bereaved individuals. Crisis: *The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention, 43*(4), 278–288. https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000784

Liu, S., Xiao, W., Fang, C., Zhang, X., & Lin, J. (2020). Social support, belongingness, and value co-creation behaviors in online health communities. *Telematics and Informatics, 50,* 101398. https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101398

Lund, K., Argentzell, E., Leufstadius, C., Tjörnstrand, C., & Eklund, M. (2019). Joining, belonging, and re-valuing: a process of meaning-making through group participation in a mental health lifestyle intervention. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 26*(1), 55-68. https://doi.org/10.1080/11038128.2017.1409266

Mahar, A. L., Cobigo, V., & Stuart, H. (2013). Conceptualizing belonging. *Disability and Rehabilitation, 35*(12), 1026-1032. https://doi.org/10.3109/09638288.2012.717584

Malone, G. P., Pillow, D. R., & Osman, A. (2012). The general belongingness scale (GBS): Assessing achieved belongingness. *Personality and Individual Differences, 52*(3), 311-316. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.027

Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, *11*(5), 531-545. https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.

McCallum, S. M., Calear, A. L., Cherbuin, N., Farrer, L. M., Gulliver, A., Shou, Y., Dawel, A. & Batterham, P. J. (2021). Associations of loneliness, belongingness and health behaviors with psychological distress and wellbeing during COVİD-19. *Journal of Affective Disorders Reports, 6,* 100214. https://doi.org/10.1016/j.jadr.2021.100214

Mellor, D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y., & Cummins, R. (2008). Need for belonging, relationship satisfaction, loneliness, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 45*(3), 213-218. https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.03.020

Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, *78*(3), 251-266. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01906.x

Moeller, R. W., Seehuus, M., & Peisch, V. (2020). Emotional intelligence, belongingness, and mental health in college students. *Frontiers in Psychology, 11*, 93. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00093

Moynihan, A. B., Igou, E. R., & van Tilburg, W. A. (2017). Free, connected, and meaningful: Free will beliefs promote meaningfulness through belongingness. *Personality and Individual Differences, 107,* 54-65. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.006

O'Hara, J. D. (2020). Post-Secondary belongingness scores: How peer wellness coaching impacts the results. *Culminating Projects in Social Work.* 6. https://repository.stcloudstate.edu/msw_etds/6

Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative Report, 12*(2), 281-316.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323–367. https://doi.org/10.3102/00346543070003323

Ploskonka, R. A. & Servaty-Seib H. L. (2015) Belongingness and suicidal ideation in college students, *Journal of American College Health, 63* (2), 81-87. https://doi.org/10.1080/07448481.2014.983928

Riva, P., & Eck, J. (2016). *Social exclusion: Psychological approaches to understanding and reducing its impact.* New York, NY: Springer.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Gilford

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry, 11*(4), 319–338.

Schnell, T. (2014). Meaning in life operationalized: An empirical approach to existential psychology. In S. Kreitler & T. Urbanek (Eds.), *Conceptions of meaning* (pp. 173–194). New York, NY: Nova Science

Shelton, A. J., Wang, C. D., & Carbajal, I. (2020). Attachment and wellness among Latinx immigrants: Meaning in life, belonging, and hope as mediators. *The Counseling Psychologist, 48*(7), 986-1015. https://doi.org/10.1177/001100002093451

Slavich, G. M. (2020). Social safety theory: a biologically based evolutionary perspective on life stress, health, and behavior. *Annual Review of Clinical Psychology, 16,* 265. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032816-045159

Stenseng, F., Forest, J. & Curran, T. (2015). Positive emotions in recreational sport activities: the role of passion and belongingness. *Journal of Happiness Studies, 16,* 1117–1129 https://doi.org/10.1007/s10902-014-9547-y

Stillman, T. F., & Lambert, N. M. (2013). The bidirectional relationship of meaning and belonging. In J. A. Hicks & C. Routledge (Eds.), *The experience of meaning in life* (pp. 305-315). Springer, Dordrecht.

Steger, M. F., & Kashdan, T. B. (2009). Depression and everyday social activity, belonging, and well-being. *Journal of Counseling Psychology, 56*(2), 289. https://doi.org/10.1037/a0015416

Tice, D., Baumeister, R., Crawford, J., Allen, K., & Percy, A. (2021). Student belongingness in higher education: Lessons for professors from the COVİD-19 pandemic. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 18*(4). https://doi.org/10.53761/1.18.4.2

Walton, G. W., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science, 331*(6023), 1447–1451. https://doi.org/10.1126/science.1198364

Williams, G. C., Teixeira, P. J., Carraca, E. V., & Resnicow, K. (2011). Physical wellness, health care, and personal autonomy. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (pp. 133–162). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9667-8_7

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVİD-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(5), 1729. https://doi.org/10.3390/ijerph17051729

Vang, T. M., & Nishina, A. (2022). Fostering school belonging and students' well-being through a positive school interethnic climate in diverse high schools. *Journal of School Health, 92*(4), 387-395. https://doi.org/10.1111/josh.13141

Venta, A., Mellick, W., Schatte, D., & Sharp, C. (2014). Preliminary evidence that thoughts of thwarted belongingness mediate the relations between level of attachment insecurity and depression and suicide-related thoughts in inpatient adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 33*(5), 428.

Vivekananda-Schmidt, P. & Sandars, J. (2018). Belongingness and its implications for undergraduate health professions education: a scoping review. *Education for Primary Care, 29(*5), 268-275, https://doi.org/10.1080/14739879.2018.1478677

Zelenski, J. M., & Nisbet, E. K. (2014). Happiness and feeling connected: The distinct role of nature relatedness. *Environment and Behavior, 46*(1), 3–23. https://doi.org/10.1177/0013916512451901

Zhang, H., Sang, Z., Chan, D. K. S., & Schlegel, R. (2019). Threats to belongingness and meaning in life: a test of the compensation among sources of meaning. *Motivation and Emotion, 43*(2), 242-254. https://doi.org/10.1007/s11031-018-9737-8

Zhang, S., Feng, R., Fu, Y. N., Liu, Q., He, Y., Turel, O., & He, Q. (2022). The bidirectional relationship between basic psychological needs and meaning in life: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, *197*, 111784. https://doi.org/org/10.1016/j.paid.2022.111784

Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı

Prof. Dr. Serap NAZLI

Güncellenmiş
8. Baskı

Ankara
2023

Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı

Prof. Dr. Serap NAZLI
ORCID: 0000-0002-8875-7926

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı 2002
2. Baskı 2005
3. Baskı 2008
4. Baskı 2011
5. Baskı 2014
6. Baskı 2016
7. Baskı 2019
8. Baskı 2023

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47381
ISBN	: 978-605-170-858-4
e-ISBN	: 978-605-170-859-1
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Adres	: Repro Bir Matbaacılık Kağ. Rekl. Tasarım Tic. Ltd. Sti. İvedik Org. San. Bölgesi Matbaacılar Sanayi Sitesi 1514. Cad. No: 23/25 Yenimahalle / ANKARA
Tel	: 0 312 395 20 29

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

NAZLI, Serap
Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı
Anı Yayıncılık, 8. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, xiv+274 sf. 16x24 cm

ISBN: 978-605-170-858-4
e-ISBN: 978-605-170-859-1

PDR, Psikoloji
Gelişimsel Rehberlik Modeli, Tam Öğrenme Modeli, Öğrenme-Öğretme Süreci Performansın Değerlendirilmesi, Psikolojik Danışma Kuramları

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ 1

Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programının ABD'de ortaya çıkışı 1970'lerde başlasa da altyapısı 1950'li yıllarda atılmıştır. Geleneksel modellere bir tepki olarak ortaya çıkan gelişimsel rehberlik modeli okuldaki bütün öğrencileri, yaşama daha sağlıklı hazırlamayı hedeflemektedir.

Benim bu konuda çalışmaya başlamam tamamen bir tesadüf ve merak sonucu oldu. Kısaca bu maceramı paylaşmak istiyorum. 2000 yılının ilk aylarında çalışma yapacağım bir konu ararken Prof. Dr. Süleyman Doğan hocamın PDR dergisinin 13. sayısında "Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı rehberlik program modeli" başlıklı makalesinden çok etkilendim. İtiraf etmeliyim ki bu makaleyi okuyuncaya kadar kapsamlı rehberlik programları hakkında çok az bilgi sahibiydim. 1991-1993 yıllarındaki iki yıllık rehber öğretmenlik deneyimimde, pozisyon eğilimli yaklaşımların etkili olmadığını düşünmüştüm. Bu konuda çalışmama neden olan etkenlerden birisi de bu yaşantım oldu.

Araştırma konusunu belirledikten sonra; bir taraftan internetten ve kütüphaneden bilgi toplamaya, bir taraftan da uygulama yapabileceğim bir okul aramaya başladım. Devlet okullarında uygulama yapmaya cesaret edemediğim için bir özel okulun müdürü ile anlaştık ve 2000-2001 öğretim yılında uygulamaya karar verdik. Literatür taraması yaparken sıkça ismine rastladığım Richard T. Lapan'a mektup yazıp, yapmak istediklerimi anlattım ve bana yardımcı olmasını istedim. Haziran ayında *tesadüfen* MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesinin (EARGED) yayımladığı *Müfredat Lâboratuvar Okulları (MLO) Kılavuzu* adlı kitapçığını gördüm. Kitapçığın ön sözünde, MLO okullarında henüz hayata geçirilemeyen iki konudan birinin gelişimsel rehberlik modeli olduğu belirtiyordu. O güne kadar EARGED ve MLO okullarının ne demek olduğunu çok iyi bilmiyordum. Kısa bir araştırmadan sonra uygulama okulumu bir MLO'dan seçmeye karara verdim. Özel okullara göre zorlukların olacağını tahmin ediyordum (tabi bunun çok yetersiz bir tahmin olduğunu ileride yaşayarak anlayacağım!) ancak bir ilköğretim MLO'da modelin nasıl işleyeceğini de çok *merak* ediyordum.

Haziran 2000'de Balıkesir Hatice Fahriye Eğinlioğlu İ.Ö.O. müdürü Gültekin Tuna ile tanıştım. Okul müdürü çalışmaya sıcak baktı ve gereken her türlü desteği vereceğini söyledi. Müdürün desteğini alınca İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne onay için müracaat ettim. Haziran -Ağustos aylarında yoğun bir ön hazırlık yaptım. Eylül ayındaki iki haftalık seminer döneminde öğretmen konsültasyonları ve diğer hazırlıkları tamamladım. Bu arada İl Millî Eğitim Müdürlüğü yetkilileri çalışmaya izin vermemekte ısrarlıydı ancak, beni okuldan çıkaramayacaklarını anlayınca Eylül ayının sonuna doğru onay vermek zorunda kaldılar.

Uygulama öncesi özellikle iki konuda sıkıntı yaşayacağımı biliyordum. İlki psikolojik danışman-öğrenci oranının yüksekliği (1:1200 idi), ikincisi programda rehberlik için zamanın olmayışıydı. Başlangıçta danışman-öğrenci oranının istenilen standartta olmadığını biliyordum ama bu oranla modelin uygulanıp uygulanamayacağını test etmek istedim. Ders programında rehberlik için zaman ayırmak ancak MEB Talim ve Terbiye Kurulunun onayı ile mümkündü. Gelişimsel yaklaşımda çok önemli olan bu zamanı, okul müdürünün sayesinde bulduk. Anasınıfı-3.sınıflarda haftada 3 saat yapılan bireysel toplu etkinlikler dersinin 1 saatini; 4.-5. sınıflarda sınıf öğretmenlerinin uygun gördüğü bir saati "sınıf rehberliği" yapmayı tasarladık. 6.-8. sınıflarda da program dışında (12.30-13.15 sabahçı öğrenciler; 11.40-12.20 öğlenci öğrenciler) zaman ayarladık. İkinci kademede sınıf rehberliği müdahalesi, akademik programın dışında olunca uygun bir mekân gerekli oldu. Fazla derslik olmadığı için kütüphane, resim ve iş teknik sınıfını iki amaçlı düzenledik.

Dersler başlayınca her hafta perşembe ve cuma günlerimi okulda geçirmeye başladım. Okulda üç grup öğretmenle karşılaştım. Birinci grup öğretmen, bana oldukça destek veriyor ve öneri sunuyorlardı; ikinci grup öğretmen, ne destekliyor ne de zarar veriyordu, yalnızca görevlerini yapmaya çalışıyorlardı; üçüncü grup öğretmen (tüm öğretmenlerin yaklaşık 1/3'ü) çalışmayı kesinlikle reddediyordu. Birinci gruptaki öğretmenlerden çok şey öğrendim, okulun çalışma odasında güzel paylaşımlarımız oldu. Üçüncü grup öğretmen ise beni okuldan uzaklaştırmak için müdüre baskı yapıyorlardı, iki kez okuldan kovulmam için müdüre başvurdular. Okula gelen müfettişler de çalışmalara karşı çıktılar. Ayrıca RAM ve diğer okullardaki psikolojik danışmanlar uygulamaları bilmeden tepki vermeye başladılar. Bu tepkiler beni oldukça üzdü ancak kararımdan vazgeçiremedi.

ABD'ye Haziran ayında gönderdiğim mektuba Ekim ayında Prof. Dr. Norman C. Gysbers kendi kitabı ve 6 makale ile cevap verdi. Ekim 2000 tarihinden itibaren e-posta ile iletişim kurmaya başladık.

Kasım 2000'de okul müdürünün Kastamonu'da yapılan MLO müdürleri toplantısına katılmasıyla, EARGED yetkilileri çalışmamı öğrendi. Aralık 2000'de EARGED ile birlikte çalışmaya karar verdik. Sınıf rehberliği müdahalesi için zaman sorununu gidermiştik ancak danışman-öğrenci oranının yüksekliği sıkıntı yaratıyordu. Bu sorunu gidermek için ikinci psikolojik danışman okula görevlendirildi. Danışman-öğrenci oranı 1:600 olunca, çalışmalar istenilen düzeye gelebildi ve bu modelde *psikolojik danışmanların merkezi rol oynadığı* anlaşıldı. Hatice Fahriye Eğinlioğlu İ.Ö.O'daki çalışmalar istenilen seviyede olunca, 2001-2002 öğretim yılında 3 MLO okulunun daha pilot uygulamaya dâhil edilmesini istedim. İlk uygulamada *psikolojik danışmanların performansının* çok önemli olduğunu fark ettiğim için, seçeceğim okullarda öncelikle psikolojik danışmanların özgeçmişi ve okullarındaki başarısını dikkate aldım. 23 Nisan İ.Ö.O (1300 öğrenci, 1 psikolojik danışman), Çiğdem Batubey İ.Ö.O (770 öğrenci, 1 psikolojik danışman), Ali Hikmet Paşa İ.Ö.O (2100 öğrenci, 3 psikolojik danışman) pilot çalışmasına aldım. Mayıs-Temmuz 2001 tarihinde bu okullarda görevli olan ve dışarıdan bizi destekleyen psikolojik danışmanlar ile bir çalışma grubu oluşturarak, Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programının "planlama ve tasarlama" aşamalarını gerçekleştirdik. Bu zaman sürecinde müfettişlerin çoğu ve Balıkesir merkezde çalışan psikolojik danışmanlar bana ve çalışmaya yoğun tepki vermeye devam ettiler. Müfettişler okula gelip sorun çıkarıyor, psikolojik danışmanlar aylık toplantılarının birinci gündeminde bizi irdeliyordu. Ama çalışmaları öğrenmek için benden değil, çalışma grubundan bilgi alıyorlardı. RAM ve diğer psikolojik danışmanları rahatsız eden "sınıf rehberliği" müdahalesiydi. Onlar sınıf rehberliği müdahalesinde sınıfa girerek bir "öğretmen" gibi algılanmaktan korkuyorlardı. "Biz psikolojik danışmanız öğretmen değiliz, sınıf rehberliği bizim statümüzü olumsuz engeller" diye düşünüyorlardı.

2001-2002 öğretim yılında 3 MLO okulunda uygulamayı başlattık. 23 Nisan İÖO'da danışman-öğrenci oranının yüksekliğinin çalışmalara zarar verdiğini ikinci kez anladık (ben biliyordum ancak MEB yetkililerinin anlaması için yüksek oranla uygulamayı başlatmıştım) ve uygulamayı sonlandırdık. İkinci yıl hem benim deneyimlerimin artmış olması, hem de uygulamaya katılan psikolojik danışman arkadaşlarımın yeterlikleri ve üstün gayretleri sayesinde çok az sıkıntı ile uygulamamızı tamamladık. Yılsonu yaptığımız değerlendirme çalışmalarının, programın çoğunlukla hedeflerine ulaştığını göstermesi beni ayrıca mutlu etti. İkinci yılımızda müfettişlerin tepkisi ortadan kalktığı gibi ayrıca desteklerini de aldık. Okulda bize sorun çıkaran öğretmen sayısı çok azaldı. Ancak uygulama dışındaki psikolojik danışmanlardan ve RAM yetkililerinden destek almayı başaramadım.

İki yıllık uygulama sırasında ABD'de birçok eyalette uyarlaması yapılan, "ASCA and Gysberian K-12 Comprehensive Guidance Program Model" olarak adlandırılan yapılan-

dırma modelini elimizdeki olanaklar ile ülke şartlarına uyarlamaya çalıştım. Elbette ki ABD'deki uygulamaların çoğunu yapamazdık, onların olanakları ve kaynakları bizim çok üzerimizde. Örneğin danışman-öğrenci oranını en fazla 1:300 de tutmaya çalışıyorlar. Okul rehberlik merkezine ait birçok donanım, mekân, memur ve sekreterler var. Bizde ise tam tersi. Kalabalık öğrenci mevcudu; okulda 1 memur veya geçici memur çalışıyor; rehberlik merkezinin çok yetersiz donanımı; okulun memuru, yedek müdür yardımcısı gibi çalıştırılan ve angarya işlerde boğulan (örneğin izcilik kolu, tiyatro kolu sorumlusu, deprem tatbikatı sorumlusu, okul gelişim ekibi toplantılarını düzenleyen, MLO ihtiyaç analizlerini yapan, tepegöz tamircisi, kırık kapı-cam tespitçisi vb.) bir psikolojik danışman. Ayrıca müdürün ve öğretmenlerin okul rehberlik merkezini algılayışları da çok farklı. Bu şartlar altında gelişimsel yaklaşımı uygulamaya çalışmak hakikaten zor.

Modeli uyarlamada üç konuda sıkıntı yaşadım. Bunlar: 1- Programın sınıf düzeylerine göre hedef ve kritik davranışları; 2- Sınıf rehberliği müdahalesinin öğretim programı; 3- Değerlendirme aşamasının sonuç değerlendirmesi (özellikle sınıf rehberliği müdahalesindeki değerlendirme teknikleri). Bu üç konuda ABD'nin çeşitli eyaletlerinde yapılan farklı uygulamalara ulaştım. Ancak ülkemizdeki anlayışa uygun olması, özellikle sınıf öğretmenlerimizin programda bu konularda aktif rol alması nedeniyle çok önemliydi. Üniversitede eğitim programcısı arkadaşlarımın, müfettişlerin ve bakanlıktaki program uzmanlarının desteği ile bu üç konudaki sıkıntının üstesinden gelmeye gayret ettim.

İki yıllık pilot çalışmasında elde ettiğim gözlemlerimden bazılarına değinmek istiyorum:

1. Uygulamada psikolojik danışmanların mezun oldukları üniversite ve iş performansları çok önemli oldu. Farklı alanlardan okula psikolojik danışman olarak atananların gelişimsel yaklaşımı uygulamasının çok zor olacağını anladım.

2. Danışman-öğrenci oranı, programı çok fazla etkileyen faktörlerin başında geldi. ABD standartları 1:100 ile 1:300 olarak belirlenmiş durumda. Ülkemizde yakın gelecekte bu orana ulaşmamızı beklemek hayal olur, ancak bu orana gelmeden de gelişimsel yaklaşımın geliştirilmesini beklemek doğru olmaz. Bir ilköğretim okulunda 1:500 standardını getirmemiz şu an için daha uygun görülüyor. Çalışmada 1000 öğrenci mevcudunun üzerinde hiçbir şey yapılamadığını iki kez deneyerek anladım. 1:600, 1:700 ve 1:770 oranlarıyla yaptığımız çalışmalarda netice alabildik Ancak yine de sıkıntılar yaşandı, tasarladığımız bazı aktiviteleri yapamadık. Birinci kademe öğretmenlerinin katkısının yeterli olması bizim çalışmalarımızı rahatlattı. Ancak ikinci kademe öğretmenlerinin katkıları sınırlı.

3. Programda rehberlik için zaman ayrılmamış olması çalışmalarımızı olumsuz etkiledi. Birinci kademede sınıf rehberliği müdahalesini akademik programın içine koymamız bizi rahatlattı. Ancak ikinci kademede akademik programın dışında (ders dışı etkinlik gibi) zaman ayarladık. İkinci kademe öğrencilerinin derse alışamaması, unutmaları, dershaneye gitmeleri ve özellikle servisle okula gidip gelmeleri nedeniyle aksaklıklar yaşandı. Aynı sıkıntı sınıf öğretmenleri için de geçerliydi, onlar da dersin önemini yeterince kavrayamadılar ve derslerine gelmeyi unuttular. Gelişimsel yaklaşımda en önemli müdahalelerin başında gelen sınıf rehberliği etkinliklerinin okulun akademik programı içinde alınması oldukça önemli.

4. Uygulamada birinci kademe sınıf öğretmenlerinin katkısının, ikinci kademe sınıf rehber öğretmenlerine göre daha fazla olduğunu gözlemledim. Birinci kademe öğretmenlerinin bir şubesi var ve öğrencilere farklı alanlarda bilgi aktarma durumunda; sınıflarındaki her şeyden kendilerini daha fazla sorumlu hissediyorlar, öğrencilerini bir bütün olarak daha iyi tanıyorlar ve velileriyle daha fazla iş birliği yapıyorlar. Bu

durum özellikle sınıf rehberliği etkinliklerini daha çok benimsemelerine ve üniteleri işlerken zorlanmamalarına neden oldu. Ayrıca kendi derslerinin (özellikle hayat bilgisi, Türkçe, bireysel ve toplu etkinlikler) hedefleri ile sınıf rehberliği programının hedeflerini benzer buldular. Ancak, ikinci kademe öğretmenleri kendi şubelerindeki öğrencilerin özelliklerini, ailelerini, diğer derslerdeki durumlarını çok iyi bilmiyorlar. Kendi branşında çok iyiler ama sınıf rehberliği etkinlikleri onlara çok yabancı geldi. İyi niyetli olan, uygulamaya içten katılmak isteyen öğretmenlerimiz bile, sınıf rehberliği etkinliğini uygulamalarında yetersiz kaldılar.

5. Psikolojik danışmanların performansının bu yaklaşımda çok önemli olduğunu anladığım için, ikinci yıl uygulamaya katılan psikolojik danışmanları özenle seçmiştim. Ancak yine de psikolojik danışmanlar, bu yaklaşımda daha fazla öne çıkan planlı, programlı çalışmada ve sınıf rehberliği etkinliklerine uyum sağlamada başlangıçta zorluk çektiler.

6. Rehberlik programının amacına ulaşması öğretim programından çok fazla etkilendi. Öğrenci merkezli öğretimin olmayışı, ezbere dayalı öğretim, öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlıksız olması vb. rehberlik programının amaçlarını olumsuz etkiledi.

7. Yukarıdaki maddeye benzer biçimde, ebeveyn tutumları ve çocuk yetiştirme tarzımız da rehberlik programının amacı ile çelişiyor. Genellikle çocukların kararlarını (ne yiyeceğini, ne giyineceğini, kiminle arkadaşlık edeceğini, hangi mesleği seçeceğini vb.) ebeveynleri verir; gelecekle ilgili planlarını onlar yapar; sorumluluk kazanmalarına teşvik etmezler; çocuklarının ilgilerini, yeteneklerini, hobilerini fark etmezler vb. Bu durum rehberlik programının kendini tanıma, karar verme, problem çözme, amaç belirleme, kariyer planı yapma gibi amaçlarına ulaşmasını zorlaştırdı. Özellikle, sınıf rehberliği etkinliklerinde öğrenciler başlangıçta şaşırdılar. Birçok öğrenci kendi mesleğini kendisinin seçmesi gerektiğini, kendine amaç belirlemesi, kendisini tanıması gerektiğini vb. *ilk kez* duymanın şaşkınlığını yaşadılar. Maalesef ülkemizde kendisini tanımayan, şimdi ve gelecekte nasıl yaşamak istediğini bilmeyen, kendi sorumluluğunu alamamış öğrencilerimiz çok fazla.

8. Yukarıdaki altıncı ve yedinci madde beni başlangıçta çok tedirgin etti. Rehberlik programının amacına ulaşmasının bu şartlar altında çok zor olacağını düşündüm. Sınıf rehberliği müdahalesinin değerlendirme tekniklerinden birisi, açık uçlu anket formları idi. 4.-8. sınıflardaki öğrencilere dört kez bu formları uyguladık. Öğrenciler bu formlara o kadar güzel şey yazmışlardı ki programın amacına çoğunlukta ulaşacağına ilişkin inancım arttı. Ayrıca diğer değerlendirme tekniklerinin bulguları da beni rahatlattı. Bunu ilköğretim öğrencisinin esnek yapısına, çabuk ve kolay etkilenen bir yaşta olmasına bağladım.

9. Sınıf rehberliği etkinliğinin kaynak kitapları ile ilgili sıkıntı yaşandık. Özellikle anasınıfına uygun etkinlik bulmakta zorlandık. Ülkemizde etkinlik kitapları hem çok az hem de kültürümüze tam uymayan etkinlikler var.

10. Gelişimsel anlayışı yönetici, öğretmen ve öğrenciler tahminimden daha çabuk benimsediler. ABD'de ilk gelişimsel rehberlik pilot çalışmasında yöneticilerin ve öğretmenlerin 3 yıl direnç gösterdiğini Gysbers'ten öğrenince şaşırdım. Ülkemizde sıkıntılı da olsa, bazı dirençlerle karşılaşsak da ilk yıl uygulamalara başladık. Bunun nedeni müdürlerin gayreti, rehberlik programının bütün öğrencileri kapsaması, daha somut hedeflerin olması, öğretmenlerin de aktif rol oynadıkları sınıf rehberliği etkinliklerinin daha fazla görülen bir müdahale olmasından kaynaklanabilir.

11. Son olarak, neden bir ilköğretimde uygulama yaptığımı belirtmek istiyorum. ABD'de modelin ilk uygulandığı ve uyarlandığı okul düzeyi, lise olmuş. Ancak ben bu alanda çalışmaya karar verdiğimde, bir temel oluşturmadan ortaöğretim öğrencilerine modelin uygulanmasının pek yararlı olmayacağını düşünmüştüm. Ülkemizde bir ortaöğretimde bu konuda çalışmak daha kolay olacaktı. Çünkü ortaöğretimde 3 sınıf düzeyi var, psikolojik danışmanlar öncelikle bu okullara atanıyorlar ve programda rehberlik için ders dışında da olsa zaman ayrılmış. İlköğretimde 9 sınıf düzeyi (anasınıfı dâhil) var, programda rehberlik zamanı yok ve psikolojik danışman sayısı çok az.

Şunu özellikle belirtmek istiyorum. Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programının uyarlanma çalışmasının *henüz başındayız*. İki yıldır yürüttüğüm çalışma ön çalışma niteliğindedir. Ben bunu şu şekilde değerlendiriyorum: "Bir elbise modeli benimsendi. Kesilip, biçildi ve teğellendi. Şimdi prova edilerek elbiseyi dikmeye çalışıyoruz." EARGED tarafından yayımlanan *İlköğretimde Gelişimsel Rehberlik Modeli* adlı kitabım ile bu kitabın bu doğrultuda değerlendirilmesinde yarar görüyorum. Çok boyutlu ve kapsamlı bu çalışmanın daha uzun yıllar uygulanarak revizyondan geçirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Kitapta geçen kavramların, bu konuda değerli çalışmaları olan Prof. Dr. Süleyman DOĞAN ve Doç. Dr. Serdar ERKAN'ın kullandıkları kavramlara benzer olmasına özellikle dikkat ettim. Başlangıçta kitapta "Program nedir? Program yaklaşımları, hedef ve taksonomiler, kritik davranışların yazımı vb." gibi konulara ayrı bir bölüm olarak yer vermek istemiştim. Ancak Doç. Dr. Şermin KÜLAHOĞLU'nun *Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi* adlı kitabı bu konularda oldukça ayrıntılı ve doyurucu açıklama getirmiş. Bu nedenle bu konulara kitapta ayrıca yer verilmesine gerek kalmadığını düşündüm.

Bu çalışma sırasında birçok kişinin desteğini aldım. Onlara teşekkür duygularımı ifade etmek istiyorum. Öncelikle Prof. Dr. Norman C. GYSBERS'e desteği için teşekkür ederim. Özellikle ABD'ye daveti çok büyük bir incelikti, ancak 11 Eylül terör olayları onunla yüz yüze tanışma fırsatımı engelledi.

Çalışmaya büyük destek veren Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi yetkililerine minnettarım. Başta daire başkanı Dr. Yurdanur ATLIOĞLU'na teşekkür etmek istiyorum. Özellikle iki yıl boyunca tüm kahrımı çeken, üzüntülerimde beni rahatlatmak için uğraşan sevgili arkadaşım şube müdürü Hacer ÖZDOĞAN'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Adeta benim psikoloğum oldu.

Çalışmaları destekleyen Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürü Alpaslan PEKER'e, özellikle kültür müdürü Alaattin YALÇIN'a sonsuz teşekkürler. Ayrıca Hatice Fahriye Eğinlioğlu İ.Ö.O., 23 Nisan İ.Ö.O., Çiğdem Batubey İ.Ö.O. ve Ali Hikmet Paşa İ.Ö.O. yönetici, öğretmen ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Çalışmam hakkında görüşlerini bildiren Balıkesir Üniversitesindeki hocalarıma teşekkür etmek istiyorum. Uzun yıllar ilkokul öğretmenliği, müfettişlik yapmış olan öğretim görevlisi Güray ÇOLAKOĞLU'nun görüş ve önerilerinden çok yararlandım. Kendisine teşekkür ediyorum. Modeli okulda ilk uygulayan sevgili arkadaşım psikolojik danışman K.Tümay TAPÇAN'a bana iki yıldır verdiği büyük destek için teşekkür ederim. Yine okul uygulamalarını başarı ile yürüten, destekleri ve görüşleri ile çalışmanın yönlendirilmesinde çok büyük katkıları olan psikolojik danışman arkadaşlarım Elif DOĞAN, F. Umut ÇITAK, Bedriye OĞUZ, Bahtiyar OĞUZ ve Gönül İNAN'a sonsuz teşekkürler.

Teşekkürden sonra, özür dilemem gereken kişileri de belirtmem gerektiğini düşünüyorum. İki yıllık çalışmam boyunca burada belirttiğim ve belirtmediğim birçok sıkıntı ve

üzüntü ile karşılaştım. Beni bu durumda sürekli destekleyen, üzüntümde benden daha fazla üzülen sevgili eşim Mehmet NAZLI ve biricik kızım İlayda NAZLI'dan özür dilemek zorunda olduğumu düşünüyorum. İnanın hiçbir şey sizlerden daha önemli değil!

İki yıldır birçok kişinin desteği ile yürüttüğüm, kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programlarının pilot çalışması doğrultusunda bu kitabı hazırlamaya çalıştım. Yine bu kitabın bir *ön uygulama* doğrultusunda yazıldığını belirtmek istiyorum. Bu kitaba ilişkin muhtemel eksik ve yanlışlıklardan dolayı tüm sorumluluk bana aittir. Kitap her türlü öneriye, eleştiriye açıktır. Bu katkılar bundan sonraki çalışmalarımda ve kitabın diğer baskılarında dikkate alınacaktır.

Dr. Serap NAZLI

Balıkesir, 2002

ÖN SÖZ 8

Kitabımın 8. Baskısını sizlere sunmanın gururunu yaşıyorum. Meslekte 30. yılımı tamamladım ve KGRP serüvenimin nasıl başladığını anımsamak için kitabın 1. Baskının ön sözünü bugün tekrar okudum. Kendime gerçekten güldüm; 23 yıl önce ne kadar çok içerlemişim, üzülmüşüm ve zaman zaman hayal kırıklığı, umutsuzluk yaşamışım. Ama ben doğuştan savaşçıyım, pozitif terapi çalışan arkadaşlarımın deyimi ile yılmazlık, psikolojik dayanıklılık temsilcisiyim :)))

Meslekte geçen 30 koca yıl sonrası, lisans ve lisansüstü derslerimde (PDR'de program geliştirme, gelişimsel okul danışmanlığı, KGRP gibi güzel adları var derslerimin), "*Gençler okul PDR'nin ülkemizdeki geçmişi ve MEB'teki varlığı 70 yılı geçti ancak bu alanda bir adım ileri beş adım geri gittik*" derken içim hâlâ derinden acı çekiyor. Elbette genç meslektaşlarımı üzmemek adına sıkıntılardan ziyade okula atandıklarında gelişimsel okul danışmanı rol ve görevlerine, örnek programlara yer veriyorum.

Kitabın 8. Baskısında kapsamlı bir revizyon yaptım. Öncelikle sadeleştirmek istedim, tüm bölümleri gözden geçirirken MEB'in son dönemlerdeki anlayışını da dikkate aldım. Bu baskıda bölümlerde yaptığım düzenlemeleri özetle vermek isterim:

* *Birinci bölümü* kaldırmak istedim ancak gönlüm razı olmadı. Çünkü lisans ve lisansüstü derslerimde öğrencilerimin zaman algısının sınırlı olduğunu fark ettim. Bir PDR'ci olarak mesleğimizin gelişimini bilmek ve geleceğini ön görebilmek son derece önemlidir. Zaten üşenmemiş detaylı yazmışım, kaldırmak yerine korumaya karar verdim.

* *İkinci bölümde,* KGRP'nin ögeleri ABD ve ülkemizde yapılan pilot uygulamanın örnekleri ile okuyucuya aktarılmıştır. Bu bölümün KGRP'yi anlamak için yazılmış bir bölüm olduğu bilinmeli ve okurken özen gösterilmesi yararlı olacaktır.

* *Üçüncü bölümde* programın ne olduğu, etkili bir programın özellikleri, sistem yaklaşımı üzerinde durulduktan sonra; ülkemizin eğitim sistemi, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) yapılanmasına uygun olarak geliştirdiğim model okuyucuya tanıtılmıştır. Bu bölümde, MEB'de 2000-2002 yıllarında akademik danışman olarak görev aldığım ve ilk pilot çalışma sürecinde test ettiğim ***KGRP Tasarım Modeli: Nazlı Modeli*** okuyucuya aktarılmıştır. Nazlı modeli 2000-2002 yıllarında Balıkesir'de dört ilköğretim düzeyinde (K-8) İlköğretim Müfredat Okulunda ve 2012-2014 yıllarında TUBİTAK 1001 projesi kapsamında Polis Koleji, Polis Akademisi ve Yozgat Polis Meslek Yüksekokulunda test edilmiştir. Diğer bir ifade ile Nazlı Modeli K-16 düzeyinde sınanmış ve güncellenerek revize edilmiştir. Bu süreçte Norman Gysbers hocam bana süpervizyon desteği vermiş, beni yönlendirmiştir. Meslek yaşamımda ABD'den aldığım bir modeli kes-kopyala mantığı ile yürütmedim; bir konuda çalışıyorsam ofisimden çıkar onu sahada test edip model geliştirerek okuyucularımla paylaşırım. Bu bölümde ülkemiz için tasarladığım model tanıtılmıştır.

* *Dördüncü bölümde,* KGRP'nin ilk ögesi olan içeriğin yani yeterliklerin üzerinde durulmuştur. KGRP okulun PDR programıdır ve dolayısı ile okul psikolojik danışmanlarımız kendi okullarının yapısı ve ihtiyaçlarını dikkate alarak KGRP'nin amacını, yeterliklerini ve kazanımlarını belirlemeleri beklenir.

* *Beşinci bölümde,* KGRP'nin temel müdahaleleri olan psikolojik danışma, sınıf rehberliği, konsültasyon, koordinasyon ve akran danışmanlığı hakkında okuyucuya bilgi

verilmiştir. KGRP'nin doğrudan ve dolaylı müdahaleleri temel müdahalelerdir ve planlı programlı ile yürütülür. Bu bölümde temel müdahaleler özetle paylaşılmıştır.

* *Altıncı bölümde* gelişimsel rehberliğin merkezinde yer aldığı vurgulanan "sınıf rehberliği" müdahalesinin program tasarımı özel olarak ele alınmıştır. Bilindiği gibi sınıf rehberliği etkinlikleri okul psikolojik danışmanının koordinatörlüğü ve konsültasyonu ile sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanır. Bu bölümde *MEB'in 2020 yılında hazırladığı sınıf rehberliği programı* ele alınmamıştır. Bunun nedeni MEB'in öğrenci ihtiyacını ve kültürel değerlerini dikkate almadan program tasarlama "alışkanlığına" başlamış olmasıdır. Okullardaki öğrencilerin kültürel değerleri, geçmiş öğrenme yaşantıları, yaşları vb. göz önünde bulundurulur. Örneğin Van ilimizin bir köyünde yapılan sınıf rehberliği etkinliği, Balıkesir'in herhangi bir köyünde uygulanması sağlıklı olmayacaktır. Her iki ilimizin kültürel özellikleri, aile yapısı ve çocuk yetiştirme tarzları, ekonomik geçim kaynakları vb. birbirlerinden oldukça farklıdır. Bu farklılıklar göz önünde bulundurularak sınıf rehberliği programı tasarlanır. "Gelişimsel rehberlik programı esnektir" ilkesi bu farklılıklara dikkat etmemizi, bu farklılıklara uygun her okulun kendi programını tasarlamasını gerektirir. KGRP'nin en önemli özelliği "uygulanabilir" olmasıdır. Bu nedenle sınıf rehber öğretmenlerinin yetkinlikleri dikkate de alarak; sınıf rehberliği program tasarısında kullanılabilecek tam öğrenme modeli, kazanımların ne olduğu, taksonomisi ve nasıl belirleneceği, sınıf rehberliği programının içeriği, sınıf rehberliğinin öğretme-öğrenme süreci ile değerlendirme süreci üzerinde durulmuştur.

* *Yedinci bölümde* KGRP'nin değerlendirme ögesi ayrıntılı olarak ele alınmıştır. KGRP yapısı itibari ile hesap verebilir, kanıtlanabilir bir programdır. Gelişimsel rehberlik anlayışı ile ortaya çıkan kanıtlama çalışmaları; KGRP'de üç boyutlu yapılır. Bunlar KGRP'yi uygulayan psikolojik danışman'ın performansının değerlendirilmesi, KGRP programının değerlendirilmesi ve hizmeti alan öğrencilerin yeterliklerinin değerlendirilmesidir.

* *Sekizinci bölümde* KGRP planları üzerinde durulmuştur. 2017-2018 eğitim yılında MEB "e-rehberlik" modülüne geçtiği için bu bölüm tekrar revize edilmiştir. Kitabın daha önceki baskılarında yıllık plan, sınıf rehberliği planı daha ayrıntılı ele alınıyordu, ancak bu baskıda kaldırılmıştır.

* *Dokuzuncu bölümde* KGRP'nin üç gelişim alanı; kişisel-sosyal gelişim, eğitsel gelişim ve kariyer gelişimi üzerinde durulmuştur. *10. bölümde,* okul PDR ekibinin rol ve görevleri; okul müdürü, psikolojik danışman ve sınıf rehber öğretmenlerinin KGRP kapsamındaki sorumlulukları ele alınmıştır. *11. bölümde* okul kademelerine göre KGRP'nin nasıl yapılandırılacağı üzerinde durulmuştur.

Bu baskıda kitabın tüm bölümleri gözden geçirilmiş, MEB'in güncel uygulamaları dikkate alınmıştır. Alanımıza katkı getirmesi dileğiyle…

Prof. Dr. Serap NAZLI

Nisan, 2023

Bu kitabı canım annem ve babam
Sevim & Necati ŞİŞMAN'a
ithaf ediyorum…

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM
PDR'ye Başlarken

Üç Çağ ve Üç Toplum ---- 1
ABD'de PDR Hizmetlerinin Gelişimi ---- 7
KGRP'nin Doğuşu ve Revizyonları ---- 14
Ülkemizde Okul PDR Hizmetlerinin Gelişimi ---- 16
PDR'de İki Model ve Dört Yaklaşım ---- 28

2. BÖLÜM
Gelişimsel Rehberlik Modeli

KGRP Nedir? ---- 35
Temel Sayıltılar ve İlkeler ---- 36
KGRP'nin Amaçları ---- 39
KGRP'nin Ögeleri ---- 41
Gysberian Modelin Tasarım Aşamaları ---- 52

3. BÖLÜM
KGRP Tasarım Süreci

Program Nedir? ---- 56
KGRP Tasarımı Aşamaları ---- 59
Planlama Aşaması ---- 60
Tasarlama Aşaması ---- 69
Uygulama Aşaması ---- 75
Değerlendirme Aşaması ---- 81
Geliştirme Aşaması ---- 83

4. BÖLÜM
KGRP'de Genel Amaç, Yeterlik ve Kazanımlar

Genel Amaçlar ---- 85
Yeterlikler ---- 86
Kazanımlar ---- 89

5. BÖLÜM
Temel Müdahaleler

Psikolojik Danışma ---- 99
Sınıf Rehberliği ---- 107
Konsültasyon ---- 112
Koordinasyon ---- 116
Akran Danışmanlığı ---- 119

6. BÖLÜM
Sınıf Rehberliği Programı
Tam Öğrenme Modeli ---------- 129
Kazanımlar ---------- 131
İçerik ---------- 133
Öğretme-Öğrenme Süreci ---------- 137
Ölçme-Değerlendirme Süreci ---------- 146

7. BÖLÜM
Değerlendirme
Psikolojik Danışman'ın Performansının Değerlendirilmesi ---------- 154
KGRP'nin Değerlendirilmesi ---------- 159
Sonuçların Değerlendirilmesi ---------- 161

8. BÖLÜM
KGRP Planları
Planlama ve Aşamaları ---------- 175
Plan Çeşitleri ---------- 177

9. BÖLÜM
Üç Gelişim Alanı
Kişisel-Sosyal Gelişim ---------- 183
Eğitsel Gelişim ---------- 191
Kariyer Gelişimi ---------- 195

10. BÖLÜM
Okul PDR Personeli
Okul Müdürü ---------- 221
Psikolojik Danışman ---------- 223
Sınıf Rehber Öğretmeni ---------- 231

11. BÖLÜM
Okul Kademelerine Göre Gelişimsel Rehberlik
İlkokulda KGRP ---------- 236
Ortaokulda KGRP ---------- 242
Lisede KGRP ---------- 245

KAYNAKÇA ---------- 251

1. BÖLÜM

PDR'ye Başlarken

Üç Çağ ve Üç Toplum
ABD'de PDR Hizmetlerinin Gelişimi
KGRP'nin Doğuşu ve Revizyonları
Ülkemizde Okul PDR Hizmetlerinin Gelişimi
PDR'de İki Model ve Dört Yaklaşım

Kitabın birinci bölümünde okul psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin neden ve ne zaman ortaya çıktığı, hangi toplumsal değişimler ve yeni talepler okullarda PDR hizmetini gerektirdiği, nasıl bir gelişim gösterdiği ve hangi olayların etkisinde kaldığı vurgulanmaya çalışılmıştır. Olaya geniş bir perspektifle bakabilmek için değişen çağlar ve toplumsal özellikler, bu değişim doğrultusunda talep edilen insan özellikleri, bu değişime uyum sağlamak için yapılandıran eğitim sistemi ve okul PDR hizmetlerindeki gelişmeler üzerinde durulmuştur.

Bu bölümde önce Tarım Çağı, Sanayi Çağı ve Bilgi Çağı'nın temel özellikleri ve bu çağların PDR alanı ile olan ilişkisi, okul PDR hizmetlerinin Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) gelişimi, gelişimsel rehberliğin ortaya çıkışı; ülkemizde PDR hizmetlerinin başlangıcı olan 1950'li yıllar ve sonrası üzerinde durulmuştur. Son olarak, iki model ve dört yaklaşım başlığında geleneksel-gelişimsel rehberlik modelleri kıyaslanmıştır.

Üç Çağ ve Üç Toplum

Dünya birbirinden farklı değerlere sahip üç çağdan etkilenmiştir. Her çağ, kendine özgü değerleri beraberinde getirmiştir. Bu değerler çerçevesinde oluşan yeni talepler ve ihtiyaçlar, tüm toplumsal sistemleri etkilemeye ve *yeniden yapılanmaya* yöneltmiştir. Bu çağlar sırasıyla ***Tarım Çağı***, ***Sanayi Çağı*** ve ***Bilgi Çağı***'dır. Her çağın kendine özgü toplumsal özellikleri vardır ve çağların değişmesi toplumun değişmesine neden olmaktadır. Bilgi toplumu sanayi toplumunun, sanayi toplumu da tarım toplumunun ürünüdür. İnsanlık bu aşamaları kat ederken, kas gücünden makine gücüne, buradan da bilgi gücüne geçmiştir (Dura ve Atik, 2002; Toffler, 1981; Tezcan, 1985; Varış, 1985).

Alvin Toffler (1981) toplumsal değişimi *dalga teorisi* olarak açıklamakta ve insanlık tarihinde üç büyük uygarlık dalgası yaşandığını belirtmektedir. Birinci dalganın tarım uygarlığına, ikinci dalganın sanayi uygarlığına ve üçüncü dalganın sanayi ötesi (bilgi) uygarlığına

karşılık gelen bir uygarlık değişimini betimlediğini belirtmektedir. Toffler her bir uygarlık aşamasının kendine özgü felsefesi, sosyo-kültürel ve ekonomik yapısı olduğunu vurgulamaktadır (Toffler, 1981). Toffler'e göre temel üretim araçlarındaki değişme toplumları, kültürleri baştan aşağı değiştirir, yeni paradigmalar oluşur. Bunlar dalgalar hâlindedir ve tüm insanlık bu aşamalardan ya geçmiş ya da geçmek zorundadır (Çınar, n.d.).

Toplumsal değişme ile eğitim arasında dirik ilişkiler bulunmaktadır (Bilhan, 1991). Varış (1985) bu ilişkiyi şöyle ifade etmektedir: "Eğitim, bireyin ve toplumun yaratıcısıdır ve aynı zamanda yarattığıdır." Toplumsal değişmenin ön koşulu eğitimdir. Eğitim kendi başına bir değişim etkenidir ve eğitimsel değişme toplumsal değişmeyi izlemektedir (Tezcan, 1985). Eğitim toplumsal değişime uyum gösterdiği sürece toplumsal işlevlerini yerine getirebilmektedir. Aksi takdirde eğitim sisteminde yetişen bireyler, topluma ve değişime uyum gösterememekte ve değişimi engelleyebilmektedir. Eğitim, bir yandan toplumun ortak değer ve normlarını bireylere kazandırarak toplumsal bütünleşmeyi sağlarken, diğer yandan değişime uyum sağlayacak bireyler yetiştirmek zorundadır (Erden, 1998).

Tarım Toplumu'nun M.Ö. 5000 tarihinde gerçekleştiği kabul edilmektedir. Bu dönemde insanlar toprağı ekip biçmeye, hayvanları ve bitkileri kontrol altına almaya ve tarımsal faaliyetleri belirli bir düzen içinde gerçekleştirmeye başlamışlardır. Bu durum yerleşik hayata geçişi hızlandırmış ve toplumların kentler, devletler ve uygarlıklar kurmaya yönelmiştir (Dursun, 1998). Tarım toplumunda arazi sahibi olmak önemliydi. Çünkü tarımın keşfedilmesi ve beraberinde yerleşik düzene geçilmiş olması, arazinin önemini artırmıştır (Dura ve Atik, 2002).

Tarım toplumunda toprağın sahipleri olan aristokrat sınıf, toplumun egemen sınıfı idi. Çünkü tarımsal üretimin ana girdisi *toprak*tı. Bu dönemde bütün malları toprak üretiyordu, o nedenle toprak zenginliğin anahtarı sayılmıştır. Büyük arazi sahipleri toplumda saygın bir statü kazanmışlardır. Servetin ölçüsü toprak olduğu için, toprak için mücadele verilmiş, savaşlar yaşanmıştır (Çınar, n.d.; Huberman, 1995). Bu çağda, arazide çalışacak "beden gücü" talebi fazla olduğu için toplumun büyük bir kesimi geçimini beden işçiliğinden temin edebilmekteydi. Üretimde doğal enerji kaynakları (insan, hayvan, rüzgâr) kullanılmaktaydı. Kişiler arası iletişim söz ve yazıya dayalı, geleneklerin belirlediği durağan bir dünya görüşü hâkimdi. Din adamları, ulemalar, aristokratlar toplumun önderi konumundaydı. Toplumda geniş aileler, çok eşlilik, çok çocuklu aileler yaygındı. Çocuklar geniş aileler içinde yetişkinleri gözlemleyerek, küçük yaşta yapabilecekleri işleri yaparak, yavaş yavaş üretim sürecine katılabilmekteydi. Geniş aile içinde yetişen çocuklar, genellikle ailesinin yürüttüğü ekonomik faaliyetleri devam ettirmekteydi. Çocuğun yetiştirilmesinde ve mesleğe hazırlanmasında ***aile*** birinci derecede sorumlu olduğu için, eğitim okur-yazarlık oranını yükseltme, ülkesine bağlı bireyler yetiştirme rolünü üstlenmiştir (Erkan, 1998; Huberman, 1995). Tarım toplumunda bireylerin okuma yazma, aritmetikle ilgili temel becerilerini almak için ilkokul mezunu olmak yeterli görülmekteydi.

Tarım toplumu döneminde, henüz bugünkü anlamda bağımsız bir niteliğe kavuşmamış olan bilgi ve bilim teorik sahada din ve felsefe dairesi içinde, pratik sahada sanat ve zanaat dairesi içinde varlığını sürdürüyordu. Bilgi, yalnızca rahiplere ve soylulara açıktı. Bilim sözcüğü retoriğe (hitabete), gramere, mantığa ve müziğe kısacası bir araştırma disiplini olmayan kişisel çalışmalara karşı gelirdi. Yine marangoz, demirci, ayakkabı yapımcısı gibi usta zanaatçılar, tarım toplumunda bilimle ilişkilendirilmekteydi. Kas gücünün harekelendirdiği tezgâhlarda belli bir hız ve miktarda gerçekleştirilen üretim statik toplum yapısını değiştirecek güçte değildi (Cellary, 2003; Dura ve Atik, 2002; Erkan, 1998).

Sanayi Toplumu'nda arazinin yerini makineler, bedensel gücün yerini "vasıflı iş gücü" almıştır. Bu çağda arazi sahipleri değil, makine sahipleri daha statülü konuma geldiler. 17.

yüzyılın sonlarında Avrupa'da başlayan Sanayi Devrimi, 19. yüzyılda tüm Avrupa ülkelerine ve Kuzey Amerika'ya sıçradı. Bu ülkelerde yaşayan insanların yaşam standartları, 1850-1950 tarihleri arasında büyük gelişmeler gösterdi. Ancak teknik ve ekonomik gelişmeler 19. yüzyıl boyunca yalnızca Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Kanada ve Avustralya ile sınırlı kaldı. Değişime başarı ile dâhil olan tek Asya ülkesi, 1870 yılından itibaren Japonya oldu (Dura ve Atik, 2002, s.1).

Sanayi devrimine iki teknolojik gelişme yol açmıştır. *Birincisi,* buhar gücünün ulaşım, madencilik, fabrika gibi alanlarda kullanımı; *ikincisi,* elektrik enerjisinin kullanılmaya başlanılmasıdır (Dursun, 1998; Dura ve Atik, 2002). Bu iki buluşun önemi, onların insan emeğinin yerine geçebilme potansiyeli ve işaret ettikleri enerji kaynağının sınırsızlığındaydı. Bu buluşların iş yaşamına girmesi işçilerin güçlerini kaybetmelerine neden oldu; çünkü işçinin yapacağı işi bir makine daha iyi, daha hızlı ve daha ucuz yapabiliyordu (Cellary, 2003).

Bu dönemde tabiattaki ham maddelerin belirli süreçlerden geçirilerek mamul maddeye dönüştürülmesi ve ham maddeden oldukça farklı yeni ürünler elde edilmesi söz konusudur (Dursun, 1998). Tarım toplumunda uzun yıllar içinde gelenekselleşmiş değerler sisteminin belirlediği durağan bir dünya görüşü egemendi. Sanayi toplumunda rönesans, reform ve aydınlanma çağının birikimleri içinde bir paradigma (değerler dizisi) değişimi yaşayarak geleneksel düşünceden, mekanik düşünceye geçiş yapılmıştır. Sanayi toplumunun teknolojileri mekanik düşünce paradigmasının, yaşamın her alanına uygulanmasından kaynaklanıyordu. Mekanik düşünce ve mekanik ilişkiler toplumsal yaşama yansıyor ve insan ilişkilerinde de mekanik akıl rasyonalist, tekdüze, hiyerarşik yapılar oluşturmaktaydı (Erkan, 1998, s. 134).

Sanayi toplumu ile birlikte köylerden şehir hayatına geçiş başlamış; geleneksel aile biçiminden çekirdek aileye ve kadın haklarının savunulmaya başladığı döneme geçilmiştir. İletişimde basın ve televizyon yer almaya başlamıştır. Ancak sanayi toplumu savaşların (özellikle 1. ve 2. Dünya Savaşı) ve işsizliğin, bunalımın, boşanmaların yaşandığı bir dönem olmuştur (Cellary, 2003; Çınar, n.d.; Erkan, 1998).

Sanayi toplumunda sosyal düzey, bilgiyi yaratan bilime ve onu dağıtan eğitime bağlıydı. Sanayi toplumunda bilim hem uygulamalı hem de aktarılabilir özelliğe kavuşmuştur. Bilim adamları becerilerini genel modellere ve metotlara dönüştürebiliyorlardı ve bunları öğrencilerine hızlıca öğretebiliyorlardı. Sanayi ve Tarım toplumu arasında, bilgiyi aktarabilme açısından farkı, Stradivarius ile Einstein'ı karşılaştırıldığında daha açık görülebilir. Ünlü keman yapım ustası olan Stradivarius kullandığı keman yapım tekniğini yardımcılarına aktarmak istemişse de bunu başaramamıştır. Einstein en büyük başarısı olan görecelik teorisini ise fizik öğrencilerine tam olarak aktarabilmiştir (Cellary, 2003).

Sanayi toplumunda temel eğitim bütün toplum üyelerine açıktı. Ayrıca bilgi, herkesin kullanımına açık olarak kitaplarda bulunabilirdi. En önemlisi de bilginin üretilmesi, kullanılması ve dağıtılması ayrı ayrı ellerde toplanmıştı. Bilim adamları, araştırmacılar, buluşçular bilgiyi üretirken, hizmet ve üretim sektörü bu bilgiyi kullanmakta ve bu bilgi öğretmenler aracılığıyla da başka insanlara aktarılmaktaydı. Sözü edilen bu iş bölümü sanayi toplumunun çok hızlı gelişmesini sağlamıştır. Hatta bilgiye istenen düzeyden daha az ulaşılması durumu, bilgiye daha çok ulaşılması için sanayi toplumunda yüreklendirici olmuş ve sanayi toplumu genel bilgilere ulaşımı bedava hâle gelmiştir. Özel bilgi sahipleri de bilgilerini satarak aktarma yoluna gitmişlerdir. Sanayi toplumu, bilgilerin aktarılamaması aşamasını geçerek aktarılacak bilgilerin üretilmesindeki yetersizlik sorunlarıyla karşı karşıya gelmiştir (Cellary, 2003).

2. BÖLÜM

Gelişimsel Rehberlik Modeli

KGRP Nedir?

Temel Sayıltılar ve İlkeler

KGRP'nın Amaçları

KGRP'nın Ögeleri

Gysberian Modelin Tasarım Aşamaları

KGRP Nedir?

20. yüzyılın başlarında meslek seçimine yardım amaçlı başlayan okul PDR hizmetleri, geleneksel rehberlik modelinden gelişimsel rehberlik modeline yönelmiştir (Bauman ve diğ. 2003; Gysbers, 2004; Gysbers ve Henderson, 2012; Gysbers, Lapan ve Jones, 2000; Myrick, 1997; Sink ve MacDonald, 1998; Wittmer, 1993). Gelişimsel rehberlik modelinin en belirgin özelliği planlı ve programlı çalışmasıdır. Bu program Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı, kısa adı ile KGRP olarak da adlandırılır.• KGRP ile K-12 düzeyinde okuldaki bütün öğrencilere ulaşma ve *programlı* PDR etkinlikleri ile çeşitli bilgi, beceri ve yeterlikler kazandırma önem kazanmaya başlamıştır.

Etkili KGRP'nin öğrencilere kendini tanıma, özsaygı, iletişim, kendini yönetme, kariyerini planlama, amaç belirleme, karar verme ve problem çözme gibi temel yaşam becerileri kazandırarak; öğrencileri çeşitli yeterliklerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmaya başlamıştır (Borders ve Drury, 1992; Gysbers, 1997, 2004; Gysbers, Lapan ve Jones, 2000; Gysbers ve Henderson, 2012; Myrick, 1997; Sink ve McDonald, 1998). Gelişimsel rehberlik modeli Bilgi Çağı'nın taleplerine göre yapılandırılmış hem öğrencilerin gelişimleri desteklemek hem de yeniçağın talep ettiği yaşam becerilerini kazandırmak için planlı ve programlı tarzda okuldaki tüm öğrencilere ulaşmayı hedeflemiştir.

ASCA'ya göre KGRP yönetimsel ve PDR dışı görevleri, kriz odaklı müdahaleleri önemsemez. Bunun yerine öğrencilerin kişisel, sosyal, eğitsel ve kariyer becerilerinin gelişimini destekleyecek, sorumlu ve üretici bireyler olmalarını sağlamak için tasarlanmış PDR

• Türkçe bazı kaynaklarda KGRP bir program adı değil bir "model" gibi ifade edilir. Oysa KGRP'nin tasarımcısı ve uluslararası lideri kabul edilen Norman Gysbers hoca KGRP'nin programın adı olduğunu çok açık vurgular. Yine ülkemizde bazı alan akademisyenlerinin Yeni Bir Okul Modeli, Okul PDR Programı gibi terimleri tercih etmekte ve genç meslektaşlarımızın zihin karışıklığına neden olduklarını gözlemlemekteyim. Sosyal bilimlerde doğal olan bu kavram kargaşasının maalesef alanımız gelişiminde olumsuz etkileri olduğunu belirtmek isterim.

aktivitelerini ve yapılandırılmış grup yaşantılarını önemser. Gelişimsel rehberlik alanında en önemli uluslararası liderlerinden biri olarak kabul edilen Myrick (1997) gelişimsel rehberliği şu şekilde açıklamaktadır (s.11):

> *Gelişimsel yaklaşım, öğrencilerin okulda başarılı olmaları için ihtiyaçları olan belli beceri ve yaşantıların kazandırılması girişimidir. Gelişimsel yaklaşımda öğrenciler kendileri ve başkaları hakkında daha çok şey öğrenme fırsatı bulurlar. Öğrenciler kişiler arası bir kriz olmadan önce, kişiler arası beceriler öğrenirler. Eğer bir kriz olursa, öğrenciler problemleri ile kendileri baş edebilirler. Öğrenciler savunmada değillerse daha fazla öğrenmeye açıktırlar. Gelişimsel rehberlik yolu ile öğrenciler pozitif ve etkili etkileşimde bulunabilmeyi öğrenirlerse, daha aktif olarak öğrenebilirler ve daha olumlu okul çevresi edinirler. Gelişimsel program esnek bir programdır. Öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlar. Gelişimsel yaklaşım öğrenme çevresini önemser. Öğretmenler, öğrenciler ve okuldaki herkes rehberliğin öğrenme atmosferi için çalıştığını bilir.*

Gysbers'e (1997) göre etkili bir KGRP'de şu özellikler önemlidir:

1. Okul yönelimli değil öğrenci gelişimi yönelimlidir.
2. KGRP yüzde yüz program olarak çalışır, dört program parçası tüm programı meydana getirir.
3. Okulun açıldığı ilk gün başlar ve kapandığı güne kadar devam eder.
4. Pozisyona değil programa odaklanır.
5. Klinik temelli değil eğitim temellidir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, KGRP öğrencilerin genel gelişimlerini destekleyen ve onlara çeşitli bilgi, beceri ve yeterlikler kazandırarak Bilgi Çağı'nın insan kaynaklarını yetiştirmeyi misyon edinen bir programdır. Diğer bir ifade ile gelişimsel okul PDR hizmetleri bir "program" çerçevesinde yürütülür. Bu program tedavi edici tarzda değil, geliştirici ve eğitici tarzda planlanır, tasarlanır, uygulanır, değerlendirilir ve geliştirilir. KGRP, okuldaki bütün öğrencilerin gelişimlerini destekleyen, onlara çeşitli bilgi, beceri ve yeterlikler kazandırmaya hedefleyen ve bunun için planlı, programlı bir tarzda çalışan bir uygulama biçimidir denilebilir.

Temel Sayıltılar ve İlkeler

Myrick (1997)'e göre KGRP *insan doğasının ardışık ve pozitif yönde kendisini güçlendirmeye doğru geliştirdiğini varsayar.* Her insanda bu gücün olduğuna, bunun insanları özel yaptığına ve insanların yegâne olduğuna inanılır. Gelişimsel yaklaşım insan gelişimine odaklanır. İnsanların yaşadığı ***gelişim dönemlerini*** ve ***gelişim görevlerini*** dikkate alır ve onları desteklemeye çalışır. Gelişimsel rehberlik modelinin uluslararası lideri olarak kabul edilen Robert Myrick gelişimsel rehberlik modelinin yedi temel ilkesi olduğunu belirtir. Bu ilkeler KGRP'nin nasıl uygulanacağı ve yürütüleceği konusunda da kılavuzluk eder. Bunlar (Myrick, 1997, s. 37-39):

1. *Gelişimsel rehberlik tüm öğrenciler içindir:* Bazı öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla sıkıntısı, problemi olabilir ve özel dikkati gerektirebilirler. Okulda istenmeyen olaylar, kriz müdahaleleri olabilir. Ancak gelişimsel rehberlik tüm öğrencilere yöneliktir. Etkili bir KGRP bütün öğrencilere ulaşır, yardımcı olur, destekler ve gelişim yaşantıları aktarmaya özen gösterir.

2. *Gelişimsel rehberlik organize edilmiş ve planlanmış bir programa sahiptir*: Bu programda, yani KGRP'de öğrencilerin gelişimlerine yardımcı olacak genel ve özel amaçlar vardır. Program

öğrencilerin bilişsel, duygusal-sosyal ve fiziksel gelişimlerine yardımcı olacak şekilde hazırlanır. Ayrıca bireysel değerlendirmeye, motivasyon ve başarıya özel bir önem verilir.

3. *Gelişimsel rehberlik programı ardışık (taksonomik) ve esnektir*: KGRP'nin okul kademeleri arasında devamlılığı önemsenir. Yani anasınıfından lise son sınıfa (K-12) kadar uzanan bir program vardır. Bu süreçte yeterlikler öğrencilere *ardışık* olarak kazandırılır. Aynı zamanda KGRP *esnektir*. Her okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına, öğrencilerin ve öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeyine göre programlar hazırlanabilir. Ayrıca öğretim yılı içinde ortaya çıkan bir ihtiyaç veya sorun nedeniyle, öğretim yılı başlangıcında hazırlanmış olan KGRP'nın içine yeni bir ünite/etkinlik ilave edilebilir. Ancak yine de öğretim yılı başladıktan sonra bazı ünitelerin/etkinliklerin tekrar edilmesi, bazılarının revize edilmesi ve bazılarının da çıkartılması gerekebilir. KGRP'nın "esnek" yapısı, öğretim yılının herhangi bir zamanında bu değişime olanak vermektedir.

4. *Gelişimsel rehberlik tüm eğitim sistemin tamamlayıcı bir parçasıdır*: Öğretim programından ayrı bir KGRP var olsa da, gelişimsel rehberlik öğrenme çevresinin içindedir. Yani KGRP ile öğretim programı birbirini tamamlarlar. Akademik bir derste öğrenilen bir konuyu, psikolojik danışmanlar sınıf rehberliği etkinliklerinde kişiselleştirilebilir. Örneğin İngilizce derslerinde öğrenilen mektup yazma becerisi, kariyer planlama veya iş başvurularında yazılan mektuplara dönüştürülebilir.

5. *Gelişimsel rehberlik bütün okul personelinin katılımını gerektirir*: Öğretmenler, psikolojik danışmanlar, yöneticiler ve bütün destek personeli okulun PDR hizmetinden sorumludur. KGRP herkesin desteği olmadan yürütülemez. KGRP bir uzmanın tek başına yürütebileceği bir program değildir. Öğrenciyle çalışan bütün yetişkinlerin iş birliği yapmasını gerektirir. Gelişimsel rehberlik, KGRP çerçevesinde bütün okul personelinin bu amaçlara ulaşmada iş birliği yapmalarını gerektirir. Özellikle psikolojik danışmanlar ve öğretmenler bunun için çok yakın iş birliği içerisinde çalışmalıdır. Okul personelinin rolleri, programdaki görevleri belirlenmeli ve personelin birbirlerini nasıl tamamladığı araştırılmalıdır.

6. *Gelişimsel rehberlik öğrencilerin daha etkili ve yeterli öğrenmelerine yardımcı olur*: KGRP'nın öğrencilerin kişisel gelişimi ve bireysel potansiyellerini önemsemiş olması, akademik başarıyı önemsemediği anlamına gelmez. Aksine, KGRP öğrencilerin daha etkili ve yeterli öğrenmeleri için çabalar. Okuldaki bütün PDR etkinliklerinin eğitsel bir temeli vardır.

7. *Gelişimsel rehberlik özel PDR servislerini ve müdahalesini sunan psikolojik danışmanları kapsar*: KGRP'nın amaçlarının birçoğu öğretim programının içinde yer alsa da, programda uzmanlık gerektiren özel müdahaleler vardır. Psikolojik danışma müdahalesi ancak bu alanda eğitim almış sertifikalı danışmanlar tarafından yapılır. PDR program tasarısında tedavi yoktur. Ancak birçok öğrencinin ciddi kişisel problemleri olabilir. Bu öğrencilere psikolojik danışma müdahalesini verebilmek için psikolojik danışmanlara ihtiyaç vardır.

Ülkemizde Myrick'in ilkeleri benimsenmiş ve MEB 2001 yılında yayımladığı programda bu ilkelere yer vermiştir. Myrick'in ilkeleri hem KGRP'ye kılavuzluk etmekte hem de geleneksel model ile gelişimsel rehberlik modelinin farklarını ortaya koymaktadır. Bu ilkeleri dikkate alarak çalışan psikolojik danışmanlar öncelikle okullarında bütün öğrencilere ulaşmaya, onların gelişimlerini destekleyerek bilgi ve becerileri yapılandırılmış grup etkinlikleri (özellikle psikoeğitim, sınıf rehberliği gibi) ile sunmaya, ihtiyaca göre etkinlikler tasarlamaya; okulun atmosferine ve öğretim programına dâhil olmaya, okuldaki tüm paydaşları (özellikle müdür ve öğretmenler) sürece dâhil etmeye özen gösterirler.

4. BÖLÜM

KGRP'de Genel Amaç, Yeterlik ve Kazanımlar

Genel Amaçlar

Yeterlikler

Kazanımlar

Bu bölümde KGRP'nın genel amaçları, bu doğrultuda tasarlanan yeterlikler ve kazanımlar üzerinde durulmuştur. Bu konu KGRP'nin üç ana ögesinden "içerik" ögesi kapsamında yer almaktadır. Kitabın 2. Bölümünde KGRP'nın üç ögesi ele alınırken, içerik ögesi de verilmişti. Bu nedenle bu bölümde yalnızca 2. Bölümde ele alınmayan konulara yer verilmiştir. Konuyu somutlaştırmak için okuyucuya, 2011 yılında TÜBİTAK destekli başlatılan gelişimsel rehberlik projesinde (proje no 111K175) Ankara Polis Koleji için tasarlanan KGRP'nın genel amacı, yeterlikleri ve kazanımları örnek olarak verilmiştir.

Genel Amaçlar

Eğitimin genel amaçları ulusal düzeyde MEB tarafından belirlenir ve bu doğrultuda okullarda öğretim hizmetleri ve PDR hizmetleri yürütülür. MEB'in ulusal düzeyde genel amaçları belirlemiş olması gelişimsel rehberlik modelinin "esneklik" ilkesine aykırılık teşkil etmez. Aksine bu gerekli bir durum olup KGRP'nin "taşınabilirlik" (Rowe ve Kramer, 1992) özelliği göstermesini sağlar. (Detaylı bilgi için 3. Bölüme bkn.)

Genel amaçlar, eğitimin felsefesi doğrultusunda hazırlanır ve eğitimin genel yönünü gösterir. Eğitim sistemi düzeyinde yazılmış genel amaçlar, genel ifadelerdir ve ölçülebilir nitelikte değildir. Genel amaçlar, eğitim felsefesini yansıtır ve sisteme yön verirler (Doğan, 1997). Okullarımızda PDR hizmetlerinin genel amaçları da MEB tarafından belirlenir ve çeşitli araçlar ile (web, yönetmelikler vb) duyurulur.

Gelişimsel rehberlik programının "uygulanabilirlik" özelliği (Rowe ve Kramer, 1992) gereği, her okulun KGRP'nın genel amaçlarını yine okullarda belirlenmesini gerektirir. MEB'in belirlemiş olduğu genel amaçlar temel alınarak; her okul kendi yapısı ve misyonu, öğrencilerinin ihtiyaçları, mevcut kaynaklarını dikkate alarak KGRP'nın genel amaçları belirlenir. Genel amaçlar ile ilgili örnekler kitabın 2. Bölümünde verilmiş; bu bölümde ise ek olarak yazarın proje yöneticisi olduğu 111K175 nolu proje kapsamında yapılan çalışmada, Ankara Polis Koleji KGRP'nın genel amaçları belirlenirken izlenen adımlar aşağıda verilmiştir:

- MEB'in lise düzeyi için belirlediği PDR genel amaçları incelenmiştir.
- Gelişimsel rehberlik modelinin nihai amacı "yaşam kariyeri gelişimine" destek olmaktır. Gelişimsel rehberlik modelinin nihai amacı dikkate alınmıştır.
- Ankara Polis Kolejinin yapısı ve misyonu dikkate alınmıştır.

- Ankara Polis Koleji öğrencilerinin KGRP'ye ilişkin beklentilerini almak için uygulanan ihtiyaç analizi verileri, PDR personelinin görüş ve önerileri dikkate alınmıştır.

Bir eğitim kurumunun KGRP genel amaçları yazılı hâle getirilirken ise "ölçülebilir" nitelikte yazılmaz, genel soyut ifadelerden oluşur. Örnek genel amaç için KUTU-4.1'de verilmiştir.

KUTU-4.1. Ankara Polis Koleji KGRP Genel Amacı Örneği

ANKARA POLİS KOLEJİ KGRP

GENEL AMACIMIZ

Ankara Polis Koleji, emniyet teşkilatımızın personel ihtiyacını karşılamak ve Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesine hazırlamak amacı ile kurulmuş bir eğitim kurumumuzdur. Bu temel misyonumuzdan hareketle Ankara Polis Koleji Rehberlik ve Psikolojik Danışma (PDR) Büro Amirliğimiz tarafından gelişimsel rehberlik modeli temel alınarak Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı (KGRP), tasarlanmıştır. KGRP'nin nihai amacı öğrencilerimizin ***yaşam kariyeri gelişimini*** desteklemektir.

KGRP öğrencilerimize kişisel – sosyal, eğitsel ve kariyer gelişim alanlarında çeşitli yaşam becerileri kazandırmayı amaçlar. Üç gelişim alanında öğrencilerimizin kimlik gelişimini desteklemek, kişiler arası iletişim becerilerini artırmak, sorumluluk bilinci geliştirmek, etkili öğrenme ve ders çalışma stratejilerini kazandırmak, kariyer uyum becerileri ile desteklenmek için çeşitli programlar tasarlanmıştır. KGRP dört program ögesi ile hizmet verecek şekilde tasarlanmıştır. Bunlar: Rehberlik müfredatı, bireysel planlama, müdahale servisleri ve sistem desteği. Gelişimsel ve önleyici özelliği olan KGRP'mız, psikolojik danışmanlarımız ve kolejde rehberlikle ilgili diğer personelimiz tarafından geniş katılımla yürütülür.

KGRP'mızın genel amacı insana, topluma ve Dünya'ya duyarlı, 21.yy Bilgi Çağı'nda mesleğinin yeni paradigmalarını kavramış, hümanist ve varoluşsal yaşam felsefesini benimsemiş; kendi potansiyellerini tanıyan, özsaygısı gelişmiş, sosyal becerileri güçlü, psikolojik iyilik hâlini güçlendirme yollarını bilen emniyet mensuplarının yetiştirilmesine destek olmaktır.

Yeterlikler

Bilgi Çağı'nın talep edilen insan nitelikleri çeşitli beceriler ile donatılmış; bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip olmasını gerektirmiştir. Bu doğrultuda ülkeler "yeterlikler çerçevesi" belirlemeye başlamıştır. Örneğin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, mesleki, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yolları ile kazanılan tüm yeterlilik esaslarını içeren ülkemize özgü Ulusal Yeterlilik Çerçevesi geliştirilmeye başlanmıştır.

Ulusal Yeterlilik Çerçevesi (UYÇ) kavramı, bir ülkede var olan yeterlilikleri tanımlamak, belirlenmiş ölçütlere göre sınıflandırmak ve yeterlilikleri karşılaştırmak için kullanılan, seviyelerden oluşan ilkeler ve kurallar bütünü anlamına gelmektedir. UYÇ'ler, bir ülkede bulunan yeterlilik sistemlerini bütünleştirmekte ve yeterlilik sistemleri arasında eşgüdümü sağlamaktadır. Yeterliliklerin kalite standartları çerçevesinde daha şeffaf ve tanımlanabilir olmasını sağlayan ve öğrenenlerin yeterlilikler arasında yatay ve dikey hareketliliğini kolaylaştıran UYÇ'ler, başta Avrupa olmak üzere farklı kıtalardaki ülkeler tarafından geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur. TYÇ, ülkemizdeki yeterliliklerin sınıflandırılmasını sağlayan bütünleşik bir yapı olarak, kalite güvencesi sağlanmış ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, genel, mesleki ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yolları ile kazanılan tüm yeterlilikleri kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. TYÇ, MEB'in sorumlu olduğu yeterlilikler, MYK sorumluluğundaki ulusal yeterlilikler, YÖK koordinasyonu ve denetiminde sunulan yükseköğretim yeterlilikleri başta olmak üzere diğer sorumlu kurum/kuruluşların sorumlu olduğu tüm yeterlilikleri kapsamaktadır (Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi-CEDEFOP, 2010).

MEB 2005-2006 öğretim yılından itibaren öğretim programlarında, hedef ve hedef davranışlar yerine "yeterlikler ve kazanımlar" kavramlarını tercih etmeye başlamıştır. Bunun nedeni öğretmen merkezli, davranışçı öğrenme temelli direkt öğretim programları yerine; öğrenci merkezli, bilişsel yapılandırmacı yaklaşıma geçmiş olmasından kaynaklanmaktadır. MEB'in öğretim hizmetlerinde yaşanan bu değişim elbette ki PDR hizmetlerini de kapsamaktadır. Çünkü gelişimsel rehberlik modeli de program odaklı bir modeldir. MEB 2005-2006 öğretim yılında yayımladığı İlköğretim ve Ortaöğretim Sınıf Rehberliği Programı Kılavuz kitaplarında, sınıf rehberliği müdahalesinin yeterlik alanlarını ve kazanımlarını belirlemiştir. Ancak, MEB 2005-2006 programlarında KGRP bir bütün olarak (3 ana ögesi, 5 müdahalesi) algılayıp yeterliklerini belirlememiş; yalnızca sınıf rehberliği programının yeterlik alanları ve kazanımlarını düzenlemiştir. 2005-2006 İlköğretim ve Ortaöğretim Sınıf Rehberliği Programı kılavuz kitaplarında "yeterlik alanları" terimini kullanırken; öğretim programlarında ise derslerin özelliklerine göre "öğrenme alanı", "odak noktası" gibi ifadeler kullanılmış olduğu belirlenmiştir.

Yeterlik, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet (TDK, 1988) anlamına gelmektedir. Yeterlikler, eğitim kurumlarında "öğretim programları" aracılığı ile öğrenciler kazandırılmaya çalışılır. Örneğin endüstri meslek lisesi elektrik bölümü mezunu bir öğrencinin alanı ile ilgili sahip olması beklenen yeterlikler 4 yıllık öğrenimi süresince alacağı dersler aracılığı ile kazandırılmaya çalışılır. Bu durumda aynı öğrencinin KGRP ile edindiği yeterlikler göz ardı edildiği anlamına gelmektedir. Ancak 21. Yüzyıl global değerleri çalışanların "meta yeterlikler" ile donatılması (Carnevele ve Desrochers, 2003; Feller, 2003; Tang, 2003) gerektiği vurgulanmaktadır. Meta yeterliklere yalnızca öğretim programlarındaki dersler aracılığı ile değil aynı zamanda KGRP programları ile ulaşılabileceği göz ardı edilmemelidir.

Ülkemizde bunun ilk adımı 1992 yılında MEB bünyesinde kurulan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) öğrenci niteliklerini, uygulama ilke ve standartlarını belirlenirken atılmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrencilere kazandırılması öngörülen yeterlikler "Temel Akademik Beceriler" ve "Yaşam Becerileri" olmak üzere iki öğrenme alanına göre düzenlenmiştir. Yaşam becerileri alanı, KGRP ile öğrencilere kazandırılacak yeterliklere odaklanmaktadır (EARGED, 1999):

1. Sosyal beceriler
2. İletişim becerileri

5. BÖLÜM

Temel Müdahaleler

Psikolojik Danışma

Sınıf Rehberliği

Konsültasyon

Koordinasyon

Akran Danışmanlığı

Öğrenci gelişimini destekleme ve olası problemleri önleme odaklı KGRP'da, ön plana çıkan müdahaleler neler olmalı sorusu önemli konulardan birisidir. Borders ve Drury (1992) 1960 ile 1990 yılları arasında birçok kaynaktan elde ettikleri bilgileri derleyerek yaptıkları araştırmalarında, KGRP olması gereken program müdahaleleri üzerinde uzmanlar arasında bir uzlaşmanın olduğunu belirlemişlerdir. Program müdahaleleri "doğrudan/direkt" ve "dolaylı/endirekt" olarak ikiye ayrılabilmektedir. Psikolojik danışman'ın öğrencilere sunduğu müdahalelere doğrudan müdahaleler; öğretmenler, ebeveynler, öğrenciler vb. aracılığı ile sunulan müdahalelere dolaylı müdahaleler denir. Örneğin psikolojik danışma ve sınıf rehberliği doğrudan müdahale; akran yardımcılığı/danışmanlığı, konsültasyon ve koordinasyon dolaylı müdahale olarak sınıflandırılmaktadır. Gelişimsel rehberliğin teorik öncüsü olarak kabul edilen Myrick (1997) ise, bireysel-grupla psikolojik danışma ile geniş grup rehberliğini (sınıf rehberliği) doğrudan müdahale; akran yardımcılığı, konsültasyon ve koordinasyonu dolaylı müdahale olarak sınıflandırmaktadır.

Bu bölümde KGRP'nın ana müdahalelerinden psikolojik danışma, sınıf rehberliği, konsültasyon, koordinasyon ve akran yardımcılığı müdahaleleri üzerinde durulmuştur. Sınıf rehberliği müdahalesinin programının hazırlanması, kitabın bir sonraki bölümünde yani 6. bölümde ele alındığı için bu bölümde kısaca yer verilmiştir.

Psikolojik Danışma

Psikolojik danışma müdahalesi, KGRP'nin vazgeçilmez müdahalelerinden birisidir. Borders ve Drury'a (1992) göre, psikolojik danışma müdahalesinin amacı öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleyerek onların eğitsel ve kariyer gelişimlerini teşvik etmektedir. İster bireysel isterse grupla psikolojik danışma olsun, bu müdahalenin merkezinde öğrencilerin eğitsel gelişimlerini destekleme amacı bulunmaktadır.

ASCA'ya göre ***psikolojik danışma***, psikolojik danışmanın bireysel veya küçük gruplar hâlinde öğrencilerle bağlantı kurarak onların problemlerini ve gelişimsel sorunlarını çözmeleri ya da başa çıkmaları için yardımcı olan güvenli bir ilişkidir. Yine ASCA'ya göre ***bireysel psikolojik danışma*** öğrenci ve psikolojik danışman arasında yapılan ve birlikte bir program veya konu üzerinde çalıştıkları kişisel ve özel bir etkileşimdir. ***Küçük grup danışmasında*** ise psikolojik danışman iki veya daha fazla öğrenci ile çalışır. Grup büyüklüğü genellikle 5-8 üye arasındadır. Grup tartışmaları yapılandırılmış veya yapılandırılmamış öğrenme aktivitelerinden oluşabilir (ASCA, n.d.).

Corey'e (2008) göre psikolojik danışma, bireylerin kendi davranış ve yaşam biçimlerini dürüstçe gözlemlemeleri ve yaşam kalitelerini nasıl değiştirecekleri konusunda belirli kararlar almaları için danışanlara yardımda bulunulan süreçtir. Psikolojik danışma müdahalesinin temel işlevi, danışanların kendi güçlerini farkına varmaları, bu güçleri kullanmaktan onları neyin alıkoyduğunu keşfetmeleri ve ne tür bir kişi olmak istediklerinin açıklığa kavuşturulması konularında danışanlara yardımcı olmaktır (s.40). Güvenli bir ortamda psikolojik danışman ile danışan birçok konuyu ele alabilirler. Psikolojik danışma müdahalesine uygun konular oldukça geniştir. Örneğin okul tutum ve davranışları, akran ilişkileri, çatışma, kariyer planlama, kolej seçimi, aile üyelerinin kaybı, boşanma, madde bağımlılığı, aile bağımlılığı, cinsel sorunlar gibi bireysel sorunlar; eğitsel ve kariyer danışmasında test yorumları için psikolojik danışma müdahalesinden yararlanılabilir (Borders ve Drury, 1992).

Psikolojik danışma müdahalesinde odak nokta danışanın yaşantıları, kişisel konularıdır. Bu nedenle güvenlik konusu diğer bir ifade ile "gizlilik" oldukça önemlidir. Danışma sürecinin başlangıcında konuşulanların gizli kalacağı bildirilir. Ancak hem yasal hem de etik olarak, bazı durumlarda gizliliğin ihmal edilmesi gerekir. Corey (2008) bu durumları şöyle sıralamaktadır (s.51):

- Psikolojik danışman 16 yaşından küçük danışanının cinsel ilişkiye zorlandığına, tecavüze, çocuk istismarına veya herhangi diğer bir suça uğradığına inanıyorsa,
- Psikolojik danışman, danışanın hastaneye sevk edilmesi gerektiğini düşünüyorsa,
- Danışan kendisine ve başkalarına zarar vereceği anlaşılıyorsa,
- Mahkeme kararı ile bilgi verilmesi zorunlu kılınmışsa,
- Danışanlar bilgilerin kendilerine veya üçüncü bir kişiye verilmesini talep etmişse

Myrick'e (1997) göre bireysel psikolojik danışma, danışman ve öğrencinin bir konu, bir problem ya da bir ilgi üzerinde çalıştıkları kişisel bir etkileşimdir. Bire bir yapılan bu müdahaleye geçmişte ***en önemli tek müdahale*** olarak bakılmıştır. Özel olarak, bire bir yapılan oturumların kişisel problemlerin çözümünde en iyi müdahale biçimi olarak düşünülmüştür. Bireysel psikolojik danışma ile danışanın daha iyi açılacağı varsayılıyordu. Ancak okullardaki danışman-öğrenci oranının yüksek olması, hâlâ bireysel danışmaya lüks olarak bakılmasına neden olmaktadır.

Grupla psikolojik danışma, öğrencilerin birlikte çalışarak özellikle kişisel gelişimleri ile ilgili kendi fikirlerini, duygularını ve davranışlarını açıklayabilecekleri yegâne eğitsel yaşantıdır. Psikolojik danışman sürece yardımcı olacak yardım becerilerini düzenleyerek grup üyeleri arasındaki etkileşime yardımcı olur. Grup üyeleri kendilerini açarlar, dikkatlice birbirlerini dinlerler ve dönüt verirler (Myrick, 1997). Yapılandırılmış, zamanla sınırlı grupla psikolojik danışma zaman açısından ekonomik olmasının yanı sıra pratik olması, grup dinamiğine ve grup sürecine dayanması avantajı da vardır. Gelişimsel açıdan uygun olan grupla psikolojik danışma, akran etkileşimi açısından da güçlüdür. Aynı konuyu paylaşan

öğrenciler birbirlerini destekler, onaylarlar, baş etme stratejilerini paylaşırlar, dönüt verirler, birbirlerini cesaretlendirirler. Gelişimsel açıdan yönlendirilen gruplarda öğrenciler plan yapma, kariyer gelişimi ve yaşam yeterlikleri ile ilgili beceriler kazanırlar (Borders ve Drury, 1992).

KGRP'da grupla psikolojik danışmanın üç biçimi bulunmaktadır. Bunlar: Kriz merkezli, problem merkezli ve gelişim merkezli grupla psikolojik danışmadır (Myrick, 1997, s. 188-192):

1. Kriz merkezli: Kriz merkezli grupla psikolojik danışma acil problemlerle ilgilenir. Okullarda derhâl ele alınması gereken bazı durumlar ortaya çıkabilir. Örneğin öğrenci grupları arasında çatışma, kantinde kavga vb. gibi.

2. Problem merkezli: Problem merkezli grupla psikolojik danışma, öğrencileri ilgilendiren problemlere odaklanır. Burada ele alınan problem acil değildir ve krize yol açmayacaktır. Örneğin stresle baş etme, ebeveynle çatışma vb. gibi.

3. Gelişim merkezli: Gelişim merkezli grupla psikolojik danışma öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine odaklanır. Öğrenciler daha samimi ve arkadaşça bir deneyim yaşayarak kendileri ve başkaları hakkında daha çok şey öğrenirler. Gelişim merkezli grupla psikolojik danışma bütün öğrenciler için tasarlanır. Çeşitli gelişim evresinde olan öğrencilerin genel ihtiyaçlarına ve ilgilerine odaklanır. Öğrenciler kendi kişisel gelişimleri ile ilgili konuşmaya ihtiyaç duyarlar. Gelişim merkezli grupla psikolojik danışma bu fırsatı verir. Öğrencilerin yaşamlarındaki kişisel ve sosyal bazı konuları (sorumluluk üstlenme, davranış değişimi, iletişim becerisi, kendini değerlendirme, amaç oluşturma, problem çözme vb.) paylaşmak için problem çıkmasını beklemeye gerek yoktur.

Myrick'in "gelişim merkezli grupla psikolojik danışma" olarak adlandırdığı müdahale popüler hâle gelmeye başlamış, zamanla "psikoeğitim" müdahalesi olarak KGRP'nin en programına dönüşmüştür. Yurt dışında 1980'li yıllarda önemi anlaşılan psikoeğitim programı, ülkemizde 2000'li yıllarda okul PDR hizmetlerinde yararlanılmaya başlamıştır. Ancak psikoeğitim programlarının ne olduğu ve diğer müdahalelerden benzer ve farklı yönleri yeterince anlaşılmadığı saptanmıştır. Aşağıda bu konuda kısa bilgi paylaşımı yapılmıştır.

Psikolojik Danışma (bireysel-grupla)- Psikoeğitim ve Sınıf rehberliği İlişkisi

Myrick (1997), sınıf rehberliği ile grupla psikolojik danışma arasındaki ***farklılığın*** odaklanan konulara, grup büyüklüğüne, liderliğe ve grup etkileşimine göre değiştiğini belirtmektedir. Sınıf rehberliğinde, geniş gruplar katılırlar (sınıf mevcudu grubun büyüklüğünü belirler) ve daha az kişisel konulara odaklanılır. Katılım daha sınırlıdır ve herkese dikkat etmek zordur. Daha çok bilgi verici ve öğreticidir. Psikolojik danışmanlar öğrenme yaşantısını düzenlemek için daha aktif rol alırlar. Grupla psikolojik danışmada ise daha az sayıda üye ile yapılır ve daha derin konular ele alınır. Grup daha üst düzeyde güven, anlayış ve kabulü gerektirir. Üyelerin katılımı daha fazladır, kendileri için duyarlı konuları açıklayabilirler.

Ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamaları sınırlıdır. Bunun temel nedenleri 4 yıllık lisans eğitiminin psikolojik danışmanlarımızın bu konudaki becerilerini desteklemeye yeterli olmaması, devlet okullarımızda yeterince psikolojik danışman istihdam edilemeyişi, okullarda uygun mekân sorunu ve özellikle ilköğretim öğrencilerinin bireysel-grupla psikolojik danışma müdahalesinden yararlanacak düzeyde olgunlaşmamış olması olabilir. Son zamanlarda ***psikoeğitim*** müdahalesinin ön plana çıktığı görülmektedir. Psikoeğitim müdahalesi öğrencilerin akranlarıyla birlikte etkileşime girerek, gelişimlerinin desteklendiği en önemli eğitsel yaşantıdır. Psikoe-

6. BÖLÜM

Sınıf Rehberliği Programı

Tam Öğrenme Modeli

Kazanımlar

İçerik

Öğretme-Öğrenme Süreci

Ölçme-Değerlendirme Süreci

KGRP'nin merkezi müdahalelerinden birisi sınıf rehberliği etkinlikleridir. Çünkü KGRP, okuldaki ***tüm*** öğrencilere ulaşmayı ve onlara çeşitli bilgi, beceri ve yeterlikler kazandırmayı hedeflemektedir. Bu hedefe ulaşılmasında en önemli "aracı" sınıf rehberliği etkinlikleridir. Sınıf rehberliği müdahalesi sınıflarda yürütülen planlı, programlı bir PDR çalışmasıdır. Bu bölümde sınıf rehberliği müdahalesinin programının nasıl tasarlanacağı üzerinde durulmuştur. Sınıf rehberliği program tasarısında kullanılabilecek tam öğrenme modeli, kazanımların ne olduğu, taksonomisi ve nasıl belirleneceği, sınıf rehberliği programının içeriği, sınıf rehberliğinin öğretme-öğrenme süreci ile değerlendirme süreci üzerinde durulmuştur.

Tam Öğrenme Modeli

Sınıf rehberliği etkinliklerinin programının hazırlanmasında birçok model temel alınabilir. Günümüzde tam öğrenme modeli (mastery learning), iş birliğine dayalı öğrenme (cooperative learning) ve çoklu zekâ kuramı (multiple intelligences) üzerinde sıkça durulmaktadır (Demirel, 2000b). Bu bölümde gelişimsel rehberlik pilot çalışmasında tercih edilen, Benjamin Bloom'un ***tam öğrenme modeline*** dayalı sınıf rehberliği etkinlikleri programının nasıl hazırlanabileceği üzerinde durulmuştur.

Tam öğrenme modeli, bütün öğrencilerin okullarda öğretileni öğrenebilecekleri varsayımına dayanır. Bloom *"işin başından beri olumlu öğrenme koşulları sağlanmış ise, dünyada herhangi belli bir kişinin öğrenebileceği her şeyi hemen hemen herkes öğrenebilir"* sayıltısına dayalı olarak modelini geliştirmiştir. Bloom'a göre ideal durumda, öğrencilerin %95'i herhangi bir dersi başarıyla bitirebilir (Aydın, 1999; Demirel, 2000 b; Sönmez, 1994; Yıldıran, 1982).

Bu modelde, belirleyici etkenler olan öğrencinin özgeçmişi ve öğretim hizmetinin niteliğinin uygun hâle getirilmesi durumunda, öğrenciler arasındaki farklılıkların giderilmesinin ve okuldaki öğrencilerin en azından %95'inin öğretilenlerin çoğunu öğrenerek en başarılı öğrenciler düzeyine gelmelerinin mümkün olacağını, diğer bir deyişle tam öğrenmenin gerçekleşebileceğini öne sürülmektedir (Aydın, 1999; Demirel, 2000 b).

Tam öğrenme modeli bir sınıfta uygulanırken öğrenilecek materyal birimlere bölünür. Bu birimlerdeki başarı düzeyi belirlenir. Genellikle öğretilenlerin % 80-85'ini bilmek başarılı olmak demektir. Bu düzeyin altına düşen öğrenci başarısız kabul edilir. Bir birimin öğretilmesi bittikten sonra, bütün öğrencilere öğrenilen ve öğrenilmeyenleri belirlemek amacıyla bir izleme testi verilir. Bu testin amacı öğrenciye not vermek değil, öğrencinin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmaktır. Bunun arkasından öğrenciye eksiklerini giderici düzeltmeler verilir (Yıldıran, 1982, s. 20).

Tam öğrenme modelinin uygulama tarzı, sınıf rehberliği müdahalesi için de geçerlidir. Sınıf rehberliği etkinlikleri tasarlanırken öğrencilerin ihtiyacı ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınır. Yani sınıf rehberliği programı ***her okulun öğrencilerinin ihtiyacına göre tasarlanır.*** Okullardaki öğrencilerin kültürel değerleri, geçmiş öğrenme yaşantıları, yaşları vb. göz önünde bulundurulur. Van ilimizin bir köyünde yapılan sınıf rehberliği etkinliği, Balıkesir'in herhangi bir köyünde uygulanması sağlıklı olmayacaktır. Her iki ilimizin kültürel özellikleri, aile yapısı ve çocuk yetiştirme tarzları, ekonomik geçim kaynakları vb. birbirlerinden oldukça farklıdır. Bu farklılıklar göz önünde bulundurularak sınıf rehberliği programı tasarlanır. "Gelişimsel rehberlik programı esnektir" ilkesi bu farklılıklara dikkat etmemizi, bu farklılıklara uygun her okulun kendi programını tasarlamasını gerektirir.

Tam öğrenme modelinde öğrenme etkinlikleri bölümlere ayrılır. Buna içeriğin ünitelendirilmesi denilir. Sınıf rehberliği programında da içerik ünitelere ayrılmıştır. Örneğin kendini tanıma ve kabul etme, iletişim, sorumluluk, verimli ders çalışma, karar verme-problem çözme üniteleri gibi. Her ünite bitiminde anket, gözlem formu vb. araçlarla öğrencilerin öğrenme düzeyleri kontrol edilir. Ancak not verilmez. Sınıfın büyük bir kısmı yaklaşık %80-85'i istenilen düzeyde ise bir sonraki üniteye geçilir; değilse ek sınıf rehberliği etkinlikleri ile öğrenme düzeyleri artırılmaya çalışılır. Sınıf rehberliği programının ***esnek*** doğası, uygulama esnasında programda istenilen değişimi yapma fırsatını da verir.

Tam öğrenme modeline göre, bir programda hangi ögelerin bulunması gerektiğini Sönmez (1994, s.6) beş maddede toplamaktadır:

1. Kişide bulunması istenilen özellikler, yani hedefler
2. Hedeflerin göstergesi olan davranışlar
3. İçerik ve konunun örüntüsü, yani üniteler
4. Her davranışı, öğrencilerin her birine kazandıracak eğitim durumları
5. Her davranışı, her bir öğrencinin kazanıp kazanmadığını, kazandıysa ne derecede kazandığını yoklayan sınama durumları.

Bir dersin programında bütün bu ögelerin yer alması gerekir. Günümüzde hedef ve hedef davranışlar yerine "kazanım" teriminin kullanılması tercih edilmektedir. Tam öğrenme modeline göre bir öğretim programı hazırlanırken önce ***kazanımı,*** sonra bu kazanımlara ulaşabilmek için ***içeriğini***, daha sonra öğrencilerin istenilen davranışı kazanmalarını sağlayan ***öğretme-öğrenme sürecini*** ve son olarak programın amacına ulaşma düzeyini kontrol eden ***ölçme-değerlendirme sürecini*** belirlemek gerekir. Belirtilen bu dört ögeye göre hazırlanacak olan bir program sonucunda, öğrencilerin istenilen yeterlikleri kazandırılması mümkün olacağı belirtilmektedir. Bu anlayış sınıf rehberliği program tasarımında da geçerlidir. Yurt dışı literatürde *sınıf rehberliği dersi* denilmesinin nedeni de budur. Ancak ülkemizde ders denilince akla sınav, not verme geldiği için biz sınıf rehberliği etkinlikleri demeyi tercih ediyorum. Bu bölümde sırası ile sınıf rehberliği programının dört ögesine yer verilmiştir.

Kazanımlar

Sınıf rehberliği programının ilk ögesi kazanımlardır. Kazanım, bir öğretim etkinliği sonucunda öğrencilerden beklenilen bilgi, beceri ve tutumlardır. Kazanımlar ile ilgili detaylı bilgi kitabın 4. bölümünde yer aldığı için bu başlıkta yalnızca sınıf rehberliği programının kazanımlarının nasıl belirlendiği üzerinde durulmuştur.

Sınıf Rehberliği Kazanımlarını Belirleme Kriterleri

Sınıf rehberliği programının hazırlanmasında, kazanımların nasıl belirleneceği önemli konulardan birisidir. Kazanımlar belirlenirken, birçok faktörü göz önüne almak gerekir. Özellikle dikkat edilmesi gereken beş faktör şunlardır:

Birincisi, gelişimsel rehberlik modelinin temel felsefesi ve nihai amacı dikkate alınmalıdır. Gelişimsel rehberlik modeli *yaşam kariyeri gelişimine* odaklanarak öğrencinin gelişimini etkileyen yeterlikleri kazandırmaya çalışır. Yaşam kariyeri gelişimi, yaşam süresince bireyin yaşamındaki rolleri, mekânları ve olayları bütünleştirerek gelişmesi olarak açıklanmaktadır (Gysbers, 1997; Gysbers ve Henderson, 2006).

İkincisi, sınıf rehberliği etkinliklerinin kapsamı ya da boyutları göz önüne alınmalıdır. KGRP'nın üç gelişim alanı vardır. Bunlar:

1. Kişisel-sosyal gelişim
2. Eğitsel gelişim
3. Kariyer gelişimi

Bu üç gelişim alanı sınıf rehberliği etkinliklerinin kapsamını oluşturur. Sınıf rehberliği etkinlikleri programının kazanımları, bu üç gelişim alanını dikkate alarak belirlenmelidir.

Üçüncüsü öğrencilerin gelişim özellikleri ve gelişim görevleri dikkate alınmalıdır. Ancak bir noktayı unutmamak gerekir, sınıf rehberliği müdahalesi *öğrencilerin genel gelişim* ihtiyaçlarına odaklanır (Myrick, 1997). Örneğin iki bin öğrenci mevcudu olan bir okulun, 50 öğrencisinin devamsızlık durumu söz konusu ise, bu problem sınıf rehberliği müdahalesinin kapsamı içine girmemektedir. Devamsızlık problemi olan öğrencilerle diğer müdahaleler (bireysel ve grupla psikolojik danışma, bireysel görüşme, ebeveyn konsültasyonu vb.) aracılığı ile ilgilenilir.

Dördüncüsü okul çevresinin, okulun, öğrencilerin, okul personelinin, ebeveynlerin ihtiyaç ve taleplerine dikkat edilmelidir. Öğrenciyi, içinde bulunduğu yöreyi göz önüne almadan belirlenen kazanımlar gerçekçi olmayacaktır. Bunun için öğrenci, ebeveyn ve öğretmenlere ihtiyaç analizi yapılarak okulun ve öğrencilerin özelliklerine uygun kazanımları belirlenir. (Okullarda yapılan ihtiyaç analizi ile ilgili 3. bölüm tekrar gözden geçirilebilinir.)

Beşincisi, kazanımlar belirlenirken ulusal düzeyde benimsenmiş olan eğitim politikası, eğitimin genel amaç ve ilkeleri dikkate alınmalıdır. Bir sonraki başlıkta ifade edileceği gibi, MEB 2000 yılında başlattığı "programlı sınıf rehberliği" uygulamalarını, 2005-2006 yılları arasında yeniden düzenleyerek ilköğretim 1. sınıftan 12. sınıfa kadar tüm sınıf düzeyleri için "taslak" bir program hazırlamıştır. Bu taslak programda her sınıf seviyesi için "kazanımlar" belirlenmiştir (MEB, 2006b). Ancak MEB belirlemiş olduğu kazanımların değiştirilemeyeceğini ifade etmekle, sınıf rehberliği programının esnek doğasına uygun davranmamaktadır. Gelişimsel rehberliğin tüm programları esnektir. MEB ana yeterlikleri ve kazanımları belir-

7. BÖLÜM

Değerlendirme

Psikolojik Danışman'ın Performansının Değerlendirilmesi
KGRP'nin Değerlendirilmesi
Sonuçların Değerlendirilmesi

Okul PDR hizmetlerinin değerlendirilmesinin gerektiği, diğer bir ifade ile 'kanıtlama' ihtiyacı 1970'li yıllarda KGRP ile başlamıştır (Sink ve MacDonald, 1998). Okullardaki PDR hizmetlerinin öğrencilere katkısını belirleme, psikolojik danışmanların ne yaptıkları ortaya koyma ihtiyacı sunulan hizmetlerinin değerlendirilmesini gerektirmiştir (Schmidt, 1993). Bu durum bir bakıma okul içinde PDR hizmetlerinin önemini ortaya koyma, odasında boş oturan kişi imajından kurtulma çabasıdır. Değerlendirme sonuçları ile PDR hizmetlerinin okul ikliminde ne tür katkısı olduğunu, öğrencilerde neler kazandırdığını da belgelendirmiş; gerekli bir hizmet olduğunu kanıtlanmış olacaktır.

KGRP'nın en belirgin özelliklerinden birisi değerlendirmeye gösterdiği önemdir. Gelişimsel rehberlik modelinin geleneksel rehberlikten ayıran en ***önemli fark*** ölçülebilir, somut yeterlikleri-kazanımları belirlemesi ve bunların değerlendirilmesine önem vermesidir. Gelişimsel rehberlik "program" anlayışına sahiptir ve bir programın en önemli boyutu değerlendirmedir. Programın değerlendirilmesi ile kastedilen şey şudur (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998; Doğan, 1997):

1. Değerlendirme sürekli bir süreçtir. Değerlendirme, öğretim başlamadan önce başlar, öğretim esnasında ve öğretim tamamlandıktan sonra sürer.
2. Değerlendirme süreci planlı bir süreçtir.
3. Değerlendirme, belirli bir amaca yöneliktir ve programın etkililiğini ve verimini bulmaya yöneliktir.
4. Değerlendirme, doğru ve uygun araçların kullanılmasını gerektirir.

Öğretim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili yapılan bu açıklamalar, KGRP için de geçerlidir. Kitabın 3. bölümünde vurgulandığı gibi, KGRP'de değerlendirmenin iki ana amacı vardır: Birincisi, yapılan çalışmaların öğrenci gelişimine katkısını belirlemek; ikincisi, elde edilen veriler ile bir sonraki öğretim yılının programının planlanmasına katkı sağlamak. Schmidt'e (1993) göre, KGRP'nin değerlendirilmesinin üç amacı vardır. Birincisi okuldaki psikolojik danışmanın pozisyonunu ve gerekliliğini desteklemek, ikincisi değerlendirme çalışmaları ile psikolojik danışmanlık mesleğinin gelişmesine katkı sağlamak, üçüncüsü psikolojik danışman'ın mesleki gelişimine destek olmak.

Gysbers (1997) değerlendirmenin işleminin yalnızca bir kez ve yılsonunda yapılmadığını, KGRP'nın uygulama aşaması ile birlikte başladığını belirtmektedir. KGPP'nın düzeltilmesi, yeniden uyum sağlaması ve güçlendirilmesi için periyodik olarak kontrol edilmesi gerekir. Değerlendirme çalışmaları yapılırken bazı ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Schmidt, 1993):

1. KGRP'ye katılan herkesin değerlendirme sürecinde rolü vardır. Kitabın birinci bölümünde vurgulandığı gibi, PDR yalnızca psikolojik danışmanın görevi değildir. Bu nedenle programa katkı veren okul yöneticileri, öğretmenler, ebeveynler, öğrenciler vb. de değerlendirme sürecinde yer almalıdır.
2. KGRP'nın amaçları ve yararları, okul rehberlik ekibi tarafından bir uzlaşma ile ortaya konulmalıdır. Bu amaçlar hem herkesin PDR görevini anlamalarına hem de değerlendirme sürecinde yardımcı olacaktır.
3. KGRP'nın değerlendirilmesi, programın önemini ve katkısını ortaya çıkarmaya yardımcı olacak şekilde yapılmalıdır.
4. KGRP'nın değerlendirmede kullanılacak yöntemler ve araçlar güvenilir olmalıdır.
5. Değerlendirme sürecinin çok fazla zaman almamasına dikkat edilmelidir.
6. Değerlendirme, KGRP'nın bir parçasıdır. KGRP'nın değerlendirilmesi bir yıla yayılmış olarak ve programın temel parçası olarak yapılmalıdır.
7. KGRP'nın değerlendirilmesi ile gelişimsel rehberliğin, okulun eğitim misyonunun bir parçası olduğu ve bütün öğrencilere eşit öğrenme fırsatı verdiği ortaya konulması gerekir. Bu nedenle, psikolojik danışmanların performansları değerlendirilirken programın amaçları ve PDR aktiviteleri göz önünde bulundurulmalıdır.

KGRP'da değerlendirme üç boyutta yapılır. Bunlar (Gysbers ve Henderson,2006): 1. Psikolojik danışman'ın performansının değerlendirilmesi, 2.KGRP'nın değerlendirilmesi ve 3.Sonuçların (çıktıların/ürünlerin) değerlendirilmesi. KGRP'nın değerlendirilmesi ile program tasarımı sırasında verilen kararların isabetlilik derecesi kontrol edilir. Elde edilen bulgular ile KGRP revizyondan geçirilerek bir sonraki öğretim yılın KGRP hazırlanılır. Bu şekilde KGRP okulun, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre her yıl geliştirilerek güçlendirilir. Bu bölümde KGRP'nın üç boyutta yapılan değerlendirmesi örneklerle açıklanmıştır.

Psikolojik Danışman'ın Performansının Değerlendirilmesi

Psikolojik danışman'ın performansının değerlendirilmesinin amacı, psikolojik danışman'ın sunduğu hizmetin kalitesini artırmaktır. Yani psikolojik danışman'ın öğrencilere olan etkisini güçlendirmek, okuldaki psikolojik danışmanlar arasındaki ve psikolojik danışman ile program lideri, okul yöneticileri arasındaki iletişimi geliştirmektir. Psikolojik danışman'ın performansını değerlendirmek için öncelikle danışmandan beklenen roller belirlenir. Bu beklentiler doğrultusunda psikolojik danışman'ın performansı sistematik olarak ölçülmeye çalışılır (Gysbers, 1997; Gysbers ve Henderson, 2006).

Gysbers (1997), psikolojik danışman'ın performansının değerlendirilmesinin üç yönü olduğunu belirtir. Bunlar:

1. Psikolojik danışman'ın performansını kendisinin değerlendirmesi
2. Yöneticilerin psikolojik danışman'ın performansını değerlendirmesi.

3. Psikolojik danışman'ın sunduğu hizmetin KGRP'nın amacına ulaşıp ulaşmadığının değerlendirilmesi.

Psikolojik danışman'ın kendini değerlendirmesi ve yöneticilerin danışmanı değerlendirmesi "psikolojik danışman performansı"na dayanır. KGRP'nın amacına ulaşılmasının değerlendirilmesi ise, psikolojik danışman'ın program amaçlarını başarmasına ve profesyonel gelişim çabalarına göre yapılır (Gysbers, 1997). KGRP'nın genel amaçları ve yeterlikleri, program tasarımının planlama yani ilk aşamasında belirlenir. Kitabın 3. bölümünde belirtildiği gibi, KGRP'nın amaçlarını belirlemek için öğrenci, ebeveyn, öğretmenlere ihtiyaç analizi uygulanarak onların istek ve talepleri alınır, ulusal düzeyde eğitim bakanlığın belirlediği rehberlik amaçları ile birleştirilerek; her okul kendi KGRP'nın genel amaçlarını ve öğrencilerine kazandıracağı yeterlik alanlarını yine kendisi belirler. Psikolojik danışmanların yaptıkları çalışmalar değerlendirilerek, aynı zamanda KGRP'nın belirlenen amaçlarına ve yeterlik alanlarına ulaşılıp ulaşmadığı saptanmaya çalışılır (Schmidt, 1993).

Psikolojik danışmanların öğrenciler, okul personeli ve toplumla olan ilişkisi ve onlara sunmuş olduğu hizmet, performans değerlendirmesi kapsamına girmektedir. Başarılı psikolojik danışmanlar çalışmalarının incelenmesine ve eleştirilere açık olmalıdır (Coy ve Sears, 1993). Gysbers'e (1997) göre, psikolojik danışman'ın performansını değerlendirecek kişilerin (genellikle okul müdürü), danışmanların mesleki rollerini ve bilgi toplama tekniklerini çok iyi bilmeleri gerekir. Danışmanın kendini değerlendirmesi ve yönetsel değerlendirme, altı adımda yapılır. Bunlar: Bilgi toplama, bilgileri analiz etme, değerlendirme formunu doldurma, değerlendirme konferansı, değerlendirme konferansı sonrası analiz, değerlendirme formuna son şeklini verme. Bu süreçte psikolojik danışman ve değerlendirmeci kişi (okul müdürü), ilk üç adımı birbirinden bağımsız, bireysel olarak yaparlar. Değerlendirme konferansında psikolojik danışman ve değerlendirmeci bir araya gelerek, elde ettikleri bilgileri karşılıklı olarak tartışırlar. Konferans sonrasında değerlendirmeci beşinci ve altıncı adımı yaparak süreci tamamlar. Bu adımları biraz daha açarsak (Gysbers ve Henderson, 2006):

1. *Adım-Bilgi toplama*: Psikolojik danışman'ın yıl boyunca doldurduğu kayıtlarından ve diğer bir çok kaynaktan bilgi toplanmasıdır.

2. *Adım-Bilgi analizi*: Psikolojik danışman ve değerlendirmeci elde ettikleri bilgileri mesleki standartlara göre karşılaştırırlar. Bunlar dönem başında belirlenen, psikolojik danışmanın "iş tanımlamasına" göre yapılır. (Psikolojik danışmanın "iş tanımlaması" örneği kitabın 11. bölümünde psikolojik danışmanların rol ve görevleri başlığında yer almaktadır.)

3. *Adım-Değerlendirme formunun doldurulması*: Değerlendirme formu, hem psikolojik danışman hem de değerlendirmeci tarafından bireysel olarak doldurulur. Bu adımda yapılan form doldurma işlemi, değerlendirmecinin elde ettiği bilgileri analiz etmesi sonucuna göre yapılır.

4. *Adım-Değerlendirme konferansı*: Bu adımda psikolojik danışman ve değerlendirmeci elde ettikleri bilgileri, bir araya gelerek tartışırlar. Konferansta önce değerlendirmeci söze başlar. Elde ettiği bilgileri ve doldurduğu değerlendirme formu hakkında tartışarak önerilerini sıralar. Psikolojik danışman'ın hem güçlü hem de güçsüzlükleri tartışılır. Hem danışmanın hem de değerlendirmecinin doldurmuş oldukları değerlendirme formları kıyaslanır. Değerlendirme sürecinin amacı, psikolojik danışmanın iş performansını güçlendirmek olduğu için öneriler danışman tarafından kabul edilir.

5. *Adım-Değerlendirme konferansı sonrası analiz*: Değerlendirmeci, yasal olarak değerlendirme yapmaktan sorumludur. Değerlendirmeci ilk dört adımda elde ettiği bilgiler-

8. BÖLÜM

KGRP Planları

Planlama ve Aşamaları
Plan Çeşitleri

Okullarda öğretim etkinliklerinde planlı çalışmanın genel amacı, öğretim hizmetlerinin daha verimli ve etkili olmasını sağlamaktır. Planlama zamanı daha yararlı, verimli, sağlıklı kullanmaya yardımcı olan bir araçtır. Öğrencilere kazandırılmak istenilen yeterlikler, özenle hazırlanmış planlama neticesinde gerçekleşebilir. Planlama programın hedefine ulaşacağı yolu gösteren bir kılavuzdur (Demirel, 2000b; Ekici, 2002). Öğretim etkinlikleri için geçerli olan bu hususlar, KGRP için de geçerlidir.

Bu bölümde planlamanın ne olduğu, planlamanın aşamaları, plan çeşitleri ve plan biçimleri üzerinde durulmuştur. MEB 2017 yılında e-rehberlik modülüne geçtiği için, kitabın daha önceki baskılarında detaylı verilen yıllık plan bu baskıda kısaltılmıştır.

Planlama ve Aşamaları

Gelişimsel rehberlik modeli "program" anlayışına sahiptir. Bu anlayış yapılacak çalışmaların planlı olmasını da beraberinde getirir. Modelin temel ilkelerinden birisi *"Gelişimsel rehberlik modeli organize edilmiş ve planlanmış bir programa sahiptir"* (Gysbers ve Henderson, 2006) olarak ifade edilmesi, plana verdiği önemi göstermektedir. Okul PDR hizmetlerinin planlı olarak yürütülmesinin faydalarından bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Planlama PDR çalışmalarının verimini artırır.
- KGRP'nın planlı yürütülmesi öğrenci ihtiyacının ve gelişiminin göz önüne alınmasını sağlar.
- Psikolojik danışmanların dağınık, düzensiz olmasını engeller.
- Psikolojik danışman ile öğretmenlerin birlikte çalışma alışkanlığını artırır.
- PDR çalışmalarının okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve velilerin izlenilmesine ve bilgilendirilmesini sağlar. Bir bakıma yapılacak çalışmaları somutlaştırarak rehberlik merkezine karşı olumsuz algıyı yıkabilir.
- Bir okula yeni atanan psikolojik danışmanın, okuldaki önceki çalışmaları takip etmesine yardımcı olur.
- KGRP'nin değerlendirilmesinin sağlıklı olmasına yardımcı olur.

Yukarıda belirtilen yararlar gerçekleşebilmesi için özenli, titiz bir planlama yapılması gerekir. Psikolojik danışmanlarımız plan yapmaya başlamadan önce, şu hususları belirlemiş olmalarında yarar vardır:

- Gelişimsel rehberlik modelinin temel felsefesini, amaçlarını, ilkelerini, müdahalelerini ne ölçüde bildiğini,
- Okulundaki öğrencilerin ihtiyaçlarını, gelişim özelliklerini ne ölçüde tanıdığını,
- KGRP'ye ne ölçüde kaynak sağlayabileceğini.

Plan, program hedeflerine ulaşmak için hangi etkinliklerin seçileceğini, bunların öğrencilere nasıl sunulacağını, hangi araç-gereçlerin kullanılacağını ve başarının nasıl değerlendirileceğinin önceden tasarlanıp "kâğıt" üzerinde gösterilmesidir (Ekici, 2002, s. 87). Genel olarak planlama, bir öğretim yılı içinde yapılacak olan rehberlik etkinliklerinin tasarlanması ve bunların yazıya dökülmesi olarak da tanımlanabilir. Planlamanın tanımına bakıldığında, planlamanın nasıl yapılacağı yani aşamaları anlaşılmaktadır. Genel olarak planlamanın beş aşaması vardır:

1. Öğrencilere kazandırılmak istenilen yeterliklerin belirlenmesi: PDR etkinlikleri planlanırken, öncelikle bu etkinlikler ile öğrencilere kazandırılmak istenilen bilgi, beceri, tutum ve davranışların belirlenmiş olması gerekir. Diğer bir ifade ile planlanmaya başlayabilmek için, rehberlik programın yeterliklerini ve kazanımlarının belirlenmesi gerekir.

2. Kazandırılacak yeterliklerin içeriğinin belirlenmesi: İkinci aşamada KGRP'nın amacına ulaşabilmesi için hangi bilgilerin kazandırılacağı tespit edilir. Yani KGRP'nın belirlenmiş olan yeterliklerine ve kazanımlarına ulaşabilmek için hangi müfredatın/içeriğin verileceğinin belirlenmesidir.

3. Rehberlik etkinliklerinin/müdahalelerinin seçimi: Üçüncü aşamada, belirlenen yeterliklere ve kazanımlara ulaşabilmek için hangi PDR müdahalesinden yararlanılacağına karar verilir. Örneğin "Etkili iletişim becerisini kullanır" kazanımına ulaşabilmek için "İletişim nedir? İletişimin önemi, unsurları, engelleri vb." gibi bilgi ve becerilerin bireysel-grupla psikolojik danışma, sınıf rehberliği vb. müdahalelerinden hangisi ya da hangileri ile yapılacağına karar verilir.

4. Değerlendirmenin belirlenmesi: Son aşamada, uygulanan PDR etkinliklerinin KGRP'nin amaçlarına ulaşmasında ne ölçüde yararlı olduğunu test edebilmek için değerlendirmenin nasıl yapılacağının belirlenmesidir. KGRP'de değerlendirme çok önemlidir. Bu nedenle planlamada değerlendirmenin nasıl, ne zaman, hangi ölçme aracı ile yapılacağı tespit edilmelidir.

5. Yazılı hâle getirme: İlk dört adımda yapılanların kâğıda dökülerek belgelendirilmesi, diğer bir ifade ile somutlaştırılmasıdır.

Yukarıda açıklanan beş adımdan yola çıkarak, bir planda "kazanım", "içerik", "müdahale biçimi" ve "değerlendirme" boyutlarının olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Plan Çeşitleri

Öğretim programlarında genellikle üç tip plan hazırlanır. Bunlar: Yıllık plan, ünite planı ve günlük plandır. KGRP yalnızca sınıf rehberliği etkinliklerinden ibaret olmadığı için, plan çeşidi daha fazladır. KGRP'da standart plan çeşitleri ve formatları yoktur. MEB'in e-rehberlik modülü ile artık ulusal düzeyde standartlaştırılmış planlara sahip olduğumuz söylenebilinir. KGRP'de çalışmalarının verimli yürütülmesi, okullar arasında uyumu sağlayabilmesi için "ortak" bazı plan çeşitlerinin yapılmasında da yarar vardır. Bu ana / temel plan çeşitlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Yıllık çalışma takvimi
- Haftalık çalışma planı
- Sınıf rehberliği yıllık planı ve ünite planı
- Günlük plan
- Uygulama planı
- Değerlendirme planı

Bunların dışında, okullarımız kendi ihtiyacına göre plan geliştirebilirler. Örneğin okul kapsamlı etkinlikler planı, bireysel planlama müdahalesi planı, profesyonel gelişim planı, koordinasyon planı, konsültasyon planı vb. gibi plan çeşitleri geliştirilebilir. Sınıf rehberliği günlük planı, konsültasyon planı, psiko-eğitim planı, uygulama planı ve değerlendirme planı kitabın diğer bölümlerinde ele alındığı için burada tekrar ele alınmayacaktır. Bu bölümde temel plan çeşitlerinden yıllık çalışma takvimi, haftalık çalışma planı, sınıf rehberliği yıllık planı ve ünite planı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca psikolojik danışmanlarımızın çeşitli rehberlik müdahale ya da etkinliklerinde kullanabilecekleri plan formatı örneğine yer verilmiştir.

Yıllık Çalışma Takvimi

Yıllık çalışma takvimi PDR hizmetlerinin bir öğretim yılı içinde yapacağı çalışmaları gösteren ana plandır. Diğer planlar bu ana plana uyumlu olmalıdır. Yıllık çalışma takvimi, bir öğretim yılı içinde yapılacak PDR etkinliklerinin planlanmasını içerir. Diğer bir ifade ile ***yıllık çalışma takvimi*** *KGRP'nın program kategorisinde (rehberlik müfredatı, bireysel planlama, müdahale servisleri, sistem desteği) yer alan müdahalelerinin/etkinliklerinin, bir öğretim yılı içinde hangi aylarda ne kadar sürede yapılacağını gösteren bir çalışma planıdır.*

Yıllık çalışma takvimi, psikolojik danışman tarafından programın tasarlama aşamasında hazırlanır. Hazırlanan plan okul müdürü tarafından onaylanarak uygulamaya konulur. Genel olarak yıllık çalışma takvimi üç adımda hazırlanır:

1. Bir öğretim yılı içinde program kategorisinde yapılacak etkinlikler belirlenir.
2. Bir öğretim yılının başlangıç ve bitiş tarihleri, yarıyıl tatili ve diğer tatiller göz önünde bulundurulur. Bir öğretim yılı toplam 180 iş günü, 36 ders haftadır. Ancak ülkemizde, okul personeli dersler başlamadan önce iki hafta, dersler bittikten sonra iki hafta "seminer" çalışmaları yapmaktadırlar. Yıllık çalışma takviminde bu haftalar da dikkate alınmalıdır. Seminer dönemleri de dikkate alındığında yıllık çalışma takvimi *40 hafta* üzerinden yapılır.
3. Rehberlik müdahalelerinin/etkinliklerinin öğretim yılına göre dağılımı yapılır. Örneğin okul kapsamlı etkinlikler ne zaman yapılacak, toplu ebeveyn-öğretmen konsültasyonları, psiko-eğitim programları vb. müdahalelerin hangi aylarda yapılacağına karar verilir.

10. BÖLÜM

Okul PDR Personeli

Okul Müdürü

Psikolojik Danışman

Sınıf Rehber Öğretmeni

KGRP okuldaki tüm öğrencileri kapsar. Bu nedenle gelişimsel rehberlik ***ekip*** çalışmasını önemser. Bu ekibin içinde okulun içinde ilgili kişiler iç paydaş, okulun dışında ilgili kurum ve uzmanlar dış paydaş olarak yer alır. Okullarımızda müdür, ilgili müdür yardımcısı, psikolojik danışmanlar, sınıf öğretmenleri-sınıf rehber öğretmenler, akran danışmanları ve ebeveynler KGRP'nin uygulanmasında rol alırlar. Ayrıca okul dışında da ilgili kurumlar ve uzmanlar (RAM, İş ve İşçi Bulma Kurumu, Üniversiteler vb.) dış paydaş olarak KGRP'ye katkı sunarlar. Bu bölümde okul müdürü, psikolojik danışman ve sınıf öğretmenlerinin/sınıf rehber öğretmenlerinin rol ve görevleri üzerinde durulmuştur.

Okul Müdürü

21. yüzyılda okullardan beklentiler farklılaşmış ve yeniden yapılanma sürecine girilmiştir. Yeni değer ve beklentiler, okul müdürlerine yeni rol ve görevleri de beraberinde getirmiştir. 1970'lerde "örgüt sağlığı" kavramı ortaya çıkmış ve okulların bir örgüt olarak yaşamını sürdürmesinde okul müdürlerinin rolleri tartışılmaya başlanılmıştır. Sağlıklı örgüt, devamlı olarak gelişen, baş etme ve yaşama yeteneklerini geliştiren örgüttür (Akbaba-Altun, 2001, s.1). Bu örgütte hiyerarşinin başındaki kişi okul müdürüdür. Okul müdürü tüm hizmetlerin, doğal olarak da PDR hizmetlerinin birinci derecede sorumlusudur. KGRP'nın etkililiği, okul müdürünün PDR hizmetlerini önemsemesi ve gereken ***liderlik*** becerisini gösterebilmesine bağlı olduğu söylenebilir.

Okulların sağlıklı bir şekilde var olması, büyük ölçüde okul müdürlerinin liderlik becerisine bağlı olduğu belirtilmektedir (Akbaba –Altun, 2001; Akdağ, 2002; Balay, 2000; Bayrak ve Bayrak, 2002; Çelikten, 2003; Karip ve Köksal, 1999; Özmen, 2003). Günümüzde yöneticiliğin sadece otorite ve güç kullanmak olmadığı (Özden, 1999); yöneticinin başarılı olması için daha önceden yapılanları daha hızlı, daha ekonomik ve daha iyi yapmasının yetmediği, yeni durumlar karşısında ne yapılması gerektiğini keşfetmesi (Bayrak ve Terzi, 2004; Çelik, 1998; Özden, 2002), diğer bir ifade ile liderlik özelliğine sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Memişoğlu, 2004).

Okuldaki personel arasında eşgüdümü sağlayacak ve PDR hizmetlerini destekleyecek kişi okul müdürüdür (Akbaş ve Çam, 2003; Gysbers ve Henderson, 2006; Myrick, 1997; Wittmer, 1993). Okul müdürünün desteği ile KGRP geliştirilebilir ve uygulanabilir, okuldaki bütün öğrencilerin yararlanabileceği bireysel ve grupla psikolojik danışma müdahaleleri yapılabilir. Ailelerin okul programlarına katılımını sağlayacak organizasyonlar hazırlanabilir, akran danışmanlığı programları organize edilip uygulanabilir; ailelere, okula ve çevreye konsültasyon ve koordinasyon hizmeti sağlanabilir (Wittmer, 1993, s.241).

Myrick (1997), okul müdürlerinin KGRP'deki rollerini önemsemiş, onlara önemli görevler düştüğünü belirtmiştir. Bu görevler aşağıda sıralanmıştır (s.42):

- KGRP'ye liderlik yapma
- Okul rehberlik kurullarına personel sağlama
- PDR hizmetlerine yönetsel destek olma ve teşvik etme
- PDR personelinin rol ve görevlerini belirleme ve netleştirme
- KGRP'nin uygulanması için gereken zaman, mekân, materyal gibi kaynakları temin etme
- KGRP'yi organize etme, kontrol etme ve denetleme ile ilgili rehberlik kurulunda konsültasyon yapma
- PDR hizmetlerinin çalışmalarını denetleme
- Okulun PDR ihtiyacının belirlenmesinde yardımcı olma ve bu ihtiyaçları karşılayabilecek PDR müdahaleleri önerme
- Yöneticiler, psikolojik danışmanlar, öğretmenler ve diğer uzmanlar arasında destekleyici-iş birliği ortamının oluşmasını sağlama
- KGRP'nin hazırlanmasını sağlama
- KGRP'nin felsefesini ve yapısını ailelere ve topluma anlatma
- Özel konular, durumlar ya da problemlerle ilgili olarak rehberlik kurullarında konsültasyon yapma

Ülkemize bakıldığında, MEB okul müdürlerinin PDR hizmetlerindeki rolünü önemsemiş ve bunu yönetmeliklerde görev tanımlarını ayrıntılı olarak aktarmıştır. 2020 tarihinde yayımlanan 31213 sayılı MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 18. Maddesi '*Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinde okul müdürü birinci derecede sorumludur'* ile başladığı dikkate alındığında; KGRP'nin liderliğinin müdürde olduğu anlaşılmaktadır.

Okul müdürlerinin PDR hizmetlerindeki rol ve sorumlulukları ile ilgili çok fazla araştırmaya rastlanmasa da okul müdürlerini PDR alanı ile ilgili bilgilerinin yeterli olmadığını (Nazlı, 2007; Pişkin, 1989; Özdemir, 1991), ancak günümüzde eskisine oranla psikolojik danışmanlar ile okul yöneticileri arasında bir sorun yaşanmadığı, okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine destek verdiği ve önemsedikleri belirtilmektedir (Carlos, 2005; Güven, 2003). Nazlı'nın (2007) araştırmasında, okul yöneticilerinin PDR hizmetlerinin amacını ve okullarındaki uygulamalarını yeterince bilmedikleri, okul yöneticilerinin mevcut PDR hizmetlerinin çeşitli sorunlarını algıladıkları, PDR hizmetlerinin toplumun ve öğrencilerin ihtiyacını karşılamadığını düşündükleri, ancak ihtiyaca cevap veremeyen bu hizmetin nasıl yapılandırılacağı hakkında fikirlerinin olmadığı belirlenmiştir.

Psikolojik Danışman

Geleneksel rehberlik modelinde psikolojik danışmanlara verilen rollerin çok olmasının sıkıntıya neden olduğunu belirten Gysbers ve Henderson (2006), bu durumun psikolojik danışmanları ikileme ve rol çatışmasına soktuğunu belirtmektedirler. Geleneksel yaklaşımda psikolojik danışmanlardan öğretim programları üzerinde çalışması, okulun test programlarını ve özel eğitim programlarını düzenlemesi, PDR hizmetleri ile ilgisi olmayan çeşitli görevlere (okula yeni gelen öğrencileri kaydetme, devamsızlık yapan öğrencilerin mazeretlerini alma, disiplini sağlama, ders geçme derecesini belirme, sınıf listelerini çıkartma, not ortalamalarını hesaplama, çalışma salonlarını denetleme vb.) yardımcı olması beklenmiştir. Gysbers ve Henderson'a (2006) göre bu durumun en önemli nedenlerinden birisi, geleneksel PDR uygulamalarının belirlenmemiş bir programla yürütülmeye çalışılmasından kaynaklanmaktadır.

Wittmer (1993), gelişimsel modelle birlikte psikolojik danışmanların rollerinin daha da belirginleştiğini ve uzmanlar, danışmanlık örgütleri, eyalet eğitim bölümleri arasında da gelişimsel psikolojik danışmanların rol ve fonksiyonları ile ilgili görüşlerinde uzlaşma olduğunu belirtmektedir. Myrick'e (1997) göre psikolojik danışmanların geleneksel üç rolü vardır. Bunlar: *Psikolojik danışma, konsültasyon* ve *koordinasyon*. Gelişimsel rehberlik anlayışında psikolojik danışmanlarının yeni rollerinin ne olacağı önemlidir. Bunlar psikolojik danışmanların çalışma zamanının dağılımı, aktiviteleri ve müdahale biçimleri ile ilişkilidir. Genel olarak KGRP'nın altı müdahale biçimi vardır. Bunlar: ***Bireysel psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma, sınıf rehberliği, akran danışmanlığı, konsültasyon*** ve ***koordinasyon.*** Bu müdahaleler aynı zamanda psikolojik danışmanların rollerini de belirlemektedir. Ayrıca öğrencilerin problemlerine ve okul düzeylerine göre psikolojik danışmanların rolleri değişebilir (Myrick, 1997).

ASCA (n.d.) gelişimsel rehberliği şöyle tanımlamaktadır: Gelişimsel rehberlik planlı ve programlı PDR aktiviteleri ile insanların yaşam döngülerini başarı ile geçmeleri ve bütün gelişim alanlarında (kişisel, sosyal, duygusal, kariyer, ahlaki-etik, bilişsel ve estetik) destekleyerek, bireylerin yaşamlarının tüm boyutlarında yardımcı olan bir modeldir. Myrick (1997) ASCA'nın bu tanımının aynı zamanda psikolojik danışmanların rol ve görevlerini, çalışma biçimini belirlediğini düşünmektedir. Psikolojik danışmanlar öğrencilerin eğitsel, kişisel-sosyal ve kariyer gelişimlerine yardımcı olan gelişimsel rehberlik uzmanıdır. Psikolojik danışmanlar insan gelişiminin doğasını bilirler ve öğrencileri eğitsel ve kariyer amaçlarına göre nasıl yönlendirilebileceklerini konusunda eğitimli uzmanlardır.

Myrick (1997) gelişimsel psikolojik danışmanların rollerini şu şekilde sıralamaktadır (s. 43):

- KGRP'yi organize etme ve geliştirilmesinde liderlik yapma
- Öğrenciler için bireysel psikolojik danışma hizmeti sağlama
- Öğrenciler için grupla psikolojik danışma hizmeti sağlama
- Sınıf rehberliğinin ünitelerini, oturumlarını ve aktivitelerini organize etme ve yönlendirme
- Akran danışmanlarını eğitme ve koordine etme
- Öğrencilerin özel sorunları ve ihtiyaçları için öğretmenler, ebeveynler ve yöneticilerle konsültasyon yapma

11. BÖLÜM

Okul Kademelerine Göre Gelişimsel Rehberlik

İlkokulda KGRP

Ortaokulda KGRP

Lisede KGRP

Okul kademelerine göre PDR hizmetinin nasıl olması gerektiği uzun yıllardır tartışılmaktadır. Geleneksel rehberlik modelinde de öğretim kademelerine göre rehberliğin sınıflandırılması anlayışı vardır (Bakırcıoğlu, 2000; Kepçeoğlu, 1998; Kuzgun, 1988). Ancak geleneksel PDR uygulamaları liselerde yoğunlaştığı için, pratikte bu anlayış somutlaştırılamamıştır. Eğitim kademelerine göre PDR hizmetlerinin düzenlenmesi, özellikle gelişimsel rehberlik yaklaşımını benimsemiş uzmanların çabaları ile ortaya çıkmıştır (Baysal, 2004).

Kitabın 1. bölümünde de vurgulandığı gibi, 1960'lı yıllarda temel eğitimde rehberlik hizmeti verilmesi gerektiği vurgulanmaya başlamıştır (Gysbers, 2004; Gysbers ve Henderson, 2006; Myrick, 1997; Wittmer, 1993). Ayrıca 1960'larda çalışan annelerin sayısının artması, çocukların okula uyum sağlamaları gerektiği düşünceleri okul öncesi kurumlarında PDR hizmetlerine ihtiyacı artırmış; okul öncesi kurumlarda KGRP üzerinde durulmaya başlamıştır (Hohenshil ve Brown, 1991).

KGRP'nin okul kademelerine göre tasarlanması gerektiği anlayışı büyük oranda benimsenmiştir (Baker, 1993; Borders ve Drury, 1992; Coy ve Sears, 1993; Gysbers ve Henderson, 2006; Myrick, 1997; Synders, 1993; Wittmer, 1993). Çünkü gelişimsel rehberlik bireyin sürekli gelişim hâlinde olduğunu, bir gelişim basamağını başarı ile tamamlayanların daha sonraki gelişim basamağını ve gelişim görevlerini de daha iyi başaracağı sayıltısına dayanmaktadır. Gelişimsel anlayışı benimseyen uzmanlara göre, her birey yaşamı boyunca bir dizi sosyal beklentiyi karşılama, dönemine özgü davranış kalıplarını gösterme yani gelişim görevlerini başarı ile yerine getirme durumundadır (Yeşilyaprak, 2000, s.34). Bunun için her okul kademesinin PDR programı farklı nitelikler taşıyabilmelidir.

KGRP tasarlanırken eğitim düzeyindeki öğrencilerin gelişim özelliklerini, ihtiyaçlarını, beklentilerini ve sorunlarını iyi tanımak gerekir. *Farklı eğitim kademelerine göre PDR hizmetlerinin genel amaç ve ilkeleri aynı, program ve etkinlikleri farklıdır* (Külahoğlu, 2001; Yeşilyaprak, 2000). Diğer bir ifade ile her okul kademesine göre gelişimsel rehberliğin felsefesi, genel amaçları, ilkeleri değişmemektedir. Ancak KGRP tasarlanırken, hangi gelişim döneminde ne tür etkinlikler ile öğrencilerin gelişimlerinin destekleneceği öğretim kademelerine göre farklılaşır. Örneğin ilköğretim okullarında sınıf rehberliği müdahalesi daha ön plana çıkar-

ken, ortaöğretim kurumlarında bireysel-grupla psikolojik danışma müdahalesi rehberlik programlarında daha geniş yer tutar.

Bu anlayışı 2020 yılında yürürlüğe giren 31213 sayılı MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde de görmek mümkündür. Yönetmeliğin 7. maddesinde okul kademelerine göre PDR uygulamalarının nasıl yapılacağı şu şekilde belirtmektedir (Resmî Gazete, 2020):

Madde 7 – (1) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amaç ve ilkeleri öğretim kademelerine göre değişmemekle birlikte uygulanan programlar, etkinlikler, kullanılan yöntem ve teknikler, müdahale biçimleri ve yoğunluğu bireylerin ihtiyaçları ve gelişim özellikleri dikkate alınarak belirlenir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bireylerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemek amacıyla öğretim kademelerinde yürütülür.

Bu bölümde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde genel özellikleri üzerinde durulmuştur. Kitabın 9. bölümünde öğrencilerin gelişim özellikleri ve gelişim görevleri verildiği için burada tekrarlanmamış; okul kademelerine göre KGRP'nın özellikleri, psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin rolleri, görevleri üzerinde durulmuştur.

İlkokulda KGRP

Birçok uzman öğrencilerin kişisel-sosyal, eğitsel ve kariyer gelişimlerinin ana sınıfından itibaren planlı, programlı tarzda desteklenmesinin daha etkili olduğunu belirtmektedir (Kılıççı, 1999; Külahoğlu, 2001; Synders, 1993; Ültanır, 2003; Yeşilyaprak, 2000). Kitabın 1. bölümünde de vurgulandığı gibi, 1960'lı yıllarda temel eğitimde PDR hizmetlerinin önemi hissedilmeye başlamıştır. Özellikle gelişimsel rehberlik modeli ile temel eğitimden itibaren planlı, programlı tarzda çalışılması gerektiği vurgulanmaya başlamıştır. Çünkü erken yaşta kazanılan yaşantılar bireylerin ileride kendilerine ve topluma karşı olumlu, doyum sağlayıcı tutumlar kazanmasında etkili olmaktadır. Ayrıca giderek artan suç işleme oranları, ruh sağlığı hastalıklarının artışı vb. nedenler ilkokulda PDR hizmetlerinin zorunluluğunu artırmaktadır (Erkan, 1999; Synders, 1993; Ültanır, 2003; Wittmer, 1993).

Bebeklik ve çocukluk döneminin önemi pek çok psikolojik danışma kuramında ön plana çıkmaktadır. Gerçeklik Terapisinin temsilcisi William Glasser'de ilkokul kademesinin önemini vurgulayanlardandır. Glasser, genellikle çocukların 4-5 yaşına kadar kendisini "başarılı" olarak algılarken, bir kere kendilerini başarısız olarak algıladıklarında bunu devam ettirme eğiliminde olduğunu söyler. Glasser'e göre başarılı kimliğin gelişiminde okulun rolü çok büyüktür. Tüm çocuklar için ***kritik okul yaşları 5-10 yaş*** arasıdır. On yaşına kadar okulda başarısızlık yaşayan çocuk kendine güvenini yitirecek, motivasyonunu kaybedecek ve başarısız kimliğini kazanacaktır. Bunun olmaması için ilkokulda şunlara dikkat edilmelidir (Nelson- Jones, 1995, s.43):

1. Hatırlama yerine düşünme ve problem çözmeye odaklaşma
2. Okulda öğrenilenlerin dışarı ile dışarıda öğrenilenlerin okulla ilgili olması
3. Çocuğun karar vermeyi ve plan yapmayı öğrenmesi
4. Okuma-yazma, konuşma ve iletişim becerilerine birincil önemi vermek
5. Çocukların yalnızca yaş bakımından gruplandırarak heterojen sınıfların oluşturulması

6. Çocukları başarısız olarak etiketleyerek ve puan sistemini kullanarak onların kendilerini başarısız hissetmelerine yol açmak yerine, nerede yardıma gereksinimleri olduğunu anlamak ve daha çok çalışma yapmalarını sağlamak

7. Çocuklar için neyin önemli olduğu, nelerin onları ilgilendirdiği konusunda öğretmenin liderliğinde yargılayıcı olmayan tartışma oturumlarını düzenlemek.

İlkokul yılları "çocukluğun ileri dönemine" denk gelmektedir. 6-10 yaşlar çocukların, yetişkin yaşamı için gerekli olan temel bilgilerin, becerilerin ve tutumların kazandırıldığı dönem olarak görülmektedir (Açıkalın, Sumak ve Sumak, 2003; Demiral, 1992; Özdoğan, 1997). İlkokulda çocukların okula, kendilerine, akranlarına çeşitli sosyal gruplara ve ailelerine karşı tutum geliştirmeye başladıkları zamandır. Ayrıca öğrencilerin değer sistemlerinin ve karar verme, iletişim ve yaşam becerilerinin geliştiği dönemdir (ASCA, n.d.). Bu nedenle ilkokulda KGRP'nin çocukların gelişim görevlerini yerine getirmelerine ve karşılaşacağı sorunlarla baş etmeyi öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Synders, 1993; Külahoğlu, 2001; Ültanır, 2003; Yeşilyaprak, 2000).

Okul PDR hizmetlerinin genel amacının öğrencinin her gelişim döneminde sağlıklı ve uyumlu bir gelişim sürdürmesine yardım etme olarak ifade eden Külahoğlu (2001) ilkokulda PDR'nin ilkelerini şöyle sıralamaktadır (s.212):

1. Gelişimin bir süreç olduğu bilinerek, çocuğun okul öncesi eğitim döneminde kazandığı yeterlikler değerlendirilmeli ve yeni kazanımlar bu yeterliklerin üzerine inşa edilmelidir.

2. İlköğretim birinci kademede aileyi de içine alan bir program izlenmelidir. Çocuğun gelişimini olumlu etkileyecek tutum izlemesi için aile rehberliği çok önemlidir.

3. PDR hedeflerine ulaşmak için çalışmalar ders programları içine kaynaştırılmalıdır.

4. Gelişim görevlerinin başarılmasında, çocuğa olabildiğince aktif olma fırsatı sağlayacak, özellikle üst sınıflarda kendini araştırmaya yöneltecek etkinlikler düzenlenmelidir.

5. Öğretmen çocuğun gelişimini izlemeli ve psikolojik danışmanın müşavirliğinde, çocuğun kendini tanımasına yardımcı olacak çalışmalar yapılmalıdır.

6. Bu kademede çocuğun kendisini ve eğitim, aile, iş ve meslek çevrelerini keşfetme ve tanıma fırsatları sağlanmalıdır.

7. PDR çalışmaları, genel kişilik gelişimi ve benlik tasarımı oluşumu çerçevesinde, eğitsel ve mesleki gelişime yardımcı olacak şekilde planlanmalıdır.

İlkokulda KGRP'nin temelleri çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyici ve önleyici olmalıdır. Olası problemlerin önceden belirlenmesi ve müdahale edilmesi, ilerideki suç işleme oranlarını azaltabilecektir (ASCA, n.d.). Biasco'un (1969) vurguladığı ilkokulda KGRP'nin ilkeleri gelişimsel anlayışı yansıtmaktadır (akt. Ültanır, 2003, s.28):

1. PDR yalnızca problemliler için olmayıp, tüm çocuklar içindir. Çare bulucu (tedavi) olmaktan ziyade, önleyici olmalıdır.

2. KGRP yalnızca çocuğa danışmanlık etme ile öğretmen ve ana-babaya konsültasyon vermeyi kapsamamakta, aynı zamanda öğretmene "rehberlik bakış açısı" verebilmektedir.

KAYNAKÇA

Aaron, L. (2004). Confusion regarding school counselor functions: School leadership impacts role clarity. *Education,* Spring, www.findarticles.com

Ackerman, N. (1967). *The Psychotherapies of Marital Disharmony.* The Free Press.

Açıkalın, A., Sumak, E.G., ve Sumak, S. (2003). *Kundaktan Okula Çocuklarımız.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ada, Ş. (1990). Trabzon İli Ortaöğretim Okullarında Yürütülmekte Olan Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Adair, J.(2000). *Karar Verme ve Problem Çözme.* Çev. Nurdan Kalaycı, Ankara:Gazi Kitabevi.

Adkins,C.M.(1992). Including students in reform agendas: Counseling/learning models for promoting excellence. *Education,*113,1,84-91.

Akbaba-Altun, S. (2001). *Örgüt Sağlığı.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Akbaş, S., ve Çam, S. (2003). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan iş birliğinin incelenmesi. *7. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri* (s.87). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Akdağ, B. (2002). Öğretim liderliğinin bir davranış boyutu: Okulun misyonunu tanımlama. *Eğitim Araştırmaları,*3, 9, 1-7.

Akın, M. (2001). Lise öğrencilerinin madde kullanımının zararlarına ilişkin sağlık eğitim gereksinimleri. *Bağımlılık,* 1, 1, 8-13.

Akkök, F. (1996*). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi*. Ankara: MEB Yayınları.

Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle. *Professional School Counseling,* June, www.findarticles.com

Aktan, C., ve Tunç, M. (1998). Bilgi toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye,* 19, 118-134.

Akyüz,Y. (1989). *Türk Eğitim Tarihi.* Ankara: A.U. Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 165.

Akpınar, M. (1999). Grupla Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamalarının Üniversite Giriş Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Aladağ, M. (2005). Bir Akran Danışmanlığı Programı Geliştirme ve Etkiliğini İnceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alder, H. (2000). *NLP Yüksek Performansa Ulaşmanın Yolu.* İstanbul: Sistem Yay.

Alkan, C., Doğan, H, ve Sezgin, İ. (1998). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları.* İstanbul: Alkım Yay.

Altınköprü, T. (1999). *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır*. Ankara: Hayat Yayıncılık.

American School Counselor Association (ASCA). (n.d.). The role of school counselor. http://www.schoolcounselor.org

American School Counselor Association (ASCA, 2008). The Professional School Counselor and Peer Helping. (Adopted 1978; Revised 1984, revised 1993, 1999, 2002, 2008). www.schoolcounselor.org

Ametea, E.S., ve Clark, M.A. (2005). Changing schools, changing counselors: a qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling,* Oct., www.findarticles.com

Aponte, H.J., ve VanDeusen, J.M. (1981). Structural family therapy, Editör S. Gurman ve D. Knistern, *Handbook of Family Therapy.* Vol 1, Brunner/Mazel.

Arı, R. (2003). *Gelişim ve Öğrenme.* Konya: Atlas Kitabevi.

Armstrong, P.I., ve Crombie, C. (2000). Compromises in adolescents' occupational aspirations and expectations from grades 8 to 10. *Journal of Vocational Behavior,* 56, 82-98.

Atılgan, M. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi.

Auger, W.R., Blackhurst, A.E., ve Wahl, K.H. (2005). The development of elementary-aged children's career aspirations and expectations. *Professional School Counseling*, April, http://www.findarticles.com

Avcı, Y., ve Nazlı, S. (2006). Sınıf Rehberliği Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları, Akademik Başarıları ve Sınav Kaygıları Üzerindeki Etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi,* 15, 180-201.

Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi (CEDEFOP, 2010). *Yeterliliklerde Görülen Değişimler.*Cedefop Referans Serisi 74, Lüksemburg Avrupa Birliği Yayın Ofisi.

Aydın, M. (1988). *Eğitim Yönetimi.* 2. Baskı, Ankara: Çağ Matbaası.

Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, B. (2002). Gelişimin doğası. Editör B. Yeşilyaprak, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* (s.27-49), Ankara: Pegema Yay.

Bacanlı, H. (1999). Sosyal beceri eğitimi. Editör Yıldız Kuzgun, *İlköğretimde Rehberlik.* Ankara: Nobel Yay.

Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme.* 3. Baskı, Ankara: Nobel Yay.

Baggerly, J.N., ve Rank, M.G. (2005). Bioterrorism preparedness: What school counselors need to know. *Professional School Counseling,* June, www.findarticles.com

Baker, D.B. (1993). Middle school counseling in the 90s: A practitioner's perspective. Editör Joe Witmer, *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategines.* (s.45-51) Minneapolis, MN: Educational Media.

Baker, D.B. (2002). Child saving and the emergence of vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior,* 60, 374-381.

Baker, F.S. (2004). Defining and examining school counselor advocacy. *Professional School Counseling,* Oct., www.findarticles.com

Baker, P. (1992). *Basic Family Therapy.* New York: Oxford university press.

Bakırcıoğlu, R. (1983). Okulda başarı sorunu ya da öğrenme nasıl gerçekleşir? *Millî Eğitim Dergisi,* 60,33-36.

Bakırcıoğlu, R. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler.* 6. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baltaş, Z., ve Baltaş, A. (1992). *Beden Dili.* 2. Baskı, Ankara.

Baltaş, A. (1997). *Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Baltaş, Z. (2008). Kendini tanıma. www.imedya.com.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81.

Bandura, A., Barbaronelli, C., Capraro, G., ve Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development,* 72, 187-200.

Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara:Kadıoğlu Mat.

Batıgun, A. D. (1999). Duygudurum bozuklukları, şizofreni ve alkol/madde bağımlılığında intihar. *Türk Psikoloji Yazıları,* 2, 4, 43-72.

Bauman, S., Siegel, J., Falco, L., Szymanski, G., Davis, A., ve Seabolt, K. (2003). Trends in school counseling journals: the first fifty years. *Professional School Counseling,* Dec., www.findarticle.com

Baymur, F. (1975). *Rehberlik Nedir?* Ankara: M.E.B. PAK Dairesi Yayınları.

Baymur, F. (1980). Türkiye'de rehberlik çalışmalarının başlangıcı gelişimi ve sorunları. *Eğitimde Rehberlik Araştırmaları*, 5-10.

Baymur, F. (1985). Genel Psikoloji. *7.Baskı, İstanbul: İnkılâp Kitapevi.*

Bayrak, Ç., ve Bayrak, N. (2002). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik özellikleri. *Eğitim Araştırmaları,*3, 9, 8-17.

Bayrak, C., ve Terzi, Ç. (2004). Okul müdürlerinin girişimcilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s.19-19). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Baysal, A. (2004). Psikolojik danışma ve rehberlikte başlıca hizmet türleri. Editör Alim Kaya, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik.* (s. 35-60), Ankara: Anı Yayınları.

Bemak, F. (2000).Transforming the role of the counselor to provide leadership in educational reform through collaboration. *Professional School Counseling,* 3, 323-332.

Bemak, F., ve Chung, R.C. (2005). Advocacy as a critical role for urban school counselors: working toward equity and social justice. *Professional School Counseling,* Feb, www.findarticles.com

Bentovim, A. (1989). Aile terapisi, Editör S. Bloch, *Psikoterapilere Giriş,* İstanbul: Cerrahpaşa Yayın Birliği.

Bilgin, M. (2003). Çocuk ve ergenlerde özkıyım nedenlerine yönelik meta analitik bir çalışma. *7. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özetleri.* Ankara: Cantekin Mat.

Bingham, W.C. (2001). Donald Super: A personal view of the man and his work. *International Journal for Educational and Vocational Guidance.* 1, 21-29.

Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Blackhurst, A.E. (2003). Childer's perceptions of vocational preparation requirements. *Professional School Counseling,* 17, 58-67.

Blackhurst, A., Auger, R.W., ve Wahl, K.H. (2003). Children's perceptions of vocational preparation requirements. *Professional School Counseling.* 7, 2, 58-67.

Bloch, D.P. (2005). Complexity, chaos, and nonlinear dynamics: A new perspective on career development theory. *Career Development Quarterly,* March, www.findarticle.com

Bobo, M., Hildreth, B.L., ve Durodoye, B. (1998). Changing patterns in career choices among African-American, Hispanic, and Anglo children. *Professional School Counseling,* 1, 37-42.

Bodin, A. (1981). The interactional view: family therapy approaches of the mental research institute, Editor S. Gurman ve D. Kniskern, *Handbook of Family Therapy*. Vol.1, Bristol: Bruner/Mazel.

Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach earl presidential 2001. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.

Brigman, G., ve Campell, C. (2003). Helping student improve academic achievement and school success behavior. *Professional School Counseling.* 7, 91-98.

Brott, P. (2006). Counselor education accountability: Training the effective professional school counselor. *Professional School Counseling,* Dec, www.findarticles.com

Brown, C., Dahlbeck, D.T., ve Sparkman-Barnes, L. (2006). Collaborative relationships: school counselors and non-school mental health professionals working together to improve the mental health needs of students. *Professional School Counseling,* April, www.findarticles.com

Brown, D., ve Trusty, J. (2005). School counselors, comprehensive school counseling programs, and academic achievement: Are school counselors promising more than they can deliver? *Professional School Counseling, Oct.,* www.findarticles.com

Bryant, J., ve Milson, A. (2005). Child abuse reporting by school counselors. *Professional School Counseling,* Oct, www.findarticles.com

Bryant, B.K., Zvonkovic, A.M., ve Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 149-175.

Borders, D., ve Drury, S.M. (1992). Comprehensive school counseling programs: Are view for policymakers and practitioners. *Journal Of Counseling And Development*, 70, 487-499.

Bowman, R.P. (1986). Peer facilitators programs for middle graders: Students helping each other grow.. *School Counselor*, 33, 3, 221-229.

Bowman, R.P., ve Myrick, R.D. (1987). Effect of an elemantary school peer facilitators program on student helpers and on children with problem behavior helpees. *School Counselor.* 34, 5, 369-378.

Brooke, J., ve Gordon, A. (1990). The psychosocial etiology of adolescent drug use: A family interactional approach. Genetic, Social and General Psychology Monographs, *116, May, http://www.findarticles.com*

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü***.** Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Bulut, I. (1993). *Ruh Sağlığının Aile İşlevlerine Etkisi.* Ankara: Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Yayınları.

Busshoff, L. (2001). Zum konzept das beruflichen übergangs-eine theoretische erörterung unter Bezug auf Supers ansatz zur erklarung der laufbahnentwicklung. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 1, 59-76.

Büyükkaragöz, S. (1988). Orta dereceli okullarda rehberlik ve eğitsel kollarla ilgili programların uygulanması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2.

Cafoğlu, Z. (1998). Eğitimde küresel kimlik. *Yeni Türkiye,* 19, 837-844.

Campbell, C. (1993). K-12 peer helper programs. Editör Joe Witmer, *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategines.* (s.177-189) Minneapolis, MN: Educational Media.

Canpolat, C. (1987). Orta öğretimde öğrenci ve velilerin öğretmenlerden beklentileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Carnegie, C. S. (1998). *Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı.* İstanbul: Varlık Yayınları.

Carnevale, A.P., ve Desrochers, D.M. (2003). Preparing students for the knowledge economy: What school counselors need to know-Special issues: Career development and the changing workplace. *Professional School Counseling.* 6, 228-236.

Carlson, J., Sperry, L., ve Lewis, J. (1997). *Family Therapy.* California:Brooks/Cole Publication Company.

Caswell, C. (1995). Family functioning and self esteem of middle school students. *Journal Of Humanistic Education And Development,* May, 20, 102-108.

Cellary, W. (2003). The Profession's Role in the Global Information Society. *Computer,* Çeviren: K. Özer, http://www.dergi.tbd.org.tr

Ceyhan, E. (2009). Eğitim Sürecinde Aile Katılımı ve Aile Rehberliği. Editör Sibel Türküm, *Anne Baba Eğitimi.* (s.153-176), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını No. 959.

Chapman N. E. (1999). *Tutum.* İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Chibbaro, J.S., ve Jackson, M.J. (2006). Helping students cope in an age of terrorism: strategies for school counselors. *Professional School Counseling,* April, www.findarticles.com

Clark, M.A., ve Ametea, E.S. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: implications for program planning and training *Professional School Counseling*, www.finarticle.com

Comstock, J. (1994). Parent – adolescent conflict: A developmental approach. *Western Journal of Communication,* fall, 58.

Cook, T.D., Crunch, M.B., Ajakuna, S., Shadish, W.R., Kim, J., ve Cohen, R. (1996). The development of occupational aspirations and expectations among inner-city boys. *Child Development,* 67, 3368-3385.

Cook, J.B., ve Kaffenberger, C.J. (2003). Solution shop: A solution-focused counseling and study skills program for middle school. *Professional School Counseling,* 7, 116-123.

Corey, G. (1991). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy.* California: Brooks/Cole Publication Company.

Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları.* Çev. Tuncay Ergene, Ankara: Mentis Yayıncılık.

Corsini, R., ve Wedding, D. (1989). *Current Psychotherapies.* Illinois: F.E. Peacock Publication Inc.

Cotton, N. (1994). Discouting adolescent angst as natural could be dangerous for suicidal teens. *Brown University Child And Adolescent Behavior Letter,* June, 10.

Coy, D., ve Sears, S. (1993). The scope of practice of the high school counselor. Edi. J. Witmer *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategines.* (s.52-60) Minneapolis, MN: Educational Media.

Creed, P., ve Patton, W. (2003). Predicting two components of career maturity in school-based adolescent. *Journal of Career Development,* 29, 277-290.

Creed, P., Prideaux, L.A., ve Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior,* 67, 397-412.

Cuthbert, M.I. (1993). Large group developmental guidance. Editör Joe Witmer , *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategines.* (s.83-92) Minneapolis, MN: Educational Media.

Cüceloğlu, D.(1996). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (1998). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. 27.Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (1999). *Yeniden İnsan İnsana.* İstanbul:Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu,D.(1999).*Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır.* Ankara: Hayat Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (2000). *Savaşa***.** 2.Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çakmaklı, K. (1991). *Aileler İçin Sosyal Hizmet*. Ankara: Aile Danışma Kurumu Eğitim Serisi.

Çelebi, I. (1998). 21. yüzyılda Türkiye ve bilgi toplumu. *Yeni Türkiye,* 19, 24-30.

Çelik, V. (1998). Bilgi toplumunun eğitim sistemi ve geleceğe yönelik eğilimler. *Yeni Türkiye,* 19, 829-836.

Çelikten, M. (2003). Liderlik tarzları ve okul yöneticilerinin liderlik eğitimi. *Eğitim Araştırmaları.* 4, 13, 138-145.

Çetinkaya, A.N., ve Gülmez, T.S. (1999). *Okul Gelişim Modeli.* EARGED Yayınları, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Çınar, İ. (n.d.). Tarihe yeniden bakmak. www.inonu.edu.tr

Demiral, Ö. (1992). *3-12 Yaş Arası Çocuğun Eğitimi*. Ankara: Aile Araştırma Kurumu Eğitim Serisi.

Demirel, Ö. (2000a). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* 3. Baskı, Ankara: Pegem Yay.

Demirel, Ö. (2000b). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğrenme Sanatı.* Ankara: Pegem Yay.

Dönmezer, İ. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* 5. Baskı, İzmir: E.Ü. Basımevi.

Deryakulu, D. (2001). Yapıcı öğrenme. *Sınıfta Demokrasi.* Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Devlet Planlama Teşkilatı. (1963). *1. Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.

Devlet Planlama Teşkilatı. (1968). *2. Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.

Devlet Planlama Teşkilatı. (1974). *3. Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.

Devlet Planlama Teşkilatı. (1979*). 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.

Devlet Planlama Teşkilatı (1985). 5. *Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)*. T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, http://ekutup.dpt.gov.tr/plan

Devlet Planlama Teşkilatı (1990). 6. *Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)*. T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, http://ekutup.dpt.gov.tr/plan

Devlet Planlama Teşkilatı (1995). *7. Beş Yıllık Kalkınma Planı(1996-2000)*. T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, http://ekutup.dpt.gov.tr/plan

Devlet Planlama Teşkilatı (2000). *8. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)*. T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, http://ekutup.dpt.gov.tr/plan

Devlet Planlama Teşkilatı (2006). *9. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013).* T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, www.dpt.gov.tr.

Dimmitt, C. (2003). Transforming school counseling practice through collaboration and use of data: a study of academic failure high school. *Professional School Counseling,* June, www.findarticles.com

Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı.* Ankara: Önder Mat.

Doğan, İ. (1995). *Sosyoloji,* Ankara: Sistem Yayıncılık.

Doğan, S. (1998). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik kimliği: Gelişmeler ve sorunlar. *Millî Eğitim*, 139, 69-76.

Doğan, S. (2000). Pratik bir sınıf rehberlik ve psikolojik danışma programı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* Kış, 127-139.

Doğan, S. (2001). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri nasıl yapılandırılabilir? *6. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi.* Ankara: Nobel yayınları, s.138.

Doğan, Y. (2001). Madde kullanımı ve bağımlılığı, *Aile ve Toplum Dergisi.* 86.

Dollarhide, C.T. (2003). School counselors as program leaders: Applying leadership contexts to school counseling. *Professional School Counseling,* www.findarticles.com

Dökmen, Ü. (2000). *Varolmak Gelişmek, Uzlaşmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dupont, P. (2004). Impact des Travaux de Super sur l'Éducation à la CarriÈre: Recherches et Pratiques au Québec (Canada). *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 31, 85-98.

Dura, C., ve Atik, H. (2002). *Bilgi Toplumu Bilgi Ekonomisi ve Türkiye.* İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Dursun, D. (1998). Küreselleşme ve toplumun inşasında bilginin artan önemi. *Yeni Türkiye,* 19, 154-160.

Durmuş, E., ve Gürhan, U. (2003). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri.*7. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özetleri.* Ankara: Cantekin Mat.

Dykeman, C. ve diğ. (2003). The structure of chool career development interventions: Implications for school counselors. *Professional School Counseling,* 6, 272-278.

EARGED. (1999). *Müfredat Laboratuvar Okulları MLO Modeli.* Ankara:M.E.B.

Ebberwein, C.A. ve diğ. (2004). Voices in transition: Lessons on career adaptability. *Career Development Quarterly.* June, www.findarticle.com

Eccles, J., ve Harold, R. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. Teachers College Record*, 94, Spring.*

Ekici, G. (2002). Öğretim Yönetimi, *Sınıf Yönetimi,* Ed. Emin Karip, Ankara: Pegem Yay. s.73-102.

Ekstrom, R.B., Elmore, P.B., Schafer, W.D., Trotter, T.V., ve Webster, B. (2004). A survey of assessment and evaluation activities of school counselors. *Professional School Counseling,* Oct., www.findarticles.com

Ellis, T.I. (1990). The Missouri Comprehensive Guidance Model. Higlights: An ERIC/ CAPS digest. (Eric document reproduction service No. Ed 315699).

Emet, R. (2003). *Sorumluluklarını Geciktiren Çocuklar.* Çev.: Tuğba Şahin, İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Er, K.O. (2007). Altı şapkalı düşünme tekniği. www.nef.edu.tr

Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon,* 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayınevi.

Erbil, O. ve diğ. (2002). *Müfredat Laboratuvar Okulları***.** Ankara: EARGED Yay.

Erden, M. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme.* (2. basım). Ankara: Pegem.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* İstanbul: Alkım Yayıncılık.

Erden, M., ve Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi.* 4.Baskı, Ankara:Arkadaş Yay.

Ergin, A., ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim***.** Ankara: Anı Yay.

Eriş, M. (1998). Türkiye için ilmi bilgiyi arıyorum. *Yeni Türkiye,* 19, 161-167.

Erkan, H. (1998). 21. yüzyıla girerken bilgi toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye,* 19, 135-143.

Erkan, S. (1995a). Rehberlik programlarının değerlendirilmesi. *Bilgi Cağında Eğitim,* 14-18.

Erkan, S.(1995b). Rehberlik programlarının geliştirilmesi. *G.U. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 86-91.

Erkan, S.(1995c). Kapsamlı rehberlik programları. *Millî Eğitim*, 128, 39-44.

Erkan, S.(1996). Ö*rnek Grup Rehberliği Etkinlikleri.* Ankara:Pegem Yayınevi.

Erkan, S. (1999a). Psikolojik danışmada bir değerlendirme tekniği. *Eğitim Yönetimi.* 5,18, 257-281.

Erkan, S. (1999b). Rehberlik Nedir?, *İlköğretimde Rehberlik.* Ed. Y. Kuzgun, (s.1-11), Ankara Nobel Yay.

Erkan, S. (2001). *Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Eroğlu, C., ve Bilge, F. (2001). *Sınıfta Rehberlik Etkinlikleri.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Ertürk, S. (1984). Eğitimde Program Geliştirme. *5. Baskı, Ankara: Yelkentepe Yay.*

Esbroeck, R.V. (2008). Career guidance in a global world. *International Handbook of Career Guidance.* Edi. J.A. Athanasau & R.V. Esbroeck, Springer Science + Business Media B.V.

Feller, R. ve diğ. (1994). School Counselor Role İn Planning And İntegrating Basic Skills. ERIC Digest, No:378462.

Feller, R.W. (2003). Aligning school counseling, the changing workplace, and career development assumptions- Special issues: Career development and the changing workplace. *Professional School Counseling.* 6, 262-270.

Fenell, D., ve Weinhold, B. (1989). *Counseling Families.* Colarado: Love Publication Company.

Field, J.E., ve Baker, S. (2004). Defining and examining school counselor advocacy. *Professional School Counseling, Oct.*, www.findarticles.com

Fitch, T.J., ve Marshâll, J.L. (2004). What counselors do in high-achieving schools: A study on the role of the school counselor. *Professional School Counseling*, Feb., www.findarticles.com

Francis, B. (1998). Oppositional positions: Children's construction of gender in talk and role plays based on adult occupation. *Educational Research*, 40, 31-43.

Frude, N. (1991). *Understanding Family Problems.* Chister: John Wiley and Sons.

Frye-Myers, H.N. (2005). How elementary school counselors can meet the needs of students with disabilities. *Professional School Counseling,* June, www.findarticles.com

Gambrill, E.D. (1981). A behavioral perspective of families. Editör W. Reid ve E. Tolson, *Models of Family Treatment.* Colombia: Colombia University Press.

Garett, M.T., ve Crutchfield, L.B. (1997). Moving full circle: A unity of group work with children. *Journal for Specialists Gruop Work*, 22, 3, 175-189.

Geçtan, E. (1988). *Psikanaliz ve Sonrası.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Geçtan, E. (1988). *İnsan Olmak*. 5. Basım, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Geçtan, E. (1989), *Çağdaş Yaşam ve Normaldışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Gelder, M. (1989). Kognitif (bilişsel) ve davranışsal terapiler. Editör S. Bloch, *Psikoterapilere Giriş,* İstanbul: Cerrahpaşa Yayın Birliği.

Geller, E.R., ve Anderson, R.F. (1986). The effects of classroom guidance on children's success. *Journal of Counseling and Development,* 65, 78-81.

Giblin, L. (1995). *İnsan İlişkilerinde Kendine Güven ve Güç Elde Etmenin Yolları.* İstanbul: Sistem Yayınevi.

Gladding, S.T. (1998). *Family Therapy. History, Theory and Practice.* 2. Baskı, Merrill Prentice Hâll.

Glick, P. (1989). The family life cycle and social change, *Family Relation.* April.

Goldenberg, I., ve Goldenberg, H. (1996). *Family Therapy.* 4. Baskı, Brooks/Cole Publication Company.

Goleman, D. (1995). *Duygusal Zekâ.* İstanbul: Varlık Yayınevi.

Gordon, T. (2000). *Çocukta Dış Disiplin mi İç Disiplin mi?* Çev. E. Aksoy, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology,* 28, 545-580.

Gottfredson, L.S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks &Association (Eds.), *Career Choice and Development,* 3. Baskı, (s.179-232) San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Göka, E. (1992). *Çocuk ve Çevre.* Ankara: Aile Araştırma Kurumu Eğitim Serisi.

Görkem, N. (1985). Öğrencilerin Rehberlik Uzmanlarında Gördükleri Hizmetlerle Bekledikleri Hizmetler Arasındaki Farklar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Guichard, J. (2001). A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 1, 155-176.

Guichard, J. (2003). Career counseling for human development: An international perspective. *Career Development Quarterly,* 51, 306-321.

Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 5, 111-124.

Gülerce, A. (1996). Aile terapisinin psikolojiye getirdiği epistomolojik yenilik. *Psikoloji Dergisi,* 7, 25-32.

Gültekin, İ. (1984). Orta dereceli okullarda sınıf öğretmenlerinin görev algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Gültekin, F. (2004). Bir savunucu olarak okul psikolojik danışmanı. *Eğitim Araştırmaları,* 15, 56-65.

Güner, N., ve Selçuk, Z. (2000). *Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Güven, M., ve Kutlu, M. (2001). Yatılı ilköğretim bölge okulu öğrencilerinin öğretmenlerden beklentileri ve gözledikleri rehberlik davranışları. *Eğitim Yönetimi,* 7, 27.

Güven, M. (2002). Okul güvenliğinde psikolojik danışmanların rolü ve görevleri. *Eğitim Araştırmaları*, 9, 68-72.

Gysbers, N.C. (1997a). A model comprehensive guidance program.Editör N.C. Gysbers ve P. Henderson, *Comprehensive Guidance Programs That Work II*. (s.1-24). Greenbora, NC: ERIC/CASS publications.

Gysbers, N.C. (1997b). Developing and implementing comprehensive school guidance programs: Some key points to remember. Editör N.C. Gysbers ve P.Henderson, *Comprehensive Guidance Programs That Work II* (s.293-297), Greenbora, N.C.ERIC/ CASS Publication.

Gysbers, N.C. (1997c). Evaluating comprehensive school guidance program. Editör N.C Gysbers ve P. Henderson, *Comprehensive Guidance Programs That Work II.*(s.283-292).Greensbora, N.C. ERIC/CASS Publication.

Gysbers, N.C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. Professional School Counseling, *5, 96-105*.

Gysbers, N.C. (2004). Comprehensive guidance and counseling programs: The evaluation of accountability. *Professional School Counseling,* 8, 1, 1-14.

Gysbers, N.C., ve Henderson, P. (1994*). Leading and Managing Your School Guidance Program Staff* .Second Edition, Alexandria, VA: ACA.

Gysbers, N.C., Hugly, K.F. , Starr, M., ve Lapan, R.T. (1992). Improving school guidance: A framework for program, personnel and result evaluations. *Journal of Counseling and Development*, 70,5, 565-571.

Gysbers, N.C, Lapan, R.T., ve Blair, M. (1999). Closing in on the statewide implementation of a comprehensive guidance program model. *Professional School Counseling,* 2,5, 357-366.

Gysbers, N.C., Lapan, R.T., ve Jones, B.A.(2000). School board policies for guidance and counseling: A call to action. *Professional School Counseling,* 3, 5, 349-355.

Gysbers, N.C., ve Henderson, P. (2012). *Developing and Managing Your School Guidance Program***.** 5. Baskı, Alexandria, VA: ACA.

Gysbers, N.C., Heppner, M.J. ve Johnston, J.A. (2009). *Career Counselling: Contexts, Process, and Techniques.* 3. Baskı, ACA Alexandria, VA22304.

Gysbers, N.C., ve Lapan, R.T. (2009). *Strengths-Based Career Development for School Guidance and Counseling Programs.* Counsling Outfitters, LLC.

Haack, M.K. (1994). Defining outcomes for guidance and counseling, Educational Leadership. March, 51,6.

Hâley, J. (1988). *İletişim.* Çev. A. Uzunöz, Ankara: Çark Kitapevi.

Hamburg, D. (1993). The opportunies of early adolescense. *Teachers College Receord,* Spring,94.

Hançerlioğlu, O. (1982). *Felsefe Sözlüğü.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Hargens, M., ve Fuston, J.K. (1997). Comprehensive guidance programs of the St. Joseph School District in Buchanan County, Missouri. Editör N.C. Gysbers ve P. Henderson, *Comprehensive Guidance Programs That Work II*. Greenbora, NC: ERIC/CASS publications.

Harper, R. (1975). *The New Psychotherapies.* New Jersey: Prentice Hâll.

Harris- Bowsbey, J. (2003). A rich past and a future vision. *Career Development Quarterly.* 52, 18-25.

Hartung, P.J. (2002). Cultural context in career theory and practice: role salience and values. *Career Development Quarterly,* Sept., from http://www.findarticles.com.

Hartung, P.J., Porfeli, E.J., ve Vondracek, F.W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior,* 66, 384-419.

Heiman, J.R., ve diğ. (1981). The treatment of sexual dysfunction. Editör S. Gurman & D. Kniskern, *Handbook of Family Therapy*. Vol.1, Bristol: Bruner/Mazel.

Helwig, A.A. (1998a). Gender-role stereotyping: Testing theory with a longitudinal sample. *Sex Roles,* 38, 403-423.

Helwig, A.A. (1998b). Occupational aspirations of a longitudinal sample from second to sixth grade. *Journal of Vocational Behavior,* 32, 37-48.

Helwig, A.A. (2001). A test of Gottfredson's theory using a ten-year longitudinal study. *Journal of Career Development,* 28, 77-95.

Hernandez, T.J., ve Susan, S. R. (2004).A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7, 256-263.

Holahan, C. ve diğ. (1995). Parental support, coping strategies and psychological adjustment: An integrative model with late adolescents. Journal of Youth and Adolescence, *24, 6*.

Hoyt, K.B., ve Wickwire, P.N. (2001). Knowledge-information-service era changes in work and education and the changing role of the school counselor in career education. *Career Development Quarterly*, March, www.findarticles.com

Huberman, L. (1995). *Feodal Toplumdan Yirminci Yüzyıla.* 3. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

Hughes, C., ve Thomas, T. (2003). The family's influence on adolescent and young adult career development: theory, research and practice. *Australian Journal of Career Development*, 12, 38-46.

Humphreys, T. (1998). *Disiplin Nedir? Ne Değildir?* Çeviren Berat Çelik, İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Huteau, M. (2001). The evaluation of methods in career intervention. *International Journal for Educational and Vocational Guidance.* 1, 177-196.

Israel, E. (2007). Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlik. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ivey, A. (1987). *Counseling and Psychotherapy.* New Jersey: Prentice Hâll.

James, L. (1999). *Kişiliğinizde ve Mesleğinizde Yüksek Performans İçin 10 Yaşam Becerisi*. Çev. Selim Yeniçeri, 1. Basım. İstanbul: Beyaz Yayınları

Jarvis, P.S. (2003). *Career managements skills, keys to a great career and a great life.* National Life/Work Centre, Document no. 8, www.crccanada.org.

Jarvis, P.S., ve Keeley, E.S. (2003). From vocational decision making to career building: Blueprint real games, and school counseling. Special issues: Career development and the changing workplace. *Professional School Counseling.* 6, 244-250.

Jepsen, D.A., ve Dickson, G.L. (2003). Continuity in life-span career development: Career exploration as a precursor to career establishment. *Career Development Quarterly,* 51, 162-179.

Jie, Z., ve Jin, S. (1996). Determinants of suicide ideation: A comparison of Chinese and American college students. Adolescence*, 31, 122-131.*

Jones, R.N. (1989). *The Theory and Practice of Counseling Psychology.* Rinehard ve Winston Ltd.

Jones, G. (1997). The role of drugs and alcohol in urban minority adolescent suicide attempts. Death Studies*, 21, March.*

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B., ve Burnett, R. (1992). Teaching students to be peer mediators. *Educational Leadership,* 50, 1.

Juhnke, G. A. (2002). When terrorists strike: What school counselors can do. *ERIC Digest.*ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services, Greensboro, NC.

Kalk, C. (1985). *Introduction to Group Counseling and Psychotherapy.* Columbus: Hawel Company.

Karagüven, H. (2001). Endüstri Meslek Liselerinde Rehberlik Servislerinin İşlerliğinin İncelenmesi ve Gereksinim Belirleme Çalışmaları, *6. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi.* Ankara: Nobel Yayınevi, s.16.

Karataş, F. (2001*).* Ergenlik Dönemindeki Gençlerde Sosyal Sorumluluk, Demokratik Düşünce Ve Başkalarını Kabullenme Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Karakütük, K. (2006). Eğitimin ekonomik temelleri. V. Sönmez (ed.), *Eğitim Bilimine Giriş,* (s.151-185), Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* 16. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karip, E., ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi,*5, 193-207.

Karip, E. (2002). Eğitimin ekonomik temelleri. Editor Yüksel Özden. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş,* 2. Baskı, (s.213-235), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Karip, E., Eroğlu, E., ve Erden, D. (2002). *Okulda Performans Yönetimi.* EARGED Yayınları, Ankara:Millî Eğitim Yayınları.

Kepçeoğlu, M. (1975). *Rehberlik Anlayışını Oluşturan İlkeler ve Kavramlar.* Ankara: MEB PAK Dairesi.

Kepçeoğlu, M. (1981a). Rehberlik ve psikolojik danışma. *Türkiye'de Ortaöğretim ve Sorunları*. İstanbul: Dünya kitabevi.

Kepçeoğlu, M. (1981b). Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin düzenlenmesine ilişkin bazı esaslar. *Temel Eğitim ve Sorunları*, 121-141.

Kepçeoğlu, M. (1984). Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma uygulamaları üzerinde bir değerlendirme. *H.U. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1, 175 – 183.

Kepçeoğlu, M. (1988). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. 3. Baskı, Ankara:Kadıoğlu Matbaası.

Keys,S.G., Bemak, F., ve Lockhart, E.J. (1998). Transforming school counseling to serve the mental health needs of at risk youth. *Journal of Counseling and Development,* 76, 381-390.

Kılıççı, Y. (1989*). Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Şafak ofset.

Kılıççı, Y. (1999). 6-15 yaş arası öğrencilerin gelişimsel güçleri ve kişilik gelişimini kolaylaştırma. Editör Y.Kuzgun*, İlköğretimde Rehberlik.* (s.17-47), Ankara: Nobel.

Koç, G. (2002). Sosyal öğrenme kuramı. Editör Ayten Ulusoy, *Gelişim ve Öğrenme.* (s.183-214), Ankara:Anı yay.

Korkmaz, İ. (2002). Sosyal öğrenme kuramı. Yeşilyaprak, B. (Ed.), *Gelişim ve öğrenme.* (s.197-220), Ankara: Pegema yay.

Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik.* Ankara: Anı Yay.

Köknel, Ö. (1989). *Davranış Bilimleri.* İstanbul: Bayrak Matbaacılık.

Kurtulmuş, N. (1998). Değişim, yeniden yapılanma ve Türkiye'nin geleceği. *Yeni Türkiye,* 19, 144-153.

Kuzgun,Y. (1975). *Rehberlikte Bilgi Toplama ve Yayma Yolları*. Ankara: MEB PAK Dairesi.

Kuzgun,Y. (1981). Temel eğitimde öğrencilerin mesleğe yönelme sorunları ve rehberlik. *Temel Eğitim ve Sorunları*, 143 –161.

Kuzgun,Y. (1988). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma.* Ankara: OSYM Yayınları 9.

Kuzgun, Y. (1999). İlköğretimde meslek gelişimi. *İlköğretimde Rehberlik.* Editör Yıldız Kuzgun, Ankara: Nobel Yayınları, s.125-149.

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Külahoğlu, Ş. (2001). *Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Lambie, G.W. (2005). Child abuse and neglect: a practical guide for professional school counselors. *Professional School Counseling,* Feb, www.findarticles.com

Lapan, R.T., Gysbers, N.C., ve Sun, Y. (1997). The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evalution study. *Journal of Counseling and Development*, 75, 292-302.

Lapan, R.T., ve Gysbers, N.C. (1993). Evaluating a guidance and language arts unit for high school juniors. *Journal of Counseling and Development,* 71, 444-452.

Lapan, R.T., ve Kosciulek, J.K. (2003). Toward a community career system program evaluation framework. *Professional School Counseling.*7, 2.

Lee, R.S. (1993). Effects of classroom guidance on student achievement. *Elementary School Guidance and Counseling*, 27, 163-172.

Lee, C.C. (2005). Urban school counseling: Context, characteristics, and competencies. *Professional School Counseling,* Feb, www.findarticles.com

Leenars, A., ve Lester, D. (1995). The changing suicide pattern in Canadian adolescents and youth, compared to their American counterparts. Adolescence*, 30, 118, Fall.*

Lester, D. (1997). Toward a system theory of mind. *Psychological Reports.* June, vol.3.

Leung, S. A. (2008). The big five career theories. *International Handbook of Career Guidance.* Edi. J.A. Athanasau & R.V. Esbroeck, Springer Science + Business Media B.V.

Loesch, L.C., ve Goodman, W.J. (1993). The K-12 developmental school counselor and appraisal. Editör Joe Witmer , *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategines.* (s.151-157) Minneapolis, MN: Educational Media.

Lucas, J. (1997). A statewide view of school guidance in Texas. Editör N.C Gysbers ve P. Henderson, *Comprehensive Guidance Programs That Work II.* (s.139-157), Greensboro NC :ERIC/CASS Publications.

Lupton-Smith, H. S., ve Carruthers, W. L. (1996). Conflict resolution as peer mediation: Programs for elementary, middle, and high school students. *School Counselor*, 43(5), 374-391.

Luzzo, D.A., ve MacGregor, M.W. (2001). Practice and research in career counseling and development. *Career Development Quarterly,* June, from http://www.findarticles.com

Magnuson, C.S., ve Starr, M. (2000). How early is too early to begin life career planning? The importance of the elementary school years. *Journal of Career Development,* 27, 89-101.

Marques, J.F. (2001). Interaction of theory, research, and applications in the work of Super: An international perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance.*1, 13-20.

McClellan, D. E., ve Katz,L.G.(1993). Young children's social development: A checklist. ERİC digest. (Eric document reproduction service No.Ed356100).

McMahon, M., Patton, W., ve Tathan, P. (2003). *Managing life, learning and work in the 21st. century.* Austrialian Blueprint for Career Development Centre, www.milesmorgan.com.

McIntosh, P.I. (2000). Life career development: Implications for school counselors. *Education,* 120, 621-626.

McMahon, M., ve Patton, W. (1997). Gender differences in children and adolescent's perceptions of influences on their career development. *School Counselor,* 44, 368-376.

McMahon, M., ve Watson, M (2005). Occupational information: What children want to know? *Journal of Career Development,* 31, 239-249.

Memişoğlu, S.P. (2004). Lise müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s.62-63). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Middleton, E.B., ve Loughead, T.T. (1993). Parental influence on career development: an integrative framework for adolescent career counseling. *Journal of Career Development,* 19, 161-173.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1962). *7. Millî Eğitim Şûrası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1968a*). Tebliğler Dergisi*. Sayı: 1488.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1968 b). *İlkokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1970 a). *8. Millî Eğitim Şûrası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1970 b). *Tebliğler dergisi*. Sayı: 1613.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1970 c). *Tebliğler dergisi.* Sayı*:* 1619.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1974). *Tebliğler dergisi.* Sayı: 1788.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1975). *9. Millî Eğitim Şûrası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1981). *10. Millî Eğitim Şûrası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1982). *11. Millî Eğitim Şûrası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1983). *Tebliğler Dergisi.* Sayı: 2145.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1985). *Tebliğler Dergisi.* Sayı: 2201.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1988). *12. Millî Eğitim Şûrası*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1990). *13. Millî Eğitim Şûrası*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1993). *14. Millî Eğitim Şûrası*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1996). *15. Millî Eğitim Şûrası*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1999). *16. Millî Eğitim Şûrası*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2000). *Orta Öğretim Kurumları Sınıf Öğretmenleri İçin 9,10,11 Sınıf Rehberlik Programı.* Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı (2001). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yönetmeliği. Sayı: 24376.

Millî Eğitim Bakanlığı (2005a). Mesleki ve Teknik Eğitim Alanları Tanıtım Modülü-MEGEP. www.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı (2005b). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu,* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006a). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberliği Programı Uygulamaları, 30/4481 sayılı Genelge, http:www.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006b). İlköğretim ve Ortaöğretim Sınıf Rehberliği Programı. www.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006c). *17. Millî Eğitim Şûrası.* Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006d). Okullarda Şiddetin Önlenmesi, Genelge No. 2006/26, www.meb,gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006e). Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı (2006-2011+). www.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (n.d.1). Sayı:03/673 Konu: İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberliği Programı

Millî Eğitim Bakanlığı. (n.d.2). Lizbon stratejisi. www.meb.gov.tr

Minuchin, S. (1981). Constructing a therapeutic reality. Editör G. Brenson ve H. White, *Annual Review of Family Therapy.* New York. Human Sciences Press.

Minuchin, S., Lee, W.Y., ve Simon, G.M. (2006). *Mastering family therapy.* Second Edition, New Jersey: John Wiley ve Sons Inc.

Moore, K.D. (2000). *Öğretim Becerileri.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Morgan, C.T.(1988). *Psikolojiye Giriş.* 5. Baskı, İstanbul: Meteksan.

Morton, L.L. (1997). Career choice roots: The preadolescent career focus. *Guidance and Counseling,* 13, 10-15.

Mosconi, J., ve Emmett, J. (2003). Effects of values clarification curriculum on high school students' of success. *Professional School Counseling.* 7, 68-78.

Murat, M. (1993), Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Sundukları Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algı ve Beklentileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Myrick, R.D. (1997). *Developmental Guidance and Counseling: A Practical Approach.* Third edition, Minneapolis: Educational Media Corporation.

Myrick,R.D., ve Dixon, R. W.(1985). Changing student negative attitudes. *School Counselor.* 32,325-330.

Myrick, R. D., Merill, H., ve Swanson, L. (1986). Changing student attitudes through classroom guidance. *The School Counselor* . 33, 244-252.

Myrick, R. D. ve Folk, B. E. (1999). *The Power Of Peervention: A Manual For The Trainers Of Peer Facilitators.* Minneapolis: Educational Media Corporation.

Myrick, R. D., Highland, W. H., ve Sabella, R. A. (1995). Peer helpers and perceived effectiveness. *Elementary School Guidance and Counseling,* 29 (4), 278-290.

Nazlı, S. (2002). *İlköğretimde Gelişimsel Rehberlik Modeli.* Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) Yayınları.

Nazlı, S. (2003a). Ülkemizde gelişimsel rehberlik modeline geçiş sürecinde karşılaşılabilecek olası problemler ve çözüm önerileri. 7.*Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri.* Ankara: Pegem Yayınevi.

Nazlı, S. (2003b). Okullarımızda küçük yardımcılar: Gönüllü arkadaş ekibi. *7. Ulusal Türk Psikolojik Danışma Kongresi Bildiri Özetleri.* Ankara: Pegem Yayınevi.

Nazlı, S. (2003c). Öğretmenlerin kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programlarını değerlendirmeleri. 7. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri.* Ankara:Pegem Yayınevi.

Nazlı, S. (2004a). Geleneksel-gelişimsel rehberlik modelleri karşılaştırması. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 6-9 Temmuz 2004, Ankara: Pegem A.

Nazlı, S. (2004b). Sınıf Rehberliği Etkinlikleri. *BAÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 7,11, 135-152.

Nazlı, S. (2005a). Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma program tasarımı model önerisi: Nazlı modeli. 8.*Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri.*

Nazlı, S. (2005b). Sınıf rehberliği etkinlikleri programının hazırlanması. 8.*Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri.*

Nazlı, S. (2006a). Comprehensive guidance and counselling programme practices in Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Studies,* 11, 1, 83-101.

Nazlı, S. (2006b). Sınıf rehberliği öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.* 3, 25, 81-90.

Nazlı, S. (2007a). Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetini algılamaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 26, 155-166.

Nazlı, S. (2007b). Career development in primary school children. *Career Development International,* 12,5, 446-462.

Nazlı, S. (2007c). Psikolojik danışmanların değişen rollerini algılamaları. *BAÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 10, 1-17.

Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *BAÜ Sosyal Bilimler Dergisi.* 11, 20, 11-25.

Nazlı, S. (2009). Career Development Levels of Junior High School Students in Turkey. *International Development of Competencies in the World of Work and Education-DECOWE,* University of Ljubljana, Slovenia, 24-26 September 2009.

Nazlı, S. Er, O. (2010). İlköğretim sınıf rehberliği programının değerlendirmesi. *BAÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 12,22, 129-147.

Nazlı, S. (2011). *Aile Danışmanlığı.* 6. Baskı, Ankara: Anı Yayınevi.

Nazlı, S. (2013). Career development levels of junior high school students in Turkey. *Australian Journal of Guidance and Counselling.* 1-13, doi 10.1017/jgc.2013.7.

NCREL (1994). Central Regional Educational Laboratory. http://www.ncrel.org.north

Nelson-Jones, R. (1995). *Psikolojik Danışma Kuramları.* Çeviri Editörü Füsun Akkoyun, Ankara: 72TDFO Ltd. Şti.

Nichols, M., ve Schwartz, R. (1998). *Family Therapy.* 4. Baskı, Boston: Allyn and Bacon.

Niles, S.G. (2003). Career counselors confront a critical crossroad: A vision of the future. *Career Development Quarterly.* 52, 70-77.

Nystul, N.S. (1993). *The Art and Science of Counselling and Psychotherapy.* New York: McMilllan Publishing Company.

Ohannessian, C., ve Lerner, R. M. (1995). Discrepancies in adolescents and parents, perceptions of family functioning and adolescent emotional adjustment, Journal of Early Adolescence*, 15, 4.*

Ogel, K., ve Tamar, D. (1997). Türkiye'de madde bağımlılığı. *TUGIAD Raporu.*

Ogel, K. ve diğ. (2003). Turkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim gençliği arasında esrar kullanım yaygınlığı. *Bağımlılık,* 4, 1, 15-19.

Ogilvy, C.M. (1994). Social skills training with children on effectiveness. *Educational Psychology,*14,1,73-84.

Oktay, A. (1992*). Çocuk ve Okul.* Ankara: Aile Araştırma Kurumu Eğitim Serisi.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004), *Career Guidance and Public Policy: Bridging the gap*, Paris.

Orr, E., ve Dinur, B. (1995). Actual and perceived parental social status: Effects on adolescent self-concept, Adolescence*. 30, 119, Fall.*

O'Shea, A.J., ve Harrington, T.F. (2003). Using the career decision-making system-revised to enhance student's career development. Special issues: Career development and the changing workplace. *Professional School Counseling.* 6, 280-286.

Öner, U. (1999). Çatışmayı çözme ve arabuluculuk eğitimi. Editör Yıldız Kuzgun, *İlköğretimde Rehberlik***,** Ankara: Nobel Yay.

Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* 5. Baskı, Ankara: Öğreti

Özçelik, D.A. (1988). *Ölçme ve Değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özçelik, D.A.(1989). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özçelik, D.A.(1992).*Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özçelik, D.A. (1993a) Eğitimde ölçme değerlendirmeye ilişkin kavramlar. A. Hakan (ed.). *Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler.* (s.182-197) Eskişehir: A. Ü. Yayınları.

Özçelik, D.A. (1993b). Öğrenci başarısının değerlendirilmesi. Editör A. Hakan, *Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler* (s.247-264). Eskişehir: A. Ü. Yayınları.

Özdemir, İ. (1991). Bazı Değişkenlerin Liselerdeki Öğrenci, Öğretmen, Danışman ve Yöneticilerin Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerinden Beklentilerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özden, Y. (2002a). *Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm.* 5. Baskı, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Özden, Y. (2002b). Eğitimde yeni sistem arayışları. Editör Yüksel Özden, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* (s. 270-294). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özdoğan, B. (1997). *Çocuk ve Oyun.* 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Özen, Y. (2001). *Yarına Kalmak Adına Sorumluluk Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Ögü, H. (1977). *Psikoloji Dünyasının 3 Büyükleri Freud, Adler, Jung.* İstanbul: Ararat Yayınları.

Özgüven, İ. E. (1990). Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 1,1, 4-5.

Özgüven, İ. E. (1994). Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğuş Mat.*

Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik.* Ankara: PDREM Yayınları.

Özmen, F. (2003). Liderlik tarzları ve okul yöneticilerinin liderlik eğitimi. *Eğitim Araştırmaları.* 4, 13, 164-172.

Özmen, E. (2006). *Kendini Tanıma Rehberi.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Özoğlu, S.Ç. (1986). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.

Öztürk, O. (1989). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. 2. Baskı, İstanbul: Evrim Yayıncılık.

Palladino-Schultheiss, D.E., Palma, T.V., ve Mangi, A.J. (2005). Career development in the middle childhood: A qualitative inquiry. *Career Development Quarterly,* March, http://www.findarticles.com.

Patton, W. (2008). Recent developments in career theories: The influences of constructivism and convergene. *International Handbook of Career Guidance.* Edi. J.A. Athanasau & R.V. Esbroeck, Springer Science + Business Media B.V.

Penick, N.I., ve Jepsen, D.A. (1992). Family functioning and adolescent career development. *Career Development Quarterly,* 40, 208-222.

Perosa, L. (1996). Relations between Minuchin's structural famly model and Kohut's self psychology constructs. *Journal of Counseling and development*. March/April, vol.74.

Picklesimer, B.K., ve Hoper, D.R. (1998). Life skills, adolescents and career choices. *Journal of Mental Health Counseling,* 20,3, 272-283.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459- 470.

Pişkin, M. (1989), Orta Dereceli Okullarda Görevli Yönetici, Öğretmen ve Danışmanların İdeal ve Gerçek Danışmanlık Görev Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Pişkin, M. (1999). Özsaygı eğitimi. Editör Yıldız Kuzgun, *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Pişkin, M. (2003). Okullarımızda yaygın bir sorun: Akran zorbalığı. *7. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özetleri.* Ankara: Cantekin Matbaası.

Pitts, J.H. (1993). Educational guidance and counseling. Editör Joe Witmer , *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategines.* (s.166-173) Minneapolis, MN: Educational Media.

Post, P., Williams, M., ve Brubaker, L. (1996). Career and lifestyle expectations of rural eight-grade students: A second look. *The Career Development Quarterly,* 44, 250-257.

Radikal Gazetesi. (12.01.2004). Gençler depresyonda.

Resmî Gazete (1982). Yüksek Öğretim Kanunu. Sayı: 2547.

Rosenbaum, J.E., ve Person, A.E. (2003). Beyond college for all: Policies and practices to improve transitions into college and jobs. *Professional School Counseling.* 6, 252-259.

Rowe, F., ve Kramer, G.L. (1992). Four characteristics of an effective counseling and guidance program: Systemic, feasible, transportable, and guaranteed. *Education,* Spring, 112, 3, 416-423.

Ruben, A.M. (1989). Preventing school dropouts through classroom guidance. *Elementary School Guidance and Counseling,* 24, 21-29.

Saban, A. (2000). *Öğretme Öğrenme Süreci.* Ankara:Nobel Dağıtım.

Saban, A. (2001). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi. *Ankara: Nobel Yayınevi.*

Sabella, R.A. (2006). The ASCA national school counseling research center: A brief history and agenda. *Professional School Counseling,* June, www.findarticles.com

Sabetelli, R., ve Bartle, S. (1995). Survey approaches to the assessment of family functioning: conceptual, operational and analytical issues. *Journal of Marriage and Family,* 57, 34-48.

Sampson, J.P. (2002). Quality and ethics in internet-based guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance.*2, 157-171.

Sarı, E. (1997). Grup rehberliğinin ilkokul II. devre (4. ve 5. sınıf) öğrencilerinin problemleri ve benlik kavramı düzeyleri üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sarı, E. (2005). Grup rehberliğinin ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin problemlerine ve benlik kavramlarına etkisi. Editör Serdar Erkan ve A. Kaya, *Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Savard, R., Gingras, M., ve Turcotte, M. (2002). Delivery of career development information in the context of information computer technology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance.* 2, 173-191.

Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly, 45* , 247-259.

Saviskas, M.L. (2001a). The next decade in vocational psychology: Mission and objectives. *Journal of Vocational Behavior,* 59, 284-290.

Saviskas, M.L. (2001b). A developmental perspective on vocational behaviour: Career patterns, salience, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 1, 49-57.

Savickas, M. L. (2002). Career Construction: A Developmental Theory of Vocational Behavior. D. Brown, ve Associates, *Career Choice and Development.* 4. Baskı, (s. 149-206). San Francisco: Jossey-Bass.

Saviskas, M.L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. *International Handbook of Career Guidance.* Edi. J.A. Athanasau & R.V. Esbroeck, Springer Science + Business Media B.V.

Schaefer-Schiumo, K., ve Ginsberg, A.P. (2003). The effectiveness of the warning signs program in educating youth about violence prevention: A study with urban high school students. *Professional School Counseling,* 7, 1-8.

Scheimer, L.M., ve Botvin, G.J.(1998). Relations of social skills, personal competence, and adolescent alcohol use. A developmental exploratory study. *The Journal of Early Adelescence,* 18, 1,77-115.

Schultheiss, D.E., Palma, T.V., ve Mangi, A.J. (2005). Career development in the middle childhood: A qualitative inquiry. *Career Development Quarterly,* March, http://www.findarticles.com.

Schmidt, J.J. (1993). Counselor accountability: Justifying your time and measuring your worth. Editör Joe Witmer, *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategines.* (s.223-238) Minneapolis, MN: Educational Media.

Schwallie-Giddis, P., ve Kobylarz, L. (1993). Career development: The counselor's role. Editör Joe Witmer , *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategines.* (s.158-163) Minneapolis, MN: Educational Media.

Selçuk, Z. (1999). Bireyi tanıma teknikleri. Editör Yıldız Kuzgun, *İlköğretimde Rehberlik.* Ankara: Nobel Yay.

Selçuk, Z., Kocak, A., ve Selcukoğlu, Z. (2003). Rehberlikte işlevsel bir model: Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve çoklu zekâ. 7..*Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri.* Ankara: Pegem Yay.

Selcuk, Z., ve Güner, N. (2000). *Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleri.* Ankara: Pegem yayıncılık.

Seligman, L., Weinstock, L., ve Owing, N. (1988). The role of family dynamics in career development of 5-year-olds. *Elementary School Guidance and Counseling,* 22, 222-230.

Seligman, L., Weinstock, L., ve Heflin, E.N. (1991). The career development of 10 year olds. *Elementary School Guidance and Counseling,* 22, 172-181.

Seyidoğlu, H. (1993). *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı.* 5. Baskı, İstanbul: Güzem Yayınları.

Sezgin, İ.S. (2000). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme.* 3. Baskı, Ankara: Nobel Yay.

Shapiro, L. (1999). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek.* İstanbul: Varlık Yayınları**.**

Shipp, A.E., ve Clemens, E.V. (20069. Counseling adolescent students affected by the war in Iraq: using history as a guide. *Professional School Counseling,* April, www.findarticles.com

Sink, C., ve MacDonald, G. (1998). The status of comprehensive guidance and counseling in the united states. *Professional School Counseling.* 2,2, 88-94.

Sink, C.A. (2005). Comprehensive school counseling programs and academic achievement: A rejoinder to Brown and Trusty. *Professional School Counseling, Oct.*, www.findarticles.com

Sink, C.A., ve Stroh, H.R. (2003). Raising achievement test scores of early elementary school students through comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling,* 6, 350-364.

Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R. ve Davis, B. (1993). Self-Efficacy and Hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15, 1, 80-95.

Sönmez, V. (1985*). Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayınevi.

Sönmez, V. (2006). Eğitimle ilgili temel kavramlar, V. Sönmez (ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-24), Ankara: Anı Yayınevi.

Stanton, D.M. (1981). Strategic approach to family therapy. Editor S. Gurman ve D. Kniskern, *Handbook of Family Therapy.* Vol.1, Bristol: Bruner/Mazel.

Super, D.E. (1980). A life span, life space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior,* 13, 282-298.

Super, D.E. (1994). A life span, life space perspective on convergence. Saviskas, M.L. ve R.W. Lend (Eds.), *Convergence in Career Development Theories* (s.63-67), CA: Consulting Psychologists Press, Polo Alto.

Super, D.E., Savickas, M.L., ve Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks & Association (Eds.), *Career Choice and Development,* 3. Baskı (s.121-178), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Synder, A.B. (1993). Managing an elementary school guidance program: The role of the counselor. J. Wittmer (ed), *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategies* (s.33-43). Minneapolis, M.N: Educational Media.

Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Öğrenme.* 74, 49-52.

Şimşek, A. (2000). *Eğitim İletişimi.* Eskişehir: A.Ü. İletişim Fakültesi Yay.

Tan, S. ve Erdoğan, A. (2001*). Öğretimi planlama ve değerlendirme*. 2. Baskı, Ankara: Anı Yayınları.

Tan, H. (1990). Okullarımızda psikolojik hizmetlerin neresindeyiz? *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1,1, 27-31.

Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik.* Ankara: Alkım Yayınevi.

Tang, M. (2003). Career counseling in the future: Constructing, collaborating, advocating- Career counseling in the next decade. *Career Development Quarterly,* 52, 61-69.

Taşkesen, A., ve Çötok, N.A. (2005). Bilgi toplumu olma yolunda teknolojinin rolü ve dönüştürücülüğü. *Tojet,*. s. 85.

Taylı, A. (2006). Akran Yardımcılığı Uygulaması Aracılığıyla Lise Öğrencilerinde Kişisel ve Sosyal Sorumluluğun Arttırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taylor, S.I. (2003). What I want to be when I grow up: A qualitative study of American and Japanese children's occupational aspirations. *Child Study Journal,* 33, 175-186.

Tebliğler Dergisi. (2003). *İlköğretimde Yöneltme Yönergesi.* Karar Sayısı:231, MEB Yayımlar Dairesi Başkanlığı.

Teglasi, H., ve Rothman, L. (2001). Stories: A classroom based program to reduce aggressive behavior, *Journal of School Psychology.* 39, 71-94.

Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Tezcan, M. (1998). Gelecekte eğitim, 21. yüzyıl okulları üzerine. *Yeni Türkiye,* 19, 821-828.

Tindall, J. A. (1994). *Peer Programs: An In-depth Look At Peer Helping: Planning, Implementation, And Administration.* Bristol, PA: Accelerated Development.

Tobias, A.K., ve Myrick, R.D. (1999). A peer facilitator-led intervention with middle school problem-behavior students. Professional School Counseling*, 3, 1, 27-33.*

Toffler, A. (1981). *Üçüncü Dalga.* İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi.

Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*, 1. Baskı, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.

Towsend, R. (1997). *Öğrenme Zenginliği.* Çev. Pelin Sıral, İstanbul Sistem Yay.

Tracey, T.J.G. (2001). The development of structure of interests in children: Setting the stage. *Journal of Vocational Behavior,* 59, 89-104.

Trice, A.D., ve King, R. (1991). Stability of kindergarten children's career aspirations. *Pschological Reports,* 68, No.1378.

Trice, A.D., ve Knapp, L. (1992). Relationship of children's career aspirations to parents' occupations. *The Journal of Genetic Psychology,* 153, 355-357.

Trusty, J., ve Brown, D. (2005). Advocacy competencies for professional school counselors. *Professional School Counseling, Feb.,* www.findarticles.com

Turgut, F. (1986). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları.* Ankara:Saydam Mat.

Turner, G. (1999). Peer support and young people's health. *Journal of Adolescence,* 22, 567-572.

Turner, S., ve Lapan, R.T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *Career Development Quarterly,* 51, 44-55.

Türk Dil Kurumu. (1982). *Türkçe Sözlük.* Ankara: Maya Matbaası.

Türkiye Cumhuriyeti. (1973). *Resmî gazete.* Sayı: 14574.

Türkiye Cumhuriyeti. (1982). *Resmî gazete*. Sayı: 18301.

Türkiye Cumhuriyeti. (2001). *Resmî gazete*. Sayı: 24376.

Türkçapar, N. (1991). Aile ruh sağlığı ve normaldışı davranışlar. *Türkiye Aile Yıllığı*. Ankara: Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Türkoğlu, A., Doğanay, A. ve Yıldırım, A. (1996). *Ders Çalışma Becerileri.* Adana: Baki Kitapevi.

Uçman, P. (1987). Davranış tedavileri. *Psikoloji Dergisi,* 6,21.

Usluata, A. (1991). *İletişim.*İstanbul:İletişim Yayınları.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi.*İstanbul:Alkım Yay.

Uysal, D. (2009). İlköğretimde Akran Yardımcılığı Müdahalesinin Etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uysal, D. ve Nazlı, S. (2010). Akran Yardımcılığı Müdahalesinin Etkililiği: Balıkesir Karesi İlköğretim Okulu Örneği. *BAÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 13,23,17-35.

Ültanır, E. (1998). 2000'li yıllara girerken ülkemiz eğitim kurumlarında psikolojik danışma ve rehberliğin gelişiminde alınan kararların önem ve etkileri. *Millî Eğitim.* 139, 52-57.

Ültanır, E. (2002). Eğitsel ve mesleki rehberlik. Editör Gürhan Can, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ültanır, E. (2003). *İlköğretim Birinci Kademede Rehberlik ve Psikolojik Danışma.* Ankara:Nobel Yayınları.

Ültanır, E. (2005). Kariyer rehberliği ve kariyer danışmanlığı açısından Federal Almanya ve Türkiye'deki hizmetler. *Millî Eğitim.* 33, 167.

Ünver, G. (2002). Gelişimle ilgili temel kavramlar. Editör Ayten Ulusoy, *Gelişim ve Öğrenme.* (s.1-13), Ankara:Anı Yay.

Varış, F. (1985). *Eğitime Giriş.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Varış, F. (1993a). Programlara ilişkin temel kavram ve tanımlar. Editör A. Hakan, *Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler.*(s.1-8), Anadolu Üni. Yayınları, Eskişehir: Anadolu Üni. Yayınevi.

Varış, F. (1993b). Program geliştirmeye sistematik yaklaşım. Editör A. Hakan, *Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler.* (s.9-17), Anadolu Üni. Yayınları, Eskişehir: Anadolu Üni. Yayınevi.

Varış, F. (1998). Eğitim ve politika. Editör Fatma Varış, *Eğitim Bilimine Giriş,* (s.144-157), İstanbul: Alkım Yay.

Verduyn, C.M., Lord, W., ve Forrest, G.C. (1990). Social skills training in schools: An evaluation study. *Journal of Adolescence*, 13, 1, 3-16.

Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., Fillipis, A., ve Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior,* 67, 153-168.

Voltan Acar, N. (1999). Çocukla iletişim. Editör Yıldız Kuzgun, *İlköğretimde Rehberlik,* Ankara: Nobel Yayınları.

Vondracek, F.W. (2001). The developmental perspective in vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior,* 59, 252-261.

Wahl, K.G., ve Blackhurst, A. (2000). Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents. *Professional School Counseling,* 3, 367-374.

Walls, R.T. (2000). Vocational cognition: Accuracy of 3rd, 6th, 9th, and 12th grade students. *Journal of Vocational Behavior,* 56, 137-144.

Watanabe-Muraoka, A.M., Senzaki, T.A.T., ve Herr, E.L. (2001). Donald Super's contribution to career guidance and counseling in Japan. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 1, 99-106.

Watts, A.G. (2001). Donald Super's Influence in the United Kingdom. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,*31, 77-84.

Watts, A.G. (2002). The role of information and communication technologies in integrated career information and guidance systems: A policy perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance.* 2, 139-155.

Weinger, S. (1998). Children living in poverty: Their perception of career opportunities. *Families in Society: The Journal of Contemporarily Human Services,* 79, 320-330.

Wentzel, K. R. (1994). Family Functioning and Academic Achievement in Middle School. Journal of Early Adolescence*, 14, 2, May.*

Whirter, M.J., ve Voltan Acar, N. (1984). *Çocukla İletişim.* İstanbul Nüve Yayınlar.

Wigfield, A., ve Eccles, J.(1995). Middle Grades Schooling and Early Adolescent Development. Journal of Early Adolescence*, Feb., 15.*

Wittmer, J. (1993). Developmental school counseling: History, reconceptionalization, and implementation strategies. Editör Joe Wittmer*, Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategies* (s.2-11). Minneapolis, MN: Educational Media.

Wortzbyt, J.C., ve O'Rourke, K. (1989). *Elementary School Counseling. A Blueprint For Today And Tomorrow.* West Kilgore Avenue. Accelerated Development Inc.

www.aksam.com.tr

www.amatem.gov.tr

www.eccpasa.info.Eric country council for the prevention of alcohol and substance abuse.

www.insanbul.net.Kariyer Gelişimi.

www.die.gov.tr

www. egitim.com.

www.libertyresources.org. Skills Training.

www.mentalhealth.org

www.nida.nfn.gov.National institude on drug abuse.

www.saglik.gov.tr

www. saglik.tr.net. Intihar girisimi.

www. schoolcounselor.org. *American school counselar association.*

www.shaping the future.de. A pilot study on the implemantation of life skills education in schools in China.

www.sosyalhizmetuzmanı.org

www.state.tn.us.Tennesse School Safety Center.

www. Maranausd.org. Marana unitied school district.

www.mentalhealth.org.Model Program.

Yalın, İ. (1999). *Eğitim Teknolojisi Öğretim Tasarımı.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yalom, I. (1999). *Varoluşçu Psikoterapi.* 1. Baskı. İstanbul: Kabalak Yayınları

Yanbastı, G. (1996). *Kişilik Kuramları.* İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Yavuzer, H. (1997). *Ana-baba- çocuk.* İstanbul: Remzi Yayınevi

Yavuzer, H. (2001). *Okul çağı çocuğu.* İstanbul:Remzi Yayınevi.

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yener, Ö. (2001). *Sorumluluk Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları

Yeşilyaprak, B. (1999). Sınıf öğretmenlerinin rehberlik açısından rol ve işlevleri. *Millî Eğitim,* 144, http://www.meb.gov.tr

Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Gelişimsel Yaklaşım*. Ankara:Nobel Yay.

Yesilyaprak, B. (2003). Gelişimsel rehberlik (konferans). 7.U*lusal Psikolojik Danisma ve Rehberlik Kongresi.*.

Yılmaz, M. (1997). Öğrencilerin Çalışma alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Envanter Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Young, R.A., Frieser, J.D., ve Dillabough, J.M. (1991). Personal constructions of family influence related to career development. *Canadian Journal of Counselling,* 25, 183-190.

Young, R.A. (1994). Helping adolescents with career development: The active role of parents. *Career Development Quarterly*, 42, 195-203.

Yörükoğlu, A. (1986). *Çocuk Ruh Sağlığı.* İstanbul:Acar Mat.

Yurdabakan, İ. (2005). Grup rehberliği programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerine etkisi. Editör S. Erkan ve A. Kaya, *Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Zalaquett, C.P. (2005). Pricipals' perceptions of elementary school counselors' role and functions. *Professional School Counseling,* June, www.findarticles.com.

Zhou, K., ve Ye, G. (2002). The role of life skills education in the improvement of mental health of middle school students. *Chinise Mental Health Journal.* 16, 5, 323-328.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory ınfluences on writing course attainment. *American Educational Research Journal.* 31, 4, 845-862.

Zimmerman, B.J., Bonner, S., ve Kovach, K. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy.* American Psychological Associatıon.

Zunker, V.G. (1993). *Career Counseling: Applied Concepts of Life Planning.* 4. Edition, Pasific Grove CA: Brooks/Cole.

KIBRIS ÜZERİNE
SİYASİ NOTLAR

GÜVEN SİLMAN

Editör: Dr. Çağın ZORT

ANI KÜLTÜR

KIBRIS ÜZERİNE SİYASİ NOTLAR

GÜVEN SİLMAN
ORCID: 0009-0000-1844-7626

Editör: Dr. Çağın ZORT

©Tüm Hakları Saklıdır.
Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.nin izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Kapak Tasarımı: Anı Yayıncılık
Mizanpaj: Anı Yayıncılık

Yayıncı Sertifika No: 49260
Matbaa Sertifika No: 47479
Baskı: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel: 0 312 395 85 71

Anı Kültür, Anı Yayıncılık'ın bir alt markasıdır.

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2023, 1. Baskı, xiv + 206 sf., 13,5x21 cm
ISBN: 978-605-170-861-4
e-ISBN: 978-605-170-862-1

Anı Yayıncılık
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

ANI KÜLTÜR

BİYOGRAFİ

1942 yılında Kıbrıs'ın Limasol şehrinde doğan Güven Silman, üniversite eğitimini Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesinde tamamlamıştır. 9 yıla yakın bir süre Gazimağusa Barosuna kayıtlı olarak avukatlık mesleğini icra etmiş, 1983 yılında Hukuk Dairesi (Başsavcılık) tarafından savcılık mevkiine atanarak görev süresince Gazimağusa Hukuk Dairesi Sorumlusu olarak çalışmıştır. 2000 yılında KKTC Dışişleri Bakanlığı ile T.C. Dışişleri Bakanlığı tarafından yürütülen Deniz Sahası ve Hava Sahası Sözleşmeleri çalışmaları kapsamında oluşturulan teknik komitelerde hukuk danışmanlığı yapmış, 2002 yılında yaş haddinden emekliye ayrılmıştır.

Ayrıca, dönemin Cumhurbaşkanı Sn. Rauf Raif Denktaş'ın liderliğinde yürütülen Annan Planı müzakere heyetinde de görev alan Silman, müzakere süreci sona erdikten sonra yeni kurulan Taşınmaz Mal Komisyonu üyeliğine atanarak iki yıl görev almıştır. 2008 yılında Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim ve Hukuk Fakültelerinde hukuk, insan hakları ve siyaset bilimi konularını kapsayan dersler vermiş, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesinde de iki dönem hukuk dersleri vermiştir. Günümüzde Cumhurbaşkanlığı Danışmanı olan Güven Silman, yaşamını Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sürdürmektedir.

ÖN SÖZ

II. Dünya savaşının kargaşası ve yokluğu içinde Limasol'da doğan Güven Silman, bir hukukçu ve eğitim görevlisi. Limasol'daki çocukluğundan günümüze yurt sevgisini ve ülkesine karşı sorumluluklarını hep içinde taşıyan, edindiği deneyimler üstüne, sıkıntıları, yoklukları ve engelleri aşarak kazandığı haklı bir saygınlığa sahip bir kişi…

Öğretmen bir anne olan değerli hocamız Sahure Silman'ın bebekliğinden başlayarak kendisine verdiği eğitim, yaşam, düşünme, değerlendirme ve yorumlama tarzını hayat boyu taşıdı ve hem mesleğinde hem de yaşamında uyguladı.

Fikir üretmek ve bunu yazıya dökmek zordur. Ülkesini ve halkını seven, düşünme ve adil değerlendirme yetilerine sahip kişiler kendi ülkelerinde yaşanan, gelişen ve değişen olayları ilgi ile izlerler. Konu ile ilgili ortaya fikir atarlar, tartışırlar ve insanları düşünmeye yönlendirirler. Bu olayları bilgi havuzlarında yoğurduktan sonra da kalemi ele alıp yazıya dökerler, halkı aydınlatmaya çalışırlar. Sönmeyen bir yangındır bu yüreklerinde ve bitmeyen bir uğraşıdır.

Birçok insanımıza çalışkanlığı, tarafsız düşünce yetisi, üretmekteki ısrarı ve çabalarıyla örnek olabilecek bir kişidir Güven Silman.

Elinizdeki bu kitap, yukarıdaki sözlerimin doğruluğunun sağlam bir ispatıdır. Avukatlık, savcılık ve çeşitli teknik komitelerde yaptığı üyeliklerde elde ettiği deneyimler ve bilgi birikimi, yıllar içinde geliştirdiği yorumlama ve değerlendirme yetileri ile harmanlanınca ortaya bu kitabı oluşturan "Köşe ve Yorum Yazıları" çıktı.

Yazıların her biri iyice düşünülerek yazılmış, yılların oluşturduğu süzgeçten ve bilgi dağarcığından geçmiş, ayrı birer bilgi ve öğreti kaynağı. Birleşmiş Milletler, Kıbrıs konusu, Federasyonun ne olduğu, Kıbrıs'taki kimlik sorunu, Avrupa Birliği ve AB'nin Kıbrıs ile olan ilişkisi, Rumların Enosis ülküsü, Kıbrıs sorunu içinde yer alan tarafların görüşleri, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti gerçeği ve Türkiye ile Kıbrıs ile ilgili çeşitli konularda yazılmış yazıları içermektedir bu kitap.

Sizleri bu beyin fırtınası dünyasına sokarken, kitabın devamını dilerim.

Prof. Dr. Ata ATUN

İÇİNDEKİLER

BİYOGRAFİ ..... **iii**

ÖN SÖZ ..... **v**

BAŞLARKEN; ..... **xiii**

1. BÖLÜM 1

BİRLEŞMİŞ MİLLETLER VE KIBRIS SORUNU 1

Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri Konuşuyor 1

Kendi İlke ve Kararlarını Çiğneyen Bir Kuruluş: Birleşmiş Milletler 3

Birleşmiş Milletler Kıbrıs Türk Halkının Egemenliğini Tanımıyor 5

Birleşmiş Milletlerin Kıbrıs Sorununa Çözüm Arayışları 7

Birleşmiş Milletler Aydınlık Bir Ortamda Mum Işığında Çözüm Arıyor 9

Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği, Kıbrıs Uyuşmazlığında İlgili Taraf mı? 11

Kıbrıs Sorununun Çözümsüzlüğünün Tek Sorumlusu Birleşmiş Milletler Teşkilatıdır 14

Barış Gücünün KKTC'deki Mevcudiyeti Hukuk Dışıdır 15

Kıbrıs Sorununun Başlangıcı ve BM Genel Sekreteri'nin Arabulucusu Galo Plaza Raporu 17

Barış Gücünün KKTC'deki Konumunu İrdeleme 19

BM Güvenlik Konseyinin Kıbrıs Türk Halkının Siyasal ve Sivil Haklarının İhlali Sorununa Bakışını Eleştirme 20

2. BÖLÜM **23**

KIBRIS'TA FEDERASYON **23**

Federasyonu Sokaklarda Aramak 23

Federasyon Artık Toprağın Derinliklerine Gömüldü 25

Federasyon Tutkusu… Haybeye Kürek Çekmek 27

Helen Önerisi Federasyon Değil, Üniter Devlettir 30
Federasyon Görüşmelerinin Kapsamı Belirgin mi?..... 32
Federasyon Tutkusu Derin Kuyulara Saplandı..... 34
Tek Çözüm Federasyon KKTC Anayasasına Aykırı..... 35
3. BÖLÜM 39
KIBRIS'TA KİMLİK SORUNU 39
Kıbrıs Türk Halkı Süjedir, Öznedir 39
Türk Kimliğini İrdeleme..... 41
Kimlik Yaratmak 43
Kıbrıs'ta Türk Kimliğini Korumak ve Yaşatmak 44
Kıbrıs Cumhuriyeti'nde 1962-1974 Yılları Arasında İşlenen Soykırım..... 47
Kanlı Noel Soykırımı: 21-25 Aralık 1963..... 49
Türkiye'nin Kıbrıs Türk Halkının Kimliğini, Kültürünü Korumaya ve Eğitimine Yaptığı Yardımlar Göz Ardı Edilemez 51
Kıbrıs Türklerinin Özgür Siyasi İradesini Ambargolarla İşgal Etme . 52
Kıbrıs Türk Halkının Kendi Kendini Yönetme Hakkı 53
Makarios İdaresindeki Kıbrıs Cumhuriyeti Soykırımını İşleyen Sorumlular Yargılanmalı 55
4. BÖLÜM 59
AVRUPA BİRLİĞİ VE KIBRIS..... 59
AB Kurumunun Kıbrıs Türklerinin Siyasi İradesine Bakışı..... 59
"Kıbrıs Cumhuriyeti" AB Üyeliğinin Hukuki Temelini İrdeleme 60
Avrupa Birliği, Türkiye ve Kıbrıs İlişkileri 63
Avrupa Birliğinin Ortak Kimliği: HRİSTİYANLIK 65
Avrupa Birliği ve Türkiye Nereye Koşuyor - Avrupa Birliği Nereye Koşuyor?..... 66
Avrupa, Batısı ve Doğusu ile Çalkalanıyor..... 69

Batı Dünyası (ABD ve AB)'nın Türkiye Politikasını Değiştirme Zamanı Gelmiştir 70
Batı'nın Emperyalist Politikası ve Türkiye 71
Batı Devletlerinin Dinî Değerleri Üzerinden Emperyalist Güç Oluşturma Siyaseti 72
KKTC Vatandaşları Avrupa Birliği Vatandaşlarıdır 74
Adalet Yerine Siyasi Kararlar Üreten Bir Yargı Ortamı: Avrupa İnsan Hakları Komisyonu 76
Kıbrıs Türklerinin Haklarını Çiğneyen Avrupa Birliğine Eleştiri 77
KKTC Para Birimi Euro Olabilir mi? 79
Güney Kıbrıs Avrupa Birliği Üyesi Bir Devlet 80
Avrupa Birliği Türkiye Karşısında Çıkmazda 83
5. BÖLÜM 85
RUMLARIN ENOSİS ÜLKÜSÜ 85
15 Temmuz 1974 Yunan Cuntasının Enosis Darbesi 85
Kıbrıs Uyuşmazlığının Nedeni: Enosis Siyaseti 87
Suç İşleme Özgürlüğü Anarşik Ortamı Çağrıştırır 88
Kuzeyde Yaşayan Kıbrıslılar Namevcuttur 89
Megalo(man) İdea ve Mavi Vatan Misakı 91
Lozan ve Montrö 92
Kanlı Noel'in Düşündürdükleri 94
Kıbrıs Cumhuriyeti İşgal Altındadır 95
Birleşik Kıbrıs Cumhuriyeti'ni Yıkanlar 97
Rum-Helen İşgali Altındaki Kıbrıs Cumhuriyeti 99
6. BÖLÜM 101
KIBRIS SORUNU VE TARAF GÖRÜŞLERİ 101
Cenevre Görüşmelerinde Her İki Tarafın Önerilerini İrdeleme 101
Gerçeği Olduğu Gibi Değil, İstediği Gibi Görmek 103

Garanti Antlaşması'nın Hukuki Geçerliliği.....105
Maraş Devletimizin Bir Toprağıdır.....106
Maraş Açılımı 109
Maraş Konusu ve Seçim Yasakları 109
1990-1995 Yıllarında ABD'nin Kıbrıs Politikası 111
BM Genel Sekreteri'nin Önerisi: 5'li Görüşmeler Tekrar Başlayacak 112
Kıbrıs Sorununun Çözümünü Engelleyen Etkenler 114
ABD "Kıbrıs Büyükelçisi" Judith G. Garber'e Açık Mektup 116
Birleşik Kıbrıs Seçeneğinin Halkta Yarattığı Psikolojik Travma 118
"United Republic of Cyprus" Çağ Dışı ve Hukuk Dışı Kalmış Bir Seçenek 121
Güven Yaratıcı Önlemler.....123
Crans Montana: Karşılıksız Tavizler Dönemi 125
Kıbrıslılar Arası Diyalog ve İletişimi Sağlamak 126
Kıbrıs Uyuşmazlığında İngiltere'nin Güvenilmez Politikası.....127
Kıbrıs'ta Barışa Yönelik Bir Çözümü Engelleyen Rum Tarafındaki Takıntılı Algılar 129
Kıbrıs Görüşmelerinde Gelinen Son Safha 131
7. BÖLÜM 133
KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ 133
Kıbrıs Türk Halkı Siyasi İradeye Sahip Bir Halktır 133
Bu Memleket Bizim 134
20 Temmuz 1974 Tarihli Barış Harekâtı'nın 46. Yıl Dönümünde Dönemin KKTC Devleti Cumhurbaşkanı'nın Demecini Anayasanın Başlangıç Kuralları Kapsamında Değerlendirme.....136
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Bir Hukuk Devletidir.....138
Yaşa Var Ol Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 139

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne Biat Etmek.....141
Kıbrıs Türk Halkının Siyasi İradesine Sahip Çıkmak.....143
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Kuruluş Gerekçesi.....145
Kıbrıs Kimliği Yapay Bir Kimlik.....146
Siyasi Eşitlik… Egemen Eşitlik.....148
KKTC Meclisine Tarihî Görevler Düşüyor.....151
KKTC Siyasi İradesini Temsil Edenler Hak Yolunda.....152
KKTC Devleti'nin Kuruluşunun Yasallığını Uluslararası Hukuk Açısından Değerlendirme.....154
KKTC Bağımsız ve Egemen Bir Ülke.....156
Kıbrıs Türklerinin Egemen İrade ve Kimliklerini Koruma Mücadelesi.....157
KKTC Meclisinde Milletvekillerinin Görev Koşulu.....159
Kıbrıs Türklerinin Egemenlik Hakkı ve Garanti Antlaşması.....160
Anavatan-Yavru Vatan, Can Azerbaycan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.....162
8. BÖLÜM.....165
TÜRKİYE VE KIBRIS ÜZERİNE GENEL YAZILAR.....165
Toplumsal Travma ve Kuşaktan Kuşağa Aktarım.....165
Leymosun: Türk Halkının TMT ile Yürüttüğü Direniş.....166
Büyük Türkiye.....167
Medeniyet ve Medenilik.....170
Adalet Mülkün Temelidir.....171
Tek Taraflı Adımlardan Kaçınma.....173
20 Temmuz… Ulusal Egemenlik ve Özgürlük ve Güvenlik Bayramı.....174
15 Temmuz Bir İşgal Hareketidir.....175
Küresel Güç Türkiye.....177

Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti ile İlelebet Yaşayacaktır.....179
Bir Devlet ve İki Kurtuluş Savaşı 180
Leymosun Savunması-Plevne Savunması 182
Lozan, Zürih ve Londra Antlaşmaları 183
Dr. Fazıl Küçük, Kıbrıs Türklerinin Millî ve Egemenlik Mücadelesinin Lideri.....184
"Dr. Küçük, Rauf Denktaş, Osman Örek" Üç Arkadaş Anlaşmışlar Kardaş Kardaş 186
Türkiye ABD'nin Düşman Devleti Konumunda.....187
Kaleyi İçten Fethetmek.....188
Geçmiş Zaman Olur Ki Hayali Cihana Değer.....189
Tarihten Bir Sayfa Açmak.....190
Politik Travmaya Uğramış Helen Milleti ile Sürekli Barış Olabilir mi? 192
Siyasi Partilere Ortak Bir Deklarasyon Önerisi 194
Uluslararası Sistem Çatırdıyor.....196
Türkiye ve Avrupa Birliği İlişkileri 198
Kızılelma: Turan.....200
Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti 201

BAŞLARKEN;

Elinizdeki kitapta yer alan yazılarım Kıbrıs sorununun başlangıç aşamasından günümüze kadar devam eden süreçte siyasi ve hukuki temel ilkeler ışığında inceleme amacı taşımaktadır. Kıbrıs Türklerinin Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşu üzerindeki varlığının meşruiyetini Kıbrıs Adası'nın asli ve köklü kimliği oluşturur. Kıbrıs Türklerinin ulusal kimlik mücadelesi Helen birliğinin Kıbrıs Adası'nı sahiplenmesine karşı bir mücadeledir.

Ulus devletin varlığı, vatandaşların ulusal çıkarlarını koruduğu oranda değer kazanır. Uluslararası sorunların çözümünü sağlayacak anlaşmalar bağımsız ve egemen iradeye sahip devletlerarasında yapılır. Kıbrıs sorununun çözümsüzlüğü, Kıbrıs Türklerinin Kıbrıs Adası üzerindeki eşit egemen iradesinin BM tarafından hukuk dışı kararlarla hasıraltı edilmesinin bir sonucudur.

Kıbrıs Türk ve Kıbrıs Rum halkı egemen ve siyasi iradeleri kapsamında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Devleti ve Güney Kıbrıs Rum Devleti arasındaki eşitlik temelindeki görüşmelerle iş birliğini geliştirerek ortak menfaatleri kapsayan bir çözüme ulaşarak Doğu Akdeniz'de barışın sağlanmasına katkı sağlamış olacaklardır.

Kitabımın hazırlık çalışmalarında gösterdiği içten ve sabırlı gayretleriyle katkı sağlayan Sn. Dr. Çağın Zort'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

1. BÖLÜM

BİRLEŞMİŞ MİLLETLER VE KIBRIS SORUNU

Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri Konuşuyor

BM Genel Sekreteri António Guterres, Güvenlik Konseyine sunduğu raporunda Türklerin Kıbrıs'ta doğal olarak siyasi eşitlik hakkına sahip olduğunu hatırlatma gereği duymuştur. Genel Sekreter'in bu yöndeki hatırlatması Güney Helenleri arasında kuşku yaratmış ve Türk tarafının son zamanlarda ortaya attığı iki eşit egemen irade görüşlerine destek anlamı taşıdığı yorumu yapılmıştır.

Gerçekte Genel Sekreter bu ifadesiyle 4 Mart 1964 tarihli Güvenlik Konseyinde verilen siyasi onayla Kıbrıs'ın tek egemeni olarak tanınan hukuk dışı Helen yönetimindeki Kıbrıs Cumhuriyeti kararına da eleştiri getirmiş olmaktadır. Güvenlik Konseyi 50 yılı aşkın bir süreden beri birçok kararında Kıbrıs Adası'nda tek egemen devlet olarak Helen yönetimindeki Kıbrıs Cumhuriyeti'ni tanımaktadır. Genel Sekreter'in ifadesiyle Kıbrıs'ta doğuştan itibaren iki eşit halkın siyasi iradesi gerçeği söz konusu ise 1960 Kurucu Anlaşmaları altında iki eşit siyasi iradeyi yansıtmakta olan Kıbrıs Cumhuriyeti'nin Türk siyasi iradesini zorla sonlandıran ve tek Helen siyasi iradesini yansıtan Kıbrıs Cumhuriyeti, "de facto" bir statüde yasal olmayan bir devlettir. BM Güvenlik Konseyi aldığı siyasi kararlar neticesinde bu devleti tanımış olmakla uluslararası hukuku çiğnemiştir. BM Güvenlik Konseyi, biz Kıbrıs Türklerinden elli yıldır ne bekliyor? Tek egemen Rum devletine yama olabileceğimizi mi düşünüyor? Çözüm sürecinde ortaya konan parametreler aldatmacadan öteye geçmiyor. BM Güvenlik Konseyinin tanıdığı ve BM Genel Kurulunda kendine verilen koltukta Kıbrıs Cumhuriyeti adına tek siyasi irade olarak oy hakkına sahip bir Helen Cumhuriyeti gerçeği ortada dururken Kıbrıs Türklerin-

den sahte BM parametreleri çerçevesinde "federasyon sistemi" altında BM'nin tek siyasi irade olarak gördüğü Helen Cumhuriyeti'ne yamalanmamızı beklemesin! Köprünün altından çok sular geçti. Yunanistan Dışişleri Bakanı'nın ifadesiyle bölgesel güçte büyük ağırlığı olan bir Türkiye var. İşte biz Kıbrıs Türkleri, Türkiye'nin güvencesi altında BM koruyuculuğuna sırtını dayamış olan Helen Kıbrıs Devleti'nin hegemonyası altına girmeyeceğiz.

BM Genel Sekreteri yine son demeçlerinde resmî konumunu bir türlü ifade edemediği görüşmelerde tarafların açık bir şekilde pozisyonlarını ifade etmesinin mümkün olduğunu belirtmiştir. Yine Genel Sekreter (ne yazık ki) "Güvenlik Konseyinin ilgili kararları beni yönlendirmektedir" demek zorunda kalarak tarafların serbest siyasi iradelerinin Güvenlik Konseyi kararları ışığında bir anlamı olamadığını da hatırlatmıştır.

AB, Kıbrıs'ta iki devletli çözümü kabul etmez!

AB Komisyon Başkanı Von der Leyen, ısrarla bu görüşü tekrarlıyor. 2006 yılında Güney Kıbrıs Helen yönetimini tüm Avrupa Birliği müktesebatına aykırı olarak üyeliğe kabul etmekle bu işte Güney Kıbrıs Devleti'nin sözcüsü konumuna girmiştir. Aslında AB, 2006 yılında Kıbrıs'ın bir kısmını tahakkümü altına aldı.

Türkiye tüm Kıbrıs Adası'nın garantörüdür. AB'nin Türkiye'nin onayı olmadan Güney Kıbrıs'ı üye yapmakla Garantörlük Antlaşması ilkelerini çiğnemiştir. Ayrıca bu tavır demokrasi ve hukuk kurallarıyla bağdaşmamaktadır. Kıbrıs Türklerinin siyasi iradesine başvurmayarak ve Genel Sekreter'in "Kıbrıs Adası'nda Türk halkının da siyasi iradesi vardır" demecini de ısrarla kabul etmeyerek bizlerin adadaki siyasi varlığını yok saymıştır.

Eğer AB, Kıbrıs'ı bir bütün olarak kabul ediyorsa Türklerin de demokratik rızasını alması gerekirdi. Yok, eğer bir bütün olarak görmüyorsa o zaman iki devletli bir çözüme AB temsilcisi Matmazel'in itirazı da mantıksız hale gelir.

Kendi İlke ve Kararlarını Çiğneyen Bir Kuruluş: Birleşmiş Milletler

4 Mart 1964 tarihli Güvenlik Konseyi, Ada'da barış ve güvenliği sağlayacak bir Birleşmiş Milletler arabulucusunun seçilmesi konusunda bir karar almıştı. Güvenlik Konseyinin söz konusu kararın 7. maddesi; barışa ve anlaşmaya varılacak bir çözümünün meydana getirilmesinde ilgili taraflar olarak adadaki iki halkla birlikte Türkiye, Yunanistan ve İngiltere'nin yetkili olduğu açıkça belirtilmişti. Bu nedenle ne ara bulucuya ne de diğer taraf ve uluslararası kuruluşlara (BM Teşkilatı dâhil) bu konuda ayrı bir değerlendirme yapma yetki ve görevi verilmemiştir.

Kıbrıs sorunu, tarafların anlaşmasıyla çözülür. 7. maddeye göre ara bulucunun fonksiyonu, ilgili taraf temsilcileri nezdinde bütün çabayı göstermektir. Çözümün amacıysa Kıbrıs halkının refahı, uluslararası güvenliğin ve barışın korunmasıdır. BM Güvenlik Konseyini görüşmeci sıfatıyla atadığı Galo Plaza yetki ve görevini çiğnemiş, bir rapor hazırlayarak taraflara sunmuş ve rapordaki önerileri doğrultusunda görüşmelerin başlamasını talep etmiştir.

Bu rapora değinmeden önce Zürih Antlaşmaları'nda saptanmış olan Kıbrıs Anayasası'nın temel maddeleri, Londra Konferansı'nda Kıbrıs Türk ve Rum halkları temsilcileriyle Türkiye, İngiltere, Yunanistan tarafında imzalanmış ve daha sonra Kıbrıs Cumhuriyeti adına Kıbrıs Cumhurbaşkanı Makarios ve Kıbrıs Cumhurbaşkanı Yardımcısı Dr. Küçük tarafından anayasanın temel ilkelerini garanti altına alan Garanti Antlaşması'nı da imzalamışlardır. Garanti Antlaşması'nın diğer tarafları Türkiye, Yunanistan ve İngiltere'dir. Garanti Antlaşması'nda anayasanın temel maddelerine yapılmış olan atıf nedeniyle anayasanın hukuki geçerliliği iç hukuktan öte uluslararası bir antlaşma niteliği kazanmıştır. Kıbrıs Devleti'nin uluslararası bir konumda olduğunu düzenleyen Zürih, Londra ve Lefkoşa Kurucu Antlaşmaları ve Garanti Antlaşması gereği Kıbrıs anayasasının değiştirilmez hükümleri ancak bütün ilgili tarafların rızası olmadan değiştirilemez.

2. BÖLÜM

KIBRIS'TA FEDERASYON

Federasyonu Sokaklarda Aramak

1968 yılından beri Kıbrıs sorununa çözüm bulmak maksadıyla yürütülen görüşmeler zaman zaman sekteye uğramasına rağmen yarım asrı aşkın bir süre devam etmiştir. Çözüme en büyük engel BM Güvenlik Konseyinin 4 Mart 1964 kararıdır. Bu kararın geçerliliği halen korunduğu için görüşmeleri bu minvalde yürütmek Türk halkının çözüm iradesindeki samimi yaklaşımlarını dikkate almamaktır.

Söz konusu karar Kıbrıs Türklerinin Kıbrıs Cumhuriyeti üzerindeki egemen iradesini işgal eden Makarios'un tek egemen iradesini tanıyan bir karardır. Aynı zamanda bu karar Kıbrıs Türklerinin asli unsuru olan kendi adasında insan haklarının temelini oluşturan yaşam hakkından yoksun bırakılarak temerküz kamplarında yaşamak zorunda bırakan ve insanlık suçu işleyen Makarios idaresine, bu idarenin talebi doğrultusunda Barış Gücü adı altında BM askerleri göndermesini sağlayan karardır.

Çözüm hedefine yönelik toplumlararası görüşmelerde Güvenlik Konseyinin federasyon temelli parametrelerinin hiçbir ağırlığı yoktur. 50 yılı aşkın görüşmeler Rum tarafının tek egemen varlığını yaşatan Kıbrıs Cumhuriyeti üzerindeki hukuk dışı statüsünü siyasi kararlarıyla destekleyen Birleşmiş Milletlerin samimiyetine Kıbrıs Türk halkının güveni kalmamıştır.

Görüşmeler süresince Türk tarafı ortaya konan çözüm önerilerine daima olumlu yaklaşmıştır. Güvenlik Konseyi Genel Sekreteri'nin hazırladığı Annan Planı, ana maddeleriyle Kıbrıs'ın ortak vatanımız olduğunu teyit etmekte ve 1960 yılında kurulan cumhuriyetin ortak kurucuları olduğumuzu hatırlatmaktadır. Annan Planı, Kıbrıs Türk ve Rum halkının özgün ayrı kimliği ve bütünlüğü olduğunu,

ilişkilerimizin çoğunluk ve azınlık ilişkisi olmayıp siyasi eşitliğe dayandığını ve iki ayrı siyasi eşit taraflar olması nedeniyle bir tarafın diğer tarafa hükmedemeyeceğini ve üzerinde hâkimiyet kuramayacağını kabul eder. Aynı zamanda Annan Planı, Kıbrıs Cumhuriyeti Kuruluş Antlaşmaları ile Garanti ve İttifak Antlaşmalarının uluslararası antlaşma niteliğini göz önünde bulundurarak tanımaktadır. Federal bir Cumhuriyet altında barış içerisinde Kıbrıs Adası üzerindeki eşit siyasi iradesini ve egemen hakkını tanıyan ve gözeten Annan Planı'nı kabul eden Kıbrıs Türk halkının çözüme ve barışa olan samimi iradesinin bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir.

Türkiye Cumhuriyeti de ilgili taraf olarak Kıbrıs Türklerinin yanında yer almış, Annan Planı'nı desteklemiştir. Rum halkının büyük çoğunluğunun ret oyuyla plan yürürlüğe konamamış ve Kıbrıs Helenlerinin tek egemenliği altındaki Kıbrıs Cumhuriyeti BM'nin koruyuculuğunda siyasi varlığını rahatlıkla devam ettirmektedir. Avrupa Birliği demokrasi, hukukun üstünlüğü, uluslararası antlaşmalara saygı, vatandaşların temel insan haklarında olan medeni hakları ve siyasi haklarına saygı kurallarını çiğnemiş olan ve insanlık suçu işlemiş konumdaki Helen Kıbrıs Cumhuriyeti'ni üyesi yapmakla da söz konusu olan haklara karşı samimi duyarlılığını yitirmiştir.

Hatırlamakta yarar görüyorum: Görüşme sürecinde yer alan Sn. Talat, Rumların federasyon çözüm önerilerini reddetmeleri karşısında bıkkınlık geçirmiş ve yaşadığı bir panik anında büyük bir kızgınlıkla kendini Sarayönü'nde Venedik sütunu üzerinde asmayı düşünmüştü. Bundan önceki Cumhurbaşkanımız da federasyon gündemli görüşmelerdeki Rum tarafının ortaya koyduğu ve federasyon ilkelerine aykırı görüşlerindeki ısrarlarına karşı pes etmiş ve artık başka çözüm önerilerini masaya getirmek gerekir, demek zorunda kalmıştır.

Cumhurbaşkanı Sn. Tatar, Kıbrıs Türklerinin de seçimde onayladığı anayasamızda da belirtilen ilkeler doğrultusunda KKTC'nin "bağımsız egemen iradesini" iki devletli çözüm önerisini ortaya koyarak yansıtmaktadır. Kıbrıs Rum tarafının federasyon önerisi; Helen halkının siyasi iradesini yansıtan Merkezî Hükûmetteki tek egemen iradesi ön koşuldur. Türkler azınlık haklarıyla Federasyon Cumhuri-

yeti'nin munis vatandaşları olacaktır. Merkezî Hükûmetin oluşturacağı bölgelerdeki muhtar yetkilere sahip mahalli idarelerde mahalli ve sosyal idarelerini de yürüteceklerdir. Okullardaysa Merkezî Hükûmetin tek egemenliğini yansıtan tarih, coğrafya ve yurttaşlık ders kitapları düzenlenecektir kurallarını içerir.

Yunan uyruklu, ABD vatandaşı ve Yunan lobisinin temsilcisi Kosta Karras yakın zamanda Anavatan ile ortak değerlerimiz olan İstiklal Marşımızın ve Türk sözcüğünü taşıyarak varlığımızı ifade eden ilkokullarda okunan söyleşinin ortadan kaldırılmasına yönelik "bizdeki görüş birliği içinde olan ahbapları" ile çalışmalar yapmıştı. Söz konusu zatın vatandaşı olduğu ABD'nin ilkokullarında bayraklarının değerini ve ABD milletinin birlik ve bütünlüğünü ifade eden söylev, dersten önce halen okutulmaktadır.

İhtirasların aklın önüne geçmesi, insanın ve içinde yaşadığı toplumun felaketine yol açar. Tarihî gerçeklere rağmen vazgeçilmez bir tutkuyla sokaklarda "United Federal Cyprus" sloganları altında federasyon tutkusunu dillerinden düşürmeyerek egolarını tatmin etmeye çalışanların amaçlarının ne olduğunu sormak gerekir.

Federasyon Artık Toprağın Derinliklerine Gömüldü

Barış Harekâtı sonrası kendini güvence altına alan Kıbrıs'ta yaşayan Türk halkı, Rum tarafına her zaman çözüm için samimi önerilerde bulunmuştur. Geçmişin sıcak tecrübelerini daima aklında tutmak zorunda olan Türk tarafının önerdiği çözüm, iki halkın eşitliği ve ayrı iki bölgede yaşama ilkelerini içeriyordu. Türk tarafı hiçbir dönemde elde ettiği stratejik gücüyle taksimi önermemişti.

Türk tarafının iki halkın eşit egemenliğine dayanan iki bölgeli Kıbrıs Cumhuriyeti Devleti önerisi, Kıbrıs Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı aynı zamanda Rum Ortodoks Kilisesinin Başpiskoposu Makarios ve temsil ettiği Helen halkı tarafından üniter devlet anlayışına karşı bir öneri olarak nitelendirildiği için kabul edilmedi. Makarios bu güçlü siyasi pozisyonunu BM Güvenlik Konseyinin Mart 1964 tarihli kararından almaktaydı. Biliyorsunuz bu karar Kıbrıs Helen tarafını Kıbrıs

3. BÖLÜM

KIBRIS'TA KİMLİK SORUNU

Kıbrıs Türk Halkı Süjedir, Öznedir

Kıbrıs Türk halkı, Kıbrıs Cumhuriyeti Kurucu Antlaşmaları'nı imzalayan bağımsız, egemen iradeye sahip bir halktır. Silah zoru ve Helen Birliğinin iş birliğiyle Kıbrıs Cumhuriyeti üzerinde sahip olduğu egemenliği işgal altına alındıktan sonra özgür iradesiyle Kıbrıs Adası üzerindeki egemenlik hakkını kullanarak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Devleti'ni kurup güvenliğini garanti altına almıştır. Türkiye Cumhuriyeti tarihsel ve hukuksal haklarının verdiği yetki ve görev yükümlülüğü altında Kıbrıs Türklerinin ulusal mücadelesinde yer almıştır. Bağımsızlığımızın garantörü ve devletimizi ilk tanıyan ülkedir.

Devletimizin kuruluş sürecinde Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği uluslararası mücadelemizde yanımızda yer almadığı gibi bizlere köstek olmayı tercih etmiştir. Helen yönetiminin işgaliyle onların egemenliği altına girmiş olan Kıbrıs Cumhuriyeti'ni siyasi kararlarla tanıyan bu kuruluşlar, uluslararası antlaşmalar tahtında sahip olduğumuz egemenliğimizi de yok saymaktadırlar. Onlar Kıbrıs Türklerini bağımsız iradeye sahip "süje" olarak görmemektedirler. "Özne" olarak gördükleri Kıbrıs Helen idaresi altındaki Kıbrıs Cumhuriyeti'nin fiilî egemenliğini tanıyan ve ne derse yapma yükümlüğü altında bizleri bir "yüklem" olarak görmektedirler.

Maraş konusunda tepkileri de söz konusu politikalarının bir göstergesidir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Devleti, ülkesi ve halkıyla bölünmez bir bütündür. Kıbrıs Cumhuriyeti sınırları içinde kalan toprakların her santimetre karesinde yetki sahibi Kıbrıs Türk halkı ve devletimizin yasal temsilcileridir. Mutlak eşitliğe sahip olduğumuz Maraş toprağında yapacağımız her işleme karşı hiçbir devlet ve kuruluş itiraz edemez. Aykırı söz ve müdahalelerde bulunamaz.

BM Güvenlik Konseyi 550 ve 789 sayılı kararlarında Maraş'ın yasal sahipleri ve sakinleri dışında yerleşime açılmamasını ve Maraş'ın BM yönetimine devredilmesini istiyor. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti siyasi yetkilileri de Maraş bölgesini yerleşime açıp yasal sahiplerine iade ederek siyasi, sosyal ve ekonomik bir iş birliği yaratma amacı güttüklerini ifade ediyor. Maraş bölgesinde toprağı olanlar Kıbrıs Cumhuriyeti vatandaşı olmalarına bakılmaksızın uluslararası hukuk tarafından bağımsız yargı organı olarak Taşınmaz Mal Komisyonuna müracaatları sonucunda alacakları yasal belgelerle tapulu mallarına yerleşebilecekleri belirtiliyor. Yukarıda belirtilenler Güvenlik Konseyi kararlarına aykırı bir işlem söz konusu değildir.

Güvenlik Konseyi yukarıdaki kararlarında belirtilen Maraş bölgesinin BM yönetimine iadesini öneren karar, konseyin keyfi bir kararıdır. Uluslararası hukukun hiçbir ilkesine uymaz. KKTC bağımsız ve egemen bir devlettir. Yasal meşruluğunu devlet olmanın gerektirdiği bütün unsurlarını taşımasında açıkça görülür. Bu BM, diğer devlet ve kuruluşlar tarafından tanınması için bir koşul olamaz. KKTC Devleti sınırları açıkça belli bir toprak bütünlüğü üzerinde ülkü ve siyasi birliğe sahip vatandaşların ortak siyasi ve demokratik iradesini yansıtan bir devlet otoritesine sahip siyasi birliktir. Kıbrıs Cumhuriyeti ise şu andaki konumuyla iddia ettiği sınırların bütünündeki topraklarda siyasi ve egemen iradeye sahip değildir. Kıbrıs halkı olarak nitelendirdiği Türk halkının siyasi ve egemen iradesi, siyasi otoritesini yansıttığını idare ettiği organlarda mevcut değildir. BM, siyasi kuruluş ve devletler tarafından tanınmış olması devlet kimliğini kazanması için yeterli değildir. "De facto" statüsündedir. Aldığı siyasi ve her türlü karar Kıbrıs Devleti kararları olarak kabul edilse de Kıbrıs Türklerini bağlamaz. Kıbrıs Türklerinin "o devletin" organlarında yeri bulunmamaktadır.

Maraş'la ilgili itirazlarının hiçbir geçerliliği yoktur.

Maraş sahilinin açılması döneminde de BM Güvenlik Konseyinin endişe duyduğu ve adada tansiyonu yükselteceği tek taraflı adımlardan sakınılması gerektiği konusundaki önerileri de ciddiyetten yoksundur. Birleşmiş Milletler, Makarios'un işgalci konumunu yücelterek onu Kıbrıs Cumhuriyeti'nin tek egemenliğini temsil eden bir unvanla tanımış olması tek taraflı bir karardır. Avrupa Birliğinin tek

egemen olarak gördüğü Kıbrıs Helen Devleti'ni üye yapması da tek taraflı bir karardır. BM barışı baltalayan ve de facto konumdaki Helen Devleti'ni tanıyan kararlar ortada durdukça Kıbrıs Türklerinin bu kuruluşların kararlarına karşı cephe alması yadırganmamalıdır.

Türk Kimliğini İrdeleme

Devletimizin 25/93 sayılı Yurttaşlık Yasası'nın 4. maddesi; yurttaşlığın doğum yoluyla kazanıldığını düzenler. Bu maddeye göre KKTC sınırları içinde veya dışında Kıbrıslı Türk babadan veya Kıbrıslı Türk anneden doğan çocuklar, doğduğu andan itibaren KKTC vatandaşıdırlar. Anne ve babalar tarihî süreçte bu kimliği atalarının 1571 yılında Osmanlı'nın fethiyle Osmanlı toprağı olan adamıza gelmeleriyle oluşturmuşlardır. Osmanlı Türk kimliği, Atatürk Türkiye'siyle Türk kimliği olarak hukuken ifade edilmiştir.

Anayasamız büyük Türk ulusunun bir parçası olduğumuzu ve Anavatan'dan koparıldığımız 1878 yılı İngiliz işgalinin başladığı tarihten itibaren ulusal varlığımıza yönetilen ve özellikle 1955 yılından sonra silahlı tedhiş, saldırı ve sindirme biçiminde yoğunlaşan olaylar karşısında direndiğimizi açıklıkla ve detaylı bir şekilde düzenlemiştir.

Türk kimliğini inkâr eden Kıbrıslılar, atalarından miras yoluyla elde ettikleri ve anayasamızda bu şekilde düzenlemiş olan kimliğimizi inkâr edenler aynı zamanda soylarını da inkâr etmiş olmaktadırlar. Anayasamızın 2. maddesi resmî dilimizin Türkçe olduğunu belirterek Türk kimliğimizi vurgulamaktadır.

Ezik bir kimliğe sahip olmak; aşağılık kompleksinin dışa vuruşudur. Kendini sevmekle ve hatta kendinden nefret etmekle alakalıdır. Ancak özüne karşı nefret kaynaklı bir aşağılanma dürtüsü beraberinde ait olduğu cemiyet, toplum ve millî varlığını oluşturduğu kimliği küçümseme ve iğrenmeyi de beraberinde taşır.

Anayasamızın ortaya koyduğu kural gereği KKTC bayrağı ve T.C. bayrağı olarak göklerde dalgalanarak Türk ulusunun ayrılmaz bir parçası olduğumuz vurgulanmıştır. Bir seyahatimizde İspanya'nın

4. BÖLÜM

AVRUPA BİRLİĞİ VE KIBRIS

AB Kurumunun Kıbrıs Türklerinin Siyasi İradesine Bakışı

Sn. Tatar'ın ilk kez Anastasiadis ile BM Genel Sekreteri'nin Kıbrıs Özel Temsilcisi Elizabeth Spehar'ın ara bölgedeki konutunda gayriresmî nitelikte bir görüşme yapacağı açıklandı. 1963 tarihinde Kıbrıs Türkleriyle birlikte eşit ortaklı temelinde kurulan Kıbrıs Cumhuriyeti'nin Rum tekelinde bir siyasi rejime dönüştürülmesi barışı temelinden ortadan kaldıran en önemli vakıadır.

Barış ve güvenliği ortadan kaldıran bu siyasi olay, BM Güvenlik Konseyi Mart 1964 kararıyla Kıbrıs Cumhuriyeti'nin siyasal egemenliğinin Rumların tekelinde olduğunu kabul ederek Kıbrıs Cumhuriyeti üzerindeki işgalini de onaylamıştır. Bu işgale karşı haklarını savunmak için mücadele kararı alan Kıbrıs Türklerini de asi ilan eden Makarios'un, hukuk dışı faaliyetlerini desteklemek maksadıyla yaptığı talebi BM Güvenlik Konseyi onaylayıp Barış Gücü adı altında BM askerlerini göndererek Makarios'un cuntasını da koruma görevini üstlenmiştir.

Makarios bizler için bu acılı dönemde Kıbrıs Türklerine çağrı yaparak işgal rejimini desteklemeyi talep etmişti. Kıbrıs Türklerinden aldığı ret kararı akabinde tüm Kıbrıs Türklerinin Kıbrıs Cumhuriyeti'ndeki haklarını gasp etmişti. Tüm kamu hizmetlerinden bizleri yoksun bırakmıştı. Memurların işlerine son vermiş ve maaşlarına el koymuştu. Türkiye'nin gönderdiği yardımlarla maaşların bir kısmı ödenmiş ve belediye hizmetleri de bu yardımlarla düzene konmuştu. Bir devletin kendi vatandaşların yaşam haklarına karşı aldığı bu eylemler insanlık suçu oluşturmaktadır. BM de Kıbrıs Türklerine Rum Devleti'nin ekonomik, kültürel, sportif ve ulaşım ambargolarını da aldığı kararlarla desteklemiştir.

AB ise Annan Planı döneminde Kıbrıs Türklerine verdiği tüm iyi niyet içeren vaatlerini de ıskalayarak Kıbrıs Rum Cumhuriyeti'ni AB üyesi yapmakla hem işgali onaylamış ve hem de devamlılığının garantisini sağlamıştır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Birleşmiş Milletler şartının meşru müdafaa ve kendi iradesine sahip çıkma hakkı kapsamında Kıbrıs Türk halkının siyasi iradesi altında kurulmuştur. Kıbrıs Türklerinin eşit egemen siyasi iradesini yansıtan anayasamıza derç edilen bu kurallara her Kıbrıs Türk vatandaşı uymakla yükümlüdür.

Kıbrıs Türkleri Kıbrıs'ta ve bölgede barışı sağlayacak her görüşmede vardır. Görüşmelerde adil bir sonuca varılması için en önemli koşul, görüşmelerin tarafların serbest iradesi altında olmasını gerektirir. Bu koşul da ancak tarafların eşit statüsü altında olmasıyla gerçekleşebilir. Rum tarafının Kıbrıs Cumhuriyeti'nin tek egemeni olarak kabul edilmesi ve Türk tarafınınsa bir toplum lideri olarak görülmesi tarafların statülerindeki eşitliği zedeler. Aynı zamanda bu eşitsizlik, görüşmelerin temasının Türk toplumunun Kıbrıs Rum Cumhuriyeti'ne yamalanması çabası izlenimini yaratır.

İlginçtir ki 1963 yılındaki Makarios terör darbesine itaat etmeyip Rum devletine yamalanmayı kabul etmeyen Kıbrıs Türklerinin "barış" ülküsü altında Rum Devleti'ne yamalanmayı sağlayacak hazin bir olgu olarak görülür. Kıbrıs Türkleri üzerinde uygulanmakta olan tüm ambargolar da ortadan kalkmadıkça Rum tarafının ve arkasındaki destekçilerinin baskısı altında tarafların görüşme masasındaki eşitliğinden bahsetmek abesle iştigaldir. Kıbrıs Türk tarafı görüşmecisinin anayasal statüsü kabul edilmedikçe BM, AB, ABD ve İngiltere'nin göstermekte oldukları iyi niyet iddiasındaki çabaları da samimiyetten yoksun ve adalet ilkesinden uzaktır.

"Kıbrıs Cumhuriyeti" AB Üyeliğinin Hukuki Temelini İrdeleme

16 Ağustos 1960 tarihinde Lefkoşa'da İngiltere, Türkiye ve Yunanistan öte yandan Kıbrıs Cumhuriyeti adına Dr. Fazıl Fazıl Küçük ile Başpiskopos Makarios, Kıbrıs Cumhuriyeti Kuruluş Antlaşması'nı imzalamışlardır. 17 Şubat 1959 tarihli tarafların imzasını taşıyan Londra Antlaşması'nda belirtilen hükümler kapsamında Kıbrıs Cumhuriyeti

anayasası düzenlenmiştir. Kıbrıs Cumhuriyeti Kuruluş Antlaşması'na taraf olanlar aynı zamanda Garanti Antlaşması'nı da Kuruluş Antlaşması'nın esaslarını da kapsadığı ifade etmişlerdir.

Kıbrıs Cumhuriyeti anayasa ilkeleri ve hukuki temelinin değiştirilmeyeceği Kıbrıs Devleti'nin özel bir statüde olduğunu belirtir. Bu özel statü, Garanti Antlaşması hükümlerinde de belirtilmiştir. Kıbrıs Cumhuriyeti Devleti'nin bu özel statüsü de dikkate alınarak Birleşmiş Milletler ve Güvenlik Konseyi tarafından üyeliği kabul edilmiştir.

Kıbrıs Rum tarafı anayasanın değiştirilmesi imkânsız kurallarını, söz konusu kurallar altında Kıbrıs Cumhuriyeti'nin siyasi, idari ve ekonomik fonksiyonlarının geri getirilmesinin mümkün olmadığını ileri sürerek *necessity* (zorunluluk) ilkesine dayanarak bu kuralları askerî darbeyle yürürlükten kaldırdı. Kıbrıs Cumhuriyeti Anayasa Başkanı Alman hukukçu, Kıbrıs Cumhuriyeti kurallarını samimiyetle ve hoşgörüyle uygulamayan taraf zorunluluk ilkesinden yararlanamaz demiş ve Makarios'un Anayasa Mahkemesi kararlarını çiğnemesini protesto ederek görevinden istifa edip adadan ayrılmıştı. Kıbrıs Türklerini kendi vatanlarında esir kamplarındaki yaşam koşulları altında teslim olmaya ve tek egemen Helen Devleti idaresi altında azınlık statüsünde Türklüğümüzü inkârla Kıbrıslı kimliğini taşımamızı kabule zorladılar. Güvenlik Konseyi, Kıbrıs anayasası hükümlerini ve Kıbrıs Cumhuriyeti'ni yaratan ve hukuki varlığını koruyan uluslararası antlaşmaları da çiğneyerek 4 Mart 1963 tarihinde aldığı siyasi bir kararla Makarios'un Kıbrıs Cumhuriyeti üzerindeki işgalini onayladı.

4 Temmuz 1990 tarihinde Kıbrıs Rum idaresi, Kıbrıs Cumhuriyeti adına AB'ye üyelik başvurusu yaptı. KKTC Devleti siyasi temsilcileri de bir dilekçeyle 12 Temmuz 1990 tarihinde Kıbrıs Rum İdaresini müracaatının hukuki geçerliliği olmadığı itirazını yaptı. Türk tarafı itiraz dilekçesinde "Kıbrıs Devleti unvanı altında müracaat edenlerin Kıbrıs Türk halkını temsil etmediğini" belirtti. Hukuki gerekçe olarak Kıbrıs Cumhuriyeti'ni temsil edenlerin Kıbrıs Cumhuriyeti anayasası altında temsiliyeti hukuken geçerli değildir. Garanti Antlaşması hükümleri "Kıbrıs Devleti'nin Türkiye ve Yunanistan'ın birlikte yer almadığı hiçbir uluslararası kuruluşa üye olamayacağı" kesin hükümle belirtir. Kıbrıs Cumhuriyeti anayasası hükümlerine göre de Kıbrıs

5. BÖLÜM

RUMLARIN ENOSİS ÜLKÜSÜ

15 Temmuz 1974 Yunan Cuntasının Enosis Darbesi

Lefkoşa Rum Radyosu, Millî Muhafız Birliğinin Kıbrıs'ı bir iç savaşa sürükleyecek olağanüstü bir durumun ortaya çıkmasından sorumlu olan Başpiskopos'un uzaklaştırılması amacıyla darbenin yapıldığını ve adanın idaresinin Millî Kurtuluş Hükûmetine verildiğini belirtmiştir. Yeni hükûmetin Devlet Başkanı olarak eski EOKA liderlerinden Nikos Simpson atanmıştır. Hükûmet açıkladığı ilk bildirisinde başlıca amaçlarının Kıbrıs Helenizm'inin birliğini sağlamak ve bu hedefe yönelik Ortodoks Kilisesi ile iyi ilişkileri sürdürmek.

Nikos Simpson yaptığı ilk basın toplantısında, Türk azınlığın tehlike içinde bulunmadığı ve cemaat haklarının sağlanması konusunda da toplumlararası görüşmelere devam edeceğini ve muhtemel Türk müdahalesine de gerek duyulmadığını belirtmiştir. İşgaldeki başkanlık sarayının arka kapısından kaçan Makarios, Baf kasabasına gizli yollardan giderek Barış Gücü'nden yardım istemiş fakat yardım gitmeyince helikopterle İngiliz Ağrotur Üssü'ne, oradan da Malta tarikiyle Londra'ya ulaşmıştır.

Makarios olayı BM'ye taşımış ve orada 15 Temmuz Darbesi sonucunda Kıbrıs üzerinde hiçbir siyasi otoritesi kalmamasına rağmen Kıbrıs Devletinin "meşru ve seçilmiş Başkanı" olarak kabul görmüştür. BM Güvenlik Konseyi daimî üyesi Sovyetler Birliği, Yunanistan'ın NATO üyesi olması nedeniyle cunta yerine Makarios'u desteklemeyi tercih etmiştir. ABD ise Yunan cuntasının Kıbrıs'taki darbesinin sürekliliğinin sağlanmasını beklemekte ve darbeyi ilk tanıyan devlet olma politikasını açıklamayı zamana bırakmaktaydı. İngiltere ise Garanti Antlaşması'nın bir tarafı olmasına rağmen uyuşmazlığın bir Türk müdahalesi yaratacak duruma gelmeden ilgili taraflar arasında yapılacak görüşmelerle Kıbrıs'ta darbe öncesi statüsüne dönüşme-

nin sorunu ortadan kaldıracağı görüşündeydi. Makarios kurucu antlaşmaların ilkeleri doğrultusunda kurulan Kıbrıs Cumhuriyeti'nde eşit egemen ortaklığa sahip Kıbrıs Türk halkıyla birlikte Kıbrıs Cumhuriyeti'nin devamlılığını ortan kaldırmaya yönelik politikasına Londra Antlaşması'nın akabinde Lefkoşa'ya dönmesiyle başlatmıştır. "Kıbrıs Anlaşmaları Enosis'e yönelik bir sıçrama tahtasıdır. Kıbrıs Antlaşması Helenizm hedefi doğrultusunda atılan ilk adımdır." Bu ifadeler bizzat Kıbrıs Cumhurbaşkanı Makarios'a aittir.

1963 tarihinden beri yürüttüğü siyasi girişimlerle Kıbrıs Cumhuriyeti'nin egemenliğinin Kıbrıs Helen halkının işgaline geçmesini sağlamıştır. Yunan cuntasının Yunanistan'da askerî darbesiyle iktidar olması sonucundan Helen birliğinin lideri olma politikası akamete uğradığı için Kıbrıs'ın Yunanistan'a ilhakı politik hedefi Makarios tarafında ertelenmiştir. Yunan askerî cuntası ise kendi önderliğinde Helen birliğini sağlayıp Helen dünyasında siyasi otoritesini meşrulaştırma amacına yönelik 15 Temmuz 1974 askerî darbesini Kıbrıs'ta gerçekleştirmiştir. Bu darbe, Helen birliği ülküsünü hedefleyen Enosis politikası adadaki Rum halkı tarafından daima tarihsel bir amaç olarak görüldüğü için coşkuyla karşılanmıştı. AKEL Partisi de ideolojik görüşleriyle bağdaşmayan askerî rejimin iktidarını desteklemediği için cuntanın Kıbrıs operasyonunu onaylamadı. Pek tabii ki de Makarios'a tutkuyla bağlı bir azınlık da darbeyi onaylamamıştı.

Sonuçta Yunanistan'a ilhak girişiminin ilk basamağı olan cunta darbesi Kıbrıs'ta genel kabul gördü. Kıbrıs'ın Yunan ülkesine katılması sonucunda Türkiye Ege'de olduğu gibi Akdeniz'de de hareket serbestisini yitirecek biçimde Helen İmparatorluğu tarafından kıskaca alınmış olacaktır. Öte yandan kısa bir süre sonra Kıbrıs'taki muhtemel bir silahlı çatışmanın Türk bölgelerine sıçrama tehlikesinin kuvvetle muhtemel olması endişeleri, Garanti Antlaşmaları altında özel bir sorumluluk taşıyan Türkiye'nin Kıbrıs'a müdahalesi sadece bir hak değil, aynı zamanda bir ödev olduğu gerekçesiyle 20 Temmuz Barış Harekâtı gerçekleştirilmiştir. Barış Harekâtı Kıbrıs'ta bir halk değil, eşit iki egemen Türk ve Rum halklarının bulunduğu gerçeğini de ortaya koymuştur.

Kıbrıs Uyuşmazlığının Nedeni: Enosis Siyaseti

Dr. Nikolaos Stelya *İstenmeyen Bebek Kıbrıs Cumhuriyeti* adlı kitabında, "Kıbrıs Rumlarının EOKA'nın Kıbrıs Helen ana siyasi gövdesine (Yunanistan'a) eklenmesi talebine Kıbrıs Türk tarafı Helenlerinin çoğunluk ve Türklerin azınlık oluşumu göz ardı ederek siyasi eşitlik temelinde bir siyaset gütmesi ve Ankara ile stratejik iş birliği tesis etmesini sorunun nedenleri arasında" olduğunu ifade etmiştir.

Esasında Kıbrıs uyuşmazlığı Enosis siyaseti nedeniyle doğmuş olan ve günümüze kadar süre gelen bir uyuşmazlıktır. Dil, din, gelenek, kültür ve anavatanları farklı ada halklarından bir bölümünü teşkil eden Türk halkının siyasi iradesi hilafına Rum tarafının Enosis mücadelesi, Kıbrıs uyuşmazlığı ve çözümsüzlüğün başlıca nedenidir.

Kıbrıs Adası'nın hukuki statüsünün saptanmasında Türkiye ve Yunanistan birlikte yer almışlardır. Lozan'da sağlanan dengenin Doğu Akdeniz'de bozulmasına neden olacak bir uyuşmazlığı ortadan kaldırmak ve aynı zamanda Kıbrıs Türklerinin can ve mal güvenliğinin ve siyasi haklarının sağlanması maksadıyla sorunun çözümüne Türkiye müdahil olmuştur.

Kıbrıs sorunu bir anayasal sorun olarak ortaya çıkmıştır. Anayasanın temellerinin hukuki kaynağı ilgili taraflar arasında Zürih ve Londra Anlaşmaları'nda, yani uluslararası antlaşmalarda düzenlenmiştir. "Azınlıkta olmalarına rağmen Türklere anayasada verilen eşit ortak egemen haklar anayasanın akıcı bir şekilde işlemesine engel olduğu" gerekçesiyle Rumlar tarafınca anayasa ihlal edilerek Türklerin ortak eşit egemen statüleri zorla ortadan kaldırılmış ve Kıbrıs Cumhuriyeti Rumların egemenliği altına girmiştir.

Kıbrıs Rum tarafının Kıbrıs Cumhuriyeti Devleti'nde Türk halkını azınlık statüsünde görmelerinin yasal dayanağı yoktur. Kıbrıs Türklerinin sayı olarak az olması Cumhuriyet üzerinde eşit ortak egemen statüde olmalarını engelleyecek hiçbir anayasal dayanak yoktur. Uluslararası hukukta Kıbrıs Türkleri, Kıbrıs Devleti'nin kuruluşunda bilfiil yer alarak ve hukuki eşit bir taraf olarak iradesini kullanmış ve Kıbrıs Cumhuriyeti bağımsız bir devlet statüsüyle dünya siyasetinde

6. BÖLÜM

KIBRIS SORUNU VE TARAF GÖRÜŞLERİ

Cenevre Görüşmelerinde Her İki Tarafın Önerilerini İrdeleme

2016 yılında Crans Montana'da BM Genel Sekreteri'nin davetiyle başlayan süreçte Helen tarafının Kıbrıs'ta tek egemen taraf olarak tanınmasının sağladığı rahatlık Kıbrıs Sorunu'nun çözümsüzlüğünün baş müsebbibi olmuştur.

Genel Sekreter'in oluşturduğu çerçevede 2'ye 1 dönüşümlü başkanlığa Anastasiadis bazı itirazlar ileri sürerek karşı çıkmış ve "sıfır garanti, sıfır asker şartı kabul edilmezse başka konuları görüşme gündemine almayacağını" söylemiştir. Anastasiadis, Şubat 2018'de "Seçim var" deyip görüşmelerden ayrıldı. 2017 yılında Rum Meclisinde 1950 Enosis Referandumu kararının okullarda kutlanması kararı alındı. Bu karar da görüşme sürecine darbe vurdu. Rum tarafının bu davranışları görüşmelerdeki tavrının samimiyetini sorgulamamıza neden olmaktadır. 4 Ocak 2017'de Sn. Akıncı, Anastasiadis'e tekrar görüşme çağrısı yaptı. Anastasiadis ise "çözümün başlaması için derhal Güzelyurt'un verilmesini" talep etti. Türk tarafının her şey masada olacak yaklaşımı sayesinde 9 Ocak'ta Cenevre'de 5'li konferans başladı, ne yazık ki Yunanistan hazır olmadığını ileri sürerek görüşmelerin ertelenmesine neden oldu.

Sn. Akıncı sonuca götürecek olan toprak, güvenlik, garantiler, mülkiyet ve yürütme konularının eş zamanlı olarak karara bağlanması için dönüşümlü başkanlık ve kararlara etkin katılım konularının kabulü Türk tarafının çözüm için olmazsa olmazı olduğunu ısrarla vurguladı. 10 Şubat'taysa Anastasiadis, müzakerelerin yürütüldüğü mekânı terk etti. Akıncı, Anastasiadis'in "İlgili taraflara söyleyecek bir şeyim yoktur deyip kapıyı yüzümüze karşı çarpıp çıkıp gitti" diyerek taraflarda yarattığı saygısız davranışı dile getirdi.

Anastasiadis, 26 Mayıs 2017 tarihinde garantiler kalkmazsa ve asker çekilmezse görüşmeleri gereksiz bulduğunu açıkladı. Sn. Akıncı ise garanti ve sıfır asker konusu görüşmelerin başlangıç konusu olmayacağını söyleyerek tepkisini dile getirdi. Crans Montana'daki görüşmeler tarafları açıkça belirtilen görüş ayrılıklarına rağmen 28 Haziran 2017'de başladı fakat 10 gün sürdü. Genel Sekreter "Çözüm mümkün olmadı... Görüşmeler kapandı" dedi. Sn. Akıncı "Çok zor yakaladığımız fırsatı Rum tarafı sonlandırdı" dedi.

Akıncı tekrardan görüşmelere kapıyı açık bıraktı ve Kıbrıs Türk tarafının çözüm talebinin yerleşmiş BM parametreleri olan iki kesimlilik, iki halkın siyasi eşitliği, iki kurucu Devletin eşit statüsü konularını kapsadığını belirtti. Rumların 48 yıldır görüşme sürecinde bu konuları asla kabul etmediğini de Sn. Akıncı ifade etti.

Olası görüşmelerde Rum tarafının Cenevre öncesinde 5+BM konferansındaki tutumunu Anastasiadis şöyle açıkladı: "Helen tarafının Cenevre'deki amacının federasyon trenini rayda tutmaktır." Anastasiadis ayrıca iki kesimli iki toplumlu federasyonun da raydan çıkmayacağını Türk tarafına hatırlattı. İşlevsel devlet modelinin Kıbrıslılara güven duygusu aşılayacağını da ifade etti. İşlevsel devlet kavramı Merkezî Hükûmette tek Helen egemenliğinin siyasi iktidarını ifade eder. Türk tarafının etkin katılımının işlevsel olmadığı vurgulanır. Rumların işlevsel görüş politikası Makarios'un Kıbrıs Türklerinin ortak idaredeki egemen iradesini zorla sonlandırmak için ortaya attığı bir gerekçeydi. Ne yazık ki bu görüş 1963 yılından bu yana Rum tarafının sarsılmaz görüşü olarak ortada durmaktadır.

KKTC Meclisinde yer alan partilerin İnönü Meydanı'ndaki federasyon çözümünü barışın tek koşulu olarak dillendirmeleri, Kıbrıs Rum tarafının işlevsel görüş olarak ortaya attığı tek egemenlik içeren merkezî idare önerisine kulaklarını tıkamaları ve gözlerini kapamaları inanılmaz tepki yaratmaktadır. Bu kişi ve kurumların kendi kişisel siyasi çıkarlarına Kıbrıs Türklerinin siyasi çıkarlarından daha fazla bir öncelik verdiği ihtimali akla gelir.

KKTC Cumhurbaşkanı ve Başbakanı'nın Cenevre'de ortaya koyacağı Kıbrıs'ta iş birliği temelinde iki egemen devletten oluşacak bir çözüm önerisi sağlıklı bir öneridir. Tarihsel gelişmeler ve çözüm sürecindeki federasyon konusunda tarafların ortak temel ilkelerde

farklı yaklaşımları, Türk tarafının çözüm iradesinin en sağlam kanıtıdır.

Garantör ülke Türkiye'nin hem sahada hem masada gösterdiği güçlü bölgesel ve küresel ağırlığıyla BM Güvenlik Konseyinden egemen eşit iki devletli bir çözümün en gerçekçi bir çözüm olması gerektiği konusunda bir kararın sağlaması koşulunu isteyeceğini öngören politikası biz Kıbrıs Türkleri için önemli bir kazanım olacaktır.

Gerçeği Olduğu Gibi Değil, İstediği Gibi Görmek

Düşünceyi açıklama özgürlüğü, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 10. maddesinde "Herkes görüşlerini açıklama ve anlatma özgürlüğüne sahiptir. Kullanan süjeye, görev ve sorumluluk yükleyen bu özgürlük, demokratik bir toplumda gerekli tedbirler niteliğinde olarak ulusal güvenliği, devletin 'egemen hakları' kapsamında toprak bütünlüğünü ve kamu düzenini ve emniyeti ile suç işlemenin önlenmesi ve gizli bilgilerin açığa vurulması konularında sınırlamalara ve yaptırımlara bağlı olduğu" düzenlenmiştir.

Demokratik ilkeler kapsamında düzenlenmiş olan KKTC anayasası 10. maddesi; "Herkesin kimliğine bağlı dokunulmaz, vazgeçilmez temel hak ve özgürlüklere sahip olduğunu ve bu özgürlüklerin kamu yararı, kamu düzeni ve diğer belirtilen konularda yasaklarla kısıtlanabileceğini" belirtir. Anayasanın 12. maddesiyse "Hiçbir kişi ve kuruluşun anayasamızın güvence altına aldığı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin, Kıbrıs Türk halkının hak ve statüsünü ortadan kaldıramayacağını" ifade eder. Anayasasın ortaya koyduğu sınırlara tabi olarak hak ve özgürlükler söz ve yazıyla açıklanabilir.

Anayasamız devletin yasama, yargı ve yürütme organlarının kendi sınırları içinde anayasada belirtilen kuralların tam olarak uygulanmasını sağlamakla yükümlü olduklarını belirtir.

Kıbrıs Cumhuriyeti anayasası, Kıbrıs halkının Türk dili konuşan ve Türk aslından gelen Kıbrıs Türkleri ile Helen dili konuşan ve Helen-Ortodoks Kilisesine bağlı Kıbrıs Rum toplumunda oluştuğunu ve devleti Rum toplumu Cumhurbaşkanı ile Türk toplumu Cumhurbaşkanı'nı müşterek temsil ettiğini belirtir. Kıbrıs'ta tek bir kimlikte bir

7. BÖLÜM

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ

Kıbrıs Türk Halkı Siyasi İradeye Sahip Bir Halktır

KKTC Meclisinde muhalefet sıralarında yer alan bir milletvekili, Kıbrıs Cumhuriyeti'nin kuruluş statüsünü yorumlarken egemenliğin Kıbrıs Türk ve Rum toplumlarında değil de doğrudan Kıbrıs Cumhuriyeti'nde olduğunu iddia etmişti. Kıbrıs Cumhuriyeti'nin egemen statüsünü irdelemeden önce uluslararası hukukta devlet ve egemenlik kavramlarını incelemekte yarar var. Uluslararası hukuktaki tanıma göre devlet üç temel ögenin bir araya gelmesiyle oluşur:

1) İnsan topluluğu,
2) Ülke,
3) Kendi üstünde herhangi bir otoriteye bağlı olmayan bir siyasal yönetim.

Diktatörlükle yönetilen rejimlerde devletin egemenliğini oluşturan ve tekelinde bulunduran makam "diktatör" olarak nitelendirilir. Tarihte ve günümüzde krallar, sultanlar ve askerî diktayla devleti ele geçirenler, dikta gücü altındaki egemenlikleriyle devleti yönetirler. Demokratik rejimlerdeyse demokratik seçimlerle oluşan halkın bağımsız ve özgür iradesi devletin egemen iradesini oluşturur.

Britanya İmparatorluğu Kraliçesi'nin mutlak egemenliği altındaki Kıbrıs, Zürih Antlaşması'nda oluşan ilkeler üzerinde Londra'da Türkiye, Yunanistan ile birlikte Kıbrıs Türk ve Rum halkının siyasi liderlerinin egemen iradelerini oluşturan ayrı ayrı imzalarıyla İngiltere egemenliğini Kıbrıs Türk ve Rum halkına devretmiştir.

Kıbrıs Cumhuriyeti anayasası Kıbrıs Türk ve Rum toplumlarının ayrı egemen siyasi iradesini yansıtan kuralları değiştirilemez kurallardır. Bu kurallar altında Cumhuriyet'i ayrı eşit egemenlikleri kapsamındaki düzenlemelerle cumhurbaşkanı ve cumhurbaşkanını temsil

eder. Hükûmet organı ve yasama organı ile yargı organını oluşturan kurallar da her iki halkın eşit ve ayrı iradesini yansıtmaktadır. İlçelerdeki mahalli idarelerde de her iki halkın ayrı muhtar iradesi söz konusudur. Kıbrıs Cumhuriyeti üzerindeki Kıbrıs Türklerinin egemen iradesi silah zoruyla işgal edilmiştir. KKTC Meclisindeki milletvekilimizin Kıbrıs Cumhuriyeti egemen iradesi her iki halkın ayrı siyasi iradesinden oluşmamaktadır savıyla Kıbrıs Cumhuriyeti'nin egemen iradesini silah zoruyla elindeki kapsamı altında tutan ve tekeline alan Makarios'un diktatör egemenliğini meşrulaştırmaktadır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti anayasası değiştirilmesi imkânsız kuralları, KKTC Devleti'nin egemen statüsünü Kıbrıs Türklerinin serbest iradesini oluşturduğunu belirtir.

Söz konusu milletvekilimiz yukarıda belirttiğim görüşleriyle Kıbrıs Türklerinin özgür iradesi altında yapılan seçimlerle meclisimizde kazandığı koltuğunun da meşruiyetini zan altında bırakmaktadır. Atatürk'ün deyişiyle "Egemenlik kayıtsız şartsız Kıbrıs Türklerinindir."

Bu Memleket Bizim

Bu isim altında ortak bir platformda buluşan KKTC Devleti siyasi parti temsilcileri KTMMO sivil toplum örgütüne yaptıkları ziyarette Kıbrıs sorunu hakkında ortak görüşlerini açıklamışlardır. Girne'den yol bağlayarak yarattığımız ulusal egemenlik mücadelesini KKTC Devleti'ni de kurarak sonuçlandırdık. KKTC Devleti artık bizimdir. Devletimizi ortadan kaldırıp üzerinde yaşadığımız egemen toprağımızı Helen egemenliği altındaki Kıbrıs Cumhuriyeti'ne veremeyiz. Kıbrıs tarih sayfaları Rum komşumuzla her iki tarafın ortak egemen iradesi altında federal bir çözümü sağlamak istediğimizin sonuçsuz kalması üzerine devletimizi kurduğumuzu yazmaktadır.

Sn. Denktaş 13 Şubat 1985'te Otonom Türk İdaresinin aldığı bir kararı çözüme katkı sağlamak maksadıyla BM Genel Sekreterine göndermişti. Alınan karar: Kıbrıs Türklerinin 1963, 1967 ve 1974 yıllarında Kıbrıs Cumhuriyeti üzerindeki egemenliğin işgali üzerine kendi yurdunda ekonomik ve toplumsal olarak bir arada bulunup iletişim kurma haklarının Kıbrıs Rum idaresi tarafından ellerinden alındığını ve insan haklarının temel ilkesi olan yaşam hakkının çiğnenmiş

olmasına rağmen Kıbrıs Türklerinin Bağımsız Federal Kıbrıs Cumhuriyeti'nde Kıbrıs Rumları ile ortak egemenlik temeli düzenlemeleri kapsamında bir çözümü görüşmeye hazır olduğunu belirtmişti.

Sn. Denktaş 9 Ocak 1977'de Makarios'a gönderdiği bir yazıda da federasyon temelinde bir çözüm için Ledra Palas Otel'de görüşmeye hazır olduğunu belirtmiştir. Denktaş ve Makarios 12 Şubat 1976'da yaptıkları bir görüşmede iki toplumlu federal cumhuriyet üzerinde, federal devletin her iki halkın idaresi altında seyahat özgürlüğü, mülk edinme özgürlüğü kapsamında anlaştıklarını açıklamışlardı. Yalnız söz konusu özgürlüklerin Türk halkının bölgelerindeki idari yetki ağırlıkları üzerinde sıkıntı yaratmamaları için gereken önlemleri alacaklarını belirtmişlerdir.

Federasyon temelli çözüm önerileri yarım asrı aşkın bir süreden beri taraflar arasında müzakerelerde tek ana gündem maddesi olmasına rağmen bir çözüme ulaşılamamıştır. Dönemin Cumhurbaşkanı Sn. Akıncı, Türk tarafının KKTC Meclisinde yer alan siyasi partilerle yaptığı görüşmede siyasi eşitlik temelinde ve kararlarda Türk tarafının etkin katılımını sağlayacak bir federal çözüme hazır oldukları konusunda ortak bir görüşe vardıklarını açıklamıştır.

Sn. Akıncı Doğu Akdeniz'deki hidrokarbon sahalarıyla ilgili çalışmalarda Rum ve Türk temsilcilerinden oluşan bir komitenin de kurulmasının taraflar arasında iyi niyetli bir iş birliği yaratacağını da söz konusu partiler arası toplantıda kararlaştırdıkları açıklamıştı. Anastasiadis ve Akıncı arasındaki federasyon temelli 7 Ağustos 2019 tarihli görüşmeler sonuçsuz kalmıştır. Rum Ulusal Konseyi, Anastasiadis ile yaptığı toplantıda aldıkları kararları şöyle açıklanmıştı: "Çağ dışı garantiler kaldıkça tek egemen bir federasyon gerçekleşemez." Crans Montana Görüşmeleri'nden sonra BM Genel Sekreteri: "Rumlar görüşmelere hazır değil" demişti.

Anastasiadis ise "Kıbrıs Türkleri eşit egemenlik talepleri çözüme giden yolda engel teşkil etmektedir" ifadesinde bulunmuştu. Yunan Başbakanı Mitsodakis ise bir beyanında "Türkiye'nin Kıbrıs'ta garantörlüğü bir işgal hareketidir" demişti. KKTC Cumhurbaşkanı Sn. Tatar federasyon içerikli çözüm önerilerinden Türk tarafının vazgeçtiğini açıklayarak akıntıya kürek çekmenin artık bir zaman kaybı yarattığı gerçeği ifade etmiş oldu.

8. BÖLÜM

TÜRKİYE VE KIBRIS ÜZERİNE GENEL YAZILAR

Toplumsal Travma ve Kuşaktan Kuşağa Aktarım

Değerli Kıbrıslı Türk psikiyatri profesörü Vamık Volkan, *Kimlik Adına Öldürmek* adlı kitabında travmaya uğramış bir toplumun bireyleri, kayıplarının yasını tutmak gibi psikolojik ödevlerini yerine getiremezler ve onlar adına tamamlasın diye sonraki kuşağa aktarırlar.[2] Kuşaktan kuşağa aktarılmış ödevlerin paylaşılmasının, toplumsal, politik ve tarihsel süreçlerin şekillenmesinde, toplumsal şiddetin patlak vermesinde ve karşı unsura karşı bakış açılarında ötekileştirme yaftasının vurulmasında elzem rol oynar, der.

İstanbul'un 1453 yılında Türkmen Selçuklularının soyunun devamı olan Osmanlıların eline geçmesine yüzyıllar boyunca verilen tepkiler, Bizans İmparatorluğu'nda yaşamış bütün etnik bağlarla bütünleşmiş Yunanlıların yeniden bir araya gelmeleri gerektiğini öne süren politik bir ideolojiye yani "Megali İdea"ya dönüşmüştür. Aslında birinci travma Bizans İmparatorluğu Romen Diyojen'in Malazgirt Ovası'nda Alparslan tarafından yenilmesiyle başlamıştır.

Yaşanan kayıpları katlanır kılmanın bir yolu, Türkleri insanlıktan çıkarmak ve aradaki bağları tarihsel süreçte koparmaktı. Avrupa Hristiyan dünyasında olumsuz klişeleştirme inatçı ve sistemli bir biçimde yerleşiyordu. Söz konusu travmayla Helen kimliği altında Trakya, Batı Anadolu, Ege Denizi ve Doğu Akdeniz'i ve Kıbrıs'ı büyük Yunanistan'ın toprağı yapmak hayali yaşatılıyordu. İstanbul için de Ortodoks Kilisesinin başkanlığında tıpkı Roma Hristiyan Papalık Devleti gibi bir Konstantinopolis din devleti kurmak hayalini canlı tutmaktaydılar.

Kıbrıslı Rum Sosyolog Kyiryakos Markides de Kıbrıs'ta yürütülen Enosis tutkusunun da Büyük Bizans İmparatorluğu'nun bir parçası

[2] Volkan, V. (2006), "Kimlik Adına Öldürmek: Kanlı Çatışmalar Üzerine bir İnceleme".

olma hayalinden başka bir şey olmadığını ifade etmişti. Kıbrıs Rum Lideri Papaz Makarios, ortaklık cumhuriyetinin kuruluş anından itibaren Kıbrıs milleti tanımına sert tepki göstermiş ve Kıbrıs adasının asli unsuru olarak Rumları Helen ırkının Kıbrıs'taki bir uzantısı olarak nitelendirmişlerdi. Makarios 28 Aralık 1963 tarihli Cyprus Mail Gazetesi'ne verdiği demeçte şöyle demişti: "Zürih ve Londra Antlaşmaları'yla bir devlet yarattık ama bir millet yaratmadık."

Şu anda siyaset piyasasında gündeme alınan "Kıbrıs Kimliği" 5. kolun Kıbrıs ajanları tarafından üretilen tarihsel, kültürel, sosyolojik gerçekleri yansıtmayan yapay bir kimliktir. Kıbrıs Cumhuriyeti'nin işgalini meşrulaştırmaya yönelik Anastiadis'in cumhurbaşkanlığında azınlık statüsü altında Helen birliğine asimile olmaktır. Kıbrıs kimliği savunucularına göre Anastasiadis'in önderliğinde Kıbrıslılar olarak Garanti Antlaşması'nı sonlandırıp bizlere "yabancı" Türk askerlerini adadan atarak dünyayla, AB ile ve Yunanistan ve Fransa ile bütünleşeceğiz.

Leymosun: Türk Halkının TMT ile Yürüttüğü Direniş

Kıbrıs Cumhuriyeti'nin Rum işgaline karşı egemenlik ve özgürce yaşam haklarının mücadelesine Millî Savunma Teşkilatı olarak oluşturduğu TMT ile göğsünü siper ederek 20 Aralık 1963 Cuma gecesi Tahtakale direnişiyle başladı.

10 Şubat 1964 tarihinde Rum çetelerinin Leymosun Türk bölgesinde Çanakkale ve Hacı Sait semtinde tank takviyeli 300 kişilik silahlı militan güçleriyle başlattıkları işgal hareketi, Türk mücahitlerinin göğüslerini siper ederek yaptıkları direnişle sonlandırıldı.

Rum ordusu takviye alarak 13 Şubat sabahı her taraftan Leymosun Türk bölgesini işgal hareketine başladı. Saldırının ağırlık noktasını oluşturan Yeni Klinik mevzisinde Münir Şago komutasındaki mücahitlerimiz olağanüstü bir güçle direndi. Beş mücahidimiz yüzlerce EOKA militan güçlerine karşı saatlerce çarpıştı. Mermileri tükenen mücahitlerimiz çarpışa çarpışa bir bir şehit oldular. Kahraman direnişin lideri Şago, iki el bombasından birini mevziye girmekte olan düşman kuvvetlerine attıktan sonra ikinci bombayı iman dolu göğsünde patlatarak şehit oldu. Türk mücahitleri canları pahasına İşgal

Kuvvetlerinin bölgedeki Arnavut semtine girmesini ve tutsak olmasını önlemek için direndi.

Rumlar Baf Yolu ve Gerilla Deresi'ndeki mevzilerimizde de mücahitlerimizin güçlü savunmalarıyla karşılaştılar. 13 Şubat 1964 tarihinde Rumlarla ateşkes anlaşması imzaladılar ve geri çekildiler. Leymosun Türkleri 11 şehit vererek Rum milis kuvvetlerinin Türk bölgesini işgalini önledi. Limasol Türk halkının mücahit ordusu TMT ile birlikte yürüttüğü bu mücadeleye tarihteki Plevne savunmasının ismi verildi. Şehitlerimizi rahmetle yâd ediyor ve gazilerimizi şerefle anıyoruz.

Büyük Türkiye

Türkiye artık Avrupa ve ABD'nin Orta Doğu'da egemen çıkarlarının bekçisi ve yap dediği zaman yapacak, sus dediği zaman susacak bir emir kulu değildir. Türkiye kendi çıkarları doğrultusunda bağımsız, millî politikalarını uygulama gücüne sahiptir. Türkiye aynı zamanda doğal kaynaklarını sömüren halkların ve ülkelerin de hamisi ve koruyucusu durumda politikalar uyguladığı için emperyalist devletlerin de tepkisini çekmektedir.

Türkiye bu politikası doğrultusunda Suriye'de, Irak'ta, Libya'da, Doğu Akdeniz'de Yavru Vatanı KKTC' de de vardır. Kıbrıs Türklerinin Kıbrıs Cumhuriyeti üzerindeki egemenlik haklarını işgal eden Helen birliğine karşı yürüttüğü mücadele sonucunda KKTC Devleti üzerindeki egemenliğimizi sürdürmemizin en güçlü garantörüdür Türkiye. Türkiye aynı zamanda Ermeni işgali altındaki Azerbaycan topraklarının özgürlüğünün sağlanmasına yardımcı olmuş ve Azerbaycan'ın toprak bütünlüğünün de garantörü olmuştur.

Son zamanlarda Türkiye hem ABD hem de Avrupa Birliği ülkeleri yanında birliğin siyasi organlarının temsilcileriyle de görüşmeler yapmıştır. BM Genel Sekreteri ile de Türkiye siyasi yetkilileri ve KKTC yetkilileri Cenevre'de ve Brüksel'de yaptıkları görüşmelerde Kıbrıs konusunda Türk tarafının gündeminde "federasyon mederasyon" çözüm seçeneğinin olmadığı açıklıkla ifade edilmiştir. Bu çözüm önerisinin de BM'nin tozlu raflarına kaldırılma zamanı gelmiştir. Birleş-

KLİNİK DANIŞMANLIK MODELİ

İYİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARI KILAVUZU

Editörler
Prof. Dr. Nermin BULUNUZ
Prof. Dr. Esim GÜRSOY

Yazarlar
Prof. Dr. Nermin BULUNUZ
Prof. Dr. Mızrap BULUNUZ
Prof. Dr. Esim GÜRSOY
Prof. Dr. Şehnaz BALTACI
Dr. Öğr. Üyesi Umut M. SALİHOĞLU
Hatice ÇAĞLAR ÖZTEKE

2. Baskı

Ankara
2023

KLİNİK DANIŞMANLIK MODELİ
İYİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARI KILAVUZU

Editörler: Nermin BULUNUZ, Esim GÜRSOY

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yön-temlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-192-9
e-ISBN : 978-605-170-912-3
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

KLİNİK DANIŞMANLIK MODELİ
İYİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARI KILAVUZU
BULUNUZ, Nermin – GÜRSOY, Esim

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2023, 2. Baskı, x+138 Sf. 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-192-9
e-ISBN : 978-605-170-912-3

Eğitim, Öğretmen Eğitimi
Öğretmenlik Uygulaması, Öğretmenlik Uygulaması Modelleri, Fakülte-Okul İşbirliği Modeli, Klinik Danışmanlık Modeli, Kurum ve Paydaşların Görev ve Sorumlulukları, Web 2.0 Destekli Öğretmenlik Uygulaması

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



"Klinik Danışmanlık Modeli: İyi Öğretmenlik Uygulamaları Kılavuzu" TÜBİTAK 111K162 No'lu EVRENA Projesi'nin sonuçları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

Klinik Danışmanlık Modeli'nin Türkiye'de uygulanabilirliği ile ilgili olarak yürütülmüş olan TÜBİTAK 111K162 No'lu EVRENA Projesi'ndeki katkılarından dolayı Georgia State Üniversitesi öğretim üyelerinden Sayın Barbara Meyers, John E. Kesner ve Carla Tanguay'a çok teşekkür ederiz.

Sunuş

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde öğretmen eğitimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında son yıllarda pek çok değişiklik yapılmıştır. Buna bağlı olarak hizmet öncesi eğitimin niteliğini artırma çalışmaları da hız kazanmıştır. YÖK'ün bu konudaki çalışmalarına ek olarak MEB de Öğretmenlik Uygulaması aşamasında MEBBİS üzerinden "Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Modülü"nü hizmete açmakla sürece etkili bir şekilde katkı sağlamaktadır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren "uygulama öğretmenleri uygulama öğrencisi ile ilgili gözlem ve diğer bilgileri" sisteme işlemeye başlamıştır. Böylelikle uygulama öğretmenlerinin süreçteki yerleri ve rolleri MEB nezdinde de sağlamlaştırılmış ve paydaş olarak görev ve sorumluluklarını uygulayabilmeleri için uygun bir ortam sağlanmıştır.

Gerçekleşen bu yenilikler çerçevesinde eğitim fakültelerinde okutulmakta olan öğretmenlik uygulaması derslerinin süresinin uzatılması da sıklıkla tartışılmakta ve üzerinde çalışılmaktadır. Eğitim fakültelerinde eğitim gören uygulama öğrencilerinin yeterlilikleri mesleğe hazırlık ve mesleğin gereklerini yerine getirebilmeleri için önem arz etmektedir. Bu anlamda öğrencilerin uygulama sürecinde yeteri kadar uygulama yapmaları ve bu sırada da hem uygulama öğretmeni hem de öğretim elemanı tarafından izlenip nitelikli dönüt almaları önem taşımaktadır. 1998 yılında kullanılmaya başlayan Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu paydaşların görev ve sorumluluklarını tanımlamakta ancak, bu görev ve sorumlulukların nasıl yerine getirileceği konusunda yeterli bilgi vermemektedir. Paydaşlar ne yapmaları gerektiğini bildikleri halde, bunu nasıl yapmaları gerektiğinden haberdar olmadıkları için bu süreç beklenildiği gibi etkili olmamaktadır. Bu kitap hâlihazırda yürürlükte olan Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu'nun (1998) bu eksiklerini giderecek şekilde tamamlamayı hedeflemektedir.

Klinik Danışmanlık Modeli (KDM) dünyada birçok ülkede etkili danışmanlık yöntemlerini geliştirmek ve uygulama öğrencisinin mesleki becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak amacıyla yansıtmacı öğrenim felsefesi çerçevesinde kullanılmaktadır. Bu model uygulama öğrencisini etkili bir şekilde gözlemleme, gözlem sırasında uygun veri toplama araçlarıyla veri toplama, bunları değerlendirme, öğrenciye yansıtmacı öğrenim felsefesine uygun eylem planı hazırlamaya götürecek şekilde geribildirim verme, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğrencisinin katılımını içeren üçlü görüşmelerde etkin görüşme tekniklerini kullanma gibi aşamaları kapsamaktadır. KDM'nin diğer önemli boyutu ise fakülte ve eğitim kurumu

işbirliğinin içeriğini zenginleştirmek ve paydaşların birbirini değerlendirmesine olanak sağlayacak şekilde üçlü etkileşimi sağlamaktır. Var olan sistem sadece uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının uygulama öğrencisini değerlendirmesi şeklinde işlemekte, ancak olması gereken, sürecin geliştirilmesi, eksik ve üstün yanlarının belirlenebilmesi açısından çok yönlü ve karşılıklı olarak paydaşların süreci ve birbirini değerlendirmelerini sağlamak olmalıdır. Bu şekilde kullanılabilecek bir iç denetim mekanizması oluşturmaya yönlendirecek olan KDM, öğretmen eğitimi çıktılarını iyileştirmeyi hedeflemektedir.

Ülkemizde yapılan araştırmaların çoğu uygulama öğretmeninin ve hatta uygulama öğretim elemanının sürecin işleyişinden yeteri kadar haberdar olmadıkları ve olsalar bile bundan memnun olmadıklarını göstermektedir. Aynı şekilde diğer bir grup araştırma bulguları ise uygulama öğrencilerinin süreç ile ilgili tatmin ve memnuniyetlerinin beklenenin çok altında olduğu yönündedir. Bu kitap, alanyazında belirtilmekte olan eksiklikleri sistematik bir model yardımıyla en aza indirgemeyi hedeflemektedir.

Genel olarak bu kitapta: Türkiye'deki eğitim kurumlarında ilk kez uygulanacak olan "Klinik Danışmanlık Modeli"nin ne olduğu detayları ile tanıtılacak; Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında paydaşların bu modele göre nasıl bir iletişim içerisinde bulunmaları gerektiği, görev ve sorumlulukları açıklanacak; paydaşların web üzerinden nasıl iletişim kuracakları ve çoklu değerlendirme sürecine nasıl katılacakları açıklanacak ve yeni sistemde paydaşların doldurması gereken değerlendirme formları ve Öğretmenlik Uygulaması derslerindeki değerlendirme süreci tanıtılacaktır. Uygulama öğretmenlerine ve uygulama öğretim elemanlarına sisteme nasıl etkin bir şekilde dâhil olabileceklerini gösteren bir kılavuz niteliğinde hazırlanan bu eser, paydaşlara bu anlamda destek olmayı ve karşılaşabilecekleri sorunları en aza indirgemeyi hedeflemektedir.

"Klinik Danışmanlık Modeli: İyi Öğretmenlik Uygulamaları Kılavuz Kitabı" sekiz bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlik uygulamasının önemi ve öğretmen uygulaması modelleri açıklanmaktadır. İkinci bölümde fakülte-okul işbirliği ve öğretmenlik uygulamasında yaşanan sorunlar tartışılmakta; üçüncü bölümde bu kılavuz kitaba adını veren "Klinik Danışmanlık Modeli" ve aşamaları tanıtılmaktadır. Dördüncü bölümde KDM'nin uygulanma süreçleri, gözlem öncesi süreç, gözlem ve gözlem sonrası süreçler olmak üzere açıklanmaktadır. Kitabın beşinci bölümünde KDM sürecinde kurum ve paydaşların görev ve sorumlulukları anlatılmaktadır. Altıncı bölümde öğretmenlik uygulaması derslerinin tanımı, amaçları ve KDM'de görev alacak paydaşların görev ve sorumlulukları açıklanmaktadır. Kitabın yedinci

bölümünde Web 2.0 destekli öğretmenlik uygulamasının nasıl olması gerektiği adım adım ekran görüntüleri ile tanıtılmaktadır. Kitabın sekizinci ve en son bölümü "Ekler" bölümüdür. Bu bölümde sırası ile a) Ders planı formatı; b) KDM'nin uygulanma sürecinde görev alacak paydaşların kendileri dışındaki paydaşların performanslarını değerlendirmek üzere kullanacakları formlar; c) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında öğretmenlik uygulamasına katılan uygulama öğretmeninin ve uygulama öğretim elemanının uygulama öğrencisi hakkındaki günlük / genel değerlendirme formları; öz ve akran değerlendirme formları, öğretmenlik uygulaması öğrenci tanıma formu, uygulama öğrencisinin her hafta uygulamaya gittiğinde girdiği şubeleri ve bu şubelerin uygulama öğretmenlerinin adlarını kaydettiği haftalık ders programı yer almaktadır.

Bu kitapta tanıtılan KDM'nin çocuklarımızın eğitiminde rol oynayacak geleceğin öğretmenlerinin daha eğitim fakültelerinden mezun olmadan, gittikleri okullarda yaptıkları her türlü çalışmada uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları tarafından düzenli ve sistematik olarak geri bildirim almalarına olanak sağlaması ve böylece öğretmenlerimizin mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağlaması hedeflenmektedir. Son yıllarda öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında yapılan değişiklikler ile başlayan hizmet öncesi eğitimin niteliğini artırma çalışmaları ve öğretmenlik uygulaması kapsamında KDM'nin uygulamaya konacak olmasını takiben, bundan sonraki süreçte ülkemizin eğitim fakültelerinden yetişecek uygulama öğrencilerinin mezun olacakları gün keplerini havaya attıklarında gönül rahatlığı ile "*Evet! Öğretmenlik mesleğine hazırım! Şimdi mezun olabilirim*!" diyebilmeleri temennisi ile…

Editörler
Doç. Dr. Nermin BULUNUZ
Doç. Dr. Esim GÜRSOY

İçindekiler

1. Öğretmenlik Uygulamasının Önemi 2

1.1. Öğretmenlik Uygulaması Modelleri 3

2. Fakülte-Okul İşbirliği Modeli ve Öğretmenlik Uygulamasında Yaşanan Sorunlar 15

3. Klinik Danışmanlık Modeli 26

3.1 Klinik Danışmanlık Modeli Nedir? 26

3.2 Klinik Danışmanlık Modelinin Aşamaları Nelerdir? 29

4. Klinik Danışmanlık Modeli Süreç ve İşleyişi 44

4.1 Gözlem Öncesi Süreç 44

4.2 Gözlem Süreci 44

4.3 Gözlem Sonrası Süreç (Üçlü/Dörtlü Görüşme Süreci) 54

5. KDM Sürecinde Kurum ve Paydaşların Görev ve Sorumlulukları 65

5.1 Klinik Danışmanlık Modeli'nde Rol Alacak Paydaşların Görev ve Sorumlulukları 66

6. Öğretmenlik Uygulaması I ve II 71

6.1 Dersin Tanımı 72

6.2 Dersin Amaçları 72

6.3 Öğretmenlik Uygulamasının Kazanımları 73

6.4 Öğretmenlik Uygulamasında KDM Paydaşlarının Görev ve Sorumlulukları 74

7. Web 2.0 Destekli Öğretmenlik Uygulaması 80

7.1 Web 2.0 ve Öğretmenlik Uygulaması 80

7.2 Web 2.0 Teknolojileri ve Sosyal Ağlar 82

7.3 UludagKDM İçeriği 84

7.4 UludagKDM Facebook Grubu Kullanımı 84
EK 1. Ders Planı Formatı 96
EK 2. Öğretim Elemanının Dolduracağı Formlar 99
EK 3. Uygulama Öğretmeninin Dolduracağı Formlar 101
EK 4. Uygulama Öğrencilerinin Dolduracağı Formlar 103
FORM 1 104
FORM 2 107
FORM 3 110
FORM 4 112
FORM 5 114
FORM 6 116
FORM 7 118
FORM 8 120
FORM 9 123
FORM 10 126
FORM 11 128
FORM 12 130
FORM 13 131
EK 5. 135
EK 6. 137

BÖLÜM 1

1. Öğretmenlik Uygulamasının Önemi

Öğretmenlik uygulaması, uygulama öğrencisinin dört sene boyunca edindiği teorik bilgilerin gerçek öğretim ortamına aktarılması sürecinde ilk adımı oluşturmaktadır. Profesyonel bir deneyime sahip olmadıkları için bu dönem öğrenci için oldukça önemlidir. Uygulama öğrencileri bir yandan gerçek öğretim ortamına adapte olmaya çalışırken diğer yandan da tecrübe eksikliği ile mücadele etmek zorunda olduklarından uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanlarının yardım ve desteğine ihtiyaç duymaktadırlar (Gürsoy ve Damar, 2011). Bu ilk tecrübelerin geliştirilmesinde, kendi öğretim felsefelerini oluşturmada, uygun öğretim modellerini seçme de, materyal üretimi ve kullanımı sırasında kısaca mesleki yeterliklerini kazanma sürecinde gerekli desteğin doğru şekilde sağlanması uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanlarının sürecin işlenişi hakkındaki bilgi ve becerilerine bağlıdır.

Ülkemizde Dünya Bankası ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaklaşa gerçekleştirdiği "Milli Eğitimi Geliştirme" projesinin sonucunda okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin içeriği, uygulanışı, süreçte rol alan kişilerin rolleri ve görevleri belirlenmişse de bu dersler farklı eğitim fakültelerinde, aynı fakültelerin farklı bölümlerinde ve hatta uygulama öğretim elemanına göre de değişiklikler göstermektedir. Bu esnek uygulamaların sonucu olarak da her uygulama öğrencisi süreç sonunda farklı bilgi ve becerilerle mezun olmakta ve öğretmen eğitiminde standartlaşmadan uzaklaşılmaktadır. Sürecin işleyişinden ortaya çıkan eksikliklerden ve de farklı uygulamalardan hareketle öğretmen eğitimini iyileştirme çabalarının sonucu olarak ortaya çıkan bu kılavuz kitap öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesi yönünde gerekli bilgilendirmeleri içermektedir. Eğitim-öğretim kalitemizin artması daha etkin öğretmenler yetiştirebilmekten geçmektedir. Bu süreçte de alandaki öğretmenlerin katkısı yadsınamaz. Karşılıklı işbirliği ile belirlenen hedeflere ulaşılması mümkün olacaktır. Kullanılması önerilen Klinik Danışmanlık Modeli bu işbirliğini kurmada ve sürdürmede önemli bir role sahiptir. KDM, paydaşların sürece katılımlarındaki rollerini tanımlayarak ve beklentileri önceden belirleyerek işbirliğini kolaylaştırır. Ayrıca KDM, döngüsü içerisinde ortak çalışmaya fırsat vererek uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğrencisinin birbirlerini desteklemesine olanak tanır. Bu bağlamda KDM halen kullanılmakta olan sistemdeki açıkları karşılıklı işbirliğini artırarak kapatmayı ve öğretmen eğitiminin kalitesini yükseltmeyi hedeflemektedir.

Bundan sonraki bölümde bazı öğretmenlik uygulaması modelleri sunulacak ve Klinik Danışmanlık Modeli çerçevesinde kullanılacak "yansıtma modeli" daha detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

1.1. Öğretmenlik Uygulaması Modelleri

Öğretmenlik Uygulaması modelleri için değişik araştırmacılar ve eğitimciler farklı gruplamalar yapmışsa da (bkz. Gebhard, 1984; Krull, 2005) profesyonel eğitim modelleri tarih içerisinde başlıca üç grup altında toplanmıştır.

Bunlar sırasıyla şöyledir:

1. Çıraklık Modeli

2. Uygulamalı Bilim Modeli

3. Yansıtma Modeli (Wallace, 1991).

Her bir model farklı öğrenim ve öğretim ortamlarında uygulanmış ve sonuç olarak uygulama öğretim elemanları kendilerinin ve uygulama öğrencilerinin talepleri doğrultusunda uygun olduğuna inandıkları modeli kullanmışlardır. Bu bölümün alt başlıkları her bir modeli kısaca inceleyip uygulama öğrencisinin mesleki gelişimi için en uygun olan modeli açıklayarak ülkemizde gerçekleştirilmekte olan öğretmenlik uygulamasının bu modelle nasıl iyileştirilebileceği üzerinde duracaktır.

1.1.1 Çıraklık Modeli

Çıraklık modeli, adından da anlaşılabileceği gibi öğretmenin/danışmanın usta, uygulama öğrencisinin da çırak olarak kabul edildiği bir anlayışı ve öğretim yöntemini benimser. Öğretmenlik mesleği bir zanaat olarak ele alınır ve bu iş kolundaki usta kişinin yöntem ve teknikleri çırak yani uygulama öğrencisi tarafından taklit edilir. Ustanın söyledikleri, tavsiyeleri ve bilgilendirmeleri büyük önem taşır ve tek doğru olarak kabul edilir. Örneğin berberlik, oto tamirciliği, metal işlemeciliği gibi zanaat dallarında ustanın yanına işi öğrensin diye verilen çocuklar o ustanın çıraklığını yaparak yani gözlemleyerek, taktik ve tavsiyelerini dinleyerek, ustanın gözetiminde o

Kaynaklar

Atay, D. (2003). Öğretmen adaylarına yansıtmayı öğretmek: Portfolyo çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 9(36),* 508-527.

Burn, C. (1992). Collaborative Teaching. (Ed: M. Wilkin). *Mentoring in schools*. Londra: KoganPage.

Cooper, J. M. (1998). Supervision in Education. *The education: Complete encyclopedia. (Ed:* Torsten Husen v.d.). New York: Elsevier Science.

Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (Onaltıncı Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C., Heath and Company.

Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Farrell, T. S. C. (2012). Reflecting on Reflective Practice: (Re)Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal, 3:* 7-16.

Galea, S. (2012). Reflecting Reflective Practice. *Educational Philosophy and Theory, 44:* 245–258.

Gürsoy, E. & Damar, E.A. (2011). Cooperating teachers' awareness about their role during the teaching practice course: The Turkish context. *New World Sciences Academy-NWSA, 6,* 54-65.

Keçik, I. & Aydın, B. (2009). *AÖF İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı: Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Öğretmen Adayı Kitabı.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Krull, E. (2005). Mentoring as a means for supporting student and beginning teachers' practice-based learning. *Trames, 9,* 143-158.

Maynard, T. & Furlong, J. (1995). Learning to teach and mentoring models. In, *Issues in Mentoring.* T. Kerry ve A. S. Mayes (ed). Londra: Routledge.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Londra: Temple Smith.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisko: Jossey Bass.

Stones, E. & Morris, S. (1972). *Teaching practice: Problems and perspectives*. Londra: Methuen.

Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Zeichner K. M. & D. P. Liston (1996). *Reflective Teaching: An introduction.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BÖLÜM 2

2. Fakülte-Okul İşbirliği Modeli ve Öğretmenlik Uygulamasında Yaşanan Sorunlar

Bilindiği üzere gelişmiş ve çağdaş bir toplum olmanın yolu eğitim ve sağlıktan geçer. Bu nedenle gelişmiş ve çağdaş olmayı hedefleyen her toplumda, öğretmenlerin ve doktorların nitelikli bir eğitim almalarına büyük önem verilir. Ülkemizde Tıp eğitiminde bunun önemi anlaşılmıştır. Doktor adayları teoriyle eşdeğer tutulabilecek yoğun bir uygulamalı eğitime tabi tutulurken, öğretmen eğitiminde uygulama öğrencileri oldukça kuramsal ağırlıklı, yüzeysel bir uygulama eğitimi almaktadır. Nasıl ki doktorluk mezun olduktan sonra deneyimle öğrenilecek bir meslek olarak kabul edilemez ise, öğretmenlik de öğretmenliğe başladıktan sonra deneyerek öğrenilecek bir meslek asla değildir. Birincisinde bir kişinin hayatı söz konusu iken, diğerinde bir kişinin hem de bir ulusun geleceği söz konusudur. Bu nedenle öğretmenlerin nitelikli bir şekilde eğitilmeleri çağdaş bir toplum için hayati öneme sahiptir. Çünkü araştırmalar çocukların ilköğretimin beşinci sınıfına gelmeden birçok beceri, tutum ve değerlerin oluştuğunu, ileriki sınıflarda bu durumun genelde değişmediğini göstermektedir (Eurydice, 2006; Murphy & Beggs, 2003; Osborne, Simon, & Collins, 2003; Osborne & Dillon, 2008). Dolayısıyla bir takım teorik bilgilerle uygulamada öğretmen yeterliliklerini kazanıp kazanmadıkları iyice değerlendirilmeden öğretmen mezun etmek, çocuklarımızın geleceğini riske etme olasılığını göze almak anlamına gelmektedir. Bir doktorun mesleğini hastaları üzerinde deneme yanılmalarla öğrenmesi ne kadar yadırganıyorsa, benzer şekilde bir öğretmenin de mesleğini çocuklar üzerinde deneyerek öğrenmesi kabul edilemeyecek bir durumdur. Onun için uygulama öğrencilerinin eğitim fakültesinden mezun olmadan gerekli öğretmen yeterliliklerini kazanıp mezun edilmesi çok büyük öneme sahiptir.

Ülkemizde öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesini akademik anlamda kapsamlı bir şekilde ele alan ilk çalışma 1997 yılında YÖK Dünya Bankası projesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çok olumlu bir adım olmakla birlikte, geç kalınmış ve birçok eksikler içeren bir çalışmadır. Proje kapsamında ortaya konan Fakülte-Okul İşbirliği kitabı incelendiğinde uygulama öğrencisine dönüt verme eyleminin yeterli açıklanmadığı; yansıtmacı düşünme ve değerlendirme süreçlerine yer verilmediği; Fakülte-Okul işbirliği kapsamında sınıf öğretmeni, uygulama öğrencisi ve fakülte öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilmesi beklenen ikili ve üçlü

toplantıların işleyiş ve içeriğine yeterli biçimde açıklık getirilmemiştir. Ayrıca Fakülte-Okul İşbirliği kitabı hazırlanıp üniversitelere dağıtılmasının dışında, yeni uygulamaya ilişkin öğretim elemanlarına yeterli hizmet içi eğitimin verilmemiş ve sürekliliğin sağlanmamış olması da büyük bir eksiklik olmuştur. Bu ihtiyaçtan olsa gerek, farklı üniversitelerin farklı bölümleri bu kitapta çeşitli uyarlamalar yaparak kendi öğretmenlik uygulaması kılavuz kitaplarını oluşturmaktadır (AÖF, 2009; Topkaya ve diğerleri, 2008). Yapılan bütün bu çalışmalar Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'daki öğretmenlik uygulamalarıyla karşılaştırıldığında, ülkemizde var olan öğretmenlik uygulamalarının hem nicelik hem de nitelik yönünden arttırılması ve geliştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik uygulaması derslerinde reform çalışmalarında geç kalınmış olmasının en olumsuz etkisi bu konuda uzman kişilerin yetişmemesi ile ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültelerinde bütün derslerin verilmesinde uzmanlık aranırken, öğretmenlik uygulaması dersi için sadece eğitim fakültelerinde öğretim elemanı kadrosunda çalışıyor olmak yeterlidir. Ders, çıktılarının nasıl ölçüleceği ve neler yapılması gerektiği çok net olmadığından uygulama dersi öğretim elamanları tarafından farklı sorumluluk anlayışları ile yürütülmektedir. Öyle ki öğretmenlik uygulaması dersi alana yönelik herhangi bir ilgisi, bilgisi, deneyimi olsun ya da olmasın herkesin verebileceği derse dönüşmektedir. Çoğunlukla alanda uzmanlığı gerektirecek ölçüde sahiplenmeyi gerekli kılan bağımsız bir ders olarak düşünülmediğinden, uygulama öğretim elemanı açısından ders yükünü doldurduğu, uygulama öğrencisi için beş kredilik bir derste AA gibi bir notun peşinen garantilendiği ders olarak görülmektedir. Adı uygulama, "o halde uygulama öğrencisi gitsin, uygulamasını yapsın!" düşüncesi egemendir. Uygulamanın kalitesi, niteliği, kurum içi uygulamada tutarlılık gibi noktalar dikkate alınmamaktadır. Bunun sonucu olarak da YÖK Dünya Bankası projesi ile gerçekleştirilen Fakülte-Okul İşbirliği kitabında yer alan içerik tam olarak uygulamaya konulamamış ve geliştirilememiştir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulaması dersi gereken önemi görmemiş ve geçmişteki öğretmenlik stajı uygulamalarının ötesine gidememiştir. Hâlbuki öğretmenlik uygulaması dersi de kazanımları, öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme teknikleri olan bir derstir. Dolayısıyla bu dersi verecek kişilerin bu alanda uzman kişilerce bu dersin öğretimine yönelik teorik ve uygulamalı eğitimden geçmesi gereklidir (Johnston, 1987; Kuter ve Koç, 2009). Örneğin, ABD'de Eğitim Fakültesi olan pek çok üniversitede öğretmenlik uygulaması doktora programında zorunlu bir derstir. Doktora öğrencileri bu alanda yetkin bir

Kaynaklar

Aday Öğretmen Kılavuzu (1999). YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara

Uygulama öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. Tebliğler Dergisi, Ekim 1998/2493 http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html

Can, N. (2001). Öğretmenlik Uygulamasının Yönetimi İle İlgili Yeni Düzenlemenin Getirdikleri ve Yaşanan Sorunlar, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_11.htm

Dursun, Ö.Ö. & Kuzu, A.(2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, (159 -178).

Eurydice. (2006). Science Teaching in Schools in Europe. Brussels: Eurydice. Osborne, J. &Dillon, J. (2008). Science Education in Europe: Critical Reflections. A Report to the Nuffield Foundation, King's College, London.

Osborne, J. F., Simon, S. & Collins, S. (2003). Attitudes towards Science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25, 1049–1079.

Murphy, C. & Beggs, J. (2003). Children's perceptions of school science. *School Science Review*, 84,109-116.

Yılmaz, M. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yürüten Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4) 1377-1387.

BÖLÜM 3

3. Klinik Danışmanlık Modeli

3.1 Klinik Danışmanlık Modeli Nedir?

Klinik, Eski Yunan'da *klinein* ve *kline* sözcüklerinden türemiş bir sözcüktür. *Klinein* eğimli-yatık, *kline* ise kanepe ya da yatak anlamına gelmekte ve Latince'de *clinicus* olarak adlandırılmaktadır (Wikipedia, 2013). Klinik sözcüğünün tıptaki diğer anlamı ise hastanın tedavisinin teorik bilgilere göre değil, gözlem ve verilere dayalı olarak yapılmasıdır. Öğretmenlik eğitiminde kullanılan ''klinik" sözcüğü ise uygulama öğrencilerine ihtiyaç duyacakları mesleki becerileri bizzat öğretmenlik yapacakları sınıflarda gözlem ve verilere dayalı olarak kazandırmak anlamına gelmektedir. Bu şekilde öğretmen yetiştirilmesi "klinik öğretmen eğitimi" olarak adlandırılmaktadır. Amerikan Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyinin (NCATE) 2010 yılı sonunda gerçekleştirdiği "Klinik Öğretmen Yetiştirme Yoluyla Öğretmen Eğitiminde Dönüşüm: Etkili Öğretmen Yetiştirmek için Ulusal Strateji" adlı panelde hastaların doğrudan gözlemlenmesi ve tedavisi anlamına gelen (Merriam-Webster, 2006) "klinik uygulama" terimi ilk kez eğitim ile ilgili alanyazında yerini almıştır (Kazu & Yenen, 2014).

Klinik Danışmanlık Modeli (KDM) ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde Robert Goldhammer (1969) ve Morris Cogan (1973) tarafından Harvard Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde geliştirilmiş olup, yıllardır dünyanın pek çok yerinde etkin biçimde kullanılmaktadır. Bu model öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öncelikle eğitim fakülteleri içerisinde ve uygulama eğitim kurumlarında belirli bir standardizasyon sağlayarak, sistemde görev alan kişilerin ortak ve etkin katılımını sağlayan bir öğretmenlik uygulaması modelidir. Öğretmen yetiştirmede alan bilgisi ve uygulama öğrencisinin kalitesi gibi unsurlar göz önüne alındığında; KDM, uygulama öğrencisinin fakültede öğrendiği kuramsal bilgileri gerçek eğitim-öğretim ortamı olan uygulama eğitim kurumlarında uygulayarak alacağı rehberlik hizmetinin kalitesini arttırır (NRC, 2010).

Klinik Danışmanlık Modeli uygulama öğrencisi, uygulama öğretmeni ve üniversiteden uygulama öğrencisini değerlendirmek üzere görevlendirilmiş olan uygulama öğretim elemanının oluşturduğu üçlü sacayağı üzerine kurgulanmış bir sistemdir. Kitabın bundan sonraki bölümlerinde "paydaş" kelimesi yukarıda sıralanmış olan katılımcılar yerine kullanılacaktır. Klinik Danışmalık Modeli uygulama

öğrencisinin diğer iki paydaş tarafından düzenli olarak gözlemlenmesine aynı zamanda sistematik dönütler almasına imkân vermektedir. Böylece uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı uygulama öğrencisinin mesleki gelişimine destek olma noktasında eşit paydaşlar durumuna getirilmekte ve bu durum paydaşlarda öğretmen eğitimini sahiplenme duygusu oluşturmaktadır. Paydaşlar ikili ve üçlü görüşmelerin içerikleri konusunda bilgilendirildikleri için görüşme sırasında hepsinin etkin katılımı sağlanmaktadır. Aynı zamanda bu model uygulama öğrencilerinin gelecekte etkili bir öğretmen olabilmeleri için onlara yapıcı destek ve rehberlik sağlayan ve kendi kendini yenileyebilme özelliği olan bir sistemdir. KDM makro ve mikro düzeylerde paydaşlar arasında karşılıklı iletişimi sağlamakta ve bu da başarılı bir öğretmenlik uygulamasının temelini teşkil etmektedir.

Hopkins ve Moore (1993)'un "Models for Supervision" adlı yazısında KDM'nin uygulama öğrencilerinin mesleki gelişimine olumlu katkıda bulunmak amacı ile etkili bir biçimde kullanılabilmesi için aşağıdaki şartların yerine getirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır:

1. Uygulama öğrencileri uygulama öğretim elemanlarından bu model kapsamında sistematik bir biçimde dönüt aldıkları takdirde, mesleki becerilerini arttırmak adına belirli zihinsel ve davranışsal beceriler kazanmalıdırlar.

2. Uygulama öğretim elemanları danışmanlığını yaptıkları uygulama öğrencilerinin anlattığı dersin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini analiz etme ve gözlem sırasında aldıkları notlar doğrultusunda uygulama öğrencilerine yapıcı önerilerde bulunma sorumluluğu almalıdırlar.

3. Bu süreçte uygulama öğretim elemanları uygulama öğrencilerine kişilik özelliklerini değiştirmeden hangi konuyu nasıl öğretirlerse meslekte daha etkili ve başarılı olabileceklerini açıklamalıdırlar.

4. Uygulama öğrencisinin anlatacağı dersi etkili bir biçimde planlaması ve ders sonrası yapılacak üçlü/dörtlü görüşmelerde bu dersin analizinin paydaşlar tarafından sistematik bir şekilde yapılması modelin temelini oluşturmalıdır.

5. Ders sonrası yapılacak üçlü/dörtlü görüşmelerde uygulama öğrencisinin derste temel olarak kullandığı öğretim yöntemleri tartışılmalı ve uygulama öğrencisi bu yöntemleri etkili ve yerinde kullanamamış ise diğer paydaşlardan gelecek önerileri dikkatle dinleyerek kendini bu konuda geliştirmelidir.

Kaynaklar

Bulunuz, N., Gürsoy, E., Kesner, J., Göktalay, Ş. B., & Salihoğlu, U. M. (2014). *The implementation and evaluation of a clinical supervision model in teacher education in Turkey: Is it an effective method?* Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB), 14(5), 1823-1833.

Bulunuz, N., & Bulunuz, M. (2016). Uygulama öğrencilerinin Mesleki Gelişimi İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (2), 401-429.*

Clifford, J. R., Macy, M. G., Albi, L. D., Bricker, D. D., & Rahn, N. L. (2005). A model of clinical supervision for preservice professionals in early intervention and early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, *25* (3), 167–176.

Ebmeir, H. & Nicklaus, J. (1999). The impact of peer and principal collaborative supervision on teachers' trust, commitment and desire for collaboration, and efficacy. Journal of Curriculum and Supervision, 14(4), 351-378.

Garman, N.B. (1982). The clinical approach to supervision. In, T.J. Sergiovanni (Chairperson and Ed.), Supervision of teaching (pp. 35-54). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Glickman, C.D., Gordon, S.P. & Ross-Gordon, J.M. (2004). Supervision and instructional leadership: A developmental approach. Boston, MA: Pearson.

Goldhammer, R. (1969). Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers. New York, NY: Holt, Rhinehart & Winston.

Goldhammer, R., Anderson, R.H. & Krajewski, R. J. (1993). Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Göktalay, Ş.B., Kesner, J., Uzun, A., Bulunuz, N., Gürsoy, E., & Bulunuz, M. (2014). *Redefining a teacher education program: Clinical supervision model and uludagkdm* "International Journal of New Trends in Education and Their Implications (IJONTE). 5(2), 1-11.

Gürsoy, E., Bulunuz, N., Baltacı Göktalay, S., Bulunuz, M., Kesner, J., & Salihoğlu, U.M. (2013). *Clinical Supervision Model to Improve Supervisory Skills during Teaching Practice*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], Özel Sayı (1), 191-203.

Gürsoy, E., Kesner, J., Salihoğlu, U. M. (2016). Clinical Supervision Model in Teaching Practice: Does it Make a Difference in Supervisors ' Performance? *Australian Journal of Teacher Education, 41(11). 61-76.*

Hopkins W. S., & Moore, K. D. (1993). *Models of supervision* (Chapter 6). In *Clinical supervision: A practical guide to student teacher supervision* (pp. 75-96). Madison, Wis: Brown & Benchmark.

Kazu, İ.Y., & Yenen, E. T (2014). Öğretmen Yetiştirmede Yeni Bir Yaklaşım: Klinik Uygulama. *İlköğretim Online, 13 (*3), 796-805.

Krajewski, R., & Anderson, R. (1980). Goldhammer's clinical supervision a decade later. *Educational Leadership, 37*, 420-423.

Nolan, J., Hawkes, B., & Francis, P., (1993). Case studies: windows onto clinical supervision. Educational Leadership, 51(2), 52-56.

Pajak, E. (2002). Clinical Supervision and psychological functions: A new direction for theory and practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, *17*(3), 189-205.

Reavis, C.A. (1977). A test of the clinical supervision model. *Journal of Educational Research, 70*(6), 311-315.

Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2002). Supervision a redefinition. New York: McGraw Hill, Seventh Edition.

Smyth,J. (1991). Problematising Teaching Through a 'Critical' Approach to Clinical Supervision. *Curriculum Inquiry*, 21(3), 321-352.

Susi, F. D. (1992). Using clinical supervision techniques with student art teachers. *Art Education*, *45*(6), 45-51.

Tok, H. (2011). Öğretmen Yetiştirmede Klinik Uygulama. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10 (4),* 1369-1370.

Williams, R.L. (2007). A case study in clinical supervision: Moving from an

Evaluation to a supervision mode, Yayımlanmamış Doktora Tezi, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.

BÖLÜM 4

4. Klinik Danışmanlık Modeli Süreç ve İşleyişi

4.1 Gözlem Öncesi Süreç

Öğretim elemanının "Öğretmenlik Uygulaması" dersi kapsamında dönem boyunca danışmanlığını yaptığı uygulama öğrencilerinin derslerini hangi günlerde gözleyeceği paydaşlar ile birlikte belirlenmelidir. Uygulama öğrencileri önce uygulama öğretmenleri ile bu konuyu paylaşmalı, daha sonra da kararlaştırılan gün ve saatleri bir tablo halinde öğretim elemanlarına bildirmelidirler. Hatta bu görev her grup içinden seçilecek bir grup başkanı tarafından gerçekleştirilirse daha da etkili olur. Gözlem programı öğretim elemanına ek olarak uygulama öğretmenlerine de e-posta yolu ile bildirilebilir. Bu tür bir bilgilendirme, gözlem günü ve saati hakkında paydaşlar arasında herhangi bir yanlış anlamanın önüne geçmiş olacaktır.

Gözlem günü hem uygulama öğrencisinin hem de öğretim elemanının kuruma zamanında gelmeleri oldukça önemlidir. Paydaşlardan herhangi birinin gözlenecek derse geç kalması, eğitim-öğretim sürecini ve KDM'nin diğer aşamalarını tümden aksatacağından hoş bir durum olmayacaktır. Öyle ki, uygulama öğrencisi danışmanından 10-15 dakika önce gelip gereken tüm ders hazırlıklarını yapmalı ve derse hazır bir biçimde öğretim elemanını beklemelidir. Bu tür bir ön hazırlık, ders başladığında olası zaman kaybını önleyecektir.

Öğretim elemanı gözlem yapacağı gün kuruma gelirken yanında gözleyeceği uygulama öğrencisi sayısı kadar ders gözlem formu ve ders ile ilgili not alacağı, verilerini yazacağı bir not defteri olduğundan emin olmalıdır. Gözlem notlarını ayrı ayrı kâğıtlar yerine bir deftere yazması, verilerin saklanması ve dağılmaması açısından etkili olacaktır.

4.2 Gözlem Süreci

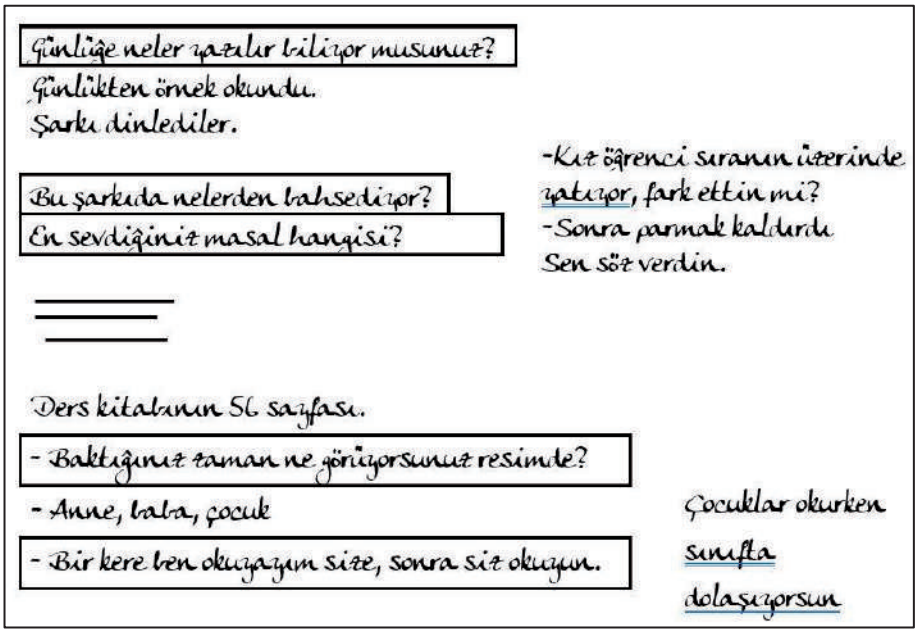
4.2.1 Gözlem Sürecinde Kullanılması Gereken Teknikler

Öğretim elemanı her uygulama öğrencisinin dersini en az bir ders saati (40 dk.) gözlemek durumundadır. Gözlem sırasında hangi veri toplama tekniğini kullanacağını ya uygulama öğrencisi ile önceden yapmış olduğu "ön görüşme" sürecinde

uygulama öğrencisi ile birlikte belirler ya da bu konu daha önce uygulama öğrencisi ile görüşülmemiş ise o anda kendisi karar verir. Uygulama öğretim elemanı uygulama öğrencisinden gelecek talebe göre davranmalıdır. Uygulama öğrencisi o gün hangi açılardan gözlenmek istediğini ya da uygulama öğretim elemanının özel olarak dersinde neye dikkat etmesini istediğini uygulama öğretim elemanına ders öncesinde bildirir. Uygulama öğretim elemanı da uygulama öğrencisinden gelecek talebe göre onun özellikle istediği noktaları daha dikkatli olarak gözler.

Uygulama öğrencisi ders anlattığı sırada öğretim elemanı tarafından kullanılabilecek teknikler aşağıda detaylı biçimde açıklanmıştır:

I. Öğretmen-Öğrenci Diyalogları: Bu teknik, uygulama öğrencisinin sorduğu her sorunun ya da öğrencilerin verdiği her cevabın uygulama öğretim elemanı tarafından kaydedilmesi şeklinde gerçekleşir. Aşağıdaki örnekte bir öğretim elemanı gözlemi sırasında özellikle uygulama öğrencisinin öğrencilere yönelttiği sorulara dikkat etmiş ve uygulama öğrencisinin öğrencilere sorduğu soruları değiştirmeden olduğu gibi not etmiştir:



Şekil 6. Öğretmen-öğrenci diyalogları tekniği kullanılarak toplanmış veri örneği

BÖLÜM 5

5. KDM Sürecinde Kurum ve Paydaşların Görev ve Sorumlulukları

Bu bölümde Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında Klinik Danışmanlık Modelinin uygulanması sürecinde rol alacak tüm paydaşların karşılıklı görev ve sorumlulukları açıklanmaktadır. Modelin uygulanmasında rol alacak tüm paydaşların aşağıda belirtilen görev ve sorumluluklara titizlikle uymaları uygulama sürecinde daha iyi iletişim kurabilmelerini ve modelin verimli, amacına uygun biçimde işlemesini sağlayacak olup, uygulama öğrencilerinin mesleki gelişimlerine yüksek düzeyde olumlu katkı sağlayacaktır.

5.1 Klinik Danışmanlık Modeli'nde Rol Alacak Paydaşların Görev ve Sorumlulukları

5.1.1 Uygulama öğrencisinin Görev ve Sorumlulukları

5.1.1 a. Uygulama Öğrencisinin Eğitim Fakültesine Karşı Görev ve Sorumlulukları

- Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında sürece etkin bir şekilde dâhil olmak,
- Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında Klinik Danışmanlık Modeli'nin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için üzerinde düşen sorumlulukları yerine getirmek, bunu yaparken diğer uygulama öğrencileri, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile etkili işbirliği ve iletişim içinde bulunmak,
- Her dönem başında kendi için danışmanlık yapmak üzere görevlendirilmiş öğretim elemanı ile sosyal medya üzerinden düzenli iletişim kurmak,
- Haftalık olarak öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem raporu ve ders planlarını hazırlamak, geri bildirim almak üzere uygulama öğretim elemanına her hafta teslim etmek,
- Her ders işleyişinden sonra gerçekleşecek geribildirim toplantılarında yansıtma yapmak ve sonraki dersleri için eylem planı oluşturmak,

- Her ortamda hal, tavır ve giyiniş itibarı ile Eğitim Fakültesine yakışacak bir öğretmen duruşu sergilemek.

5.1.1 b. Uygulama Öğrencisinin Uygulama Eğitim Kurumuna Karşı Görev ve Sorumlulukları

- Uygulama Eğitim kurumunda bulundukları süre içinde kurum yönetimi, uygulama öğretmenleri ve öğrenciler ile olumlu iletişim ve işbirliği içinde bulunmak,

- Uygulama öğretmeninin ders programını takip etmek, uygulama öğretmeni tarafından verilen görevleri yerine getirmek,

- Uygulama eğitim kurumu tarafından belirlenen kuralları öğrenmek ve uygulamak,

- Uygulama eğitim kurumundaki eğitsel araçları tanımak, kullanmak ve korumak,

- Uygulama öğretmeni ile birlikte zümre toplantılarına katılmak, nöbet, sınav hazırlama vb. etkinliklerde görev almak,

- Kurumda bulundukları süre içinde resmi gün bayram, tören ve kutlamalara bizzat katılmak ve hazırlıklar konusunda öğretmenlere yardımcı olmak,

- Kurum çatısı altında öğrenciler ve kurum personeli ile iletişimlerinde her zaman örnek öğretmen davranışları sergilemek,

5.1.1 c. Uygulama Öğrencisinin Öğretim Elemanına Karşı Görev ve Sorumlulukları

- Öğretmenlik Uygulaması ders içeriğinde belirtilen görev ve sorumlulukları yerine getirmek,

- Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile ilgili dönem başlarında fakültede uygulama bölüm koordinatörü tarafından yapılacak seminer ve toplantılara katılmak,

- Özel bir durum olduğunda ya da uygulama gününde kuruma gidemediğinde öğretim elemanına bilgi vermek.

• Öğretim elemanının gözlemleyeceği dersler için gerekli tüm hazırlıkları yapmak (ders planı, etkinlik materyallerinin temini, sınıf düzeninin sağlanması vs.) ve gözlem günü herhangi bir aksaklık olmaması için gerekli önlemleri almak.

• Öğretim elemanının dersi gözleyeceği günden birkaç gün önce öğretim elemanı ile iletişime geçmek ve dersiyle ilgili fikir alışverişinde bulunmak.

• Ders planını ders öncesi bir ön görüşme ile öğretim elemanı ile paylaşmak, dönüt almak ve öğretim elemanının önerileri doğrultusunda planında gerekli değişiklikler yapmak.

• Ders sonrası üçlü / dörtlü görüşmeye katılmak ve ders performansı hakkında diğer paydaşlardan etkin dönüt almak.

• Bir öğretmenden beklenecek uzman davranışları sergilemek.

• Uygulama öğretim elemanı ile saygı çerçevesinde olumlu iletişim halinde olmak.

5.1.2 Öğretim Elemanının Görev ve Sorumlulukları

a) Danışmanlık yaptığı tüm uygulama öğrencilerini dönem başında Klinik Danışmanlık Modeli (KDM), evreleri ve nasıl uygulanacağı hakkında bilgilendirmek.

b) Danışmanlık yaptığı tüm uygulama öğrencilerini KDM'nin uygulanması sürecinde uyulması gereken kurallar konusunda bilgilendirmek.

c) Danışmanlık yaptığı tüm uygulama öğrencilerini dönem başında uygulama yapacakları uygulama eğitim kurumuna götürmek; kurum yönetimi, kurum uygulama koordinatörü olan Müdür Yardımcısı ve o dönem Klinik Danışmanlık Modelini uygulamak üzere görevlendirilmiş olan uygulama öğretmenleri ile tanıştırmak.

d) Uygulama öğrencilerinin derslerini gözlemek için bir dönem içinde hangi tarihlerde uygulama eğitim kurumuna gideceğini uygulama öğrencilerine resmi olarak dönem başında bildirmek.

e) Uygulama eğitim kurumlarına planlandığı şekilde giderek uygulama öğrencisi ve uygulama öğretmenleri ile işbirliği yapmak.

f) KDM'nin etkin biçimde uygulanması için gerekli tüm önemleri almak ve bu konuda kurum yönetimini bilgilendirmek.

g) Uygulama öğrencisinin Öğretmenlik Uygulaması derslerinin düzenli olarak yürütebilmesini sağlamak için:

- Uygulamada uygulama öğrencisinin Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen öğretmenlik mesleğine ilişkin kurallara uygun davranıp davranmadığını denetlemek,
- Uygulama programının yürütülmesinde ilgili koordinatörlükler ve uygulama öğretmenleri ile sürekli iletişim ve işbirliği içinde bulunmak,
- Uygulama öğretmeni ile uygulama öğrencisinin çalışmalarını görüşmek, uygulama öğrencisinin gelişmesini sağlayacak ve başarısını arttıracak önlemleri almak,
- Uygulama öğrencilerine ders planı hazırlama, öğretim araçları hakkında kayıt tutma, değerlendirme ve sınıf yönetimi konularında rehberlik ve danışmanlık yapmak,
- Uygulama öğrencisini gözleyeceği günlerde kuruma zamanında gelir ve uygulama öğrencisinin derse hazır olduğundan emin olmak,
- KDM'nin her aşamasında aktif rol almak, üzerine düşen sorumlukları gerçekleştirmek ve modelin kurumda eksiksiz biçimde uygulanması için gerekli önlemleri almak,
- Ders öncesi ve sonrası yapılacak görüşmelerde aktif rol almak, görüşmeleri bizzat yönetmek,
- Ders sonrası yapılacak görüşme saatleri için kurum yönetimiyle iletişim kurarak ilgili dersin doldurulması için önlem almak,
- Her uygulama öğrencisinin uygulama dersini dönem boyunca "en az iki kez" izlemek,
- Uygulama öğretmenini sistemin bir parçası olması konusunda cesaretlendirmek ve uygulama öğretmeninin değerlendirilme sürecine bizzat katılması konusunda gereken önlemleri almak.

5.1.3 Uygulama Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları

- Uygulama öğrencilerinin uygulama eğitim kurumundaki programını uygulama öğretim elemanı ile birlikte belirlemek,
- Uygulama öğrencisinin gözlem yapmasını ve sınıfında ders işlemesini kolaylaştıracak yöntem ve teknikleri belirlemesine, etkinlik ve materyalleri seçmesine yardımcı olmak ve haftada en az bir saat ders anlatmasını sağlamak,
- Uygulama öğrencisinin işleyeceği dersi planlama aşamasında destek olmak,
- Uygulama öğrencisinin işlediği her dersi gözlemler ve değerlendirmek, ders gözlem formu ile geri bildirim vermek,
- Uygulama öğrencisini hiçbir şekilde sınıfta tek başına bırakmamak ve kurumda olmadığı günlerde sınıfta başka bir öğretmen bulunması için uygulama eğitim kurumu koordinatörünü bilgilendirmek,
- Uygulama öğrencisini her izlediğinde gözlem ve değerlendirme formunu doldurmak ve bir kopyasını uygulama öğrencisi ile paylaşmak,
- Uygulama öğretim elemanı ile sürekli iletişim halinde bulunup uygulama öğrencisinin gelişimini takip etmek, uygulama öğretim elemanının her kurum ziyaretinde üçlü/dörtlü görüşmelere katılmak,
- Öğretim elemanı ile ders sonrası yapılacak üçlü/dörtlü görüşme saatleri için kurum yönetimiyle iletişim kurarak ilgili dersin doldurulması için önlem almak,
- Sınıf dışı etkinliklere (tören, nöbet, sınav hazırlığı, vb.) katılma konusunda uygulama öğrencisini teşvik etmek ve yönlendirmek,
- Uygulama öğrencisinin değerlendirmesini dönem sonunda uygulama öğretim elemanı ile birlikte gerçekleştirmek, değerlendirme formlarını MEBBİS'e girmek.

Kaynaklar

Aday Öğretmen Kılavuzu (1999). YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara.

BÖLÜM 6

6. Öğretmenlik Uygulaması I ve II

6.1 Dersin Tanımı

MEB Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge (MEB Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge, Ekim 1998/2493; Ek ve Değişiklikler: 04.01.2010 Tarihli ve B.08.0.ÖEG.0.13.01.02-380/01-08)'de Öğretmenlik Uygulaması, "uygulama öğrencilerine, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir derstir" olarak;

"Uygulama öğrencisi", "öğretmenlik programlarına devam eden, öğretmeni olacağı öğretim düzeyi ve alanında, kurum ortamında, öğretmenlik uygulaması yapan yükseköğretim kurumu öğrencisini ifade eder" biçiminde,

"Uygulama öğretim elemanı", "alanında deneyimli ve öğretmenlik formasyonuna sahip, uygulama öğrencisinin uygulama çalışmalarını planlayan, yürüten ve değerlendiren yükseköğretim kurumu öğretim elemanı" şeklinde,

"Uygulama öğretmeni", ise "uygulama eğitim kurumunda görevli, öğretmenlik formasyonuna sahip, alanında deneyimli öğretmenler arasından seçilen, uygulama öğrencisine öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanmasında rehberlik ve danışmanlık yapan sınıf veya ders öğretmeni" biçimde tanımlanmaktadır.

6.2 Dersin Amaçları

Dersin amacı teori ile uygulamayı bütünleyerek bilgili, yetkin, mesleğine bağlı, ilgili ve katılımcı eğitimciler yetiştirmektir. Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerini tamamlayan uygulama öğrencilerine öğretimde kullanacağı etkinlikleri planlama ve bir bütün oluşturacak şekilde uygulama becerisi kazandırmaktır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları gözlemlemesi ve buna göre dersinde bireysel veya küçük gruplar halinde çalışma ortamları hazırlamasına olanak sağlamaktır.

Bu anlayış doğrultusunda Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri ile uygulama öğrencisi,

- Uygulama eğitim kurumundaki yöneticiler (idari personel), öğretmenler ve diğer uygulama öğrencileriyle uyum içinde çalışabilmek üzere gereken becerileri kazanır.
- Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri Uygulama öğrencilerinin 12 hafta boyunca görevlendirildikleri kurumda haftada altı saat aktif öğretim uygulaması yaptıkları bir ders olup, uygulama öğrencisi uygulama süresince öğretimi planlama, sınıf yönetimi ve değerlendirme becerilerini gösterir.
- Fakülte öğretim elemanlarının Uygulama öğrencilerini düzenli olarak ziyaret edip derslerini gözlemlemesi sonucu kendi gelişimi için gerekli olan dönüt, yardım ve desteği alır.
- Uygulama öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri aracılığıyla ilk üç yılda almış oldukları derslerin kendilerinde oluşturduğu bilgi, beceri, değer ve tutumları gerçek öğrenci kurum /sınıf ortamında uygular.
- Uygulama öğrencileri kendilerine edindikleri bilgiyi öğretim ilke ve yöntemleri çerçevesinde ilköğretim programıyla bütünleştirebilme deneyimi yaşamak, mesleki yeterliliklerini geliştirebilmek, ölçme ve değerlendirme hazırlık ve uygulama çalışmalarını yapabilmek için ortam hazırlanmasını ister.
- Öğretmenlik uygulaması sırasında kazanmış oldukları deneyimlerini, aynı sınıfı paylaştıkları uygulama öğrencisi arkadaşı, sınıf öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı yansıtmacı anlayışa uygun olarak paylaşır.

6.3 Öğretmenlik Uygulamasının Kazanımları

1. Uygulama öğrencileri öğrenme, gelişim, ders planlama, öğretim ve değerlendirme konularında kritik ve yansıtıcı bakış açısı kazanır.
2. Uygulama öğrencileri bireysel farklılıkları göz önüne alarak öğrenme ortamını düzenleme ve gerekli değişiklikleri yapabilme becerisi kazanır.
3. Uygulama öğrencileri öğrencilerin ilgi ve katılımını sağlayacak öğrenme ortamı yaratma becerisini kazanır.

Kaynaklar

MEB Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge (MEB Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge, Ekim 1998/2493; Ek ve Değişiklikler: 04.01.2010 Tarihli ve B.08.0.ÖEG.0.13.01.02-380/01-08

BÖLÜM 7

7. Web 2.0 Destekli Öğretmenlik Uygulaması

7.1 Web 2.0 ve Öğretmenlik Uygulaması

Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve öğretmenin niteliğinin arttırılması konuları birçok araştırmacı tarafından tartışılmakta ve sorunlara çözümler üretilmeye çalışılmaktadır. Uygulama öğrencilerinin alan bilgisi bakımından yeterli oldukları ancak öğretmenlik mesleğinin uygulanmasına yönelik bilgi ve beceriler açısından eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, 1998'de YÖK ve Dünya Bankasının ortak çalışmasıyla öğretmen eğitiminde yeni düzenlemeler yapılarak uygulama öğrencilerinin uygulama eğitim kurumlarında geçirecekleri süreler arttırılmış ve öğretmenlik meslek uygulamasına yönelik olan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri öğretmenlik programlarına konulmuştur. Öğretmenlik uygulaması, uygulama öğrencilerinin mesleklerinde karşılaşacakları olası sorunlarla yüzleştikleri, akranları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları ile fikir alışverişinde bulunarak kendilerini geliştirebilecekleri bir fırsat sunmaktadır (Becit, Kurt ve Kabakçı, 2009; Baştürk, 2009; Kuter ve Koç, 2009; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008).

Son 10 yılda yaşanan teknolojik gelişmeler öğretmen eğitimi alanında da etkisini göstererek, özellikle Öğretmenlik Uygulaması alanında web destekli uygulamalardan (harmanlanmış öğrenme ortamları, e-portfolyo sanal sınıf uygulamaları, tartışma forumları, öğretim yönetim sistemleri, sosyal paylaşım siteleri, Web 2.0 teknolojileri, vb.) yararlanılmaya başlanmıştır (Wu ve Lee, 2004; Hramiak, Boulton ve Irwin, 2007; Clarken, 2007; Yoon, 2007; Choy, Wong ve Gao, 2008; Chuang, 2010; Yoon, 2008; Cheong, 2010; Meriläinen, Johnson ve Valli, 2009; Reupert ve Dalgarno, 2011; Reynolds ve Fell, 2011).

Karma öğrenme olarak da bilinen harmanlanmış öğrenme geleneksel yüz yüze eğitim ortamlarının çevrimiçi eğitim materyalleri ve teknolojileri ile zenginleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin belli oranlarda birleştirildiği ortamlar harmanlanmış öğrenme ortamları olarak nitelendirilir (Osguthorpe ve Graham, 2003; Dziuban, Hartman ve Moskal, 2004). Osguthorpe ve Graham (2003), öğretmenlerin harmanlanmış ortamları tasarlarken benimseyebilecekleri altı hedefi şu şekilde belirlemişlerdir:

1. Pedagojik zenginlik,
2. Bilgiye erişim,
3. Sosyal etkileşim,
4. Öğrenen kontrolü,
5. Maliyet etkililiği ve
6. Revizyon: Yeniden gözden geçirip düzeltme kolaylığı.

Uluyol ve Karadeniz'in (2009) üniversite öğrencileri için yaptıkları çalışmalarında, öğrenciler, dersin amaçlarının, içeriğin ve değerlendirme ölçütlerinin dersin web sitesi içerisinde sunulmasını ve süreç içerisinde dersin web sitesini kullanarak ödevler, çalışma yaprakları, sunumlar ve raporlara ulaşılabilmelerini oldukça yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Collin ve Karsenti (2010) öğretmenlik uygulaması dersinin, uygulama öğrencileri ve uygulama öğretim elemanlarının çevrimiçi iletişim kurabildiği harmanlanmış bir eğitim ortamında işlenmesinin öğrencilerin yansıtıcı düşünme süreçleri için olmazsa olmaz bir unsur olduğunu göstermiştir.

Yoon (2007, 2008) Öğretmenlik Uygulaması öğrencilerinin sadece haftanın belli gün ve saatlerinde değil istedikleri ve kendilerine uygun olan her an uygulama yapabilmeleri ve dönüt alabilmeleri için üç boyutlu bir sanal Öğretmenlik Uygulaması (cyberpracticum) platformu oluşturmuştur. Bu platformda uygulama öğretim elemanları öğrenciler için değişik sınıf ortamları oluşturabilmekte ve öğrencilerin her türlü sorunla karşılaşarak problem çözme, çözüm üretme, değişik öğretme stilleri kullanma ve yansıtıcı düşünme süreçlerini geliştirmelerine katkıda bulunmalarına yardımcı olmaktadır. Sisteme dünyanın herhangi bir yerinden öğrenciler ve uygulama öğretmenleri katılarak değişik bakış açıları kazandırılmaktadır. Uygulama öğrencileri farklı sınıflarda (K-12) uygulama yapma ve çevrimiçi sohbet programı kullanarak hem uygulama öğretim elemanından hem de uygulama öğretmeninden dönüt alma fırsatına sahiptir.

Caner (2010) uygulama öğrencileri ve uygulama öğretim elemanları arasındaki iletişimi (dönütü) daha etkili hale getirebilmek amacı ile İngilizce öğretmenliği uygulama öğrencileri için bir harmanlanmış öğretmenlik uygulaması platformu oluşturmuştur. Bu platformda uygulama öğrencileri ders planlarını ve uygulama eğitim ku-

Kaynaklar

Baştürk, S. (2009). Investigating Teaching Practice Course According to Student Teachers' Opinions. *Elementary Education Online*, 8(2), 439-456.

Becit, G., Kurt, A.A. & Kabakçı I. (2009). Bilgisayar Uygulama öğrencilerinin Okul Uygulama Derslerinin Yararlarına İlişkin Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 169-184.

Bryan, L.A. & Recesso, A. (2006). Promoting Reflection among Science Student Teachers using a Web-based Video Analysis Tool. *Journal of Computing in Teacher Education.* 23(1), 31-39.

Caner, M. (2010). Blended Learning Model For Teaching Practice Course. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. 11(3).

Cheong, D. (2010). The effects of practice teaching sessions in second life on the change in pre-service teachers' teaching efficacy. *Computer & Education*, 55, 868-880.

Choy, D., Wong, A. & Gao, P. (2008). Singapore's preservice teachers' perspectives in integrating information and communication technology (ICT) during practicum. Paper presented at AARE Conference, November 30-December 4, 2008, Brisbane, Australia.

Chuang, H. H. (2010). Weblog-based Electronic Portfolios for Student Teachers in Taiwan, *Education Tech Research Dev*, 58, 211-227.

Clarken, R. H. (2007). Using Web-Based Technology to Effectively and Efficiently Place and Evaluate Student Teachers, Supervisors and Programs. Paper presented at the 59th American Association of Colleges for Teacher Education Annual Meeting, New York.

Collin, S. & Karsenti, T. (2010). Online interaction: How does it help preservice teachers become better reflective practitioners?.In D. Gibson& B. Dodge (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (pp. 1400-1405). Chesapeake, VA: AACE.

Deperlioğlu, Ö. & Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. Paper presented at the XII. Akademik Bilişim Konferansı. 10 - 12 February 2010, Afyon, Turkey.

Dziuban, C.D, Hartman, J.L. & Moskal, P.D. (2004). Blended Learning Educause, 2004(7), 1-12.

Hramiak, A., Boulton, H. & Irwin, B. (2009). Trainee Teachers' Use of Blogs as PrivateReflectionsfor Professional Development. *Learning, Media and Technology*, 34(3), 259-269.

Uluyol, C. & Karadeniz, S. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.* 1(1), 60-84

Kuter, S., & Koc, S. (2009). A multi-level analysis of the teacher Education internship in terms of its collaborative dimension in Northern Cyprus. *International Journal of Educational Development*, 29, 415–425.

McLoughlin, C. & Lee, M. J.W. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. Paper presented at the ASCILITE, Singapoure.

Meriläinen, M., Johnson, P., & Valli R. (2009). Using Modern Information Technology During Preservice Teacher Education Practicum Period to Make Training Possible in Authentic Environment. *Research in Higher Education Journal*, 2007, 1-11.

Osguthorpe, R. T. & Graham, C. R., (2003). Blended Learning Environments Definitions and Directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.

Ozan, Ş. & Odabaşı, F. (2016). Sosyal medyada öğretmenlik uygulaması danışmanlık sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, (KEFAD)*, 17(1), 599-613

Özkılıç R., Bilgin, A. & Kartal, H. (2008). Evaluation of Teaching Practice Course According to Opinions of Teacher Candidates. *Elementary Education Online*, 7(3), 726-737.

Reynolds, S. & Fell, P. (2011). The Effect of E-learning on Student Placement in the Community. *Primary Health Care*, 21(5), 28-32.

Reupert, A. & Dalgarno, B. (2011). Using Online Blogs to Develop Student Teachers' Behaviour Management Approaches. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 48-64.

Willard, N. (2011) Schools and Online Social Networking. *Education World*. Retrieved from http://www.educationworld.com/a_issues/issues/issues423.shtml on August 25, 2013.

Wu, C. & Lee G.C. (2004). Use of Computer-Mediated Communication in a Teaching Practicum Course. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 511–528.

Yoon, J. (2007). Supporting student Teaching Thorugh virtual Classrooms. *Educause Quarterly*, 10-11.

Yoon, J. (2008). Cyberpracticum: A future practicum classroom. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 163-165.



Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Tansu MUTLU

Genişletilmiş
5. Baskı

Ankara
2023

KURAMDAN UYGULAMAYA
BİREYLE PSİKOLOJİK DANIŞMA

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
ORCID:0000-0001-9301-5946

Dr. Öğr. Üyesi Tansu MUTLU
ORCID:0000–0002–4758–1522

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-534-7
e-ISBN : 978-605-170-533-0
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

ERYILMAZ, Ali
MUTLU, Tansu

KURAMDAN UYGULAMAYA
BİREYLE PSİKOLOJİK DANIŞMA

Anı Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara/TÜRKİYE
2023, x +278 Sf. 16x24 cm
ISBN : 978-605-170-534-7
e-ISBN : 978-605-170-533-0

Psikoloji
Kuram, Uygulama, Beceri, Gelişim, Psikolojik Danışmanın Doğası, Gelişimsel Yardım Modeli Psikolojik Danışmada Farklı Danışanlar, Bireyle Psikolojik Danışma Süreci, Terapötik Beceriler ve Koşullar, Psikolojik Danışma Örnekleri, Süpervizyon Süreci, Etkili Psikolojik Danışman ÖZellikleri

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



YAZARLAR HAKKINDA

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

Dr. Ali ERYILMAZ, 2001 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünden mezun olduktan sonra 2004 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalında bilim uzmanlığını ve 2009 yılında ise Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalında doktorasını tamamlamıştır. 2004-2010 yılları arasında Pozitif Psikoterapi alanında temel ve mastır eğitimini tamamlayarak "Pozitif Psikoterapist" unvanını almıştır. Dünya Pozitif Psikoterapi Merkezinden 2019 yılında Pozitif Psikoterapi alanında Temel Eğitmenlik sertifikasını almıştır. Dr. Ali ERYILMAZ, 2010-2017 yılları arasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmıştır. Dr. Ali ERYILMAZ, 2017 yılından beri Yıldız Teknik Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaya devam etmektedir.

Ayrıca Dr. Ali ERYILMAZ, 1996-2003 yılları arasında Ankara İl Sağlık Müdürlüğü 112 Acil Kurtarma Birimi, Polatlı Devlet Hastanesi Acil Kliniği ve Ankara Niyazi Karabey Sağlık Ocağı gibi sağlık kurumlarında sağlık memurluğu yapmıştır. 2003-2010 yılları arasında ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Pursaklar Sağlık Meslek Lisesinde ve Ankara Lisesinde psikolojik danışman olarak görev yapmıştır. 2011-2012 yılları arasında TSK 28. Mknz. Barış Gücü Tugayında psikolojik danışman olarak çalışmıştır.

Dr. Ali ERYILMAZ, 2005 yılından beri pozitif psikoloji alanında çalışmalarda bulunmaktadır. Lisans ve yüksek lisans düzeyinde verdiği çeşitli derslerin yanında üç yıldır kuramsal ve uygulamalı olarak Pozitif Psikoterapi, Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları ve Grupla Psikolojik Danışma derslerini yürütmektedir. Akademik ilgi alanları arasında pozitif psikoterapi, danışman eğitimi, süpervizyon modeli, okulda motivasyon, yaşam amaçları, romantik ilişkiler, öznel iyi oluş, mutluluk, derse katılım ve barış gibi konular yer almaktadır. Bu konularda yurt içinde ve yurt dışında yayımlanan dergilerde yayınları bulunmaktadır. Dr. Ali ERYILMAZ'a ait *Herkes İçin Mutluluğun Başucu Kitabı*, *Psikolojik Sorunlara Müdahale ve Kendi Kendine Yardım Kitabı* ve *Bedene Yolculuk* olmak üzere çeşitli eserleri vardır.

Dr. Öğr. Üyesi Tansu MUTLU

Dr. Tansu MUTLU, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik programından mezun olmuştur. Lisans Eğitimini Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı (ABD) Birincisi; Eğitim Fakültesi Üçüncüsü olarak tamamlamıştır. Lisans eğitiminin ardından Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD'de uzmanlığını "Kariyer Kararı Verme Güçlükleri" adlı tezi başarıyla savunarak almıştır. Yüksek lisans ve doktora eğitimi süresince TÜBİTAK bursiyeri olarak eğitimini sürdüren yazar, Orta Doğu Teknik Üniversitesinde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD'de doktora tezini tamamlayarak doktor unvanını almıştır.

Yazar, doktora eğitimi sırasında TÜBİTAK'tan burs kazanarak University of Wisconsin- Milwaukee'de doktora tez araştırmasını "Visiting Scholar" unvanıyla yürütmüştür. Uluslararası ve ulusal düzeyde çeşitli yayınları ve projeleri olan yazar, "The International Committee of Adlerian Summer Schools and Institutes (ICASSI)" tarafından düzenlenen yaz okullarına katılmakta ve 2015 yılında ICASSI'den burs kazanarak söz konusu yaz okulunda eğitimini tamamlamıştır.

Çalışma hayatına Ankara Üniversitesinde devam eden yazar, lisans ve yüksek lisans düzeyinde yürütülen Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları, Mesleki Rehberlik ve Danışma, Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri, Mesleki Rehberlik ve Danışmanlık Uygulamaları, Kriz Danışmanlığı gibi hem kuramsal hem de uygulamalı derslerle ilgilenmektedir. Çalışma hayatı süresince akademik gelişimine devam eden Tansu MUTLU, alanıyla ilgili yaz okulları, kongreler, seminerler ve atölye çalışmaları gibi akademik etkinliklere katılım göstermektedir. Yazarın çalışma alanları içerisinde psikolojik danışman eğitimi, kariyer psikolojik danışmanlığı ve travma sonrası psikolojik danışma yer almaktadır.

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

Psikolojik Danışmanın Doğası ---------- 1-24

Bölüm 2

Psikolojik Danışma Kuramları ---------- 25-78

Bölüm 3

Terapötik Beceriler ve Koşullar ---------- 79-122

Bölüm 4

Gelişimsel Yardım Modeli ---------- 123-138

Bölüm 5

Hataları ve Doğruları ile Bireyle Psikolojik Danışma Süreci:
Psikolojik Danışma Örnekleri ---------- 139-202

Bölüm 6

Psikolojik Danışmada Farklı Danışanlar ---------- 203-214

Bölüm 7

Altı Aşamalı Süpervizyon Modeli ---------- 215-230

Bölüm 8

Psikolojik Danışman Nitelikleri: Etkili Psikolojik Danışman Özellikleri ---------- 231-262

Kaynakça ---------- 263-276

ÖN SÖZ

Bireylerin ruh sağlığını destekleyen en önemli alanlardan bir tanesi psikolojik danışma ve rehberlik alanıdır. Gerek bireyle gerekse grupla psikolojik danışma hizmetleriyle bireylerin ruh sağlıklarına olumlu katkılar sunulmaktadır. Bu süreçte psikolojik danışmanların, psikolojik danışma hizmetini hem teorik hem de uygulama açısından bilmelerine ihtiyaçları vardır. Psikolojik danışma ve rehberlik alanı Türkiye'de gelişimini gösterirken çok sayıda psikolojik danışman adayı da bu alanda eğitim görmektedir. Bu süreçte psikolojik danışman adayları için psikolojik danışma uygulamalarına ışık tutacak kaynaklara ihtiyaç vardır. Bu noktada konu alanıyla ilgili ortaya konan kitaplara bakıldığında daha çok çeviri kitaplarla sürecin yönetildiği görülmektedir. Oysaki Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin yerel kaynaklara da ihtiyaçları vardır. Ayrıca psikolojik danışman adaylarının gelişim düzeylerine uygun ve gelişimlerini destekleyecek kaynaklara gereksinim duyulmaktadır. Bu kitap bu noktada yer alan önemli bir eksikliği gidermek amacıyla yazılmıştır. Psikolojik danışman eğitimi veren üniversitelerde bireyle psikolojik danışma uygulamaları adı altında bir dersin okutulduğu da ikinci gerekçedir. Bu derse yönelik uygulama süreci incelendiğinde öğrencilerin teorik bilgilerini uygulamalarıyla birleştirmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu ihtiyacın var olmasına karşın alanyazında bu ihtiyacı doyuracak çok az sayıda kitap bulunmaktadır. Bu noktada bu kitap anılan ihtiyacı gidermek amacıyla hazırlanmıştır.

Psikolojik danışma sürecini etkili bir şekilde yürütmek önemlidir. Psikolojik danışmanların sadece terapötik koşulları ve becerileri bilmeleri yeterli değildir. Anılan özelliklerin yanında psikolojik danışman adaylarının kendilerini, terapötik süreci ve danışanları da yönetmeleri gerekmektedir. Bu yönetim sürecinde sadece sezgilere değil, kuramsal bilgilere ve modellere de ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca psikolojik danışman yetiştiren kurumlarda görev yapan akademisyenlerin de standart süpervizyon modellerine ihtiyaçları vardır. Tüm bu gerekçeler göz önünde bulundurularak terapötik koşullar ve beceriler, gelişimsel yardım modeli, problem çözme, psikolojik danışma kuramları, bireyle psikolojik danışmada süpervizyon süreci, hataları ve doğruları ile bireyle psikolojik danışma süreci gibi konuları içeren kapsamlı bir kitap ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu kitaptan yardım mesleği elemanları (sosyal hizmet uzmanı, psikolog, psikiyatrist, psikolojik danışman gibi) faydalanabilir. Özellikle Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik programlarında öğrenim gören son sınıf öğrencileri bireyle psikolojik danışma uygulamaları dersinde bu kitabı ana ya da yardımcı kaynak olarak kullanabilirler. Benzer bir şekilde lisansüstü düzeyde eğitim gören psikolojik danışmanlar da bu kitaptan yararlanabilirler. Ayrıca alan çalışanları da kendilerini geliştirmek adına bu kitaba başvurabilirler. Ek olarak, bu kitap ve bu kitabın içeriği psikolojik danışma ve rehberlik alanıyla ilgili farklı kitlelere hitap etmektedir. Bu nedenle bölümler okunurken bireylerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulursa daha işlevsel olabilir. Örneğin süpervizyon oturumlarını yürüten bireylerin özellikle Bölüm 6: Süpervizyon Modeli'ne odaklanması faydalı olacaktır.

Bu kitap, yazarların uzun yıllar süren mesleki deneyimleri ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Kitabın bu aşamaya gelmesine pek çok kişi katkı sağlamıştır. Özellikle kitabın yazarlarına sonsuz katkılar getiren danışanlara ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans ve lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilere teşekkürü bir borç biliriz. Kitabı okuyanların hem kendilerine hem danışanlarına faydalı olmalarını umut eder, başarılar dileriz.

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi Tansu MUTLU

İKİNCİ BASKIYA ÖN SÖZ

Kuramdan Uygulamaya Bireyle Psikolojik Danışma kitabının ikinci baskısı gerçekleşmiş durumda. Bu noktada kitabın yazarları olarak birkaç konuya değinmek istedik. Öncelikle, önemli ama birinci baskıda yar almayan "Bir süreç olarak bireyle psikolojik danışma", "Psikolojik yardım ilişkisinde roller ve etmenler" konuları birinci bölümün ilgili yerlerine eklenmiştir. Kitapta yer alan 3. Bölüm'e de "Cesaretlendirme" ve "Danışana Dikkat Etme" terapötik becerileri eklenmiştir.

Kitabın birinci baskısıyla ilgili bazı geri bildirimler aldık. Bunlar arasında, kitabın psikolojik danışma becerilerini edinme noktasında "Kendi kendine yardım" niteliği taşıdığı görüşüdür. Kitabı okuyan bireyler herhangi bir uzmanın yardımına ihtiyaç duymadan ilgili konularda kendi becerilerini artırdıklarını belirtmişlerdir. Özellikle "Hataları ve doğrularıyla bireyle psikolojik danışma süreci" bölümünü okuyan bireylerin yukarıda ifade edilen düşüncelere ulaştıkları görülmüştür. Bu noktada kitabın kendi kendine yardım özelliğini de keşfetmiş olmaktan mutluluk duymaktayız. Öte yandan kitabı okuyan bireylerin verdikleri geri bildirimlerden, kitabın pek çok açıdan toparlayıcı bir nitelikte olduğu vurgulanmıştır. Bu noktada kitabın; bireyle psikolojik danışma sürecine yönelik bütüncül bir bakış açısı sunması da önemli bir nitelik olarak görülmektedir.

Bu kitap aracılığı ile danışanlarına yardımcı olan psikolojik danışmanlara ve psikolojik danışman adaylarına teşekkürü bir borç biliyoruz. Çünkü meslektaşlarımız etkili psikolojik danışma yardımı sunarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik mesleğinin işlevselliğini ortaya koymaktadırlar. Bu durum, toplumda psikolojik danışmanlık mesleğine duyulan ihtiyacın önemli bir göstergesi olmaktadır. Böylece psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanının gelişmesi adına küçük ama önemli adımlar atılmış olmaktadır.

Özellikle kitabın yazarlarına sonsuz katkıda bulunan danışanlara ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans ve lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilere teşekkürü bir borç biliriz. Kitabı okuyanların hem kendilerine hem de danışanlarına faydalı olmalarını umut eder, başarılar dileriz.

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi Tansu MUTLU

GENİŞLETİLMİŞ ÜÇÜNCÜ BASKIYA ÖN SÖZ

İhtiyaç duyan bireylere psikolojik destek sunmak önemlidir. Özellikle etkili bir psikolojik destek sunan birey / uzman olmak için kendimizi sürekli geliştirmeye gereksinimimiz vardır. Bu gereksinimi karşılamanın pek çok yolu vardır. Bu yollardan biri de basılı materyallerden yararlanmaktadır. İşte, alan öğrencilerinin ve uzmanlarının etkili birer yardım edici olmalarını desteklemek amacıyla ortaya konan *Kuramdan Uygulamaya Bireyle Psikolojik Danışma Kitabı*'nın üçüncü baskısına gelmiş durumdayız.

Dünya ve içindekiler gelişimini sürdürdüğü gibi *Kuramdan Uygulamaya Bireyle Psikolojik Danışma Kitabı* da kendi gelişimini sürdürmektedir. Bu süreçte genişletilmiş üçüncü baskıya birtakım eklemeler yapılmıştır. Öncelikle dil ve kaynakça açısından kitap tekrar incelenmiştir. Gerekli düzenlemeler ve eklemeler gerçekleştirilmiştir. İkinci olarak da kitaba "Psikolojik Danışmada Farklı Danışanlar" şeklinde yeni bir bölüm eklenmiştir. Bu doğrultuda kitapta bir genişletmeye gidilmiştir.

Tüm bunların yanında bireyle psikolojik danışmada süpervizyon süreci çok önemlidir. Bu kitapta yer alan "Altı Aşamalı Süpervizyon Modeli" de kendi gelişimini sürdürmektedir. Bu bağlamda anılan modelin etkililiğine yönelik kitabın yazarları tarafından nitel ve nicel çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların sonucuna göre ilgili modelin etkili olduğu ve alan uzmanlarına kişisel yetkinlik ve mesleki beceri kazandırdığı sonucuna varılmıştır. İlgili çalışmalar ve sonuçları da kitabın "Altı Aşamalı Süpervizyon Modeli" bölümüne eklenmiştir.

Sonuç olarak hayat yolculuğunda *Kuramdan Uygulamaya Bireyle Psikolojik Danışma Kitabı* da kendi yolculuk serüvenini sürdürmektedir. Bu süreçte zaman zaman değişiklikler olmaktadır. Bu değişiklikleri de kitabın yazarları olarak bizler, kitaptan yararlanmak isteyen kişilere iletmek durumundayız. İlerleyen süreçte daha farklı değişiklikleri birlikte paylaşmak umudu ile…

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi Tansu MUTLU

GENİŞLETİLMİŞ BEŞİNCİ BASKIYA ÖN SÖZ

Kuramdan Uygulamaya Bireyle Psikolojik Danışma kitabı yayım yolculuğuna devam etmektedir. Kitabın yazarları olarak biz de kendi gelişimsel yolculuğumuza devam etmekteyiz. Nasıl ki her gelişim döneminde benliğimize ve kişiliğimize yeni şeyler ekliyorsak yazılan kitaplara kendi gelişimsel süreçleri içerisinde yeni bölümler eklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, *Kuramdan Uygulamaya Bireyle Psikolojik Danışma* kitabına psikolojik danışman nitelikleri ile ilgili bir bölüm eklenmesi ihtiyacı doğmuştur.

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik mesleği pozitif bilimlerle karşılaştırıldığında görece yeni bir meslektir. Genç ve yeni bir meslek olmasına karşın çok kısa sürede çok güçlü bir yapıya ulaşmıştır. Bu sürecin ana aktörleri, psikolojik danışmanlardır. Psikolojik danışmanların mesleklerini etkili bir şekilde yürütmeleri, psikolojik danışmanlık ve rehberliğin toplumlarda kabul gören bir meslek olmasını sağlamıştır. Psikolojik danışmanların, psikolojik danışma sürecini etkili bir şekilde yürütmeleri hem meslekleri hem kendileri hem de danışanları için önemlidir. Tüm bu süreci etkili bir şekilde yürütmek için psikolojik danışmanların birtakım yeterliliklere sahip olmaları gerekir. Literatürde etkili psikolojik danışman özellikleri konusunda oldukça fazla çalışma yapılmıştır. Ayrıca konu kültüre duyarlı psikolojik danışman nitelikleri bağlamında da ele alınmıştır.

Psikolojik danışmanların kariyer yolculuğu açısından bakıldığında; psikolojik danışmanlar lisans eğitimi ile temel oluşturmaktadırlar. Alanda yaptıkları çalışmalar ve lisansüstü eğitimleri ile de yetkinliklerini artırmaktadırlar. Bu noktada etkili psikolojik danışman olmak için oldukça fazla süreçten geçmektedirler.

Psikolojik danışman yeterliliklerinin profesyonelleşmedeki öneminden dolayı kitabın yazarları olarak kitabımıza yeni bir bölüm eklemeye karar verdik. Kitabımızdaki yeni bölüm "Psikolojik Danışman Nitelikleri: Etkili Psikolojik Danışman Özellikleri" şeklinde isimlendirilmiştir. Bu bölümde; psikolojik danışman niteliklerine yönelik çalışmaların tarihsel açıdan gelişimi, psikolojik danışman yeterlilikleri ile ilgili genel ve kuramsal açıklamalar, psikolojik danışman yeterlilikleri ile ilgili ampirik çalışmaların sonuçlarının ele alınması, kültüre duyarlı psikolojik danışmanın önemi ve alanyazındaki yeri, kültür ve psikolojik danışma, kültüre duyarlı psikolojik danışman yeterlilikleri gibi konulara yer verilmiştir.

Sonuç olarak bu kitaptan psikolojik destek sunan pek çok meslek elemanı yararlanmaktadır. Bu bireylerin, mesleklerini profesyonel bir şekilde yürütmek adına etkili psikolojik danışman özelliklerini sürece dahil etmeleri gerekir. Bu bağlamda kitabımızın psikolojik yardım sunan profesyonellere ve onların danışanlarına, psikolojik danışmanlık yeterliliklerini öğreten akademisyenlere ve öğrencilere fayda sağlamasını dileriz.

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi Tansu MUTLU

BÖLÜM 1

Psikolojik Danışmanın Doğası

BÖLÜMÜN KAZANIMLARI

- Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin ruh sağlığı hizmetlerindeki yerini açıklar.
- Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini tanımlar.
- Psikolojik danışma hizmetinin rehberlik hizmetlerinden farklılaşan yönlerini kavrar.
- Psikolojik danışmanın problem çözme ve karar verme becerisi üzerindeki etkisini değerlendirir.
- Psikolojik danışma ve psikoterapi arasındaki farklılıkları sıralar.

ANAHTAR KELİMELER

Psikolojik Danışma
Karar Verme
Problem Çözme
Psikoterapi

BÖLÜMÜN ANA HATLARI

- Giriş
- Ruh Sağlığı Hizmetleri Kapsamında Psikolojik Danışma ve Rehberlik
- Psikolojik Danışmanlık ve Rehberliğin Tanımlanması
- Bir Süreç Olarak Bireyle Psikolojik Danışma
- Psikolojik Yardım İlişkisinde Roller ve Etmenler
- Problem Çözme Süreci Olarak Psikolojik Danışma
- Karar verme Süreci Olarak Psikolojik Danışma

GİRİŞ

Psikolojik danışma ve rehberlik, insanlara yardım sunmayı amaçlayan alanlardan biridir. Bu yardım sürecinin merkezinde bireyle psikolojik danışma hizmeti bulunmaktadır. Günümüz dünyasında psikolojik danışma ve rehberlik alanında hızlı ilerlemeler yaşanmaktadır. Buna karşın pek çok psikolojik danışmanın da gerek kuramsal açıdan gerekse uygulamalar açısından bireyle psikolojik danışmanın doğasına ilişkin geniş ve ortak bir bakış açısına ihtiyaçları vardır.

Bireyle psikolojik danışmayı ve danışma sürecini sadece terapötik koşullar ve beceriler bağlamında ele almak, bireyle psikolojik danışmanın doğasına yönelik kısıtlamalar getirebilir. Öte yandan bireyle psikolojik danışmanın doğasına yönelik olarak ortak bir anlayış oluşturmak için gerek yapısal gerekse kavramsal uygulamalı bilgilere ihtiyaç vardır. Bu bakış açısı sayesinde;

- Psikolojik danışmanlar, bireyle psikolojik danışmaya yönelik kavramsal karmaşadan kurtulabilirler.
- Psikolojik danışmanlar, bireyle psikolojik danışmanın doğasını anlamaya yönelik kavramsal açıdan ve uygulama noktasında sağlam bir bakış açısına sahip olabilirler.
- Psikolojik danışmanların kendi mesleki kimliklerini daha iyi anlamlandırmaları ve bu kimliği daha iyi sahiplenmeleri ortaya çıkabilir.
- Psikolojik danışmanların psikolojik danışma hizmeti sunarken kendilerinden daha çok emin olmalarına yardımcı olabilir.

Bu bağlamda aşağıda yer alan soruların yanıtlanması anılan ihtiyaçların arşılanmasına yardımcı olabilir:

- ❖ Ruh sağlığı hizmetleri kapsamında psikolojik danışmalığın ve rehberliğin yeri nedir?
- ❖ Psikolojik danışma ve rehberlikte, bireyle psikolojik danışmanın yeri nedir?
- ❖ Bireyle psikolojik danışmanın kapsamı ve amacı nedir?
- ❖ Problem çözme süreci ile psikolojik danışma arasındaki ilişki nasıldır?
- ❖ Karar verme süreci ile psikolojik danışma arasındaki ilişki nasıldır?

İşte bu bakış açısı çerçevesinde, bu kitabın birinci bölümünde yukarıda ifade edilen sorulara cevaplar verilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerek literatürdeki kuramsal ve araştırmalara dayalı bilgilerden gerekse kitabın yazarlarının kişisel deneyimlerinden ve uygulamalarından yola çıkarak bireyle psikolojik danışmanın doğasına yönelik anlamlı bir bütün oluşturulmaya çalışılmıştır.

RUH SAĞLIĞI HİZMETLERİ KAPSAMINDA PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK

Bireyle psikolojik danışmanın doğasını anlamadan önce psikolojik danışma ve rehberliğin ruh sağlığı hizmetleri kapsamındaki yerini görmek gerekir. Bu bağlamda öncelikle ruh sağlığının ne olduğunun bilinmesi önemlidir. Günümüz dünyasında ruh sağlığı farklı şekillerde tanımlanıp ele alınmaktadır. Örneğin Köknel'e (1989) göre ruh sağlığı; bireyin kendisiyle, çevresindeki bireylerle ve içinde bulunduğu toplumla barış içerisinde olması, yaşamında bir düzen ve denge oluşturabilmesi ve yaşama uyum sağlayabilmesi için gerekli çabayı göstermesidir. Bu tanım incelendiğinde bireylerin uyumlarının iki önemli boyutunun olduğu görülür. Bu boyutlardan birincisi, bireylerin yaşamlarına uyum sağlamalarına engel olan etkenlere vurgu yapılmasıdır. Bu vurgunun bir yansıması olarak günlük hayat içerisinde ruh sağlığı denilince daha çok bireyin uyumunu bozan durum ya da uyumsuzluklar üzerinde durulmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak uyumsuzluk (patoloji) temelli ruh sağlığı hizmeti; bireylerin hastalıklara yakalanmalarının önlenmesi ve hastalıkların tedavisi gibi noktalara vurgu yapmaktadır.

İkinci boyut ise pozitife odaklanmayı içermektedir. Bu boyutun varlığına destek Dünya Sağlık Örgütünden gelmektedir. Dünya Sağlık Örgütüne göre sağlık; bireylerde sadece hastalıkların olmayışı değil, aynı zamanda bedensel, sosyal ve psikolojik açıdan tam bir iyi halidir. Kapsayıcı olan bu tanımdan da anlaşılacağı gibi ruh sağlığının; bireylerin kendilerini psikolojik ve duygusal açıdan iyi hissetmeleri, bireyde ruhsal bozuklukların olmayışı gibi boyutları da vardır. Bir başka deyişle, insanların yeteneklerinin ve potansiyellerinin geliştirilmesi, güçlü yanlarının ortaya çıkartılması üzerinde duran, olumluya odaklanan ruh sağlığı anlayışının da olduğu görülmektedir (Bricker, Davis ve Squires, 2004).

Yukarıdaki bilgiler ışığında, ruh sağlığının patoloji ve pozitif olmak üzere iki önemli odağının olduğu söylenebilir. Bu bağlamda psikolojik danışma ve rehberlik alanının ruh sağlığı hizmetlerindeki yerini belirlemeye ihtiyaç vardır. Bu açıdan bakıldığında psikolojik danışma ve rehberlik bir yandan bireylerin karşılaştıkları sorunlarıyla sağlıklı bir şekilde baş edebilmelerine yardım etmeyi amaçladığı için patoloji odaklı ruh sağlığı hizmetleri kapsamında yer almaktadır. Diğer yandan da bireylerin potansiyelini ortaya çıkararak bütüncül olarak gelişmelerine yardım etmeyi amaçladığı için pozitif odaklı ruh sağlığı hizmetleri kapsamında değerlendirilmesi gereken bir alandır. Bu konuyu daha iyi anlamak için aşağıdaki şekil incelenebilir.

BÖLÜM 2

Psikolojik Danışma Kuramları

BÖLÜMÜN KAZANIMLARI

- Psikolojik danışma kuramlarının temsilcilerini söyler.
- Her bir kurama ait anahtar kavramları açıklar.
- Psikolojik danışma kuramlarının tekniklerini gerektiğinde psikolojik danışma oturumlarında uygular.
- Her bir psikoloji kuramının amaçlarını özetler.
- Psikolojik danışma kuramlarının bakış açısından danışanın sorununu açıklar.

ANAHTAR KELİMELER

Psikolojik Danışma
Kuram

BÖLÜMÜN ANA HATLARI

- Giriş
- Psikanalitik Terapi
- Varoluşçu Terapi
- Birey Merkezli Terapi
- Gestalt Terapi
- Davranışçı Terapi
- Bilişsel Terapi
- Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi
- Gerçeklik Terapisi
- Feminist Terapi
- Öyküsel Terapi
- Pozitif Psikoterapi

GİRİŞ

İnsan davranışlarını ve davranışlarının nedenlerini kapsamlı bir biçimde açıklayabilmek, diğer davranışlarını yordayabilmek için örgütlenmiş ve geçerliği kabul görmüş kuramsal bilgilere ihtiyaç vardır. Ayrıca bu kuramsal bilgiler; bireylerin sorunlarının sürmesine ya da sorunlarının ortaya çıkmasına neden olan etmenleri belirleyebilmeye ve bu etmenlere uygun psikolojik danışma ilke ve tekniklerini uygulamaya yardımcı olmaktadır. Psikolojik danışma literatüründe yukarıda faydalarına değinilen kanıtlanmamış hipotezler bütünlüğüne psikolojik danışma kuramları denilmektedir (Nelson- Jones, 2011). Psikolojik danışma kuramları Sharf (2008) ve Nelson- Jones'a (2011) göre yaşamlarında bazı sorunlar yaşayan ve bu sorunların üstesinden gelmekte zorlanan bireylerin içinde bulunduğu durumu açıklamaya yardımcı olmaktadır. Psikolojik danışma kuramları, psikolojik danışma sürecinde rol oynadığı için danışanların yaşamlarında güçlük çekmelerine neden olan işlevsel ya da işlevsel olmayan davranışların nasıl oluştuğunu, işlevsel olmayan davranışlara nasıl müdahale edileceğini, kuramın psikolojik danışma sürecinde neyi amaçladığını ve danışanların sorunlarını nasıl ifade edeceklerini açıklamaktadır (Nelson-Jones, 2011).

Psikolojik danışma kuramlarının sayısı giderek artmaktadır ve günümüzde 400'den fazla psikolojik danışma kuramı olduğu vurgulanmaktadır (Corsini, 2008). Kuramların sayıca fazla olmasından dolayı bu kitapta yer alan kuramların seçimi sırasında bazı ölçütler kullanılmıştır. Birinci ölçüt, bu kitabın sadece psikolojik danışma kuramlarını anlatan bir kitap olmamasıdır. İkinci ölçüt ise bireyle psikolojik danışma uygulamaları, psikolojik danışma ilke ve teknikleri ve psikolojik danışma ve rehberlik derslerinde kullanılabilecek yardımcı bir kaynak olmasıdır. Kitapta yer alan psikolojik danışma kuramlarının seçilmesinde kullanılan bir diğer ölçüt ise mevcut araştırmalardır. Psikolojik danışmanların mesleki yaşamlarında en fazla kullandığı psikolojik danışma kuramlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmalar (Bike, Norcross ve Schatz, 2009; Norcross, Karpiak ve Santoro, 2005; Prochaska ve Norcross, 2010) bu ölçütün kullanılmasına yol göstermiştir. Son ölçüt olarak alanda çalışan psikolojik danışmanların deneyimlerine başvurulmuştur. Sonuç olarak yukarıda ifade edilen ölçütler kullanılarak belirlenen psikolojik danışma kuramlarına bu kitapta yer verilmesine karar verilmiştir.

Yukarıda verilen ölçütlere göre seçilen psikolojik danışma kuramları tarihsel açıdan ortaya çıkış önceliği ve sonralığına dayalı olarak belirli bir sistematik çerçevede incelenmiştir. Sistematik çerçevenin diğer ögeleri ise psikolojik danışma kuramını geliştirilen temsilciler, kuramların temel kavramları, kuramların psikolojik danışmada benimsediği ilke ve teknikleri ve psikolojik danışma sürecini ele alış şekilleridir.

PSİKANALİTİK TERAPİ

Psikanalitik Terapi, tarihsel süreçte ortaya çıkan ilk terapi yaklaşımlarından birisidir. Bu terapinin kurucusu Sigmund Freud'dur. Kuram, tarihsel süreçte çeşitli bilim insanları tarafından geliştirilmiştir ve geliştirilmeye de devam etmektedir. Bu gelişim süreci incelendiğinde karşımıza sırasıyla; Sigmund Freud'un psikanaliz kuramı, Anna Freud ve Erik Erikson'un Ego Psikolojisi, Donald Winnicott ve Otto Kernberg'in Nesne İlişkileri Psikolojisi ve Heinz Kohut'un Benlik Psikolojisi kuramları çıkmaktadır. Bu kitapta Sigmund Freud tarafından geliştirilen Psikanaliz yaklaşımına değinilmiştir.

Psikanaliz Yaklaşımının Temel Kavramları

Freud'a göre saldırganlık ve cinsellik dürtüleri insan davranışının belirleyicileridir. Bireyler dürtülerini doyuma ulaştırarak haz alabilmek için davranışlar göstermektedir. Bireylerin davranışlarını şekillendiren önemli faktörler; bireylerin kişilik yapıları, bilinç durumları, çocukluk yaşantıları ve kullandıkları savunma mekanizmalarıdır (Freud, 1901; 1936; 1965). Aşağıdaki faktörler psikanaliz yaklaşımının doğrultusunda açıklanmıştır.

Yapısal kişilik kuramı: Kişilik, enerji sistemlerinin oluşturduğu bir bütündür. Bu bütünlüğü oluşturan id, ego ve süperego olmak üzere üç farklı psikolojik yapı bulunmaktadır. *İd*, bireyin haz ilkesine göre davranmasına neden olan psişik enerjinin temel kaynağıdır. *Süperego,* ahlaki ilkelere göre kişinin davranışlarını şekillendirirken; *ego* ise bireyin gerçeklik ilkesine göre davranmasına neden olmaktadır. Ego, idin istekleri ile süperegonun istekleri arasında denge kurarak bireyi yönetmeye çalışmaktadır. Bir başka deyişle, içgüdüler ile toplumsal beklentiler arasında arabuluculuk görevi yaparak kişinin davranışlarını düzenlemeye çalışmaktadır. Psişik enerji id, ego ve süperego arasında baskın olanı tarafından kullanılmaktadır. Yani bu psikolojik yapılardan hangisi psişik enerjiyi (libido) kontrol altına alırsa davranış, o psikolojik yapının ilkesine göre oluşmaktadır.

Topografik kuram: Sigmund Freud'a göre bilinç üç düzeyden oluşmaktadır. Bilinç, bilinç öncesi ve bilinç dışı olarak isimlendirilen bu üç düzey, bireylerin farkındalık düzeyi ve deneyimleriyle ilgilidir. Bilinç düzeyleri arasında zihnin en küçük parçasını oluşturan bilinç, insanların an içerisinde farkında olduğu duyumları ve deneyimleri içermektedir. Buna örnek olarak bireylerin oturduğu sıranın soğukluğunu hissetmesi, öğretmenin sesini tiz olarak duyması verilebilir. Bilinç öncesi ise üzerinde dikkatle düşünüldüğünde veya hatırlamak için çaba gösterildiğinde bilinç düzeyine çıkartılabilen duyumların ve deneyimlerin depolandığı yerdir. Bu kavrama örnek olarak birkaç gün içinde yapılan bir ödevin içeriği verilebilir. Bilinç dışı ise bireylerin baskıladıkları istek ve gereksinimlerinin yer aldığı yerdir. Buna örnek olarak çocuklukta yaşanan travmatik bir yaşantı (afet, cinsel taciz vb.) verilebilir.

BÖLÜM 3

Terapötik Beceriler ve Koşullar

BÖLÜMÜN KAZANIMLARI

- Psikolojik danışma sürecinde terapötik becerilerin rolünü açıklar.
- Psikolojik danışma sürecinde hangi beceriyi kullanması gerektiğini bilir.
- Psikolojik danışma sürecinde terapötik koşulların oluşturulduğunda nelerin değişeceğini ifade eder.
- Psikolojik danışma oturumlarını terapötik beceri ve koşullar çerçevesinde planlar.
- Terapötik koşulların oluşturulmasına örnek verir.

ANAHTAR KELİMELER

Terapötik Beceri

Terapötik Koşul

BÖLÜMÜN ANA HATLARI

- Giriş
- Terapötik Beceriler
  - Soru Sorma
  - Duygu Yansıtma
  - Asgari Düzeyde Teşvik
  - İçerik Yansıtma
  - Kişiselleştirme: Anlam-Amaç-Sorun
  - Kendini Katma
  - Kendini Açığa Vurma
  - Özetleme
  - Yüzleştirme
  - Cesaretlendirme
  - Danışana Dikkat Etme
- Terapötik Koşullar
  - Somutluk
  - Saydamlık
  - Empati
  - İlişkinin Şimdi ve Buradalığı
  - Saygı

GİRİŞ

Psikolojik danışma oturumları, danışanların psikolojik destek alma ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu oturumlarda kurulan psikolojik danışman-danışan ilişkisi günlük yaşamdaki ilişkilerden farklı özelliklere sahip olduğu gibi benzer özelliklere de sahiptir. Bu konuya şu şekilde açıklık getirilebilir. Örneğin Nelson-Jones (2012) her ilişkinin temelinde etkileşimsel bir bağlantının var olduğunu ifade etmektedir. Psikolojik danışman ve danışan ilişkisi bu çerçevede değerlendirildiğinde danışma oturumlarında bir bağın olduğu açıktır. Bununla birlikte bu bağın günlük hayattaki iletişimlerden farklı olması ve bu farklılığın danışanın yararına olması gerekiyor ki danışanlar yardım alma isteklerini karşılayarak sorunlarını çözebilsinler.

Literatürde pek çok görüş (Cormier ve Cormier, 1991; Nelson-Jones, 2012; Carkhuff, 2000; Ivey ve Ivey, 2007; Tan, 1992) psikolojik danışma sürecinin danışana faydalı olabilmesi için danışan-psikolojik danışman ilişkisinin bazı özelliklere sahip olması gerektiği üzerinde odaklanmaktadır. Psikolojik danışma ilişkisinin danışan için anlamlı ve faydalı olabilmesi için psikolojik danışma sürecinde samimiyetin, dürüstlüğün, anlayışın yer alması gerekmektedir (Tan, 1992). Bu koşulların yanında psikolojik danışmanlar danışanları kabul etmeli ve onlarla empati kurarak onların olumlu gelişmeler göstermelerine destek olmalıdır (Cormier ve Cormier, 1991).

Carkhuff (2000) psikolojik danışma ilişkisinin psikolojik danışman boyutuna odaklanarak bu ilişkide psikolojik danışmanların danışanların söylediklerine ve deneyimlediklerine tepki vermeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak bu sayede danışanlar kendi dünyalarını ve sorunların bu dünya içerisinde nerede yer aldıklarını keşfedebilirler. Bu içgörüyü kazanma sürecini yaşayan danışanların dahil olduğu etkili psikolojik danışma sürecinin mimarı olarak görülen psikolojik danışmanların yetkinliği danışanların davranışsal değişiklikler geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Cormier ve Hackney, 2008). Yetkin psikolojik danışmanlar da kuramsal bilgilere sahip olan (Gibson ve Mitchell, 2008; Whiston ve Coker, 2000) ve kuramsal bilgi ve becerileri etkin bir şekilde uygulamaya döken (Kinra, 2008; Mayfield, Kardash ve Kivlighan, 1999) kişiler olarak tanımlanmaktadır.

Psikolojik danışmanların yeterli kuramsal bilgiye sahip olup olmadıklarını ya da bu bilgileri psikolojik danışma oturumuna yansıtıp yansıtamadıklarını oturum içerisinde gösterdikleri tepkilerden, kullandıkları becerilerden ve davranışlarından anlamak mümkündür. Danish, D'Augelli ve Hauer (1980) psikolojik danışmanın danışma oturumu içerisinde sergilediklerini belli sınıflandırmalar yaparak "psikolojik danışman tepkisi" olarak tanımlamıştır. Ivey (2007) ise "mikrobeceriler" olarak adlandırdığı iletişim becerilerini danışma sürecinin niteliğini artıran psikolojik danışman özelliği olarak açıklamaktadır. Carkhuff (2000) becerilere örnek vererek bahsettiği etkin dinleme, beden duruşu, mimik ve jestlerle danışanla ilgilenildiğini ifade etme gibi tepkileri I. aşama "yardım eden becerileri" olarak isimlendirmiştir. Ivey

ve Ivey (2007) ise psikolojik danışman–danışan ilişkisini terapötik ilişki olarak adlandırıp bu ilişkinin oluşmasına katkı sağlayan iki temel "mikro beceriden" söz etmiştir. Psikolojik danışma sürecinin hangi aşamasında olursa olsun psikolojik danışma sürecinde verilen (ya da kullanılan) tepkiler (terapötik beceriler) danışanı kendini açmaya teşvik etmekte ve danışanın sorunuyla başa çıkması için danışanı cesaretlendirmektedir. Bu nedenle bu bölümde terapötik beceriler ve terapötik koşullar hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır.

TERAPÖTİK BECERİLER

Literatürde terapötik becerilere ilişkin pek çok sınıflandırma ve isimlendirme yapılmaktadır. Yapılan sınıflandırmalar ve isimlendirmeler yardım süreci modellerine göre farklılaşmaktadır. Bu bağlamda yardım süreci modellerinin; psikolojik danışma sürecini, psikolojik danışma oturumlarını ve danışma oturumları dışındaki danışan yaşantılarını kapsadığı söylenebilir. Nelson-Jones (2012) yardım süreci modellerini; psikolojik danışmanların yardım becerilerini kapsayan, psikolojik danışma sürecini aşamalardan oluştuğunu öne süren, her bir aşamada psikolojik danışmanın kullanması gerektiği becerileri ve danışma sürecindeki görev ve etkinlikleri içeren yapılandırılmış çerçeveler olarak tanımlamaktadır.

Bu yapılandırılmış çerçeveleri açıklayan çeşitli modeller vardır. Örneğin Egan (1975) tarafından geliştirilen "Gelişimsel Yardım Modeli" üç aşamadan oluşmaktadır. Modelin her bir aşamasında psikolojik danışmanların kullanmaları gereken beceriler ve oluşturmaları gereken terapötik koşullar yer almaktadır. Örneğin danışanın kendini keşfetmesi aşamasında psikolojik danışmanlar başlangıç düzeyinde doğru empati koşulunu oluşturmalıdırlar (Egan, 1997). Bir başka yardım süreci modeli olan Bağlantı Kurma-Anlama-Değişme Yardım Etme Süreci Modeli üç aşamadan oluşmaktadır. Bu modelde aşamalar Bağlantı Kurma, Anlama ve Değişme olarak adlandırılmış ve her bir aşamaya ilişkin temel görevlere ve yardım etme becerilerine dair açıklamalarda bulunulmuştur (Nelson-Jones, 2012). Gladding (2009) terapötik beceri ve koşullara ilişkin açıklama getirirken psikolojik danışma sürecini üçe ayırmıştır: Psikolojik danışma ilişkisinin kurulması, psikoloji danışma içinde çalışılması ve psikolojik danışma ilişkisinin sonlandırılması aşaması.

Literatürde yardım süreci modellerinden bağımsız olarak terapötik becerilere ilişkin açıklamalar getirilmiştir. Bu açıklamalardan birini yapan Ivey (2007), psikolojik danışma sürecini aşamalandırmak yerine psikolojik danışmanın kullandığı becerileri belirli bir hiyerarşiye göre sıralama yoluna gitmiştir. Ivey'e (2007) göre psikolojik danışma sürecinde kullanılması gereken beceriler arasında temel dinleme becerileri, yüzleştirme, anlam ve içerik yansıtması vb. beceriler yer almaktadır. Hill (2004) ise psikolojik danışman becerileri arasında duygu yansıtma, soru sorma, yüzleştirme, kendini açma gibi becerileri örnek olarak vermektedir. Bu becerileri de keşfetme, içgörü ve eylem becerileri olarak üç gruba ayırmıştır. Hill ve O'Brien (1999) psikolojik danışman- danışan ilişkininin kurulmasına ve psikolojik danışma

BÖLÜM 5

Hataları ve Doğruları ile Bireyle Psikolojik Danışma Süreci: Psikolojik Danışma Örnekleri

BÖLÜMÜN KAZANIMLARI

- Psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışmanlardan beklenenlerin neler olduğunu bilir.
- Yapılama için süre, amaç ve süreç alt boyutlarını içeren bir taslak oluşturur.
- Psikolojik danışma oturumlarında hangi konularda hata yapabileceği konusunda farkındalık kazanır.
- Kendi psikolojik danışma oturumlarıyla örnek psikolojik danışma oturumlarını ilişkilendirir.
- Terapötik süreci yönetme becerisini psikolojik danışma oturumlarında kullanır.
- Psikolojik danışma sürecinde oluşturması gereken terapötik koşulları bilir.

ANAHTAR KELİMELER

Yapılama

Terapötik Beceriler

Terapötik Koşullar

Terapötik Süreci Yönetme

BÖLÜMÜN ANA HATLARI

- Giriş
- PSİKOLOJİK DANIŞMA BOYUTLARI ALT BOYUTLARI
- YAPILAMA
    - Süre
    - Amaç
    - Süreç
- TERAPÖTİK BECERİLER
    - Asgari Düzeyde Teşvik
    - İçerik Yansıtma
    - Kişiselleştirme: Anlam-Amaç-Problem
    - Duygu Yansıtma
    - Özetleme
    - Soru sorma
    - Kendini Katma
    - Kendini Açığa Vurma
    - Yüzleştirme
- TERAPÖTİK KOŞULLAR
    - Somutluk
    - Saydamlık
    - Empati
    - İlişkinin Şimdi ve Buradalığı
    - Saygı
- TERAPÖTİK SÜRECİ YÖNETME
    - Danışanı Yönetme
    - Psikolojik Danışmanın Kendini Yönetmesi
    - Psikolojik Danışma Sürecini Yönetme

GİRİŞ

Psikolojik danışma süreci danışman ile danışan arasında karşılıklı etkileşime dayanmaktadır. Bu sürecin boyutlarını yapılama, terapötik becerileri kullanma, terapötik koşulları oluşturma ve terapötik sürecini yönetme oluşturmaktadır. Yapılamada psikolojik danışmanın süre, süreç ve amaç gibi noktalara değinmesi gerekmektedir. Terapötik beceriler açısından bakıldığında psikolojik danışmanın yeri ve zamanı geldiğinde soru sorma, asgari düzeyde teşvik, içerik yansıtma, kişiselleştirme: anlam-amaç-problem, kendini katma, kendini açığa vurma, özetleme, yüzleştirme gibi becerileri kullanması gerekir. Bunların yanında psikolojik danışmanın danışma sürecini sağlıklı bir şekilde yürütmesi için somutluk, saydamlık, empati, ilişkinin şimdi ve buradalığı ve saygı gibi terapötik koşulları oluşturması gerekmektedir.

Psikolojik danışma sürecinin sadece terapötik becerilerle ve koşullarla sınırlandırılması açık denizlerde kaptanı olmayan bir geminin yol almasına benzetilebilir. Psikolojik danışma sürecinin daha geniş bir bakış açısıyla ele alınması gerekir. Örneğin bu bakış açısının ögelerinden biri terapötik süreci yönetme olabilir. Terapötik süreci yönetme denildiğinde üç önemli nokta karşımıza çıkmaktadır. Bunlar:

- Psikolojik danışmanın kendini yönetmesi,
- Psikolojik danışmanın danışma sürecini yönetmesi,
- Danışanı yönetmesidir.

Psikolojik danışmanın danışanı yönetmesi ise danışanın konuyu dağıtmasını, odaktan uzaklaşmasını, çare bulucu rolünü danışmana yüklemesini ve çok konuşmasını engellemesi anlamına gelmektedir. Psikolojik danışmanın kendini yönetmesi ise; psikolojik danışmanın danışmanlık rollerini benimsemesi, vakaya ve vakaya ilişkin müdahale becerilerine sahip olması, yerinde ve zamanında konuşması, profesyonel ilişkinin sınırlarını belirlemesi, danışma sürecinin yapısına dair bilgi ve beceriye sahip olması ve kişisel açıdan gelişmeye açık olması anlamına gelmektedir. Psikolojik danışma sürecinin yönetilmesi kapsamına ise; psikolojik danışmanın psikolojik danışma sürecini bir model ile ilerletmesi ve psikolojik danışma sürecini bir odak etrafında toplaması girmektedir (Eryılmaz ve Mutlu, 2014a).

Her psikolojik danışman ve psikolojik danışman adayı yukarıda ele alınan faktörleri eksiksiz ve doğru bir şekilde psikolojik danışma sürecine aktaramayabilir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak bu bölümde doğrularıyla ve yanlışlarıyla yapılamaya, terapötik becerilere, terapötik süreci yönetmeye ve terapötik koşullara örnekler verilerek değinilmiştir. Buna ek olarak bu bölümün sonuna psikolojik danışman adayı değerlendirme formu eklenmiştir. Süpervizörler bu forma dayalı olarak psikolojik danışman adaylarını psikolojik danışma boyutlarına göre değerlendirebileceklerdir.

BÖLÜM 6

Psikolojik Danışmada Farklı Danışanlar

BÖLÜMÜN KAZANIMLARI

- Psikolojik danışma sürecinde karşılaşılabilecek farklı özellikteki danışanları bilir.
- Direnç gösteren danışanların özelliklerini tanımlar.
- Psikolojik danışma oturumlarını danışanın özelliklerine göre yapılandırır.
- Kendini açmakta güçlük çeken danışanlara uygun tedavi planı oluştur.
- Farklı kültürel değerlere sahip danışanlara göre psikolojik danışma oturumlarını planlar.

ANAHTAR KELİMELER

Direnç

Zor Danışanlar

Farklı Kültürden Gelen Danışanlar

İsteksizlik Gösteren Danışanlar

BÖLÜMÜN ANA HATLARI

- Giriş
- İsteksiz ve Direnç Gösteren Danışanlar
- Psikolojik Danışma Sürecinde Direnç
- İsteksiz ve Direnç Gösteren Danışanları Anlama Yolları
- İsteksiz ve Direnç Gösteren Danışanlarla Çalışırken Olası Müdahale Yöntemleri

GİRİŞ

Psikolojik danışmanlar çeşitli kurum ve kuruluşlarda psikolojik yardım aracılığıyla farklı özellikteki danışanların sorunlarının çözülmesine destek olmaktadır. Bununla birlikte bazı durumlarda psikolojik danışmanlar terapötik süreci yönetmede, terapötik becerileri kullanmada ve/veya terapötik koşulları oluşturmada güçlük çekmektedir. Alanyazında psikolojik danışmanların; değişmeye isteksiz olan (Egan, 2010; Orlinsky ve Rønnestad (2005), iletişim kurmakta güçlük çeken, kendini açmakta güçlük çeken, direnç gösteren (Hana, 2002), danışma oturumunda hangi problemi üzerinde çalışacağına karar veremeyen, sorunlar karşısında toparlanma gücünü gösteremeyen (Egan, 2010), danışma oturumunun sonlanmasını istemeyen ve farklı kültürel özelliklere sahip (Orlinsky ve Rønnestad, 2005) danışanlara yardım etmekte güçlük çektiği vurgulanmaktadır. Egan (2010) psikolojik danışmanların yardım etmekte veya süreci yönetmekte güçlük çektikleri danışanların alanyazında "zor danışan" olarak tanımlandığını ifade etmiştir. Fakat Wessler, Hankin ve Stern (2001) bu tür danışanların "zor danışan" olarak tanımlanmasının yanlış olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü terapötik sürecinin sekteye uğramasının tek nedeni danışan veya danışanın özellikleri değildir. Psikolojik danışmanların sınırlı yeterlilikleri veya kişisel deneyimlerinin eksikliği danışanın sürece kendini ait hissetmemesine, kendini açmamasına veya direnç göstermesine neden olabilir (Eryılmaz ve Mutlu, 2013; 2018; Eryılmaz ve Mutlu, 2014a; Wessler, Hankin ve Stern, 2001). Hem bu tür danışanların "zor danışan" olarak tanımlanmasının tarafsız olmaması (Wessler, Hankin ve Stern, 2001) hem de bu tür danışanlarla karşılaşma olasılığının yüksek olması (Hana, 2002; Wessler, Hankin ve Stern, 2001; Eryılmaz ve Mutlu, 2014a) nedeniyle bu bölümde psikolojik danışmanların terapötik süreci yönetme güçlük çektiği danışanları "psikolojik danışmada farklı danışanlar" olarak isimlendirilmiştir.

1. İSTEKSİZ VE DİRENÇ GÖSTEREN DANIŞANLAR

Psikolojik danışmanlar terapötik süreci yönetirken psikolojik danışma sürecinin aşamalarının pek çoğunda değişmeye istekli olmayan, yeni davranışlar göstermekte isteksizlik gösteren, sorunlarının çözümüne odaklanmakta güçlük çeken veya süreç içerisinde verilen görevleri yerine getirmek istemeyen danışanlarla karşılaşabilmektedir. Egan (2010) isteksizlik ve direnç arasındaki farkı şu şekilde anlatmaktadır.

İsteksizlik: Danışanların psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışma aşamalarının herhangi birinden diğerine geçerken ya da psikolojik danışmada ilerleyebilmesi ve sorununu çözebilmesi için gerekli olan görevleri yerine getirirken isteksizlik göstermesi, tereddüt yaşaması ve gönülsüz olmasıdır.

Direnç: Danışanların psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışmanlar tarafından baskı yapıldığı hissettiklerinde veya dış etkenler tarafından baskı altında olduğunu düşündüklerinde gösterdikleri geri çekilme, direnme veya tepki içeren davranışlarıdır.

Bu iki kavram incelendiğinde isteksizlik daha çok danışanın içsel motivasyonundan kaynaklıyken direncin oluşmasında daha çok dışsal etmenler etkili olmaktadır (Egan, 2010; Bischoff ve Tracey, 1995). İsteksizlik edilgenken direnç hem etken hem de edilgen olabilmektedir (Egan, 2010). Fakat Egan'ın (2010) da vurguladığı gibi bu iki kavram birbirinden kesin çizgilerle ayrılmamaktadır. Çünkü bir danışan hem isteksizlik hem de direnç gösterebilir. Hem isteksizlik hem de direnç psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışmanların sık sık karşılaştığı bir durum olduğu için psikolojik danışmanların bu durumları yönetmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Kottler, 1992). Bu nedenle bu bölümde isteksiz danışanları anlama yolları, isteksiz danışanların olası isteksiz olma nedenleri, isteksiz danışanlara olası müdahale yöntemleri, bölümde direnç gösteren danışanları anlama yolları, direnç gösteren danışanların olası direnç gösterme nedenleri, direnç gösteren danışanlara olası müdahale yöntemleri anlatılmaktadır.

A. İSTEKSİZ DANIŞANLAR

i. İsteksiz Danışanları Anlama Yolları

Psikolojik danışma sürecinde isteksiz olan danışanları ayırt edebilmenin çeşitli yolları bulunmaktadır. Egan (2010) bu yolları şöyle tanımlamaktadır:

1) Psikolojik danışma sürecinde isteksiz danışanlar kendileri için "güvenli" olarak tanımladıkları konularla ilgili konuşurlar.
2) Psikolojik danışma sürecinde isteksiz danışanlar hangi konu üzerinde konuşmaları gerektiğine karar veremezler.
3) Psikolojik danışma sürecinde kendisinden beklenenden fazla düzeyde iş birliği yaparlar.
4) Psikolojik danışma sürecinde isteksiz danışanlar, amaç belirleme aşamasında kendi sorunlarıyla ilişkili, gerçekçi ve gerçekleştirilebilir amaçlar belirleyemezler.
5) Psikolojik danışma sürecinde isteksiz danışanlar, müdahale ve sonlandırma aşamasında davranışlarını değiştirmek için çaba göstermekte tereddüt yaşarlar veya sorumluluk almak istemediklerini dile getirirler.
6) Psikolojik danışma sürecinde isteksiz danışanlar, problemin belirlenmesi aşamasında sorunlarının kaynağını dış etkenler olarak gösterir ve kendi çevrelerinin bu soruna neden olduğunu dile getirirler.

BÖLÜM 7

Altı Aşamalı Süpervizyon Modeli

BÖLÜMÜN KAZANIMLARI

- Lisans ve lisansüstü düzeyinde geliştirilen iki farklı süpervizyon modelinin farklarını bilir.
- Lisans düzeyindeki süpervizyon modelinin hangi aşama ve evrelerden meydana geldiğini ifade eder.
- Lisansüstü düzeydeki süpervizyon modelinin aşama ve evrelerini açıklar.

ANAHTAR KELİMELER

Süpervizyon Modeli

Gelişimsel Yardım Modeli

Altı Aşamalı Süpervizyon Modeli

BÖLÜMÜN ANA HATLARI

- **Giriş**
- **Lisans Düzeyinde Altı Aşamalı Süpervizyon Modeli**

Evre	Aşama
Temeli Sağlamlaştırma Evresi	1. Hazır bulunuşluk Aşaması
	2. Bilgilendirme Aşaması
Gelişim Evresi	3. Müdahale Aşaması
	4. İntervizyon Aşaması
Değerlendirme Evresi	5. Gelişimin Değerlendirme Aşaması
	6. Modelin Değerlendirilmesi Aşaması

- **Lisansüstü Düzeyde Altı Aşamalı Süpervizyon Modeli**

Evre	Aşama
Temeli Sağlamlaştırma Evresi	1. Hazır bulunuşluk Aşaması
	2. Bilgilendirme Aşaması
Gelişim Evresi	3. Müdahale Aşaması
	4. İntervizyon Aşaması
Değerlendirme Evresi	5. Gelişimin Değerlendirme Aşaması
	6. Modelin Değerlendirilmesi Aşaması

GİRİŞ

Psikolojik danışmanlar okullarda, üniversitelerde, hastanelerde, ruh sağlığı merkezlerinde, endüstri ve istihdam ortamlarında görev yapan meslek elemanlarıdır. Gerçekleştirdikleri psikolojik danışma sürecinin kaliteli, etkili ve sürdürülebilir olması için psikolojik danışman hizmeti sunan alan çalışanlarının çeşitli niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu niteliklerin başında gerek psikolojik danışma kuramları konusunda gerekse terapötik koşullar ve beceriler konusunda teorik ve uygulamalı eğitim almaları gelmektedir. Fakat sadece terapötik becerileri, koşulları ya da psikolojik danışma kuramlarını bilmek yeterli değildir. Bunların yanında psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma alanında daha yetkin ve deneyimli bireyler tarafından desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. İşte bireyle psikolojik danışma sürecinde danışma hizmeti sunan bireylere daha yetkin kişilerce verilen destek hizmetine süpervizyon denilmektedir. Studer'e (2005) göre süpervizyon oturumları aracılığıyla psikolojik danışma alanında hizmet veren kişilerin danışmanlık bilgi ve becerileri artırılmakta ve onların danışma oturumlarını daha etkin ve sağlıklı bir biçimde yürütmelerine yardımcı olunmaktadır.

Süpervizyon sürecinin nasıl olması gerektiğine ilişkin alanyazında pek çok açıklama ve çalışma bulunmaktadır (Carroll ve Holloway, 1999; Luke ve Bernard, 2006; Morgan ve Sprenkle, 2007; Wood ve Rayle, 2006). Örneğin Carroll ve Holloway'ın (1999) Gelişimsel Model olarak isimlendirdiği süpervizyon modelinde süpervizyon süreci gelişimsel yapıya göre ilerlemektedir. Bazı araştırmacılar (Luke ve Bernard, 2006; Wood ve Dixon Rayle, 2006) sürece odaklanmanın yanında hizmet sunulan alana göre süpervizyon modelleri ortaya koymuşlardır. Örneğin Luke ve Bernard (2006) okulda çalışan psikolojik danışmanlar için "Okul Psikolojik Danışmanı Süpervizyon Modeli" geliştirmişlerdir. Bir diğer örnek ise eğitim kurumlarında psikolojik danışma hizmeti sunan bireyler için geliştirilen "Amaçlar, İşlevler, Roller ve Sistemler Süpervizyon Modeli" adlı süpervizyon modelidir. Bu model psikolojik danışmanların okuldaki görevlerine, sorumluluklarına ve rollerine odaklanmaktadır (Wood ve Dixon Rayle, 2006).

Uluslararası alanyazında süpervizyon sürecine ilişkin pek çok açıklama bulunmaktadır (Carroll ve Holloway, 1999; Luke ve Bernard, 2006; Morgan ve Sprenkle, 2007; Wood ve Rayle, 2006). Türkiye'de 40-45 yıllık uygulama geçmişine sahip olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleği içerisinde Türk kültürüne özgü ve etkililiği deneysel olarak kanıtlanmış süpervizyon modellerinin sayısı sınırlıdır (Aladağ, 2013). Tüm bunların yanında böyle bir süpervizyon modeline ihtiyaç duyulduğu pek çok çalışmada ifade edilmektedir (Aladağ ve Bektaş, 2009; Hamamcı, Murat ve Esen-Çoban, 2004; Özyürek, 2009; Siviş – Çetinkaya ve Karaırmak, 2012). Ayrıca psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon modelinin olmaması nitelikli psikolojik danışma yetiştirmeyi engellemektedir. Tüm bu ihtiyaçlardan yola çıkarak Eryılmaz ve Mutlu (2014a) öncelikle dört aşamalı gelişimsel yardım modeli temelinde bir süpervizyon modelini geliştirmişlerdir. Daha sonra Eryılmaz ve Mutlu

(2014b) geliştirdikleri modeli bir adım daha öteye götürerek daha kapsamlı bir model ortaya koymuşlardır. Geliştirilen bu model gelişimsel yardım modeli temel alınarak geliştirilmiş bir modeldir (Eryılmaz ve Mutlu, 2016; 2018). Geliştirilen modele dair görüşlerinin incelendiği araştırmalarda (Eryılmaz ve Mutlu, 2014b; Eryılmaz ve Mutlu, 2018) Gelişimsel Yardım Modeli Temelli ve Altı Aşamalı Süpervizyon Modeline dayalı olarak sürdürülen süpervizyon oturumlarının her bir aşamasında psikolojik danışman adaylarının hem mesleki hem bireysel gelişim düzeylerine katkıda bulunduğu bulunmuştur. Geliştirilen modelinin etkililiğinin incelendiği araştırmalarda (Eryılmaz ve Mutlu, 2014b; Eryılmaz ve Mutlu, 2018) elde edilen bulgular geliştirilen Gelişimsel Yardım Modeli Temelli ve Altı Aşamalı Süpervizyon Modeli'nin alanyazında (Bernard ve Goodyear, 2009; Cormier ve Hackney, 2008) vurgulandığı gibi süpervizyon sürecinin psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Gelişimsel Yardım Modeli Temelli ve Altı Aşamalı Süpervizyon Modeli psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlamasının yanında onların içgörü kazanmalarına, dirençle çalışırken psikolojik danışmanların deneyimledikleri kaygıyı azaltmalarına ve psikolojik danışma öz-yeterlik düzeylerinin artmasına yardımcı olmuştur (Eryılmaz ve Mutlu, 2018). Sonuç olarak, Gelişimsel Yardım Modeli Temelli ve Altı Aşamalı Süpervizyon Modeli hem Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamında hem de süpervizyon verilen alanlarda kullanılabilecek bir modeldir. Bu bölümde daha kapsamlı olan altı aşama ve üç evreden oluşan gelişimsel yardım modeli temelli süpervizyon modeli (hem lisans düzeyinde hem de lisansüstü düzeyde) açıklanmıştır.

GELİŞİMSEL YARDIM MODELİ TEMELLİ VE ALTI AŞAMALI SÜPERVİZYON MODELİNİN GEREKLİLİĞİ VE DAYANAKLARI

Türkiye'de lisans düzeyinde psikolojik danışmanlık eğitiminin yapısı incelendiğinde üniversite son sınıfa gelen bir psikolojik danışman adayının psikolojik danışma ilke ve teknikleri ile psikolojik danışma kuramları konusunda dersler alarak bilgilerini ve becerilerini artırdıkları görülmektedir. Dolayısıyla bu psikolojik danışman adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerinin yükseldiği sonucuna varılabilir. Ancak sadece psikolojik danışma ilke ve teknikleri ve psikolojik danışma kuramlarıyla geri bildirim almadan psikolojik danışma alanında etkili uygulama yapmaları olası gözükmemektedir. Bir başka deyişle hem psikolojik danışman eğitimi veren profesyoneller için hem de bu alanda eğitim alan psikolojik danışman adayları için temelleri sağlam olan bir yol haritasına ihtiyaç vardır. İşte bu ihtiyaçtan yola çıkarak Eryılmaz ve Mutlu (2014) tarafından gelişimsel yardım modeli temelli ve altı aşamalı bir süpervizyon modeli geliştirilmiştir. Bu modelin etkili olduğu nitel ve nicel bulgularla kanıtlanmıştır.

Gelişimsel yardım modeli temelli ve altı aşamalı süpervizyon modelini detaylı bir biçimde anlatmadan önce bu modelin dayanaklarına değinmek gerekir. Bu bağlamda geliştirilen modelin dayanakları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

BÖLÜM 8

Psikolojik Danışman Nitelikleri: Etkili Psikolojik Danışman Özellikleri

BÖLÜMÜN KAZANIMLARI

- Etkili bir psikolojik danışman olmanın gerekliğini nedenleriyle açıklar.
- Etkili bir psikolojik danışmanın yürüttüğü danışma sürecinin danışan açısından doğurgularını kavrar.
- Çok kültürlülük, mikrosaldırganlık ve kültür kavramlarını tanımlar.
- Kültürün ruh sağlığı ve psikolojik danışma üzerindeki etkisini değerlendirir.
- Etkili psikolojik danışman özelliklerini sıralar.
- Psikolojik danışman yeterliliklerini kuramsal açıklamalar temelinde açıklar.

ANAHTAR KELİMELER

- Psikolojik Danışma
- Etkili Psikolojik Danışman
- Psikolojik Danışman Yeterlilikleri
- Kültüre Duyarlılık
- Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma

BÖLÜMÜN ANA HATLARI

- Giriş
- Psikolojik Danışman Niteliklerine Yönelik Çalışmaların Tarihsel Açıdan Gelişimi
- Psikolojik Danışman Yeterlilikleri ile İlgili Genel ve Kuramsal Açıklamalar
- Psikolojik Danışman Yeterlilikleri ile İlgili Ampirik Çalışmaların Sonuçlarının Ele Alınması
- Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışmanın Önemi ve Alan Yazındaki Yeri
- Kültür ve Psikolojik Danışma
- Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışman Yeterlilikleri
- Özet

GİRİŞ

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik mesleği pozitif bilimlerle karşılaştırıldığında görece olarak yeni bir meslektir. Genç ve yeni bir meslek olmasına karşın çok kısa sürede çok güçlü bir yapıya ulaşmıştır. Bu sürecin ana aktörleri psikolojik danışmanlardır. Psikolojik danışmanların mesleklerini etkili bir şekilde yürütmeleri, psikolojik danışmanlık ve rehberliğin kabul gören bir meslek olmasını sağlamıştır. Psikolojik danışmanların psikolojik danışma sürecini etkili bir şekilde yürütmeleri hem meslekleri hem kendileri hem de danışanları için önemlidir.

Psikolojik danışmanlık mesleği açısından bakıldığında psikolojik danışma sürecini etkili bir şekilde yürütmek etik sorumluluğun yansımasıdır. Psikolojik danışmanlar mesleki etik kurallara uygun hareket etmekle yükümlüdürler (Kitchener, 1986). Etkili bir psikolojik danışma süreci yürütmek, danışmanların etik kurallara uygun davranmalarını sağlar ve danışanların haklarını ve gizliliklerini korumalarına yardımcı olur (American Counseling Association [ACA], 2014; American Psychological Association [APA], 2010; Swank, Lambie ve Witta, 2012). Tüm dünyada psikolojik danışmanlık dernekleri ve eğitimcileri, psikolojik danışmanlık yeterliliklerine sahip olmayan bireylerin psikolojik danışma yapmalarının uygun olmadığını savunurlar (ACA, 2014; CACREP, 2016). İkinci olarak etkili psikolojik danışma süreci, psikolojik danışma alanında yapılan araştırmalara ve ilerlemelere katkıda bulunur. Psikolojik danışmanların deneyimleri ve geri bildirimleri, mesleki uygulamaların geliştirilmesi ve yenilikçi yaklaşımların keşfedilmesi için önemli bir kaynaktır (Heppner vd., 2015). Etkili danışma süreçleri üzerine yapılan araştırmalar, alana değerli bilgiler sunar ve danışmanların profesyonel olarak güncel kalmalarına yardımcı olur.

Psikolojik danışmanlar açısından bakıldığında psikolojik danışma sürecini etkili bir şekilde yürütmek, psikolojik danışmanların kendi mesleki gelişimlerine katkıda bulunur (Rønnestad ve Skovholt, 2003). Etkili bir şekilde psikolojik danışma yapmak, psikolojik danışmanların iletişim becerilerini, empati yeteneklerini ve terapötik yöntemlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu da danışmanların profesyonel olarak daha etkili ve yetkin olmalarını sağlar. İkinci önemli nokta, etkili bir şekilde danışma süreci yürüten psikolojik danışmanlar mesleki itibarlarını artırır. Danışanlarından olumlu geri bildirimler alan danışmanlar, daha fazla referans ve tavsiyeyle karşılaşabilirler. Bu da kariyer gelişimine katkıda bulunur ve profesyonel itibarlarını yükseltir.

Danışanlar açısından bakıldığında psikolojik danışma sürecini etkili bir şekilde yürütmek, danışanın iyiliği ve refahı açısından önemlidir. Etkili bir danışma süreci danışanın sorunlarını anlamasına, kişisel gelişimine katkıda bulunmasına ve daha sağlıklı bir yaşam tarzı geliştirmesine yardımcı olabilir. İkinci olarak; etkili bir psikolojik danışma süreci danışanların yaşadıkları zorluklarla başa çıkmalarına ve olumlu değişiklikler yapmalarına yardımcı olur. Etkili bir şekilde yürütülen psikolojik danışma süreci, danışanların kişisel farkındalıklarını artırır, içgörü geliştirmelerine ve olumsuz düşünce ve davranış kalıplarını değiştirmelerine yardımcı olur.

Üçüncü olarak; etkili bir psikolojik danışma süreci, danışan ve danışman arasında güvenli bir ilişki oluşturur. Bu güvenli ilişki, danışanın kendini açma, duygusal deneyimlerini paylaşma ve danışmanın önerilerini kabul etme konusunda daha istekli olmasını sağlar. Dördüncü olarak; etkili bir psikolojik danışma süreci, danışan memnuniyetini artırır. Danışanlar, kendilerini anlaşılmış ve desteklenmiş hissederlerse, danışmanlık hizmetinden daha olumlu sonuçlar elde etme olasılıkları yüksektir. Danışan memnuniyeti, danışanların psikolojik danışma sürecine katılımını artırır ve psikolojik danışmaya olan bağlılıklarını güçlendirir (Eryılmaz ve Bek, 2019).

Psikolojik Danışman Niteliklerine Yönelik Çalışmaların Tarihsel Açıdan Gelişimi

Psikolojik danışman niteliklerine yönelik çalışmaların tarihsel süreçten ilerleyerek geliştiği görülmektedir. Öncelikle genel değerlendirmelere dayalı ölçütlerle psikolojik danışman özellikleri incelenmiştir. İkinci olarak kişilik özelliği gibi çeşitli ölçekler kullanılarak etkili psikolojik danışman özellikleri ortaya konulmuştur. Üçüncü olarak çoklu ölçütlerle psikolojik danışman nitelikleri incelenmiştir (Rowe vd., 1975).

Tüm bunların yanında psikolojik danışmanların algılarına dayalı olarak etkili psikolojik danışman özelliklerinin de ortaya konulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu tür çalışmalarda psikolojik danışmanın basamaklarına göre etkili psikolojik danışman nitelikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Örneğin bu çalışmalardan birinde, psikolojik danışma sürecini başarılı bir şekilde sonlandırma ve erken sonlandırmayı önlemek için psikolojik danışmanlarda uzmanlık, dürüstlük ve süreci doyum sağlayıcı bir şekilde yürütmek gibi özellikler aranmıştır (McNeill vd., 1987).

Günümüze doğru geldikçe psikolojik danışmanların profesyonel gelişimleri bağlamında psikolojik danışman özelliklerinin incelendiği görülür. Bu noktada etkili psikolojik danışman özellikleri konusunda oldukça fazla çalışma yapılmıştır. Ayrıca konu kültüre duyarlı psikolojik danışman nitelikleri bağlamında da ele alınmıştır.

Psikolojik Danışman Yeterlilikleri ile İlgili Genel ve Kuramsal Açıklamalar

Genel olarak psikolojik danışman yeterlilikleri incelendiğinde, bu konuda farklı araştırmacıların ve uzmanların farklı noktalara odaklandıkları görülmektedir. Özellikle psikolojik danışmanın doğasına yönelik kuramsal açıklamalarda bulunan bilim insanları çeşitli noktalara dikkat çekmektedirler. Bu bağlamda Corey (2008) etkili psikolojik danışmanların birtakım özelliklerinin olduğunu belirtmiştir. Bu özellikler aşağıda sıralanmıştır:

KAYNAKÇA

Adair, J. (2000). *Karar Verme ve Problem Çözme*. Çev.: Nurdan KALAYCI. Ankara: Gazi Kitabevi.

Akalın, M. B. (2022). Psikolojik danışmanların otantiklik düzeyleri ve kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlik algıları arasındaki ilişkide bilişsel esneklik düzeylerinin aracılık rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akalın, M.B. ve Türküm, A.S. (2021). Kültüre duyarlı psikolojik danışma. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 5(1), 81-107.

Aladağ, M. (2013). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programlarında Psikolojik Danışma Uygulaması Öncesinde Psikolojik Danışma Becerileri Eğitimi: Betimsel Bir İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(1),55-79.

Aladağ, M. ve Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research*, *37,* 53-70.

Allen, M. (2011) *Narrative Therapy for Women Experiencing Domestic Violence.* London: Jessica Kingsley.

American Counseling Association. (2014). Code of ethics. Alexandria, VA: Author.

American Psychological Association (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice and organizational change for psychologists. Washington, DC:

American Psychological Association. (2010). Ethical principles of psychologists and code of conduct. Washington, DC: Author

Amri, S. & Bemak F. F. (2013). Mental health help-seeking behaviors of muslim ımmigrants in The United States: Overcoming social stigma and cultural mistrust. Journal of Muslim Mental Health, 7(1), 43-63.

Arredondo, P., Toporek, M. S., Brown, S., Jones, J., Locke, D. C., Sanchez, J., & Stadler, H. (1996). Operationalization of the multicultural counseling competencies. AMCD.

Arslan, Ü., Karataş, U. Y., & Dostuoğlu, E. (2019). Psikolojik danışmanlık alanında mevcut ve gelişen etik sorunlar. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 86-103.

Ashburn-Nardo, L. Morris, K. A. ve Goodwin, S. A. (2008). The confronting prejudiced responses (CPR) model: Applying CPR in organizations. Academy of Management Learning & Education, 7(3), 332-342.

Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, B. (2019). *Rehberlik* (Ed.). Ankara: PEGEM Akademi.

Ballou, M., Hill, M., ve West, C. (Eds.). (2008). *Feminist therapy theory and practice: A contemporary perspective*. New York: Springer.

Ballou, M., ve West, C. (2000). Feminist therapy approaches. In M. Biaggio ve M. Hersen (Eds.), *Issues in the psychology of women* (pp. 273–297). New York: Kluwer/Plenum.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. San Francisco: W. H. Freeman.

Bakioğlu, F. (2017). Psikolojik danışman adaylarının özyeterlikleri ile kültüre duyarlılıkları, cinsiyet rolleri ve bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Barrott, J. (2014). Psikolojik danışmada kültür ve çeşitlilik. W. Dryden, ve A. Reeves (Eds.), Psikolojik danışma uygulamalarında temel konular içinde (s.270-282), (Çeviri Editörü: F. Akkoyun). Ankara: Nobel Yayınevi.

Baymur, F. (1975). *Rehberlik.* Ankara: MEB Planlama Araştırma Koordinasyon Dairesi Yayınları.

Beck, A. T. (1961). A systematic investigation of depression. *Comprehensive Psychiatry, 2*, 162–170.

Beck, A. T. (1991). Cognitive therapy: A 30-year retrospective. American Psychologist, 46, 368–375.

Beck, A. T., ve Weishaar, M. (1989). Cognitive therapy. In A. Freeman, K. M. Simon, L. E. Beutler ve H. Arkowitz (Eds.), *Comprehensive handbook of cognitive therapy (*pp. 21–36). New York: Plenum.

Beck, A. T., Wright, F. D., Newman, C. F., ve Liese, B. S. (1993*). Cognitive Therapy of Substance Abuse.* New York: Guilford Press.

Beck, J. S. (1995). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond*. New York: Guilford.

Beck, J. S. (2005). *Cognitive Therapy for Challenging Problems: What to do When the Basics Don't Work.* New York: Guilford.

Beck, J. S., ve Tompkins, M. A. (2007). Cognitive therapy. In N. Kazantzis ve L. L'Abate (Eds.), *Handbook of homework assignments in psychotherapy: Research, practice, prevention* (pp. 51–63). New York: Springer.

Bektaş, D. Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 43-59.

Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review, 88,* 354–364.

Bem, S. L. (1987). *Gender schema theory and the romantic tradition*. In P. Shaver ve C. Hendrick (Eds.), Sex and gender (pp. 251–271). Newbury Park, CA: Sage.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of Clinical Supervision* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Bike, D. H., Norcross, J. C., ve Schatz, D. M. (2009). Processes and outcomes of psychotherapists' personal therapy: Replication and extension 20 years later. *Psychotherapy, 46*(1), 119-31

Blankstein, K. R., ve Segal, Z. V. (2001). Cognitive assessment: Issues and methods. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive behavioral therapies* (2nd ed., pp. 40–85). New York: Guilford.

Bohart, A.ve Tallman, K. (1999). *How Clients Make Therapy Work*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Bricker, D., Davis, M., ve Squires, J. (2004). Mental health screening in young children. *Infants and Young Children, 17,* 129-144.

Brown, L. S. (2010). *Feminist Therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları: Ankara.

Buyruk-Genç, A., & Yüksel-Şahin, F. (2018). Psikolojik danışmanların kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(85), 539-618.

Can, G. (2019). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik.* Ankara: PEGEM Akademi.

Carkhuff, R. (1969). *Helping Human Relations*. Vol I ve II New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Carkhuff, R. R. (2000). *The Art of Helping in the 21st Century* (8th ed.). Amherst, MA: Human Resource Development Press.

Carroll, M. ve Holloway, M. (1999). *Counselling Supervision in Context.* Counselling Supervision series. Newbury Park, CA: SAGE.

Chang, T.J. D'Zurilla ve L. Sanna, (Eds.) (2004). *Social Problem Solving: Theory, Research, and Training.* Washington, DC: American Psychological Association.

Corey, G. (1991). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. (4th Ed.). Brooks/Cole, Belmont, California.

Corey, G. (2008). *Theory and Practice of Group Counseling* (7th ed.). Belmont, CA: Thomson, Brooks/Cole.

Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları.* (Tuncay Ergene, Çeviren). Ankara: Mentis Yayınları.

Corey, M.S., Corey, G., & Corey, C. (2010). *Groups: Process and Practice* (8th ed.). CA: Brooks/Cole.

Corey, M., S. ve Corey, G. (2003). *Becoming a Helper* (4th Ed.) Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Cormier, L. S. ve Nurius, P. S. (2003). *Interviewing and change strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions* (5th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Cormier, S., & Hackney, H. L. (2008). *Counseling Strategies and İnterventions*. Pearson Higher Ed.

Cormier, W.H. ve Cormier, L. S. (1991). *Interviewing Strategies For Helpers* (3rd Edition). Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.

Cornelius-White, J. (2007). Congruence. In M. Cooper, M. O'Hara, P. F. Schmid, ve G. Wyatt (Eds.), *The handbook of person-centred psychotherapy and counselling* (pp. 168–181). New York: Palgrave Macmillan.

Corsini, R. J. (2008). Introduction. In R. J. Corsini ve D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (8th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole-Cengage.

Corsini, R.J., ve Wedding, D. (2011). *Current psychotherapies* (9th ed.). Belmont, CA: Thompson Brooks/Cole.

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2016). CACREP 2016 standards. Retrieved from http://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2015/05/2016-CACREP-Standards.pdf

Craig, M. (2009). To be or not to be: Understanding au- thenticity from an existential perspective. *Existential Analysis, 20*(2), 292–298.

Crocket, L.(2013). Narrative Therapy. In J. Frewve, M. D. Spiegler (Eds.), *Contemporary psychotherapies foradiverse world* (pp. 459– 500). New York, NY: Routledge.

Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve Davranışı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakır, G. S. (2011). Grup üyeleri, üyelerde zor davranışlar ve bunlarla baş etme. Demir, A. (Ed.) *Grupla Psikolojik Danışma* (s.179-199). Ankara: Pegem Yayıncılık.

D'Zurilla, T. J., ve Goldfried, M. R. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology, 78,* 107-126.

Daniels, T. (1994). Assessing counsellor training programs. *Guidance and Counseling, 9* (3). 4-8.

Danish, S.J., D'Aughelli, A.R., Hauer, A.L. (1980). *Helping Skills: A Basic Training Program.* Editör: Füsun Akkoyun. New York, London: Human Sciences Press.

Daş, C. (2006). *Bütünleşmek ve Büyümek, Gestalt Terapi Yaklaşımı*. Ankara: Hyb Yayıncılık.

De Jong, P. & Berg, I. K. (2002). Interviewing for Solutions (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Demirel, K. (2016). Psikolojik danışmanların çokkültürlü psikolojik danışma yeterlik algılarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Deurzen, E. Van. (2001). *Existential Counselling and Psychotherapy in Practice* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Deurzen-Smith, E. Van. (1997). *Everyday Mysteries: Existential Dimensions of Psychotherapy*. London: Routledge.

Dryden, W., ve Ellis, A. (2001). *Rational Emotive Behavior Therapy*. In K. S. Dobson (Ed.), Cognitive- behavioral therapies (2nd ed., pp. 295–348). New York: Guilford.

Dryden, W., ve Ellis, A. (2003). *Albert Ellis live!*. London: Sage.

Dryden, W., ve Neenan, M. (2004*). Counselling Individuals: A Rational Emotive Behavioural Handbook* (4th ed.). London: Whurr.

Dryden, W., & Reeves, A. (Eds.). (2008). *Key issues for counselling in action*. Sage.

D'Zurilla, T. J. (1986) *Problem-Solving Therapy: A Social Competence Approach to Clinical Intervention*. New York: Springer.

D'Zurilla, T. J., ve Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluauon of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychologwal Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2*, 156-167.

Egan, G. (1975). *The Skilled Helper: A Model for Systematic Helping and Interpersonal Relating.* California: Brooks/cole Publishing Company.

Egan, G. (1975). *Psikolojik danışmaya giriş: Kişiler arası ilişkiler kurmada ve kişisel yardım hizmetini vermede sistematik bir model. (F. Akkoyun (Ed.)* Füsun Akkoyun, Veli Duyan, Berrin Eylen, Fidan Korkut, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Egan, G. (2010). *The Skilled Helper: a problem-management approach to helping*, (9th Ed) Belmont, California: Brooks Cole.

Eisenberg, S. ve Delaney, D. J. (1973). *The counseling process.* Chicago: Rand McNally.

Elliott, R., ve Greenberg, L. S. (2007). The essence of process-experiential/emotion-focused therapy. *American Journal of Psychotherapy, 61*(3), 241–254.

Ellis, A. (1986). *Rational-emotive therapy*. In I. L. Kutash ve A. Wolf (Eds.), Psychotherapist's case- book (pp. 277–287). San Francisco: Jossey-Bass.

Ellis, A. (1999). Why rational-emotive therapy to rational emotive behavior therapy? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 36,* 154–159.

Ellis, A. (2003). Helping people get better rather than merely feel better. *Journal of Rational-Emotive ve Cognitive Behavior Therapy, 21*(3–4), 169–182.

Ellis, A. (2004a). Expanding the ABCs of rational emotive behavior therapy. New York: Springer.

Ellis, A. (2004b). *Rational emotive behavior therapy: It works for me—it can work for you*. Prometheus Books, Amherst, NY: Prometheus Books.

Ellis, A. (2008). Rational emotive behavior therapy. In K. Jordan (Ed.), *The quick theory reference guide: A resource for expert and novice mental health professionals* (pp. 127–139). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Ellis, A., ve Velten, E. (1992). *When AA Doesn't Work for You: A Rational Guide for Quitting Alcohol.* New York: Barricade Books.

Enns, C. Z. (2004). *Feminist theories and feminist psychotherapies: Origins, themes, and variations* (2nd ed.). New York: Haworth.

Erdur-Baker, Ö. (2007). Psikolojik danışma ve kültürel faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 109-119.

Erkan, S. (2020). *Kültüre duyarlı psikolojik danışma.* Ankara: Pegem Akademi.

Eryılmaz, A. (2013). Using of positive psychology on psychological counseling and guidance context on character strength and preventive services. *The Journal of Happiness and Well-Being,* 1(1), 1-20.

Eryılmaz, A., & Bek, H. (2019). Danışanların beklentilerine göre etkili psikolojik danışmanların 15 özelliği. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 9*(1), 273-294.

Eryılmaz, A. ve Mutlu, T. (2014a). *Psikolojik danışman eğitimini yeniden gözden geçirmek: kapsamlı bir süpervizyon modeli önerisi,* Ist. Eurasian Educational Research Congress, 24 – 26 April 2014, İstanbul, Turkey.

Eryılmaz, A. ve Mutlu, T. (2014b). *Gelişimsel yardım modeli aşamaları tepkileri ölçeğinin geliştirilmesi,* Ist. Eurasian Educational Research Congress, 24 – 26 April 2014, İstanbul, Turkey.

Eryılmaz, A. ve Mutlu, T. (2013). *Development of perceived self- efficacy in counseling competencies scale.* International Symposium on Changes and New Trends in Education, 22 November – 24 November 2013, Konya, Turkey.

Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2018). Gelişimsel kapsamlı süpervizyon modeline ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(65), 123-141.

Franklin, M. E., ve Foa, E. B. (2007). Cognitive behavioral treatment of obsessive-compulsive disorder. In P. E. Nathan ve J. M. Gorman (Eds.), *A guide to treatments that work* (3rd ed., pp. 431–446). New York: Oxford University Press.

Freud, A. (1936). *The Ego and Mechanisms of Defense*. New York: International Universities Press.

Freud, A. (1965). *Normality and pathology in child- hood: Assessments of development*. In Writings (Vol. 6). New York: International Universities Press.

Freud, S. (1901). *The psychopathology of everyday life* (Standard Edition, Vol. 6).

Garcea, E. A. (2005). Culture as a starting point and framework for guidance and counselling–Basic concepts and perspectives. Mika Launikari, Sauli Puukari (Ed.), Basic concepts and perspectives. Multicultural guidance and counselling içinde (s. 55-73). Finland: CIMO.

Gelatt, H. B. (1962). Decision-making: A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology, 9,* 240-245.

Gelso, C.J. ve Carter, J.A. (1985). The relationship in counseling and psychotherapy: Components, consequences, and theoretical antecedents. *The Counseling Psychologist,* 13, 155–243.

Gibson, R. L., ve Mitchell, M. H. (2008). *Introduction to Counseling and Guidance* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Gillon, E. (2007). *Person-Centred Counselling Psychology: An Introduction*. London: Sage.

Gizir, C.A. (2011). Grupla psikolojik danışmada ve etik. Demir, A. (Ed.) *Grupla Psikolojik Danışma* (s. 73- 90). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Gladding, T. G. (2009). *Counseling: A Comprehensive Profession*. (6th Ed.). Merrill: Pearson.

Glanz, E.G. (1964). *Foundations and Principles of Guidance.* Allyn and Bacon, Inc: Boston.

Glasser, N. (Ed.). (1980). *What are you doing? How people are helped through reality therapy*. New York: Harper ve Row.

Glasser, W. (1985*). Control Theory: A New Explanation of How We Control Our Lives.* New York: Harper ve Row.

Glasser, W. (2000). *Counseling with Choice Theory*. New York: HarperCollins.

Gould, W. B. (1993). *Viktor E. Frankl: Life with meaning*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Güçlücan, N. (2016). Psikolojik danışmanların kültürel duyarlılık algılarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güçray, S. (2003). The analysis of decision making behaviors and perceived problem solving skills in adolescents. *The Turkısh Online Journal of Educational* Technology, 2 (2): 29-37.

Hackney, H., & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (T. Ergene ve S. Aydemir Sevim, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Hamamcı, Z., Murat, M. ve Esen-Çoban, A. (2004, Temmuz). *Gaziantep'teki okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki sorunlarının incelenmesi.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Harris, R. (1998) Introduction to Decision Making, VirtualSalt. http://www.virtualsalt.com/crebook5.htm 01.07.2014 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Haynes, R., Corey, G., & Moulton, P. (2003). *Clinical Supervision in The Helping Professions: A Practical Guide.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Hays, P. A. (2008). *Addressing Cultural Complexities in Practice: Assessment, Diagnosis, and Therapy* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Hefferon, K. & Boniwell, I. (2010). *Positive Psychology.* NewYork: McGraw Hill.

Heppner, P. P., ve Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology, 29(1),* 66-75.

Heppner, P. P., Wampold, B. E., Owen, J., & Wang, K. T. (2015). *Research design in counseling.* Cengage Learning.

Hill, C. E. (2004). *Helping Skills: Facilitating Exploration, Insight, and Action* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Hinson, J. A., ve Swanson, J. L. (1993). Willingness to seek help as a function of self-disclosure and problem severity. *Journal of Counseling ve Developme*nt, 71, 465–470.

Holloway, E. (1995). *Clinical Supervision: A Systems Approach*. Newbury Park, CA: SAGE.

Hook, J. N., Farrell, J. E., Davis, D. E., DeBlaere, C., Van Tongeren, D. R., & Utsey, S. O. (2016). Cultural humility and racial microaggressions in counseling. J*ournal of Counseling Psychology, 63*(3), 269.

Huilt, W. G. (1992). Problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the myers-briggs type indicator. *Journal of Psychological Type, 24,* 33-44.

Ivey, A. E. (1971). *Microcounseling*. Springfield, IL: Charles C Thomas.

Ivey, A. E. (1988). *Intentional Interviewing and Counseling* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company

Ivey, A. E. ve Ivey, M. B. (2007). *Intentional Interviewing and Counseling: Facilitating Client Development in a Multicultural Society* (6th ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

İkiz, E. (2006). *Danışma becerileri eğitiminin danışmanların empatik eğilim, empatik beceri ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Janis, I. L., ve Mann, L. (1977). *A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York: Free Press.

Jones, A.J. (1963). *Principles of guidance* (5 Ed.) Newyork: McGraw-Hill Book Co.

Kagan, N. (1984). Interpersonal process recall: Basic methods and recent research. İçinde D. Larson (Ed.), *Teaching psychological skills: Models for giving psychology away* (s. 229-244). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Kültürel psikoloji. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kağnıcı, D. Y. (2011a). Teaching multicultural counseling: An example from a Turkish counseling undergraduate program. Eurasian Journal of Educational Research, 44, 118-128.

Kağnıcı, D. Y. (2011b). Psikolojik danışman adaylarının çok kültürlü farkındalık ve bilgi kazanımında yaşantısal öğretimin katkısı. 11. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 3-5 Ekim, İzmir.

Kağnıcı, D. Y., Çankaya, Z. C., ve Pamukçu, B. (2018). Grupla psikolojik danışma sürecinde grubun gelişim evrelerine kültürel bir bakış. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 8(49), 1-18.

Kağnıcı, D.Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5 (40), 222-231.

Kağnıcı, D.Y. (2019). Kültür ve psikolojik danışma. Ankara: Pegem Akademi.

Karaca, R. ve İkiz, F. E. (2020*). Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış.* (4.baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Karaırmak, Ö. (2008). Çok kültürlülük, kültürel duyarlılık ve psikolojik danışma. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(29), 116-129.

Karaırmak, Ö. ve Aydın, G. (2016). Yapılandırmacı yaklaşım: Çağdaş psikolojik danışma anlayışını ve uygulamalarını biçimlendiren bir güç. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3 (27), 91-108.

Kaschak, E. (1992). *Engendered Lives.* New York: Basic Books.

Keane, T. M., Fairbank, J. A., Caddell, J. M., ve Zimering, R. T. (1989). Implosive (flooding) therapy reduces symptoms of PTSD in Vietnam combat veterans. *Behavior Therapy, 20,* 245–260.

Kellogg, S. H. (2004). Dialogical encounters: Contemporary perspectives on "chairwork" in psychotherapy. *Psychotherapy, 41*, 310-320.

Kellogg, S. H., ve Young, J. E. (2008). Cognitive therapy. In J. L. Lebow (Ed.), *Twenty-first century psychotherapies: Contemporary approaches to theory and practice*. (pp. 43–79). Hoboken: John Wiley ve Sons Inc.

Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Özerler Matbaası: Ankara.

Kinra, A. K. (2008). *Guidance and Counselling*. New Delhi: Dorling Kindersley.

Kitchener, K. S. (1986). Teaching applied ethics in counselor education: An integration of psychological processes and philosophical analysis. Journal of Counseling & Development, 64(5), 306–310. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1986.tb01117.x

Koydemir, S. (2011). Psikolojik danışma gruplarında lider becerileri. Demir, A. (Ed.) *Grupla Psikolojik Danışma* (s.225- 248). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Köknel, Ö. (1989). *Depresyon: Ruhsal Çöküntü*. Altın Kitapları Yayınevi, İstanbul.

Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zekâ ve karar verme stratejileri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kuzgun, Y. (1988). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (3.baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.

Lambie, G. W., Mullen, P. R., Swank, J. M., & Blount, A. (2018). The counseling competencies scale: Validation and refinement. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 51(1), 1-15.

Levitsky, A., ve Perls, F. (1970). The rules and games of Gestalt therapy. In J. Fagan ve I. L. Shepherd (Eds.), *Gestalt therapy now* (syf. 140–149). Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

Luke, M. ve Bernard, J. M. (2006). The school counseling supervision model: An extension of the discrimination model. *Counselor Education and Supervision, 45(4),*282-296.

Malan, D. (1995). *Individual Psychotherapy and The Science of Psychodynamics*. CRC Press.

Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality* (3rd ed.). New York: Harper ve Row.

May, R. (1981). *Freedom and destiny.* New York: Norton.

May, R., ve Yalom, I. (2005*). Existential psychotherapy*. In R. J. Corsini ve D. Wedding (Eds.), Current psy- chotherapies (7th ed., pp. 269–298). Belmont, CA: Brooks/Cole.

Mayfield, W. A., Kardash, C. M., ve Kivlighan, D. M. (1999). Differences in experienced and novice counselors' knowledge structures about clients: Implications for case conceptualization. *Journal of Counseling Psychology, 46,* 504-514.

McLeod, J.& McLeod, J. (2011). *Counselling Skills.* (2nd ed.). Maidenhead, UK: Open University Press

McNeill, B. W., May, R. J., & Lee, V. E. (1987). Perceptions of counselor source characteristics by premature and successful terminators. Journal of Counseling Psychology, 34(1), 86–89. https://doi.org/10.1037/0022-0167.34.1.86Legg, C. (1999). Getting the most out of personal therapy. In R. Bor & M. Watts (Eds), *The trainee handbook: a guide for counselling and psychotherapy trainees. London; Sage. Pp. 131- 145.*

Mc.Whirter, J ve Voltan-Acar, N. (2000). *Ergen ve Çocukla İletişim* Ankara:US-A Yayıncılık

Meyer, D. ve Ponton, R. (2006). The Healthy Tree: A metaphorical perspective of counselor well-being. *Journal of Mental Health Counseling, 28*(3), 189-201.

Miller, P.H. (1993). *Theories of Developmental Psychology*. NY: Freeman

Miltenberger, R.G., (2004). *Behavior Modification: Principles and Procedures* (3rd Ed.). Pacific Grove, CA: Wadsworth.

Morgan, A. (2000). *What is Narrative therapy? An Easy-To-Read Introduction.* Adelaide: Dulwich Centre Publications.

Morgan, D. J. (1998). *The Thinker's Toolkit: 14 Powerful Techniques for Problem Solving*. New York: Three Rivers Press.

Morgan, M. M. ve Sprenkle, D. H. (2007). Toward a common-factors approach to supervision. *Journal of Marital and Family Therapy, 33,* 1, 1-17.

Murdock, N. L. (2009). *Theories in Action: Student DVD to accompany Theories of Counseling and Psychotherapy A Case Approach* (2nd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Neimeyer, R. A. ve Bridges, S. (2003). Postmodern approaches to psychotherapy. In A. Gurman ve S. Messer (Eds.), *Essential psychotherapies* (2nd Ed.) (pp. 272-316). New York: Guilford.

Nelson-Jones, R. (2005). *Practical counselling and helping skills.* London: Sage.

Nelson-Jones, R. (2011). *Theory and practice of counselling and therapy*. London: SAGE.

Nelson-Jones, R. (2012). *Basic counseling skills: A helper's manual*. London: SAGE.

Neukrug, E. S. (2011). *Counseling theory and practice*. Belmont, CA: Cengage.

Newman, C. F., ve Beck, A. T. (1990). Cognitive therapy of the affective disorders. In B. B. Wolman ve G. Stricker (Eds.), *Depressive disorders: Facts, theories, and treatment approaches* (pp. 343-367). New York: Wiley.

Nichols, M.P. ve Schwartz, R.C. (2006). *Family Therapy: Concepts and Methods* (7th ed.). Boston: Pearson.

Norcross, J. C., Karpiak, C. P., ve Santoro, S. O. (2005). Clinical psychologists across the years: The division of clinical psychology from 1960 to 2003. *Journal of Clinical Psychology, 61*(12), 1467–1483.

North, M. M., North, S. M., ve Burwick, C. B. (2008). *Virtual reality therapy: A vision for a new paradigm.* Hauppauge, NY: Nova Science.

Nye, R.D. (1979). *What is B.F. Skinner really saying?* New York: Prentice-Hall.

Orlinsky, D. E., & Rønnestad, M. H. (2005). *How psychotherapists develop: A study of therapeutic work and professional growth*. Washington, DC: American Psychological Association

Öğülmüs, S. (2001). *Kişilerarasi Sorun Çözme Becerileri ve Egitimi.* (3.baskı). Istanbul: Nobel Akademi Yayıncılık.

Öğülmüs, S. (2004). *Ben Sorun Çözebilirim* (1. baskı). Istanbul: Ebabil Yayincilik

Özer, Ö. (2014). Çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat:Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özgüven, İ. E. (1999). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik.* Ankara: PDREM Yayınları.

Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 32,* 4, 54-63.

Passons, W. R. (1975). *Gestalt Approaches in Counseling*. New York: Holt, Rinehart ve Winston.

Peavy, R.V. (1981). *Counseling adults for decision-making: A pragmatic orientation. Canadian comission of employment and ımmigration.* Ottawa (Ontario), 249.

Pedersen, P. B. (1991), Multiculturalism as a Generic Approach to Counseling. *Journal of Counseling & Development*, 70, 6–12.

Pedersen, P. (1996). The importance of both similarities and differences in multicultural counseling: Reaction to CH Patterson. Journal of Counseling and Development, 74(3), 236. doi:10.1002/j.1556-6676.1996.tb01858.x

Pedersen, P. (1998). Culture-centered interventions as a fourth dimension of psychology. P. Pedersen (Ed.), Multiculturalism as a fourth force içinde (s. 3-17). Newyork: Hamilton Printing Company.

Pedersen, P. (1998). Culture-centered interventions as a fourth dimension of psychology. P. Pedersen (Ed.), Multiculturalism as a fourth force içinde (s. 3-17). Newyork: Hamilton Printing Company.

Pedersen, P. (2000). A handbook for developing multicultural awareness (3. Baskı). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Pektaş, İ., Bilge, A., ve Ersoy, M.A. (2006). Toplum ruh sağlığı hizmetlerinde epidemiyolojik çalışmalar ve toplum ruh sağlığı hemşireliğinin rolü. *Anadolu Psikiyatri Dergisi,7*(1), 43-48.

Perls, F. (1969*). Gestalt Therapy Verbatim*. Moab, UT: Real People Press.

Perls, F. S. (1970). Four lectures. In J. Fagan ve I. L. Shepherd (Eds.), *Gestalt therapy now (*pp. 14–38). Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

Peseschkian, N. (1996). *Positive Family Therapy. The Family as Therapist*. New Delhi, Sterling Paperbacks.

Peseschkian, N. (2002). *Günlük Yaşamın Psikoterapisi* (çev. K. Toksöz). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Peseschkian, N., ve Walker, R. R. (1987). *Positive Psychotherapy Theory and Practice of A New Method*. Berlin, Springer-Verlag.

Pedersen, P.B. ve Ivey, A. (1993). *Culture Centered Counselling and Interviewing Skills.* United States of America: An İmprint of Greenwood Publishing Group.

Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. New York: W. W. Norton and Company.

Polster, E., ve Polster, M. (1973). *Gestalt Therapy Integrated*. New York: Brunner/Mazel.

Polster, M. (1987). Gestalt therapy: Evolution and application. In J. K. Zeig (Ed.), *The evolution of psychotherapy* (pp. 312–325). New York: Brunner/Mazel.

Prochaska, J. O., ve Norcross, J. C. (2010). *Systems of Psychotherapy: A Transtheoretical Analysis* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth-Cengage.

Raskin, N. J., ve Rogers, C. R. (2005). Person centered therapy. In R. J. Corsini ve D. Wedding (Eds.), *Current Psychotherapies* (pp. 130-165). Belmont, CA: Brooks/Cole.

Ratzlaff, C., Matsumoto, D., Kouznetsova, N., Raroque, J. & Ray, R. (2000). Individual psychological culture and subjective well-being. *Culture and subjective well-being,* 37-59.

Rogers, C. R. (1953). Some of the directions evident in therapy. In O. H. Mowrer (Ed.), *Psychotherapy: Theory and research*. New York: Ronald Press.

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology, 21,* 95 –103.

Rogers, C. R. (1961). *On Becoming A Person.* Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *Counseling Psychologist, 5,*2 –10.

Rogers, C. R. (1986). *Carl Rogers on the development of the person-centered approach*. Person-Centered Review, 1, 257–259.

Rønnestad, M.H., & Skovholt, T.M (2003). The Journey of the Counselor and Therapist: Research Findings and Perspectives on Professional Development. *Journal of Career Development, 30*, 5–44. https://doi.org/10.1023/A:1025173508081

Ross-Sheriff, F. (2012). Microaggression, women, and social work. *Affilia: Journal of Women and Social Work.* 27(3), 233-236.

Rowe, W., Murphy, H. B., & De Csipkes, R. A. (1975). The relationship of counselor characteristics and counseling effectiveness. *Review of Educational Research, 45*(2), 231-246.

Saki, V. & Yazıcı, H. (2022). Psikolojik danışman adaylarının bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlılıkları, empatik eğilimleri ve fonksiyonel düşünme becerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(35), 736-758.

Schachter, S. (1971). *Emotion, Obesity and Crime.* New York: Academic Press.

Sharf, R.S. (2008). *Theories of Psychotherapy and Counseling: Concepts and Cases.* Belmont, CA: Brooks/Cole Cenage Learning.

Sezer, S. (2017). Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Dersi'nin PDR Öğrencilerinin Cok Kültürlü Bakış Açıları Üzerindeki Etkisi. Eğitim, Bilim ve Toplum Dergisi. 15(17), 9-30.

Simone, D. H., McCarthy, P., ve Skay, C. L. (1998). An investigation of client and counselor variables that influence likelihood of counselor self-disclosure. Journal of Counseling and Development, 76, 174 –182.

Siviş – Çetinkaya, R ve Karaırmak, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4,37, 107-119.

Skinner, B. F. (1953). Science and Human Behavior. New York: Free Press.

Sohm, S. (2004). Quality world awareness: Placing people into the quality world. International Journal of Reality Therapy, 23(2), 39–40.

Spiegler, M. D., ve Guevremont, D. C. (2010). Contemporary Behavior Therapy (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Strong, S., Yoder, B. ve Corcoran, J. (1995). Counseling: A social process for constructing personal powers. *The Counseling Psychologist, Vol 23*(2), 374-384.

Studer, J. R. (2005). Supervising school counselors in training: A guide for field supervisors. *Professional School Counselor, 8*(4), 353-359.

Sue, D. W. (2005). Multicultural social work practice. John Wiley & Sons.

Sue, D. W. (2010). Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation. John Wiley & Sons.

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L. ve Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. American Psychologist, 62(4), 271-286.

Sue, D. W., Ivey, A. E., & Pedersen, P. B. (1996). A theory of multicultural counseling & therapy. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Sue, D.W., Arredondo, P. ve McDavis, R.J. (1992). Multicultural counseling competencies and standarts: A Call to the profession. Journal of Counseling & Development, 70, 477-486.

Swank, J. M., & Lambie, G. W. (2012). The assessment of CACREP core curricular areas and students learning outcomes using the Counseling Competencies Scale. Counseling Outcomes Research and Evaluation, 3, 116–127. doi:10.1177/2150137812452560

Şahan, B., & Akbaş, T. (2018). Kültürel olarak farklı ailelerle psikolojik danışma ve Türk aile yapısında kültürün rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 217-239.

Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. MEB Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi: 163, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Terzi, Ş. ve Ergüner-Tekinalp, B. (2013). *Psikolojik Danışmada Güncel Kuramlar.* Ankara: Pegem Akademi.

Thériault, A., & Gazzola, N. (2006). What are the sources of feelings of incompetence in experienced therapists? *Counselling Psychology Quarterly*, 19, 313-330.

Toplu-Demirbaş, E., & Akçabozan- Kayabol, N.B. (2018). "Öteki" ile karşılaşmak: Psikolojik danışman eğitiminde LGBTİ meselesi ve ayrımcılık karşıtı ders. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 8*(51), 107-142.

Torres, L., Driscoll, M. W. ve Burrow, A. L. (2010). Racial microaggressions and psychological functioning among highly achieving African-Americans: A mixed-methods approach. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(10), 1074-1099.

Truax, C. B. ve Carkhuff, R. R. (1967). *Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice*. Chicago, IL: Aldine.

Türk Dil Kurumu (TDK) (2014). 20.05.2014 tarihinde erişim sağlanmıştır. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsvea-rama=gtsveguid=TDK.GTS.53ccc7669d0af9.40768883

Ullmann, L.P. ve Krasner, L. (1965). *Case Studies in Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Uygur, S. S., Sarı, D. & Uz Baş, A. (2018). Kültüre duyarlı psikolojik danışma bağlamında mikrosaldırganlık: Ayrımcılığın örtük hali. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *8*(51), 143-189.

Voltan-Acar, N. (2004). *Grupla Psikolojik Danışma Alıştırmalar-Deneyler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Voltan-Acar, N. (2020). *Yeniden Terapötik İletişim (Kişiler Arası İlişkiler)* (17. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Voltan-Acar, N. (2012). *Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri* (Geliştirilmiş 9.Basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Wampold, B. E., & Carlson, J. (2011). *Qualities and actions of effective therapists*. Washington: American Psychological Association.

Watkins, C. E., Jr. (1990). The effects of counselor self-disclosure: A research review. *The Counseling Psychologist, 18,* 477-500.

Weissman A, Beck AT. (1978). *Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale: A preliminary Investigation*. Paper presented at the Education Research Association; Toronto, Ontario, Canada.

Welfel, E. R. ve Patterson, L. E. (2005). *The Counseling Process: A Multitheoretical Integrative Approach* (6th ed.). Belmont, Calif: Thomson Brooks/Cole.

Whiston, S. C. ve Coker, J. K. (2000). Reconstructing clinical training: Implications from research. *Counselor Education ve Supervision*, 39(4), 228-253.

White, M. ve Epson, D. (1990). Narrative means to therapeutic ends. New York: W. W. Norton Co.

Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of Advanced Nursing, 23*, 1162-1167.

Wolpe, J. (1958*). Psychotherapy by Reciprocal İnhibition*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Wolpe, J. (1990*). The Practice of Behavior Therapy* (4th ed.). New York: Pergamon.

Wood, C., ve Dixon Rayle, A. (2006). A model of school counseling supervision: The goals, functions, roles, and systems model. *Counselor Education and Supervision, Special Issue: Supervision of School Counseling Students: Pathways to Excellence, 45,* 253-266.

Worell, J., ve Remer, P. (2003). *Feminist Perspectives in Therapy: Empowering Diverse Women* (2nd ed.). New York: Wiley.

Wubbolding, R. E. (1996). Professional issues: The use of questions in reality therapy. *Journal of Reality Therapy, 16,* 122–127.

Wubbolding, R. E. (2004). Professional school counse- lors and reality therapy. In B. Erford (Ed.), *Professional school counseling: A handbook of theories, programs, and practices* (pp. 211–218). Austin, TX: CAPS Press.

Wubbolding, R. E., ve Brickell, J. (1998). Qualities of the reality therapist. *Journal of Reality Therapy, 18,* 47–49.

Yaka, B. (2005). *Psikolojik danışmanların temel psikolojik danışma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Yaka, B. (2011). *Mikro beceri eğitimi programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Yaka, B. (2013). Mikro Beceri Eğitimi Programı'nın Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerilerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 14*, 2,1–24.

Yalom, I. D. (1980*). Existential Psychotherapy*. New York: Basic Books.

Yeşilyaprak, B. (2020*). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri* (29. Baskı) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yılmaz, A. S. (2011). Üniversite öğrencilerinin, karar verme stillerinin ve karar vermede özsaygı düzeylerinin utangaçlık ve benlik saygısı açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Yontef, G. M. (1995). Gestalt therapy. In A. S. Gurman ve S. B. Meisser (Eds.), *Essential psychotherapies: Theory and practice* (pp. 261–303). New York: Guilford.

Yontef, G. M., ve Fuhr, R. (2005). Gestalt therapy theory of change. In A. L. Woldt ve S. M. Toman (Eds.), *Gestalt therapy: History, theory, and practice* (pp. 81–100). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yontef, G. M., ve Jacobs, L. (2011). Gestalt therapy. In R. J. Corsini ve D. Wedding (Eds.), *Current Psychotherapies* (9th ed., syf. 342–382). Belmont, CA: Brooks/Cole-Cengage.

Yorgun, A. ve Voltan Acar, N. (2014). Gerçeklik terapisinin Türk kültürüne uygulanabilirliği: Kültür açısından eleştirel bakış. *Eğitim ve Bilim Dergisi.* 39 (175), 216-226.

Zinker, J. (1978). *Creative Process in Gestalt Therapy*. New York: Brunner/Mazel.

Markalar Arası İş Birlikleri

İklim Değişikliği Uyum Kapsamında İş Birliklerinin Gelişimi

Yazarlar

Hasan AKSOY

Serdar Hasan AYDOĞAN

Ankara

2023

Markalar Arası İş Birlikleri
İklim Değişikliği Uyum Kapsamında İş Birliklerinin Gelişimi

Yazarlar: Hasan AKSOY - Serdar Hasan AYDOĞAN

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47381
ISBN	: 978-605-170-897-3
e-ISBN	: 978-605-170-898-0
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Adres	: Repro Bir Matbaacılık Kağ. Rekl. Tasarım Tic. Ltd. Sti. İvedik Org. San. Bölgesi Matbaacılar Sanayi Sitesi 1514. Cad. No: 23/25 Yenimahalle / ANKARA
Tel	: 0 312 395 20 29

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Markalar Arası İş Birlikleri
İklim Değişikliği Uyum Kapsamında İş Birliklerinin Gelişimi

Yazarlar: AKSOY, Hasan – AYDOĞAN, Serdar Hasan

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2023, 1. Baskı, x+146 Sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-897-3
e-ISBN : 978-605-170-898-0

Marka, Marka Yönetimi
Marka ve Tüketici Etkileşimi, İş Birliği Stratejileri, Stratejik Marka Yönetimi, Tasarım İş Birliği, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, Markası Örnekleri, Pazarlama Stratejileri

Anı Yayıncılık
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
e-posta: info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1 ..... *3*

Marka ve Tüketici Etkileşimi *3*

BÖLÜM 2 ..... *23*

Markalar Arası İş Birlikleri *23*

2.1. Marka İttifaklarına Yönelik Ortam Koşulları 24

2.2. Marka İttifaklarında Temel Amaçlar 26

2.3. İş Birliği Stratejileri 28

2.4. İttifak Kurulmasına Yönelik Koşullar 30

2.5. Ortakların Belirlenmesi 32

2.6. Ortaklık İlişkisinin Yönetişimi 33

2.7. Ortaklık İlişkisinin Hayata Geçirilmesi 34

BÖLÜM 3 ..... *41*

Stratejik Marka Yönetimi *41*

3.1 İş Birliği İçinde Rekabet (Ortaklaşa Rekabet – Coopetition) 43

3.2 Birlikte Markalama (Co-Branding) 49

3.3 İş Birliği İçinde Rekabette Markalama (Coopetitive Branding) 66

3.4 Tasarım İş Birliği (Design Collaboration) 68

3.5 Teknoloji Lisanslama (Technology Licensing) 71

3.6 Araştırma ve Geliştirme Sözleşmeleri (Research and Development Contracts) 74

3.7 Ortak Girişim (Joint Venture) 76

3.8 İş Birliklerine Yönelik Standart: ISO 44001:2017 79

BÖLÜM 4 ..... *87*

İklim Değişikliğinin Getirdikleri *87*

4.1 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri 87

4.2 Avrupa Yeşil Mutabakatı 92

4.3 Yeşil Dönüşüm ve Markalar Arası İş Birlikleri 96

BÖLÜM 5 ..... *111*
Türkiye'de Markalar Arası İş Birliğinin Desteklenmesi *111*
5.1 İSKO Ticari Markası Örneği 111
5.2 İSKO Tanıtım Etkinlikleri 114
5.3 İSKO'nun Birlikte Pazarlama Stratejisi 116
5.4 İSKO'nun Birlikte Markalama İlişkileri 118
5.5 Markalaşma ve Turquality Programı 132
5.6 Birlikte Markalama Faaliyetlerinin Ticaret Bakanlığınca Desteklenmesi 134
Sonuç *139*

GÖRSEL LİSTESİ

Görsel 1. Marka yönetimi 4

Görsel 2. Procter & Gamble, 70'ten fazla marka geliştirmiştir. 5

Görsel 3. Ülker, Eti ve Şölen'e ait alt markaların bazıları 6

Görsel 4. Yamaha markalı ürün grupları 7

Görsel 5. "Virgin" marka kullanımı 8

Görsel 6. Mercedes Benz ve Swatch ortaklığı "Smart" 9

Görsel 7. Harley-Davidson 120'nci yıldönümü kutlamaları 10

Görsel 8. Markaların sosyal medya kullanımlarının platformlara göre *(Soru: İşiniz için aşağıdaki kanallardan hangisini kullanmaktasınız?)* 12

Görsel 9. Oreo markasına ait Instagram profili 13

Görsel 10. Düşük maliyet ve doğru strateji ile, müşterinin anlık durumu ile uyumlu etkileşim örneği: Oreo 14

Görsel 11. Mercedes-Benz Brand Clubs 15

Görsel 12. Türkiye'de Tahmini Medya ve Reklam Yatırımları 2022 Raporu 16

Görsel 13. Türkiye'de Tahmini Medya ve Reklam Yatırımları 2022 Raporu 17

Görsel 14. Lush yeni pazarlama stratejileri 19

Görsel 15. Corning şirketinin marka ittifaklarına örnekler 42

Görsel 16. "NESCAFÉ® Dolce Gusto® makinenizle evde yapmayı sevdiğiniz Starbucks® içeceklerinden ilham alınmıştır." 44

Görsel 17. Star Alliance kapsamında yer alan üye havayolları 46

Görsel 18. Teknoloji devleri arasındaki rekabeti temsil eden bir görsel tasarım 47

Görsel 19. Ford ve Toyota'nın Ar-Ge toplantısı 48

Görsel 20. Toyota ve Tesla rekabet/iş birliği 49

Görsel 21. Betty Crocker'ın Sunkist Growers ortaklığı 50

Görsel 22. BMW ve Louis Vuitton arasında lüks seyahate yeni bir yorum getiren bir iş birliği yapıldı. 52

Görsel 23. Yeezy - Adidas ve Kanye West ortaklığı. 53

Görsel 24. Yeezy ortaklık sonrası pazarlama çalışmaları 54

Görsel 25. "... mağazalarımızda hangi müziği çaldığımızı keşfetmek için Starbucks Uygulamasını kullanabilir, ardından mağazalarımızın dışında bile Spotify'daki çalma listelerimizi dinleyebilirsiniz." 55

Görsel 26. Healthy Choice Kellogg's ortaklığı..... 56

Görsel 27. Philips Senseo ortak markası örneği kahve makinesi 57

Görsel 28. Mastercard iş birliği örnekleri..... 58

Görsel 29. Fiat 500 Barbie Concept..... 59

Görsel 30. Shimano viteslerini kullandıkları açıkça belirtilen bir Cannondale ilanı. 60

Görsel 31. İçerik markalamanın en iyi örneklerinden biri: Intel Inside..... 61

Görsel 32. Bacardi rom ve Coca-Cola birlikteliği 1898'e dayanmaktadır. 62

Görsel 33. Birlikte Paketleme Örneği: Farklı markalara ait Bebek Maması ve Islak Mendil..... 63

Görsel 34. GoPro - Red Bull Stratos projesi 64

Görsel 35. Nestle ve Adidas iş birliği. 65

Görsel 36. Gillette'in ünlü kullanımına yönelik farklı örnekler. 66

Görsel 37. H&M ve Sonia Rykiel iş birliği..... 67

Görsel 38. Dolce&Gabbana ve Smeg: Sicily is my love 68

Görsel 39. The Wind: Dyson DC16 Issey Miyake Exclusive vacuum..... 69

Görsel 40. Balenciga & Crocs, KFC & Crocs tasarım iş birlikleri 70

Görsel 41. Wonder Tools: Fisher-Price ve Compaq iş birliği 70

Görsel 42. Daewoong Pharmaceutical, Çin pazarına girmek için bir girişim başlattı..... 71

Görsel 43. Qualcomm ve Samsung stratejik ortaklıklığı..... 72

Görsel 44. Ericsson ve Apple anlaşması 73

Görsel 45. Farklı ilaç şirketleri arası Ar-Ge iş birlikleri 76

Görsel 46. Caradigm ortak girişimi 78

Görsel 47. Sony Ericsson iş birliği. 78

Görsel 48. Boeing ve Lockheed Martin ortaklığı 79

Görsel 49. Binyıl Kalkınma Hedefleri 89

Görsel 50. Sürdürülebilir kalkınma için küresel amaçlar 91

Görsel 51. Avrupa Yeşil Mutabakatı 93

Görsel 52. Tarım arazilerinin karbonsuzlaştırılması. 99

Görsel 53. The Climate Pledge 100

Görsel 54. "Loop" 102

Görsel 55. Timberland Lastikleri ayakkabı tabanına dönüşüyor. 103

Görsel 56. VodafoneZiggo. 104

Görsel 57. Starbucks ve Volvo iş birliği. 105

Görsel 58. Wallasea Adası Vahşi Sahil Projesi 106

Görsel 59. Sainsbury's, Aerofoil Energy ve Williams Advanced Engineering iş birliği. 107

Görsel 60. Araba camı filmlerinin halı üretiminde girdi olarak kullanılması 108

Görsel 61. İSKO, sorumlu inovasyon stratejisi . 112

Görsel 62. Bir ticari marka olarak tescilli olan jeggings, Oxford sözlüğünde bir tanım olarak yer almıştır. 116

Görsel 63. İSKO, bir içerik üreticisi olarak çok sayıda nihai ürün markasıyla 'birlikte markalama' ve 'birlikte tanıtım' faaliyetleri yürütmektedir. 119

Görsel 64. Diesel – İSKO ürün üzerinde marka konumlandırma örneği 121

Görsel 65. Replay, Hyperflex Re-Used projesi için global denim lideri İSKO'nun deneyiminden yararlandı. 122

Görsel 66. İSKO ve Pierre Cardin iş birliği ile Future Flex ECO Koleksiyonu . 123

Görsel 67. İSKO ve Domingo iş birliği. 124

Görsel 68. İSKO ve Calzedonia iş birliği . 125

Görsel 69. İSKO-AYR iş birliği ile üretilen The New Flex Tech Jean 126

Görsel 70. İSKO IMPS&ELFS iş birliği 127

Görsel 71. "LIU JOxISKO" ortak markalama örneği.....128

Görsel 72. Barbour International İSKO iş birliği 129

Görsel 73. Jules ve İSKO iş birliği.....129

Görsel 74. Stroili, İSKO ile ortak markalaşarak geliştirdiği Bling Bling Denim Koleksiyonunu tanıttı.....130

Görsel 75. İSKO I-SKOOL Denim Tasarım Ödülleri.....131

KISALTMALAR

26. BM İklim Değişikliği Konferans	COP26
ABD Uluslararası Ticaret Komisyonu	USITC
Amerika Birleşik Devletleri	ABD
Araştırma ve Geliştirme	AR-GE
Avrupa Birliği	AB
Avrupa Yeşil Mutabakatı	AYM
Birleşmiş Milletler	BM
Çevresel Ürün Beyanları	EPD
Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü	OECD
Enerji Dönüşümü Endeksi	ETI
İSKO Lıfe Cycle Assesments	LCA
Karbondioksit	CO_2
Kilovatsaat	kWh
Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler	KOBİ
Net-Sıfır Bankacılık İttifakı	B4ICA
Polivinil bütiralden	PVB
Sınırda Karbon Düzenlemesi	BCA
Sivil toplum kuruluşları	STK
Sürdürülebilir Giyim Koalisyonu	SAC
Ürün Kategorisi Kurallarını	PCR

Giriş

Uluslararası etkileşimin artışı ve küreselleşmenin gelişimine bağlı olarak karmaşık iş ilişkilerinin kurulmasının zorunlu hale geldiği uluslararası ticaret geniş bir bakış açısıyla yönetilen karmaşık bir yapıya dönüşmüştür. Küreselleşmenin getirdiği rekabet ortamında, bazı markalar kalıcı ve sürdürülebilir olmak için çaba harcarken, diğerleri ise büyüme oranlarını, yenilikçilik yeteneklerini, temel yeteneklerini geliştirerek ve toplam gelirlerini arttırarak başarılı bir performans sergilemeye çalışmaktadır.

Bu yoğun rekabet ortamında farklı, kalıcı ve yenilikçi markaların bile sosyal ağlar sayesinde etkileşim ve iletişim imkanlarının artmasıyla, bazen yeni ürünlerinin pazara sürülmesinden kısa bir süre sonra taklit edilebilmeleri mümkün olmaktadır. Öncelikle ulusal pazarlarda daha sonra küreselleşmenin etkisiyle uluslararası arenada rekabetin giderek kızışması ve karmaşıklaşması, piyasaya sunumu yapılan *yeni bir ürün* için bile tüketici gözünde mevcut ve potansiyel rakiplerinden farklılaşmak ve konumlandırma yapmak zorlaşmaktadır. Bu kapsamda; bir markanın yaratılması, piyasaya sunulması ve kalıcı hale getirilmesi firmalar için çeşitli riskler barındırmaktadır. Bu nedenle ulusal ya da uluslararası pazarda yeni bir markanın başarısız olması ihtimal dahilindedir. Bu başarısızlığın olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için firmalar alternatif yöntemler arayışı içindedir. Bu yöntemler içerisinde en önemlisinin birden fazla markanın ortaklaşa oluşturdukları ve bu sayede risklerin etkilerini en aza indirdikleri stratejiler olduğu görülmektedir.

Bir işletmenin hedef müşterilerinin istek, ihtiyaç ve satın alma tercihlerini karşılayabilmesi için temel yetenek ve yetkinliklerini de kullanarak iş stratejisi geliştirebilmesi gerekmektedir. Buna göre, firmalar farklılaşabilmek ve hedef müşterilerinin istekleriyle kapasitelerini örtüştürebilmek için, yaptıkları her şeyi rakipleri kadar ya da onlardan daha iyi yapmak zorundadır. İşletmelerin piyasada sürdürülebilir olması, verimliliklerini artırarak stratejik avantaj kazanmaları ve kar elde edebilmeleri için rakiplerine göre daha fazla değer içeren ürün, marka ve içerik oluşturabilecek iş stratejilerine odaklanmaları gerekmektedir.

İki, her zaman birden iyidir. Marka iş birlikleri, sektördeki en iyi kaynak, strateji ve görüşleri bir araya getirebilmektedir. Söz konusu iş birlikleri aracılığıyla markalar, tek başlarına başarılı olamadıkları rekabet ortamında kurulan ortaklılar ile yüksek bir başarı seviyesine ulaşabilmektedir. Ayrıntılara dikkat edilerek tarafların haklarının korunması ve sorumluluklarını açıkça belirlenmesi sonucunda, iş birliğine katılan tüm markaların kazançlı olacağı bir zemin oluşturulmaktadır.

Stratejik ortaklıklar iki ya da daha fazla marka arasında oluşturulan tüm marka stratejilerini de kapsayan bir iş birliği biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Markalar arası ittifaklar; finansal kaynak sağlamak, satışları arttırmak ve farkındalığı arttırarak tüketicinin zihninde markanın yeniden konumlandırılabilmesini sağlamak için oluşturulan kısa vadeli de düşünülebilen ortaklıklardır.

Aynı zamanda markanın büyümesi, geliştirilmesi ve pazarlama başarısı için uzun vadeli stratejik bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ortaklıklardan birlikte markalama (co-branding) birden fazla marka ile tek bir ürünü ilişkilendirirken; marka lisanslaması, belirli bir proje için bir sözleşme ya da lisans anlaşması kapsamında bir işletmenin marka adının kullanma hakkına sahip olunmasıdır. Birlikte pazarlama (cross-marketing) ise firmaların birbirinin hedef kitlesine ulaşmasına ve birbirinin satışlarını artırmasına yardımcı olan ortak bir pazarlama stratejisidir. Yeni müşterilere ulaşmak, iş birliği içinde olunan diğer markayla olumlu bir ilişkilendirme yaratmak, markaların uzmanlıklarını birleştirerek yenilikler yaratmak birlikte pazarlama stratejisinin önemli amaçlarındadır. Markaların bu şekilde ortak hareket ederek müşterilere ulaşmaya çalışması, pazarlama risklerinin ve tanıtım maliyetlerinin paylaşılarak rekabet avantajı yaratılmasına da yardımcı olmaktadır.

Bu kitap, markalar arası iş birliklerinin geniş ve örneklerle zenginleştirilmiş olarak ele alınması ihtiyacından doğmuştur. Kitap, ortak markalamanın kullanımına yönelik kendi türünde başarılı uygulamaların bazılarına da yer vermektedir. Bir stratejiye dayanan markalar arası iş birlikleri uygulamaları Türkiye'de, henüz gelişmiş ülkelerdeki düzeyde olmamasına rağmen, dünyada başarılı örneklere rastlamak mümkündür.

Kitapta uluslararası rekabette kendine yer bulmak, pazar payını büyütmek veya yeni müşteri ve pazar bölümlerine erişmek için markalar arası iş birliklerinin, stratejik ve ticari incelikleri hakkında yol gösterilmeye çalışılmıştır. BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, Paris İklim Anlaşması ve Avrupa Yeşil Mutabakatı kapsamında yaşanan değişim ve dönüşümlerin markalar arası iş birliklerine yansıması üzerinde de bilgiler verilmeye çalışılmıştır.

Bu kitapta ortak markalamanın sadece "birlikte logo kullanma" çalışması olmadığı, iyi kullanıldığında doğru sonuçlara ulaştırabilen bir strateji olarak değerlendirilmesi gerektiğine dair farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Uygulanan stratejinin, iş birliğine giren işletmelerin başarısı veya başarısızlığı üzerinde derin etkileri olması muhtemeldir. Bu kitapta uluslararası arenada başarılı olmak isteyen firmalar ortaklıklar kurarak nasıl başarılı olacakları konusunda örneklerle yol gösterilmeye çalışılmaktadır[*]

[*] Kitabın 5. Bölümü H. Serdar AYDOĞAN'ın "Markalar arası iş birliklerinin ara mamul üreticilerinin ihracat birim fiyat performansı üzerine etkisi: "İSKO" örneği" isimli Yüksek Lisans tezinden türetilmiştir.

BÖLÜM 1

Marka ve Tüketici Etkileşimi

Bir fiziksel ürün ya da onunla ilişkili marka arasındaki temel farklılık tanımlanırken; ürünün tedarikçiler tarafından arz edilen, markaların da tüketiciler tarafından alınan değerler olduğu vurgulanır. Günümüz tüketicileri, akıllı telefon bile seçerken ürünün fiyat ya da performansının yanı sıra o marka ile ilişkilendirilmiş değerleri de göz önünde bulundurmaktadır.

Firmalar sahip oldukları ve piyasaya arz ettikleri ürünlerle ilişkili markaların, sahip oldukları en değerli varlıklardan biri olduğunun farkındadır. Tüketiciler ise giderek daha fazla marka alternatifleri ile karşı karşıya kalırken, algıda güçlü bir yer tutan markalar; tüketicilerin satın alma kararlarını basitleştirme, riski azaltma ve beklentileri karşılama bağlamında önemli kolaylıklar içerir. Tüketici beklentilerini karşılayan ve tüketiciye vaatlerini yerine getiren bir markanın yaratılması, güçlendirilmesi, elde edilen gücün korunması ve marka değeri ve bilgisinin oluşturulması firmalar açısından bir zorunluluk olarak görülmektedir.

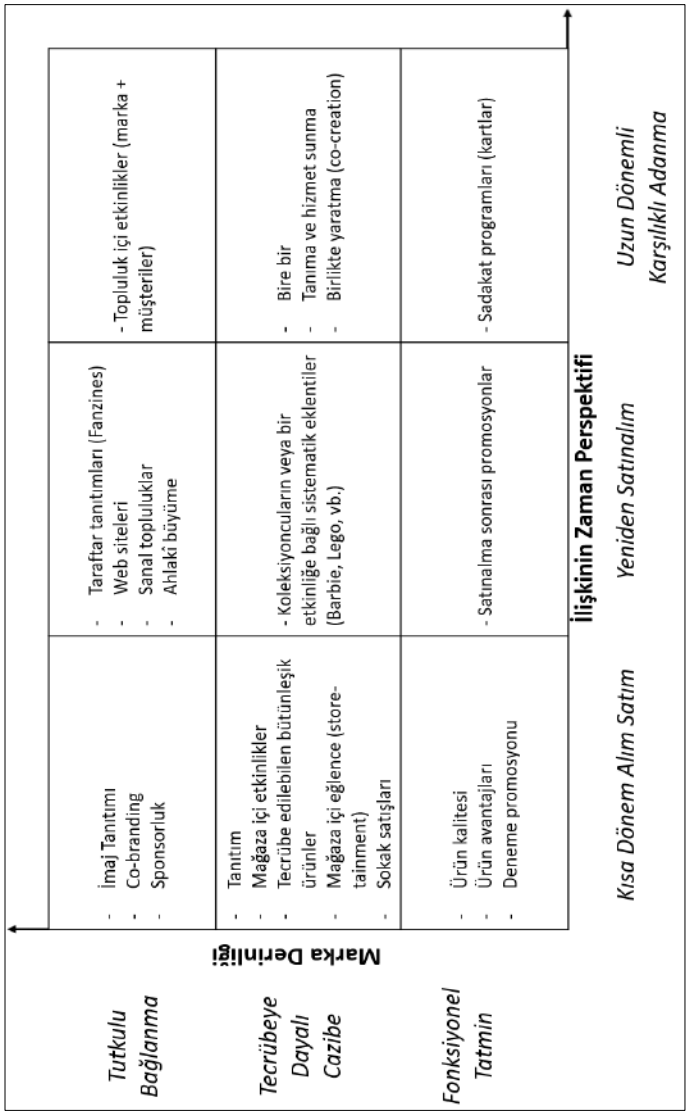
Bu yüzden marka bilgisi, müşteri odaklı marka denkliği oluşturulması açısından önemli bir konu olmuştur. Tüketicilerin gözünde marka farkındalığı ve marka imajının bileşkesi marka bilgisini oluşturmaktadır. Marka farkındalığı, belirli bir markaya o markanın logosu, adı veya sembolleri gibi görsel ve sözel işaretlere bağlı olan, o ürün kategorisi ile ilgili anımsama ve biliş seviyesidir. Tüketicilerin bir marka hakkında ne düşündükleri, nasıl hissettikleri ve ne tür duygusal tepkiler verdiği ile ilgili olan alıcıyı etkileyen çağrışımların yansımaları ise marka imajıdır. Bir markanın ifade ettikleri farklı tüketici grupları için farklı anlamlar ifade etse de marka bilgisi, imaj ve farkındalığın bir işlevi olarak görülmektedir. Bu önemi dolayısıyla marka, ticari bir mal ya da hizmetten daha fazlası olarak görülmektedir. Zira marka, aynı ihtiyaca yönelik piyasaya arz edilen rakip ürünlerden bir şekilde farklılaşmayı sağlar. Bu farklılıklar, somut olabileceği gibi söz konusu markanın müşterilerine sunduğu değerlerle alakalı olarak soyut ve duygusal içerikli de olabilir. Markalar geçmişten günümüze fonksiyonel fayda yaratandan istek uyandırana ve hayat tarzı sunandan sorumluluk sahibi olana geçiş yaparak gelişmekte ve dönüşmektedir. Tüketiciler, ürün satın alırken o ürünün kendileri için faydalarını da satın alırlar. Sadece fonksiyonel faydaları için satın alınan markalar da vardır[1]. Bir marka ile tüketici arasında duygusal bağ kurulamaması durumunda o marka tüketiciler tarafından kolayca değiştirilebilmektedir[2].

Markaların fonksiyonel faydalarının tüketici açısından yeterince dikkat çekici de olması gereklidir[3]. Markalar hayatlarına devam edebilmek ve kalıcı olabilmek için tüketicilerin değerleri ile uyumlu değerlere sahip olmak zorundadır. Tüketicilere hedonik (hazza) dayalı tatmin sağlanması kadar markanın tüketicinin kendisi ile aynı değerleri, aynı kaygıları paylaştığı tüm kanallar kullanılarak

söylenmelidir. Marka yönetimi aşağıdaki şekilde iki boyutlu bir matris ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Görsel 1

Marka yönetimi[4]



Görselde yatay eksende ilişkinin zaman perspektifini ve dikey eksende ise müşterinin markaya bağlanma derinliğini göstermektedir. Dikey eksende ilk katmanda ürünün kalitesi, promosyonlar ve sadakat programları gibi ilişkinin zaman perspektifine göre fonksiyonel tatmin aşamaları görülmektedir. Ürün tatminini takip eden, mağaza içi etkinlikler, koleksiyonlar ve birlikte yaratma süreci

gibi tecrübeye dayalı cazibe ve son olarak birlikte markalama, taraftar tanıtımları ve topluluk içi etkinlikler gibi tutkulu bağlanma aşaması modern marka yönetiminin yeni araçlarıma işaret etmektedir.

Firmalar için pazar payını genişletme ve rakiplerden farklılaşmaya kadar farklı markalama stratejileri bulunmaktadır[5]. Markalar, farklı kategorilerde yer alan ürünleri farklı bir marka adı ile tanımlamayı tercih edebilir. Şemsiye markalama stratejisi, ünlü bir marka adı altında yeni bir ürünün ya da ürün serisinin, piyasaya yeni alt markalar ile sürülmesidir. Bu stratejinin amacı, bir markanın yaygınlaşmasından farklı olarak şirketin pazar payını artırmaktır. Şemsiye markalama kapsamında yürütülen çalışmalarının temel nedeni, tüketicilerin bir üründe gözlemlenen özelliklerden yola çıkarak diğerlerinin özelliklerine yönelik çıkarımlarda bulunmasıdır[6]. Firmalar, bu strateji ile yeni bir ürünü daha az maliyetlere katlanarak ana markaya sadık müşterilerine tanıtabilmekte ve genel satış oranlarını artırabilmektedir.

Görsel 2

Procter & Gamble, ürün hattı[7]



Tüm dünyada ve Türkiye'de gıda firmaları alt markaları ile faaliyette bulunmaktadır. Dünyada Nestle, Türkiye'de Şölen, Eti ve Ülker alt markaları genellikle belirli bir ürün tipini belirlemek için kullanırlarken, bazı durumlarda bu alt

DİPNOTLAR VE KAYNAKLAR

[1] Drucker, Peter F., and Joseph A. Maciariello. The Purpose and Objectives of a Business. In Management, Rev. ed., 98. New York: Collins, 2008

[2] Klein, N. (2000). No Logo: Taking Aim at the Brand Name Bullies. Toronto: Knopf

[3] Kapferrer, J.N., (2008). The New Strategic Brand Management. Kogan Page Limited, 4th Edition

4 Kapferrer (a.g.e., 162)

[5] Aaker, D.A., (1991). Managing Brand Equity. The Free Press

[6] Hakenes, H., & Peitz, M. (2008). Umbrella branding and the provision of quality. International Journal of Industrial Organization, 26(2), 546-556

[7] https://www.pg.com/annualreport2019/download/PG-2019-Annual-Report.pdf; (Erişim Tarihi: 20/07/2020)

[8] www.solen.com.tr www.ulker.com.tr https://tr.linkedin.com/organization-guest/company/eti_2 (Erişim Tarihi: 20 Temmuz 2020)

[9] Aaker David A. (1982), "Positioning Your Product," *Business Horizons*, 25 (May/June), 56–62

[10] https://www.yamaha.com/en/ir/flash_report/pdf/frepo-2023-q4.pdf; (Erişim Tarihi: 17/09/2023)

[11] https://yamaha-motor.com; (Erişim Tarihi: 20/07/2020)

[12] Kotler, P. (2005) Strategic Marketing for Educational Institutions. Enterprise Management Publishing House, Beijing

[13] https://www.virgin.com/company; (Erişim Tarihi: 20/07/2020)

[14] https://media.daimler.com/marsMediaSite/en/instance/ko/Cooperation-of-Swatch-and-Mercedes-Benz.xhtml?oid=9274445; (Erişim Tarihi: 20/07/2020)

[15] McAlexander, J.H., Schouten, J.W. and Koening, H.F.(2002), "Building brand community", Journal of Marketing, Vol. 66 No. 1, pp. 38-54

[16] Kapferrer ,(a.g.e., 163)

[17] *(https://fanzines.tumblr.com)*

[18] Hagel, John. (1999). Net Gain: Expanding Markets Through Virtual Communities. Journal of Interactive Marketing, (December 1999), 13(1): 55-65

[19] Muniz, A.M., VE O'Guinn, T.C., 2001. Brand Community, Journal of Consumer Rescarch, Vol.27, 412-432

[20] https://hd120budapest.hu/site/en/news/historic-harley-davidson-anniversary-celebrated-in-budapest-hungary; (Erişim Tarihi: 17/09/2023)

[21] https://hd120budapest.hu/site/en/news/historic-harley-davidson-anniversary-celebrated-in-budapest-hungary; (Erişim Tarihi: 17/09/2023)

[22] Thorén, C., Ågerfalk, P. J., and Edenius, M. (2014). Through the Printing Press: An Account of Open Practices in the Swedish Newspaper Industry. Journal of the Association for Information Systems (15:11): 779-804

[23] Murthy, D. (2011). Twitter: Microphone for the Masses?. Media Culture and Society (33:5): 779-789

[24] Posey, C., Lowry, P. B., Roberts, T. L., and Ellis, T. S., (2010). Proposing the Online Community Self-disclosure Model: The Case of Working Professionals in France and the UK Who Use Online Communities. European Journal of Information Systems (19:2): 181-195

[25] Butler, B. S., Bateman, P. J., Gray, P. H., and Diamant, E. I., (2014). An Attraction–Selection–Attrition Theory of Online Community Size and Resilience. MIS Quarterly, (38:3): 699-728

[26] https://buffer.com/state-of-social-2019; (Erişim Tarihi: 18 Ağustos 2023)

[27] Bădău, Henry. 2011. Social Media Communication Techniques. Iași: Polirom

[28] Dunne, Aine., Lawlor, Margaret ve Rowley, Jennifer. 2010. Young People's Use Of Online Social Networking Sites A Uses And Gratifications Perspective. Journal of Research in Interactive Marketing, 4(1): 46-58

[29] https://www.facebook.com/harley-davidson; (Erişim tarihi: 29/07/2022)

[30] https://www.instagram.com/oreo/

[31] https://www.twitter.com/oreo; (Erişim tarihi: 29/08/2022)

[32] https://www.wsj.com/video/how-oreo-stole-the-super-bowl-spotlight/B4AA7986-2E75-4C94-83FC-B0E3215B4748.html

[33] https://twitter.com/Oreo/status/298246571718483968; (Erişim tarihi: 17/09/2023)

[34] https://www.mercedes-benz.com/en/classic/brand-clubs/

[35] https://www.mercedes-benz.com/en/classic/brand-clubs (Erişim Tarihi: 29 Temmuz 2022)

[36] https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/tr/Documents/technology-media-telecommunications/medya-ve-reklam-yatirimlari-2022-raporu.pdf; (Erişim Tarihi: 26/08/2023)

[37] https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/tr/Documents/technology-media-telecommunications/medya-ve-reklam-yatirimlari-2022-raporu.pdf; (Erişim Tarihi: 26/08/2023)

[38] https://www.linkedin.com/posts/jack-constantine-0293a6215_lush-is-quitting-social-media-the-start-activity-6868447883318874112-rLKE

[39] https://www.voguebusiness.com/consumers/lush-is-quitting-social-media-the-start-of-a-trend-facebook-instagram-snapchat-tiktok?utm_campaign=Business%20of%20Purpose%20NL&utm_source=hs_email&utm_medium=email&utm_content=248318925&_hsenc=p2ANqtz--Vorwk98Sf3s_Dl2vAH8F3JfxJ95M1_Roq6S0Hi7yoqpzFhtBbQYwSSk7S4_X15WVb2CIoRRw3zDux294fpxXAWS9KcA

[40] https://www.trendwatching.com/news/quitting-social-media (Erişim Tarihi: 24/07/2023)

[41] Yuen, R. (2021). Decoding Branding. New York: Routladge

BÖLÜM 2

Markalar Arası İş Birlikleri

Markalar arası iş birliği, pazarda ve tüketicilerin zihninde farkındalığın artırılması amacıyla iki veya daha fazla markayı, ürünü veya diğer ilgili değerleri bir araya getiren şirketler arasında yapılan bir anlaşmadır. Marka ittifakları, anlaşmaya dahil olan taraflara daha yüksek kar ve daha geniş pazar erişimi sağlayan önemli bir stratejidir. Daha önceki bölümlerde de bahsedildiği gibi günümüz küresel rekabet ortamındaki yoğun rekabet, firmaları ayakta kalabilmek için yeni yollar bulmaya itmektedir. Rekabetin doğası ve dinamikleri içerisinde, bir piyasada yer alan şirketin farklılaşmak ve hayatta kalabilmek için tüm faaliyet ve adımları ve o piyasada yer alan diğer tüm şirketlerin bu adımlara verdikleri yanıtlar yer almaktadır. Rekabet dinamikleri içerisinde, piyasadaki rakiplere karşı avantaj elde etmek bu avantajı korumak ve rekabetçi konumunu iyileştirmek için gerekli örgütsel adaptasyon ve rekabetçi tepkiler yer almaktadır[1]. Örgütler bu rekabetçi ortamda ya uyum sağlarlar ya da ayıklanırlar. Örgütsel adaptasyonu teşvik etmek için; değerlendirme ve buluş arasında bir ayrım yapılır[2]. Firma verimliliğinin ve kaynakların iyileştirilmesi, *değerlendirme* olarak tanımlanırken, buluş ise yeni yeteneklerin, değerlerin bulunması, değerlendirilmesi ve firmaya uyarlanması manasına gelmektedir. Buluşlar, işletmelerin var olmalarına, başarılarına devam etmelerine ve var olan kaynaklarını yeterince kullanmalarına yardımcı olur[3]. Daha önce de bahsedildiği gibi marka stratejik ittifakları firmaların kaynaklarını akıllıca kullanmalarına, firma verimliliğinin iyileştirilmesine ve en önemlisi hayatta kalmalarına yardım olur.

"Marka ittifakı" terimi hem ticari hem de akademik literatürde oldukça dağınık şekillerde kullanılagelmiştir. İş birlikleri, sektördeki oyuncuların kısa süreli ilişkilerinin ötesinde, tüm stratejik ittifakları kapsayan geniş bir anlam ifade etmektedir. İş birlikleri, iki veya daha fazla bağımsız oyuncu arasındaki her türlü stratejik ittifakı içermektedir. Stratejik marka birlikleri, tarafların kendilerinden farklı bir yapı meydana getirmedikleri ve hisse değişiminin olmadığı, yatay bir iş birliği şeklidir[4]. Ancak aşağıda birlikte pazarlama bölümünde de üzerinde durulduğu gibi stratejik marka birlikleri içerisinde önemli bir yeri olan, içerik markanın (ingredient branding) girişimlerinin dikey bir iş birliği girişimi olduğundan bahsedebiliriz.

Rekabet dinamikleri analizinde, üç tür piyasa tanımlanır: Yavaş devir[5], normal devir[6] ve hızlı devir[7]. Rekabet avantajı kazanmak adına bu üç piyasa firmalar açısından önem arz etmektedir. Yavaş devir piyasasında en önemli rekabet avantajı sahip olunan temel yeteneklerin taklit edilmelerinin uzun vadede zor ya da yüksek maliyetli olmasıdır. Hızlı devir piyasalarında ise rekabet çok yoğun olduğu için sahip olunan temel yeteneklerin taklit edilmesi kolay ve taklit

maliyetleri düşüktür. Son olarak normal devir piyasaları ise bu iki farklı yaklaşım arasındaki bir merkezi işaret eder.

Bu açıklamalar ışığında piyasa türüne göre stratejik iş birliğinin rekabetçi avantajları şöyle açıklanabilir:

1. **Yavaş Devir Piyasaları:** Bazı piyasalarda yüksek giriş engellerinin olması, firmaların o piyasalarda var olabilmesi için franchise ilişkisi kurulmasını ya da ortak yatırımla o pazarda var olunmasını gerektirebilir.
2. **Normal Devir Piyasaları:** Ticaret engellerinin üzerinden gelebilmek için piyasa gücü kazanılması, piyasadaki rakiplerin meydan okumalarına rekabetçi cevapların verilmesi, rekabet üstü olabilmek için temel yeteneklerin gelişmesine odaklanma zorunluluğu.
3. **Hızlı Devir Piyasaları:** Piyasa liderliğini elde edebilmek için ortaklar arasında Ar-Ge (Araştırma Geliştirme) harcamalarının riskinin dağıtılması, piyasadaki belirsiz durumların üstesinden gelebilmek için ortakların yetkinlik ve yeterliliklerinden yararlanılması, yeni ürün girişinin hızlanması için endüstride teknoloji standardının oluşturulması.

Literatürde *"marka ittifakı"* kavramını terminolojide yer alan zenginlik sebebiyle ifade ederken; ortak pazarlama, birlikte markalama, markalar arası stratejik iş birlikleri gibi farklı birçok terimden yararlanılmaktadır. Çünkü bu kavramı tek bir tanımla sınırlandırmak günümüzde zorlaşmaktadır.

2.1. Marka İttifaklarına Yönelik Ortam Koşulları

Firmaları stratejik ittifaklar kurmaya iten temel sebep, geleneksel teorik çerçevede, "*işlem maliyeti*" olarak açıklanmaktadır. Bu yaklaşım, işlem özelliklerine, statik verimliliğe ve rutin durumlara odaklanmakta ve firmaları ittifak oluşturmaya iten stratejik ve sosyal faktörleri tamamını kapsamakta yetersiz kalmaktadır. Firmalar gelişen/gelişmekte olan, oldukça rekabetçi endüstrilerde rekabet ettikleri veya öncü teknik stratejiler denedikleri için savunmasız stratejik konumlarda kalabilmektedirler. Aynı zamanda şirketlerin üst yönetimlerinin büyük ve sağlam bağlantılara sahip olacak kadar önemli sosyal konumlarda olmaları durumunda ittifakların daha kolay oluşturulduğu görülmektedir. Bir genelleme yapılacak olursa ittifak oluşumunun altında değişen stratejik ihtiyaçlar ve sosyal fırsatlar olduğu söylenebilir.

Bir şirketin faaliyet göstermekte olduğu endüstri, ittifak yönetimini etkileyecektir[8]. Bu ittifak oluşumu, gelişmekte olan piyasalarda ve büyüme aşamasındaki piyasalarda daha yüksek olmaktadır. Bu çevresel ortamda şirketler, daha fazla kaynak ve harici çözümler bulma ihtiyacındadır. Yenilikçi stratejilere sahip

pazarlar, firmaları ittifak oluşturmaya itebilmektedir. Gelişmekte olan piyasa firmalarının yöneticileri, ortakların finansal varlıklarına, teknolojik yeteneklere, maddi olmayan varlıklara ve ortakların uzmanlığı paylaşma istekliliğine, gelişmiş piyasa firmalarının yöneticilerine göre daha fazla önem vermektedir[9]. Ayrıca gelişmiş piyasa firmalarının yöneticilerinin hem gelişmekte olan hem de gelişmiş piyasa firmalarının yöneticilerinden daha fazla piyasa bilgisi ve erişimine vurgu yapılmaktadır.

Bir şirketin içinde bulunduğu ağ, kendi endüstriyel kökeninden farklıdır. Ağ, bir sektörün sınırlarını aşabilir ve bir firmanın uyum sağlama düzeyi üzerinde de etkiye sahip olduğu için ittifak stratejisi üzerinde etkilidir. İçinde bulunulan endüstri ağı, bir firmanın belirli bir ittifaktan ayrılma ve potansiyel olarak bir ortağın yerine başka bir ortağı koyabilme esnekliği ve yeteneğini belirler. Bir ittifakta çok sayıda ortak olması, dışsal bilgiyi içselleştirmek ve entegre edebilmek için daha fazla imkân sunmaktadır.

Bir firmanın ittifak ortakları arasındaki ağ yoğunluğu, çeşitliliğin etkisini güçlendirir[10]. Ağ içi bağlantılı olma seviyesi, çeşitli bilgilere erişimin faydaları, sahip olunan tercih çeşitliliği keşfedici yeniliği artırabilecektir.

Yeni bir pazar veya yeni teknoloji öğrenmek için bir analiz stratejisi izleyen firmalar, bir girişimci ittifak ağı benimsemektedir. Ancak keşfedici öğrenme arayan, ittifak ortaklarıyla derin ilişkiler kurmak ve dönüştürücü öğrenme geliştirmek isteyen firmalar için geniş ilişkiler kurmak mutlaka önemli olmayabilir[11]. Yöneticilerin ittifak portföylerini zaman içinde tekrar değerlendirmeleri ve çevresel ve stratejik koşullara dayalı olarak yeniden tasarlamaları önerilmektedir. Genç teknoloji tabanlı firmalarda sosyal sermaye, sosyal etkileşim ve ağ bağları boyutları ve bilgi edinilmesi ile ilişkilidir. Bilgi ediniminin; yeni ürün geliştirme, teknolojik farklılık ve satış maliyeti etkinliği yoluyla rekabet avantajı için bilgi kullanımı ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğu düşünülmektedir[12].

İttifak başarısı için birincil ihtiyaç olarak güvene dayalı ilişkilere duyulan ihtiyaç öne çıkmaktadır. İttifakların, ortaklar arasındaki iş birliğini en üst düzeye çıkarmak için sosyal sermaye ve bilgi oluşturmak üzere yönetilmesi gereklidir. Güven ihtiyacı, özellikle Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri (KOBİ'ler) içeren ittifaklarda yüksektir[13]. Ayrıca KOBİ'ler, ittifak başarısını teşvik etmek için stratejik uyumluluk ve uygun yönetişim mekanizmaları gibi somut gerçeklere de ihtiyaç duymaktadırlar. Daha küçük kuruluşlar için olası kaynak kıtlığı nedeniyle bu husus, daha değerli görülmektedir.

Bir firmanın büyüklüğü, ittifaklarda nasıl ilerleyeceği üzerinde etkilidir. Keşif ittifaklarında (exploration alliances) artan sahiplenme riski nedeniyle, büyük firmalarla kurulan sömürü ittifaklarının (exploitation alliances) küçük firmalar için daha fazla değer üreteceği savunulmaktadır. Firma düzeyinde ittifaklara bakıldığında, firmanın ittifak yapma deneyiminin, onunla olan başarıları üzerinde büyük etkisi olduğu söylenmektedir[14]. Bir firmanın ittifakları yönetebilme

DİPNOTLAR ve KAYNAKLAR

[1] Hitt, M. A., Ireland, R. D., and Hoskinson, R. E. (2004) Strategic Management – Competitiveness and Globalization: Concepts. 6th ed. South-Western College Publishing: 1056

[2] March, J.G. (1991). Exploration And Exploitation In Organizational Learning. Organization Science, 2

[3] Levinthal, Daniel, A., March James G. (1993). The Myopia of Learning. Strategic Management Journal, Vol. 14 :95-112

[4] Cravens, David W., Shipp, Shannon H. & C Interorganizational Relationships, Strategic Alliance Formation, And Strategic Alliance Effectiveness. Journal of Strategic Marketing, 1 (1): 55-70

[5] *ing.* slow cycle

[6] *ing.* standart cycle

[7] *ing.* fast cycle

[8] Eisenhardt, K. M., & Schoonhoven, C. B. (1996). Resource-based view of strategic alliance formation: Strategic and social effects in entrepreneurial firms. organization Science, 7(2), 136-150

[9] Hitt, (a.g.e., 1054)

[10] Phelps, C. C. (2010). A longitudinal study of the influence of alliance network structure and composition on firm exploratory innovation. Academy of management journal, 53(4), 890-913

[11] Ferreras-Méndez, J. L., Fernández-Mesa, A., & Alegre, J. (2016). The relationship between knowledge search strategies and absorptive capacity: A deeper look. Technovation, 54, 48-61

[12] Yli-Renko, H., Autio, E., & Sapienza, H. J. (2001). Social capital, knowledge acquisition, and knowledge exploitation in young technology-based firms. Strategic management journal, 22(6-7), 587-613

[13] Hoffmann, W. H., & Schlosser, R. (2001). Success factors of strategic alliances in small and medi-umsized enterprises—An empirical survey. Long range planning, 34(3), 357-381

[14] Yang, H., Zheng, Y., & Zhao, X. (2014). Exploration or exploitation? Small firms' alliance strategies with large firms. Strategic Management Journal, 35(1), 146-157

[15] Das, T., & Teng, B.-S. (2000). A Resource-Based Theory of Strategic Alliances. Journal of Management, 26 (1), 31-61

[16] Simon, H. A. (1991). Bounded Rationality and Organizational Learning. Organization Science, 2 (1), 125-134

[17] Coase, R. H. (1937). The Nature of the Firm. Economica, 4 (16),386-405

[18] Hennart, J.-F. (1988). A Transaction Costs Theory of Equity Joint Ventures. Strategic Management Journal, 9 (4), 361-374

[19] Yasuda, H. (2005). Formation of Strategic Alliances in high-technology industries: comparitive study of the resource-based theory and the transaction-cost theory. Technovation, 25, 763-770

[20] Penrose, E. T. (1959). The Theory of The Growth of the Firm. Oxford: Basil Blackwell

[21] Barney, J. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. Journal of Management, 17, 99-120

[22] Grant, R. M. (1996). Toward a Knowledge-Based Theory of the Firm. Strategic Management Journal, 17 (Winter Special Issue), 109-122

[23] Grant, R. M., & Baden-Fuller, C. (1995). A Knowledge-Based Theory of Inter-Firm Collaboration. Academy of Management Journal , 17-21

[24] Helmig, B., Huber, J., and Leeflang, P. S. H. (2007), Explaining Behavioural Intentions Toward Co-Branded Products. Journal Of Marketing Management, Vol. 23 (3/4): 285-304

[25] Doz, Y. & Hamel, G. (1998) Alliance Advantage: The Art of Creating Value through Partnering. Harvard Business School Press, Boston

[26] Bruner, R., & Spekman, R. (1998). The dark side of alliances:: Lessons from Volvo–Renault. European Management Journal, 16(2), 136-150

[27] Rothaermel, F. T. (2001). Incumbent's advantage through exploiting complementary assets via interfirm cooperation. Strategic Management Journal, 22(6-7), 687-699

[28] Weiblen, T., & Chesbrough, H.W. (2015). Engaging with startups to enhance corporate innovation. California Management Review, 57(2), 66-90

[29] Rothaermel, F. T. & Deeds, D. L., (2004). Exploration and Exploitation Aliances in Biotechnology: A System of New Product Development. Strategic Management Journal, Vol. 25, No. 3, pp. 201-221

[30] Doz, Y. & Hamel, G. (1998) Alliance Advantage: The Art of Creating Value through Partnering. Harvard Business School Press, Boston

[31] Lane, P.J. and Lubatkin, M. (1998) Relative Absorptive Capacity and Inter-Organizational Learning. Strategic Management Journal, 19, 461-477

[32] Yang, H., Zheng, Y., & Zhao, X. (2014). Exploration or exploitation? Small firms' alliance strategies with large firms. Strategic Management Journal, 35(1), 146-157

[33] Preece, Stephen B. (1995). Incorporating İnternational Strategic Alliances İnto Overall Firm Strategy: A Typology Of Six Managerial Objectives. International Executive, 3 7 (3): 261-277

[34] Preece (a.g.e., 265)

[35] Preece (a.g.e., 2667)

[36] De Wit, B. and Meyer, R. (2004). Strategy - Process, Content, Context. (3rd ed.). London: Thomson Learning

[37] Johnson, D. (1990). Is Science Lobbying An Unnatural Act Or A Moral Imperative?, Psychological Science, 1 (5): 277-278

[38] Hoffmann, W. H., & Schlosser, R. (2001). Success factors of strategic alliances in small and medi-umsized enterprises—An empirical survey. Long range planning, 34(3), 357-381

[39] Doz, Y. L. (1996). The evolution of cooperation in strategic alliances: Initial conditions or learning processes? Strategic management journal, 17(S1), 55-83

[40] Simonin, B. L. (1997). The importance of collaborative know-how: An empirical test of the learning organization. Academy of management Journal, 40(5), 1150-1174

[41] Lee, S. M., Olson, D. L., & Trimi, S. (2012). Co-innovation: convergenomics, collaboration, and cocreation for organizational values. Management Decision, 50(5), 817-831

[42] Grimpe, C., & Hussinger, K. (2014). Resource complementarity and value capture in firm acquisitions: The role of intellectual property rights. Strategic Management Journal, 35(12), 1762-1780

[43] Rothaermel, F. T. (2001). Incumbent's advantage through exploiting complementary assets via interfirm cooperation. Strategic Management Journal, 22(6-7), 687-699

[44] Yang, H., Zheng, Y., & Zhao, X. (2014). Exploration or exploitation? Small firms' alliance strategies with large firms. Strategic Management Journal, 35(1), 146-157

[45] De Clercq, D., & Sapienza, H. J. (2001). The creation of relational rents in venture capitalistentrepreneur dyads. Venture Capital: An International Journal of Entrepreneurial Finance, 3(2), 107- 127

[46] Meier, M. (2011). Knowledge management in strategic alliances: a review of empirical evidence. International journal of management reviews, 13(1), 1-23

[47] Rothaermel, F. T. (2001). Incumbent's advantage through exploiting complementary assets via interfirm cooperation. Strategic Management Journal, 22(6-7), 687-699

[48] Teece, D. J. (1992). Competition, cooperation, and innovation: Organizational arrangements for regimes of rapid technological progress. Journal of economic behavior & organization, 18(1), 1-25

[49] Gulati, R. (1998). Alliances and networks. Strategic management journal, 19(4), 293-317

[50] Kale, P., Singh, H., & Raman, A. P. (2009). Don't integrate your acquisitions, partner with them. Harvard business review, 87(12), 109-115

[51] Hoffmann, W. H., & Schlosser, R. (2001). Success factors of strategic alliances in small and medi-umsized enterprises—An empirical survey. Long range planning, 34(3), 357-381

[52] Ahuja, G. (2000) The duality of collaboration—inducements and opportunities in the formation of interfirm linkages, Strategic Management Journal 21, 317–343

[53] Dyer, J. H., & Singh, H. (1998). The relational view: Cooperative strategy and sources of interor-ganizational competitive advantage. Academy of management review, 23(4), 660-679

[54] Doz, Y. L. (1996). The evolution of cooperation in strategic alliances: Initial conditions or learning processes?. Strategic management journal, 17(S1), 55-83

[55] Lavie, D., Haunschild, P. R., & Khanna, P. (2012). Organizational differences, relational mecha-nisms, and alliance performance. Strategic Management Journal, 33(13), 1453-1479.

[56] Moran, P. (2005). Structural vs. relational embeddedness: Social capital and managerial perfor-mance. Strategic management journal, 26(12), 1129-1151

[57] Yang, H., Zheng, Y., & Zhao, X. (2014). Exploration or exploitation? Small firms' alliance strategies with large firms. Strategic Management Journal, 35(1), 146-157

[58] Klein, B. (1980). Transaction cost determinants of "unfair" contractual arrangements. The Ameri-can economic review, 356-362

[59] Dyer, (a.g.e., 669)

[60] Krishnan, R., Geyskens, I., & Steenkamp, J. B. E. (2016). The effectiveness of contractual and trust-based governance in strategic alliances under behavioral and environmental uncertainty. Strategic Management Journal

[61] Chesbrough, H. W. (2002). Making sense of corporate venture capital. Harvard business review, 80(3), 90-99

[62] Teece, D. J. (1992). Competition, cooperation, and innovation: Organizational arrangements for regimes of rapid technological progress. Journal of economic behavior & organization, 18(1), 1-25

[63] Hamel, G. (1991). Competition for competence and interpartner learning within international strategic alliances. Strategic management journal, 12(S1), 83-103

[64] Inkpen, A. C., & Beamish, P. W. (1997). Knowledge, bargaining power, and the instability of inter-national joint ventures. Academy of management review, 22(1), 177-202

[65] Hamel, G. (1991). Competition for competence and interpartner learning within international strategic alliances. Strategic management journal, 12(S1), 83-103

[66] Yli-Renko, H., Autio, E., & Sapienza, H. J. (2001). Social capital, knowledge acquisition, and knowledge exploitation in young technology-based firms. Strategic management journal, 22(6-7), 587-613

[67] Ireland, R. D., Hitt, M. A., & Vaidyanath, D. (2002). Alliance management as a source of competi-tive advantage. Journal of management, 28(3), 413-446

[68] Kumar, R. (2014). Managing Ambiguity in Strategic Alliances. California Management Review, 56(4), 82-101

[69] Mohr, J., & Spekman, R. (1994). Characteristics of partnership success: partnership attributes, communication behavior, and conflict resolution techniques. Strategic management jo-urnal, 15(2), 135-152

[70] Das, T.K. & Kumar, R. (2007). Learning dynamics in the alliance development process. Manage-ment Decision

[71] Al-Lahem, A., Schweizer, L., Amburgey, T.L. (2010). Dating before marriage? Analyzing the influ-ence of pre-acquisition experience and target familiarity on acquisition success in the "M&A as R&D" type of acquisition. Scandinavion Journal of Management, 26, 25-37

BÖLÜM 3

Stratejik Marka Yönetimi

Stratejik yönetim, marka değeri yaratmak ve bu değeri en etkin ve doğru şekilde yönetmek için pazarlama faaliyetlerinin tasarımını ve yürütülmesini içinde barındırır. Bu süreç, markanın değerlerini, imajını, konumlandırılmasını ve hedef tüketicilerin gözündeki yerinin doğru şekilde netleştirilmesi ile başlamaktadır. Bu kapsamda incelenebilecek modellerden *marka konumlandırma modeli* firma açısından rekabet avantajı yaratmak için bütünleşik pazarlamaya nasıl rehberlik edileceğini açıklamaktadır. *Marka etkileşim (rezonans) modeli* hedef kitle ile aktivite bağlılığı ilişkilerinin nasıl ve ne yoğunlukta ele alınması gerektiğini inceler. Ayrıca marka değer zinciri, markalar için değer yaratma sürecini izlemek, marka pazarlama harcamalarının ve yatırımlarının malî etkisini daha iyi anlamak için bir araç olarak görülmektedir.

Marka değerini oluşturmak, markayı müşterilerin zihninde düzgün bir şekilde konumlandırmayı ve mümkün olduğunca çok marka etkileşimi elde etmeyi gerektirir. Uygulamada en yaygın kullanılan marka unsurlarının, marka adları, internet sitesi alan adları, logolar, semboller, karakterler, ambalajlar ve sloganlar olduğu görülmektedir. Bir marka unsurunun katkısının ne olduğu, tüketicilerin marka adını, ilişkili logosunu ve ürün hakkında ne düşündüklerinin ortaya konulmasıyla belirlenmektedir. Farklı unsurların farklı avantajları olduğundan, pazarlama yöneticileri genellikle olası tüm marka unsurlarının bir alt kümesini kullanabilir. Yapılan çalışmalarda stratejik marka yönetiminin başarısında, stratejik ittifakların önemine de yer verilmiştir. Örneğin; Koza ve Lewin, ittifaklara dahil olmak için iki temel konunun varlığına işaret etmiştir[1]. Bu ayırt edici özelliklerden ilki, ittifakların markaların kendilerinin geliştirmek için yetersiz kaldıkları ya da ilgi duymadıkları tamamlayıcı kaynakları sunarak; büyüme, gelişme ve gelir artırımı konularında katkı sağlamalarıdır. Bu ortaklık türü "değerlendirme ittifakları" olarak adlandırılırken, uygulamada kendisine ortak sermaye girişimi şeklinde yer bulmuştur. Değerlendirme ittifakları 80'lere kadar, bu iki ortaklık türü arasından en yaygın kullanılanı olmuştur.

30'ların sonunda değerlendirme ittifakların gerçekleştiren ilk firma şirketi Corning 20'nin üzerinde stratejik iş birliği gerçekleştirmiştir. Corning, alanında dünyanın önemli yenilikçi firmalarından biri olup, toplumun ve tüketicilerin hayatlarına cam endüstrisinden, optik fizik bilimine, seramikten mühendislik alanına dokunan firma 170 yıla yaklaşan sürede faaliyetlerine devam etmektedir. Corning, Ar-Ge alanında yaptığı sürekli ortak yatırımlar ile alanlarının küresel lideri müşterilerine, ürün ve süreç yeniliği bileşkesi sunmaktadır. Firma 2022'de Fortune 500 listesinde 14,8 milyar USD satış geliri ile 300 sırada yer alırken, şirketin dünya genelinde 50.000 çalışanı ve dünya genelindeki araştırma merkezleri ile sektörünün lideri olmaya devam etmektedir[2].

Görsel 15

Corning şirketinin marka ittifaklarına örnekler[3]



Bu ayırt edici özelliklerin ikincisi bir ayırt edici özelliği, performansın izlenmesi ve ölçülmesini içermektedir. Bu ittifakların performans hedefleri genellikle, çıktı kontrolleri üzerinden ilerlemenin izlenmesini büyük ölçüde kolaylaştıran ölçülebilir operasyonel hedefler olarak belirtilmektedir.

Stratejik marka iş birlikleri, iki ya da daha fazla marka arasında bir ittifaktır. Uygulamada en fazla, birden çok markayı tek bir ürünü ilişkilendirmeyi içeren **birlikte markalama** (co-branding) faaliyetleri kullanılmaktadır. **Lisans anlaşmaları** ise belirli kurallar ve sözleşme dahilinde, bir varlığın ya da marka adının bir başkası tarafından kullanımını düzenleyen sözleşmelerdir. K**arşılıklı pazarlama** (cross-marketing) veya **birlikte pazarlama** ise (co-marketing), firmaların potansiyel müşterilerine ulaşmasına imkân tanıyan, ittifakı oluşturan birden fazla firmanın satışlarını arttırmasına yardımcı olan ortak pazarlama iş birliğidir.

Stratejik marka iş birlikleri, marka konumlandırmasına yardımcı olan, satışları ortak pazarlama kampanyaları düzenleyerek teşvik edilmesini sağlayan ve özellikle zor zamanlarda finansal destek sağlamak için taktik olarak düşünülen kısa vadeli bir iş birliği olabilirken, markalar açısından stratejik pazarlama başarısı için uzun vadeli stratejik bir iş birliği olarak görülmektedir.

Son yıllarda kozmetik, otomotiv gibi sektörlerde ortaya çıkan sosyal medya hatta lojistik gibi hizmetler sektöründe de genişleyen marka iş birlikleri, bu anlamda sadece tüketici davranışlarını değil, ittifakta olan hem markaları tek tek hem de bütünleşik olarak etkilemektedir.

Markaların, bir stratejik iş birliğinde var olmasının ana sebebi, piyasadaki değişikliklere uyum sağlama konusunda sorun yaşadıklarında, stratejilerinin başarılı olmasın yardımcı olması ya da piyasadaki yeniliklere ve değişikliklere uyum sağlamak için başka bir firmanın uyum stratejileri ile desteklenmesidir. Piyasa riski barındıran belirsiz ortamlarda, giriş engellerini yüksek olduğu pazarlarda firmalar stratejik marka ittifakları yaparak daha güçlü hale gelmektedir. Satın almalar, şirket evlilikleri belirsiz piyasalarda firmaları destekleyen yöntemler olmasına rağmen, bu kitapta tartışmamızı stratejik ittifaklar ile kısıtlıyoruz.

3.1 İş Birliği İçinde Rekabet (Ortaklaşa Rekabet – Coopetition)

Nalebuff ve Brandenburger'in 1996'da yayınladıkları ve yerleşik oyun teorisinden kaynaklanan teorik ilerlemeler üzerine yazarların kitabında "co-opetition" iş birliği içinde rekabet terimine yer vermeleri konuyla ilgili araştırmaların hızlandırıcısı olmuştur[4]. İş birliği içinde rekabet, esas olarak iş birliği ve rekabetin bir arada rastlandığı bir durumu tanımlamaktadır; firmalar birbirleriyle rekabet ederken, aynı zamanda iş birliği de yapmaktadır[5]. Yalnızca rakipler arasında gerçekleşen bir ittifak kavramı ortaya çıkmaktadır. Bu tür bir iş birliğinin yapısı biraz karmaşık olup, işletmeler hem iş birliği yapma hem de rekabete ait faydaları elde etme hedefindedir[6].

Nestlé ve Starbucks, dünyanın en büyük kahve markalarından olup, 2019 yılında Nestle, Starbucks markası adı altında dünya çapında satışa sunulacak yeni kahve ürünleri serisinin lansmanını duyurmuştur. Yeni seri, bütün çekirdek, kavrulmuş ve öğütülmüş kahvenin yanı sıra, Nespresso ve Nescafé Dolce Gusto'nun tescilli kahve ve sistem teknolojileri kullanılarak geliştirilen ilk Starbucks kapsüllerinin de dahil olan 24 ürünü içermektedir.

DİPNOTLAR ve KAYNAKLAR:

[1] Koza, M.P. and Lewin, A.Y. (1998). The Co-Evolution Of Strategic Alliances. Organization Science 9 (3)

[2] https://www.corning.com/worldwide/en/about-us/company-profile.html (Erişim tarihi: 04.09.2023)

[3] www.corning.com (Erişim Tarihi: 1 Eylül 2023)

[4] Brandenburger, A. and Nalebuff, B. (1996) Co-Opetition: A Revolution Mindset That Combines Competition and Cooperation. Harvard business Press, Cambridge

[5] Bouncken, R. B., Gast, J., Kraus, S., & Bogers, M. (2015). Coopetition: a systematic review, synthesis, and future research directions. Review of Managerial Science, 9(3), 577-601

[6] Bengtsson, M., & Kock, S. (2000). Coopetition in Business Networks—To Cooperate and Compete Simultaneously. Industrial Marketing Management, 29(5), 411-426

[7] https://www.starbucksathome.com/nz/products/starbucks-nescafe-dolce-gusto (Erişim Tarihi:27/08/2023)

[8] https://www.nestle.com/media/pressreleases/allpressreleases/global-launch-new-starbucks-products (Erişim Tarihi: 27.08.2023)

[9] Bouncken (a.g.e.)

[10] Ritala, P., & Tidström, A. (2014). Untangling the value-creation and value-appropriation elements of coopetition strategy: A longitudinal analysis on the firm and relational levels. Scandinavian Journal of Management, 30(4), 498-515

[11] Luo, X., Slotegraaf, R. J., & Pan, X. (2013). Cross-Functional 'Coopetition': The Simultaneous Role of Cooperation and Competition within Firms. Journal of Marketing, 70(2), 67-80

[12] Vanyushyn, V., Bengtsson, M., Näsholm, M. H., & Boter, H. (2018). International coopetition for innovation: Are the benefits worth the challenges? Review of Managerial Science, 12(2), 535-557

[13] www.staralliance.com/en/members (Erişim Tarihi: 30.07.2023)

[14] https://descrier.co.uk/business/samsung-vs-apple-competition-or-collaboration; (Erişim Tarihi: 30.07.2023)

[15] www.businesskorea.co.kr/news/articleView.html?idxno=5204 (Erişim Tarihi: 30.07.2023)

[16] https://www.forbes.com/sites/altheachang/2011/08/31/ford-toyota-hybrid-partnership; (Erişim Tarihi: 26.08.2023)

[17] https://www.nytimes.com/2011/08/23/business/ford-and-toyota-to-work-together-on-hybrid-trucks.html (Erişim Tarihi: 26.08.2023)

[18] D. King, "Despite Tesla Tie, Daimler Moving EV Work In-House," Edmunds AutoObserver, 2011, http://www.edmunds.com/autoobserver-archive/2011/04/despite-tesla-tie-daimler-moving-ev-work-in-house.html

[19] ing.: learning curve effects

[20] Bengtsson, M., & Kock, S. (2000). Coopetition in Business Networks—To Cooperate and Compete Simultaneously. Industrial Marketing Management, 29(5), 411-426

[21] https://automotor.vn/toyota-dau-tesla-nguoi-khong-lo-nganh-o-to-the-gioi-lo-lang-dieu-gi-127845.html (Erişim Tarihi: 30.07.2023)

[22] Aaker, D.A., (1991). Managing Brand Equity. The Free Press

[23] Kapferrer, J.N., (2008). The New Strategic Brand Management. Kogan Page Limited, 4th Edition

[24] Keller, K. L., (2008). Strategic Brand Management -Building, Measuring, And Managing Brand Equity. (3rd edition), New Jersey, USA: Pearson Prentice Hall: 289

[25] www.bettycrocker.com/about-us (Erişim Tarihi: 17/11/2018)

[26] www.sunkist.com/about-us/#cooperative-history (Erişim Tarihi: 17/11/2018)

[27] https://www.ebay.com/itm/255988011770 (Erişim Tarihi: 10.04.2023)

[28] Norris, G. D. (1992), Ingredient Branding: A Strategy Option With Multiple Beneficiaries. Journal of Consumer Marketing, 9: 19 - 31

[29] Helmig, B., Huber, J., and Leeflang, P. S. H. (2007), Explaining Behavioural Intentions Toward Co-Branded Products. Journal Of Marketing Management, Vol. 23 (3/4): 285-304

[30] Simonin, Bernard L. and Ruth, Julie A. (1998). Is A Company Known By The Company İt Keeps? Assessing The Spillover Effects Of Brand Alliances On Consumer Brand Attitudes. Journal of Marketing Research, 35 (1): 30-42

[31] Keller (a.g.e, 100)

[32] Hadjicharalambous, Costas. (2006). A Typology Of Brand Extensions: Positioning Cobranding As A Sub-Case Of Brand Extensions. Journal Of American Academy of Business, 10 (1): 372-377

[33] Aaker, (a.g.e.)

[34] Washburn, J. H., Till, B. G., & Priluck, R. (2004). Brand alliance and customer-based brand-equity effects. Psychology and Marketing, 21(7), 487-508

[35] Cooke, Sinead and Paul Ryan. (2000). Brand Alliances: From Reputation Endorsement to Collaboration on Core Competencies. Irish Marketing Review. Vol.13, No.2: 36-41

[36] Norris, G. D. (1992), Ingredient Branding: A Strategy Option With Multiple Beneficiaries. Journal of Consumer Marketing, 9: 19 - 31

[37] Rao, A. R., & Ruekert, R. W. (1994) Brand Alliances As Signals Of Product Quality. Sloan Management Review, 36(1): 87-97

[38] Blackett, T. and Boad, B., (1999). Co-Branding: The Science Of Alliance. 1st Edition. Basingstoke: Macmillan Press Ltd

[39] James, David O. (2006). Extension To Alliance: Aaker And Keller's Model Revisited. Journal Of Product & Brand Management, 15 (1): 15–22

[40] https://eu.louisvuitton.com/eng-e1/articles/louis-vuitton-bmw-i-partner-to-create-luggage-of-the-future (Erişim Tarihi: 27/08/2023)

[41] https://eu.louisvuitton.com/eng-e1/articles/louis-vuitton-bmw-i-partner-to-create-luggage-of-the-future (Erişim Tarihi: 27/08/2023)

[42] Grossman, R. P., (1997). Co-Branding in Advertising: Developing Effective Associations, Journal of Product and Brand Management. 6 (3): 191-201

[43] https://www.adidas-group.com/en/media/news-archive/press-releases/2016/adidas-and-kanye-west-make-history-transformative-new-partnershi; (Erişim Tarihi: 26/08/2023)

[44] https://www.adidas-group.com/en/media/news-archive/press-releases/2016/adidas-and-kanye-west-make-history-transformative-new-partnershi (Erişim Tarihi: 26/08/2023)

[45] https://www.adidas-group.com/en/media/news-archive/press-releases/2022/adidas-terminates-partnership-ye-immediately (Erişim Tarihi: 26.08.2023)

[46] https://www.adidas.com.tr/yeezy/product/EF2829 (Erişim Tarihi: 29/08/2023)

[47] Koza, M., Lewin, A. (2000). Managing Partnerships and Strategic Alliances: Raising the Odds of Success. European Management Journal Vol. 18, No. 2: 146–151

[48] www.statista.com/statistics/306915/countries-with-the-largest-number-of-starbucks-stores-worldwide (Erişim Tarihi:26/08/2023)

[49] www.starbucksbenefits.com (Erişim Tarihi:26/08/2023)

[50] https://www.starbucksbenefits.com/en-us/home/company-perks/spotify-premium-subscription (Erişim Tarihi: 26/08/2023)

[51] Park, C.W., Jun, S.Y. and Shocker, A.D. (1996). Composite Branding Alliances: An Investigation Of Extension And Feedback Effects. Journal Of Marketing Research, 33: 453-466

[52] Rao, (a.g.e., 260)

[53] Simonin (a.g.e., 35)

[54] Simonin (a.g.e., 35)

[55] Park, C.W., Jun, S.Y. and Shocker, A.D. (1996). Composite Branding Alliances: An Investigation Of Extension And Feedback Effects. Journal Of Marketing Research, 33: 453-466

[56] https://www.mrbreakfast.com/cereal_detail.asp?id=1623 (Erişim Tarihi:10.04.2023)

[57] https://www.senseo.us/theworldofsenseo/ (Erişim Tarihi: 02.12.2018)

[58] https://www.amazon.com.tr/Philips-Senseo-orijinal-Kaffeestaerkewahl-163084/dp/B0746M36FH (Erişim Tarihi: 10.04.2023)

[59] https://newsroom.mastercard.com/tag/cobrand (Erişim Tarihi: 26.08.2023)

[60] https://www.mastercard.com.tr/tr-tr.html

[61] https://www.media.stellantis.com/em-en/fiat/press/a-fiat-500-show-car-birthday-gift-for-barbie (Erişim Tarihi: 26.08.2023)

[62] https://www.media.stellantis.com/em-en/fiat/gallery/1315 (Erişim Tarihi: 13.04.2023)

[63] Keller, K. L. (2003). Brand Synthesis: The Multidimensionality of Brand Knowledge. Journal of Consumer Research, Vol. 29

[64] Rao, (a.g.e., 261)

[65] Uggla, Henrik and Filipsson, Daniel. (2008). Ingrediant Branding: Strategic Guidelines, ICFAI Journal of Brand Management, 5 (2), 16-30

[66] https://bike-room.com/brand/cannondale/filters/groupset-brand/shimano (Erişim Tarihi: 10.04.2023)

[67] https://www.intel.com/content/www/us/en/trademarks/intel-inside.html (Erişim Tarihi: 02.12.2018)

[68] https://www.intel.com/content/www/us/en/history/virtual-vault/articles/end-user-marketing-intel-inside.html (Erişim Tarihi: 10.04.2023)

[69] https://www.intel.com/content/www/us/en/history/virtual-vault/articles/end-user-marketing-intel-inside.html (Erişim Tarihi: 10.04.2023)

[70] Simonin, (a.g.e., 35)

[71] https://www.bacardilimited.com/our-company/our-history (Erişim Tarihi: 10.04.2023)

[72] Simonin, (a.g.e., 37)

[73] https://www.trendyol.com/pd/aptamil/4-cocuk-devam-sutu-800gr-uni-baby-islak-mendil-hediyeli-p-450641711 (Erişim Tarihi: 10.04.2023)

[74] Samu, Sridhar. Krishnan, Shanker. Smith, Robert E. (1999), Using Advertising Alliances For New Product İntroduction: Interactions Between Product Complementarity And Promotional Strategies. Journal Of Marketing, 63 (1): 57-74

[75] Varadarajan, P. R. (1986), Horizontal Cooperative Sales Promotion: A Framework For Classification And Additional Perspectives, Journal of Marketing, 50 (2): 61-73

[76] Erdogan, B. Zafer. (1999). Celebrity Endorsement: A Literature Review. Journal of Marketing Management, 15 (4): 291-314

[77] https://www.youtube.com/watch?v=dYw4meRWGd4 (Erişim Tarihi: 16.12.2018)

[78] https://gopro.com/en/us/news/red-bull-stratos-video-10-years-later (Erişim Tarihi: 10.04.2023)

[79] Varadarajan (a.g.e., 68)

[80] https://www.nestle-cereals.com/tr/tr/nesfit-adidas-kampanyasi (Erişim Tarihi: 16.12.2018)

[81] https://eshop.mymarket.gr/diagonismos-fitness-x-adidas (Erişim Tarihi: 10.04.2023)

[82] Keller, K. L. (2003). Brand Synthesis: The Multidimensionality of Brand Knowledge. Journal of Consumer Research, Vol. 29

[83] https://www.youtube.com/channel/UCq8Hhh0A9qecdBtKP_OXA4A/ (Erişim Tarihi: 16.12.2018)

[84] https://www.mastercard.com.tr/tr-tr.html

[85] Barney, J. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. Journal of Marketing, 17(1), 99-120

[86] https://hmgroup.com/?s=Sonia+Rykiel (Erişim Tarihi: 30.07.2023)

[87] https://trendland.com/sonia-rykiel-for-hm (Erişim Tarihi: 30.07.2023)

[88] Chiambaretto, P., Gurău, C., & Le Roy, F. (2016). Coopetitive branding: Definition, typology, benefits and risks. Industrial Marketing Management, 57, 86-96

[89] https://www.smeg.com/special-products/sicily-is-my-love (Erişim Tarihi: 30.07.2023)

[90] https://www.dyson.co.uk/support/journey/guides/14958-01?machineId=14958-01 https://www.dezeen.com/2007/10/05/the-wind-by-issey-miyake-with-james-dyson (Erişim Tarihi: 30.07.2023)

[91] https://shopgs.link/ProductDetail.aspx?iid=354743270 https://www.crocs.com/KFC.html (Erişim Tarihi: 30.07.2023)

[92] https://techmonitor.ai/technology/compaq_and_fisher_price_preview_wonder_tools_for_the_kindergarten (Erişim Tarihi: 16.12.2018)

[93] https://estatesales.org/online-auctions/1995-fisherprice-compaq-wonder-tools-58739307 (Erişim Tarihi: 12.04.2023)

[94] https://www.apnews.com/c7c9b48b61153a8af4b4d287b6a3b360 (Erişim Tarihi: 16.12.2018)

[95] https://www.wipo.int/export/sites/www/sme/en/documents/pdf/ip_panorama_7_learning_points.pdf

[96] https://foleyhoag.com/news-and-insights/news/2023/february/foley-hoag-represents-daewoong-in-$336-million-deal-with-cs-pharma (Erişim Tarihi: 30.07.2023)

[97] https://www.kdfnews.com/news/articleView.html?idxno=104078 (Erişim Tarihi: 30.07.2023)

[98] https://ideacenter.nd.edu/news-events/news/notre-dame-licenses-19-technologies-developed-by-faculty-to-outside-companies-in-record-breaking-14-agreements (Erişim Tarihi: 30.07.2023)

[99] https://www.qualcomm.com/news/releases/2022/07/qualcomm-and-samsung-extend-and-expand-broad-strategic-partnersh (Erişim Tarihi: 30.07.2023)

[100] https://www.linkedin.com/posts/ohkwon_qualcomm-samsung-snapdragon-activity-6958381795423772672-nj4Y (Erişim Tarihi: 30.07.2023)

[101] https://www.capacitymedia.com/article/2b077fk1d7bnkis4xu3uo/news/ericsson-apple-sign-multi-year-patent-license-agreement (Erişim tarihi: 30.07.2023)

[102] https://uk.pcmag.com/mobile-phones/144308/ericsson-and-apple-sign-licensing-deal-ending-legal-dispute (Erişim Tarihi: 30.07.2023)

[103] https://www.oecd.org/innovation/frascati-manual-2015-9789264239012-en.htm (Erişim Tarihi: 01.08.2023)

[104] Rothaermel, F. 2000. Technological discontinuities and the nature of competition. Technology Analysis and Strategic Management, 12: 149-160

[105] Ahuja, G. (2000) The duality of collaboration—inducements and opportunities in the formation of interfirm linkages, Strategic Management Journal 21, 317–343

[106] Rothaermel, F. 2000. Technological discontinuities and the nature of competition. Technology Analysis and Strategic Management, 12: 149-160

[107] Cockburn, I. and Henderson, R. 2000. Untangling the origins of competitive advantage. Strategic Management Journal, 21: 1123-1146

[108] Lesch, J. 1993. Chemistry and biomedicine in an industrial setting: the invention of the sulfa drugs. In S. Mauskopf (ed.), Chemical sciences in the modern world. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 158-215

[109] OTA. 1991. Biotechnology in a global economy. Washington: US Government Printing Office

[110] Barley, S., Freeman, J., and Hybels, R. 1992. Strategic alliances in commercial biotechnology. In N. Nohria and R. Eccles (eds.), Networks and organizations: structure, form, and action. Boston: Harvard Business School Press, 311-347

[111] https://eevmiqmagazine.medium.com/23andmes-dna-data-mining-operation-partners-with-gsk-ad2eb5a6fd42

[112] https://kpmg.com/ch/en/blogs/home/posts/2019/10/alliances-as-a-tool-to-transform-life-science.html

[113] https://www.investopedia.com/terms/j/jointventure.asp (Erişim Tarihi: 26.08.2023)

[114] https://news.microsoft.com/2012/06/06/microsoft-and-ge-healthcare-complete-joint-venture-agreement (Erişim Tarihi: 26.08.2023)

[115] https://christopher-payne.com/portfolio/caradigm-brand-reveal (Erişim Tarihi: 26.08.2023)

[116] https://www.sony.com/en/SonyInfo/News/Press_Archive/200108/01-0828 (Erişim Tarihi: 26.08.2023)

[117] https://www.techshout.com/sony-acquires-ericsson-stakes-renames-itself-sony-mobile-communications (Erişim Tarihi: 26.08.2023)

[118] https://www.boeing.com/space/united-launch-alliance (Erişim Tarihi: 26.08.2023)

[119] https://www.flickr.com/photos/ulalaunch/53052032036 (Erişim tarihi: 26.08.2023)

[120] https://www.iso.org/standard/72798.html (Erişim Tarihi: 31/08/2023)

BÖLÜM 4

İklim Değişikliğinin Getirdikleri

4.1 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

Dünyadaki sosyo-ekonomik, teknolojik ve endüstriyel değişikliklerin yaşandığı II. Dünya Savaşı sonrası dönem, yeniden yapılanma, beraberinde hızlı nüfus artışı, kaynakların bilinçsizce tüketildiği yeni bir kalkınma sürecini getirmiştir. Tüm ülkeler öncelikli hedef olarak ekonomik büyüme ve kalkınmayı belirlerken, çevre kirliliği ve çevrenin dengesinin bozulması göz ardı edilmiştir. Çevre sorunlarının ele alınması için uluslararası iş birliğine yönelik ilk önemli adımlar 1970'li yıllarda atılmıştır. Bu dönemde 1972 Stockholm Konferans'ında Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Bildirgesi kabul edilmiştir. Bu bildiri, çevre konularının küresel olarak ele alınmasının önemini vurgularken, farklı sosyo-ekonomik yapı ve gelişme düzeyindeki ülkelerin çevre sorunlarına dikkat çekmektedir. Bu gelişmeleri takiben, 1983'te Birleşmiş milletler (BM) tarafından çevre ve kalkınma arasındaki ilişkiyi incelerken sürdürülebilir kalkınmayı teşvik eden politikaları teşvik eden Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu kurulmuştur.

Brutland raporunda ilk kez yer alan sürdürülebilir kalkınmanın tanımı "*Bugünün gereksinimlerini, gelecek kuşakların gereksinimlerini karşılama yeteneğinden ödün vermeden karşılayan kalkınma"* olarak yapılmış ve bu tanım sürdürülebilir kalkınmanın temel prensiplerinden biri haline gelmiştir. 1992 Rio de Janeiro'da düzenlenen Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı (Rio Konferansı) sırasında, 178'den fazla ülke Gündem 21 adı verilen kapsamlı bir eylem planı benimsenmiştir. Günden 21, yaşam şartlarının iyileştirilirken sürdürülebilir kalkınmaya vurgu yapmıştır. Ana amaç kaynakların daha etkin kullanılması, üretim ve tüketim alışkanlıkları değişirken kaynakların etkin bir şekilde kullanılması ve çevresel etkinin azaltılmasını hedeflemektedir. Sürdürülebilir kalkınma kavramı1987'de Brundtland Raporu ile tanımlanırken, 1992 Rio Konferansı'nda Gündem 21 ile uluslararası olarak benimsenmiştir.

Birleşmiş milletler tarafından 2000 yılında ilan edilen ve 2015 yılına kadar gerçekleştirilmesi amaçlanan BM Binyıl Kalkınma Hedefleri dünya genelinde yoksulluğun azaltılması ve insan yaşamının iyileştirilmesini amaçlamıştır. 2015 yılına kadar geçecek süreçte, ülkeler kendi gelişme stratejilerini belirlerken bu hedefleri dikkate alarak çalışmalarını sürdürmüştür. Belirlenen ana hedeflerin yanında cinsiyet eşitsizliğine önlem alınması, sürdürülebilir kalkınma için ortak hareket edilmesi gibi yan amaçlardı bulunmaktaydı. 2002 yılında "*Johannesburg Sürdürülebilir Kalkınma Deklarasyonu ve Uygulama Planı*" Gündem 21 ve Binyıl Deklarasyonun da kabul edilen yoksulluk, cinsiyet eşitsizliği ve çevresel sürdürülebilirlik gibi önemli uluslararası sorunların çözümünde çok taraflı ortaklıkların önemini vurgulamıştır.

Raporda yer alan kavramlar şu şekilde açıklanmıştır:

- "1990 yılında 1,9 milyar yoksulluk içinde yaşayan sayısı, 2015'te 836 milyona düşmüştür."

- "Gelişmekte olan bölgelerde yetersiz beslenen insanların oranı 1990'dan bu yana neredeyse yarı yarıya düşmüştür."

- "1990 yılından bu yana, çocuk ölüm oranları yarıdan fazla azalmıştır."

- "Gelişmiş ülkelerden resmi kalkınma yardımı[1], 2000 ve 2014 yılları arasında reel olarak yüzde 66 artarak 135,2 milyar dolara ulaşmıştır. "

- "1990 yılından bu yana, okulu bırakan çocuk sayısı yarıdan fazla azalmıştır[2]. Rapora göre, Binyıl Kalkınma Hedefleri hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde karar alma sürecini yeniden şekillendirmiştir[3]."

2015 Binyıl Kalkınma Hedefleri Raporu, 2000 yılında kabul edilen Binyıl kalkınma hedeflerinin ilerlemesini değerlendirmiştir. 15 yıllık süreçte elde edilen kazanımların dağılımlarının yavaş olduğu, bazı bölgelerde daha fazla ilerleme kaydedilirken, diğer bölgelerde bu ilerlemenin daha yavaş veya sınırlı olduğu vurgulanmıştır.

Binyıl Kalkınma Hedefleri Raporu, belirlenen hedeflerin başarıya ulaşabileceğini ve milyonlarca insanın yaşamının iyileştirebileceğini göstermiştir. Ancak bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için politik kararlılık, uzun vadeli iş birliği ve sürdürülebilir kalkınma ilkelerine daha fazla odaklanma gerekmektedir. Bu tür raporlar, uluslararası topluluğu kalkınma ve sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşma konusunda daha fazla çaba göstermeye teşvik etmektedir.

Raporda daha iyi yaşam koşullarına erişimin nispeten sağlandığı, temel ihtiyaçları karşılamada ve yaşam standartlarının yükseldiği vurgulanmıştır. Kadınların toplumsal hayat içerisinde güçlendirilmesinin ve cinsiyet eşitsizliğini azaltmasının bir hayal değil, gerçekleştirilebilecek ama zamana ihtiyacı olan bir hedef olduğu da doğrulanmıştır[4] .

Görsel 49

Binyıl Kalkınma Hedefleri[5]



DİPNOTLAR ve KAYNAKLAR:

[1] Resmi kalkınma yardımı; gelişmekte olan ülkelerin ekonomik kalkınmasını ve refahını hedefleyen ve teşvik eden devlet yardımı olarak tanımlanmaktadır. Resmi kalkınma yardımları, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından toplanır, doğrulanır ve kamuya açık hale getirilir. Ayrıntılı bilgi için https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards

[2] https://www.undp.org/publications/millennium-development-goals-report-2015

[3] https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG 2015 Summary web_english.pdf

[4] https://www.undp.org/publications/millennium-development-goals-report-2015

[5] http://www.surdurulebilirkalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2016/07/UNDP-TR-TR-2010-MDG-Report_TR.pdf (Erişim Tarihi: 26/08/2023)

[6] Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri çatısı altında ilan edilen alt hedeflere dair ayrıntılı bilgi için: https://turkey.un.org/tr/sdgs

[7] https://www.undp.org/sustainable-development-goals

[8] https://www.kureselamaclar.org (Erişim Tarihi: 26/08/2023)

[9] https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/

[10] https://ec.europa.eu/clima/system/files/2021-03/green_deal_birthday_tree_en.pdf (Erişim Tarihi: 26.08.2023)

[11] https://www.gaib.org.tr/tr/site/download-file/2718.html?class=StatisticFiles (Erişim Tarihi: 26.08.2023)

[12] https://www.pwc.com/gx/en/services/tax/publications/advancing-from-digital-operations-transformation-to-physical-value-chain-reengineering.html (Erişim Tarihi: 27/08/2023)

[13] https://www.tamarackcommunity.ca/library/10-a-guide-for-building-a-sustainable-and-resilient-collaboration (Erişim Tarihi: 31.08.2023)

[14] https://www.unepfi.org/themes/ecosystems/banking-for-impact-on-climate-in-agriculture-initiative

[15] https://www.unepfi.org/themes/ecosystems/banking-for-impact-on-climate-in-agriculture-initiative (Erişim Tarihi: 30/08/2023)

[16] https://www.theclimatepledge.com/us/en/History

[17] https://www.theclimatepledge.com (Erişim Tarihi: 30/08/2023)

[18] https://exploreloop.com (Erişim Tarihi: 30/08/2023)

[19] https://exploreloop.com/partners (Erişim Tarihi: 30/082023)

[20] https://www.triplepundit.com/story/2014/timberland-gives-tire-retreads-second-life-shoes/38861 (Erişim tarihi: 27/08/2023)

[21] https://www.tirereview.com/timberland-tires-wins-sustainable-innovation-award (Erişim Tarihi: 27/08/2023)

[22] StapStep, 'adım destekli' bir scooter'dır ve bu nedenle Hollanda'da halka açık yollarda kullanılmasına izin verilen tek e-scooter'dır. StapStep, her sekiz saniyede bir adım atıldıkça destekler. Scooterın maksimum hızı saatte 25 kilometredir.

[23] 2 Ocak 2025'ten itibaren şehirde CO emisyonlu araçlara izin verilmeyen alanlar.

[24] https://www.vodafoneziggo.nl/nieuws/ziggo-monteurs-voortaan-steppend-door-de-stad (Erişim Tarihi: 26.08.2023)

[25] https://stapstep.nl/en/blogs/news/nieuws-stapstep-en-vodafone-ziggo-gaan-de-samenwerking-aan (Erişim Tarihi: 29.08.2023)

[26] https://www.reuters.com/graphics/AUTOS-ELECTRIC/USA/mopanyqxwva (Erişim Tarihi: 26.08.2023)

[27] https://www.volvocars.com/us/l/starbucks-partnership (Erişim Tarihi: 26/08/2023)

[28] https://www.volvocars.com/us/l/starbucks-partnership (Erişim Tarihi: 27/08/2023)

[29] https://www.rspb.org.uk/about-the-rspb/about-us/media-centre/press-releases/wallasea-island-wild-coast-project-nears-completion (Erişim Tarihi: 27/08/2023)

[30] https://www.rspb.org.uk/our-work/casework/cases/wallasea-island/ (Erişim Tarihi: 27/08/2023)

[31] https://www.ice.org.uk/what-is-civil-engineering/what-do-civil-engineers-do/wallasea-island-wild-coast-project (Erişim Tarihi: 27/08/2023)

[32] https://www.about.sainsburys.co.uk/news/latest-news/2020/05-03-2020-millionth-formula-one-fridge-fitted-in-new-sainsburys-store (Erişim Tarihi: 27/08/2023)

[33] https://www.about.sainsburys.co.uk/news/latest-news/2020/05-03-2020-millionth-formula-one-fridge-fitted-in-new-sainsburys-store (Erişim Tarihi: 27/08/2023)

[34] https://shark-solutions.com/customer-testimonials (Erişim Tarihi: 30/08/2023)

[35] https://shark-solutions.com/ (Erişim Tarihi: 30/08/2023)

BÖLÜM 5

Türkiye'de Markalar Arası İş Birliğinin Desteklenmesi

5.1 İSKO Ticari Markası Örneği

Denim, renkli çözgü ve beyaz atkı iplikleri ile dokunmuş güçlü bir kumaştır. Adının Fransız "serge de Nîmes"den geldiği belirtilmektedir. İçeriğinde pamuk-sentetik elyaf karışımının bulunmasına karşın bu kumaş çoğunlukla pamuktan üretilmektedir. Aynı zamanda indigo ile boyanan ipliklerle dokunmuş ve aprelenmiştir. İndigo adlı bu boyar madde, özelikle Hindistan'a özgü olan indigofera bitkisinden elde edilmektedir. Bununla birlikte iş kıyafetlerinde özellikle tulumların ve pantolonların üretiminde uzun zamandır kullanılan oldukça sağlam bir kumaştır[1].

Pamuk kumaşın özel bir teknikle üretildikten sonra indigo ile boyanmasından kot pantolon elde edilir. Kot pantolon üretiminin aşamaları bulunmaktadır. Öncelikli olarak kumaşın kesim işlemi gerçekleştirildikten sonra dikim, yıkama, kurutma ve ütüleme aşamaları gerçekleştirilir. Son olarak da paketlenerek kot pantolon adıyla satışa hazır duruma gelir. Tüketicilerdeki genel algı, denim markalarının kendi kumaşlarını da ürettiğini yönündedir. Buna karşın az sayıda tüketici, kumaş üreticisinin markası ile ilgilenmektedir.

"İSKO", Tekstil İşletmeleri San. Tic. A. Ş. tarafından üretilen bir denim kumaşı markasıdır. İSKO, dünya genelinde lider bir ticari markadır. Bununla birlikte Nordic Swan ve EU Ecolabel sertifikalarıyla tanınan ilk denim üreticisidir. Gelişmiş bir teknolojiyle donatılan 2.000 tane tezgâh ile yılda 300 milyon metre kumaş üretebilecek alt yapıya sahiptir[2]. Bunula birlikte sürekli yenilik tasarlayıp geliştirebilmek adına İSKO, dünya çapında patent koruması alarak sektör lideri olmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda birçok patent ve ticari marka ile değerlerini göz önünde bulundurarak marka adının kalıcılığı artırmaya çalışmaktadır. İSKO, dünya çapında özel tasarımlardan sokak kıyafetlerine kadar modaya uygun ve rekabetçi bir çizgidedir. Benzerlerinden farklı, tüketiciler bağlamında talep gören yüksek kalitedeki ürünleri yaratıcılıkla harmanlayarak tüketicilere mükemmelliği vadetmektedir. Günümüz modasını sürekli bir biçimde gözlemlemektedir. Bununla birlikte, devamlılık gösteren çalışmalarla trend belirleyici bir rol üstlenmektedir. İlk küresel başarılarından birisi ve bir içerik marka (ingredient branding) girişimi olarak dünyanın önde gelen hazır giyim firmalarından biri olan Levi's, 2002'de uzun bir müzakere sürecinin ardından Cone Mills'ten kumaş tedarik etmektense popüler ürünü 501'in kumaşını İSKO'dan temin etmeye başlamıştır[3].

Çeşitli kullanım alanları ve farklı tarzlara dönük kumaş üreten İSKO'nun patentini aldığı ve ticari marka olarak kayıtlı birçok alt markası bulunmaktadır. Günümüz koşulları doğrultusunda değişen denim alanında sürekli bir gelişim gösteren patentli teknolojiler ile söz konusu alanda devrim yaratmaktadır[4].

Görsel 61

İSKO, sorumlu inovasyon stratejisi[5]



Firma sahip olduğu patentli teknolojileri pamuk dışındaki liflere de uygulayarak yenilikçi yeni ürünler elde etmektedir. İSKO çok sayıda tescilli ve bekleme veya inceleme süreçlerinde olan patente ve yine tescilli alt markalara sahiptir. İSKO çok sayıda tescilli ve bekleme veya inceleme süreçlerinde olan patente ve yine tescilli alt markalara sahiptir. Tarladan pamuk eldesi ile başlayan ve kumaş üretimini giden bütünleşik süreçte değer zincirinin her adımında İSKO sorumlu yenilik (responsible innovation) yaklaşımını benimsemektedir[6].

Ürün İnovasyonu: İSKO tarafından üretilen kumaşlar, çeşitli teknolojiler sayesinde şekil ve formunu kolayca kaybetmemektedir. Böylelikle giyilen kotların biçimi bozulmamakta ve başlangıç şeklini geri alması amacıyla yapılan yıkamalar azalmaktadır. Bu sayede ise, aşırı su tüketimini önlenmiş ve temizlik malzemesi kullanım oranı dengelenmiştir. İçeriğindeki yumuşak ve parlaklığını koruyan ipliklerle üretim aşamasında gereksinim duyulan kimyasal yumuşatıcı kullanımını azaltmaktadır. Aynı zamanda geri dönüştürülmüş selülozik elyaf kullanılan ve normal kottan ayrımı yapılamayan pamuksuz denim üretilmektedir. Bu denimler, çevresel sürdürülebilirliğin geleceği kabul edilmektedir.

Süreç İnovasyonu: İSKO, özellikle üretim aşamasındaki su ve enerji tasarrufunu önemsemiştir. Teknolojik üstünlüğünü, arıtma tesisleri aracılığıyla kumaş üretiminde kullanılan suyun geri dönüşüm işlemlerinde kullanan firma, geri dönüşümden elde edilen suyun yeniden kullanımı sağlayarak tasarruf etmiştir.

Dokuma holüne kurulan otomasyon sistemleri ile karbon emisyonlarını azaltmaktadır. Üretim aşamasında ısı ve buhar ortaya çıkmaktadır. Bu durumu lehine çevirmek isteyen marka, ısı ve buharı tekrardan kullanıma sokacak şekilde elinde tutarak enerji tüketiminin en aza indirilmesi amaçlamaktadır.

İSKO LIFE CYCLE ASSESMENTS (LCA): Yaşam Döngüsü Değerlendirmeleri (LCA), bir ürünün çevresel etkilerini belirli ölçütler aracılığıyla incelemek ve yorumlamak için kullanılan bir yöntem ve bilim dalıdır. Bu yöntem, bir ürünün ham madde çıkarılması, üretimi, dağıtımı, kullanımı ve atılma süreçlerini tüm ayrıntılarıyla ele alır ve bu süreçlerin çevresel etkilerini çözümler. Böylece bir ürünün çevresel ayak izi belirlendiğinde, bir başka deyişle, eksik alanlar ya da çevresel etkilerin nerede yoğunlaştığı, hangi aşamalarda daha çok kaynak tüketildiği belirlendiğinde gerekli düzenlemeler yapılabilir. Aynı zamanda müşterilere yapılan nitelikli bilgilendirmelerle, müşterilerin karar alma süreçleri kolaylaştırılabilir. Tekstil tedarik zincirinin gerektirdiği farkındalığa sahip olmak ve doğru kararlar verebilmek adına İSKO, 25.000'den fazla denim ürününü ISO 14040 ve ISO 14044'ün ölçütlerine uygun bir biçimde değerlendirmesini (LCA) yapmıştır. Ayrıca ISO 14025'e uygun olarak bu değerlendirmelerin (LCA) geçerliliğini kontrol etmek ve yinelenebilirliğini halka açık ve bağımsız bir biçimde doğrulamak için Çevresel Ürün Beyanları (Environmental Product Declarations- EPD) ile ürünlerinin çevresel etkilerini resmi bir şekilde belgelemektedir. Bu belge, bir ürünün kullanım ömrü boyunca çevresel etkilerine ilişkin bilgi sağlamada önemli bir belge olmakla birlikte Uluslararası EPD Sistemi, ISO 14025 standardına dayalı olarak oluşturulan ve çevresel ürün beyanlarının küresel düzeyde uygulanmasını sağlayan bir programdır. Bu açıdan İSKO, bu programın standartlarına uygun olarak dokuz kategorideki tüm ürünlerini belgeleyen ilk denim üreticisi olmuştur. Çevresel ürün beyanlarının sonuçları ise geleceğe dönük olarak denim endüstrisinin beyanları için bağımsız olarak geliştirilen Ürün Kategorisi Kurallarını (PCR) oluşturma açısından önem taşımaktadır. İSKO'nun ilk denim beyanları, ürün kategorisinin çevresel etkilerini ölçmek ve belirleme yönünde ürün kategorisi kurallarının Kasım 2018'de yayımlanması, sektörün genelinde denime yapılan değerlendirmelerin karşılaştırılabilir nitelikte olmasına ve çevreye dönük etkisinin şeffaf bir biçimde belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda tüketicilerin farkındalıklarını artırmaya ve çevre kirliliğinin azaltılmasına da önderlik etmektedir[7].

İSKO Earth Fit: İSKO Earth Fit koleksiyonu, Better Cotton gibi çevreyle uyumlu ham maddeler ve tüketici kullanımından bağımsız olarak geri dönüştürülmüş pamuk, plastik atık gibi materyallerin polyestere dönüştürülmesiyle elde edilen malzemeleri içeren bir koleksiyondur. Better Cotton, çevresel açıdan daha sürdürülebilir pamuk çeşitlerinin kullanılması sonucu sürdürülebilirliğe katkı sağlamaktadır. İSKO, sürdürülebilirlik hedefleri kapsamında en popüler renk tonlarında tüketicilerin taleplerini karşılayacak nitelikte 49 farklı kumaş tipi ile denim kumaşlarda ürün yelpazesini çeşitlendirmiştir. Böylece farklı tüketici taleplerini karşılayacak, sürdürülebilirliğe katkı sunacak bir koleksiyon sunmaktadır[8].

DİPNOTLAR ve KAYNAKLAR

[1] https://www.britannica.com/topic/denim (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[2] https://iskodenim.com/about-us (Erişim Tarihi: 01.09.2023)

[3] https://bigpara.hurriyet.com.tr/haberler/genel-haberler/levi-s-501-in-kumasi-bir-turk-e-emanet_ID433702 (Erişim Tarihi: 01.09.2023)

[4] https://iskodenim.com/products (Erişim Tarihi: 01.09.2023)

[5] https://iskodenim.com/products Erişim Tarihi: 01.09.2023)

[6] https://iskodenim.com/sustainability (Erişim Tarihi: 01.09.2023)

[7] https://iskodenim.com/environmental-product-declaration-life-cycle-assessment (Erişim Tarihi: 03/09/2023)

[8] https://iskodenim.com/isko-earth-fit (Erişim Tarihi: 03/09/2023)

[9] https://www.roadmaptozero.com (Erişim Tarihi: 19/09/2023)

[10] https://iskodenim.com/responsible-innovation (Erişim Tarihi: 03/09/2023)

[11] https://www.instagram.com/iskodenim (Erişim Tarihi: 03/09/2023)

[12] http://www.bluemastersbook.com (Erişim Tarihi: 23.12.2018)

[13] https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/jeggingstm; (Erişim Tarihi:03/09/2023)

[14] https://www.haberturk.com/yerel-haberler/haber/13533895-dunyaca-unlu-kot-markalarinin-kumaslari-iskodan

[15] https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/jeggingstm (Erişim Tarihi:03/09/2023)

[16] https://www.menabo.com/en/cliente/İSKO-en (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[17] https://www.denimsandjeans.com/denim-mills/isko-collaborates-with-different-brands-and-retailers/20295 (Erişim Tarihi: 03/09/2023)

[18] http://www.isko.com.tr/brand-collaborations (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[19] https://lipglossismylife.com/2015/09/08/diesel-gave-me-a-super-stretchy-ultra-comfy-pair-of-jogg-jeans-and-i-flippin-love-em (Erişim Tarihi: 02/09/2023)

[20] https://www.forbes.com/sites/jenniferrooney/2014/02/24/isko-steps-out-as-premium-denim-ingredient-brand/#5d5d4b58469b (Erişim Tarihi: 01.09.2023)

[21] https://www.replayjeans.com/gb/special-projects/hyperflex-reused-capsule (Erişim Tarihi: 01/09/2023)

[22] https://www.replayjeans.com/gb/special-projects/hyperflex-reused-capsule (Erişim Tarihi:01/09/2023)

[23] http://www.isko.com.tr/brand-collaborations (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[24] https://www.jeans-manufaktur.de/media/pdf/2d/e2/86/Kollektionsbericht-Pierre-Cardin-Jeanswear_FS-2016_DE-v2.pdf (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[25] https://pierrecardin.com.ua/en/catalog/dzhinsy/-dzhinsy-pierre-cardin-iz-kollektsii-future-flex.html (Erişim Tarihi: 02.09.2023)

[26] http://www.isko.com.tr/brand-collaborations (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[27] https://image.rakuten.co.jp/urala/cabinet/item/pic/3/dm-13884d_s1.jpg (Erişim Tarihi:01/09/2023)

[28] https://store-domingo.jp/category/RELAXING (Erişim Tarihi: 02.09.2023)

[29] http://www.isko.com.tr/brand-collaborations (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[30] https://www.sportswear-international.com/news/stories/Denim-Calzedonia-to-launch-new-pair-of-jeans-powered-by-isko-12418 (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[31] https://www.calzedonia.com/tr/product/seksi_i%CC%87nce_kesim_hafif_kot-MODP0800.html (Erişim Tarihi: 02/09/2023)

[32] http://www.isko.com.tr/brand-collaborations (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[33] https://decadentdissonance.com/the-new-flex-tech-jean-from-ayr-and-isko-premium-denim (Erişim Tarihi: 02/09/2023)

[34] https://decadentdissonance.com/the-new-flex-tech-jean-from-ayr-and-isko-premium-denim (Erişim Tarihi: 02/09/2023)

[35] https://www.imps-elfs.co.uk/the-brand/about-imps-elfs (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[36] http://www.isko.com.tr/brand-collaborations (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[37] https://www.denimsandjeans.com/denim-mills/isko-collaborates-with-different-brands-and-retailers/20295 (Erişim Tarihi: 03/09/2023)

[38] https://www.sportswear-international.com/news/stories/Liu-Jo-reintroduces-the-Bottom-Up-Jeans-10223 (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[39] http://www.isko.com.tr/brand-collaborations (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[40] https://gomez.pl/en/product/liu-jo-pants-ua2012-d4188-4 (Erişim Tarihi: 03/09/2023)

[41] http://www.isko.com.tr/brand-collaborations (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[42] https://id.pinterest.com/pin/488288784577791026 (Erişim Tarihi: 03/09/2023)

[43] https://www.jules.com/nl_BE/mode-homme1.html (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[44] http://www.isko.com.tr/brand-collaborations (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[45] https://www.youtube.com/watch?v=EBbtnjCpXo8 (Erişim Tarihi: 03/09/2023)

[46] http://www.isko.com.tr/brand-collaborations (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[47] https://www.sportswear-international.com/news/stories/Stroili-and-İSKO-to-collaborate-8897; (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[48] https://www.brandjam.it/stroili-e-isko-il-jeans-in-gioielleria (Erişim Tarihi: 03/09/2023))

[49] http://www.isko.com.tr/brand-collaborations (Erişim Tarihi: 30.12.2018)

[50] https://www.iskooldenim.com/isko-i-skool-6-final-award-ceremony-is-coming (Erişim Tarihi: 03/09/2023)

[51] 2012'den beri İtalya'da Venedik'e bağlı Castelfranco kasabasında moda, kot giyim, spor giyim ve sokak giyim markaları için tasarım ve araştırma merkezi olarak faaliyet göstermektedir. Türkiye'de İstanbul'da ise perakende trendlerine, yıkama işlemlerine, aksesuarlarına odaklanan ve küresel bir örnek arşivi olarak 2014 yılında açılmıştır. https://iskodenim.com/creative-room (Erişim Tarihi: 03/09/2023)

[52] 2011'de İtalya'da San Benedetto del Tronto'da açılan ve ISKO'ya ait 25.000 ürün konseptinin her birinin bir örneğini içeren eksiksiz bir ürün kütüphanesi olarak zengin bir araştırma kaynağıdır. https://iskodenim.com/iskoteca (Erişim Tarihi: 03/09/2023)

[53] https://www.iskooldenim.com; (Erişim Tarihi:01.09.2023)

[54] http://www.turquality.com/hakkimizda/turquality-nedir (Erişim Tarihi: 03/09/2023)

[55] https://www.yenisafak.com/ekonomi/turquality-ruzgari-ile-10-yilda-10-dunya-markasi-2736767 (Erişim Tarihi: 03/09/2023)

[56] https://ticaret.gov.tr/destekler/ihracat-destekleri (Erişim Tarihi: 03/09/2023)

[57] 5973 Sayılı Karar kapsamında 174 firmanın 186 markası TURQUALITY Destek Programı'nda, 110 firmanın 112 markası Marka Destek Programı'ndan faydalanmaktadır. 2564 Sayılı Karar kapsamında 24 firmanın 26 markası TURQUALITY Destek Programı'nda, 31 firmanın 31 markası Marka Destek Programı'ndan faydalanmaktadır. 5447 Sayılı Karar kapsamında 13 firma e-TURQUALITY (Bilişimin Yıldızları) Destek Programı'ndan faydalanmaktadır. *http://www.turquality.com/markalar; Erişim Tarihi: 03/09/2023)*

[58] https://ticaret.gov.tr/destekler/ihracat-destekleri (Erişim Tarihi: 03/09/2023)

[59] https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/418904 (Erişim Tarihi: 03/09/2023)

Sonuç

Küreselleşme ve uluslararasılaşmanın da etkisi ile hiçbir ekonomik faaliyetin, etrafındaki diğer aktörlerden bağımsız olmadığı bir dünyada yaşıyoruz. Karşılıklı ilişkiler ve bağımlılıklar, modern toplumuzun güncel çehresi ve çerçevesidir. Gelecekte markaların ilişkilerini güçlendirecek olan da bugün nasıl iş birliği yaptıklarıdır.

Markalar arası iş birliği esnek bir yaklaşım gerektirirken, ihtiyaçların tamamına uygulanabilecek tek bir kural dizisi yoktur. Müşteriler, paydaşlar ve tedarikçilerle sürekli ve açık görüşmeler yapılarak, tüm tarafların birbirinin çıkarlarını dikkate almasını sağlamaları gerekir. Gerçekten değişim ihtiyacı, hedefler, paydaşlar, gelecek tasavvuru ortaklarca uyumlu bir şekilde paylaşılıyorsa ortak bir geleceğe yatırım yapmak ve ortak ilerlemeyi teşvik etmek için ortaklar arasında güven tesis edilebilir.

Genellikle iki veya daha fazla markayı içeren iş birlikleri birçok farklı biçimde olabilir. Bunlar gayrı resmi düzenlemelerden uzun vadeli ağlara veya ittifaklara, belirli projelerin ortak teslimine veya ortak girişimlere kadar değişebilir. İş birliğine dayalı ilişkiler, proje teslimi durumunda belirli bir süre devam edebilir veya daha kalıcı bir düzenleme de olabilir. Her iki durumda da doğru ve tanımlanabilir katma değer sağlayan, karşılıklı faydalar sağlayan ortak bir iş anlaşması amaçlanmaktadır.

Markalar arası iş birliklerine dahil olmadan önce taraflar kendilerine şu soruların cevaplarını verebilmelidirler:

- İş birliğinizin sürdürülebilirliği hangi koşullara bağlıdır?

- İş birliğini veya bunun belirli unsurlarını sürdürmekte ne kadar istekli ve kararlısınız?

- İş birliği çabalarınız zorluklara karşı ne kadar dirençli olabilecektir ve yönlendirmesi gereken değişim dalgaları var mıdır?

- Eğer kurumsal, toplumsal veya sistemsel değişim dalgaları ile mücadele etmek gerekecekse, bu mücadele nasıl gerçekleştirilecektir?

- İş birliğinizin uzun vadeli fayda üretebilmesi adına sürdürülebilirliğinizi ve dayanıklılığınızı güçlendirmek için nasıl bir strateji uyarlaması gereklidir?

Bu sorulara cevap verdikten sonra tarafların aksiyon alarak hayata geçirdikleri markalar arası iş birliklerinin başarıya ulaşabilmesinin temel koşulları şöyle özetlenebilir:

- Ortak bir gündem geliştirilmesi,

- Başarı ve ilerleme kriterlerinin birlikte belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yine birlikte yapılması,

- Faydalı ve etkili faaliyetlerin karşılıklı olarak benimsenmesi ve desteklemesi,

- Diğer ortaklarla sürekli iletişimde bulunulması,

- İş birliğinin sağlıklı yürüyebilmesi için nitelikli insan kaynaklarını harekete geçirilerek gerekli altyapıya yatırım yapılması.

Başarılı ve sürdürülebilir iş birlikleri, ortaklıktaki her aktörün muhakkak anlamlı bir rol üstlendiği ve ortak çabaların sorumluluğunun paylaşıldığı iş birlikleridir. Bu kapsamda doğrudan iş birliğine ve faaliyetlere taraf olan hedef gruplar kadar yürütülen faaliyetlerden olumlu veya olumsuz etkilenecek nihaî faydalanıcılar da analiz edilmelidir. Pek çok finansman anlaşmasında veya proje desteğinde başvuru sahiplerine proje faaliyetlerinin idarî, malî ve toplumsal açıdan nasıl gerçekleştirilebileceği ve proje sonrasında ortaya çıkan kurumsal yapıların ve elde edilen faydaların kalıcılığı ve destek sonrasında finanse edilmeye devam edilebileceği gibi stratejileri de sorulmaktadır.

Ortaklık öncesinde veya esnasında ortaya çıkabilecek riskler de analize dahil edilmeli ve risklere karşı iş birliğinin ne kadar dayanıklı olduğu, meydana gelen değişiklikleri yönetebilmesi veya bu değişimlere uyum sağlayabilme kapasitesi de analiz edilmelidir. Bu analiz, bir iş birliğinin yaşanacak sorunların üstesinden gelebilmeyi ve ortaya çıkan fırsatlardan faydalanabilmeyi de içermelidir. Hızlı değişimler ve sürekli krizler ortamında dayanıklılık ve esneklik önemli bir beceri ve kapasite gerektirmektedir. İş birliği kapsamında dayanıklılık, ortakların ortak stratejilerini yenileme ve ortak çabalarına yeniden bağlılık konusundaki istekliliğini ve ilgisini de içermektedir.

İş birliği çalışmaları genellikle mevcut durumu sorgular, planlanacak faaliyetlerden elde edilecek sonuçlar ile oldukça somut yollarla mevcut yapıları, mevzuatı veya politika yapıcıların sistemini etkilemeye ve mümkünse değiştirmeye çalışmaktadır. Bu aynı zamanda kilit paydaşların veya topluluk üyelerinin davranışlarının değiştirilmesi anlamına da gelebilir. Bir topluluk ekosistemi içinde hizmet ve programlar sunan kuruluşları belirlemeye ve paydaş analizine zaman ayıran iş birlikleri, aynı zamanda mevcut kaynaklardan yararlanma stratejilerini de daha doğru belirleyecektir.

İş birliği yapılması, kararlara rehberlik edilmesi imkânı sağlarken, tarafların daha iyi problem çözme becerilerine ve farklı bir bakış açısına kavuşmasına yardımcı olabilir. Sürdürülebilirlik hem müşteriler hem de ortaklar için önem taşırken, sektördeki olumlu tutum ve itibarın artması sürdürülebilirlik başarısına bağlı olarak ölçülmektedir. Müşteriler her zaman makul fiyata en sürdürülebilir seçeneği arar hale geldikçe müşteri memnuniyeti artacaktır. İş birliği ve sürdürülebilir bir yaklaşımla yalnızca müşterilerle değil birlikte çalışmak istenebilecek diğer kuruluşlar ile de aradaki güven artırılabilir. İşbirliğine ve sürdürülebilirliğe odaklanarak şirket içinde artan bir performans ve yenilikçi bir kültür teşvik edilebilir. Yaratılacak bir iş birliği ilkesi ile, şirket genelindeki çalışanların

becerileri geliştirilebilir ve daha iyi tedarik zinciri ilişkileri yakalanabilir. İş birliği ve sürdürülebilir uygulamalar tüm işletme çalışanlarının becerilerini de artırabilmektedir.

İş birliğine yönelik etki analizleri bireyler veya belirli gruplar için mevcut durumu iyileştirmenin ölçülebilmesini içerir. Üretim veya altyapı gibi fiziki olarak ölçülebilen somut gelişmelerin yanında niteliğe yönelik iyileşmeler yoksulluk içinde yaşayan insan sayısındaki azalma veya eğitim kurumlarından mezuniyet oranlarındaki artış gibi ilişkilendirilmiş daha somut göstergelerle de ölçülebilir. Toplumsal etkiler genellikle uzun vadeli bir odaklanma ve birçok kuruluşun ve iş birliklerinin kolektif çabaları yoluyla elde edilebilir. Toplumsal benimsenme ve kabul, iş birliklerine hedef grupların ötesinde bir etkileşim ve dayanıklılık sağlar.

Şirketler, sadece toplumsal baskı ve görünürlük amacıyla bir iş birliğine dahil olduklarında, içselleştirmedikleri süreçler için yeterince gayret göstermeyebilirler. Ancak iş birliği yapmak için güçlü bir müşevvik varlığında yani bireysel olarak o şirket için anlamlı bir ticari, çevresel veya sosyal konularda güçlü teşvikler varsa ortaklık sürdürülebilmektedir.

İş birliği çabalarını başarıya ulaştırmak için mali, insani ve politik sermaye paylarından daha fazlasını masaya koymaya istekli bir veya birkaç tarafın varlığı önemlidir. Bireysel olarak taraflar her ne kadar tecrübeli olsalar da koordinasyon gerektiren faaliyetler daha fazla çaba ve dikkat gerektirebilir. Başlangıçlar veya türünün ilk örnekleri riske daha açıktır ve bir sürece sonradan dahil olanlar, çok fazla yatırım yapmadan da dışsal faydalar sağlayabilirler. Riskin çoğunu üstlenen, güven inşa edecek kadar yardımcı olmaya istekli ve cömert olan bir tarafın varlığı, lokomotif görevini üstlenerek iş birliği için gerekli irade gücünü sağlarlar.

Bir iş birliğinin başarısızlık sebeplerinden birisi de tarafların bir diğeri ile uyuşmayan farklı çıkarlara ve gündemlere sahip olmasıdır. Tarafların üzerinde hem fikir olduğu ve istek uyandıran bir hedef belirlenmesi, heyecan uyandıran, değer verilecek bir fikirle desteklenmesi ve harekete geçmeyi teşvik eden bir vizyon yaratılması durumunda taraflar olası muhalif tavırları da aşarak iddialı bir birlikteliğe dahil olabilirler. Yetenekli bireyler, bir hedefe inandıklarında o hedefe ulaşabilmek için her şeylerini verirler.

Farklı örgütsel yapılar bir araya geldiğinde her birinin kendi güdüleri, önyargıları ve organizasyon kültürleri olup, bunlar her zaman bağdaşmak zorunda değildir. İyi bir çatışma yönetimi ile zorlu geçme eğiliminde olan başlangıçları kolaylaştıran, önce diğer tarafın kaynaklarını harekete geçirmesini beklemeyen bir kolaylaştırıcı ile iş birlikleri daha hızlı ve kolay ilerleyebilir. Zaman içinde taraflar arasında karşılıklı güven oluştukça ve iş birliği kurumsallaşmaya doğru ilerledikçe, kolaylaştırıcıya olan ihtiyaç aşamalı olarak azalabilir. Birbiriyle çatışan çıkarlara sahip şirketler dâhi ortak bir hedef doğrultusunda çalışan uyumlu bir grup haline gelebilir.

Matematik ve Kültür

Kültürel Bağlamlı Matematik Etkinlikleri

Editör

Dr. Katibe Gizem YIĞ

Yazarlar

Dr. Katibe Gizem YIĞ

Gülşen BOZKURT

Beyza Nur TOPOL

Ankara

2023

Matematik ve Kültür

Kültürel Bağlamlı Matematik Etkinlikleri

Editör:
Katibe Gizem YIĞ

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim siste-miyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
e-ISBN : 978-605-170-844-7
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Matematik ve Kültür
Kültürel Bağlamlı Matematik Etkinlikleri

Editör: YIĞ, Katibe Gizem

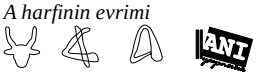
Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, viii + 160 sf., 16x24 cm

e-ISBN : 978-605-170-844-7

Matematik, Kültür
Matematik ve Kültür, Kültürel Bağlamlı Matematik, Etkinlikler, Olasılık, Sayılar, İşlemler, Öğrenme Alanlarına Yönelik Etkinlikler

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



Bölümler ve Yazarları

BÖLÜM 1

MATEMATİK EĞİTİMİNDE KÜLTÜR VE ETKİNLİKLER

Dr. Katibe Gizem YIĞ

ORCID No: 0000-0001-5783-3861

BÖLÜM 2

SAYILAR, İŞLEMLER VE CEBİR ÖĞRENME ALANLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLER

Beyza Nur TOPOL

ORCID No: 0000-0001-8220-2113

BÖLÜM 3

GEOMETRİ VE ÖLÇME ÖĞRENME ALANLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLER

Gülşen BOZKURT

ORCID No: 0000-0002-7482-610X

BÖLÜM 4

VERİ İŞLEME VE OLASILIK ÖĞRENME ALANLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLER

Beyza Nur TOPOL

ORCID No: 0000-0001-8220-2113

İçindekiler

ÖNSÖZ ..... **vii**

BÖLÜM 1

MATEMATİK EĞİTİMİNDE KÜLTÜR VE ETKİNLİKLER

1.1. Matematik Eğitimi ve Kültür 2
1.1.1. Etnomatematik 3
1.2. Matematik Öğretiminde Etkinlikler 7
1.2.1. Öğretim Programlarında Etkinliklerin Yeri 8
1.2.2. Etkinlik Türleri 9
1.2.3. Etkinliklerde Kullanılan Bağlamlar 17
1.2.4. Matematik Etkinliklerinde Kültürel Bağlamların Kullanımı 17
1.2.5. Etkinlik Tasarımında Dikkat Edilen Unsurlar 18

BÖLÜM 2

SAYILAR, İŞLEMLER VE CEBİR ÖĞRENME ALANLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLER

2.1. Osmanlı'da Sikke 26
2.2. Metehan'ın Onluk Sistemi 33
2.3. İlyas Usta'nın Menüsü 36
2.4. Mesir Macunu 41
2.5. Çinili Köşk 46
2.6. Üç Etek 51
2.7. Göktürk Alfabesi 55
2.8. Muradiye Camii 61
2.9. Piri Reis ve Haritası 68
2.10. Raziye Hanım'ın Kırkyama Örtüleri 73

BÖLÜM 3

GEOMETRİ VE ÖLÇME ÖĞRENME ALANLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLER

3.1. İstanbul Minyatürü 82
3.2. On İki Hayvanlı Türk Takvimi.....87
3.3. Kırlangıç Tavan.....91
3.4. Damal Bebeği.....96
3.5. Türklerde At.....102
3.6. Serpuşlar 111

BÖLÜM 4

VERİ İŞLEME VE OLASILIK ÖĞRENME ALANLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLER

4.1. Külliyeler 120
4.2. Mangala Turnuvası.....125
4.3. Halıdaki Desenler 129
4.4. Türk Boylarının Damgaları.....137
4.5. Türk Kadın Kıyafetleri 141
4.6. Maaday-Kara Destanı 147
4.7. Misafir Taşları.....151

Ön Söz

Matematik dersini daha anlamlı hale getirmek için kullanılan araçlardan biri etkinliklerdir. Öğretmenler her ne kadar öğretimlerini zenginleştirmek, derslerinde konu alanlarıyla alakalı etkinlikleri uygulamak isteseler de etkinlikler açısından kaynak sıkıntısı yaşayabilmektedirler. Bu kitapta Türk kültüründe yer alan ögeler sınıf içi etkinlikleri zenginleştirmek amacıyla etkinlik içeriklerine dahil edilmiştir. Etkinlik tasarımında kültürel ögelere yer verilerek öğrencilerin matematiksel bilgilerini yapılandırırken matematiğin günlük yaşamla ilişkili olduğunu vurgulamak ve daha anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak istenmiştir.

Bu kitabın çıkış noktasını 2020/2 döneminde TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenen, "Türk Kültürünün Matematik Öğretimine Entegre Edilmesi" projesi oluşturmaktadır. 2020 yılında öğretmen adayı olan Gülşen Bozkurt ve Beyza Nur Topol'un, Dr. Katibe Gizem YIĞ danışmanlığında gerçekleştirdiği projenin ana fikrinden yola çıkılmıştır.

Kitabın birinci bölümünde bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturan ögeler açıklanmıştır. Öncelikle matematiğin kültürle ilişkisi ele alınmış ve etnomatematiğe değinilmiştir. Devamında ise matematiksel etkinlikle ilgili temel hususlardan bahsedilmiştir. Etkinlik kavramı, farklı etkinlik sınıflamaları ve etkinlik tasarımında dikkat edilecek unsurlar ilgili alanyazın ışığında açıklanmıştır.

Kitabın diğer bölümlerinde ise ortaokul öğretim programına uygun olarak tasarlanmış öğretim etkinlikleri yer almaktadır. Bu bölümler öğrenme alanlarına göre düzenlenmiş olup ortaokul düzeyindeki her sınıf seviyesi ve her öğrenme alanına yönelik en az bir etkinlik oluşturulmuştur. İkinci bölüm sayılar işlemler ve cebir öğrenme alanları, üçüncü bölüm geometri ve ölçme, dördüncü bölüm ise veri işleme ve olasılık öğrenme alanlarına yönelik etkinlikleri içermektedir. Etkinlik tasarım ilkeleri doğrultusunda, öğretim etkinliği oluşturulurken dikkat edilen unsurlar her etkinlik özelinde açıklanmıştır. Bu sayede kültürel bağlam ya da

tercih edilen farklı bağlamlara yönelik çeşitli matematik konuları için etkinliklerin nasıl oluşturulabileceğine dair izlenilebilecek bir yol haritası sunulmuştur.

Öğretimini kültürel bağlamlarla zenginleştirmek isteyen tüm öğretmenlere ve öğretmen adaylarına katkı sunması dileğiyle…

Dr. Öğr. Üyesi Katibe Gizem YIĞ

Öğretmen Gülşen BOZKURT

Öğretmen Beyza Nur TOPOL

1. BÖLÜM

MATEMATİK EĞİTİMİNDE KÜLTÜR VE ETKİNLİKLER

Dr. Öğr. Üyesi Kâtibe Gizem YIĞ

Kültürel ögelerin sınıf içi uygulamalara dahil edilmesi, matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirerek daha anlamlı hale getirir. Bu bölümde ilk olarak eğitim, kültür ve matematik ilişkisinden bahsedilmiş, etnomatematiğin alanyazındaki tanımlarına yer verilerek önemine değinilmiştir. Devamında matematiğin anlamlı bir şekilde öğrenilmesine katkıda bulunan etkinliklerin matematik öğretimindeki yeri açıklanarak alanyazında yer alan farklı etkinlik türlerine değinilmiştir. Bölümün sonunda etkinlik tasarım ilkelerine yer verilerek, kitabın ilerleyen bölümlerinde yer alan etkinliklerin tasarımında dikkat edilen unsurlar açıklanmıştır.

1.1. MATEMATİK EĞİTİMİ VE KÜLTÜR

Kültür; bir toplumun birikimi, geçmiş tecrübelerden öğrendikleri, değerleri ile ilgili eylem, fikir ve eserleri ile ilgilenir (Masemann, 2003). Bir diğer görüşe göre kültür, birbirleriyle ilişkili bilgiler ve kavramlar sistemi olup bu sistem sembolik ve sembolik olmayan iletişimsel öğelerle geçmişten günümüze köprüler kurarak ve yeni bağlar oluşturarak kendini dışa vurur (Bullivant'tan aktaran Stephens, 2007). Kültür oldukça karmaşık bir üst kavramdır. Kültürel eylem veya eserler, coğrafi ve tarihsel miraslardan etkilenmekle birlikte (Qvarsell & Wulf, 2003), toplum yaşamının sosyal, eğitimsel, psikolojik, politik alanlarında fark edilebilirler.

Bir toplumun eğitimi kültürel bağlamla doğrudan ilişkilidir. Bu ilişki aslında çift taraflı bir ilişkidir çünkü kültür de eğitime bağımlıdır (Masemann, 2003; Qvarsell & Wulf, 2003). İnsan doğumuyla birlikte hızla toplumun bir parçasına dönüşür ve o toplumun değerlerini paylaşmaya, geleneklerini öğrenmeye başlar. Bu kültürel dönüşüm aslında bir eğitim sürecidir (Mead, 1943). Kültürün devamlılığı ve sürdürülebilirliği nesiller arası iletişimle sağlanabilirken, bu iletişimde değişen zaman ve koşulların getirdiği yeni gereklilikler de sağlanmalıdır (Qvarsell & Wulf, 2003).

Ülkeler eğitim sistemlerini yapılandırırken toplumun kültürel özelliklerini de göz önünde bulundurmaktadırlar. Eğitim uygulamalarının kültürel değerlere göre yapılandırılmasına yönelik bu durum ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı'nca oluşturulan 2023 eğitim vizyonu belgesinde "*Her kültür kendi eğitim sistemini üretir. Her toplumda eğitim; o toplumun kültüründe var olan bilgi, deneyim ve değerlere göre şekillenir. Bu anlamda eğitim anlayış ve uygulamaları, içinde geliştiği kültüre özgüdür."* şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2018, s.23).

Ülkeler arasında veya farklı kültürel bağlamlar arasında öğretim uygulamaları ve sınıf içi uygulamaların anlamlı bir şekilde farklılık gösterebileceği bilinen bir gerçektir. Clarke ve Hollingsworth (2013) bu durumu detaylandırarak ilgili farklılıkların sınıf içi öğretmen ve öğrenci diyalogları, fiziksel etkinlikler ve öz düzenleme eğitsel değişkenlerinde ortaya çıkabileceğini, farklı sosyo-kültürel altyapılardan gelen öğrencilerin farklı şekillerde öğrenmesinin veya öğrenme metotları geliştirmesinin mümkün olduğunu belirtmiştir. Bütün bunlar birlikte düşünüldüğünde farklı kültürlerde matematiğin öğretilmesi ve anlaşılması konusunda farklılıkların bulunması kaçınılmaz gözükmektedir.

Matematik ve kültür arasındaki ilişki, daha geniş bir perspektiften bakıldığında eğitim ve kültür arasındaki ilişkiye benzer bir yapıdadır. Kültür, aynı değer, anlam ve inançları paylaşmayı ifade ederken, matematik ise insanların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan bir bilgi bütünüdür (Arı & Demir, 2022). Matematik ve kültür birbirlerini besleyen olgulardır (Umbara vd., 2021a). Eğiti-

min her alanında olduğu gibi, farklı kültürlerde matematiğin öğrenilmesi ve öğretilmesiyle ilgili farklı kültürel bileşen ve alışkanlıkların bulunması oldukça olağandır. Matematiğin günlük hayatta kullanımı ve matematik öğretimindeki kültürel etkilerin izlenmesi, kültürel farklılıklardan doğan matematiksel bilgilerin farklı varyasyonlarını anlayabilmek için oldukça önemlidir (Umbara vd., 2021b). Bu bakış açısının multi-kültürel bir matematik öğretimi dili oluşturulmasına kaynaklık etme anlamında da önemli olduğu düşünülebilir. Matematik öğretiminde problem çözme, problem kurma, sınıf içi konuşmalar, matematiksel fikirlerin temsil edilmesi gibi konuların kültürel yaklaşımdan etkilenebileceği söylenebilir.

Matematik eğitiminde kültürel bağlamları inceleyen önemli çalışma alanlarından biri "etnomatematik"tir. En genel haliyle etnomatematik ifadesi matematik ve kültür arasındaki ilişkiyi belirtmek için kullanılır (d'Ambrosio, 2001). Bir sonraki başlıkta bu kitabın temel çıkış noktası olan etnomatematik kavramının detaylı anlatımına yer verilecektir.

1.1.1. Etnomatematik

Bilindiği üzere "etno" (éthnos) kelimesi Eski Yunanca ulus-kavim anlamında kullanılan bir ön ektir. Etnomatematik ifadesi, etno ön eki ile bir topluluğun karakteristik özelliklerini oluşturan "dil, çeşitli kodlar, değerler, jargon, inanç, yiyecek ve kıyafetler, alışkanlıklar" anlamında ve matematik bağlamında da "şifreleme, aritmetik, sınıflandırma, sıralama, çıkarma ve modelleme gibi bileşenleri" (d'Ambrosio, 2001) içeren bir terim olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla etnomatematik kelimesi matematiğin etno teriminde yer alan tüm sosyokültürel bağlamları inceleyen bir olgu olarak görülebilir.

Matematik eğitimi küresel olarak incelendiğinde evrensel ya da akademik matematik ve etnomatematik olmak üzere iki farklı bakış açısıyla ele alınabilir. Matematik disiplini evrensel bir yapıya sahip olarak görülse de (Civil, Planas & Quintos, 2005) matematik eğitiminin farklı kültürlerdeki uygulamasının değişebildiği bilinmektedir. Matematik eğitiminde kültürel öğelerin incelenmesini konu edinen etnomatematik, farklı kültürel altyapıya sahip toplumların matematik uygulamalarının tespit edilmesi ile ortaya çıkmıştır (d'Ambriso, 1985). Etnomatematik kavramı ilk olarak 1977 yılında d'Ambrosio tarafından ortaya konmuş, daha sonra matematik eğitimindeki çeşitli uluslararası çalışmalar, kitaplar ve bilimsel tartışmalarla bir çalışma alanı olarak yapılanmıştır (Umbara vd., 2021b). Bu kısımda etnomatematik kavramı ile ilgili farklı tanımlara yer verilerek, kavramla ilgili detaylı bir anlayışa sahip olunması amaçlanmaktadır.

Etnomatematikle ilgili farklı tanımlamalar ise aşağıda listelenen maddelerde görülmektedir:

- Okuma yazma yetkinliği olmayan insanların matematiksel fikirlerinin incelenmesidir (Ascher ve Ascher, 1986).

KAYNAKÇA

Ascher, M., & Ascher, R. (1986). Ethnomathematics. *History of Science*, *24*(2), 125–144. https://doi.org/10.1177/007327538602400202

Arı, A. A., & Demir, B. (2022). Matematiksel modellemenin kültürel perspektifi: Etnomodelleme. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (12), 253-270. https://doi.org/10.46250/kulturder.1067167

Bahadır, E. (2021). Göçmen öğrencilerin matematik eğitiminde etnomatematik yaklaşımının kullanılması. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(1), 577-594. https://doi.org/10.37669/milliegitim.959829

Bozkurt, A., Özmantar, M. F., Ağaç, G. & Güzel, M. (2022). *Matematik öğretiminde etkinlik tasarımı ve uygulamaları bir değerlendirme çerçevesi.* Pegem Akademi.

Chapman, O. (2013). Mathematical-task knowledge for teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education,* 16, 1–6. https://doi.org/10.1007/s10857-013-9234-7

Civil, M., Planas, N., & Quintos, B. (2005). Immigrant parents' perspectives on their children's mathematics education. *ZDM*, *37*(2), 81-89. https://doi.org/10.1007/BF02655717

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2013). *Challenges and opportunities for neuroscience : How to explain the connection between socio-cultural practices and cognition?* [Paper presentation]. 2013 - How the Brain Learns: What lessons are there for teaching?. https://research.acer.edu.au/research_conference/RC2013/6august/7

Clarke, D., & Roche, A. (2018). Using contextualized tasks to engage students in meaningful and worthwhile mathematics learning. *The Journal of Mathematical Behavior*, *51*, 95-108. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2017.11.006

d'Ambrosio, U. (1985). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. *For the learning of Mathematics*, *5*(1), 44-48. http://www.jstor.org/stable/40247876.

d'Ambrosio, U. (1990). The history of mathematics and ethnomathematics: How a native culture intervenes in the process of learning science. *Impact of Science on Society*, *40*(4), 369-78. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088817

d'Ambrosio, U. (2001). In my opinion: What is ethnomathematics, and how can it help children in schools? *Teaching Children Mathematics*, *7*(6), 308-310. https://doi.org/10.5951/TCM.7.6.0308

d'Ambrosio, U (2006). Ethnomathematics: Link between traditions and modernity (A. Kepple, Trans.). *ZDM Mathematics Education 40*, 1033–1034 (2008). https://doi.org/10.1007/s11858-008-0163-3

Dede, Y., Doğan, M.F., & Aslan Tutak, F. (2020). Matematik eğitiminde etkinliklere genel bakış. (s.3-16). Y. Dede., M.F. Doğan. & F. Aslan Tutak (Ed.). *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları.* Pegem Akademi.

Eglash, R. (1997). When math worlds collide: Intention and invention in ethnomathematics. *Science, Technology, & Human Values, 22*(1), 79-97. https://doi.org/10.1177/016224399702200104

Ergene, Ö., Çaylan Ergene, B. & Yazıcı, E. (2020). Ethnomathematics activities: Reflections from the design and implementation process. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 11*(2), 402-437. https://doi.org/10.16949/turkbilmat.688780

Gerdes, P. (1994). Reflections on ethnomathematics. *For the Learning of Mathematics, 14*(2), 19-22. https://www.jstor.org/stable/40248110

Güreş, H. (2019). *Farklı kültürel değerlere sahip ortaokul 7. sınıf öğrencilerin matematiksel düşüncelerinin incelenmesi: Bir Etnomatematik uygulaması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Jones, K. & Pepin, B. (2016). Research on mathematics teachers as partners in task design. *Journal of Mathematics Teacher Education, 19*, 105-121. https://doi.org/10.1007/s10857-016-9345-z

Masemann, V. L. (2003). Culture and education. *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local, 2*, 115-132.

Mead, M. (1943). Our educational emphases in primitive perspective. *American Journal of Sociology*, *48*(6), 633-639. https://doi.org/10.1086/219260

MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Orey, D. C. & Rosa, M. (2010). Ethnomodeling: a pedagogical action for uncovering ethnomathematical practices. *Journal of Mathematical Modelling and Application, 1*(3), 58-67.

Orey, D., & Rosa, M. (2007). Cultural assertions and challenges towards pedagogical action of an ethnomathematics program. *For the Learning of Mathematics, 27*(1), 10-16. https://www.jstor.org/stable/40248554

Şen, Ö., (2017). Matematik dersi ortaokul öğretim programlarının karşılaştırılması: 2009-2013-2017. *Current Research in Education*, *3*(3), 116-128.

Özmantar, M. F. ve Bingölbali, E. (2009) Etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri (s.313-348). E. Bingölbali, ve M. F. Özmantar, (Ed.) *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri*. Pegem Akademi.

Qvarsell, B., & Wulf, C. (2003). *Culture and education*. Waxmann Verlag.

Rosa, M., & Orey, D. C. (2011). Ethnomodeling: A pedagogical action for uncovering ethnomathematical practices. *Journal of Mathematical Modelling and Application, 1*(3), 58-67.

Rosa, M., & Orey, D. C. (2013). Ethnomodeling as a research theoretical framework on ethnomathematics and mathematical modeling. *Journal of Urban Mathematics Education, 6*(2), 62-80. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085784.pdf

Rosa, M., & Orey, D. C. (2016). Humanizing mathematics through ethnomodelling. *Journal of Humanistic Mathematics*, *6*(2), 3-22. https://scholarship.claremont.edu/jhm/vol6/iss2/3/

Smith, M. S., & Stein, M. K. (1998). Reflections on practice: Selecting and creating mathematical tasks: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, *3*(5), 344-350. http://www.jstor.org/stable/41180423

Stein, M. K., & Lane, S. (1996). Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason: An analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation, 2*(1), 50-80. http://dx.doi.org/10.1080/1380361960020103

Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, *33*(2), 455–488. https://doi.org/10.3102/00028312033002455

Stephens, D. (2007). *Culture in education and development: Principles, practice and policy*. Oxford: Symposium Books.

Sullivan, P. (2011). Teaching mathematics: Using research-informed strategies. ACER Press, Melbourne Australia. https://research.acer.edu.au/aer/13/?__hstc=227787458.1bb630f9cde2cb5f07430159d50a3c91.1491782400092.1491782400093.1491782400094.1&__hssc=227787458.1.1491782400095&__hsfp=1773666937

Sullivan, P., Clarke, D., & Clarke, B. (2013). *Teaching with tasks for effective mathematics learning* (Vol. 9). Springer Science & Business Media.

Swan, M. (2011). Designing tasks that challenge values, beliefs and practices: A model for the professional development of practicing teachers. (p.57-71). O. Zaslavski & P. Sullivan (Eds.), *Constructing knowledge for teaching secondary mathematics: Tasks to enhance prospective and practicing teacher* learning (pp. 57–71). Berlin: Springer

Toluk Uçar, Z. (2020). Matematiksel etkinlik kavramının teorik ve felsefi temelleri. (s.17-42). Y. Dede., M.F. Doğan. & F. Aslan Tutak (Ed.). *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları.* Pegem Akademi.

Tunç Pekkan, Z. & Esmer, M. (2020). Matematik etkinliklerinin ortak özellikleri (s.77-95). Y. Dede., M.F. Doğan. & F. Aslan Tutak (Ed.). *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları.* Pegem Akademi.

Umbara, U., Wahyudin, W., & Prabawanto, S. (2021b). Exploring ethnomathematics with ethnomodeling methodological approach: How does cigugur indigenous people using calculations to determine good day to build houses. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *17*(2), 1- 19. https://doi.org/10.29333/ejmste/9673

Umbara, U., Wahyudin, W., & Prabawanto, S (2021a). "How to Predict Good Days in Farming: Ethnomathematics Study with an Ethnomodelling Approach".

Journal of Research and Advances in Mathematics Education, *6*(1): 71-85. https://doi.org/10.23917/jramathedu.v6i1.12065

Uygun, T. (2021). Matematik Öğretiminin temelleri ve gelişimi (s.47-65). M. Ünlü, (Ed). *Uygulama örnekleriyle matematik öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Pegem Akademi.

Watson, A., & Ohtani, M. (2015). Themes and issues in mathematics education concerning task design: Editorial introduction. A. Watson & M. Ohtani (Eds.), *Task design in mathematics education, an ICMI Study 22* (pp. 3–15). NY: Springer

Watson, A., & Ohtani, M. (2015). *Task design in mathematics education: An ICMI study 22* (p. 339). Springer Nature.

Yılmaz, N. (2020). Making the association between culture and mathematics education. Zayyad, M. & Unsal, A. A. (Eds.), *Education research highlights in mathematics, science and technology 2020 (p.* 81-104). ISRES Publishing. https://www.isres.org/making-the-association-between-culture-and-mathematics-education-194-s.html#.Y9Ze3HZBy3A

Yiğitcan Nahir, Ö. & Bulut, S. (2020). Etkinlik kavramının matematik öğretimindeki tarihsel gelişimi (s.43-73). Y. Dede., M.F. Doğan. & F. Aslan Tutak (Ed.). *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları.* Pegem Akademi.

2. BÖLÜM

SAYILAR, İŞLEMLER VE CEBİR ÖĞRENME ALANLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLER

Beyza Nur TOPOL

Sayılar ve işlemler öğrenme alanı için 6 farklı etkinlik tasarlanmıştır. Beşinci sınıf düzeyinde yer alan ondalık gösterim ve şekil örüntüleri konuları için Osmanlı sikkeleri ve çini örnekleri ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler sikkeler ile ondalık gösterimli sayıları kıyaslayacak, çini örnekleri ile de kuralı verilen şekil örüntüsünü devam ettirebileceklerdir. Altıncı sınıf düzeyinde 2 farklı etkinlik tasarlanmıştır. Bunlardan ilkinde Metehan'ın onluk sistemi ile üslü ifadeler ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler tekrarlı çarpımdan yola çıkarak üslü ifadelere ulaşacaklardır. İkinci etkinlikte ise eski Türklere ait yemeklerden oluşan bir menü öğrencilere sunularak kümeler kavramına dikkat çekilmiştir. Yedinci sınıf düzeyi için tasarlanan mesir macunu etkinliğinde, mesir macununun bileşenleri yüzde olarak verilmiş ve ilgili hesaplamalar istenmiştir. Bir diğer yedinci sınıf düzeyinde tasarlanan etkinlikte ise üç etek kıyafeti ile oran konusu ilişkilendirilmiştir.

Cebir öğrenme alanı için 4 farklı etkinlik tasarlanmıştır. İlk etkinlikte altıncı sınıf düzeyinde değişken kavramını anlamlandırmak için her zaman kullanılan Latin alfabesindeki harfleri Göktürk alfabesinde yer alan harflerle destekleyerek değişken kavramına dikkat çekilmiştir. İkinci etkinlikte Türk çini sanatı örneklerinden Muradiye Camii çinilerindeki örüntüler temele alınmıştır. Yedinci sınıf düzeyi için tasarlanan etkinlikte çini örüntülerinde yer alan ilişkilerin saptanması istenmiştir. Üçüncü etkinlik sekizinci sınıf düzeyi için tasarlanmış olup Piri Reis'in Dünya Haritası ile

koordinat sistemi ilişkilendirilerek öğrencilerin koordinat sisteminin özelliklerini fark etmeleri sağlanmıştır. Son etkinlik ise sekizinci sınıf düzeyinde olup birçok farklı kültürde de yer alan kırkyama örneği ile cebirsel ifadelerin çarpımı ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler kumaş parçalarının alanlarından yola çıkarak çarpma işlemini gerçekleştireceklerdir.

2.1. Osmanlı'da Sikke

Sınıf düzeyi: 5. Sınıf

Alt Öğrenme Alanı: Ondalık Gösterim

Kazanım:

"M.5.1.5.5. *Ondalık gösterimleri verilen sayıları sayı doğrusunda gösterir ve sıralar.*

a) Sıralama yapılırken eşit, büyük veya küçük sembollerinden uygun olan kullanılır.
b) Uygun kesir modellerinden de yararlanılır.
c) *Ondalık kısmı en çok üç basamaklı olan ondalık gösterimlerle sınırlı kalınır."* (MEB, 2018, s.54)

TASARIM İLKELERİ	**ADIMLAR**
Etkinliğin Hedeflediği Kazanımın Analizi	• Etkinlik "*ondalık gösterimleri verilen sayıları sayı doğrusunda gösterir ve sıralar*" kazanımına yöneliktir. Ondalık gösterimleri verilen sayıları sıralama konusu, ondalık gösterim ile kesir ilişkisi öğretildikten sonra ele alınır. 2018 yılı matematik öğretim programında bu kazanımı gerçekleştirirken ondalık kısmı en çok üç basamaklı olan ondalık gösterimle sınırlı kalınması gerektiği önerilmektedir. Bu etkinlikte ondalık kısmı üç basamaktan daha fazla olan ondalık gösterimler seçilmemiştir. • Programda uygun kesir modellerinde yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Etkinlikte öğrencilerin sayı doğrusu ve model arasında daha rahat geçişlerini sağlayabilmek için şerit kesir modeli tercih edilmiştir. • Programda sıralama yapılırken eşit, büyük veya küçük sembollerinden uygun olanın kullanılacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda etkinlikte kesirlerin büyüklük, küçüklük ve eşitlik ilişkileri üzerinde durulacaktır.

Etkinliğin Tasarlanma Amacı	Etkinliğin amacı öğrencilerin ondalık gösterimleri sayı doğrusunda gösterebilmeleri ve bu ondalık gösterimleri sıralayabilmeleridir. Şerit kesir modelinden yola çıkarak ondalık gösterim ile sayı doğrusu arasındaki ilişki hissettirilmeye çalışılmıştır.
Öğrenci Bilgisinin Değerlendirilmesi	• Alan yazında yer alan konuya ilişkin bazı öğrenci güçlükleri şöyledir; - Ondalık sayının göz ardı edilmesi - Pay odaklı düşünme - Ters düşünme - Uzun dizge düşüncesi - Payda odaklı düşünme - Sütunun taşması düşüncesi - İki taraflı düşünme (Altıparmak & Palabıyık, 2017; Baki & Aydın Güç, 2014). Bu kavram yanılgıları dikkate alınarak oluşturulan etkinliğin, ondalık gösterime dair kavram yanılgılarını gidermeyi, öğrencilerin ondalık gösterim ile kesirler arasında sağlıklı bir ilişki kurmaları ve ondalık kısım hakkındaki kavramsal düşüncelerini geliştirmesi beklenmektedir. • Öğretim programı incelendiğinde öğrencilerin ilgili kazanımın öncesinde kesirlerden yola çıkarak ondalık gösterim kavramını, tam kısım-ondalık kısım kavramlarını öğrendikleri görülmektedir. Ondalık gösterimleri sıralama ile ilk defa karşılaşacaklardır.
Etkinlikte İncelenecek Örneklerin Seçimi ve Yönergelerinin Yazımı	Etkinlikte ilk olarak öğrenciler sikkeleri inceleyecektir. Daha sonra, etkinlik sürecinde kesir-ondalık gösterim ilişkisinden faydalanılacağı için öğrencilere bu ilişkiyi hatırlatmak amacıyla bir soru yönlendirilecektir. Öğrencilerin ondalık gösterimleri kesir şeritlerinde modelleyerek ondalık gösterimlerin büyüklük-küçüklük ilişkisine dikkat çekilecektir. Modellerden yola çıkarak öğrencilerin ondalık gösterimlerin sayı doğrusu üzerinde hangi noktaya geleceği hakkında düşünmeleri ve düşüncelerini paylaşmaları istenmektedir. Ardından öğrencilerin ondalık gösterimleri büyük-küçük sembolleri ile sıralamaları istenmektedir. Öğrencilerin bu sıralamaları yaparken nelere dikkat ettikleri tartışılarak ondalık gösterim hakkında çıkarım yapmaları sağlanacaktır.
Değerlendirme	Öğrenciler aşağıda belirtilen kriterler doğrultusunda değerlendirilecektir: • Ondalık kısım ve tam kısım hakkında fikir sahip olabilme, • Fikir ve düşüncelerini sınıfla paylaşabilme, • İki ondalık gösterim arasında kıyas yapabilme, büyüklük-küçüklük durumunu belirleyebilme • Ondalık gösterimleri kesir şeritleri yardımıyla modelleyebilme,

KAYNAKÇA

Akkaya, R., & Durmuş, S. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanılgılarının giderilmesinde çalışma yapraklarının etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (27), 7-26. https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4769/65594

Akpınar, S. (2018). 7. *Sınıf öğrencilerinin yüzdeler konusundaki öğrenme güçlükleri, kavram yanılgıları ve nedenlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/368446

Altıparmak, K., & Palabıyık, E. (2017). 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ondalık gösterim konusundaki kavram yanılgılarının ve hatalarının tespiti ve analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(2). 447-470. https://doi.org/10.18506/anemon.290744

Atalay, C. (2014). Asya hun devletinde mao-tun (metehan) dönemi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *2014*(4), 1, 107-109. https://dergipark.org.tr/en/pub/kmusekad/article/125413

Baki, A., & Aydın Güç, F. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin devirli ondalık gösterimle ilgili kavram yanılgıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 5*(2), 176-206. https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilmat/issue/21573/231511

Bekçi, S. (2002). *Eski Türklerde yemek kültürü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=VyyTsOLwndaRR8uy2SDzMw&no=lTSkBd9SVnVvM2WD7XaBtA

Birgin, Ö., & Demirören, K. (2020). Sekizinci sınıf öğrencilerinin basit görsel ve cebirsel ifadeler konusundaki hata ve kavram yanılgılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(14), 233-247. https://doi.org/10.20860/ijoses.797472

Duatepe Paksu, A. (2008). Üslü ve köklü sayılar konularındaki öğrenme güçlükleri. M. F. Özmantar, ve H. Akkoç (Ed). *Matematiksel kavram yanılgıları ve çözüm önerileri* (4. Baskı s. 9-39). Pegem Akademi: Ankara.

Erdem, E., Özçelik, A., & Gürbüz, R. (2018). 7. Sınıf öğrencilerinin yüzdeler konusunda yaşadıkları zorluklar ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 638-653. https://doi.org/10.17679/inuefd.345749

Girit Yıldız, D., & Gündoğdu Alaylı, F. (2019). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının sabit değişen şekil örüntüsü genellemesini öğretmek için matematik bilgileri. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(3), 396-414. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/49145/453416

Gümüş, Özyıldırım, F. (2021). Örüntüler. G. Aktaş Sarpkaya (Ed.) *Uygulama örnekleriyle cebirsel düşünme ve öğretimi* (s. 251-270). Ankara: Pegem Akademi.

Gür, H. (2009). Main errors of students in sets subjeckt: An example of 8th and 9th grade students. *Education Sciences*, *4*(3), 678-694. https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19827/212406

İşçi, P. (2019*). Etkinlik temelli öğretim yaklaşımlarının 8. sınıf öğrencilerinin doğrusal denklemler konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesi üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. https://avesis.marmara.edu.tr/yonetilen-tez/56eb0809-b63d-481e-91f6-aef1eb387d09/etkinlik-temelli-ogretim-yaklasimlarinin-8-sinif-ogrencilerinin-dogrusal-denklemler-konusundaki-kavram-yanilgilarinin-giderilmesi-uzerine-etkisinin-incelenmesi

Kalaç, S. (2016). 7. *sınıf öğrencilerinin doğrusal denklemler konusundaki kavram yanılgıları ve güncel çözüm önerileri (van ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=R1lMLNRUutaXbm11duWz-w&no=cNAzmpEqyZ2e21vyaZQP3w

Kaplan, A., İşleyen, T., & Öztürk, M. (2011). 6. sınıf oran orantı konusundaki kavram yanılgıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19*(3), 953-968 https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49049/625737 sayfasından erişilmiştir.

Kılıç Karatay, S. (2019). Kırkyama geleneği ve kullanım alanları. *Journal of Arts*, *2*(3), 141-150. https://doi.org/10.31566/arts.2.010

Yüce, N. (2012). *Yazı.* TDV İslam Ansiklopedisi, https://islamansiklopedisi.org.tr/turk#7-yazi (02.07.2022).

T.C. Manisa Valiliği (2022). *Şifa şehri manisa, uluslararası mesir macunu festivali*, http://www.manisa.gov.tr/sifa-sehri-manisa-uluslararasi-mesir-macunu-festivali

Yeşildere, S. ve Akkoç, H. (2010). Matematik öğretmen adaylarının sayı örüntülerine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin konuya özel stratejiler bağlamında incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(1), 125-149. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/106110/

Yılmaz, A. (2019). *İznik müzesinde bulunan Osmanlı sikkeleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=uJNjF8lvUclO7FS-WTMzLg&no=Do3jKwXTkKlec5KFcE1Tvw

Yılmaz, G. (2015). Edirne'nin erken Osmanlı devri yapılarında çini süsleme. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *5*(10), 59-80. https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkede/issue/40957/494785

Yurdakul, A. (2019). *Gastronomik bir değer ve kültürel miras olarak mesir macunu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli. https://hdl.handle.net/11499/26600

GÖRSEL KAYNAKÇA

Cobija. (2017). Çinili Köşk Giriş Kapısı. Wikimedia Commons, CC BY-SA 4.0. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%C3%87inili_K%C3%B6%C5%9Fk_giri%C5%9F_kap%C4%B1s%C4%B1.jpg

Dosseman. (2017). Muradiye mosque in Edirne 3459. Wikimedia Commons, CC-BY-SA-4.0. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Muradiye_mosque_in_Edirne_3459.jpg?uselang=tr

Dosseman. (2020). Muradiye mosque in Edirne 123. Wikimedia Commons, CC-BY-SA-4.0. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Muradiye_mosque_in_Edirne_123.jpg

Piri Reis (1513). Piri Reis Dünya Haritası. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Piri_reis_world_map_01.jpg

3. BÖLÜM

GEOMETRİ VE ÖLÇME ÖĞRENME ALANINA YÖNELİK ETKİNLİKLER

Gülşen BOZKURT

Bu bölümde matematik dersi öğretim programı, geometri öğrenme alanında yer alan bazı kazanımlara yönelik etkinlikler yer almaktadır. Bölümün ilk iki etkinliği 5. sınıf seviyesi için hazırlanmıştır. İlk etkinlik temel geometrik kavramlar ve çizimlere yöneliktir ve kültürel öğe olarak Matrakçı Nasuh'un İstanbul ve Galata betimlemesine yer verilmektedir. İkinci etkinlik ise zaman ölçmeye yönelik olup kültürel öğe olarak da 12 hayvanlı Türk takviminin kullanıldığı bir etkinlik olmuştur. Bölümün bir sonraki etkinliği 8. sınıf seviyesinde eşlik ve benzerlik konusuna yöneliktir. Bu etkinlik içerisinde bağlam olarak kırlangıç tavan tekniği tercih edilmiştir. Sonrasındaki iki etkinlik ise 7. sınıf seviyesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu sınıf seviyesine yönelik olan ilk etkinlik çokgenlerde alan hesabı kazanımını içermektedir. Etkinlikte kültürel öğe olarak yöresel Damal bebeklerine ait kıyafet kalıpları kullanılmıştır. Bir sonraki etkinlik ise daire diliminin alanını hesaplamaya yönelik olup kültürel bağlam olarak atlı göçebe yaşama yer verilmiştir. Bölümün son etkinliği ise 6. sınıf seviyesine yöneliktir. Etkinlik π sayısını keşfetmek amacıyla tasarlanmış olup bağlam olarak Osmanlı döneminde kullanılan serpuşlara yer verilmiştir.

3.1. İstanbul Minyatürü

Sınıf düzeyi: 5. Sınıf

Alt Öğrenme Alanı: Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler

Kazanım:

"*M.5.2.1.2.* *Bir noktanın diğer bir noktaya göre konumunu yön ve birim kullanarak ifade eder.*

a) Kareli, noktalı kâğıt vb. üzerinde çalışmalar yapılır. Örneğin A noktası B noktasının 3 birim sağında/ solunda; 2 birim aşağısında/ yukarısında; 4 birim sağının/solunun 2 birim yukarısında/aşağısında gibi

b) Gerçek hayat durumları ile ilgili örneklere de yer verilir." (MEB, 2018, s.54)

TASARIM İLKELERİ	ADIMLAR
Etkinliğin Hedeflediği Kazanımın Analizi	• Etkinlik "*bir noktanın diğer bir noktaya göre konumunu yön ve birim kullanarak ifade eder*" kazanımına yöneliktir. Aynı düzlemde yer alan iki doğrunun birbirlerine göre durumları konusundan sonra ele alınabilir. 2018 yılı matematik dersi öğretim programında bu kazanımı gerçekleştirirken kareli, noktalı kâğıt vb. üzerinde çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bu etkinlikte birim karelerden oluşan bir tasarım kullanılacaktır. • Programda gerçek hayat durumlarına yönelik çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir. Bu etkinlikte Matrakçı Nasuh Efendi'nin resmetmiş olduğu İstanbul Haritası kullanılarak bir noktanın diğer bir noktaya göre konumunun yön ve birim olarak tarifinin yapılması sağlanacaktır.
Etkinliğin Tasarlanma Amacı	Etkinliğin amacı öğrencilerin bir noktayı referans alıp referans aldıkları noktaya göre görselde yer alan diğer noktaları yön ve birim kullanarak ifade edebilmeleridir. Etkinlikte öğrencilere yön duygusunu hissettirmek ve bir yerin konumunu ifade etmede referans noktasının gerekliliği hissettirilmeye çalışılmıştır.
Öğrenci Bilgisinin Değerlendirilmesi	• Öğrencilerin nokta ile ilgili olarak "noktanın boyutu vardır, nokta matematikteki çarpma işlemi sembolüdür, nokta Türkçede kullanılan bir noktalama işaretidir" gibi bazı hatalı düşüncelere sahip olduğu görülmüştür (Doyuran, 2014). Bunun yanında A noktasının B noktasına göre konumunu söylemek yerine B'nin A'ya göre konumunu söyleme gibi bazı yanılgılara sahip olabilmektedirler (Çekiç, 2018). Bu bağlamda etkinliklerin nokta, referans ve referans noktasının anlamına dikkat çekecek yapıda olmasına dikkat edilmiştir.

	• Öğretim programı incelendiğinde öğrencilerin nokta kavramı ile deneyimleri bulunmaktadır. Bir noktanın diğer bir noktaya göre konumunun tarifi konusunu yeni öğreneceklerdir.
Etkinlikte İncelenecek Örneklerin Seçimi ve Yönergelerinin Yazımı	Etkinlikte İstanbul şehrine ait bir minyatüre yer verilmiştir. İstanbul şehrinde yer alan tarihi mekanlara noktalar atanarak bu mekanların birbirlerine göre konumlarının tarifi yapılacaktır. Yönergelerde alan yazında rapor edilen güçlükler dikkate alınarak öğrenciler konum ve referans noktası arasındaki ilişkiye yönlendirilecektir.
Değerlendirme	Öğrenciler aşağıda belirtilen kriterler doğrultusunda değerlendirileceklerdir: • Noktayı tanıma, • Yön birimlerini bilme, • Bir noktayı başka bir noktaya göre tarif edebilme, • Fikirlerini sınıf ile paylaşabilme, • Arkadaşlarının fikirlerini dinleyebilme, • Etkinliği zamanında tamamlayabilme.
Etkinlik Uygulama Sürecinin Tasarımı	• Etkinlik 40 dakikadır. • Etkinlik bireysel olup etkinlik kâğıdı üzerinden devam ettirilecektir. • Her öğrencide etkinlik kâğıdı bulunmalıdır. • Sorularda öğrencilere düşünmeleri için ve düşüncelerini sınıfla paylaşmaları için yeterli süre ayrılmalıdır. • Öğretmen etkinlik süresince öğrencilere rehber olmalıdır. • Etkinlik sonunda sınıf tartışması ile etkinlik ve etkinlik süreci değerlendirilmelidir.

Kazanıma yönelik olarak etkinlik tasarım ilkeleri doğrultusunda planlanan etkinlik aşağıda sunulmaktadır.



Görsel. Matrakçı Nasuh'un İstanbul ve Galata betimlemesi (Nasuh, 1537)

Matrak oyununun ustası olan Matrakçı Nasuh tarih, matematik, silahşorluk ve sanat alanlarında pek çok eser vermiştir. Minyatürlerindeki perspektif ve boyutlama, uzmanca kullandığı renkler, kuşbakışı görünüm ile usta bir sanatçı olduğunu göstermekle birlikte onun değerli ve ebedi olmasını sağlamıştır (Çelikbağ ve Geçen, 2019).

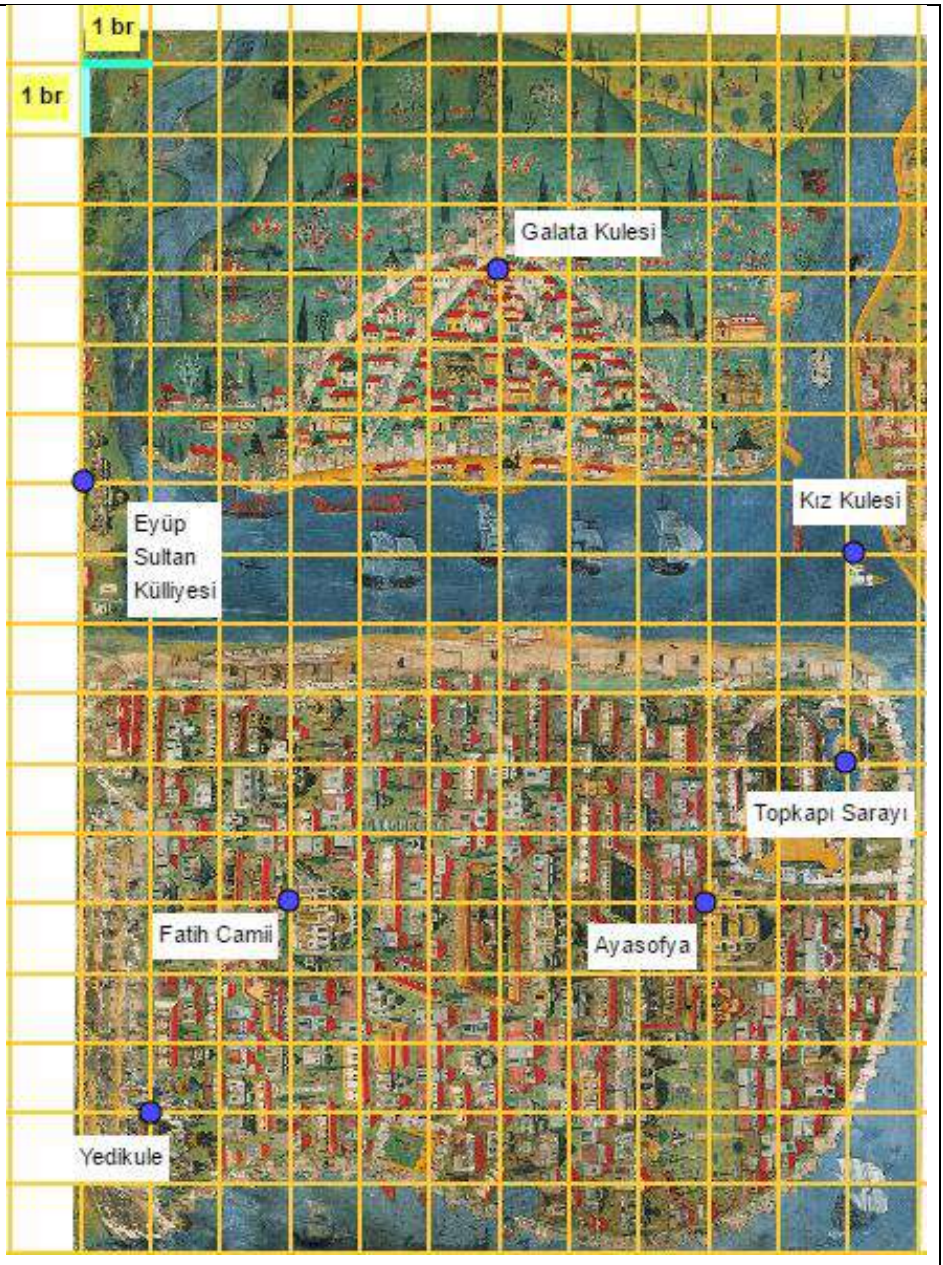
Sol tarafta Matrakçı Nasuh tarafından çizilmiş İstanbul minyatürü yer almaktadır.

Minyatürü inceleyelim. Minyatürün içindeki tasvirlerden tanıdığınız mekanlar oldu mu? Varsa arkadaşlarımızla kısaca paylaşalım.

1- "Nokta" ifadesi size ne çağrıştırıyor? Düşünelim ve fikirlerimizi sınıf arkadaşlarımız ile paylaşalım.

2- Bir yerin tarifini yaparken nasıl bir yol izleriz ve bu tarifte hangi yön birimlerini kullanırız? Aşağıdaki boşluğa sınıfınızdan kantine nasıl gidilebileceğini tarif eden cümleler yazalım ve bu cümleleri sınıf arkadaşlarımız ile paylaşalım.

3- Aşağıda Matrakçı Nasuh'un çizmiş olduğu İstanbul minyatüründe yer alan İstanbul'un bazı mekanları gösterilmiştir. Bu mekanlar arasından birini seçelim. Seçtiğimiz mekana göre kalan mekanları yön ve birim kullanarak tarif edelim.



4- Minyatürde yeni bir nokta belirleyelim. Belirlediğiniz noktayı kalan noktalardan faydalanarak tarif edelim. Tarifiniz tamamlandıktan sonra sınıf arkadaşlarınıza tarifi okuyalım. Yaptığınız tarife göre arkadaşlarınızın seçtiğiniz noktayı doğru bulup bulmadıklarını test edelim.

3.2. On İki Hayvanlı Türk Takvimi

Sınıf düzeyi: 5. Sınıf

Alt Öğrenme Alanı: Uzunluk ve Zaman Ölçme

Kazanım:

"*M.5.2.3.3.* *Zaman ölçme birimlerini tanır, birbirine dönüştürür ve ilgili problemleri çözer.*

a) Saniye, dakika, saat, gün, hafta, ay ve yıl ele alınır.

b) Zaman yönetimi ile ilgili problemler ele alınır." (MEB, 2018, s.56)

TASARIM İLKELERİ	ADIMLAR
Etkinliğin Hedeflediği Kazanımın Analizi	• Etkinlik kazanımın "*zaman ölçme birimlerini birbirine dönüştürür*" bölümüne yöneliktir. Zaman ölçme birimleri öğrenildikten sonra ele alınabilir. 2018 yılı matematik dersi öğretim programında bu kazanım için saniyenin, dakikanın, saatin, günün, haftanın, ayın ve yılın ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu etkinlikte saniye, dakika, saat, gün, hafta, ay ve yıl dönüşümlerine yer verilecektir.
Etkinliğin Tasarlanma Amacı	Etkinliğin amacı öğrencilerin 12 hayvanlı Türk takviminde yer alan hayvanlar ile belirlenen herhangi bir tarih arasında ilişki kurmalarını sağlamaktır. Bu ilişki kurulurken zaman ölçme birimleri üzerinde dönüşümler yapmaları hedeflenmiştir.
Öğrenci Bilgisinin Değerlendirilmesi	• Öğretim programındaki alt sınıf seviyelerindeki konu ile ilgili kazanımlar incelendiğinde, zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklamada ve saat-dakika, dakika-saniye, yıl-hafta, yıl-ay-hafta-gün gibi basit dönüşümler yapma konusunda deneyimleri olması beklenmektedir. Zaman ölçme birimlerinin birbirlerine dönüşümü konusunu yeni öğreneceklerdir.
Etkinlikte İncelenecek Örneklerin Seçimi ve Yönergelerinin Yazımı	Etkinlikte 12 hayvanlı Türk takvimine yer verilecektir. 12 hayvanlı Türk takvimi güneş temelli bir takvim olduğundan günümüzde kullanılan miladi takvime benzerliği ile zaman ölçü birimlerinin anlamını destekleyici yönü ön plana çıkarılacaktır. Öğrenciler gün-hafta-ay-yıl kavramlarının birbirleriyle ilişkisini kavramaya yönlendirilecektir.

Değerlendirme	Öğrenciler aşağıda belirtilen kriterler doğrultusunda değerlendirileceklerdir: • Zaman kavramını anlama, • Zaman ölçü birimlerini tanıma, • Zaman ölçü birimleri arasındaki ilişkileri açıklayabilme, • Zaman ölçü birimlerini birbirlerine dönüştürebilme, • Etkinliğe aktif katılım sağlama, • Etkinliği zamanında tamamlayabilme.
Etkinlik Uygulama Sürecinin Tasarımı	• Etkinlik 40 dakikadır. • Etkinlik bireysel olarak etkinlik kâğıdı üzerinde sürdürülecektir. • Öğretmen etkinlik süresince öğrencilere rehber olmalıdır. • Sorular sorulduktan sonra öğrencilere düşünmeleri için ve düşüncelerini sınıfla paylaşmaları için yeterli süre ayrılmalıdır. • Etkinlik sonunda sınıf tartışması ile etkinlik ve etkinlik süreci değerlendirilmelidir.

Kazanıma yönelik olarak etkinlik tasarım ilkeleri doğrultusunda planlanan etkinlik aşağıda sunulmaktadır.

Zamanı hesaplamak için Türkler kendilerine özgü 12 hayvanlı bir takvim oluşturmuşlardır. Türk takvimi 12 yıllık bir döngüye dayanır ve her yıl için farklı bir hayvan adı vardır. Hayvan adlarının yıllara verilmesi ile ilgili farklı kültürlerde farklı rivayetler bulunmaktadır (Biray, 2009).

Kaşgarlı Mahmut 12 hayvanlı takvimin ortaya çıkışına dair Uygur rivayetini şöyle anlatmaktadır: "Türk hakanlarından birisi kendi idaresinden birkaç yıl önce yapılmış olan bir savaş hakkında bilgi almak ister. Ancak danışmanları o savaşın yapıldığı yıl hususunda yanılırlar. Bunun üzerine Hakan, kendilerinin bu tarihte nasıl yanıldılarsa, daha sonra geleceklerin de yanılabileceklerini, bu sebeple göğün 12 burcu ve 12 ay sayısınca her yıla birer ad konulmasını ister. Hakanın teklifi kurultayca benimsenir. Daha sonra bir sürek avına çıkılır. Hakan, hayvanların Ilısu'ya doğru sürülmesini ve sıkıştırılmasını emreder. Av bu şekilde devam eder. Bu sırada bazı hayvanlar suya atlayarak karşı sahile çıkmaya çalışırlar. On iki hayvan bunu başarır. Böylece karşıya geçen hayvanların adını sırasıyla her bir yıla ad olarak verirler. Bu hayvanlardan birincisi sıçan (sıçgan) imiş. İlk geçen bu hayvan olduğu için senenin başı bu adla anılmıştır." (Atalay'dan aktaran Biray, 2009, s.675).

12 hayvanlı Türk takviminde Bir yıl 12 aydır. Bir ay 4 hafta ve 30 gündür. Yıl 365 gün 5 küsur saatten oluşmaktadır. Günün başlangıcı gece yarısı kabul edilir. Gün ise on ikiye ayrılmaktadır (Külcü, 2015).

Sizce günümüzde kullandığımız takvim ile 12 hayvanlı Türk takvimi arasında benzerlikler var mıdır? Var ise bu benzerliğin kaynağı ne olabilir?

	Sıçan	1900	1912	1924	1936	1948	1960	1972	1984	1996	2008	2020
	Sığır	1901	1913	1925	1937	1949	1961	1973	1985	1997	2009	2021
	Pars	1902	1914	1926	1938	1950	1962	1974	1986	1998	2010	2022
	Tavşan	1903	1915	1927	1939	1951	1963	1975	1987	1999	2011	2023
	Ejderha	1904	1916	1928	1940	1952	1964	1976	1988	2000	2012	2024
	Yılan	1905	1917	1929	1941	1953	1965	1977	1989	2001	2013	2025
	At	1906	1918	1930	1942	1954	1966	1978	1990	2002	2014	2026
	Koyun	1907	1919	1931	1943	1955	1967	1979	1991	2003	2015	2027
	Maymun	1908	1920	1932	1944	1956	1968	1980	1992	2004	2016	2028
	Tavuk	1909	1921	1933	1945	1957	1969	1981	1993	2005	2017	2029
	Köpek	1910	1922	1934	1946	1958	1970	1982	1994	2006	2018	2030
	Domuz	1911	1923	1935	1947	1959	1971	1983	1995	2007	2019	2031

Yukarıda yılların 12 hayvanlı Türk takvimine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre:

a. Takvime göre günümüzde hangi hayvanın yılında bulunuyoruz?

b. Sırasıyla gün/ay/yıl olacak şekilde bir tarih belirleyelim. Belirlediğiniz tarih hangi hayvanda bulunmaktadır?

c. Belirlediğiniz tarihten 6 ay sonrasındaki tarih için Türk takvimindeki hayvan nasıl değişir?

d. Belirlediğiniz tarihten 3 yıl 4 ay ve 20 gün sonrasındaki tarih için Türk takviminde hangi hayvan bulunur?

e. Belirlediğiniz tarihten 2 yıl 5 ay ve 3 hafta öncesindeki tarih için Türk takviminde hangi hayvan bulunur?

f. Yeni bir tarih belirleyelim. Bu tarih için belirlenen tarihten tavuk yılına, ejderha yılına ve sığır yılına nasıl gidilebileceğini düşünelim. Düşüncelerimizi sınıf arkadaşlarımız ile paylaşıp tartışalım.

3.3. Kırlangıç Tavan

Sınıf Düzeyi: 8. Sınıf

Alt Öğrenme Alanı: Eşlik ve Benzerlik

Kazanım:

"***M.8.3.3.2.*** *Benzer çokgenlerin benzerlik oranını belirler, bir çokgene eş ve benzer çokgenler oluşturur.*

a) Somut modellerle, kareli kâğıtla veya kâğıtları katlayarak yapılacak çalışmalara yer verilir.

b) Gerektiğinde uygun bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılır.

c) Çokgenlerde benzerlik problemlerine girilmez." (MEB, 2018, s.75).

TASARIM İLKELERİ	ADIMLAR
Etkinliğin Hedeflediği Kazanımın Analizi	• Etkinlikler kazanımın "*benzer çokgenlerin benzerlik oranını belirler*" bölümüne yöneliktir. Benzer iki şeklin karşılıklı kenar uzunlukları arasındaki oranın benzerlik oranı olduğu öğrenildikten sonra uygulanabilir. Öğretim programında bu kazanımı gerçekleştirirken çokgenlerde benzerlik problemlerine girilmeyeceği yönünde bir uyarı bulunmaktadır. • Programda somut modellerle veya kareli kağıtla yapılacak çalışmalara yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Tasarlanan etkinlikte kareli kâğıt kullanılacaktır. Gerektiği durumlarda uygun bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanılabileceğinden bahsedilmiştir. Alternatif olarak geogebra uygulaması da etkinlik sürecine dahil edilebilir. Bu sayede hem program beklentileri belirli çerçeve içerisinde sağlanacak hem de öğrenciler çokgenleri inşa edip inşa ettikleri bu çokgenler arasındaki benzerlik oranını uygulama yardımıyla hesaplayacaklardır.
Etkinliğin Tasarlanma Amacı	Etkinliğin amacı öğrencilerin belirlenen adımlar doğrultusunda çokgenler oluşturarak oluşturduğu bu çokgenlerin benzerlik oranını bulmasını sağlamaktır. Benzerlik oranına odaklanarak belli bir örüntüde küçülen çokgenlerin aralarındaki benzerlik oranının değişmediğini gözlemlemeleri amaçlanmaktadır.
	• Öğrencilerin eşlik ve benzerlik terimlerini aynı gibi düşündüğü ifade edilmektedir (Tolga & Günhan, 2020). Bu noktadan hareketle benzerlik ve eşitlik farklarının vurgulandığı bir etkinlik uygulaması planlanmıştır. Hangi ölçütün benzerliği sağladığını açıklayarak ve birbirine karşılık gelen kenarları

Öğrenci Bilgisinin Değerlendirilmesi	doğru bir sıralama ile oranlayarak gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. • Öğretim programı incelendiğinde öğrencilerin hemen öncesinde eşlik ve benzerliği ilişkilendirdikleri ve benzer şekillerin kenar açı ilişkilerini belirleyebildikleri görülmektedir. • Ayrıca bu etkinlikte öğrencilerin, kare ve özelliklerini belirleyebilmeleri, kareköklü ifadelerle bölme işlemi yapabilmeleri ve Pisagor bağıntısını tanımaları gerekmektedir.
Etkinlikte İncelenecek Örneklerin Seçimi ve Yönergelerinin Yazımı	Etkinlikte ilk olarak öğrencilere ön öğrenmeleri yoklayan sorular sorulacaktır. Daha sonra, etkinlik sürecinde Pisagor bağıntısından faydalanılacağı için öğrencilere Pisagor bağıntısını hatırlatmak amacıyla bir soru yönlendirilecektir. Oluşan şekillerin birbirine benzer olup olmadığı sorusu sorulacak ve bu soruyla öğrenciler düşünmeye, düşüncelerini paylaşmaya teşvik edilecektir. Ardından kenar uzunluğu verilmiş bir kare üzerinden kırlangıç tavan tasarlamaları istenecektir. Tasarladıkları şekil üzerinden yola çıkarak benzerlik oranı hesaplamaya yönelik sorular sorulacaktır. Öğrenciler şeklin belli bir oranda küçültülerek ve döndürülerek oluşturulduğunu keşfetmeye yönlendirilecektir.
Değerlendirme	Öğrenciler aşağıda belirtilen kriterler doğrultusunda değerlendirilecektir: • Karelerin kenar uzunluklarını nasıl bulacakları konusunda fikir sahibi olabilme, • Fikir ve düşüncelerini sınıfla paylaşabilme, • Benzerlik ve benzerlik oranı hakkında yorum yapabilme, • İstenen adımlar için benzerlik oranını bulabilme, • Çizim etkinliğinde ardışık adımlarda benzerlik oranlarının sabit şekilde ilerlediğini fark edebilme, • Etkinliği belirlenen süre içerisinde tamamlayabilme, • Sınıf arkadaşlarının düşüncelerini etkin dinleme.
Etkinlik Uygulama Sürecinin Tasarımı	• Etkinliğin uygulanma süresi 40 dakikadır. • Öğretmen etkinlik süresince öğrencilere zorlandıkları aşamalarda rehberlik etmeli ve yöneltici sorularla destek sağlamalıdır. • Öğrenciler bireysel olarak etkinliği gerçekleştirmelidir. • Her öğrenci tartışma ve düşüncelerini ifade etme aşamalarında etkinliğe katılım gösterebilmelidir. • Etkinlik sonunda herkesin aynı sonuca ulaşıp ulaşmadığı öğretmen tarafından kontrol edilmelidir. • Sınıftaki yanlışların düzeltilebilmesi için doğru sonuca ulaşan öğrencilere sonuca ulaşma süreçlerini anlatmaları için fırsat verilmelidir.

Kazanıma yönelik tasarlanan Kırlangıç Tavan etkinliği aşağıda sunulmaktadır.



Görsel. Atatürk Üniversitesi Geleneksel Erzurum Evi (Özkan, 2013 s. 34)

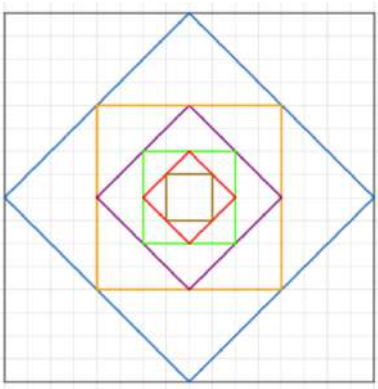


Görsel. Gümüşhane Konursu Cami (Özkan, 2013, s.35)



Görsel. Bayburt Aydıntepe Geleneksel ev (Özkan, 2013, s.36)

Anadolu'nun iklimi, yapı malzemeleri, inanç ve gelenekleri Türk ev mimarisinin şekillenmesinde büyük rol oynamıştır. Farklı bölgelerde yörenin şartları göz önüne alınarak farklı örtü, tavan şekilleri tasarlanmıştır. Doğu Anadolu'da geleneksel Erzurum evlerinde görülen "kırlangıç örtü" veya "tüteklikli örtü" tasarlanan tavan şekillerinden birisi olmuştur. Hem Orta Asya'da hem de Anadolu'da Türklerin geçmişe dayanan kırlangıç örtü geleneği sürmektedir. Geleneksel ahşap işçiliğimizin en somut örneklerinden olan bu tavan tasarımı bir tür bindirme tekniğinin uygulanmasıyla oluşturulmuştur. Kirişleri birbiri üzerine çaprazlama konularak ve duvara paralel olacak şekilde birbiri üzerine kat kat yerleştirilerek oluşturulmaktadır. Bu tasarım yukarıya doğru kademeli bir şekilde daralarak ilerlemektedir (Özkan, 2013).



Kare Altyapılı Kırlangıç Tavan

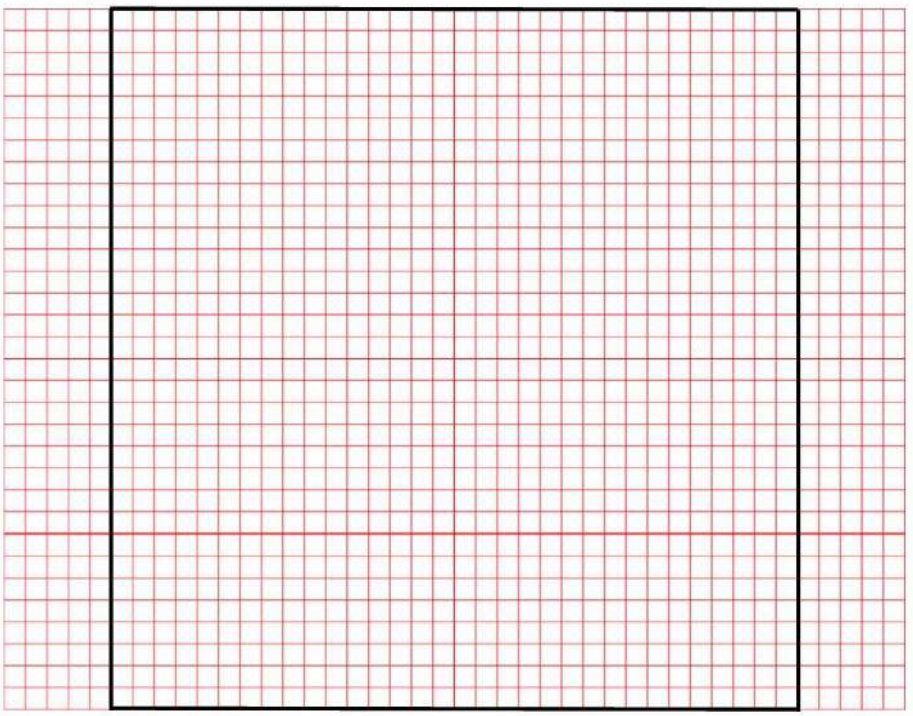
Kare altyapılılarda, çapraz köşe kirişleri kare altyapının kenarortaylarıdır. Yani ilk dört kiriş, ekseni 45° çevrilmiş ikinci bir kare oluşturur. Sistem bu kare şeklin hep 45° döndürülmüş ve giderek küçülerek devam eden şekliyle oluşur.

- Yukarıda verilen kare altyapılı kırlangıç tavan planını inceleyiniz. Çizimde hangi geometrik şekiller yer almaktadır?

- Sizce her katta oluşan karenin bir kenar uzunluğunu bulmak için nasıl bir yol izlenebilir?

- Her katta oluşan kare ve üçgenleri inceleyiniz. Bu şekiller birbirine benzer midir? Benzer ise benzerlik oranı nasıl hesaplanabilir? Düşüncelerinizi sınıfla paylaşınız.

- Aşağıda bir kenarı 32 br olan bir kare verilmiştir. Verilen kare üzerine 7 kat kare kırlangıç tavan inşa ediniz.



- 2. katta oluşturulan karenin bir kenar uzunluğu kaç birimdir? Nasıl bulduğunuzu açıklayınız.

- 5. katta oluşturulan karenin bir kenar uzunluğu kaç birimdir? Nasıl bulduğunuzu açıklayınız.

- 2. ve 5. katta oluşturduğunuz karelerin benzerlik oranını bulunuz.

- 3. ve 4. katta oluşturduğunuz karelerin benzerlik oranını bulunuz.

İlerleyen ardışık katlarda benzerlik oranı açısından bir örüntü var mıdır? Varsa açıklayınız.

3.4. Damal Bebeği

Sınıf Düzeyi: 7. Sınıf

Alt Öğrenme Alanı: Çokgenler

Kazanım:

"***M.7.3.2.5.*** *Alan ile ilgili problemleri çözer*.

a) Üçgen, dikdörtgen, paralelkenar, yamuk veya eşkenar dörtgenden oluşan bileşik şekillerin alanlarını bulmayı gerektiren problemlere yer verilir.

b) Dikdörtgenin çevre uzunluğuyla alanını ilişkilendirmeye yönelik çalışmalara yer verilir. Aynı alana sahip farklı dikdörtgenlerin çevre uzunlukları ile aynı çevre uzunluğuna sahip farklı dikdörtgenlerin alanları incelenir." (MEB, 2018, s.69)

TASARIM İLKELERİ	ADIMLAR
Etkinliğin Hedeflediği Kazanımın Analizi	• Etkinlik "*alan ile ilgili problemleri çözer*" kazanımına yöneliktir. Yamuğun alan bağıntısını oluşturmayı öğrendikten sonra uygulanabilecek bir etkinliktir. Aynı zamanda etkinliğin gerçekleştirilebilmesi için paralelkenar, dikdörtgen ve üçgenin alan bağıntılarını da oluşturmayı biliyor olması gerekmektedir. • Programda üçgen, dikdörtgen, paralelkenar, yamuk veya eşkenar dörtgenden oluşan bileşik şekillerin alanlarını bulmayı gerektiren problemlere yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu nedenle etkinlik bileşik şekillerden oluşan alanların hesaplanmasına yönelik tasarlanmıştır. Etkinlik içerisinde Geogebra uygulamasından yararlanılacaktır.
Etkinliğin Tasarlanma Amacı	Etkinliğin amacı öğrencilerin etkinlikte belirtilen adımları takip ederek Geogebra üzerinden geometrik şekillerin çizimlerini yapmalarını ve çizdikleri şekillerin alanlarını farklı geometrik şekillerin alan bağıntılarını kullanarak hesaplamalarını sağlamaktır. Oluşturulan şekillerin alanlarını hesaplamak için farklı yollar bulmaları amaçlanmaktadır.
	Alan konusunda öğrencilerin yaşadıkları bazı zorluklar şöyledir: Öğrenciler; • Yükseklik kavramının alanı bulmak için uygun şekilde kullanamamakta (Akuysal, 2007), • Alan hesabı ile çevre hesabını birbirine karıştırmakta (Dağlı, 2010), • Dörtgenin alanını bulurken satır ve sütun sayılarının çarpılmasıyla olan ilişkisini sezinleyememekte (Çetin, 2020)

	• Bütün şekillerin alanlarını $en \times boy$ olarak genelleştirmektedirler (Çetin, 2020). Bu açıdan öğrencilerin etkinlik sırasında kavramları anlamına uygun olarak kullanması ve yanlış hesaplamaların önüne geçilmesi amacıyla öğrencilerin etkinlik sırasında işlem adımlarını açıklamalarına fırsat verilmesi planlanmıştır.
Öğrenci Bilgisinin Değerlendirilmesi	• Öğretim programı incelendiğinde öğrencilerin hemen öncesinde dikdörtgen, paralelkenar, yamuk ve eşkenar dörtgeni tanıdıkları ve bunlarla ilgili alan bağıntılarını oluşturdukları görülmektedir. • Ayrıca bu etkinlikte öğrencilerin Geogebra uygulamasını kullanmayı bilmeleri gerekmektedir. Çizimlerin gerçekleşmesi için nokta, doğru parçası ve orta nokta gibi kavramlarla ilgili doğru anlayışa da sahip olmaları beklenmektedir.
Etkinlikte İncelenecek Örneklerin Seçimi ve Yönergelerin Yazımı	Etkinlikte ilk olarak öğrencilere Damal bebeklerinden bahsedilerek dikkat çekilecektir. Etkinlik içerisinde Geogebra uygulaması kullanılacağı için öğrencilere nokta, doğru parçası, orta nokta gibi çizim araçlarının kullanımı açıklanacaktır. Daha sonra öğrencilere kıyafet kalıplarını çizmeleri için çizim adımları sırasıyla verilecektir. Kalıplar çizildikten sonra öğrencilerden oluşan şekillerin alanlarını hesaplamaları söylenecektir. Öğrencilerden şekillerin içini yamuk, üçgen ve dikdörtgen gibi şekillerle kaplayarak alanlarını hesaplamaları beklenecek, ardından daha farklı hangi şekillerden faydalanılabileceği sorusu yönlendirilecek ve bu sayede öğrenciler farklı yol arayışlarına gireceklerdir.
Değerlendirme	Öğrenciler aşağıda yer alan kriterler doğrultusunda değerlendirilecektir: • Alan kavramını doğru bir şekilde açıklayabilme, • Üçgen, dikdörtgen, paralelkenar ve yamuğun alan bağıntılarını oluşturabilme, • Geogebra uygulamasını etkinlik amacına uygun şekilde kullanabilme, • Çizim adımlarını takip ederek doğru şekle ulaşabilme, • Çizimlerinin içini şekillerle doldurarak alan hesabı yapabilme, • Alan hesabı için farklı yollar sorulduğunda farklı yollar bulabilme, • Hesaplama sırasındaki işlem adımlarını sınıf içerisinde paylaşabilme, • Sınıf arkadaşlarının açıklamalarını etkin bir şekilde dinleme, • Etkinliği belirlenen süre içerisinde tamamlayabilme.
	• Etkinliğin uygulanma süresi 40 dakikadır. • Öğrenciler bireysel çalışacaktır. Gerektiği durumlarda akran öğrenmesine başvurulabilir.

Etkinlik Uygulama Sürecinin Tasarımı	• Her öğrencinin Geogebra uygulamasını kullanabileceği bir sınıf ortamı sağlanmalıdır. • Öğretmen etkinlik süresince öğrencilerin çizimlerini kontrol ederek yanlış çizimlerin ortaya çıkmasını önlemeli ve uygun yönlendirmelerle yanlış çizimlerin düzeltilmesini sağlamalıdır. • Öğrencilere sık sık söz hakkı vererek düşüncelerini paylaşmaları için fırsat verilmelidir. • Öğretmen tüm öğrenciler çizimlerini tamamladıktan sonra doğru çizimi sınıfla paylaşmalıdır.

Kazanıma yönelik olarak tasarlanan etkinlik aşağıda sunulmaktadır.



Görsel 1. Oyuncak bebekler (Aghayan, 2017).

Damal yöresinde 45-50 yaş üzeri kadınların günümüzde de giydiği kıyafetlerin plastik ya da tahta bebeklere giydirilmesiyle hazırlanan bebeklere "Damal Bebeği" adı verilmektedir. Bu bebeklerin kıyafetleri el işlemesi ve emeği olan boncuk işlemeli başlıklar, yöresel motiflerin işlendiği önlük, üçetek, entari gibi parçalar içermektedir (Türk Patent Enstitüsü, 2002). Damal bebekleri, zengin Türk motifleri ile süslenmiş giyim kuşam kültürünün yaşatılması adına güzel bir el emeği ürünüdür (Timur & Gündoğdu, 2020). Yöresel kıyafetler ve işlemelerle hazırlanan bu folklorik bebekler 1996 yılında Japonya'da düzenlenen bir yarışmanın el emeği kategorisinde dünya birincisi olmuştur. Geleneksel Damal kadın kıyafetleri, giyen kişinin özelliklerine göre de farklı ayrıntılar taşımaktadır. En belirgin farklılık ise evli kadın kıyafetleri ile genç kız kıyafetleri arasında görülmektedir. Örneğin evli kadın kıyafetlerinde başa keten denilen beyaz bir örtü kullanılırken genç kız kıyafetlerinde bu beyaz örtü bulunmamaktadır (Sakin, 2016).

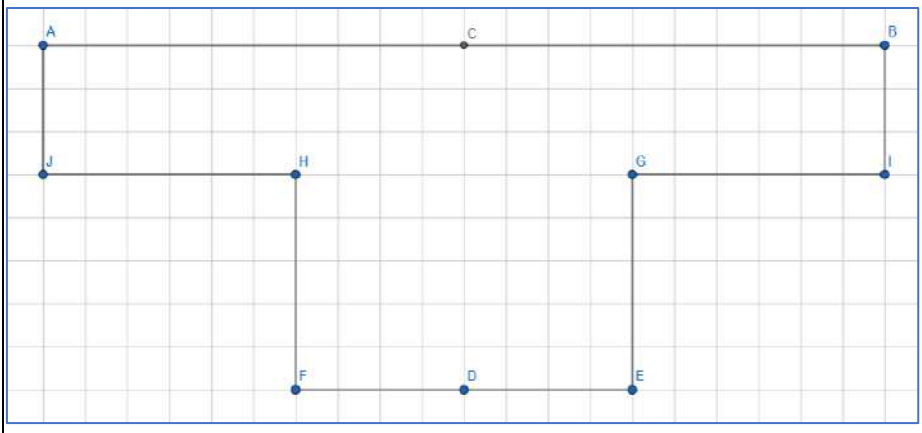
Bu bebeklerin kıyafetlerinin nasıl hazırlandığını merak ediyor musunuz? Bu etkinliğimizde Damal bebeği yapmak için kullanılan birkaç kıyafet kalıbı çizeceğiz ve bu kalıpların alanlarını hesaplayacağız.

Şimdi kalıpları çizmeye başlayalım.

Gömlek Kalıbı

1. Geogebra uygulamasında verilen uzunlukta doğru parçası aracıyla 20 birimlik bir doğru parçası çiziniz.
2. Orta nokta veya merkez aracı yardımıyla çizdiğiniz doğru parçasının orta noktasını bulunuz.
3. Başlangıçta çizilen doğru parçasına dik olacak şekilde orta noktadan aşağıya doğru 8 birim inerek işaretleyiniz.
4. İşaretlediğiniz noktadan sağa ve sola doğru 4 birim olacak şekilde iki doğru parçası çiziniz.
5. Daha sonra her iki doğru parçasının ucundan onlara dik olacak şekilde yukarı doğru 5 birimlik iki doğru parçası çiziniz.
6. Son çizdiğiniz sağdaki doğru parçasının sağından ve soldaki doğru parçasının da solundan onlara dik olacak şekilde 6 birimlik iki doğru parçası çiziniz.
7. Son çizdiğiniz doğru parçalarının ucundan yukarı doğru 3 birimlik doğru parçaları çizerek başlangıçta çizdiğiniz doğru parçası ile birleştiriniz.
8. Kalıbı çizme adımlarını tamamladıktan sonra elde ettiğiniz bu kalıbın alanını hesaplayınız.

Elde edilecek kalıp aşağıdaki şekildedir:



Kolçak Kalıbı

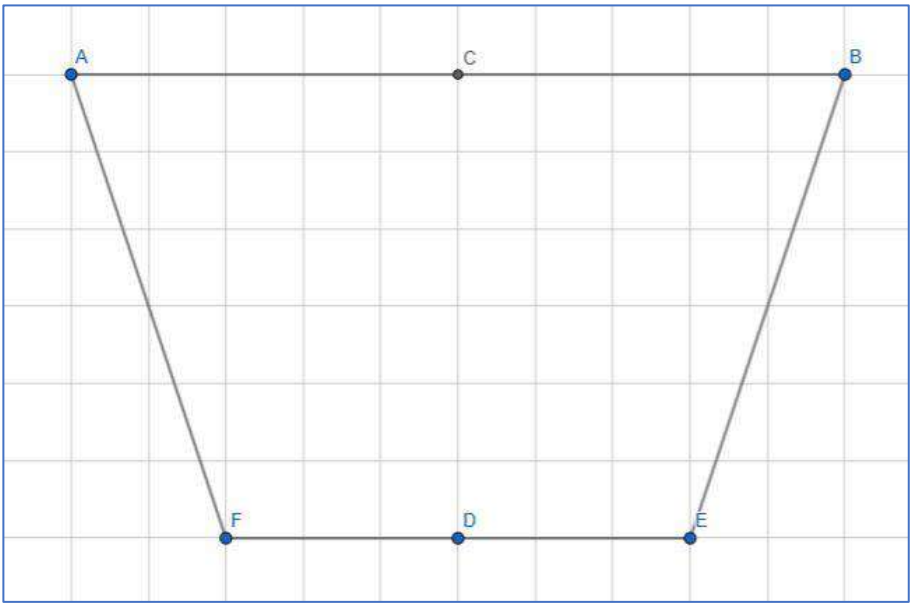
1. Geogebra uygulamasında verilen uzunlukta doğru parçası aracıyla 10 birimlik bir doğru parçası çiziniz.
2. Orta nokta veya merkez aracı yardımıyla çizdiğiniz doğru parçasının orta noktasını bulunuz.

3. Başlangıçta çizilen doğru parçasına dik olacak şekilde orta noktadan aşağıya doğru 6 birim inerek işaretleyiniz.

4. İşaretlediğiniz noktadan sağa ve sola doğru olacak şekilde 3 birimlik iki doğru parçası çiziniz.
5. Son olarak çizdiğiniz doğru parçalarının uçlarını başlangıçta çizdiğiniz doğru parçasının uçları ile birleştiriniz. Sağ taraftaki uçları birbiri ile sol taraftaki uçları birbiri ile birleştiriniz.

6. Kalıbı çizme adımlarını tamamladıktan sonra elde ettiğiniz bu kalıbın alanını hesaplayınız.

Elde edilecek olan kalıp aşağıdaki şekildedir:



Pijama Kalıbı

1. Geogebra uygulamasında verilen uzunlukta doğru parçası aracıyla 20 birimlik bir doğru parçası çiziniz.

2. Orta nokta veya merkez aracı yardımıyla çizdiğiniz doğru parçasının orta noktasını bulunuz.

3. Başlangıçta çizilen doğru parçasına dik olacak şekilde orta noktadan aşağıya doğru 15 birim inerek işaretleyiniz.

4. İşaretlediğiniz noktadan sağa ve sola doğru 2 birim ilerleyerek iki nokta işaretleyiniz.

5. Son işaretlediğiniz noktalardan sağdaki noktadan sağa doğru soldaki noktadan ise sola doğru 6 birimlik iki doğru parçası çiziniz.

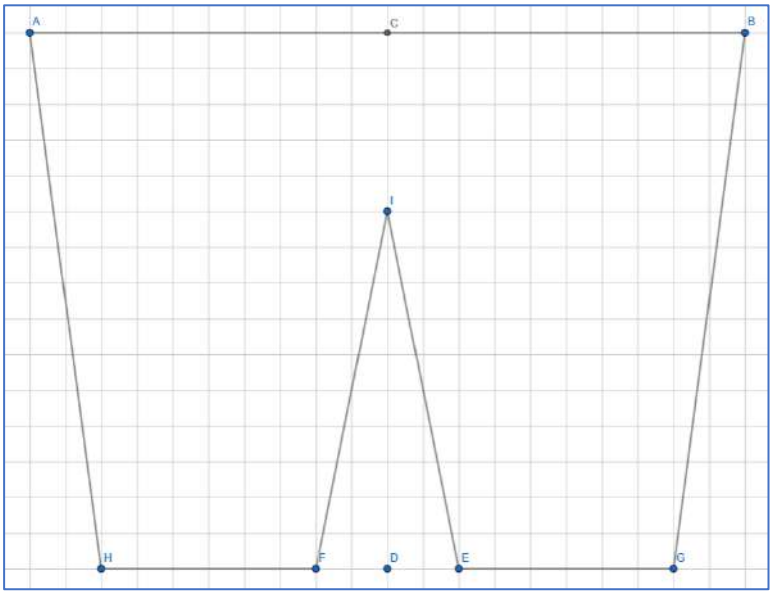
6. Başlangıçta çizdiğiniz 20 birimlik doğru parçasının orta noktasından 5 birim aşağı inerek bir nokta işaretleyiniz.

7. Bir önceki adımda işaretlediğiniz noktayı 4. adımda işaretlediğiniz diğer iki nokta ile birleştiriniz.

8. Son olarak 5. adımda çizdiğiniz 6 birimlik doğru parçalarının uçlarını başlangıçta çizdiğiniz doğru parçasının uçları ile birleştiriniz.

9. Kalıbı çizme adımlarını tamamladıktan sonra elde ettiğiniz bu kalıbın alanını hesaplayınız.

Elde edilecek kalıp aşağıdaki şekildedir:



Oluşturduğunuz bu şekillerin alanlarını hesaplarken hangi geometrik şekillerden yararlandınız?

Kullandığınız şekiller dışında alan hesaplamak için başka şekiller kullanılabilir mi? Bir kalıp üzerinden örnek vererek açıklayınız.

3.5. Türklerde At

Sınıf Düzeyi: 7. Sınıf

Alt Öğrenme Alanı: Çember ve Daire

Kazanım:

"***M.7.3.3.3.*** *Dairenin ve daire diliminin alanını hesaplar.*

Merkez açı ile daire diliminin alanı ilişkilendirilirken orandan yararlanmaya yönelik çalışmalara yer verilir." (MEB, 2018, s.69).

TASARIM İLKELERİ	ADIMLAR
Etkinliğin Hedeflediği Kazanımın Analizi	• Etkinlik kazanımın "*daire diliminin alanını hesaplar*" bölümüne yöneliktir. Bu etkinlik çemberde merkez açı kavramı, dairenin ve daire diliminin alanını hesaplama öğrenildikten sonra ele alınabilir. • 2018 yılı matematik öğretim programında bu kazanım için "merkez açı ile daire diliminin alanı ilişkilendirilirken orandan yararlanmaya yönelik çalışmalara yer verilir" ifadesi yer almaktadır. Etkinlikte bu durum da dikkate alınmıştır.
Etkinliğin Tasarlanma Amacı	Etkinliğin amacı öğrencilerin alan hesabını gerçek yaşam örnekleri ile ilişkilendirerek anlamlandırmalarını sağlamaktır. Etkinlikte daire dilimine ek olarak kare, paralelkenar gibi daha önce öğrenmiş olduğu geometrik şekillerin de alanlarını hesaplaması beklenmektedir. Öğretim programında da belirtildiği gibi öğrencilerin bu etkinlik esnasında merkez açı, daire dilimi ve daire alanı arasındaki ilişkiyi orandan faydalanarak bulmaları amaçlanmaktadır.
Öğrenci Bilgisinin Değerlendirilmesi	• Öğretim programına bakıldığında çember, daire, merkez açı, çember parçası ve daire dilimi kavramlarının sırasıyla verildiği görülmektedir. Öğrenciler etkinlik sürecinde daire dilimi alanını hesaplayacakları için bu kavramları tanıyor olmaları gerekmektedir. • Merkez açı ile daire diliminin alanını ilişkilendirme aşamasında orandan faydalanacakları için öğrencilerin oran kavramını anlamlandırmaları ve kullanmaları beklenmektedir. • Ayrıca bu etkinlikte öğrencilerden, etkinliğin gerekli adımlarında farklı geometrik şekillerin alan bağıntılarını oluşturmaları istenmektedir.

Etkinlikte İncelenecek Örneklerin Seçimi ve Yönergelerin Yazımı	Etkinlikte ilk olarak öğrencilere basit bir hesaplama sorulacaktır. İpin hareketi göz önüne alınarak taradığı alanın bir daire dilimi olduğunu fark etmeleri sağlanacaktır. Gerektiği durumlarda Geogebra uygulamasına başvurulacaktır. Ardından öğrencilerden, merkez açıyı belirlemeleri ve daire diliminin alanını hesaplamaları istenecektir. Bir sonraki örnekte ise ipin hareket ederek bir daireyi oluşturduğunu anlayarak alanı hesaplamaları beklenecektir. Üçüncü örnek için öğrencilerden, verilen bilgiler doğrultusunda plan çizmeleri istenecektir. Öğrencilerden minimum alanı kaplayacak şekilde plan çizmeleri istendiği için birden fazla plan çizerek bunları karşılaştırmaları beklenecektir. Son örnekte yine öğrencilerin uygun çizimi yapmaları istenmektedir. Çalışma kağıdında yer alan şekil üzerinde pergel ve cetvel ile çizim yapmaları istenecektir.
Değerlendirme	Öğrenciler aşağıda belirtilen kriterler doğrultusunda değerlendirilecektir: • Daire ve daire diliminin alanını hesaplayabilme, • Daire diliminin alanını hesaplarken orandan doğru şekilde yararlanabilme ve oran hakkında yorum yapabilme, • Verilmeyen merkez açıları bulabilme, • İpin hareketi ile oluşacak alanın ne olduğu hakkında yorum yapabilme, • İp uzunluğunun yarıçap, ipin bağlı olduğu köşeye ait açının ise daire diliminin merkez açısı olduğunu anlayabilme, • Uzun ve kısa olan ipleri farklı açılara sahip köşelerden hangisine yerleştireceği hakkında yorum yapabilme, • Fikir ve düşüncelerini sınıfla paylaşabilme, • Çizim etkinliğinde planları çizebilme, • Etkinliği belirlenen süre içerisinde tamamlayabilme, • Sınıf arkadaşlarının düşüncelerini etkin dinleme.
Etkinlik Uygulama Sürecinin Tasarımı	• Etkinlik için ayrılacak süre 40 dakikadır. • Öğretmen etkinlik boyunca öğrencilere rehberlik edecek ve gerekli durumlarda GeoGebra gibi dinamik geometri uygulamalarından faydalanacaktır. • Her öğrenci ile çizim yapacakları çalışma kâğıdı paylaşılacaktır. • Etkinlik bireysel olarak uygulanacak ve öğrenciler süreç içerisinde soru ve düşüncelerini sınıfla paylaşabilecektir. • Öğretmen, etkinlik sonunda öğrencilerden planını paylaşmak isteyen öğrencilere planlarını paylaşma fırsatı verecek ve tüm sınıfın doğru sonuca ulaşmış olduğundan emin olacaktır.

Kazanıma yönelik olarak etkinlik tasarım ilkeleri doğrultusunda planlanan etkinlik aşağıda sunulmaktadır.



Görsel 1. Türk Atı (Barye, 1847'den önce)

Eski çağlarda, Türklerin sosyal ve ekonomik hayatları, çoğunlukla atlı/göçebe kültüre dayanmaktaydı (Belek, 2015). Tarihe bakıldığında atlarla en çok ilgilenen milletin Türkler olduğu görülmektedir. Türkler için at, ulaşım, yük taşıma, savaş aracı, ticaret malı gibi birçok işlev görmektedir. Bozkır hayatını kolaylaştırmış ve insanlara yarar sağlamıştır. Tüm bunlar atın, Türk yaşamındaki önemini göstermektedir (Yılmaz & Toraman, 2020).

At, Türk yaşamında varlık gösterdiği gibi Türk kültüründe de kendine yer edinmiştir. Hayatlarının büyük kısmını at üzerinde sürdürdüğü için Türklerde atla ilgili yüksek bir kültür olmuştur. Türkler atlı kültürün oluşturucusu, yayıcısı ve geliştiricisi olarak anılmaktadır (Durmuş, 2021).

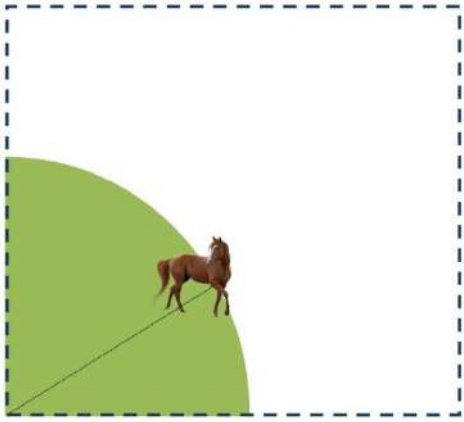


Görsel 2. Dağlardaki Göçebeler (Gurkin, 1870,1937)

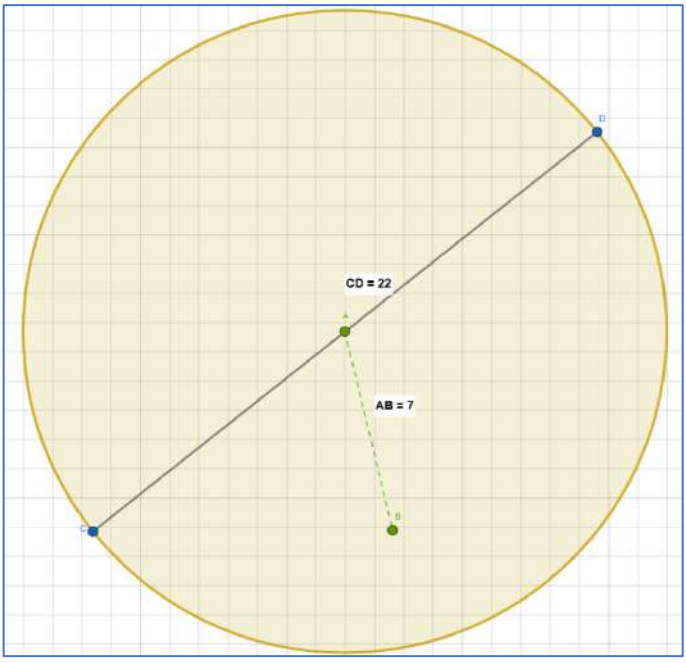
Anadolu'da konargöçer yaşayan bir aile, göç sırasında kendilerine eşlik eden atlarını yerleştikleri yerlerde yetiştirmektedir. Farklı geometrik şekillerdeki arazilerde atlarını ip yardımıyla bağlayarak bu alanlarda gezinmelerini sağlamaktadırlar.

(Tüm etkinlik boyunca π = 3 alınız.)

1) Yandaki şekilde görüldüğü gibi bir kenar uzunluğu 10 metre olan kare biçimindeki bir arazinin köşesine bir at 4 metre uzunluğundaki iple bağlanmıştır. At ipe bağlı olarak arazinin belli bir kısmında otlayabilmektedir. Buna göre atın otlayabileceği alan tüm arazi alanının ne kadarıdır?



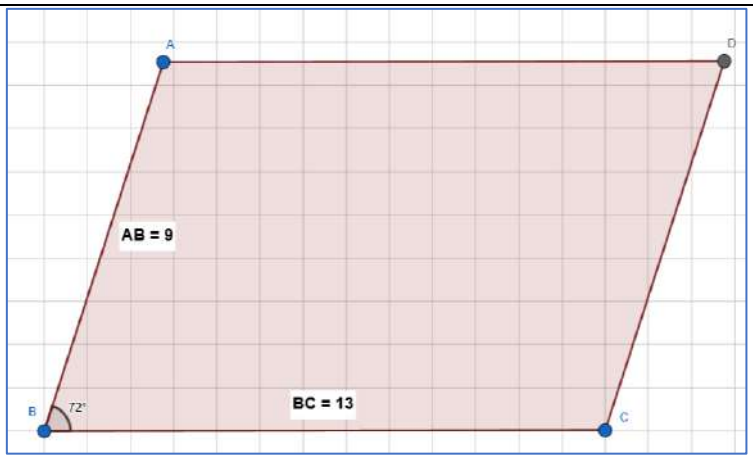
Yanda görüldüğü gibi at kare şeklindeki arazi üzerinde daire dilimi şeklinde bir alanda otlayabilmektedir.



2) Yanda verilen dairesel arazide A noktası dairenin merkezi ve CD doğru parçası da dairenin çapıdır. Atın bağlanacağı ip uzunluğu 7 metre olarak verilmiştir. Buna göre arazinin otlanmak için kullanılmayacak olan alanı ne kadardır?

3)

[AD]//[BC] , [AB] //[DC]



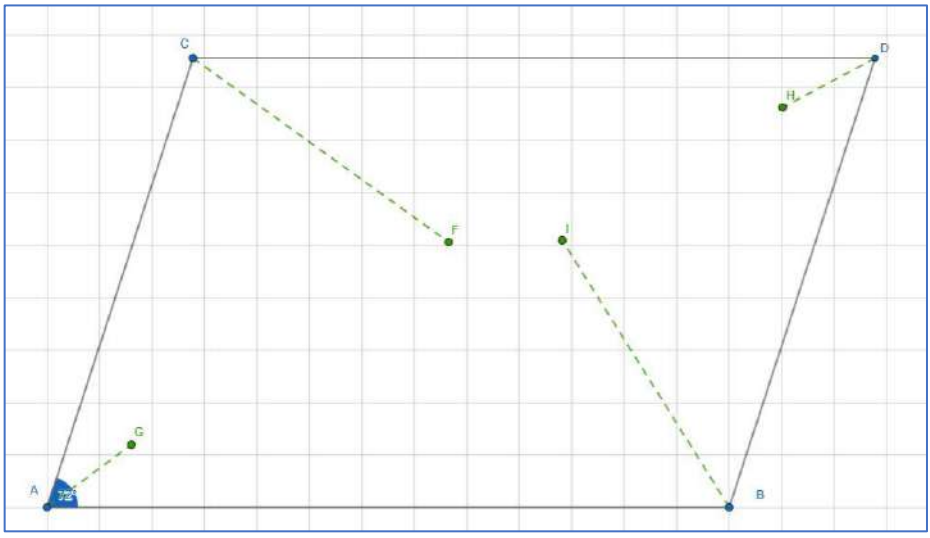
|AB| = 9 m

|BC| = 13 m

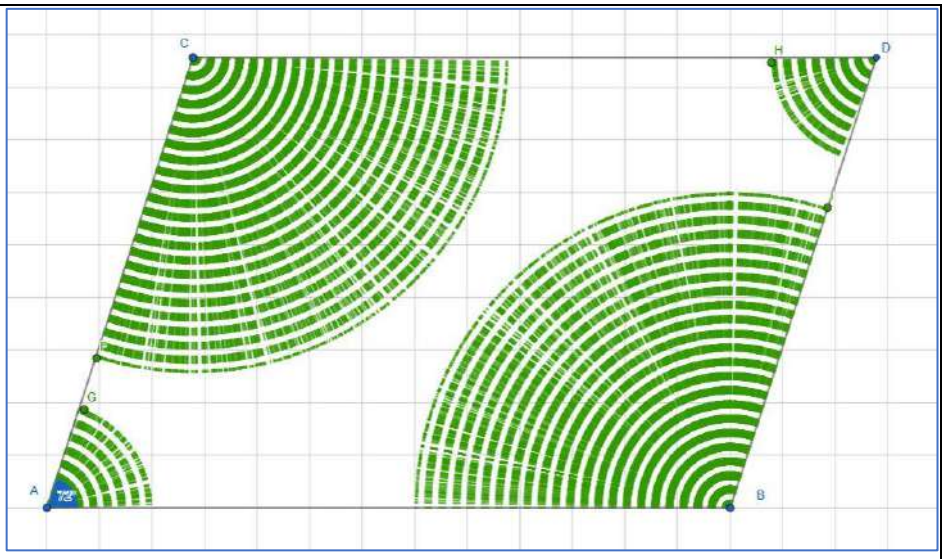
$m(\widehat{ABC}) = 72^{\circ}$

Şekilde verilen araziye yerleşen göçebe aile 4 atını arazinin köşelerine bağlayacaktır. Atları bağlamak için 6 ve 2 metre uzunluğunda ikişer adet ip bulunmaktadır. Otlanmak için kullanılacak alan dışında kalan bölüme ise çadırlarını kuracak olan bu aile çadır için maksimum alan ayırmak istemektedir. Buna göre bu dört atın yerleşimini nasıl planlarsınız?

Çizim 1: 6 metrelik ipler B ve C, 2 metrelik ipler A ve D köşelerine bağlanırsa otlanmak için ayrılan alan ne kadar olur?

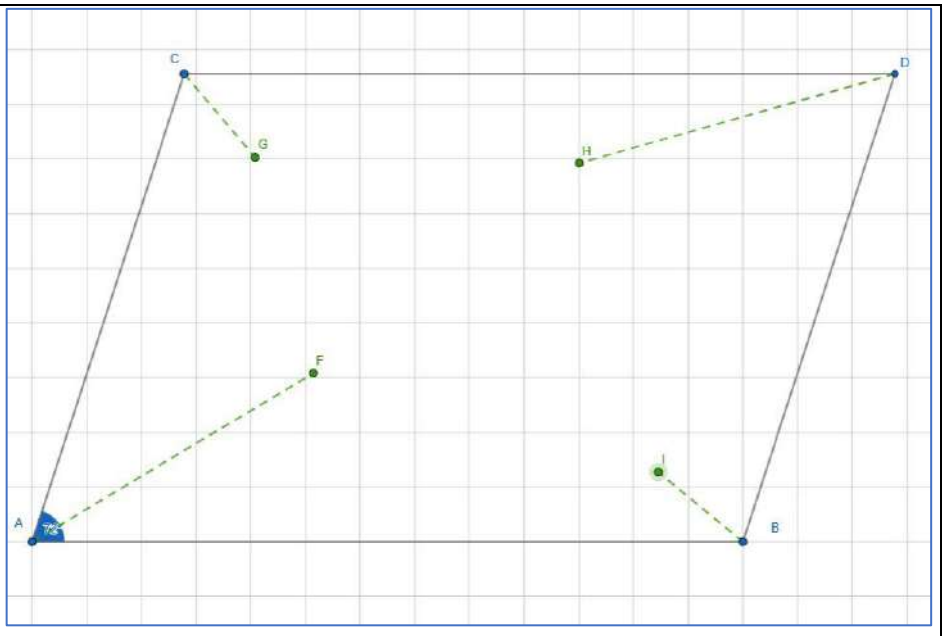


(Daire dilimlerinin paralelkenar üzerinde kapladığı alan aşağıdaki gibi olur.)

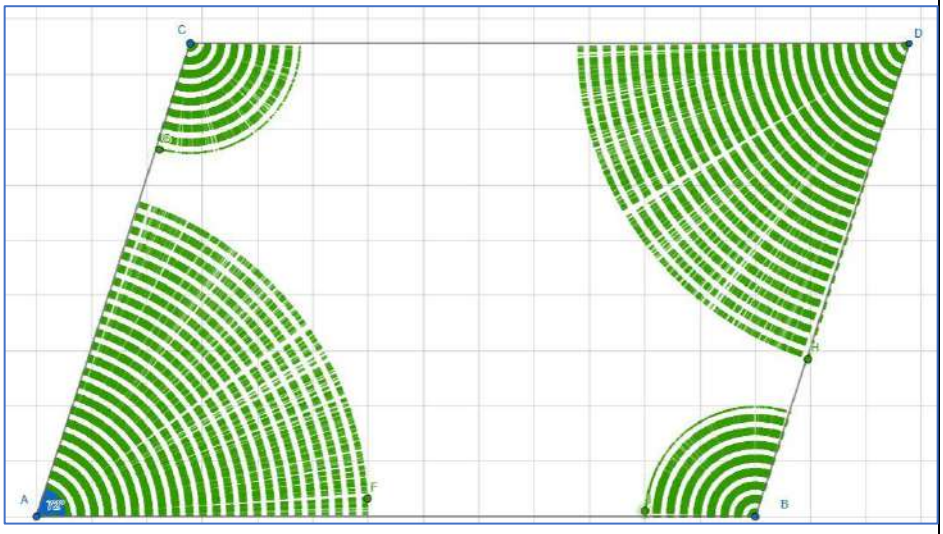


Burada daire dilimlerinin alanlarını hesaplayıp arazinin tamamından çıkartmalısınız. Konaklama için ayrılacak olan alanın maksimum olması istendiğini hatırlayalım. Başka bir plan çizilebilir mi? Deneyiniz.

Çizim 2: 6 metrelik ipler A ve D, 2 metrelik ipler B ve C köşelerine bağlanırsa otlanmak için ayrılan alan ne kadar olur?



(Daire dilimlerinin paralelkenar üzerinde kapladığı alan aşağıdaki gibi olur.)

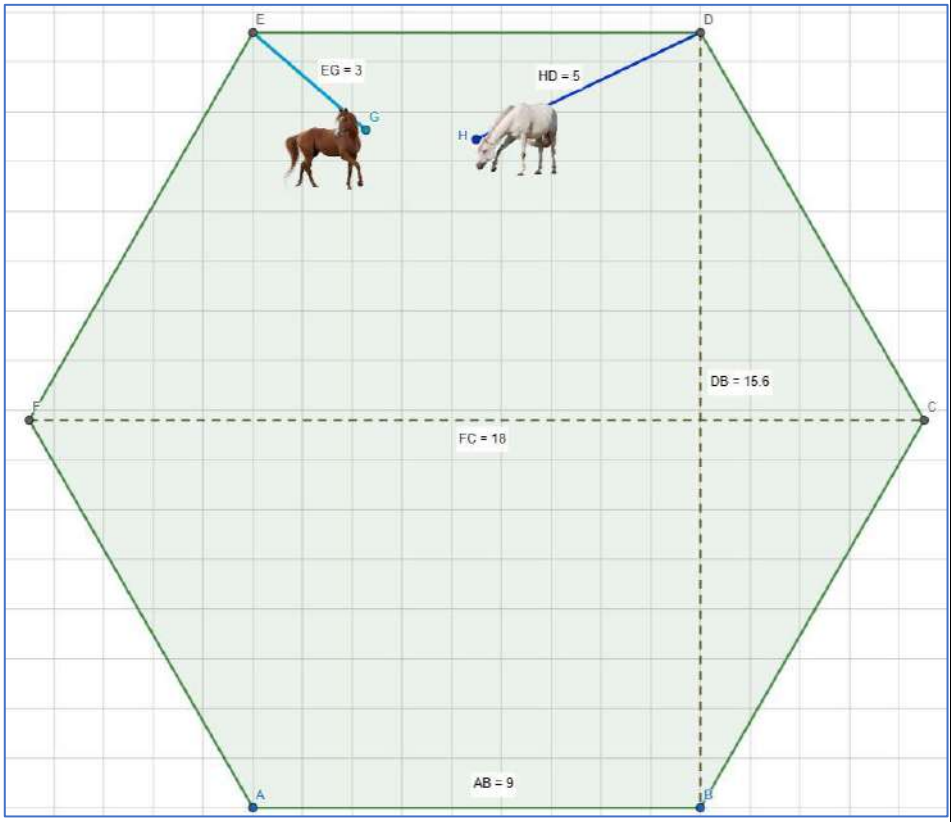


Bu planda oluşan alanları hesaplayınız. Hangi çizimde konaklama için ayrılan alan daha fazladır? Başka bir plan çizilebilir mi? Tartışınız.

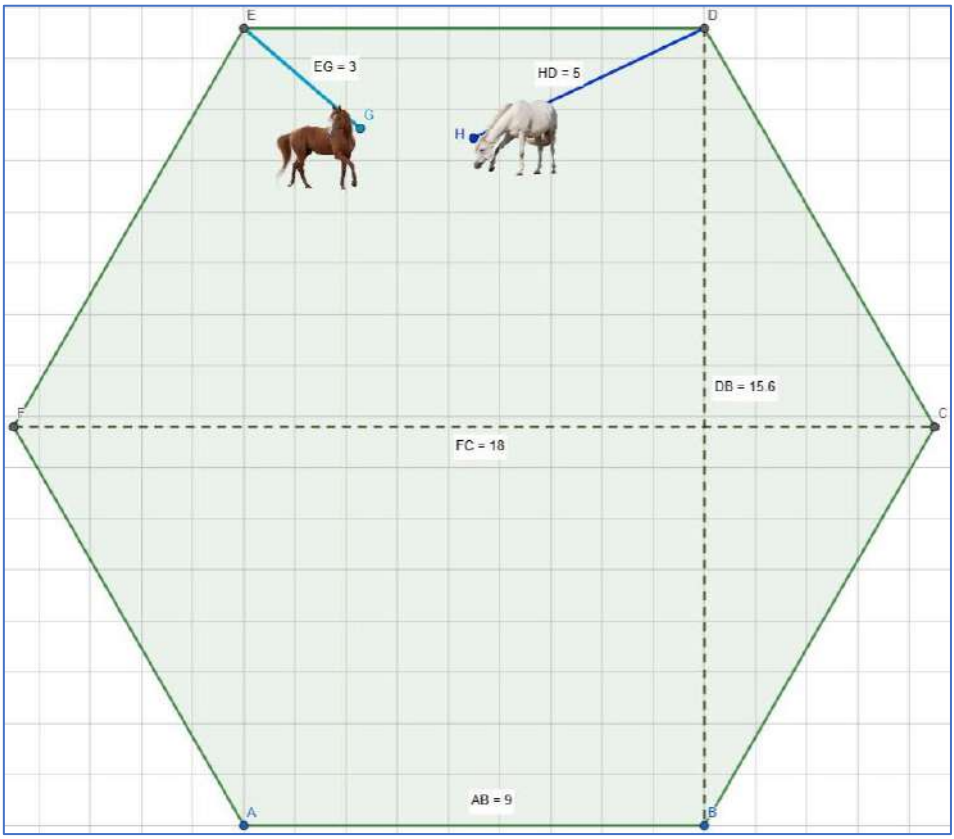
4) Bir kenar uzunluğu 9 metre olan düzgün altıgen şeklindeki araziye 3 ve 5 metre boylarında iki iple atlar bağlanmıştır. Geriye kalan iki atın bağlanması için 13 metre uzunluğunda ip kalmıştır.

- Atların otlayabilecekleri alanların birbiri ile çakışmaması şartıyla ipin tamamı kullanılarak kalan iki at nasıl bağlanılabilir? (Çalışma kâğıdında yer alan şekil üzerinde cetvel ve pergel yardımıyla denemeler yapınız.)

- Atlar bağlandıktan sonra arazide otlanmak için kullanılmayan alan ne kadardır?



Çalışma Kâğıdı



3.6. Serpuşlar

Sınıf Düzeyi: 6. Sınıf

Öğrenme Alanı: Geometri ve Ölçme

Kazanım:

"***M.6.3.3.2.*** *Bir çemberin uzunluğunun çapına oranının sabit bir değer olduğunu ölçme yaparak belirler.*

Bu sabit değere π (pi) denildiği vurgulanır. π ile ilgili problemler verildiğinde, kullanılması istenen yaklaşık değer her seferinde "π'yi 3 alınız; 22/7 alınız; 3,14 alınız." gibi ifadelerle belirtilir." (MEB, 2018, s.63).

TASARIM İLKELERİ	ADIMLAR
Etkinliğin Hedeflediği Kazanımın Analizi	• Etkinlik kazanımın "*π (pi) sabitinin değerini ölçme yaparak belirler*" bölümüne yöneliktir. Öğrenci çemberin merkezini, yarıçapını ve çapını tanıdıktan sonra uygulanabilecek bir etkinliktir. Belirlenen sabit değerin π (pi) olarak adlandırıldığını öğrenecektir. • 2018 yılı matematik öğretim programında bu kazanımı gerçekleştirirken π ile ilgili problemler verildiğinde, kullanılması istenen yaklaşık değer için her seferinde "π'yi 3 alınız; 22/7 alınız; 3,14 alınız" gibi ifadeler bulunması gerektiği belirtilmektedir. • Programda bir sonraki kazanım olarak "çapı veya yarıçapı verilen bir çemberin uzunluğunu hesaplamayı gerektiren problemleri çözer" ifadesi yer almaktadır. Bu kazanım doğrultusunda öğrencilerin π'yi keşfettikten sonra çemberin uzunluğunu verecek olan formülü kendilerinin oluşturması sağlanacaktır. Bir önceki kazanımda ise (M.6.3.3.1.) pergel kullanmaya yönelik çalışmalara yer verilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. Etkinliğin son aşamasında öğrenci pergel yardımıyla bir çember çizecek ve çapını ölçerek çevresini bulmaya çalışacaktır.
Etkinliğin Tasarlanma Amacı	Etkinliğin amacı öğrencilerin π sabit değerini doğrudan değil kendi ölçümleri doğrultusunda keşfetmelerini ve keşfettikleri bu sabiti kullanarak çemberin çevresini verecek olan formülü kendilerinin yapılandırmasını sağlamaktır. Etkinlikte yeni bir kavramın öğretimi gerçekleşecektir. Daha önceden öğrenilmiş kavramların kullanılması, yeni amaca göre uygulanması ve ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Öğrenci Bilgisinin Değerlendirilmesi	• Alan yazında konuya ilişkin belirtilen öğrenci güçlükleri şöyledir; a) Çember ve dairenin özelliklerini belirleme konusunda kavram yanılgısına düşmekte, çember ve daire kavramlarını birbirlerine karıştırmaktadırlar (Özerbaş & Kaygusuz, 2012). b) Çemberi şekil yönünden tarif edebilmekte ancak bu konuda temel kavram bilgisine sahip olmamaktadırlar (Yenilmez& Demirhan, 2013). c) Merkezin bir nokta olduğu ve yerini belirleme ile ilgili güçlükler yaşamakta, çap ve yarıçap uzunluğunu belirlemede, bunların çiziminde, çap ve yarıçap arasındaki ilişkide yanılgıya düşmektedirler (Özerbaş & Kaygusuz, 2012). Bu doğrultuda etkinlik sürecinde öğrenciler, yeni kavramı yapılandırırken kendi deneyim ve hesaplamaları sonucunda yönlendirilecek ve anlamlı bir şekilde formül oluşturmaları beklenecektir. Öğretim programı incelendiğinde bir önceki kazanımda öğrencilerin çember çizebildikleri ve merkez, çap ve yarıçapını tanıdıkları belirtilmiştir. Bu kavramları herhangi bir yanılgıya düşmeden etkinlik sürecinde kullanabilmeleri beklenmektedir.
Etkinlikte İncelenecek Örneklerin Seçimi ve Yönergelerin Yazımı	Etkinlikte ilk olarak Osmanlı serpuşlarından bahsedilecek ve görseller paylaşılacaktır. Öğrencilerin etkinlik sürecinde kavram yanılgısına düşmelerini önlemek amacıyla çember, merkez, çap, yarıçap kavramları hatırlatılacaktır. Ardından serpuşların yer aldığı tabloda öğrencilerin boşlukları doldurması istenecektir. Çevre/çap sütununda öğrencilerin ondalık sayılarla işlem yapmaya uğraşarak asıl hedeflenen kazanımdan uzaklaşmamaları amacıyla etkinlik sürecinde hesap makinesi kullanılması önerilmektedir. Öğrencilerin π sabitini keşfettikten sonra çemberin çevresine yönelik bir formül geliştirmeleri beklenecektir.
	Öğrenciler aşağıda belirtilen kriterler doğrultusunda değerlendirilecektir: • Çember, merkez, çap ve yarıçap kavramlarını doğru bir şekilde açıklayabilme, • İşlem sırasında hesap makinesini amacına uygun ve doğru olarak kullanabilme, • Çevre/çap yani π sabitini işlemlerle keşfedebilme, • π sabitinden yola çıkarak çemberin çevresini verecek formül geliştirebilme, • Pergel yardımıyla çember çizebilme ve çapından yola çıkarak çizilen çemberin çevresini hesaplayabilme,

Değerlendirme	• Hesaplama sırasındaki işlem adımlarını sınıf içerisinde paylaşabilme, • Sınıf arkadaşlarının açıklamalarını etkin bir şekilde dinleme, • Etkinliği belirlenen süre içerisinde tamamlayabilme.
Etkinlik Uygulama Sürecinin Tasarımı	• Etkinliğin uygulanma süresi 40 dakikadır. • Öğrenciler etkinlik sürecinde bireysel çalışacaktır. Gerektiği durumlarda akran öğrenmesine ya da öğretmen rehberliğine başvurulabilir. • Her öğrenciye serpuş tablosunun yer aldığı etkinlik kağıdı dağıtılmalıdır. • Öğretmen, etkinlik kağıdında neler istendiğini öğrencilerin anlayacağı şekilde açıklamalıdır. • Öğretmen etkinliğin son aşamasında öğrencilerin çember çizimlerini kontrol ederek yanlış çizimlerin ortaya çıkmasını önlemeli ve yanlış çizimleri doğru yönlendirmeler ile düzeltmelidir. • Öğrencilere söz hakkı vererek düşüncelerini paylaşmaları ya da sorularını sorabilmeleri için fırsat verilmelidir.

Kazanıma yönelik olarak etkinlik tasarım ilkeleri doğrultusunda planlanan etkinlik aşağıda sunulmaktadır.



Osmanlı Devleti'nde insanlar serpuşları toplum içindeki statülerinin bir simgesi olarak kullanmışlardır. Ölümden sonra da bu simge mezar taşlarının başlığı olarak kullanılmaktaydı. Mezar taşlarına işlenen serpuşlar, Türk kültürünün günümüze aktarılması ve toplumsal statü anlayışının giyime yansımasının önemli bir göstergesidir. Aynı zamanda bu serpuşlar toplumda zümrelerin yer aldığı bir yapının olduğunu işaret etmektedir (Gündoğdu & Şeyban, 2021).

Görsel1. Osmanlı Devlet Yöneticilerini Tasvir Eden Bir Resim (Brindesi, 19 yy.)

Aşağıda yer alan serpuş çeşitlerinin baş çevresi ve yarıçap uzunlukları verilmiştir. Yarıçap uzunluklarından her bir serpuşun çap uzunluğunu bulunuz. Hesap makinesi yardımı ile de her bir başlık için çevre/çap oranını hesaplayınız (Virgülden sonra sadece 2 basamak alınız.)

(Serpuşların olduğu tablolar anonim Yunan ressam tarafından 1809 yılı civarında yapılmıştır.).

Serpuş	Baş çevresi	Yarıçap (r)	Çap (R)	Çevre/Çap
	59 cm	9,39 cm		
	56 cm	8,91 cm		
	57,7 cm	9,18 cm		
	62 cm	9,87 cm		

	64 cm	10,19 cm		

Farklı uzunluk ölçülerine sahip bu başlıkların çevre/çap oranları hakkında ne söylemek istersiniz?

Yalnızca çap uzunluğunu bildiğimiz bir çemberin çevre uzunluğunu hesaplayabilir miyiz?

Yalnızca çevre uzunluğunu bildiğimiz bir çemberin çap uzunluğunu hesaplayabilir miyiz?

Bunlar için geliştirebileceğiniz bir formül var mı?

Pergelleriniz yardımıyla çemberler çiziniz ve çapını ölçerek çevre uzunluğunu ölçmeden bulmaya çalışınız.

KAYNAKÇA

Akuysal, N. (2007). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf ünitelerindeki geometrik kavramlardaki yanılgıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Belek, K. (2015). Eski Türklerde at ve at kültürü (dünden bugüne Kırgız kültürel hayatı örneği). *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, (16), 111-128. https://dergipark.org.tr/en/pub/gaziturkiyat/issue/64865/987225

Biray, N. (2009). 12 hayvanlı Türk takvimi -zamana ve insana hükmetmek-. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *15*(39), 671-682. https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunitaed/issue/2878/39667

Çekiç, E. (2018). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin temel geometrik kavramlar ve çizimler alt öğrenme alanına yönelik kavram yanılgıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Çelikbağ, T. ve Geçen, F. (2019). Matrakçı Nasuh'un topografik minyatürlerinde panoramik görünüm. *Toplum Bilimleri Dergisi*, (27), 744-757. http://dx.doi.org/10.29228/tbd.2007.40301

Çetin, H. (2020). Alan Ölçme ve Öğretimi. E. Ertekin ve M. Ünlü (Ed.), *Geometri ve Ölçme Öğretimi* içinde (s. 645-676). Pegem Akademi.

Dağlı, H. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin çevre, alan ve hacim konularına ilişkin kavram yanılgıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Doyuran, G. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin temel geometri konularında sahip oldukları kavram yanılgıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Durmuş, İ. (2021). Türk Kültür Çevresinde At. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 1-12. https://dergipark.org.tr/tr/pub/asyar/issue/63563/941118

Gündoğdu, O., & Şeyban, L. (2021). Sakarya Osmanlı Mezar Taşlarından Örneklerle Dardağan Serpuşlar. *İSTEM,* (38), 273-302. https://doi.org/10.31591/istem.1036095

Külcü, R. (2015) *Bilim ve düşünce tarihinde ilkçağ dönemi zaman kavramı ve ölçüm teknolojileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz, Antalya. http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/xmlui/handle/123456789/2771

Özerbaş, M. A., & Kaygusuz, Ç. (2012). "Çember Alt Öğrenme" Alanına Ait Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 78-94. https://dergipark.org.tr/tr/pub/esef/issue/28792/308104

Özkan, H. (2013). Geleneksel Erzurum evlerinde kırlangıç örtünün kuruluşu ve son kırlangıç örtü ustası Sırrı Alacakanat. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (28), 19-37. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsed/issue/2581/33220

Sakin, N. (2016). Türkiye'de geleneksel kıyafetlerin yaşatılmasında folklorik yapma bebekler. *Electronic Turkish Studies, 11*(18), 177- 202. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9814

Selvi, H., Z., & Bekiroğlu, Keskin, G. (2017). Matrakçı Nasuh'un Galata ve İstanbul minyatürlerinin harita tekniği açısından incelenmesi. *İSTEM, 29*, 25-39. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/401659

Timur, M. C., & Gündoğdu, Ş. K. (2020). Coğrafi İşaretli Ürünlerin Yerel Kalkınma Üzerine Etkileri: Ardahan İli Örneğinde Bir Değerlendirme. *Ardahan Değerlemeleri-2* (s. 265-285.). Ankara: Nobel Yayınları.

Tolga, A. & Cantürk Günhan, B. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 1-23. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/55588/640185

Türk Patent Enstitüsü. (2002). Damal Bebeği Coğrafi İşaret Sicil Belgesi. https://ci.turkpatent.gov.tr/cografi-isaretler/detay/37914

Yenilmez, K. & Demirhan, H. (2013). Altıncı sınıf öğrencilerinin bazı temel matematik kavramları anlama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 275-292. https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47944/606586

Yılmaz A. & Toraman A (2020). Türk kültüründe at kuyruğu bağlama ve kesme geleneği üzerine bazı tetkikler. *History Studies, 12*(3), 745-763. DOI: 10.9737/hist.2020.852

GÖRSEL KAYNAKÇA

Aghayan, Arminé. (2017). Oyuncak Bebekler. Wikimedia Commons, CC BY-SA 4.0. Görsel üzerinde değişiklik yapılmıştır. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=61520698

Anonim Yunan ressam. (yakl. 1809). Baschavus, Saray Mübaşiri. Wikimedia Commons, Kamu Malı. Görsel üzerinde değişiklik yapılmıştır. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=36059439

Anonim Yunan ressam. (yakl. 1809). Reis Efendi veya Osmanlı İmparatorluğu'nun Hariciye Nazırı. Wikimedia Commons, Kamu Malı. Görsel üzerinde değişiklik yapılmıştır. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=33504955

Anonim Yunan ressam. (yakl. 1809). Sadrazam veya Osmanlı İmparatorluğu'nun Sadrazamı. Wikimedia Commons, Kamu Malı. Görsel üzerinde değişiklik yapılmıştır. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=33504952

Anonim Yunan ressam. (yakl. 1809). Tören üniformalı Yeniçeri Aşçıbaşı. Wikimedia Commons, Kamu Malı. Görsel üzerinde değişiklik yapılmıştır. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=36059438

Anonim Yunan ressam. (yakl. 1809). Yeniçeri'nin üçüncü tümen komutanı Kul Kethüdası. Wikimedia Commons, Kamu Malı. Görsel üzerinde değişiklik yapılmıştır. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=33504924

Barye, Antoine-Louis.(1847'den önce). Türk Atı, Sol Ayak Kaldırılmış, Metropolitan Sanat Müzesi. Wikimedia Commons, CC0. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=60160583

Brindesi, Giovanni Jean. (19.yy). Osmanlı Devlet Yöneticilerini Tasvir Eden Bir Resim, Milli Kütüphane. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=95199135

Gurkin, Grigory. (1870-1937). Dağlardaki Göçebeler, Altay Bölgesi Devlet Müzesi. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=46922905

Matrakçı Nasuh. (1537). Matrakçı Nasuh – İstanbul. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Matrak%C3%A7%C4%B1_Nasuh_-_%C4%B0stanbul.jpg

4. BÖLÜM

VERİ İŞLEME VE OLASILIK ÖĞRENME ALANLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLER

Beyza Nur TOPOL

Bu bölüm için 7 farklı etkinlik tasarlanmıştır. Beşinci sınıf düzeyinde tasarlanan ilk etkinlikte külliyelerden yola çıkarak öğrencilerin araştırma sorusu oluşturmaları istenmiştir. Altıncı sınıf düzeyinde tasarlanan mangala etkinliğinde, mangala oyunundaki galibiyetlerden yola çıkarak öğrencinin ortalama kavramını anlamlandırması hedeflenmiştir. Yedinci sınıf düzey için tasarlanan etkinlikte halı-kilim desenlerinde yer olan motifler için veri toplamaları ve bu verileri farklı gösterim yöntemleri ile göstermeleri istenmiştir. Bu sayede aynı veri grubu ile temsil edilmiş olan farklı gösterim yöntemlerinin karşılaştırılması sağlanmıştır. Sekizinci sınıf düzeyi için tasarlanan Türk damgaları etkinliği ile farklı gösterim yöntemlerinin üstün veya zayıf yönlerine dikkat çekilmiştir. Olasılık öğrenme alanı için tasarlanan ilk etkinlikte Türk kadın kıyafetlerini içeren pullar ile olası durum kavramı ilişkilendirilmiştir. İkinci etkinlikte Maaday Kara destanındaki olayların olma olasılıklarının belirlenmesi istenmiştir. Son olarak üçüncü etkinlikte ise misafir taşları ile basit olayların olasılık durumları ilişkilendirilmiştir.

4.1. Külliyeler

Sınıf düzeyi: 5. Sınıf

Alt Öğrenme Alanı: Veri Toplama ve Değerlendirme

Kazanım:

"M.5.3.1.1. *Veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturur.*

a) Araştırma sorusu oluşturabilmek için "Bir sınıftaki öğrencilerin en sevdiği meyvelerin neler olduğu bir araştırma sorusudur ancak bir kişinin en sevdiği meyvenin ne olduğu sorusu araştırma sorusu değildir." gibi örnekler üzerinde durulur.

b) Araştırma soruları oluşturulurken çevre bilinci, tutumluluk, yardımlaşma, israftan kaçınma vb. konulara yer verilir." (MEB, 2018, s.57)

TASARIM İLKELERİ	ADIMLAR
Etkinliğin Hedeflediği Kazanımın Analizi	• Etkinlik "*Veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturur*" kazanımına yöneliktir. 2018 yılı matematik dersi öğretim programında kazanımda yer alan araştırma sorusunu oluşturabilmek için "*Bir sınıftaki öğrencilerin en sevdiği meyvelerin neler olduğu bir araştırma sorusudur ancak bir kişinin en sevdiği meyvenin ne olduğu sorusu araştırma sorusu değildir."* gibi örnekler üzerinde durulması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Etkinlikte bu uyarıya yönelik örnekler yer almaktadır. • Programda "*Araştırma soruları oluşturulurken çevre bilinci, tutumluluk, yardımlaşma, israftan kaçınma vb. konulara yer verilir."* ifadesi yer almaktadır. Etkinlikte birer yardımlaşma yeri olan aşevleri bir diğer adıyla imarethanelere yer verilmiş ve yardımlaşma konusu öğrencilere hissettirilmeye çalışılmıştır. Etkinlik külliye örneği ile yapılandırılarak sosyal yardımlaşmaya da dikkat çekilmiştir.
Etkinliğin Tasarlanma Amacı	Etkinliğin amacı öğrencilerin araştırma sorusu oluşturabilmeleri, herhangi bir sorunun araştırma sorusu olup olamayacağı hakkında düşünmeleri ve araştırma sorularını diğer sorulardan ayırt edebilme beceresini kazanmasına yöneliktir. Günlük yaşam durumlarından yola çıkarak araştırma sorularını oluşturmaları beklenmektedir.

Öğrenci Bilgisinin Değerlendirilmesi	• Alanyazına bakıldığında öğrencilerin istatiksel araştırma sorusunun oluşturulma nedenlerini belirleyemedikleri görülmüştür (Karadeniz-Hacısalihoğlu, 2016) Bu bağlamda etkinliklerin öğrencilerin araştırma sorularının oluşturulması gerektiği durumları belirleyebilmesine, araştırma sorularının ne ifade ettiğine yönelik anlamı geliştirmeye yönelik yapıda olması planlanmaktadır. • Öğretim programı incelendiğinde öğrencilerin daha önce hiç araştırma sorusu oluşturmadıkları görülmektedir. Daha önceki yıllarda "Veri toplama sürecinde seçilen konu ya da sorunun veri toplamaya uygun olup olmadığı üzerinde konuşulur." (MEB, 2018, s.50) kazanımına yönelik çalışmalar yapmışlardır. Araştırma sorusu oluşturmayı yeni deneyimleyeceklerdir.
Etkinlikte İncelenecek Örneklerin Seçimi ve Yönergelerinin Yazımı	Etkinlik günlük hayatta yer alan veri toplamayı gerektiren araştırma sorularının fark edilmesini ön plana çıkarmaktadır. Yönergelerde alan yazında rapor edilen güçlük dikkate alınarak öğrencilere araştırma sorusunun neden oluşturulduğunu anlamaya yönelik yönlendirmeler bulunmaktadır. Yardımlaşma konusuna dikkat çekilmiştir.
Değerlendirme	Öğrenciler aşağıda belirtilen kriter doğrultusunda değerlendirilecektir: • Araştırma sorusunun gerekliliğini anlama, • Veri toplayacak araştırma sorusu oluşturma, • Soruların araştırma sorusu olup olmadığını belirleyebilme, • İstenilen konuda veri toplayacak araştırma sorusu oluşturabilme, • Sınıf arkadaşları ile görüşlerini paylaşabilme, • Sınıf arkadaşlarını etkin dinleme.
Etkinlik Uygulama Sürecinin Tasarımı	• Etkinliğin uygulanma süresi 40 dakikadır. • Öğretmen öğrencilere etkinlik süresince rehberlik etmekten ve zorlandıkları noktada destek olmaktan sorumludur. • Öğrenciler bireysel olarak etkinliğin adımlarını gerçekleştirmekten ve her adım sonrası düşüncelerini sınıf arkadaşları ile paylaşmaktan sorumludur. • Etkinlikte yer alan her adım sonrası sınıf içi tartışma için yeterli süre tanınmalıdır. • Tartışmada öğrencilerin ortak görüşleri not alınmalı ve ders sonunda araştırma sorusu oluşturmanın gerekliliğine yönelik ortak bir anlama ulaştıracak son tartışma yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akozan, F. (1969). Türk külliyeleri. *Vakıflar Dergisi, 8,* 303-308. https://hdl.handle.net/11352/1629

Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü (tarihsiz). *Geleneksel zekâ ve strateji oyunu: mangala / göçürme togyzqumalaq, toguz Korgool* https://aregem.ktb.gov.tr/TR-278788/geleneksel-zeka-ve-strateji-oyunu-mangala--gocurme-togyzqumalaq-toguz-korgool.html sayfasından erişilmiştir.

Bekki, S. (2001). *Altay-Türk destanı Maaday-kara: inceleme metin-* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=PU5QrdmBZBN1R5iHxvDMXA&no=9zC8lwt7e2IHhfcH45Dcdw

Çakmak, Z. T. ve Durmuş, S. (2015). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin istatistik ve olasılık öğrenme alanında zorlandıkları kavram ve konuların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15* (2), 27-58. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1516/18631 sayfasından erişilmiştir.

Duran, R. (2019). Motiflere dönüşmüş Türk damgaları- geometrik motiflere farklı bir bakış. Akdeniz Sanat, 21. Uluslararası Ortaçağ ve Türk Dönemi Kazıları ve Sanat Tarihi Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri, s. 679-698 https://dergipark.org.tr/tr/pub/akdenizsanat/issue/49183/621695 sayfasından erişilmiştir.

Erbek, M. (2006). *Çatalhöyük'ten bugüne Anadolu motifleri.* http://www.dipnotkitap.net/DENEME/Anadolu_Motifleri.htm sayfasından erişilmiştir.

Gürbüz, R. & Erdem, E. (2017). Olasılık konusunun öğrenilmesini zorlaştıran nedenler hakkında ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5* (2), 361-380. https://doi.org/10.18506/anemon.258539

Güven, B., Öztürk, T. ve Özmen, Z.M. (2015). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin istatiksel süreçteki deneyimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *40*(177), 343-363. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3313

Halaçoğlu, Y. (1993), Damga. TDV İslâm Ansiklopedisi, https://islamansiklopedisi.org.tr/damga (24.09.2022).

Karadeniz-Hacısalihoğlu, M. (2016). Beşinci sınıf öğrencilerinin veri işleme konusundaki kazanımlara ulaşabilme durumlarının belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities, 6*(1), 221-221. http://dx.doi.org/10.13114/MJH.2016119300

Kavruk, H., & Solmaz, F. (2020). Malatya çevresinde taşlarla ilgili inanışlar ve misafir taşı geleneği. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, *8*(20), 65-81. https://doi.org/10.31126/akrajournal.555257

Memnun, D. S. (2008). Olasılık kavramlarının öğrenilmesinde karşılaşılan zorluklar, bu kavramların öğrenilememe nedenleri ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim*

Fakültesi Dergisi, 9 (15), ss. 89–101. https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8708/108730 sayfasından erişilmiştir.

Tosun, T. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin grafik algılarının ve grafik oluşturma yeterliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın. http://hdl.handle.net/11607/4300

Şafak, C. (2016). *8. sınıf öğrencilerinin olasılık konusundaki kavram yanılgıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=sffYosV1CE-luFP6X3knjUA&no=9algNXb-4FrLkojMVMSKpg sayfasından erişilmiştir.

GÖRSEL KAYNAKÇA

Alexander, M. (Fotoğrafçı). (2018, Mart 18). A stamp printed in Turkey shows Woman face, Ankara, Traditional Turkish Women's Headcovers serie, circa 1998 [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/moscow-russia-march-18-2018-stamp-1062539876

Atlı, H. (Fotoğrafçı). (Tarihsiz). CIRCA 1999: A stamp printed in Turkey shows local clothing, circa 1999 [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/turkey-circa-1999-stamp-printed-shows-46573573

Atlı, H. (Fotoğrafçı). (Tarihsiz). CIRCA 2002: A stamp printed in Turkey shows ElazÄ±Ä? bridal, circa 2002 [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/turkey-circa-2002-stamp-printed-shows-46696198

Atlı, H. (Fotoğrafçı). (Tarihsiz). CIRCA 2002: A stamp printed in Turkey shows amasya bridal, circa 2002 [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/turkey-circa-2002-stamp-printed-shows-47280535

Cebeci, Z. (2015). Seyit Battal Gazi Külliyesi 02. Wikimedia Commons, CC-BY-SA-4.0. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Seyit_Battal_Gazi_K%C3%BClliyesi_02.jpg

Duman, M. (2011). Yıldırım Beyazıt Külliye Bursa - panoramio (1). Wikimedia Commons, CC-BY-3.0. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:YILDIRIM_BEYAZIT_K%C3%9CLL%C4%B0YE_BURSA_-_panoramio_(1).jpg

Faigl.ladislav. (2009). Cepni. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cepni.svg

Ildız, Y. (Fotoğrafçı). (2021, Nisan 25). A Republic of Turkey postage stamp shows Turkish traditional hood of Amasya, Merzifon region. Circa 1999... [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-turkey-25-april-2021-republic-1962121558

Ildız, Y. (Fotoğrafçı). (2021, Nisan 25). A Republic of Turkey postage stamp shows Turkish traditional hood of Antalya region. Circa 1999... [Dijital Görsel].

https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-turkey-25-april-2021-republic-1962121405

Ildız, Y. (Fotoğrafçı). (2021, Ocak 28). A Republic of Turkey postage 4 stamps block shows Ankara-Beypazarı bridal. Circa 2003. Canceled by seal... [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-turkey-28-january-2021-republic-1904063059

Ildız, Y. (Fotoğrafçı). (2021, Ocak 28). A Republic of Turkey postage, 4 stamps block shows Gaziantep bridal. Circa 2003. Canceled by seal... [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-turkey-28-january-2021-republic-1904061676

Ildız, Y. (Fotoğrafçı). (2021, Ocak 28). A Republic of Turkey postage 4 stamps block shows Erzincan bridal. Circa 2003. Canceled by seal... [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-turkey-28-january-2021-republic-1904059894

Ildız, Y. (Fotoğrafçı). (2021, Ocak 28). A Republic of Turkey postage 4 stamps block shows Sivas bridal. Circa 2003. Canceled by seal... [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-turkey-28-january-2021-republic-1904063860

Ildız, Y. (Fotoğrafçı). (2021, Şubat 14). A Republic of Turkey postage stamp (Euromed) shows Mediterranean woman dress. Circa 2019. Canceled by seal... [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-turkey-14-february-2021-republic-1916453855

Ildız, Y. (Fotoğrafçı). (2021, Şubat 14). A Republic of Turkey postage stamp (Euromed) shows Mediterranean woman dress. Circa 2019. Canceled by seal... [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-turkey-14-february-2021-republic-1916453435

İrisphoto1. (Fotoğrafçı). (Tarihsiz). CIRCA 1997: A stamp printed in Turkey shows portrait of girl from the Canakkale Province in a traditional turkish headdress, circa 1997 [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/turkey-circa-1997-stamp-printed-shows-579945004

Olsen, K. (Fotoğrafçı). (2021, Ekim 8). A stamp printed in Türkiye.Turkish woman traditional headscarf from Gaziantep region. Circa 1997 [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-0810-stamp-printed-woman-traditional-2022649517

Olsen, K. (Fotoğrafçı). (2021, Temmuz 31). A stamp printed in Türkiye. Shows traditional women's headdress from Çorum. Circa 2000. [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/ankara-0731-stamp-printed-shows-traditional-2017222529

Rüzgar. (2006). Akevli. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Akevli.svg

Rüzgar. (2006). Alayuntlu. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alayuntlu.svg

Rüzgar. (2006). Avsar. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Avsar.svg

Rüzgar. (2006). Bayat. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bayat.svg

Rüzgar. (2006). Bayundur. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bayundur.svg

Rüzgar. (2006). Begdili. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Begdili.svg

Rüzgar. (2006). Bugduz. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bugduz.svg

Rüzgar. (2006). Cavuldur. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cavuldur.svg

Rüzgar. (2006). Dodurga. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dodurga.svg

Rüzgar. (2006). Doger. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Doger.svg

Rüzgar. (2006). Eymur. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Eymur.svg

Rüzgar. (2006). Igdir. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Igdir.svg

Rüzgar. (2006). Karaevli. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Karaevli.svg

Rüzgar. (2006). Kinik. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kinik.svg?uselang=tr

Rüzgar. (2006). Pecenek. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pecenek.svg

Rüzgar. (2006). Salur. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Salur.svg

Rüzgar. (2006). Yazir. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Yazir.svg

Rüzgar. (2006). Yiva. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Yiva.svg

Rüzgar. (2006). Yüreğir. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Yuregir.svg

Rüzgar. (2006).Kayi. Wikimedia Commons, Kamu Malı. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kayi.svg

Spatuletail. (Fotoğrafçı). (2019, Temmuz 29). Turkish woman traditionally dressed on postage stamp [Dijital Görsel]. https://www.shutterstock.com/tr/image-photo/milan-italy-july-29-2019-turkish-1468430363

Toptaş Cami [çevrimiçi görüntü]. (2019). Google Haritalar. https://goo.gl/maps/5oqkYEWH3irEigKi6

METHODOLOGIES
AND
APPROACHES IN ELT CLASSROOMS

Editor
Assoc. Prof. Dr. Süleyman KASAP

Authors
Assist. Prof. Şehnaz Nigar ÇELİK
Lec. Özgül GÜLTEKİN TALAYHAN
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Veysi BABAYİĞİT
Zelal COŞKUN
Asst. Prof. Dr. Bilal KARACA
Asst. Prof. Dr. Nizamettin KOÇ
Assoc. Prof. Dr. Süleyman KASAP
Gülcan YILDIZ
Barış GÖRÜNÜŞ
Yücel YILDIZ
Dr. Nazım IŞIK
Lec. Murat ÇELİK
Dr. Mehmet Sena ATAŞ
Asst. Prof. Dr. Fırat UNSAL
Res. Assist. Abdullatif UYUMAZ
Dr. Mahmut AYAZ
Lec. Büşra DAĞDEMİR
Asst. Prof. Dr. H. Kübra ER

Ankara
2023

METHODOLOGIES AND APPROACHES IN ELT CLASSROOMS

Editor: Assoc. Prof. Dr. Süleyman KASAP

© Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
e-ISBN : 978-605-170-865-2
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

METHODOLOGIES AND APPROACHES IN ELT CLASSROOMS

Editor: KASAP, Süleyman

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, vi + 208 sf., 16x24 cm

e-ISBN: 978-605-170-865-2

Methodologies
Language Learning, Communicative Language Teaching, Total Physical Response in Language Education Culture Teaching, Audio-Lingual Method, Desuggestopedia

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



CHAPTERS AND CONTRIBUTORS

CHAPTER 1 ..... **1**
LANGUAGE LEARNING BEYOND THE CLASSROOM: A REVIEW OF MOBILE APPLICATIONS AS EDUCATIONAL TOOLS **1**
Assoc. Prof. Dr. Süleyman KASAP
ORCID: 0000-0001- 8367-8789

CHAPTER 2 ..... **9**
COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING **9**
Asst. Prof. Dr. Şehnaz Nigar ÇELİK
ORCID: 0000-0003-4126-0362

CHAPTER 3 ..... **21**
COOPERATIVE LANGUAGE LEARNING **21**
Lec. Özgül GÜLTEKİN TALAYHAN
ORCID: 0000-0002-6467-697X

CHAPTER 4 ..... **43**
COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING (CALL) in FOREIGN LANGUAGE EDUCATION **43**
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Veysi BABAYİĞİT
ORCID: 0000-0003-4136-7434

Zelal COŞKUN
ORCID: 0009-0001-4708-8973

CHAPTER 5 ..... **57**
TOTAL PHYSICAL RESPONSE IN LANGUAGE EDUCATION **57**
Asst. Prof. Dr. Bilal KARACA
ORCID: 0000-0002-2303-7071

CHAPTER 6 ..... **73**
CULTURE TEACHING METHODS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION **73**
Asst. Prof. Dr. Nizamettin KOÇ
ORCID: 0000-0001-7314-2964

CHAPTER 7 ..... **83**
SILENT WAY **83**
Assoc. Prof. Dr. Süleyman KASAP
ORCID: 0000-0001- 8367-8789

Gülcan YILDIZ
ORCID: 0009-0003-2080-2182

CHAPTER 8 ..... **97**
TASK- BASED LANGUAGE TEACHING IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION **97**

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Veysi BABAYİĞİT
ORCID: 0000-0003-4136-7434

CHAPTER 9 ..... **113**
AUDIO-LINGUAL METHOD **113**
Barış GÖRÜNÜŞ
ORCID: 0000-0003-4269-1041

CHAPTER 10 ..... **121**
COMMUNITY LANGUAGE LEARNING (CLL) 121
Yücel YILDIZ
ORCID: 0000 0002 2465 6675

CHAPTER 11 ..... **133**
LANGUAGE TEACHING THROUGH PEDAGOGY OF TRANSLATION **133**
Dr. Nazım IŞIK
ORCID: 0000-0001-8224-3345

CHAPTER 12 ..... **141**
CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) 141
Lec. Murat ÇELİK
ORCID: 0000-0002-5161-5991

CHAPTER 13 ..... **153**
FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGIES FOR SPECIAL TALENT CHILDREN **153**
Dr. Mehmet Sena ATAŞ
ORCID: 0000-0001-9010-0002

CHAPTER 14 ..... **165**
DESUGGESTOPEDIA **165**
Asst. Prof. Dr. Fırat ÜNSAL
ORCID: 0000-0001-9561-554X

CHAPTER 15 ..... **181**
THE GRAMMAR-TRANSLATION METHOD **181**
Res. Assist. Abdullatif UYUMAZ
ORCID: 0000-0002-4813-605X

CHAPTER 16 ..... **189**
FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS AND TECHNIQUES FOR BILINGUAL STUDENTS IN PRIMARY SCHOOLS **189**
Dr. Mahmut AYAZ
ORCID: 0000-0001-9010-0002

CHAPTER 17 ..... **201**
ECLECTIC APPROACH **201**
Lec. Büşra DAĞDEMİR
ORCID: 0000-0003-3920-6527

Asst. Prof. Dr. H. Kübra ER
ORCID: 0000-0001-5995-6224

METHODOLOGIES AND APPROACHES ELT IN CLASSROOMS

Editor's Note

The responsibility of the sources, opinions, findings, results, tables, figures, pictures, and all kinds of content used in the chapters in this book belongs to the author or authors, and the financial and legal responsibility that may be subject to national and international copyrights belongs to the authors.

Süleyman KASAP

EDITOR

PREFACE

Language teaching is a dynamic field that is constantly evolving with new methodologies and approaches being developed and refined over time. The teaching of English as a second or foreign language (ELT) is no exception, and it is crucial for language teachers to stay up-to-date with the latest trends and techniques in the field. When it comes to evaluating the effectiveness of our teaching, it's important to not get bogged down in the details of our day-to-day classroom practices. Instead, taking a step back and examining our teaching more broadly can offer valuable insights. In order to do this, it's helpful to have a consistent framework to work with.

This book, "The Methodologies and Approaches in ELT Classrooms", offers such a framework by exploring the distinctions between approach, method, and technique. These terminological distinctions provide a useful way to understand the different options available to teachers in the field of ELT. By summarizing some of the most influential approaches and applying these distinctions to a variety of current and historical approaches, this book offers teachers a comprehensive overview of the field. While the list is not exhaustive, it is intended to help teachers contextualize their own teaching practice within the broader context of ELT methodologies and approaches. From traditional methods like Grammar-Translation and Audio-Lingualism to newer approaches like Communicative Language Teaching and Task-Based Language Teaching, this book covers a wide range of ELT methodologies and approaches. Each chapter is written by an expert in the field, who draws upon their own experiences and research to provide insights and practical advice.

Whether you are a seasoned language teacher or new to the field, this book is a valuable resource that will deepen your understanding of ELT methodologies and approaches, and help you to become a more effective and reflective practitioner. By examining different options for teaching and considering how they fit within a larger framework, you will be able to make informed decisions about your own teaching practice and help your students achieve their language learning goals.

EDITOR

Süleyman KASAP

CHAPTER 1

Assoc. Prof. Dr. Süleyman KASAP

Language Learning Beyond the Classroom: A Review of Mobile Applications as Educational Tools

Introduction

Mobile devices have revolutionized our daily lives and have started to impact every aspect of our lives, including education. The use of mobile applications (apps) as a tool in language teaching has been gaining popularity in recent years. In this paper, we review the literature to explore the benefits and challenges of using mobile apps in language teaching. We argue that mobile apps have the potential to enhance language learning by providing learners with easy access to authentic and personalized language materials, facilitating autonomous and flexible learning, and promoting interaction and collaboration among learners. However, we also acknowledge the challenges, such as the need for effective app selection, design, and implementation, the issue of unequal access to technology, and the potential distractions and risks associated with mobile devices. We conclude by suggesting future directions for research and practice in this area.

The widespread availability of mobile devices, such as smartphones and tablets, has opened up new possibilities for language teaching and learning. Mobile devices offer several advantages over traditional classroom-based learning, such as flexibility, convenience, and accessibility. Mobile applications, or apps, have become a popular tool for language teachers and learners to supplement and enhance language learning. However, the benefits and challenges of using mobile apps in language teaching are still not fully understood. This paper aims to provide a comprehensive review of the literature on the use of mobile apps as a tool in language teaching. Language teachers have long been searching for effective ways to improve language learning outcomes. One promising approach is the use of mobile applications, which can provide learners with instant access to language learning materials and activities. The use of mobile applications in language teaching has been the subject of a growing body of research in recent years. However, there is still a lack of consensus on the effectiveness of this approach, and the challenges of integrating mobile applications into language teaching need to be addressed.

This study aims to reveal the benefits of using mobile applications as a tool in language teaching. Specifically, the study seeks to answer the following research questions:

- What are the benefits of using mobile applications in language teaching?
- What are the challenges of using mobile applications in language teaching?

- How can language teachers effectively integrate mobile applications into their teaching practice?

The findings of this study can provide valuable insights for language teachers and researchers who are interested in exploring the potential of mobile applications in language teaching.

Literature Review

Mobile devices have been increasingly used in language teaching due to their potential in facilitating learning experiences and promoting student engagement (Babayiğit, 2020; Ling et al., 2019; Liu et al., 2021; Zhang et al., 2021). Mobile applications have been recognized as a useful tool in language teaching as they can provide a variety of learning resources, including multimedia content, interactive exercises, and social networking platforms (Vázquez-Cano et al., 2020; Chen et al., 2021; Yang et al., 2021).

Research has shown that the use of mobile applications in language teaching can enhance students' language skills, such as speaking, listening, reading, and writing (Babayiğit et al., 2020; Wang et al., 2019; Park et al., 2021). For instance, Wang et al. (2019) found that using a mobile application to support English learning in a blended learning environment had a positive impact on students' language proficiency. Similarly, Park et al. (2021) reported that a mobile application improved students' listening and speaking skills in Korean as a second language.

Mobile applications can also promote learner autonomy and self-directed learning, as they enable learners to access learning materials at any time and place (Yang et al., 2021; Liu et al., 2021). This is particularly important for adult learners who have limited time and opportunities to attend traditional language classes (Ling et al., 2019). However, the effectiveness of mobile applications in language teaching depends on several factors, such as the quality of the application, the pedagogical design, and the learners' motivation and attitudes towards using technology (Chen et al., 2021; Zhang et al., 2021). For instance, Vázquez-Cano et al. (2020) found that students' motivation and satisfaction with a mobile application for learning English were influenced by the quality of the content, the ease of use, and the feedback provided by the application.

Furthermore, the use of mobile applications in language teaching raises concerns about the potential negative effects of technology on language learning, such as distraction, lack of face-to-face interaction, and overreliance on technology (Ling et al., 2019; Chen et al., 2021). Therefore, it is important to balance the use of mobile applications with other pedagogical strategies, such as classroom instruction and interaction, to ensure effective language learning outcomes (Cizrelioğulları & Babayiğit, 2019; Zhang et al., 2021).

In conclusion, the literature suggests that mobile applications have the potential to enhance language learning experiences and promote learner autonomy. However, their effectiveness depends on various factors that need to be carefully considered in the pedagogical design and implementation.

Methodology

We conducted a systematic review of the literature on the use of mobile apps in language teaching. We searched several online databases, including ERIC, Scopus, and Web of Science, using relevant keywords such as "mobile apps," "language teaching," and "language learning." We included studies that focused on the use of mobile apps in language teaching, either as the main intervention or as a supplementary tool. We excluded studies that focused on other forms of mobile learning, such as mobile-assisted language learning (MALL) or mobile games, unless they also used mobile apps. We synthesized the findings of the selected studies and organized them under different themes.

Results and Discussion

Our review identified several benefits of using mobile apps in language teaching. First, mobile apps provide learners with easy access to authentic and personalized language materials, such as news articles, podcasts, or videos, which can enhance their motivation and engagement. Second, mobile apps facilitate autonomous and flexible learning, allowing learners to learn at their own pace and according to their own interests and needs. Third, mobile apps promote interaction and collaboration among learners, through features such as chat rooms, forums, or social media integration. Fourth, mobile apps can provide immediate feedback and assessment, which can enhance the effectiveness of learning.

However, our review also revealed several challenges associated with the use of mobile apps in language teaching. First, the selection, design, and implementation of mobile apps require careful consideration to ensure their relevance, effectiveness, and usability. Second, unequal access to technology can create a digital divide and limit the potential benefits of mobile apps. Third, the potential distractions and risks associated with mobile devices, such as social media addiction, cyberbullying, or privacy concerns, require attention and management.

Advantages

- Accessibility: Mobile applications make language learning materials easily accessible to learners anytime and anywhere, which can increase their motivation and opportunities for learning (Gitsaki, 2013).
- Interactive learning: Mobile applications provide opportunities for learners to interact with language content through multimedia, such as audio,

References

Babayiğit, M. V. (2020). Does Multimedia Technology Facilitate Pragmatics Awareness among Teenage Learners? A Case of Secondary-School Students. *International Journal of Kurdish Studies 6* (2), 164 – 174, DOI: https://doi.org/10.21600/ijoks. 724142.

Babayiğit, M. V., Altun, Ö., & Cizrelioğulları, M. N. (2020). *Do Whatsupp Applications Really Work During Distance Learning Process? A Case of Prep Class Students in South-East of Turkey.* 3rd ECLSS International Online Conference on Economics and Social Sciences, 172-180, October 16-18, Antalya, Turkey.

Cizreoğulları, M. N., & Babayiğit, M. V. (2019). The Impact of Multimedia Technology on Boosting Student Teachers' Pedagogical Content Knowledge Compared to Traditional Teaching. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, *3*(1), 1-16.

Chen, W. (2019). The Effect of Mobile Learning Applications on Vocabulary Acquisition of EFL Learners. Journal of Language Teaching and Research, 10(1), 109-116. doi: 10.17507/jltr.1001.13

Dizon, J. D. M., & Tacbas, F. R. (2017). Utilizing mobile applications in language learning. Journal of Language and Linguistic Studies, 13(2), 24-37.

Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An Overview of Mobile Assisted Language Learning: From Content Delivery to Supported Collaboration and Interaction. ReCALL, 20(3), 271-289. doi: 10.1017/S0958344008000335

Kasap, S. (2023). The Impact of Musical Skills On Foreign Language Anxiety. European Journal of English Language Teaching, 8(2).

Li, J., & Hegelheimer, V. (2013). Effects of a mobile device on learners' collaborative interaction and individual learning achievement. Journal of Computer Assisted Learning, 29(3), 207-218. doi: 10.1111/jcal.12007

Liu, H., & Zheng, B. (2016). A Systematic Review of Mobile Learning in Foreign Language Learning. Journal of Educational Technology Development and Exchange, 9(1), 1-14.

Miao, Y., & Chen, Y. (2018). Mobile-assisted English learning: A review of the recent applications of mobile devices in EFL/ESL classrooms. Journal of Educational Technology Development and Exchange, 11(2), 1-18.

Tang, Y., & Kukulska-Hulme, A. (2016). Language Teachers' Perceptions of Using Mobile Devices for Teaching Chinese as a Second Language. Journal of Educational Technology Development and Exchange, 9(2), 1-14.

Zhang, H., Song, Y., & Burston, J. (2021). Mobile-assisted language learning: A systematic review and a future research agenda. Computers & Education, 156, 104024. doi: 10.1016/j.compedu.2020.104024

Chen, C. M., & Chen, H. C. (2012). Personalized English vocabulary learning with mobile technology. Journal of Computer Assisted Learning, 28(3), 221-231.

Gitsaki, C. (2013). Integrating mobile technologies into the foreign language classroom: From theory to practice. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT), 3(1), 1-13.

Godwin-Jones, R. (2013). Mobile apps for language learning. Language Learning & Technology, 17(3), 8-18.

Jia, L., & Zhang, L. J. (2014). Essential issues in mobile learning for English language teaching: A systematic review. Computer Assisted Language Learning, 27(3), 221-233.

Levy, M., & Stockwell, G. (2006). CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning. Routledge.

Sun, Y. C., & Wang, Y. M. (2013). Analysis of collaborative learning activities with mobile devices and computer in language learning. Educational Technology & Society, 16(2), 259-270.

Viberg, O., & Grönlund, Å. (2013). Mobile-assisted language learning: A literature review. International Journal of Mobile and Blended Learning, 5(3), 1-17.

Wang, Y. C., Chen, N. S., & Liang, T. H. (2011). A context-aware ubiquitous learning environment for language listening and speaking. Educational Technology & Society, 14(4), 235-249.

CHAPTER 2

Assist. Prof. Şehnaz Nigar ÇELİK

Communicative Language Teaching

Approach, Method, and Technique

Approach, method, and technique are three terms that are frequently used interchangeably but have different meanings in the context of language teaching and have long been a source of interest for language educators. The underlying philosophy or theoretical framework that informs language teaching is called the "approach." It is the most general term and includes the fundamental beliefs and principles that guide language teaching practices. The communicative approach, for example, emphasizes the use of language for communication and emphasizes authentic language use in meaningful contexts. The audio-lingual approach, the task-based approach, and the content-based approach are some other approaches. Typically, approaches reflect the historical and cultural context of language teaching, as well as prevalent beliefs about language and learning. Anthony (1963) defined an approach as a set of presumptions about how language, learning, and teaching work.

The word "method" refers to a general strategy for systematically presenting language based on a chosen approach. It is a set of procedures or techniques used to accomplish a specific goal. It is more specific than an approach in that it includes the practical strategies and techniques used by teachers to teach language. The grammar-translation method, for example, entails teaching grammar rules and translating sentences from one language to another, whereas the direct method focuses on oral communication and immersion in the target language. Methods such as communicative language teaching, task-based language teaching, and content-based language teaching are also examples. A technique, on the other hand, is a specific activity or procedure used to teach a specific aspect of language. It is the most specific term, encompassing the techniques and procedures used by teachers to teach specific language skills or aspects of language, such as grammar, vocabulary, pronunciation, or reading comprehension. For example, gap-fill exercises, sentence transformations, or role-plays may be used to teach grammar, whereas drills, tongue twisters, or phonetic transcription exercises may be used to teach pronunciation. In conclusion, while the terms approach, method, and technique are often used interchangeably, they have distinct meanings in language teaching. Understanding the differences between these terms is essential for language educators to develop effective teaching practices and to make informed decisions about the methods and techniques that best suit their students' needs.

Communicative Language Teaching

Historical Perspective

Up until the latter half of the 20th century, behavioral psychology and structuralism served as the theoretical cornerstones of language teaching, holding that learning was primarily a process of repetition and habit formation.

Communicative language teaching (CLT) is a way to teach a language that puts more emphasis on communication and real-life interactions than on memorizing rules and practicing grammar. CLT started in the late 1960s and early 1970s when linguists and language teachers started to question the effectiveness of traditional grammar-translation methods and audio-lingual approaches to teaching languages.

In 1966, Dell Hymes came up with the term "communicative competence." He was a key figure in the growth of CLT. In his seminal paper, "Two Types of Linguistic Relativity," Hymes argued that language is a social and cultural practice that reflects and shapes its users' communicative needs and values (Hymes, 1972). Hymes' idea of "communicative competence" became a key part of CLT because it showed how important it was to teach students to use language in ways that make sense and are right for the situation.

Wilga Rivers was another important person in the development of CLT. In the 1970s, she was one of the first people to teach language through tasks. Rivers' method focused on real-world tasks as the basis for learning a language, rather than exercises and drills that were made up. Rivers argued that if students did tasks that required meaningful communication, they would develop both linguistic and pragmatic competence, or the ability to use language effectively in a variety of social and cultural settings (Rivers, 1971).

By the 1980s, CLT had become a widely accepted approach to language teaching, with its principles incorporated into several influential language teaching frameworks and methodologies, including the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Task-Based Language Teaching (TBLT) approach (Nunan, 1991). However, CLT has its detractors, who argue that its emphasis on communication and fluency can lead to a neglect of accuracy and grammar (Widdowson, 1990).

Even though these things have been said about CLT, it is still a popular and influential way to teach languages, especially where communicative skills are seen as important for success in academic or professional settings. It has changed the way people teach and learn languages all over the world because it focuses on meaningful communication and real language use.

Theory of language

The origins of communicative language teaching can be traced back to changes in the British language teaching tradition in the late 1960s. Up until that

point, the main British method of teaching English as a foreign language was situational language teaching. The language was taught through situational language teaching by practicing basic structures in meaningful situation-based activities. By the end of the 1960s, it was clear that the situational approach had outlived its usefulness. There was no point in pursuing the chimera of predicting language based on situational events. A closer examination of the language itself was required, as was a return to the traditional notion that utterances carried meaning in themselves and expressed the meanings and intentions of the speakers and writers who created them (Howatt, 1984; Kasap, 2021). This was partly in response to the kinds of criticisms leveled at structural linguistic theory by prominent American linguist Noam Chomsky in his book Syntactic Structures. Chomsky demonstrated that current standard structural theories of language were incapable of accounting for language's fundamental characteristics, such as the creativity and uniqueness of individual sentences. The functional and communicative potential of language, which was not adequately addressed in approaches to language teaching at the time, was emphasized by British applied linguists. They recognized the importance of focusing language teaching on communicative proficiency rather than structure mastery. Changes in educational realities in Europe provided another impetus for new approaches to foreign language teaching. Since the mid-1970s, the scope of communicative language teaching has grown. It is now regarded as an approach that aims to make communicative competence the goal of language teaching and to develop procedures for teaching the four language skills that recognize the interdependence of language and communication.

The communicative approach to language teaching stems from a communication theory of language. The objective of language instruction is to foster communicative competence, as described by Hymes (1972). Richards claims that Hymes coined this term to contrast a communicative view of language with Chomsky's theory of competence. Chomsky believed that the purpose of linguistic theory was to describe the abstract abilities that allow speakers to produce grammatically correct sentences in a language. Hymes argued that this view of linguistic theory was sterile and that linguistic theory should be viewed as a component of a broader theory that incorporates communication and culture. Hymes' theory of communicative competence defined what a speaker must know to be communicatively competent in a speech community. This theory of what it means to see a language provides a broader perspective than Chomsky's view of competence, which focuses primarily on abstract grammatical knowledge.

Halliday's functional account of language use is a second linguistic theory of communication favored by CLT. Halliday adopted an approach to child language development that he termed "functional-interactive." In two ways, this approach differs from purely linguistic accounts. It contends that language development should be viewed as one manifestation of specific pragmatic functions such as instrumental, regulatory, and interactional. Halliday maintained that early child language develop-

References

Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.

Breen, M., & Candlin, C. N. (2017). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 38(2), 119-142.

Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research.* Routledge.

Hymes, D. (1972). Two types of linguistic relativity. In Bright, W. (ed.), *Sociolinguistics*, 114-167.

Kasap, S. (2021) Sosyodilbilim, Akademisyen Kitapevi, Ankara.

Kramsch, C. (2018). *Language and culture: A social semiotic perspective*. Routledge.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Nunan, D. (2003). Practical English language teaching. McGraw-Hill

Nunan, D. (1991). Communicative tasks ans the language curriculum. *TESOL Quarterly,* 25 (2), 279-295.

Littlewood, W. (2014). *Autonomy and second-language learning*. Pearson Education.

Littlewood, W. (2007). *Communicative language teaching*. Cambridge University Press.

Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Heinemann.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Rivers, W. (1971). The psychologist and the foreign language teacher. University of Chicago Press.

Kasap, S. & Power, K. M. (2019). Anxiety in the EFL Speaking Classrooms. The Journal of Language Teaching and Learning, 9(2), 23-36.

Skehan, P.,& Foster, P. (2016). FL learning in formal contexts: The role of psycholinguistic theory. *Applied Linguistics*, 37(2), 245-258.

Ur, P. (2012). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.

Widdowson, H. (1990). Aspects of language teaching. Oxford University Press.

Willis, J., & Willis, D. (2007). *Doing task-based teaching.* Oxford University Press.

CHAPTER 3

Lec. Özgül GÜLTEKİN TALAYHAN

Cooperative Language Learning

1. Introduction

Language has always been a fundamental element of human societies, serving as a means of fostering connections among individuals. Numerous definitions of language have been proposed in studies related to language and language learning. For instance, Mercer (2000) states that language functions as a communication tool, enabling people to actively express their thoughts and complement one another in society. The integrative and complementary features of language underscore the reasons why individuals take an active role in communicating through language. Thus, the necessity of learning a foreign language in order to obtain worldwide communication in many domains such as education, health, etc. has gained popularity (Cizrelioğulları, et al., 2021). This popularity has subsequently given rise to a plethora of language-teaching approaches aimed at facilitating effective foreign language acquisition.

Cooperative Language Learning (CLL) is an instructional methodology where students collaborate in pairs or groups to share information within a socially structured setting. The effectiveness of this educational approach is contingent upon the recognition that each student is responsible for their own learning and has a vested interest in the learning of their peers. This shared accountability and motivation to improve the academic performance of all group members is the defining characteristic of cooperative language learning (Olsen & Kagan, 1992). This approach challenges the conventional notion that teaching should be teacher-centred and that students of diverse abilities should be instructed separately. CLL posits that, during cooperative group tasks, students can provide mutual support and, consequently, enhance the overall language proficiency of the entire class (Richards & Rogers, 2014).

Although various definitions of CLL exist, they share significant similarities. For instance, Vermette (1998) characterizes CLL as a collaborative endeavour where students with diverse proficiency levels collaborate to attain mastery over the language. The fundamental principle of the approach is positive interdependence, wherein students take responsibility not only for their own comprehension but also for their peers'. Similarly, Johnson and Johnson (2002) identify CLL as a pedagogical approach characterized by certain attributes, including individual responsibility for both personal and team understanding. Moreover, rewards should be incorporated into the cooperative learning process to encourage each learner to exert maximal effort towards comprehension, as well as to motivate other team members to enhance their

comprehension for the benefit of the collective success. These definitions primarily focus on collaborative work, comprehending course content, and ensuring that all members of the group achieve an adequate level of understanding.

Alternative definitions emphasize the shared objectives that learners should pursue through cooperative learning. Brown (1994), for instance, characterizes CLL as a strategy in which students with diverse backgrounds collaborate to complete a given task based on materials presented by the teacher. Likewise, Bramlett (1994) defines it as an instructional approach utilizing small groups in which learners collectively endeavour to master the academic content of a particular subject. Smith and Spindle (2007) also contend that CLL occurs when students collaborate to achieve specific learning goals.

As is evident from the preceding explanations, CLL represents one of the most effective learning methods, gaining widespread popularity in both educational practice and research. However, it should be noted that not all group work is synonymous with cooperative learning. Cooperative learning is predicated on principles aimed at shifting the focus of learning from teacher-centred to student-centred. Positive interdependence, in which each group member is accountable for his/her learning and that of others, is a fundamental tenet of cooperative learning. Moreover, cooperative learning should be oriented towards the attainment of specific objectives through collaborative student efforts. Equitable participation opportunities for all students represent a crucial element of the cooperative learning process.

2. Historical Background of Cooperative Language Learning

Cooperative Language Learning can be traced back to earlier forms of peer-tutoring and peer-monitoring that date back several centuries. The actual advancement in peer learning groups in education occurred many centuries following its initial conception. The 18th century witnessed the emergence of schools that were specifically established to teach students via peer learning groups. Among these schools was one established by Joseph Lancaster and Andrew Bell in England, which later expanded to different countries. This was considered a significant milestone in group work learning, particularly at the start of the 19th century in the United States. Colonel Francis Parker is another prominent figure who has exerted significant influence on the practice of group learning. During his tenure as the superintendent of public schools in Massachusetts from 1875 to 1880, he championed the adoption of group learning, which drew the attention of numerous visitors who came to observe its implementation in public schools. The early 20th-century educator, John Dewey, is also widely recognized as a proponent of integrating cooperative learning into traditional classrooms on a regular and systematic basis (Yassin, Razak, & Maasum, 2018).

The notion of peer learning underwent a novel phase in the realm of research when some scholars began to compare individualistic, competitive, and peer learning and their effects on students. This endeavor is ascribed to Turner in England and

Triplett in the United States. It was followed by analogous undertakings during the 20th century by Mayer, a German scholar, and Ringelmann, a French scholar. In addition, Miller's seminal investigation on peer learning and competitive learning is widely regarded as one of the pioneering studies on cooperation that used a lab. This significant research was followed by the work of May and Doob, which consisted of a comprehensive review of the literature on competition and peer learning spanning from their inception to 1937 (Johnson et al. 1998).

Peer learning, which had gained popularity in the late 19th and early 20th century in the United States, lost momentum by the 1930s. This was attributed to the increased emphasis on interpersonal competitive learning. However, the concept was revived and more extensively advocated during the 1960s and 1970s in response to the forced integration of public schools. Since then, peer learning has undergone significant refinement and development. The traditional approaches to classroom instruction were observed to be teacher-centred, emphasizing competition instead of collaboration, and biased in favour of students in the majority. Educators expressed apprehension that such a learning environment could disadvantage minority students, leading to their poor academic performance. Consequently, the educators recommended peer-assisted learning as the sole remedy to enhance the academic achievements of minority students within the school setting (Olsen & Kagan 1992; Richards & Rogers, 2014).

During the 1970s, researchers directed their efforts toward enhancing cooperative learning techniques. The University of Texas Austin was the starting point for this initiative, spearheaded by Elliot Aronson and his colleagues who devised the Jigsaw method. Subsequently, David Johnson and Roger Johnson at the University of Minnesota introduced the Learning Together technique, while David DeVries, Keith Edwards, and Robert Slavin at the University of Johns Hopkins developed two cooperative learning approaches - Teams-Games-Tournament and Student Teams-Achievement Division. Despite the research findings, the application of cooperative learning was primarily restricted to college-level education until 1970. Eventually, secondary school teachers recognized the potential of cooperative learning, leading to its integration into secondary school and later elementary school curricula (Johnson et al. 1998; Olsen & Kagan 1992).

3. Principles of Cooperative Language Learning

3.1. Objectives of the Method

Cooperative Language Learning (CLL) is a teaching method that falls under the broader category of Collaborative Learning (CL) in education. Within the domain of second language instruction, Collaborative Learning is referred to as Cooperative Language Learning (CLL), which emphasizes the development of communicative skills in the classroom. CLL is also perceived as an extension of the Communicative Language Teaching approach, where the main objective is to foster communicative

References

Abisamra, N. S. (2009). Cooperative Learning. Teaching English as a Foreign Language: Practicum Education 266 Dr. Ghazi Ghaith March 1998. Retrieved 13.03.2023 from https://www.nadasisland.com/lessoncooplearn.pdf

Almuslimi, F. (2016). The effect of cooperative learning strategy on English reading skills of 9th grade Yemeni students and their attitudes towards the strategy. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, *4*(2), 41-58.

Babayiğit, M. V. (2020). Descriptive review of teacher autonomy, its role for contextual ESL/EFL classes and obstacles for undeveloped teacher autonomy at schools. In Balcı, T., Öztürk, O. & Aksöz, M. (Eds). *Schriften Zur Sprache und Literatur IV*, (pp. 187-197). London, the UK: IJOPEC Publication Limited.

Babayiğit, M. V., Altun, Ö., & Cizrelioğulları, M. N. (2020). *Do Students of Tourism Have Enough Awareness for Expressions in EOP (English for Occupational Purposes) via learner autonomy?* 5. International EMI Entrepreneurship and Social Sciences Congress, 104-112, 29-30 June 2020 – Gostivar / N.Macedonia.

Babayiğit, M. V. (2022). The relationship between foreign language classroom anxiety and English writing anxiety among Turkish Kurdish and Zazaki native high school students. *Current Debates in Social Sciences Journal (CUDES),* (5), 39–49.

Bejarano, Y. (1987). A cooperative small-group methodology in the language classroom. *Tesol Quarterly*, *21*(3), 483-504.

Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.

Bramlett, R. K. 1994. Implementing cooperative learning: A field study evaluating issues for school-based consultants. *Journal of School Psychology 32*(1), 67-84.

Brown, A. L. 1994. The advancement of learning. *Educational Researcher 23*(8), 4-12.

Cizrelioğulları, M.N. & Babayiğit, M. V. (2021). *Is Language Learning Obligatory in Tourism? A Qualitative Analysis of Some Students at the Faculty of Tourism at Cyprus Science University*. 5th International Conferences on Economics and Social Sciences, 864-869, 09-10 April 2021, Lahore, Pakistan.

Cheng, L. (2021). A review of cooperative language learning approach. *Curriculum and Teaching Methodology*, *4*(6), 30-37.

Coelho, E. (1992). Jigsaw: Integrating language and content. *Cooperative language learning: A teacher's resource book*, 129-152.

Crosby, M. S., & Owens, E. M. (1993). The disadvantages of tracking and ability grouping: A look at cooperative learning as an alternative*. A Series of Solutions and Strategies, Number 5*, 1-9.

Dörnyei, Z. 1997. Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal, 81*, 482-493.

Faryadi, Q. (2007). Enlightening advantages of cooperative learning. *Online Submission*. ERIC. Retrieved 13.03.2023 from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495702.pdf

Jacob, E., Rottenberg, L., Patrick, S., & Wheeler, E. (1996). Cooperative learning: Context and opportunities for academic English. *TESOL Quarterly, 30*, 253-280.

Johnson, D., & Johnson, R. (2002). Learning together and alone: Overview and metaanalysis. *Asia Pacific Journal of Education, 22*, 95-105.

Johnson, D., R. Johnson, and E. Holubec. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works?. *Change: The Magazine of Higher Learning, 30*(4), 26-35.

Karacan, H., & Babayiğit, M. V. (2017). Türk ve Kürt dillerinin sentaks (sözdizimsel) karşılaştırması. *Tiydem Yayıncılık,* Editör: Hasan KARACAN, Basım sayısı, 3, 7-31.

Marzban, A., & Alinejad, F. (2014). The effect of cooperative learning on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 3744-3748.

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Psychology Press.

McDonell, W. (1992). Language and cognitive development through cooperative group work. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning* (51-64). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

McGroarty, M. 1989. The benefits of cooperative learning arrangements in second lnguage instruction. *NABE Journal 13*(2) (winter): 127–143.

Olsen, R., & S. Kagan. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (ed.), *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New York: Prentice Hall. 1-30.

Pan, C. Y., & Wu, H. Y. (2013). The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *English Language Teaching 6*(5), 13-27.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 4*(1), 1-26.

Sharan, S. (1994). Cooperative learning and the teacher. In S. Sharan (Ed.), *The handbook of cooperative learning methods* (336-348). Westport, CT: Greenwood Publishing Group.

Smith, J., & Spindle, R. M. 2007. The impact of group formation in a cooperative learning environment. *Journal of Accounting Education, 25*(4), 153-167.

Sousa, D. A. (2014). *How the brain learns to read*. Corwin Press.

Talayhan, Ö. G., & Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *12*(2), 574-590.

Tsay, M., & Brady, M. (2012). A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference?, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 10*(2), 78-89.

Vermette, P. J. (1998). *Making cooperative learning work—Student teams in K-12 classroom*. Merrill: Prentice hall.

Wang, T. P. (2007). The comparison of the difficulties between cooperative learning and traditional teaching methods in college English teachers. *The Journal of Human Resource and Adult Learning 3*(2), 23-30.

Wiederhold, C. (1995). *The question matrix*. San Juan Capistrano, Calif.: Kagagan

Yassin, A. A., Razak, N. A., & Maasum, N. R. M. (2018). Cooperative learning: General and theoretical background. *Advances in Social Sciences Research Journal, 5*(8) 642-654.

CHAPTER 4

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Veysi BABAYİĞİT

Zelal COŞKUN

Computer Assisted Language Learning (CALL) in Foreign Language Education

Introduction

Language has always been a crucial part in our life since it lets human beings communicate, convey thoughts and define their feelings. From past to now, there have been many languages on earth; however, most of them are not functional and spoken by anyone today. This indicates that almost all of the societies on earth have employed multiple languages,and the reasons why the languages differ according to societies; each society has its own way of thinking and living, different tendencies and styles of understanding.

However, it is clear that human beings require a common tool in order to convey or conduct various tasks; hence, language is entailed as a common tool to disseminate and boost many relations in tremendous domains such as education, health, transportation, tourism etc., it has been asserted that *"Language is a versatile and highly developed system that enables the transfer of thoughts, feelings and wishes to others by making use of the elements and rules that are common in terms of sound and meaning in a society."* (Aksan, 2007). Another definition for language claims that it is both the social product of the language faculty and a necessary set of conventions adopted by the society in order for this faculty to be used by individuals (Goldstein, 1997). Regarding these common two definitions about language, it is obvious that language is the basic component of communication and is needed in each stage of our life (Çelik, 2022; Talayhan, 2022). Since each society holds some kinds of distinctive languages, a common language called as Lingua- Franca is required (Cizrelioğulları & Babayiğit, 2021), and the common language on the earth may facilitate all the difficulties in communication. For those reasons, foreign language education has gained a great deal of interest in all over the world, and all human beings attempt to learn the most common language. Thus, many methodologies and techniques have been asserted for successful language learning.

The current chapter investigates Computer Assisted Language Learning (CALL) which has been used as a successful methodology after the spread of technology. In this chapter, the concept of Computer Assisted Language Learning (CALL), definitions, historical development, different types, the scope to improve language skills, and benefits and challenges are attempted to be emphasized.

Various definitions of Computer Assisted Language Learning (CALL)

There are various definitions about CALL, and these may vary based on either departmental or personal views, and they all try to highlight the functional and educational facilities of it in foreign language education.

Levy (1997) defines CALL as a kind of search or investigation applications of the computer in language teaching and learning. Prandheep-Singh (2015) claims that it recognises the diversity of disciplines that make up CALL. This language learning system has benefited from the emergence of important disciplines in language education, such as applied linguistics, second language acquisition and artificial intelligence. Another traditional definition in accordance with Jones & Fortescue (1988) is unsatisfactory since CALL is described as a versatile teaching tool that can be used by teachers and students, in and out of class, in different ways and for different reasons. However, Gündüz (2005) states that the use of computers in the classroom must be integrated with other activities, just like the use of any other teaching tool, and CALL sessions must be properly prepared, just like other lessons. According to Beatty (2003), with the development of microcomputers, videodiscs, CD/DVDs, hypertext, hypermedia and interactive multimedia applications, the trend of using new technology in language teaching and learning has continued and grown as a learner is able to a learner uses a computer to improve his or her language skills. Also, Egbert (2005) is on the idea that language acquisition takes place anywhere, regardless of context, and that language learners acquire a language through the computer that is nearby.

Incorporating CALL into language teaching involves the use of networks connecting them, peripherals associated with them, and a range of other technological innovations such as PDAs (personal digital assistants), mp3 players, mobile phones, electronic whiteboards and even DVD players in addition to computers (Hubbard, 2009).Consequently, extrapolating from these definitions and assertions, it is clear that Computer Assisted Language Learning (CALL) is one of the innovative approaches to improve the conditions for language learning and teaching and keep pace with technology in the educational environment (Alvarez-Marinelli, et al., 2016; Khamkhien, 2011, Marzban, 2011; Ayaz & Gök, 2022). Also, Garrett (1991) considers that the use of a computer is not a technique. Rather, it serves as a platform for the implementation of many techniques, methodologies and educational philosophies. The academic gap between groups of students can be narrowed with the addition of technology or CALL as a method to enhance the oral English language development of ELLs. According to Bax and Chambers (2006), technology should provide students with real learning opportunities, help them learn efficiently, make language learning fun, help students become better language learners and make language teaching enjoyable in a teaching-learning environment. Besides, Chambers (2010) defines that Computer Assisted Language Learning (CALL) is one of the most recent sub-disciplines to develop, and it may be concluded that the use of computers in language teaching is not new although CALL is a relatively new concept. However, Davies,

Walker, Rendall and Hewer (2010) also noted that it was largely confined to institutions with prominent computing departments at the time.

In sum, the term "computer-assisted language learning" has many meanings, and although certain changes have been proposed for the given time period, Computer Assisted Language Learning refers to the intersection of technology and language teaching and learning (Chapelle, 2001). Technology aims to enhance language learning for the latest generation of tech-savvy people.

The History of Computer-Assisted Language Learning

The historical development of CALL can be traced back to the mid-1950s, when technology began to be incorporated into language learning. The term computer-assisted language learning (CALL) derives from computer-assisted language instruction (CALI), reflecting its roots as a subset of the more general term computer-assisted instruction (CAI), according to Davies & Higgins (1982). Language teachers tend to favour a student-centred approach although the word CALI seems to indicate a focus on a teacher-centred method (Braul, 2006) that is why CALL, which emphasises learning rather than teaching, began to replace CALI.

To start with, the development of Computer-Assisted Language Learning (CALL), which uses technology for language purposes, began in the 1970s as a result of advances in research and the development of environments conducive to language learning (Singh, 2021). Computer-assisted introductory courses, also known as computer-assisted instruction (CALL), were first developed in the United States in the 1960s and considered to be foundational CALL (CAI) projects. In the 1980s, the general use of computers increased, both at home and in educational settings and also, computer-assisted language learning software also became more widely available (Ittelson, 2000, p.92). Computers have been part of many educational institutions since the early 1980s, and instructional technologists now have more tools at their disposal to carry out their duties due to the increased availability of low-cost technology and large storage media such as optical video discs and compact discs because it is possible that large amounts of data are stored on compressed discs, such as encyclopaedias and films. In 1959, the University of Illinois released PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations), one of the most significant language learning systems (Marty, 1981). PLATO stood out from other computer programs mainly because of its sophisticated machine and specially designed programming language for language teaching. The introduction of the personal computer (PC) at the end of the 1970s came after these first CALL breakthroughs. On the other hand, the extent of computerised learning is no longer confined to computer applications available on machines in universities or computer labs. On the contrary, the 'www' made it possible for users to access a wealth of information from a variety of sources whenever and wherever they had an Internet connection (Levy, 1997). Teachers were motivated by the ease of access to online sources of knowledge. Since then, a large number of language learning websites, online resources and materials,

References

Abdallah, M. M. S. (2011). *Teaching English as a Foreign Language from a New Literacy Perspective: A Guide for Egyptian EFL Student Teachers*. VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken, Germany.

Abdallah, M. M. S. (2021). CALL and teaching/learning language skills. *Computer-Assisted Language Learning (CALL) for 4th Year EFL Student Teachers*, 44–53.

Ahmad K., Corbett G., Rogers M., & Sussex R. (1985) *Computers, language learning and language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Alotaibi, A., & Alzu'bi, M. A. (2021). Computer-assisted language learning (CALL): Using paragraph punch software in developing EFL paragraph writing skills. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *18*(1). https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/download/2921/971

Almekhlafi, A. G. (2006). The Effect of Computer Assisted Language Learning (CALL) on United Arab Emirates English as a Foreign Language (EFL) School Students' Achievement and Attitude. *The Journal of Interactive Learning Research*, *17*(2), 121–142. https://www.learntechlib.org/p/6218/article_6218.pdf.

Alvarez-Marinelli, H., Blanco, M., Lara-Alecio, R., Irby, B. J., Tong, F., Stanley, K., & Fan, Y. (2016). Computer assisted English language learning in Costa Rican elementary schools: An experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, *29*(1), 103-126.

Ayaz, M., & Gök, B. (2022). The effect of E-Portfolio application on reflective thinking and learning motivation of primary school teacher candidates. *Current Psychology*. http://dx.doi.org/10.1007/s12144-022-04135-2

Bax S. & Chambers A. (2006). Making CALL Work: Towards Normalisation, *System Press.* 34(4): 46-479.

Beatty, K. (2003). *Teaching and Researching Computer-assisted Language Learning*. Pearson Education

Braul, B. (2006). ESL teacher perceptions and attitudes toward using computer assisted language learning (CALL): Recommendations for effective CALL practice. *Unpublished master's thesis*, University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.

Blackie, D. (1999). What use in the internet for classroom teachers? *English Teaching Professional*, p.18.

Cizrelioğulları, M.N. & Babayiğit, M. V. (2021). *Is Language Learning Obligatory in Tourism? A Qualitative Analysis of Some Students at the Faculty of Tourism at Cyprus Science University*. 5th International Conferences on Economics and Social Sciences, 864-869, 09-10 April 2021, Lahore, Pakistan.

Chambers, A. (2010). Computer-assisted language learning: Mapping the territory. *Language Teaching. 43*(1), 113-122.

Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. New York: Cambridge.

Çelik, M. (2022). *A Syntax & Semantic Study on the Acquisition of Modal Verbs*. LAP LAMBERT Academic Publishing.

Davies G. & Higgins J. (1982). *Computers, language and language learning*, London: CILT

Davies G., Walker R., Rendall H. & Hewer S. (2010) Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL). Module 1.4 in Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University. Retrieved November 3, 2010 from http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm#historyofcall

Derakhshan, A., Salehi, D., & Rahimzadeh, M. (2015). Computer-Assisted Language Learning (Call): Pedagogical Pros and Cons. *International Journal of English Language and Literature Studies*, *4*(3), 111–120. https://doi.org/10.18488/journal.23/2015.4.3/23.3.111.120

Dina, A. T., & Ciornei, S. (2013). The Advantages and Disadvantages of Computer Assisted Language Learning and Teaching for Foreign Languages. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *76*, 248–252. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.107

Egbert, J. (2004). Mediating the digital divide in CALL classrooms: Promoting effective language. *ReCALL, 16*(2), 280-291.

Egbert, J. (2005). *CALL essentials: Principles and practice in CALL classrooms*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Garrett, N. (1982). A psycholinguistic perspective on grammar and CALL. In William Flint Smith (Ed.), *Modern media in foreign language education: Theory and implementation*, pp. 169-196. The ACTFL Foreign Language Education Series. ED 234 451.

Garrett, N. (1991). Technology in the service of language learning: Trends and issues. Modern

Language Journal, 75(1), 74–101.

Goldstein, T. (1997). *Two languages at work: Bilingual life on the production floor*. De Gruyter Mouton.

Gündüz, N. (2005). Computer Assisted Language Learning" (CALL). *Journal of Language and Linguistic Studies*, *1*(2), 197–208.

Hubbard, P. (2009). A general introduction to computer-assisted language learning. *Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics*, *1*(1), 1 – 20.

Ittelson, J C. (2000). *Computers*. Microsoft encarta encyclopedia 2000. 1993-1999 Microsoft Corporation.

Jones, C. & Fortescue, S. (1988). *Using computers in the language classroom*. New York: Longman

Kasap, S. & Peterson, R. (2018) An Interview On The Role Of Input In Second Language Learning Journal Of Education And Practice 9 (13),81-87

Kapalan, N. (1996). Ideology, technology, and the future of writing instruction. In G. Hawsher & C. Selfe (Eds.), *Evolving Perspectives on Computer and Composition Studies* (pp 207-227). Champaign, IL: National Council of teachers of English.

Kasap, S (2020).Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabanci Dil Eğitiminde Özerk Öğrenmenin Yeri. Pandemi ve Eğitim Ankara: Ankara: Anı Yayıncılık

Khamkhien,A. (2011). Computer Assisted Language Learning and English Language Teaching in Thailand: Overview. Carteny,A.(ed). *Mediterranean Journal of Social Sciences 3(1),55-58.*

Lai, C. C., & Kritsonis, W. A. (2006). The advantages and disadvantages of computer technology in second language acquisition. *Online Submission*, *3*(1).

Lee, K. W. (2000), English Teachers' Barriers to the Use of Computer-assisted Language Learning. *TESL Journal*, *6*, 12. Retrieved November 2, 2010 from http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html

Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford University Press

Marzban, A. (2011). Improvement of reading comprehension through computer-assisted language learning in Iranian intermediate EFL students. *Procedia Computer Science*, *3*, 3-10.

Marty, F. (1981). Reflections on the use of computers in second language. *System 9*, 85-98.

Mohamed M., Ngadiran, V., Abd Samad, N. & Powzi, N. (2020). English Language Learning Beyond the Borders: Constructing E-Collaborative Learning between Students of Different Regions. *Universal Journal of Educational Research, 8*(5), 108-113. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081916

Mustafa, H. R., Sain, N., & Razak, N. Z. A. (2012). Using Internet for learning vocabulary among second language learners in a suburban school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 66*, 425-431.

Rima, R. (2008*). Facilitating the teaching of four language skills with computer assisted language learning (CALL)*. Available from: https://rosemania2008.wordpress.com/2008/07/29/facilitating-the-teaching-of-four-language-skills-with-computer-assisted-language-learning-call/

Singh, M. X. P. (2021). The history and the current status of computer assisted language learning. *English Language Teachers' Association of India (ELTAI)*, *63*(5), 10.

Skinner, B., & Austin, R. (1999). Computer conferencing: Does it motivate EFL students? *ELT Journal, 53*(4), 270-279.

Sperling, D. (1998). *Internet guide*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Suwannaprasert, B., & Schmidt, S. (1998). The production of computer multimedia program for teaching combinatory. *Naresuan University Journal, 6*(2), 59-63

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problem in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning.*Applied Linguistics*, 16, 371-391.

Talayhan, Ö. G. (2022). Dil Öğrenimi ve Öğrenen Kimliği: Bir Alanyazın Taraması. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, *5*(3), 255-271.

Talayhan, Ö. G., & Filiz, S. (2022). 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Teknoloji Kullanımı. In Büyükalan Filiz, S. (ed.), *21. Yüzyıl becerilerinin eğitime yansımaları*. Ankara: Pegem Akademi. 104-140.

Taylor R. (1980). *The computer in the school: tutor, tool, tutee*, New York: Teachers College Press.

Taylor M.B. & Perez L.M. (1989). *Something to do on a Monday*, La Jolla, CA: Athelstan: 63

Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. In Fotos, S. (ed.). *Multimedia Language Teaching,* (pp. 3-20). Tokyo: Logos.

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview.*Language Teaching*, *31*(2), 57-71.

Zaini, A., & Mazdayasna, G. (2015). The impact of computer-based instruction on the development of EFL learners' writing skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, *31*(6), 516-528.

CHAPTER 5

Asst. Prof. Dr. Bilal KARACA

Total Physical Response in Language Education

Introduction

Definition and History of Total Physical Response

The idea that language learning can be advanced through the use of physical movement and reaction, and that learners can memorize language more effectively by relating it to activities and sensory experiences, is the basis of Total Physical Response (TPR). In TPR, learners answer to commands given by the teacher with physical movement, which helps to strengthen their comprehension of the language being taught.

Dr. James Asher first conceived of TPR in the 1960s as a way to teach second language acquisition. He came to this conclusion from his observation that young children learn their native language through responding to the language they are exposed to (Asher, 1966). He thought that a similar technique could be employed in language teaching to recreate this natural process of language learning.

Asher began experiments with the TPR by requiring learners to respond to a spoken command with a physical movement. Learners may be asked, for example, to stand, to sit down or to touch different areas of their body based on verbal instructions given by a teacher. These physical reactions were intended to assist students in internalizing the language by associating it with physical movements and sensory perceptions.

Over time, the TPR evolved into a broad range of techniques and activities, including storytelling, role playing and problem solving. It has been employed to teach many different languages, such as English, English, German, and Spanish. TPR has been particularly popular in the teaching of English as a Second Language (ESL) and English as a Foreign Language (EFL), as it is particularly beneficial for novices and younger students who may lack experience with the language.

Today, TPR is still a successful and popular approach to teaching second language acquisition, having been utilized effectively across different language teaching contexts globally.

Theory and Principles of TPR

Overview of the theoretical background of TPR

TPR is a language teaching method rooted in linguistics, psychology, and neuroscience (Al Harasi, 2014). According to the Innatist Theory of Language Acquisition

proposed by Chomsky (1959), humans are biologically predisposed to acquiring language. TPR builds on this theory by emphasizing the importance of natural, communicative language input that is accompanied by physical action (Asher, 1966). Krashen's Comprehension Hypothesis (1981) suggests that language learners acquire language best when they are exposed to input that is slightly above their current level of comprehension. In line with this principle, TPR employs simple, concrete commands that learners can easily understand and respond to. Furthermore, TPR draws on principles from the psychomotor domain of learning (Sousa, 2006) by incorporating physical movement and response into language learning activities. Recent research in neuroscience has also shown that physical activity can enhance cognitive function and memory retention, which TPR leverages by using physical movement and action to help learners internalize language (Sousa, 2006). In summary, the theoretical background of TPR suggests that language learning can be facilitated by using physical movement and sensory experiences to reinforce comprehension and retention of language (Richards & Rodgers, 2014).

Explanation of the key principles of TPR

At the heart of TPR lies several key principles that shape its language teaching approach. These are some of the main ones:

- Comprehension precedes production: TPR emphasizes the importance of comprehension over production. Learners are encouraged to respond physically to commands given by the teacher before they begin producing language themselves. This approach allows learners to focus on understanding the language input they receive before attempting to produce it themselves.
- Language learning is a natural, innate process: TPR is based on the idea that language learning is a natural, innate process that can be facilitated through the use of physical movement and response. By linking language to physical actions and experiences, learners can internalize the language more effectively.
- Language learning involves the whole person: TPR recognizes that language learning involves the whole person, not just the mind. Physical movement and response are incorporated into language learning activities to engage learners on a physical as well as mental level.
- Error-free learning: TPR emphasizes error-free learning, where learners are not corrected for mistakes they make while responding to commands. This approach allows learners to focus on understanding the language input without feeling self-conscious or discouraged by their mistakes.

- ❖ Listening comprehension is emphasized: TPR places a strong emphasis on listening comprehension, which is the ability to understand spoken language. Learners are encouraged to focus on understanding the meaning of spoken commands before attempting to produce language themselves.
- ❖ Activities are highly interactive: TPR activities are highly interactive, with the teacher giving commands and the learners responding physically. This approach encourages active participation and engagement in the language learning process.

Overall, the key principles of TPR are focused on facilitating language learning through the use of physical movement and response, emphasizing listening comprehension, and creating a supportive, error-free learning environment.

Discussion of the role of movement and physical activity in TPR

Movement and physical activity have been found to be crucial components of TPR, a language teaching method that emphasizes the importance of natural, communicative language input accompanied by physical action (Asher, 1966). According to Krashen's Comprehension Hypothesis (1981), language learners acquire language best when they are exposed to input that is slightly above their current level of comprehension. TPR leverages this principle by using simple, concrete commands that learners can easily understand and respond to. This approach allows learners to focus on understanding the language input they receive before attempting to produce it themselves, emphasizing comprehension over production (Asher & Price, 1967).

TPR recognizes that language learning is a natural, innate process that can be facilitated through the use of physical movement and response, engaging learners on a physical as well as mental level (Jensen, 2008). By linking language to physical actions and experiences, learners can internalize the language more effectively. Movement and physical activity engage multiple senses, which can aid in memory retention and recall. TPR uses physical movement and response to create a supportive learning environment where learners are encouraged to respond physically to commands without fear of making mistakes, building confidence and creating a positive learning environment (Er, 2013). Moreover, movement and physical activity have been shown to enhance cognitive function, including memory retention and recall (Hillman et al., 2014). TPR takes advantage of this research by incorporating physical movement and action into language learning activities, enhancing cognitive function and improving memory retention.

In summary, the use of movement and physical activity in TPR is an effective method for facilitating language learning, emphasizing comprehension over production, engaging multiple senses, creating a supportive learning environment, and enhancing cognitive function. Incorporating physical movement and response into language learning activities helps learners internalize language and improve memory

References

Al Harrasi, K. T. S. (2014). Using "Total Physical Response" with young learners in Oman. *Childhood Education*, *90*(1), 36-42.

Asher, J. J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The modern language journal*, *50*(2), 79-84.

Asher, J. J., & Price, B. S. (1967). The learning strategy of the total physical response: Some age differences. *Child development*, 1219-1227.

Chomsky, N. (1959). A review of B.F. Skinner's Verbal behavior. *Language, 35* (1), 26–58.

Er, S. (2013). Using total physical response method in early childhood foreign language teaching environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *93*, 1766-1768.

Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature reviews neuroscience*, *9*(1), 58-65.

Jensen, E. (2008). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Kasap, S. (2023). The Impact of Musical Skills On Foreign Language Anxiety. European Journal of English Language Teaching, 8(2).

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon.

Sano, M. (1986). How to incorporate total physical response into the English programme. *ELT Journal*, *40*(4), 270-277.

Sousa, D. A. (2016). *How the brain learns* (5th ed.). California, United States of America: Corwin Press, SAGE.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHAPTER 6

Asst. Prof. Dr. Nizamettin KOÇ

Culture Teaching Methods in Foreign Language Education

Learning a new language is a common aim many people hold these days since it is crucially important to know another language. Knowing a foreign language opens incredible opportunities for people in almost every section employment. Learning a foreign language involves more than just memorizing grammar rules and vocabulary. It also requires an understanding of the culture of the target language.

The contemporary global landscape consists of a diverse array of nations, each possessing their own distinct cultural and linguistic traditions rooted in unique histories. While this diversity can be a source of richness, it can also pose challenges to peaceful coexistence. Language serves not only as a tool for communication, but also as a reflection of a community's worldview, imagination, and means of transmitting knowledge. Transferring ideas across different cultures requires navigating the differences between their underlying intellectual frameworks, which can lead to misunderstandings, disrespect, and even humiliation between individuals and groups (Ali Al Briki & Rahman Khan, 2019).

Culture

Culture comprises a shared collection of beliefs, values, behaviors, and customs that define a particular group or society. This includes both tangible and intangible elements such as art, language, religion, food, and music (Babayiğit, 2020; Kasap, 2023). Additionally, culture is a dynamic phenomenon that continuously evolves and adjusts to changing circumstances, with various factors like globalization, migration, and technological advancements influencing its evolution. Culture plays a crucial role in shaping individual and collective identities, providing a sense of belonging and understanding of one's place in society. Furthermore, culture influences our behavior, attitudes, and values, shaping our perceptions of the world. By promoting the understanding of different cultural practices and beliefs, culture fosters mutual respect and tolerance, thus promoting social cohesion and understanding among diverse groups (Geertz, 1973).

Culture is a vital aspect of human life, and it influences every aspect of our existence. It encompasses our beliefs, values, and behaviors, which form our perceptions and insights of the world. Furthermore, culture promotes social cohesion and understanding between different groups. It is essential to recognize and understand the significance of culture in society to foster mutual respect and tolerance between different cultural groups (Cebi & Babayiğit, 2021; Hofstede, 1980; Gülen & Ayaz, 2019).

Language

Language is a means of communication that utilizes symbols, sounds, and movements to convey meaning. It allows us to express our thoughts, emotions, and ideas, enabling effective communication with others. Additionally, language is a dynamic entity that continually changes and adapts to evolving circumstances, influenced by various factors such as cultural and social changes, globalization, and technological advancements (Chomsky, 1957).

The significance of language is noteworthy in human communication as it facilitates expressing ideas and emotions effectively. Moreover, it is a tool for building relationships and establishing social connections, connecting individuals from different cultural backgrounds, and promoting mutual understanding and empathy. Additionally, language plays an integral role in personal and professional development, with multilingualism providing a competitive edge in the globalized world by creating opportunities for education, work, and travel, and enabling effective cross-cultural communication (Gudykunst and Kim, 2003).

Furthermore, he ability to communicate using language is a crucial component of human interaction, as it enables us to express our thoughts, emotions, and ideas effectively. In addition, language serves as a tool for establishing social connections and promoting mutual understanding between individuals from different cultural backgrounds. Multilingualism is also essential for personal and professional growth, creating opportunities for education, work, and travel. It is crucial to acknowledge and appreciate the importance of language in society, as it fosters effective communication and mutual understanding between individuals from diverse cultural and societal backgrounds (Bialystok and Craik, 2010; Cizrelioğulları & Babayiğit, 2021)

Culture and Language

Language and culture are intertwined, and understanding one is crucial to understanding the other. Culture is the transmission of social heritage from one generation to the next, incorporating individual experiences and distinguishing one society from another. It is not a biological process, but rather a learned pattern of social behavior. The diversity and evolution of culture is a remarkable and unique aspect of human society. Culture shapes beliefs, communicates ideas, and shares knowledge about customs and values, all of which are conveyed through language, an essential component of culture (Taga, 1999).

In terms of social interactions, culture involves the use of language and communication within specific situations. People often learn multiple languages to fulfill their communicative needs, particularly in academic and professional settings. Learning a second or foreign language requires more than just linguistic practice, it also necessitates familiarity with the culture associated with the target language in order to accurately interpret intercultural communication. Consequently, when

learning English as a Second or Foreign Language (ESL/EFL), it is crucial to provide learners with cultural context and awareness to achieve proficiency in intercultural communication using the target language. Culture teaching is an essential component of foreign language education that provides students with the necessary knowledge and skills to communicate effectively and appropriately in a multicultural context (Soomro et al., 2015).

There has been much discussion about the connection between language, culture, and thought. Sapir (1921), an American anthropologist, argues that language plays a crucial role in conveying implicit meanings and inherited patterns of life, making culture and thought dependent on language. Knowledge of these patterns shapes a person's identity, including their ways of thinking, feeling, acting, and behaving within a cultural context. The cultural context, in turn, influences how people interact and perceive the world around them. Thus, language within culture serves as a means of communication among individuals in a society.

The development and use of a common language among people is essential for the existence of culture within human society. For instance, a person's cultural representation can be observed through their use of language in a particular context. Culture influences the human mind and constructs a person's personality, leading them to behave according to existing societal norms. Emmitt & Komesaroff (2003) suggest that acquiring culture requires learning a language to transmit attitudes, ideas, and values to the next generation. As a result, individuals continue to follow prevailing customs, norms, and values inherited through a social system. Hence, no human society has ever existed without developing both language and culture.

Intercultural Communication

Studies conducted in the field of English Language Teaching (ELT) have shown that learners face difficulties in using language appropriately in different contexts. Many language programs focus on developing language skills such as listening, speaking, reading, and writing, but they do not include teaching cultural context. However, understanding the culture of the target language is crucial for effective communication and for raising awareness about intercultural communication. Communication and culture are closely linked in terms of attaching similar meanings and values to the objects of life. Intercultural communication involves individuals of different cultures who have dissimilar orientations and interpretations of the values of life (Liu et al., 2019; Kasap, 2021).

Research suggests that effective intercultural communication requires going beyond the mere transmission of facts about culture to enlighten participants on how and why certain behaviors and attitudes are performed during cross-cultural encounters. Language programs should introduce major differences in fundamental cultural patterns of attitudes and behaviors to familiarize students with them (Schmidt, 2000).

References

Ali Al Briki, M. H., & Rahman Khan, M. F. (2019). Managing Students & Employees through College Information Management System (Cims) – A Case Study: Shinas College of Technology (Shct), Oman. Humanities & Social Sciences Reviews, 6(2), 90–99. https://doi.org/10.18510/hssr.2018.6211

Babayiğit, M. V. (2020). Expressions of Determination, Success, Diligence, Stability and Laziness in Kurdish, Turkish and English Proverbs. *International Journal of Kurdish Studies 6 (2)*, 244 – 257, DOI: https://doi.org/10.21600/ijoks. 760441

Bialystok, E., & Craik, F. I. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. Current Directions in Psychological Science, 19(1), 19-23.

Cebi, A., & Babayigit, M. V., (2021). A cross-cultural study of the speech act of apology by Turkish and Kurdish Speakers of English and the native English speakers of English. *Şarkiyat*, *13*(2), 895-909.

Cizrelioğulları, M.N. & Babayiğit, M. V. (2021). *Is Language Learning Obligatory in Tourism? A Qualitative Analysis of Some Students at the Faculty of Tourism at Cyprus Science University*. 5th International Conferences on Economics and Social Sciences, 864-869, 09-10 April 2021, Lahore, Pakistan.

Chomsky, N. (1957). Syntactic structures. Walter de Gruyter.

Crozet, C. (1996). Teaching verbal interaction and culture in the language classroom.Australian Review of Applied Linguistics, 19(2), 37-58.

Crozet, C., & Liddicoat, A. J. (1999). The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. In J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat & C.Crozet (Eds.), Striving for the Third Place: Intercultural competence throughlanguage education (pp. 113-126). Canberra: Language Australia.

Emitt, M. Pollock, J. & Komesaroff, L. (2003), Language and Learning. Oxford: Oxford University Press.

Fantini, A. E. (2009). Exploring and assessing intercultural competence. World Learning Publications

Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures. Basic Books

Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (2003). Communicating with strangers: An approach to intercultural communication. McGraw-Hill.

Guryanov, I. O., Rakhimova, A. E., & Guzman, M. C. (2019). Socio-Cultural Competence in Teaching Foreign Languages. International Journal of Higher Education, 8(7), 116. https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n7p116

Gülen, S., & Ayaz, M. (2019). Attitudes of the parents towards the science lesson; Reliability-validity study. *İnternational Journal of Eurasia Social Sciences, 10*(38), 1125-1140.

Hofstede, G. (1980). Culture's consequences: International differences in work-related values. Sage.

Kasap, S. (2023). The Impact of Musical Skills On Foreign Language Anxiety. European Journal of English Language Teaching, 8(2).

Kasap, S (2020) Dil, Kimlik Ve Kültür Etkileşimi. Güncel Dil Ve Edebiyat Araştirmalari. Akademisyen Yayınevi.

Kelly, L.G. (1969), 25 Centuries of Language Teaching. Rowley, MA: Newbury House.

Koester, J., & Lustig, M. W. (2010). Intercultural communication: An advanced resource book for students. Routledge.

Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford University Press.

Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). Intercultural language teaching and learning. John Wiley & Sons.

Liu, S., Volčič, Z., & Gallois, C. (2019). Introducing Intercultural Communication: Global Cultures and Contexts (3rd ed.). Sage.

Long, M. H., & Crookes, G. (1993). Comments on Michael H. Long and Graham Crookes's "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design". The Authors Respond. TESOL Quarterly, 27(4), 729. https://doi.org/10.2307/3587407

Sapir, E. (1921), Language. Harcourt Brace: New York.

Schmidt, G. (1997). Teaching culture and language for specific purposes. Teaching Languages, Teaching Culture, 14, 135–146. https://doi.org/10.1075/aralss.14.08sch

Soomro, S. A., Kazemian, B., & Mahar, I. H. (2015). The Importance of Culture in Second and Foreign Language Learning. SSRN Electronic Journal. https://doi.org/10.2139/ssrn.2656713

Kasap, S. (2021) Sosyodilbilim, Akademisyen Kitapevi, Ankara.

Taga, H.A. (1999), Sociology: An introduction. Ismail Brothers Publishers: Lahore.

CHAPTER 7

Assoc. Prof. Dr. Süleyman KASAP

Gülcan YILDIZ

Silent Way

Brief history of the Silent Way Method

Although people learn languages through many methods, approaches and techniques, the question of how to enhance learners' involvement and engagement established the foundation of Silent Way method. One of the challenges the other method poses is the inability of students to easily transition the habits they had developed in the classroom to communicative application outside of it. In the early 1960s, the notion that acquiring a language necessitated developing a set of habits was substantially questioned as the assumption that language was a kind of habit-formation process lost its validity. Rather, the idea that language learning is a cognitive and interactive process in which communicative skills are prioritized. That's why; Silent Way is based mainly on Cognitive Approach. Even if it shares certain characteristics with Cognitive Approach, it did not stem directly from it. Caleb Gattegno developed a method of teaching languages called "The Silent Way" that largely depends on silence. The approach was first presented by Gattegno in his 1963 book Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way. Gattegno identifies the Silent Way as a critical approach to dealing with the challenges associated with teaching and learning foreign languages in his book (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Gattegno examined how infants and young children learn in order to examine language acquisition from the viewpoint of the learner. According to his conclusion, learning is a process that we start on our own by using our inner resources (such as perception, awareness, cognition, imagination, intuition, and creativity) to tackle the task at hand. In the process of learning, we incorporate what we "make" into who we are and utilize it as a springboard for new knowledge.

The Silent Way was created as a specific application of Gattegno's broader educational principles, which he had created to address general issues with learning and had previously used to teach math and mother tongue spelling. Gattegno explains how to improve learning through the use of resources and subject matter choice. He asserts that language acquisition doesn't need memorization of words or mimicking the teacher. Instead, learners can acquire useful knowledge of the new language by learning through actual linguistic circumstances. The technique also places a strong emphasis on active student participation and learner autonomy. Silence is frequently utilized to achieve this purpose; teachers employ a combination of silence and gestures to focus learners' attention to elicit reactions from them, and motivate them to correct their own mistakes.

General Characteristics of Silent Way Method

According to Caleb Gattegno, some principles are:

- Teachers ought to focus on how students learn rather than how to teach.

- Drill and imitation are not the main ways that students learn.

- Trial and error, purposeful experimentation, reevaluating results, and suspending judgment are all parts of learning. That's why, errors are viewed as natural and essential for learning, and they can serve as a good indicator of which structures require additional practice.

- Learners use everything they already know, particularly their native language, when they are learning.

- The teacher should not interrupt the learning process.

- Beginning-level students' basic fluency in the target language is the main objective of the Silent Way, with near-native language competency and clear pronunciation as the final goals. A crucial component of this skill is the ability to express oneself; students should be able to communicate their needs, wants, and thoughts in the target language. In order to achieve this, the learner's autonomy is emphasized.

- The study of the language is strongly encouraged among the students.

- Students are strongly encouraged to actively explore the language and form their own "inner criteria" for what constitutes appropriate language use. And, they are expected to participate actively in their language acquisition.

- Students are thought to contribute a wealth of experience and expertise to the classroom.

- The Silent Way employs a structured curriculum and structures are reviewed and recycled frequently.

- In order to assist children in developing a functional vocabulary, the teachers are encouraged to focus on the most useful and adaptable words.

- Translation and rote repetition are avoided, and focus is instead placed on using students' perceptions to convey meaning and on speaking the language in contexts that are meaningful to them.

- Although students only learn to read something after they have learnt to say it, the four skills of active listening, speaking, reading, and writing are worked on from the very first stages.

- Observation is the main assessment technique in the Silent Way. Although they may never administer a formal test, teachers continuously evaluate their students by watching what they do. This enables them to address any issues the learners may have right away.

- In the Silent Way, as the name suggests, silence is a crucial teaching tool. A minimum of 90% of the speech is done by the students starting in the first levels. Silence shifts the focus of the classroom from the teacher to the pupils that might promote collaboration between them and students' ability to correct their own mistakes can be aided by silence. In order to give students time to fix their mistakes, teachers can choose to remain silent. Also, using certain hand movements and mouthing phrases without vocalizing them, teachers can also assist children with their pronunciation and they typically speak only once to help pupils learn to pay attention to them when they do.

- Peer correction is also heavily utilized in a Silent Way classroom. When a student is having problems with a particular language characteristic, the teacher should encourage the student to assist the peer. This assistance should be provided in a collaborative manner rather than a competitive one. Monitoring these interactions to ensure that they are beneficial and do not hinder students' learning is one of the teacher's responsibilities.

- Feedback is given by teachers at the end of class.

- The Silent Way is also related to a set of premises that we have called “problem-solving approaches to learning.” These premises are succinctly represented in the words of Benjamin Alternative approaches and methods:

Tell me and I forget,

Teach me and I remember,

Involve me and I Learn (Jack C. Richards, 2002).

- The Silent Way shares a great deal with other learning theories and educational philosophies.

Very broadly put, the learning hypotheses underlying Gattegno’s work could be stated as follows:

1. Learning is facilitated if the learner discovers or creates rather than remembers and repeats what is to be learned.

2. Learning is facilitated by accompanying (mediating) physical objects.

3. Learning is facilitated by problem solving involving the material to be learnt (Jack C. Richards, 2002)

The Teachers’ Roles

The teacher’s role is to play as a technician or engineer. Learning can only be done by the learner. However, to ensure their independence, teachers should only assist students as much as is really necessary. The role of a teacher is to direct students' attention and provide tasks to help them acquire language proficiency. As Gat-

References

Babayiğit, M. V.,Altun, Ö., & Cizrelioğulları, M. N. (2020). *Do Students of Tourism Have Enough Awareness for Expressions in EOP (English for Occupational Purposes) via learner autonomy?* 5. International EMI Entrepreneurship and Social Sciences Congress, 104-112, 29-30 June 2020 – Gostivar / N.Macedonia.

Babayiğit, M. V. (2021). *To what extent are EFL learners anxious in learning the target language? A case of prep class students*. 5th International Conferences on Economics and Social Sciences, 852-858, 09-10 April 2021, Lahore, Pakistan.

Babayiğit, M. V. (2022). The Relationship between Foreign Language Classroom Anxiety and English Writing Anxiety among Turkish Kurdish and Zazaki Native High School Students. *Current Debates in Social Sciences Journal (CUDES),* (5), 39–49.

Brown, H. D. (2007). Principles of language learning and teaching. Pearson Education.

Diane Larsen-Freeman, M. A. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching.* New York: Oxford University Press.

Jack C. Richards, T. S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching.* New York: Cambridge University Press.

Katerina, M. (1980). THE EFFECTIVENESS OF THE SILENT WAY METHOD. *The University of Waikato*, 1-144.

Harmer, J. (2007). The practice of English language teaching. Pearson Longman.

Kumaravadivelu, B. (2006). Understanding language teaching: From method to postmethod. Routledge.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press.

Gattegno, C. (1972). Teaching foreign languages in schools: The Silent Way (2nd ed.). Educational Solutions.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching (3rd ed.). Cambridge University Press.

Sökmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy (pp. 237-257). Cambridge University Press.

Kasap, S. & Power, K. M. (2019). Anxiety in the EFL Speaking Classrooms. The Journal of Language Teaching and Learning, 9(2), 23-36.

Kasap, S. (2020). Sosyodilbilim ve Dil Eğitimi. Eğitim Ortamlarında Nitelik (Ed. Tanhan, F. & Özok H. İ.). Ankara: Anı Yayıncılık

Tarone, E., & Yule, G. (1989). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivations. In R. K. Johnson (Ed.), The second language curriculum (pp. 121-153). Cambridge University Press.

Willis, J., & Willis, D. (2007). Doing task-based teaching. Oxford University Press.

CHAPTER 8

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Veysi BABAYİĞİT

Task- Based Language Teaching in Foreign Language Education

Introduction

The exact birth of human beings has not been clearly defined due to different historical developments or stages in human life; however, there is one clear thing in human life is that they have always been interactive via a basic tool, namely "language". Indeed, language has been holding the place of being a main functional tool in order to develop or provide interaction throughout the history since each person employs language to convey various concepts among themselves.

Considering the definition of language, there have been multiple assertions or views for it; Babayiğit (2021) claims that language acts as a glue in order to keep the existence of human beings on earth. Also, Özbay (2008) and Kasap (2018) are on the idea that language is the main tool to convey our feelings and thoughts to each other as this makes us different from the whole alive creatures. It is also considered to be a sign system made up of concepts (Saussure, 2001). Another definition asserts that language is a vehicle of communication making human's humanity (Adejimola, 2009; Çelik, 2022; Talayhan, 2022). Crystal (1987) states that "*language holds a unique role in capturing the breath of human thought and endeavours"*. Similarly, Sapir (1963) asserts that *"language is the key to the heart of a people".* Another definition about the role of language in terms of boosting and maintaining communication is asserted by Sanusi (2001) as the following; "*language is used for phatic communication, that is, as a special regulator; for ceremonial purposes; as an instrument of action; to keep records; to convey orders and information; to influence people; to enable self-expression; and to embody and enable thought."* In addition, Moulton (1974) supports that language is a wonderful and rich means of communication, i.e. the expression of ideas, wishes and orders, the transmission of truths and lies, etc. define as. and he thinks that only humans have the ability to send and receive messages an unlimited number of times. Regarding these definitions, it is undoubtedly clear that language functions as a tremendous and unique role to keep balance between human's life and their communication patterns.

Language learning has become a necessity for us as it is a worldwide demand for employment and trade (Kukulska-Hulme, 2012; Talayhan & Filiz, 2022), and it is entailed to boost earnings in life via language (Dey, 2009). Thus, language learning techniques and methodology have become to preserve crucial stages in our life, and it is asserted that language teaching processes have been established themselves in the 20th century when applied linguists and others sought to develop principles and

procedures for the design of teaching methods and materials, drawing on the evolving fields of linguistics and psychology (Richards & Rodgers, 2014) ; however, language teaching have undergone many changes since then, and thus several projects or investigations have been conducted so that these resources can be multiplied (Chen, Li, & Chen, 2007; Ogata & Yano, 2004; Ogata, Yin, El-Bishouty, & Yano, 2010; Petersen, Markiewicz, & Bjørnebekk, 2009; Stockwell, 2007). These projects sometimes yielded affluent outcomes but they sometimes resulted in vain.

It is also asserted that language teaching does not hold a specific context compared to car producing; in fact, the technology or methods entailed for language teaching should be regarded as neat and deterministic (Tudor, 2003). Language teaching generally comes up with complexity since teachers' views about the nature of language and sociocultural setting may vary (Adamson, 2004), and there is no shared- general pedagogical knowledge about the methods and teaching the target language among teachers (Gatbonton 2000; Mullock 2006); thus, each of teacher sometimes attempts to come up with their own views for efficient learning of the target language. Regarding some of the current aspects in language teaching and learning, it is asserted that "*L2 teacher learning [is] … socially negotiated and contingent on knowledge of self, subject matter, curricula, and setting … L2 teachers [are] … users and creators of legitimate forms of knowledge who make decisions about how best to teach their L2 students within complex socially, culturally, and historically situated contexts*." (Johnson 2006: 239), and these all leaded variances for learners and teachers. Sometimes, inclusion of proper or eclectic teaching methodology in successful language teaching may not be satisfactory as learners' views or different personal attributions should also be taken into consideration; Brumfit (1984: 18-19) stated that *"we can predict closely what will happen in a situation as complex as [the classroom] can only be based on either the view that human beings are more mechanical in their learning responses than any recent discussion would allow, or the notion that we can measure and predict the quantities and qualities of all …factors. Neither of these seems to be a sensible point of view to take."* Human beings' interactional manners or qualities hold unique attributions, and it may be concluded that there is not a distinctive successful language teaching methodology as it is stated that *'if the teacher engages in classroom activity with a sense of intellectual excitement, there is at least a fair probability that learners will begin to participate in the excitement and to perceive classroom lessons mainly as learning events—as experiences of growth for themselves'* (Prabhu 1992: 239). However, it may be considered that the main purposes of all of these resources is come up with the most proper and successful language teaching methodology.

The current chapter attempts to investigate Task-Based Language Teaching (TBLT), which is a successful approach for teaching various languages. TBLT is generally comprised of the use of proper tasks, planning and instruction; thus, this chapter aims to give background information on TBLT in terms of learning and teaching, teachers' and students' roles, possible tasks or materials, some instructions for planning, advantages and disadvantages.

Task-Based Language Teaching

Background

The common concept about TBLT is that it has been evolved from Communicative Language teaching movement from 1980s as Willis (1996) claims that this is a logical development of communicative language teaching because there are real communicative patterns and meaningful tasks with the mediator role of language as supporter for language learning.

There are various definitions or explanations for TBLT; to exemplify, Skehan (1996) states that *"Tasks... are activities which have meaning as their primary focus. Success in tasks is evaluated in terms of achievement of an outcome, and tasks generally bear some resemblance to real-life language use. So task-based instruction takes a fairly strong view of communicative language teaching. "The g*oal is to illustrate the roles of real life tasks for developing foreign language learning. Similarly, Nunan (1991) states that *"the communicative task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right."* Thus, the significance of real interactive manners are highlighted for successful language learning tasks. Ellis (2009) puts forward that employing some kinds of linguistics items with communicative tasks may raise learners' awareness, and this enables learners receive comprehensible input in order to take active roles in any features in the target language. Long (2009) is on the idea of conducting a focus of learners on grammar forms in order to redesign the errors; however, this may be more affluent if the tasks are provided attentively and actively.

Formerly, Wilkins (1976) employed two types of syllabi; synthetic syllabi which includes and provides linguistic aspects such as grammar structures, vocabulary items, functions, etc from basic ones to difficult ones in logical manner, and analytic syllabi, which holds multiple tasks in purposeful manners for learning the target language; thus, these syllabuses functioned together for successful language learning and communication. Also, communicative language teaching held basements to the Malaysian Communicational Syllabus (1975) and the Bangalore Project but they were not long-lived since most of the asserted tasks were employed to foster SLA (Second Language Acquisition) theories and pedagogy (Beretta and Davies 1985; Beretta, 1990; Long and Crookes 1993; Prabhu 1987; Kasap,2021). In fact, many studies in SLA are on the idea of supporting analytic syllabi as they claim that learners cannot learn a specific linguistics item in a short time. In TBLT, the role of communicative approach is rather high as students attempt to learn via the already-set tasks.

TBLT generally excludes form- or- syntax based activities, it mostly utilizes contextual processes and tasks in order to provide the learners with comprehensible input. The task are generally meaningful and they let both the teachers and learners

References

Adejimola, A. S. (2009). Language and communication in conflict resolution. *Journal of law and conflict resolution*, *1*(1), 001-009.

Babayiğit, M. V. (2021). Semantic and Modal Analysis of Some Verbs in Kurdish, Turkish and English. *International Journal of Kurdish Studies*, *7*(1), 123-139.

Bell, J., & Burnaby, B. (1984). " *A handbook for ESL literacy*", Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education Press.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London, UK: Continuum.

Beretta, A. (1990). Implementation of the Bangalore project. *Applied Linguistics*, *11*(4), 321-337.

Beretta, A., & Davies, A. (1985). Evaluation of the Bangalore project. *ELT journal*, *39*(2), 121-127.

Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy* (Vol. 129, p. 33). Cambridge: Cambridge University Press.

Candlin, C. and D. Murphy (eds.). (1987). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Carless, D. (2004). Issues in teachers' reinterpretation of a task-based innovation in primary schools. *TESOL quarterly*, *38*(4), 639-662.

Carless, D., Shehadeh, A., & Coombe, C. (2012). TBLT in EFL settings. *Task-based language teaching in foreign language contexts*.

Chen, C.-M., Li, Y.-L., & Chen, M.-C. (2007). Personalised context-aware ubiquitous learning system for supporting effective English vocabulary learning. Paper presented at *the 7th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2007)*, Niigata, Japan.

Crystal, D., (1987). *The Cambridge Encyclopaedia of Linguistics*. New York: Oxford University Press.

Çelik, M. (2022). *A Syntax & Semantic Study on the Acquisition of Modal Verbs*. LAP LAMBERT Academic Publishing.

Dey, S. (2009). English via mobiles: Potential m-learners amongst Indian students and drivers. In D. Metcalf, A. Hamilton, & C. Graffeo (eds.), *Proceedings of 8th World Conference on Mobile and Contextual Learning* (pp. 174-178). Orlando, FL: University of Central Florida.

East, M. (2012). Task-based language teaching from the teachers' perspective. *Task-Based Language Teaching from the Teachers' Perspective*, 1-279.

Edwards, C., & Willis, J. R. (Eds.). (2005). *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International journal of applied linguistics*, *19*(3), 221-246.

Feez, S., (1998). *Text-Based Syllabus Design*. Sydney: National Centre for English Teaching and Research.

Gatbonton, E. (2000). Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Canadian Modern Language Review*, *56*(4), 585-616.

Hatip, F. (2005). *Task-based language learning*. http://www. yde. yildiz. edu. tr/uddo/belgeler/inca-FundaHatip-TBL. htm, accessed April, 1, 2023.

Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL quarterly*, *40*(1), 235-257.

Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2011). Task-based language teaching: What every EFL teacher should do. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 46-52.

Kasap, S. (2018). The role of cognate English–Kurdish words in teaching English. *African Educational Research Journal, 6*(4): 213-217.

Kasap, S. (2021) Sosyodilbilim, Akademisyen Kitapevi, Ankara.

Kukulska-Hulme, A. (2012). Chapter One: Language learning defined by time and place: A framework for next generation designs. In *Left to my own devices: Learner autonomy and mobile-assisted language learning* (pp. 1-20). Brill.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching 3rd edition-Oxford handbooks for language teachers*. Oxford university press.

Long, M.H. (2009). Methodological principles for language teaching' in M. Long, and C. Doughty (eds.). *The Handbook of Language Teaching*, 373–94. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Long, M. H., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL quarterly*, *26*(1), 27-56.

Long, M., and Crookes, G. (1993). Units of analysis in course design – the case for task. In G. Crookes and S. Gass (eds.), *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

McDonough, K., & Bygate, M. (2015). Perceived benefits and challenges with the use of collaborative tasks in EFL contexts. *Domains and directions in the development of TBLT*, 225-245.

Moulton, W.O., (1974). *The Nature of Language in Language as a Human Problem*, ed. M. Bloomfield and E. Haugen, 58-73. New York: W. W. Norton and Company.

Mullock, B. (2006). The pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. *The modern language journal*, *90*(1), 48-66.

Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Ditfurth, M. (2011). *Teaching English: Task-supported language learning* (Vol. 3336). UTB.

Norris, J., & Bygate, M. (2015). Thinking and acting programmatically in task-based language teaching. *Domains and directions in the development of TBLT*, 27-57.

Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL quarterly*, *25*(2), 279-295.

Ogata, H. & Yano, Y. (2004). Context-aware support for computer-supported ubiquitous learning. In J. Roschelle, T.-W. Chan, Kinshuk, & S. J. H. Yang (eds.), *Proceedings of IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education* (pp. 27-34). Washington, DC: IEEE Computer Society.

Ogata, H., Yin, C., El-Bishouty, M. M., & Yano, Y. (2010). Computer supported ubiquitous learning environment for vocabulary learning, *International Journal of Learning Technology, 5*(1), 5-24.

Özbay, M. (2008). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?. *Language learning*, *44*(3), 493-527.

Pica, T., Kanagy,R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communicative tasks for second language instruction. In G. Crookes and S. Gass (eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters. 9–34.

Petersen, S.A., Markiewicz, J-K., & Bjørnebekk, S. S. (2009). Personalized and contextualized language learning: Choose when, where and what. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 4*(1), 33-60.

Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy* (Vol. 20). Oxford: Oxford university press.

Prabhu, N. S. (1992). The dynamics of the language lesson. *Tesol Quarterly*, *26*(2), 225-241.

Richards, J. C. (1985). Conversational competence through role play activities. *RELC journal*, *16*(1), 82-91.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.

Sanusi R.I. (2001). "*A Write Up to the Language Policy and Practice of Tanzania. What Lessons of Nigeria?"* Ibadan: Oxford University Press.

Sapir E (1963). *Language – An Introduction to the Study of Speech*. New York: W.W. Norton and Company.

Sato, C. J. (1988). Origins of complex syntax in interlanguage development. *Studies in Second Language Acquisition*, *10*(3), 371-395.

Shehadeh, A., & Coombe, C. A. (Eds.). (2012). *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation* (Vol. 4). John Benjamins Publishing.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied linguistics*, *17*(1), 38-62.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Saussure, F. (2001). *Genel Dilbilim Dersleri*. (Çev.: Berke Vardar), İstanbul: Multilingual Yayınları.

Stockwell, G. (2007). Vocabulary on the move: Investigating an intelligent mobile phonebased vocabulary tutor. *Computer Assisted Language Learning, 20*(4), 365-383.

Talayhan, Ö. G. (2022). Dil Öğrenimi ve Öğrenen Kimliği: Bir Alanyazın Taraması. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, *5*(3), 255-271.

Talayhan, Ö. G., & Filiz, S. (2022). 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Teknoloji Kullanımı. In Büyükalan Filiz, S. (ed.), *21. Yüzyıl becerilerinin eğitime yansımaları*. Ankara: Pegem Akademi. 104-140.

Tudor, I. (2003). Learning to live with complexity: Towards an ecological perspective on language teaching. *System*, *31*(1), 1-12.

Van den Branden, K. (2006). Task-based language education: From theory to practice. *Language*, *53*(82), T35.

Van den Branden, K. (2016). The role of teachers in task-based language education. *Annual Review of Applied Linguistics*, *36*, 164-181.

Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*, *52*, 62.

Zhang, Y. E. (2007). TBLT: Innovation in primary school English language teaching in Mainland China. In *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective* (pp. 68-91). Cambridge Scholars.

CHAPTER 9

Barış GÖRÜNÜŞ

Audio-Lingual Method

Approaches, methods, techniques and procedures in teaching English are related but different concepts that refer to different aspects of language teaching. The historical background of approaches and methods in English language teaching can be traced back to the late 19th century, with the emergence of the Grammar Translation Method and the Direct Method. The historical background of the approaches and methods in teaching English can be traced back to the end of the 19th century with the emergence of the Grammar Translation Method and the Direct Method. Notable for his work in this field, and among the important linguists are Wilhelm Viëtor, who developed the Direct Method, one of the first methods, and Henry Sweet, who advocated a more natural and communicative approach to language teaching (Richards& Rogers, 2001).

An approach can be defined as a theoretical framework or perspective that defines the general aims and principles of language teaching (Richards& Rogers, 2001). For example, the communicative approach emphasizes the use of language to communicate in real life, while the cognitive approach focuses on how language is processed and acquired by the learner.

A method refers to a particular set of techniques or procedures for teaching a language, usually based on a particular approach. For example, the Direct Method is a method that emphasizes verbal communication and the use of the target language only in the classroom. Grammar Translation Method, on the other hand, is a method that focuses on studying grammar rules and translating texts from the target language (Richards& Rogers, 2001).

Techniques are specific actions or exercises used in the classroom to practice and improve language skills. For example, role-playing, pair work and games can be examples of language teaching techniques. Procedures, on the other hand, refer to the steps or actions taken by the teacher or students in the performance of a particular task or activity (Richards& Rogers, 2001). For example, a vocabulary teaching procedure may include introducing new words, giving examples, and guiding students in using the words in sentences.

The Audio-Lingual Method, also known as the Army Method or New Key, is a language teaching method that emphasizes the use of repetition, practice, and pattern exercises to improve language skills. This method was widely used in the 1950s and 1960s, especially in the United States, but fell out of favor in the 1970s. In this article, the roles of teachers in the Audio-Lingual Method, the principles of the method, its importance and the reasons for its decline, as well as the exercises and

techniques used in the method and when and how it is applied in English teaching are mentioned.

The origins of the Audio-Lingual Method can be traced back to the 1940s, during World War II, when the US Army needed to quickly train soldiers to speak foreign languages for military purposes. In response to this need, a group of language experts, led by Charles Fries, developed the Army Method, which later became known as the Audio-Lingual Method. The method was based on the principles of behaviorism, which posits that language learning is a process of habit formation through repetition and reinforcement.

The Audio-Lingual Method was first introduced to the public in the late 1940s with the publication of Fries' book (1945) "Teaching and Learning English as a Foreign Language". The method quickly gained popularity and by the 1950s it became the dominant method used in foreign language teaching in the United States. The method has also been adopted by other countries, including the United Kingdom, Canada and Australia.

The principles of the Audio-lingual method are based on the idea that learning a language is a habit formation. Through repeated exposure and practice of language patterns, students will acquire the ability to accurately and automatically reproduce these patterns. The method also emphasizes the use of the target language as the main teaching and communication tool in the classroom, as well as the use of real situations and contexts to give meaning and relevance to the language being studied (Krashen, 1982).

The Audio-lingual method is important because it provides a structured and systematic approach to language learning. By providing clear and precise language models, it enables students to improve their listening and speaking skills quickly and effectively. In addition, the method using real-life situations and contexts gives relevance and meaning to the language studied. This method was widely used in the 1950s and 1960s, especially in the United States, especially during the Cold War. But fell out of favor in the 1970s. This is due to a number of factors, including the method's lack of focus on improving reading and writing skills, its focus on form rather than meaning, and it is too mechanical and does not provide students with adequate opportunities to use language meaningfully. There was also a growing awareness of the need to take into account the cultural and social background of language learners, which the audio-linguistic method failed to do.

There were concerns that it did not take into account the cultural context of language use. Critics of the Audio-Lingual Method also argued that it overlooked the cognitive processes involved in language learning and overemphasized the role of habit formation and practice. Brown (2001) also criticizes ALM for not really helping students acquire a language through the process of excessive learning and habit forming. This led to the emergence of other methods, such as the Communicative Approach, which emphasized the use of language for real-life communication and the development of communicative competence.

Despite these criticisms, the Audio-Lingual Method continues to be used in some form in language instruction today. Many language teachers still use drills and other techniques associated with the method to provide learners with practice in using specific language patterns and improve accuracy and fluency.

In terms of when to use the Audio-Lingual Method, it is most appropriate for teaching students who have a good knowledge of their native language and are able to make connections between their native language and the target language. It is also useful for teaching students who are in a hurry to learn the target language, and for teaching skills such as listening and speaking. It is not suitable for teaching complex grammatical structures or writing skills. A teacher should use the Audio-Lingual Method in English teaching when the learners are primarily interested in developing listening and speaking skills and when the focus is on the accurate use of specific language patterns (Krashen, 1982; Kasap & Peterson, 2018). It is also particularly useful for learners who have a good understanding of grammar and a need to improve their fluency and accuracy. However, it is important to note that the Audio-Lingual Method is not suitable for all learners and should be used in conjunction with other methods and techniques to provide a well-rounded language learning experience.

Principles of Audio-Lingual Method

1. Language learning is a natural process: The audio-lingual method treats students' language learning as a natural process.
2. The structural structure of the language is important: Learning the structure of the language is important in the language learning process of the students. Therefore, grammatical and grammatical rules play an important role in the learning process.
3. Language learning happens through repetition: The audio-lingual method emphasizes students' learning of new words and structures through repetition.
4. Language learning takes place through speaking and listening: The audio-lingual method focuses on students' speaking and listening skills in language learning. Students listen and repeat language constructs accurately modeled by their teachers.
5. Language learning occurs through demonstration: The audio-lingual method emphasizes students' learning by doing in the learning process. Students repeat language structures modeled by their teachers and practice to improve their speaking and listening skills.
6. Language learning occurs through sensory stimuli: The audio-lingual method emphasizes students' use of sensory stimuli in language learning. Students use recorded materials, pictures, and visual materials to hear language structures.

References

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kasap, S. & Peterson, R. (2018) An Interview On The Role Of Input In Second Language Learning Journal Of Education And Practice 9 (13),81-87

Fries, Charles Carpenter. "Teaching and learning English as a foreign language." (1945).

Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Prentice-Hall.

Harmer, J. (2007). The practice of English language teaching (4th ed.). Pearson Longman.

Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). The grammar book: An ESL/EFL teacher's course (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle.

Douglas, D. A. N., & Frazier, S. (2001). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.: H. Douglas Brown.

Kasap, S. & Power, K. M. (2019). Anxiety in the EFL Speaking Classrooms. The Journal of Language Teaching and Learning, 9(2), 23-36.

Sarıçoban, A. (2004). The Use of Audiolingual Method in Teaching Turkish to Speakers of English. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), (1), 187-202.

CHAPTER 10

Yücel YILDIZ

Community Language Learning (CLL)

From the dawn of time, language has always been a basic component of human communication in the highly interactive world. There are numerous definitions of human language. According to Wardhaugh (2002), Language is a communication system that consists of the usage of words and the association of those words into sentences (Wardhaugh, 2002). Different languages are used to communicate in various communities. That is why a need for a common language has emerged to meet common demands. With the emergence of a common language, people tried to learn new languages other than their mother tongue. Naturally, this led to a demand for methods and materials to learn a foreign language. Certain teaching strategies gained popularity as we grew to understand the significance of both cognitive and affective components in second language acquisition. Community Language Learning came out of the search for an anxiety-free and friendly environment. As an "incarnate-redemptive process," according to Curran, his method aims to incorporate teachers and learners together in a deep relationship of human belonging, worth, and sharing (Gallagher, 1973).

Historical Background of the CLL

The Community Language Learning is a method developed by Charles A. Curran and his associates. Curran himself was a professor of psychology at Loyola University, Chicago. He excelled in the counselling techniques. The term "counseling-learning" refers to his use of psychological counseling approaches in educational settings. Community Language Learning is an example of how counseling-learning theory is applied to language instruction. He believes that permanent learning takes place when cognitive as well as affective processing is available (Kasap & Peterson, 2018). This is only possible with treating learners as a whole person rather than a passive learner because communication occur in a real setting in which speakers feel safe to speak. The CLL has so many human centered characteristics that Community Language Learning is occasionally used as an illustration of a "humanistic approach" in the context of language instruction. Curran makes an analogy between "counselling and language teaching process by associating learner with client and teacher with counsellor. As its name suggests, CLL gets its main insights from counselling practice in which two agents exist: counsellor and the client. However, it is not based on a give-and-take policy. The counsellor symbolizing teacher observes the scene through the client's (student) eyes and conveys some aspect of this insight. In lay words, counseling is when one person offers guidance, help, and support to another who needs it or has a problem. Community Language Learning describes the

responsibilities of the teacher (the counselor) and students (the client?) in the language classroom by using the metaphor of counseling. Thus, the counselor-client interaction can be considered as the source of the fundamental CLL processes.

Principles of Community Language Learning

The fundamentals of teaching English for communication form the foundation of CLL. CLL the foundation of which based on counselling theory differs from other traditional methods and approaches in that students' feelings and needs are addressed with a great care and they are valued. According to Larsen-Freeman & Anderson, the principles of CLL is listed as follows:

- It's crucial to establish interactions with students and between students.

- Any new educational experience might be dangerous. Students do better when they anticipate what will happen in each task.

- When the learners feel safe, they often learn with ease.

- Language is primarily used to communicate.

- The teacher's power and detailed knowledge might be intimidating. If the instructor leaves the front of the class, the threat is lessened in the classroom, and learning is made easier for the children. Additionally, this encourages student engagement rather than only that between students and teachers.

- When students lack confidence, the teacher should take this into consideration and provide them with the necessary support.

- When students are aware of an activity's boundaries, they feel more secure. That's why it is wise to let the learners know what the next step is.

- Students or learners are regarded as whole person who are members of community and learning community can be formed as a result of students getting to know one another and discussing how they felt during their educational experience.

- Knowing that every student is different, the instructor fosters a welcoming environment, accordingly learning experiences become less intimidating as learners feel free to let down their guard.

- The teacher "counsels" the pupils. Instead of giving them advice, he reveals that he is truly paying attention to what they are saying. The teacher can help students get insights into their own learning process and convert their negative feelings, which might otherwise prevent them from learning, by becoming aware of how they feel.

- To clarify the idea and provide a transition from the familiar to the unfamiliar, the learners' native tongue is employed. Because when they comprehend everything, students are more confident.

- It is the teacher's responsibility to clearly structure activities in the best possible manner feasible to ensure their effective implementation.

- Students who focus on one task at a time throughout the early stages of learning learn more effectively.

- While fostering student initiative and independence, the teacher does not allow them to linger in awkward silences.

- For learning to occur, students need time for silent reflection.

- When students may choose what they practice, they learn more effectively. Students grow in their understanding of where they need to improve. Students are more likely to take ownership of their education if they feel in charge.

- Students must develop their discrimination skills, for instance, in recognizing the similarities and differences between the various forms of the target language.

- Students can start to develop a sense of community in groups and can gain knowledge from both the teacher and their peers. Competition is discouraged; cooperation is emphasized.

- The teacher should engage in the student's work in a nonthreatening manner.

- Building a sense of community among the students can foster trust and lessen the threats posed by the unfamiliar learning environment.

- When the subject matter is either too new or, conversely, too familiar, learning tends not to occur. The balance point for retention is between novelty and familiarity.

- Students also consider what they have gone through in addition to the language. They get the chance to learn about the language, about their own learning, and about how to study in a group setting.

- The "syllabus" is shaped largely by the students in the beginning. When they have prepared the material themselves, students are more eager to learn (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

- The literature on community language learning does not establish specific linguistic or communicative objectives because linguistic or communicative competence is only characterized in social terms.

- The way of communication is mostly student to student rather than teacher to student.

The Classroom Arrangement according to CLL

In a classroom where CLL method is applied, students need to feel comfortable and secure. In order to create a carefree environment, Students are seated in a

References

Brown, H. D. (2006). *PRINCIPLES OF LANGUAGE LEARNING AND TEACHING.* White Plains: Pearson Education.

Curran, C. (2008). COMMUNITY LANGUAGE LEARNING (CLL). *ELT Methods*, 6-9.

Çelik, S. (2014). Community Language Learning. İ. Çakır içinde, *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education* (s. 1-17). Ankara: Eğiten Kitap.

Diane Larsen-Freeman, M. A. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching.* New York: Oxford University Press.

Freeman, D. L. (1987). Recent Innovations in Language Teaching Methodology. *The ANNALS Of American Academy of Political and Social Science*, 51-69.

Gallagher, R. M. (1973). *Counseling-Learning Theory Applied to Foreign Language Learning.* Chicago: Loyola University Chicago.

Jack C. Richards, T. S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching.* New York: Cambridge University Press.

Jack C. Richards, W. A. (2008). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice.* New York: Cambridge University Press.

Kasap, S. & Peterson, R. (2018) An Interview On The Role Of Input In Second Language Learning Journal Of Education And Practice 9 (13),81-87

Kasap, S. (2023). The Impact of Musical Skills On Foreign Language Anxiety. European Journal of English Language Teaching, 8(2).

Naomi Koba, N. O. (2020). Using the Community Language Learning Approach to Cope with Language Anxiety. I. Association içinde, *SURVIVING & THRIVING EDUCATION IN TIMES OF CHANGE* (s. 339-343). Osaka: Center for Promoting Ideas (CPI).

Wardhaugh. (2002). *An Introduction to Sociolinguistics.* Blackwell Publishing.

CHAPTER 11

Dr. Nazım IŞIK

Language Teaching Through Pedagogy of Translation

Introduction

In language teaching, the importance of teaching basic translation didactics and pedagogy in language teaching is emphasized, with the thought that teaching only linguistic methods, sentence, phrase and other elements of the sentence will leave the cultural aspect of the language in the gap and language teaching will be incomplete. After a long-term grammar-oriented language teaching process, with the increasing interest in comparative analysis and the intensification of cognitive approaches in language teaching (Pisarska, 1985), it has gained importance to include translation pedagogy and translation didactics in the language teaching process. Now, not only is the translation didactic included at the beginning level of language teaching, but considering the conclusion that it is not enough to deal with language teaching only with a linguistic approach, it continues to agree with the opinion that translation should be used in advanced language teaching to convey cultural meaning. Translation consciousness needs to be included at every stage in order to develop students' productive skills and versatile language skills in language teaching. Students should be able to translate from source language to target language within certain limits and Ad Hoc.

Methods and Approaches Used in the Research

In the study where different language devices and element are applied to the learning environment, *a connectivist theory* is necessary to know the learner natural learning process better. The *connectivism* approach which combines and create connections among several aspects such as meaning, form, syntax, cohesion and coherence when translating. In his study *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age* George Siemens (2005: introduction) states ‘‘ Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual. Learning (defined as actionable knowledge) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing’’. According to Siemens (2005) connectivist approach is based the principles as follows:

Learning and knowledge rests in diversity of opinions. Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources. Learning may reside in non-human appliances. Capacity to know more is more critical than what is currently known. Nurturing and maintaining connections is needed to facilitate continual

learning. Ability to see connections between fields, ideas, and concepts is a core skill. Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities. Decision-making is itself a learning process. Choosing what to learn and the meaning of incoming information is seen through the lens of a shifting reality. While there is a right answer now, it may be wrong tomorrow due to alterations in the information climate affecting the decision (pg.5-6).

Moreover, while translating into learner's mother tongue, that the statement is deomosticated to the learners as target reader is essential. When domesticated and the source language contents are brought to the learners (Traget Audience, receivers) and made hermeneutic to them, the barriers infront of the source culture are to be removed.

Subject and scope of the research

This article is about the use of translation pedagogy in foreign language teaching, along with gaining general knowledge about translation. The research covers the application of translation didactics and translation pedagogy mostly to students with advanced foreign language skills.

Purpose of the Research

The aim of this study is to investigate the applicability of translation pedagogy as an intermediary strategy in language education using connectivist theory. While giving the Turkish equivalents of some foreign language idioms and proverbs with a perspective that centers translation as a cultural process, testing the contribution of the individual's cultural translation ability to language learning is one of the other objectives.

Translation as a General Term

The Term Translation and Its Definition in Teaching Foreign or Second Language

There may be more than one definitions of what the translation is. However, considering teaching process in accordance with tranlational aids requires looking at the teaching process differently. İn this case translation means transferring source language or the second language into mother tongue taking into lingusitics as well as cultural aspect. According to Munday (2016:8) '' The process of translation between two different written languages involves the changing of an original written text (the source text or ST) in the original verbal language (the source language or SL) into a written language (the target text or TT) in a different verbal language (the target language or TL)''. So based upon the definition mentioned, we can say when

translating a product manual from Turkish into English, the ST is Turkish and the TT is English.

Translation and interpriting

When it comes to teaching through translation pedagogy, we sould include both translation and interpreting. When speaking of translation method in language teaching, the first thing that comes to mind is written translation. On the other hand, in language teaching of interpreting, especially pronunciation, emphasis on sounds, speaking practices in instant transfers are important elements of language teaching. İn the past the grammar translation methot to teach a language was frequently applied in the language classrooms after a student at last had attained or acquired the acceptable level of a foreign language. But it was thought to be less important to get a secondary language solely a means to surf through the language acquisiston process. Cook (2010 quoted from Munday, 2016:14) suggested that from the late eighteenth century to the 1960s and beyond, language learning in secondary schools in many countries had come to be dominated by what was known as grammar-translation. It was applied on the traditional way of learning the rules of a foreign language like Greek and Latin or Arabic in eastern World. Even if the past rules remains as a language teaching method, it is believed to be far away being pedagogical and didactic.

İn academic field as a dominant discipline, translation has gained a primary status reinforcing its effect in language teaching. Another domain of language teaching way is interpriting. İnterpriting compared to the translation contains more strategies while teaching language. For example when learning proverbs or expression in a different cukture and language, the meaning of source text culture should be conveyed understandable and domesticated. İnterpriting plays a great role to talk about the context taking the target culture into account. The recylcling of the conversation using interpritting can give way to the meaning of the terms-proverbs or exoressions. İnterpriting is crucial on teaching audivisual items or sign language as well in teaching to the hearing and visually impaired.

In the 21st century, when mass media are rapidly integrated with new technological tools, the importance of translation in media fields is increasing. It is inevitable that the texts discussed in the media should be presented to the students in the classroom as a teaching tool. In this case, it is essential to integrate translation into language teaching.

Main Translation Strategies

The process of translation action involves Exchange of meaning in terms of langugae and culture between two languages. Every language has different context and belongs to different cultural background so that is why it is not so easy to do-

References

Catford J.C. (1965). *A Linguistic theory of translation: An essay in applied linguistics.* Oxford: Oxford University Press.

Lefevere, A. (1977). Translating Literature: The German Tradition from Luther to Rosenzweig. Assen: Van Gorcum.

Lee, J. (2000). Task and Communicating in Language Classrooms. Boston: McGraw-Hill.

Munday J. (2016). *Introducing Translation Studies: Theories and Application.* New York: Routledge

Pisarska, A. (1988). Translation Didactics and Foreign language Teaching. Volume XIX (p.95-106) Poznań:Adam Mickiewicz University Press

Siemens G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for Digital Age. https: //citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=f87c61b964e32786e06c969fd24f5a7d9426f3b4 (Erişim Tarihi:11 Ocak 2023).

----------(2005a). Connectivism: A Learning Theory for Digital Age. https:// citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=f87c61b964e32786e06c969fd24f5a7d9426f3b4 (Erişim Tarihi:11 Ocak 2023).

TDK Çevrimiçi Sözlük (2023). Erken kalkan yol alır, er evlenen döl alır. https://sozluk.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 24 Ocak 2023).

Tureng dictionary online (2023). The early bird catches the worm. https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/the%20early%20bird%20catches%20the%20worm (Erişim Tarihi: 24 Ocak 2023).

Vermees, A. (2010). Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons. Eger Journal of English Studies X (2010) 83–93

CHAPTER 12

Lec. Murat ÇELİK

Content and Language Integrated Learning

Defining CLIL

CLIL stands for Content and Language Integrated Learning. There are a number of CLIL definitions. According to Marsh in Coyle (2006), CLIL is an approach in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint role. Mehisto, Frigols and Marsh (2008) in Uncovering CLIL define CLIL as an umbrella term covering a dozen or more educational approaches; e.g. immersion, bilingual education, multilingual education, language showers and enriched language programmes.

Zemach (2021) describes CLIL as an approach in which learners study another subject (for example, science, history, literature, geography, art) and learn a language, such as (English, French, German, and Turkish) at the same time- integrating the two subjects. Briefly, Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a language learning approach in which students/learners learn a subject and a second language simultaneously.

Clegg, J (2003) demonstrates some differences between content and language integrated learning and content-based language teaching. While CLIL focuses on 'subject', content-based language teaching focuses on 'language'. While CLIL assesses 'subject', content-based language teaching assesses 'language'. While CLIL is viewed as 'subject teaching', content-based language teaching is viewed as 'language teaching'. While CLIL is taught by 'class teacher', content-based language teaching is taught by 'language teacher or class teacher.

#Background of CLIL

In the background of this approach, it could be comprehended that students/learners 'use English to learn it' rather than 'learning to use English' assuming the target language is English (Howatt, 1984). The approach became more formalized in the 1960s in language immersion programs in Canada with Language Across the Curriculum programs and Foreign Languages Across the Curriculum programs in the UK and the USA. Çubukçu (2013) expresses that due to content based instruction, the slogan 'every teacher, an English teacher' became popular in the USA and language skills started to be taught in the content subjects. David Marsha and Do Coyle came up with the term CLIL in 1990s at a time when governments, schools, and the individuals started to realise the significance of knowing more than one language due to globalization.

#Underlying principles

The principles behind Content and Language Integrated Learning include global statements such as 'all teachers are teachers of language' (The Bullock Report - A Language for Life, 1975) to the wide-ranging advantages of cross-curricular bilingual teaching. The benefits of CLIL may be seen in terms of cultural awareness, internationalisation, language competence, preparation for both study and working life, and increased motivation.

A CLIL lesson is not a language lesson neither is it a subject lesson transmitted in a foreign language. According to the 4Cs curriculum (Coyle 1999), a successful CLIL lesson should combine elements of the following:

Content **-** Progression in knowledge, skills and understanding related to specific elements of a defined curriculum

Communication **-** Using language to learn whilst learning to use language

Cognition **-** Developing thinking skills which link concept formation (abstract and concrete), understanding and language

Culture **-** Exposure to alternative perspectives and shared understandings, which deepen awareness of otherness and self.

Hence, when designing a lesson plan for CLIL, teachers need to pay attention these four elements to set a successful lesson.

#Teaching Techniques in CLIL

CLIL approach aims to boost students' subject-area knowledge while at the same time improving their language knowledge and skills in the target language. As a consequence of this integration of content and language, teaching techniques involve reading subject-specific texts, listening to subject based audio- visual resources, brainstorming, discussions, describing and guessing games, role playing, show and tell, and subject related tasks in target language. Teachers must integrate all skills with a mixture of task types which appeal to different learning styles.

#Teacher Roles

Sprat, Pulverness and Williams (2008) list eight teacher roles such as planner, informer, manager, monitor, involver, parent/friend, diagnostician and resource. Regarding CLIL, teachers can be planner, informer, involver, facilitator, scaffold, resource, diagnostician, and observer according to curriculum or lesson objectives. Hereby, the teacher might be planner since s/he prepares and think thoroughly in detail prior to lesson so that the lesson has a variety of activities for different learners in the class. The teacher might be informer as s/he gives learners the necessary information and give input. The teacher might be involver to make sure all learners are

participating in the activities. The teacher might be facilitator as s/he grants the learners some space to let the spirits of creativity and innovation. The teacher might act as a scaffold to assist language and content acquisition. The teacher might be in the role of resource in case students do not know the target vocabulary. The teacher might be in the role of diagnostician when s/he wants to recognise the causes of learners' difficulties. The teacher might be observer while the students deal with the tasks in CLIL to check learning. To sum up, a CLIL teacher has versatile roles in the classroom.

#Student Roles

Students/learners have a variety of roles in CLIL such as involver, participatory, observer, autonomous according to lesson procedure. Students/learners are actively involved in content and language based classroom setting. Therefore, there exists dynamism of students/learners in activities. Students/learners are not only responsible for their own learning process but also collaborate with their others to accomplish the activities during lessons. Students/learners could show interaction and negotiation of meaning during activities.

#Activity Types and Tasks

Ball introduces four types of activities in his Defining CLIL Parameter article. Besides, teachers can enrich and differentiate types of activities that best suit to CLIL practice regarding the learners age and needs (child, adolescent or adult). These can be as:

- Activities to enhance peer communication to improve communicative competence
- Activities assisting to improve reading strategies where texts are overwhelmingly authentic, conceptually and/or linguistically rather complex
- Activities to guide student production either oral or written
- Activities to engage higher cognitive skills in order to make students consider profoundly

A variety of tasks can be provided, taking into account the learning purpose, learner styles and preferences. Receptive skill activities for listening and reading can be:

- Listen and label a diagram/picture/map/graph/chart
- Read and complete a diagram/picture/map/graph/chart
- Listen and take notes on specific information (dates, figures, times)
- Read and fill in the blanks (dates, figures, times)

References

Babayiğit, M. V. (2020a). Descriptive Review of Teacher Autonomy, Its Role for Contextual ESL/EFL Classes and Obstacles for Undeveloped Teacher Autonomy at Schools. In Balcı, T., Öztürk, O. & Aksöz, M. (Eds). *Schriften Zur Sprache und Literatur IV*, (pp. 187-197). London, the UK: IJOPEC Publication Limited.

Babayiğit, M. V. (2020b). Does Multimedia Technology Facilitate Pragmatics Awareness among Teenage Learners? A Case of Secondary-School Students. *International Journal of Kurdish Studies 6* (2), 164 – 174, DOI: https://doi.org/10.21600/ijoks. 724142.

Babayiğit, M. V. (2020c). *What Do English Teachers Keep in Their Notes for the Students? The profits of Field Notes for the Development of Language Skills*. 2nd ECLSS International Online Conference on Economics and Social Sciences, 468-471, June 28-29, Istanbul, Turkey.

Ball,P.(2) Defining CLIL parameters retrieved from https://www.onestopenglish.com/clil/article-defining-clil-parameters/550513.article

Cizreoğulları, M. N., & Babayiğit, M. V. (2019). The Impact of Multimedia Technology on Boosting Student Teachers' Pedagogical Content Knowledge Compared to Traditional Teaching. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, *3*(1), 1-16.

Clegg, J.(2003). The Lingue E Scienze Project: Some outcomes, L'Uso Veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici, Centro Diffusione Comunitaire Quaderni 6.

Coyle, D. (1999). *Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts.* CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research).

Kasap, S. (2023). The Impact of Musical Skills On Foreign Language Anxiety. European Journal of English Language Teaching, 8(2).

Çubukçu,F. (2013).*Öğretmenlik Alan Bilgisi*, Alan Bilgisi Yayınları,2013,353p.

Howatt, A.P.R.(1984). *A History Of English Language Teaching*.Oxford: Oxford University Press

Lesca, U.(2012). An Introduction to CLIL retrieved from https://www.itis.biella.it/europa/pdf-europa/CLIL_Report.pdf

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education.* Macmillan Education,2008

Sprat,M. Pulverness,A.Williams,M.(2008). *Teaching Knowledge Test Course*, Cambridge University Press, P145

Zemach,D. (2021.) What is CLIL? The global trend in bilingual education explained. Retrieved fromhttps://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowing-subject/articles/clil-lesson-framework

CHAPTER 13

Dr. Mehmet Sena ATAŞ

Foreign Language Teaching Methodologies for Special Talent Children

Language and Language Skills

One of the most important abilities of humans, which distinguishes humans from other beings, is the ability to speak. He can do his speaking ability with language. Language is one of the most important tools that help people communicate with each other. Language; It is an important communication tool that helps people express their wishes, feelings and thoughts and easily maintain their existence in society. Language is basically a means of communication between people. In addition, language is not only a means of communication, but also opens the doors of opening to the universe (Poyraz, 1995). Language is a wide world that covers every stage of life and we are constantly in it. In short, language is life itself (Yaman, 2016).

Many definitions have been made for language, which is expressed as a means of communication in the simplest terms. According to Öztürk Dağabakan & Dağabakan (2007) Language; It is a complex communication system used to obtain information through arbitrary symbols consisting of unlimited combinations. Baykoç (1986), on the other hand, defined language as a system consisting of signs, words and sounds used as a means of communication. Language; It is a tool that allows the child to control and follow himself by leaving his ego aside, to help him socialize, to learn his feelings, thoughts and behaviors gradually, and also to contribute to his feeling of self-confidence (Babayiğit, 2021; Çakır, 2013). Ferdinand de Saussure defines language as a system consisting of signs and signs (Saussure, 1998). Language is an important system that is not independent of people and society, and is related to all fields such as art, technical culture and science (Aksan, 1995; Babayiğit, 2020; Karacan & Babayiğit, 2017). Language skill, which is the most basic tool of all kinds of learning, plays an important role in the emotional and cognitive development of the individual. Language skills play a major role in all learning that an individual will learn for a lifetime.

Turkish teaching is structured on four basic language skills: reading, writing, listening/watching and speaking. The two most important dimensions of mother tongue education and teaching process are understanding and telling. These skills include “understanding” listening and reading skills; speaking and writing skills can also be grouped under the umbrella of "explaining" skills (Kavcar, Oğuzkan & Sever 1999). Yavuz (2010) states that in the development of the mother tongue in children, it is acquired in an order of listening, speaking, reading and writing.

Hezen (2009) states that the language process of children through language skills is formed as follows; With the basic language skills of reading and listening,

information passes through the minds of children through various processes such as sorting, classification, association, analysis and synthesis. The new information shaped in the mind by writing and speaking is transformed into sentences by being processed again. A good language user should be able to effectively use the four basic language skills of listening, speaking, reading and writing.

Language Development in Children

Chomsky (2005): Chomsky explains language with "three factors": genetic makeup, general factors (non-language factors), and environment. In addition, Chomsky says that there is a genetically encoded special module in the human brain called the language competence module. Language skills develop over time through language, which is a biological organ. Just as children walk as they grow up, language also starts to use language easily as children grow up and communicate with the environment (Chomsky, 2014). The human brain has the ability to learn language that is inherent in it and continues for life (Chomsky, 2014). Children's language skills develop rapidly in the first three years of life (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, Pethick & Stiles, 1994) This period, in which language development occurs as a result of the interaction of children and children with people, events, objects and environmental factors, is the period when language development is most intense and flexible (Hoff, 2006; Gauvain, 2001; Kasap & Peterson, 2018).

The vocabulary and language skills of children are determined by what they learn from their daily home environment and environment (Hoff & Naigles 2002). Language learning is not just a process learned from childhood, but can be learned at any age, as it continues for a lifetime. Just as suitable environments are needed for the germination of a seed planted in the soil, the only thing needed is to bring this potential that we have innately together with suitable environments (Işık & Işık, 2017).

The development of language skills has a certain order. According to a study, it was concluded that almost all children in the world use similar grammar in the first period when children learn to speak (Yavuzer, 2005).

Children largely complete their language and cognitive development until the pre-school period. When they reach the age of 5, they reach the level of using their mother tongue with approximately 2000 words (Erden & Akman, 1997).

When the child starts school, a new period begins in the language development of the child. Children who used to use a verbal language all the time now begin to get acquainted with the written language. In this period, instead of the previous egocentric language, concepts and behaviors that are indicators of socialization begin to be used (Gürel, Temizyürek & Şahbaz, 2007). In a rapidly globalizing and changing world, learning a foreign language or a second language begins in childhood (Pinter, 2011).

In almost all countries, with the school period, at least one foreign language learning is added to the curriculum so that children can learn a second language other than their mother tongue. According to the Berlitz (2003) model used for the foreign language program for children in Europe, foreign language learning opens up a wide range of linguistic insights and future careers for children. The aim here is to enable the student to acquire a foreign language other than his/her mother tongue.

Considering the language, which is the most important element of communication, it is often met with concepts such as "mother tongue", "foreign language", "native language". Dictionary of the Turkish Language Institution (TDK, 2023) The concept of "Mother Tongue" is the language from which other languages or dialects are derived, "Mother Tongue" is the language that the child acquires from his family and the community he lives in, and the concept of "Foreign Language" is each of the languages other than the mother tongue (TDK, 2023). Oruç (2016), on the other hand, defines it as a language that includes other languages, forms several language origins and is the basis of several languages for the mother tongue. Based on these definitions, the concepts of mother tongue and mother tongue can be defined as the language that the individual acquires and uses in the environment he lives in, and the language on which other languages are based, and the foreign language can be defined as the language other than the mother tongue in which he is a foreigner.

The global development of countries can only be thanks to education. (Kadıoğlu Ateş, 2015). Since language is one of the most important tools of development, the necessary sensitivity should be given to language education in schools. Learning a new language in schools is important for all students, as well as for gifted students, and necessary studies should be done for them.

Language Development in Special Talented Children

In Turkey, special talented students can be entered in normal schools or schools with special qualifications; They continue their education in schools such as science high school, fine arts high school and sports high school. Gifted students have the opportunity to use their intelligence and creativity with various programs and projects in Science and Art Centers (BİLSEM) in the rest of their time (Pekdoğan & Bozgün, 2017; Dönmez & Yalmancı-Yücel, 2020). These students, who are diagnosed as gifted, receive training a few days a week in Science and Art Centers (BİLSEM) according to their abilities apart from their normal education (İşpınar Akçayoğlu, 2011).

Teachers in schools are legally obliged to prepare and implement Individualized Education Programs for students with special educational needs. However, unfortunately, it is seen that there is not enough training about gifted students in the undergraduate education of classroom teachers (Kadıoğlu Ateş, Gürdağ & Mazı, 2020). This reveals that gifted people are disadvantaged and it is necessary to focus more on their education.

References

Aksan, D. (1995). *Linguistics with All Aspects of Language Outlines*. Turkish Language Institution Publications, Ankara.

Babayiğit, M. V. (2020). Expressions of Determination, Success, Diligence, Stability and Laziness in Kurdish, Turkish and English Proverbs. *International Journal of Kurdish Studies 6 (2)*, 244 – 257, DOI: https://doi.org/10.21600/ijoks. 760441

Babayiğit, M. V. (2021). Semantic and Modal Analysis of Some Verbs in Kurdish, Turkish and English. *International Journal of Kurdish Studies 7 (1)*, 123-139, https://doi.org/10.21600/ijoks. 850817

Baykoç, N. (1986). *Language Acquisition in Children,* Ya- Pa 4th Pre-School Education and Dissemination Seminar, Ankara

Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *linguistic inquiry,* 36(1), 1-22.

Chomsky, N. (2014). *The architecture of language* (Bayırlı, İ. K., Trans.). Boğaziçi University Press.

Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th ed.). Pearson.

Cukierkorn, J. R., Karnes, F. A., Manning, S. J., Houston, H., & Besnoy, K. (2008). Recognizing giftedness: Defining high ability in young children. D*imensions of early childhood,* 36(2), 3-13.

Cakir, T. (2013). Language Development in Child and Theoretical Approaches. *Sakarya University Faculty of Education Journal,* (7), 110-134.

Dai, D.Y. (2009). *essential tensions surrounding the concept of giftedness. In L. Shavinina* (Ed.), International handbook on giftedness (1st ed., pp. 39-80). springer.

Demircan, Ö.(2013). *Foreign Language Teaching Methods.* Der Publications, Istanbul.

Demirel, Ö.(2010). *Foreign Language Teaching.* Pegem Academy Publishing, Ankara.

Dönmez, İ & Yalmancı Yücel, S. (2020). Analysis of Scientific Epistemological Beliefs and STEM Attitudes of The Gifted Students. Bartın University Journal of Faculty of Education, 9 (3), 515-526. https://doi.org/10.14686/buefad.644698

Erdem, M. D., Gün, M., & Sever, P.(2015). Method selection and alternative methods in teaching Turkish as a foreign language. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of English or Turkic, 10(11),* 549-566.

Erden, M. Akman Y., (1997). *Educational psychology,* Ankara: Friend Publishing.

Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., Pethick, S. J., & Stiles, J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the society for research in child development,* i-185.

Gauvain, M. (2001). *the social Context of Cognitive Development* ; Guilford Press: New York, NY, USA.

Gürel, Z., Temizyürek, F. and Şahbaz NK (2007). *Children's literature.* Ankara: Öncü Publishing House.

Harrison, C. (2003). *Giftedness in early childhood* (3rd ed.). NSW: GERRIC.

Hengirmen, M. (2006). *Foreign Language Teaching Methods and Tömer Method.* Engin Publishing House, Ankara.

Helen, E. (2009). *Elementary 1-5. The suitability of the elements of the Turkish Classes Curriculum and Manual for developing the basic skills in the curriculum.* Hacettepe University Institute of Social Sciences, Unpublished Master's Thesis. Ankara.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Dev. Rev.* 26, 55–88.

Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child development,* 73(2), 418-433.

Işık, B., & Işık, A. (2017). Why are we still foreigners to a foreign language? *Education Overview* (39), p. 3-11.

İşpınar Akçayoğlu, D. (2011). *Exploring the role of strategies-based language instruction in teaching English to young gifted learners.* Unpublished PhD dissertation, Çukurova University, Adana.

Kadıoğlu Ateş, H. (2015). *The Effect of Project Based Learning Method on Students' Visual Presentation Practices and Attitudes Towards Social Studies Lesson.* Istanbul: Morpa Offset.

Kadıoğlu Ateş, H., Gürdağ, K., & Mazı, MG (2020). Primary school Turkish lesson activity examples suitable for the individual differences of gifted students. *International Social sciences Studies Journal.* Vol:6, Issue:75; pp: 5689-5705.

Karacan, H., & Babayiğit, M. V. (2017). Türk ve Kürt Dillerinin Sentaks (Sözdizimsel) Karşılaştırması. *Tiydem Yayıncılık,* Editör: Hasan KARACAN, Basım sayısı, 3, 7-31.

Kasap, S. (2023). The Impact of Musical Skills On Foreign Language Anxiety. European Journal of English Language Teaching, 8(2).

Kasap, S. & Peterson, R. (2018) An Interview On The Role Of Input In Second Language Learning Journal Of Education And Practice 9 (13),81-87

Kavcar, C., Oğuzkan, F. and Sever, S. (1999). *Turkish Teaching.* Ankara: Engin Publications.

Koshy, V., & Robinson, N. M. (2006). Too long neglected: Gifted young children. European Early Childhood *Education Research Journal*, 14, 113-126.

Larsen-F, L. D.(1986). Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press, Oxford.

Margrain, V., & Lundqvist, J. (2019). *Talent Development in Preschool Curriculum and Policies: Implicit Recognition of Young Gifted Children.* In Challenging Democracy in Early Childhood Education (pp. 41-55). Springer.

Memiş, MR., &Erdem, MD(2013). Methods used in foreign language teaching, usage characteristics and criticisms. *International Periodical for the Languages, Literature and History of English or Turkic, 8(9),* 297-318.

Oruc, S. (2016). Mother tongue and mother tongue in Turkish. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature,* 2(1), 311-322.

Öztürk Dağabakan, F., & Dağabakan, D. (2007). Language and language development theories in children. *Journal of National Education,* 36(174), 155-161.

Pekdoğan, S., & Bozgün, K. (2017). Examination of postgraduate dissertations within the field of gifted education in Turkey: Content analysis study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *5*(4), 59-70.

Perleth, C., Lehwald, G., & Browder, C.S. (1993). *Indicators of high ability in young children.* In K.A. Heller, F.J. Mönks, & A.H. Passow (Eds.). International handbook of research and development of giftedness and talent (pp. 283- 310). Elmsford.

Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Languages.* London: Palgrave macmillan _

Poyraz, H. (1995). *Language and Morality,* Vadi Publications, Ankara.

Saussure _ DeF. (1998). *General Linguistics Courses.* (Translated by Berke Vardar). Istanbul: Multilingual Publications.

Schnur, J. O., & Lowrey, M. A. (1986). Some characteristics of precocious readers. *Early Child Development and Care,* 26(3-4), 191-198.

Schwartz, L. L. (1994). *Why give "gifts" to the gifted? Investing in a national resource.* Thousand, Corwin Press.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Sutherland, M. J. (2008). *Developing the gifted and talented young learner*. Sage.

Tosun, C. (2006). A new look at old and new methods in foreign language teaching and learning. *Cankaya University Journal of Arts and Sciences, 1 (5),* 79-88.

Turkish Language Society. (2023). Great Turkish dictionary. https://www.tdk.gov.tr/ (Access Date: 15.04.2023).

Plane, S. (2015). A Discussion on Language Learning and Acquisition. *Aydın Tömer Language Journal, 1 (1),* 65-80.

Walsh, R. L., Kemp, C. R., Hodge, K. A., & Bowes, J. M. (2012). Searching for evidence-based practice: A review of the research on educational interventions for intellectually gifted children in the early childhood years. *Journal for the Education of the Gifted,* 35(2), 103-128.

Yaman, E. (2016). *Turkish Consciousness,* Akçag Publications, Ankara.

Yavuz, M. (2010). Analysis of School Principals' Listening Skills According to Teachers' Feedback. *Hacettepe University Journal of Education Faculty (HU Journal of Education),* 38: 292-306.

Yavuzer, H. (2005). The first 6 years of your child's physical, *mental and social development.* Istanbul: Remzi Bookstore.

Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Myth and reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies,* 11(2), 113-136.

CHAPTER 14

Asst. Prof. Dr. Fırat ÜNSAL

Desuggestopedia

Introduction

Desuggestopedia is a method of language instruction developed by Bulgarian educator Georgi Lozanov that aims to eliminate psychological barriers to learning and make better use of our mental capacity. Lozanov believes that we only use 5–10% of our mental capacity during language learning and that we set up psychological barriers like the fear of failure that hinder our ability to learn. Desuggestopedia, the application of the study of suggestion to pedagogy, aims to help students overcome these barriers by eliminating any negative associations they may have towards studying and to help them be successful.

One of the ways Desuggestopedia stimulates mental reserves is through the integration of fine arts, an important contribution to the method made by Lozanov's colleague Evelina Gateva. The method is applied to language teaching by creating a relaxed and stress-free learning environment through the use of music, visualization, positive reinforcement, and the use of the student's native language as a bridge to the target language. This approach has been used to teach various languages, including English, Spanish, French, and German.

Desuggestopedia is an innovative and unique method of foreign language instruction that was developed by Bulgarian educator Georgi Lozanov in the 1970s (Lozanov, 1978). This method is based on the idea that a relaxed and stress-free learning environment is crucial for the acquisition of a new language. Desuggestopedia employs a variety of techniques to create this type of environment, including the use of music, visualization, positive reinforcement, and the use of the student's native language as a bridge to the target language.

The use of music is central to Desuggestopedia. Lozanov believed that music can help create an optimal state of mind for learning by reducing stress and increasing motivation (Lozanov, 1978). The music is used as a background to the language lessons and is designed to create a pleasant and relaxed atmosphere (Lozanov, 1978).

Visualization is another key aspect of Desuggestopedia. Students are encouraged to visualise the meaning of the words and phrases they are learning (Lozanov, 1978). This technique is believed to help students remember new words and phrases more easily (Lozanov, 1978).

Positive reinforcement is another central element of Desuggestopedia. This approach encourages students to feel good about themselves and their progress, which in turn helps to build their confidence and motivation (Lozanov, 1978; Dönmez

et al., 2022). Lozanov believed that a positive attitude toward learning is essential for success (Lozanov, 1978).

Desuggestopedia also employs the use of the student's native language as a bridge to the target language (Lozanov, 1978). This approach recognises that students often find it easier to understand new concepts when they are explained in their native language (Lozanov, 1978). The method also encourages students to think in the target language, which helps them internalise the language more quickly (Lozanov, 1978).

The method has been used to teach a variety of languages, including English, Spanish, French, and German (Lozanov, 1978). Desuggestopedia has been praised for its effectiveness in language acquisition (Dudeney & Hockly, 2016) and is known for its ability to help students achieve a high level of fluency in a relatively short period (Lozanov, 1978).

It is worth noting that Desuggestopedia is not widely used in traditional language instruction, and further research is needed to fully understand its effectiveness (Dudeney & Hockly, 2016). It is also important to mention that this method is considered a less traditional way of teaching a language, which could be an obstacle for some educators or students to accept it.

Principles of Desuggestopedia

Desuggestopedia is a unique method of foreign language instruction that was developed by Bulgarian educator Georgi Lozanov in the 1970s. The method is based on five main principles that govern the way Desuggestopedia is implemented:

Joyful learning: Desuggestopedia emphasises the importance of creating a joyful and stress-free learning environment. This helps to reduce tension and increase motivation among students.

Conscious and paraconscious levels. Desuggestopedia recognises that humans operate on both conscious and paraconscious levels. This means that students can learn from what is present in the environment even if their attention is not directed there.

Use of suggestion. Desuggestopedia utilises the power of suggestion to activate mental reserves and facilitate learning.

Recognition of psychological barriers. Desuggestopedia acknowledges that students bring certain psychological barriers with them to the learning situation, and the teacher should attempt to desuggest them.

Relaxed and confident learning. Desuggestopedia encourages students to be relaxed and confident so that they will not need to try hard to learn the language; it will come naturally and easily.

Additionally, Lozanov and Gatave (1988) identified seven major concepts of Desuggestopedia: the use of music and art, the use of the mother tongue, the use of visualization, the use of positive reinforcement, the use of suggestion, the recognition of psychological barriers, and the emphasis on relaxed and confident learning. These concepts are used in conjunction with each other to create an optimal learning environment and to help students overcome the barriers to learning. The principles of Desuggestopedia are centred around the idea that a relaxed and stress-free learning environment is crucial for the acquisition of a new language (Lozanov, 1978). Desuggestopedia is based on the following principles:

Reducing stress. The method aims to reduce stress by creating a comfortable and pleasant learning environment through the use of music, visualization, and positive reinforcement (Lozanov, 1978).

Activation of mental reserves. The method aims to activate mental reserves by eliminating psychological barriers to learning, such as fear of failure or negative associations with studying (Lozanov, 1978).

Integration of fine arts. The method incorporates the integration of fine arts, such as music, as a way of stimulating mental reserves and creating a relaxed atmosphere (Lozanov, 1978).

Use of the student's mother tongue: Desuggestopedia encourages the use of the student's native language as a bridge to the target language, recognising that students often find it easier to understand new concepts when they are explained in their native language (Lozanov, 1978).

Positive attitude towards learning. Desuggestopedia encourages a positive attitude towards learning to help students overcome the barriers to learning and be successful (Lozanov, 1978).

Fluency in a relatively short period. Desuggestopedia is known for its ability to help students achieve a high level of fluency in a relatively short period (Lozanov, 1978).

Full mental powers. Desuggestopedia aims to use the full mental powers of the students by using only 5–10% of our mental capacity during language learning (Lozanov, 1978).

Elimination of negative associations. Desuggestopedia aims to eliminate students' negative associations with studying and to assist them in overcoming learning barriers (Lozanov, 1978).

Psychological "Set-Up" in the Desuggestopedia Method

Our reaction to every stimulus is extremely complicated, comprising several unconscious processes that have become habitual reactions (Lozanov, 1978). These

References

Babayiğit, M. V. (2020). Descriptive Review of Teacher Autonomy, Its Role for Contextual ESL/EFL Classes and Obstacles for Undeveloped Teacher Autonomy at Schools. In Balcı, T., Öztürk, O. & Aksöz, M. (Eds). *Schriften Zur Sprache und Literatur IV*, (pp. 187-197). London, the UK: IJOPEC Publication Limited.

Babayiğit, M. V. (2022). The Relationship between Foreign Language Classroom Anxiety and English Writing Anxiety among Turkish Kurdish and Zazaki Native High School Students. *Current Debates in Social Sciences Journal (CUDES),* (5), 39–49.

Cizreoğulları, M. N., & Babayiğit, M. V. (2019). The Impact of Multimedia Technology on Boosting Student Teachers' Pedagogical Content Knowledge Compared to Traditional Teaching. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, *3*(1), 1-16.

Dudeney, G., & Hockly, N. (2016). How to teach English with technology. Pearson.

Dönmez, İ., Gülen, S. & Ayaz, M. (2022) Impact of argumentation-based STEM activities on ongoing STEM motivation. *Journal for STEM Educ Res*., *5*, 78–101. https://doi.org/10.1007/s41979-021-00062-2

Gattegno, C. (1972). Teaching foreign languages in schools: The silent way. New York: Educational Solutions.

Harmer, J. (1991). The practice of English language teaching (2nd ed.). Longman.

Kasap, S. (2023). The Impact of Musical Skills On Foreign Language Anxiety. European Journal of English Language Teaching, 8(2).

Kasap, S. (2020). Sosyodilbilim ve Dil Eğitimi. Eğitim Ortamlarında Nitelik (Ed. Tanhan, F. & Özok H. İ.). Ankara: Anı Yayıncılık

Krashen, S. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press. Science Publishers.

Paivio, A. (1971). Imagery and verbal processes. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Lozanov, G. (1978). Suggestology and Outlines of Suggestopedy. New York: Gordon and Breach.

Lozanov, G. (1979). Suggestopedy in foreign-language teaching. International Journal of Foreign Language Teaching, 1(1), 1-8.

Lozanov, G. (1980). Desuggestopedia: Suggestology and Desuggestopedia. New York: Gordon and Breach.

Lozanov, G. & Gateva, E. (1988). The foreign language teacher's Suggestopedic Manual. New York: Gordon and Breach Science Publishers

Rivers, W. M. (1981). Teaching foreign-language skills. University of Chicago Press.

Skinner, B. F. (1968). The Technology of Teaching. New York: Appleton-Century-Crofts.

CHAPTER 15

Res. Assist. Abdullatif UYUMAZ

The Grammar-Translation Method

Introduction

The grammar translation method (GTM) emerged in the nineteenth century to teach students classical languages such as Latin and Greek. During this period, the study of these languages was regarded as an integral part of classical education (Larsen-Freeman & Anderson, 2011), that is why the method was known as the "Classical Method" at the time. The GTM is based on the notion that learning a language requires comprehending its grammatical rules and translating sentences into the learners' native language. The translation of literary texts necessitates students' proficiency in the grammatical rules of their mother tongue, as it enables the production of an accurate translation. In the course of attaining such proficiency, students would gain a deeper understanding of their native language's grammatical structure as well. Thus, they would be able to speak and write better in their native language.

Following the explicit exposition of grammatical rules to students in a language classroom that uses GTM, students are expected to recognize these rules in texts and reinforce their knowledge of the grammar. Therefore, students are expected to deduce the grammatical rules of the target language in this way.

By the 20th century, the GTM had evolved to include the use of literary works to encourage students to read and gain a better understanding of a foreign language (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). While the method has had a lasting impact on language instruction, it has also faced criticism for overemphasizing form over meaning, failing to prioritize communication, and being unengaging for students who desire to use the language for more practical purposes.

Content

GTM, classified as the approach centring upon the translation of literary texts into learners' mother tongue (Takva, 2022) is a method of teaching language that emphasizes the study of grammar rules, vocabulary, and text translation. Its primary goal is to assist students in reading and comprehending literary works in foreign languages, which can contribute to their mental discipline and intellectual growth (Richards & Rodgers, 2001). To achieve this goal, students are expected to memorize vocabulary lists, verb conjugations, and noun declensions in order to translate written passages from the target language into their native tongue and vice versa.

As the primary method for learning a foreign language, the GTM places a significant emphasis on memorization by rote and translation exercises. Even though it has been argued that this approach is not efficient enough to develop fluency and

communication skills, the GTM has played an important role in language instruction over the years and continues to be popular in some contexts (Larsen-Freeman, 2000). In a typical GTM class, the instructor presents grammar rules and vocabulary lists, and students spend the majority of their time performing translation assignments (Arıkan, 2014). The objective is to develop the students' reading and comprehension skills in the target language, rather than their ability to communicate it fluently.

Principles

The GTM is a traditional approach to teaching a new language that places emphasis on learning grammatical rules and translating literary and historical works. The principles of the approach are as follows:

1. Focus on grammar rules: GTM emphasizes the study of grammar rules as the key to learning a new language. This includes a focus on verb conjugations, noun declensions, and other grammatical structures. The grammar rules are presented through examples, and students are asked to apply the newly learned rules to sentences they make (Larsen-Freeman, 2000).

2. Translation of texts: GTM emphasizes the translation of literary and historical texts to learn and practice the language. Students are often asked to translate sentences or paragraphs from the target language into their native language and vice versa. The teacher chooses part of a literary work that encompasses specific grammatical structures, vocabulary, collocations, and idioms. Students should translate these into their native language in a way that they understand their meaning (Arıkan, 2014; Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

3. Vocabulary lists: GTM uses vocabulary lists to teach new words and phrases. Students memorize lists of words and their translations and then use them in context to practice sentence construction. Besides, students are given antonyms and synonyms words, and they are asked to find them in the passage they translate. Fill-in-the-blank exercises are also applied in the classes to learn vocabulary (Larsen-Freeman, 2000).

4. Writing and reading: GTM emphasizes the development of reading and writing skills. Students are asked to read and write in the target language, using the grammar rules and vocabulary they have learned. As a main purpose of GTM, teaching reading and writing plays an important role. In this sense, students are asked to answer some reading comprehension questions and write appropriate answers to them.

5. Learning deductively: GTM targets learning deductively; namely, students are supposed to make sentences with the help of cues they can get from the literary work and grasp the order of grammatically correct sentences.

6. Accuracy: GTM places a strong emphasis on accuracy in language use. Students are expected to produce grammatically correct sentences and accurate translations.
7. Teacher-centered: GTM is a teacher-centered approach, with the teacher as the authority figure who presents the grammar rules and vocabulary lists and assigns translation exercises.

Teaching Techniques Used in GTM

There are several techniques used in GTM to teach basic rules of a language and vocabulary. The most commonly used techniques in GTM are shown in the Table below.

Table 1. *Techniques used in GTM*

Technique	Explanation
Reading Comprehension Exercises	Make inferences, find specific information in a text
Cognates	Learning spelling or sound patterns corresponding between L1 and L2
Deductive Application of Rules	Learning rules and apply them in different contexts
Fill-in-the-Blanks	Fill in the gaps with new words or grammatical patterns
Memorization	Learning of vocabs, rules, patterns, etc. by heart
Vocabulary Practice	Use of vocabulary to make appropriate sentences
Translation of Literary Texts	Translation of literary works from target language to native language or vice versa.
Composition	Writing about a topic by applying proper grammatical rules.

5. Role of Teachers and Students in GTM

One of the fundamental aspects of language classrooms implementing the Grammar-Translation Method (GTM) is the division of roles between teachers and students. GTM, as a teacher-centred language teaching method, is characterized by a passive role of students (Larsen-Freeman, 2000). Consequently, in such settings, students are relegated to a more subordinate and less active position, while teachers take on a more dominant role. A comprehensive delineation of these roles is illustrated in the figures presented below**.**

References

Abu-Melhim, A. (2009). Re-evaluating the effectiveness of the audio-lingual method in teaching English to speakers of other languages. *International Forum of Teaching and Studies, 5(2),* 39-45.

Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research, 80(2),* 207–245.

Anderson, N. J.(2005). *L2 learning strategies*. In E. Hinkel (Ed.) Handbook of research in second language teaching and learning (pp.757-771). Mahwah: Lawrence Erlbaum

Babayiğit, M. V. (2020a). Does Multimedia Technology Facilitate Pragmatics Awareness among Teenage Learners? A Case of Secondary-School Students. *International Journal of Kurdish Studies 6* (2), 164 – 174, DOI: https://doi.org/10.21600/ijoks. 724142.

Babayiğit, M. V. (2020b). Descriptive Review of Teacher Autonomy, Its Role for Contextual ESL/EFL Classes and Obstacles for Undeveloped Teacher Autonomy at Schools. In Balcı, T., Öztürk, O. & Aksöz, M. (Eds). *Schriften Zur Sprache und Literatur IV*, (pp. 187-197). London, the UK: IJOPEC Publication Limited.

Cizreoğulları, M. N., & Babayiğit, M. V. (2019). The Impact of Multimedia Technology on Boosting Student Teachers' Pedagogical Content Knowledge Compared to Traditional Teaching. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, *3*(1), 1-16.

Barac, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child Development,83(2),* 413–422.

Benson, P. (Ed.). (2007). *Learner autonomy 8: Teacher and learner perspectives*. Dublin:Authentik.

Bérubé, D., &Marinova-Todd, S. H.(2012). The development of language and reading skills in the second and third languages of multilingual children in French Immersion. *International Journal of Multilingualism, 9(3),* 272–293.

Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 1*-14.

Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin, 143(3),* 233–262.

Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S.(2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition, 13(4),*525–531.

Bialystok, E., Majumber, S., & Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness:Is there a bilingual advantage? *Applied PsychoLinguistics, 24(01),* 27–44.

Bialystok, E., Peets, K. F., & Moreno, S. (2014). Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied PsychoLinguistics, 35(1),*177–191

Calp, M. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde alternatif bir yöntem: İşitsel-dilsel yöntem. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5(4),* 611-633.

Candemir, D.(2012). *Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. Ensar Neşriyat, İstanbul.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Cenoz, J.(2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching, 46(1),* 71–86.

Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.

Demiray Akbulut, F. (2020). The effect of first and second language on the third language: An observational study. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 6(3),* 294-310.

Demircan, Ö.(2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.* Der Yayınları, İstanbul.

Demirel, Ö.(2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Dennaoui, K., Nicholls, R. J., O'Connor, M., Tarasuik, J., Kvalsvig, A., & Goldfeld, S. (2016). The English proficiency and academic language skills of Australian bilingual children during the primary school years. *International journal of speech-language pathology, 18(2),* 157-165.

Erdem, M. D., Gün, M., & Sever, P.(2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(11),* 549-566.

Göçen, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (18),* 23-48.

Hao, Y. (2017). EFL teaching methods. Journal of Language Teaching and Research, 8(4), 742-749.

Hengirmen, M.(2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Engin Yayın Evi, Ankara.

Hesse, H.-G., Göbel, K., & Hartig, J. (2008). *Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache.* In DESIKonsortium (Ed.). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie (pp. 208–230). Weinheim: Beltz (Verlags-)Lektorat, Empirische Bildungsforschung.

Kasap, S. & Power, K. M. (2019). Anxiety in the EFL Speaking Classrooms. The Journal of Language Teaching and Learning, 9(2), 23-36.

Kasap, S. (2021). Impact of bilingualism and the difficulties of having minority-specific names in another dominant society: Turkish context for minority Kurdish society. Journal of the International Council of Onomastic Sciences 56. 167–186. https://doi.org/10.34158/onoma.56/2021/9

King,K., & Hornberger,N.H.(2008). *Encyclopedia of Language and Education*,2nd Edition, Volume 10: Research Methods in Language and Education, 1–23. Springer Science+Business Media LLC.

Köksal, D., & Varışoğlu, B. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Köktürk, Ş., Odacıoğlu, M. C., & Uysal, N. M. (2016). Bilingualism and bilingual education, bilingualism and translational action. *International Journal of Linguistics. 8(3),* 72-89.

Li, W. (2012). An eclectic method of college english teaching. *Journal of Language Teaching and Research, 3(1),* 166-171.

Liu, Q., & Shi, J. (2007). An analysis of language teaching approaches and methods - Effectiveness and weakness. *US-China Education Review, 4(1),* 69-71.

Maluch, J. T., & Kempert, S. (2017). Bilingual profiles and third language learning: The effects of the manner of learning, sequence of bilingual acquisition, and language use practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 35(2),* 1–13.

Maluch, J. T., Kempert, S., Neumann, M., & Stanat, P. (2015). The effect of speaking a minority language at home on foreign language learning. *Learning and Instruction, 36,*76–85.

Maluch, J. T., Neumann, M., & Kempert, S.(2016). Bilingualism as a resource for foreign language learning of language minority students?: Empirical evidence from a longitudinal study during primary and secondary school in Germany. *Learning and Individual Differences, 51*, 111–118.

Memiş, M.R., &Erdem, M.D.(2013).Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler*. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(9),*297-318.

Möller, J.,Hohenstein, F.,Fleckenstein, J.,Köller, O.,& Baumert, J.(Eds.). (2017).*Erfolgreich integrieren - die Staatliche Europa-Schule Berlin.* Münster, New York: Waxmann.

Oxford, R. L. (1990). *Missing link: Evidence from research on language learning styles and strategies*. Washington DC: Georgetown University.

Özşen, A., Çalışkan, T., Önal, A., Baykal, N., & Tunaboylu, O. (2020). An overview of bilingualism and bilingual education. *Journal of Language Research (JLR) 4(1),* 41-57.

Rauch, D. P., Naumann, J., & Jude, N. (2012). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *International Journal of Bilingualism, 16(4),* 402–418.

Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of esl students. *TESOL Quarterly, 21(1),* 87–111.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S.(2001). Approaches and methods in language teaching. CUP, New York.

Rustamova, S. A., &Rashidova, M. X.(2022).Formation of self-assessment competence of primary school students in foreign language teaching. *Science and Education,3(4),*1075-1080.

Sanz, C. (2007). *The role of bilingual literacy in the acquisition of a third language*. In C.Perez-Vidal, A. Bel, & M. Juan-Garau (Eds.). A portrait of the young in the new multilingual Spain. Clevedon (UK): Multilingual Matt

Shuang, L., & Xin, M. (2011). *A comparative study of the features of the direct method and the communicative approach.* International Conference on Computational and Information Sciences, 1068-1071.

Tosun, C. (2006). Yabancı Dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Cankaya University Journal of Arts and Sciences, 1 (5),* 79-88.

Uçak, S. (2016). Dil Öğrenimi ve Edinimi Üzerine Bir Tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi, 1 (1)*, 65-80.

Wallner, K. (2016). *The Effects of bilingualism on language development of children*. Communication Sciences and Disorders: Student Scholarship & Creative Works

Wei, L.(2008). *Research perspectives on bilingualism and bilingual education.* Encyclopaedia of Language and Education. V. 10. Ed. K.A. King and N.H. Hornberger. London: Springer. 137-150.

Yaylı, D., & Bayyurt, Y.(2011).(Ed.) *Yabancılara türkçe öğretimi: Politika, yöntem ve beceriler*. Anı Yayıncılık, Ankara.

CHAPTER 17

Lec. Büşra DAĞDEMİR

Asst. Prof. Dr. H. Kübra ER

Eclectic Approach

Theoretical Framework

The principles of English language teaching continue to evolve in order to provide the best education for students and cater to their demands. Numerous attempts have been made throughout the history of English language teaching to discover the most efficient techniques to teach the language (Al-Khasawneh, 2022). According to Richard and Rodgers (2014), language teaching transformed into its own profession in the twentieth century. This profession is continually on the lookout for new issues as well as the efficacy of various methods of instruction and strategies for resolving those issues. The capacity to speak the language and knowledge of grammatical conventions are not sufficient for language knowledge. Knowing a foreign language necessitates speaking the language, understanding what is heard, writing in accordance with grammatical rules, and comprehending any written text. For many years, the most pressing issue for those working in the area of language teaching has been the question of "Which techniques ought to be employed to acquire basic skills?" (İşcan, 2017).

Gradual shifts in teaching language techniques indicate that one approach may be better or more effective than others in a given situation. Furthermore, there is no perfect or ideal method since each method has a few drawbacks and advantages. In reality, no single approach can meet every one of the language objectives and program goals. Also, no one can deny that various methods of teaching languages can complement one another (Al-Mamun, 2017). Over the years, significant changes have been made in foreign language education. These changes brought some difficulties to them. The real difficulty is preparing students to use a foreign language for communication and social interaction. This situation necessitates the use of a suitable teaching technique, such as the eclectic approach, that concentrates on improving the four abilities to communicate listening, speaking, reading, and writing (Asif & Khan, 2022).

Rather than relying on a particular approach in classroom activities, the idea of using a suitable approach for each situation has emerged in language instruction. It is known as the eclectic method, and it is a method that combines multiple approaches (Demirel, 1988). Teachers who utilize the eclectic approach combine elements of traditional methods for instruction with Communicative Language Teaching (CLT) strategies. It is thought that integrating CLT approaches with traditional methods works best (Rao, 1996).

Henry Sweet and Harold Palmer, English linguists, developed this approach in the 1920s and 1930s. The term "principal eclecticism" was first used by Larsen-Freeman and Mellow. Eclecticism, in their opinion, is a desirable, consistent, and pluralistic language teaching method. The eclectic method combines various educational and instructional techniques and methods. This approach works well for students of various ages and stages (İşcan, 2017). The term "eclectic approach" refers to a teacher's use of techniques and activities from a variety of language teaching approaches and methods. It entails utilizing a variety of language learning activities, each with distinct characteristics and objectives (Billah, 2015). When separated from one another, the various components of language (such as vocabulary, grammar, and pronunciation) have no meaning (Kasap & ünsal, 2021). Thus, the approach incorporates all four skills and may include some classroom practice. The teacher determines which methodology or approach to use based on the objectives of the course of study and the learners in the group. The expression "principled eclecticism" refers to an appealing, unified, and pluralist approach to language teaching. Eclecticism entails engaging in an array of language acquisition activities, each with unique features and motivated by independent fundamental presumptions. (Larsen-Freeman, 2000). This method is not bound strictly to a set of views or inferences; instead, it draws on numerous hypotheses to gain additional insight into issues or applies only specific theories in specific cases.

This method is accepted as quite democratic because it allows the teacher to choose. The eclectic approach offers instructors another option by combining elements of conventional and cognitive approaches in order to strengthen both of them. It entails material cooperation, information organizing, prejudice decrease, equal treatment education, and competitiveness enhancement. Teachers are supposed to help students learn to control and use their own mental processes. Teaching a foreign language ought to be simple for students as well as teachers, and it ought to be within all teachers' skills (Tarone & Yule, 1989).

This approach is known as the eclectic approach since it requires and applies the best features of each approach. The approach used by the instructor is determined by the requirements and objective of the lesson. To learn to speak and listen, for instance, cognitive methods, ear-language habit methods, and techniques for communication could be used (Demirel, 2008).

Principles of the Eclectic Approach

Researchers demonstrate that there are a lot of positive aspects to utilizing the eclectic approach, which provides the language instructor with different options and supports all four language competencies of speaking, reading, writing, and listening. Further, it was asserted that the eclectic approach is essential since it provides instructors the independence to decide what fits best in their own dynamic educational settings (Brown, 2002). It was claimed that education can be valuable in

educational settings by means of the interaction of spoken voice, music, sound effects, and images. This indicates employing an array of tools suitable to the goals of the lesson, and not being restricted to speech. Thus, eclectic teachers ought to become innovative in using supplies and items, for instance, instructors can use images and actions to teach English tenses of verbs (Al-Khasawneh A. s., 2022).

Another unique characteristic of the eclectic approach is placing errors as a vital component of the language acquisition process. This does not mean that errors are ignored yet they are seen as an opportunity for growth (Irwandi, 2020). Consequently, corrections for errors should not be done immediately, but rather at the end of the communicative activity. Error correction is essential since it enables learners to adjust previous information that might be incorrect. It cannot be claimed that with no error correction, education is less valuable. Nevertheless, error correction must involve learners. Teachers should not make corrections to errors without engaging learners. Students are taught to identify deliberately their error and fix it depending on their proficiency (Li, 2012).

The other common principles and advantages of the eclectic approach are listed below.

1- The eclectic approach allows educators to use a variety of methods of teaching during every lesson to achieve the lesson's objectives.
2- It is adaptable in terms of selecting any aspect or approach that educators believe is appropriate for teaching in the educational setting.
3- It allows students to observe various methods of instruction that, on the other hand, break routine and dullness while also ensuring a greater comprehension of the subject matter (Wali, 2009).
4- It addresses problems with providing language material in the student's textbook.
5- It necessitates the use of various teaching assistance, contributing to greater comprehension.
6- Language instruction ought to take place in the target language. When appropriate, the student's mother tongue should be included (Al-Khuli, 1981).
7- It should be noted that there is a strong connection between motivation and learner learning when language learning is not desired by learners and is insufficient in terms of time.
8- Vocabulary teaching should begin as early as possible, and phrases should be used in sentences. Items of vocabulary should be taught in a suitable context.
9- Instead of spending a great deal of time on mechanical repetitions, more time should be allocated to communication-oriented activities.
10- Language teaching and learning processes should progress from simple to difficult, and from concrete to abstract (İşcan, 2017).
11- According to the eclectic approach, it is important to remember that each student is unique (Barın, 1994).

References

Al-Khasawneh, A. s. (2022). A systematic review of the eclectic approach application in language teaching. *Saudi Journal of Language Studies*, 17-27.

Al-Khasawneh, F. (2022). A systematic review of the eclectic approach application in language teaching. *Saudi Journal of Language Studies*, 17-27.

Al-Khuli, M. (1981). *Teaching English to Arab Students.* Jordan: Al-Falah House.

Al-Mamun, M. (2017). Advocacy of the Eclectic Approach to ESL/EFL Teaching in Bangladesh. *Jagannath University Journal of Arts*.

Asif, F., & Khan, I. (2022). The Eclectic Approach in Teaching English for Communication. *English Language Teaching in Pakistan* (s. 329-343). içinde

Barın, E. (1994). Teaching Method of Foreigners to Foreigners. *Language Magazine*, 17.

Billah, M. (2015, February 15). *Eclectic approach to teaching language*. Daily Observer: https://www.observerbd.com/2015/02/13/72233.php adresinden alındı

Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the ‗Post-Method' Era: Toward better Diagnosis, Treatment, and Assessment.. J. R. Renandya içinde, *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (s. 9-18). Cambridge:: Cambridge University Press.

Demirel, Ö. (1988). Foreign Language Teaching in Universities. *Contemporary Education*, 17-21.

Demirel, Ö. (2008). *Foreign Language Teaching.* Ankara: Pegem Akademi Publishing.

İşcan, A. (2017). The Use of Eclectic Method in Teaching Turkish to Foreign Students. *Journal of Education and Practice*, 149-153.

Irwandi. (2020). Implementing Eclectic Method for ELT through Distance Learning during the Covid-19 Pandemic. *Educatio: Jurnal Ilmu Kependidikan*, 91-103.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Li, W. (2012). An eclectic method of college English teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 166-171.

Kasap, S. (2020). Sosyodilbilim ve Dil Eğitimi. Eğitim Ortamlarında Nitelik (Ed. Tanhan, F. & Özok H. İ.). Ankara: Anı Yayıncılık

Kasap, S; Ünsal, F. Attribution Theory and Language Learning. Research in Language and Education: An International Journal [RILE], 2021, 2: 111-118.

Mwanza, D. S. (2017). The Eclectic Approach to Language Teaching: Its Conceptialisation and Misconceptions. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 53-67.

Rao, Z. (1996). Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional Chinese methods. *Research in the Teaching of English*, 458-471.

Tarone, E., & Yule, G. (1989). Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners. *Focus on the language learner* (s. 153). İçinde Oxford: Oxford University Press.

Wali, N. H. (2009). Eclecticism and Language learning. *Al- Fatih Journal*, 34-41.

Nitel Araştırmacılar için 30 Temel Beceri

Bu kitabı, Nebraska-Lincoln Üniversitesi'ndeki 30 yılı aşkın çalışma hayatımda, araştırma yöntemleri konusunda bir yazar ve akademisyen olarak bana yardımcı olan tüm öğrencilerime, fakülteme ve fakülte personelime adıyorum. Destekleri için teşekkürler.

John W. Creswell, Lincoln, Nebraska

Nitel Araştırmacılar için 30 Temel Beceri

John W. Creswell

Çeviren
Dr. Hasan Özcan

3. Baskı

Ankara
2023

Nitel Araştırmacılar için 30 Temel Beceri
Çeviren: Dr. Hasan Özcan

30 Essential Skills for
the Qualitative Researcher
John W. Creswell



© Tüm Hakları Saklıdır. 2017
Bu kitabın basım, yayın, satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle veya mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz veya dağıtılamaz.
Anı Yayıncılık, kurulduğu 1993 yılından bu yana yayıncılık alanında aralıksız olarak uluslararası düzeyde faaliyet gösteren uluslararası farklı beş firmanın Türkiye; QSR International şirketinin ise Ortadoğu ve Doğu Avrupa'dan oluşan 21 ülkedeki bölge temsilciliğini yürüten **uluslararası bir yayınevi**dir. **ESCI, ERIC, SCOPUS, EBSCO HOST, ERA** vb. veri tabanlarında taranmakta olan **Eurasian Journal of Educational Research/EJER dergisi**ni 2000 yılından bu yana yayınlayan, yediyüzden fazla yayını bulunan, yüze yakın yabancı dildeki kitabı Türkçeye çevirip yayınlayan Anı Yayıncılık'ın yayınları, dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** tarafından taranmaktadır ve indekslenmektedir.
Merkezi Ankara'dadır. Geniş bilgi için http://www.aniyayincilik.com.tr sayfasını ziyaret edebilirsiniz.

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-185-1
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
ÖZCAN, Hasan
Nitel Araştırmacılar için 30 Temel Beceri

Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara/ Türkiye
2023, xxii+290 Sf. 16x24 cm

ISBN: 978-605-170-185-1

Metodoloji, Nitel Araştırma, Eğitim
Nitel Araştırma, Nitel Araştırmacı, Beceri, Nicel Araştırma, Tez Danışmanları, Tez Kurulu, Nitel Araştırmada Teori ve Felsefe, Etik Konular, Alanyazın Haritası, Nitel Başlık ve Öz, Öz Yazmak, Veri Toplama, Nitel Veri Analizi, Metin Verilerini Kodlamak, Resimleri ve Görüntüleri Kodlamak, NVA Yazılımı, Geçerlik Kontrolleri, Kodlayıcılar Arası Uzlaşma, Nitel Makale Yayımlamak, Nitel Desen

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr
A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

Ön söz xiii
Amaç xiii
Okuyucu Kitle xiv
Kitabı Tanıyalım xiv
Yazım Özellikleri xv
Teşekkür xvi
İnternet Kaynakları xvi
Çevirenin Sunuşu xvii
Yazar Hakkında xix
Çeviren Hakkında xxi

BÖLÜM 1 Nitel Araştırmayı Anlamak 1

1 Nitel Bir Araştırmacı Gibi Düşünmek 2

Beceri 2
Beceri Neden Önemlidir? 2
Araştırma Süreci 3
Araştırma Sürecinde Farklı Yaklaşımlar 3
Nitel Araştırmacılar Nasıl Düşünür? 3
Sandal Resmi 5
Nitel Araştırmanın Doğası 6
Nitel Araştırma ile İlgili Bazı Kavram Yanılgıları 8
Özet 9
Etkinlik 9
Ek Kaynaklar 10

2 Nicel Araştırmaya Dayalı Nitel Bir Araştırma Yürütme 11

Beceri 11
Beceri Neden Önemlidir? 11
Nicel Bir Makalede Nicel Araştırmanın Özellikleri 12
Nitel Bir Makalede Nitel Araştırmanın Özellikleri 13
Nitel ve Nicel Özelliklerin Bir Süreç Olarak Karşılaştırılması 15
Görülmesi Kolay ve Zor Unsurlar 15
Özet 17
Etkinlik 18
Ek Kaynaklar 18

3 Kavramsal Açıdan İlginç ve Titiz Bir Araştırma Yapma 19

Beceri 19
Beceri Neden Önemlidir? 19
Araştırma Konusuna Karar Vermek 19
Kendi Çevreni Çalışmaktan Kaçınmak 20
Kavramsal Açıdan Konuyu İlginç Hâle Getirmek 21
Başlığınıza İlginç Bir Unsur Eklemek 22
Özet 24
Etkinlik 24
Ek Kaynaklar 24

4 Araştırma Sürecinde Ortaya Çıkan Duygusal Zorlukları Yönetme.... 25

Beceri 25
Beceri Neden Önemlidir? 25
Nitel Araştırmanın Duygusal Yolculuğu... 25
Duygusal Yolculuktaki Muhtemel Adımlar.... 26
Nitel Araştırmanın Olumlu Yönü 27
Nitel Araştırmanın Olumsuz Yönü 27
Özet 30
Etkinlik 30
Ek Kaynaklar..... 30

5 Tez Danışmanları ve Kurulları ile Çalışmak.....31

Beceri 31
Beceri Neden Önemlidir? 31
Tez Kurulunu Bilgilendirme..... 31
En İyi Malzemenizi Ortaya Koymak..... 32
Geri Bildirim Alma..... 32
Tez Kurulu ile Yapılan Görüşmeler..... 33
Özet 34
Etkinlik 35
Ek Kaynaklar..... 35

BÖLÜM 2 Nitel Araştırmaya Hazırlık 37

6. Nitel Araştırmada Teori ve Felsefe Kullanımı.....38

Beceriler 38
Beceriler Neden Önemlidir? 38
Nitel Araştırmanın Ardındaki Felsefe..... 39
Nitel Araştırmanızda Felsefeden Bahsetmek 42
Nitel Araştırmada Teori Kullanımı 43
Özet 46
Etkinlikler 46
Ek Kaynaklar..... 47

7 Etik Konuları Öngörmek 48

Beceri 48
Beceri Neden Önemlidir? 48
Beşerî Araştırmalarda Alınacak Tedbirler..... 49
Araştırmanın Farklı Evrelerinde Etik Sorunlar..... 50
Nitel Araştırmacı Olarak Karşılaştığım Etik Sorunlar..... 50
Nitel Araştırmada Kullanılan Kaynaklar Konusunda İzinler 54
Etik Kurallarıyla İlgili Bir Kontrol Listesi..... 55
Özet 55
Etkinlik 56
Ek Kaynaklar..... 57

8 Bir Alanyazın Haritası Oluşturma 58

Beceri 58
Beceri Neden Önemlidir? 58
Alanyazın Taramasındaki Zorluklar 59
Nitel Araştırmaya Alanyazın Ekleme Seçenekleri 59
Alanyazın Taramasının Basamakları 60
Alanyazın Taramasındaki Öncelikler 61
Alanyazın Haritası Nasıl Tasarlanır? 62
Alanyazın Haritasının Tasarlanmasına Yönelik Ek Fikirler 64
Bir Alanyazın Haritası Örneği 64
Özet 65
Etkinlik 66
Ek Kaynaklar 66

9 Nitel Bir Tezin Yapısını İncelemek 67

Beceri 67
Beceri Neden Önemlidir? 67
Nitel Öneri ya da Plana Dahil Edilen Konular 68
Nitel Bir Tez Önerisinin Yapısı 68
Nitel Bir Makalenin Yapısına İlişkin Bir Kavram Haritası 71
Özet 72
Etkinlik 73
Ek Kaynaklar 73

Bölüm 3 Nitel Bir Çalışmaya Başlamak 75

10 İyi Bir Nitel Başlık ve Öz Yazmak 76

Beceri 76
Beceri Neden Önemlidir? 76
İyi Nitel Başlıklar 77
Geliştirilmiş Başlıklar 79
Öz 79
Öz'deki Kelime Sayısı 80
İyi Bir Öz'ün Konuları 80
Öz Örnekleri 81
Özet 82
Etkinlik 82
Ek Kaynaklar 83

11 Çalışmaya İyi Bir Giriş ve Başlangıç Cümlesi Yazmak 84

Beceri 84
Beceri Neden Önemlidir? 84
Nitel Bir Çalışmaya Girişi Yerleştirmek 85
İyi Bir Girişin Beş Ana Unsuru 85
Girişin İlk Cümlesi 91
Özet 92
Etkinlik 92
Ek Kaynaklar 92

12 Nitel Amaç İfadesini ve Araştırma Sorularını Yazmak 93

Beceriler 93
Beceri Neden Önemlidir? 93
Amaç, Araştırma Soruları ve Yöntemleri İlişkilendirmek 94
Amaç İfadeleri 94
Araştırma Soruları 96
Araştırma Sorusu 97
Araştırma Sorusunun Geliştirilmesine Yönelik Örnekler 98
Temel Olgu 100
Özet 101
Etkinlik 101
Ek Kaynaklar 102

Bölüm 4 Veri Toplama 103

13 Nitel Veri Toplama Sürecini Anlama 104

Beceri 104
Beceri Neden Önemlidir? 104
Nitel Veri Toplama Adımları 104
Nitel Veri Toplama için Kontrol Listesi 115
Özet 115
Etkinlik 116
Ek Kaynaklar 116

14 İyi Bir Gözlem Yapma 117

Beceri 117
Beceri Neden Önemlidir? 117
Gelişmiş Bir Beceri Olarak Gözlem 118
Gözlem Yapmanın Doğası 118
Gözlem Yapma Sürecindeki Adımlar 119
Gözlem için Ek Faydalı İlkeler 122
Gözlem Yapmanın Zorlukları 123
Gözlem Kontrol Listesi 124
Özet 124
Etkinlik 125
Ek Kaynaklar 125

15 Bir Görüşme Tutanağı Tasarlamak ve Uygulamak 126

Beceri 126
Beceri Neden Önemlidir? 126
Görüşme Türleri 127
Nitel Bir Görüşme Yapma Adımları 128
Bir Görüşme Tutanağının Bölümleri 129
Örnek Bir Görüşme Tutanağı 132
Görüşme Yapmayla İlgili Ek Görüşler 133
Görüşme Kontrol Listesi 134
Görüşme Yapmanın Zorlukları 134
Özet 136
Etkinlik 137
Ek Kaynaklar 137

16 Ötekileştirilmiş Gruplardan Veri Toplama 138

Beceriler..... 138
Beceriler Neden Önemlidir?..... 138
Ötekileştirilmiş Gruplar..... 139
Ötekileştirilmiş Gruplardan Verilerin Toplanmasındaki Endişeler..... 139
Olası Endişeleri Ele Almak.....142
Özet.....144
Etkinlik.....144
Ek Kaynaklar.....144

17 Evrensel Nitel Araştırmalarda Kültürel Farkındalık 145

Beceriler..... 145
Beceriler Neden Önemlidir?..... 145
Evrensel Nitel Araştırma Yapmanın Temel Noktaları..... 146
Kültürel Yeterlik 146
Ülke Genelinde Uzmanlıklar Geliştirmek.....147
Evrensel Araştırma Politikaları.....147
Metodolojik Yönelim ve Veri Toplama Yöntemleri.....148
Nitel Araştırma Tasarıları ve Süreçleri.....148
Evrensel Nitel Araştırmacı için Tavsiyeler.....149
Özet.....150
Etkinlik.....150
Ek Kaynaklar.....150

Bölüm 5 Verileri Analiz Etmek ve Doğrulamak..... 151

18 Metin Verilerini Kodlamak 152

Beceri.....152
Beceri Neden Önemlidir?.....152
Kapsamlı Nitel Veri Analizi Süreci.....153
Ham Veriden Kodlara..... 154
Ham Veriden Temalara 154
Kodlamanın Doğası..... 156
Kodlamayı Anlamak için Bir Temayı Temsil Eden Paragraftan Geriye Doğru Çalışmak.....156
Kodlama Süreci.....158
Özet.....165
Etkinlik.....165
Ek Kaynaklar.....165

19 Resimleri ve İmgeleri Kodlamak 167

Beceri..... 167
Beceri Neden Önemlidir?..... 167
Nitel İmge Verilerinin Çeşitleri 168
İmgeleri Kullanma Konusunda Olası Kaygılar 169
İmgeleri Analiz Etmek 169
Özet.....173
Etkinlik.....173
Ek Kaynaklar.....174

20 Tema Paragrafları Geliştirmek 176

Beceri 176
Beceri Neden Önemlidir? 176
Nitel Veri Analizindeki Dört Aşamalı Kanıtlar.....177
Temalara Yazılacak Unsurlar.....177
Temaları, Kodları ve Alıntıları Düzenleyen Bir Tablo 181
Özet 183
Etkinlik 183
Ek Kaynaklar.....183

21 Veri Analizi için Bilgisayar Yazılım Programı Kullanmak 185

Beceri 185
Beceri Neden Önemlidir? 185
Veri Analizi ve Rapor Yazma Aşamalarında NVA Yazılımı Kullanmak 186
NVA Yazılımı Kullanmalı mısınız? 186
Mevcut Başlıca Yazılım Programları 188
Bir NVA Programını Nasıl Seçersiniz? .189
NVA Yazılımı Kullanmanın Adımları Nelerdir?.....190
Özet 192
Etkinlik 193
Ek Kaynaklar.....193

22 Geçerlik Kontrolleri Yapmak..... 194

Beceri 194
Beceri Neden Önemlidir? 194
Nitel Araştırmada Geçerlik Nedir? 194
Nitel Araştırmada Geçerlik Türleri..... 195
Hangi Geçerlilik Yöntemlerini Kullanmalısınız? 198
Özet 199
Etkinlik 199
Ek Kaynaklar.....199

23 Kodlayıcılar Arasında Uzlaşma Sağlamak.....200

Beceri 200
Beceri Neden Önemlidir? 200
Kodlayıcılar Arası Uzlaşma Nedir? 200
Kodlayıcılar Arası Uzlaşmanın Adımları.....201
Sistematik Olmayan Bir Süreçten Daha Sistematik Süreçlere Kodlayıcılar Arası Uzlaşma Örnekleri..... 203
Özet 206
Etkinlik 207
Ek Kaynaklar..... 208

Bölüm 6 Nitel Araştırmayı Yazmak ve Yayımlamak.....209

24 Bilimsel Bir Şekilde Yazmak..... 210

Beceri 210
Beceri Neden Önemlidir? 210
Yazma Alışkanlığım.....210
Konunuz Hakkında Düşünmek için Yazmak.....212
Yazma Alışkanlığını Geliştirmek 213
Düşüncelerini Aşamalandırmak 213
İyi Yazı Yazmanın İlkelerini Kullanmak 214
İyi Yazı Yazmak için Başka Yöntemler 215
Özet 216
Etkinlik 216
Ek Kaynaklar.....216

25 Nitel Bir Şekilde Yazmak 217

Beceri 217
Beceri Neden Önemlidir? 217
Yazarken "Yoğun Tanımlama" Kullanmak 218
Tutarlı Olarak Yazmak..... 220
Benzetmeler Kullanarak Yazmak.....223
Alıntılar Kullanarak Yazmak.....223
Özet 224
Etkinlik 224
Ek Kaynaklar..... 224

26 Yansıtıcı Olarak Yazmak..... 225

Beceri 225
Beceri Neden Önemlidir? 225
Yansıtıcılık Nedir? 226
Araştırmacı için Yansıtıcılık..... 226
Katılımcılar için Yansıtıcılık..... 227
Okuyucular için Yansıtıcılık..... 227
Yansıtıcı Yazma Nasıl Kolaylaştırılır? 228
Bir Çalışmada Kişisel İfadeleri Nerede Kullanırsınız? 228
Özet 231
Etkinlik 231
Ek Kaynaklar.....232

27 İyi Bir Sonuç Bölümü Yazmak 233

Beceri 233
Beceri Neden Önemlidir? 233
Nitel Bir Çalışmayı Nasıl Sonuçlandırırsınız?..... 233
Bir Sonuç Bölümünün Unsurları Üzerine Bakış Açıları 234
Nitel Bir Çalışmayı Sonuçlandırmakla İlgili İki Yaklaşım 238
Özet 241
Etkinlik 241
Ek Kaynaklar..... 242

28 Nitel Bir Makale Yayımlamak..... 243

Beceri 243

Beceri Neden Önemlidir? 243

Akademik Kariyer Boyunca Yayın Yapmak 243

Bir Dergiye Yayın Göndermeden Önce Onu Nasıl İncelemeliyim?..... 246

Özet 249

Etkinlik 250

Ek Kaynaklar..... 250

Bölüm 7 Bir Çalışmayı Değerlendirmek ve Nitel Desenleri Kullanmak 251

29 Nitel Bir Çalışma için Nitelik Ölçütlerini Belirlemek..... 252

Beceri 252

Beceri Neden Önemlidir? 252

Nitel Araştırmada Ölçütler Önemli midir?..... 253

Ölçütler Konusu Üzerine Bazı Bakış Açıları 254

Hangi Ölçütleri Kullanmalısınız?.....257

Özet 258

Etkinlik 258

Ek Kaynaklar..... 258

30 Nitel Desenleri Tanıtmak 260

Beceri 260

Beceri Neden Önemlidir? 260

Nitel Araştırmalarda Genel Tasarımdan Nitel Desen Türlerine Geçmek 262

Beş Desen Arasında Seçim Yapma 263

Çalışmanız için Hangi Tasarımın Uygun Olduğuna Nasıl Karar Verirsiniz?..... 268

Bir Örnek "Hikâyeyi Dönüştürmek".....269

Özet 271

Etkinlik 272

Ek Kaynaklar.....272

Kaynakça..... 273

Terimler Sözlüğü 285

Konu Dizini 289

ÖN SÖZ

Amaç

Yazmış olduğum kitapların çoğunda olduğu gibi, bu kitabı da tabii ki nitel araştırmaya giriş dersime yönelik elimde bir kaynak olması için yayımladım. Mevcut, nitel araştırmaya giriş kitaplarını incelediğimde, nitel araştırma yapmakla ilgili genel ilkeleri yeterince kapsamadıklarını gördüm. Bunlardan bazılarında ağırlıklı olarak belirli nitel araştırmalar işlenmiş ve bu çalışmaların ana unsurları özetlenmişti. Bunların dışındakileri, öğrencilerime okumaları için kesinlikle öneremeyeceğim derecede karmaşık buldum. Gördüğüm kadarıyla asıl ihtiyaç, nitel araştırma yapmanın *uygulamalı* yönlerini anlatan bir kaynak ihtiyacıydı. *Uygulamalı* kelimesiyle, nitel araştırmayı adım adım anlatan katı bir yaklaşımı değil sadece nitel araştırma yürütecek kişinin *nasıl* ilerleyeceğine dair bir tartışmayı kastediyorum. Bir kişi, yazıya aktarılarak deşifre edilmiş metinlerdeki nitel verileri veya katılımcıların yaptığı resimlerdeki nitel verileri nasıl kodlar? Bir kişi nitel soruları nasıl tasarlar veya nitel görüşme verilerinin analiz adımlarını nasıl yürütür? Bu, nitel araştırmaya giriş kitaplarında eksik olan uygulamayı *nasıl yapmalı*? bilgisidir. Böyle bir açıklama olmadan, öğrenciler veya nitel araştırmaya yeni başlayanlar, bu tarz bir araştırmayı kendi başlarına nasıl yürüteceklerini çözmekle baş başa kalırlar.

Ayrıca bu kitapla, 30 yıldır kendi nitel çalışmalarımı yaparken öğrendiğim bazı teknikleri ve işlemleri paylaşmak istedim. Amacım yapılabilecek *tek yolun bu olduğunu* söylemek değil, en azından benim için nasıl ilerlediğini paylaşmaktır. Bu teknikleri ve işlemleri yalnızca benim işime yarayan yaklaşımlar olarak sunuyorum. Nitel kitap yazarları, sık sık başkalarının görüşlerinin arkasına saklandığı için onların işine neyin yaradığını öğrenemeyiz. Yani, bu kitap, nitel araştırmayla ilgili uygulama, öğretim ve yazma süreçlerinde ulaştığım fikirlerimi paylaşma girişimidir. Bunun için araştırma deseni, nitel araştırma ve karma yöntemler üzerine daha önceki çalışmalarımdan birtakım örnekler kullandım. Bu kitapta belli uygulamalı yaklaşımları paylaşmak ve kendi görüşlerimle birlikte sunmak için bazı başka yazarlara da atıfta bulunacağım.

Bu kitapta geleneksel *araştırma yöntemleri* kitaplarında ele alınmayan birçok yeni başlık bulacaksınız. Örneğin, nitel bir araştırmacı gibi düşünmek, nitel araştırma yapmanın duygusal yönleriyle başa çıkmak, kodlayıcılar arası uzlaşmayı kontrol etmek, resimleri kodlamak, sonuç yazmak ve önemli ögelerin tam olarak eklenmesini sağlamak için paragrafları kodlamak gibi bölümler bulacaksınız.

Bu nedenle, bu kitabın amacı kendi nitel araştırmalarımı yürütürken kullandığım 30 temel beceriyi sunmaktır. Otuz kesinlikle keyfî bir sayıdır; aslında araştırmada kullanılan beceriler çok daha geniş veya dar kapsamlı olabilir. Fakat bu 30 beceri, nitel araştırmaya başlayan araştırmacıların bilmesi gereken şeyleri aktarmada kullanacağım temel bilgilerdir. Okuyucuların, tüm bölümleri veya becerileri

kendileri için aynı derecede ilgili bulmayacağını biliyorum. Derslerdeki zaman kısıtlaması veya ilgi alanı dolayısıyla, okuyucular okumak veya kullanmak için belirli bölümleri seçebilirler.

Nitel araştırmanın temel bir özelliğinin *anlamayı* geliştirmek olduğunun da farkındayım. Fakat uygulamalı yaklaşımımla tutarlı olarak, yeni araştırmacıların titiz ve gelişmiş bir nitel araştırma yapabilmeleri için geliştirmeleri gereken belli *beceriler* olduğunu görüyorum. Geliştirilebilen belirli bir yetenek ya da uzmanlık türü olan *beceri*, bir kez edinildiğinde, bir kişinin kapsamlı ve titiz bir nitel araştırma yürütmesine yardımcı olabilir. Bu nedenle her bölüme, o bölümün içeriğine uygun, *geliştirilmesi* gereken becerilerle başladığımı göreceksiniz. Çünkü kendi yaklaşımlarınızı yaratıcı bir şekilde keşfetmeden önce bir beceri dizisi geliştirmek önemlidir. Tıpkı bir beste yapmadan önce müzik teorisini kavramanın besteye bir temel oluşturması ya da mimari tasarımda yenilik yapmadan önce temel mimari becerileri anlamanın bu yeniliğe bir temel oluşturması gibi... Bu yüzden, nitel araştırmalarda yenilikçiliğin ve yaratıcılığın güçlü bir savunucusu olmama rağmen, yeni araştırmacıların ilk olarak temel becerilere hâkim olması gerektiğini düşünüyorum.

Okuyucu Kitle

Bu kitabın okuyucuları, genelde nitel araştırma yapmak isteyen sosyal bilimler ile davranış ve sağlık bilimlerindeki kişiler, özelde ise nitel araştırma üzerine ilk kez düşünen yeni araştırmacılardır. Bu kişiler lisansüstü öğrenciler, öğretim üyesi veya akademi dışında nitel araştırma yapan kişiler olabilir. Bu kitap daha deneyimli araştırmacılar için ise temel beceri alanlarının gözden geçirilmesine imkân sağlayacak, nitel bir araştırmacı olarak nasıl çalıştığım hakkında da fikir verecektir.

Kitabı Tanıyalım

Kitaplarımın çoğunda göreceğiniz üzere benim yazma tarzım, doğrudan öğrenilmesi gereken içeriğe odaklanır. Kitapta, kendi deneyimlerimden sıkça bahsediyorum. Ayrıca yazımda, kişi zamirleri kullanarak anlatımı mümkün olduğunca okuyucuya yaklaştırmaya çalışıyor ve bu şekilde yazım tarzıma *sohbet* tarzı da eklemeye çalışıyorum. Nitel araştırma yöntemleri hakkında önemli içerikleri aktarırken, aynı zamanda böyle sohbet tarzında yazan önemli rehberlerimden Harry Wolcott'un izlerini takip etmeye çalışıyorum (Bakınız Wolcott, 2009, 2010). Bunun yanında fikirlerimi uygulayabilmeniz için alıştırmalar verip fikir akışını çok kesmemek için referansları asgarî seviyede tutuyorum. Kitap, 30 beceri içeren yedi bölümden oluşuyor.

Birinci bölümde, nitel araştırmayı anlamak için neler gerektiğine yönelik bazı temel görüşler sunulacaktır. Bu bölümde bir araştırmacı olarak nasıl düşünmeniz gerektiğini, bu düşünmenin nicel araştırma için gerekli olandan nasıl farklı olduğunu, nitel bir çalışmanın kavram ve yöntem olarak nasıl ilginç kılınacağını,

nitel araştırma yaparken ortaya çıkan duyguların nasıl yönetileceğini ve tez danışmanları ve kurullarla nasıl çalışılacağını öğreneceksiniz. İkinci bölümde, nitel bir çalışma tasarlamaya başlamadan önce gerekli olan bazı temel fikirler yer almaktadır. Burada felsefî düşünce ve teori olarak gelişen fikirleri ele alıyorum. Bunun için etik sorunları öngörmenizi ve çalışmanızın mevcut bilgiye nasıl katkıda bulunduğunu görmek için bir alanyazın haritası geliştirmenizi öneriyorum. Son olarak, yayımlanmış nitel bir çalışmanın çerçevesini oluşturan genel yapısını anlamanızı öneriyorum. Üçüncü bölümde, nitel bir araştırmayı başından başlayıp sonuna kadar inceledim. Bu bölüme iyi bir başlık yazmak, anlaşılır bir öz oluşturmak, bir giriş yazmak ve net bir amaç cümlesi ve araştırma sorularını geliştirmekle ilgili fikirlerle başladım. Çalışmanızın sunumuna bir netlik katmak için önereceğim *senaryo* ve *şablonları* bu bölümde göreceksiniz. Üçüncü bölümün ardından dördüncü bölümde, öncelikle mevcut veri çeşitlerini değerlendirerek ve ardından iyi bir gözlem yapmanın ve dikkatli bir görüşme yapmanın özelliklerini gözden geçirerek veri toplamayı tartıştım. Ayrıca, ötekileştirilmiş gruplardan nasıl veri toplanacağından ve küresel ölçekteki araştırmanızda kültür, cinsiyet, ırk ya da sosyo-ekonomik durum gibi toplumsal kimlik bakımından farklılaşan örneklem ve okuyuculara nasıl ulaşacağınızdan bahsettim. Beşinci bölümde, araştırmanın sonraki aşaması olan sonuçların analizi ve geçerliği konusuyla devam ettim. Bu bölümde hem metin hem de resim verilerini kodlamanın önemli basamağı ile başlayıp ardından tema denilen daha büyük soyut kavramlara geçtim. Analizde nitel yazılımın kullanımı üzerine düşünmeye de yer ayırıp ardından kodlayıcılar arası uzlaşma yoluyla geçerlik ve güvenirlik değerlendirmesine geçtim. Altıncı bölümde, yazılı bir nitel çalışmanın bilimsel olarak ve önemli nitel yazma ögeleri eklenerek değerlendirilmesi konusunu ele aldım. Ayrıca, nitel kavramlardan yansıyabilirliğin çalışmaya nasıl dâhil edileceğini, nasıl yazılacağını ve çalışmada nasıl iyi bir sonuç vereceğini de ele alıyorum. Bu bölümü bilimsel bir dergide nitel bir çalışmanın nasıl yayımlanacağı konusundaki bazı tavsiyelerle bitirdim. Kitabın yedinci yani son bölümünde de çalışmanızın niteliğini nasıl değerlendireceğinize karar vermenize yardımcı olmaya çalıştım. Kitabı, becerinizi daha da geliştirecek olan kültür analizi, durum çalışması ve kuramsal teori gibi belirli nitel araştırma yaklaşım ve desen türlerinin kullanımı konularına değinerek bitiriyorum.

Yazım Özellikleri

Bu kitapta hem konuşma becerisinin kazanılmasını sağlayacak hem de uygulama açısından fayda sağlayacak birçok önemli öge bulunduğunu lütfen unutmayınız. Bunları not etmenizi öneririm. Her bölüme, ele almayı düşündüğüm beceri veya becerilerle ve bu becerinin neden önemli olduğunu belirterek başladım. Kısa ve kolay kavranan bölümler yazdım. Önemli noktaları vurgulamak için farklı yazı tipi kullandım. Uygulamaya yönelik etkinlikler sundum. En önemlisi de becerileri kullanmakla ilgili yaklaşımlarımı paylaştım.

Bütün bunların yanında, bu kitap, nitel araştırmanın felsefî fikirleri üzerinde uzun uzun durulan, nitel araştırmayla ilgili *herhangi bir yaklaşım* üzerinde ağırlıkla

durulan, araştırmanın her aşamasında karşılaşılan sorunlar ve konularla ilgili etik analiz yapmak için tasarlanmış kapsamlı bir değerlendirme değildir. Kitaplarımın tamamında olduğu gibi nitel araştırmayı nasıl uygulayacağınızı düşünürken seçenekleri değerlendirebilmeniz için göz önünde bulundurulması gereken yeterli seçenek ve bilgiyi sunmaya çalışıyorum.

Teşekkür

Bu kitap, öğrenci örnekleri kullanılmadan elbette yazılamazdı. Bu iyi örnekleri kitap içerisinde serpiştirmeye çalıştım. Kitabın düzeltilmesi ve incelenmesi sürecinde gerçekten büyük emekleri olan doktora öğrencim Tim Guetterman ve Rachel Sinley'e teşekkür ederim. Her ikisi de araştırma ofisimde benimle yakın bir çalışma içindeydiler. Alanda böyle bir kitaba ihtiyaç olduğu konusunda öngörüde bulunan ve kitabı yazmam için beni teşvik eden SAGE Yayınları'nda çalışan başta editör ve yayıncı Vicki Knight olmak üzere meslektaşlarımın katkısını da özellikle belirtmeliyim. Vicki Knight son altı yıl boyunca hep destekçim oldu ve düşünceleri, rehberliği ve yorumlarıyla bu kitabın ortaya çıkmasında büyük katkı sağladı.
Ayrıca, kitabın önceki taslakları hakkında dikkatli ve kaydadeğer geri bildirim ve yararlı yorumları için SAGE çalışanları; Massachusetts Üniversitesi'nden Ellen Barber, Washington Eyalet Üniversitesi'nden Jennifer M. Beller, James Madison Üniversitesi'nden Lori L. Britt, Texas Woman's Üniversitesi'nden Erin Graybill Ellis, Immaculata Üniversitesi'nden Julie L. Guay, Santa Clara Üniversitesi'nden Andrew W. Ishak, Texas Eyalet Üniversitesi'nden Clarena Larrotta, Kentucky Üniversitesi'nden Brian McNely, Castleton Eyalet Üniversitesi'nden Judith M. Meloy, Doğu Kentucky Üniversitesi'nden Tara L. Shepperson, Fordham Üniversitesi'nden Kristen Hawley Turner ve Güneydoğu Missouri Eyalet Üniversitesi'nden David M. Yaskewich'e teşekkür ediyorum.

İnternet Kaynakları

study.sagepub.com/30skills internet sitesi, öğrenciler için açık erişim kaynakları ve eğitmenler için şifre korumalı kaynaklar içerir. Öğretmen kaynakları içinde PowerPoint slaytları, tartışma soruları içeren ders notları ve önerilen alıştırmalar ve ödevler bulunur. study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret eden öğrenciler, nitel araştırmalara yönelik kavramalarını derinleştirmek amacıyla her bir modül için kısa testler, elektronik flaş kartlar ve SAGE dergilerinde yayımlanan makaleleri bulacaklardır.

Çevirenin Sunuşu

Sosyal ve beşerî bilimlerde üç temel araştırma yönteminden bahsedildiğini görmekteyiz. Bunlar yaklaşık olarak 20. yüzyıl başlarında geliştirilen nicel araştırma yöntemi, 20. yüzyıl ortalarında geliştirilen nitel araştırma yöntemi ve 20. yüzyılın son çeyreğinde geliştirilen karma yöntem araştırmasıdır. Bu araştırma yöntemlerine ilişkin ülkemizde kitap, makale ve bildiri şeklinde yayımlanan akademik çalışma sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu yayınların genellikle sözü edilen araştırma yöntemlerinin salt olarak anlatıldığı ya da kullanıldığı yayınlar şeklinde olduğu görülmektedir. Açıkçası ilgili araştırma yöntemlerinin hem beceri boyutuna indirgenerek anlatıldığı hem de bu becerilere ilişkin her aşamada destekleyici örneklerin ve yönlendirilen internet adresi vasıtasıyla güncellenebilir, etkileşimli uygulamaların verildiği kaynaklara ihtiyaç vardır. Bu açıdan nitel araştırma geleneğinden gelen ve yer aldığı eserlerle hem uluslararası hem de ulusal alanda önemli ölçüde tanınırlılığa sahip John Creswell'in *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher* kitabının bu ihtiyaç doğrultusunda ortaya çıkmış bir kitap olduğu söylenebilir. Yedi bölüm ve 30 temel beceriden oluşan kitapta her bir beceri, *beceri* halinde ifade edilen genellikle bir, en fazla ise birkaç cümleyle başlamakta, bu becerinin geniş olarak ele alındığı *beceri neden önemlidir?* kısmıyla ve beceriye ilişkin teorik-felsefî altyapının yanısıra uygulama örnekleriyle devam etmekte; *özet*, *etkinlikler* ve *ek kaynaklar* kısmı ile sona ermektedir. Ek kaynaklar bölümünde verilen *study.sagepub.com/30skills* internet adresini ziyaret eden okuyucular, nitel araştırma ile ilgili olarak kitaptan öğrendiklerini derinleştirmek ve pekiştirmek amacıyla her bir beceriye yönelik kısa testler, elektronik flaş kartlar ve SAGE dergilerinde yayımlanan makaleleri bulabilmektedir. Bu uygulamanın yazar ile okuyucu arasındaki etkileşimi sürekli hale getirdiği söylenebilir.

Beni bu kitabın çeviri sürecine götüren nedenlerin başında hemen hemen her kitabını ilgiyle okumuş olduğum Creswell'in, yaklaşık 30 yıllık nitel araştırma deneyimlerini, yapmış olduğu gerçek ve özgün uygulamalar yoluyla bu kitapta paylaşmasıdır. Kitapta, nitel araştırma yöntemi kaynaklarında daha önce pek yer almayan *nitel araştırmacı gibi düşünme*, *iyi bir başlık yazma*, *tez danışmanı* ve *tez kurulları ile çalışma*, *süreç içerisinde duygusal zorlukları yönetme*, *resimleri kodlama* ve *ötekileştirilmiş gruplarla çalışma* gibi becerilerin yer alması da çeviriye ilişkin karar sürecimi etkilemiştir. Creswell kitap boyunca *nitel araştırmanın ne zaman iyi bir tercih olabileceğini* ve tercih edildiğinde *nasıl en iyi şekilde yürütülebileceğini* tartışırken okuyucuyla yakınlaşmak adına mümkün olduğunca kişi zamirleri kullanarak bir sohbet ortamı sağlamaya çalışmaktadır. Bu yaklaşımın okuyucuyla yazar arasında samimi bir bağ kurulmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum. Bu anlamda kitabın nitel araştırmaya yeni başlayan ve bu konuda belli bir aşama katetmiş araştırmacılar için nitel araştırmanın temel değer ve varsayımlarının beceri boyutuna indirgenmiş ve her bir becerinin örnekler ve tavsiye edilen belirli kaynaklarla zenginleştirilmiş önemli bir baş ucu kaynağı olacağını düşünüyorum.

Bu tarz kitapların çevirileri genellikle bir ya da birkaç editör himayesinde ve her bölümün farklı bir çevirmen ya da çevirmenler tarafından ele alınması ile yürütülür.

Benim bu kitapta çeviri sürecini yaklaşık bir sene tek başıma yürüterek bunu tercih etmememe nedenim, her ne kadar asgarî düzeye indirilmeye çalışılsa da çevirmen farklılığından dolayı bölümler arasında yaşanabilecek dokunuş farklılıklarını ortadan kaldırmaktı. Bunu başarabilmiş olmayı umut ediyorum.

Çeviri süreci, içerisinde kendine özgü birtakım zorlukları barındıran meşakkatli bir süreçtir. Diller ve kültürler arasındaki yapısal uyumsuzluklar, verilen örneklerin çevirilen dildeki toplumu tam olarak yansıtamaması, henüz kavram birliği sağlanamamış olan kavramlar, bağlamsal yapılardaki ciddi farklılıklar ve çevirilen dilde karşılığı olmayan yeni kavram veya bağlamlar bu süreci zorlu kılan unsurlardan birkaçı olarak sayılabilir. Bilimsel bilginin öznel yapısına vurgu yaparak yazarın dokunuşu ya da katılımı manasına gelebilecek olan ve İngilizcesi *reflectively* olan *yansıyabilir olma* kavramı, Türkçe alanyazın için çok yeni bir kavramdır ve söz konusu unsurlara örnek olarak verilebilir. İlgili kavramın türetilmesi sonucu, yansıtıcı (reflective) ve yansıyabilirlik (reflectivity) kavramları da karşımıza çıkmaktadır. Bu kitapta otuz beceriden biri olarak bahsedilen bu kavrama, ulusal alanyazında çok az rastlanmış olup çevirisinin düşünümsellik kavramı şeklinde yapıldığı görülmüştür. Bu kavram, bu kitapta, anlam ve bağlamı göz önünde bulundurularak *yansıyabilir olma* şeklinde çevrilmiştir.

Çeviri sürecinde desteklerini esirgemeyen sevgili oğlum Fatih Özcan ve sevgili eşim Doç. Dr. Sibel Özcan'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Onlara ayırmam gereken zamanlardan ödünç alarak bu süreci tamamlayabildiğimi söyleyebilirim. Sabır ve anlayışları için onlara müteşekkirim. Süreç içerisinde kavramları ve bağlamları tartıştığım meslektaşlarım ile geribildirim aldığım lisans ve lisansüstü öğrencilerime de çok teşekkür ederim. Kitabın çeviri sürecinde desteklerini her zaman yanımda hissettiğim Dr. Ersoy Topuzkanamış, Dr. Gökhan Arastaman ve Dr. Talip Öztürk ile Anı Yayıncılık ailesinden Özer Daşcan Bey'e, kapak tasarımı için Kezban Kılıçoğlu Hanım'a, mizanpaj ve Türkçe dil kontrolü için ise Göksel Çakır Hanım'a teşekkürü borç bilirim.

Her çalışmada olduğu gibi bu çeviri çalışması da elbette eksikleri olmayan hatasız bir çalışma değildir. Bunların zaman içerisinde tartışılarak sonraki baskılarda düzeltilmesinin önemli olduğunu düşünüyorum. Bu manada siz değerli okuyucularımızın katkılarını çok kıymetli görüyorum. Düzeltmelerinize ilişkin görüş ve önerilerinizi hozcan@aksaray.edu.tr ve aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr e-posta adreslerinden iletebilirsiniz.

Kitabın, alandaki araştırmacılara faydalı olmasını temenni ediyor, iyi okumalar diliyorum.

Dr. Hasan Özcan

Yazar Hakkında



John W. Creswell, Nebraska-Lincoln Üniversitesi'nde eğitim psikolojisi profesörüdür. Karma yöntem araştırmaları, nitel araştırma yöntemleri ve genel araştırma desenleri üzerine yeni basımlarda dahil olmak üzere 26 kitap ve çok sayıda makale yayımlanmıştır. Nebraska-Lincoln Üniversitesindeki Clifton Enstitüsü'nde 5 yıl daimi profesörlük yapan Dr. Creswell, aynı üniversitenin nitel ve karma yöntem araştırmaları ofisinde son 5 yıldır yardımcı yönetici olarak görev yapmaktadır. Dr. Creswell ayrıca SAGE yayını *Karma Yöntem Araştırmaları Dergisi*'nin kurucu yazı işleri müdür yardımcısı olarak görev yapmış ve Michigan Üniversitesinde aile hekimliği bölümünde misafir öğretim üyesi olarak çalışmıştır. Ayrıca, Amerika Birleşik Devletleri Savaş Gazileri İşleri Bakanlığı'nın sağlık hizmetleri araştırmaları bölümünde danışman olarak çalışmıştır. Yine 2008'de Güney Afrika'da ve 2012'de Tayland'da Kıdemli Fulbright akademisyeni olarak çalışmıştır. 2011'de Ulusal Sağlık Enstitüleri'nde sağlık bilimlerinde karma yöntem araştırmaları için *en iyi uygulamaları* geliştiren ulusal bir çalışma grubunda başkan yardımcısı olarak görev yapmıştır. Dr. Creswell 2013'te, Harvard Üniversitesi Halk Sağlığı Okulu'nda misafir öğretim üyesi olarak bulunmuştur. 2014'te Güney Afrika'daki Pretoria Üniversitesinden fahri doktora derecesi almıştır. 2014- 2015 yılları arasında Uluslararası Karma Yöntem Araştırmaları Birliği Başkanlığı'na seçilmiştir. Nebraska-Lincoln Üniversitesi'nde Eğitim ve İnsan Bilimleri Karma Yöntemler Eğitim Akademisi'nde yönetici rolünü de üstlenen Dr. Creswell'in yakın geçmişte yayımlanmış olduğu en yeni kitabı, Nisan 2014'te SAGE Yayınları tarafından yayımlanan *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* kitabıdır.

Çeviren Hakkında



Hasan Özcan, Yozgat`ta doğdu. İlk ve orta öğrenimini Eskisehir`de, lisans öğrenimini ise Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde tamamladı. Yüksek lisans öğreniminde *ilköğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin farklı disiplin alanları açısından enerji konusu üzerine kavramsal anlamaları*, doktora öğreniminde ise *fen bilgisi öğretmen adaylarının fen içeriği ile ilişkilendirilmiş bilimin doğası konusundaki pedagojik alan bilgilerinin gelişimi* üzerine çalıştı. Doktora tezi, Nafi Atuf Kansu Eğitbilim Araştırmaları tarafından en iyi doktora tezi ödülüne layık görülen Dr. Özcan, ödülünü TED Üniversitesi'nde düzenlenen törenle aldı. Niğde Ömer Halisdemir, Balıkesir, Gazi ve Aksaray üniversitelerinde yaklaşık 15 yıl akademisyen olarak çalıştı. Ulusal ve uluslararası birçok makale yayımladı. Bilimsel toplantılarda çok sayıda bildiri sundu; projelerde yürütücü ve araştırmacı olarak görevler aldı. Enschede, Trieste, Torino, Riga, Cluj Napoca, Reggio Calabria ve Barselona yaz üniversitesi organizasyonlarına katıldı. Hâlen Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığı görevini ve Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin editörlüğünü yürütmektedir.

BÖLÜM

I

Nitel Araştırmayı Anlamak

1. Nitel Bir Araştırmacı Gibi Düşünmek

2. Nicel Araştırmaya Dayalı Nitel Bir Araştırma Yürütme

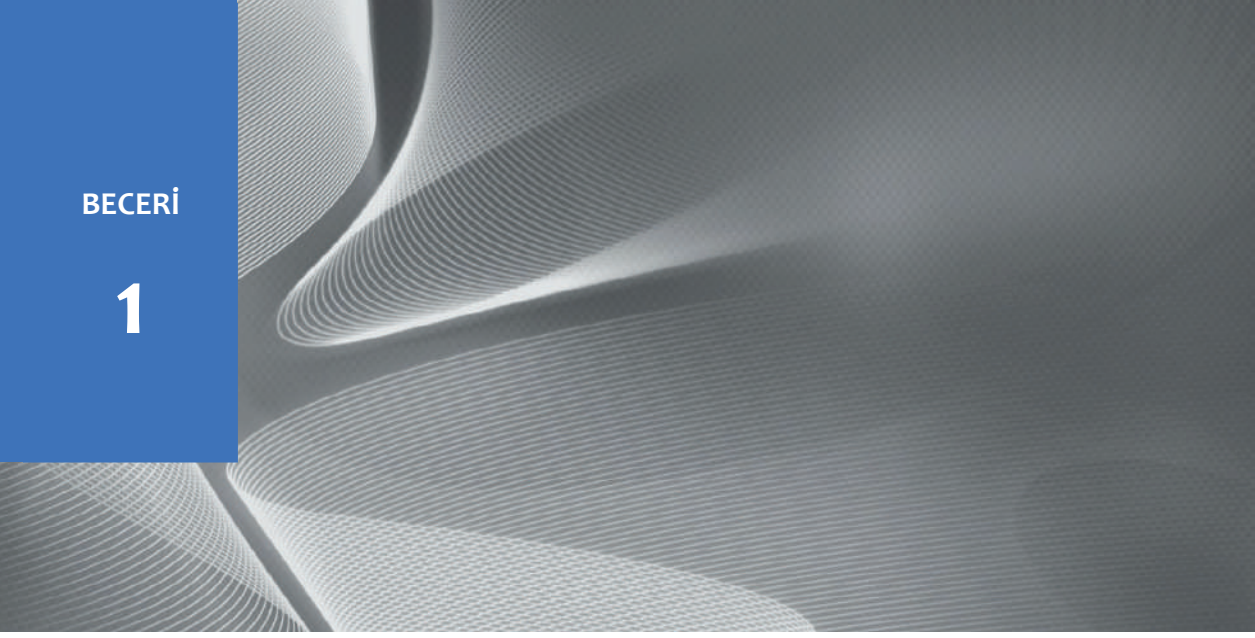
3. Kavramsal Açıdan İlginç ve Titiz Bir Araştırma Yapma

4. Araştırma Sürecinde Ortaya Çıkan Duygusal Zorlukları Yönetme

5. Tez Danışmanları ve Kurulları ile Çalışmak

BECERİ

1



Nitel Bir Araştırmacı Gibi Düşünmek

Beceri

Nitel bir araştırmacı gibi düşünme becerilerinizi geliştirin.

Beceri Neden Önemlidir?

Nitel araştırma, insanların araştırmaya, daha önce öğrendiklerine göre farklı açıdan yaklaşmasını ve nicel araştırmada dikkate alınan perspektiflerden farklı bir şekilde düşünmesini gerektirir. Bunun yanında beceri de önemlidir. Çünkü günümüzde çok çeşitli nitel araştırmalar bulunmaktadır. Kimileri daha felsefî, kuramsal veya öznel bir yaklaşıma ya da veri analizi ve geçerlik gibi konulara daha fazla odaklanırlar. Ben ise yaklaşımımda, içerisinde araştırma için en uygun yöntemleri, veri toplama ve veri analizi için önemli kuralları ve kapsamlı veri toplama süreci ile veri analizinde çoklu aşamaları vurguladığım, daha güçlü konulara odaklanıyorum. Benim bu yaklaşımımın nitel araştırma yürütecek şekilde ortaya çıkacağını göreceksiniz (Örneğin, amaç cümlesinin yazılması ve bilgisayar yazılımlarının kullanımı). Bu yüzden, beceriyi anlamak hem nitel bir araştırmacı olarak gelişiminizde hem de konuyla ilgili benim yaklaşımımı anlamanızda önemli olacaktır.

Araştırma Süreci

Nitel araştırma sosyal bilimler ile davranış ve sağlık bilimleri araştırması yaparken geleneksel yöntemleri takip eden bir yaklaşımdır. Araştırmacı, *araştırma sürecine,* çözülmesi gereken bir problemle başlar ve cevaplandığında problemi çözmeye yardım edecek bir araştırma sorusu oluşturur. Bu soru, toplanan verilerle ve bu verilerin analizleriyle cevaplanacaktır. Bu bilgiler toplanıp analiz edildiğinde, araştırmacı bulguları özetleyerek bir araştırma raporu yazabilir. Bu raporlar yüksek lisans ve doktora tezleri, makaleler ve araştırma önerileri şeklinde çok çeşitli olabilir. Söz konusu bu süreç yeni başlayan birçok araştırmacıya tanıdık gelebilir.

Araştırma Sürecinde Farklı Yaklaşımlar

Nicel araştırma, nitel araştırma ve karma yöntem araştırması olmak üzere araştırma sürecinde kullanılan üç tür araştırma vardır. Fakat bu durum araştırma türlerini gruplandırmak ve ele almak için benim tercih ettiğim, bir sınıflandırmadır. Araştırma türleri herkes için bu üç gruba ayrılmaz. Hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımları uzun süredir kullanılmaktadır. Yirminci yüzyılın başlarında, bilim insanları kantitatif (nicel) deney ve araştırmalar için yöntemler geliştirdiler. Yine verilerin istatiksel analizi için de farklı yöntemler ortaya koydular. Nitel araştırma bu erken dönemlerde, antropologların ve daha sonra sosyologların çalışmalarından ortaya çıkmıştır. Bir yaklaşım olarak çoğunlukla 1900'lerin ortalarına atfedilen nitel araştırma, aslında 1900'lerin sonlarına doğru gelişim göstermiştir. Son 40 yıldır da sosyal bilimlerde ve davranış bilimlerinde oldukça yaygın olarak kullanılmaya devam etmektedir. 1980'lerin sonlarına doğru, yaklaşık 25 yıl önce başlayan karma yöntem araştırması ise bugün bildiğimiz özellikleri ile gelişmeye devam etmektedir. Karma yöntem araştırması birçok yazar için hala yenidir.

Nitel Araştırmacılar Nasıl Düşünür?

Nitel araştırmacıların nasıl düşündüğü ve içinde bulundukları dünyaya nasıl baktıkları fikri, nitel araştırma derslerimi alan öğrencilere birkaç kez uyguladığım bir testten ortaya çıkmıştır. 30 maddelik bu testin çıkış amacı, öğrencilerin iyi birer nitel araştırma yapıp yapamayacaklarına ve nitel araştırma ile sık sık bağdaştırdığımız özelliklere sahip olup olmadıklarına karar vermekti. Testte nitel araştırmacıda olması gereken şu özellikleri vurguladım:

- Resmin tamamını görür.
- Kolay bağlantılar kurar.
- Yazmayı sever.

- Resim çizmeyi sever.
- Karmaşık bilgileri sınıflandırarak düzenler.
- Günlük işlerde alışılagelmedik detayları fark eder.
- Tekdüzelikten sıkılır.
- Farklı açılardan bakar.
- Keşfetmeyi sever.
- Tamir etmeyi sever.
- Sayılara göre kelimelerle arası daha iyidir.

Testte yer alan örnek bir soruyu inceleyerek devam edelim. Eğer öğrenciler bir Millî Park'ın girişinde durup uzaklara bakıyor olsalar, vadi ve zirvelerin genel manzarasını mı yoksa tek tek ağaçların detaylarını mı görürlerdi? Benim düşüncem, nitel araştırmacı çoğunlukla tekil ögelere odaklanmak yerine büyük resmi arar. Öğrenciler daha ilk dersten iyi bir nitel araştırmacı olamayacakları konusunda endişeye kapılabilir düşüncesiyle tabii ki, bu testi çok sık uygulamadım.

Testin araştırmacının kişisel eğilimleri üzerine odaklanmış olduğunu söyleyebilirim. Bu test ayrıca, nitel araştırmacının içinde bulunduğu dünyaya bakabileceği bir araç olması konusunda düşünmemi sağladı. Bu vesileyle belirlemiş olduğum otuz beceriden ilkinin, bu bakış açısının ne olabileceği konusunda bir algı oluşturmaya yönelik olmasına karar verdim. Bu yüzden, nitel araştırma dersinin giriş aktivitesini değiştirdim ve odağımı tek bir resme yönlendirdim. Temel olarak nitel araştırmanın öğrenciler için ne anlama geldiğini anlamak istedim. Nitel araştırma genellikle birkaç anahtar düşünceye indirgenebileceği hâlde bu konuda fazlasıyla karmaşık bağlantılar kurabiliriz. Hâlbuki iyi düşünmenin işareti, karmaşık bir şeyi basit yoldan kavramsallaştırabilme yeteneğidir. Nitel araştırmayı basitçe tarif etmenin bir yolu vardır ve bu yol, nitel araştırmacının bir araştırma konusuna yaklaştığında nasıl düşündüğünü tartışmaktır. Bu yüzden, bir test yerine, öğrencilerime, bakıp tarif etmeleri için bir resim vermeye karar verdim.

Sandal Resmi



Göl üzerinde sandalların yer aldığı bir resim buldum. Öğrencilerimden birçok insanın pek aşina olmadığı bu resimde ne gördüklerini basitçe anlatmalarını ve yine resimle ilgili kısa bir paragraf yazmalarını istedim. Yazdıkları şeyler nitel ya da nicel gözlem kategorilerine girebilirdi. Bu deney bana nicel ya da nitel araştırmacıların olayları nasıl gözlemlediğini açıklama olanağı tanıdı.

Bir Nicel Araştırmacıdan Alınan Tepki

Resme daha nicel olarak yaklaşanlar yazdıkları paragraflardaki tanımlamaları şu şekildedir:

- Sandalların kıyıdan uzaklığı ya da su seviyesi gibi ölçümlere yer verirler.
- Günün zamanını güneşin konumuna bakarak tanımlarlar.
- Yer yüzeyinin fiziksel biçimini anlatırlar.
- Resimdeki nesneleri, büyük tepeler, küçük botlar, sudaki küçük çubuklar gibi, boyutlarına göre anlatırlar.
- Resimde gördükleri renkleri turuncu, kahverengi ve siyah olanlar şeklinde sırayla belirtirler.

Bir Nitel Araştırmacıdan Alınan Tepki

Sınıftaki diğer öğrenciler resmi, sayı kullanmadan ve saymadan, daha *nitel* olarak anlatabilir. Bu öğrenciler muhtemelen beşerî bilimlerden gelir veya nitel araştırma konusunda bir şeyler okumuştur. Bu öğrencilerin sandal resmini tanımlamaları şu şekildedir:

- Onlar gün boyu balık tutan ve şu anda evde aileleriyle dinlenmekte olan insanlar hakkında hikâyeler anlatırlar.
- Sandalların gece boyunca aynı yerde durmaları onlarda göl üzerindeki sükûneti çağrıştırır.

- Resmi tüm açılardan ele alırlar- güneş, ağaçlar, göl, sandallar. Toplu bir görünüm ortaya çıkarırlar.
- Aydınlık ve karanlığın karşıtlıkları üzerine tartışırlar.
- Göl hakkında şiirler ya da şarkılar yazabilirler.
- Kendilerini kıyıda oturup sandallara bakarken ve huzuru hissederken hayal ederler.
- Kendilerini sandalda günbatımını huzurla izlerken görürler.
- Kıyıdaki insanlar ve etrafta oynayan çocuklar gibi resimde olmayan şeylerden bahsederler.
- Alışılmışın dışında ve beklenmedik bir şekilde suda bir kargaşa görürler.

Nitel Araştırmanın Doğası

Nitel araştırma nedir ve bir çalışma için ne zaman en iyi tercihtir? Çeşitli yazarlar nitel araştırmanın doğasını bu bağlamda ele almışlardır. Ben de yıllar boyunca kullanmış olduğum nitel araştırmanın temel unsurlarını bu noktada size sunmak istiyorum. Nitel araştırmanın temelinde, benim düşünceme göre, keşfetmek istediğimiz *temel bir olgu (konu)* vardır. Bu, öğrenmek ya da çalışmak isteyeceğiniz esas fikirdir (Odağınız çalışma ilerledikçe bu fikrin ötesine geçebilir). Bu temel olgu çevresinde nitel araştırmanın doğasının belirli bir sıraya konulmamış birçok unsuru bulunmaktadır. Sözü edilen temel olgu şu özelliklere sahip olmalıdır:

Nitel araştırmanın doğasını, 11 farklı temel unsurun birçoğunu içerip içermediğini değerlendirerek belirleyebilirsiniz.

Katılımcıların düşüncelerini sunmak: Nitel araştırmada, insanların olaylar hakkında nasıl düşündüğü, olayları nasıl anlattıkları ve dünyayı nasıl gördükleri yer alır. Bu da yayımlanmış nitel araştırmalarda da gördüğümüz bireysel görüş açılarını yansıtan alıntılarla mümkündür. Bu alıntılar yoluyla, bireylerin seslerini, yani kişisel görüşlerini, konuşma biçimlerini, olaylara olan tepkilerini görebiliriz.

Veri toplamak için gerçek ortama gitmek: Nitel araştırma gerçek bir ortama gitmeyi ve burada bizzat çalışmayı gerektirir. Bu yüzden, biz yalnızca insanların olaylar hakkında ne söyledikleriyle değil, herhangi bir ortamın ya da bağlamın, onların söylediklerini nasıl şekillendirdiğiyle de ilgileniyoruz. Yani sandallarla, tepelerle, güneşle ve gökyüzüyle ilgiliyiz. Bağlam ise onların aileleri, arkadaşları, evleri, işleri veya onların yaşadığı, çalıştığı yahut da iletişim hâlinde olduğu diğer birçok kişi ya da yer olabilir. Bağlam veya ortam nitel araştırmada çok önemlidir.

Sürecin nasıl geliştiğine bakmak: Nitel araştırmada araştırmacı, çoğunlukla süreçleri veya zaman içerisinde gelişen olayları inceler. Bu süreçlerin bazı adımları

vardır ve bir adım diğerinden önce gelir. Süreç çalışması ayrıca zaman unsurunu da içerdiği için uzun bir süre zarfındaki gelişmeleri takip etmemiz gerekir. Bir kişi, sandalda gün boyunca ne olduğunu ya da sandalın akşam nasıl sessizliğe büründüğünü yansıtabilir.

Az sayıdaki insana veya küçük kümelere odaklanmak: Nitel araştırmada, az sayıda insanla çalışırız ama onların bize verecekleri ayrıntıları işlemek için derinlere ineriz. Araştırmacılar az sayıdaki insandan elde edilen sonuçları genellemeye çalışmak yerine, bu az sayıdaki insanların kim olduklarını, ilgilerini vs. ele alırlar. Daha büyük bir sayıyla çalışsaydık, az olandan öğrenmenin zenginliğini ve belirli bireyleri anlamanın derinliğini yitirirdik. Nitekim bu resimde sadece bir göl ve birkaç sandal vardır.

Gelişmeye ve değişmeye açık bir şekilde keşif yapmak: Nitel araştırma keşfedici bir araştırma şeklidir. Çoğunlukla ne sorular soracağımızı, hangi değişkenleri ölçeceğimizi ya da başlangıçta hangi insanlarla konuşacağımızı bilmeyiz. Kabaca bir konuyu işe yarar, bilgi alabileceğimizi düşündüğümüz bazı insan ya da kuruluşlarda araştırırız (daha sonra buna temel olgu diyeceğiz). Daha önceden belirlenmiş etkenleri ya da belirli ilişkileri açıklamaya uğraşmayız. Çünkü onlar bizim bilgi almaya çalıştığımız insanlarla uyuşmayabilir. Sırf orada oturmanın ve akşam sandallara bakmanın nasıl olduğunu anlatmak isteyebiliriz.

Karma bir anlayış geliştirmek: Nitel araştırmanın bir güzelliği de bir problem veya durumla ilgili karma bir anlayış geliştirmeyi sağlamasıdır. Araştırmacı ne kadar çok özellik keşfederse ne kadar çok öngörülemez yönlere temas ederse o kadar iyidir. Birçok katılımcıdan farklı sesler işitip birçok bakış açısını bir araya getirerek çoklu temalar geliştiririz. Kısaca, nitel araştırmalar durumun karmaşıklığını tıpkı gerçek hayattaki gibi ortaya koyar. Örneğin, sandal resminde, göz kamaştırıcı güneş ve sandalların durgunluğu, aslında karmaşa içeren bir zıtlıktır.

Ötekileştirilmiş grupların kısılmış seslerini yükseltmek: Nitel araştırma az çalışılan insanları ele aldığında daha iyi işler. Bu insanlar farklı kültürlere sahip, farklı sosyoekonomik çevrelere ve farklı ırklara mensup veya farklı cinsel eğilimlere sahip olabilirler. Bu gruplar için geleneksel araçlar, ölçümler ve değişkenler uygun değildir. Çünkü bunlar ötekileştirilmemiş insanlar için geliştirilmiştir. Bu topluluklar genellikle geleneksel araştırma anlayışının dışında kaldığı için onlar hakkında çok fazla bilgi sahibi değiliz. Sözgelimi sandalların sahibi olan ve onları kullanan insanlar az çalışılmış insanlara örnek olabilir.

Olguyla ilgili farklı bakış açıları ya da görüşler oluşturmak: En iyi nitel araştırma, belli bir konuyla ilgili bilgilere, farklı bakış açılarıyla ulaşan ve bunu ortaya koyan araştırmalardır. Ben buna kısaca *İyiyi, kötüyü ve çirkini anlatın* diyorum. Çünkü nitel araştırma her şeye umutla ve minnetle bakan bir *Poliyanna* değildir. Bu duygular hayatın dokusunda yer alan endişeler, kaygılar, yenilgiler ve ikilemlerle iç içedir. Bir konu nitel bir araştırmada sunulduğunda hayatın farklı yollarından geçmiş, farklı yaş gruplarından, farklı coğrafî bölgelerden ve farklı cinsiyetteki kişilerden hayatın zengin mozaiğini oluşturan birçok şey duyabiliriz. Sandal resmiyle ilgili bir konu,

uzun süre balık tutmaktan, geceleyin gölün sakinliğine kadar bireyler için günlük yaşamdan birçok kesit içerir.

Olguyla ilgili farklı görüşleri karşılaştırmak: Nitel araştırma bize ifade edilen (Örneğin, önceden belirlenmiş hedefler) ile ifade edilmeyeni (Örneğin, önceden belirlenmemiş hedefler) karşılaştırma imkânı sunar. İnsanlarla konuştuğumuzda gördüklerimizden farklı bir farklı bir bakış açısı kazanabiliriz. Bu zıtlık bazı faydalı gözlemleri veya değişimleri beraberinde getirebilir. Bu nokta aslında güneşin sıcaklığı ile suyun sakinliği ve sandalda bakımsız kalmış bir yelken direği ile balıkçı örneklerindeki zıtlıkları ifade eder.

Hassas konuları çalışmak: Nitel araştırma, incelenmesi zor ve zahmetli olan hassas konuları çalışmayı gerektirir. Çünkü doğrudan insanlarla iletişim kurup onların ortamlarında vakit geçiririz. Onları geleneksel araştırmalarda normalde gün yüzüne çıkmayacak olan sorunlar ve *zorlu konular* hakkında konuşturabiliriz. Nitel araştırmayı diğer araştırmalardan ayıran özellik hassas, çalışılması zor ve bir dünya problemle başa çıkarak yaşamaya çalışan bireylerin sorunlarını ele almasıdır. Bu yüzden, nitel araştırma yapacak kişinin, insanlarla doğrudan ve yüz yüze görüşmeler yaparak zor konularla yüzleşmeye hazır olması ve onları anlayıp kavramak için cesur olması gerekir. Sandal resminde; dingin duyguları, bir sonraki günün ne getireceğinin belirsizliğini ve ertesi gün daha çok balık tutma umudunu görebiliriz.

Ön yargılarımız ve deneyimlerimiz üzerine düşünmek: Nitel araştırmacılar ne yaptığını bilen farkındalığı yüksek kişiler olduğu için çalışmaya ne katacakları hakkında sürekli düşünürler. Kendi kültür ve birikimlerini taşıdıklarının ve bunun da onların dünyaya bakışını şekillendirdiğinin farkındadırlar. Üstelik geçmiş birikimleri ve onun etkilerinin, nitel çalışmaların yazılması ve kavramsallaştırılmasına tesiri konusunda konuşmaya da isteklidirler. İşte bu, yansıtıcı (reflexive) olmak veya çalışmaya kendini katmaktır. Böyle olduğu için çalışmanın pasif gözlemcileri olmayıp geri planda kalmazlar, tersine ön planda ve çalışmanın sonunda ortaya çıkan üründe yer alırlar.

Nitel Araştırma ile İlgili Bazı Kavram Yanılgıları

Mademki nitel araştırmanın bana göre ne olduğundan bahsediyorum öyleyse insanların nitel araştırmayla ilgili sahip olduğu bazı kavram yanılgılarını da gözden geçirmekte fayda var. Bazen insanlar nitel araştırmayı sözgelimi çeşme başında oyalanarak gözlem yapma gibi bir veri toplama yöntemi şeklinde nitelendirirler. Bazen de birisi nitel araştırmanın bir *odak grup oluşturma* olduğunu söyleyebilir. Oysaki ben nitel araştırmayı farklı veri toplama yöntemlerini birleştirme, birçok yöntemi birlikte kullanma, karşımdaki problemi anlamak için her bir yöntemin güçlü yanları üzerinde yoğunlaşma olarak görüyorum. Kimi zaman insanlar nitel araştırmayı sistematik ve özenli olmak bir yana, araştırma sürecinin düzenli bir yapısı olmadığı şeklinde nitelendirirler. Hâlbuki nitel araştırma, soruları

cevaplamak amacıyla veri topladığımız bir bilimdir. Veri toplama şekli de deneyseldir. Ben nitel araştırma sürecinin her basamağında, araştırmacıların hemen her araştırmadaki kadar dikkat ettiği belli adımlar olduğunu görüyorum. Bu kitaptaki bölümler de umuyorum ki, nitel araştırmanın bu inceliklerini gözler önüne serecektir.

Nitel araştırmanın çok fazla öznel veya yoruma dayalı olduğunu düşünenler genellikle nitel araştırmadaki soruların, cevapları ortaya koyan kod ve temaları, araştırmacının bir araya getirmesine izin veren açık uçlu yapısından bahsediyorlar. Evet, nitel araştırmacının verileri tema hâline getirme ve analiz basamaklarında yorum oluşturması gerekir. Ancak, bunun doğruluğu, araştırmacının uygulayabileceği birçok geçerlik kontrolleri ile incelenebilir. En nihayet, araştırmacının yorumu çalışmadaki katılımcılar ve çalışmanın okurları tarafından kontrol edilir.

Bazı kişiler, nitel araştırmayı uygulamanın çok pahalı olduğunu ve çok fazla iş yükü getirdiğini düşünürler. Evet, nitel araştırmacılar, uzun zaman gerçek ortamlarda kalıp yoğun gözlem ve görüşmeler yaparlar. Sözgelimi görüşmeleri yazıya geçirmek yani deşifre etmek çok fazla zaman alır. Sonra bunları satır satır analiz etmek de zaman alır. Ama teknoloji artık nitel araştırmacıya yardım etmek için iş başındadır. Örneğin, ses dönüştürme programları, veri analizi programlarının yanında kullanılabilir. Bu araçlar en azından araştırmanın yoğun emek isteyen evreleri için harcanacak zamanı azaltacaktır.

ÖZET

Bu bölümde ele aldığım beceri, nitel araştırmacıların nasıl düşündüğünü bilmek ve nitel araştırmanın temel özelliklerini yansıtabilmekle ilgilidir. Bu özellikleri bilmek araştırmanda seçmiş olduğun yöntemi gerekçelendirirken ve iyi bir nitel araştırma yapıp yapmadığını değerlendirirken işine yarayacaktır. Nitel araştırmaya ne kattığını bilmek araştırmayı yaparken kendine güvenmeni ve nitel araştırmayı yapmak için kişisel hazırlığını değerlendirmeni sağlayacaktır.

ETKİNLİK

Nitel araştırmacının sandal resmi konusunda nasıl düşüneceğine dair şimdi bir fikrin var mı? Sandal resmi hakkındaki ilk düşünceni yeniden gözden geçirmek ve burada nitel araştırmanın mümkün olduğunca çok özelliğini ele almak sandal etkinliğinin devamı niteliğinde iyi bir faaliyet olabilir. Alternatif olarak, panoramik manzaralı başka bir resmi seçebilir ve bunu nitel bir araştırmacı gibi düşünerek anlatabilirsiniz.

Birisi sana *nitel araştırma nedir?* diye sorduğunda onlara anlatabileceğin temel özelliklerin bir listesini oluşturabilirsin. Ayrıca, bir resim seçebilir ve nitel bir araştırmacının bu resimle ilgili nasıl düşündüğünü tarif edebilirsiniz.

EK KAYNAKLAR

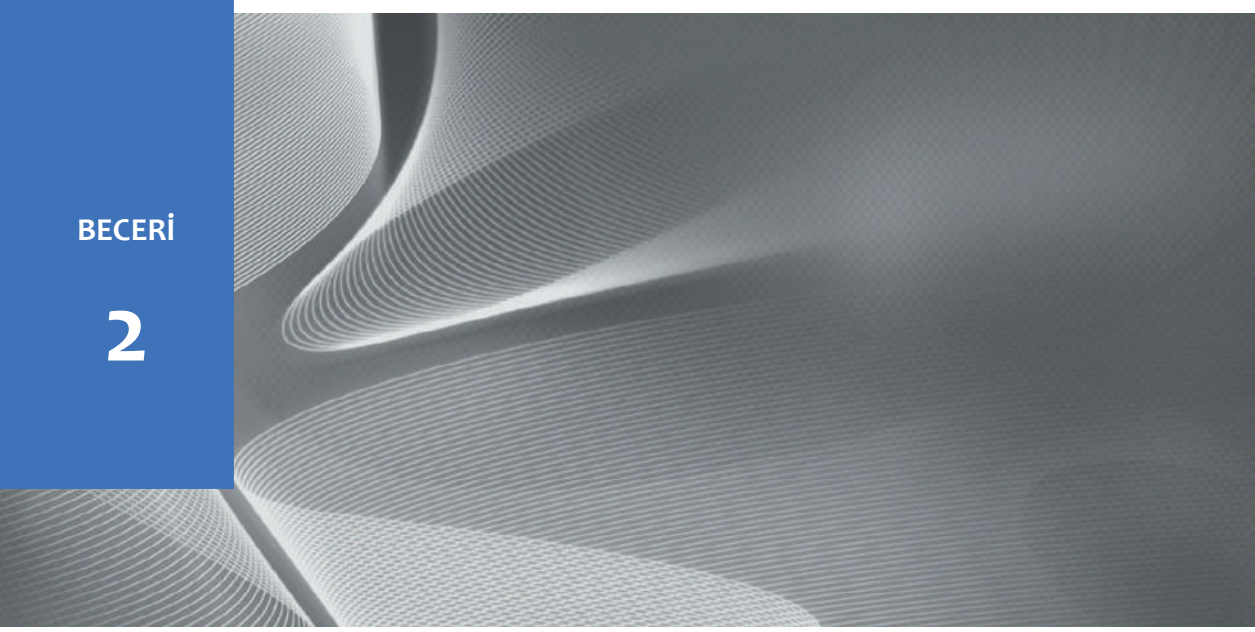
Nitel araştırmanın temel özelliklerine bakabilirsiniz. Birçok nitel araştırma kitapları kendi listelerini sunar ve kitaplar arasında birçok ortak özellik vardır. Başlangıç olarak şu kaynağı tavsiye ederim:

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2015). *Designing qualitative research* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

2



Nicel Araştırmaya Dayalı Nitel Bir Araştırma Yürütme

Beceri

Nitel araştırmanın nicel araştırmadan ne farkı olduğu konusunda bir beceri geliştirin.

Beceri Neden Önemlidir?

Nitel araştırmacıların nasıl *düşündüğünü* bilmek yeterli değildir. Aslında araştırmayı nasıl uyguladıklarını *görmeye* de ihtiyacımız vardır. Nitel araştırmanın özelliklerini öğrenmede kullanılan iki beceri vardır: Birincisi, araştırmacıların araştırma hakkında hâlihazırda bildikleri bilgileri, temel olarak kullanmaları gerektiğidir. Psikoloji derslerinde tipik olarak öğrenilen sayısal işlemlerin, nicel yaklaşımlara temel oluşturması bu duruma örnek olarak verilebilir. Öyleyse, nitel araştırma üzerinde anlayabilecekleri şekilde ilerlemeleri ve bilgilerine *daha fazlasını eklemeleri* gereklidir. Bir öğrencinin ifade ettiği gibi, *beynimi, nitel bir araştırmacı gibi düşünmek için yeniden eğitmek zorundaydım* (K. Doud, bireysel iletişim). Bunu yapmak için en iyi yol, nitel araştırmanın *aşamaları* ile nicel araştırmanın *aşamaları* arasında birebir karşılaştırma yapmaktır. Bu sayede kazanılan nitel araştırmanın temel özelliklerini öğrenme becerisi, nitel araştırmayı nicel araştırmadan ayırt etmeyi de beraberinde getirir. Nitel araştırmanın özelliklerini öğrenmede kullanılan ikinci beceri, nitel araştırmanın önemli özelliklerini anlamak ve yayımlanmış bir nitel araştırmada bunları *görebilmeyi* mümkün kılmaktır. Bu şekilde öğrenmeler yoluyla bir sonraki beceri geliştirilebilir. Bunu başarmak için,

nitel bir makale analiz edilebilir ve yazarın nicel araştırmanın temel özelliklerini nitel bir makaleye nasıl dâhil ettiği görülebilir. Ayrıca içindeki nicel özellikler incelenebilir ve daha sonra nitel ve nicel çalışmalar arasında karşılaştırmalar yapılabilir.

Nicel Bir Makalede Nicel Araştırmanın Özellikleri

Bir makalede iyi bir nicel araştırmanın özellikleri, Tablo 2.1'de gösterildiği gibi araştırma süreci unsurlarının gözden geçirilmesiyle görülebilir. Nicel bir makale, çalışma başlamadan önceden belirlenen araştırma soruları ve hipotezlerin yanı sıra veri toplama ve veri analiz süreçleriyle şekillenir. Bu, çalışmanın uygulama aşamasında değişmez. Araştırmacı ölçülecek olan değişkenler ve yapılar ile çalışmada kullanılacak veri toplama araçlarını da iyi bir geçerlik ve güvenirlik çalışmasıyla belirler. Hipotezler ve araştırma soruları, incelenecek değişkenleri azalttığı için *N*, yani çalışmadaki katılımcı sayısı bununla ilişkili olarak artırılır. Çünkü belli büyüklükler için yapılan istatistiksel testlerin varsayımlarının karşılanması gerekmektedir. Genellikle nicel bir araştırmada araştırmacının deneyim ve yorumlarından bahsedilmez. Araştırmacı, çalışmanın sonucunu etkileyebilecek ön yargılardan uzak durmaya çalışır. Nicel araştırmalar, tarama çalışmalarında olduğu gibi takip edilmesi gereken aşamalara bağlı kalarak deneysel ortamlarda gerçekleştirilir ya da e-posta yoluyla yürütülür. Uygulanan veri toplama araçlarındaki sorular kapalı uçludur. Veri analiz sürecinde cevaplar bilgisayar ortamında bir dosyaya girilir ve istatistiksel programlar kullanılarak veri analizi yapılır. Bu sürecin sonunda, problem durumundan başlayarak alanyazın taraması, yöntem, tartışma ve sonuç bölümlerinden oluşan nicel bir makale görürüz.

Tablo 2.1 Nicel Özellikler Nicel Bir Makalede Nasıl Uygulanır?

Nicel Özellikler	Nicel Özellikler Nicel Bir Araştırmada Nasıl Uygulanır?
Sabit desen	Hipotezler önceden belirlenir; desen sahada değişmez; takip edilecek işlemlere bağlı kalınır.
Araştırmacının görüşleri	Araştırmacılar araştırma sorularını belirler, ölçekleri ve istatistiksel yöntemleri seçer.
Daraltılmış resim	Belirli değişkenlere indirgeme yapılır; geniş katılımcı sayısına ulaşılır.
Araştırmacının ön yargıları yok	Araştırmacı hakkında herhangi bir bilgi verilmez; ön yargılar araştırma dışında tutulur.
Gerçeğe yakın şekilde uyarlanmış sanal ortamlar	Gerçeğe yakın şekilde uyarlanmış sanal ortamlar kullanılabilir; uzaktan gönderilen anketler uygulanır.
Kapalı uçlu sorulardan oluşan veri toplama	Belirli ölçme araçları kullanılır.
Araştırmanın yapılandırılmış bölümleri	Araştırmalarda genel olarak kullanılan bölümler: Giriş, alanyazın taraması, yöntem, bulgular, sonuçlar.

Nitel Bir Makalede Nitel Araştırma Özellikleri

Bir makaleyi, nitel bir çalışma yapan nedir? Nitel araştırmayla ilgili kitap ve makalelerde sıklıkla nitel araştırmanın değişik tanımları yapılır. Ancak bu tarz araştırma yapanlar, söz edilen tanımları nitel araştırmaya nasıl uygulayacaklarını pek bilmezler. Hatta bu tanımlardaki anahtar düşüncelerin kitap ya da makalelerde nasıl göründüğünü de fark edememektedirler.

Lisans öğrencileriyle işlediğim nitel araştırmanın temelleri derslerinden birinde, öğrencim ders sonunda yanıma gelip nicel ve nitel araştırma arasında hiç fark görmediğini söylemişti. Çünkü nitel araştırmanın temel içeriğini ve yayımlanmış bir çalışmada bunun nasıl uygulandığını açıkçası anlamamıştı.

İşte burada ele aldığımız konu böylesi bir durumu düzeltme girişimidir. Ben inanıyorum ki, birçok aşaması olsa da, herhangi bir çalışmadaki nitel araştırmanın anlamını *görme* noktasına geleceğiz. Tablo 2.2'de gösterildiği gibi, nitel araştırmanın başlıca özelliklerini ele alıp yayımlanmış bir nitel araştırma makalesinde bunları arayabiliriz. Tablo 2.2'nin birinci bölümde ilk olarak nitel araştırmanın temel özelliklerini parantez içine alarak ele almaya çalıştım. Bu temel özellikler üzerinden ilerleyerek bu özellikleri yayımlanmış bir makaleyle ilişkilendirmeye çalışacağım.

Tablo 2.2'de görüldüğü gibi desenin araştırma boyunca değişmesi beklenir. Yeni sorular, araştırmacılar olarak öğrenmek istediğimiz şeyleri netleştirmede önemli bir rol oynar. Yeni katılımcı ve yeni yerler, öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmek için incelenebilir. Planlanan analiz süreci ve ihtiyaçlar derinlemesine incelendikçe ortaya çıkan yeni bilgilerle değişebilir.

Ayrıca, nitel bir araştırma okuduğumuzda, katılımcıların düşüncelerinin; bir paragraf, kelime grupları ya da cümle düzeyindeki alıntılarla ortaya çıktığını görebiliriz. Katılımcıların nasıl konuştuğu ve sorulara verdiği cevapların nasıl şekillendiği en önemli noktadır. Bu, basit bir neden-sonuç ilişkisi veya grupların karşılaştırması değil nitel analizden ortaya çıkan anlaşılması zor bir resimdir; keza insan hayatı da böyledir.

Tablo 2.2 Nitel Özellikler Nitel Bir Araştırmada Nasıl Ortaya Çıkar?

Nitel Özellikler	Nitel Özelliklerin Nitel Bir Araştırmaya Uygulanması (Aranacaklar)
Ortaya çıkan desen (keşfedici, süreç)	Değişen araştırma soruları, değişen veri toplama süreci
Katılımcıların görüşleri (insanların sesleri, farklı bakış açıları, az katılımcı, ötekileştirilmiş gruplar)	Katılımcılardan alıntılar
Anlaşılması zor resim (Anlaşılması zor olanı anlama; hassas konular)	Çeşitli konu ve kodlar
Araştırmacının ön yargıları var (yansıyabilirlik –reflexivity-)	Araştırmacının ön yargıları, deneyimleri, yorumları ve açıklamaları belirtilir
Bağlam/ ortam önemli (bağlam ya da ortam)	Sahada toplanan veriler; tartışma ortamları
Açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama (keşfedici)	Açık uçlu görüşmeler ve gözlemler
Tümevarımsal veri analizi (keşfedici; zıtlıklar)	Özelden genele analizler
Araştırmanın yapılandırılmamış bölümleri	Araştırmalar yazarlara ilişkin bölümlerle başlayabilir; araştırma bölümleri, genel olarak kullanılan giriş, alanyazın taraması, yöntem, bulgular ve sonuç bölümlerinden farklı şekillerdedir.

Bu anlaşılması zor resmi gösteren birçok tema ve kod bulacağız. Nitel bir araştırmayı okuduktan sonra, kendimize *Bu gerçekten değişken yapısıyla anlaşılması zor bir konuymuş* diyeceğiz. Çalışmayı okurken, araştırmacıların, çalışmanın altındaki olguyla ilgili deneyimlerinin, gözlem sırasındaki yorumlarını nasıl şekillendirdiğini öğreneceğiz. Araştırmacı çalışmada bizzat var olacağı gibi çalışmanın gerçekleştiği yer ve ortam hakkında bazı ayrıntıları da vereceği için biz de ortamı hayal ederek ortamla etkileşim hâlindeki insanlarla ilgili ayrıntıları bilebileceğiz. Bunları da genel ve açık uçlu sorularla, katılımcıların görüşlerinin alındığı görüşmelerden elde edeceğiz. Bu açık uçlu soruların analizi, en başından itibaren titizlikle yapılmalıdır. Burada temalara kanıt sağlayan çeşitli kodlara saklı alıntılar görürüz. Bu temalar daha sonra bir hikâyeye dönüştürülür ve bu hikâye genelde görseller eklenerek sunulur. Böylece geniş bir kavramsal çerçevede ham

verilerden elde edilen sonuçları okuruz. Bu nitel çalışma, var olan çalışmaları okurken sahip olduğumuz geleneksel bakış açımızla uyuşmayabilir. Çünkü çalışma yazarla ile ilgili kişisel bir hikâyeyle başlayabilir veya örneğin çalışmanın yöntemi ayrı bir bölümde değil çalışma boyunca parça parça anlatılabilir. Yine alanyazın taraması bölümü olmayabilir. Araştırmalarda geleneksel olarak yer alan giriş, alanyazın taraması, yöntem, bulgular ve sonuçlar bölümleri olmayabilir; bu yaratıcı yazım çalışmasına da açık olmamız gerekir.

Nitel ve Nicel Özelliklerin Bir Süreç Olarak Karşılaştırılması

Nitel ve nicel araştırma zıt yaklaşımlar olarak değil bir süreçteki iki farklı bakış açısı olarak görülmelidir.

Nitel ve nicel özellikler, nicel bir sona yönelen nicel makaleler ve nitel bir sona dayanan nitel makalelerle bir sürecin iki ucunu oluşturuyormuş gibi görünebilir. Bu iki çeşit araştırmayı kesin çizgilerle ayırmaya çalışmak, anlamayı kolaylaştırıcı bir yol değildir, zira farklılıklar ancak bir süreçte belirtilebilir. Çalışmalar, sürecin bir sonunu diğer sona göre daha çok ağırlık verme eğilimlidir. Fakat nitel bir yaklaşımın, kaç son noktasının bu çalışmayı nitel olarak adlandırmayı gerektireceği, tartışılabilir bir noktadır. Eğer tüm son noktalar, belli bir ölçüde, bir yaklaşımla sunuluyorsa (nitel ya da nicel) çalışmayı o yaklaşımın çatısı altında düşünmeye başlarım. Tablo 2.3, bu araştırma sürecinin iki ucunu, soldaki nitel sondan sağdaki nicel sona kadar izah etmeye yardımcı olur.

Görülmesi Kolay ve Zor Unsurlar

Nitel ya da nicel bir çalışmada, bazı ögeleri fark etmek ya da tanımlamak kolay, bazılarını ise zordur. Nitel araştırma ile nicel araştırma makalelerini ayıran ve kolay fark edilebilen unsurlarla başlayalım. Örneğin bu iki tür makalenin sonuç bölümlerinde, yazarların bulgular ya da sonuç bölümünde tartıştığı *temalar* ile *sayıların veya istatistiklerin* açıklanması arasındaki farkı kolayca görebiliriz. Ayrıca, araştırma sorularını incelendiğimizde, nicel araştırmanın değişkenler veya alternatif olarak karşılaştırılan gruplar arasındaki ilişkileri *üstü kapalı bir şekilde* belirten soru veya hipotezler içerdiğini görebiliriz. Nitel araştırmada, değişkenler kullanmak yerine katılımcılara genel sorular sorarak daha *açık bir şekilde* keşfetmek istediğimiz temel bir olgu (ya da anahtar düşünce) sunarız. İki araştırmanın bölümleri de farklılık gösterir. Nicel araştırma çalışmalarında, bir kuram içeren alanyazın taraması bölümü görürüz. Kapsamlı alanyazın taraması ve kuram, araştırmacı ve okuyucu arasında bir boşluk (ya da objektif bir mesafe) koyar. Bu yüzden nitel araştırmanın, daha *kişisel* olan araştırmacı deneyim ve kişisel görüşlerinin kişi zamirleri kullanılarak okuyucuyla paylaşılabildiği tarzıyla çelişir. Kolayca görülebilir bir diğer öge ise araştırma bölümleridir. Genelde bir nicel çalışma; giriş, alanyazın taraması, yöntem, tartışma ve sonuç şeklinde

yapılandırılmış bir yapıyı takip ederken nitel çalışmalarda bu yapı değişiklik gösterebilir. Nitel bir çalışma yazarın kişisel görüşleriyle başlayabilir ya da sonuçlar yöntemle birlikte işlenebilir.

Tablo 2.3

Nitel Araştırma		Nicel Araştırma
Ortaya çıkan desen	⟺	Sabit desen
Katılımcıların görüşleri	⟺	Araştırmacıların görüşleri
Anlaşılması zor resim	⟺	Daraltılmış resim
Araştırmacının ön yargıları etkili	⟺	Araştırmacı ön yargılarından yoksun
Bağlam/ ortam önemli	⟺	Gerçeğe yakın şekilde uyarlanmış sanal ortamlar
Açık uçlu veri toplama	⟺	Kapalı uçlu veri toplama
Tümevarımsal veri analizi	⟺	Tümdengelimsel veri analizi
Araştırmanın yapılandırılmış bölümleri	⟺	Araştırmanın yapılandırılmamış bölümleri

İki yaklaşım arasındaki bazı farklılıkları görmek daha zordur. Nicel araştırmada, çalışılacak değişkenlerin saptanması, seçilen ölçme araçlarının kullanımı ve istatistiksel analiz yöntemleri gibi birçok konuda karar *çalışma başlamadan* önce alınır. Nitel araştırmada ise araştırma soruları açık uçludur ve böylece araştırmacının, ilgili unsurları (değişkenlere karşılık gelen) saptaması ve *ortaya çıkarması* mümkündür. Yalnız bahsedilen bu unsurlar her zaman açık olmayabilir. Bu yüzden bir çalışmada fark edilmesi daha zordur. Ayrıca nitel araştırmada hiçbir ölçme aracı önceden tam olarak belirlenemez; burada araştırmacının kendisi veri toplama aracıdır.

Araştırmacının ham veriden işlenmiş veriye giden veri analiz süreci de açık olmayabilir. Nicel araştırmada, araştırma süreci sık sık bir kuramı geliştirme, *tümdengelimli* olarak onu test etme ve veri toplayıp analiz ederek bu testi uygulamayı içerir. Bu *tümdengelimli* bir araştırma sürecidir. Nitel araştırmada ise araştırmacı *tümevarımlı* bir veri toplama süreci kullanır ve veriyi önce kod, sonra tema ve son olarak da daha geniş görüngeler şeklinde gruplandırarak anlamlı hâle getirir. Nicel ve nitel araştırmacılar bu tümdengelimsel ve tümevarımsal mantığı kullanmalarına rağmen, bu genel farklılık çoğunlukla birçok çalışmada vardır. Fakat araştırmacılar, kullandıkları mantığı söylemedikleri için birçok çalışmada, tümdengelim ve tümevarım mantığının ne zaman kullanıldığını söylemek zordur.

Nicel araştırmada, araştırmacı değişkenler arasındaki ilişkilerle ilgili detaylı sonuçları açıklar. Bu değişkenlerin *detaylı* ve açık bir analizidir. Nitel araştırmada, sonuç genelde zıt yönde gelişir; değişkenlere ve arasındaki ilişkilere odaklanılmak yerine, nitel bulgulardaki durumun *anlaşılması zor karmaşıklığı* ele alınır. Genelde keşfedilen faktörler nicel araştırmada olduğu gibi tek yönlü değil, hareketli ve etkileşim hâlindedirler. Okuyucu için ne zaman bir neden-sonuç ilişkisinin kullanıldığını ya da durumun anlaşılması zor karmaşıklığının ne zaman ortaya konulduğunu fark etmek zor olabilir.

Ayrıca, nitel araştırmada, anlaşılması zor olan karmaşıklık temalarda ortaya konulan *çoklu bakış açıları* yoluyla sunulur. Çoğunlukla bu bakış açıları, konunun tartışılmasında kolayca görülmeyebilir. Nicel araştırmada ise sonuçlar *araştırmacının görüşü* olarak son kısımda sunulur. Analizi yapan ve bu yoruma ulaşan araştırmacıdır. Kuramı seçen, değişkenlere karar veren ve hipotez veya araştırma sorularını oluşturan da araştırmacıdır. Araştırmacı bu durumu genellikle açıkça belirtmeyip varsaydığından çalışmada görülmesi zor olabilir. Diğer yandan, nitel araştırmada araştırmacı, *katılımcıların görüşlerini* sunar. Birçok durumda, araştırmacının, çalışmaya katılanlardan doğrudan alıntılar yaparak bulguları ifade ettiği görülebilir. Ama bazı nitel makalelerde, alıntılar az kullanılıp katılımcıların çoklu bakış açısı basitçe açıklanabilir. Bu çalışmalarda, katılımcıların görüşlerini görmek zordur.

ÖZET

Nitel araştırmanın kendine özgü özeliklerini anlamak için nitel araştırmayı nicel araştırmadan ayırt etme becerisine sahip olmak gerekmektedir. Söz konusu farklılığı kolayca görmenin bir yolu da yayımlanmış nicel ve nitel makalelerde araştırma sürecinin karşılaştırılmasıdır. Şüphesiz, bazı farklılıkları görmek kolay bazılarını görmek daha zordur.

ETKİNLİK

Aşağıdaki nicel makaleyi inceleyebilirsiniz:

Constantine, M. G., Wallace, B. C., & Kindaichi, M. M. (2005). Examining contextual factors in the career decision status of African American adolescents. *Journal of Career Assessment*, *13*(3), 307–319.

Tablo 2.2'yi kullanarak, nicel araştırmanın her bir özelliğini gözden geçirebilir ve her bir özelliğin nicel çalışmada nasıl kullanıldığına karar verebilirsiniz. Sonra aşağıdaki makaleyi incelemenizi tavsiye ederim:

Brown, J., Sorrell, J. H., McClaren, J., & Creswell, J. W. (2006). Waiting for a liver transplant. *Qualitative Health Research*, *16*(1), 119–136.

Tekrar Tablo 2.2'yi kullanarak, nitel araştırmanın her bir özelliğini gözden geçirebilir ve onun nitel araştırmada nasıl kullanıldığına karar verebilirsiniz.

EK KAYNAKLAR

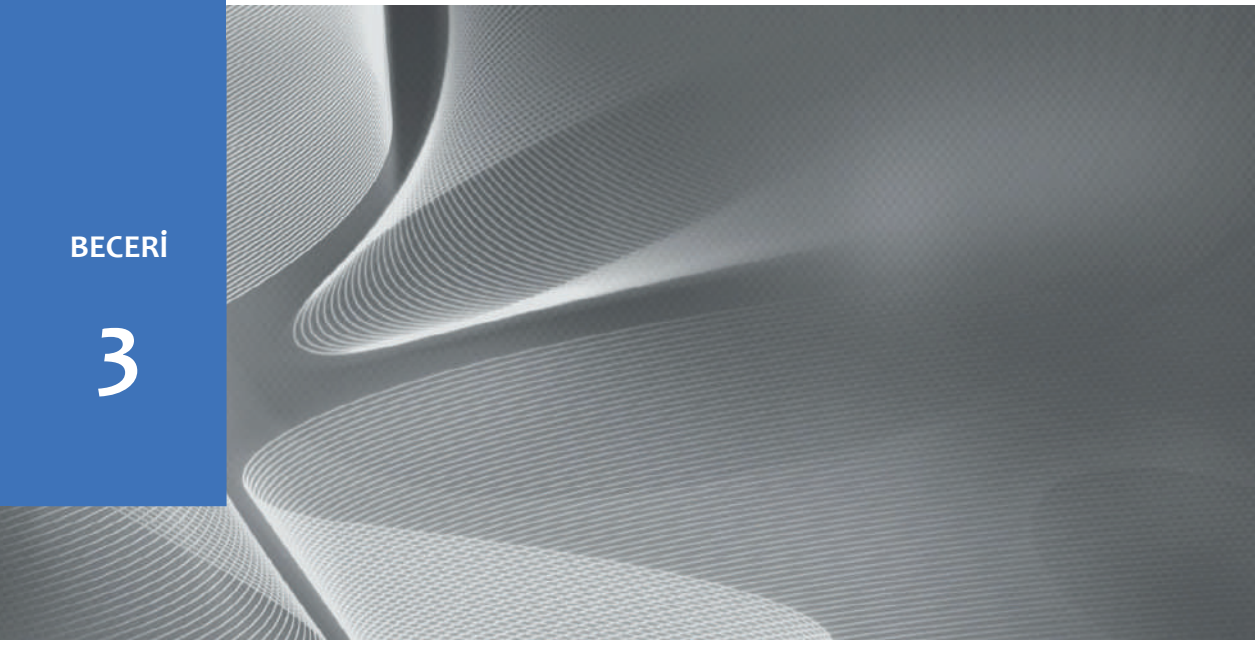
Aşağıda ek kaynak olarak paylaştığım kitabımda, nitel ve nicel araştırma arasındaki farklılıkların ve süreçte nasıl farklılaştıklarının kapsamlı bir tartışmasını bulabilirsiniz:

Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

3



Kavramsal Açıdan İlginç ve Titiz Bir Araştırma Yapma

Beceri

Kavramsal açıdan ilginç ve titiz bir nitel araştırma yapma becerisini geliştirin.

Beceri Neden Önemlidir?

Nitel araştırma yaratıcı bir araştırmadır ve sıra dışı grupların veya eğilimlerin çalışılmasına izin verir. Özellikle bu sıra dışı olma durumu çalışmaya farklı bir boyut katarak dikkatleri üzerine çekebilir. Nitel araştırmanın bir özelliği de genellikle edebî ve ikna edici bir şekilde yazıldığından okumasının ilginç olmasıdır. Ayrıca, okuyucunun ilgisini çekmeyi ve olanak dâhilinde alanyazında yer almayı, çalışmanın yayımlanmasını, lisansüstü tez kurulunun ilgisini çekmeyi ve araştırma sonunda da maddî destek almayı isteyebilirsiniz. Bu yüzden, bir araştırmacı olarak sayılan bu hedefleri çalışmanıza katmanız gerekir. Kısaca nitel araştırmacılar, olağan dışı sorunları çalışıp erişimi zor konuları ele alır ve geleneksel araştırmalara göre çoğunlukla farklı açılarından bakarlar.

Araştırma Konusuna Karar Vermek

Araştırmanıza başlamadan önce, araştırma konusuna ya da öğrenmek istediğiniz ana fikre karar vermeniz gerekir. *Çalışmanızın konusu nedir?* Bu sizin *temel olgu*nuz ya da araştırmanın ana konusu olarak adlandıracağımız şeydir. Bu, konuyla ilgili

veri tabanlarında bir kaynak araştırması yaparken kullanacağınız konudur. Bu, okuyucular yayımlanmış makalenizin başlığını gördüğünde, ilgisini çekecek fikirdir. Bu olguyu, iki üç kelimelik kısa öbekler hâlinde tanımlamayı düşünebilirsiniz.

Şimdi, konu hakkında kendinize birçok soru sormanız gerekir. Bunlardan ilki, bu konu araştırılabilir mi, sorusudur. Bu soruyu kendinize sormanız önemlidir. Katılımcılara erişiminiz var mı? Bilgi toplamak ve analiz etmek için kaynaklar var mı? Eğer yoksa çalışmayı tekrar düşünmeniz ve ihtiyacınız olana erişebilmenin bir yolunu bulmanız gerekebilir. Ayrıca, araştırma yapmak için ilginç bir konu mu? Okuyucular onu ilginç bulacaklar mı? Konu, araştırmanın alanyazına, ilkelere ya da uygulamaya katkı sağlayıp sağlamayacağı açılarından da araştırılmalıdır. Bilim insanları konuyla ilgilenecekler mi? Bunu, tez danışmanınıza ya da tez kuruluna beğendirebilecek misiniz? Çalışmayı yayımlayabilecek misiniz? İlginç bir konu, bir nitel araştırma için iyi bir başlangıçtır. Bu çalışma kişisel amaçlarınıza katkıda bulunacak mı? Bu çalışmadan bir tez, bir bitirme projesi hatta araştırma ile ilgili gündem oluşturabilecek misiniz? Uzun bir süre boyunca konuyla ilgilenebilecek misiniz? Kendinizi bağlı hissettiğiniz ya da hakkında hırslı ve heyecanlı olduğunuz bir şey mi? Eğer öyleyse, konu sizin için çok uygundur.

Kendi Çevreni Çalışmaktan Kaçınmak

Dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biri, bizim *kendi çevresini çalışmak* diye adlandırdığımız şeydir. Bu, sizin çalıştığınız yerde veya bağlı bulunduğunuz kuruluş ya da ortamlarda bir araştırma yaparken, çalıştığınız insanların rolleri ve sizin rolleriniz nedeniyle çıkabilecek çıkar çatışmaları ve diğer sorunlara karşı dikkatli olmanız gerektiği manasına gelir. Kendi çevrenizle ilgili çalışma yapmanın avantajları ve dezavantajları olduğu için (Marshall ve Rossman, 2011) etik anlamda bu çalışmaları desteklemiyorum.

Kendi çevrenizle çalışmak ile ilgili karşı iddialardan biri, bulacağınız şeyle ilgili beklentilerinizin önceden belirlenmiş olacağı, diğeri ise, bilgi topladığınız kişilerin sizi bir araştırmacıdan çok iş arkadaşı olarak görmesi ve doğru bir şekilde cevap vermemeleridir. Kendi çevrenizle çalışmak ile ilgili en zorlayıcı durum ise araştırmanın yetki ve etik konularında soru işaretlerine sahip olmasıdır. Kendi işinizi, mesleğinizi, ailenizi tehlikeye atmadan sakıncalı bilgileri ortaya çıkarabilir ve açıklayabilir misiniz? Bunları açıklarken rahat olur musunuz? Bunların hepsi ciddi konular ve çalışma alanı olarak kendi çevrenizden uzak durmanız için iyi sebeplerdir.

Elbette, diğer yandan, kendi çevrenizde erişilmesi kolay veriler olacak ve bilgi toplamak da sizin için elverişli olacaktır. Böylece bir araştırmacı olarak para, zaman ve emek sarfını azaltabilirsiniz. Zaten güven ilişkiniz iyi olduğu için yakınlık kurmak ve insanlardan bilgi elde etmek daha kolay olacaktır. Çünkü bu sizin çevreniz ve her olasılığa aşinasınız; daha ayrıntılı, daha iyi veriler elde edebilirsiniz.

Kendi çevrenizde bir konuyu çalışmanın bazı faydalı noktaları olduğunu düşünüyorum. Ama olumsuz yönlerin olumlu yönlere göre fazla olacağını tecrübe ettiğim için sizi, kendi çevrenizde çalışmayarak başka yerlere yönelmek ya da aşina olmadığınız insanlarla görüşmek konusunda teşvik edeceğim. Kültür analizi araştırmacılarının yıllardır söylediği gibi *yabancı* yerlere gidin.

Kavramsal Açıdan Konuyu İlginç Hâle Getirmek

Çalışmanız için seçtiğiniz araştırma mekânı çalışmayı ilginç hâle getirmenize yardım edecek birçok önemli faktörden sadece birisidir. Genel olarak, nitel araştırmacı tarafından ele alınan herhangi bir çalışmanın, okunmak için can atılan içerik açısından doyurucu ve özenle hazırlanmış bir çalışma olması gerekir. Okuyucular için çalışmanızı çekici hâle getirecek bazı unsurlar şunlardır:

- Alışılmışın dışındaki yerleri araştırın (Örneğin, Alaska'da küçük bir kasaba). Nitel araştırmada yer *araştırma bölgesi* olarak adlandırılır. Sizin bölgeniz sıra dışı bir coğrafî konumda mı yer alıyor? İnsanların normalde pek gitmediği veya hiç gidilmemiş bir yer mi? Gözlerden uzak bir yer mi?

- Alışılmışın dışında bir katılımcı grubuyla çalışın. Bu katılımcılar çete üyeleri gibi erişilmesi zor bireyler olabilir ya da çalışmaya katılmamış, bazı uzak bölgelere yeniden yerleştirilmiş kişiler olabilir (Örneğin, Boston bölgesine yerleştirilmiş Butanlı mülteciler).

- Alışılmadık bir bakış açısı edinin. Bu, beklenilenin tam tersi bir yön (gölgede kalmış bir kısım) olabilir (Örneğin, Uzak bir öğrenme ortamındaki kişilerin *kamera karşısındayken* nasıl tepki vereceklerini araştırmak yerine sınıfta kayda alınmayı en az bekledikleri anda onlara bakmak). Nitel araştırmacılar, konulara farklı açılardan yaklaşarak ve alışılmamış bir şeyi bu yaklaşımla inceleyerek yeni konular keşfetmekte uzmandır. Sözgelimi, bir bakış açısının sıra dışı olup olmadığı öznel bir değerlendirmedir. Bana göre sıra dışı olan size göre sıradan olabilir. Bir konu, farklı bir açıdan bakılarak ele alındığında, genelde pek beklenmedik bir şey olur ki bu sıra dışı bir bakış açısıdır. Örneğin, nitel dersimi alan öğrencim Micheal Butchko, beklenenin tersine, yeme bozukluğunun sağlık bakımından tehlikesini belirten değil de yeme bozukluğunu istenen bir şey gibi gösteren (madalyonun diğer yüzü) internet sitelerini sıklıkla ziyaret eden üniversiteli kadınları çalıştı (M. Butchko, Aralık 12, 2014).

- Sosyal bilimler araştırmalarında genelde beklenmeyen verileri toplayın (Örneğin, sesleri toplayın, katılımcılara resim çektirin, geçmiş deneyimlerinden hatırladıklarına baktırın, resmini çektikleri insanlarla konuşun, internet sitelerinin ana sayfalarını, metin mesajlarını vb.

kullanın). Örneğin, bir okul bölgesinde yıllarını harcamış olan öncü bir eğitimcinin cenaze töreninde, okul bahçesinde oyun oynayan çocukların ve cenazeyi organize eden kişilerin seslerini 20 dakika boyunca dinleyin. Seslerin alınması okul çevresindeki çocuklara karşı hissettiği yakınlığı göstermek için alışılmamış bir veri şekli sunar.

Bu bölümde bahsedilen ilginç unsurlardan bir ya da daha fazlasını, çalışmanıza dâhil edin.

- Sonuçlarınızı ve bulgularınızı analoji (Bakınız Wolcott, 2010), harita, çizim, şekil ya da tablo gibi sıra dışı araçlarla sunun (Örneğin, bir eyalette madde kullanımı olayının coğrafî sonuçlarını gösteren bir harita kullanın). Yalnızca konuları açıklamakla yetinmeyip nitel araştırmayı simgeleyen geniş bir veri kaynakları dizisini de çalışmanıza dâhil edin.
- Birçok kişinin şu anda tartıştığı ve haber sitelerinde de yer alan güncel bir konuyu çalışın (Örneğin, kampüs şiddeti ve kampüste buna nasıl tepki verildiği konusu). Birçok insanın şu anda ilgilendikleri konular (Örneğin, çevre, göç) neler?

Başlığınıza İlginç Bir Unsur Eklemek

Öğrencilerime araştırmalarına, taslak bir başlıkla başlamalarını ve başlıklarına en az bir ilginç unsur yerleştirmelerini öneriyorum. Yazarların, başlığı genelde çalışmanın başında değil de sonunda seçtiklerini biliyorum. Ancak çalışmanın başındayken bir başlık tasarlama araştırma boyunca (belki de birçok kez) değişebilecek bir bilgi alanı oluşturur. Bu yüzden çalışmanız için taslak bir başlık yazın. Bunu yapmak için şu ilkeleri takip edebilirsiniz:

- Başlığı kısa tutun, hatta 10 kelimeden fazla olmasın.
- Eğer hoşunuza gidiyorsa başlıkla bir soru oluşturun.
- Hareketi ifade etmek için bir isim-fiil kullanın (Örneğin, *Karaciğer Nakli için Beklemek*).
- Dilerseniz iki kısımdan oluşan bir başlık bulabilirsiniz. Genellikle, bu tip başlığın ikinci bölümü desenin şekli konusunda bilgi verir (Örneğin, *Vietnam'a Dönüş: Nitel Bir Araştırma*).
- *Etkisi* ve *arasındaki ilişkisi* gibi nicel söz öbeklerinden uzak durun.
- Başlığınızda şu ögeler olsun:
  - Konu (ya da temel olgu)
  - Katılımcılar
  - Mekân

Öğrencilerim başlıklarını yazdıkça, onların çalışmalarını ilginç hâle getirecek boyutlar arayıp farklı bakış açıları, mekânlar, veri toplama vb. netleşene kadar onlara başlıkları birçok kez yeniden yazdırıyorum. Aşağıda *ilginç bir yön* içermesi için tekrar yazılan bazı başlık örnekleri paylaşıyorum:

Örnek 1:

> Taslak #1, aslı: *Karşılıklı Bağlılık: Bir Üniversitesiteki Azınlık Öğrencileri*
>
> Taslak #2, geliştirilmiş: *Azınlık Öğrencilerinin Üniversiteleriyle Bağlantılarının Kopması*
>
> Taslak #3, en iyisi: *Azınlık Öğrenciler Üniversitelere Hiç Bağlı Oldular mı? Nitel Bir Araştırma*

Bu örneğin son hâli hem iki kısımdan oluşan hem de bir soru şeklinde olan bir başlıktır. Yazar zaten ortada olan, azınlık öğrencilerinin bağlarının kopuk olmasını çalışmaktansa, ters bir yaklaşımla onların hiç bağı olup olmadığını sordu. Azınlık öğrenciler çalışması, açık ve arkadaş canlısı bir atmosfer olmasını beklediğimiz bir üniversite ortamında genellikle yetersiz temsil edilmiş bir grubu ortaya çıkarır. Bu yüzden, hem bilim insanlarını hem de uygulayıcıları cezbedecek bu başlıkta birçok *olağan dışı* unsur vardır.

Örnek 2:

> Taslak #1, aslı: *Devlet Okullarında Mesleki Öğrenme Topluluklarına İlişkin Eğitimcilerin Bakış Açılarını İncelemek*
>
> Taslak #2, daha iyisi: *Öğretmenler, Devlet Okullarında Mesleki Öğrenme Topluluklarına Katıldıklarında Eğitimcilerin Kültürel Değişikliklerini İncelemek*

Örnek 2'de yazar geleneksel *eğitimcilerin bakış açılarını* ele aldı ve onu, öğretmenler, mesleki öğrenim topluluklarına katıldıklarında okul hakkındaki potansiyel kültürel anlayışlarını nasıl değiştirdi? şeklinde daha ilgi çekici ve etkileşimli bir hale dönüştürdü. Öğretmenler okul içinde çeşitli insanlara ulaştıkça kuşkusuz onların okul görüşlerinin değişmesine neden olacaklardır.

Örnek 3:

> Taslak #1, aslı: *Bir Veteriner Vietnam'a Döndüğünde: Nitel Bir Araştırma*
>
> Taslak #2, daha iyisi: *Asla Bitmeyen Irksal Gerilim: Bir Vietnamlı Veteriner Trajik Ortama Geri Dönüyor*

Örnek 3'te, ilk taslak yeri içeriyor ama ilgi alanındaki temel olguyu belirtmiyor. İkinci taslakta, bu düzeltiliyor ve Vietnam bölgesinde hem ırksal gerilim hem de ölüm şeklinde iki yeni öge öğreniyoruz. Bu ilaveler çalışmaya kavramsal açıdan merak katar.

ÖZET

Bu bölümde, nitel araştırmanıza ilginç bir fikir katabilmenizin yolları üzerine kafa yordum. Siz de araştırma sonucunda bir menfaatinizin olmadığından ve araştırma bölgesinde konunun araştırılabilir olduğundan emin olarak bir konuyla başlayın. Sonra, kişileri ve mekânı seçmekten fikirlerin beklenmedik bir yüzüne götüren bir bakış açısı seçmeye kadar, bir nitel çalışmayı ilginç hâle getirecek birçok durum düşünün. İlginç olan her ne ise onu başlığa yazın. Bu unsuru başlığınıza ekleyip başkalarıyla paylaşarak başlayın. Başlığınızda en az bir ilginç unsur olana kadar değiştirmeye devam edin.

ETKİNLİK

Yayımlanmış bir nitel araştırma makalesi bulun ve size onu ilginç yapan etkenleri ortaya çıkartın. Bu değerlendirmeyi yapmak için şu soruları kullanabilirsiniz:

- Yazarlar sıra dışı bir yeri çalıştılar mı?
- Yazarlar alışılmadık bir katılımcı grubunu çalıştılar mı?
- Yazarların sıra dışı bir bakış açısı var mı?
- Yazarlar verileri değişik şekillerde topladılar mı?
- Yazarlar bulguları ve sonuçları ilginç bir şekilde sundular mı?
- Yazarlar güncel bir konuyu mu ele aldılar mı?

EK KAYNAKLAR

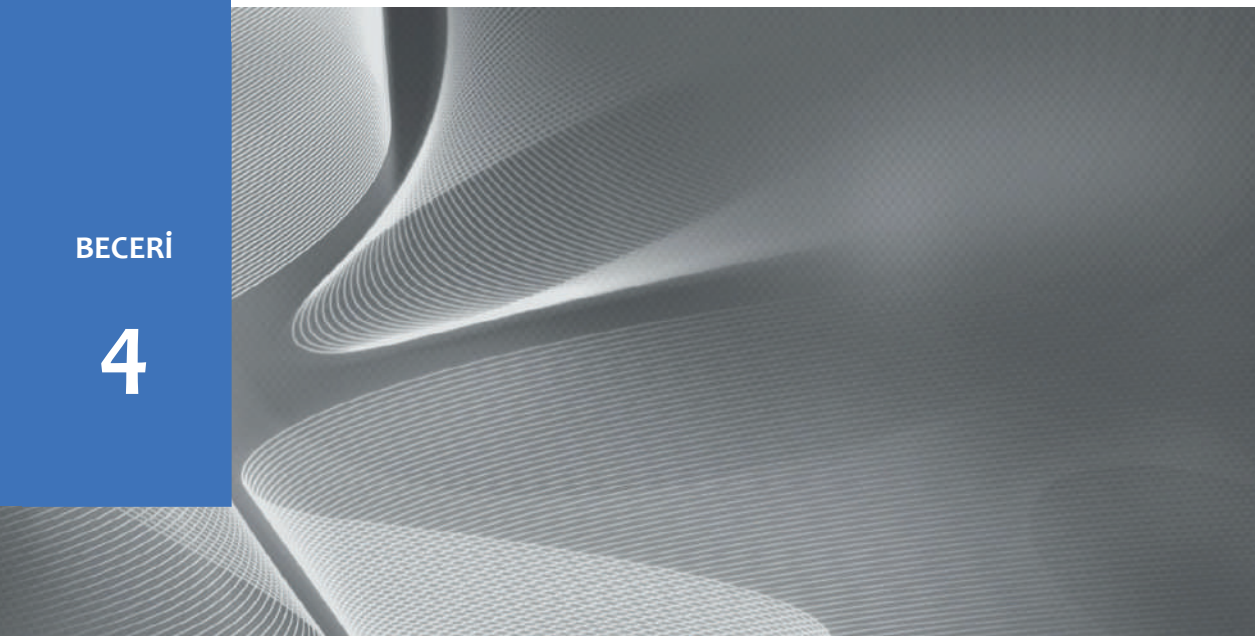
Kendi çevresini çalışma fikrini ve araştırmacıya tanıdık olan bir mekânı çalışmanın doğurduğu sorunlarını ilk olarak tanıtan Glesne ve Peshkin'dir:

Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

4



Araştırma Süresince Ortaya Çıkan Duygusal Zorlukları Yönetme

Beceri

Duygusal etkilerine rağmen ilerleyebilen bir nitel araştırma yapma becerisi geliştirin.

Beceri Neden Önemlidir?

Araştırmalar genellikle bir adım ileri, iki adım geri sonra iki adım ileri gibi bir süreç içerisinde yer alırlar. Yani gerilemeler ve ilerlemeler olacaktır. İyi araştırmanın anahtarı düzenli çalışmak, küçük adımlar atmak ve ilerlemelere sevinmektir. Öngörebildiğiniz zorlukların üstesinden gelmek daha kolaydır.

Nitel Araştırmanın Duygusal Yolculuğu

Nitel araştırmayla uğraşan herkes onun *duygusal bir yolculuk* olduğunu söyleyecektir. Elbette, bu herhangi bir araştırmayı için de söz konusu olabilir. Ama nitel araştırma özellikle en az şu 3 faktörden dolayı duygusaldır: araştırılan konu, bu çeşit bir araştırma yapmak için kesin bir yapının olmayışı ve bu çeşit bir araştırmayı uygulamanın yoğun iş gücü gerektiren yönleri. Bu unsurlar nitel araştırmacıda duygusal manada gelgitler oluşturur. Maalesef, nitel araştırmayla ilgili kitaplar bu sürece detaylı olarak değinmezler ama bunun açığa kavuşturulması gerekir çünkü iyi bir nitel araştırma planlamak ve yapmak için ana unsur, budur.

Duygusal Yolculuktaki Muhtemel Adımlar

Gilbert (2001) nitel araştırmanın duygusal doğası üzerine bir kitabın editörlüğünü yapmıştır. Gilbert (2001) araştırma sürecine duyguları dahil etmenin olumlu yönlerini ele alan az sayıda kaynak olması ve kendi hayal kırıklıkları nedeniyle bu konuyla ilgiliydi. Onun bu duyguları sezgiler, hisler, dürtüler; kişisel; içten gelen; kişisel olarak anlamlı, muhtemelen aşırı; daha derinlere dokunan; içimizdeki bir yerlerden gelen bir şey ve bizi gerçekten insan yapan şeydir (s. 9). Bu duyguları canlandıran konular, herhangi veya sevilen birinin tehlike altında olmasının yanı sıra kaybı, ölümü, tecavüze veya tacize uğraması ve hastalanması gibi nitel çalışmada sık sık araştırılan konulara örnektir. Gilbert, araştırma boyunca karşılaştığımız zorlu duygularla nasıl baş ederiz, diye sorar. Bunlar saklanmalı veya başkalarından uzak mı tutulmalıdır? Peki araştırmacı için bu deneyimleri yaşamak ne anlama gelir?

Gilbert'ın kitabındaki bölümlerden birinde, Rosenblatt (2001) nitel bir araştırmacı olarak kendi iç dünyasındaki yolculuğunu anlatmıştır. Rosenblatt, 19. yüzyılın yayımlanmış veya yayımlanmamış günlüklerini okuyup keder ve aile hayatını çalışarak bir yılını harcadı. Bunun için her gün açılış saatinde arşive gitti ve kapanış saatine kadar orada kaldı. Sonra Odama yorgun ancak günü ölüm ve yaşamla ilişkili olarak geçirdiğim için fazlasıyla etkilenmiş olarak döndüğünü (s. 117-118) ve derin bir depresyon kuyusundan kayıp düştüğünü söyledi (s. 118). Son olarak hayatının bu kısmını insanlarla geçirebilmek için iki oğlunu yanına aldı.

Bu paragrafı okumak, beni, nitel araştırma konusu olarak duygusal konular çalıştığımızda kişisel dikkat gibi gerekli olacak şeyler üzerine düşünmeye yöneltti. Elimizdeki malzemeyi birisi ile işlemek kesinlikle önemlidir. Ayrıca, alandan ve içerikten uzak geçirilecek zaman ya da araştırma konusu dışında sevdiğimiz şeylerle vakit geçirmek, gerçekle yüzleşmemize ve onu kontrol edebilmemize yardımcı olur.

Duygusal manadaki gelgitlerin diğer bir kısmı, araştırma sürecinin iyi ve kötü zamanlarından kaynaklanır. Bu da nitel kaynaklarda pek işlenmemiş bir alandır. Bu konuda bir istista, nitel araştırma sürecinin yürütülmesinde duygusal basamakları tanımlayan Kyale ve Brickmann (2009) tarafından görüşme hakkında yapılan açıklamadır. Nitel araştırmacının sık sık yaşadığı bu basamaklar şunlardır (s. 100-101):

- Pozitivizm karşıtı heves evresi: Bu evrede doğal yaşam araştırmalarının yürütülmesi üzerine güçlü bir vurgu yoktur. Konuyu nicel bir temelden ele almak, nicel veri toplamak ve soyut kuramlardan başlamak istemeyen pozitivizm karşıtlığıyla başlar.

- Görüşme-bildirme evresi: Bu evre görüşme verisi toplama evresidir. Baştaki düşünsel heves; kişisel ilgi ve yakınlık, katılımcılarla özdeşleşmeye dönüşür. Nitel araştırmada araştırmacının çalıştığı insanlarla bu özdeşlemesinden bahsederiz. Bu durum kültür analizinde sıkça kullanılan ve araştırmacı ile çalışılan kişiler arasında aşırı uyuşma duygusunun gelişiminin bir göstergesine anlamına gelen **yerli olmak** (going native) kavramına karşılık gelmektedir.

- Sessizce çalışma evresi: Sessizlik, görüşmenin bir aşamasıdır. Bu aslında sabır ve ciddiyetle yürütülen deşifre evresidir. Deşifre uzun ve meşakkatli bir süreçtir.
- Gergin sessizlik evresi: Görüşmeler tamamlanmasına rağmen hâlen hiçbir sonuç sunulmamasıdır. Araştırmanın ortasındaki bu kriz, zamanın dolmasıyla birlikte gelen karmaşa ve stresle ortaya çıkar. Bu evrede, araştırmacı deşifreleri ve notları tekrar tekrar okuyarak onlardan anlam çıkarmaya çalışır.
- Son yorgunluk evresi: Araştırma bu dönemde o kadar yoğun bir hâl almıştır ki yazmak için çok az zaman ve enerji kalmıştır. Bu evrede, araştırmacı görüşmelerden kurtarabileceği şeyleri kurtarmaya çalışarak okuyuculara, hikâyelerin gerçek zenginliğini aktaramayacağını fark etmeye başlar.

Duygusal manadaki gelgitlerin bahsedilen bu evreleri olduğu kadar araştırma süreci içerisindeki olumlu evreleri de vardır. Bu iki durumu nitel araştırma yapmanın iyi (çıkış) ve kötü (iniş) zamanları olarak adlandırıyorum.

Nitel Araştırmanın Olumlu Yönü

İnsanlar bana, nitel araştırmanın özellikle de *veri toplama evresinin,* katılımcılarla konuştuğumuz, ilginç hikâyeler öğrendiğiniz ve iş yerlerine, evlere, arkadaşlara gittiğimiz için eğlenceli olduğunu söylüyorlar. Bazıları ise nitel araştırmadaki kilit anın, günler harcayıp odaklandığımız veriler, nihayet bir mantık oluşturup bir hikâye yazmaya imkân verdiğinde yaptığımız *veri analizinde aha* dediğiniz an olduğunu ifade ediyorlar. Bense, iyi bir hikâye anlatarak geliştirirken gerçekten eğlendiğim yer olan yaratıcı *yazma* bölümüyle nitel araştırmaya dâhil olduğumu düşünüyorum. Sonuç olarak, bazı insanlar nitel çalışma yaparken sosyal bilimlerdeki *en son ve en ilginç yöntemi* kullanıyor olduklarını hissederler. Bu gerçek, onları araştırmanın *bıçak sırtına* getirir ki bu da yaparken onların gururlandığı bir şeydir.

Nitel Araştırmanın Olumsuz Yönü

Nitel araştırma yapmanın birçok zorluğu vardır. Aşağıda öğrencilerimin bana söylediği birkaç örnekten bahsedeceğim:

Soyutlanma Hissi

Bir doktora öğrencisinin bana yazdığı şey şöyleydi:

> Tez yazmanın soyutlayıcı süreci hakkında iş arkadaşlarımla konuşuyordum… sürecin içinde olsun veya olmasın başkalarıyla

konuşurken bile gerçekten kendinizi yalnız hissedersiniz. Bilginize duyduğunuz güven ile yaptığınız şeyin doğru olup olmadığı konusunda yaşadığınız belirsizlik hissi ve gelgitler konusunda hepimiz hemfikiriz.

Nitel araştırmayı tasarlarken ve uygularken iyi ve kötü durumlarla karşılaşacağınızı unutmayın.

Bu soyutlanma süreci genelde araştırmacının deşifreler, notlar, belgeler ve imgeler (Örneğin, fotoğraflar) üzerine yoğunlaştığı veri analizi boyunca ortaya çıkar. Başka birisi sizin araştırmanıza dâhil olamadığı için verilerin yorumunu yapamaz çünkü onun yorumladığı şey sizin gördüklerinizden farklı olabilir. Ayrıca, yardım için danışmanınıza gidemediğiniz gibi analiz için uyarlamalarınızdan bir örnek de getiremezsiniz. Çünkü danışmanınız da bir şeyleri farklı görecek ve muhtemelen sizin bakış açınızdan farklı yorumlar yapacaktır.

Yoğun Çalışma Gerektiren Deşifre Süreci

Nitel araştırma sürecindeki diğer zor bir süreç de görüşme verilerinin deşifresidir. Örneğin yarım saatlik bir görüşme, yaklaşık yirmi sayfa ile sonuçlanacaktır. Çünkü yeni başlayan araştırmacılar genelde fazla sayıda görüşme planlarlar ve deşifre süreci de bundan dolayı aşırı zaman alır. Araştırmacıların 30 dakikadan daha fazla sürmeyecek görüşmeler planlamalarını ve toplam görüşme sayılarını sınırlamalarını öneririm. Ayrıca, araştırmacılara, verilerin nasıl deşifre edileceğini konusunda deneyime sahip iyi bir veri tabanı geliştirebilecek birisini kiralamalarını tavsiye ediyorum. Araştırmacının görüşmelerini kendi deşifre etmesi veriye yakınlık oluşturur. Bu şekilde bir kiralama ile fark edilemeyecek ince ayrıntılar da ortaya çıkabilir. Elbette, sözel materyali yazıya aktarmada bilgisayar programları yardımcı olabilir.

Etik Kurul ile Gerilimler

Üniversitede, nitel araştırmaya aşina olmayan ve değişkenlerin belirlenmesi, hipotezlerin geliştirilmesi ile güvenilirlik ve geçerlik konusunda sizin görüşünüze başvuran (Danışmanlar ve tez kurulları ile çalışma konusunda Beceri 5'e bakınız) kişilerle etik kurulda karşılaşabilirsiniz. Neyse ki etik kurullarda nitel araştırma üzerine biraz uzmanlığı olan daha fazla insan görev alıyor. Fakat yine de süreçlerinizi detaylandırmanız ve olası faydalar ile araştırmanızın katılımcılara verebileceği olumsuz etkinin farkında olmanız gerekiyor.

Kişisel yoruma karşı bir güvensizlik vardır. İçgüdülerinize güvenmeniz ve tüm araştırmanın, açıklayıcı unsurları olduğunu, anlamanız gerekir (Örneğin, nitel araştırmacılar bir istatistik çeşidi seçerken yorum yaparlar). Nitel araştırmada, deşifrelere bakıp kişilerin söylediklerini yorumlayacaksınız. Sonra katılımcılar için kod isimler seçeceksiniz (en iyi kod isimler katılımcılar tarafından tercih edilenlerdir) ve onlar için sizin kendi görüşlerinizi yansıtacak etiketler

oluşturacaksınız. Araştırmanızı yazarken hangi konulara vurgu yapacağınızı ve onları desteklemek için hangi kanıtları sıralayacağınızı tespit edeceksiniz. Bu basamakların hepsi kişisel bir yorum içerir. Neyse ki, katılımcıların sizin konu etiketlerinizi gözden geçireceği geçerlik kontrolleri ve doğruluk kontrolü için yazılı rapor vardır. Bu yüzden, sonuçta nitel araştırma, bazılarının ileri süreceği gibi, tamamen yoruma dayalı değildir, ama sizin yorumlarınızın katılımcıların, çalışılan konuyu nasıl gördüklerine yansıyıp yansımadığına dayanır.

Yetersiz Bir Yazar Olma Korkusu

Hepimizin yazımızı geliştirebileceğimizi ve onu diğerleriyle paylaşmakta çekinebileceğimizi ya da yazarlar olarak aşırı *tıkandığımız* ve daha ileri gidemeyeceğimizi hissettiğimiz anlar vardır. Eğer bu senaryo size uyuyorsa, en iyi tavsiyem devam edip nitel araştırmanızı yazmanız ve yetersiz diye bir kenara bırakmadan önce, diğer araştırmacılarla veya çalışmadaki birkaç katılımcı ile kontrol etmeniz olacaktır. Ayrıca, yazım süreci, bence, genellikle kişisel deneyime dayanır ve ne kadar çok yazarsanız, kendinizi o kadar rahat hissedersiniz. Bu, en deneyimli yazarların bile çalışmalarının niteliği hakkında endişe duymadıkları anlamına gelmez. Ama onlar bu süreci çabuk atlatır ve zaman ilerledikçe yazdıklarını test edebilirler. Nitel araştırma, Beceri 1'de söylediğim gibi, sizin iyi bir yazar olmanızı gerektirir.

Nitel Araştırmanın Alışılmadık Diliyle Çalışmak

Nitel araştırmaya giriş niteliğindeki birçok kitapta (bu kitaptaki gibi) bulunan terimlere yakından bakmaya başlayın. Ayrıca, nitel bir sözlüğe de bakabilirsiniz (Schwandt, 2009). Eğer nicel araştırmayla ilgili bir tecrübeniz varsa, nitel araştırmayla karşılaştırmalı sayısal terimler hakkında düşünmeniz size bazen yardımcı olabilir. Nitel araştırma ile ilgili kelime haznenizin zenginleşmesi biraz zaman alır ve kendi çalışmanızda edindiğiniz yeni terimleri kullanmanız zengin dilde yazmaya alışmanıza yardım edecektir.

Nitel Araştırmanın Detaycı Doğasından Korkmak

Hassas konularla ilgilenmek çoğunlukla zordur. En iyi nitel araştırmacılar hassas ve özellikle ölçeklerle veri toplamaya pek elverişli olmayan konuları incelemekten korkmayanlardır diye düşünüyorum. Eğer nitel bir araştırmacı olmak istiyorsanız, cesur ve zor konuları incelemek için istekli olmanız gerekir. İyi yazının duyguları içermesi gibi, nitel araştırma da sadece yazarken değil veri toplarken ve zorlu konular hakkında insanlarla yüz yüze konuşurken de hassas konularla baş edebilmeyi gerektirir. İyi bir nitel araştırma yapmanın önemli noktası, bizim araştırma kaynaklarımızda genelde bulunmayan bireysel zorluklarla ve kişisel konularla ilgili olan, çalışılması zor konuları keşfetmektir.

Nitel Bir Araştırmayı Tez Kurulunun Reddetmesi Korkusu

Bu korku nitel araştırmayı bilmeyen danışman ya da kurul üyeleriyle çalışma gerekliliğinden kaynaklanır. Ayrıca sizin tez kurulunuzda nitel araştırmayı bilen ve

sizin yönteminizi destekleyebilecek olan kişilerin olmayışından kaynaklanır (Bakınız Beceri 5).

ÖZET

Bu bölümde tanıtılan beceri nitel araştırma yaparken süreçteki iyi ve kötü zamanlara hazırlıklı olabilmektir. Bu duygusal gelgitleri uzaklaştırmayacaksınız ama bu zor evreler için bolca zaman ayırmanızı ve onların temelde iyi bir nitel araştırma yapmanın parçaları olduğunu anlamanızı sağlayacaktır.

ETKİNLİK

Nitel bir araştırma veya tez yazma sürecinin sonunda veya sonuna yakın olan (veya nitel bir çalışma yazma deneyimine sahip) başka bir öğrenciyle konuşun. Aşağıdaki soruları sorun: Araştırma yaparken en zorlayıcı kısım neydi? Verileri deşifre etmek çok zaman aldı mı (yoksa başka biri mi yaptı)? Etik kurul araştırmanızı anlayışla karşıladı mı? Kişisel yorumlarınıza dayanan konularla ya da bulgularla karşılaştığınızda rahat hissettiniz mi? Lisans veya lisansüstü veya danışman veya tez kurulunuz nitel araştırmanızı desteklediler mi?

EK KAYNAKLAR

Nitel araştırma yapmanın duygusal yönü üzerine iyi bir kaynağı burada bulabilirsiniz:

Gilbert, K. R. (Ed.). (2001). *The emotional nature of qualitative research*. Boca Raton, FL: CRC.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

5

Tez Danışmanları ve Kurulları ile Çalışmak

Beceri

Nitel çalışmanızı denetleyen tez danışmanları ve kurulları ile etkili bir şekilde çalışabilme becerisini geliştirin.

Beceri Neden Önemlidir?

Danışmanlarınıza ve tez kurullarına araştırmanız ilgili olumlu bir izlenim, bilimsel bir heyecan sunmanız gerekir. Danışmanlar ve tez kurulu üyeleriyle birlikte nasıl çalışırsınız? Araştırmanızın önemini ve çok yönlülüğünü onlara anlatmanız gerekir. Üstelik tamamlanmamış taslakları veya kısmen çalışılmış görüşleri değil daima en iyi çalışmanızı teslim etmeniz gerekir. Onlarla olan görüşmelerinizi nasıl yöneteceğinizi de düşünebilirsiniz.

Tez Kurulunu Bilgilendirme

Patton (2002), nitel bir teze başlamadan önce nitel araştırmayı destekleyecek danışmalar ya da tez kurulu üyelerinin bulunması konusunda ısrar eder. Tez şeklinde olmayan nitel araştırma yapmanın başka yolları da var. Eğer nitel bir tez çalışması yapmaya karar verdiyseniz, nitel araştırma hakkında tez kurulunuzu bilgilendirmeniz gerekebilir. Bu nasıl yapılabilir?

Akademisyenlerin (hatta öğrencilerin) gözünde nitel araştırma daha az özen gerektiriyormuş gibi bazı kavram yanılgıları vardır. Bu bakış açılarıyla baş etmek moral bozucu ve duygusal olarak yorucu olabilir (Bakınız Beceri 4). Danışmanınızdan destek ve tavsiye beklemenin yanında, birçok farklı yöntem de size yardım edebilir.

Öncelikle, tez önerinize iyi çalışın. Tez önerisi, çalışmanızın değerli olduğu konusunda başkalarını ikna etmeye çalışmaktır. Tez önerisi, danışmanlarınızı bilgilendirmek ve yönteminizin geçerliğini kanıtlamak için iyi bir fırsattır. İkinci olarak, nitel çalışma veya bir tez çalışması yapan öğrenciler, yöntemlerinin geçerliğiyle ilgili ek kanıt gösterirler (Meloy, 2002). Kanıt, sizin çalışmanıza benzer yayımlanmış nitel çalışmalara atıfta bulunarak ve önemli çalışmalardan alıntı yaparak verilebilir. Unutmayın ki öğretim üyeleri ya da çalışmanızı eleştiren kişiler, nitel derslerin mevcut olmadığı bir yerde ve zamanda eğitim almış olabilirler. Şüphecilik doğaldır. Onları, yönteminizin önemi ve hatta belkide nitel bir araştırmacının nasıl düşündüğüyle ilgili bilgilendirmek sizin görevinizdir (Bakınız Beceri 1).

En İyi Malzemenizi Ortaya Koymak

Nitel bir araştırmayı hazırlayıp sunarken danışmanınızla nasıl çalışırsınız? Görüşmenize hazırlıklı gelin. Gözden geçirecek kişilere verdiğiniz her bir yazıyı nitel çalışmanızın önemli bir parçası olarak düşünün. Yazınızı, onların inceleyecekleri taslak bir çalışma olarak değil, ortaya koyabileceğiniz en iyi çalışma olarak düşünün. Ayrıca, özellikle sizin danışmanınız ve tez kurulu üyelerinin daha önce yer aldığı ve başarılı bulunan eski tez önerileri ile tamamlanmış tezlere bakın. Kurul üyelerinizin yayınlarına bakın. Ek olarak, kurulunuzda nitel araştırma konularında uzmanlığı olan kişilerin bulunmasını sağlamaya çalışın. İyi bir tez kurulunun yapısını düşünün: konunuzu bilen bir alan uzmanı; size iyi bir çalışma için rehberlik edebilecek bir nitel araştırmacı ve çalışmanızla alakalı size her zaman teşvik edici sözler söyleyebilecek hatta kahve içebileceğiniz biri. Nitel araştırmayı bilen bir danışmanınız olması ise size kesinlikle yardımcı olacaktır. Yoksa kendinizi, kullanmayı planladığınız yöntem hakkında danışmanınızı eğitirken buluverirsiniz. Eğer durum böyleyse, önemli bir dergide alanınızda yayımlanmış bir nitel araştırmayı seçebilir ve onu kurul üyelerinize okutabilirsiniz. Tez önerisi sunumunuza içindeki her kavramsal unsuru tartışacağınız bir makalenin incelemesiyle başlamayı düşünebilir ve ardından *şimdi bu fikirleri iyi bir çalışma şeklinde kendi araştırmama nasıl uygulayacağım* konusunu düşünürsünüz.

Geri Bildirim Alma

Birlikte çalışırken tez danışmanları ve kurul üyelerinin geri bildirimlerini çoğunlukla *bilge sözler* olarak düşünün. Hazırlamış olduğunuz yazıya yaptıkları geri bildirimleri faydalı fikirler olarak düşünün. Fakat *sıfırdan başlamanıza* neden olacak bir yorumu çok fazla dikkate almayabilirsiniz. Dönüt veren birçok kişi bu radikal geri bildirimini hatırlamaz bile. Bunun yerine, mümkün olduğu kadar çok insandan mümkün olduğu kadar çok geri bildirim almaya çalışın. Çalışmanızı meslektaşlarınızla paylaşıp yapıcı olarak eleştirmelerini isteyin. Bildiğim en iyi araştırmacılar eleştiriye açık olup bilmedikleri iyi fikirleri arayan insanlardır. Bu, yayımlanması için teslim edeceğiniz çalışmalar ve maddî destek için göndereceğiniz proje önerilerine gelecek geri bildirimler için iyi bir alıştırmadır.

Tez Kurulu ile Yapılan Görüşmeler

Araştırmanızı değerlendirecek kurul ile yapacağınız görüşmeniz hakkında düşünmek de size yardımcı olacaktır. Görüşme öncesi, sırası ve sonrasında faydalı olacak bazı fikirler şu şekildedir:

Kurul Görüşmesinden Önce

Kurul üzerinde olumlu bir izlenim bırakacak iyi bir öneri oluşturmak sizin için büyük önem taşımaktadır. Benzer süreçleri başarıyla atlatmış diğer öğrencilerin çalışmalarına göz atın. Nitel araştırma hakkında kurul üyelerinizi bilgilendirin. Bunun için mesela önerinize bir terimler sözlüğü ekleyin, alanınızla ilgili temel bir nitel çalışmayı getirerek nitel araştırmanın ana özellikleri hakkında konuşun (Beceri 1'de tartışıldığı gibi). Her şeyden önce, kurul üyelerinize sunacağınız önerinizi zamanında tamamlayıp görüşmenizdeki önemli özellikleri özetleyin.

Kurul Görüşmesi Sırasında

Kurul görüşmesi sırasında yapacağınız sunum kısa ve öz bir sunum olabilir. Bu sunumda aşağıdaki özellikleri vurgulayın:

- Çalıştığınız problem ve önemi
- Çalışmanızın amacı ve anahtar soruları
- Çalışmanızdaki katılımcılar, nasıl veri toplayacağınız ve veri toplama yöntemleri
- Sonuçları nasıl analiz edeceğiniz
- Okuyucular için çalışmanızın önemi
- Çalışmanızı tamamlamanız için bir zaman çizelgesi ve bir bütçe

Sunumunuzun çalışma için gerekli bir delil olduğunu unutmadan kurulunuzu çalışmanın değeri hakkında ikna edin. Bazen, nitel araştırmaya aşina olmayan bireyler, aldıkları nicel eğitimden kaynaklanan bazı sorular soracaklardır. Bu sorulardan bazılarını ve verilebilecek cevapları aşağıda özetledim:

Soru: Çalışmanızda daha geniş bir örneklem olması gerekmiyor mu?

Cevap: Nitel araştırmada, az sayıda bireylerle çalışılıp katılımcıların fikirleri derinlemesine açıklanır. Nitel araştırmanın amacı, bir örneklemi nicel araştırmadaki gibi bir evrene genellemek değil, az insandan bilgi edinerek onlarla, ortamlarında, daha yakından çalışmaktır.

Soru: Sonuçlara ilişkin yapmış olduğunuz yorumların doğru ve geçerli olduğunu nasıl biliyorsunuz?

Cevap: Nitel araştırmada geçerliği ölçmenin birçok yolu vardır. Ben, veri üçlemesini (triangulation) ve katılımcı teyidini kullanacağım. Ayrıca alanda dafa fazla zaman geçireceğim. Bunlardan başka da geçerlik yaklaşımları olduğundan benim yorumum sadece ne gördüğümle ilgili olmayacak (Bakınız Beceri 22).

Soru: Eğer az sayıda kişi ve bölgeyi çalışıyorsanız, sonuçlarınızı nasıl genelleyebilirsiniz?

Cevap: Nitel araştırmanın amacı, bulguları genellemek değil, az sayıdaki kişi ve ortamı derinlemesine keşfetmektir.

Soru: Bu çalışmada araştırmayı amaçladığınız hipotezler neden yok?

Cevap: Nitel araştırmada hipotezler yoktur, yalnızca araştırma soruları vardır. Bunlar da katılımcılardan öğrenebileceğimiz açık uçlu sorulardır. Üstelik değişkenler de yoktur çünkü bu, katılımcıların bakış açıları nitel araştırmadaki en önemli faktörlerden biriyken onlardan öğrenmeyi beklediğimiz şeyleri gereğinden fazla kısıtlar.

Tez danışmanları ve kurul üyelerinin geri bildirimlerini temel alarak araştırmada değişiklikler yapılabilir. Fakat danışmanlarınız çalışmanızın tümünü veya vurgusunu değiştiren yorumlara dikkat etmelidir. Görüşme öncesinde kurul üyelerinin muhtemelen öne süreceği önemli noktaları özetleyin ki fikirlerinin dikkate alındığını bilsinler.

Kurul Görüşmesi Sonrasında

Kurulunuzun gelişim sürecinize katkı yapmak adına tavsiyeleri daima olacaktır. Sizinle çalışmalarındaki rolleri budur. Önerilerini dikkatlice not almalı ve süreç hakkında onları bilgilendirmelisiniz. Tez kurulunuz ile görüşmeniz sonrası tezinizin bölümlerini hemen yazmaya başlamak fayda sağlayacaktır. Alanyazın taraması ya da yöntem seçimi gibi yazması kolay bölümlerden başlayabilirsiniz. Araştırmanız üzerine mümkün olduğu sürece her gün çalışmaya gayret gösterin. Bu şekilde katettiğiniz ilerlemeye şaşıracaksınız.

ÖZET

Tez danışmanları ve kurul üyeleriyle çalışmak zor olabilir. Yayımlanmış iyi bir nitel makale seçmek ve görüşme öncesi onlara okutmak, onları bilgilendirmenize yardım eder. Belli bir mantık ve düzen içinde hazırlanmış önerileriniz çalışmanıza karşı olumlu görüşleri beraberinde getirir. Görüşme öncesi, görüşme sırası ve

görüşme sonrası sizden istenen şeye dikkatle ilgi göstermeniz geri bildirim alma sürecini akıcı bir hâle getirir.

ETKİNLİK

Araştırmanız için iyi bir model olduğunu düşündüğüz bir nitel tez ve projenin bir nüshasını danışman ya da kurul üyelerinizden isteyin. Nasıl yazıldığını görmek için, nitel araştırma kullanma gerekçesine özellikle dikkat ederek bu nüshayı inceleyin. Eğer tez ya da proje erişilebilir değilse alanınızdaki önemli dergilerin birinden araştırmanız için model olarak kullanacağınız yayımlanmış bir makaleye bakın.

EK KAYNAKLAR

Kaynakların ve tez kurullarının planlanmasında Marshall ve Rossman'a (2011) bakınız:

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). Designing qualitative research (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Ayrıca, şu çalışmadaki, bir nitel araştırma projesini savunmak için üretilen kanıt türlerine bakınız:

Meloy, J. M. (2002). Writing the qualitative dissertation: Understanding by doing (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BÖLÜM

II

Nitel Araştırmaya Hazırlık

6. Nitel Araştırmada Teori ve Felsefe Kullanımı

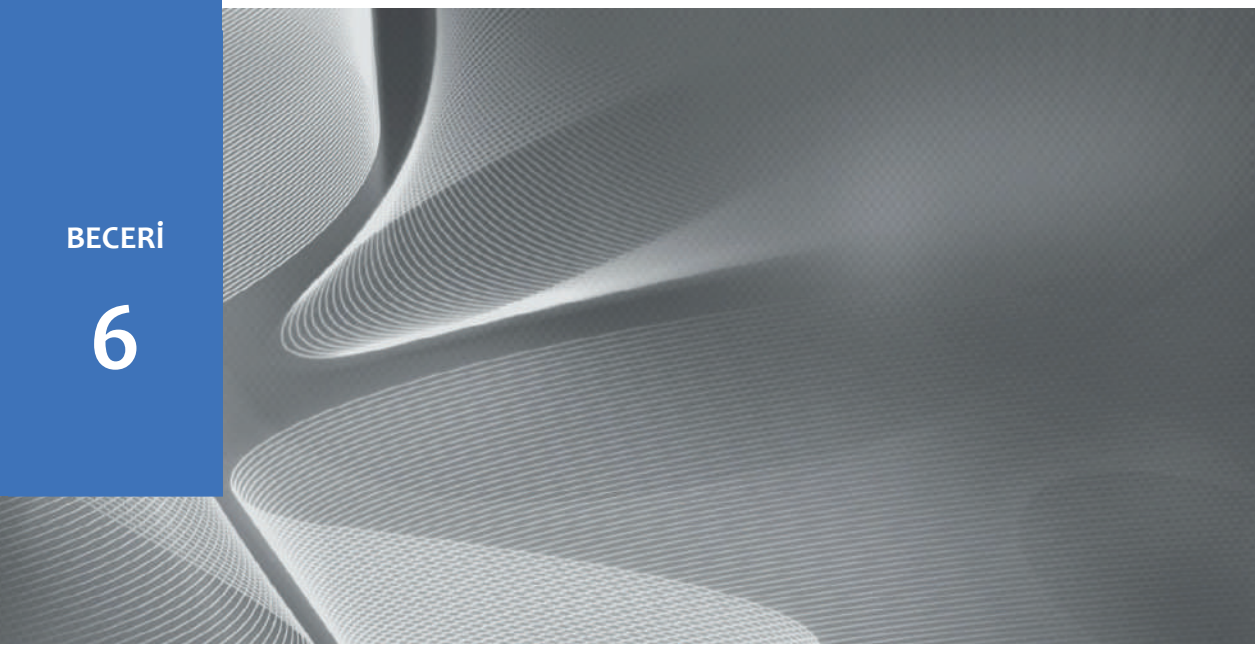
7. Etik Konuları Öngörmek

8. Bir Alanyazın Haritası Oluşturma

9. Nitel Bir Tezin Yapısını İncelemek

BECERİ

6



Nitel Araştırmada Teori ve Felsefe Kullanımı

Beceriler

- Nitel çalışmanıza felsefî bir bakış açısı ekleme becerisi geliştirin.
- Nitel çalışmanızı şekillendirmek için bir sosyal bilim ya da savunma teorisi kullanma becerisini geliştirin.

Beceriler Neden Önemlidir?

Hepimiz sorgulama yaklaşımlarımız hakkında ipuçları taşıyan araştırmalarımıza felsefî bir yön veririz. Bunlar, sorduğumuz sorulardan, desenlerimiz yoluyla çalışmaların uygulamasına ve çalışmaların kaleme alınmasına kadar, araştırmamızın birçok yönü hakkında bilgi veren kişisel görüşlerdir. Nitel araştırmacılar, bu kişisel görüşlerin iyi bir nitel araştırmada açıklığa kavuşturulması gerektiğine ya da en azından araştırmacının bilincinde olması gerektiğine inanırlar. Bu durumu çalışmalarında yazmalarının çalışmalarına fayda sağlayacağına uzun süredir değinmektedirler. Ayrıca bir çalışmada teori kullanımı o çalışmaya soyut anlamda katkı vermektedir. Birçok nitel çalışma teoriler içerir. Çalışmalarda teori kullanımı, teoriyle başlayan çalışmalardan, teori geliştirilen çalışmalara ve teori kullanmaya önem vermeyen çalışmalara kadar değişiklik gösterir. Eğer teori kullanmayı planlıyorsanız, nitel çalışmanıza nasıl katkı sağlayacağını ve araştırmanızda bunu nasıl yazacağınızı bilmek size yardımcı olur.

Nitel Araştırmanın Ardındaki Felsefe

Nitel araştırmanın ardındaki felsefeyi anlamak için güncel yazarların fikirlerini takip etmemiz, felsefeyi tanımlamak için kullandıkları terimleri öğrenmemiz, felsefenin kökenini anlamamız, dört önemli felsefe ekolünü bilmemiz ve uygulamalı konular üzerinde temel görüş ve inançların nasıl değiştiğini anlamamız gerekir.

Nitel Araştırmacılar Tarafından Felsefe Nasıl Şekillendirildi?

Nitel araştırmacılar kendilerini nicel araştırmalardan uzak tutmak gerektiğini düşünerek ve bunu yapmak için araştırmalarına rehberlik edecek farklı felsefî yaklaşımlar ileri sürdüler. Bu hareketin öncüsü, ilk *Nitel Araştırma El Kitabı*'yla (Denzin ve Lincoln, 1994) nitel araştırmanın başlangıcında felsefenin kullanımı üzerine önemli bir bölümün yazarlığını yapan ve bu kitabın her yeni yayınında yer alan Yvonna Lincoln ve Egon Guba'dır. Başka araştırmacılar da nitel araştırmanın ardındaki felsefeyi açıkça dile getirse de benim ve alandaki diğer birçok araştırmacının görüşleri Lincoln ve Guba'nın bakış açılarıyla şekillendi. *Nitel Araştırma El Kitabı*'nın 4 basımının her birinde Lincoln ve Guba'nın fikirleri değişip gelişti. Kitabın son baskısı olan 4. baskıda (Denzin ve Lincoln, 2011) Lincoln ve Guba nitel araştırma yapmanın ardındaki felsefe anlayışımızı tekrar aydınlattılar (Bakınız Lincoln, Lynham ve Guba, 2011).

Bu Felsefî İnanışlar Nelerdir, Nasıl Adlandırılır ve Nereden Kaynaklanır?

Nitel araştırma yapmanın ardındaki felsefe anlayışımızı aydınlatan yazarlar nitel araştırmanın ardındaki felsefî varsayımları *paradigma* olarak adlandırırlar. Bu terim, yeni bir paradigmanın mevcut paradigmalara dayalı olarak nasıl ilerlediğini tartışan Kuhn'un (1962) felsefî varsayımlar üzerine yazdığı kitabından gelir. *Paradigma,* bir alanı şekillendiren kişisel inançlar veya fikirler olarak tanımlanabilir. Kuhn paradigmalar konusunda birçok farklı bakış açısı geliştirdi ama ait olduğumuz bilimsel topluluklar tarafından sosyalleştirildiğimiz fikrini benimsedi. Bu topluluklar, bize çalışmak için önemli problemler vererek çalışmaya nasıl başlayacağımızı gösterir. Eğitimdeki bireylerin, yöntem kadar çalıştıkları problemlerin çeşitleri konusunda da bilgi veren bir yaklaşım ya da inanç dizisi vardır. Örneğin hemşirelik alanındaki araştırmacılar, pazarlama alanındaki araştırmacılar ve psikologların, kendi yaklaşımları vardır.

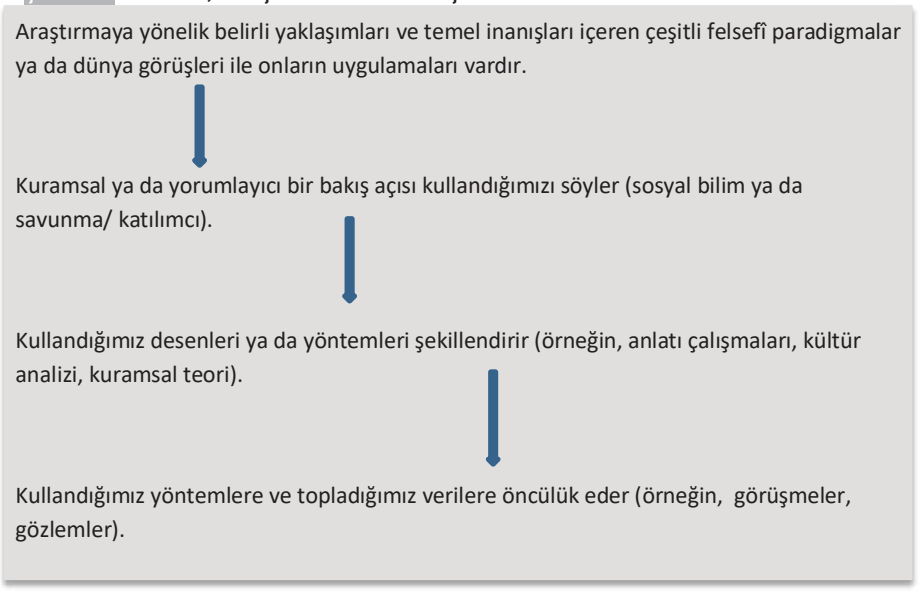
Paradigma ile eş anlamlı olarak sık sık kullanılan bir terim de *dünya görüşüdür* (worldview) (Creswell, 2013). Bu inançları tanımlamak için *dünya görüşü* kavramını kullanmı tercih ediyorum ve tartışmamda terimleri alternatifli olarak kullanacağım.

Bu Paradigmalar ya da Dünya Görüşleri Araştırmamızı Nasıl Şekillendirir?

Şekil 6.1'de gördüğünüz gibi, paradigmaların ya da dünya görüşlerinin araştırma süreçlerine nasıl dahil edileceği konusunu kavramsallaştırmanın iyi olacağını düşünüyorum. Crotty'nin (1998) kullanışlı şemasını uyarlayarak araştırmanın birçok bölümü arasında hiyerarşik bir ilişki buluyorum. En geniş çerçevede araştırma hakkında bilgi veren felsefî varsayımlar (ya da paradigmalar ya da dünya görüşleri) vardır. Lincoln ve arkadaşlarına (2011) göre, seçebileceğiniz farklı paradigmalar ve her bir paradigma içerisinde araştırma süreciyle alakalı temel

inanışlar ile belirli uygulamalı konular vardır (Örneğin, araştırmanın amacı, bilginin doğası, bilgi birikimi, nitelik göstergesi, değerler, etik, ses, eğitim, araştırmacının duruşu, uyum, egemenlik). Bu paradigmalar (ya da dünya görüşleri), sırasıyla nitel araştırmada teorimizin kullanımı hakkında bilgi veren kişisel inançlardır. Teori, nitel araştırmadaki yöntemimiz ya da araştırma desenimiz hakkında bilgi verir (Örneğin, kuram oluşturma, durum çalışması). Biz de bu doğrultuda araştırma sorularını cevaplamak amacıyla ve veri toplamak için belirli yöntemlere başvururuz.

Şekil 6.1 Felsefe, Araştırmamızı Nasıl Şekillendirir?



Kaynak: Creswell (2013) ve Crotty'den (1998) uyarlanmıştır.

Hangi Felsefî Ekoller Vardır?

Lincoln ve arkadaşlarına (2011) göre, nitel araştırmacıların seçebileceği dört çeşit felsefe (ya da okul) vardır: Pozitivist ötesi (ya da pozitivizm ve pozitivist ötesi), *pozitif bilim* araştırmacılarını ve neden-sonuç yaklaşımını benimseyenler; eleştirel teori (Örneğin, feminizm, ırk), yönetim gücüyle bastırılanların yararına değişiklik yapmayı destekleyenler; yapılandırmacılık (ya da yorumlayıcı), katılımcı görüşlerini yorumlayarak anlayış geliştirenler; ve katılımcı (ve modern ötesi), araştırmacı ve katılımcılar arasında demokratik katılıma dayanarak değişime inananları destekleyenler.

Paradigmaların (ya da Dünya Görüşlerinin) Temel İnanışları Nelerdir?

Bu paradigmalar ya da dünya görüşleri, temel inançları bakımından farklılaşırlar. Peki bunların temel inanışları nelerdir? Bu konu hakkında yazdığım beş temel inanış vardır (Creswell, 2013). İlk temel inanış olan ontoloji (varlık felsefesi), nitel araştırmacıların neyin gerçek veya neyin var olduğunu görmeleri bakımından farklılaşmaları anlamına gelir. Epistemoloji (bilgi felsefesi) ise ne bildiğimiz ve ne gördüğümüz arasındaki ilişkiye olan (ya da araştırmacı ve araştırılan arasındaki) inanca değinir. Bir diğer inanç yöntem de araştırma süreciyle ve bu sürecin daha önceden belirlenmiş bir süreçten çalışma boyunca ortaya çıkan sürece nasıl dönüştüğüyle ilgiliyken aksiyoloji (değer felsefesi), çalışmadaki değerlerin ve ön yargıların kullanımı ve bunların paradigmadan paradigmaya nasıl farklılaştığını ele alan inançtır. Retorik (söz bilimi) ise daha sistematik olandan sistematik olmayana çeşitlilik gösteren dilin kullanımına olan inançtır (Örneğin, birinci kişi zamirlerinin kullanımı).

Bu İnanışlar Dört Paradigma Arasında Nasıl Farklılaşır?

Tablo 6.1'de gösterildiği gibi gerçeklik, epistemoloji, değerler, yöntem ve retorik bakımından dört yaklaşım arasındaki farklılıkları görüyoruz. Pozitivist ötesi (ya da *pozitivizm*) kullanan yazarlar, tek bir gerçekliğin varlığına inanır ama onu tam olarak bilemeyiz. Bu nedenle, değişkenler arasındaki ilişkilere *nedensellik* atfetmiyoruz, burada *muhtemel nedensellik* kullanıyoruz.

Tablo 6.1 ***Dört Paradigmanın Temel Ögeleri***

Pozitivist Ötesi Paradigma	Eleştirel Teori Paradigması	Yapılandırmacı Paradigma	Katılımcı Paradigma
Tek gerçeklik vardır (ontoloji).	Sosyal, politik ve kültürel gerçeklik.	Bireyler kendi gerçekliklerini oluşturur.	Gerçeklik ırk, sınıf, cinsiyet ve bunların bazılarının birlikte ele alınmasıyla şekillendirilir.
Araştırmacı ve araştırılan arasındaki bağlılık (epistemoloji).	Öznel görüşler önemlidir ama sosyal, politik ve kültürel bağlamda önemlidir.	Öznel katılımcı görüşleri önemlidir.	Araştırma araştırmacı ve gruplar arasında iş birliğine dayalıdır.
Nesnel/ön yargısız değerler (aksiyoloji).	Araştırmacının değerleri vardır.	Araştırmacının değerleri belirginleşir.	Hem katılımcıların hem de araştırmacının değerlerinin önemi
Tümdengelim, genelden özele araştırma (yöntem).	Yöntemler katılımcılarla tartışılır.	Katılımcı görüşleriyle başlayan tümevarımsal araştırma.	Yöntemler katılımcılara güç ve faaliyet alanı kazandırmak için iş birliğine dayalıdır.
Bilimsel dil (retorik).	Retorik güç ve hâkimiyet gibi konuları içerir.	Kişisel dil kullanımı.	Katılımcılara ve ilgili taraflara bağlı olan dil.

nasıl açıklanmıştır? Toplanan veriler çalışılan örnekleme karşı hassasiyet gösteriyor mu? Yazarlar çalışmada kendilerini nasıl konumlandırıyorlar? Yazarlar çalışmanın sonunda ne çeşit değişiklikleri ifade ediyorlar?

2. Şu makalede ise sosyal bilim teorisinin kullanımına bakın:

Brown, L., & Joshi, G. (2012). Using the health belief model to develop culturally appropriate weight-management materials for African-American women. Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics, 112(5), 664–670.

Bu makale Afrika-Amerikan kadınlar için kültürel açıdan uygun kilo kontrolü programlarının geliştirilmesinde Sağlık İnanç Modelinin kullanımını araştırıyor.

Makale hakkında şu sorulara cevap verin: Çalışmada kullanılan sosyal bilim teorisi nedir? Yazarlar teoriyi çalışmada nasıl kullanmışlar? Çalışmanın sonunda teorinin uygulamasını nasıl sınırlandırmışlar?

EK KAYNAKLAR

Nitel araştırmada felsefe kullanımı için bakınız:

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 97–128). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nitel araştırmada teori kullanımı için bakınız:

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

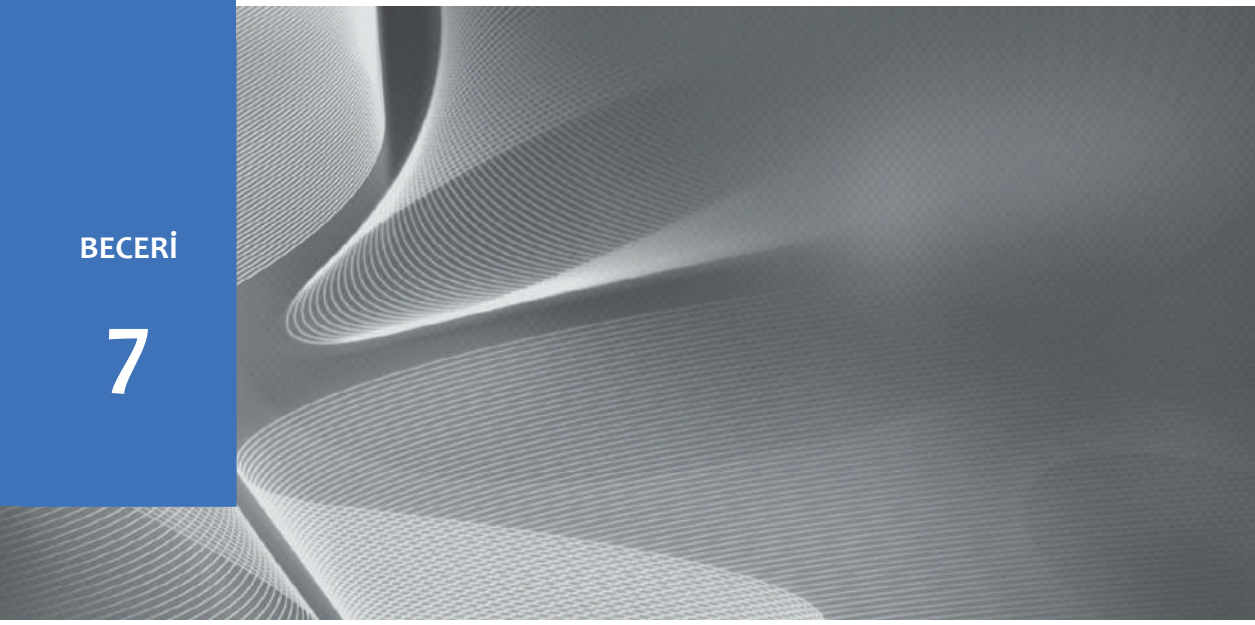
Savunma teorisini kullanan iyi bir makale için bakınız:

Yakaboski, T. (2010). Going at it alone: Single-mother undergraduates' experiences. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 47, 463–481.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

7



Etik Konuları Öngörmek

Beceri

Nitel araştırmanızda ortaya çıkabilecek etik sorunları öngörme becerisini geliştirin.

Beceri Neden Önemlidir?

Nitel araştırma topluluğu, nitel araştırmada ortaya çıkan etik sorunların belirlenerek ele alınmasının önemi hakkındaki düşüncelerini çokça duyuran bir topluluktur. Bu sorunlar, *Amerikan Psikoloji Derneği Yayım Kılavuzu'nda* da (Amerikan Psikoloji Derneği [APA], 2010) üzerinde durulan ve nitel araştırma derslerinde de vurgulanan bir konudur. Nitekim araştırmanızda insani konuları savunmak ahlâken önemli bir konu olduğundan, kuruluşlar araştırmanıza başlamadan önce sizden *etik kurulu* raporu talep ederler. Ayrıca, nitel araştırmalar bireylerden genellikle hassas konularla ilgili kişisel veri toplamayı (Beceri 4) ve araştırmacının yakın çevresinden veri toplamayı gerektirdiğinden kişilik haklarına karşı duyarlılık gösterme ve katılımcılarınızın herhangi bir zarar görmeyeceğine yönelik güvence verilmesi önemlidir. Bu ayrıca, araştırmanızda sizinle çalışan ve nitel araştırmanız için materyallerini ödünç aldığınız diğer yazarlara da saygılı olmak demektir. Patton (2002) ahlâkî kuralların önemini şu şekilde vurgulamıştır:

> Nitel araştırma yöntemleri çoğunlukla kişisel ve kişilerarası olduğu için araştırmacıyı, insanların yaşayıp çalıştığı gerçek dünyaya çeker ve ancak derinlemesine yapılan karşılıklı görüşme, insanların içindekilerini dışarıya vurur; nitel araştırma anketlerden, testlerden ve diğer nicel araştırmalardan daha çok insana dokunmayı ve tepki vermeyi gerektirir (s. 407).

Bu yüzden, nitel çalışmalarınızda, etik sorunları öngörerek etkin bir şekilde dile getirmeniz gerekir. Bu da etik kurulun size nasıl bir koruma sağlayacağını, çalışmada hangi etik sorunların ortaya çıkabileceğini, nitel bir çalışmada ödünç alınan materyal için hangi izinlere ihtiyacınız olduğunu bilmek demektir.

Beşerî Araştırmalarda Alınacak Tedbirler

Nitel veriyi toplamadan önce, insan deneklerin haklarını koruduğunuza dair etik kurulunuzdan onay almanız gerekmektedir. Birçok araştırmacı üniversitelerindeki etik kurulları iyi bilirler. Bu kurullar nitel çalışmanızı gözden geçirerek önemli bir katkı sunar ve çalışmanızın ilerlemenizi sağlar. Bunların varlığından haberdar olmanız gerekir çünkü çalışmaları gözden geçirmeleri devlet tarafından istenir. Bazı üniversitelerin kurulları olmadığı için bu konuda dışarıdan destek alırlar.

Üniversitelerde oluşturulan etik kurulların, insan deneklerin haklarını koruduğunuz konusunda nitel araştırmanızı onaylaması gerekir. Günümüzde, nitel araştırmacılar etik kurullarda daha sık bulunduğu gibi kurullar da nitel araştırma hakkında bilgi sahibi olmaya açıktırlar.

Bu kurullar araştırmaları gözden geçirmek için belirlenmiş usulleri kullanırlar ve risk bakımından araştırmaları sınıflandırırlar. İdeal araştırma, minimumdan daha az risk taşıyan araştırma; hızlandırılmış araştırma, minimum risk içeren araştırma; tam yükümlü bir araştırma ise araştırmanızın, bireylere minimumdan daha fazla risk sunacak durumda olması anlamına gelir.

Asgarî düzeyde risk durumu, reşit olmayanları (18 yaş veya daha küçük) veya hassas kitleleri (Örneğin, HIV enfeksiyonu olan bireyler) kapsayacaktır. Birçok nitel çalışma bireylerle yapılan görüşmede, gözlem yapmada ya da kayıt altına almada minimum risk taşır ve katılımcıları muhtemelen riske sokar.

Nitel bir araştırmacı olarak, iki şey yapmanız gerekir: (a) Çalışmanızı tanımlayan bir başvuru formu hazırlayın ve (b) nitel araştırmanızdaki katılımcılara bir onay formu doldurtun (ayrıca, reşit olmayan kişilerle çalıştığınızda da onlara bir form doldurtun). Başvuru süreci, çoğunlukla çevrimiçi ortamda yapıldığı için veri toplama sürecini detaylandırıp çalışmanızın bir genel taslağını sunmanızı gerektirir. Bu başvuruda, genellikle çalışmanızın amacını iletmeniz; veri toplama sürecini tanımlamanız (katılımcıların ne yapacağı, çalışmaya ne kadar süre katılacağı); katılımcıların size ulaşması için isim ve iletişim bilgilerinizi sunmanız; katılımcılara nasıl yaklaşıldığını açıklamanız; katılımcıların payına düşen olası yararları ve onlara bir karşılık sağlanıp sağlanmayacağını izah etmeniz; bilgilendirilmiş onayın (ya da rızanın) nasıl alınacağını ve gizliliğin nasıl korunacağını belirtmeniz ve katılımcıların kimlik tespitleri ile kayıt saklama ve erişim süreçlerini tanımlamanız gerekir. Nitel araştırmada kullanacağınız kuralları da eklemeniz gerekir (Örneğin, görüşme, gözlem, ölçekler, iş ilanları ve gizlilik

onayları). Onay formunun da planlanması gerekir (Örnek bir rıza formu, formda incelenen unsurlar ve var olan başka formlar için, bakınız Beceri 13).

Araştırma sürecinin farklı evrelerinde etik sorunlarla karşılaşmayı öngörebilirsiniz.

Nitel araştırma uygulaması, etik kurulu, araştırmaların risk sınıflandırmaları, araştırmanın onaylanması için bir önerinin geliştirilmesi süreci ve veri toplarken bir onay mektubunun eklenmesini bilmeyi gerektirir.

Araştırmanın Farklı Evrelerinde Etik Sorunlar

Etik kurula yeterli bir şekilde cevap vermenin yanında, nitel bir araştırmacı olarak, araştırmanızda ortaya çıkabilecek muhtemel birçok etik sorunu öngörerek bunlara nasıl değinmeyi amaçladığınızı (ya da değindiğiniz) etkili bir şekilde belirtmeniz gerekir. Ben, araştırma sürecinin farklı aşamalarında ortaya çıkabilecek etik sorunlar hakkında düşünürüm. Bu sorunlar çalışmaya başlamadan önce, çalışmanın başında, veri toplama sürecinde, veri analizi boyunca, verilerin yorumlaması sırasında ve çalışmanızı yayımlıyorken ya da sunarken meydana çıkar. Etik sorunların sadece veri toplama süresince baş göstereceği varsayımını doğru bulmuyorum. Birçok sorun bu evrede ortaya çıkmasına rağmen, konuyu tartışma aşamasından veri analizine ve araştırma raporuna kadar sürecin diğer aşamalarında da belirir. En iyi tavsiyem, etik sorunların araştırma boyunca nereden kaynaklandığını ve Tablo 7.1'de gösterildiği gibi araştırmanızda bunlara nasıl değinebileceğinizi düşünmenizdir. Araştırma planlarında, hangi etik sorunların muhtemelen ortaya çıkacağından ve onlara nasıl değinmeyi planladığınızdan söz etmeniz gerekir.

Araştırma planlarınızda hangi etik sorunların ortaya çıkabileceğini ve bunları nasıl dile getireceğinizi tartışmanız gerekir. Bu tartışma, araştırmanızın veri toplama evresi boyunca sorunlar ortaya çıkarsa, yöntem bölümünde "veri toplama" başlığı altında bulunabilir. Maddî destek almak için yazılan bir araştırma önerisinde, öngörülen etik sorunlar ve sizin çözümleriniz muhtemelen ayrı bir bölümde yer alacaktır. Makalelerde, ortaya çıkan etik sorunlar ve onların nasıl ele alındığı, yöntem bölümünde yer alır.

Kendi araştırmamda etik ikilemleri paylaşmıştım; burada da bazılarını paylaşarak nasıl ele aldığımı göstereceğim.

Nitel Araştırmacı Olarak Karşılaştığım Etik Sorunlar

- *Ergenlikteki sigara kullanımı hakkında bir görüşme yaparken lise öğrencilerinin uyuşturucu kullanımı ortaya çıktı.* Bu çalışmada lise öğrencilerinde depresyon ve sigara kullanımı arasındaki ilişkiyi ele almıştım. Öğrencilerle görüşmeler yaparken öğrencilerden birisi

alıntı yapacağınız kaynak ya da materyal kullanmak için izinlerin gerekeceğini ve bu konularla nasıl ilgileneceğinize dair kılavuzların olduğunu da aklınızda bulundurun.

ETKİNLİK

Bazı etik sorunlara cevap vermek ve her bir konuya nasıl değineceğinizi başkalarıyla paylaşmak faydalıdır. İsrailli Sharona Levy (kişisel iletişim, 2013) tarafından sunulan aşağıdaki etik ikilemleri inceleyin. Acaba her bir konuya nasıl cevap vereceksiniz?

- Bir okulda ırkçılık odaklı bir araştırma projesi tasarlayan bir araştırmacı, çalışmanın gerçek amacını açıklamadan çalışma yapmayı düşünür. Bu yaklaşım doğru mudur?

- Cezaevlerinde eğitimi geliştirmeyi amaçlayan bir araştırma sürecinde, araştırmanın yürütücüsü, çelişen pedagojik tarzlarda eğittiği iki öğretmenden birine rastgele mahkûm vermeye karar verir. Bu meşru mudur?

- Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitimsel gelişmelerine ilişkin bir araştırmada, araştırmacı ciddi öğrenme güçlüğü yaşayan ve ebeveynlerinin kendisinin katılmasını onaylamamasına rağmen araştırmanın parçası olmak isteyen genç bir kişiyle tanıştırılır. Araştırmacının cevabı ne olmalıdır?

- Bilgilendirilmiş onay nedir? Hakkında bilgi verilmesi gereken şey nedir? Çalışmanın amaçları mı? Uygulama tarzı mı? Sonuçlar nasıl yayımlanacak? Katılımcıların yalnızca bilmesi yeterli mi yoksa anlaması da gerekli mi?

- Bir tez öğrencisi iki danışmanın da yer aldığı bir araştırma yapar. Süreçte, öğrenci araştırmayı tasarlar, veriyi toplar, istatistik yardımı alarak analiz eder. Araştırmayı yazdığında öğrenci kendi ismini ve iki danışmanın ismini de ekler. Fakat bir süre sonra, ikinci danışmanının, kendisinin ismini sona geçirip yazarlar listesine iki doktora sonrası araştırmacısını eklediğini fark eder.

- Bir tez öğrencisi bilgisayar tabanlı bir öğrenme ünitesi tasarlamak için büyük bir çaba sarf eder. Tasarlanması süresince, tasarıya ilişkin bilgi ve tavsiye almak için uzmanlara ve kaynaklara gitmesini gerektiren birçok soru ortaya çıkar. Bir yıl sonra, yeni bir öğrenci araştırma grubuna katılır. İlk öğrencininkiyle aynı tasarım özelliklerine sahip bir öğrenme ünitesi hazırlar. Bu yeni öğrenci raporu yazarken ilk öğrenciden hiç bahsedilmez.

- Bir öğrenci okul tabanlı bir çalışmanın parçası olarak araştırma yapar. Araştırmaya dâhil olmak için katılımcıların onayını aldıktan sonra veri toplayıp analiz eder. Bir yıl sonra, yeni bir öğrenci laboratuvara gelir ve danışman, toplanmış olan bu veri dizisinin farklı bir çalışma için de uygun olabileceğini önerir.

EK KAYNAKLAR

İnceleyin:

Mertens, D. M., & Ginsberg, P. E. (2009). *The handbook of social research ethics*. Thousand Oaks, CA: Sage.

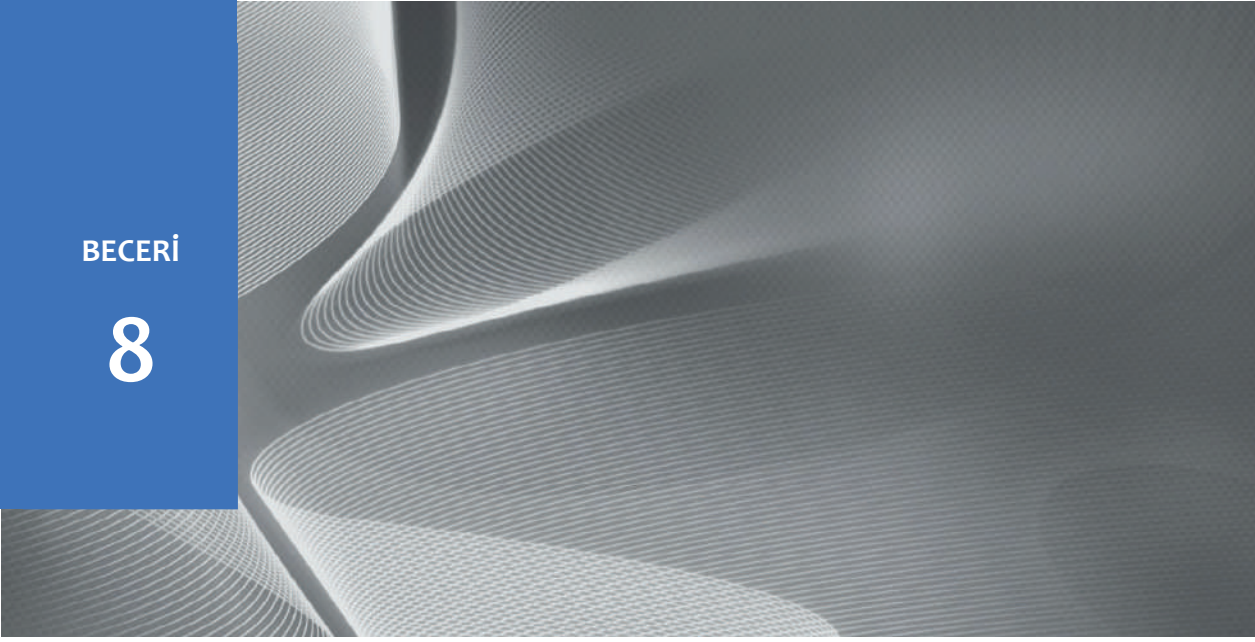
Ayrıca, APA kılavuzundaki etik ve izinler için yönlendirici ilkeleri gözden geçirmeyi aklınızda bulundurun:

American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

8



Bir Alanyazın Haritası Oluşturma

Beceri

Bilimsel alanyazında çalışmanızı konumlandırabileceğiniz bir alanyazın haritası oluşturma becerisini geliştirin.

Beceri Neden Önemlidir?

Alanyazın taraması araştırmada önemli bir rol oynar. Alanyazın taraması en çok *diğer çalışmaların sonuçlarını paylaşmak* için kullanılır. Bu durum çalışmanız için bir çerçeve oluşturur ve *çalışmanızı alanyazındaki geniş tartışmalarla ilişkilendirir.* Ayrıca başka bir önemli husus da, çalışmanızla daha önceden yapılmış araştırmalar arasında, *çalışmanızın önemini artıran* ve *bir çerçeve oluşmasına* yardım eden bir bağın kurulmuş olmasıdır. Aslında bu çerçeveyi oluşturarak, çalışmanızın alanınız için geçerli ve önemli olduğunu, bir araştırmacı olarak kanıtlamış oluyorsunuz. Alanyazın taraması ayrıca, *sonuçları diğer bulgularla karşılaştırmak için bir ölçüt sunar.* Yine alanyazın taramasıyla, bulgularınızı var olan alanyazınla karşılaştırarak konunuza ilerisi için farklı yönler tayin edebilirsiniz. Alanyazın taraması kolay değildir. Çeşitli kaynaklardan farklı konuları ilişkilendirebilecek, ileri düzeyde bir okuma becerisi gerektirir. Bu başlı başına önemli bir beceridir. Bu bölümde, nitel araştırmada alanyazın taramasına yer verme, bir alanyazın taraması örneği, alanyazında gözden geçirilecek kaynaklar için öncelik oluşturma, bir alanyazın haritası oluşturma ile alanyazın taramanızı açıklamak ve sunmak için rapor oluşturma seçeneklerine göz atacağız.

Alanyazın Taramasındaki Zorluklar

Alanyazından birçok çalışmayı bir araya getirmek kolay bir iş değildir. Bu, en ileri okuma tekniklerinden biri olan farklı kaynaklardan alınan fikirleri ilişkilendirme becerisi gerektirir (Lacroix, 1999). Üstelik, kütüphanedeki makaleleri bulmak, özellikle kütüphaneciler kitap alımlarını kısıtladığında sorun olabilir. Elektronik veri tabanlarını taramayı da öğrenerek konunuzla alakalı çalışmaları bulmadan önce birçok terimi işe katarak çok sayıda deneme yapmanız gerekir. Bunun yanında, çeşitli elektronik veri tabanlarını tanıyarak bunların ne sunduğunu bilmek zaman ve deneyim ister. Diğer bir konu da alanyazın taramasının ne zaman bitirilmesi gerektiğinin ve bunun için ne kadar zamanın yeterli olacağının bilinmesidir. Genellikle 30 ila 60 sayfa arasında bir alanyazın taraması bölümü uzunluğunu ölçü olarak kullanıyorum ama aslında bu sorunun net bir cevabı yoktur. Bunun yanında yineleme fikrini de kullanıyorum. Daha faydalı kaynakla karşılaşmadığım ve farklı yazarlar tarafından alıntılanmış kaynakların tekrar edildiğini görmeye başladığımda, alanyazın taraması yapmayı bitiriyorum. Ayrıca çalışmaların alanyazını pek de iyi bir şekilde yansıtmadığı hâlde, çalışmaları sırayla veya anlamlı bir birim oluşturmadan, özet paragraflar şeklinde yazmak alanyazın taramasının diğer zorlukları arasında yer alır. Sonuçta, alanyazın taraması yapmak ve bunu nitel bir çalışmada yazmak çetin bir iştir. Nitel bir çalışmada, alanyazın haritasının nerede ortaya çıkacağı kadar kaynakları nerede kullanacağım konusunu da düşündüğüm yer burasıdır.

Nitel Araştırmaya Alanyazın Ekleme Seçenekleri

Nitel araştırmada alanyazın nasıl kullanılır? Tablo 8.1'de gösterildiği gibi birçok ihtimal vardır. Yıllardır, nitel araştırmada alanyazın taraması yapmak zorunda olmadığınız fikri vardı çünkü bu tümevarımlı bir süreçtir ve nitel bir araştırmacı olarak bunu katılımcılardan öğrenmek istersiniz. Bu süre boyunca, bilim insanları dışarı çıkıp konuları ya da araştırma soruları hakkındaki kaynakları okumadılar. Zamanla, nitel araştırma alanı ilerledikçe, alanyazın taraması konusundaki görüşümüz değişti.

Alanyazına yapılan atıflar dört farklı yerde bulunur. Kaynakları bulacağınız ilk yer, araştırma sorusunun çerçevesini ve kanıtlarını ortaya koyan *giriş bölümü*dür. İkincisi, araştırdığınız konunun kapsamlı alt konularını özetlemek için oluşturacağınız ayrı bir *alanyazın taraması* bölümüdür. Yaygın bir yaklaşım olarak bilinen üçüncüsü ise karşılaştırma temelli olarak *çalışmanın sonunda* alanyazını sunmaktır. Öte yandan, dördüncü olarak alanyazın, *çalışmanın tamamına yayılmış* da olabilir. Bu durumda, kaynaklar muhtemelen problem durumunda, yöntemde, bulgularda ve sonuçlarda olcaktır.

Ayrı bir alanyazın taraması bölümü nitel araştırmada yaygın ve evrensel bir uygulama değildir. Gerçekte, yönettiğim birçok nitel tezde, ayrı alanyazın taraması bölümü yoktu. Kişisel yaklaşımım alanyazını sorunu resmetmek için çalışmanın

başına, bulgularla karşılaştırmak için ise sonuna koymaktır. Bu yaklaşımda, alanyazın, kullanacağımız soruları ve teoriyi etkilemez çünkü nitel araştırmada, araştırma sorularını açık uçlu sormamız gerekir. Ancak, Tablo 8.1'de görebildiğiniz gibi, alanyazının nitel araştırmada oynadığı rolün birçok farklı yönü vardır ve bir çalışmaya dâhil etmek için tek bir doğru yol yoktur.

Alanyazın Taramasının Basamakları

Alanyazın taraması yapmanın ilk adımı çalışmanız hakkında öğrenmenize yardım edecek *anahtar kelimeleri saptamak*tır. Bu anahtar kelimeler, çalışmanızla alakalı farklı kelime grupları da oluşturabilir. Örneğin, LGBT (lezbiyen, gey, biseksüel ve cinsiyet değiştirmiş) ailelerini araştırmak isterseniz, gey, lezbiyen, aile ve LGBT aileleri kelimelerini ya da bu kelimelerin herhangi bir birleşimini seçebilirsiniz. Daha sonra, *elektronik veri tabanlarını taramak için* bu anahtar kelimeleri kullananmanız gerekecektir. Birçok kütüphanenin, araştırmanızı geliştirmek için kullanabileceğiniz kapsamlı çevrimiçi veri tabanları ve arama motorları vardır. Bunlar size, kütüphanenizde aradığınız dergi ya da kitabın olup olmadığını gösterip bazen çalışmanın elektronik kopyasına erişiminizi sağlar. Toplum ve sağlık bilimleri alanlarında kullanılan bazı ortak veri tabanlarını ERIC (Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi), Academic Search Premier, PsycINFO, PubMed ve Sociological Abstracts şeklinde sayabiliriz. Ayrıca, kütüphanedeki kaynakları araştırın. Eğer kütüphaneniz aradığınız dergi ya da kitabı vermiyorsa, kütüphaneler arası ödünç alma yoluyla erişim sağlayabilirsiniz. Konunuza uyabilecek ve kaynakçanızı genişletebilecek daha fazla kaynak edinmek için birkaç kitabın ya da makalenin kaynakça bölümlerini inceleyebileceğinizi de aklınızda bulundurun.

Sağlam bir alanyazın taraması için, *makale ya da kitaplardaki yaklaşık 50 araştırma raporunu belirleyerek* başlamanız iyi olacaktır. Bu, kitapların ya da araştırma raporlarının hepsini kullanacaksınız demek değildir ama size değerlendirmeye başlamanız için önemli bir fikir verecektir.

Makalelerinizi ve kitaplarınızı belirledikten sonra, *konunuz için temel olanları kopyalamanız, taratmanız ya da bilgisayarınıza kaydetmeniz* gerekecek. Birçok derginin, saklayabileceğiniz ve çıktı alabileceğiniz ya da daha sonra başvurabileceğiniz elektronik kaynakları vardır. Elektronik olmayan dergiler taratılabilir, saklanabilir ya da kopyalanabilirler. Bu sizin, yalnızca okuma ve tüm bilgiyi özümsemenizi değil ayrıca araştırmanız boyunca onlara tekrar başvurabilmenizi sağlayacaktır.

Düzenli ilerlemek ve bulduğunuz tüm kaynaklarda boğulmamamak için önemli bir yol, *ilgili makalelerin özetlerini yazmaktır.* Bu açıklamalı bir kaynakçaya ya da makalenin ana içeriğinin basit bir incelemesine dönüşebilir. Bu özetler sizin, çalışmaların sonuç ve bulgularını anlamanıza ve araştırmanız ilerledikçe düzenli bir kaynakçanız olmasına olanak verir.

ararım. Sonra konumla ilgili kitapların ve makalelerin bir alanyazın haritasını oluştururum. Bu harita, konumla ilgili var olan kaynakların hiyerarşik bir sunumu olduğu için bu kaynakçayla önerdiğim konular arasında bağlantılar oluştururum. Bu şekilde, çalışmamı meşrulaştırabilir ve onu daha geniş bir alanyazının içine yerleştirebilirim. Bu bölümde, bir alanyazın haritası üzerine bir şablon metin sunuyorum, haritanızı diğer araştırmacılara sunarken bundan faydalanacağınızı düşünüyorum.

ETKİNLİK

Nitel araştırmanızın konusu üzerine kendi alanyazın haritanızı çizin. Bir sayfaya kabaca çizin ve sonra daha fazla çalışma edindikçe ve daha fazla makale taradıkça eklemeler yapmaya devam edersiniz. Çünkü bu zamanla gelişen bir haritadır.

EK KAYNAKLAR

Bakınız:

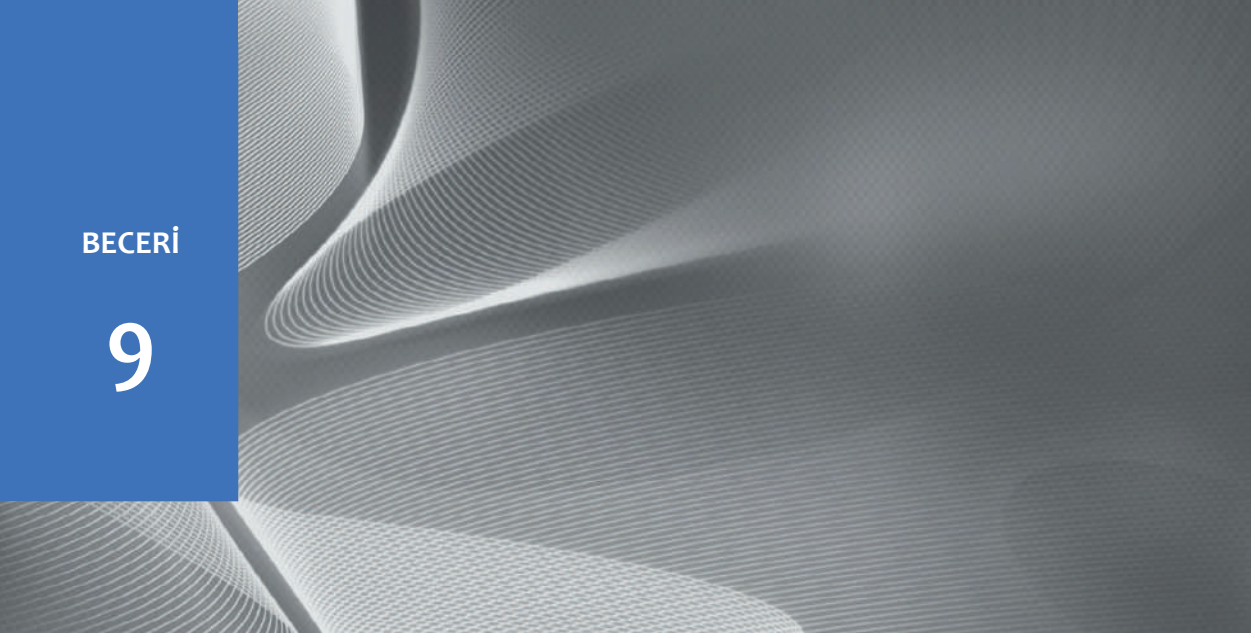
Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bu kitapta alanyazın taraması üzerine alanyazın haritası kavramını tanıtan bir bölüm var.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

9



Nitel Bir Tezin Yapısını İncelemek

Beceri

Nitel araştırmanızın yapısını bir diyagram ile gösterme becerisini geliştirin.

Beceri Neden Önemlidir?

Bir araştırmayla uğraşırken, genellikle yazar tarafından sunulan makalenin içeriğine ve konuyla ilgili sonuçlara odaklanırız. Fakat çalışmanın temelinde yatan araştırma yapısı hakkında pek durup düşünmeyiz. Burada *Uzun Sessiz Otoban* kitabında nasıl yazdığıyla ilgili yazan, önde gelen şair ve ressam Natalie Goldberg'in, şiirlerin yapısını yakından inceledikten sonra şiir yazmayı öğrendiğini anlattığını hatırladım (Goldberg, 1993). Bir çalışmanın ve konuların nasıl oluşturulduğu ve konuların akışı ilgili olarak çalışmaya en kapsamlı boyutta bakmak kendi çalışmanızı tasarlamak için taslak bir yapı oluşturmanıza yardım eder. İnsanlar genelde bana, nitel tez önerilerini hazırlamak için hangi formatı kullanmaları gerektiğini sorarlar. Daha sonra, çalışmalarını tamamladıklarında, nitel makalelerindeki konularını dergi için nasıl düzenlemeleri gerektiğini sorarlar. Şüphesiz, nitel öneriler ve makaleler, yapı ve düzenleme bakımından daha geleneksel olan nicel öneri ve makalelerden farklılaşır. Bu bölümde nitel araştırmanın önce bir tez önerisindeki, sonra yayımlanmış nitel makaledeki kapsamlı yapısını inceleyeceğiz. Sonunda, nitel araştırmanız için düşüncelerinizi daha iyi düzenleyebilmeli ve sunabilmelisiniz.

Nitel Öneri ya da Plana Genellikle Dâhil Edilen Konular

Bir nitel öneri belli konuları ele alan bir çalışma planıdır. Lisansüstü danışmanların bir tez önerisi için genelde beğendikleri yapılar vardır ve öğrenciler danışmanlarının eskiden beğendikleri tez önerilerin kopyalarını aramalılar. Konuları nasıl düzenleyeceğinizi bilmek nitel araştırmanız için bir planın başarıyla savunulması ve kabulü için önemli bir temel oluşturur.

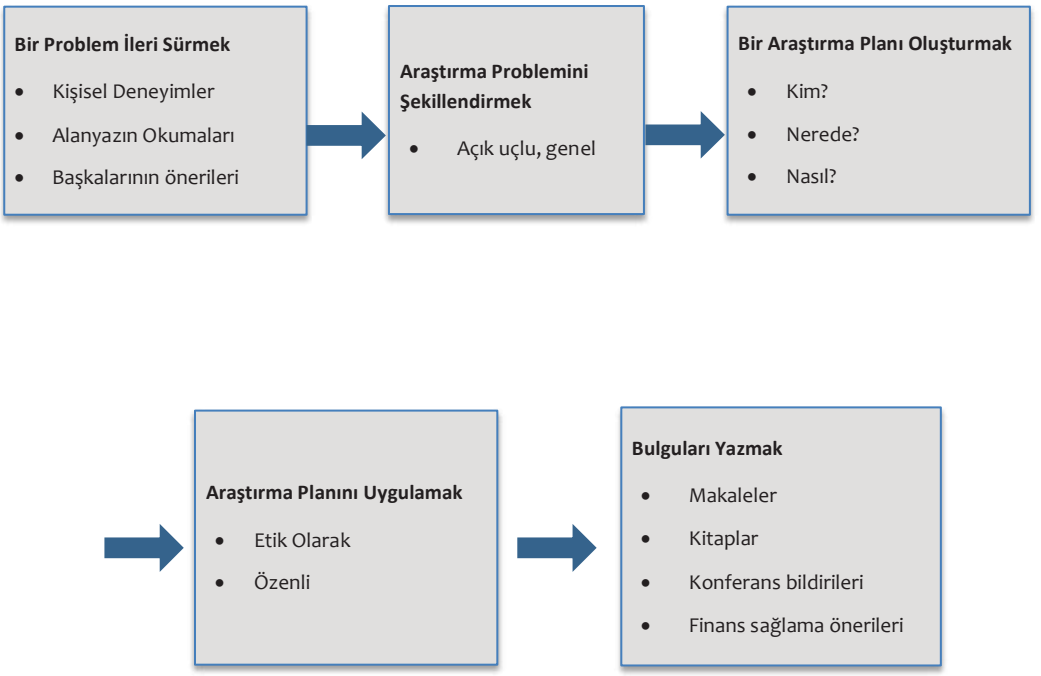
Bir araştırma planı genelde Şekil 9.1'de gösterildiği gibi konuların genel bir taslağını sunar. Bu çerçeve, araştırma sorularından veri toplama ve veri analizine oradan da bulguları açıklamaya kadar ilerler. Bu, *bilimsel araştırma süreci* olarak tanımlanabilir. Bu süreç ister nitel ister nicel olsun toplum, davranış ve sağlık bilimlerinin tüm araştırma çeşitlerine aynı biçimde uygulanır.

Nitel Bir Tez Önerisinin Yapısı

Nitel bir çalışmayı planlarken, genellikle geliştirilen belli konular vardır. Tam bu noktada, Maxwell'in (2013), bir tez çalışmasında tartışılması gereken dokuz konu olarak tanımladığı modeli yıllardır kullandığını ifade etmek istiyorum. Onun yazılarından uyarlanan bu konular şunlardır:

1. . . .yı daha iyi anlamamız gerekir (konu)
2. . . . hakkında daha fazla şey bilmemiz gerekir (konu)
3. Bu nedenlerle, . . . çalışmayı öneririm (amaç)
4. Ortam ve katılımcılar uygundur çünkü . . . (katılımcılar)
5. Kullanmayı planladığım yöntemler . . . (yöntemler)
6. Analiz bu sorulara cevap verecek . . . (veri analizi)
7. Bulgular . . . yoluyla geçerli olacaktır (geçerlik)
8. Çalışma hiçbir ciddi etik sorun oluşturmaz . . . (etik ilkeler)
9. İlk sonuçlar çalışmanın yapılabilirliğini ve değerini destekler . . . (değer)

Şekil 9.1 **Araştırma Süreci**



Bu dokuz konuya cevap bulacak şekilde tez önerilerini yazan öğrencilerin eksiksiz bir tez önerisine sahip olacaklarını düşünüyorum. Bu tez önerisi, veri toplama için uygun referans ve ilkelerin dâhil edilmesiyle, yaklaşık olarak yirmi sayfadan daha kısa olabilir.

Nitel bir tez önerisi veya tezin son hali verilen genel yapısı şekil itibarıyla değişebilir. Bazı kişiler yapıyı; araştırma problemi, alanyazın, yöntem, bulgular veya tartışma gibi konuların bilimsel bir tasarımı olarak sunabilirler. Başkaları ise baştan sona anlattıkları bir hikâyeyi araştırma sürecinin (Örneğin, araştırma soruları, veri toplama) ana unsurlarıyla ilişkilendirdikleri öyküleyici (anlatı) yapılara dayandırırlar. Otoetnografik şekilde anlatılan kişisel bir hikâye bu yaklaşım yapısının bir örneğidir. Bazı bireyler çalışmalarını deneysel şiirler, oyunlar, müzikaller ya da başka sanat türlerinde performansa dayalı olarak geliştirmek isteyebilirler. Bu çeşitlilikten dolayı, nitel araştırmacılar olarak gerek araştırma önerilerimiz gerekse çalışmamızın nihai hali için farklı yapılara açık olmamız gerekir.

Ancak bunu söylerken, başlangıçta, nitel araştırmacıların tez önerilerini nasıl düzenleyecekleri konusunda genel bir yapıdan faydalanacaklarına inanıyorum. Yıllar içinde, nitel bir çalışmaya dâhil edilen konular için bir biçim geliştirdim. Bu

ETKİNLİK

Bu bölümde, Maxwell'in (2013) iyi bir nitel tez önerisi yazmak için anlattığı dokuz adımı açıkladım. Bu dokuz adımı alın ve seçtiğiniz bir konu üzerine kısa bir nitel tez önerisi oluşturun. Tez önerinizi diğerlerine sunmak ve savunmak için hazır olun.

EK KAYNAKLAR

Nitel bir tez önerisi yazmayla ilgili daha fazla bilgi öğrenmek için ve örnek bir tez önerisini incelemeniz için, Maxwell'in kitabını tavsiye ederim:

Maxwell, J. A. (2013). Qualitative research design: An interactive approach (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fikir akışını kavram haritası üzerinde çok fazla görmemiş olmama rağmen, araştırma yöntemlerini görsel sunum açısından ele alan bir kitap var:

Wheeldon, J., & Ahlberg, M. K. (2012). Visualizing social science research: Maps, methods, & meaning. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BÖLÜM

III

Nitel Bir Çalışmaya Başlamak

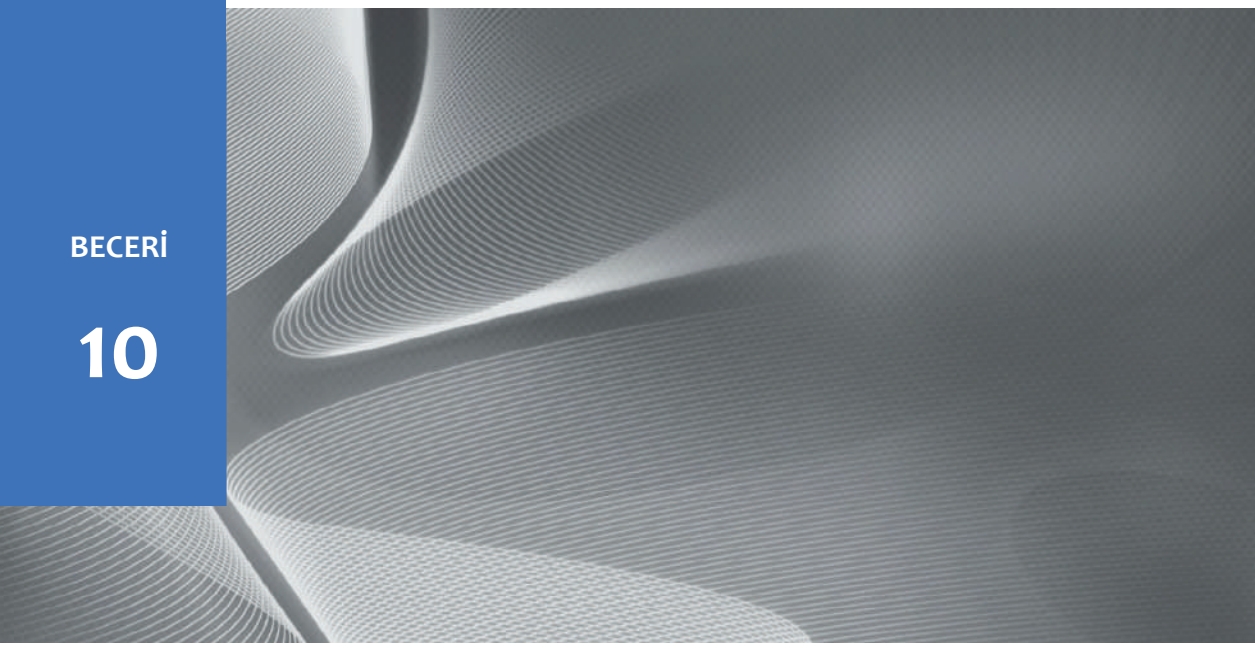
10. İyi Bir Nitel Başlık ve Öz Yazmak

11. Çalışmaya İyi Bir Giriş ve Başlangıç Cümlesi Yazmak

12. Nitel Amaç İfadesini ve Araştırma Sorularını Yazmak

BECERİ

10



İyi Bir Nitel Başlık ve Öz Yazmak

Beceri

Nitel çalışmanız için iyi bir başlık ve öz yazma becerisini geliştirin.

Beceri Neden Önemlidir?

Glesne ve Peshkin'in (1992) araştırmacıların çalışmalarına bir taslak ya da geçici bir başlık hazırlayarak başlamaları konusundaki önerilerini destekliyorum. Çalışmalarıma taslak bir başlık geliştirerek başlama (ya da öğrencilere çalışmalarına başlamalarını isteme) konusuna hep dikkat ettim. Bunun nitel çalışmada iyi bir yöntem olduğunu düşünüyorum. İçinde bulunduğum araştırmalardaki takım arkadaşlarım, makalelerine, tezlerine ve kitaplarına nasıl başlık yazacakları konusunu düşünmeye başladıklarında onlara taslak bir başlık bulma konusunda yardımcı oldum. Nitel bir çalışmada önceden yazılan bir başlık çalışma için genel bir yol haritası belirleyerek çalışmayı başkalarıyla paylaşmaya, çalışmanın yolunda gitmesine (ayrıca yazarla çalışan diğer takım üyelerine de) yardımcı olacak bir yön ve odak gösterip alanyazın taramasına şekil verir. Bunun yanında çalışma ilerledikçe gözden geçirilebileceği için bu ilk başlıkları *taslak* olarak düşünüyorum.

Çalışmanın başında araştırmayı tanıtmanın başka bir önemli kısmı da öz bölümüdür. Nitel araştırmacılar nitel çalışmalarında, öz bölümünü genelde en sona bırakırlar. Ben bu fikri benimsemiyorum ve genellikle çalışmada başlığı önceden yazmak gibi ilk iş olarak nitel araştırmacılara öz bölümünü de tasarlatıyorum. Öz

yazmak, çalışmaya etraflı bir anlam kazandırır ve iyi bir nitel araştırmaya dâhil olan önemli unsurları kapsar. Evet, öğrenciler öz yazmak için tüm bilgiye sahip olmayabilirler (Örneğin, bulgular ya da sonuçlar) ama yine de onlardan kâğıt üzerinde bulmayı öngördükleri şey olarak bir şeyler varsaymalarını ve yazmalarını istiyorum. Nitekim çalışmanın başında öz yazmak, çalışma için bir yol çizmeye yardım eden yönlendirici bir araçtır. Bu öz bölümünün nasıl yazılabileceği konusunda bir yapı geliştirdim. Eğer bu yapıyı kullanırsanız, öz bölümünüz iyi bir modelin tüm gerekli bölümlerini içerecek ve okuyucuyu çalışmanın temel doğası hakkında merakta bırakmayacak. Üstelik, öz yazmak bir çalışmayı planlamada yardımcı olup çalışmanın temel içeriğini başlangıçta netleştirecektir.

İyi Nitel Başlıklar

İyi bir nitel başlık yazmayla ilgili bazı fikirler şöyledir:

En fazla, yaklaşık 10 kelimeden daha uzun olmayan *kısa* başlıklar ararım. En iyi başlıklar oldukça kısadır. Tabii ki, kitaplar için *Beyaz* gibi, tek kelimelik başlıkları ya da filmler için *Kırmızı* gibi tek kelimelik başlıkları ya da müzikal tiyatro yapımları için *Kira* gibi tek kelimelik başlıkları da seviyorum. Daha uzun başlıklar da nitel başlıklar için gerekli olacaktır ama kısalık, vurgulamak istediğim ana fikirdir.

İleride çoklu bakış açılarının ortaya çıkmasına imkân vermek için, dili olabildiğince açık uçlu tutuyorum. Taslak başlıklarınız kullanılan bazı kelimelerle gereksiz yere daralıyor mu, görmek için inceleyin. *Sıkıntı* ve *yorgunluk* gibi yönlendirici kelimelerin nasıl çıkarıldığını görmek için bu taslak başlığa ve düzeltildiği geliştirilmiş haline bakın:

- Asıl başlık: *Sıkıntı ve Yorgunlukla Savaşmak: Bilgisayar Bilimindeki Çinli Doktora Öğrencileri Boş Zamanlarında Ne Yapıyorlar)* (R. Zhao, kişisel iletişim, Aralık 10, 2011)
- Geliştirilmiş Başlık: *Bilgisayar Bilimindeki Çinli Doktora Öğrencileri Boş Zamanlarını Nasıl Harcarlar?*

Daha sonra, başlık yazmak için bir dizi *edebi biçimi* de düşünüyorum. Bir başlık bir cümle olabilir ama bu genellikle bir araştırmacının iyi nitel başlıklarda bulmayı umduğu şey değildir. Başlığı soru şeklinde yazabilirsiniz. Bu şekilde başlıkta bazı fazlalıklar olabilir ama o özellikle tezlerde kabul edilebilir olacaktır. Amaç ifadeleri nitel makalelerde çokça bulunduğu için, başlıkta bir soru kullanılması, amacı iyi ifade edilen çalışmalarda gereksiz olmayacaktır. Sonra başlık, iki noktayla ayrılmış bölümle iki parçalı bir başlık da olabilir. Bu durumda, araştırmacının iki kısmın gerçekten bağlantılı olduğundan ve bağın genellikle, başlığın bir kısmındaki temel olguyla diğer kısmını birbirine bağlı bulunduğundan emin olması gerekir. Çok kafa karıştırıcı olacağından iki tane iki nokta kullanmaktan (üç parçalı bir başlık yaratmak) uzak duracağım.

İyi bir başlık yazmanın önemli bir unsuru, temel kısımların ne olduğunu düşünmektir. Genellikle dikkate aldığım unsurlar, başlıkta göründükleri sırayla şu şekildedir:

- Bir isim-fiil kullanın. *-me* veya *-mek* ekini kullanarak, çalışmadaki eylemi ifade edebilirsiniz. Eylem, süreç hâlindeki bir şeyi, gelişen bir şeyi, iyi nitel araştırmanın tüm ana fikirlerini işaret eder. Bu çalışmaya bir hareket ve ileriye doğru akış verir. Nakil için bekleyen hastalar ve beklenilen mekan (hastalar evde, hastanede vb.) açısından temel olguyu iki kez vurgulayan bir isim-fiil içeren "Karaciğer nakli için beklemek" (Brown ve arkadaşları, 2006) bunun için iyi bir örnek olabilir. İyi nitel isim-fiil kelimeleri: geliştirmek, anlamak ve keşfetmek olabilir.

- Temel olguyu ifade edin. Temel olgu çalışmada ortaya çıkarılan bir kavram ya da düşüncedir. Onu, sosyal bilimsel bir bakış açısıyla ifade etmek yerine ortak bir dil kullanarak ifade etmek en iyisi olacaktır. Onu, sosyal bilim açısından değil de, ortak bir dili kullanarak ifade etmek muhtemelen en iyisidir. Bu şekilde, çalışmada gözlemlenen ve görüşülen kimseye sorulan olgu yansıtılır.

- Katılımcıları tanımlayın. Çalışılan bireylerin çalışmanın başlığında yer alması gerekir. Bazı durumlarda, odak tüm bir durum üzerinde olabilir ve belli bireyler yerine durumdan bahsetmek daha uygun olacaktır. Katılımcılardan bahsetme, kişilerin sayısının ifade edilip edilmeyeceğine ilişkin bir çeşit karardır. Eğer çoklu durumlar çalışılıyorsa, o zaman o durumların sayısı muhtemelen alakalı olacaktır. Katılımcıların sayısı konusundaki ayrıntılar çalışmada daha sonra yöntem bölümünde verilebilir. Önemli olan, katılımcıların tam olarak kim olabileceğinden bahsetmektir. Yeterli temsil edilmeyen öğrenciler yerine, örneğin, *Latin öğrenciler* diye bahsederim. Bir sınıftaki lisans öğrencilerindense, onların *liderlik becerileri üzerine bir dersteki, lisans öğrencileri* olduğundan bahsederim.

- İyi bir başlığın son kısmı, araştırma bölgesi ya da araştırmanın yer aldığı alanı ifade eder. Bu bazı çalışmalarda, *kronik ağrı tedavisi gören bireyler* şeklinde hastane veya kliniği ima edebilir. Birçok durumda, sözü geçen araştırma bölgesinin "Amerika Birleşik Devletleri'nin orta batısında yer alan bir büyükşehirde" ya da "Doğu Kıyısındaki bir eyalette iki ortaokulda" gibi belirli olması gerekir. Bazı durumlarda, bölge Amerika Birleşik Devletleri'nin ya da başka bir ülkenin tamamı olacaktır. Katılımcılarınız hakkındaki bilgi de ifade edildiyse, coğrafî bölgenin belirtilmesi zorunlu değildir. Ayrıca, bölge gerçek bir alan olabilir ve yine bu, katılımcılarla ilgili konuşuyorken belirtilebilir.

EK KAYNAKLAR

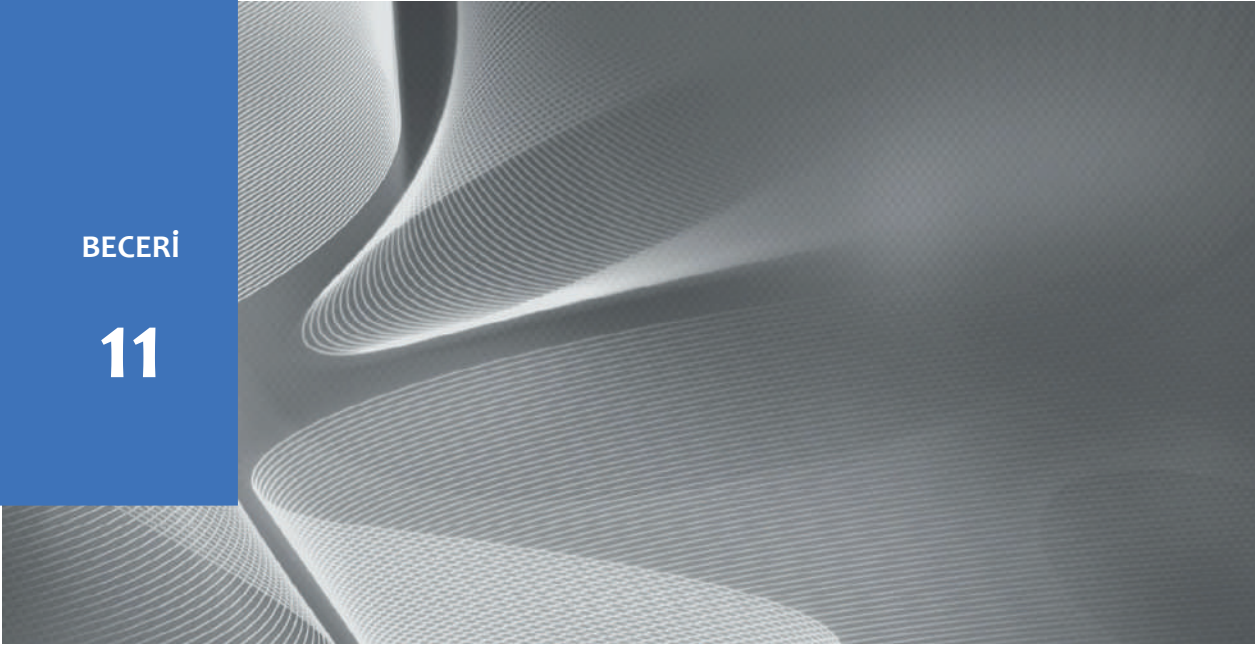
Deneysel bir çalışmaya iyi bir başlık ve öz bölümü yazmakla ilgili kurallar için, APA'nın (2010) yayım kılavuzuna bakın. Nitel çalışmalarda başlık oluşturmak hakkında belirli açıklamaları bulmak zordur. Kitaplarımdan birinde, konuyu ele alıyorum:

Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Boston: Pearson.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

11



Çalışmaya İyi Bir Giriş ve Başlangıç Cümlesi Yazmak

Beceri

Nitel çalışmanıza güçlü bir başlangıç cümlesi içeren iyi bir giriş yazma becerisini geliştirin.

Beceri Neden Önemlidir?

Makale yazarken genellikle konuyla ilgili eksiksiz bir çalışma yapar ve sonra geri dönerek bu çalışmamızı özetleyen giriş bölümünü yazarız. Bir araştırmaya giriş yazmak, kendi içinde bir zanaattır ve giriş bölümünün okuyucuyu çalışmaya çekmeye yönelik olarak özenle ve dikkatli bir şekilde yazılması gerekir. Eğer giriş bölümü okuyucuyu cezbetmezse, çalışmanın geri kalanının okunması pek olası değildir. Giriş bölümü, gelişigüzel bir biçimde geliştirilmez; belirli bir yapısı ve düzeni vardır ve bu yapıda uzmanlaştığınızda, ileride sizin için iyi bir giriş yazmak kolay olacaktır. Bu yapıyı, iyi bir giriş bölümünün *gereksinimleri modeli* olarak adlandırıyorum ve son 20 yıldır kitaplarımda onunla ilgili yazıyorum (Bakınız Creswell, 2014). Temel olarak, giriş bölümü, nitel araştırmanızda çalışılan konu ya da problemi dile getirir.

Ayrıca, iyi bir girişin parçası başlangıç cümlesidir. Bu giriş bölümünüzün önemli bir aşamasıdır. Okuyucuyu içine çekmesi, bilgiyi anlaşılabilir bir seviyede sunması ve üslubun bilimsel olması gerekir. Bu bölümde, hem nitel çalışmanıza nasıl iyi bir giriş yazacağınızı hem de başlangıç cümlenizi nasıl ifade edeceğinizi öğrenmeye

çalışacağız. Nitel araştırma konusunda yeni olan bir araştırmacı nasıl iyi bir giriş yazar?

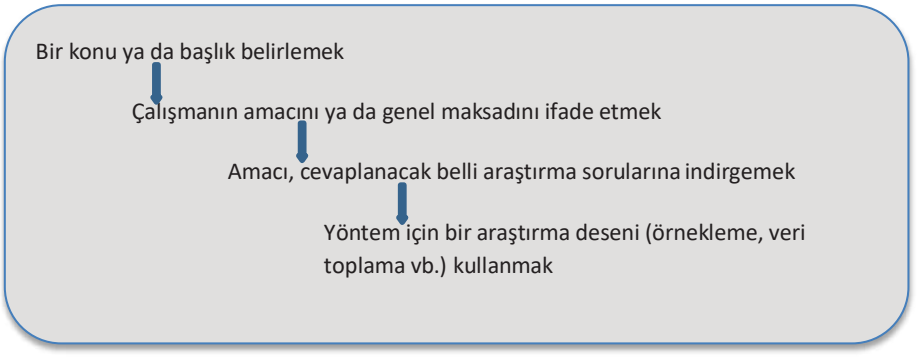
Nitel Bir Çalışmaya Girişi Yerleştirmek

Giriş bölümünün amacını, çalışmaya olan ihtiyacı gösteren problem ya da konuyu sunmak olduğunu varsaymak, bu girişi çalışmanın önemli ilk kısmına yerleştirmemizi ifade eder. Zaten bir konu bulmanın ve sonra iyi bir başlık ve öz yazmanın önemini açıkladım. Nitel bir çalışmada giriş bölümü bunlardan sonra yer alır ve problemi ya da çalışmaya olan ihtiyacı belirtir. Giriş bölümü problemi yönetilebilir bir amaca ve odağa indirgeyen bir amaç ifadesiyle sonlanır. Daha sonra, araştırma soruları onu çalışmada cevaplanacak belirli sorulara doğru daha fazla daraltır. Son olarak araştırma deseni, araştırma sorularını cevaplamak için toplanacak veriyi sunar. Bir çalışmanın başlangıcı boyunca, çalışmanın odağını belirli bireylerle cevaplanabilen araştırma sorularına daraltmaya çalışıyoruz. Şekil 11.1'de gösterildiği gibi bu bilgi, bir çalışmanın kapsamlı genel açılışından özele indirgenerek daraltılmasına doğru hiyerarşik bir düzeni temsil eder.

İyi Bir Girişin Beş Ana Unsuru

Bir nitel çalışmada iyi bir girişin olmasının nasıl önemli olduğunu yeterince vurgulamıyorum. Buna bir çalışmanın başlangıcındaki sunumda dikkat edilmesi gerekir.

Şekil 11.1 Konudan Yöntemlere Hiyerarşik Düzen



Bir giriş rastgele yazılmaz; ayrı bir yapısı ve içeriği vardır.

Nasıl bir giriş yazılacağı ile ilgili öğrenmenin bir yolu da daha önce yazılmış iyi giriş bölümlerini incelemektir. *Araştırma Deseni: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (Creswell, 1994) kitabımın ilk baskısına dâhil ettiğim yaklaşım buydu. O kitapta, Beceri 3'te, Terenzini, Pascarelle ve Lorand'ın (1982) bir makalesine yeniden tam anlamıyla bir giriş yazdım ve sonra onların girişinin belli başlı

unsurlarının neler olduklarını düşündüğümün altını çizdim. Bir giriş yazma konusunda yaklaşımı "gereksinimler modeli" olarak adlandırdım ve çalışmanın nitel ya da nicel olup olmadığına bakmaksızın, bunu bir araştırmaya genellikle iyi bir giriş yazmanın standart bir biçimi olarak tanımladım (nitel bir girişin içinde, onu nicel bir girişten ayıran unsurlar olmasına rağmen). *Eğitim Araştırmaları* (Creswell, 2015) kitabımda aynı yaklaşımı daha sonra kullandım. O kitapta, lise öğrencileri arasında gençlerin sigara kullanımı ve depresyona değinen çalışmalarımdan birine bütün bir girişi şekil olarak dâhil ettim ve girişin hangi unsurlarının metnin belirli noktalarında kullanıldığını göstermek için metin boyunca kenarlara notlar yerleştirdim. Bu şekil burada Şekil 11.2 olarak mevcuttur.

Şekil 11.2 Nitel Bir Çalışmaya Örnek Bir Giriş

Liselerdeki Gençlerin Sigara Kullanımıyla İlgili Düşüncelerini ve Kavram Yanılgılarını Ortaya Çıkarmak: Çoklu Durum Çalışması	
Konu Araştırma Sorusu	Tütün kullanımı Amerikan toplumunda kanserin başlıca nedenidir (McGinnis & Foefe, 1993). Ergenler arasında sigara kullanımı son yıllarda azalmış olmasına rağmen, gençler için aslında artmış bulunmaktadır. Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri, lise öğrencileri arasında sigara kullanımının 1991'de %27.5'ten 1995'te %34.8'e yükselmiş olduğunu açıkladı (USDHHS, 1996). Bu eğilim çarpıcı biçinde tersine dönmedikçe, ülkemiz çocuklarının tahminen 5 milyonu erken ölüm sonucu hayatını kaybedecek (Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri, 1996).
Problemi Doğrulayan Kaynaklardan Kanıtlar	Ergenlerin tütün kullanımıyla ilgili önceki çalışmalar başlıca dört konuya odaklanmış durumdadır. Birçok çalışma, tütün kullanımına başlama yaşının ortaokula kadar indiğini belirterek, genç insanların sigara kullanmaya başlaması sorusunu incelemiştir (Örneğin, Heishman ve arkadaşları, 1997). Diğer çalışmalar, okullarda sigara ve tütün kullanımını önlemeye odaklanmış. Bu araştırma, sayısız okul tabanlı önleme programları ve girişimlerine yol açmıştır (Örneğin, Sussman, Dent, Burton, Stacy & Flay, 1995). Daha az sayıda çalışma, ergenlerdeki sigarayı bırakma girişimlerinin kapsamlı araştırmasına değil, "bırakma girişimlerini" ya da ergenler arasında sigara içme davranışının sona ermesini incelemiştir (Heishman ve arkadaşları, 1997). Ergenlerin tütün kullanımını çalışan araştırmacıların bir diğer ilgi alanı da sigara kullanımında sosyal bağlam ve sosyal etkidir (Fearnow, Chassin & Presson, 1998). Örneğin, ergenin sigara kullanımı, işle alakalı durumlarda, bir ya da daha fazla ebeveynin ya da bakıcının sigara kullandığı evlerde, gençlerin sosyal organizasyonlarında ya da liselerin yakınında "güvenli" sigara içme yerleri olarak belirlenen bölgelerde meydana gelebilir.

BECERİ

12

Nitel Amaç İfadesini ve Araştırma Sorularını Yazmak

Beceriler

- İyi bir nitel amaç ifadesi yazma becerisini geliştirin.
- Eksiksiz bir araştırma sorusu ve alt problemleri yazma becerisini geliştirin.
- Amaç ifadeniz ve araştırma sorularınız için net ve anlaşılabilir bir temel olgu oluşturma becerisini geliştirin.

Beceri Neden Önemlidir?

Stanley Fish'in (2011) *Bir Cümle Nasıl Yazılır ve Nasıl Okunur* kitabı, bir araştırma ve özellikle de araştırmada amaç ifadesi yazmak için yardımcı bir kılavuzdur. Fish bize cümlelerin nasıl bir araya getirildiğini düşünmemiz gerektiğini söyler: *Bir cümle mantıksal bağıntılardan oluşan bir yapıdır* (s. 57). Bir cümlede isim, fiil ve tümleç gibi bölümlere odaklanmaktansa fikirler arası ilişkilere dikkat etmemiz gerektiğini söyler. Bir cümlede fikirleri ifade etmek için *içerik üreten şeyler ve içerik araçları* nelerdir? diye sorar. Bir amaç ifadesinin yapısının mantıksal parçaları ile onun araçları ve onu üreten şeyler nelerdir? Bu düşünce beni, yazarların bir amaç ifadesindeki önemli parçaların etrafındaki boşlukları doldurdukları bir "şablon metin" kullanımı hakkında düşünmeye sevk etti. "Şablon metinler", yazarların nitel bir araştırmada en önemli ifadelerden biri olan amaç ifadesini tasarlamalarına yardım edip araştırma sorularının oluşturulmasında da faydalı olabilir.

Bu bölümde, iyi bir amaç ifadesi yazma aşamalarının yanı sıra çalışmanızın amacı ya da niyeti konusundaki fikirleri ifade edecek bölümlerin mantıksal sırasıyla ilgili bir *şablon metin* bulacaksınız. Kısaca, bu amaç ifadesinin net ve anlaşılır olması için özenle yazılması gerekir. Eğer amaç ifadesi belirsizse okuyucunun araştırmada takip edeceği diğer bölümlerde kaybolacağını hep söylerim. İkinci olarak önemli olan, amaç ifadesinden sonra, amacı, çalışmada cevaplanacak olan sorulara indirgeyen araştırma soruları olacaktır. Bunların da amaç ifadesinin ana unsurlarını geliştirmesi için dikkatlice tasarlanması gerekir. Bu *şablon metin*, yazarların bu soruları oluşturmasına yardım edebilir. Hem amaç ifadesi hem de araştırma sorularının içinde saklı olan ve çalışmada ortaya çıkarılacak ana fikir temel olgudur. Temel olgunun doğasına, onun nasıl yazılacağına ve tutarlı olarak nasıl kullanılacağına odaklanmak da iyi nitel araştırmaların önemli özelliklerindendir.

Amaç, Araştırma Soruları ve Yöntemleri İlişkilendirmek

Amaç ifadesi genel itibarıyla çalışmanın gayesi ya da hedefidir. Bazı çalışmalarda *çalışma amacı* olarak adlandırılır. Nitel çalışmanızdaki en önemli ifadedir. Bir çalışmanın özünü ortaya koyan bir ifadedir. *Araştırma sorusu*, amacı, belirli bir soru çerçevesine oturtan genel ve tek bir sorudur. Bu soru, sorulabilecek en geniş sorudur. Nicel araştırma sorularının aksine, yazarlar, araştırma sorularını ilgili olabilecek belirli değişkenlere indirgemeye çalışmazlar. Kendinize, *benim temel olgumla ilgili sorabileceğim en geniş soru nedir?* diye sorarak nitel araştırma sorunuz hakkında düşünmeye başlayabilirsiniz. Temel olgu, bir nitel çalışmada keşfedilecek ana fikirdir. Gereğinden fazla kapsamlı (Örneğin, bireylerin deneyimleri) ya da gereğinden fazla dar (Örneğin, iş yerinde kimlik) olmayacak bir şekilde ifade edilmesi gerekir. Bireylerin *kültürel kimliği* gibi ortada bir yerde durması gerekir. Temel olgu, hem amaç ifadesi hem de araştırma sorusunda ifade edilir. Araştırma sorusu daha sonra, araştırma sorusunu parçalara ya da konulara bölen 5-7 alt problemle daha belirgin bir hâle getirilebilir. Araştırma yaparken temel olgunuz hakkında soru soracak olsanız, çalışmanızdaki katılımcılara hangi alt konuları sorardınız? Bunlar alt problemler olup daha sonra nitel veri toplama süreçleriniz boyunca kullanılan önemli sorulardan oluşur. Bunlar görüşmeler sırasında sorulan önemli sorular, gözlemlerinizi yansıtan sorular ya da belgeleri, resimleri, videoları, fotoğrafları ve diğer görsel-işitsel materyal çeşitlerini incelerken ölçüp tarttığınız sorular olabilir.

Amaç İfadeleri

Muhtemelen amaç ifadesi hakkında birçok araştırma yöntemi kitabında bulacağınızdan daha fazlasını yazdım. *Araştırma Deseni* (Creswell, 2014) kitabımın bir bölümünü tamamen bu konuya ayırdım. Bu ifadeyi yazmak için bir *şablon metin* sunmayı düşünüyorum; araştırmacının bir taslak kullanarak kendi çalışmasındaki boşlukları tamamlayacağı bir *şablon metin*. Benim yaklaşımım uygulamaya dönük

ve pratiktir. Hatta amaç ifadesine dâhil edilmesi gereken belirli unsurların da bulunduğunu önermiştim.

İyi Bir Amaç İfadesinde Yer Alan Unsurlar

İyi bir nitel amaç ifadesi geliştirmede faydalı bulduğum bazı ana unsurlar şöyledir:

- İfadenizin amaç ifadesi olduğunu okuyucuya belirten *anahtar kelimeler* kullanın. İfadenize, "Amaç……" diyerek başlayın. Çalışmanın *amacı* ya da *niyeti* hakkında da konuşabilirsiniz. Maddî kaynak bulma amaçlı birçok araştırma önerisinde, *neden bildiren amaç* kelimesi yerine *çalışmanın yönü ya da gidişatını bildiren bir amaç* kelimesi kullanılır. Kesin bir terimden çok, okuyucuyu çalışmadaki en önemli ifadenin bu olduğu konusunda nasıl uyarabileceğinizi düşünün.

- Amaç ifadenizde uygun bir *fiil kipi* kullanın. Tamamlanacak olan araştırma için gelecek zaman, hâli hazırda bitmiş araştırma için geçmiş zaman, ve aktif, dinamik bir ifade için geniş zaman kipini kullanın. Bu üç durum nitel araştırmada mümkündür.

- Amaç ifadenizi *kısa ve öz* tutun. Bu durum gereksiz kelime ve açıklamalardan kaçınma anlamına gelir.

- Konuyu kısa tutmak ya da sonlandırmak yerine, katılımcıların cevaplarını geliştirmek için *yönlendirici olmayan bir dil* kullanın. *Olumlu, başarılı, etkili ve faydalı* gibi kelimeler tartışmayı geliştirmez, tersine sonlandırır.

- Amaç ifadenize aşağıdaki *unsurları* dâhil edin:
    - Çalışmanızın nitel araştırma olduğundan bahsedin. Kullanacağınız uygun nitel desene karar verdiğinizde (Bakınız Beceri 30), desenin adını ekleyebilirsiniz.
    - Konunuz hakkında nasıl öğreneceğinizi belirtmek için *anlamak, tanımlamak, geliştirmek, keşfetmek* ya da *üretmek* gibi kılış fiilleri kullanın.
    - Temel olguyu açıklayın. Temel olgu keşfetmek istediğiniz ana fikirdir (örneğin, uzman olmak, stres altında ezilme, belirsizliği hoş görme).
    - Çalışmanızdaki katılımcıları belirtin. Çalışmanıza kim veri sağlayacak? Eğer belgelerden ya da işitsel-görsel malzemelerden veri topluyorsanız, bunların belirtilmesi gerekir.
    - Veriyi nerede toplayacağınızı yani araştırma ortamını belirtin. Eğer bu gerçek bir alansa, bu gerçeklikten bahsedebilirsiniz. Bazı örneklerde, bölgeyi gizli tutmak akıllıcadır (Örneğin, *Midwest'te büyük bir devlet üniversitesi*).

Yetersiz hizmet almış hastalar için Tıbbî Merkez Kliniğindeki fakülte/öğrencilere tıbbî bakım nedir?

Tanımlayın:

Temel Olgu

Katılımcılar

Araştırma Bölgesi

EK KAYNAKLAR

Amaç ifadesi yazmakla ilgili özel bölümü dikkate alın:

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

Veri Toplama

13. Nitel Veri Toplama Sürecini Anlama

14. İyi Bir Gözlem Yapma

15. Bir Görüşme Tutanağı Tasarlamak ve Uygulamak

16. Ötekileştirilmiş Gruplardan Veri Toplama

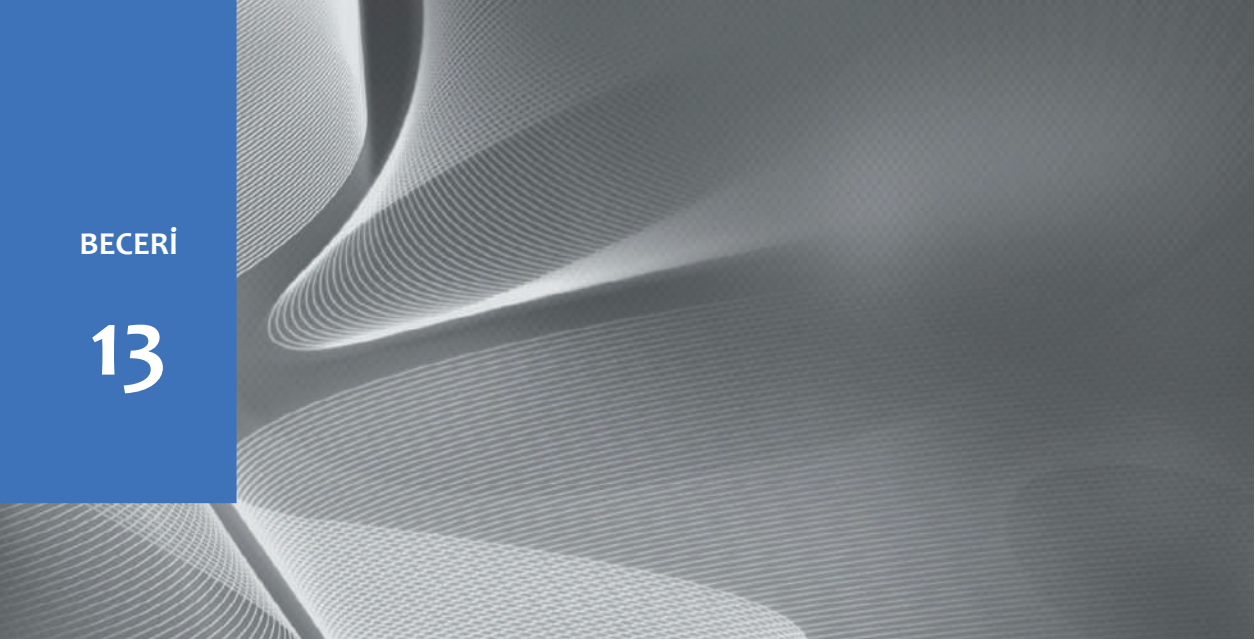
17. Evrensel Nitel Araştırmalarda Kültürel Farkındalık

BÖLÜM

IV

BECERİ

13



Nitel Veri Toplama Sürecini Anlama

Beceri

Nitel veri toplamada yer alan birçok adımın birbiriyle ilişkili doğasını anlama becerisini geliştirin.

Beceri Neden Önemlidir?

Nitel araştırmaya yeni başlayan bireyler, genellikle veri toplamanın basitçe görüşmeler yapmak ve/veya gözlemlerden edilen verilerin toplanması olduğunu düşünürler. Gerçekte, nitel veri toplama süreci, ortamın seçiminden bilgiyi kullanmak için veri toplama araçları tasarlamaya uzanan birçok adımı içerir. Eksiksiz planlanmış bir veri toplama süreci birçok adımı içerir. Bu bölümün sonunda, tüm bu basamaklar boyunca size yol gösterip yardım edecek bir kontrol listesine sahip olacaksınız. Bu bölümde ayrıca iyi bir veri toplama bölümünde olması gereken konulara değinilecektir. Veri toplamanın merkezinde, elbette, toplayacağınız veri kaynakları vardır. Nitel araştırmanın en iyi tarafı farklı türlerdeki verinin toplanmasıyla ilgili oluşudur. Olası bu farklı türlerin sayısı teknoloji çağımızda oldukça genişlemiştir. Bu bölümde, toplanabilecek verilerin türlerini gözden geçirerek her bir veri türünün güçlü ve zayıf yönlerini değerlendireceğiz.

Nitel Veri Toplama Adımları

Bu adımlarla ilgili açıklamamda, iyi bir veri toplama sürecine dâhil olan çeşitli unsurları göstermek için genellikle bir çark kullandım (Creswell, 2013). Nitel çalışmalar yapan

kişilerle çalıştığım için veri toplama sürecinde takip ettiğim listem genişledi. Nitel bir tez, proje ya da makale için eksiksiz şekilde bir veri toplama bölümü yazmada kullanmanızı önereceğim bölümler şöyledir:

Nitel araştırmada veri toplama süreci, farklı türdeki verileri toplamaktan fazlasıdır.

- Nitel araştırma kullanmak için gerekçe
- Araştırma yapılan yer(ler)
- Araştırma yapılan yer ve insanlarla çalışmak için alınan izinler
- Çalışmanıza katılmaları konusunda insanları özendirmek için iyileştirme stratejileri
- Katılımcılar için amaçlı örnekleme
- Katılımcıların demografik bilgileri
- Katılımcılar için sağlanacak fayda
- Toplanan verilerin türleri
- Veri toplamanın kapsamı
- Tutanak kullanımı ve veri toplamak için sorular sorular

Gerekçe

Yöntem bölümü nitel araştırma kullanımıyla ilgili bir gerekçeyle başlayabilir. Bu, 10 ya da 15 yıl önce, birçok nitel çalışma için gerekli bir bölümdü. İnsanlar nitel araştırmaya gittikçe aşina olduğu için bir gerekçe daha az gerekli oldu. Gerekçe, nitel araştırma kullanmanın olumlu yönlerinden bahsetmeyi ve nitel araştırmanın özelliklerini değerlendirdiğim, Beceri 1 ve 2'de bahsedilen unsurları kullanmayı içerecektir. Tartışmasız, nitel araştırma, değerlendirilecek değişkenleri ya da sorulacak soruları bilmediğimizde keşif için kulanılır. Bu ayrıca, temel olgumuzun en iyi şekilde izah etmek için bir katılımcının gerçek kelimelerini dinlememiz gerektiğinde önemlidir. Nitel araştırma belirli bir yerde gerçekleştiği için genellikle araştırma probleminin ortaya çıktığı yerde, bağlam çok önemlidir. Bu yerden, bağlam ya da bir çalışmayı çevreleyen ortam olarak bahsedilebilir. Nitel araştırma ayrıca bir çalışmanın karmaşık bir tasvirini ve bireylerin konuyla ilgili sahip olduğu farklı bakış açılarını sunmamızı sağlar.

Araştırma Yapılan Yer

Burada, çalışmanın gerçekleştirileceği yer olan ve geniş bir açıdan başlayarak gittikçe daralan belirli bir araştırma yerinden ya da bölgesinden bahsedeceğim. Bu bölgeyi betimleyip buranın neden problemi çalışmak için ideal bir bölge olarak seçildiğini açıklayacağım. Yine, bu bölgeyi anlatırken, daha geniş bir resmi anlatmayı ve sonra onu daraltmayı severim. Örneğin, aşevi ile igili bir alan çalışmamda, bina ve onu çevreleyen arazi, sonra yemek odası, belirli masalar ve masalarda oturan kişiler üzerine bir açıklama bulacaksınız ki bu genişten dara doğru bir betimleme modelidir (Miller, Creswell ve Olander, 1998).

Alınan İzinler

Nitel araştırma katılımcıların evlerinde ve iş yerlerinde gerçekleşir. Ayrıca, araştırması zor konulara ve ölçmeye ya da kesin değerlendirmeye tabi olamayan hassas ve duygusal konulara odaklanır. Bu nedenle, nitel araştırmacılar izin alma işini oldukça ciddiye alırlar ve genellikle birden çok izin kullanımını tartışırlar. İzin, bir kurum ya da şirketteki etik kurul vasıtasıyla alınır. Bu izin, bilgi toplamak için erişimin gerekli olduğu bölgelerde *denetçilerden*, katılımcılardan ve muhtemelen katılımcıların ebeveynlerinden (çocuklar dâhil olduğunda) gereklidir. Farklı seviyelerde izinler almak nitel araştırmayı zor bir hâle getirir. Beceri 7'de, etik kurullarından onay alma sürecini açıkladım. Veri toplama süresince, nitel araştırmacıların, katılımcıların veri toplama koşullarını onayladıkları ve haklarının korunduğuna ilişkin bir onay formunu katılımcılara sağlaması gerekir. Veri toplama sürecinde kullanılan örnek bir onay formu Şekil 13.1'de gösterilmektedir:

Şekil 13.1 İnsan Denekler Katılım Onay Formu Örneği

Nitel Araştırmayı Öğrenme Deneyimleri: Nitel Bir Örnek Olay Çalışması

Sayın Katılımcı,
Aşağıdaki bilgi, mevcut çalışmaya katılmayı isteyip istemediğinize karar vermeniz için size sunulmuştur. Burada Nebreska-Lincoln Üniversitesiyle ilişkinizi etkilemeyecek bir şekilde, katılmama kararı almakta ya da herhangi bir zamanda geri çekilmekte özgür olduğunuzun farkında olmalısınız.
Bu çalışmanın amacı, doktora seviyesinde bir üniversite dersinde nitel araştırmayı öğrenme sürecini anlamaktır. Araştırmanın bu evresinde, süreç, genellikle dersle ilgili algılar ya da dersin farklı evrelerindeki nitel araştırmanın anlaşılması olarak tanımlanacaktır.
Veriler dersin başında, ortasında ve sonunda olmak üzere 3 noktada toplanacaktır. Veri toplama araçları (öğrenciler tarafından hazırlanan günlük kayıtları, dersin öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri ve araştırma yöntemi), görsel malzemeleri (dersin bir videosu), görüşmeleri (öğrenciler arasındaki görüşmelerin yazıya geçirilmesi) ve (öğrenciler ve öğretmen tarafından hazırlanan) sınıf ortamı gözlem notlarını içerecektir. Veri toplamaya dâhil olan kişiler sınıftaki öğretmen ve öğrenciler olacaktır.
Katılmadan önce ya da katıldığınız süre zarfında, çalışmayla ilgili herhangi bir soruyu sormakta tereddüt etmeyiniz. Araştırma tamamlandıktan sonra bulgularımızı sizinle paylaşmaktan memnun olacağız. Ancak, adınız hiçbir şekilde araştırma bulgularıyla ilişkilendirilmeyecek ve katılımcı olarak kimliğinizi yalnızca araştırmacılar bilecektir.
Çalışmayla alakalı bilinen hiçbir risk ve/veya sorun yoktur. Katılımınızla ilgili size sağlanacak fayda, nitel araştırmayı öğrenme deneyimleri konusunda bilgi edinmek, nitel bir araştırmaya katılım fırsatı elde etmek ve verilerin detaylı analizine katılmak isteyen öğrenciler için araştırmanın eşyazarlığıdır.
Eğer araştırma yayımlanmak üzere bir yere gönderilirse, yazar isimleri kısmında sınıftaki tüm öğrencilerin katılımı belirtilecektir.
Lütfen süreçlerin doğasını ve amacını bilerek onayladığınıza ilişkin imzalayınız. Bu onay formunun bir kopyası bulundurmanız için size verilecektir.

Katılımcının İmzası
Tarih
John W. Creswell, Eğitim Psikolojisi, UNL, Sorumlu Araştırmacı

Kaynak: Creswell'den (2013) uyarlanmıştır.

amaçlı örnekleme stratejiniz izler. Okuyucularınız çalışmanızdaki katılımcıların ve bölgelerin gerçekçi bir resmini kavrayabilsinler diye daha sonra katılımcılarınızın demografik bilgilerinden bahsetmek de faydalı olur. Sonra, çalışmanıza dâhil olan katılımcıları nasıl ödüllendirmeyi planladığınızı ve kullanacağınız güdüleri açıklayın. Nitel verinin birçok çeşidi vardır. Bunlar arasından seçip her bir türün avantaj ve sınırlılıklarını düşünüp tartmanız gerekir. Yaratıcı olmak ve çalışmanıza dikkat çekmek için alışılmadık veri çeşitlerinizi kullanmanızı öneririm. Veri çeşitlerini seçtiğinizde, veri toplama araçlarınızı ve katılımcılarını listeleyerek, veri toplama kapsamınızı gösteren bir tablo oluşturun. Çalışmanızda kullanılacak tutanakların gözlemsel mi yoksa görüşme tutanakları mı olduğu konusunda bilgi verin. Bu tutanaklar veri toplarken kendinize ya da katılımcılara soracağınız belirli soruları ifade etmelidir.

ETKİNLİK

Çalışmanızdaki veri toplama yöntemlerinizi yazın. Her konuyla ilgili bir şey ekleyin. Bu bölümdeki tüm içeriklere değinildiğinden ve bölümün sonunda, eksiksiz bir veri toplama yöntemi bölümü tasarladığınızdan emin olmak için bir kılavuz olarak kontrol listesi kullanın.

Bu bölümde katılımcıların, veri toplamaya dâhil olmadan önce gözden geçirdikleri ve imzaladıkları iyi bir onay formunda olan unsurları açıkladım. Nitel bir çalışma için kullanabileceğiniz bir onay formu örneği tasarlayın.

EK KAYNAKLAR

Toplanabilecek farklı türlerdeki nitel veri çeşitlerinin bir incelemesi için, Bakınız:

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Soru-cevap formatında bir onay formu örneği için, bakınız:

Agency for Healthcare Research and Quality. (2009, September). The AHRQ informed consent and authorization toolkit for minimal risk research. Retrieved from www.ahrq.gov/funding/policies/ informedconsent/icform1.html

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

14

İyi Bir Gözlem Yapma

Beceri

İyi bir gözlem yapma becerinizi geliştirin.

Beceri Neden Önemlidir?

Gözlemler, kişiler kendilerini görüşmelerde ifade edemediklerinde, görüşme yapılması olanaksız ya da isteksiz olduklarında ve nitel araştırmacı temel olgunun ifade edildiği ya da konuşulduğu bölgeye gerçekten gidebildiğinde, nitel verinin ideal bir biçimi olabilir. Gözlemler, görüşme yapmaya da yardımcı olabilirler. Şöyleki bir araştırmacı, gözlem sonucu elde ettiği kod ve temaları, görüşmelerden elde ettiği bulgularla karşılaştırma olanağını bulur. Bu şekildeki veri üçlemesi (triangulation) araştırmacı tarafından yapılan yorumların doğruluğunu kontrol etmek için önemlidir. Gözlemler bize, yürütülen tartışmalarda veya yazılı belgelerde ortaya çıkmayan detaylı bilgiyi de kazandırabilir. Görüşme yapma ve odak grupları kullanma konusunda çok fazla bilgi olduğu halde nasıl iyi gözlem yapılacağı konusunda genellikle daha az şey bilinmektedir. Yine de bunu toplamak için nitel bilgi kaynaklarınıza eklediğinizde, yaptığınız gözlemin türünü, gözlemleme ve bilgi kaydetme sürecini nasıl ele alacağınızı ve iyi gözlem yapmanın zorluklarını bilmeniz gerekir. Yine de nitel veri toplama araçlarınıza gözlemi ekledikçe, yapacağınız gözlem türünü, bilgiyi gözlemleme ve kaydetme sürecinize nasıl gideceğinizi ve iyi gözlem yapmanın zorluklarını bilmeniz gerekir.

Gelişmiş Bir Beceri Olarak Gözlem

Gözlem, nitel araştırmada veri toplamanın temel araçlarından biridir. Bunu geliştirilebilen bir beceri olarak görüyorum. Gözlem yapma konusunda iyi olan bireyleri ve meslek gruplarını düşünüyorum. Burada öncelikle polisler ve özel detektifler akla gelir: onlar genelde oldukça gelişmiş gözlem becerilerine sahiptirler. Polisler motorlarını sürerken, sıradışı hareketleri ve az önce meydana gelmiş olan kazaları fark ederek, tüm yönleri ile olayları izlemede oldukça uzmandırlar. Eski bir özel detektif olan kuzenimin eşi sorguya çektiği kişilerin, doğruyu söyleyip söylemediklerine karar vermek için, onların boyun bölgelerindeki damarların birden nasıl ortaya çıkıverdiği konusundaki gözlemlerinden bahsederdi. Bir keresinde, Washington, D.C.'de bir otelin verandasına otururken, bana *Onu gördün mü?* dedi. O anda bir araba yolun dışına doğru sallanarak yaya yolunun üzerinde bir süre ilerlemişti. Ben, olayın meydana geldiğine dair herhangi en ufak bir şey fark etmeden, o kazayı hem *görmüş* hem de *işitmişti*. Çocuklar da iyi gözlem yapma konusunda iyidirler. Eşim bana, bahçıvan olduğu ortaokulunun bahçesinde, çocukların bir yaprak üzerindeki bir böceği anne babalarından çok daha hızlı bir şekilde fark edebildiklerini söyler. Çocuklar genelde gözlem konusunda keskin bir duyuya sahiptirler.

Gözlem, nitel araştırmacılar için uzun süre başlıca veri toplama biçimi oldu. Gözlem, alandaki bir olguyu gözlemcinin beş duyu yoluyla, genelde bir ölçü aletiyle, fark etmesi ve bilimsel amaçlarla onu kaydetmesi eylemidir (Angrosino, 2007). Gözlemler, temel olgunuz hakkında öğrenebileceğiniz bir yer ya da bölge bulmaya dayanır. Gözlem boyunca, kendi davranışlarınızla birlikte, fiziksel ortamı, katılımcıları, etkinlikleri, etkileşimleri ve konuşmaları gözlemleyebilir ve not edebilirsiniz. İyi gözlemciler görme, işitme, dokunma, koklama ve tatmayı içeren tüm duyularını kullanırlar. Gözlem yaparken, gördüğünüz her şeyi yazmak güçtür. Normalde, nitel gözlemciler kapsamlı gözlemlerle başlar ve bakış açılarını, araştırma sorularını cevaplayacak bilgiye indirgerler.

Gözlem Yapmanın Doğası

Hatch'e (2002) göre, *gözlemin amacı; kültürü, ortamı ya da çalışılan sosyal olguyu katılımcıların bakış açılarından anlamaktır* (s. 72). *Gözlem yapma,* bir bölge saptamayı, bilgi kaydetme için bir form geliştirmeyi, olaylara odaklanmayı, temel olgu hakkında bilgiler bulmaya yardımcı olan etkinlikleri araştırmayı, bir gözlemci olarak uygun role karar vermeyi, gözlem *formuna* betimleyici ve *yansıtıcı alan notları* kaydetmeyi hem bölgedeki varlığınızdan dolayı hem de zamanlarını alarak gözlem yapmanızdan dolayı ilgili kişilere teşekkür ederek ve saygı duyarak bölgeden yavaşça çekilmeyi içerir. Bu içerikler önereceğim adımlar şeklinde ilerleyebilir.

Gözlem Yapma Sürecindeki Adımlar

Adım 1: Araştırma Bölgesini Seçmek

Temel olgunuzu en iyi şekilde anlayabileceğiniz bir *bölge*ye karar verin ve seçin. Bölgeye erişim sağlamak için gerekli olan mecburi izinleri alın. Birçok seviyede izin gerekebilir ve görevliler bu süreçte size yardımcı olabilir.

Adım 2: Gözlem Tutanağını Geliştirmek

Alanda gözlem notlarını kaydetmek için bir yöntem olarak gözlem *tutanağı* tasarlayın. Bu tutanağa hem *betimleyici* (Örneğin, ne olduğuyla ilgili notlar) hem de *yansıtıcı* (Örneğin, deneyimleriniz, sezgileriniz ve öğrendikleriniz hakkında notlar) notlar dâhil edin. Tutanakta, tarih, yer ve gözlemin zamanı gibi, gerekli bilgileri sağladığınızdan emin olun (Angrosino, 2007). Şekil 14.1'de, bir gözlem tutanağının içinde olan bilgi çeşitlerinin genel bir örneğini sunuyorum.

Şekil 14.2'de, sınıfıma gelen ve nitel araştırma hakkında sunum yapan bir misafir öğretim üyesini (Profesör Harry Wolcott) gözlemlerken geliştirdiğim bir gözlem tutanağını kullanmayı gösteriyorum. Bu örnekte sınıf ortamının bir çizimiyle birlikte hem *betimleyici* hem de *yansıtıcı* notları görebilirsiniz.

Adım 3: Gözleme Odaklanmak

Bölgede, birkaç dakika boyunca yazmadan sessizce gözlem yapın. Dikkatinizi neyin çektiği hakkında düşünün. Sıradan ve sıra dışı bakın. Tüm sahnede yer alın. Çevrede görecek fazlaca şey olacaktır. Daha sonra, araştırma sorunuza ve temel olguyu anlamanıza yardımcı olacak bir açıya *odaklanın*. Bunu, geniş bir açıdan başlamak ve sonra bir görünüşe odaklanmak olarak düşünüyorum. Anlaşılmaz ya da karmaşık değil basit olan kısımlardan başlayın.

Şekil 14.1 Gözlem Tutanağı için Genel Bir Örnek

Başlık: Zaman, Yer, Gözlemci	
Betimleyici Notlar	**Yansıtıcı Notlar**
• Kendinize soracağınız soruları burada ifade edin. • Genelde bunlar sizin alt problemlerinizdir. • Bunlar, ayrıca kronolojik liste de içerebilir. • Saatleri de ayarlayabilirsiniz. • Temel olarak, ne gördüğünüzü tanımlıyorsunuz.	• Bunlar kendiniz için notlardır. • Gözlem yaparken hangi sorunları/önemli olayları deneyimlediğinizi içerebilir. • Ayrıca hazırlık temaları yani gözlem yaparken öğrendiğiniz şeyleri ilk kullanımınız olabilir.

ETKİNLİK

Bir gözlem yapmaya çalışmanızı öneririm. Aşağıdakileri deneyebilirsiniz. Yeni araştırmacıların gözlem yapmayı öğrenmeleri için gözlem kurallarını uygulayarak alıştırma yapabilecekleri ve alan notlarını kaydedebilecekleri kamuya açık bir ortam belirledim. Bu konuda en sevdiğim yer kampüsteki tırmanma duvarıdır. Öğrencilerimden burada tırmanan bireyleri gözlemlerini rica ederim. Bu birçok insanın ilişkilendirebileceği fiziksel bir etkinlik gibi görünebilir. Öncelikle öğrencilerime bir gözlem tutanağı tasarlatıyorum. Onlar daha sonra etkinlik merkezindeki tırmanma duvarına gidip gözlem yapmak için izin alıyorlar. Yavaşça başlayıp ilerliyorlar ve daha sonra tırmanma deneyiminin bir yönüne odaklanıyorlar. Alan notları almaya başlıyorlar. Onlara tırmanıcılarla sohbet etmelerini hatırlatıyorum. Bazen öğrencilerim gerçekten katılımcı oluyor ve tırmanma kemerlerini takıp tırmanma alıştırması yapıyorlar. Yarım saat sonra, gözlemlerini bitiriyorlar. Alan notlarını düzenleyip sınıftaki diğer kişilerle paylaşıyorlar. Bu etkinlik, gözlemcilerin, gözlem sürecinde karşılaştıkları ve belirtmiş olduğum şu zorlukları tanımayı sağlıyor: gözlemlenmek istemeyen kişilere yaklaşım, ayrıntılı not almayı öğrenmek, uyarıcı düzeyi yüksek bir çevrede devam eden bir etkinliğin yoğunluyla baş etmek, not almayla gözlem yapmayı dengelemek.

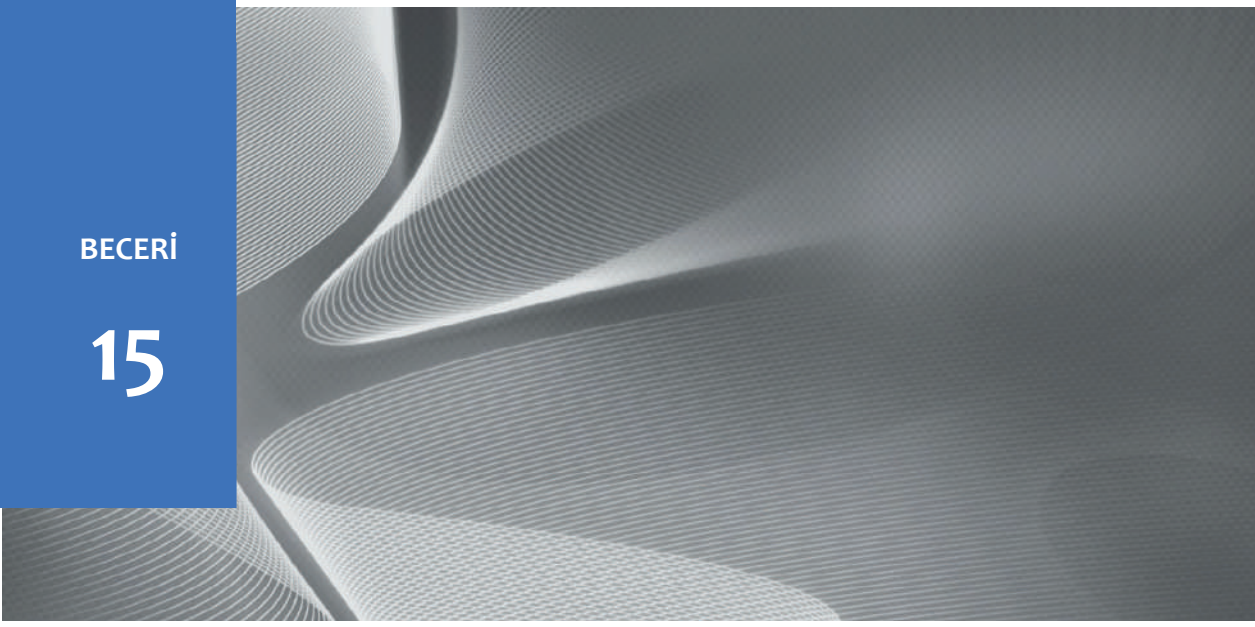
EK KAYNAKLAR

Angrosino, M. V. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

15



Bir Görüşme Tutanağı Tasarlamak ve Uygulamak

Beceri

İyi bir nitel görüşme yapma becerisi geliştirin.

Beceri Neden Önemlidir?

Görüşme yapmak, nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan bir veri toplama aracıdır. Katılımcılara açık uçlu sorular sormayı içerir. Görüşmenin temel kısmı çalışma boyunca araştırma alt problemlerinin ele alınmasıdır. Görüşmeciler, görüşme yaparak deneklerin, kişisel bakış açılarını yakalama imkânına erişirler. Görüşme, ayrıntılı görüşler edinmek için görüşmecilerin ek sorular sormasına (Örneğin, sonda) izin verir. Görüşme, katılımcıların kişisel yönlerini ayrıntılarıyla paylaşmakta özgür olabildikleri birebir görüşme şeklinde olabilir. Görüşmeler araştırma sorularını cevaplamak için faydalı bilgi sağlayabilir ama bunların iyi, özenli bir şekilde, yerinde ve ayrıntılı süreçlerle yapılması gerekir. Genelde, görüşmeciler sadece bir *uzman* değil aynı zamanda bir öğrenen de olurlar. Süreç, mevcut görüşme türlerini anlamak, bir görüşme yapmak için gerekli adımları öğrenmek, bilgi toplamak için eksiksiz bir görüşme formu geliştirmek ve bunları doğru bir uygulamaya dönüştürmeyi içerir.

Görüşme Türleri

Beceri 13'te, nitel veri toplama yöntemlerini gözden geçirerek her bir veri toplama yönteminin olumlu ve olumsuz yönlerini belirttim. Nitel araştırmacı, görüşmenin her bir çeşidinin faydalarını düşünüp değerlendirmelidir. *Birebir* görüşmeler, katılımcıların kişisel bakış açılarına ihtiyaç duyulduğunda ve onların bu yönlerini bir topluluk ortamında paylaşmalarının olası olmadığında kullanılmalıdır. Birebir görüşmede, araştırmacı katılımcının vücut dilini izleyebilir, onun ses tonunun değişmelerini duyabilir ve katılımcıyla, rahat konuşma isteğini artırabilecek kişisel bir bağ kurabilir. Bu yaklaşımın olumsuz yanı, araştırmacının kişisel bir görüşmenin yapılacağı bir yere erişmesi gerekliliğidir. *Telefon* ya da *cep telefonu görüşmeleri,* katılımcılar, görüşmeciden coğrafî olarak uzakta olduklarında kullanılır. Bu yaklaşımın olumsuz yönleri, telefon aramalarının ücreti ve katılımcıların sabit telefonlara ya da cep telefonlarına mutlaka erişimlerinin olması gerekliliğidir. Ayrıca, bu çeşit görüşmede, araştırmacı, katılımcıların yüz ifadelerini göremez ve bu yüzden katılımcıların ne söyledikleriyle ilgili bazı sezgilerini yitirebilir. Ancak, başka bir yol Skype, Facebook ve Google+Hangouts gibi video aramaları kullanmaktır. Bu hizmetler görüşmeci ve deneklerin birbirlerini görmelerini de sağlar. Bu tip hizmetler artık uzaktan görüşme yapmanın yaygın yolları haline gelmiştir. Ancak, bunlarda görüşme kaydı yaparken yürürlükte olan muhtemel telefon dinleme yasalarını göz önünde bulundurmak önemlidir. Odak gruplar, görüşme yapmak için yaygın bir yoldur. Genelde yaklaşık altı kişiden oluşur. Bir odak grubunun sinerjisi, insanları ne düşündüklerini açıkça söylemeleri konusunda teşvik eder ve birçok kişi konuyla meşgul olduğu için bu konuda fikirler gelişebilir (Krueger ve Casey, 2009). Odak gruplar konu hassas olduğunda faydalı değildir. Çünkü bireylerin kişisel yönlerini burada paylaşmaları olası olmayacaktır. Ayrıca, elde edilen verileri kaydetme biçimleri önemli bir dikkat gerektirir ki bunları yazıya geçirirken konuşan bireyler tanınabilsin. Ben genellikle sırayla ismini söylediğim her bir kişiyle başlayarak odak grup görüşmesi yaparım ki yazıya geçirirken seslerinin tonundan bireyleri tanıyabileyim. *Açık uçlu internet görüşmeleri* nitel veri toplamanın diğer bir yoludur. Bu görüşmelerde, bir görüşme tutanağı kullanılır ve bireyler açık uçlu sorulara, yazarak cevap verirler. Bu tip görüşmeler, bireylerin internet üzerinden konuşmalarının kayıt altına alınabilmesini sağlayan yazılım programlarından biriyle *canlı* olarak da yapılabilir. Bu durum, katılımcılar coğrafî olarak birbirinden uzak olduklarında faydalı olup katılımcıların internetle aşina olmasını ve internet yoluyla bilgi sağlarken rahat olmalarını, ayrıca bireylerin görüşme yapılmasına izin vermelerini gerektirir.

Hangi nitel veri toplama yönteminin en iyisi olduğuna nasıl karar vereceksiniz?

- İlk olarak birebir görüşmeleri düşünün. Bunlar muhtemelen en fazla veri eilde edilmesini sağlayacaktır.
- Coğrafî uzaklık bir sorun ise, kişilere ulaşmak için internet ya da telefonu (ya da cep telefonu) düşünün.

- Zaman ve kaynaklar sorun ise, odak gruplar kullanmayı düşünün çünkü bu şekilde birebir görüşme yoluyla olandan daha fazla kişiye ulaşabileceksiniz.

Nitel Bir Görüşme Yapma Adımları

İyi bir görüşme yaparken dikkat edilmesi gereken birçok adım vardır. Bu adımları sırayla sunmaya çalışacağım. Bu sıralama genellikle benim kullandığım sıralamayı gösteriyor olup siz adımları belirttiğim sırada ele almayabilirsiniz.

Adım 1: Görüşmelerin Uygun Olup Olmadığına Karar Vermek

İlk olarak nitel çalışmam için görüşmelerin uygun olup olmadığına karar veririm. İnsanlar görüşmelere katılmaya alışkındırlar. Görüşmeler faydalı ve ayrıntılı bilgiyi ortaya çıkarır. Bu, iyi bir nitel araştırmaların özelliğidir. Görüşmeler, kişiler fikirlerini paylaşmaya ve konuşmaya gönülsüz olduklarında, temel olgu araştırması hassas olduğunda ve araştırmacının belgeleri incelemesi ya da sadece gözlemlemesi gerektiğinde faydalı değildir. Nitel görüşmeler genelde yapılandırılmamış ve açık uçludur. Bazıları, bunları iyi görüşmeler olarak tanımlar.

Adım 2: Görüşme Türünü Seçmek

Ben daha sonra, çeşitli görüşme türlerinin artı ve eksilerini düşünerek, uygulayacağım görüşmenin türüne karar veriyorum. Bahsettiğim türler birebir görüşmeler, telefon veya cep telefonu görüşmeleri, odak grup görüşmeleri ve internet görüşmeleridir.

Adım 3: Katılımcıları Davet Etmek

Amaçlı örnekleme yöntemime (Bakınız Beceri 13) dayanarak, daha sonra muhtemel katılımcılarla iletişime geçiyorum ve onları görüşmelere davet ediyorum. Görüşmelerden önce gözden geçirmek ve imzalamak için onlara onay formu gönderiyorum. Ayrıca, davet mektubumda, katılımcılara soracağım sorulardan bahsediyorum ki önceden soruları bilsinler. Görüşmeden ne tür bir kazanç sağlayacakları ve katılımlarının bir sonucu olarak alacakları teşvik konusunda da bahsedeceğim. Katılımları için izin gerekiyorsa, ilgili görevlilere yazıp insanları görüşme sürecine dâhil etmek için izin isteyeceğim. Görüşme için ayrıca sakin bir yer önerisinde bulunup her katılımcıyı, yapılacak görüşmenin sesli olarak kaydedileceği konusunda bilgilendiririm. Ayrıca, görüşülen kişiye görüşmenin yaklaşık olarak ne kadar süreceğini de bildiririm.

Adım 4: Bir Görüşme Tutanağı Geliştirmek

Bu noktada, soracağım soruları listelemek ve görüşme devam ederken düşüncelerimin bir kısmını kaydetmeye yönelik bir araç olarak, görüşme tutanağı hazırlayacağım. Bu tutanağı tasarlamak için geliştirmiş olduğum bir biçim ilerleyen kısımlarda ele alınacaktır.

ETKİNLİK

İyi bir görüşme tutanağı örneği tasarlayın. Şu şablon metni varsayalım: Görüşmeyi yürütmede amacınız, görüşülen kişinin sınıfta nitel araştırmayı en iyi nasıl öğrendiğini öğrenmektir. Aşağıdakileri yaptığınızdan emin olun:

1. Bir başlık ekleyin.

2. Görüşme ve giriş talimatlarıyla ilgili temel bilgilere dair bölümler yazın.

3. İlk soruyu bir rahatlatıcı olarak yazın.

4. Araştırma sorunuzu oluşturan dört ya da beş alt problem yazın. Her soru için sondalar ekleyin.

5. (a) Herhangi bir şey bırakıp çıkmadığınızı ve (b) daha fazla bilgi edinmek için kimle konuşmanız gerektiğiyle ilgili bir soru yazın.

6. Kapanış talimatlarını yazın.

Görüşmeyi yönetin. İkişer ikişer bölün. Gerçek bir görüşme yaparak görüşme tutanağınızı test edin. Görüşmenin süresinin uzunluğu yaklaşık 15-30 dakika olmalıdır.

EK KAYNAKLAR

Görüşme hakkında çok sayıda erişilebilir iyi kitap bulunmaktadır. Aşağıdaki kitaplara güveniyorum:

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2014). *Interviews: Learning the craft of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Holstein, J., & Gubrium, J. F. (Eds.). (2003). *Inside interviewing: New lenses, new concerns*. Thousand Oaks, CA: Sage.

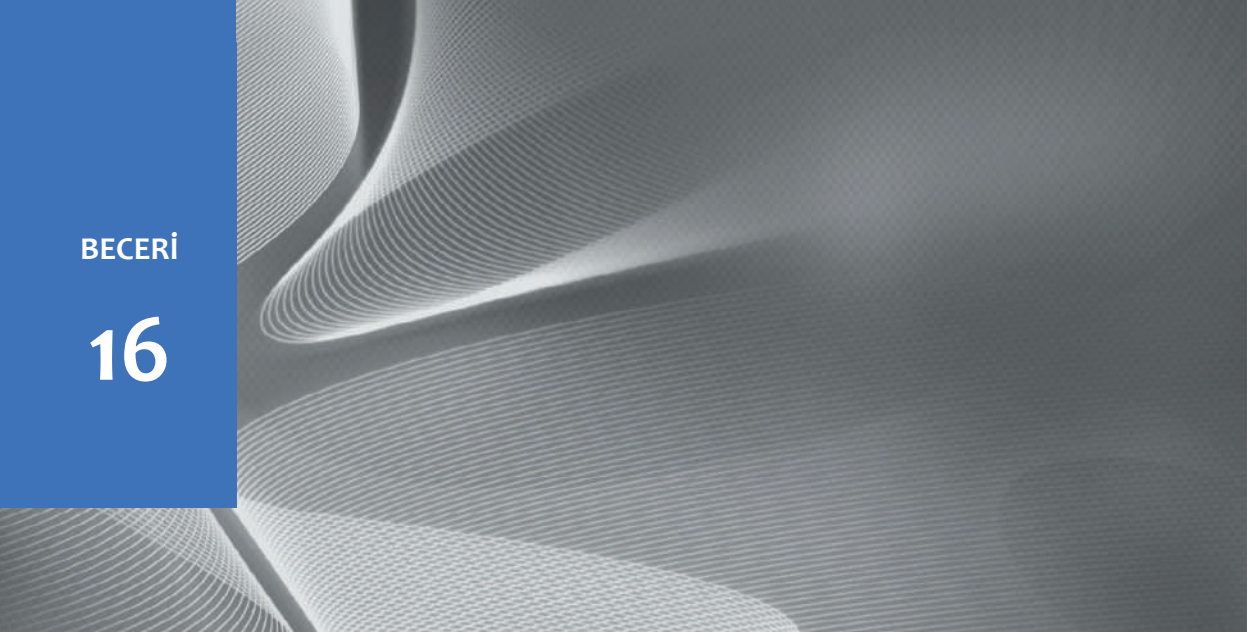
James, N., & Busher, H. (2009). *Online interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative nterviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

16



Ötekileştirilmiş Gruplardan Veri Toplama

Beceriler

- Ötekileştirilmiş bir grubu tanımlayabilme becerisini geliştirin.
- Ötekileştirilmiş gruplardan doğru verileri toplamak ve yaşanan zorlukları aşmak için stratejiler kullanma becerisini geliştirin.

Beceriler Neden Önemlidir?

Veri toplama, ilgili bir konu üzerine sistematik olarak bilgi toplama sürecidir. Bilim dalınıza bakmaksızın, doğru veri toplama, araştırmanın bütünlüğünü korumak için gereklidir. Yanlış toplanan verilerin sonuçları, araştırma sorularına yeterli cevaplar bulamamaya, çarpık bulgular elde etmeye, kamu politikası için tehlikeli kararlar almaya ve katılımcılara zarar vermeye neden olur.

Ötekileştirilmiş gruplarla araştırma yürütmenin birçok yararı vardır. Toplanan bilgiler politikaları iyileştirmek, eğitim programlarını geliştirmek veya sağlık açısından eşitsizlikleri gidermek için kullanılabilir. Ancak, bu verileri toplamak, farklı toplumsal gruplarda meydana gelebilecek güç dengesizliklerini kabul etmeyi gerektirir. Ötekileştirilmiş grupların ihtiyaçları incelikli ve çeşitlidir; bu nedenle, araştırmacılar, katılımcıların olduğu tüm süreçleri ve analizleri dikkatlice düşünmelidir. Ötekileştirilmiş gruplarla çalışırken karşılaşılan güçlükler; verilerin nasıl toplanacağını, nasıl yorumlanacağını ve üzerinde nasıl çalışılacağını şekillendirir. Bu durumu iyi anlamak gerekir. Bu meseleleri nasıl uygun bir şekilde

ele alacağınızı anlamak, sizin bir araştırmayı, geliştirmeye ve ötekileştirilmiş hedef gruptan doğru veri toplamaya hazır olduğunuzu gösterir.

Ötekileştirilmiş Gruplar

Ötekileştirilmiş grup terimi, toplumsal, ekonomik, kültürel ya da politik yaşamdan dışlanan herhangi bir grup olarak tanımlanmıştır (Cook, 2008). Bu; ırk, din, siyasi ya da kültürel grup, yaş, cinsiyet, mali durum ya da sağlık durumu ya da bu niteliklerin bir birleşimi nedeniyle çok sayıda alt grup bireyi ve dışlanmayı içerebilir. Bir grubun ötekileştirilip ötekileştirilmediği hem içeriğe özgü hem de özneldir. *Ötekileştirilmiş gruplar* aynı zamanda duyarlı, az araştırılmış ya da gizli gruplar olarak da tanımlanabilir.

Eşitlik konularını düşündüğümüzde, bu grupların diğerlerine kıyasla ötekileştirilme derecelerine odaklanmaya yönlendirilebiliriz. Örneğin, akıl hastalığı tanısı konmuş bireylerle böyle bir tanısı bulunmayanlar veya belirli bir eğitim düzeyine sahip bireylerle eğitimden yoksun olanlar arasındaki genel eşitsizlikleri saptamak mümkündür. Bununla birlikte, bu, her grubun homojenliği ve bu gruplardaki bireylerle ilgili yanlış varsayımlar konusunda genellemelere neden olabilir. Grup üzerindeki bu odaktan kaçınmak ve bu nedenle eşitsizliğin, birden fazla faktörün bir sonucu olarak var olduğunu kabul etmek gerekir. Bu faktörler coğrafî konum, etnik köken, yaş, sosyoekonomik durum ve cinsiyeti içerebilir (ancak bunlarla sınırlı değildir). Örneğin, yaşlılık, engellilik ve akıl sağlığı konuları, bu şekilde herkes için *ortak bir faktörü* (Rogers ve arkadaşları, 2012) temsil edebilir. Mevcut eşitsizlikleri büyütüp abartmak için bir araya getiren faktörlerle, eşitsizliğe neden olan gerçek faktörler arasında genellikle ömür boyu süren ortak bir kesişim olduğuna dikkat etmeniz, sizin için önemlidir. Toplulukların karşılaştıkları farklı eşitsizliklere ilişkin olarak karşılaştıkları sorunları anlamak ve bunlara odaklanmak için bu kesişimleri anlamak zorundasınız.

Ötekileştirilmiş Gruplardan Verilerin Toplanmasındaki Endişeler

Ötekileştirilmiş gruplarla çalışmak sayısız fırsat sunar. Ancak, bu gruplardan veri toplamanın zorlukları vardır. Örnekleme, erişim, güvensizlik, kültür ve dil ile etik sorunlarla ilgili zorluklar Tablo 16'da özetlendiği şekliyle tartışılacaktır.

Örnekleme ve Erişim

Ötekileştirilmiş gruplarla çalışırken, örneklemede zorluklarla karşılaşabilirsiniz. Bu gruplar çoğunlukla, ötekileştirilmemiş büyük gruba göre örneklemeyi zorlaştıracak özelliklere sahiptir. Birincisi, ötekileştirilmiş bir grubun üyelerinin homojen bir grubu temsil ettiğine dair yanlış bir inanç vardır. İlgili grubun boyutu ve sınırları genellikle bilinmediğinden, amaçlı, temsili bir örnek elde etmek sizin için zor olabilir (Shaver, 2005).

Tablo 16.1 Ötekileştirilmiş Gruplardan Verilerin Toplanmasında Endişelere Yönelik Öneriler

Endişe	Endişenin Genel Değerlendirmesi	Endişeyi Ele Almak İçin Pratik Tavsiyeler
Örnekleme ve erişim	Çalışmaya dahil etme ile katılımcılara ve ilgi alanlarına erişim zor olabilir.	• Topluluk üyelerini araştırma ekibinde görev yapmaya davet edin. • Çalışmaya dahil etmeden önce toplulukla vakit geçirin. • Katılımlara sağlayacakları kazançları anlatın.
Güvensizlik	Araştırmacılar ve araştırma sürecine bir güven eksikliğiyle, düşük katılımla veya güvenilmez verilerle sonuçlanabilir.	• Topluluk yöneticileri ile ortaklıklar kurun. • Katılımcılarla mümkün olduğunca şahsen iletişime geçin. • Araştırma bulgularını sunmak için topluluğa geri dönün.
Kültür ve dil	Grup kültürü veya dil gözetimsiz bırakıldığında, araştırmacılar, güvensizlik sorunlarını kalıcı hâle getirebilir ve yanlış veriler toplarlar.	• Bir topluluk üyesinin tüm süreçleri gözden geçirmesini isteyin. • Tüm formların, katılımcıların ana dilinde mevcut olduğundan emin olun. • İlgili gruptan bir temsilciden veri toplamada yardım isteyin.
Genel etik sorunlar	Zorlama, gizlilik ihlali ve onay almakla ilgili yaşanan zorluklar, çalışmanın amacına ulaşmasına zarar verebilir.	• Gizlilik ilkelerinin geliştirilmesine rehberlik etmek ve uygun teşvikleri belirlemek için topluluk danışma kurulları kurun. • Onay formlarını kültürel açıdan alakalı olacak şekilde uyarlayın. • Katılımcıların akrabalarını veya diğer paydaşları onay sürecine dâhil edin.

Aynı zamanda ilgili grup üyelerinin, grup üyeliğini kabul etmeleri nedeniyle kendilerini tehdit altında hissedebileceklerini de düşünülmelidir. Bu, damgalanmış veya yasadışı faaliyetlere katılımdan kaynaklanıyor olabilir veya daha önce yaşanan bir zulmün sonucu olabilir. Her iki durumda da katılımcılar, gizliliklerini korumak için araştırmada yer almayı reddedebilir.

Ötekileştirilmiş bir grubu çalışırken, grubun erişimi, güvensizlik, kültür, dil ve etik konuları önemle dikkate alınmalıdır.

gizliliğinin sağlanması için gizlilik protokollerinin uygulanmasını içeren çok önemli etik kaygıları ele almada etkilidir.

Son olarak, kültür ile ahlâk arasında bir kesişim olduğunu düşünmek önemlidir. Her grubun, araştırmacınınkinden farklı olabilecek toplumsal ve kültürel inançlara dayalı kendi *etik* uygulamaları tanımlaması vardır. Bu nedenle, etik konular belirli grupların bağlamı araştırılarak, araştırmanız boyunca sürekli gözden geçirilmelidir (Hudson ve Taylor-Henley, 2001).

ÖZET

Bu bölümde tanıtılan beceriler, ötekileştirilmiş bir grubu tanımlamayı öğrenerek zorlukları çözmek ve doğru verileri toplamak için yöntemler kullanmaktır. Ötekileştirilmiş gruplarla araştırma yapmak sayısız fayda sağlar ama bununla birlikte birçok zorluğu da beraberinde getirir. Bunlar araştırmada erişim, güvensizlik, kültür, dil ve etik yönleri konularına dikkat edilmesidir. Araştırmacı yansıyabilirliği, topluluk katılımı ve detaylı çalışma protokolleri yoluyla bu zorluklar giderilip doğru veri toplanabilir ve ötekileştirilmiş grubu ile araştırma topluluğuna fayda sağlamak için kullanılabilir.

ETKİNLİKLER

1. Araştırma alanınızla ilişkili, ötekileştirilmiş bir grup olarak düşünülen bir grubunu belirleyin. Kendi cildinizden, etnik veya ırksal yöneliminizden çıkmanız için sizi zorlayan bir örnek seçin.

2. Araştırmacı yansıyabilirliğini hesaba katarak kişisel deneyimleriniz, teorik yöneliminiz ve kültürel geçmişinizin bu örneği kullanarak araştırmanızı nasıl etkileyebileceğini düşünün.

EK KAYNAKLAR

Cook, K. (2008). Marginalized populations. In L. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 496–497). Thousand Oaks, CA: Sage.

Davidson, P., & Page, K. (2012). Research participation as work: Comparing the perspectives of researchers and economically marginalized populations. *American Journal of Public Health*, *102*(7), 1254–1259.

Jones, R. T., Hadder, J., Carvajal, F., Chapman, S., & Alexander, A. (in press). Conducting research in diverse, minority, and marginalized communities. In F. Norris, S. Galea, M. Friedman, & P. Watson (Eds.), *Research methods for studying mental health after disasters and terrorism*. New York: Guilford.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

17

Evrensel Nitel Araştırmalarda Kültürel Farkındalık

Beceriler

- Dünyanın farklı ülkelerinde nitel araştırma yaparken kültürel farkındalık becerisini geliştirin.
- Evrensel bir nitel araştırma yaparken zorluklarla baş etme becerisini geliştirin.

Beceriler Neden Önemlidir?

Son yıllarda, sağlık eşitsizliklerine evrensel olarak değinen ve farklı gruplar hakkındaki anlayışımızı geliştirmeye odaklanan araştırmaların sayıca artırılmasına dönük çağrılar yapılmaktadır. Evrensel anlamdaki araştırma yatırımları son 20 yılda, küresel ekonomiye ek olarak küresel bir bilgi tabanının ortaya çıkmasıyla sonuçlanan dikkat çekici fikirler ortaya çıkarmıştır (Hall, 2015). Bu, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar tarafından sunulan kültürel yeterlik eğitimleri ve kâr amaçlı eğitim kurumlarının faaliyetlerinin uluslararasılaştırılmasını içeren birçok seviyede bağlantılarla ilişkilendirilir.

Evrensel ekonomi ve teknoloji ile gelişen evrensel araştırmaya yönelik eğilim, devam edecektir. Artık araştırmacıların, araştırma sorularını etkin bir şekilde ele alabilmek ve kültürel açıdan duyarlı araştırmalar yapmak için evrensel nitel araştırmaların yürütülmesiyle ilgili zorlukları anlamaları gereklidir. Araştırmacılar nitel araştırmaları uygun bir şekilde yapmak için adımlar atmalıdır. Bu araştırmacılar bunu yaparken, Amerika Birleşik Devletleri nüfusu çeşitlilik

kazanmaya devam edecek ve hem yurt dışı hem de yurt içinde çalışacak donanıma sahip olacaklardır.

Evrensel Nitel Araştırma Yapmanın Temel Noktaları

Başarılı evrensel nitel araştırmanın şu dört ön koşulu vardır (Trostle, 1992):

- Uygun araştırma becerileri ve yeteneklerine sahip bireylerin ve takımların olması
- Araştırma yapılacak yerde yeterli bir destek sisteminin olması
- Millî politikalarla ilgili araştırma yürütülmesi
- Bulguların hem millî hem de evrensel araştırma kuruluşlarına uygulanması

Bu ön koşulların karşılandığından emin olmak için, ülke genelinde uzmanlıklar geliştirmek, bir ülkedeki metodolojik yönelimleri anlama ve araştırmanın yapılacağı yerde araştırmacılar tarafından kullanılması tercih edilen veri toplama yöntemleri hakkında bilgili olmayı içeren, genel bir *evrensel kültürel farkındalık* duygusu geliştirebilirsiniz. Evrensel kültürel farkındalık, araştırma ortamlarını etkileyebilen ve nitel araştırma tasarımını uygun bir şekilde uyarlayabilen politika zeminlerinin anlaşılmasını da gerektirir.

Evrensel nitel araştırmacılar ülke düzeyinde uzmanlık oluşturur, metodolojik yönelimleri kavrar, ülkeye özel veri toplama yöntemlerini kullanır ve politika zeminlerine saygı duyarlar.

Kültürel Yeterlik

Evrensel farkındalık, dünyayı anlama ile ilgili bilgiler ve kişinin başkalarıyla olan bağlantısı şeklinde tanımlanmıştır (Dower, 2002). Evrensel farkındalık yaratmak, kültürlerin, dillerin ve dünya meselelerinin yanı sıra yurt dışı tecrübelerini de gerektirir. Evrensel farkındalığı tarif eden kişiler, araştırmalarında etnik görecelik (ethnorelativism) ilgili bir dünya görüşünü kullanırlar. Etnik görecelik, kültürlerin yalnızca birbirleriyle ilişkili olarak anlaşılabileceği ve davranışların yalnızca kültürel bir bağlamda anlaşılabileceği fikridir (Olson ve Kroeger, 2001). Bhattacharya (2013) tarafından önerildiği gibi, sınır geçişleri ve sömürgeleştirme söylemini sorgulamamız; kendi direnç noktamız ve eleştirel bakış açımızla yüzleşmemiz gerekir. Göz önüne alınması gereken önemli bir nokta, kültürel yeterliğin, kültürel yeterlik yapılarını bütünleştirmek için birçok deneyim ve bağlam gerektiren sürekli bir gelişim süreci içinde olmasıdır (Smith-Miller, Leak, Harlan, Dieckmann ve Sherwood, 2010). Kültürel farkındalık oluşturmanın bir yolu, tercümanlarla çalışma, kültürlerarası iletişimi geliştirme ve belirli bir yerde araştırma yapma karmaşıklıklarını anlamayı içerebilen kültürel yeterlik eğitimine katılmaktır.

Ülke Genelinde Uzmanlıklar Geliştirmek

Evrensel kültürel farkındalığın bir unsuru, belirli bir ülkenin meselelerini anlama konusunda uzmak olmak ve buna ciddi bir zaman ayırmaktır (Thornton, 2014). Bu, bölgede gündemde olan mevcut araştırma meselelerini derinlemesine anlamayı içerir. Araştırmacılar, alanda, öncelikli yapılması gereken araştırmalar konusunda eğitim alarak nitel çalışmalarını uygun hâle getirdiklerinden ve belirli araştırma hedeflerine yönelik çalıştıklarından emin olabilirler. Fielding (2013), *yöntemlerin evrensel hale gelmesi* konusunu dünyanın birçok yerinde ifade etmiştir. Fielding (2013), *yöntemlerin oluşturulmasına* karşı geri durmamız ve toplumda siber aktivizm, siber araştırması ve yöreye özgü yerli yöntemler gibi ortaya çıkan yöntemler için akademinin dışına bakmamız gerektiğini önermiştir.

Bu çabalara destek olmak için, araştırılan yeri temsil eden araştırmacılar ile iş birliği yapmak ve bunu sürdürmek için zaman ayırmalısınız. Ülke genelinde bir uzmanlık geliştirirken, bir araştırma ortamı oluşturmadan önce hangi konu veya sorunların sınırların dışında olduğunu anlamanız gerekir ve tartışma konusunun farklı tanımlamalarını da bilmelisiniz. Çeşitli nedenlerle konuların hassas olabileceğini ve hassas olarak düşünülen şeylerin kültürel açıdan, ülkeden ülkeye ve bölgeden bölgeye değiştiğini akılda tutmak önemlidir (Thornton, 2014). Bu nedenle, bireylerin soruları yanıtlamayı veya rahatsızlık duyduklarında gözlem yapılmasını reddetmek gibi seçeneklerinin olmasına izin vermek özellikle önemlidir.

Evrensel nitel bir araştırma geliştirirken, tartışma konusunun farklı tanımlarını da bilmeniz gerekir. Örneğin, Hindistan'daki bir çocuğa kötü muamele yapılması konusuyla ilgili bir araştırmayı ele alalım (Maiter, Alaggia ve Trocmé, 2004). Bu çalışmada, farklı etnik kökenden ebeveynler, diğer kültürlerin üyeleri tarafından hoş görülmeyecek olanlar da dâhil olmak üzere, çocuklarını eğitmek için farklı yöntemler kullandıklarından, kültürel farkındalık önem taşımaktadır. Bir olgunun ilgili coğrafî yerde nasıl anlaşılabileceği ve yorumlanabileceği konusunda kapsamlı bir anlayışa sahip olmak önemlidir.

Evrensel Araştırma Politikaları

Evrensel kültürel farkındalığın diğer bir yönü, ülke koşulları kapsamında araştırma politikalarını anlayıp kabul ettikten sonra bu ilkeler üzerine araştırma zeminleri oluşturmaktır (Adams, Burke ve Whitmarsh, 2014). Uluslararası politikaların araştırmanızın (veya araştırma önerinizin) anlaşılma şeklini nasıl etkileyebileceğini anlamak da önemlidir. Bunun mutlaka bir kültür anlayışı gerektirmediğini aklınızda bulundurun, ancak daha çok, yerel araştırma topluluklarındaki bireylerin araştırma yöntemlerinizi ve ilgili konuyu nasıl algılayabildiklerini anlamanız gerekir.

Mevcut durumda neler yapıldığını ve araştırmanın ilgili ülkeyle ilişkili olduğu sürece neyin iyi ilerleyeceğini anlayıp değerlendirmenizi öneririm. Belli ülkelerdeki önde

BÖLÜM

V

Verileri Analiz Etmek ve Doğrulamak

18. Metin Verilerini Kodlamak

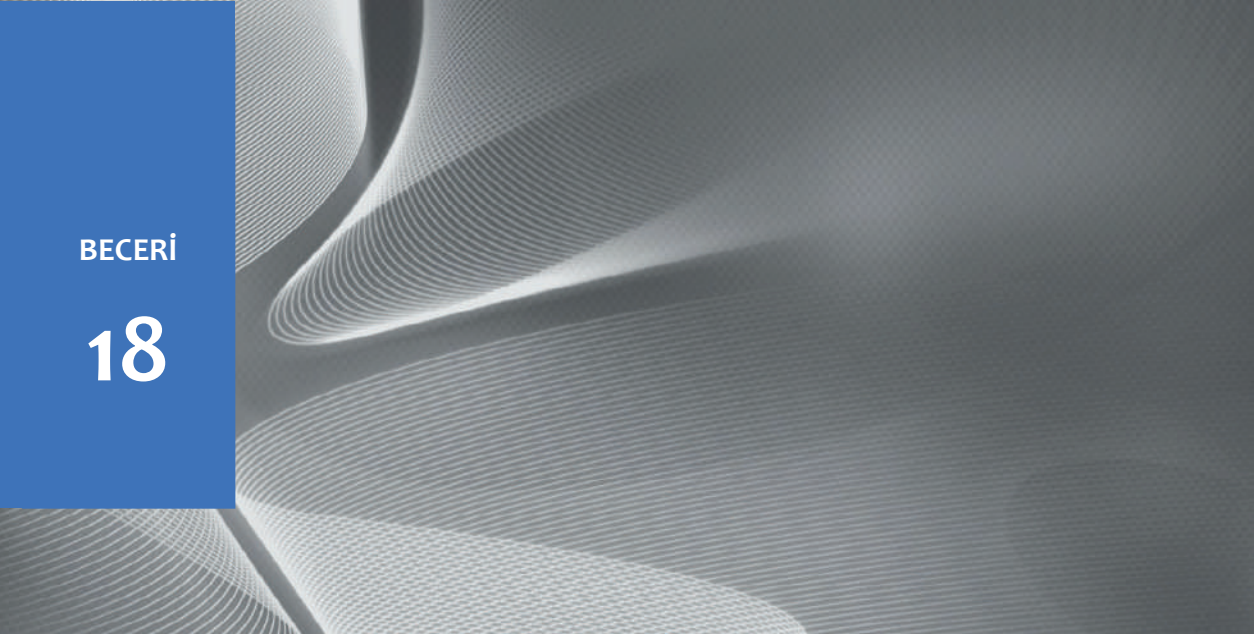
19. Resimleri ve İmgeleri Kodlamak

20. Tema Paragrafları Geliştirmek

21. Veri Analizi için Bilgisayar Yazılım Programını Kullanmak

22. Geçerlik Kontrolleri Yapmak

23. Kodlayıcılar Arasında Uzlaşma Sağlamak



BECERİ

18

Metin Verilerini Kodlamak

Beceri

Bir metin dosyasını kodlama becerisini geliştirin.

Beceri Neden Önemlidir?

Çoğu insan, metin verilerini nasıl ele alacağı ve onları nasıl anlamlandıracağı konusunda pek yetenekli değildir. Onlar rakamları saymaya ve istatistikleri kullanmaya alışkındırlar. Genellikle farkında olmadıkları şey, metin verisinin yoğun veriler olması ve onları incelemenin ve anlamlandırmanın uzun zaman gerektirdiğidir. Araştırmacılar, metinde bulunan içeriğin yorumlanmasını gerektiren, nitel veri analizinin yorumlayıcı doğasının da farkında değildirler. Ayrıca, nasıl değerlendirme yapacaklarının ve ardından bu bilginin nitel bir rapor hâline nasıl getirileceğinin de farkında değildirler. Metin verilerini nasıl kodlayacağımız, nitel araştırma için temel bir noktadır. Çünkü verilerimizin çoğu, açık uçlu görüşmelerde, gözlemlerden edinilen alan notlarında ve belgelerde yer alan metinlerdir. Bu nedenle, metin verilerini kodlamayla ilgili adımları bilmek, bunlara anlam yüklemek ve daha sonra nitel araştırma raporlarımızda bunları yorumlamak önemlidir.

Kapsamlı Nitel Veri Analizi Süreci

Kodlama, yazıya aktarılarak deşifre edilmiş metin verilerini alıp anlamlandırmaktır. Bu, nitel analiz sürecindeki bir adımdır (veri analizi sarmalı için, bakınız Creswell, 2013). Metni elle, renkli kalemlerle ve vurgulayıcılarla işaretleyebilirsiniz. Nitel araştırmaya ilişkin yazılım da burada size yardımcı olabilir (Bakınız Beceri 21).

Analizin ilk adımı, metne ilişkin bir veri tabanı elde edilmesidir. Bu, görüşmenin yazıya aktarılarak deşifre edilmesi ve bir veri tabanının oluşturulması anlamına gelir; ayrıca alan gözlem notlarınızdan bir metin dosyası oluşturmak ya da bir belge dosyasını tarayarak belgenin dijital bir kopyasını oluşturmak anlamına da gelir. Bu adımların tümü, veri analizi için *verilerin hazırlanması* demektir. Bir sonraki adım *kapsamlı veri analizi sürecine* dâhil olmaktır. Genel anlamda, bu adımı, ilk olarak oluşturulan veri tabanının yavaş yavaş okuyup insanların söyledikleri ve yaptıkları hakkındaki gözlemlerimle ilgili sıra dışı notlar almak şeklinde düşünürüm. Veri tabanı hakkında genel bir anlayışa sahip olduğuma ilişkin bir kanıya vardıktan sonra verileri *kodlama* sürecine başlarım. Bu, ne söylendiğine karar verme ve bir metnin bir bölümüne bir kod etiketi atamayı içerir. Daha sonra, benzer kodları, *tema* olarak adlandırılan daha geniş bilgi kategorileri için destekleyici bulgular oluşturmak üzere birlikte gruplandırıyorum (Bakınız Beceri 20). Bu temaları bazen bir hikâye anlatmak için birbiriyle ilişkilendirerek nitel bir raporda bulgularımın başlığı hâline getiririm. Bu süreç boyunca, kodları ve temaları saklama, analiz etme, raporlama ve görselleştirmeme yardımcı olması için bir *nitel yazılım programı* kullanacağım (Bakınız Beceri 21). Analiz tamamlandığında, birçok olası yöntem aracılığıyla yorumlamamı *doğrulamaya* çalışacağım (Bakınız Beceri 22). Yorumumun doğruluğunu sağlamaya yardımcı olmak için genel olarak iki veya üç doğrulama yöntemi kullanacağım. Ek olarak, ayrı ayrı kodlama yapan birçok kişinin benzer veri kodlamalarına ulaşıp ulaşmadığını görmek için kodlayıcılar arası uyum olarak adlandırılan bir süreç için *çoklu kodlayıcı* kullanacağım (Bakınız Beceri 23). Veri analizinin son evresi, geçmişimin ve kişisel tecrübelerimin, veri tabanını yorumlamamı nasıl şekillendirdiğinin bilincinde olduğum *yansıyabilirliği* içerir (Bakınız Beceri 26). Veri analizi sürecinin tamamı için Şekil 18.1'de gösterildiği gibi bir kontrol listesi, yöntem bölümünde yapacağınız tartışmada, veri analizinin önemli bileşenlerini ele aldığınızdan emin olmanıza yardımcı olabilir.

Şekil 18.1 Eksiksiz Bir Veri Analiz Yöntemi Bölümü Yazmak için Kontrol Listesi

___Verilerin hazırlanarak tartışılması (deşifreler).

___Veri analizinin genel yöntemlerini belirtin (veriler yoluyla okuma ve not alma, verilerin kodlanması, açıklama, temaların geliştirilmesi, temaların birbiriyle ilişkilendirilmesi).

___Verilerin analizine yardımcı olmak için nitel veri analizi yazılımının kullanımını tartışın (ör. MAXQDA)

___Çalışmada kullanılıyorsa birden fazla kodlayıcının kullanımını (yani, kodlayıcılar arası uyumunu) ve bu sürecin nasıl tamamlandığını, yüzdelik uyum ifadesiyle, tartışın.

___Geçerlik yöntemlerini tartışın (ör. Üye denetimi, veri üçlemesi, geçersiz kanıtlar, akran sorgulaması, dış denetim, alana uzun süreli katılım).

___Yansıyabilirliği yani araştırmacıların deneyimlerinin ve rolünün, bulguların yorumlanmasında nasıl kullanılacağını tartışın.

Nitel taslağınızın son halini yayına hazırlarken, eksiksiz bir nitel veri analizi açıklaması yaptığınızdan emin olmak adına bu kontrol listesini inceleyin. Ayrıca, çalışma planına ya da tasarısına önemli unsurların eklenmesini değerlendirmek için de kontrol listesini kullanın. Kontrol listesinin bir yönü de nitel veri analizinin temel bir özelliği olan ve nitel araştırmacılarının hepsinin uzmanlaşması gereken bir beceri olan, kodlama unsurudur. Mevcut tartışmanın amaçlarına uygun olarak, kodlamanın önemli adımlarına odaklanacağım.

Ham Veriden Kodlara

Şekil 18.2'de gösterildiği gibi, kapsamlı nitel veri analizi süreci, ham verilerden kodlara doğru işleyen tümevarımsal bir süreçtir. Kodlama sürecine görüşmelerin yazıya geçirilmesiyle ortaya çıkan deşifreler, alan gözlem notları ya da taranmış belgelerden oluşan bir metin dosyasıyla başlarım. Verileri analiz için hazırladıktan sonra, onlardan genel bir anlam çıkarmak için okurum. Bu noktada sayfanın kenarlarına notlar yazarım. Ardından, metni satır satır inceler, bir metin parçasını ayraca aldıktan sonra metin bölümüne bir kod etiketi veririm ya da bir terimle ilişkilendiririm. Bu kodlar daha sonra raporumuzdaki bulgularda sunulan açıklama ve temalar için kanıt hâline gelir. Böylece, özetle, adımlar; veri tabanını keşfetmek, verileri kodlayıp kodlara etiketler atamak, kodları açıklamak ve temalar hâlinde kümelemek, temaları yorumlamak ve daha sonra bilgiyi doğrulamaktan oluşur. Ayrıca, Şekil 18.2'de görüldüğü gibi, bu sürecin tüm yönleri etkileşimlidir, biri diğerini etkilerken, eş zamanlı olmakla birlikte birçok adımlar aynı anda uygulanılır. Ham verilerden kodlara giden süreci, daha iyi anlamak için *aşağıdan yukarıya* olan bir süreç şeklinde nileyebiliriz.

çalışmanın *sonuç* bölümünde ya da *bulgular* bölümünün sonunda okuyucuların ilk paragraf olarak bulacağı, deneyimlere genel bir bakış sağlamaktı.

ÖZET

Veri analizi yalnızca verilerin analiz edilmesinden daha fazlasını gerektirir. Verilerin hazırlanması, veri analizinin genel adımları boyunca ilerleme, verilerin kodlanması ve tematik analiz, nitel bir yazılım programının kullanılması, nitel araştırmanın doğruluğunun kanıtlanması, birden fazla kodlayıcının kullanılması ve daha sonra kendi adınıza yansıyan (reflexive) olmayı da içerir. İşlem, ham veriden (Örneğin, metin veya resimler) kodlara ilerlemeyi ve sonra daha büyük bir düzeyde, temalar oluşturmayı içerir. Sonunda, birçok metin sayfası nitel bir çalışmanın bulgularında bildirilen beş ila yedi temaya indirgenir. Kodlama yaparken, sürecin nasıl işlediğini görmek için, temadan kodlamaya geriye doğru çalışmak da faydalıdır. Kodlama, temel olarak, nüshaların ya da gözlem notlarının incelenmesi, metnin bir bölümünün parantez içine alınması ve daha sonra katılımcının söylediklerini belirtmek için metin bölmesine bir kod etiketi atanmasını içerir. Bu noktadan hareketle, nitel araştırmacı kodları az sayıda temalar şeklinde birleştirir, tema ile ilgili bir paragrafı yazar, temaları bir hikâye anlatmak için bir dizi hâlinde (kavram haritası) düzenler ve sonra çalışma için genel bir anlatı yazar.

ETKİNLİK

Bir görüşme, gözlem alan notları veya bir belgeden metin verileri alın. Metin verilerini kodlayın, kodların bir listesini geliştirin, fazlalık ya da çakışmalara bakın, bir kavram haritası geliştirin ve kapsamlı temalar için kanıt olarak kodları içeren nitel bir açıklama için bir sonuç bölümü yazın.

EK KAYNAKLAR

Kodlama ve verilerin analizine yönelik farklı yaklaşımları görmek için şu kitap ve makaleyi inceleyin:

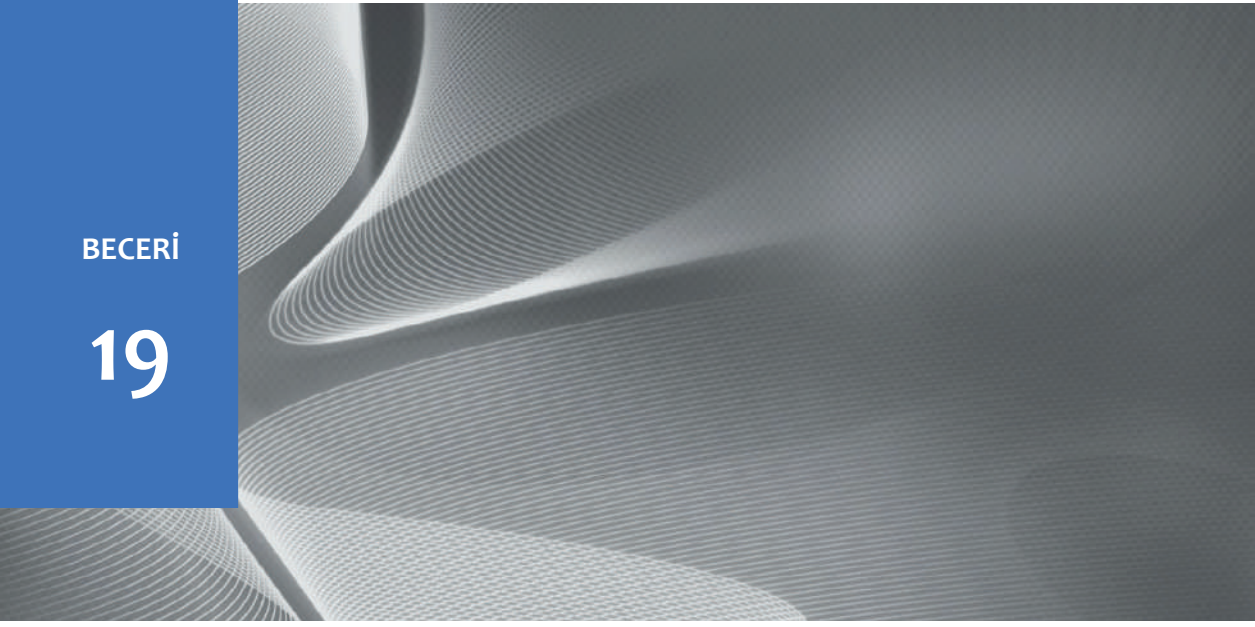
Bazeley, P. (2013). Qualitative data analysis: Practical strategies. London: Sage Ltd.

Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Threeapproaches to qualitative content analysis. Qualitative Health Research, 15(9), 1277–1288.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

19



Resimleri ve İmgeleri Kodlamak

Beceri

Bir resmi ya da imgeyi kodlayabilme becerisini geliştirin.

Beceri Neden Önemlidir?

Birçok kimse nitel araştırmanın metin tabanlı veri ile ilgili olduğunu düşünmesine rağmen nitel araştırma daha geniş anlamda açık uçlu veri kullanan bir yaklaşımdır. Bazı çalışmalarda, nitel araştırmacılar mevcut imge ve resimleri açık uçlu veriler olarak ele alırlar. Görsel kullanımının araştırmacılar tarafından daha fazla ilgi görmesi, nitel araştırmacıların insan yaşamlarını ve toplumu anlamada görsellerin değerini fark etmelerini sağlıyor. Nitekim görsel veriler gündelik yaşamımızın bir parçasıdır.

İmgeler, alan notlarıyla ve hafızaya güvenle mümkün olmayan bir şekilde geriye bakmak için araştırmacıya bir kayıt sunar. İmgeler, gelecek nesiller için kültürel olayları yakalayıp ev veya iş ortamı gibi görsel olayların fotoğrafını sunarak gerçek olayların güçlü görsel kayıtlarını sağlar. İmgeler, yüz ifadeleri ve vücut dili gibi sözsüz davranışları yakalar. Nitel araştırmacılar olarak, nitel araştırmalarda imgeleri kullanmayı bilmek ve bunların nasıl analiz edilip kodlanacağını anlamak önemlidir. İmgeleri nasıl toplayacağınızı ve analiz edeceğinizi bilmek, temel olgunuzu anlamak için ek bir araç sağlayacaktır.

Nitel İmge Verilerinin Çeşitleri

Fotoğraflar, videolar, filmler ve çizimler nitel imge verisi çeşididir. Burada, genel olarak görsel verilerin bu çeşitlerinin herhangi birinden bahsetmek için *imgeleri* kullanacağım. Her imge türü benzersiz özelliklere sahiptir. Fotoğraflar anı ya da olayı olağanüstü ayrıntılarla yakalar. Video ve film, hareketli imgeleri tasvir eder, ses içerebilir ve olan olayları sırasıyla muhafaza eder (Knoblauch, Tuma ve Schnettler, 2014). Bu özellikler verilere daha fazla derinlik kazandırabilir. Çizimler, araştırmacıya sanat eseri aracılığıyla veya katılımcılar ile bir şeyler yaratma potansiyeli kazandırmaktadır. Sanat eseri daha sonra açık uçlu verilerin toplanmasına bir başka örnek sunmaktadır. Çizimler, özellikle çocuklarla çalışırken yararlı olabilir. Elbette, bir çizimin tasvir ettiği şey, üretimine dâhil olmayanlar için daha az açık olabilir.

İmgeler genellikle üç yöntemden biriyle ortaya çıkar. Bazen araştırmacılar var olan imgeleri incelemek için toplarlar ve bazen araştırma alanıyla ilgili bir video kaydederek imgeleri kendileri üretirler. Bazen katılımcılar görüntü oluştururlar. Bu üç yöntem, imge veya resim niteliğinde veri toplamak için birçok imkân sağlamıştır.

- Katılımcılar, çalışmada incelenen olgunun (Örneğin, kendi toplulukları) fotoğraflarını çekmek için yanlarında taşıyabilecekleri fotoğraf makinelerini (veya cep telefonlarını) alabilirler. Bu veri toplama yöntemi, katılımcıların görüşlerini araştırma sürecine daha fazla getiren katılımcı bir yaklaşımı yansıtır.

- Nitel araştırmacılar **görsel tanımlamayı**, katılımcı görsel araştırmalarda, yaygın bir yaklaşım olarak kullandılar (Prosser, 2011). Araştırmacı, bir araştırmada yaptığı görüşme sırasında, verilen bir cevabı güdülemek (Örneğin, gerçeği ortaya çıkarmak) için görsel bir imge olarak bir fotoğraf kullanır. Katılımcının katılımının bir avantajı, imgelerin yalnızca olayları kaydetmesi değil, katılımcılara yanıtları da (ve verileri) çağrıştırmasıdır. Prosser'e (2011) göre, bir fotoğraf, araştırmacı ve katılımcı arasında bir güç farklılığı olduğunda *rahatlatıcı* (s. 484) bir vazife görebilir.

- Fotoses, üç amacı olan yaygın bir fotoğraf tanımlama türüdür: (a) katılımcıların güçlü yönlerini ve endişelerini belgelemelerine izin vermek, (b) eleştirel diyaloğu teşvik etmek ve (c) politika yapanları etkilemek (Wang ve Burris, 1997).

- Örneğin, bir araştırmacıyla iş birliği yapan katılımcılar, anlamlı sahneleri fotoğraflamak için talimatlarla birlikte fotoğraf makinelerini alabilirler. Ardından araştırmacı, fotoğrafları toplar ve bir grup tartışmasında onları kullanır. Tartışmada yer alan bireyler daha sonra ürettikleri imgeler üzerine düşünürler. Çoğunlukla, yerel katılımcılar eğitima katılır ve benzersiz anlayışları nedeniyle tartışmada kolaylaştırıcı bir rol alarak hizmet verirler. Zengin veriler üretmenin yanı sıra, fotoğraf verenin temel amacı, politika yapıcıları etkileyerek topluluklarda değişiklik yaratmaktır.

- Bir *çizim* katılımcı düşüncesini yansıtma ve eylem tekniğinde olduğu gibi nitel bir veri kaynağı olarak da kullanılabilir (Chambers, 2007). Çizimler özellikle hâlâ sözel iletişim becerilerini geliştirmekte olan çocuklarla görüşme yaparken yararlı olabilir. Amaç, imgenin bir tepki uyandırmasıdır. İmgenin türüne bakılmaksızın, bir ara nesne yoluyla konuları tartışmak, katılımcıların hissettikleri baskıyı azaltır. Bu da güçlü duyguların ve hassas konuların daha kolay tartışabilmesine yol açar.

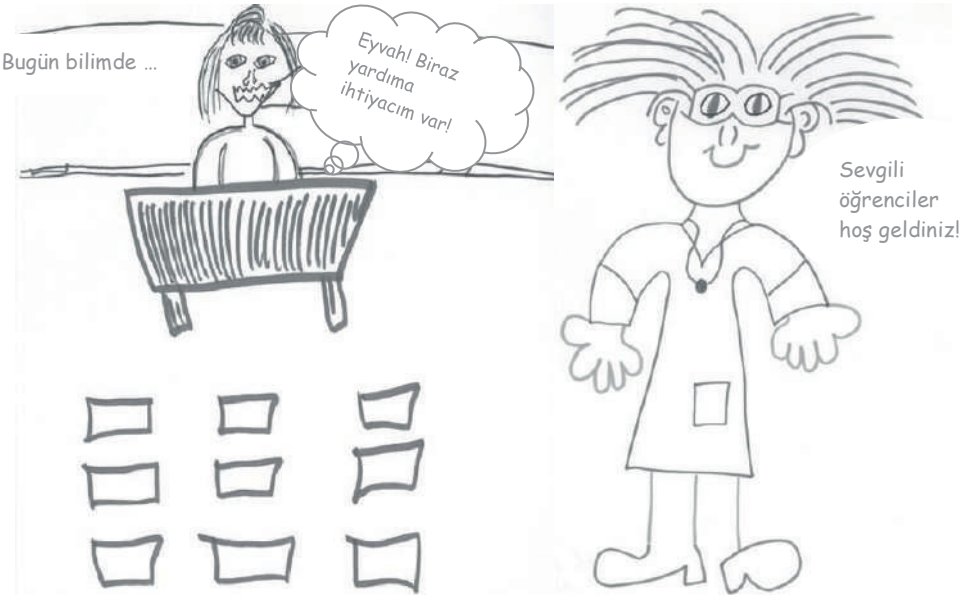
İmgeleri Kullanma Konusunda Olası Kaygılar

İmgeler, zengin nitel veriler olarak faydalı bir kaynak olabilir ama olası olumsuzlukların farkında olmalısınız. Fotoğraf hem bir kültür ürünüdür hem de yakaladığı şey aracılığıyla bir toplumun kültürüne katkıda bulunan bir şeydir. Bazıları, fotoğraf verisi toplumla ilişkili ve toplumsal gücün bir ürünü olduğundan, zamanda bir anı yakalayan fotoğrafları analiz için kullanırken dikkatli olmamız gerektiğini ileri sürer (Bogdan ve Biklen, 2006). Bir fotoğraf, değişimi ya da bir etkinliği çevreleyen ince ayrıntıları temsil etmez. Buna ek olarak, fotoğrafın kendisi dünyanın seçici bir temsilcisidir çünkü fotoğrafçı (araştırmacı, katılımcı veya profesyonel fotoğrafçı) neyin örnekleneceğine karar verir. Yorumlamayı gerçek verinin ötesinde götürmemeniz uyarısı konusunda dikkatli olmanız önemlidir. Dahası, ortaya çıkarılan fotoğraflar, sizi katılımcılardan uzaklaştırarak bir yabancı hâline getirebilir.

İmgelerle ilgili etik kaygılar da ortaya çıkmaktadır. İmge verileri olayların kalıcı bir kaydını sundukları için, imgelerin kullanımının araştırma için gerekli olup olmadığını sorabilir ve gizlilik ihlalinin farkında olabilirsiniz. Bazı nitel araştırmacılar, bireylerin fotoğraf ve video kullanımının gizliliğe saygısızlık olduğunu savunmaktadır (örneğin, Marshall ve Rossman, 2011). Eğer video ve fotoğraf kullanmayı amaçlıyorsanız, onay formlarına ek ayrıntılar eklemelisiniz. Özellikle, katılımcılar görüntülerinin kaydedildiğini bilmeli ve katılımcılara kaydı onaylama imkânı verilmelidir. Genellikle dijitalleştirilmiş imgelerin izinsiz yayılmayacağını temin eden koşulları açıklamanız ve usulleri geliştirmeniz gerekir. Görsel tanımlama yöntemlerini kullanırken, katılımcıların toplulukta fotoğraf veya video çekerken ortaya çıkabilecek olası zararları belirtmek de önemlidir. Katılımcılar ne yakaladıkları veya ne yakalamadıkları için herhangi bir kötü muameleye maruz kalacaklar mı? Katılımcılarla fotoğraf ya da video kaydı için neyin uygun olduğunu tartışmanız özellikle önemlidir.

İmgeleri Analiz Etmek

Kodlama süreci, nitel verilerin az sayıda bilgi birimleri hâlinde toplanmasını içerir. Bu birimler *kodlar* olarak bilinir ve anlamlı etiketlerle ayrılırlar. Bu kodlar daha sonra *temalar* olarak bilinen daha kapsamlı bilgi birimleri hâlinde gruplandırılır



EK KAYNAKLAR

Nitel araştırmalardaki görüntüler ve video hakkında daha fazla bilgi için, Bakınız:

Prosser, J. (2011). Visual methodology: Toward a more seeing research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 479–496). Thousand Oaks, CA: Sage. Two references discuss using pictures to understand science teacher preparation:

Thomas, J. A., & Pedersen, J. E. (2003). Reforming elementary science teachers preparation: What about extant teaching beliefs? *School Science and Mathematics*, *103*(7), 319–330.

Thomas, J. A., Pedersen, J. E., & Finson, K. (2001). Validating the Draw-a-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C): Negotiating mental models and teacher beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, *12*(4), 295–310.

For photovoice, Wang and Burris (1997). Provided an excellent introduction:

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, *24*(3), 369–387.

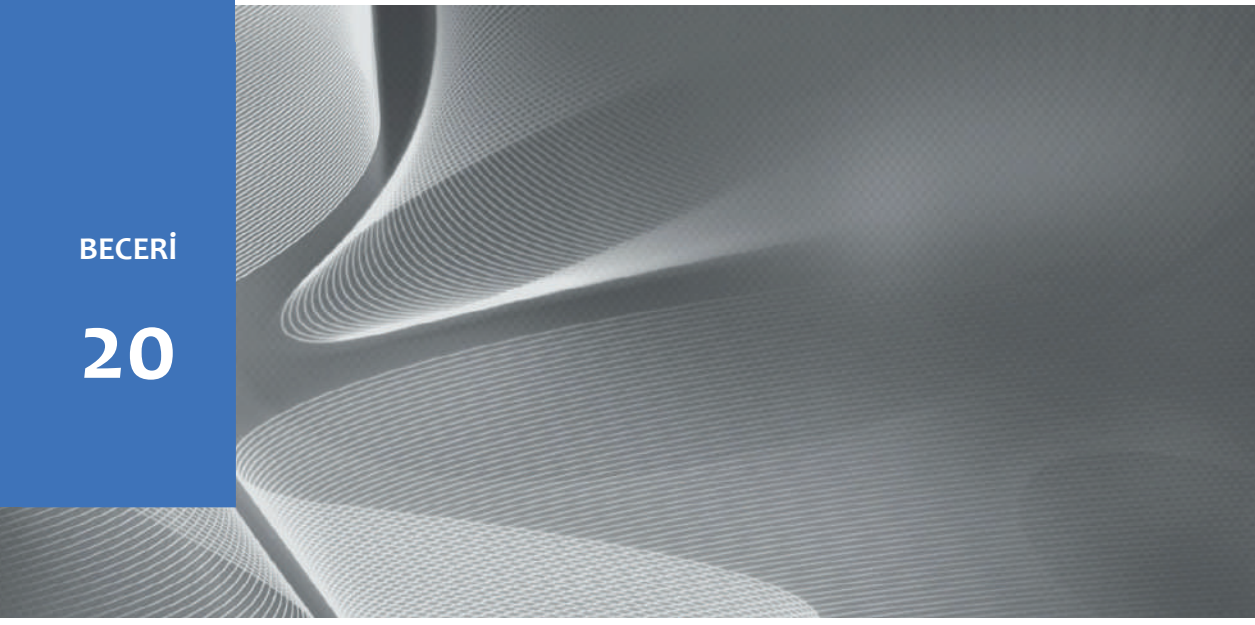
Ek tartışma, video ve film analizi için özel yöntemler şu adreste bulunabilir:

Rose, D. (2000). Analysis of moving images. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative research with text, image and sound: A practical handbook* (pp. 246–262). London: Sage Ltd.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

20



Tema Paragrafları Geliştirmek

Beceri

Bulgularınıza katılımcıların, kodların ve alıntıların kanıtlarını gösteren temalar yazın.

Beceri Neden Önemlidir?

Temalar, nitel bir çalışmadaki ana bulgulardır. Nitel veriler yoğun verilerdir ve topladığımız tüm bu verileri kullanamayız. Sonuç olarak, görüşmelerin yazıya aktarılarak deşifre edilmeleri şeklindeki verileri alır ve veri analizi sırasında kodlara dönüştürürüz. Ancak, nitel bir veri tabanında, özellikle birçok metin sayfasından oluşan büyük bir veri tabanında birçok kodumuz olacaktır; bunların hepsi bir çalışmanın bulgularında ifade edilemez. Bu nedenle kodları temalara dönüştürmeliyiz. Bu temalar nitel bir çalışmada *bulguları* temsil eder ve daha önce de belirttiğim gibi, az sayıda tema (beş ila yedi) belirler ve bunların her biri hakkında paragraflar yazarız. Verileri ön değerlendirme kategorileri veya tipolojiler hâlinde analiz etmek gibi diğer veri analizi türleri de alanyazında bulunmasına rağmen, metin verilerini analiz etmenin en yaygın şekli, tematik analizdir (Kuckartz, 2014). Tematik analiz bu bölümde ele alınacak olup nasıl bir tema paragrafı yazılır sorusu, aslında buradaki odak noktadır. Dolayısıyla, bu tema paragrafının birkaç yönü -genel veri analiz süreciyle nasıl ilişkili olduğu, hangi bileşenleri içine aldığı ve nitel bir çalışmada nihai bir tema paragrafının neye benzediğine yönelik bir gösterge- hakkında bilgilenmek önemlidir.

Nitel Veri Analizindeki Dört Aşamalı Kanıtlar

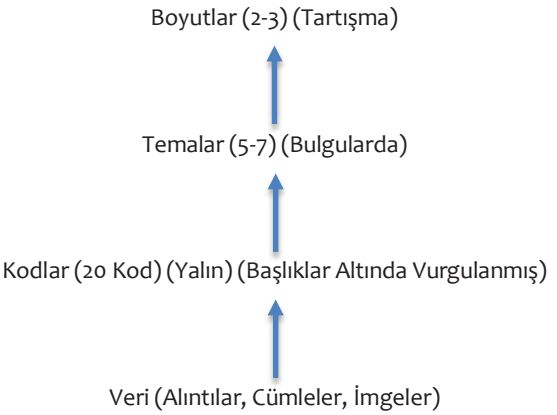
Nitel bir çalışmadaki bir tema, çalışmadaki temel olgu için kanıt sunar. Nitel veri analizinde ham veriler, temel olgunuzu açıklamaya yardımcı olmak için topladığınız bilgileri içerir. Bu veriler daha sonra metni okuma (ya da resimleri inceleme) ve metin ya da resimlere kod etiketleri atama süreci boyunca kodlanır. Bu süreci, Beceri 18 ve 19'da açıkladım. Sizleri, *yalın kodlamayı* düşünmeye ve veri tabanınızın büyüklüğüne bakmadan 20 gibi az sayıda kod üretmeye teşvik ettim. Bu kodlar daha sonra temalara bölünür, her bir temaya bir etiket verilir ve tema, nitel araştırmanızın *bulgular* bölümünde bir alt başlık olur. Bazen bu temalar kronolojik bir hikâye oluşturmak için birbirleriyle ilişkilendirilir (Plano Clark ve arkadaşları, 2002). Bu temalar, daha fazla bir araya getirilebilir ya da da temel olgu için bir açıklama sağlayan bir şekle dönüştürülebilir. Bu boyutlar veya şekiller genellikle nitel bir çalışmanın tartışma bölümünde bulunur. Kısacası süreç, tümevarımsal olarak, veri analizi sürecinde kanıtların daha küçük bilgi birimlerine dönüştürülmesiyle, verilerden daha büyük boyutlara ya da şekillere doğru ilerler (bu işlemin görseli için Şekil 18.3'e bakınız). Bu nedenle, topladığınız kanıtların, Şekil 20.1'de gösterildiği gibi, şu dört aşamada toplandığını görürüz: ham veriler, kodlar, temalar ve daha büyük boyutlar ya da şekiller.

Bir çalışmadaki iyi bir tema paragrafı bir tema etiketi, çoklu kodlar, alıntılar ve çok sayıda bilgi kaynağı içerir.

Temalara Yazılacak Unsurlar

Tema paragrafı yazmaktaki temel fikir, bir çalışma sırasında kanıtlara dayalı olarak toplanan bir temanın karmaşıklığını sunmaktır. Bu tema paragrafını birkaç bileşene sahip olarak görüyorum:

Şekil 20.1 Nitel Veri Analizinde Kullanılan Dört Aşamalı Kanıtlar



- Bir tema etiketi açık ve kavramsal olarak ilginçtir
- Tema için kanıt ortaya koyan çoklu kodlar
- Katılımcıların düşüncelerini ortaya çıkaran ve tema paragrafına gerçeklik katan alıntılar
- Çalışmadaki birçok katılımcıdan (ya da birçok bilgi kaynağından) görüşler

İlk olarak bu bölümlerle eksiksiz bir tema paragrafı görmek faydalı olacaktır. Bölüm 18'de, silahlı bir kişiye kampüsün tepkisi konusundaki çalışmamdan (Asmussen ve Creswell, 1995) *güvenlik* temasıyla alakalı bu bölümlerle ilgili bir tema paragrafı örneği sunduğumu hatırlayın. Şekil 20.2'de görseli değiştirdim, ancak daha önce bahsettiğim benzer parçaları açıklayıp, her bir parçayı ayrıntılı olarak anlatıyorum. Ergenler tarafından tütün kullanımına ilişkin bu paragraf, bir makalenin *bulgularında* (Plano Clark ve arkadaşları, 2002) yer almıştır.

Tema Etiketleri

Bir tema etiketi bir kod etiketine benzer ve belki de daha önemlidir, çünkü bir çalışmanın bulgular bölümünde kendi başına yer alması ve okuyucular tarafından kolayca anlaşılması gerekir. Temalar, nitel bir çalışmanın bulgular bölümünde alt başlıklar hâlinde yer alır. En iyi tema etiketi, doğal olandır yani katılımcılardan biri tarafından söylenen kısa bir ifade, iyi bir tema etiketi olur. Bir tema etiketi araştırılan temel olguyla aynı olmayacaktır; gerçekten de temalar, temel olgu için kanıt göstermeye ya da açıklama yapmaya yardımcı olur. Bu tema etiketi, temanın bir çalışmada katılımcılar tarafından kullanılan kelimeleri temsil ettiğini bir okuyucuya göstermek için tırnak işaretleriyle, bulgular bölümüne yerleştirilebilir. Bu etiket kısa olmalı ve okuyucular tarafından kolayca anlaşılmalıdır. Bir katılımcının sözcüklerini içeren birinci bölüm ve sözcüklerin genel anlamını temel alan ikinci bölüm olmak üzere iki bölümden oluşabilir. Anlamı kaybolacak kadar kapsamlı olmamalıdır, örneğin *Kişisel Deneyimler*. Çalışmanızda okuyuculara kavramsal olarak ilginç tema etiketleri sunma konusunda düşünün. Aşağıda, bir çalışmayı okumam konusunda beni teşvik edecek ilginç etiketler olarak gördüğüm birkaç örnek vardır. Bu örnekler, iki parçalı bir tema etiketini, soruların kullanımını ve okuyucunun ilgisini çeken bir etiketi açıklamaktadır:

Örnek 1:

Kadın bağışçı öyküleri (anlatı) aracılığıyla, yumurta bağışının kültürel yapısını araştıran örnek bir çalışmadaki tema etiketleri (K. Brockhage, kişisel iletişim, Aralık 2014):

- "Çocuğunuzu neden bir başkasının sahiplenmesini istersiniz?" Genetiğin önemi
- "Küçük, önemsiz bir bilimsel süreç haricinde her şey doğaldı." Geleneksel olmayan anlayışı ve anneliği güçlendiren söylemler

ÖZET

Nitel temalar, temel olgu için kanıt sunan bir çalışmadaki bulgular ya da sonuçlardır. Temaları türetme süreci, ham verileri analiz etmek (örneğin, görüşmelei yazı akratarak deşifre etmek, gözlem alan notları), ham veriyi mantıksal bir dizi kümeye (20 diyelim) toplamak, kodları az sayıdaki temaya dönüştürmek (beş ila yedi diyelim), alt konular olarak bulgular bölümünde temaları kullanmak (ya da alt başlıklar) ve sonra muhtemelen temaları boyutlara veya şekillere göre daha fazla gruplandırmak sonucu oluşur. İyi bir tema paragrafında bulunan unsurlar, kavramsal olarak ilginç olan bir tema etiketi, temaya ilişkin kanıt sağlamak için birden fazla kod, tema hakkında daha fazla bilgi vermek için belirli alıntılar ve farklı bilgi kaynaklarından görüşlerdir (katılımcılar, gözlemler ve benzeri).

ETKİNLİK

Yayımlanmış bir nitel makaledeki bir tema paragrafına bakın. Şu unsurların altını çizin: kodlar, katılımcılar, alıntılar. Tema etiketinin ilginç olup olmayacağı ve sizi tema ile ilgili okumaya teşvik edip etmeyeceği konusunda düşünün.

EK KAYNAKLAR

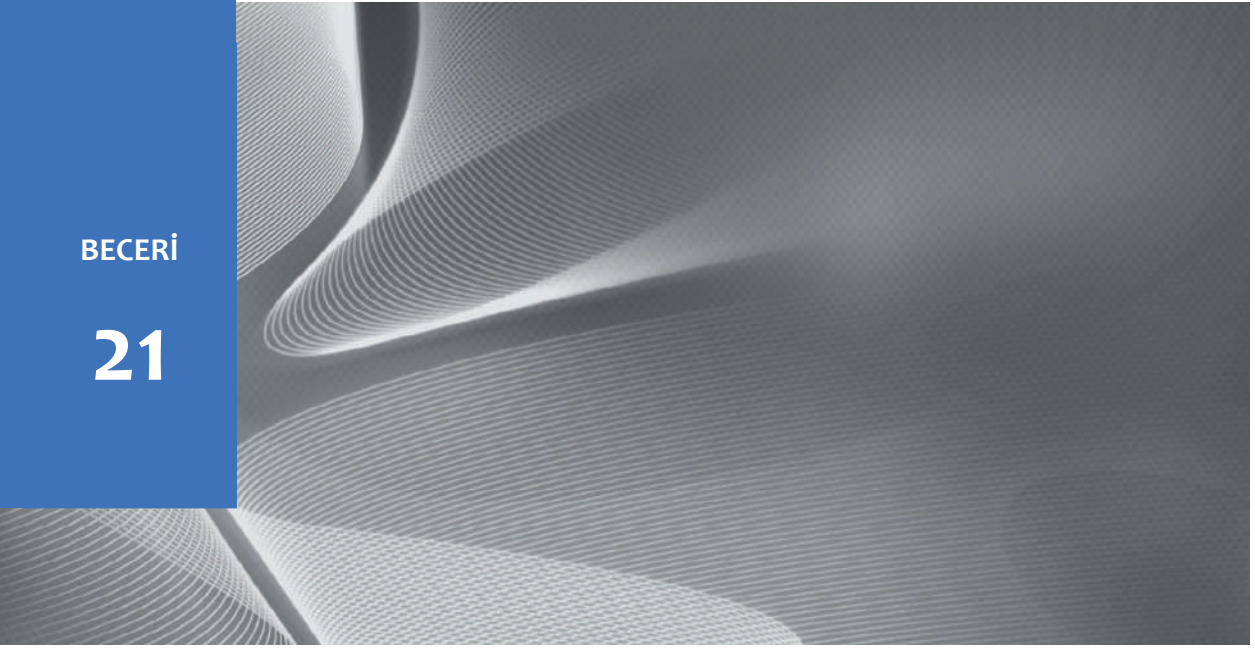
Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. London: Sage Ltd.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. London: Sage Ltd.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

21



Veri Analizi için Bilgisayar Yazılım Programı Kullanmak

Beceri

Nitel veri analizi yaparken ve araştırma raporu yazarken veriyi saklamak, düzenlemek ve yardım almak için nitel yazılım kullanın.

Beceri Neden Önemlidir?

Nitel veri analizi (NVA) yazılımı, 1980'lerin sonundan bu yana kullanılmaktadır. Bu noktada birçok ticari program mevcuttur. Nitel araştırmacılar tarafından bu programların kullanımı yaygınlaşmış ve bu programların kullanılabilirliğinin artarak daha fazla fayda sağlayabilmesi için her yıl yeni özellikler geliştirilmiştir. Bu programlar yazıya aktarılan deşifrelerin ya da alan notlarının oluşturulması ve metnin kalem, kâğıtla ya da renkli işaretlerle elle işaretlenmesi gibi geleneksel yöntemlerden daha iyisini yaparlar. İlk nitel çalışmalarımdan birinde, her biri yaklaşık 1 saat süren 200 görüşmeden veri topladım. Bunları yazıya aktardığımda birkaç bin sayfa deşifre metin ortaya çıktı. Daha sonra bu deşifreleri bölümler hâlinde ayırmak için makas kullandık. Onları üç-beşlik dizin kartlarına yapıştırdık ve daha sonra kartları geniş bir odanın dört duvarı üzerine yerleştirdik. Bu süreçte bana yardım eden 10 nitel araştırmacı vardı. Bugüne kadar, o günkü veri tabanımızda yer alan verileri anladığımdan hala emin değilim. Keşke o dönem verileri veri tabanında depolamak ve sıralamak için NVA yazılımına sahip olsaydım.

NVA programları, veri tabanınızı saklamak; kodlar ve temalar için veri tabanında ilgili kanıtlar bulmak, farklı katılımcıların farklı konularda nasıl konuştuklarını analiz etmek ve bilgilerinizi kavram haritalarında görselleştirmek için kullanışlıdır. Dahası, bu programlar pahalı değildir ve kullanımını öğrenmek oldukça kolaydır. Bunları kullanmak için hangi programların mevcut olduğunu, veri analiz sürecinizle nasıl ilişkili olduklarını, nitel çalışmanızın çeşitli bölümlerini geliştirmede size nasıl yardımcı olabileceklerini ve programlardan birini kullanarak analiz yapmadaki atabileceğiniz olası adımları bilmeniz gerekmektedir. Belirli NVA yazılımları çok çabuk işe yaramaz hâle geldiği ve sıklıkla yeni özellikler ortaya çıktığı için, bu tartışma belirli yazılım paketleri ya da bir programda kullanılan ekran görüntüleri ve süreçler üzerine odaklanmayacaktır. Bunun yerine, nitel verilerinizi analiz etmek ve raporunuzu yazmakta kullanabileceğiniz NVA yazılımının genel bir açıklamasını sunacağım.

NVA programları verinizi düzenli tutmanıza, materyali konumlandırmanıza yardım eder ve kullanışlı kavram haritaları sunar.

Veri Analizi ve Rapor Yazma Aşamalarında NVA Yazılımı Kullanmak

Veri toplama, veri analizi, kod ve tema geliştirme ve yazma süreçlerinin hepsi etkileşimli süreçlerdir. Çalışmanızı yürütürken, bu adımların hepsiyle aynı zamanda meşgul olabilirsiniz. Bununla birlikte, NVA yazılımının araştırma sürecinin hangi kısmı için uygun olduğunu düşünmek faydalı olacaktır. Önceki bölümlerde değindiğim gibi, nitel verileri toplayıp analiz için hazırlayacaksınız. Bu analiz süreci; veri tabanından genel bir anlam çıkarmak için onu keşfetmek, metin parçalarını (ya da görüntüler) etiketleyip kod etiketlerini vererek veri tabanını kodlamak, kodları temalar hâlinde birleştirmek ve sonra temaları nitel raporunuzun bulgularında başlık olarak kullanmaktan oluşur. NVA yazılımı, araştırmanızın veri analizi ve rapor yazma aşamalarında yardımcı olur. Tablo 21.1'i inceleyin. Bu tabloda, yazılım programının; kodlama sürecinde, kod çizelgesi geliştirme aşamasında (ve kodlayıcılar arası uzlaşma kontrolleri, bakınız Beceri 23) ve bir hikâye dizininin geliştirilmesi, işe yarar alıntıların bulunması, bilginin özetlenerek teorilerin oluşturulması ve katılımcılar için coğrafî yer profilinin oluşturulması gibi açıklamaların yazma süreçlerinde size yardımcı olacağını görebilirsiniz.

NVA Yazılımı Kullanmalı mısınız?

Veri analizinize yardımcı olması için bir NVA yazılım programı kullanmanızı öneririm. Yazılım, sizin için analiz yapmaz; yalnızca süreçte yardımcı olur. NVA yazılımı, 100 sayfalık metin gibi son derece küçük nitel bir veri tabanınız olsa bile kullanışlıdır. Onları kolayca bulabilmeniz için verilerinizi saklamanıza yardımcı olur. Büyük bir veri tabanında arama yapmak ve kodlarınız ve temalarınız için faydalı alıntılar ve kanıtlar bulmak için kolay bir yol sağlar. Kodlarınızı ve temalarınızı

birbirine bağlayan bir kavram haritası çizmenizi sağlar. Temalarınızı coğrafî konumlarla ilişkilendirmenize olanak tanır. Çok miktarda nitel verinin yönetimine ek olarak NVA yazılımı, bir grup araştırmacı ile çalışmanıza yardımcı olabilir. Belgeleri (ya da imgeleri) aynı kod dizini kullanarak birden çok kişi arasında bölmek suretiyle iş birliği yapmak kolaydır. Ardından, herkesin analizini raporu yazmak için derleyebilirsiniz.

Tablo 21.1 Nitel Araştırma Sürecinde NVA Yazılımının Kullanımları

Nitel Araştırma Süreci	NVA Programı Size Nasıl Yardım Eder?	Nitel Araştırma Sürecinin Hangi Evresinde Yardımcı Olur
Kodlama süreci	Kelimelerin kullanım sıklığını hesaplar.	Kodlar için seçilecek önemli kelimeleri belirlerken
	Kodların bir listesini oluşturur ve kodları temalar (ya da sınıflar) hâlinde düzenler.	Kodlarınızı ve temalarınız için oluşturulmuş kanıtları sürekli gözden geçirirken Kodlamanız hakkında notlar (yani kısa notlar) yazarken Kodlarınızı "yalın kodlama" ile sınırlarken Çalışmanızın bulgularında temalarınız için başlıklar oluştururken
	Katılımcıların doğal sözlerini (in vivo) kodlama için kullanışlı söz öbeklerini belirler.	Kod listesinde kod olarak oluşturulabilecek ifadeleri tanımlarken
	Bir kodlayıcılar takımıyla çalışır.	Birden çok kodlayıcı arasında veriyi ayrıltırırken ve kodlanmış verileri tekrar bir araya getirirken
Kod ve tema kanıtları	Bir kodla ilişkili olan metnin hepsini araştırır ve düzenler.	Nitel yazımınızda bir kod ile ilgili çoklu bakış açısı sunarken
Kod çizelgesi geliştirme	Bir kodu tanımlamanıza yardım eden kısa notlar ve yorumlar yazın.	Kodları ve tanımlarını içeren nitel bir kod çizelgesi geliştirirken (Bakınız Beceri 23)
Kodlayıcılar arası uzlaşma	Birden çok kodlayıcı kodlanmış bölümleri karşılaştırabilsin diye metnin satırlarını numaralandırır.	Kodlayıcılar arası uzlaşma kontrolleri boyunca metni ve kodları bulurken Kodlayıcılar arası uzlaşmayı hesaplarken
Grupları karşılaştırmak	Alt gruplarla ilgili bilgiyi araştırır ve düzenler.	Farklı alt grupların kodlar ve temalar hakkında ne ifade ettiğini karşılaştırırken (Örneğin, cinsiyet, yaş, bölge)

sırasında faydalıdır. Veri tabanınızın boyutuna bakmaksızın bir yazılım programı kullanmanızı öneririm. Çeşitli ticari yazılım programları mevcuttur ve bunlar bir PC veya Mac üzerinde kullanılabilecek benzer özellikler sunarlar. Programın özelliklerini ilk elden görebilmeniz için, deneme sürümüyle çalıştıktan sonra bir yazılım programı seçmenizi öneririm. Ayrıca, bölgenizde hangi yazılımın kullanıldığını ve yazılımın tüm yönleriyle rahatlık seviyenizi de düşünebilirsiniz. Bir NVA yazılım programını seçtikten sonra, analizinizi gerçekleştirirken bazı adımları takip edebilirsiniz. Ben işe sondan başlıyorum: bilgisayar yazılımı çıktısını nerede ve nasıl kullanmayı planladığınızı ve çalışmanızdaki bir *belgeyi* neyin oluşturduğunu belirleme, belgeleri yazılım programına girme, her belgeye daha sonra temalarınızla karşılaştırılabilecek bazı özellikler ekleme, belgeleri kodlama, nihai raporda kullanılacak alıntıları veri setinden alma ve daha sonra son çalışmanızda bir şema oluşturabilen kodların ya da temaların görsel bir haritasını hazırlama.

ETKİNLİK

Bir yazılım programı seçin ve seçtiğiniz bir konuyla ilgili bir belgeyi (tercihen bir metin belgesi) analiz etmek için kullanın. Kullanmanız için önerdiğim dokuz adımdan geçin. Kodlama işlemi için ve Tablo 21.2'ye dayalı olarak final raporu yazmak için çıktıyı nasıl kullanacağınızıözellikle belirleyin.

EK KAYNAKLAR

Nitel bilgisayar yazılımıyla ilgili iyi bir tartışma için bakınız:

Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2006). Emergent methods in social research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Silver, C. & Lewins, A. (2014). Using software in qualitative research: A step-by-step guide (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Belirli NVA yazılım programlarıyla ilgili kitaplar için, bakınız:

MAXQDA için:

Kuckartz, U. (2014). Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software. Thousand Oaks, CA: Sage.

NVivo için:

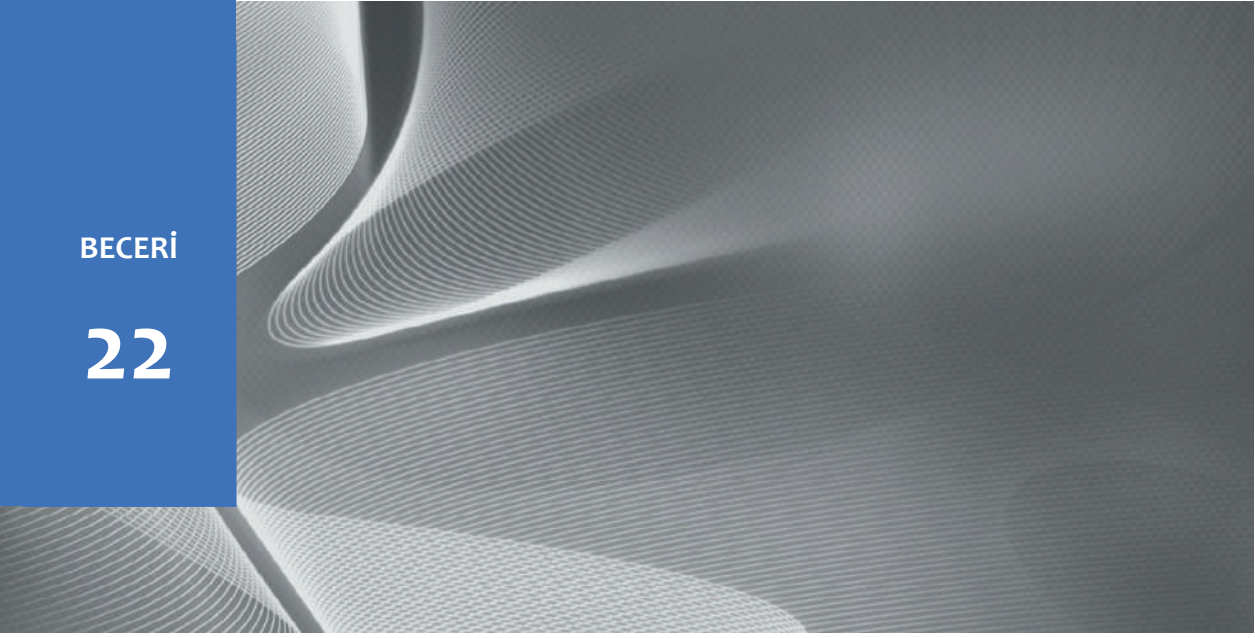
Richards, L., & Morse, J. M. (2012). Readme first for a user's guide to qualitative methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). Qualitative data analysis with NVivo (2nd ed.). London: Sage Ltd.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

22



Geçerlik Kontrolleri Yapmak

Beceri

Nitel araştırmalarınızda birden çok geçerlik kontrolü kullanın.

Beceri Neden Önemlidir?

Nitel araştırma araştırmacının, elde ettiği bilgilere ilişkin kişisel yorumlarına yer verdiği *açıklayıcı* bir araştırmadır. Açık uçlu araştırma soruları ve metne ilişkin verilerin üretimiyle, araştırmacının, veriye anlam yüklemesi, kodlama yapması ve metnin özelliğini yansıtacak olan kod etiketlerini sağlaması gerekir. Bunun yerine, araştırmacı bir belgeyi okuyup kodları atayabilir ya da bir gözlem sırasında alınan alan notlarını inceleyip tekrar kodlar atayabilir. Soruların sorulması ve verilerin analizi süreci kişisel bir yorumlamayı gerektirdiğinden, nitel araştırmacının bulguları doğrulamak için yakinen dikkat göstermesi gereklidir. Sonuçlar, doğruysa ve bir çalışmadaki katılımcılar arasında yankı uyandırıyorsa, insanlar genellikle bir çalışmanın sonuçlarına güvenecektir. Bu şekilde nitel araştırma, yazarın sadece kişisel yorumlarından daha fazlası olur.

Nitel Araştırmada Geçerlik Nedir?

*Nicel araştırmalar*da, geçerlik, iyi temellendirilmiş önlemlerin alınması (yani, yapı geçerliği), bu önlemlerin ilgili evrendeki iyi ölçümlerin örneklemesini sunması (yani, kapsam geçerliği), bilginin istatistiksel kullanımının (yani, istatistiksel sonuç

geçerliği) ve uygulamalı kullanımının (yani, sonuçsal geçerlik) olması, edinilen çıkarımların anlamlı olması (yani, yapı geçerliği) ve sonuçların diğer bölgelere ve kitlelere genellenebilir olması (yani, dış geçerlik) anlamına gelir. Nitel araştırmada, geçerlik, iyi, titiz bir araştırma yapmanın merkezinde yer alır. *Nitel araştırma*da, diğer yandan geçerlik bulguların doğru (ya da makul) olduğu anlamına gelir. Bu doğruluğu, araştırmacı gözüyle, katılımcıların görüşleriyle, okuyucular ve araştırmayı gözden geçiren hakemler aracılığıyla değerlendirebilirsiniz (Creswell ve Miller, 2000). Yıllar boyunca, Lincoln ve Guba (1985) tarafından inanılırlık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik gibi birçok ölçülebilir kriter ve nitel geçerlik dereceleri geliştirildi. Diğerleri, *ironik geçerlik* (Lather, 1993, s. 21) gibi terimleri ileri sürerler. Richardson (1994) geçerliği, içteki ışığı kırmakla beraber dıştaki ışığı yansıtan bir prizmaya benzetmiştir. Özetle, geçerliğin birden fazla yönü vardır. Yeni araştırmacılar anlaşılabilir bir şekilde son yıllarda ortaya çıkmış olan tüm terim ve yaklaşımlarda kaybolabilirler.

Nitel Araştırmada Geçerlik Türleri

Yorumlarınızın doğruluğunu değerlendirmek için çoklu geçerlik yöntemleri kullanın.

Bu görüşler arasında, takındığım tavır (ve hâlâ da öyle), geçerliğe bakış açısının (yani, araştırmacı, katılımcı, okuyucu ve eleştirmenler), araştırmacının felsefî yönelimine bağlı olarak farklılık gösterdiğidir. Geçerliği, açıklamanın doğruluğunu kanıtlamak gibi düşünüyorum. Araştırmacılar daha çok pozitivizm sonrası görüşte iseler, veri üçlemesi, katılımcı teyidi ve denetim gibi daha sistematik ve titiz yaklaşımlar uygulayacaklardır. Daha yapılandırmacı yönelimde olan bireyler ise çelişkili kanıtlar, uzun süreli görüşme ile yoğun ve zengin açıklamalar kullanacaktır. Daha katılımcı ya da eleştirel bir bakış açısı edinen araştırmacılar, araştırma yansıyabilirliğini, iş birliğini ve akran araştırmasını benimseyeceklerdir. Dünya görüşü ya da paradigma varsayımlarına dayalı düzenlenmiş olan bu geçerlik süreçleri Tablo 22.1'de gösterilmiştir.

Araştırmacının Görüşü

Araştırmacılar nitel bir açıklamanın doğruluğunu kontrol ederler. *Veri üçlemesi*, bir çalışmadaki temaları oluşturmak için farklı kaynaklardan kanıt bulmak demektir. Terim, gemicilerin gemi hareketlerini belirlemek için farklı kaynaklara ya da bilgi noktalarına yönelten, denizdeki askerî seferden gelmektedir. Bu kaynaklar, görüşme notlarının yazıya aktarılmış deşifreleri ve yazılmış alan notları gibi farklı bilgi kaynaklarından olabilir (Denzin, 1978). Kaynaklar, görüşme bilgileri sunan farklı kişilerden de olabilir. Farklı araştırmacılardan ve farklı teorilerden de olabilir. Nitel araştırmada, veri üçlemesi doğal olarak araştırmacının dokümanlar gibi farklı bilgi kaynaklarına baktığı ve temalar için kanıt bulduğu kodlama işlemi süresince meydana gelir.

Tablo 22.1 Nitel Araştırmada Farklı Açılar ve Felsefî Varsayımlar

Felsefî Yaklaşım ve Bakış Açısı	Pozitivizm Ötesi ya da Sistematik Varsayımlar	Yapılandırmacı Varsayımlar	Eleştirel/Katılımcı Varsayımlar
Araştırmacı	Veri üçlemesi	Çelişkili kanıt	Araştırmacı yansıyabilirliği
Katılımcılar	Katılımcı teyidi	Alana uzun süre dâhil olma	Katılımcılarla işbirliği
Okuyucular ve hakemler	Dış denetim	Yoğun ve zengin tanımlama	Akran araştırması

Kaynak: Creswell ve Miller'dan (2000, s. 126) uyarlanmıştır.

Araştırmacı ayrıca *çelişkili kanıt* konusunda da araştırma yapabilir. Süreç, araştırmacının öncelikle bir tema oluşturmasını ve ardından bu temanın istisnaları için tüm kanıtları incelemesini içerir. Bu, bir tema için alternatif bir açıklama sunan kanıttır. Temayı etkilememelidir (ya da tema işe yaramayabilir), ancak temaya destek veren bir miktar kanıta bir istisna ekler. Çelişkili kanıtın önemi, temanın gerçekçi (ve doğru) resminin oluşturulmasına yardımcı olmasıdır. Bir temanın kanıtı daha gerçekçidir, çünkü genellikle tüm kanıtlar bir temaya işaret etmez; genellikle temanın zıttı bir resmi ima eden bazı bilgiler bulunur. Uygulamada nitel araştırmacı, çelişkili kanıtı tema paragrafının küçük bir kısmı olarak araştırmaya dahil eder.

Araştırmacılar ayrıca, deneyimlerinin ve geçmişlerinin, açıklamalarını şekillendirmede nasıl bir etkisi olduğunu düşünebilirler. Bu ön yargıları ve inançları paylaşarak, açıklamalar daha doğru hâle gelir. Buna *yansıyabilirlik* denir. 26. beceriyi tamamen ona ayırıyorum. Bu noktada, ancak, araştırmacının çalışmaya getirdiği ön yargı ve inançları ve bunların araştırmacının yorumunu nasıl şekillendirdiğini biliyorsak, nitel açıklamanın daha geçerli hâle geldiğini kabul etmemiz gerekir. Bu açıklama, genelde *araştırmacının rolü* başlıklı bir paragraf hâlinde yöntem bölümüne yazılabilir.

Katılımcıların Görüşü

Bir başka önemli geçerlik kontrolü, çalışmadaki katılımcılardan -incelenen kişilerden- gelir. Katılımcıların görüşleri hakkında bilgi öğrenmeye yönelik bir yaklaşım *katılımcı teyididir.* Katılımcı teyidi, araştırmacının temaları ya da tüm hikâyeleri katılımcılara geri götürüp katılımcılara, temaların ya da hikâyelerin, söylediklerinin doğru bir göstergesi olup olmadığını sorduğu andır. Geri alınan bilgiler, bu yüzden görüşme deşifreleri ya da alan notları değil, temalar veya genel hikâyenin tartışması gibi verilerle ilgili kapsamlı özet ifadeleridir. Araştırmacının bu yöntemi kullanma biçimi, genellikle temaların ya da hikâyelerin doğru olup

ÖZET

Birçok nitel geçerlik çeşidi mevcuttur ve genellikle kafa karıştırıcı bir dizi terim ve anlamları vardır. Benim yaklaşımım, nitel araştırmacıların açıklamalarının doğruluğunu (veya geçerliğini) belirlemeleri gerektiği ve çalışmalarında birden fazla yöntemi kullanarak bunu yapabilmeleridir. Bu yöntemler araştırmacının, katılımcıların ya da çalışmayı takip edenler olam üzere farklı bakış açılarını içine alabilir.

Araştırmacılar, bilgiyi üçleyebilir, raporlarını katılımcılarla birlikte kontrol edebilir (yani katılımcı teyidi), verileri toplamak için alanda uzun süre vakit geçirebilir, temalar için çelişkili kanıtlar sunabilir, temalara ilişkin ayrıntılı açıklamalar yazabilir ve yorumlamalarda yansıyabilirlik yoluyla ön yargılarını açıklayabilir. Ayrıca, bir akranı denetime dâhil etmek ya da çalışma dışındaki bir şahsa dış denetim yaptırmak gibi daha yoğun emek isteyen yöntemleri de uygulayabilirler.

ETKİNLİK

Geçerlik türlerinden birini seçerek çalışmanızda nasıl uygulanacağını gösterin. Geçerlik değerlendirmesinin ne gerektirdiğini, nasıl uygulanacağını, çalışmanıza ne katacağını ve katılımcılarınız tarafından nasıl kabul edilebileceğini tartışın.

EK KAYNAKLAR

Genellikle araştırmacılar Lincoln ve Guba (1985) tarafından oluşturulan geçerlikle ilgili geleneksel bakış açılarına yönelirler. Bunlar; inanılırlık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirliği içerir. Bu ölçütleri ele alan bir makale şöyledir:

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. Education for Information, 22(2), 63–75.

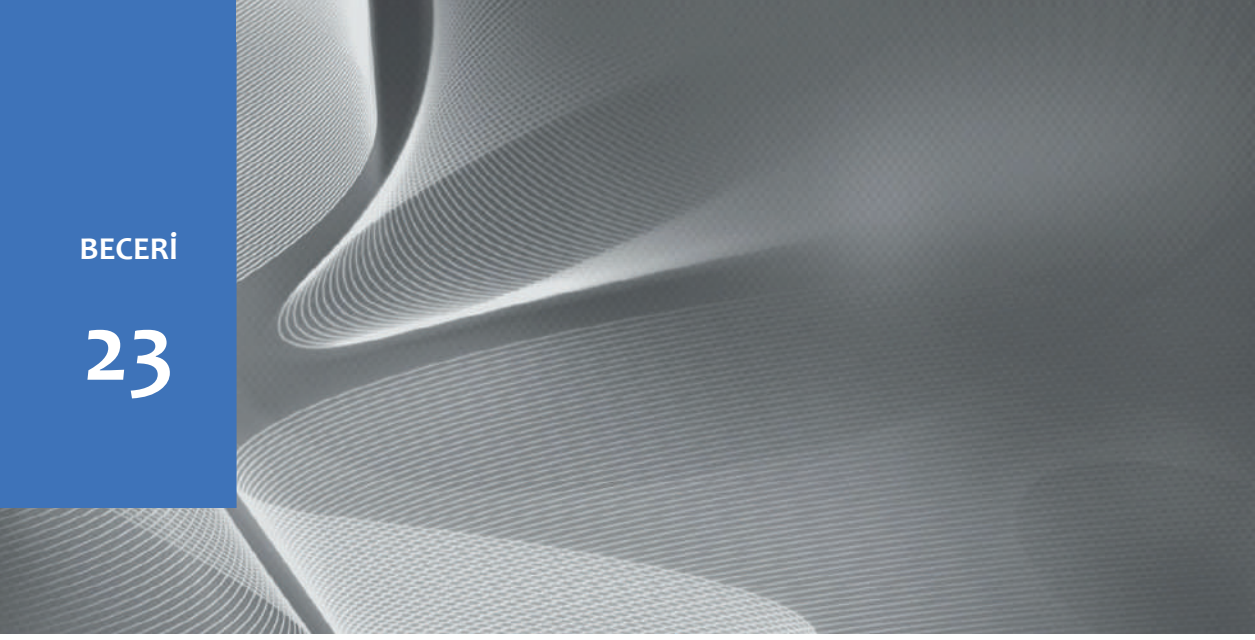
Ayrıca, Creswell ve Miller (2000) tarafından, geçerlik objektifleriyle dünya görüşünün tür biliminin biraz ayrıntılı olarak tartışıldığı makaleye bakabilirsiniz:

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative research. Theory Into Practice, 39(3), 124–130. doi:10.1207/ s15430421tip3903_2

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

23



Kodlayıcılar Arasında Uzlaşma Sağlamak

Beceri

Yorumlamanızın doğruluğunu ve güvenilirliğini başka bir kodlayıcıya kontrol ettirmek için kodlayıcılar arası uzlaşmayı kullanın.

Beceri Neden Önemlidir?

Kodlayıcılar arası uzlaşma, bir veri tabanını kodlarken iki ya da daha fazla araştırmacı arasındaki tutarlılığı kontrol etmek için iyi bir imkânı sağlar. Böylece, nitel araştırmada güvenilirliğin kontrolü sağlanır. Ayrıca nitel veri tabanı analizinin gelişmişliğine ve titizliğine katkıda bulunur çünkü burada birden fazla kişinin kodlama şeması dikkate alınır. Bu nedenle, kodlamanızın bir sağlaması olarak hizmet eder. Çünkü bir başkası da aynı verileri kodlayarak yorumunu sunar. Sonuçta, nitel veri analizi, uygun metin bölümlerini belirlediğiniz ve size mantıklı gelen kodları atadığınız son derece yorumlayıcı bir süreçtir.

Kodlayıcılar Arası Uzlaşma Nedir?

Kodlayıcılar arası uzlaşma, bir ya da daha fazla ek kodlayıcının nitel bir veri tabanını analiz etmesi, veri tabanının kodlarını vermesi ve kodlar üzerine anlaşma miktarı için kodlayıcıların sonuçlarını karşılaştırmasıdır. Bu süreç, esas olarak nitel veri analizi sırasında *güvenilirlik* kontrolü sağlar ve nitel bir veri tabanını analiz etme yolunda yorumlama sürecinin titizliğine katkıda bulunur. İki ya da daha fazla araştırmacının, aynı veri ve kodu oldukça farklı şekilde yorumlaması olasıdır. Analiz

sürecinin bir parçası olarak kodları izlemek ve tartışmak önemlidir (Richards ve Morse, 2013). Kuckartz (2014), birden fazla kodlayıcı kullanıldığında kodlayıcılar arası uzlaşmayı önermiştir. Nicel bir geçmişe dayanan ya da çoğunlukla nicel olan bir alanda nitel çalışmalarını yayımlamak isteyenler için, bu güvenilirlik kontrolü nitel veri analizine inanılırlık ve titizlik katmaktadır. Birçok bilgisayar destekli nitel veri analizi yazılım paketi, farklı kodlayıcılar arasındaki uzlaşmayı hesaplayabileceğiniz güvenilirlik özelliklerini içerir. Bunun yanında, nitel araştırmacılar kodlayıcılar arası uzlaşmayı uygulamaktadırlar; siz onların süreçlerini inceleyebilir ve onları kendi çalışmanızda uygulayabilirsiniz.

Kodlama metninin veya imge verisinin tutarlılığını kontrol etmek için kodlayıcılar arası uzlaşmayı kullanın.

Kodlayıcılar Arası Uzlaşmanın Adımları

Adım 1

Kodlayıcılar arası uzlaşma sürecine katılmak için nitel araştırma ve kodlamadan anlayan kişiler olarak bir ya da daha fazla kodlayıcı bulmanız gerekir. Her ne kadar ABD Gazi İşleri Bölümü'nde katıldığım bir çalışmada dört kodlayıcının olduğu bir çalışma gördüysem de aslında birçok çalışmada yalnızca bir ek kodlayıcı yer alır (aşağıdaki üçüncü örneğe bakınız).

Adım 2

Veri tabanının ilk kodlanmasıyla, kodlardan bir çizelge oluşturun. Nitel bir kod çizelgesinin esprisi, üzerinde anlaşmaya varılan bir dizi kod ve tanımlarının olmasıdır. Bir kod çizelgesi geliştirmenin tek bir yolu yoksa da Guest, Bunce ve Johnson (2006) tarafından geliştirilmiş kod çizelgesi organizasyon şemasını beğeniyorum. Varsayıma dayanan verileri kullanan bu organizasyon şemasının bir örneği Tablo 23.1'de gösterilmektedir.

Bu kod çizelgesi, kodun adını, kısa bir tanımını ve daha genişletilmiş bir tanımını, kod içinde sınıflandırılması ve sınıflandırılmaması gereken örnekleri ve kod için belirlenecek kanıt türünü göstermek için bir ya da daha fazla örnek alıntıyı içerir. Bu kod çizelgesi genellikle bir kişi tarafından oluşturulur ve daha sonra süreç ilerledikçe gözden geçirilir. Kod çizelgesi sabit bir belge değildir, ancak tüm kodlayıcılar için sürekli olarak gözden geçirilir ve açıklığa kavuşturulur.

Tablo 23.1 Guest, Bunce, and Johnson'daki (2006) Örnek Bir Kod Çizelgesi Düzenlemesi

Kod	Kısa Tanımı	Tam Tanımı	Kullanım Zamanı	Kullanılmaması Gereken Zaman	Örnek Alıntılar
Güvenlik	Öğrencilerin olaydan sonra güvende hissedip hissetmediği	Olayın tekrar meydana gelmesi ihtimaline karşı tanımlanan güvenlik, yurt odalarında ve kampüste güvenlik	Öğrenciler gerçekten *güvenlik* kelimesinden ya da bir eşanlamlısından bahsettiğinde	Öğrencilerin güvenlik hakkında ya da onların güvenliği hakkında konuşmalarının makul bir şekilde yorumlanamadığı zaman	"Kendi güvenliğim için korktum" "Kampüs artık benim ya da arkadaşlarım için güvenli bir ortam değildi."

Adım 3

Kodlayıcılar arası uzlaşmayı sağlamak için bir yöntem seçin. Yaklaşımlar, uzlaşma yüzdesi için kodları karşılaştıran ölçüsüz bir süreçten birkaç adım içeren ve istatistik kullanan daha sistematik bir sürece doğru ilerler. Hangi yöntemi kullanacağınız, daha sistematik olmayan bir süreci mi yoksa daha sistematik bir süreci mi seçeceğiniz, bilim dalının ilkelerine bağlıdır. Ayrıca hedeflediğimiz nihai yayın ile de karar verilebilir. Örneğin, yayımlamayı düşündüğünüz dergiler, bir süreci mi yoksa belirli bir uzlaşma katsayısını mı tanımlar? Bununla ilgili olarak Gazi İşleri Bölümü'nde kullandığım da dâhil olmak üzere, kullandığımız dört örnek süreci sunuyorum. Kodlayıcılar arası uzlaşma kullanmadaki bariz bir zorluğu, bu süreci ele aldığım kısımda belirttim (Creswell, 2013): Kodlayıcılar arasındaki uzlaşmanın temelini hangi birim oluşturuyor? Kodlayıcılar tam olarak aynı kod kelimesiyle oluşan bir paragraf üzerinde, aynı paragraftaki benzer kod kelimeleri olan bir paragraf üzerinde, aynı metin satırlarıyla kodlanmış bir paragraf ya da farklı metin satırları ya da aynı temayla ilgili olan bir paragraf üzerinde uzlaşıyorlar mı? Metnin aynı satırları için tam olarak aynı kod kelimesi üzerinde uzlaşmak yüksek bir standarttır. Benim yaklaşımım, çalışmanın zamanına ve kaynağına uyan bir süreci ve farklı kodlayıcılar arasında uzlaşmayı belirlemenin genel amacının makul bir şekilde edinilebilmesi için esnek bir süreci teşvik etmektir. Aşağıdaki örneğimde ilişkilendireceğim gibi, birden fazla kodlayıcının metin dosyasını kodlaması ve sonra kodlamanın gerçekleştiği birkaç paragrafı seçme ve kodlayıcıların hepsinin kod çizelgesinde olduğu gibi aynı ya da benzer kod versiyonlarını kullanarak paragrafı kodlayıp kodlamadığını görme fikrini benimsiyorum. Bu süreç, kodlayıcılar arasında, bu uzlaşmanın iyi bir şekilde

Paragraf 1	Kod Etiketi-Kodlayıcı 1	Kod Etiketi-Kodlayıcı 2	Kod Etiketi-Kodlayıcı 3	Uyuşma Yüzdesi
				Ortalama uyuşma (> 80 %)

EK KAYNAKLAR

Kodlayıcılar arası uzlaşma süreci hakkında daha fazla bilgi için, bakınız:

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). Applied thematic analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kuckartz, U. (2014). Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software. London: Sage Ltd.

Richards, L., & Morse, J. M. (2013). Readme first for a user's guide to qualitative methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kodlayıcılar arası bir uzlaşma katsayısının nasıl belirleneceğine dair ayrıntılı bir açıklama için bakınız:

Carey, J. W, Morgan, M., & Oxtoby, M. J. (1996). Intercoder agreement in analysis of responses to open-ended interview questions: Examples from tuberculosis research. Cultural Anthropology Methods, 8(3), 1–5

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

Nitel Araştırmayı Yazmak ve Yayımlamak

24. Bilimsel Bir Şekilde Yazmak

25. Nitel Bir Şekilde Yazmak

26. Yansıtıcı Olarak Yazmak

27. İyi Bir Sonuç Bölümü Yazmak

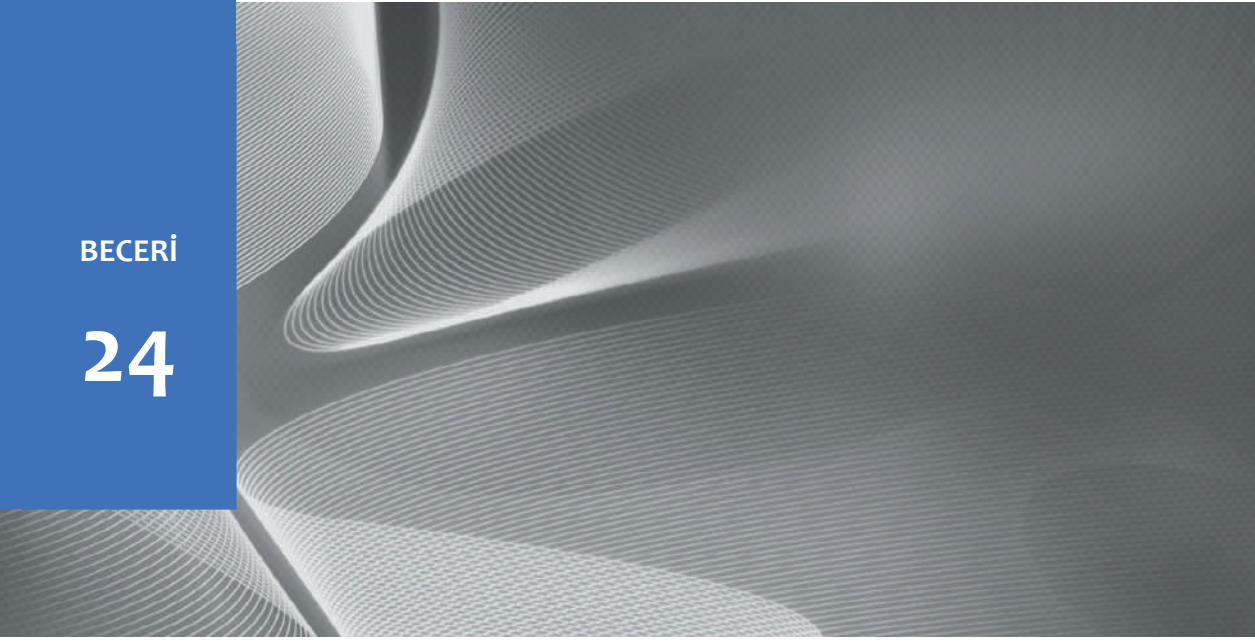
28. Nitel Bir Makale Yayımlamak

BÖLÜM

VI

BECERİ

24



Bilimsel Bir Şekilde Yazmak

Beceri

Nitel araştırmanızı bilimsel bir şekilde yazın.

Beceri Neden Önemlidir?

Nitel araştırmacılar araştırmalarını yazarken çok çalışırlar. Uzun bir zaman boyunca alan notları kaydetme, alıntıların seçilmesi ve kısaltılması, temalar için kanıtların sıralanması ve bunların hepsinin yazılması için kavramsal olarak ilgi çekici bir yol, güçlü yazma becerileri gerektirir. Nitel araştırmalar uzun sürme eğiliminde olduğu için, önemli ölçüde yazma becerisi gerektirir. Yazma; cinsiyet, ırk, ekonomik düzey veya kişisel politikaya duyarlılık gibi katılımcılara karşı duyarlı olma becerisi ile ilgildir. Nitel yazının akıldaki bir hedef kitleyle şekillendirilmesi gerekir. Richardson'ın (1990) evli erkeklerle olan ilişkilerinde kadınlara yönelik bir araştırması, bir yazarın bir işi, ticari, akademik, ahlâkî ya da siyasi bir hedef kitlesi için farklı bir şekilde nasıl şekillendirebileceğini göstermektedir. Son zamanların ünlü etnoloğu Harry Wolcott (2009), yazmanın önemini şöyle vurgulamıştır:

Yazdıklarımı önemsediğimi dürüstçe iddia edebilirim. Yazdıklarımı düzenlerken özenle çalışıyorum. Başkalarının ilk taslakları değil nihai olanı okurlar. Burada gurur ve azim yeteneklerin yerini alıyor. Her ne kadar doğal olarak kolay bir şekilde yazmıyor olsam da sizi düşündürebilen nihai bir (son) nüsha üretmenin neye mal olacağını öğrendim (s. 4). Bilimsel olarak iyi yazılar, sürekli yazma alışkanlığı ya da rutini edinmeyle, kafanızdan fikirlerin dışarı ve kâğıt üzerine akmasıyla, fikirlerinizi

daha kolay anlaşılır olanlardan daha karmaşık olanlara yapılandıracak şekilde fikirlerinizi sunmayla ve doğru dil bilgisini kullanmayla başlar.

Yazma Alışkanlığım

Son zamanlarda Stephen King'in (2000) *Yazma Sanatı* adlı kitabını aldım. Bana kariyerimin, yazım aşaması boyunca, 1980'lerin sonundan beri, yaklaşık 25 yıl süren, yazmaya verdiğim vurguyu hatırlattı. Ben yazma üzerine kitap toplarken bazı insanların pul topladığını daima söylemişimdir. Yıllar boyunca yazma üzerine alıp okuduğum 40'a yakın kitaptan oluşan kitaplığımdaki raf bu durumun göstergesidir. Ayrıca, araştırma yöntemleri hakkında (kitaplarımda) yazarken, yazma yöntemlerimi geliştirmeme yardımcı olan yazma üzerine bir kitap da okuduğumu söylerim. Bazen bu kitaplar yapıları vurgular, bazen dil bilgisinin en ince noktalarını aktarırlar ve bazen yazma süreciyle ilgili yazarın deneyimlerini sunar. Favorilerimden birisi, seçkin yazarların yıllar boyunca kullandıkları gerçek masaların resimlerini içeren, yazarların masaları hakkındaki bir kitaptır. Yazarları kendi masalarında resmetmek benim bilgisayarda yazdığım masamda kendimi görselleştirmeme yardımcı oluyor.

Yıllar geçtikçe, yazma konusunda çok daha az kitap aldım ve gördüğüm şu ki, bunlar bir bölüm hâlinde sıkı sıkıya düzenlenmiş olmak yerine, kitaplığımdaki farklı yerlerde kendilerine yer buldular. Şu anda iyi yazı yazma konusunda ipuçları ve yayın önerileri hakkında iyi bir biyografi yazısı olan Stephen King'in (2000) Yazma Sanatı kitabını okuyorum. Yakın zamanda, tanınmış bir deneme yazarı Megan Daum tarafından Nebraska Yazarlar Konferansının sponsorluğunda verilen bir biyografi yazarlığı çalıştayını tamamladım. New York Times'ın ilk 10 listesindeki kitaplar ile kurgusal ve kurgusal olmayan popüler kitapları okudum (kısa bir süre önce ünlü İngiliz romancı Penelope Fitzwater'ın bir biyografisini bitirdim). Araştırma yöntemleri derslerime, yazma noktalarını göstermek için kitaplardan bölümler getiriyorum. Kısacası, yazmaya ilişkin kitapları okurum, iyi edebiyat okurum ve her zaman yazarların çalışmalarında paylaştıkları fikirlerin iyi araştırma yazmaya nasıl uygulanabileceği konusunda düşünüyorum. Kitaplarım profesyonel ticaret kitaplarından akademik yazma kitaplarına kadar bir çerçevede uzanır.

Bu bölümü yazmak için ilk araştırma yöntemleri kitabım olan *Araştırma Tasarısı: Nitel ve Nicel Yaklaşımları* çıkardım (Creswell, 1994). Beceri 11, *Bilimsel Yazma*, 1988-1990 yılları arasındaki, kitaplığımdaki rafımda o dönemde var olan yazma konusundaki en sevdiğim kitaplarla ilgili bir tartışmayı içerir. Bu bölümdeki konularım düşünme olarak yazma; yazma alışkanlığı; yazımın okunabilirliği; çatı, kip ve fazlalık ile yazma için bilgisayar programlarını içeriyordu. 1980'lerin sonlarından bu yana, yazma ile ilgili kitaplarla rafım büyük ölçüde genişledi ve şu an bilimsel yazma hakkında bildiklerimle bu konuları tekrar ele almayı düşündüm. Bu tartışma önceki konular üzerine genişleyecek ve yenilerini ekleyecektir. Çoğu metot, metinleri kolayca görmezden geldiği için, bilimsel yazıya verdiğim

önemden memnun olan okuyuculardan çoğunlukla, yıllar boyunca *Bilimsel Yazma* bölümümle ilgili birçok yorum aldığımdan da bahsetmeliyim. Yazma ve bilimsel yazı yazma konusundaki ilgimin, öncelikle yayım için kendi yazmamı geliştirmeye olan ilgimden ve daha yakın zamanda yalnızca akademisyen olarak değil, edebî bir yazar olarak da gelişmeye duyduğum sürekli ilgimden kaynaklandığını düşünüyorum. İyi nitel yazı yazmak edebî yazmayı sınırlandırır ve anlatı araştırması ve otoetnografi gibi nitel yaklaşımlar, çoğu durumda, kolayca iyi yaratıcı olmayan kurgusal yazın türü olarak düşünülür (Ellis, 2014). Geçtiğimiz birkaç yılda birkaç yaz dönemi yazma çalışmasına katıldım ve akademik ve edebî yazma arasındaki farkı kapatıp kapatmadığımı görmek için kısa öykülerime *atölye çalışması* yapmaya başladım. Günlük işim olan akademik yazmayla uğraşmam gerektiğinde, akademik yazılarıma kurgusal (iyi diyalog gibi) ve kurgusal olmayan yazını (detaylı açıklama, iyi bir hikâye dizisi) ekleyebilmeyi de umuyorum. Nitel sınıflarımda, öğrenciler yazmaya vurgu yaptığımı (veya iyi bir editörün hizmetlerini güvence altına almalarını tavsiye ederim) bilirler ve nitel bilimsel yazmaya yaklaşımımı aşırı derecede seçici olarak görebilirler. Genellikle dersime, çalışmak için iyi kurgusal bir yazı getiriyorum ve böylece öğrencilerin nitel araştırma raporlarını canlandıracak detay ve ifade gücü ile yazmalarına yardımcı oluyorum.

İşte burada, 25 yıl yazdıktan sonra bugün, ilk yöntem kitabımda tartıştığım konuları ve onları nasıl genişleteceğimi tartışacağım. Bunları iyi bir nitel bilimsel yazı yazma için, ifadeler ya da kurallar olarak göstereceğim.

Konunuz Hakkında Düşünmek için Yazmak

Araştırma süreci, fikirlerinizi ilk kez kafanızdan çıkarıp kâğıda döktüğünüzde başlar. İyi araştırma, fikirleri başkalarına anlatmakla değil, aslında kendiniz ve başkalarının incelemesi için yazmayla başlar. Natalie Goldberg'in dediği gibi "Elinizi hareket ettirmeye devam edin". Buna ek olarak, yazma sürecinin tüm aşamalarında, elbette, yazılı nitel araştırma raporu olan *nihai ürüne* yaklaşmanız gerekiyor. Nihai ürünümün imgesinden bu ürüne nasıl ulaşacağımıza düzenli olarak "Geriye dönük çalışıyorum". Dahası, yeni araştırmacılar ilk denemede mutlaka tertemiz bir taslağa sahip olmaları gerektiğine inanıyorlar. Stephen King (2000), ilk taslağı, düşünmeden çok çabuk yazmanızı önermektedir. Parlak bir ilk taslağı derhal elde etme fikri, temiz ve düzenlenmiş makalelerin okunmasının bir sonucu olabilir. Okuyucu, gerideki hikâyeyi görmez: birçok taslak, düzeltme ve en önemlisi bir teknik editör ya da yazarın titiz incelemesi ve denetlemesi. Yazmayı düşünce olarak kullanmak için takip ettiğim süreç şöyledir:

- Fikirlerimi başkalarına anlatmak yerine yazarım.
- İlk taslağımı hızlı bir şekilde, tüm cümleleri ya da fikirleri dikkate almadan yazarım. İlk taslaklarımı görmelisiniz; biraz kapsamlı bir şekilde kabaca bir araya getirilen, rahat bir biçimde toplanmış ifadeler serisi olan, bir bilinç

hakemlere en iyi çabayla teslim edin. Öğrencileri bana *taslak* göndermeleri konusunda vazgeçiriyorum; sadece *nihai ürün* diyorum.

ÖZET

İyi bir yazar olmak ve yazmanız üzerinde sürekli çalışmak nitel bir araştırmacının hayatının bir parçasıdır. Nitel araştırmanın nihai halinin ikna edici olması, gerçekçi olması ve okuyucuyu içine çekmesi gerekir. Yıllar boyunca yaptığım gibi yazma üzerine kitapları okuyarak iyi bir yazar olmak için çalışabilirsiniz. Nitel araştırmanız hakkında sadece konuşmaktan ziyade fikirlerinizi yazmayı ve onları paylaşmayı göz önünde bulundurun. Her gün aynı saatte, aynı yerde ve aynı yazma araçlarıyla yazı yazma alışkanlığını geliştirin. Fikirlerinizi yazıda aşamalandırın ve temel olgunuzda bulunan tek bir önemli fikire ve tartıştığınız konuya okuyucuyu yönlendirmeye yardım edecek cümlelere dikkat edin. İyi bir dil bilgisi kullanın ve fiil kullanımınıza, aşırı kelimelere ve bilimsel yazınızın içine girebilecek ön yargılı dile dikkat edin. Yazı yazmanıza, model olarak iyi kaynakları ve yayımlanmış iyi nitel çalışmaları okumaya ve nihai üründen geriye doğru çalışmaya bir yardımcı olarak bilgisayar araçlarını kullanmayı göz önünde bulundurun.

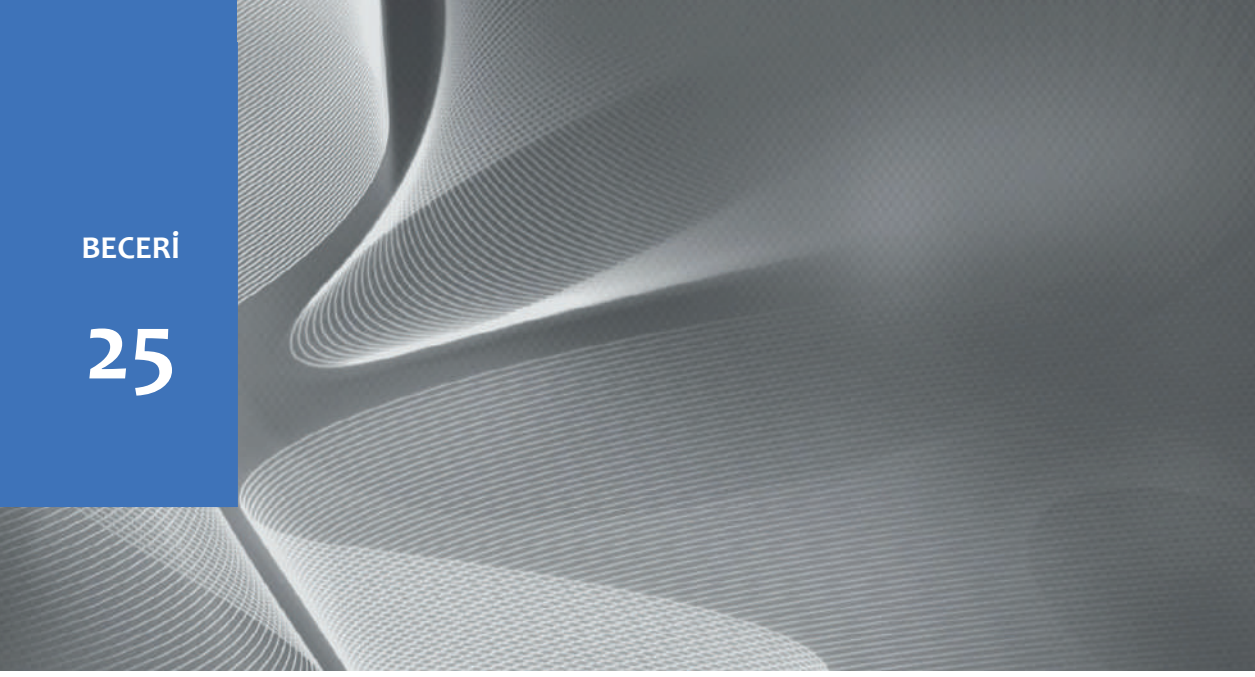
ETKİNLİK

Popüler bir roman seçin. Romanda fikirlerin sunumu hakkında düşünün ve romandaki konuların akışının bir kavram haritasını geliştirin. Yazarın okuyucuyu yönlendirmek için çatı düşünceleri ve dikkat çeken düşünceleri nasıl kullandığını belirleyin.

EK KAYNAKLAR

King, S. (2000). On writing: A memoir of the craft. New York: Scribner.
Wilkinson, A. M. (1991). The scientist's handbook for writing papers and dissertations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!



BECERİ

25

Nitel Bir Şekilde Yazmak

Beceri

Nitel çalışmanızı iyi bir tanım, fikirlerin tutarlılığı, benzetmeler ve kısa alıntılar kullanarak yazın.

Beceri Neden Önemlidir?

İyi bir nitel yazının ardındaki fikir, okuyucuları etkileyen ve onları çalışmaya çeken bir hikâye dizisi ya da anlatı geliştirmektir. Ayrıntılı bir açıklama bunları içeri çekecektir. Tutarlı bir şekilde ilişkilendirilen ve akan paragraflar da öyle olacaktır. Benzetmeler gibi yazma teknikleri, genellikle iyi bir nitel yazının parçasıdır; çünkü alışılmadık bir durumu ele alabilir ve onu tanıdık bir durumla ilişkilendirebilirler. Alıntıların, özellikle de kısa olanların kullanımı, nitel bir anlatımı da hayata geçirir. Bu şekilde bir temayı anlatmak ya da bir temayı göstermek için hangi birçok kelimenin kullanılabileceğinin özü yakalanabilir. Nitel araştırmanın bir diğer önemli kısmı da yansıtıcı olarak yazarak kendinizi çalışmaya yerleştirmektir. Bu fikri Beceri 26'da ele alacağım. Özetle, yazma yaklaşımınızın bir parçası hâline gelmesi gereken nitel araştırmada birçok yazım yöntemleri vardır.

Yazarken "Yoğun Tanımlama" Kullanmak

> Eğer bir açıklama bolca birbiriyle ilişkili ayrıntılar ve muhtemelen kültürel karmaşıklığı sunuyorsa zengindir, ancak kültürel teori ve bilimsel bilgiyle doğrudan bağlantı sunuyorsa yoğun bir açıklama olur (Stake, 2010, s. 49).

Nitel çalışmalar ayrıntılı tanımlama, fikirlerin bütünlüğü ve edebî teknikler kullanılarak yazılır.

Nitel bir çalışmada ayrıntıya yer vermek *yoğun açıklama* olarak adlandırılır. Bu, ortam hakkında, insanlar hakkında ve olaylar hakkında ayrıntılar sunacak bir şekilde yazmak anlamına gelir. Bu terim, antropolog Clifford Geertz ve *Yoğun Açıklama: Yorumlayıcı Bir Kültür Teorisine Doğru* makalesinden gelmektedir (Geertz, 1973). Nitel kitaplar, *yoğun açıklama* kullanarak nasıl yazacağınıza değinir ve bu tartışmalar genellikle *yoğun* açıklamalarla *yetersiz* açıklamaları karşılaştırmaktır. Yazarlar tarafından nasıl yazıldığını görmek için *yoğun* açıklama örneklerini de görebiliriz.

Ayrıntılı Bir Tanımlamaya Nerede Yer Vermeli?

Ayrıntı, nitel bir çalışmada birçok yerde olabilir. Ancak ilk paragraf olarak genellikle "bulgular" bölümünü tanımlamakta özellikle önemlidir. Tartışmalara gerçekçilik unsuru katmak için tema paragraflarına ayrıntı eklemek de önemlidir. Nitel çalışmanızda yer verebileceğiniz ayrıntılı açıklamaların bazı örnekleri aşağıda verilmiştir:

- Evsizler barınağında aşevi çalışmamızda kullandığımız gibi bir yerin etrafını dolaştıktan sonra içeriye geçerek başlayabileceğimiz ortamın fiziksel tanımı ya da bir mekân (Miller, Creswell ve Olander, 1998).
- Bireylerin yüzlerine dayanan duygusal bir tanımlama (Beceri 19'un etkinliğinde sunulan yüzlerdeki duyguları inceleyen New York maratonu örneğine bakınız).
- Müzikte ya da çizgi romanlarda bulunan sanatsal bir açıklama (Bakınız Millhauser'ın [2007] *Kedi ve Fare* adlı başlangıç karikatür tanımına).
- Tat betimlemesi (ya da tüm duyuları kullanan: görme, işitme, tatma, koklama, dokunma ya da denge, sıcaklık, ağrı ve diğerleri gibi diğer duyular).
- Tütün kullanana ergen öğrencilerin tanımlamaları gibi bir etkinlik tanımlama (McVea, Harter, McEntarffer ve Creswell, 1999).
- Güney Afrika'daki karma yöntemler hareketinin gelişimine ilişkin değerlendirmemiz gibi bir faaliyet tanımlama (Creswell ve Garrett, 2008).

- Ülkenin bir bölgesi, kampüs, bina ve sınıf hakkında (Asmussen ve Creswell, 1995) konuştuğumuz *silahlı adam* durum çalışmamızda açıklamalar gibi, kapsamlıdan dara doğru ilerleyen bir açıklama.

- Çin'in kırsal bölgelerindeki AIDS hastalığına maruz kalmış kişilerin ihtiyaçlarının nitel sağlık açıklaması gibi, okuyucuyu eğiten bir açıklama (Lu, Trout, Lu ve Creswell, 2005).

"Yoğun" Tanımlama Örnekleri

Yoğun açıklama kullanımını en iyi şekilde anlamak için, *yetersiz* dilin *yoğun* bir dile dönüştürüldüğü ve nitel çalışmalarda *yoğun* tanımının nasıl kullanıldığını görmek faydalı olacaktır.

Örnek 1: Yetersiz Açıklamadan Yoğuna

- Yetersiz: "Piyano öğrenmekte zorlandım" (Denzin, 1989, s.85).

- Yoğun: "Piyanoda oturup bir akorun üretimine geçerken el, klavye boyunca ilerledikçe bir bütün olarak akor hazırlandı ve bu yer görevle ilgili bir alan olarak görüldü. . . . Birbirinden ayrılmış akor A ve akor B vardı. . . A'nın yapımı sıkı sıkıya sıkıştırılmış bir eli ve B'nin . . . açık ve geniş yayılmış . . . gerektiriyordu. Yeni başlayanlar, A'dan B'ye birbirinden bağımsız olarak geçer" (Sudnow, 1978, s.9-10).

Örnek 2: Etkinlik ve Ortam Tanımlaması

> Daniel, malzemeleri deneyimleme yerine estetikle yaklaşmanın önemli olduğunu düşünüyor. Kullandığı birçok şeyin sıradanlığını vurguluyor: nişasta, sabun kutuları, süt kutuları. "Öğrencilerin ellerine materyalleri verecek kadar ve onların bunlarla oynamasını hoşgörüyle karşılayacak kadar kendine güvenen öğretmenler olmak zorundasınız." . . . Odanın etrafında Daniel'in derslerinde devam eden bazı çalışma örnekleri var. Nişasta tepsisi karakteristik çatlak çizgileri bırakmak için kurutulmuş. Plastik kovada süt kutulardan yapılmış bir su çarkı bulunur. Tekerlek dönünce, vinci yukarıya doğru döndürür (Stake, 2010, s. 50).

Bu paragraf, hem bir etkinliğin hem de ortamın fiziksel bir tanımını içerir.

Örnek 3: Kronolojik Bir Tanımlama

> George bir etiket satışı sırasında bozuk bir saat aldı. Sahibi ona, on sekizinci yüzyılın onarım el kitabının yeni basımını ücretsiz verdi. Eski saatlerin içlerini araştırmaya başladı. Bir makina ustası olduğundan dişli oranlarını, pistonları

ÖZET

Nitel araştırmada genellikle kullanılan yazım türlerinin kullanılması, iyi yazının bir parçasıdır. Nitel bir çalışmanın, okuyucuyu geniş bir bakış açısından dar bir bakış açısına götürerek, okuyucuya bir yer hissi, bir duygu, sanatsal bir işlem, duyular, bir etkinlik, bir hareket ve bir eğitim sağlayan ayrıntılı açıklamaları taşıması gerekir. Ayrıntılı, *yoğun* bir açıklama, bir araştırmaya gerçekçilik duygusu verecektir. Tutarlı bir şekilde yazma, eylemin hızla ilerlemesine yardımcı olur ve tüm paragrafların yanı sıra cümlelerin de bağlanması gerekir. Benzetmeler, iyi nitel yazılarda popülerdir, çünkü okuyucuların iki şey arasında *gibi* ve *kadar* benzeri kelimeleri kullanarak karşılaştırma yapmalarını sağlarlar. Son olarak, kısa alıntılar temaların ana fikirlerini birkaç kelimeyle ele almaya yardımcı olur ve tema bölümlerinde kullanmak için önemli kanıtlar sağlarlar.

ETKİNLİK

Yayımlanan nitel bir makalede bir tema paragrafı seçin. Cümleleri bağlamak için "kanca ve göz" alıştırması kullanın.

Bu bağlantıyı oluşturan kelimeleri bulup bulamayacağınıza bakın. Sonra paragrafların belirli kelimelere bağlanıp bağlanmadığına bakın. Bu şekilde, yazılı tema paragrafının genel tutarlılığını değerlendirin.

EK KAYNAKLAR

Bilimsel yazı ile ilgili şu harika kitaplara bakınız:

Wolcott, H. F. (1990). Writing up qualitative research (3rd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Meloy, J. M. (2002). Writing the qualitative dissertation: Understanding by doing (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Nitel yazma ve hedef kitlenize göre bunun nasıl düzenlenmesi gerektiği üzerine bir kitap da tavsiye edeceğim:

Richardson, L. (1990). *Writing strategies: Reaching diverse audiences*. Newbury Park, CA: Sage.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

26

Yansıtıcı Olarak Yazmak

Beceri

Nitel araştırmanızı yansıtıcılığı kullanarak yazın.

Beceri Neden Önemlidir?

> Okuyucularımızın bizi tanıma hakkı vardır. Tabii ki onlar lise dönemlerimizde herhangi bir müzik aletini çalıp çalmadığımız bilmek istemiyorlar. İncelemekte olduğumuz konulardan ilgimizi neyin çektiğini, kime açıklama yaptığımızı ve çalışmamızdan şahsen kazanmayı düşündüğümüz şeyi bilmek istiyorlar (Wolcott, 2010, s. 36).

Yansıtıcılık, araştırmacıların bir çalışmaya getirdikleri geçmişi ve bunun yorumlamalarını nasıl şekillendirdiği, katılımcıların çalışmayı nasıl deneyimlediği ve okuyucuların bir çalışmaya nasıl tepki verebileceği konusunda anlama sürecine araştırmacıların dâhil olmasıdır. Genellikle bu, nitel bir çalışmada *kendi yerini belirleme* eylemi olarak görülür. Yansıtıcılık bugün iyi bir nitel araştırmanın temel bir parçasıdır. Ancak, nitel araştırma alanyazınında, yazarların, bunun ne anlama geldiğini, bir çalışmadaki önemini, bir araştırmaya dâhil edilmesini ve yazım biçimlerini çoğunlukla anlamaması nedeniyle bir belirsizlik vardır. Ayrıca yazı yazmak zor bir iştir. Bazı araştırmacılar kendileri hakkında yazmaya alışkın değillerdir. Kendilerini uzun yıllardır araştırmalarından uzak tutmuşlardır ve bu yaklaşım, sorgulamaya yönelik nicel yaklaşımlarla pekiştirilmiştir. Ayrıca nitel araştırmacılar tarafından araştırılan konular çoğunlukla hassas bir doğaya sahiptir ve araştırmacı kişisel bilgilerini ifşa etmek istemeyebilir.

Nitel araştırmacılar, nitel yazılarında kendilerini, bugün birkaç yıl önce olduğundan daha çok ortaya çıkarıyorlar. Sahnenin ardında kalarak, ilahî bakış açısıyla her şeyi bilen, mesafeli nitel yazar olmak artık kabul görmemektedir (nicel araştırmalarda olduğu gibi). Richardson ve St. Pierre'in (2005) ifade ettiği gibi, araştırmacılar "Evrensel ve geçici genel bir bilgiye sahip olduklarını iddia eden her şeyden uzak anlatıcılar olarak yazarak Tanrı'yı oynamaya çalışmak zorunda değiller" (s. 961). Modern ötesi düşünürler, ilahî bakış açısı anlatılarını *çözümlerler* ve metne, yazarın hayatında çerçevelenen yazarlar ve bağlamlar tarafından gizlenen fikirlere atıfta bulunulmaksızın anlaşılamayan tartışmalı metinlere meydan okurlar (Agger, 1991). Denzin (1989), biyografik yazıyla ilgili *yorumlayıcı* yaklaşımında benzer bir temayı benimsemiştir. Buna göre, nitel araştırmacıların, bugün nitel bir metin yazmanın yazardan, çalışmaya katılan katılımcılardan ve metnin okuyucularından ayrı tutulamayacağını belirtir.

Yansıtıcılık Nedir?

İyi bir nitel çalışmada, çalışmanın okuyucu ve katılımcıları nasıl etkileyebileceği kadar bir çalışmaya getirdiğiniz ön yargılar, değerler ve deneyimler hakkında yazmalısınız. Kendi deneyimleriniz hakkında nasıl yazmanız gerektiği konusunda, iki noktaya değinebilirsiniz. Öncelikle, keşfedilen olguyla ilgili deneyimlerinizden bahsedin. Bu; iş, okullaşma, aile dinamikleri ve benzeri yollarla edindiğiniz geçmiş deneyimleri aktarmayı içerir. İkinci olarak, bu, geçmiş tecrübelerin, olgunun yorumunu nasıl şekillendirdiğini tartışmalıdır. Bu ikinci nokta genellikle göz ardı edilir ya da bırakılır. Aslında bu, bir çalışmada yansıtıcı olmanın temelidir, çünkü olguyla ilgili deneyimlerinizi ayrıntılı olarak anlatmanızın yanı sıra, bu deneyimlerinizin bulguları, sonuçları ve çalışmada yapılan yorumlamaları muhtemel olarak nasıl şekillendirebileceğine ilişkin kendinizin farkında olmanız önemlidir.

> Olguyla ilgili kişisel deneyimleriniz ve deneyimlerinizin nitel çalışmanızın gelişimini nasıl şekillendirdiğine ilişkin yansıtıcı olarak yorumlama yaparak nitel çalışmanızda kendinize yer verin.

Araştırmacı için Yansıtıcılık

Nasıl yazdığımız, araştırmaya getirdiğimiz kültür, toplum, cinsiyet, sınıf ve politikalar üzerine kurulu kendi yorumlamamızın bir yansımasıdır. Bütün yazı *konumlanmış* bir şekilde ve bir duruş içindedir. Tüm araştırmacılar ortaya çıkan yazıyı şekillendirirler. Nitel araştırmacıların bu yorumlamayı kabul ederek yazılarında bu konuda açık olmaları gerekir. Richardson'a (1994) göre, en iyi yazı kendi *kararsızlığını* kabul eder çünkü tüm yazıların, tarihsel ve yerel olarak belirli bir zaman ve mekanda *yerini belirleyen* ya da *konumlandıran* alt metinleri vardır. Bu açıdan, hiçbir yazının *ayrıcalıklı statü* (Richardson, 1994, s. 518) ya da diğer yazılara göre üstünlüğü yoktur. Nitekim yazılar,

araştırmacılar ile araştırılan arasındaki etkileşimli süreçlerin tasviri olan ortak ürünlerdir (Gilgun, 2005).

Weis ve Fine (2000) nitel yazılarda *sorumluluğu nasıl temsil edecekleri sorusu etrafında eleştirel bilincin kendi kendini yansıtıcı noktalarını* tartıştılar. Bu noktada nitel araştırmacıların da şu temel sorular üzerine düşünmeleri gerekir (s. 33):

- İnsanların bazen hatırlamayacakları ya da hatırlamak istemediklerini söyledikleri ya da belirttikleri şeyler hakkında yazmalı mıyım?
- Araştırma raporumda bulundurmam gereken politik düşüncelerim nelerdir?
- Yazımım, içinde bulunduğu tarihî, yapısal ve ekonomik ilişkiler düzeniyle insanların sesleri ve hikâyeleri arasında tekrar bağlantı kurdum mu?
- Katılımcıların sözcüklerini kuramsallaştırmak adına ne kadar ileri gitmeliyim?
- Sözlerimin ilerici, tutucu ve baskıcı sosyal politikalar için nasıl kullanılabileceğini düşündüm mü?
- Pasif sese destek verdim ve sorumluluğumu yorumumdan ayırdım mı?
- Analizim (ve yazım), sağduyu ya da baskın söyleme ne ölçüde bir alternatif sundu?

Katılımcılar için Yansıtıcılık

Yazıların katılımcılar üzerindeki etkisi hakkında artan bir endişe vardır. Yazıyı nasıl görecekler? Onun yüzünden ayrıştırılacaklar mı? Rahatsızlık duyacaklar mı? Gerçek duygularını ve bakış açılarını gizleyecekler mi? Katılımcılar materyali inceleyip yorumladılar, meydan okudular ve yorumlamaya karşı çıktılar mı (Weis ve Fine, 2000)? Belki de araştırmacılar nesnel olarak bilimsel bir şekilde yazdıklarında, katılımcıları sustururlar ve kendilerini de sessizleştirebilirler (Czarniawska, 2004). Gilgun (2005), bu sessizliğin, tüm sesleri ve bakış açılarını duymaya çalışan nitel araştırmalarla çeliştiğini belirtti. Bu nedenle yazarlar, yazdıklarının okuyucuları üzerindeki etkisi hakkında endişe etmeli ve olası etkisini kabul etmelidir.

Okuyucular için Yansıtıcılık

Yazı, ayrıca araştırmanın yorumlanmasını yapan ve yazar ya da katılımcılardan tamamen farklı bir yorum oluşturabilen okuyucu üzerinde bir etkiye sahiptir. Araştırmacı, bazı kişilerin araştırma raporunun nihai halini göreceğinden korkmalı mıdır? Olayların nihai yorumlanmasını yapan okuyucu olduğunda, araştırmacı herhangi bir kesin açıklama yapabilir mi? Gerçekten de yazı bir performans olabilir

yansıtıcılığı bulacağınızı düşünüyorum. Muhtemelen yalnızca yazarların ifadelerine ne dâhil ettiği ve bu ifadeleri çalışmada nereye koydukları farklı olacaktır.

EK KAYNAKLAR

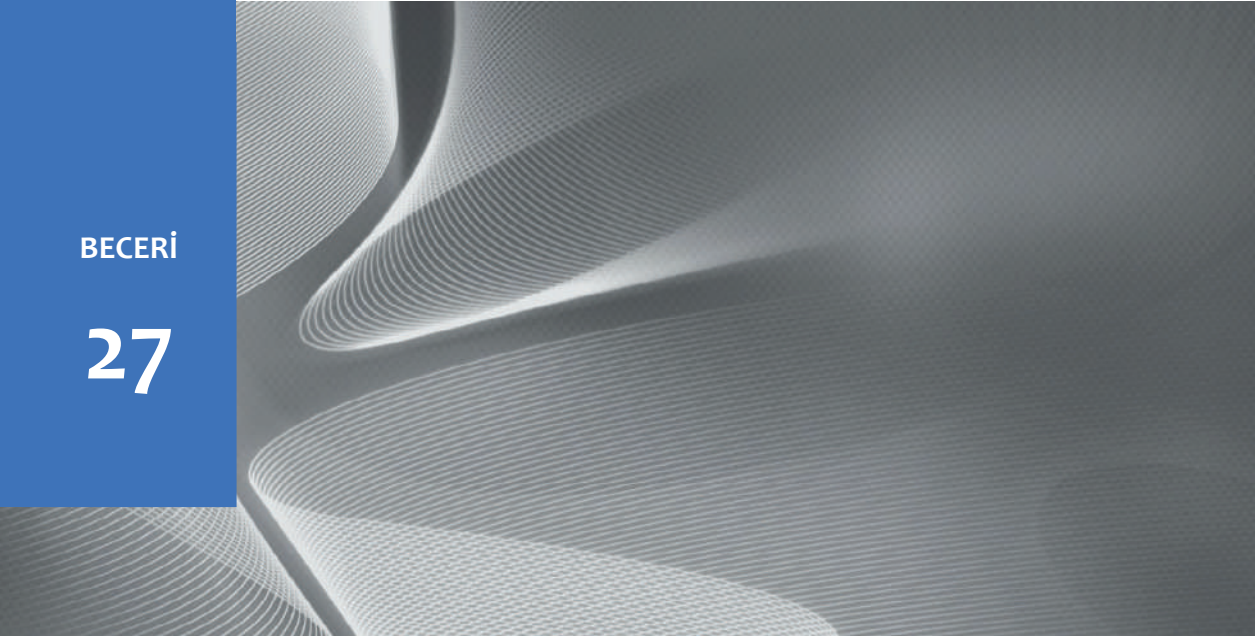
Nitel yazının okuyuculara, izleyicilere ve incelenen katılımcılara olan muhtemel etkileri hakkında bir kitap şöyledir:

Weis, L., & Fine, M. (2000). *Speed bumps: A student friendly guide to qualitative research*. New York: Teachers College Press.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

27



İyi Bir Sonuç Bölümü Yazmak

Beceri

Nitel çalışmanıza bir sonuç (ya da tartışma) bölümü yazın.

Beceri Neden Önemlidir?

Sonuç bölümü nitel bir araştırmadaki son paragraftır. Bazen buna *tartışma* adı verilir. Bu bölüm, araştırma sorularınızın bulgularla nasıl cevaplandığını incelemek için önemlidir. Sonuç, okuyucunun dikkatini çalışmanızın en önemli yönlerine çevirir ve çalışmanızın benzersiz katkısını paylaşır. Bir çalışmanın bitiş noktası olarak, diğer araştırmacılar ya da uygulayıcılar için ilave araştırma ya da uygulama konusunda bir *başlama* noktası olarak da görev alır. Daha ileri araştırmalar için önemli soruları gündeme getirebilir ve başkalarına araştırmanızda karşılaştığınız sınırlılıkları ve diğer araştırmacıların göz önüne alması gereken hususları gösterebilir. Son olarak, bir araştırmaya sonuç bölümü yazmak, araştırmanın yayımlanma sürecinin kabul edilen bir parçasıdır ve bir çalışmanın sonuçlandırılmasında önemli unsurları kapsayacak şekilde yazılması gerekir.

Nitel Bir Çalışmayı Nasıl Sonuçlandırırsınız?

"Bitirmelisiniz. Ne gibi seçenekleriniz var?" diye sordu Bogdan ve Biklen (1998, s. 198). Bu soruları yıllardır düşünürüm. 1998'de cevaplarını düşünmeye başladım. Şöyleki, Harry Wolcott'tan bana kampüsteki silahlı saldırgan hikâyem üzerine

araştırma yapmanın beş yolunu kültür analizi olarak ortaya koymamla ilgili bir son oluşturmama yardım etmesini istediğimde düşünmeye başladım. (Asmussen ve Creswell, 1995). Bu çalışma, klasik bir Koreli Savaşı yarı otomatik tüfeği ile silahlanmış, dersten birkaç dakika önce gelen ve öğrencilere tüfeğini doğrultarak onu ateşlemeye çalışan, son sınıf sigortacılık dersine kayıtlı olan 43 yaşındaki bir lisansüstü öğrenciyle ilgiliydi. Silah tutukluk yaptı ve silahlı kişi panikleyerek binadan dışarı koştu. *Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni: Beş Desen Arasından Seçim Yapma* (Creswell, 1998) adlı kitabımda, bu durum çalışmasını yeniden yapılandırdım ve nitel araştırmada farklı yaklaşımları yansıtmak üzere durumu beş yineleme yoluyla *dönüştürdüm* (aynı *dönüş* farklı bir senaryo kullandığım Beceri 30'da gerçekleşir). Harry Wolcott silahlı adam durumunun kültürel analizini şekillendirmeme yardım etti. Wolcott, olası iki son sözü önerdi: bunlardan ilk yaklaşımı *gün batımında kano* diye adlandırdı. Ben de çalışmayı sona erdirmek için bu yaklaşımı şu şekilde yazdım:

Çalışmanızın sonuç bölümüne, bulguların özetinin unsurlarını, alanyazınla karşılaştırılan bulguların bir yorumunu, bulguların kişisel yorumunuzu, sınırlılıkları ve gelecek araştırmaları dâhil edin. Ayrıca, çalışmanızın önemi üzerine yorum yaparak bölümü sonlandırın.

> Bir kişi, *evde* çalışan kültür analizi araştırmacısına normal olanı ilginç göstermek için yollar bulmalıdır. Rahatsız edici bir olay, insanlar öngörülemeyen koşullara öngörülebilir şekilde yanıt vermesi nedeniyle sıradan rol davranışlarını daha kolay ayırt edebilir. Bu öngörülen kalıplar kültür ögeleridir (Creswell, 1998, s. 226).

Wolcott beni tahmin edilebilirlikten belirsizliğe götürdü. İkinci yaklaşımında, yazı daha yorumlayıcı bir nitelik taşıdı ve burada durumun karmaşıklığına dikkat çekti:

> Bazı *gerçekler* ya da hipotezler analizlerimi bu doğrultuda yürütüp yürütmediğimi kontrol etme ya da test etmeyi gerektirebilir (ve buna uygun olabilir). Daha yorumlayıcı olmaya çalışsaydım, o zaman belki de tanımlanan bazı insanlar üzerinde açıklama deneyebilir ve belirttikleri önlem ve istisnalar, bir şeylerin onları sunduğumdan daha karmaşık olduğunu belirtmek için nihai açıklamamda dâhil edilebilir (Creswell, 1998, s. 226-227).

Bu farklı yazılardan bir çalışmayı sonuçlandırmanın birden çok yolu olduğunu öğrendim. Daha geniş kaynaklarda, bir sonuç bölümünün yazılması ve ne içereceğine dair çok az şey vardı.

Bir Sonuç Bölümünün Unsurları Üzerine Bakış Açıları

Ne yazık ki, nitel araştırma hakkında yazanlar, nitel bir çalışma için bir *sonuç* ya da *tartışma* bölümünün içeriğine pek az dikkat göstermişlerdir. Ayrıca, yazarların nasıl sonuçlandırması gerektiği hakkında birşeyden ve kendileri için mevcut olan seçeneklerden bahsetmediler. Bulduğum şey, nitel bir çalışmayı sonuçlandırması

hakkında yazmakla ilgili kısmi bir yaklaşımdır. Görüşlerden bazıları şunları içermelidir:

- Bulguların özeti (Mayan, 2001).
- Araştırmanın sonuçları hakkında bir tartışma (Bogdan & Biklen, 1998).
- Daha fazla araştırma ya da daha fazla eylem çağrısı (Bogdan ve Biklen, 1998).
- Yazarın kişisel duruşu üzerine yorumlar (değerler, stil, etik) (Hesse-Biber ve Leavy, 2006; Weis ve Fine, 2000).
- Araştırmanın sınırlıkları (Marshall & Rossman, 2011).
- Belirli bir nitel desen kullanmaktan ortaya çıkan sonuçlar (Bakınız Beceri 30 ve Creswell, 2013).
- Anlatılan *araştırma öyküsünün türüne* uygun olan bilgi (Hatch, 2002; Shank, 2006; van Maanen, 1988).
- Araştırmanın benzersiz katkısı.

Tüm bu farklı bakış açılarına baktığımızda, talihsiz kısım, iyi bir nitel sonuç bölümünün unsurları ya da yazısı hakkında genel bir tartışmada birleştirilmemeleridir. Hepsi önemli görünüyor.

Bulguların Bir Özeti

Sonuç bölümü, bulgular içindeki kodların ve temaların ayrıntısının ötesine geçmeli ve çalışmada bulunan başlıca ana unsurları özetlemelidir. Mayan'ın (2001) belirttiği gibi "Sonuçta, araştırmacı bulguları açık ve öz bir biçimde özetlemelidir" (s.35). Bu özet, araştırma sorularına belirli cevaplar sağlayabilir ve araştırma sorularını yeniden ifade edebilir. Bundan sonra katılımcıların (ya da ne gözlemlediğinizi ya da belge veya imgelerden bilgileri) sorulara nasıl cevap verdiği gösterilebilir. Bunun yanında, çalışmanın ana temalarını özetleyebilir ve temaların genel kanıtı üzerinde durabilirsiniz. Temaları tekrarlamanızı istemeyeceğim, ancak sonuç bölümünde her bir temaya ilişkin genel bir özete yer verin.

Çalışmanın Muhtemel Sonuçları

Bazen bu, bulguların *yorumlanması* olarak adlandırılır. Genellikle de özet veya temaları daha geniş bir alanyazınla ilişkilendirmek şeklindedir.Bu bölüm atıfların ve referansların nitel bir araştırmaya dönüştüğü bir noktadır. Bu bölümü yazmak, temalarınızın diğer yazarlar tarafından elde edilenlerle nasıl örtüştüğünü ve onların nasıl tutarsız olduklarını kendinize sormanızı gerektirir. Dahası, bu değerlendirme

EK KAYNAKLAR

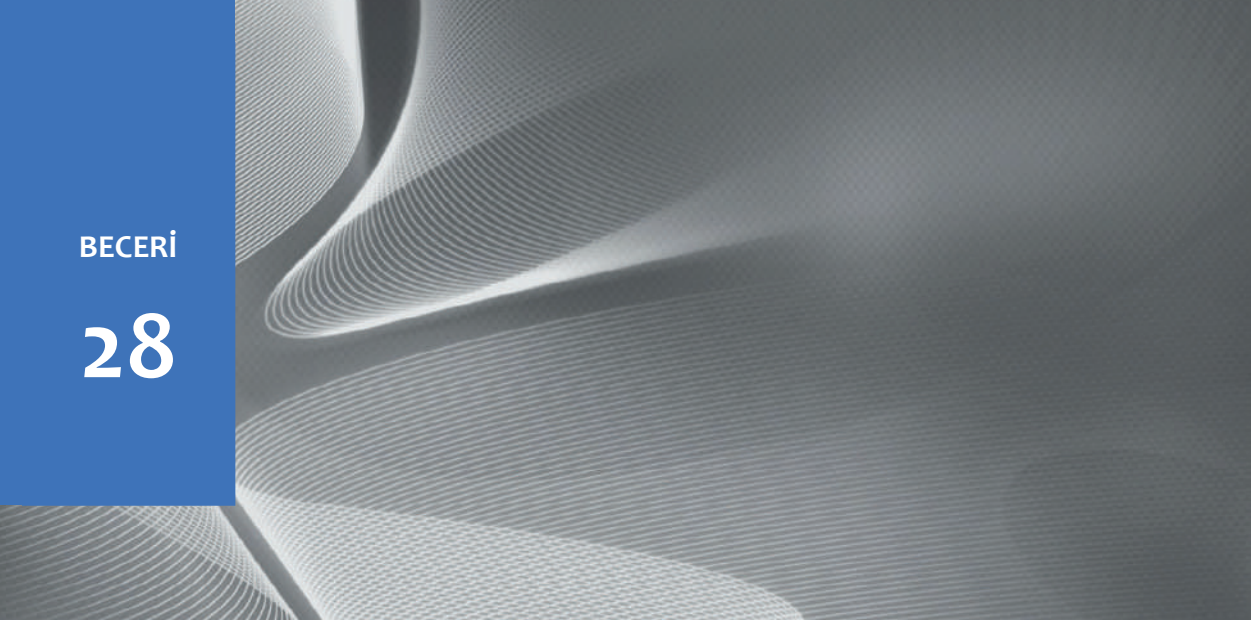
Nitel bir çalışmayı sonuçlandırmakla ilgili en ilginç hususlardan biri, anlatılan hikâye türü içinde onu çerçevelemektir. Bunun için olgubilim yazma üzerine, sizi alanda bir klasik haline gelen kaynağa yönlendireceğim:

van Maanen, J. (1988). *Tales of the feld: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

Nitel bir çalışmanın modern ötesi bir sonunda neyin dâhil edileceğine dair, sizi yönlendireceğim:

Weis, L., & Fine, M. (2000). *Speed bumps: A student friendly guide to qualitative research*. New York: Teachers College Press.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!



BECERİ

28

Nitel Bir Makale Yayımlamak

Beceri

Nitel makalenizi nasıl yayımlayacağınızı öğrenin.

Beceri Neden Önemlidir?

Tüm öğrencilerimi nitel çalışmalarını yayımlamaları konusunda teşvik ediyorum. Bu, özellikle akademik görevlere devam eden bireyler için geçerlidir, ancak akademinin dışında çalışanlar için de, çalışmalarını yazarak ve yayımlayarak onun içinde olmak faydalıdır. Böylece araştırma makaleleri okumaları gerektiğinde yararlı bir beceri olan, araştırmanın nasıl oluşturulduğunu öğrenirler. Çoğu kişi, bir çalışmanın yayımlanmasının zor olduğunu düşünüyor. Bu durum gerçekten de daha az deneyimli kişiler için öyle olabilir. Çoğu zaman bireyler kabul oranlarının düşük olduğu dergileri seçerler. Bu bakımdan yayımlanma ihtimallerini en üst düzeye çıkarmak için çalışmalarını nasıl sunmaları gerektiğine yeterince dikkat etmeyebilirler. Bazı insanlar ise sadece yayın sürecini pek anlamazlar. Bu bölüm bu sürece odaklanarak mümkün olan en iyi gözden geçirmeyi yapabilmek için yazınızı nasıl düzenleyeceğinizi ele alacaktır.

Akademik Kariyer Boyunca Yayın Yapmak

Nitel çalışmanızdan yayın yapmayı düşündüğünüzde, yayınların akademik kariyerin gelişimi ile nasıl ilişkili olduğunu düşünebilirsiniz. Bu noktada faydalı

bulduğum aşamalar şöyledir (bu aşamaların sıralaması değişebilir ve onlar bazen çakışabilir).

1. Aşama: Bir Tezden Makale Yayımlama

Genellikle öğrenciler, lisansüstü programlarının araştırma ürünleri olarak tezlerle ortaya çıkarlar. Akademik kariyerlerinin ilk birkaç yılında, tezlerinden yayımlamaya zaman ayırmaları gerekiyor çünkü tamamladıkları araştırma budur. Çoğu zaman kendi jüri başkanlarıyla ya da ismi tanınmış olan ve kolaylıkla yayımlayabilen sabit öğretim üyeleriyle birlikte yayın yaparlar. Bu ilk yıllarda, ayrıca, tezlerinden ya da erken akademik kariyerlerin boyunca veri toplamak için zamanlarının olduğu araştırmalardan, konferans bildirileri geliştirmeye başlarlar.

2. Aşama: Konferanslarda Bildiri ya da Poster Yayımlamak

Araştırmacılar, fakülte kariyerlerine devam ederken, araştırmalarını konferanslarda sunmaya başlarlar. Birçok konferans yeni öğretim üyelerine ya da araştırmalarını yaymak isteyen yeni mezun olan öğrencilere açıktır. Bu konuda bölgesel konferanslar kabul alınması en kolay olanlar olacaktır. Bu konferanslar, araştırmanın özetini ya da kısa bir açıklamasının sunulmasını gerektirir. konferanslarda çalışmanın kabul edilmesi için genellikle, bu özetler ya da kısa açıklamalar, uzman kişiler tarafından gözden geçirilir. Konferans çalışmasının bir türü, araştırmanızla ilgili poster sunumdur. İyi bir poster hazırlamanın iyi yöntemleri vardır. Daha ileri bir seviyede, konferans çalışmanız, üç ya da dört kişinin araştırma çalışmalarını paylaştığı bir araştırma paneli için seçilebilir ve bu çalışmalar ortak bir tema altında düzenlenir. Bazen araştırma panelinde çalışmaları eleştiren ve yararlı geri bildirim sağlayan bir tartışma ortamı olacaktır. Bazı kişiler bu geri bildirim rolünü ciddiye alır; bazıları ise almaz. Konferanslarda ayrıca, aynı konuda araştırmalar yapmış davetli araştırmacıların olduğu bir panel mevcut olacaktır. Davete edilen araştırmacıların çalışması, ilgili konuda uzman bir ya da daha fazla kişi tarafından düzenlenebilir yani bu çalışma, her çalışma için belirlenen inceleme sürecine tabi tutulmayabilir. Son olarak, bir konferansta, sunulan çalışmalar yayımlanmak üzere daha sonra gözden geçirilebilir. Bu konuda yazarların, bir dergide yayın isteyip istemediklerine karar vermeleri gerekir.

3. Aşama: Makale Yayımlamak

Bir çalışmamı ilk olarak bir dergiye göndermeden önce her zaman bir konferansta sunarak, bir nevi saha testi yaparım. Akademideki meslektaşlarımın özgeçmişlerine baktığımda, bireylerin konferans sunumlarının uzun listelerini ve yayımlanmış makalelerin kısa listelerinin bulunduğu özgeçmişlerden şüpheleniyorum. Bu bireyler açıkçası saha testi fikrime uygun değiller. Dergilerde yayımlanan makaleleriyle konferans sunumlarının birebir (kabaca) oranlı olması gerekir. Bu, dergilerde makale yayımlanmak için ilk adımım. Dergiler, konferans bildirilerinden çok daha gelişmiş bir yayın düzeyindedir. Bir sonraki adımım nitel araştırmalarım için iki ya da üç uygun dergi bulmaktır. Çalışmam için uygun olan bu dergileri nasıl *araştıracağım* ve seçeceğim konusu, bu bölümden sonraki bölümün

konusudur. Ancak şu an yayın yapmak için ulusal hakemli dergilere bakıyorum ve kariyerine erken başlamış bir öğretim üyesi olarak, az bir kabul oranına (örneğin %20) sahip *üçüncü kademe* bir dergi ile başlayabileceğimi düşünüyorum.

4. Aşama: Kitap Bölümleri ve Kitapları Yayımlamak

Kariyerimdeki bir sonraki sıkıntılı süreç de, kitap bölümlerini düzenlenmiş şekilde yayımlamak olacaktır. Bu noktada editörlerin beni bir bölüm derlemeye davet edeceğini umuyorum. Bazen bu bölümler iyice gözden geçirilir ve genellikle yalnızca birimin editörleri tarafından incelenir. Kesinlikle, bu noktada seçkin yayınevleri, üniversite basımı ya da büyük ticari yayıncılar için bakıyorum. Büyük bir ticari yayınevi seçerken, önemli bir coğrafî bölgeyi kapsayan geniş bir pazarlama listesine sahip olup olmadığı konusunda en çok endişe ediyorum. Örneğin, bir yayıncının dünya genelinde ofislerinin ve birçok kampüsteki fakültelere ve öğrencilere giden yayın kataloğunun olup olamadığına bakabilirim. İlgili bir konu kariyerinizde bir kitap yazmaktır. Bu önemli bir girişimdir ve muhtemelen iş hayatınızın orta-kariyer evreleri için saklıdır. Yine, büyük bir pazarlama listesi ve adil bir inceleme süreci olan bir yayıncı bulmak kitap yayımlamada temeldir. Genellikle kitaplar, bir alanda çoklu dergi makalesi çalışmalarını derlemek, yaygın olarak kullanılan kavramsal bir çerçeve veya fikir geliştirmek ya da sınıf amaçlı bir ders kitabı ihtiyacından ortaya çıkar.

Kitaplarımın tamamı (bir tanesi hariç) sınıftaki bir pedagojik ihtiyaca cevap vermek için yazılmıştır. Kitaplarım sınıf içinde öğrencilerle paylaştığım kabaca fikir taslaklarından başlamıştır ve sonra PowerPoint sunumlarına ve daha sonra da nihai kopya ortaya çıktıkça paylaştığım ayrı bölümlere dönüşüyor. Bu kitap bu süreçten ortaya çıktı. Öğrencilerden materyalleri kullandığım zaman, onların onayını isterim ve materyallerini kullanmak için onlara bir onay formu imzalatırım. Öğrenci soruları ve yorumlarından, yıllar boyunca araştırma yazmaya yönelik birçok harika fikirden yararlandım.

5. Aşama: Kaynak Sağlamak için Öneriler Yazmak

Konferans bildirilerinden dergi makalelerine ve kitap bölümlerine kadar, nitel bir bilim insanı için yayımlamadaki bir sonraki gelişme, okul dışı kaynak bulmak için öneriler yazmak olur. Bu öneriler özel vakıflara ya da kamu federal ya da devlet kurumlarına gidebilir. Kaynak yaratmak için bir öneri yazmanın yolu, kendi başına ve bu kitabın ötesinde bir konudur. Ancak, öneri yazma konusundaki uzmanlığı geliştirmek adına atölyeler bulunmaktadır. Nitel yazınız için doğru dergiyi bulmakta olduğu gibi, çalışmanız için uygun fonlama kuruluşunu araştırmanız gerekir.

için uygun bir dergi bulmak için nasıl araştırma yapacağımı düşündüm. Bu işlem, konu alanımla ilgili olası dergileri belirlemeyi ve mevcut konuları kullanan dergilerin birçok yönünü incelemeyi içerir. Bu çalışma genel yazım yapısı (bilimsel ya da edebi), uygun uzunluk; biçim; alıntılar, şekiller ve tabloların kullanılması ve temel bir tematik yaklaşımdan nitel araştırma tasarımının daha ileri düzeyde kullanımına kadar nitel yöntemlerin gelişmişlik seviyesine bakmayı içerir.

ETKİNLİK

Ulusal hakemli bir dergide yayımlanmış olan nitel bir araştırma makalesini bulun. Aşağıdaki ögeler için makaleyi tarayın ve her ögeyi not alın:

• Çalışma yapısı bakımından daha bilimsel mi yoksa daha edebi mi? Düşünce akışının bir kavram haritasını oluşturun.

• Makalenin yayına hazır haldeki sayfa sayısı yaklaşık olarak kaçtır? (Eğer yayına hazır sayfa sayısı, çift satır aralıklı bir makale sayfa sayısının %70'ine eşitse, yazılan makalenin kaç sayfa olması gerekir?)

• Makale için hangi tür yazım kullanıldı?

• Alıntılar, tablolar ve şekiller ne sıklıkta kullanıldı?

• Makale, bulgularda temaları açıklayacak şekilde yazıldı mı, yoksa yazarlar belirli bir araştırma deseni mi kullandılar (Örneğin, Olgubilim, durum çalışması) ve bu desenler yöntemler bölümünde belirtildi mi?

EK KAYNAKLAR

Genel olarak nitel makale yazma konusunda yardım almak için bakınız:

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BÖLÜM

VII

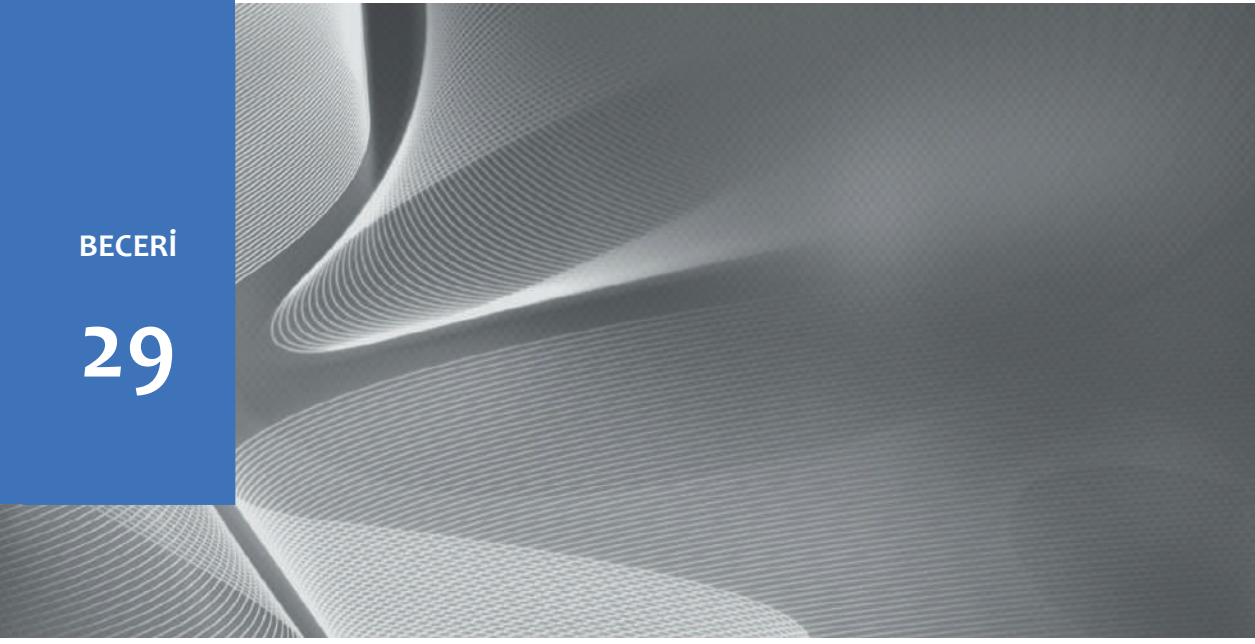
Bir Çalışmayı Değerlendirmek ve Nitel Desenleri Kullanmak

29. Nitel Bir Çalışma için Nitelik Ölçütlerini Belirlemek

30. Nitel Desenleri Tanıtmak

BECERİ

29



Nitel Bir Çalışma için Nitelik Ölçütlerini Belirlemek

Beceri

Nitel çalışmanızın niteliğini değerlendirmek için ölçütlerinizi belirleyin.

Beceri Neden Önemlidir?

Nitel araştırmacıların neredeyse tamamı, nitelik ölçütlerinin kullanımı hakkında ya da nitel araştırmalarda yaygın olarak uygulanan ölçülerin bulunup bulunmadığı konusunda görüş birliği içerisinde değillerdir (Freeman, DeMarrais, Preissle, Roulston ve St. Pierre, 2007). Nitel araştırma, uygulamaların ve farklı toplulukların çeşitliliğini temsil eder. Nitelikli bir nitel bir çalışma için ne gibi beklentilerimiz vardır? Bu soruya bu bölümde cevap verilmeye çalışılacaktır. Bu cevaplar; verilerin yorumlanması ve nicel geçerlik ile titizlik ve şeffaflıkla ilgili farklı bakış açılarını ele almaktadır. Sonuçta, nitel bir çalışmanın niteliğini nasıl değerlendireceğimizi her birimiz belirlemeli ve ona kendi felsefelerimiz, iş tecrübemiz ve çalışma alanlarımızdan ulaşmalıyız.

İlk önce, araştırmalarımızı değerlendirmek için nitelik ölçütlerini kullanmamız gerekip gerekmediğini tartışacağım. Ardından, nitel araştırmalarda nitelik ölçütlerini kullanma konusundaki bazı bakış açılarını gözden geçireceğim. Daha sonra kendi ölçütlerimi ve nitel araştırmalarımda ölçütleri nasıl gördüğümü belirteceğim. Nasıl ilerleyeceğinizi siz seçebilirsiniz, ancak araştırmanızın yakından

incelendiğini ve başkalarının araştırmanızın niteliğini değerlendirmek için bazı ölçütler kullanacağının farkında olmalısınız.

Nitel Araştırmada Ölçütler Önemli midir?

ABD'de ve dünyadaki geniş nitel topluluklarda nitel araştırmalarda ölçütlerin önemli olup olmadığına ilişkin farklı cevaplar vardır. Nitel araştırmadaki *geleneksel görüş*, ölçütlerin kullanılmasının yaratıcılığı sınırlandırdığı ve nitel topluluktaki yaklaşımların çeşitliliği nedeniyle bunu başarmanın zor olduğunu savunmaktadır. Bu çeşitlilik, teorik yönelimler, yöntem açısından amaçlar (Örneğin, kültür analizi vs. kuramsal teori) ve felsefî farklılıklarda (Örneğin, yapılandırmacı bir yönelime karşı daha pozitivizm ötesi bir yönelim) mevcuttur. Böylece, Freeman ve arkadaşları (2007), nitelik ölçütlerinin bir görüş birliği açısından ne istenen düzeyde ne de mümkün olduğunu belirtmiştir. Yine de, bazıları, ölçütlerin *uygulama açısı*ndan önemli olduğunu ve yaygın şekilde kullanıldığını iddia ederler. Bazı nitel araştırma kitapları, nitelikli bir nitel çalışmayı belirlemek için sorulabilecek soruların listeleriyle biter (Örneğin, Hatch, 2002). Ölçütler ya da nitelik göstergeleri hakkında konuşmak istemeyen kişiler dahi genellikle nitel bir araştırmada neyin dâhil edileceğini ve neyin dâhil edilmeyeceğini önermektedir (Silverman, 2007). Nitel araştırma, makalelerin gözden geçirilmesi, maddî bir kaynak yaratmak için bir başvurunun değerlendirilmesi, nitel bir kitap tanıtımının gözden geçirilmesi ve öğrenci projelerinin değerlendirilmesi gibi birtakım süreçlerde bazı ölçütlerin uygulanmasını gerektirir. Ölçütler birçok yerde kullanılmaktadır. *Benim kendi bakış açım*, nitel bir çalışmanın niteliğini değerlendirmek için bazı ölçütlerin geliştirilmesi yönündedir. Ben, içerisinde titiz ve detaylı olarak hazırlanmış yöntemlerin olmasını istediğim yöntemsel bir bakış açısını benimsiyorum. Bu bakış açısı, toplum bilimleri ve sağlık bilimleri alanında 20 yıldır yapmış olduğum kapsamlı çalışmalarımdan, almış olduğum nicel araştırma eğitimlerinden ve en önemlisi, yöntemleri düşündüğümde, lisansüstü öğrencileri her zaman öncelikle göz önünde bulundurmak gereğine inandığım görüşümden kaynaklanıyor. Lisansüstü öğrenciler, nitel araştırma hakkında bazı yönlendirmelere ihtiyaç duyarlar (sonuçta, yöntem konusunda yenidirler), nasıl ilerleyecekleri konusunda öğrenmeye açıktırlar ve araştırmacı olarak gelişimlerinin ilk aşamasında, yaptıkları işin belirli bir yapıya sahip olmasından faydalanırlar. Nitel araştırmaya yönelik yapılandırılmış bir yaklaşımın sayısız örnekleri bu kitapta mevcuttur ve bu, nitel araştırmacılara ulaşmanın bir yolu olarak kasten verilmiştir. Bu araştırmacılar biraz deneyim kazandıktan sonra, kendi başlarına yenilik yapabilir hale gelebilirler ve kendilerine daha iyi uyan süreçlerle yaratıcı olabilirler. Pek çok alanda, benim inancım, yeni başlayanların ilk önce temel becerilere sahip olması gerektiğidir,

Nitel araştırmanın niteliğinin nasıl değerlendirileceği konusunda bir görüş birliği yoktur ancak gözden geçirmeniz ve hangi ölçütün en iyi olacağına karar vermeniz için birçok yaklaşım mevcuttur.

böylece daha sonra temel hedefin dışında dolaşabilirler, yeni yapılar ve yeni değişiklikler ortaya koyabilirler. Ancak öncelikle bu becerileri öğretirken genellikle ihtiyaç duyulan temel becerilere ve yapıya gelelim.

Ölçütler Konusu Üzerine Bazı Bakış Açıları

> Nitel ve değerlendirici araştırmalarla ilgili birçok farklı yaklaşım ve geleneğe rağmen, nitelik konusunda yaygın endişeler bulunmaktadır. Bunlar; *titiz* olma durumu, açıkça ortaya konulacak uygulama ilkeleri ihtiyacı, *sağlam* nitel araştırma kanıtı ya da güvenirliğinin önemi ile araştırmanın önemi ve faydasıdır (Spencer, Ritchie, Lewis ve Dillon, 2003).

Art arda yazılan kitap ve araştırmalarda, yazarlar nitel araştırmalarda nitelik ölçütlerinin kullanımı üzerine farklı görüşler ileri sürmüşlerdir (Örneğin, Creswell, 2013; Kuckartz, 2014). Bu konuda göze çarpanlardan biri, 2008'de Cohen ve Crabtree tarafından geliştirilen Robert Wood Johnson Vakfı'nın Nitel Araştırma Rehberi Projesi internet sayfasıdır (http://www.qualres.org). Bu projede yazarlar, titiz nitel araştırma kriterleri hakkında konuşurlar. Onlar ilk olarak, birinin epistemolojik bakış açısının ya da araştırma paradigmasının, onun *iyi* bir araştırmaya nasıl baktığını şekillendirdiğini ve çok çeşitli ölçütlerin var olduğunu kabul ederler. Onlar kesin olarak belirli bir kriterler kümesine bağlı olmayıp titiz bir nitel çalışmadaki ölçütlere ilişkin çeşitli bakış açılarını öneren 13 farklı çalışma açıklarlar. Burada elbette tüm bakış açılarını özetlemeye çalışmayacağım, ancak farklı bakış açıları sunan çalışmalara dikkat çekeceğim.

Ölçütler Hakkında Yaygın Endişeler

Birkaç eğitimci ölçütler konusunda görüş birliği eksikliği ve nitel topluluğun görüş birliği oluşumunu engelleyecek çeşitliliği hakkında yazmışlardır (Freeman ve arkadaşları, 2007). Onlar aynı zamanda, nitel araştırmacıların nitelikli çalışmalar gerçekleştirdiklerini ve çalışmalarında niteliğe yer verdiklerini ifade ediyorlar. Nitelik tartışmalarının, araştırmacıların, yaptıklarını söyledikleri şeyi incelemek ve daha sonra bu araştırmada mükemmelliği teşvik etmekten ileri geldiğini belirtiyorlar. Bu konuda nitel araştırmacılar için ortak zemin, teori ve geçerliğin kullanılması olmuştur. Nitelik bu bağlamda ayrıca, verilerden ve çalıştıklarıyla ilgili kanıtlardan, verilerin analizlerinden, yorumlarından ve açıklamalarından ortaya çıkar. Araştırmacılar da verileri, bu verilerin yorumlarıyla birleştiren iddialar ve beyanlar haline getirirler. Sonuçta, bunu bir dizi ölçüt oluşturmak için yapmazlar; ancak, nitelik konusundaki konuşma ve tartışmayı şekillendiren yaygın endişeleri tartışırlar.

en uygun görünen açılardan birini ve nitel araştırmanızı ele alacak önemli kitleyi seçin. Nitel araştırma topluluğunuzun ölçütlerini de düşünün. Bahsettiğim bakış açılarını okuyun ve yazarların tutumlarını anlayın. Son olarak, araştırmanızda kullandığınız ölçütleri ve bunları neden seçtiğinizi belirtin. Bu şekilde, araştırmanızda kullanmak için belirli ölçütleri nasıl seçtiğinizle ilgili daha sistematik olmuş olursunuz, bu d aaraştırmanızı açık ve anlaşılır hale getirir.

ÖZET

Nitel araştırmacılar, nitelik ölçütlerinin kullanımı ya da böyle ölçütlerin olup olmamasına ilişkin bir görüş birliği içerisinde değillerdir. Ölçütlerin önemli olup olmadığı sorusu da farklı bakış açılarında farklı cevaplara neden olmaktadır. Ölçütler, yaratıcılığı sınırlayabilir, farklı nitel topluluklar için uygun olmayabilir ve kişinin teorik yönelimine, yöntembilimine ve felsefesine bağlı olarak değişebilir. Bununla birlikte, araştırmaların uygulanmasında ölçütlerin, fakülte kurulları, dergilerin yayın kurulları, maddî destekler için yapılan inceleme panelleri ve kitap tanıtımları tarafından kullanılan formlarda olduğunu görürüz. Buna ek olarak, yeni nitel araştırmacılar, kendi araştırmalarına uygulanacak bazı ölçütlerin olmasından fayda sağlamaktadırlar. Başlangıç düzeyindeki araştırmacılar nitelikle ilgili günümüzün yaygın endişeleriyle şekillenen, geçerliğe dayanan, bilimsel toplulukları, araştırmanın etkisini, araştırma yöntemlerini ve titizliği temel alan çeşitli bakış açıları arasından seçim yapabilirler. Kişisel olarak, öğrencilerin araştırmalarını açık ve anlaşılır süreçler ile dikkatli işlemler temelinde değerlendirmek için bir nitelik ölçütü kullanmalarını öneriyorum.

ETKİNLİK

Akademik olarak ilgi duyduğunuz yayımlanmış bir nitel makale bulun. Nitel bir çalışmayı değerlendirmek için kullandığınız ölçütleri gözden geçirin. Seçilen makaleyi, bu bölümde önerilen ölçütlerle, değerlendirme sürecindeki benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırarak değerlendirin.

EK KAYNAKLAR

Bu bölümde, nitel araştırmalarda nitelik ölçütleri ile ilgili çeşitli bakış açıları üzerinde durmuştum. Bu yaklaşımları aşağıdaki çalışmalarda bulabilirsiniz:

Hatch, J. A. (2002). Doing qualitative research in education settings. Albany: State University of New York Press.

Kuckartz, U. (2014). Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software. London: Sage Ltd.

Mayan, M. J. (2009). Essentials of qualitative inquiry. Walnut Creek, CA: Left Coast.

Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research? A frst step toward a comprehensive approach to judging rigour/quality. Journal of Health Psychology, 11(5), 799–808.

Morse, J. M., & Richards, L. (2002). README FIRST for a user's guide to qualitative methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (2nd ed., pp. 923–948). Thousand Oaks, CA: Sage.

Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. Qualitative Inquiry, 5(4), 465–478.

Silverman, D. (2007). A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about qualitative research. London: Sage Ltd.

Spencer, L., Ritchie, J., Lewis, J., & Dillon, L. (2003). Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research evidence. London: Cabinet Offce.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

BECERİ

30

Nitel Desenleri Tanıtmak

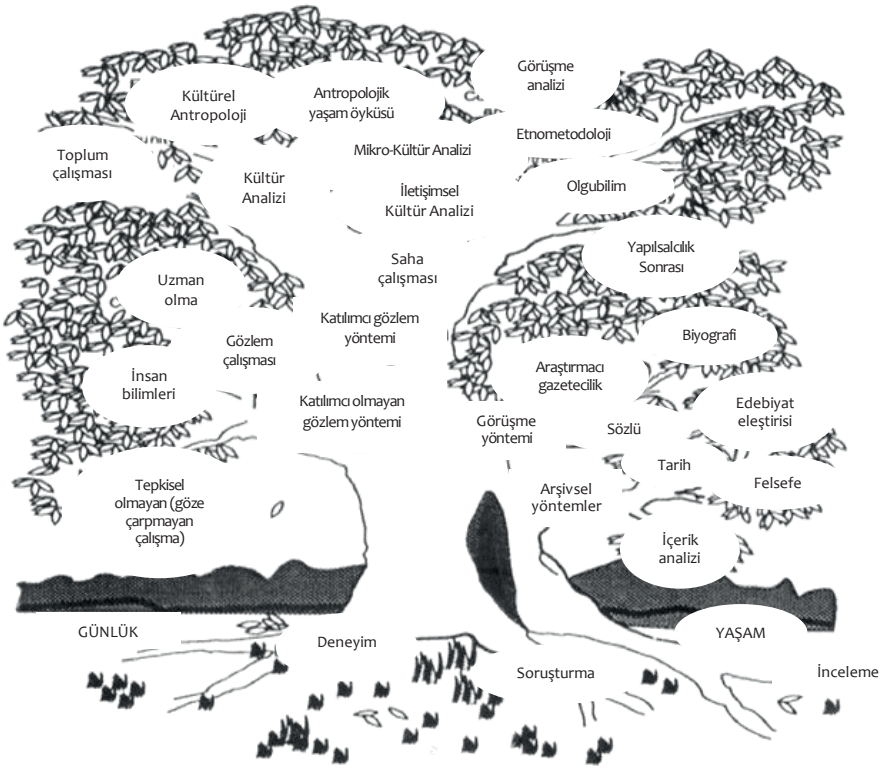
Beceri

Nitel çalışmanızda nitel bir desene yer verin.

Beceri Neden Önemlidir?

Yayın yapmak için, nitelikli nitel araştırmalar için ve mali anlamda desteklenen çalışmaların araştırma önerileri ya da başvurular için, bu kitapta ele alınan temel becerilerin ötesine geçmeniz ve belirli nitel araştırma deseni yoluyla daha ileri düzeyde düşünmeye başlamanız gerekir. Yayımlanmış birçok çalışmada verilerin tematik bir analizi yer almasına rağmen belirli bir desenden bahsetmese de, nitel araştırma sürecinin pek çok yönünü ortaya koyan desenlerin kullanımı artık daha sık görülmeye başlanmıştır (Creswell, 2014). Araştırmacıya sunulan çeşitli nitel desenleri ilk olarak 1987'de Jacob'un çalışmasıyla fark ettim. Jacob, temel olarak nitel araştırmanın sınıfladırmasını ekolojik psikoloji, sembolik etkileşim ve bütünsel olarak kültürel analizi gibi *gelenekler* hâlinde ortaya koymuştu. Birkaç yıl öncesine dönüp baktığımızda, şimdi nitel araştırma yürütmenin farklı yollarının ortaya çıktığını ve Lincoln ve Guba'nın (1985) nitel araştırmaya ilişkin çalışmasında, belirli bir süreci -durum çalışması- benimsediğini görebiliyorum. Bu döneme ait en sevdiğim sınıflandırma, kültür analizi alanında ünlü eğitimci Harry Wolcott'un ağaç diyagramıydı. Şekil 30.1'de gösterildiği gibi, ağacın gövdesi, katılımcı olmayan gözlem yöntemi, katılımcı gözlem yöntemi, görüşme yöntemi ve arşiv yöntemlerinden oluşmaktadır. Bu gövdenin dallarına 20 çeşit nitel yaklaşım yerleştirilmiştir. Gövde ve dallar daha sonra günlük yaşamın boyutlarıyla temellendirilmiştir.

Şekil 30.1 Eğitim Araştırmalarında Nitel Yöntemler



Kaynak: Wolcott (1992). Akademik Basım'ın izniyle kullanılmıştır.

Nicel araştırmanın, korelasyon ve grup karşılaştırmalarından, yarı deneysel ve deneysel türdeki desenlerin hazırlanmasına ve Campbell ve Stanley (1963) tarafından ortaya konulan geçerlik tehditlerinin tespit edilmesine yönelik belirli tasarımlar olarak geliştiğini biliyordum. *Nicel araştırma*, daha sonra anketler, tek denekli araştırmalar ve çoklu deneysel araştırma türleri de dâhil olmak üzere günümüzde bildiğimiz farklı yaklaşımlara genişledi. Nitel araştırma aynı gelişmeyi sağlayana kadar bunun sadece bir zaman meselesi olduğunu düşündüm. 1990'lı yılların başında, birçok yazar, kitaplarında nitel desenlere yer verdi. Örneğin, Strauss ve Corbin (1990) kuramsal teori yaklaşımını ortaya koydu, Moustakas (1994) olgubilimi tanımladı ve Stake (1995), durum çalışması deseni hakkında yazdı. Farklı nitel araştırma desenleri ve süreçleri ile ilgili bu kitaplarda yapılan tartışmalar, beş farklı nitel deseni birarada ele almak için beni *Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni: Beş Desen Arasından Seçim Yapma* (Creswell, 1998) kitabını yazmaya yöneltti. Böylece araştırmacılar belirli çalışmaları için hangi desen en iyi olabileceğini seçebildiler. Bu yüzden, bugün, nitel bir çalışmanın nasıl

desenleneceği konusunda birden fazla yaklaşımımız var. Bu desenler, daha gelişmiş bir desen sunmak için bu kitabın bölümlerinde tanıtılan becerilere eklenebilir. Desen, bir araştırmanın nasıl planlanacağı ve yürütüleceğidir. Bu kitaptaki konular felsefeden yöntemlere, sonuçlara ve yorumlara kadar bu süreç boyunca ele alınmıştır. Nitel bir desen kullanmak çalışmamızı inceleyen hakemlerin, kullandığınız nitel çalışmanın türünü tanımlamasına yardım eder, bir araştırmanın titizliğine ve karmaşıklığına katkıda bulunur ve araştırmanızı şekillendirmeniz için kullanışlı teknikler sağlar.

Nitel Araştırmalarda Genel Tasarımdan Nitel Desen Türlerine Geçmek

Nitel araştırmaya belirli bir araştırma deseninin dâhil edilmesini incelediğimizde nitel araştırmanın genel tasarımında tam olarak değişen nedir? Nitel bir araştırmanın genel tasarım düzeyinde olup olmadığı ya da belirli bir nitel deseninin bulunup bulunmadığı konusunda ipuçları bulabiliriz. Bunlardan ilki bir araştırmacının çalışmanın yöntem bölümünde, nitel veri toplama ve veri analizinin hangi türlerinin kullanıldığına bakmak ve ardından araştırmacının, çalışmanın bulgularını ya da sonuçlarını nasıl açıkladığına bakmaktır.

Bu kitaptaki temel becerilerde uzmanlaştıktan sonra, araştırmacılara sunulan nitel tasarım türlerini keşfedin ve çalışmanızın içeriğini ele alan bir tanesini seçin.

- Genel tasarıma sahip bir çalışmada, yazarlar belirli bir *desen türü*nü tanımlamazlar. Çalışmanın olgubilim ya da kuramsal teori gibi bir tasarımı kullandığını ifade etmek yerine, yazarlar genellikle görüşmeler, gözlemler ya da belgeler topladıklarını belirtirler. Kısacası, veri toplama belirli bir desene dayandırılmamaktadır.

- *Bulgular* açısından ele alırsak, genel tasarıma sahip bir çalışmada, yazarlar yalnızca temaları bildirir ve nadiren başka şeyler yapar (belki de temaları birbiriyle ilişkilendirebilirler). Nitel bir desen kullanıldığında ise araştırma, önemli ifadelerle ilgili olgubilimsel süreçler, anlam birimleri ve özü ya da farklı kodlama türleriyle (açık, eksenel ya da seçici) ilgili kuramsal teori süreçleri gibi desen ile tutarlı olan bulguları raporlama yaklaşımını takip eder. Kısacası, bulgular bölümü genel bir tasarım ve bir desen kullanımına göre farklılık gösterir.

- Çalışmanın *sonucu* açısından ele alırsak, genel tasarıma sahip bir çalışma ile bir desen türünün kullanıldığı çalışma sonuçları farklı olacaktır. Genel tasarıma sahip bir çalışmada yazar, çoğu kez genel bulguların bir diyagramını veya resmini oluşturur. Yazar bir desen kullandığında, kuramsal teoride bir teori, anlatı araştırmasında bir anlatı öyküsü ya da olgubilimde olgunun özü tartışması gibi desen ile tutarlı belirgin bir sonuç ortaya çıkar.

bir sürecin teorik bir kavramasını geliştirmek (kuramsal teori); insanlardan oluşan kültür paylaşım grubunun fikir, davranış ve dil kalıplarını tanımlamak (kültür analizi); ya da belirli bir konuyu aydınlatmak için kullanılan bir durumun derinlemesine anlaşılmasını sağlamak (durum çalışması). Bu kitabın bu temel beceri yöneliminden, belirli bir nitel araştırma deseni üzerine ilerlemenizi ve araştırma sorunuza ve desenle neyi başarmayı amaçladığınıza göre uygun bir desen seçmenizi şimdi tavsiye ederim.

ETKİNLİK

Bu kitapta tanıtılan becerilerden, bir araştırma için belirli bir nitel desen hakkında bilgi edinmeye devam ederken, kullanmanız için en yararlı olacak olanları belirleyin.

Becerileri belirleyin ve bunları, bu bölümdeki beş desen türünün birinde nasıl kullanacağınızı tartışın: bir anlatı çalışması, olgubilim çalışması, kuramsal teori çalışması, bir kültür analizi ya da bir durum çalışması.

EK KAYNAKLAR

Anlatı araştırması, olgubilim, kuramsal teori, kültür analizi ve durum çalışmasıyla ilgili belirli yaklaşımlar için şu kaynakları inceleyin:

Clandinin, D. J., & Connelly, E. M. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Corbin, J., & Strauss, A. (2007). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, R. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Wolcott, H. F. (1999). Ethnography: A way of seeing. Walnut Creek, CA: Altamira.

Wolcott, H. F. (2010). Ethnography lessons: A primer. Walnut Creek, CA: Left Coast.

Kısa testler, elektronik flaş kartlar ve daha fazlası için study.sagepub.com/30skills internet adresini ziyaret ediniz!

KAYNAKÇA

Adams, V., Burke, N. J., & Whitmarsh, I. (2014). Slow research: Thoughts for a movement in global health. *Medical Anthropology*, *33*(3), 179–197.

Agency for Healthcare Research and Quality. (2009, September). *The AHRQ informed consent and authorization toolkit for minimal risk research*. Retrieved from http://www.ahrq.gov/funding/policies/informedconsent/icform1.html

Agger, B. (1991). Critical theory, poststructuralism, postmodernism: Their sociological relevance. *Annual Review of Sociology*, *17*, 105–131.

American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.

Anderson, E. H., & Spencer, M. H. (2002). Cognitive representations of AIDS: A phenomenological study. *Qualitative Health Research*, *12*(10), 1338–1352.

Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. London: Sage Ltd.

Angrosino, M. V. (1994). On the bus with Vonnie Lee: Explorations in life history and metaphor. *Journal of Contemporary Ethnography*, *23*(1), 14–28. doi:10.1177/089124194023001002

Asmussen, K. J., & Creswell, J. W. (1995). Campus response to a student gunman. *Journal of Higher Education*, *66*, 575–591.

Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban Education*, *42*, 250–283.

Badiee, M. (2011). *Portraits of empowerment exhibited by One Million Signatures Campaign activists* (Doctoral dissertation). Lincoln: University of Nebraska-Lincoln.

Bananuka, T., & John, V. M. (2015). Picturing community development work in Uganda: Fostering dialogue through photovoice. *Community Development Journal*, *50* (20), 196–212. doi:10.1093/cdj/bsu036

Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. London: Sage Ltd.

Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2nd ed.). London: Sage Ltd.

Benoit, C., Jansson, M., Millar, A., & Phillips, R. (2005). Community-academic research on hard-to-reach populations: Benefits and challenges. *Qualitative Health Research*, *15*, 263–282.

Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bhattacharya, K. (2013). Border crossing: Bridging empirical practices with de/colonizing epistemologies. In N. K. Denzin & M. D. Giardina (Eds.), *Global dimensions of qualitative inquiry* (pp. 115–134). Walnut Creek, CA: Left Coast.

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Boice, R. (1990). *Professors as writers: A self-help guide to productive writing*. Stillwater, OK: New Forums.

Boyle, M., & McKay, J. (1995). "You leave your troubles at the gate": A case study of the exploitation of older women's labor and "leisure" in sport. *Gender & Society*, *9*(5), 556–575.

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Brown, J., Sorrell, J. H., McClaren, J., & Creswell, J. W. (2006).

Waiting for a liver transplant. *Qualitative Health Research*, *16*(1), 119–136. doi:10.1177/1049732305284011

Buckley, C. (2011, November 25). How it went. *The New York Times*. Retrieved from http://www.nytimes.com/2011/11/27/books/review/and-so-it-goes-kurt-vonnegut-a-life-by-charles-j-shields-book-review.html

Campbell, D., & Stanley, J. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1–76). Chicago: Rand McNally.

Carey, J. W., Morgan, M., & Oxtoby, M. J. (1996). Intercoder agreement in analysis of responses to open-ended interview questions: Examples from tuberculosis research. *Cultural Anthropology Methods*, *8*(3), 1–5.

Chambers, R. (2007). *Poverty research: Methodologies, mindsets and multidimensionality*. Brighton, UK: Institute of Development Studies at the University of Sussex.

Churchill, S. L., Plano Clark, V. L., Prochaska-Cue, K., Creswell, J. W., & Ontai-Grzebik, L. (2007). How rural low-income families have fun: A grounded theory study. *Journal of Leisure Research*, *39*, 271–294.

Clandinin, D. J., & Connelly, E. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cohen, D., & Crabtree, B. (2008). *Qualitative Research Guidelines Project*. Retrieved February 3, 2015, from http://www.qualres.org

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, *20*, 37–46.

Constantine, M. G., Wallace, B.C., & Kindaichi, M. M. (2005). Examining contextual factors in the career decision status of African American adolescents. *Journal of Career Assessment*, *13*(3), 307–319. doi:10.1177/1069072705274960

Cook, K. (2008). Marginalized populations. In L. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 496–497). Thousand Oaks, CA: Sage.

Corbin, J., & Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2009). *How SAGE has shaped research methods: A 40-year history*. Retrieved from http://www.sagepub.com/repository/binaries/pdfs/HistoryofMethods.pdf

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Boston: Pearson.

Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The "movement" of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, *28* (3), 321–333.

Creswell, J. W., & Maietta, R. C. (2002). Qualitative research. In D. C. Miller & N. J. Salkind (Eds.), *Handbook of research design and social measurement* (6th ed., pp. 143–184). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, *39*(3), 124–130. doi:10.1207/s15430421tip3903_2

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage Ltd.

Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage Ltd.

Davidson, P., & Page, K. (2012). Research participation as work: Comparing the perspectives of researchers and economically marginalized populations. *American Journal of Public Health*, *102*(7), 1254–1259.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, *10*, 241–266.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA: Sage.

Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). (2013). *Global dimensions of qualitative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dower, N. (2002). Global ethics and global citizenship. In N. Dower & J. Williams (Eds.), *Global citizenship: A critical introduction* (pp. 146–157). New York: Routledge.

Dutro, E., Kazemi, E., & Balf, R. (2006). Making sense of "The Boy Who Died": Tales of a struggling successful writer. *Reading & Writing Quarterly*, *22*(4), 325–356.

Eisenhart, M. A., & Howe, K. R. (1992). Validity in educational research. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 643–680). San Diego, CA: Academic Press.

Ellis, C. (1993). "There are survivors": Telling a story of sudden death. *Sociological Quarterly*, *34*(4), 711–730.

Fielding, N. G. (2013). Qualitative research in a globalizing world. In N. K. Denzin & M. D. Giardina (Eds.), *Global dimensions of qualitative inquiry* (pp. 47–62). Walnut Creek, CA: Left Coast.

Fish, S. E. (2011). *How to write a sentence and how to read one*. New York: HarperCollins.

Fisher, C. B., Oransky, M., Mahadevan, M., Singer, M., Mirhej, G., & Hodge, D. (2008). Marginalized populations and drug addiction research: Realism, mistrust, and misconception. *IRB: Ethics and Human Research*, *30*(3), 1–9.

Freeman, M., deMarrais, K., Preissle, J., Roulston, K., & St. Pierre, E. A. (2007). Standards of evidence in qualitative research: An incitement to discourse. *Educational Researcher*, *36*(1), 25–32.

Freshwater, D., Cahill, J., Walsh, E., Muncey, T., & Esterhuizen, P. (2012). Art and science in health care research: Pushing at open doors or locked in institutions? *Qualitative Health Research*, *22*, 1176–1183.

Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In C. Geertz, *The interpretation of cultures: Selected essays* (pp. 3–30). New York: Basic Books.

Gilbert, K. R. (Ed.). (2001). *The emotional nature of qualitative research*. Boca Raton, FL: CRC.

Gilgun, J. F. (2005). Qualitative research and family psychology. *Journal of Family Psychology*, *19*(1), 40.

Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.

Goldberg, N. (1993). *Long quiet highway: Waking up in America*. New York: Bantam.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, *18*(1), 59–82.

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hall, S. (2015). Financial networks and the globalization of transnational corporations: The case of educational services. *Journal of Economic Geography*, *15*(3), 539–559. doi:10.1093/jeg/lbu024

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in*

practice (2nd ed.). London, UK: Routledge.

Harding, P. (2009). *Tinkers*. New York: Bellevue Literary Press.

Haski-Leventhal, D., & McLeigh, J. D. (2009). Firefighters volunteering beyond their duty: An essential asset in rural communities. *Journal of Rural and Community Development*, *4*(2), 80–92.

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.

Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2006). *Emergent methods in social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Holstein, J., & Gubrium, J. F. (Eds.). (2003). *Inside interviewing: New lenses, new concerns*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hopfer, S., & Clippard, J. R. (2011). College women's HPV vaccine decision narratives. *Qualitative Health Research*, *21*, 262–277. doi:10.1177/1049732310383868

Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277–1288.

Hudson, P., & Taylor-Henley, S. (2001). Beyond the rhetoric: Implementing a culturally appropriate research project in First Nations communities. *American Indian Culture and Research Journal*, *25*, 93–105.

Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research*, *57*, 1–50.

James, D.C.S., Pobee, J. W., Oxidine, D., Brown, L., & Joshi, G. (2012). Using the Health Belief Model to develop culturally appropriate weight-management materials for African-American women. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, *112*(5), 664–670.

James, N., & Busher, H. (2009). *Online interviewing*. London: Sage Ltd.

Jones, R. T., Hadder, J., Carvajal, F., Chapman, S., & Alexander, A. (in press). Conducting research in diverse, minority, and marginalized communities. In F. Norris, S. Galea, M.Friedman, & P. Watson (Eds.), *Research methods for studying mental health after disasters and terrorism*. New York: Guilford.

King, S. (2000). *On writing: A memoir of the craft*. New York: Simon & Schuster.

Knoblauch, H., Tuma, R., & Schnettler, B. (2014). Video analysis and videography. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 435–449). London: Sage Ltd.

Kretzmann, J., & McKnight, J. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*. Evanston, IL: The Asset- Based Community Development Institute, Institute for Policy Research, Northwestern University

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. London: Sage Ltd.

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lacroix, N. (1999). Macrostructure construction and organization in the processing of multiple text passages. *Instructional Science*, *27*, 221–233.

Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly*, *34*(4), 673–693.

Lee, S. H., & Olshfski, D. (2002). Employee commitment and firefighters: It's my job. *Public Administration Review*, *62*(s1), 108–114.

Leland, J. (2011, November 25). A community of survivors dwindles. *The New York Times*. Retrieved from http://www.nytimes.com/2011/11/27/nyregion/community- of-holocaust-survivors-dwindles- in-queens.html?_r=0

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 97–128). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lu, Y. L., Trout, S. K., Lu, K., & Creswell, J. W. (2005). The needs of AIDS-infected individuals in rural China. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1149–1163.

Maiter, S., Alaggia, R., & Trocmé, N. (2004). Perceptions of child maltreatment by parents from the Indian subcontinent: Challenging myths about culturally based abusive parenting practices. *Child Maltreatment*, *9*, 309–324.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mayan, M. J. (2001). *An introduction to qualitative methods: A training module for students and professionals*. Edmonton, Canada: International Institute for Qualitative Methodology.

Mayan, M. J. (2009). *Essentials of qualitative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast.

McVea, K., Harter, L., McEntarffer, R., & Creswell, J. W. (1999). A phenomenological study of student experiences with tobacco use at City High School. *High School Journal*, *82*, 209–222.

Meloy, J. M. (2002). *Writing the qualitative dissertation: Understanding by doing* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mertens, D. M., & Ginsberg, P. E. (Eds.). (2009). *The handbook of social research ethics*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research? A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal of Health Psychology*, *11*(5), 799–808.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller, D. L., Creswell, J. W., & Olander, L. S. (1998). Writing and retelling multiple ethnographic tales of a soup kitchen for the homeless. *Qualitative Inquiry*, *4*(4), 469–491.

Millhauser, S. (2008). *Dangerous laughter*. New York: Knopf.

Morrow, S. L., & Smith, M. L. (1995). Constructions of survival and coping by women who have survived childhood sexual abuse. *Journal of Counseling Psychology*, *42*, 24–33.

Morse, J. M., & Richards, L. (2002). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ollerenshaw, J. A., & Creswell, J. W. (2002). Narrative research: A comparison of two restorying data analysis approaches. *Qualitative Inquiry*, *8*, 329–347.

Olson, C. L., & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, *5*(2), 116–137.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Penn, G. (2000). Semiotic analysis of still images. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative research with text, image and sound: A practical handbook* (pp. 227–245). London: Sage Ltd.

Plano Clark, V. L., Miller, D. L., Creswell, J. W., McVea, K., McEntarffer, R., Harter, L. M., & Mickelson, W. T. (2002). In conversation: High school students talk to students about tobacco use and prevention strategies. *Qualitative Health Research*, *12*, 1264–1283.

Pohl, S. L., Borrie, W. T., & Patterson, M. E. (2000). Women, wilderness, and everyday life: A documentation of the connection between wilderness recreation and women's everyday lives. *Journal of Leisure Research*, *32*, 415–434.

Prosser, J. (2011). Visual methodology: Toward a more seeing research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 479–496). Thousand Oaks, CA: Sage.

Reid, C. (2004). *The wounds of exclusion: Poverty, women's health, and social justice*. Edmonton, Canada: Qualitative Institute Press.

Richards, L., & Morse, J. M. (2013). *Readme first for a user's guide to qualitative methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Richardson, L. (1985). *The new other woman: Contemporary single women in affairs with married men*. New York: Free Press.

Richardson, L. (1990). *Writing strategies: Reaching diverse audiences*. Newbury Park, CA: Sage.

Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516–529). Thousand Oaks, CA: Sage.

Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 923–948). Thousand Oaks, CA: Sage.

Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 959–978). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rogers, E. B., Stanford, M. S., Dolan, S. L., Clark, J., Martindale, S. L., Lake, S. L., . . . Sejud, L. R. (2012). Helping people without homes: Simple steps for psychologists seeking to change lives. *Professional Psychology: Research and Practice*, *43*(2), 86–93.

Rose, D. (2000). Analysis of moving images. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook* (pp. 246–262). London: Sage Ltd.

Rosenblatt, P. C. (2001). Qualitative research as a spiritual experience. In K. R. Gilbert (Ed.), *The emotional nature of qualitative research* (pp. 111–128). Boca Raton, FL: CRC.

Ross-Larson, B. (1995). *Edit yourself: A manual for everyone who works with words*. New York: W. W. Norton.

Rossman, G. B., & Rallis, S. F. (2011). *Learning in the field: An introduction to qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Schwandt, T. A. (2007). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, *5*(4), 465–478.

Shamoo, A. E., & Resnik, D. B. (2009). *Responsible conduct of research*. New York: Oxford University Press.

Shank, G. D. (2006). *Qualitative research: A personal skills approach* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Shaver, F. M. (2005). Sex work research: Methodological and ethical challenges. *Journal of Interpersonal Violence*, *20*, 296–319.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, *22*(2), 63–75.

Shivy, V. A., Wu, J. J., Moon, A. E., Mann, S. C., Holland, J. G., & Eacho, C. (2007). Ex-offenders reentering the workforce. *Journal of Counseling Psychology*, *54*, 466–473.

Silver, C., & Lewins, A. (2014). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide* (2nd ed.). London: Sage Ltd.

Silverman, D. (2007). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about qualitative research*. London: Sage Ltd.

Smith-Miller, C. A., Leak, A., Harlan, C. A., Dieckmann, J., & Sherwood, G. (2010). "Leaving the

comfort of the familiar": Fostering workplace cultural awareness through short- term global experiences. *Nursing Forum*, *45*(1), 18–28.

Spencer, L., Ritchie, J., Lewis, J., & Dillon, L. (2003). *Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research evidence*. London: Cabinet Office.

Spencer, S. (2011). *Visual research methods in the social sciences: Awakening visions*. New York: Routledge.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: Guilford.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Sudnow, D. (1978). *Ways of the hand: The organization of improvised conduct*. Cambridge, MA: MIT Press.

Tarshis, B. (1985). *How to write without pain*. New York: Plume.

Terenzini, P., Pascarella, E., & Lorang, W. (1982). An assessment of the academic and social influences on freshman year educational outcomes. *Review of Higher Education*, *5*(1), 86–109.

Terenzini, P. T., Cabrera, A. F., Colbeck, C. L., Parente, J. M., & Bjorklund, S. A. (2001). Collaborative learning vs. lecture/discussion: Students' reported learning gains. *Journal of Engineering Education*, *90*(1), 123–130.

Thomas, J. A. & Pedersen, J. E. (2003). Reforming elementary science teachers preparation: What about extant teaching beliefs? *School Science and Mathematics*, *103*(7), 319–330.

Thomas, J. A., Pedersen, J. E., & Finson, K. (2001). Validating the Draw-a-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C): Negotiating mental models and teacher beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, *12*(4), 295–310.

Thornton, R. (2014, Second Quarter). Globalization in market research holds many considerations for the industry. *ALERT!*, pp. 18–20.

Trostle, J. (1992). Research capacity building in international health: Definitions, evaluations and strategies for success. *Social Science & Medicine*, *35*, 1321–1324.

van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, *24*(3), 369–387.

Wang, C. C., & Redwood-Jones, Y. A. (2001). Photovoice ethics: Perspectives from Flint photovoice. *Health Education & Behavior*, *28*, 560–572.

Webb, R. B., & Glesne, C. (1992). Teaching qualitative research. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J.Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 771–814). San Diego, CA: Academic Press.

Weis, L., & Fine, M. (2000). *Speed bumps: A student-friendly guide to qualitative research*. New York: Teachers College Press.

Wheeldon, J., & Ahlberg, M. K. (2012). *Visualizing social science research: Maps, methods, & meaning*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Whitehead, C. (2012, July 26). How to write. *The New York Times Sunday Book Review*. Retrieved from http://www.nytimes.com/2012/07/29/books/review/colson-whiteheads-rules-for-writing.html?_r=0

Whittemore, R. D., Langness, L. L., & Koegel, P. (1986). The life history approach to mental retardation. In L. Langness & H. G. Levine (Eds.), *Culture and retardation*. Dordrecht, the Netherlands: D. Reidel.

Wilkinson, A. M. (1991). *The scientist's handbook for writing papers and dissertations*. Edgewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative research. In D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3–52). San Diego, CA: Academic Press.

James, N., & Busher, H. (2009). *Online interviewing*. London: Sage Ltd.

Jones, R. T., Hadder, J., Carvajal, F., Chapman, S., & Alexander, A. (in press). Conducting research in diverse, minority, and marginalized communities. In F. Norris, S. Galea, M. Friedman, & P. Watson (Eds.), *Research methods for studying mental health after disasters and terrorism*. New York: Guilford.

King, S. (2000). *On writing: A memoir of the craft*. New York: Simon & Schuster.

Knoblauch, H., Tuma, R., & Schnettler, B. (2014). Video analysis and videography. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 435–449). London: Sage Ltd.

Kretzmann, J., & McKnight, J. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*. Evanston, IL: The Asset- Based Community Development Institute, Institute for Policy Research, Northwestern University

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. London: Sage Ltd.

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lacroix, N. (1999). Macrostructure construction and organization in the processing of multiple text passages. *Instructional Science*, *27*, 221–233.

Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly*, *34*(4), 673–693.

Lee, S. H., & Olshfski, D. (2002). Employee commitment and firefighters: It's my job. *Public Administration Review*, *62*(s1), 108–114.

Leland, J. (2011, November 25). A community of survivors dwindles. *The New York Times*. Retrieved from http://www.nytimes.com/2011/11/27/nyregion/community- of-holocaust-survivors-dwindles- in-queens.html?_r=0

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In M. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 97–128). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lu, Y. L., Trout, S. K., Lu, K., & Creswell, J. W. (2005). The needs of AIDS-infected individuals in rural China. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1149–1163.

Maiter, S., Alaggia, R., & Trocmé, N. (2004). Perceptions of child maltreatment by parents from the Indian subcontinent: Challenging myths about culturally based abusive parenting practices. *Child Maltreatment*, *9*, 309–324.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mayan, M. J. (2001). *An introduction to qualitative methods: A training module for students and professionals*. Edmonton, Canada: International Institute for Qualitative Methodology.

Mayan, M. J. (2009). *Essentials of qualitative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast.

McVea, K., Harter, L., McEntarffer, R., & Creswell, J. W. (1999). A phenomenological study of student experiences with tobacco use at City High School. *High School Journal*, *82*, 209–222.

Meloy, J. M. (2002). *Writing the qualitative dissertation: Understanding by doing* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mertens, D. M., & Ginsberg, P. E. (Eds.). (2009). *The handbook of*

social research ethics. Thousand Oaks, CA: Sage.

Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research? A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal of Health Psychology*, *11*(5), 799–808.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*(3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller, D. L., Creswell, J. W., & Olander, L. S. (1998). Writing and retelling multiple ethnographic tales of a soup kitchen for the homeless. *Qualitative Inquiry*, *4*(4), 469–491.

Millhauser, S. (2008). *Dangerous laughter*. New York: Knopf.

Morrow, S. L., & Smith, M. L. (1995). Constructions of survival and coping by women who have survived childhood sexual abuse. *Journal of Counseling Psychology*, *42*, 24–33.

Morse, J. M., & Richards, L. (2002). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ollerenshaw, J. A., & Creswell, J. W. (2002). Narrative research: A comparison of two restorying data analysis approaches. *Qualitative Inquiry*, *8*, 329–347.

Olson, C. L., & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, *5*(2), 116–137.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Penn, G. (2000). Semiotic analysis of still images. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative research with text, image and sound: A practical handbook* (pp. 227–245). London: Sage Ltd.

Plano Clark, V. L., Miller, D. L., Creswell, J. W., McVea, K., McEntarffer, R., Harter, L. M., & Mickelson, W. T. (2002). In conversation: High school students talk to students about tobacco use and prevention strategies. *Qualitative Health Research*, *12*, 1264–1283.

Pohl, S. L., Borrie, W. T., & Patterson, M. E. (2000). Women, wilderness, and everyday life: A documentation of the connection between wilderness recreation and women's everyday lives. *Journal of Leisure Research*, *32*, 415–434.

Prosser, J. (2011). Visual methodology: Toward a more seeing research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 479–496). Thousand Oaks, CA: Sage.

Reid, C. (2004). *The wounds of exclusion: Poverty, women's health, and social justice*. Edmonton, Canada: Qualitative Institute Press.

Richards, L., & Morse, J. M. (2013). *Readme first for a user's guide to qualitative methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Richardson, L. (1985). *The new other woman: Contemporary single women in affairs with married men*. New York: Free Press.

Richardson, L. (1990). *Writing strategies: Reaching diverse audiences*. Newbury Park, CA: Sage.

Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516–529). Thousand Oaks, CA: Sage.

Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 923–948). Thousand Oaks, CA: Sage.

Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y.

S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 959–978). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rogers, E. B., Stanford, M. S., Dolan, S. L., Clark, J., Martindale, S. L., Lake, S. L., . . . Sejud, L. R. (2012). Helping people without homes: Simple steps for psychologists seeking to change lives. *Professional Psychology: Research and Practice*, *43*(2), 86–93.

Rose, D. (2000). Analysis of moving images. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook* (pp. 246–262). London: Sage Ltd.

Rosenblatt, P. C. (2001). Qualitative research as a spiritual experience. In K. R. Gilbert (Ed.), *The emotional nature of qualitative research* (pp. 111–128). Boca Raton, FL: CRC.

Ross-Larson, B. (1995). *Edit yourself: A manual for everyone who works with words*. New York: W. W. Norton.

Rossman, G. B., & Rallis, S. F. (2011). *Learning in the field: An introduction to qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Schwandt, T. A. (2007). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, *5*(4), 465–478.

Shamoo, A. E., & Resnik, D. B. (2009). *Responsible conduct of research*. New York: Oxford University Press.

Shank, G. D. (2006). *Qualitative research: A personal skills approach* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Shaver, F. M. (2005). Sex work research: Methodological and ethical challenges. *Journal of Interpersonal Violence*, *20*, 296–319.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, *22*(2), 63–75.

Shivy, V. A., Wu, J. J., Moon, A. E., Mann, S. C., Holland, J. G., & Eacho, C. (2007). Ex-offenders reentering the workforce. *Journal of Counseling Psychology*, *54*, 466–473.

Silver, C., & Lewins, A. (2014). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide* (2nd ed.). London: Sage Ltd.

Silverman, D. (2007). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about qualitative research*. London: Sage Ltd.

Smith-Miller, C. A., Leak, A., Harlan, C. A., Dieckmann, J., & Sherwood, G. (2010). "Leaving the comfort of the familiar": Fostering workplace cultural awareness through short- term global experiences. *Nursing Forum*, *45*(1), 18–28.

Spencer, L., Ritchie, J., Lewis, J., & Dillon, L. (2003). *Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research evidence*. London: Cabinet Office.

Spencer, S. (2011). *Visual research methods in the social sciences: Awakening visions*. New York: Routledge.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: Guilford.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Sudnow, D. (1978). *Ways of the hand: The organization of improvised conduct*. Cambridge, MA: MIT Press.

Tarshis, B. (1985). *How to write without pain*. New York: Plume.

Terenzini, P., Pascarella, E., & Lorang, W. (1982). An assessment of the academic and social influences on freshman year educational outcomes. *Review of Higher Education*, *5*(1), 86–109.

Terenzini, P. T., Cabrera, A. F., Colbeck, C. L., Parente, J. M., & Bjorklund, S. A. (2001). Collaborative learning vs. lecture/discussion: Students' reported learning gains. *Journal of Engineering Education*, *90*(1), 123–130.

Thomas, J. A. & Pedersen, J. E. (2003). Reforming elementary science teachers preparation: What about extant teaching beliefs? *School Science and Mathematics*, *103*(7), 319–330.

Thomas, J. A., Pedersen, J. E., & Finson, K. (2001). Validating the Draw-a-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C): Negotiating mental models and teacher

beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, *12*(4), 295–310.

Thornton, R. (2014, Second Quarter). Globalization in market research holds many considerations for the industry. *ALERT!*, pp. 18–20.

Trostle, J. (1992). Research capacity building in international health: Definitions, evaluations and strategies for success. *Social Science & Medicine*, *35*, 1321–1324.

van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, *24*(3), 369–387.

Wang, C. C., & Redwood-Jones, Y. A. (2001). Photovoice ethics: Perspectives from Flint photovoice. *Health Education & Behavior*, *28*, 560–572.

Webb, R. B., & Glesne, C. (1992). Teaching qualitative research. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 771–814). San Diego, CA: Academic Press.

Weis, L., & Fine, M. (2000). *Speed bumps: A student-friendly guide to qualitative research*. New York: Teachers College Press.

Wheeldon, J., & Ahlberg, M. K. (2012). *Visualizing social science research: Maps, methods, & meaning*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Whitehead, C. (2012, July 26). How to write. *The New York Times Sunday Book Review*. Retrieved from http://www.nytimes.com/2012/07/29/books/review/colson-whiteheads-rules-for-writing.html?_r=0

Whittemore, R. D., Langness, L. L., & Koegel, P. (1986). The life history approach to mental retardation. In L. Langness & H. G. Levine (Eds.), *Culture and retardation*. Dordrecht, the Netherlands: D. Reidel.

Wilkinson, A. M. (1991). *The scientist's handbook for writing papers and dissertations*. Edgewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative research. In D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3–52). San Diego, CA: Academic Press.

Wolcott, H. F. (1999). *Ethnography: A way of seeing*. Walnut Creek, CA: Altamira.

Wolcott, H. F. (2009). *Writing up qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Wolcott, H. F. (2010). *Ethnography lessons: A primer*. Walnut Creek, CA: Left Coast.

Wolcott, H. F. (2010). Overdetermined behavior unforeseen consequences. *Qualitative Inquiry*, *16*(1), 10–20. doi:10.1177/1077800409349755

TERİMLER SÖZLÜĞÜ

Öz: Okuyucuların bir makalenin içeriğini hızlıca incelemelerine olanak tanıyan nitel araştırmanın içeriğinin kısa bir özeti

Savunma teorisi: Tüm araştırma süreciyle ilgili bilgi vermek için bir projenin başından sonuna işlenmiştir; ötekileştirilmiş birey veya gruplar için değişim veya iyileştirmeleri savunarak sonlanır.

Değerbilim (Aksiyoloji): Bir çalışmada değerlerin ve ön yargının kullanımına ilişkin dünya görüşü ve bunların paradigmadan paradigmaya nasıl farklılaştığı.

Durum çalışması: Bir durumu saptamak ve durumun bir sorunu ya da bir konuyu nasıl sergilediğini açıklamak amacıyla yapılan nitel bir desen.

Temel olgu: Araştırmanız hakkında bilgi edinmek ya da çalışmak istediğiniz temel bir fikir; ne aşırı kapsamlı ne de çok dar olan özlü bir (genellikle iki veya üç kelimelik) bir tanımlama.

Araştırma sorusu: Amacı, veri toplama yoluyla ele alınacak genel bir soruya indirger.

Kodlama: Nitel metin verilerini, anlamlı bir şekilde bir araya getirmeden önce neye sebep olduğunu görmek için, ayırarak analiz etme süreci

Katılımcılar ile işbirliği: Araştırmacıların katılımcılarla birlikte kontrol ettikleri ve doğruluğu sağlamaya yardımcı olmak için onları araştırma sürecinin temel kararlarına dâhil ettiği bir doğrulama yöntemi.

Toplum temelli katılımcı araştırma: İlgili topluluğun üyelerinin araştırmanın tüm evrelerinde yer aldığı eylem odaklı bir araştırma yöntemi.

Sonuç bölümü: Nitel bir araştırmadaki son bölüm veya tartışma; bulguların bir özetini, bulguların alanyazınla karşılaştırmalı olarak yorumlanmasını, bulguların kişisel yorumlamasını, sınırlılıkları, ileride yapılacak araştırma önerilerini ve araştırmanın önemini içerir.

Yapılandırmacılık: Bireylerin kendi gerçekliklerini oluşturdukları, öznel katılımcı görüşlerinin önemli olduğu, araştırmacı değerlerinin açıkça belirtilmesi gerektiği, yöntemlerinin tümevarımsal olduğu ve yazımda kişisel bir dil türünün kullanılması gerektiğine dair inanışların olduğu bir paradigma.

Eleştirel teori: Sosyal, politik ve kültürel olaylarla şekillenen gerçeklik inancına; bağlam içindeki öznel düşüncelere; araştırmacıların değerlerine; katılımcılarla tartışılan yöntemlere ve güce hitap eden abartılı bir dile dayanan bir paradigma.

Desen: Bir araştırmanın nasıl planlanacağı ve yürütüleceğine ilişkin bir rehber.

Geçersiz kanıtlar: Belli bir temanın istisnaları için tüm kanıtları inceleme ve alternatif bir açıklama sunmaya yönelik bir geçerlik yöntemi.

Duygusal yolculuk: Nitel araştırma en azından üç faktörden dolayı özellikle duygusaldır: araştırılan konu, bu tür bir araştırmayı yürütmek için belirli bir yapının eksikliği ve bu tür araştırmanın yürütülmesinin yoğun iş gerektiren yönleri.

Epistemoloji: Bildiğimiz şey ile gördüğümüz şey arasındaki ilişkiye dayanan bir paradigma (yani araştırmacı ile araştırılan arasındaki).

Kültür analizi: Kültürel bir grubun zamanla birbiriyle etkileşiminden eylem modellerini, konuşmayı, davranışı nasıl geliştirdiğini açıklamak amacı taşıyan nitel bir desen.

Dış denetim: Araştırmanın dışında birisinin, bilginin doğru olduğunu ve çalışmanın titiz bir şekilde yapıldığını belirlemeye yardım etmek için onu yakından incelemesini içeren bir doğrulama yöntemi.

Alan notları: Gözlem tutanağınız üzerinde ne gözlemlediğinize dair bir kayıt; hem

tanımlayıcı hem de yansıtıcı alan notlarını değerlendirin.

Odak grupları: Genelde yaklaşık altı kişiyi içeren gruplar hâlinde görüşmeler yürütmek; grubun sinerjisi insanları konuşmaya teşvik eder ve fikirler birden fazla kişi konu üzerine düşündüğü için çoğalabilir.

İsim-fiil: Çalışmada hareketi ifade etmek için kullanılan bir "-ma" veya "-mak" ifadesi; nitel bir isim-fiil kelimesi, nitel bir başlık için iyi bir yoldur.

Evrensel kültürel farkındalık: Ülke düzeyinde uzmanlık geliştirmeyi, bir ülkedeki yöntemsel yönelimleri anlamayı ve araştırmanın yapılması gereken yerde araştırmacılar tarafından kullanılan tercih edilen veri toplama yöntemleri hakkında bilgili olmayı gerektirir.

Yerli Olmak: Araştırmacının araştırılan insanlarla dikkatle belirlediği kültür analizinden çıkarılan bir fikir.

Kuramsal teori: Bir işlemi, bir eylemi veya bir etkileşimi açıklayan bir teori üretmek amacıyla yapılan nitel bir desen.

Yaşayan: Gerçek katılımcıların sözleri.

Tümevarımsal: Veri toplamak ve daha sonra veri bölümlerini kodlara, temalara ve daha geniş bakış açılarına ayırarak onları anlamaya yönelik araştırma süreci.

Etik kurulu (IRB): İnsan haklarını koruduğunuzdan emin olmak için projenizi gözden geçiren bir kurul; nitel verileri toplamadan önce, IRB'den onay almanız gerekir

Kodlayıcılar arası uzlaşma: Bir veya daha fazla ek kodlayıcıların nitel veri tabanını analiz etmesi, veri tabanı için kodlar vermesi ve kodların uyum miktarı üzerine kodlayıcıların sonuçlarının karşılaştırması süreci.

Görüşme yapmak: Katılımcılara açık uçlu sorular sormak.

Yalın kodlama: Nitel verileri, veri tabanınızın boyutuna bakılmaksızın, az sayıdaki kodlar, 20 ila 25 gibi, bulup kodlayarak analiz etmek.

Alanyazın haritası: Okuyucunun (ve yazarın) önerilen nitel araştırmanın mevcut araştırmaya nasıl katkı sağladığını, onu nasıl genişlettiğini veya tekrarladığını anlamasına olanak tanıyan alanyazının görsel bir özeti.

Ötekileştirilmiş grup: Hâkim sosyal, ekonomik, kültürel ya da politik hayattan dışlanan herhangi bir grup.

Maksimum çeşitleme örnekleme: Bölgeleri veya katılımcıları ayırt eden bazı ölçütleri önceden belirlemeyi ve daha sonra ölçüt üzerinde oldukça farklı olan bölgeleri veya katılımcıları seçmeyi içeren bir örnekleme yöntemi.

Üye denetleme: Araştırmacının katılımcıları temalara veya tüm hikâyelere geri götürdüğü ve katılımcılara, temaların veya hikâyelerin söylediklerini doğru bir şekilde temsil edip etmediğini sorduğu bir doğrulama yöntemi.

Yöntem: Araştırma süreci ve bu sürecin daha belirli bir süreçten çalışma boyunca ortaya çıkan bir sürece nasıl değiştiği ile ilgili bir dünya görüşü.

Güvensizlik: Araştırmacılar için güven eksikliği ve katılımcıların kendileri ve ait oldukları topluluk hakkındaki sorulara güvenilmez cevaplar vermelerine yol açabilecek araştırma süreci.

Çoklu bakış açıları: Nitel araştırma, pek çok farklı bakış açısından alınan temalar hakkında bilgi paylaşır; "iyi, kötü ve çirkin" şeklinde anlatır

Anlatı araştırması: Bir kişinin kişisel deneyimleri hakkında ilginç bir hikâyesini anlatmayı amaçlayan nitel bir desen.

Gözlemci rolü: Araştırmacının gözlem yaparken üstlendiği rolü; bu rol, tam bir

katılımcının (yerli olmak) rolünden tam bir gözlemcinin rolüne kadar uzanabilir.

Gözlem yapma: Bir bölgenin bulunması, bilgi kaydı için bir tutanak geliştirilmesi, olaylara odaklanılması, olayların ve temel olguyu aydınlatmaya yarayan etkinliklerin aranması, gözlemci olarak uygun rolü belirleme ve gözlem tutanağına "açıklayıcı" ve "yansıtıcı" alan notları kaydetmeyi içerir.

Varlık felsefesi: Nitel araştırmacıların neyin gerçek veya neyin var olduğunu nasıl gördükleri konusunda farklılaştıkları dünya görüşü inancı.

Paradigma: Araştırma yaklaşımımızı şekillendiren bir inanç veya tutum.

Katılımcı: Gerçekliğin politik olduğu ve ırk, sınıf ve cinsiyet çizgileri arasında oluştuğu; araştırmanın çıkarlarını temsil eden gruplarla iş birliği içinde ve politik olduğu; araştırmacıların araştırma yapılanların yanı sıra kendi değerlerini geliştirdiği; yöntemin katılımcıların kendilerini güçlendirmesini ve değişime neden olmasını sağladığı ve yazının katılımcıların dilini kullandığı inançlarına dayanan dünya görüşü.

Akran araştırması: Araştırmaya ya da araştırılan temel olguya aşina olan birisi tarafından araştırmanın gözden geçirilmesini içeren bir doğrulama yöntemi.

Olgubilim: Birden fazla bireyin belirli bir olguyu nasıl deneyimlediğinin ayrıntılı bir açıklamasını geliştirmeyi amaçlayan nitel bir desen.

Olguculuk ötesi: Tekil bir gerçeklik, araştırmacı ile araştırılan arasındaki karşılıklı bağımlılık, nesnel değerler, tümdengelimsel araştırma ve yazmada bilimsel dil inancına dayanan bir paradigma.

Sondalar: Bir görüşme tutanağındaki, araştırmacının, daha fazla bilgi istemesi ve fikirlerin bir açıklamasını istemesine yönelik hatırlatıcılar.

Araştırma süreci: Bir araştırma problemini tanımlamak, sorunu sorular olarak şekillendirmek, bir araştırma planı oluşturmak, araştırma planını uygulamak ve bulguları raporlamak.

Sahaya uzun süreli katılım: Araştırmacı sahada ne kadar fazla zaman harcarsa, araştırmacının açıklamasının o kadar doğru olacağı yönünde bir doğrulama yöntemi.

Tutanak: Nitel verileri kaydetmek ve soru sormak için araçlar; tutanak türleri gözlemi ve görüşmeyi içerir.

Amaç ifadesi: Çalışmanın genel amacı veya niyeti; araştırılan temel olguyu, çalışılacak katılımcıları ve araştırmanın yapılacağı bölgeyi içerir.

Amaçlı örnekleme: Bir çalışmada temel olguyla ilgili bilgi vermeye yardımcı olabilecek bireyleri seçmeye dayanan nitel bir araştırma için katılımcı seçme süreci.

Nitel veri analizi (NVA) programları: Araştırmacılara veri depolamayı ve kodları ve temaları analiz etmeyi, raporlamayı ve görselleştirmeyi kolaylaştıran bilgisayar uygulamaları.

Nitel geçerlik: Bulgular doğrudur; araştırmacının gözünden, katılımcıların görüşleri ve çalışmanın okuyucuları ve uzman görüşleri yoluyla değerlendirilebilir.

Nitelik ölçütleri: Nitel bir araştırmanın niteliğini değerlendirmek için beklentiler.

Karşılık: Araştırmacının katılımcılara küçük bir minnettarlık göstergesinden önemli bir destek biçimine, bir şekilde geri ödemesini içerir.

Yansıtıcılık: Araştırmacılar, deneyimlerinin ve geçmişlerinin açıklamalarını şekillendirmede nasıl bir etkiye sahip olduklarını düşünür ve paylaşırlar.

Araştırma sorusu: Araştırmaya ihtiyaç duyulan ve araştırmayla ele alınması gereken konu

Araştırma alanı: Nitel araştırmanın yapıldığı yer veya çalışılan yer.

Söz bilimi: Daha sistematik olandan sistematik olmayanlara değişen dil kullanımı hakkındaki bir paradigma (Örneğin, birinci şahıs zamirlerinin kullanımı).

Zengin açıklama: Nitel bir açıklamada ortam, insanlar ve temalar hakkında ayrıntılar.

Semiyotik analizi: Kodlamayı, görüntünün gösterdiği ve ifade ettiği şeye ayıran görüntü kodlamaya ilişkin yorumlayıcı bir çerçeve.

Hassas konular: Nitel araştırma, araştırılması güç olan duygusal olarak yüklü konuların çalışmasını içerir.

Gölge taraf: Beklenilmeyen bir açı ya da bakış açısı almak için konuya yönelik bakış açısını tersine çevirmek.

Beceri: Geliştirilebilen ve edinildiğinde bir kişinin kapsamlı, titiz nitel bir çalışma yapmasına yardımcı olabilen belirli bir uzmanlık kabiliyeti veya formu.

Sosyal bilim teorisi: Nitel araştırmanızda bulmayı umduğunuz şeyler için geniş bir açıklama görevi gören sosyal bilimlerden bir teori; çalışmadaki araştırma soruları hakkında sıklıkla bilgi verir.

Alt problemler: Ana soruyu bölümlere veya konulara ayıran araştırma soruları.

Temalar: Destekleyici kanıt oluşturmak için benzer kod gruplarından oluşan daha geniş bilgi kategorileri.

Yoğun açıklama: Alan hakkında, insanlar hakkında ve olaylar hakkında ayrıntılar sunacak bir şekilde yazma; teori ve bilimle ilgili bağlantıları sunar.

Veri üçlemesi: Bir çalışmada temalar oluşturmak için farklı kaynaklardan kanıtlar oluşturma.

Görsel tanımlama: Araştırmacıların, konuşmayı geliştirerek bir cevabı güdülemek (yani ortaya çıkarmak) için araştırma görüşmesinde bir fotoğraf gibi görsel bir imge kullandıkları katılımcı bir görsel araştırmaya ilişkin bir yaklaşım

Katılımcıların sesleri: Nitel araştırmalar, alıntılar dâhil olmak üzere insanların bir şeyler hakkında nasıl konuştuklarını, bir şeyleri nasıl anlattıklarını ve dünyayı nasıl gördüklerini açıklamayı içeren nitel araştırma.

Dünya görüşü: Nitel araştırmanın arkasındaki felsefî varsayımlar; "paradigma" olarak da adlandırılır.

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI

I

6. Baskı

Gönül Kırcaali İftar
Onur Kurt
Burcu Ülke Kürkçüoğlu

Ankara
2023

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI - I

Gönül Kırcaali İftar / *ORCID: 0000-0001-7061-4364*
Onur Kurt /*ORCID: 0000-0003-1511-6367*
Burcu Ülke Kürkçüoğlu /*ORCID: 0000-0003-0187-9742*

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-5213-80-0
e-ISBN	: 978-605-170-837-9
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
Kırcaali İftar, Gönül
Kurt, Onur
Ülke Kürkçüoğlu, Burcu

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI - I
Anı Yayıncılık, 6. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, vi +194 sf, 21 x 28 cm

ISBN : 978-605-5213-80-0
e-ISBN : 978-605-170-837-9

Eğitim, Otizm
1. Otizm, 2. Davranışsal eğitim, 3. Taklit ve eşleme, 4. Dil, 5. Oyun

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

Ön Söz / v

Yazarlar Hakkında / vi

Bölüm 1

OÇİDEP'in Temelleri ve Özellikleri / 1
EYDE Programlarının Özellikleri / 3
EYDE Programlarının Etkilerine İlişkin Araştırmalar / 5
OÇİDEP'in Geliştirilmesi ve Özellikleri / 10
OÇİDEP'in Yürütülmesi / 13
Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkma / 22
OÇİDEP'in Planlanması / 28
OÇİDEP-İZ / 29
Özet, Sonuç ve Öneriler / 30
Ek 1.1 / 32 Ek 1.2 / 33 Ek 1.3 / 38

Bölüm 2

Taklit Becerileri / 39
Taklit Becerilerinin Özellikleri ve Önemi /41
Temel Taklit Becerilerinin Öğretimi / 42
Nesnelerle Yapılan Büyük Kas Becerilerinin Taklidi / 42
Nesne Kullanmaksızın Yapılan Büyük Kas Becerilerinin Taklidi / 48
Küçük Kas Becerilerinin Taklidi / 51
Doğal Bağlama Genelleme / 53
Yüz Hareketlerinin Taklidi / 54
Yüz İfadelerinin Taklidi / 57
İki Basamaklı Taklit Becerilerinin Öğretimi / 58
Blok Dizaynı / 60
Gerekli Araçlar ve Ortam Düzenlemesi / 60
Kapsam / 60
Özet, Sonuç ve Öneriler / 70
Ek 2.1 / 72 Ek 2.2 / 78

Bölüm 3

Eşleme ve Sınıflama Becerileri / 79
Eşleme ve Sınıflama Becerilerinin Özellikleri ve Önemi / 81
Eşleme Becerilerinin Öğretimi / 84

Üç Boyutlu Eş Nesneleri Eşleme / 85
İki Boyutlu Eş Nesneleri Eşleme / 88
Üç Boyutlu Nesnelerle İki Boyutlu Temsillerini Eşleme / 89
İlişkisel Özelliklere Göre Eşleme / 90
Sınıflama Becerilerinin Öğretimi / 91
Sınıfa Göre Eşleme / 92
Özet, Sonuç ve Öneriler /95
Ek 3.1 / 97 Ek 3.2 / 105

Bölüm 4

Alıcı Dil Becerileri / 109
Alıcı Dil Becerilerinin Özellikleri ve Önemi / 111
Alıcı Dil Becerilerinin Öğretimi / 113
Tek Basamaklı Sözel Yönergeleri Yerine Getirmenin Öğretimi / 113
İki Basamaklı Sözel Yönergeleri Yerine Getirmenin Öğretimi / 118
Sözel Alıcı Dil Becerilerinin Jestlerle Desteklenmesi / 122
Adı Söylenen Nesneyi Belirleme / 125
Adı Söylenen Üç Boyutlu Nesneleri Belirleme / 126
Adı Söylenen İki Boyutlu Nesneleri Belirleme / 128
Adı Söylenen Eylemi Belirleme / 129
Kartlarda Yer Alan Eylemleri Belirleme / 129
Canlı Modellerin Yaptığı Eylemleri Belirleme / 132
İşitilen Sesin Kaynağını Belirleme / 133
Özet, Sonuç ve Öneriler / 136
Ek 4.1 / 139 Ek 4.2 / 141 Ek 4.3 / 142 Ek 4.4 / 144 Ek 4.5 / 146

Bölüm 5

Oyun Becerileri / 147
Oyun Becerilerinin Özellikleri ve Önemi / 149
Oyun Becerilerinin Öğretimi / 151
Şekil Kutusuna Şekil Atma Becerisinin Öğretimi / 154
Yap-Boz Yapma Becerisinin Öğretimi / 158
Arabayla Oynama Becerisinin Öğretimi / 165
Bebekle Oynama Becerisinin Öğretimi / 168
Topla Oynama Becerisinin Öğretimi / 171
Sofra Hazırlamaca Becerisinin Öğretimi / 173
Oyun İçine Gömülü Beceri Öğretimi / 176
Özet, Sonuç ve Öneriler / 186
EK 5.1 / 188

ÖN SÖZ

OÇİDEP'in (Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı) geliştirilme süreci, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nde iki binli yılların ortalarında başladı. Birim'de eğitim alan otizm tanılı çocukların bir bölümünün aldıkları eğitimden yeterince yararlanamıyor olmaları, bizi otizme özgü bir program arayışına yöneltti. Bu arayış sırasında ulaştığımız Lovaas'ın 2003 yılında yayımladığı 'Gelişim Gerilikleri Olan Bireylerin Eğitimi' başlıklı kitap, Lovaas tarafından geliştirilmiş olan erken ve yoğun davranışsal eğitim modelini benimsememizi sağladı. Otizmli bireylere yönelik ayrıntılı bir erken ve yoğun davranışsal eğitim müfredatı özelliği gösteren bu kitaptan hareketle, OÇİDEP'i geliştirmeye başladık. Tüm yaşamını bilime adayan ve otizm alanına benzersiz katkılarda bulunan Dr. Lovaas'ı saygı ve minnetle anmak isteriz.

Lovaas modeline göre yürütülen uygulamaların etkilerini gösteren onlarca deneysel araştırmanın sağladığı güven, OÇİDEP'in geliştirilme sürecinde bize güç verdi. Bu süreçte bize ışık tutan en önemli rehberse, uygulamalı davranış analizi alanındaki birikimimiz oldu. Bu birikimi Lovaas sistemiyle harmanlayarak ve farklı özelliklerdeki çocuklarla uygulama yapma fırsatları bularak, OÇİDEP'e bu kitapta yer alan şeklini verdik. Öte yandan, yeni bir çocukla çalışma fırsatını her yakalayışımızda, OÇİDEP'i daha etkili ve verimli bir program haline getirme yolunda yeni adımlar atıyor olacağımıza inanıyoruz.

OÇİDEP'i uygulamaya başlamadan hemen önce, 2006 yılı Ağustos'unda, ABD'de erken ve yoğun davranışsal eğitim uygulamaları yürüten bir merkez olan WEAP'e (Wisconsin Early Autism Project) yapmış olduğumuz ziyaret, programın özellikle sistem boyutunu şekillendirmemizde çok yararlı oldu. Başta WEAP'in kurucuları Dr. Sallows ve Ms. Graupner olmak üzere tüm WEAP ekibine en içten teşekkürlerimizi sunarız.

OÇİDEP'in geliştirilme ve uygulanma sürecinde sonsuz desteğini gördüğümüz Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü öğretim elemanlarına ve personeline her zaman müteşekkiriz. Sevgili öğretmen arkadaşımız Özlem Çetin'e, yıllarca örnek OÇİDEP uygulamaları yürüterek hem programın gelişmesine, hem de yeni ekip üyelerinin yetişmesine yaptığı katkılardan dolayı teşekkürü borç biliriz. Ayrıca, OÇİDEP'in ilk uygulama sürecindeki katkılarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Yeşim Güleç Aslan'a da teşekkür ederiz.

OÇİDEP'e katılan tüm çocuklarımız, ailelerimiz ve eğitmenlerimiz, yalnızca bize çok değerli deneyimler sağlamakla kalmayıp, bizi yürekten cesaretlendirerek OÇİDEP'in bugünlere ulaşmasında en önemli rolü üstlendiler. Her birine en içten şükranlarımızı sunarız.

Hiçbir çabanın aile desteği olmaksızın tam olarak yerini bulamayacağı bilinciyle, Altuğ ve Dora İftar'a; Sibel, Selin Gupse ve Ömer Jan Kurt'a; Arda ve Ecrin Kürkçüoğlu'na yürekten teşekkür ederiz.

Gönül, Onur ve Burcu

YAZARLAR HAKKINDA

Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar, 1962 yılında Eskişehir'de doğdu. Orta öğrenimini 1980 yılında Eskişehir Anadolu Lisesi'nde tamamladıktan sonra 1984 yılında Boğaziçi Üniversitesi'nden psikoloji alanında lisans, 1987 yılında Anadolu Üniversitesi'nden özel eğitim alanında yüksek lisans, 1992 yılında ise Toronto Üniversitesi'nden özel eğitim alanında doktora derecesi aldı. 1985-2007 yılları arasında Anadolu Üniversitesi'nde öğretim elemanı olarak görev yaptı. 1993 yılında Anadolu Üniversitesi'nde kurulan Engelliler Araştırma Enstitüsü'ne müdür olarak atandı ve 14 yıl bu görevi sürdürdü. 2001 yılında özel eğitim alanında profesör unvanını aldı. 2007 yılında Anadolu Üniversitesi'nden emekli oldu. Halen Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Prof. Dr. Onur Kurt, 1976 yılında Eskişehir'de doğdu. Orta öğrenimini 1993 yılında Van Atatürk Lisesi'nde tamamladıktan sonra 1997 yılında Anadolu Üniversitesi'nden özel eğitim alanında lisans, 2001 yılında yüksek lisans, 2006 yılında ise doktora derecesi aldı. 1997 yılından bu yana Anadolu Üniversitesi'nde öğretim elemanı olarak görev yapmaktadır. Bu göreve başladıktan sonra Küçük Adımlar Erken Özel Eğitim Programı kapsamında aile rehberliği çalışmaları yürüttü. Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nde iki yıl sınıf öğretmenliği yaptıktan sonra 2005-2006 yılları arasında İngiltere'de bulunan Sunfield Araştırma Enstitüsü ve Sunfield Özel Eğitim Okulu'nda konuk araştırmacı ve öğretmen olarak görev yaptı. 2012 yılında özel eğitim alanında doçent unvanını aldı. Şu an Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde profesör olarak görev yapmaktadır.

Prof. Dr. Burcu Ülke Kürkçüoğlu, 1977 yılında Eskişehir'de doğdu. Orta öğrenimini 1994 yılında Ankara'da Halide Edip Lisesi'nde tamamladıktan sonra 1999 yılında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'nden lisans, 2001 yılında İngiltere Leeds Üniversitesi'nden özel eğitim alanında yüksek lisans, 2007 yılında ise Anadolu Üniversitesi'nden özel eğitim alanında doktora derecesi aldı. 2001-2004 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'nde öğretim elemanı olarak görev yaptı. 2004-2009 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak çalıştı. Bu görevi sırasında üç dönem boyunca Enstitü'nün Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nde otizmli çocukların devam ettiği bir sınıfın öğretmenliğini de yürüttü. Halen Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde profesör olarak görev yapmaktadır.

Bölüm 1

OÇİDEP'İN TEMELLERİ VE ÖZELLİKLERİ

"Eğer çocuklar bizim öğrettiğimiz yollarla öğrenemezlerse,
biz de onların öğrendikleri yollarla öğretiriz."

Ivar Lovaas

EYDE PROGRAMLARI

EYDE Programlarının Özellikleri

Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) bir erken ve yoğun davranışsal eğitim (EYDE) programıdır. EYDE (EIBI: Early and Intensive Behavioral Intervention) programları, yarım yüzyılı aşkın bir süre önce Amerika Birleşik Devletleri'nde Ivar Lovaas tarafından, uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı olarak geliştirilmiştir. EYDE programlarının otizmli çocukların gelişimi üzerindeki etkileri çok sayıda araştırmayla gösterilmiştir. Bu araştırmaların bulgularına, bu bölümün ilerleyen bölümlerinde yer verilmiştir.

EYDE yaklaşımına dayalı programların belli başlı özellikleri şöyle sıralanabilir:

- *Erkenlik:* EYDE programlarının hedef kitlesi, özel eğitimde erken ve okulöncesi eğitim dönemi olarak kabul edilen 0-8 yaş arası dönemdeki otizm tanılı çocuklar olup, eğitime dört yaştan önce başlanması yeğlenir.

- *Yoğunluk:* Haftada en az 20 saat süreyle eğitim hedeflenir.

- *Davranışsallık:* Eğitim UDA'ya dayalı olup, eğitimde otizmin tüm yetersizlik alanlarına yönelik kapsamlı bir davranışsal müfredat izlenir.

- *Kesintisizlik:* Eğitimin kesintiye uğramaması büyük önem taşır; dolayısıyla, haftada en az beş gün, yılda 12 ay eğitim önerilir.

- *Bireysellik:* En az altı ay süreyle bire-bir eğitim ağırlıklı uygulama yeğlenir; çocuğun bireysel özellikleri doğrultusunda aşamalı olarak küçük ve büyük grup eğitimine başlanır.

EYDE programları sıklıkla her çocuğun kendi evinde, seyrek olarak ise bir kurumda yürütülür. Bu amaçla iki ya da daha fazla profesyonel olmayan eğitmenden (örneğin; üniversite öğrencisi, lise mezunu vb.) oluşan bir ev eğitim ekibi kurulur. Ev eğitmenleri kısa süreli hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitimlerle eğitilirler. Eğitmenlerin evde otizm spektrum bozukluğu olan çocukla yürüttükleri çalışmalar, EYDE uygulamalarıyla ilgili uzmanlığa sahip bir eğitim danışmanı tarafından haftalık olarak izlenir ve yönlendirilir. Danışmanların davranış analistliği formasyonuna sahip olmaları gerekir.

EYDE programlarının etkililiğine ilişkin olarak Lovaas (1987) tarafından gerçekleştirilen ilk araştırmanın sonuçları, en az iki yıl, haftada 40 saat EYDE hizmeti alan deney grubundaki çocukların, daha az yoğun davranışsal eğitim alan ve bu tür bir eğitim hiç almayan kontrol gruplarındaki çocuklara göre çok daha fazla ilerlemeler

kaydettiklerini göstermiştir. Deney grubundaki çocukların %47'si normal zekâ sınırlarına ulaşmış, otistik özelliklerden kurtulmuş ve kaynaştırma ortamlarında eğitim almaya başlamıştır.

Lovaas'ın araştırması, gerçek uygulama ortamlarının özelliklerini yansıtmadığı için eleştirilmiştir. Bu eleştirileri yanıtlar nitelikteki en kapsamlı çalışmalara örnek olarak, Perry ve meslektaşları (2008; 2011) tarafından Kanada'nın Ontario eyaletinde yürütülen bir dizi çalışma verilebilir. Bu çalışmalarda, yaşları 2 ila 7 arasında değişen 332 otizmli çocuk yer almıştır. Araştırma katılımcılarında otizm tanısı dışında hiç bir ölçüt aranmamıştır. Dolayısıyla çalışmaya, ileri derecede zihinsel yetersizliğe sahip olan çocuklar dâhil olmak üzere, otizm spektrumunun her düzeyinden çocuk kabul edilmiştir. Bu çalışma kapsamında sunulan EYDE hizmetleri 20 farklı merkezde yürütülmüş olup, uygulama ve danışmanlık hizmeti özellikleri merkezlere göre önemli farklılıklar göstermiştir. Yürütülen çalışmalarda çocukların eğitime başlama yaşı, zekâ düzeyi, uyumsal becerileri ve otistik özelliklerinin yoğunluğu incelenmiştir. Bulgular EYDE hizmeti alan çocukların %11'inin normal işlevsellik düzeyine ulaştığını, %45'inin ise büyük ilerlemeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, EYDE programlarının gerçek uygulama ortamlarında ve farklı özelliklere sahip otizmli bireylerle de başarıyla yürütülebileceğini gösterme açısından büyük bir öneme sahiptir.

Perry ve arkadaşlarının çalışmalarında elde edilen bağıntısal bulgular, EYDE'ye başladığında daha küçük yaşta ve daha yüksek gelişimsel düzeyde olanların; ayrıca, daha uzun süre EYDE hizmeti alanların en fazla ilerlemeyi gösterdiği yönündedir. En az ilerleme gösteren çocukların özellikleriyse, EYDE'ye başladıkları sırada, diğer çocuklardan farklı bulunmamıştır. Dolayısıyla, EYDE hizmetlerinden hangi çocukların daha fazla yararlanacağını tahmin etmenin mümkün olduğu; ancak, hangilerinin daha az yararlanacağını tahmin etmenin mümkün olmadığı sonucuna varılmıştır.

EYDE programlarının maliyetine ilişkin yapılan araştırmalar, bu tür eğitim alan çocukların ileriki yıllarda özel eğitim desteğine olan gereksinimlerinin azaldığını ve yaşamlarının tüm alanlarında bağımsızlıklarının arttığını göstermiştir. Dolayısıyla, EYDE tarzı programlar uzun dönemde ailelere ve devlete kazanç sağlamaktadır. Örneğin, ABD'nin Pennsylvania eyaletinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, EYDE programlarının çocuk başına yaşam boyu devlete sağladığı tasarruf 650 bin dolar ila 1 milyon dolar arasında değişmektedir (Jacobson, Mulick ve Green, 1998). ABD'nin Teksas eyaletinde yapılan bir araştırmada ise, üç yıl boyunca EYDE hizmetinden yararlanarak özel eğitim gereksiniminden kurtulan bir otizmli çocuğun, EYDE'nin alternatifi olan 18 yıllık özel eğitim hizmetini almayarak eyalete 208.500 dolar tasarruf sağlayacağı öngörülmüştür (Chasson, Harris ve Neely, 2007).

Dünyada EYDE hizmeti sunan öncü kurumlara örnek olarak şu kurumlar verilebilir:

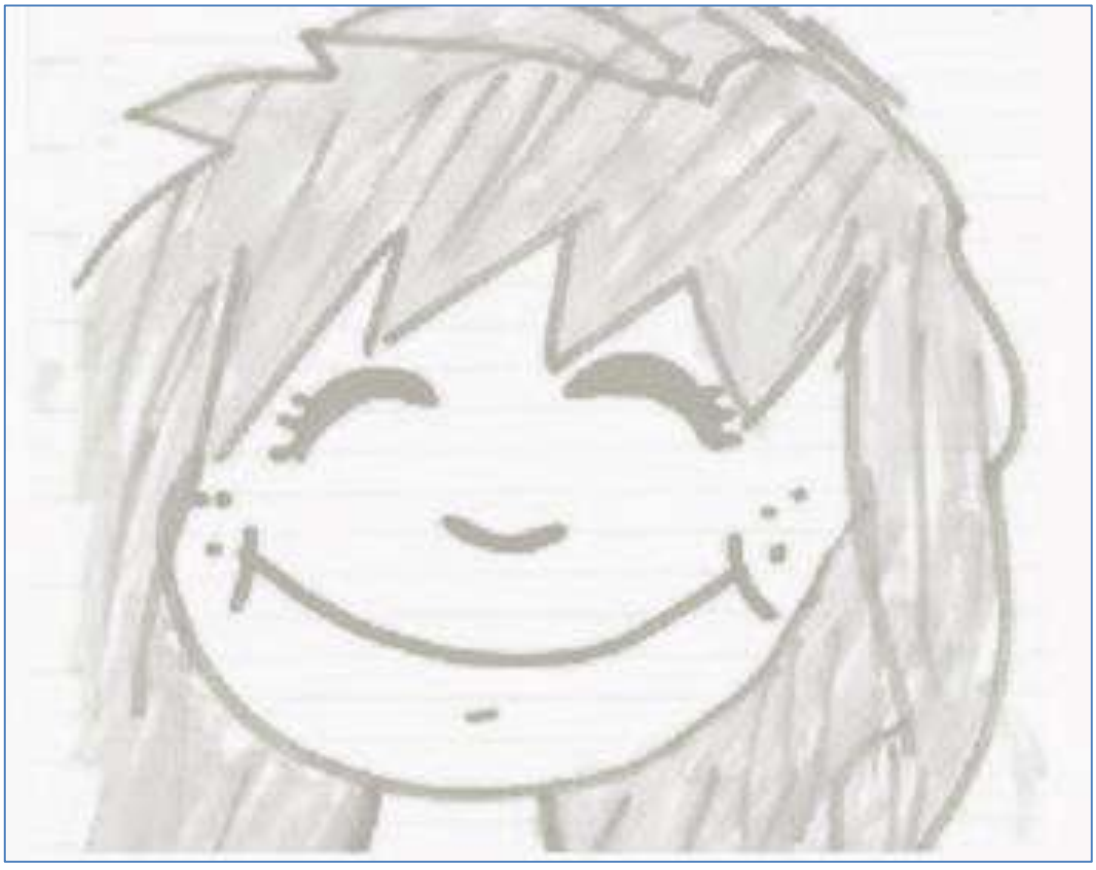
- Autism Partnership, ABD: www.autismpartnership.com
- CARD (Center for Autism and Related Disorders), ABD: www.centerforautism.com
- Geneva Centre for Autism, Kanada: www.autism.net
- Lovaas Institute, ABD: www.lovaas.com
- WEAP (Wisconsin Early Autism Project), ABD: www.wiautism.com

EYDE Programlarının Etkilerine İlişkin Araştırmalar

Alanyazında, EYDE uygulamalarına ilişkin yürütülmüş olan toplam 43 araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmaların 27'si betimsel-bağıntısal (Bakınız, Kutu 1.1), 19'u ise deneysel (Bakınız, Kutu 1.2) araştırma özelliği göstermektedir. Bu araştırmaların yürütüldüğü ülkeler ABD, Avustralya, Hong Kong, İngiltere, İsrail, İsviçre, Kanada, Malezya ve Norveç'tir.

Bölüm 2

TAKLİT BECERİLERİ



TAKLİT BECERİLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE ÖNEMİ

Başkalarının hareketlerini taklit etme becerisi, hem bir öğrenme aracı olarak, hem de bir sosyalleşme aracı olarak, gelişimsel süreçte önemli bir role sahiptir. Tipik gelişim gösteren çocuklar, yaşamlarının ilk aylarından başlayarak pek çok beceriyi, başkalarının davranışlarını gözleyerek ve gözledikleri davranışları taklit ederek edinirler. Öte yandan, otizm tanılı çocuklar başkalarının davranışlarını taklit etmede çok büyük yetersizlikler gösterirler (Ingersoll, 2008; Lovaas, 2003). Bu nedenle, taklit becerilerinin sistematik öğretim süreçleriyle otizmli çocuklara kazandırılması gerekmektedir.

Yapılan bir araştırmada (Smith ve Bryson, 2007), otistik özellikler gösteren çocuk ve ergenlerin jest taklidi becerilerinin, yalnızca tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla değil, otistik özellikler göstermeyen gelişimsel yetersizlik sahibi akranlarına kıyasla da çok daha geri olduğu belirlenmiştir. Vanvuchelen, Herbert ve De Weerdt (2011) tarafından yürütülen bir araştırmadaysa, taklit becerilerinde gözlenen yetersizliğin, otizm tanısını yordayan en önemli faktör olduğu ortaya konmuştur. Williams, Whiten ve Singh (2004) yaptıkları kapsamlı derleme çalışmasının sonucunda, otizmli çocuklarda gözlenen taklit becerisi yetersizliğinin, pekiştirme eksikliğinden değil, duyusal-devinsel süreçlerdeki sorunlardan kaynaklandığı çıkarsamasında bulunmuşlardır. Araştırmalar, taklit becerilerindeki yetersizliğin iletişim, oyun ve ortak dikkat becerilerinde gözlenen yetersizliklerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Ingersoll, 2008). Örneğin, Stone ve Yoder (2001), otizm spektrum bozukluğu olan çocukların iki yaşında sergiledikleri hareket taklidi becerilerinin, dört yaşındaki dil gelişimi düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir.

Taklit becerilerinin öğretimine ilişkin nihai amaç, çocuklara genellenmiş taklit becerisi yeterliği kazandırmaktır. Taklit becerisinin genellenmiş olması, çocuğun yeni karşılaştığı bir davranışı model, ipucu ve pekiştirme gibi öğretimsel öğeler olmaksızın taklit edebilmesi anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle genellenmiş taklit, çocuğun gözleyerek öğrenme becerisi sergileyebilmesi; yani bir modelde gözlediği bir davranışı örnek alarak aynen ya da kendine göre uyarlayarak yerine getirmesidir (Ledford ve Wolery, 2011; Lovaas, 2003). Otistik özellikler gösteren çocukların büyük bir çoğunluğu sistematik öğretim uygulamalarıyla temel taklit becerilerini edinebilmektedir. Ancak, çocukların ilerleme hızında önemli bireysel farklılıklara rastlanmaktadır. Ayrıca, başkalarının yaptıklarını taklit etmek, bir süre sonra, içsel pekiştireç özelliği de kazanabilmektedir (Lovaas, 2003).

Ledford ve Wolery (2011), yaptıkları ayrıntılı değerlendirme çalışması sonucunda, taklit becerilerinin öğretiminde şu hususlara dikkat edilmesini önermektedirler:

- Sistematik ipucu sistemlerinin kullanılması
- Öğretimin farklı etkinlik ve bağlamlarda da sürdürülmesi
- Modellerin farklı özelliklerde kişiler tarafından sunulması
- Öncelikle nesneli taklit becerilerinin öğretiminin hedeflenmesi

Bölüm 3

EŞLEME VE SINIFLAMA BECERİLERİ



EŞLEME VE SINIFLAMA BECERİLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE ÖNEMİ

Eşleme ve sınıflama becerileri OÇİDEP uygulamalarında öncelikle öğretilen beceriler arasında yer almaktadır. Bunun nedeni, eşleme ve sınıflama becerilerinin OÇİDEP kapsamında yer alan ve almayan diğer pek çok becerinin öğrenilmesi için çocuğun gereksinim duyacağı zemini oluşturmasıdır.

Eşleme ve sınıflama becerileri, daha zor ve karmaşık pek çok beceriyi ve davranışı öğrenirken farkında olarak ya da olmadan kullanılan becerilerdir. Alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin öğrenilebilmesi için eşleme becerilerinden yararlanırız. Örneğin, konuşurken kullandığımız sesli sözcükler aslında onlarla eşlenmiş olan nesne, eylem, kişi ya da çeşitli durumları ifade eder. Dolayısıyla, eşleme becerisi sözlü iletişim davranışlarının öğrenilebilmesi için kullanılan çok önemli bir yapı taşıdır. Kavramları öğrenme sürecinde nesneleri, olayları ve çeşitli durumları belli özellikleri çerçevesinde gruplar ve onlara birer isim veririz. Hayvanlar, taşıtlar ve bitkiler gibi kategorileri; renkleri ve büyük-küçük gibi zıtlık kavramlarını ancak onlara ilişkin sınıflama etkinlikleriyle öğrenebiliriz. Tüm bu becerilerin öğrenilmesi ise okuma-yazma ve matematik gibi daha ileri düzey, karmaşık ve zor beceri alanlarında öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli temeli sağlar.

Gelişim yetersizliği olan çocuklar, özellikle de otizmli çocuklar, dikkati yöneltme ve farklı uyaranları birbirinden ayırt etme becerisinde son derece sınırlıdır. Öyle ki, onların görmediğinden ya da işitmediğinden bile kuşkulanılabilir. Ayırt etme, öğrenme için son derece önemli bir koşuldur. Otistik özellikler gösteren çocuklara ayırt etmenin (conditional discrimination) öğretiminde eşleme becerilerinden yararlanılabilir. Ayırt etme, iki farklı uyaran arasında ilişkisel uyaran kontrolünün sağlanması için kullanılır. Örneğin, 'kedi' dendiğinde kediyi göstermek pekiştirilirken, köpeği göstermek pekiştirilmez. Sonraki denemelerde 'köpek' denildiğinde kediyi göstermek pekiştirilmezken, köpeği göstermek pekiştirilir. Eşlemeyi öğretmek üzere gerçekleştirilen denemelerde koşullu uyaran (conditional stimuli) 'örnek' olarak isimlendirilirken; ayırt edici uyaran (discriminative stimuli) 'karşılık' (comparison stimuli) olarak adlandırılır. Yukarıda sunulan örnekte koşullu uyaran, bir başka deyişle 'örnek', sözlü olarak sunulan sözcüklerken ayırt edici uyaran, bir başka deyişle 'karşılık' resimlerdir (Ahern, MacDonald, Graff ve Dube, 2007).

Ayrık denemelerle gerçekleştirilen tipik bir eşleme denemesinde önce bir örnek uyaran (sample stimulus) sunulur. Sunulan örnek uyarana gösterilen tepkinin (örneğin, resme parmakla dokunmak) ardından iki ya da daha fazla sayıda karşılık (comparison stimuli) farklı yerlere yerleştirilerek sunulmaya başlanır. Her örnek uyaran için ayrımlı

pekiştirmeyle sonuçlanacak yalnızca bir karşılık kullanılırken, diğer uyaranlara gösterilen tepkiler doğru tepki değildir ve pekiştirilmez. Ancak, önceki denemelerde yanlış karşılık olarak kullanılan uyaranlar sonraki denemelerde sunulan örnek uyaranlar için doğru seçenek olur ve bu uyaranlara gösterilen tepkiler pekiştirmeyle sonuçlanır (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Elias, Goyos, Saunders ve Saunders, 2008; Fisher, Kodak ve Moore, 2007). Özetle, tekrar eden denemelerde doğru ve yanlış tepkiler için gerçekleştirilen ayrımlı pekiştirme uygulamaları yoluyla birey ayırt etmeyi öğrenir.

Ayırt etmenin gerçekleştiği eşleme davranışları doğrudan eşleme (conditional identity matching) ve dolaylı eşleme (conditional arbitrary matching) olarak iki başlık altında ele alınabilir (Ahern ve diğ., 2007; Spradlin ve Simon, 2011). Doğrudan eşleme çocuğun uyaranların fiziksel özelliklerine ve görünümlerine dayalı olarak eşleme yapmasını gerektirir. Örneğin, örnek uyaranların ve karşılıklarının tümünün giysi resimlerinden oluştuğu ve doğru tepki için eşlenmesi gereken karşılığın tüm denemelerde görünüm olarak örnek uyaranın aynısı ya da benzeri olduğu eşleme davranışları doğrudan eşleme başlığı altında ele alınabilir. Dolaylı eşlemede ise, birbiriyle ilişkili ancak fiziksel özelikle ve/veya görünüm açısından birbirinden farklı uyaranların eşlenmesi söz konusudur. Örneğin, 'kalem' sözcüğünün sunulmasının ardından bir kalem resmine dokunmak ya da söylenen rakamın yazılı sembolünü göstermek dolaylı eşlemeye örnek olarak gösterilebilir.

Doğrudan ve dolaylı eşleme çalışmaları sembolik işlevlere (sözlü ve yazılı dil, toplumsal işaretler, matematik sembolleri vb.) ve iletişime temel oluşturur. Dolayısıyla, bu beceriler otizm spektrum bozukluğu olan ve gelişimsel yetersizlik gösteren diğer bireylere öğretim sunmanın temel unsurlarından birdir. Doğrudan eşleme gibi dolaylı eşleme de uyaran sınıflarının oluşturulmasını ve kavramların öğrenilmesini sağlamak için kullanılır. Örneğin, öğretim sürecinin ardından renk, şekil, doku vb. fiziksel özellikleri farklı olmasına rağmen çilek, portakal, muz ve elma aynı uyaran sınıfına sokulabilir ve tüm bu uyaranlar 'meyve' tepkisini ortaya çıkarabilir (Ahern ve diğ., 2007; Cooper ve diğ., 2007).

Uygulamalı davranış analizine ilişkin alanyazında yayımlanmış araştırmalar incelendiğinde, eşleme ve sınıflama becerileri üzerine yapılan çalışmalarda çeşitli özelliklerin ele alındığı görülmektedir. Örneğin, bu araştırmaların bir bölümünde eşleme becerilerinin öğretimi için gerçekleştirilen uygulamaların parametrelerinde yapılan değişikliklerin etkileri incelenirken; bazı araştırmalarda öğretimi gerçekleştirilmiş eşleme becerilerinin üzerinde çalışılmamış uyaranlarla çeşitli ilişkiler kurmayı sağlayıp sağlamadığı sınanmıştır. İzleyen satırlarda bu araştırmalardan bazıları kısaca özetlenerek örneklendirilmektedir.

Benavides ve Poulson (2009) tarafından yapılan araştırmada otizmli bireylere eşleme becerilerinin öğretiminde, öğretimi gerçekleştirilmemiş uyaranlarla yürütülen denemelerin arasına deneklerin eşleme yapabildiği uyaranlarla gerçekleştirilen denemeleri

Bölüm 4

ALICI DİL BECERİLERİ

"Ben resimlerle düşünürüm... Biri benimle konuştuğunda, sözcükleri anında birer resme dönüşür."

Temple Grandin

ALICI DİL BECERİLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE ÖNEMİ

Otizmli bireylerin önemli bir bölümü dil ve iletişim becerilerine ilişkin çeşitli güçlükler yaşamaktadır. Örneğin, birçok otizmli bireyde konuşma hiç gelişmemekte ya da geç gelişmektedir. Konuşma becerisini kazanabilen birçok otizm tanılı bireyin ise normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla konuşmayı iletişim amaçlı kullanma becerilerinin daha az geliştiği gözlenmektedir. Konuşabilen otizm tanılı bireylerde iletişim başlatma ya da sürdürmede güçlük, sıra dışı ya da yinelenen dil kullanımı gibi sorunlar gözlenebilmektedir (Kurt, 2011; Sigafoos, O'Reilly, Schlosser ve Lancioni, 2007).

Dil ve iletişim alanında yaşanan güçlükler otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin öğrenme ve sosyal etkileşim becerilerini sınırlayabilmekte, davranış sorunlarına neden olabilmektedir. Bu alanda ileri düzeyde geriliği olan otizmli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alma ve sosyalleşme şansları azalmaktadır (Lovaas, 2003; Pelios ve Sucharzewski 2004; Sturmey ve Fitzer, 2009; Webber ve Scheuermann, 2008). Sıralanan tüm bu nedenlerle dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan çalışmalar erken ve yoğun davranışsal eğitim (EYDE) programları içinde önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca, dil ve iletişim becerileri alanında sağlanacak gelişmeler EYDE programlarının kapsamında yer alan oyun becerileri, ortak dikkat becerileri, akran etkileşimi ve diğer sosyal beceriler gibi pek çok beceri alanında ilerlemeyi kolaylaştıracak etkiler gösterebilir.

Dil ve iletişimden söz edildiğinde akla çoğunlukla ve öncelikle konuşma; bir başka deyişle, sözel ifade edici dil gelse de iletişimin gerçekleşebilmesi için diğerlerinin ifade ettiklerini anlamak ve bu ifadelere uygun tepkiler göstermek de gerekmektedir. Otizmli bireylerin birçoğu ifade edici dilin yanı sıra alıcı dil alanında da önemli sorunlar yaşamaktadır (Goldstein, 2002).

Otistik özellikler gösteren bireylerin hem ifade edici dil hem de alıcı dil alanında önemli güçlükler yaşamasına karşın, bu alanda dil ve iletişim konusuna ilişkin yayımlanmış araştırmaların çok büyük bir bölümünde ifade edici dil becerilerine ilişkin konular üzerinde çalışılmıştır. Otizmli bireylerde alıcı dile ilişkin çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Kurt, 2011; Preis, 2006; Schlosser ve Wendt, 2008; Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005).

Alıcı dil kapsamında ele alınabilecek ve öğretilebilecek beceriler oldukça çeşitli olmasına karşın bu alanda yürütülmüş çalışmaların çok önemli bir bölümünde adı söylenen nesneleri belirlemenin (receptive labeling) öğretimi üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu araştırmaların bulguları incelendiğindeyse, çok sayıda araştırmada OÇİDEP'te de kullanılan yanlışsız öğretim formatıyla yürütülen ayrık denemelerle öğretim uygulamasının hayvan isimleri, giysi isimleri, tamir aleti isimleri gibi farklı nesne

OKUL DENEYİMİ
VE
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI

Editör: Rıfat EFE

Yazarlar

Rıfat EFE

A. Kadir MASKAN

Selahattin GÖNEN

Murat HEVEDANLI

5. Baskı

Ankara

2023

OKUL DENEYİMİ VE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI

Editör: Rıfat EFE
ORCID: 0000-0002-8196-309X

Yazarlar:
A. Kadir MASKAN
ORCID: 0000-0002-0566-6376

Selahattin GÖNEN
ORCID: 0000-0003-4541-2757

Murat HEVEDANLI
ORCID: 0000-0001-5044-4046

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-717-4
e-ISBN : 978-605-170-716-7
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

OKUL DENEYİMİ VE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI
Editör: EFE, Rıfat

Anı Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, x + 230 Sf, 160 x 240 mm
ISBN : 978-605-170-717-4
e-ISBN : 978-605-170-716-7

Okul Deneyimi, Etkili Sınıf Yönetimi, Eğitim
Okul Deneyimi ve Öğretmenlik, Uygulama Okulu, Sınıf İçi Faaliyetler
Ders Planı Hazırlama, Sınıf Yönetimi

Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
e-posta: info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması kitabı kullanılmaya başlandıktan sonra, gerek kitabı kaynak olarak kullanan meslektaşlarımızdan, gerekse öğretmen adaylarından kitaba ilişkin değerlendirmelerini içeren geri bildirimler sonucu kitap içeriğinde yeni eklemeler yapma ihtiyacı hissettik. Özellikle öğretmenlik uygulamasına yönelik etkinlikler daha kapsamlı bir şekilde ele alındı. Bu kitabın yeni baskısıyla meslektaşlarımıza ve Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde kitabı kullanacak olan öğretmen adaylarımıza daha faydalı olacağını umut etmekteyiz. Ayrıca, kitabı okutan meslektaşlarımız ve öğretmen adaylarının kitap ile ilgili değerli düşüncelerini bizimle paylaşmalarından memnun olacağız. İkinci baskının tüm öğretmen adayı öğrencilerimize yararlı olması dileği ile kitabın basılmasında emeği geçen tüm Anı Yayıncılık çalışanlarına teşekkürlerimizi sunarız.

Yazarlar- 2012

BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

Son yıllarda, eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleğini geliştirme çabalarına rağmen, öğretmenliği hala bilgiyi aktarma ve buna bağlı olarak öğretmen yetiştirmeyi de, öğretmen adayına alan bilgisi yükleme şeklinde algılayanların çok fazla olduğunu gözlemliyoruz. Bu nedenle, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine hak edilen ilgi gösterilmemektedir. Bundan dolayı, öğretmen adaylarının bu uygulamalardan mümkün olduğunca faydalanmaları konusunda fazla bir çaba harcanmamaktadır. Oysaki öğretmenlik, bilgi aktarmanın da ötesinde nitelikler gerektiren çok daha kapsamlı bir meslektir ve yarının öğretmenleri de öğretmenlik mesleğinin gereğini yerine getirebilecek şekilde eğitilmelidir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde eğitim fakültelerinde almış oldukları alan eğitimi derslerinin onların mesleğe hazırlanmalarında büyük bir önem taşımaktadır. Bu derslerden, eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okulların işbirliği içinde yürüttükleri Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri mesleğe hazırlıkta ayrıca bir önem taşımaktadır.

Bir kurumsal organizasyon olan okullarda gözlem yapmak, olup-biten olayların farkına varmak, deneyimli öğretmenlerin birikimlerinden ve uygulamalarından faydalanmak, öğrencilere aktarmak için uygun şekilde bilgilerini organize etmeyi öğrenmek, öğrenme ortamında (sınıfta) olan olayları öğretmen gözüyle gözetlemeyi öğrenmek için öğretmeye ilk adım sayılan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması oldukça önemlidir.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması için YÖK yönergelerine uygun olarak hazırlanan bu kitap, son dört yıldır Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde yürütülen Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde öğretmen adayları için hazırlanan ve öğretmen adaylarının okuldaki gözlem ve etkinliklerini yansıttıkları materyallerden oluşmaktadır.

Bu kitabın esas amacı, öğretmen yetiştirmede en çok güçlük çekilen alanlardan biri olan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri sırasında uygulama okullarında ve eğitim fakültelerindeki derslerde öğretmen adaylarına aşamalı ve açık bir şekilde rehberlik etmeye çalışmaktır. Öğretmen adaylarının yapmaları gereken ödevler, aşağıdaki konular hakkındaki düşüncelerinin gelişmesini sağlamak amacı ile hazırlanmıştır:

- Öğrencilerin okul deneyimleri,
- Alan derslerini öğrenme ve öğretme,

- Öğretmen olmanın gerektirdiği roller (özellikle aday öğretmen olarak kendi rolü),
- Araştırma,
- Gözlem,
- Aşamalı olarak öğretmeye başlama.

Bu kitapta sunulan bazı ödevler, öğretmen adaylarının bir bütün olarak okul ortamının öğrenme ve öğretme üzerindeki etkisini düşünmelerine katkıda bulunurken, diğerleri daha çok sınıf içi ve alan üzerine yoğunlaşmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. **Bütün ödevlerin öğretmen adayları için ortak amacı, birey olarak öğrencilerle en etkili şekilde nasıl çalışabileceklerini anlamalarına yardım etmektir.**

Kitabın Düzenlenmesi

Bu kitap, aşamalılık ilkesi göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının belli bir zaman diliminde meslek bilgilerini geliştirecek şekilde düzenlenmiştir. Kitabın içeriğinde, öğretmen adayları için belirlenen mesleki becerilere yönelik gerekli bilgiler sağlanmış olup, aday öğretmenlerin gönderildikleri uygulama okullarındaki gözlemlerini rapor etmelerine olanak sağlayan ödevler hazırlanmıştır. Aday öğretmenlerin, verilen ödev sayfalarında gözlemleri ile ilgili olan boş kısımları tamamlamaları gerekmektedir. Öğretmen adayları, belirtilen süre sonunda bütün ödevlerini bitirerek, değerlendirme için fakültedeki sorumlu öğretim elemanına teslim etmeleri gerekmektedir.

Değerlendirme

Bu kitap, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin değerlendirilmesinde kullanılacak temel ölçütleri içermektedir. Ayrıca uygulama süresince öğretmen olma yolunda gösterilen gelişmenin kanıtı olarak kullanılabilir. Dönem sonunda öğretmen olmak için öğretmen adaylarının gerekli minimum şartları sağlayıp sağlamadıkları bu kitapta sunulan etkinliklerdeki başarıları değerlendirilerek karar verilebilir.

Sunum

Öğretmen adaylarının bu kitapta yapmaları istenilen ödevler, eğitim fakültesindeki sorumlu öğretim elemanları, uygulama okulundaki rehber öğretmenler ve diğer aday öğretmenler tarafından izlenebilmelidir. Aday öğretmenin, düşüncelerini, sorularını, gözlemlerini, kişisel ve mesleki prensip ve teorilerini kitaptaki ilgili yerlere yansıtması beklenilmektedir. Ödevlerin yapılmasıyla ilgili yazılar okunaklı, açık ve anlaşılır olmalıdır. Gerektiğinde ilave sayfalar eklenebilmelidir.

Bu kitapta kullanılan etkinlerin bir kısmı Nottingham Üniversitesinde verilmekte olan PGCE (Post Graduate Certificate in Education) kursunun kılavuz kitaplarından yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu kitabın yazılmasında yardımlarını esirgemeyen Nottingham Üniversitesi, Eğitim Fakültesindeki öğretim üyelerinden Pam Bishop, Bernie Youens ve Gordon Joyes'a teşekkür ediyoruz. Bu kitabın, geleceğin iyi öğretmenleri olacak, öğretmen adaylarımıza yararlı olacağına inanıyoruz.

İÇİNDEKİLER

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ ..... İİİ
BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ ..... İV
İÇİNDEKİLER ..... Vİİ

1. BÖLÜM 1
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ KAPSAMI VE DEĞERLENDİRİLMESİ 1

2. BÖLÜM 13
ETKİLİ BİR ÖĞRETMENİN ÖZELLİKLERİ 13

3. BÖLÜM 23
UYGULAMA OKULUNU TANIMA 23
Uygulama okulunu tanımaya yönelik etkinlik 24
I - ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI I 25

4. BÖLÜM 27
ÖĞRENCİNİN OKULDAKİ BİR GÜNÜ 27
Etkinlik 1: Öğrencinin Okuldaki Bir Günü 28

5. BÖLÜM 33
ÖĞRETMENİN OKULDAKİ BİR GÜNÜ 33
Etkinlik 2: Öğretmenin Okuldaki Bir Günü 34

6. BÖLÜM 51
SINIF İÇİ FAALİYETLER 51
Etkinlik 3: Müfredatı tanıma 53
Etkinlik 4A: Bir ders planının gözlenmesi 60
Etkinlik 4B: Bir ders planının gözlenmesi 62
Etkinlik 5: Soru sorma tekniğinin gözlenmesi 80

Etkinlik 6: Sınıf yönetimi için gözlem *89*
Etkinlik 7: Ölçme ve değerlendirme gözlem notlar *103*
Etkinlik 8. Gözlem formu: çeşitlilik yönetimi *112*

7. BÖLÜM 119
DERS PLANI HAZIRLAMA 119
Etkinlik 9: Ders planı hazırlama *119*

8. BÖLÜM 121
SORU SORMA TEKNİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ 121
ETKİNLİK 10: SORU SORMA TEKNİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ 121

9. BÖLÜM 125
DERSTE GÖSTERİ YAPILMASI 125
Etkinlik 11: Gösteri yapma notları *127*

10. BÖLÜM 133
ÇALIŞMA YAPRAĞININ DERSTE KULLANILARAK DEĞERLENDİRİLMESİ 133
Etkinlik 12: Çalışma yaprağı hazırlayıp, değerlendirme *144*

11. BÖLÜM 147
DERSTE ÇEŞİTLİLİK YÖNTEMİ 147
Etkinlik 13: Derste çeşitlilik yönetimi *147*

12. BÖLÜM 149
SINIF YÖNETİMİ 149
Etkinlik 14. Sınıf yönetimi *149*
II - ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI II 151
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI II KAPSAMI 153

13. BÖLÜM 165
UYGULAMA OKULUNDA ÖĞRETİM YAPILACAK SINIFIN VE DERS SAATİNİN BELİRLENMESİ 165

14. BÖLÜM 167
TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 1 167

15. BÖLÜM 175
TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 2 175

16. BÖLÜM 183
TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 3 183

17. BÖLÜM 191
TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 4 191

18. BÖLÜM 199
TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 5 199

19. BÖLÜM 207
TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 6 207

20. BÖLÜM 215
TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 7 215
DERS GÖZLEM FORMU 222
DERS ÖĞRETME FORMU 223
KAYNAKÇA 225

1. BÖLÜM

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ KAPSAMI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından, 2018/19 akademik yılından itibaren daha önce Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması olarak okutulan dersler, Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II olarak değiştirilmiştir. YÖK tarafından ilan edilen derslerin içeriğine bakıldığında; Öğretmenlik Uygulaması I dersinde öğretmen adaylarının yapmaları gereken ödev ve sorumlulukların daha önceki yıllarda programlarda okutulan Okul Deneyimi dersinin içeriği ile aynı olduğu görülmektedir. Buna göre, Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında öğretmen adayı:

Alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupla mikro-öğretim uygulamaları yapma; alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme, öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma etkinliklerini gerçekleştirir.

Benzer şekilde öğretmen adayları daha önce Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yapmaları gereken tüm sınıf öğretimi sorumluluğunu yeni programda Öğretmenlik Uygulaması II kapsamında gerçekleştirmeleri beklenmektedir. YÖK tarafından belirlenen Öğretmenlik Uygulaması II dersinin kapsamına göre öğretmen adayı bu ders sürecinde:

Alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupla mikro-öğretim uygulamaları yapma; alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme, öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma etkinlikleri yapmaları beklenir.

YÖK tarafından tanımlanan derslerin içeriğine bakıldığında hem Öğretmenlik Uygulaması I hem de Öğretmenlik Uygulaması II için aynı içeriğin belirlendiği görülmektedir. YÖK'ün daha bütüncül bir yaklaşımla Öğretmenlik Uygulaması dersinin içeriğini belirlediği ve daha önceki dönemlerde okutulan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması süreçlerinde olan, öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması sırasındaki tüm sınıf öğretimi sorumluluğuna adım adım hazırlama etkililiklerinin içerik ve süreç içerisindeki zamanlamasını, sorumlu öğretim üyesine bıraktığı görülmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması I sürecinde, öğretmen adaylarının şu kazanımlara ulaşmaları beklenir:

- Okulun öğretimini ve örgütlenmesini sistemli bir yaklaşımla tanımış olma,

- Okul yönetimi, okullarda düzenli olarak yapılan işler ve okulun olanaklarına ilişkin bilgi sahibi olma,

- Dersliklerdeki etkinlikleri gözlem yoluyla tanıyabilme,

- Sınıfta yapılabilecek kısa süreli etkinlikleri planlayıp uygulayabilme,

- Gelişme ve öğrenme açısından öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tanıyabilme,

- Okullarda etkin olmak ve diğer öğretmenlerle uyumlu bir şekilde çalışabilmek için gerekli becerileri kazanma.

Yeni süreçte **Öğretmenlik Uygulaması II** için öğretmen adaylarının uygulama okulunda yaptıkları etkinlikler, rehber öğretmen ve öğretim elemanı tarafından https://uod.meb.gov.tr adresinden her öğrenci için günlük ve genel değerlendirmeler şeklinde yapılmaktadır. Günlük değerlendirmeleri, önce okuldaki rehber öğretmen daha sonra da sorumlu öğretim üyesi yapmaktadır. Bu sıralama genel değerlendirme için tersine dönmektedir; sorumlu öğretim elemanı önce öğretmen adayını değerlendirmekte daha sonra da rehber öğretmen genel değerlendirmeleri sisteme yüklemektedir.

Bu süreçte öğretmen adaylarının değerlendirilmeleri aşağıda verilen **Ders Gözlem Formu** ve **Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu** göz önünde bulundurularak yapılır. Bu formları doldururken referans olarak alınabilecek yeterlikler, **yeterlikler tablosu**nda sunulmuştur.

DERS GÖZLEM FORMU

Öğretmen Adayı : ..... Okulu : .....

Gözlemci : ..... Sınıfı : .....

Konu :..... Öğrenci Sayısı : ..... Tarih : .....

Bu değerlendirme formundaki maddelerin karşısında bulunan kısaltmaların anlamı:

(E) = Eksiği var, (K) = Kabul edilebilir, (İ) = İyi yetişmiş,

Uygun olan seçeneği (+) ile işaretleyiniz

			E	K	İ	AÇIKLAMA VE YORUMLAR
1.0	**KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ**					
1.1	**KONU ALANI BİLGİSİ**					
	1.1.1	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme				
	1.1.2	Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme				
	1.1.3	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme				
	1.1.4	Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme				
1.2	**ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ**					
	1.2.1	Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme				
	1.2.2	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme				
	1.2.3	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme				
	1.2.4	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme				
	1.2.5	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme				

2. BÖLÜM

ETKİLİ BİR ÖĞRETMENİN ÖZELLİKLERİ

Sıradan bir birey için öğretmenlik mesleği görünüşte basit bir süreç olabilir. Bu süreçte, öğretmen sınıfın karşısında konuşur ve öğrenciler öğretmenin işlediği bir konu hakkında bilgi sahibi olurlar. Fakat gerçek çok farklıdır. Sınıfta ders öğretimi öğretmenlik mesleğinin en belirgin kısmını oluşturmaktadır. Öğretmenin öğrenme ve öğretme hakkındaki mesleki bilgisi, etkili sınıf yönetimi için rutin, beceri ve stratejilerle ilgili mesleki muhakeme, alan bilgisi ile öğrenci öğrenmesinde devamlılık ve gelişme öğretmenlik mesleğinin önemli öğelerindendir. Capel ve ark. (2000) bir dersi bir buz dağına benzetirler. Sınıf ortamındaki etkinlikler buzdağının ucunu oluştururlar. Bu buz dağının görünmeyen kısmında şunlar vardır:

- Önceki dersin değerlendirilmesi,
- Öğretilecek dersin hazırlanması,
- Öğrenmede gelişimi sağlamak için birkaç derslik sıralı ders planını yapmak,
- Sınıftaki çalışmaların planlandığı şekilde gitmesini sağlamak için rutin veya işlem basamakları oluşturmak,
- Öğretmenin otoritesini kurabilmesi için gerekli olan kişilik,
- Alan bilgisi,
- Etkili öğretim ve öğrenme için mesleki bilgi,
- Zaman içerinde deneyimler üzerine yansıtma yoluyla oluşturulan mesleki muhakeme.

Öğretmen adayları, Okul Deneyimi ile daha önce öğrenci olarak farklı bir bakış açısı ve imaj ile bulundukları okul ortamına bu defa öğretmen adayı olarak bu ortamda olan bitenlere farklı bir açıdan bakma fırsatını bulurlar. Öğretmen adaylarının, öğretmen olma yolunda bu geçiş evresinde, çoğu kez tedirgin ve ürkek olmaları kaçınılmazdır. Öğretmen adaylarının, bir organizasyon olarak, uygulama okulunu ve bu okuldaki işlerin nasıl yürütüldüğünü anlamaları için eğitim fakültesindeki sorumlu öğretim elemanı, okuldaki koordinatör ve rehber öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmen adayı,

nasıl etkili bir öğretmen olurum düşüncesiyle de kendine sunulan fırsatları iyi değerlendirmelidir. Çok farklı öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi biçimleri olmasına rağmen, araştırmalar iyi öğretmenlerin ortak güçlü yanları olduğunu ortaya koymaktadır. Baumann ve ark. (1997) etkili bir öğretmende şu özelliklerin olduğunu belirtmektedir:

1. Hazırlıklı olmak

- Ders kesintiye uğradığında ne yapacağını bilmek,
- Derste ne işleyeceğini bilmek ve iyi bir ders planı hazırlamak,
- Sınıfı, gözleri ile tarayabilme, iyi göz teması kurabilme, olası rahatsızlıkları his edebilme, öğrencileri tanıma, sınıf atmosferini his edebilme yeteneklerini geliştirmek,
- Verilen işleri erken bitirecek öğrenciler için ilave işler hazırlamak.

2. Kendine güvenmek

- Duruşu ile,
- İşaret kullanması ile,
- Göz teması ve diğer sözel olmayan işaret ile,
- Öğretme alanına hakim olma (öğretmenin sınıfta giremeyeceği alanın bulunmaması),
- Öğrencilerde sorumluluk bilincini geliştirme,
- Sınıftaki öğretim malzemeleri için sorumluluk duygusu geliştirme,
- Alanında hangi kaynakların okulda mevcut olduğunu bilme ve bunları kullanabilme ile kendine olan güvenini karşı tarafa yansıtma.

3. Çevresel etmenlerin farkında olmak

- Sınıf sıcaklığı düşük mü? Yüksek mi?
- Öğrenciler tahtayı iyi görebiliyorlar mı?

4. Sınıfa hakim olmak

- Sakin, disiplinli ve övgünün eleştirmekten daha güçlü bir araç olduğuna inanmak,
- Öğrencilerin kendilerini iyi his etmek isteyen ve bireysel ilgi bekleyen bireyler olduklarını hatırlamak,
- İş ahlakı ve yüksek eğitimsel hedeflerin başarının temelini oluşturduğunu hatırlamak.

Benzer şekilde, Moyles (1995) iyi bir öğretmen olmak için bazı önemli noktalara dikkat etmek gerektiğini belirtmektedir. Bir öğretmen adayının iyi bir öğretmen olabilmesi için sahip olması gereken özellikleri şunlardır:

- İyi organizasyon,
- Esneklik,
- Çabuk düşünebilme,
- Öğrencilere sorumluluk verme,
- Öğretmen, öğrenci ve öğrenci aileleri ile iyi ilişkiler geliştirme,
- Az ve açık kural belirleme,
- Öğrencileri tanıma,
- İstikrar,
- Dürüstlük,
- Kendi eksikliklerinin farkında olma,
- Sınırsız sabır,
- Empati (kendini öğrencilerin yerine koyma),
- Bireylere saygı,
- Korkutucu olmamak,
- Şaka yapabilmek,
- Pozitif görünmek ve davranmak,

3. BÖLÜM

UYGULAMA OKULUNU TANIMA

Uygulama okulu; öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü, MEB'e bağlı resmi ve özel ilköğretim, ortaöğretim okulları ile yaygın eğitim kurumlarıdır. Uygulama okulunda, uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmenleri, eğitim fakültesi- uygulama okulu iş birliğinde uygulama okulu tarafını oluştururlar. Uygulama okulu koordinatörü, uygulama okulunun yönetimi tarafından belirlenir. Eğitim fakültesi ile uygulama koordinatörleri iş birliği içinde çalışarak, uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretim elemanlarının koordinasyonlarını sağlarlar. Bu süreçte öğretmen adayı, kendisinden sorumlu uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile iş birliği içinde görev ve sorumluluklarını yerine getirir.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve üniversite öğretim elemanları ile MEB'in çeşitli birimlerinin temsilcilerinin yer aldığı **Okullarda Uygulama Komisyonu** tarafından öğretmen adaylarının okullarda yapacakları uygulama çalışmaları ile ilgili yönerge hazırlanır. Bu komisyonun hazırlamış olduğu yönerge uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama okulu öğretmenleri tarafından uygulanır. Öğretmen adayının öğretim uygulamalarını ve becerilerini gözlemlemesi ve öğretmenlik mesleğini tanıtıcı nitelikte planlanmış etkinlikleri yerine getirmesi bakımından hizmet öncesi öğretmen eğitiminde (öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında geçen öğrencilik süreci) verilen Öğretmenlik Uygulaması I (daha önce Okul Deneyimi) dersi (Öğretmenlik Uygulaması II dersine hazırlık süreci) önemli bir yere sahiptir.

Uygulaması II dersinde ise öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini kazanması ve geliştirmesi amacıyla uygulama okullarında yürüttüğü etkinlikleri ve sınıf içi öğretim uygulamalarını yerine getirmeleri amaçlanır (YÖK, 1998).

Uygulama okulunu tanımaya yönelik etkinlik

Okulun adı:.....

.....

.....

Okulun adresi: .....

.....

.....

Telefon numarası:.....

Okul müdürü:.....

Okul koordinatörü: .....

Rehber öğretmen: .....

Alan öğretmenleri: .....

.....

.....

.....

Sizin dışınızdaki diğer öğretmen adayları:.....

.....

.....

.....

4. BÖLÜM

ÖĞRENCİNİN OKULDAKİ BİR GÜNÜ

Öğrencileri anlamının en iyi yolu onların etraflarındaki kişi ve olaylara nasıl baktıklarının bilinmesiyle ancak mümkün olabilir. Bu etkinlik ile bir gün boyunca sürekli olarak bir öğrenciyi takip edeceksiniz. Bu şekilde öğrencinin derse olan ilgisini ve sınıf ortamının öğrenci tarafından nasıl algılandığını öğrenme şansına sahip olacaksınız.

Uygulama

Rehber öğretmeninizle bir lise 1 sınıfı ve bu sınıfta gün boyu takip edeceğiniz öğrenciye karar veriniz. İzlemeye karar verdiğiniz öğrenciyi sadece alan derslerinde değil, gün boyunca tüm derslerde takip ediniz. Her ders için şu konularda not tutmalısınız (bunları kılavuzda sağlanan sayfalara yazınız) :

- Dersin içeriği ve nasıl organize edildiği?
- Öğrenci kimlerle ve nerede oturuyor?
- Öğrenci derse gerekli malzemeleri getirmiş mi?
- Verilen ödevlerin ne kadarını yapabilmiş?
- Verilen ödevlerin ne kadarını doğru yapabilmiş?
- Öğrenci ders içerisinde nasıl davranış gösteriyor, derse odaklanmadığı zaman ne yapıyor?
- Öğrencinin derse olan davranış ve ilgisinden ne tür yorumlar yapabilirsiniz?
- Diğer ilgili bilgiler.

Yansıtıcı uygulama

- Elde ettiğiniz bu bilgileri kullanarak, kısaca, her hangi bir okul gününün öğrenci tarafından nasıl görüldüğünü yazınız.
- Şu konularda not tutunuz:

1. Bu bilgilerden hareketle kendi ders planınızı yaparken nelere dikkat etmeniz lazım,
2. Öğrenci ihtiyaçlarını önemsediğinizde neler göz önünde bulundurulmalı,
3. Öğrencinin değişik derslerdeki davranışları arasında fark var mı? Nedenini açıklayınız? (örneğin, bir derse iyi hazırlanmış ve derste aktif, bir başka derse ilgisiz v.b.)

Etkinlik 1: Öğrencinin Okuldaki Bir Günü

5. BÖLÜM

ÖĞRETMENİN OKULDAKİ BİR GÜNÜ

Öğretmenin bir günü, gönderildiğiniz okulda bir alan öğretmenini bütün derslerde takip ederek öğretmenin derste yaptığı faaliyetleri not almanızı kapsar.

Uygulama

- Rehber öğretmeninizle görüşerek gün boyu derslerini izleyeceğiniz alan öğretmenini tespit ediniz.

- Seçtiğiniz öğretmeni bütün ders ve ders aralarında takip ederek öğretmenin zamanını nasıl harcadığını not ediniz. Bu işlemlerde aşağıdaki noktaları dikkate alınız:

1. Yapılan etkinliklerin listesini yapınız (öğretme, soru sorma, tartışma, ders aralarında öğrencilerle konuşma, deney yapma, deney aletlerini kontrol etme, ders planlama, rehberlik yapma v.b.).

2. Bu etkinlikler için harcadığı zamanı hesaplayınız.

3. Öğrencilere anlatılan konuyla ilgili ev ödevi verilip verilmediğini kontrol ediniz.

4. Gözlem sırasında aldığınız notları rehber öğretmeninizle tartışınız.

Dersin Gözlenmesi

- Derslerden birisinde (ilk 40 dakika için) derste uygulanan öğretme ve öğrenme etkinliklerini yazınız. Zaman dilimleri belirleyerek, her zaman diliminde öğretmenin ve daha da önemlisi öğrencilerin yaptıklarını not ediniz.

- Dersten sonra, notlar alarak bu derste ders planı hakkında öğrendiklerinizi yazınız.

- Okul deneyiminiz arttıkça yaptığınız bu listeye öğrendiğiniz öğrenme ve öğretme ile ilgili yeni bilgiler ekleyiniz.

Yansıtıcı Uygulama

- Öğretmenin okuldaki bir günü ile ilgili izlenimlerinizi yazınız.
- Bu gözleminizden faydalanarak okulda zamanın en iyi şekilde nasıl değerlendirilebileceğine dair bir liste yapınız.

Etkinlik 2: Öğretmenin Okuldaki Bir Günü

6. BÖLÜM

SINIF İÇİ FAALİYETLER

Bu bölümdeki etkinlikler öğretmen adaylarının sınıf içi alan eğitimine yoğunlaşmalarını sağlayacaktır. Özellikle alan eğitimi ile ilgili dört temel konuda öğretmen adaylarının faaliyetlerde bulunmaları istenmektedir. Bu faaliyetler sırasında ve sonrasında ilgili alanda yol gösterildiği şekilde yaptıklarını rapor etmeleri beklenmektedir. Öğretmen adaylarının üzerine yoğunlaşmaları gereken 4 alan şunlardır:

- Müfredat,
- Dersin planlanması,
- Sınıf yönetimi,
- Öğrenci çalışmalarının analiz edilmesi (ölçme ve değerlendirme).

Birey öğretmen adayı olarak, bu dört konuda da önce gözlem ve bazı konularda araştırma yapmanız beklenmekte ve daha sonra ise yavaş yavaş alan bilgisini öğretme deneyimine başlamanız gerekmektedir. Bu ders, öğretmen adayı olarak adım adım gelişmenizi sağlayacak şekilde planlanmış olup, Öğretmenlik Uygulaması sonunda herhangi bir okulda herhangi bir konuda zorluk çekmeden rahatlıkla alan öğretmenliği yapmanızı hedeflemektedir. Sınıf içi faaliyetler şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Alanınız ile ilgili farklı sınıflardaki dersleri takip etmeniz gerekecektir. Bu sizin sınıfları iyice tanımanıza yardımcı olacaktır. Gözlem etkinlikleri bu konuda sizlere yardımcı olacaktır.

- Sizden istenen etkinlikleri zamanında yapmanız, gerekli kısımları okuldaki rehber öğretmen ile tartışmanız ve eğitim fakültesinde sizden sorumlu öğretim elemanı ile yaptıklarınızı sistematik olarak değerlendirmeniz gerekmektedir. Her ne kadar Öğretmenlik Uygulaması I sürecinin başında öğretmen adayından daha çok gözlem yapması bekleniliyorsa da adayın bulunduğu sınıflarda özellikle başarı durumu yüksek olmayan öğrencileri belirleyip onlarla ilgilenmesi, öğretmen adayının öğrencilerle ilişki kurmaya başlaması ve kendini sınıftaki öğrencilere kabul ettirebilmesi için iyi bir şans olacaktır.

- Bu dönem içerisinde öğretmen adaylarının teknolojiden de faydalanmaları beklenmekte olup, özellikle sınıf planı, çalışma kağıdı gibi bazı sınıf içi günlük işleri ve bazı ödevleri bilgisayardan faydalanarak yazmaları, sınıflarda bulunan akıllı tahtaları ustalıkla kullanmaları gerekmektedir. Bu amaçla, bütün öğretmen adaylarının MS Word, Powerpoint, Excel'i en az orta düzeyde kullanabilmeleri ve internetten farklı etkinlikler için faydalanabilmeleri gerekmektedir. Eğer herhangi bir öğretmen adayının bu konularda eksiklikleri varsa, fakültedeki sorumlu öğretim elemanıyla iletişime geçerek sorunun giderilmesi için kendisine yardımcı olmasını istemelidirler.

- Okula gittiğiniz ilk günden itibaren gözlemlediğiniz bütün dersleri kitabın sonunda sağlanan Ders Gözlem Formuna kayıt etmeniz gerekmektedir.

- Öğrettiğiniz bütün dersleri bu kitabın sonunda sağlanan Ders Öğretme Kayıt Formuna yazınız.

Müfredat

Alanınız ile ilgili tüm sınıfların MEB tarafından çerçevesi belirlenen müfredatın içeriği ile iyi derecede aşina olunacak ve kendinizi eksik hissettiğiniz konularda gerekirse size yardımcı olmaları için fakültedeki ilgili öğretim elemanlarından yardım istenecektir. Programda belirlenen kazanımlar detaylı olarak incelenecek ve ders planı oluşturulurken, konu ile ilgili kazanımlar mutlaka ders planında belirtilmesi gerekmektedir.

Uygulama

- Alanınızla ilgili MEB tarafından belirlenen tüm sınıflara ait içerik, kazanımlar, öğretim stratejileri ve değerlendirme süreçlerine iyice aşina olduğunuzdan emin olunuz.

- Müfredatla ilgili kaynaklara (kitap, çalışma kağıdı, video, deney materyalleri, internet kaynakları) ulaşmaya çalışınız. Bu konuda, okulda yapılan uygulamalara dikkat etmeniz yararınıza olabilir.

Etkinlik 3: Müfredatı tanıma

- Gönderildiğiniz uygulama okulunda ders sırasında ne tür müfredat kaynakları kullanılmaktadır? Boş bırakılan yerlere yazınız.

- Alanınızla ilgili MEB programı ve ders kitaplarını inceleyerek, konu alan bilginizi müfredatta istenen düzeyle karşılaştırınız. Eğer gerekli ise bir liste yapıp eksiklerinizi tespit etmeye çalışınız. Müfredat incelemesi sonucunda alanınızla ilgili bazı konularda alan bilginizin eksik olduğunu düşünüyorsanız bu konuları Alan Bilgisi için boş bırakılan sayfaları kullanarak yazınız.

- Sizce bu eksiklerinizin temel nedeni nedir? Alan bilgisi eksiğinizi iyi şekilde nasıl giderilebilirsiniz? Lisans eğitimi sırasında gördüğünüz alan eğitiminin bu anlamda eksiklikleri nelerdir? Bu konudaki düşüncelerinizi konuyla ilgili boş bırakılan yerlere samimi bir şekilde yazmanız beklenmektedir.

Müfredat Kaynakları
(kitap, çalışma kağıdı, video, deney materyalleri v.b.)

7. BÖLÜM

DERS PLANI HAZIRLAMA

Rehber öğretmeninizle konuşarak, dersin bir bölümünü veya tamamını anlatmak için hazırlık yapınız. Anlatacağınız konu ile ilgili ders planınızı aşağıdaki formda uygun kısımları doldurarak yapınız. Zorlandığınız yerlerde, daha önce rehber öğretmeninizi gözlemlerken doldurduğunuz kısımlara bakarak yardım alınız.

Etkinlik 9: Ders planı hazırlama

Sınıf:_____Tarih:_____ Ders:_____

Öğretmen:_____Öğrenci Sayısı:_____

Başlangıç	**İlk anlarda odaklanılan faaliyetler**
Sorular ve açıklamalar	**Dersin amaçları**
Bölümler arası geçiş	**Dersin planlanması**

Öğretme stratejileri	**Dersin düzenlenmesi**
	Öğrenci çalışmasını değerlendirmek
Öğrenci davranış ve rolleri	**Öğrenci davranış ve rolleri**
Sınıf kontrolü	**Dersi bitirme**
Gözlem hakkında genel yorumlar	

8. BÖLÜM

SORU SORMA TEKNİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Bu etkinlik, ders anlatırken soru sorma tekniklerinizin ders öğretmeni, rehber öğretmen veya fakülte danışman öğretim elemanınız tarafından izlenmesini kapsamaktadır.

Uygulama

- Öğretmenlik Uygulaması sırasında not alırken dikkat ettiğiniz noktaları sizi izleyecek kişiye anlatınız.
- Siz ders anlatırken bu kişiden belirtilen noktalar hakkında not tutmasını isteyiniz.
- Ders sonrası bu noktalar hakkında sizi izleyen kişi ile tartışınız.

> **Yansıtıcı Uygulama**
>
> Sizce eksik yönleriniz nedir? Bunları geliştirmek için ne tür bir strateji izlemek uygun olur? Açıklayınız.

Etkinlik 10: Soru sorma tekniğinin geliştirilmesi

Aşağıdaki noktalara dikkat ederek bunları bu kısım için ayrılan gözlem notları kısmına yazınız:

- Öğretmenin sorduğu soruları liste halinde sıralayınız.
- Sorulan sorunun amacı ne idi?
- Soruların mantıksal gelişimi açık olarak anlaşılabiliyor muydu?
- Bu gelişim ne kadar etkili idi?
- Öğrencilerin oturma düzenlerini çizmeye çalışınız.
- Bu çizim üzerinde hangi öğrencilerin soruya tepki verdiklerini belirtiniz.

- Öğretmen, bütün öğrencileri derse katmada ne kadar başarılı idi?

Bu listeyi ders öğretmeni, rehber öğretmen veya danışman öğretim elemanına vererek not tutmalarını isteyiniz. Gerekli yerlerde örnek vererek öğretmenin aşağıdaki noktalarda ne kadar etkili olduğunu yorumlayınız:

- Öğrencilere cevap için tepki süresi vermek,
- Soruyu belirli bir öğrenciye isim ile hitap ederek sormak,
- Yeterli tepki gelmediği zaman soruyu değişik bir ifadeyle sormak veya ip uçları vererek öğrencileri yönlendirmek,
- Öğrencileri övmek ve cesaretlendirmek,
- Verilen cevapları kesin yanlıştır demekten kaçınmak,
- Ses tonunu iyi ayarlayabilmek,
- Bakışlarını ve diğer vücut dili ile ilgili davranışlarını kullanarak bütün öğrencileri cesaretlendirip derse katılmalarını sağlamak.

Etkinlik 10. Soru sorma tekniğinin geliştirilmesi

9. BÖLÜM

DERSTE GÖSTERİ YAPILMASI

Gösteriyle en iyi şekilde öğretilebilir diye düşündüğünüz bir konuyu seçerek dersin bir kısmında gösteri tekniğini uygulayınız.

Uygulama

Şu noktalara dikkat edilmesi gerekir:

- Dersin bütünü için ders planının yapılması,
- Gösteri sırasında öğrencilere sorulacak soruların listesinin yapılması,
- Karşılaşabilecek zorlukların listesinin yapılması,
- Gösteri sırasında bir öğretmen veya aday öğretmeni çağırarak gözlem formunun doldurmasının sağlanması,
- Değerlendirme yapmak amacı ile gösteri yapma notları için boş bırakılan yerlere:

1. Sınıf hakkında bilgiler,
2. Dersin hedefleri,
3. Neden gösteri yapıldığını,
4. Kullanılan materyal (gerekirse çizim yapılacak),
5. Gösterinin gelişimi detaylı olarak anlatılacak,
6. Soruların gelişim sırası,
7. Dikkat edilmesi gereken noktalar,
8. Gösterinin değerlendirilmesi gibi durumlarla ilgili gözlemlerinizi yazınız.

Gösteri gözlem formu

	Çok iyi	Yeterli	Geliştirilmesi gerekir	Yetersiz	Yorum/Açıklama
Gösteri için hazırlık	4	3	2	1	
Gösteri için planlama	4	3	2	1	
Öğrencilerin konumu	4	3	2	1	
Öğretmenin konumu	4	3	2	1	
Güvenlik	4	3	2	1	
Gösterinin görülebilirliği	4	3	2	1	
Gösterinin konumu	4	3	1	1	
Öğrencilerin ilgisini toplamak	4	3	2	1	
Önemli aşamaları özetlemek	4	3	2	1	
Öğrenci katılımı	4	3	2	1	
Mantıksal gelişim	4	3	2	1	
Diğer yorumlar veya açıklamalar					

Etkinlik 11: Gösteri yapma notları

10. BÖLÜM

ÇALIŞMA YAPRAĞININ DERSTE KULLANILARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu etkinlikte, çalışma yaprağını bilgisayar kullanarak hazırlamanız, öğreteceğiniz bir ders veya dersin bir bölümünde kullanmanız ve ders sonu değerlendirmeniz istenmektedir.

Uygulama

- Size sağlanan **"çalışma yaprağının temel noktalarını"** iyice okuyunuz.
- **"Çalışma yaprağı nasıl planlanır"** sayfasını dikkatlice okuyunuz.
- Çalışma yaprağını uyguladıktan sonra, çalışma yaprağının değerlendirilmesini çalışma yaprağının temel notları kısmındaki **"ana hatları"** dikkate alarak yapınız.
- Çalışma yaprağını ders planı ile birlikte fakülte danışman öğretim elemanına değerlendirme için veriniz.

Çalışma yaprağının temel noktaları (PGCE, 2004)

Genel hatlar

- Olabildiğince boş alan olmalıdır.
- Bilgisayar kullanarak- gerektiğinde çalışma kâğıdı üzerinde değişiklikler yapınız.
- Önemli noktalar için büyük harf yerine bulut, daire gibi şekiller kullanınız.

İçerik

- Başlıklar açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Açık büyük diyagramlar kullanılmalıdır.
- Açıklamalar kısa ve anlaşılır olmalıdır.
- Aktif cümleler kullanılmalıdır.

Çeşitliliğin yönetilmesi

Kullanılan bilgilerin herkes için anlaşılabilir olduğundan emin olunmalıdır.

- Sorulan sorular kapalı uçlu ve basit olmalıdır.
- Kısa cümle ve kısa kelimeler tercih edilmelidir.
- Şekil ve diyagramlar, açıklamaları daha iyi anlatmak için kullanılmalıdır.
- Açık uçlu ve zor sorular, en son aşamada kullanılmalıdır.
- Bu çalışma yaprağının değişik örnekleri yazılmalı, sınıftaki bütün öğrencilere ulaşmaya çalışılmalıdır.

Çalışma yaprağının kullanması

- Çalışma yaprağının öğrenciler tarafından kullanılması gözlenmeli, bütün sınıfa detaylı olarak açıklamaktan kaçınılmalıdır.
- Kullanılan yeni bilimsel terimler açıklanmalı, bunlar tahtaya yazılmalı ve öğrencilerin bunları anladığından emin olunmalıdır.
- Derse az ilgili öğrencilerin etkinliğe katıldıklarından emin olunmalıdır.

Çalışma yaprağı nasıl planlanır?

Aşağıdaki açıklayıcı bilgileri takip ederek çalışma yaprağınızı hazırlayınız. Çalışma yaprağı temel noktalarını kullanarak bunların çalışma kağıdında olmasını sağlayınız.

a- **Konunun özetlenmesi:** Konuyla ilgili ne tür bilginin öğrenilmesini istiyorsunuz? Bunu hedef olarak yazmanız gerekmektedir.

b- **Düşünülen etkinlikler:** Seçtiğiniz konuyla ilişkilendirebildiğiniz bütün etkinlikleri liste halinde yazınız. Etkinlik sayısının fazla olması yararlı olur. Çünkü yapılacak etkinlikler bu listeden seçilecektir.

c- **Etkinlik seçimi:** Yaptığınız listede ihtiyaç duyduğunuzdan çok etkinlik varsa, aşağıdaki ölçütleri uygulayın:

- Güdüleme: Etkinlik bütün öğrencileri derse katabilecek mi? Hem iyi hem daha az yetenekli öğrencilerin ilgisini çekecek yanları var mı? Etkinlik için ne kadar süre gereklidir?

- Hedef: Bilginin ezberlenmesi dışında, bu etkinlik aracılığıyla neler kazanılabilir?

d- **Yapılacak etkinlikleri bir sıraya koyma:** Verilen süre içerisinde çeşitli etkinlikler tanıtılabilir mi? Her biri ne kadar sürede tamamlanabilir? Çalışma yaprağında az yetenekli öğrenciler için basit kısımlar nereye yerleştirilebilir? Etkinliğini erken bitiren öğrenciler için çalışma yaprağında ek kısımların yer aldığı nasıl açıklanabilir? Farklı yeteneklere sahip öğrenciler için çalışma yaprağında seçenekler sunuluyor mu?

e- **Geri besleme (dönüt) düşünülmeli:** Öğretimin etkili olduğu nasıl anlaşılabilir? Etkinliği kontrol edebilmek için hazırlanan çalışma yaprağının hatları öğrencilerden yeterince tepki çekecek mi? Başka etkinliklere gerek var mı? Bu nasıl kontrol edilebilir?

f- **Hedefleri kontrol etme:** Hangi etkinlik bu amaçlara ulaşmak için daha elverişlidir?

g- **Güdülemeyi kontrol etme ve genel hatları gözden geçirme:** Bir kez daha, öğrencilerin bu çalışma yaprağına ilgi göstermemeleri için herhangi bir neden var mı? Çalışmanın genel hatları öğrenci dikkatini çekecek şekilde yapılmış mıdır?

h- **Düzenleme:** Yapılan planın mantıksal bir gelişimi var mı?

Çalışma yaprağının değerlendirilmesi

- **Çalışma yaprağı hedeflerine ulaştı mı?**

Eğer hedefler açık olarak belirtilmişse, öğrencilerin bunları başardıklarını öğrenebilirsiniz. Bunu aşağıdaki tekniklerden bir veya birkaçı ile yapabilirsiniz:

11. BÖLÜM

DERSTE ÇEŞİTLİLİK YÖNTEMİ

Bu etkinlik için öğretimini yapacağınız bir derste rehber öğretmen veya diğer aday öğretmenlerin birisinden sizi izleyerek formu doldurmasını isteyiniz. Ders sonrası bu kişi ile performansınız hakkında tartışınız.

Etkinlik 13: Derste çeşitlilik yönetimi

Çeşitlilik şekli	**Uygulanıyor mu?**
1. Yardımda çeşitlilik	
Diğer öğrencilerin yardımını sağlamak (daha iyi bir öğrenciden yardım almak)	
Öğretmenin öğrenciye özel olarak yardım etmesi	
Öğrencinin başarısını överek veya sözlü notu vererek yardım etmek	
İşbirlikli öğrenme veya grup çalışmasını uygulamak	
Küçük gruplar halinde öğrencilere rehberlik etmek	
2. Tepkide çeşitlilik	
Sürekli olarak dersin hedeflerini açıklamak	
Ölçme ve değerlendirme ölçütlerini iyi açıklamak (iyi çalışmaları örnek göstermek)	
Ders için defter tutmalarını sağlamak	
Benzer yetenekteki öğrencilere küçük gruplar halinde rehberlik etmek	
Kişiye özel çalışma programları oluşturmak	
Bilinenleri dikkate alarak yeni hedef belirlemek	

3. Kaynakta çeşitlilik	
Uygun çalışma kâğıtları hazırlamak	
Görsel kaynaklardan yararlanmak	
Çalışma şekillerini sürekli tartışıp değerlendirilmek	
Diğer öğretmenlerin önerilerine başvurmak	
4. Etkinlik hazırlamada çeşitlilik	
Değişik türdeki etkinliklerin olmasını sağlamak	
Etkinliklerin başarı ile bitirilmesi ve ileriye dönük yansımalarını belirlemek	
Öğrenmede değişik yolları izlemek (yeteneğe uygun yöntemlerin izlenmesi)	

12. BÖLÜM

SINIF YÖNETİMİ

Bu etkinlik için size sağlanan formu hem siz hem de sizi izleyen kişi doldurmalıdır. Ders sonunda, kendi algılamanızı sizi izleyen kişinin algılamasıyla karşılaştırarak tartışınız.

Etkinlik 14. Sınıf yönetimi formu

Yapılan işlem	Öğretmen adayı	Gözlemleyen	Yorum
Dersten önce; ..... sağladınız mı.? • Derse çok iyi hazırlanarak, dersin anlaşılır bir yapısı olmasını, • Derste yapılacak birçok etkinlik olmasını, • Yapılacak işlerin yaş grubu için uygun olmasını, • Çok yetenekli ve az yetenekli öğrenciler için ek etkinlikler olmasını, • Eğer mümkünse dersi deneyle işleyecek yapıda olmasını, • Sınıftaki araç-gereçlerin dersin işleyişine uygun hale gelmesini, • Derse öğrencilerden önce gitmeyi, • Ders için gerekli malzemenin kontrol edilmesini,			
Dersin başında; • Konuşmaya başlamadan önce öğrencilerin ilgisini topladınız mı? • Derse kendinizden emin bir şekilde anlaşılır bir biçimde başladınız mı? • Rahatsız edici davranışlarda etkili bir şekilde baş edebildiniz mi? (örneğin, geç gelenlerle)			

Yapılan işlem	Öğretmen adayı	Gözlemleyen	Yorum
Ders sırasında; • Öğrencilere isimleriyle hitap ettiniz mi? • Açıklamalarınız anlaşılabilir miydi? • Öğrencilerle konuşurken onlara bakıp aynı zamanda sınıfı göz ucuyla tarayabildiniz mi? • Sınıfa sırtını dönmemeye çalıştınız mı? • Sınıf içinde dolaşıp, sürekli sınıfın ön tarafında durmaktan sakındınız mı? • Etkinlikler arası geçişlerdeki düzenlemeyi dikkatlice yapabildiniz mi? • Sürekli sorular sorarak öğrencinin öğrendiklerini yoklayabildiniz mi? • Soruları sınıfın değişik yerlerinde oturan öğrencilere sorup, bütün öğrencileri derse katabildiniz mi? • Öğrencileri övgü ile cesaretlendirip derse güdülenmelerini sağladınız mı?			
Bir sorun çıktığında; • Çabuk hareket ettiniz mi? • Çözemeyeceğinizi anladığınız sorunu görmemezlikten geldiniz mi? • Açıklama yapıp kendi standartlarınızda ısrarcı oldunuz mu? • Ceza verirken kararlı ve tutarlı oldunuz mu?			
Dersin sonunda; • Öğrencilere toparlanmaları için zaman ayırdınız mı?			
Ders bittikten sonra; • Ders notlarında yapılan hataları analiz ettiniz mi? • Geliştirmeniz gereken noktaları tanımlayabildiniz mi?			

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI II KAPSAMI

Öğretmenlik Uygulaması II dersi, Öğretmenlik Uygulaması II sırasında yaptığınız gözlem ve etkinliklerle geliştirdiğiniz, etkili bir öğretmen olabilme potansiyelinizi tüm sınıf öğretimi yaparak gerçekleştirme fırsatı sunmaktadır.

Bu yarıyılda 6-8 hafta boyunca sürekli olarak ders planlayacak, öğretecek ve bu deneyiminizi değerlendireceksiniz. Uygulama okulunda yapacağınız eğitim-öğretimle ilgili süreçleri size bu amaçla kitapta sağlanan uygun yerleri kullanarak yazınız.

Öğretmenlik Uygulaması II, öğretmen adayının daha önce edinmiş olduğu bilgi ve becerileri okul ortamında uygulamaya koyup geliştirmesi ve mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri kazanması için planlanmış bir derstir. Öğretmenlik Uygulaması II dersi tamamlandığında öğretmen adayları aşağıdaki nitelikleri kazanmış olmalıdırlar:

- Öğretmenlik deneyimi kazanmaları için gönderildikleri uygulama okulunun değişik sınıflarında öğretmenlik uygulaması yaparak öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri geliştirebilme,

- Kendi alanlarının okul eğitim programını tam anlamıyla öğrenebilme, kullanılan ders kitaplarını ve öğrenci değerlendirme teknikleri hakkında yorum yapabilme,

- Uygulama okullarındaki öğretmenlik uygulamaları sırasında edindikleri deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşıp geliştirebilme.

Öğretmenlik Uygulaması II, rehber öğretmen ve eğitim fakültesindeki sorumlu öğretim elemanın ortak katkısı ile değerlendirilir. Öğretmenlik Uygulaması sırasında aday öğretmen YÖK'ün belirlediği ders gözlem formuna (YÖK, 1998) göre sistematik olarak her ders için rehber öğretmen tarafından değerlendirilir.

Öğretmenlik uygulaması II için yapacağınız işlemler planlama, hazırlık, uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört kısımdan oluşmaktadır.

1. PLANLAMA

Eğitim ve öğretimi etkili hale getirmenin temel koşulu planlamadır. Planlama öğretmene neyi, ne zaman, nasıl ve ne kadar sürede gerçekleştirmesiyle ilgili düzenleme olanağı sağlar. İyi bir planlama öğrencileri öğrenme sürecinin

13. BÖLÜM

UYGULAMA OKULUNDA ÖĞRETİM YAPILACAK SINIFIN VE DERS SAATİNİN BELİRLENMESİ

Okulun adı :.....

.....

Okulun adresi :.....

.....

Telefon numarası :.....

Okul müdürü : .....

Okul koordinatörü : .....

Rehber öğretmen :.....

Öğretmen adayının öğretim yapacağı;

A-Sınıf:.....B- Gün.....C- Ders saati.....

Alan öğretmenleri:.....

.....

.....

.....

Sizin dışınızdaki diğer öğretmen

adayları :.....

.....

.....

.....

14. BÖLÜM

TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 1

1. **Planlama:**

2. **Hazırlık**

DERS PLANI			
Öğretmen adayı: **Sınıf:** **Tarih:** **Ders Saati:**			
Öğretimi yapılacak Konu:			
Kazanımlar	**Aday öğretmen mesleki gelişim hedefleri**		
1- 2-	1- 2-		
Zaman aralığı	**Öğrenme-öğretme etkinliği**	**Organizasyon/kaynaklar**	**Dönüt stratejisi**

b. Öğretmen adayının performansının belirlenmesi

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI

DEĞERLENDİRME FORMU

Öğretmen Adayı: ..... Okulu : .....

Gözlemci : ..... Sınıfı :.....Konu:.....

Öğrenci Sayısı: ..... Tarih : .....

Bu değerlendirme formundaki maddelerin karşısında bulunan kısaltmaların anlamı:

(E) = Eksiği var, (K) = Kabul edilebilir, (İ) = İyi yetişmiş

Uygun olan seçeneği (+) ile işaretleyiniz

			E	K	İ
1.0	**KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ**				
1.1	**KONU ALANI BİLGİSİ**				
	1.1.1	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme			
	1.1.2	Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme			
	1.1.3	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme			
	1.1.4	Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme			
1.2	**ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ**				
	1.2.1	Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme			
	1.2.2	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme			
	1.2.3	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme			
	1.2.4	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme			

	1.2.5	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme			
2.0	**ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ**				
2.1	**PLANLAMA**				
	2.1.1	Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme			
	2.1.2	Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme			
	2.1.3	Hedef davranışları uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme			
	2.1.4	Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme			
	2.1.5	Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilme			
	2.1.6	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme			
2.2	**ÖĞRETİM SÜRECİ**				
	2.2.1	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme			
	2.2.2	Zamanı verimli kullanabilme			
	2.2.3	Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme			
	2.2.4	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme			
	2.2.5	Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme			
	2.2.6	Özetleme ve uygun dönütler verebilme			
	2.2.7	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme			
	2.2.8	Hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme			

15. BÖLÜM

TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 2

1. **Planlama:**

2. **Hazırlık**

DERS PLANI			
Öğretmen adayı: **Tarih:**		**Sınıf:** **Ders Saati:**	
Öğretimi yapılacak Konu:			
Kazanımlar	**Aday öğretmen mesleki gelişim hedefleri**		
1- 2-	1- 2-		
Zaman aralığı	**Öğrenme-öğretme etkinliği**	**Organizasyon/kaynaklar**	**Dönüt stratejisi**

b. Öğretmen adayının performansının belirlenmesi

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI

DEĞERLENDİRME FORMU

Öğretmen Adayı: ..... Okulu : .....

Gözlemci : ..... Sınıfı :.....Tarih:.....

Öğrenci Sayısı: ..... Konu : .....

Bu değerlendirme formundaki maddelerin karşısında bulunan kısaltmaların anlamı:

(E) = Eksiği var, (K) = Kabul edilebilir, (İ) = İyi yetişmiş

Uygun olan seçeneği (+) ile işaretleyiniz

			E	K	İ
1.0	**KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ**				
1.1	**KONU ALANI BİLGİSİ**				
	1.1.1	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme			
	1.1.2	Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme			
	1.1.3	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme			
	1.1.4	Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme			
1.2	**ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ**				
	1.2.1	Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme			
	1.2.2	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme			
	1.2.3	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme			
	1.2.4	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme			
	1.2.5	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme			

2.0	**ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ**				
2.1	**PLANLAMA**				
	2.1.1	Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme			
	2.1.2	Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme			
	2.1.3	Hedef davranışları uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme			
	2.1.4	Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme			
	2.1.5	Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilme			
	2.1.6	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme			
2.2	**ÖĞRETİM SÜRECİ**				
	2.2.1	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme			
	2.2.2	Zamanı verimli kullanabilme			
	2.2.3	Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme			
	2.2.4	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme			
	2.2.5	Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme			
	2.2.6	Özetleme ve uygun dönütler verebilme			
	2.2.7	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme			
	2.2.8	Hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme			
2.3	**SINIF YÖNETİMİ**				
		Ders başında			
	2.3.1	Derse uygun bir giriş yapabilme			
	2.3.2	Derse ilgi ve dikkati çekebilme			
		Ders süresinde			
	2.3.3	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme			
	2.3.4	Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme			
	2.3.5	Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme			

	2.3.6	Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme			
		Ders sonunda			
	2.3.7	Dersi toparlayabilme			
	2.3.8	Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme			
	2.3.9	Öğrencileri sınıftan çıkamaya hazırlayabilme			
			E	**K**	**İ**
2.4	**İLETİŞİM**				
	2.4.1	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme			
	2.4.2	Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme			
	2.4.3	Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme			
	2.4.4	Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme			
	2.4.5	Öğrencileri ilgi ile dinleme			
	2.4.6	Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme			
3.0	**DEĞERLENDİRME VE KAYIT TUTMA**				
	3.1	Uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme			
	3.2	Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme			
	3.3	Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede notlandırma ve ilgililere bildirebilme			
	3.4	Değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutma			
4.0	**DİĞER MESLEKİ YETERLİKLER**				
	4.1	Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin farkında olma			
	4.2	Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma			
	4.3	Okul etkinliklerine katılma			
	4.4	Kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine iyi örnek olma			
		Toplam			

17. BÖLÜM

TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 4

1. **Planlama:**

2. **Hazırlık**

DERS PLANI			
Öğretmen adayı: **Sınıf:** **Tarih:** **Ders Saati:**			
Öğretimi yapılacak Konu:			
Kazanımlar	**Aday öğretmen mesleki gelişim hedefleri**		
1- 2-	1- 2-		
Zaman aralığı	**Öğrenme-öğretme etkinliği**	**Organizasyon/kaynaklar**	**Dönüt stratejisi**

b. Öğretmen adayının performansının belirlenmesi

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI

DEĞERLENDİRME FORMU

Öğretmen Adayı : ..... Okulu : .....

Gözlemci : ..... Sınıfı : .....Tarih:.....

Öğrenci Sayısı : ..... Konu : .....

Bu değerlendirme formundaki maddelerin karşısında bulunan kısaltmaların anlamı:

(E) = Eksiği var, (K) = Kabul edilebilir, (İ) = İyi yetişmiş

Uygun olan seçeneği (+) ile işaretleyiniz

			E	K	İ
1.0	**KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ**				
1.1	**KONU ALANI BİLGİSİ**				
	1.1.1	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme			
	1.1.2	Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme			
	1.1.3	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme			
	1.1.4	Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme			
1.2	**ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ**				
	1.2.1	Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme			
	1.2.2	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme			
	1.2.3	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme			
	1.2.4	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme			
	1.2.5	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme			

2.0	**ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ**				
2.1	**PLANLAMA**				
	2.1.1	Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme			
	2.1.2	Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme			
	2.1.3	Hedef davranışları uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme			
	2.1.4	Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme			
	2.1.5	Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilme			
	2.1.6	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme			
2.2	**ÖĞRETİM SÜRECİ**				
	2.2.1	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme			
	2.2.2	Zamanı verimli kullanabilme			
	2.2.3	Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme			
	2.2.4	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme			
	2.2.5	Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme			
	2.2.6	Özetleme ve uygun dönütler verebilme			
	2.2.7	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme			
	2.2.8	Hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme			
2.3	**SINIF YÖNETİMİ**				
		Ders başında			
	2.3.1	Derse uygun bir giriş yapabilme			
	2.3.2	Derse ilgi ve dikkati çekebilme			
		Ders süresinde			
	2.3.3	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme			

	2.3.4	Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme			
	2.3.5	Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme			
	2.3.6	Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme			
		Ders sonunda			
	2.3.7	Dersi toparlayabilme			
	2.3.8	Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme			
	2.3.9	Öğrencileri sınıftan çıkamaya hazırlayabilme			
			E	**K**	**İ**
2.4	**İLETİŞİM**				
	2.4.1	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme			
	2.4.2	Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme			
	2.4.3	Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme			
	2.4.4	Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme			
	2.4.5	Öğrencileri ilgi ile dinleme			
	2.4.6	Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme			
3.0	**DEĞERLENDİRME VE KAYIT TUTMA**				
	3.1	Uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme			
	3.2	Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme			
	3.3	Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede notlandırma ve ilgililere bildirebilme			
	3.4	Değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutma			
4.0	**DİĞER MESLEKİ YETERLİKLER**				
	4.1	Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin farkında olma			
	4.2	Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma			
	4.3	Okul etkinliklerine katılma			
	4.4	Kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine iyi örnek olma			
		Toplam			

Bu formun kullanılması ile ilgili açıklama:

Değerlendirmenizi nota dönüştürmede aşağıdaki örnekten yararlanabilirsiniz.

E, K ve İ'nin sayısal değerleri sırasıyla E=1, K= 2 ve İ=3 olsun. Değerlendirilen aday öğretmen, örneğin, 14 E, 16 K ve 16 İ almış olsun. Aday öğretmenin aldığı puanı 100 üzerinden değerlendirmek istiyorsanız, şu formülü kullanınız.

[(14x1)+ (16x2) + (16x3)] x 100/138 = 68 olarak bulunur.

Not: 138: Alınabilecek en yüksek puandır.

18. BÖLÜM

TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 5

1. Planlama:

DERS PLANI			
Öğretmen adayı: **Sınıf:** **Tarih:** **Ders Saati:**			
Öğretimi yapılacak Konu:			
Kazanımlar	**Aday öğretmen mesleki gelişim hedefleri**		
1- 2-	1- 2-		
Zaman aralığı	**Öğrenme-öğretme etkinliği**	**Organizasyon/kaynaklar**	**Dönüt stratejisi**

2. Hazırlık

3. Uygulama

4. Değerlendirme

a. Dersin öğretmen adayı tarafından değerlendirilmesi

b. Öğretmen adayının performansının belirlenmesi

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI

DEĞERLENDİRME FORMU

Öğretmen Adayı: ..... Okulu : .....

Gözlemci : ..... Sınıfı :.....Tarih:.....

Öğrenci Sayısı: ..... Konu : .....

Bu değerlendirme formundaki maddelerin karşısında bulunan kısaltmaların anlamı:

(E) = Eksiği var, (K) = Kabul edilebilir, (İ) = İyi yetişmiş

Uygun olan seçeneği (+) ile işaretleyiniz

			E	K	İ
1.0	**KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ**				
1.1	**KONU ALANI BİLGİSİ**				
	1.1.1	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme			
	1.1.2	Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme			
	1.1.3	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme			
	1.1.4	Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme			
1.2	**ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ**				
	1.2.1	Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme			
	1.2.2	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme			
	1.2.3	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme			
	1.2.4	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme			
	1.2.5	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme			
2.0	**ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ**				
2.1	**PLANLAMA**				
	2.1.1	Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme			
	2.1.2	Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme			
	2.1.3	Hedef davranışları uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme			
	2.1.4	Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme			

	2.1.5	Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilme			
	2.1.6	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme			
2.2	**ÖĞRETİM SÜRECİ**				
	2.2.1	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme			
	2.2.2	Zamanı verimli kullanabilme			
	2.2.3	Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme			
	2.2.4	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme			
	2.2.5	Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme			
	2.2.6	Özetleme ve uygun dönütler verebilme			
	2.2.7	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme			
	2.2.8	Hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme			
2.3	**SINIF YÖNETİMİ**				
		Ders başında			
	2.3.1	Derse uygun bir giriş yapabilme			
	2.3.2	Derse ilgi ve dikkati çekebilme			
		Ders süresinde			
	2.3.3	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme			
	2.3.4	Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme			
	2.3.5	Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme			
	2.3.6	Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme			
		Ders sonunda			
	2.3.7	Dersi toparlayabilme			
	2.3.8	Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme			
	2.3.9	Öğrencileri sınıftan çıkamaya hazırlayabilme			
			E	**K**	**İ**
2.4	**İLETİŞİM**				
	2.4.1	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme			
	2.4.2	Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme			
	2.4.3	Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme			
	2.4.4	Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme			
	2.4.5	Öğrencileri ilgi ile dinleme			
	2.4.6	Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme			

3.0	**DEĞERLENDİRME VE KAYIT TUTMA**				
	3.1	Uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme			
	3.2	Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme			
	3.3	Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede notlandırma ve ilgililere bildirebilme			
	3.4	Değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutma			
4.0	**DİĞER MESLEKİ YETERLİKLER**				
	4.1	Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin farkında olma			
	4.2	Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma			
	4.3	Okul etkinliklerine katılma			
	4.4	Kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine iyi örnek olma			
		Toplam			

Bu formun kullanılması ile ilgili açıklama:

Değerlendirmenizi nota dönüştürmede aşağıdaki örnekten yararlanabilirsiniz.

E, K ve İ'nin sayısal değerleri sırasıyla E=1, K= 2 ve İ=3 olsun. Değerlendirilen aday öğretmen, örneğin, 14 E, 16 K ve 16 İ almış olsun. Aday öğretmenin aldığı puanı 100 üzerinden değerlendirmek istiyorsanız, şu formülü kullanınız.

[(14x1)+ (16x2) + (16x3)] x 100/138 = 68 olarak bulunur.

Not: 138: Alınabilecek en yüksek puandır.

19. BÖLÜM

TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 6

1. **Planlama:**
2. **Hazırlık**
3. **Uygulama**

DERS PLANI			
Öğretmen adayı: **Tarih:**		**Sınıf:** **Ders Saati:**	
Öğretimi yapılacak Konu:			
Kazanımlar	**Aday öğretmen mesleki gelişim hedefleri**		
1- 2-	1- 2-		
Zaman aralığı	**Öğrenme-öğretme etkinliği**	**Organizasyon/kaynaklar**	**Dönüt stratejisi**

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI

DEĞERLENDİRME FORMU

Öğretmen Adayı: ..... Okulu : .....

Gözlemci : ..... Sınıfı :.....Tarih:.....

Öğrenci Sayısı : ..... Konu : .....

Bu değerlendirme formundaki maddelerin karşısında bulunan kısaltmaların anlamı:

(E) = Eksiği var, (K) = Kabul edilebilir, (İ) = İyi yetişmiş

Uygun olan seçeneği (+) ile işaretleyiniz

			E	K	İ
1.0	**KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ**				
1.1	**KONU ALANI BİLGİSİ**				
	1.1.1	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme			
	1.1.2	Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme			
	1.1.3	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme			
	1.1.4	Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme			
1.2	**ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ**				
	1.2.1	Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme			
	1.2.2	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme			
	1.2.3	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme			
	1.2.4	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme			
	1.2.5	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme			
2.0	**ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ**				
2.1	**PLANLAMA**				
	2.1.1	Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme			

	2.1.2	Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme			
	2.1.3	Hedef davranışları uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme			
	2.1.4	Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme			
	2.1.5	Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilme			
	2.1.6	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme			
2.2	**ÖĞRETİM SÜRECİ**				
	2.2.1	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme			
	2.2.2	Zamanı verimli kullanabilme			
	2.2.3	Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme			
	2.2.4	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme			
	2.2.5	Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme			
	2.2.6	Özetleme ve uygun dönütler verebilme			
	2.2.7	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme			
	2.2.8	Hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme			
2.3	**SINIF YÖNETİMİ**				
		Ders başında			
	2.3.1	Derse uygun bir giriş yapabilme			
	2.3.2	Derse ilgi ve dikkati çekebilme			
		Ders süresinde			
	2.3.3	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme			
	2.3.4	Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme			
	2.3.5	Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme			
	2.3.6	Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme			

		Ders sonunda			
	2.3.7	Dersi toparlayabilme			
	2.3.8	Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme			
	2.3.9	Öğrencileri sınıftan çıkamaya hazırlayabilme			
			E	**K**	**İ**
2.4	**İLETİŞİM**				
	2.4.1	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme			
	2.4.2	Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme			
	2.4.3	Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme			
	2.4.4	Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme			
	2.4.5	Öğrencileri ilgi ile dinleme			
	2.4.6	Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme			
3.0	**DEĞERLENDİRME VE KAYIT TUTMA**				
	3.1	Uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme			
	3.2	Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme			
	3.3	Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede notlandırma ve ilgililere bildirebilme			
	3.4	Değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutma			
4.0	**DİĞER MESLEKİ YETERLİKLER**				
	4.1	Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin farkında olma			
	4.2	Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma			
	4.3	Okul etkinliklerine katılma			
	4.4	Kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine iyi örnek olma			
		Toplam			

Bu formun kullanılması ile ilgili açıklama:

Değerlendirmenizi nota dönüştürmede aşağıdaki örnekten yararlanabilirsiniz.

E, K ve İ'nin sayısal değerleri sırasıyla E=1, K= 2 ve İ=3 olsun. Değerlendirilen aday öğretmen, örneğin, 14 E, 16 K ve 16 İ almış olsun. Aday öğretmenin aldığı puanı 100 üzerinden değerlendirmek istiyorsanız, şu formülü kullanınız.

[(14x1)+ (16x2) + (16x3)] x 100/138 = 68 olarak bulunur.

Not: 138: Alınabilecek en yüksek puandır.

20. BÖLÜM

TÜM SINIF ÖĞRETİMİ 7

1. **Planlama:**

2. **Hazırlık**

DERS PLANI			
Öğretmen adayı: **Sınıf:** **Tarih:** **Ders Saati:**			
Öğretimi yapılacak Konu:			
Kazanımlar	**Aday öğretmen mesleki gelişim hedefleri**		
1- 2-	1- 2-		
Zaman aralığı	**Öğrenme-öğretme etkinliği**	**Organizasyon/kaynaklar**	**Dönüt stratejisi**

	2.1.3	Hedef davranışları uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme			
	2.1.4	Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme			
	2.1.5	Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilme			
	2.1.6	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme			
2.2	**ÖĞRETİM SÜRECİ**				
	2.2.1	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme			
	2.2.2	Zamanı verimli kullanabilme			
	2.2.3	Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme			
	2.2.4	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme			
	2.2.5	Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme			
	2.2.6	Özetleme ve uygun dönütler verebilme			
	2.2.7	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme			
	2.2.8	Hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme			
2.3	**SINIF YÖNETİMİ**				
		Ders başında			
	2.3.1	Derse uygun bir giriş yapabilme			
	2.3.2	Derse ilgi ve dikkati çekebilme			
		Ders süresinde			
	2.3.3	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme			
	2.3.4	Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme			
	2.3.5	Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme			
	2.3.6	Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme			
		Ders sonunda			
	2.3.7	Dersi toparlayabilme			
	2.3.8	Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme			
	2.3.9	Öğrencileri sınıftan çıkamaya hazırlayabilme			
			E	**K**	**İ**
2.4	**İLETİŞİM**				
	2.4.1	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme			

	2.4.2	Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme			
	2.4.3	Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme			
	2.4.4	Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme			
	2.4.5	Öğrencileri ilgi ile dinleme			
	2.4.6	Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme			
3.0	**DEĞERLENDİRME VE KAYIT TUTMA**				
	3.1	Uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme			
	3.2	Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme			
	3.3	Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede notlandırma ve ilgililere bildirebilme			
	3.4	Değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutma			
4.0	**DİĞER MESLEKİ YETERLİKLER**				
	4.1	Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin farkında olma			
	4.2	Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma			
	4.3	Okul etkinliklerine katılma			
	4.4	Kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine iyi örnek olma			
		Toplam			

Bu formun kullanılması ile ilgili açıklama:

Değerlendirmenizi nota dönüştürmede aşağıdaki örnekten yararlanabilirsiniz.

E, K ve İ'nin sayısal değerleri sırasıyla E=1, K= 2 ve İ=3 olsun. Değerlendirilen aday öğretmen, örneğin, 14 E, 16 K ve 16 İ almış olsun. Aday öğretmenin aldığı puanı 100 üzerinden değerlendirmek istiyorsanız, şu formülü kullanınız.

[(14x1)+ (16x2) + (16x3)] x 100/138 = 68 olarak bulunur.

Not: 138: Alınabilecek en yüksek puandır.

Ders gözlem formu

Tarih	Sınıf	Konu	Gözlenen öğretmen	Gözlemin konusu

KAYNAKÇA

Atılgan, H., Kan, A., Doğan, N. (2006). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (ed. Atılgan, H.) Anı Yayıncılık, Ankara.

Baumann, A.S., Bloomfield, A. & Roughton, L. (1997). Becoming a Secondary School Teacher, London, Hodder & Stoughton.

Baykul, Y. (1999). İstatistik Metotlar ve Uygulamalar. 3. Baskı. Anı Yayıncılık, Ankara.

Capel, S., Leask, M. ve Turner, T. (2000). Learning to Teach in the Secondary School, London, Routledge.

Demirel, Ö. (2002). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. 4. Baskı. PegemA Yayıncılık, Ankara.

Harlen, W., Gipps, C., Broadfoot, P. & Nutall, D. (1994). Assessment and the İmprovement of Education, (Eds.) Moon, B. ve Mayes, S. Teaching and Learning in the Secondary School, London, The Open University.

Knutton, S. (1994). Assessing Children's Learning in Science (Eds.), Wellington, J. Secondary Science, London, Routledge.

Moyles, J. (2000). Beginning Teaching: Beginning Learning in Primary Education, Buckingham, Open University Pres.

PGCE (2004). Science School Experience Log, School of Education, Nottingham University.

Sağdıç, D., Albayrak, O., Öztürk, E. & Cavak, Ş. (2010). Ortaöğretim Biyoloji 11, İstanbul, MEB.

Tekin, H. (2000). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Gözden Geçirilmiş 14. Baskı. Yargı Yayınevi, Ankara.

Turgut, M, F. (1992). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. 8. Baskı. Saydam Matbaacılık, Ankara.

YÖK (1998). Fakülde- okul işbirliği, YÖK- Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

Wragg, E.C. (1984). Classroom Teaching skills, London, Croom Helm.

Wragg, E. C. & Brown, G. (2001). Questioning in the Primary School, London, Routledge, Falmer.

OKUL HUKUKU

DÜZENLEMELER
VE
UYGULAMALAR

EDİTÖR

PROF. DR. YASEMİN KARAMAN KEPENEKCİ

Ankara

2023

OKUL HUKUKU DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR
EDİTÖR: PROF. DR. YASEMİN KARAMAN KEPENEKCİ

© Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-882-9
e-ISBN : 978-605-170-881-2
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

OKUL HUKUKU DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR
EDİTÖR: KARAMAN KEPENEKCİ, YASEMİN

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, x + 518 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-882-9
e-ISBN : 978-605-170-881-2

Hukuk
Okul, Hukuk, Okul Hukuku, Öğrenciler ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler Uygulamalar, Okul İşgörenleri ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar, Okullar ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi

OKUL HUKUKU

DÜZENLEMELER
VE
UYGULAMALAR

EDİTÖR

PROF. DR. YASEMİN KARAMAN KEPENEKCİ

YAZARLAR

ÜNAL AKYÜZ
PINAR ARSLAN
GÖNÜL AYDIN
AYŞEGÜL ÇAĞLAR
CANER CERECİ
İBRAHİM ÇELİK
SİBEL DOĞAN
DAVUT ELMACI
FATİH MEHMET HARMANCI
MEHMET İSMAİLOĞLU
MEHMET YALÇIN KANMAZ
YASEMİN KARAMAN KEPENEKCİ
SEVDA KATITAŞ
YAĞMUR KOÇ BAŞARAN
FUNDA NAYIR
EBRU SAĞLAM
PELİN TAŞKIN
EMEL YILMAZ

Ankara

2023

ÖN SÖZ

"Okul Hukuku" hem dünyada hem de ülkemizde genellikle eğitim yönetimi içinde değerlendirilen önemli ve güncel bir alandır. Bu alan yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gibi okul paydaşlarının hak, yetki, ödev ve sorumluluklarının hukuksal boyutlarının incelenmesi kadar; okul sisteminin yönetimi, denetimi, güvenliği, finansmanı ve çevre ile ilişkisi gibi okulla ilgili genel konuların hukuksal analizine de odaklanmaktadır. Ne var ki, okul hukuku alanında yurt dışında birçok kitap bulunmasına rağmen bu konuda ülkemizde bugüne kadar maalesef herhangi bir kitabın yazılmadığı söylenebilir. Yıllarını eğitim hukuku alanında çalışmalar yapmaya adamış biri olarak, içinde bulunduğum hemen hemen her akademik ortamda, okul hukuku konusunda eserler üretmeye gereksinim olduğunu dile getirdim. Sonuç olarak alandaki bu gereksinimi gidermek üzere, doktora tezlerine danışmanlık yaptığım; yetkinliklerine ve çalışma disiplinlerine güvendiğim öğrencilerimin bölüm yazarı olduğu "Okul Hukuku: Düzenlemeler ve Uygulamalar" isminde bir kitaba editörlük yapmanın, alanda eser üretmek adına başvurulabilecek öncelikli yol olabileceğine karar verdim.

Eğitim hukuku ve okul hukuku alanları hem eğitim hem de hukuk disiplinlerini içeren disiplinlerarası alanlardır. Tüm alanlarda olduğu gibi böyle disiplinler arası alanlarda da kitap yazabilmek ya da yazılacak kitabın bölüm yazarı olabilmek için öncelikle bu alanda daha önce dersler almak, bilimsel araştırmalar yapmak ve eserler üretmek esastır. Nitekim bu kitapta bölüm yazarı olan öğrencilerimin hepsi eğitim hukuku veya okul hukuku alanında lisans ya da lisansüstü düzeyde dersler almıştır. Ayrıca hemen hemen hepsi eğitim hukuku veya okul hukuku alanında, başta alana katkı sunan lisansüstü tezler olmak üzere, çeşitli çalışmalar ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla "Okul Hukuku: Düzenlemeler ve Uygulamalar" kitabının içeriği belirlenirken yönettiğim doktora tezlerinin konuları çıkış noktası olarak alınmıştır. Ancak kitabın kapsamı sadece bu tezlerin konularıyla sınırlı tutulmamış; okul hukuku alanında yurt dışında yazılmış kitapların içerikleri ile ulusal ve uluslararası eğitim mevzuatı incelenmiş ve kitapta yer alması gereken diğer bölüm başlıkları belirlenmiştir. Yeni belirlenen bölümler de yine doktora tezlerine danışmanlık yaptığım öğrencilerim tarafından gönüllülük esasına göre paylaşılarak yazılmıştır. Bu noktada doktora tezlerine danışmanlık yaptığım (tezlerini savunmuş ya da yazmakta olan) tüm öğrencilerime bölüm yazarı olmayı teklif ettiğimi, iki öğrencimin haklı ve geçerli mazeretleri nedeniyle ve kendi istekleriyle bu ekibin içinde olamadıklarını belirtmeliyim.

Bu çalışmanın okul hukukunun tüm boyutlarına olabildiğince değinerek alandaki boşluğu doldurmak üzere yürütüldüğü ileri sürülebilir. Kitap "Giriş" hariç üç ana bölümden ve bu ana bölümler altında yer alan 32 bölümden oluşmaktadır. Her bölüm kapsamında ele alanın konunun önce "kavramsal çerçevesi", daha sonra da "hukuksal çerçevesi" (ulusal ve/veya uluslararası) ele alınmıştır. Bazı bölümlerde konu ile ilgili dava örnekleri de incelenmiştir. Giriş'te okul hukuku hakkında genel bir bilgi verilmiştir. "Öğrenciler ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar" isimli ilk ana bölümde öğrencilerin hakları ve özgürlükleri, öğrencilerin eşitliği, öğrencilerin yüksek yararı, öğrencilerin disiplini, öğrencilerin uzaktan eğitimi, göçmen öğrencilerin eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi, yetişkin öğrencilerin eğitimi, öğrencilerin istismar ve ihmal-

den korunması, öğrencilerin akran zorbalığından korunması, suça sürüklenen öğrencilerin korunması, korunma ihtiyacı olan öğrencilerin korunması, öğrencilerin velilerinin hakları ve sorumlulukları bölümleri yer almıştır. "Okul İşgörenleri ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar" isimli ikinci ana bölümde öğretmenlerin hakları ve sorumlulukları, okul yöneticilerinin hakları ve sorumlulukları, okul yöneticilerinin yetkileri, okul işgörenlerinin istihdamı, okul işgörenlerinin kariyer gelişimi, okul işgörenlerinin hizmet içi eğitimi, okul işgörenlerinin disiplini, okul işgörenlerinin hak arama özgürlüğü, okul işgörenlerinin emekliliği ve okul işgörenlerinin hukuk okuryazarlığı bölümlerine değinilmiştir. "Okullar ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar" isimli son ana bölümde ise okulların yönetimi, okulların denetimi, okulların güvenliği, okulların finansmanı, okulların öğretim programları, okullarda ölçme ve değerlendirme, okullarda rehberlik ve psikolojik danışma, okulların fiziksel yapısı ve okulların çevre ile ilişkisi bölümlerine yer verilmiştir.

Kitaptaki bölüm sayısı çok olduğu için hacmi çok genişletmemek adına bölümlerin sayfa sayılarında sınırlamaya gidilmiş; konuların genel hatlarıyla ve olabildiğince özet olarak ele alınmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca kitapta okul hukukunun kapsamı genellikle okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları ile sınırlı tutulmuş; yükseköğretim kurumlarının hukuksal çerçevesi bölümlerde ya yok denecek kadar az ele alınmış ya da hiç ele alınmamıştır. Dolayısıyla ileride yükseköğretimin tüm boyutlarıyla hukuksal analizine odaklanan çalışmaların yürütülmesinin gerekli olduğu ileri sürülebilir. Aslında kitabın okul hukuku alanına giriş niteliği taşıdığı ve alanda gelecek yıllarda da ileri çalışmaların yapılmasına gereklilik olduğu söylenebilir. Son olarak, hukuk kitaplarının konu edindiği alanın mevzuatının değişmesine bağlı olarak, yeni baskılarının sürekli güncellenmesi gerektiği de hatırlatılabilir.

Kitaba hem tezlerinin "Kavramsal ve Hukuksal Çerçeve" bölümünü güncelleyerek özetlemek hem de okul hukuku alanının diğer özgün konularını ele alan bölümler yazmak suretiyle emek veren ve dolayısıyla ülkemiz açısından öncü niteliği taşıyan bu esere katkı sunan doktora öğrencilerime en içten teşekkürlerimi sunarım. Kitabın basımını üstlenen Anı Yayıncılık'a da çok teşekkür ederim. Kitabın eğitim sisteminin her düzeyinde yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli olarak yer alan veya okulla ilgili hukuksal tartışmalara ilgi duyan herkese yararlı olmasını dilerim.

Ankara, Ağustos 2023

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ v

GİRİŞ 1

Okul Hukukuna Genel Bir Bakış 3
Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ
ORCID: 0000-0002-8455-5593

BÖLÜM 1

ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Öğrencilerin Hakları ve Özgürlükleri 15
Pelin TAŞKIN
ORCID: 0000-0001-8860-579X

Öğrencilerin Eşitliği 39
Ünal AKYÜZ
ORCID: 0000-0003-2135-9517

Öğrencilerin Yüksek Yararı 57
Pınar ARSLAN
ORCID: 0000-0002-7419-8131

Öğrencilerin Disiplini 65
Pelin TAŞKIN
ORCID: 0000-0001-8860-579X

Öğrencilerin Uzaktan Eğitimi 89
Gönül AYDIN
ORCID: 0000-0002-5390-9256

Göçmen Öğrencilerin Eğitimi 105
Funda NAYIR
ORCID: 0000-0002-9313-4942

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimi 113
Sevda KATITAŞ
ORCID: 0000-0003-3512-6677

Yetişkin Öğrencilerin Eğitimi 135
Emel YILMAZ
ORCID: 0000-0002-3832-8760

Öğrencilerin İstismar ve İhmalden Korunması 151
İbrahim ÇELİK
ORCID: 0009-0008-8512-3005

Öğrencilerin Akran Zorbalığından Korunması 167
Ebru SAĞLAM
ORCID: 0000-0001-9387-2948

Suça Sürüklenen Öğrencilerin Korunması 181
Sibel DOĞAN
ORCID: 0000-0003-0687-203X

Korunma İhtiyacı Olan Öğrencilerin Korunması 197
Davut ELMACI
ORCID: 0000-0001-9712-0727

Öğrencilerin Velilerinin Hakları ve Sorumlulukları 211
Mehmet Yalçın KANMAZ
ORCID: 0000-0002-8871-095X

BÖLÜM 2

OKUL İŞGÖRENLERİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Öğretmenlerin Hakları ve Sorumlulukları..... 223
Caner CERECİ
ORCID: 0000-0002-6586-979X

Okul Yöneticilerinin Hakları ve Sorumlulukları..... 239
Caner CERECİ
ORCID: 0000-0002-6586-979X

Okul Yöneticilerinin Yetkileri 257
Yağmur KOÇ BAŞARAN
ORCID: 0000-0001-5185-6499

Okul İşgörenlerinin İstihdamı..... 273
Caner CERECİ
ORCID: 0000-0002-6586-979X

Okul İşgörenlerinin Kariyer Gelişimi **285**
Pınar ARSLAN
ORCID: 0000-0002-7419-8131

Okul İşgörenlerinin Hizmet İçi Eğitimi **293**
Emel YILMAZ
ORCID: 0000-0002-3832-8760

Okul İşgörenlerinin Disiplini **303**
İbrahim ÇELİK
ORCID: 0009-0008-8512-3005

Okul İşgörenlerinin Hak Arama Özgürlüğü **319**
Yağmur KOÇ BAŞARAN
ORCID: 0000-0001-5185-6499

Okul İşgörenlerinin Emekliliği **331**
Ayşegül ÇAĞLAR
ORCID: 0000-0002-1729-8566

Okul İşgörenlerinin Hukuk Okuryazarlığı **347**
Yağmur KOÇ BAŞARAN
ORCID: 0000-0001-5185-6499

BÖLÜM 3

OKULLAR İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

Okulların Yönetimi **367**
Mehmet İSMAİLOĞLU
ORCID: 0000-0001-5054-9278

Okulların Denetimi **387**
İbrahim ÇELİK
ORCID: 0009-0008-8512-3005

Okulların Güvenliği **405**
Fatih Mehmet HARMANCI
ORCID: 0009-0008-8691-9574

Okulların Finansmanı **419**
Sevda KATITAŞ
ORCID: 0000-0003-3512-6677

Okulların Öğretim Programları..... 439
Sibel DOĞAN
ORCID: 0000-0003-0687-203X

Okullarda Ölçme ve Değerlendirme..... 457
Sevda KATITAŞ
ORCID: 0000-0003-3512-6677

Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma..... 477
Pınar ARSLAN
ORCID: 0000-0002-7419-8131

Okulların Fiziksel Yapısı..... 489
Davut ELMACI
ORCID: 0000-0001-9712-0727

Okulların Çevre ile İlişkisi..... 503
Sibel DOĞAN
ORCID: 0000-0003-0687-203X

GİRİŞ

OKUL HUKUKU ALANINA GENEL BİR BAKIŞ

Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ[1]

Giriş

Son yıllarda sosyal hayattaki değişimler, bu değişimlerin beraberinde getirdiği sorunlar ve bu sorunların çözüme ulaşması ihtiyacı yeni hukuk dallarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Sağlık hukuku, spor hukuku ve bilişim hukuku belirtilen yeni hukuk dallarına örnek olarak verilebilir. Eğitimdeki, özellikle de okul yönetimindeki değişimlerin beraberinde getirdiği yeni durumların ve sorunların hukuksal bir bakış açısı ile ele alınması ihtiyacı da "okul hukuku" adı verilen yeni bir hukuk dalının oluşmasına yol açmıştır. Bu çalışmada okul hukuku alanı genel hatlarıyla ele alınmıştır. Bu doğrultuda önce eğitim, eğitim hakkı, okul, hukuk kavramları alınmış; daha sonra okul hukuku kavramı okul hukukunun hukuk sistemi içindeki yeri ve okul hukukunun kapsamı başlıkları altında tartışılmıştır.

Eğitim Kavramı

Eğitim bireyin zihinsel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin ve toplum içindeki davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi ya da istenilen amaçlar doğrultusunda bireye yeni bilgiler ve davranış becerileri kazandırılması yönündeki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 2014). Eğitimin genel amacı, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin, topluma sağlıklı ve verimli bir biçimde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu uyumun gerçekleştirilebilmesi için, bireylerin ilgi ve yetenekleri, eğitim yoluyla son sınırına kadar geliştirilir ve davranışları eğitimin amaçları doğrultusunda değiştirilir. Eğitimin bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın yanında, toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin yaşatılmasını sağlamak, eski ve yeni değerleri bağdaştırmak gibi işlevleri de vardır (Varış, 1994). Eğitimle kişinin şimdiki ve gelecek yaşamına hazırlanması, gelişmesi ve ülkenin kalkınmasının sağlanması amaçlanır (Başaran, 1993).

Eğitim "kamu hizmeti" niteliği taşır. Giderilmesinde kamu yararı bulunan bir toplumsal ihtiyacı karşılamak amacıyla kamu tüzel kişileri ya da onların gözetim ve denetimi altında özel girişim tarafından yürütülen etkinliklere kamu hizmeti denir (Giritli, Bilgen ve Akgüner, 2001). Kısaca toplumun genelini ilgilendiren ihtiyaçları karşılamak için sunulan hizmetlere "kamu hizmeti" adı verilir. Eğitime duyulan ihtiyacın giderilmesi kamu hizmeti bağlamında değerlendirilmiştir.

1 Prof. Dr., Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, karaman.kepenekci@gmail.com

Eğitim Hakkı Kavramı

Sosyal bir hak olan eğitim diğer insan haklarına erişmenin aracıdır. Sosyal haklar kişinin devletten kendisi için hizmet etmesini istemesini sağlayan haklardır. Kısaca, devletin "sosyal devlet" anlayışının gereği olarak kişi için kimi hizmetleri yapmasını zorunlu kılar. Sosyal haklar gereğince devletin kişilere olumlu anlamda karışma; başka bir deyişle hizmet sunma ödevi vardır. Ancak eğitim hakkı devletin sosyal ve ekonomik koşullarının etkisi altındadır. Eğitim hakkının tüm haklar içinde ayrı bir önemi ve rolü olduğu söylenebilir. Bu hak, sahip olunan tüm hakların bilinmesinde, kullanılmasında, geliştirilmesinde ve korunmasında anahtar rolü oynar.

Eğitim hakkı, 1982 Anayasası'nda "Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi" başlığını taşıyan 42. maddesinde düzenlenmiştir. Bu maddede yer alan "*Kimse, eğitim hakkından yoksun bırakılamaz; ilköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilere öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar, özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için gerekli önlemleri alır*" hükmü gereği devlete eğitim hakkını düzenleme görevi ve yetkisi verilmiştir.

Anayasa'nın eğitim ile ilgili diğer maddeleri 10, 13, 24, 27, 62, 130, 131'dir. Anayasa'nın 10. maddesinde, kanun önünde eşitliğe, diğer deyişle ayrımcılık yasağına yer verilmekte; 13. maddesinde de temel hak ve özgürlüklerin sınırlanması düzenlenmektedir. Geniş yorumlanırsa, bu maddelerden eğitim hakkından yararlanma bakımından da herkesin kanun önüme eşit olduğu ve eğitim hakkının sınırsız olmayacağı sonucu çıkarılabilir. Anayasa'nın 24. maddesinde din ve ahlak eğitim ve öğretimi ile ilgili hükümler yer almaktadır. Anayasa'nın 27. maddesine göre herkes bilim ve sanatı serbestçe öğrenme, öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir. Eğitim özgürlüğü ise öğrenmek ve öğretmek konusunda dil, din, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, mezhep ve benzeri nedenlerle devletin kişilere engel olmaması, onları serbest bırakması anlamına gelmektedir. Anayasa'nın 62. maddesinde yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının çocuklarının eğitimi ile ilgili tedbirleri alma görevi de yine devlete verilmiştir. Anayasa'nın 130. ve 131. maddelerinde de yükseköğretimden yararlanma hakkı düzenlenmiştir. 1982 Anayasası'nın eğitimle ilgili tüm maddeleri devlete eğitim hakkını, eğitim özgürlüğünü ve eğitim eşitliğini sağlamaya yönelik önlemleri alma görevini yüklemiştir (Akyüz, 2066).

Anayasa'da temel hak olarak belirlenmiş olan eğitim ve öğrenim hakkının kullanılması 1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda (İEK) ayrıntılı biçimde düzenlenmiştir. İEK'ye göre ilköğretim, ilköğretim kurumlarında verilir, ilköğrenim çağında olan kız ve erkek çocuklar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır (m. 2). Kanunun başlıca hükümleri; zorunlu ilköğretim çağı, okula devam zorunluluğu, öğretim süresi ve okullaşma oranı, sınıftaki öğrenci sayısı, ilköğretim kurumları, ilköğretim görevlileri, ilköğretim kurulları, öğretmen ihtiyacı ve ilköğretimin mali kaynağı üzerine odaklanmıştır.

Kaynaklar

Balcı, A. (2005) *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tekağaç

Başaran, İ. E. (1993) *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2011) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2013) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bilge, N. (1986) *Hukuk Başlangıcı-Hukukun Temel İlkeleri*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Bingöl B. (2012) Türkiye İçin Bir Eğitim Hukuku Teorisinin Gerekliliği. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 25-38.

Black, D. (2013) *Education Law: Equality, Fairness, and Reform*. NY: Wolters Kluwer.

Bosher Jr. W. C., Kaminski, K. R. ve Vacca, R. S. (2004) *The School Law Handbook*. USA: Association for Supervision and Curriculum.

Bursalıoğlu, Z. (2010) *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınevi

Cerit, Y. (2003) Okul ve Öğretmenlik, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed. M. D. Karslı), Ankara: Öğreti Yayınları, 69-97.

Çiçek-Sağlam, A. (2008) Okul Örgütü ve Yönetimi, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Ed. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz), Ankara, Pegem Akademi, 192-226.

Dayton, J. (2012) *Education Law: Principles, Policies & Practice*. USA: Wisdom Builders Press.

Edis, S. (1989) *Medeni Hukuka Giriş ve Başlangıç Hükümleri*. Ankara: A.Ü. Hukuk Fakültesi Yayınları.

Essex, N. L. (2007) *School Law and The Public Schools: A Practical Guide for Educational Leaders*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Giritli, İ., Bilgen, P. ve Akgüner, T. (2001) *İdare Hukuku*. İstanbul: Der Yayınları.

Gözübüyük, Ş. (1993) *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Hollander, P.A. (1978) *Legal Handbook for Educators*. Colorado: Westview Press Boulder.

Hudgins, H. C. ve Vacca, R. S. (1985) *Law and Education: Contemporary Issues and Court Decisions*. Virginia: The Michie Company.

Imber, M. ve Van Geel, T. (2005) *A Teacher's Guide to Education Law*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoociates, Inc.

Johnson, G. M. (1969) *Education Law*. Michigan: Michigan State University Pres.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017) *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi

Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Karaman Kepenekci, Y ve Başaran-Koç, Y. (2016) İlkokul Yöneticilerinin Karşılaştığı Hukuksal Sorunlar ve Çözüm Yolları, *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na Armağan*, (Editörler: A. Balcı ve İ. Aydın), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Kemerer, F. ve Sansom, P. (2009) *California School Law*. California: Stanford University Press.

Levesque, R. J. R. (2008) *Child Maltreatment and the Law*, Returning to First Principles. USA: Springer.

Lewis, M. M. (2014) School Discipline and the Fundamental Right to Education: The Constitutional Inadequacies of Wisconsin's Expulsion Laws, *Brigham Young University Education and Law Journal*. 3(1), 41-69.

McCarthy, M. M. ve N. H. Cambron-McCabe. (1992) *Public School Law, Teachers' and Students' Rights*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Menacker, J. (1987) *School Law, Theoretical and Case Perspectives*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs.

Meredith, P. (1992) *Government, Schools and the Law*. NY: Routledge.

Nolte, M. C. (1969) *Guide to School Law*. N.Y.: Parker Publishing Company, Inc.

O'Reilly, R. C. ve Green, E. T. (1983) *School Law for the Practitioner*. Connecticut: Greenwood Press.

O'Reilly, R. C. ve Green, E. T. (1992) *School Law for the 1990s*. Connecticut: Greenwood Press.

Ökdem, M. (2018) Okul Yöneticilerinin Yargitay'a İntikal Eden Hukuka Aykırı Davranışlarının Değerlendirilmesi, *Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan – Akademisyenlikte 50 Yıl.* (Editörler: Y. Karaman-Kepenekci ve P. Taşkın), Ankara: Pegem Akademi, 502-516.

Ökdem, M. (2020a) Öğretmenlerin Ceza Mahkemelerine İntikal Eden Fiillerinin Değerlendirilmesi, *Journal of Education and Future*, 17, 83-94.

Ökdem, M. (2020b) Lise Öğrencilerinin Okulda İşledikleri ve Yargıya İntikal Eden Suçlarının Değerlendirilmesi, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 24(3), 589-599.

Öztan, B. (2002) *Medeni Hukukun Temel Kavramları*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Russo, C. J., Osborne Jr, A. G., Massucci J. D. ve Cattaro, G. M. (2009) *The Law of Special Education and Non-Public Schools*. NY: Rowman & Littlefield Education.

Shoop, R. J. ve Dunklee, D. R. (1992). *School Law for the Principal, A Handbook for Practitioners*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Tulasiewicz, W. ve Strowbridge, G. (2004) *Education and the Law, International Perspectives*. NY: Taylor and Francis.

Varış, F. (1994) *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed: F. Varış), Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Zevkliler, A. (1992) *Medeni Hukuk*. Ankara: Savaş Yayınları.

BÖLÜM 1

ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

ÖĞRENCİLERİN HAKLARI VE ÖZGÜRLÜKLERİ[2]

Pelin TAŞKIN[3]

Giriş

Öğrencilerin hakları ve özgürlüklerinden bahsedebilmek için öncelikle öğrenci kavramını açıklamak gerekir. Başaran ve Çınkır (2013) tarafından öğrenci "planlı öğretim yapan bir eğitim yerinde, önceden tasarlanan bir eğitim programının gerektirdiği öğrenme yaşantılarını belli bir sürede kazanmaya çalışan kişi" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak öğrenciyi "herhangi bir ilköğretim, ortaöğretim veya yükseköğretim programına kayıtlı kişi" şeklinde anlamak mümkündür. İlköğretime başlama yaşı ülkemizde altıdır; başka bir ifadeyle o eğitim-öğretim yılında 72 ayını dolduran çocuklar okula kaydedilir (222 sayılı Kanun, m. 3 ve 1739 sayılı Kanun, m. 22); ancak velinin isteği üzerine 66 aylık ve daha büyük çocukların okula kaydedilmesi mümkündür (MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, m. 11/6-a). Ortaöğretime başlama yaşı ise en geç 18'dir (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, m. 21). MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan "*Sınıf tekrarı hazırlık sınıfı hariç, orta öğrenim süresince en fazla bir defa yapılır. Öğrenim süresi içinde ikinci defa sınıf tekrarı durumuna düşen öğrencilerin ders yılı sonunda okulla ilişiği kesilerek Açık Öğretim Lisesine veya Mesleki Açık Öğretim Lisesine kayıtları yapılır*" (m. 59) hükmünden yola çıkarak ortaokuldan mezun olduktan sonra öğrenimine ara vermiş ve öğretim yılının başlayacağı tarihte 18 yaşını bitirmemiş bir gencin bir kez sınıf tekrarı yapması durumunda 22 yaşında mezun olabileceği söylenebilir. Bu gibi istisnai durumlar hariç örgün eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin büyük çoğunluğunun 18 yaşından küçük ve Türk Medeni Kanunu (TMK) ve Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS) uyarınca çocuk statüsündeki kişiler olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmada öğrenci ve çocuk kavramları aynı anlamda kullanılmıştır.

Bu bölümde öğrencilerin çocuk statüsünde bulundukları göz önünde bulundurularak Türk eğitim mevzuatında ve çocuk hakları doktrininde öğrencilerin sahip oldukları haklar ve özgürlükler "eğitim hakkı", "sağlık hakkı", "beslenme hakkı", "katılım hakkı" ve "medeni haklar ve özgürlükler" (düşünce ve ifade özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, örgütlenme özgürlüğü ve barışçıl toplanma özgürlüğü ve özel yaşamın gizliliği özgürlüğü) başlıkları çerçevesinde incelenmiştir.

---

[2] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 16.06.2014 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Ortaöğretim Okulları Öğrencilerine Yönelik Disiplin Düzenleme ve Uygulamalarının Çocukların Temel Hak ve Özgürlükleri Bağlamında Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

3 Doç. Dr., Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ptaskin@education.ankara.edu.tr

Eğitim Hakkı

Öğrencilerin en temel hakkı eğitimdir. Aşağıda eğitim hakkı, sadece eğitim programlarına kaydolma ve eğitim öğretim etkinliklerinden yararlanma boyutlarıyla incelenmiştir.

Eğitim Programlarına Kayıt Olma. Eğitim hakkının ilk somut görünümü eğitim programlarına kaydolma hakkıdır; çünkü bireyin eğitim hakkı ile eğitim hizmetlerinden yararlanmasının ön koşulu yaşına ve seviyesine uygun eğitim programının yürütüldüğü okula kaydolmasıdır. Kayıt yaptırma zorunlu eğitime başlangıç için ön şart niteliğindedir (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2021).

Zorunlu eğitim kapsamında yasalarda okula devam etmeyenler için cezalar öngörülmektedir (Aquila, 2008). Türk Eğitim Hukukunda 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun m. 56'da ceza düzenlenmiştir. Zorunlu eğitimin yasal dayanağı, halkın koruyucusu olarak hükümetin kamu yararı için yasalar çıkarmasına izin veren bir *common law* doktrini (Anglo-Sankson hukuk sistemi) olan *parens patriae*'dir (Devlet gücü) (Aquila, 2008). Altunya (2019), Türkiye Cumhuriyeti Devleti Anayasası'nda düzenlenen zorunlu ilköğretimin dayanağını "toplumsal sözleşme" ile açıklamaktadır. Ona göre, kişinin "kişiliğini tam ve özgürce geliştirebileceği" bir "toplumsal düzene" ihtiyacı olduğu gibi, toplumsal düzenin gerektirdiği kurallara uyma sorumluluğu da vardır. Devlet ancak "parasız" olmak koşuluyla kişiyi ya da çocuk velisini böyle bir "ilköğretim" için zorlayabilir; ona yaptırım uygulayabilir." (Altunya, 2019). Anayasa'nın 42. maddesinde düzenlenen zorunlu eğitim kavramı 6287 sayılı Kanun ile ortaöğretimi de kapsar hale getirilmiş ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Burada kastedilen zorunlu eğitim kapsamına sadece devlet okulları değil; 5580 sayılı Kanun kapsamında faaliyet gösteren özel okullar ve açıköğretim liseleri de dâhildir. Başka bir ifadeyle, bireyler ister devlet okullarında ister özel okullarda isterlerse açıköğretim liselerinde zorunlu eğitimlerini tamamlayabilirler.

Okullara öğrencilerin kaydedilecekleri yaşlar ve kayıtta aranan şartlar öğretim basamağına göre farklılaşmaktadır. Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumu Yönetmeliği'nin 11/5 maddesine göre anaokulu, ana sınıfı ve uygulama sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların kaydı yapılır. Okulun kayıt alanında ikamet eden ve bir sonraki eğitim ve öğretim yılında ilkokula başlayacak çocukların kaydı yapıldıktan sonra, fiziki imkânları yeterli olan anaokulu ve uygulama sınıflarına 36-56 aylık, ana sınıflarına ise 45-56 aylık çocuklar da kaydedilebilir. İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ayrıca 66, 67 ve 68 aylık çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir. Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 69, 70 ve 71 aylık olanları velisinin yazılı talebi bulunması halinde okul öncesi eğitime yönlendirir veya kayıtlarını bir yıl erteler. Mecburi ilköğretim çağında olup herhangi bir sebeple okula kaydı yapılmamış okuma yazma bilmeyen çocukların kayıtları birinci sınıfa yapılır (Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumu Yönetmeliği, 11/6-a, b ve ç). Ortaokul ve imam-hatip ortaokuluna ise ilkokul öğrenimini tamamlayan ve kayıtların yapıldığı eylül ayı sonu itibarıyla zorunlu öğrenim çağı dışına çıkmamış öğrencilerin kayıtları ulusal adres veri tabanındaki yerleşim yeri adres bilgileri esas alınarak e-Okul sistemi üzerinden yapılır. İmam-hatip ortaokuluna kayıtlar velinin başvurusu üzerine ilgili okul yönetimince yapılır (Okul Öncesi ve İlköğretim

Kaynaklar

Adamovich, T. L. (2008). Return to sender: Off-Campus student speech brought on-campus by another student, *St. John's Law Review*, *82*(3), 1087-1114.

AIO (2023). Açık Öğretim Ortaokulu. Sıkça Sorulan Sorular. Erişim adresi: https://aio.meb.gov.tr/www/sikca-sorulan-sorular-sss/icerik/33#:~:text

Aksoy, N. ve Çoban Sural, Ü. (2018). Çocuk hakları bağlamında okul beslenme politika ve uygulamalarına genel bir bakış. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Editörler). *Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan. Akademisyenlikte 50 yıl* içinde (s. 46-58). Ankara: Pegem Akademi.

Alexaner L. (2006). İfade Özgürlüğü Hakkı Var Mı? (Çev. H. Çetinkaya, A. Çakıroğlu). İzmir: Aralık Yayınları.

Algan, M. (2021). *Anayasa Hukukunda Çocuk Hakları*, Ankara: Oniki Levha Yayınları.

Altunya, N. (2019). *Anayasa Hukuku Açısından Türkiye'de Eğitim ve Öğrenim Hakkı*. Ankara:MEB Yayınları.

AOL (2023). Açık Öğretim Lisesi. Yeni Kayıt. Erişim adresi: https://aol.meb.gov.tr/index.php?q=node/165#:~:text=A%C3%A7%C4%B1k%20%C3%96%C4%9Fretim%20Lisesine%20ilk%20defa,lise%20ve%20Meslek%20Liselerinden%20ayr%C4%B1lanlar.

Aquila, F. D. (2008). *School Law for K-12 Educators*. USA: Sage Publications.

Assim, U. M. (2019). Civil Rights and Freedoms of the Child. In. U. Kilkelly & T. Liefaard (Eds.) *International Human Rights of Children* (pp.389-417). Singapore: Springer.

Avenarius H. (2001). Einführung in das Schulrecht, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Barker, J. E., Semonov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H.R.& Munakata, Y. (2014). Less structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Front Psychol 5*, 1–16.

Başaran İ. E. ve Çınkır Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bilge, N. (2010). *Hukuk Başlangıcı,* Ankara: Turhan Kitabevi.

Bingöl Schrijer, B. (2020). COVID-19 salgını süresince eğitim hakkı, fırsat eşitliği ve sınavlara ilişkin temel problemler. *İstanbul Hukuk Mecmuası, 78*(2), 837-884.

Brandes, T. H. (2012). Between vowels and values: Education in religious communities. *Journal of Law, Religion & State, 1*(2), 117-146.

Buck T., Gillespie A. A., Ross L. ve Sargent S. (2011). *International Child Law*, London: Routledge.

Caruso L. R. (1970-1971). Privacy of Students and Confidentiality of Student Records, *Case Western Reserve Law Review*, *22,* 379-387.

Cereci, C. ve Çetin, R. B. (2019). İş sağlığı ve güvenliği mevzuatından kaynaklanan sorumluluklarına ilişkin okul müdürü görüşler, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 6* (2), 151-162.

Doek, J. E. (2020). Child Participation, (In) J. Todres & S. M. King (Eds.) The Oxford Handbook of Children's Rights Law (pp. 257-278). USA: Oxford University Press.

Dündar Sezer T. (2008). Dernek kurma özgürlüğünün içeriği ve gelişim süreci üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(1),1-58.

Earls, F. (2011). Introduction: children: from rights to citizenship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *633*, 6–16.

Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırması Dergisi, 2*(1), 38-54.

Essex, N. L. (2016). *School Law and the Public Schools*. USA: Pearson.

European Court of Human Rights (2014). *Right to peaceful assembly.* The Law Library of Congress, UK: Global Legal Research Center. Erişim adresi: https://globalfreedomofexpression.columbia.edu/wp-content/uploads/2018/10/right-to-peaceful-assembly.pdf

Flekkoy, M. G. ve Hevener Kaufman, N. (1997). *The Participation Rights of the Child: Rights and Responnsibilities in Family and Society*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Fombad, C. M. (2005). Protecting children's rights in social science research in botswana: some ethical and legal dilemmas, *International Journal of Law, Policy and the Family*, *19*(1), 102-120.

Freeman, M. (2011a). Introduction. In M. Freeman (Ed) *Law and childhood studies current legal issues* (pp. 1–9), volume 14. Oxford: Oxford University Press.

Freeman, M. (2011b). Towards a sociology of children's rights. In: Freeman M (ed) *Law and childhood studies current legal issues* (pp. 29–38) volume 14. Oxford: Oxford University Press.

Hill, R. (2019). Open options education and children's religious upbringing: A critical review of current ciscussions taking place in the UK Parliament. *Oxford Journal of Law and Religion*, 8, 567–589

Hodgkin, R. ve Newell, P (2007). *Implementation handbook for the Convention on the Rights of the Child*. UNICEF, New York.

Hughes, A. (2014). Human dignity and fundamental rights in South Africa and Ireland. PULP, Pretoria. Erişim adresi: https://www.pulp.up.ac.za/component/edocman/human-dignity-and-fundamental-rights-in-south-africa-and-ireland

Imber M. ve Geel T. V. (2005). *A Teacher's Guide to Education Law*, USA: Roudledge.

Inter-Parliamentary Union and UNICEF (2011). *A handbook on child participation in parliament*. IPU and UNICEF, Geneva

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2021). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kılıçoğlu, A. (1993). *Şeref Haysiyet ve Özel Yaşama Basın Yoluyla Saldırılardan Hukuksal Sorumluluk*, Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi.

Kiilakoski, T. ve Niemi, R. (2021). How to recognise and support participation schools: Critical considerations. In J. Gillett-Swan, ve N. Thelander (Eds.) Children's Rights from International Educational Perspectives: Wicked Problems for Children's Education Rights. Transdisciplinary Perspectives in Educational Research (pp. 189-202). Switzerland: Springer.

Lansdown, G. (2005). *Innocenti Insight: The Evolving Capacities of the Child*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard: a resource guide to the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No. 12*. London: Save the Children.

Mackay A. W. ve Sutherland L. (1990). Canada. In Birch I. And Richter I. (Eds.), Comparative School Law (p.170-255). UK: Pergamon Press.

McCarthy, M. M., Cambron-McCabe, N. H. ve S. E. Eckes (2014). Public School Law Teachers' and Students' Rights, England: Pearson New International Edition (7th edition).

MEB (2016). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ile TC Sağlık Bakanlığı Arasında Okul sağlığı Hizmetleri İş Birliği Protokolü. Erişim adresi: https://okulsagligi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/03100113_OKUL_SAYLIYI_HYZMETLERY_YYBYRLYYY_PROTOKOLY.pdf

MEB (2023). Okul Öncesinde Haftada 5 Gün "Ücretsiz Yemek" Uygulaması 6 Şubat'ta Başlıyor. Erişim adresi: https://meb.gov.tr/okul-oncesinde-haftada-5-gun-ucretsiz-yemek-uygulamasi-6-subatta-basliyor/haber/28908/tr

Murdoch, J. (2012). *Protecting the right to freedom of thought, conscience and religion under the European Convention on Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe. Erişim adresi: https://www.echr.coe.int/LibraryDocs/Murdoch2012_EN.pdf

Nayır, F. ve Karaman Kepenekci, Y. (2011.) İlköğretim Türkçe ders kitaplarında çocukların katılım hakları. *İlköğretim Online*, *10*(1), 160-168.

Richter, I. (1990). West Germany, Switzerland and Austria, In Birch I. & Richter I. (Eds.), Comparative School Law (p.119-139).

Robinson, J. J. (2004). Children and the right to freedom of religion. *Journal of South African Law* , 1, 202-208.

Santer, J., Griffiths, C. ve Goodall, D. (2007). *Free play in early childhood: a literature review.* London: National Children's Bureau.

Shackell, A., Butler, N., Doyle, P. ve Ball, D. (2008). *Design for play: a guide to creating successful play spaces*. London: National Children's Bureau. Erişim adresi: http://www.playscotland.org/wp-content/uploads/Design-for-Play-a-guide-to-creating-successful-place-spaces.pdf

Stader D. L. (2002). Student searches policy guidelines for secondary principals. *Clearing House*, *76* (2), 66-70.

Stefkovic, J. A. ve Torres M. (2003). The demographics of justice: Student searches, student rights and administrator practices. *Educational Administration Quarterly*, *39*(2), 259-282.

Stevans, G. E. (1980). Invasion of student privacy. *Journal of Law and Education*, *19*(1), 343-350.

Şirin, T., Duymaz, E. ve Yıldız, E. (2016). *Türkiye'de Din ve Vicdan Özgürlüğü: Sorunlar, Tespitler ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Türkiye Barolar Birliği Yayınları.

Taşkın P. (2015). Türk eğitim sisteminde öğrencilerin eğitim yönetimine katılımı. İ. Aydın, Ş. Çınkır (Editörler) *Prof. Dr. Ethem Başaran'a Armağan.* (ss.409-419). Ankara: Anı Yayıncılık.

Taşkın, P. (2021). Okul Yönetiminde Öğrenci İşleri. Uğur Akın (Ed.) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (ss. 260-290). Ankara: Pegem Akademi.

Tisdall, E. K. M. (2015). Children and Young People's Participation: A critical consideration of Article 12. In W. Vandenhole, E. Desmet, D. Reynaert & S. Lembrechts (Eds.), *Routledge International Handbook of Children's rights Studies* (pp. 185-200) London: Routledge. Erişim adresi: https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/18016074/Children_and_Young_People_s_Participation.pdf

U.S. DEPARTMENT OF AGRICULTURE-USDA (2023). Erişim adresleri: https://www.ers.usda.gov/topics/food-nutrition-assistance/child-nutrition-programs/school-breakfast-program/

https://www.ers.usda.gov/topics/food-nutrition-assistance/child-nutrition-programs/national-school-lunch-program/

Varadan, S. (2019). The Principle of Evolving Capacities under the UN Convention on the Rights of the Child. *The International Journal of Children's Rights*, *27*(2), 306-338.

Yell, M.L. ve Rozalski M. E. (2008). The impact of legislation and litigation on discipline and student behavior in the classroom. *Preventing School Failure*, *52*(3), 7-16.

Yüksel, B. ve Yazıcı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi, *Journal of Early Childhood Studies*, *3*(2), 457-477.

Zeleke, M. A. (2010). *Civil society and freedom of association threatened? A critical examination of Ethiopian charities and societies*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Theory and Practice of Human Rights, Norwegian Centre for Human Rights, Law Faculty, University of Oslo. Erişim adresi: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/22880/Thesis_Mihret_Zeleke.pdf?sequence=1

ÖĞRENCİLERİN EŞİTLİĞİ

Ünal AKYÜZ[4]

Giriş

Herkesin eğitilmesi gerektiği fikri toplumlarda kabul gördüğü günden beri, eğitimin hangi seviyeden başlayıp nerede biteceği, kimlere yönelik olacağı, bu hakkı kullanabilen ya da kullanamayan çocukların durumları ve buna yönelik alınacak tedbirler bütün toplumların ortak konusu olmuştur. Eğitim hakkının kapsamı çocuğun eğitim alması için uygun olan zamandan başlatılmıştır. Ancak modern toplumlarda yaşam boyu süren bir hak olarak algılanmış; kişinin toplumun saygın bir üyesi olarak kendini geliştirmesine, önüne çıkan zorluklara karşı donanımlı hale gelmesine vb. ilişkin birçok olguyu kapsar hale gelmiştir. Eğitim, bireysel açıdan insanın benliğini tam olarak geliştirmesine, toplumsal açıdan ise haklarını arama bilincini güçlendirmesine yönelik olduğu; her bireyin eşit bir şekilde yararlanması gereken temel haklardan olduğu için hem ulusal hem de uluslararası toplumun ilgi alanına girmiştir. Toplumun bütün katmanlarına eşit eğitim imkânlarının ve fırsatlarının sunulabildiğinde eğitim eşitliği de sağlanmış olacaktır. Eğitim eşitliği, genellikle bölgesel farklılıklar, ailenin sosyo-ekonomik durumu, eğitim öğretim materyallerine sahip olabilme gibi açılardan tartışılmaktadır. Bu çalışmada, eğitime erişimde eşitlik, Türkiye'de fırsat ve imkân eşitliği, öğrenci eşitliğinin hukuksal dayanaklarının değerlendirilmesi, Türkiye'de öğrencilerin eğitim hizmetlerine erişimini sağlamaya yönelik uygulamalar ve öğrenci eşitliği ile ilgili dava örnekleri ele alınmıştır.

Eğitime Erişimde Eşitlik

Öğrencinin birey olarak eğitimden yararlanması, kendini geliştirmesi ve geleceğe hazırlanması toplumun ortak yararınadır. Fakat bunun için çocuğun eğitimden erişim yollarının açık olması gerekir. Toplumsal istem yöntemi ülkede halkın eğitim sistemini ya da özlemini karşılayabilecek bir biçimde planlamayı hedef alır. Eğitim, maliyeti hiç dikkate alınmadan sunulan bir kamusal hizmettir. Bu yönteme göre eğitim hizmeti, bu hizmetten en az yararlananlara öncelikle sunulmalıdır ve bu hizmetin sunulmasında bir engel olmamalıdır. Bununla eğitimdeki imkân ve fırsat eşitsizliklerinin temelden önlenmesi ya da en aza indirilmesi hedeflenmelidir (Âdem, 1981).

Eğitimde eşitlik eğitim kaynaklarının ve programlarının öğrencilere adil bir şekilde sunulması demektir. Bunu sağlamak için öncelikle nitelikli okullara, nitelikli öğretmenlere ve nitelikli tesislere gereklilik vardır. Ayrıca düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler veya engelli öğrenciler gibi özel ihtiyaçları olan öğrencileri de içine alan eşitlikçi eğitim politikalara gereklilik vardır. Öğrenci eşitsizlikleri, özellikle farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin farklı okullara veya sınıflara ayrıldığı sistemlerde ortaya çıkar. Eğitim

[4] Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, unalakyuz@gmail.com

eşitliği ırklarına, etnik kökenlerine, cinsiyetlerine veya sosyo-ekonomik durumlarına bakılmaksızın tüm öğrencilerin eğitim imkân ve fırsatlarına erişimde eşit olmaları gerektiği fikrini ifade eder. Öğrencilere potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine yardımcı olabilecek nitelikli eğitime, ders dışı etkinliklere ve kaynaklara erişim de dâhil olmak üzere her türlü öğrenme imkânlarını ve fırsatlarını sunmak, eğitim eşitliğini sağlamak için gereklidir. Bu yüzden okulların ve eğitim programlarının, tüm öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlayacak şekilde tasarlanmaları gerekir (Dünya Bankası, 2013). Eğitim finansmanı genellikle, eğitime yapılan yatırımların etkililiğinin analiz edilmesi ve eğitime ayrılan mali kaynakların adil bir şekilde dağıtılıp dağıtılmadığının değerlendirilmesi olarak belirtilir (Dünya Bankası, 2011). Buna karşın uygulamada eğitime erişimde fırsat ve imkân eşitliği her zaman sağlanamamaktadır. Birçok öğrenci, özellikle sosyo-ekonomik olarak düşük düzeydeki ailelerden gelenler, nitelikli eğitime erişimde bazı engellerle (ayrımcılık vb.) karşılaşabilmektedir (Tabak, 2019).

Eğitim sürecindeki eşitsizlikleri Jallade (1987) şöyle gruplandırmıştır: a) Eğitim sürecine kabul ve katılma eşitsizlikleri b) öğrenim sürecince karşılaşılan eşitsizlikler c) Mezun olduktan sonra bir üst öğrenime geçişte eşitsizlikler (Akt, Âdem, 1981). Eğitimde eşitsizliği tetikleyen en önemli hususlar erken çocukluk eğitiminin yeterince sunulamaması, ilkokula başlama yaşının değişkenliği, öğrenci seçmede giriş sınavlarının uygulanması ve öğrencilerin yeteneğe göre ayrılması ve okulların tabakalaşmasıdır (Dünya Bankası, 2013). Eğitim sürecine kabul ve katılmadaki eşitsizlik hemen her ülkede görülmektedir. Eğitim planlamasının hedefi dinsel, etnik, cinsiyet, yöresel, varlıklı-yoksul alanında var olan eşitsizlikleri kaldırmak ya da en aza indirmektir. Özellikle gelişmiş ülkeler zorunlu eğitimi 9-12 yıla çıkararak bu sorunu halletmeye çalışmaktadır. Temel eğitimden sonra ise eğitime kabuldeki en büyük eşitsizlik ortaöğretim ve yükseköğretimde yaşanmaktadır. Ülkeler arasındaki eşitsizliklerin yanı sıra, eğitime erişim ve kalite konusunda da çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Bunlar arasında okulun yerleşim yerine uzaklığı, ülkenin kentleşme düzeyi, eğitim maliyetleri, ailelerin ekonomik durumu, ortaöğretim ve mesleki eğitim sonrası istihdam imkânları, ebeveynlerin eğitim düzeyi, toplumsal sınıf ve meslekler, kadınların evlilik ve mesleki tercihleri, öğrencinin önceki öğrenim durumu ve okuldaki başarısı gibi faktörler yer almaktadır. Zorunlu öğrenim çağ nüfusunun okullaşma oranının düşüklüğünü, bölgeler arası eşitsizlikler ve devlet bütçesinden eğitime ayrılan payın azlığı etkilemektedir (Âdem, 2008).

Burs, yurt ve yemek gibi alanlarda yaşanan sorunlar öğretimi olumsuz etkilemektedir. Bu sorunlardan her birinin eşitsizlikleri tetiklemesi bölgeden bölgeye, ülkeden ülkeye hatta aileden aileye değişmektedir. Eşitlik tartışmaları sıklıkla farklı eğitim kademelerinde farklı sosyal grupların eğitime erişimi ve katılımı üzerinde yoğunlaşmaktadır (Lynch, 2000). Örneğin Fransa'da ortaöğrenim almada ev ile okul arasındaki uzaklık etkili olurken; Türkiye'de yükseköğrenim görmede anne ve babanın öğrenim düzeyi etkili olmaktadır (Âdem, 2008). Eşitlik kavramı, genellikle fırsat ve imkân eşitliği olarak ele alınmaktadır. Öğrenim sürecinde var olan eşitsizlikler belli bir yaş grubundaki öğrencilerin tamamının okullaştırılmasıyla ortadan kalkmaz. Örneğin yoksul bir öğrenci ile varlıklı bir öğrenci arasında; demokratik, hoşgörülü ve karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı ortamda yetişen öğrenci ile çatışmacı ortamda yetişen öğrenci arasında eşitsizlik bulunabilir. Bazı eşitsizlikler eğitim programlarından kaynaklanabilir. Örneğin genel ortaöğretim ile mesleki ya da teknik ortaöğretimde öğrencinin başarısını etkileyen faktörler vardır. Mesleki

Kaynaklar

Âdem, M. (1981). *Eğitim Planlaması.* Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara: Eğitim Araştırmaları Merkezi (EFAM) Yayın No.1

Âdem, M. (1995). *Demokratik Laik Çağdaş Eğitim Politikası.* Ankara: Şifa Matbaacılık.

Âdem, M. (2008). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Akyüz, E. (2021). *Çocuk Hukuku, Çocukların Hakları ve Korunması.* Ankara: Pegem Yayınları.

Akyüz, Ü. (2015). Milli Eğitim Bakanlığınca Tamamlanmış Avrupa Birliği Eğitim Projelerinin Yönetici ve Uzman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim.* 40(181), 191-216.

Akyüz, Ü. (2022). Milli Eğitim Bakanlığının Yeniden Yapılanma Çalışmalarında MEB'in Kapasitesinin Güçlendirilmesi (MEBGEP) Projesinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 51(233), 769-790.

Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi: M.Ö.1000-M.S. 2013.* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Avrupa Konseyi (2010). *Avrupa Ayrımcılık Yasağı El Kitabı.* Ankara: AB Temel Haklar AJj.

AİHM, Lautsi ve diğerleri İtalya davası, no.30814/06, 18/03/2011. https://hudoc.echr.coe.int/tur#{%22itemid%22:[%22001-116490%22]}.25.04.2023.

Akyeşilmen, N. (2014). Uluslararası İnsan Hakları Düzenlemeleri ve Eğitim: Eğitime Hak Temelli Bir Bakış. *Milli Eğitim Dergisi,* 201.

Başaran, İ.E. (1982). *Temel Eğitim ve Yönetimi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Coşkun, İ. (2022). *Fırsat Eşitliğinin Temini Özelinde Eğitim Politikalarında Kadın.* (Ed. Arife Gümüş). Türkiye'de Eğitim Politikaları (2. Baskı). İstanbul: İlem/Nobel.

Dominic, A. (2017). Factors of Gender Inequality and Development among Selected Low Human Development Countries in Sub-Saharan Africa. *IOSR Journal of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)* 22, 2.

Dutertre G. (2003). *Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarından Örnekler*. Almanya: Avrupa Konseyi Yayınları.

Dünya Bankası (2011). *Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler.* Washington: The World Bank.

Dünya Bankası (2013). *Türkiye'de Okullarda Mükemmeliyeti Teşvik Etmek.* Rapor No: 77722-TR. İstanbul: Dünya Bankası Yayınları.

ERG. (2013b). FATİH projesi eğitimde dönüşüm için bir fırsat olabilir mi? http://erg.sabanciuniv.edu/tr/node/1081. 01.05.2023.

Gezici B. (2016). AİHM'in Eğitim Hakkı ile İlgili Türkiye Kararları ve Eğitim Hakkı ile İlgili AB Müktesebatı. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Ankara: MEB.

Göksoy, S. (2013). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Zorunlu Eğitim Uygulamaları. *Asya Öğretim Dergisi.* 1(1), 30-41.

İnan, M., Demir M. (2018). Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 20(2), 337-359.

Karaman-Kepenekci, Y. (2008). *Eğitimciler için İnsan Hakları ve Vatandaşlık.* Ankara: Ekinoks.

Kessel, V. R., Roman-Urrestarazu, A. ve Ruigrok, A. (2019). Autism and family involvement in the right to education in the EU: policy mapping in the Netherlands, Belgium and Germany. *Molecular Autism,* 10, 43.

Kıral, B. (2021). *Türk Eğitim Sisteminin Yasal Dayanakları.* Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, 5. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.

KYK. (2014). KYK 2014 yılı faaliyet raporu. http://yurtkur.gsb.gov.tr/Public/Edit/images/KYK/FaaliyetRaporlar% C4%B1/2014FaaliyetRaporu.pdf. 01.05.2023.

KYK. (2015a-b-e). KYK Genel Müdürlüğünün tarihçesi. http://yurtkur.gsb.gov.tr/Sayfalar/2397/2387/Tarihce. 01.05.2023.

Lynch, K. (2000) Research and Theory on Equality in Education, in M.Hallinan, ed., Handbook of Sociology of Education, New York: Plenum, 85-105.

Marshall, D. ve Goodall, C. The Right to Appropriate and Meaningful Education for Children with ASD. J (2015). *Autism Dev Disord*. 45, 3159–3167.

Mason, A. (2004). Equality of Opportunity and Differences in Social Circumstances. *The Philosophical Quarterly,* 54(216), 368-388.

MEB. (2010b). Cumhuriyet Döneminde Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler (1920-2010). Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayımları.

MEB. (2015 d-e). Ücretsiz Destekleme Kursları Takvimi. http://www.meb.gov.tr/ucretsiz-destekleme-kurslarinin takvimiaciklandi/ haber/9506/tr. 01.05.2023.

MEB. (2016a). 2016 Yılı Bütçe Sunuşu. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/25025608_2016yili genelkurulsunu_25.03.2016.pdf. 01.05.2023.

MEB (2021). *Türkiye'de Eğitimin 20 Yılı: 2000–2019.* Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

Mete, Y. A. (2009). Fırsat Eşitliği Temelinde Öğretmen Atama Politikaları (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.

OECD, (2010). Against the odds: disadvantaged students who succeed in school. https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/against-the-odds-disadvantaged-students-who-succeed-in-school 01.05.2023.

OECD, (2013). PISA 2012 results: excellence through equity giving every student the chance (Vol. II). Paris: OECD. http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en 23.04.2023.

Polat, S. (2009). Türkiye'de Eğitim Politikalarının Fırsat Eşitsizliği Üzerindeki Etkileri (Uzmanlık Tezi). Ankara: DPT.

Tabak, H. (2019). Türk Eğitim Sisteminde Eğitimde Fırsat Eşitliğine Kuramsal Bakış: Roller ve Sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.* 17(2), 370-393

Taşıyaran M. (2016). Türkiye'de Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Uygulanan Politikalar. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Ankara: MEB

Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1998). *Eğitimde Fırsat Eşitliği: Modern Türkiye'nin Sisyphos Miti.* (Ed. Gök, F.), 75, 36-72.

Yücel, E. (2016). Uluslararası ve Avrupa Konseyi Belgelerinde, Avrupa Birliği ve Türk Hukukunda Ayrımcılık Yasağı Hukuku. *İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Yördem, H. P. (2009). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarına İlişkin Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.

Zendeli, E. (2017). The right to education as a fundamental human right. *Contemporary Educational Researches Journal*, *7*(4), 158–166.

ÖĞRENCİLERİN YÜKSEK YARARI[5]

Pınar ARSLAN[6]

Giriş

Çocuk, korunması gereken toplumsal bir varlıktır. Bu nedenle her durumda çocuğun yüksek yararının dikkate alınması büyük önem arz etmektedir. Politika belirleyiciler, ana-babalar, öğretmenler, yöneticiler, uzmanlar, polisler, hekimler, hâkimler ve savcılar gibi sorumlu kişiler, kararlarında ve eylemlerinde çocuğun yüksek yararını göz önünde bulundurmalıdır. Okullar da öğrencinin okula kaydı ile başlayan ve mezun oluncaya kadar devam eden süre içerisinde öğrenciye yönelik olarak sundukları hizmetlerde öğrencinin yüksek yararını dikkate almalıdır. Çalışmada öncelikle ilgili literatür ve mevzuat doğrultusunda çocuğun yüksek yararı kavramı ele alınmıştır. Daha sonra çocuğun yüksek yararına ilişkin ulusal ve uluslararası yasal dayanaklar tartışılmıştır. Son olarak da okulda öğrencinin yüksek yararı kavramına ve konu ile ilgili örnek mahkeme kararlarına yer verilmiştir.

Çocuğun Yüksek Yararı Kavramı

Çocuğun yüksek yararı kavramı "*çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyo-kültürel, ahlaki, hukuksal ve ekonomik bakımlardan sağlıklı, dengeli ve özgür biçimde yetiştirilmesi için korunup kollanması*" anlamına gelmektedir (Akyüz, 2013; Yücel, 2013; Stahl, 2014). Çocuğun yararı ile başka kimselerin yararlarının çatışması durumunda çocuğun yararına üstünlük tanınması gerekmektedir (Akyüz, 2013).

Çocuğun yüksek yararı kavramı ile çocuğun kısa vadeli dar ve bencil çıkarı değil; uzun vadeli, geniş kapsamlı gelecekteki ve toplumsal çevre içerisindeki yararı kastedilmektedir. Çocuğun yüksek yararı hukukun en üst ilkesidir. Fakat çocuğun yüksek yararı kavramının ne anlama geldiği gerek öğretide gerekse kanunlarda ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (ÇHS) tanımlanmamıştır. Çünkü çocuğun yüksek yararı çok farklı durumlarda çok farklı bakımlardan yorumlanabilmektedir. Dolayısıyla kavramın bütün uygulama durumlarını kapsayan bir tanımının yapılması mümkün değildir. Aynı zamanda çocuğun yüksek yararının kanun koyucu tarafından tanımlanamaması, onun sosyal bilimlerin gelişen ve değişen verilerine uygun biçimde yeniden yorumlanmasına ve içeriğinin doldurulmasına olanak sağlamaktadır (Akyüz, 2013, 46).

---

5 Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 03.05.2018 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öğrenci Hizmetleri Düzenleme ve Uygulamalarının Çocuğun Yüksek Yararı Bakımından Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

6 Dr., Öğretmen, MEB, pinararslan44@hotmail.com

Öğrencinin Yüksek Yararı Kavramı

Çocuk haklarının yaşama geçirilmesinin ve çocukların başkalarının haklarına saygı duyarak yetişmelerinin etkili yöntemlerinden biri de eğitimdir (Akyüz, 2013, 12). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 42. maddesinde; "*Taraf devletler, sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler*" hükmü yer almaktadır. Bu maddeye göre, çocukların sahip oldukları bu haklar konusunda bilgilendirilmeleri, taraf devletlere yüklenen bir yükümlülüktür (Karaman Kepenekci, 2000, 26).

Bireylerin ve toplumların gelişmesi, herkese ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim ve öğrenim görme hakkının sağlanmasıyla bağlantılıdır (Karaman Kepenekci, 2008, 48-49). Her çocuğun sahip olduğu eğitim hakkı okullar aracılığı ile sağlanmaktadır. Okullar birer eğitim örgütüdür (Balcı, 2008, 180). Örgüt, önceden belirlenmiş ortak amaçları gerçekleştirmek (mal ya da hizmet üretmek) üzere bir araya gelen ve bu amaçla güçlerini eşgüdümleyen kişilerin oluşturduğu bir yapıdır (Balcı, 2010; Balcı ve Aydın, 2003; Bursalıoğlu 2011). Okuldan beklenen görevin yerine getirilebilmesi, okul yöneticisinin ve diğer çalışanların rollerini bilmelerine ve başarı ile bu rolü oynamalarına bağlıdır. Okul yönetiminde önemli unsurlardan biri de okulun yetiştirmekle yükümlü olduğu öğrencileridir. Nitekim okul yönetimi, öğrencilerin sahip olduğu eğitim hakkını en iyi şekilde kullanabilmeleri için bu hak ile ilgili görevlerini de tam olarak yerine getirmelidir (Taymaz, 1997, 25; 2007, 21).

Okulların, çocukların yaşamlarında oldukça etkili olduğu ifade edilebilir; çünkü çocukların yaşamlarının önemli bir bölümü okullarda geçmektedir. Bu nedenle okulların, çocuğun yüksek yararının korunması ilkesi kapsamında özel bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Aydın (2012, 2-6) okulu "*ortak bir öğretimin planlı ve programlı olarak belli bir yaş grubundaki kişilere sunularak, onlara bilgi, beceri ve tutum kazandırılmaya çalışılan bir kurum ya da bu işin yapıldığı yer*" olarak belirtmektedir. Çalık ve Şirin'e (2010, 203) göre bireylerin mesleğini, toplumdaki statüsünü, kendisine ve ailesine sağlayacağı olanakları belirleyen bir süreç olarak eğitim formal olarak okullarda gerçekleştirilmektedir. Okul, eğitim sisteminin en önemli kurumu olarak eğitim ve öğretim işlerini eşzamanlı yürütme durumunda olan bir örgüttür. Öğrenci okulda sadece çeşitli bilgi ve beceriler değil; değerler, görüşler ve davranışlar öğrenir. Okul, çocuğun daha önceden kazanmış olduğu davranış kalıpları ve alışkanlıklardan iyi olanları pekiştirmek, kötü olanları gidermek zorundadır (Bursalıoğlu, 1998, 48).

Gerek tüm eğitim sistemi gerekse tek tek okullar yapılandırılırken çocuk haklarının temel alınması ve çocuğun yüksek yararının gözetilmesi gerekmektedir. Okullar şiddetten arınmış, demokrasiyi ve hoşgörüyü geliştiren, öğrencilere yaşamlarını sorumlu yurttaşlar olarak sürdürebilecek yaşam becerilerini kazandıran ortamlar sağlamalıdır. Bunun sonucunda, çocuklara değer veren, hakları ve sorumlulukları temel alan sağlıklı ve güvenli bir okul ortamı oluşacaktır (Akyüz, 2013, 361).

Geleceğin bireylerini ve toplumunu yetiştiren eğitim kurumu olan okul örgütü, sosyal bir sistem ve aynı zamanda bir yaşama alanıdır. Bu yaşam alanı içerisinde çocuk hakları ve çocukların yüksek yararı gözetilmelidir. Okul yönetimi de her konuda çocuğun

yararını gözetme ile ilgili olarak yapması gerekenleri en iyi şekilde yerine getirmesi gerekmektedir. Okullar, öğrencinin okula kaydı ile başlayan ve mezun oluncaya kadar devam eden süre içerisinde öğrenciye yönelik olarak yaptığı hizmetlerde öğrencinin yüksek yararını dikkate almalıdır.

Çocuğun/Öğrencinin Yüksek Yararının Hukuksal Dayanakları

Aşağıda çocuğun/öğrencinin yüksek yararına ilişkin ulusal ve uluslararası hukuksal dayanaklar değerlendirilmiştir.

Ulusal Hukuksal Dayanaklar: Türkiye nüfusunun üçte biri çocuklardan oluşan bir ülkedir ve çocuğun yüksek yararı doğrultusunda çocuğun bütün haklarının korunması için, Anayasa'da yer alan sosyal devlet anlayışı içerisinde gerekli yasal ve yönetsel önlemleri almakla yükümlüdür. Bu amaçla, ÇHS'nin ilkelerini de kapsayacak şekilde, çocukların "yaşamsal", "gelişimsel", "korunma" ve "katılım" haklarının uluslararası standartlarda uygulanabilmesi, gerekli tüm koşulların iyileştirilmesi ve çocukların hayata daha etkin ve mutlu katılımlarının sağlanması için "Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı"nı hazırlanmıştır. Bu belge, Türkiye'nin çocuk haklarını koruma ve geliştirme amacıyla ortaya koyduğu iradenin somut bir ifadesidir. Bu belge ile çocukların hayat standartlarını geliştirmek ve onların sağlıklı büyüyebilmeleri, iyi eğitim almalarrı, güç koşullarda kalmaları durumunda korunmaları, kaliteli hizmetlere erişebilmeleri için gereken kaynakların ayrıldığı, ülkenin tamamını kapsayan bir Çocuk Refahı Sistemi'nin hayata geçirilmesini hedeflemektedir (Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı, 2013-2017).

Türk Medeni Kanun'da (TMK) ana-baba ile çocuk ilişkileri ayrıntılı biçimde düzenlenmiştir. TMK' ya göre ana-baba, çocukların bakımını ve eğitimini sağlamak, onların yüksek yararlarına uygun kararlar almak ve uygulamakla yükümlüdürler. Bu amaçla ana-babaya velayet yetkisi verilmiştir. Velayetin kullanılmasında ana-baba eşit söz hakkına sahiptir. Ana-baba velayeti çocuğun yüksek yararı ve kararlara katılım hakkını göz önünde bulundurarak kullanırlar (m. 336 ve 339). Türk Ceza Kanunu'nda (TCK) çocukları şiddete, istismara, sömürüye, terk edilmeye karşı koruyan kuralların yanında; uyuşturucu maddelere, kumara, pornografik film ve yayınlara, insan ticaretine karşı koruyan kurallar da bulunmaktadır.

Uluslararası Hukuksal Dayanaklar: Çocuğun yüksek yararı ilkesi en kesin ve açık ifadesiyle 20 Kasım 1989 yılında BM Genel Kurulu'nda kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (ÇHS) yer almıştır (Alston, 1994, 4; Serozan, 2005, 49). Türkiye Sözleşme'yi 14 Eylül 1990 tarihinde imzalamıştır. Sözleşme'nin onaylanmasının uygun bulunduğuna ilişkin 9 Aralık 1994 tarih ve 4058 sayılı Kanun, 11 Aralık 1994 tarih ve 22138 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanmıştır. Sözleşme'nin onaylanmasına ilişkin 23 Aralık 1994 tarih ve 94/6423 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ve Sözleşme'nin resmi Türkçe çevirisi 27 Ocak 1995 tarih ve 22184 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanmıştır. Türkiye Sözleşme'yi 17, 29 ve 30. maddelerine T.C. Anayasası ve 1923 tarihli Lozan Antlaşması hükümlerine ve ruhuna uygun yorumlama hakkına ilişkin çekince koyarak onaylamıştır. Bu onaylama ile Sözleşme iç hukukun bir parçası olmuştur (Müftü, 2001; Akyüz, 2013; Taşkın, 2006; Taşkın, 2014).

Kaynaklar

Akyüz, E. (2013). *Çocuk hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.

Alston, P. (1994). The best interest principle: towards a reconciliation of culture and human rights*. International Journal of Law and the Family*, 8,1-25.

AİHM, (2012). 19986/06 no.lu *İlbeyi Kemaloğlu ve Meriye Kemaloğlu v. Türkiye Kararı.* http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-110254 adresinden 28.09.2016 tarihinde alınmıştır.

AİHM, (2014). 35810/09 no.*lu O'Keeffe v. İrlanda Kararı.* http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-140235 adresinden 5.10.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balcı, A. ve Aydın, İ. (2003). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ballar, S. (1998). *Çocuk hakları*. İstanbul: Beta.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin Çocuk Haklarına dair Sözleşme'ye ilişkin Genel Yorumları 2008 – 2011. http://www.cocukhaklariizleme.org/wp-content/uploads/GCs-11-12-13-2008-2011.pdf adresinden 05.12.2022 tarihinde erişilmiştir.

Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çalık, T. ve Şirin, H. (2010). Eğitimle ilgili hizmetler. Servet Özdemir. (Ed). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (s. 203-213). Ankara: Nobel Yayın.

Hodgkin, R. ve Newell, P. (2002) *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı.* UNİCEF.

Karaman Kepenekci, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karaman Kepenekci, Y. (2008). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Müftü, G. (2001). Çocukların hakları, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 151.

Pais, M. S. (1997). The best ınterest of the child: the point of view of a member of the committee on the rights of the child *Les droits de l'enfant entre theorie et pratique.* Institut Universitaire Kunt Bösh- Institut International des droits de l'enfant. SionSwisse.

Parker, S. (1994). The best ınterests of the child principles and problems. *International Journal of Law, Policy and The Family*, 8, 26-41.

Serozan, R. (2005). *Çocuk hukuku*. İstanbul: Vedat Kitapçılık.

Stahl, P. M. (2014). *Velayet değerlendirmeleri: Basitten karmaşık konulara* (Çev. Ed. G. Erden, İ. Altınoğlu Dikmeer, Ç. Kudiaki) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Taşkın, Ö.Ö. (2006). *Velayette çocuğun yüksek yararı.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.

Taşkın, P. (2014). *Ortaöğretim okulları öğrencilerine yönelik disiplin düzenleme ve uygulamalarının çocukların temel hak ve özgürlükleri bağlamında değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı okul yönetimi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Taymaz, H. (2007). Okul yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2013-2017).

http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/54ad4cd6369dc5dac028bda2/ulusal_cocuk_haklari_strateji_belgesi_ve_eylem_plani.pdf adresinden 08.10.2016 tarihinde erişilmiştir.

Yücel. Ö. (2013). Çocuğun yüksek (üstün) yararı bağlamında çocuğun iradesi. Ufuk Üniversitesi. *Hukuk Fakültesi Dergisi*. 1(2), 117-137.

ÖĞRENCİLERİN DİSİPLİNİ[7]

Pelin TAŞKIN[8]

Giriş

Düzenli ve huzurlu bir eğitim öğretim süreci ve okul ortamı için disiplin gereklidir. Okullarda disiplinin sağlanması okul yönetimlerini ve öğretmenleri meşgul eden önemli konulardan biridir. Okul yönetimleri düzenli ve güvenli bir okul ortamı sağlamak için çaba göstermelidir. Öğrenciler ise keyfiyet içermeyen, adil, kesin, akla ve mantığa uygun, belirsiz ve muğlak olmayan, önceden duyurulmuş ve açıklanmış kurallara uymakla yükümlüdür. Söz konusu kurallar Türk eğitim sisteminde eğitim basamağına göre farklı şekillerde düzenlenmiştir.

Bu bölümde önce disiplin kavramı açıklanmış, ardından disiplin yaklaşımları, okullarda görülen disiplin sorunları ve nedenleri, disiplin yaptırımlarının hukuksal niteliği ve türleri, disiplin yaptırımlarının uygulanmasında takdir hakkı, disiplin yaptırımlarının değerlendirilmesi ve disiplin yaptırımlarının uygulanması konuları ele alınmıştır.

Disiplin Kavramı

Disiplin genelde kamu yönetiminin, özelde yönetimin varlığını devam ettirmek için ihtiyaç duyduğu kavramlardan biridir. Tanımlanmış belirli ekonomik, sosyal ve siyasal işlevleri yerine getirmek üzere sistemli bir yapı haline gelerek kurumsallaşan eğitim, hem işlevlerini gereği gibi yerine getirebilmek hem de sisteminin güç kaybetmesini önlemek için disiplin olgusuna ihtiyaç duymaktadır (Ada ve Ölçüm Çetin, 2002). Latince "disciplina" sözcüğünden türeyen ve öğrenme ve öğretmeye atıfta bulunan disiplin kavramı kamu yönetiminde, örgüt içerisinde kurallara uyulması, düzenin sağlanması, örgüt hizmetlerinin eksiksiz ve aksaksız yürütülmesi olarak tanımlanmaktadır (Williams, 2009; Genç, 1990). Başaran'a göre (2011) disiplin, insanın otokontrole ulaşması için eğitilmesidir. İnsan otokontrole sahip olduğunda disiplin uygulamasına gerek kalmadan davranışlarını sosyal ve hukuksal kurallara uygun olarak yönlendirebilir (Başaran, 2011). Gözütok (1992) disiplini eğitim sürecinde çocuğa kazandırılması gereken kurallar ve yetişkinlerin bu konudaki yaklaşımları şeklinde tanımlamaktadır. Bear'a göre (2010) disiplin sözcüğünün iki anlamı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, öğrencilerin davranışlarını yönetmek, kontrol etmek ya da düzenlemek için pek çok yöntemin kullanılmasıdır. İkincisi öz disiplinin geliştirilmesi; öğrencilerin kendini kontrol etme, düzenleme, karakter, otonomi ve sosyal ve

[7] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 16.06.2014 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Ortaöğretim Okulları Öğrencilerine Yönelik Disiplin Düzenleme ve Uygulamalarının Çocukların Temel Hak ve Özgürlükleri Bağlamında Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[8] Doç. Dr., Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ptaskin@education.ankara.edu.tr

ahlaki sorumlulukla ilintili zihinsel, duygusal, davranışlarının gelişmesidir. Şimşek (2004), disiplini eğitimsel amaçları davranışa dönüştürme sürecinde öğrencilerden istenen davranışların belirlenmesine ve ihtiyaç halinde bunların yenilenmesine, öğrencilerin bu istenen davranışları sergilemesinin denetlenmesine ve sonuçlarının değerlendirilmesine yönelik etkinliklerin tümü olarak tanımlamaktadır. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için öğrenci davranışlarından bazılarına yönelik düzenlemeler yapılması ya da öğrenci davranışlarının denetlenmesi gereklidir (Dunlop, 1977). Okul yönetiminin gerçekleştirdiği disiplin uygulamalarıyla öğrencilere kendi davranışlarını beklenen davranışlarla karşılaştırarak değerlendirme alışkanlığının ve becerisinin kazandırılması istenmektedir (Taymaz, 2003).

Disiplin ve disiplinin gerekliliği konusunda farklı düşünen yazarlar bulunmaktadır. Örneğin Bhave'ye (2008) göre eğitimin amacı korkulardan özgürleştirmek olduğu için eğitim öğrenciyi disipline etmez, onlara tam anlamıyla bir özgürlük sunar. Eğitim hayatında dayak yiyen çocuk herkese itaat etmeye başlar; çünkü korkar. Fakat böyle yaparak çocuğa doğru adına hiçbir şey öğretmiş olmayız. Eğitimin temeli gerçek anlamda korkusuzluk olmalıdır. Böylelikle toplumsal değişimin gerçekleşmesi mümkün olabilir. Chandler (1983; Akt. Şimşek, 2004), kaynağını güç ve şiddetten alan bir disiplin anlayışıyla yetişenlerin, sevgiye dayalı bir disiplinle yetişenlere kıyasla ahlaki gelişimlerinin daha düşük olduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşımın Kant'ın disiplin anlayışıyla da örtüştüğü ileri sürülebilir. Kant'a göre, disiplin insanı, insani özelliklerden ziyade hayvani dürtülerin baskın olduğu bir varlık olmaktan korur; ancak çocuğa ahlaki davranışlar kazandırılmak isteniyorsa cezaya dayalı bir yöntemden uzak durulması gerekmektedir (Yayla, 2005). Bu noktada konuyla ilgili Atatürk'ün bir sözünü hatırlatmak da yerinde olur: "*Tehdit esasına dayanan ahlak, bir fazilet olmadıktan başka itimada da şayan değildir*" (İnci, 2009).

Disiplin Yaklaşımları

Öğretide disiplinle ilgili görüşleri göz önünde bulundurarak disiplin yaklaşımlarını iki grupta ele almak mümkündür: Geleneksel disiplin anlayışı ve pozitif disiplin anlayışı (Ada ve Ölçüm Çetin, 2002). Geleneksel disiplin anlayışının temelinde düzenin otorite ile korunup, devamlılığının katı kurallarla sağlanması söz konusudur. Bu yaklaşımla ailede ana babaya, okulda ise öğretmen ve yöneticiye mutlak bir biçimde itaat edilmesi zorunludur. Bu yaklaşıma göre öğrencinin eğitilip geleceğe hazırlanması ancak mutlak itaatle mümkündür. Bu süreçte öğrenciye söz hakkı verilmediğinden, okulda veya evde kendisini ifade etmesi desteklenmez (Beach, 1975'den akt. Kodal, 2006). Geleneksel disiplin anlayışında baskı, birey veya belli bir gruba belirli bir faaliyeti yaptırmak için zorlayıcı önlemlerin alınmasından doğar ve birey veya grup belli bir işi yapmak üzere harekete geçer; çünkü insanlar üzerinde kurulan baskı, onların görüş, düşünce ve hareket biçimlerini değiştiren bir etki yapmaktadır. Bu baskı mekanizması korkuya sebep olmakta ve bireylerin ya da grupların başlangıçta itaat etmelerine yol açmaktadır. Ancak korkunun psikolojik etkisi altında kalan birey ya da gruplar, korkuyu doğuran unsur gücünü kaybettiğinde isyankâr davranışlar sergileyebilir (Eren, 1993; Akt., Kodal, 2006). Geleneksel disiplin anlayışının oluşturduğu etkilerle yeni sorunlar doğmaktadır. Bu sorunları gidermek için de sert kurallar koyan sıkıyönetimci bir disiplin anlayışı ortaya çıkmaktadır. Sınıf içindeki düzen

Kaynaklar

Agbenyega, J. S. (2006). Corporal punishment in the schools of Ghana: Does inclusive education suffer? *The Australian Educational Researcher, 33*(3),107-122.

Ada, S. ve Ölçüm Çetin, M. (2002). *Eğitim ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir?* Ankara: Nobel Yayınları.

Akar, N. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarında Karşılaşılan Disiplin Sorunları ve Eğitim Yöneticilerinin Çözüm Yaklaşımları (Denizli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 9-20.

Aktürk, E. (2022). Okul ethosu ve etik karar verme. *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi, 14* (3), 1103-1115.

Akyüz Y. (2003). Türk Eğitim Tarihinde Okullarda Disiplin Anlayışı ve Uygulamalarına Bir Bakış, Akyüz E., Uluğtekin S., Baykara Acar Y. ve Cankurtaran Öntaş Ö. (Editörler), *II. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: "Yargı Öncesi ve Yargılama Süreci"*, s. 27-43, Ankara: Kuban Matbaası.

Anayasa Mahkemesi (2022). Yükseköğretim Öğrencilerine İlişkin Disiplin Suç ve Cezaları ile Bu Kapsamdaki Yönetmelikle Düzenleme Yapma Yetkisinin İptali. Erişim adresi: https://www.anayasa.gov.tr/tr/haberler/norm-denetimi-basin-duyurulari/yuksekogretim-ogrencilerine-iliskin-disiplin-suc-ve-cezalari-ile-bu-kapsamdaki-yonetmelikle-duzenleme-yapma-yetkisinin-iptali/

Arif, M.S. ve Rafi, M. S. (2007). Effects of Corporal Punishment and Psiychogical Treatment on Students' Learning and Behavior. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(2). 171-180.

Arslanboğa T. A. (2009). *Türkiye Eğitim Sisteminde Okul Disiplininin Avrupa Birliği Ülkeleriyle Karşılaştırmalı Analizi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Avenarius H. ve Füssel H. P. (2008). *Schulrecht im Überblick*. Darmstadt: WGB (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

Başaran, İ. E. (2011). *Türk Okul Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks.

Bear, G. G. (2010). *School Discipline and self-discipline: A Practical Guide to Promoting Prosocial Student Behaviour.* New York: Guilfold Press.

Bhave, V. (2008). Özsel Olan ve İma Edilen, M. Hern (Editör), *Alternatif Eğitim* (Çev.E. Ç. Babaoğlu). (ss. 35-43). İstanbul: Kalkedon Yayınevi

Black's Law Dictionary (1979). B. A. Garner (Editör) 5. baskı, West Publishing Co:USA.

Blomberg, N. (2004). Effective discipline for misbehaviour: in school vs. out of school suspension. *Concept Journals Villanova University*, *27,* 1-11.

Birch, I. (1990). Australia. In Birch I. And Richter I. (Eds.), *Comparative School Law* (p.85-119). UK: Pergamon Press.

Bowden, R. (2007). Evolution of responsibility: From in loco parentis to ad meliora vertamur, *Education*, *127*(4), 480-489.

Cameron, M. (2006). Managing school dicipline and implications for social workers: a review of literatur. *National Association of Workers*, *28*(4), 219-228

Çağlayan R. (2006). *İdari Yaptırımlar Hukuku*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Çelik, K. (2020). Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme, Kıran, H. ve Çelik, K. (Editörler) *Etkili Sınıf Yönetimi.* (ss. 231-254). Ankara: Anı.

Demirtaş, H. ve Pehlivan, F. (2020). Devlet ortaokulu ve liselerinde yaşanan disiplin problemleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (1), 166-197.

Dicke L. L. ve Wallace W. M. (1999). Responding to off-campus student misconduct. *Journal of Student Affairs*, *8*, 34-47.

Dönmezer S. ve Erman S. (1979). *Nazari ve Tatbiki Ceza Hukuku*, İstanbul: İÜHF Yayınları.

Dunlop, J. E. (1977). Should methods deal with student discipline be negotiated with teacher organizations? The NEA perspective, *Journal of Law and Education*, *6,* 75-87.

Foucault, M. (2013). *Hapishanenin Doğuşu* (M. A. Kılıçbay Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Gemalmaz, H.B. (2005). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde ve Türk Hukukunda Çocuğun Bedensel Cezaya Karşı Korunması.* İstanbul: Legal Yayıncılık.

Genç, T. (1990). Kamu yönetiminde disiplin. *Türk İdare Dergisi*, *62*(389),1-10.

Genel Yorum No. 8 (2006). Çocukların Bedensel Cezalardan ve Cezalandırmanın Zalimce veya Aşağılayıcı Diğer Biçimlerinden Korunma Hakkı. Erişim linki: https://www.unicef.org/turkiye/media/7941/file/%C3%87HDS%20ve%20%C4%B0htiyari%20Protokoller,%20Usul%20Kurallar%C4%B1%20ile%20%C3%87ocuk%20Haklar%C4%B1%20Komitesi%20Genel%20Yorumlar%C4%B1.pdf

Glasser, W. (1990). *Quality school: Managing students without coercion.* New York: Harper and Row

Goldstein, S. (1990). Israel. In Birch I. and Richter I. (Eds.), *Comparative School Law* (p.170-255). UK: Pergamon Press.

Gözütok, D. (1993). Disiplin sağlamada öğretmen davranışları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25*(2), 703-711.

Günday, M. (2011). *İdare Hukuku*. Ankara: İmaj Yayınları.

Humphreys T. (2001). *Disiplin Nedir, Ne Değildir?* (Çev. B. Çelik). İstanbul: Epsilon.

Imber M ve Geel T. V. (2005). *A Teacher's Guide to Education Law*. USA: Roudledge.

İnci, O. (2009). *Bilimsel Yayın Etiği İlkeleri, Yanıltmalar, Yanıltmaları Önlemeye Yönelik Öneriler*. Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık. Türk Tıp Dizini.

Jeffs, T. (1986). Children's rights at school. In Franklin (Ed.), The rights of children (pp.54-72). Oxford: Basil Blackwell.

Kahveci, N. G. (2012). Genel liselerde karşılaşılan disiplin sorunlarının uzamsal incelenmesi: İstanbul'dan bir ilçe örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research,7*(1), 64-92.

Kalabalık H. (1997). İdare hukukunda takdir yetkisi kavramı ve benzer kurumlarla karşılaştırılması. *Prof. Dr. Naci Kınacıoğlu'na Armağan, Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi,* 1, 205 - 232.

Karahanoğlu, O. (1999). Disiplin suç ve cezalarının niteliği. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 8(3), 55-77.

Kilimci, S. (2009). Teachers' perceptions on corporal punishment as a method of discipline in elementary schools. *The Journal of International Social Research, 2*(8), 242-251.

Koç, Y. (2017). Kamu ortaöğretim okulu müdürlerinin hukuksal yetkilerini kullanımına ilişkin görüşler. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7(1), 215-233.

Kodal M. (2006). *Kara ve Deniz Harp Okulu Öğrencilerinin Kurumsal Disiplin Kurallarını Benimseme ve İtaat Düzenleri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Luthe, E.W. (2003). *Bildungsrecht*. Berlin: De Gruyter Recht.

Mahiroğlu, A. ve Buluç, B. (2003). Ortaöğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1(1), 81-95.

Manley-Casimir, M. E. (1978). A Case Study Approach to Discreation in School Discipline, In Berkeley H., Gaffield C. And Gordon West W. (Eds.), *Children's Rights Legal and Educational Issues*, (pp.121-136), Canada: The Ontario Institute for Studies in Education.

Middleton, J. (2008). The experience of corporal punishment in schools, 1890–1940. *Journal of the History of Education Society, 37*(2), 253-275.

Moore Partin, T. C. (2010). *An Analysis of Teacher's Use of Praise and Reprimands in Relation to Student Behaviour*. (Unpublished PhD thesis). Nashville, Tennesee: Graduate School of Vanderbilt University.

Nelsen, J., Lott, L. ve Glenn, S. (2003). *Çocuk Eğitiminde A'da Z'ye Pozitif Disiplin* (M. Ersin, Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.

Partington. J. (1990). England and Wales. In Birch I. And Richter I. (Eds.), *Comparative School Law* (p.85-119). UK: Pergamon Press.

Pekiner. V. (1961). İdarenin takdir yetkisi. *Ankara Barosu Dergisi, 4*, 1-8.

Rasmussen, M. (1957). *Discipline.* Washington: Association for Childhood Education International.

Reed. R. R. (1995). Education and the state constitutions: Alternatives for suspended and expelled students. *Cornell Law Review*, *81* (1995-1996), 582-622.

Sağlam, M. (2000). *Devlet Memurlarının Naklen Atanmaları ve Nakil Işlemlerinin Denetimi*. Ankara: İsmat Matbaacılık.

Sherrod. M. D., Getch Y. Q. ve Ziomek-Daigle J., (2009). The impact of positive behaviour support to decrease. *Professional School Counseling*, *12*(6), 421-427.

Strahan, D.B., Hamilton Cope, M., Hundley, S. ve Faircloth, C. V. (2005). Positive discipline with students who need it most: Lessons learned in an alternative approach. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 79*(1), 25-30.

Strossen, N. (1996). Protecting student rights promotes educational opportunity: A response to judge Wilkinson. *Michigan Law and Policy Review*, *1*, 315- 323.

Sugai, G. (2009). Beyond the Discipline Handbook, How Schools Can Implement A Positive Approach to Managing Student Behaviour, A Conversation With George Sugai From Harvard Education Letter. *The Education Digest,* Kasım, s. 37-41.

Şahin, F. ve Beyazova, U. (2001). Çocuğun şiddetten korunma hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. Erişim linki: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/sahin_beyazova.htm

Şimşek, Ö. F. (2004). Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 41-59.

Tan, M. (1990). Eğitimde bedensel cezalandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23*(2), 545-556.

Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi.* Ankara: PegemA.

Troyan, B.E. (2003). The silent treatment: Perpetual in-school suspension and the education rights of students. *Texas Law Review*, *81* (6),1637- 1670.

Webb, O. D. (2008). *Student Perceptions of Discretion in Discipline: Seeking Resolution and Restoration in a Punitive Culture*. (Unpublished master's thesis). St Catharines, Ontario Kanada: Faculty of Education, Brock University.

Williams, K. A. (2009). *Leadership Behaviour and Student Discipline Outcomes: A Study of Middle School Teacher's Perception*. (Unpublished Phd thesis). USA: Columbia University.

Yayla, A. (2005). Kant'ın ahlak eğitimi anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *38*(1), 73-86.

Yell, M.L. ve Rozalski, M. E. (2008). The impact of legislation and litigation on discipline and student behavior in the classroom. *Preventing School Failure*, *52*(3),7-16.

Yılmaz, E. (1996). *Hukuk Sözlüğü*, Ankara: Yetkin.

Yüce, T. T. (1994). Ceza hukuku ilkelerinin disiplin ceza hukukunda geçerliği sorunu ve Danıştay Kararlarının bu açıdan tahlili, *Danıştay Dergisi*, *24*(88), 5-13.

ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN EĞİTİMİ

Gönül AYDIN[9]

Giriş

Günümüzde belli bir zümredeki veya yaştaki bireylerin ihtiyacı değil, tüm bireylerin hakkı olduğu anlayışına dönüşen eğitim hem toplumları değiştirmiş hem de teknoloji ile beraber hızlı bir değişim içine girmiştir (Demirel, 2011). Bu değişim, eğitimi talep eden bireylerin sayısını büyük oranda arttırarak, eğitimin kesintisiz ve yaşam boyu olacak şekilde düzenlenmesine yol açmıştır (Ataman, 2008). Mevcut eğitim sorunlarını dünün yöntemleri ile çözebilmenin artık mümkün olamaması, eğitim hizmetlerinin bireylere ulaştırılmasında ve yeni nesillere aktarılmasında uygulanan yöntemlerde farklılıklara gitmeyi ve kendine özgü yöntemleri kullanmayı bir zorunluluk hâline getirmiştir (Bender, 2005). İçinde bulunduğumuz bilgi çağında eğitim ihtiyaçlarına en iyi cevap verebilecek bilgi ve iletişim teknolojileri, özellikle de bu teknolojik aletlerden biri olan bilgisayarlar toplumların, bilgi toplumu olma yolunda hızlı bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır (Aytaç, 2006). Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, öğretme ve öğrenme süreçlerini daha sistemli ve verimli bir hâle getirerek eğitimin büyük kitlelere ulaştırılmasını ve bireysel öğrenmeyi olanaklı kılmakta, fırsat eşitsizliğinin ortadan kaldırılmasına imkân tanımaktadır (Seferoğlu, 2015).

Eğitimi oluşturan unsurların bilgi ve iletişim teknolojileriyle meydana gelen işlevsel ve yapısal değişimi ile eğitimde etkililiği artırma isteği, farklı disiplinlerin oluşmasını sağlamıştır (Kandemir, 2014). Fırsat eşitsizliği, geleneksel eğitimin sorunları, nitelik ve standart eksikliği, kaynakların verimli ve etkili kullanılamaması, bu disiplinlerin oluşum sürecini hızlandırmıştır (Tabak, 2019). Eğitim teknolojilerinden yararlanarak kendi kendine öğrenmeye imkân tanıyan, fırsat eşitsizliği sorununa çözüm getirmeye çalışan bu disiplinlerden biri "uzaktan eğitim"dir (Kaya, 2002). Zaman ve mekândan bağımsız, işitsel ve görsel unsurları kullanarak planlanan öğretim faaliyetlerini içeren, internet aracılığıyla sunulan ve bu nedenle bireyler için daha cazip hâle gelen uzaktan eğitim, bilginin düşük maliyetli ve hızlı sunulmasını sağlamaktadır (Bozkurt, 2017). Bu bölümde önce uzaktan eğitim kavramı ele alınmış, ardından uzaktan eğitim ihtiyacı ve uzaktan eğitim hakkı konuları tartışılmıştır.

Uzaktan Eğitim Kavramı

Eğitim, öğrenen ile öğretenin birbirlerine sadece fiziksel olarak yakın bulundukları bir ortam içerisinde gerçekleştirilen bir süreç değildir. Eğitim, öğrenen ve öğretenin bulunduğu konumlara göre farklı ortamlarda da gerçekleştirilebilir. Öğrenme içsel, öğretme ise dışsal bir süreçtir. Bu süreçler ile değerlendirme süreçlerini bir bütün olarak kapsayan

[9] Doktora öğrencisi, Ankara Üniversitesi, gonultiryakioglu@hotmail.com

ve birey bakımından öğrenmeyi etkileyen çok sayıda faktör vardır (Dick ve Carey, 2000). Uzaktan eğitim, bu kapsamda bir iletişim sürecini ifade etmektedir ve eğitim ile iletişim alanlarını içeren disiplinlerarası bir alan olarak ortaya çıkmıştır (Ergüney ve Çiftçi, 2022).

Geçmişi yaklaşık üç yüz yıl öncesine kadar dayanan uzaktan eğitimde her dönem bir önceki dönemi içine alarak ilerlemiştir (Moore ve Kearsley, 2011). Başka bir ifadeyle, uzaktan eğitimin gelişim sürecini açıklayan dönemler birbirlerinden bağımsız değildir (Rodriguez, 2012). Uzaktan eğitim uzun yıllardır kullanılmasına rağmen, günümüzde sunduğu teknoloji seçenekleri, yeterliliği ve amacı bakımından geleneksel uzaktan eğitim sisteminden farklılaşmaktadır (Rumble ve Harry, 1992). Uzaktan eğitim, kitlesel eğitimde eğitim teknolojilerinden yararlanarak bireye özgü öğretim materyalleri ve etkinlikleri ile bireylerin kendi kendine öğrenmesine imkân tanımaktadır (Demirel, 2011).

Uzaktan eğitim kavramına ilişkin alanyazında çok sayıda tanım yer almaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde uzaktan eğitimin farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir: Uzaktan eğitim, farklı mekânlarda bulunan öğrenci, öğretici ve öğretim materyallerinin bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla gerçekleştirilmesini sağlayan bir öğretim türüdür (Güler, 2018). Gülbahar (2009), uzaktan eğitimi, birtakım sınırlılıklar nedeniyle öğrenenler (örgün eğitim imkânı bulamayan) ve eğitim faaliyetlerini yürütenler arasında etkileşimin kurulduğu, özel hazırlanmış eğitim içeriklerinin farklı mekânlarda belirli bir merkez tarafından yürütüldüğü bir yöntem olarak tanımlarken; Garnham ve Kaleta (2002), istenilen bir mekânda, teknolojik ve elektronik iletişim yöntemleri kullanılarak, bir program kapsamında uygulanan eğitim etkinliği olarak tanımlamıştır. Uzaktan eğitim fırsat eşitsizliğine çözüm sağlayan, talep eden tüm bireyler için yaşam boyu öğrenme ortamını gerçekleştiren, bir dizi toplumsal ve bireysel amaçların gerçekleşmesine katkı sunan, daha çok eğitim teknolojilerinden yararlanarak kendi kendine öğrenmeye dayanan bir disiplin olarak ifade edilmektedir (Conrad, 2002). Yine farklı bir tanım olarak uzaktan eğitim, eğitsel süreci kolaylaştırmak ve desteklemek için öğretici ile öğrenci arasında çift yönlü eğitsel iletişimi içeren ve bu iletişimin gerçekleşmesini sağlamak için teknolojiden yararlanan sistem şeklinde tanımlanabilir (Simmons, 2007).

Bozkurt (2017)'a göre öğreten, öğrenen ve öğrenme kaynakları arasındaki engelleri ortadan kaldırmayı amaçlayan ve var olan teknolojileri pragmatist bir yöntemle uygulayan disiplinlerarası bir alan olarak tanımlanmaktadır. Bu alan, uzakta bulunan öğrenen gruplara ulaşabilmek için teknolojiyi kullanır ve öğrenenin etkileşimini destekleyerek öğrenme sürecinin belgelenmesi için planlı bir öğretme ve öğrenme deneyimi yaratır (Greenberg, 1998).

Uzaktan eğitime ilişkin tanımlar incelendiğinde alanın kapsamlı ve farklı bilgileri ve uygulamaları içerdiği görülmektedir (İşman, 2011). Uzaktan eğitime ilişkin tanımlar çözümlendiğinde önemli olan noktaların; "öğrenci ve öğretmenin farklı ortamlarda bulunması", "öğrenme yaşının ve zamanının esnek olması", "öğretme aracı olarak basılı materyal, bilgisayar, televizyon ve radyo vb. teknolojilerin kullanılması", "öğrenci ve öğretmen arasında yüksek seviyede bir iletişimin sağlanması", "geleneksel yöntemlerle öğretim alma imkânı bulamayan bireylerden oluşması" ve "özel olarak hazırlanmış materyal ve ünitelerden oluşması" olduğu görülmektedir (Kör, Çataloğlu ve Erbay, 2013). Wedeme-

Kaynaklar

Adıgüzel, S. (2016). *Uluslararası Hukukta ve Türkiye'de Eğitim Hakkı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin Yeni Bilgi Teknolojileri Kullanımında Yükseköğretimin Etkisi: İstanbul Okulları Örneği, *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 2(2), 79-96.

Aktaş, B., Yıkmış, A. ve Kot, M. (2020). Özel Eğitimde Geçiş Planlama ve Hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 149-170.

Akyüz, E. (2006). Eğitimin Hukuki Temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed. Ş. Erçetin ve N. Tozlu) Ankara: Hegem Yayınları.

Algan, M. ve Algan, B. (2013). Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü Bağlamında Eğitim Hizmetlerinin Ruhsat Usulü ile Özel Kişilere Gördürülmesi. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(3), 147-194.

Altunya, Niyazi. (2003). *Anayasa Hukuku Açısından Türkiye'de Eğitim ve Öğrenim Hakkı.* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Anderson, B., ve Simpson, M. (2012). History and heritage in distance education. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 16(2), 1-10.

Ataman, H. (2008). *Eğitim Hakkı ve İnsan Hakları Eğitimi*. İzmir: Dilan Matbaası.

Aytaç, T. (2006). *Eğitimde Bilişim Teknolojileri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Balaban, Ö. (2015). Ceza İnfaz Kurumlarındaki Tutuklu ve Hükümlülerin Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Algıları: T Tipi Kapalı Ceza İnfaz Kurumu Örneği, *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 6(1), 37-52.

Bender, M. T. (2005). John Dewey'nin Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 13-19

Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50

Binbir, Ü. ve Arastaman, G. (2011). Eğitim Hakkı: Bir Sistematik Derleme Çalışması. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18, 5068-5098.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan öğretimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

Can, E. (2004). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Eğitimlerini Değerlendirmeleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Can, E. (2016). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.

Conrad, D. (2002), Deep in the hearts of learners: Insights into the nature of online community. *Journal of Distance Education*, 17(1), 1-19.

Çağlar, S. (2012). Engellilerin Erişebilirlik Hakkı ve Türkiye'de Erişebilirlikleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61 (2) 541-598.

Çelen, F., Çelik, A. ve Seferoğlu, S.S. (2011). Yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34

Demiray, E. (2013). Uzaktan Eğitim ve Kadın Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 155-168.

Demiray, E. ve Curabay, Ş. (2008). Üniversitelerde Kadınlar: Anadolu ve Osmangazi Örneği. *Aile ve Toplum Dergisi*, 10(4), 45-54

Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dick, W. ve Carey, L. (2000), The Systematic Design of Instruction, *Harper Collins College Publishers*, 4(176), 224, 294.

Ergüney, M. ve Çiftçi, A. (2022). Kitle İletişim Araçları ile Uzaktan Eğitimin Yasal Dayanakları. Ayşe Ceyda Ilgaz Büyükbaykal (Editör), *İletişim ve Medya Alanında Uluslararası Araştırmalar VIII,* (ss. 83-130). Konya: Eğitim Yayınevi.

Ersoy, M. (2008). *Uzaktan Eğitimin-Öğretimin Yönetimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.

Erturgut, R. (2008). İnternet Temelli Uzaktan Eğitimin Örgütsel, Sosyal, Pedagojik ve Teknolojik Bileşenleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 79-85.

Fırat, M. (2016). 21. yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 142-150.

Gökulu, G. ve Furat, M. (2013). Türkiye'de Kadınla İlgili Kalkınma Politikalarının ve Projelerinin Eleştirel Bir Değerlendirmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 1895-1913.

Garnham, C. ve Kaleta, R. (2002), Introduction to hybrid courses. *Teaching with Technology Today*, 8(6), 1-9.

Gülbahar, Y. (2009). *E-Öğrenme.* Ankara: Pegem Yayınları.

Güler, E. (2018). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında esneklik, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3) 75-95.

Ilgaz, H. (2014). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Eşzamanlı Öğrenme Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 13(26), 187-204.

Iwarsson, S. ve Stahl, A. (2003). Accessibility, usability and universal design—Positioning and definition of concepts describing person-environment relationships. *Disability and Rehabilitation*, 25(2), 57-66

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Kamer, Vehbi Kadri (2012), Ceza İnfaz Kurumlarında Eğitim Çalışmaları, *Adalet Dergisi*, 44, 14-26.

Kandemir, (2014). Türkiye'de Yükseköğretim Düzeyinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları: Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Ekonomik Kalkınma, *Turkish Studies*, 9(5), 1155-1176.

Kandemir, O. ve Kaya, F. (2010). Gelir Dağılımının Yüksek Öğrenimde Fırsat Eşitliğine Etkisi: Türkiye'de Özel Üniversite Gerçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 557–566,

Karaman Kepenekci, Y. (2007). Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Ulusal Hukuksal Dayanakları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 271-285.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2019). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu, *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.

Koçak, O. ve Altun, S. (2010). Ceza İnfaz Kurumundaki Mesleki Eğitim Faaliyetlerinin Hükümlü İstihdamına Katkıları. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1(1), 95–117,

Kör, H., Çataloğlu, E. ve Erbay, H. (2013). Uzaktan ve Örgün Eğitimin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin Araştırılması, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12 (2), 267-279.

Masalela, R. K. (2008). Inclusive education and the role of distance education. *Social Science*, 1-13.

Mincer, J. (1991). *Education and Unemployment*. NBER Working Paper No. 3838.

Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning.* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Ng, K.C. (2000). Costs and Effectiveness of Online Courses in Distance Education. Open Learning: *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 15(3), 301-308.

Nizam, F. (2004). Eğitim-Öğretimde Kitle İletişim Araçlarının Kullanım Olanakları ve Avantajları. *KATÜ Akademik Bilişim*, 1-17.

Özalp, İ. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitim Hakkının Kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11(32), 363-385.

Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi kuram ve uygulama*, 5(1), 1-19.

Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford Like Courses: Two Successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. http://www.eurodl.org/materials/contrib/2012/Rodriguez.pdf

Rumble, G. ve Harry, K. (1992). *The Distance Teaching Universities*. New York: St. Martin's Press.

Sağlık, M. (2002). Uzaktan Eğitimde İnternet ve Açıköğretim Fakültesi Uygulamaları. *Kurgu Dergisi*, 19, 113-126.

Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda Teknoloji Kullanımı ve Uygulamalar: Gözlemler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Artı Eğitim*, 123, 90-91.

Selwyn, N. (2016). *Is Technology Good or Education*. Cambridge: Polity Press.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme Öğretme–Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.

Simmons, K. O. (2007). *Distance Learner Expectations for Quality, Technology-Enabled, Support Service*. Walden University, ABD, 166.

Suğur, S. ve Şavran T. (2006). Türkiye'de Açık Öğretim Sisteminin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 61(3), 193-217.

Şakar, N. (1997) *Anadolu Üniversitesi Uzaktan Öğretimde Bilgi Sistemi – Bir Model Önerisi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tabak, H. (2019). Türk Eğitim Sisteminde Eğitimde Fırsat Eşitliğine Kuramsal Bakış: Roller ve Sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 370-393).

Tepe, F. D. ve Adıgüzel, T. (2017). Eğitim Kurumlarında Teknoloji ile Değişim Süreci: Bir Yükseköğretim Kurumu Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1242-1261.

Tuckman, B. W. (2007). The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. *Computers & Education*, 49(2), 414-422.

Turan, İ. (2012). Ulusal ve Uluslararası Hukuk Açısından Türkiye'de Din Eğitiminin Yasal Dayanakları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32, 77-109.

Türkoğlu, A. ve Uça, S. (2011). Türkiye'de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 48-62.

Urdan, T. A. ve Weggen, C. (2000). *Corporate e-learning: Exploring a new Frontier*, WR Hambrecht & Co./Equity Research.

Varol, N. (2002) "*Uzaktan Eğitimde E-Pedagoji", Türkiye Bilişim Derneği 19. Bilişim Kurultayı*, http://www.nurhayatvarol.com/dosyalar/makaleler-pdf/4UKS/8.pdf

Yalın, H. İ. (2005) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Yıldız, R. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Konya: Atlas Kitabevi.

GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ

Funda NAYIR[10]

Giriş

Tarih boyunca tüm dünyada farklı nedenlerle yaşanan göç hareketliliği özellikle yakın dönemde artış göstermiştir. Göç olgusunun ortaya çıkardığı birçok sorundan birisi olarak değerlendirilen göçmen öğrenciler ve göçmen öğrencilerin eğitimi tüm dünyada acil çözüm bekleyen öncelikli konulardan biri olarak görülmektedir. Bu nedenle, göçmen öğrencilerin eğitim sistemlerine nasıl entegre edileceği, eğitim sürecinin nasıl planlanacağı gibi konular eğitim alanında tartışılan ve çözüm modelleri denenmeye devam eden konular arsında yerini korumaktadır. Başka bir deyişle, göçmen öğrencilerin eğitim hakkını nasıl kullanacakları ve taraf devletlere yüklenen sorumluluklar dünya genelinde önemli bir tartışma konusu olmuştur. Göçmenlerin toplumsal ve ekonomik entegrasyonunu sağlamak için eğitime erişimlerinin önemi büyüktür. Ancak, göçmenlerin eğitim hakkına erişimi pek çok ülkede hala sınırlıdır. Göçmen öğrencilerin sahip olduğu kültürel farklılıklar ve mali kısıtlamalar gibi faktörler, onların eğitime erişimini geciktirebilir veya tamamen engelleyebilir. Bu çalışmada, öncelikle göçmen ve göçmen öğrenci kavramları ele alınmış, ardından göçmen öğrencilerin eğitim hakkı ve bu bağlamda ulusal ve uluslararası hukuksal dayanaklarda göçmen öğrencilerin eğitim hakkına yer verilme durumu incelenmiştir.

Göçmen Kavramı

Göç kapsamında incelenen konuların çeşitliliği ve göçe zorlayan etkenlerin farklılığı göç araştırmalarında "göçmen", "sığınmacı", "mülteci" gibi kavramların ön plana çıkmasına ve zaman zaman bu kavramların birbirinin yerine kullanılmasına neden olmuştur. Bu kavramlar arasındaki benzerlikler, farklılıklar ve hangi durumda hangisinin kullanılması gerektiği konusu tartışma konusu olmuştur. Göçmen kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (2023) "*Kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden (kimse, aile veya topluluk)*" olarak tanımlanmaktadır. Göç terimleri sözlüğünde (2009) ise göçmen "*hem maddi ve sosyal durumlarını iyileştirmek hem de kendileri veya ailelerinin gelecekten beklentilerini arttırmak için başka bir ülkeye veya bölgeye göç eden kişi ve aile fertlerini*" kapsamaktadır. Mülteci "*Irkı, dini, milliyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri nedeniyle zulüm göreceği konusunda haklı bir korku taşıyan ve bu yüzden ülkesinden ayrılan ve korkusu nedeniyle geri dönemeyen veya dönmek istemeyen kişi*" olarak tanımlanmaktadır (Mültecilerin Statüsüne İlişkin Sözleşme, m. 1/A-2). Sığınmacı ise "*ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mültecilik statüsüne ilişkin yaptıkları başvurunun sonucunu bekleyen kişilerdir*" (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009).

[10] Doç. Dr., Öğretim Üyesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fnayir09@gmail.com

Her ne kadar alanyazında farklı kavramlar ve tanımlar olsa da mülteci kavramı için coğrafi sınırlamalar da mevcuttur (Ergüven ve Özturanlı, 2013). Mültecilerin hak ve yükümlülüklerini düzenleyen "Mültecilerin Statüsüne İlişkin Sözleşme - 1951 ve 1967 Protokolü" uyarınca mülteci kavramı Avrupa'dan gelenler için kullanılırken; Avrupa dışından gelenler için "şartlı mülteci" kavramı kullanılmıştır. Coğrafi sınırlama nedeniyle Türkiye'nin uyguladığı sistem, Avrupa dışından sığınma talebiyle gelenlere "geçici sığınma" statüsünün tanınması şeklindedir. Bu noktada Türkiye'de uygulanan sistem Avrupa dışından gelenler için "sığınmacı mülteci" kavramının kullanılması şeklindedir (Ergüven ve Özturanlı, 2013). Bu çalışmada ise sebebi ne olursa olsun bir göç durumu söz konusu olduğundan hukuki statüsüne bakılmaksızın farklı ülkeden gelen herkes için "göçmen" kavramı kullanılmıştır.

Göçmen Öğrenci Kavramı

Göçmen öğrenci, bir ülkeden başka bir ülkeye göç eden ve yaşına, eğitim geçmişine veya ihtiyacına uygun eğitim almaya hak kazanan öğrenci olarak değerlendirilir. Göçmen öğrenciler, genellikle ailelerinin göç etmesi nedeniyle veya bireysel olarak göç sonucu başka bir ülkeye gitmek zorunda kalan öğrencilerdir. Göçmen öğrenciler, yeni bir kültüre, dil ve yaşam tarzına uyum sağlamak zorunda kalabilirler. Bu nedenle göçmen öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı ihtiyaçları olabileceği göz ardı edilmemelidir.

Türkiye en fazla göçü Suriye'den almakta ve Nisan 2023 verilerine göre Türkiye'de yaklaşık 3,5 milyon kayıt altına alınmış geçici koruma statüsünde Suriye'li bulunmaktadır. Bu sayının yaklaşık bir milyonunu okul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır. Başka bir deyişle Türkiye'de yaklaşık 1 milyon Suriye'li öğrenci olduğu var sayılabilir (www.mülteciler.org.tr). Bununla birlikte, 2018 yılında yayınlanan Göç ve Uyum Raporu'na göre Türkiye'de sadece Suriye'den değil, yaklaşık 190 ülkeden göçmen bulunmaktadır. Ancak istatistiksel veriler incelendiğinde toplam göçmen öğrenci sayısına ilişkin bir bilginin olmadığı, verilerin sadece Suriye'li öğrencileri kapsadığı görülmektedir. Bu noktada Türkiye'nin, dünyanın en yüksek sayıda mülteci ve sığınmacı nüfusuna ev sahipliği yaptığı ve bu nedenle Türkiye'de göçmen öğrenci sayısının diğer ülkelere kıyasla oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Göçmen Öğrencilerin Eğitim Hakkı

Temel insan haklarından biri olan eğitim hakkı sosyal haklar arasında ele alınmakta ve bireyin doğuştan sahip olduğu ve devletler tarafından eşit hizmet olarak sunulması gereken bir hak olarak nitelenmektedir (Algan ve Algan, 2013). Eğitimin eşit bir hizmet olarak sunulması eğitim hakkının herkesin yaş, cinsiyet, etnik köken, din vb. herhangi bir ayrım gözetmeksizin eğitim almaya hakkı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Karaman Kepenekci'ye (2007) göre eğitim hakkı bireyin sahip olduğu yeteneklerini ilgi ve istekleri doğrultusunda gerçekleştirebilme hakkıdır. Bu noktada eğitim hakkının, herkesin bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirebilmesi ve potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmesi için gereken eğitimi alma hakkını içerdiği söylenebilir.

Kaynaklar

Algan, B. ve Algan, M. (2013). Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü Bağlamında Eğitim Hizmetlerinin Ruhsat Usulü ile Özel Kişilere Gördürülmesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(3), 147-194.

Aydin, H. ve Kaya, Y. (2017) The Educational Needs of And Barriers Faced by Syrian Refugee Students in Turkey: A Qualitative Case Study, *Intercultural Education*, 28:5, 456-473, DOI: 10.1080/14675986.2017.1336373

Cin, M.F. ve Doğan, N. (2021) Navigating University Spaces as Refugees: Syrian Students' Pathways of Access to and Through Higher Education in Turkey, *International Journal of Inclusive Education*, 25: 2, 298-312, DOI: 10.1080/13603116.2019.1707309

Ergüven, N.S. ve Özturanlı, B. (2013). Uluslararası Mülteci Hukuku. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi. 62*(4), 1007-1061.

Erten, R. (2015). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu Hakkında Genel Bir Değerlendirme, *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi,* 19,1,3-51

Göç Terimleri Sözlüğü (2009). Uluslararası Göç Örgütü (IOM), Çev, Çilekli, B. No:18,

Gökşen, F., ve Cemalcılar, Z. (2010). Social capital and cultural distance as predictors of early school dropout: Implications for community action for Turkish internal migrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(2), 163–175.

İşigüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımı Sürecinde Uygulanan Eğitim ve Dil Politikalarının İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi,* 9(2), 487-503.

Karaman Kepenekci, Y. (2007) Eğitimin Hukuki Temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed. M. D. Karslı). Ankara: PegemA Yayıncılık, 51-76.

Nayır F., Brown M., Burns D., Ohara J., Mcnamara G., Nortvedt G., Skedsmo G., Gloppen S. ve Wiese E. (2019). Assessment with and for Migration Background Students-Cases from Europe. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(79), 39-68. 10.14689/ejer.2019.79.3

Tan, M. G. (2018). Eğitimde *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Calışması*, CEİD Yayınları No: 3.

Tanrıkulu, F. (2018). Suriye Krizi Sonrası Türkiye'deki Sığınmacıların ve Göçmenlerin Eğitimi: Geçmiş, Bugün ve Gelecek Perspektifleri, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11(3), 2585-2604. DOI: 10.17218/ hititsosbil.450208

Tomaševski, K. (2001) Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible and Adaptable, Right to education primers no. 3, Graphic Design: Dennis Andersson.

UNESCO (2018). *Küresel Eğitim İzleme Raporu 2019*, https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/14154733_Kuresel_EYitim_Yzleme_Raporu_GEM.pdf adresinden 08.05.2023 tarihinde ulaşılmıştır.

Uyan-Semerci, P. ve Erdoğan, E. (2018) Who Cannot Access Education? Difficulties of Being a Student for Children From Syria in Turkey, *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13:1, 30-45, DOI: 10.1080/17450128.2017.1372654

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ[11]

Sevda KATITAŞ[12]

Giriş

Özel gereksinimli öğrenciler fiziksel, zihinsel, duygusal ya da sosyal açıdan farklı öğrenme gereksinimlerine sahip olan çocuklardır. Bu çocuklar eğitime erişimde ve başarıyı yakalamada bulundukları öğrenme ortamlarında destek hizmetlere ve bireysel ihtiyaçlarına yönelik uyarlamaya dayalı düzenlemelere ihtiyaç duymaktadır. Bu kapsamda özel gereksinimli çocukların eğitim hakkı, toplumun tüm üyeleri için eşit şartlar altında yaşam kalitesini artırmayı amaçlayan temel bir insan hakkı olarak kabul edilmektedir. Bu hakkın güvence altına alınması ile eğitim hizmetlerine erişimde adaletin sağlanması ve özel gereksinimi olan bireylerin toplumsal yaşama katılımı teşvik edilmektedir.

Eğitim, insan yaşamında önemli bir yere sahip olup, bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan gelişimlerinde kritik rol oynamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, eğitim hakkının her bireyin eşit ve adil olarak öğrenim görmesini sağlamak amacıyla gerek uluslararası gerekse ulusal hukuksal metinlerde ele alınarak korunduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla özel gereksinimli çocuklar açısından eğitim hakkının kabulünün, insan hakları ve eğitim alanında gerçekleşen evrensel bir sürecin ürünü olduğu söylenebilir. Bu süreçte, uluslararası ve ulusal düzeyde kabul edilen hukuksal düzenlemeler ile bu çocukların eğitim sistemine dâhil edilmesi ve özel ihtiyaçlarının karşılanması konularında önemli adımlar atılmıştır. Bu düzenlemeler, eğitim hakkının eşit ve adil bir şekilde sağlanmasının önündeki engelleri ortadan kaldırmayı; özellikle de özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları ve ihtiyaçlarını belirleyip bunları çözmeye yönelik politikalar ve uygulamalar geliştirilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakkının ele alındığı bu bölümde öncelikle "özel gereksinimli çocuk" kavramı üzerinde durulmuş ve sonrasında özel eğitim konusundan ve özel gereksinimli çocukların eğitimine ilişkin uygulamalardan bahsedilmiştir. Bu bölümde ayrıca özel gereksinimli çocukların eğitim sürecine aktif ve anlamlı bir şekilde katılmasını teşvik eden ve dolayısıyla eğitim hakkının özel gereksinimli çocuklar da dâhil tüm çocuklar için evrensel ve eşit bir şekilde sağlanmasını ilke edinen uluslararası ve ulusal hukuksal düzenlemeler incelenmiştir.

---

[11] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 25.06.2019 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Özel Gereksinimli Çocuklara Eğitim Hakkının Sağlanmasında Okul Müdürlerinin Rollerine İlişkin Müdür, Öğretmen ve Veli Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[12] Dr., Öğretmen, MEB, sasevda@gmail.com

Özel Gereksinimli Çocuk Kavramı

Çeşitli nedenlerden dolayı genel eğitim hizmetlerinden yararlanamayan ve akranlarıyla kıyaslandığında önemli boyutta farklılığa sahip çocuklar özel gereksinimli çocuklar olarak ifade edilmektedir (Aksoy, 2016). Benzer şekilde 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de de özel gereksinimli çocuklar "özel eğitim gerektiren birey" olarak adlandırılmakta ve "çeşitli nedenlerle akranlarından beklenen düzeyde önemli ölçüde farklılık gösteren bireyler" olarak tanımlanmaktadır (m. 3). Gelişimsel bozukluklar ve anormallikler nedeniyle özel tedavi ve destek hizmet gerektiren bu çocuklar büyüme ve gelişim sürecinde fiziksel, zihinsel, entelektüel, sosyal ve duygusal olarak anormallik veya sapmalar yaşayan farklılıklara sahiptir (Fakhiratunnisa, Pitaloka ve Ningrum, 2022). Cavallo, Feldman, Swaine ve Meshefedjian'a (2009) göre özel gereksinimli çocuklar, günlük yaşam aktivitelerini yapmakta ve diğer insanlarla etkileşim kurmada uzun dönemli fiziksel veya zihinsel sorunlar yaşayabilmektedir.

Literatürde özel gereksinimli çocuklar için görme engelli, işitme engelli, zihinsel engelli, fiziksel engelli, öğrenme güçlüğü çeken, davranış bozukluğu olan, üstün yetenekli, sağlık sorunları olan ve özel eğitim hizmeti gerektiren çocuklar şeklinde çeşitli sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir (Candra vd., 2022; Nurfadhillah vd., 2022; Pursitasari, 2019). Bu sınıflandırmalara göre özel gereksinimli birey kavramının sadece sorunlu (öğrenme ve/veya davranış problemleri) ve yetersizliği (fiziksel veya duygusal yetersizlik) olan bireyleri değil; zihinsel açıdan ileri düzeydeki (özel yetenekli veya üstün zekâlı) bireyleri de kapsadığı dikkat çekmektedir (Eripek, 2005). Bu bağlamda özel gereksinimli çocukların sınıflandırılmasında üç yaklaşımın yaygın kullanıldığı bilinmektedir. Bunlardan ilki yetersizlik türünün adına göre yapılan gruplandırmadır. Türkiye'de de kullanılan bu gruplandırmada özel gereksinimli çocuklar için "zihinsel yetersizliği olan birey, "dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey, "dil ve konuşma güçlüğü olan birey, "görme yetersizliği olan birey, "işitme yetersizliği olan birey, "bedensel yetersizliği olan birey, "otizmli birey, "özel öğrenme güçlüğü olan birey, "serebral palsili birey, "süreğen hastalığı olan birey" ve "üstün yetenekli birey" şeklinde sınıflandırma yapılmaktadır (Eripek ve Vuran, 2008). İkinci yaklaşıma göre görme, işitme vb. kategorileri birleştirme yoluyla bir sınıflandırma yapılmaktadır (Cavkaytar, 2017). Üçüncü sınıflandırma yaklaşımı ise özel gereksinim türlerinin yaygınlık oranlarına göre sınıflandırılmasını öngörmektedir. Bu yaklaşım kapsamında bireylerde sıklıkla görülen ve nadiren karşılaşılan özel gereksinim türleri ayırt edilmektedir. Buna göre Ataman (2005) tarafından yapılan sınıflandırmada, sık rastlanan özel gereksinim türleri arasında davranış problemleri, zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü, iletişim bozukluğu, risk altında olma ve üstün yeteneklilik yer almaktadır. Diğer taraftan işitme, görme, bedensel yetersizlik, otizm, süreğen hastalık ve çoklu yetersizlik gibi özel gereksinim türleri ise az rastlanan özel gereksinim türleri arasında bulunmaktadır.

Çeşitliliği ve farklılığı göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimli çocukları sınıflandırma ve tanımlama süreçlerinde çeşitli yaklaşımların benimsendiğini söylemek mümkündür. Bu yaklaşımlar arasında, her çocuğun özel ihtiyaçlarına uygun destek, hizmet ve kaynakların sağlanması öncelikli öneme sahiptir. Bu çerçevede, üstün zekâlı veya özel yetenekli çocukların da öğrenme ve sosyal yaşam alanlarında zorluklarla karşılaşabilecekleri unutulmamalı ve bu çocukların da uygun destek ve kaynaklardan yararlanmaları sağlanmalıdır. Dolayısıyla özel eğitim programları ve kaynaklar kapsayıcı bir yaklaşımla

Kaynaklar

Abbott, L. (2006). Northern Ireland head teachers' perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *10*(6), 627-643.

Aksoy, V. (2016). *Özel eğitim.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyüz, E. (2015). *Çocuk Hukuku "Çocukların Hakları ve Korunması".* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Anderson, C. J., Klassen, R. M. ve Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, *28*(2), 131-147.

Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Ataman (Edt.), *Özel Eğitime Giriş (s. 9- 30).* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Avramidis, E. ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*(2), 129-147.

Brown, S. E. ve Guralnick, M. J. (2012). International human rights to early intervention for infants and young children with disabilities: Tools for global advocacy. *Infants and Young Children*, *25*(4), 270-285.

Candra, H. K., Muhammad, S., Cahyani, R. F., Bahit, M., Nugrahadi, D. T. ve Sabella, B. (2022). Determination of the children classification with special needs in extraordinary high school in banjarmasin using the naive bayes. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding, 9*(2), 252-262.

Cavallo, S., Feldman, D. E., Swaine, B. ve Meshefedjian, G. (2009). Is parental coping associated with the level of function in children with physical disabilities? *Child: Care, Health and development, 35*(1), 33-40.

Cavkaytar, A. (2017). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Edt.), *Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim (s. 3-28).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Christle, C. A. ve Yell M. L. (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings. *Exceptionality*, *18*(3), 109-123.

CSIE. (2017). *The UNESCO Salamanca Statement.* 20.02.2023 tarihinde http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml adresinden erişilmiştir.

De Boer, A., Pijl, S. J. ve Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), 331-353.

Eripek, S. (2005). *Özel Eğitim.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.

Eripek, S. ve Vuran, S. (2008). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Edt.), *Özel Eğitim* (s. 245-278). Ankara: Kök Yayıncılık.

Fakhiratunnisa, S., Pitaloka, A. A. P. ve Ningrum, T. K. (2022). Konsep Dasar Anak Berkebutuhan Khusus. *MASALIQ*, *2*(1), 26-42.

Farrell, M. (2009). *Foundations of Special Education: An Introduction*. John Wiley & Sons.

Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of inclusive education*, *4*(2), 153-162.

Fiscus, E. D. ve Mandel, C. J. (2002). *Developing Individualized Education Programs.* H. G. Şenel, E. Tekin (Çev.). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*, *13*(3), 105-108.

Fore, C., Hagan-Burke, S., Burke, M. D., Boon, R. T. ve Smith, S. (2008). Academic achievement and class placement in high school: Do students with learning disabilities achieve more in one class placement than another? *Education & Treatment of Children, 31*, 55-72.

Freeman, S. F. ve Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, *21*(1), 3-26.

Furney, K. S., Hasazi, S. B., Clark/Keefe, K. ve Hartnett, J. (2003). A longitudinal analysis of shifting policy landscapes in special and general education reform. *Exceptional Children*, *70*(1), 81-94.

Guralnick, M. J. (2008). International perspectives on early intervention: A search for common ground. *Journal of Early Intervention, 30*(2), 90-101.

Hallahan, D. P. ve Kauffman, J. M. (2005). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education* (10th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: Theory and practice*, *6*(2), 151-182.

Hunt, M. (2012). Students with mild to moderate disabilities perceptions of engagement in general education and self-contained educational settings. *Capstone Projects and Theses.* Paper 420.

Kargın, T. (2017). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. İ. H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 72-99). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kauffman, J. M., Bantz, J. ve McCullough, J. (2002). Separate and better: A special public school class for students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, *10*(3), 149-170.

Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., Baker, J. ve Riedel, T. M. (1995). Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders? Let's think again. *Phi Delta Kappan*, *76*(7), 542-546.

Klein, J. I. (2002). *Special education services.* 01.03.2023 tarihinde http://www.uft.org/files/attachments/doe-continuum-of-services.pdf adresinden erişilmiştir.

Leinhardt, G. ve Pallay, A. (1982). Restrictive educational settings: Exile or haven? *Review of Educational Research, 52*(4), 557-578.

Loreman, T. ve Deppeler, J. (2002). Working towards full inclusion in education. *Access: The National Issues Journal for People with a Disability*, *3*(6), 5-8.

Ludlow, B. L. ve Wienke, W. D. (1995). *Preparing teacher educators for rural special education: A leadership training program.* 03.03.2023 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381320.pdf adresinden erişilmiştir.

Margalit, M. ve Efrati, M. (1996). Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorders. *Educational Psychology*, *16*(1), 69-79.

Marshall, J., Ralph, S. ve Palmer, S. (2002). 'I wasn't trained to work with them': Mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, *6*(3), 199-215.

Meijer, C. J. W. (2003). *Special needs education across Europe.* Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: Teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *38*(4), 417-428.

Nurfadhillah, S., Adinda, A. P., Shafani, H. T., Ramadhani, V., Utami, W. D., Insani, I. K., … Wijaya, R. R. (2022). Analisis Siswa Autisme di SDN Keroncong MAS Permai. *ALSYS, 2*(1), 66-74.

Pavri, S. ve Luftig, R. (2001). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *45*(1), 8-14.

Pearman, E. L., Huang, A. M. ve Mellblom, C. I. (1997). The inclusion of all students: Concerns and incentives of educators. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *32*(1), 11-20.

Pursitasari, I. (2019). Family support for the independence of children with special needs for self-care: Literature review. *Indonesian Journal of Disability Studies, 6*(1), 64-72.

Rafferty, Y., Boettcher, C. ve Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, *24*(4), 266-286.

Ring, E. (2005). Barriers to inclusion: A case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, *20*(1), 41-56.

Shanker, A. (1995). Full inclusion is neither free nor appropriate. *Educational Leadership*, *52*(4), 18-21.

Sharma, U. ve Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education, 55*, 13-23.

Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R. ve Dowdy, C. A. (2014). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (6th ed.). Boston: Pearson.

Uditsky, B. (2003). From integration to inclusion: The Canadian experience. In R. Slee (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration* (pp. 79-92). Routledge.

UNESCO. (2015). *The right to education for persons with disabilities.* 20.03.2023 tarihinde http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232592E.pdf adresinden erişilmiştir.

UNICEF. (2007). *A human rights-based approach to education for all: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. United Nations Publications.

UNICEF. (2007). *Promoting the rights of children with disabilities.* 20.02.2023 tarihinde http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/children_disability_rights.pdf adresinden erişilmiştir.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. ve Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education, 24*(6), 675-689.

Van Steen, T. ve Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education, 95*, 103127.

Wiener, J. ve Harris, P. J. (1989). Peer relations of learning disabled children: A reciprocity model. *Canadian Journal of Special Education*, *5*(2), 123-134.

Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, *37*(3), 193-199.

https://www.cec.sped.org/Policy-and-Advocacy/CEC-Professional-Policies/Special-Education-in-the-Schools Erişim Tarihi: 01.03.2023

YETİŞKİN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ[13]

Emel YILMAZ[14]

Giriş

Eğitim hakkı kavramı, bütün insanların bulundukları toplumda ayrımcılık gözetilmeksizin veya eşit bir biçimde eğitime ayrılan kaynakların, sunulan hizmetlerin ve yararların paylaşılması hususunda sahip oldukları hakları ifade etmektedir (Ghosh ve Attieh, 1987). Evrensel nitelikli belgelerde bireylere hayat boyu tanınmış bir hak olan eğitim, kesintisiz ve sürekli bir süreç olarak ele alınır. Bu nedenle tüm bireylerin eğitim hakkından hayat boyu yararlanmalarını sağlayacak olanaklar arttırılmalıdır (Gülmez, 2006).

Hayat boyu öğrenme (HBÖ) perspektifinde eğitim hakkının kapsamlı bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılayacak eğitim programlarının ve eğitim kurumlarının varlığı ile eğitim programının erişilebilirliği, esnekliği ve uyarlanabilir olması gerekmektedir. Devletlerden beklenen eğitim hakkının sağlanmasına ilişkin engelleri, zorlukları ve çeşitli grupların yaşadığı sınırlılıkları gidermeye dönük kararlar almaları ve uygulamalarıdır (TED, 2008). Bu çalışmada öncelikle yetişkinlerin eğitim hakkı ele alınmış, ardından dezavantajlı yetişkinlerin eğitim hakkı ve son olarak yetişkinlerin eğitim hakkının hukuksal dayanakları tartışılmıştır.

Yetişkinlerin Eğitim Hakkı

Eğitim tüm insanların faydalanması gereken bir haktır. Ancak bu hakkın genellikle çocuklar bağlamında ele alındığı görülmektedir. Bilindiği üzere eğitim yalnızca çocukluk dönemi ile sınırlı olmayan, hayat boyu devam eden bir süreçtir ve eğitim hakkı herkes için geçerlidir. İnsan yaşamının her dönemi aslında gelecek dönemler için bir hazırlığı gerektirir. Bu sadece çocukluk ve ergenlik dönemi için değil; aynı zamanda yetişkinliğin ilk yılları, olgunluk ve yaşamın sonraki dönemleri için de geçerlidir. Eğitim hakkının ilköğretim düzeyi ile sınırlandırılması eğiliminin altında bazı nedenler yatmaktadır. Şöyle ki; öncelikle ilköğretim düzeyinde eğitime erişimin ulusal ve uluslararası bazı göstergeleri bulunmaktadır. Ayrıca az gelişmiş ve yoksul ülkeler için ilköğretime kaynak ayırmak öncelikli görülmektedir (Christie, 2010). Diğer yandan yetişkin eğitimi öncelikli bir alan olarak görülmediği için ulusal eğitim bütçelerinden yetişkin eğitimine ayrılan paylar genellikle yetersiz olmaktadır (Elfert, 2019). Karar vericiler okulu bir zenginlik kaynağı ve ulusal istikrar için önemli bir faktör olarak görmektedirler. Ancak eğitimin yaşam boyu sürmesi gereken,

[13] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 20.07.2023 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen "Yetişkinlerin Eğitim Hakkının Sağlanmasında Eğitim Yöneticilerinin Rollerine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Kursiyerlerin Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanılarak hazırlanmıştır.

[14] Dr., Öğretmen, MEB, emlyilmaz@outlook.com

zamana yayılan bir etkinlik olduğu kabul edilmelidir ve devletler yetişkin eğitiminde gerekli hacim ve etkililiği sağlamalıdır. Çünkü devletler tarafından desteklenmedikçe güçlü ve gelişen bir yetişkin eğitimi sağlamanın mümkün olamayacağı belirtilebilir (Lengrand, 1975).

Yetişkin eğitimi yetişkinlerin kendilerini geliştirme, sahip oldukları bilgi ve becerileri arttırma, iyileştirme ve güncelleme, aktif ve katılımcı vatandaşlar olma gibi ihtiyaçlarını destekleyen olanakları içermektedir. Yetişkin eğitimi kurumları bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik programları ile yetişkinlere sürekli öğrenme etkinlikleri sunmaktadırlar. Yetişkin eğitiminde özellikle farklı grupların eğitim gereksinimlerine cevap veren yapı ve düzenlemeler oluşturuldukça daha fazla yetişkininin eğitim hakkından yararlanabileceği söylenebilir.

Yetişkinlerin Eğitim Hakkının Hukuksal Dayanakları

Eğitim sistemlerinin önemli parçası yetişkin eğitimidir. Bu nedenle yetişkin eğitimine yönelik politikaların geliştirilmesi giderek önem kazanmaktadır. Yetişkinlerin kendilerine sunulan eğitim olanaklarından ayrımcılığa uğramaksızın yaralanabilmeleri için bazı düzenlemelerin varlığı önem taşımaktadır. Aşağıda yetişkinlerin eğitim hakkı ulusal ve uluslararası hukuksal dayanakları incelenecektir.

Ulusal Hukuksal Dayanaklar: Kapsamı oldukça geniş olan yetişkin eğitimine yönelik ulusal yasal düzenlemeler başta Anayasa olmak üzere ilgili mevzuat çerçevesinde ele alınmıştır. Anayasanın 42. maddesinde "*hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz*" ifadesi yer almaktadır. Bu çerçevede eğitim, yetişkinler için de devlet tarafından sağlanması gereken bir hak niteliğindedir.

1739 sayılı METK'na göre Türk milli eğitim sistemi "örgün" ve "yaygın" eğitim olmak üzere iki alt bölümden oluşur. Kanun yetişkin eğitiminin amaçlarını ve diğer kurum ve kuruluşlarla ortak çalışma alanları ile eş güdümünü düzenlemektedir**.** Bütün eğitim kademeleri ve türlerinde mesleki eğitimi kapsayan en kapsamlı kanun 3308 Sayılı "Mesleki Eğitim Kanunu"dur. Bu Kanun yetişkinlerin mesleki eğitiminin planlanması, katılımcıları, mesleki eğitim alanındaki özel uygulamaları ve mesleki eğitimin finansmanı gibi konuları içermektedir.

2481 Sayılı "Zorunlu İlköğrenim Çağı Dışında Kalmış Okuma-Yazma Bilmeyen Vatandaşların Okur-Yazar Duruma Getirilmesi Hakkında Kanun" öncelikli olarak okuryazar olmayan vatandaşlara okuma yazma becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Ardından bu vatandaşlara ilköğretim diploması verilmesine ilişkin hususları düzenlemektedir. "Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği" 2018'de yürürlüğe girmiştir. Bu Yönetmelik kapsamında halk eğitimi merkezleri, olgunlaşma enstitüleri ile açık öğretim okullarının faaliyetleri düzenlenmektedir. Bu kurumlarda yetişkinlere yönelik sunulan eğitim hizmetlerinin planlanması ve koordinasyonuna ilişkin unsurlar yer almaktadır.

Kaynaklar

Adıgüzel, S. (2016). *Uluslararası Hukukta ve Türkiye'de Eğitim Hakkı.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Akıllıoğlu, T. (2010). *İnsan Hakları: Kavram, Kaynaklar ve Koruma Sistemleri*. Ankara: İmaj.

Aktuğ, E. (2008). *Kocaeli İli Gölcük İlçesinde Süreğen Hastalık Dışı Özürlülük Sıklığı, Nedenleri ve Özürlülerin Sorunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Altunya, N. (2009). *Milli Eğitimde Mustafa Necati Dönemi (20.12. 1925-01.01. 1929)*. Başarı Yayıncılık.

Amstutz, D. D. ve Sheared, V. (2000). The Crisis in Adult Basic Education. *Education and Urban Society*, 32(2), 155–166. https://doi.org/10.1177/0013124500322001

Balcı, M. (1998). *Eğitim ve Öğretimde Haklar ve Yükümlülükler* (1. Baskı). İstanbul: Danışman.

Christie, P. (2010). The Complexity Of Human Rights in Global Times: The Case Of The Right to Education in South Africa. *International Journal Of Educational Development*, *30*(1), 3-11.

Cliza, M. C. ve Spataru-Negura, L. C. (2018). Short Considerations Regarding The Economic, Social And Cultural Rights Enshrined In The Revised European Social Charter. *Perspectives of Law and Public Administration*, 7(2), 133-140.

Costelloe, A. ve Warner, K. (2014). Prison Education Across Europe: Policy, Practice, Politics. *London Review of Education*, 12(2), 175-183. Erişim Adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160356.pdf

Çelik, A. (2015). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarında Eğitim Hakkı. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 279-328.

Çetin, E. (2020). Türkiye'de engelli bireylerin ulusal ve uluslararası sözleşmeler bağlamında eğitim hakkına erişimi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1111-1122.

Demirtaş, Z. (2019). Uluslararası Antlaşmalar Çerçevesinde Engellilerin Eğitim Hakkı. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, 2, 39-59.

Elban, H. K. (2019). *Mahpuslara Muameleye Dair Birleşmiş Milletler Asgari Standart Kuralları (Nelson Mandela Kuralları).* Ankara: Türkiye İnsan Hakları Vakfı Yayınları.

Elfert, M. (2019). Lifelong Learning in Sustainable Development Goal 4: What Does it Mean For UNESCO's Rights-Based Approach To Adult Learning And Education? *International Review of Education*, *65*(4), 537-556. https://doi.org/10.1007/s11159-019-09788-z

Erten, Ş. (2019). 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi ve Engelliler: Güçlendirme Kavramı Çerçevesinde Bir Değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 22(2), 890-902.

Ghosh, R. ve Attieh, A. (1987). The Right to Education Free from Discrimination: The Cases of India and Saudi Arabia. In *Human Rights & Education* (pp. 37-56). Pergamon. Erişim Adresi: https://b-ok.cc/book/2367113/caf40a

Gözler, K. (2011). *Anayasa Hukukunun Genel Esaslarına Giriş*. Bursa: Ekin.

Graterol, M. ve Gupta, A. (2010). Girls Learn Everything: Realizing the Right to Education through CEDAW. *New England Journal of International and Comparative Law,* 16, 49-88.

Gül, İ. I. (2009). Eğitime Erişim: Eğitimde Ayrımcılık Yasağı ve Fırsat Eşitliği. *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar, Eğitim Reformu Girişimi (ERG),* 17-54. İstanbul: *Sabancı* Üniversitesi.

Gül, İ. I. ve Karan, U. (2011). Ayrımcılık Yasağı: Kavram, hukuk, izleme ve belgeleme. B. Yeşiladalı ve G. Ayata (Editörler). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Gülmez, M. (2006). Kesintisiz İnsan Hakları Öğretimi ve Eğitimi. F. Sayılan ve A. Yıldız, (Ed.). *Hayat Boyu Öğrenme* (84-105). Ankara: Pegem A

Gülmez, M. (2007). Gözden Geçirilmiş Avrupa Sosyal Şartına Uyum Sağlayabilecek miyiz? *Çalışma ve Toplum,* 1.

IOM (Uluslararası Göç Örgütü). (2013). Göç Terimleri Sözlüğü, R. Perruchoud ve J. Redpath – Cros (Editörler). Cenevre: IOM, 31.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal.

Karan, U. (2017). *Görmezlikten Gelinen Eşitsizlik: Türkiye'de Romanların Barınma ve Eğitim Hakkına Erişimi.* İstanbul: Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG), Sıfır Ayrımcılık Derneği Raporu. Erişim Adresi: https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2017/06/MRG_Rapor.pdf

Lengrand, P. (1975). An Introduction To Lifelong Education. Paris: UNESCO Press.

Lugaz, C., Bitoun, C., Hagel, A. ve UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). (2009). Educational marginalization in national education plans. *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2010, Reaching the marginalized*.

Mayo, P., Pace, P. J. ve Zammit, E. (2008). Küçük Eyaletlerde Yetişkin Eğitimi: Malta örneği. *Karşılaştırmalı Eğitim*, 44 (2), 229-246.

Mezirow, J., Darkenwald, G. G. ve Knox, A. (1975). Last Gamble on Education: Dynamics of Adult Basic Education Washington. *DC: Adult Education Association*.

Robertson, A. H. (1970). The European Convention on Human Rights: Educational Aspects. *Am. J. Comp. L.*, *18*, 352. Erişim adresi: https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/amcomp18&div=39&id=&page=

Sayılan, F. (2014). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği. *Eleştirel Pedagoji*, *6*(31), 17-23.

Sayılan, F., Yıldız, A. ve Baykal, N. S. (2017). Yetişkinlerin Temel Eğitimi Bağlamında Yetişkinler İkinci Kademe Eğitimi Programının Bütünsel Bir Değerlendirmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(2), 1-32.

Şahin, Ş. ve Elboğa, G. (2019). Toplum Ruh Sağlığı Merkezinden Yararlanan Hastaların Yaşam Kalitesi, Tıbbi Tedaviye Uyumu, İçgörü ve İşlevsellikleri. *Cukurova Medical Journal,* 44(2), 431-438.

Şimşek, H. (2021). Dezavantajlı Grupların ve Öğrencilerin Hak ve Sorumlulukları. *Eğitim Hukuku,* T. Aytaç (Editör). Ankara: Pegem Akademi.

Tezcan, D., Erdem, M. R., Sancakdar, O. ve Önok, R. M. (2018). *İnsan Hakları: El Kitabı*. Ankara: Seçkin.

Türkiye Eğitim Derneği. (2008). Türk Eğitim Derneği 80. Yıl Uluslararası Eğitim Forumu: Eğitim Hakkı ve Gelecek Perspektifleri Uluslararası Eğitim Forumu I. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2000). *World Education Report 2000: The Right To Education: Towards Education for All Throughout Life*. UNESCO, Paris, France.

Usal, Z. O. (2013). Eğitime İlişkin Kanunların Kadın-Erkek Eşitliğine Dair Uluslararası Standartların Oluşturduğu Çıtalara Uygunluğu Hakkında Yasama Taraması-Küme 4, United Nations Joint Programme Fostering an Enabling Environment for Gender Equality in Turkey.

Uyar, L. (2006). *BM'de İnsan Hakları Yorumları: İnsan Hakları Komitesi ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi,* 1981-2006. (Çev. L. Uyar). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Ünal, A. ve Sarpkaya, R. (2021). *Eğitim Hakkı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, S. (2010). Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yoluyla Özürlüler İçin Geleceğe Bir Kapı Açmak. *Journal of International Social Research*, 3(11).

ÖĞRENCİLERİN İSTİSMAR VE İHMALDEN KORUNMASI[15]

İbrahim ÇELİK[16]

Giriş

Her çocuk, sağlıklı ve onurlu bir yaşam sürdürme hakkına sahiptir. Ancak çocuklar dünyanın birçok yerinde kötü muameleye maruz kalmaktadır. Yetişkinler tarafından çocuklara bilerek ya da bilmeyerek uygulanan kötü muameleler, çocuğun yaşamını olumsuz etkileyebilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ] (1999, 2006), çocuğa yapılan kötü muameleyi, "çocuğun hayatına, sağlığına, gelişimine veya onuruna karşı zarar veren veya zarar verme potansiyeli olan her türlü fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik sömürü davranışları ile ihmalkâr davranışlar" olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere, DSÖ "kötü muameleyi" hem istismar hem de ihmal kavramını kapsayacak şekilde şemsiye bir kavram olarak tanımlamaktadır. Her ne kadar istismar ve ihmal kavramı birlikte çocuğa kötü muamele olarak adlandırılsa da bu iki kavramın birbirinden ayrılan yönleri bulunmaktadır. Aşağıda çocuk istismarı ve ihmali kavramlarına, istismarın ve ihmalin türlerine, okullarda yaşanan istismarın ve ihmalin türlerine ve öğrencilerin istismar ve ihmalden korunmasıyla ilgili hukuksal dayanaklara değinilmiştir.

Çocuk İstismarı Kavramı

İstismar kavramı, Türk Dil Kurumuna [TDK] (2020) göre, "işletmek, yararlanmak; birinin iyi niyetini kötüye kullanmak, sömürmek" şeklinde tanımlanmıştır. Karaman (1993) ise çocuk istismarı kavramını "çocukların, bakmakla yükümlü kimseler ve diğer yetişkinler tarafından fiziksel, duygusal, zihinsel veya cinsel gelişimlerini engelleyen ya da beden veya ruh sağlığına zarar veren, kaza sonucu olmayan durumlarla karşı karşıya bırakılması" olarak açıklamıştır. Literatürde çocuk istismarı; fiziksel, duygusal, cinsel (DSÖ, 1999; Gudyanga, 2014; Leeb, Paulozzi, Melanson, Simon ve Arias, 2008; Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017) ve ekonomik istismar (Shumba, 2002) olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Fiziksel İstismar: Çocuğun bakımından sorumlu kişilerden, kaza olayları dışında kalan davranışlar sonucunda, fiziksel açıdan zarar görmesi ya da fiziksel zarar görme riski taşıyan bir davranışla karşılaşması olarak tanımlanabilir (Kaplan, Pelcovitz ve Labruna, 1999; Yaşar ve Akduman, 2007).

---

[15] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 24.09.2020 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Okullarda Soruşturma Konusu Olan Çocuk İstismarı ve İhmali Olaylarının Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[16] Dr., Eğitim Müfettişi, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Müfettişleri Başkanlığı, ibrahimcelik1970@gmail.com

Duygusal İstismar: DSÖ'ye (1999) göre duygusal istismar, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi için dengeli ve uyumlu bir ortam sağlanmaması sonucunda oluşan istismar olarak tanımlanmıştır. Avrupa Konseyi (2007) ise fiziksel olmayan, ancak onur kırıcı olan her davranış biçiminin duygusal istismar kapsamında olduğunu belirtmiştir.

Cinsel İstismar: Çocuğun yetişkin tarafından cinsel uyarılma için kullanılmasıdır. Diğer bir ifadeyle yetişkinin, cinsel gereksinim ve isteklerini karşılamak amacıyla, çocukları kullanmasıdır (Akduman, Ruban, Akduman ve Korkusuz, 2006). Yetişkinin, çocuğa karşı cinsel tatmin amacıyla yaptığı her türlü davranışı, cinsel istismar olarak değerlendirilmektedir (Kutchinsky, 1991). Hatta cinsel davranış, teşebbüs aşamasında kalsa bile cinsel istismar olarak görülmektedir (Leeb vd., 2008).

Ekonomik İstismar: Uluslararası Çalışma Örgütü'ne (International Labour Organization [ILO], 2004) göre; çocukların sağlığını, kişisel gelişimlerini ve okula devamlarını olumsuz etkileyen işler ekonomik istismar olarak görülmelidir. Ancak çocukların gelişimlerine uygun olmak koşuluyla, ailelerine yardım etme ve okul saatleri dışında harçlık kazanma gibi faaliyetler ekonomik istismar kapsamında değerlendirilmemelidir.

Çocuk İhmali Kavramı

İhmal kavramı, Türk Dil Kurumuna [TDK] (2020) göre, "gereken ilgiyi göstermeme, boşlama, savsaklama, savsama, önem vermeme" şeklinde açıklanmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF (2012) ise çocuk ihmali kavramını; çocukla ilgilenen yetişkinin, imkânları dâhilinde çocuğa sağlık, eğitim, gelişim, beslenme, barınma ve güvenli yaşam gibi koşulları sağlamadaki başarısızlığı olarak tanımlamaktadır.

Literatürde yaygın olarak kabul edilen ihmal türleri; fiziksel ihmal, duygusal ihmal, tıbbi ihmal ve eğitimsel ihmal olarak dört grupta incelenmektedir (Allnock, 2016; Blumenthal, 2015; DePanfilis, 2006; Dubowitz, 2013; Horner, 2014; Horwarth, 2007; Kaplan vd., 1999; Leeb vd., 2008). Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Fiziksel İhmal: Çocuğun bakımıyla yükümlü olan bir yetişkinin; çocuğun yiyecek, giyecek ve barınma gibi temel ihtiyaçlarını ya hiç ya da yeterince karşılamaması ve çocuğa güvenli bir ortam hazırlamaması durumlarıdır (Horwarth, 2007; Kaplan vd., 1999; Leeb vd., 2008).

Duygusal İhmal: Çocuğun duygusal olarak ihtiyaçlarının karşılanmaması durumudur (Horwarth, 2007). Duygusal ihmal davranışları olarak; çocuğun sevgi, ilgi, destek ve cesaretlendirme gibi gereksinimlerine özen gösterilmemesi, çocuğun yeterliklerine dikkat edilmemesi ve çocuğun şiddet içeren davranışlara tanık olması gösterilmektedir (DePanfilis, 2006; Dubowitz, 2013; Gaudin, 1993).

Eğitimsel İhmal: Çocukla ilgilenen yetişkinin, çocuğun resmi eğitim ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmaması durumudur. (Parkinson vd., 2017). Eğitim ihmali beş başlık altında toplanmaktadır (DePanfilis, 2006; Dubowitz, 2013; Gaudin, 1993): (1) Çocuğun okula devamsızlığı, (2) çocuğun okula kayıt edilmemesi veya okulu bırakması, (3) çocuğun özel eğitim gereksinimlerine dikkat edilmemesi, (4) çocuğun okulda kullanması için gerekli

Kaynaklar

Akduman, G. G., Ruban, C., Akduman, B. ve Korkusuz, İ. (2006). Çocuk ve Cinsel İstismar. *Adli Psikiyatr Dergisi*, 3(1): 9–14.

Allnock D. (2016). Child neglect: the research landscape, in Gardner R. (Ed.). *Tackling Child Neglect*, London: Jessica Kingsley pp.101-129.

Avrupa Konseyi. (2007). *Çocuklara Yönelik Fiziksel Ceza Uygulamasının Ortadan Kaldırılması Sorular ve Yanıtlar*. Avrupa Konseyi Belge ve Yayınlar Dairesi Yayınları.

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (2012). Child maltreatment: Prevalence, incidence and consequences in east Asia and Pacific Region. https://www.UNICEF.org/eapro/Child_Maltreatment.pdf. (Erişim tarihi: 16/10/2022)

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (2013). *Çocuğa Karşı Şiddeti İzleme ve Göstergeleri Kılavuzu*. Erişim adresi: http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/izleme-gostergeleri-kilavuzu.pdf (Erişim tarihi: 16/10/2022)

Blumenthal, A. (2015). Child neglect I: Scope, consequences, and risk and protective factors. *Canadian Child Welfare Research Portal*. (Erişim tarihi: 16/10/2022)

Cemaloğlu, N. ve Akyürek, M. İ. (2017). Örgütlerde Whistleblowing (Bilgi Uçurma). *Turkish Journal of Educational Studies*, 4 (3), 0-0. https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/34172/377836 (Erişim tarihi: 16/02/2023)

Çelik, İ. (2020). *Okullarda Soruşturma Konusu Olan Çocuk İstismarı ve İhmali Olaylarının Değerlendirilme*si. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Delice, O. E., ve Arslan, M. M. (2018) Koruyucu Güvenlik Önlemlerine Yönelik Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 57-75.

DePanfilis, D. (2006). *Child Neglect: A Guide For Prevention, Assessment, and Intervention*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Children's Bureau, Office on Child Abuse and Neglect.

DSÖ. (1999). *Report Of The Consultation on Child Abuse Prevention Geneva*. http://apps.who.int/iris/handle/10665/65900 (Erişim Tarihi: 20/3/2018).

DSÖ. (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generatingevidence*. Geneva: WHO Press. Retrieved from.

Dubowitz, H. (2013). Neglect in children. *Pediatric Annals*, 42(4), 73–77.

Gaudin, J., M. (1993). *Child Neglect: A Guıde for Interventıon*. U.S. Department Of Justice National Institute Of Justice.

Gershoff, E.T. (2017). School corporal punishment in global perspective: revalence,

outcomes and efforts at intervention. *Psychology, Health & Medicine*, 22 (1), 224- 239. DOI: 10.1080/13548506.2016.1271955.

Gözütok, F. D. (1993). *Okulda Dayak*. Ankara: 72 Ofset.

Gudyanga, E. (2014). Emerging issues on child abuse: Voices of student teachers. *Education Journal*, 3 (3), 146-152. doi: 10.11648/j.edu.20140303.15.

Horner, G. (2014). Child neglect: Assessment and intervention. *Journal of Pediatric Health Care*, 28 (2), 186-192. http://dx.doi.org/10.1016/j.pedhc.2013.10.002.

Horwarth, J. (2007). *Child Neglech: Identification and Assessment.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Jaffe, P., Straatman, A., Bryanne, H., Vink, K ve Reif, K. (2013). Emerging trends in teacher sexual misconduct in Ontario 2007-2012. *Education & Law Journal*, 23 (19), 19-39.

Kaplan, S., Pelcovitz, D. ve Labruna, V. (1999). Child and adolescent abuse and neglect research: a review of the past 10 years. Part I: Physical and emotional abuse and neglect. *Child Adolesc Psychiatry*, 38, 1214-1222

Karaman, Y. (1993). İlkokul Öğretmenlerinin Gözlemlerine Göre Çocukların Aileleri Tarafından İstismarı ve İhmali. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku.* Ankara: Siyasal Kitapevi.

Katolik Eğitim Ofisi. (2022), Professional guıdelınes for school staff in their relationships with students.https://www.childabuseroyalcommission.gov.au/sites/default/files/CTJH.260.90001.0058.pdf (Erişim tarihi: 16/01/2023)

Koca, M. (2012). Çocuk İstismarında İhbar Yükümlülüğü. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 113-128.

Kozcu, Ş. (1991). Çocuk İstismarı ve İhmali. Aile Yazıları. *Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Bilim Serisi*, 5 (3), 379-390.

Kutchinsky, B. (1991). Çocuğun Cinsel İstismarı: Yaygınlık, Müdahale ve Önleme: Genel Bakış. E. Konanç, İ. Gürkaynak, A. Egemen (Derleyenler), Çocuk *İstismarı ve İhmali, Çocukların Kötü Muameleden Korunması 1. Ulusal Kongresi*. Ankara: Gözde Repo Ofset. (ss. 201-214).

Leeb, R., T., Paulozzi, L., Melanson, C., Simon, T. ve Arias, I. (2008). *Child Maltreatment Surveillance: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements.* Atlanta (GA): Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.

Mason, J. (2013). *Reporting child abuse and neglect in North Carolina*. School of Government The University of North Carolina at Chapel Hill.

O'Donnell, M., Scott, D. ve Stanley, F. (2008). 'Child abuse and neglect- is it time for a public health approach?', *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 32(4), 325–330.

Parkınson, S., Bromfıeld L., Mcdougall S. ve Salveron M. (2017). *Child Neglect: Key Concepts And Rısk Factors. A Report To the New Department of Family and Community Services Offıce of the Senıor Practitioner*. Austalia: Austalian Centre For Child Protection.

Seven, Ö., Altınışık, S. ve Elmas, A. (2018). Türk Hukukunda Öğretmenlerin Disiplin Hakkı. *International Journal Of Disciplines Economics & Administrati ve Scıences Studies*, 4 (8), 223-244.

Shumba, A. (2002). The nature, extent and effects of emotional abuse on primary school pupils by teachers in Zimbabwe. *Child Abuse & Neglect*, 26, 783–791.

Simpson, M. D. (2006). *Teach But Don't Touch.* Washington, DC: National Education Association. ttps://www.kea.org/uploads/files/Legal/TeachButDontTouch.pdf (Erişim tarihi: 19/05/2020).

Uluslararası Çalışma Örgütü. (2004). *Child labour a textbook for university students.* https://www.ilo.org/ipec/Informationresources/ WCMS_IPEC_ PUB_174 / langen/index.htm (Erişim tarihi: 16/02/2023)

Yaşar, F. Z. ve Akduman, G. G. (2007). Çocuk İstismarı ve İhmalinin Adli Diş Hekimliğindeki Yeri ve Önemi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(5), 389-394.

ÖĞRENCİLERİN AKRAN ZORBALIĞINDAN KORUNMASI

Ebru SAĞLAM[18]

Giriş

İnsanlar arası iletişim neredeyse doğumla başlamaktadır. Bebekler henüz iki üç aylıkken diğer bebeklerle el sallama, sesler çıkarma taklit etme yolları ile iletişim kurmaya başlarlar. Henüz bebekken başlayan akran iletişimi bireylerin yaşamları boyunca en çok kullandıkları iletişim türlerinden birisidir. Akran ilişkisi en çok oyun yoluyla kurulmakta; kimi zaman olumlu kimi zaman da olumsuz (saldırganlık) sonuçlanabilmektedir. Çocukların yaklaşık dörtte üçünün akranlarına ilişkin saldırgan davranışlara katıldığı düşünülmektedir. Bu saldırgan davranışlar esnasında bazı çocuklar mağdur, bazı çocuklar saldırgan, bazıları ise sadece izleyici rollerindedirler. Saldırgan davranışların sergilendiği ilişkilerde çocukların çok az bir kısmı ise mağdurları savunmaya çalışmaktadırlar.

Bir veya birden fazla çocuğun kendi yaşıtlarındaki diğer çocuk veya çocuklara yaptığı saldırgan davranışlar olarak ifade edilen akran zorbalığına okullarda sıklıkla rastlanılmaktadır. Okul öncesi dönemden itibaren akran zorbalığı okulların tüm sınıf ve kademelerinde görülmektedir. Öğrencileri birey olma yolunda yetiştiren ve sosyalleşme becerilerini doğrudan etkileyen okul yaşamında görülen akran zorbalıklarının sonuçları öğrenciler açısından önemlidir. Bu sebeple akran zorbalıklarından öğrencilerin korunması için gerekli hukuksal düzenlemelerin yapılması gereklidir. Bu bölümünde akran zorbalığı kavramı incelenmiş, okullarda akran zorbalığının türleri, nedenleri, sonuçları ve önlenmesi ele alınmış, çeşitli ülkelerde ve Türkiye'de akran zorbalığının durumu açıklanmış ve akran zorbalığının önlenmesi ile ilgili hukuksal düzenlemeler değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Akran Zorbalığı Kavramı

Zorbalık kavramının en yaygın kullanılan tanımı Olweus'a aittir. Olweus (1983) bilinçli veya kasıtlı bir şekilde karşı tarafı incitmeye yönelik sergilenen, tekrarlılığı ve sürekliliği olan saldırganlıkların ve fiziksel, zihinsel veya yaş olarak bu saldırganlıkları sergileyenler ve maruz kalanlar arasında bir güç dengesizliği olması durumunun "zorbalık" kavramını ortaya çıkardığını belirtmiştir. Saldırgan davranışın zorbalık olarak tanımlanması için güç dengesizliğinin olması gerektiği yapılan çalışmalarda yaygın olarak kabul edilen bir görüş haline gelmiştir. İki birey arasında güç eşitliği olduğunda bu bir zorbalık değil, çatışma olarak kabul edilmekte; bir tarafın diğer taraftan daha üstün güce sahip olduğu durumlar ise zorbalık olarak değerlendirilmektedir (Rigby, 2003).

[18] Doktora öğrencisi, Öğretmen, MEB, ebruaksaglam@gmail.com

Akran zorbalığı ise yaşça birbirine yakın olan birey ya da grupların diğer birey ya da gruplar üzerinde ortaya koydukları her türlü saldırganlık olarak ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalar akran zorbalığının %10 ile %75 arasında değişen geniş bir kesim tarafından sergilendiğini göstermektedir (Storch vd., 2002; Wang vd. 2009). Akran zorbalığı okul dönemlerinde artış gösterip ilerleyen yaşlarda da varlığını sürdürebilen bir sorun olarak nitelendirilebilir.

Okullarda Akran Zorbalığı

Okullarda akran zorbalığı genel okul iklimini ve güvenliğini olumsuz etkileyen önemli bir sorundur. Zorbalık hem zorbalık yapan öğrenciler hem de mağdurlar için yaşam boyu olumsuz sonuçlar doğurabilir. Zorbalıkla ilgili araştırmaların çoğu İskandinav ülkelerinde, Büyük Britanya'da ve Japonya'da yürütülmüş olsa da zorbalıkla ilgili sorunların tüm okullarda yaşandığı bilinmektedir (Bank, 1997).

Okullardaki akran zorbalığına ilişkin çeşitli çalışmalarda öğrencilerin %15'inin ya düzenli olarak zorbalığa uğradığı ya da herhangi bir zorbalık davranışının başlatıcısı olduğu saptamıştır (Olweus, 1993). Bu çalışmalarda fiziksel saldırının ilkokul yıllarında arttığı, ortaokul döneminde zirveye ulaştığı, lise döneminde ise azalma eğilimi gösterdiği tespit edilmiştir. Yaş ilerledikçe fiziksel zorbalıkta azalma görülürken; sözel zorbalığın aynı seviyelerde kaldığı saptanmıştır. Okulun büyüklüğünün, kişilerin ırksal özelliklerinin, okulun kırsal bölgede ya da kentte olması durumunun zorbalıkların yaşanmasında etkili faktörler olmadığı görülmüştür. Diğer yandan erkek öğrencilerin kızlara göre hem daha çok zorba davranışlar sergiledikleri hem de daha fazla mağdur oldukları saptanmıştır (Batsche ve Knoff, 1994; Nolin, Davies ve Chandler, 1995; Olweus, 1993; Whitney ve Smith, 1993).

Okullarda akran zorbalığına ilişkin çalışmaların rehberlik hizmetleri kapsamında geliştirilmesi önerilebilir. Rehberlik hizmetlerinin yapacağı akran zorbalığı eğitimleri, zorbalığa ilişkin farkındalık günleri vb. öğrencilerin bu konuda daha da bilinçlenmesinde yararlı olabilecektir. Rehberlik hizmetleri birimleri tarafından okullardaki akran zorbalığı sorunlarının tespit edilmesi de önerilebilir. Akran zorbalığı verilerini toplamanın en yaygın yöntemi öz raporlama çalışmalarıdır. Bu yöntemde zorbalığa ilişkin formlar oluşturularak öğrencilere dağıtmakta ve onlardan gelen cevaplar toplanmaktadır (Espelage ve Swearer 2003; Storch vd. 2002, Tani vd., 2003).

Okullarda Akran Zorbalığının Türleri

Okullarda akran zorbalığının giderek yaygınlaşmaktadır. Zorbalığın fiziksel, sözel, ilişkisel ve cinsel olmak üzere dört ana türü olduğu; son dönemde teknolojinin gelişmesi ile beraber siber zorbalığın da zorbalık içinde yerini almaya başladığı ortaya konmuştur (Wang vd., 2009). Vurmak, itmek gibi fiziksel eylemlerden oluşan fiziksel zorbalık; başkaları ile ilgili söylentilerin yayılması, kişilerin birbiri ile etkileşimlerini engelleyerek sosyal ortamdan dışlanmayı içeren ilişkisel zorbalık (Crick ve Grotpeter, 1995); isimleri değiştirerek alaycı konuşmalar vb. içeren sözel zorbalık (Bauman ve Del Rio, 2006); elle taciz gibi davranışları içeren cinsel zorbalık (Eliot,1997) ve sosyal medyada ve teknoloji aracılığıyla

Kaynaklar

Ali, R. (2011). Dear colleague letter from assistant secretary for civil rights Russlynn Ali. *Washington, DC: Department of Education, Office of Civil Rights*.

Andreou E. (2000). Bully/victim Problems and Their Association with Psychological Constructs in 8- to 12-year old Greek school children. *Aggress. Behav.*, 26, 49–56.

Arslan Ö.S. (2008). Lise Öğrencilerinde Öz-Kavram ve Aile İlişkisinin Akran Zorbalığına Etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Ashley, O.S. ve Foshee, V.A. (2005). Adolescent Help-Seeking for Dating Violence: Prevalence, Sociodemographic Correlates, and Sources of Help. *Journal of Adolescent Health,* 36(1), 25–31.

Bank, R. (1997). *Bullying in schools*. (ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL).

Batsche, G. M., ve Knoff, H. M. (1994). Bullies and Their Victims: Understanding a Pervasive Problem in the Schools. *School Psychology Revıew*, 23 (2), 165-174. EJ 490 574.

Boulton, M. J., ve Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies,* 28(4), 353–371.

Boutlon, M. J., Lanitis, I., Manoussou, V., ve Lemoni, O. (1997). Bullying and victimization in Greek primary school pupils: Linkages between attitudes and self-reported involvement. Unpublished manuscript.

Boulton, M. J., ve Underwood, K. (1993). Bully/victim problems among middle school children. *European Education,* 25(3), 18–38.

Bauman, S. ve Del Rio, A. (2006). Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying. *J. Educ. Psychol*. 98, 219–31.

Bellmore A.D., Witkow M.R., Graham S., Juvonen J. (2004). Beyond the Individual: the Impact of Ethnic Context and Classroom Behavioral Norms on Victims' Adjustment. *Dev. Psychol*. 40, 1159–72.

Bollmer J.M., Milich R., Harris M.J., Maras M.A. (2005). A Friend in Need: the Role of Friendship Quality as a Protective Factor in Peer Victimization. *J. Interpers. Violence* 20, 701–12.

Boulton, M.J. (1995). Patterns of Bully/Victim Problems in Mixed Race Groups of Children. *Soc. Dev*. 4, 277–93.

Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., Moffit, T.E. (2009). School, Neighborhood, and Family Factors are Associated with Children's Bullying Involvement: a Nationally Representative Longitudinal Study. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry,* 48, 545–53.

Brank, E. M., Hoetger, L. A. ve Hazen, K. P. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213-230.

Brown, S., Taylor, K. (2008). Bullying, Education, and Earnings: Evidence from the National Child Development Study. *Econ. Educ. Rev*. 27, 387–401.

Butler, D., Kift, S., Campbell, M. (2009). Cyber Bullying in Schools and the Law: Is there an Effective Means of Addressing the Power Imbalance? *Murdoch Univ. Electron. J. Law.*, 16, 84–114.

Charach, A., Pepler, D., ve Ziegler, S. (1995). Bullying at School--a Canadian Perspective: A survey of problems and suggestions for intervention. *Education Canada,* 35 (1), 12-18. EJ 502 058.

Coleman, P.K. (2003). Perceptions of Parent-Child Attachment, Social Self-Efficacy, and Peer Relationships in Middle Childhood. *Infant Child Dev*. 12, 351–68.

Coleman, P.K ve Byrd C.P. (2003). Interpersonal correlates of peer victimization among young adolescents. *J. Youth Adolesc.* 32, 301–14.

Cook, C., Williams, K.R, Guerra, N.G, Kim, T.E., Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: a Meta-analytic Investigation. *Sch. Psychol. Q.*, 25, 65–83.

Craig, W. M. ve Pepler, D. J. (2003). Identifying and Targeting Risk for Involvement in Bullying and Victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry,* 48, 577–82.

Crick, N.R ve Grotpeter, J.K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Dev.* ,66, 710–22.

Demaray, M.K. ve Malecki, C.K. (2004). The Role of Social Support in the Lives of Bullies, Victims, and Bully-Victims. In Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention, ed. DL Espelage, SM Swearer, pp. 211–25. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Espelage, D. L. ve Holt, M. K. (2003). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. Erişim Tarihi: 20.03.2023 http://www.whittedclearylaw.com/fsl5cs/custom/toccontact%20us.

Espelage, D.L. ve Swearer, S.M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What have we learned and where do we go from here? *Sch. Psychol. Rev.,* 32, 365–83.

Farrington, D.P. ve Baldry, C.A. (2010). Individual Risk Factors for School Bullying. *J. Aggress. Confl. Peace Res*. 2, 4–16.

Garner, P.W. ve Hinton, S.T. (2010). Emotional Display Rules and Emotional Self-regulation: Associations with Bullying and Victimization in Community-based after School Programs. *J. Community Appl. Psychol*., 20, 480–96.

Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A. A., ve Gottfredson, N. (2003). School climate predictors of school disorder: Results from the National Study of Delinquency Prevention in Schools. (manuscript under review)

Graham, S. ve Juvonen, J. (2002). Ethnicity, Peer Harassment, and Adjustment in Middle School: an exploratory study. *J. Early Adolesc*. 22, 173–99.

Gültekin, Z. (2003). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Haynie, D.L., Nansel, T.R., Eitel, P., Davis, C. A., Saylor, K, et al. (2000). Bullies, Victims, and Bully/Victims: distinct groups of at-risk youth. *J. Early Adolesc*. 2, 29–49.

Juvonen, J., Graham, S., Schuster, M. (2003). Bullying Among Young Adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231–37.

Karma, A, Voeten, M., Poskiparta, E., Salmivalli, C. (2010). Vulnerable Children in Varying Classroom Contexts: ¨ bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Q.*, 56, 261–81.

Karaman Kepenekci, Y., ve Çınkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *34*(34), 236-253.

Karaman Kepenekci, Y. ve Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, *30*(2), 193-204.

Kapcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 1–13.

Klomek, A.B., Marrocco, F., Klienmen, M., Schonfeld, I.S., Gould, M.S. (2007). Bullying, Depression and Suicidality in Adolescents. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 46, 40–49.

Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değerler Yönelimi ve Schwartz Değer Kuramı, *Türk Psikoloji Dergisi,* 15 (45), 59-76.

Kutlu, M., ve Karaca, N. H. (2021). 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(8), 18-45.

Ma, X., Stewin, L. L., ve Mah, D. L. (2001). Bullying in School: Nature, effects, and remedies. *Research Papers in Education,* 16(3), 247–270.

Marini, Z.A., Dane, A.V., Bosacki, S.L. (2006). Direct and Indirect Bully-Victims: Differential Psychosocial Risk Factors Associated with Adolescents Involved in Bullying and Victimization. *Aggress. Behav*., 32, 551–69.

Mino, T. (2006). Ijime (Bullying) in Japanese Schools: A Product of Japanese Education Based on Group Conformity Second Annual Rhizomes: Re-Visioning Boundaries Conference of The School of Languages and Comparative Cultural Studies, The University of Queensland. Erişim tarihi, 08.03.2023, http://eprint.uq.edu.au/archive/00004762/01/tm_rhiz.pdf

Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, R.S., Simons-Morton, B., Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *J. Am. Med. Assoc*., 285, 2094–100.

Nation, M., Vieno, A., Perkins, D.D., Massimo, S. (2008). Bullying in School and Adolescent Sense of Empowerment: an analysis of relationships with parents, friends, and teachers. J. *Community Appl. Soc. Psychol.*, 18, 211–32.

Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., de Bettencourt, R., Lemme, F. (2006). Teachers' and Pupils' Definitions of Bullying. *Br. J. Educ. Psychol.,* 76, 553–76.

Nolin, M. J., Davies, E., ve Chandler, K. (1995). Student Victimization at School. National Center for Education Statistics--Statistics in Brief (NCES 95-204). ED 388 439.

Olweus, D. (1993). Bullyıng At School: What We Know And What We Can Do? *Cambridge, MA: Blackwell*. ED 384 437.

Olweus, D. (1983). Low School Achievement and Aggressive Behavior in Adolescent Boys. In Human Development: An Interactional Perspective, ed. D Magnusson, pp. 3–21. San Diego, CA: Academic

Olweus, D. (1996). Bullying at School: knowledge base and an effective intervention program. *Ann. NY Acad. Sci.*, 794, 265–76.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Perren, S. Ve Alsaker, F.D. (2006). Social Behavior and Peer Relationships in Victims, Bully-Victims and Bullies in Kindergarten. *J. Child Psychol. Psychiatry* 47(1), 45–57.

Peterson, L. ve Rigby, K. (1999). Countering Bullying at an Australian Secondary School with Students as Helpers. *J. Adolesc*., 22, 481–92.

Pişkin, M. (2006). Akran Zorbalığı Olgusunun İlköğretim Öğrencileri Arasındaki Yaygınlığının incelenmesi. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu, İstanbul.

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian journal of psychiatry*, 48(9), 583-590.

Rigby, K. ve Slee, P. (1991). Bullying Among Australian School Children: Reported Behavior and Attitudes Towards Victims, *Journal of Social Psychology,* 131, 615–27.

Rothon, C., Head, J, Klineberg, E, Stansfeld, S. (2010). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A perspective study on the effects of bullying on educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in east London. *J. Adolesc*. 34, 579–88.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., Lagerspetz, K.M.J. (1999). Self-Evaluated Self-esteem, Peer-evaluated Self-esteem, and Defensive Egotism as Predictors of Adolescents' Participation in Bullying Situations. *Personal. Soc. Psychol. Bull.* 25, 1268–78.

Schwartz, S. H. (1992). Universals In The Content and Structure Of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests In 20 Countries. Advances *In Experimental Social Psychology,* 25, 1-65.

Schwartz, D., Chang, L., Farver, J.M. (2001). Correlates of Victimization in Chinese Children's Peer Groups. *Dev. Psychol.* 37, 520–32.

Smith, P. K., ve Sharp, S. (1994). *School Bullyıng: Insıghts and Perspectıves*. London: Routledge. ED 387 223.

Storch, E.A., Krain, A.L, Kovacs, A.H., Baras, M.E. (2002). The Relationship of Communication Beliefs and Abilities to Peer Victimization in Elementary School Children. *Child Study J.* 32, 231–40.

Swearer, S., Song, S., Cary, P.T., Eagle, J.W., Mickelson, W.T. (2001). Psychosocial Correlates in Bullying and Victimization: the relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. *In Bullying Behavior*: Current Issues, Research, and Interventions, ed. RA Geffner, M Loring, C Young, pp. 95–121. Binghamton, NY: Haworth

Tani, F., Greenman, P.S., Schneider, B.H., Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big five: a study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *Sch. Psychol. Int*., 24, 131–46.

Thompson, F., ve Smith, P. K. (2011). The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools. *Research Brief DFE-RR098*, 1-220.

Uludağlı, N. ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi,* 20(56), 77–92.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., DeWinter, A.F., Verhulst, F.C., Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents., *Dev. Psychol.* 41, 672–82.

Wang, J., Iannotti, R.J., Nansel, T.R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber. *J. Adolesc. Health*, 45, 368–75.

Whitney, I., ve Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educatıonal Research*, 35 (1), 3-25. EJ 460 708.

SUÇA SÜRÜKLENEN ÖĞRENCİLERİN KORUNMASI[19]

Sibel DOĞAN[20]

Giriş

Toplumların en kıymetli hazinesi çocuklardır. Çocukluktan yetişkinliğe giden yol uzundur ve bu yolda çocukların içinde bulundukları yaşam koşulları, sahip oldukları olanaklar ve yetiştirilme süreçleri önem taşımaktadır. Çocuklara uygun koşullar sağlanarak ve onları tehlikelerden korumak için gereken önlemler alınarak hareket edilmesi ve toplumsallaşmalarını sağlayacak fırsatların verilmesi gerekmektedir. Bu konuda sorumluluğu olanların üzerine düşeni yapmaları ve gerekli önlemleri almaları ile sağlıklı bir toplumsal yapının oluşturulması mümkün hale gelmektedir. Bu bölümde öncelikle çocuk suçluluğu kavramı ve çocukların suça sürüklenmesinde rol oynayan etmenlerden söz edilmiş; ardından konuyla ilgili mevzuata ve uygulanabilecek yaptırımlara değinilmiş, sonrasında da suça sürüklenen çocukların korunmasında eğitimcilerin sorumluluklarından bahsedilmiştir.

Çocuk Suçluluğu Kavramı

Çocuk suçluluğu uzun yıllardır üzerinde araştırmaların yürütüldüğü ve hala çözülemeyen bir sorundur. Aşağıda suç ve suça sürüklenen çocuk kavramları kısaca ele alınmıştır.

Suç Kavramı: Hukuk kuralları toplumsal yaşamda kişilerin birbirleriyle ve toplumla olan ilişkilerini düzenleyen, yaptırımı devlet gücüyle uygulanan en etkili toplumsal düzen kuralıdır. Hukuk kuralları toplumdaki bireylerin güven içinde yaşamalarını sağlamaktadır (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017). Suç ise bir ceza hukuku kuralının ihlal edilmesi veya mevcut hukuk sistemi içinde ceza verilmeyi gerektiren her türlü eylem ve ihmal durumudur (Pekin Kuralları, 1985). Suç aynı zamanda sosyal ve politik düzenin verimli çalışmasını engelleyen ve toplumsal huzuru bozan bir olgudur. Suç meydana geldiğinde hukuk kurallarına bakılarak uygun yaptırımlar uygulanmaktadır. Kanunun cezalandırdığı hareketi gerçekleştirmiş birey ise suçlu olarak ifade edilmektedir (Cortes ve Gatti, 1972).

Suça Sürüklenen Çocuk Kavramı: Hem Türk Medeni Kanunu'na (TMK) hem de Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre 18 yaşın altındaki herkes çocuk olarak kabul edilmektedir. Çocuk; 18 yaşını doldurmamış, toplumdaki rol ve görevlerini öğrenmekte olan fiziksel ve

[19] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 07.06.2021 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Suça Sürüklenen Öğrencilerin Korunmasında Okul Yöneticilerinin Rolüne İlişkin Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin ve Uzmanların Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[20] Dr., Öğretmen, MEB, sibeldastekin@hotmail.com

ruhsal yönden tam bir olgunluğa erişememiş, bakıma ve eğitime muhtaç varlıktır (Yakışıklı, 1997). Pekin Kuralları'na göre (1985) çocuk mevcut hukuk sistemi içinde işlediği bir suçtan dolayı kendisine büyük insanlardan farklı davranılması gereken kişidir. Çocuk suçluluğu sıradan bir durum olarak görülmemeli; insanlığın düşünmesi gereken ürkütücü ve derin bir sorun olarak nitelendirilmelidir (Attar, 2010). Çocuk suçluluğu alanında geçen "suça sürüklenen çocuk" kavramı (juvenile delinquency) "*kanunlarda suç olarak ifade edilen bir eylemi gerçekleştirdiği iddiası ile hakkında soruşturma ve kovuşturma yapılan veya yaptığı eylemden dolayı hakkında güvenlik tedbirlerine karar verilen çocuk*" olarak tanımlanmaktadır (Çocuk Koruma Kanunu, m. 3/2). Gelişme döneminde olan çocuğun işlediği suçu, gelişim özelliklerine bağlı olarak bulunduğu kritik dönemden ve toplumdan soyutlayarak, tamamıyla çocuğa yüklemek ve çocuğa suçlu gözüyle bakmak adil değildir. Bu nedenle suçlu çocuk yoktur; suça sürüklenen çocuk vardır. Suça sürüklenen her çocuk aynı zamanda korunmaya ihtiyacı olan ve yaşadığı olumsuzlukların mağduru olan çocuk anlamına gelmektedir. Bu nedenle suça sürüklenen çocuklar yargılanırken bu gerçek göz önünde bulundurulmalıdır (Attar, 2010).

Çocukların Suça Sürüklenmesinde Rol Oynayan Etmenler: Çocukların suça sürüklenmesi geçmişte olduğu gibi günümüzde de dikkat çeken bir konu olarak yer almaktadır. Çocukları suça sürükleyen nedenlerle yetişkinleri suça sürükleyen nedenler aynı olmamaktadır (Akyüz, 2018). Aşağıda çocukların suça sürüklenmesinde etkili olan faktörlerden ailenin, yoksulluğun, akran grubunun, kitle iletişim araçlarının ve toplumun etkisi konuları ele alınmıştır.

• *Ailenin Etkisi:* Toplumun en küçük sosyal birimi olan aile çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılandığı yerdir. Aile kavramı ile çocukların kan bağıyla bağlı olduğu kişilerin yanı sıra koruyucu aile ve evlat edinen aile de kastedilmektedir (Nurlu, 2022). Aileler çocuklarının hayatındaki en güçlü sosyalleşme araçlarından biridir; çünkü çocuklara davranışlarını kontrol etmeyi, hazzı ertelemeyi, başkalarının haklarına saygı duymayı aileler öğretmektedir (Keller, 2002). Her çocuk istismar ve ihmalden uzak güvenli bir evde yaşama hakkına sahip olduğu gibi, sağlıklı bir gelişim sağlayabileceği, huzurlu bir evde istikrarlı bir hayat sürme hakkına da sahiptir (Rosenberg ve Wilcox, 2006). Suça sürüklenen çocukların aile yapılarının sorunlu olduğu görülmektedir; çünkü ailedeki olumsuz tecrübeler çocuğun sosyalleşme sürecini kesintiye uğratmakta, bu durum çocuğun toplumda tehlikeli roller oynamasına yol açmaktadır (Hoge, Andrews ve Leschied, 1994). Anne yoksunluğu, baba yoksunluğu, gayri meşru çocuk olmak gibi faktörler çocukların suça sürüklenmesinde etkili olmaktadır (Smith ve Stern, 1997). Ancak Seyhan'ın (2021) gerçekleştirdiği araştırmada cezaevinde bulunan çocukların sağlıksız işlevselliğe sahip ailelerde yetişen çocuklar olduğu ifade edilmiş ve aile işlevselliğinin aile bütünlüğü kadar önemli olduğu belirtilmiştir.

Ailenin çocuklarının davranışlarını sürekli izlemesi ve durumunun farkında olması çocukların suça yönelmesini engellemede kritik önem taşımaktadır (Klein ve Forehand, 1997). Anne ve baba çocuğun sadece maddi ihtiyaçlarını karşılamakla görevinin bittiğini zannetmemeli; ona sevgi ve ilgisini göstermeli, vakit ayırmalı, daima konuşabilir anne baba rolü sergilemelidir. Aile bireyleri huzursuz ve birbirleri ile sürekli bir çatışma halindeyse, bu durumun çocukların madde kullanımı ve suça sürüklenmesinde önemli bir rolü

Kaynaklar

Adler, A. (2004). *Yaşamın Anlam ve Amacı* (Edt: F. T. Verlag). Ankara: Say Yayınları.

Akçay, P. (2009). *Onarıcı Adalet Modeli Çerçevesinde Uzlaşma ve Çocuk Mahkemelerinde Uygulanması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akyüz, E. (2011). Suça sürüklenen ve mağdur çocuklar. S. Hançerli, B. Sevinç, C. Gürer, M. C. Öner (Edt.), *Suça Sürüklenen Çocukların Hakları.* İstanbul: Sabev Yayınları.

Akyüz, E. (2018). *Çocuk Hukuku: Çocukların Hakları ve Korunması.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ashman, K., ve Zastrow, C. (1995). *Understanding Human Behavior and the Social Environment.* Chicago: Nelson Hall Publishers.

Attar, H. (2010). *Çocuk Suçluluğunun Önlenmesi: Kavramlar-Kuramlar-Kurumlar.* İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.

Aytaç, Ö. ve Toprak, L. (2011). Suça sürüklenen ve mağdur çocuklar. S. Hançerli, B. Sevinç, C. Gürer, M. C. Öner (Edt.), *Çocuk ve Radikalleşme: Diyarbakır Örneklemesi.* İstanbul: Sabev Yayınları.

Balcı, A. (2014). *Etkili okul: Okul Geliştirme, Kuram Uygulama ve Araştırma.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bartollas, C., ve Schmalleger, F. (2017). *Çocuk Suçluluğu* (Çev. Edt: D. Yücel, M. Burak Gönültaş). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Cevher, M. (2007). Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu. A. Solak (Edt.), *Suça Sürüklenen Çocuklar.* Ankara: Hegem Yayınları.

Cüceloğlu, D. (2018). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cortes, J. B. ve Gatti, F. M. (1972). *Delinquency and Crime.* Newyork and London: Seminar Press.

Çokluk Ö. (2003). *Örgütlerde Tükenmişlik, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Sorunlar.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Dandurand, Y. ve Griffiths, C.T. (2013). *Onarıcı Adalet Programları Elkitabı.* Ankara: BM Yayınları.

Dinç, A. (2013). *Çocuk Suçluluğunda Ailenin Rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Durmuş, G. (2013). *Şiddet İçerikli Televizyon Yayınlarının Çocuk Suçluluğu ve Şiddete Yönelim Üzerindeki Etkileri: Ağrı örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Polis Akademisi, Ankara.

Erkol, H. (2019). Öğrencilerin bakış açısıyla öğrencilerin istenmeyen davranışlarının belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 81-96. https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2019.05.03.005 adresinden erişildi.

Gilbert, N. (2012). Children and youth services, *Science Direct, 34*(3), 532-536. http://www.science.direct.com adresinden erişildi.

Hoge, R. D., Andrews, D.A. ve Leschied, A. W. (1994). Tests of three hypotheses regarding the predictors of delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, *22*(5), 547- 557. doi: 10.1007 / BF02168937.

Howe, R. B. ve Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice, 5*(2), 91-102. https://doi.org/10.1177/1746197910370724 adresinden erişildi.

İpek, A. (2010). *Suça Sürüklenen Çocukların Okul Dönemlerinin İncelenmesi ve Bu Dönemde Barındırdıkları Risk Faktörlerinin Belirlenmesi: Ankara, İstanbul ve İzmir Jandarma Çocuk Merkezleri Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kara Harp Okulu, Ankara.

Karaman Kepenekci, Y. K. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim hukuku.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Karaman Kepenekci, Y. K., ve Yücedağ Özcan, A. (2000). Okullarda suçun önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 33* (1), 153-163. https://www.dergipark.org.tr adresinden erişim sağlandı.

Keller, A. (2002). Parent figure transitions and delinquency and drug use among early adolescent children of substance abusers. *Journal of Drug and Alcohol Abuse, 28*(3), 399- 423. doi: 10.1081 / ada-120006734

Klein, K. ve Forehand, R. (1997). Delinquency during the transition to early adulthood: Family and parenting predictors from early. *Adolescence. 32* (125), 61-80. http://www.pubmed.ncbi.nlm.nih.gov adresinden erişildi.

Koçak, S. ve Bostancı, A. B. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 52*(3), 915-942. https://doi.org/10.30964/auebfd.597200 adresinden erişildi.

Konuk, G. (2019). *Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Türkiye'de Çocuk Hakları ve Çocuk Suçluluğu* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Nurlu, E. (2022). *Suça Sürüklenen Çocuklar Bakımından Ceza Adalet Sisteminin Yüksek Yargı Kararları Çerçevesinde Değerlendirilmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Odacı, H. (2007). Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu. A. Solak (Edt.), *Çocuk Suçları ve Şiddet Olayları.* Ankara: Hegem Yayınları.

Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi: Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Pomeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education, 20*(4), 465-482. DOI: 10.1080/01425699995218.

Poole, E. D. ve Regoli, R.M. (1979). Parental support, deliquent friends and deliquency: A test of interaction effects. *Journal of Criminal Law and Criminology. 70*(2), 188-193. https://doi.org/10.2307/1142922 adresinden erişildi.

Rosenberg, J. ve Wilcox, W. B. (2006). *The İmportance of Fathers in The Healthy Development of Children*, USA: Washington.

Sahmey, K. (2013*). A Study On Factors Underlying Juvenile Deliquency and Positive Youth Development Programs* (Unpublished master thesis). Departmant of Humanities and Social Science National Institute of Technology, Odisha.

Seven, S. (2011). *Çocuk Ruh Sağlığı.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Seyhan, B. (2021). *Suça Sürüklenen Çocukların Aile İşlevselliğinin İncelenmesi. Konya İli Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Smith, C. ve Stern, S. (1997). Delinquency and antisocial behavior: A review of family processes and intervention research. *Social Services Review, 71*(3), 61-83. http://www.journals.unchicago.edu adresinden erişildi.

Susanu, N. (2019). The group of friends as factor of socialization and juvenile delinquency. *New Trends in Pshychology, 1*(1), 101-110. https://journals.univ-danubius adresinden erişildi.

Tomanbay, İ. (2011). Suça sürüklenen ve mağdur çocuklar. S. Hançerli, B. Sevinç, C. Gürer, M. C. Öner (Edt.), *Avrupa Birliği Ülkelerinde Çocuk Koruma Anlayışı ve Türkiye'deki Çocuk Koruma Kanunu.* İstanbul: Sabev Yayınları.

Tor, H. (2011). Suça sürüklenen ve mağdur çocuklar. S. Hançerli, B. Sevinç, C. Gürer, M. C. Öner (Edt.), *Ankara Sokaklarında Çalışan Çocukların Çalışma Hayatına Katılma Nedenleri ve Karşılaştıkları Risklere İlişkin Görüşleri.* İstanbul: Sabev Yayınları.

Tosun, M. (2011). Suça sürüklenen ve mağdur çocuklar. S. Hançerli, B. Sevinç, C. Gürer, M. C. Öner (Edt.), *Madde Bağımlılığı ve Aile*. İstanbul: Sabev Yayınları.

Uluğtekin, S. (2011). Suça sürüklenen ve mağdur çocuklar. S. Hançerli, B. Sevinç, C. Gürer, M. C. Öner (Edt.), *Çocuk Adalet Sisteminde Sosyal İnceleme Raporlarının Yeri ve Önemi.* İstanbul: Sabev Yayınları.

UNICEF (2019). *UNICEF 2019 Yıllık Faaliyet Raporu.* 21.03.2023 tarihinde www.unicef.org adresinden erişildi.

Yakışıklı, N. (1997). *11-15 Yaş Grubundaki Suç İşlemiş Çocukların Sosyokültürel Özelliklerinin Araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

KORUNMA İHTİYACI OLAN ÖĞRENCİLERİN KORUNMASI[21]

Davut ELMACI[22]

Giriş

Kendi biyolojik ailesinin yanında bakılıp yetiştirilme olanağı ne yazık ki her çocuk için geçerli bir durum değildir. Tarihin her döneminde biyolojik aileleri dışında bakılıp korunması gereken çocuklar olmuş, toplumlar ve devletler bu çocuklara yönelik hizmetler geliştirmeye çalışmıştır. Günümüzde "korunma ihtiyacı olan", "koruma altında olan" gibi değişik isimlerle anılan bu çocuklar toplumun bir parçasıdır ve öğrenci olarak da eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır. Korunma ihtiyacı olan öğrencilerin devlet koruması altında olmaları, onların okullardaki davranışlarını ve eğitimcilerin onlara karşı olan tepkilerini etkilemektedir (Altshuler, 2003). Bu nedenle korunma ihtiyacı olan öğrencilerin okul deneyimleri daha önemli hale gelmekte (Celeste, 2011) ve kapsayıcı bir eğitim sistemi için korunma ihtiyacı olan çocukların eğitimciler ve okullar tarafından tanınması ve eğitim sistemi içerisinde onları koruyucu düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Bu çalışma, korunma ihtiyacı olan öğrencilere odaklanmaktadır. Bu kapsamda öncelikle korunma ihtiyacı olan öğrencilerin kimler olduğu ortaya konulmuş ve korunma ihtiyacı olan öğrencilere yönelik temel hizmetler tanıtılmıştır. Okullarda sunulan eğitim hizmetinin daha iyi olabilmesi için okulun ve öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrencileri doğru bir şekilde tanımaları önemlidir. Bu düşünceden hareketle korunma ihtiyacı olan çocuklara hizmet veren çocuk bakım kuruluşlarının işleyişi de açıklanmıştır. Korunma ihtiyacı olan öğrencilerin temel bir hak olan eğitimden yararlanabilmeleri için birtakım hukuksal düzenlemelerin olduğu görülmektedir. Çalışma içerisinde bu düzenlemelere de değinilerek bazı çıkarımlarda bulunulmuş ve öneriler geliştirilmiştir.

Korunma İhtiyacı Olan Öğrenciler

Tüm çocuklar yaşamlarının her döneminde bir şekilde yetişkinlerin bakım ve özenine ihtiyaç duyarlar; ancak yeterli ebeveyn ve aile desteğinden yoksun kalan bazı çocukların toplum tarafından daha fazla korunmaya ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Anayasa ve Türk Medeni Kanunu'nda (TMK) da çocukların korunmasına yönelik hükümler yer almakla birlikte Türkiye'de korunmaya ihtiyacı olan çocuklarla ilgili iki önemli tanım 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu'nda (SHK) ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nda (ÇKK) yer

[21] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 26.10.2016 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Koruma Altındaki Çocukların Korunmasında Okulun Rolüne İlişkin Öğretmenlerin, Yöneticilerin ve Alandaki Uzmanların Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden ve TÜBİTAK tarafından desteklenen 1059B192000826 numaralı araştırma projesi faaliyetlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

[22] Dr. Öğretim Üyesi, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, davut.elmaci@amasya.edu.tr

almaktadır. 2828 sayılı SHK'da "yeterli anne baba desteğinden yoksun olup her türlü sosyal tehlikelere ve olumsuz durumlara karşı savunmasız bırakılan ve bu nedenle gelişimleri ve şahsi güvenlikleri tehlikede olan çocuklar" korunmaya ihtiyacı olan çocuk olarak tanımlanmaktadır (m. 3). 5395 sayılı ÇKK ise "her yönüyle gelişimleri ve güvenlikleri tehlikede olan, istismara uğrayan, ihmal edilen ya da suç mağduru olan" çocukları korunma ihtiyacı olan çocuk olarak tanımlamaktadır (m.3). Dikkat edileceği üzere SHK'da "*korunmaya ihtiyacı olan çocuk*" kavramı kullanılırken; ÇKK'da "*korunma ihtiyacı olan çocuk*" kavramı kullanılmaktadır. Bunun dışında korunma ihtiyacı olan çocuklar ilgili kanunlara göre devletin koruması altına alındıklarında bu çocuklar için "*koruma altındaki çocuk*" kavramı da kullanılmaktadır. Korunma ihtiyacı olan çocuklar için zaman zaman "*özel surette korunması gereken çocuk*" ifadesinin de kullanıldığı görülmektedir.

Okullardaki korunma ihtiyacı olan öğrenciler ya 2828 sayılı SHK'ya ya da 5395 sayılı ÇKK'ya göre koruma altına alınmış öğrencilerdir. Diğer yandan 5395 sayılı ÇKK'da çocukların korunmasına yönelik "danışmanlık tedbiri", "eğitim tedbiri", "bakım tedbiri", "sağlık tedbiri" ve "barınma tedbiri" şeklinde beş farklı koruyucu ve destekleyici tedbir tanımlanmıştır (m. 5). Çocuk herhangi bir şekilde Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'ndan (ASHB) bakım hizmeti almıyor olsa bile hakkında danışmanlık tedbiri, eğitim tedbiri gibi tedbir kararları verilen çocukları da korunma ihtiyacı olan çocuklar gibi düşünmek gerekir.

Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 2021 yılsonu verilerine göre kuruluş bakımı altında 13.302, koruyucu aile yanında 8.459, koruma altına alınmadan aile yanında desteklenen 137.863 korunma ihtiyacı olan çocuk bulunmaktadır (Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2022). Bu çocuklar da diğer çocuklar gibi okullara devam etmekte ve eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır. Bu nedenle eğitimcilerin ve öğretmenlerin korunmaya ihtiyacı olan çocukları tanımaları önemlidir.

Korunma İhtiyacı Olan Öğrencilere Yönelik Hizmetler

Çocukların korunması sorumluluğu toplumlarda önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle korunmaya ihtiyacı olan çocukların bakım ve korunmalarına yönelik çeşitli hizmet modelleri bulunmaktadır. Bu hizmet modelleri aşağıda açıklanmıştır:

Kuruluş Bakımı Hizmeti: Kuruluş bakımı hizmeti, korunma ihtiyacı olan çocukların kendi ev ortamları dışında yatılı bir birimde yaşamlarını devam ettirmeleri şeklindedir (ASHB, 2023). Türkiye'de korunma ihtiyacı olan çocuklar için kuruluş bakımı hizmeti veren yerlerin isimlerinde zaman zaman değişiklikler olmaktadır. Günümüzde kullanılan kuruluş isimleri "*çocuk evleri siteleri*, *çocuk evleri* ve *ihtisaslaştırılmış çocuk evleri siteleri*" şeklindedir. Sevgi evleri, çocuk yuvaları, yetiştirme yurtları gibi adlandırmalar günümüzde resmi nitelik taşımasa da halk arasında halen yaygın olarak kullanılabilmektedir.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının 2022 idare faaliyet raporunda çocuk bakım kuruluşları ile ilgili güncel bilgiler yer almaktadır (ASHB, 2023a). Çocuk evleri, tercihen şehir merkezlerinde, bulundukları bölgenin sosyal, kültürel ve fiziksel yapısına uygun, sağlık ve eğitim kurumlarına da yakın olacak şekilde 5-8 çocuğun bir arada kaldığı apartman dairesi veya müstakil daireler şeklinde evlerdir. Bu evlerde koruma altındaki çocuklar yaş

Kaynaklar

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023a*). 2022 İdare Faaliyet Raporu*. Ankara: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023b). Sosyal ve Ekonomik Destek Hizmeti, https://www.aile.gov.tr/chgm/uygulamalar/sosyal-ve-ekonomik-destek-hizmeti/

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023c). *Koruyucu Aile Hizmeti*. https://aile.gov.tr/sss/cocuk-hizmetleri-genel-mudurlugu/koruyucu-aile-hizmeti/

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2022). *Kurumsal Mali Durum ve Beklentiler Raporu.* Ankara: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.

Altshuler, S. J. (2003). From barriers to successful collaboration: Public schools and child welfare working together. *Social Work, 48*(1), 52-63. doi: 10.1093/sw/48.1.52

Celeste, Y. S. C. (2011). Perspectives of looked after children on school experience - a study conducted among primary school children in a children's home in Singapore. *Children & Society, 25*, 139–150. doi:10.1111/j.1099-0860.2009.00265.x

Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2022). *Yıl Sonu İstatistikleri*. https://aile.gov.tr/media/108736/kurumsal-istatistikler.pdf

Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020). *Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2019 Yılı Faaliyetleri.* https://aile.gov.tr/media/46052/c-ocuk-hizmetleri-genel-mu-du-rlu-g-u-2019-yili-faaliyetleri.pdf

Elmacı, D. (2016). *Koruma Altındaki Çocukların Korunmasında Okulun Rolüne İlişkin Öğretmenlerin, Yöneticilerin ve Alandaki Uzmanların Görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Gustavsson, N. ve MacEachron, A. E. (2012). Educational policy and foster youths. *Children & Schools, 34* (2), 83-91. doi: 10.1093/cs/cds005

Harlow, E., ve Frost, N. (2007). Children of the state. *Social Work and Social Sciences Review*, 13(2), 7-17.

Vacca, J. S. (2008). Breaking the cycle of academic failure for foster children – what can the schools do to help? *Children and Youth Services Review, 30,* 1081-1087. doi:10.1016/j.childyouth.2008.02.003

ÖĞRENCİLERİN - VELİLERİNİN HAKLARI VE SORUMLULUKLARI[23]

Mehmet Yalçın KANMAZ[24]

Giriş

Doğum anı ile başlayan çocukluk 18 yaşına kadar devam etmektedir. Bu süre içerisinde çocuğun hak ve sorumluluklarından sorumlu olan kişiler veya kurumlar olabilmektedir. Anne ve babanın çocuk üzerindeki hakları ve sorumlukları velayet kurumu ile gerçekleşmektedir. Çocuğun velayetinin çerçevesi Türk Medeni Kanunu (TMK) ile belirlenmektedir. Velayete sahip olanların hakları ve sorumlulukları çocuk ergin (reşit) olana kadar devam etmektedir. Bu durumda çocuk eğitim hayatının büyük bir kısmını velayet altındayken geçirmektedir. Dolayısıyla eğitim sürecinde velayete sahip olan anne ve babaların, kısaca "veli" olarak tanımlanan grubun, çocuğun velayetinden kaynaklanan hak ve sorumluluklarının bilincinde olmaları gerekmektedir. Bu sayede velayet hakkına sahip olanlar, velayetin gereği olan çocuğun yüksek yararına uygun davranışları sergileyebilirler.

Bu bölümde velayet kavramına değinilmiş ve öğrenci velisi kavramı açıklanmıştır. Sonrasında velilerin hak ve sorumluluklarına ilişkin hukuksal dayanaklar ele alınarak, bu konudaki dava örnekleri sunulmuştur.

Velayet Kavramı

Bir çocuğun anne ve babasıyla olan ilişkisi hem özel hayatında hem de sosyal hayatında önemlidir. Velayet, çocuğun korunması amacıyla ortaya çıkmış bir kurumdur (Taşkın ve Karaman Kepenekci, 2018). Adalet Bakanlığı tarafından hazırlanan Hukuk Terimleri Sözlüğü'nde velayet "*Ana ve/veya babanın, reşit olmamış çocukları üzerindeki (kanundan doğan) eğitim ve terbiye hak ve yetkisi*" olarak tanımlanmıştır (sozluk.adalet.gov.tr).

TMK'da ergin olmayan çocuklar ile kısıtlanan erginlerin anne ve babanın velayeti altında olduğu belirtilmiştir. Velayet hakkının sadece anne ve babada olacağını açıkça ifade edilmiştir (m. 335). Velayet kapsamında anne ve baba çocuğun bakımı ve eğitimi konusundaki kararları alabilmektedir. Anne ve baba çocuğa hayatını düzenleme olanağı tanımalıdır. Ayrıca tüm kararlarda çocuğun menfaatini (çıkarını) öncelikli olarak dikkate almalıdır (m. 339).

---

[23] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 07.07.2023 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Öğrencilerin Velayetinin Kullanımından Kaynaklanan Sorunlara ve Bu Sorunların Çözümüne İlişkin Okul Yöneticileri ile Rehber Öğretmenlerin Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[24] Öğretmen, MEB, mykanmaz@gmail.com

Çocuğun, yetişkin olduğunda bedensel, zihinsel, duygusal ve ahlaksal becerilerinin sağlıklı ve olgun bir birey olarak yaşamını sürdürebilecek nitelikte olması beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda velayet kurumu yüksek yararını sağlamak için çocuğun görüşlerinin alınmasına olanak vermektedir. Ayrıca devletin müdahale ve denetim yetkisi çerçevesinde, anne ve babaya tanımlanmış "yetki" ve "görev"leri içermektedir (Akyüz, 2018).

Velayet TMK'da soybağı ile sağlanabilmektedir. Velayetin geçerli olabilmesi için velayet sorumluluğunda olanların çocukla arasında hukuksal bir soybağının bulunması gerekmektedir (Serdar, 2008). Anne ile çocuk arasındaki soybağı doğumla; baba ile çocuk arasındaki soybağı ise anne ile evlilik, tanıma veya hâkim hükmüyle kurulabilir. Bunların dışında ayrıca evlat edinme yoluyla da soybağı kurulabilir (m. 282). Bu bağlamda hukuksal anlamda soybağının olabilmesi için çocuğun anne ve babasıyla kan bağının olması veya mahkemece evlat edinme kararının verilmesi gerekmektedir (Kayhan ve Ünlütepe, 2017).

TMK'da velayetin anne ve babanın ayrılığı durumunda eşlerden sadece birine verilebileceği belirtilmiş olsa da son yıllarda ortak velayete ilişkin alınan mahkeme kararları yeni bir içtihat oluşmasına olanak sağlamıştır (Ruhi ve Ruhi, 2017). Özellikle Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından, 14.03.1985 tarihinde imzalanan 25.03.2016 tarih ve 29664 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "11 No'lu Protokol ile Değişik İnsan Haklarını ve Ana Hürriyetleri Korumaya Dair Sözleşme'ye (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi) Ek 7 No'lu Protokol"ün 5. maddesinde belirtilen, "*eşler, evlilik bakımından, evlilik süresince ve evliliğin bitmesi halinde, kendi aralarındaki ve çocuklarıyla olan ilişkilerinde, özel hukuk niteliği taşıyan hak ve sorumluluklar açısından eşittir. Bu madde, devletlerin çocuklar yararına gereken tedbirleri almalarına engel değildir*" hükmü ile anne ve babaya ayrılık sonrasında da çocuğa yönelik eşit haklar verilebileceği belirtilmiştir (Kutoğlu, 2018).

Velayetin temelinde yer alan çocuğun yüksek yararı, anne ve babaya haklar ve sorumluluklar vermektedir. Velayet aracılığıyla tanınan haklar, velayete sahip olanlara yarar sağlama işlevi taşımaz. Velayet hakkı, anne ve babaya tanınan, çocuğun yararını gözeten, sosyal bir yükümlülüktür (Akyüz, 2018). İmamoğlu (2004) yüküm hakkının yüküm ve yetkiden oluştuğunu; yüküm ve yetkinin, birbirinden farklı biçimde bağlanmış olsa da yüküm içeriğinin, yetki içeriğinden geri kalmayacak bir yoğunluğa eriştiğini vurgulayarak velayette yüküm ve yetkinin en sıkı biçimde birbiriyle bağlı olduğunu belirtmiştir. Yüküm hakkını kullananlar veli olarak adlandırılırlar. Veliler çocuğa ilişkin yükümlülüklerini yerine getirirken devlet tarafından da denetlenirler (Bozkurt, 2010). Velayet hakkına sahip olanlardan bu hakkın alınması, hukuksal sebep olmadıkça söz konusu değildir. Bununla birlikte velayetin getirdiği yükümlülüklerden koruma, bakım ve eğitim gibi görevlerin ihlali Türk Ceza Kanunu'nda (m. 233) suç olarak belirlenmiştir (Zeytin ve Ergün, 2017).

Öğrenci Velisi Kavramı

Ailenin devamlılığında ve toplumu oluşturan aile birliğinin sağlanmasında anne ve baba olmak çok önemlidir. İyi ebeveynlik, çocukların sağlıklı büyümesi ve gelecekteki yaşamı için de önemlidir (Balin, 2011). Bireyin sağlığı, toplumun sağlığını belirleyen ögelerden biri olduğundan, bu konu sadece anne ve babayı değil, tüm toplumu etkilemektedir

Kaynaklar

Akyüz, E. (2018). *Çocuk Hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.

Balin, H. (2011). Aile içi rollerde babalığın önemi. *Çocuk ve Medeniyet*, 6(11), 55-81.

Bozkurt, İ. (2010). Velinin Velayetten Doğan Hak Görev ve Yetkileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Çetinkaya, B. (2020). *Çocuğun Kişilik Gelişiminde Anne Baba Rolü*. Ankara: Pegem Akademi.

İmamoğlu, S. H. (2004). Yeni Medeni Kanun'daki Düzenleme ve Velayete Hâkim İlkeler Çerçevesinde Tedip Hakkının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 54(1), 165-190.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kayhan, Ş. ve Ünlütepe, M. (2017). Medeni Hukuk Bilgisi. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kutoğlu, T. (2018). *Üvey Ailede Hukuki İlişkiler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ruhi, C. ve Ruhi, A. C. (2017). Velayet Hukuku. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Taşkın, P. ve Karaman Kepenekci, Y. (2018). Velayetten Kaynaklanan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin İlkokul Yöneticilerinin Görüşleri. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Ed.). *Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl* (ss. 108-118). Ankara: Pegem Akademi.

Zeytin, Z. ve Ergün, Ö. (2017). *Türk Medeni Hukuku*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 2

OKUL İŞGÖRENLERİ İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

ÖĞRETMENLERİN HAKLARI VE SORUMLULUKLARI[25]

Caner CERECİ[26]

Giriş

Eğitim işgörenleri olarak öğretmenler çeşitli koşullara bağlı olarak görevlendirilen bireylerdir. Bu koşullar değerlendirildiğinde öğretmenleri yakından ilgilendiren iki kavramın "hak" ve "sorumluluk" olduğu görülür. Bu çalışmada hak ve sorumluluk kavramları ile öğretmenlerin hak ve sorumluluklarının hukuksal dayanakları ele alınmıştır.

Hak Kavramı

Öğretmen haklarını derinlemesine incelemeden önce, hak kavramı üzerinde durulması gerekmektedir. Hak kavramı farklı kuramlara göre tanımlanmıştır. Bu kuramlardan irade kuramına göre hak "*kişinin kendi iradesini zorla kabul ettirip, başka kişileri iradesine uygun şekilde davranmaya zorlamasıdır*". Menfaat (çıkar) kuramına göre hak "*çıkara eşdeğerdir ve hukuk bu çıkarı korursa hak niteliği kazanır*". Son olarak karma kuram hak ile ilgili şöyle bir tanım öngörmüştür: "*Hukukun koruduğu ve yararlanmanın bireyin istek ve iradesine bırakıldığı bir çıkardır*" (Gözübüyük, 2006b; Bozkurt, 2003; Kalabalık, 2003). Öğretmen hakları bu tanımlara göre değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bazı haklarının menfaat kuramına (örneğin, güvenlik hakkı) göre, bazılarının ise karma kurama (örneğin, izin hakkı) göre düzenlendiği görülmektedir. Bu çalışmada, hak kavramı, karma kurama göre ve "*hukukun tanıdığı ve koruduğu ve bireyin kendi iradesiyle yararlanabileceği çıkarlar*" olarak kullanılmıştır.

Toplumsal ilişkilerin değişmesi ve ihtiyaçların artması sonucu hukukun koruduğu çıkarlar çeşitlenmiştir. Bunun sonucunda haklar da çeşitli özelliklerine göre sınıflandırılmıştır. Hukuk için kullanılan kamu hukuku ve özel hukuk ayrımına benzer şekilde; bu hukuk türleri tarafından düzenlenen haklar ortaya çıkmıştır (Gözübüyük, 2006b; Bozkurt, 2003). Bu haklar özel haklar ve kamu haklarıdır.

Özel Haklar: Özel hukuk ilişkilerini düzenleyen kurallardan doğan haklardır. Özel hukuk ilişkilerinden kasıt kişilerle ortaya çıkan ilişkilerdir. Genelde medeni kanunla düzenlendiklerinden bu haklara "medeni haklar" da denir (Kalabalık, 2003). Özel haklar söz konusuyken bireyin hakkının muhatabı başka bir kişi olmaktadır (Gözübüyük, 2006b).

Kamu Hakları: Kamu hakları, kişilerin kamu kuruluşları ve toplumla olan hukuksal ilişkilerini düzenleyen kurallardan doğan haklar olarak tanımlanabilir (Bozkurt, 2003).

---

[25] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 02.07.2009 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Kamu İlk ve Orta Öğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Özlük Haklarını Bilme ve Kullanma Düzeyleri (Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[26] Dr., Okul Müdürü, MEB, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, canercereci@gmail.com

Kamu hakları kendi içinde iki bölümde incelenebilir. Bunlardan ilki, tüm bireylerin sahip olduğu haklar olarak Anayasa'da belirtilen, "genel nitelikli kamu hakları"dır ve bu haklara "anayasal haklar", "temel haklar" da denilebilir. İkinci kamu hakları grubu ise, belirli kişilerin kamu ile olan ilişkilerinden doğan "özel nitelikli kamu hakları"dır.

Kısaca değerlendirmek gerekirse özel haklardan herkes yararlanırken, kamu haklarından sadece vatandaşlar yararlanabilir. Ayrıca özel haklarda kişinin karşısında her zaman bir yükümlü bulunurken, kamu haklarında bu durum her zaman geçerli değildir; çünkü bazı kamu haklarının yükümlüsü devlet (yönetim organı) olabilmektedir (Kalabalık, 2003; Gözübüyük, 2006b). Genel olarak öğretmen hakları da yükümlüsünün devlet olduğu kamu hakları olarak değerlendirilebilir.

Genel nitelikli kamu hakları kamu kuruluşları ile hukuken bir ilişki içinde bulunma koşulu aranmadan tüm kişilere sağlanan yetkilerdir (Gözübüyük, 2006b). Bu haklar 1982 Anayasasında üç başlık altında toplanmıştır: "Kişisel Haklar", "Sosyal ve Ekonomik Haklar", "Siyasal Haklar"dır. Kişisel haklar Anayasa'da "Kişinin Hakları ve Ödevleri" bölümünde düzenlenmiştir. Kişinin sahip olduğu belirli bir yaşam alanını saklı tutan, devletin bu alana karışmasını önleyen haklardır. Bu nedenle koruyucu, önleyici haklar veya negatif statü hakları olarak da kaynaklarda yer bulmuştur (Gözübüyük, 2006b; Kalabalık, 2003; Karaman Kepenekci, 2003). Örnek olarak, kişi ve konut dokunulmazlığı, özel yaşamın gizliliği, yerleşme seyahat etme özgürlüğü verilebilir. Sosyal ve ekonomik haklar kişinin toplumsal yaşam içindeki sosyal ve ekonomik faaliyetleri ile ilgili olan kamu haklarıdır. Anayasa'da "Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler" bölümünde düzenlenmiştir. Bu haklar, her kişiye devletten kendisi için hizmet etmesini isteme hakkı verir (Karaman Kepenekci, 2003). Bu nedenle, isteme hakları ya da pozitif statü hakları olarak da tanımlanmaktadır. Örnek olarak, ailenin korunması, sosyal güvenlik hakkı, çalışma özgürlüğü, sağlık hakkı verilebilir. Siyasal kamu hakları olarak nitelenen haklar ise esasında kişinin devlet yönetimine seçimler yolu ile katılmasını sağlayan haklardır (Gözübüyük, 2006b; Karaman Kepenekci, 2003). Katılma kakları ve aktif statü hakları gibi isimler de verilmektedir. Anayasada "Siyasal Haklar ve Ödevler" başlığı altında toplanan haklara, örnek olarak dilekçe hakkı, seçme ve seçilme hakkı, vatandaşlık, siyasal örgütlenme hakkı verilebilir.

Özel nitelikli kamu hakları belirli özelliklere sahip olan kişilerin kamu kuruluşları ile olan ilişkileri sonucunda ortaya çıkan haklardır. Bu haklara ait özellikler, elde edilme ve kaybedilme koşulları, yasalarda öngörülmüş ve tarafların iradelerinden bağımsız olarak önceden saptanmıştır (Gözübüyük, 2006b). Özel nitelikli kamu hakları, genelde kamu kuruluşları ile belirli meslek gruplarının ve kişilerin ilişkilerinden doğan haklardır. Memurların izin hakkı, güvenlik hakkı, aylık hakkı bu haklardan bazılarıdır.

Sorumluluk Kavramı

Sorumluluk (responsibility) kelimesinin kökeni Latince "cevap verme, karşılık verme" anlamındaki "respondeo" sözcüğüdür. Sorumluluk söz konusu olduğunda herhangi bir eylemi "kimin ya da neyin yaptığı" ve bu eylemin "nelere yol açtığı" sorularının cevaplandırılması gerekmektedir (Roochnik, 2007). Benzer şekilde sorumluluk kelimesinin Arapça karşılığı olan "mesuliyet" kelimesi "sorulan soruya (suale) karşılık veren ko-

numda bulunma" anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 2001). Sorumluluk genel olarak kişinin (ahlaki öznenin) kendi iradesiyle eylemlerini ve bu eylemlerinin sonuçlarını üstlenmesi durumudur. Aynı zamanda kişinin, oluşumundan psikolojik olarak sorumlu olduğu sonuç ve gelişmeleri üzerine almayı vicdani bir ödev sayması hali de sorumluluğu tanımlamaktadır. Bu tanım üç temel fikre dayanmaktadır (Cevizci, 1997):

- Akıllı bir insan varlığının yerine getirmek zorunda olduğu ve yerine getirebileceği eylemler vardır.
- Bu eylemleri yerine getirememe, gerçekleştirememe cezayı gerektirebilir.
- Buna karşın bu eylemleri yerine getirme kişiyi ödüllendirebilir, onurlandırabilir ya da övgüye değer biri yapabilir.

Bu ilkelere göre insanların davranış ya da eylemleri ödül ve ceza türünden şeylerden etkilenmektedir. Kişinin sosyal konumunu doğrudan etkileyen sorumluluk kavramı, irade sahibi kişiyi toplum içinde var eden temel niteliklerinden biridir. Başka bir deyişle, sorumluluk bireyi sosyal alanda var kılmaktadır (Cevizci, 2009).

Sorumluluk, bireyin hem kişisel rollerinde hem de toplumsal hiyerarşi içindeki yerinde ve konumunda ortaya çıkan önemli bir boyuttur. Bireyin sözü edilen farklı konumlarına göre sorumluluk da farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Doğal sorumluluk, yapay sorumluluk, kişisel sorumluluk, sosyal sorumluluk, ahlaki sorumluluk, mesleki sorumluluk ve hukuksal sorumluluk bunlardan bazılarıdır (Aydın, 2012).

Sosyal sorumluluk, özellikle işletme ve ekonomi alanında, üzerinde çalışılan bir sorumluluk türüdür. Küreselleşme kavramıyla beraber son yıllarda işletme alanında girdi-çıktı modelinin yerine bireyler, gruplar ve işletmelerin karşılıklı etkileşimine dayalı paydaş kuramı (stakeholder theory) ortaya çıkmıştır. Bu model işletmeler ve toplum arasındaki bağı hızla geliştirmiş ve işletmelerin sorumluluklarına olan bakış açısını değiştirmiştir. Modele göre işletmeler sadece kâr/zarar amaçlı birincil paydaşlara (müşteriler, hizmet alanlar, çalışanlar vb.) karşı değil; küresel çevreyi temsil eden ikincil paydaşlara (eğitim kurumları, dernekler, medya vb.), hatta daha dünyaya gelmemiş bireylere karşı bile sorumludur. Bu özelliği ile kurumsal sosyal sorumluluk olarak da adlandırılan bu sorumluluk türü genel olarak "*toplumun etik değerlerine, insanlara, topluluklara ve çevreye saygı göstererek finansal başarı elde etme*" olarak tanımlanmaktadır. Kurumsal sosyal sorumluluk sahibi işletmeler sosyal ve çevresel ilgilerini işletme faaliyetlerinin içinde ve paydaşlarıyla olan ilişkilerinde gönüllü olarak bulundurmalıdır (Mustafayeva, 2007; Atakan ve İşçioğlu, 2009). Açık bir sosyal sistem özelliği taşıyan ve toplumun ilgi odağında olan eğitim örgütlerinin de temel amacı, öğrencilere sadece bilgi transfer etmek değildir. Sosyal hayata kolayca uyum sağlayabilen, sosyal sorumluluklarının farkında olan, hoşgörülü, paylaşımcı ve yardımsever insanlar yetiştirmek de eğitim örgütlerinin temel görevleri arasındadır. Toplumsal barışın ve huzurlu bir sosyal hayatın sağlanması için bu özellikleri taşıyan bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Eğitim örgütlerinin sorumluluk eğitimi ve sosyal sorumluluk açısından önemi de bu gerekliliğe dayanmaktadır (Töremen, 2011).

İşgören sorumluluğu kavramı ise, işgörenin işverene karşı taşıdığı; hukuksal ve etik açıdan işyeri kurallarına uymasını gerektiren bir kavramdır. İşgörenler, işverenin güvenini kazanmak ve işyerinde başarılı bir şekilde çalışmak için belirli sorumluluklar üstlenmelidir. Bu sorumluluklar, işverenin talimatlarını yerine getirmeyi, işyeri politikalarına uymayı, iş-

Kaynaklar

Akipek Öcal, Ş. (2011). *Medeni Hukuk-I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Anayurt, Ö. (2011). *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Atakan, S. M. G. ve İşçioğlu, T. E. (2009). Türk Tüketicilerin Bakış Açılarıyla İşletmelerin Kurumsal Sosyal Sorumluluk Faaliyetleri. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 32* (8), 125-133.

Ataünal A. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan*? Ankara: 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Dayanışma Vakfı Yayını

Aydın, İ. (2012). *Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik. (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bozkurt, E. (2003). *Genel Hukuk Bilgisi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Cevizci, A. (1997). *Felsefe Sözlüğü (2. Baskı)*. Ankara: Ekin Yayınları.

Cevizci, A. (2009). *Felsefe Tarihi (2. Baskı)*. İstanbul: Say Yayınları.

Devellioğlu, F. (2001). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat (18. Baskı).* Ankara: Aydın Yayınevi.

Duff, R. A. (2008). *Responsibility and Liability in Criminal Law*. Kramer M. H. vd. (Ed.). The Legacy of H.L.A. Hart – Legal, Political and Moral Philosophy (s. 99-120). New York: Oxford Press.

Erişgin, N. (2013). *Medeni Hukuk-II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gözübüyük, Ş. (2006a). *Hukuka Giriş.* Ankara: Turhan Kitabevi.

Gözübüyük, Ş. (2006b). *Yönetim Hukuku*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Günday, M. (2004). *İdare Hukuku*. Ankara: İmaj Yayınevi.

Kalabalık, H. (2003). *Temel Hukuk Bilgisi*. İstanbul: Değişim Yayınları.

Karaman Kepenekci, Y. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş- Alternatif Yaklaşım*. M. D. Karslı (Ed.). Hukuk ve Öğretmenlik Mesleği (179-204). Ankara: Öğreti Yayınları.

Mustafayeva, L. (2007). *Sosyal Sorumluluk ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Roochnik, D. (2007). *Responsible Fictions*. Darling-Smith B. vd. (Ed.). Responsibility (p.15-26). Plymouth: Lexington.

Sayın, İ. H. (2000). *Kamu Personelinin Mali Sorumluluğu*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Söyler, Y. (2010). Yargıtay Kararları Işığında Kişisel Kusur. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi. 14* (2), 555-592.

Töremen, F. (2011). Öğretmen Adaylarının Sorumluluk Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 11* (1), 263 – 277.

Ünver, M., Kahramanoğlu S. ve Kardoğan N. (2005). *Açıklamalı Devlet Memurları Kanunu*. Ankara: Yargı Yayınevi.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN HAKLARI VE SORUMLULUKLARI[27]

Caner CERECİ[28]

Giriş

Okullar, toplumun temel taşlarından biridir. Okul yöneticileri, eğitim kurumlarının yönetiminde kritik bir role sahiptir. Başarılı bir eğitim sistemi için etkili yöneticilik önemlidir. Yöneticilerin özlük durumlarını yakından ilgilendiren iki kavram hak ve sorumluluktur. Bu çalışmada yönetsel açıdan hak ve sorumluluk kavramları, okul yöneticilerinin hak ve sorumluluklarının farklı ülkelerdeki ve Türkiye'deki durumu ile hak ve sorumluluklarının hukuksal dayanakları ele alınmıştır.

Yönetsel Açıdan Hak Kavramı

Toplumun düzenini sağlamak ve işleri etkin bir şekilde yönetmek için yönetim kavramı vazgeçilmezdir. Ancak, yönetim süreci sırasında haklar da göz ardı edilmemelidir. Yönetim ve hak arasındaki ilişki, insanların ihtiyaçlarını karşılamak, adil bir şekilde hareket etmek ve demokratik bir toplumun oluşmasını sağlamak gibi önemli amaçları içermektedir. Yönetim, bir örgütün veya toplumun kaynaklarını planlama, örgütleme, yönlendirme ve kontrol etme sürecidir. Liderlik, karar verme, iletişim, motivasyon ve kaynak yönetimi gibi bir dizi beceriyi gerektirir. Temel olarak, belirlenen hedeflere ulaşmak için kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanmayı içermektedir (Başaran, 2000). Hak insanların sahip olduğu hukuksal yetki ve çıkarlardır. İnsan onurunun, kişisel özgürlüklerin ve demokratik bir toplumun sağlanmasının temeli olarak kabul edilmektedir (Emini, 2004). Yönetimin işlevi toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve halkın refahını arttırmaktır. Yönetimin işlevleri yerine getirilirken hakların gözetilmesi ve korunması kritik öneme sahiptir. Yönetim demokrasi ve hukukun üstünlüğü ilkelerine dayanmalıdır (Boz, Yurdaer ve Eraslan, 2019). Yönetim sürecinde katılım, şeffaflık, adalet ve eşitlik ilkelerinin gerçekleşmesiyle haklar güvence altına alınır. Yöneticiler karar alma süreçlerine yönetilenleri dâhil etmeli ve onların görüşlerini değerlendirmelidir. Ayrıca, yönetim sürecinde şeffaflık sağlanmalı ve kamu kaynaklarının kullanımıyla ilgili bilgiler yönetilenlerle paylaşılmalıdır. Adalet ve eşitlik ilkeleriyle de yönetimin yönetilenler için adil olması sağlanmalıdır (Yıldırım, 2010).

---

[27] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 12.07.2016 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Okul Yöneticilerinin Yönetsel Sorumluluklarını Yerine Getirirken Yaşadıkları Sorunlara ve Sorumluluklarının Hukuksal Sonuçlarına İlişkin Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[28] Dr., Okul Müdürü, MEB Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, canercereci@gmail.com

Yönetsel Açıdan Sorumluluk Kavramı

Sorumluluk kavramı, yönetim alanyazınında önemli kavramlarından birisi olarak öne çıkmaktadır. Wilson (1887) sorumlulukları olmasa yönetici olmanın pek fazla bir risk içermediğini belirterek, sorumluluğun yönetimdeki kritik önemine dikkat çekmiştir. Yöneticilerin sorumluluklarının iyi tanımlanması ve yerine getirilmesi, örgütün daha iyi işlemesi ve amaçlarını gerçekleştirmesi için gerekli ön koşullardan biri olarak kabul edilmektedir (Akt. Bertelli ve Lynn, 2003). Yönetim alan yazını incelendiğinde, geleneksel olarak nitelendirilen zamanlarda gerçekleştirilen yönetim düşünce ve uygulamalarından itibaren sorumluluk kavramı ile karşılaşılmaktadır. Örneğin, MÖ 4000'li yıllarda Mısır yönetim anlayışında planlama, örgütleme ve denetim gerekliği kabul edilmiş; bunun yanı sıra yönetsel yetki ve sorumlulukların belirlenmesi ve sorumlulukların ifade edileceği ayrıntılı iş tanımlarının yapılması kararlaştırılmıştır (Sucu, 2000).

Yönetsel Sorumluluğun Tanımı ve Boyutları: Yöneticiler için sorumluluk, belirli davranışlarda bulunma ve belirlenmiş kurallara uyma zorunluluğudur. Diğer bir deyişle makamda bulunan yöneticilerin uymaları gereken kurallar sorumluluklarını belirlemektedir. Sorumluluk bir yöneticinin kurallara uygun davranma ve görevini en iyi biçimde yerine getirme zorunluluğudur (Taymaz, 2000). Diğer bir deyişle, genel olarak bir işi istenilen nitelikte ve nicelikte yapma zorunluluğu olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan bir örgütte iş yapma zorunluluğunu ortaya çıkaran nedenlere bakılmalıdır. Bir örgütte iş yapma zorunluluğunu doğuran başlıca iki kaynak bulunmaktadır. Bunlar kişinin kendi vicdanı ve örgütün yönetsel erkidir. Kişinin kendi vicdanı sorumluluk almayı (responsibility for), yönetsel erk ise sorumlu olmayı (responsibility to) ortaya çıkarır (Başaran, 2000).

"Sorumluluk alma", bir işi en iyi biçimde yapmayı yüklenmedir. Bu kavram meslek etiği ile yakın ilişkilidir. Bu tür sorumlulukta kişi hiç kimseye hesap vermek zorunda olmasa bile kendi vicdanına karşı sorumluluk hisseder. Örneğin sorumluluk alan yönetici, tüm koşullar kötü olsa bile mesleğinin gereğini yerine getirir. Sorumluluk alma, kimsenin etkisi olmadan görev tanımına giren görevleri isteyerek yüklenmeyi ve görevin yapılmasına ilişkin hesabı kendi vicdanına vermeyi gerektirir (Başaran, 2000; Balcı, 2010). "Sorumlu olma" ise, bir kişinin görevini istenilen nitelikte ve nicelikte yapıp yapmadığının hesabını üst yönetime vermesidir. Bu sorumluluk türü yönetim açısından makam yetkisi ile paralel yapıdadır. Bir yönetici, makamının yetkisini kullanırken sorumluluğunu da yüklenmek zorundadır. Bu açıdan bir makamın (yönetim kademesinin) sorumluluğu, bu makama bağlı ast makamların sorumluluğunun toplamına eşittir. Yönetim kademesinin yetki alanı genişledikçe sorumlu olma düzeyi de artmaktadır (Başaran, 2000; Balcı, 2010).

Yönetimde sorumluluğun iki yönüyle tanımlanabileceğini vurgulayan Mosher (1968) bu yönleri "nesnel" (dışsal, politik) ve "öznel" (içsel, psikolojik) olarak ifade etmektedir. Buna göre sorumluluğun nesnel yönü üstlenilen yönetsel göreve ilişkin üst yönetime istenildiğinde hesap verme ve cevap vermeyi içermektedir. Sorumluluğun nesnel yönü üst yönetimin kendini koruması ve yürütülen görevlerin güvenilirliğini sağlaması açısından önemlidir. Öznel yönü ise kimlik, sadakat ve vicdan kavramlarını anımsatmakta ve kişinin psikolojik özelliklerinden etkilenmektedir. Yöneticinin psikolojik özellikleri sorumluluk duygusu konusunda belirleyici olmaktadır. Yönetici sorumluluğundan söz edildiğinde hem nesnel hem de öznel boyutların etkili olduğu görülmektedir (Akt. Bertelli ve Lynn, 2003). Buna benzer şekilde yönetsel sorumluluğu "nedensel" (betimsel) ve "ahlaki

Kaynaklar

Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Aydın, İ. (2012). *Eğitim ve Öğretimde Etik. (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi, Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Yayınları.

Bertelli, A. M. ve Lynn, L. E. (2003). Managerial Responsibility. *Public Administration Review. 63*(3), 259-268.

Boz, S. S., Yurdaer, C. ve Eraslan, Y. (2019). İdare Hukuku Boyutuyla İyi Yönetişim İlkesi: İyi İdare. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 27*(3), 497-532.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama (8. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (18. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Carroll, A. B. (1991). The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. *Business Horizons. 34*(4), 39-48.

Çetin, M. ve Demirbilek, M. (2018). Okul Müdürlerinin Eşitlik ve Hesapverebilirlik Görüşlerinin İncelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 1*(2), 107-134.

Emini, M. E. (2004). Hak Kavramı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (12)*, 203-216.

Eurydice. (2023a). Management and other education staff in France. http://meb.ai/kQM9Ne adresinden 11/06/2023 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice. (2023a). Management and other education staff in Germany. http://meb.ai/Umvx9pq adresinden 11/06/2023 tarihinde erişilmiştir.

Fissher, O., Nijhof, A. ve Steensma, H. (2003). Dynamics in Responsible Behaviour. In Search of Mechanisms for Coping with Responsibility. *Journal of Business Ethics. 44*(2-3). 209-224.

Glink, E. S. (2023). *Teacher & Staff Rights*. https://www.educationrights.com/teacherrights.php adresinden 11/06/2023 tarihinde erişilmiştir.

Göksoy, S. (2014). Okul Yönetiminde Karara Katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 253-268.

Gözler, K. (2013). *İdare Hukuku*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Headteachers Standarts. (2020). http://meb.ai/UcoxAAc adresinden 11/06/2023 tarihinde erişilmiştir.

Hireche, L. B., Pasquero, J. ve Chanlat, J. F. (2012). Managerial Responsibility as Negotiated Order: A Social Construction Perspective. *Journal of Business Ethics. 101*, 17-31.

James, C., Jones, J., Connoly, M., Brammer, S., Fertig, M. ve James, J. (2012). The Role of The Chair of The School Body in England. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation. 32* (1), 3-19.

Kantos, Z. E. (2010). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları için Bir Hesap Verebilirlik Modeli*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

NCAC Staff. (2023). *The Fırst Amendment in Schools*. http://meb.ai/UfoPKVy adresinden 11/06/2023 tarihinde erişilmiştir.

Pelage, A. ve Evetts, J. (1998). Structural And Cultural Dimensions of Secondary Headteachers in France: Similarities And Differences With British Patterns. *Europen Journal of Education. 33* (4), 459-468.

Sucu, Y. (2000). *Geçmişten Günümüze Yönetim Düşüncesindeki Gelişmeler: Bütünleştirici Bir Durumsallık Modeli.* Ankara: Elit Yayıncılık.

Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education, 2*(1), 33-48.

Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Uçuş, Ş. ve Şahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 25-41.

Yıldırım, A. (2010). *Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet İlişkisi Üzerine Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİLERİ[29]

Yağmur KOÇ BAŞARAN[30]

Giriş

Eğitim örgütleri olan okulların yönetiminde etkili olan temel faktörlerden biri kuşkusuz hukuk kurallarıdır. Okulların yönetiminden sorumlu olan müdürler de "eğitim-öğretim", "öğrenci", "personel" ve "okul işletmesi" boyutlarında yer alan görevlerini yerine getirirken hukuk kuralları çerçevesinde hareket etmek zorundadır. Dolayısıyla okul müdürleri görevlerini yerine getirirken hukukun kendilerine tanımış olduğu yetkileri kullanmak durumundadır. Bu açıdan bakıldığında okulun belirlenmiş amaçlarına uygun olarak yaşatılması ve gelişiminin sağlanması için okul yöneticilerinin hukuksal yetkilere sahip olmaları ve önemlisi hukukun kendilerine tanıdığı yetkinin bilincinde olmaları gerektiği açıktır. Bu çalışmada okul müdürlerinin yetkileri bağlamında yetki, hukuksal yetki, hukuksal yetkinin türleri (bağlı yetki ve takdir yetkisi), hukuksal yetkininin kullanımıyla ilgili örnek mahkeme kararları ve eğitim örgütlerinde hukuksal yetkinin kullanımı konuları ele alınarak tartışılmıştır.

Yetki Kavramı

Yetki, örgütte yöneticilerin ve diğer çalışanların verilen görevleri yerine getirmeleri açısından gerekli olan karar alma ve yönetme hakkıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Türk Dil Kurumu'na (2013) göre yetki, bir görevi ya da işi mevzuatın verdiği olanaklara göre yürütmeyi sağlayan haktır. Diğer bir ifadeyle yetki, bir yönetsel konuma ait emir verme ve bu emre uyulmasını bekleme hakkıdır (Robbins ve Judge, 2013). Alan yazında ise yetki kavramı kurumlaşmış güç, gücün dışa vurumu, örgütteki diğer üyeleri etkileyebilecek kararlar alabilme gücü, karar, emir, talimat verme ve itaat isteme hakkı gibi ifadelerle tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2011). Yetki genel olarak örgütteki bazı üyelerin veya bir üyenin belirli bir konuda karar almasına hak tanıyan açık ya da örtük bir sözleşmenin ürünüdür (Aghion ve Tirole, 1997). Bu bağlamda Simon (Akt., Aghion ve Tirole, 1997) yetkiyi örgütün tümünü ya da bir kısmını etkileyen olayları seçme hakkı olarak ifade etmektedir

[29] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 15.06.2015 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Kamu Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Hukuksal Yetkilerini Kullanımına İlişkin Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[30] Dr. Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ykoc@erzincan.edu.tr

Hukuksal Yetki Kavramı

Hukuk, toplumsal yaşam içinde kişilerin toplumla ve devletle olan ilişkilerini düzenleyen ve uyulması kamu gücü ile yaptırıma bağlanmış olan toplumsal düzen kurallarının bütünüdür. Kamu yönetimi de kuruluş ve işleyiş yönünden hukuka bağlıdır. Yönetimin etkinlik alanının genişlemesi ve görev türlerinin artması, yönetimde yerine göre çeşitli hukuk dallarının uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle de kamu yönetiminde yapılan işin niteliğine göre özel hukuk ya da kamu hukuku kuralları temel alınmaktadır. Türkiye'de kamu yönetimine kural olarak kamu hukukunun bir dalı olan yönetim hukuku uygulanmaktadır. Hukukta, daha doğrusu yönetim hukukunda yetki "hukuksal güç" olarak ifade edilmektedir. Yönetime bu gücü hukuk kuralları vermektedir (Gözübüyük, 2012). Hukuksal bir güç olan yetki kamu düzeni içerisinde bireylere değil; işgal edilen makamlara tanınan bir hak olarak görülmektedir (Atay, 2006).

Hukuksal Yetkinin Türleri

Yönetim, görevlerini yerine getirirken mevzuattan aldığı yetkiyi kullanmaktadır. Diğer bir ifadeyle mevzuatı yürütme işlemini, yönetim yerine getirmektedir. Yönetimin ise mevzuatı uygularken karşılaşma olasılığı olan iki durum mevcuttur. Bu olasılıklardan ilki yönetimin yetkisinin "bağlı" olma durumudur. Bu durumda mevzuatta öngörülen şartlar gerçekleştiğinde yönetim belli bir kararı almak durumundadır. İkinci olasılığı içeren durumlarda ise mevzuat yönetime, harekete geçip geçmeme veya var olan çözümler arasından birini seçme özgürlüğü, başka bir deyişle "takdir" yetkisi tanımaktadır (Yılmaz, 2011). Bu bağlamda yönetimin işlevlerini yerine getirirken "bağlı yetki" ve "takdir yetkisi" olmak üzere iki tür hukuksal yetki kullandığı dikkat çekmektedir (Sağlam, 2000). Gözübüyük'e (2012) göre de yönetim hukuku açısından yönetime tanınan yetkiler yine bağlı yetki ve takdir yetkisi olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Aşağıda bu yetki türleri açıklanmaktadır:

Bağlı Yetki: Yönetimin sahip olduğu yetkilerin başında bağlı yetki yer almaktadır. Bağlı yetki, mevzuatın belirttiği nedenlerin varlığı ve şartların oluşması durumunda yine mevzuatın gösterdiği kararın alınması, işlemin ve eylemin yapılmasıdır. Bu noktada yönetime düşen görev ise bu nedenlerin varlığının ve şartlarının oluştuğunu saptamaktır (Oytan, 1990; Akt., Güneş, 2005). Daha açık bir ifadeyle, bağlı yetki hukukun yönetime bir davranışı emretmesi ve yönetimin de buna göre davranmasıdır (Yılmaz, 1992).

Görüldüğü gibi yönetimin belli bir işi yapması ya da belli bir davranışı yerine getirmesi kesin ve net bir şekilde emredilmişse bağlı yetki ortaya çıkmaktadır (Korkmaz, 2009). Mevzuatla yönetime yüklenen görevin yerine getirilmesinde yönetimin seçebileceği birden fazla çözümün olmaması da bağlı yetkiyi meydana getirmektedir. Diğer bir ifadeyle, bağlı yetkide yönetimin belirli kamu hizmetlerini yürütme biçimi ve kararlarının içeriği önceden belirtilmektedir. Bu nedenle yönetim öncelikle alacağı kararın şartlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini saptamakta, eğer şartlar gerçekleşmişse hukukun öngördüğü kararı almaktadır; çünkü yönetimin başka türlü hareket etme imkânı yoktur (Gözübüyük, 2012). Bayraktar'a (1976, Akt., Canyaş, 2006) göre bağlı yetki, hukukun bazı konularda, belirli şart ve durumların sağlanmasıyla yönetime belirli bir çözümü uygulama ödevini vermektedir. Eğer bağlı yetki söz konusu ise yönetimin tercihte bulunma yetkisi yoktur.

Kaynaklar

Aghion, P. ve Tirole. J. (1997). Formal and Real Authority in Organizations. *Journal of Political Economy,* 105 (1), 1-29.

Atay, E. (2006). *İdare hukuku*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Avcı, M. (2002). Devlet Memurlarının Naklen Atanmasında İdarenin Takdir Yetkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Biggs, T. (1993). An Analysis of Administrative Discretion in Selected Students' Rights Decisions of the United States Supreme Court (Doctoral Dissertation). Knoxville: The University of Tennessee.

Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* (16. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Canyaş, O. (2011). Vergi İdaresinin Takdir Yetkisinin Saptanması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Carnell, J. (2004). An Analysis of Administrative Discretion and Its Use to Implement FERPA Policy at Southeast Missouri State University (Doctoral Dissertation). Columbia: The Faculty of the Graduate School, University of Missouri.

Crowson, R. L. ve Porter-Gehrie, C. (1980). The Discretionary Behavior of Principals in Large-City Schools. *Educational Administration Quarterly*, 16(1), 45–69.

Çağlayan, R. (2003). Türk Hukukunda İdarenin Takdir Yetkisinin Yargısal Denetimi. *Atatürk Üniversitesi Erzincan Hukuk Fakültesi Dergisi*, 3(7), 171–208.

Demirkol, S. (1988). İptal Davasında İdari İşlemin Beş Unsuru. *Sayıştay Dergisi*, 29, 65-89.

Ersan, G. (2008). İdarenin Takdir Yetkisi ve Takdir Yetkisinin Yargısal Denetimi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gözler, K. (2003). *İdare Hukuku.* (1. Baskı). Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.

Gözübüyük, Ş. (2012). *Yönetim Hukuku.* (31. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Gözübüyük, Ş. (2003). *Yönetsel Yargı.* (17. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Güneş, M. (2005). İdarenin Bütünlüğü İlkesi Çerçevesinde Askeri Yüksek İdare Mahkemesinin İdarenin Takdir Yetkisinin Kullanımına İlişkin Yaklaşımı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hacıibrahimoğlu, N. (2012). Yargı Kararları Işığında Takdir Yetkisi ve Yerindelik Denetimi, 2010 Anayasa Değişikliğinin Bu Duruma Muhtemel Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hall, M. (1999). Administrative Discretion and Youth Violence in Schools: An Analyse (Doctoral Dissertation). Canada: Sımon Fraser Unıversıty.

Heilmann, M. R. (2006). Principals' Perspectives on Discretion and Decision-Making (Master's Dissertation*).* Manitoba: University of Manitoba.

Huish, G. (1999). Association between Administrator Perceptions of Judicial Influence and The Structuring of Administrative Discretion (Doctoral Dissertation). Arizona: Arizona State University.

Kalabalık, H. (1997). İdare Hukukunda Takdir Yetkisi Kavramı ve Benzer Kurumlarla Karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 2* (1), 216-254.

Karaman Kepenekci, Y. (2004). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Mevzuatına İlişkin Görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 159-174.

Karatepe, Ş. (1991). İdarenin Takdir Yetkisi. *Türk İdare Dergisi*, 63(392), 63-121.

Kırışık, F. ve Aydın, N. (2002). İdari İşlemin Unsurlarında Takdir Yetkisinin Varlığı Sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(7), 331-344.

Koç, Y. (2015). Kamu Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Hukuksal Yetkilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Korkmaz, K. (2009). Takdir Yetkisinin Disiplin Hukukunda Kullanımı ve Yargısal Denetimi. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 13(1), 241-252.

Lunenburg, C. ve Ornstein, A. (2013). *Eğitim Yönetimi* (Çev: G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Manley-Casimir, M. E. (1977-1978). Discretion in School Discipline. *Interchange, 8*(1-2), 84-100.

Martin, Y. (1995). Controls of Administrative Discretion in Public Schooling in British Columbia: 1872-1994. *Education and Law Journal*, 6, 233-255.

Nalçınkaya, Ö. (2012). Kamu Yöneticisinin Takdir Yetkisi Bağlamında Yıldırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özay, İ. (1996). *Gün Işığında Yönetim*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Robbins, A. ve Judge, T. (2013). *Örgütsel Davranış* (14. Baskı) (Çev: İ. Erdem). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sağlam, M. (2000). *Devlet Memurlarının Naklen Atanmaları ve Nakil İşlemlerinin Denetimi*. Ankara: İsmat Matbaacılık.

Şengül, R. (2005). Ombudsman Kurumu Kötü Yönetime Çare Olabilir mi? *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 126-145.

Üstün, S. (2006). Türk Vergi Hukukunda Takdir Yetkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yalçınkaya, Ö. (2012). Kamu Yöneticisinin Takdir Yetkisi Bağlamında Bezdiri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yaylacı, F. ve Aydoğan, İ. (2006). Eğitim Yöneticisinin Takdir Yetkisi. *Milli Eğitim*, 171 (Yaz- 2006), 203-217.

Yıldırım, M. (2010). Kamu Yönetiminde Takdir Yetkisi: Geleneksel ve Yeni Kamu Yönetimi Arasında Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 840-860.

Yılmaz, D. (2011). Alman İdare Hukuku'nda İdarenin Takdir Yetkisi ve Takdir Yetkisinin Yargısal Denetimi. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası,* 1(89), 1019-1032.

Yılmaz, E. (1992). *Hukuk Sözlüğü* (4. Baskı). Ankara: Yetkin Hukuk Yayınları.

Yücel, Z. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yetki Kullanımında ve Yetki Devrinde Yaşadıkları Sorunlar (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

OKUL İŞGÖRENLERİNİN İSTİHDAMI

Caner CERECİ[31]

Giriş

Eğitim işgörenleri olan öğretmenler ve okul yöneticileri çeşitli mevzuat hükümlerine bağlı olarak istihdam edilir. Eğitimin tüm toplumu oldukça yakından ilgilendirmesi nedeniyle eğitim işgörenlerinin istihdamı gündemi sık sık meşgul eden ve tartışılan önemli bir konudur. Bu çalışmada okul işgöreni ve istihdam kavramları ile çeşitli ülkelerde okul işgörenlerinin istihdamı ve okul işgörenlerinin istihdamının ulusal ve uluslararası hukuksal dayanakları ele alınmıştır.

Okul İsgöreni Kavramı

Okul işgöreni öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimi ile akademik başarısını desteklemek ve okulu geliştirmek amacıyla çalışan profesyoneldir. Birçok öğrenci, derslerle, arkadaş ilişkileriyle vb. sorunlar yaşayabilir. Okul işgörenleri bu sorunları tespit etmenin ve çözümünde yardımcı olmanın yanı sıra öğrenci ve öğretmen ilişkilerini geliştirerek eğitim ortamını olumlu bir şekilde etkilemek üzere çalışan görevlilerdir (Başar, 2000). Aşağıda okullarda çalışan öğretmenler ve yöneticiler kısaca tartışılmıştır.

Okul İşgöreni Olarak Öğretmenler: Öğretmenler, eğitim sürecinin temel taşlarından birini oluşturur ve okul işgöreni olarak önemli bir rol üstlenirler. Öğrencilerin akademik başarılarını izlemek ve arttırmak, gelişimlerine katkıda bulunmak, okulun öğrenme ortamını yönetmek gibi bir dizi görevi yerine getirirler. Eğitim sürecinde öğrencilerle doğrudan etkileşime girerek, onlara bilgi ve beceriler kazandırma sorumluluğunu üstlenirler.

Öğretmenin en temel rolü, öğrencilerin ders içeriğini öğrenmelerini sağlamaktır. Öğrencilere yeni kavramları aktarmakta, onları yönlendirmekte ve öğrenme sürecini desteklemektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve farklı öğrenme stillerine uygun olarak ders planları hazırlamaktadır. Diğer yandan öğrencilerin akademik ve kişisel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için rehberlik etmektedir. Öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmelerine, ilgi alanlarını tanımalarına ve yeteneklerini geliştirmelerine destek sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilere kariyer planlamasında rehberlik etmek ve gelecekteki hedeflerini belirlemelerine yardımcı olmak da öğretmenin görevleri arasındadır (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2013).

Okul İşgöreni Olarak Yöneticiler: Okul yöneticileri, okul işgöreni olarak eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim kurumlarının liderleri olarak öğretmenleri, diğer eğitim çalışanlarını ve öğrencileri yönetmekte ve eğitimin kalitesini ve etkinliğini artırmak

[31] Dr., Okul Müdürü, MEB Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, canercereci@gmail.com

için çalışmaktadır. Bunların yanında eğitimde liderlik rolü üstlenerek okulun vizyonunu belirlemekte ve hedeflerini yönlendirmeye çalışmaktadır.

Yöneticiler, okulun genel performansını değerlendirerek ve iyileştirme yönünde çaba göstermektedir. Öğretim ve öğrenme süreçlerini gözlemleyerek, okulun güçlü ve zayıf yönlerini belirlemekte ve stratejiler geliştirmektedir. Böylece, okulun kalitesini artırmakta ve öğrenci başarısını desteklemektedir. Diğer yandan öğretmenleri ve diğer okul çalışanlarını yönetmekte ve desteklemektedir. Çalışanların motivasyonunu artırmak ve iş birliğini teşvik etmek de yöneticinin rolleri arasındadır (Blase ve Blase, 2000).

Yöneticiler, öğrenci başarısını desteklemek için öğretim programını değerlendirmekte ve programın öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmasına çalışmaktadır. Aynı zamanda güvenli bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlamaktadır. Okulun ailelerle, yerel toplumla ve diğer paydaşlarla etkili iletişim ve iş birliği kurmaktadır. Ailelerin katılımını teşvik etmekte, toplantılar düzenlemekte ve okulun topluma açık bir şekilde hizmet etmesini sağlamaktadır (Wang ve Degol, 2016).

İstihdam Kavramı

İstihdam, bir kişinin bir işte çalışma durumunu ifade eden bir kavramdır. İnsanların emeklerini kullanarak ekonomik değer ürettikleri ve bunun karşılığında bir ücret aldıkları süreç olarak tanımlanabilir. İstihdam kavramı, ekonomik sistemin temel bileşenlerinden biridir ve ülkenin ekonomik büyümesi, refah düzeyi ve sosyal istikrarı için önemlidir (Etci ve Karagöl, 2019).

İstihdam süreci tarih boyunca önemli değişiklikler geçirmiştir. İnsanlar tarih öncesi dönemlerde avcılık ve toplayıcılık faaliyetleriyle geçimlerini sağlarken, tarım devrimi ile birlikte tarım sektöründe çalışmaya başlamışlardır. Sanayi Devrimi ise istihdam açısından büyük bir dönüm noktası olmuş, fabrikalarda yapılan üretim ile milyonlarca insanın işçi olarak istihdamını sağlamıştır. Bu dönemde, tarım sektöründen sanayi sektörüne kayma görülmüştür. İstihdam teorileri istihdamın nedenlerini, iş piyasasının işleyişini ve işsizlikle ilgili faktörleri açıklamaya çalışmaktadır. Örneğin, "Klasik İstihdam Teorisi"ne göre ekonomistler, piyasa ekonomisinde istihdamın serbest rekabet koşullarında otomatik olarak dengeye ulaşacağını savunmaktadır. "Keynesyen İstihdam Teorisi"ne göre ise ekonomik krizler ve işsizlik dönemlerinde piyasanın otomatik olarak dengeye ulaşmayacağı ileri sürülmektedir. Keynes'e göre, devlet müdahalesi ve kamu harcamalarıyla talep artırılmalı ve işsizlik azaltılmalıdır. Diğer yandan "İnsan Sermayesi Teorisi" açısından işgücünün eğitimi, deneyimi ve yetenekleri gibi insan sermayesi faktörleri, istihdam düzeyini etkilemektedir. İnsan sermayesi yatırımlarının artması, işgücünün niteliğini ve verimliliğini artırarak istihdamı olumlu yönde etkilemektedir. "Yaratıcı İstihdam Teorisi" yenilikçilik ve yaratıcılık süreçlerinin istihdam yaratmada önemli bir rol oynadığını savunurken; "Esnek İstihdam Teorisi" işgücü piyasalarında işverenlerin daha fazla esneklik ve hareketlilik talep ettiği bir yaklaşım olarak nitelendirilmektedir. Geçici işler, serbest çalışma ve esnek çalışma saatleri gibi uygulamalar bu teorinin bir parçasıdır (Abbott, 2006).

Kaynaklar

Abbott, K. (2006). A review of employment relations theories and their application. *Problems and Perspectives in Management, 1*(1), 187-199.

Aykut, C. M. (2006). *Türkiye ve ABD'de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Başar, M. A. (2000). İlköğretim Okullarının İşgören ve Fiziki Olanakları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(8), 134-140.

Blase, J. ve Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 130-141.

Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor, (2022). *Occupational Outlook Handbook, Elementary, Middle, and High School Principals*, at https://www.bls.gov/ooh/management/elementary-middle-and-high-school-principals.htm.

Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2013). *Öğretmen Olmak Bir Can'a Dokunmak [Being a teacher can touch a life]*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Etci, H. ve Karagöl, V. (2019). Türkiye'de istihdam ve işsizlik: 2000-2018. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 7*(14), 58-75.

Eurydice. (2023a). *Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education in France*. http://meb.ai/UsZeANm adresinden 18/06/2023 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice. (2023b). *Management and Other Education Staff in France*. http://meb.ai/kQM9Ne adresinden 11/06/2023 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice. (2023c). *Management and Other Education Staff in Germany*. http://meb.ai/URjW286 adresinden 17/06/2023 tarihinde erişilmiştir.

Kalkan, A. (2021). Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. Uluslararası *Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 1-16.

Roth, D. ve Swail, W. S. (2000). *Certification and Teacher Preparation in the United States*. Report for Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington.

Saracaloğlu, A. S. ve Ceylan, V. K. (2016). *Farklı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye*. In the 4th International Congress on Curriculum and Instruction'da sunulmuş bildiri, Antalya. https://www. researchgate. net/publication/322405095

Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education, 2*(1), 33-48.

Uygur, M. (2021). Türkiye, Fransa, İngiltere, Finlandiya, Güney Kore ve Yunanistan'daki okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçlerinin karşılaştırılması. *Journal of Human and Social Sciences, 4*(1), 171-191.

Wang, M. T. ve Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315-352.

OKUL İŞGÖRENLERİNİN KARİYER GELİŞİMİ

Pınar ARSLAN[32]

Giriş

Teknolojik, ekonomik ve sosyolojik değişimlerin hızlı bir şekilde meydana geldiği çağımızda, eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda görev yapan okul işgörenleri olan öğretmenlerin değişimlere ayak uydurabilmeleri büyük önem arz etmektedir. Çünkü teknoloji, ekonomi ve diğer alanlarda yaşanan gelişmeler var olan bilgilerin de güncel olmasını gerektirmektedir. Günümüzde nitelikli bir eğitime ve öğretime olan ihtiyaç aşikârdır. Bu durumda nitelikli bir eğitim ve öğretim için öğretmenler kilit rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ilk olarak, eğitim fakültelerinde iyi bir şekilde yetiştirilmeleri daha sonra da mesleklerini sürdürdükleri sürece kariyerlerini geliştirecek yönde eğitimler almaları oldukça önemlidir.

Öğretmenlik mesleğinin gelişimi, saygınlığı ve ekonomik şartları toplumsal bir sorun olarak sürekli gündeme gelmekte ve tartışılmaktadır. Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasında ve ekonomik şartlarının düzenlenmesinde kariyer gelişimine olanak sağlanması gerekmektedir. Okul işgöreni kavramının kapsamına yoğunlukla öğretmenler girmektedir. Ayrıca bilindiği üzere okul yöneticilerinin de esas mesleği öğretmenliktir. Okullarda görev yapmakta olan müdür ve müdür yardımcıları da öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklindeki kariyer basamaklarına tabidirler.

Bu bölümde öncelikle kariyer ile kariyer geliştirme kavramları ele alınmıştır. Ardından okul işgörenlerinin kariyer gelişim basamaklarına değinilmiştir. Daha sonra okul işgörenlerinin kariyer gelişimlerinin hukuksal dayanakları kapsamında öncelikle Öğretmenlik Meslek Kanunu, daha sonra da Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği incelenerek değerlendirilmiştir.

Kariyer Kavramı

Kariyer kavramının Latince'de "*carrus*" at arabası, Fransızca'da "*carrierre*" yarış yolu, İngilizce'de ise "*career*" meslek anlamlarına gelmekte olduğu, İtalyanca "*carro*" araba sözcüğünden türetildiği; daha açık bir deyişle geçmişte at arabasının giderken arkasında bırakmış olduğu iz anlamında kullanılan bu kelimenin, günümüzde bireyin iş hayatında ilerlemesi olarak kullanıldığı görülmektedir (Taşkaya, 2007). Kariyer, bireyin yaşamı boyunca elde ettiği mevkilere karşılık geldiği gibi; mesleğinde ilerlemesi ve gittikçe daha fazla ekonomik ödül ve sorumluluk alması şeklinde de tanımlanabilir (Bakioğlu, 1996).

[32] Dr., Öğretmen MEB, pinararslan44@hotmail.com

Kariyer, çalışanın çalışma süresince gösterdiği başarı sonucunda işinde yükselmesi olarak belirtilebilir. Farklı bir ifadeyle kariyer, bireyin iş hayatında sahip olmayı isteyeceği uzmanlık ile iş başarısıdır. Kariyer yetenekli kişilerin mesleklerinde tutunmalarına yardımcı olurken, mesleki gelişim isteyenler için de bir motivasyon kaynağıdır (Kaplan ve Gülcan, 2020). Bundan ötürü insan kaynaklarından sorumlu yöneticilerin bir işgöreni sadece bilgi ve yeteneklerine göre işe almaları yeterli değildir; bu bilgili ve yetenekli işgöreni örgütte tutabilmeleri de gerekmektedir (Dağlı, 2007). Sonuç olarak yabancı kökenli bir kelime olan kariyer, kişinin çalıştığı süre boyunca iş hayatında ilerlemesi, sorumluluğunun artması, deneyim ile beceri kazanması ve daha fazla maddi olanaklar elde etmesi olarak görülebilir.

Kariyer Geliştirme Kavramı

Kariyer gelişimi, işgörenin kariyerini hayat boyu şekillendiren psikolojik ve davranışsal süreçlerdir (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2005). Kariyer gelişiminde işgörenin çalıştığı örgüt de oldukça önemlidir. Örgütler istihdam edecekleri işgörenleri seçme, yerleştirme, eğitme ve yönlendirme yaparken onların kariyer gelişimini de göz önünde bulundururlar. Kariyer gelişimi bireysel olarak ele alındığında, işgörenin iş yaşamındaki konumunu bilmesi ve gelecekte hangi konumda olacağına ilişkin kararlı olmasıdır. Örgüt açısından değerlendirildiğinde ise örgütün amaçları ile kişisel amaçlarının birbiri ile uyumlu ve tamamlayıcı olmasıdır (Sabuncuoğlu, 1997).

Endüstri ve teknolojideki hızlı gelişmeler kişinin sosyal, ekonomik, akademik ve özellikle de kariyer gelişimi alanlarını oldukça etkilemektedir. Bu sürecin getirmiş olduğu robotlaşmanın etkisiyle bazı meslekler yerini tümüyle robotlara bırakırken; bazı meslekler de yarı robotik bir şekle dönüşmektedir (Frey ve Osborne, 2017). Dijitalleşme ile birlikte mesleklerin gerçekleştirildiği iş ortamları da değişmiş, "evden çalışma" gibi alternatifleri beraberinde getirmiştir. Bu durum, mesleklerin yürütülmesini kolaylaştırırken, dijitalleşmeye ayak uyduracak işgücünü de gerekli kılmıştır (Özdemir ve Bacanlı, 2020). Kariyer geliştirmede birçok olumlu ve olumsuz faktörün etkili olduğu söylenebilir. Bunlardan bazıları performans, başarı, dalkavukluk, kayırma, kendini geliştirme, dil becerileri ve dış görünüş olarak sıralanabilir (Bingöl, 2006).

Okul İşgörenlerinin Kariyer Gelişim Basamakları

Öğretmenlik Meslek Kanunu öğretmenlik mesleğini, "*eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği*" şeklinde tanımlamaktadır (m. 3/1). Öğretmenlik mesleğine ilişkin farklı tanımlamalar da bulunmaktadır. Alkan'a göre (1998) öğretmenlik, özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik ve mesleki formasyon isteyen önemli bir uğraş alanıdır. Öğretmenlik mesleğini Senemoğlu (2007) sanat yönü de bulunan, eğitim bilimlerinin sonuçlarına dayalı bir biçimde gelişen davranış değiştirme mühendisliği olarak tanımlamıştır. Bir mesleğin tanımındaki esas unsurlar öğretmenlikte de bulunduğundan öğretmenlik bir meslek olarak nitelenebilir. Bu unsurlar; öğretmenlerin toplumda içerisinde önemli bir işlevi yerine getirmeleri, ciddi bir

Kaynaklar

Altan, M.Z., ve Özmusul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: Öğretmenlik Meslek Kanununun kayıp parçası, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* (AKEF) 4(1), 24-42.

Altan, M.Z. (2017). *Profesyonel Öğretmenliğe Doğru*. Pegem.

Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri* Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin meslekî gelişimi, *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065.

Bingöl, D. (2006), *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Arıkan Yayınları.

Can, E. (2016). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin sorunları ve çözüm önerileri. *IIIrd International Eurasian Educational Research Congress* içinde (s.1429-1431). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 31 Mayıs- 3 Haziran 2016, Muğla.

Crehan, L. (2016). *Exploring The impact of Career Models on Teacher Motivation*. Paris: UNESCO.

Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 23(23), 431-442.

Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama,* 3, 53-80.

Deniz, B. (2009). *Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Frey, C. B. ve Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and social Change*, 114, 254-280

Kaplan, İ. ve Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

MEB. (2021). 20. Milli Eğitim Şûrası Kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf sitesinden 24.05.2023 tarihinde erişildi.

Niles, S. G. ve Harris-Bowlsbey, J. (2005). *Career Development Interventions In The 21st Century* (2. basım). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Özdemir, N. K., Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: Öğretmen ve psikolojik danışman rolleri). *Milli Eğitim Dergisi,* 49(226), 323-344.

Sabuncuoğlu, Z. (1997). *Personel Yönetimi, Politika ve Yönetsel Teknikler*. Beta.

Senemoğlu, N. (2007). Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlikleri. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/ogretmen_yeterli.htm, adresinden 24.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

Taşkaya, S. M. (2007). *Eğitimde Niteliğin Arttırılması ve Öğretmenlerin Statüsünün İyileştirilmesinde Kariyer Basamaklarının Değerlendirilmesi: Konya İli Örneği. (*Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Taymaz, H. (1997). *Hizmet İçi Eğitim*. Ankara: Tapu Kadastro Vakfı Matbaası.

OKUL İŞGÖRENLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİMİ

Emel YILMAZ[33]

Giriş

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP, 2022) "İnsani Gelişmişlik Endeksi" göstergelerinden biri olan eğitim endeksi, ortalama eğitim süresi ve beklenen eğitim süresi endeksleriyle birlikte hesaplanarak ölçümlenmektedir. Buna göre eğitimde geçen ve geçmesi beklenen sürelerin bir toplumun gelişmişlik düzeyini belirlemede önemli parametreler olduğu belirtilebilir. Bu bağlam eğitimi toplumsal kalkınma açısından önemli bir olgu haline getirmektedir. Çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik değişimlere uyum sağlama ve bu değişimlerin yarattığı yeni bilgi ve beceri gereksinimlerini karşılama açısından, eğitim insanlar için yaşamın belirli bir dönemiyle sınırlı olmaktan çıkmakta, sürekli devam eden dinamik bir süreç niteliği kazanmaktadır.

Bireylerin bilgi ve becerilerini yenileyebilmeleri için yaşadıkları toplumda onlara belirli bir dönemle sınırlı olmayan öğrenme olanaklarının sunulması gerekmektedir. Bu kapsamda hizmet içi eğitimin (in-service training) örgütsel düzeyde uygulanan eğitim programlarıyla işgörenlerin niteliğini geliştirme amacına yönelik olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle, bireylerin görev ve sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirebilmeleri için mesleki anlayış ve yeterliklerini geliştiren eğitim etkinliklerine hizmet içi eğitim denilebilir. Sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin eğitim personelinin niteliğini etkilediği ileri sürülebilir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında çalışan okul işgörenlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerinin planlı ve sürekli eğitimlerle desteklenmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği belirtilebilir.

Bu bölümde öncelikle hizmet içi eğitim kavramı, amacı ve yöntemleri ele alınmıştır. Ardından eğitim işgörenlerinin hizmet içi eğitimi ile hizmet içi eğitim faaliyetlerinin hukuksal dayanakları ortaya konulmuştur. Bu kapsamda 11.03.2022 tarih ve 31775 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği son değişiklikleriyle birlikte incelenmiş, olumlu ve olumsuz yönleri ile boşlukları ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Hizmet İçi Eğitim Kavramı, Amacı ve Yöntemleri

Örgütlerin sahip oldukları kaynaklar içinde en önemlisi insanlardır. İnsan kaynağının yönetiminin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için insan gücünün "verimli çalıştırılmasına" ve "gereksinimlerinin karşılanmasına, gelişimlerinin sağlanmasına" dayandığı söylenebilir. Mutlu ve tatmin olmuş işgörenlerin verimli olabileceği görüşünü benimseyen bu felsefi yaklaşım, insan gücünü üretim sürecinin parçalarından biri olarak gören klasik kuramdan ayrılmaktadır (Sabuncuoğlu, 2000). Barnard (1938) etkililik kavramını üyelerce de paylaşılan örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyi; etkinlik kavramını ise

[33] Dr., Öğretmen, MEB, emlyilmaz@outlook.com

üyelerin gereksinimlerinin karşılanma düzeyi olarak tanımlamıştır. Bu kavramlar arasındaki dengeyi oluşturabilmek örgütsel devamlılığın sağlanması için önemlidir (Akt. Balcı, 1988). Bu yaklaşım açısından bakıldığında işgörenlerin iş yerlerinde verimli bir çalışma sergilemeleri ile onların gereksinimlerinin karşılanması, iş ve yaşam koşullarının iyileştirilmesi arasında yakın bir ilişkinin söz konusu olduğu söylenebilir. İşgörenlerin eğitimi süreci, örgütlerin insan kaynakları birimleri tarafından yürütülmektedir. İşgörenlere çalıştıkları süre boyunca çeşitli eğitim hizmetlerinin sunulması onların gelişimlerinin sağlanmasında son derece önemlidir (Sabuncuoğlu, 2000). Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler her meslek alanındaki işgörenlerin yeni bilgi ve teknolojilere uyumunu ve yetiştirilmelerini zorunlu kılmaktadır. Örgütler işgörenlerde çok yönlü bilgi ve becerilere (takım çalışması vb.) sahip olma ve örgütün iç ve dış ilişkilerini kavrama gibi yeterlikler aramaktadır (Aytaç, 2000). Hizmet içi eğitim işgörenlere örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyine katkı sağlayacak davranışların kazandırıldığı programlarla sunulmaktadır (French, 1990; akt. Aydın, 2011).

Taymaz'a (1997) göre hizmet içi eğitim, "*özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş ya da ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimdir*". Bu eğitimler ile kişilere sahip oldukları işin gereği olan bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılmaktadır. Çalışma yaşamında eğitim, geliştirme ve yetiştirme kavramları genellikle birbirlerinin yerine kullanılagelen kavramlar olmuşlardır. Eğitim, işgörenlerin sahip olduğu bilgi, yetenek ve becerilerinde değişiklik yaratan etkinliklere karşılık gelir ve geniş kapsamlıdır. Yetiştirme, belirli bir işe yönelik yeterliklerin kazandırılmasıdır (Koçel, 2011; akt. Baraz, 2013). Geliştirme kavramı ise, işgörenleri gelecekte üstlenebilecekleri yeni görevlere göre eğitme amacı taşımaktadır (Stone, 1982; akt. Aydın, 2011).

Hizmet içi eğitim kapsamında düzenlenecek eğitim etkinliklerinde göz önünde bulundurulması gereken özellikler şunlardır (Taymaz, 1997):

- Hizmet içi eğitim kurumun politika ve amaçlarına uygun olmalı, sistem bütünlüğünü korumalıdır.
- Hizmet içi eğitim programları oluşturulurken işgörenlerin ihtiyaç ve beklentileri ile kurumun amaçları arasında denge sağlanmalıdır.
- Hizmet içi eğitime katılan yetişkinlerin nitelikleri göz önünde bulundurularak küçük ve homojen gruplar oluşturulmalıdır.
- Hizmet içi eğitim amaçlanan davranış değişikliğini sağlayarak yeni davranışları kazandırabilir nitelikte olmalıdır.
- Hizmet içi eğitim kurumda tüm alan ve kademelerde çalışan işgörenleri kapsamalıdır.
- Hizmet içi eğitim uygun yerde, gerekli ortam sağlanarak uygulanmalıdır.
- Hizmet içi eğitim uygulanacak öğretim yöntemi belirlenirken öğretim araçları, işgörenlerin durumu ve eğitim ortamının özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Hizmet içi eğitim program katılımcılarını tanıma amacıyla ön, eksiklikleri belirlemek için ara, katılanların başarısını ve programın verimliliğini belirlemek için son değerlendirmeler yapılmalıdır. İşgörenler görevlerine döndükten üç ila altı ay sonra izleme değerlendirmesi yapılmalıdır.

Kaynaklar

Arı, E. (2007). *4857 Sayılı Yeni İş Kanunu'nun İnsan Kaynakları Yönetimine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.

Aydın, İ. (2011). *Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.

Aytaç, T. (2000). Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147(25.05). Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/147/aytac.htm

Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70). Erişim adresi: http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5979

Baraz, B. (2013). İşe Alıştırma ve İnsan Kaynağı Eğitimi. (R. Geylan ve H. Z. Tonus, Editörler), *İnsan Kaynakları Yönetimi.* (ss. 82-108). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Benligiray, S. (2013). İnsan Kaynakları Yönetimi ve Örgütlenmesi. (R. Geylan ve H. Z. Tonus, Editörler), *İnsan Kaynakları Yönetimi.* (ss. 2-33). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Bullough Jr, R. V. (2009). The continuing education of teachers: In-service training and workshops. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 159-169). Boston, MA: Springer US.

Dündar, G. İ. (2010). Eğitim. Acar, A. C. (Editör), *İnsan Kaynakları Yönetimi*. (ss. 144-168). İstanbul: İstanbul Üniversitesi AUZEF.

Gebel, S. ve Bozkurt, A. T. (2022). Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 42-62.

Hall, J., Benninga, J. ve Clark, C. (1983). A Comprehensive Approach To The Inservice Training of Teachers. NASSP Bulletin, 67(461), 17–21. https://doi.org/10.1177/019263658306746103

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Rappa, J. B. (1983). Characteristics of Successful Staff Inservice Training. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=ED243867

Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* Bursa: Ezgi Kitabevi.

Senge, P. (2004). *Beşinci Disiplin.* (Çev. A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Taymaz, H. (1997). Hizmet İçi Eğitim Kavramlar İlkeler Yöntemler. Ankara: TAKAV.

United Nations Development Program. (2022). Human Developlent Report 2021/2022. Erişim adresi: https://hdr.undp.org/sites/default/files/2021-22_HDR/hdr2021-22_technical_notes.pdf

Veenman, S., Van Tulder, M. ve Voeten, M. (1994). The impact of inservice training on teacher behaviour. *Teaching and teacher education*, *10*(3), 303-317.

Yazıcı, Ö. ve Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş Bazı Ülkeler ile Türkiye'deki Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerinin Karşılaştırılması. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4(2), 1-15. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304161

OKUL İŞGÖRENLERİNİN DİSİPLİNİ[34]

İbrahim ÇELİK[35]

Giriş

Toplumsal yaşamın belli bir düzen içinde olması için toplumu oluşturan bireylerin disiplinli davranış sergilemeleri gerekmektedir. Disiplin ise belirlenmiş yazılı ya da yazılı olmayan toplumsal kurallara uymakla mümkündür. Bu kurallarının toplumlar açısından en geneli ve kabul göreni hukuk kurallarıdır. Toplumu oluşturan bireyler hukuk kurallarına uygun davranmak zorundadır. Ancak her toplumda, hukuk kurallarına uymayarak toplum düzenini bozan bireylerin bulunması mümkündür. Toplum düzenini bozan, konulan kurallara aykırı davranan bu bireylere yine hukuksal olarak belirlenen yaptırımların uygulanması toplumsal hayatın gereklerindendir (Eroğlu, 1998). Kamu hizmetinin de düzgün bir şekilde yürütülebilmesi için belirlenmiş kurallar bulunmaktadır ve kamu örgütlerinde çalışan işgörenlerin bu kurallara uygun davranmaları beklenmektedir. Örgütlerde uyulması gereken hukuk kuralları en genel şekliyle "disiplin hukuku" olarak adlandırılabilir (Muratoğlu, 2014). Örgütlerin amaçlarına uygun bir şekilde çalışma düzeninin sağlanması için işgörenlerin denetlenmesi ve çalışma düzenini bozan davranışlarının belirlenmesi yönetici konumunda bulunanların en önemli görevleri arasındadır (Kaya, 2005). İşgörenlerin davranışlarının hukuk kurallarına aykırı olduğu yönünde her zaman iddialar ileri sürebilir. Bu iddiaların doğruluğunun araştırılması ve gerekli olanlara yaptırım uygulanması "hukuk devleti" olmanın bir gereğidir (Eroğlu, 1998).

Tüm örgütlerin olduğu gibi okulların da hukuk kurallarına uygun bir şekilde yönetilmeleri gerekir. Ancak kimi zaman okul işgörenlerinin hukuk kurallarına aykırı davranışlar sergiledikleri yönünde ihbar veya şikâyetler olabilmektedir. Hatta okul işgörenlerinin hukuk kurallarına aykırı davranış sergiledikleri bizzat yöneticiler tarafından belirlenebilmektedir (Çelik, 2010). Bu gibi disipline aykırı olduğu iddia edilen davranışların doğruluğunun ve nedenlerinin araştırılması, aykırı olanlara da yaptırım uygulanması örgütlerde düzenin sağlanmasına kakı sağlayacaktır. Bu çalışmada disiplin kavramı, disiplin hukuku kavramı, disiplin amirleri ve kurulları, okul işgörenlerine disiplin yaptırımı uygulama süreci ve okullarda yapılan ön incelemeler konularına değinilmiştir.

---

[34]Bu çalışma Prof. Dr. Ali BALCI danışmanlığında yürütülerek 2011 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Eğitim Müfettişlerinin İnceleme ve Soruşturma Sürecinde Yaptıkları Hatalar" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[35] Dr., Eğitim Müfettişi, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Müfettişleri Başkanlığı, ibrahimcelik1970@gmail.com

Disiplin Kavramı

TDK (2023) sözlüğüne göre disiplin Fransızca "discipline" sözcüğünden gelmektedir. Aynı sözlüğe göre disiplin "*Bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu, sıkı düzen, düzence, düzen bağı, zapturapt*" anlamına gelmektedir. Karaman'a (1994) göre ise disiplin bireylerin uyum içinde yaşamaları için konulan kurallar ve kuralların yerine getirilmesini sağlamak amacıyla alınan önlemler olarak tanımlanmıştır.

Örgütler açısından disiplin ise örgütlerin amaçları ve özelliklerine uygun bir biçimde belirlenen kuralların işgörenler tarafından benimsenip, uygulanmasıdır (Dündar, 1998). Anlaşılacağı üzere işgörenler açısından disiplin, görev yaptığı örgütün kurallarına ve şartlarına uygun davranışlar sergilemeleri iken yönetim açısından disiplin ise örgütü oluşturan işgörenlerin kurallara uygun davranış sergilemeleri adına önlemler alınması ve bireylerin davranışlarının kontrol edilmesidir (Sorguç, 1992). Örgütlerde etkili bir disiplin sistemi kurulabilmesi için disiplin kurallarının önceden saptanarak işgörenlere bildirilmesi ve işgörenlerin tam olarak bu kuralları algılamalarının sağlanması gerekmektedir. Sonrasında ise belirlenen kurallara uymayanlara disiplin yaptırımı uygulanmalıdır (Başaran, 1985).

Okullar açısından işgören disiplini ise okul için belirlenmiş kurallarının okul işgörenlerinin benimsenmelerinin sağlanması ve bu kurallara uygun davranış sergilemeleri için çaba gösterilmesidir (Karaman, 1994). Yapılan açıklamalar ışığında disiplin, örgütlerde kuralların belirlenmesinden başlayarak yaptırım uygulamasına kadar belli aşamaları içeren bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Bir eğitim örgütü olan okullarda da hukuksal olarak belirlenmiş bir disiplin süreci bulunmakta ve bu süreç disiplin hukukuna göre işlemektedir.

Disiplin Hukuku Kavramı

Disiplin hukukunu, bir örgütün çalışma düzeninin sağlayan kurallara işgörenlerin uymaması halinde alınacak önlemler veya yaptırımlarda izlenecek usul ve esaslar ile işgörenin bu önlem veya yaptırımlara karşı başvurulabileceği hukuksal yolları inceleyen bilim dalı olarak tanımlamak mümkündür (Muratoğlu, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı'na [MEB] (2022) göre ise disiplin hukuku, kamu hizmetinin amacına uygun olarak yürütülmesi için kamu işgörenlerine uygulanan yaptırımların usul ve şartlarını belirleyen kurallar bütünüdür. Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere disiplin hukuku, işgörene uygulanacak disiplin yaptırımı sırasında izlenecek süreç ile disiplin amirlerinin ve disiplin kurullarının görev, yetki ve sorumluluklarını belirleyen bir hukuk dalı olarak tanımlanabilir.

Disiplin Amirleri ve Disiplin Kurulları

Okul işgörenlerine uygulanacak disiplin yaptırımının ağırlığına göre bu uygulamada yetkili olanlar da değişmektedir. Okullarda görev yapan işgörenlere disiplin yaptırımının uygulanmasında sırasıyla disiplin amirlerinin (yöneticilerinin), il milli eğitim disiplin

Kaynaklar

Alacakaptan, U. (1973). *Suçun Unsurları*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Aygün, G. (2006). *Kademe İlerlemesinin Durdurulma Cezası*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Başaran, İ. E. (1985). *Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi*. Ankara: Ankara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Çelik, İ. (2010). *Eğitim Müfettişlerinin İnceleme ve Soruşturma Sürecinde Yaptıkları*

Hatalar. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara,

Türkiye.

Dündar, E. (1988). Milli Eğitim Teşkilatı Mensuplarına İlişkin Disiplin Cezaları ve Yargı Denetimi. *Danıştay Dergisi*. 18(68-69), 5-45.

Dündar, G. (1998), *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.

Eroğlu, İ. (1998). *Memur Hukukunda Disiplin Soruşturması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Karahanoğulları, O. (1999). Memur Disiplin Hukukunun Niteliği ve İlkeleri. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 8 (3), 55-77.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku.* Ankara: Siyasal Kitapevi.

Karaman, Y. (1994). Eğitim İşgörenlerinin Disiplin Sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 27(2), 861-874. Doi: 10.1501/Egifak_0000000355

Kaya, C. (2005). Memur Disiplin Suç ve Cezalarına ve Disiplin Soruşturmasına Hâkim Olan Temel İlkeler. *Amme İdaresi Dergisi*, 38 (2), 61-87.

MEB. (1988). *Yöneticiler Seminer Notları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2006). *İnceleme-Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberi*. Ankara: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını.

MEB. (2022). *Milli Eğitim Bakanlığı Teori ve Uygulamada Disiplin Rejimi*. Ankara: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını.

Muratoğlu T. (2014). Yargısal Faaliyetler Bağlamında Tesis Edilen Disiplin Yaptırımları ve Bu Yaptırımların Hukuka Uygunluğu. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 19, 77-147.

Pınar, İ. (2006). *Açıklamalı-İçtihatlı Devlet Memurları Kanunu*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sağlam, M. (2003). *Disiplin Suç ve Cezalarına İlişkin Esaslar ve Uygulaması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Sancakdar, O. (1998). *Disiplin Yaptırımı olarak Devlet Memurluğundan Çıkarma ve Yargı Denetimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Sorguç, B. (1992). *Disiplin ve İdari Soruşturma*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.

Söyler, Y. (2008). *İdare Usul İlkeleri Açısından Devlet Memurunun Disiplin Soruşturması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Toroslu, N. (2004). *Ceza Muhakemesi Hukuku*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Ünal, A. (2006). *Eğitim Kurumlarında Adli ve İdari Soruşturma*. Ankara: Yargı Yayınevi.

OKUL İŞGÖRENLERİNİN HAK ARAMA ÖZGÜRLÜĞÜ[49]

Yağmur KOÇ BAŞARAN[50]

Giriş

İnsan toplumsal bir varlıktır. Toplum içerisinde yaşayan insanların huzur ve barış içerisinde yaşayabilmeleri için hukuk kurallarına gereklilik vardır. Toplumun kalkınmasında önemli bir paya sahip olan eğitim alanının düzenlenmesinde hukuk kurallarının temel alınması gerekmektedir. Bu noktada okul işgörenlerinin özellikle de yöneticilerin eğitim alanındaki hukuk kurallarıyla olan etkileşimleri ön plana çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin hak ve özgürlüklerinin bilincinde olmaları ve bu konuda yaşanan ihlaller durumunda hak arama özgürlüğünü kullanmaları önemlidir. Nitekim bu çalışmada okul yöneticilerinin hak arama özgürlüğü bağlamında "hak kavramı", "özgürlük kavramı", "hak arama yolları", "hak arama paranoyası" ve "eğitim örgütlerinde hak arama özgürlüğü" konuları ele alınarak tartışılmıştır.

Hak Kavramı

Hak kavramı, üç farklı kuram açısından tanımlanmaktadır. Bu kuramlardan ilki irade kuramıdır. Bu kurama göre hak kavramının tanımlanmasında "irade" temel alınmaktadır. Hak, hukuk düzeni tarafından bireylere tanınan irade gücü olarak tanımlanmaktadır. Bir birey başka bir bireye kendi iradesini zorla kabul ettirebilmekte veya o bireyi kendi iradesine uygun davranmaya zorlayabilmekte ise hak sahibi olmaktadır. Ancak bu kuram dışsal görünüme odaklanmakta, olaylara şekilci yaklaşmakta ve hakkın içeriği konusunda yeterli olamamaktadır. Çünkü irade sahibi olmayan küçük çocuklar ve akli yönden engeli bulunan bireyler yalnızca bu kuram kabul edildiği takdirde herhangi bir hakka sahip olamamaktadır. Diğer bir kuram olan "menfaat" kuramına göre, hak hukuk düzeni tarafından koruma altına alınan menfaat veya çıkar olarak tanımlanmaktadır. Bu kuramda menfaat, irade etkeninin yerini almaktadır. Diğer bir deyişle bu kuram iradeye önem vermemekte, bu nedenle de oldukça eleştiri almaktadır. Dahası hukuksal açıdan koruma altına alınan her menfaatin hak olarak nitelendirilmesi olanaklı değildir. Nitekim hak sahibinin iradesi olmadan bir çıkarı hak olarak kabul etmesi mümkün olamamaktadır. Üçüncü kuram olan "karma" kuram, irade kuramı ile menfaat kuramının hak kavramını tek başına açıklayamamalarından dolayı her iki kuramın makul taraflarını içermektedir. Dolayısıyla bu kurama göre hak, hukuk tarafından korunan ve yararlanılması bireyin iradesine bağlı olan çıkarlardır (Bozkurt, 2004). İrade ve menfaat kuramının tek başına hak kavramını ele alış biçiminin yeterli olmadığı; iki kuramın bütünleşmesiyle ortaya çıkan ve

[49] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 04.02.2022 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Okul Yöneticilerinin Hukuk Okuryazarlığı Yeterliklerine ve Hak Arama Özgürlüğünün Kullanımına İlişkin Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[50] Dr. Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ykoc@erzincan.edu.tr

eksik kalan yanlarının diğeri tarafından tamamlanmasını sağlayan karma kuramın hak kavramını tanımlamakta daha tatmin edici olduğu görülmektedir.

Hukuk tarafından tanınan ve korunan bir yetki olan hak, iki ögeyi kapsamaktadır. Bu bağlamda hak hem hukukun koruduğu çıkarı hem de bireye bu korumadan faydalanma yetkisini vermektedir. Nitekim hukuk bir düzeni, hak ise bu düzen tarafından koruma altına alınan çıkarı anlatmaktadır. Dolayısıyla hukuk genel ve nesnel, hak ise bireysel ve öznel olarak değerlendirilmektedir (Gözübüyük, 1993).

Haklar "kamu hukuku" ve "özel hukuk" ayrımı doğrultusunda "kamu hakları" ve "özel haklar" olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Kamu hakları, kişilerin devletle olan ilişkilerinden doğan, diğer bir ifadeyle kamu hukukunu ilgilendiren ve bireylerin devlete karşı sahip olduğu yetki ve çıkarlar olarak tanımlanmaktadır. Özel haklar ise çoğunlukla bireylerin birbirleri ile ilişkilerinden doğan, başka bir deyişle özel hukukun bireye tanıdığı yetki ve çıkarlar olarak ifade edilmektedir (Bilge, 1986; Gözübüyük, 1993; Öztan, 2002; Kocaman, 2007). Kamu haklarından yalnızca o ülkenin vatandaşları yararlanmakta iken; özel haklardan yerli veya yabancı ayrımı yapılmadan herkes faydalanmaktadır. Özel haklar nitelik (mutlak ve nispi), konu (malvarlığı ve şahıs varlığı), hukuksal etki (yenilik doğuran ve doğurmayan) ve devretme (kişiye bağlı olan ve olmayan) açılarından sınıflandırılmaktadır (Kocaman, 2007).

Kamu hakları "özel nitelikli kamu hakları" ve "genel nitelikli kamu hakları" olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Belirli kişilerin kamu kuruluşları ile olan hukuksal ilişkileri sonucunda meydana gelen özel nitelikli kamu haklarının önemli bir özelliği, bu hakların mevzuat tarafından kişilerin iradeleri dışında daha önceden saptanmasıdır. Genel nitelikleri kamu hakları ise kamu kuruluşları ile hukuksal açıdan bir ilişki içinde olma şartı aranmaksızın kişilere sağlanan bazı hukuksal yetkilerdir. Bu haklar "temel haklar" olarak ifade edilen genel nitelikli haklardır (Gözübüyük, 1993). Genel nitelikli kamu haklarına "Temel Haklar ve Özgürlükler" ya da "Kamu Özgürlükleri" de denilmektedir (Mumcu, 1994; Akt. Karaman Kepenekci, 2014). Jellinek (1893; Akt., Gözler, 2016) kamu haklarını, devlet ile kişi arasındaki ilişinin durumuna göre "negatif statü hakları", "pozitif statü hakları" ve "aktif statü hakları" olma üzere üçe ayırmaktadır. 1982 Anayasası'nda ise kamu hakları; 17. ile 40. maddeler arasında kişi hak ve ödevleri (negatif statü hakları/kişisel haklar ve özgürlükler), 41. ile 65. maddeler arasında sosyal ve ekonomik haklar ve ödevleri (pozitif statü hakları/sosyal ve ekonomik haklar ve özgürlükler), 66. ile 74. maddeler arasında siyasi haklar ve ödevleri (aktif statü hakları/siyasal haklar ve özgürlükler) başlıklarında ele alınmaktadır.

Özgürlük Kavramı

Eski zamanlardan beri özgürlük kavramının anlamına ve içeriğine ilişkin tartışmaların ve karışıklıkların devam ettiği görülmektedir. Dolayısıyla tüm çabalara karşın, üzerinde fikir birliğine varılmış bir özgürlük tanımına rastlanılmamaktadır. Kapani'ye (1993) göre bunun nedenleri özgürlük kavramının tek yönlü olmayıp, çok yönlü olmasından dolayı değişik anlayışlar ve görünüşler ortaya koyması; soyut olmasından dolayı farklı temeller üzerinden yorumlanması ve sübjektif algılanmaya oldukça uygun olmasıdır. Alan yazında yer alan bazı özgürlük tanımlarından örnek vermek gerekirse, Hayek'e (1973) göre

özgürlük bir insanın başkalarının zorlamasına maruz kalmadan davranışlarını sergileyebilme ve hareket edebilme serbestliğine sahip olmasıdır. Bireyin diğer bireylerin keyfi zoru altında olmadan hareket edebilmesine aynı zamanda "bireysel" veya "kişisel" özgürlük de denilmektedir. Ancak özgür olma hali bireyin sonsuz seviyede özgür olduğu bir ideale karşılık gelmemektedir. Özgür olmak, temel olarak bir bireyin onu keyfi bir kararla belirli bir biçimde davranmaya zorlayan herhangi bir kimsenin iradesine bağlı olmaksızın kendi aldığı kararlara ve hazırladığı planlara göre eylemde bulunmasıdır. Kısaca özgürlük, "başkasının keyfi taleplerinden bağımsız olma" halidir (Yayla, 2000).

Mill (1859) özgürlük kavramını açıklarken bireyi toplumun temeli olarak kabul etmektedir. Diğer bir deyişle, toplumun bütünü değil, tek tek bireyler önem arz etmektedir. Toplumsal gelişme sadece bireysel gelişmeyle mümkün olmaktadır. Bireyleri gelişmeyen bir toplumun bir medeniyet inşa etmesi oldukça zordur. Bireysel gelişmenin yolu ise ancak ve ancak "özgürlük"ten geçmektedir. Bireysel gelişmeyi sağlayan özgürlük, aynı zamanda bireysel mutluluğu da sağlayan temel güce sahiptir. Dolayısıyla toplumsal mutluluk da bireysel mutluluğa bağlıdır. Bu çerçevede ele alınan özgürlük, başkalarını mutluluklarından yoksun bırakmaya veya onların mutlu olma çabalarına engel olmaya kalkışılmadığı sürece, kişinin kendi iyiliğini kendi bildiği yolda arama serbestliği olarak tanımlanmaktadır.

Mill'e (1859) göre insan davranışları "kendisini" ve "başkasını" ilgilendiren davranışlar olmak üzere iki kategoride ele alınmaktadır. Birey, kendisini ilgilendiren davranışları açısından kendisinin efendisi ve tek egemeni olmak zorundadır. Çünkü şahsı ilgili tüm kararlarını verecek olan bireyin kendisidir. Bu duruma hiç kimsenin hiçbir biçimde karışma, müdahale etme hakkı bulunmamaktadır. Diğer taraftan birey, başkasını ilgilendiren davranışlarda ise başkasına zarar verecek noktaya gelinceye kadar özgür olmak durumundadır. Benzer şekilde 1789 İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi'nin 4. maddesine göre "*Özgürlük, başkasına zarar vermeyecek her şeyi yapabilmektir. Böylece her insanın doğal haklarının kullanımı, toplumun diğer üyelerinin aynı haklardan yararlanmalarını sağlayan sınırlarla belirlidir. Bu sınırlar ise ancak yasa ile belirlenebilir*" ifadesi yer almaktadır.

Özgürlük ile ilgili yapılan açıklamalara bakıldığında Mill'e göre birey özgür olmalıdır ve bireye, eylemleri başka birini etkilemediği sürece, hiç kimse tarafından müdahale edilmemelidir. Ancak, Hayek'in savunduğu gibi, başka birini etkilemeyen bir eylem neredeyse mümkün değildir. Bu nedenle de Hayek'e göre önemli olan tüm bireylerin aynı genel kurallara bağlı olmasıdır. Ancak soyut, eşit, genel kuralların da teorik olarak özgürlükleri kısıtlayıcı olması mümkündür (Yayla, 2000).

Berlin (2002) özgürlük kavramını pozitif özgürlük ve negatif özgürlük olmak üzere iki başlıkta ele almaktadır. Pozitif özgürlük, "*Bir bireyin onu değil de şunu yapmasını veya olmasını seçebilen kontrolün veya etkinin kaynağı nedir veya kimdir?* sorusuna verilen cevapla ilgili bir kavramdır. Negatif özgürlük ise "*Bir bireyin veya topluluğun diğer bireylerin müdahalesi olmadan yapmak ve olmak istediklerini gerçekleştirebilecekleri (serbest bırakılmaları gereken) alan nedir*?" sorusuna verilen cevapla ilgili bir kavramdır. Özetle negatif özgürlük, bireyin diğerleri tarafından engellenmeden hareket edebildiği alan, diğer bir deyişle engellenmeyen eylemlerin yer aldığı serbest alandır. Pozitif özgürlük ise bireyin kendi kendisinin efendisi olması, diğer bir ifadeyle bireyin kendi yaşamını kontrol etmek üzere sahip olduğu özgürlüktür. Mustafa Kemal Atatürk'ün (Afet İnan tarafından

Kaynaklar

Akçay-Üzüm, P. (2018). Hak Arama Özgürlüğü ve Eğitim Hakkı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Editörler), *Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan: Akademisyenlikte 50 Yıl.* (ss. 491-501). Ankara: Pegem Akademi.

Akıllıoğlu, A. (1995). *İnsan Hakları, Kavram, Kaynaklar ve Koruma Sistemleri*. Ankara: AÜSBF İnsan Hakları Merkezi Yayınları.

Aydın, M. (2006). Anayasa Mahkemesi Kararlarında Hak Arama Özgürlüğü. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *61*(3).

Aslangül, Ş. (1988). Hak Arama Özgürlüğü ve Savunma. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (1), 20-28.

Berlin, I. (2002*). Liberty*. New York: Oxford University Press.

Bilge, N. (1986). *Hukuk Başlangıcı*. (5. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Bozkurt, E. (2004). *Hukukun Temel Kavramları*. (3. Baskı). Ankara: Asil Yayın.

Cebre, A. (2011). Hak Arama Yolları ve Adil Yargılanma Hakkı. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 1(5), 373-396.

Çetin, O. (2007). Hak Arama Hürriyeti (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Derya, E., Göka, E. ve Kısa, C. (2006). Hekimlerin ve Hukukçuların İşbirliğini Zorunlu Kılan Bir Durum: Dava Paranoyası, *Adli Psikiyatri Dergisi*, 3(2), 17-21

Evren, T. (1988). Hak Arama Özgürlüğü ve Savunma. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (1), 5-15.

Gözler, K. (2016). *Hukuka Giriş*. Bursa: Ekin Yayın.

Gözübüyük, Ş. (1993). *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*. (8. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Gül, C. ve Birtek, F. (2007). Hak Arama Özgürlüğü ve Türk Pozitif Hukukunda Yargı Yolu Kapalı İşlemler. *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 2*(1-2), 3-41.

Günday, M. (1997). *İdare Hukuku*. (2. Baskı). Ankara: İmaj Yayıncılık.

İnan, A. (2010). *Mustafa Kemal Atatürk- Medeni Bilgiler/Türk Milletinin El Kitabı* (2. Baskı). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları

Kaboğlu, İ. Ö. (1994). *Özgürlükler Hukuku: İnsan Haklarının Hukuksal Yapısı Üzerine Bir Deneme*. İstanbul: Afa Yayıncılık.

Kapani, M. (1993). *Kamu Hürriyetleri*. Ankara: A.Ü. Hukuk Fakültesi Yayınları.

Karaman Kepenekci, Y. (2014). *İnsan Hakları ve Vatandaşlık*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kocaman, A. (2007). *Temel Hukuk Bilgisi*. (9. Baskı). Ankara: Tesmer Yayın.

Koç-Başaran, Y. (2021). Okul Yöneticilerinin Hukuk Okuryazarlığı Yeterliklerine ve Hak Arama Özgürlüğünün Kullanımına İlişkin Görüşleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Köküsarı, İ. (2011). Hak Arama Özgürlüğü ve 2010 Anayasa Değişiklikleri. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 15*(1), 163-208.

Mill, J. S. (1859). *Hürriyet Üstüne* (M. O. Dostel, Çev.). Ankara: Liberte Yayınları. (2009).

Özbilgen, T. 1976. Hukukun Sosyolojik Oluşum Prosesüsü Açısından Bir Örnekleme Olarak Hak Arama Yolları. *Sosyoloji Konferansları*, 13, 50-72.

Öztan, B. (2002). *Medeni Hukukun Temel Kavramları*. (4. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Tanör, B. ve Yüzbaşıoğku, N. (2004). *1982 Anayasasına Göre Türk Anayasa Hukuku* (5. Baskı). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.

Taşkın, P. ve Karaman Kepenekci (2018). Velayetten Kaynaklanan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin İlkokul Yöneticilerinin Görüşleri. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Editörler), *Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan: Akademisyenlikte 50 Yıl.* (ss. 108-118). Ankara: Pegem Akademi.

Tutumlu, M. (2010). Psikolojik, Metafizik ve Hukuki Bir Fenomen Olarak Hak Kavramı. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, *72*(1), 729-738.

Yayla, A. (2000*). Özgürlük Yolu Hayek'in Sosyal Teorisi* (2. Baskı). Ankara: Liberte Yayınları.

Yalçın, A. (2017). *Eğitim Çalışanları İçin Hak Arama Rehberi*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.

Yalçın Durmuş, G. (2018). *Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmelerinin Okulda Karar Verme ve İletişim Süreçleriyle İlişkisinin Analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

OKUL İŞGÖRENLERİNİN EMEKLİLİĞİ[51]

Ayşegül ÇAĞLAR[52]

Giriş

Hukuksal, ekonomik, fizyolojik, psikolojik ve sosyal boyutları bulunan emeklilik, tüm çalışanları ilgilendiren bir konudur. Dünya genelinde ortalama yaşam süresinin arttığı düşünüldüğünde, insan ömründe emekli olarak geçirilen sürelerin de yükseldiği rahatlıkla görülebilir. Dolayısıyla emekliliğin insan hayatında önemli bir yer tuttuğu belirtilebilir. Emeklilikte geçirilen süre yanında, bu sürece uyum sağlanabilmesi de önemlidir. Emeklilik sürecine uyum sağlanabilmesi için emeklilik öncesi ve sırasında emeklilik eğitimlerinin alınması gerekli görülmektedir. Hem emeklilikte geçirilen sürenin uzunluğu hem de emekliliğin çok boyutlu bir süreç olması nedeniyle bu konu üzerinde çalışmaların yapılmasında fayda vardır. İnsan yaşamının son demleri olarak ifade edilebilecek olan emeklilik, tesadüflere bırakılamayacak ve rastgele hareket edilemeyecek kadar önemli bir dönemdir. Bu bölümde emeklilik kavramı, emekliliğin değişen anlamı, emeklilik dönemi ve özellikleri, emekliliğin boyutları, emeklilik eğilimi, emeklilik eğitimi, emeklilik paketleri, emeklilere rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, emekliliğin zamanlaması, emekliliğe uyum, eğitim örgütlerinde emeklilik, okul işgörenlerinin emekliliğinin hukuksal çerçevesi konuları ve okul işgörenlerinin emekliliği ile ilgili dava örnekleri ele alınmıştır.

Emeklilik Kavramı

Emeklilik, Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne (2020) göre "*emekli olma durumu, tekaütlük*" anlamına gelir. Bozkurt, Ergun ve Sezen'e (2014, 77) göre ise emeklilik, devlet memurlarının ve sigorta sistemine dâhil kuruluş ve hizmetlerde çalışanların, belirli hizmet süresi ya da yaşını doldurmaları ya da çeşitli nedenlerle görevlerini ifa edemeyecek duruma gelmeleri halinde belirli haklarla memurluk statüsünden çıkmaları ya da çıkarılmaları durumudur. Emeklilik statüsü, kamu görevlileri açısından bir hak ve güvence, yönetim açısından ise etkinliği arttıran bir önlemdir. Kamu görevlisinin geçmişteki hizmetleri nedeniyle geleceğini maddi bakımdan güvence altına almaktır. Bu güvence, memurluğu çekici hale getirmekte, genç yetenekleri kamu hizmetlerine çekmekte ve çalışanları isteklendirmektedir. Yönetime de hizmet kadrolarını yenileme imkânı vermekte, gençlerin yükselme yolunu açmakta, kısaca yönetimin etkililiğine katkı sunmaktadır.

---

[51] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 12.05.2023 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne sunulan yazarın "Eğitim Yöneticilerinin Emekliliğe Eğilimleri ve Örgütsel Aidiyet Algıları Arasındaki İlişki ile Emekli Eğitim Yöneticilerinin Emeklilik Yaşamına İlişkin Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[52] Dr., MEB Şube Müdürü, aysegulcaglarmeb@gmail.com

Sosyal yardımlaşma ve güvenliğe duyulan ihtiyacın oldukça eski bir tarihsel süreci vardır. Bu süreç boyunca yaşanan dönemsel gelişmeler, sosyal ve ekonomik yapı, dini inançlar ve gelenekler sosyal güvenliğin ortaya çıkmasında belirleyici olmuştur. Modern sosyal güvenlik sistemi, aile içi yardımlaşmayla başlamış, orta çağda mesleki dayanışmaya evrilmiş, sanayi devrimi ile birlikte klasik devlet anlayışından modern devlet anlayışına geçilmesiyle son halini almıştır (Angın, 2019, 427). Tablo 1'de 2021 Küresel Emeklilik Endeksi sıralamasına göre 43 ülke içinde en iyi ve en kötü 10 ülke sıralanmıştır. 2021 Mercer CFA Institute Global Pension Index'e göre 43 ülkenin emeklilik sistemi "yeterlik", "sürdürülebilirlik" ve "bütünlük" gibi ölçütler bakımından ve 100 tam puan üzerinden mercek altına alınmıştır. Ayrıntılı incelemelerden sonra her ülkenin endeks puanı ortaya çıkarılarak ülke sıralamaları yapılmıştır (mercer.com, 2022, 5 ve 6).

Tablo 1. 2021 Küresel Emeklilik Endeksi (Kaynak. 2021 Mercer CFA Institute Global Pension Index, 2022, 5, 6)

Ülke	Sıralama	Endeks
İzlanda	1	84.2
Hollanda	2	83.5
Danimarka	3	82.0
İsrail	4	77.1
Norveç	5	75.2
Avustralya	6	75.0
Finlandiya	7	73.3
İsveç	8	72.9
Birleşik Krallık	9	71.6
Singapur	10	70.7
Tayvan	34	51.8
Endonezya	35	50.4
Japonya	36	49.8
Meksika	37	49.0
Güney Kore	38	48.3
Türkiye	39	45.8
Hindistan	40	43.3
Filipinler	41	42.7
Arjantin	42	41.5
Tayland	43	40.6

Tablo 1'e göre listenin en başında 84.2 puan ile İzlanda, 83.5 puan ile Hollanda ve 82.0 puan ile Danimarka yer almaktadır. Listenin sonunda ise 42.7 puan ile Filipinler, 41.5 puan ile Arjantin ve 40.6 puan ile Tayland bulunmaktadır. Türkiye ise 43 ülke arasında 45.8 puan ile 39. sırada yer almıştır.

Kaynaklar

Acar, A. (2014). Çalışanların Hakkı Olarak Yaşanabilir Bir Emeklilik Dönemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, *1*(3), 111-132. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11289/134916

Akçay, C. (1994). *Çanakkale İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Emekliliğe Hazırlık Eğitimine İhtiyaçları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Angın, C. (2019). Sosyal Güvenlik Reformu, Kamu Personeli ve Emeklilik. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 9*(3), 427-441.

Ayten, A. ve Yıldız, R. (2016). Dindarlık, Hayat Memnuniyeti İlişkisinde Dinî Başa Çıkmanın Rolü Nedir? Emekliler Üzerine Bir Araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 16*(1), 281-308.

Başar, M. A. ve Ulutaş, M. (2015). Akademik Personelin Emeklilikleriyle İlgili Görüş ve Beklentileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler Journal of Theory and Practice in Education, 11*(1), 125-148*. ISSN: 1304-9496*

Bozkurt, Ö., Ergun, T. ve Sezen, S. (2014). *Kamu Yönetimi Sözlüğü*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Bozo, Ö. (2011). Yaşlılık Döneminde Karşılaşılan Temel Psikolojik Sorunlar. N. Karancı, F. Gençöz ve Ö. Bozo (Editörler), *Psikolojik Sağlığımızı Nasıl Koruruz? II: Yetişkinlik ve Yaşlılık*. (ss. 85-105). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.

Cangöz, B., Kutsal, Y.G., Erdil, F., Rakıcıoğlu, N., Baydar, T., Hersek, N., … Testik, M.C. (2014). Yeni Başlangıçlara Hazır mıyız? Bir Üniversitenin 60 Yaş Üzeri Akademik ve İdari Personelinin Emeklilik ile İlgili Algı ve Görüşleri; Betimsel Bir Araştırma, *STED/Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi* , *23*(2), 39-49. ISSN: 1300-0853/ 2148-5348

Carr, D. C., Willis, R., Kail, B. L. ve Carstensen, L. L. (2020). Alternative retirement paths and cognitive performance: Exploring the role of preretirement job complexity. *Gerontologist, 60*(3), 460-471. doi:10.1093/geront/gnz079

Clark, R. O. (2005). *A review of the literature to investigate criteria for successful aging in retirement* (Unpublished doctoral dissertation). Alliant International University, San Diego, United States.

Curatola, A. P., Harden, J. W., Rinier, J. W. ve Upton, D. R. (2020). Retirement income planning issues for 2021. *Journal of Financial Service Professionals, 74*(5), 82- 92.

Çetin, S. (2019). Ellibeş Yaş ve Üzeri Bireylerin Emeklilik Algısı ve Emekliliğe Uyum Süreçlerinin İncelenmesi. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi (YSAD)*, *12*(1), 20-31. ISSN 1308-5816

Demirbilek, S. (2014). Yaşlılık ve Emeklilik İlişkisinin Sosyolojik Boyutu. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, *10* (1-2), 131-146. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11298/135020

Dennis, M. ve Rappaport, A. M. (2020). Finding the right tool for the job: Helping employees with retirement planning. *Benefits Magazine*, 57 (4), 14-19. MasterFILE Complete

Edge, C. E. (2017). *Ageing, health and retirement choices in a diverse workforce: A case study of a large private sector retail organisation* (Unpublished doctoral dissertation). University of Salford, Salford, England.

Erol, S. (2011). Yaşlılık Sigortası ve Emeklilik Yaşı Tartışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(1), 40- 65.

Eteng, W. I. A. (1972). *Adjustment to retirement and aging transitions in Wisconsin* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Wisconsin, Wisconsin, United States. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (302609270). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/adjustment-retirement-aging-transitions-wisconsin/docview/302609270/se-2?accountid=8319

Feuerbach, E. J. (1990). *Women's retirement: The influence of work history on retirement attitudes and the retirement decision* (Unpublished doctoral dissertation). George Mason University, Fairfax, Virginia, United States. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303927701). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/womens-retirement-influence-work-history-on/docview/303927701/se-2?accountid=8319

Gilligan, A. M. (2013). *Health shocks in patients with cancer: A longitudinal analysis of financial and retirement trends using the health and retirement study* (Unpublished doctoral dissertation). University Of Arizona, Arizona, United States. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1354473932). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/health-shocks-patients-with-cancer-longitudinal/docview/1354473932/se-2?accountid=8319

Gillion, C., Turner, J., Bailey, C. & Latulippe, D. (2000). *Social security pensions: Development and reform.* Geneva: International Labour Office.

Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2010). *Yaşlı Refahı: Yaşlılar İçin Sosyal Hizmet*. Ankara: Kilit Yayınları.

Hofman, P. (2012). *Yeni Bir Başlangıç: Emeklilik- Keşifler, İmkânlar, Fırsatlar* (Z. Önen, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Leavitt, W. D. (2012). *Retirement: Life's greatest adventure a retiree's guide to a happy, fulfilling life*. Killarney Lane Valparaiso: Write On Technical Writing.

Menzmer, G. (2013). 55 Yaşında Emeklilik Mi? (P. Ata, Çev.). *Journal of Istanbul University Faculty of Dentistry*, *2*(3), 248-253.

Metsch, L. R. (1994). *Community adaptation: Aging in place in retirement communities* (Unpublished doctoral dissertation). University Of Florida, Florida, United States. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304100313). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/community-adaptation-aging-place-retirement/docview/304100313/se-2?accountid=8319

Miramontes, S. (2017). *Retirement: Your new beginning: Leveraging over 1,000 clients through their retirement for the past 20 years*. New York: Morgan James Publishing. ProQuest Ebook Central http://ebookcentral.proquest.com

Munnell, A. H. (2019). Socioeconomic barriers to working longer. *Journal of the American Society on Aging*, *43*(3), 42-50.

Nielson, L., Wiles, J. ve Anderson, A. (2019). Social exclusion and community in an urban retirement village. *Journal of Aging Studies*, *49*, 25-30.

Pivetz, G. E. (2007). *Retirement, control, and the challenges of aging* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh, United States. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304837745). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/retirement-control-challenges-aging/docview/304837745/se-2?accountid=8319

Puzarne, W. W. (1998). *Retirement and marital satisfaction* (Unpublished master's thesis). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304509841). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/retirement-marital-satisfaction/docview/304509841/se-2?accountid=8319

Reynaud, E. (2000). Introduction and summary. In E. Reynaud (Ed.), *Social dialogue and pension reform: United Kingdom, United States, Germany, Japan, Sweden, Italy, Spain* (pp.1- 10). Geneva: International Labour Office.

Sönmezer, M. G. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda Çalışan Öğretmenler ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Emeklilik veya İstifa Nedeniyle Özel Eğitim Kurumlarında Çalışanların İş Tatmin Düzeylerinin Karşılaştırmalı Analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Sparks, C. R. (2011). *Investigating general aging expectations, self-perceptions for aging and attributions for aging among physically active and less active adults* (Order No. MR86893). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1364888580). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/investigating-general-aging-expectations-self/docview/1364888580/se-2?accountid=8319

Şahin, H. ve Selvitopu, A. (2012). Öğretmenlerin Emeklilik Dönemine ve Emekliliğe Hazırlık Eğitimine İlişkin Görüşleri, *Elementary Education Online*, *11*(4), 1053-1065.

Şen, Y. F. (2015). Emeklilik Döneminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Bir Çözüm Önerisi: İkinci İşe Hazırlık Eğitimi ve Emeklilik Kulüpleri. *Ekev Akademi Dergisi*, *19* (64), 313-334.

Woodruff, T. A. (1989). *Successful aging: Organizational involvement enhances life satisfaction following retirement.* Carnegie Mellon University, Pittsburgh, United States. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303688778). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/successful-aging-organizational-involvement/docview/303688778/se-2?accountid=8319

OKUL İŞGÖRENLERİNİN HUKUK OKURYAZARLIĞI[53]

Yağmur KOÇ BAŞARAN[54]

Giriş

Okuryazarlık veya okur-yazar olma birçok yönden tanımlanmakta ve bu tanımlar sürekli gelişmektedir. Örneğin, okuryazarlık kavramı, bazen okuma bazen okuma ve yazma, nadiren de okuma, yazma, konuşma ve dinleme anlamına gelmektedir (Cambridge Assessment, 2013). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'ne [UNESCO] (2018) göre bir dizi okuma, yazma ve sayma becerisi olan geleneksel anlayışın ötesinde olan okuryazarlık; giderek daha dijital, bilgi bakımından zengin ve değişen dünyada tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma ve iletişim aracı olarak kabul görmektedir. Emek piyasasına daha fazla katılım sağlayan sürdürülebilir kalkınmayı destekleyen faktörlerden biri olan okuryazarlık, yaşam fırsatlarını genişleten ve yoksulluğu azaltan itici bir güçtür (UNESCO, 2018). Kirsch (2001) ise okuryazarlığı, bireyin hedeflerine ulaşması, bilgisini ve potansiyelini geliştirmesi ve toplum içindeki faaliyetlerini etkili şekilde gerçekleştirmesi için basılı ve yazılı kaynakları kullanma becerisi olarak tanımlamaktadır.

Literatürde sağlık okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık vb. olmak üzere birçok okuryazarlık türü bulunmaktadır. Nitekim okuryazarlık toplumsal ve teknolojik gelişmelere paralel doğrultuda sürekli olarak anlam sahasının sınırlarını genişletmekte, yeni anlamlar kazanmakta dolayısıyla da önüne aldığı nesneye göre çok anlamlılık gösteren bir olgu haline dönüşmektedir. Bu nedenle gelecekte yaşanacak toplumsal değişimler ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıkması muhtemel görünmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Literatürde yer alan önemli okuryazarlık türlerinden biri ise "hukuk okuryazarlığı"dır. Bu çalışmada okul işgörenlerinden biri olan yöneticiler bağlamında "hukuk okuryazarlığı" ve "eğitim örgütlerinde hukuk okuryazarlığı" konuları ayrıntılı biçimde ele alınarak tartışılmıştır.

Hukuk Okuryazarlığı

Toplumsal yaşamda hukukun varlığını sürdürmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için gereken koşullardan biri, toplumda yaşayan bireylerin hukuka yönelik bir farkındalık kazanmasıdır. Nitekim hukuk oldukça güçlü bir araçtır; ancak bireylerin bu güce sahip olması için hukuku anlamaları ve doğru bir biçimde kullanma yollarını bilmeleri gerekmektedir (Upadhyay, 2005; Sharma, 2016).

---

[53] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 04.02.2022 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne sunulan yazarın "Okul Yöneticilerinin Hukuk Okuryazarlığı Yeterliklerine ve Hak Arama Özgürlüğünün Kullanımına İlişkin Görüşleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[54] Dr. Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ykoc@erzincan.edu.tr

Bireylerin hukuksal konularda güçlendirilmesi; başka bir ifadeyle genel olarak hukuk kültürüne ilişkin bilinçlenmesi, mevzuat oluşumuna aktif katılım göstermesi, hukukun üstünlüğünün farkında olması, hakları ve sorumlulukları konusunda bilgi sahibi olarak ideal vatandaş olma yolunda ilerlemesi ancak "hukuk okuryazarlığı" ile mümkündür (Nazarudeen, 2018; Sharma, 2016). Köken itibarı ile hukuk okuryazarlığı kavramı, mesleki olarak verilen hukuk eğitiminin bir yönünü ifade etmek için kullanılmıştır. Bu bağlamda hukuksal açıdan okuryazar olma; hukuksal tartışmaları, görüşleri ve yargıları okuyabilme ve yazabilme anlamına gelmektedir. Dolayısıyla da hukuk okuryazarlığı temel olarak öğrencilere hukukçu gibi düşünmeyi ve iletişim kurmayı öğreten; hukuk fakültelerindeki öğretim programlarının önemli bir sorunu olarak görülmektedir (Zariski, 2011).

Hukuk okuryazarlığı, iki farklı yaklaşımın etkisinde kalarak zamanla daha farklı bir anlama sahip olmuştur. Bu yaklaşımlardan biri hukuk okuryazarlığını geniş bir yelpazede ele almaktadır. Bu yelpazenin bir ucunda yer alan hukuk okuryazarlığı hem okur hem de yazar olarak hukuksal söylemde tam yeterliğe sahip olma anlamına gelmektedir. Bu tür hukuk okuryazarlığı hem teorik eğitimi hem de uygulamayı gerektiren mesleki eğitimi kapsamaktadır. Yelpazenin diğer bir ucunda yer alan hukuk okuryazarlığı ise, hukukçu olmayan bireylerin veya vatandaşların belirli bir terminolojiye ve uygulama alanına sahip hukuk sisteminin sadece farkında olmaları ve tanımaları anlamına gelmektedir. İki uç nokta arasında yer alan hukuk okuryazarlığını ise "yasalara sıkı sıkıya bağlılık; uyuşmazlıkların ve çatışmaların artış gösterdiği toplumsal yaşamda hukuksal yeterlik derecesi" olarak tanımlamak mümkündür. Bu anlamda hukuk okuryazarı olan vatandaşlardan, davalara bakmaları veya bürokratik süreci yönetmeleri beklenmemekte; ancak bu tür işleri yapabilecek uzman kişilere nasıl ve ne zaman ulaşabileceklerini bilmeleri beklenmektedir (White, 1983). Bilder'a (1999) göre de hukuk okuryazarlığı, dava yürütme sürecinde olması gereken okuma, yazma, konuşma ve aktif düşünmeyi kapsayan fonksiyonel beceri yelpazesidir. Özetle bu ilk yaklaşıma göre modern toplumda etkili ve aktif bir katılım için belirli bir düzeyde hukuk okuryazarı olmak gerekmektedir; ancak ortalama bir vatandaşın bir hukukçu gibi düşünme ve yazma standartlarına ulaşması gerekli değildir.

İkinci yaklaşım hukuk okuryazarlığını bir metafor olarak ele almaktadır. Bu yaklaşıma göre hukuk okuryazarlığı ile bir dil sistemine hâkim olma ve anlama konusunda bazı benzerlikler bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle hukuk okuryazarlığı, yabancı bir toplumda etkili bir şekilde çalışabilmek için o toplumun dilini öğrenmeye benzemektedir. Nitekim hukuk okuryazarı olmayan bireyler için; avukatlar, savcılar ve hâkimler dünyası tanınmayan ve bilinmeyen bir ülke gibi yabancı gelmektedir. Kısaca bu çerçevede ele alınan hukuk okuryazarlığı temel düzeydeki hukuksal becerilerin ötesinde olan ve uygulamayı esas alan, hukukun özü, hukuksal süreçler ve hukuksal kaynaklar hakkında bilgi edinme, anlama ve eleştirel yargılama anlamına gelmektedir. (Manley-Casimir, Cassidy ve Castell, 1989).

Hukuk okuryazarlığı hukuk sisteminin anlaşılabilmesi için hukuksal düzenlemeleri ve süreçleri değerlendirebilme yeteneğidir (American Bar Association [ABA], 1989; Akt., Zariski, 2014). Diğer bir deyişle, hukuksal kaynaklar ve süreçler hakkında bilgi ve fikir sahibi olunmasını öngören ve bu çerçevede harekete geçilmesini sağlayan bir yeterliktir (Manley-Casimir, Cassidy ve Castell, 1989).

Kaynaklar

Abegglen, W.P. (1986). Knowledge of United States Supreme Court Decisions Affecting Education Held By Selected Tennessee Public School Personnel (Law)(Unpublished Doctoral Dissertation). Tennessee, United States: East Tennessee State University.

Alazmi, A. A. (2020). Principlas'knowledge of school law in Kuwait: implications for Professional devolepment. *School Law in Kuwait, 35*(1), 283-296.

August, B. P. (1985). Knowledge Among Educators, Parents And Students of Educatıonal Law That Governs Calıfornia Public Secondary Schools (Unpublished Doctoral Dissertation). United States, California: University of Southern California.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bangser, H. S. (1977). An Assessment of Illinois Publıc High School Principals' Knowledge of Students' Legal Rights (Unpublished Doctoral Dissertation). United States, Illinois: Nortwestern University.

Bilder, M. S. (1999). The lost lawyers: Early American legal literates and transatlantic legal culture. *Yale Journal of Law & the Humanities*, *11*(1), 47-117.

Bolton, S. (1989). Legal literacy. *Michigan Social Studies Journal*, *4*(1), 13-18.

Bounds, H. M. (2000). Mıssıssıppı Educators' And Prospectıve Educators' Knowledge Of School Law As It Relates To Selected Components of Student Rıghts And Tort Lıabılıty (Unpublished Doctoral Dissertation). United States, Mississippi: University of Mississippi.

Brown, L. (2004). An İnquiry İnto Secondary Teachers' Knowledge of School Law in One Rural Southwest Georgia County (Unpublished Doctoral Dissertation). United States, Georgia: Georgia Southern University.

Cambridge Assessment. (2013). What is Literacy? An İnvestigation İnto Definitions of English As A Subject And The Relationship Between English, Literacy and "BeingLiterate". http://www.cambridgeassessment.org.uk/images/130433-what-is-literacy-an-investigation-into-definitions-of-english-as-a-subject-and-the-relationship-between-english-literacy-and-being-literate-.pdf, İndirme tarihi: 10.10.2020

Clark, T. R. (1990). Mıssıssıppı Superintendents' And Secondary Educators Knowledge of School Law As it Relates To Student Rights in Selected Areas (Unpublished Doctoral Dissertation). MS, United States: University Of Southern Mississippi.

Cohn, E. S., Trinkner, R. J., Rebellon, C. J., Van Gundy, K. T. ve Cole, L. M. (2012). Legal attitudes and legitimacy: Extending the integrated legal socialization model. *Victims and Offenders*, *7*(4), 385-406

Delaney, J. (2009). The value of educational law to practising educators. *Education and Law Journal, 19*(2), 119-137.

Decker, J., Lewis, M., Shaver, E. ve Paige, M. (2017). Principal's Legal Handbookpanel: How Professors, Attorneys, And Practitioners Can Use New Edition To Increase Legal Literacy. https://www.educationlaw.org/images/annualconference/2017/2017Papers/D6-Decker-et-al.pdf, İndirme tarihi: 10.10.2020.

Eberwein III, H. J. (2008). Raising Legal Literacy in Public Schools, A Call For Principal Leadership: A National Study of Secondary School Principals' Knowledge of Public School Law (Unpublished Doctoral Dissertation). Amherst, United States: University of Massachusetts.

Fagan, J. ve Tyler, T. R. (2005). Legal Socialization of Children and Adolescents. *Social Justice Research, 18*(3), 217-241.

Fultz, L. J. A. (2015). Igniting The Conversation: Embracing Legal Literacy As The Heart Of The Profession. *Law Library Journal*, *107*(3), 421-439.

Gajda, R. (2008). States' Expectations For Teachers' Knowledge About School Law. *Action İn Teacher Education*, *30*(2), 15-24.

Gözübüyük, Ş. (2012). *Yönetim Hukuku*. (31. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Hasan, F. R. (1994). Limits And Possibilities Of Law And Legal Literacy: Experience Of Bangladesh Women. *Economic And Political Weekly*, *29*(44), 69-76

Hillman, S.J. (1988, April). School Administrators' Legal Knowledge: Information Sources And Perceived Needs. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301975.pdf, İndirme tarihi: 10.10.2020.

Kalafatis, N. E. (1999). Prıncıpals' Knowledge of Legal Issues Related To Search and Seizure Issues in Virginia (Unpublished Doctoral Dissertation). Virginia, United States: William and Mary College.

Kara, H. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Kara, H. ve Tangülü, Z. (2021). Türkiye'de Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 341-359.

Karaman Kepenekci, Y. (2014). Türkiye'de İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hukuk Eğitimi Üzerine Bir Çalışma. İ. Aydın ve K. Yılmaz (Editörler), *Prof. Dr. Haydar Taymaz Armağan Kitabı* içinde (s.276-294). Ankara: Pegem A.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kaugia, S. (1996). Structure of Legal Consciousness. *Juridica International*, 1, 16-19.

Korpiola, M. (2019). *Legal Literacy in Premodern European Societies.* Switzerland: Macmillan.

Kirsch, I. (2001). The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured. https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-01-25-Kirsch.pdf, İndirme tarihi: 10.10.2020.

Kerrigan, J. (1987). A Study of the Perceptions of School Administrators Regarding Educational Law, Legal Policies and Procedures (Unpublished Doctoral Dissertation). Massachusetts, United States: University Of Massachusetts.

Koch, R. (1997). Effect o f an Inservice on the Teachers' Knowledge o f General School Law, Section 504, and the META Consent Decree (Unpublished Doctoral Dissertation). Florida, United States: Florida International University.

Kuck, C. L. (1992). A Study of Public And Parochial Teachers' Knowledge, Attitudes, and Practices Relating To Student Rights (Unpublished Doctoral Dissertation). Chicago, United States: University Of Illinois.

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, A (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28).

Manley-Casimir, M. E., Cassidy, W. M. ve Castell, S. (1989). The Charter Of Rights And Freedoms And Legal Literacy. In U. Mcleod (Ed.), *Canada And Citizenship Education* (pp.83-99). Canada: Canada Education Association

Marshall, A. N. ve Barclay, S. (2003). Introduction: In Their Own Words: How Ordinary People Construct The Legal World. *Law & Social Inquiry, 28*(3), 617-628.

Morrill, C., Tyson, K., Edelman, L. B. ve Arum, R. (2010). Legal Mobilization İn Schools: The Paradox of Rights and Race Among Youth. *Law & Society Review*, *44*(3-4), 651-694.

Naidoo, P. (2018). Legal Literacy: Auckland Secondary School Principals' Knowledge Of Educational Law (Unpublished Master's Thesis). Auckland, New Zeland: Auckland University of Technology.

Nazarudeen, E. (2018). Children And Legal Literacy. *International Journal Of Trend İn Scientific Research And Development (IJTSRD),2* (4), 902-906

Ogletree, E. J. ve Lewis, N. (1986). School Law: A Survey of Educators. *Depaul Law Review, 35*(2), 259-316.

Oğuz, S. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Çerçevesinde Hukuk Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Perry-Hazan, L. ve Tal-Weibel, E. (2020). On Legal Literacy And Mobilization of Students' Rights From A Disempowered Professional Status: The case of Israeli teachers. *Teaching And Teacher Education*, *90*.

Peters, F. ve Montgomerie, C. (1998). Educators' Knowledge of Rights. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *1*(23), 29-46

Piquero, A. R., Bersani, B. E., Loughran, T. A., & Fagan, J. (2014). Longitudinal Patterns of Legal Socialization In First-Generation Immigrants, Second-Generation İmmigrants, and Native-Born Serious Youthful Offenders. *Crime & Delinquency*, *62*(11), 1403-1425.

Posocco, S. (2016). The Concept of Legal Literacy Amongst Educators in Canada (Unpublished Master's thesis). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

Potter, C. A. (1980). A Study To Determıne The Legal Knowledge Of Elementary School Teachers In The State of Alabama (Unpublished Doctoral Dissertation). Alabama, United States: University Of Alabama.

Public Legal Education Network and Independent Academic Research Studies. (2009). Measuring Young People's Legal Capability. http://www.lawforlife.org.uk/wp-content/uploads/2013/05/measuring-young-peoples-legal-capability-2009-117.pdf, İndirme tarihi: 10.10.2020.

Reglin, G. L. (1990). Public School Educators' Knowledge Of Selected Supreme Court Decisions Affecting Daily Public School Operations. *Research in Rural Education*, *7*(1), 17-22.

Schimmel, D. ve Militello, M. (2007). Legal Literacy For Teachers: A Neglected Responsibility. *Harvard Educational Review*, *77*(3), 257-284.

Sharma, S. (2016). Legal Lıteracy Growıng Need Of The Socıety. *Scholarly Research Journal For Interdisciplinary Studies, 4*(26), 2758-2762.

Smeigh, F. L. (1984). Pennsylvania Urban Secondary Public School Administrators' Knowledge of Teacher And Student Constitutional Rights And Their Level Of Agreement With The Bill Of Rights (Unpublished Doctoral Dissertation). United States: University of Pittsburgh, Pensilvanya.

Summers, K. H., Kiracofe, C. R. ve James, C. (2020). Legal Literacy And K-12 Public School Teachers. *Mid-Western Educational Researcher*, *32*(4).

Sunshine, J. ve Tyler, T. R. (2003). The Role of Procedural Justice and Legitimacy in Shaping Public Support For Policing. *Law & Society Review*, *37*(3), 513-538.

Şişman, M. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Tapp, J., Levine, F. J. (1974). Legal Socialization: Strategies For an Ethical Legality. *Stanford Law Review, 27*(1), 1-72.

Trimble, A. J., Cranston, N. ve Allen, J. M. (2012). School Principals and Education Law: What Do They Know, What Do They Need To Know? *Leading & Managing*, *18*(2), 46-61.

Trinkner, R. ve Tyler, T. R. (2016). Legal Socialization: Coercion Versus Consent in An Era of Mistrust. *Annual Review Of Law And Social Science*, *12*, 417-439.

UNESCO. (2018). *Literacy*. https://en.unesco.org/themes/literacy-all, İndirme tarihi: 10.10.2020.

Upadhyay, S. (2005). Law Fort He People: İnteractive Approaches To Legal Literacy in India. *Partipatory Learning and Action, 53*, 23-29.

Werling, F. M. (1986). Knowledge Of Indiana School Law Possessed By Indiana Public Secondary School Teachers (Unpublished Doctoral Dissertation). Muncie, Indiana: Ball State University.

White, J. B. (1982). The İnvisible Discourse of The Law: Reflections on Legal Literacy and General Education. *U. Colo. L. Rev.*, *54*, 143.

Woodley, C. ve Marshall, S. (2012, June) Occupational Health & Safety: A Key Legal Literacy For Learningin & About The Workplace. Paper presented at the World Association of Cooperative Education (WACE) Conference, Where East Meets West & Theory Meets Practice, Istanbul.

Zahler, W. R. (2001). What Practitioners Think Principals Should Know About School Law in North Carolina (Unpublished Doctoral Dissertation). North Carolina, United States: University of North Carolina.

Zariski, A. (2011). What is Legal Literacy? http://lgst.athabascau.ca/courses/documents/LGST249_sample.pdf, İndirme tarihi: 10.10.2020.

Zariski, A. (2014). *Legal Literacy: An Introduction To Legal Studies*. Canada: Athabasca University Press.

BÖLÜM 3

OKULLAR İLE İLGİLİ HUKUKSAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALAR

OKULLARIN YÖNETİMİ[55]

Mehmet İSMAİLOĞLU[56]

Giriş

Okul yönetimi eğitim yönetiminin bir alt sistemidir. Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi başta anayasa olmak üzere kanunlar, yönetmelikler, yönergeler gibi düzenleyici işlemler aracılığıyla yerine getirilmektedir. Hiyerarşik bir yapıya sahip olan bu düzenlemeler her düzeydeki eğitim yöneticisinin yönetim süreçlerinde verdikleri kararların dayanağını oluşturmaktadır. Bu çalışmada yönetim ve eğitim yönetimi kavramları açıklanmış, eğitim yönetimi disiplininin Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa ve Türkiye'deki tarihsel gelişimi incelenmiş, eğitim yönetiminin ve yöneticiliğinin hukuksal dayanakları ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Yönetim Kavramı

Yönetimin ne olduğu ve ayrı bir meslek dalı olarak nasıl ortaya çıktığı soruları tarihsel, amprik ve teorik varsayımları kapsayan çok geniş bir alanın ve çeşitli disiplinlerin konusu olmuştur (Grey, 1999). Yönetim oldukça eski bir faaliyettir ve insanların ortak bir amacı gerçekleştirmek için birlikte çalıştığı her medeniyette görülebilir (Wren 1987). Temel yönetim teknikleri MÖ 3000 yıllarındaki Ur (Irak) şehrine kadar gitmektedir. Bu şehirde Sümerli rahipler ticari faaliyetlerin ilk defa yazılı kayıtlarını tutmuşlardır. M.Ö. 1300 yıllarından kalma Mısır papirüslerinde bürokratik devletlerde örgütün ve yönetimin öneminin farkında olunduğu anlaşılmaktadır. Benzer belgeler Antik Çin'de de bulunmuştur. Hz. Musa İbranilere hükmetmek için kurduğu sistemde babası Şuayb'e yönetim konularında danışmıştır (Pindur, Rogers ve Kim, 1995).

M.Ö. 400 yıllarında Sokrat yönetimi teknik bilgi ve deneyimden ayrı bir beceri olarak tanımlamış; Platon da yönetimi ayrı bir sanat olarak görmüş ve uzmanlaşma prensiplerini geliştirmiştir. Devlet isimli kitabında dikkatle seçilen genç insanların liderlik kişilik ve becerileri kazanmaları adına nasıl eğitilmesi gerektiğini açıklamıştır. MS 284'te Romalı imparator Diocletian imparatorluğunu 101 bölge ile 13 psikoposluk bölgesine ayırmış ve örgütsel hiyerarşinin ilk örneği sergilenmiştir. Bu durum yetkinin devri ve komuta zincirinin başlangıcıdır. M.S. 433'te Hun hükümdarı Attila bağımsız Hun kabilelerini başarılı bir biçimde birleştirmiş, yetki devrini kullanmış ve hesap verebilirliği benimsemiştir. İlk Roma Katolik Kilisesi erken dönemlerinde basamaklı bölgesel örgütlenme, hiyerarşik komuta zinciri ve sorumluluğun devri gibi birçok yönetim aracını kullanılmıştır (Pindur vd., 1995).

---

[55] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 16.09.2020 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Eğitim Yöneticiliği Mesleğini Düzenleyen Mevzuatın Tarihsel Bağlamda Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[56] Dr., mcanak38@hotmail.com

Koch ve Godden'a (1996) göre endüstriyel devrimin bir ürünü olan yönetimin 21. yüzyılın başlarında yok olabileceğini iddia etmişse de insanlık tarihinde binlerce yıldır var olan yönetme eyleminin, insanlar bir arada yaşamayı sürdürdükçe varlığını koruyacağı söylenebilir (Grey, 1999). Her ne kadar "yönetim" işlevi varlığını sürdürse de "yönetim nedir" sorusuna net bir cevap bulmak oldukça zordur (Thomas, 1993). Drucker'a (1979) göre yönetim, yöneticilerin kim olduğu ve yönetirken neler yaptıkları ile ilgilidir. Yönetsel eylemle ilgili yaklaşımların birçoğu (Kotter, 1982; Stewart, 1967, Watson, 1994) Drucker'ın (1979) yaklaşımıyla aynı doğrultuda, yönetimin yöneticilerin ne yaptığıyla ilgili olduğuna ilişkin varsayıma dayanmaktadır. Yöneticilerin, yönetici olmayanlardan nasıl ayrıldığını açıklamak için "teknik", "elit" ve "politik" olmak üzere üç farklı yaklaşım kullanılabilir (Grey, 1999). Yönetimin özel bir etkinlik alanı olarak gelişimini açıklarken üç yaklaşımdan en yaygın kabul göreni teknik yaklaşımdır (Grey, 1999). Teknik yaklaşıma göre, 19. yüzyılın ortalarından sonra kâr amaçlı işletmelerin ölçeği ve karmaşıklığının artması yönetme uzmanlığı olan bir grubun oluşmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu yaklaşıma göre, yöneticiler örgütleri "hiç var olmadıkları duruma nazaran" daha verimli hale getirdikleri için varlıklarını sürdürmektedir; verimlilik devam ettikçe de yönetim ve yönetici kavramları varlığını koruyacaktır (Chandler, 1993). Bu yaklaşımda yönetim ve yönetici kavramlarının verimlilik temelinde açıklandığı görülmektedir.

Elit yaklaşımda ise yönetici elitlerin ortaya çıkışının sebebi "sahip olma" ve "kontrol etme"nin birbirinden ayrılmasına bağlanmıştır. Eskiden aynı kişinin hem sahibi olduğu hem de yönettiği örgütler; şimdi onlara sahip olmayanlar, diğer bir deyişle yöneticiler tarafından yönetilmektedir (Grey, 1999). Klasik elit teori, sosyal model içinde yöneticileri "alt-elit" grubun bir parçası olarak görür (Mosca, 1961) ve yöneticiler sosyal bir "teknoyapı"nın elemanıdır (Galbraith, 1967 Akt. Mărginean, 2015). Bu yaklaşımda yönetim eyleminin yöneticilerle eşitlenmesi yönetici elitin çıkarlarının yansımasıdır (Grey, 1999).

Politik yaklaşım, uzman yöneticiler tarafından icra edilen ayrı bir etkinlik alanı olarak yönetimin ortaya çıkışını teknik değil, politik sebeplere bağlar ve buna göre yönetim, temelde işgücünün kontrolüyle ilgilidir (Grey, 1999). Maglin'e (1980) göre fabrika sisteminin temel amacı maliyetleri azaltmak değil; yeni makine üretim biçimlerini kullanarak disiplin ve denetimi sağlamaktır (Akt. Hales, 1999). İşçilerin disiplini ve denetimini sağlamak hem disiplin ve denetim tekniklerini hem de bu teknikleri uygulamaya koyacak kişileri, diğer bir deyişle yöneticileri gerektirmektedir (Grey, 1999).

Yönetime teknik, elit ve politik bakış açılarının yanı sıra yönetim bilimlerine hükmeden ve yönetimin ne olduğunu veya olması gerektiğini açıklamaya çalışan teoriler yönetimin tanımına ve tarih içinde değişen anlayışa ışık tutmaktadır. Pindur ve diğerlerine (1999) göre yönetimle ilgili teoriler temel olarak dört başlıkla incelenebilir. Bunlar; (1) klasik yönetim hareketi, (2) davranışçı yönetim hareketi, (3) nicel yönetim hareketi ve (4) çağdaş yönetim hareketidir.

Klasik yönetim hareketi, yönetim alanında en eski ve yaygın kabul gören düşünce ekolüdür. Bu hareket örgütlerin yönetiminde akılcı ve bilimsel bir temel oluşturmak için 1885 ve 1940 yılları arasında gelişmiştir (Pindur vd., 1999). Klasik yönetimde öne çıkan iki temel yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlar; (1) bilimsel yönetim ve (2) genel yönetim yaklaşımıdır. Bilimsel yönetim verimliliği arttırmanın yollarına odaklanmıştır. Genel yönetim

Kaynaklar

Ada, S., ve Baysal Z. N. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Âdem, M. (2008). *Eğitim Planlaması.* Ankara: Ekinoks Yayınları.

Altunya, N. (2006). *Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü.* Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Altunya, N. (2015). Türkiye'de Eğitim Bilimleri Öğretimi: Başlangıçtan 1965'e Kadar. *Eğitim Felsefesi Sempozyumu Bildiri Kitabı.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Altunya, N. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Evrimi.* Ankara

Alvesson, M., ve Willmott, H. (2012). *Making sense of management: A critical introduction*. London: Sage Publications.

Aslan, C. (2019). Türkiye'de Eğitim Bilimlerinin Kurumsal Gelişimi. B. Aslan ve F. Bıkmaz (Editörler), *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan* (ss 407-441). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Atalay Mazlum, A. (2018). Milli Eğitim Sisteminde Yönetici Görevlendirme Sorunsalı: Hukuksal Açıdan Değerlendirme. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Haz/Ed.) *Prof. Dr. Emine AKYÜZ'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl.* (ss. 559-569). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, İ., Karaman Kepenekci, Y., Memduhoğlu, H. ve Oğuz, E. (2005). Eğitim Bilimlerinin Dünyadaki Kurumsal Gelişimi (185- 191). *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 28- 30 Eylül 2005. Denizli. Kongre Kitabı 1. Ed. Hüseyin Kıran. Ankara: Anı yayıncılık.

Aydın, İ. ve Karaman Kepenekci, Y. (2007). *Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanının Sözlü Tarihi: Öncü Akademisyenler.* Ankara: Pegem Akademi

Aydın, İ. ve Karaman Kepenekci, Y. (2008). Eğitim (Bilimleri) Fakültesinin Kurucu Dekanı Prof. Dr. Hamide Topçuoğlu, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41,* 68-75.

Balcı, A. (2008). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14* (54), 181-209.

Barakat, M., ve Brooks, J. S. (2016). When globalization causes cultural conflict: Leadership in the context of an Egyptian/American school. *Journal of Cases in Educational Leadership*, *19*(4), 3-15.

Başar, H. (2001a). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Berry, J. E., ve Beach, R. (2007). K-12 Leadership and the Educational Administration Curriculum: A theory of preparation. T. Creighton (Eds.*), Organizational Change in the Field of Education Administration* (pp. 36-46). Rice University, Texas: Connexions.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A.

Campbell, R. F. (1981). The professorship in educational administration—A personal view. *Educational Administration Quarterly, 17*(1), 1-24.

Campbell, R. F. (1987). *A History of Thought And Practice in Educational Administration*. New York: Teachers College Press.

Chandler, A. (1993). *The Visible Hand. The Managerial Revolution in American Business.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Culbertson, J. A. (1988). A century's quest for a knowledge base. NJ. Boyan (Ed.) *Handbook of research on educational administration*, (ss. 3-26.). New York: Longman.

Çelik, V. (2012). *Okul Kültürü ve Yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Drucker, P. (1979). *Management.* London: Pan.

Drucker, P. F. (1988). The coming of the new organization. *Harvard Business Review, 28,* 45-53.

Duman, B. (2019). Cumhurbaşkanlığı Kararnameleri; Hukuki Niteliği, Rejimleri, Denetimi ve Mukayeseli Hukukta Yeri. *Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 5* (2), 537-592.

Ertürk, S. (2016). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.

Evers, C. (2003). Philosophical reflections on science in educational administration. *International Studies in Educational Administration, 31*(3)*,* 30-41*.*

Evers, C. W., ve Lakomski, G. (2001). Theory in educational administration: Naturalistic directions. *Journal of Educational Administration*, *39*(6), 499-520.

Foster, W. (1999). Administrative science, the postmodern, and community. P.T. Begley (Ed.) *Values and educational leadership* (ss. 97-113). New York: State University of New York Press.

Gözler, K. (2019). *Türk Anayasa Hukuku Dersleri.* Bursa: Ekin Yayınevi.

Greenfield, T. B. (1973). Organizations as social inventions: Rethinking assumptions about change. *The Journal of Applied Behavioral Science, 9*(5), 551-574.

Greenfield, T. B. (1975). Theory about organization: A new perspective and its implications for schools. M. Hughes (Ed.) *Administering education: International challenge* (ss. 71-99). London: The Athlone Press of the University of London.

Grey, C. (1999). 'We are all managers now', 'we always were': On the development and demise of management. *Journal of Management Studies*, *36*(5), 561-585.

Guba, E. G. (1960). Research in Internal Administration- What Do We Know? *RF Campbell ve JM Lipham (Ed). Administrative Theory as a Guide to Action* (ss. 113-141). Chicago, IL.: Midwest Administration Center, University of Chicago.

Hales, C. (1999). Why do managers do what they do? Reconciling evidence and theory in accounts of managerial work. *British journal of management*, *10*(4), 335-350.

Haller, E. J., ve Knapp, T. R. (1985). Problems and methodology in educational administration. Educational Administration Quarterly, 12(3), 157-168.

Hofstetter, R., ve Schneuwly, B. (2001). Educational Science in Switzerland. *Evolution and Outlooks. Bern: Center for Science and Technology Studies*.

Hoy, W. K. ve Miskel C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama.* Ankara: Nobel Yayınları.

Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku.* Ankara: Siyasal Kitabevi

Kaya, Y. K. (1979). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama.* Ankara: Doğan Basımevi.

Keskinkılıç, K. (2007). Yönetim süreçleri. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (Ed. Kadir Keskinkılıç). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Koch, R. ve Godden, I. (1996). Managing without Management. A Post-management Manifesto for Business Simplicity. London: Nicholas Brealey.

Kotter, J. P. (1982). *The General Managers.* New York: The Free Press.

Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi.* (Çev. Ed. G. Arastaman), Ankara: Nobel Yayınları.

Mărginean, C. (2015). The Technostructure in John Kenneth Galbraith's Vision. *SEA–Practical Application of Science*, *3*(08), 77-81.

Maxcy, S. J. (2001). Educational leadership and management of knowing: The aesthetics of coherentism. *Journal of Educational Administration*, *39*(6), 573-588.

Mayo, E. (1924). The basis of industrial psychology. *Bulletin of the Taylor Society, 9,* 249–259

Mosca, G. (1961). On the ruling class, T. Parsons (Ed.) *Theories of Society: Foundations of Modern Social Theory*, Talcott Parsons (ss. 598-603). New York: Free Press.

Murphy, J. (1992). *The landscape of leadership preparation: Reframing the education of school administrators*. Washington: Corwin Press.

Murphy, J. (1998). Preparation for the school principalship: The United States' story. *School Leadership & Management*, *18*(3), 359-372.

Oplatka, I. (2009). The Field of Educational Administration: A Historical Overview of Scholarly Attempts to Recognize Epistemological Identities, Meanings and Boundaries from the 1960s Onwards. *Journal of Educational Administration*, *47*(1), 8-35.

Oplatka, I., ve Arar, K. (2016). The field of educational administration as an arena of knowledge production: Some implications for Turkish field members. *Research in Educational Administration and Leadership (REAL)*, *1*(2), 161-186.

Özdemir, M. (2017). Eğitim Yönetiminde Epistemik Bunalımın Arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *23*(2), 281-304.

Pindur, W., Rogers, S. E., ve Kim, P. S. (1995). The history of management: A global perspective. *Journal of Management History, 1*(1), 59-77.

Sönmez, V. (2000). *Sevgi Eğitimi*. Ankara: Adım Yayınları.

Stewart, R. (1967). *Managers and Their Jobs.* London: Macmillan.

Şimşek, H. (2004). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye İçin Öneriler. *http://www.hasansimsek.net/files.'*den 07.05.2018 tarihinde alınmıştır.

Şemin, R.U. (1973). Eğitim Bilimlerinin Üniversiteye Girişi: Pedagoji Enstitüsü'nün Kuruluşu ve Gelişimi*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Cumhuriyetin 50. Yılına Armağan,* İstanbul.

Şişman, M. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taş, A. ve Önder, E. (2010) 2004 Yılı ve Sonrasında Yayınlanan Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliklerin Karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(12). 171-185.

Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Thomas, A. (1993). *Controversies in Management.* London: Routledge.

Varış, F. (1991). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Walker, W. G. (1984). Administrative narcissism and the tyranny of ısolation: Its decline and fall, 1954-1984. *Educational Administration Quarterly*, *20*(4), 6-23.

Wren, D. A. (1987). Management History: Issues and ideas for teaching and research. *Journal of Management*, *13*(2), 339-350.

Watson, T. J. (1994). *In Search of Management in Culture, Chaos and Control in Managerial Work.* London: International Thomson Business Press.

OKULLARIN DENETİMİ

İbrahim ÇELİK[58]

Giriş

Ülkelerin varlıklarını sürdürebilmesi ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşabilmesi için başta insan kaynakları olmak üzere bütün kaynakları en etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. Bunun yolu da eğitimden geçmektedir. Varış'a (1988) göre de eğitimin en önemli hedefi toplumun ve kalkındırılmasıdır. Bu açıdan bakıldığında, eğitim sistemlerinin belirlenen amaçlara uygun olarak işlemesini sağlama işlevi bulunan denetim faaliyetinin önemi ortaya çıkarmaktadır (Aydın, 1993). Bu kısımda denetim ve okul denetimi kavramları üzerinde kısaca durulacaktır.

Denetim Kavramı

Denetim kavramı Türk Dil Kurumuna [TDK] (2023) göre Arapça olan teftiş kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Sanal'a (2002) göre denetim; bir örgütte yapılan çalışmaların belirlenen hedeflere uygunluğunu karşılaştırmak, hedeflerden ayrılan yönleri düzeltmek ve hedeften ayrılmamasını sağlamak olarak tanımlanmıştır. Bursalıoğlu (1993) denetimi kontrol süreci olarak belirtirken Taymaz'a (2005) göre ise denetim, örgütteki uygulamalar ile amaçları karşılaştıran, amaçtan sapmalar varsa nedenlerini belirleyen, önleyici ve geliştirici çalışmaları önererek örgütün varlığını sürdürmesi, etkililik ve verimliliğinin artırılmasına yönelik yapılan faaliyetleri olarak belirtilmiştir.

Yukarıdaki tanımlardan anlaşılacağı üzere denetim faaliyeti, örgütte olması gereken durum ile olan durumu karşılaştıran, eksik ve aksaklıkları belirleyerek çözüm önerileri sunan, örgütte eksik ve aksaklıkların oluşmaması adına tedbirler öneren; sonuç olarak örgütün amaçları doğrultusunda daha etkili ve verimli çalışması için gösterilen çabaların bütünüdür.

Okul Denetimi Kavramı

Okullar bireye sistemli bir şekilde bilgi, beceri ve tutum kazandıran, kurumsal amaçları bulunan sosyal sistemler olarak tanımlanabilir (Aydın, 2019). Planlı ve programlı bir ortam olması gereken okulların bireyin üzerinde etkin rol oynaması beklenmektedir (Varış, 1988). Okulların etkin çalışmasını destekleyen süreçlerden birisi de denetim sistemidir.

[58] Dr., Eğitim Müfettişi, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Müfettişleri Başkanlığı, ibrahimcelik1970@gmail.com

Başaran'a (1996) göre okul denetimi, okul örgütünün işlemesini izlemek, amaçlardan sapmasını önlemek ve düzeltmek şeklinde tanımlanmıştır. Sullivan ve Galanz'a (2025) göre ise okul denetimi; okuldaki öğretimin geliştirmesi ve son olarak öğrenci başarısının artırması amacıyla öğretmenlerin öğretimle ilgili faaliyetlerin içinde olmasını sağlama süreci olarak tanımlanmıştır. Taymaz (2005) ise okul denetimini, okulun eğitim ve yönetim süreçlerinin, bunlarla ilgili kayıtların incelenmesi sonucunda okulun işleyişiyle ilgili genel bir hükme varılması süreci şeklinde tanımlamıştır. Sonuç olarak; okul denetimi, okulun varlık sebebi olan amaçlarına ulaşma derecesini belirlemek için okulun amaçlarına hizmet eden faaliyetleri inceleyerek, mevcut aksaklıklar ile olası aksaklıkları belirlemek ve çözüm yolları önermek şeklinde yapılan faaliyetlerin tümüdür.

Okul Denetimin Amacı ve Önemi

Örgütler için denetim, örgütün amaçlarına ulaşması için gerçekleştirilmesi gereken kaçınılmaz bir faaliyettir (Başaran, 1996). Örgütler amaçlarını gerçekleştirme durumlarını sürekli kontrol etmesi gerekmektedir (Taymaz, 2005). Aksi bir durumda örgüt güç kaybetmeye (entropi) başlar (Aydın, 2008). Bir eğitim örgütü olan okulda da denetimin en önemli hedefi, okulun amaçları doğrultusunda çalışmasına, başta insan kaynakları olmak üzere bütün kaynakların en etkili bir şekilde kullanmasına yardımcı olmaktır. Bu sebeple denetim örgütler için vaz geçilmez bir önem taşımaktadır.

Okul denetimin esas amacı, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli olan en uygun işlemleri ortaya çıkarmaktır (Aydın, 1993). Bunun için okulun varlık sebebi olan öğrenme ve öğretmen sürecinin geliştirilmesi amacıyla okul işgörenlerine ihtiyaç duydukları alanlarda yardım yapmak okul denetiminin amaçları arasındadır (Gökçe, 1994). Ayrıca, okul denetiminin diğer bir amacı okuldaki yasal olmayan olayların incelemesi, soruşturulması ve sonucun yetkili makamlara bildirilmesidir (Taymaz, 2005). Denetimin bir başka amacı da üstün performans gösteren işgörenin yaptığı çalışmaların yerinde görülmesi ve işgörenin motivasyonunun artırılmasıdır (Uluğ, 2004).

Okul Denetiminin Türleri

Bir kamu örgütü olan okulların amaçlarına göre işleyip işlemediğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan denetimleri beş başlık altında incelemek mümkündür. Bunlar; "politik denetim", "yargısal denetim", "yönetsel denetim" (Gözübüyük, 1989; Taymaz, 2005), "kamu denetçiliği denetimi" (ombudsmanlık) (Efe ve Demirci, 2013; Türkyılmaz, 2016), "kamuoyu denetimi" (Sözen, 2019; Taymaz, 2005) ve "sınavlar ve bilimsel çalışmalar yoluyla denetim" şeklinde sıralanabilir. Aşağıda belirtilen denetim türleriyle ilgili kısaca bilgi verilmiştir:

• *Politik Denetim*: Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından [TBMM] hükümetlerin üstlendiği sorumlulukları yerine getirip getirmediğini belirlemek amacıyla yapılan faaliyetlerdir (Güler, 2022). Anayasa'ya göre politik denetim; meclis araştırması, genel görüşme, meclis soruşturması ve yazılı soru şeklinde olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır (m. 98).

Kaynaklar

Arkan, A. ve Altunel, M. (2019). 2019 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yerleştirme Sonuçları Üzerine Değerlendirme. https://setav.org/assets/uploads/2019/08/P46.pdf. (Erişim Tarihi:14.04.2023).

Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Aydın, İ. (2008). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İ. (2019). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: PEGEM-A.

Başaran, İ. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Bilgin, H. ve Sezer, Y. (2009). Not Tespit Davaları. *TBB Dergisi*, 81, 113-148.

Bursalıoğlu, Z. (1993). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.

Çelik, İ. (2010). *Eğitim Müfettişlerinin İnceleme ve Soruşturma Sürecinde Yaptıkları Hatalar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara,

Türkiye.

Çocuk Hakları Komitesi, (2012). *Consideration of reports submitted by States parties under article 44 of the Convention*. https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/CRC:C:TUR:CO:2-3.pdf. (Erişim Tarihi:11.04.2023).

Efe, H. ve Demirci, M. (2013). Ombudsmanlık Kavramı ve Türkiye'de Kamu Denetçiliği Kurumundan Beklentiler. *Sayıştay Dergisi*, 90, 49- 72.

Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1994, 73-78.

Gözübüyük, A. Ş. (1989). *Yönetim Hukuku*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Gözübüyük, A. Ş. (2013). *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Güler, F. (2022). Kamu Yönetiminin Siyasi Denetim Araçlarından Genel Görüşme.

Kamu Yönetiminin Denetimi (pp.203-217), Ankara: Orion Kitabevi.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku.* Ankara: Siyasal Kitapevi.

Karaman Kepenekci, Y. (2008). *Eğitimciler için İnsan Hakları ve Vatandaşlık*. Ankara. Ekinoks Yayınevi.

MEB, (2019), Pisa 2018 Türkiye Ön Raporu. (https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf. (Erişim Tarihi:14.04.2023).

Özcan, C., Kılınç, S. ve Gülmez, H. (2013). Türkiye'de Okul Sağlığı ve Yasal Durum.

Ankara Medical Journal, 13(2),71-81.

Sanal, R.(2002) . *Türkiye'de Yönetsel Denetim ve Devlet Denetleme Kurulu*, Ankara: TODAİE Yayınları.

Sözen, S. (2019). Kamu Yönetiminin Denetlenmesi. S. Sözen (Ed.), Kamu *Yönetimi* (ss.180-201). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Sullivan, S ve Galanz, J. (2015). Denetimin Değişen İçeriği (S. Katıtaş, Çev.) A. Ünal (Ed.), Okullarda *Eğitim ve Öğretimi Geliştiren Denetim*. (s.4). Ankara: Anı Yayıncılık.

Talas, M. (2011). Sivil Toplum Kuruluşları ve Türkiye Perspektifi. *TÜBAR*, 29, xx

Taymaz, A.H. (2005). *Eğitim Sisteminde Teftiş; Kavramlar, İlkeler, Yöntemler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TDK. (2023). https://sozluk.gov.tr/ (Erişim tarihi: 01/04/2023).

Türkyılmaz, A. (2016). Belediyelerde Denetim. *Denetişim, (15),* 16-33. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/denetisim/issue/22466/240286.

Uluğ, F. (2004). Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı Işığında Kamu Denetim Sisteminde Yeniden Yapılanma. *Amme İdaresi Dergisi, 37* (2), 97-120

Varış. F. (1988). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

OKULLARIN GÜVENLİĞİ[69]

Fatih Mehmet HARMANCI[70]

Giriş

Çocukların gelişim sürecinde en fazla zamanlarını okulda geçirdikleri düşünüldüğünde, okulların güvenli bir öğrenme ortamı sağlamasının önemi anlaşılmaktadır. Ancak okullarda yaşanan suç unsuru olaylar, öğrenciler ve okul işgörenleri açısından risk oluşturmakta ve birçok ailenin çocuklarının güvenliği hakkında endişe duymalarına neden olmaktadır. Bu bölümde, okul güvenliği kavramı, okullarda işlenen suçlar, güvenli okulun özellikleri, okul güvenliğini sağlayan önlemler ve okul güvenliğiyle ilgili hukuksal düzenlemeler sunulmuştur.

Okul Güvenliği Kavramı

Okul güvenliği öğrencilerin veya okul çalışanlarının evden ayrılıp okula varmalarına ve okuldan ayrılıp eve varmalarına kadar tüm süreçleri içermektedir. Okul güvenliği ve güvenli okul kavramları bazen birbirinin yerine bazen de farklı anlamlara gelecek şekilde kullanılmaktadır. Dönmez (2001, 64) okul güvenliğini öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer işgörenlerin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissetmeleri olarak tanımlamaktadır. Güven (2002, 68) güvenli okulu öğrenme için uygun bir ortam yaratılması olarak açıklamaktadır. British Columbia Eğitim Bakanlığı (2000) ile Hernandez ve Seem (2004), Stephenie (1995), Bucher ve Manning (2005), Wanat (1996) ve Caulfield (2000) ise okul güvenliği tanımı yerine "güvenli okul" ifadesini kullanmaktadır.

British Columbia (2000) ile Hernandez ve Seem (2004) güvenli okulu okuldaki bireylerin okulun içinden veya dışından gelebilecek her türlü tehlikeden ve zarardan kendilerini güvende hissettikleri okul olarak tanımlamaktadır. Caulfield (2000) ise güvenli okulu öğrencilerin ve işgörenlerin şiddet olaylarına uğrama olasılıklarının az olduğu, eğitim işgörenlerinin zamanlarını disiplin konularından çok eğitim işlevinin yerine getirilmesine ayırdıkları, herkesin kendisini önemli hissettiği ve öğrenme için öğrencilere anlamlı fırsatların sağlandığı okul olarak tanımlamaktadır. Stephenie (1995), Wanat (1996) ve Bucher ve Manning (2005) güvenli okulu okul iklimi kapsamında değerlendirmektedir. Stephens'e göre (1995) güvenli okul, davranış beklentilerinin açıkça iletildiği, sürekli ve adil bir şekilde uygulandığı, her öğrencinin önemsendiği, öğrencilerin ve öğretmenlerin gözdağı ve korku olmadan, sıcak ve içten bir ortamda öğrenebilecekleri ve öğretebilecekleri bir yer olarak tanımlanmıştır (Akt, Özer, 2006). Bucher ve Manning (2005) güvenli okulu

[69] Bu çalışma Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ danışmanlığında yürütülerek 02.07.2009 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yazarın "Diyarbakır İli Eğitim ve Emniyet Örgütü Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okullarda Güvenliğin Sağlanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden yararlanarak hazırlanmıştır.

[70] Doç. Dr., fatihharmanci@hotmail.com

öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve ziyaretçilerin olumlu ilişkiler içerisinde oldukları okul olarak tanımlamaktadır. Wanat'a göre (1996,122) ise güvenli okul öğrencilerin akademik becerilerini en iyi şekilde geliştirebilecekleri ve öğretim programı dışındaki etkinliklerden zevk alabilecekleri iklime sahip bir okuldur.

Yukarıdaki tanımlardan hareketle güvenli okul, okuldaki tüm bireylerin birbirlerine güvendiği, olumlu düşüncelere sahip oldukları ve iletişim kurabildikleri, içeriden ve dışarıdan gelebilecek her türlü tehlike ve zarardan uzak oldukları ve bu yönde bir endişe taşımadan eğitim ve öğretim süreçlerini gerçekleştirebildikleri bir okul olarak tanımlanabilir.

Okullarda İşlenen Suçlar

Okullarda güvenliği tehdit eden en önemli sorunların başında suç niteliği taşıyan davranışların yaşanması gelmektedir. Okullarda işlenen önemli suçlar arasında cinsel taciz, cinsel saldırı, hırsızlık, gasp/yağma ve fiziksel saldırı/kavga gibi davranışlar yer almaktadır (Harmancı, 2009). Bu suçlar okul güvenliğini tehdit etmekte, öğrencilerin sağlığı ve güvenliği açısından büyük önem taşımakta ve dolayısıyla Türk Ceza Kanunu'nda suç olarak tanımlanmaktadır. "Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi" konulu Meclis Araştırması Raporu'nda (TBMM Araştırma Komisyonu, 2007, 125) okullarda en çok fiziksel zarar veren (yumruk, tekme, tokat, vb.) ile zorbalık/tehdit/sataşma gibi şiddet içeren olaylarının meydana geldiği belirtilmiştir.

Şiddet kapsamında gasp ve çete olayları da gözlenmektedir. ABD de 6. ve 12. sınıf öğrencileri arasında yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin %6'sının gasp olaylarına şahit olduğu ve bundan endişelendiği, %1 oranında öğrencinin de gasp olayına maruz kaldığı saptanmıştır (Volokh ve Snell, 1998, 10). Yine ABD'de yapılan bir araştırmaya göre çetelerin neden olduğu şiddetin okullarda önemli bir sorun olduğunu belirten öğrencilerin oranının %30 olduğu saptanmıştır (Binns ve Markow, 1999'den akt, Özer, 2006, 16).

Tahripçilik bilerek ve isteyerek, bir kişiye ya da kamuya ait bir mala ya da ürüne zarar verme işlemidir. Antalya'da yapılan bir araştırmaya göre beş ayrı lisede öğrencilere "Okulun herhangi bir yerine veya malına zarar verdiniz mi?" sorusuna 117 öğrencinin evet yanıtını verdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca aynı araştırmada erkek öğrencilerin %64,6'sı, kız öğrencilerin %50,3'ü okula zarar verilmesi olaylarına şahitlik ettiklerini belirtilmişlerdir. Nitekim okullarda yaşanan olayların %8,8'inin tahripçilik olduğu görülmüştür. (Türkmen, 2004, 72).

Okullarda uyuşturucu kullanımı da ciddi bir sorundur. Uyuşturucu kullanımı, öğrencilerin öğrenme yeteneklerini etkiler ve okul performanslarını düşürür. TBMM Çocuk ve Gençlerdeki Şiddeti Araştırma Komisyonu'nun 2006 yılında yaptırdığı bir araştırmaya göre, gençlerin %16,5'inin içki içtiğini belirttiği ve "Son üç ay içinde uyuşturucu/uyarıcı madde kullandınız mı?" sorusuna ise %2,6'sının "evet" yanıtı verdiği saptanmıştır (TBMM Araştırma Komisyonu, 2007; 156).

Okullarda hırsızlık da sık sık yaşanan bir suçtur. Hırsızlık olaylarında öğrencilerin özellikle cep telefonları, tabletleri ve diğer elektronik cihazları hedef alınmaktadır. Ayrıca öğrencilerin okul malzemeleri veya yemekleri de hırsızlık olaylarına hedef olabilmektedir. Kanada'da yapılan bir araştırmada lise öğrencilerinin %7,4'nün paralarının, %11,6'sının ise özel eşyalarının çalındığı görülmüştür (Costin, 2000, 31).

Kanada'da yapılan bir araştırmada lise öğrencilerinin %12,6'sının fiziksel saldırıya maruz kaldıkları görülmüştür (Costin, 2000, 30). Güven ve Dönmez (2002) tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin %54,9'u getirilmesi yasak olan suç aletlerini okula taşıyan öğrencilerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Kingery, Coggeshall ve Alford (1998) ise okula silah, bıçak vb. aletler getiren öğrencilerin, getirmeyen öğrencilere göre şiddet davranışında bulunma olasılıklarının daha fazla olduğunu belirtmişlerdir (Akt, Özer, 2004,17)

Güvenli Okulun Özellikleri

Okulun amacı eğitim ve öğretim hizmeti sunmaktır. Bu hizmeti sunabilmesi için okulun iç ve dış çevresinin güvenli olması zorunludur. Okul yönetimi okulun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır. Okul güvenliğini sağlama da okul yöneticilerinin önemli sorumluluklarından biridir. Okulun güvenliği sağlanamadığında, okulun temel işlevi olan eğitim ve öğretim etkili ve verimli bir biçimde yerine getirilemez. Diğer yandan, okullarda öğrencilerin güvenliğinin sağlanması devletin sorumluluğundadır. Devletin çocuklar üzerinde en etkin olduğu alan okullardır. Bunun için öğrenciler, öğretmenler ve okulda çalışanların güvenliğinin sağlanması, okul yöneticilerinin ve diğer devlet görevlilerinin sorumluluğudur (Karakütük, Özbal ve Sağlam, 2017, 1217).

Okul güvenliğinin sağlanmasında okul iklimi önemli bir unsurdur. Okul iklimi, okulun öğrencileri, öğretmenleri ve diğer işgörenleri arasındaki ilişkiler, değerler ve davranışlardan oluşur. İyi bir okul iklimi, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer işgörenlerin birbirlerine saygı duydukları, güvendikleri, hoşgörülü ve adil davrandıkları bir ortamı ifade eder. İyi bir okul iklimi öğrencilerin devamsızlık, disiplin ve öğrenme güçlükleri gibi sorunlarla daha az karşılaşmalarını sağlar. Okul iklimi ve okul güvenliği arasındaki ilişki çok güçlüdür. İyi bir okul iklimi öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olurken; iyi bir okul güvenliği de okul ikliminin daha iyi olmasına katkıda bulunur.

Güvenli bir okulun özellikleri şunlardır (Işık, 2004, 157; Neeley, 2003, 41-42; Rotondo, 1993, 1-5; Hernandez ve Seem, 2004, 257-260; Kirk ve Ward, 1998, 5-7):

- Okulda saygı, dürüstlük ve nezaket kurallarının hâkim olduğu bir iklim oluşturulur. Eğitim programında ve sosyal etkinliklerde bu iklimi destekleyici ögeler yer alır.
- Öğrencileri akademik başarıları üzerine odaklanılır. Ayrıca öğrencilere sosyal yönden gelişmeleri için fırsatlar sağlanır.
- Öğrencilerle bireysel iletişim kurulur.
- Okul yönetimi ve diğer işgörenler öğrencilerin bireysel özelliklerine, ihtiyaçlarına ve beklentilerine karşı duyarlıdır.
- Öğrencilere ilgilendikleri konular hakkında bilgi verilir.
- Tüm öğrencilere adalil ve eşit bir şekilde davranılır.
- Öğrencilerin okul kaynaklarından eşit şekilde yararlanmaları sağlanır.

Kaynaklar

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*, Ankara: Feryal Matbaası.

Binns, K. ve Markow, D. (1999). TheMetropolitan Life Survey of the AmericanTeacher, *Violence in America's Public Schools-FiveYearsLater*. USA: Metropolitan Life Insurance Company.

British Columbia Ministry of Education. (2000). *Safe, Caring and Orderly Schools: A Guide*. www.bced.gov.bc.ca/sco/resources.htm.Son Erişim Tarihi: 10.09.2006

Bucher, K.T. ve Manning, M.L. (2005). *Creating Safe Schools.* USA: The Clearing House.

Caulfield, S.L. (2000). Creating peaceable schools. *Annals of the American Academy of Political, Social Science*, 567, 170-186

Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 31, 356-373.

Costin, D. (2000). Junior high school students' experiences and perceptions of school violence: Explorations and implications. A Thesis of Master of Arts. Canada: University of Toronto

Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 7(25), 63-74.

Güven, M. (2002). Okul güvenliğinde psikolojik danışmanların rolü ve görevleri. *Eğitim Araştırmaları.* 9, 67-72.

Güven, M. ve Dönmez, B. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 59–68.

Harmancı, M. F. (2009). Diyarbakır İli Eğitim ve Emniyet Örgütü Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okullarda Güvenliğin Sağlanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Haynes, N.M. (1996). Creating safe and caring school communities: Comer School development program schools. *Journal of Negro Education.* Howard University. 65(3), 308-314.

Hernandez, T.J. ve Seem, S.R. (2004). *A Safe School Climate: A Systemic Approach and the School Counselor.* USA: ASCA Professional School Counseling.

Işık, F. (2004). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi.* 164: 1-10.

Johnson, N. (2002). Safe Schools and Healthy Students: The Effectiveness of Grant Funded Programs in DC Public Charter Schools. USA: Georgetown University, Department of Sociology and Anthropology, Senior Sociology Thesis.

Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E. ve Sağlam, E. (2017). Okul yönetiminde okul güvenliğini sağlamak için yapılan uygulamalar konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1214-1232.

Kingery, M., Coggeshall, B. M. ve Alford. A. A. (1998). Violence at school: Recentevidence from fournational surveys. *Psychology in the Schools*. 35(3), 247-258.

Kirk and Ward, (1998). *Safe Schools Facilities Planner; Environmental Control School Size Health and Life Safety School Climate and Order.* USA: Public Schools of North Carolina

Kolburan, G. ve Tosun, Ü. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla I. kademede edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi. *Değerler Eğitimi Sempozyumu-Sosyal ve Kurumsal Yönleriyle Değerler Eğitimi*, (s.246- 247). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 77–184

Neeley, M.A. (2003). The impact of the threat of violence on selected school districts in Texas.A Thesis of Doctor of Education. USA: University of Texas A&M University.

Özer, N. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pehlivan, İ. (2005). Risk altındaki çocukların eğitiminde alternatif okullar: ABD örneği. *III. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu Bildirileri.* İstanbul: Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı Yayınları

Philpott, D. ve Kuenstle, M. (2007). *Education Facility Security Handbook*. USA: Government Institutes.

Rotondo, D.M. (1993). Playing it safe. *American School & University*, 28(4), 1-5.

Türkmen, M. (2004). *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Güvenliği ile İlgili Yaşanan Sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Volokh, A. and Snell, L. (1998). School Violence Prevention: Strategies to Keep Schools Safe, *Policy Study,* 234.

Wanat, C.L. (1996). Defining safe schools: A prerequisite for policy development. *Journal for a Just and Caring Education.* 2(2), 121-132.

OKULLARIN FİNANSMANI

Sevda KATITAŞ[71]

Giriş

Eğitim ve ekonominin, hayatın her alanını etkileyen iki temel disiplin olduğu söylenebilir. Bu iki bilim dalı, insan ihtiyaçlarını karşılamakla birlikte toplumsal hedeflerin gerçekleştirilmesine de yardımcı olmakta ve dolayısıyla bireyin toplumdaki rolünü şekillendirmektedir. Eğitim, toplumun kültürel mirasını genç nesillere aktarma görevini üstlenirken; ekonomi toplumun maddi ihtiyaçlarını karşılamak için çözümler sunmaktadır (Ünal, 1996). Her iki alan, toplumların gelişiminde ve sürdürülebilirliğinde kritik rol oynamakta ve birbirleriyle etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, ekonominin nitelikli ve yetişmiş insan gücüne ve bilinçli seçimler yapabilen bireylere ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Bireysel tercihler, ihtiyaçlar ve alışkanlıklar, insanların yaşadıkları ekonomik sistem ve toplum yapısıyla şekillenen özelliklerdir. Bu süreçte, bireylerin kendi duygu, düşünce ve yaşantılarının da belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Her birey, özgün karakteristik özellikleri ve deneyimleri ile diğerlerinden ayrılmaktadır. Dolayısıyla herkes için tekil ve kesin bir ideal ihtiyaç, ideal seçim veya karar söz konusu olamamaktadır. İnsanların ihtiyaç, seçim ve kararlarında bu çeşitlilik ekonomi biliminin ilgi alanına girmektedir; çünkü ekonomi insan davranışlarını ve tercih nedenlerini incelemeye odaklanmaktadır. Bununla birlikte, insanlar toplumların ve ekonomilerin devamlılığındaki rolleriyle, değerli bir sermaye olarak kabul edilmektedir. Bu sermaye, maddi sermayeden ziyade; bilgi, yetenek ve deneyim gibi soyut özellikler içeren bir sermayedir ve genellikle *"beşerî sermaye"* ya da *"insan sermayesi"* olarak adlandırılmaktadır. Beşerî sermayeye yapılan yatırımların etkileri uzun vadeli bir perspektifte görülmektedir (Schultz, 1960). Dolayısıyla, insan ekonomik süreçlerin kilit elemanı olarak değerlendirilmektedir (Akgün ve Yılmaz, 2020). Öyle ki ekonominin nitelikli ve bilinçli tercihler yapabilen bireylere duyduğu ihtiyaç, genellikle eğitim aracılığıyla karşılanmaktadır. Eğitim sayesinde, bireyler toplumların yüzyıllar süren deneyimlerinden kaynaklanan bilgi birikimine ulaşmakta ve bu bilgiyi kendi yaşamlarında deneyime dönüştürmektedirler (Ünal, 1996; Yeşilbağ, 2008).

Eğitsel amaçlara ulaşma, büyük ölçüde eğitime ayrılan kaynakların etkili ve verimli kullanılmasıyla ilişkilidir. Bu bağlamda, eğitim finansmanı ihtiyaç duyulan kaynakların belirlenmesi, bu kaynakların gerekli alanlarda kullanılması, eğitimin maliyet hesaplamalarının gerçekleştirilmesi ve eğitime yapılan harcamaların uygun şekilde planlanması süreçleri açısından önemlidir. Bu süreçler eğitim hizmetlerinin sunumunun yanı sıra kalitesini ve erişilebilirliğini de belirlemektedir. Dolayısıyla eğitim finansmanı konusu maddi ve finansal kaynakları içermekle birlikte; eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde gerekli olan fiziksel kaynakları da kapsamaktadır (Ünal, 1996; Yılmaz ve Sarpkaya, 2016). Bu nedenle eğitim finansmanının hem mikro (bireysel, okul düzeyinde) hem de makro (ulusal,

[71] Dr., Öğretmen, MEB, sasevda@gmail.com

politika düzeyinde) olarak etkin bir şekilde yönetilmesinin, eğitim politikalarının başarısı açısından hayati önem taşıdığını söylemek mümkündür.

Okul finansmanı konusu eğitim politikalarının başarıya ulaşması ve kaliteli bir eğitim hizmetinin sağlanması açısından önemlidir. Okul finansmanı, sadece okulların işleyişini değil; aynı zamanda öğrencilerin eğitim deneyimlerini, öğretmenlerin performansını, motivasyonunu ve eğitimin niteliğini etkilemektedir. Okulların yeterli finansmana sahip olmaması eğitime erişimi olumsuz etkileyebilmekte ve öğrenci başarısının düşmesine ve eğitimde eşitsizliklerin artmasına yol açabilmektedir. Dolayısıyla, okul finansmanının, bireysel öğrenci başarısından, toplumun genel eğitim düzeyine hatta bir ülkenin ekonomik kalkınmasına ve sosyal ilerlemesine kadar birçok alanı etkileyebilen karmaşık ve çok boyutlu bir konu olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle, eğitim politikalarının etkililiği ve adil bir eğitim sistemine erişimin sağlanması açısından eğitim finansmanı konusu önemli görülmektedir. Bu bölümde öncelikle eğitim finansmanı kavramı ile eğitim finansmanı yaklaşımları üzerinde durulmuş, ardından Türkiye'de eğitim finansmanının genel değerlendirilmesi yapılmıştır. Son olarak okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde okulların finansmanının hukuksal dayanakları incelenmiştir.

Eğitim Finansmanı Kavramı

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi büyük ölçüde nitelikli insan kaynağının teknolojiyi geliştirmeye ve ekonomik büyümeye olan katkısına bağlıdır. Bu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde eğitim sisteminin rolü oldukça önemlidir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimin finansmanı ister devlet kaynaklarından ister bireysel çabalarla sağlansın, genellikle ülkenin ekonomik gelişmişlik düzeyine, toplumsal tercihlere ve eğitim talebine bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Gümüş ve Şişman, 2014). Dolayısıyla eğitim finansmanın hem ülkelerin ekonomik gelişim düzeyini hem de nitelikli insangücü kaynağının oluşturulmasını belirleyen önemli bir faktör olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim finansmanı, eğitim hizmetlerinin örgütlenmesinde gerekli kaynakların sağlanması ve bu kaynakların kullanımıyla ilgili süreçleri kapsamaktadır (Soydan, 2018). Dolayısıyla eğitim hizmetlerinin yerine getirilmesi (Söyler, 2009) ve devamlılığı için gerekli olan maddi ve maddi olmayan kaynakların sağlanmasıyla ilişkilidir (Karakütük, 2020). Başka bir ifadeyle, eğitimle ilgili hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan mali kaynakların sağlanması ve bu kaynakların toplumun geneline eşit ve etkili bir şekilde dağıtılmasını içeren süreçtir (Kurul, 2012). Daha geniş kapsamlı ele alınacak olursa eğitimin finansmanı "*eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi için gereken mali kaynakların toplanmasını ve bu kaynakların çeşitli bölgeler, iller, eğitim türleri ve düzeyleri ile farklı kültürel ve ekonomik kökene sahip bireyler arasında dağıtılmasını kapsayan süreci kapsamaktadır*" (Levin, 1987).

Eğitimin finansmanı çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilmektedir. Karakütük (2020) eğitimin finansmanının nasıl sağlandığı konusunda "*doğrudan finansman*", "*kısmi finansman*" ve "*dolaylı finansman*" olmak üzere üç ayrı modelden bahsetmektedir. Buna göre doğrudan finansman modelinde eğitim bir kamusal (toplumsal) mal olarak kabul edilmekte ve eğitim harcamalarının tamamı devlet tarafından toplanan vergilerle karşılan-

maktadır. Bu yaklaşımın gereği olarak, eğitim örgütlenmesi devlet tarafından üstlenilmektedir. Kısmi finansman modeli eğitimi bir tür yarı kamusal mal olarak nitelendirmektedir. Bu durumda eğitimin gerektirdiği kaynaklar hem devlet hem de öğrenciler veya onların ailelerinden elde edilmektedir. Dolaylı finansman modeli ise eğitimi kişisel bir mal olarak ele almaktadır. Bu modelde eğitim hizmetinin maliyeti hizmetten yararlanan bireyler veya onların aileleri tarafından karşılanmaktadır (Karakütük, 2020).

Eğitimin finansmanında kullanılan farklı modeller, eğitimin çeşitli ölçeklerde ve topluluklarda nasıl finanse edilebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte eğitim finansmanında, hedeflere ulaşmada sadece kaynakların toplanması ve yönetilmesinin değil; aynı zamanda bu kaynakların eşit ve etkili bir şekilde dağıtılmasının da önemli olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir ifadeyle, eğitimde niteliğin ve etkililiğin artırılması ve devamlılığın sağlanmasında gerekli kaynakların edinilmesinin yanı sıra bu kaynakların her bireyin eğitim hakkından eşit bir şekilde yararlanmasını sağlayacak şekilde dağıtımının gerçekleştirilmesi de gerekmektedir.

Eğitim finansmanının belirlenmesinde, ülkelerin sosyo-ekonomik yapıları ve eğitim sistemlerinin özellikleri önemli bir rol oynamaktadır. Farklı eğitim kademeleri, aynı ülke içerisinde bile çeşitli finansman yaklaşımlarını gerektirebilmektedir. Bu farklılıklar genellikle eğitim maliyetlerindeki değişkenlikten kaynaklanmaktadır (Balkar, 2022). Eğitim, geleceğe yatırım olarak değerlendirildiğinde bu yatırımın bir maliyetinin bulunduğu dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla, finansman açısından maliyetin belirlenmesi ve maliyeti belirleyen kaynakların en etkili şekilde kullanılması önemlidir (Karakütük, 2020). Diğer bir ifadeyle, eğitim ve öğretim süreçlerinden beklenen sonuçların elde edilmesi, sadece yeterli finansmanın sağlanmasıyla değil; aynı zamanda mevcut finansal kaynakların doğru kullanılmasıyla da ilişkilidir (Balkar, 2022).

Eğitim hizmetlerinin sunulması ve bu hizmetlerden yararlanılması, *"eğitim maliyeti"* olarak adlandırılan maliyeti de beraberinde getirmektedir (Korkmaz, 2006). Eğitim maliyeti bir eğitim hizmetinin sunumu sürecinde ihtiyaç duyulan ve kullanılan tüm bileşenlerin ekonomik değerini ifade etmektedir (Kurul, 2012). Bu bileşenler, okul binalarının bakım ve onarımı, eğitim materyalleri ve ders araç-gereçlerinin temini ve öğretmen maaşları gibi geniş yelpazede farklı ögeleri kapsayabilir. Dolayısıyla, eğitim maliyetinin, eğitim hizmetinin sunulabilmesi için harcanan toplam ekonomik kaynakları temsil ettiği söylenebilir. Maliyet *"bir mal veya hizmeti elde edebilmek için vazgeçmek zorunda kalınan şeylerin toplamı"* (Türkay, 1986, 113) olarak tanımlanırken; eğitim maliyeti, *"eğitim hizmetlerini gerçekleştirmek üzere kullanılan girdilerin ekonomik değeri"* (Kurul, 2012, 112) şeklinde ifade edilmektedir. Bu kapsamda eğitim maliyetinin daha iyi anlaşılabilmesi için maliyet türlerini bilmekte fayda vardır. Maliyet türlerinin "*parasal ve gerçek maliyet*", "*bireysel ve kamusal maliyet*", "*ekonomik maliyet*", "*doğrudan ve fırsat maliyeti*" gibi kategorilere ayrılabileceği görülmektedir. Bu kategoriler aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır:

• Gerçek ve Parasal Maliyet: Gerçek maliyet, eğitim sürecinin gerçekleşmesi için gerekli olan canlı ve cansız eğitim araçları ile kullanılan tüm kaynakları temsil eder. Parasal maliyet ise bir ekonomik faaliyetin gerçekleştirilmesi için gerekli olan mal ve hizmetlerin fiyatlarının toplamını belirtir. Eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi için gerekli olan tüm cari harcamalar, yatırım ve transferlerin toplamı, eğitimin parasal maliyetini oluşturur (Âdem, 1993).

• Bireysel ve Kamusal Maliyet: Bireysel maliyet/harcamalar, bir öğrencinin öğrenim hayatı boyunca velisi veya ailesi tarafından yapılan tüm mali çıktıları içerir. Kitap, kırtasiye, diğer araç ve malzemeler, ulaşım giderleri, kurumlara yapılan kayıt ücretleri gibi ödemeler, bireysel eğitim harcamaları kapsamına girer (Kurul, 2012). Kamusal maliyet/harcamalar ise eğitim hizmetlerinin devamlılığını sağlamak için devlet tarafından yapılan harcamaları ifade eder. Bu harcamalar, eğitim personeline (öğretmen, idari personel vb.), kırtasiye malzemelerine ve eğitim araç-gereçlerine, enerji ve iletişim hizmetlerine, temizlik ve bakıma vb. yapılan ödemeleri veya harcamaları kapsar (Karakütük, 2020).

• Ekonomik Maliyet: Ekonomik maliyet, bir eğitim hizmetinin sağlanabilmesi için gereken tüm fiziksel ve insan kaynaklarına harcanan paranın toplamı olarak ifade edilmektedir (Âdem, 1993). Ekonomik maliyet genellikle geleceğe yöneliktir. Diğer bir deyişle, bir eğitim hizmetinin sağlanabilmesi için gereken tüm maliyetlerin hesaplandığı, henüz gerçekleşmeyen veya planlama aşamasında olan bir duruma işaret eder (Kurul, 2012). Ekonomik maliyetin bir eğitim programının, faaliyetin ya da projenin maliyet etkinliğini değerlendirmede tahminler ve varsayımlar üzerine kurulduğu söylenebilir. Bina ve tesislerin yapımı ya da bakımı, eğitim materyalleri ve öğretmen maaşları gibi unsurlar ekonomik maliyet kapsamında ele alınabilir.

• Doğrudan ve Fırsat Maliyeti: Eğitim hizmetinin üretilmesinde kullanılan girdilerin maliyeti doğrudan maliyet olarak bilinmektedir. Öğretmen ve personel ücretleri, kitap ve kırtasiye, sistem ve destek üniteleri, donanımsal ve tesisle ilgili harcamalar doğrudan maliyet kapsamında değerlendirilmektedir (Campbell ve Decker, 1994). Fırsat maliyeti ise sınırlı kaynakların farklı kullanımları arasında yapılan bir seçimin sonucunda kaçırılan potansiyel faydalara atıfta bulunan bir ekonomi terimi olarak tanımlanır. Daha basit ifadeyle, fırsat maliyeti seçim yaparken bir alternatifin maliyeti, diğerlerinden edilen feragat değerler ölçmektir (Kurul, 2012). Örneğin, bir bütçe eğitime ayrıldığında aynı bütçenin sağlık hizmetleri gibi başka bir alana ayrılmasından feragat etmek söz konusu olmaktadır. Karakütük'e (2020) göre hem genel ekonomi hem de eğitim ekonomisi için önemli bir kavram olan fırsat maliyeti hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ele alınabilir, çünkü kıt kaynakların nasıl dağıtılacağına ilişkin seçimlerin sonuçları fırsat maliyetini belirler (Karakütük, 2020). Fırsat maliyeti yalnızca para veya harcamaları değil; aynı zamanda bir kaynağın farklı şekillerde kullanılabilen değerini de içeren daha geniş bir kavramdır. Eğitimin fırsat maliyeti, eğitim sürecinde kullanılan her türlü kaynağı içerir. Bunun bir örneği öğretmenlerin zamanının değeridir. Öğretmenlerin zamanının maliyeti genellikle maaşları ve ücretleri üzerinden parasal olarak ölçülür. Ancak bu yaklaşıma göre bazen bazı değerli kaynaklar gözden kaçabilir. Örneğin, ücretsiz olarak veya gönüllü çalışanlar da fırsat maliyetinin bir parçası olabilir. Bu kişilerin eğitim vererek geçirdikleri zaman, başka etkinlikler için kullanılmamaktadır. Fırsat maliyetinin bir başka örneği, öğrencilerin zamanıyla ilişkilidir. Öğrenci eğitimine zaman harcadığında, bu süre içinde başka etkinlikler yapamaz ve gelir getirici bir işte çalışamaz (Woodhall, 1987). Kısaca fırsat maliyeti, eğitim sürecinde ailenin veya öğrencinin vazgeçtiği kazanç veya gelir olarak görülebilir.

Kaynaklar

Âdem, M. (1993). *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:172, Ankara.

Akalın, G. (1986). *Kamu ekonomisi.* Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları No: 554, Ankara.

Akgün, N. ve Yılmaz, Ö. (2020). Eğitim ekonomisi ile ilgili temel kavramlar. İ. Kocabaş (Edt.), *Eğitim Ekonomisi içinde* (ss. 13-40). Elâzığ: Asos Yayınları.

Ateş, H. (2013). *OECD ülkeleri ile Türkiye'nin Yükseköğretim Finansman Sistemlerinin Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Bir Finansman Modeli Önerisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Balkar, B. (2022). Eğitim maliyeti ve finansmanı. M. Sağır ve R. Yirci (Edt.). *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması içinde* (ss. 113-146). Ankara: Pegem Akademi.

Bülbül, S. (1988). Dünya eğitim bunalımı ve eğitimin finansmanı sorunu. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 21*(1), 393-408.

Campbell, C. P. ve Decker, C. A. (1994). *Determining the cost effectiveness of training.* Unpublished manuscript, The University of Tennessee at Knoxville.

Ceğer, B. (2018). *OECD ülkeleri ile Türkiye'nin Eğitim Harcamalarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Devrim, F. (1988). *Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Finansmanında Son Gelişmeler.* İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi, Maliye Araştırma Merkezi Yayınları No. 73, İstanbul.

EURYDICE (2022). *Eğitimin Finansmanı.* 01.06.2023 tarihinde https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/tr/national-education-systems/turkey/egitimin-finansmani adresinden erişilmiştir.

Gümüş, E. ve Şişman, M. (2014). *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması.* Ankara: Pegem Akademi.

Hesapçıoğlu, M. (1989). *Eğitim Planlaması ve Yönetim*. Marmara Üniversitesi Yayınları No: 472, İstanbul.

Hoşgörür, V. ve Arslan, İ. (2014). Okul örgütlerinin finansal kaynaklarının yönetimi sorunu (Yatağan ilçesi örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 91-102.

Karakütük, K. (2020). *Eğitim planlaması* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E. ve Ulutaş, P. (2019). Okul temelli (bazlı) bütçenin hazırlanmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Milli Eğitim, 48*(1), 455-481.

Kayıkçı, G. (2014). *İlköğretim Kurumlarının Mali Kaynak Sorunları ve Okul Müdürlerinin Çözüm Uygulamaları (Bingöl İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Koç, H. (2007). Eğitim sisteminin finansmanı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,* (29), 39-50.

Korkmaz, A. (2006). Eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkiler. L. Küçükahmet (Edt.), *Eğitim Bilimine Giriş içinde* (ss. 96-97). Ankara: Nobel Yayınevi.

Köse, A. ve Şaşmaz, A. (2014). *İlköğretim Kurumlarının Mali Yönetimi*. 17.06.2023 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/ adresinden erişilmiştir.

Kurul, N. (2012). *Eğitim finansmanı.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Levin, H. M. (1987). Work and education. In G. Psacharopoulos (Edt.), *Economics of Education: Research and Studies* (pp. 146-156). Oxford: Pergamon Press.

MEB (2022). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021-2022.* 15.06.2023 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

OECD (2022). *Education at a Glance.* 15.06.2023 tarihinde https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487 adresinden erişilmiştir.

Özer, N., Demirtaş, H. ve Ateş, F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, *6*(1), 17-39.

Polat, E. (2008). *Türkiye'nin Demografik Yapısı İçinde Eğitim Ekonomisinin Yeri ve Önemi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Savaş Yalçın, M. ve Akan, D. (2018). Ortaöğretim finansmanının sağlanmasında kamu kesiminin görev ve sorumlulukları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(4), 1002-1019.

Schultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *Journal of Political Economy, 68*(6), 571-583.

Soydan, T. (2018). Türkiye'de eğitim finansmanı: Öne çıkan yaklaşımlar ve politikalar. *Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Sempozyumu (ISMS),* 16-17 Kasım 2018, Ankara.

Söyler, İ. (2009). Yükseköğretimin finansmanı: Yeni beklentiler ve hedefler ışığında normatif bir yaklaşım. *Sayıştay Dergisi,* (72), 3-26.

Stiglitz, J. E. (1994). *Kamu kesimi ekonomisi* (Ö. F. Batırel, Çev.). Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayın No: 396, İstanbul.

Toker Gökçe, A. ve Uslu, Ö. F. (2018). İlkokullarda okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren ihtiyaçları karşılama yolları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 315-334.

TUİK (2022). *Eğitim Harcamaları İstatistikleri.* 15.06.2023 tarihinde https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2021-45553 adresinden erişilmiştir.

Tuzcu, G. (2004). Eğitimin finansman gerekleri ve boyutları. *Milli Eğitim Dergisi,* (163). 02.06.2023 tarihinde https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/163/tuzcu.htm adresinden erişilmiştir.

Türkay, O. (1986). *Mikroiktisat Teorisi.* A. Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi ve Basın-Yayın Yüksekokulu Basımevi.

Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları.

Woodhall, M. (1987). Cost analysis in education. In G. Psacharopoulos (Edt.), *Economics of Education: Research and Studies* (pp. 393-399). Oxford: Pergamon Press.

Yeşilbağ, Y. (2008). *Eğitim ve Ekonomi: Türkiye'de Yükseköğretimin Getirileri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Sobil Yayıncılık.

Yıldız, S. ve Balyer, A. (2019). Okul paydaşları bağlamında kamu okullarındaki parasal sorunlar: Fenomenolojik bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46*, 349-364.

Yılmaz, T. (2014). *Eğitim Ekonomi İlişkisine Eleştirel Bir Yaklaşım* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.

Yılmaz, T. ve Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim Ekonomisi: Eleştirel Bir Yaklaşım.* Ankara: Anı Yayıncılık.

OKULLARIN ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Sibel DOĞAN[72]

Giriş

Ülkeler belirli eğitim politikalarına ve eğitime ilişkin felsefi bir bakış açısına sahip olmakta; uyguladıkları eğitim politikalarını ve savundukları eğitim felsefesini öğretim programlarına (müfredat) yansıtmaktadır. Öğretim programlarında benimsenen eğitim politikası farklılaştıkça, teknoloji geliştikçe, uygulanan eğitim, ihtiyaçları karşılayamaz hale geldikçe değişim kaçınılmaz olmakta; bu durumda program geliştirme çalışmaları yapılarak değişen ihtiyaçlara, yetiştirilmek istenen insan profiline uygun yeni programlar hazırlanmaktadır. Diğer bir deyişle, ülkeler yetiştirmek istedikleri insan karakterini öğretim programları sayesinde hayata sunmaktadır. Bu nedenle öğretim programları ülkelerdeki hak ve sorumluluklarını bilen, vatansever, ihtiyaç duyulan yaşam becerilerine sahip değerleri davranışlarına yansıtan bireylerin yetişmesi ve nitelikli iş gücünün oluşması hususunda oldukça önem taşımaktadır. Bu bölümde öncelikle öğretim programı kavramından, öğretim programlarının amaçlarından bahsedilmiş, ardından öğretim programlarının kademelerine, türlerine ve perspektiflerine yer verilmiş ve ardından bu programların hukuksal çerçevesine değinilmiştir.

Öğretim Programı Kavramı

Okullardaki eğitim ve öğretimin sistematik ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretim programlarına ihtiyaç bulunmaktadır (Özenç, 2018). Öğretim programları eğitimin yapılandırıldığı, planlandığı, uygulandığı ve değerlendirildiği sosyal tecrübelerdir (Priestley, 2020). Okul öncesinden liseye ve hatta üniversiteye kadar bütün eğitim kademelerinde, uygun şekilde yapılandırılan farklı dersler yer almakta, eğitimciler bu dersleri öğretim programlarına uygun bir şekilde işlemekten ve bu programlarda yer alan belirli kazanımları öğrencilerin kazanmasını sağlamaktan sorumludur. Öğretim programları program geliştirme çalışmaları sonucunda oluşturulmaktadır (Hewit, 2018). Öğretim programları yıllar içinde pek çok değişikliğe uğramış bulunmaktadır. 1924'te Türkiye'ye davet edilen John Dewey'in hazırladığı rapor doğrultusunda ilköğretim programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmiştir. 1950'li yıllara kadarki süreçte program geliştirme, dersler ve konu listesi hazırlamak olarak uygulanmıştır. 1952 yılında Wofford'un hazırladığı rapordan sonra program geliştirme çalışmaları daha sistematik bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır (Demirel, 2011). 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçiş olmuştur. 1998 öğretim programında öğretmen merkezli bir yapı meydana getirilmiştir (Özaydınlı, 2023). Öğretim programları 2005 yılından sonra yapılandırmacı yaklaşıma uygun olacak şekilde geliştirilmiştir (Demirel, 2011). Yapılandırmacı yaklaşım bireyin nasıl

[72] Dr., Öğretmen, MEB, sibeldastekin@hotmail.com

öğrendiğini dikkate alan, öğrenciyi merkeze alıp öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmasını sağlayan bir uygulamadır. Bu yaklaşımda öğrenci bilgiyi içselleştirmeli, yapılandırmalı ve başka bir biçime dönüştürmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2014). 2012 yılından itibaren dört yıl ilkokul, dört yıl ortaokul, dört yıl lise kademesi olmak üzere 12 yıllık zorunlu eğitim uygulaması başlamıştır (Özaydınlı, 2023). 2015 yılı ve sonrasındaki öğretim programlarında öğretmenlerin dersleri verimli bir şekilde işleyebilmeleri için programlarda dijital yetkinlik konusuna yer verilmiştir (Ekmen ve Bakar, 2018; Şahin ve Bayramoğlu, 2016).

Mevcut öğretim programları uygulandıkça eksiklikler ortaya çıkmakta, bu eksiklikler ve gelişmeler öğretim programlarının geliştirilmesini, değiştirilmesini ve güncellenmesini gerektirmektedir. Son yıllarda değişen dünyaya uygun, küresel rekabeti, mevcut eğilimleri dikkate alarak hazırlanan dijital vatandaşlık kavramının ön planda olduğu dijital öğretim programları dikkat çekmektedir. John Dewey "*Eğer bugün, dün öğrettiğimiz gibi öğretirsek çocukların yarınlarından çalmış oluruz*" sözleriyle öğretimin sürekli yenilenmesi, değişmesinin ve çağa ayak uydurmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Mevcut eğilimlere bakıldığında çevrim içi öğreme, geleneksel öğrenimle çevrim içi öğrenimin bir arada kullanıldığı harmanlanmış öğrenme ve mobil öğrenme türleri ortaya çıkmakta; dijital vatandaşlık konusu dikkati çekmektedir. Bu anlamda öğretim programlarının çağa ve teknolojik gelişmelere uygun şekilde hazırlanması gerekmektedir (Oliva ve Gordon, 2018).

Öğretim Programının Amaçları

Öğretim programları eğitimin özü ve temel bileşenidir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Öğretim programları öğretilen konuların bir koleksiyonu olmaktan ziyade, siyasal ve toplumsal uzlaşmayı yansıtan bir ürün olarak kullanılmaktadır (Özaydınlı, 2023). Eğitime yönelik tüm düzenlemeler Anayasanın 42. maddesine uygun şekilde hazırlanmaktadır. Anayasanın 42. maddesinde "Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi" kısmı bulunmakta, buna göre "*Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Eğitim ve öğretim Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre devletin gözetim ve denetimi altında yapılabilir. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez*" ifadeleri yer almakta, eğitimle ilgili kanun ve yönetmelikler ile öğretim programlarındaki genel ve özel amaçlar bu hükme uygun şekilde düzenlenmektedir (Akyüz, 2018). Türkiye'deki öğretim programının amaçları 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (METK) belirtilen (m. 2) genel amaçlar ve ilkelere dayalı olarak hazırlanmıştır. Genel amaçlar okul öncesinden liseye doğru birbirini tamamlayıcı nitelikte bulunmaktadır. 1739 Sayılı METK'de okul öncesi eğitim, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar (m. 19) denilmekte ve bu kademedeki eğitimin amacı öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve duygusal olarak sağlıklı bir gelişim sağlamasına destek olmak, onları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak ve Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak olarak ifade edilmektedir.

Kaynaklar

Akyüz, E. (2018). *Çocuk Hukuku: Çocukların Hakları ve Korunması.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon, EĞİTİMDE KAlite.* Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Baska, J. W. ve Wood, S. (2010). Learning and individual differences. *Science Direct, 20*(4), 345-357. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.006 adresinden erişildi.

Baykal, M. (2017). Türkiye yeterlikler çerçevesinin öğrenci değerlendirme programı (PISA) açısından değerlendirilmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6* (8), 69-79. https://dergipark.org.tr/en/pub/edu7/issue/36504/414111 adresinden erişildi.

Conant, B. J. (1959). *The American High School Today*. New York: McGraw Hill Book Co.

Demeuse, M. ve Strauven, C. (2016*). Eğitimde Program Geliştirme: Politik Karardan Uygulamaya.* (Çev. Prof. Dr. Yusuf Budak) Ankara: Pegem Akademi Yayınl.

Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya: Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ekmen, C. ve Bakar, E. (2018). İlköğretimde öğretim programları ve ders kitaplarında dijital yetkinliğin yeri. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(221), 5-35. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/43527/532696 adresinden erişildi.

Ekşioğlu, S. ve Taşpınar, M. (2014). Mesleki ve teknik liselerde uygulanan modüler öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences, 11*(2), 1203-1223. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.3095.

Fer, S. (2022). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramsal Temellere Bakış.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Hallahan, D. P. ve Kauffman, J. M. (2005). *Exceptional Learners: Introduction To Special Education* (10th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Hewit, T. W. (2018). *Eğitimde Program Geliştirme: Neyi Neden Yapıyoruz?* (Çev. Ed. Dr. Serhat Aslan) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kara, F. R. (2017). Din eğitimi bağlamında kademeli eğitim sistemi ve İmam Hatip ortaokulları. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities,* 1, 89–118. http://dx.doi.org/10.12738/talim.2017.1.0001 adresinden erişildi.

Karaman Kepenekci, Y. K. veTaşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Köksal, M. S. (2020). Üstün zekâlıların eğitiminde kullanılan eğitim ve öğretim programı tasarımı modelleri. *Üstün Zekâlıların Eğitimi: Sistematik ve Bilimsel Dayanaklı Eğitim.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Lewis, S. V. ve Robinson, E. H. ve Hays, B. G. (2011). Implementing an authentic character education. *Curriculum. Childhood Education, 87*(4), 227–231. https://doi.org/10.1080/00094056.2011.10523183 adresinden erişildi.

Mesleki ve Teknik Eğitim Kitapçığı (2018). 01.04.2023 tarihinde https://mtegm.meb.gov.tr/ adresinden erişildi.

MEB (2013). Temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı. 01.04.2023 tarihinde https://tegm.meb.gov.tr/ adresinden erişildi.

MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretimi. Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354 adresinden erişildi.

Olçay, S. (2020). Türkiyede üstün zekâlılara sağlanan destek eğitim hizmetleri. *Üstün Zekâlıların Eğitimi: Sistematik ve Bilimsel Dayanaklı Eğitim.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Oliva, P. ve Gordon, W.R. (2018). *Program Geliştirme.* (Çev. Ed. Kerim Gündoğdu) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim Programı. Temeller, İlkeler ve Sorunlar.* Konya: Eğitim Yayınevi.

Otuz, B., ve Kayabaşı, B. Ekici, G. (2018). 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programı beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(4), 944-972: http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.409791 adresinden erişildi.

ÖERHGM (2022). Özel yetenekliler alanının kuramsal temelleri. 21.04.2023 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/ adresinden erişildi.

Özaydınlı, B. (2023). Program geliştirme uzmanlarının bakış açısıyla Türkiye'de program geliştirme. *Eğitim ve Bilim. 48*(214), http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.11186 adresinden erişildi.

Özenç, E. G. (2018). 2015 ile 2017 ilkokul Türkçe öğretim programının karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 38-50. https://dergipark.org.tr/tr/pub/usakead/issue/38773/429574 adresinden erişildi.

Priestley, M. (2020). Mark Priestley ile öğretim programı ve etken öğretmenlik üzerine. https://www.stir.ac.uk/people/255862 adresinden erişildi.

Schreglmann, S. (2016). Türkiye'de program geliştirme konusu ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *The Journal of International Social Research, 9*(43), 1492-1501. https://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi43_pdf/5egitim/schreglmann_sinan.pdf adresinden erişildi.

Şahin, D., ve Bayramoğlu, C. D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 11*(3), 2095-2130. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9289 adresinden erişildi.

TEDMEM. (2017). *Öğretim Programı Taslaklarında Değerler Eğitimi.* https://tedmem.org/etiket/taslak-ogretim-programlari adresinden erişildi.

Ünal, F. ve Ünal, M. (2010). Türkiye'de ortaöğretim programlarının gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 110-125. https://dergipark.org.tr/en/pub/gopsbad/issue/48556/616521 adresinden erişildi.

Ünver, G. ve Erdamar, G. (2015). Türkiye'de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme sürecine katkıları. *KEFAD, 16*(1), 215-234. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59451/854140 adresinden erişildi.

Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretim programlarında değerler. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi. 6*(5), 725-733. https://doi.org/10.18506/anemon.394551 adresinden erişildi.

OKULLARDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Sevda KATITAŞ[73]

Giriş

Eğitim sisteminde bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini belirlemede ve geliştirmede ölçme ve değerlendirme süreçlerinden yararlanılmaktadır. Eğitim-öğretim süreçlerinin bir alt boyutu olarak yürütülen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, eğitim sisteminin kalitesini ve etkililiğini belirlemede önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek, öğretim sürecine yön vermek ve bu konuda eğitim politikaları oluşturmak için geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Öğrencilerin eğitim sürecinde adil ve objektif bir şekilde değerlendirilmeleri, eğitim hakkının temel bir unsuru olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan ele alındığında, ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin hukuksal düzenlemeler, öğrencilerin haklarını koruma ve eşitlik ilkesine uygun şekilde herkes için adil bir öğrenme ortamı sağlama konusunda son derece önemlidir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme süreçlerinin hukuksal çerçevesinin anlaşılması, uygulamada öğrencilerin haklarını korumada ve eşitlik ilkesine uygun bir öğrenme ortamı oluşturmada kolaylıklar sağladığı gibi bu konuda bilinçli kararların almasına da katkı sunmaktadır. Bu bölümde, öncelikle ölçme ve değerlendirme kavramları ile ölçme ve değerlendirmenin amacı ve yararları konuları üzerinde durulmuş ve sonrasında ölçme ve değerlendirmede dikkat edilmesi gereken hususlardan bahsedilmiştir. Ayrıca geleneksel ve alternatif/tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ele alınarak okullarda ölçme ve değerlendirmeye ilişkin usul ve esasları düzenleyen hukuksal metinler incelenmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme Kavramları

Ölçme ve değerlendirme en genel haliyle *"Bir eğitim programında önceden belirlenen hedeflere göre öğrencide istenilen davranışların ne kadarının kazanıldığını; eğer kazanılmadıysa nedenlerini belirleme, eksikliklerin giderilmesi için gerekenleri yapma ve buradan yola çıkarak bir yargıya ulaşma işlemi"* (Hunkins ve Ornstein, 2016, 235) olarak tanımlanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme kavramları birbirlerinden farklı kavramlar olsa da genellikle karıştırılmakta ve zaman zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu nedenle farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamaların dikkate alınması ve iki kavram arasındaki farklılıkların ortaya koyulması önemlidir.

Mislevy (2018, 37) tarafından ölçme *"gözlemler aracılığıyla ulaşılan yorumları ve kanıtları nitelendirmek amacıyla verileri nicel bir çerçevede sunmak"* şeklinde tanımlanmaktadır. Literatürde ölçme kavramına ilişkin *"bir büyüklüğün gözlenerek aynı cinsten bir*

[73] Dr., Öğretmen, MEB, sasevda@gmail.com

birimle gösterilmesi" (Kan, 2013a, 3) ve *"bir nesnenin herhangi bir özelliğine değer biçilmesi ve buna yönelik sayı ataması yapılmasını belirten bir hesaplama işlemi"* (Morrow Jr, Jackson, Disch ve Mood, 2000, 4) şeklinde benzer ifadeler içeren tanımlar da mevcuttur. Değerlendirme ise *"bir şeyin ya da bir sürecin sonucunda ortaya çıkan ürünün değerini, değerliliğini veya liyakatini belirleme süreci"* (Scriven, 1991, 53) olarak belirtilmektedir. Değerlendirmede ölçme sonuçlarından anlam çıkarabilmek için ölçüt veya ölçütlere dayalı karar verme (Tan, 2015; Turgut ve Baykul, 2012) önemlidir.

Ölçme ve değerlendirme kavramlarına yönelik tanımlar birlikte incelendiğinde, ölçme sürecinde bir nesnenin ölçülecek özelliğinin ve ölçme sonucunun gösteriminde sayı veya sembol gibi faktörlerin vurgulandığı görülmektedir. Değerlendirme sürecinde ise değerlendirilecek nesnenin değerini ve kalitesini ortaya çıkaracak ölçütlerin ve karar verme süreçlerinin vurgulandığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirmeyi birbirlerini tamamlayan süreçler olarak değerlendirmek mümkündür. Öyle ki ölçme, değerlendirme süreci için veri kaynağı rolündedir. Ölçme işleminde yapılan hatalar veya yanlış işlemler, doğrudan değerlendirmeyi ve buna bağlı karar verme sürecini etkilemektedir.

Ölçme ve Değerlendirmenin Amacı ve Yararları

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının eğitim alanındaki önemi, öğrencilerin belirli konular kapsamında hedeflenen düşünme becerilerini edinmelerine ilişkin bilgi sağlama temeline dayanmaktadır. Bu kapsamda, sınıflarda ve okullarda ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesinin temel amacı, öğrenci öğrenmelerinin mevcut durumu ve gelişimi hakkında anlamlı geri bildirimler elde etmektir (Arıkan, 2012). McMillan'a (2015) göre öğrencilerin bilgi, beceri ve performanslarının değerlendirilmesinde geri bildirim, öğretmenlerin topladıkları verileri kullanmalarında önemli bir yere sahiptir. Öğretim sürecinin hedeflerine ulaşmasını sağlamak ve geri bildirim sağlama yoluyla belirlenen eksiklikleri gidermek, başarılı bir eğitim programı için gerekli önkoşul olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla, bu sürecin doğal bir yönü olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ayrılan zaman konusunda öğretim sürecinin kendisi kadar titiz davranılması önemlidir (Canbulat, Bıçak ve Uyumaz, 2017).

Eğitim sisteminde hedeflere ne düzeyde ulaşıldığına yönelik önemli veriler sunan ölçme ve değerlendirme süreci öğrenci, öğretmen ve öğretim programı açısından birçok yarar sağlamaktadır. Öğrenciler açısından ele alındığında, ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin öğretim materyalleri ile anlamlı bir bağ kurmasına hizmet etmekte ve onlara derslerde öğrenilen içerik üzerinde düşünme ve kendi performansları hakkında geri bildirim sağlama fırsatı vermektedir (Cohen, 1994). Birçok öğrenci için ölçme motive edici bir faktör olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğrenciler enerjilerini sınavda başarılı olmaya harcamaktadır. Ölçme ve değerlendirmede kullanılan yaklaşım ve stratejiler önemlidir. Bu konuda öğretmenler sadece bilginin hatırlanmasına yönelik ölçmeye odaklanırlarsa yüzeysel bir öğrenmenin ortaya çıkmasına neden olurlar. Diğer taraftan öğretmenler, problem çözme veya eleştirel düşünmeyi teşvik eden stratejileri tercih ederlerse öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerilerini geliştirecek yönde performans sergilemelerine

Kaynaklar

Acar, E. (2014). Proje ve portfolyo değerlendirme. S. Baştürk (Edt.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde (ss. 229-252).* Ankara: Nobel Yayınevi.

Akdağ, H. ve Çoklar, A. N. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi proje ve performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar, İnternet'in yeri ve karşılaştıkları güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(2), 1-16.

Alıcı, D. (2011). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Edt.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (s. 127-168).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Angelo, T. A. ve Cross, K. P. (1993). Minute paper. *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers, 2,* 148-153.

Arıkan, S. (2012). Sınıf içi ölçme sorularına dayalı not verme. N. Çıkrıkçı-Demirtaşlı (Edt.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (ss. 389-422).* Ankara: Elhan Yayınları.

Atta-Alla, M. (2013). Investigating alternative assessment practices in pre-service English teacher education programs. *International Journal of English Language Education, 1*(1), 68-81.

Bahar, M. (2001). Çoktan seçmeli testlere eleştirel bir yaklaşım ve alternatif metotlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 23-38.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., ve Bıçak, B. (2022). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bahar, M., Öztürk, E. ve Ateş, S. (2002, Eylül). Yapılandırılmış grid metodu ile lise öğrencilerinin Newton'un hareket yasası, iş, güç ve enerji konusundaki anlama düzeyleri ve hatalı kavramlarının tespiti. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara, Türkiye.

Barbera, E. (2009). Mutual feedback in e-portfolio assessment: An approach to the netfolio system. *British Journal of Educational Technology, 40*(2), 342-357.

Başol, G. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baykul, Y., Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme- Anadolu Öğretmen Liseleri İçin.* İstanbul: MEB Yayınları.

Bilgin, H. ve Sezer, Y. (2009). Not tespit davaları. *TBB Dergisi*, (81), 1-36.

Bingöl, Schrijer, B. (2018). Sınav hukukunun kuramsal temelleri. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Editörler), *Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan: Akademisyenlikte 50 yıl* (ss. 418-432). Ankara: Pegem Akademi.

Broadfoot, P. M. (2005). Dark alleys and blind bends: Testing the language of learning. *Language Testing, 22*(2), 123-141.

Brown, H. D. ve Abeywickrama, P. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices.* The USA: Pearson Education.

Canbulat, M., Bıçak, B. ve Uyumaz, G. (2017). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(1), 462-477.

Cathcart, W. G., Pothier, Y. M., Vance, J. H. ve Bezuk, N. S. (2006). *Learning Mathematics in Elemantary and Middle Schools: A Learner-Centered Approach* (4th ed.). Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.

Cohen, A. D. (1994). *Assessing Language Ability in The Classroom.* Boston: Heinle & Heinle.

Çakan, M. (2010). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 92-126). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelik, D. (2005). *Okullarda Ölçme Değerlendirme Nasıl Olmalı?* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çepni, S. (2012). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme*. (ss. 234-285). Ankara: Pegem Akademi.

Çepni, S. ve Çil, E. (2012). *Fen ve Teknoloji Programı İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğretmen El Kitabı: Tanıma, Planlama, Uygulama ve SBS'yle İlişkilendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çetin, B. (2016). Bilişsel alan davranışlarının ölçülmesi. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 71-141). Ankara: Nobel Yayınevi.

Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 9*(3), 934-951.

DeVellis, R. F. (2017). Güvenirlik (M. Uluman, Çev.) T. Totan (Ed.), *Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar* (ss. 31-58). Ankara: Nobel Yayınevi.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdal, H. (2007). *2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısmının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.

Eroğlu, M. G. ve Kelecioğlu, H. (2011). Kavram haritası ve yapılandırılmış grid ile elde edilen puanların geçerlilik ve güvenirliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 210-220.

Ghaicha, A. ve Omarkaly, E. (2018). Alternative assessment in the Moroccan EFL classrooms teachers' conceptions and practices. *Higher Education of Social Science, 14*(1), 56-68.

Gömleksiz, M. N. ve Koç, A. (2011). Bilgisayar kullanımı öğretiminde akran değerlendirme. *e-Journal of New World Sciences Academy, 7*(1), 148-154.

Güler, N. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gürbüz, R. (2006). Olasılık konusunun öğretiminde kavram haritaları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 133-151.

Hay, D. B. (2007). Using concept maps to measure deep, surface and non-learning outcomes. *Studies in Higher Education, 32*(1), 39-57.

Huerta-Macias, A. (1995). Alternative assessment: responses to commonly asked questions. *TESOL Journal, 5*(1), 8-11.

Hunkins, F. P. ve Ornstein, A. C. (2016). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues.* Pearson Education.

Johnstone, A. H., Bahar, M. ve Hansell, M. H. (2000). Structural communication grids: A valuable assessment and diagnostic tool for science teachers. *Journal of Biological Education, 34*(2), 87-89.

Johnstone, A. H., McAlpine, E., ve MacGuire, P. R. P. (1986). Branching trees and diagnostic testing. *A Journal for Further and Higher Education in Scotland, 2,* 4-7.

Kan, A. (2013a). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 2-22). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kan, A. (2013b). Ödev ve projeler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 270-292). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaya, T. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Proje Görevi Başarı Puanları ile Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D., ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve Değerlendirme: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kwako, J. (2003). *A Brief Summary of Traditional and Alternative Assessment in The College Classroom.* Retrieved from www.stat.wisc.edu/~nordheim/Kwako_assessment4.doc

Lee, S. H. (2017). A fuzzy multi-objective programming approach for determination of resilient supply portfolio under supply failure risks. *Journal of Purchasing and Supply Management, 23*, 211-220.

Letina, A. (2015). Application of traditional and alternative assessment in science and social studies teaching. *Croatian Journal of Education, 17*(1), 137-152.

Llado, A. P., Soley, L. F., Fraguell Sansbelló, R. M., Pujolras, G. A., Planella, J. P., Roura-Pascual, N., ... & Moreno, L. M. (2013). Student perceptions of peer assessment: An interdisciplinary study. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 39*(5), 592-610.

Madsen, H. S. (1983). *Techniques in Testing.* Oxford University Press.

Magno, C. P. ve Ouano, J. A. (2010). *Designing Written Assessment for Student Learning*. Philippines: Phoenix Pub.

Maxwell, G. S. (2001). *Teacher Observation in Student Assessment.* Queensland School Curriculum Council.

McMillan, J. H. (2015). Biçimlendirici durum belirleme 2: Geribildirim ve öğretimsel düzeltmeler (A. M. Sümbül ve A. T. Kan, Çev.) A. Arı (Ed.), *Sınıf içi değerlendirme* (ss. 159-180). Konya: Eğitim Yayınevi.

McMillan, J. H. (2007). *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice.* New York: Teachers College Press.

Mislevy, R. J. (2018). On measurement in educational assessment. In C. Secolsky & D. B. Denison (Eds.), *Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education* (pp. 37-64). New York: Routledge.

Morrow Jr, J. R., Jackson, A. W., Disch, J. G. ve Mood, D.P. (2000). *Measurement and Evaluation in Human Performance*. IL: Human Kinetics.

Nartgün, Z. (2016). Duyuşsal nitelikler ve ölçülmesi. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Editörler), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 144-188). Ankara: Nobel Yayınevi.

Öncü, H. (1994). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Matser Basım San. ve Tic. Ltd. Şti.

Özeren, E. (2013). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elâzığ: Fırat Üniversitesi.

Öztürk, H. ve Uysal, M. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Paulson, F. L., Paulson, P. R. ve Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership, 48*(5), 60-63.

Pierce, L. V. (2003). *Assessing English Language Learners (Student Assessment Series).* Washington DC: National Education Association.

Ruiz-Primo, M. A., ve Shavelson, R. J. (1996). Problems and issues in the use of concept maps in science assessment. *Journal of Research in Science Teaching, 33*(6), 569-600.

Salzwedel, J. (1996). Prüfungen. In Ch. Flaemig, V. Grellert, O. Kimminich, E. J. Meusel, H. H. Rupp, D. Scheven, H. J. Schuster ve F. Graf Stenbock-Fermor (Eds.), *Handbuch des Wissenschaftsrecht* (pp. 731-749). München: Springer.

Saxe, G. B., Gearhart, M., Note, M., & Paduano, P. (1993). Peer interaction and the development of mathematical understandings: A new framework for research and educational practice. In H. Daniels (Ed.), *Charting the agenda: Educational Activity After Vygotsky* (pp. 107-144). London: Routledge.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage.

Serafini, F. (2001). Three paradigms of assessment: Measurement, procedure, and inquiry. *The Reading Teacher, 54*(4), 384-393.

Smith, H., Cooper, A. ve Lancaster, L. (2002). Improving the quality of undergraduate peer assessment: A case for student and staff development. *Innovations in Education and Teaching International, 39*(1), 71-81.

Tan, Ş. (2015). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme: KPSS El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tekin, H. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı.

Tekindal, S. (2019). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Tezci, E. (2016). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research, 68*(3), 249-276.

Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları.* Ankara: Yargıcı Matbaası.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yalçıner, M. (2006). *Eğitimde Gözlem ve Değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Yılmaz, H. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Test Ve Madde Analizi.* Konya: Çizgi Kitabevi.

OKULLARDA REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA

Pınar ARSLAN[74]

Giriş

Günümüz toplumlarında eğitimin amacı kendisiyle ve yaşadığı toplumla barışık, yaratıcı, işbirlikçi, sürekli kendini geliştirme çabası içerisinde olan, özgür düşünen ve aynı zamanda farklı düşüncelere de hoşgörü ile bakabilen sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştirmektir. Eğitimin bu amaçlarının gerçekleştirilmesi sürecinde en büyük görev eğitim sisteminin önemli kurumları olan okullara düşmektedir. Okullarda eğitsel, kişisel ve sosyal olarak çocukların her bakımdan desteklenmesi ve gelişim süreçlerinin iyi bir şekilde gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü hayatın ilk evreleri içerisinde yer alan okul yıllarının sağlıklı geçmesi kişilerin gelecekteki ruh sağlığının önemli bir belirleyicisidir. Okullarda öğrenciler kişisel, eğitsel, sosyal ve mesleki alanlarda bir desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkili ve sistemli bir şekilde sunulması büyük önem teşkil etmektedir.

Okullarda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma (RPD) hizmetleri tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de her geçen gün daha da önem kazanmakta olup, öğrencilere yapılan yardım hizmetlerinin başında gelmektedir. Ancak bu hizmetin sunulması ile ilgili hukuksal düzenleme ve uygulamalardaki bazı eksiklikler ve sorunlar da zaman zaman gündeme gelmekte ve tartışılmaktadır. Okullarda RPD hizmetlerini yürüten rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların, öğrencilere ve öğrencilerin etkileşim içerisinde olduğu kişi ve kurumlara doğru bir şekilde yardımcı olmaları ve bu kişilerin hukuksal sorunlar yaşamamaları için alanlarıyla ilgili hukuksal düzenlemeleri bilmeleri önem taşımaktadır.

Bu çalışmada öncelikle RPD hizmeti kavramı ile rehberlik ve psikolojik danışmada gizlilik ilkesi ve uyarma görevi ele alınmıştır. Ardından Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin gelişimine değinilmiştir. Daha sonra RPD hizmetlerinin hukuksal çerçevesi kapsamında 14/08/2020 tarihli ve 31213 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin olumlu ve olumsuz yönleri ile boşlukları ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Son olarak da rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin dava örneklerine yer verilmiştir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmeti Kavramı

Kuzgun (2002) rehberliği bireyin kendini anlaması, doğru kararlarla özünü gerçekleştirebilmesi ve çevredeki fırsatları tanıması amacıyla uzmanlar tarafından yapılan sistematik ve profesyonel yardım hizmetleri olarak tanımlamaktadır. Psikolojik danışma ise rehberliğin tanımında verilen tüm amaçların gerçekleştirilmesinde temel teşkil eden bir

[74] Dr., Öğretmen, MEB, pinararslan44@hotmail.com

hizmet alanıdır. Bireylere kendini tanıma ve problem çözme becerileri kazandırmayı ve kişisel ve toplumsal uyumlarını gerçekleştirmelerini amaçlayan, bireysel veya grupla profesyonel olarak yürütülen psikolojik destek hizmetidir (Yeşilyaprak, 2016).

Okul RPD hizmetleri, doğrudan öğrencilere yönelik olmakla birlikte; dolaylı olarak öğrenci ile etkileşim içerisinde olan kişi ve kurumlara da yöneliktir ve tüm paydaşlarla yürütülen oldukça geniş kapsamlı hizmetler bütünüdür (Çam, 2003). Bu hizmetler, çağımızda farklı alanlarında verilmekle birlikte, ülkemizde genel olarak eğitim sistemi içerisindeki okullarda rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar tarafından sunulmaktadır. 14/08/2020 tarihli ve 31213 sayılı MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar okullarda rehberlik ve psikolojik danışma programının planlanması, uygulanması ve koordinasyonunu sağlamaktan sorumlu personel şeklinde ifade edilmiştir. Bu görevleri kapsamında rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar, çalıştıkları okullardaki öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, kişisel ve sosyal sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmak, mesleki rehberlik yapmak gibi konularda rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunarlar. Yönetmelikteki tanıma göre rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar rehberlik ve araştırma merkezlerindeki faaliyetleri yürütmek, rehberlik konularında araştırmalar yapmak gibi görevleri de yerine getirmektedirler (m. 3/1-o).

Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Gizlilik İlkesi ve Uyarma Görevi

RPD ilişkilerinin temelinde rehbere güvenme duygusu vardır. Bu durum danışanın, çocuk, öğrenci veya yetişkin olması durumunda da aynıdır. Okul rehber öğretmenleri/psikolojik danışmanlar, danışanları ile olan ilişkilerinde gizlilik ilkesini en yüksek düzeyde sağlamak durumundadırlar. Gizlilik ilkesi aynı zamanda iyileştirme ve rehberlik sürecinin de en temel güvencesidir. Rehberlikte gizlilik ilkesi sağlanmadıkça, danışanlar utangaçlık veya çekingenlik duyulabilecek; dolayısıyla birçok bilgiyi açıklamayacaktır. Gizlilik ilkesi, danışma sürecindeki isteksizliğin ortadan kaldırılmasına yardım eder. Diğer yandan, rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın danışanla olan görüşmelerini açıklaması etik olmayan bir durumdur; gizlilik ilkesini çiğnediği durumlarda danışan onu mahkemeye verebilir; ancak kamu yararının, çocuk istismarı olayının veya mahkeme emrinin söz konusu olduğu durumlarda gizlilik ilkesi geçersiz kılınabilir. Ayrıca danışanların kendilerine veya başkalarına ciddi zararlar verebileceğini fark ettiklerinde, rehberler gizlilik ilkesini göz ardı edebilirler (Corey, 2005).

Özel yaşamın gizliliği ve korunması hakkı, insanın kişiliğinin gelişimi ve manevi değerlerinin korunması amacıyla, kendine özgü bazı bilgilerin başkaları tarafından bilinmesinin istenmemesidir (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017). Güvene dayalı danışan-danışman ilişkisinin temelini oluşturan gizlilik ilkesi etik ve hukuksal bir konudur. Gizlilik ilkesi rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde danışanın önemli bir hakkı olarak görülmektedir. MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde danışan dosyasının tanımında gizlilik ilkesi belirtilmiştir. Yönetmeliğe göre danışan dosyası; bireyin ya da birey reşit değilse velisinin izni olmaksızın adli veya idari soruşturma kapsamı dışında paylaşılmamış olan bilgiler ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetinin gerektirdiği özel ve gizli bilgileri içermektedir (m. 3/1-ç).

Kaynakça

Akay, S., Türk, F., Mercan, Ö. ve Urtekin, F. (2019). Psikolojik danışmanların bakış açısından rehberlik hizmetleri yönetmeliğinin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 891-918.

Aydın, İ., Arastaman, G. ve Akar, F. (2011). Türkiye'de ilköğretim okulu yöneticileri ile rehber öğretmenler arasındaki çatışma kaynakları. *Eğitim ve Bilim,* 36(160), ss. 199-212.

Bacıoğlu, S., D., Kocabıyık, O. O., ve Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 7(48), 45-62.

Baymur, F. (1980). Türkiye'de rehberlik çalışmalarının başlangıcı, gelişimi ve bugünkü sorunları. *Eğitimde Rehberlik Araştırmaları.* EFAM Yayınları, Ankara.

Bayraktar, Y. (2020). *Rehber öğretmenlerin okulda karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.

Camadan, F. (2021). MEB tarafından psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili olarak yayınlanan yönetmeliklerdeki kararların değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi.* 50(230). 1015-1038.

Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları.* Ankara: Mentis Yayıncılık.

Çalışkan, S. (2019). *Danışmanlık ve eğitim tedbiri görevi olan rehber öğretmenlerin bu hizmetlere yönelik görüşleri: Sultanbeyli örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çam, S. (2003). Okullarda rehberlik hizmet alanları ve birimleri. (Ed. G. Can.). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (ss.47-72), 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Doğan, S. (2000). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberliğin durumu ve geleceğe ilişkin yönelimler. *Eğitim ve Bilim,* 25(118), 3-8.

Doğan, S. (2016). Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı rehberlik program modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 56-64.

Erdur-Baker, Ö. ve Çetinkaya, E. (2007). Etik: davranışta kırılma noktası. (Ed. Özyürek,R., F., Korkut-Owen ve D. Owen), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik, meslekleşme sürecinde ilerlemeler* (163-182), Cilt 1. Ankara: Nobel Yayın.

Fisher, L., Sorenson, G. P., (1991). *School law for counselors, psychologists, and social workers*. Longman, New York & London

Gürgan, U. (2020). Rehberlik öğretmenlerinin bakış açısıyla okul rehberlik hizmetlerinde yaşanan sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 577-605.

Halmatov, S., ve Gülbahçe, A., (2020). *Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Gelişim Süreci*. Ankara: Pegem Akademi.

Karaman Kepenekci ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitapevi

Kepçeoğlu, M. (2001). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Alkim Yayınevi. Ankara.

Kuzgun, Y. (2002). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma.* ÖSYM Yayınları. Ankara

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı,* Nobel Yayınevi. Ankara.

Kuzgun, Y. (1993). Türk eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışma, *Eğitim Dergisi*, 6, 3–8

Manisa Son Haber (2019). https://www.manisasonhaber.com/manisa/pdr-ogretmenleri-icin-mahkemeden-emsal-bir-karar-cikti-h5204.html adresinden 03.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

Özaydın, S., Şahin, S. ve Siyez, D. M. (2019). Liselerde görev yapan öğretmen ve idarecilerin, psikolojik danışmanların nöbet tutmasının okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(55), 1179-1211.

Özoğlu, S, Ç. (1986). *Eğitim sistemimizde psikolojik hizmetlere genel bir bakış: Eğitimde psikolojik hizmetler ve sorunlar*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Pişkin, M. (2006). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin dünü, bugünü ve yarını. İçinde Hesapçıoğlu, M. ve Durmuş, A. (Ed.), Türkiye'de eğitim bilimleri: bir bilanço denemesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Poyraz, C., (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı, 2, 187-209.

Tagay, Ö. ve Çakar, F., S., (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(3), 1168-1186.

Tan, H. (1974). Ülkemizde rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarında gelişmeler ve sorunları. Tecrübi Psikoloji Çalışmaları. İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Yayınları, C. 11.

Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Alkım Yayınevi. İstanbul.

Tan, H. ve Baloğlu, M. (2011). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Teori ve Uygulama*. 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.

Tuzgöl-Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Electronic Journal of Social Sciences,* 19(76), 1673-1690.

Yeşilyaprak, B. (2016). *21.Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

OKULLARIN FİZİKSEL YAPISI

Davut ELMACI[75]

Giriş

Okul, binası ve bahçesi gibi fiziksel yapısıyla eğitim ve öğretimin gerçekleştiği temel bir alandır. Eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için okulun bu amaçlara hizmet edecek fiziksel yapıya sahip olması gerekir. Araştırmalar, okulun fiziksel yapısı ile öğrencinin başarısının ilişkili olduğunu göstermektedir (Bullock, 2007; Şahin, 2018). Bunun yanında okulun fiziksel yapısının öğrencilerin davranışları üzerinde de etkili olduğu bilinen bir durumdur (Aydoğan, 2012). Okulun fiziksel yapısı kaliteli öğrenme ortamları sağlama dışında öğrencilerin ve okul çalışanlarının güvenliği ve sağlığı açısından da dikkate alınmalıdır (Şahin, 2018; 2020). Diğer yandan okulun fiziksel yapısının suçun önlenmesinde de etkili olabileceği ifade edilmektedir (Karaman Kepenekci ve Yücedağ Özcan, 2001). Bu nedenle eğitim öğretimin iyileştirilmesi ve kaliteli bir eğitim için okul bina ve çevresinin fiziksel yapısı üzerinde de durulması gerekmektedir. Ancak hak temelli bakış açıları, bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler, okulun fiziksel yapısına ilişkin yeni bakış açılarının ortaya çıkmasına yol açmakta, bu doğrultuda ilgili yasal düzenlemelerde de değişiklikler olmaktadır.

Çalışmada okulun fiziksel özelliklerine ilişkin standartlar ve hukuksal düzenlemeler ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda öncelikle okulun fiziksel alanları ve bu alanlara ilişkin standartlar ve ilkeler belirtilmiş, afet ve acil duruma yönelik hukuksal düzenlemelere değinilmiştir. Daha sonra okulun fiziksel yapısı ile eğitim hakkı ilişkilendirilerek konuyla ilgili bir dava örneği verilmiştir.

Okulun Fiziksel Özellikleri

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "*Her derece ve türdeki eğitim kurumlarına ait bina ve tesisler çevrenin ihtiyaçlarına ve uygulanacak programların özelliklerine göre Milli Eğitim Bakanlığınca planlanır ve yaptırılır*" hükmü bulunmaktadır (m. 51). İlköğretim ve Eğitim ve Kanunu'nda okul binalarının sağlık, eğitim, ulaşım bakımından uygun alanlarda olmasının göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiş ve "*Meyhane, kahvehane, kıraathane, bar, elektronik oyun merkezleri gibi umuma açık yerler ile açık alkollü içki satılan yerlerin, okul binalarından kapıdan kapıya en az 100 metre uzaklıkta bulunması zorunludur. Turizmin yoğun olduğu yörelerdeki okulların tatil olduğu dönemlerde yukarıda belirtilen işyerleri ile okullar arasında 100 metre şartı aranmaz*" hükmüne yer verilmiştir (m. 61).

[75] Dr. Öğretim Üyesi, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, davut.elmaci@amasya.edu.tr

Milli Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'nde de okulun fiziksel yapısına ilişkin çeşitli hükümler bulunmaktadır. Bu Yönetmeliğe göre eğitim kurumu olarak tahsis edilecek arsanın öncelikle imar mevzuatına uygun olması; bataklık, dere yatağı, heyelan bölgesi, gibi bir yerde olmaması; doğal afetlere maruz kalma ya da sağlık ve güvenlik açısından yüksek risk taşıyan bir yerde bulunmaması; akaryakıt servis istasyonlarına en az 50 m, alkollü içki satışı yapılan yerlere ve eğlence mekanlarına ise en az 100 m uzaklıkta olması; baz istasyonlarına olan uzaklığın Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumunca belirlenen uzaklıkta olması; ilgili mevzuat hükümlerinde belirtilen mesafeler kadar yüksek gerilim hatlarından uzak olması; yol, elektrik, içme suyu, yağmur suyu, kanalizasyon, doğalgaz, telefon ve internet hatları gibi altyapı hizmetlerinin sağlanmış olması gerekmektedir (m. 5/c).

Okul binası, derslikler ile beraber farklı bölümleri olan bir yapıdır. Okul düzeyine göre değişebilmekle birlikte bir okulda şu bölümler bulunabilir: Derslik, kütüphane, laboratuvar, kantin, yemekhane, çok amaçlı salon, spor salonu, konferans salonu, mesleki atölyeler, ıslak hacimler, sirkülasyon alanları, idari mekanlar, tören alanı, oyun alanları, spor sahaları, açık sosyal alanlar (MEB, 2015). Diğer yandan okul binasının betonarme, modüler, çelik, konteyner olma durumuna göre de okulun fiziksel yapısında farklılık olabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'nde okulun bölümleri okul tiplerine göre daha açık bir şekilde belirtilmektedir. Bu yönetmeliğe göre her okulda bulunması gereken bölümler okul tipine göre farklılaşmaktadır. Ancak genel olarak bakıldığında derslik/sınıf, öğretmenler odası, atölye, laboratuvar, kütüphane, çok amaçlı salon, spor salonu gibi bölümler okullarda yer alması gereken bölümlerdir (m. 5/d). Diğer yandan, anaokulu açılabilmesi için temin edilecek binada etkinlik/oyun odasında öğrenci başına en az 2.40 m^2, ilkokul açılabilmesi için dersliklerde en az 1.60 m^2, ortaokul veya lise açılabilmesi için dersliklerde en az 1.85 m^2 kullanım alanı bulunmalıdır (m. 5/f). İlgili Yönetmeliğe göre bağımsız anaokullarında etkinlik/oyun odası bulunması gerekmektedir. Uygulama sınıfları ve anasınıfları ise binanın giriş katında aydınlık ve güneş alan kısımda bulunmalı, giriş çıkışları ise ayrı olmalıdır (m. 6/1). Milli Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'ne göre diğer bazı okul türlerinde bulunması gereken derslik sayısı ve diğer alanlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul türlerine göre okullarda olması gereken derslik sayısı ve diğer alanlar

Okul türü	Derslik sayısı	Bulunması gereken diğer alanlar
İlkokul 1-4	En fazla 32	• Görsel sanatlar atölyesi ve/veya müzik dersliği • Fen dersliği • Spor veya drama salonu
Yatılı Bölge Ortaokulu / Pansiyonlu İmam Hatip Ortaokulu	En az 8, en fazla 32	• Fen dersliği • Görsel sanatlar atölyesi ve/veya müzik dersliği • Teknoloji ve tasarım atölyesi • Spor veya drama salonu • Pansiyon
Ortaokul/ İmam Hatip Ortaokulu	En fazla 32	• Fen dersliği • Görsel sanatlar atölyesi ve/veya müzik dersliği • Teknoloji ve tasarım atölyesi • Spor veya drama salonu.
Anadolu Lisesi Fen Lisesi / Sosyal Bilimler Lisesi	En az 8 20	• Görsel sanatlar atölyesi ve/veya müzik dersliği • Yeterli sayıda laboratuvar • Görsel sanatlar atölyesi ve/veya müzik dersliği • Z-kütüphane • Pansiyon
Anadolu İmam Hatip Lisesi	En az 8	• Uygulama mescidi ya da mescit yeri • Geleneksel/görsel sanatlar atölyesi ve/veya mûsikî/müzik dersliği
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Her alan için en az 4'er derslik	• Meslek alanlarının özelliğine uygun atölye ve laboratuvar • Pansiyon
Çok Programlı Anadolu Lisesi	Her alan için en az 4'er derslik	• Meslek alanlarının özelliğine uygun atölye ve laboratuvar • Anadolu imam hatip programı için uygulama mescidi

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği

Diğer okul türlerinde okulun özelliğine göre farklı alanlar olabilmektedir. Örneğin, en az 12 derslikli olması gereken güzel sanatlar liselerinde bireysel müzik derslikleri ile ses kayıt atölyesi, film atölyesi gibi alanların da olması gereklidir. Yine en az 12 derslikli olması gereken spor liselerinde kondisyon salonu, aynalı jimnastik salonu aletli spor salonu gibi bölümler bulunmalıdır. Ayrıca okullarda bulunması gereken pansiyonların okul binası dışında ve kız-erkek öğrenciler için ayrı ayrı olması gerekmektedir. İlgili Yönetmeliğe göre özel eğitim kurumlarında ise öğrencilerin gereksinimlerine göre fiziksel düzenlemeler yapılmakla birlikte etkinlik/oyun odası, bireysel eğitim odası, görsel sanatlar dersliği, fen dersliği, ihtiyaca göre atölyeler, aile eğitim odası, uygulama bahçesi gibi birimlerin bulunması gerekmektedir (m. 8).

Okulun Fiziksel Yapısına İlişkin Standartlar ve İlkeler

Milli Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'nde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılacak olan kurumların Sığınak Yönetmeliğine, Deprem Bölgelerinde Yapılacak Binalar Hakkında Yönetmeliğe, Binaların Yangından Korunması Hakkında Yönetmeliğe, Binalarda Enerji Performansı Yönetmeliğine, engellilerle ilgili mevzuatta belirtilen standartlara ve Bakanlığın eğitim yapıları standartlarına uygun olması gerektiği belirtilmektedir (m. 5/1-h). Okulun fiziksel yapısına ilişkin standartlar ve ilkeler, belirtilen mevzuata uygunluk yanında mevzuatta belirtilenlerden daha fazlasını da içerebilmektedir. Aşağıda okulların fiziksel yapısının düzenlenmesine ilişkin fikir verebileceği düşünülen eğitim yapıları asgari tasarım standartlarına, erişilebilirlik standartlarına ve evrensel tasarım ilkelerine ilişkin bilgi verilmiştir.

Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında eğitim kampüslerinin özellikleri dikkate alınarak "Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" geliştirilmiş, bu Kılavuz 2015 yılında revize edilmiştir. Bu Kılavuz ile bakanlık tarafından ya da hayırseverler tarafından yeni yapılacak veya onarılacak eğitim-öğretim tesislerinin günümüzdeki gelişmelere ve ilkelere uygun olarak yaptırılması amaçlanmıştır (MEB, 2015). Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu'nda belirtilen dokuz genel tasarım ölçütüne aşağıda değinilmiştir (MEB, 2015):

Geleceğin Okulları İçin Fikirler, Hedef ve Stratejiler: Eğitim yapıları sadece barınma yeri değildir; aynı zamanda çağdaş bir toplumun oluşturulmasına da hizmet eden unsurlardır. Çağın gereklerini yakalayan bir toplum için disiplinler arası bir bakış açısıyla hem hayal gücünün hem de teknik bilginin bir araya gelmesiyle oluşturulan eğitim yapılarına ihtiyaç vardır. Böylelikle okul binalarının tasarımında farklı disiplinlerden kişilerin bir araya gelerek daha iyi bir okul binası için birlikte hareket etmeleri mümkün olabilir.

***Yeri ve Doğal Süreçleri Anlamak*:** Bulunulan yerin iyi anlaşılması, binanın yönlendirilmesi ve organizasyonu, ulaşım ağının kurulması gibi yönlerden doğru tasarım kararlarının alınmasına yardımcı olur. Bu nedenle mimariyle oluşturulan yapay çevrenin, doğal çevre ile bütünleşik olması istenir. Yapay çevre ile doğal çevre arasında kurulan etkileşimin eğitim-öğretim amaçlarına olumlu yansıyacağı unutulmamalıdır. Dolayısıyla bulunulan bölgenin doğal yapısının yanında nüfusu, ulaşım şartları gibi koşullarının hem mevcut durumda nasıl olduğunun iyi anlaşılmalı hem de gelecekte nasıl olabileceği doğru bir şekilde hesaba katılmalıdır.

Kaynaklar

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2023). *Afete Hazır Okul*. https://www.afad.gov.tr/afadem/afete-hazir-okul

Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim, 42*(193), 29-43.

Bozkurt-Balcı, S. (2019). Eğitimde eşitlik politikaları. N. Cemaloğlu (Ed.). *Eğitimde Politika Analizi* (ss.195-242). Ankara: Pegem Akademi.

Bullock, C. C. (2007). *The Relationship Between School Building Conditions and Student Achievement at the Middle School Level in the Commonwealth of Virginia.* Doctorate thesis. https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/28749/calvinbullock.pdf?seq

Elmacı, D. (2019). Avrupa'daki erişilebilirlik uygulamaları: Boras ve Cardiff örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 19*(43), 33-60. doi:10.21560/spcd.v19i46288.453040

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020). *Erişilebilirlik Kılavuzu*. Ankara: Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Işıkara, A. ve Çalışkan, Ö. (2010). *Okullarda Afete Hazırlık*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Afet, Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi.

Karaman Kepenekci, Y. ve Yücedağ-Özcan, A. (2001). Okullarda suçun önlenmesi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 33* (1-2), 153-163.

MEB. (2015). *Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı.

Özaktan, Ö. (2014). İlkokul Öğretmenlerinin Okul Bina ve Bahçelerinin Çocukların Haklarına Uygunluğuna İlişkin Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Story, M. F., Mueller, J. L. ve Mace, R. L. (1998). *The Universal Design File: Designing for People of All Ages and Abilities*. Washington, DC: National Institute on Disability and Rehabilitation Research.

Şahin, S. (2020). Okul bina kalitesinin okul kaynaklı sağlık sorunlarına etkisi: Türkiye ve ABD karşılaştırması. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi, 6*(12), 150-165.

Şahin, S. (2018). Okul binaları ve okul yaşam doyumu arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences, 15*(4), 2113-2126. https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5578

OKULLARIN ÇEVRE İLE İLİŞKİSİ

Sibel DOĞAN[76]

Giriş

Eğitimin temel amacı ortak değerleri olan, topluma faydalı, aynı zamanda toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak mesleklere sahip vatansever, karakterli, içinde yaşadığı topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirmektir. Bu amaç okul ve çevre ilişkilerinin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesiyle sağlanabilmektedir. Diğer bir deyişle, okullar öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimini sağlayacak ortam yaratıp, öğretim programları aracılığıyla örgütsel amaçlar doğrultusunda onları hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve yetkinliklerle donatıp, topluma uygun, eğitimli bireyler olarak sunmaktadır. Okullar eğitim öğretim sürecine dâhil oldukları andan itibaren, öğrenciler üzerinde güçlü bir etki yaratmaktadır. Bu bölümde öncelikle okul ve çevre kavramları ele alınmış, okul çevre iş birliği konusuna değinilmiş, ardından okul ve çevre ilişkilerini düzenleyen mevzuat değerlendirilmiştir.

Toplumsal Açıdan Okul Kavramı

Okullar öğrencilerin toplumsallaşmasını sağlayan örgütlerdir. Okullarda eğitim alan öğrenciler ailelerinden sonra en çok okulda vakit geçirmekte, hayatı okulda öğrenmektedir. Okul toplumun eğitim ihtiyacını planlı, programlı etkinliklerle sistemli bir şekilde karşılamak ve öğrencilerde istenilen davranışlar meydana getirmekle sorumlu formal bir örgüttür (Başaran, 2008). Okullar öğrencileri yaş gruplarına göre sınıflandırıp belirli bir plan program çerçevesinde ve olumsuzluklardan koruyarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Fidan ve Erden, 1993). Okullar düşüncelerin, değerlerin ve normların oluşup şekillenmesinde merkezi bir role sahiptir (Duyan, 2011). Okullar aynı zamanda içinde bulunduğu toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmek için kurulmuş, öğrencilere eğitim öğretim hizmeti verme, onları hayata hazırlama ve topluma faydalı bir vatandaş olarak yetiştirme görevi üstlenmiş örgütsel yapılardır. Okullar bulundukları çevredeki öğrencileri girdi olarak alıp belirli bir süreçten geçirip topluma faydalı hale getirerek, onları çıktı olarak sunmaktadır (Hoy ve Miskel, 2015). Diğer bir deyişle okullar toplumsal açık sistemler oldukları için girdisini içinde yaşadığı toplumdan almakta, bu girdiyi amaçları gerçekleştirmek için işledikten sonra, eğitim almış bireyi topluma çıktı olarak sunmaktadır (Taymaz, 2011). Okulların öğrencileri tehlikelerden koruma sosyalleşmesini, kültürel mirasın aktarılmasını sağlama, siyasal düzeni koruma, yöneltme gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Özdemir, 2018).

[76] Dr., Öğretmen, MEB, sibeldastekin@hotmail.com

Çevre Kavramı

İnsan davranışlarını belirleyen en önemli iki öge kalıtım ve çevredir (Yiğit ve Bayraktar, 2006). Çevre, okul ve öğrenci çevresinde bulunan kurum ve kuruluşlardır (Akkök, 2003). Örgütlerin ve insanların içinde bulunduğu ve etkileşim halinde olduğu ortam, çevre olarak ifade edilmektedir. Bir örgütün çevresini oluşturan birden fazla çevre bulunmaktadır. Bunlar "toplumsal çevre", "kamusal çevre", "teknolojik çevre" ve "ekonomik çevre" olarak ifade edilebilir (Yiğit ve Bayraktar, 2006). Çocukların hayatında aile kadar okul çevresi de etkili olmaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Öğrencinin çevresinde yer alan aile, toplum ve okul arasında iyi bir ilişki kurmak, öğrencilerin faydası için zorunluluk haline gelmektedir. Çevre ilişkileri ne kadar güçlü olursa öğrenci başarısı o kadar artmaktadır (Henderson ve Berla, 1994).

Okul ve Çevre İş Birliği

Eğitimde örgütsel amaçlara ulaşmanın en önemli yollarından biri okul ve çevre ilişkilerine gereken önemin verilmesidir. Çocukların hayata hazırlanmasında en önemli rol ailelere ve okula düşmektedir (Şişman, 2013). Okulların çevreyle olan olumlu ilişkisi başarısını, örgütsel amaçlarını gerçekleştirmesini, etkililiğini olumlu yönde etkilemektedir (Gül, 2009). Araştırmalarda okul çevre ilişkileri ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş (Tural, 2019) ve okul başarısında, okul çevre iş birliğinin önemli bir etkiye sahip olduğu (Çelenk, 2003; Demirbulak, 2000; Yıldırım ve Dönmez, 2008) ifade edilmiştir. Okulun toplum tarafından benimsenmesi ve öğrenme merkezi olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Aslanargun, 2007). Kısacası okulun toplumun merkezi haline getirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2011). Okul ve çevre iş birliğinin sağlanmasının, etkili okul oluşturmada katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Okulun Çevreyi Tanıması: Bir eğitim örgütü olan ve açık sistem özelliği gösteren okulların çevre ile ilişkisi bulunmaktadır. Okulun çevresi "genel" ve "özel" çevre olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Okulun genel çevresi toplum olarak ifade edilmekte, toplumun yönetim şekli, kültürü, ekonomisi, hukuk düzeni genel çevreyi etkilemektedir. Okulun özel çevresi ise aileler, öğretmenler, yöneticiler gibi okulla iletişim kuran tüm paydaşlar olarak ifade edilmektedir. Toplumsal çevre her örgüt için benzerlik göstermekteyken; özel çevre örgütten örgüte farklılaşmaktadır (Hoy ve Miskel, 2015).

Okullar çocukları içinde bulunduğu çevreden alıp eğitim-öğretim sürecinden geçirip yetiştirdikten sonra topluma vatandaş olarak sunmaktadır. Okullarda görev yapan yöneticilerin öğrencilere okulu, okulun çevresini, toplumu, sosyal ve ekonomik gelişmeleri etkinlikler yoluyla tanıtması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, okul yöneticileri öğrencilerin çevresel koşulları, doğal kaynakları tanımalarını ve yararlanmalarını sağlamalıdır. Yöneticiler aynı zamanda öğrencilerin çevrede bulunan kurum ve kuruluşlarla ilgili bilgi sahibi olmalarına katkı sunmalıdır (Kolay, 2004).

Okulun Çevre ile İşbirliğini Sağlaması: Okul ve çevre iş birliğini sağlamanın yolu tüm paydaşlarla etkili iletişim sağlamaktan geçmektedir (Bursalıoğlu, 2010). Okulun çevredeki paydaşlarla olan iletişimini sağlaması gereken kişiler başta okul yöneticileridir. İletişim önemli bir beceridir ve okul yöneticileri zamanlarının büyük bir kısmını (%70'ten fazlasını) çalışanlarla ve çevreyle iletişim kurmak için harcamaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 1996). Okul yöneticisi sayesinde gerçekleşen iş birliği okulun ihtiyaçları ile paydaşların ihtiyaçları arasında dengeyi sağlamakta etkili olmaktadır. Okul yöneticilerinin okul ve çevre ilişkilerine önem verdiklerini gösteren politikalar geliştirmesi gerekmektedir (Şişman ve Turan, 2005).

Okul ve çevre iş birliğini sağlamak etkili bir okul olma yolunda önemli bir adım olarak görülmektedir. Okulun çevresinde yer alan en önemli ögelerden biri ailedir. Okulun "aile" ile iş birliğini arttırması en önemli sorumluluklarından biridir. Bunun yanı sıra okulun çevredeki "baskı grupları ve "gönüllü kuruluşlar" ile iş birliği yapması da gerekmektedir (Rosenblatt ve Peled, 2002).

***Okulun Aile ile İş Birliği*:** Aile en genel anlamıyla toplumu meydana getiren; anne, baba ve çocuklardan oluşan en küçük sosyal birimdir. Toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücü aileler tarafından büyütülen ve okullar tarafından eğitilen çocuklar tarafından karşılanmaktadır (Nural, 2010). Okul ve aile arasındaki bir köprü görevinde olan okul aile birlikleri, uzun yıllardır okullarda bulunmaktadır (Uluğ, 1995). Okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler ailelerin heterojen yapıda, diğer bir deyişle birbirinden çok farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip kişilerden oluştuklarının bilincinde olmalıdır. Okullarda gerçekleştirilen faaliyetleri ve iş birliği yöntemlerini farklılıklara göre seçmek gerektiğinin farkına varmalıdır. Okullar ailelere okulla iş birliği konusunda ne kadar farklı seçenekler sunarsa, iş birliğinin gerçekleşme ihtimali o kadar artmaktadır. Yöneticilerin yanı sıra öğretmenlerin de ailelere karşı anlayışlı ve destekleyici tutumları da iş birliğini kolaylaştırmaktadır (Steh ve Kalın, 2011). Çocuğun en yakın çevresi olan ailelerle okullar arasında iş birliği sağlamak için karşılıklı çaba sarf edilmesi, ailelerin okuldan beklentilerinin okul tarafından dikkate alınması, bu konuda sorun yaşanmasına neden olabilecek engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir (Şişman, 2013). Okul aile iş birliğinin arttırılması için Aydın (2004) şu önerilerde bulunmaktadır:

• Okullarda gerçekleştirilecek toplantılar ve etkinlikler ailelerin plan ve hazırlık yapabilecekleri kadar zaman varken haber verilmelidir.

• Açık kapı politikası ile ailelere istedikleri vakit okulu ziyaret edebilecekleri, okuldaki yönetici ve öğretmenlerle görüşebilecekleri, sınıf ziyaretleri yapabilecekleri ve okulun kütüphane gibi alanlarından faydalanabilecekleri fırsatlar sunulmalıdır.

• Toplantılar düzenlenirken çalışan ailelerin çalışma saatleri dikkate alınmalı ve gerekirse toplantılar akşam saatlerinde düzenlenmelidir.

• Ailelerin düzenleyecekleri toplantılara da fırsat tanınmalı ve bu toplantılarda okulun olanakları ailelere sunulmalıdır.

Kaynaklar

Akkök, F. (2003). İlköğretimde rehberlik. Y. Kuzgun (Edt.), *Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımı*. Ankara: Nobel Yayınları.

Aslanargun, E. (2007). Okul aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi.* 9(18), 119-135.

Aydın, İ. (2004). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı Y. Özden (Edt.), *Okul Çevre İlişkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Baker, M. L. Sigmont, J. S. ve Nugent, M. E. (2001). *The U.S. Departmant of Justice. Truancy Reduction: Keeping Students in School.* Office of Juvenile and Delinquency Prevention: http://www.ojp.gov.tr adresinden erişildi.

Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü.* Ankara: Siyasal Basın Yayın Dağıtım.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çalık, C. (2017). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *27*(3), 123-139. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6749/90743 adresinden erişildi.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması". *İlköğretim-Online. 2*(2), 28–34. http://www.ilkogretim-online.org.tr adresinden erişildi.

Çınkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri, *İlköğretim Online*, *9*(3), 1027-1036. https://dergipark.org.tr adresinden erişildi.

Demirbulak, D. (2000). Veli-öğretmen görüşmeleri ile ilgili bir çalışma. *Milli Eğitim.* 146. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler /146/ demirbulak.htm adresinden erişildi.

Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya: Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Doğan, S., Katıtaş, S. ve Yıldız, S. (2022). Unethical behaviors: An evaluation according to the opinions of teachers and administrators. *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches (JESMA)*, *2*(2), 191-212. https://doi.org/10.51383/jesma.2022.62 adresinden erişildi.

Duyan, V. (2011). Suça sürüklenen ve mağdur çocuklar. S. Hançerli, B. Sevinç, C. Gürer, M. C. Öner (Edt.), *Çocuk Suçluluğunun Önlenmesinde Ailenin Ve Okulun Önemi.* İstanbul: Sabev Yayınları.

Fidan, N. ve Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

Finders, M. ve Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership, 51*(8), 50-54. https://www.ascd.org/ adresinden erişildi.

Gökçe, A. ve Uslu, F. (2018). İlkokullarda okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren ihtiyaçları karşılama yolları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 315-334. https://doi.org/10.17679/inuefd.311995 adresinden erişildi.

Gül, İ. (2009). *Okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarının okul çevre ilişkileri üzerinde etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Henderson, A. T. ve Berla, N. (1994). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical To Student Achievement.* Washington: ERIC Document Reproduction Service.

Hoy, W. ve Miskel, C. (2015). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kayıkçı, G. ve Akan, D. (2014). İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 237-255. doi: 10.16992/ASOS.74

Kolay, Y. (2004). Okul, aile, çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi,* 164. https://dhgm.meb.gov.tr/ adresinden erişildi.

Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 429-434. https://dergipark.org.tr adresinden erişildi.

Kunduracı, H. K. ve Yaralı, K. (2021). Türkiye'de çocuklara yönelik sivil toplum kuruluşları: Dernekler. *Journal of Research in Education and Society, 8*(1), 75-87. https://doi.org/10.51725/etad.853822 adresinden erişildi.

Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (1996). *Educational Administration: Concepts and Practices* (2nd ed.). CA: Wadsworth

Mesleki ve Teknik Eğitim Kitapçığı (2018). 01.04.2023 tarihinde https://mtegm.meb.gov.tr/ adresinden erişildi.

Nural, E. (2010). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. S. Akyıldız (Edt.), *Okul Çevre İlişkileri Ve Okula Toplumsal Katılım.* Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Pijanowski, J. C. (2017). School finance as a moral dilemma. *E-journal of Educational Policy*, 1-7. http://nau.edu/COE/eJournal/ adresinden erişildi.

Rosenblatt, Z. ve Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration, 40* (4), 349 – 367.

Steh, B. ve Kalın, J. (2011). Building partner cooperation between teachers and parents. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *1*(4), 81-101. https://eric.ed.gov/?id=EJ1130893 adresinden erişildi.

Şişman, M. (2013). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Şişman, M. ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Taymaz, H. (1995). *Okul Yönetimi.* Ankara: Saypa Yayınları.

Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi: Okul Yöneticisinin İş Alanları, Alanlarına Giren İşler, İşlerin İşlemleri, İşlem Basamakları.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tezcan, A. (2013). *Türkiye'de Baskı Gruplarının Vergi Mevzuatının Oluşumuna Etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

Tural, H. (2019). *Okul Çevre İlişkileri ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Uluğ, F. (1995). İlköğretimde okul çevre ilişkileri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3*, 181-196.

Urun, Z. ve Gökçe, A. (2015). Okul müdürlerinin baskı gruplarının istekleriyle başa çıkma taktikleri. *Journal of Teacher Education and Educators 4*(1), 105-125. https://dergipark.org.tr/ adresinden erişildi.

Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul aile iş birliğine ilişkin bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 7*(23), 98-115. http://www.esosder.org/ adresinden erişildi.

Yiğit, B. ve Bayraktar M. (2006). *Okul Çevre İlişkileri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE
POZİTİF DÜŞÜNME
VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Editör: *Prof. Dr. Çağla Gür*

Komisyon
Prof. Dr. Çağla Gür
Uzm. Başak Eser
Gözde Demirkaya Taşkentli
Dilber Sultanoğlu
Seda Gürdoruk
Cemile Gümüşören
Nilüfer Erlinoğlu

2. Baskı

Bu kitap, Mutluluk Sanatı: Pozitif Düşünme ve Öznel İyi Oluş Öğretmen ve Anne Eğitimi Projesi (UMK-202101) çatısı altında, Pozitif Düşüme Eğitimi Okul Öncesi Etkinlik Geliştirme Komisyonu'nun çalışmaları kapsamında geliştirilmiştir.

Ankara
2023

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE
POZİTİF DÜŞÜNME VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Editör: Prof. Dr. Çağla Gür
ORCID: 0000-0002-0045-5158

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anıl an kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-836-2
e-ISBN : 978-605-170-835-5
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE POZİTİF DÜŞÜNME VE ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
Editör: GÜR, Çağla

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2023, 2. Baskı, xviii+174 sf., 19,5x27,5 cm

ISBN: 978-605-170-836-2
e-ISBN: 978-605-170-835-5

Okul Öncesi Eğitim, Erken Çocukluk Eğitimi, Eğitim
Pozitif Düşünme, Mentasyon, Rezilyans, Nöroplastisite, Kök Düşünce, Mutluluk, Öz Düzenleme, Kök Düşünce, Düşünme Eğitimi, Çok Boyutlu Bakış Açısı, Etkinlik

Anı Yayıncılık
Kızılırmak Sokak 10/A
Bakanlıklar/Ankara
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
e-posta: aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI

Sayı : MEB.0.00-211/06[211/06]-21/E.1672 11 Ağustos 2021

Konu : "Okul Öncesi Eğitimde Pozitif Düşünme ve Etkinlik Örnekleri" Kitabı

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Uyuşturucu İle Mücadele Komisyonunun 8 Temmuz 2021 tarihli ve BBK.0.03-211/06-21/E.2674 sayılı yazısı.

Doç. Dr. Çağla Gür liderliğinde uzmanlar ve Bakanlığımıza bağlı öğretmenlerimiz tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitimde Pozitif Düşünme ve Etkinlik Örnekleri" kitabı tarafımızdan incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucundaki değerlendirme aşağıdaki gibidir.

Okul öncesi öğretmenlerine pozitif düşünme eğitimine yönelik uygulama örnekleri ve teorik bilgilerin de yer aldığı, okul öncesi öğretmenlerine pozitif düşünme konusunda rehber olarak hazırlanan "Okul Öncesi Eğitimde Pozitif Düşünme ve Etkinlik Örnekleri" kitabında yer alan etkinliklerin bahsi geçen yaş grupları açısından pedagojik olarak bir sakınca bulunmadığı görülmüş olup öğretmenlere kaynak materyal olarak kullanılması uygun görülmüştür.

Bilginize saygı ile arz ederim.

e-imzalıdır
Aytunç ŞİRKET
Müsteşar

Dağıtım:

Gereği:
KKTC Başbakanlığı

Bilgi:
Uyuşturucu ile Mücadele Komisyonu

Not: 93.2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

ŞHT. MEHMET HASAN SK. NO:5 YENİŞEHİR Lefkoşa
Tel: 0(392) 600 1800 - Fax : 0(392) 600 1884
e-Posta : meb@mebnet.net - mebarsiv@mebnet.net

Bilgi için:Akile ÖZGÜLER
İ.D.Kıdemli İdare Memuru

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
TALİM VE TERBİYE DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : TTD.0.00-211/06-21/E.903 10 Ağustos 2021

Konu : "Okul Öncesi Eğitiminde Pozitif Düşünme ve Etkinlik Örnekleri Kitabı Hk.

Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı

İlgi : 9 Temmuz 2021 tarihli ve MEB.0.00-211/06[211/06]-21/E.1466 sayılı yazınız.

İlgili yazı ve ekinde sunulan belgeler tarafımızdan incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucundaki değerlendirme aşağıdaki gibidir.

Okul öncesi öğretmenlerine pozitif düşünme eğitimine yönelik uygulama örnekleri ve teorik bilgilerin de yer aldığı, okul öncesi öğretmenlerine pozitif düşünme konusunda rehber olarak tarafımızdan hazırlanan **"Okul Öncesi Eğitimde Pozitif Düşünme ve Etkinlik Örnekleri"** kitabı Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğünce incelenmiş olup, etkinliklerin bahsi geçen yaş grupları açısından pedagojik olarak bir sakınca bulunmadığı görülmüş olup öğretmenlere kaynak materyal olarak kullanılması uygun görülmüştür.

Bilgi ve gereğini saygı ile rica ederim.

e-imzalıdır
MURAD AKTUĞ
Müdür

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6 maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

ŞHT. MEHMET HASAN TUNA SOKAK NO:5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa
2281791
2276073

Bilgi için: Yonca KARAÇA
Eğitim Öğretim Uzmanı
(Görevlendirme)

Yavrumuz **Karel Taşkentli** anısına...

SUNUŞ

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Ortak Hizmetler Dairesi, KKTC Başbakanlık Uyuşturucu ile Mücadele Komisyonu ve Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi iş birliğinde yürütülen, toplumsal ruh sağlığını desteklemeye yönelik önleyici psiko-eğitim projesinin hayata geçmesinde pay sahibi olmaktan dolayı Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi olarak memnuniyetimizi belirtmek istiyorum.

Öğretmenlerimiz ve ailenin en önemli bireyi olan annelerimize yönelik düzenlenmiş bu projede gerçekleştirilmiş olan tüm eğitimlerin ve çalışmaların hedefinde mutlu nesiller yetiştirmek vardır. Bireyler doğdukları ve büyüdükleri ortamlarda, yaşadıkları ve karşılaştıkları, tecrübe ederek öğrendikleri bilgilerle hayatlarını sürdürürler. Ebeveynler ve eğitimciler olarak, etrafımızda büyüyen ve gelişen bireylere mutlu olmayı, doğruluğu ve iyiliği öğreterek, daha faydalı nesiller yetiştirebilme yönünde önemli adımlar atmış oluruz.

Bu nedenle "Mutluluk Sanatı: Pozitif Düşünme ve Öznel İyi Oluş Öğretmen ve Anne Eğitimi Projesi"nin hayata geçmesinde ve yürütülmesinde emeği geçen tüm kurum, kuruluş ve bireylere teşekkür ediyor, bu projenin sonucu olarak yayınlanmış olan Okul Öncesi Eğitimde Pozitif Düşünme ve Etkinlik Örnekleri kitabının tüm akademisyenlere ve eğitimcilere yararlı bir kaynak oluşturmasını temenni ediyorum.

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Rektörü ve bir akademisyen olarak dileğim böylesine anlamlı etkinliklerin artarak devam etmesidir.

Prof. Dr. Halil NADİRİ

Rektör

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

SUNUŞ



Toplumun Geleceğine Bilimle Işık Tutmak

KKTC Başbakanlık Uyuşturucu ile Mücadele Komisyonu olarak, göreve geldiğimiz günden bu yana toplum yararına atılacak her adımın, gerçekleştirilecek her projenin bilimsel bir çerçevede yürütülmesine büyük önem gösterdik.

Toplumsal ruh sağlığını desteklemeye yönelik önleyici psiko-eğitim çalışmalarımız, bir bilim yuvası olan Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi ile imzaladığımız iş birliği protokolünün ardından büyük bir ivme kazandı.

Dünyayı hem ekonomik hem de psikolojik açıdan olumsuz etkileyen pandemi sürecinin yarattığı olumsuzlukların, gözle görülür şekilde bağımlılıkları da tetiklemeye başlaması karşısında, çocuklarımız ve toplumumuzun geleceği adına duyarsız kalamazdık.

Toplumsal ruh sağlığını gelişmesine acilen katkı yapacak bir kanıta dayalı bilimsel bir proje gerekiyordu.

Doç. Dr. Çağla Gür liderliğinde yaptığımız toplantılar sonucunda, **"Öznel İyi Oluş"** Projesi'ni Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı ve yerel yönetimlerle iş birliğinde hayata geçirdik.

Pilot çalışmanın ardından elde edilen sonuçlar çerçevesinde, bilimsel çözüm odaklı **"Mutluluk Sanatı: Pozitif Düşünme ve Öznel İyi Oluş Öğretmen ve Anne Eğitimi Projesi"** Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığının da büyük desteği ile 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde uygulamaya koyduk.

Ulaşılan güçlü veri tabanı sonucunda yapılan analizler ışığında, pozitif düşüncenin gelişmesi adına okul öncesi eğitimde devrim niteliği taşıyan **"Okul Öncesi Eğitimde Pozitif Düşünme ve Etkinlik Örnekleri"** kitabı hazırlanmıştır.

Geleceğe ışık tutan bu eserin Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile iş birliğinde örgün eğitimde hayat bulması konusunda tam bir mutabakat sağlanarak, toplumun geleceği adına büyük bir adım atılmıştır.

Çalışmadan elde edilen veriler çerçevesinde hazırlanan bilimsel bildirinin "Uluslararası Pozitif Psikoloji Kongresi"nde sunulmasının da toplumumuzda pozitif düşünce felsefesinin gelişmesi adına büyük bir kazanım olduğunu düşünüyorum.

Bu anlamda başta UKÜ Rektörü Prof. Dr. Halil Nadiri olmak üzere, projeyi büyük bir ciddiyet ve titizlikle yürüten Doç. Dr. Çağla Gür ve ekibine, göreve geldiği günden beridir bilimsel çalışmalarımızın iş birliğinde gerçekleştirilmesine büyük destek sağlayan Milli Eğitim ve Kültür Bakanımız Olgun Amcaoğlu ve Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürü Cengiz Uzun'a ve destek veren yerel yönetimlerimize toplumumuzun geleceği adına sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hasan KARAOKÇU

Başkan

KKTC Başbakanlık Uyuşturucu ile Mücadele Komisyonu

ÖN SÖZ



Mutluluk Sanatı Projesi'yle bir ilk gerçekleştirilmiş oldu. İnsanların özellikle pandemi nedeniyle psikolojik olarak olumsuz etkilendikleri bir dönemde, pozitif düşünme ve öznel iyi oluşun ne kadar önemli olduğunun ortaya çıktığını görüyoruz.

Projede 392 öğretmen hem teorik hem de uygulamalı olarak eğitimlerden geçmiştir. Öğretmenin kendini geliştirmesi çok önem verdiğimiz bir konudur. Toplumları ileriye götüren eğitimdir. Eğitimin de ileriyi gören en önemli yapı taşı öğretmendir. Bu da iyi yetişmiş, kendini geliştiren öğretmenlerle mümkündür; çünkü eğitime ışık tutan öğretmenlerimizdir.

"Okul Öncesi Eğitimde Pozitif Düşünme Etkinlik Örnekleri Kitabı" bu projenin bir meyvesi olarak güzel işler yapıldığını ve birçok emek verildiğini göstermiştir. Bu bağlamda pozitif düşünce ve öznel iyi oluşu kapsayan "Mutluluk Sanatı Projesi"ne emek veren tüm eğitmenlere, katılımcı öğretmenlerimize, ailelerimize ve daha nice isimsiz kahramanımıza teşekkür ederim.

Cengiz UZUN

Genel Ortaöğretim Daire Müdürü

EDİTÖRÜN ÖN SÖZÜ VE TEŞEKKÜR

Her geçen gün psikolojik rahatsızlıkların tüm toplumlarda artış gösterdiği, yaşanılan birçok olayın beyin üzerinde negatif etkileri olduğu ve travmatik olarak algılanan durumların ya da negatif düşüncelerin etkilerinin psikolojik rahatsızlıklara yol açabildiği bilinmektedir. Yaşanan her tecrübenin ve bu tecrübeye ya da öğrenilenlere ilişkin benzer deneyim ve tekrarların beyin yapısını değiştirdiği, yaşanan ilk deneyim sonucunda yeni sinaptik bağlantılar oluşmaya başladığı ve her yeni deneyimin bu bağlantıları geliştirdiği, tecrübeler arttıkça bunun bir ağ şekline geldiği, günümüzde görüntülenerek ispatlanabilmektedir. Ağların güçlenmesi, bunun bir yeti/beceri haline dönüşmesine ve kolaylıkla yapılabilir olmaya başlandığına işaret etmektedir. Düşünceler-duygular-davranışlar-beceriler-yaşam deneyimleri iç içedir. Bu bağlamda, eğer beyin şekillendirilebiliyorsa, pozitif psikolojinin de kabul ettiği üzere, önleyici eğitimsel tedbirlerle gelecekte -çocuklarımızın yetişkin olacağı dönemde- daha da artması beklenen psikolojik rahatsızlıkların yüzdelik oranını düşürmek de mümkün olabilecektir. Günümüzde, sağlıklı nesiller, üretken ve başarılı toplumlar için toplumsal ruh sağlığını desteklemeye yönelik önleyici psiko-eğitim çalışmalarının büyük önemi olduğu görüşü kabul edilmektedir.

Mutluluk Sanatı: Pozitif Düşünme ve Öznel İyi Oluş Öğretmen ve Anne Eğitimi Projesi, bu bağlamda gerçekleştirilen bir projedir. Proje kapsamında öğretmen ve anne eğitimleri gerçekleştirilmiş olup, 392 öğretmen ve 76 anne eğitim almıştır. Öğretmen eğitimi kapsamında, ilk aşamada teorik eğitim verilmiştir. Projenin ikinci aşamasında; okul öncesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sınıf öğretmenliği ve okul yöneticileri ve branş öğretmenleri grupları olmak üzere, gönüllü öğretmenlerden oluşan dört farklı grupla komisyon çalışmaları yürütülmüştür.

Bu kitap, projenin Pozitif Düşüme Eğitimi Okul Öncesi Etkinlik Geliştirme Komisyonunun çalışmalarını kapsamaktadır. Komisyon tarafından geliştirilen etkinlikler için yedi alan uzmanından görüş alınmış, etkinlikler öğrenme ortamlarında öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Kitap, okul öncesi öğretmenlerine pozitif düşünme eğitimine yönelik uygulama örnekleri sunmaktadır. Bunun yanı sıra, pozitif düşünme eğitimine yönelik teorik bilgiler de kitabın içeriğinde yer almaktadır.

Proje sürecinde, etkinliklerin geliştirilerek bu kitabın şekillenmesinde onlarca kişinin emeği söz konusu olmuştur. Yolculuğumuz boyunca bizi yürekten destekleyen, katkılarını esirgemeyen KKTC Başbakanlık Uyuşturucu ile Mücadele Komisyonuna, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Ortak Hizmetler Dairesine, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesine, projenin ilk aşamasında, duyurulması bağlamında katkı sağlayan Lefkoşa Türk Belediyesi, Girne Belediyesi, Değirmenlik Belediyesi ve Gönyeli Belediyesine, her zaman yakınımızda hissettiğimiz UKAMER'e, sponsor olarak destek veren Kuzey Kıbrıs Turkcell ve Elite Hospital'e, etkinliklerin uzman görüşü alınması-değerlendirilmesi aşamasında katkı veren-yapıcı yönlendirmelerde bulunan alan uzmanlarına, öğretmenlerimize, proje asistanlarına ve yayınevi ekibine yürekten teşekkür ediyorum.

Faydalı olabilmek dileğiyle...

Editör

Prof. Dr. Çağla GÜR

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ vii

SUNUŞ ix

ÖN SÖZ xi

EDİTÖRÜN ÖN SÖZÜ VE TEŞEKKÜR xiii

BÖLÜM I 1

POZİTİF DÜŞÜNME 1

POZİTİF DÜŞÜNMEYE İLİŞKİN BAZI TANIM VE KAVRAMLAR 4

Mentasyon: 4

Rezilyans: 4

Nöroplastisite 4

PERMAH Modeli: 4

Kişilik Güçleri: 4

Mutluluk: 4

Öz Düzenleme: 5

Kısıtlayıcı ve Geliştirici Sorular: 5

Kök Düşünceler: 5

Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Düşünme: 6

OKUL ÖNCESİNDE POZİTİF DÜŞÜNME EĞİTİMİNİN ÖNEMİ 6

ÇOK BOYUTLU BAKIŞ AÇILARIYLA POZİTİF DÜŞÜNME EĞİTİMİ 7

OKUL ÖNCESİ ETKİNLİK UYGULAMALARI 8

OKUL ÖNCESİNDE ÇOK BOYUTLU BAKIŞ AÇILARIYLA POZİTİF DÜŞÜNME UYGULAMALARI 10

ÇOK BOYUTLU BAKIŞ AÇILARIYLA POZİTİF DÜŞÜNME EĞİTİMİNİN TEMELİ 11

Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Pozitif Düşünmeye Yönelik Uygulama Basamakları 11

BÖLÜM II 15

ÇOK BOYUTLU BAKIŞ AÇILARIYLA POZİTİF DÜŞÜNME EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİ 15

ETKİNLİKLER 19

Dünya Gülümsüyor 20

Sevdiklerim-Sevmediklerim 23

Sevilen Meyveler 25
Hayaller Tiyatrosu 29
Mutluluk Panosu 33
Gülümseten Kurabiyeler 35
Küçük Yavru Kedi 37
Sevdiklerim Kavanozu 40
Sihirli Değnek 42
Duygularımız 46
Sağlık Dolu Piknik 48
Hayvanlar İçin Daha İyi Bir Dünya 51
Kahkaha Adam 54
Yardım Etmenin Hikâyesi 57
Bir Renk Olsaydım 59
Meyve Bahçesinde Eğlence 62
Bugünüm Ne Renk? 65
Günün Şarkısı 68
Yeni Bir İcat 71
Sorular 74
Üçü Bir Arada 77
Yapmak mı? - Yaptırmak mı? 79
Ben Neyim? 82
Mutluluk Dedektörü 84
Daha Güzel Bir Dünya 87
Arkadaşım Dut Ağacı 90
Zor Büyükler-Kolay Küçükler 95
Kitap Sevdirme Projesi 99
Mutlu Quokkalar 103
Mutluluk Ağaçları 106
Nasıl Anlatsam? 109
Kırık Baston 111
Buluş Kutuları 115
Ağustos Böceği ve Karınca 118

Kuşlar Hakkında 121
Sayılar Sıra Olmazsa... 127
Bugün Yüzüm Hangisi? 130
Mutluluğu Yakala 133
Ben Paylaşır mıydım? 138
Öyleyse Oyuna Devam 143
Öfkeli Ahtapot 147
Çoraplarla Eğlence 150
Mutlu Günlerim 156
Arkadaşım Robot 159
DEĞERLENDİRME 166
KAYNAKÇA 167

BÖLÜM I

POZİTİF DÜŞÜNME

Prof. Dr. Çağla GÜR

Pozitif düşünme, olumlu olanı ön plana çıkarmaya odaklı düşünme biçimine işaret etmektedir. Pozitif düşünmede, hayat olumlu durumların yanı sıra, acılarıyla ve zorluklarıyla birlikte kucaklanmakta, acı ve güçlükler yok sayılmamaktadır. Burada üzerinde durulması gereken, hayatın olumlu yönlerini ön plana çıkartmak ve daha nitelikli bir yaşam için stratejiler belirlemektir. Diğer bir deyişle, olumsuz olaylar üzerinden değerlendirmeler yapsak da çaresiz hissetmek yerine, yaşadığımız duygular ve durumları analiz ediyor ve farklı çerçevelerden değerlendirmeler yaparak yaşamımız için yapıcı önlemler alabiliyorsak, bunlar da pozitif düşünme kapsamına girmektedir (Peterson, 2009; Seligman, 2012). Burada söz konusu olan olumsuz olayların düşünülerek acı çekilmesi değil, olumlu unsurların ön plana çıkarılarak daha nitelikli bir yaşam için çaba gösterilmesidir.

Kişinin olay hakkındaki düşünceleri duygularını, duyguları ise davranışlarını etkilemektedir. Dolayısıyla da kişinin düşünme şekli onun yaşamı algılayışını, kurgulayışını ve duygularını şekillendirmektedir. Düşünme şekli, davranış ve tepkiler üzerinde etkilidir. Düşünme şekli duyguları, duygular da beynin yapısını etkilemektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2012; Doidge, 2019; Siegel ve Bryson, 2018). Dolayısıyla da nasıl düşünüldüğünün, bireyin yaşam kalitesini değiştiren bir unsur olduğu ifade edilebilmektedir. Kişinin olaylara bakış açısı yaşamını şekillendiren en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Main ve ark., 2019). Negatif duygular pozitif olanlarla dengelenir. Bu denge, ruh sağlığı açısından insanın temel dayanağıdır (Tamir ve ark., 2017). Bununla birlikte, bu hassas mekânizma, bazen olumsuz duygular doğru şekilde dengelenmediğinde, işlevsiz hale gelmektedir (Grandey ve ark., 2017). Bu dengesizlik, uyumsuz davranışlara neden olabilmektedir. Yapılan çalışmalar, bu durumun anksiyete ve depresyona zemin hazırladığına işaret etmektedir (Young ve ark., 2019; De Berardis ve ark., 2020). Olumsuz düşünce ve duyguların yoğun olması, dolayısıyla duyguları düzenleyememe, her türlü psikopatoloji için daha fazla genel risk anlamına gelmektedir (Young ve ark., 2019). Negatif düşünmenin ön planda olması; duygu karmaşası yaşanmasına, bu durumun kronikleşmesi ise, ilerleyen dönemlerde madde bağımlılığı, dijital bağımlılık, dürtüsel riskli davranışlar (örn. kendine zarar verme), psikolojik temelli süreğen ağrı durumları, kişiler arası ilişkilerde sorunlar, ciddi stres deneyimleri ve yalnızlık için risk faktörü olabilmektedir (Saberi ve ark., 2018; Flores-Kanter ve ark., 2019; Hatkevich ve ark., 2019; Swee ve ar., 2019; Van Beveren ve ark., 2019). Toplumda, yukarıda bahsedilen durumların riskini azaltmak için önleyici stratejiler uygulanması, toplumsal ruh sağlığı açısından büyük önem arz etmektedir (Rice, 2015). Burada, bilişsel yapılandırmaya yönelik uygulamalar, önleyici eğitim ve erken müdahale çalışmaları; bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Young ve ark., 2019 ve De Berardis ve ark., 2020).

Duygusal düzensizliğin beyindeki sinirsel temeli (örn. amigdala azalması), araştırma bulguları sonucunda ilgi çekici bir durum olarak ifade edilmektedir. Bu duruma müdahale edilmediği takdirde, durum kronikleşmekte, kısır bir döngüye girilmekte ve yukarıda ifade edilen risk durumları oluşabilmektedir (Compass ve ark., 2017; Schweizer ve ark., 2020). Young ve ark. (2019), toplumsal ruh sağlığının desteklenmesi amacıyla erken müdahale programlarının önemine işaret etmektedirler.

Yapılan çalışmalar, kişinin olumsuz bir şekilde düşünmeyi, karamsar olmayı ve gitgide daha depresif, bağımlılıklar geliştirmeye yönelimli bir hayat tarzı benimsemeye yönelik yaşantı örüntüleri

geliştirmeyi, çevresinden öğrendiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte; kişinin, olumlu düşünmeyi, olaylara farklı perspektiflerden bakabilmeyi ve olumsuzluklarla daha kolay baş edebilmeye ilişkin bir yaşam tarzı doğrultusunda yaşantı örüntüleri geliştirmeyi öğrenebileceğini vurgulayan araştırmalar da mevcuttur (Gür, 2018; Siegel ve Bryson, 2018; Doidge, 2019; Young ve ark. 2019; Schweizer ve ark., 2020).

Günde yaklaşık olarak zihinden 5000 civarı düşünce geçmektedir, çoğu insanda bu düşüncelerin %70'inin negatif olduğu ifade edilmektedir. Araştırmalar, günlük yaşantılarda; olumsuz olanların olumlu yaşantılara oranının 1:3 olduğunu göstermektedir (Akt. Friedrickson, 2010). Diğer bir ifadeyle, 3 olumlu olaya karşılık 1 olumsuz durumla karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda, önemli olan yaşamın içerisinden nelerin ön plana çıkarıldığı olmaktadır. Kendimizi, arkadaşlarımızı, eşimizi, çocuğumuzu, öğrencilerimizi vb. nasıl değerlendirdiğimiz, ne düşündüğümüz ve sonucunda kendimize ya da yakınımızdaki sevdiklerimize hangi kelimeleri kullandığımız-nasıl davrandığımız, bilinçli ya da bilinçsiz olsun bir sonraki adımımız üzerinde etkili olmaktadır. Bizler, farklı bakış açılarıyla olayları yeniden çerçevelendirebilir, farklı şekilde değerlendirebiliriz (Schwardz ve Begley, 2002; Friedrickson, 2010). Örneğin geçmişte bizi zorlayan ve üzen bir olay, bugün kendimizi geliştirmiş olmamızın-farklı yerlere gelmemizin önünü açmış olabilir ve bugün o olayı farklı bir gözle değerlendirebiliriz.

Davranışlarımız çevremizdekilerin özellikle de çocuk ve ergenlerin yaşamını şekillendirmede ve belli kök düşünceleri beyinlerine yerleştirme konusunda önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin, çocukları dışlayan, olumsuz etiketleyen söz ve davranışlar, onların gelecekte kendilerini yalnız-dışlanan-sevilmeyen ya da becerisi az kişiler olarak görmelerine, buna yönelik kök düşünceler geliştirmesine neden olabilmektedir. Bu da geleceğin yetişkinlerinin bu düşünceler doğrultusunda deneyimler yaşayacağı anlamına gelmektedir. Çevremizdekilere karşı ya da kendimize karşı düşüncelerimiz, konuşmalarımız ve davranışlarımız nasıl? Suçlayıcı mı? Tehditkâr mı? Aşağılayıcı mı? Şikâyet edici mi? Yoksa yüreklendirici mi? Nasıl düşündüğümüz davranışlarımıza yansımakta, kendimiz ve çevremiz üzerinde belli etkiler bırakmaktadır.

CDC Adverse Childhood Experiences tarafından 17000 travma yaşamış çocukla yapılan boylamsal (uzun süreli) bir araştırmanın sonucunda, duygusal anlamda ihmal edilen, incitilecek şekilde örselenen, fiziksel şiddet gören ve diğer çeşitli ihmal ve istismar durumlarına maruz kalan çocukların genel sağlıklarının olumsuz şekilde etkilendiği bulgusu elde edilmiştir. Burada, beyin savaş ve kaç mantığıyla hareket etmeyi öğrenmekte ve sürekli stres halinde-tetikte kalmaktadır. Oysa sürekli tetikte olmak, rahatlayamamak vücuttaki diğer sistemleri de olumsuz etkileyecektir. Bununla birlikte, hiçbir zaman kök düşünceler ya da nörofizyolojik yaklaşımsal bir ifadeyle; beyinde nöronların kümeleşmesiyle oluşan beyin bağlantılarını farklı şekilde bağlamak ve güçlendirmek için yani farklı beyin haritaları oluşturmak için geç değildir (Hebb,1949; Chopra ve Tanzi, 2019).

Bireylerin duygu ve düşünceleri, beyin yapısını etkileyerek gelecekteki davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Doidge (2019), insan beyninin farklı tecrübelere, düşüncelere ve duygulara tepki vererek kendini şekillendirebildiğini, beyin değiştikçe yeni deneyimlere açık hale geldiğini belirtmektedir. Merzenich ve Penfield (2003) yapmış oldukları araştırmalardan elde ettikleri veriler doğrultusunda düşünce ve deneyimlerin beyinde nöronlar arasındaki iletişimleri değiştirdiğini, çevresel uyaran ve deneyimlerin beyni şekillendirdiğini, bunun da sonraki deneyimler üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedirler (Akt. Doidge, 2019). Merzenich, Tallal, Peterson, Miller ve Jenkins (1999) yeni bir beceri

elde etmeye çalışmanın beyindeki yüzbinlerce bağlantıyı değiştirebileceğini ifade etmektedirler. Kendini şekillendirme kapasitesine sahip olan beyin bilinçli yönelim yoluyla sınırlarını geliştirecek potansiyele sahiptir (Chopra ve Tanzi, 2016).

Hebb (1949) nöronlar bir deneyime bağlı olarak karşılıklı ateşlendiğinde, bu nöronların birbirine bağlandığını ve bir ağ oluşturduklarını açıklamaktadır. Bir deneyim sürekli olarak tekrarlandığında bu nöronlar arasındaki bağlantılar derinleşerek güçlenmektedir. Hebb (1949)'e göre öğrenme yeni nöronları birbirine bağlamaktadır. Küçük değişiklikler, işleyişte ve yaşamda büyük farklılıklar elde etmeye önemli katkılar sunabilmektedir (Service ve Gallagher, 2019). Beynin şekillenmesi yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Chopra ve Tanzi, 2019). Beynin yaşanılan deneyimlere bağlı olarak değişim göstermesi nöroplastisite kavramıyla açıklanmaktadır. Burada yaşanan deneyimlerin, düşünce yapısının ve duyguların beynin değişmesine yol açtığına ve daha sonraki davranışlar ve gösterilecek gelişmeler açısından belirleyici olduğuna vurgu yapılmaktadır (Chopra ve Tanzi, 2019; Doidge, 2019; Siegel ve Bryson, 2018). Tüm bunlar, beyin değiştikçe ve şekillendikçe duygu, düşünce ve davranışların da değişeceğini belirtmektedir. Geliştirilen alışkanlıklar belirlenen nöral yollar anlamına gelmektedir. Tekrarlanan deneyimler, beynin yapısını değiştiriyorsa, yaşanacak deneyimler ve öğrenme yaşantıları konusunda bilinçli olmak oldukça önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anlamlı öğrenmeler için motivasyon önemlidir. Gerçek bir motivasyon için ise; izlemek, dinlemek, konuşmak, bunlar üzerinde düşünerek iş birliği içerisinde gerekli yönlendirmeleri bu doğrultuda yapmak büyük önem taşımaktadır (Kohn, 2018). Yeni uyaranlar aracılığıyla yeni deneyimler yaşandığında, bu durum nöronlar arasındaki bağlantıların güçlenmesine destek olmaktadır. Beyin, insanların duygu ve düşüncelerini etkilemektedir. Örneğin beyindeki bir yaralanma ya da hastalık; öfke, üzüntü ve umutsuzluk duygularına yol açabilmektedir. Bununla birlikte konu ile ilgili çeşitli araştırmaları olan Davidson (2002), bunun tersinin de doğru olduğunu yani düşüncelerin de beynin çalışma şeklini değiştirebileceğini ifade etmektedir (Akt. Gür, 2018). Bu, alıştırma yapılarak iyi duyguların ön plana çıkarılabileceğine, olumlu duyguların daha ön planda hissedilmesi ve olumlu düşünme yönünde beynin eğitilebileceğine işaret etmektedir (Simpson ve Jordan, 2008-Akt.Gür, 2018).

Yapılan birçok araştırma bireylerin zorlu durumlar karşısında uygunsuz yöntemler benimseyerek bu durumlarla baş etmeye çalıştığını, bunun da depresyon, anksiyete ve çeşitli ruhsal hastalıkların gelişimine zemin hazırladığına vurgu yapmaktadır (Koerner ve ark., 2015; Cowan ve ark., 2019, Swee ve ar., 2019; Van Beveren ve ark., 2019). Burada kendinden kaçma, çeşitli bağımlılıklar geliştirme, öfke patlamaları gibi durumlar söz konusu olabilmektedir. Oysa sağlıklı bireyler üretken bireylerdir ve toplumların üretken olup gelişmesi sağlıklı bireylerle mümkün olmaktadır. Bu bağlamda, güç durumlarla karşılaşmış olsun ya da olmasın bireylerin olumlu baş etme stratejileri geliştirmeyi öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Zor durumlarla karşılaşmamış olmak, karşılaşılmayacağı anlamına gelmemektedir. Bazen sıradan ve küçük problemler de üzerleri örtüldüğü zaman birikerek baş edilmesi güç bir hal alabilmektedir. Ya da bir diğeri için önemsiz olarak algılanan bir durum, kişi için ciddi olarak algılanabilmektedir.

Düşünme yapısı iyi oluş ve rezilyansla (psikolojik sağlamlık- kolay toparlanma) yakından ilişkilidir (Allen, 2008; Duckworth, 2017, Wiking, 2019). Yine sağlığa ilişkin farkındalık sahibi olmak, sağlıklı olmayı yordamaktadır. Yapılan araştırmalar pozitif bakış açısının, yaşam kalitesi, fiziksel sağlık ve ruh sağlığı açısından olumlu etkileri olduğunu doğrulamaktadır (Van Cappellen ve ark., 2017; Fredrickson ve Joiner, 2018). Bu bağlamda, pozitif düşünmenin yaşamı daha pozitif ve nitelikli kıldığı ifade edilebilir. Tüm bunlardan yola çıkılarak; olaylara farklı bakış açılarından bakmanın, düşünce ve davranışlar

"Tekrarlanan deneyimler beynin yapısını değiştiriyorsa, yaşanacak deneyimler ve öğrenme yaşantıları konusunda bilinçli olmak oldukça önemlidir."

BÖLÜM II

ÇOK BOYUTLU BAKIŞ AÇILARIYLA POZİTİF DÜŞÜNME EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİ

Mutluluk Sanatı: Pozitif Düşünme ve Öznel İyi Oluş Projesi (Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Aşaması); KKTC Başbakanlık Uyuşturucu ile Mücadele Komisyonu, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Ortak Hizmetler Dairesi ve Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi iş birliğinde yürütülen, toplumsal ruh sağlığını desteklemeye yönelik önleyici bir psiko-eğitim projesidir. Pozitif düşünmenin, bireylerde olumlu duygu durum, güçlü bağışıklık ve üretken olma üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra, ruh sağlığı üzerinde olumlu etkileri söz konusudur. Pozitif düşünme, bireyin yaşamını daha nitelikli kılmaktadır.

Proje kapsamında, öğretmenlere 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde, sekiz modülden oluşan, pozitif düşünme eğitimi verilmiştir. Bu eğitimlerde, öğretmenlere pozitif düşünmenin felsefesi tanıtılmıştır. Bahar döneminde ise, okul öncesi öğretmenlerine, beş modülden oluşan okul öncesi dönem çocuklarına yönelik pozitif düşünme etkinlikleri geliştirme eğitimi verilmiş, sonrasında ise, gönüllü öğretmenlerle komisyon oluşturularak etkinlik geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Pozitif Düşünme Eğitimi Etkinlikleri Geliştirilirken Pozitif Psikoloji ve Çocuklarla Felsefe (P4C) yaklaşımı temel alınarak sentezlenmiştir. Bu bağlamda, etkinliklerde pozitif düşünme ile birlikte sorgulama becerilerinin desteklenmesine de önem verilmiştir. Etkinlikler, yine daha önceki sayfalarda yer alan PERMAH modeline de uygundur.

Geliştirilen etkinlikler, yedi alan uzmanının görüşüne sunulmuş olup, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzletmeler yapılmıştır. Etkinliklerin öğrenme ortamlarında uygulamaları etik prosedür kapsamında gerçekleştirilmiştir. Daha sonra etkinliklerin yer aldığı bu kitap organize edilmiştir. Kitabın, okul öncesi öğretmenlerine pozitif düşünme etkinlikleri açısından örnekler sunması amaçlamaktadır. Etkinlikler geliştirilirken aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmuştur:

- Bu etkinliklerin temel amacı çocuklarda pozitif bakış açısının, eleştirel düşünme becerilerinin ve çok boyutlu bakış açılarıyla düşünmede yer alan kendini tanıma, karşıdakini tanıma, gruba aidiyet, topluma ilişkin farkındalık ve başkalarına katkıda bulunma/kendini gerçekleştirme boyutlarının desteklenmesidir.

- Etkinlikler geliştirilirken KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2016) öğrenme çıktıları temel alınmıştır.

- Etkinliklerin, öğretim yöntem ve tekniklerine uygun olabilmesi için genel öğretim ilkelerinden de yararlanılmıştır. Bu amaçla, "çocuğa görelik" , "bilinenden bilinmeyene", "somuttan soyuta", "tasarruf (ekonomi)", "açıklık", "aktiflik (aktif olma)", "hayata yakınlık", "bütünlük", "sosyallik", "bilgi ve becerinin güvence altına alınması" ilkelerine (Çivi, 2000; Sünbül, 2007) yer verilmiştir.

- Öğrenme çıktılarına çocukların ulaşmalarını sağlayacak yöntem ve teknikler, eğitim materyalleri ve kaynaklar belirlenmiştir. Tartışma, soru-cevap ve örnek olay inceleme en fazla kullanılan teknikler arasındadır. Bununla birlikte, eğitim uygulamaları sırasında eğitim etkinliklerinin uygulanmasını kolaylaştırıcı grupla eğitim, modelden öğrenme, anlatım yöntemi, gözlem, drama, beyin fırtınası, çiz anlat, bireysel çalışma ve oyun teknikleri (Senemoğlu, 2005; Sünbül, 2007) de kullanılmıştır. Konu

ve kavramların anlaşılır olması için etkinliklerde somutlaştırma ve örneklendirme teknikleri de uygulanmıştır. Birçok etkinlikte, aile katılımına da yer verilmiştir.

- Etkinliklerde kullanılan materyallerin kolay ulaşılabilir ve ekonomik olmasına, etkinliklerin kolay uygulanabilir olmasına özen gösterilmiştir.

- Etkinlikler dört ve beş yaş çocuklarına yöneliktir. Kitapta, birleştirilmiş ya da farklı günlerde uygulanabilecek çoklu etkinlikler de yer almaktadır. Birden fazla etkinliğin yer alması durumunda, süre tüm etkinliklerin toplam süresi olarak belirtilmiştir. Bu bağlamda, her bir etkinliğin 20-25 dakika civarında planlanması önerilmektedir.

- Etkinlikler tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik olarak planlanmıştır. Bununla birlikte, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olması durumunda, çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda uyarlamalara yer verilebilir. Her bir özel eğitim grubu için, her bir etkinlik kapsamında uyarlama çalışmalarına yer verilmesi, farklı bir proje çalışmasını gerektirecek niteliktedir. Bu kitapta yer alan etkinliklerin uygulamaları, okul öncesi sınıf öğretmenleri tarafından tipik gelişim gösteren çocuklarla gerçekleştirilmiştir.

- Pozitif düşünme, daha önce de bahsedildiği üzere tekrarlarla geliştirilecektir. Bu noktadan hareketle, belli bir çerçeve sunacak şekilde planlanan etkinlikler, çerçeve kapsamında amaçlananlar doğrultusunda, birleştirilmiş etkinlikler ya da birden daha fazla gün devam eden çoklu etkinlikler şeklinde planlanmıştır.

- Etkinlikler kapsamında, üretilen ürünlerin geliştirilme sürecine vurgu yapılabilir. Süreç konusunda konuşulabilir (Etkinlik 1-Dünya Gülümsüyor'da yer alan not bölümünde bu konuda örnek verilmiştir). En son ürün oluşana kadar neler yapıldığı, neler öğrenildiği üzerinde durulabilir. Çocukların ürün oluşana kadar geçen sürecin de onlara katkı sunduğu üzerinde farkındalık geliştirmesi ve belli aşamalar doğrultusunda ilerlenerek, küçük çalışmaların birleşmesiyle anlamlı bütünler elde edildiğinin vurgulanması önemlidir.

- Çalışmaların değerlendirilmesi yapılırken genel değerlendirmede ifade edildiği üzere, iletişim becerilerine, birbirini dinlemeye, fikirlere saygıya, düşünmeye, öğrenmeye ve öğrenilenlerle yapılabileceklere vurgu yapılması, çocukların bu duruma yönelik bakış açıları geliştirmesine destek olacaktır. Çocukla eğitim sürecinde, gelecekteki yaşamını şekillendirecek kök düşüncelerin de geliştiği, bu nedenle verilen mesajların büyük önem taşıdığı hususu unutulmamalıdır.

- Ebeveynlerin çocuklarını iyi tanımaları, etkin iletişim kurmalarının desteklenmesi ve çocuğun eğitim sürecini evde de devam ettirmesi adına aile katılım etkinlikleri önem taşımaktadır. Aile katılım etkinlikleri, ebeveynlerin çocuklarıyla paylaşımda bulunmalarını destekleyecek nitelikte uygulanmalıdır. Gerekli bilgilendirme ve açıklamalar yapılmalıdır. Çok zor ve çok zaman alabilecek etkinliklerin yapılmayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

- Etkinlikler bölümünün amacı, belli bir program sunmak değil, okul öncesi öğretmenlerinin yararlanması için pozitif düşünme kapsamında kanıt temelli etkinlik örnekleri sunmaktır.

- Kitapta yer alan görseller ya uygulamalar esnasında fotoğraflanmış ya da telif hakkına haiz olmayan görsellerdir. Uygulamalar esnasında fotoğraflanmış görsellerde, çocukların kimlikleri etik prosedür gereği deşifre edilmemiştir.

Bu kitapta yer alan Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Pozitif Düşünme Eğitimi Etkinlikleri, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak geliştirilmiş ve uygulanarak geri dönütleri alınmıştır. Bu bölümde etkinlikler ve uygulama sonuçlarından bazı örnekler birlikte ele alınmıştır. Bunun yanı sıra alternatif uygulamalar ve görsellere de yer verilmiştir.

ETKİNLİKLER

Komisyon

Prof. Dr. Çağla Gür

Uzm. Başak Eser

Gözde Demirkaya Taşkentli

Dilber Sultanoğlu

Seda Gürdoruk

Cemile Gümüşören

Nilüfer Erlinoğlu

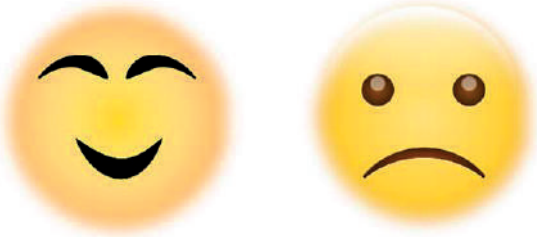
ETKİNLİK ADI:	**Dünya Gülümsüyor**
ETKİNLİK TÜRÜ:	Çoklu Etkinlikler: Gezi-Gözlem ve Sanat Etkinliği
ÖĞRENME ÇIKTILARI:	**Yaratıcı ve Estetik Gelişim Öğrenme Alanı** ÖÇ 4- Yaratıcı etkinlikler ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder. ÖÇ 3- Yaratıcı etkinliklerinde farklı malzeme ve teknikleri kullanır. **Dil, İletişim ve Okuma-Yazmaya Hazırlık Öğrenme Alanı** ÖÇ 1- Gereksinimlerini belirtmek, duygu ve düşüncelerini paylaşmak için dili bir iletişim yolu olarak kullanır. ÖÇ 6- Farklı ortamlarda duyduğu kavramları günlük yaşamında kullanarak sözcük dağarcığını geliştirir.
SÜRE:	2 gün
YAŞ GRUBU:	4 yaş
MATERYALLER:	Doğadan toplanan materyaller, kâğıt, boya, yapıştırıcı, artık materyaller vb.
KAVRAMLAR VE SÖZCÜKLER:	Önünde, yanında, arkasında, doğa.
UYGULAMA:	***Hazırlık ve Giriş***: Çocuklar okulun bahçesinde oyun saati sonrasında, öğretmenleriyle birlikte halka şeklinde otururlar. Önce birlikte Çevre ile ilgili bir şarkı dinlenir. Ardından, çocuklara "Sizce dünyamız mutlu mudur?" diye sorulur ve cevaplarının nedenlerini açıklamaları istenir. Çocuklardan alınan cevaplar sonrasında çocuklara diğer sorular olan "Sizce dünyamızı mutlu etmek için ne yapmalıyız? ", "Neler yapmamalıyız?" soruları sorulur ve bu konular hakkında çocuklar görüşlerini söyler, örnekler verir, açıklamalarda bulunurlar. Çocuklara plastik atıkların çevreyi kirlettiği görseller gösterilir. Bu durumun olmaması için neler yapabilecekleri sorulur.   ***Uygulama***: Çocuklarla doğadan topladıkları malzemelerle de birçok şey yapabilecekleri konuşulur. Çocuklar yaşantılarından, gördüklerinden örnekler verirler. Çocuklar bahçeden çeşitli doğaya ilişkin malzemeler toplarlar (yaprak, kozalak vb.). Toplama esnasında, önünde, arkasında, yanında kavramlarına ilişkin betimlemelerde bulunurlar.

	Eğer mümkünse sınıf olarak doğa gezisine çıkılabilir ve doğal materyaller doğa gezisinde de temin edilebilir. Bunun dışında, doğadan materyal toplama etkinliği aile katılım etkinliği olarak da gerçekleştirilebilir (Çocuklar hafta sonu aileleriyle doğadan malzemeler toplayabilirler). Toplanan materyaller sınıfta masaların üzerine yerleştirilir. Çocuklar doğal materyallerden dünyayı mutlu etmek için neler yapmak istediklerini kararlaştırırlar. Daha sonra, gerekirse öğretmenin de desteğiyle, materyallerini geliştirirler. Doğadan toplanan materyallerle de birçok ürün yapılabileceği vurgulanır. Çocuklar yaptıklarını arkadaşlarına anlatırlar. ***Sonuçlandırma ve Değerlendirme:*** Geliştirilen materyaller anaokulunun girişinde sergilenir. Çocuklar doğadan toplanan materyallerle çok farklı nesneler yapılabileceğini arkadaşlarına anlatırlar. Hangi malzemelerle neler yaptıklarını, nasıl yaptıklarını, neden böyle bir nesne/araç yaptıklarını açıklarlar. Etkinlik kapsamında ilk gün hazırlık ve giriş, ikinci gün ise uygulama, sonuçlandırma ve değerlendirme basamakları gerçekleştirilebilir. Okul öncesi çocuklar için uzun süreli uygulamalar çocukların etkinlikten kopmalarına neden olabilmektedir. *Sorulabilecek Sorular:* Dünya mutlu mudur? Neden? Dünya neler yapılınca mutsuz olabilir? Neden? Dünyayı mutlu etmek için ne tasarladın? Doğadan topladıklarımızla neler yaptık? Başka neler yapabiliriz? Yaptığın neden dünyayı mutlu eder? İnsanlar dünyayı neler yaparak mutlu edebilir?
GENEL DEĞERLENDİRME:	Etkinlik sona erdikten sonra çok boyutlu pozitif düşünme kapsamında değerlendirme gerçekleştirilir. Bunun için çocuklara, "Birbirimizin gözlerinin içine baktık mı? Birbirimizi dinledik mi? Herkes konuştu mu? Bugün neler düşündük? Bugün neler öğrendik? Öğrendiklerimizle neler yapabiliriz? Bu etkinlikte en çok ne hoşumuza gitti? En olumlu şeyler nelerdi?" şeklinde sorular sorularak grup olarak kendilerini değerlendirmeleri istenir.

UYGULAMA ÖRNEKLERİ

NOT: Doğada zaman geçirmek, doğal nesnelerle etkinlikler yapmak insanlara ruhsal açıdan iyi gelen, kendilerini iyi hissettiren aktivitelerdir. Çocukların doğa ile ilişki kurması, doğaya yönelik çalışmalar yapmaları, doğayı daha yakından tanımaları önemlidir. Yapılan çalışmalar, doğa sevgisinin pozitif düşünme ve iyi oluş ile yakından ilişkili olduğuna işaret etmektedir (Cervinka ve ark., 2012;

ETKİNLİK ADI:	**Sevdiklerim-Sevmediklerim**
ETKİNLİK TÜRÜ:	Oyun Etkinliği
ÖĞRENME ÇIKTILARI:	**Yaratıcı ve Estetik Gelişim Öğrenme Alanı** ÖÇ 1- Yaratıcı etkinlikler yoluyla kendini serbestçe ifade etmekten keyif alır. **Kişisel, Sosyal ve Duygusal Gelişim Öğrenme Alanı** ÖÇ 1- Birey olarak kendisi ve özellikleri ile ilgili farkındalık geliştirir. **Dil, İletişim ve Okuma-Yazmaya Hazırlık Öğrenme Alanı** ÖÇ 1- Gereksinimlerini belirtmek, duygu ve düşüncelerini paylaşmak için dili bir iletişim yolu olarak kullanır. **Sağlık ve Fiziksel Gelişim Öğrenme Alanı** ÖÇ 3- Bedenini kullanarak fiziksel etkinliklere katılır.
SÜRE:	1 gün (20-30 dakika)
YAŞ GRUBU:	4 yaş
MATERYALLER:	Kutular ve kartlar
KAVRAMLAR VE SÖZCÜKLER:	Sevme, içinde, dışında
UYGULAMA:	***Hazırlık ve Giriş***: Sınıfa üç adet kutu getirilir. Kutulardan birinde kartlar vardır. Diğer kutular ise boştur. Kartlar üzerinde (yiyecekler, hayvanlar, oyuncaklar olabilir) çocukların sevip sevmediklerini ifade edebilecekleri görseller bulunmaktadır. Çocuklara hep birlikte sevdiklerim-sevmediklerim oyunu oynayacakları söylenir. ***Uygulama***: Masanın üzerine birbirine benzeyen üç farklı kutu yerleştirilir. Kutuların birinin içerisinde kartlar yer almaktadır. Diğer iki kutu ise çocukların sevdiklerini ve sevmedikleri kartları içine atacakları kutulardır. Bu kutuların üzerinde "sevdiklerim" ve "sevmediklerim" ifadelerini betimleyen yüz ifadeleri yer almaktadır. Resim kutusundan alınarak çocuklara gösterilen kartlardan sınıftaki çocukların sayısı kadar kart bulunmaktadır. Öğretmen çocuklara kartı gösterir. Çocuklar kartta yer alan resmin ne olduğunu söylerler. Çocuklara, gösterilen kartlardan sevdiklerini "sevdiklerim" kutusuna, sevmediklerini ise "sevmediklerim" kutusuna atacakları söylenir (Her çocuk kutunun dışındaki kartı alıp kutunun içine atar). Her çocuk kendi kartını alır ve "sevdiklerim" ya da "sevmediklerim" kutusuna atar. Çocuklar teker teker kutuların başına gelir ve kartlarını kutuya atarlar. Bu durum, tüm çocuklar etkinliği gerçekleştirene kadar tekrar edilir. Çocuklar sıra ile tüm kartları kutulara atarlar. Böylece, sevdiklerini ve sevmediklerini

	belirlemiş olurlar. Etkinlik farklı kartlarla gerçekleştirilebilir. Örneğin hayvan kartları, yiyecek kartları ya da oyuncak kartları tercih edilebilir.  ***Sonuçlandırma ve Değerlendirme:*** Her çocuğun sevip sevmedikleri not alınır. Alınan notlar sonrasında bir çizelge yapılır. Çocukların sevdikleri-sevmedikleri grafiği oluşturulur. Grafik panoya asılır, grafik çocuklar tarafından soru-cevap eşliğinde değerlendirilir. *Sorulabilecek Sorular:* Hangi kartları sevdik? Neden? Hangi kartları sevmedik? Neden? Bu kartlar haricinde sevdiğiniz başka şeyler var mı? Neden seviyorsun? Bu kartlar haricinde sevmediğin başka şeyler var mı? Neden sevmiyorsun? Hepimiz aynı şeyleri mi seviyoruz? Neden? Sevdiklerimiz-sevmediklerimizle ilgili neler fark ettik?
GENEL DEĞERLENDİRME:	Etkinlik sona erdikten sonra çok boyutlu pozitif düşünme kapsamında değerlendirme gerçekleştirilir. Bunun için "Birbirimizin gözlerinin içine baktık mı? Birbirimizi dinledik mi? Herkes konuştu mu? Bugün neler düşündük? Bugün neler öğrendik? Bunları yaşamımızda nasıl kullanırız? Bu etkinlikte en çok ne hoşumuza gitti? En olumlu şeyler nelerdi?" şeklinde sorular sorularak çocukların grup olarak kendilerini değerlendirmeleri istenir.

UYGULAMA ÖRNEKLERİ

NOT: Bu etkinlikte, çocuklar kendilerini tanımanın yanı sıra, arkadaşlarını da tanımakta, herkesin birbirinden farklı şeyleri sevebileceği, farklı düşünebileceği, farklı şeylerden hoşlanabileceği konusunda fikir edinmekte, yorumlarda bulunmaktadırlar. Bu etkinlikte çok boyutlu bakış açılarıyla düşünmenin kendini tanıma ve karşısındakini tanıma boyutları yer almaktadır. Kişiler kendilerini ve diğerlerini tanıdıkça, hem kendilerine ilişkin daha doğru kararlar almakta, hem de diğerleriyle daha uyumlu ilişkiler geliştirmektedir. Kendini tanıma, kendini geliştirmek için bir gereklilik olarak ifade edilmektedir (Schmid, 2019). Bu tür etkinlikler, kendini tanıma ve karşıdakini tanıma açısından başlangıç niteliğindedir.

KAYNAKÇA

Ackerman, C.E. (2020). What is positive psychology & why is it important? https://positivepsychology.com/what-is-positive-psychology-definition/ (04.05.2021 tarihinde erişilmiştir).

AÇEV (2021). Portfolyo. https://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/degerlendirme/cocugun-degerlendirilmesi/3/ (29.05.2021 tarihinde erişilmiştir).

Adams, D., & Beauchamp, G. (2020). A study of the experiences of children aged 7-11 taking part in mindful approaches in local nature reserves. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-10.

Aknin, L. B., & Whillans, A. V. (2021). Helping and happiness: A review and guide for public policy. *Social Issues and Policy Review*, 15(1), 3-34.

Allen, J. (2008). *Düşüncenin gücü.* İstanbul: Koridor.

Barrera-Hernández, L. F., Sotelo-Castillo, M. A., Echeverría-Castro, S. B., & Tapia-Fonllem, C. O. (2020). Connectedness to nature: Its impact on sustainable behaviors and happiness in children. *Frontiers in psychology,* 11, 276.

Belen, H., & Barmanpek, U. (2020). Fear of happiness and subjective well-being: Mediating role of gratitude. *Turkish Studies*, 15, 3.

Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklar-Doğum öncesinden orta çocukluğa* (Çev ED. N.Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review,* 31, 21-32.

Bruner, J.S. (1965). The growth of mind. *American Psychologist*, 20 (12), 1007-1017.

Capaldi, C., Dopko, R., & Zelenski, J. (2019). The psychological and social benefits of a nature experience for children: a preliminary investigation. *J. Environ. Psychol.* 63, 134-138. doi: 10.1016/j.jenvp.2019.05.002

Carper, J. (2005). *Mucize beyniniz. İstanbul*: Nokta Kitap.

CDC Adverse Childhood Experiences (1995-1997). CDC adverse childhood experiences study. https://www.cdc.gov/violenceprevention/aces/about.html (Erişim tarihi: 06.05.2021).

Cervinka, R., Röderer, K., & Hefler, E. (2012). Are nature lovers happy? On various indicators of well-being and connectedness with nature. *Journal of health psychology*, *17*(3), 379-388.

Chinaveh, M. (2013).The effectiveness of problem-solving on coping skills and psychological adjustment, *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 84, 4- 9.

Choi, J., Catapano, R., & Choi, I. (2017). Taking stock of happiness and meaning in everyday life: An experience sampling approach. *Social Psychological and Personality Science*, 8(6), 641-651.

Chopra, D. & Tanzi, R.E. (2019). *Süper genler*. İstanbul: Pegasus.

Chopra, D. & Tanzi, R.E. (2016). *Süper beyin*. İstanbul: Pegasus.

Collado, S., Staats, H., &Corraliza, J. A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: affective, cognitive and behavioural consequences. *J. Environ. Psychol*. 33, 34-37. doi: 10.1016/j.jenvp.2012.08.002

Compas, B.E.; Jaser, S.S.; Bettis, A.H.; Watson, K.H.; Gruhn, M.A.; Dunbar, J.P.; Williams, E.& Thigpen, J.C.(2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychol. Bull.*, 143, 939-991.

Corral-Verdugo, V., Mireles-Acosta, J. F., Tapia-Fonllem, C. O., & Fraijo-Sing, B. S. (2011). Happiness as correlate of sustainable behavior: a study of pro-ecological, frugal, equitable and altruistic actions that promote subjective wellbeing. *Hum. Ecol. Rev.* 18, 95-104.

Cowan, H. R., Mc Adams, D.P. & Mittal, V. A. (2019). Core beliefs in healthy youth and youth at ultra high-risk for psychosis: dimensionality and links to depression, anxiety, and attenuated psychotic symptoms, *Dev Psychopathol.*, 31(1): 379-392.

Çift, P. & Canan, S. (2016). *Beynin sırları*. İstanbul: Destek Yayınları.

Çivi, C. (2000). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.

Davydenko, M., & Peetz, J. (2017). Time grows on trees: The effect of nature settings on time perception. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 20-26.

De Berardis, D. Fornaro, F., Orsolini, L., Ventriglio, A., Vellante; F. & Di Giannantonio, M. (2020). Emotional dysregulation in adolescents: Implications for the development of severe psychiatric disorders, substance abuse, and suicidal ideation and behaviors. *Brain Sci.*, 10, 591-596 doi:10.3390/brainsci10090591 www.mdpi

Dickens, L. R. (2017). Using gratitude to promote positive change: A series of meta-analyses investigating the effectiveness of gratitude interventions. *Basic and Applied Social Psychology*, 39(4), 193-208.

Doidge, N. (2019). *Kendini değiştiren beyin*. İstanbul: Pegasus.

Doré, B. P., Morris, R. R., Burr, D. A., Picard, R. W., & Ochsner, K. N. (2017). Helping others regulate emotion predicts increased regulation of one's own emotions and decreased symptoms of depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(5), 729-739.

Drouvelis, M., & Grosskopf, B. (2021). The impact of smiling cues on social cooperation. *Southern Economic Journal*, 87(4), 1390-1404.

Dsouza, J., Chakraborty, A., & Veıgas, J. (2020). Biological Connection to the Feeling of Happiness. *Journal of Clinical & Diagnostic Research,* 14(10):1-5.

Duckworth, A. (2017). *Grit-Why passion and resilience are the secrets to success*. London: Penguin Books.

D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2, 156-163.

Erbaş, S., Ergül, R., Şimşekli, Y. & Özdilek, Z. (2002). *Okul öncesi dönemde fen öğretimi*. Bursa: Ekin Yayınları.

Ferrer-i-Carbonell, A., & Gowdy, J. M. (2007). Environmental degradation and happiness. *Ecological economics*, 60(3), 509-516.

Flores-Kanter, P.E., Garcia-Batista, Z.E., Moretti, L.S.& Medrano, L.A. (2019). Towards an explanatory model of suicidal ideation: the effects of cognitive emotional regulation strategies, affectivity and hopelessness *Span. J. Psychol.*, 22, E43.

Friedrickson, B. (2010). *Positivity: Top-notch research reveals the 3 to 1 ratio that will change your life*. USA: Harmony

Gabriel, A. S., Koopman, J., Rosen, C. C., & Johnson, R. E. (2018). Helping others or helping oneself? An episodic examination of the behavioral consequences of helping at work. *Personnel Psychology*, 71(1), 85-107.

Gaines, J. (2021). Social Problem-Solving Model. https://positivepsychology.com/social-problem-solving/#:~:text=Positive%20problem%2Dsolving%20orientation%20is,solving%20problems%2C%20rather%20than%20avoidance. (27.05.2021 tarihinde ulaşılmıştır).

Germer, C.K. (2019). *Öz şefkatli farkındalık*. İstanbul: Diyojen Yayıncılık

Gill Jr, R. (2021). *Happiness Power: How to Unleash Your Power and Lead a More Joyful Life.* USA: Teaching Press.

Glikson, E., Cheshin, A., & Kleef, G. A. V. (2018). The dark side of a smiley: Effects of smiling emoticons on virtual first impressions. *Social Psychological and Personality Science*, 9(5), 614-625.

Goldstein, T. R., & Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental science*, 21(4), e12603.

Goleman, D. (2007). *Social intelligence*. UK: Arrow Books.

Grandey, A.A.& Melloy, R.C. (2017).The state of the heart: Emotional labor as emotion regulation reviewed and revised. *J. Occup. Health Psychol*., 22, 407-422.

Greenawalt, K. E., Orsega-Smith, E., Turner, J. L., Goodwin, S., & Rathie, E. J. (2019). The impact of "the art of happiness" class on community dwelling older adults: a positive psychology intervention. Activities, *Adaptation & Aging*, 43(2), 118-132.

Gregory, M.(2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. Montclair, USA: IAPC Publication.

Gür, Ç. (2011b). International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2010) Philosophy in the early years. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 501-511.

Gür, Ç.(2010). Çocuklarla felsefe*. Civilacadem*y.8(2), 43-54.

Gür, Ç.(2011). *A Guide for developing parenting styles. "If you were s/he, what would you do?*" United States of America: Trafford Publishing.

Gür, Ç.(2011c). *Çocuklar için felsefe*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 Nisan 2011, Antalya, Türkiye: Siyasal Kitabevi (1312-1318).

Gür, Ç. (2017). *Çocuk eğitiminde önemli noktalar* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gür, Ç. (2018). Erken çocukluk dönemi ve gelişim. *Erken çocukluk döneminde gelişim 36-72 ay içinde* (s.1-24) Ç. Gür (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Gür, Ç. (2016). How should the education of thinking be? Thinking with multidimensional perspectives. *British J. of Educ*, 4(2), 61-73.

Gür, Ç., Koçak, N. & Demircan, A. (2016). *Okul öncesi dönemde çok boyutlu bakış açılarıyla düşünme eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gür, Ç., Koçak, N. & Sağlar, M. (2017). Çok Boyutlu Bakış Açılarıyla Düşünme Eğitimi Programının 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisinin incelenmesi (The study of the effect of thinking from multidimensional perspectives training program on the school readiness of 5 and 6 year-old children). *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 153-165.

Gür, Ç: & Koçak, N. (2018). The effect of TMPT Program on pre-school children's social problem solving skills. *Eurasian J. of Educational Research*, 18(73),77-94.

Gür, Ç., Yavşan, C., Durmaz, A., & Çenber, E. (2020). Okul öncesi dönemde mutluluğa ilişkin betimlemeler. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE),* 21(1): 33-47.

Hatkevich, C., Penner, F. & Sharp, C. (2019). Difficulties in emotion regulation and suicide ideation and attempt in adolescent inpatients. *Psychiatry Res*., 271, 230-238.

Hausen, J. E. (2019). Minimalist life orientations as a dialogical tool for happiness. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(2), 168-179.

Hebb, D.O. (1949). *The organisation of behavior: A neuropsychological theory*, New York: John Wiley & Sons.

Hong, J. E., & Kim, M. (2020). Effects of a psychological management program on subjective happiness, anger control ability, and gratitude among late adolescent males in Korea. *International journal of environmental research and public health*, 17(8), 2683.

Isgett, S. F., Algoe, S. B., Boulton, A. J., Way, B. M., & Fredrickson, B. L. (2016). Common variant in OXTR predicts growth in positive emotions from loving-kindness training. *Psychoneuroendocrinology*, 73, 244-251.

Jensen, E. (2006). *Enriching the brain- how to maximize every learner's potential.* San Francisco: Jossey Bass.

Kardefelt-Winther, D. (2017). *How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity?: an evidence-focused literature review.* Florence, Italy: UNICEF Office of Research-Innocenti.

Kashani-Vahid, L., Afrooz, G., Shokoohi-Yekta, M., Kharrazi, K., & Ghobari, B. (2017). Can a creative interpersonal problem solving program improve creative thinking in gifted elementary students?. *Thinking skills and creativity*, 24, 175-185.

Keller, G. &Papasan, J. (2014). *The one thing*. UK: John Murray.

Keshtvarz Kondazi, E., Barzegar, M., & Shokouhi, M. (2020). Intermediary Role of Self-Efficacy and Academic Self-Regulation in the Relationship between Self-Esteem and Happiness. *Journal of Instruction and Evaluation*, 13(51), 95-131.

Koerner, N., Tallon, K.& Kusec, A. (2015). Maladaptive core beliefs and their relation to generalized anxiety disorder. *Cogn Behav Ther.*, 44(6):441-55. doi: 10.1080/16506073.2015.1042989. Epub 2015 Jun 1. PMID: 26029983.

Kohn, A. (2018). *Ödüllerle cezalandırmak*. Ankara: Görünmez adam.

Köroğlu, E. (2017). *Akılcı duygulanım davranışçı terapi* (2. Baskı). Ankara: HYB Yayıncılık.

Kwok, S. Y. C. L., & Fang, S. (2020). Cross lagged panel study examining the reciprocal relationships between positive emotions, meaning, strengths use and study engagement in primary school students. *Journal of Happiness Studies*. DOI: http://doi.org/10.1007/s10902-020-00262-4

Larrieu, T., & Layé, S. (2018). Food for mood: Relevance of nutritional omega-3 fatty acids for depression and anxiety. *Frontiers in physiology*, 9, 1047.

Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 845-853.

Lianov, L. S., Fredrickson, B. L., Barron, C., Krishnaswami, J., & Wallace, A. (2019). Positive psychology in lifestyle medicine and health care: strategies for implementation. *American journal of lifestyle medicine*, 13(5), 480-486.

Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (1991) *Thinking in education*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56(3), 239-249. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.239.

Maata, K., & Uusiautti, S. (2020). Nine contradictory observations about girls' and boys' upbringing and education: The strength-based approach as the way to eliminate the gender gap. Frontiers in Education. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00134

Mbiriri, M. (2020). Laughter Therapy as an Intervention to Promote Psychological Well-Being. *Journal of Humanities and Social Policy,* 6,1: 1-7.

McDuff, D. (2017). Smiling from adolescence to old age: A large observational study, *Seventh International Conference on Affective Computing and Intelligent Interaction (ACII*), pp. 98-104, doi: 10.1109/ACII.2017.8273585.

McKenna, P. (2016). *I can make you happy.* USA: Hay House Inc.

Mercola, J. (2020). *Zahmetsiz iyileşme*. İstanbul: Pegasus.

Merga, M. K. (2017). What motivates avid readers to maintain a regular reading habit in adulthood?. *Australian Journal of Language and Literacy*, 40(2), 146-156.

Mert, H., Bilik, Ö., Sarı, H. Y. & Üstün, B. (2011). Bir öğrenme deneyimi: Reflekşın (Reflection). *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 4(2), 89-93.

Miller, L. (2009). *Mood mapping. Plot your way to emotional health and happiness*. UK: Rodale.

Mohanasundari, S. K., & Padmaja, A. (2018). Visual Imagery Technique in Caring for Children "Imagination is more Powerful than Knowledge"-by Albert Einstein. *Int. J. of Advances in Nur. Management*, 6(3), 236-268.

Moradi, H., Baseri, A., & Moavenjula, R. (2019). The Impact of Life Skills Training (Problem Solving, Decision Making, Creative Thinking) on the Happiness of the Children of Martyrs and Sellf-Sacrificers in Tehran. *Journal of military Psychology*, 10(39), 43-49.

Mutlu, E. & Aktan, E.(2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 799-830.

Naderi, K., Neshatdoost, H., & Talebi, H. (2019). The Effect of Self-Regulation Strategies Training on Happiness in Students: Gender Comparison. *Positive Psychology Research*, 5(1), 41-54.

Neff, K., & Davidson, O. (2016). Self-compassion: Embracing suffering with kindness. In I. Ivtzan & T. Lomas (Eds.), *Mindfulness in positive psychology: The science of meditation and wellbeing* (p. 37-50). USA: Routledge/Taylor & Francis Group.

Niven, D. (2002). *Mutlu insanların 100 sırrı*. İstanbul: Altın Kitaplar.

O'Brien, C. (2013). Happiness and Sustainability Together at Last! Sustainable Happiness. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 228-256.

Osenton, T., & Chang, J. (1999). Solution-oriented classroom management: A proactive application with young children. *Journal of Systemic Therapies*, 18(2), 65-76.

Otake, K., Shimai, S., Tanaka-Matsumi, J., Otsui, K., & Fredrickson, B. L. (2006). Happy people become happier through kindness: A counting kindnesses intervention. *Journal of happiness studies,* 7(3), 361-375.

Padilla-Walker, L. M., Millett, M. A., & Memmott-Elison, M. K. (2020). Can helping others strengthen teens? Character strengths as mediators between prosocial behavior and adolescents' internalizing symptoms. *Journal of Adolescence*, 79, 70-80. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.001

Park, N., & Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323-341.

Park, N. & Peterson, C. (2009) Character strengths: Research and practice, *Journal of College and Character,* 10:4, DOI:10.2202/1940-1639.1042.

Peiffer, V. (1997). *Olumlu düşünme*. İstanbul: Alfa.

Peterson, C. (2008). What is positive psychology, and what is it not? *Psychology Today*. Retrieved from https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-good-life/200805/what-is-positive-psychology-and-what-is-it-not

Peterson, C. (2009). Positive psychology. *Reclaiming Children and Youth,* 18 (2): 3-7.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.

Piasai, K., Phumdoung, S., Wiroonpanich, W., & Chotsampancharoen, T. (2018). A Randomized Control Trial of Guided-Imagination and Drawing-Storytelling in Children with Cancer*. Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 22(4), 386-400.

Puff, R. & Seghers, J. (2016). *Öfke kontrol rehberi*. İstanbul: Olimpos.

Quak D., Luetz J.M. (2020) Human Happiness: Conceptual and Practical Perspectives. In: Leal Filho W., Azul A.M., Brandli L., Lange Salvia A., Özuyar P.G., Wall T. (eds) No Poverty. *Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69625-6_79-1

Rafie, Z., Vakilian, K., Zamanian, M., & Eghbali, H. (2021). The Effect of Solution-Oriented Counseling on Coping Strategies in Mental Health Issues in Women with Gestational Diabetes. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 1-9.

Rantala, O., & Puhakka, R. (2020). Engaging with nature: Nature affords well-being for families and young people in Finland. *Children's Geographies*, 18(4), 490-503.

Reis, H. T., Wilson, I. M., Monestere, C., Bernstein, S., Clark, K., Seidl, E.& Radoane, K. (1990). What is smiling is beautiful and good. *European Journal of Social Psychology,* 20(3), 259-267.

Rice, T.R. (2015). Emotion regulation and adolescent suicide: A proposal for physician education. *Int. J. Adolesc. Med. Health*, 27, 189-194.

Rimé, B., Bouchat, P., Paquot, L., & Giglio, L. (2020). Intrapersonal, interpersonal, and social outcomes of the social sharing of emotion. *Current opinion in psychology*, 31, 127-134.

Ritchhart, R.(2015) *Creating cultures of thinking*. USA: Jossey-Bass.

Rodriguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N. E., Mora-Gonzalez, J., Migueles, J. H., & Esteban-Cornejo, I. (2019). Role of physical activity and sedentary behavior in the mental health of preschoolers, children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sports medicine*, 49(9), 1383-1410.

Rosyati, T., Purwanto, M. R., Gumelar, G., Yulianti, R. T., & Mukharrom, T. (2020). Effects of Games and How Parents Overcome Addiction to Children. *Journal of Critical Reviews*, *7*(1), 65-67.

Rowland, L., & Curry, O. S. (2019). A range of kindness activities boost happiness. *The Journal of social psychology,* 159(3), 340-343.

Saberi Zafarghandi, M.B., Khanipour, H &; Ahmadi, S.M. (2018). Typology of substance use disorder based on temperament dimensions, addiction severity, and negative emotions. *Iran. J. Psychiatry*, 13, 184-190.

Sasaki, F. (2017). *Goodbye, things: On minimalist living*. UK: Penguin.

Schmid, W. (2019). *Kendiyle dost olmak hayatı nasıl kolaylaştırır?* İstanbul: İletişim

Schwartz, J.M. & Begley, S. (2002). *The mind and the brain: Neuroplasticity and the power of mental force*, New York: Regan Books/ Harper Collins.

Schweizer, S., Gotlib, I.H. & Blakemore, S. J. (2020). The role of an active control in emotion regulation during adolescence. *Emotion*, 20, 80-86.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 55 (1): 5-14.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293- 311.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education,* 35 (3), 293-311.

Seligman, M.E.P. (2012). *Flourish (A visionary new understanding of happiness and well-being)*. USA: Atria Books

Serenko, A., & Turel, O. (2020). Directing technology addiction research in information systems: Part I. Understanding behavioral addictions. *ACM SIGMIS Database: the DATABASE for Advances in Information Systems*, 51(3), 81-96.

Service, O. & Gallagher, R. (2019). *Basit düşün*. İstanbul: Maya Kitap.

Sharp, A. M. & Splitter, L. J. (2000) *Making sense of my world*. USA: Acer Press.

Siegel, D.J. & Bryson, T.P. (2018). *Dramsız disiplin*. İstanbul: Pegasus.

Siegle, D. (2017). Technology: The dark side of using technology. *Gifted Child Today*, 40(4), 232-235.

Smith, A. (2001). Early childhood-A wonderful time for science learning*. Australian Primary and Junior Science Journal*, 17(2)18-21.

Snel, E. (2016). *Bir kurbağa gibi sakin ve dikkatli*. İstanbul: Pegasus.

Stanley, S. & Bowkett, S. (2004) *But why? Teacher's manual: Developing philosophical thinking in the classroom*. U.K.: Network Educational Press.

Sünbül, A.M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Swee, G.; Shochet, I.; Cockshaw, W. & Hides, L. (2020). Emotion regulation as a risk factor for suicide ıdeation among adolescents and young adults: The Mediating role of belongingness. *J. Youth Adolesc.*, 49, 2265-2274.

Sylvester, B. D., Jackson, B., & Beauchamp, M. R. (2018). The effects of variety and novelty on physical activity and healthy nutritional behaviors. *Advances in motivation science*, 5, 169-202.

Sylvia, K. & Lunt, I. (1982). *Child Development*. London: Willey-Blackwell.

Tafrate, R. C., & Kassinove, H. (2019). *Anger management for everyone: Ten proven strategies to help you control anger and live a happier life*. USA: New Harbinger Publications.

Tamir, M.& Gutentag, T. (2017). Desired emotional states: Their nature, causes, and implications for emotion regulation. *Curr. Opin. Psychol.* 2, 17, 84-88.

Tammi, T., Hohti, R., & Rautio, P. (2020). Child-Animal Relations and Care as Critique. *Journal of Childhood Studies*,45, 2, 1-6.

Tatalović, V.S. & Vujičić, L. (2013). Do we need Positive Psychology in Croatian kindergartens? The implementation possibilities evaluated by preschool teachers. Early Years: *An International Journal of Research and Development*, 33(1), 33-44.

Timimi, S. (2020). *Insane medicine*. USA: Monee.

Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-379.

Van Beveren, M.L., Goossens, L., Volkaert, B., Grassmann, C., Wante, L., Vandeweghe, L., Verbeken, S. &Braet, C. (2019). How do I feel right now? Emotional awareness, emotion regulation, and depressive symptoms in youth. *Eur. Child Adolesc. Psychiatry*, 28, 389-398.

Vorkapić, S. T., & Babić Šikić, A. (2018). What Pre-school Children Think about Happiness, Hope, Gratitude, Wisdom, Justice, and Optimism? The Positive Conceptual Thinking Development Study. *Journal of Positive School Psychology*, 3(1), 1-25.

Waitley, D. (2021). *The new psychology of winning: Top qualities of a 21st century winner.* USA: G& D Media.

Watkins, P. C., McLaughlin, T., & Parker, J. P. (2021). Gratitude and subjective well-being: Cultivating gratitude for a harvest of happiness. *In Research Anthology on Rehabilitation Practices and Therapy* (pp. 1737-1759). USA: IGI Global.

Wiking, M. (2017). *The key to happiness*. UK: Penguin Books.

Williams, J.H.G., Huggins, C.F., Zupan, B., Willis, M., Van Rheenen, T.E., Sato, W., Palermo, R., Ortner, C., Krippl, M.& Kret, M. (2020). A sensorimotor control framework for understanding emotional communication and regulation. *Neurosci. Biobehav. Rev.*, 112, 503-518.

Witvliet, C. V., Richie, F. J., Root Luna, L. M., & Van Tongeren, D. R. (2019). Gratitude predicts hope and happiness: A two-study assessment of traits and states. *The Journal of Positive Psychology,* 14(3), 271-282.

Wong, G., & Breheny, M. (2020). The experience of animal therapy in residential aged care in New Zealand: A narrative analysis. Ageing & Society, 1-19.

Yarosh, S., & Schueller, S. M. (2017). "Happiness inventors": informing positive computing technologies through participatory design with children. *Journal of medical Internet research*, 19(1), e14.

Young, K.S., Sandman, C.F.& Craske, M.G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: Links to anxiety and depression. *Brain Sci.*, 9 (4), 76-81. https://doi.org/10.3390/brainsci9040076

Okuryazar mıyım

Editör

Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

Yazarlar

Prof. Dr. Alpaslan OKUR
Prof. Dr. Gökhan ARI
Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN
Doç. Dr. Ayhan KARAMAN
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ABALI ÖZTÜRK
Dr. Öğr. Üyesi Pınar KARAMAN
Dr. Öğr. Üyesi Engin MEYDAN
Dr. Öğr. Üyesi Nazan MERSİN
Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZDEN
Öğr. Gör. Dr. Ayşe DAĞ PESTİL
Öğr. Gör. Meltem GÜNEŞ EVİN
Arş. Gör. Dr. Ozan İPEK
Arş. Gör. Dr. Hatice ÇIRALI SARICA
Arş. Gör. Safa EROĞLU
Göknur GÜNAY
Ahmet SEVER

2. Baskı

Ankara

2023

Okuryazar mıyım

Editör: Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-746-4
e-ISBN : 978-605-170-745-7
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Okuryazar mıyım

Editör: ÖZDEN, Mehtap

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2023, 2. Baskı, vi + 258 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-746-4
e-ISBN : 978-605-170-745-7

Eğitim
Eleştirel Okuryazarlık, Dijital Okuryazarlık, Kültürel Okuryazarlık
Bilgi Okuryazarlığı, Bilimsel Okuryazarlık, Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1 ..... **1**

21. YÜZYIL ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ VE OKURYAZARLIKLAR 1

BÖLÜM 2 ..... **13**

ELEŞTİREL OKURYAZARLIK 13

BÖLÜM 3 ..... **31**

BİLGİ OKURYAZARLIĞI 31

BÖLÜM 4 ..... **67**

MEDYA OKURYAZARLIĞI VE DİJİTAL OKURYAZARLIK 67

BÖLÜM 5 ..... **83**

TEKNOLOJİ OKURYAZARLIĞI 83

BÖLÜM 6 ..... **93**

ÖLÇME-DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIĞI 93

BÖLÜM 7 ..... **107**

GÖRSEL OKURYAZARLIK 107

BÖLÜM 8 ..... **119**

KÜLTÜREL OKURYAZARLIK 119

BÖLÜM 9 ..... **131**

FEN (KİMYA-FİZİK- BİYOLOJİ) OKURYAZARLIĞI 131

BÖLÜM 10 ..... **147**

MATEMATİK OKURYAZARLIĞI 147

BÖLÜM 11 163
EKOLOJİ OKURYAZARLIĞI 163

BÖLÜM 12 173
BİLİMSEL OKURYAZARLIK 173

BÖLÜM 13 185
STEM OKURYAZARLIĞI 185

BÖLÜM 14 203
PROGRAM OKURYAZARLIĞI 203

BÖLÜM 15 225
DUYGUSAL OKURYAZARLIK 225

BÖLÜM 16 237
KAVRAM OKURYAZARLIĞI 237

ÖN SÖZ

İnsan hayatı bilinen sözlü ve yazılı tarih boyunca çeşitli olaylar sonucunda değişmiştir ve değişmektedir. Değişim kimi zaman olumlu kimi zaman olumsuz olsa da insan denilen varlık bu değişmelere ayak uydurmak zorundadır. Okuryazarlık kavramı da bilinen tarihî süreç içerisinde değişmiş bu değişim 21. Yüzyıl Okuryazarlıkları diye bir kavramın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Geçmişte yazılı bir metindeki sembollerin anlamını bilmek ve basit cümlelerle kendini ifade etmek olarak bilinen okuryazarlık kavramı artık her bir disiplin için hatta her disiplin içerisinde alan alan farklılaşmakta farklı becerileri gerektirmektedir. Bu kitabın konusu toplumla uyumlu ve refah içerisinde yaşayan bireylerin sahip olması gereken okuryazarlıklardır. 21. Öğretmen yeterlikleri ve bu çerçevede öğretmenlerin sahip olması gerekli okuryazarlık türlerinden yola çıkılarak oluşturulan kitapta on altı bölüm yer almaktadır.

Kitap; akademisyenlere, öğretmenlere, konu ile ilgilenen araştırmacılara, öğretmen adaylarına ve lisans seviyesindeki öğrencilere ayrıca konuya ilgi duyan herkese yeni okuryazarlıklar ile ilgili farkındalık kazanmada yardımcı olacaktır. 21. Yüzyıl öğretmen yeterlikleri çerçevesinde sahip olunması gereken yeni okuryazarlıkların neler olduğuna dair eğitimcilerin fikir sahibi olacağı kitabın bireylerin kendilerini okuryazar olarak nitelendirmekte soracağı soruların cevabını içerdiğini düşünüyoruz.

Kitap yazarları alanlarında bilim dünyasına önemli katkılar sağlamış bilim insanlarından oluşmaktadır. Kitabın ilgililere ve bilim dünyasına katkı sağlaması için özveri ile çalışan yazarların ortaya koydukları bilgilerin bireylerin okuryazarlık kavramını anlamasına katkı sağlayacağına inanıyoruz.

Editör

Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Ağustos 2022

BÖLÜM 1

21. YÜZYIL ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ VE OKURYAZARLIKLAR

Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-0385-5744

Giriş

Gelenek, inanç, kanun vb. yazılı veya yazısız kurallarla şekillendirilmeye çalışılan insan ve toplumdan 21. Yüzyıl'a kadar olan süreçte; ahlaklı, çalışkan, adil, yardımsever vb. özelliklere sahip olması beklenmekteydi. 21. Yüzyıl, genel olarak bütün insanlardan ve özel olarak da öğretmenlerden yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği, sorumluluk alma, karar verme, problem çözme, iletişim ve bilgi teknolojileri gibi hususlarda beceri ve yeterliklere sahip olmasını beklemektedir. İnsanlık bilinen tarihi süreç içerisinde toplum düzenini sağlamak ve devam ettirebilmek için çeşitli kurallar ve kanunlar geliştirmiştir. İnsanlığın tarihi süreç içerisinde geçirdiği değişim ve gelişmeler günlük yaşantıdan, eğitime, sanata, sağlığa, çevreye ve daha birçok alana yansımaktadır. 21. Yüzyıl bireylerden iş birliği ve iletişim, yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme gibi temel becerileri beklemektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). 21. Yüzyıl becerileri geleceğin toplumunu oluşturacak bireyleri yetiştirecek öğretmen yeterliklerine de yansımıştır. Bilgi ve teknoloji insan aklını zorlayan bir hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu hızlı değişim ve gelişmelere ayak uydurulabilmesi nitelikli ve yeterli becerilere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesine ve bunların istihdam edilmesine bağlıdır. 21. Yüzyıl öğretmenlerinden beklenilen beceriler karşılaşılan problemlere yaratıcı çözümler bulma, girişimcilik, öz yeterlik algısına sahip olmaktır.

Öğretmenlerin başarılı öğretim süreci yürütmesi için öğretim becerilerinin güncelleştirilmesi gerekmektedir (Rosenholtz, 1985). Öğretmenlerin -gelişen ve değişen teknolojiye rağmen- öğretimdeki rollerinin önemi devam etmektedir. Öğretmenlik, toplumların kalkınmasında itici güçtür ve bu gücün çağın gerektirdiği yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu kapsamda burada Türkiye ve dünyada 21. Yüzyıl öğretmen yeterliklerinin neler olduğu ele alınmaktadır. 21. Yüzyıl yeterlikleri değişen okuryazarlık kavramı ile ortaya çıkan okuryazarlıklarla ilgilidir. MEB, araştırmacılar ve birtakım kurumlar tarafından ortaya konulan yeterlikler herhangi bir alanda okuryazar olmakla benzer özelliktedir. Okuryazarlık kavramı bireyin farkındalığıdır, bildikleridir ve bildiklerini davranışlarına, hayatına aktarmasıdır. Yeni okuryazarlıklarda her bilim dalının ve hatta her alt bilim dalının kendi söylem çerçevesi kastedilmektedir.

21. Yüzyıl Öğretmen Yeterlikleri

21. Yüzyıl öğretmeninden beklenilen beceriler eğitime ve öğrenme faaliyetlerine liderlik yapabilmek ve bu sayede öğrencilerin bilgi ve yetkinliklerini geliştirmektir. Öğretme alanı olmasının yanı sıra öğrencilere yaşam ve öğretim alanı olan okulda öğretmen en yüksek faydayı sağlama amacında olmalıdır. Öğretmen, etkin öğrenme ortamlarının bir parçası ve lideri olmak için program, planlama, hedefleri belirleme, başarıyı izleme ve değerlendirme niteliklerine sahip olmak durumundadır. Günün getirdiği dönüşümlere uyum sağlayabilen öğretmen eğitim ve okul sistemlerinde meydana gelen değişim ve yeniliklere de kolaylıkla uyum sağlayabilecektir. 21. yüzyıl öğretmenden müfredat ve öğrenme bilgisi, öğrenme stratejileri ve araçları, müfredat gelişimi ve değişimini takip etme gibi öğretime ait becerilerden başka beceri ve yeterlikler de beklemektedir. "21. Yüzyıl Öğretmeni"; ilham verme, vizyon oluşturma, motive etme, iş birliği ve takım çalışması yapma, geri bildirme, yaratıcı problem çözme ve karar verme, kolaylaştırma, sistematik ve üretken olarak çalışmaya yardımcı olma (moderasyon), çatışma ve kriz yönetimi ve sürdürülebilirlik becerilerine de sahip olmalıdır. Bütün bu beklentileri gerçekleştirmek ise yine 21. Yüzyılla birlikte değişen okuryazarlık becerilerindeki başarı ve yetkinlikle doğru orantılıdır.

Yaşam- kariyer, öğrenme-yenilenme ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri 21. Yüzyıl becerileri; olarak ifade edilmekte ve üç gruba ayrılmaktadır (Orhan ve Kurt, 2017). Öğretmenlerden sahip olmaları beklenilen yeterliklerin başında teknolojik gelişmeler sonucu hayatın her alanına giren medya okuryazarlığı veya diğer bir söyleyişle dijital okuryazarlık becerisidir. Dijital okuryazar bir birey dijital içeriği bulma ve tüketme, dijital içerik yaratma ve dijital içerik iletme becerilerine sahiptir. Öğretmenlerden öğrencilere dijital içerikte gezinirken değerlendirici eğilimler geliştirmeyi, çevrimiçi kaynaklarla doğru bir şekilde etkileşim kurmak için ayırt edici bir zihniyet kazandırmayı, eleştirel değerlendirme olmadan, öğrenciye sorgulamaya yönlendirmeyi (Spires, Medlock ve Kerkhoff, 2019, 13) öğretmesi beklenmektedir.

21. Yüzyıl beraberinde bilgi toplumunu getirmiştir, bilgi toplumunda bilgi çok hızlı bir şekilde kitlelere ulaşmakta, bilgi toplumunun ortaya çıkmasında etkili olan teknoloji sayesinde geniş ve farklı kitlelere hızlı bir şekilde yayılmaktadır. Eskiden sadece yakın çevresi ile birlikte yaşamak durumunda olan insan, hayatına giren dijital araçlar vasıtasıyla uzakta, farklı kültür, bilgi ve hayat şartlarında yaşamak durumunda kalmıştır. Kendisinden farklı sosyal ve kültürel özellikteki insanlarla dijital ortamlarda bir arada bulunmakta, bilgiler de ister doğru ister yanlış ister eksik olsun hızlı bir şekilde yayılmaktadır. Bu durum küreselleşen ve birbirine yakınlaşan insanların yeni beceriler kazanmasını gerektirmektedir. Bireylerden değişen hayat şartlarına uyum sağlamaları, karşılaştıkları olumlu veya olumsuz durumlara uygun tepkiler geliştirmeleri beklenmektedir. Değişime uyum göstermek, öğrenme becerilerinin, yenilenmeye uyumun ve üst düzey becerilerin kazanılması 21. Yüzyıl becerileri olarak değerlendirilmektedir (Anagün vd., 2016).

Bilgi toplumuna geçilme süreci teknolojideki ve özellikle de bilgisayar ve internetin insan hayatının hemen her alanına girmesi ile hız kazanmıştır. İnsan yaradılışı gereği karşılaştığı olumlu değişmelere çabuk uyum sağlarken olumsuzluklara karşı ise direnmektedir. Bilgi çağının başlamasında etkili olan teknolojik gelişmeler insan hayatını kolaylaş-

tırması sebebiyle olumlu değişmeler olarak kabul görmüş ve bütün toplumlar karşılaştıkları ölçüde bu yeni hayata uyum sağlamıştır. Salgues (2018) toplumu tarih boyunca aşağıda yer alan şeklinde sınıflandırmıştır.

1. Avcı-toplayıcı toplum
2. Tarım toplumu
3. Endüstri toplumu
4. Bilgi toplumu
5. 5.0 toplum

5.0 toplum; insanın makine ve robotlarla verimli bir iş birliği içinde gelişen ve kalkınan toplumdur. 5.0 toplum bunu dijitalleşme ve yapay zekayı etkili bir şekilde toplumsal hayatın her alanında kullanarak gerçekleştirmektedir. 5.0 toplumu, insanın yaşam kalitesinin en üst seviyeye çıkarıldığı yani insanın merkeze alındığı toplumu ifade eder. Toplum 5.0'in özelliklerine bakıldığında önceki dört toplumdan izler barındırmasına rağmen bilgi toplumunun etkisiyle oluşmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılından itibaren öğrenci merkezli bir şekilde yeniden yapılandırdığı eğitim sisteminin de 5.0 toplumu ortaya çıkarmak yolunda bir çalışma olduğunu söylemek mümkün olabilir. "Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki değişimin anahtar rolü çağın özellikleriyle birlikte okunduğunda bu mesleği devingen bir yapıda olduğu görülmektedir. Bu devingenlik öğretmen eğitimindeki çalışma ve arayışları da yönlendirici bir güçtür. Türk eğitim sisteminde daha kaliteli ve yetkin öğretmenler yetiştirmeye olan ihtiyaç da bu devingenliğe uyum sağlama çalışmalarının sonuçlarıdır" (Baki, 667, 2021). Millî Eğitim Bakanlığı yaptığı çalışmalarla bireyleri iletişim becerileri gelişmiş yani sosyal becerilere sahip, problem çözebilen, kendi kendisini yönetebilen, sorumluluklarının farkında ve üretken bireyler hâline getirmeyi amaçlamıştır. "Değişimi okuyabilmek, sürekli gelişmek, empati yapabilmek, etkili iletişim kurabilmek, problem çözmek ve örnek kişilik ve uzmanlık yoluyla sosyal kabul görmek gibi liderlik becerileri, öğretmenliğin mesleki özelliklerinin bütünleşik bir parçası olmuştur. Millî kültüre sağlam bir şekilde kök salmış ancak tüm dünya ile barışık, entelektüel yönden gelişmiş, estetik duygusu olan ve gücünü oluşturduğu etkiden alan bu yeni öğretmen modelinde mesleki saygınlık ve statü, toplumsal ve kültürel değerlerin yanında liderlik becerileri üzerine kurulu uzman gücüne dayanmaktadır" (MEB, 5, 2017). Öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde de göz önüne alınarak güncellenen öğretmen yeterliklerini Millî Eğitim Bakanlığı birbiriyle ilişkili üç farklı yeterlik alanı şeklinde ortaya koymuştur. Bunlar; meslekî bilgi, meslekî beceri, tutum ve değerlerdir.

Trilling ve Fadel (2009) 21. Yüzyıl öğrenen becerilerini "öğrenme ve yenilik becerileri", "dijital okuryazarlık becerileri" ve "kariyer ve yaşam becerileri" şeklinde sıralamaktadır. Farklı ülkelerde ve farklı kuruluşlar tarafından 21. Yüzyıl öğretmen yeterlik ve becerileri ile ilgili standartlar ve kategoriler vardır. ISTE (The International Society for Technology in Education), Lemov, Millî Eğitim Bakanlığı, Melvin, Ministerial Council for Education, TDA öğretmen yeterlikleri ve becerileri ile ilgili çalışmalar yapan ve standartlar belirleyen kişi ve kuruluşlardır. Millî Eğitim Bakanlığı genel öğretmen yeterliklerini, ISTE teknolojik yeterlikler standartlarını, Lemow'un 49 Tekniği ile sınıf içi etkinliklere yönelik yeterlikleri, Melvin mesleki becerileri standartlara bağlamıştır.

Tablo 1. Genel kabul gören 21. yüzyıl öğretmen yeterlikleri

Lemow'a Göre 21. Yüzyıl Öğretmen Yeterlikleri	**Melvin'e Göre 21. Yüzyıl Öğretmen Yeterlikleri**	**ISTE'ye Göre 21. Yüzyıl Öğretmen Yeterlikleri**
Yüksek akademik beklenti oluşturma	Değişim için ortamları düzenleme	Öğrenen
Akademik başarı için planlar yapma	Kişisel alan ve materyalleri düzenleme	Lider
Dersi yapılandırma ve sunma	Yansıtıcı öğretim modeli	Vatandaş
Öğrencinin derse katılımını sağlama	Lider olarak model olma	İş birlikçi
Güçlü bir sınıf kültürü oluşturma	Ders aralarında uygulamalar yapma	Tasarımcı
Yüksek davranışsal beklentiler oluşturma ve sürdürme	Ebeveynler ile iş birliği yapma	Kolaylaştırıcı:
Karakter ve dürüstlüğü yapılandırmadır	Vatandaşlık kültürü oluşturma	Analist

Lemow (2010) geliştirdiği 49 tekniği yedi grupta sınıflandırmıştır. Lemow (2010) öğrencilerin akademik başarıları için çalışma, akademik başarıya ulaşmak için planlama, dersi amaca uygun olarak yürütme, öğrenciyi derse dahil etme, sınıf ortamını öğrencinin kendisini ifade edebildiği veya aidiyet duygusuyla bağlandığı bir yer hâline getirme, olumlu davranışlar geliştirme gibi birçok istendik davranış geliştirmelerini sağlayacak tekniklerden bahsetmektedir.

Melvin (2011) ise 21. Yüzyıl öğretmen becerilerinde öğretmenin değişimlere ayak uyduran ve öğretim faaliyetlerini buna göre düzenleyen kişi olarak görüldüğü söylenebilir. Yani öğretmen değişimlere ayak uyduran ve aynı zamanda yaratıcılık özelliğiyle değişimi de yapan kişi olmalıdır. Öğretmenlerden eğitim ortamlarında liderlik beklenmektedir. Lider olarak görülen kişinin yaptıkları her zaman doğru olmasa da insanlar tarafından saygı görmeye ve kabul edilmeye devam ederler. Ders aralarında öğrencilerin hem zihinsel hem de bedensel olarak rahatlamalarına imkân sağlanması öğrenmeleri kolaylaştıracaktır. Ebeveynlerle iş birliği yapmaktan kast edilen öğretim süreçlerinde öğrenci başarısının sürekliliğini sağlamak için evde kılavuzluk ve örnek olma davranışlarına devam edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Böylece öğrenci uyum sorunu yaşamayacaktır.

Dünya'da eğitim teknolojilerini bütünleştirme ve geliştirmede söz sahibi olan kuruluşların başında gelen ISTE (The International Society for Technology in Education) özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde etkin bir kuruluştur. ISTE eğitim teknolojilerinin planlı bir şekilde kullanması ve paydaşların amaçlarına ulaşmaları için standartlarını beş

başlıkta toplamıştır. Bunlar; öğrenci, öğretmen, yönetici, koç, bilgisayar eğitimcileri standartlarıdır. ISTE Standartları bu ana başlıklar altında geliştirilen yan 29 standarttan oluşmaktadır (ISTE, 2022).

ISTE Standartları ile öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekme, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında etkili olması beklenmektedir. ISTE'nin öğretmen standartları:

1. Öğrenen: Meraklı, profesyonel gelişimlerine önem veren, yaşam boyu öğrenen, teknolojiden yararlanan bireylerdir.
2. Lider: Sınıfta, görev yaptıkları kurumda ve günlük hayatta öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen ve öğretimi güçlendiren liderlik özelliklerini sergilerler.
3. Vatandaş: Öğretmenler, öğrencilere dijital araçların güvenli, yasal ve etik kullanımını öğretir ve öğrencilerin fikri mülkiyet haklarının bilincine varmalarını sağlar.
4. İş birlikçi: Öğretmenler, meslektaşları ve öğrencilerle birlikte çalışarak branşlarında program geliştirmek, yeni kaynaklar ve fikirler ortaya koymak, sorunlara çözüm aramak çalışmalarını yürütür.
5. Tasarımcı: öğretmenler; sınıflarında farklı seviyelerde öğrenciler bulunduğunu bilir. Bu farklılıkları dikkate alarak bütün öğrencilere ulaşır. Her öğrencinin anlaması için dijital kaynaklardan yararlanarak öğrenci merkezli çalışmalar yapar.
6. Kolaylaştırıcı: Öğretmenler, öğrencilerin teknoloji ile öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla öğretici rolünde değil yol gösterici olarak görev alırlar.
7. Analist: Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, zamanında geri bildirim vermek için süreç ve sonuç değerlendirmelerini tasarlar ve bunu yaparken teknolojiden faydalanır.

"21. Yüzyıl'da öğrencileri kendi kendine öğrenen bireyler haline getirmek ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek, paydaşların eğitim sürecinde yıllardır belirlediği önemli hedeflerden biri olmuştur" (Bakaç, 157, 2022).

Okuryazarlık Kavramı ve Tarihi Süreç İçinde Değişimi

Okuryazarlık, sözcüğü öncelikle okur ve yazar sözcüklerinin bir araya gelmesiyle birleşik kelimeden oluşmuş daha sonra yapım eki alarak "okuryazarlık" türemiş adı haline gelmiştir. Görüldüğü gibi ilk olarak "okuma" ve "yazma" dil becerilerine sahip olan anlamıyla ortaya çıkmıştır. Ancak zaman içinde türeyen bu isim anlam sahasını da hem dört temel dil becerisine hem de bilişsel yönü oldukça yoğun bir kavram olmaya doğru genişletmiştir. Bir kod çözme işleminden, anlam kurma becerisine evrilen ve sabit bir tanımı olmayan bu beceriler bütünü, ürün sahasını da yalnızca yazılı metinde tutmamaktadır. Gee (1998) okuryazarlık kavramını sosyal beceri olarak tanımlamış, okuryazarlığın sadece şifre çözmekle açıklanamayacağını ileri sürmüştür. Gee'ye göre okuryazarlık bir söylemdir ve söylem ise bireyin bulunduğu durum ve ortama göre zihinsel süreçleri işleterek üretim yapması, elde ettiklerine uygun olarak davranış geliştirmesidir.

Okuryazarlık zihinsel süreçlerin işletilerek davranış geliştirilmesi olduğunda her durumun ve her mesleğin kendisine ait bir söylem çerçevesinin ve dolayısıyla okuryazarlık becerisinin varlığından bahsedilebilir. Okuryazarlık, toplum tarafından iletişim simgelerine anlam yüklenmesi ve bu yüklenen anlamların etkili bir şekilde kullanılması şeklinde de ifade edilmektedir (Kellner, 2001). Okuryazarlık görüldüğü gibi tarihi süreç içerisinde ilk anlamından başka anlamları yüklenerek bugün tanımlanan okuryazarlık kavramına gelmiştir. Okuryazarlık "Alfabetik okuryazarlık, İşlevsel okuryazarlık, Eleştirel Okuryazarlık ve 21. Yüzyıl (Yeni Okuryazarlıklar) Okuryazarlıkları şeklinde sınıflandırılabilir (Güneş, 2019). Araştırmacılar (Önal, 2010; Gee, 2000; Gee, 2001; Morrow, 2004; Street, 1993) alfabetik okuryazarlıktan başlayıp günümüzde 21. Yüzyıl okuryazarlıkları şeklinde ifade edilen okuryazarlık kavramına gelinceye kadar olan süreçte değişen kavramın beceri olarak kazanılmasında önemli olan unsurları şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Olay veya durumları objektif olarak görmek, gördüklerini sözlü ve yazılı ifade edebilmek,
- Çevresini ve çevresinde olup bitenleri anlamlandırarak kişisel anlam oluşturabilmek,
- Bilgiye ulaşma yollarını kullanarak ulaştığı bilgiyle yeni düşünceler üretebilmek,
- Öğrendiği bilgileri davranışlarına yansıtarak kullanabilmek,
- Güncel bilgilere ulaşmak, güncel bilgilerden doğru olanları seçmek ve bu bilgilere sahip olabilmek.

Okuma yazma bilenle okuryazar arasındaki farklılıklar;

1. Yöntem ve alan bilgisine sahiptir.
2. Yapıcı ve eleştirel bir bakış açısına sahiptir.
3. Değişim ve gelişmelere ayak uydurma çabası süreklidir.
4. Okumayı ister sesli ister sessiz, görsel vb. şekillerde olsun akıcı, amaca uygun şekilde yapar.
5. Okuryazarlık konusunda sürekli motivasyona sahiptir.

21. Yüzyıl Okuryazarlıkları

21. Yüzyıl okuryazarlıkların ilkeleri The New Media Concertium'un 2005'te düzenlediği 21. Yüzyıl okuryazarlık zirvesinde karara bağlandığı üzere şu şekilde belirlenmiştir: *yeni okuryazarlıklar; çok boyutludur, kural ve yapılarına dayalı bir grameri öğrenmeyi gerektirir, etkileşime açık bir iletişim ortamı sağlar, öğrenme biçimlerimizi değiştirme potansiyeline sahiptir, medya kullanımında duygusal tepkileri harekete geçirmeyi gerektirir, yorum becerisi ve yaratıcılık gerektirir*. Bu ilkelerin içeriklerine kısaca değinmek gerekirse:

1. Yeni okuryazarlıklar çok boyutludur, anlama ve anlatma becerilerini kendinden önceki okuryazarlık dönemlerindeki klasik anlamından uzaklaştırarak video, artırılmış gerçeklik gibi aynı anda görüntünün, etkilemişimin, sesin, resmin iç içe bir kompozisyon oluşturduğu metinleri okumayı ve üretmeyi içerir. Birden fazla duyu organına hitap eden kompozisyonların kritik edici okuryazarı olma durumunu anlatır.

2. Yeni okuryazarlıklar kendi kural ve yapılarına dayalı bir grameri öğrenmeyi gerektirir, her okuryazarlık türü kendi söylem çerçevesini geliştirirken yeni okuryazarlık

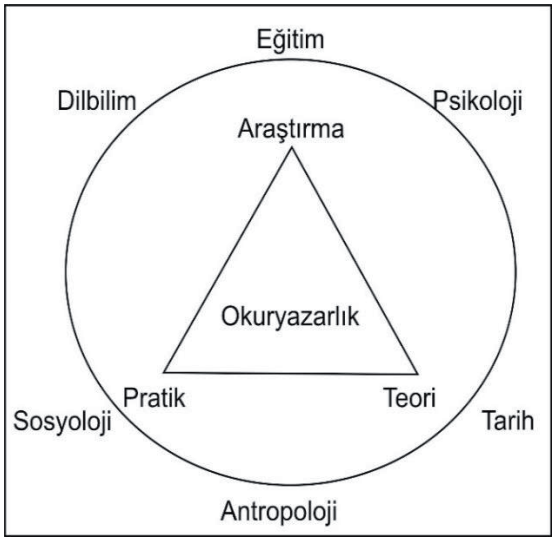
kendi söylem çerçeveleri için eski okuryazarlıklardan farklı olarak bir çeşit kulları bilmeyi gerektirir. Yeni okuryazarlıklara ait iletilerin telaffuz edilebilir olması için bu beceriye sahip birey o araçların ve metin yapısının kaidelerini biliyor olmalıdır.

3. Yeni okuryazarlıklar etkileşime açık bir iletişim ortamı sağlar, özellikle web teknolojilerinin gelişmesiyle yalnızca konuşmanın sahip olduğu özellik tüm dil becerileri için aktif hale gelmiştir. Özellikle artırılmış gerçeklik uygulamalarının beş duyuya hitap etmesi ve etkileşime açık olması yeni okuryazarlıkların ortamları için etkileşimin sanal ortam dışındakine benzer bir şekilde gerçekleştiğini anlatır.

4. Yeni okuryazarlıklar öğrenme biçimlerimizi değiştirme potansiyeline sahiptir, teknolojinin yeni yöntem ve tekniklere uygulanmasının yanı sıra dijital araçların ve internetin kullanım sıklığının artması planlı ya da örtük pek çok öğrenmenin biçiminin değişebileceği ve gelecekteki teknolojiler açısından bu konunun ucunun açık olduğunu gösterir.

5. Yeni okuryazarlıklar medya kullanımında duygusal tepkileri harekete geçirmeyi gerektirir, dijital araçlar vasıtasıyla tüketilen iletilerin oluşturduğu duygusal tepki klasik metinlere oranlara daha yoğundur. Dijital araçların metinlerin amacı kişinin reaksiyonunu en üst düzeye çıkarmak ve bireyin ona göre değerlendirme yapmasını sağlamaktır.

6. Yeni okuryazarlıklar yorum becerisi ve yaratıcılık gerektirir, klasik metinler dışında birden fazla katman gerektiren ve dijital araçlarla oluşturulan metinlerin hem üretim hem de tüketim safhasında yaratıcı düşünmeyi geliştirici etkisi vardır. Aynı anda birden fazla dil becerisine hitap etmesiyle çözümlenen metnin katmanlardan oluşması ya da üretilen metnin çok boyutlu olması, yaratıcı düşünceyi işe koşmayı gerektirir. (NMC, 2005)



Şekil 1. Okuryazarlığın kullanıldığı alanlar (Baynham, 1995, s. 21).

Okuryazarlık becerileri; teori, araştırma ve uygulama aşamalarını kapsar; eğitim, psikoloji, tarih, antropoloji, sosyoloji ve dilbilim alanlarıyla bağlantılıdır. Okuryazarlık kavramından bahsedildiğinde formel veya informel bir şekilde alınan eğitimden, davranış biçimlerinden yani psikolojiden, insanlığın geçmiş ve günümüzde olan yaşantılarından yani antropolojiden, toplum ve insanın etkileşiminden yani sosyolojiden ve hatta dillerin yapısından yani dilbilimden bahsedilmektedir. Okuryazarlık anılan bütün bu bağlamlarla sıkı ilişki içerisindedir ve tek başına bir kavram olarak okuryazarlığı ifade etmek mümkün değildir.

İnsanlık, tarih boyunca meydana gelen olumlu veya olumsuz bütün değişikliklerden etkilenerek bugüne gelmiştir. Troya Antik Kalıntıları insanlığın geçirmiş olduğu bu değişimlere en güzel örneklerden birisidir. Troya'da 9 katman yer almakta ve bu bölgede 3000 yıldan fazla bir zamandır kesintisiz uygarlıkların devam ettiği görülmektedir. Bulunan ilk yerleşim katı M.Ö. 3000-2500 ile erken Tunç Çağı'ndan başlayarak M.Ö. 85 yani M.S. 8. Yüzyıl Roma Dönemi ile sonlanmaktadır.

Sonuç

İnsan doğumundan ölümüne kadar olan süreçte sürekli olarak öğrenmektedir. İnsan için sürekli olan öğrenme hayatın ilk yıllarında yakın çevre ve aileden, daha sonra akademik eğitimin başlamasıyla hem yakın çevre hem okuldan verilen eğitimle devam etmektedir. Öğrenmenin planlı veya plansız olarak devam etmesi insanın içinde yaşadığı dünya ile uyumu açısından son derece önemlidir. Çünkü yaşanılan 21. Yüzyıl geçmiş yüzyıllara göre farklıdır. Teknoloji ve bilimdeki gelişmeler insan hayatını değiştirmiştir ve değişim bilgi ve teknolojideki gelişme ve değişmelere bağlı olarak devam etmektedir. Devam eden bu değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmek için 21. yüzyıl insanının sahip olması gereken beceriler değişmiştir. Geçmişte yazılı bir metni anlamlandırmanın ve yazılı olarak kendisini ifade etmenin okuryazarlık olarak kabul edildiği bir dönemden 21. Yüzyıl'da her bilim dalına, her duyguya, her dil becerisine, her meslek grubuna ait okuryazarlıklar ortaya çıkmıştır. 21. Yüzyıl insanı ihtiyaç ve isteklerine göre bu yeni okuryazarlıklardan birkaçına sahip olmak durumundadır. Öğretmenler açısından bakıldığında durumun daha da üzerinde durulması gereken bir husus olduğu ortadadır. Çünkü öğretmen 21. Yüzyıl'da sadece öğretici değil aynı zamanda lider rolünü de üstlenmek zorundadır. Öğretmenlik öğretmen yetiştirme programlarından mezun olduktan sonra meslek hayatına atılan insanların sadece bu programlarda aldıkları bilgilerle yürütülecek bir meslek olmaktan çıkmıştır. Öğretimde kalitenin artırılması ve toplumun ve çağın beklentilerinin karşılanması için öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. "Öğretmenlere mesleki gelişim olanakları sağlanmasının gerekliliğine bir başka neden olarak öğretmen eğitimi veren kurumlarda onların yeterince veya uygun bir şekilde yetiştirilmeyişleri gösterilebilir. Öğretmen adayları ihtiyaçları olan mesleki eğitimi tam olarak alamadan mezun olmaktadırlar. Bu yüzden hizmet içinde mesleki gelişim konusunda bir destek sağlanmalıdır" (Seferoğlu, 42, 2004). Öğrenmenin sadece öğretmenler için değil aynı zamanda her insan için doğumdan ölüme kadar olan süreçte kaçınılmaz olduğu gerçeğinden hareketle 21. Yüzyıl öğretmen yeterliklerine sahip olması gereken öğretmenlerin 21. Yüzyıl okuryazarlıkları konusunda da bilgi sahibi olması önemlidir.

Kaynakça

Anagün, Ş. S. Atalay, N. Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. Yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi 40* (40), 160-175

Aytaş, G., ve Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 291-310.

Bakaç, A., (2022). Öğretmen Adaylarının E-Öğrenme Stilleri, Akademik Başarıları ve Eğitim Teknolojisi Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, Vol: 51 Numb: 1 Page: 148-164, DOI: 10.14812/cufej.887697.

Baki, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken yeterlilikler. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (23), 660-684. DOI: 10.29000/rumelide.949533.

Baynham, M. (1995). Literacy practices: Investigating literacy in social contex. London: Longman.

Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 35(2), 209- 229.

Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor & Francis.

Gee, J. P. (1998). "What Is the Literacy". Erişim: 19.05.2021, https://engl485.community.uaf.edu/wp-content/uploads/sites/725/2018/01/What-is-Literacy-2.pdf.

Gee, J. P. (2001). A Sociocultural perspective on early literacy development. S. B. Neuman ve D.K. Dickinson (Yay. Haz.). *Handbook of early literacy research* icinde (ss.30-42). New York: Guilfod Press.

Gee, J.P. (2000). "The new literacy studies. D. Barton, M. Hamilton ve R. Ivanic (Yay. Haz.). *Situated literacies: Reading and writing in context" (s.* 180 – 196). London: Routledge.

Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (3) https://doi.org/10.29250/sead.634908 https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies erişim tarihi: 22.05.2022

ISTE (2000). National educational technology standards for students: connecting curriculum and technology. Eugene, OR. International Society for Technology in Education. https://www.iste.org/standards

Joint Information Systems Committee (JISC) (2014) "Developing digital literacies", https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies erişim tarihi: 22.05.2022

Kellner, D. (2001). "New Technologies- New Literacies: Reconstructing Education for the new millennium", *International Journal of Technology and Design Education*, 11.

Korfmann M., Girgin Ç., Morçöl Ç., ve Kılıç S. (1995). "Kumtepe 1993. Bericht über die Rettungsgrabung ", Studia Troica. Band 5, 237-289. Philipp von Zabern, Mainz am Rhein. Germany.

Lemov, D. (2010). Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college (K-12). John Wiley & Sons.

MEB (2008). Öğretmenlik yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları

MEB. (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. [Online]: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf. Erişim Tarihi: 21. 03. 2020.

MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Melvin, L. (2011). How to keep good teachers and principals: practical solutions to today's classroom problems. R&L Education

Morrow, L. M. (2004). *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read And*

NMC. (2005). *NMC Horizon Report: 2005 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved July 5, 2022 from https://www.learntechlib.org/p/182024/.

Orhan, G. D. ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 42* (190), s.107-130

Önal, İ. (2010). "Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye

Rosenholtz, S. J. (1985). Political myth about education reform: Lessons from research on teaching. Phi Delta Kappan, *66*(5), 349-355.

Salgues, B. (2018). Society 5.0: Industry of the Future, Technologies, Methods and Tools, John Wiley & Sons

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Spires, H. A., Medlock Paul, C. Kerkhoff, S. N. (2019). "Digital Literacy for the 21st Century" Advanced Methodologies and Technologies in Library Science, *Information Management, and Scholarly Inquiry*. 12-21. DOI: 10.4018/978-1-5225-7659-4.ch002

Street, B. V. (1993). "The new literacy studies". *Journal in Reading, 16*(2), 81-97.

Tompkins, G., Campbell, R., Green, D., & Smith, C. (2014). Literacy for the 21st century. Pearson Australia. Understandings, Beliefs, And Implementation of Digital and Multimodal Literacies,

Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times: learning for life in our times. John Wiley & Sons.

Öz Geçmiş

Doç. Dr. Mehtap Özden, Tokat'ta doğan Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden 2000 yılında mezun olmuştur. Yüksek lisansını 2003'te Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında, doktorluğunu ise Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde 2009 yılında tamamlamıştır. 2019 yılında doçent unvanını alan yazar mesleğe 2000 yılında İstanbul'da edebiyat öğretmenliği ile başlamıştır. Mehtap ÖZDEN 2000 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne araştırma görevlisi olarak atanmıştır. 2005 yılında doktorluk eğitimi almak için Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne araştırma görevlisi olarak görevlendirilmiş, Eylül 2009 yılında doktorluk eğitimini tamamlamış ve 2010 Mart ayında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesindeki görevine geri dönmüştür. Halen Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi görevine devam etmektedir. Yazarın kitap çalışmaları, çeşitli dergi ve sempozyumlarda yayınlanmış makale ve bildirileri bulunmaktadır. Evli ve ikiz çocuk annesidir.

BÖLÜM 2

ELEŞTİREL OKURYAZARLIK

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ABALI ÖZTÜRK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-1961-0557



Giriş

Günümüzde bilişim teknolojileri çerçevesinde zaman çok hızlı akmakta, bilgi çok hızlı biçimde artmakta ve değişime uğramaktadır. Teknolojinin insanoğluna sunduğu imkanlar hayatını kolaylaştırmakla birlikte birçok bilgi bombardımanı ile de karşı karşıya bırakmaktadır. Bizler yalnızca iş hayatımızda değil günlük yaşantımızda, sosyal yaşamımızda, eğitim hayatımızda kısacası; yaşamın her alanında bu bilgi bombardımanına uğramaktayız. Bu bilgiler bize yazılı, görsel, işitsel, görsel-işitsel vb. olmak üzere birçok şekilde sunulmaktadır. Özellikle internet çağının getirileri de bu bilgilere herkesin çok kısa sürede dijital olarak ulaşabilmesini sağlamaktadır. Ancak bilgiye ulaşmak kadar bilgiyi doğru okuyabilmek de önemlidir. Size sunulan bilgilerin ne derece doğru olduğu ne derece yanlı olduğu, güce (iktidara) ne derece hizmet ettiği, sunulma amacının ne olduğu, önceden edinilen bilgilerle tutarlı olup olmadığı vb. birçok ölçüt dikkate alınarak seçici

olmak bir gereklilik haline gelmiştir. Bu durumda karşımıza "okuryazarlık" kavramı çıkar. Çağımızın teknolojik donanımı düşünülerek 1990'lı yıllardan itibaren okuryazarlık kavramının yeniden tanımlanması bir ihtiyaç, bir gereklilik haline gelmiştir (Leu & Kinzer, 2000). Çünkü görselin, seslerin, yazılı dilin bir araya getirilmesi formatındaki gelişmiş iletişim formları farklı bir dili beraberinde getirmiştir (Buckingham, 2009). Birleşmiş Milletler de 1990 yılını "uluslararası okuryazarlık yılı" olarak ilan etmiş ve okuryazarlık kavramını ön plana çıkarmıştır. Özellikle bu tarihten sonra; bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, internet okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık gibi farklı okuryazarlık türleri çalışılmaya başlanmıştır (Kurt vd., 2014).

Okuryazarlık kavramı; alfabeye dayalı okuryazarlık, işlevsel okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, yeni okuryazarlıklar (dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, finans okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, kültürel okuryazarlık, vb.) olarak ele alınabilir. Alfabeye dayalı okuryazarlık; alfabe temelinde bir kodlama ve kod çözme yeteneği, okuma ve yazma faaliyetleri yani fonetik okuryazarlığı içerir. Bu dönemde okunanın anlamlandırılmasına geçilememektedir; okurken harflerin nasıl seslendirildikleri, yazarken ise harflerin nasıl çizildikleri ve birleştirildikleri üzerine durulmaktadır. İşlevsel okuryazarlık; günlük yaşamın içerisinde katılımcı bireyler olarak okuryazarlığı ifade eder. Örneğin; harfleri tanıyoruz, seslendirebiliyoruz, yazabiliyoruz, ancak bir bankaya gittiğimizde istenilen dilekçeyi yazamıyorsak, istenilen işlem sıralarını takip etmekte zorlanıyorsak işlevsel okuryazarlık becerisine sahip değiliz demektir. Toplumsal, siyasal ve ekonomik olarak gelişmiş toplumlar işlevsel okuryazarlığa daha önce geçmektedir (Altun, 2005; Güneş, 2000; Potur, 2014; Ünlü, 2017). Eleştirel okuryazarlık ise; sosyal şekliyle metinlerde gömülü olan anlamı yapılandırmak aynı zamanda metinlerdeki ekonomik ve politik bağlamları zihnine yerleştirmek, dünyayı yeniden yazmak ve okumaktır (Ulusoy, 2016). Eleştirel okuryazarlık, alfabeye dayalı okuryazarlık ile işlevsel okuryazarlığın evrilmesidir (Potur, 2014), metinlerin eleştirel bir gözle analiz edilip yorumlanmasıdır (Mendoza, 2010).

"Eleştirel Okuryazarlık" Kavramına Tarihsel Bir Bakış

Eleştirel okuryazarlık kavramı yeni okuryazarlık becerileri arasında yer almasına karşın temelleri Jean-Jacques Rousseau'nun eleştirel yaklaşımına, Freire'nin eleştirel kuramına ve sosyal adalet pedagojisine dayanır (Beck, 2005; Cleovoulou, 2018; Harvey, 2021; Ünlü, 2017). Sosyal eleştirel teorisyenler tarafından toplumdaki sosyal adaletsizlik ve eşitsizliklerle mücadele etmek için ortaya atılmıştır (Kurt Taşpınar, 2020).

Eğitimde radikal eleştiri ilk kez Rousseau'nun pedagojik görüşleriyle karşımıza çıkar. Zamanla gelişen radikal eğitim yaklaşımı bireyin rolünü toplumsal etkileşime göre değerlendirmiş ve toplumsal sistemlere doğru yönelerek eleştirel pedagoji ile devam etmiştir (Rousseau, 2011; Yıldırım, 2011). Özellikle 1923 yılında Almanya'da kurulan Frankfurt Okulu (Frankfurt Üniversitesi'ndeki Toplumsal Araştırma Enstitüsü) eleştirel pedagojinin temelini oluşturan eleştirel kuramın gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Demirtaş & Özer, 2015; Hansen, 1993; akt. Demirtaş & Özer, 2015; Potur, 2014; Tezcan, 2005; Ünlü, 2017). Thedor Adorno, Max Horkheimer, Habermas ve Herbert Marcuse Frankfurt okulunun en önde gelen bilinen üyeleridir (Swedeen, 2011, Ünlü, 2017) ve

kapitalist toplumlarda var olan adaletsizliği, baskın yapıları, modernizmi, pozitivizmi, kapitalist ekonomileri eleştirmişler, yönetimlerin baskılarına tavır almışlar ve yeni toplumsal eleştiri yaklaşımlarını geliştirmişlerdir (Darder vd., 2017; Demirtaş & Özer, 2015; Potur, 2014; Ünlü, 2017; Wall, 2001). Bu teorisyenler, eşitsiz güç ilişkilerinin her yerde olduğunu ve daha güçlü olanların ayrıcalıklı olarak gerçekleri belirlediğini iddia ederler (Beck, 2005) ve amaçları insanları güçlü olanların baskıcı zorlamalarından kurtarmaktır (Holz, 2012; Sim & Loon, 2012). Onlara göre; "özgür olmak"; kim olduğunu, toplumsal dünya tarafından nasıl biçimlendirildiğinin bilinmesidir (Demirtaş, 2002) ve baskıdan kurtulmanın tek yolu ise bireylerin eleştirel farkındalığa varmasıdır. Eleştirel kuramcılar, bilgilerimizin ve ortak insani yönlerimizin kaynağının, akılcı varlıklar olmamıza bağlı olduğuna inanmaktadırlar ve Hagel de bu düşünceyi "gerçek olan akılcıdır" biçimde ifade etmektedir (Potur, 2014).

Eleştirel kurama dayanan eleştirel pedagoji ise sistematik olarak 1970'lerde başlamış ve başta Paulo Freire olmak üzere Hanry Giroux, Stanley Aronowitz, Michael W. Apple, Maxine Grene, Doneldo Macedo ve Peter Mclaren gibi teorisyenler tarafından geliştirilmiştir (Swedeen, 2011). Eleştirel pedagoji, eğitim sisteminin sorunlarını ele alıp tartışan, "eğitim" adına uygulananların ne olduğunu sorgulayan yani çoğu kez görmezlikten gelinen; "Yaptıklarımızı neden yapıyoruz ve niçin bilinen geleneksel yollarla yapıyoruz?", "Devletin yaptığı eğitim-öğretim kimin çıkarına hizmet ediyor?" gibi sorulara cevaplar verme doğrultusunda örgütlenmiş bir olgudur (Giroux, 2007). Eleştirel pedagojiye göre eğitim "bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayan ve içinde bulunduğu gerçekliğe karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirerek toplumu demokratikleşme yönünde değiştirmeye teşvik eden bir süreç" olarak tanımlanabilir (Sağıroğlu, 2008; akt. Korkutan & Kaplan, 2022). Eleştirel pedagoji öğretmenlerin toplumdaki, bireydeki değişimleri etkilediklerini ve eleştirel açıdan çok önemli bir role sahip olduklarını, okulun oynadığı rolün öğretmenler tarafından mutlaka anlaşılması gerektiğini vurgular (Giroux, 2007; Tezcan, 2005).

Eğitimin nasıl olması gerektiğine yoğunlaşan eleştirel pedagogların; deneyimledikleri ırk ve ortam değişkenleri üzerine düşünceleri eleştirel okuryazarlığa temel teşkil eder. Eleştirel pedagoji denilince ilk akla Brezilyalı eğitimci, aktivist ve felsefeci olan Paulo Freire ve onun eseri "Ezilenlerin Pedagojisi" akla gelir (Lee, 2016; Potur, 2014; Sezgin Tufan, 2021). Freire'nin pedagoji ve toplum üzerine olan fikirleri, 20. yüzyılın ortalarında Brezilya'da meydana gelen yoksulluk deneyimine dayanmaktadır (Potur, 2014) ve eğitim kurumlarının bu eşitsizlik bilincini geliştirdiğini ifade etmektedir (Darder vd., 2017). Freire (2003) "Ezilenlerin Pedagojisi" adlı eserinde; özgürlüğün ezilenler ile ezenler arasında karşılıklı bir süreç olduğunu, özgürlüğün kazanılan birşey ya da atfedilmiş bir hediye olmadığını ifade etmiştir (Potur, 2014). Freire eğitim sistemini eleştirel bir bakış açısı ile ele almış ve var olan eğitim sistemini "bankacı eğitim modeli" olarak ifade etmiştir. Bankacı eğitim modelinde; öğrenci için "yatırım", öğretmen için ise "yatırımcı" metaforları kullanılmıştır. Bu modelde öğrenciler bidonlara benzetilir, öğretmen bidonları yani öğrencileri gerçek dünyadan kopuk içeriklerle doldurur. Bidonların doluluk seviyesi öğretmenlerin "iyi öğretmen" olup olmadığının; doldurulmasına izin vermek, pasif (pısırık) olmak ise "iyi öğrenci" olup olmamanın ölçütüdür (Demirtaş & Özer, 2015; Korkutan & Kaplan, 2022). Halbuki insan özgürleştiği sürece, idrak ettiği sü-

Kaynakça

Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Appleman, D. (2000). *Critical Encounters in High School English: Teaching Literacy Theory to Adolescents.* New York: Teachers College Press.

Barnet, S., & Bedau, H. (2011). *Critical Thinking, Reading, and Writing.* Boston: Bedford/St. Martin's.

Beck, A. S. (2005). A place for critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(5), 392-400.

Bircan, A. (2022). *Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Buckingham, D. (2009). *Media Education: Literacy Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.

Can, S. & Kıncal, R. Y. (2020). Eleştirel okuryazarlık kapsamında yayınlanan makaleler üzerine bir değerlendirme. *2. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu (USVES) Tam Metin Kitabı,* ss:10-28, Elazığ.

Cleovoulou, Y. (2018). Teachers' pedagogical work in elementary classrooms: An inquiry-based approach to critical literacy across the curriculum. *Pedagogies: An International Journal*, 13(4), 308-329.

Comber, B. (1994). Critical literacy: An introduction to Australian debates and perspectives. *Journal of Curriculum Studies,* 26(6), 655-668.

Çiftçi, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin internet için eleştirel okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Erciyes İletişim Dergisi,* 6(2), 1341-1358.

Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Darder, A., Torres, R. D. & Baltodano, M. (2017). Critical pedagogy: An introduction. A. Darder, R.D. Torres & M. Baltodano (Eds.), In *The Critical Pedagogy Reader* (3rd ed.) (pp. 1-20). New York: Routledge.

Demirtaş, H. (2002). Eğitimde alternatif paradigmalar. E. Toprakçı (Ed.). *Eğitim Üzerine* içinde. (ss.321-367). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Demirtaş, H. & Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 205-222.

Dionne, A. M. (2010). *Developing Critical Literacy Skills*. Ontario: Research into Practice.

Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık Sözcükleri ve Dünyayı Okuma* (Çev. S. Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi.

Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel Pedagoji ve Noeliberalizm* (Çev. Barış Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Gregory, A. E. & Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices,* 3(2), 6-16.

Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Harvey, L. (2021). *"Bigger than the syllabus": Exploring second language writing instructors' curriculum knowledge* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Arizona.

Holnz, H. H. (2012). *Frankfurt Okulu Eleştirisi* (Çev. I. Ergüden). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Karasakaloğlu, N. & Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33, 95-109.

Karaşah, Z. & Karaşah, E. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının "eleştirel okuma" tutumlarına eleştirel bir bakış (Kars Kafkas Üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı*, 18-20 Mayıs, İstanbul.

Korkutan, K. & Kaplan, K. (2022). Eleştirel düşünme ve eleştirel okuryazarlık bağlamında Paulo Freire: Ezilenlerin Pedagojisi. *Turkish Studies - Education,* 17(1), 141-158. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.50609

Kuo, J. M. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. Asia Pacific Education Review, 10(4), 483-494.

Kuo, J. (2014). Critical literacy in the EFL classroom: Evolving multiple perspectives through learning tasks. The Journal of Asia TEFL, 11(4), 109-138.

Kurt, A. A., Orhan, D., Yaman, F., Solak, M. Ş. & Türkan, F. (2014). Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında Türkiye'de yapılan okuryazarlık çalışmalarındaki eğilim. Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, 5(2).

Kurt Taşpınar, H. (2020). The impact of genre-based reading instruction on adult EFL learners' critical literacy skills (Unpublished doctoral dissertation). Dokuz Eylül University, İzmir.

Ladbrook, J. & Probert, E. (2011). Information skills and critical literacy: Where are our digikids at with online searching and are their teachers helping. Australasian Journal of Educational Technology, 27(1), 105-121. https://doi.org/10.14742/ajet.986

Lee, C. J. (2016). Teaching multiple literacies and critical literacy to pre-Service teachers through children's-literature-based engagements. Journal of Language and Literacy Education, 12(1), 39-52.

Leu, D. J. & Kinzer, C. K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. Reading Research Quarterly, 35(1), 108-127. DOI:10.1598/RRQ.35.1.8

Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and stand point. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 43(5), 448-461.

McLaughlin, M. & DeVoogd, G. L. (2004). Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text. New York: Scholastic.

Mendoza, M. S. (2010). Critical literacy: Changing the world through the word. McNair Scholars Research Journal, 6(1), 39-44.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. Bilgi Dünyası, 9(2), 431-465.

Potur, Ö. (2014). Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık eğitimi (Yayımlanmamış doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Rousseau, J.J. (2011). Emile Ya da Çocuk Eğitimi Üzerine (Çev. M. Baştürk & Y. Kızılçim). Ankara: Kilit Yayınları.

Sezgin Tufan, B. (2021). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi.

Shor, I. (1999). What is Critical Literacy?. Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice, 4(1), 1-27.

Sim, S. & Loon, B. V. (2012). Eleştirel Teori (Çev. A. E. Pilgir, E. Arıcılar). İstanbul: NTV Yayınları.

Swedeen, S. T. (2011). First steps in critical literacy (Unpublished master thesis). University of Wisconsin-La Crosse, USA.

Şahinel, S. (2010). Eleştirel Düşünme. Ö. Demirel (Ed.), Eğitimde Yeni Yönelimler içinde (ss. 123-136). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Taylor-Collins E., Harrison T., Thoma S. J., & Moller, F. (2019) A habit of social action: Understanding the factors associated with adolescents who have made a habit of helping others. Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations, 30 (3), 98-114.

Tezcan, M. (2005). Sosyolojik Kuramlarda Eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık

Ulusoy, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde değer aktarımı ve e-okuma "ekran okuma". Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17(1), 401-418.

Vasquez, V. (2004). Negotiating Critical Literacies with Young Children. Mahway, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Wall, N. E. (2001). A critical analysis of the theories, models, and policies of educational administration (Unpublished Master Thesis). University of New Brunswick, New Brunswick.

Ünalan, Ş. (2006). Türkçe öğretimi. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ünlü, Y. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.

Yıldırım, A. (2011). Eleştirel Pedagoji. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yüksel, H. (2014). İnternet gazeteciliğinde bilgi kirliliği sorunu. Atatürk İletişim Dergisi, (6), 125-138.

BÖLÜM 3

BİLGİ OKURYAZARLIĞI

Prof. Dr. Gökhan ARI

Bursa Uludağ Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-7054-2209

Arş. Gör. Dr. Ozan İPEK

ORCID: 0000-0002-2035-1049

Bilgi okuryazarlığı öldü…

Yaşasın bilgi okuryazarlığı!

(Zurkowski)

Giriş

Bilgi bir şey hakkında ortaya çıkarılan veya öğrenilen gerçekliği simgeleyen bir kavramdır. Bilmek, öğrenmiş veya anlamış olmayı gerektirir. Bilgi, öğrenilen bir şey olduğu için de anlam taşıyıcı bir özelliğe sahiptir. Bilginin ortaya çıkması için verilerin olması ve verilerin de işlenip kullanışlı hâle getirilmesi gerekir. Çünkü kullanışlı olmayan veya işlenmeyen verilerin gerçeklikle ilgisi olamaz ve öğrenme ihtiyacını karşılaması beklenemez. Bilgi sabit bir kavram olmayıp değişebilir özelliğe sahiptir. Değişebilir olmasının sebebi gerçek olması ya da gerçekliğe dayanmasıdır. Verilerin işlenmesiyle bilgiye, bilgilerin kavranmasıyla olguya ulaşılabilir. Bilgi ve olgu bağlantılarıyla bilim, üretim, zanaat, sanat, felsefe vb. yapılabilir, teknoloji geliştirilebilir.

İçinde bulunduğumuz zaman dilimi olan 21. yüzyıl, "*Bilgi Çağı"* olarak nitelendirilmektedir. "Bilgi Çağı", bir zamanlar taş, bronz, demir veya buharda olduğu gibi bilginin insan yaşamında temel bir değişim ve çalışma aracı hâline geldiği ve insanların yaşam biçimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu insan uygarlığının bir aşamasıdır. Bu çağda bilgi; bireylerin, kuruluşların ve toplumların büyüme ve gelişme için güvendikleri en temel kaynak olarak görülmektedir. Bilgi, birey ve toplum için temel güç ve ana sermeye hâline gelmiştir (Bedük, 2002).

Bilgi çağının gereklerini karşılayan bilgi toplumları, dijital cihazları kullanarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme eylemlerini birbirlerinden etkilenerek gerçekleştirmektedirler. Bilgi çağı toplumları, karmaşık elektronik bilgi ve iletişim ağlarıyla bağlı olan toplumlar olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan ve Korkmaz, 2002, s.514). Bu çağda ortaya çıkan toplum yapısı, klasik sanayi toplumlarından daha farklı özelliklere sahiptir. Aktan ve Vural'a (2005) göre bilgi toplumunda; maddi sermaye yerini insan ve bilgi sermayesine, üretimde buhar makinesi yerini bilgisayarlara, kol gücü yerini beyin gücüne, fiziksel

üretim gücü yerini düşünsel üretim gücüne, fabrikalar yerini bilgi ağlarına ve veri bankalarına, kitlesel eğitim ise yerini bireyselleştirilmiş eğitime bırakmıştır. Yani "Bilgi Çağı" teknolojik araçlarla üretilen materyallerin ve verilerin "Sanayi Çağı" mallarının yerini almaya başladığı bir dönemi temsil etmektedir. Dolayısıyla bilgi toplumu da "yeni bir ekonomik ve sosyal örgütlenme biçimi olarak sanayi sonrası bir aşamayı da ifade etmektedir" (Avcıoğlu, 2013, s. 26). Uygarlığın geçmişteki gelişimi gibi Bilgi Çağı da gelişmeye devam eden uygarlıkta önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde bilgi, toplumun en önemli unsuru hâline gelmiş, mal ve hizmetlerin üretimi için temel oluşturmuştur. Bu durumun yansımalarını pek çok alanda görmek mümkündür. Kablolu ve kablosuz şebekeler aracılığıyla veri, ses, video ve konum paylaşımına izin veren bilgi ağlarının gelişimi, ucuz aygıtlar yoluyla bireylerin bu şebekelere erişmesine ve dolayısıyla da bilgi merkezli bir toplumun gelişmesine yol açmıştır. Bu çağda akıllı malzemeler geleneksel yapıların yerini almaya başlamış, özelleştirilmiş iç mekânlar, mobilyalar ve araçlar üretilmiştir. Yaşamın hemen her alanında bu örnekler çoğaltılabilir. Bir başka deyişle bilgiyle teknoloji üretimi; teknolojiyle de bilgi üretimi ve dağıtımı gerçekleşmiştir.

Bilgi Çağı'nda toplumsal yapıyı belirleyen temel öge bilgisayar ve iletişim teknolojileridir (Masuda, 1990, s.3). Bu sebeple "Dijital Çağ", "Yeni Medya Çağı" ve "Elektronik Çağ" olarak da adlandırılan Bilgi Çağı, bir anda yaşamımızı kuşatan bir olgu değildir. 20. yüzyılın ikinci yarısında başladığı kabul edilen bu çağ, 1980'lerde kişisel bilgisayarların, 1980'lerin sonunda internetin, e-postanın, cep telefonlarının, 2000'lerin başından itibaren kişisel iletişim aygıtlarının ve sosyal ağ sitelerinin küresel düzeyde kullanılmasıyla belirgin bir hâle gelmiştir. Dolayısıyla Bilgi Çağı, insan mantığının ve teknolojisinin ürettiği evrimsel bir gelişim aşaması olarak değerlendirilebilir. Öyle ki son 40 yılı biçimlendiren web 1.0 ve web 2.0 teknolojileriyle yapay zekâ beslenmiş; yapay zekâ sayesinde sanal gerçekliğe ulaşılmış, artırılmış gerçekliğin kapısı aralanmış ve nihayetinde web 3.0 ile evrimini sürdürerek metavörslerle o kapıdan girilmiş ve bambaşka deneyimlere seyahat başlamıştır.

Bilgi Çağı adını verdiğimiz ve büyük ölçüde 21. yüzyılı içine alan zaman diliminde insan ve toplumu kuşatan paradigmanın değişmesi, insanoğlunun pek çok olay ve olguya bakış açısını da gözden geçirmesini gerekli kılmıştır. Bu gereklilik farklı biçimlerde bilginin üretilmesini, çoğaltılmasını ve paylaşılmasını sağlamış, bilgiyi içerik ve biçim bakımından zenginleştirmiştir. Adeta bir bilgi patlaması olarak değerlendirebileceğimiz bu zenginlik, bu çağın insanın da bilginin miktarı ve yayılma hızındaki artışa koşut olarak birtakım becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Wagner (2008), 21.yüzyıl insanının sahip olması gereken becerileri; eleştirel düşünme ve problem çözme, sistemler ve bireyler arası iş birliği ve liderlik, kıvrak zekâ ve uyum sağlama, girişimcilik ve inisiyatif alma, etkili sözlü ve yazılı iletişim, bilgiye erişebilme ve bilgiyi analiz edebilme, merak ve hayal gücü olarak sınıflandırmıştır. Trilling ve Fadel (2009) ise dijital okuryazarlık becerileri adı altında bu çağın insanının bilgi okuryazarı, medya okuryazarı, bilgi ve iletişim okuryazarı olması gerektiğini ifade etmiştir. Görüldüğü üzere 21. yüzyıl insanı, maruz kaldığı bu bilgi patlaması karşısında bir dizi donanıma sahip olmalıdır.

İçinde bulunduğumuz çağda yaşanan gelişmelerle birlikte okuryazarlık kavramının sınırları genişlemiş, pek çok okuryazarlık türünden söz edilmeye başlanmıştır. Okuryazarlık kavramı, geleneksel olarak en basit görünümüyle yazılı sembollerin algılanması ve

anlaşılmasına işaret ederken günümüzde bireysel ve toplumsal ihtiyaçların çeşitlenmesi, yaşam koşullarının yeni iletişim durumları ve ortamları oluşturması gibi çeşitli nedenlerle değişime uğramıştır. Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin ve yeni medyanın hızlı gelişimi, okuryazarlık tanımlarının genişletilmesi ihtiyacını artırmıştır. Yeni medya ve teknolojilerin ortaya çıkmasıyla birlikte yeni beceri gereksinimlerine bilgi teknolojisi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı gibi isimler verilmiştir (Limberg, Sundin & Talja, 2012). Bilgi okuryazarlığı ve diğer (ilgili) okuryazarlıklar, yeni bilgisel, teknolojik ve toplumsal gerçekliklere yönelmeleri nedeniyle yeni okuryazarlıklar olarak görülmektedir (Buschman, 2009). Değişen aygıtlarla değişen bilgiye ulaşmanın, bilgiyi farklı disiplin ölçütleriyle kullanmanın ve bilgi üretmenin temel yetkinlik alanı okuryazarlık olarak nitelenebilir. Nitekim bilgiyle okuryazarlığa, okuryazarlıkla da bilgiye erişilebilir.

Okuryazarlık farklı biçimlerde tanımlanabilir, betimlenebilir. Yeni okuryazarlıklar aslında teknoloji ve iletişimde temel bilgi ve becerileri işaret eden bir kavramdır. Bu bağlamda bilgiyle okuryazarlık arasında da şöyle basit bağlantılar kurabiliriz: Bilgiye okuma becerisi sayesinde ulaşırız, bilgiye ulaşırken yazma becerilerinden yararlanırız. Ulaştığımız bilgileri okuma becerisinden yararlanarak işleriz, işleyerek ürettiğimiz bilgileri yazma becerisi sayesinde başkalarına iletiriz. Bilgi Çağı'nda okuma ve yazma becerileri de evrim geçirmiştir diyebiliriz. Bu evrimde okuma (okuryazarlığı) "bireyin; hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, yansıtması ve okumaya katılmasını" (OECD, 2019) ifade eden bir beceri hâline gelmiştir. Birçok tanım içerisinden yukarıda anlatılanları kapsamlı bir şekilde karşılayan okuryazarlık tanımını seçmek ve aktarmak güçtür. UNESCO tarafından yapılan tanım, diğerlerini de kapsaması bakımından daha işlevsel görünmektedir. Okuryazarlık, "tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma, iletişim kurma ve değişen bağlamlarla ilişkili basılı ve yazılı materyalleri kullanarak ilişkilendirme yeteneğidir. Okuryazarlık; bir bireyin hedeflerine ulaşmasını, bilgisini veya potansiyellerini geliştirmesini ve topluluklara ve daha geniş haliyle topluma tam olarak katılmasını sağlayan bir öğrenme sürekliliğini içerir" (UNESCO, 2005). Dolayısıyla yeni okuryazarlıklar çeşitli bilgileri çeşitli kaynaklardan -özellikle dijital çok katmanlı metinlerden- elde edip işleyerek çeşitli kaynaklara iletmeyi sağlamaktadır. Bilgi Çağı'nda gerek bilgiye ulaşma gerekse de bilgiyi iletme becerileri çoklu okuryazarlık gerektirir. Çoklu okuryazarlıkların temeli de bilgi okuryazarlığına ve teknoloji okuryazarlığına dayanmaktadır.

Çağlar boyunca insanlar doğayı gözleyerek bilgi elde etmiş, deneme yanılmayla bilgiyi işlemiş ve sözlü olarak iletmiştir. Bilgi sayesinde yazıyı bulmuş, yazıyla bilgiyi muhafaza etmiş ve aktarmıştır. Bilgi çoğaldıkça biriktirilmesi ve saklanması gerekmiş, kütüphaneler kurulmuş; bilgiler nesilden nesillere geçmiştir. Bilgiyle teknoloji gelişmiş, teknoloji geliştikçe bilginin taşıyıcısı araçlar geliştirilmiştir. Matbaa, bilginin geniş kitlelere yayılmasını mümkün kılmıştır. Eğitim öğretim kurumları yaygınlaşmış ve okuryazar sayısı artmıştır. 17, 18, 19. yüzyıllarda uygarlık diğer çağlara göre daha hızlı gelişmiş ve daha çok bilgi ve teknoloji üretmiştir. Okuryazarlık, okullaşmayı dolayısıyla da eğitimli olmayı simgelemiştir. 20. yüzyılda eğitimde beceriler ve disiplinler, okuryazarlık olarak anılmıştır. Bilgiye ulaşma ve bilgiyi işleme kütüphanecilikle aşama aşama sistemli hâle gelmiş, kütüphanecilik sistematik bir disiplin olmuştur.

Kaynakça

Ackermann, E. & Hartman, K. (2003). *Searching and researching on the Internet and the world wide web*. Wilsonville: Franklin Beedle & Associates.

Association of College and Research Libraries (ACRL). (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago: ACRL.

Akkoyunlu, B., & Kurbanoğlu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2004*(27), 11-20.

Aktan, C. C. & Vural, İ. Y. (2005). *Bilgi çağında bilgi yönetimi*. Konya: Çizgi Kitabevi.

American Library Association. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago, IL: ALA.

Atakişi, T. (2019). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini esas alan bilgi okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Association, A. L. (1989). *American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report.* Washington, DC: American Library Association.

Avcıoğlu, G. Ş. (2013). Bilginin küreselleşmesinde kitle iletişim araçlarının manipülatif rolü. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 29,* 21-34.

Baker, K. (2013). Overview of information literacy models in the library context. *In Information Literacy and Cultural Heritage, pp.71–94.* Chandos Publishing.

Balcı, K. (2013). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık başarısı, bilgisayar öz yeterlik ve bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Bedük, A.(2002). *Bilgi çağı, öğütlerde bilginin önemi ve bilgi teknolojilerinin örgütlere sundukları değişim ve olanaklar*. I.Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı, Hereke, Kocaeli.

Boekhorst, A. K. (2003). Becoming information literate in The Netherlands. *Library Review, 52*(7), 298–309. doi:10.1108/00242530310487399

Breivik, S. (2000). Information Literacy For The Sceptical Library Director, IATUL Conference Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia 3rd - 7th July, 2000.

Blummer, B., & Kenton, J. M. (2014) Information research and the search process. In *Improving Student Information Search*, pp. 11–21. Chandos Publishing.

Buschman, J. (2009). Information literacy, 'new' literacies, and literacy. *Library Quarterly, 79*(1), 95–118.

Callison, D. & Baker, K. (2014). Elements of Information inquiry, evolution of models and measured reflection. *Knowledge Quest, 43*(2), 18-24.

Campbell, I. (1995). Supporting information needs by ostensive definition in an adaptive information space. In I. Ruthven (Ed.), MIRO '95, Workshops in Computing. Berlin: Springer.

Candy, P.C., C Rebert, G. & O'leary, J. (1994) Developing Lifelong Learners through Undergraduate Education [online], National Board of Employment, Education and Training Report; 28 (Canberra, Australian Government Publishing Service).

Cannon, T. H. (2007). *Closing the digital divide: an assessment of urban graduate teacher education students' knowledge of information literacy and their readiness to integrate information literacy into their teaching* (Unpublished doctoral dissertion). University of San Francisco, San Francisco.

Case, D. O. (2007). *Looking for information: A survey of research on information seeking, needs and behaviour*. San Diego, CA: Academic Press.

Cibaroğlu, M. O. (2020). Bilgi teknolojilerinin bilgi erişime etkileri: literatüre dayalı nitel bir çalışma. *Bilgi Yönetimi Dergisi, 3*(1), 11-24.

Cole, C. (2012). Information need: A theory connecting ınformation search to knowledge formation, ınformation today, Medford, NJ.

Demiralay, R. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doyle, C. (1992). *Outcome measures for information literacy within the National Educational Goals of 1990.* Final Report to the National Forum on Information Literacy. Flagstaff, Arizona: NFIL.

Eisenberg, M. B. & Berkowitz, R. E. (2000). *The big6 in secondary schools.* Ohio: Linworth Publishing.

Ekinci, Ö. & Aybek, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 9* (2), 3-14.

Erdelez, S., Basic, J., & Levitov, D. D. (2011). Potential for inclusion of information encountering within information literacy models. *Information Research, 16*(3), 1-11.

Erdem, Ö. (2021). *Bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği).* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Erdoğan, İ. & Korkmaz, A. (2002). *Öteki kuram*. Ankara: Erk Yayınları.

Goad, T. W. (2002). *Information literacy and workplace performance*. London: Quorum Books.

Grafstein, A. (2017). *Information literacy and critical thinking. Pathways Into Information Literacy and Communities of Practice, 3–28.* doi:10.1016/b978-0-08-100673-3.

Herring, J. H. (2011). *Improving students' web use and information literacy*. London: Facet Publishing.

Herring, J., & Tarter, A. M. (2007). Progress in developing information literacy in a secondary school using the PLUS model. *School Libraries in View, 23*, 3-7.

Johnston, B., & Webber, S. (2003). Information literacy in higher education: a review and case study. *Studies in Higher Education, 28*(3), 335-352. https://doi.org/10.1080/03075070309295

Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 383-402.

Kaya, S. & Durmuş, A. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve araştırma yaparken interneti kullanma düzeyleri*. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Sempozyum Kitabı içinde (778-786). Kuşadası: Türkiye.

Kıymacı, A. (2019). *Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kızılarslan, D. (2007). *Bilgi okuryazarlığı ve üniversite kütüphaneleri: bilgi okuryazarlığı planı hazırlama unsurları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koçak Usluel, Y. (2006). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterliklerinin karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 233-243.

Koltay, T., Špiranec, S., & Karvalics, L. Z. (2016). *The Nature of Information Literacy. Research 2.0 and the Future of Information Literacy, 61–110.* doi:10.1016/b978-0-08-100075-5Johnston, B., & Webber, S. (2003). Information Literacy in Higher Education: A review and case study. Studies in Higher Education, *28*(3), 335–352. doi:10.1080/03075070309295

Kuhlthau, C. C. (1991). Inside the search process: Information seeking from the users perspective. Journal of the American Society of Information Science and Technology, 42(5), 361-371

Kuhlthau, C. C. (2004). Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services. 2nd ed. Westport: Libraries Unlimited.

Kuhlthau, C. C., Heinström, J. & Todd, R. J. (2008). The 'information search process' revisited: is the model still useful? Information Research, 13(4).

Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği, 24*(4), 723-747

Kurbanoğlu, S., & Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. Türk Kütüphaneciliği, 16(2), 123-138.

Kuruluşundan bugüne Google istatistikleri (2022, 15 Mayıs). Erişim Adresi: https://dijilopedi.com/kurulusundan-bugune-google-istatistikleri

Limberg, L., Sundin, O. & Talja, S. (2012). Three theoretical perspectives on ınformation literacy. *Human It*, 11(2), 93–130.

Masuda, Y. (2000). *Managing in the information society*. Cambridge: Basil Blackwall.

McKenzie, J. (2000). *Beyond technology: questioning, research and the information literate school.* Bellingham, WA: FNO Press.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGGM] (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf

MEB (2020). *Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu*. http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1

Milam, P. (2002). Moving beyond technology with strategic teaching: Jamie McKenzie's research cycle. *School Library Media Activities Monthly*, *19*(4), 22-23

Milam, P. (2004). Destination information: a road map for the journey. *LibrGlY Media Connection*, *22(7)*, 20–23.

Miranda, S. V., & Tarapanoff, K. M. A. (2008), "Information needs and information competencies: a case study of the off-site supervision of financial institutions of Brazil". *Information Research, 13*(2).

Nicholas, D. (2005). *Assessing Information Needs: tools, techniques and concepts for the Internet age*. London: Taylor & Francis.

OECD. (2019b). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing.

Odede, I. (2020). Models for teaching ınformation literacy: A comparative review of the top six models. *UNİSA, 38*(2), 1-19. https://doi.org/10.25159/2663-659X/725

Özenç Uçak, N. (1997). Bilgi gereksinimi ve bilgi arama davranışı. *Türk Kütüphaneciliği, 11*(4), 315-325.

Özgüven, Ü. (2019). *Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmede kullanıcı eğitiminin rolü: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)ç Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.

Pappas, M., & A. Tepe (2002). *Pathways to knowledge and inquiry learning*. Greenwood Village: Libraries Unlimited.

Rowley, J. & Hartley, R. (2008). *Organizing knowledge: An introduction to managing access to information*. Guildford: Ashgate Publishing Company.

Savolainen, R. (2009). Epistemic work and knowing in practice as conceptualizations of information use. *Information Research, 14*(1).

SCONUL Working Group on Information Literacy. 2011. The SCONUL seven pillars of information literacy: Core Model for higher education. SCONUL Working Group on Information Literacy. http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf.

Stripling, B.K. & Pitts, J.M. (1988). *Brainstorms and blueprints: teaching library research as a thinking process*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Swapna, G. & Biradar, B. S. (2017). Information literacy model for higher education institutions in India. *International Journal of Digital Library Services, 7(3),* 31-50.

Şenyurt, Ö. (2018). *Türk milli eğitim sisteminde bilgi okuryazarlığı gereksinimlerinin karşılanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şenyurt, Ö. & Önal, H.İ. (2019). Türk Millî Eğitim sisteminde bilgi okuryazarlığı: Politikalar, öğretim programları, öğretmenler ve öğrenciler üzerine bir araştırma. *Bilgi Dünyası, 20*(1), 25-63. doi: 10.15612/BD.2019.730

Taylor, R.S. (1991). Information use environments. In B. Dervin & M.J. Voigt (Eds.), *Progress in communication science* 217–254. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

UNESCO (2005). *EFA global monitoring report: literacy for life, 2006.* UNESCO, Paris.

Ünal, F. & Er, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(41), 1059-1068.

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need — and what we can do about it*. New York, NY: Basic Books.

Wolf, S. (2003). The big six ınformation skills as a metacognitive scaffold: A case study. *School Library Media Research, 6*, 1-24.

Yalız Solmaz, D. (2017). Relationship between lifelong learning levels and ınformation literacy skills in teacher candidates. *Universal Journal of Educational Research, 5*(6), 939-946.

Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Yıldırım, O. ve Başer E. (2016). İnternetin girişimciliği kapsamında değişen enformasyon siteleri üzerine bir değerlendirme. *Global Media Journal, 6*(12), 172-200

Yücel, R. & Arık, M.B. (2020). Bir dijital kültür örneği olarak katılımcı sözlükler ve Türkiye'deki görünümleri. *MEDIAJ, 3*(2). 156-169.

Zimmerman, N. P., M. L. Pappas, and A. E. Tepe. 2002. "Pappas and Tepe's Pathways to Knowledge Model." *School Library Media Activities Monthly 19*(3), 24–27.

Zurkowski, P. G. (1974). The information service environment relationships and priorities, Related Paper No. 5. National Commission on Libraries and Information Science, Washington D.C. ERIC ED 100 391.

Zurkowski, P. G. (2013). Information literacy is dead… long live information literacy. In *European Conference on Information Literacy* (pp. 1-10). Springer, Cham.

BÖLÜM 4

MEDYA OKURYAZARLIĞI VE DİJİTAL OKURYAZARLIK

Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-0385-5744

Göknur GÜNAY

ORCID: 0000-0002-3370-6945

Giriş

İnsan sosyal bir varlıktır. Sahip olduğu anlama ve anlatma yetisi insanı çevresine bakarak anlam atfetmeye ve iletişim kurmaya itmiştir. Düşünme yetisi ve dil aygıtıyla doğan insan (Chomsky, 1967) çevresindeki her şeyi anlamlandıran ve kendi türüyle dil becerilerini kullanarak iletişime geçen bir canlıdır. Okuryazarlık da anlama ve anlatma yetisinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış kavramlardandır. Okuryazarlık kavramı; kelime anlamından, insanın ve onun araç gereç kullanımının gelişmesiyle çok daha geniş ve farklı bir anlamı işaret etmektedir. Okuryazarlık 21. yüzyılda bir beceri olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda bu beceri, alanlara göre alt dallara ayrılmaktadır.

Medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık kavramları kronolojik olarak önce medya daha sonra dijital okuryazarlık olarak ortaya çıksa da günümüzde bu iki okuryazarlık türünün çok da farklı olmadığı kabul edilmektedir. Medya okuryazarlığı alanının insan hayatına daha önce girmesinin sebebi medya araçlarının daha önce yaygınlaşmasıdır. Süregelen medya araçlarının yerini dijital medya araçlarına –çok büyük oranda- bırakması bu iki alanın okuryazarlık açısından benzer şekilde algılanmasına sebeptir. Alan yazında da önce medya okuryazarlığı alanı daha sonra dijital okuryazarlık alandaki çalışmalar hız kazanmıştır.

Her icat bir ihtiyaçtan doğar. Dil becerilerinden biri olan yazının icadı kuşkusuz insanın anlatma ihtiyacı ile ürettiği anlatılarını muhafaza etme ihtiyacından doğmuştur. Tam anlamıyla yazı ortaya çıkmadan önce insanlık kendisini resim ve duvar yazılarıyla ifade etmekteydi. Bu süreci yazının icadı takip etmiştir. Yazma ve okuma varoluş aşamasından bu yana birbirinden ayrılamaz iki beceridir. Yazılı anlatım dilini oluşturan ortak akıl, sembollerin –harflerin- çözümlemesini aynı anda yaparak yani okunuşta da mutabık kalarak ortaya çıkarmıştır. İşte kaynağını bugün "görsel okuryazarlık" kavramının da kapsadığı bu iki ayrılmaz dil becerisi insanın hem anlık iletişimini hem de ortak kültürel mirasını oluşturan, insan aklının çevresini anlamlandırmasını sağlayan, kitlesel iletişime imkân sağlar şekilde genişleyen bir beceri haline dönüşmüştür. Günümüzde teknolojik araçların gelişmesiyle yalnızca yazılı metinler dijital ortama taşınmamış aynı zamanda birden

fazla duyu organına hitap eden metinlerin okuryazarlığı da alana dahil olmuştur. Bu yüzden dijital dünyaya ait her metin tıpkı yazılı metinler gibi okunmayı bekler. Bu okumanın dijital ortamda gerçekleşmesi ardında pek çok farklı değişkeni de barındırdığından yepyeni bir okuryazarlık alanının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Teknolojiyle birlikte ortaya atılan 21. yüzyıl okuryazarlık türlerinden ikisi de Medya Okuryazarlığı ve Dijital Okuryazarlık türleridir.

"Medya" ve "Dijital" Kavramları

Yıllar içinde karşılıklı anlama ve anlatma ihtiyacı "iletişim" kavramı altında gelişip kitlesel bir amaca hizmet eder hale gelmiştir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde yer aldığı üzere medya, bir çeşit "iletişim ortamı"dır. McLuhan, McLuhan ve Zingrone (1995) medya kavramını daha geniş bir bakış açısıyla ele alarak "*İnsan bedenini ve duyularını uzantılayan, kıyafetten bilgisayara kadar her türlü teknoloji*." (akt. Yanık), olarak tanımlar. Medyanın, özellikle 21. yüzyılda "Geleneksel Medya"dan sıyrılmış olan "Yeni Medya"nın; araştırmacıların üzerinde hemfikir olduğu net bir çerçevede değerlendirilen tanıma sahip olmaması, yapılan tanımların da zamanla birtakım kavram yanılgılarına yol açması ya da kuramsal bir boşluk izlenimi yaratmaktadır (Manovich, 2001). Buckingham (2009) medya kelimesinin tam olarak anlamı karşılayamadığını ve anlamın "araç" sözcüğünde daha net bir şekilde ortaya konacağını söyler. Araç sözcüğünün Türk Dil Kurumu sözlüğündeki anlamlarına bakılmalıdır: "*1. Bir iş yapmakta veya sonuçlandırmakta gücünden yararlanılan nesne*; 2. *taşıt*; *3. kişiler veya nesneler arasında bağlantı sağlayan şey, vasıta*."(TDK, 2022) olarak yer bulmuştur. Üçüncü sırada yer alan tanıma odaklanılarak söylenebilir ki medya iletişimin bir vasıtasıdır; bu yüzden doğrudan bir iletişim değil, yapılandırılmış bir iletişim ortamını ve iletişim nesnelerini içermektedir. Medyanın malzemesi mesajlardır. Medya mesajlarının özellikleriyle ilgili özellikle İngiliz, Avustralyalı ve Kanadalı araştırmacılarca kabul görmüş ilkeler şu şekilde tanımlanabilir:

1. Medya metinleri birer kurgu ürünüdür.
2. Medyanın iletileri ekonomik, tarihsel, estetik, sosyal ve siyasal bağlamlar içesinde üretilmektedir.
3. İletileri almaya dahil olan yorumlayıcı anlam yapma süreçleri okuyan, kültür ve metin arasındaki etkileşime dayanır.
4. Medya ortamının kendine özgü dil veya dilleri ve birden fazla biçimde türleri ve iletişim simgelerinin sistemleriyle sembolleşmiş kendine özgü karakteristikleri vardır.
5. Medya için tasarlanan model ve iletiler insanlar sosyal gerçekliği anlamasında pay sahibidir.

   (Aufderheide, 1993; Hobbs, 2006).

Dijital metinler yapısı gereği çok katmanlı olduğundan sembol çözme anlam kurma, basılı metni okumaktan daha yoğun bir süreci gerektirir. Bu özelliklere bakıldığında medya mesajlarının arka planının çözümlenmesinin, bireylerin sahip olması beklenen bir tür okuryazarlık becerisi gerektirdiği anlaşılabilir.

Büyük Türkçe Sözlük'te Fransızca'da kullanılan "digital" sözcüğünden dilimize geçtiği belirtilen "dijital" sözcüğü "sayısal" anlamında kullanılan bir sıfattır. İkinci anlamıyla "Verilen bir ekran üzerinde elektronik olarak gösteren", üçüncü anlamında ise fizik alanında kullanılan bir isim olarak "Verilerin bir ekran üzerinde elektronik olarak gösterilmesi.", şeklinde yer bulmaktadır.

Sözcüğün kökeni Latince "digitus (parmak)" sözcüğüne dayanır (Etimoloji Türkçe, 2021). Bu anlamda dilimizde öncelikle bir sıfat olarak yer bulan dijital sözcüğünün "sayısal, basamaksal" olarak kullanıldığını söylenebilir. Fakat başlangıcının bir hesap makinesindeki basit kodlamadan esinlenerek oluşturulmuş olan bilgisayar sistemini daha da eskiye gidildiğinde "abaküs"e dayandırmak doğru olacaktır. Çünkü abaküs bilindiği üzere ilk ilkel hesap makinesi olarak kabul görmektedir (Okur, 2012). Bu sebepten dijital okuryazarlığın kökeni de abaküse dayandırılabilir.

Tonlarca ağırlığı ile "Elektronik Sayısal Entegreli Hesaplayıcı (ENIAC)" olarak 1947'de geliştirilmiş ENIAC, ABD'de geliştirilmiştir. İlk ağ bağlantısı mesajı ise yine ABD'de California Üniversitesinden Stanford Araştırma Enstitüsündeki bir bilgisayara 1960'lı yıllarda iletilmiştir (Vikipedi, 2021). Böylece internetin icadı, bilgisayarın icadından sonra dijitalleşme sürecinde ikinci kırılma anı olarak gösterilebilir. Esasen internetin icadı ve gelişimi hayatlara etki etme bakımından ve hatta günlük hayatın gidişatında yarattığı güçlü değişiklikler sebebiyle daha fazla öne çıkmaktadır. Özellikle "world wide web" dönemi, elektronik postanın kullanımı, kablolu ve akabinde kablosuz ağ sisteminin gelişmesi; en nihayetinde akıllı telefonlarla her an her yerde ve hızlı bir şekilde hayata giren internet küresel bir iletişim aracı ve etkisi inkâr edilemez bir güçtür. Web'in gelişmesiyle ilgili öngörüler an itibariyle web 5.0 noktasında olsa da henüz çok yeni ve gelişime açık bir alandır. Hayatın farklı noktalarına nüfus etmesi bakımından da etkisi kitlelerin düşünme ve davranış şekillerini değiştirecek niteliktedir. Bu yüzden dijital okuryazarlıklar belki de 21. yüzyıl becerileri içinde en çok araştırılmaya ve geliştirilmeye ihtiyaç duyan alandır.

Medya Okuryazarlığı ve Dijital Okuryazarlık

Medyanın kesin olarak bir başlangıç tarihi olduğunu söylemek kuşkusuz araştırmaları yüzeysel bırakacak bir kolaylık olacaktır. İlk dijital metinler telgrafa, telsize, telefona; ilk medya metinlerinin gazete ve dergiye dayalı olduğu 19. yüzyıldan 20. yüzyıla bu okuryazarlık türlerinin geçmişi uzandırılabilir. Ancak en belirgin olan; tüm bu hareketleri tetikleyen, bu iki okuryazarlık türünün ve daha birçok alanın atası kabul edilebilecek olay (yazının bulunmasından sonra) 15. yüzyılda gerçekleşen matbaanın icadıdır Tam anlamıyla medya gazete ve dergi (basılı medya) ile televizyonun (görsel medya) insanların hayatına girmesiyle işlevini yerine getirmeye başladığı söylenebilir. Dijital okuryazarlık ise özellikle bilgisayarın ve internetin icadının yanı sıra gelişimini web teknolojilerinin ilerlemesiyle sürdürmüştür (Özden ve Günay, 2021):

Kaynakça

Aires, L. (2015). Literacias digitais: Texto orientador, *Curso de Formação Para a Docencia Online*, Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6017/1/Literacias%20Digitais_Texto Orientador_VF.pdf

Aufderheide, P. (1993). National leadership conference on media literacy. Conference report. Washington, DC: Aspen Institute.

Aytaş, G., ve Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 291-310.

Bawden, D. (2008). Origin and concepts of digital literacy. In C. Lankshear, & M. Knobel (Eds.), Digital literacies: Concepts, policies, and practices(pp. 17-32). Peter Lang

Black, J., Bryant, J. & Thompson, S. (1997). "Introduction to Media Communication" (5th edition). Mc Grw Hill Company, New York.

Buckingham, D., & Domaille, K. (2009). Making media education happen: A global view. In *Media education in Asia* (pp. 19-30). Springer, Dordrecht.

Bulunmaz, B. (2011). Yeni medya eski medyaya karşı: savaşı kim kazandı ya da kim kazanacak? 30 Kasım 2011-02 Aralık 2011 tarihlerinde Ege Üniversitesi"nde gerçekleştirilen XVI. Türkiye"de İnternet Konferansı. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/824650

Chomsky, N. (1967). Recent contributions to the theory of innate ideas. In *A Portrait of Twenty-five Years* (pp. 31-40). Springer, Dordrecht.

Cummins, M., Becker, S.A., Alexander, B. (2016). NMC horizon project strategic brief on digital literacy, *Learning and Tecnologic Library,* Erişim: 10.02.2021, https://www.learntechlib.org/p/173858/.

Etimoloji Türkçe. (2021). Dijital Sözcüğü, *https://www.etimolojiturkce.com/kelime/dijital*, Erişim tarihi: 19.05.2022

Frankel, K. K., Becker, B. L., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). "What is reading? to what is literacy?", *Journal Of Education*, 196(3), 7-17.

Gee, J. P. (2007). Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. Routledge. Erişim: 19.05.2022,https://engl485.community.uaf.edu/wpcontent/uploads/sites/725/2018/01/What-is-Literacy-2.pdf.

Gee, J.P. (2000). "The new literacy studies. D. Barton, M. Hamilton ve R. Ivanic (Yay. Haz.). *Situated literacies: Reading and writing in context" (s.*180 – 196). London: Routledge.

Gee, J. P. (2001). A Sociocultural perspective on early literacy development. S. B. Neuman ve D.K. Dickinson (Yay. Haz.). *Handbook of early literacy research* icinde (ss.30-42). New York: Guilfod Press.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. John Wiley & Sons, Inc.

Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (3),https://doi.org/10.29250/sead.634908

Günay, G., ve Özden, M. (2022). Dijital okuryazarlık becerisi ve ana dili eğitimi çerçevesinde dijital okuryazarlığa ilişkin öğrenci ve akademisyen algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 163-183.

Hague, C. and Payton, S. (2011). "Digital literacy across the curriculum", *Curriculum Leadership, 9(10).*

Hobbs, R. (1998). Building citizenship skills through media literacy education. *The public voice in a democracy at risk*, 57-76.

Hobbs, R. (1999). The seven great debates in the media literacy movement.Journal of Communication 48(1):16 – 32 DOI:10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x

Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. Aspen Institute. 1 Dupont Circle NW Suite 700, Washington, DC 20036.

Joint Information Systems Committee (JISC) (2014) "Developing digital literacies", https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies erişim tarihi: 22.05.2022

Karaduman, S. (2019) Yeni Medya Okuryazarlığı: Yeni Beceriler/Olanaklar/Riskler, Erciyes İletişim Dergisi- ISSN: 1308-3198

Kline, S., Stewart, K, & Murphy D. (2006). "Media Literacy İn The Risk Society: Toward A Risk Reduction Strategy". Canadian Journal of Education. Vol. 29, Issue: 1, ss. 131-153.

Manovich, L. (2001). The Language of New Media. Cambridge: The MIT Press.

Martin, A. & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences, 5(4), 249-267. https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249

Mcluhan, M. ve Mcluhan, E. ve Zingrone, F. (1995). Essential McLuhan. New York: BasicBooks.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu. http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı, http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02 T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf Erişim tarihi: 24.05.2022

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı, http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018813172123543-7%C3%96P%202018-83%20Medya%20okur%20yazarl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20(7%20veya%208.%20s%C4%B1n%C4%B1f).pdf Erişim tarihi: 24.05.2022.

Okur, A. (2012). "Türkçe ders kitaplarında bilim ve teknoloji", *Turkish Studies International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4).

Okur-Berberoğlu, E. (2013) Medya okur-yazarlığı ve mesajların anlamlandırma süreci, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 20 (2013-2) 13-21

Özden, M. (2018). "Digital literacy perceptions of the students in the department of computer technologies teaching and Turkish language teaching", *International Journal of Progressive Education*, 14 (4).

Özden, M. ve Günay, G. (2021). "Bir Türk öğrencinin dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitim bağlamında Kanada'da eğitim deneyimi: bir anlatı araştırması", *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 5(2), doi: 10.29329/ijiape.2021.363.2

Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). https://sozluk.gov.tr/

Vikipedi, (2021), Türkçe, https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk%C3%A7e, Erişim tarihi: 19.05.2022.

Yanık, A. (2016) Yeni medya nedir ne değildir? Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Cilt: 9 Sayı: 45 Volume: 9 Issue: 45 Ağustos 2016 August 2016 www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

Wood, E. (2009). "Media literacy education: Evaluating media literacy education in Colorado Schools". Degree Master of Art in Mass Communication. Faculty of Social Sciences University of Denver, USA.

BÖLÜM 5

TEKNOLOJİ OKURYAZARLIĞI

Arş. Gör. Dr. Hatice ÇIRALI SARICA

Hacettepe Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-5398-1496

Teknoloji; insanlığın ilk oluşundan bu yana form değiştirerek, insan istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için doğal çevrenin yeniliği, değişimi veya modifikasyonu olarak var olmaya devam etmektedir (ITEA, 2007). Günümüz dünyasında yaş grubu ne olursa olsun teknoloji hayatımızın merkezinde yer almaktadır. Sürekli gelişen ve değişen teknolojinin ister eğitim ortamlarında ister günlük yaşamda kullanımı arttıkça teknolojiye maruz kalmak kaçınılmazdır. Artık toplumun veya bireylerin çeşitli teknolojilerden hangilerini, nasıl ve ne zaman kullanmaya gereksinimi olduğunu bilmek bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda, başta küçük yaşlardaki çocuklar olmak üzere, genç nesiller ve tüm yaş grubundaki bireylere özellikle teknolojinin güvenli kullanımı için teknoloji okuryazarlığı hakkında bilgi vermenin önem teşkil ettiği söylenebilir. Peki teknoloji okuryazarlığı nedir?

Teknoloji Okuryazarlığı Nedir?

Teknoloji okuryazarlığından bahsetmek için kısaca teknolojinin ne olduğuna değinmek gereklidir. Teknoloji, insanın çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla kullandığı yöntemleri, araçları, gereçleri, aletleri ve bunların kullanım biçimlerini içeren uygulama bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019). Günümüzde teknoloji denilince en çok akla bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve tabletler gibi bilgi ve iletişim teknolojisi ürünleri akla gelmektedir (FutureLearn, 2021; Lestari & Santoso, 2019). Teknoloji okuryazarlığı, teknolojiyi etkili, güvenli ve sorumlu bir şekilde kullanma, anlama, yönetme ve değerlendirme ve anlama yeteneğidir (FutureLearn, 2021; ITEA, 2006, 2007). Yani, teknoloji aracılığıyla bilginin değerlendirilmesini, oluşturulmasını ve bütünleştirilmesini içerir.

Alanyazında teknoloji okuryazarlığının çok boyutlu bir yapı olduğu görülmektedir (Avsec & Jamšek, 2016; Garmire & Pearson, 2006; Gu, Xu, & Hong, 2019; Luckay & Collier-Reed, 2014; NAE & NRC, 2002). Bir yandan teknoloji okuryazarlığının 1) bilgi, 2) yetenekler, 3) eleştirel düşünme ve karar verme olmak üzere birbirine bağlı üç boyuttan oluştuğu ifade edilmektedir (Avsec & Jamšek, 2016; Garmire & Pearson, 2006; NAE & NRC, 2002). Diğer bir yandan da öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı düzeyini belirleyen beş boyutun olduğu ifade edilmektedir: Eserler, süreç, yönetim/öğretim, tamircilik ve bağlılık (Luckay & Collier-Reed, 2014).

Teknoloji Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı ve Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişki

Teknolojinin hem üretim hem de tüketim alanlarının hemen hemen hepsinde etkisi gözlenmektedir. Örneğin, vatandaşlık hizmetleri, çalışma hayatı, aile hayatı, alışveriş, eğitim gibi yaşam alanlarımızda teknoloji bilgisinden yararlanılmaktadır. Teknolojinin farklı yaşam alanları ile entegrasyonu sonucunda medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi kavramların da öne çıktığı görülmektedir. Teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık terimleri her ne kadar birbiriyle ilgili gibi görünse de aralarında farklılıkların olduğu söylenebilir. Nitekim, medya okuryazarlığı gazete, kitap ve radyo dahil her türlü medya için kullanılabilir (FutureLearn, 2021). Dijital okuryazarlık ise "belirli yaşam durumları bağlamında bireylerin dijital kaynakları belirlemek, erişmek, yönetmek, bütünleştirmek, analiz etmek, değerlendirmek, sentezlemek, iletişim kurmak, yeni medya ifadeleri oluşturmak, için dijital araçları uygun şekilde kullanma tutumu, farkındalığı ve yeteneğidir" (Martin, 2006). Teknoloji okuryazarlığı, teknoloji kullanımına uygun beceri ve yeterlilikler gerektirirken; dijital okuryazarlık, gelecekte başarılı olabilmek için dijital iletişimi, anlayışı, süzgeçten geçirmeyi ve manipülasyonu gerektirir (Lestari, & Santoso, 2019). Örneğin eğitsel bağlamda üniversiteler dijital okuryazarlık için öğrencilerin internet üzerinden çeşitli bilgilere erişmesini alışkanlık ve kültür haline getirebilme fırsatları sunabilir; teknoloji okuryazarlığı için ise öğrencilerin kendi bölüm ve iş sahaları ile ilgili son teknolojilerin kullanımını öğrencilere tanıtabilir ve anlatabilir. Son olarak medya, dijital ve teknoloji okuryazarlığı arasında her ne kadar farklılıklar olduğu söylense de hepsinde teknoloji, öğrenmeyi ve 'gerçek' dünyada yaşamayı geliştirmek için bir araç olarak görülmektedir (Watterston, & Zhao, 2020).

Teknoloji Okuryazarı Nasıl Olunur?

Teknolojiye maruz kalmak, teknolojiyi kullanabileceğimiz ve bazı becerileri uygulayabileceğimiz anlamına gelebilir fakat teknoloji okuryazarı olmak için yeterli değildir. Teknoloji okuryazarı olabilmek, gerekli becerileri edinebilmek ve geliştirebilmek için teknoloji eğilimlerinin takip edilmesi, araştırmalar yapılması, çevrimiçi veya yüz yüze kurslar alınması gerekmekle birlikte (FutureLearn, 2021) bu teknolojinin niçin, nerede ve nasıl kullanılacağı hiçbir zaman göz ardı edilmemelidir. Eğitimde teknoloji okuryazarlığı konusunda okullara ve eğitim sistemin paydaşlarına da büyük iş düşmektedir. Okullar, tüm öğrencilere sürekli değişen teknolojik dünya için anlayış ve yetenekler geliştirmek için disiplinler arası çalışmalara fırsat sunarak gerekli bilgi, donanım ve deneyimleri sağlayabilmelidir (ITEA, 2006). Bu deneyimler teknoloji aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünmesine, karar vermesine, problem çözmesine yönelik bilişsel ve psikomotor etkinliklere katılımını destekleyebilmelidir. Bu noktada ITEA (2007; s.15, 2006; s.18) tarafından listelenen standartların öğretmenler, müfredat geliştiriciler ve eğitim sisteminin diğer paydaşları için yol gösterici nitelikte olabilceği belirtilmektedir.

Teknoloji Okuryazarlığı Ölçütleri Nelerdir?

Uluslararası Teknoloji Eğitimi Birliği- ITEA (2007; s.15, 2006; s.18) tarafından K-12 öğrencilerinin teknoloji okuryazarı olabilmesi için gerekli bir takım ölçütler belirlenmiştir (Tablo 1). Bu standartların kendi başına bir öğretim programı olmadığı, içeriğin neyle ilgili olması gerektiğini tanımlayan, yol gösterici ilkeler olduğu ifade edilmektedir.

Tablo 1. Öğrenciler için teknoloji okuryazarlığı standartları (ITEA, 2007; s.15, 2006; s.18)

Öğrencilerin Geliştireceği Anlayışlar (Ölçütler Kategorisi)	**Anlayışın geliştirilmesi için gereken teknoloji okuryazarlığı ölçütleri**
Teknolojinin Doğası	1. Teknolojinin özellikleri ve kapsamı
	2. Teknolojiyle ilgili temel kavramlar
	3. Teknoloji ve diğer alanlar arasındaki bağlantılar ve teknolojilerin kendi aralarındaki ilişkileri
Teknoloji ve Toplum	4. Teknolojinin sosyal, kültürel, politik ve ekonomik etkileri
	5. Teknolojinin çevre üzerindeki etkileri
	6. Teknolojinin gelişimi ve kullanımında toplumun rolü
	7. Teknolojinin tarih üzerindeki etkisi
Tasarım	8. Tasarım özellikleri
	9. Mühendislik tasarımı
	10. Problem çözmede sorun giderme, araştırma ve geliştirme, buluş ve yenilik ve deneyimlemenin rolü.
Teknolojik Bir Dünya İçin Yetenekler	11. Tasarım sürecini uygulama
	12. Teknolojik ürünleri ve sistemleri kullanma ve koruma
	13. Teknolojik ürünlerin ve sistemlerin etkisini değerlendirme
Tasarlanmış Dünya	14. Medikal teknolojiler
	15. Tarımsal ve ilişkili biyoteknolojiler
	16. Enerji ve güç teknolojileri
	17. Bilgi ve iletişim teknolojileri
	18. Taşıma teknolojileri
	19. Üretim teknolojileri
	20. Yapı teknolojileri

Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri Nelerdir?

Teknoloji okuryazarı olmak için gerekli bazı beceriler aşağıda listelenmiştir (FutureLearn, 2021):

- ✓ İletişim: Teknolojiyi aktif olarak kullanmak sadece bilgi tüketmeyi değil, kendi içeriğimizi oluşturmayı, bilgi üretimini ve başkalarıyla paylaşmayı da içerir.

- ✓ Anlama: Teknoloji ile okuduklarımızı ve izlediklerimizi anlamlandırabilmeliyiz.
- ✓ Bilgiyi değerlendirme: Teknoloji ile ulaştığımız bilgilerin doğruluğunu, geçerliliğini, güvenilirliğini belirlemek için bilgileri eleştirel olarak analiz edebilmeliyiz.
- ✓ Uyum/Adaptasyon: Sürekli değişen ve gelişen teknolojiye hedeflerimiz doğrultusunda gereken yeni becerileri edinebilme ve sürece adapte olabilmeliyiz.

Diğer bir yandan 21. yy. öğrenmesi için gerekli becerilerden birinin bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile ilgili olduğu ve bu kapsamda bilgi, iletişim ve teknoloji (BİT) okuryazarlığının öğrenenler için önem teşkil ettiği söylenebilir (P21, 2019). P21 çerçevesine göre BİT okuryazarlığı, teknolojiyi etkili bir şekilde uygulama becerisidir. Bunun için gerekli olan alt beceriler ise:

- Bilgiyi araştırmak, değerlendirmek, düzenlemek ve iletmek için teknolojiyi bir araç olarak kullanma,
- Bilgiye erişmek, yönetmek, bütünleştirmek, değerlendirmek ve oluşturmak için dijital teknolojileri, iletişim araçlarını ve sosyal ağları uygun şekilde kullanma,
- Bilgi teknolojilerinin erişimini ve kullanımını çevreleyen etik/yasal konular hakkında temel bir anlayışı uygulamadır.

Teknoloji Okuryazarı Bir Bireyin Özellikleri ve Bireye Faydaları Nelerdir?

Teknoloji okuryazarı bir bireyin özellikleri şöyle sıralanabilir (FutureLearn, 2021; ITEA, 2006; s.8):

- ➢ Problem çözücüdür: Teknolojik konuları, sorunları farklı bakış açılarından bakarak ve çeşitli bağlamlar ilişkilendirerek uygun çözümleri belirleyerek problem çözme yeteneğine sahiptirler. Teknolojinin etkilerini ve sonuçlarını anlayabilirler. Ek olarak, teknoloji, toplum, birey ve çevrenin birbirleriyle olan karşılıklı ilişkisini anlayabilirler.
- ➢ Teknoloji yöneticisidir: Teknolojinin olası sonuçlarını, etkilerini tahmin ederek, değerlendirerek, göz önünde bulundurarak teknoloji kullanımı konusunda duruma uygun en uygun hareket tarzını belirleyebilirler.
- ➢ Sistem odaklı, yaratıcı ve üretkendir: Teknoloji okuryazarı bir birey teknolojiyi sistemin bir amacına ulaşmak için kullanılan bir bileşen olarak düşünür ve diğer bileşenlerle birlikte ele alarak disiplinler arası çalışma ve yönetme becerisine sahiptir. Teknoloji okuryazarı kişiler, mühendisler, sanatçılar, tasarımcılar, zanaatkarlar, teknisyenler ve sosyologlar gibi birçok alandan gelen çeşitli özellikleri bünyesinde barındırır. Bu özellikler, sistem odaklı düşünmeyi, yaratıcı süreci ve üretkenliği kapsar.
- ➢ İçerik oluşturucusudur: Bir amaç doğrultusunda teknoloji aracılığıyla kendi içeriğini oluşturabilir. Günümüz dünyasında özellikle sosyal ağların kullanımı ile Youtube videosu, blog yazısı, instagram hikayesi gibi içeriklerin oluşturulduğu birçok örneğe rastlanabilmektedir.
- ➢ İletişim kurandır: Bilginin birlikte üretilmesi ve farklı kesimlere duyurulabilmesi için teknolojiyi kullanarak iletişim kurabilir. E-posta göndermek, sesli/yazılı mesajlaşmalar, özellikle Covid-19 pandemisi ile birlikte başta eğitim sektörü olmak

Kaynakça

Altun, A. (2005) *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Avsec, S., & Jamšek, J. (2016). Technological literacy for students aged 6–18: A new method for holistic measuring of knowledge, capabilities, critical thinking and decision-making. *International Journal of Technology and Design Education*, *26*(1), 43-60.

Baek, E. O., & Sung, Y. H. (2020). Pre-service teachers' perception of technology competencies based on the new ISTE technology standards. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *37*(1), 48-64.

Bozer, R. (2021). *Açık öğretim ortaokulu öğrencilerinin teknoloji okuryazarlığı durumu* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Davies, R. S. (2011). Understanding technology literacy: A framework for evaluating educational technology integration. *TechTrends*, *55*(5), 45-52.

Europen Commission. (2016). DIGCOMP 2.0 THE Digital Competence Framework For Citizens. Why – What – For Whom. Retrieved from https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2016-06/DIGCOMP-FINAL-%2520UPDATED%252002-06-2016.pdf

Europen Commission. (2014). The Digital Competence Framework 2.0. (2014). EU Science Hub. Retrieved from https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digital-competence-framework-20_en

Fukuyama, M. (2018). Society 5.0: Aiming for a new human-centered society. *Japan Spotlight, 27* (Society 5.0), 47-50.

Garmire, E., & Pearson, G. (2006). Tech tally: Approaches to assessing technological literacy. Washington, DC: National Academies Press.

Gu, J., Xu, M., & Hong, J. (2019). Development and validation of a technological literacy survey. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *17*(1), 109-124.

Ingerman, Å., & Collier-Reed, B. (2011). Technological literacy reconsidered: A model for enactment. *International Journal of Technology and Design Education*, *21*(2), 137-148.

International Technology Education Association (ITEA). (2006). *Technological literacy for all: A rationale and structure for the study of technology* (2nd ed.). Retrieved from https://www.ITEA.org/42630.aspx

International Technology Education Association (ITEA). (2007). *Standards for technological literacy: Content for the study of technology* (3rd ed.). Retrieved from https://www.ITEA.org/42511.aspx

Kocaman-Karoğlu, A., Çetinkaya, K. B., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 147-158. doi: 10.26701/uad.815428

Lestari, S., & Santoso, A. (2019). The roles of digital literacy, technology literacy, and human literacy to encourage work readiness of accounting education students in the fourth industrial revolution era. *KnE Social Sciences*, 513-527.

Luckay, M. B., & Collier-Reed, B. I. (2014). An instrument to determine the technological literacy levels of upper secondary school students. *International Journal of Technology and Design Education*, *24*(3), 261-273.

Markauskaite, L. (2006). Towards an integrated analytical framework of information and communications technology literacy: from intended to implemented and achieved dimensions. *Information Research: An International Electronic Journal*, *11*(3), n3.

National Academy of Engineering & National Research Council (NAE & NRC). (2002). *Technically speaking: Why all Americans need to know more about technology.* Washington. DC: National Academic Press.

Partnership for 21st Century Learning (P21). (2019). Framework for 21st century learning definitions. http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources adresinden alındı.

Santoso, A., & Lestari, S. (2019). The roles of technology literacy and technology integration to improve students' teaching competencies. *KnE Social Sciences*, 243-256.

FutureLearn (2021). Understanding digital wellbeing: What is technology literacy? Retrieved from https://www.futurelearn.com/info/blog/what-is-technology-literacy#:~:text=Similar%20to%20media%20literacy%2C%20technology,and%20integrating%20information%20via%20technology.

Silik, Y., & Aydın, F. Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Okuryazarlığı: Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(4), 17-34.

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (2022). https://www.kureselamaclar.org/ adresinden alındı.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). Güncel Türkçe sözlük. https://sozluk.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Watterston, J. & Zhao, Y. (2020). A Catalyst for Change [Issues paper]. Retrieved from https://rms.isq.qld.edu.au/files/Web-live_OSOF/Catalyst_for_change_2020.pdf

Yiğit, E. Ö. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ve teknoloji ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Zhao, Y., Llorente, A. M. P., & Gómez, M. C. S. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, *168*, 104212.

BÖLÜM 6

ÖLÇME-DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIĞI

Dr. Öğr. Üyesi Pınar KARAMAN

Sinop Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-2218-2701

Giriş

Okuryazarlık kavramı orijinal olarak okuma ve yazma becerisi olarak tanımlanırken günümüzde yeni fonksiyonel bir açısıyla tanımlanmaktadır (Coombe, Vafadar ve Mohebbi, 2020; Kress, 2003). Buna göre okuryazarlık belirli bir alanda bir amaca göre kazanılmış olan bilgi, beceri ve yeterliktir. Yaşadığımız çağda meydana gelen hızlı değişimlerin etkisiyle yeni okuryazarlıklar çok geniş bir alanda yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır (Leirhaug, MacPhail ve Annerstedt, 2016). Bu bağlamda bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, fen okuryazarlığı, STEM okuryazarlığı, eğitim programı okuryazarlığı, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı gibi çeşitli alanlarda okuryazarlık anlayışı hâkim olmaya başlamıştır. Bu bölümde, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kavramı nedir, öğretmen adayları ve öğretmenler için bu yeterlik neden önemlidir ve ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı nasıl geliştirilir gibi soruların cevaplarına yer verilecektir.

Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Kavramı Nedir?

Yeni okuryazarlıklar arasında ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının eğitim literatüründeki yerinin eskiye dayandığı görülmektedir (Messick, 1989; Popham, 2006; Stiggins, 1991a, 1999). Geniş bir terim olan ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının tanımı zaman içinde gelişmiştir (DeLuca, Coombs, MacGregor, Rasool, 2019). Stiggins (1991a), ölçme ve değerlendirme okuryazarı öğretmenini ölçme ve değerlendirme ilkelerini bilen, standartlara uygun nitelikli ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapabilen olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre okuryazarlık, öğretmenlerin teknik olarak ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi ve becerisidir. 1990 yılında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik belirlenen standartlar şöyledir (Amerika Birleşik Devletleri Öğretmenler Federasyonu vd., 1990):

1. Öğretimin amacına uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını seçmek ve geliştirmek
2. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını geçerliği sağlayacak şekilde puanlamak ve yorumlamak

3. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını öğrencilerde öğrenme, öğretimin etkililiği ve eğitim programının gelişimi açısından kullanmak
4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarıyla ilgili olarak öğrenciler, ebeveynler ve ilişkili paydaşlarla iletişim kurmak
5. Uygun olmayan ya da etik olmayan ölçme ve değerlendirme uygulamalarını belirlemek

Sosyal yapılandırmacı yaklaşımı yansıtan ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, öğretmenin ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi ve becerilerini pedagojik bilgisi, içerik ve öğrenme ortamı ile birleştirebilmesidir (Adie, 2013; DeLuca vd., 2019; Pryor ve Crossouard, 2008; Xu ve Brown, 2016). Öğretmenlerin özgeçmişi, deneyimi, sınıfın yapısı, öğrenciler ile olan etkileşimi, eğitim programı gibi çeşitli sosyo-kültürel faktörler ölçme değerlendirme uygulamalarını etkileyebilmektedir (DeLuca vd., 2019; Looney, Cumming, van Der Kleij ve Harris, 2017).

Bir diğer tanıma göre ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kavramı, öğretmenin ölçme ve değerlendirme alanındaki kimliğidir (Adie, 2013; Cowie, Cooper ve Ussher, 2014; Xu & Brown, 2016). Bu kavrama göre öğretmenin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını, bu alana yönelik kazanmış oldukları bilgi ve becerilerinin yanında duyuşsal özellikleri de belirler (Coombs, DeLuca, LaPointe-McEwan ve Chalas, 2018; Xu & Brown, 2016). Xu ve Brown (2016)'a göre öğretmenin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, uygulamada daha iyi anlaşılır ve gelişir. Araştırmacılar buna göre ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının kavramsal çerçevesini bir piramitte özetlemiştir (Şekil 1):



Şekil 1. Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının kavramsal çerçevesi (Xu ve Brown, 2016'dan adapte edildi)

Şekil 1'deki piramitte altı bileşen aşağıdan yukarıya doğru şöyle sıralanmıştır: (1) ölçme ve değerlendirme bilgisi, (2) ölçme ve değerlendirmeye yönelik düşünceler, (3) mikro ve makro düzeyde bağlamsal faktörlerin rolü, (4) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin uygulamaları, (5) öğretmenin öğrenen rolü, (6) öğretmenin ölçme değerlendirme alanındaki kimliğidir. Xu ve Brown (2016), piramitte aşağıdan yukarıya doğru bu altı önemli bileşene bağlı olarak öğretmenin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı gelişiminin sağlanabileceğini belirtmektedir. İlk olarak piramidin tabanında diğer bileşenlerin temelini oluşturan öğretmenin ölçme ve değerlendirme bilgisi; içerik, notlandırma, dönüt, öz-değerlendirme, akran değerlendirme bilgisi, ölçme ve değerlendirmenin amaçlarına yönelik bilgisi, etik bilgisi ve elde edilen sonuçları yorumlama ve iletişim kurmaya yönelik yeterliklerini içermektedir. Her ne kadar öğretmen adayları ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgisi etkili ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri için gerekli olsa da ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları için yeterli değildir (Coombs vd., 2018; Xu ve Brown, 2016). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç sistemleri, düşünceleri de bu alandaki yeni bilgileri, stratejileri ve yaklaşımları benimsemeleri ve sınıflarında uygulayabilmelerinde oldukça etkilidir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için önemli bir bileşen olan duyuşsal özellikleri (inançları, tutumları, düşünceleri vb.), ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı gelişiminde önemli role sahiptir (Brown, 2008; Karaman, 2014; Xu ve Brown, 2016). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen mikro ve makro düzeyde bağlamsal faktörler de ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı gelişiminde etkileyici faktörlerdir. Makro düzeyde bağlamsal faktörler arasında toplumun kuralları, eğitim politikaları, sosyo-kültürel faktörler gelmektedir. Mikro düzeyde bağlamsal faktörlere ise örneğin öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme deneyimleri üzerinde etkisi (Graham, 2005), farklı paydaşların (okul yöneticleri, ebeveynler, öğrenciler gibi) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları üzerinde etkisi verilebilir (Xu ve Liu, 2009). Xu ve Brown (2016)'un kuramsal çerçevesine göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin uygulamaları, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını daha iyi anlamalarına ve benimsemelerine katkıda bulunur. Diğer bir bileşen de öğretmenin öğrenen rolüdür. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili çeşitli etkinliklere (çalıştay, konferans gibi) aktif şekilde katılan (Adie, 2013; Westheimer, 2008) ve yaptığı ölçme ve değerlendirme uygulamalarından yansıtma yapabilen bir öğretmen (DeLuca, 2012) öğrenen öğretmen rolüne sahiptir (Xu ve Brown, 2016). Bu rolü sayesinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını daha da geliştiren bir öğretmenin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı da gelişebilir. En üst düzeydeki bileşen ise öğretmenin ölçme ve değerlendirme alanındaki kimliğidir (Xu ve Brown, 2016). Ölçmeci kimliğine ulaşmış bir öğretmen, öğrencilerin ne öğrenmiş olduklarını ölçmek için uygun ölçme ve değerlendirme etkinliklerini planlar, uygular ve elde edilen sonuçlara göre öğrencilerine etkili dönütler vererek gelişimlerini sağlayabilir. Ayrıca ölçmeci kimliğine sahip öğretmen, ölçme ve değerlendirme uygulamalarından yansıtma yapabilir, duruma göre ölçme ve değerlendirme bilgilerini güncelleyebilir, yeni ya da farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını deneyebilir, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin düşüncelerini yeniden gözden geçirebilir ve en sonunda öğrenme ve başarıyı arttırabilmek adına ölçme ve değerlendirme uygulamalarını değiştirebilir. Sonuçta öğretici rolünün yanında ölçmeci rolüne sahip nitelikli bir öğretmen, sınıfta ölçme ve değerlendirme uygulama-

Kaynakça

Abell, S. K., & Siegel, M. A. (2011). Assessment literacy: What science teachers need to know and be able to do. In D. Corrigan, J. Dillon, & R. Gunstone (Eds.), *The Professional knowledge base of science teaching* (vol. 12, pp. 205-221). Dordrecht: Springer

Adie, L. (2013). The development of teacher assessment identity through participation in online moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 20*(1), 91-106.

Amerika Birleşik Devletleri Öğretmenler Federasyonu [American Federation of Teachers (AFT)], National Council on Measurement in Education (NCME) and National Education Association (NEA) (1990). Standards for teacher competence in educational assessment of students. *Educ. Measure. 9*, 30–32. doi: 10.1111/j.1745-3992.1990.tb00391.x

Angrist, J., & Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics, 19*(2), 343-369.

Bachor, D. G., & Baer, M. R. (2001). An examination of preservice teachers' simulated classroom assessment practices. *Alberta Journal of Educational Research, 47*(3), 244-258

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London: Routledge.

Black, P., and Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: GL Assessment

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan, 86*(1), 9-21.

Brown, G. T. L. (2008). Assessment literacy training and teachers' conceptions of assessment. In C. Rubie-Davies, & C. Rawlinson (Eds.), *Challenging thinking about teaching and learning* (pp. 285-302). New York: Nova Science

Brown, J. D., & Bailey, K. M. (2008). Language testing courses: What are they in 2007? *Language Testing, 25*(3), 349-384.

Cauley, K. M., and McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *Clear House 83*, 1–6. doi: 10.1080/00098650903267784

Coombe, C., Vafadar, H., & Mohebbi, H. (2020). Language assessment literacy: what do we need to learn, unlearn, and relearn?. *Language Testing in Asia, 10*(1), 1-16.

Coombs, A., DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Chalas, A. (2018). Changing approaches to classroom assessment: An empirical study across teacher career stages. *Teaching and Teacher Education*, *71*, 134-144.

Cowie, B., Cooper, B., & Ussher, B. (2014). Developing an identity as a teacher assessor: Three student teacher case studies. *Assessment Matters, 7*, 64-89.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences),37*(2), 99-114

Çelikkaya, T., Karakuş, U., Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 57–76.

DeLuca, C. (2012). Preparing teachers for the age of accountability: Toward a framework for assessment education. *Action in Teacher Education, 34*(5/6), 576-591

DeLuca, C., & Bellara, A. (2013). The current state of assessment education: Aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Journal of Teacher Education*, *64*(4), 356-372.

DeLuca, C., Chavez, T., & Cao, C. (2013). Establishing a foundation for valid teacher judgement on student learning: The role of pre-service assessment education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 20*(1), 107-126.

DeLuca C, Coombs A, MacGregor S., & Rasooli A. (2019). Toward a differential and situated view of assessment literacy: studying teachers' responses to classroom assessment scenarios. *Front. Educ. 4*:94

DeLuca, C., & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 17*(4), 419-438.

Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward a better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181– 199.

Eckhout, T., Davis, S., Mickelson, K., & Goodburn, A. (2005). *A method for providing assessment training to in-service and pre-service teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Southwestern Educational Research Association, New Orleans, LA.

Eyal, L. (2012). Digital Assessment Literacy—the Core Role of the Teacher in a Digital Environment. *Educational Technology & Society, 15* (2), 37–49.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 33*,135-145.

Gilboy, M. B., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of nutrition education and behavior*, *47*(1), 109-114.

Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education, 21*, 607-621.

Greenberg, J., & Walsh, K. (2012). *What teacher preparation programs teach about K-12 assessment: A review.* Washington, DC: National Council on Teacher Quality

Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(4), 780-798. doi: 10.16986/HUJE.2019051590

Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal, 39*(1), 69–95

Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge. doi: 10.4324/9780203887332

Hay, P., & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education. A sociocultural perspective*. New York: Routledge

Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing, 25*(3), 385–402.

Karaman, P. (2014). *Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi ve mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Karaman, P. (2021a). The effect of formative assessment practices on student learning: A meta-analysis study. *International Journal of Assessment Tools in Education, 8*(4), 801-817.

Karaman, P. (2021b). The impact of self-assessment on academic performance: A meta-analysis study. *International Journal of Research in Education and Science*, *7*(4), 1151-1166.

Kilmen, S., Akın Kösterelioğlu, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (1), 117-127.

Kitta, S., & Amani, J. (2021). Teaching and assessment skills needed by 21st-century teachers: Embracing the fourth industrial revolution. *In Teaching and Learning in the 21st Century* (p., 89-105) Boston: Brill Sense.

Koh, K. H. (2011). Improving teachers' assessment literacy through professional development. *Teaching Education, 22*(3), 255-276.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge

Leirhaug, P. E., MacPhail, A., & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education, 7*(1), 21-36.

Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F., & Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25*(5), 442-467.

Maclellan, E. (2004). Initial knowledge states about assessment: Novice teachers' conceptualisations. *Teaching and Teacher Education*, *20*(5), 523-535.

MEB (2004). İlkogretim Fen ve Teknoloji Dersi (4. & 5. Sınıflar) Ögretim Programı. Ankara: M.E.B.

MEB. (2010). İlköğretim teknoloji ve tasarım dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara, Başak Matbaacılık.

MEB. (2017). Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools, 12*(2), 101-113.

Mertler, C. A., & Campbell, C. S. (2005). *Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the Assessment Literacy Inventory*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, QC

Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13–103). New York: Macmillan.

Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarina ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(4), 787-816.

Parmaksız, R. Ş. ve Yanpar, T. (2006). Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16* (2), 159-172

Popham, W. J. (2006). Needed: A dose of assessment literacy. *Educational Leadership, 63*, 84-85.

Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice, 48*(1), 4-11.

Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator, 46*(4), 265-273.

Pryor, J., & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education, 34*(1): 1–20.

Sheppard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4-14.

Stiggins, R.J. (1991a). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan, 72*, 534–539

Stiggins, R.J. (1991b). Relevant classroom assessment training for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice, 10*(1), 7–12.

Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan, 77*(3), 238-245.

Stiggins, R. (1999). Are you assessment literate? *The High School Journal, 6*(5), 20-23.

Stiggins, R.J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan, 83*(10), 758–765.

Susuwele-Banda, W. J. (2005). *Classroom assessment in Malawi: Teachers' perceptions and practices in Mathematics*. Unpublished PhD Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University.

Taylor, L. (2009). Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics, 29*, 21–36

Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Cannadian Journal of Education, 30*(3), 749-770. doi: 10.2307/20466661

Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 756-783). New York, NY: Routledge.

Willis, J., Adie, L., & Klenowski, V. (2013). Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *The Australian Educational Researcher, 40*(2), 241–256. doi:10.1007/s13384-013-0089-9

Xu, Y., & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education, 58*, 149-162.

Xu, Y. & Liu, Y. (2009). Teacher assessment knowledge and practice: A narrative inquiry of a Chinese college EFL teacher's experience. *TESOL Quarterly, 43*(3), 493-513.

BÖLÜM 7

GÖRSEL OKURYAZARLIK

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-3981-9841

Ahmet SEVER

ORCID: 0000-0002-5052-2865

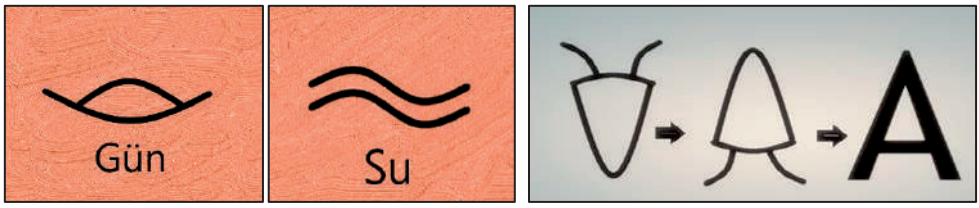
Giriş



İnsanoğlunun iletişim tarihine bakıldığında önce sözlü iletişim ögelerini daha sonra yazılı iletişim ögelerini kullandığı görülmektedir. Ancak ilk yazılı iletişim ögeleri bugünkü anlamıyla yazıdan ya da alfabeden çok uzaktı. Mağara resimleri ile başlayan görsel ifade süreci hiyerogliflerle tam bir görsel şölen oluşturmuştur. Vahşi bir hayvanı duvara resmederek "tehlike" mesajı veren insanoğlu, hiyerogliflerle bu görsel iletişimi çok daha anlaşılır hale getirmiştir. Mısır hiyeroglifleri ideogramın ilk örneklerindendir. İdeogram, direkt olarak düşünceyi ifade eden işaret, varlıkların sembolleştirildiği ya da bir fikrin anlatıldığı çizimlerdir. İdeogramların daha gelişmiş ve düzenlenmiş hâli ise piktogramlar yani resimyazılardır (Demir, 2009). Yazının ortaya çıkması binlerce yıl devam eden bir görsel dönüşüm sürecidir. Sümer ve Mısır uygarlıklarınca kullanılan hiyeroglifle nesneleri ve olayları bir tek görselle ifade etmedeki zorluk sembollerin gelişimini sağlamıştır. Süreç içerisinde anlatım dilinin içeriği zenginleştikçe, görselleştirerek ifade etmek için semboller yetersiz kalmıştır. Bu sorunu çözmek için de sözdeki heceleri ve sesleri birbirinden ayıran, değişmeyen işaretler kullanılmaya başlanmış ve harf sistemleri oluşturulmuştur. Alfabenin icadı ile konuşma dili görsel işaretlerle ve görsel şekilde kayıt altına alınmaya başlanmıştır (Eraslan Taşpınar, 2017).

Alfabe, yazının keşfedilmesinden yaklaşık iki bin yıl sonra oluşturulmuştur. Bu döneme gelene dek, yazıda kullanılan işaretler farklı aşamalardan geçmiştir. İlk insan topluluklarının gördükleri bir eşyayı detaylı şekilde görselleştirmelerini, daha sonra, onun en çok etkilendikleri bölümlerini çizmeleri izler. Örneğin; önceleri at resmi yapılırken, daha sonra atın en çok öne çıkan baş, yele ve ayakları çizilmekle yetinilmiştir. Yazı tarihinde bu dönem "stilizasyon dönemi" olarak adlandırılmıştır (Ağca, 1999).

Mısır, Sümer, Göktürk Alfabesinde de Fenike Alfabesinde de harflerin ilk oluşumuna baktığımızda çevreden ve doğadan etkilendiklerini açıkça görmekteyiz. Harflerin görsellerinin oluşumunda etkileşimde bulunulan yakın çevre belirleyici olmuştur.



Görsel Okuryazarlık

Görsel okuryazarlık, bireylerin görsel materyalleri üretmesinde ve kullanmasında görsele ait bağlamsal, kültürel, estetik, entelektüel, etik ve teknik bileşenleri anlaması ve çözümlemesidir. Bu okuryazarlığa sahip bir birey, görsel medyanın eleştirel bir tüketicisi olmasının yanı sıra paylaşılan bir bilgi ve kültür grubuna da yetkin katkılarda bulunabilir. Okuryazarlık kavramı, yalnızca yazı ile gerçekleştirilen bir eylem olmaktan ziyade, çok sayıda zihinsel becerinin ve dilin kullanılmasıyla gerçekleştirilen, iletişim becerilerini ve tutumlarını ortaya koyan bir eğitim terimidir (Aşıcı, 2009). Yani en temel yaklaşımla "okumak + yazmak ≠ okuryazarlık". Genel anlamda yazmak şifreleme, okumak şifre çözme olarak da düşünülebilir. Okuryazarlık ise bir şifre makinesi gibidir. Şifre makineleri hem bilgiyi kodlar hem de gelen kodlanmış bilgiyi açar. Herhangi bir alanda okuryazarlığa sahip bireyin beyni de bu şekilde işler.

Okuryazarlığın yaygın olarak bilinen "bir ismi okuyup anlayabilme" tanımından kurtulmasında, Paul Freire'nin katkıda bulunmasıyla yapılan UNESCO çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Okuryazarlık, bu gelişmelerle "kodlama ve kod çözmeye dayalı bir alfabe" olarak ifade edilen teknik bir beceri olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Karaca, 2021).

Tarihsel süreç içerisinde yazı ve yazma geliştikçe okuryazarlık da gelişmiştir. Teknolojiyle birlikte de yeni okuryazarlık türleri de ortaya çıkmıştır. İnsanlık eskiden yüzlerce yılda oluşturduğu bilgi birikimini günümüzde günler içinde oluşturmaktadır. Bu da okuma, yazma ve düşünme kavramlarının bütününden oluşan bir kavram olan okuryazarlık kavramını her geçen gün artırmaktadır. 2019 Türkçe Öğretim Programında; bilgi, teknoloji, medya, bilim, bilişim, matematik okuryazarlığı ile çoklu, dijital ve eleştirel okuryazarlık kavramlarına yer verilmiştir (MEB, 2019). Bunlara; video oyunları, internet, ağ, bilgisayar, çevre okuryazarlığı, fen, gazete, grafik, harita, hukuk, sinema, tasarım, teknoloji, televizyon, web ile finansal, görsel, sosyokültürel ve politik okuryazarlık gibi okuryazarlık becerileri de eklenebilmektedir (Aşıcı, 2009; Destebaşı, 2016; Direkci, Şimşek & Uygun, 2019). Diğer yandan, bilgi okuryazarlığı, kültürel ve evrensel okuryazarlık gibi okuryazarlık çeşitleri modern bir toplumda yaşayan bir insanın doğumundan ölümüne dek tüm hayatını saran bir yaşam biçimi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bunlardan, bilgisayar ile medya okuryazarlığı, ilk ve orta öğretim okullarında ders olarak okutulmaktadır (Aşıcı, 2009). Bu okuryazarlık türleri değişen şartlara bağlı olarak değişmekte ve güncellenmektedir. Bu bölümde, okuryazarlık türlerinin atası olarak tanımlayabileceğimiz görsel okuryazarlık üzerinde duracağız.

Debes'e göre (1968); görsel okuryazarlık, insanların görmeyle ve diğer algılarıyla bütünleştirip geliştirebileceği bir grup görme yetisidir. Ausburn ve Ausburn (1978) da görsel okuryazarlık kavramını "bir bireyin, diğer bireylerle olan iletişim sürecinde görselleri kullanma ve kullanılan görselleri anlamasını sağlayan becerilerin tamamı" şeklinde tanımlamaktadır. Petterson (1993) da görsel okuryazarlığı, öğrenme öğretme faaliyetleri ile ilişkilendirerek "bilgi, davranış ve belirgin yeteneklerin öğrenilip öğretilebildiği ve farklı görsel şekillerde iletişim yetilerimizi geliştirmemize yarayan bir süreç" olarak tanımlar. Güneş (2013), görselleri detaylandırarak "resim, kroki, grafik, sembol, şekil, renk gibi görseller ile doğa ve sosyal olayları okuma, anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma sürecidir" şeklinde bir tanımlama yapar. Ayrıca görsel okuryazarlık "bireyin görselleri ve görsel medyayı etkili bir şekilde bulmasına, yorumlamasına, değerlendirmesine, kullanmasına ve oluşturmasına yarayan bir dizi yetenek" olarak da tanımlanabilmektedir (IVLA, 2022). Görsel okuryazarlık kavramı kısaca, görsel iletileri anlamlandırma ve benzer şekilde ileti meydana getirme gücü şeklinde de tanımlanabilmektedir (Heinich, Molenda ve Russel, 1989).

Görsel Okuryazarlık Eğitiminin Tarihçesi

Görsel okuryazarlık kavramı yeni bir isimlendirme olsa da, eğitimde görselleri kullanmanın temelleri çok eski tarihlere uzanmaktadır. Antik Çağ filozofları, iletişim için bazı imgeleri kullanmışlardır. Ünlü filozof Aristo, tıp eğitiminde anatomik resimlemelerden yararlanmıştır. Matematikte Platon, Pisagor ve Sokrates; geometri öğretimi için görsel şekilleri kullanmışlardır.

Kavram olarak görsel okuryazarlık, bugünkü anlamıyla gelişmiş ülkelerde, 1960'larda konuşulmaya başlamıştır. Günlük hayatta gittikçe artan şekilde yer tutmaya başlayan televizyonun insan davranışları ve bilgi aktarımı üzerindeki gücünün fark edilmesiyle, eğitim bilimcilerin dikkatini çekmiştir. Ancak bu süreçte eğitim ortamlarında çok fazla uygulama alanı bulamamıştır. Daha önceki bölümlerde de belirttiğimiz gibi yazının bulunmasından önce de görsellerle iletişim kurulmaktaydı. Ancak, o zamanlardaki görseller ile sağlanan iletişimin niteliği, ortaya nasıl çıktığı ve hangi ögelerden oluştuğu "görsel okuma" ve onun devamında "görsel okuryazarlık" kavramlarının oluşmasıyla başka bir boyuta taşınmıştır.

Görsel okumaya kavram olarak ilk değinen John Debes'tir. 1969 yılında Debes'in görsel dil düşüncesi ile ilgili görüşleri ekseninde, farklı disiplinlerden pek çok bilim insanının bir araya gelmesiyle görsellerin yüzyıldaki yeriyle ilgili bir konferans düzenlenmiştir. Bu konferans, geleneksel hâle gelerek günümüze kadar sürmüştür. Bu konferansla, farklı ülkelerden birçok araştırmacı "görsel okuryazarlık" konusundaki çalışmalarını paylaşma ve birbirleriyle tartışma olanağı bulabilmektedir.

Kaynakça

Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *7*(17), 9-26.

Ausburn, L.J. & F. B. Ausburn (1978). Visual literacy: background theory and practice. *Programmed Learning And Educational Technology, 15*(4), 291-297.

Box C.A. & Cochenour. J. (1998). *Visual literacy: what do prospective teachers need toknow*. Visual Literacy İn Life And Learning, The 19th Annual Conference of the İnternational Visual Literacy Association, Virginia.

Çetinkaya, C. (2019). *Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi başarılarına görsel okuryazarlığın etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Debes, J. (1968). Some foundations of visual literacy. *Audio Visual İnstruction*, *13*, 961-964.

Demir, N. (2009). Türk tarihinin ve kültürünün kaynağı olarak kaya üzeri resimler (petroglifler) ve yazılar. *Zeitschriftfür die Welt der Türken Journal of World of Turks*, *1*(1), 5-19.

Destebaşı, F. (2016). Yeni okuryazarlıklar: tanımı, kapsamı ve teorik ilkeleri. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. *11*(3), 895-910.

Direkci, B., Şimşek, B. & Uygun, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programı'nda (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *3*(1), 34-49.

Eraslan Taşpınar, Ş. (2017). Görsellerle kurulan ilişki: Tarihsel ve eğitsel yaklaşım. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (39), 94-115.

Ethereum. (2022). Non-fungible tokens (NFT). https://ethereum.org/en/nft/. Erişim Tarihi: 29.04.2022.

Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change: the magazine of higher learning, 40(6), 60-64.*

Gök, F. S. (2019). *Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi başarılarına görsel okuryazarlığın etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 1-17.

Heinich, R., Molenda, M. & Russell, D. (1989). *Instructional media and the new technologies of instruction* (3rd ed.). New York: Macmillan.

International Visual Literacy Assocation [IVLA]. (2022). Visual literacy defined. https://ivla.org/about-us/visual-literacy-defined/. Erişim tarihi: 11.05.2022.

İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(1), 153-161.

Karaca, O. D. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlık uygulamaları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Reklam ve tasarım. Eğlence hizmetleri.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). Türkçe *dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Moriarty, S. E. (1997). A conceptual map of visual communication. *Journal Of Visual Literacy*, *17*(2), 9-24.

Oxford. (2018) Word of the year 2015. https://languages.oup.com/word-of-the-year/2015/. Erişim tarihi: 25.04.2022.

Pettersson, R. (1993). *Visual information.* New Jersey: Educational Technology.

Robertson, M. S. M. (2007). Teaching visual literacy in the secondary English/ language arts classroom: an exploration of teachers' attitudes, understanding and aplication. Retrieved, May, 05, 2022, from https://krex.k-state.edu/dspace/handle/2097/269.

Sarı, E. (2021). *Ortaöğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlık becerilerini etkileyen faktörler ve akademik başarı ile olan ilişkinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Şahin, B. (2022). *Ortaöğretime geçiş merkezi sınavları fen sorularının görsel okuryazarlık, grafik okuryazarlık ve yenilenmiş bloom taksonomisi düzeyleri açısından incelenmesi (1998-2021).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

BÖLÜM 8

KÜLTÜREL OKURYAZARLIK

Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-2868-063X

Arş. Gör. Safa EROĞLU

Sakarya Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-3036-6981

Giriş

Kültürel okuryazarlık kavramının anlaşılması için öncelikle okuma, yazma ve okuryazarlık terimlerini incelemek gerekir.

Okuma-Yazma-Okuryazarlık

Dil becerilerinden olan okuma ve yazma çağlar boyunca bilginin edinilmesi ve yayılması hususunda en etkili araçlardan biri olarak kullanılmıştır. Türk Dil Kurumu Türkçe sözlükte okuma, okumak işi, kıraat; yazma, yazmak işi, tahrir; okuma yazma, okuma ve yazma bilgisi; okuryazar, okuması yazması olan, öğrenim görmüş (kimse); okuryazarlık, okuryazar olma durumu şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Alanyazına bakıldığında ise okuma ve yazma becerisi "reading-writing"; okuryazarlık "literacy" terimi ile karşılanmaktadır.

Okuma-yazma için birçok tanım yapılmaktadır. Genel olarak bir alfabe aracılığıyla oluşturulmuş yazılı metinlerin okunması ve duygu ve düşüncelerin yine bir alfabe aracılığıyla yazıya dökülmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımlamadan anlaşılacağı üzere okumanın ve yazmanın gerçekleşme sürecinde yazılı bir metne ihtiyaç vardır. Tek bir unsura bağlı olmaktan ziyade okur-metin-yazar üçgeni çerçevesinde gerçekleşen okuma-yazma eylemi sürecinde Tüzel ve Kurudayıoğlu'na göre (2010) bir metin, bu metni kaleme alacak yazar ve bu metni çözümleyecek bir okuyucu olmalıdır.

Başlangıçta okuryazarlık kavramı; harfleri tanıma, harflerin bir araya gelmesiyle oluşan kelime ve metinleri seslendirme anlamında kullanılmıştır. Bazı dönemlerde zorunlu eğitim sonrasında öğrenilen bilgiler okuryazarlık olarak ele alınmıştır. Hatta günlük hayatta birçok kişi ayrımına varmadan okur ve yazar hale gelmek ile okuryazarlık kavramını birbirinin yerine kullanmaktadır. Okuma yazma kavramı 1950'li yıllarla birlikte dünya

genelinde belirginleşmeye ve aynı anlamda kullanılmaya başlamıştır. 1950'li yıllarda okuryazarlık kavramı, "günlük yaşamla ilgili basit bir mesajı anlayarak okuma ve yazma kapasitesi" olarak anlaşılmıştır. UNESCO, üye ülkelerden bu tanımlamayı kullanmalarını istemiştir (Onan, 2013). Okuma-yazmanın ne olduğu ile ilgili tanımlama süreci tamamlanmışken okuryazarlığın tanımlaması hala devam etmektedir. Çünkü okuryazarlık birlikte ele alındığı her kavramla birlikte yepyeni bir tanımlamaya sahip olmaktadır. Okuyup yazabilmek, temel matematiksel işlemleri yapabilmek kastedildiğinde temel okuryazarlık; bilimsel kavramları anlayıp açıklayarak kişisel olarak karar vermeden söz edildiğinde bilimsel okuryazarlık; teknoloji nedir? Nasıl üretilir, kullanılır, hangi amaçlara hizmet eder? sorularına cevap verilebildiğinde teknoloji okuryazarlığı; görsel materyalleri, medyayı, okuyup analiz edebilmeden bahsedildiğinde görsel okuryazarlık (Akyol, 2013) şeklinde örnekleri sıralamak mümkündür. Buradan yola çıkarak okuryazarlık kavramının sahip olduğu dinamik yapı sayesinde önümüzdeki yıllarda yeni çıkacak kavramlarla birlikte kullanıldığında bambaşka tanımlamalara sahip olabilmesi muhtemel görünmektedir. Okuryazarlık olgusu, birlikte kullanıldığı kavrama göre anlamında değişikliğe uğramakla birlikte kişinin zihninden geçen düşünceleri, hislerini, isteklerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmesi, dinlediği ve okuduğu bir şeyi doğru bir şekilde anlaması tüm bunlara ek olarak kendi bilgi ve becerilerini sosyal ve kültürel alanda kullanması anlamında kullanılmaktadır (Aşıcı, 2009). Bireyin çevresine uyum sağlaması, karşılaştığı sorunların üstesinden gelmesi, doğru karar vermesi ve gerekli bilgilere ulaşmak, ulaştığı bilgileri doğru biçimde kullanmak üzere sahip olduğu okuma yazma yeteneğini, kütüphaneleri, interneti, teknolojik araçları ve bunlar gibi daha başka pek çok bilgiye ulaşma aracını kullanmasıdır (Nergis, 2011). Okuryazarlık, farklı sosyal bağlamlarda dili gereğine uygun bir şekilde anlamak, yorumlamak ve üretme yeteneğine sahip olmaktır. Baş döndürücü bir hızla küreselleşen dünyada iletişim araçlarının da bu hıza hem destek olması hem de ayak uydurmasıyla birlikte okur-yazar kavramına ilişkin farklı açılımların yaşandığı da görülmektedir. Aşıcı (2009, s.13); "okuryazarlığın, insan bilimleri ve sosyal bilimlerde 1970'li yıllarda başlayarak ve 1990'lı yıllara kadar süren etkileşim ve sosyalleşme kavramları çerçevesinde odaklanan teori ve araştırmaların etkisinde yeniden değiştiğini ve farklılaştığını" vurgulamaktadır. Kellner'a (2000) göre okuryazarlık, toplum tarafından sosyal hayatta inşa edilen iletişim unsurlarının ve simgelerin etkin bir şekilde kullanılmasıyla ilgili yetkinlikleri kazanmayı içermektedir. Kellner'ın tanımında; iletişim unsurlarının ve simgelerinin toplum tarafından inşa edilmiş olma vurgusu, okuryazarlık tanımının her çağın özelliğine göre toplumun beklenti ve kabulleri doğrultusunda yeniden şekillenebilme özelliğini akıllara getirmektedir. Buradan hareketle okuryazarlık için, içinde bulunulan çağın gerekliliklerini yerine getirebilme adına her dönem kendini güncelleyen bir beceridir diyebiliriz. Her dönem, kendi şartlarını doğurmakta ve bu şartlar kendi içerisinde yeni ihtiyaçlar doğurmaktadır. Bu ihtiyaçlar neticesinde ortaya çıkan yeni durumlara ayak uydurabilmek o dönemi yaşayan insanlar için kaçınılmaz bir durumdur.

Değişen hayat şartları ve insanların ihtiyaçlarına göre vücut bulan okuryazarlık kavramı tek başına bir olguyu kapsamaktan ziyade başka kavramlarla bir araya gelerek çoğul olguları içine almaya başlamıştır. İçinde yaşanılan çağa ayak uydurmak ve hayat kalitesini daha da yükseltebilmek için basılı ya da yazılı metinlerin okuryazarlığı artık yeterli olmamaktadır. Son yıllarda yapılan akademik çalışmalarda okuryazarlık; bireyin okuma ve yazmaya karşı olan ilgisini, amacını dışardan bir müdahale ile değil de kendi zihinsel

yetilerini kullanarak belirlediği bir üst biliş faaliyeti olarak tanımlanmıştır. Bu şekilde bir okuryazarlık becerisine sahip olan kişi, eğer okuma yazmada bir sorunu varsa bu sorunu fark eder ve hatalarını giderir, gerekli gördüğü düzenlemeleri yapar yine tüm bu süreci kendisi denetler (Collins,1994). Okuryazarlık kavramı; bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, sosyal okuryazarlık, çevre okuryazarlığı gibi farklı kavramlarla birlikte kullanılmaya başlamıştır (Altun, 2005., Alpan, 2008). Bu okuryazarlık türleri esas itibarıyla okuma-yazma ile ilgili olmasına rağmen gelinen noktada çok farklı, karmaşık ve çoklu okuma ve yazma becerileri gerektirmektedir (Aşıcı, 2009. s.15). Atasözü ve deyimlerimiz arasında yer alan "bildiğini okumak (herkes ne derse desin bildiği, istediği gibi davranmak), bir şeye Fatiha okumak (o şeyden umudunu kesmek), içini okumak (birinin gizli, saklı düşüncelerini anlamak), tersinden okumak (yanlış anlamak), yüzünden okumak (herhangi bir durumu yüzünden anlamak)…" (https://sozluk.gov.tr/), ifadeleri toplumsal olarak okumaya derin anlamlar yüklendiğinin işaretidir. Bu nedenle okuryazarlık kavramını tanımlamada, sadece okuma-yazma bilme olarak sınırlandırmak doğru ve yeterli olmayacaktır.

Okuryazarlık kavramının değişikliğe uğraması, kendisine yeni anlamlar kazandırması bir açıdan bakıldığında toplumun değişen zamana uyumunun bir göstergesidir. Değişen zamanla birlikte toplumdaki bireylerin günlük yaşantıları, eğlenme, dinleme, haberleşme, seyahat etme vb. faaliyetleri kişilerin okuryazarlık seviyelerine göre farklılık gösterdiği gibi toplumların da gelişmişlik seviyesinin göstergelerinden biridir. Çünkü günümüzde toplumların gelişmişlik düzeyini tespit edebilmede sadece ekonomik veriler dikkate alınmamaktadır. Bir ülkede gerçekleştirilen basın-yayın faaliyetlerinin sayısı ve niteliği, yayınevlerinin bastığı kitap/dergi sayısı, süreli yayınların çeşitliliği, tertip edilen kongre, panel, konferans gibi etkinliklerin çeşitliliği gibi faaliyetler o toplumun gelişmişlik düzeyi bakımından dünya devletleri arasında alacağı sırayı belirlemede önemli rol oynamaktadır. Günümüzde doğal kaynakları sayesinde ekonomik olarak iyi durumda olan ülkelerin gerçekleştirdiği faaliyetler arasında okuryazarlıkla ilgili olanların sayısının yetersizliği nedeniyle gelişmiş ülkeler yerine gelişmekte olan ya da gelişmemiş toplum statüsünde görülmektedirler (Aşıcı, 2009. s.17)

21. yüzyılda herhangi bir konuda bilgi sahibi olmak için ders kitaplarından istifade etmek okuyup yazabilmek için yeterli bir uygulamadır ancak kültürlü bir birey olmak için bu okuma yetersiz kalmaktadır. Çünkü sadece bununla yetinen kişiler; olaylar arasındaki bağlantıları kuramaz, analiz-sentez yapamaz, eleştirilmekten hoşlanmaz, sorumluluk almaktan kaçar, duyduğu ve gördüğü her şeye sorgulamadan inanır, yorumlama becerisi ve belleği yetersiz biri olur (Ungan, 2008). Kültürümüzde okuryazar olmak kültürlü, eğitimli, açık fikirli, ileri görüşlü olmak gibi vasıfları içerisinde barındıran "eli kalem tutmak", "mürekkep yalamak" gibi deyimler ile ifade edilmektedir. Kısacası bireylerin eğitim olarak okuma-yazma sürecinin tamamlanmış olması, okuryazar bir birey olarak nitelendirilebilmesi açısından tek başına yetersiz kalmaktadır.

Kültür

Ziya Gökalp "kültür" kelimesine karşılık olarak "hars" kelimesini kullanır. Gökalp'e göre kültürün iki anlamı vardır: "hars" ve "tehzib". Türkçeye bu şekilde çevirmek gerek-

Kaynakça

Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi.* Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

Alpan, G. (2008). Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 74-102.

Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar.* Anı Yayınları: Ankara.

Anning, B. (2010). Embedding an indigenous graduate attribute into University of Western Sydney's courses. The Australian Journal of Indigenous Education, 39 (1), 40-52.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 7 (17), 9-26.

Aytekin, İ. (2013). Küreselleşme ve ekonomik küreselleşme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(2), 123-134.

Bal, M. (2018). *Kültürel Okuryazarlık Becerisinin Türkçe Öğretim Süreci İle İlişkilendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri.* 4th Language, Culture and Literature Symposium. 17-18 Mayıs 2018. Antalya.

Bauman, Z. (2020). *Eğitim Üzerine.* (Çev. A. E. Pilgir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orijinal basım:2012).

Collins, N. D. (1994). *Metacognition and reading to learn,* Eric Clearing house on Reading English and Communication Bloomington IN.

Ferdman, B. M. (1990). Literacy and cultural identity. Hardvard Educational Review, 60 (2), 181-204.

Hirsch, E.D. (2002). *Cultural literacy*. New York: Houghton Miffin Company.

Hogg, M.A., Vaughan, G.M. (2011). *Sosyal Psikoloji*, Ankara: Ütopya Yayınevi.

Iwabuchi, K. (2002). *Popular Culture and Japanese Transnationalism.* Landon: Duke University Press.

İçli, G. (2001). Küreselleşme ve Kültür. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 163-172.

Johnson, P. C. (2014). Cultural literacy, cosmopolitanism and tourism research. *Annals of Tourism Research,* 44, 255-269.

Kaplan, M. (2006). *Kültür ve Dil*. Dergâh Yayınları, İstanbul.

Kellner, D. (2000) New Technologies/New Literacies: Reconstructing education fort he millennium. *Teaching Education,* 11:3, 245-265, DOI: 10.1080/713698975

Keskin, F. (2013). *Yetişkinlik Döneminde Okuma.* Alpaslan Okur (ed.), Yaşam Boyu Okuma Eğitimi (s.223-240). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kiper, P. H. (2004), *"Küreselleşme Sürecinde Kentlerin Tarihsel Kültürel Değerlerinin Korunması Türkiye Bodrum Örneği"*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kurudayıoğlu, M.ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *TÜBAR, XXVII*, 283-298.

Macionis, J.J (2012). *Sosyoloji.* (Çev. Ed. Vildan Akan). Ankara: Nobel Akademi. (Orijinal basım, 2010).

Mercin, L., Alakuş, A.O. (2007), Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (9), 14-20,

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). Öğretim Programları. http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx tarihinden 01.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

Merryfield, M. M. (1989). *Cultural literacy and African education*. Annual Conferance of the African Studies Association, Atlanta.

Naqeeb, H. (2012). Prometing culturel literacy in the EFL classroom. *Global Advanced Research Journal of Educational Research and Reviews,* 1(4), 41-46.

Nergis, A. (2011). Okuryazarlık kültürü ve değişen okuryazarlık türleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1133-1154.

Ochoa, G. G., McDonald, S. & Nicholas, M. (2018). Open-space learning techniques to teach cultural literacy. *Open Cultural LiteracyStudies,* 2(1), 510-519.

Onan, B. (2013). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Nobel Yayınları: Ankara.

Özkan, A. (2006). *Küreselleşme sürecini medya ve kültür üzerindeki etkileri.* Türkasya Stratejik Araştırma Merkezi Stratejik Raporu. Rapor No: 15, 4-6.

TDK, (2011). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.

Türk Dil Kurumu. *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. https://sozluk.gov.tr/ adresinden 10.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 218-228.

Ünalan, Ş. (2010). *Dil ve Kültür.* Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Valfredini, A. (2018). Devoloping cultural literacy: The contrastive study of TV advertisement. *The Journal and Language and Teaching Technology*, 1, 1-14.

Yatkın Bozkurt, Ş., Özen, F. & Altunbay, M. (2020). *Küreselleşme, kültürel etkileşim, kültürel okuryazarlık ve eğitim.* Mustafa Güçlü (Ed.). Eğitim Antropolojisi. Ankara: Pegem Akademi.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden 01.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

Zor, A. (2014). Kültürel okuryazarlık açısından görsel sanatlar dersinin önemi. *Ulakbilge dergisi*, *2*(4), 1-13. DOI: 10.7816/ulakbilge-02-04-01

BÖLÜM 9

FEN (KİMYA-FİZİK-BİYOLOJİ) OKURYAZARLIĞI

Dr. Öğr. Üyesi Engin MEYDAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-1860-1715

Giriş

21. yüzyılda okuryazarlık herhangi bir metni okuma ve anlamlandırma süreci olmaktan çıkmış bu da yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. "Çoklu zekâ uygulamaları, farklılaşma istekleri, disiplinler arası bakış, kültürel yapı ve değişen toplum gereksinimleri okuryazarlık çeşitliliğini artırmakla kalmamış, okuryazarlık yeterlikleri konusunda beklentiler doğurmuştur" (Önal, 2010, 101). Disiplinlere göre okuryazarlık becerilerinden beklentiler farklılaşmaktadır. Ancak farklı disiplinlerde de olsa bir yöntemle elde edilip uygulamalarla doğrulanan, her zaman ve her yerde geçerli bilgilere dayalı okuryazarlıklar vardır. Bilimsel okuryazarlık yöntemli ve dizgesel bilgi içeren diğer okuryazarlıklarla bu yönüyle benzerlikler taşımaktadır. Yöntemli ve uygulamalarla doğrulanan özelliği sebebiyle bilimsel okuryazarlık terimi, son yıllarda öğrencilerin fen eğitimi ile geliştirmeleri beklenen becerileri ifade etmek için kullanılmıştır (Millar ve Osborne, 1998; Bybee vd., 2009; OECD, 2006). Roberts'a göre "bilimsel okuryazarlık" bilimle ilgili okuryazarlığı ifade etmektedir. Okuryazarlığın özelliklerini taşır ve hangi içerik alanına odaklanırsa odaklansın tanımlama, anlama, yorumlama, bir araya getirme, iletişim kurma ve hesap yapma yeteneğidir (Roberts, 2007).

Bilim eğitiminde, bilimin doğasında bulunan bilgilerin bazıları bilimsel gerçekler olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Smith ve Scharmann, bilimin doğası anlayışının yerel ve küresel düzeyde insanların eylemleriyle ilgili olabileceğini ve aynı zamanda insanların sorumluluk alarak bilimsel kararlar almaya rehberlik edebileceğini vurgulamaktadır. Bu durum, bilimin doğasının öğretilmesini haklı çıkaracak ana nedenlerden biridir (Lederman, 2006; McComas, 2008; Irzik ve Nola, 2011; Osborne vd., 2003). 21. yüzyılda öğrencilerin bilimsel okuryazarlık eğitimleri ile ilgili çalışmalardan birinde Allchin, bilmenin yolu olarak bilim, bilimle ilgili fikirler, bilimin nasıl çalıştığı üzerinde durmuştur. Bilimsel yollarla öğrenilen bilgilerin, öğrencilerin kişisel ve sosyal karar alma süreçlerini etkileyeceği için önemli olduğunu düşünmektedir. Bilimsel yollarla elde edilen bilgiler, bilimsel ifadelerin güvenilirliğini gösterirken, bilginin ne ölçüde kabul edilebileceğini de ortaya koyar. Bu durum bilimsel okuryazarlığın temel amaçlarından biridir (Allchin, 2014). Bilimsel yolla elde edilen bilgilerin bilim okuryazarlığı ile ilgisi konusunda yapılan araştırmalar da bu durumu doğrulamaktadır (Khishfe, 2012; Yacoubian, 2020; Preczewski vd., 2009; Hodson ve Wong, 2014).

Bilimsel yolla öğrenme hem bilimsel okuryazarlık hem de fen okuryazarlığı için geçerlidir. Pella ve arkadaşları, bilimsel okuryazar kişilerin, bilime veya bilimsel faaliyete ilişkin kararlara katılabilme yeterliliğine sahip olduklarını belirtmişlerdir (Pella vd., 1966). Fen okuryazarlığı için de geçerli olan bu bakış açısı, 1970'lerde Ulusal Fen Öğretmenleri Derneği'nin (NSTA) fen eğitimiyle ulaşılması gereken hedeflerden biri olarak belirlenmiş ve geçerlilik kazanmıştır (DeBoer, 2000).

Champagne ve Newell, bilimsel okuryazarlığı öğrencilerin kişisel ve sosyal karar verme kaynaklarından biri olarak bilimsel bilgiyi kullanma yeteneği olarak ifade etmişlerdir (Champagne ve Newell, 1992). Bilimsel bilginin kişisel ve sosyal karar verme süreçlerinde kullanılması Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nda da tanımlanmıştır. Bilimsel okuryazarlık öğrencilerin bilimsel bilgiyi günlük yaşamlarında kullanabilmeleri gerektiği fikrine dayanır (OECD, 2019). Bilimsel okuryazar olmak için öğrencilerin fen literatürüne, sosyal ve bilimsel konulara hakim olması gerekmektedir (Millar, 2006; Duschl, 2020; Dabbagh, 2009; Yacoubian, 2018; Glynn ve Muth, 1994).

Bilimsel Okuryazarlık ve Fen Okuryazarlığı Arasındaki Benzerlikler

Bilimsel okuryazarlığın anlamının süreç içerisinde birçok kez değiştiği bilinmelidir (Holbrook ve Rannikmae, 2009). Son yıllarda fen eğitimi literatüründe fen okuryazarlığına yüklenen birçok anlam bilimsel okuryazarlık ile ortak özellikler göstermektedir. Örneğin, Norris ve Phillips, bilimsel okuryazarlığın temel anlamının okuryazarlık kavramında yattığını, yani okuma ve yazma becerilerini içerdiğini ileri sürer. Bunun nedeni, okuma ve yazmanın bilimin doğası ve dokusuyla ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olmasıdır. Batı bilimi genellikle metin biçiminde sunulur; bu durum yazarlarla etkileşime geçemeyen ve onlardan anlam çıkaramayan kişiler için bilgiye erişimi sınırlamaktadır. Okuryazarlık yalnızca okuma eyleminin kendisinde değil, aynı zamanda metinleri anlama, yorumlama, analiz etme ve eleştirme becerisinde de yatmaktadır (Norris ve Phillips, 2003). Fen okuryazarlığı çoğunlukla halkın bilimsel okuryazarlık anlayışıyla eş anlamlıdır.

Fen okuryazarlığı ve bilimsel okuryazarlık arasında benzerlikler;

(i) bilimin anlaşılması ve uygulamaları,

(ii) bilimin doğasının anlaşılması ve kültür ile ilişkisi,

(iii) bilim olarak kabul edilebilecek ve edilmeyecek şeyleri belirleme yeteneği,

(iv) bilimsel düşünme yeteneği,

(v) bilimsel veriler ve bilimsel konular hakkında anlamlı konuşmalar yapmak için akıl yürütme kullanarak argümanlar üretme yeteneğidir (Shamos, 1995; NRC, 1996; Hurd, 1998; Allchin, 2017; DeBoer, 2000). Bu durum, bilimsel okuryazarlığının yalnızca bilimsel bilgiden değil, aynı zamanda bilimsel bilginin üretim sürecinin ve özelliklerinin anlaşılmasından da etkilendiği anlamına gelir.

Bilimsel Okuryazarlıktan Fen Okuryazarlığına Geçişin Tarihsel Süreci

Bilimsel okuryazarlığın tanımı ve bileşenleri fen eğitiminin geniş ve kapsayıcı amacını ifade etmek için kullanılmıştır. Bu terimin kullanımı 1940'larda James Bryant Conant ile başlamıştır (Holton, 1998). Daha sonra eğitimciler için Paul DeHart Hurd'un "Bilimsel Okuryazarlık" başlıklı 1958 tarihli makalesinde detaylandırılmıştır. Hurd'a göre, bilimsel okuryazarlık, bir bilim anlayışını ve onun sosyal deneyime uygulanmasını tanımlamaktadır. Hurd'un makalesinden bu yana geçen sürede, fen eğitiminin amacını, politikalarını, programlarını ve uygulamalarını tanımlamak için bilimsel okuryazarlık yaygın olarak kullanılmıştır. Ancak bilimsel okuryazarlığın tarihsel perspektifi, çağdaş bilim eğitiminin gerçeği değildir. Akademik araştırmacılar terimin gerçek anlamını tartışmaktadır. Örneğin sınıf öğretmenleri öğrencilerine fen okuryazarlığını kazandırdığını iddia etmektedir. Yapılan ulusal ve uluslararası değerlendirmeler, soyut amaç ile somut uygulama arasında bir yerde, bilim camiasının en azından hedefe ulaşmakta başarısız olduğunu düşünmektedir. Aslında, çoğu okulda bulunan fen programı, fen alanında profesyonel bir kariyer için hazırlığı temsil eden içerik ve yöntemleri vurgulamaktadır (Bybee, 2009). Bilimsel okuryazarlık ihtiyaçları arasında en önemlisinin fen okuryazarlığı olduğu görülmektedir. Fen okuryazarlığının, bir vatandaş olarak toplum içinde işlevsellik yeteneğiyle, salt bilgi düzeyinde değil, karar vermede ve eylemde bulunma becerisiyle ilgili olması gerektiğini savunulmaktadır. Bununla birlikte fen okuryazarlığında ki odak noktasının yalnızca doğal dünyadaki değişiklikleri değil aynı zamanda bunun bir düşünce biçimi haline getirilmesidir. Bu sayede toplumdaki bireylerde sosyo-bilimsel karar verme yeteneği oluşturulacaktır (Holbrook ve Rannikmae, 2009).

Bilim ve Teknolojideki İlerlemenin Fen Okuryazarlığına Etkisi

Fen bilimi, insan hayatını yenileyen bilgi ve iletişim teknolojisinin ilerlemesinde en büyük etken olan güçtür. Günümüzde bilim ve teknoloji, insan hayatının gelişmesinde en büyük etkendir. Günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözebilmek için bilimsel bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, bilimsel okuryazarlık, bireylerin yaşam koşullarına uyabilmek, son teknolojilere adapte olabilmek ve günlük hayatı kolaylaştıran imkânlara sahip olunabilmesi için oldukça önemlidir (Turgut, 2007, 2005; UNESCO, 2008). Bilgi ve teknoloji gün geçtikçe gelişmektedir. Bu durum da toplumların gelişmişlik düzeyini bilim ve teknoloji bilincine sahip insan kaynaklarının niteliğiyle belirlemektedir. Bu sebeple bilim okuryazarlığı birey ve toplum için çok önemlidir (Jurecki, 2012; Genç, 2015).

Fen Okuryazarlığı Çalışmaları

Öğrencilerin fen okuryazarlığı becerilerine yönelik uluslararası ölçekte araştırmalar ilk olarak Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) aracılığıyla düzenlenmiştir. OECD verilerine göre fen okuryazarlığının, eğitim sürecinde bilim türü ne olursa olsun tüm öğrenciler için en etkili yöntem olduğu tespit edilmiştir (OECD, 2013; Turiman, vd., 2012). PISA çalışmaları neticesinde öğrencilere öğretilenlerin insanlığın beklentilerinden farklı olduğu sonucu çıkmıştır. Okullarda yapılan gözlemler neticesinde öğrencilerin ezber yeteneklerinin iyi

Kaynakça

Akengin, H., Sirin, A. (2013). A Comparative study upon determination of scientific literacy level of teacher candidates. *Academic journals, 8*(19), 1882-1886.

Allchin, D. (2014). From science studies to scientifc literacy: A view from the classroom. *Science & Education, 23*(9), 1911–1932. https://doi.org/10.1007/s11191-013-9672-8

Allchin, D. (2017). Beyond the consensus view: Whole science. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 17*(1), 18–26. https://doi.org/10.1080/14926156.14922016.11271921

American Association for the Advancement of Science. (1989). Science for All Americans. Washington, D.C.

American Association for the Advancement of Science. (1993). Benchmarks for Science Literacy. New York, NY: *Oxford Press*.

Aydoğan Kara, N. (2021). Türkiye'de Fizik Eğitiminin Yeri ve Önemi. *Milli KültürAraştırmaları Dergisi, 5*(1), 50-58. https://doi.org/10.55774/mikad.1119548.

Bialik, M., Fadel, C. (2015). "Skills for the 21 st Century: What Should Students Learn?" Cent. *Curric. Redesign*, 4–16,

Bond, D. (1989). "In Pursuit of Chemical Literacy: A Place for Chemical Reactions," *Journal of Chemistry Education 66* (2).

Brown, J. S. (2017). "Smart Social Networking: 21st Century Teaching and Learning Skills," *Res. Pedagog*. *7*(1), 21–29,

Brown, T. L. (2009). Chemistry: the central science. *Pearson Education.*

Bybee, R., McCrae, B., & Laurie, R. (2009). PISA 2006: An assessment of scientifc literacy. *Journal of Research in Science Teaching, 46*(8), 865–883. https://doi.org/10.1002/tea.20333

Bybee, R. (2009). PISA's 2006 announcement of scientific literacy: An insider's perspective for the U.S. *Paper presented for the NCES PISA Research Conference*, Washington, D.C

Champagne, A. B., Newell, S. T. (1992). Directions for research and development: Alternative methods of assessing scientifc literacy. *Journal of Research in Science Teaching, 29*(8), 841–860. https://doi. org/10.1002/tea.3660290807

Cebesoy, B. Ü., Tekkaya, C. (2012). Pre-service science teachers' genetic literacy level and attitudes towards genetics. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 31, 56–60. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.016

Cheruvelil, S. K., Ye, X. (2012). Do college introductory biology courses increase student ecological literacy? *Journal of College Science Teaching, 42*(2), 50–56.

Çiğdemoğlu, C. Arslan, H. O. Cam, A. (2016). Argumentation to foster pre-service science teachers' knowledge, competency, and attitude on the domains of chemical literacy of acids and bases, *Chemistry Education Research Practice,* 18, 288-303. https://doi.org/10.1039/c6rp00167j

Çepni Aya, A., John in, D., Turgut, F. (1997). Fizik Öğretimi. *YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi,* Ankara.

Dabbagh, D. (2009). Efects of PBL on critical thinking skills. In M. Moallem, W. Hung, & D. Dabbagh (Eds.), *The Wiley handbook of problem-based learning*. 135–156. John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781119173243.ch6

DeBoer, G. E. (2000). Scientifc literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(6), 582–601. https://doi.org/10.1002/1098-2736(200008)37:6%3C582::AID-TEA5%3E3.0.CO;2-L

Dorfner, T., Förtsch, C., Germ, M., Neuhaus, J. B. (2018). Biology instruction using a generic framework of scientific reasoning and argumentation. *Teaching and Teacher Education*, 75, 232–243. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.003

Duncan, G. R., Boerwinkel, J. D. (2018). Molecular biology. In K. Kampourakis & M. J. Reiss (Eds.), *Teaching biology in school: Global research, issues, and trends*, 35–47. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315110158

Duschl, R. A. (2020). Practical reasoning and decision making in science: Struggles for truth. *Educational Psychologist, 55*(3), 187–192. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1784735

Ergın, İ., Kanli, U., Tan, M. (2007). Fizik Eğitiminde 5E Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJ-GEF)*, (2).

Ertekin, T., Yüksel, Ç. (2014). The role of ecological literacy education with academic support in raising environmental awareness for high school students: "Enka ecological literacy summer camp project case study". *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 120*(19), 124–132. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.089

Evans, D. L., Bailey, S. G., Thumser, A. E., Trinder, S. L., Winstone, N. E., Bailey, I. G. (2020). The Biochemical Literacy Framework: Inviting pedagogical innovation in higher education. *FEBS Open Bio, 10*(9), 1720–1736. https://doi.org/10.1002/2211-5463.12938

Firat, A. E., Köksal, M. S. (2019). Development and validation of the biotechnology literacy test. *Biochemistry and Molecular Biology Education, 47*(2), 179–188. https://doi.org/10.1002/bmb.21216

Genc, M. (2015). The effect of scientific studies on students' scientific literacy and attitude. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, *34*(1), 141-152.

Glynn, S. M., Muth, K. D. (1994). Reading and writing to learn science: Achieving scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching, 31*(9), 1057–1073. https://doi.org/10.1002/tea.36603

Hazen, R. M., Trefil, J. (2009). *Science matters: Achieving scientific literacy*. Anchor.

Hodson, D., Wong, S. L. (2014). From the horse's mouth: Why scientists' views are crucial to nature of science understanding. *International Journal of Science Education, 36*(16), 2639–2665. https://doi.org/10.1080/09500693.2014.927936

Holbrook, J., Rannikmae, M. (2009). The meaning of scientifc literacy. *International Journal of Environmental & Science Education, 4*(3), 275–288.

Holton, G. (1998). 1948: The new imperative for science literacy. *Journal of College Science Teaching,* 8, 181-185.

Hurd, P. D. (1998). Scientifc literacy: New minds for a changing world. *Science Education, 82*(3), 407– 416. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199806)82:3%3c407::AID-SCE6%3e3.0.CO;2-G

Impey, C. (2013). Science literacy of undergraduates in the united states. *Orgazations People and Strategies in Astronomy* 2 (OPSA 2). Departement of Astronomy, University of Arizona

Irzik, G., Nola, R. (2011). A family resemblance approach to the nature of science for science education. *Science & Education, 27*(7–8), 591–607. https://doi.org/10.1007/s11191-010-9293-4

Jurecki, K., Wander, M. C. (2012). Science literacy, critical thinking, and scientific literature: Guidelines for evaluating scientific literature in the classroom. *Journal of Geoscience Education*, *60*(2), 100-105. https://doi.org/10.5408/11-221.1

Khishfe, R. (2012). Nature of science and decision-making. *International Journal of Science Education, 34*(1), 67–100. https://doi.org/10.1080/09500693.2011.559490

Lederman, N. G. (2006). Syntax of nature of science within inquiry and science instruction. In *Scientific inquiry and nature of science*, 301-317. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5814-1_14

Liu, X. (2009). Beyond Science Literacy: Science and the Public. *International Journal of Environmental & Science Education. 4*(3),301-311.

McComas, W. F. (2008). Seeking historical examples to illustrate key aspects of the nature of science. *Science & Education, 17*(2–3), 249–263. https://doi.org/10.1007/s11191-007-9081-y

Millar, R. (1998). Beyond 2000: Science education for the future. *http://www. kcl. ac.uk/content/1/c6/01/32/03/b2000. pdf*.

Millar, R. (2006). Twenty frst century science: Insights from the design and implementation of a scientifc literacy approach in school science. *International Journal of Science Education, 28*(16), 1499– 1521. https://doi.org/10.1080/09500690600718344

Missen, R. W., Smith, W. R. (1989). A question of basic chemical literacy?. *Journal of Chemical Education*, *66*(3), 217. https://doi.org/10.1021/ed066p217

Moura, C., Camel, T., Guerra, A. (2020). Nature of Science through curriculumtheory'lenses: Curricular Normativity, Contextualization and the meanings of teaching about science. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 22.https://doi.org/10.1590/1983-21172020210114

Murcia, K. (2009). Re-thinking the development of scientific literacy through a rope metaphor. *Research Science Education,* 39, 215–229. https://doi.org/10.1007/s11165-008-9081-1

National Research Council. (1996). *National science education standards*. National Academies Press.Norris, S. P., Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientifc literacy. *Science Education, 87*(2), 224–240.https://doi.org/10.1002/sce.10066

OECD, (2006). Assessing scientifc, reading and mathematical literacy*: A framework for PISA*, OECD Publishing

OECD, (2013). PISA 2012 Results: Creative problem solving: *Students' skills in tackling real-life problems*, 5, PISA. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264208070-en

OECD, (2019). PISA 2018: *Insights and interpretations*. *OECD Publishing*

Osborne, J., Collins, S., Ratclife, M., Millar, R., Duschl, R. (2003). What "ideas-about-science" should be taught in school science? A Delphi study of the expert community. *Journal of Research in Science Teaching, 40*(7), 692–720. https://doi.org/10.1002/tea.10105

Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi. *Bilgi Dünyası. 11*(1) 101-121. https://doi.org/10.15612/bd.2010.258

Pella, M. O., O'hearn, G. T., Gale, C. W. (1966). References to scientifc literacy. *Journal of Research precin Science Teaching, 4*(3), 199–208. https://doi.org/10.1002/tea.3660040317

Phelps, A. J., Shwartz, Y. Ben-zvi, R., Hofstein A., (2006). "*Chemical Literacy: What Does This Mean to Scientists and School Teachers*?" *83*(10), 1557–1561. https://doi.org/10.1021/ed083p1557

Preczewski, P. J., Mittler, A., Tillotson, J. W. (2009). Perspectives of German and USA students as they make meaning of science in their everyday lives. *International Journal of Environmental & Science Education, 4*(3), 247–258.

Pinhao, F., Martins, I. (2016). Cidadania e Ensino de Ciências: Questões para o debate [Citizenship and science education: Debating issues. *Ensaio Pesquisa Em Educaçao Em Ciências, 18*(3), 9–29. https://doi.org/10.1590/1983-21172016180301

Rahayu, P. P., Masykuri, M. (2018). Analysis on the science literacy ability of vocational school physics teacher using NOSLiT indicators. *In Journal of Physics: Conference Series, 1006*(1), 012030. IOP Publishing. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1006/1/012030

Reiss, M. J., Kampourakis, K. (2018). Introduction: Biology didactics. In K. Kampourakis & M. J. Reiss (Eds.), *Teaching biology in school: Global research, issues, and trends*1–8. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315110158.

Richardson, J., Richardson, D., Sirochman, R., Bateman, Jr, R. C., Booth, D. (2002). Teaching and assessing three-dimensional molecular literacy in undergraduate biochemistry. *Journal of Chemical Education*, *79*(5), 551. https://doi.org/10.1021/ed079p551

Roberts, D. A. (2007). Scientifc literacy/science literacy. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science teaching.* 729–780. Routledge.

Shamos, M. H. (1995). The myth of scientifc literacy. Rutgers University Press.

Shwartz, Y. Ben-zvi, R. Hofstein, A. (2006). "The Use of Scientific Literacy Taxonomy for "Assessing The Development of Chemical Literacy among High-School Students The Use of Scientific Literacy Taxonomy for Assessing The Development of Chemical Literacy among High-School Students," *Chem. Educ. Res. Pract., 7*(4), 203–225, https://doi.org/10.1039/b6rp90011a

Singer, R. S., Nielsen, R. N., Schweingruber, A. H. (2013). Biology Education Research: Lessons and Future Directions. *CBE–Life Sciences Education, 12*(2), 129–132. https://doi.org/10.1187/cbe.13-03-0058

Sirhan, G. (2007). Learning difficulties in chemistry: An overview. *Journal of Turkish Science Education, 4*(2), 2-20.

Smith, M. U., Scharmann, L. C. (1999). Defning versus describing the nature of science: A pragmatic analysis for classroom teachers and science educators. *Science Education, 83*(4), 493–509. https://doi.org/10.1002/(sici)1098-237x(199907)83:4<493::aid-sce6>3.0.co;2-u

Soslu, Ö. (2013). Türkiye'de Fizik Eğitimi Araştırmalarında Genel Eğilimler. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 201-226.

Thummathong, R., Thathong, K. (2018). Chemical literacy levels of engineering students in Northeastern Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, *39*(3), 478-487. https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.06.009

Turiman, P., Omar, J., Daud, A. M., Osman, K. (2012). Fostering the 21st century skills through scientific literacy and science process skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 59, 110 – 116. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.253

Turgut, H. (2005). The effect of constructivist design application on prospective science teachers' scientific literacy competence improvement at the dimensions of "nature of science "and" science-technology-society interaction". *Unpublished Doctoral Disertation*, Yıldız Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Instanbul.

Turgut, H. (2007). Scientific literacy for all, *Journal of Faculty of EducationalSciences, 40*(2), 233-256.

Uno, G. E. (2009). Botanical literacy: What and how should students learn about plants? *American Journal of Botany, 96*(10), 1753–1759. https://doi.org/10.3732/ajb.0900025

Uno, G. E., Bybee, W. R. (1994). Understanding the dimensions of biological literacy. *BioScience, 44*(8), 553–557. https://doi.org/10.2307/1312283

UNESCO. (2008). Science education policy-making eleven emerging issues. UNESCO

Yacoubian, H. A. (2018). Scientifc literacy for democratic decision-making. *International Journal of Science Education, 40*(3), 308–327. https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1420266

Yacoubian, H. A. (2020). Teaching nature of science through a critical thinking approach. In W. F. McComas (Ed.), Nature of science in science instruction. Science: Philosophy, *History and Education,* 199–212. Springer https://doi.org/10.1007/978-3-030-57239-6_10

BÖLÜM 10

MATEMATİK OKURYAZARLIĞI

Dr. Öğr. Üyesi Nazan MERSİN

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-4208-3807

Giriş

Bir dili okuma, yazma, konuşma ve kullanma yeteneğinden daha fazlasını ifade eden okuryazarlık (Martin, 2006) bu bilgi ve becerilere ek olarak kişinin amaçlarına ulaşması, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi ve topluma etkin bir şekilde katılması için yazılı kaynakları anlama, kullanma, yansıtma (OECD, 2006; Küçük &Demir, 2009), bir amaca akıllıca erişme becerisi (Widyaswara, Wardono & Asih, 2019) ve günlük yaşamda gerekli olan işlevsel bilgilere sahip olma durumu (Güneş, 1994) olarak açıklanmıştır. PISA çalışmaları, okuma okuryazarlığına ek olarak, okuryazarlığın başta matematiksel ve bilimsel alanlar olmak üzere diğer alanlarda ve daha yakın zamanda problem çözmede ve finansal alanda önemini kabul etmiştir (OECD, 2013). Bu nedenle, OECD kavramsal çerçevesinde okuryazarlık, geniş anlamda, bir alanın merkezinde yer alan süreçleri anlama ve yönetme, süreç yönetimi için gerekli temel bilgi ve becerilerin edinilmesi ve bunların belirli bağlamlarda uygulanması olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2000).

Günümüz toplumunda, konuşma, yazma ve okumanın yanı sıra sayılarla başa çıkma ve nicel bilgileri yorumlama yeteneğinin de okuryazarlığın önemli bir bileşeni haline geldiği tartışılmazdır (Jablonka, 2003). Bu anlamda ortaya çıkan matematik okuryazarlığının, günlük yaşam ile matematik arasında yer alan ve düşünme, sorular sorma, hipotez kurma, argüman bulma ve bir durumdan sonuç çıkarma ile oluşan bir iletişim biçimi olduğunu belirtilmiştir (Venkat vd., 2009). Bununla birlikte matematik, çok teknik olma eğiliminde olan kavram ve prosedürler ile çalışırken; matematik okuryazarlığı, uygulamaya ve pratikliğe yol açma eğiliminde olan bağlamlara dayalı olarak çalışır.

Matematik Okuryazarlığı Nedir?

Matematik okuryazarlığı son yıllarda üzerinde oldukça fazla çalışılan bir konu olmasına rağmen uzmanlar, eğitimciler, araştırmacılar tarafından bu kavram üzerinde uzlaşılan bir tanım bulunmamaktadır (Goldenberg, 2014). Jablonka (2003) matematik okuryazarlığını temel hesaplama ve geometrik becerileri günlük bağlamlarda kullanma, temel matematiksel kavramların bilgisi ve anlaşılması veya gelişmiş matematiksel modeller geliştirme yeteneği ya da matematiksel modelleri kullanılmasını anlama ve değer-

lendirme yeteneği olarak belirtmiştir. OECD tarafından 2003 yılında bir bireyin matematiğin dünyada oynadığı rolü bilme ve anlama, sağlam temelli kararlar verme, yaratıcı ilgili ve düşünen bir vatandaş olarak bireyin ihtiyaçlarının karşılanması için matematiğe dokunma yeteneği olarak açıklanan matematik okuryazarlığı, 2013 ve 2017 yıllarında bireyin kişisel, sosyal ve iş yaşamının matematiksel gereksinimlerini verimli bir şekilde yönetmek için kavramların, prosedürlerin, gerçeklerin ve matematiksel araçların kullanımı, matematiğin yaşamdaki rolünü keşfetmeye ve sosyal yaşamdaki fenomenleri yorumlamak için çeşitli matematiksel bağlamları oluşturma, formüle etme, kullanma ve yorumlama yeteneği olarak tanımlanmıştır (OECD, 2013;2017).

Matematik okuryazarlığı matematiksel terimleri, algoritmaları, dört işlem gibi temel becerileri bilmenin dışında mantıksal akıl yürütme, sorgulama, problem çözme gibi becerilere sahip olma günlük yaşamda matematiksel bilgiyi kullanabilme, mantıklı kararlar alabilme ve iletişim kurabilmeyi içermektedir (Hope, 2007; Endramawati, Mastur ve Mariani, 2019). Alberta Öğretmenler Derneği Matematik Konseyi, matematik okuryazarlığını, matematiği gerçek dünya ile ilişkilendirme, çeşitli bağlamlarda uygun şekilde kullanma, matematik dilinin zenginliğini kullanarak iletişim kurma, matematiğin yararını takdir etme, matematiksel düşünceleri sentezleme, analiz etme ve değerlendirme, matematiksel olarak ne öğrendiğini anlama ve bunun bilincinde olma olarak görmektedir (MCATA, 2000). Güney Afrika Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bir başka tanımda ise matematik okuryazarlığının öğrencilere matematiğin modern dünyada oynadığı role ilişkin bir farkındalık ve anlayış sağladığı, matematiğin yaşamla ilgili uygulamaları tarafından yönlendirilen bir konu olduğu, öğrencilerin günlük durumları yorumlamak ve eleştirel olarak analiz etmek ve problemleri çözmek için sayısal ve uzamsal olarak düşünme yeteneğini ve güvenini geliştirmelerini sağladığını belirtmiştir. (DoE, 2003). Bununla birlikte matematik okuryazarlığı, kişisel ve sosyal yaşamın matematiksel taleplerini karşılamak ve topluma bilgili, yansıtıcı ve katkıda bulunan vatandaşlar olarak katılmak için gereken bilgi ve yeterlilikler bütününü tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Geiger, Forgasz ve Goos, 2015).

Özetlemek gerekirse matematik okuryazarlığı, matematiğin çeşitli konularda doğru biçimde kullanılması, problem çözme, akıl yürütme, gerekçelendirme gibi matematiksel yeterliklerin kullanılabilmesi, matematik diliyle iletişim kurulabilmesi, matematiğin gerçek hayatla bütünleştirilmesi, matematiksel bilgiye ilişkin analiz, sentez ve değerlendirmeler yapılabilmesidir denilebilir (Pilten, Divrik, Pilten & Ebret, 2017). Ancak yine de net bir tanım yapmak mümkün olmamakla birlikte kişilerin ihtiyaç ve taleplerine göre matematik okuryazarlığının da tanımı değişebilmektedir. Nitekim Sfard'ın (2014) da ifade ettiği gibi bireyler talep ve gereksinimlerine bağlı olarak çeşitli düzeylerde matematik okuryazarı olabilmektedir. Ancak herkesin matematik okuryazarı olabilmesi için hangi matematiksel bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği net değildir çünkü herkesin günlük yaşamdaki ilgi ve istekleri birbirinden farklıdır (Gardiner, 2004). Bununla birlikte, matematik okuryazarlığının gelişimi için tatmin edici bir matematik bilgisinin gerekli olduğu açıktır (Niss, 2015). Ayrıca bazı araştırmacılar, temel matematiksel becerileri içeren resmi olmayan matematikten üst düzey düşünme becerileri gerektiren resmi matematiğe kadar değişen, ancak örtüşen matematik okuryazarlığı algılarına sahiptir.

Araştırmacılardan bazıları matematik okuryazarlığını her türlü bağlama uygulanabilen yüksek düzeyde matematiksel bilgi ve beceriler içerdiğini iddia ederken (örn. Hope,

2007; Jablonka, 2003), diğer araştırmacılar, gerçek hayatta ve iş yaşamında karşılaşılan problem durumlarına ilişkin bireyleri daha bilinçli kararlar vermeleri için güçlendirmek için bazı temel matematik bilgilerini içerdiğini iddia etmektedirler (McCrone & Dossey, 2007; Powell & Anderson, 2007). Matematik okuryazarlığı tanımlarının çeşitliliği ile, sonunda tutarlı bir matematik okuryazarlığı tanımı olmadığını anlamalıyız. Bu nedenle, okuryazarlığın zaman ve mekân içinde kalıcı ve sabit bir anlamı olamayacağını belirten Steen'in (2001) görüşü, okuryazarlığı tanımlamada ortaya çıkan farklılıklara saygı gösterilmesinde bir ölçüt olabilir.

Matematik Okuryazarlığının Önemi

21. yüzyılda günlük hayatta karşılaşılan sorunlar giderek daha zor ve karmaşık hale gelmektedir. Herhangi bir meslekte, problem çözme becerisine sahip birey ihtiyacı hızla artmaktadır. Daha önceki bazı çalışmalara dayanarak, bu yüzyıldaki modern toplum yalnızca içerik bilgisine sahip bireyler gerektirmekle kalmıyor, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, yenilikçilik, iletişim, işbirliği, esneklik, uyarlanabilirlik, inisiyatif alabilme, kendini yönlendirme, sosyal, üretkenlik, hesap verilebilirlik, liderlik, sorumluluk gibi beceriler de gerektirmektedir (Wijaya, 2016; Stacey, 2011; OECD, 2013). Matematik okuryazarlığı da, 21. yüzyıl becerilerini oluşturmak için gerekli bileşenlerden biridir (Julie, Sanjaya & Anggoro, 2017).

Matematik okuryazarlığı üzerine yapılan tartışmalar, bireylerin toplumda yaşamı sürdürebilmek için çeşitli bağlamlarda matematiksel bilgileri anlamak, kullanmak ve yorumlamak için matematik okuryazarlığını geliştirmeleri gerektiği görüşünü ileri sürmüşlerdir (OECD, 2013; Stacey & Turner, 2015). Bilgi ve teknolojik gelişmelerin hız kesmeden sürdüğü çağımızda, matematiksel düşünme becerileri gelişmiş bireylere ihtiyacın, analitik düşünme becerisi gerektiren mesleklerin, istatistiksel verinin artması matematik okuryazarlığının önemini arttıran unsurlardandır (Uysal &Yenilmez, 2011; Kabael & Baran, 2019). Matematik okuryazarı olan kişilerin, elde edilen sonucun anlamlı olup olmadığını değerlendirmeleri, durumları analiz edip ve sonuçlar çıkarabilmeleri için matematiksel bilginin uygun ve uygun olmayan kullanımlarının farkında olmaları gerekir (Güveli, İpek, Atasoy & Güveli, 2011). Matematik okuryazarlığı, yalnızca vatandaşlar için değil, aynı zamanda toplumda demokrasiyi ve uygarlığı teşvik etmek için bir bütün olarak toplum için de yararlıdır. İnsanların günlük durumları yorumlamak ve eleştirel bir şekilde analiz etmek için hem yeterlilik hem de güven geliştirmelerini sağlar (Steen, 2001).

Matematik okuryazarı bireyler, matematiğin dünyada oynadığı rolü, örneğin matematiksel bilgi ve uygulamaların sosyal veya politik konular hakkında ikna etme, manipüle etme, dezavantaj sağlama veya fikirleri şekillendirme için nasıl kullanılabileceğini fark edebilir (Jablonka, 2003; Genç &Erbaş, 2019). Ayrıca matematik okuryazarlığı, kiralama, satın alma gibi finansal konularla, uzunluk, alan ve hacimleri tahmin etme ve ev planlarını, dikiş desenlerini ve tarifleri dönüştürmeyi anlama gibi kişisel konularla ilgili problemlere odaklanan kendini yönetebilen kişiler olabilmeyi sağlar. Bununla birlikte matematik okuryazarlığı bir çalışanın işle ilgili formüller, istatistiksel çizelgeler ile başa çıkma ve sayısal bileşenleri içeren talimatları anlamak için temel sayısal ve uzamsal becerileri anlayabilmesini, bir öğrencinin medyada veya diğer platformlarda kendilerine sunulan matematiksel argümanlara karşı eleştirel bir duruş kazanmalarını sağlayabilir.

Kaynakça

Akkoyunlu, B., & Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar özyeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*, 1-10.

Altun, M. & Akkaya, R. (2014). Matematik öğretmen adaylarının PISA matematik okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, *29*(1), 19-34.

Dabic Boricic, M., Vulic, I., & Videnovic, M. (2020). Mathematical literacy and assessment: differences between the PISA study paradigm and mathematics teachers' conceptions. *Malta Review of Educational Research, 14*(S), 101-121. Department of Education [DoE]. (2003). *National Curriculum Statement Grades 10-12 (General): Mathematical Literacy: Department of Education.*

DoE. (2011). *Curriculum and assessment policy statement (CAPS): Mathematical Literacy Final.*

Erbaş, A. K., Kertil, M., Çetinkaya, B., Çakıroğlu, E., Alacacı, C., & Baş, S. (2014). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme: Temel kavramlar ve farklı yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler, 14*(4), 1607–1627

Gardiner, A. (2004). What is mathematical literacy. *ICME-10, 4*(11).

Geiger, V., Goos, M., & Forgasz, H. (2015). A rich interpretation of numeracy for the 21st century: A survey of the state of the field. *ZDM*, *47*(4), 531-548.

Genc, M., & Erbas, A. K. (2019). Secondary mathematics teachers' conceptions of mathematical literacy. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *7*(3), 222-237.

Goldenberg, E. P. (2014). "Mathematical literacy": an inadequate metaphor. In *Mathematics & mathematics education: Searching for common ground* (pp. 139-156). Springer, Dordrecht.

Güveli, E., İpek, A., Atasoy, E., & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *2*(2), 159-140.

Hope, M. (2007). Mathematical literacy. *Principal Leadership, 7*(5), 28-31. Endramawati, T. A., Mastur, Z., & Mariani, S. (2019). Mathematical literacy based on entrepreneurial character students on problem based learning nuance of mathematics in context. *Unnes Journal of Mathematics Education Research, 8*(2), 203-212.

Höfer, T., & Beckmann, A. (2009). Supporting mathematical literacy: examples from a cross-curricular project. *ZDM*, *41*(1), 223-230.

Istiandaru, A., Istihapsari, V., Wardono, W., & Mulyono, M. (2015). Problem Based Learning (PBL) Dengan Pendekatan Realistik-Saintifik dan Asesmen Pisa Untuk Meningkatkan Kemampuan Literasi Matematika. *Edumatica: Jurnal Pendidikan Matematika*, *5*(01).

Jablonka, E. (2003). Mathematical literacy. In *Second international handbook of mathematics education* (pp. 75-102). Springer, Dordrecht.

Julie, H., Sanjaya, F., & Anggoro, A. Y. (2017, September). The students' ability in mathematical literacy for the quantity, and the change and relationship problems on the PISA adaptation test. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 890, No. 1, p. 012089). IOP Publishing.

Kabael, T., & Baran, A. A. (2019). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı performanslarının ve matematik okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, *4*(2), 51-67.

Kesicioğlu, O. S. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri ile matematik eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *44*(202), 117-130.

Konukoğlu, L., Ağaç, G.., & Özmantar, M. F. (2019). Cumhuriyet dönemi ilkokul matematik dersi öğretim programlarının matematik okuryazarlık perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(2), 79-99.

Kramarski, B., & Mizrachi, N. (2006). Online discussion and self-regulated learning: Effects of instructional methods on mathematical literacy. *The Journal of Educational Research*, *99*(4), 218-231.

Küçük, A. & Demir, B. (2009). İlköğretim 6-8. sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanılgıları üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 97-112.

Martin, H. (2006). *Making math connections: Using real-world applications with middle school students*. Corwin Press.

Mathematics Council of the Alberta Teachers' Association [MCATA] (2000*). Mathematics council of the alberta teachers' association (MCATA). Paper on mathematical literacy*.

McCrone, S. S., & Dossey, J. A. (2007). Mathematical Literacy--It's Become Fundamental. *Principal Leadership*, *7*(5), 32-37.

Niss, M. (2003, January). Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM project. In *3rd Mediterranean conference on mathematical education* (pp. 115-124).

Niss, M. (2015). Mathematical competencies and PISA. In K. Stacey, & R. Turner (Eds.), *Assessing mathematical literacy: The PISA experience* (pp. 35-56). New York, NY: Springer.

OECD (2003). The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. Paris: OECD.

OECD, 2000. http://www.erc.ie/pisa/maths.html, Mathematical Literacy in PISA, 4.02.2002.

OECD. (2006). *PISA 2006 technical report*. OECD Publishing.

OECD. (2013). PISA 2012 assessment and analytical framework: mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264190511-en

OECD. (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematics, financial, literacy and collaborative problem solving, revised edition, PISA*. OECD Publishing.

Özgen, K., & Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *16*(2), 517-528.

Pilten, P., Divrik, R., Pilten, G., & Ebret, A. (2017). Sınıf ogretmeni adaylarinin matematiksel okuryazarlik kavramina iliskin metaforik algilari. *Trakya University Journal of Education, Özel Sayı*, 47-67.

Powell, A., & Anderson, C. (2007). Numeracy strategies for African American students: Successful partnerships. *Childhood Education, 84*(2), 70-84.

Sefik, O., & Dost, Ş. (2016). Ortaogretim matematik ogretmen adaylarinin matematik okuryazarligi hakkındaki gorusleri [Secondary preservice mathematics teachers' views on mathematical literacy]. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, *10*(2), 320-338

Sfard, A. (2014). Reflections on mathematical literacy. In *Mathematics & mathematics education: Searching for common ground* (pp. 157-174). Springer, Dordrecht.

Stacey, K. (2011). The PISA view of mathematical literacy in Indonesia. *Journal on mathematics education*, *2*(2), 95-126.

Stacey, K., & Turner, R. (2015). The evolution and key concepts of the PISA mathematics frameworks. In K. Stacey, & R. Turner (Eds.), *Assessing mathematical literacy: The PISA experience* (pp. 5-34). New York, NY: Springer.

Steen, L. A. (Ed.). (2001). *Mathematics and democracy: The case for quantitative literacy*. Washington, DC: National Council on Education and the Disciplines.

Şahin, B. N. B. (2021). *Matematik öğretmenlerinin matematik okuryazarlığı ile ilgili mesleki gelişimlerinin dokümantal yaklaşım çerçevesinde incelenmesi,* [Doktora Tezi], Bursa Uludag Üniversitesi, Türkiye.

Şeker, P. (2020). Okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(1), 34-42.

Tekin, B., & Tekin, S. (2004). *Matematik öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık düzeyleri üzerine bir araştırma.* MATDER. http://www.matder.org.tr/ adresinden 31.05.2022 tarihinde alınmıştır.

Topbaş Tat, E. (2018). Matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları. *Ilkogretim Online*, *17*(2).

Uysal, E., & Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(2), 1-15.

Venkat, H., Graven, M., Lampen, E., Nalube, P., & Chitera, N. (2009). Reasoning and reflecting in mathematical literacy. *Learning and Teaching Mathematics, 7*, 47-53.

Widyaswara, I. B., Wardono, W., & Asih, T. S. N. (2019). Mathematical literacy ability viewed from student engagement on formulate share listen create model with reciprocal teaching approach assisted by edmodo. *Unnes Journal of Mathematics Education Research*, *8*(2), 188-194.

Wijaya, A. (2016). Students' information literacy: A perspective from mathematical literacy. *Journal on Mathematics Education*, *7*(2), 73-82.

Yenilmez, K. &Ata, A. (2013). Matematik okuryazarlığı dersinin öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterliğine etkisi. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(2), 1803-1816.

BÖLÜM 11

EKOLOJİ OKURYAZARLIĞI

Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZDEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-2782-8935

Giriş

İnsan, akıl sahibi tek canlı olması sebebiyle doğaya hükmetmekte ve onu kendi faydasına kullanmaktadır. Ancak bu duruma daha uzaktan bakıldığında insanın da aslında doğanın bir parçası olduğunu görmek hiç de güç değildir. İnsan doğa sistemi içerinde yer alan bir parçadır. Bu sebeple insanın doğaya karşı yaptığı her olumlu davranış da olumsuz davranış da kendisine yöneliktir. İnsan, doğumundan itibaren sosyal bir çevrede yer almaktadır. Sosyal çevre insana çeşitli roller yüklemekte ve bu rolleri gerektiği gibi yapan bireyler toplumla uyumlu ve rahat bir hayat sürmektedir. Anne-baba olmak, genç olmak, öğretmen olmak, öğrenci olmak, tüccar olmak, işçi olmak vb. üstlenilen rollerde yaş, cinsiyet, sosyal ve ekonomik durum vs. etkilidir ve her bir rolün ihtiyaç tanımı farklıdır. Üstlenilen rol veya rollere göre ihtiyacı olan kadarını tüketmek ise ekolojik okuryazarlık yeterliliğine sahip olmak demektir. Örneğin bir annenin ekolojik okuryazar olması çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanması konusundaki farkındalığı ile ilgilidir. Beslenmesinden, temizliğine, yaşam alanlarının düzenlenmesine, eğitimine ve sosyal çevresine dikkat eden anne ekolojik okuryazar bir anne ise bütün bu ihtiyaçların doğa ile uyumlu bir şekilde giderilmesini sağlar. Esnaf, ekolojik okuryazar ise ticaretini yaptığı malların doğaya zarar vermeyen, insan ve çevre sağlığını önemseyen ürünlerden olmasına özen gösterir. Ekolojik okuryazar inşaat sektörü çalışanı inşa ettiği binaların malzemelerini doğa ile uyumlu ve insan ve çevre sağlığına zarar vermeyecek malzemelerden seçer. Ekoloji yazarı bir öğretmense kendisinin ve yetiştirdiği öğrencilerin doğanın parçası olduğu bilincine sahip olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlar. Öğrencilerin doğa ilgili olarak bilgiye sahip olmasını ve bu bilgiyi de deneyimleyerek kalıcı hâle getirmesini sağlar.

Ekoloji Nedir?

Ekoloji kelimesi Yunanca eko yani ev kelimesi ile yine Yunanca loji yani bilim kelimelerinden oluşmaktadır. Ekoloji canlıların kendi aralarındaki ve yaşadıkları çevre ile olan ilişkisini araştırır. Yaşanılan dünyada canlıların oluşturduğu çevreye biyosfer, biyolojik olmayan çevreye ise ekosfer adı verilmektedir. Dünya ekoloji bilimine göre ekosistemdir

ve cansız ve canlı diğer bir ifadeyle biyotik ve abiyotik sistemlerden meydana gelmektedir. Ekoloji; canlıların çevre ve diğer canlılarla olan ilişkilerini inceleyen bilim dalıdır. Yani ekoloji, çevremizde bulunan canlı veya cansız tüm sistemleri, bu sistemleri oluşturan varlıkları ve varlıklar arasındaki ilişkileri inceler (Egemen, 1999). Ekolojiyi, tüm bu sistemleri içinde barındıran multidisipliner bir alan olarak ifade etmek yanlış olmayacaktır, çünkü çevrenin içinde olmadığı bir bilim dalı yoktur. Çevreyi varlıkların genel adı, ekolojiyi ise onun bilimi olarak nitelendirmek mümkündür. Çevre konusunda bilinçlenmenin artması ile birlikte bu konuda yapılan çalışmalar ve bu çalışmalar sonrasında toplumsal farkındalıklar artmıştır. Naess adlı araştırmacı 1970'li yılların başında yazdığı ve ekoloji bilimine derin ekoloji kavramının eklenmesine sebep olan Sığ ve Derin: Uzun Menzilli Ekoloji Hareketi: Bir Özet (The Shallow and the Deep: Long Range Ecology Movement: A Summary) adlı makaleyi yayınlamıştır. Naess makalesinde sığ ve derin ekoloji kavramlarını irdelemiş, aralarındaki farklılıkları ortaya koymuştur (Ünder, 1996). Canlı yaşamının geleceği, bütün doğal sistemlerin işleyişi, doğada yer alan insan dışındaki bütün canlıların kendilerine ait hayatta kalma gereksinimleri olduğu bilincinin hem siyasi hem de toplumsal olarak kabul edilmesinin gerekliliği derin ekoloji tarafından savunulmaktadır. Türkiye AB uyum politikaları sebebiyle AB tarafından kabul edilen ilkeleri benimseyerek çevre konusunda yapılması gerekenleri yapmayı kabul etmiştir. "Çevre konusunda getirilen düzenlemelerde; çevrenin kalitesini korumak ve iyileştirmek, kişi sağlığının korunmasına katkıda bulunmak, doğal kaynakların etkin ve akılcı kullanımını gerçekleştirmek, "önleyici eylem" ilkesi, "çevreye verilecek zararın kaynakta düzeltilmesi" ilkesi, "kirleten öder" ilkesi AB'nin çevre konusundaki temel ilkeleridir" (Şengün ve Meydan Yıldız, 46, 2018). Türkiye'de AB uyum süreci sebebiyle derin ekolojinin ilkelerinin aslında günlük hayata uyarlanmasının gerçekleştirilmeye çalışıldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Okuryazar Kimdir?

Okuryazarlık UNESCO'nun tanımına göre; değişik türdeki yazılı kaynakları, kayıtları kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, bir araya getirme, iletişim kurma ve hesap yapma yeteneğidir.

Ekolojik Okuryazar Kimdir?

Yeryüzünde hayatı mümkün kılan doğal süreçleri anlamaya (Ekoloji Okuryazarlığı), doğanın ilkelerini ve sınırlarını bilen, doğayla uyumlu yaşamayı ilke edinmiş kişiye (Ekolojik Okuryazar) denir. "Doğanın dilini okumak ve yazmak ekoloji biliminin okuryazar olma kısmını oluşturur. Ekolojik okuryazarlık bireylere öncelikle doğayı fark ettirmek, doğada uyumlu yaşama beceriler kazandıracak tutumlar geliştirmek, çevre sorunlarının çözüm sürecine katılımlarını sağlamaktır" (Aydın ve diğ., 1161, 2016). Ekolojik okuryazarlık becerilerini kazanma bir süreç olarak düşünüldüğünde ise öncelikle yaşamın sürdüğü dünya ile ilgili bilgilerin kazanılmasından başlamak doğru olacaktır. Dünyada hayatın nasıl ve ne zaman başladığı hangi süreçlerden sonra bugünkü duruma gelindiğini bilmek gerekmektedir. Daha sonraki aşamada tabiatın yakından tanınması, dünyadaki yaşam çeşitliliği, doğanın insana ve diğer canlılara sunduğu faydaları ve zarar gören doğanın yeniden toparlanma kapasitesinin var olduğu bilinci kişilere kazandırılabilir. Ekolojik okuryazarlıkta bireylerin canlıları ve dolayısıyla doğayı tehdit eden sorunları bilmesi

de önemlidir. Sorunları bilmek onlara çözüm üretmek için çabaları ve yeni fikirleri ortaya koyacağı için son derece gereklidir. Ekolojik okuryazar birey, sorunları bilmenin yanında doğanın karşılaştığı sorunlara üretilen iyi örnekleri bilerek benzer durumlarda benzer çözümler üretme yeteneği de kazanmış olur. Ekolojik teoriler; canlıların doğal dünya ile ilişkilerini ve karşılıklı bağımlılığını tanıyan ve sürdürülebilir yaşam biçimleri yaratmak için yeni kapasitelerin gelişimini destekleyen bir zihin çerçevesi yaratmaktadır. Ekolojik okuryazarlık, çevreyi refahın maddi temeli olarak anlayan ve kültürel öncelikleri uygun şekilde ayarlayan bir tür öğrenmedir. David Orr, ekolojik okuryazarlık kavramını *Ekolojik Okuryazarlık* adlı ufuk açıcı kitabında ortaya atmıştır. Orr, doğal süreçler ve insan yaşam biçimleri arasındaki karşılıklı bağımlılığın anlaşılmasını sağlamak için eğitime ihtiyaç olduğunu öne sürmüştür. Kitap genellikle varsayım eğitimine odaklansa da ekolojik anlayışın tüm disiplinler arasında pedagojik bir öncelik haline gelmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ekolojik okuryazarlık, geniş düşünme kapasitesini besleyen bir tür eğitim gerektirmektedir. Endüstriyel olarak gelişmiş bir toplumda, bilinçli vatandaşlık ve sürdürülebilir yaşam biçimlerinin tasarımı için eylemlerimizin ekolojik etkilerini anlamak zorunludur. Ekolojik okuryazarlık, sadece semptomları değil, sorunlarımızın köklerini araştırır (Orr, 1992). Jeofizik ilişkileri ve bu ilişkilerin sonuçlarını kabul etmek, öğrenmeyi ve kültürel öncelikleri dönüştürmeye yönelik temel bir adımdır. Ekolojik okuryazarlık, ciddi çevre sorunlarına yanıt verir ve bu sorunları ekolojik bilgiye dayalı olarak ele alma potansiyeli sunar. Bilim adamları, uygarlığın geliştiği yeni bir jeolojik çağa, Antroposen çağına girildiğini ve nispeten istikrarlı Holosen çağından çıktığımız konusunda uyarmaktadır (Zalasiewicz, vd., 2011). Ekoloji okuryazarlığı, yaşadığımız dünyayı daha yaşanabilir bir yer hâline getirebilmek için bireylerin kazanması gereken bir okuryazarlık becerisidir. Ekolojik okuryazarlık becerisine sahip olan bireylerin özellikleri:

1. Ekolojik okuryazar; tabiatın işleyişini, döngüsünü bilir ve bu işleyiş ve döngünün içinde daha uyumlu bir ömür için neler yapılması gerektiğine dair fikre sahiptir.
2. Ekolojik okuryazar ekoloji ile ilgili olarak temel kavram bilgisine sahiptir.
3. Ekolojik okuryazar dünyada yaşayan bütün canlılarla ilgili empati kurabilme becerisine sahiptir.
4. İçinde yaşanılan dünyada hem insan hem de diğer canlılar için yaşam şartlarının nasıl ve ne şekilde mümkün olacağını bilmek ve bu farkındalık ile davranış geliştirmek ekolojik okuryazarın niteliklerindendir.
5. Ekolojik okuryazar içinde yaşanılan dünyada hem insan hem de diğer canlılar için yaşam şartlarını bilir, ihtiyaçlarını belirlemeye ve bu ihtiyaçlardan fazlasını tüketmemeye özen gösterir.

Ekolojik Okuryazarlık İlkeleri

Ekolojik teorisyenler, doğal sistemlerdeki kalıpları ve süreçleri, sürdürülebilir yaşam biçimlerinin öğretimi için test edilmiş modeller olarak tanımlarlar. Fizikçi ve ekoloji okuryazarlığı savunucusu Fritjof Capra, öğrencilerin tüm canlı sistemlerde ortak olan ekosistemlerin yaşam ağını sürdürmek için evrimleştiğini anlamaları gerektiğini açıklar (Capra, 2003). Capra ve California, Berkeley'deki Ekolojik Okuryazarlık Merkezi (CEL) tarafından geliştirilen “Nature's Patterns and Processes” konsepti, ekolojik sistemleri altı ilke ile

tanımlar. Bunlar; ağlar, iç içe sistemler, döngüler, akışlar, geliştirme ve dinamik denge. Bu ilkelerin her biri teoride bir konsepte bağlanmaktadır. Bu teorik çerçeve, ilkeleri uygulamaya koymak için bir rehber görevi görür. Pek çok kavram farklı ilkelerle ilgili olduğu için mutlak doğru olarak kabul edilmemelidir. Ekolojik okuryazarlık kavramları esneklik, epistemolojik farkındalık, döngüsel ekonomi, enerji okuryazarlığı, ortaya çıkış (doğma) ve ekolojik ayak izidir. Ekolojik sistem ilkeleri, ekolojik okuryazarlık eğitimini nasıl şekillendirilmesi konusunda da ipuçları sunmaktadır (CEL, 2015). Ekolojik sistem ilkeleri:

1. Ağlar ve Esneklik

Bir ekosistemdeki tüm canlılar, ilişki ağları aracılığıyla birbirine bağlıdır. Ağ bilimi, karmaşık sistemlerin yapısı, özellikleri, kalıpları ve organizasyon dinamikleri hakkında yeni bir anlayış sağlamıştır. Ekosistemler, birçok ara bağlantıya sahip sağlam ağlarla karakterize edilir. Yüksek düzeyde birbirine bağlı karmaşık ağlar, sistemik hedeflere ulaşmak için çeşitli araçlar bulunduğundan, şoklara ve başarısızlığa karşı dayanıklıdır. Bir düğüm yok edilirse, diğer düğümler ve bağlantılar onun işlevini değiştirebilir (CEL, 2015). Ağ teorisyeni Albert-László Barabasi bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: Doğal sistemler, çok çeşitli koşullarda hayatta kalmak için benzersiz bir yeteneğe sahiptir. İç başarısızlık davranışlarını etkileyebilse de genellikle temel işlevlerini çok yüksek hata oranlarında sürdürürler. Bu, tek bir bileşenin bozulmasının genellikle tüm sistemi engellediği insan tasarımının çoğu ürününe tam bir tezat oluşturmaktadır (Barabasi 2003). Doğanın tasarımları esnektir. Bu esneklik, tipik olarak maksimum verimlilik ve kısa vadeli karlılık için optimize edilen endüstriyel sistemlerdeki tasarımlardan farklıdır. Temelde esneklik için tasarlamak, verimlilik için tasarlamaktan farklıdır. Orr'a göre esnek sistemlerin temel tasarım ilkeleri, artıklık, çeşitlilik, merkezi olmayan kontrol, hızlı geri bildirim, kendine güven ve uygun ölçekte tasarlanmış, uzaya dağılmış küçük birimlerden oluşur. Esneklik için tasarlamak, ekolojik okuryazarlık tarafından bilgilendirilen sürdürülebilir bir tasarım stratejisidir (Orr, 2002).

2. İç İçe Sistemler ve Epistemik Farkındalık

Doğa, sistemlerin içinde yuvalanmış sistemlerden oluşur. Her bir sistem, entegre bir bütündür ve aynı zamanda daha büyük sistemlerin bir parçasıdır. Yuvalanmış sistemler terimi, sistemler arasındaki ilişkiyi ifade eder. Konsept önemlidir, çünkü sistemik işlev bozukluğu, iç içe geçmiş sistemler arasındaki ilişkiler bozulduğunda ortaya çıkar. Ekolojik ekonomistler, sürdürülebilir olmayan kalkınmayı ekonomik, sosyal ve ekolojik sistemler arasındaki işlevsiz bir ilişkiden kaynaklandığı şeklinde tanımlarlar (CEL, 2015). Ekonomik sistem, içine gömülü olduğu daha büyük ekolojik sistemin bir alt sistemi olarak tasarlanmamıştır. Ekonomik sistem, ekolojik sistemden gelen geri bildirimlere yeterince yanıt vermemektedir. Böylece insanlık, derin bir sürdürülemezlik koşulları yaratmıştır (Daly, 2008). İç içe geçmiş sistemlerde işlev bozukluğunun sonuçları dramatik olabilir. Bir alt sistem, kendisini bağlamıyla birbirine bağımlı olarak kabul etmediğinde, içine gömülü olduğu sistemi yok eden parazit bir büyüme gibi davranacaktır. Sistem tasarımı, gömülü olma konusunda kavramsal farkındalık ve farklı gömülü sistemler seviyeleri için farklı çevre türleri arasında ayrım yapma becerisi gerektirir. Örneğin, ekono-

Kaynakça

Aydın, M., Dündar, R., Korkut, Ş. (2016). Türkiye'de Ekolojik Okuryazarlık Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II), 1160-1172.

Barabasi, A-L. (2003). Linked. London: Plume

Bateson, G. (1972). Steps to an ecology of mind. Chicago: University of Chicago Press.

Capra, F. & Henderson, H. (2009). Qualitative growth. London: The Institute of Chartered Accountants in England and Wales

Capra, F. (1997). The web of life. London: Harper Collins.

Capra, F. (2003). The hidden connections. London: Flamingo.

Capra, F. (2005). Speaking nature‟s language: Principles of sustainability. In Z. Barlow and M. K. Stone (Eds.) *Ecological literacy*. San Francisco: Sierra Club Books.

Center for Ecoliteracy (CEL). (2012). Explore: Ecological principles. Retrieved May 30, 2012, from http://www.ecoliteracy.org/nature-our-teacher/ecological-principles

Demirer Göksel N., Torunoğlu, E. (1999). Çevresel/ Ekolojik, yıkıma siyasal bir yaklaşım ve kirlendi dünya. N. Demirer Göksel ve diğerleri (der.), 2. Basım, Ankara: Öteki Yayınları

Egemen, O. (1999). Çevre ve Su Kirliliği. Ege Üniversitesi Yayınları, 1999.

Kahn, R. (2010). Critical pedagogy, ecological literacy, and planetary crisis. New York: Peter Lang

Lovins, A, Lovins, H. & Hawken, P. (1999). Natural capitalism: Creating the next Industrial Revolution. Boston: Little Brown.

McDonough, W., & Braungart, M. (2002). Design for the triple top line: new tools for sustainable commerce. *Corporate Environmental Strategy*, *9*(3), 251-258.

Orr, D. (1992). Ecological literacy. Albany: State University of New York Press.

Orr, D. (2002). The nature of design. Oxford: Oxford University Press.

Özer, E. A, Dursun, A., Dede, S., Avşar, Y. K. (2016). Gıda Piramitleri, *Fonksiyonel Beslenme*, ss. 13-30

Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, III, F.S., Lambin, E. T. M. Foley, J. (2009). Planetary boundaries: Exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society, 14*(2): 32.

Sterling, S. (2001). Sustainable education — Re-visioning learning and change. Schumacher Briefing No.6. Dartington, UK: Schumacher Society/Green Books.

Sterling, S. (2003). Whole systems thinking as a basis for paradigm change in education. (Doctoral dissertation). University of Bath, Bath, United Kingdom.

Şengün, H. & Meydan Yıldız, S. G. (2018). Avrupa Birliği Çevre Yönetim Sistemi. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 10 (18), 39-53.

Ünder, H. (1996). Çevre Felsefesi. Ankara, Doruk Yayımcılık.

World Wide Fund for Nature International (2014). Living planet report 2014. Gland, Switzerland: WWFInternational.

Zalasiewicz, J, Williams, M., Haywood, A. & Ellis, M. (2011). The Anthropocene: A new epoch of geological time? The Royal Society Philosophical Transactions. *Royal Society A,* 369, 835-841.

BÖLÜM 12

BİLİMSEL OKURYAZARLIK

Dr. Öğr. Üyesi Engin MEYDAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-1860-1715

Giriş

Bilim iletişimi olarak da adlandırılan bilimsel okuryazarlık, 1950'lerden bu yana bilimsel literatürde tartışılmaktadır. Geniş bir tanım alanı kapsadığı için şimdiye kadar tek bir tanım ortaya konulamamıştır. Bilimsel okuryazarlıkla ilgili yapılan tanımlardan biri bilim insanlarının bilimsel okuryazarlık hakkında vurgulamak istediği düşünceyi içermektedir. Bu tanıma göre halkın bilim hakkında bilmesi gerekenleri, gerçeklere dayalı bilimsel bilgi ve bilimsel yöntem ile kazanmasıdır (Burns, vd.,2003; Bromme, vd., 2015; Hazen ve Trefil, 2009). Bilimsel okuryazarlık konusunda görülen en büyük problem toplumdaki bireylerin bilimler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasıdır. Bu nedenle bireylerin bilimin işlevini anlamak için bilimsel süreçlerin ve yöntemlerin temelleri konusunda daha iyi eğitilmeleri gerekmektedir (Burns et al. al., 2003). Bilimsel okuryazarlıkla ilgili yapılan diğer geniş bir tanım ise bilimin teknik ve bilişsel kaygılarının ötesinde, etik, politik, sosyal ve kültürel anlayışlarının olduğunu kabul ederek, bilimin sosyal yapısını vurgulamaktaıdır (Burns ve diğerleri, 2003; Durant, 1994). PEW Araştırma Merkezi (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, bilim insanlarının toplumdaki bireyler ile anlaşamadığı noktalar irdelenmiştir. Bunlar; genetiği değiştirilmiş gıdaları yemenin sağlıklı olup olmadığı, aşılamalara güvenin olup olmaması, insan faaliyetlerinin iklim değişikliği üzerindeki etkileri, evrim teorisi gibi bilimle ilgili çeşitli konulardır. Bu ve benzer konular insanların h'ali hazırdaki sağlıklarının ynında gelecek nesillerin sağlığını da ilgilendirdiği için bireyin bilimsel konularda okuma, anlama ve fikir ifade etme yeteneğine daha fazla odaklanılmalıdır (Miller, 1983). Rennie ve Stocklmayer'e (2003) göre halk bilimi bilimin terimleriyle değil, kendi terimleriyle anlar. İnsanlar, bilimsel bilginin kişisel olarak anlamlı buldukları kısımlarını kabul ederler ve diğer bilgilerden ayırt ederler. Bu durum bilimsel fikirleri anlamayı içerir ancak halka indirgemek gereğini ortaya koyar (Rennie ve Stocklmayer, 2003).

Bilgi Okuryazarlığı Becerilerini Kullanarak Bilimsel Okuryazarlığın Geliştirilmesi

Disiplinler arası yaklaşımlar ve probleme dayalı öğrenme, belirli bir konuyu tam olarak anlamak için birden fazla okuryazarlığın gerekli olduğu gerçeğini ortaya koymuştur. Bu bölümde tartışılan hem bilimsel okuryazarlık hem de bilgi okuryazarlığı için geçerli

olan durumlar, bilimlerdeki disiplinler arası araştırma eğilimlerini kapsamaktadır. Aşağıda, lisans öğrencilerinin sıklıkla karşılaşabilecekleri disiplinler arası ders konularına ilişkin bazı örnekler verilmiştir.

- Gıdanın artan küreselleşmesi ve teknolojinin tarımsal üretimdeki rolüyle birlikte tüketici ve üreticilerin hak ve sorumlulukları da dahil olmak üzere popüler medya aracılığıyla anlatılan tarımsal faaliyetler ve tarımdaki etik değerler (Barnhill, Budolfson ve Doggett, 2016).
- Doğa yazıları, şiirler ve denemeler yoluyla güncel çevre konularını araştıran bir çevre çalışmaları dersi (Kobzina, 2010).
- Hayvan Bilimleri departmanı tarafından üretilen ve işlenen etleri satmak için pazar analizi, SWOT (güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar, tehditler) analizi, endüstri eğilimleri ve rakip analizi dahil olmak üzere bir pazarlama planı geliştiren tarım ekonomisi dersi (Dugan, 2008).
- Güncel, tartışmalı olayları içeren yaşam bilimleri konusu seçmeyi, konuyla ilgili gazete makalelerini okumayı, konuyu daha derinlemesine araştırmayı ve kendi fikrini sunmadan konunun sorunlarını vurgulayan bir araştırma yapmayı gerektiren bir biyoloji dersi (Berman, 2013).

Yukarıdaki ders tanıtımlarında görüldüğü üzere bilimsel derslere entegrasyonun ötesinde, bilimsel okuryazarlık kavramlarını güncel konuları ele alan dersler planlamak, öğrencilere popüler bilim bilgilerini daha bilinçli bir bakış açısıyla analiz etmeleri için imkân sağlar. Bu uygulama onların bilimsel konulara yönelimini arttırır ve onları karmaşık bilimsel konular hakkında ikircikli düşünceden uzaklaştırır. ACRL Bilgi Okuryazarlığı Çerçevesinin amacı, bilgi okuryazarlığının yalnızca kütüphane alanına ait olamayacağını ve olmadığını kabul ederek, kütüphaneciler ve disipliner öğretim üyeleri arasında iş birliğini teşvik etmektir. Aynı zamanda bilimsel okuryazarlık, saf bilimsel uzmanlığın ötesine geçerek, bilimin müzakere edildiği, bağlamsallaştırıldığı ve anlaşıldığı bilgi ortamına uzanır. Bilimsel okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığının yakınsaması öğretilirken kütüphaneciler ve eğitmenler arasındaki işbirliği, öğrencilerin bilim anlayışını genişletmeye çalışır. Bu ortaklık faydalı bir pedagojik değişim ve gelişim yaratır (ACRL Board, 2016).

Bilimsel Okuryazarlığın Değerlendirilmesi

Değerlendirme, çalışma ve öğrenmenin önemli bir bileşenidir. Bilimsel okuryazarlığın başarılmasının ana hedefinin öğrenme olması da önemlidir. Bilimsel okuryazarlığı değerlendirmeyi amaçlayan en kapsamlı anket programlarından ikisi şunlardır: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD, PISA, 2005) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Matematik ve Bilim Çalışmalarında Eğilimler (TIMSS) programlarıdır (NCES, 2006). TIMSS esas olarak öğretilen içeriğin hatırlanmasına odaklanırken, PISA 'uygulamadaki pratik bilgi', yani soruları bilimsel olarak kabul etme, ilgili kanıtları belirleme, sonuçları eleştirel olarak değerlendirme ve bilimsel fikirleri iletme üzerinde odaklanma eğilimindedir (Fensham ve Harlen 1999; Backer, 2001; Harlen 2001; OECD/PISA, 2005). Ek olarak, farklı felsefeler, farklı teorik çerçeveler ve gündemdeki farklı araştırmalar, genellikle aşağıdakilerden birine odaklanan bilimsel okuryazarlığın

farklı bir yönünü değerlendirmeye çalışan çeşitli araştırma araçlarının geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Bunlar:

- Okulda öğretilen fen bilgisinden kaynaklanan hatırlamaların ölçülmesi yöntemidir. Alan bilgisi genellikle fen okuryazarlığı için önemli olarak kabul edilir ve bu nedenle öğretmenler ve fen eğitimcileri tarafından en çok değerlendirilen yöndür (Laugksch ve Spargo, 1996a, 1996b).
- Bilimsel ilkeleri akademik olmayan bağlamlarda uygulama becerisini ölçmek, kullanılan diğer bir yöntemdir. Bu tür araçların temel özellikleri, özgün görevler tasarlamak (gaz veya elektrik faturasındaki bilgileri okumak gibi) ve performans yeteneklerini değerlendirmektir. Bu yaklaşımda, bilimsel içerik bilgisinin hatırlanması ikincildir; değerlendirmeye ve ortaya çıkan becerilere odaklanır (Champagne ve Newell, 1992; Zuzovsky, 1997; Champagne ve Kouba, 1998; Fensham ve Harlen, 1999).
- Okuryazarlık yeteneklerini bilimsel bir bağlamda ölçmek, yani bireylerin okuma, yazma, akıl yürütme ve daha fazla bilgi isteme becerilerini değerlendirmek diğer maddeler gibi oldukça önemli bir ölçme değerlendirme yöntemidir. (Wandersee, 1988; Champagne, 1997; Phillips ve Norris, 1999; Duschl ve Osborne, 2002; Norris ve Philips, 2003; Simon ve diğerleri, 2006). Bu yaklaşımın bazı örnekleri, bilimsel araştırmalarda elde edilen raporların kullanma becerisini değerlendirir (Norris ve Philips, 1994, 2003; Champagne, 1997; Korpan vd., 1997).
- Öğrencilerin bilimin doğasına (NOS) ilişkin anlayışlarını ve Bilim-Teknoloji-Toplum (STS) konularına yönelik tutumlarını ölçmek, kullanılan başka bir yöntemdir. Örneğin, Aikenhead ve Ryan (1992) tarafından geliştirilen ve onaylanan Bilim-Teknoloji-Toplum üzerine görüşler (VOSTS) aracı, bilim ve teknolojinin toplum üzerindeki etkilerine ve tutumlarına yönelik geliştirilen bir ölçme aracıdır (Aikenhead ve Ryan, 1992). Bu yaklaşımın bazı örnekleri, bilimsel araştırmaların sonuç raporlarını kullanma becerisini değerlendirir (Norris ve Philips, 1994, 2003; Champagne, 1997; Korpan vd., 1997).

Bilimsel Okuryazarlığın Değerlendirilmesine Dair Kuramsal Bakış Açısı

Bilimsel okuryazarlığın herhangi bir yönünü değerlendirmek için bazı teorik konuların ele alınması gerekir: Birincisi, bilimsel okuryazarlığın bir "evet veya hayır" durumu olmadığının anlaşılmasıdır. Bilimsel okuryazarlığın çeşitli düzeyleri ve ifadeleri vardır. Shen (1975), Pella (1976), Scribner (1986) ve Shamos, (1995) gibi bilim insanlarının çoğu benzer seviye sınıflandırmaları önermiştir. En düşük seviye genellikle pratik veya işlevsel okuryazarlık olarak adlandırılır ve bir kişinin bilimsel ve teknolojik ürünlerin tüketicisi olarak günlük yaşamında normal şekilde işlev görme yeteneğini ifade eder. Gıda, sağlık ve barınma gibi temel insan ihtiyaçlarıyla ilgilenir. Sivil okuryazarlık (veya güç olarak okuryazarlık) gibi daha yüksek okuryazarlık seviyeleri, bir kişinin bilimsel ve teknolojik olarak ilgili konularla ilgili sosyal bir tartışmaya akıllıca katılma becerisine atıfta bulunur. Kültürel veya ideal okuryazarlık, bilimsel çabanın takdir edilmesini ve bilimin önemli bir entelektüel aktivite olarak algılanmasını içerir (Shen, 1975; Pella, 1976; Scribner, 1986; Shamos, 1995). Shamos (1989) ayrıca bilgiyi hatırlama ve ezberlemeyi bilimsel fikirleri

Kaynakça

Association of College and Research Libraries [ACRL] Board, (2016). Framework for information literacy for higher education. *Retrieved from http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework*

Aikenhead, S. G., Ryan A. G., (1992). The development of a new instrument: Views on Science-Technology-Society" (VOSTS), *Science Education,* 76, 477-491

Atkins, P. W. (2005). Skeletal chemistry, Education in Chemistry, 42,*(20),* 25; http://www.rsc.org/Education/EiC/issues/2005_Jan/skeletal.asp

Backer, S., (2001). Mathematical and scientific literacy in PISA: The OECD program for international student assessment. In: O. De Jong, E.R. Savelsbegh, and A. Albas (Eds.), *Teaching for scientific literacy: context, competency, and curriculum*, Proceedings of the 2nd international Utrecht/ICASE symposium, Utrecht, The Netherlands.

Barnhill, A., Budolfson, M., & Doggett, T. (2016). Food, ethics, and society: An introductory text with readings. New York: Oxford University Press.

Bauer, W. (2003). On the relevance of Bildung for democracy. *Educational Philosophy and Theory,* 35(*2*), 212–225.

Berman, E. (2013). Scientific literacy. In P. Ragains (Ed.), I*nformation literacy: Instruction that works* (2nd ed.) 217–228. Chicago: American Library Association.

Biological Science Curriculum Studies (BSCS), (1993). *Developing biological literacy*, Dubuque, IA, Kendall Hunt Publishing Company, 1-25.

Bromme, R., Scharrer, L., Stadtler, M., Hömberg, J, Torspecken, R. (2015). Is it believable when it's scientific? How scientific discourse style influences laypeople's resolution of conflicts. *Journal of Research in Science Teaching,* 52*(1),* 36–57. http://dx.doi.org/10.1002/tea.21172

Burman, A. (2011). Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning? *Answer on the question: What is civic-Bildung*?. In A. Burman (Ed.), Våga veta! *Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv.* 9–31. Huddinge: Södertörns högskola. (in Swedish).

Burman, A. (2014). Pedagogikens idéhistoria: *Uppfostringsidéer och bildningsideal under2500 år History of pedagogy: Ideas of education and ideals of Bildung during 2500 years*. Lund: Studentlitteratur. (in Swedish).

Burns, T. W., O'Connor, D. J., Stocklmayer, S. M. (2003). Science communication: A contemporary definition. *Public Understanding of Science,* 12*(2),* 183–202.

Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: from purposes to practices*, Portsmouth, NH, Heinmann Publishing, 82-86.

Champagne, A., Newell S. T. (1992). Directions for research and development: alternative methods of assessing scientific literacy, *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 841-860.

Champagne, A. (1997). *Assessment of science literacy standards: assessment in the service of education*, Proceedings of a symposium – Globalization of science education – International conference on science education moving towards science education standards, Seoul, Korea.

Champagne, A. B. Kouba, V. L. (1998) *Literacy in the National Science and Mathematics Standards: communication and reasoning,* Albany, NY, Center of English Learning and Achievement

Dragoş, V., Mih, V. (2015). Scientific literacy in school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 167-172.

Dugan, M. (2008). Embedded librarians in an Ag econ class: Transcending the traditional. *Journal of Agricultural & Food Information,* 9*(4),* 301–309. http://dx.doi.org/10.1080/10496500802480342.

Durant, J. (1994). What is scientific literacy*? European Review,* 2*(1),* 83–89.

Duschl, R., Osborne J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education, *Studies in Science Education*, 38, 39-72.

Fensham, P. J. Harlen W. (1999). School science and public understanding of science, *International Journal of Science Education*, 21, 755-763.

Gustavsson, B. (2012). Bildningens traditioner i transformation *The traditions of Bildung in transformation.* In A. Burman & P. Sundgren (Eds.), Svenska bildnings traditioner 309–327. Göteborg: Daidalos. (in Swedish).

Gustavsson, B. (2014). Bildung and the road from a classical into a global and postcolonial concept. Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics, *2*(1), 109-131.

Harlen, W., (2001., The assessment of scientific literacy in the OECD/PISA project, *Studies in Science Education*, 36, 79-104.

Hazen, R. M., Trefil, J. (2009). *Science matters: Achieving scientific literacy.* New York: Anchor Books.

Holman, J. (2002). What does it mean to be chemically literate? *Education in Chemistry*, 39, 12-14.

Kobzina, N. (2010). A faculty-librarian partnership: A unique opportunity for course integration. *Journal of Library Administration, 50*(4), 293–314. http://dx.doi.org/10.1177/09636625030122004.

Korpan, C. A., Bisnaz G. L., Bisnaz J. (1997). Assessing literacy in science: evaluation of scientific new briefs, *Science Education*, 81, 515-532.

Laugksch, R. C., Spargo P. E. (1996a). Development of a pool of scientific literacy test-items based on selected AAAS literacy goals, *Science Education*, 80, 121-143.

Laugksch, R. C., Spargo P. E. (1996b). *Scientific literacy test items,* Cape Town, S A, University of Cape Town.

Lovlie, L., Standish, P. (2002). Introduction: Bildung and the idea of a liberal education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(*3*), 317–340.

Mackey, T. P., Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College and Research Libraries*, 72*(1),* 62 -78, Retrieved from http://crl.acrl.org/content/72/1/62.full.pdf+html

Miller, J. D. (1983). *Scientific literacy: A conceptual and empirical review.* Daedalus, 112*(2),* 29–48. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/20024852.

National Center for Education Statistics (NCES), (2006), *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), http://nces.ed.gov/TIMSS/

Norris, S. P., Phillips L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy, Science Education, 87, 224-240.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD-PISA) (last revised 2005), Assessment of scientific literacy in the OECD / Pisa project, http://www.pisa.oecd.org/

Pella, M. O. (1976). The place of function of science for a literate citizenry. *Science Education*, 60, 97- 101.

Pew Researching Center (2015). https://www.pewresearch.org/, Erişim tarihi: 26.05.2022.

Phillips, L. M. Norris S. P. (1999). Interpreting popular reports of science: what happens when the readers' world meets the world on paper*?, International Journal of Science Education*, 21, 317- 327.

Rennie, L. J., Stocklmayer, S. M. (2003). The communication of science and technology: Past, present and future agendas. *International Journal of Science Education*. 25*(6)*, 759–773. http://dx.doi.org/10.1080/09500690305020.

Scribner, S. (1986). Literacy in three metaphors. In N. Stein (Ed.) *Literacy in American Schools: learning to read and write*, 7-22, Chicago, IL: University of Chicago Press.

Shamos, M. H. (1989). *Views of scientific literacy in elementary schools science programs: Past, present and future*. In: A.B. Champagne and B.E. Lovitts (Eds.) The year in school science 1989: scientific literacy. Washington DC: American Association for the Advancement of Science (AAAS).

Shamos, M. H. (1995). *The myth of scientific literacy*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.

Shen, B. (1975). Science literacy and the public understanding of science, In S.B Day (Ed.), *Communication of scientific Information*, Basel: Karger, AG.

Shwartz, Y., Ben-Zvia R., Hofsteina A. (2006). The use of scientific literacy taxonomy for assessing the development of chemical literacy among high-school students, *Chem. Educ. Res. Pract., 7(4),* 203-225. DOI:10.1039/B6RP90011A

Simon, S., Erduran S. Osborne J. (2006). Learning to teach argumentation: research and development in the science classroom, *International Journal of Science Education*, 28, 235-260.

Sjöström, J., Eilks, I. (2018). Reconsidering Different Visions of Scientific Literacy and Science Education Based on the Concept of Bildung. In: Dori, Y.J., Mevarech, Z.R., Baker, D.R. (eds) *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education.Innovations in Science Education and Technology*, 24. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66659-4_4

Solomon, J. Thomas J. (1999). Science education for the public understanding of science, *Studies in Science Education*, 33, 61-90.

Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., Pullinger, K. (2007). *Transliteracy: Crossing divides.* First Monday, 12*(12).* Retrieved from http://firstmonday.org/article/view/2060/1908.

Vakeva, L. (2012). Experiencing growth as a natural phenomenon: John Dewey's philosophy and the Bildung tradition. In P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen (Eds.), *Theories of Bildung and growth* 261–279. Rotterdam: Sense.

Wandersee, J. H. (1988). Ways students read text, *Journal of Research in Science Teaching*, 25, 69-84.

Yfrach, M. (1999). *Definition of chemical literacy and assessment of its attainment in high school chemistry,* Unpublished M.Sc. Dissertation, Weizmann Institute of science, Rehovot, (In Hebrew).

Zuzovsky R. (1997). Assessing scientific and technological literacy among sixth graders in Israel. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 231-256.

BÖLÜM 13

STEM OKURYAZARLIĞI

Doç. Dr. Ayhan KARAMAN

Sinop Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-6246-173X

Giriş

Bilim ve teknoloji, insanlık tarihi boyunca ortaya konulan en önemli ve değerli kazanımların başında gelmektedir. Geçmişten günümüze kadar oluşan bilimsel birikim, insanoğlunun doğayı anlama çabasına ışık tutarken, teknoloji alanındaki atılımlar ise insanların hayatını kolaylaştıran birçok yeni buluşun önünü açmıştır. Bilim ve teknoloji alanlarındaki hızlı gelişim sürecinin, gündelik hayatlarımızı yakından ilgilendiren ve yaşam standartlarımızı dönüştüren birçok etkisi vardır. Özellikle son iki asırda hem bilim hem de teknoloji alanlarında yaşanan gelişmelerin tarihsel bir sıralamasının yapılması bile oldukça uzun bir listenin hazırlanmasını gerektirecektir. Şüphesiz ki, bilim ve teknolojinin yakın geçmişteki hızlı ilerleyişinde geçilen sayısız kilometre taşlarını temsil eden birçok örnek verilebilir. Arkasına bilimin itici gücünü alan teknolojinin katettiği çarpıcı mesafeyi sergilemek ve hayatımıza etkilerini vurgulamak adına paha biçilemez bir kıymete sahip olan ve hatta kutsal kabul edilen insanın yaşam süresiyle ilgili bir veriden örnek vermek gerekirse: Dünya Sağlık Örgütü tarafından ortaya konulan küresel çaptaki bulgulara göre, insanoğlunun doğumundan itibaren ortalama yaşam beklenti süresi 2000 ile 2019 yılları arasında 66.8 yıldan 73.3 yıla çıkmıştır (World Health Organization, 2021). Bir başka deyişle, özellikle sağlık sektöründe yaşanan olumlu gelişmeler neticesinde, son yirmi yılda insanların ortalama ömrü 6 yıldan fazla uzamıştır. Aynı şekilde, sağlıklı yaşam beklentisi ortalama süresi ise 5 yıldan daha fazla bir artışla 58.3 yıldan 63,7 yıla çıkmıştır (World Health Organization, 2021). İnsanların kısa bir zaman dilimi içerisinde ortalama ömrünün uzaması, özellikle sağlık teknolojilerindeki ilerlemede katedilen mesafeyi göstermesi açısından önemlidir. Aynı zamanda, bilim ve teknolojinin farklı alanlarında gelecekte yaşanacak gelişmelerin ivmesinin azalmadan devam edeceğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Günümüzde yetişmiş insan gücü, ülkelerin gelişmişlik düzeylerini ve refah seviyelerini belirleyen en önemli sermaye haline gelmiştir. Özellikle STEM disiplinlerinde nitelikli bir iş gücüne sahip olmayan ülkelerin küreselleşen dünya ekonomisinde rekabet edebilme ve var olabilme şansları neredeyse hiç yoktur (Kennedy & Odell, 2014). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) disiplinlerinin İngilizce karşılıklarının (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) baş harflerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan STEM terimi, son yıllarda fen eğitiminin en önemli konularından biri

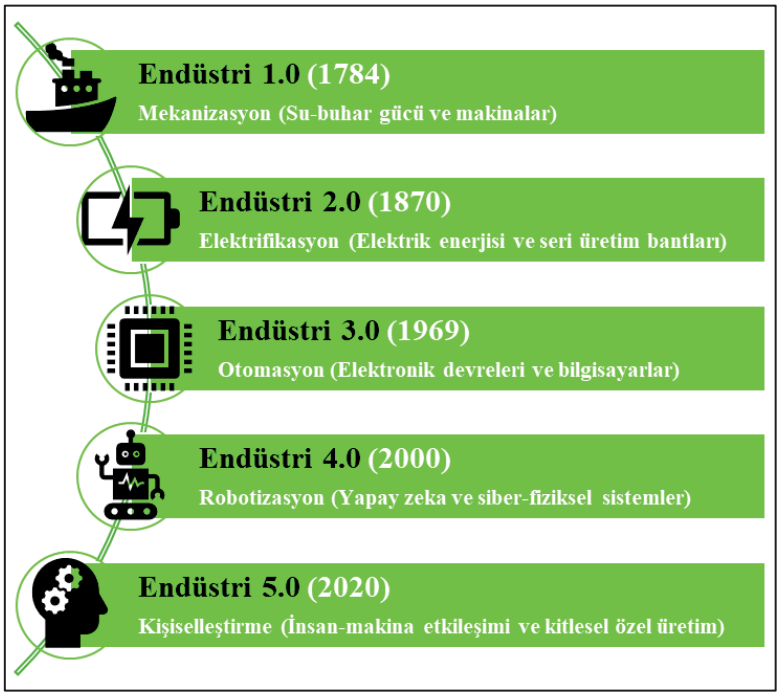
haline gelmiştir. Aslında STEM disiplinlerine yönelik farkındalığın öneminin vurgulanması yeni ortaya çıkan bir gelişme değildir. Sovyetler Birliği'nin 1957 yılında Sputnik isimli ilk yapay uyduyu Dünya'nın yörüngesine fırlatması ve 1961 yılında uzaya ilk insanı göndermesiyle başlayan ve soğuk savaş döneminde alevlenen uzay yarışları, Amerika Birleşik Devletleri'nin rekabette geri kalmamak için STEM disiplinlerinde yetişmiş insan gücüne yönelik farkındalığını artırmış ve daha fazla çaba sarf etmesine yol açmıştır (Bybee, 2013; Gallant, 2010; Gonzales & Kuenzi, 2012). Bu dönemde ortaya atılan bilimsel okuryazarlık kavramı, STEM disiplinlerindeki yetişmiş insan gücünü arttırmak ve kariyer bilinci oluşturmak için bir slogan olarak kullanılmıştır. Küreselleşen günümüz dünyasına uyum sağlamak ve rekabet edebilmek için gereken bilgi ve becerilere sahip vatandaşların yetiştirilmesi her zamankinden daha önemli hale gelmiştir.

Bilgiyi üreten toplumlar aynı zamanda gücü de ellerinde bulundurmaktadır. Toplumların ekonomik refah seviyesini arttıran katma değeri yüksek ürünleri ortaya koyabilmesinin yolu, STEM disiplinlerinde oluşturacakları bilgi birikiminden geçmektedir (Rothwell, 2013). STEM disiplinlerinde nitelikli bir iş gücüne sahip olmanın ekonomik büyümeyle bağlantısını ortaya koyan çeşitli araştırma çalışmalarına literatürde rastlamak mümkündür. Örneğin, Fortus vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada, milyon kişi başına düşen bilim insanı ve mühendis sayıları ile ülkelerin gayri safi milli hasıla değerleri arasında güçlü pozitif bir korelasyon (r=0.83) ilişkisinin bulunduğu dile getirilmiştir. Benzer şekilde, Ray (2015) tarafından yapılan araştırmada, Amerika Birleşik Devletleri'nin 51 eyaletindeki üniversitelerden 1990-2011 yılları arasında STEM disiplinlerinden mezun olan öğrenci sayısı ile eyaletlerin gayri safi milli hasıla değerleri arasında anlamlı pozitif bir ilişkinin varlığı ortaya konulmuştur. Toparlamak gerekirse, STEM disiplinlerinde verilen mezun sayısının ve istihdam edilen eleman sayısının artışıyla birlikte, ülkelerin kişi başına düşen gelir seviyesinde de bir artış eğilimi gözlenmektedir (Bacovic vd., 2021; Croak, 2018; Gonzales & Kuenzi, 2012). Bu anlamda, STEM disiplinleriyle ilgili mesleklere yönelik kariyer farkındalığının oluşturulması ve bu alanlara yönelik daha fazla istihdam sağlanması, ülkelerin gelecekteki ekonomik refah seviyesini belirleyen en önemli faktörler haline gelmiştir.

STEM disiplinleriyle ilgili mesleklerin, ülkelerin iktisadi kalkınmalarında öncü bir role sahip olduğu araştırmacıların hemfikir olduğu bir konudur. Bu bağlamda, ülkelerin STEM disiplinlerindeki nitelikli mezun sayılarını arttırmaya yönelik teşvik edici eğitim politikalarını hayata geçirmeleri, geleceklerine yönelik yatırım yaptıkları anlamına gelecektir. STEM disiplinleriyle ilişkili mesleklerde çalışan uzman sayısının artırılması ekonomik kalkınma açısından önemli olmakla beraber, toplumu oluşturan bütün bireylerin bu alanlarda istihdam edilmesi gibi bir şey hem mümkün değildir hem de zaten arzu edilen bir durum değildir çünkü sağlıklı bir toplumun farklı iş kollarında faaliyet gösteren bireylerin çeşitliliğine ihtiyacı vardır.

Toplumun her bir ferdinin STEM alanlarında uzman olma zorunluluğu olmasa bile, STEM okuryazarı bireyler olarak yetişmeleri hayati bir öneme sahiptir çünkü bilim ve teknolojinin hayatın her alanına nüfuz ettiği küreselleşen bir dünyada, gündelik ve iş yaşamlarında kullanılacak ilgili bilgi ve beceriler de değişime uğramıştır. Değişen dünya düzenine uyum sağlamayı kolaylaştıran bu bilgi ve becerilerin STEM eğitimi yoluyla toplumun geneline yayılması, demokratik işleyişin ve ekonomik gelişimin güçlenmesine

yardımcı olacaktır. Güçlü bir ekonomik yapının oluşmasında, STEM okuryazarlığının toplumun geneline yayılmasının gerekliliği Hanushek vd. (2008) tarafından yürütülen bir araştırmayla ortaya konulmuştur. 50 farklı ülkenin öğrencilerinin 1960-2000 yılları arasında katıldıkları uluslararası sınavların analizinin yapıldığı çalışmada, öğrencilerin fen ve matematik okuryazarlıklarını ölçen testlerden aldıkları puanlar ile ülkelerinin ekonomik büyümesi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin okullarında aldıkları eğitim yoluyla STEM okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmeleri oldukça önemlidir çünkü bilim ve teknolojinin önderliğinde hızlı bir ekonomik dönüşümden geçen dünyamızda, geleceğin mesleklerine daha kolay uyum sağlamaları ve gündelik yaşamlarında karşılarına çıkacak sorunlarla baş edebilmeleri büyük oranda buna bağlıdır.



Şekil 1. Geçmişten günümüze endüstri devrimleri

İnsanlık tarihi boyunca üretim biçimlerini doğrudan etkileyen çeşitli dönüm noktalarından bahsedebiliriz. Endüstri devrimleri olarak isimlendirilen bu dönüm noktaları Şekil 1'de gösterilmektedir. Endüstri devrimlerinin, bugün içerisinde yaşadığımız dünyamızın şekillenmesinde çok önemli etkileri olmuştur.

Bu bölümdeki genel amaç çerçevesinde, endüstri devrimlerinin tarihsel oluşum süreçlerini geniş bir kapsamla ele almak yerine sadece bu süreçleri temsil eden en belli başlı özelliklerine kısaca değinilecektir. Eski çağlarda avcı-toplayıcı bir yaşamdan yerleşik hayatı temsil eden tarım toplumuna geçilmesiyle birlikte insanlar; üretimlerini kolaylaştırmak için su, rüzgâr ve hayvanların gücünden istifade etmişlerdir. 1700'lü yılların sonlarına kadar devam eden bu süreç, buhar makinasının icat edilmesiyle yerini, üretim ve

Kaynakça

Bacovic, M., Andrijasevic, Z., & Pejovic, B. (2021). STEM education and growth in Europe. *Journal of the Knowledge Economy*, 1-24.

Boon Ng, S. (2019). *Exploring STEM competences for the 21st century*. UNESCO International Bureau of Education.

Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.

Chandler, A. D. (1980). Industrial revolutions and institutional arrangements. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 33(8), 33-50.

Croak, M. (2018). The effects of STEM education on economic growth. Yayımlanmamış Bitirme Tezi, Union College, New York. https://digitalworks.union.edu/theses/1705

Dare, E. A., Ring-Whalen, E. A., & Roehrig, G. H. (2019). Creating a continuum of STEM models: Exploring how K-12 science teachers conceptualize STEM education. *International Journal of Science Education*, 41(12), 1701-1720.

Department of Education (2003). *National curriculum statement grades 10-12 (general): Mathematical literacy*. Cape Town, South Africa: Government Printer Pretoria.

Evjemo, L. D., Gjerstad, T., Grøtli, E. I., & Sziebig, G. (2020). Trends in smart manufacturing: Role of humans and industrial robots in smart factories. *Current Robotics Reports*, 1(2), 35-41.

Fortus, D., Lin, J., Neumann, K., & Sadler, T. D. (2022). The role of affect in science literacy for all. *International Journal of Science Education*, 1-21.

Gallant, D. (2010). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education. Columbus, OH: The McGraw-Hill Companies.

Gonzales, H.B., & Kuenzi, J.J. (2012). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer. Congressional Research Service.

Hanushek, E.A., Jamison, D.T., Jamison, E.A., & Woessmann, L. (2008). Education and economic growth: It's not just going to school, but learning something while there that matters. *Education Next*, 8(2), 62-70.

Holmlund, T. D., Lesseig, K., & Slavit, D. (2018). Making sense of "STEM education" in K-12 contexts. *International journal of STEM education*, 5, 1-18.

International Technology and Engineering Educators Association (2020). *Standards for technological and engineering literacy: The role of technology and engineering in STEM education.* National Science Foundation.

International Technology Education Association (2007). *Standards for technological literacy: Content for the study of technology* (3rd. Edition). Reston, VA: International Technology Education Association.

Jackson, C. D., & Mohr-Schroeder, M. J. (2018). Increasing STEM literacy via an informal learning environment. *Journal of STEM Teacher Education*, 53(1), 43-52.

Jackson, C. D., Mohr-Schroeder, M. J., Bush, S. B., Maiorca, C., Roberts, T., Yost, C., & Fowler, A. (2021). Equity-oriented conceptual framework for K-12 STEM literacy. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1-16.

Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1-11.

Kennedy, T. J., & Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246-258.

Kysilka, M. L. (1998). Understanding integrated curriculum. The Curriculum Journal, 9(2), 197-209.

Martin-Paez, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J., & Vílchez-González, J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education*, 103(4), 799-822.

McComas, W. F. (2014). STEM: Science, technology, engineering, and mathematics. In *The language of science education* (pp. 102-103). Rotterdam: Sense Publishers.

Mohr-Schroeder, M. J., Bush, S. B., Maiorca, C., & Nickels, M. (2020). Moving toward an equity-based approach for STEM literacy. In Handbook of Research on STEM Education (pp. 29-38). Routledge.

Moore, T. J., Johnston, A. C., & Glancy, A. W. (2020). STEM integration: A synthesis of conceptual frameworks and definitions. In *Handbook of research on STEM education* (pp. 3-16). Routledge.

Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In *Engineering in pre-college settings: Synthesizing research, policy, and practices* (pp. 35-60). Purdue University Press.

National Assessment Governing Board (2018). *Tehnology & engineering literacy framework for the 2018 national assessment of educational progress*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

National Governors Association (2007). *Building a science, technology, engineering, and math agenda*. National Governors Association.

National Academy of Sciences (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington, DC: National Academies Press.

National Research Council (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academies Press.

National Science & Technology Council (2018). *Charting a course for success: America's strategy for STEM education*. Executive Office of the President of the United States.

Next Generation Science Standards (2013). *Next generation science standards: For states, by states, Volume 1*. Washington, DC: The National Academies Press.

OECD (2018). *PISA for development assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publishing.

Price Waterhouse Coopers (PwC) (2017). 20 years inside the mind of the CEO...What's next? https://www.pwc.com/gx/en/ceo-survey/2017/pwc-ceo-20th-survey-report-2017.pdf

Ray, R. (2015). STEM education and economic performance in the American states. MPRA (Munich Personal RePEc Archieve). https://mpra.ub.uni-muenchen.de/65511/1/MPRA_paper_65511.pdf

Roehrig, G. H., Dare, E. A., Ellis, J. A., & Ring-Whalen, E. (2021). Beyond the basics: A detailed conceptual framework of integrated STEM. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 3(11), 1-18.

Rothwell, J. (2013). *The hidden STEM economy*. Washington, DC: Metropolitan Policy Program at Brookings.

Sharma, J., & Yarlagadda, P. K. (2018). Perspectives of 'STEM education and policies' for the development of a skilled workforce in Australia and India. *International Journal of Science Education*, 40(16), 1999-2022.

Tang, K. S., & Williams, P. J. (2019). STEM literacy or literacies? Examining the empirical basis of these constructs. *Review of Education*, 7(3), 675-697.

Techakosit, S., & Nilsook, P. (2018). The development of STEM literacy using the learning process of scientific imagineering through AR. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(1), 230-238.

Vasquez, J. A. (2015). STEM: Beyond the acronym. *Educational Leadership*, 72(4), 10-15.

Wong, V., Dillon, J., & King, H. (2016). STEM in England: Meanings and motivations in the policy arena. *International Journal of Science Education*, 38(15), 2346-2366.

World Economic Forum (2020). *The future of jobs report 2021*. Geneva: World Economic Forum.

World Health Organization (2021). *World health statistics 2021: Monitoring health for the SDGs (Sustainable Development Goals)*. Geneva: World Health Organization.

Zollman, A. (2012). Learning for STEM literacy: STEM literacy for learning. *School Science and Mathematics*, 112(1), 12-19.

BÖLÜM 14

PROGRAM OKURYAZARLIĞI

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ABALI ÖZTÜRK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 0000-0003-1961-0557

"Sen ne söylersen söyle, söylediklerin karşındakinin anladığı kadardır."

Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî

Giriş

Yüzyıllardır toplumların ve bireylerin yegâne amaçlarının başında eğitim gelmektedir. Eğitim; bir toplumu bir arada tutabilmenin, bireyin kendisini ve çevresini geliştirebilmesinin, gelişen ve değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmenin yoludur. Devletler vatandaşlarını, toplumlar bireylerini, aileler çocuklarını eğiterek istendik birtakım davranışların kazandırılması yönünde çaba sarfeder. Önceden yapılan tanımlar ve öğrenen merkezli bir yaklaşım temel alınarak; eğitim "yaşantı yoluyla bireysel ve toplumsal gelişimi gerçekleştirmek için davranış[2] değiştirmeye yönelik sosyal bir süreç" olarak tanımlanabilir.

Eğitim bir sosyalleşme süreci olmasının yanı sıra bireylerin kendilerini geliştirmesini de dikkate almalıdır. Klasik bir söz vardır: "Eğitim beşikten mezara kadardır". Yani eğitim her yerde, her zaman vardır. Başlangıcı hayat, bitişi ölümdür. Bu süreçteki tüm eğitimler kasıtlı, bilinçli, istendik değildir. Çünkü eğitim en genel anlamda formal (planlı, programlı, kasıtlı) ve informal (plansız, programsız, model alma-taklit yoluyla) olmak üzere ikiye ayrılır. Formal eğitim faaliyetleri birden fazla girdi ve birden fazla çıktıya sahip bir sistemler bütünüdür. Sistemin önemli birimlerinden biri, eğitim sistemine işlerlik kazandıran programlardır (Güler, 2021; Yıldız, 2019). Eğitimin formal eğitim çerçevesinde amaçlarına ulaşabilmesinde, istendik, kasıtlı eğitim süreçlerini planlayan, eğitimcilere rehber olan eğitim programlarıdır. Eğitimin niteliği eğitim programlarıyla ilişkilidir.

[2] Tanımda geçen "davranış" ifadesi ölçülebilir, gözlenebilir ve herkes için aynı olmak anlamında kullanılmamıştır.

“Program” Kavramına Bütünsel Bir Bakış

Bu bölümde; program okuryazarlığını açıklamak, anlamak amacına dönük olarak “Program nedir? Program çeşitleri nelerdir? Eğitim programlarının temel ögeleri nelerdir?” soruları genel olarak cevaplanmaya çalışılacaktır.

Program Nedir?

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “program” kavramının sözlük karşılığı araştırıldığında; yedi farklı anlam sunulmuştur. Bu anlamlardan eğitim bilimleri kategorisindeki anlamı “yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetişek” şeklindedir. Program en genel haliyle yapılacak işleri, bir olguyu ya da işi çeşitli bölümlere ayırarak bu bölümlerin nerede, nasıl, ne zaman, hangi sıra doğrultusunda yapılacağını gösteren bir tasarımdır (Önal, 2020). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere program bir planlama, izlencedir. Eğitimde karşımıza çıkan programlar gerek işlevleri gerekse kapsamları açısından farklı biçimlerde kategorize edilebilir. Çünkü program çok boyutlu kompleks bir yapıya sahiptir (Kliminskas & Rupainiene, 2004; akt. Çetintaş vd., 2018). Bu durumda programları kapsamı ve işlevleri açısından kategorize ederek ele almak daha anlamlı olabilir.

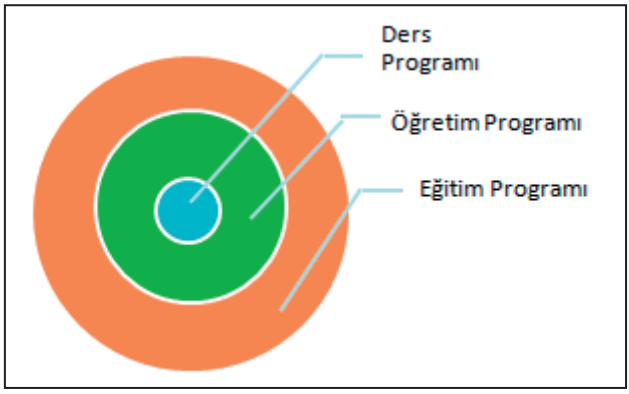
Programları kapsamı açısından üçe ayırabiliriz (Demirel, 2020):

a) Eğitim programı; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.

b) Öğretim programı; okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir ders öğretimini kapsayan yaşantılar düzeneğidir.

c) Ders programı; bir derste planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir yapıdır.

Bu program çeşitlerini kapsamlarını daha iyi anlamak için şematize etmek istersek;



Şekil 1. Kapsamları açısından program çeşitleri

Tanımlardan ve Şekil 1'den anlaşılacağı gibi; eğitim programının kapsamı okul içindeki ve dışındaki tüm öğrenmeler iken öğretim programının kapsamı ise daha çok ders içi etkinlikleridir. Ders programının kapsamı ise bir ders içinde planlanan etkinliklerin tümüdür. Taba-Tyler eğitim programını "istendik hedef ve davranışların kazanılması için stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planı" olarak görmektedir (Çetinkaya & Tabak, 2019).

Çağımızda bilgi ve teknolojinin her geçen gün çok hızlı bir biçimde değişmesi/gelişmesi, eğitim programlarının da değişimlere göre düzenlenmesini kaçınılmaz kılmıştır (Gündoğdu, 2020). Posner (1995) bir toplumdaki bireylerin sahip olması istenen bilgi, beceri ve değerlere paralel olarak eğitim politikalarının oluşturulması gerektiğini ifade eder ve bu doğrultuda oluşturulan eğitim politikalarının işe koşulma süreçlerinin ve etkililiğinin sürekli olarak değerlendirilmesi ile sonuçlara göre sistemin yapılandırılması gerekliliğine vurgu yapar (İzgi İpekel, 2021). Ancak bu süreci güvenilir bir biçimde yürütebilmek hiç de kolay değildir. Çünkü eğitimde karşımıza çıkan programların tümünün işlevlerini, etkilerini tespit etmek sadece yazılı olan programları dikkate almakla pek de mümkün değildir. Bu durumda eğitimdeki programların işlevlerine göre sınıflandırılmasını gözden geçirmekte fayda vardır.

Posner (2004), eğitim programlarını işlevlerine göre; resmi, uygulanan, ekstra, ihmal edilen ve örtük program olmak üzere sınıflandırmıştır.

a) Resmi program; hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme ögelerini içeren, kurumlar tarafından sunulan, uygulanması istenen, yazılı programdır (Ceylan, 2021; Demirel, 2020; Posner, 2004). Resmi program, devletin eğitim politikaları ve benimsenen eğitim felsefesi doğrultusunda şekillenir (İzgi İpekel, 2021).

b) Uygulanan program; resmî programın öğretmen tarafından uygulanan bölümüdür (Posner, 2004). Resmî program ile uygulanan program arasında farklar olabilir. Bu fark genellikle öğretmen kaynaklı olmakla birlikte okul ve öğrenci kaynaklı da olabilir. Aynı öğretmen farklı öğrenci gruplarıyla farklı uygulanan programları gerçekleştirebilir (Powell vd., 1985; akt. Ceylan, 2021).

c) Ekstra program; resmi programda yer almayan, eğitim kurumları tarafından yazılı olarak planlanan okul dışı- okul içi sosyal, spor, sanat vb. alanlardaki etkinlikleri kapsayan destekleyici programlardır (Demirel, 2020; Posner, 2004; Tanrıverdi, 2017). Ekstra programlar bireylerin çok yönlü gelişimini destekleyici özelliğe sahiptir ve her öğrenci için mecbur değildir. Öğrenciler kendi ilgileri, ihtiyaçları, istekleri, yetenekleri, geliştirmek istedikleri becerileri doğrultusunda tercih ederler. Ekstra programlar bir okulun tercih edilebilirliği ile yakından ilişkilidir, çünkü ekstra programlar okulun vizyonunundan etkilenmekle birlikte okulun diğer okullardan farkını da ortaya koyar.

d) İhmal edilen program; resmi ve uygulamadaki programlarda olmayan, çeşitli sebeplere dayandırılarak bilinçli veya bilinçsiz olarak atlanan, geçiştirilen programdır (Demirel, 2020; Kazemi vd., 2020; Posner, 2004; Tanrıverdi, 2017; Tatar, 2019).

e) Örtük program; resmî veya diğer programlarda yazılı olarak yer almayan, olumlu olabileceği gibi olumsuz öğrenmeleri de içerebilen, bilinçli yada bilinçsiz uygulamalar sonucunda elde edilen öğrenme çıktılarını içeren programdır (İzgi İpekel, 2021; Ornstein & Hunkins, 2017; Panda, 2021; Yüksel, 2004). Örtük program; eğitim sürecinde ders içi veya ders dışında öğrenilen bilgiyi, davranışı edinmedeki gizli- saklı süreçleri, fiziksel ortam tarafından iletilen örtülü mesajları, işe koşulan öğretim yöntem- tekniklerinden kaynaklanan öğrenmeleri, öğretmenin özelliklerinden kaynaklanan öğrenmeleri, okul yönetimi- çalışanlarının yapısından ve özelliklerinden kaynaklanan öğrenmeleri, ders materyallerindeki subliminal mesajlar yoluyla elde edilen öğrenmeleri, sınıf- okul kültürü kaynaklı öğrenmeleri vb. kapsar.

Eğitim programları uzun vadeli olarak gelecek nesilleri şekillendirmeyi amaçlar, bu amaçlar doğrultusunda eğitim programları süreklilik gösteren bir döngü biçiminde denenir, değerlendirilir, değişime uğrar, tekrar uygulanır. Bu program geliştirme ve program değerlendirme süreci; planlı ve nitelikli eğitim, amaç olduğu sürece devam eder. Bu sürecin etkili olabilmesi eğitim programlarının yapısı, içsel tutarlılığı, sosyolojik, psikolojik, felsefi, ekonomik, bireysel temellerinin sağlam olmasına bağlıdır. Eğitim programları eğitim faaliyetlerinin haritasıdır; çünkü verilen eğitimin hedeflerini, bu hedeflerin hangi içerik ile gerçekleştirileceği, bu hedeflere nasıl ulaşılacağı ve ne düzeyde ulaşılıp ulaşılmadığının nasıl ölçüleceğini programlar belirler (Çetinkaya & Tabak, 2019).

Eğitim-öğretim programlarının uygulamadaki başarısı, birçok faktöre bağlıdır. Bunlar (Erdamar & Akpınar, 2020):

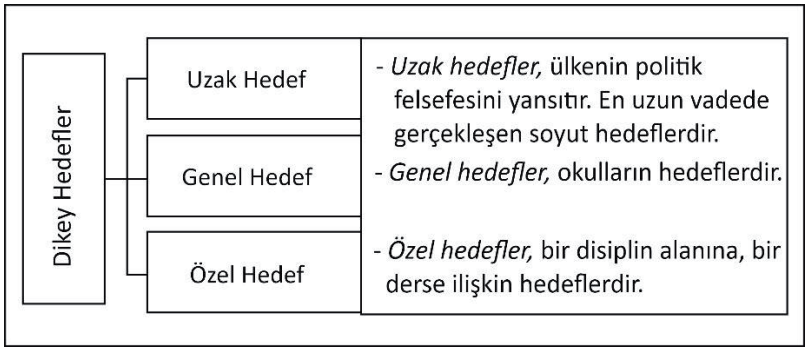
- Programının bilimsel kriterlere uygun geliştirilmesi ve günün şartlarına uygun olması
- Programının etkili şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan yeterli fiziki altyapı ve teknolojik donanım desteğinin sağlanması
- Bu programı uygulayan öğretmenin akademik ve pedagojik yeterliği ile sınıftaki öğretimsel tutum ve davranışları
- Öğretim sürecinin önemli bir paydaşı olan öğrencilerin genel ve derse ilişkin hazırbulunuşluluk düzeyleri ile tutumları
- Programın uygulandığı okulun yönetim politikası
- Ebeveynler başta olmak üzere toplumun okuldan beklenti ve talepleri.

Yukarıda sayılan faktörlerin hepsi önemlidir. Ancak program ve öğretmen niteliklerinin başat faktörler olarak öne çıktığı söylenebilir (Erdamar & Akpınar, 2020). Eğitimin genel çerçevesine uyumlu programları hazırlamak ve bu programların uygulamadaki başarısını arttırabilmek için birincil olarak programların uygulayıcılarının programa hâkim olması, tanıması gerekmektedir. Bu amaca yönelik olarak aşağıda eğitim programının ögelerine yer verilmiştir.

Eğitim Programının Ögeleri

Her eğitim programı 4NK çerçevesinde dört temel soruya cevap verir. Bunlar: "Niçin? Ne? Nasıl? Ne kadar?" sorularıdır. Bu soruların cevapları eğitim programının ögeleri olarak karşımıza çıkar. Eğitim programı aralarında dinamik ilişkiler olan hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört ögeden oluşur (Başar & Berilgen, 2021; Demirel, 2020; Ornstein & Hunkins, 2017; Tyler, 1949; akt: Şahin, 2020; Ünal, 2017).

Hedef Ögesi: Eğitim programının "Niçin öğretmeliyiz?" sorusuna cevap veren ögesidir. Eğitim programının uygulama sonucunda neyi başarmak istediği ile ilgilidir (McLachlan vd., 2010). Hedef, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özellik olarak da tanımlanabilir (Demirel, 2020). İlgili alan yazın incelendiğinde; hedef yerine "kazanım", "amaç", "çıktı", "yeterlik", "erek" kavramlarının da kullanıldığı görülmektedir (Bolat, 2021; Demirel & Kaya, 2018). Hedefler yatay ve dikey olarak iki farklı şekilde sınıflandırılır. Yatay olarak sınıflandırmada gelişim alanları esas alınır ve bilişsel, duyuşsal, psikomotor olmak üzere üç gruba ayrılır. Dikey olarak ise uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olarak üçe ayrılır (Aslan, 2018; Bolat, 2021; Demirel, 2020; Ertürk, 2013).



Şekil 2. Hedeflerin dikey sınıflandırması

Eğitim programının en önemli ögesi olan hedef, ilk olarak belirlenir ve programın içerik, eğitim durumu ve ölçme- değerlendirme ögeleri hedefler doğrultusunda belirlenir. Hedef diğer ögeler üzerinde belirleyici rol oynar ve tüm ögeler arasındaki bağlantıları sağlayan bir işleve sahiptir (Akker vd., 2009; Altuncu, 2021; Aslan, 2018; Beacco vd., 2016).

İçerik Ögesi: Eğitim programının "Ne öğretmeliyiz?" sorusuna cevap veren ögesidir ve eğitim programının içereceği dersler, konular ile ilgilidir (Aslan, 2018; Bolat, 2021; Demirel, 2020; Ertürk, 2013). İlgili alan yazın incelendiğinde; içerik yerine "konular", "kapsam", "muhteva" kavramlarının da kullanıldığı görülmektedir (Bolat, 2021; Demirel & Kaya, 2018). İçerik; öğrencileri hedeflere ulaştıracak şekilde konu ve temaların düzenlenmesidir (Altuncu, 2021; Demirel, 2020; Sönmez, 2015). İçerik belirlenen hedeflere ulaşmanın aracıdır, içeriğin belirlenmesinde ve seçilmesinde ilk uygulanacak ilke "he-

deflere uygunluk" ilkesidir. Öğrencileri hedeflere ulaştırmada etkili olmayan içerik eğitim programının başarısızlığına sebep olur. Çünkü her eğitim programının başarısı öğrencileri hedeflere ulaştırmasıyla ilgilidir.

Eğitim Durumu Ögesi: Eğitim programının "Nasıl öğretmeliyiz?" sorusuna cevap veren ögesidir ve eğitim programının hedeflere ulaşması için kullanılması gereken öğretim metodları ile ilgilidir (McLachlan vd., 2010). İlgili alan yazın incelendiğinde; eğitim durumu yerine "öğrenme- öğretme süreci", "öğrenme yaşantıları" ifadelerinin de kullanıldığı görülmektedir (Altuncu, 2021; Bolat, 2021; Demirel & Kaya, 2018). Eğitim durumu, öğrenciye göre düzenlenip kazandırılması hedeflenen öğrenme yaşantılarının belli bir düzene göre sıralanmasını içerir (Demirel, 2020). Sönmez (2015) eğitim durumunu hedef davranışların öğrenciye kazandırılmasında gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması olarak tanımlamıştır.

Eğitim programlarının uygulama sürecini ifade eden eğitim durumu bir alan ile ilgili belirlenmiş hedeflerin öğrenciler tarafından ulaşılabilmesi için kullanılan öğretim stratejilerini, yöntemleri- teknikleri, etkinlikleri, uyarıcıları, araç- gereçleri, materyalleri, öğrenme aktivitelerinin tümünü içeren kompleks bir ögedir.

Ölçme-Değerlendirme Ögesi: Eğitim programının "Ne kadar öğrettik?" sorusuna cevap veren ölçme-değerlendirme ögesi eğitim programının hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığının belirlenmesi ile ilgilidir (McLachlan vd., 2010). İlgili alanyazın incelendiğinde; ölçme- değerlendirme yerine "sınama durumları" kavramının da kullanıldığı görülmektedir (Altuncu, 2021; Bolat, 2021).

Öğrenme-öğretme süreci sonrasında belirlenen hedeflere içerik vasıtasıyla ne derece ulaşıldığı; belirlenen ölçme araçları uygulanarak test edilir ve sonuçlar belirlenmiş ölçütlerle karşılaştırılarak değerlendirilir, yargıya varılır. Öğrencilerin hedeflere ne derece ulaştığı, ulaşamadıysa neden ulaşılmadığı, ulaşılabilmesi için alınabilecek önlemler, neler yapılabileceği gibi çok kapsamlı öneriler geliştirilir. Elde edilen değerlendirme yargıları yalnızca öğrencilerin başarısı hakkında dönüt vermez, uygulanan eğitim programının geneli, etkililiği ile ilgili de bilgi verir. Bu dönütler doğrultusunda; program tekrar gözden geçirilir, uygulanır, değerlendirilir. Yani değerlendirme süreklilik gösteren döngüsel bir süreçtir (Stabback, 2016). Öğretimin değerlendirilmesi bakış açısıyla; bu öge öğrenci başarısının değerlendirilmesi vasıtasıyla uygulayıcıların (öğretmenlerin) ve öğretimin başarısının değerlendirilmesi olarak genişletilebilir (Oliva & Gordon, 2018). Ertürk (2013) değerlendirme sürecinin, eğitime kendini onarıcı olma imkânı verdiğine vurgu yaparak değerlendirmenin sadece eğitimin sonunda yapılan bir ölçmeden ibaret olmadığı görüşünü destekler.

Ölçme değerlendirme hem öğrenci hem planlanan öğretim süreci hem de programın etkililiği ile ilgili fikir verir. Ölçme-değerlendirme ögesi başta hedefler olmak üzere diğer ögelerle karşılıklı sıkı bağlara sahiptir. Özellikle öğrenen merkezli, sorun merkezli program tasarımlarının, çağdaş eğitim felsefelerinin temel alındığı eğitim programlarında ölçme- değerlendirme dersin sonunda değil, dersin her aşamasında vardır, ürün odaklıdan ziyade süreç odaklı bir anlayışa sahiptir.

Program Okuryazarlığı

Program okuryazarlığı kavramının eğitim bilimleri açısından tarihçesi incelendiğinde; 1980'li yıllarda program okuryazarlığı (curriculum literacy) kavramı dile getirilmeye başlanmış ve daha çok öğretim sürecinde materyallerin, araç-gereçlerin düzenlenmesi kapsamında ele alınmış, tartışılmıştır. 1987 yılında öğretmenlik bilgisi (teacher knowledge) kavramına odaklanan Shulman; yedi kategoriden oluşan "öğretmenlik mesleği bilgisi tabanı" nın kategorilerinden birini "program bilgisi" (curriculum knowledge) olarak ifade etmiştir. "Program bilgisi" kategorisi öğretmenin öğretimini yapacağı alanına uygun olan materyalleri, araç-gereçleri seçebilmesi, öğretim sürecine uyarlayıp yansıtabilmesidir (Güleş, 2022; Keskin & Korkmaz, 2021). Shulman (1987) ın program bilgisi modelinde; program okuryazarlığı, anlama, dönüştürme, öğretim, değerlendirme ve yansıtma süreçlerini içerir. Anlama; öğretmenin programın amaçlarını, konu alanı yapısını, program felsefesini bilmesidir. Dönüştürme; hedefleri ve içeriği belirli bir modelde hazırlanma, kullanılacak yöntem-tekniklerin belirlenmesi, öğrenciye uygun hale getirilmesidir. Öğretim; programdaki hedeflere ulaşabilmek için her türlü modelin, etkinliğin, yöntem- tekniklerin, sınıf yönetiminin harekete geçirilmesidir. Değerlendirme; sürecin izlenmesi, sürecin sonunda öğrencilerin başarısının ve programın etkiliğinin değerlendirilmesidir. Yansıtma ise; değerlendirme sonucunda programın uygulanabilirliğinin, hatalı ve eksik yönlerinin açık ve net bir biçimde eleştirel bakış açısı ile ifade edilmesi, sorgulanmasıdır (Güler, 2021; Yılmaz, 2021).

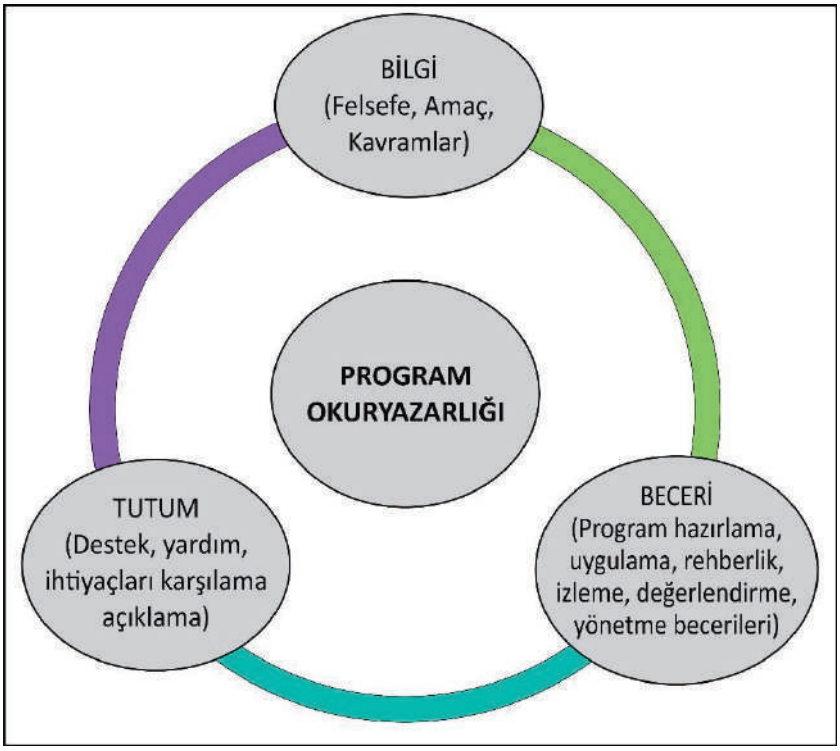
Program okuryazarlığı kavramını ilk olarak kullanan Ariav (1988); Shulman tarafından yapılan "program bilgisi" tanımını materyal bilgisine indirgendiği için eleştirmiş ve "Program Bilgisi" yerine "Program Okuryazarlığı" kavramının kullanılmasının kapsamlılığı açısından daha uygun olduğunu ifade etmiştir (Güleş, 2022; Keskin & Korkmaz, 2021). Ariav tarafından program okuryazarlığı; başlangıç ve ileri seviyede program okuryazarlığı olmak üzere iki seviyede ele alınmıştır. Programlar doğrultusunda konu alanına uygun materyallerin belirlenmesi, öğrenme ortamlarına uyarlanması ve değerlendirilmesini başlangıç seviyesinde program okuryazarlığı; program geliştirme ve program geliştirmeyi etkileyen değişkenlerle ilgili farkındalık sahibi olmak ve bu değişkenlere hâkim olunmasını ise ileri düzeyde program okuryazarlığı olarak ifade edilmiştir (Keskin & Korkmaz, 2021).

Program okuryazarlığı (curriculum Literacy); programın dört ögesini (hedef, içerik, eğitim durumu, ölçme-değerlendirme) anlama, yorumlama, dört ögenin birbiri ile olan ilişkini analiz etme, bu ögeler hakkında senteze varma, ögeleri uygulama ve uyarlama olarak tanımlanabilir (Çetinkaya & Tabak, 2019). Öğretmen ile program arasındaki ilişkinin güçlenmesi, öğretmenlerin programların kuramsal temelleri olan felsefi, psikolojik, sosyal temellerin farkındalığını sağlaması program okuryazarlığı ile ilgilidir. Program okuryazarlığı; program bilgisi ve programı doğru kavrayabilme, uygulama kısmını tasarlama ve eğitim sürecini değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır (Akyıldız, 2020; akt. Demir, 2022). Mills ve Unsworth (2016) da program okuryazarlığını, okulun fonksiyon ve düzenleme tarafları ile birlikte hareket eden uygulamalardan oluşan simgeler olarak ifade etmiştir (Demir, 2022).

Okuryazarlık becerisinin genel anlamından yola çıkarak program okuryazarlığı becerisinin; programı anlamak kapsamında "teorik" ve programı uygulamak kapsamında "pratik" olmak üzere iki becerinin bileşkesinden oluşan öğretimle ilgili temel bir yeterlik

olduğu söylenebilir (Erdamar, 2020). Akyıldız (2020) ise bu iki beceriyi "bilgi" ve "beceri" olarak ifade etmiştir.

Program okuryazarlığı ile ilgili alanyazı incelendiğinde; okuryazarlığın bileşenlerinin bilgi, beceri ve tutum olarak ifade edildiği söylenebilir (Altınkaynak, 2019; İzci vd. 2018; Miller, 1998; Stiggins, 1991; Yar Yıldırım, 2018; Yar Yıldırım, 2021).



Şekil 3. Program okuryazarlığı (Yar Yıldırım, 2018)

Program okuryazarlığının bilgi bileşeni; programların temelindeki eğitim felsefesine ilişkin bilgiyle beraber programı içeren kavramsal ve olgusal bilgileri içerir. Kısacası "bilgi" programın felsefi ve kavramsal bütününü kapsamaktadır. Beceri bileşeni, programın oluşturulması, geliştirilmesi, sınıf ortamına dönüştürülmesi, uygulanması, süreç ve sonucun birlikte yönetilmesini kapsamaktadır. Tutum bileşeni ise rehber davranışları, bu davranışların yerine getirilmesinin gerekliliği ile ihtiyaçları karşılama ve destekleme süreçlerini kapsamaktadır (Yar Yıldırım, 2018).

Program okuryazarlığı; programların uygulayıcısı olan öğretmenin, eğitim programlarına özgü özelliklerin farkında olması, bu farkındalığı uygulamaya dönük kullanabilmesi, eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeler ve yorumlamalar yaparak eğitim programını kendine rehber olarak kullanabilmesini içerir (Keskin & Korkmaz, 2021). Program okuryazarlığına sahip bir öğretmen; programdaki felsefi yaklaşımın farkındalığı ile hedefleri gerçekleştirmek için uygun öğretim staratejilerini, yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri kullanabilir ve kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme araçlarını beirleyebilir

(Yılmaz & Kahramanoğlu). Kısacası; programı yeni durumlara uyarlayabilme kapasitesine sahiptir (Nsibande & Modiba, 2012). Bu yeterliğe sahip öğretmenler, programın uygulanması sürecinde karşılaştıkları problemlerle daha kolay başedebilir, daha kolay çözüm bulabilirler (Güleş, 2022).

Program Okuryazarlığının Yeterlik Alanları

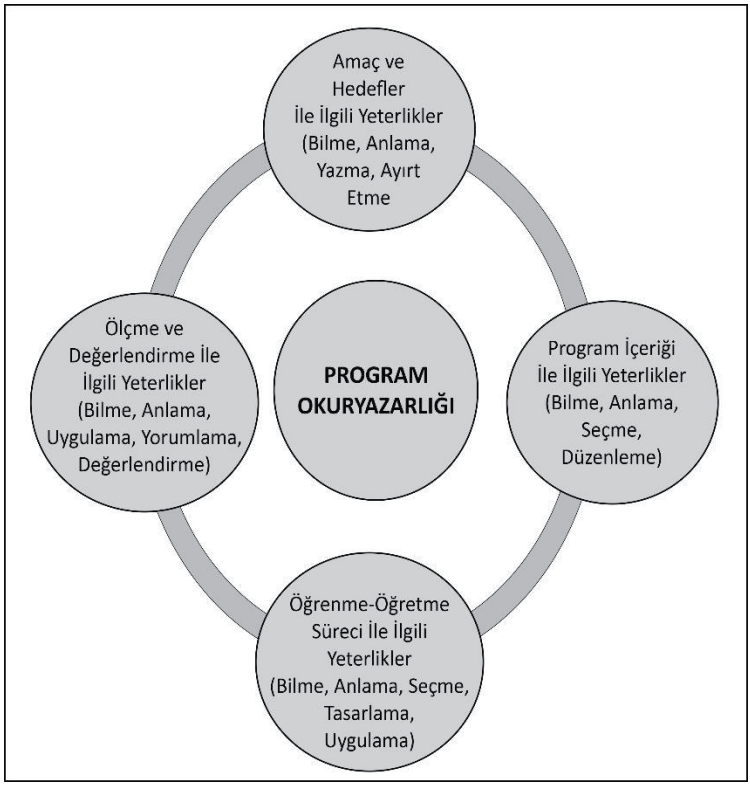
Program okuryazarlığının yeterlik alanları incelendiğinde farklı sınıflandırmalar karşımıza çıkmaktadır. Bolat (2017) program okuryazarlığının temel yeterlik alanlarını bir eğitim programının dört ögesini dikkate alarak kategorize etmiş ve her bir kategorideki yeterlik göstergelerini ayrıntılı olarak belirtmiştir. Hedef ögesine ilişkin sekiz, içerik ögesine ilişkin sekiz, öğrenme-öğretme süreçleri ögesine ilişkin sekiz ve ölçme-değerlendirme ögesine ilişkin yedi olmak üzere toplam yirmi üç tane yeterlik ortaya koymuştur:

Tablo 1. Program okuryazarlığına ilişkin yeterlikler (Bolat, 2017)

Program Ögesi	Yeterlikler
Hedef	• Hedef davranışın anlatmak istediğini anlayabilme. • Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilme. • Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilme. • Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilme. • Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilme. • Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilme. • Derse/konu alanına ilişkin uygun dikey hedefler yazabilme. • Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilme.
İçerik	• Hedefe uygun içerik seçebilme. • İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilme. • İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilme. • İçeriğin hedeflerle ilişkili olup olmadığını tespit edebilme. • Hedefe uygun içerik yazabilme. • İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilme. • İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilme • Hedef davranışı kazandıracak içeriğin eksikliklerini tamamlayabilme.
Öğrenme Öğretme Süreçleri	• Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilme. • Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilme. • Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilme. • Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilme. • Seçilen öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme. • Seçilen öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme. • Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilme.

	• Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilme.
Ölçme ve Değerlendirme	• Hedefe uygun ölçme yöntemini seçebilme. • Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilme. • Ölçme araçlarını okuyabilme. • Ölçme ve değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilme. • Hedefe uygun soru yazabilme. • Hedefe uygun uygun değerlendirme ölçütü yazabilme. • Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilme.

Bolat (2017), Tablo 1'de belirtilen program okuryazarlık yeterliklerinin temel becerileri yansıtmakla birlikte okuryazarlık kavramının genişlemeye dönük yönü nedeniyle bu becerilerin çoğaltılabileceğine vurgu yapmıştır.



Şekil 4. Program okuryazarlığının temel yeterlik alanları (Akyıldız, 2020)

Akyıldız (2020) da program okuryazarlığının temel yeterlik alanlarını bir eğitim programının dört ögesini dikkate alarak kategorize etmiş ve yeterlik alanlarına ilişkin becerileri gösterge davranış eylemleri biçiminde ifade etmiştir. Programın amaç ve hedefler ile ilgili yeterliklerin gösterge davranışları bilme, anlama, yazma, ayırt etme; içeriği ile

igili yeterliklerin gösterge davranışları bilme, anlama, seçme, düzenleme; öğrenme-öğretme süreci ile igili yeterliklerin gösterge davranışları bilme, anlama, seçme, tasarlama, uygulama; ölçme-değerlendirme ile igili yeterliklerin gösterge davranışları bilme, anlama, uygulama, yorumlama, değerlendirme olarak belirtilmiştir.

Ariav (1991), ileri düzeyde program okuryazarlığına sahip olmanın program geliştirme yaklaşımlarını ve bu süreçteki değişkenlerin bilinmesi ile ilgili olduğunu ifade eder. İleri düzeyde program okuryazarlığı becerisine sahip olmak programın ögelerini anlamak ve uygulamaktan daha fazlasıdır. Kompleks bir yapıya sahip olan program okuryazarlığı becerisine sahip olma düzeyleri farklı biçimlerde seviyelendirilebilir. Bybee (1999)'nin fen okur-yazarlığı için oluşturduğu beş okur-yazarlık seviyesi, program okuryazarlığına yansıtılabilir ve program okuryazarlığı düzeyleri ile ilgili fikirde bulunulabilir. Buna göre program okuryazarlığının düzeyleri (Erdamar, 2020):

1. Program okuryazarı olmama: Eğitim programınının felsefi ve pedagojik anlayışlarını anlayamamayı ifade eder.
2. Sözde program okuryazarlığı: Eğitim programının felsefi ve pedagojik anlayışları ile yapısını, basit bilmeleri, sözel bilgi düzeyinde anlamayı ifade eder. Bu seviyede olanların mevcut eğitim programının doğasını tam olarak anlayıp uygulaması beklenemez.
3. Fonksiyonel program okuryazarlığı: Eğitim programının felsefi ve pedagojik anlayışları ile yapısını, zihinsel beceri düzeyinde ve uygulama (yakın transfer) seviyesinde bilmeyi ifade eder. Bu seviyede program okuryazarlığı becerisine sahip olanların bilinenleri benzer durumlara uygulayabilmesi, programın doğasını anlayıp, buna uygun planlamalar yaparak işe koşabilmesi beklenir.
4. Kavramsal ve yordamsal program okuryazarlığı: Eğitim programının felsefi ve pedagojik anlayışları ile yapısını, zihinsel beceriler düzeyinde ve uygulama (uzak transfer) seviyesinde bilmeyi ifade eder. Bu seviyede program okuryazarlığı becerisine sahip olanların bilinenleri yorumlayarak, mevcut programı farklı bağlam ve çevreye uygun olacak şekilde planlayıp, uygulayabilmesi beklenir.
5. Bütünsel program okuryazarlığı: Eğitim programının felsefi ve pedagojik anlayışları ile yapısını, zihinsel beceriler düzeyinde, bilgiyi irdeleme ve soyutlama yeterliğini ifade eden analiz ve sentez seviyelerinde bilmeyi ifade eder. Çok boyutlu bu program okuryazarlığı, programın gelişim süreci ve bu sürecin arka planını, programın bağlamlarını ve doğasını bilmeyi ve bunları mevcut durumlara göre gerektiğinde eleştirerek, değiştirme ve uyarlama yeterliğini kapsamaktadır. Bu seviyede program okuryazarlığı becerisine sahip olanların mevcut programın bütününe ya da belirli boyutlarına yönelik orijinal ve yaratıcı bakış açıları ve alternatif uygulama önerileri geliştirmesi beklenir.

Öğretmen Niteliği ve Program Okuryazarlığı

Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde; her birinin iyi tasarlanmış eğitim programlarına ve nitelikli öğretmenlere sahip olduğu görülmektedir (Süral & Dedebali, 2021). Çeşitli uluslararası çalışmalar da eğitimde reform hareketlerinin başarısının ve nitelikli eğitimin verildiği etkili okulların ve öğrenci başarılarının ana değişkenlerinin kaliteli öğretmenler ile eğitim programları olduğunu vurgulamaktadır (Adesina vd., 2016; Caena, 2011; Lähdemäki, 2018; Naylor & Sayed, 2014; Sass vd. , 2012). Eğitim programları bir plandır, gerçek bir sınıfta öğrencilerle öğretmenler tarafından uyguladığında gerçeklik kazanır (Marsh, 1997). Nitelikli programlar; programı sınıf ortamına yansıtabilecek, işe koşabilecek öğretmenler olmadığı sürece kâğıt üzerinde kalırlar, istenilen ölçüde uzun vadeli amaçlarını gerçekleştiremezler.

Öğretmenler nitelikli eğitimin en önemli bileşenlerindendir, eğitim programlarının uygulamalarında kilit rol oynarlar (Wang & Cheng, 2009). Yürürlükteki eğitim programlarına işlerlik kazandıranlar öğretmenlerdir (Sarıca, 2021). Onyeachu (2008) eğitim programlarının amaçlarına ulaşmasında problemlerin çoğunun uygulama aşamasında ortaya çıktığını ifade eder, eğitim programları ne kadar nitelikli bir biçimde planlansa da uygulamanın öneminin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgular. Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu'nda da öğretmenin önemi "Öğretmenin şahsiyeti yeterli olgunluğa ve güce erişmezse içerik, teknoloji, fiziksel altyapı değerini bulamaz. Bu nedenle, vizyonumuzun ana aktörü, Başöğretmen Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün de işaret ettiği gibi "öğretmen"dir." (MEB, 2019: 9) biçiminde ifade edilmiştir.

Okullarda uygulanmak üzere gönderilen resmi programlar aynı olmasına karşın öğretmenler programı farklı şekillerde uygularlar. Bu durumda resmi programın etkiliği, hedeflerine ulaşma düzeyi de farklılaşır. Programları doğru anlayabilen ve uygulayabilen öğretmenler; öğrenci başarısı ve programın etkiliği açısından bir gerekliliktir, nitekim bazı çalışmalar da programın planlandığı biçimde işe koşulduğunda öğrenci başarısının ve program etkiliğinin olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır (Akyıldız, 2020; Aslan & Gürlen, 2019; Bümen vd., 2014; McDonald & Van Der Horst, 2007; Squires, 2012). Çünkü özelde eğitim programlarının genelde ise bütün bir eğitim sisteminin başarıya ulaşması öğretmenlerin programları etkili bir şekilde uygulamasıyla yakından ilişkilidir (Sarıca, 2021).

Öğretmenler öğretim programlarını kullanırken; "okuma" aşamasında öğretim programını, kılavuz kitapları ve ilgili kaynakları inceler, anlamlandırır; "değerlendirme" aşamasında belirlediği ölçütler vasıtasıyla kullanılacak materyaller, araç-gereçler, öğretim stratejileri, yöntemleri, teknikleri konusunda karar verir; "uyarlama" aşamasında ise program üzerinde anlamlı değişiklikler yapar (Drake & Sherin, 2006; akt. Gülpek, 2020). Tüm bu aşamalar programların etkiliği açısından ele alındığında; programların hedeflerine ulaşması için program okuryazarlığını gerekli kılmaktadır. Öğretmen bu aşamalarda program okuryazarı bir uygulayıcı olarak uyarlama çalışmalarında kendi düşünce ve ideallerini, ön yargı ve beklentilerini referans olarak değil programı referans olarak almalıdır. Eğer öğretmen bunu dikkate almazsa; resmî program ile uygulanan programlar arasındaki fark açılır. Resmi program ile uygulamadaki programın farklılıklarının en aza indirilmesi, başka bir ifadeyle tasarlanmış programların uygulamaya öğretmenler tarafın-

dan yansıtılması beklenmektedir. Ancak şu da unutulmamalıdır: En etkili program yaklaşımları öğretmenlerin program üzerinde bilinçli olarak yaptığı değişikliklere ve uyarlamalara imkân veren yaklaşımlardır (Taylor, 2010; akt. Yılmaz, 2021).

Öğretmenlerin eğitim programlarını uygulayabilmesinin ve eğitim programlarının hedeflerine ulaşılmasının önündeki en büyük engellerden biri öğretmenlerin programları doğru anlamamasıdır (Kahramanoğlu, 2019). Bu durum da program okuryazarlığı ile ilgilidir. Pinar vd. (1995) bir eğitim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için programı okuryazarı olmanın bir gereklilik olduğunu, Wiles (2009) da iyi öğretmen olabilmenin yolunun iyi bir program okuryazarı olmaktan geçtiğini ifade eder. Makro düzeyde; bir ülkenin eğitim hedeflerine ulaşabilmesi öğretmenlerin programları etkili bir biçimde uygulamasına bağlıdır. Mikro düzeyde; öğretmenlerden sınıfta beklenen pedagojik roller yerine getirebilmesi ise program okuryazarlıkları yeterliklerine bağlıdır (Erdamar & Akpunar, 2021). Program okuryazarlığı ile öğretmenler hem genel yeterliklere hem özel alan yeterliklerine büyük oranda sahip olacaklar ve programı çok iyi bilen bir öğretmenin başarısı yüksek olasılıkla üst düzeyde olacaktır (Güler, 2021).

21. yüzyıl öğretmen yeterliklerinden olan program okuryazarlığı özellikle öğretmenlerin 21. yüzyıl eğitim paradigmalarına paralel olarak düzenlenmiş eğitim sistemi ve öğretim programlarına uyum sağlayabilmesi için sahip olunması gereken temel beceriler arasında sayılabilir (Erdamar, 2020; Güler, 2021). Türkiye'de de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlığı yeterliklerine sahip olmasının önemi ön plana çıkmaya başlamış ve gerek bilimsel araştırmalar gerekse öğretmenlerin eğitimleri kapsamında çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Aslan, 2018; Çetinkaya & Tabak, 2019; Erdamar & Akpınar, 2020; Erdem & Eğmir, 2018; Güneş Şınego & Çakmak, 2021; Keskin & Korkmaz, 2021; Saral, 2019; Yar Yıldırım, 2018; Yar Yıldırım, 2020). Araştırma sonuçlarının bir kısmı program okuryazarlıkları konusunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının desteklenmeye, ek eğitimlere ihtiyaçları olduğunu ortaya koymaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı da program okuryazarlığının gelişimine önem vermekte ve bu doğrultuda çalışmalar yapmaktadır. MEB (2017) tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde alan eğitimi bilgisi yeterlik göstergelerinde yer alan; "alanının öğretim programını tüm ögeleriyle açıklar", "alanının öğretim programını diğer ilgili öğretim programları ile ilişkilendirir", "öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir", "alanında kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır", "alanında kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır" göstergeleri MEB'in program okuryazarlığını öğretmen yeterliğinin şartlarından biri olarak kabul ettiğini göstermektedir. MEB (2017), program ve içerik bilgisine öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri arasında yer vermiş ve bu yeterlik alanında öğretmenlerin kendi alanlarında "program bilgisi", "uygulama becerisi" "programı izleme", "değerlendirme" ve "geliştirme" alt yeterliklerini eklemiştir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen 2017-2018 yılı Mesleki Gelişim Programı kapsamında; öğretmenlerce program okuryazarlığının kavranabilmesi amacıyla "Program Okuryazarlığı Göstergeleri" ve "Yetişkin Eğitimin Özellikleri" alt konularından oluşan "Program Okuryazarlığı Eğitici Eğitim Kursu" düzenlenmiştir (Karagülle vd., 2019)

Program okuryazarı olan bir öğretmenin; uygulayacağı eğitim programının felsefi, psikolojik, sosyal, ekonomik vb. temellerini, hedeflerini, ön plana çıkan değerleri, becerileri, yeterlikleri, temele aldığı öğrenme-öğretme yaklaşımları doğrultusunda eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme süreçlerini ve bu öğeler arasındaki ilişkileri algılayabilmesi, içselleştirebilmesi gerekmektedir. Döş (2020) eğitim programını tam olarak anlamanın; programın dayandığı eğitim felsefesini içselleştirmek, hedef-içerik-eğitim durumu ve değerlendirme süreçlerini planlamak ve en sonunda eğitim programını değerlendirerek gelişmesine katkı sunmak olduğunu ifade eder. Bir programın sahip olması gereken özellikler açısından ele alındığında programın uygulanabilirliği ve işlevselliği program okuryazarlığı ile ele alınması gerekir. Program okuryazarı yetkinliğine sahip bir öğretmen bir programın hazırlanması, geliştirilmesi süreçlerini iyi bilir ve ele alınan programın işlevsel, uygulanabilir olup olmadığını anlar, önündeki engelleri fark eder. Karagülle vd. (2019) program okuryazarı öğretmenlerin; bu engelleri ortadan kaldırarak uygulanabilirliği sağlayan ve işlevsel hale getirdiği programı hayata uygun, ihtiyaca dönüklük ilkesi düzeyine getirebilen kişiler olarak tanımlanabileceğini ve program okuryazarlığına sahip kişinin uygulanabilirlik ve işlevselliği artırır iken, sahip olmayan kişinin ise tam aksine uygulanabilirlik ve işlevselliğin verimliliğini düşürebildiğini ifade etmektedir.

Program okuryazarlığı; öğretmenin var olan programlara ilişkin sıradanlamış planları, etkinlikleri programın dayandığı kuramsal temellere uygun biçimde uygulamaya koyması değildir. Program okuryazarı olan bir öğretmen; mevcut duruma yorum katar, açıklama getirir, faydalı ve uyarlanabilir planlamalar ortaya koyar (Nsibande & Modiba, 2012), uygular ve değerlendirir. Öğretmenler programların pasif alıcıları değil, uygulamanın aktif katılımcılarıdır (Ornstein & Hunkins (2017), öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenlere farklı öğrenme fırsatları sağlar (Superfine, 2008). Bu açıdan öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerine sahip olması program geliştirme ve program değerlendirme çalışmalarına katkı sağlar. Program okuryazarlığı, program geliştirme alanına, öğretmen yeterlikleri ve eğitim kalitesini arttırmaya yönelik değerlendirmelere de ışık tutar (Akınoğlu & Doğan, 2012; akt. Erdamar, 2020). Ornstein ve Hunkins (2016), öğretmenleri; eğitim programlarını bir bütün halinde ele alan, geliştirme, uygulama ve değerlendirme boyutlarında program geliştirme ekibine destek olan hizmet temsilcisi olarak değerlendirir (Dilek, 2020). Program değerlendirme, program geliştirme çalışmalarında yenilenen programların uygulanabilirliğe ve işlevselliğe sahip olabilmesi için öğretmenlerin görüşlerine ve deneyimlerine de yer verilmelidir. Bu deneyimlerin ve görüşlerin güvenirliği ve geçerliği ise öğretmenlerin program okuryazarı yetkinlikleri ile ilişkilidir. Çünkü program okuryazarı olan öğretmenler program geliştirme süreci hakkında bilgiye sahiptir, uyguladıkları programları; ögeleri, ögeler arası ilişkileri, dayandığı felsefi, bireysel, sosyolojik, psikolojik temeller açısından değerlendirebilir.

Gelişen teknoloji ile artırılmış gerçekliklerin, infografiklerin ve hatta sosyal medya organlarının bile eğitime olan etkilerinin görülmesiyle birlikte (Demir vd., 2020) varolan eğitim programları ihtiyacı karşılayamaz duruma gelmektedir, eğitim sistemi ve eğitim programlarının sürekli olarak gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi bir gereklilik haline gelmiştir. Eğitim programları kendilerini devamlı yenileyen, uyum sağlayabilmek için yenilemesi gereken canlı organizmalar gibidir. Eğitimde program geliştirme çalışmaları sürekliliğe sahiptir, devamlı eğitim programları revize edilir, değiştirilir. Yeni programların uygulanabilirliği boyutunda karşımıza öğretmenlerin program okuryazarlığı ye-

terlikleri çıkar. Program okuryazarı olmayan öğretmenlerle yeni programların uygulanması hiç de kolay değildir. Program okuryazarlığı seviyesi yüksek olmayan öğretmenler yeni programları doğru anlayamazlar; temelindeki değişimleri, reformları içselleştiremezler ve programları istenilen biçimde uygulayamazlar. Sonuç olarak bu durum, program geliştirme çabalarının çoğunu boşa çıkarır ve nitelikli eğitimin önünde engel teşkil eder.

Çağımızın hızlı değişimleri özgün eğitim programlarını da gündeme getirmektedir. Özgün eğitim programı, yeni eğitim ihtiyaçlarına cevap verme amacıyla geliştirilen bir düzenektir. Bu ihtiyaçlar, yeni disiplin veya eğitim alanları, bilimsel bilgiler, yeni teknik ve teknolojik uygulamalar doğdukça ortaya çıkar (Demeuse & Christine, 2016; akt. Keskin & Korkmaz, 2021). Genel çerçeve niteliğindeki programlar çerçevesinde oluşturulabilecek özgün eğitim programlarının planlanabilmesinin, değişen çevre vb. koşullara uyarlanabilmesi ve uygulanarak değerlendirebilmesinin en temel girdisi program okuryazarlığı seviyesi yüksek olan öğretmenlerdir. Bu yeterliğe sahip olmayan öğretmenlerle özgün eğitim programlarının işe koşulabilmesi, eğitimde reform hareketlerinin uygulanabilmesi mümkün değildir.

Üst düzey program okuryazarlığı resmi programların hegemonik açıdan baskın grupların etkisinde olup olmadığı; amaçlanan (ulusal boyuttaki), uygulanan ve deneyimlenen ihmal edilen programlar ve etkileri; devlet, okul ve sınıf düzeyindeki örtük programlar ve uygulanma biçimleri konularında da farkındalığa sahip olunmasını da sağlayabilir. Çünkü program okuryazarı öğretmenler programların çeşitleri, uygulanış biçimleri, örtük hedefleri vb. konularda da bilgilere sahiptirler ve eleştirel bakış açısıyla programların gösterilen, saklanan yani buzdağının üstündeki ve altındaki kısımlarını da görerek, irdeleyerek yorumlayabilirler.

Bolat (2017) gerek eğitim programlarının etkililiğinin sağlanması gerekse nitelikli eğitim için 21. yy becerileri doğrultusunda; nitelikli öğretmenlerin özellikleri açısından bu derece önemli olan program okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilebilmesi doğrultusunda bazı önerilerde bulunmuştur:

- Eğitim programındaki hedeflerin, neyi amaçladığı ve bu hedeflere ulaşmak için hangi davranışların yerine getirilmesi gerektiği öğretmenler tarafından anlaşılmalı ve program bütün boyutları, sınırlılıkları ve özellikleri temel alınarak incelenmelidir.
- Öğretmenler, eğitim programındaki hedefleri öğrencilerin akademik başarı düzeylerine uygun bir şekilde düzenleyebilmelidir.
- Öğretmenlerin eğitim programına uygun ders içerikleri ve ünitesi seçmesi ve bu içerikleri sürekli olarak kontrol etmesi gerekmektedir. İçeriklerin olumsuz yönleri tespit edildiğinde gerekli müdahale yapılabilmelidir.
- Öğrenme-öğretme sürecinde, çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun modeller belirlenmeli ve öğretmenlerin bu modellere uygun davranışlar geliştirmesi ve beceri kazanması gerekmektedir.
- Eğitim materyali seçiminde ve etkinliklerin düzenlenmesinde öğrenci kazanımlarının ön planda olması gerekmektedir.

- Ölçme ve değerlendirmede, yeterliği kanıtlanmış ölçme araçlarının öğrencilerin gelecek kazanımlarını tespit edecek şekilde geliştirilmesi, ölçme araçlarının tüm boyutları ile öğretmen tarafından ele alınması ve sonuçların yorumlanabilmesi gerekmektedir.

Sonuç

Eğitim gerek bireysel gelişim gerek sosyal gelişim çerçevesinde; bireylerin, toplumların, devletlerin gelişimini ve devamlılığını sürdürebilmenin yegane yoludur. Sistemli bir eğitim ise programlarla mümkündür. Eğitim programlarının amaçlarına ulaşabilmesinin yolu ise program okuryazarı öğretmenler tarafından uygulanmalarıdır. Program okuryazarı öğretmenler eğitim programlarının ögelerini, ögeler arasındaki ilişkileri, program geliştirme ve değerlendirme süreçlerini bilen, yorumlayabilen ve bu yeterliği uygulamalarına yansıtabilen kişilerdir. Bu yeterliğe sahip öğretmenler eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde de görüşlerine başvurulacak güvenilir referans kaynaklarıdır. Eğitimin niteliği için hizmetöncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitiminde; program okuryazarlığı temel yeterliklerden biri olarak kabul edilmeli ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve üniversitelerin öğretmen eğitimi politikaları program okuryazarlığını da dikkate alarak şekillenmelidir.

Kaynakça

Adesina, O. J., Raimi, S. O., Bolaji, O. A. & Adesina, A. E. (2016). Teachers' attitude, years of teaching experience and self-efficacy as determinants of teachers' productivity in teachers' professional development program in Ibadan Metropolis, Oyo State, Nigeria. Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, *7*(3), 204-211.

Akker, J. V., Boer, W. D., Folmer, E., Kuiper, W., Letschert, J., Nieveen, N. & Thijs, A. (2009). Curriculum in development. Enschede, Hollanda: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO). https://www.academia.edu/5132063/Curriculum_in_development_1_?email_work_card=title

Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. Electronic Journal of Social Sciences, *19*(73), 315-332.

Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, *3*(1), 37-49.

Altuncu, N. (2021). Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. Journal of Curriculum and Supervision, *6*(3), 183-200.

Aslan, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aslan, S. & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, *20*(1), 171-186.

Başar, T. & Berilgen, S. (2021). Determination of curriculum literacy levels of school administrators. Kastamonu Education Journal, *29*(2), 348- 361. doi: 10.24106/kefdergi.766360

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Language Policy Division Directorate of Education and Languages, DGIV Council of Europe. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent.

Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, *12*(8), 121-138. DOI: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103

Bolat, Y. (2021). Eğitim programı okuryazarlığını açıklama, keşfetme, anlama. Y. Bolat (Ed.). Eğitim Programı Okuryazarlığı içinde (ss.2-23). Ankara: Pegem Akademi.

Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, *14*(1), 203-228.

Caena, F. (2011). Literature review quality in teachers' continuing professional development. Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers', EUROPEAN COMMISSION Directorate-General for Education and Culture. https://www.researchgate.net/publication/344906256.

Ceylan, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarinin (1924-2018) çoğulculuk perspektifinden incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe üniversitesi, Ankara.

Çetinkaya, S. & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *38*(1), 296-309. https://doi.org/10.7822/omuefd.535482

Çetintaş, R., Burun, Z., Türk, C. & Tamer, Ö. (2018). Kübik programın yapısı ve özellikleri. Eğitim Yansımaları Dergisi, *2*(2), 11-24.

Demir, B., Yücesoy, Y. & Serttaş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyeleri: KKTC örneği. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİL-DER), 5(1), 28-37.

Demir, M. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Demirel, Ö. (2020). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2018). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel, & Z. Kaya (Ed.), Eğitime Giriş içinde (15. baskı, ss. 9-16). Ankara: Pegem Akademi

Dilek, Ç. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Döş, B. (2020). Program okuryazarlığı ve etkili plan yapma. E. Bay & R. Kahramanoğlu (Ed.), Etkili Öğretim Stratejileri içinde (ss. 131-150). Ankara: Pegem Akademi.

Erdamar, F. S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkokul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Erdamar, F. S. & Akpınar, B. (2020). Yönetici perspektifinden sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerilerinin analizi. Journal of History School, 52, 1861-1884.

Erdamar, F. S. & Akpunar, B. (2021). Analysis of classroom teachers' perceptions of curriculum literacy. Journal of Education and Training Studies, 8(3), 21-31.

Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(2), 123-138.

Ertürk, S. (2013). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Edge Akademi.

Güler, Ş. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Güleş, E. (2022). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıklari ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

Gülpek, U. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Gündoğdu, M. (2020). 5. Sınıf fen bilimleri dersinde örtük program uygulamalarının öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Güneş Şınego, S. & Çakmak, M. (2021). Examination of education program literacy levels of teachers. The Journal of Kesit Academy, 7 (27), 233-256.

İzci, K., Çalışkan, G. & Aktürk, A. P. (2018). Öğretmen adaylarının sınıf içi ölçme değerlendirme okuryazarlıklarına etki eden etmenlerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi, 3 (1), 10-22.

İzgi İpekel, İ. (2021). Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algıları ile öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Kahramanoğlu, R. (2019). A study on teachers' levels of curriculum literacy. The Journal of International Social Research, 12(65), 827-840.

Karagülle, S., Varki, E. & Hekimoğlu, E. (2019). An investigation of the concept of program literacy in the context of apllicability and functionality of educational program. Journal of Educational Reflections, 3(2), 85-97.

Kazemi, S., Ashraf, H., Motallebzadeh, K. & Zeraatpishe, M. (2020). Development and validation of a null curriculum questionnaire focusing on 21st century skills using the Rasch model. Cogent Education, 7(1), https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1736849

Keskin, A. & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği'nin geliştirilmesi. TEBD, 19(2), 857-884. https://doi.org/10.37217/tebd.917130

Lähdemäki, J. (2018). Case study: The finnish national curriculum 2016-A co-created national education policy. J. W. Cook (Eds.), In Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education, 397-422. Switzerland: Palgrave- Macmillan. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-78580-6.pdf

Marsh, C. J. (1997). Perspectives: Key Concepts for Understanding The Curriculum. Routledge

McDonald, R. & Van Der Horst, H. (2007). Curriculum alignment, globalization, and quality assurance in South African higher education. Journal of Curriculum Studies, *39(*1), 1-9. https://doi.org/10.1080/00220270500422715

McLachlan, C., Fleer, M. & Edwards, S. (2010). Early Childhood Curriculum: Planning, Assessment and Implementation. England: Cambridge University Press

MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39

MEB (2019). 2023 Eğitim Vizyonu. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023

Miller, G. A. (1988). The Challenge of Universal Literacy. Science, 241(4871), 1293-1299.

Naylor, R. & Sayed, Y. (2014). Teacher quality: Evidence review. The Department of Foreign Affairs and Trade, Canberra, Australia.

Nsibande, R. N. & Modiba, M. M. (2012). I just do as expected. Teachers' implementation of continuous assessment and challenges to curriculum literacy. Research Papers in Education, 27(5), 629–645.

Oliva, P. F. & Gordon, W. R. (2018). Program Geliştirme (8. baskı). (K. Gündoğdu, çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Onyeachu, J. A. (2008). Curriculum implementation at the primary education level: Challenges for the 21st century in multidisciplinary. Journal of Research Development, 10(1), 38-49.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2017). Curriculum: Foundations, Principles and Issues. Pearson Education.

Önal, B. (2020). Ortaöğretim 9. sınıf matematik dersi öğretim programının cıpp modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.

Panda, R. (2021). Impact of hidden curriculum on today's context of education. International Journal of Research in Engineering, Science and Management (IJRESM), 4(8), 216-217.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). Understanding Curriculum: An Introduction to the Study Of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. New York: Peter Lang.

Posner, G. J. (2004). Analyzing the Curriculum, (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Saral, N. Ç. (2019). Türkiye'deki ingilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniveristesi, Ankara.

Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, *22*(1), 132-170.

Sass, T. R., Hannaway, J., Xu, Z., Figlio, D. N. & Feng, L. (2012). Value added of teachers in high-poverty schools and lower poverty schools. Journal of Urban Economics, *72(*2-3), 104-122. https://doi.org/10.1016/j.jue.2012.04.004

Sönmez, V. (2015). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Squires, D. (2012). Curriculum alignment research suggest that alignment can ımprove student achievement. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, *85*(4), 129-135. https://doi.org/10.1080/00098655.2012.657723

Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum?. Current and Critical Issues in Curriculum and Learning, 2, 1-41.

Stiggins, R. (1991). Assessment Literacy. Phi Delta Kappan, 72, 534-539.

Superfine, A. C. (2008). Planning for mathematics instruction: A model of experienced teachers' planning processes in the context of a reform mathematics curriculum. The Mathematics Educator, *18*(2), 11-22.

Süral, S. & Dedebali, N. C. (2021). The predictive power of the curriculum literacy levels of pre-service teachers upon their competencies in lesson planning. Malaysian Online Journal of Educational Sciences, *9*(2), 27-40.

Şahin, A. İ. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Tanrıverdi, M. (2017). Mesleki ve teknik anadolu liselerinin örtük program kapsamının belirlenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Tatar, Ş. (2019). İhmal edilen eğitim programında tartışmalı konuların ilk ve ortaokul öğretim programları bağlamında incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Türk Dil Kurumu Sözlük. Erişim Mayıs 2022. https://sozluk.gov.tr/

Ünal, M. (2017). Temel kavramlar. G. Ekici (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş içinde 30-50. Çanakkale: Paradigma Akademi.

Wang, H. & Cheng, L. (2009). Factors Affecting Curriculum Implementation. Linguistics Journal, *4(*2). 135-166

Wiles, J. (2009). Leading Curriculum Development. California: Corwin Press

Yar Yıldırım, V. (2018). Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Yar Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *21*(1), 208-224. DOI: 10.17679/inuefd.590695.

Yar Yıldırım, V. (2021). The impact of teacher idealism on curriculum literacy: The role of believing in education as a mediator variable. International Journal of Curriculum and Instruction, *13*(2), 1548-1563

Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. Social Sciences Studies Journal, *5*(44), 5177–5191.

Yılmaz, G. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Yılmaz, G. & Kahramanoğlu R. (2021) Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Journal of Interdisciplinary Educational Research, *5*(10);178-187

Yüksel, S. (2004). Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özgeçmiş

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Abalı Öztürk, Lisans öğrenimini 2001 yılında sınıf öğretmenliği anabilim dalında tamamladı. 2005 yılında yüksek lisans, 2014 yılında doktora eğitimini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde Eğitim Programları ve Öğretimi alanında bitirdi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2001-2005 yılları arasında araştırma görevlisi, 2006-2016 yılları arasında öğretim görevlisi, 2016 yılından itibaren ise doktor öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Program geliştirme, öğrenme-öğretme süreci, sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi, eğitim inançları, düşünme becerileri ile öğretmen yetiştirme alanında bilimsel araştırmaları bulunmaktadır. Ayrıca üniversite tarafından desteklenen bilimsel araştırma projeleri kapsamında proje yürütücülüğü, araştırmacı; Tübitak projelerinde eğitimenlik, AB destekli Erasmus+ yükseköğretim kategorisindeki projelerde ortak araştırmacı görevleri bulunmaktadır.

BÖLÜM 15

DUYGUSAL OKURYAZARLIK

Öğr. Gör. Meltem GÜNEŞ EVİN

ORCID: 0000-0003-2540-3394

Giriş

İnsan yaradılışı itibarıyla merak eden ve sorgulayan bir varlıktır. İnsanda merak ve sorgulama diğer canlılardan farklı olarak yalnızca temel yaşam gereksinimlerini gidermeye yönelik değildir. İnsan çevresini merak edip sorgulamaktadır ancak kendisini de merak etmekte ve sorgulamaktadır. İnsanın kendisini ve dünyayı sorgulaması, merak etmesi tarih boyunca çeşitli dinler, felsefi akım ve görüşler vb. aracılığıyla da yapılmıştır. İnsanın kendisini ve dünyayı araştırması, merak etmesi, sorgulaması çeşitli duyguların yönlendirmesi ile olmaktadır. Ayrıca insan, çeşitli duyguların yönlendirmesi ile hayatta kalmakta ve yaşamını devam ettirmektedir. Duyguların fark edilmesi, tanınması ve kontrol edilmesi konforlu bir hayat sürmek için de gereklidir. Yaşanan duygular sonucu ortaya çıkabilecek sonuçları değerlendirmek; duyguların olumlu mu olumsuz mu dengeli mi dengesiz mi olduğunu bilmek duyguların tanınması ile sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilir.

Duyguları tanımak ve kontrol etmek düşüncenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine de yardımcı olur. Duyguların nasıl dışarıya vurulacağını bilmek konusunda bilgili olmak, sosyal olmak, kültürlü olmak vb. doğru orantılıdır. Duyguları kontrol etmek bireyin gerek özel yaşamında gerek iş yaşamında gerekse sosyal yaşamında sağlıklı ilişkiler kurmasında etkilidir. Ayrıca kendisini doğru bir şekilde ifade etmesinde de rol oynamaktadır. Duyguları kontrol edebilme becerisine duygusal okuryazar olmak olarak bakılabilir.

Duygusal Okuryazarlık ve İlgili Kavramlar

İnsan denilen varlık, bilinen tarihî süreç içerisinde var oluşunu sürdürebilmek için kendisi dışındaki canlılarla ve nesnelerle iletişim kurmuş, iletişimi kurarken de kendisini anlamaya çalışmıştır. İnsanın fizyolojik ihtiyaçlarından başlayıp kendini gerçekleştirmeye kadar olan gereksinimlerinin hepsinde duygu durumlarının etkili olduğunu söylemek hiç de yanlış olmayacaktır. Maslow'a göre *"İnsan ihtiyaçlarının, kendini güçlülük (baskınlık) hiyerarşileri içinde düzenlediğine ve bir ihtiyacın ortaya çıkmasının genellikle daha baskın başka bir ihtiyacın önceden tatmin edilmesine dayandığına inanır*" (Maslow, 1958) der. Maslow 1943 yılında insan gereksinimlerini bu baskınlık durumuna göre sınıflandırmıştır, bunlar:



(Maslow, 2016).

Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar sınıflandırması

İnsan, temel ihtiyaçları tatmin ettiği ölçüde daha entelektüel ihtiyaçlara yönelmektedir. Temel ihtiyaçlarının tatmin edilmesi noktasında duygular insanı yönlendirmekte, temel ihtiyaçların dayandığı hayat şartlarını elde ettikten sonra bu şartları sürdürme isteği, ayrıca daha entelektüel ihtiyaçları duyarak bunlara yönelme durumu ortaya çıkmaktadır. İnsanın gerek temel gerekse entelektüel ihtiyaçlarının engellenmesi durumunda ortaya çıkan durum çeşitli psikolojik, fiziksel ve zihinsel problemlere sebep olabilir. Bu problemlerin aşılmasında da duygusal okuryazarlığın önemli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. O halde "*İnsan ihtiyaçlarını gidermede hangi durumlarda hangi tepkileri ve davranışları göstermektedir?*" sorusu sorulmalıdır.

İnsan içinde var olduğu çevre ile kimliğini oluşturmaktadır. Farklı durumlarda farklı davranışları göstermemiz büyük ölçüde içinde yetiştiğimiz çevrenin etkisiyle olmaktadır. İnsan tarafından değişen koşullara uyum sağlamak için geliştirilen, amaçlı ve uyarıcı nitelikteki davranışlara duygu denilmektedir. İçinde yetişilen çevrenin hayat şartları, olaylara ve kişilere olan bakış açıları insanın duygularını da etkilemekledir. Olaylara ve durumlara gösterilen tepkiler büyük ölçüde duyguların yönlendirmesi ile olmaktadır.

Duygu nedir?

İnsan, anne karnında duyu organlarının olgunlaşmasıyla birlikte dış dünya ile iletişim kurmaya başlar. İnsanın dış dünya ile olan iletişimi öncelikle kendi ihtiyaçlılarını kar-

şılamaya yöneliktir. "*Duyu organları ile algılama durumu*; *belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim*; *önsezi; nesneleri veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği*; *kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik*" duygunun tanımlarını oluşturur (TDK, 2022). İnsan doğduğu andan itibaren çeşitli duyguların yönlendirmesi ile kendisini ifade etmektedir. Temelde sevgi, korku ve öfke duygularının yaşandığı durumlar yaşayan insan, bu temel duygulara bağlı olarak duygunun şiddetine göre farklılaşan duygu durumları yaşamaktadır. Goleman (2016) duyguları şu şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 1. Goleman'a göre duygular

Duygular	
Öfke	Sinirlilik, şiddet, nefret, kin
Üzüntü	Acı, hüsran, umutsuzluk vb.
Korku	Gerginlik, kuruntu, hayret, şüphe, huzursuzluk, çekingenlik vb.
Zevk	Mutluluk, doyum almak, heyecanlanmak vb.
Sevgi	Kabul görmek dostluk, güvenilirlik, hayranlık vb.
Şaşkınlık	Şaşkınlık, hayret, merak vb.
İğrenme	Tiksinmek, nefret, hoşnutsuzluk vb.
Utanç	Suçluluk, mahcubiyet, pişmanlık vb.

Tablo 1'de yer aldığı üzere Goleman duyguları bazı temel hisler altında toplamıştır. Bir diğer soru ise "*Duygu denilen şey insan hayatını nasıl etkiler*?" sorusudur. İnsan duyu organları ile iletişim kurmaya başlar, peki dış dünya ile iletişim kurmaya başlayan insanın bu iletişim sürecinde amacı nedir? Amaç sadece hayatta kalmak mıdır? İnsan ile hayvanlar arasında benzerlik ve farklılıklar işte bu noktada ortaya çıkmaktadır. İnsan duyu organlarını kullanarak dış dünya ile iletişim kurar ve aynısını hayvanlar da yapar. İnsanı hayvanlardan ayırt eden en önemli yetisi akıldır. İnsan akıl sahibidir; duyularla algılama her canlı varlıkta söz konusu iken nesneleri veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirmek insana özgüdür. Örneğin; sadece insana has olan başarılı olma isteği pek çok isteğin hatta ihtirasın önüne geçebilmektedir. İnsan, başarılı olmak için pek çok fedakârlıkta bulunur. Başarıda en büyük pay insana has olan akılda mı yoksa duyguda mıdır? Ömür boyunca farklı zamanlarda farklı istek ve ihtiyaçlara sahip olan insan bu istek ve ihtiyaçlara ulaşmak için aklını kullanarak çeşitli planlar yapar. Sonuç olarak amacına ulaşır veya ulaşamaz. Amaca ulaşmak için yapılan planlarda akıl kullanılır. Öyleyse bu istek ve ihtiyaçların belirlenmesinde etkili olan şey nedir? İstek ve ihtiyaçların belirlenmesinde duygular insana yol göstermektedir. En basit örnek olarak insan korku duygusunu

ortadan kaldırmak için aklını kullanır, ancak korkunun ortaya çıkmasında akıl değil duygular etkilidir. Çünkü insan çeşitli tecrübeler sonucu hangi durumda korku duyması gerektiğini öğrenmiştir ve korkudan kurtulmak için yine aynı duygunun rehberliğine ihtiyaç duymaktadır. Duygu, insan hayatına yön veren bir pusula görevini üstlenmektedir denilebilir.

Okuryazarlık nedir?

UNESCO okuryazarlığı; bireyin farklı türdeki yazılı kaynakları ve kayıtları kullanarak tanıma, anlama, yorumlama, analiz ve sentez yapma, iletişim kurma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Okuryazarlık kavramı 1950'li yıllardan önce harf ve kelime tanıma olarak ifade edilirken 1950'li yıllardan sonra işlevsel okuryazarlık becerilerine sahip olma olarak nitelendirilmiştir. UNESCO, dünyada yetişkin okuryazarlık oranlarının 1950'li yıllardan itibaren her on yılda ortalama on puan artarak %55,7'den 2015 verilerine göre %86,2'ye yükseldiğini bildirmektedir (UNESCO, 2017). Günümüzde okuryazarlık denildiğinde herhangi bir alanda yetkin bir şekilde anlama ve anlatma becerilerine sahip olma akla gelmekte, yazılı bir metni şekilsel olarak tanıma ve basit bir şekilde yazma okuryazarlık olarak kabul edilmemektedir.

Duygusal okuryazarlık nedir?

Duyguları tanıma, anlama, duygularıyla başa çıkma, duygularını kendisine ve başkalarına doğru bir şekilde ifade edebilme becerilerine sahip olma durumuna duygusal okuryazarlık denilebilir (Steiner, 2014). Duygusal okuryazarlık kavramının ortaya çıkışında duygusal zekâ çalışmalarının etkisi olmuştur. Ancak bu etkinin tek taraflı olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Duygusal okuryazarlık da duygusal zekâ çalışmalarına yön vermektedir. Duygusal zekâ ve duygusal okuryazarlık arasındaki benzerlik ve farklılıklar değerlendirildiğinde duygusal zekânın bilginin kullanımının nasıl yapıldığına, duygusal okuryazarlığın ise duygusal becerilerin uygulamada nasıl kullanılacağına dair olduğu söylenebilir. Duygusal zekâ çoklu zekâ kuramı ile ortaya konulan zekâ durumlarından biridir, duygusal okuryazarlık ise kişinin tecrübeleri ile edindiği duygusal becerilerin kullanılmasıdır.

Duygusal zekâ modelini Mayer ve Salovey (1993) ortaya koymuştur ve duygusal zekâyı kişinin hem kendi hem de karşısındaki insanların duygularını gözlemleme, bunlar arasında ayrım yapabilme ve bu süreç sonucu elde ettiklerini düşünce ve davranışlarına aktarma yeteneği ve sosyal zekânın bir alt formudur. Duygusal zekâ modelinde duygusal zekâ; duyguyu algılamak ve ifade etmek, duyguyu düşünceyle kaynaştırmak, duyguyu anlamak ve analiz etmek ile duyguları kontrol etmek yetenekleridir (Mayer ve Salovey, 1997: 10). Goleman (2019) ilk defa 1995'te başarıda aklın yani zekânın yerine psikolojik araştırmalar sonucu elde edilen verilerden yola çıkarak duygunun önemli olduğunu iddia etmiş ve duyguların insanın karakter gelişimindeki etkisini ortaya koymuştur. Goleman (2019) duygusal zekâyı bilinçli, kararlı olma, dürtülerini kontrol etme, başkalarının duygularını anlama gibi özelliklere sahip olma şeklinde tanımlamıştır.

Duygusal Okuryazarlığın Geçirdiği Süreç

Duygusal okuryazarlık ile ilgili çalışmalar her ne kadar 21. yüzyılda dikkat çekiyor olsa da duygusal okuryazarlığın temelleri Aristo dönemine dayanmaktadır (Weare, 2004). Steiner (2014) duyguları tanımayı duygusal okuryazarlık olarak ifade ettikten sonra duygusal okuryazarlığı duyguları tanıma, anlama, onlarla başa çıkma ve duyguları kendine ve başkasına uygun şekilde ifade edebilme becerilerinden oluşan bir yapı olarak tanımlamaktadır. Duygusal okuryazarlık kavramı çok eski zamanlardan itibaren insanoğlunu meşgul eden bir konudur. Aristo duygusal okuryazarlık kavramında öfke yönetiminin önemine dikkat çekmiştir "herkes kızabilir, çok kolaydır. Ancak doğru kişiye, doğru zamanda, doğru şekilde, haklı bir gerekçe ile kızmak kolay değildir" (Akt. Ergun, 121, 2021). "Duygusal okuryazarlık kavramı ilk olarak Claude Steiner tarafından ortaya atılmıştır. Steiner kavramı kuramsallaştırarak literatüre çok büyük katkı sağlamıştır. Steiner'e göre duygusal okuryazarlık çoklu becerilerden oluşur ve bu becerilere sahip olan insanlar duygularıyla baş edebilir" (Kuru Şevik ve Aktan Acar, 2021, 21). Duygusal okuryazarlık, bireyin başarılı olmasında önemli bir unsur olarak görülmeye başlandıktan sonra duygusal okuryazarlıkla ilgili çeşitli yaklaşımlar ortaya konulmuştur.

Tablo 2. Duygusal okuryazarlıkla ilgili geliştirilmiş çeşitli yaklaşımlar

Steiner'e (2014) göre duygusal okuryazarlık	**Wear'e (2004) göre duygusal okuryazarlık**	**Faupel'e (2003) göre duygusal okuryazarlık**
Kendi duygularını tanıma (duygusal farkındalık)	Öz anlayış (self-understanding)	Öz-farkındalık
Empati hissine sahip olma	Duyguları anlama ve yönetme	Öz-düzenleme
Duyguları yönetmeyi öğrenme	Sosyal ortamları anlama ve ilişki kurma-geliştirme	Motivasyon
Duygusal hasarın iyileştirilmesi		Empati ve sosyal yeterlilikler
Duygusal okuryazarlığı bir bütün olarak uygulamak.		

Duygusal Okuryazar Olmak

Moffat (2017) yaptığı bir çalışmada duygusal okuryazarlığın duyguların öğretimi ile kazandırılabilecek bir beceri olduğunu iddia etmiştir: Moffat (2017) çalışmasında duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için hazırladığı programda zıtlarıyla öğretilecek duyguları şu şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 3. Duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için öğretilecek duygular

Moffad'a göre duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için öğretilecek duygular	
Olumlu	**Olumsuz**
Sakin olma	Kızgın olma
Cömert olma	Cimri olma
Mutluluk	Üzgün olma
Nezaketli olma	Bencil olma
Düşünceli olma	Düşüncesiz olma
Heyecanlı olma	Korku duyma
Gururlu olma	Mahcup olma
Muhtaç olma	Yalnız olma
Çekingen olma	Kendisini beğenme
Sevgi duyma	Dışlanma
Tevazu gösterme	Kibirli olma
Cesaretli olma	Gergin olma
Kabul edilme	Kıskanç olma

Moffad (2017) çalışmasında yukarıdaki tabloda yer alan duyguların öğretimi için sarmal bir program hazırlayarak bu duyguları öğretiminin iki yıllık bir süreçte yapılmasını planlamıştır. Duygusal zekâsı zayıf olan insanların aile hayatı, mesleki başarı, toplumsal ilişkiler ve hatta sağlık durumunun olumsuz etkilendiğini yaptığı araştırma ile ortaya koymuştur ve ancak duygusal zekâ doğuştan gelen bir yetenek değil sonradan kazanılan bir beceri olduğunu iddia etmiştir. Bu sebeple duygusal zekâ eğitim ile geliştirilmesi mümkün bir beceridir. Reuven Bar-On (2005)'a göre duygusal zekâ, bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizinidir. Yapılan çalışmalardan yola çıkarak duygusal zekâ:

1. İnsanın kendisini tanımasıdır.
2. İnsanın kendisini kontrol etmesidir.
3. İnsanın kendisini güdülemesidir.
4. İnsanın ihtiyaç, istek ve arzularını erteleyebilmesidir.
5. İçinde bulunduğu ortama göre duygu değişmelerini kontrol etmesidir.
6. Kendisini başkalarının yerine koyarak onların duygularını ve düşüncelerini anlayabilmesidir.
7. Kendisine getirilen engellemelere karşı koyabilmesidir.
8. Çevresindeki insanlarla etkili ilişkiler kurabilmesidir.

Yukarıdaki maddelerde yazılanları gerçekleştirebilen insanın duygusal olarak doyum sağlayan bir birey olduğu söylenebilir. Duygusal zekâ bu yeterliklere sahip olmayı gerektirirken duygusal okuryazarlığın aynı yeterliklere sahip bireylerde gelişmesi söz konudur. Duygusal zekâ da duygusal okuryazarlık da her yaşta geliştirilmeye uygun becerilerdir. Bu sebeple öğretmenlerin bu becerilere sahip olmak için çaba göstermesi eğitim ve öğretim faaliyetlerinde başarı sağlanmasında önemlidir.

"Duygusal okuryazarlık programları, okulda yaşanan duygusal deneyimleri keşfetmeyi; akranları ile aktif-işbirlikçi ilişki kurmayı; çatışma-anlaşmazlık yaşadığı kişiler ile uygun şekilde konuşabilmeyi sağlamaktadır (Park, 2003). Duygusal okuryazar olabilmek için çeşitli yeterliklere sahip olunması gerektiği üzerinde duran Goleman (2015) bunları beş kriter ile sınırlandırmıştır. Duygusal yeterlik çekirdeği dediği duygusal okuryazarlık becerisi ile ilgili sınıflandırması Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Duygusal yeterlik çekirdeği kriterleri

Kriter	**Açıklama**
Özdenetim	Yıkıcı duygu ve dürtüleri kontrol etme
Güvenilirlik	Dürüst davranma
Vicdanlılık	Sorumluluk sahibi olma
Uyum sağlayabilme	Değişim ve zorluklar karşısında esnek olma
Yenilikçilik	Yeni fikirlere, yöntemlere, yaklaşımlara ve bilgiye açık olma

(Akt. Ergun, 2021, Goleman, 2015).

21. yüzyıl bireylerden analitik ve bağımsız düşünebilen, kendisini başkalarının yerine koyarak yani empati kurarak düşünebilen olmasını beklemekte eğitim ve öğretim faaliyetleri de bu bakış açısı çerçevesinde düzenlenmeye çalışılmaktadır. "Günümüz modern eğitim anlayışı ise özne-nesne ilişkisinin ortadan kaldırılmasına benzer şekilde öğrencinin aktif olma sürecine vurgu yapmakta ve öğrenmeyi bu aktiflik üzerinden öğrencinin kendisinin yapılandırması beklenmektedir. Aktif öğrenme yöntemleri ile öğrenmenin daha kalıcı ve etkili olduğu düşünülmekle birlikte aynı zamanda eğiten ve eğitilen arasındaki eşitsizliğin de aza indirildiği düşünülmektedir" (Balcı, 2021). Duygusal okuryazarlık, 21. Yüzyıl eğitim anlayışının ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesinde gerekli olan birçok unsuru içerisinde barındırmaktadır.

Duygusal Okuryazarlığın Öğrenme ve Öğretmedeki Yeri

Kişinin doğru ve yerinde tespitler yapabilmesi, içinde bulunduğu durumla ve gelecekle ilgili amaçlar belirleyip bunlarla ilgili planlar yapabilmesi kişisel olarak ihtiyaçları

konusunda doyuma ulaşması ile mümkündür. Kişisel ihtiyaçlar konusunda doyuma ulaşabilmeyi eğitim ve öğretim faaliyetleri sırasında etkili iletişim kullanarak yapmak mümkün olabilir. Etkili iletişim için ise hem öğreticilerin hem öğrencilerin hem de ebeveynlerin duygusal okuryazarlık konusunda yetkin bireyler olması yararlı olacaktır. İnsanların temel ihtiyaçlardan başlayıp entelektüel ihtiyaçlarına kadar varan geniş yelpazede doyuma ulaşabilmesi kişisel ve toplumsal refahı getirecektir. *Okullarda uygulanan açık ve gizli müfredatlarda duygusal okuryazarlığın öğrencilere kazandırılması konusunda neler içermektedir*, sorusunun cevabı genellikle zihinsel becerilerin ön planda tutulduğu şeklindedir. Ancak duygusal okuryazarlık (duygusal zekâ) becerilerinin öğretimi kısmen de olsa gizli müfredat ile aktarılmaktaydı (Ültanır,1997). Duygusal okuryazarlığın ders olarak başlı başına müfredatta yer alması mümkün olmasa bile Golernan (2019) duygusal okuryazarlık becerilerinin bütün derslerin öğretim programında yer alabileceğini dile getirmiştir. Claude Steiner, 1979'da "Alkolizmi Tedavi Etmek" adlı kitapta "duygusal okuryazarlık" kavramından bahsetmiştir. Duygusal okuryazarlık bireyin hem kendi hayatını hem de çevresindekilerin hayatlarını olumlu yönde değiştirme etkisine sahiptir. Bu değişim olumlu yönde olacağı için aynı zamanda da bir gelişme olarak nitelendirilebilir. Duygusal okuryazarlık bir güç olarak görülmekte ve bu gücü kullanma kişiye bağlı olarak mümkün olmaktadır. Duygusal okuryazarlık becerisi bireyin içinde bulunduğu duruma uygun tepkiler vermesi, verdiği tepkilerin kaynağının hangi duygular olduğunun farkına varması şeklinde de tanımlamaktadır (Orbach, 2001). Duygusal okuryazarlık, ne hissettiğinizi fark edebilmek ve böylece düşünceye müdahale etmek yerine onu geliştirebilmek anlamına gelir. Orbach (2001) bireyin duyguları tarafından yönlendirildiği ve düşünmenin mümkün olmadığı bir duruma düşmekten duygusal okuryazar olduğumuzda kurtulmak mümkündür. Hem toplumsal hem de özel hayatımızda duyguları nasıl doğrulayacağımızı öğrenmemiz gerektiğini ifade etmektedir.

İnsan beyni doğumundan ölümüne kadar olan süreçte nöronların temas kurması sayesinde öğrenme becerisini devam ettirebilmektedir. Çocuklarda nöronların temas kurması hızlıyken yaş ilerledikçe yavaşlamakta ancak bu yetenek ölene kadar devam eder. "Erken yaşlarda öğrenilenler ve eski bağlantılar, kalıp ve alışkanlıklara dönüşmektedir. Yetişkinlikte öğrenmenin zorluğu ise bu kalıp ve alışkanlıkları değiştirip yerine yenilerini kurmak konusunda daha fazla enerji, zaman ve çaba gerektirmesinden kaynaklanmaktadır (Özdemir Erel ve Beşbudak, 31, 2018). 21. yüzyılda bireylerde duygusal olarak var olan eksiklikler sonucu okullarda çeşitli sorunlarla karşılaşılmaktadır. "Zorbalık, okul çağındaki çocukları etkileyen yaygın bir sorundur" (Juvonen ve Graham, 2004). Akran zorbalığı vb. şekillerde karşılaşılan ve duygusal olarak anlaşmazlıklar sonucu ortaya çıkan bu sorunlar tek bir birey veya grup tarafından, zaman içinde tekrarlanarak, başka bir bireyi veya grubu fiziksel veya duygusal olarak kasıtlı olarak inciten davranışlardır (Carrera, DePalma ve Lameiras, 2011; Ellwood ve Davies, 2010). Okullarda yaşanan, sıklıkla akran zorbalığı ve siber zorbalık şeklinde karşılaşılan bu durumun üstesinden gelebilmek için duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Özel hayat, okul hayatı, iş hayatı, beden ve ruh sağlığında duygusal ve sosyal olarak iyi olma durumu etkilidir. "Platon'a göre bütün öğrenmelerin temelinde duyuşsal süreçler yatmaktadır. Bu nedenle duyuşsal ve sosyal beceriler, belirli kavramlarla ve bilimsel yollar ile sistematize edilmelidir" (Coşkun ve Öksüz, 1862, 2018).

Sonuç

21. yüzyıl gelişen teknoloji olanakları sayesinde küresel bir köy olarak nitelendirilecek kadar iletişimin ve bilginin hızla yayıldığı bir yer hâline gelmiştir. İnsan insana, insanın çevresiyle olan iletişimi ve etkileşimi insanın hayatta kalabilmesi ve neslini devam ettirebilmesi için kaçınılmazdır. İnsanın önce kendisi, sonra yakın çevresi ve daha sonra da uzak çevresi ile kurduğu iletişimin benzer şeklini toplumlar da birbirleri ile kurmaktadır. İnsan iletişimi nasıl kurar sorusunun cevabını "davranışları yoluyla" şeklindedir. Davranışlar duruma göre ayrıntılı olarak düşünülmeden yani tepkisel olarak gösterilebildiği gibi düşünülerek de yapılmaktadır. Gerek tepkisel davranışlar gerekse düşünülerek yani planlanarak yapılan davranışlar karşımızdakilere sözle ve beden dili ile aktarılmaktadır. Davranışlar zaman içinde aktarılma şekline göre çeşitli duygu durumlarını ifade edecek şekilde belirli kalıplara bürünmüştür. Örneğin ağlama ve gülme davranışları farklı duygu durumlarını ortaya koyak için sergilenmektedir. Kimi zaman bu duygu durumları kontrol edilebilse de çoğu zaman insanın istemsiz bir şekilde sergilediği davranışlardır. Yani ağlamak istemediğimiz hâlde ağladığımız, gülmek istemediğimiz hâlde güldüğümüz durumlarla karşılaşmak gibi. Duygusal okuryazarlık insanın sosyal olarak zor durumda kalmasına sebep olan bu ve benzeri durumlarda önem arz etmektedir. Çünkü duygusal okuryazarlık becerisi gelişmiş bir bireyin uygun ortamlarda uygun davranışlar sergilemesi daha kolay olacaktır. Bütün diğer beceri ve bilgilerde olduğu gibi duygusal okuryazarlık da hem informel hem de formel bir şekilde öğrenilerek kazanılabilir. İnsan beyninin doğumdan ölene kadar öğrenme yeteneğini nöronların çalışma şekli sebebiyle kaybetmediği bilinmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin bir farkındalık hâline geldiği günümüzde duygusal okuryazarlık becerilerinin her yaşta geliştirilebilir beceri olduğu unutulmamalı, öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer bütün ilgililerin bu farkındalıkla hareket etmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Aktan Acar E., Kuru Şevik H. (2021). Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının (4-6 Yaş) Duygusal Okuryazarlık Eğitimlerinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 35, 18-53.

Balcı, A. T. (2021). "Küreselleşme Çağında Yaşam Boyu "Eğitim"den Yaşam Boyu "Öğrenme"ye", *Fevziye Sayılan'a Armağan*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 237*(716), 51-61.

Bar-On, R. (2005). "*The Bar-On Model Of Emotional-Social Intelligence*". In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence, Psicothema, 17.

Carrera, M. V., DePalma, R., ve Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review*, 23, 479–499. doi: 10.1007/s10648-011-9171-x

Coşkun, K., Öksüz, Y. (2018). Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Performansı Üzerindeki Etkisinin Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 1861-1874.

Ellwood, C., & Davies, B. (2010). Violence and the moral order in contemporary schooling: A discursive analysis. *Qualitative Research in Psychology, 7*(2), 85–98. https://doi.org/10.1080/14780880802477598

Ergun, s. (2021). *Duygusal Okuryazarlık Eğitimlerinin Sosyal Zekâ Gelişimine Yansıması: Arabulucular Üzerine Bir İnceleme*. İKSAD Yayınları, Ankara.

Faupel, A. (2003). Emotional literacy assessment and intervention ages 11-16, Southampton: Nfer-Nelson Publishing.

Goleman, D. (2019). Duygusal Zekâ. Babil Yayınları EQ Neden IQ'dan Daha Önemli, İstanbul.

Groves, K. S., McEnrue, M. P., Shen, W. (2008). Developing and Measuring The Emotional Intelligence of Leaders, Journal of Management Development, *27*(2), 225-250. doi.org/10.1108/02621710810849353

Juvonen J., Graham, S. (2014). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185, https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030

Kandemir, M., Dündar, H. (2008). Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Okuryazar Öğrenme Ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16.

Maslow, A. H. (1958). *A Dynamic Theory of Human Motivation*. In C. L. Stacey & M. DeMartino (Eds.), *Understanding human motivation* 26–47. Howard Allen Publishers. https://doi.org/10.1037/11305-004

Maslow, A. H. (2016). *A Theory of Human Motivation.* Midwest Journal Press.

Moffat, A. (2017). Emotional literacy: A scheme of work for primary school. Routledge.

Orbach, (2001). *Towards Emotional Literacy Paperback*. Time Warner Books Uk.

Özdemir Erel, G. Beşbudak, M. (2018). Duygusal Okuryazarlık Temelli Eğitimlerin Ekonomik Değeri. *Humanities Sciences*, *13*(1), 24-35.

Park, J. (2003). *Emotional literacy handbook: Promoting whole-school strategies*. London: David Fulton Publish.

Steiner, C. (2014). *Akıllı Bir Kalple Duygusal Okuryazarlık* (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel.

UNESCO (2017). Geçmişi okumak, geleceği yazmak: Okuryazarlığı teşvik etmekle geçen elli yıl (PDF). Paris, UNESCO. s. 21–23, 26. ISBN 978-92-3-100214-4.

Ültanır, G. (1997). *Öğrenme Kuramları*, Hatipoğlu, 2. Baskı; Ankara.

Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. Paul Chapman Publishing.

Öz Geçmiş

Öğr. Gör. Meltem Güneş Evin, Tokat'ta doğan ve ilk ve orta öğrenimini Tokat'ta tamamlayan yazar 2000 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nden mezun olmuştur. 2000 yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı İstanbul Kartal Gürbüz Bora İlköğretim Okulu'nda okul öncesi öğretmenliği yapmaya başlayan yazar Okulunda öğretmenlik yapmış ve 2008 yılından itibaren İstanbul ili Beşiktaş ilçesine bağlı Millî Saraylar Anaokulu müdürlüğüne atanmıştır, burada beş yıllık yöneticilik görevinden sonra İstanbul Şişli Adalet Sarayı Anaokulu müdürlüğü görevini yürütmüştür. 2017 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bayramiç Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Yazar, İstanbul Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında yüksek lisansını 2012 yılında tamamlamıştır. Evli ve bir kız çocuk annesidir. Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim yönetimi konularında çalışmaları devam etmektedir.

Elektronik posta: meltemgunes@comu.edu.tr

BÖLÜM 16

KAVRAM OKURYAZARLIĞI

Öğr. Gör. Dr. Ayşe DAĞ PESTİL

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ORCID: 000-0002-3460-3390

Giriş

Kavram okuryazarlığı alanının anlaşılması için öncelikle "kavram" teriminin incelenmesi gerekmektedir. Kavram, Aristoteles ve Platon'un oluşum kaynağı hakkında görüş birliğine varamadıkları ve felsefenin temelini oluşturan sorgulamaların en büyük konusu olarak karşımıza çıkar. Kavram bir anlamlandırma sürecidir ve bu nedenle çok önemlidir. Kavram oluşturmanın ilk adımı genelleme yapmaktır. Bu genelleme görsel işitsel ya da herhangi bir yolla bireyi etkileyen uyarıcıların özelliklerinin genellemesidir (Temizkan, 2011).

Yapılan tanımlar kavramın, bir nesnenin, olayın veya durumun insan beyninde oluşturduğu yansıması, zihindeki tasarımı olduğunu söyler. TDK sözlüğünde kavram için "bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı" tanımı yapılır (TDK, 2022). Felsefe açısından anlamı ise yine TDK sözlüğünde "nesnelerin ve olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım" şeklindedir. Kavramlar dilin içine yerleşerek varlıklarını ortaya koyabilirler. Böylece kavramlar dil aracılığı ile sözcük ve terimlere dönüşür. Kavram bir sözcüğe yüklenmiş ve o sözcükte toplanmış bir bilgiyi ifade eder (Cevizci, 2017). Kavramlar felsefe temelinde bakıldığında, tek tek ele alınışlarına göre: tümel, tikel, tekil, somut ve soyut, kolektif ve distribütif kavramlar şeklinde sınıflandırılır. Birbirleriyle ilişkilerine göre ise özlük kavramlar ve ilintilik kavramlar olarak ayrılırlar.

Genel kavram, aynı türe ait bir nesnenin genel özelliklerini içine alan bir ifadedir. Tekil kavram ise, bu türün her bir bireyini temsil eden tekil bir varlığı işaret eden kavramdır. Beş duyu organıyla algılanabilen kavramlara somut kavramlar denirken, nesnenin ve sözcüğün anlamına ilişkin olgu ve olayların düşüncede oluşturduğu, anlamdan daha kapsamlı soyut çağrışımlara ise soyut kavram denir. Örneğin, *insan* somut bir kavramı işaret ederken, *insanlık* insana dair birtakım değerleri de içine alan genel, soyut bir kavramı anlatmaktadır.

Sözcüğün anlamını öğrenmek, o sözcüğün işaret ettiği kavramı öğrenmiş olduğumuzu göstermez. Bu nedenle dil öğrenme çalışmalarında kavramı öğrenmek-öğretmek, sözcüğün kavramını ve hangi durumlarda kullanıldığını anlamak için, sözlük anlamını öğ-

rendikten sonra sözcüğün kullanım alanını keşfetmek üzere; sözcüğü cümle içinde kullanma, öğrenilen sözcük veya sözcük öbekleriyle örnek cümle oluşturma çalışmaları yapılmalıdır. Kavramı düşüncede somutlaştırmak için, anlamı öğrenilen sözcükle kurulmuş örnek cümlelerin okunması ve yorumlanması da önemlidir.

Soyut kavramları öğretmeden önce somut kavramları öğretmek gerekir. Çünkü öğrenme sırasında bilginin düşüncede işlenmesi süreci kolaydan zora, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa şeklinde gerçekleşir. Bu zihinsel becerilerin en basitten en karmaşığa doğru taksonomik bir düzende sıralanması durumudur.

Anlam ile kavram arasında özel bir ilişki söz konusudur. Kavram soyut bir düşüncedir ve çok boyutlu olabilir. Sözcük temelinde bakıldığında, sözcük duyulduğu anda düşüncemizde beliren ilk çağrışım; asıl ve temel anlamdır. Düşüncede gerçekleşen çağrışımla oluşan anlam, birlikte bir kavram da oluşturur. Kavramla anlam arasındaki bu yakın ilişki şöyle açıklanabilir; anlam, bir şeyin sembolik değeri iken, kavram, bu anlamı zenginleştiren tüm bilgi, birikim, tecrübe, hayal ve düşünce dünyasında oluşan kapsamlı ve soyut bir olgudur. İnsanların nesneler, olaylar, olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilmelerini sağlayan sözcük veya terimlerdir (Ülgen, 2004). Sözcüğün anlamı, soyut alanda geniş ve kapsamlı bir kavram bulutunun içinde varlık ve güç kazanır. Karadüz (2004) kavram için *"Kavramlar, insanlar için ortak bir imge, bir bilgi formu ya da varlıkların özelliklerini zihinde temsil eden soyut sembollerdir." (*Karadüz 2004, s.1) tanımını kullanır. Kavram için kısaca *varlıkların zihindeki sembolik temsilleri* tanımını yapmak mümkündür.

Ancak, bazı kavramlar vardır ki sadece soyuttur ve bu soyut kavramları somutlaştırmak için imgelere, resimlere, kompozisyonlara ihtiyaç duyarız. Bu şekilde kavramı daha somut bir çerçeveye yerleştirmiş oluruz. Öğretim sürecinde beş duyumuzla algıladığımız öğrenci, öğretmen, dil, sınıf, yazı tahtası, kalem, teknoloji gibi somut varlık ve kavramların yanı sıra süreçte kullandığımız veya gerçekleştirdiğimiz teori, yaklaşım, öğretim, kuram, okur-yazarlık, motivasyon, beceri, yeti, dönüt, eğitim psikolojisi, yöntem gibi çok sayıda, belki somut olanlardan daha da fazla soyut varlık ve kavramların olduğu ve oluşmaya da devam ettiği bir gerçektir.

Somut olan kavramlardan çok soyut kavramlar genellikle zaman içinde değişime uğrar. Bu kavramlar zaman ve süreç içerisinde kullanıma da dayalı olarak anlamını ve tanımını bulur. Kavramı zamanla netleşen terimlerin bazılarının ise yüzyıllar içerisinde değişen çağ, toplum ve yaşam özelliklerine göre yeniden tanımlanma ihtiyacı ortaya çıkar. Örneğin, 1931 de ortaya atılan *Amerikan Rüyası (American Dream*) terimi o zamanın özelliklerine göre şekillenen bir kavramı oluşturmuştur. Fakat, 1930'lardaki *Amerikan Rüyası* ile 2020 li yılların *Amerikan Rüyası* kavramı artık aynı değildir. Günümüzde bu terim daha farklı bir kavrama bürünmüş, içinde barındırdığı bilgi birikim değişime uğramıştır. Yine soyut kavramlardan olan *güzel* ya da *çirkin* kavramları zaman içinde değişen kavramlardandır. Yeni deneyimler kavramların özelliklerini nitelik ve nicelik açısından zaman içerisinde değiştirebilir ve bu yolla kavramların tanımları sürekli değişip güncellenebilir (MEB, 2005).

Kavram oluşturmada kültürler arası farklılıklara özellikle dikkat etmek gerekir. Ortaya çıkan yeni kavram ve terimler bazen kişilerin kendine özgü yorumlarıyla, bazen de

terimin diğer dillerden ya çevrilerek ya da doğrudan çevrilerek alınmasıyla Türkçede doğru yer ve şekilde kullanılmamakta veya kavram değişimine uğrayarak dilimize asimile edilmektedir. Ancak özellikle soyut kavramlarda terimlerin düz çevirileri doğru karşılığı vermeyebilir. Bu durumda çok sayıda örnek vardır. Örneğin *vapur* sözcüğünün Türkçe anlamı bir deniz taşıtı olmasına ve deniz üzerinde insan ve taşıt taşıyabilen bir araç kavramı oluşturmasına rağmen İngilizcede bu kelime *buhar (vapour)* anlamına gelen bir sözcüktür. Türkçedeki *vapur* sözcüğünün İngilizcedeki karşılığı ise *ferry* sözcüğüdür. Anlam ve kavram değişimine uğrayarak bu şekilde dilden dile geçen birçok sözcük vardır. Örneğin yine Türkçe ve Rusçada aynı olup farklı kavramlara karşılık gelen birkaç sözcükten biri *saray* sözcüğüdür. *Saray-capaй* Rusçada hayvan barınağı olan *ahır (capaй -saray)* anlamına gelmektedir. Rusçada *dvorets- дворец* sözcüğü Türkçedeki saray sözcüğüyle kavram ve anlam karşılığını bulur. Dolayısıyla dilden dile geçen sözcüklerin anlam ve kavramlarının anlaşılması ve çevirinin buna göre yapılması oldukça önemlidir.

Dil kavram oluşum sürecinin her aşamasında çok yönlü olarak yer alır. İnsan düşüncesinde kavramın oluşumu, sözcük ya da sözcük öbeklerinin ya da cümlelerin anlaşılması ve anlamlandırılması sürecinde gerçekleşir ve sonrasında yine dil aracılığı ile varlık bulur. Kavram nesnelerin zihindeki tasarımı iken bu tasarım dilde terim şekline dönüşür. Diğer bir deyişle *terim*, bir kavramın tek bir sözcükle dilde ifade edilmesidir. Dolayısıyla düşüncemizin temel unsuru olan kavramlar, dilimizde terimlere dönüşür. Bu noktada dil, kavramlarla terimler ve sözcükler arasındaki iletişimi sağlayan tek enstrüman, tek köprüdür. Dil hem kavram oluşturma sürecinin hem de kavramları sözcüklere dökme sürecinin asıl enstrümanıdır.

İngilizce ve Fransızcada "*concept*" olarak kullanılan kavram sözcüğünün Latince aslı "conceptio" sözcüğüdür. Aynı kökten türemiş "*conception*" sözcüğü Türkçe anlamı ile "*kavrayış, kavrama, kavramsallaştırma*" anlamlarına gelirken aynı zamanda "*gebe kalma, ana rahmine düşme, döllenme*" anlamlarını da içermektedir. Dolayısıyla kavramların yeni düşüncelere, sözcük ve terim üretimlerine yol açması bu açıdan çok önemlidir. Yeni kavram ve sözcükler üretme yetisine sahip olan diller zenginliklerini ve ifade güçlerini koruyabilirler. Kavram aracılığıyla var olan düşünceler yeni bir düşüncenin kavramsal bir döllenmesine ihtiyaç duyar (Tiryaki, Sunar, 2016, akt. Çetinel, 2019).

Kavramların gelişmesi ve geliştirilmesi, konuyla ilgili farkındalık oranının artmasına yol açar. Terimler, diğer sözcüklerle birleşerek sözcük öbekleri oluştururken, bu sözcüklerin anlam ve kavramlarında da kaçınılmaz olarak değişimler meydana gelir. Kavram okuryazarlığını dil öğretimi çerçevesinde ele alırsak, birleşerek farklı anlamlar kazanan veya sadece sözcüklerin yerleri değişmesi yoluyla farklı anlamlar kazanan sözcük öbekleriyle karşılaşırız. Bu nedenle MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Kavram öğretiminde sınıflandırmaların ve farklı kavram öğretimi yaklaşımlarının kullanılması gerektiği, anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanılgılarının giderilmesine yardımcı olunması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2005).

Bu tip kavram haritasında yine en genel ve en kapsayıcı kavram en üstte, merkezde yer almakta, bağlı alt kavramlar kollarına göre en özel kavrama kadar sıralanmaktadır. Böylece dil öğrenen bir öğrencinin zihninde sözcük kavramı ile ilgili bilgi diğer sözcüklerin öğrenilmesini de içerek şekilde yapılandırılır. Bu tür hiyerarşik kavram haritaları, yapılandırıcı yaklaşım ve tümdengelim yöntemi ile uyumlu haritalardır.

Kavram haritası kullanmanın, öğrencilerin, düşünme, analiz etme, problem çözme ve yaratıcılık yeteneklerini geliştirdiği pek çok araştırma sonucunun ortak bulgusudur.

Kavram haritası şablonları bireysel olarak düzenlenebildiği gibi, genel ağ üzerinde farklı alanlara uygun hazır kavram haritası şablonları sunan web siteleri de vardır. En çok bilinenlerden birisi www.prezi.com dur. Bu site sunumlarda kullanılabilecek hazır ve hareketli kavram haritası şablonları sunan bir sitedir. Kavram şablonları seçilebilecek sitelerden bir diğerine ise www.lucidchart.com/pages/concept-map adresinden ulaşılabilir.

https://www.canva.com/graphs/concept-maps/, https://www.visme.co/concept-map-maker/, https://miro.com/aq/ps/concept-map/ gibi genel ağ üzerinden ulaşılabilecek ve kavram haritası yapmak için yardım alınabilecek, konuya uygun hazır şablonlar sunan benzer siteler mevcuttur.

Kavram Haritası ile Zihin Haritası Arasındaki Fark

Kavram haritası oluştururken dikkat edilmesi gereken nokta, kavram haritaları ile zihin haritalarının birbirine karıştırılmaması gerektiğidir. Zihin haritaları fikirleri oluşturmak, görselleştirmek, yapılandırmak ve sınıflandırmak için ayrıca çalışma, organizasyon, problem çözme, karar verme ve yazmada yardımcı enstrüman olarak kullanılırlar. Kavram haritaları ile zihin haritaları arasında bazı önemli farklar vardır.

Zihin haritaları;

- Genellikle arka arkaya üretilen fikirleri ortaya çıkarmak için yapılır
- Zihin haritalarında hiyerarşik yapıya ihtiyaç duyulmaz.
- Yeni üretilen fikirlerle bağlantılı olabilecek tüm fikir ve kavramlar gösterilmeye çalışılır.
- Zihin haritasının tam ortasında basit bir sözcük, bir ifade ya da bir imge yer alır ve bağlantılı yeni üretilmiş bütün fikirler yön gözetilmeksizin, uygun olan her yönde haritaya eklenir.
- Konular; basit bir şekilde ana konular ve bu konulara bağlı yeni konular ya da içerikler şeklinde gösterilir.

Zihin haritalarına örnekler:

Kaynakça

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view.* New York: Holt, Rinehart and Winston

Aksan, Doğan. 1998., *Anlambilim*, Engin Yayınevi, Ankara.

Aydın, G. ve Balım A.G. (2013). Kavramsal değişim stratejilerine dayalı olarak hazırlanan fen ve teknoloji plan ve etkinlikleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi - Journal of Research in Education and Teaching*, Cilt:2 Sayı:1 Makale No:35 ISSN:21469199

Aydoğan S. ve Güneş, B. ve Gülçiçek Ç. (2003). *Isı ve sıcaklık konusunda kavram yanılgıları*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 23 (2), 111-124

Bülbül, F. (2014). "Kavram Haritalama Tekniğinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı", Turkish Studies, 9(6),175-189.

Cevizci, A. (2017). *Büyük Felsefe Sözlüğü*, I. Basım, İstanbul, Say Yayınları

Çetinel, H. (2019). Kavram olgusu.; dini kavramların öğretimi, önemi ve sınırlılıkları üzerine. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47, 2019, s.89-114.

Karadüz, E. (2010). Anlam ve kavram ilişkisi . *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 3 (1) . https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/2813/37830

Kılınç, Ahmet. (2007). "Bir öğretim stratejisi olarak kavram haritalarının kullanımı",*Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, IV(II), 21-48.

Martorella, P.H. (1986). Teaching concepts. In James, M.C. (Ed.), Classroom Teaching Skills. USA: Healty and Company

Maden, S. , Altunbay, M. & Dinçel, Ö. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük uygulamaları: kavram haritası örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, Yıl:2016 Sayı: 210, 477-488 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36140/406039

Novak, J.D. ve Musonda, D. (1991) A twelve year longitudinal study of science concept learning, *American Educational Research Journal*, 28.1: 117-153

Özer, S. (2015). Türkçede anlam ve kavram terimleri üzerine / ogden ve rischards'ın üçgenine yeniden bakmak.on the terms of meaning and concept in turkish / taking fresh look at ogden's and richard's triangle. International Journal Of Language Academy 3(6):142-158.

Şahin, Ç., Bülbül, E. ve Durukan, Ü. G. (2013). Öğrencilerin gök cisimleri konusundaki Alternatif kavramlarının giderilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi, *Journal of Computer and Education Research*, *1*(2) , 38-64 . Retrieved from

https://dergipark.org.tr/tr/pub/jcer/issue/18614/196495

Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının temel dil becerilerinden okuma ile ilgili Kavramları öğrenme düzeyleri ve kavram yanılgıları, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 29-47

Ülgen, G., (2004). *Kavram Geliştirme*, 5.Basım, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

https://sozluk.gov.tr/

https://www.felsefe.gen.tr/felsefede-dil-ve-kavram-iliskisi/

https://egitimvaktim.com/kavram-haritalari-3/

Şekil Kaynakçası

Şekil 1.

https://bubbl.us/MjAxMTUwOC80MDU3NTE2L2I3MmQ1YjE2MDFjNG-ZhZTlkYTk1MTZhMjU2YTBkODg4-X

Şekil 2.

https://insanfaaliyetlerisonucuolusancevresorunlari.wordpress.com/kavram-haritasi-2/

Şekil 3.

https://www.bulanca.com/egitim-ogretim/bilisim-teknolojileri-dersi-kavram haritalari.html/attachment/bilgisayar-sistemleri-kavram-haritasi

Şekil 4.

https://www.kisiselgelisim.com/mind-mapping-nedir-mental-mapping-nedir/

Şekil 8.

https://galeri.uludagsozluk.com/r/yazarlar%C4%B1n-hedefleri-1310456/

Şekil 9.

https://slidetodoc.com/etm-fakltes-okul-nces-etm-anablm-dali-ok/

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI

FORMLARI

6. Baskı

Gönül Kırcaali İftar

Ankara
2023

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI FORMLARI

Gönül Kırcaali İftar

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yön-temlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	:	49260
Matbaa Sertifika No	:	49363
ISBN	:	978-605-170-575-0
e-ISBN	:	978-605-170-576-7
Kapak Tasarımı	:	Anı Yayıncılık
Mizanpaj	:	Anı Yayıncılık
Baskı	:	Sözkesen Matbaacılık
Adres	:	İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	:	0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
Kırcaali İftar, Gönül

OTİSTİK ÇOCUKLAR İÇİN DAVRANIŞSAL EĞİTİM PROGRAMI FORMLARI
Anı Yayıncılık, 6. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, iv + 60 Sf, 21 x 28 cm
ISBN: 978-605-170-575-0
e-ISBN: 978-605-170-576-7

Eğitim, Otizm
1. Otizm, 2. Davranışsal eğitim, 3. Beceri öğretimi, 4. Oyun, 5. Dil

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

Yazar Hakkında / iv

Pekiştireç Değerlendirme Formu /3
OÇİDEP-İZ / 4
OÇİDEP-İZ Grafiği/ 9
Temel Taklit Becerileri / 10
Blok Dizaynı Becerileri / 16
Eşleme Becerileri / 17
Sınıflama Becerileri / 25
Alıcı Dil Becerileri / 30
Adı Söylenen Nesneyi Belirleme Becerileri / 33
Adı Söylenen Eylemi Belirleme Becerileri / 35
İşitilen Sesin Kaynağını Belirleme Becerileri / 37
Oyun Becerileri / 38
Fırsat Öğretimi / 45
PECS / 46
Ortak Dikkat / 48
Tuvalet Eğitimine Hazırlık / 49
Çizim Yapma / 54

YAZAR HAKKINDA

Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar, 1962 yılında Eskişehir'de doğdu. Orta öğrenimini 1980 yılında Eskişehir Anadolu Lisesi'nde tamamladıktan sonra 1984 yılında Boğaziçi Üniversitesi'nden psikoloji alanında lisans, 1987 yılında Anadolu Üniversitesi'nden özel eğitim alanında yüksek lisans, 1992 yılında ise Toronto Üniversitesi'nden özel eğitim alanında doktora derecesi aldı. 1985-2007 yılları arasında Anadolu Üniversitesi'nde öğretim elemanı olarak görev yaptı. 1993 yılında Anadolu Üniversitesi'nde kurulan Engelliler Araştırma Enstitüsü'ne müdür olarak atandı ve 14 yıl bu görevi sürdürdü. 2001 yılında özel eğitim alanında profesör unvanını aldı. 2007 yılında Anadolu Üniversitesi'nden emekli oldu. Halen Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

FORMLAR

Pekiştireç Değerlendirme Formu

Olası Pekiştireçler	Denemeler																														Toplam (+/x)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	

Notlar:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

OÇİDEP-İZ:
Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı
İzleme Aracı

OÇİDEP-İZ, öğrenci OÇİDEP'e başlamadan hemen önce, OÇİDEP'te öğretilmesi planlanan temel beceriler açısından başlama düzeyini belirlemeyi; altı ayda bir aynı değerlendirmeyi yineleyerek ve önceki düzeylerle karşılaştırarak da, öğrencinin gösterdiği ilerlemeleri izlemeyi hedeflemektedir.

OÇİDEP-İZ'de şu beceri alanları yer almaktadır:

- Eşleme
- Sözel Olmayan Taklit
- Alıcı Dil
- İfade Edici Dil

OÇİDEP-İZ uygulanırken şu noktalara dikkat edilmesi gerekir:

- Beceri alanlarının hangi sırayla değerlendirileceği, çocuğun özelliklerine göre belirlenir.
- Yönerge verilmeden önce çocuğun dikkatinin öğretmene yönelik olduğundan emin olunur.
- Yönerge bir kez verilir; 4 saniye içinde çocuktan tepki gelmezse bir kez daha yinelenir.
- Yönerge verilirken çocuğun adı kullanılabilir.
- Doğru tepkiler sosyal pekiştirmeyle pekiştirilir.
- Çocuğun ilgisi dağıldığında değerlendirmeye ara verilir ve daha sonra kalınan yerden devam edilir.

OÇİDEP-İZ uygulanırken kullanılacak yönergelerin ve araçların tanıtımı ile doğru tepki tanımları, değerlendirme formlarında yer almaktadır.

Eşleme

Çocuk: _____ Tarih: ___ / ___ / ___

Değerlendirici: _____

Doğru Tepki: 4 saniye içinde doğru nesneye uzanmak, nesneye dokunmak, nesneyi ele almak, nesnenin üzerine eşi koymak ve/veya nesneyi öğretmene vermek.

1. Bir kalem, bir küp ve bir bardak masaya konur. Öğretmen de küpün aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu küpü göstererek 'Bunun aynısını ver/bul/göster' der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

2. Aynı nesneden bir tane kırmızı, bir tane sarı ve bir tane mavi masaya konur. Öğretmen de kırmızı nesnenin aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu nesneyi göstererek 'Bunun aynısını ver/bul/göster' der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

3. Bir çorap, bir kaşık ve bir Lego parçası masaya konur. Öğretmen de çorabın aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu çorabı göstererek 'Bunun aynısını ver/bul/göster' der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

4. Bir küçük oyuncak araba, bir küçük oyuncak bebek ve bir küçük oyuncak hayvan masaya konur. Öğretmen de arabanın aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu arabayı göstererek 'Bunun aynısını ver/bul/göster' der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

5. Aynı renkte bir tane çok büyük, bir tane orta boy ve bir tane de çok küçük eş nesne masaya konur. Öğretmen de küçük nesnenin aynısından bir tane elinde tutar ya da çocuğun eline verir. Çocuğa bu nesneyi göstererek 'Bunun aynısını ver/bul/göster' der. Çocuğun tepkisini 4 saniye bekler ve kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

Sözel Olmayan Taklit

Çocuk: _____ Tarih: ___ / ___ / ___

Değerlendirici: _____

Doğru Tepki: Öğretmenin model olarak gösterdiği davranışı 4 saniye içinde tam ya da kısmi olarak yapmak.

1. Öğretmen el sallar ve çocuğa 'Böyle yap' diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

2. Öğretmen parmaklarının ucuyla kendi burnuna dokunur ve çocuğa 'Böyle yap' diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

3. Öğretmen alkış yapar ve çocuğa 'Böyle yap' diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

4. Öğretmen iki ayağı üzerinde zıplar ve çocuğa 'Böyle yap' diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

5. Öğretmen bir eliyle masaya vurur ve çocuğa 'Böyle yap' diyerek 4 saniye bekler. Bekleme süresi boyunca öğretmen model olmaya devam eder. Bekleme süresinin sonunda çocuğun tepkisini kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

Alıcı Dil

Çocuk: _____ Tarih: ___ / ___ / ___

Değerlendirici: _____

Doğru Tepki: Öğretmenin verdiği yönergeye karşılık gelen davranışı 4 saniye içinde tam ya da kısmi olarak yapmak.

1. Öğretmen kendisinden uzakta duran çocuğa 'Buraya gel' der ve 4 saniye bekleyip çocuğun tepkisini kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

2. Öğretmen kapalı kapının yanında çocukla birlikte durup çocuğa 'Kapıyı aç' der ve 4 saniye bekleyip çocuğun tepkisini kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

3. Öğretmen sandalyenin yanında ayakta duran çocuğa 'Otur' der ve 4 saniye bekleyip çocuğun tepkisini kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

4. Öğretmen çocukla karşılıklı yere oturup çocuğun önüne orta büyüklükte bir top koyarak çocuğa 'Topu at' der ve 4 saniye bekleyip çocuğun tepkisini kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

5. Öğretmen sandalyede oturan çocuğa 'Ayağa kalk' der ve 4 saniye bekleyip çocuğun tepkisini kaydeder.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

İfade Edici Dil

Çocuk: _____ Tarih: ___ / ___ / ___

Değerlendirici: _____

Doğru Tepki: Sorulan soruya 4 saniye içinde tam ya da kısmi sözel yanıt vermek. Çocuğun yanıtının anlaşılır olması gerekmez.

1. Çocuğa 'Adın ne?' diye sorulur ve 4 saniye beklenip çocuğun tepkisi kaydedilir.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

2. Çocuğa bir top gösterilir, 'Bu ne?' diye sorulur ve 4 saniye beklenip çocuğun tepkisi kaydedilir.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

3. Çocuğa yerde hareket eden bir oyuncak araba gösterilir, 'Araba ne yapıyor?' diye sorulur ve 4 saniye beklenip çocuğun tepkisi kaydedilir.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

4. Çocuğa annesi gösterilir, 'Bu kim?' diye sorulur ve 4 saniye beklenip çocuğun tepkisi kaydedilir.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

5. Çocuğun önünde oyuncak bebeğe mama yedirir gibi yapılır, 'Bebek ne yapıyor?' diye sorulur ve 4 saniye beklenip çocuğun tepkisi kaydedilir.

[ ] Doğru Tepki [ ] Yanlış Tepki / Tepki Yok

ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA

Editör / Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Yazarlar

Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

Prof. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Prof. Dr. Gözde AKOĞLU

Prof. Dr. Pınar ŞAFAK

Doç. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE

Doç. Dr. Ahmet BİLDİREN

Doç. Dr. Avşar ARDIÇ

Doç. Dr. Tahsin FIRAT

Mahmut ARIKAN

Hatice Cansu BİLGİÇ

Pınar DEMİRYÜREK

4. Baskı

Ankara
2023

ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA

Editör: Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No: 49363
ISBN : 978-605-170-624-5
e-ISBN : 978-605-170-623-8
Kapak Tasarım : Anı Yayıncılık
Dizgi : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40
Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editör: ŞAHBAZ, Ümit
ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA

Anı Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, x+414 Sf., 16x24 cm

ISBN: 978-605-170-624-5
e-ISBN: 978-605-170-623-8

Özel Eğitim, Eğitim
1. Eğitim, 2. İletişim, 3. Özel Eğitim, 4. Tanı, Teşhis, 5. Değerlendirme,
6. Kaynaştırma, 7. Bütünleştirme

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM: ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN BİREYLER
Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

Giriş ---- 2
Kimdir Bu Çocuklar? ---- 2
Nasıl Sınıflanır ve Tanılanırlar? ---- 4
Yaygınlık ---- 10
Özel Eğitim Nedir? ---- 12
Özel Eğitimin Amacı ve İlkeleri Nelerdir? ---- 12
Özel Eğitim Sürecinde İzlenen Adımlar ---- 13
Özel Eğitimin Gelişimi ---- 16
Yasalarda Gelişme ---- 18
Ülkemizde Özel Eğitimin Gelişimi ---- 23
Sonuç ---- 27
Kaynakça ---- 28

2. BÖLÜM: GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR
Prof. Dr. Pınar ŞAFAK, Araş. Gör. Pınar DEMİRYÜREK

Giriş ---- 32
Görme Yetersizliği Tanımı ve Sınıflandırma ---- 33
Görme Yetersizliğinin Yaygınlığı ---- 36
Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Özellikleri ---- 37
Görme Yetersizliğinin Nedenleri ---- 37
Görme Yetersizliğinin Tanılanması ---- 41
İşlevsel Görme Değerlendirmesi ---- 44
Okuma-Yazma Aracına Karar Verme ---- 46
Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler için Okulda Ortam ve Materyal Düzenleme ---- 48
Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler için Bağımsız Hareket Becerileri ---- 59
Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Düşen Diğer Görevler ---- 66
Kaynakça ---- 68

3. BÖLÜM: İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER
Doç. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE

Giriş ---- 72
Tanım ve Sınıflama ---- 72
Yaygınlık ---- 78
İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Gelişim Özellikleri ---- 79
İşitme Kayıplarının Nedenleri ---- 82
Değerlendirme, Tanı ve İletişim Yöntemleri ---- 84
Okula/Öğretmene Düşen Görevler ---- 90
Kaynakça ---- 94

4. BÖLÜM: İLETİŞİM, DİL VE KONUŞMA YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER
Doç. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE

Giriş ---- 100
Tanım ve Sınıflama ---- 100
İletişim, Dil ve Konuşma Yetersizliklerinin Yaygınlığı ---- 111
İletişim, Dil ve Konuşma Yetersizliği Olan Çocukların Gelişim Özellikleri ---- 112
Dil ve Konuşma Yetersizliklerinin Nedenleri ---- 117
İletişim, Dil ve Konuşma Yetersizliklerinin Değerlendirilmesi, Tanılanması ve Müdahale Yöntemleri ---- 118

Okula/Öğretmene Düşen Görevler ---------- 120
Kaynakça ---------- 125

5. BÖLÜM: ORTOPEDİK YETERSİZLİKLER VE SÜREĞEN HASTALIKLAR

Prof. Dr. Gözde AKOĞLU

Giriş ---------- 130
Ortopedik Yetersizlik Nedir? ---------- 131
Süreğen Hastalık Nedir? ---------- 159
Kaynakça ---------- 175

6. BÖLÜM: ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLANLAR VE EĞİTİMLERİ

Prof. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU

Zihinsel Yetersizlik Nedir? ---------- 182
Zihinsel Yetersizliğin Tanımı ---------- 182
Yetersizliğin Tanı-Teşhisi ---------- 184
Yetersizliğin Nedenleri ---------- 189
Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Sınıflandırılması ---------- 193
Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Özellikleri ---------- 195
Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimleri ---------- 199
Öğretimden Önce Dikkat Edilecek Noktalar ---------- 200
Öğrenmenin Aşamaları için Davranışsal Amaç Yazma ---------- 204
Öğretmenlere Düşen Görevler ---------- 214
Kaynakça ---------- 220

7. BÖLÜM: OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Giriş ---------- 226
Otizm Spektrum Bozukluğu Nedir? ---------- 226
Tanı-Teşhis ---------- 229
Yaygınlık ---------- 233
Nedenler ---------- 234
OSB Olan Çocukların Özellikleri ---------- 236
Kaynakça ---------- 243

8. BÖLÜM: ÖZEL (ÜSTÜN) YETENEKLİ ÇOCUKLAR

Doç. Dr. Ahmet BİLDİREN

Giriş ---------- 248
Tanım ---------- 249
Yaygınlık ---------- 254
Özellikler ---------- 255
Tanılama ---------- 262
Eğitim ---------- 270
Kaynakça ---------- 282

9. BÖLÜM: ÖĞRENME GÜÇLÜKLERİ

Doç. Dr. Tahsin FIRAT

Giriş ---------- 288
Yaygınlık ---------- 290
Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri ---------- 292
Tanılama ---------- 292
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri ---------- 295

Bellek Performansları ---------- 296
Sözcük Bilgisi ---------- 302
Geçmiş Bilgiler ---------- 303
El Yazısı için Kontrol Listesi ---------- 312
Kaynakça ---------- 318

10. BÖLÜM: DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU

Doç. Dr. AVŞAR ARDIÇ

Giriş ---------- 326
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tanımı ve Sınıflandırılması ---------- 326
DEHB ve Eş Görülme/Komorbite ---------- 330
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Yaygınlığı ---------- 331
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireylerin Özellikleri ---------- 333
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Nedenleri ---------- 338
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tanılama Süreci ---------- 341
Öğretmenlere Öneriler ---------- 342
Kaynakça ---------- 345

11. BÖLÜM: AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR

Prof. Dr. Pınar ŞAFAK, Araş. Gör. Hatice Cansu BİLGİÇ

Giriş ---------- 348
Ağır ve Çoklu Yetersizliğin Tanımı ve Özellikleri ---------- 350
Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler için Program Geliştirme ---------- 357
Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerde Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi ---------- 360
Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerde Akademik Becerilerin Gelişimi ---------- 367
Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler için Öğretim Stratejileri ---------- 380
Sınıf Yönetimine İlişkin Öneriler ---------- 382
Kaynakça ---------- 385

12. BÖLÜM: KAYNAŞTIRMA-BÜTÜNLEŞTİRME

Öğr. Gör. Mahmut ARIKAN

Giriş ---------- 392
Neden Kaynaştırma-Bütünleştirme? ---------- 392
Kaynaştırma-Bütünleştirme Eğitiminin Yararları ---------- 397
Kaynaştırma Modelleri ---------- 399
Bireysel Eğitim Programı (BEP) ---------- 402
Eğitsel Tanılama ve Yerleştirme ---------- 404
Kaynaştırma-Bütünleştirme Eğitimi Özel Gereksinimli Çocuklar ---------- 409
Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ---------- 409
İşitme Yetersizliği Olan Bireyler ---------- 410
Görme Yetersizliği Olan Bireyler ---------- 410
Bedensel (Fiziksel) Yetersizliği Olan Bireyler ---------- 410
Otizmli (OSB/ASD) ve Down Sendromlu Olan Bireyler ---------- 410
Güçlüğü (Özgül) Olan Bireyler ---------- 411
Kaynaştırma-Bütünleştirme Uygulamalarında Etkili Öğretmen Yaklaşım ve Davranışları ---------- 411
Kaynakça ---------- 413

ÖN SÖZ

Bireylerin eğitimlerine ilişkin yeni yöntem arayışları günümüzde de sürmekte, buna bağlı olarak yasa/yönetmelikler çıkarılmakta, üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında okutulan derslerle ilgili yeni düzenlemelere gidilmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarının da güncellenmesine gereksinim duyulmuş, bu gereksinimin bir sonucu olarak da okuduğunuz bu kitap sizler için hazırlanmıştır.

Kitap temelde iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, özel gereksinimli çocukların özellikleri, eğitim süreçleri ve temel kavramlar üzerinde durulmuş; ikinci bölümde ise özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim alabilmelerine olanak sağlayan kaynaştırma uygulamalarına değinilmiştir.

Kitap Türkiye'nin farklı üniversitelerinde görev yapan geniş bir akademisyen kadrosu tarafından kaleme alınmıştır. Yazarlar her bölümde sizlere en yeni teorik bilgileri vermenin yanı sıra, okulda yapacağınız uygulamalara, karşılaşabileceğiniz olası sorunlara ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler vermeye özen göstermişlerdir. Okuduğunuz kitabı benzerlerinden ayıran en temel özelliklerinden birisinin de bu olduğu düşünülmektedir.

Kitabın yayına hazırlanması uzun ve zahmetli bir süreç. Bu süreçte özveri ile çalışan yazarlara, kitabın sizlere ulaşmasında basımını üstlenen Anı Yayıncılık çalışanlarına, tüm çalışmalarımda her zaman bana destek olan sevgili eşim Filiz'e, oğullarım Burak Yiğit ve Buğrahan Yağız'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Editör

Ege Üniversitesi

İzmir, Eylül 2018

İKİNCİ BASKIYA ÖN SÖZ

Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre özel gereksinimli bireyler genel nüfusun yaklaşık %12'sini oluşturmaktadır. Bu veriler esas alındığında; 30-40 kişilik bir sınıfta 3 veya 4 öğrencinin özel eğitime gereksiniminin olduğu söylenebilir. Bu öğrencilerden bir kısmı uzmanlar tarafından tanılanmış olup özel eğitim imkânlarından faydalanırken; bir kısmı ise fark edilmediği ve tanı almadığı için özel eğitim imkânlarından faydalanamamaktadır. Bunun çeşitli nedenleri olmakla birlikte, en önemli nedenlerden biri, öğretmenlerin ve ailelerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları, bir diğeri de ailelerin çocuklarının tanı almaları konusunda isteksiz olmalarıdır.

Öğretmenlerden ve öğrenci velilerinden *"Bu çocukta bir farklılık var ama ne olduğunu bir türlü anlayamadım..."* gibi cümleleri sıklıkla duyarsınız. Gerek öğretmenler gerekse aileler, çoğu zaman çocukta bir farklılık olduğunu sezmekte ama bunun ne olduğunu anlayamamaktadır. Farklılığı adlandırsalar bile çoğu zaman ne yapacaklarını, doğru davranışın ne olduğunu, nasıl davranmaları gerektiğini bilememektedirler. Ülkemizde sıklıkla karşılaşılan bu durum, kitabı yazmamızın temel gerekçesini oluşturmakta ve kitap, tüm öğretmenlere ve ailelere bu konuda yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Kitabın piyasaya çıkışının birinci yılı dolmadan ikinci baskıya girmesi, bizim bu amaca ulaştığımızın bir göstergesi olması açısından oldukça sevindirici. Bu bağlamda tüm yazar arkadaşları kutluyor, kitabın ikinci baskısını hazırlayarak sizlere ulaşmasını sağlayan Anı Yayıncılık çalışanlarına da teşekkürlerimi sunuyorum.

Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Editör

Ege Üniversitesi

İzmir, Ağustos 2019

ÜÇÜNCÜ BASKIYA ÖN SÖZ

Özel gereksinimli her öğrencinin en az bir yetersizliğinin olduğunu herkes bilir ancak hangi yeteneklere sahip olduğunu pek kimse bilmez. Öte yandan bu yetenekleri ortaya çıkarmak da bilgi, deneyim ve zaman ister. Özel gereksinimli öğrencileri öncelikle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına sonra da ailesi ve tüm çevresine tanıtmayı, onların güçlü ve zayıf yönlerini keşfederek gelişimlerine olumlu katkılar sağlamayı amaçlayan kitabımızın 3. baskısında sizlerle buluşmaktan mutluluk duyuyoruz. Kitabımızın kısa sürede 3. baskısını yapmış olması, bizleri bu amaca bir adım daha yaklaştırmıştır. Amacımızın gerçekleşmesine imkân sağlayan tüm Anı Yayıncılık çalışanlarına ve yazar arkadaşlara teşekkürlerimi sunuyorum.

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Editör

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Burdur, Eylül 2021

DÖRDÜNCÜ BASKIYA ÖN SÖZ

İnsanoğlu var olduğu günden beri birçok sorunla karşılaşmış, bu sorunlara çözüm yolları bularak varlığını günümüze kadar sürdürme başarısını göstermiştir. Bu başarının altında yatan en temel unsurlardan birisi geliştirdiği doğru düşünce sistemleri ve buna bağlı olarak elde ettiği bilgi ve deneyimler ile geliştirdiği teknolojileri sonraki nesillere aktarabilme becerisi olmuştur. Binlerce yıllık bilgi birikimi sonucunda günümüzde üstel olarak artmaya başlayan bilimsel bilgi, bilim ve felsefe alanında tartışılan tekillik, transhümanizm gibi kavramlar geleceğin bugünden yordanmasına olanak sağlamaya başlamıştır. Yakın bir gelecekte, gelişen bilim ve teknoloji sayesinde, zihni okumak mümkün olacak, zihinle yazı yazılabilecek, telapati yoluyla dikte edilebilecek, omurilik yaralanmaları tedavi edilebilecek, kopan uzuvların yerine yenilerini konabilecek, yeniden yürü projesi (Walk again project) ile vücut için zihinle kontrol edilebilen dış iskeletler (giyilebilir robot) yapılacak ve felçli insanların düşünce yoluyla yürümeleri mümkün olacak, elektromanyetizma ve ilaç tedavileri ile zeka geliştirilebilecek, zihinsel yetersizlik ortadan kaldırılacak, beyne elektrotlarla bir çok "yetenek" yüklenebilecek, yapay hipokampus, yapay korteks, yapay beyinciklerle felç, Alzheimer, demans, tedavi edilebilecek, denge ile ilgili sorunlar çözülecek, beynin hasarlı bölgelerinin tedavi edilmesi ile otizm, yapay retina, koklear implantlar ile de görme/işitme sorunları tarih olacak, internet üzerinden duygu, düşünce, koku, tat aktarımı yapılabilecek, aynı zamanda dünya çapında da paylaşılacak bir beyin ağı oluşturulacak. Dolayısıyla, hızla gelişen bilim ve teknoloji sayesinde günümüzde özel gereksinimli bireylerle ilgili olarak yaşanan birçok sorun, gelecekte sorun olmaktan çıkacak fakat bu sorunlar farklı boyutlarda tartışılır hale gelecek. Ancak o gün gelinceye kadar diğer bilim alanlarında olduğu gibi özel eğitim alanında da bilimsel bilgiye ve kanıt temelli uygulamalara her zaman ihtiyaç duyulacaktır. Şu anda okumakta olduğunuz bu kitapla alanda ihtiyaç duyulan bilgi gereksiniminin bir kısmı karşılanmaya çalışılmış, kitabın 4. Baskısında bazı bölümler güncellenerek siz değerli okurların hizmetine sunulmuştur. Bu bağlamda kitabın yazım aşamasında bilgi, deneyim ve emeklerini esirgemeyen tüm yazar arkadaşlara ve kitabın sizlere ulaşmasını sağlayan Anı Yayıncılık çalışanlarına teşekkür ediyorum. Yeni baskılarda tekrar görüşmek dileğiyle...

Prof Dr Ümit ŞAHBAZ

Editör

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Burdur, Ekim 2023.

1. BÖLÜM

ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN BİREYLER

Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili kavramları tanımlayabilir.
- ✓ Özel gereksinimi olan çocukların nasıl sınıflandırıldığını açıklayabilir.
- ✓ Özel eğitim kavramını tanımlar.
- ✓ Özel eğitim amaç ve ilkelerini sıralayabilir.
- ✓ Türkiye'de ve dünya da özel eğitimin gelişimini açıklayabilirler.

Giriş

Her çocuğun eğitim alma hakkı, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Çocuk Hakları Bildirgesi'nde yer almaktadır. Yine her çocuğun farklı bedensel, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve öğrenme özelliklerine sahip olduğu farklılıklar belirli sınırlar içinde olduğunda genel eğitim hizmetlerinden yararlanabildikleri bilinmektedir. Öğrenme ortamında kimi öğrenciler daha hızlı öğrenir, kolay anımsar ve öğrendiklerini yeni durumlarda kullanabilirler. Kimi öğrenciler ise daha fazla tekrara gereksinim duyar ve öğrendiği yeni bilgi ve becerilerin kalıcılığının sağlanmasında ve genelleştirilmesinde güçlükler yaşarlar (Heward, 2006). Çocuklar arasında bu farklılıkların boyutları büyük olmadığı gibi, görülebilir farklılıklardır. Bu çocukların benzerlikleri daha fazladır (Meyen, 1996). Ancak farklılıkların boyutu büyük olduğunda, benzerliklerden çok farklılıklarına odaklanıldığında çocuklar genel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamazlar, onlara özel eğitim hakkının sağlanabilmesi için özel eğitim hizmetlerinin verilmesi gerekebilir.

KİMDİR BU ÇOCUKLAR?

Özel gereksinimi olan çocuklar olarak tanımlanan bu grup, bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri normalden oldukça farklılaşan çocuklar olarak tarif edilmektedir. Bu çocukların büyük çoğunluğunun eğitimden yararlanabilmeleri ve gereksinimlerinin karşılanması için ya bireyselleştirilmiş eğitim programlarına (BEP) ve destek hizmetlere ya da okul uygulamalarında değişikliklere gereksinim duyarlar. Özel gereksinimi olan çocuk terimi, öğrenmede güçlük çeken çocuklar kadar performansı üstün olanları da kapsar.

Özel gereksinimi olan çocuklar bilişsel, öğrenme ve/veya davranış problemleri olan fiziksel ya da duygusal bozukluğu olan çocukları kapsadığı gibi zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli çocukları da kapsadığı için "bütünleştirici" bir terimdir. Ülkemizde çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK (1997) çerçevesinde çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) özel eğitime ihtiyacı olan birey terimi yer almakta ve çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır.

Özel gereksinimli olan çocukların çoğu çeşitli yetersizlikler ve yeterlilikler gösterirler. Ancak tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde çoğu kişinin bireyin kendisinden çok yetersizlik üzerine yoğunlaştıkları ve bu durumun etiketlemeye yol açtığı görülmektedir.

Özel gereksinimli olma ya da özel eğitime ihtiyacı olma terimlerini daha iyi kavrayabilmek için bu terimle ilişkili olan zedelenme, yetersizlik ve engel terimlerini tanımlamamız ve aralarındaki farkı belirtmemiz, konunun daha anlaşılır olmasında ve etiketlemenin önlenmesinde yararlı olacaktır.

Zedelenme: Bireyin doğum öncesi, doğum sırası ve sonrasında oluşan çeşitli etmenlerle, organlarının işlevlerini yerine getirmede ve görevlerini yapmada zorlanma halidir (Ataman, 2013). Bir diğer tanımda zedelenme psikolojik, fizyolojik ya da anatomik yapıda herhangi bir kayıp ya da anormallik olarak tanımlanmaktadır (Heward, 2006). Bir vücut parçası ya da organın kaybını ya da işlevlerinin azalmasını ifade etmektedir. Örneğin iki kolun ya da bir ayağın olmaması gibi.

Yetersizlik/ güçlük: Bozukluğun ya da zedelenmenin herhangi bir etkinliği normal sınırlarda kabul edilen bireyler gibi yerine getirmede sınırlılık oluşturmasıdır. Örneğin kolu olmadığı için bir şey tutamaması, giyinememesi ya da bacağı olmadığı için yürüyememesi durumu gibi.

Engel: Bir yetersizlik ya da güçlüğü olan bireyin çevre ile etkileşiminde yaşına, cinsiyetine, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak normal kabul edilen bir rolü yerine getirmede sınırlılıklara yol açan ya da bireyi alıkoyan bir problem durumunu tanımlar. Yetersizliği/güçlüğü olan her birey engelli durumuna gelmez. Örneğin bacağını kaybeden çocuk protez kullanmayı öğrenir, okulda ve okul dışında problem yaşamadan işlevlerini yerine getirirse bu çocuk engelli değildir. En azından etkileşimde bulunduğu fiziksel çevre açısından engelli değildir (Heward, 2006; akt. Akçamete, 2009). Yetersizlik bazı ortamlarda engele yol açarken, bazı ortamlarda engele yol açmayabilir. Örneğin bir bacağında protezi olan çocuk basket maçında engelli olabilir ama sınıfta olmayabilir (Heward, 2006, Eripek, 2000). Öte yandan engel, çevrenin düzenlenmemiş olmasından, çevredeki insanların olumsuz tutum ve davranışlarından kaynaklanabilir. Örneğin tekerlekli sandalye kullanan bir çocuk okuluna girişte rampa yoksa onun yetersizliği engel oluşturabilir. Bir öğretmen zihin yetersizliği olan bir çocuk için ne yapılırsa yapılsın gelişme göstermeyeceği düşünce ve tutumuna sahipse, öğrencisi için hiçbir zaman çaba harcamayacağından bu olumsuz tutumu çocuğun gelişimi yönünden engel oluşturabilir (Akçamete, 2009).

Risk çocuklar: Risk terimi hali hazırda bir yetersizliği saptanmamış ancak gelişimi risk oluşturan, yetersizlik geliştirme olasılığı yüksek olarak düşünülen çocuklar için kullanılır.

Risk bebekler ve çocuklar doğumda ya da çevresel kaynaklı olumsuz koşullar nedeniyle ileride gelişimsel sorunlar yaşaması beklenen bebek ve çocuklardır. Bu terim aynı zamanda öğrenme, sosyalleşme, olgunlaşma güçlükleri nedeniyle genel eğitim sınıflarında akademik başarısızlık yaşayan ya da özel eğitim hizmetleri için tanı alma riski bulunan çocuklar için de kullanılır (Culatta ve Tompkins, 1999; akt. Akçamete, 2009).

KAYNAKÇA

Akçamete A. G.,Büyükkarakaya H. S.,Bayraklı, H., Sardohan Yıldırım A. E., (2012). Egitim Politikalarının Yansımaları: Genel ve Özel Egitim. Egitim Bilimleri ve Uygulama, 11(22), 191-208.

Akçamete, A.G., (2009), Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akçamete, G., Kaner, S.(1990). Cumhuriyet ve Çocuk. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları: 2, 395, 405.

Ataman, A. (2013), Özel Eğitimin Anlamı ve Amaçları, Cavkaytar, A. (Edt.). Özel Eğitim, Ankara: Vize Basın Yayın

Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (2002), Türkiye Özürlüler Araştırması.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu (1989), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.

Boon, R. T., & Spencer, V. G. (Eds.). (2010). Best practices for the inclusive classroom: Scientifically based strategies for success. Waco, TX: Prufrock Press Inc.

Brownell, M.T., Rosenberg, M.S., Sindelar, P.T. ve Smith, D.D. (2004). Teacher education :Toward qualified teacher for every classroom. Ed.Sorells,A.M., Reith, H.J. ve Sindelar, P.T. Critical Issues In Special Education. Pearson Education Inc.

Çuhadar, S. (2013) Özel eğitim süreci, Vuran S. (Edt.), Özel Eğitim, Ankara: Maya Akademi.

Ekenci, M.T. (2015), 2012 Türkiye Sağlık Araştırmasının engelliliğe ilişkin yaygınlık ölçümü açısından incelenmesi, Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Yıl: 15, Sayı 35/2 (ek) Temmuz-Aralık.

Eripek, S. (2000). Özel Eğitim, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 756.

Eripek, S.(2007). Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri 17. Mitat Enç Özel Eğitim Günlerinde sunulan bildiri. Kasım, 2007 Çeşme.

Fiscus E.D. ve Mandell C.J, (2002). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesi (BEP). Çev: H.G.Şenel-E.Tekin. Editör. Prof. Dr. Gönül Akçamete Ankara: Anı Yayıncılık.

Heward, W. L.(2006). Exceptional Children Eighth Edition. An İntroduction to special education. Merrill Prentice Hall.

Kargın, T. (2009), Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP, Akçamete, G. (Edt.), Ankara Kök Yayıncılık.

Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, R.M. (2017), Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi, Rakap, S. Ve Kalkan, S. (Edt.). Ankara Nobel Yayıncılık.

Mastropieri, A.M., Scruggs, T.E. (2000). The Inclusive classroom: Strategies for effective instruction. Upper saddle River, New. Jersey, Merrill an imprint of prentice Hall.

Meyen E.L.(1996). Exceptional Children. in Today's Schools. Third Edition. Love Publishing Company.

Meyen, E.L, Vergason G.A, Whelan R.J (1996). Strategies for teaching exceptional Children in inclusive settings. Love Publishing Company.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Milli Eğitim Basımevi. Ankara 2000-2018.

Özürlüler Kanunu ve ilgili Mevzuat. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Yayın No: 43 Ankara: Aralık. 2006.

Strickland, B.B., & Turnbull, A.P. (1990). Developing and implementing individualized education programs. Columbus OH: Merrill.

Turnbull A; Turnbull R; Wehmeyer M.L. (2007). Exceptional Lives. Special Education in today's Schols. Fifth Edition. Pearson-Merrill Prentice Hall. New Jersey.

2. BÖLÜM

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR

Prof. Dr. Pınar ŞAFAK

Araş. Gör. Pınar DEMİRYÜREK

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Görme yetersizliği sınıflayabilir.
- ✓ Görme yetersizliğini, kör ve az gören tanımlarını yapabilir.
- ✓ Görme yetersizliği olan bireylerin özelliklerini açıklayabilir.
- ✓ Görme yetersizliğin nedenlerini sıralayabilir.
- ✓ Görme yetersizliğinin tanılanmasını anlatabilir.
- ✓ İşlevsel görme değerlendirmesini açıklayabilir.
- ✓ Okuma-yazma aracı değerlendirmesini açıklayabilir.
- ✓ Okulda ortam ve materyal düzenlemelerini sıralayabilir.
- ✓ Akademik becerilerin öğretiminde uyarlamalar ve materyal düzenlemelerini açıklayabilir.
- ✓ Görme yetersizliği olan öğrenciler için bağımsız hareket becerilerini anlatabilir.
- ✓ Görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışırken öğretmenlere düşen diğer görevleri sıralayabilir.

GİRİŞ



Görme insan gelişiminde ve öğrenmede en önemli rolü olan duyu organımızdır. Yaşamın ilk yıllarında öğrenmenin %80'i, sınıftaki öğrenmelerin %75-90'ı görme ile gerçekleşir (Baykan, 2018). Görememek ya da görmenin sınırlı olması çocuğun öğrenmesinde de sınırlılıklara yol açar. Görme yetersizliği olan öğrenciler görememenin yarattığı sınırlılık nedeniyle bilişsel, motor, sosyal, dil ve iletişim gelişimlerinde akranlarına göre gerilik ya da farklılık yaşayabilmektedirler. Ancak bu durum her görme yetersizliği olan çocuk için söz konusu olmayabilir. Birçok görme yetersizliği yaşayan çocuk akranlarıyla aynı gelişimi hızında olabilir hatta birçok gören akranlarından bazı becerilerde daha usta da olabilir. Buna karşın bilinmelidir ki görme yetersizliği olan çocuklara ve ailelerine doğumdan itibaren yeterli, gereksinimlerine uygun, destek ve eğitimin sağlanması çocukların gelişiminde önemli rol oynayacaktır.

Görme yetersizliği olan öğrenciler hiç göremeyen çocuktan, basılı yazıyı okuyabilecek görme keskinliğine sahip az gören çocuklara kadar geniş bir yelpazededir. Her öğrencinin etkilendiği farklı görme yetersizliğinin türü ve derecesi, bu öğrencilerin gereksinimlerinde farklılık yaratmakla birlikte, aynı yetersizlik türü ve derecesi olan öğrencilerin de gereksinimleri ne tür deneyimler yaşadıklarına bağlı olarak farklı olacaktır. Bu nedenle görme yetersizliği olan öğrencilerin tıbbî tanılanması kadar eğitsel değerlendirmelerle gereksinimlerinin belirlenmesi de en uygun eğitimi almalarında rol oynamaktadır.

Eğitsel değerlendirmeler aynı zamanda bu öğrencilerin ne tür eğitim ortamlarında eğitim alacakları hakkında da bilgi verecektir. Birçok görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenci özel eğitim destek hizmetleri doğru ve yeteri düzeyde sağlandığında normal gelişim akranlarıyla aynı eğitim ortamında eğitim alabilir. Türkiye'de görme yetersizliği olan öğrenciler için ayırarak eğitim veren, sadece görme yetersizliği olan öğrencilerin kabul edildiği, yatılı ve gündüzlü eğitim veren, 17 yatılı okul bulunmaktadır. Bunun dışında normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı okul bünyesinde ayrı özel eğitim sınıflarında eğitim verildiği düzenlemeler de vardır. Bu düzenlemelerin bir kısmı görme yetersizliği olan öğrencileri belli becerilerle donattıktan sonra okul bünyesindeki diğer sınıflara kaynaştırma yapılarak normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitimlerine devam etmelerine de imkân tanınmaktadır. Aynı zamanda normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim verildiği normal sınıf düzenlemeleri de bulunmaktadır. Bu sınıfların bir kısmına özel eğitim destek hizmeti

sağlanmasına karşın birçoğuna yeterli ve düzenli bir hizmet sağlanamamaktadır. Bilinmesi ve akılda tutulması gereken önemli nokta; görme yetersizliği olan öğrencilerin gören akranlarıyla birlikte eğitim alması, görme yetersizliği olan öğrencilerin becerilerinin gelişmesinde olumlu katkı sağlayacaktır. Özellikle kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki az gören öğrencilerin görme engelliler okullarına devam eden az gören öğrencilere oranla işlevsel görmede daha iyi oldukları ve görmelerini günlük hayatta daha iyi kullandıkları bilinmektedir (Çakmak, Karakoç, Şafak, 2016).

Görme yetersizliği olan öğrencilerin -kör ya da az gören- gören akranlarıyla birlikte olmaları tüm gelişim alanlarında farklı ve zengin uyaranlarla karşılaşmaları anlamına gelir. Bu durum öğrenmeyi artırır; bilişsel, motor, sosyal, dil ve iletişim gelişimini olumlu destekler. Ayrıca öğrenim hayatları sonuna kadar kendisi gibi göremeyen bireylerle aynı eğitim ortamında bulunan öğrenciler, okul bitip normal gelişim gösteren bireylerle aynı toplum içerisinde yaşamaya başladıklarında bu duruma alışmakta zorluk yaşamaktadırlar. Normal gelişim gösteren bireyler de hayatları boyunca hiç görme yetersizliği olan bireyle tanışmadıkları ve yaşantıları olmadığı için onları kabullenmekte, onlara karşı olumlu tutum geliştirip doğru davranışlar sergilemekte güçlük yaşamaktadırlar. Bu nedenle görme yetersizliği olan bireylerin akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamında eğitim görmesi önemlidir. Bu bölümde sınıfında görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenciler bulunan öğretmenlere destek olmak amacıyla önemli olduğu düşünülen bilgilere yer vermeye çalışılmıştır.

GÖRME YETERSİZLİĞİ TANIMI VE SINIFLANDIRMA

Görme yetersizliğinin tanımını yapmadan önce normal görmenin yani herhangi bir görme yetersizliği olmadan görmenin nasıl tanımlandığını açıklamak yetersizliğinin boyutlarını anlamakta fayda sağlayacaktır. Herhangi bir yetersizlik olmadan görme; her iki göz ile ayrı ayrı farklı mesafeden farklı boyutta nesneleri görebilme, renkleri ayırt edebilme, çevreyi belli bir genişlikte görebilme (görme alanı), farklı ışıklı ortamlarda belli miktarda silik cisimleri ayırt edebilme, karanlıkta belli boyutta cisimleri ayırt edebilme olarak tanımlanabilmektedir (Aydın O'Dwyer ve Akça Bayar, 2017). Tanımı incelediğimizde gözlerin ayrı ayrı olmak üzere farklı durum ve ortamlarda değerlendirildiği görülmektedir. Bu tanımdan yola çıkarak gözdeki tüm tıbbî müdahalelere ve araçların (gözlük vb.) kullanımına rağmen görmesinde bozukluk olan kişilerde görme yetersizliğinden söz edilebilmektedir. Görme yetersizliğinin farklı tanımları bulunmaktadır. Bu tanımları yasal tanım ve eğitsel tanım olmak üzere iki başlık altında inceleyeceğiz.

Yasal Tanım

Görme yetersizliğinin sınıflandırılmasında ve tanımlanmasında görüş birliğinin olmamasına karşın genel olarak Dünya Sağlık Örgütü'nün yapmış olduğu sınıflandırma

KAYNAKÇA

Altunay, B. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklarda yönelim ve bağımsız hareket becerileri U. Tüfekçioğlu (Ed.), İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi (pp. 275-300). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Aslan, C. (2015). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun izleme becerilerinin gelişiminde işlevsel görme aktivite programının (İGAP izleme) etkisi: Bir örnek olay çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, C. (2016). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. *Salih Çakmak (Ed.), Özel eğitim ve yardımcı teknolojiler* (ss. 56-92). Ankara: Vize Yayıncılık.

Ataman, A. (2005). Görme yetersizliğinin çocuklar üzerindeki etkileri. Ümran Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi içinde* (ss. 235- 274). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Ayyıldız, E. (2012). *Çok engelli görmeyen çocuklar için söz öncesi iletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Barraga, N. C., & Erin, J. N. (1992). Visual handicaps and learning. Austin, TX: PRO-ED.

Baykan, N. (2018). Görme öğrenme ilişkileri. www.nazanbaykan.com

Bishop, V. E., & Barraga, N. C. (2004). *Teaching visually impaired children*. Springfield: Charles C Thomas.

Corn, A. L., & Erin, J. N. (Eds.). (2010). *Foundations of low vision: Clinical and functional persprectives*. New York: AFB.

Çakmak, S., Karakoç, T., Şafak, P. (2016). Görme engelliler okullarındaki ve kaynaştırma eğitim ortamlarındaki az gören öğrencilerin işlevsel görme becerilerini karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 41*(87), 165-179.

Çakmak, S., Yılmaz, H.C. ve Işıtan, H.D. (2017). Determining the Appropriateness of Visual Based Activities in the Primary School Books for Low Vision Students. European Journal of Educational Research, 6(4), 523-540.

Demiryürek, P. (2017). Görme yetersizliğinde tarama, tanı, değerlendirme. Hasan Gürgür ve Pınar Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* (ss. 216-236). Ankara: Pegem Akademi.

Erin, J. N., & Paul, B. (2010). Functional vision assessment and instruction of children an youths in academic programs. Anne L. Corn & Alan J. Koenig (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional persprectives* içinde (ss. 185-220). New York: AFB.

Griffin-Shirley, N., Trusty, S., & Rickard, R. (2000). In A. Koenig, M. Holbrook (Eds.), *Foundations of Education*. Volume II. (ss. 529-568). New York: AFB Press.

Gürel Selimoğlu, Ö. (2017). Görme yetersizliği olan bireylerin gelişim özellikleri. Hasan Gürgür ve Pınar Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* (ss. 152-181). Ankara: Pegem Akademi.

Gürel Selimoğlu, Ö. (2017). Bir harfli kısaltmalar, iki harfli kısaltmalar ve hece kısaltmaları. Pınar Şafak (Ed.), Görenler için Braille (kabartma) yazı rehberi (ss. 60-99). Ankara: Pegem Akademi.

Hueber, K. M. (2000). Visual impairment. A. J. Koening & M. C. Holbrook (ed.). *Foundation of Education Second Edition Volume-I History of Theory for Teaching Children and Youths Visual Impairments* içinde (ss. 55-76). New York: American Foundation for the Blind.

Karakoç, T. (2016). Az görenler için yardımcı teknolojiler. *Salih Çakmak (Ed.), Özel eğitim ve yardımcı teknolojiler* (s. 94-120). Ankara: Vize Yayıncılık.

Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (2000). Literacy Skills. Alan J. Koening & M. Cay Holbrook (Ed.), Foundations of education: Instructional strategies for teaching children and youth with visual impairments (ss. 264-330). New York: AFB Press.

Lahav, O., Mioduser, D. (2002). Multisensory virtual environment for supporting blind persons' acquisition of spatial cognitive mapping, orientation, and mobility skills. IN Proceedings 4th International Conference on Disability, Virtual Reality & Associated Technologies, ICDVRAT 2002, Veszprém, Hungary, pp. 213-220. http://playpen.icomtek.csir.co.za/~acdc/assistive%20devices/Artabilitation2008/archiv e/2002/papers/2002_28.pdf

Lueck, A. H. (2004). Relating functional vision assessment, intervention, and outcomes for students with low vision. *Visual Impairment Research, 6*(1), 45-52.

Massof, R. W., & Rubin, G. S. (2001). Visual Function Assessment Questionnaires, *Survey Of Ophthalmology, 45*(6), 531-546.

MEB, (1991). Özel eğitim okulları için Braille kabartma yazı kılavuzu. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.

MEB. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi görme engelli bireyler destek eğitim programı*. Ankara: Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.

O'Dwyer Aydın P. ve Bayar Akça S. (2017). Görme yetersizliği: Tanım, Sınıflama, Yaygınlık ve Nedenler. Hasan Gürgür ve Pınar Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* (s. 128-150). Ankara: Pegem Akademi.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY]. (2018). 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete.

Özyürek, M. (1998). Görme engelliler. Süleyman Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 126 152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Pradshe AA. Ranganathan, R. (2013). A Study On Verbalism Among Visually Impaired Children In Andhra Pradesh. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences,* (9)1258-1263.

Sanchez, J., Elias, M. (2007). Guidelines for Designing Mobility and Orientation Software for Blind Children. C. Baranauskas et al. (Eds.): INTERACT 2007, LNCS 4662, Part I, (ss. 375–388).

Şafak, P. (2009). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 397-440). Ankara: Kök Yayıncılık.

Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize.

Şafak, P. (2015). Ozel gereksinimli oğrenciler icin eğitim ortamlarının duzenlenmesi. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* (ss. 128-140). Ankara: Vize.

Şafak, P. (2017). Braille yazı sistemi, tarihçesi ve dünyada Braille. Pınar Şafak (Ed.), *Görenler için Braille (kabartma yazı) rehberi* (ss. 2-21). Ankara: Pegem Akademi.

Şimşek, Ş. (2007). *Göz hastalıkları cep kitabı, temel öğreti*. Ankara: MN Medikal & Nobel.

Topor, I. R., & Erin, J. N. (2000). Educational assessment of vision function in infants and children. Barbara Silverstone, Mary Ann Lang, Bruce Rosenthal & Eleanor E. Faye (Eds.), *The lighthouse handbook on vision impairment anda rehabilitation* (ss. 821-831). New York: Oxford Univesity.

Tuncer, T. (2005). Görme yetersizliği olan çocuklar. Ayşegül Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (ss. 291-309). Ankara: Gündüz.

Tuncer, T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar. Sezgin Vuran (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 289-321). Ankara: Maya.

Varol, N. (1996). *Erken çocukluk dönemindeki görme yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Karatepe.

Ward, M. E. (2000). The visual system. M. C. Holbrook A. J. Koening, M. C. Holbrook (Ed.) *Foundation of Education Second Edition Volume-I History of Theory for Teaching Children and Youths Visual Impairments* (ss. 77-110). New York: American Foundation for the Blind.

Warren, D. H. (1994). Blindness and children: an ındividual differences approach. Cambridge University Press.

WHO. (2013). *Media Centre, Visual Impairment and Blindness*. http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/

Yılmaz, H. C. (2017). Görme yetersizliği olan bireyler için eğitim seçenekleri. Hasan Gürgür ve Pınar Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* (ss. 187-212). Ankara: Pegem Akademi.

3. BÖLÜM

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER

Doç. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE

Kazanımlar

Bu üniteyi tamamlayan okurlar;

- ✓ İşitme kaybını tanımlar.
- ✓ İşitme yetersizliği yaşayan çocukların gelişimsel özelliklerini açıklar.
- ✓ İşitme yetersizliğinde sınıflandırma, yaygınlık, nedenler ve değerlendirme aşamasında yapılan uygulamaların özelliklerini açıklar.
- ✓ İşitme yetersizliğinde erken müdahalenin önemini açıklar.
- ✓ İşitme yetersizliğinde iletişim kurmaya yardımcı teknolojik araçların farklılıkları ayırt eder.
- ✓ İşitme yetersizliği görülen çocukların okul yaşamında öğretmenlerin rollerini tanımlar.

GİRİŞ

İşitme yetersizliği, başta dil olmak üzere tüm gelişim alanlarını ve bireyin iletişimini olumsuz etkilemektedir. İşitme engelliler arasında bir grup, erken tanı ve erken işitme cihazı ile rehabilitasyon sayesinde "konuşabilir" bireyler haline gelirken, diğer bir grup olan doğuştan ileri ve çok ileri derece işitme kayıplılar, erken tanı, cihaz, dil ve konuşma eğitimi sağlanmadığı takdirde konuşma gelişimi şansını kaybetmektedir. Klinik olarak yapılan tüm müdahalelere rağmen konuşma gelişimi olmayan gruba erken dönemden itibaren, çocuğun gelişimi göz önünde bulundurularak uygun iletişim yöntemlerinin (işitsel-sözel yöntem, dudak okuma, işaret yöntemi ve bu yöntemlerin hepsinin birlikte kullanımını içeren karma yöntemi/total iletişim) belirlenmesi ve öğretilmesi son derece çok önemlidir.

TANIM VE SINIFLAMA

İşitme organı, hamileliğin 7. ayında gelişimini büyük oranda tamamlar ve fetüs anne karnında sesleri duymaya başlar. Eğer bebek normal bir işitmeye sahipse dışarıdan gelen yeterli şiddetteki sese, hareketleri ile tepki verir. İşitsel uyaranların algılandığı bu ilk dönem ile birlikte işitme gelişimi başlar. Doğumdan sonraki dönemdeki kulağın işitsel algı, yön tayini, frekans ayırt etme özellikleri gelişir. Bu gelişim bebeklik ve çocukluk yıllarında çok hızlıdır. Doğuştan ya da beyin plastisitesinin en yüksek düzeyde olduğu ilk 4 yaş içerinde meydana gelen işitme kaybı dil ve konuşma gelişimini, işitme kaybının düzeyine göre çok hafiften total konuşma kaybına kadar etkiler (Belgin 2011).

Dil gelişimi doğumla başlayan bir süreç olup, dil gelişimi için işitsel ya da görsel girdi gereklidir. Bu nedenle tedavi, rehabilitasyon ve eğitim için erken tanı önemlidir (Belgin, 2011; Kemaloğlu, 2017; Piştav Akmeşe ve Acarlar, 2016).

İşitme kaybı: Tıbben, işitmeyle ilişkili duyma, anlama, ses kaynağını bulma, konuşma, tekrarlama, öğrenme de sınırlanmasına neden olacak derecede işitsel algıda azalma, bozulma ya da farklılaşma olması halidir. Bu durum günlük hayatta konuşmaları anlamayı engelleyecek derecede olabileceği gibi; duyduğu sesin ne yönden geldiğinden emin olamama; sadece gürültülü yerlerde işitememe, müzik dinlerken belli frekanstaki sesleri iyi algılayamama ya da gibi farklı şekillerde olabilir (Belgin, 2011).

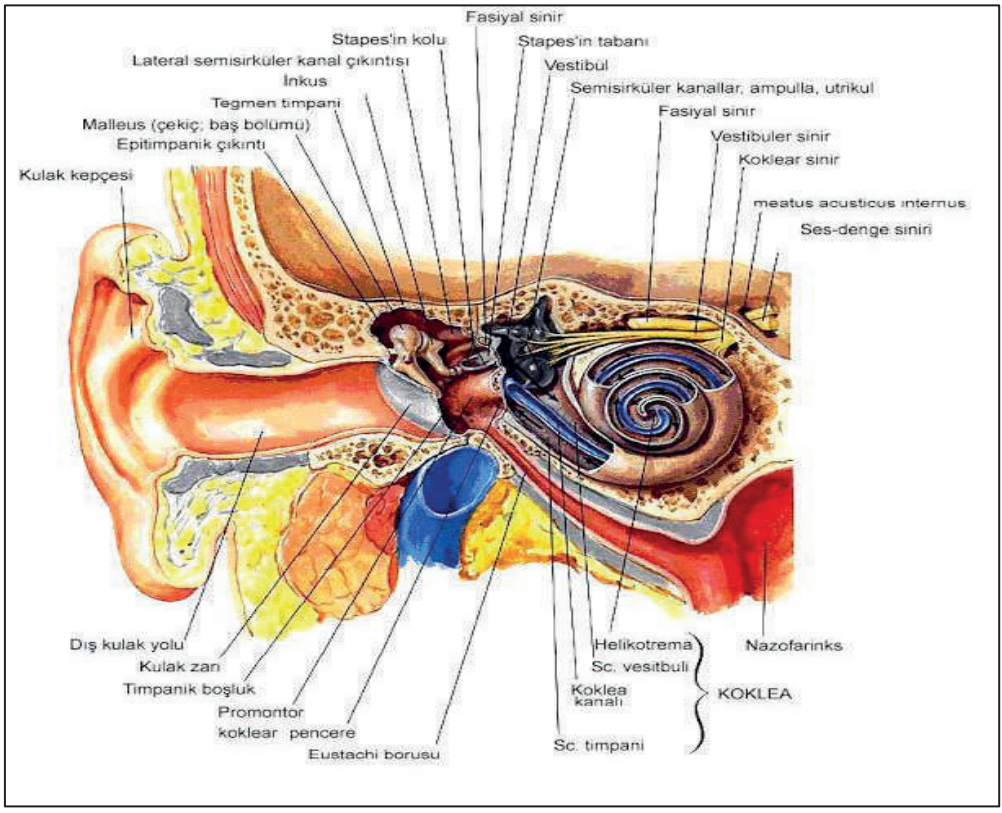
Eğer işitme kaybı bireyin günlük hayatını etkiliyorsa bu kayıp artık *işitsel yetersizlik*tir. Kişi yetersizliğinden dolayı kamusal destek talep ettiğinde, tıbben ve idarî yönden *işitme engelliliği* kavramı ortaya çıkar ve mevzuatlar tarafından objektif kriterlerle tanımlanması gerekir (Belgin, 2011; Gürgür, 2012; Kemaloğlu, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri

Yönetmeliği'nde, *işitme engelli birey*. İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmıştır.

İşitme kaybına dış kulak, orta kulak, iç kulak, işitme siniri ya da merkezî işitme sisteminde meydana gelen sorunlara bağlı olarak ortaya çıkar. İşitme sistemindeki hasarın derecesine göre işitme ve konuşmaları ayırt etme farklı boyutlarda etkilenir (Belgin, 2011; İnal ve Müjdeci, 2015).

İşitme kaybını daha iyi anlayabilmek için işitme sitemini detaylı incelemek gerekir. İşitme sistemi; kulak (dış, orta ve iç kulak), işitme siniri ve beyindeki alt ve üst işitme alanları olmak üzere üç ana kısma ayrılır. Şekil 1'de kulağı yapısı ve anatomisi gösterilmiştir.



Şekil 1. Kulağın yapısı ve anatomisi

Kaynak: http://isitmefizyolojisi.blogspot.com/p/isitme-organlar.html

KAYNAKÇA

Arık, E. (Ed). (2013). *Current directions in Turkish sign language research.* Cambridge Scholars Publishing.

Armstrong, D. F., & Wilcox, S. (2003). Origins of sign language. In M. Marschark & P.A. Spencer (Eds), *Deaf studies languaage and education* (pp.305-318). New York: Oxford University Press.

Aslan Demir, S. (2010). Sessizliğin dili: Türk işaret diline dair gözlemler. *Bilig, 54*, 1-20.

American Speech-Language-Hearing Association- ASHA, Definitions of Communication Disorders and Variations. USA: American Speech-Language-Hearing Association. www.asha.org

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2013). Engellilik ölçütü, sınıflandırılması ve engellilere verilecek sağlık kurulu raporları hakkında yönetmelik. 05.07.2018 tarihinde http://khgm.saglik.gov.tr>Dosyalar adresinden erişildi.

Belgin, E. (2011). Çocuklarda işitme kaybı. Necate Baykoç (Ed) *Özel Eğitim* içinde (s. 187-190). Ankara: Eğiten Kitap.

Belgin, E., ve Yücel, E. (2011). İşitme engelli çocuklar ve eğitimleri. Necate Baykoç (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* içinde (s.191-213). Ankara: Eğiten Kitap.

Belgin, E. (2015a). Periferik işitmenin anatomi ve fizyolojisi. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds). *Temel Odyoloji* içinde (s. 27-38). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Belgin B. (2015b). İşitme cihazları. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds). *Temel Odyoloji* içinde (s.467-492). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Boons T., Raeve L.D., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J. ve Wieringen, A. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developental Disabilities*, *34*(6),2008-2022.

Çolpan, B.(2015). İşitme kayıplarının etyolojisi. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds). *Temel Odyoloji* içinde (s. 257-284). Ankara: Güneş Kitabevleri.

Dere, H. ve Müjdeci, B.(2015). Tek taraflı işitme kayıpları. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds).*Temel Odyoloji* içinde (s.323-334). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Doğan, M. ve Kaya, E. (2017).İşitme yetersizliği olan çocukların gelişimsel özellikleri. Hasan Gürgür ve Pınar Şafak (Eds.) *İşitme ve Görme Yetersizliği* içinde (s.33-65). Ankara: Pegem Akademi.

Estabrooks, W. (1994) *Auditory-verbal therapy for parents and professionals*. Washington DC: A.G. Bell Association for the Deaf.

Estabrooks, W. (2006). *Auditory-Verbal Therapy and Practice.* Washington, DC: A.G. Bell

Milli Eğitim Bakanlığın Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 11.07.2018 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf adresinden erişildi.

http://isitmefizyolojisi.blogspot.com/p/isitme-organlar.html

https://meders.com.tr/

Girgin, Ü. (2007). İşitme engelli çocuklar için erken dönem okuma yazma eğitimi. Ümran Tüfekçioğlu (Ed.) *İşitme Konuşma ve görme sorunu Olan Çocukların Eğitimi* içinde (s.139-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Girgin, M.C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(1), 15-28.

Geers, A.E., Brenner, C., & Davidson, L. (2003). Factors associated with development of speech perception skills in children implanted by age five. *Ear nd Heaing, 24,* 24-35.

Girgin, M.C. ve Kemaloğlu, Y. (2017).İşitme yetersizliği olan çocuklara yönelik eğitim ortamları ve eğitimlerinde kullanılan iletişim yaklaşımları. Hasan Gürgür ve Pınar Şafak (Ed). *İşitme ve Görme Yetersizliği* içinde (s.67-98) Ankara: Pegem Akademi.

Göl-Güven, M. (2016). İşitme engelli olan çocukların Türk İşaret Dili (TİD) edinimini destekleyici eğitim malzemeleri geliştirme çalışması. Engin Arık (Ed). *Türk İşaret Dili Araştırmaları* içinde (s. 445-469). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Gürgür, H. (2013). İşitme Yetersizliğine Sahip Öğrenciler. Atilla Cavkaytar (Ed.) *Özel Eğitim* içinde (s.189-203). Ankara: Vize Yayıncılık.

Hawkins, L. ve Brawner, J. (1997). Educating children who are deaf or hard of hearing: Total communication. ED4146771997-08-00 ERIC Digest 559.

Hızal, E. (2015). Vestibüler sistem bozuklukları: Değerlendirme, tanı ve rehabilitasyon yaklaşımları. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds).*Temel Odyoloji* içinde (s.443-466). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

İlkbaşaran, D. (2016). Türkiye'deki sağır gençlerin iletişim alışkanlıkları ve Türk İşaret Dili'nin toplumsal dilbilimi açısından incelenmesi. Engin Arık (Ed.), *Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları* (s. 411-443). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

İnal, Ö. ve Müjdeci, B. (2017). İşitme ve konuşma rehabilitasyonu. Ayşe Karaduman ve Öznur Tunca Yılmaz (Ed). *Fizyoterapi ve Rehabilitasyon* içinde (s.627-661). Ankara: Hipokrat Yayınevi.

İncesulu, A. (2015). Koklear implantasyon. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds). *Temel Odyoloji* içinde (s.511-527).Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süresi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(1),1-16.

Kemaloğlu, Y. ve Tutar, H. (2013) Gürültüye bağlı işitme kayıpları ve akustik travma. *J E.N.T Special Topics, 6*(1), 44-54.

Kemaloğlu, Y. (2015). Yenidoğan işitme taramaları. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds) *Temel Odyoloji* içinde (s.191-217). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Kemaloğlu, Y. (2016). Türkiye'de sağırların görünürlüğü ve toplumsal ve eğitimsel sorunları üzerine demografik bir inceleme. Engin Arık (Ed.) *Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları* içine (s.86-105). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Kemaloğlu, Y. (2017). İşitme yetersizliği: Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler Hasan Gürgür ve Pınar Şafak (Eds) *İşitme ve Görme Yetersizliği* içinde (s. 1-32). Ankara: Pegem Akademi.

Kirk, S, Gallagher, J. Coleman, M.R. (2017). İşitme yetersizliği olan çocuklar. Salih Rakap ve Sinan Kalkan (Çev Eds). *Özel Gereksinimi Olan Çocukların Eğitimi* içinde (s. 349-384). Ankara: Nobel.

Kirazlı, G (2015). *Koklear İmplantlı ilkokul birinci sınıf öğrencilerinde frekans modülasyon sistemi kullanımının öğrenmeye katkısı.* (Yayımlanmamş yüksek lisans tezi)Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Odyoloji Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Karasu, P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Science International, 2*(1), 65-78.

Luckner, J. & Denzin, P. (1998). In the mainstream: adaptation for students who are deaf and hard of hearing. *Perspectives in Educational and Deafness, 17*(1),8-11.

Marschark, M ve Hauser, P.C. (2012). *How Deaf Children Learn: What Parents and Teachers Need to Know.* New York: Oxford Universty.

Mayer, P.& Lowenbraun, S. (1990). Total communication use among elementary teachers of hearing-impaired children. *American Annals of te Deaf, 135*, 257-263.

Mayer, C ve Akamatsu, C.T. (1999). Bilungual-Bıcultural models of literacy education for deaf students: Considering the claims. *Journal of Deaf Studies and Dead Education 4*(1),1-8.

Parlak, S. (2011). *Türkiye'deki işitme engelliği ve işletmlerdeki danışmanlık hizmetleri üzerine bir pilot çalışma.* Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Piştav Akmeşe, P. (2015). Doğuştan ileri/ çok ileri derecede işitme kayıplı çocukların dil becerilerine ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi,16(2),392-407.*

Pıştav Akmeşe, P. (2016a). Türk İşaret Dili (TİD) Eğitimi ve Yüksek Öğretim Programlarında İşaret Dili Dersi *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 17(3), 341-361.*

Pıştav Akmeşe, P. (2016b). Examination of sign language education according to the opinions of members from a basic sign language certification program. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*(4),1189-1225.

Pistav Akmese, P. ve Acarlar, F. (2016). Using narrative to investigate language skills of children who are deaf and with hard of hearing*. Educational Research and Reviews,11*(15), 1367-1381.

Pıştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2016a).İşitme Engelliler Öğretmenleri ile Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Uzmanlarının İşitme Kayıplı Çocukların Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 40*, 88-112.

Pıştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2016b). Okul Öncesi Düzeyde Eğitim Alan İşitme Engelli Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinde Kullanılan İletişim Modlarına/Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Ege *Eğitim Dergisi, 17(2), 296-332.*

Pıştav Akmeşe, P. ve Kirazlı, G. (2016a). *Evaluation of receptive and expressive vocabulary development of the children with cochlear implants*. 15. Akdeniz Ülkeleri Otoloji Odyoloji Derneği Toplantısı'nda sunulmuş bildiri. Kapadokya.

Pıştav Akmeşe, P. ve Kirazlı, G. (2016b). *İşitme kayıplı çocukların dil becerilerinin incelenmesi ve normal işiten akranları ile karşılaştırılması.* 8.Ulusal Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Ankara.

Pıştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2017). İşaret Dili Dersine Katılan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Türk İşaret Dili Eğitiminin İncelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI), 8(*1), 1-38.

Sağlık Bakanlığı İşitme Tarama Programı (2016) 05.07.2018 tarihinde http://dosyaism.saglik.gov.tr>Eklenti adresinden erişildi.

Sennaroglu, G. ve Pistav Akmese, P. (2011). Risk Factors for Hearing Loss and Results of Newborn Hearing Screening in Rural Area*. Int. Adv. Otol. 2011; 7,(3,) 343-350.*

Stewart, A.(1993). Bi bit o mce. *Americn Annals of the Deaf, 138* (1), 331-337.

Strokoe, W.C. (2005). Sing Language structure: an outlineof the visual communication systems of the American deaf. *J.Deaf Stud Deaf Educ, 10*(1),3-37.

Şahlı, S. ve Belgin E. (2011).Ülkemizde işitme kayıplı çocukların profili ve tedavi yaklaşımları. *Hacettepe Tıp Dergisi, 42*(2), 80-85.

Şahlı S. (2015). Bebek ve Çocuklarda işitme kayıplarının etkisi. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds).T*emel Odyoloji* içinde (s. 371-381). Ankara: Güneş Tıp Kitapevleri.

Şenkal, Ö.A. (2015). Derecesine ve lokalizasyonuna göre işitme kayıpları. Erol Belgin ve Sanem Şahlı (Eds). *Temel Odyoloji* içinde (s.113-122). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Türkiye Özürlüler Araştırması (2002). *İleri analiz raporu (2005).* Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017 adresinden 05.07.2018 tarihinde alınmıştır.

Tye,- Murray, N. (2009). *Foundations of Aural Rehabilitation: Children, Adults, and Their Family Members* (3th Ed.) (pp.2-13). USA:Delmar Cengagae Learning.

Tüfekçioğlu, U. (Ed) (2007). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. *İşitme Konuşma ve görme sorunu Olan Çocukların Eğitimi* içinde (s.1-46). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yücel, E. (2011). İşitme engelli çocuklarda değerlendirme ve eğitim. Necate Baykoç (Ed.) *Özel Eğitim* içinde (s. 191-208). Ankara: Eğiten Kitap.

Uzuner, Y. (2007). İşitme engelli çocuklarda erken dil gelişimi. Ümran Tüfekçioğlu (Ed) *İşitme Konuşma ve görme sorunu Olan Çocukların Eğitimi* içinde (s.97-118). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

4. BÖLÜM

İLETİŞİM, DİL VE KONUŞMA YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER

Doç. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ İletişim, dil ve konuşma kavramlarını tanımlar.
- ✓ İletişim, dil ve konuşma alanındaki temel kavramlara ilişkin farklılıkları ayırt eder.
- ✓ İletişim, dil ve konuşma güçlüğü yaşayan çocukların gelişimsel özelliklerini açıklar.
- ✓ İletişim, dil ve konuşma yetersizliğinde sınıflandırma, yaygınlık ve görülme sıklığı, nedenler ve değerlendirme aşamasında yapılan uygulamaların özelliklerini açıklar.
- ✓ Normal dil gelişim sürecinde görülen özellikleri açıklar.
- ✓ Diğer yetersizlik alanlarında görülen iletişim, dil ve konuşma güçlüklerini ayırt eder.
- ✓ Dil ve konuşma yetersizliklerinde erken müdahalenin önemini açıklar.
- ✓ İletişim, dil ve konuşma yetersizliği görülen çocukların okul yaşamında öğretmenlerin rollerini tanımlar.

GİRİŞ

İletişim günlük hayatımızın önemli bir parçasıdır. Bizler bazen bilinçli bazen de bilinçsiz olarak, kelimelerimiz, mimiklerimiz, yüz ifadelerimiz ve giyim tarzımızla iletişim kurarız. Yüzümüzdeki bir gülümseme mutlu olduğumuzu gösterirken, kızarık gözler, üzgün bir yüz ifadesi kısa bir süre önce ağlamış olduğumuzu ifade eder.

Doğduğumuz andan itibaren hayatta olduğumuz süre boyunca iletişim kurarız. Sabah uyandığımız andan gece uyuyana kadar insanlarla etkileşime girdiğimiz her an, hep iletişim halindeyizdir. Herkes gibi yetersizliği olan çocuklar için de iletişim kurmak temel bir gereksinimdir. Onlar da gülümseyerek, mimikleriyle ya da ağlayarak ve erken yaşta iletişime geçmeye çalışırlar. Tüm çocuklar gibi onlar da bebeklik döneminde bize mesajlar gönderdiklerinin, bizlerle iletişim kurduklarının farkında değildirler ancak bizlerin ve çevrelerindeki diğer insanların tepkileri bu ifadelerin, mimiklerin ve seslerin bir iletişim halini almasına katkıda bulunur. Doğuştan gelen iletişim kurma dürtülerine rağmen, yetersizliği olan çocukların fiziksel ve bilişsel özellikleri, konuşma ve dilde zorluk yaşamalarına neden olur. Yetersizliği olan çocukların bazılarında iletişim güçlükleri çok yaygın şekilde görülürken bazılarında sınırlı düzeydedir.

TANIM VE SINIFLAMA

İletişim, dil ve konuşma terimleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ancak hepsi farklı kavramlardır ve ayrı anlamları vardır (Konrot, 2011; Kumin, 2013). İletişim bir insanın bir mesaj oluşturup bunu diğer bir insana iletmesi, diğer kişinin bu mesajı alması ve çözümlemesidir. Yetişkinler en çok konuşma yoluyla iletişim kurarlar ancak jestler ve yüz ifadeleri, duruşlar ve ses tonu da mesajın iletilmesinde etkendir. Aslında günlük etkileşimlerde sözlü olmayan ifadeler (gülümseme, kaş çatma vb.) ve ses tonundaki değişiklikler (öfkeli bir ses tonu, sevecen bir ses tonu, tek düze bir ses tonu), mesajın gerçek anlamının iletilmesinde kelimelerden daha etkilidir. Ayrıca iletişim bütünseldir. Yani onu oluşturan parçalardan fazlasını ifade eder. Verilen mesajın altında yatan anlamı anlayabilmek için sadece söylenilene değil, nasıl söylendiğine de dikkat etmek gerekir. İletişimde fiziksel olarak ne kadar yakın durulduğunu, kendine güvenli veya güvensiz duruşu, ses tonu veya yüzümdeki gülümseme olup olmadığını da içeren bir bütündür (Acarlar, 2013; Ege, 2006; Konrot, 2011; Kumin, 2013). İşaret dili, dilsel olmayan iletişim; jestler, vücut duruşu, yüz ifadesi, göz kontağı, baş ve vücut hareketi, el kol hareketleri (bir şeyi parmakla gösterme), fiziksel uzaklık, hatta Mors alfabesi ve dumanla haberleşme gibi pek çok farklı türde iletişim mevcuttur. Küçük bebekler aç olduklarını veya onları bir şeyin rahatsız ettiğini anne ve babalarına ağlayarak ya da değişik ifadeler takınarak çok temel seviyede anlatabilirler (Acarlar, 2013; Heward, 2013; Konrot, 2007; Konrot 2011; Kumin, 2003; Owens, 1999). Kü-

tüphanede yüksek sesle konuşan kişiye susması gerektiğini anlatmak için işaret parmağını dudaklara götürerek dilsel olmayan işaretler ile mesajın anlaşılmasına yardım etme veya anlamı kuvvetlendirme amacıyla konuşmaya eşlik etmektedir (Acarlar, 2013). Konuşmada vurgu, ezgi ve duraksamalar ise dil ötesi davranışları oluşturmaktadır. İletişimimizin daha etkili olmasını sağlayan bu davranışlar ile mesajın anlamı değiştirilebilmektedir. Vurgu, sözcüklerin ve cümlelerin anlamını değiştirirken ezgi, ses perdesindeki değişiklikler, duraksamalar ise mesajın belli bir kısmını vurgulamak için kullanılabilmektedir (Acarlar; 2013; Ege, 2006).

Amerikan Konuşma, Dil ve İşitme Derneği (American Speech-Language-Hearing Association-ASHA) iletişim yetersizliğini, "Alma-gönderme süreçleri ile sözel, sözsüz ve grafik simgesel bilgileri kavramada zorlukları içermektedir. İletişim güçlükleri hafif ya da şiddetli ve diğer yetersizlik alanları ile birlikte görülebilir." şeklinde açıklamaktadır (Acarlar, 2013; Kirk, Gallagher, Coleman, 2017). İletişim aynı zamanda öğrenme için de anahtar niteliğindedir. Çünkü öğrendiklerimizin büyük bir kısmı bizim diğerleriyle olan etkileşimimize bağlıdır. Öğrencilerin çoğu öğrenme sürecinde aktif iletişim kurabilirler fakat bazı öğrenciler yetersizlik durumlarının etkisi nedeniyle kısıtlı iletişime sahip olabilirler (Downing, Hanreddy, Peckham-Hardin, 2018).

İnsanlar arasındaki iletişimde en etkili araç olan dil ise kullanımı kurallara bağlı olan bir semboller sistemidir. Başka bir tanımda ise dil bir kültür içinde nesneleri, ilişkileri ve olayları anlatabilmek için kullanılan yapısal ve keyfi bir sembolleme sistemidir. Bir mesajı iletmek için gerçek nesneler kullanmak yerine bu nesneleri temsil eden sembollerin kullanımıdır. Nesneler için kullanılan isimlerle nesnelerin formları arasında bir ilişki yoktur. Örneğin; "yağmur" kelimesinin suyu çağrıştıran bir anlamı yoktur. Dil, bir toplum ve bu dili sosyal etkileşimlerle öğrenen bebekler ve küçük çocuklar tarafından paylaşılan bir kod sistemidir (Acarlar, 2013; Kumin, 2013).

Dili kullanmak hem mesajları almayı ve anlamayı hem de mesaj oluşturmayı ve göndermeyi kapsar. Bir mesaj alındığında o mesajı anlamaya çalışmaya, çözümlemeye "alıcı dil" denir. Mesajı oluşturup gönderildiğinde ise dil kodlanmış olur ve buna da "ifade edici dil" denir (Konrot, 2011; Kumin, 2013). Dili kodlamanın ve ifade etmenin yollarından biri konuşma, diğerleri ise işaret dili, bir iletişim panosundaki kelimeleri veya resimleri işaret etmek ya da bilgisayarda yazılı mesajlar oluşturmaktır (Kumin, 2013). Mesaj alma ve göndermenin farklı şekillerine bazen kanal da denir. Bu kanallar işitsel (duyma) ve görsel kanal (görme) olarak ikiye ayrılır (Konrot, 2011; Kumin, 2013).

Bloom ve Lahey'in (1978) sınıflandırmasına göre iletişim amacıyla kullanılan herhangi bir araç beş temel özelliği taşıyorsa "dil" olarak adlandırılır. Bunlar: a) Dil bir koddur, b) Dil bir uzlaşmadır, c) Dil düşünceyi simgeler, d) Dil bir dizgedir ve e) Dil iletişim için kullanılır. Dil yetersizliklerinin daha iyi anlayabilmek için dilin dil kuralları dilin alt bileşenleri kapsamında ele almak önemlidir (Bloom ve Lahey, 1978; Konrot, 2011).

KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2013)Dil, konuşma ve iletişim bozuklukları. Atilla Cavkaytar (Ed) *Özel Eğitim* içinde (s.169-185). Ankara: Vize Yayıncılık.

American Speech-Language-Hearing Association- ASHA, Definitions of Communication Disorders and Variations. USA: American Speech-Language-Hearing Association. www.asha.org

Aksu-Koç, A. (2005). Dil edinimi araştırmalarının dil bozuklukları açısından önemi. *2. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi Bildiri Kitabı* içinde (ss. 39-56). Ankara: Kök Yayıncılık.

Bleile, K. M., & Trenary, B. S. (2003). Language intervention with infants and toddlers. In L.Mc Cormick, D. Frome Loeb, & R.L. Schiefelbusch (Eds), *Supporting children with communication difficulties in inclusive settings* (2nd ed.) (pp. 297-332). Boston: Pearson Education.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. NY: John Wiley and Sons. Inc.

Cangi E. (2012). Dil konuşma bozukluğu olan çocuklar. Yaşar Barut ve Murat Vural (Ed) *Özel Eğitim* içinde (s. 217-228). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Diken, İ. (2007). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Doğal Ortamlarda Öğretim Teknikleri: Örnek Olaylarla Zenginleştirilmiş Anne Baba ve eğitimci El Kitabı*. Ankara: Maya Yayınları.

Dowling, J.E., Hanredy, A.,& Peckham-Hardin, K.D. (2018).Teaching communication skills/İleitişim becerilerinin öğretimi (Macid Ayhan Melekoğlu, Çev Ed.) Ankara: Nobel.

Diken, İ.H. (2016). *Doğal öğretim Stratejileri ve Teknikleri*. Ankara: Eğiten Kitap.

Diken,Ö .(2015) İletişim becerilerinin desteklenmesi. İbrahim H. Diken (Ed) *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (s. 325-359). Ankara: Pegem Akademi.

Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Özel eğitim Dergisi, 7*(2), 1-23.

Friend, M. P. (2011). *Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals* (3rd ed.) Boston, MA: Pearson.

Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (2003). *Exceptional Leaners Introduction to Special Education*. Boston: Allyn & Bacon.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* New York: Brookes Pub. Co.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An Introduction to Special Education* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

İnal, Ö. ve Müjdeci, B. (2017). İşitme ve konuşma rehabilitasyonu. Ayşe Karaduman ve Öznur Tunca Yılmaz (Eds.) *Fizyoterapi ve Rehabilitasyon* içinde (s.627-661). Ankara: Hipokrat Yayınevi.

Justice, L.M.(2006). *Comminication Sciences and Disorders*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Kirl, S, Gallagher, J. Coleman, M.R. (2017). İletişim, dil ve konuşma güçlüğü olan çocuklar. Salih Rakap ve Sinan Kalkan (Çev. Ed) *Özel Gereksinimi olan Çocukların Eğitimi* içinde(s.283-314). Ankara: Nobel.

Konrot, A. (1998). Sözel dil ve konuşma sorunları. S. Eripek (Ed.) *Özel Eğitim* içinde (s.95-104). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Konrot, A. (2011). İletişim yetersizliği olan çocuklar. Ayşegül Ataman (Ed.) *Özel Eğitim* içinde (s.195-212). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Konrot, A. (2007). İletişim, dil ve konuşma. Seyhun Topbaş (Ed.) *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s. 227- 248). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kuder, S. J. (1997). *Teaching Students with Language and Communication Disabilities*. Boston: Allyn&Bacon.

Kumin, L. (2013). *Down Sendromlu Çocuklarda Erken İletişim Becerileri*. Funda Sezer (Çev.). İstanbul: Down Sendromu Derneği İktisadi İşletmesi Yayınları.

Maviş, İ. (2012). Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler. İbrahim Diken (Ed). *Özel Eğitim* içinde (s.300-330). Ankara: Pegem Akademi.

Maviş, İ. (2010). Dil bozukluğu olan çocukların eğitimi. Gönül Akçamete(Ed.) *Özel Eğitim* içinde (s. 283-312) Ankara: Kök Yayıncılık.

Grayson, R., Wing, J., Tusiine, H:, Oxtoby, G. Astle , L., & Morling, E. (2018). Serebral Palsiyi Desteklemek. Gönül Acar ve Pelin Piştav Akmeşe (Çev. Ed.). İstanbul: Boyut Yayıncılık.

Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching Students With Learning Problems*. Columbus: Pearson Prentice Hall.

Nelson, N.W. (1998). *Childhood Language Disorders in Context: Infancy Through Adolescence* (2 nd. Ed.) Boston: Allyn&Bacon.

Owens, R. (1999). *Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Intervention.* Boston: Allyn & Bacon.

Owens, R. (2001). *Language Development*. Boston: Allyn & Bacon.

Paul, R. (2002). *Language Disorders From Infancy Through Adolescence: Assessment & Intervention* (2nd ed.). St. Louis, MO: Mosby-Year Book.

Piştav-Akmeşe, P. (2015).Çocuklarda Öykülemenin Gelişimi ve Dilin Değerlendirilmesinde Kullanımı. *Ankara Üniversitesi Özel eğitim Dergisi, 16*(3), 293-305.

Roth, F., & Paul, R. (2007). Communication intervention- principles and procedures. In R. Paul & P.W. Cascella (Eds.), *Introduction to Clinical Methods in Communication Disorders* (pp. 157-178). Baltimore: Brookes Publishing Co., Inc.

Smith, D.D. (2007). *Introduction to Special Education: Making a Difference* (6 th. Ed.). Boston: Pearson.

Topbaş, S., Konrot, A., ve Ege, P. (2002). *Dil ve Konuşma Terapistliği: Türkiye'de Gelişmekte Olan Bir Bilim Dalı.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Topbaş (2007) (Ed). Dilin bileşenleri. *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s.29-38). Ankara. Kök Yayıncılık.

Turan, F. Akoğlu, G.,G. (2011). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklar ve eğitimleri. Necate Baykoç (Ed.). *Özel Eğitim* içinde (s.335-358). Ankara: Eğiten Kitap.

Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. (2013). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

5. BÖLÜM

ORTOPEDİK YETERSİZLİKLER VE SÜREĞEN HASTALIKLAR

Prof. Dr. Gözde AKOĞLU

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Ortopedik yetersizlikleri sınıflandırabilir.
- ✓ Nöromotor bozukluklar, dejeneratif bozukluklar ve kas-iskelet sistemi bozukluklarının özelliklerini açıklayabilir.
- ✓ Ortopedik yetersizlikleri olan bireylerin eğitim performansları üzerinde etkili olabilecek değişkenleri açıklayabilir.
- ✓ Ortopedik yetersizliği olan bireylerin eğitiminde yapılabilecek eğitsel düzenlemeleri açıklayabilir.
- ✓ Sık rastlanan süreğen hastalıkları sınıflandırabilir.
- ✓ Süreğen hastalığı olan bireylerin eğitim performansları üzerinde etkili olabilecek değişkenleri açıklayabilir.
- ✓ Sık rastlanan süreğen hastalıklara sahip olan bireylerin eğitiminde yapılabilecek eğitsel düzenlemeleri açıklayabilir.

GİRİŞ

Doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında çeşitli nedenlerle fiziksel gelişimde çeşitli farklılıklara yol açan ortopedik yetersizlikler gözlenebilmektedir. Bu farklılıklara kimi zaman süreğen hastalıklar da eşlik edebilmektedir. Her iki durumun da diğer gelişim alanları üzerindeki olası olumsuz etkileri bireylerin yaşamlarını sınırlandırmakta, toplumsal kabulü doğrudan ya da dolaylı olarak güçleştirebilmektedir. Temelde özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumların ve neredeyse yerleşik hale gelmiş yanlış uygulamaların bir yansıması olan bu durum, var olan farklılık ve/veya yetersizliklerin bireylerin yaşamlarında "engelleyici" unsurlar olmalarına yol açmaktadır. Bireylerin yalnızca yetersizliklerine, bir diğer deyişle sınırlılıklarına odaklanan bir yaklaşımın sergilenmesi daha büyük problemlere yol açabilmektedir. Yetersizlikten farklı derecelerde etkilenmiş olan bireylerin kendi gelişim hızları ile ilerlemeleri ve mevcut potansiyellerini en üst düzeyde kullanmaları önünde farkında olarak ya da olmayarak engel oluşturulması ise bu problemlerin başında yer almaktadır. Yetersizlikten etkilenmiş olan bireylere yönelik aşırı koruyucu bir tutumun sergilenmesi de toplumsal olarak sıkça karşılaşılan ve ne yazık ki gelişimi sınırlandıran bir diğer yaklaşımdır. Özellikle ortopedik yetersizlikler söz konusu olduğunda, bu yetersizlik türüne yönelik destekleyici yaklaşım ve müdahalelerin özel eğitim kapsamında ele alınıp alınmaması konusunda görüş farklılıklarının olduğu görülmektedir (Heller ve Swinehart-Jones, 2003). Oysa bireylerin ortopedik yetersizliklerinin, bağımsız yaşam becerilerini edinimleri ve eğitim yaşantıları üzerindeki uzun dönemli olumsuz etkileri göz önünde bulundurulduğunda, bütünleştirmeye dayalı bir yaklaşımla ele alınan özel eğitim müdahalelerinin bir gereksinim olduğu göze çarpmaktadır. Benzer şekilde, süreğen hastalıklar da özellikle yaşamın erken dönemlerinde bireylerin çevresel uyaranlara erişimini sınırlandırabileceğinden farklı gelişim alanlarını etkileyebilmekte ve bireylerin mevcut potansiyellerini kullanmalarının önüne geçebilmektedir. Bu bağlamda, özellikle ortopedik özellikleri bakımından farklılık gösteren ve/veya süreğen hastalığı olan bireylerin yaşamın ilk dönemlerinden itibaren topluma etkin katılımlarını sağlayıcı düzenlemelerin yapılması büyük önem taşımaktadır.

Bu noktadan hareketle bu bölümde, fiziksel özellikleri bakımından farklılık gösteren bireyler "ortopedik yetersizlikler" başlığı altında, sağlık problemleri nedeniyle eğitsel açıdan özel düzenlemeler gerektiren bireyler ise "süreğen hastalığı olan çocuklar" başlıkları altında ele alınmış, ortopedik yetersizliklerin ve süreğen hastalıkların tanımına, sınıflandırmasına, özelliklerine, yaygınlık oranına, nedenlerine, tanı yöntemlerine ve bireylerin eğitim yaşantısına ve topluma etkin katılımını sağlamak için eğitimcilere düşen görevlere yer verilmiştir.

ORTOPEDİK YETERSİZLİK NEDİR?

Tanı gruplarına dayalı programların oluşturulmasından, bireysel gereksinimleri temel alan müdahale programlarının geliştirilmesine doğru yol alan özel eğitim alanında, ortopedik yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde farklı alan uzmanlarının işbirliği ile gerçekleştirilen müdahaleler büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, özgül gereksinimlere sahip ortopedik yetersizliği olan bireyler ile çalışan profesyonellerin, bu gereksinimleri karşılayabilecek nitelikte ve özelleşmiş bazı bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Alanyazında, ortopedik yetersizliklerin, akut ve kronik kas-iskelet bozuklukları olan yenidoğan, çocuk ve ergenleri içerdiği belirtilmiş, böylece ortopedik yetersizliklerin kronolojik açıdan oldukça geniş bir yelpazede ele alındığının altı çizilmiştir. O halde "*ortopedik yetersizlik*" kavramı ne anlama gelmektedir? Ortopedik yetersizlik temelde, çocukların eğitsel performanslarını önemli derecede etkileyen ağır ortopedik yetersizlikleri ifade etmektedir. Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasasında (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA) bu kavramın, doğum anomalileri, çocuk felci (poliomyelit), kemik tüberkülozu gibi bazı hastalıklara bağlı olarak ortaya çıkan yetersizlikleri ve serebral palsi, ampütasyon veeklem hareket kısıtlılığına yol açan kırık ya da yanıklar sonucu oluşmuş diğer bozuklukları içerdiği belirtilmektedir

(http://learningdisabilities.about.com/od/mo/g/Orthopedic_Impa.htm). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde (MEB, 2018) ise, ortopedik yetersizlikler "bedensel engelli birey" başlığı altında ele alınmış ve bu kavram, "kas, iskelet ve sinir sistemindeki bozukluklar nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" şeklinde tanımlanmıştır

(http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf). Ortopedik yetersizlikleri olan bireylere sağlanması gereken özel hizmetlerin önemini vurgulayan bir başka tanımda ise, doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası dönemde herhangi bir nedenle, iskelet, kas ve sinir sistemindeki bozukluklar sonucu, bedensel yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılamada güçlükleri olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine gereksinim duyan kişinin *ortopedik yetersizliği olan*, bu duruma yol açan nedenlerin ise *ortopedik yetersizlik* olarak ifade edildiği belirtilmiştir (http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54293f28369dc32358ee2b2a/kutuphane_30_02_ortopedik_ozurluler.pdf).

Bununla birlikte, kimi zaman nörolojik kaynaklı bozukluklar da eklem hareket kısıtlılıklarına ve diğer bazı ortopedik problemlerin yaşanmasına neden olduğundan bu çerçevede ele alınmakta ve "nöromotor bozukluklar" (söz gelimi, serebral palsi, spina bifida, omurilik yaralanmaları vb.) olarak isimlendirilmektedir. Merkezi sinir sistemini etkileyen bu bozukluklar, özel bazı fiziksel ve eğitsel müdahalelerin yapılmasını gerektirmektedir (Uysal, 2008; Yıldırım Doğru, 2013). Ayrıca, "dejeneratif

KAYNAKÇA

Aile eğitim Rehberi- Ortopedik Özürlüler (2006). T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları, http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54293f28369dc32358ee2b2a/kutuphane_30_02_ortopedik_ozurluler.pdf. Erişim tarihi: 10.05.2018.

Akdağ, G., Algın, D. İ., Erdinç, O.(2016). Epilepsi, *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38 (1), 35-41.

Akmeşe, P., Mutlu, A. ve Günel, M. (2007). Serebral paralizili çocukların annelerinin kaygı düzeyinin araştırılması. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 50(4), 236-240.

Akpınar, F., Özdemir, E., Balcı, Y. I., Polat, A. (2015). Hemofili hastalarının acil servise başvuru nedenleri. *Türk Pediatri Arşivi*,50, 96-101.

Aktuğlu Zeybek, Ç. (2003). Fenilketonuri Tarama Programı. *İ. Ü Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Sağlam Çocuk İzlemi*, *35*, 65-71.

Akyolcu, N., Yılmaz, G., Oğlakkaya,A. (2017). Kas-iskelet sistemi travmalarında bakım ilkeleri, *Türkiye Klinikleri*, 3(1),1-9.

Alaca, R. (2007). Travmatik beyin hasarında güncel rehabilitasyon. *Türk Fiziksel Tıp ve Rehebilitasyon Dergisi*, 53 (2), 18-22.

Apak, H. (2006). Çocukluk çağı lösemileri. *Türk Pediatri Arşivi*, 41, 189-196.

Ay, G.M., Aslan , R.(2017).Farkındalığın artması gereken bir alan: Genetik metabolik hastalıklar. *Ayrıntı Dergisi*, *5*(57).

Aygan, İ., Tuncay, İ., Tosun, N., & Vural, S. (1999). Amputasyonlar: Nedenleri ve seviyeleri. *Artroplasti Artroskopik Cerrahî*, *10*(2), 179-183.

Aygün, C., Kurucu, S., Çakmak Çelik, F., Dağçınar, A., Tanyeri, B., Küçükoduk, S. (2013). Experience of a tertiary care center on 100 newborns with neural tube defects. *Turkish Journal of Pediatrics*, 55, 359-64.

Babayiğit Hocaoğlu , A.,(2016). Çocukluk çağında astım ve gıda alerjileri. *Güncel Pediatri,* 12, 26-30.

Başal,Ö., Korkmaz,S., Türk, B.(2014).Amputasyonlar. T. Atay (Ed). *Ortopedi ve Spor Yaralanmaları Asistan Kitabı [Orthopaedics And Sports Medicine Guide For Researchers]*içinde (s. 856-869). Ankara: Derman Tıbbî Yayıncılık.

Beckius,S., Gryniewski, J., Miller-Nelson, L., Bjorklund, C., Junker, M., Williamson, D. (2004).*Special Education Evaluation and Services for Students with Traumatic Brain Injury: A Manual for Minnesota Educators*. Roseville- Minnesota.

Bezer, M., Erol, B., Aydın, N., Güven, O. (2004). Spina Bifida hastalığında görülen ortopedik sorunlara genel yaklaşım ve tedavi prensipleri. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, *8*(3), 125-131.

Bora, E. (2007). Spinal muskuler atrofili olgularda Survival Motor Neuron Gen 1 (SMN1) delesyon sıklığı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 71-74.

Bundak, R. (2011). Ergenlik çağında diyabet yönetimi. *Türk Pediatri Arşivi*, *46*(11),79-81.

Centers for Disease Control and Prevention. (2014). https://www.cdc.gov/ Erişim tarihi: 27.05.2018.

Compas, B. E., Jaser, S. S., Dunn, M. J., & Rodriguez, E. M. (2012). Coping with chronic illness in childhood and adolescence. *Annual review of clinical psychology*, *8*, 455-480.

Çankaya, T. (2010). Spinal Musküler Atrofi İçin Prenatal Tanı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, *24*(2), 65-68.

Çarman, K.B. (2016). Çocuklarda normal nöromotor gelişme. *Osmangazi Tıp Dergisi, Brain Awareness Special Issue*, 38 (1): 17-19.

Doğan, H. (2014). *Serebral Palsili Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Eğiten Yayıncılık.

Emeksiz, Z. Ş., Ertuğrul, A., Bostancı, İ., Özmen, S., Şahin, S. (2016). Ankara'da düşük gelir seviyeli bir bölgede ilkokul çocukları ebeveynlerinin astım anketi ile değerlendirilmesi. *Journal of Pediatric Research*, 3(3), 139-143.

Er, M. (2006). Çocuk, Hastalık, Anne-Babalar ve Kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi. 49, 155-168.*

Erdem, Y. (2014). *Hasta ve Yaşlı Hizmetleri: Özel Gereksinimi Olan (Engelli) Bireyler ve Eğitimi: Süreğen (Kronik) Hastalıklar*. Ankara: Vize Yayıncılık. S.9-42.

Fazlıoğlu, K., Hocaoğlu, Ç., Sönmez, F. M. (2010). Çocukluk çağı epilepsisinin aileye etkisi. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar*, *2*(2), 190-205.

Genç, F., Kutlu, G., Gömceli, Y. B., İnan, L. E. (2013). Ankara eğitim ve araştırma hastanesi epilepsi bölümünde düzenli takip edilen dirençli epilepsi hastalarının demografik ve klinik bulguları. *Epilepsi*, *19*(2), 79-84.

Görgülü, Ü., Fesci, H. (2011). Epilepsi ile yaşam: Epilepsinin psikososyal etkileri. *Göztepe Tıp Dergisi*, *26*(1), 27-32.

Güner, Ş.İ., Güner, S. (2017). Gelişimsel kalça displazili çocuklarda tedavi yöntemleri. *Van Tıp Dergisi*, 24(3), 204-209.

Gürkan, K., Tüzün, Ü. (2006). Epileptik çocuk ve ergenlerde psikiyatrik başvuru ve tedavi. *Klinik Psikofarmakoloji Bulteni*, *16*(1).22-30.

Heller, K. W., Swinehart-Jones, D. (2003). Supporting the Educational Needs of Students with Orthopedic Impairments. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, *22*(1), 3-24.

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). 20 USC. 1400 *et seq*.

http://epilepsysupport.aarogya.com/more-about-epilepsy/dos-a-donts.html Do's and Don'ts in Epilepsy. Erişim tarihi: 25.05.2018.

https://www.ucb.com.tr/hastalar/koşullar/Santral-Sinir-Sistemi/Epilepsi/Epilepsi-ve-Yaşam-Kalitesi, Epilepsi ve Yaşam Kalitesi, Erişim tarihi: 30.05.2018.

http://www.kukas.info/tr/sma Erişim tarihi: 12.05.2018.

http://learningdisabilities.about.com/od/mo/g/Orthopedic_Impa.htm *Orthopedic impairments and special needs students* Erişim tarihi: 12.05.2018.

http://www.istanbulftr.com/uploads/documents/SPINA_BIFIDA_EGITIM_PROGRAMI.pdf *Spina Bifida Eğitim Programı*, erişim tarihi: 16.05.2018

https://www.spinalcord.com *Types of Spinal Cord Injuries*. Erişim tarihi: 18.05.2018.

http://www.turknorosirurji.org.tr/TNDData/Books/167/omurilik-yaralanmalari.pdf Erişim tarihi: 20.05.2018

https://www.verywellfamily.com/what-is-orthopedic-impairment-2162506 Erişim tarihi: 25.05.2018.

Karabekiroğlu, K. (2009). Anne Babalar İçin Bebek Sağlığı Rehberi. Ankara: Say Yayınları, Sağlık Dizisi.

Karageyim, A. Y., Çelik Acıoğlu, H., Kılınçoğlu, F., Kars, B., Esim Büyükbayrak, E., Pirimoğlu, M.,Ünal, O. & Turan, M. C. Spinal muskuler atrofi ve gebelik: Olgu sunumu. *Journal of Kartal*, 23(2), 103-105.

Karcıoğlu, E. (2009). Acilde nöbet ve epilepsi olgularına yaklaşım. S. Satar, Ö. Güneysel (Ed.). *Acilde Nöroloji içinde*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.

Köse, N., Ömeroğlu, H., & Dağlar, B. (2013). *Gelişimsel Kalça Displazisi Ulusal Erken Tanı ve Tedavi Programı*.http://www.istanbulsaglik.gov.tr/w/sb/cekus/docs/18-Gelisimsel_Kalca_Displazisi.pdf. Erişim tarihi: 21.05.2018.

Kobal, G. (2009). Ortopedik yetersizlikten etkilenmiş olan ve sağlık yetersizliği olan çocuklar. A.Ataman (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde* (s.361-392). Ankara: Gündüz eğitim ve Yayıncılık.

Kutlutürkan, S., Fesci, H. (2006). Epilepside ilk yardım nasıl olmalı? *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, *9*(3),98-104.

Kwong, A. K., Fitzgerald, T. L., Doyle, L. W., Cheong, J. L., & Spittle, A. J. (2018). Predictive validity of spontaneous early infant movement for later cerebral palsy: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *60*(5), 480-489.

Metin, B. (2017). Engellilere yönelik sosyal politikalarda yerel yönetimlerin rolü: Keçiören belediyesi örneği. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 320-344.

Mısırlı, H. (2003). Epilepsili hastalarda yaşam kalitesi. *Epilepsi,* 9(1), 42-46.

Millî Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi(2010).https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/02031840_evde_hastanede_egitim_hiz_yonergesi.pdf Erişim tarihi: 20.05.2018.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf. *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, Erişim tarihi: 11.07.2018 .

Miller, F., Bachrach, S. J. (2017). *Cerebral palsy: A complete guide for caregiving*. JHU Press.

Mokkink, L.B., van der Lee, J.H., Grootenhuis, M.A., Offringa, M., Heymans, H.S.A. (2008). Defining chronic diseases and health conditions in childhood (ages 0–18 years of age): National consensus in the Netherlands. *Eurasian Journal of Pediatrics*. 167, 1441–1447.

Muntanera, J. J., Forteza, D., & Salom, M. (2014). The inclusion of students with chronic diseases in regular schools. *Procedia-Social and behavioral sciences*, *132*, 74-79.

Mutlu, B., Balcı, S. (2010). Çocuklarda astım: Risk faktörleri, klinik özellikler ve korunma. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, *9*(1).79-86.

Oto, R., Apak, İ., Arslan, S., Yavavlı, A., Altındağ, A., Karaca, E. E. (2005). Epilepsinin psikososyal etkileri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *7*(4), 210-214.

Özaras, N. (2015). Spina Bifida and Rehabilitation. *Turkish Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, *61*(1), 65-69.

Özaras, N., Yalçın, S. (1999). *Spina Bifida- Tedavi ve Rehabilitasyon*. Global Help Organization. s.12-80.

Özçeker, D., Oral Cebeci, S, Güler, N. (2015). Çocuklarda astım atak tedavisi: Rehberlerle pratik yaklaşım. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, *78*(1), 13-22.

Özel, Çulha, Ünsal-Delialioğlu, Sarı ve Köklü. (2016). Serebral palsili çocuklarda Kaba Motor Fonksiyon Sınıflama Sistemi düzeyleri ve tedavi yöntemleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 62(2),116-122.

Porter,P., Obst, B., Zabel, A. (2009).*A guide for school personnel working with students with Spina Bifida.*The Specialized Health Needs Interagency Collaboration.

Rittey C.D.C. (2017). The Child with Neuromotor Impairment. Till H., Thomson M., Foker J., Holcomb III G., Khan K. (Eds.) in *Esophageal and Gastric Disorders in Infancy and Childhood*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Saday Duman, N. (2014). Çocuklarda kanser, ölüm kavramı ve yas. *Acta Oncologia Turcica*, 26-30.

Sade, O., Otman, A.(1991). *Serebral paralizide değerlendirme ve tedavi yöntemleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu Yayınları.

Sazak Pınar, E. (2015). Fiziksel yetersizlik, çoklu yetersizlik, süreğen hastalıklar. İ.H. Diken (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma içinde (s.120-158)*. Ankara: Pegem Akademi.

Secinti, E. , Thompson, E. J., Richards, M., Gaysina, D. (2017), Research Review: Childhood chronic physical illness and adult emotional health – a systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 753-769.

Smith, D.G. (2006a). Congenital limb deficiencies and acquired amputations in childhood. *InMotion*, 6(1), 41-45.

Smith, D.G. (2006b).Congenital limb deficiencies and acquired amputations in childhood, Part 2: Emotional response and early management. *InMotion*,16(2), 52-56.

Spittle A.J., Morgan C. (2018) Early Intervention for Children with Cerebral Palsy. In: PanteliadisC. (eds) Cerebral Palsy. Springer, Cham.

Stanton, A. L., Revenson, T. A., Tennen, H. (2007). Health psychology: psychological adjustment to chronic disease. *Annual Review of Psychology*, *58*, 565-592.

Şen Celasin, N. (2012). Çocuk Sağlığını Etkileyen Kronik Hastalıklar. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 21*(4), 244-249.

T.C. Sağlık Bakanlığı, (2008). Refik Saydam Hıfzıssıhha Merkezi Başkanlığı, *Hıfzıssıhha Mektebi Müdürlüğü, Sağlığın Teşvik Edilmesi (Health Promotion) Teknik Çalışma Grubu İçin Çalışma Taslak Raporu*, Ankara.

Tanrıverdi, M. H., Çelepkolu, T., Aslanhan, H. (2013). Diyabet ve birinci basamak sağlık hizmetleri. *Journal of Clinical and Experimental Investigations*, *4*(4), 562-567.

Texas Education Agency, Education Service Center (2016). *Guidelines for educating students with traumatic brain injury*. http://www.esc3.net/cms/lib/TX00001506/Centricity/Domain/14/Guidelines%20for%20Educating%20Students%20with%20TBI%20Feb%202016.pdf Erişim tarihi: 11.05.2018.

TÜİK (2002). *Engelli istatistikleri*. http://www.tuik.gov.tr Erişim tarihi: 15.05.2018,

Türk Hematoloji Derneği. (2011). *Hemofili tanı ve tedavi kılavuzu*, http://www.thd.org.tr/thdData/userfiles/file/kilavuz-1.pdf Erişim tarihi: 31.05.2018.

Türkiye Çocuk Nörolojisi Derneği.(2012). Aileler için epilepsi rehberi. https://www.ucb.com.tr/_up/ucb_tr/documents/Aileler_Icin_Epilepsi_Rehberi.pdf Erişim tarihi: 27.05.2018.

"Türkiye Kas ve İskelet Sistemi Hastalıkları Önleme ve Kontrol Programı (2015-2020)", "Sağlık Bakanlığı, 1013,https://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/kitaplar/kas%20ve%20iskelet%20.pdf Erişim tarihi: 09.05.2018.

Uysal, H.H. (2008). Fiziksel yetersizliği/süreğen hastalığı olan öğrenciler. İ.H. Diken (ed). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s.251-296). Ankara: Pegem Akademi.

Van Cleave, J., Gortmaker, S.L., Perrin, J.M. (2010). Dynamics of obesity and chronic health conditions among children and youth. *JAMA*. 303, 623–630.

Vural, S., Karaman, S. (2014). Çocukluk çağı kanserlerine eşlik eden belirti ve bulgular. *Çocuk Dergisi*, *14*(1), 16-21.

www.kacuv.org/wp-content/uploads/2015/05/CocuklukCagıKanseri1.pdf *Çocukluk çağı kanserleri* Erişim tarihi: 31.05.2018.

www.med.umich.edu/yourchild/topics/chronic.htm*Children with Chronic Conditions* Erişim tarihi: 25.05.2018.

Yaycı, İ. (2016). Spastik çocukların özellikleri ve gelişimi. A.Kulaksızoğlu (Ed.). *Farklı gelişen çocuklar içinde* (s.131-142). İstanbul: Epsilon yayınları.

Yeni, S. N (2002). *Epilepsi ve Acil Sorunlar*. İç Hastalıklarında Aciller Sempozyumu Dizisi. s. 219-236.

Yıldırım Doğru, S. (2013). Erken çocuklukta özel eğitim. S. Yıldırım Doğru, N. Durmuşoğlu Saltalı (Ed.). *Erken çocukluk döneminde özel eğitim içinde* (s.72-74). Ankara: Maya Akademi.

Yıldırım, N. (2011). Öğretim sürecinde bulunan öğrencilerde görülen süreğen hastalıklar üzerine yönetimsel değerlendirme: Tokat ili örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(25), 69-85.

Yiş, U., Uyanık, G., Kurul, S. H., Çakmakçı, H., Özer, E., Dirik, E.,Hehr, U., Morris-Rosendahl, D. J. (2009). Konjenital müsküler distrofili hastalarımızın değerlendirilmesi. *Türk Pediatri Arşivi*, *44*(1).

6. BÖLÜM

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLANLAR VE EĞİTİMLERİ

Prof. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Zihinsel yetersizliği tanımlayabilir.
- ✓ Zihinsel yetersizliğe neden olan etmeleri sıralayabilir.
- ✓ Zihinsel yetersizliğin eğitsel ve tıbbı tanılama süreçlerini açıklayabilir.
- ✓ Zihinsel yetersizliği olan çocukların gelişim özelliklerini açıklayabilir.
- ✓ Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini açıklayabilir.
- ✓ Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde dikkate alınması gereken konuları açıklayabilir ve gerektiğinde uygulayabilir.

ZİHİNSEL YETERSİZLİK NEDİR?

Aynı zamanda zihinsel gelişim bozukluğu (Intellectual Development Disability: IDD) veya genel öğrenme yetersizliği olarak adlandırılan ve eskiden mental retardasyon (MR) olarak bilinen zihinsel yetersizlik (Intellectual Disability: ID), zihinsel ve adaptif işleyişte önemli ölçüde bozulma ile karakterize, genelleşmiş bir nörogelişimsel bozukluktur. Her gün genel yaşamı etkileyen iki veya daha fazla davranıştaki eksikliklere ek olarak 70'in altında bir IQ skoru ile tanımlanır. Zihinsel yetersizlik çocuklarda ve ergenlerde en sık gözlenen nöro-psikiyatrik bozukluklardan biridir. Genç bireyler arasındaki yaygınlığı % 1 ila 1,2'dir, ancak bazı kaynaklarda % 2 ila-% 3'lük tahminlerle % 3,4'lük oranlar bildirmektedir (Battaglia, Carey 2003). Zihinsel yetersizliğin erkeklerde daha sık olduğu konusunda X kromozomunda sayısız gen mutasyonuna atfedilen bulgu mevcuttur. Erkek / kadın oranı 1.3 ila 1.9 arasında olduğu düşünülmektedir (Patterson, Zoghbi 2003). Etkilenen çocuklar genel pediatristi ziyaret ettiğinde, sıklıkla konuşma gecikmesi, davranış bozuklukları veya düşük okul performansı ile başvururlar. Genellikle aşağıdaki alanlardan en az ikisinde uyumsuzluk ve becerilerde (iletişim, kişisel bakım, sosyal / kişiler arası beceriler, kendi kendine rehberlik, okul performansı, iş, boş zaman, sağlık ve güvenlik) yetersizlik görülmektedir. Literatürde 85'den büyük bir IQ normal kabul edilir ve zihinsel yetersizlik 71 ile 84 arasında sınır IQ düzeyine sahip olarak kabul edilir (Rittey, 2003). IQ testleri beş yaşından büyük çocuklarda daha geçerli ve güvenilirdir, bu nedenle pek çok yazar beş yaşından büyük çocuklarda kullanmayı tercih ederler (Shevell M, Ashwal S, Donley D, Flint J, Gingold M, Hirtz D, et al., 2003; Rittey, 2003; Greicius, 2003). Fakat gelişimsel gecikmeli her küçük çocuğun daha sonraki bir yaşta resmî olarak test edildiğinde zihinsel yetersizliğin (MR)'a sahip olmayacağını unutmamalıdır (Decouflé, Boyle, Paulozzi, Lary 2001; Shevell, Ashwal, Donley, Flint, Gingold, Hirtz, et al., 2003).

Zihinsel Yetersizliğin Tanımı

Bazı çocuklar ve gençler akademik, sosyal ve öz bakım becerilerinde yaşıtlarından ciddi bir biçimde geri kalırlar. Bunlar çevrelerindeki insanlar tarafından kolaylıkla fark edilirler. Ancak bu durumda olanlar zihinsel yetersizliğin çok ufak bir bölümünü oluşturmaktadır. Zihin yetersizliği olan büyük bir bölümü, yaşıtlarından hafif derecede gerilik gösteren çocuk ve gençler oluşturmaktadır. Bunlar kolaylıkla farkına varılamazlar. Bu durumda gereksinim duydukları özel hizmet ve eğitim programlarından da yeterince yararlanamazlar. Bu nedenle zihinsel yetersizlik durumunun tanımlanması büyük bir önem taşımaktadır. 1940'larda Doll, zihinsel engellilik durumunu altı ölçüt sıralayarak tanımlamıştır: Zihinsel normalin altında olma, bunun nedeni olarak sosyal yetersizlik, gelişimde duraksamaların ve kesikliklerin olması, doğuştan ya da çocukluktan zihinsel yetersizlik, olgunlaşmanın gecikmesi, kalıtsal nedenlerin ya da hastalıkların bir sonucu olarak yapısal kaynaklı zihinsel

gerilik olması durumu, ayrıca kalıcı ve iyileştirilemez bir durumun bulunması (Ataman 2011; MEGEP 2015). Ancak yapılan zihinsel yetersizlik tanımları içerisinde en yaygın olarak benimsenen ve kullanılan tanım, AAMR olarak bilinen komitenin 1992 yılında "geri zekâlılık" terimini kullanarak yaptığı tanımdır. Bu tanıma göre; zihinsel yetersizlik halihazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektir. Bu, zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarından (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Zihinsel yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır. Zihinsel yetersizlik belli başlı günlük yaşam becerilerini öğrenme ve yerine getirmede ciddi güçlükler yaşama olarak tanımlanmaktadır (AAMR, 1992).

Zihinsel yetersizlikle ilgili bir başka tanım ise; zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı olma durumu şeklinde açıklanmaktadır. Güvenirliği ve geçerliği yüksek zekâ testlerinde alınan puanın (-2) standart sapmanın altında olmasıdır. Bunun karşılığı 70-75 ZB puanı olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra zihinsel işlevler tek başına zihinsel yetersizlik durumunun tanımlanması için yeterli değildir. Aynı zamanda uyumsal becerilerde de sınırlılıkların olması gerekir. Zihinsel işlevlerle ilişkili sınırlılıklar, uyumsal becerilerde ve zihinsel işlevlerdeki sınırlılıklarla ilişkilidir. Yapılan yeni zihinsel yetersizlik tanımının en önemli özelliği, işlevsel olmasıdır. 1970'li yılların öncesinde yapılan tanımlarda zekâ bölümü (ZB) puanı tek ölçüt olarak ele alınırken, ZB puanı, zekâ testleri üzerinde yapılan tartışmalar bir yana, bireyin zihinsel yeterliklerini açıklamada oldukça yetersiz kalmaktadır. Türkiye'de 1990 yılında kabul edilen Eğitilebilir Çocuklar İlkokul Programında yer alan zihinsel yetersizliği olan çocuklar tanımına göre, doğumdan önce, doğum esnasında ve sonraki gelişim sürecinde oluşan çeşitli nedenlerle zihin, sosyal olgunluk, psiko devinimsel gelişim ve fonksiyonlarında sürekli yavaşlama, duraklama ve gerileme sonucu yaşıtlarına göre 1/4 ve daha yüksek oranda gerilik ve yetersizliği nedeniyle normal eğitim programlarından yararlanamayan kişilere *zihinsel yetersizliği olanlar* denir. Bu konuda son dönemlerde sıklıkla kullanılan tanımlara göre zekâ; doğuştan var olan ve hayat boyunca deneyimlerle gelişen problem çözme gücüdür. Bu güçle insan kendisini ve çevresini anlar, olayları muhakeme eder, sonuçlar çıkarır ve uyumla hayatını devam ettirebilirler. Zihinsel yetersizliği olan bireyler kişisel bakım, çevreye uyum, dil, iletişim ve duyusal motor becerilerinde yaşıtlarına göre geç ve yavaş gelişirler.

DSM-V'e (American Psychatric Association-2014) göre zihinsel yetersizlik (mental retardasyon) tanısının konulabilmesi için şu üç temel özelliğin olması gerekir. Bunlar;

- Genel zekâ işlevinin belirgin derecede ortalamanın altında olması,
- Yaşadığı toplumdaki kendi yaş grubu ile kıyaslandığında toplumsal beceriler,

KAYNAKÇA

American Association of Mental Retardation (1992). *Mental retardation definition classification, and system of supports* (9. ed.) Washington, DC: American Association on mental retardation.

American College of Obstetricians and Gynecologists (ACOG). Routine prenatal care and testing 2006. [Updated 2006; Cited 2 June 2014]. Available from: http://www.acog.org/~/media/Districts/District%20VIII%20Junior%20Fellows/jfpc.pdf?d mc=1&ts=20140221T0724379037

Amerikan Psikiyatri Birliği, (2014). Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı (DSM-5), Tanı ölçütleri el kitabı. (Çev: Köroğlu,E.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği. (Özgün çalışma 2013). Etkinlik Örnekleri. *Eğiten Kitap. Ankara 2013.*

Akçamete, G. (2015). Türkiye'de Özel Eğitim. Özel Eğitim içinde, yazan Süleyman Eripek, 197-206. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1998.

Armates, V. (2009). Mental retardation: definitions, etiology, epistemology and diagnosis. Journal of sports & health research.1(2), 112-122.

Ataman A. (2011) Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. *Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.*

Battaglia A, Carey JC. (2003) Diagnostic evaluation of developmental delay/mental retardation: an overview. *Am J Med Genet. 117C:3-14.*

Cavkaytar, A. ANONİM (2013). Özel Eğitim. Vize Yayıncılık, Ankara.

Coşkun A. [Pregnancy and reproductive health counseling] Gebelik ve üreme sağlığı danışmanlığı. 5. Uluslararası Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Kongresi Kitabı. (Ankara, 19–22 Nisan 2007) s.140–143.

Decouflé P, Boyle CA, Paulozzi LJ, Lary JM. (2001) Increased risk for developmental disabilities in children who have major birth defects: a population-based study. Pediatrics.108(3):728-34.

Egelioğlu N. ve Şirin A. (2010) Gebelikte Rh Değerlendirmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi.* 5(14):27-38.

Esen, E. Ç. (2003). Tıbbî-Eğitsel Yaklaşımla Zihinsel Engel: Okyanusun Kıyısı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Eripek, S. (2005). *Zekâ Geriliği*. Ankara: Kök.

Greicius MD. (2003) *Neuroimaging in developmental disorders.* Curr Opin Neurol.16:143-6.

Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *The Journal of Special Education, 36*(4), 186-205.

Kargın, T. (2007) Baş *Makale: Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2007, 8 (1) 1-13.

MEGEP (2015) Çocuk Gelişimi: Zihinsel Engelliler Modülü. *MEB. Ankara.*

MEB (2018) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.

Miller V., Onotera R.T, Deinard A.S (1984) Denver Developmental Screening Test: Cultural Variations in Southeast Asian Children. J. Pediatr, (104)3: 481-483.

Özsoy S., Özkahraman Ş, Çallı F. (2006) Zihinsel Engelli Çocuk Sahibi Ailelerin Yaşadıkları Güçlüklerin İncelenmesi. Aile ve Toplum Dergisi, 3(9):69-77.

Patterson MC, Zoghbi HY. (2003)Mental retardation. X marks the spot. Neurology. 61:156-7.

Rittey CD. (2003) *Learning difficulties: what the neurologist needs to know*. J Neurol Neurosurg Psychiatry.74 Suppl I:30-36.

Salvia, J. & Ysseldyke, E.J. (2001). Assessment. (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Sayıner FD, Özerdoğan N. (2009) [Natural birth] Doğal doğum. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi; 2(3):143-148.

Shevell M., Ashwal S., Donley D., Flint J., Gingold M., Hirtz D., et al. (2003*) Practice parameter: evaluation of the child with global developmental delay.* Neurology.60:367-80.

Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğa sahip anne babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi, 2*(1), 10-17.

Sucuoğlu B., Kuloğlu N.(2009)Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi* 10 (36), 44-60.

Sucuoğlu, B. (2013). Zihin engeli tanımları ve sınıflandırma. Zihin Engelliler ve Eğitimleri. 4. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri (3. Baskı).* Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara.

Tekin E.(1999)Yanlışsız Öğretim Yöntemleri *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi* Cilt 2 (3) 87-102.

Turan C.M.(2003) Nitelikli doğum ve doğum sonu hizmetler. II.Ulusal Ana Çocuk Sağlığı Kongresi., Program ve Özet kitabı, s:36-38, İstanbul.

Yalaz K, Epir S. (1982) Denver Gelişimsel Tarama Testi El Kitabı. Türk Çocuklarına Uygulanması ve Standardizasyonu. Meteksan Mtb. Ankara.

Yıldırım-Doğru, S. S. Durmuşoğlu Saltalı N. (2013). Erken çocuklukta özel eğitim. İçinde Yıldırım-Doğru, S. S. (Ed.), Erken çocukluk döneminde özel eğitim. Ankara: Maya Akademi.

Yıldırım Doğru, S.S. ANONİM. (2013). Aileler ve Öğretmenler İçin El Kitabı Tüm Yönleriyle Özel Bebekler & Çocukların Gelişimi ve Etkinlik Örnekleri. Eğiten Kitap. Ankara.

http://www.meb.gov.tr/Duyurular/Duyurular2006/Takvim/Egitim_Sistemi.Html. 10.02.2013.

7. BÖLÜM

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ OSB'yi tanımlayabilir.
- ✓ OSB nedenlerini açıklayabilir.
- ✓ OSB nedenlerini sıralayabilir.
- ✓ OSB olan çocukların özelliklerini açıklayabilir.

Geçmişi 18. Yüzyıl'a kadar dayanmasına karşın, Otizm Spektrum Bozukluğu, son yıllarda en çok merak edilen, üzerinde araştırma yapılan, giderek daha çok dikkat çeken bir konu olmaya başlamıştır. Özel eğitimin diğer çalışma alanlarına oranla, yeni sayılabilecek bir alan olan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) hakkında, kamuoyunda yaygın olarak karşılaşılan söylentiler bulunmaktadır. Bu nedenle, öncelikle söylentiler ve gerçekler üzerinde durulacak, daha sonra konu hakkında ayrıntılı bilgi verilecektir.

OSB HAKKINDA BAZI SÖYLENTİLER VE GERÇEKLER

Söylenti: OSB nadir görülen gelişimsel bir bozukluktur.	**Gerçek:** OSB 68 doğumdan 1'inde oluşur. OSB dünya üzerindeki tüm ırk, etnik ve sosyal geçmişlerde görülür.
Söylenti: OSB sadece erkeklerde görülür.	**Gerçek**: OSB, erkekler arasında kızlara oranla 4 kat daha yaygın olsa da, ¼ oranında kızlarda da görülmektedir.
Söylenti: OSB olan tüm insanlara bakım evi gerekir.	**Gerçek**: OSB olan insanların çoğu yaşlandıklarında aileleriyle birlikte evlerinde ya da grup evlerinde yaşarlar. OSB olan insanların sadece az bir bölümü için bakım evleri gerekir. Bakım evi gerektirenlerin bazılarında OSB teşhislerinin yanı sıra şiddetli zihinsel gerilik ya da diğer fiziksel veya nörolojik yetersizlikler vardır.
Söylenti: OSB olan insanlar dokunulmak istemezler.	**Gerçek**: OSB olan insanların dokunma uyarıcısı (dokunulma ya da dokunma) aşırı duyarlı iken, çoğunun dokunulma, kucaklanma, temas gerektiren sporları oynama ya da doktor tarafından muayene edilmeyle ilgili bir sorunu yoktur.
Söylenti: OSB olan insanlar çoğu kez zihinsel ya da müziksel açıdan üstün yeteneklidir. Birkaç gün içerisinde yeni bir dil öğrenebilir, ansiklopedileri ezberleyebilir ya da büyük sayıları zihinlerinden çarpabilirler.	**Gerçek**: OSB olan çocukların yaklaşık yüzde 70-80'inin IQ'su ortalamanın altındadır. Çoğu zihinsel yetersizliğe sahiptir. Geri kalanın ortalama ya da üstünde zekâsı vardır. OSB olan insanların çok azı kayda değer matematik becerisine ya da müzik yeteneğine sahiptir. Geçmişte bu tür üstün yetenekli OSB olan çocuklara ahmak bilgin denilirdi. Ahmak bilgin günümüzde aşağılayıcı bir terim olarak düşünülmektedir. Şu sıralar otizmli bilgin tercih edilmektedir.

Söylenti: OSB'ye soğuk, uzak ve kötü annelik sebep olur.	**Gerçek**: Buna "buz anne" ya da "buzdolabı anne" teorisi de denir. OSB biyolojik temelli bir beyin hastalığıdır. Bu teori hatalı olduğu kadar zararlıdır. Yıllarca onaylanmamıştır.
Söylenti: OSB olan çocuklar acıya karşı duyarsızdır.	**Gerçek**: Birkaç şiddetli OSB olan çocuk acıyı hissediyor gibi görünmese de, çoğu çocuk acı veren uyarıcıya normal tepki verir.
Söylenti: OSB olan çoğu çocuk konuşmayı asla öğrenemez.	**Gerçek**: OSB olan çocukları yüzde 40-50'si ya hiç dil yeteneğine sahip değillerdir ya da az sahiptirler; bu durum genellikle şiddetli zihinsel yetersizlikle ilişkilendirilir. Ancak, erken teşhis edilirse ve yoğun konuşma terapisine tabi tutulursa, OSB olan çocukların 4'te 3'ünün konuşabilmesi mümkündür.
Söylenti: OSB olan çocuklar hiç göz teması kurmazlar.	**Gerçek**: OSB olan birçok çocuk göz teması kurabilir. Belki normal bir çocuktan az ya da farklı olabilir fakat insanlara bakarlar, gülümser ve sözsüz iletişimi kullanabilirler.
Söylenti: Aşılar (kızamık, kabakulak ve kızamıkçık) otizme sebep olur.	**Gerçek**: Otizm belirtileri genellikle yaşamın ilk 2 ya da 3 yılında, çocuklar birçok bağışıklığı kazandığı zamanlarda ortaya çıkar. Aşılarla uyuşan otizm belirtilerinin ortaya çıkması, aşılar otizme sebep olur gibi birçok teoriye yol açmıştır. Fakat birçok ciddi bilimsel çalışmadan sonra, aşılar ile otizm arasında hiçbir nedensel ilişki bulunamamıştır.
Söylenti: OSB olan çocuklar hiçbir duygu göstermezler.	**Gerçek**: OSB olan çocuklar duygusal anlamda geri çekilebilir başkalarının duygularını anlamada yetenekli olmayabilirler. Yine de sıklıkla korku ve kaygının yanı sıra sevgi ve şefkat, beklenti, şaşırma ve istek gösterirler. Duygularını ifade edebilme yetenekleri sınırlı olabilir.
Söylenti: OSB olan çocukların insan ilişkileri tamamen kesilmiştir.	**Gerçek**: OSB olan insanların az ve alışılmamış sosyal ilişkileri olabilir ama yine de ilişkileri vardır. Empati ve iletişimdeki güçlükleri arkadaşlık edinmelerini zorlaştırabilir. Bununla birlikte, OSB olan çocuklar sevimlidir ve sevgiyle şefkate cevap verebilir. Örneğin, OSB olan bir

KAYNAKÇA

Abramowicz, J. S. (2012). Ultrasound and autism. *Journal of Ultrasound in Medicine, 31*, 1261-1269.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). DSM-V-R Tanı ölçütleri başvuru kitabı. Çeviren: Ertuğrul Köroğlu. Ankara: HYB.

Baker, M. J. (2000). Incorporating the thematic ritualistic behavior of children with autism into games: Increasing social play interaction with siblings. *Journal of Positive Behavior Interactions,* 2(2), 66-84.

Center for Disease Control and Prevention, (2015). http://www.cdc.gov/ncbddd/ autism/data.html (Erişim Tarihi: 04.09.2017).

Cumine, V., Dunlop, J. ve Stevenson, G. (2010). Autism in the Early Years. A practical guide. Second Edition. David Fulton Publishers. England: 2010.

Çandır, G. (2015) "4-24 Yaş Arası Otizm Spektrum Bozukluğu ve Down Sendromu Tanısı Alan Çocukların Annelerinde Depresyon, Anksiyete, Stres ve Baş Etme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Darıca, N., Arıboğan, Ü., Gümüşçü, Ş. (2005). *Otizm ve Otistik Çocuklar.* Ankara: Özgür Yayınları.

Deykin, E. Y., MacMahon, B. (1980). Pregnancy Delivery and Neonatal Complications Among Autistic Children. *American Journal Diseases of Children* (134), 860-864.

Diken, İ.H. (2010). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 409-447). Ankara: Pegem Akademi.

Dizdar Y. (2018). Vicdan Hayat Kurtarır. İstanbul: Hayykitap Yayınları.

Geier, D. A., ve Geier, M. A. (2004). Comparative evaluation of the effects of MMR immunization and mercury doses from thimerosal-containing childhood vaccines on the population prevalence of autism. *Medical Science Monitor, 10*(3), 33-39.

Gillberg C, Wing L. Autism: not an extremely rare disorder. Acta Psychiatr Scand 1999; 99: 399–406. CrossRef PubMed.

Hardman, L. M., Drew, J. C, Egan, W. M veWolf, B. (1993). Human Exceptionality. Ally and Bacon A Division of Simon veSchuster Inc. USA.

Hardman, M.L., Drew, C.J. ve Egan, M.W. (2005). *Human exceptionalty: School community and family.* Upper Saddle River, N.J: Merill.

Holmes, D. L (1997). Autism through the life span. United States of America by Woodbine House, Inc,6510 Belss Mill Road Bethesda. ISBN 0-933149-28-X.

İncekaş, S. (2009). Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Yayımlanmış Uzmanlık Tezi. T.C Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Anabilim Dalı. İzmir.

Kauffman, J. (2005). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (8th ed.) Upper Saddle River, N.J: Merill.

Kaya, A.(2107). "Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerde Benlik Saygısı Üzerine Bir İnceleme" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Mersin.

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik Özellik Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması.* İstanbul: Yapa Yayınları.

Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. E. Tekin-İftar (Ed.). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri, Ankara: Vize Yayıncılık.

Korkmaz, B. (2005). Yağmur Çocuklar: Otizm Nedir?, 8. Gün Özel Eğitim Rehabilitasyon ve Psikolojik Danışma Merkezi, İstanbul.

Kreiling, J. A., Stephens, R. E., ve Reinisch, C. L. (2005). A mixture of environmental contaminants increase cAMP dependent protein kinase.

Larsson HJ, Eaton WW, Madsen KM, Vestergaard M, Olesen AV, Agerbo E, Schendel D, Thorsen P, Mortensen PB. Risc factors for autism: perinatal factors, parental psychiatric history, and socioeconimic status. Am J Epidemiol. May 15 2005; 161(10):916-25; discussion 926-8.

Mandell, D. S., Walrath, C.M., Manteuffel, B., Sgro, G., ve Pinto-Martin, J. (2005). Charasteristics of children with autism sppectrum disorders served in comprehensive comunity-based mental health settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 35, 313-321.

Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T.E (2000). The inclusive classroom: Strategies for effective instruction. Upper Saddle River, N.J: Merill/Prentice Hall.

McKinnon, K. ve Krempa, J. (2002) *Social skills solutions: A hands-on manual for teaching social skills to children with autism.* New York: DRL Books. Demir, Ş (2009) Otizmli çocukların sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara, Türkiye.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf. *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, Erişim tarihi: 07.07.2018.

Milli Eğitim Bakanlığı. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Kitapçığı. http://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirma-yoluyla-egitim-uygulamalari-kilavuz-kitapcigi-yayimlandi/icerik/561. Erişim tarihi: 07.07.2018.

Ozonoff S, Young GS, Carter A, Messinger D, Yirmiya N, Zwaigenbaum L, Bryson S, Carver LJ, Constantino JN, Dobkins K, Hutman T, Iverson JM, Landa R, Rogers SJ, Sigman

M, Stone WL. Recurrence risc for autism spectrum disorders: a Baby Siblings Research Consortium study. Pediatrics. 2011 Sep; 128(3):e488-95.

Rakap, S., Birkan, B ve Kalkan, S. (2017). Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.

Reichelt, K. L., Knivsberg, A. M., Lind, G., ve Nodland, M. (1991). Probable etiology and possible treatment of childhood autism. *Brain Dysfunction, 4*, 308-319.

Ritvo, E.R., Jorde, L.B., Mason-Brothers, A., Freeman B.J, Pingree, C., Jones, M.B., McMahon, W.M., Petersen, P.B., Jenson, W.R. The UCLA-University of Utah epidemiologic survey of autism: prevalence. Am J Psychiatry 1989;146:194–9. CrossRef PubMed.

Sapmaz, D. (2015). "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Pediatrik Bipolar Bozukluk Komorbiditesinin Klinik Özellikleri". Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Samsun.

Stubbs, E.G. ve Cheng, K. (2005). Autism spectrum disorders. In K. Cheng ve K. M. Mayers (Eds.). *Child and Adolescent Psychiatry, (*pp. 227-246). Philadelphia: Lippincott Williamsve Wilkins.

Sucuoğlu, B. (2009). Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar A. Ataman (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (s.293-308). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Şahbaz, Ü., Sarıdaş, B., Altun, M., Kunt-Erol, N., Genal, S., Balabanlı, B.ve Kanyılmaz, E. (2017). Otizm Nedir? Otizmli Çocuklar İçin Teşhis Nedir? Ü.Şahbaz (Çeviri Ed.). 100 Soruda Otizm. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, S. (2012) Yaygın gelişimsel bozukluklar (YGB) otistik spektrum bozukluğu (OSB) N. Metin (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar* (209). Ankara: Maya Akademi.

T.C Resmi Gazete. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006. Sayı: 26184, Başbakanlık Basımevi, Ankara.

Troyb E, Knoch K, Barton M. Phenomenology of ASD: Definition, Syndrome and Major Features. [book auth.] ed: Deborah Fein. The Neuropsychology of Autism. New York : Oxford University Press., 2011.

Tufan, İ. (2006), Otistik Çocuk Dahi mi, Engelli mi?, İletişim Yayıncılık, İstanbul.

Ünlü, E. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu'nda Tarama, Tanılama ve Değerlendirme. Ü. Şahbaz (Ed). Zihin Yetersizliği ve OSB olan Çocuklar. Vize Yayıncılık. Ankara.

Vernazza, M.Z., Martin, N., Vernazza, A., Lepellec, M. A., Rufo, M., Massion, J., et al. (2005). Goal-directed locomotion and balance control in autistics children. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 35, 91-102.

Volkmar F, Chawarska K, Klin A. (2005) "Autism in infancy and early childhood".Annu Rev Psychol 56: 315 36. DOI:10.1146 /annurev.psych. 56.091103.070159.PMID 15709938.

Wakefield, A. J., Murch, S. H., Anthony, A., Linnell, J., Casson, D. M., ve Malik, M. (1998). Ileal-lymphoid-nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. *Lancet, 351*, 637-641.

Werts, M.G., Culatta, R. A ve Tompkins, J. R. (2007). Fundamentals of Special Education. What every teacher needs to know. (3 rd. Ed). Pearson Merrill Prentice Hall. Ohio, USA.

Williams, E. L., ve Casanova, M. F. (2010). Potential teratogenic effects of ultrasound on corticogenesisi: Implications for autism. *Medical Hypotheses, 75*(1), 53-58.

Wing, L., and Potter, D. (2002). The epidemiology of autistic spectrum disorders: Is the prevalence rising? *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 8,* 151-161.

Yeargin-Allsopp M, Rice C, Karapurkar T, Doernberg N, Boyle C, Murphy C. Prevalence of autism in a US metropolitanarea. JAMA 2003; 289:49–55. CrossRef PubMed.

8. BÖLÜM

ÖZEL (ÜSTÜN) YETENEKLİ ÇOCUKLAR

Doç. Dr. Ahmet BİLDİREN

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Özel yetenek kavramına ilişkin tanımları kavrar.
- ✓ Özel yetenekli çocukların erken gelişim ve genel özelliklerini açıklar.
- ✓ Özel yetenekli çocukların tanılamasını kavrar.
- ✓ Özel yetenekli çocuklara yönelik öğretim stratejilerini söyler.

GİRİŞ

Üstün zekâ, üstün yetenek veya özel yetenek... Kavramlar farklılaşsa da zihnimizde "normalin üstünde bir performans" kavramı oluşmaktadır. Bu kavram insanlık tarihinin hemen hemen her döneminde önemli bir konu olmuştur. Toplumları ve insanlığı ileri taşıyan bireylere her zaman ihtiyaç duyulması, özel yetenekli bireylerin, ayrı bir grup olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Bilim insanları, sanatçılar, sporcular, yaratıcı bireyler ve liderler özel yeteneklerini ortaya koymuşlar ve toplumlar bu yetenekleri değerlendirmişlerdir.

Geçmişten günümüze özel yeteneğin ne anlama geldiği ile ilgili pek çok teori ortaya atılmıştır. Ancak büyük çoğunluk, bazı çocuklarda potansiyelin tanılanabileceğini, bu potansiyelin farklı özellikler yönünde geliştiğinde özel yeteneğin geniş kategorilerde incelenebileceği konusunda hemfikir olmuşlardır. Özel yetenek kavramına yakından bakıldığında, bazı teorisyenler üstünlüğün ve zekanın genetik bileşenlerine odaklanmış, bazıları da potansiyel ve şans faktörlerini kullanarak üstünlüğü yetenekten ayırmışlardır. Diğer bir grup ise çoklu zekaya vurgu yapmıştır. İlk yıllardan itibaren özel yeteneğin tanım ve kavramları yüksek IQ seviyeleriyle eş değer görülmüştür. Galton, Alfred Binet ve Lewis Terman gibi psikometri uzmanları ve psikologlar zekanın genetik bileşenleri olduğunu ilk vurgulayanlar olmuşlardır. Galton'nun (1869) mental yetenek ve dehayı puanlarla tanımladığı doğal yetenek teorisini kullanarak Binet (1905) ve Terman (1926), Fransa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde özel yetenekli çocukları tanılamak için uygulanan genel bir zeka testi geliştirmişlerdir (Bildiren, 2017a). Sonuç olarak bu üç teorisyenin özel yetenek ile ilgili görüşü genel zeka testleri odaklıdır. Örneğin Terman'ın 1926 yılındaki özel yetenek tanımı "zeka testinde ilk %1'lik dilimde yer almak" şeklindedir. Bu özel yetenek görüşünün mirası halen günümüzde % 2 veya % 3'lük dilim adıyla korunmaktadır. Ancak son kırk yılda diğer teorisyenler zekanın tek bir biçimde ifade edilemeyeceğini tartışmışlar ve özel yeteneğin çok boyutlu kavramları olması gerektiğini savunmuşlardır (Gagne, 2003; Gardner, 2003; Renzulli, 2005; Sternberg, 2003; Tannenbaum, 2003).

Nasıl tanımlanırsa tanımlansın özel yetenekli bireyler, yaş, deneyim ve çevre olarak kendileriyle aynı olan akranlarıyla kıyaslandığında yüksek derecede başarı sergileyen veya sergileme potansiyeli olan bireylerdir. Bu bireyler entelektüel alanda, yaratıcılık, müzik veya sanatın diğer alanlarında yüksek performans kapasitesine sahiptirler. Beklenmedik liderlik özelliklerine sahip olabilirler ve belli bir akademik alanda başarı gösterebilirler. Bu çocuklara normal sınıflarda sağlananın ötesinde hizmet verilmesi gerekir. Bunun sağlanabilmesi için de özel yetenek kavramının ne olduğunun, özel yetenekli bireylerin özelliklerinin, özel yeteneğin nasıl tanılanacağının ve özel yetenekli öğrencilere nasıl eğitim verileceğinin bilinmesi gerekir. İzleyen bölümlerde bu konulara ilişkin bilgi verilecektir.

TANIM

Özel yetenek kavramı tarihsel bir süreç içerisinde tek boyutlu bir kavramdan çok boyutlu bir kavram haline gelmiştir. Eski Sparta'da M.Ö. 6. Yüzyıl'da, özel yetenek askeri alanda, liderlik savaş becerileri ile değerlendirilmiştir. Çin'de M. S. 618-907'de imparatorluk sarayında özel yetenekli çocuk ve gençlere eğitim verildiği görülmektedir. Rönesans döneminde özel yeteneğin sanat, mimari ve edebiyat alanında ortaya çıkmıştır. 15. yüzyılın ortalarında da Osmanlı Devletinde, devletin üst düzey yönetimini ve idari mekânizmanın yürütülmesini üstlenecek kadroların yetiştirilmesini sağlayan bir kurum olarak Enderun'un özel yeteneğin değerlendirilmesinde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yönleriyle özel yetenek kavramı tarihi gelişim içerisinde askeri beceriler, liderlik ve soyluluk durumuyla açıklanmıştır (Akarsu, 2001).

Son yüzyılda ise özel yetenek kavramı, başlangıçta tek boyut olarak zeka ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Başlangıçta bireylerin zeka testlerinden yüksek puan alması (130 ve üzeri gibi) özel yetenek için tek kriter olarak ele alınmıştır. Ancak 20. yüzyılın ortasından itibaren Piaget, Vigotsky, Dabrowski gibi bilim insanlarının zekaya daha genel ifadeyle zihinsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal, sanatsal ve dille ilgili yeteneklere bakışları bütüncül ve gelişimsel olarak farklılaşmaya başladığı için özel yeteneğe karşı bakış açıları da farklılaşmaya başlamıştır. Örneğin Stenberg'in (1997) zekadan analitik, sentezci ve pratik zeka olarak bahsetmesi gibi. Mantıksal düşünmeyi, akıl yürütmeyi ve okuduğunu anlamayı içeren geleneksel zeka testlerinin ölçtüğü becerileri içeren analitik zeka, yaratıcılığı yeni durumlarla baş etmeyi, sezgileri içeren sentezci zeka ve analitik ve sentezci becerilerin günlük yaşamın sorunlarını çözmeyi sağlayan pratik zeka, özel yetenek kavramını farklı bir boyuta taşımıştır.

Zekâ ile ilgili çok boyutlu yaklaşım tartışmaları ilk başladığında da 1978'de Amerika Eğitim Ofisi (USOE), sanatta üstün yetenekli çocuklardan liderlik potansiyeline sahip çocuklara kadar, geniş bir özel yeteneklilik tanımı yapmıştır. Bu tanıma göre, "Özel yetenekli çocuklar terimi; okul öncesi, ilköğretim ya da lise seviyesinde potansiyel, ispatlanmış ya da sahip oldukları yetenekleriyle tanınan çocukları ve gençleri içermektedir. Bu çocuklar; *zihinsel, yaratıcı ve özel akademik yeteneği ya da liderlik yeteneği olan, görsel ve icra sanatları* gibi alanlarda yüksek kabiliyetler gösteren çocuklardır."

Bu tanım klasik IQ sınıflaması haricinde farklı alanlarda özel yetenek alanlarını ortaya koymuştur. Tanıma göre özel yetenek, bir ürün veya bir projeyle ispatlanabileceği gibi, çocukta göstergeleri olan bir potansiyel şeklinde de olabilmektedir. Bu tanımdan sonra, eğitimciler genel olarak altı farklı üstün yetenekliliği kabul etmeye başlamıştır. Bunlar; *genel zihinsel yetenek, özel bir alanda akademik başarı, yaratıcı beceriler, liderlik, görsel ve sanatsal beceriler, psikomotor becerilerdir.*

KAYNAKÇA

Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri ve sorunları,* Ankara: Eduser Yayınları.

Allan, S. D. (1991). Ability–grouping research reviews: What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership,* 48(6), 60–65.

Ataman, A. (2003). Üstün yetenekli/ zekalı çocuk ile yaşamak. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,* 4 (40), Haziran, 15-20.

Barnett, L. A.,& Fiscella, J. (1985). A child by any other name... A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 61-66.

Bildiren, A. (2017a). Examinatıon of the skill areas of gifted chıldren using wısc-r intelligence scale scores. *European Journal of Education Studies*. 3(9), 378-390.

Bildiren, A. (2017b). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: parental observations. *Early Child Development and Care*, 1-15.

Bildiren, A. (2017c). Reliability and Validity Study for the Coloured Progressive Matrices Test between the Ages of 3-9 for Determining Gifted Children in the Pre-School Period. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(11), 13-20.

Bildiren, A., Kargın, T., & Korkmaz, M. (2017). Reliability and validity of colored progressive matrices for 4-6 age children. *Türk Üstün Zeka ve Egitim Dergisi*, *7*(1), 19.

Bildiren, A., & Bilgen, Ö. B. (2019). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *20*(2), 269-289.

Bildiren, A., Bıkmaz Bilgen, Ö., & Korkmaz, M. (2021). National non-verbal cognitive ability test (BNV) development study. *SAGE Open*, *11*(3), 21582440211046945.

Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Tomlinson, C., and Moon, T. (2005). *The feasibility of high end learning in academically diverse middle schools (Research Monograph 05210).* Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Brody, L. E., Muratori, M. C., & Stanley, J. C. (2004). Early entrance to college: Academic, social, and emotional considerations. *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, *2*, 97-107.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill–Prentice Hall.

Colangelo, N., Assouline, S. and Gross, M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II). Iowa City: University of Iowa, Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Coleman, M. R. (1994). Post–secondary education decisions for gifted/learning disabled students. *Journal of Secondary Gifted Education,* 5(3), 53–59.

Coleman, M. R., and Gallagher, J. (1995). Appropriate differentiated services: Guides for best practices in the education of gifted children. *Gifted Child Today,* 18(5), 32–33.

Düzen, N. E., Şahin, N., Raven, J. & Raven, C. J. (2007). The classic form of the standard progressive matrices in Turkey. In J. Raven and C. J. Raven (Eds.) Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics.

Farkas, S., and Duffet, A. (2008). *High–achieving students in the era of NCLB: Results from a national teacher survey.* Washington, DC: Fordham Institute.

Feldhusen, J. F. (2003). Precocity and acceleration. *Gifted Education International.* 17(1), 55–58.

Fiedler, E. D., Lange, R. E., and Winebrenner, S. (2002). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roeper Review,* 24(3), 108–111.

Fuchs-Beauchamp, K. D., Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1993). Creativity and intelligence in preschoolers. *Gifted Child Quarterly*, *37*(3), 113-117.

Gagne, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.) *Handbook of gifted education* (3rd edition), 60-74. Boston: Pearson Education.

Gagne, F. and Gagnier, N. (2004). The socio–affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review,* 26(3), 128–139.

Gardner, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years. *American Educational Research Association*, Chicago, Illinois, 21.

Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., and LePore, L. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, 32(4), 687–715.

Gross, M. (1993). *Exceptionally gifted children.* London, England: Routledge.

Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roper Rewiew,* 21, 207-14.

Gross, M. U. M. (2003*). Exceptionally gifted children* (2nd ed.). New York, NY: Routledge Falmer.

Harrison, C. (2005). *Young gifted children–Their search for complexity and connection. Exeter,* Australia: Inscript Publishing.

Huss, J. A. (2006). Gifted education and cooperative learning: A miss or a match? *Gifted Child Today,* 29(4), 19–23.

Jo Jarosewich, T. (2001). Ability grouping and gifted students. *Duck Gifted Letter,* 1(2).

Johnsen, S. K. (2004). *Making decisions about placement.* In S. K. Johnsen (Ed.), Identifying gifted students: A practical guide (pp. 107–131). Waco, TX: Prufrock Press.

Johnsen, S. K. (2008). *Identifying gifted and talented learners.* In F. A Karnes & S.R. Stephens (Eds.), Achieving excellence: Educating the gifted and talented (pp. 135–153). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Johnsen, S. (2009). Best practices for identifying gifted students. *Principal,* 88, 8-14.

Karadağ, F., Karabey, B., & Pfeiffer, S. (2016). Identifying Gifted Preschoolers in Turkey: The Reliability and Validity of the Turkish-Translated Version of the GRS-Preschool/Kindergarten Form. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(10), 8-16.

Kavruk, S. Z., & Bildiren, A. (2022). Norm and Standardization Study for Naglieri Non-verbal Ability Test, 5-9 Age Group. *Alpha Psychiatry*, *23*(5), 237.

Kitano, M. K. (1985). Ethnography o f a preschool for the gifted: What do gifted young children actually do. *Gifted Child Quarterly,* 19(2), 67-71.

Korkmaz, M., Bildiren, A., Demiral, N., & Çulha, D. G. (2018). TONI-3 Sözel Olmayan Zeka Testinin 6-11 yaş örneklemi norm ve standardizasyon çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *19*, 76-83.

Lohman, D. F. (2005). The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly*, *49*(2), 111-138.

Lovecky, D. (1997). Identity development in gifted children: moral sensitivity. *Roeper Review,* 20, 90-94.

Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A-10 year follow–up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology,* 86(4), 718–729.

Manning, S. (2006). *Recognizing gifted students: A practical guide for teachers.* Kappa Delta Pi Record, 42, 64-68.

Marzano, R. (2003). *What works in schools.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McCoach, D. B. and Siegel, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly,* 51(3), 246–255.

Mills, C. J.,& Durden, W. G. (1992). Cooperative learning and ability grouping: An issue of choice. *Gifted Child Quarterly, 36*(1), 11–16.

Moon, S. M., Swift, S. And Shallenberger, A. (2002). Perceptions of a self–contained class of fourth and fifth grade students with high to extreme levels of intellectual giftedness*. Gifted Child Quarterly,* 46(1), 64–79.

National Association for Gifted Children [NAGC] & Council for Exceptional Children [CEC]. (2006). NAGC–CEC *Teacher knowledge & skill standards for gifted and talented education*. www.nagc.org/...standards/final%20standards%20(2006).pdf

National Association for Gifted Children [NAGC]. (2008). NAGC–*Common myths in gifted education.*

Neihart, M. (2007). The socio–affective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly,* 51(4), 330–341.

Neihart, M. and Olenchak, F. R. (2002). *Creatively gifted children*. In M. Neihart, S.M. Reis, N.M Robinson, and S.M. Moon (Eds.), The social and emotional development of gifted children (pp. 165–176). Waco, TX: Prufrock Press.

Öner, N. (1997). *Türkiye' de kullanılan psikolojik testler.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öznacar, M. D., & Bildiren, A. (2012). *Üstün zekalı öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri*. Anı Yayıncılık.

Porter, L. (2005). *Gifted young children* (2nd ed.). Berkshire, England: Open University Press.

Robinson, A., Shore, B. and Enersen, D. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press.

Rogers, K. B. (1993). Grouping the gifted and talented. *Roeper Review, 16*(1), 8–12.

Renzulli, J. S. (2005). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (2nd ed.). Boston, MA: Cambridge University Press, pp. 217-245.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. and Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students* (Rev. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Rimm, S. B. (2003). Underachievement: A national epidemic. *Handbook of gifted education*, *3*, 424-443.

Robinson, A. (1990). Cooperation or exploitation? The argument against cooperative learning for talented students. *Journal for the Education of the Gifted,* 14(1), 9–27.

Robinson, N. M., Abbott, R. D., Berninger, V. W., Busse, J. and Mukhopadhyay, S. (1997). Developmental changes in mathematically precocious young children: Longitudinal and gender effects. *Gifted Child Quarterly,* 41, 145-158.

Robinson, A., Shore, B., & Enersen, D. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide.* Waco, TX: Prufrock Press.

Rogers, K. B. (2004). *The educational planner for families and schools.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Sak, U. (2017). *Üstün zekalılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Vize Yayıncılık: Ankara

Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel Gürbüz, Ş., & Öpengin, E. (2016). Anadolu Sak Zeka Ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı.

Sankar-DeLeeuw, N. (2007). Case studies of gifted kindergarten children Part II: The parents and teachers. *Roeper Review,* 29, 93-99.

Sankar-DeLeeuw, N. (2007). Case studies of gifted kindergarten children Part II: The parents and teachers. *Roeper Review,* 29, 93-99.

Sapon–Shevin, M.,& Schniedewind, N. (1993). Why (even) gifted children need cooperative learning. *Educational Leadership,* 50(6), 62–63.

Sattler, Jerome. (2001). *Assessment of children cognitive applications* (4th ed.). San Diego, CA: Jerome M. Sattler Publications.

Savaşır, I.& Şahin, N. (1995).*Wechsler çocuklar için zeka ölçeği*, Türk Psikologlar Derneği, Ankara.

Siegle, D. and McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children,* 38(1), 22–27.

Silverman, L. (1981). *Early signs of giftedness.* http://www.gifteddevelopment.com

Silverman, L. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review,* 17, 110-116.

Smutny, J. (2003). *Designing and developing programs for gifted students.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Stainthorp, R. and Hughes, D. (2004). An illustrative case study of precocious reading ability. *Gifted Child Quarterly,* 48, 107-119.

Sternberg, R. J. (2003) Giftedness according to the theory of successful intelligences. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.) *Handbook of gifted education* (3rd edition), 88- 99. Boston: Pearson Education.

Tannenbaum, A. J. (2003) *Nature and nurture of giftedness*. In Colangelo, N. &Davis,G.A. (Eds.) Handbook of gifted education (3rd edition), 45-59. Boston: Pearson Education.

Terman, L. (1926). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children.* Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Von Karolyi, C. (2006). Grappling with complex global issues. Issue awareness in young highly gifted children: "Do the claims hold up?" *Roeper Review,* 28, 167-174.

Webb, J., Amend, E., Webb, N., Goerss, J., Beljan, P. and Olenchak, F. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Westberg, K., Archambault, F., Dobyns, S. and Salvin, T. (1993). The classroom practices observation study. *Journal for the Education of the Gifted,* 16(2), 29–56.

Westburg, K. L. and Daoust, M. E. (2004). *The results of the replication of the classroom practices survey replication in two states.* The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

9. BÖLÜM

ÖĞRENME GÜÇLÜKLERİ

Doç. Dr. Tahsin FIRAT

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Öğrenme güçlüğünü tanımlayabilecek.
- ✓ Öğrenme güçlüğünün nedenlerini açıklayabilecek.
- ✓ Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılanma süreci ve bu süreçte yapılacaklar hakkında bilgi sahibi olacak.
- ✓ Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı temel sorun alanları ve bunlara yönelik yapılacaklar hakkında bilgi sahibi olacak.

Örnek Olay

Ali, ilkokul 2. sınıf öğrencisidir. Ali son üç yıldır yetiştirme yurdunda kalmaktadır ve 1. sınıfın ikinci döneminde Ali'ye bulunduğu ildeki Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından öğrenme güçlüğü tanısı konulmuştur. 1. sınıfı okuduktan sonra Ali'nin başka bir şehirdeki yetiştirme yurduna nakli yapılmıştır. Yetiştirme yurdundaki görevli, Ali'nin kaydını yapmak için okula gitmiş ve okuldaki müdür yardımcısı ile yapmış olduğu görüşmeler neticesinde 2. sınıf şubelerinde görevli beş sınıf öğretmeninden dördünün sınıfında kaynaştırma öğrenci olmasına sıcak bakmadığını görmüştür. Sınıfında Ali'nin olmasından rahatsızlık duymayacağını belirten öğretmenin sınıfına kaydı yapılmıştır. Yetiştirme yurdundaki görevli belirli aralıklarla Ali'yi okulda ziyaret etmiştir. Görevli bir defasında sınıf kapısında teneffüs zilinin çalmasını beklemiş, öğrencilerin teneffüse çıkmasıyla beraber sınıfa girmiştir. Sınıfa girdiğinde öğretmenin sınıf defterini doldurmakta olduğunu, Ali'nin ise arka sıraların birinde başını sıraya koyup, sınıftan kopuk ve uyuyor vaziyette olduğunu görmüştür. Görevli, öğretmene Ali'nin durumunu sorduğunda öğretmen: "Ali çok iyi, kimseye karışmıyor, kimse de ona karışmıyor, sırasında sessiz sedasız oturuyor." cevabını vermiştir. Ülkemizde Ali'nin durumunda olan birçok öğrenciye sınıf ortamlarında rastlamak mümkündür. Bu öğrencilere yönelik beklenti maalesef öğrencinin sessiz sedasız sıralarına oturmasıdır.

GİRİŞ

Öğretmenler ve aileler uzun yıllar boyunca zihinsel, fiziksel ve duyuşsal olarak normal olan öğrencilerin okuma-yazma gibi akademik becerileri edinirken yaşadıkları zorluklar nedeniyle endişelenmişlerdir. Bu zorluklar zamanla öğrenme güçlüğü kavramı çerçevesinde ele alınmış ve bu yönde araştırmalar hızlı bir ivme kazanmıştır. Bu çalışmaların temelinde, öğrenme güçlüğünün ne olduğu, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşamış olduğu güçlüklerin neler olduğu, nasıl tanılanacağı ve bu öğrencilere nasıl bir eğitim verileceği yer almaktadır. Bu noktada öncelikle öğrenme güçlüğünün ne olduğunu tanımlamak önemli olacaktır.

Öğrenme güçlüğüne yönelik tanımlamalarda tarihsel süreç içinde değişikler olmuş, bu konuda çeşitli dönemlerde farklı kavramlar kullanılmıştır. Öğrenme güçlüğü için 1877'de Kussmaul, "kelime körlüğü" 1887'de Berlin "dyslexia", 1896'da Morgan "konjenital kelime körlüğü", 1937'de Orton "gelişimsel bozukluk", 1941'de Werner ve Strauss "Minimal beyin zedelenmesi" kavramlarını kullanmışlardır. "Öğrenme güçlüğü" kavramı ise ilk kez 1962 yılında Samuel Kirk tarafından kullanılmıştır. Kirk'e (1963) göre "Öğrenme güçlüğü" serebral, duygusal ya da davranışsal bozukluktan kaynaklanan konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik ve diğer okul becerilerinden birinin ya da birden çoğunun gelişiminde gecikme, bozukluk ya da gerilik durumudur. Bununla beraber, öğrenme güçlüğünün görsel, işitsel ve motor bozukluklardan, zihinsel yetersizlikten, çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan etkilenmediği belirtilmektedir. Kirk ayrıca, öğrenme güçlüğü olan öğrencile-

rin kapasiteleri ile ortaya koydukları performans arasında tutarsızlık olduğunu ifade etmiştir. Bu tanım gerek aileler gerekse sivil toplum kuruluşları tarafından çabuk benimsenmiş olsa da, öğrenme güçlüğünün tanımlandığı bu tarihten itibaren, uzmanlar ve ilgili kuruluşlar daha geçerli ve kabul gören bir tanımda uzlaşmak için çalışmışlardır. Bateman (1965), öğrenme güçlüğünü, merkezi sinir sistemi bozukluğuyla birlikte de görülebilen, öğrenme sürecindeki temel bozukluklarla ilgili öğrencilerin tahmini potansiyel ve gerçek performans seviyeleri arasında eğitim açısından kayda değer bir uyumsuzluk olmasına, ayrıca bu durumun zekâ geriliğinden, eğitimsel veya kültürel yoksunluktan, ciddi duygusal rahatsızlıktan veya duyu kaybından kaynaklı olmaması şeklinde tanımlamıştır (Hallahan, Pullen ve Ward, 2013). Öğrenme güçlüğünü *minimal beyin bozukluğu* olarak ifade eden Clement (1966), zekâsı normal ranjlarda olan ancak merkezi sinir sistemindeki bozukluklara ve sapmalara bağlı olarak davranış ve öğrenme problemleri olan çocukları tanımlamaktadır.

Kirk'ın tanımını temele alarak ABD'de 1968 yılında National Advisory Committee on Handicapped Children (Engelli Çocuklar Danışma Komitesi) tarafından önerilen ve 1975 yılında özel eğitim yasasında (P.L 94–142) yer alan öğrenme güçlükleri tanımında; belirgin öğrenme güçlüklerine sahip çocuklar terimi sözel ya da yazılı dili anlama ya da kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerin bir ya da birkaçında bozuklukları olan ve bu bozukluklara bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma ya da matematiksel işlem yapma yeteneklerinde aksamalar görülen çocuklar anlamına gelmektedir. Öğrenme Güçlükleri Kurumlar Arası Komitesi'ne göre (Interagency Committee on Learning Disabilities; ICLD, 1987), öğrenme güçlükleri; konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme, sayısal yeteneklerin edinimi ve kullanımında veya sosyal becerilerde oluşan önemli zorluklar ile ortaya çıkan ve farklı yapıda bir grup bozukluğa karşılık gelen genel bir terimdir. Bu bozukluğun merkezi sinir sistemi işlev bozukluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Engelli Bireylerin Eğitim Yasası'nda (The Individuals with Disabilities Education Act; IDEA, 2004) öğrenme güçlüğü, yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır. Tanımda, öğrenme güçlüğünün algısal güçlükleri, beyin zedelenmesini, beyindeki minimal düzeydeki işlev bozukluğunu, disleksiyi ve gelişimsel dil bozukluklarını içerdiği; ancak görsel, işitsel ve motor bozukluklardan, zihinsel yetersizlikten, duygusal bozukluklardan, çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan kaynaklanan öğrenme güçlüklerini içermediği ifade edilmektedir.

DSM-3 (1987) ve DSM-4 (2000) 'de de kendine yer bulan öğrenme güçlüğü, son olarak DSM-5 (2013)'e göre "öğrenme güçlüğü, davranış belirtileri ile bağlantılı olan bilişsel düzeyde anormalliklerin temelini oluşturan biyolojik kökene sahip bir nörogelişimsel bozukluktur." Bu güçlüklerin, kelimelerin doğru ve akıcı bir şekilde

KAYNAKÇA

American Psychiatric Association (1987). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Third Edition - Revised (DSM lll-R) Washington DC: APA Press.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author.

Batsche, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovaleski, J. F., Prasse, D., ... & Tilly III, W. D. (2005). Response to intervention: Policy considerations and implementation. *Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education*.

Baydık, B., Ergül, C., ve Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, *11*(3), 778-789.

Bayraktar, A., & Seçkin, Ş. (2012). Yazma güçlükleri ve öğretim yöntemleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed). *Öğrenme güçlükleri*, Ankara: Eğiten Kitap.

Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. Allyn & Bacon.

Boulineau, T., Fore Iii, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *27*(2), 105-121.

Brian, T., Bay, M., Lopez-Reyna, N., & Donahue, M. (1991). Characteristics of students with learning disabilities: A summary of the extant database and its implications for educational programs. In J. W. Lloyd, N. Nirbhay & A. C. Repp (Eds.), *The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models* (pp. 113–131). Sycamore, IL: Sycamore.

Clements S. (1966). *Minimal brain dysfunction in children: terminology and identification*. Washington, DC: US Department of Health, Education and Welfare.

Cunningham, A. E., ve Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, *33*(6), 934-945.

Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu, U. Sak (ED). *Özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek.* Ankara: Pegem Akademi.

Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(4), 437-456.

Doğanay-Bilgi, A. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretinin etkiliği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ellis, W. A. (2009). *The impact of C-PEC (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development.* Doctoral Dissertation, University of Memphis.

Fawcett, G. & Rasinski, T. (2008). Fluency strategies for struggling adolescent readers. In Lenski, S. D., & Lewis, J. (Eds.). *Reading success for struggling adolescent learners (pp.155-169)*. New York: Guilford Press.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert ve R. H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21–29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fırat, T. (2017). *Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında düşün (3D) stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi*(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41,* 93-99.

Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin, 114*, 345–362.

Geary, D. C., & Hoard, M. K. (2001). Numerical and arithmetical deficits in learning-disabled children: Relation to dyscalculia and dyslexia. *Aphasiology, 15*, 635–647.

Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities. *Review of Educational Research*, *71*(2), 279-320.

Griffin, S. (2004). Building number sense with number worlds: A mathematics program for young children. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 173-180.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1990). Self-Perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities a multiple group comparison study. *Journal of learning Disabilities*, *23*(3), 177-184.

Guastello, E. F., Beasley, T. M., & Sinatra, R. C. (2000). Concept mapping effects on science content comprehension of low-achieving inner-city seventh graders. *Remedial and Special Education*, *21*(6), 356-364.

Güzel-Özmen, R. (2010) Yazma öğretimi. İ. H. Diken (Ed.), *İlkogretimde kaynaştırma* (ss. 403-441). Ankara: Pegem Yayınevi.

Güzel-Özmen, R. (2011). Bir Metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 49-62.

Güzel-Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.) içinde, *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 335-366). Ankara: Pegem Akademi.

Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Ward (2013). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, ve S. Graham (Eds.). *Handbook of learning disabilities* (pp. 16–29). New York: Guilford Press.

Harris, K. R., & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly, 22,* 251–262.

Harris, K. R., ve Graham, S. & Mason, L. (2003). Self-regulated strategy development in classrooms: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, *35*, 1–17.

Graham, K. R., Graham, S., & Macartur, C. (2004). Writing instruction. W. Benice (Eds.). *Learning about learning disabilities* (pp. 281–307). San Diego, California: Elsevier Academic Press.

Hugdahl, K., Heiervang, E., Ersland, L., Lundervold, A., Steinmetz, H., & Smievoll, A. I. (2003). Significant relation between MR measures of planum temporal area and dichotic processing of syllables in dyslexic children. Neuropsychologia, 41, 666675.

Hughes, M. T., & Parker-Katz, M. (2013). Integrating comprehension strategies into social studies instruction. *The Social Studies*, *104*(3), 93-104.

Individuals with Disabilities Education Act of 2004. 20 U. S. C. *§*1400 *et seq*. (2004).

Interagency Committee on Learning Disabilities. (1987). *Learning disabilities: A report to the US. Congress.* Bethesda, MD: National Institutes of Health.

Jitendra, A. K., & Gajria, M. K., (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exeptional Childiren*, *43*(8),135-160.

Jordan, N. C., Glutting, J., Ramineni, C., & Watkins, M. W. (2010). Validating a number sense screening tool for use in kindergarten and first grade: Prediction of mathematics proficiency in third grade. *School Psychology Review*, *39*(2), 181.

Jordan, N. C., Kaplan, D., Nabors Oláh, L., & Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child development*, *77*(1), 153-175.

Kargin, T., & Güldenoğlu, B. (2016). Learning disabilities research and practice in Turkey. *Learning Disabilities – A Contemporary Journal, 14*(1), 71–78.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *29*(3), 226-237.

Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *27*(1), 31-43.

Kirk, S. A. (1963). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. In *Proceedings of the annual meeting: Conference on exploration into the problems of the perceptually handicapped child* (pp. 1-7). Evanston, IL.

Krajewski, K., & Schneider, W. (2009). Exploring the impact of phonological awareness, visual–spatial working memory, and preschool quantity–number competencies on mathematics achievement in elementary school: Findings from a 3-year longitudinal study. *Journal of experimental child psychology*, *103*(4), 516-531.

Lau, K. L., ve Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, *26*(2), 177-190.

Lerner, J. (1993). *Learning disabililies: Theories, diagnosis and teaclıing strategies.* Boston: Houghton Mifflin.

Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B .,...Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. In C.E. Finn, R.A.J. Rotherham, ve C.R. Hokanson (Eds.). *Rethinking special education for a new century* (pp. 259–287). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Policy Institute.

Malofeeva, E., Day, J., Saco, X., Young, L., & Ciancio, D. (2004). Construction and evaluation of a number sense test with Head Start children. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 648-659.

Margai, F., & Henry, N. (2003). A community-based assessment of learning disabilities using environmental and contextual risk factors. *Social Science & Medicine*, *56*(5), 1073-1085.

Mason, L. H. (2013). Best practices and current trends in written instructıon for students with learning dısabilities. Bakken, J. P., Obiakor, F. E., & Rotatori, A. F. (Eds.). (2013). *Learning disabilities: identification, assessment, and instruction of students with ld*. (pp. 45–65). Emerald Group Publishing.

Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy developmentversus reciprocal questioning: Effect on informational reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, *96*, 283–296.

Mason, L. H., & Graham, S. (2008). Writing instruction for adolescents with learning disabilities: Programs of intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice*, *23*(2), 103-112.

Mazzocco, M. M. (2005). Challenges in identifying target skills for math disability screening and intervention. *Journal of Learning Disabilities*, *38*(4), 318-323.

Milligan, K., Phillips, M., & Morgan, A. S. (2016). Tailoring social competence interventions for children with learning disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, *25*(3), 856-869.

Ofiesh, N. (2006). Response to intervention and the identification of specific learning disabilities: Why we need comprehensive evaluations as part of the process. *Psychology in the Schools*, *43*(8), 883-888.

Pardo, (2004). What every teacher needs to know abaut comprehension. *The Reading Teacher*, *58*(3), 272-280.

Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. Farstrup ve S. Samuels (Eds.). *What research has to say about reading instruction* (pp. 291–309). Newark, DE: International Reading Association.

Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. Scholastic Inc.

Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership, 61*(6), 46-51.

Rasinski, T.V., & Hamman, P. (2010). Fluency: why it is "not hot." *Reading Today*, *28*(1), 26.

Reid, G. (2011). *Dyslexia: A complete guide for parents.* John Wiley & Sons: Chichester.

Roberts, G., Torgesen, J. K., Boartmen, A., ve Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research ve Practice*, *23*(2), 63–69.

Robins, P. M. (1992). A comparison of behavioral and attentional functioning in children diagnosed as hyperactive or learning-disabled. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *20*(1), 65-82.

Sâenz, M. L., & Fuchs, L. S.(2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities. (Expository versus narrative text). *Remedial and Special Education, 23*(1), 31-41.

Schulmeyer, C. A. (1991). *What is a learning disability? Perceptions of school professionals* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9212327)

Seçkin, Ş. (2012). Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry*, *57*(11), 1301-1309.

Sousa, D. A. (2007). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Stahl, S. A., & Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, *37*(1), 25-60.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar, yöntemler, teknikler.* İstanbul: MorpaYayınları.

Swanson, H. L., Cooney, J. B. & McNamara, J. K. (2011). learning disabilities and memory. Wong, B. (Ed.). *Learning about learning disabilities (pp. 41-80)*. Academic press.

Swanson, H. L., & Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit. Issues in Education. *Contributions from Educational Psychology*, 7, 1–48.

Sze, S. (2010). Teaching reading to students with learning difficulties. *Reading Improvement, 3(47),* 142-152.

Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176–200). New York: Guilford.

U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs (2017). *39th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2017.* Washington, DC: Author.

Vaughn, S. & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning disabilities research & practice*, *18*(3), 137-146.

Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, *39*(2), 162-186.

Wilkins, S. A. (2007). *Teaching expository text strategies to improve reading comprehension in low readers* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses Database (UMI No. 3270462).

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

10. BÖLÜM

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU

Doç. Dr. Avşar ARDIÇ

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun tanımını yapar.
- ✓ Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun sınıflandırılmasını açıklar.
- ✓ Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun yaygınlığı hakkındaki bilgileri ifade eder.
- ✓ Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin özelliklerini söyler.
- ✓ Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun nedenlerini belirtir.
- ✓ Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun tanılanma ve teşhis süreçlerini açıklar.
- ✓ Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin içinde bulunduğu kurumun ve öğretmeninin yapması gerekenleri ifade eder.

GİRİŞ

Otobüste, alışverişte ya da herhangi bir toplumsal ortamda ya da belki çok daha yakınızda, motor takılmış gibi hareket eden, herhangi bir nesne ya da olaya çoğunlukla bir ya da iki dakikadan fazla dikkat etmeyen, istekleri konusunda aşırı ısrarcı olan çocuklarla mutlaka karşılaşmışsınızdır. Bu çocukları biraz daha dikkatli bir şekilde gözlemlediğinizde, bu çocukların ebeveynlerini dinlemediklerini, devamlı hareket halinde olduklarını, dürtülerini kontrol edemediklerini ve bunların bir öğrenme sorunundan daha çok, daha derinden bir nedenden kaynaklandığını fark etmişsinizdir. Aynı zamanda bu çocukların büyük bir çoğunluğunun erkek çocuklardan oluştuğunun farkına da varmış olabilirsiniz. Yaptığınız bu gözlemlerden sonra aşırı enerjik ve hareketli, dürtüsel, istekleri konusunda aşırı dirençli, elde ettiği şeyden hemen sıkılan ve elde tutulması zor olan bu çocukların belki yetiştirme ile ilgili problemleri olduğunu da düşünmüş ve bu çocukların ebeveynlerine tepki göstermiş olabilirsiniz. Hatta bu davranışları sergileyen çocukların ebeveynlerini çocuklarının davranışlarından dolayı suçlamış ve geçmişte bu gibi davranışların daha iyi kontrol edildiğini ve çocukların bu kadar "şımartılmadığını" düşünüp toplumun geleceğine dair kaygılanarak söylenmiş bile olabilirsiniz. Ancak, aşırı enerjik ve hareketli olan, dürtülerini kontrol edemeyen, dikkati kısa sürede yeni uyaranlara yönelen, otorite ile gereksiz yere çatışmaya giren bu çocukların büyük bir çoğunluğunun, bir yetersizliği olduğu ve davranışlarının büyük çoğunluğunu kontrol edebilecek fizyolojik ve psikolojik yeterlilikleri olmadığı, olgusal bir gerçektir. Özel eğitim ve ilgili alanlarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olarak tanımlanan bu durum, bu ünitenin konusunu oluşturmaktadır.

Takip eden bölümde DEHB'nin tanımı ve sınıflandırılması, DEHB ve eş görülme/komorbite, yaygınlığı, DEHB olan bireylerin özellikleri, nedenleri, tanılama süreci ve DEHB olan öğrencilerle etkileşim içinde olan öğretmenlerin neler yapabilecekleri ne dair önerilere yer verilmiştir. Bu ünitenin genel amacı sizlerin bu konularda temel bilgilere sahip olmanıza yardımcı olmaktır.

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNUN TANIMI VE SINIFLANDIRILMASI

Çocukluk çağında en sık karşılaşılan ve klinik tanı gerektiren dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (Barkley; 2014; Kayaalp, 2008; Lange ve ark., 2014), otistik spektrum bozukluğu gibi toplum içerisinde yanlış değerlendirmelerin yaygın olduğu yetersizlik türlerinden biridir. DEHB ile ilgili en yaygın inanışlardan biri de bu yetersizliğe sahip olan bireylerin hepsinin üstün yetenekli olduklarıdır. Doğal olarak DEHB olan bireyler arasında üstün yetenekli bireylerde bulunmaktadır. Aynı zamanda bu bireylerin çoğu zaman olumsuz değerlendirilen bazı özellikleri uygun yönlendirme ile avantaja dönüşebilmektedir. Özellikle aşırı enerjik ve hareketli oluş-

ları, uygun bir şekilde olumlu alanlara yönlendirilirse bu bireylerin o alanlarda ciddi başarılar kazanması olasıdır. Ancak DEHB olan bireylerin tamamı üstün yetenekli bireyler değildir. Bu nedenle DEHB'nin tanımının açık ve net bir şekilde yapılması, bu bireylere yönelik yanlış inanışları ve yüksek beklentilerin oluşmasını engelleyebilecek ve bu bireylerle çalışan uzmanların daha az değişkenle uğraşmasına katkı sağlayacaktır.

DEHB, her ne kadar tek bir bozukluk olarak değerlendirilse de üç farklı görünüme sahiptir. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-5 (DSM-5) (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V), DEHB'nin bu üç görünümünü şu şekilde kavramsallaştırmıştır: (a) Dikkatsizliğin baskın olduğu görünüm olan *Dikkatsizlik,* (b) Aşırı hareketlilik (hiperaktivite) ve dürtüselliğin baskın olduğu görünüm olan *Aşırı Hareketlilik ve Dürtüsellik* ve (c) Her iki görünümden de belirtilerin olduğu *Birleşik Görünüm* (Amerikan Psychiatric Association, APA, 2013).

DEHB'nin dikkatsizliğin baskın olduğu görünümde dikkatsizlik belirtileri görülürken hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri, dikkatsizlik görünümünde gözlemlenmemektedir. Aynı zamanda DSM-5 bu görünümde yaşa göre bir ayrımda gerçekleştirmiştir. Dikkatsizlik tanısının konulabilmesi için birazdan aşağıda ifade edilecek belirtilerin en az altı tanesi 17 yaş ve altında olanlar için son altı aydan önce başlamış ve bu süre içinde devam etmiş olması gerekmektedir. 17 yaş ve sonrasında ise bu belirtilerin en az altı tanesi son beş aydan önce başlamış ve bu zaman içinde devam etmiş olması gereklidir (APA, 2013). Dikkatsizlik görünümünün belirtileri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. DEHB'nin Dikkatsizliğin Baskın Olduğu Görünümünün Tanı Ölçütleri

a.	Çoğu kez, ayrıntılara özen göstermez ya da okul çalışmalarında (derslerde), işte ya da etkinlikler sırasında dikkatsizce yanlışlar yapar (Örn. ayrıntıları gözden kaçırır ya da atlar, yaptığı iş yanlıştır).
b.	Çoğu kez, iş yaparken ya da oyun oynarken dikkatini sürdürmekte güçlük çeker (Örn. ders dinlerken, konuşmalar ya da uzun bir okuma sırasında odaklanmakta güçlük çeker).
c.	Çoğu kez, doğrudan kendisine konuşulurken, dinlemiyor gibi görünür (Örn. dikkatini dağıtacak açık bir dış uyaran olmasa bile, aklı başka yerde görünür).
d.	Çoğu kez, verilen yönergeleri izlemez ve okulda verilen görevleri, sıradan, günlük işleri ya da işyeri sorumluluklarını tamamlayamaz (Örn. işe başlar ancak hızlı bir biçimde odağını yitirir ve dikkati dağılır).
e.	Çoğu kez, işleri ve etkinlikleri düzene koymakta güçlük çeker (Örn. ardışık

KAYNAKÇA

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanı ve İstatistiksel El Kitabı-5.* (Çev. Ed. E. Köroğlu). Ankara: Boylam Psikiyatri Enstitüsü.

Barkley, R. (2006). Associated cognitive, developmental, and health problem. R. A. Barkely (Ed.) *Child psychopathology.* New York: The Guildford Press.

Barkley, R. (2000). *Taking charge of ADHD.* New York: The Guilford Press.

Barkley, R. (1998). *Attention-deficit/hyperactivity disorders.* New York: The Guilford Press.

Biederman, J., Faraone, S., Keenan, K., ve Tsuang, M. (1991).Evidence of familial association between attention deficit disorder and major affective disorders. *Archives of General Psychiatri, 48,* 633-642.

Costello, J., Mustillo, S., Erkanli, A. ve ark. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General pyschiatry, 60,* 837-844.

Diken, İ. H. (2016). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.* Ankara: Pegem Akademi.

DuPaul, G., Barkley, R., ve Connor, D. (1998). Stimulants. R. Barkley (Ed.), *Attetion deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment.* New York: Guilford.

Goldstein, S. (2011). Attention-deficit/hyperactivity disorder. S. Goldstein ve C. R. Reynolds (Ed.). *Handbook of neurodevelopmental and genetic disorders in children.* New York: Guilford Press.

Gureasko-Moore, D., DuPaul, G. ve Power, T. (2005). Stimulant treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: Medication monitoring practices of school psychologists. *School Psychology Review, 34*(2), 232-245.

Koparan, C., Ardıç, A., Hünler, O. S. ve Akköse, M. C. (2016). Otizm spektrum bozukluğu ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu arasındaki ilişkinin regresyon analizi ile incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 547- 561.

Lange, K. W., Hauser, J., Lange, K. M. ve ark. (2014). Utility of cognitive neuropsychology assessment in attention–deficit/hyperactivity disorders. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 6*(4), 241-248.

Motavallı, M. N. (1994). Kentsel kesimde Türk ilkokul çocuklarında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun nörolojik bağlamda prevelansının araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul; İstanbul Üniversitesi.

Öğülmüş, K. (2017). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu M. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.). Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde, Ankara: Pegem Akademi.

Reid, R., Trout, A. ve Schartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children, 71*(4), 361-377.

Rosenberg, M. S., Westling, D. L. ve McLeskey, J. (2008). *Special education for today's teachers: An introduction.* Ohio; Pearson Merrill Prentice Hall.

Rosenberg, M. S., Wilson, R. J., Maheady, L. ve Sindelar, P. T. (2004). *Educating students with behavior disorders.* Boston; Pearson Education.

Rothbart, M. K. ve Posner, M. I. (2006). Temperament, attention, and developmental psychopathology. D. Cicchetti ve D. J. Cohen (Ed.). *Developmental neuroscience.* Hoboken: John Willy & Sons.

Şenol, S. ve İşeri, E. (2004). Dikkat eksikiliği hiperaktivite bozukluğu. *Güncel Psikoloji ve Psikiyatri Dergisi, 4,* 37-38.

Wedge, M. (2012). Why French kids don't have ADHD. *Psychology Today,* https://www.psychologytoday.com/intl/blog/suffer-the-children/201203/why-french-kids-dont-have-adhd adresinden 18.06.2017 tarihinde erişildi.

Wenar, C. ve Kerig, P. (2006). *Developmental psychopathology; From infancy through adolence.* Boston: McGraw-Hill.

Wicks-Nelson, R. ve Israel, A. C. (2012). *Abnormal child and adolescent psychology.* New York: Pearson.

11. BÖLÜM

AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR

Prof. Dr. Pınar ŞAFAK

Arş. Gör. Hatice Cansu BİLGİÇ

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Ağır ve çoklu yetersizliği tanımlayabilir.
- ✓ Ağır ve çoklu yetersizliği sınıflar ve farklarını açıklayabilir.
- ✓ Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların özelliklerini açıklayabilir.
- ✓ Ağır ve çoklu yetersizliğin nedenlerini sıralayabilir.
- ✓ Ağır ve çoklu yetersizliğe sahip çocukların iletişim becerilerini açıklayabilir.
- ✓ Ağır ve çoklu yetersizliğe sahip çocuklara akademik beceri öğretiminde dikkat edilecek noktaları tartışabilir.
- ✓ Ağır ve çoklu yetersizliğe sahip çocuklara yönelik ortam ve öğretim uyarlamalarını açıklayabilir.

GİRİŞ

Yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler, farklı düzenlemelerle eğitim ortamlarından yararlanmaktadırlar (özel eğitim okulları, normal bireylere eğitim hizmeti veren okullarda özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma düzenlemeleri gibi). Bunun yanı sıra Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri (ÖERM) tarafından verilen haftalık 2 ya da 3 saatlik bir eğitim, devlet destekli olarak yetersizlikten etkilenmiş bireylere sağlanmaktadır. Ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler de bu eğitim kurumlarından yararlanmaktadırlar. Ağır yetersizlikten ve/veya çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler, çoğunlukla özel eğitim okullarına, özel eğitim sınıflarına ya da ÖERM'e devam etmektedirler. Henüz kaynaştırma düzenlemesi içerisinde, normal akranlarıyla aynı eğitim ortamında eğitim alan çok az sayıda ağır ve/veya çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrenci bulunmaktadır. Ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin normal akranlarıyla aynı eğitim ortamında eğitim alması düşünüldüğünde birçok öğretmen bunun nasıl olacağını hayal edememektedir. Bu nedenle aşağıda yer verilen yaşanmış örneklerin bu konuda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Öykü 1

Ayşe görme yetersizliğinden etkilenmiş aynı zamanda bilişsel yetersizliği olan 7 yaşında bir çocuktur. 5 yaşından itibaren 2 sene görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan bir ÖERM'e devam etmiştir. Şimdi 1. sınıfa başlayacaktır. Ayşe sözel olarak iletişim kuramadığı gibi işaret dili, resim ya da nesne ile de iletişim kurmamaktadır. Kendisini jestlerle, vücut hareketleriyle, bazen de problem davranış olarak kabul edilen (itme, tükürme, ağlama vb.) davranışlarla ifade etmektedir. Özel eğitim öğretmeni, ailesine Ayşe'yi normal akranlarıyla birlikte bir devlet ilkokuluna yerleştirmelerini önermiştir. Aile bunun üzerine evlerine en yakın ilkokula kızlarını kaydettirmişlerdir. Ayşe ortalama 25 kişilik sınıf mevcudu olan 1. sınıfa kaydedilmiştir. Ayşe önceleri yalnız başına sınıfta bulunamayacağı için bir özel eğitim öğretmeni adayı (son sınıf öğrencisi) Ayşe'ye ve sınıf öğretmenine destek vermek üzere görevlendirilmiştir. Özel eğitim öğretmeni Ayşe'nin yeni sınıf öğretmeni ile okul başlamadan önce görüşerek Ayşe hakkında onu bilgilendirmiş aynı zamanda birlikte işbirliği içerisinde nasıl çalışacaklarını anlatmıştır. Öğretmenin soruları oldukça kendisi ile görüşebileceğini de belirtmiştir. Ayşe destek özel eğitim öğretmeni ile birlikte her günün sabah bölümünde okula devam etmiştir. Öğleden sonraları ise evine dönmüştür. Öğretim yılı sonunda Ayşe kendisi için hedeflenen BEP amaçlarını gerçekleştirmiş, sınıf arkadaşlarının oyunlarına öğretmenlerinin desteğiyle katılır hale gelmiştir. Sınıf öğretmeni yılın son haftalarında Ayşe'nin öğleden sonraları da sınıfında kalabileceğini, hem Ayşe ile hem de sınıfıyla ilgilenebildiğini belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmeni sınıftaki diğer çocukların Ayşe ile iletişim kurduklarını, Ayşe'nin sözel olmasa da jestler ve vücut hareketleriyle memnuniyet ya da memnu-

niyetsizliklerini belirttiğini rapor etmiştir. En önemlisi hem sınıf öğretmeni hem ailesi, Ayşe'nin yılın başındaki davranış problemlerini göstermediğini ve bundan duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir.

Öykü 2

Ali, Serebral Palsi'den (SP) etkilenmiş, bu nedenle fiziksel, bilişsel ve görme yetersizliği olan 9 yaşında bir çocuktur. Ali 5 senedir ÖERM'den yararlanmakta, özel eğitim ve rehabilitasyon almaktadır. Fiziksel yetersizliği nedeni ile bağımsız yürümekte, oturmakta, ellerini kullanmakta ve baş kontrolünde güçlük çekmektedir. Ali, sözel iletişim kurabilmektedir. Temel kavramlara (şekil, renk, karşılaştırmalı kavramlar gibi) sahip olmakla birlikte diğer akademik becerilerde akranlarından oldukça geridir. Ali'nin SP nedeniyle aynı zamanda serebral görme yetersizliği (CVI) de vardır. Nesneleri görmekle birlikte ne olduklarını beyinde işleme, hareketli nesneleri takip etme, karışık nesneler arasında istenen nesneyi görebilme gibi görme becerilerinde sorunlar yaşamaktadır. Ali aynı zamanda son 1 yıldır evde özel eğitim öğretmeni ile çalışmaktadır. Ailesi özel eğitim öğretmeninin de yönlendirmesi ile Ali'yi bir özel ilkokulun 2. sınıfına kaydettirmiştir. Ali'ye ve öğretmenine destek olacak bir destek özel eğitim öğretmeni ile de anlaşmışlardır. Ali'nin evde eğitim veren öğretmeni hem sınıf öğretmenine hem de destek özel eğitim öğretmenine yardımcı olmuş, sorularını yanıtlamıştır. Yıl sonunda Ali'nin artık sınıf arkadaşları vardır. Ali ilk defa arkadaşlarının doğum günü partilerine davet edilmiştir. Arkadaşları ile teneffüslerde karşılıklı etkileşim başlatıp sürdürdükleri gözlenmiştir. Ali'nin büyükannesi ve büyükbabası, yıl sonunda Ali'yi ziyarete geldiklerinde Ali'yi aile sohbetlerine katılan daha sosyal bir çocuk olarak gördüklerini ve öğrendiklerini kendileriyle paylaştığını belirtmişlerdir. Ali hâlâ akranlarından akademik becerilerde geri olmakla birlikte, kendisi için belirlenen BEP amaçlarına ulaşmıştır.

Görüldüğü gibi ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan öğrenciler de normal akranlarıyla aynı eğitim ortamlarında eğitimlerini sürdürebilirler. Bu örneklerin ikisinde de destek özel eğitim öğretmenlerinin varlığı dikkatinizi çekmiştir. Sınıf öğretmenleri sınıflarında hangi yetersizlikten etkilenmiş öğrenci olursa olsun destek özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyabilirler. Bu da kaynaştırma düzenlemesinin gereğidir. ÖEHY'nin beşinci bölümünde "Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, ***destek eğitim hizmetleri de sağlanarak*** yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır." şeklinde tanıma yer verilmiştir (ÖEHY, 2018). Buna göre ihtiyacınız olduğunda ve talep ettiğinizde bağlı olduğunuz RAM sizlere de destek sağlayacaktır. Aynı zamanda öğrencinizin destek eğitim aldığı ÖERM'deki özel eğitim öğretmenleri de size destek olacaktır.

KAYNAKÇA

Alberto, P. A., & Troutman, A.C. (2003). *Applied behavior analysis for teachers* (6th ed.). Upper Saddle River, MJ: Merrill Prentice Hall.

Ayyıldız, E. (2012). *Çok engelli görmeyen çocuklar için söz öncesi iletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bailey, D. B. & Wolery, M. (1992), *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Basal, M.& Batu, S. E. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma-yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 3*(2), 85-98.

Bedford, H., de Louvois, J., Halket, S., Peckham, C., Hurley, R., & Harvey, D. (2001*).* Meningitis in infancy in England and Wales: follow up at age 5 years. *BMJ. (323)*533 doi: https://doi.org/10.1136/bmj.323.7312.533

Beukalman, R. D., & Mirenda, P. (2007). *Augmentative alternative communication: Supporting children & adults with complex communication needs.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Bigge, J. L. (2001). *Teaching individuals with physical, health, or multiple disabilities*. Prentice Hall.

Boardman, E., Bernal, J., & Hollins, S. (2014) Communicating with people with intellectual disabilities: A guide or general psychiatrists. *Advances in Psychiatric Treatment, 20*(1),27–36.

Bornstein, M. H., Tamis-Lemonda, C. S., & Haynes, O. M., (1999). First words in the second year: Continuity, stability, and models of concurrent and predictive correspondence in vocabulary and verbal responsiveness across age and context. *Infant Behavior and Development, 22*(1), 65-85.

Browder, D. M. (1991). *Assessment of individuals with severe disabilities: An applied behavior approach to life skills assessment*. New York: Paul H Brookes.

Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2005). *Özel Eğitime Giriş (1. baskı).* Ankara: Kök.

Ceber, H. (1998). *Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ceber-Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşimimin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(4), 47-58.

Collins, B. C. (2007). *Moderate and Severe Disabilities: A Foundational Approach.* New Jersey: Pearson Education.

McDonnell, J., & Copeland, S. R. (2011). Teaching academic skills. M. E. Snell, F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (syf. 461-491). New Jersey: Pearson Education.

Crimmins, D. B., Gothelf, C. R., Rowland, C., Stillman, R. D., Linam, A., & Williams, C. (1999). Basic concepts of communication. K. M. Huebner, J. G. Prickett, T. R. Rafalowski-Welsch & E. Joffee (Eds.), *Hand in hand: Essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind* (syf. 159-184). New York: AFB Press.

Cushman, C. (2004*). Perkins activity guide and resource guide.* Heydt K., Allon M., Edwards S., Clark M.J., Cushman C. (Principal Authors). MA: Perkins School for the Blind.

Çepni, S., & Çil, E. (2013). *Fen ve teknoloji programı (tanıma, planlama, uygulama ve SBS'yle ilişkilendirme): ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Davis, T. N., Barnard-Brak, L., Dacus, S., & Pond, A. (2010). Aided AAC systems among individuals with hearing loss and disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *22*(3), 241-256.

Diken, İ. H. (2012). Türk annelerinin ve özel gereksinimli çocuklarının etkileşimsel davranışlarının araştırılması: Erken müdahaleye yönelik öneriler. *Eğitim ve Bilim,37(*163), 297-309.

Diken, İ. H. (2009). *Erken çocukluk döneminde dil becerilerinin geliştirilmesi: Örnek olaylarla ve resimlerle zenginleştirilmiş anne-baba ve uzman/eğitimci el kitabı.* Ankara: Maya Akademi.

Diken, Ö., Topbaş, S., & Diken, İ.H. (2009). Ebeveyn davranışlarını değerlendirme ölçeği (EDDÖ) ile çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10*(2), 41-60.

Dote-Kwan, J. (1995). Impact of mothers' interactions on the development of their young visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 89*(1), 46-58.

Downing, J. E. (2005). Teaching communication skills. *Baltimore, MD: Paul H. Brookes*.

Downing, J. E. (2011). Teaching communication skills. M. E. Snell, F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (syf. 461-491). New Jersey: Pearson Education.

Ege, P. (2006). Baş makale: Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(2), 1-23.

Eldeniz Çetin, M. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi ve seçim yapma becerisinin öğretimi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Goetz, L., & Gee, K. (1987). Teaching visual attention in functional contexts: Acquisition and generalization of complex visual motor skills. *Journal of Vision Impairment and Blindness, 81*, 115-118.

Güzel-Özmen, R. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgileri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*, 773-793.

Güzel-Özmen, R. (2003). İfade edici dil becerileri sınırlı olan zihinsel engelli çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 205-218.

Hamill, L., & Everingron, C. (2002). *Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities.* New Jersey: Pearson Education.

Hanass-Hancock, J., & Nixon, S. A. (2009). The fields of HIV and disability: past, present and future. *Journal of The International* (12)28. doi: 10.1186/1758-2652-12-28

Jameson, J. M. (2005). *Instructor's Resource Manual and Test Bank for Hardman, Drew, and Egan Human Exceptionality School, Community, and Family.* Allyn and Bacon.

Karakoç, T. (2016). *Görme yetersizliği olan öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı modellerinden rehberli keşfetme modelinin deneysel işlem becerilerine, akademik başarılarına ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kesiktaş, A. D. (2012). *Görme yetersizliği olan küçük çocuklarda anne-çocuk etkileşimini destekleyen müdahale örneği: Bir eylem araştırması.*(Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2009). İleri derecede ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 78-95). Ankara: Kök.

Kliewer, C. (1998). *Schooling children with Down syndrome: Toward an understanding of possibility.*, New York: Teachers College.

Konrot, A. (2005). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları. S.S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (s. 190-211). Ankara: Kök.

Küçüker, S., Ceber-Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 3*(1), 61-71.

Küçüközyiğit, M. S., & Şafak, P. (2015). Arttırıcı ve alternatif iletişim teknikleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 4*(1), 27-37.

Lambe, L., & Hogg, J. (2011). Multi-sensorystorytelling: PAMIS' pactice, experience and research findings. In B. Fomefeld (Eds.), *Multi-sensorystorytelling an idea gets throught* (syf. 15-23). Berlin: LTT Verlag.

Lowenthal, B. (1995). Naturalistic language intervention in inclusive environments. *Intervention in School and Clinic, 31*(2), 114-119.

Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(2), 77-89.

Lund, S. K., & Light, J.C. (2001). *Fifteen Years Later: An Investigation of theLong-Term Outcomes of Augmentative and Alternative Communication Interventions*. (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, USA.

Mahoney, G., & Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: Enhancing the development of handicapped children. *The Journal of Special Education*, *22*(1), 82-96.

Mahoney, G., & Perales, F. (2005). Relationship-Focused Early Intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A Comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 26*(2), 77-85.

Mednick, M. (2007). *Supporting children with multiple disabilities. New York:* Continum

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP]. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Çocukla iletişim I.*MEB, Ankara.

Miller, M. A., & Fenty, N. (2008). Functional academic adaptive skills. *Adaptive Behavior Assessment System–II: Clinical Use and Interpretation*, 93-114.

O'Neil, E. (2014). Congenital rubella syndrome. *The Embryo Project Encyclopedia,* https://embryo.asu.edu/pages/congenital-rubella-syndrome-crs adresinden alınmıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2006). *T. C. Resmi Gazete,* 26184, 3 Mayıs 2006. (Ek Değişiklikler: *R. G.* 27169, 14 Mart 2009. *R.G.* 27305, 31 Temmuz 2009. *R.G.* 27619, 22 Haziran 2010. *R.G.* 28360, 21 Temmuz 2012.).

Patton, J. R., & Bailey, J. W. (2013). *Science strategies for teaching learners with special needs.* Boston: Pearson.

Pease, L. (2000). Creating a communicating environment. In S. Aitken, M. Buultjens, C. Clark, J.T. Eyre & L. Pease (Eds.), *Teaching children who are deafblind: Contact, communication and learning* (syf. 37-82). London: David Fulton.

Projet Ideal Online (2018). http://www.projectidealonline.org/v/multiple-disabilities/ adresinden alınmıştır.

Rowland, C. (2009). Handbook: Online communication matrix. Retrieved from http://www.communicationmatrix.org/

Rowland, C. (2011). Using the communication matrix to assess expressive skills in early communicators. *Communication Disorders Quarterly, 32*(3), 190-201.

Salend, S. (1998*). Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Shevin, M. & Klein, N. K. (2004) The importance of choice-making skills for students with severe disabilities. *Research & Practice for Person swith Severe Disabilities, 29,* 161-168.

Siegel-Causey, E., & Guess, D. (1988). *Enhancing ınteractions between service providers and ındividuals who are severely multiply disabled: strategies for developing nonsymbolic communication.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Snell, M. E. (2002). Using dynamic assessment with learners who communicate nonsymbolically. *Augmentative and Alternative Communication, 18,* 163-176.

Snell, M. E., Brown, F., & Brown, F. (1993). *Instruction of students with severe disabilities*. New York: Merrill.

Stafford, A. (2005). Choice making: A strategy for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children, 37*(6), 12–17.

Stahl, S. A., & Miller, P. D. (1989). Whole language and language experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis. *Review of Educational Research*, *59*(1), 87-116.

Strömland, K. (2004). Visual impairment and ocular abnormalities in children with fetal alcohol syndrome. *Addiction Biology, 9*, 153-157.

Şafak, P. (2012*). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize.

Şafak, P., & Uyar, D. (2015). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara seçim yapma becerisinin öğretimi. *Turkish Studies, 10*(3), 779-798.

Şafak, P., Demiryürek, P., & Yılmaz, H.C. (2018). Çok duyulu öykülerin ağır ve çoklu yetersizliği olan görmeyen öğrencilerin dinlediklerini anlamalarına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 19(1), 129-153.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2006).*Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Ankara:* Nobel.

Thiel, K. S., Baladerian, N. J., Boyce, K. R., Cantos, O. D., Davis, L.A.,.... & Stream, J. (2011). Fetal Alcohol Spectrum Disorders and victimization: Implications for families, educators, social services, law enforcement, and the judicial system. *Journal of Psychiatry & Law, 39*(2), 121-157.

Torrey, E. F., & Yolken, R. H. (2003). Toxoplasma gondii and schizophrenia. *Emerging Infectious Diseases, (9)*11. www.cdc.gov/eid

Tufan, İ., & Arun, Ö., (2006). Türkiye özürlüler araştırması 2002: İkinci analiz. T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi web sitesi. http://www.ozida.gov.tr/arastirma/ troailerianaliz.htm sayfasından erişilmiştir.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S., & Leal, D. (2002). *Exceptional Lives Special Education in Today's School*. Ohio: Merrill Prentice Hall.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S., (2004). Exceptional Lives. Special Education in Today's Schools.5. Baskı. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Ulutaş Demir, N. (2007). Engelli çocuklarda iletişim ve oyunun önemi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2*(5), 36-51.

Uyar, D. (2016). *Çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocukların kullandıkları jestler ile yetişkinlerin çocuklarla etkileşim davranışlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vlaskamp, C., & Cuppen-Fonteine, H. (2007). Reliability of assesing the sensory perception of children with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Child Care, Health and Development, 33*(5), 547-551.

Vlaskamp, C., & Putten, A. (2009). Focus on interaction: The use of an Individualized Support Program for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Research in Developmental Disabilities, 30*, 873–883.

Westling, D., & Fox, L. (2000). Philosophy and best practices for educating persons with severe disabilities. *DE Westling & E. Fox, Teaching students with severe disabilities (2nd. ed., pp. 30-55). Englevvood Cliffs, NJ: Prentice Hall.*

Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice.

Wilkonson K. M., & Henning, S., (2007). The state of research and practice in Augmentative and alternative communication for children with developmental/intellectual disabilities. *Mental Retardationand Developmental Disabilities Research Reviews 13,* 58-69.

Witzel, B. (2010). *Mathematics for students with severe disabilities.* Retrieved fromhttps://www.ksde.org/Portals/0/SES/presentations/Num-A-B-G%20WitzelSevere-Math_Kansas2011-handouts.pdf

Wolf Heller, K., & Bigge, J. L. (2001). Augmentative and Alternative Communication. J. L. Bigge, S. J. Best, & K. Wolf Heller (Ed.). *Teaching individuals with physical, health, or multiple disabilities* (syf. 3-33). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

12. BÖLÜM

KAYNAŞTIRMA-BÜTÜNLEŞTİRME

Öğr. Gör. Mahmut ARIKAN

KAZANIMLAR

Kitabın bu bölümünü okuyan öğrenciler;

- ✓ Kaynaştırma-bütünleştirme yaklaşım ve uygulamalarının dayanağı olan bütünleştirici, yenilikçi düşünceyi kavrayabilecek.
- ✓ Eğitim ve öğretim sürecinde işe koşulabilecek Kaynaştırma-Bütünleştirme modellerini sıralayabilecek.
- ✓ Kaynaştırma-bütünleştirme uygulamalarını özümleyebilecek.
- ✓ Kaynaştırma-bütünleştirme ve Bireysel Eğitim Programı (BEP) uygulamasında/uygulamalarında yerleştirilen özel gereksinimli çocukların tanı belirtilerini açıklayabilecek.

GİRİŞ

Kendine yeten, yetebilen ya da potansiyeliyle kendini gerçekleştirmiş birey, eğitim-öğretim sürecinin en önemli sonucu, ürünü kabul edilmektedir. Özel gereksinimli çocuklar, akranlarından farklı olarak eğitim-öğretim sürecinde, yakından ve büyük ölçüde birebir ilgi ve desteğe gereksinim duymaktadırlar.

Bu gerçeğin fark edilmesi ile özel gereksinimli bireylerin toplumdaki diğer bireyler gibi aynı görüşler altında değerlendirilebileceği, sahip olduğu potansiyeli en üst düzeyde kullanabilir bir birey haline getirilebileceği, bunun için en iyi eğitim olanaklarından yaralanmaları gerektiği görüşleri savunulmaya başlanmıştır (Metin, 2011).

Bu deneyimlerle ve varılan çok yönlü sonuçlara bağlı olarak özel gereksinimi olan çocukları çok daha gerçekçi, geçerli bir anlayış ve eğilimle kaynaştırma-bütünleştirme yaklaşımı benimsenmiş/benimsenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) tanımlamasıyla kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları; "Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim" olarak tanımlanmıştır (http://www.orgm.meb.gov.tr. 2018).

Özel gereksinimli çocuklar için eğitim uygulamalarında kaynaştırma-bütünleştirme yaklaşımı, en az sınırlayıcı çevreyi (sosyokültürel çevreyi) desteklerken, anlamlı öğrenme yaşantılarını da sağlamaktadır.

NEDEN KAYNAŞTIRMA-BÜTÜNLEŞTİRME?

Demokrasi düşüncesi ve insanın yeni-yenilikçi yaklaşım ve düşünüşle bireysel ayrılıklarıyla dikkate alınıyor olması özel eğitim pedagojisi yaklaşımlarını derinden etkilemektedir. Eğitim sürecinde bir öğretim uygulaması, hedef kitlesi olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özelliklerini ve bu özelliklere dayalı gereksinimlerini dikkate alabildiği ölçüde başarılı olabilecektir (Deryakulu, 2004).

Engeli, engel tipi, yetersizliği ya da güçlüğü ne olursa olsun insan -birey- odaklı yaklaşımlar günümüzde izlenen ve kurgulanan eğitim sisteminin gelişmişliğinin ölçütü kabul edilmektedir. Özel gereksinimli çocukların/öğrencilerin özel eğitim sınıflarıyla ayrıştırılarak, başka bir deyişle izole edilerek özel eğitim programlarının uygulanması yaklaşımı geniş tartışmalara yol açmıştır. 20. yüzyılın ilk yarısında *farklı ama eşit anlayışı*, özel gereksinimli çocukların/öğrencilerin eğitimlerinin *ayrı sınıf ve okullarda* başlamasına olanak tanımıştır. Eğitim alma hakkında *eşitlik sağlayan bu anlayış*, özel gereksinimli çocukların/öğrencilerin eğitimlerinin normaller içinde yürütülemeyecek kadar farklı olduklarını ileri sürmektedir (Smith, Polloway ve diğerleri 2004; Akt: Batu ve Uysal, 2009).

1960 yıllarda özel gereksinimli çocukların/öğrencilerin *özel eğitim okulları*nda ve *özel eğitim sınıfları*nda eğitim görmelerine yönelik başlayan yoğun eleştiriler ve yargıya taşınan itirazlar sonucunda, kaynaştırma uygulamaları 1970 yıllarda başlayarak birçok ülkenin eğitim sistemlerinde ve yasalarında yer almaya başlamıştır. 1971 yılında Norveç'te, 1976 yılında İngiltere'de, 1974 yılında Fransa'da yasal düzenlemelerle özel gereksinimli çocukların *genel eğitim sınıfları*nda akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri düşünüş ve yaklaşımı benimsenmiştir (http://www.ankara.edu.tr/dergiler.pdf. 2018).

ABD'de 1975 yılında yürürlüğe konulan *Tüm Engelli Çocukların Eğitim Kanunu* (TEÇEK-PL 94-142) ile özel gereksinimi olan çocuklara, kamu kaynakları kullanılarak, ücretsiz ve uygun eğitim olanağı sağlanmıştır. ABD'de benimsenen bu yasa ile özel gereksinimli çocukların/öğrencilerin eğitimi için ayrıca önemli kararlar alınmıştır. TEÇEK Yasası'nın ruhunda ve içeriğindeki bu önemli kararlar:

*Devlet okullarının programlarından ve hizmetlerinden dışlanmaya son verme,

*Fark gözetilmeksizin değerlendirme (bireysel gelişim ve okul başarısı) anlayışı ve yaklaşımı,

*Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama gerekliliği,

*En az kısıtlayıcı ortamda eğitim standardı,

*Karma eğitim yaklaşımı,

* *Yasal uygulama* hakkı tanınmıştır; *ebeveyn ve uzmanlara değerlendirme, yerleştirme ya da programa ilişkin itiraz hakkı* (http://www.ankara.edu.tr/dergiler.pdf. 2018).

ABD'de 1980 yılının ortalarında ise, kaynaştırma, özel gereksinimli çocuklara/öğrencilere- performans ölçüsünde normal programa dayalı etkinlikler içinde yer alarak- özel eğitim vermek için ayrı bir okul ya da sınıf açmak değil, öğretimin *özelleştirilmesi* olarak kabul edilmiştir (Smith, Polloway ve diğerleri, 2004; Akt: Batu ve Uysal, 2009). Bu yasal düzenlemeyle okullar, yetersizliklerinin derecesi ve özellikleri ne olursa olsun tüm özel gereksinimli çocukları kabul etmeli; yetersizliği olan hiç bir çocuk ücretsiz eğitimin dışında bırakılmamalıdır. Yasaya göre yetersizliği olan çocuklar, olabildiğince en üst oranda, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte normal okullarda eğitim almalıdır (Tumbull, Shank, Smith ve Leal, 2002; Akt: Batu 2016).

Kaynaştırma uygulamasının yaygınlaşmasına ve benimsenmesine etki eden önemli bir başka etmen *normalleştirme* kavramının kabul görmesidir. ABD'de 1990 yılında yürürlüğe sokulan *Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası'nda* (IDEA-PL 101-476), özel gereksinimli çocukların/öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin de ekibin parçası olduğu kabul edilmektedir (http://www.ankara.edu.tr/dergiler.pdf. 2018).

ABD'de tüm yasal düzenlemelere dayalı uygulamalar incelendiğinde, bir okul sisteminin, yetersizliği olan bir öğrenciyi olabildiğince en yüksek oranda, yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada eğitime almayı amaçladığı görülmektedir. Ancak,

KAYNAKÇA

Acar, E., Şahin, S. ve Yaban, H. (2011). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Bireyselleştirilmiş Öğretim Programları. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. (Ed.: Necate Baykoç). Ankara: Eğiten Kitap.

Akçamete, G. (2011). İşitme Güçlüğü Olan Çocuğuma Nasıl Yardımcı Olabilirim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Arıkan, M. (2017). Türkiye'de Özel Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Örgütleniş Biçimi Personelin Görev Yetki ve Sorumlulukları. Psikolojik Danışma Ve Rehberlik. (Ed.: Mehmet Güven). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bakırcıoğlu, R. (2012). Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.

Batu, S., Uysal, A. (2009). Günümüz Sınıflarına Engelli Çocukların Katılımını Destekleme. Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. (Ed.: Gönül Akçamete). Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. (2016). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. (Ed.: İbrahim H. Diken). Ankara: PegemA Yayınları.

Baykara, K. (2012). İçeriğin ve Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi. Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar (Ed.: Hasan Şeker). Ankara: Anı Yayıncılık.

Belgin, E. (2011). İşitme Engelli Çocuklar ve Eğitimleri. Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitim. Ankara: Eğiten Kitap.

Deryakulu, D. (2004). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. Eğitimde Bireysel Farklılıklar. (Ed.: Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürsel, O. (2016). Özel Eğitimde Değerlendirme. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. (Ed.: İbrahim H. Diken). Ankara: PegemA Yayınları.

Kargın, T. (2009). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. (Ed.: A. Gönül Akçamete). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kargın, T. (2016). Bireyselleştirilmiş Eğitim Porogramı Hazırlama ve Öğretiminin Bireyselleştirilmesi. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. (Ed.: İbrahim H. Diken). Ankara: PegamA Yayınları.

Metin, N. (2011). Kaynaştırma. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim.(Ed.: Necate Baykoç). Ankara: Eğiten Kitap.

Özgüven. İ. Ethem. (2007). Stanford-Binet Bireysel Zekâ Testi. Psikolojik Testler. Ankara: PDREM Yayınları.

Peggy, A. (2016). Özel Eğitimde Bütünleştirme Başarı için 450 Strateji. (Çeviri Editörü: Ümit Şahbaz). Ankara: Anı Yayıncılık.

Pürsün, T., Sarı, H. (2016). Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma Bütünleştirme. Ankara; Nobel Akademik Yayıncılık.

Quinn, C. (2017). 100 Soruda Otizm Aileler ve Uzmanlar İçin El Kitabı. (Çeviri Editörü: Ümit Şahbaz). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2009). Zihin Engeli Tanımları Sınıflandırma ve Yaygınlık. Zihin Engelliler Ve Eğitimleri. Ankara: Kök Yayıncılık.

http://www.ankara.edu.tr/dergiler.pdf. Son erişim tarihi: 01.08.2018.

http://www.euro.who.int/en/countries/turkey. Son erişim tarihi: 12.06.2018.

http://www.meb.gov.tr/alt_sayfalar/kaynastirma5n1k.html, Son erişim tarihi: 14.08.2018.

http://www.mevzuat.gov.tr. Son erişim tarihi: 10.07.2018.

http://www.orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/kaynastirma_genelge. Son erişim tarihi: 11.07.2018.

http://www.orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma. Son erişim tarihi: 29.06.2018.

http://www.orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi. Son erişim tarihi: 09.07.2018.

http://www.orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/yeni_rehbrlk_yon. Son erişim tarihi: 11.07.2018.

ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ

Etkinlik ve Ders Planı Örnekleriyle Zenginleştirilmiş

Editörler

Sibel DAL
Mücahit KÖSE

Yazarlar

Sibel DAL
Nilgün TATAR
Bülent GÜVEN
Mücahit KÖSE
Çağlin AKILLIOĞLU
Kadir BİLEN
Orhan ERCAN
Aslı GÜNDOĞAN
Tuğba SELANİK AY
Hikmet SÜRMELİ
Mehtap YILDIRIM
Mustafa ERGUN
Elif OMCA ÇOBANOĞLU
Nil DUBAN
Bülent AYDOĞDU
Ayşe SAVRAN GENCER
Gül Hanım BORAN

Gözden Geçirilmiş

2. Baskı

Ankara
2022

Öğretim İlke ve Yöntemleri

Etkinlik ve Ders Planı Örnekleriyle Zenginleştirilmiş

Editörler: Sibel DAL - Mücahit KÖSE

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47381
ISBN	: 978-605-170-791-4
e-ISBN	: 978-605-170-790-7
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Adres	: Repro Bir Matbaacılık Kağ. Rekl. Tasarım Tic. Ltd. Sti. İvedik Org. San. Bölgesi Matbaacılar Sanayi Sitesi 1514. Cad. No: 23/25 Yenimahalle / ANKARA
Tel	: 0 312 395 20 29

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Öğretim İlke ve Yöntemleri: Etkinlik ve Ders Planı Örnekleriyle Zenginleştirilmiş
DAL, Sibel – KÖSE, Mücahit

Anı Yayıncılık, Ankara/ Türkiye
2022, Gözden Geçirilmiş 2. Baskı, xiv + 458 Sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-791-4
e-ISBN : 978-605-170-790-7

Eğitim, Eğitim Bilimleri, Öğretim İlke ve Yöntemleri
Eğitim, Öğrenme, Öğretme, Öğretim, Öğrenme Kuramları, Öğretimi Planlama, Öğretim Stratejileri, Öğrenme Stilleri, Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknikleri, Okul Dışı Öğrenme, Kavram Öğretimi, Düşünme Becerileri

Anı Yayıncılık
Kızılırmak Sokak 10/A
Bakanlıklar/Ankara
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
e-posta: aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr
A harfinin evrimi



Bizi yetiştiren annemize, babamıza, üzerimizde emeği olan tüm öğretmenlerimize ve bu kitabı yazma konusunda ilham kaynağı olan yollarımızın kesiştiği tüm öğretmen adaylarına…

ÖN SÖZ

Gelecek kuşkusuz öğretmenlerin eseri olacaktır. John Dewey'den günümüze yaklaşık yüz yıldır yaparak yaşayarak öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır. Ancak çoğumuzun okullarda öğrenmeyi yaparak yaşayarak deneyimlemediğimiz, benzer biçimde öğrencilerimize de yaparak yaşayarak öğrenmeleri için fırsatlar sunamadığımız bilinen bir gerçektir. Bu durumun; öğretmenin çağdaş öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine olan ilgisi, eğitim felsefesinin olup olmadığı, hizmet öncesinde aldığı eğitimin niteliği ve bu konudaki hizmet içi eğitimler ile desteklenip desteklenmediği gibi birçok ögeyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Günümüzde öğretmenler; çoğunlukla öğrenci merkezli model, strateji, yöntem ve teknikler konusunda farkındalığa sahiptirler. Ancak bu model, strateji, yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanacağı konusunda tereddütlerinin olması, onların yeni öğrenme ve öğretme değerlerine göre eğitim durumlarını düzenlemelerinin önünde bir engel olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle okullarda çoğu zaman davranışçı kuram yaklaşımı ve uygulamaları ile geleneksel eğitim modellerine göre eğitim ve öğretim devam etmektedir.

Bu kitabın yazılmasında ilham kaynağı; çağdaş öğretim model, yaklaşım, yöntem ve teknikleri ile bunların uygulamaları konusunda kendisini geliştirme çabasında olan öğretmen adaylarımız ve öğretmenlerimiz olmuştur. Bilginin sürekli değiştiği, sorgulamanın öneminin ve gerekliliğinin arttığı günümüzde, yüz yıl öncesinde kullanılan eğitim durumlarını günümüz sınıflarına taşımak bir ironidir diye düşünüyoruz. Merak eden, araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, iş birliği yapabilen ve sorumluluk sahibi öğrenciler yetiştirebilmek, okullarımızın ve öğretmenlerimizin temel amacıdır. Bu durumda öğretim yöntemlerinde ve teknolojilerindeki değişiklikleri merak eden, etrafında olup biteni sorgulayan ve problemlere çözüm üreten, anlamlı öğretimin sorumluluğunu yerine getirebilmek için "Nasıl öğretirim?" sorusunun yanıtını araştıran öğretmenlere gereksinim duymaktayız. Bu yönüyle kitabın, Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Özel Öğretim Yöntemleri derslerinde, ayrıca Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi uygulamalarında, öğretmen adaylarına kılavuzluk etmesi ve öğretmenler için öğretimde bir kaynak olması en büyük amacımız.

Kitabımızda öğretim sürecinin doğasının ve işleyişinin anlamlandırılabilmesi için bu sürecin temel bileşenleri olan;

- öğretim ilkeleri,
- öğrenme kuramları/teorileri, modelleri,
- öğretim-öğrenme stratejileri,
- öğretim yöntem ve teknikleri,
- öğrenme stilleri,
- kavram öğretimi yöntem ve teknikleri,
- üst düzey düşünme becerileri öğretimi ve

- okul dışı öğrenme etkinliklerine ilişkin temel düzeyde kuramsal bilgiler verilip

farklı derslere yönelik hazırlanmış etkinlik temelli ders planları geliştirilmiştir. Ders planları üç bölümden oluşmaktadır; önce her etkinlik için yaklaşık olarak ne kadar zaman ayrılacağı, ortada etkinlikler ve açıklamaları, sağda ise uygulama aşamalarının ve ders planı bölümlerinin isimleri yer almaktadır. Ders planları, öğretmen ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmiştir. Ders planlarındaki süreler, öneri niteliğinde olup öğrencilerin ilgi, istek ve soruları ile dersin ve konunun koşulları bağlamında esneklik gösterebilir.

Kitabın hazırlanması aşamasında özenle ve sabırla çalışan değerli meslektaşlarımız; Prof. Dr. Nilgün Tatar, Prof. Dr. Bülent Güven, Arş. Gör. Dr. Çağlin Akıllıoğlu, Prof. Dr. Kadir Bilen, Prof. Dr. Orhan Ercanlı, Dr. Öğr. Üyesi Aslı Gündoğan, Doç. Dr. Tuğba Selanik Ay, Prof. Dr. Hikmet Sürmeli, Prof. Dr. Mehtap Yıldırım, Doç. Dr. Mustafa Ergun, Doç. Dr. Elif Omca Çobanoğlu, Prof. Dr. Nil Duban, Prof. Dr. Bülent Aydoğdu, Prof. Dr. Ayşe Savran Gencer ve Dr. Öğr. Üyesi Gül Hanım Boran'a teşekkür ederiz. Kitabın basımına kadar her aşamada titiz bir çalışma ortaya koyan başta Özer Daşcan olmak üzere tüm Anı Yayıncılık ailesine yazarlarımız adına teşekkür ederiz.

Editörler

Sibel DAL & Mücahit KÖSE

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM

Sibel DAL *- ORCID: 0000-0003-2319-4656*
Nilgün TATAR *- ORCID: 0000-0002-7452-5323*

TEMEL KAVRAMLAR ---------- 1
Eğitim ---------- 1
Öğrenme ---------- 2
Öğretme ---------- 3
Öğretim ---------- 4
Öğrenme Kuramları ---------- 4
Davranışçı Kuram ---------- 5
Klasik Koşullanma ---------- 6
Edimsel Koşullanma ---------- 8
Bilişsel Kuram ---------- 10
Bilgi İşleme Kuramı ---------- 11
Yapılandırmacı Kuram ---------- 13
Bilişsel Yapılandırmacılık ---------- 14
Sosyal Yapılandırmacılık ---------- 15
Öğretimin Bileşenleri ---------- 17
Öğrenme-Öğretme Kuramı ve Modeli ---------- 20
Öğretim Stratejisi ---------- 27
Öğretim Yöntemleri ---------- 29
Öğretim Tekniği ---------- 30
Üst Düzey Düşünme Becerileri ---------- 31
Öğrenme Stili ---------- 32
Kavram Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler ---------- 33
Okul Dışı Öğrenme Ortamları ---------- 34
Öğretim İlkeleri ---------- 35

2. BÖLÜM

Bülent GÜVEN *- ORCID: 0000-0002-8883-3028*

ÖĞRETİMİ PLANLAMA ---------- 49
Eğitim ve Öğretimde Planlama ---------- 49
Eğitim-Öğretim-Ders Programı ---------- 50

Hedef Davranış/Kazanım Belirleme ---------- 50
Öğretimde Plan ve Planlama ---------- 52
Öğretimde Planlamanın Amacı ve Kapsamı ---------- 53
Plan Yapmanın Önemi, Yaygın Etkileri ve Planlama İlkeleri ---------- 55
Planlama Süreci ---------- 57
Öğretim Sürecinde Kullanılan Plan Türleri ve Özellikleri ---------- 65
Ünitelendirilmiş Yıllık Plan ---------- 66
Ders/Günlük Plan ---------- 70
Gezi-Gözlem Planı ---------- 80

3. BÖLÜM

Mücahit KÖSE *- ORCID: 0000-0002-1938-6092*
Çağlin AKILLIOĞLU *- ORCID: 0000-0001-6271-498X*

KURAMLAR VE MODELLER ---------- 83

Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ---------- 84
Yapılandırmacı Öğrenme Modeli Nedir ve Niçin Kullanılır? ---------- 84
Yapılandırmacı Öğrenme Modeli Öğrenme Öğretme Sürecini Desenleme ------- 86
Çoklu Zekâ Öğrenme Kuramı ---------- 91
Çoklu Zekâ Öğrenme Modeli Nedir ve Niçin Kullanılır? ---------- 91
Çoklu Zekâ Öğrenme Modeli Öğrenme Öğretme Sürecini Desenleme ---------- 94
İşbirlikli Öğrenme Modeli ---------- 96
İşbirlikli Öğrenme Modeli Nedir ve Niçin Kullanılır? ---------- 96
İşbirlikli Öğrenme Modeli Öğrenme Öğretme Sürecini Desenleme ---------- 97
Yapılandırmacı, Çoklu Zekâ, İşbirlikli Öğrenme Modellerine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ----------103
Tam Öğrenme Modeli ----------111
Tam Öğrenme Modeli Nedir ve Niçin Kullanılır? ----------112
Tam Öğrenme Modeli Öğrenme Öğretme Sürecini Desenleme ----------116
Argümantasyonla Öğrenme Modeli ----------119
Argümantasyonla Öğrenme Modeli Nedir ve Niçin Kullanılır? ----------121
Argümantasyonla Öğrenme Modeli Öğrenme Öğretme Sürecini Desenleme --121
Tam Öğrenme ve Argümantasyonla Öğrenme Modellerine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ----------125

4. BÖLÜM

***Kadir BİLEN** - ORCID: 0000-0003-2054-2117*
***Orhan ERCAN** - ORCID: 0000-0003-3157-3656*

ÖĞRETİM-ÖĞRENME STRATEJİLERİ ---------- 141

Öğretim Stratejileri----------142
Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi ----------142
Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Uygulama İlkeleri ----------144
Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği-----146
Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi----------151
Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Uygulama İlkeleri ----------153
Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği -----155
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi----------163
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisinin Uygulama İlkeleri----------164
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği----------165
Öğrenme Stratejileri ve Sınıflandırılması ----------173
Öğrenme Stratejileri Uygulama Örnekleri ----------177

5. BÖLÜM

***Aslı GÜNDOĞAN** - ORCID: 0000-0003-3786-6775*

ÖĞRENME STİLLERİ ---------- 195

Öğrenme Stili Tanımı ----------195
Öğrenme Stillerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü----------197
Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması ----------199
Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli ----------200
Öğrenci Özellikleri ----------200
Öğretmen Rolleri----------201
Değerlendirme----------202
Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeline Uygun Desenlenmiş Etkinlik Temelli Ders Planı Örneği ----------202
Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli----------206
Öğrenci Özellikleri ----------207
Öğretmen Rolleri----------208
Değerlendirme----------208

Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Modeline Uygun Desenlenmiş Etkinlik Temelli Ders Planı Örneği ----208
Kolb Öğrenme Stilleri Modeli ----212
Öğrenci Özellikleri ----214
Öğretmen Rolleri----215
Değerlendirme----215
Kolb Öğrenme Stilleri Modeline Uygun Desenlenmiş Etkinlik Temelli Ders Planı Örneği----215
Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli----219
Öğrenci Özellikleri ----220
Öğretmen Rolleri----221
Değerlendirme----221
Gregorc Öğrenme Stilleri Modeline Uygun Desenlenmiş Etkinlik Temelli Ders Planı Örneği----222
Honey ve Mumford Öğrenme Tercihleri Modeli----225
Öğrenci Özellikleri ----225
Öğretmen Rolleri----226
Değerlendirme----226
Honey ve Mumford Öğrenme Tercihleri Modeline Uygun Desenlenmiş Etkinlik Temelli Ders Planı Örneği ----227
Reinert Öğrenme Stilleri Modeli ----230
Öğrenci Özellikleri ----231
Öğretmen Rolleri----232
Değerlendirme----232
Reinert Öğrenme Stilleri Modeline Uygun Desenlenmiş Etkinlik Temelli Ders Planı Örneği----233

6. BÖLÜM

Tuğba SELANİK AY - *ORCID: 0000-0003-1368-052X*

ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ ---------- 243
Anlatım ----243
Anlatım Yöntemine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ----244
Tartışma ----247
Tartışma Yöntemine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ----248
Problem Çözme ----249
Problem Çözme Yöntemine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ----250
Örnek Olay ----252
Örnek Olay Yöntemine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ----254

Yaratıcı Drama----------256
Yaratıcı Drama Yöntemine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ----------257
Gösterip Yaptırma ----------259
Gösterip Yaptırma Yöntemine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği----------259
Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) ----------261
Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ----------261

7. BÖLÜM

Hikmet SÜRMELİ - *ORCID: 0000-0001-7052-2574*
Mehtap YILDIRIM - *ORCID: 0000-0001-7398-8396*

ÖĞRETİM TEKNİKLERİ ---------- 267

Aktif Öğrenme Teknikleri ----------267
Analoji----------268
Analoji Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği----------269
Altı Şapka Düşünme (de Bono'nun Şapkaları)----------275
Altı Şapka Düşünme (de Bono'nun Şapkaları) Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği----------277
Düşün-Tartış-Paylaş ----------282
Düşün-Tartış-Paylaş Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği ----------283
İstasyon ----------285
İstasyon Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği ----------286
Rol Oynama ----------290
Rol Oynama Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği ----------291
Rol Oynama Kartları ----------296
Rol Oynama Özet Tablosu----------298
Eğitsel Oyunlar ----------299
Eğitsel Oyunlar ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği ----------301
Dedikodu ----------304
Dedikodu Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği ----------305
Akvaryum----------309
Akvaryum Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği----------310
Kartopu ----------314
Kartopu Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği ----------315
Vızıltı----------319
Vızıltı Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği----------320
Beyin Fırtınası ----------323
Beyin Fırtınası Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği ----------324

8. BÖLÜM

Mustafa ERGUN - *ORCID: 0000-0003-4471-6601*
Elif OMCA ÇOBANOĞLU - *ORCID: 0000-0002-3691-8273*

OKUL DIŞI ÖĞRENME ---------- 331
Okul Dışı Etkinlik Sürecinde Öğretmene Yönelik Öneriler ----------334
Etkinlik Öncesinde Yapılacak Çalışmalar ----------335
Bürokratik İşlemler----------335
Eğitimsel İşlemler----------335
Etkinlik Sırasında Yapılacak Çalışmalar ----------337
Bürokratik İşlemler----------337
Eğitimsel İşlemler----------337
Etkinlik Sonrasında Yapılacak Çalışmalar----------338
Eğitimsel İşlemler----------338
Müze Eğitimi----------338
Müzede Eğitim Etkinlikleri Temelli Ders Planı Örneği----------345
Bilim Merkezleri----------352
Bilim Merkezinde Eğitim Etkinlikleri Temelli Ders Planı Örneği----------353
Okul Bahçeleri----------362
Okul Bahçesinde Eğitim Etkinlikleri Temelli Ders Planı Örneği----------364
Planetaryumlar----------366
Planetaryumda Eğitim Etkinlikleri Temelli Ders Planı Örneği----------367

9. BÖLÜM

Nil DUBAN - *ORCID: 0000-0002-8851-0114*
Bülent AYDOĞDU - *ORCID: 0000-0003-1989-6081*

KAVRAM ÖĞRETİMİ---------- 379
Kavramlar Arası İlişkinin Önemi ----------379
Kavramları Nasıl Öğreniriz? ----------380
Kavram Haritaları ----------381
Kavram Ağları----------383
Kavram Haritası ve Kavram Ağı Kullanımına Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği----------384
Kavramsal Değişim Metni----------387
Kavramsal Değişim Metni Kullanımına Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ----------387

Vee Diyagramı----------389
Vee Diyagramı Kullanımına Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği----------390
Yapılandırılmış Grid ----------393
Yapılandırılmış Grid Kullanımına Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği --------395
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ----------397
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Kullanımına Uygun Desenlenmiş
Ders Planı Örneği----------398
Kavram Karikatürleri----------400
Kavram Karikatürü Kullanımına Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği ---------401

10. BÖLÜM

Ayşe SAVRAN GENCER - *ORCID: 0000-0001-6410-152X*
Gül Hanım BORAN - *ORCID: 0000-0002-1298-2326*

ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ ÖĞRETİMİ ---------- 407

Bilimsel Düşünme Becerisi----------408
Bilimsel Düşünme Becerileri ile Desteklenmiş Etkinlik Temelli
Ders Planı Örneği ----------414
Ek-1: Hileli İzler Etkinliği Öğrenci Çalışma Kâğıdı ----------418
Eleştirel Düşünme Becerisi ----------420
Öğrenme Ortamında Eleştirel Düşünme----------421
Eleştirel Düşünmede Kullanılan Yaklaşımlar ----------424
Eleştirel Düşünme Becerileri ile Desteklenmiş Etkinlik Temelli
Ders Planı Örneği ----------424
Problem Çözme Becerisi ----------427
Problem Çözme Basamakları ----------427
Problem Çözme Becerileri ile Desteklenmiş Etkinlik Temelli
Ders Planı Örneği----------428
Sal Yarışması Etkinliği Öğrenci Çalışma Kâğıdı ----------432
Yaratıcı Düşünme Becerisi----------433
Yaratıcı Düşünme Becerileriyle Desteklenmiş Etkinlik Temelli
Ders Planı Örneği ----------434
Ek-2: Öğrenme Günlüğü Dereceli Puanlama Anahtarı----------437
Analitik Düşünme Becerisi---------- 437
Analitik Düşünme Becerileriyle Desteklenmiş Etkinlik Temelli
Ders Planı Örneği ----------439
Yansıtıcı Düşünme Becerisi----------440
Yansıtıcı Otobiyografi ----------441

Metaforlar ----------442
Yansıtıcı Düşünme Becerisiyle Desteklenmiş Etkinlik Temelli
Ders Planı Örneği----------444
Ek-3: Yansıtıcı Düşünme Seviyesi Dereceli Puanlama Anahtarı ----------447
Üst Biliş (Metabilişsel) Düşünme Becerisi ----------448
Üst Biliş Düşünme Becerisiyle Desteklenmiş Etkinlik Temelli Ders Planı Örneği----450

1. BÖLÜM

TEMEL KAVRAMLAR

Sibel DAL[*]
Nilgün TATAR[**]

"Yeni eğitim-öğretim yılımız başladı.", "Bu işin eğitimini aldım.", "Coğrafya öğretmeninin öğretimi çok iyi.", "Matematik dersini öğrenmekten keyif alıyorum.", "Bu konuyu öğretmek çok zor." Bunlar günlük yaşantımızda sıklıkla duyduğumuz hatta kullandığımız cümlelerdir. Peki, bu cümlelerde geçen eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretim kavramlarının anlamı nedir? Konumuza bu temel kavramları açıklayarak başlayalım.

Eğitim

Eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir (John Dewey).

Eğitim; yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Düşünülenin aksine yalnızca okulda değil iş yerinde, markette, evde kısaca yaşamın her alanında devam etmektedir. Bu nedenle bireyler doğumdan ölüme kadar eğitim ile iç içedir. Eğitim ile bireye istendik nitelikte davranış kazandırılabilir ya da bireyin davranışları istendik yönde değiştirilebilir. Söz gelimi yaşadığımız çevreyi korumak için çevre eğitimi, trafik kurallarına uymak için trafik eğitimi ya da aile kurallarını öğrenmek için aile eğitimi alabiliriz. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, eğitim ile bireye istenilen (istendik) nitelikte davranışlar kazandırmanın amaçlanmasıdır. İstenmedik nitelikteki davranışlar (örneğin küfretme, kopya çekme, yalan söyleme) eğitimin hatalı yan ürünü olarak karşımıza çıkabilir (Senemoğlu, 2012). Bireye istendik nitelikteki davranışlar kasıtlı bir başka söyleyişle amaçlı ve planlı olarak ya da gelişigüzel başka bir ifadeyle plansız olarak kazandırılabilir. Söz gelimi öğrencilerine

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitimi Bölümü, Antalya, sibel.dal@alanya.edu.tr

[**] Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Antalya, nilgun.tatar@alanya.edu.tr

yazım kurallarını öğreten bir öğretmen, planlı (kasıtlı); çocuklarına bayramlaşmayı öğreten bir anne, plansız (gelişigüzel) bir eğitim verebilir. Ayrıca eğitimin temel koşullarından bir diğeri bireyin istendik davranışı kendi yaşantısı yoluyla kazanmasıdır. Yaşantı, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda elde ettiği deneyimlerdir. Bireyde geçici değil, kalıcı izli davranış değişikliği meydana getiren yaşantılar önemlidir. Şimdi, buraya kadar değindiğimiz temel kavramları bütünleştirerek eğitimin tanımı yapılabilir. Eğitim, bireyde kendi yaşantısı yoluyla ister kasıtlı ister gelişigüzel olarak istendik nitelikte kalıcı izli davranış değiştirme sürecidir (Demirel, 2004; Senemoğlu, 2012).

Yaşam boyunca tüm alanlarda devam eden eğitim, formal ve informal olmak üzere iki biçimde yapılabilir. **Formal eğitim** önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda planlı programlı yapılan eğitim türüdür. Formal eğitim; belirlenmiş bir zaman diliminde, resmî bir kurumda, profesyoneller tarafından gerçekleştirilir. Birey diploma, sertifika ya da belge alarak formal eğitimini tamamlar. Formal eğitim örgün ya da yaygın eğitim şeklinde verilebilir. Örgün eğitimde belli bir yaş grubundaki bireyler önceden planlanmış amaçlar doğrultusunda, okul çatısı altında, kademe kademe ilerleyerek eğitim alırlar. İlkokul, ortaokul, lise, üniversitede öğrenciler formal eğitimlerini tamamlarlar. Yaygın eğitim ise yaş sınırlaması olmadan, kademe takip etmeden yapılan eğitimdir. Halk eğitim kursları, hizmet içi eğitim kursları kişinin kendini geliştirmek için katıldığı, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda, resmî kurumlarda aldıkları yaygın eğitim örnekleridir. **İnformal eğitim** ise planlı programlı olmayan, gelişigüzel yapılan eğitim türüdür. Farklı zamanlarda, farklı mekânlarda informal eğitim olabilir. Profesyoneller tarafından verilmez ve resmî kurumlarda yapılmaz. Aile, akrabalar, arkadaşlar, çevredeki diğer insanlar bu eğitimin bir parçası olabilir. Sözgelimi ailenin çocuklarına sofra kurallarını öğretmesi, arkadaşlarından futbolun kurallarını öğrenmesi ya da televizyon programından bir yemeğin nasıl yapıldığını öğrenmesi informal öğrenmedir (Şimşek, 2011).

> Formal eğitim, eğitim kurumlarında planlı olarak gerçekleştirilirken, informal eğitim yaşamın içerisinde kendiliğinden gerçekleşir.

Öğrenme

Öğrenmenin evrensel olarak kabul edilen tek bir tanımı yoktur. Ancak öğrenmenin de eğitim gibi kimi göstergeleri vardır. Öncelikle öğrenmenin tanımını yapıp daha sonra bu göstergeleri ayrıntılı biçimde açıklayalım. Öğrenme, bireyin kendi yaşantısı yoluyla uzun süre kalıcı olarak davranış kazanması ya da davranışını değiştirmesidir.

Öğrenmenin gerçekleşmesi yeni davranışın kazanılmasını ya da davranışın değiştirilmesini içerir. Doğuştan getirilen ve geçici davranışların dışında kalan davranışlar, öğrenme ürünü davranışlardır. Sonradan kazanılan davranışlar olarak da

adlandırılan öğrenme ürünü davranışlar, ödev yapma gibi *istenen* ya da kopya çekme gibi *istenmeyen davranışlar* olarak ikiye ayrılırlar. Bir başka söyleyişle bireyler olumlu ya da olumsuz davranışları öğrenebilirler (Sahranç, 2015). Olumlu davranışın öğrenilmesi kadar, öğrenilmiş olumsuz bir davranışın değiştirilmesi de öğrenmenin göstergesidir.

Bir davranışın öğrenilmiş olduğunu gösteren diğer durum ise yaşantı ya da tekrar yoluyla kazanılmış olmasıdır. Yaşantı ya da tekrar yoluyla kazanılan davranışın etkisi uzun süre kalıcı olarak karşımıza çıkıyorsa bu durum *öğrenme* olarak tanımlanabilir (Selçuk, 2001). Söz gelimi karanlık korkusu olan çocuk, karanlıktan korkmayı yaşantı sonucu öğrenmiştir. Doğuştan getirilmeyen bu davranışı, söz gelimi çevresinden duyduğu öyküler ya da loş bir odada yatarken gözlemlerinden yaptığı çıkarımları sonucunda öğrenebilir. Öğrenme ürünü olan davranışların yaşantı ya da tekrar yoluyla kazanılmış olması onun diğer davranışlardan ayrılan özelliğidir.

Öğrenmenin kalıcı izli olması öğrenenin gereksinim ve beklentilerinin karşılanmasına bağlıdır.

Öğrenmenin bir diğer göstergesi davranış değişikliğinin uzun süre *kalıcı olması* gerekliliğidir. Geçici davranışlar hastalık, yorgunluk, ilaç ya da alkol gibi maddelerin etkisi ile ortaya çıkan ve bu etkenler ortadan kalktığında davranışın tekrarlanmadığı davranışlardır. Bu davranışlar öğrenilmiş davranış olarak nitelendirilemez (Senemoğlu, 2012). Söz gelimi uyurgezer bir bireyin yaptığı davranışları uyandıktan sonra tekrar etmemesi geçici davranışa örnek olarak verilebilir. Öğrenilmiş davranışların uzun süre kalıcı etkisinin olması gereklidir. Örneğin şarkı sözlerini öğrenen çocuğun yıllar sonra şarkıyı yeniden söylemesi öğrenilmiş bir davranıştır.

Eğitim ve öğrenmenin tanımını birlikte incelendiğinde benzerlikleri olduğu görülmektedir. *Buna göre eğitimi, bireyde istendik nitelikte öğrenme oluşturma sürecidir, biçiminde de tanımlayabiliriz* (Senemoğlu, 2012). Unutulmamalıdır ki birey, yalnızca okulda değil tüm yaşamı boyunca eğitim sürecinin içerisindedir.

Öğretme

Öğretme sürecinde bireyin öğrenmesine kılavuzluk edilir.

Öğretme, bireyin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenme sırasında bireye yol gösterme ve yardımcı olmadır. Öğretme sürecinde öğrenen ve öğreten arasında etkileşim vardır. Öğrenen istenen davranışı kazanacak kişi, öğreten ise bu davranışı kazanması için ona yardımcı olacak diğer kişidir. Öğretme yalnızca okulda gerçekleşmez. Marangoz ustasının çırağına malzeme kullanımını öğretmesi, bir çocuğun arkadaşına bisiklet sürmeyi öğretmesi ya da fizik öğretmeni-

KAYNAKLAR

Akay, C. (2015). Öğrenmeyi etkileyen temel faktörler ve genel öğrenme ve öğretme ilkeleri. T. Yanpar Yelken & C. Akay. (Yay. Haz.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 25-42). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aktepe, V., Cepheci, E., Irmak, S. & Palaz, Ş. (2017). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilecek teknikler üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 33-50.

Alıcı, T. (2010). *Öğrenmenin bilimsel temelleri*. Ankara: Palme Yayıncılık.

Arslan, S., Bildik G. & Eskicumali, A. (2009). Alternatif öğrenme yöntemi olan kavram haritalarının oluşturulması ve uygulanması ile ilgili öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin ölçülmesi. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi* 7-9 Ekim 2009. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Aydemir, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanma yeterlikleri. *Hikmet Yurdu Dergisi,* 5 (9), 81-100.

Aydın, H. & Durmuş, S. (2006). Oluşturmacılık. M. Bahar (Yay. Haz.). *Fen ve Teknoloji Öğretimi* içinde (s.59-76). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme* (10. Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bayraktaroğlu, C.E. (2011). *Eğitimde yapılandırmacılık yaklaşımı ve eleştirel bir bakış.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Budak, Y. (2015). Temel kavramlar. Y. Budak (Yay. Haz.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 1-26). Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, L. (1996). *Piaget'in zihinsel gelişim kuramına göre ilköğretim matematik dersi programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Demir, S. & Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Hayat bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75.

Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı* (7. Bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Duffy, T.M & Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. InD. Jonnasen (Ed).*Handbook of ResearchforEducational Communications and Technology* (s. 170-198).Washington, DC: Association for Educational Communications andTechnology.

Erginer, E. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri uygulamalı bir çalışma* (7. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Fer, S. & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Genç, Ö. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Goossen, L. H. (2002). *Classroom questioning strategies as indicators of inquiry based science instruction*. Unpulished PhD thesis. Western Michigan University, Kalamazoo.

Güyer, T. & Aydoğdu, Ş. (2016). A classification model and an open e-learning system based on ıntuitionistic fuzzy sets for ınstructional design concepts. *Journal of Educational Technology Systems.* 45(1) 137–160.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2005). Öğretim programları inceleme ve değerlendirme-I. http://erg.sabanciuniv.edu/tr/ogretimprogramlariincelemevedegerlendirme Son erişim tarihi: 12.05.2018.

Ergün, M. & Özdaş, A. (1997). Öğretim ilke ve yöntemleri, İstanbul.

Karaırmak, Ö. & Sahranç, Ö. (2015). Klasik koşullanma. İ. Yıldırım (Yay. Haz.). *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 387-412). Ankara: Anı Yayıncılık.

Keklik, İ. (2015). Bilgiyi işleme kuramı. İ. Yıldırım (Yay. Haz.). *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 499-522). Ankara: Anı Yayıncılık.

Köseoğlu, F. & Tümay, H. (2015). *Fen eğitiminde yapılandırıcılık ve yeni öğretim yöntemleri*. Ankara: Palme Yayıncılık.

Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (15. Bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Okur-Akçay, N., Akçay, A. & Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 5(1), 333-342.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2006). Kamu personel seçme sınavı eğitim bilimleri testi. https://www.osym.gov.tr/TR,3329/2006-kpss Son erişim tarihi: 10.08.2017.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2012). Kamu personel seçme sınavı eğitim bilimleri testi. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2012/KPSS/Lisans/KPSS1_2012_COS_EGT.pdf Son erişim tarihi: 10.08.2017.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2013). Kamu personel seçme sınavı eğitim bilimleri testi. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/KPSS1/C%C3%96S.pdf Son erişim tarihi: 10.08.2017.

Özden, M. Y. & Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan oluşturmacılığa: "Öğrenme" paradigmasının dönüşümü ve Türk eğitimi. *Bilgi Toplumu Dergisi*, 1, 71-82.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme.* (7. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, M. (2014). *Yapılandırmacı eğitim kuramının felsefî temelleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar* (2. Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sağlam, U. G. (2011). 6-7-8. sınıf matematik öğretmenlerinin öğretim yöntem/ teknik ve materyallerine ilişkin görüşleri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sahranç, Ü. (2015). Öğrenme psikolojisi ile ilgili temel kavramlar. İ. Yıldırım (Yay. Haz.). *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 301-333). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sakallı, M., Hürsen, Ç. ve Özçınar, Z. (2007). The frequent use of teaching strategies/methods among teachers according to the teacher candidates observation. *Cypriot Journal of Educational Sciences,* 2(1), 1–8.

Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (M. Y. Demir, 5. Bs. çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (6. Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N.(2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (21. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Şimşek, S. (2011). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. N. Saylan (Yay. Haz.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.

Turan, M. (2015). Öğrenme-öğretme ilkeleri. S. Saracaloğlu & A. Küçükoğlu (Yay. Haz.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 101-115). Ankara: Pegem Akademi.

Türkçapar, M. H.,& Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: Tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 1* (1), 7-14.

Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme* (4. Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ün-Açıkgöz, K. (2006). *Aktif öğrenme* (8. Bs.). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Ün-Açıkgöz, K. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme* (7. Bs.). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Yang, L. & Wilson, K. (2006). Second language classroom reading: A social constructivist approach. *Reading Matrix: An International Online Journal*, *6* (3), 364-372.

Yılmaz, Y. (2015). *Hayvanlarda davranış.* http://yavuzyilmazbiz.blogspot.com.tr/2015/07/hayvanlarda-davranis.html Son erişim tarihi: 22.07.2015.

Yılmaz, M. T. (2015). Edimsel koşullanma (Skinner). İ. Yıldırım (Yay. Haz.). *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 413-436). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yurdakul, B. (2005). Bilişötesi (metacognition) ve yapılandırmacı (constructivist) öğrenme çevreleri. *Eğitim yönetimi*, *11*, 42(Bahar), 279-298.

YAZARLAR HAKKINDA

Sibel DAL (Dr. Öğr. Üyesi)

Yazar, lisans eğitimini 1995 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında tamamlamış, 1996'da Milli Eğitim Bakanlığınca sınıf öğretmeni olarak atanmış, 2001 yılına kadar ilköğretim kurumlarında görev yapmıştır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamıştır. 2001-2012 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, 2012-2013 yılları arasında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak görev almıştır. 2013 yılından itibaren Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Başlıca çalışma alanları; Türkçe eğitimi, çocuklar için felsefe (P4C), eleştirel okuryazarlık yaklaşımı, değerler eğitimi, çağdaş öğretim kuram ve yöntemleridir.

Nilgün TATAR (Prof. Dr.)

1978 yılında Sivas'ta doğan Nilgün Tatar, 1999'da Osmangazi Üniversitesi Biyoloji Bölümünden mezun oldu. 2000 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalına araştırma görevlisi olarak atandı. 2002 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Biyoloji Bölümünde yüksek lisans eğitimini tamamladıktan sonra, aynı yıl Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalında doktora eğitimine başladı. 2006'da doktora eğitimini tamamladıktan sonra, Cumhuriyet Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalına yardımcı doçent olarak atandı. 2013 yılında Fen Bilgisi Eğitimi alanında doçent; 2019 yılında Profesör unvanı aldı. 2017 yılından beri Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında görevini sürdürmektedir. Başlıca çalışma alanları; araştırmaya dayalı fen eğitimi, çağdaş öğretim yöntemleri, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıdır.

2. BÖLÜM

ÖĞRETİMİ PLANLAMA

Bülent GÜVEN[*]

Eğitim ve Öğretimde Planlama

Gelecek kuşakların sosyal yaşama hazırlanmasında gereksinim duyacağı temel bilgi, beceri, yetenek ve kişilik yapısı elde etmesine yardım etme faaliyeti olarak tanımlanan eğitim, aynı zamanda bireyin davranışlarında kalıcı izli bir etkilenme sürecine bağlı olarak istendik yönde değişim meydana getirme sürecidir. Eğitim gerçekleşme biçimi itibariyle formal ya da informal olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmada yer alan planlı, programlı etkinliklerin gerçekleştiği sürece ise formal eğitim adı verilmektedir. Formal eğitimde kuralların belirginliği ve sürecin resmiyet kazanması ise programlar ve onlara dayalı olarak öğretmenler tarafından hazırlanan planlar ile mümkün olmaktadır. Okullarda uygulanmakta olan öğretim programları, planlama sürecinde öğretmenlerin temel yol göstericisidir. Öğretim süreci gerçekleştirilirken izlenen programlar çerçeve olarak belirlenmektedir. Öğretmenler ise sınıflarında öğrencilerinin özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak esneklik özelliğine uygun biçimde planlarını hazırlamakla yükümlüdürler. Öğretmenler etik bir sorumluluk ve yasal gereklilik yönüyle plan hazırlarken belirlenmiş ilkelere uygun davranmaya özen gösterir ve bu konuda zümre öğretmenleri ile iş birliği içerisinde bulunurlar.

Plan; öğretimde, tesadüflerden arındırma aracı olarak görülen bir yazılı doküman aynı zamanda öğretmenler için yansıtıcı düşünme özelliklerini geliştirici bir alandır. Öğretmenler ilerleyen hizmet yıllarında önceki yıllardaki deneyimleriyle karşılaştırma yapma fırsatını yine planlarını inceleme yoluyla elde edebilirler. Zaman yönetimi özellikle öğretmenlerin mesleğin yalnızca ilk yıllarında değil meslekî yaşamlarının tamamında önemli bir yere sahiptir. Zaman yönetimi konusunda yaşanan sorunların ise büyük ölçüde plansızlık ya da plan yapmada özensizlik nedeniyle ortaya çıktığı da bilinen bir gerçektir. Bu sorunun çözümünde ilkelere uygun, esneklik özelliğine sahip plan yapabilme etkili olacaktır. Plan yapma sürecini önemsemeyen, gerçekleştirdiği işlemleri kayıt altına alma konusunda yetersizlik gösteren öğretmenlerin yer aldığı sistemlerde istenen nitelik artışının sağlanması

[*] Prof. Dr. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, bulentg@comu.edu.tr

mümkün olamayacaktır. Planlama, öğretim etkinliklerinin önceden belirlenmesini ve sınıf içinde hayata geçirilmesi sürecini kapsaması nedeniyle öğretime yön verir, onu şekillendirir. Planlı bir şekilde dersini gerçekleştiren öğretmenlerde kendine güven duygusu gelişmekte, böylece hem kendisi için hem de öğrencileri için zamanı etkili şekilde kullanabilmektedirler. Bu ünitede sayılan yönleriyle önemi ortaya konmaya çalışılan eğitim ve öğretim sürecinde planlama kavramı ve planlama sürecinin nasıl gerçekleştiği, planlamanın önemi ve gerekliliği, plan yapmanın yararları ve plan türleri başlıklarına yer verilmiştir.

Eğitim-Öğretim-Ders Programı

Program kavramının eğitim ve öğretim sürecinde kullanılmaya başlanması M.Ö. I. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Roma'da askerlerin yarışta kullandıkları arabaların, üzerinde takibi sağladıkları dairesel alana verilen "izlenen yol ya da izlence" anlamına gelen Latince "curriculum" kelimesinin program geliştirmecilere bu dönemden miras olarak kazandırıldığı ve ilerleyen zamanda bu kavramın giderek öneminin arttığı bilinmektedir (Oliva,1988. Akt: Demirel, 2007). Türkiye' de program geliştirme çalışmalarına önderlik eden Varış'ın eğitim programı kavramına bakışı; eğitim kurumlarının, çocuk, genç ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsayan organize bir yapı şeklindedir (Varış, 1994). Ertürk ise programı "yetişek" olarak nitelemekte ve "belirli yaş gruplarındaki öğrencileri belirli bir zaman dilimi içerisinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü" olarak ifade etmektedir (Ertürk, 1982). Bir etkinlik ile ilgili istenen niteliklere ulaşabilmek amacıyla seçilen stratejilerin bulunduğu ayrıntılı plan ya da yazılı metin" olarak da ifade edilebilen (Ornstein ve Hunkins, 1988. Akt: Demirel, 2007) eğitim programı kavramı, Caswell ve Campbell'e (1935) göre, konular listesi olmaktan çok öğrencilerin onlara rehberlik eden öğretmenlerin desteği ile edindikleri yaşantıların tümü olarak ifade edilmektedir.

Tüm yurttaşları kapsamına alan istendik özellikler kazandırmaya dönük tüm faaliyetleri kapsayan eğitim programının kapsamında bulunan öğretim programı kavramı ise, belli bir öğretim kurumunda ya da okulda öğrenim gören öğrencilerin istenilen hedefleri kazanmaları için planlanan tüm öğrenme-öğretme (okul içi-okul dışı) etkinliklerini kapsayan program olarak değerlendirilmektedir (Tan, 2010). Öğretim programı dört temel ögeden oluşmaktadır. Bunlar hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır. *Hedef* kavramı kapsamında öğrenene kazandırılacak istendik nitelikler yer almaktadır. Programın kılavuz ögesi olarak değerlendirilebilen hedef kavramı amaç, gaye, 2005 yılında yenilenen programlarla birlikte kazanım adıyla da bilinmektedir. Bir diğer öge *içeri*k ise öğretim programında hedeflere ulaştırmak için uygun biçimde düzenlenmiş sistematik şekilde örgütlenmiş konular bütünü düşünülmektedir. *Eğitim durumu* ya da

bir diğer adıyla öğrenme-öğretme sürecinde ise, amaçlara ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modellerinin hangi öğretim stratejilerinin, yöntem ve tekniklerinin ayrıca araç ve gereçlerinin seçilip kullanılacağı belirtilmektedir. *Ölçme-değerlendirme* ögesinde hedef - davranışların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin niteliği belirlenmektedir. Öğretim programları okulların programı olarak da bilinmektedir. Türkiye'de programların geliştirilmesi ve uygulama süreci hakkında sorumluluk sahibi, Milli Eğitim Bakanı'nın en yetkili danışma organı olan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'dır. Öğretim programları öğretim kurumlarında okutulmakta olan belirli disiplinlerin (derslerin) programlarını kapsamında barındırmaktadır. Bu bağlamda ders programlarının başarılı şekilde uygulanması aynı zamanda öğretim programının başarılı olması anlamına gelmektedir. Ders programları öğretim programının kapsamında yer almakla birlikte öğretim programından daha fazla ayrıntı içerir. İlgili derse ilişkin kazanımlar, kazanımlara ulaşmada yardımcı olacak sistematik biçimde örgütlenmiş içerik, öğretme-öğrenme etkinlikleri önerilerinin yer aldığı eğitim durumları ve kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlendiği sınama durumları ayrıntılı şekilde yer almaktadır. Öğretmenler bu programların güncel haline Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının resmî web sayfasından (http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx) bunun yanı sıra Meslek liselerindeki branş (dal) öğretmenleri öğretim programlarına Milli Eğitim Bakanlığı Meslekî ve Teknik Eğitim Programlar ve Öğretim Materyalleri resmî web sayfasından (http://www.megep.meb.gov.tr/?page=ogretimprogramlari) erişebilmektedirler.

> Türkiye'de programların geliştirilmesi ve uygulama süreci hakkında sorumluluk sahibi, aynı zamanda Milli Eğitim Bakanı'nın en yetkili danışma organı olan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığıdır.

Hedef Davranış/Kazanım Belirleme

Hedef kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde, yapılması tasarlanan iş, varılmak istenen yer, amaç, nişangâh (www.tdk.gov.tr) şeklinde açıklanmaktadır. Hedefler bir ülkenin politik felsefesini yansıtan "uzak hedefler", öğretim kurumları diğer adıyla okulların işgörüsünü açıklayan "genel hedefler" ve okulda öğrencilere belirli bir disiplinin (dersin) niteliklerini kazandırmak üzere hazırlanmış olan "özel hedefler" biçimine sıralanmaktadır. Öğretim sürecini planlayan öğretmenler kendi dersleri bağlamında ders programlarında yer alan özel hedefleri dikkate almak durumundadırlar. Öğretmenlerin kendi derslerinin öğrenme öğretme sürecini kılavuzlarken programda belirli ölçütlere uygun olarak seçilmiş ve düzenlenmiş özel hedefleri (kazanımları) izlerler. Hedefler öğrenci özelliklerine uygun, uzak ve genel hedeflerle tutarlı, ulaşılabilir ve ekonomik şekilde yazılırlar. Türkiye'de plan hazırlamada 1990'lı yıllarda aşamalı sınıflamaya (Bloom taksonomisi) uygun olarak hedef ve

KAYNAKLAR

Bakay, G. (2009) Öğretmenlerin yıllık plan, ünite plan, günlük plan hazırlamaktaki eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. World-education-center.org. file:///C:/Users/user/Downloads/15-76-1-PB.pdf. 16.11.2017 tarihinde erişilmiştir.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Caswell, H.L. ve Campbell, D.S. (1935). *Curriculum Development.* New York: American Book Co.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Doğanay A., Sari M., (2007). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçimi. Doğanay A. (Yay. Haz.) *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 37-81). Ankara: PegemA Yayınları.

Duman, Bilal (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, A. ve C. Birol. (2000). *Eğitimde iletisim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayıncılık Ltd. Şti.

Kılıç, A. (2014). Öğretimin planlanları. Tan. Ş. (Yay. Haz.) *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde. Ankara: Akademi Yayıncılık.

Koç, G. (2007). Öğretimin planlanması ve uygulanması. Doğanay, A. (Yay. Haz.) *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

MEB Tebliğler Dergisi, Yıl 2003, Sayı; 2551

Ocak, G. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Oğuzkan, F. (1989). Ortaokul ve Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Ders Dışı Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri Hakkında Yönetmelik. Resmî Gazete, 08.11.1989.

Özçelik. D.A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim*. (Genel Öğretim Yöntemi). Üçüncü baskı. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.

Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık

Tan, Ş. (2010*). Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Taşdemir, M. (2003). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Ocak yayınları.

Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Yangın, B. (2011) .www.bilgicik.com/yazi/turkce-ogretim-etkinliklerinin-planlanmasi

Yıldızlar, M. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi. 2009.

Uşun, S. (2008). Öğretim ilke ve yöntemleri. Editör: Salih UŞUN. Birinci basım. Kriter Yayınevi. İstanbul.

3. BÖLÜM

KURAMLAR VE MODELLER

Mücahit KÖSE[*]
Çağlin AKILLIOĞLU[**]

Öğrenme-öğretme kuramlarının temel amacı; öğrenmenin ve bu öğrenmeye bağlı gelişimin en iyi biçimde gerçekleşmesini sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için oluşturulmuş ve günümüzde yaygın olarak kullanılan birçok kuram ve model bulunmaktadır. Öğrenme-öğretme kuramları arasında öncelik, sonralık ya da bir üstünlük hiyerarşisi bulunmamaktadır. Bir öğrenme ortamında öğrenci ihtiyaçları, öğretmen özellikleri, öğretim programlarının kazanımları ve içerik başta olmak üzere birçok unsur uygulamada hangi öğrenme-öğretme kuramının ya da kuramlarının kullanılacağı konusunda etkiye sahiptir.

Bu bölümde öğrenme öğretme süreçlerini ele alan çeşitli kuram ve modeller uygulamaya dayalı bir bakış açısı ile sunularak genel bir bilgi temeli oluşturulması amaçlanmıştır. Bölüm içinde yer alan ders planları, bu kuram ve modellerin öğrenme ortamının gereksinimleri doğrultusunda nasıl kullanılıp, örgütlenebileceği konusunda örnek olarak kullanılabilir.

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Antalya, mücahit.kose@alanya.edu.tr

[**] Arş. Gör. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Kütahya, caglin@gmail.com

Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili en zorlayıcı nokta bilgiye ve bilginin edinilmesine ait bir yaklaşımın uygulamada öğretime ait (pedagojik) bir yaklaşıma dönüşmesidir. Bu açıdan uygulamada karşılaşılan en genel hata, yapılandırmacı bir öğretim ortamında öğretmenin öğrencilere doğrudan hiçbir bilgi vermeyeceği yanılgısıdır.

Davranışçılık gibi öğretmen merkezli yaklaşımlara bir tepki olarak ortaya çıkan yapılandırmacılık; felsefeden eğitime, geniş bir yelpazede kabul gören ve kullanılan bir kavramdır. Yapılandırmacı yaklaşımın temelleri Piaget ve Vygotsky'nin çalışmaları ile atılmış, Bartlett, Bruner, Gestalt akımı ve Dewey'in çalışmaları da bu yaklaşımın gelişmesine önemli katkılarda bulunmuştur (Woolfolk, 2001). Yapılandırmacılık, bünyesinde sayısız akımı barındırır. Eğitim alanında en fazla etkili olan akımlar; Piaget, Dewey ve Bruner'in çalışmalarına dayanan bilişsel yapılandırmacılık, Vygotsky ve Dewey'in çalışmalarına dayanan sosyal yapılandırmacılık ve Von Glasersfeld'in çalışmalarına dayanan radikal yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacılık buluş ve araştırma incelemeye dayalı öğretim stratejileri, işbirlikli öğretim yöntemi gibi öğrenci merkezli, öğrencinin bilgiyi kendi deneyim ve düşünme süreçleri sonucunda anlamlandırdığı görüşüne dayanan tüm öğretim yöntemlerini tek bir felsefî çatı altında toplar.

Yapılandırmacı Öğrenme Modeli Nedir ve Niçin Kullanılır?

Bir öğrenme modeli olarak yapılandırmacılığı anlamak için öncelikle bilginin doğasını açıklamaya çalışan felsefî bir yaklaşım olarak (epistemolojik olarak) yapılandırmacılığın ne olduğunu anlamamız önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşım; bilgiyi keşfedilen ve aktarılan gerçekler olarak görmek yerine, insanların kültürel ve sosyal yapılara ait söylem içinde oluşturduğu anlamlandırma sürecinde açığa çıkan, gelişen, nesnel olmayan, kendi kendine şekil alabilen yapılandırılmış açıklamalar olarak tanımlar (Fosnot, 2013). Bu yaklaşıma göre; öğrenme, bireyin kontrolünde gelişen hali hazırda sahip olunan bilgiler ile yeni karşılaşılan bilgiler arasındaki tutarsızlıkları anlamlandırma çabası ve bu çaba sonucunda bireyin çevresindeki dünya ile ilgili olarak yeni bakış açıları edinme durumu olarak açıklanabilir. Bir öğrenme modeli olarak yapılandırmacılık geleneksel yaklaşımdan oldukça farklıdır.

Yapılandırmacı modeli kullanan bir öğretmen bilginin öğrencilere birebir aktarılamayacağını, öğretilen kavramlarla ilgili olarak öğrencinin öğretmenle aynı anlayış ve düşüncelere sahip olamayacağını, bir kavramın birbirinden bağımsız parçalara ve temel becerilere indirgenip öğrencilere kavratılamayacağını öngörür (Fosnot, 2013). Yapılandırmacı öğrenme modeli öğretim ortamında, öğrencilerin belli bir bağlamda doğru kurgulanmış anlamlı deneyimler yaşaması gerektiğini savunur. Bu deneyimler yoluyla öğrencilere öğrenilen materyalle ilgili sorular sorma,

kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarma, sahip oldukları fikirleri ve oluşturdukları modelleri sorgulama, yorumlama ve savunma fırsatları verilmelidir. Yapılandırmacı modelde; sınıf ortamı öğrencilerin oluşturduğu küçük topluluğun öz-eleştiri ve yorumlar yaptığı, bilgi ile doğrudan etkileşim içinde olduğu, demokratik olarak hareket ettiği bir ortam halini alır. Bu ortamda öğretmen her şeyi bilen bir otorite figürü olmaktan çıkar, öğrencilerin öğrenme ortamında anlamlı deneyimler yaşamalarını ve kendi anlamlandırma süreçleri sonunda bilgiye ulaşmalarını sağlayan bir yol gösterici rolünü üstlenir. Yapılandırmacı öğrenme modelinde öğretmen; bilgiyi sunarken öğrencilerin bu bilgiyi kendi deneyim ve düşünce süreçleri içinde anlamlandıracağını bilerek onların önceki bilgi ve deneyimlerini yeni öğrenilenlerle ilişkilendirmeye çalışmalıdır.

Kısacası yapılandırmacı öğretim ortamında her şey öğrenci göz önünde bulundurularak düzenlenir. Öğrencilerin deneyimleri, bilgi ve beceri düzeyleri her sınıf ortamında farklı olacağından yapılandırmacı öğretim modeli öğretim programının öğrenciler tarafından yönlendirilmesine izin verir. Öğrencilerin kendi yaşantı ve deneyimlerini paylaşabilecekleri, sosyal becerilerini geliştirecek bir sınıf ortamı oluşturur ve öğrenme sürecini zevkli hale getirir. Öğrencilerin soru sormasını, farklı görüş ve düşüncelerini paylaşmasını sağlayan, eleştiri ve yorumları teşvik eden bu ortam öğrenmenin kalıcılığını da sağlar. Öğrenciler yapılandırmacı öğretim ortamında aktif olarak düşünmeyi ve anlamayı öğrenir. Ayrıca öğrenilen bilgileri farklı durum ve içerikler için kullanma fırsatı yakalarlar. Öğrenci kendi öğrenme sürecinde sorumluluk alır ve süreci sahiplenir. Gerçek dünyada karşılaşılan durumlar için öğrencinin doğal merakını açığa çıkarır ve kullanmasını sağlar. Öğrencilerin hem sosyal hem de iletişim becerilerini geliştirir.

Brooks ve Brooks'a (1999;2001) göre yapılandırmacı sınıf ortamını geleneksel sınıf ortamından ayıran kesin çizgiler vardır:

KAYNAKLAR

Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD.

Aydoğdu B., & Duban, N. (2017). Fen eğitiminde argümantasyon, H. Aktamış (ed.), *Özel etkinliklerle fen eğitiminde argümantasyon* (ss.29-42). Ankara: Anı Yayıncılık.

Berland, L. K., & Hammer, D. (2012). Students' framings and their participation in scientific argumentation. In *Perspectives on scientific argumentation* (pp. 73-93). Springer, Dordrecht.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGrawHill.

Bloom, B. S. (1987). A response to Slavin's mastery learning reconsidered. *Review of educational research, 57*(4), 507-508

Brooks, M. G., & Brooks, J. G. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. ASCD.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (2001). Becoming a constructivist teacher. *Developing minds: A resource book for teaching thinking*, 150-157.

Cross, D., Taasoobshirazi, G., Hendricks, S., & Hickey, D. T. (2008). Argumentation: A strategy for improving achievement and revealing scientific identities. *International Journal of Science Education*, *30*(6), 837-861.

Demirbağ, M. (2017). Otoriter ve diyalojik söylem türlerin fen bilgisi öğretmen adaylarının argüman gelişimine etkisi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi 30*(1),321-340

Elektronik Bilişim Ağı (EBA) (2017). http://www.eba.gov.tr/video/izle/8004c058884fc1ff44949bff2d022ad535a5028a14001 adresinden 10.09.2017 tarihinde alınmıştır

Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science education*, *88*(6), 915-933.

Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.

Fung, D. (2014). Promoting critical thinking through effective group work: A teaching intervention for Hong Kong primary school students. *International Journal of Educational Research*, *66*, 45-62.

Gardner, H. (1991). The uschooled mind.

Gardner, H. (2006). *Changing minds: The art and science of changing our own and other peoples minds*. Harvard Business Review Press.

Gardner, H. E. (2008). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic books.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette UK.

Gillies, R. M., Ashman, A. F., & Terwel, J. (2007). The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom: An introduction. *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*, 1.

Günel, M., Kıngır, S., & Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *37*(164).

Jacobsen, D., Egen, P., Kauchak, D., & Dulaney, C. (1985). *Methods for Teaching: A Skills Approach.* Charles E. Merrill Publishing Company.

Jimenez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2008). Argumentation in Science Education: An Overview. In S. Erduran & M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp.27). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Cooperative learning and social interdependence theory. In *Theory and research on small groups* (pp. 9-35). Springer, Boston, MA.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). Joining together: Group theory and group skills (11th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Marlowe, B. A. & Page, M. L. (2005). Creating and sustaining the constructivist classroom (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press

McNeill, K. L., González-Howard, M., Katsh-Singer, R., & Loper, S. (2016). Pedagogical content knowledge of argumentation: Using classroom contexts to assess high-quality PCK rather than pseudoargumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, *53*(2), 261-290.

Özçelik, D., A., (1992). *Eğitim programları ve öğretim: Genel öğretim yöntemi.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher, 65*(7), 446-456

Ruiz Ortega, F. J., Tamayo Alzate, O. E., & Márquez Bargalló, C. (2015). A model for teaching argumentation in science class. *Educação e Pesquisa*, *41*(3), 629-646.

Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri -eğitimsel bir bakışla- (Çev. M. Şahin)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Scott, P. H., Mortimer, E. F., & Aguiar, O. G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science education*, *90*(4), 605-631.

Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, *28*(2-3), 235-260.

Sönmez, V. (2009). *Öğretim ilke yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument.* Cambridge: Cambridge University Press. 259

Wallance, C., Hand, B., & Prain, V. (2004). *Writing and learning in the science classroom.* Boston: Kluwer Academic.

Weinberger, A., & Fischer, F. (2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & education*, *46*(1), 71-95.

Woolfolk, A. (2001). Educational Psychology, 8th edn., Allyn & Bacon, Boston, MA.

Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model. *The science teacher*, *58*(6), 52.

Yıldıran, G. (1982). *Öğrenme düzeyi ve ürünleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Yore, L. D. (2000). Enhancing science literacy for all students with embedded reading instruction and writing-to-learn activities. *Journal of deaf studies and deaf education*, *5*(1), 105-122.

Zahorik, J. A. (1995). *Constructivist Teaching. Fastback 390*. Phi Delta Kappa, PO Box 789, Bloomington, IN 47402-0789.

4. BÖLÜM

ÖĞRETİM-ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Kadir BİLEN[*]
Orhan ERCAN[**]

Strateji genel anlamda hedeflere ulaşmak için izlenmesi gereken yol anlamında kullanılmaktadır. Öğretim stratejisi ise bir dersin önceden belirlenen hedeflerine ulaşılabilmesi için bireyin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim alanları da dikkate alınarak çeşitli yöntemlerin ve tekniklerin bir arada kullanılması anlamına gelmektedir. Öğretim stratejisi, bir dersin uygulaması sırasında gerçekleştirilecek sınıf içi etkinliklerin belirlenmesinden, bu etkinliklerin nasıl uygulanması ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğine karar vererek öğretime yön vermektir. Başka bir ifadeyle öğretim stratejisi; öğretim hedeflerine ulaşmak amacıyla izlenmesi gereken sistematik bir yoldur (Kemertaş, 2001). Hedef davranışın kazandırılmasında seçilen strateji, yöntem ve teknik önem taşır. Öğretmen hedef davranışın nitelik ve niceliğine bakarak strateji, yöntem ve tekniği belirler. Strateji, yöntem ve teknik arasındaki ilişki aşağıda tabloda yer almaktadır:

Tablo 1. Strateji, Yöntem ve Teknik İlişkisi

Hedef Davranış Niteliği	**Strateji**	**Yöntem**	**Teknik**
Ezberleme, tanıma, hatırlama	Sunuş	Düz anlatım, gösterip yaptırma	Dedikodu, kartopu, gösteri
Keşfetme, kavram, ilke ve genellemelere ulaşma, problem çözme	Buluş	Tartışma, örnek olay	Altı şapka düşünme, istasyon, akvaryum, beyin fırtınası, analoji
İlkeleri kullanma, problem çözme, karar verme, uygulama	Araştırma inceleme	Problem çözme	Drama, rol yapma, düşün-tartış-paylaş

[*] Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Antalya, kadir.bilen@alanya.edu.tr

[**] Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kahramanmaraş, orhanercan@gmail.com

Bilişsel öğrenme kuramlarına dayalı olarak birçok öğretim stratejisi (modeli) ortaya konulmuştur. Bunlardan en önemlileri Tablo 1'de görüldüğü gibi Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim ve Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim stratejileridir. Öğretmen dersi planlama ve uygulama sürecinde öncelikle kazanım ve içeriği göz önünde bulundurarak stratejiyi belirlemelidir. Daha sonra stratejiye uygun yöntem ve tekniklerle öğrenciyi daha aktif hâlâ getirir.

Öğrenmede karşılaşılan temel sorunlardan biri, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde ve okul dışında uzun süreler çalışmalarına karşın istedikleri başarıya ulaşamamalarıdır. İyi bir öğrenme, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, düşüneceklerini, hatırlayacaklarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini anlamayı içerir (Weinstein ve Mayer, 1983). İyi bir öğrenmenin gerçekleşmesinde, öğrencilerin kendilerinin nasıl daha iyi ve daha verimli biçimde de öğrendiklerinin farkında olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini öğrenmeleri önemlidir. Öğrenilecek olan bilginin olgu, kavram, işlem ya da ilke olması, kullanılacak öğrenme stratejisinin türünü etkileyebileceği düşünülmektedir. Öğrenciler her öğrenme durumu için farklı öğrenme stratejileri kullanabilirler. Bu durum öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini çeşitlendirir. Farklı öğrenme stratejileri kullanabilen ve öğrenme durumlarına göre yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen öğrenciler kendi kendine ve etkili biçimde öğrenebilir (Tunçer, 2007). Öğrencilerin akademik başarıları, büyük ölçüde kendi öğrenmelerinin farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır. Bu durum, ilköğretimden başlanarak öğrenme stratejilerinin öğretiminin gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 2003). Özetle etkili bir öğrenme ve öğretim için gerek öğretmenin belirleyeceği öğretim stratejileri gerekse öğrencinin kullanacağı öğrenme stratejileri öğrenme öğretme sürecinin önemli bileşenleridir.

Öğretim Stratejileri

Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramına dayanmaktadır. Ausubel'e göre öğrenme ancak zihinde anlamlı bir biçimde yapılandırılırsa gerçekleşecektir. Kişinin bilgiyi zihninde anlamlı bir biçimde yapılandırması için ise her şeyi denemesine veya bizzat yapmasına gerek yoktur. Çünkü bunları yapacak yeterince vakti yoktur. Söz gelimi bir biyolog olan Mendel, yavruların anne veya babasına benzemesinin bilimsel olarak izah edilip edilemeyeceği üzerine çalışmış ve bunu anlamak için bir dizi deney gerçekleştirmiştir. Mendel'in yaptığı bu çaprazlama deneyler onun yıllarını almış, ünlü biyolog farklı bitki türleri üzerinde gerçekleştirdiği deneylerde onların kalıtsal özelliklerinin yavru nesillere aktarımında nelerin rol oynadığını incelemiştir. Gen aktarımı konusunu öğrenmek isteyen bir öğrencinin, Mendel'in yaptığı bu çaprazlama deneyleri yapacak kadar vakti olmayacaktır.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme.* Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

Arends, R. I. (1998). *Resource handbook, learning to teach* (4. Edition). Boston, MA: McGrow-Hill.

Aydın, S., & Demir, T. (2014). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Pegem Akademi, Ankara.

Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim.* Anı Yayıncılık, Ankara.

Bozkurt (2007) *Lise-1 tarih dersinde uygulanan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Cebesoy, Ü. B. (2009). *Fen eğitiminde anlamlandırma ve örgütleme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve kavram öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cooke, S. (2001). Collaborative learning and learning to learn improving schools. 4, (36). 20.11.2017 tarihinde http://imp.sagepub.com/content/4/2/36 adresinden alınmıştır.

Çalışkan (2010) *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Demirel, Ö. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme Sanatı,* PegemA Yayınevi, Ankara.

Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi, *İlköğretim-Online*, 4(1), 1-6.

Güven, M. (2008). Development of learning strategies scale: study of validation and reliability. *World Applied Sciences Journal*, 4, (1), 31-36.

Harmanlı, Z. (2000), *Öğrenme stratejileri (etkili öğrenme eğitimi),* Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.

Hartley, J. (1998) Learning and studying. A research perspective. London: Routledge.

Jacobsen, D., P. Eggen, D. Kauchak and C. Dulaney (1985*). Methods for teaching: A skills approach*. Colombus, Ohio: Bell and Howell.

Karakoç, Ş. (2003). *Öğretme stratejilerinin öğrenme stratejileri kullanımına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 15. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kemertaş, İ. (2001). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri: Öğretimde planlama ve değerlendirme* (4. bs.). İstanbul: Birsen Yayınevi.

Martin-Hansen, L (2002). Defining inquiry. *The Science Teacher*, *69*(2), 34-37.

MEB. (2004). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6.,7. ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2014). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2016). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Özcan, B. N. ve Türnüklü, E. (2013). Buluş yoluyla öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerine etkisinin incelemesi, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED),* 4 (7), 29-45.

Özer, B. (1998). Eğitim bilimlerinde yenilikler. A. Hakan (Ed.) *Öğrenmeyi öğretme* (ss.147-164) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Özer, B.(2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1, (1):17-32.

Özkal, N.ve Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 259-275.

Öztürk, B.(1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk, (Eds). *Self-regulated learning and academic achievement* (2nd edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Senemoğlu, N (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sönmez, V. (2008). *Öğrenme ilke ve yöntemleri,* Anı Yayıncılık, Ankara.

Subaşı, G. (2002). *Bilgiyi işleme kuramı,* Gelişim ve öğrenme. Ulusoy, A. (Ed.) Anı Yayıncılık, Ankara.

Sünbül, A.M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişi ve tutumlarına etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tunçer, B. K. (2007). *Öğretimde öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırda tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uludağ, Ö. (2003). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırma- inceleme yoluyla öğretim ve geleneksel öğretimin akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

YÖK/DÜNYA BANKASI. (1997). *Fizik öğretimi.* Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.

Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstract*, *5*(32).

Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). *The teaching of learning strategies*. (Editör: M.C.Wittock). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Maccmillan Company, 315-327.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (ss. 1–20) İçinde, New York, NY: The Guilford press.

Zimmerman, B. J.,(2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis, (ed. Barry J. Zimmerman and Dale H. Schunk), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theoretical Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, USA.

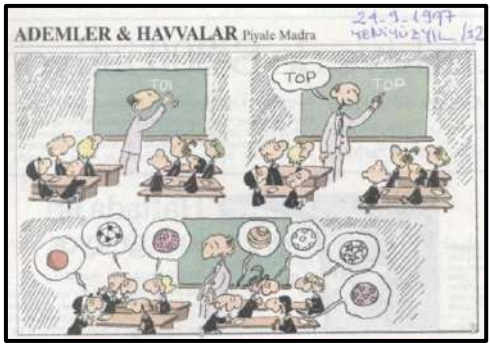
5. BÖLÜM

ÖĞRENME STİLLERİ

Aslı GÜNDOĞAN[*]

Öğrenme stilleri, öğretimin öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesi bakımından oldukça önemlidir. Bilindiği gibi sınıf ortamındaki öğrencilerin öğrenme özellikleri birbirinden farklıdır ve her biri farklı strateji, yöntem ve tekniklere gereksinim duyabilmektedirler. Bu gereksinim, onların bilişsel, duyuşsal, sosyal, motor ve dil gelişim özelliklerinin farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla öğrenme stillerine dayalı öğretim, öğrencilerin gereksinim duydukları biçimde öğrenmelerine, öğrenme ortamında kendilerini etkin hissetmelerine ve kendi öğrenme sorumluluklarını almalarına olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda öğrenme stillerinin öğretme-öğrenme süreçlerinde işe koşulması, gerek öğrencilerin öğrenmeye yönelik özelliklerinin farkına varmaları gerekse bağımsız ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri bakımlarından öğretmenlere kolaylık sağlayacaktır.

Öğrenme Stili Tanımı



Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde kendi öğrenmesinden sorumlu olan ve bunu yaşam boyu sürdürebilen bireylerin yetiştirilememesi, eğitimin temel so-

[*] Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, asli.gundogan@usak.edu.tr

runlarındandır. Öğrenenin öğrenme süreçlerine yönelik farkındalığı, onu öğrenmenin merkezine alan bir eğitim anlayışı ile geliştirilebilmektedir. Öğrenci merkezli eğitim, gerek bireylere öğrenmek istediklerini seçme hak ve sorumluluğu verirken gerekse kendisine en uygun yöntemlerle öğrenme etkinliğine etkin olarak katılma olanağı sağlamaktadır (Oktay, 2010). Dolayısıyla öğrenenin kendine uygun yöntemleri seçmesinde onun öğrenmeye yönelik özellikleri etkili olmaktadır. Öğrenmeye yönelik olarak bu özellikler, bireylerin sahip oldukları öğrenme stilleriyle açıklanmaktadır.

Öğrenme stili, en genel anlamıyla bireyin öğrenmeye yönelik ilgi, özellik, gereksinimlerini kendine özgü biçimde ifade etmesi olarak tanımlanabilir.

İlk olarak Rita Dunn tarafından 1960 yılında kullanılan (Babadoğan, 1995'ten aktaran Güven, 2004) öğrenme stili kavramı, bireysel farklılığı ifade eden en önemli kavramlardandır (Ekici, 2002) ve birçok bilim insanı tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır.

Dunn ve Dunn (1993) öğrenme stilini, öğrenenin karşılaştığı yeni ve karmaşık bilgiler üzerinde derinlemesine düşünmesiyle başlayan bilgiyi edinme ve işleme yolu olarak açıklamaktadır. Bu tanıma göre birey yeni bilgiyi kendine özgü bilişsel süreçleri yardımıyla içselleştirmekte ve var olan diğer bilgilerle birleştirerek öğrenebilmektedir. Kolb, öğrenme stillerini geliştirdiği deneyimsel öğrenme kuramına dayalı olarak belirlemiş ve "bireyin bilgi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar" olarak tanımlamıştır (Jonassen ve Grabowski, 1993). Gregorc'a göre (1979) öğrenme stili, bireyin içinde bulunduğu çevreden nasıl öğrendiğini ve çevreye uyum sağlama biçimini belirten ayırt edici davranışlardır. Başka bir deyişle, bireyin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve biçimlenmesinde bireysel özellikler yanında sosyal bağlam da etkili olabilmektedir. Reinert (1976) ise öğrenme stilini bireyin bilgiyi alma, anlama, hatırlama ve yeni durumlarda kullanma sürecinde kullandığı en etkili öğrenme yolu olarak tanımlamıştır. Yine, Demirel'e (2005) göre öğrenme stili, çevresel ve kalıtsal özellikler çerçevesinde biçimlenen, bireyin en etkili biçimde öğrenmesine olanak veren bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranışların tümüdür. Bu tanımlardan da görüldüğü gibi bilim insanları öğrenme stili kavramının farklı boyutlarına vurgu yapmışlardır. Özetle öğrenme stili;

- Bireyin yeni bilgiyi kendi doğasına uygun hale getirerek öğrenmesiyle açıklanabilir.
- Bireyin doğuştan getirdiği özelliklerinin yanında yaşadığı çevreyle olan etkileşimi bağlamında biçimlenir.
- Bireysel farklılıkları temele aldığı için kişiden kişiye göre değişebilir.
- Bireyin kendi öğrenme özelliklerini tanımasına ve bu özellikleri öğretme-öğrenme süreçlerine yansıtmasına olanak sağlar.

Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalarda, öğrenenlerin bilgiyi alma (dinleme, görme, deneyimleme vb) ve bilgiyi işleme (bütüncül ya da analitik, soyut ya

da somut vb.) biçimlerinin farklılık gösterdiği vurgulanmaktadır (Kaplan ve Kies, 1995). Bu farklılaşma, onların sahip oldukları öğrenme stilleriyle ilgilidir. Öğrenme stilleri, öğrenenin öğrenmeye yönelik tercihlerini belirlemesiyle ortaya çıkmaktadır. Kolb'a göre (Dunn ve diğ., 1981) bu tercihlerin belirlenmesinde bireyin kalıtsal özelliklerinin, geçmiş yaşantısının ve çevreyle olan etkileşimin büyük ölçüde etkisi vardır. Bireyde doğuştan var olan özellikler geçmiş deneyimleri ve içinde bulunduğu çevreye uyumu bağlamında biçimlenir. Böylelikle bireye özgü olan öğrenme yolları ortaya çıkar. Öğrenme yolları gerek kalıtsal gerekse yaşantısal özelliklerle ilgili olduğu için, bireyler birden fazla öğrenme stiline sahip olabilirler. Dolayısıyla bireylerin sahip olduğu tek bir öğrenme stili olamayacağı gibi, iyi veya kötü öğrenme stillerinin varlığından da söz edilemez.

Öğrenme Stillerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü

Öğretmenler, öğretme-öğrenme ortamlarının etkili biçimde düzenlenmesinde oldukça büyük sorumluluğa sahiptir. Öğretmen, öncelikle öğrencilerin bireysel özelliklerini iyi bilmeli ve onların gereksinimlerine etkili biçimde yanıt verebilmelidir. Bilindiği gibi sınıflarda, pek çok farklı özelliğe sahip öğrenciler bir arada bulunmaktadır. Dolayısıyla etkili öğretimi gerçekleştirmek isteyen bir öğretmen, tüm öğrencilerin özelliklerine karşılık verecek etkinlikler tasarlamalıdır. Öğrenme ortamlarının öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesi, aynı zamanda bireysel farklılıkların dikkate alınmasını gerektirmektedir. Bu noktada öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin belirlenmesi, öğretmenler için yol gösterici olabilir.

> Öğrenme stillerinin öğretme-öğrenme sürecinde kullanılması, öğrencilerin farklı duyularına ve zekâ alanlarına hitap etme noktasında önemlidir. Bunun yanında, öğrencilerin derse ilgiyle katılmalarına ve olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlayabilmektedir.

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin belirlenerek, öğretme-öğrenme süreçlerinin farklı araçlar, etkinlikler, yöntemler, teknikler yardımıyla düzenlenmesi oldukça önemli görülmektedir (Polat ve Güven, 2017). Öğrenme stillerine dayalı öğretimin gerçekleştirilmesinde öncelikle öğretmenin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Öğretmen, öğrenme stillerinin neler olduğunu ve bunların özelliklerini iyi bilmelidir. Bunun yanında öğretmenin kendi öğrenme stilinin farkında olması da, öğrenme sürecini öğrenme stillerine dayalı tasarlamasında oldukça önemlidir. Çünkü kendi öğrenme özelliklerinin farkında olan bir öğretmen, öğrencilerde de bu özelliklerin olduğunun farkındadır ve öğretimi öğrenci özelliklerine dönük tasarlayabilmektedir (Gündoğan Çögenli, 2011).

KAYNAKLAR

Aşkar, P. & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri, *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.

Burke, K. & Dunn, R. (2002). Learning style-based teaching to raise minority student test scores: There‟s no debate. *The Clearing House*, 76(2), 103-106.

Cornet, C. E. (1983). What you should know about teaching and learning styles.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü* (3.bs.). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Dunn, R. (1983). Can students identify their own learning styles? *Educational Leadership*, 40(5), 60-62.

Dunn, R. & Dunn, K. (1974). Learning style as a criterion for placement in alternative programs. *The Phi Delta Kappan*, 36, 275-279.

Dunn, R. & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12.* Massachusetts: Prentice-Hall, Inc.

Dunn, R., Debello, T., Brennan, P., Krimsky, J. & Murrain, P. (1981). Learning style researchers define differences differently. *Educational Leadership*, *38*(5), 372-375.

Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, *27*(123), 42-47.

Evin Gencel, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişi düzeyi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Evin Gencel, İ. (2008). Sosyal bilgiler dersinde Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin tutum, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online, 7*(2), 401-420.

Gregorc, A. F. (1979). Learning/teaching styles: Potent forces behind them. *Educational Leadership*, *36*(4), 234-236.

Gündoğan Çögenli, A. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Honey, P. & Mumford, A. (1995). *Learning styles questionnaire: Facilitator guide.* England: Organization Design and Development, Inc.

Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kaplan, E. J. & Kies, D. A. (1995). Teaching styles and learning styles: Which came first? *Journal of Instructional Psychology*, *22*(1), 29-33.

Kayes, A. B., Kayes, C. D. & Kolb, D. A. (2005). Experiential learning in teams. *Simulation & Gaming, 36*(3), 330-354.

Kofoğlu, T. R. (2014). *11. sınıf Coğrafya dersinde 4MAT öğretim sisteminin kullanılmasının öğrenci başarı düzeyine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). The Kolb learning style inventory-Version 3.1 2005 technical specifications.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experiencies as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Mutlu, M. & Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi eğitiminde Kolbûn yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1*(13). 15-29.

Oktay, A. (2010). 21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan (Yay. Haz.). *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* içinde (s.1-19). Ankara: Pegem Akademi.

Önder, F. (2006). *Fizik eğitiminde öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Peker, M. (2003). *Öğrenme stilleri ve 4mat yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Reinert, H. (1976). One Picture is worth a thousand words? Not necessarily. *The Modern Language Journal, 60*(4), 160-168.

Reinert, H. (1977). ELSIE is no bul lor on utilizing information concerning student learning sytles. R. A. Schulz (Yay. Haz.). *Personalizing foreign language instruction learning styles teaching options* içinde (s.34-41). Illionis: National Textbook Company.

Riding, R. & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies-Understanding style differences in learning and behaviour.* London: David Fulton Publishers.

Riechmann, S. W. & Grasha, A. F. (1974). A rational approach to developing and assessing the validity of a student learning styles instrument. *Journal of Psychology*, *87*(2), 213-222.

Smith, R. M. (1984). *Learning how to learn: Applied theory for adults.* Keynes: Open University Press.

6. BÖLÜM

ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Tuğba SELANİK AY[*]

Sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi için uygun öğretim yönteminin seçilmesi gereklidir. Öğretim yöntemi seçimini etkileyen faktörler; dersin amacı, konunun yapısı, öğretmenin ve öğrencilerin yönteme yatkınlığı, süre, sınıf mevcudu, sınıfın fiziksel özellikleri ve kullanım kolaylığı biçiminde sıralanabilir (Demirel, 2009). Bu bölümde öğretim yöntemleri başlığı altında; anlatım, tartışma, problem çözme, örnek olay, yaratıcı drama, gösterip yaptırma ve bilgisayar destekli öğretime yer verilmiştir. Özellikle bu yöntemlerin ele alınmasının sebebi sıklıkla kullanılan yöntemler olmaları ve daha etkili kullanılabilmeleri yönünde katkı sağlayabilmektir. Her yöntemle ilgili farklı disiplinler bağlamında etkinlik planları geliştirilerek ilgili başlıklar altında sunulmuştur. Anlatım yöntemi, olay, olgu ve ilkelerin öğrencilere sözel olarak aktarılması biçimde tanımlanabilir. Uygulanması en kolay yöntemlerden biri gibi görülse de aslında ustalık gereken yöntemlerden biridir.

Anlatım

Anlatım yöntemini kullanan kişinin iletişim becerileri, yöntemin etkili kullanımı için büyük önem taşır. Aynı konuyu anlatım yöntemi kullanarak işleyen iki farklı öğretmenin yarattığı etkinin aynı olmaması, yöntemi kullanan öğretmenlerin ses tonu, vurgulaması, konuşmasının akıcılığı, beden dili, göz teması, jest ve mimiklerin etkili kullanımı, mizah yeteneğine sahip olması, teknolojiden yararlanması gibi etkenler ile açıklanabileceği gibi, anlatım yönteminin farklı yöntem ve tekniklerle desteklenip desteklenmediği ile de açıklanabilir.

Anlatım yöntemini kullanan kişinin iletişim becerileri, yöntemin etkili kullanımı için büyük önem taşır. Bu nedenle anlatım yöntemini kullanan kişilerin dinleyiciler üzerinde bıraktığı etki, birbirinden farklıdır.

[*] Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Afyon, tsay@aku.edu.tr

Derslerde hangi yöntem tekniklerden yararlanılırsa yararlanılsın dersin bir aşamasında (giriş, özetleme, değerlendirme vb.) mutlaka anlatım yönteminden yararlanılır. Bu nedenle her öğretmenin, anlatım yönteminin etkili kullanımı konusunda bilgi sahibi olması gerekir. Anlatım yöntemi öğretmen merkezli bir yöntem olduğu için kullanan kişinin alan bilgisine sahip olması; konu içeriğini çok iyi biçimde organize etmesi; konunun her boyutuna uygun örnekler tasarlamış olması önem taşımaktadır. Kısaca anlatım yöntemi ders öncesi hazırlık gerektirir. Konunun genel çerçevesi ve alt başlıklarının kazanım kapsamında belirlenmesi; ilgili beceri ve değerlerle ilişki kurulması; konu kapsamında yer verilmesi gereken kavramların önceden belirlenmesi bir gerekliliktir. Anlatım yöntemi öğretmen merkezli, öğretmenin daha aktif, öğrenenlerin daha pasif bir rol üstlendiği yöntemdir.

Dersin girişinde, dikkat çekme aşamasında konuyla ilgili bir karikatür, kısa film, fotoğraf, edebi bir üründen alıntı, bir özlü söz, reklam, kamu spotu gibi bir araç kullanılması anlatım yönteminden önce dikkatlerin öğretmende toplanmasına ve öğrencilerin konu hakkında fikir sahibi olmalarına olanak tanır. Kesintisiz dikkat süresi öğrencilerin yaşlarına ve kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekle birlikte 45 dakika kesintisiz anlatım yöntemi kullanmak mümkün değildir. Bu nedenle anlatım yöntemi kullanılsa bile belli aralıklarla farklı yöntem ve tekniklere başvurulması verimi artırır. Bu yöntemin değerlendirme aşamasında klasik ölçme değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılabileceği gibi alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından da yararlanılabilir.

Anlatım Yöntemine Uygun Desenlenmiş Ders Planı Örneği

Dersin adı: Fen Bilimleri

Sınıf: 5

Ünite adı: İnsan ve Çevre/ Canlılar ve Yaşam

Kazanım: F.5.6.2.3. İnsan faaliyetleri sonucu gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına ilişkin çıkarımda bulunur.

Önerilen süre: 45 dakika+45 dakika

10 dk.		Dikkat çekme Karikatür tahtaya yansıtılır. Öğrencilere karikatürde neyin anlatılmak istendiği sorularak konuya dikkat çekilir.
20 dk.	**Örnek Olay** *Mete bir gün televizyon izlerken Greenpeace (Dünya yeşil barış) örgütü üyelerinin su kutlığı nedeniyle uluslararası su kullanımı yasasının çıkarılması için yaptığı bir eylemi izler. Greenpeace örgütünü merak eder ve internette araştırır. Gazete arşivlerinde Greenpeace örgütünün geçmişte yaptığı eylemleri bulur. Greenpeace 50 yıl önceki eylemlerinde, çevre kirletilmeye devam edilirse su kaynaklarının azalacağını ve su kutlığı yaşanacağını iddia etmiştir. Mete, bugün yaşanan su sıkıntısının yıllar önce belirtilerinin olduğunu görür ve şunları düşünür: Neden insanlar doğayı ve çevreyi koruyacak bir yaşamı seçmedi? Neden zamanında önlem almadı? Doğa ve su bu kadar önemliyken insanlar neden doğayı kirletti? Susuzluğun yol açtığı savaşları ve ölümleri neden göremedi? Mete geçmişteki insanların çevreye olan duyarsızlığını anlayamıyordu. Mete kendi kendine, "Bugün insanlığın sahip olduğu çevre bilincine ve çevresel değerlere, kendinden 50 yıl önce yaşayan insanlar da sahip olsalardı acaba şuan susuzluk çeker miydik?" diye sordu. Sonra da "Acaba geçmişte insanların göremediği ya da üstlenmediği bir sorumluluğu gelecekte çocuklarım da sorun olarak yaşayacak mı?" diye aklından geçirdi.*	Güdüleme Yandaki örnek olaydan yararlanılarak konuyu bilmenin önemine ilişkin öğrencilerin güdülenmesi sağlanır.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayınevi.

Altunay, A. (2012). Her yerdeki ses: Radyo. *Toplum ve iletişim* (Ed. Nazlı Bayram) içinde (ss. 51-74). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

Aquinas, J. (2011). *Human resource management principles, methods&techniques of teaching*. (2nd Edition). New Delhi: PHI Learning Private Limited.

Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erişen,Y., Çeliköz, N. (2007). Eğitimde bilgisayar kullanımı. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (Ed. Demirel, Ö. & Altun, E.). 1. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Kuzgun, Y. (2000). Eğitimde kendini gerçekleştirme. *Sınıfta Demokrasi* (Ed. Ali Şimşek). s.1-25, Eğitim Sen Yay. Ankara.

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Parlak, Y. (2011). Tarih öğretiminde güdümlü küçük grup tartışmasının öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Seferoğlu, S.S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (1. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (6. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.

Şenocak, E., Taşkesenligil, Y. (2005). Probleme dayalı öğrenme ve fen eğitiminde uygulanabilirliği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 359-366.

Drake, F. D. ve Nelson L. R. (2005). *Engagement in teaching history theory and practises for middle and secondary teachers.* Ohio, USA: Pearson Merrill Prentice Hall.

Horzum, M. B., Alper, A. (2006). Fen bilgisi dersinde örnek olaya dayalı öğrenme yöntemi, bilişsel stilin ve cinsiyetin öğrenci başarısına etkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 39 (2), 151-175.

Tok, T. (2009). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. (Ahmet Doğanay Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri İçinde* (s.161-230). Ankara: Pegem Akademi.

Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı dramanın üç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim.* 49, 19-23.

Yalın, H. İ. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Ankara: Nobel Yayınları.

Yanpar, T. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

7. BÖLÜM

ÖĞRETİM TEKNİKLERİ

Hikmet SÜRMELİ[*]
Mehtap YILDIRIM[**]

Aktif Öğrenme Teknikleri

Eğitimin en önemli hedefi öğretim kalitesini arttırmaktır. Bu amaçla eğitim ortamlarında çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmakta ve değerlendirilmektedir. Araştırmalar; öğrencilerin en iyi yaparak yaşayarak öğrendiklerini göstermektedir. Bu doğrultuda, uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrenci merkezli olması hedeflenmeli ve öğrencilerin süreçte aktif katılımı sağlanmalıdır (Holubova, 2010; Michael, 2006). Öğrenmenin aktif bir süreç olarak kabul edildiği bu yöntemlerin temeli, yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda; mevcut öğretim uygulaması, seçilen öğrenme problemiyle birlikte uygun öğrenme ortamında gerçekleşir (Nezvalova, 2007a).

Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye ait olduğu aktif öğrenme, öğretmenin yönlendirici, rehber ya da kolaylaştırıcı rolde olduğu öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğrenci merkezli yaklaşım bilgilerin doğrudan anlatımla kazandırılmaya çalışılması yerine, sınıf tartışmasının dâhil olduğu işbirlikli ve problem çözmeye dayalı çalışmaları içerir. Öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olarak aktif etkinliklere katıldıkları bu süreç; öğrencilerin bilgi edinmesine düşünmesine, derse katılımlarının artmasına daha iyi öğrenmelerine ve problem çözmelerine yardımcı olmayı sağlar (Michael, 2006).

Alanyazında çok sayıda aktif öğrenme tekniği bulunmakla birlikte; öğretim ortamlarında hangi tekniğin kullanılacağına karar verilirken; işlenen konu, öğrenci özellikleri, araç-gereçler ve ulaşılmak istenen amaç gibi değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Erdönmez, 2008). Bu bölümde aktif öğrenme tek-

[*] Prof. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Mersin, hsurmeli@mersin.edu.tr

[**] Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İstanbul, mehtap.yildirim@marmara.edu.tr

niklerinden; beyin fırtınası, analoji, altı şapka düşünme, düşün-tartış-paylaş, istasyon, rol oynama, eğitsel oyun, akvaryum, kartopu, vızıltı teknikleri açıklanmış ve uygulamalı örnekleri sunulmuştur.

Analoji

Analoji, iki kavram arasındaki benzerlikleri belirleme sürecidir. Öğrencilere tanıdık olan bu kavramlar karmaşık ve görselleştirilmesi zor olan yeni kavramlar arasında köprü kurmaya yardımcı olur. Bilinen, tanıdık gelen kavram analog, bilinmeyen ise hedef kavram olarak ifade edilir. Analoji Tekniği; hedef kavram ile öğrencilerin ön bilgileri arasında köprü oluşturur. Sahip olunan önceki bilgiler ile özümseme sağladığı için, özellikle soyut kavramların öğrenilmesini sağlayan bir tekniktir (Treagust, 1993).

Karmaşık kavramların anlamlandırılması için, öğrencilerin kullanabilecekleri "zihinsel modeller" olarak da ifade edilebilir. Zihin modelleri, benzetme yoluyla oluşturulduğundan analojiler bilişte önemli rol oynar. Yeni kavramsal şema olarak oluşturulan ilişkiler kaynak analojiden hedefe aktarılır (Gentner vd., 1997; Glynn, 2007). DNA-Bilgisayar analojisi ya da göz-fotoğraf makinesi analojisi bu ilişkiye örnek gösterilebilir. Analojiler, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarında önemli rol oynar, yapılandırmacı öğrenme görüşü ile tutarlıdır. Öğrenciler; bilişsel olarak geliştikçe, daha fazla bilim öğrendikçe daha sofistike ve güçlü zihinsel modeller oluştururlar (Glynn, 2007).

Analoji, iki ucu keskin bir kılıç gibi düşünülebilir. Analojiler dikkatli uygulanmadığında öğrencilerde kavram yanılgılarına neden olabilir.

Analojiler dikkatli uygulandığında, karmaşık kavramları öğrenciler için anlamlı kılabilir; ancak benzetmelerin tam olarak uyuşmadığı yerlerde kavram yanılgıları olabilir. Bu nedenle öğretmenler uyuşmayan yerleri öğrencilere vurgulamalıdır. Ayrıca çoğu öğrenci, analog kavrama aşina olsa da kimi öğrenciler olmayabilir. Analojinin etkili olabilmesi için tüm öğrencilerin analog kavramı bilmesi de önemlidir (Glynn, 2007).

Analojilerin yeni fikirleri öğrenciler için daha anlaşılır kılabilmesinin yanı sıra öğrenmeyi teşvik edebilecek bilişsel çatışmalar yarattığı için, pedagojik araç olarak eğitimde kullanımı yaygınlaşmıştır (Duit, 1991). Temel kavramların açıklanmasında öğretmenlere rehber olabilecek yardımcı bir model, Analojilerle öğretim modelidir. Analojilerle öğretme modelindeki aşamalar, öğretmenlerin analojileri etkili ve sistematik bir biçimde kullanmalarına yardımcı olur. Bu modelin aşamaları şu şekilde sıralanabilir (Glynn, 2007):

1. Öğrencilere *hedef* kavramını tanıtmak (örneğin; hücre),
2. Öğrencilere *analog* kavram ile ilgili bildiklerini hatırlatmak (örneğin; lego),

3. Analog ve hedef kavramların özelliklerini belirlemek (örneğin; hücre ve lego),
4. Analog ve hedef kavramların benzer özelliklerini göstermek (kavram haritasında gösterilebilir),
5. Analog ve hedef kavramların arasındaki analojinin nerede bozulduğunu belirlemek,
6. Hedef kavram ile ilgili sonuçları çizmek.

Analoji ile öğretim modelinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken önemli faktörler; öğrencilerin kaynak analoğu iyi anlaması (Duit, 1991; Wilbers ve Duit, 2006) ve hedef kavram ile benzer birçok özelliğe sahip analogların seçilmesidir. Bu nedenle analog ve hedef kavrama ilişkin ne kadar çok özellik paylaşılırsa benzetme de o derece iyi gerçekleşir. Bir diğer önemli faktör ise öğrencilerin kavram yanılgısına sahip olmadıklarının belirlenmesidir. Bunu anlamak için öğrencilere analog ve hedef kavramlar arasında paylaşılmayan özellikler ile ilgili sorular sorulabilir ya da öğrencilere kendi benzetmelerini yapmaları ve bu benzetmeler üzerinde analojinin bozulduğu yerleri göstermeleri istenebilir (Glynn, 2007).

Öğretmenler analojileri ve analojiye dayalı etkinlikleri, öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini dikkate alarak uygulamalıdırlar. Ayrıca öğrenciler, hedef ve analog arasındaki sınırlı benzetmeyi göz önünde bulundurarak kendi analojilerini oluşturmaları konusunda teşvik edilmelidir. Bu nedenle, birçok araştırmacı, öğrencilerin kendi analojilerini oluşturması gerektiğini savunmaktadır (Cosgrove, 1995; Wong, 1993). Bu araştırmacılara göre, öğrencilerin oluşturduğu analojiler iki nedenden dolayı önemlidir. Öğrencilerin önceden bildiği kavramlarla olan ilişkisini yansıttığından öğrencinin içeriği daha derinlemesine anlamasını sağlar. Öğrencilerin kendi analojilerini oluşturmaları aktif öğrenmelerinde rol üstlenmelerini sağlarken, bildikleri ve öğrenmeye çalıştıkları arasında kavramsal köprüler kurarlar (Glynn, 2007). Bu bağlamda öğrencilerin belirli bir konuyu nasıl kavramsallaştırdıklarını anlamak için analojiler etkili bir tekniktir.

Analoji Tekniği ile Desenlenmiş Ders Planı Örneği

Dersin adı:	Biyoloji
Sınıf:	9
Ünite adı:	9.2.Hücre
Konu:	Hücre Modeli Üzerinde Hücresel Yapıları ve Görevleri
Önerilen süre:	40+40 dakika
Kazanımlar	
Öğrenciler, hücre modeli üzerinde hücresel yapıları ve görevlerini açıklar.	

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme.* İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Eğitim Yayınları.

Alper, B., Can, E., Demirhan, F., Güleç, G., Yılmaz, M. & Gündoğdu Kalın Y. (2017). *Ortaöğretim sağlık bilgisi ve trafik kültürü 9.* Ankara: MEB Yayınları.

Al-Mutairi AM. (2015). The effect of using brainstorming strategy in developing creative problem solving skills among male students in Kuwait: A field study on Saud Al-Kharji School in Kuwait City. *Journal of Education and Practice, 6* (3), 136- 145.

Aşılıoğlu, B., Savaş, B., Şahin, Ç., Aydoğan, İ., Arslan, M. & Genç, S. Z. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Editör: Arslan, M. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aycan, Ş., Türkoğuz, S., Arı, E. & Kaynar, Ü. (2002). *Periyodik cetvelin ve elementlerin tombala oyun tekniği ile öğretimi ve bellekte kalıcılığının saptanması*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi-ODTÜ-Ankara.

Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri.* Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Can, S. (2017). *Fen bilimleri dersi maddenin değişimi ünitesinde eğitsel oyunların kullanılmasının 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve derse karşı tutumuna etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cornett, C. E., & Smithrim, K. L. (2001). *The arts as meaning makers: Integrating literature and the arts throughout the curriculum.* Toronto, ON: Prentice-Hall.

Cosgrove, M. (1995). A study of science-in-the-making as students generate an analogy for electricity. *International Journal of Science Education, 17*, 295.

Çoban, B. & Nacar, B. (2008). *İlköğretim 2. kademe eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayınları

Daştan, C. (2017). *Ortaöğretim biyoloji 10*. Ankara. Açılım Eğitim Öğretim Yapı San. ve Tic. A.Ş.

Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education, 75*(6), 649–672.

Erdönmez, N. (2008*). Hidrografya konularının öğretiminde aktif öğrenme temelli bir model (ortaöğretim 10. sınıf örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

De Bono, E. (1987). *Six thinking hats*. London: Penguin.

De Bono, E. (1982). Plus, Minus, Interesting: Weighing the Pros and Cons of a Decision, De Bono's Thinking Course.

http://www.mindtools.com/pages/article/newTED_05.htm

Edward de Bono's webpage, www.edwddebono.com

Erdebil, C., Düzgün, R., Siyavuş, A.E. & Yılmaz, F. (2017). *Ortaöğretim Coğrafya 10*. Ankara: MEB Yayınları.

Faust, J. L., & Paulson, D. R. (1998). Active learning in the college classroom. *Journal on Excellence in College Teaching, 9* (2), 3-24.

Gander, M. J. & H. W. Gardiner. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi.* Üçüncü Baskı. Yayıma Hazırlayan: B. Onur. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Gençer, S. (2016). *Eğitsel oyunlarla hazırlanmış ortaokul 7. Sınıf "yaşamımızdaki elektrik" ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.

Gentner, D., Brem, S., Ferguson, R., Markman, A., Levidow, B., Wolff, P., & Forbus, K.D. (1997). Analogical reasoning and conceptual change: A case study of Johannes Kepler. *The Journal of the Learning Sciences, 6*(1), 3 –40.

Glynn, S. (2007). The teaching with analogies model. *National Science Teachers Association, NSTA WebNews Digest* (Science and Children: Methods and Strategies).

Güçlü, E. (2007). *Sınıf yönetiminde aktif öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısındakı ve tutumundaki önemi.* Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güney, N. (2011). *İlköğretim II. kademede fiilimsilerin öğretiminde aktif öğrenmenin tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Jones, D.J. (2007). The station approach: How to teach with limited resources. *NSTA WebNews Digest, Science Scope: Feature.*

Kivunja, C. (2015). Using de bono's six thinking hats model to teach critical thinking and problem solving skills essential for success in the 21st century economy. *Creative Education, 6*, 380-391.

Köseoğlu, P., Soran, H. & Storer, J. (2009). Developing learning stations for the purification of waste water. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 210–214.

Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

McSharry, G., & Jones, S. (2000). Role-play in science teaching and learning. *School Science Review, September, 82*(298), 73-82.

Mesure, S. (2005) Creativity in science: The heart and soul of science teaching. *Education in Science*, *214*, 12–14.

Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education Published, 30*(4), 159-167.

Myers, S.A., & Anderson, C.M. (2008). *The fundamentals of small group communication*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Nik Azlina, N.A. (2010). CETLs: Supporting Collaborative Activities Among Students and Teachers Through the Use of ThinkPair-Share Techniques.
https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/188.pdf

Okuran, A. (2000). *Yaratıcı dramaya yönelik tutumlar*. Doktora tezi, S.B. Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. Güzel Sanatlar Eğitimi, Ankara Üniversitesi.

Robb, L. (2003). *Teaching reading in social studies, science, and math: Practical ways to weave comprehension.* New York: Scholastic Professional Books

Seyrek, H. & Sun, M. (1999). *Okul öncesi eğitimde oyun.* 5. Baskı. İzmir: Mey Yayınları.

Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.

Şaşmaz Ören, F. & Erduran Avcı, D. (2004). Eğitimsel oyunla öğretimin fen bilgisi dersi "Güneş sistemi ve gezegenler" konusunda akademik başarı üzerine etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67-76.

Treagust, D. F. (1993). The evolution of an approach for using analogies in teaching and learning science. *Research in Science Education, 23*, 293-301.

Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Wilbers, J., & Duit, R. (2006). Post-festum and heuristic analogies. In P.J. Aubusson, A.G. Harrison, & S.M. Ritchie (Eds.), *Metaphor and analogy in science education* (pp. 37–49). Springer: Netherlands.

Wong, E.D. (1993). Self-generated analogies as a tool for constructing and evaluating explanations of scientific phenomena. *Journal of Research in Science Teaching, 30*, 367–380.

Yararlanılan internet kaynakları

https://www.calacademy.org/educators/lesson-plans
https://serc.carleton.edu/introgeo/interactive/tpshare.html
https://www.calacademy.org/educators/lesson-plans
https://serc.carleton.edu/sp/library/interactive/roleplay.html
https://susanpope.com/lesson-plans/social-studies-drama-lessons.html
https://betterlesson.com/home?from=header
https://makalepark.com/renkli-kagittan-dosya-yapimi-resimli-anlatim

8. BÖLÜM

OKUL DIŞI ÖĞRENME

Mustafa ERGUN[*]
Elif OMCA ÇOBANOĞLU[**]

Eğitimin bireye kimi bilgi ve becerilerin belli amaçlar doğrultusunda belirli bir zaman içinde plan ve program bağlamında kazandırılması anlamına geldiği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır. Öğrenme yalnızca okulda belirli bir program dahilinde öğretmen ve öğrenci ile gerçekleştirilen süreçlerin bütünü değil, okul dışında da gerçekleşen bir süreçtir. Yaşam boyu öğrenme anlamına gelen informal eğitim, okul dışında var olan tüm öğrenmeleri kapsamaktadır (Eshach, 2007). Bu bağlamda; formal eğitim gibi informal eğitim de bireyin gelişimini sağlamak, toplumun niteliğini artırmak ve sorunsuz bir ortam oluşturarak bireyin öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Türkmen, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenlere, farklı yerleri nasıl eğitim öğretim ortamı haline getirebilecekleri konusunda yol gösterici özelliktedir.

Doğal alanların ve insanın doğayla temasının azalması, iş sahalarının artması, yoğun iş yaşamı, teknolojinin aşırı kullanımı ve kalabalık trafik gibi durumları beraberinde getiren toplumsal ve teknolojik gelişmeler, günümüzdeki çocukluk deneyimlerini de değiştirmektedir. Giderek artan sayıdaki araştırma, daha çok dışarıda (doğada, sokakta) zaman geçiren ve oyunlar oynayan çocukların, zihinsel ve fiziksel alan başta olmak üzere, genellikle içeride zaman geçiren diğer çocuklara göre birçok alanda avantajlı olduğunu savunmaktadır. Yaşamı ev, okul ve alışveriş merkezi arasında sıkışıp kalmış olan günümüz çocukları, dışarıda, önceki yıllarda yaşamış akranlarına göre daha az zaman geçirmektedir. Zamanlarının büyük bir kısmını ise okulda, eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdükleri sınıflarında geçirmektedirler.

Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde oluşturulmuş öğretim programlarında, yaparak yaşayarak öğrenme anlayışının öneminden söz edilmektedir. Eğitim

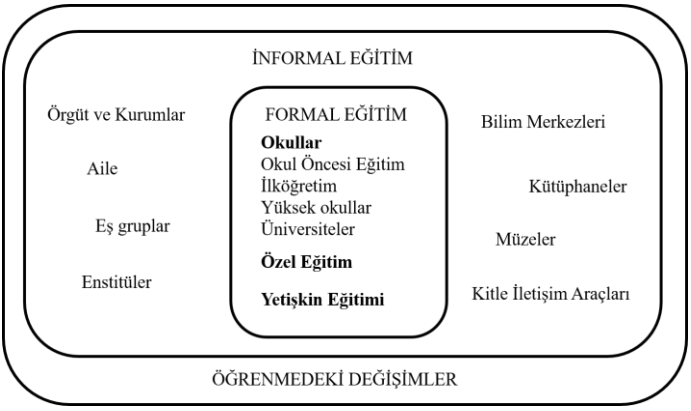
[*] Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Samsun, mergun@omu.edu.tr

[**] Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Samsun, eomca@omu.edu.tr

öğretimin çoğunlukla sınıf içinde yürütülmesi, gerek sağlık açısından gerek yaparak yaşayarak öğrenme felsefesi açısından eksik algılanmaktadır. Bunu önlemek için öğretmenlerin sınıf dışı eğitim yaklaşımı ve uygulamalarını benimsemeleri önerilmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlere, farklı yerleri nasıl eğitim öğretim ortamı haline getirebilecekleri konusunda yol gösterici özelliktedir. Son yıllarda özellikle milenyumdan sonra tüm dünyada bilgi ve teknoloji alanında yaşanan değişmeler, uygulanan öğretim yöntemlerinde de kimi değişikliklere neden olmuştur. Bu değişimler arasında özellikle teknolojide yaşanan gelişmeler her alanı olduğu gibi öğretim alanını da etkilemiştir. Örneğin, çocuk psikolojisindeki gelişmeler ve okulda okutulacak derslerin değişmesi, öğrenci merkezli yöntemlerin geliştirilmesine neden olmuştur (Gögebakan, 2008). Benzer biçimde eğitim teknolojisinde, ders araç ve gereçlerindeki değişmeler, bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta gibi teknolojik gereçlerin eğitim kurumlarında giderek daha etkili biçimlerde kullanılması öğretim ilke, yöntem ve tekniklerinde kimi değişmelere neden olmuştur (Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas, 2013). İyi bir yöntem, emek ve zamandan tasarruf sağlamalı; öğrencinin kişiliğine, gelişimine ve mantığa uygun olmalı; tekdüze olmamalı; öğrenciyi aktif hale getirmeli, motive etmeli, ilgi ve gereksinimlerine cevap verebilmeli, bireysel farklılıkları dikkate almalıdır (Ergün ve Özdaş, 1997). Öğrenme ortamları, öğrencilerin düşünce ve problem çözme becerilerini geliştirici nitelikte düzenlendiğinde, öğrenciler bilgiyi ezberlemek yerine zihinsel olarak anlamlandırarak bilgiyi içselleştirir ve kalıcı bilgi edinirler (Erdem, 2007).

Yaşantımız sırasında birçok şeyi de sınıfın dışında öğreniriz. Bireylerin sınıf dışında günlük yaşamdaki doğal ortamlarda öğrenme amacı kapsamında olsun ya da olmasın yeni şeyleri keşfetmesi informal öğrenmedir. İnformal öğrenme, bireyin yaşamında doğal olarak ortaya çıkan ve deneyimleri sonucunda oluşan öğrenmeler bütünüdür.

İnformal öğrenme, okullarda verilen eğitime göre daha doğal, esnek ve eğlenceli olan okul dışı çevreler sundukları için değişik aktivitelerle öğrencilerin farklı deneyimler kazanmalarına imkân sağlar. Bunun yanı sıra; öğretimi kitaba bağımlı olmaktan ve kimi zaman tek düze olabilen sınıf atmosferinden kurtararak zengin öğretim kaynakları sağlar (Noel, 2007), okulda verilen eğitimi destekler (Taylor ve Caldarelli, 2004).



Şekil 1. Formal Eğitim ile İnformal Öğrenme Ortamları (Alenen, 1981, akt. Hannu, 1993)

Okul dışı öğrenme ortamları, bireye formal eğitim ile gerçekleştirmenin zor olduğu yaşam deneyimleri sunması, gerçek nesnelerle etkileşime geçebilme olanağı sağlaması ve bireylerde ilgi ve merak duygusunu canlandırması açısından önem taşımaktadır (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010). Bu nedenle; eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde var olan bu öğrenme ortamlarının yeri ve önemi her geçen gün artmaktadır. Bu ortamlar öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap etmesinin yanında farklı deneyimler sunar, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda gönüllü ve bireylerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanır. Şekil 1'de görüldüğü gibi bireylerin gerçek yaşam deneyimi kazanmasına fırsat verdiği için; okul dışı öğrenme ortamları, okulda öğrendikleriyle ilişki kurmalarına yardımcı olmakta ve bireylerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Ramey-Gassert, 1997).

Yaşamın her anında devam eden informal eğitim ile her türlü ortam, mekân kısaca insanoğlunun bulduğu her yer informal öğrenme ortamları olmaktadır. Bu tür toplumsal alanlar, okul kapsamında belirli amaç ve kazanımları gerçekleştirmek için planlı ve programlı olarak kullanıldığında okul dışı öğrenme ortamları olarak adlandırılmaktadır (Hannu, 1993).

Okul dışı öğrenme ortamlarının planlı ve programlı kullanılmasıyla birlikte; birey öğrenme içeriklerinde yer alan kavram ve nesnelerle etkileşim halinde bulanarak tam ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmektedir (Ramey-Gassert, 1997). Bireyler için, sınıf içerisinde sunulmayan öğrenme olanakları sunmakta ve öğrencilerin kendi hızlarında, kendilerine uygun farklı yollarda öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Melber ve Abraham, 1999). İnformal öğrenme ortamları, bireylerin kavramlarını anlamalarına yardımcı olma potansiyeline sahip olmanın yanında sonraki öğrenmelerinde de sorumluluk almalarına katkı sağlamaktadır (Olson, Cox-Peter-

KAYNAKLAR

Adıgüzel, H. & Öztürk, F. (1999). Türk eğitim düşüncesinde okul müzesinden müze pedagojisine değişim. *Eğitim ve Bilim, 14*(114), 73-81.

Allan, A. D. (1963). *Müzelerin teşkilatlanması-pratik öğütler.* UNESCO, ICOM Türkiye Millî Komitesi Yayınları.

Atagök, T. (1999). Yaşayan müze ve eğitim. *Sanat Dünyamız,* 71, 223-227.

Atasoy, S. (1978). Eğitim kurumu olarak müzeler. *Arkeoloji ve Sanat, 1*(1). 20-22.

Balkan Kıyıcı, F., & Atabek Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388.

Bozdoğan, A. E. (2007). Students interests towards science fields about exhibitions in science centers: Feza Gursey Science Center in Turkey. *Natural Science Education,* 2 (19), 5-17.

Chin, C-C. (2004). Museum experience: A resource for science teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 63-90.

Çobanoğlu, E. O. & Karakaya, Ç. (2012). Bilim Merkezleri Sempozyumu, Bursa.

DeMattia, L. & Denney, S.L. (2008). Childhood obesity prevention: Successful community-based efforts, *annals of the american academy of political and social science*, 615(1), 83-99.

Dow, P. B. (1993). Teaching with objects: No fault learning? *Social Studies, 84* (5) 230-231.

Erdem, E. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Eğitimde Yeni Yönelimler.* 2. Baskı, Demirel, Ö. (Ed.). Pegema Yayıncılık. Ankara

Ergün, M. & Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* İstanbul.

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.

Gerçek, F. (1999). *Türk Müzeciliği*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Gögebakan, Y. (2008). Sanat tarihi öğretiminde gösteri yöntemi ile gezi-gözlem yönteminin bilginin kalıcılığı açısından karşılaştırılması (eski Malatya ulu cami örneği), *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 197-220.

Gurnett, D. (2009, April). Environmental education and national parks, a case study of Exmoor. Paper presented at the Fourth International Outdoor Education Research Conference, La Trobe University, Beechworth, Victoria, Australia. http://www.latrobe.edu.au/education/downloads/2009_conference_gurnett.pdf adresinden erişilmiştir.

Hagemann H. & Ergun M. (2012) Cenevre'de kimyanın keşfi: Chimiscope, *Türkiye Bilim Merkezleri Sempozyumu*, 26-27 Mayıs 2012 içinde (s.13-18) Bursa: Türkiye.

Hannu, S. (1993). Science centre education. Motivation and learning in informal education. (Unpublished Doctoral Dissertation). *Helsinki University Department of Teacher Education*. Finland.

Henson, K. (2008). It's zoos out there. *Science Teaching*. 75(2). 44-47.

Hicks, E. C. (1986). *Museums and schools as partners*. Eric Digest. ERIC Clearinghouse on Information Resources. New York.

Hooper-Greenhill, E. (1994). Museum education: Past, present and future. *Towards The Museum of The Future*. R. Milles, L. Zavala (Eds). London and New York: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (1999). *Müze ve galeri eğitimi*. Çev. Meltem Ö. Evren ve Emine G. Kapçı, Yay. Haz. Bekir Onur, Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Johnson, L. M., Duffek, K., & Richards, J. (2008). *Creating outdoor classrooms: Schoolyard habitats and gardens for the Southwest*. University of Texas Press, Austin

Keleş, V. (2003). Modern müzecilik ve Türk müzeciliği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(1)*, 1-17.

Kuruoğlu, N. (2002). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (1), 275-285.

Lieberman, G. A., & Hoody, L. L. (1998). *Closing the achievement gap: Using the environment as an integrating context for learning*. San Diego: State Education and Environment Roundtable.

Melber, L.H. & Abraham, L.M. (1999). Beyond the classroom: Linking with informal education. *Science Activities*, 36, 3-4.

Mercin, L. (2002). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde müzelerin sanat eğitimi amaçlı kullanılmasına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Meredith, J.E., Fortner, R.W., & Mullins, G.W. (1997). Model of affective learning for non-formal science education facilities. *Journal of Research in Science Teaching,* 38(8), 805-818.

Modan, A. (1995). Psikoloji müzeye giriyor. *Siyah Beyaz Gazetesi*. 26.10.1995

Noel, A. M. (2007). Elements of a winning field trip, *Kappa Delta Pi Record,* 44(1), 42-44. DOI: 10.1080/00228958.2007.10516491

ODTÜ (2017). Geliştirme Vakfı Ankara Okulları Müze Eğitimi Uygulamaları: http://www.erg.sabanc_univ.edu/iok2004/bildiriler/Nurgul%20Ugur.doc Son erişim tarihi: 20. 10. 2017.

Olson, J.S., Cox-Petersen, A.M. & McComas, W.F. (2001). The inclusion of informal environments in science teacher preparation. *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 155-173.

Özsoy, V. (2002). Sanat (resim) eğitiminde müze ve okul iş birliği ve müzeye dayalı bazı öğretim yöntemleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 153-154, Kış-Bahar 2002, s. 5-17. Ankara: MEB Yay.

Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz H. B., Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı FATİH projesi değerlendirmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799–1822.

Pedretti, E. (1997). Septic tank crisis: A case study of science, technology and society education in an elementary school. *International Journal of Science Education,* 19(10), 1211-1230.

Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal,* 4, 433-450.

Rose, T. H. (1958). *Müzeler ve öğretmen*. Ankara: Maarif Basımevi 7-13.

Safran, M. & Ata, B. (1998). Okul dışı tarih öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (1) 87-94.

Seidel, H. & Hudson, K. (1999). Müze eğitimi ve kültürel kimlik. *Uluslararası İki Çalışma Raporu*. Yay. Haz. Bekir Onur. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları No:12

Sternberg, S. (1989). The art of participation*. Museum Education History, Theory and Practice***.** N. Berry, S. Mayer (Eds). Virginia: Reston

Şahan, M. (2005). Müze ve eğitim. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 15(1), 484-501.

Tagrikulu, P., Cirit Gül, A., Apaydın, Z. & Çobanoğlu, E. O. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programının 4. ve 7. sınıf düzeylerinde yer alan kazanımlarının bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi: Alternatif etkinlik tasarımı. (7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri). Kırşehir, Türkiye.

Taylor, E. W. & Caldarelli, M. (2004). Teaching beliefs of non-formal environmental educators: A perspective from state and local parks in the United States. *Environmental Education Research,* 10 (4), 451-469.

TÜBİTAK (2017). https://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilim-ve-toplum/ulusal-destek-programlari/4003/icerik-bilim-merkezi-nedir Son erişim tarihi: 20.10.2017.

Türkmen, H. (2010). İnformal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3 (39), 46-59.

Yücel, E. (1999). *Türkiye'de müzecilik*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

9. BÖLÜM

KAVRAM ÖĞRETİMİ

Nil DUBAN*
Bülent AYDOĞDU**

Bu bölümde, kavram öğretimi ana başlığı altında kavramlar arası ilişkinin neden önemli olduğu, kavramları nasıl öğrendiğimiz, ayrıca kavram haritaları, kavram ağları, kavramsal değişim metni, Vee diyagramı, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram karikatürleri gibi alt başlıklara ve bu alt başlıklara yönelik uygun ders planı örneklerine yer verilmiştir.

Kavramlar Arası İlişkinin Önemi

Kavramlar öğrenmenin temelini oluşturur. Bu nedenle kavramlar arası ilişkinin doğru kurulması son derece önemlidir. Böylece daha anlamlı ve kalıcı bir öğrenme gerçekleşecektir.

Günümüzde bilgi birikimi çok hızla artmakta olup, bu bilgi birikiminin tümünün öğrenenlere aktarılması mümkün değildir. Bu nedenle son yıllarda kavramlar düzeyinde öğretime daha çok önem verilmeye başlanmıştır (Özmen, 2005). Kavramlar sıklıkla nesneler, olaylar, ilişkiler ya da bir örnekten diğerine değişen ancak aynı grubun üyeleri olarak kabul edilen ve aynı adla çağrılan şeyler olarak düşünülmektedir (Tiemann ve Markle, 1990). Öğrencilerin birçok alandaki ilkeleri öğrenebilmeleri ve günlük yaşamdaki problemleri çözebilmeleri için temel kavramları çok iyi anlamaları gerekmektedir (Yazıcı ve Samancı, 2003). Kavramlar genel olarak öğrencinin sınıflandırma sistemini temsil eder. Sonuç olarak, kavramlar öğrencinin dünyaya düzen ve anlam yüklemesi için önemli bir araçtır (Tessmer, Wilson ve Driscoll, 1990). Kavramlar, öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Özellikle bir konunun öğretiminde, kavramlar arası ilişkiler doğru kurulduğunda daha anlamlı ve kalıcı bir

* Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Afyon, nily@aku.edu.tr

**Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Afyon, baydogdu@aku.edu.tr

öğrenme gerçekleşebilecektir (Aktepe, Cepheci, Irmak ve Palaz, 2017). Her konu kendi içerisinde bir bütünlük oluşturur. Bu bütünlüğün sağlamasında da kavramlar arası ilişkiler önemli yer tutmaktadır (Ausubel, 1968). Kısaca kavramlar arasındaki ilişkiler, anlamsal bilginin büyük bir kısmını oluştururlar (Kemp, Tenenbaum, Griffiths, Yamada ve Ueda, 2006).

Kavramları Nasıl Öğreniriz?

Kavramlara dayalı öğretim yaparken öğrencilerin önceki deneyimleriyle bağlantı kurmak önemlidir. Bu bağlantılar sonucu öğrenciler, içeriği daha iyi öğrenebileceklerdir.

Öğrenciler kavramları, gözlem, deneyim ya da öğretim yoluyla kazanabilirler (Prater, 1993). Bilimsel kavramlar, bilgi sisteminin en önemli bileşenlerinden biridir (Yavoruk, 2015). Bu nedenle öğrencilerin konuyu tam olarak öğrenebilmeleri için kavramları iyi bilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin ise bu süreçte öğrencilerin kavramları tam olarak öğrenebilmelerine olanak tanıyan ortamlar oluşturmaları gerekir. Bu ortamlarda öğrencilerin kavramları öğrenirken son derece aktif olmaları beklenir. Öğrenciler öğretim yoluyla kavram öğreneceklerse, kavramla ilgili içeriğe yönelik "örnek olanlar" ile "örnek olmayanlar" biçiminde bir karşılaştırma yapılarak öğrencilerde bir farkındalık oluşturulabilmesi oldukça önemlidir (Beishuizen, Stoutjesdijk, Spuijbroek, Bouwmeester ve Geest, 2002). Metaller konusunu işlenirken günlük yaşamdaki metal örneklerine, daha sonra metal olmayan örneklere yer verildiğinde öğrenci örnekleri karşılaştırarak konuyu daha iyi kavrayacaktır. Bu bağlamda kavrama dayalı öğretim son derece önemlidir. Kavrama dayalı öğretim, öğrencilerin daha önceki deneyimleriyle bağlantılar kurarak onların daha iyi öğrenebilmelerini böylece içerik bilgisinin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Erickson, 2008). Kısaca kavramsal öğrenme yoluyla öğrenciler var olan bilgi ve deneyimlerine yeni bilgi ve deneyimler ekleyerek öğrenmelerini zenginleştirirler. Bu şekilde öğrenme daha kalıcı hale gelmiş olur. Sonuç olarak öğrenciler, öğrendikleri bilgileri yeni durumlara aktarabilirlerse öğrenilen bilgiler kavranmış olur (Çolak, 2010). Bu ünite kapsamında farklı disiplinlerde sıklıkla kullanılan yöntem ve tekniklerden; kavram haritaları, kavram ağları, kavramsal değişim metinleri, Vee diyagramları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram karikatürleri açıklanmış ve ders etkinlikleri ile örnek kullanımlarına yer verilmiştir.

Kavram Haritaları

Kavram haritaları, kavramların ve kavramlar arasındaki ilişkilerin grafiksel bir teknikle sunulmasıdır. Novak ve arkadaşları tarafından 1972'de Cornell Üniversitesinde tanıtılmıştır. Zaman içerisinde dünyanın birçok yerinde öğretmenler tarafından kabul görmüş ve kullanılmaya başlanmıştır (Kindswatter, Wilen ve Ishler, 1996; Novak ve Gowin, 1984). Kavram haritaları Ausubel'in özümseme kuramını temel alır ve bu süreçte en önemli nokta ise bu konuda öğrencinin ne bildiği ve bunu yeni öğrendiği bilgilerle nasıl bağlayacağıdır. Bir başka söyleyişle önceki bilgilerine yeni öğrendiklerini nasıl uyarlayacağıdır (Kindswatter, Wilen ve Ishler, 1996).

Kavram haritaları, okul öncesi dönemden başlanarak yükseköğretim de dâhil olmak üzere eğitim ve öğretimin tüm basamaklarında ve farklı disiplinlerde kullanılabilmektedir. Gerek öğrenme-öğretme sürecinde gerekse ölçme-değerlendirme sürecinde kavram haritalarını kullanmak öğrencilere ve öğretmenlere birçok yarar sağlamaktadır. Bu yararlar şu biçimde sıralanabilir (Yıldız, 2003):

- Konuya dayalı ve kapsam temellidir.
- Görsel öğrenmeyi destekler.
- Farklı alan, konu ve öğretim basamakları için uygundur.
- Kavramlar arası ilişkinin doğrudan ve somut bir biçimde gösterilmesine katkı sağlar.
- Birbiriyle karıştırılan kavramların açıklığa kavuşmasına olanak sağlar.
- Farklı öğrenme stillerine ve bireysel farklılıklara hitap eder.
- Yapılışı sırasında öğrencilere söz hakkı verdiği için öğrencilerin sosyal olarak da gelişimlerine destek verir.
- Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirir.

Öğrencilerin kavram haritası oluştururken kullanacağı basamaklar şöyle sıralanabilir: Önce anahtar sözcük ya da kavram, yan kavram ve fikirler listelenir. Kavramlar en genel ve kapsamlı olandan daha özel ve somut olana doğru sıralanır. Tüm kavramların elips, daire, dikdörtgen gibi geometrik şekillerle etrafı çizilir bir başka söyleyişle kutucuklarla çevrilir (Yalnızca örneklerin etrafı çizilmez.). Kavramları içinde barındıran bu kutucuklar, uçlarında oklar bulunan çizgilerle birbirine bağlanır. Bu çizgilerin üzerine kavramlar arasındaki ilişkiyi belirten bağlantı sözcükleri yazılır. Böylece kavram haritasında yer alan tüm kavramların arasındaki ilişki gösterilmiş olur. Sekizinci sınıftaki bir öğrenci tarafından Fen Bilimleri dersi madde ve değişim öğrenme alanında çizilmiş olan kavram haritası örneği Şekil 1'de sunulmuştur.

KAYNAKLAR

Aktepe, V., Cepheci, E., Irmak, S. & Palaz, Ş. (2017). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilecek teknikler üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi.* 3(1), 33-50.

Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar.* 9(2):163-176.

Ausubel, D.P. (1968). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton, Inc.

Bahar,M., Öztürk, E., & Ateş, S. (2002). Yapılandırılmış grid metodu ile lise öğrencilerinin Newton'un hareket yasası, iş, güç ve enerji konusundaki anlama düzeyleri ve hatalı kavramlarının tespiti, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara.

Beishuizen, J., Stoutjesdijk, E., Spuijbroek, S. Bouwmeester, S. & Geest, H. (2002). Understanding abstract expository text. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 279-297.

Çakmaklı, A. (2008). *Yapılandırılmış iletişim gridi tekniğinin öğrenci performansını ölçme süreci açısından etkiliğinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çepni, S. (2014). *Fen ve teknoloji öğretimi.* Editör: Salih Çepni. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Çolak, R. (2010). *Kavram haritalarının sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde tarihsel kavramların öğretiminde kullanılması: Kavram haritası ile yapılan öğretim ile tutum başarı ve kalıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Egan, K. (1972). Structural communication – a new contribution to pedagogy. *Programmed Learning and Educational Technology,* 1, 63-78.

Erickson, H. L. (2008). *Stirring the head, heart and soul: Redefining curriculum and instruction* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gowin, B. (1981). *Educating, ithaca.* New York: Cornell University Press.

Gunstone, R. F. (1994). The importance of specific science content in the enhancement of metacognition. In P. Fensham, R. Gunstone, and R. White (Eds.). *The content of science: A constructivist approach to ıts teaching and learning.* London: Falmer Press.

Guzzetti, B. J., Williams, W. O., Skeels, S. A. ve Wu, S. M. (1997). Influence of text structure on learning counterintuitive physics concepts. *Journal of Research in Science Teaching,* 34(7), 701 -719.

İnel Ekici, D. (2016). *Kavram öğretimi, fen bilimleri öğretimi.* Ed: Ş.S. Anagün, N. Duban içinde ss. 381-423. Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnstone, A.H., Bahar, M., & Hansell, M.H. (2000). Structural communication grids: A valuable assessment and diagnostic tool for science teachers. *Journal of Biological Education,* 34(2), 87-89.

Johnstone, A. H., & Ambusaidi, A. (2001). Fixed-response questions with a difference. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe,* 2(3), 313-327.

Kemp, C., Tenenbaum, J. B., Griffiths, T. L., Yamada, T. & Ueda, N. (2006). *Learning systems of concepts with an infinite relational model.* American Association for Artificial Intelligence (www.aaai.org). http://www.psy.cmu.edu/~ckemp/papers/KempTGYU06.pdf

Keogh, B., Naylor, S., & Wilson, C. (1998). Concept cartoons: A new perspective on physics education. *Physics Education,* 33(4), 219-224.

Keogh, B. & Naylor, S. (2000). Teaching and learning in science using concept cartoons: Why Dennis wants to stay in at playtime. *Investigating: Australian Primary and Junior Science Journal,* 16(3), 10-14.

Kindsvatter, R., William W. & Ishler, M. (1996). *Dynamics of effective teaching.* 3rd Edition. USA: Longman Publisher.

Koch, J. (2010). *Science stories science methods for elementary and middle school teachers* (4th edition). Canada: Cengage Learning.

McKenna, D.M. (2014). *Using conceptual change texts to address misconceptions in the middle school science classroom.* (Unpublished Master Thesis). Education and Human Development Master's Theses. State University of New York, USA.

MEB (2005). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu,* Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

Morris, M., Merritt, M., Fairclough, S., Birrell, N. & Howitt, C. (2007). Trialling concept cartoons in early childhood teaching and learning of science. *Teaching Science,* 53 (2). 42-45.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn.* New York, NY: Cambridge University Press.

Okebukola, P. A. (1992). Attitude of teachers towards concept mapping and vee diagramming as metalearning tools in science and mathematics. *Educational Research,* 34(3), 201-215.

Özatlı, N. S. (2006) *Öğrencilerin biyoloji derslerinde zor olarak algıladıkları konuların tespiti ve boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Özmen, H. (2005). Kimya öğretiminde yanlış kavramlar: Bir literatür araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3(1), 23-47.

Öztürk, P. T. (2011). *İlköğretim 8. sınıf "canlılar ve enerji ilişkileri" ünitesinin kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri ile işlenmesinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı tutumları üzerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education,* 66, 211-227.

Prater, M.A. (1993). Teaching concepts: Procedures for the design and delivery of ınstruction. *Remedial and Special Education,* 14(5), 51-66.

Roehring, G., Luft, A. L. & Edwards, M. (2001). Versatile vee maps. *The Science Teacher,* 68(1), 28-31.

Roesky, H. W. & Kennepohl, D. (2008). Drawing attention with chemistry cartoons. *Journal of Chemical Education,* 85(10), 1355-1360.

Roth, W. M. & Browen, M. (1993). The unfolding vee. *Science Scope,* 16 (5), 28-32.

Stephenson, P., & Warwick, P. (2002). Using concept cartoons to support progression in students' understanding of light. *Physics Education,* 37(2), 135-141.

Şaşmaz-Ören, F. (2009). Öğretmen adaylarının kavram karikatürü oluşturma becerilerinin dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmesi, *E-Journal of New World Sciences Academy,* 4(3), 994-101.

Şaşmaz-Ören, F. (2016). Fen bilimlerinde alternatif ölçme ve değerlendirme. (Ed: Ş.S. Anagün ve N. Duban). *Fen bilimleri öğretimi.* Anı Yayıncılık, s. 277-340.

Şenel, T. (2008). *Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programının etkililiğinin araştırılması,* yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Talbi, M. (2003). The demand of a task*. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology,* 34(4), 501-526.

Tatar, N., Korkmaz, H. & Şaşmaz-Ören, F. (2007). Araştırmaya dayalı fen laboratuvarlarında bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkili araçlar: Vee ve I diyagramları. *İlköğretim Online,* 6(1), 76-92.

Tessmer, M., Wilson, B., & Driscoll, M. (1990). A new model of concept teaching and learning. *Educational Technology Research & Development,* 38(1), 45-53.

Tiemann, P. W., & Markle, S. M. (1990). *Analyzing instructional content: A guide to instruction and evaluation.* Champaign, IL: Stipes Publishing Company.

Yazıcı, H. & Samancı, O. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı: 158, Ankara.

Yavoruk, O. (2015). A.V. Usova's contribution to the field of concept learning in physics classroom. *Third 21st CAF Conference at Harvard,* in Boston, USA. September.

Yıldız, E. (2008). *5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimde üst bilişin etkileri: 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir uygulama.* Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yıldız, N. (2003). *İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırda tutma düzeyleri üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

10. BÖLÜM

ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ ÖĞRETİMİ

Ayşe SAVRAN GENCER[*]
Gül Hanım BORAN [**]

Günümüz çağında yaşanan ekonomik ve teknolojik değişimler, öğrencilerin meslekî bakış açılarını şekillendirirken mezun olduklarında temel bilgi ve becerilere sahip olmalarının ötesinde karar verme sürecine hâkim olmalarını, strateji geliştirebilmelerini, işbirlikçi problem çözebilmelerini gerektirmektedir. Son yıllarda, çağdaş eğitim sistemleri öğrencileri 21. yüzyıl iş gücünün gerektirdiği biçimde hazırlamak için üst düzey düşünme becerilerini programlarında benimsemeye başlamışlardır. Üst düzey düşünme becerileri temel olarak bilimsel düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme ve üst biliş süreçlerini içerir. Bu beceriler eğitim ortamlarında öğrenciler tanıdık olmadıkları problemler, sorular, belirsizlikler ya da ikilemlerle karşılaştıklarında ancak aktif hale gelirler. Dolayısıyla, üst düzey düşünme becerileri, öğrencilerin hatırlayarak ortaya koyabileceği süreçlerden daha çok akıl yürütme, yorum yapma, çıkarımda bulunma, değerlendirme, problem çözme, karar verme ve analiz gibi düşünme süreçlerini de kapsamak durumundadır.

> Bilimsel düşünme, akıl yürütme ve problem çözümünde bilimsel sorgulamanın yöntem ya da ilkelerini kullanma, teori üretme, test etme ve gözden geçirme ile ilgili becerileri içerir.

Ülkemizin TIMMS, PISA gibi uluslararası sınavlardaki başarı durumu değerlendirildiğinde Berberoğlu (2017), Türkçe, fen bilgisi ve matematik gibi temel alanlarda günümüz dünyasında karşılaşacakları durumlara ilişkin üst düzey düşünme süreçlerinde çözüm önerisi üretmekten oldukça uzak yetişmekte olan bir nesille karşı karşıya olduğumuza dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerimizde temel düşünme süreçlerini geliştiremediğimizi, dolayısıyla bu süreçlerin öğretiminin önemini göstermektedir.

[*] Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Denizli, asavran@pau.edu.tr

[**] Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Denizli, gulerol@pau.edu.tr

Öğretim programlarının geliştirilmesi aşamasında konu alanlarından bağımsız bütüncül bir yapı içerisinde her ders için ortak düşünme becerilerinin belirlenmesi, kuramsal olarak bu süreçlerin yapılandırılması ve en iyi geliştirilebileceği kavram ve konularla eşleştirilmesi gerekmektedir (Berberoğlu, 2017). Ancak bu şekilde düşünme becerileri öğrenmenin doğal bir parçası haline gelir ve öğrenciler sadece bilgiyi öğrenmez aynı zamanda öğrendiklerini de öğrenmeyi öğrenirler (Roe ve Ross, 2002).

Bilimsel Düşünme Becerisi

Bilimsel düşünme becerisi, doğal dünyadaki sorunları belirlemek ve araştırmak için bilim insanlarının sahip olduğu özellikler ve düşünme yöntemleridir (McComas, 2014). Bilimsel düşünme, akıl yürütme ya da problem çözme sürecinde bilimsel sorgulamanın yöntem ya da ilkelerini kullanarak teori (kuram) üretme, teoriyi test etme ve gözden geçirme ile ilgili becerileri içerirken; en üst düzeyde bilgiyi edinme ve değiştirme süreci üzerinde yansıtma yapabilmek olarak tanımlanır (Zimmerman, 2007). Amaçlı bir bilgi arayışı olarak tanımlanan bilimsel düşünme; öz-yönlendirme, öz-disiplin, öz-denetim ve öz-doğrulayıcı bir mekânizmaya sahiptir (Kuhn, 2010; Paul ve Elder, 2012). Bilimsel düşünme becerisini kazanmış öğrenciler, şu özelliklere sahiptir:

- Önemli problemleri ortaya koyar ve bunları açık ve doğru bir biçimde çözümler.
- İlgili verileri ve bilgileri toplar, değerlendirir ve yorumlar.
- Mantıklı bir çözüme ve sonuca ulaşır.
- Bilimsel düşünce sistemlerinde açık fikirli düşünür.
- Bilimsel varsayımları, uygulamaları ya da sonuçlarını tanır, değerlendirir ve yeni fikirler ortaya koyar.
- Bilimsel problemler ile ilgili çözüm önerilerini diğerleriyle etkili bir biçimde paylaşır.
- Problemlerin çözümünde bilimsel sorgulama sürecini kullanır ve bilimin doğası anlayışına sahiptir (Koerber, Mayer, Osterhaus, Schwippertk ve Soidan, 2015; Paul ve Elder, 2012).

Bilimsel düşünme becerisine sahip öğrencilerin bilimsel sorgulama sürecinde; deney ve gözleme dayalı bilimsel yöntem kullanma, hipotez kurma, deney tasarlama, kanıtları değerlendirme, çıkarımda bulunma, bilimsel düşünceleri ve sonuçları iletme, bilinçli kararlar verme gibi temel anlamda bilimsel süreç becerilerine ve bilimin doğası anlayışına sahip olması gerekir (Koerber, vd., 2015).

Bilim insanlarının izlediği yöntemler anlamına gelen bilimsel süreç becerileri bilimsel sorgulamanın temelini oluşturur (McComas, 2014). Bilimsel süreç becerileri, temel beceriler (gözlem, ölçme, verileri kaydetme, sınıflandırma, zaman-

uzay ilişkisi, tahmin etme, çıkarım yapma) ve bu temel becerilerin kullanılmasını gerektiren birleştirilmiş becerileri (değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hipotez oluşturma ve sınama, verileri yorumlama, işlevsel tanım yapma, deney sınama, verileri yorumlama, işlevsel tanım yapma, deney yapma ve model oluşturma) içerir.

Bilimin doğası ise bir bilme yolu olarak bilimsel bilginin oluşumuna özgü değerler ve inanışlar, bilimin işleyişi bilimsel bilginin özellikleri ve bilim insanlarının nasıl çalıştığını anlamaktır (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2002; Ünal Çoban, 2015). Bilimsel düşünme, bilimsel sorgulama ve akıl yürütme becerisinin her ikisini de içerir. Dolayısıyla bilimsel düşünme öğrencilerin temel sorgulama ve bilimsel süreç becerilerine sahip olmasının ötesinde bunları bilimsel bilgiyle bütünleştirebilen, muhakeme edebilen, problem çözebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünce yapısında bilimin işleyişinden ve özelliklerinden haberdar olmasını gerektirir (McComas, 2014; Koerber, vd., 2015). Bu kapsamda bilimsel süreç becerileri, bilimsel sorgulama ve bilimin doğası özellikleri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Bilimsel Süreç Becerileri, Bilimsel Sorgulama ve Bilimin Doğası Özellikleri

	Bilimsel Süreç Becerileri	
Temel Süreç Becerileri	Gözlem Yapma	Doğrudan gözlem, duyu organlarıyla ya da duyu organlarının hassasiyetini artıran araçlarla topladığımız verilerdir. Dolaylı gözlem ise gözlenen bir veriden hareketle gözlenemeyen bir durumun açıklanmasıdır. Nicel gözlem ölçülebilir ve sayılabilir (3m, 4 araba, 50 kg), nitel gözlem ise tanımlanabilir ama ölçülemez (kırmızı çiçekler, yeni pişmiş gibi kokuyor, tadı acı)
	Ölçme ve Sayıları Kullanma	Ölçme, kıyaslama ve saymadır aynı zamanda ölçme araçlarının da kullanılabileceği nicel gözlemlerin (ağırlık, uzunluk, alan, hacim) standart (2kg, 3m) ya da standart olmayan (2 karış, 2 avuç) birimlere göre karşılaştırılmasıdır.
	Verileri Kaydetme (İletişim)	Olaylar ve nesneler hakkında toplanan verilerin çeşitli formlarda kaydedilmesidir. Bir deney ya da gözlem sonucu elde edilmiş verileri grafik, resim vb. gibi birçok duyu organına hitap edecek şekilde göstermeyi içerir.
	Sınıflandırma-Karşılaştırma	Gözlem ve verilerimiz sonucu oluşan nesneleri, olayları ya da onları temsil eden bilgileri bazı ölçüt ve yöntemler kullanarak gruplara ayırmak ya da benzer ve farklı özelliklerine göre karşılaştırmaktır.
	Zaman-Uzay İlişkisi Kurma	Yön, hareket, hız, nesneleri düzlem, simetri eksenleri ve üç boyutlu şekillerine göre tanımlama ve ayırt etme becerisini içerir.
	Yordama ve Tahmin Etme	Yordama, bir olay hakkında gözlem ve ölçümlere dayanarak yaklaşık (uzunluk, kütle, zaman) değer biçmektir. Tahmin ise gözlemlerimize, deneyimlerimize ve önceki bilgilerimize dayalı olarak

KAYNAKLAR

Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N. G. (2000) Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literature, *International Journal of Science Education, 22*(7), 665-701.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R., et al (Eds.) (2001) *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group) Çeviren: Özçelik D. A. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama.* Pegem Yayınevi.

Apaydın, Z. (2015). Bilimin doğası, gelişimi ve öğretimi. (Editör. N. Yenice). *Bilimin doğasının öğretiminde örnek konular* (s. 258-289). Ankara: Anı Yayıncılık.

Babacan, M. (2017). *Sosyobilimsel konulardaki etkinliklerin yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Berberoğlu, G. (2017). Sistem değişikliği: Ne için ve nasıl yapılmalı? http://www.hurriyet.com.tr/egitim/sistem-degisikligi-ne-icin-ve-nasil-yapilmali-40657781.

Beers, S. Z. (2011). *Teaching 21st century skills*. An ASCD action tool. Alexandria, VA: ASCD Publications.

Bilen, K. (2015). Bilimin doğası, gelişimi ve öğretimi. N. Yenice (Yay. Haz.). *Bilim nedir? Ne Değildir?* (s. 2-42). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bloom, B.S. (Ed.). (1956-1964). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David McKay Company Inc.

Doğan, N., 2005. Eğitimde yeni yönelimler. Ö. Demirel (Yay. Haz.). *Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık*, 167-192, Ankara: Pegem Yayıncıluk.

Dewey, J. (1998). *How we think***.** Boston, MA: Houghton Mifflin Company (Orijinal çalışma basım tarihi 1933).

Dewey, R. A. (2007). *Psychology: An introduction.* http://www.intropsych.com.

Elder, L., Paul. R. (2008). *The miniature guide to the human mind*. Foundation for Critical Thinking, Dillon Beach, CA, 3rd Ed.

Erduran Avcı, D. (2008). The use of student journals in science and technology education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 17-32.

Erduran Avcı, D. ve Yağbasan, R. (2006). Fen ve Teknoloji eğitiminde fen günlüklerinin kullanılmasına yönelik bir araştırma. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 7-9 Eylül 2003, Ankara.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-development inquiry. *American Pyschologist, 34*(10), 906-911.

Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Greenstein, L. (2012). *Assessing 21st century skills: A guide to evaluating mastery and authentic learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Gürdal, A., Şahin, F. & Çağlar, A (2001). *Fen eğitimi, ilkeler, stratejiler ve yöntemler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayın No: 668.

http://www.haberturk.com/saglik/haber/1294684-organ-nakillerinin-yuzde-10u-yasa-disi

https://dioverdt.wordpress.com/2011/01/23/solutio-to-the-water-jug-problem/

Illinois Valley Community College (2011). *STEM activities for middle school students*: Special focus on girls. www.ivcc.edu/nsf, Son erişim tarihi: 12.11.2017.

Koerber, S., Mayer, D., Osterhaus, C., Schwippert, K., & Soidan, B. (2015). The development of scientific thinking in elementary school: a comprehensive inventory. *Child Development 86* (1), 327–336.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji öğretiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Kovalchick, A., Milman, N. & Elizabeth, M. (1998). Instructional strategies for integrating technology: Electronic journals and technology portfoliosas facilitators for self-efficacy and reflection in preservice teachers. *ERIC Document Reproduction Service* No.ED 421 115.

Köhler, W. (1925). *The mentality of apes* (E. Winter, Trans.). New York: Harcourt, Brace & World.

Kuhn, D. (2010). What is scientific thinking and how does it develop? In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (2nd ed., pp. 472–523). Oxford, UK: Blackwell.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 39,* 497-521.

Lederman, J.S., Lederman, N.G., Bartos, S.A., Bartels, S.L., Antink Meyer, A., & Schwartz, R. S. (2014). Meaningful assessment of learners' understandings about scientific inquiry—the views about Scientific inquiry (VASI) questionnaire. *Journal of Research in Science Teaching, 51 (1),* 65-83.

Luchins, A. S., & Luchins, E. H. (1994). *The water jar experiments and Einstellung effects: II. Gestalt psychology and past experience.* Gestalt Theory, 16(4), 205-259.

Martinez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 17,* 965-977.

Marzano, R.J. (2001). *Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.

Masuda, T. & Nisbett R. E. (2001). Attending holistically versus analytically: Comparing context sensitivity of Japanese and Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 81* (November), 922–34.

McComas, W. F. (2014). *The language of science education. An expanded glossary of key terms and concepts in science teaching and learning.* AW Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Nosich, G. M. (2012). Eleştirel düşünme rehberi (Çeviren: Birsel Aybek), Ankara: Anı Yayıncılık.

Paul, R., Binker, A., Jensen, K. & Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: 4. -6. grades a guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies & science*. Rohnert Park, Ca. Foundation for Critical Thinking. Sonoma State University.

Paul, R., & Elder, L. (2006). The thinker's guide to understanding the foundations of ethical reasoning. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.

Paul, R., & Elder, L. (2012). *The thinker's guide to scientific thinking. Based on critical thinking concepts & principles.* Tomales, CA: The Foundation for Critical Thinking.

Pekbay, C. (2017). *Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Polat, S. (2014). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Rodriguez, Y. E., Sjostrom, B. R., & Alvarez, I. (1998). *Critical reflective teaching: A constructivist approach to professional development in student teaching.* ERIC Document Reproduction Service No. 418 054.

Roe, B. D., & Ross, E. P. (2002). *Student teaching and field experiences handbook*. New Jersey, Merrill Prentice Hall.

Savran, G., A. (2008). *Professional development of preservice biology teachers through reflective thinking.* Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

Schunk, D. (2011). *Learning theories: An educational perspective (6th edition).* New York: Pearson.

Schwartz, R.S. (2007). What‟s in a word? How world choice can develop (mis)conceptions about nature of science. *Science Scope, 31*(2), 42-47.

Sternberg, R. J., Lubart, T. I., Kaufman, J. C., & Pretz, J. E. (2005). Creativity. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 351–370). New York, NY: Cambridge University Press.

Swartz, R., Costa, A., Byer, B., Reagan, R. & Kallick, B. (2008) *Thinking- based learning*. New York, NY: Teachers College Press.

Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (1998). *Promoting reflective thinking in teachers. 44 Action strategies*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press Inc.

Tan, M., & Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(13), 89-101.

Tricky-tracks-activity (2017). https://science.iit.edu/mathematics-science-education/resources/project-ican/teachers/activities/tricky-tracks-activity.

Ünal Çoban, G. (2015). *Bilimin doğası, gelişimi ve öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık

Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Wallace, C., & Oliver, J. S. (2003). Journaling during a school-based secondary methods course: Exploring a route to teaching reflection. *Journal of Science Teacher Education, 14* (3), 161-176.

Wertheimer, M. (1945). *Productive thinking*. New York: Harper & Row.

Yıldırım, H. İ. & Yalçın, N. (2008). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 165-187.

Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review, 27* (2), 172-223.

ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME

Dr. Yeliz ÖZKAN HIDIROĞLU

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Ankara

2023

ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME

Dr. Yeliz ÖZKAN HIDIROĞLU
ORCID: 0000-0002-5176-1235

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN
ORCID: 0000-0002-5491-3273

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
e-ISBN : 978-605-170-868-3
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME

OZKAN HIDIROĞLU, Yeliz

TANRIÖĞEN, Abdurrahman

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, iv+158 sf., 16x24 cm

e-ISBN: 978-605-170-868-3

Eğitim
Eğitim, Güç, Güçlendirme Kavramı, Öğretmen Güçlendirme, Güçlendirme Düzeyleri, Güçlendirmeye İlişkin Sınıflandırmalar, Öğretmen Güçlendirme Stratejileri, Öğretmen Güçsüzlüğünün Nedenleri,

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM: GÜÇLENDİRME KAVRAMINA GENEL BAKIŞ

1.1. GÜÇ ---- 1

1.2. GÜÇ TÜRLERİ ---- 2

1.3. GÜÇLENDİRME ---- 5

1.4. GÜÇLENDİRMEYE İLİŞKİN TANIMLAR ---- 8

1.5. GÜÇLENDİRME SÜREÇLERİ ---- 10

1.6. GÜÇLENDİRME SÜRECİNDE NELER YAPILMALIDIR? ---- 14

1.7. GÜÇLENDİRME DÜZEYLERİ ---- 17

1.8. GÜÇLENDİRMENİN ETKİLERİ ---- 18

1.9. GÜÇLENDİRMENİN ÖLÇÜLMESİ ---- 21

1.10. GÜÇLENDİRME VE YETKİ DEVRİ ARASINDAKİ FARKLAR ---- 22

2. BÖLÜM: GÜÇLENDİRMEYE İLİŞKİN SINIFLANDIRMALAR

2.1. GÜÇLENDİRMEYE DAVRANIŞSAL YAKLAŞIM: YAPISAL GÜÇLENDİRME ---- 28

2.2. YAPISAL GÜÇLENDİRME ÖLÇEĞİ ---- 31

2.3. GÜÇLENDİRMEYE BİLİŞSEL YAKLAŞIM: PSİKOLOJİK GÜÇLENDİRME ---- 33

2.4. PSİKOLOJİK GÜÇLENDİRME ÖLÇEĞİ ---- 36

2.5. GÜÇLENDİRMENİN OLUMSUZ YANLARI ---- 37

3. BÖLÜM: ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME

3.1. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖNEMİ ---- 41

3.2. ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME ---- 46

3.3. ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRMENİN TARİHÇESİ ---- 52

3.4. ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME STRATEJİLERİ ---- 53

3.5. ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME ÇALIŞMALARININ SONUÇLARI ------- 59
3.6. ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRMEYE İLİŞKİN SINIFLANDIRMALAR------- 61
3.7. GÜÇLENDİRİLMİŞ ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ ---------- 72
3.8. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ---------- 74
3.9. ÖĞRETMENLERİ GÜÇLENDİRMENİN YARARLARI ---------- 77
3.10. ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME İLE İLGİLİ ÖLÇEKLER ---------- 79
3.11. ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRMEDE MESLEKİ GELİŞİM---------- 83
3.12. ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRMEDE STATÜ ---------- 87
3.13. ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRMEDE GÜVEN ---------- 88
3.14. ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRMEDE İŞ BİRLİĞİ---------- 94

4. BÖLÜM: ÖĞRETMENLER NASIL GÜÇLENDİRİLİR?

4.1. ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRMEDE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ROLÜ 103
4.2. ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME VE OKUL GELİŞTİRME---------- 112
4.3. ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME VE ETKİLİ İLETİŞİM ---------- 113
4.4. OKUL DIŞI ETKENLERİN ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ ---------- 115

5. BÖLÜM: ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME KONUSUNDAKİ ÇALIŞMALARA GENEL BAKIŞ

5.1. ÖĞRETMENLERİN GÜÇLENDİRİLME DÜZEYLERİ---------- 118
5.2. ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRMEYLE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR ---------- 119
5.3. ÖĞRETMEN GÜÇSÜZLÜĞÜNÜN NEDENLERİ---------- 131
5.4. ÖNERİLER ---------- 135
5.5. SON SÖZ ---------- 135

KAYNAKÇA ---------- 137

1. BÖLÜM

GÜÇLENDİRME KAVRAMINA GENEL BAKIŞ

1.1. GÜÇ

Türk Dil Kurumu (2022) gücü "fizik, düşünce ve ahlak yönünden bir etki yapabilme veya bir etkiye direnebilme yeteneği" olarak tanımlamaktadır. Güç bir kişinin başkalarını kendi istediği yönde davranışa sevk edebilmesidir (Budak, 2008). Yönetimsel anlamda kişinin ya da grubun diğer çalışanlar üzerindeki etkisi ya da kişinin ya da grubun bir işi yaptırma yeteneği ve kapasitesi güç olarak tanımlanabilmektedir (Hoy ve Miskel, 2010; Temel, 2016). Bu kavramının tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Platon ve Aristoteles gibi filozoflar gücü ve gücün etkin, adil veya zorlayıcı bir şekilde nasıl kullanılacağını tartışmışlardır. 16. yüzyılda Niccolo Machiavelli gücün unsurlarını ve türlerini; gücün nasıl kazanılacağını, nasıl kullanılacağını ve nasıl kontrol edileceğini tartışmıştır. Thomas Hobbes 17. yüzyılda yazdığı *Leviathan* adlı eserinde gücün merkezi olduğunu ve bireysel güçlerin egemen kişinin iradesiyle kullanılması durumunda egemenliğin oluştuğunu belirtmiştir. Max Weber (1986) bürokratik yönetim teorisini geliştirirken güç ve otorite kavramlarından yararlanmıştır. Preffer (1999) gücü toplumsal bir kavram olarak nitelendirmiş, toplumsal ilişkilerin biçimlenmesinde gücün önemini vurgulamış değinmiş ve gücün kullanımının örgütlerin başarısında en önemli etken olduğunu ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi örgüt çalışanlarını örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirebilmenin önemli araçlarından birisi olarak güç, bireylerin istenilen davranışı istenilen nitelikte yapmalarını sağlayan bir yeterliktir. Bir yönetici birlikte çalıştığı örgüt çalışanlarının kendi istediği biçimde davranmalarını sağlayabiliyorsa onlara bir anlamda güç uyguluyor demektir.

Güçlendirme 1930'larda ve 1940'larda klasik yönetim paradigmasına alternatif oluşturma çabasının bir ürünü olarak başlamıştır. 20. yüzyılın başlarındaki klasik yönetim paradigması; verimlilik, mekanizasyon, yukarıdan aşağıya yönetim ve emek verimliliğine odaklanmıştır. Bu yönetim felsefesinin insana bakışı olumsuz olduğundan dolayı çalışanların kararlara ve planlamalara dahil edilmesi göz ardı edilmiştir. Bu nedenle çalışanların güçlendirilmesi klasik yöneticilerin gündemine hiç girmemiştir. Argyris (1957), McGregor

(1960) ve Likert (1961), örgütlere egemen olan hiyerarşik ve otoriter yönetim tarzının eleştirel olarak incelenmesini başlatmışlardır. McGregor'un insanın doğası çalışmaları ve X Teorisi ve Y Teorisi ile personel güçlendirme kavramı popülerlik kazanmıştır (Doğan, 2006). Likert'in dört yönetim modelinde geleneksel hiyerarşik yapının sorunlarının çözülebilmesi için dönüşüme girilmesi gerektiği ortaya koyulmuştur. Likert'in ve McGregor'un 1960'lı yıllardaki çalışmaları personellerin ilgileri, istekleri, yeteneklerinin fark edilmesini ve çalışanlarla yönetim arasında açık bir iletişim ve iş birliği yapısının oluşturulmasını güçlendirmiştir. 1927-1932 yılları arasında Chicago yakınlarındaki Hawthorne kasabasında bulunan Western Electric Company'nin Bell Laboratuvarlarında gerçekleştirilen Hawthorne deneylerinin etkisiyle gelişen insan ilişkileri yaklaşımı ile güçlendirme kavramı yeni anlamlar kazanmıştır. Ancak çalışanların güçlendirilmesine yönelik programları ve politikaları ne yazık ki 1980'lere kadar uygulanmamıştır. 1980'lerden başlayarak yönetim alanının araştırmacıları ve bilim insanları güçlendirmenin önemini tartışmaya başlamışlardır. 1980'li yılların başında "çalışma hayatının kalitesinin iyileştirilmesi", "kalite çemberleri" ve "toplam kalite yönetimi" deneyimleriyle güçlendirme kavramı önem kazanmaya başlamıştır. Güçlendirme iş, endüstri, hizmet dahil olmak üzere tüm örgüt türlerinde yaygın olarak ele alınmaktadır (Short & Rinehart, 1992).

Güçlü olmaksızın çalışanlar veya orta düzey yöneticiler örgütsel sonuçlara ulaşmakta sorunlar yaşayabilirler. Bu nedenle, güç, çalışanı güçlendirmenin en önemli yönüdür. Güç kavramını anlamadan, gücün kaynaklarını ya da türlerini tespit edemeden güç elde edilemez ve yönetilmez (Duman, 2018). Kişinin başkalarını etkileyebilmek için farklı kaynaklardan yararlanması farklı güç kaynaklarını oluşturur. Güç kaynakları, resmi (örneğin, kuruluşlardaki resmi otorite, zorlayıcı güç ve ödül gücü gibi yasal bir güç) veya gayriresmi (örneğin, geniş beceri ve teknoloji bilgisine sahip bir çalışanın uzman gücü) olabilir. Bir yönetici ya da çalışan resmi ve gayriresmi güce sahip olduğunda güçlü olarak kabul edilir.

1.2. GÜÇ TÜRLERİ

Weber (1986) gücün *geleneksel güç, yasal-ussal güç* ve *karizmatik güç* olmak üzere üç kaynağının olduğunu ortaya koymuştur. Geleneksel güç kaynağını geleneklerden ve kurallardan alırken; yasal-ussal güç yasalara dayanan ve özellikle formal örgütlerde önemli olan bir güç türüdür ve sadece karizmanın etkisi altındaki bireyler üzerinde etkilidir. Bir kişiyi etkileyebilen karizmatik güç, söz konusu karizmanın etkisi altında olmayan bireyler için bir anlam ifade etmez. Karizmatik güç ise kişinin kendisinden kaynaklanan bir güç türüdür. Bacharach ve Lawler (1980) gücün *yapısal konum, uzmanlık,*

kişisel özellikler ve *fırsat* olmak üzere dört temel kaynağının olduğunu belirtmiştir. Weber'in "yasal-ussal" olarak tanımladığı güç türüne benzeyen yapısal konum, bireylerin örgüt içerisinde işgal ettikleri konuma vurgu yapar. Kişilerin sahip oldukları gücünün kaynağı olarak örgütte işgal ettiği pozisyonu kabul eder. Uzmanlık, bireylerin örgüte kazandırdığı bilgi ve enformasyonu vurgulamaktadır. Başka bir deyişle örgüte sundukları girdilerden kaynaklanan bir güçtür. Kişisel özellikler bireyin sahip olduğu karizma, hitabet yeteneği, güdüleyiciliğe değinmektedir. Fırsat ise örgüt içinde önemli pozisyonlara ulaşmayı sağlayacak tüm olanaklardır. Fırsat aynı zamanda, bireylerin örgüt içerisinde kalmasını güdüleyici bir etken olması bakımından, örgütlerin de güçlü olmasına katkıda bulunur. Bu bakımdan fırsat olanağının aynı zamanda personelin sürekliliğine katkı yaptığından, Fayol'un örgütlerin verimli olması için önerdiği 14 ilke arasında da yerini bulmaktadır. Etzioni (1961) gücü sosyolojik yönden ele alarak üçe ayırmıştır. Bunlar; çalışanları korku yardımıyla çalışmaya yönlendiren *cezalandırma gücü*; çalışanların doğru işler yapabilmesi için bilgi, yardım ve destek sağlayan *normatif (kuramsal) güç* ve çalışanları bazı ödüllerle çalışmaya yönlendiren *ödül gücü*dür.

Güç ilk olarak French ve Raven (1959) tarafından pozisyon gücü ve kişisel güç olarak ikiye ayrılmış, sonrasında ise *yasal güç, ödüllendirme gücü, zorlayıcı güç, karizmatik güç* ve *uzmanlık gücü* olarak beş boyutlu olarak ayrıntılandırılmıştır. Yasal güç, ödüllendirme gücü ve ceza gücü yöneticinin konumuyla başka bir deyişle bulunduğu pozisyondan dolayı elde ettiği güçler iken; karizmatik ve uzmanlık güçleri bireyin kendi özellikleriyle elde ettiği güç türleridir. Bu güç türlerinin anlamlarına bakıldığında *yasal güç*, yöneticinin yasal olarak sahip olduğu haklardan kazandığı güç iken; *ödüllendirme gücü*, yöneticinin ödüllendirmeyle elde ettiği güçtür. *Zorlayıcı güç*, yöneticinin cezalarla oluşturduğu güç türüdür. *Karizmatik güç*, yöneticinin çalışanlarının gözünde hayranlık uyandırıcı kişisel niteliklere ve karizmaya sahip olmasından dolayı oluşturduğu güç türüdür. *Uzmanlık gücü* ise yöneticinin sahip olduğu bilgi, uzmanlık ve deneyimlerle astlarını etkilemesiyle oluşturduğu güç türüdür.

Güç kavramına bir başka pencereden bakan Sergiovanni (1984) güç türlerini *teknik, insani, eğitsel, sembolik* ve *kültürel güç* olmak üzere beş başlıkta toplamıştır. *Teknik güç*, daha çok okul yönetim süreçlerini kapsamaktadır. Bir okulu yönetebilmek gerekli olarak teknik gücü kullanan bireyler; zaman yönetimi, teknoloji, planlama, örgütsel yapı, örgütleme, denetleme ve eşgüdüm vb.. öge ve süreçler üzerine yoğunlaşmaktadır. Teknik güçte temel amaç örgütsel verimliliği en üst düzeyde gerçekleştirmektir. Liderlik çerçevesinde bakıldığında teknik güç, Ohio State Üniversitesinin LBDQ (leader Behavior Description Questionnaire) çalışmalarında ortaya çıkan etkili liderlerin iki önemli boyutundan birisi olarak *yapıyı kurma* (initiating structure)

2. BÖLÜM

GÜÇLENDİRMEYE İLİŞKİN SINIFLANDIRMALAR

2. GÜÇLENDİRMEYE İLİŞKİN SINIFLANDIRMALAR

Güçlendirmeyle ilgili yapılan araştırmalarda davranışsal ve bilişsel (psikolojik) güçlendirme olmak üzere temelde iki tür güçlendirmeye değinilmektedir (Spreitzer, 1995). Bunlardan ilki olan davranışsal güçlendirme Kanter (1993) tarafından detaylı şekilde ortaya koyulmaktadır. Kanter (1993) hem üst yönetimin sorumlulukları ve ne yapması gerektiğiyle ilgilenirken hem de güçlendirmeyi engelleyen durumların nasıl ortadan kaldırılacağını açıklamaya çalışmaktadır. Davranışsal güçlendirme, güce sahip olmayan çalışanlara gücün tekrardan dağıtılmasıdır. Farklı araştırmacıların ortaya koyduğu tanımlar çerçevesinde davranışsal güçlendirme; yetki devri, bilgiye ve kaynaklara erişim, çalışanlara uygun fiziksel koşulların oluşturulması, kararlara katılım hakkı şeklinde özetlenebilir.

Diğer bir güçlendirme türü olan bilişsel güçlendirmenin başlangıcı Conger ve Kanungo (1988) ve Thomas ve Velthouse (1990) tarafından yapılan güçlendirme ve motivasyon çalışmalarına dayanmaktadır. Bazı araştırmacılar *bilişsel güçlendirme* yerine *psikolojik güçlendirme* ifadesini tercih etmektedir. Daha sonra Spreitzer'in (1995) geliştirdiği *Psikolojik Güçlendirme Ölçeği* sayesinde psikolojik güçlendirmenin etkileri ölçülebilmektedir. Farklı bir bakış açısıyla bilişsel güçlendirmede yöneticilerin çalışanlara davranışları ile çalışanların bu davranışları algılama biçiminin farklılaşabileceği anlayışı bulunmaktadır. Bu anlamda bu görüşe göre bilişsel güçlendirme ile psikolojik güçlendirme ifadelerinin birebir örtüştüğü söylenemeyebilir.

Yaptığı literatür taramaları sonucunda Erawan (2008) güçlendirmeyi "bireysel", "örgütsel" ve "topluluk düzeyinde" güçlendirme olarak ele alırken, Roman (2001) da güçlendirmeyi "bireyse güçlendirmel" ve "örgütsel güçlendirme" olmak üzere iki boyutta ele almaktadır. Her iki araştırmacının da özellikle bireysel güçlendirmeyi önemsedikleri ve detaylandıkları görülmektedir. Bireysel düzeyde güçlendirme karar vermeye katılım, kaynak yönetimi ve diğer insanlarla çalışmak için gereken becerilerin öğrenilmesidir (Erawan, 2008). Bireysel düzeyde güçlendirme; bilgi, değer ve eylem olmak

üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Roman, 2001). Bireysel düzeyde güçlendirme öğretmenler arasında iş birlikçi bir kültür yaratmakta ve öğrencilerin öğrenme kalitesini artırmaktadır (Heck & Brandon, 1995; White, 1992; Wronowski, 2018).

Örgüt düzeyinde güçlendirme karar almaya katılım, sorumlulukların paylaşılması ve liderlik gösterilmesine uygun fırsatların sağlanması olarak tanımlarken; topluluk düzeyinde güçlendirme, topluluk kaynaklarına erişim, çeşitliliğin kabulü ve açık bir yapılandırma olarak ifade edilmektedir (Erawan, 2008). Örgüt düzeyinde güçlendirme boyutu amacın netliği, tutum, davranış, tanınma, adalet, iletişim, iş yerinde yönetim ve katılım olmak üzere sekiz bileşenden oluşmaktadır (Roman, 2001). Zimmerman (2000) bireysel, örgütsel ve topluluk düzeyinde güçlendirmenin karşılaştırılmasını bir tabloyla özetlemektedir (bkz. Tablo 2).

Tablo 2. *Güçlendirme Türleri, Süreçleri ve Sonuçları (Zimmerman, 2000)*

Güçlendirme Türü	Güçlendirilme Süreci	Güçlendirme Sonucu
Bireysel Düzeyde Güçlendirme	*Karar verme becerilerini öğrenmek *Kaynakları yönetme *Başkalarıyla çalışma	*Kontrol algısı *Eleştirel farkındalık *Katılımcı davranışlar
Örgütsel Düzeyde Güçlendirme	*Karar alma süreçlerine katılım *Sorumluluğu paylaşma *Liderliği paylaşma	*Kaynaklar için etkili rekabet *Diğer kuruluşlarla ağ oluşturma *Politika etkisi
Topluluk Düzeyinde Güçlendirme	*Kaynaklara erişim *Hükümet yapısı *Çeşitlilikler için tolerans	*Örgütsel koalisyonlar *Çoklu liderlik *Katılım becerileri

Bireysel düzeyde güçlendirme, bilişsel güçlendirme ya da psikolojik güçlendirme olarak adlandırılabilir (Zimmerman, 1995, 2000). Psikolojik güçlendirme kişinin yeterliliği hakkındaki inançlarını, kontrol çabalarını ve sosyopolitik çevrenin farkındalığını içermektedir (Zimmerman, 2000). Psikolojik güçlendirme üç alana ayrılmaktadır. Bunlar; algılanan kontrol, örgütsel kararlara katılım ve güçlendirilmelerine yönelik doğrudan çabalardır. Daha detaylı olarak ele alınacak olursa *algılanan kontrol*, kişinin sonuçları etkileyebileceğine yönelik inancıdır (Zimmerman, 2000). Zimmerman (2000) bu sonuçların bir hedefe ulaşmak veya istenmeyen bir durumdan kaçınmak şeklinde olabi-

leceğini belirtmiştir. Algılanan kontrol üç şekilde olabilir. Bunlar; kişisel, bilişsel ve motivasyoneldir (Zimmeran, 2000). *Örgütsel katılım*, örgütle ilgili kararlara katılmayı ifade etmektedir. Bireylerin karar verme hiyerarşisinde bir konuma sahip olmalarıdır. Katılım yoluyla kişiler kontrol ve yeterlik duygusu hissedebilmektedir. Dr. Alfred J. Marrow 1947 yılında bir konfeksiyon firmasında yaptığı çalışmasında çalışanlara karara katılma ve karar verme yetkisi verildiğinde üretimin %14 arttığını belirlemiştir. Çalışanlar karara katıldıklarında örgüt içinde yaptıkları işleri sahiplenmekte ve "Nasıl daha iyiye ulaşabilirim?", "Nasıl daha verimli olabilirim?" düşüncesiyle hareket etmektedirler. Güçlendirilmelerine yönelik doğrudan çabalar ise çalışanlara yönelik yapılan doğrudan güçlendirme eylemleridir. Örneğin, çalışanlara uygun çalışma ortamlarının sağlanması mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlayacak eğitimlerin verilmesi şeklinde sıralanabilmektedir.

Beasley (2018) ise çalışan güçlendirmenin iki farklı bakış açısıyla ele alındığını belirtmektedir. Birinci bakış açısı bir otorite figürü tarafından gerçekleştirilen güçlendirme eylemini tanımlamaktadır (Bowen & Lawler, 1992; Kanter, 1993) ve yetkiyi, kaynakları, bilgileri ve ödülleri çalışanlarla paylaşma gibi davranışları içermektedir (Conger & Kanungo, 1988). İkinci bakış açısı güçlendirme hissine atıfta bulunmaktadır ve artan öz yeterlilik duyguları (Conger & Kanungo, 1988) ve içsel görev motivasyonu (Thomas & Velthouse, 1990) ile ilgilidir.

Conger ve Kanungo'nun (1988) teorisine göre güçlendirme "ilişkisel ya da kişiler arası"dır. Bunun yanında Conger ve Kanungo (1988) güçlendirmeyi Bandura'nın öz yeterlilik teorisine dayanan motivasyonel bir yapı olarak görmüşlerdir. İlişkisel yaklaşımda yönetici tarafından güç dağılımı yapılmakta, motivasyonel yaklaşımda kişinin kendine güveni ile kendini geliştirmesi söz konusu olmaktadır. Thomas ve Velthouse (1990), Conger ve Kanungo'nun (1988) güçlendirmeyi *artan içsel motivasyon* olarak tanımlamak için yaptığı çalışmaları temel almaktadır.

Quinn ve Spreitzer (1997) güçlendirmeyi *organik* ve *mekanik* güçlendirme olarak iki boyutlu olarak ele almaktadır. *Organik güçlendirme*de yöneticiler ve kurum çalışanları güçlendirmenin risk alma, gelişme ve değişme aracı olduğuna inanmaktadır. *Mekanik güçlendirme*de kurum çalışanlarına sorumluluk verilmekte ve sonuçlardan çalışanlar sorumlu tutulmaktadır (Doğan, 2006).

Malhotra, Schuler ve Boender (2002) ve Narayan (2005) güçlendirmeyi *ekonomik, sosyal, politik* ve *psikolojik güçlendirme* olarak dört boyutta ele almaktadır. Güçlendirmenin en yaygın olarak incelenen boyutu ekonomiktir (Ackerly, 1995; Kabeer 1998; Narayan, 2005). Narayan'ın (2005) güçlendirme sınıflandırmasında güçlendirmenin sosyal ve politik boyutlarına daha az

3. BÖLÜM

ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME

3.1. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖNEMİ

"Yeni paradigma hem öğretme hem de öğrenmenin aktif süreçler olduğunu kabul eder; sürecin öğrenme kısmına odaklanır ve öğrenenin sadece öğrenci olmadığını kabul eder. Eğitimcinin de öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik mevcut uygulama dağarcığının artırılması için öğrenmesi gerekir (s. 8)."

Hannay, Wideman ve Seller, 2007

Bu yüzyılın özelliklerinden biri, insan gelişiminin ana gücü olarak eğitimin ortaya çıkmasıdır (Leba & Padmomartono, 2014). Eğitim, özünde insani gelişme ile ilgilidir ve yoksulluğun azaltılması, sağlığın teşviki, sürdürülebilir geçim ve sürdürülebilir çevrenin yönetilmesinde kilit faktördür (Ghorbani, Jafari & Sharifian, 2018). Ekonomi, siyaset, hukuk, sosyo-kültür, eğitim, sağlık gibi çeşitli alanlarda kalkınmanın ihtiyaç duyduğu insan kaynağını yaratma aracıdır.

Eğitim, kişinin ekonomik, sosyal, politik ve kültürel alanlarda hak iddia edebilmesini ve topluma tam olarak katılabilmesini sağlayan güçlendirici bir süreç olmalıdır. Bunun yanında eğitim, ihtiyaca göre insan potansiyelini sürdürmeli ve gerçekleştirmelidir. Bu sayede eğitim, sürdürülebilir kalkınma bağlamında önemli bir unsurdur (Bertschy vd., 2013). Tarih, bir ulusun ilerlemesini ve görkemini eğitim sektörünün belirlediğini kanıtlamıştır (Kunadar, 2007).

Eğitimin kalitesi, kalkınmanın ilerlemesini belirleyen insan kaynaklarının kalitesini güçlü bir şekilde etkilemektedir (Hakim, 2015) ve üstün insan kaynağının yetiştirilmesinde önemli bir gerekliliktir. Burada insan kaynakları kavramının içine çalışanların seçilmesi, geliştirilmesi, güdülenmesi, ödüllendirilmesi ve en önemlisi de güçlendirilmesi dahil olmaktadır (Duman, 2018). Eğitim sistemleri içerisinde öğretmenler hem nicelik hem de nitelik bakımından oldukça önemli bir yer tutmaktadırlar (Özyılmaz, 2013: 160). Bu nedenle

bir okulun kalitesi, okul sistemi içerisindeki öğretmenlerinin kalitesine dayanmaktadır (Acquaah, 2004) ve öğretmenler, milli eğitim sisteminde önemli rolü olan alt sistemlerden biridir (Suparlan, 2008). Öğretmenler, okullarda öğrenme başarısını güçlü bir şekilde belirleyen eğitimin en önemli insan unsurlarıdır (Djamarah, 2010). Öğretmenler önemli değişim ajanlarıdır ve öğrencilerin bilgilerini ve görevlerini yerine getirme becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadırlar (Hiller & Reichhart, 2017). İnsan kaynakları kalitesinin iyileştirilmesine gerçekten katkıda bulunabilmek için eğitimin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken temel unsurlardan biri öğretmenlerdir (Mulyasa, 2015). Motive olmuş ve etkili öğretmenler, başarılı bir eğitim programının temel taşlarıdır (Thomas, 2017).

Eğitimin kalitesi, ilgili müşterilerin ihtiyaçlarını karşılar ya da aşarsa iyi ve tatmin edici olacaktır. Buradaki müşterilerden kasıt; iç müşteriler ve dış müşterilerdir. Daha detaylı inceleyecek olursak iç müşteriler; okul örgütünde bulunan kişiler, yani öğretmenler, idari personel, hizmetliler, vs. iken dış müşteriler ise okuldan hizmet alan okul örgütü dışındaki kişilerdir. Eğitimin kalitesini iyileştirme çalışmalarında öğretmenlerin çalışma koşullarına ve özellikle yeterliklerine (pedagojik, kişisel, sosyal ve mesleki) dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin pedagojik, kişisel, sosyal ve mesleki yeterliklerinin zenginleştirilmesi, geliştirilmesi ve güçlendirilmesi eğitimin kalitesini artırmanın ana ayağını oluşturmaktadır.

Öğretmen hem bilgileri öğrenmeyi hem bu bilgilerden yararlanmayı hem de bu bilgiden yeni bilgiler üretmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Aslında, öğretmenler millet yapıcılar olarak düşünülebilir, çünkü ülkelerdeki her bir mesleğin gücü, öğretmenlerin öğrencilere ve çocuklara aşılamak için kullandıkları bilgi, düşünce ve becerilerden doğmaktadır (Duncan, 2016). Öğretmenler gençlerin bakış açılarını etkileyerek toplumların gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Ahrari, Roslan, Zaremohzzabieh, Rasdi & Samah, 2021). Öğretmenler uygarlığın korunmasında ve geliştirilmesinde, gelişme ve kalkınma bilincinin toplum bilinci olarak kazandırılmasında, toplumsal kültürün geliştirilip genç nesillere aktarılmasında, toplumun inanç ve değer yargılarının kuvvetlendirilmesinde ve demokratik toplum düzeninin yerleştirilmesinde büyük sorumluluklar taşımaktadır. Ayrıca, yapılan çeşitli araştırmalar, öğretmenlerin eğitim kurumlarında en değerli insan kaynaklarından biri olarak kabul edildiğini ortaya koymakta ve onaylamaktadır (Datta, Guthrie ve Wright, 2005; Omebe, 2014). Bu anlamda öğretmenlerin toplum içerisindeki önemleri yadsınamaz.

Öğretmenler okullardaki güçlendirmenin hedefleridir, çünkü okul ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve düzenlenmesinde, belirlenen eğitim politikalarının uygulanmasında öğretmenler görev almaktadır (Erawan, 2008). Öğretmenlerin kapasitelerini sistematik ve sürdürülebilir bir şekilde artırabilmeleri

durumunda yüksek kaliteli bir eğitimin geliştirilmesi sağlanabilmektedir. Öğretmen olmak, zorluklarla yüzleşmeye hazır olmak, değişimi yönetmek ve etkilemek için beceriler geliştirmek anlamına gelmektedir (Poom-Valickis, Saarits, Sikka, Talts & Veisson, 2013).

Çağın açıklık, demokratikleşme ve hesap verebilirliği öne çıkarmaya dönüştüğü ve bilgi teknolojisi çağının insan yaşamının her alanına ulaştığı günümüzde, öğretme-öğrenme paradigması da tamamen değişmektedir (Suparlan, 2008). Geçmişte öğretmenler sadece eğitimci olarak hareket etmişlerse de şimdi sadece öğretme ve öğrenme ortamında değil, aynı zamanda eğitim dünyasını ve profesyonelliklerini daha da geliştirmeleri beklenmektedir (Priatna & Sukamto, 2013). Sonuç olarak, öğretmenler zorluklara yanıt vermek için yeterliliklerini ve mesleki becerilerini sürekli olarak geliştirmelidir.

Öğretmenlerin eğitim kalitesini, uygunluğunu ve verimliliğini artırmadaki stratejik rolü, öğretmenlerin mesleki gelişiminin bir ihtiyaç olduğu anlamına gelmektedir (Saud, 2017). Şu anda öğretmenler, değişim, belirsizlik ve artan problem karmaşıklığı olmak üzere üç kritik sorunla karşı karşıya bulunmaktadır (Payong, 2011). Eğitim ve öğretimdeki değişimler ve toplumun mevcut talepleri o kadar karmaşık hale gelmiştir ki kontrol edilmesi zorlaşmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin ortaya çıkabilecek zorluklarla yüzleşmeye hazır olmaları gerekmektedir. Belirsizlik, bazen kaygı ve tembelliği tetikleyen değişimin doğrudan etkisidir, bazen de daha karmaşık yeni zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu tür öğretmenlerin işlerini zorlaştırıcı talepler, öğretmenleri sorunlara yaratıcı ve yenilikçi çözümler sunmak için iç görülerini, bilgilerini ve becerilerini sürekli geliştirmeye zorlamaktadır. Bu durum öğretmenler için sürekli mesleki gelişimi zorunlu hale getirmektedir. Profesyonel bir öğretmen, sürekli mesleki gelişim gerçekleştirmeye istekli ve yetenekli olmalıdır (Daryanto, 2013). Öğretmenlerin hızlı bir değişimle karşı karşıya kaldıkları, yüksek standart talepleri ve eğitimde kalite iyileştirme gereksinimleri ile karşı karşıya kaldıkları mevcut değişim dinamiklerinin varlığı ile sürekli mesleki gelişim talepleri artmaktadır (Kasmayadi, Kumaidi & Sumarno, 2018).

İşletme yönetimi alanında oldukça tanınan araştırmacı Senge (1990) öğrenen örgüt aracılığıyla en yaygın değişim modelini ortaya koymuştur. Hızla değişen dünyada örgütler sürdürülebilir değişim için öğrenmeye odaklanmaktadır (Bui & Baruch, 2010). Okulları öğrenen örgütler olarak yeniden çerçevelemek, okulların değişime uyum kapasitesi sürekli öğrenmeyle meşgul olma kapasitelerine bağlı olduğu için mesleki gelişim çalışmalarında oldukça ilgi görmektedir (Silins & Mulford, 2002). Öğrenen örgütlere katılan öğretmenler sorunları belirleyip düzeltmekte, geçmiş deneyimlerinden ders almakta, yeni bilgiler edinmekte ve bunun sonucunda örgütler değişmekte ve gelişmektedir (Marks, Louis & Printy, 2000). Değişimle ilgili çalışmalarda

4. BÖLÜM

ÖĞRETMENLER NASIL GÜÇLENDİRİLİR?

"Öğretim değişikliği okulun genelinde gerçekleşmelidir ve iyileştirmelerin her düzeyde gerçekleşmesi için eğitimcilere yeni destek biçimleri ve daha iş birlikçi yönetim ve liderlik geliştirilmelidir."

Hannay, Wideman ve Seller, 2007

Öğretmen güçlendirme basit bir kavram olarak görülmesine rağmen, sahadaki uygulamalarda öğretmenlerin güçlendirilmesinin okullarda uygulanması kolay olmamaktadır. Öğretmen güçlendirmenin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi, ancak öğretmen güçlendirmenin önemi konusunda okul müdürlerinin ve eğitim paydaşlarının arzusunu, farkındalığını ve anlayışını gerektirmektedir. Farklı araştırmacılar öğretmenleri güçlendirmek adına farklı yol haritaları ve stratejiler sunmaktadır. Bu bölümde farklı araştırmacılar tarafından belirlenen yol haritalarına değinilecektir. Öğretmen güçlendirme ile ilgili yapılan bazı araştırmalar, öğretmenlere özerklik, iş birliği fırsatları ve olumlu teşvik sağlamanın öğretmenlerin güçlendirilme düzeylerini artırabileceğini ileri sürmüştür (Banker, 2017; Jomah, 2017; Moran & Larwin, 2017). Govindarajan ve Natarajan'a (2015) göre öğretmenleri güçlendirme şu şekilde yapılmalıdır:

Öğretmenlere performanslarında ustalaşmalarında yardımcı olunmalıdır

Başarının başlangıcı olarak sonuçlara yönelik uygun eğitim, öğretim ve deneyim sağlayın,

Daha fazla kontrole izin verilmelidir

Onların iş performanslarını göz önünde bulundurun ve hesap verilebilir sonuçlara ulaşmalarını sağlayın,

Başarı modelleri oluşturulmalıdır

Onların işte başarılı olan meslektaşlarını gözlemlemelerini sağlayın,

Sosyal destek sağlayın ve ikna edin

Öz güvenlerini artırmak için tasarlanmış övün, cesaretlendirin ve geri bildirim verin,

Duygusal destek sağlayın

Daha iyi iş tanımları, görev yardımı ve dürüst idare yoluyla stres ve kaygıyı azaltır.

Şekil 17. *Öğretmenleri Güçlendirme (Govindarajan ve Natarajan, 2015)*

Öğretmenleri daha güçlü hale getirmenin bir yolu öğretmenlerin seslerini duyurabilmeleri için fırsatları genişletmek, öğretmen girdisi ve ortak karar alabilmek için alan bırakmaktır (Ladd, 2011; Wronowski, 2018). Başka araştırmacılardan Al-Yaseen ve Al-Musaileem (2013) güçlendirmenin önemli boyutlarını vurgulamak için önerilerini şu şekilde sıralamaktadırlar:



Şekil 18. *Güçlendirmenin Önemli Boyutları (Al-Yaseen ve Al-Musaileem, 2013)*

Öğretmen güçlendirmenin okullarda başarılı şekilde uygulanmasında okul yöneticileri büyük role sahiptir (Vrhovnik vd., 2018). Bilgi çağının yöneticileri farklı güçlendirme yöntemlerini araştırmakta ve kullanmaktadır (Akçakaya, 2004). Okul yöneticileri ödüllendirme, iletişim kurma, destek olma, güven sağlama gibi stratejileri öğretmen güçlendirmede kullanmaktadır. Ödüllendirme; içsel ya da dışsal ödül şeklinde olabilmektedir. İçsel ödüller çalışanlarda başarma duygusunun yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır. Çalışanın takdir edilmesi, çalışanın örgüt içerisinde ve örgüt dışında tanınması, çalışanın övülmesi içsel ödüllerdir. Dışsal ödüller ise okul yönetimince verilen fiziksel ve ekonomik ödüllerdir. Örneğin maaş artışı, terfi etme, maaşla ödüllendirme dışsal ödüllerdir (Rhoades vd., 2001).

Öğretmenleri güçlendiren başka bir durum da onlarla *etkili iletişim* kurabilmektir. Öğretmenlerle etkili iletişim kurmak; öğretmenlerin her fırsatta kendilerini ifade edebilmelerini sağlamak, olumlu bir örgüt ikliminin oluşmasına zemin hazırlamak, öğretmenleri okulun amaçları doğrultusunda yönlendirebilmek şeklinde olabilir. Dikkate alındığını, anlaşıldığını hisseden öğretmenler kendilerini daha güçlü hissedeceklerdir.

Öğretmenlere *destek* sağlanarak güçlendirilmişlik hissi uyandırılabilir. Öğretmenlere destek olmak duygusal, bilgisel ve maddi destek olarak üç farklı şekilde olabilmektedir. Duygusal destek; çalışanı önemsemek, zorlukları başarması için yardım etmek, çalışana sevgi göstermek şeklinde olabilmektedir. Bilgisel destek; çalışana performansıyla ilgili geri bildirimde bulunmak, çalışana işiyle ilgili rehberlik ve mentorluk etmek şeklinde olabilmektedir. Maddi destek; çalışana ekonomik destek sağlamak, ders araç-gereç ve materyal eksiklerini tamamlamak şeklinde olabilmektedir.

Öğretmenlerin *güven* duydukları bir ortamın yaratılması, onların güçlendirilmelerini sağlamaktadır. Bu anlamda yöneticilere güven önemli bir basamağı oluşturmaktadır. Güven sağlama ise okul yöneticilerinin iyimser ve pozitif olmaları, olaylarda her zaman olumlu yanları vurgulamaları, öğretmenlerin yaşadıkları problemlere karşı duyarlı olmaları, her konuda açık olmaları ve öğretmenlere samimi davranmaları şeklinde olabilmektedir. Öğretmen güçlendirme kapsamında öğretmenleri desteklemek ve güçlendirmek amacıyla aşağıdaki adımlar izleneceğine ilişkin bilgiler 2023 Vizyon Belgesi'nde (MEB, 2018) yer almaktadır (Can, 2019).

5. BÖLÜM

ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME KONUSUNDAKİ ÇALIŞMALARA GENEL BAKIŞ

Öğretmen güçlendirmeyle ilgili çalışmalar konu başlıklarına göre incelendiğinde sırasıyla öğretmen güçlendirme, psikolojik güçlendirme ve yapısal güçlendirmenin çalışıldığı belirlenmiştir (Özkan Hıdıroğlu & Tanrıöğen, 2020). Bu durumun nedeni olarak bazı araştırmalarda psikolojik güçlendirmeyle ilgili Spreitzer'in (1995) ölçeği kullanılmasına rağmen araştırma başlığında öğretmen güçlendirme olarak adlandırılmıştır.

Öğretmen güçlendirme konusundaki araştırmalar yöntemlerine göre incelendiğinde; nicel araştırmaların sayıca daha fazla olduğu, buna karşın nitel, karma ve teorik araştırmaların sınırlı sayılarda olduğu görülmüştür. Öğretmen güçlendirme doğası gereği niteliksel olmasına rağmen; ölçülmesinde aşırı derecede nicel yöntemler kullanılmaktadır. Nicel araştırmalarda da ilişkisel tarama modelinin daha yoğun olarak kullanıldığı ve değişkenler arası ilişkilerin ortaya koyulmaya çalışıldığı belirlenmiştir (Özkan Hıdıroğlu & Tanrıöğen, 2020). Öğretmen güçlendirmeyle örgütsel pek çok değişkenin ilişkisi ortaya koyulmaya çalışılmış, bu değişkenlerden en fazla liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmini konularının çalışıldığı belirlenmiştir. Öğretmen güçlendirme stratejilerini derleme türünde hazırladığı Wan'ın (2005) ve Reep ve Grier'in (1992) derleme türündeki çalışmalarıyla karşılaşılmıştır. Veriler toplanırken basit seçkisiz örnekleme yönteminin yoğun olarak kullanıldığı ve 400'den daha fazla öğretmenden veri toplanan araştırmaların daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmen güçlendirme konusunda çalışma yapan araştırmacılar en fazla Spreitzer'in (1995) Psikolojik Güçlendirme Ölçeği'ni kullanmayı tercih ederken, sonrasında Short ve Rinehart'ın (1992) Okul Katılımcıları Güçlendirme Ölçeği'ni çoğunlukla kullanmışlardır. Verilerin analizinde en çok korelasyon analizi ve betimsel istatistik yöntemleri uygulanmıştır.

Öğretmen güçlendirmeyle ilgili çalışmalar türlerine göre incelendiğinde makale çalışmalarının daha fazla olduğu, doktora ve yüksek lisans tezlerinin daha az olduğu belirlenmiştir. Öğretmen güçlendirmeyle ilgili çalışma-

lar 2010 yılından sonra artış göstermiş ve bu çalışmalarda daha çok 3 yazarın olduğu belirlenmiştir (Özkan Hıdıroğlu & Tanrıöğen, 2020).

5.1. ÖĞRETMENLERİN GÜÇLENDİRİLME DÜZEYLERİ

Spreitzer (1995) güçlendirmenin sürekli bir değişken olduğunu ve insanların güçlendirilmiş ve güçlendirilmemiş olmaktan ziyade az ya da çok güçlendirilmiş olarak hissedebileceğini belirtmiştir. Liu (2019) öğretmenlerin yarısına yakın bir kısmının hem sınıf hem de okul düzeyinde güçlendirildiklerini belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre sınıf düzeyinde güçlendirilmelerinin, okul düzeyinde güçlendirilmelerinden daha fazla olduğunu belirlemiştir. Liu'nun (2019) çalışmasında öğretmenlerin %51'den fazlası öğretim materyallerinin ve kaynakların seçilmesi, öğretim tekniklerinin tasarlanması, not verme ve öğrenci değerlendirme uygulamalarının belirlenmesi gibi sınıf düzeyindeki konularda kendilerini güçlendirilmiş hissetmişlerdir. Öğretmenlerin %40'ı başarı açığının nasıl kapatılacağının belirlenmesi, mesleki gelişim programlarının içeriğinin belirlenmesi, veli katılımlarının iyileştirilmesi için planlar geliştirmek gibi okul düzeyindeki konularda kendilerini güçlendirilmiş hissetmişlerdir. Marks ve Louis (1997) de benzer şekilde öğretmenlerin sınıf düzeyinde güçlendirilmelerine ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.

OECD'nin düzenlediği PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerden biri olan Çin'deki öğretmenlerin güçlendirilme düzeyleri önemli bir araştırma konusudur. İlginçtir ki Jiang (2015) çalışmasında Çin'deki öğretmenlerin güçlendirilme duygusundan yoksun olduklarını belirlemiştir. Jiang vd. (2018) Çin'in en gelişmiş şehri olan Şangay'daki anaokulu öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin güçlendirilmelerinin düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin güçlendirilme düzeylerinin farklı düzeylerde olmasının nedeni araştırmaların farklı kültürlerde gerçekleşmesinden dolayı olabilmektedir. Örneğin Çin toplumundaki insanlardan, toplumsal düzenin istikrarını korumak için otoriteye saygı duymaları ve öngörülen rollerinin sınırları içinde hareket etmeleri beklenmektedir (Jiang vd., 2018). Merkezi eğitim sistemi altında, Çinli öğretmenler geleneksel olarak işyerlerinde daha az yetkilidir (Jiang vd., 2018). Çin'in eğitim sistemi merkezi ve hiyerarşiktir, bu da Batı ülkelerinin merkezi olmayan ve demokratik eğitim sistemlerinden önemli ölçüde farklıdır (Huang & Wiseman, 2011). Çin Eğitim Bakanlığı, genel eğitim planlamasından ve temel eğitim politikası yapımından sorumludur; il, belediye ve ilçe düzeyindeki eğitim kurumları bu plan ve politikaların uygulanmasından sorumludur. Bu nedenle, Çin eğitimi tarihsel olarak merkezi yönetim ve yukarıdan aşağıya stratejilerle donatılmıştır. Fakat son dönemlerdeki araştırmalar Çin'in merkezi eğitim sisteminde değişmeler

olduğunu göstermektedir (Zhao & Qiu, 2012). Reformlar ve değişiklikler, yönetim uygulamalarını etkilemiş ve eğitimsel karar vermede aşağıdan yukarıya bir yaklaşım getirmiştir. Şangay'da, okul temelli müfredat geliştirme, öğretmen özerkliği, karar alma süreçlerine tam öğretmen katılımı gibi yeni fikirler ve uygulamalar teşvik edilmiştir. Çin'de öğretmenlerin güçlendirilme algıları batı ülkelerine göre daha düşük olsa da son on yılda güçlendirilmelerine ilişkin algılarının artması yönünde önemli bir gelişme göstermiştir (Jiang, 2015).

5.2. ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRMEYLE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR

Öğretmen güçlendirmesiyle ilişkili araştırmalar 1980'lerin sonlarına doğru alanyazında görülmeye başladıktan sonra (Edwards, Green & Lyons, 2002), kavramın diğer örgütsel değişkenler ile ilişkileri üzerinde durulmaya başlanmıştır. Öğretmen güçlendirme ile örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık, iş doyumu, motivasyon, liderlik gibi örgütsel değişkenler arasındaki ilişkiler araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamıştır. Öğretmen güçlendirme ile pek çok örgütsel değişken arasında yakın ilişkilerin bulunduğu, öğretmenlerin güçlendirilmeleriyle, örgütsel davranışlarının daha etkili olacağı tahmin edilmeye başlamıştır.

Lyon vd. (2013) Güney Georgia ve Florida'daki düşük ve yüksek performans gösteren okullarda okul performansı ile öğretmen güçlendirmesi arasındaki anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Öğretmen güçlendirme ile ilişkilendirilen iş tatmini, öğretim kalitesi, öğretmenin karar verme sürecine katılımı, öğretmen liderliği ve profesyonel bağlılık gibi değişkenler okulun etkililiğini önemli ölçüde etkileyebilir (Lee & Nie, 2014). Öğretmen güçlendirme ve iş tatmini (Choi vd., 2019; Hoy & Miskel, 2013; Khany & Tazik, 2016, Ahrari vd., 2021). Bordin, Bertram ve Casimir (2007: 37) iş tatminini güçlendirmenin önemli bir çıktısı olarak ele almıştır. Hoy ve Miskel (2013) daha yüksek iş tatminine neden olan birçok faktörün öğretmenleri de güçlendirdiğini iddia etmektedir. Benzer şekilde Amoli ve Youran (2014), Hoy ve Miskel (2008), Jiang vd. (2019), Klecker ve Loadman (1996), Harper (2018), Pan ve Qin (2007), Zembylas ve Papanastasiou (2005) güçlendirilme düzeylerinin iş tatmini düzeyleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu keşfetmiştir. Ceminsky (2018) iş tatmininin öğretmen güçlendirmesiyle ile ilişkili olmadığını gösterirken, Chamberlin vd. (2018) tarafından yapılan bir meta-analiz, bu güçlendirmenin düşük düzeyde iş tatmini ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ahrari vd. (2021) öğretmen güçlendirme ve iş tatmini ilişkisini inceledikleri meta analiz çalışmasında öğretmen güçlendirmenin iş tatmini üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir.

KAYNAKÇA

Acaray, A. (2014). *Örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Kocaeli.

Acquaah, M. (2004). Human factor theory, organizational citizenship behaviors and human resources management practices: An integration of theoretical constructs and suggestions for measuring the human factor. *Review of Human Factor Studies, 10*(1), 118-151.

Ackerly, B. (1995). Testing the Tools of Development: Credit Programs, Loan Involvement, and Women's Empowerment. *IDS Bulletin, 26*(3), 56-68.

Ahmad, M.S., Malik, M. I., Sajjad, M., Hyder, S., Hussain, S. & Ahmed, J. (2014). Linking teacher empowerment with organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior. *Life Science Journal, 11*(4), 105-108.

Ahrari, S., Roslan, S., Zaremohzzabieh, Z., Rasdi, R. M., & Samah, A. A. (2021). Relationship between teacher empowerment and job satisfaction: A meta-analytic path analysis. Cogent Education, 8(1), 1-23.

Akgündüz, Y. (2014). *Turizm İşletmelerinde Psikolojik Güçlendirme.* Ş. Aydın Tükeltürk, Ş. Şahin Perçin, B. Güzel (Ed.), Turizm İşletmelerinde Çalışan İlişkileri Yönetimi. Ankara: Detay Yayıncılık

Aksel, I., Serinkan, C., Kiziloglu, M. ve Aksoy, B. (2013). "Assesment of Teachers' Perceptions of Organizational Citizenship Behaviors and Psychological Empowerment: An Empirical Analysis in Turkey". *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 89*, 69-73.

Ali, H. M., & Yangaiya, S. A. (2015), Distributed leadership and empowerment influence on teachers' organizational commitment, *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 4*(11), 3-84.

Aliakbari, M. & Amoli, F. A. (2016). The Effects of Teacher Empowerment on Teacher Commitment and Student Achievement. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 7*(4), 649-657. https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n4p649

Alsop, R. & Heinsohn, N. (2005) *Measuring Empowerment in Practice: Structuring Analysis and Framing Indicators,* Policy Research Working Paper (World Bank).

Altınkurt, Y., Türkkaş Anasız, B., & Ergin Ekinci, C. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 41*(187), 79-96.

Al-Yaseen & Al-Musaileem (2015) Teacher empowerment as an important component of job satisfaction: a comparative study of teachers' perspectives in Al-

Farwaniya District. *Kuwait, Compare: A Journal of Comparative and International Education, 45*(6), 863-885.

Anwar, R. N., & Alfina, A. (2019). Kepemimpinan Kepala Sekolah Dalam Pengembangan Profesionalisme Guru Di Tk It Nur Al Izhar Kebonsari. 1st Conference on Research and Community Service 2019.

Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 377-404.

Argyris, C. (1957). *Personality and organization: The conflict between system and the Individual.* Harper & Brothers, New York.

Arı, S. G. (2014). Örgütlerde fiziksel semboller ve psikolojik güçlendirme ilişkisi üzerine kavramsal bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi, *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 32*(2), 1-25.

Armstrong, K. J., & Laschinger, H. K. S. (2006). Structural empowerment, magnet hospital: characteristics, and patient safety culture. *Journal of Nursing Care Quality, 21*(2), 124-132.

Aselage, J. & Eisenberger, R. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: a theorical integration, *Journal of Organizational Behaviour, 24* (5): 491-509.

Ashforth, B.E. (1989) The experience of Powerlessness in Organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 43,* 207-42.

Ashton, P.T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement.* New York: Longman.

Atal, D. ve Sancar, R. (Basım Aşamasında). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Odaklanan Araştırmalar Ne Söylüyor? *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* -(-).

Avidov-Ungar, O., Friedman, I. & Olshtain, E. (2014). Empowerment amongst teachers holding leadership positions. *Teachers and Teaching, 20*(6), 704-720. Doi: 10.1080/13540602.2014.88570.

Aydemir, S.M. (2014). *İlk ve Ortaokul Müdürlerinin Öğretmenleri Güçlendirme Örüntüleri (Kayseri İli Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Babu, M. R., & Venkatesh, K. (2016). Organizational climate among primary school teachers with respect to gender and management. *The International Journal of Indian Psychology, 3*(3), 6-9.

Bacharacch, S. B., & Lawler, E. J. (1980). *Power and politics in organizations.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Baltaş, A. (2001), *Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması ve Liderlik*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Bandura A (1977): Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychol. Rev. 84*, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Banford, C. G., Buckley, R. M., & Roberts, F. (2014). Delegation revisited: How delegation can benefit globally-minded managers. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management, 44*(8), 646.

Banker, L. L. (2017). *Job embedded teacher leadership training: A study of teacher empowerment in an elementary public school district* [PhD Thesis]. Caldwell University.

Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Bennis, W. & Mische, M. A. (1996). Reinventing through reengineering. *Information Systems Management, 13*(3), 58.

Bertschy, F., Christine K., & Lehmann M. (2013). Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. *Sustainability* 5(12) 5067-5080.

Bish, M, Kenny, A, & Nay, R (2014). Perceptions of structural empowerment: Nurse leaders in rural health services. *Journal of Nursing Management, 22*(1), 29-37.

Blanchard K.H., Carlos J.P., Randolph W.A. (1999). *The 3 keys to empowerment: Release the power within people for astonishing results* (Berrett-Koehler Publishers, San Francisco).

Blase, J., & Blase, J.R. (1994). *Empowering teachers: What successful principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Blase, J., & Blase, J. R. (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teachers' perspectives. *Social Psychology of Education, 1*, 117-145.

Blase, J. & Kirby, P. (2000). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. London: Corwin.

Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, Professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teacher and Teacher Education, 20*, 277-289.

Bowen, D. E. & Lawler, E. E. (1992) The empowerment of service workers: What, why, how, and when. *Sloan Management Review, 33*(3), 31-39.

Bredeson, P. V. (1989). *Redefining leadership and the roles of school principals: Responses to changes in the professional worklife of teachers*. Paper presented at

the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Budak, G. (2008), *Yeniliğe dayalı insan kaynakları yönetimi,* Barış Yayınları, İzmir.

Bui, H.T.M., & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations in higher education: applying a systems perspective. *The Learning Organization, 17*(3), 228-242.

Bulach, C. (2008) (http://www.rowmaneducation.com/) adresinden 15.02.2022 tarihinde alınmıştır.

Burke, W.W. (1986). *Leadership as empowering others.* In S. Srivastva (Ed.), Executive power (pp. 51-77). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bümen, N.T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. & Acar, V. (2012) Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi, 41*(194), 31-50.

Byron, K. & Kerchner, C. T. (1991). *Defining principal leadership in an era of teacher empowerment.* Chicago: The American Educational Research Association.

Calibayan, M. L. (2015). *Teacher empowerment and organizational commitment in state colleges and universities of region XII.* Paper presented at the 3rd International Conference on Higher Education, Olongapo City, Philippines.

Camgöz, Ö. (2018). *Personeli güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi ve bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Cantaş, C., ve Kavas, E. (2015). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütlerine duydukları güvenin motivasyonları üzerindeki etkileri: Afyonkarahisar ili uygulaması. *Journal of International Social Research, 8*(41), 920-932.

Caprara, G. V., Barnabelli, C. Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490.

Cekić-Jovanović, O. & Mihajlović, A. (2018). Integrativni pristup u pedagoško-metodičkim idejama Sretena M. Adžića [Integrative approach in pedagogical ideas of Sreten Adzic]. *Uzdanica, 15* (2), 95–107. https://doi.org/10.21474/IJAR01/8501

Celep C. (2004). *Meslek Olarak Öğretmenlik,* C. Celep (Ed.), Meslek Olarak Öğretmenlik içinde, Ankara: Anı Yayıncılık.

Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile iş birliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 637-657.

Ceylan, M. (2015). *Öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmesi: Türkiye ve İngiltere*

örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Chell, E. (1985). The entrepreneurial personality: A few ghosts laid to rest?". *International Small Business Journal*, *3*(3), 43-54.

Chesakul, U. & Varma, P., (2016). The influence of passion and empowerment on organizational citizenship behavior of teachers mediated by organizational commitment, *Contaduria Administracion, 61*, 422-440.

Cho, T., & Faerman, S. (2010). An integrative model of empowerment and individuals' in-role and extra-role performance in the Korean public sector: Moderating effects of organizational individualism and collectivism. *International Public Management Journal, 13*(2), 130-154. https://doi.org/10.1080/10967491003769339

Cingöz, A. ve Kaplan, A. (2015). *The effect of workplace incivility on job satisfaction and organizational trust: A study of industrial enterprises in Turkey*. In WEI International Academic Conference Proceedings. April, Vienna, Austria.

Conger, J.A. (1989). *The charismatic leader: Behind the mystique of exceptional leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review, 13*(3), 471-482.

Conley, S. (1991). Review of the literature on teacher participation in school decision-making. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education*, 17 (pp. 225-265). Washington, DC: American Educational Research Association.

Cunningham, I. & Hyman, J. (1996), Empowerment: The right medicine for improving employee commitment and morale in the NHS? *Health Manpower Management, 22*(6), 14-24.

Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(4), 1827-1828.

Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory ve Practice, 12*(4), 2487-2504.

Çekmecelioğlu, H. G. ve Eren, E. (2007). Psikolojik güçlendirme, orgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Yonetim, 18* (57), 13-25.

Çelik, O. T. & Akar, H. (2020). Öğretmen Güçlendirme için Öğretmen Güçsuzlüğünü Anlama. *Journal of History School, 47*, 2533-2563.

Çetin, M. & Kıral, B. (2018). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(26), 281-310.

Çuhadar, M. (2005). Türk kamu yönetiminde personel güçlendirme: sorunlar ve çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25*, 1-23.

Darling-Hammond, L. (1992). Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternative certification for teachers. Peabody Journal of Education, 67(3), 123-154.

Daryanto. (2013). *Standar Kompetensi dan Penilaian Kinerja Guru* Profesional [Competency standards and assessments of professional teacher performance]. Yogyakarta: Penerbit Gava Media.

Datta, D. K., Guthrie, J.P., & Wright, P. M. (2005). Human resource management and labor productivity: Does it matter? *Academy of Management Journal, 48*(1), 135-145.

Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principles' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *TTie Clearing House, 75*(6), 349-357.

De Vries, R., & Kohlberg, L. (1987). *Constructivist early education: Overview and comparison with other programs.* Washington, D.C.: NAEYC.

Dee, J.R., Henkin, A.B. & Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration, 41*(3), 257-277.

Demircioglu, M. (2016). Power and empowerment. In *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy and Governance.* Switzerland: Springer International Publishing.

Djamarah, S. B. (2010), *Guru dan Anak Didik dalam Interaksi Edukatif*, Jakarta: Rineka Cipta.

Doğan S., Demiral Ö., (2009). Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirme ve Psikolojik Sözleşmenin Etkisine İlişkin Bir Araştırma, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 32*, 47-80.

Doğan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı.* Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Doğan, S. (2006). *Personel Güçlendirme Rekabette Başarının Anahtarı* (2. Baskı). İstanbul: Kare Yayınları.

Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007), Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi, *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi, 29*, 37-61.

Doughty, A. H. (2004). Employee empowertment: democracy or delusion?, The I nnovation journal: *The Puplic Sector Innovation Journal, 9*(1), 1-24

Duman, Ş. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik güçlendirmenin yordayıcıları olarak yapısal güçlendirme, yöneticiye güven ve lider-üye etkileşimi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Duncan, A. (2016). *Why teaching is the most important profession.* Retrieved January 4, 2017, from https://www.limkedin.com/pules/leadin703-g-from-classroom-arneduncan.

Durmuş, E. (2013). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Edwards, J. L., Green, K. E., & Lyons, C. A. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration, 40*(1), 67-86.

Erawan, P. (2008) Teacher empowerment and developing a curricular management system in municipal schools using cooperation between university and municipality in Thailand, *Asia Pacific Journal of Education, 28*(2), 161-176.

Erçek, M. K. (2018). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının örgütsel güven ve mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisi,* Yayımlanmamış doktora tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* İstanbul, Epsilon Yayınları

Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Ergeneli, A. ve Arı, G. S. (2005), Krizde işten çıkarmaların banka yöneticileri üzerine etkileri: Örgütsel bağlılık, güven ve güçlendirme algıları, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 60* (1), s.121-148.

Erstad, M, (1997). Empowerment and organizational change. *International Journal of Contemporary Hospitality Management 9* (7), 325-333.

Etzioni, A. (1961). *A comparative analysis of complex organizations.* New York: Free Press.

Fandino, Y.J., (2010). Research as a means of empowering teachers in the 21st century. http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1624/2134

Fernandez, S. & Moldogaziev, T. (2011). Empowering Public Sector Employees to Improve Performance: Does It Work? *The American Review of Public Administration, 41*(1): 23-47.

Fidan Toprakçı, D. (2019). *Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirme düzeyi* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Fong, K. H., & Snape, E. (2015). Empowering leadership, psychological empowerment and employee outcomes: Testing a multi-level mediating model. *British Journal of Management, 26*, 126-138.

Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI Editores. (First edition in Portuguese 1996. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: paz e terra).

French, J. R. P., & Raven, B. (1959). *The bases of social power.* D. Cartwright (Ed.), Studies of social power (ss. 150-167) içinde. Ann Arbor, MI: University of Michigan, Institute for Social Research.

Fu, W., & Deshpande, S. P. (2014). The impact of caring climate, job satisfaction and organizational commitment on job performance of employees in a China's insurance company. *Journal of Business Ethics, 124*(2), 339-349.

Gans, H. (2010). News and the news media in the digital age: Implications for democracy. *Daedalus, 139* (2), 8-17.

Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. O. (2005). Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly, 16*(3), 343-372.

Gardenhour, C. (2008). *Teachers' perceptions of empowerment in their work environments as measured by the psychological empowerment instrument.* Unpublished doctoral dissertation. East Tennessee State University.

Genç, N., (2007). *Yönetim ve Organizasyon Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar,* Seçkin Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara.

Ghorbani, S., Jafari, S. M., & Sharifian, F. (2018). Learning to be: Teachers' competences and practical solutions: A step towards sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 20*(1), 20-45. doi:10.2478/jtes-2018-0002

Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A Multilevel Analysis of Teacher and Collective Efficacy. *Teaching and Teacher Education, 17*, 807-818.

Goddard, R. D., Hoy, W.K., & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Education Research Journal, 37* (2), 479-507.

Goddard, R. D., Logerfo, L. and Hoy, W. K. (2004). High School Accountability: The Role of Perceived Collective Efficacy. *Educational Policy, 8*(3), s. 403-425.

Goddard, R. G., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy: Theoretical Development, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher, 33* (3), 3-13.

Goyne, J., Padgett, D., Rowicki, M.A., & Triplitt, T. (1999). The Journey to teacher empowerment report. *ERIC,* 434-384.

Guthrie J.P. (2001) High-involvement work practices, turnover, and productivity: evidence fromNew Zealand.*Academy of Management Journal, 44*(1), 180-190.

Gutierrez, L. M. (1995). Understanding the empowerment process: Does consciousness make a difference? *Social Work Research, 19,* 229-237.

Gutierrez, L. M., & Ortega, R. M. (1991). Developing methods to empower Latinos: The importance of groups. *Social Work with Groups, 14*(2), 23-43.

Güneş, Ş. (2015). *Personel güçlendirmenin çalışanların motivasyon düzeyi üzerindeki etkileri ve bir araştırma: Batman merkezdeki kamu işletmelerinde uygulama.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hackman, J. R., & Lawler III, E. E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology, 55*(3), 259-286.

Hannay, L., Wideman, R., & Seller, W. (2007). *Professional learning to reshape teaching.* Toronto: Elementary Teachers' Federation of Ontario.

Hakim, A. (2015). Contribution of competence teacher (Pedagogical, personality, professional competence and social) on the performance of learning. *The International Journal Of Engineering And Science, 4*(1), 1-12.

Haselhuhn, M. P., Wong, E. M., & Ormiston, M. E. (2017). With great power comes shared responsibility: Psychological power and the delegation of authority. *Personality and Individual Differences, 108,* 1-4.

Heck, R. H. & Brandon, P. R. (1995). Teacher empowerment and the implementation of school-based reform. *Empowerment in Organizations,* 3(4), 10-19. http://dx.doi.org/10.1108/09684899510100325

Heller, F., (2003). Participation and power: a critical assessment. *Applied Psychology: An International Review, 52,* 144-163.

Herawaty, Y. P., Mukhtar, M., & Sujanto, B. (2019). *Effects of Empowerment and Work Motivation toward Organizational Citizenship Behavior of Public Schools Teachers in Jakarta.* Paper presented at the International Conference on Islamic Education (ICoIE 2018).

Hıdıroğlu, Ç. N. (2022). Mathematics student teachers' task design processes: The case of History, Theory, Technology, and Modeling. *Journal of Pedagogical Research, 6*(5), 17-53. https://doi.org/10.33902/JPR.202217094

Hıdıroğlu, Ç. N., & Karakaş, A. (2022). Transdisciplinary role of technology in STEM education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology, 10*(4), 276-293. http://dx.doi.org/10.52380/mojet.2022.10.4.411

Hiller, K., & Reichhart, B. (2017). Motivation of civic education teachers-in-training in the field of education for sustainable development. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 8*(1), 81-89.

Hooge, E. H., Honingh M. E. & Langelaan, B. N. (2011). The teaching profession against the background of educationalisation: An exploratory study. *European Journal of Teacher Education,, 34* (3), 297-315.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, araştırma uygulama*, S. Turan, (Çeviri Edt.), Ankara: Nobel.

Hoy, W.A., & Davis, H. A. (2006). *Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents.* In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), Self-efficacy of adolescents (pp. 117-137). Greenwich, CT: Information Age.

Huber, J., & Mompoint-Gaillard, P. (2011). *Teacher education for change*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.

Iliman Püsküllüoğlu, E., & Altınkurt, Y. (2017). Development of teachers' structural empowerment scale (tses): A validity and reliability study. *Üniversitepark Bülten, 6*(1), 118-132.

Ingersoll, R. (2007). *A Comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations.* Forthcoming report to be published by the Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 361-377.

Jan, U. & Khan, M. A. (2018). Pre-service & in-service b.ed. trained teachers - their professional commitment. *Remarking An Analisation, 2*(10), 63-70.

Jha, S. (2011) Influence of psychological empowerment on affective, normative and continuance commitment: A study in the Indian IT industry. *Journal of Indian Business Research, 3*(4), 263 - 282.

Johnson, P. E., & Short, P. M. (1998). Principal's leader power, teacher empowerment, teacher compliance and conflict. *Educational Management and Administration, 26*(2), 147-159.

Jiang, Y., Li, P., Wang, J., & Li, H. (2019). Relationships Between Kindergarten Teachers' Empowerment, Job Satisfaction, and Organizational Climate: A Chinese Model. *Journal of Research in Childhood Education, 33*(2), 257-270. https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1577773

John, M. C., & Taylor, J. W. (1999). Leadership style, school climate and the institutional commitment of teachers. *International Forum Journal, 1*(2), 25-57.

Joo, B. K. & Shim, J. H. (2010). Psychological empowerment and organizational commitment: the moderatingeffect of organizational learning culture. *Human Resource Development International, 13*(4), 425-441.

Kabeer, N. (2001) Reflections on the Measurement of Women's Empowerment: In Discussing Women's Empowerment, *Theory and Practice Sida Studies, 3,* Stockholm.

Kahraman, Ü., & Çelik, O. T. (2020). The status of teaching profession from teachers' points of view. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 26*(3), 519-564.

Kalaycı, G. S. (2007). *Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Kalin, J., Cepic, R., & Šteh, B. (2017). Status of teachers and the teaching profession: A study of elementary school teachers' perspectives. *Bulgarian Comparative Education Society.*

Kanter R.M. (1989). The change masters. In: W.E. Natemeyer and J.S. Gilberg (Eds.). *Classics of Organization Behavior.* Danvill: Interstate, p. 358-370.

Kanter, R. (1993). *Women and Men of the Corporation.* 2nd edn. Basic Books, New York.

Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekten beklentileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Kasmayadi, W., Kumaidi & Sumarno. (2018). Pengembangan Instrumen Asesmen Diri Guru Terhadap Aktivitas Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan [Development of teacheris self assessment instrument for sustainable professional development activities]. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan [Journal of Educational Research and Evaluation], 22*(1), 92-104.

Kaya, Ç. ve Altınkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkide psikolojik ve yapısal güçlendirmenin rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 43*(193), 63-78.

Keiser, N. M. & Shen, J. (2000). Principals' and teachers' perceptions of teacher empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies,7,* 115-121.

Kıral, B. (2015). *The relationship between teacher empowerment o f high school administrators and cynicism behaviors o f teachers.* Unpublished doctoral dissertation. Ankara University, Institute of Educational Sciences, Ankara.

Kıral, B. (2019). Eğitim yönetiminde oğretmen güçlendirme. N. Cemaloğlu, M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi* (627-664). Pegem akademi.

Kıral, B. (2020). The relationship between the empowerment of teachers by school administrators and organizational commitments of teachers. *International Online Journal of Education and Teaching, 7*(1), 248-265.

Kieffer, C. H. (1984). Citizen empowerment: A developmental perspective. *Prevention in Human Services, 3*(2-3), 9-36.

Kim, S. (2002). "Participative Management and Job Satisfaction: Lessons for Management Leadership." *Public Administration Review, 62*, 231-241.

Kirby, P. C., & Colbert, R. (1994). Principals who empower teachers. *Journal of School Leadership, 4*(1), 39-51.

Kirkman, B. L.& Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management journal, 42*(1), 58-74.

Kishor, S. (2000). Empowerment of women in Egypt and links to survival and health in their infants. In H. Presser & G. Sen (Eds.), *Women's Empowerment and Demographic Processes: Moving Beyond Cairo* (pp. 119-156). New York, NY: Oxford University Press.

Klein, S. R. (2008). Holistic reflection in teacher education: Issues and strategies. *Reflective Practice, 9*(2), 111-121.

Koçel, T. (2018). *İşletme Yöneticiliği*, 17. Baskı, ss. 601, Beta Yayıncılık.

Koren, P. E., DeChillo, N., & Friesen, B. J. (1992). Measuring empowerment in families whose children have emotional disabilities: A brief questionnaire. *Rehabilitation Psychology, 37*(4), 305-321.

Kunandar. (2007). Guru Profesional ñ Implementasi Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) dan Sukses dalam Sertifikasi Guru [*Professional teachers ñ implementation of school level of curriculum and success in teacher certification*]. Jakarta: PT Rajagrafindo Persada

Laschinger, H. K. S., Finegan, J. E. ve Shamian, J. (2001). Promoting nurses' health: Effect of empowerment on job strain and work satisfaction. *Nursing Economics, 19*(2), 42-52.

Laschinger, H. K. S., Gilbert, S., Smith, L.M. & Leslie, K. (2010). Towards a comprehensive theory of nurse/patient empowerment: applying kanter's empowerment theory to patient care. *Journal of Nursing Management, 18,* 4-13.

Lawler, E., Mohrman, S & Ledfort., G. (1992). *Employee Involvement and Total Quality Management.* San Francisco: JosseyBass.

Leba, U. T. I., & Padmomartono, S. (2014). Profesi Kependidikan *[Educational profession]*. Yogyakarta: Ombak Publisher.

Lee, A. N. & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours,

psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education, 41*, 67-79.

Lee, J. C. K., Yin, H. B., Zhang, Z. H., & Jin, Y. L. (2011). Teacher empowerment and receptivity in curriculum reform in China. *Chinese Education & Society, 44*(4), 64-81.

Lee, M. & Koh, J.(2001). Is empowerment really a new concept?. *International Journal of Human Resource Management, 12*(4),684-695.

Lichenstein, G., M. McLaughlin, & J. Knudsen. (1991). *Teacher Empowerment and Professional Knowledge. CPRE Research Report Series.* New Brunswick, NJ: Consortium for Policy Research in Education.

Lightfoot, S. (1986). On goodness of schools: themes of empowerment. *Peabody Journal of Education, 63* (3), 9-28.

Likert, R. (1961). New patterns of management. New York: McGraw-Hill, Inc.

Mackey J.D., Frieder, R.E., Perrewé, P.L., Gallagher, V.C. & Brymer, R.A. (2015) Empowered employees as social deviants: the role of abusive supervision. *J Bus Psychol, 30*(1), 149-162.

Maeroff, G. I. (1988). *The empowerment of teachers: Overcoming the crisis of confidence.* New York: Teachers College Press.

Maiorano, D., Thapar-Björkert, S., & Blomkvist, H. (2016). The paradoxes of empowerment: Gendering NREGA in the rural landscape of India. *Development in Practice, 26*(1), 127-134. https://doi.org/10.1080/09614524.2016.1119805

Malhotra, A. & Mather, M. (1997). Do schooling and work empower women in developing countries? Gender and domestic decisions in Sri Lanka. *Sociological Forum, 12*(4), 599-630.

Malhotra, A., Schuler, S.R. & Boender, C. (2002). Measuring women's empowerment as a variable in international development. Background Paper Prepared for the World Bank Workshop on Poverty and Gender: New Perspective.

Manojlovich, M. (2007). Power and empowerment in nursing: Looking back to inform the future. *OJIN the Online Journal of Issues in Nursing, 12*(1) 1-12. doi:10.3912/OJIN.Vol12No01Man01

Marks, H. M. & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation & Policy Analysis, 19*(3), 245-275.

Marks, H. M. ve Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly, 35*(5), 707-750.

Marks, H.M., Louis, K., & Printy, S.M. (2000). The capacity for organizational learning. Implications for pedagogical quality and student achievement. In K. Leithwood & K.S. Louis (Eds.), *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 239-265). Greenwich, CT: JAI press.

Martin, B. N., Crossland, B., & Johnson, J.A. (2001). *Is there a connection: Teacher empowerment, teachers' sense of responsibility, and student success.* Paper presented at the Mid-South Educational Research Association Annual Meeting, Little Rock, AK

Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature.* New York, NY: Viking.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-96.

McDonald, A. M. (2014). *Simulation education of communication skills and the effects on nurse empowerment.* Yayımlanmamış doktora tezi. Colombia University, New York.

McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise.* New York: McGraw Hill.

Melenyzer, B. J. (1990). Teacher empowerment: The discourse, meaning, and social actions of teachers. Paper presented at the annual meeting of the National Council on States on Inservice Education, Orlando, Florida.

Menon, S.T. (2001), Employee Empowerment: An Integrative Psychological Approach, *Applied Psychology: An International Review, 50,* 153-180.

Mete, Y. A. (2004). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin güçlendirilmesi.* XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, Malatya.

Meyerson, S. L., & Kline, T. J. B. (2008). Psychological and environmental empowerment: Antecedents and consequences. *Leadership & Organization Development Journal, 29*(5), 444-460.

Mishra, A.K. (1992), *Organizational response of crisis: The role of mutual trust and top management teams,* Ph.D. Dissertation, University of Michigan.

Moore, L.G., Hopkins, W.E., & Hopkins, S.A. (1998). Quality and empowerment programs: Dual paths to customer satisfaction. *Managing Service Quality, 8,* 133-141.

Moran, K. A. (2015). *Teacher empowerment: School administrators leading teachers to lead,* Unpublished Doctoral Dissertation, Youngstown State University.

Moye, M. J., & Henkin, A. B. (2005). Teacher-Principal Relationships: Exploring Linkages between Empowerment and Interpersonal Trust. *Journal of Educational Administration, 43*(3), 260-277. http://dx.doi.org/10.1108/09578230510594796

Moye, M. J., Henkin, A. B. & Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration, 43*(3), 260-277.

Mulyasa. (2015). Menjadi Guru Profesional: Mencipatakan Pembelajaran Kreatif dan Menyenangkan *[Becoming a professional teacher: Creating creative and fun learning].* Bandung: PT Remaja Rosdakarya Offset.

Narayan, D. (2002). *Empowerment and Poverty Reduction: A Sourcebook.* Washington, DC: World Bank.

Narayan, D. (2005). *Measuring empowerment: Cross-disciplinary perspectives,* Edited by: Narayan, D. Washington, DC: World Bank.

Nelson, E., Schroeder, M., and Welpman, L. (2014). Does Career Maturity Impact Leadership Behavior? *Journal of Leadership, Accountability and Ethics, 11*(3), 82.

Newton, J., van Eerdewijk, A., & Wong, F. (2019). Participatory approaches-measurement of empowerment (KIT Working paper, 2019-1). Retrieved from https://www.kit.nl/wpcontent/uploads/2019/03/KIT-Working-Paper_final.pdf

O'Brien, J. L. (2010). *Structural empowerment, psychological empowerment and burnout in registered staff nurses working in outpatient dialysis centers.* Unpublished doctoral dissertation. New Jersey: The State University of New Jersey.

Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: öğretmenler üzerinde bir çalışma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

OECD (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Retrieved from http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf

OECD (2018). Effective teacher policies: Insights from PISA. Paris: OECD Publishing.

Omebe, C. A. (2014). Human Resource Management in Education: Issues and Challenges. *British Journal of Education, 2*(7), 26-31.

Overton, J. (2009). Early childhood teachers in contexts of power: Empowerment and a voice. *Australasian Journal of Early Childhood, 34*(2), 1-10.

Özdemir, M., & Gören, S. Ç. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *İlköğretim Online, 16*(1), 342-353.

Özkan Hıdıroğlu, Y. & Tanrıöğen, A. (Mayıs, 2021), *Öğretmenlerin güçlendirilmesiyle örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Sözlü Sunum, 2. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu [UBEST, 2021], 28-29 Mayıs 2021, İzmir.

Özkan Hıdıroğlu, Y. & Tanrıöğen, A. (2020). Development of teachers' empowerment scale: A validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education, 7*(4), 753-772.

Özkan Hıdıroğlu, Y. & Tanrıöğen, A. (2020). Thematic, methodological and statistical analysis of research on teacher empowerment, *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 21*(2),616-635.

Özkan Hıdıroğlu, Y., & Tanrıöğen, A. (2021). Examining teachers' perceptions on empowerment according to various variables. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 11*(1), 127-146.

Öztürk, G.H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(35), 82-99.

Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları.* Ankara: Pegem Akademi.

Pan, H. L. (2007). *Reconceptualizing power discourses of school leadership in a changing era.* Technical report funded by the National Science Council. National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.

Panagiotopoulos, G., Panagiotis, K., & Karanikola, Z. (2019). Professional development and empowerment of primary school teachers. *European Journal of Training and Development, 6*(4), 9-19.

Park, S.M. & Rainey, H.G. (2007). Antecedents, mediators, and consequences of affective, normative, and continuance commitment empirical tests of commitment effects in federal agencies, *Review of Public PersonnelAdministration, 27*, 197.

Payong, M. R. (2011). *Sertifikasi Profesi Guru: Konsep Dasar, Problematika, dan Implementasinya* [Teacher profession certification: Basic concepts, problems, and its implementation]. Jakarta: PT Indeks.

Payne, D. & Wolfson, T. (2000). Teacher professional development: The principal's critical role. *NASSO Bulletin, 84*(13), 13-21.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly, 29*(1), 38-54.

Polatcı S., & Özçalık. F.(2013). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin iş yeri nezaketsizliği ve tükenmişliğe etkisi. *Sakarya Üniversitesi İşletme Bilimi Dergisi, 1*(1), 17-34.

Poom-Valickis, K., Saarits, I., Sikka, H., Talts, L., & Veisson, M. (2013). Professional education of teachersı problems and perspectives. The Estonian Case. *Journal of Teacher Education and Training, 3*, 15-23.

Porter, L. W. (1961). A study of perceived need satisfactions in Bottom and middle management jobs, *Journal of Applied Psychology, 45*(1), 1-10.

Preffer, J. (1999). *Rekabette üstünlüğün sırrı: İnsan*, sabah kitapları, İstanbul.

Priatna, N., & Sukamto, T. (2013). Pengembangan profesi guru [*Teacher profession development]*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Priyadharshany ve Sujatha (2015) Does structural empowerment impact on job satisfaction via psychological empowerment?A mediation analysis. *Global Management Review*, 23-42.

Quinn, R.E.& Spreitzer, G.M. (1997). The Road to Empowerment: Seven Questions Every Leader Should Consider, *Organizational Dynamics, 26*(2), 37- 51.

Rappaport, J. (1981) In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology, 9*, 1-25.

Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services, 3*, 1-7.

Rappaport, J. (1985). The power of empowerment language. *Social Policy, 16*, 15-21.

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology, 15*, 121-148.

Rees, W. D., & Porter, C. (2015). Delegation - a crucial but sadly neglected management skill. *Industrial and Commercial Training, 47*(6), 320-325.

Reitzug, U. C. (1994). A case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal, 31*, 283-307.

Rhoades,L., Eisenberger,R. & Armeli, S., (2001). Affective Commitment to the Organization: The Contribution of Perceived Organizational Support, *Journal of Applied Psychology, 86*(5), 825-836.

Rice, E.M., & G.T. Schneider. (1994). A Decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration, 32*(1), 43-58.

Richardson, R. A. (2018). Measuring women's empowerment: A need for context and caution. *Lancet Global Health, 6*(1), 14-30.

Rinehart, J. S., Short, P. M., & Johnson, P. E. (1997). Empowerment and conflict at school-based and nonschool-based sites in the United States. *Journal of International Studies in Educational Administration, 25*, 77-87.

Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J., & Eckley, M. (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly, 34*, 630-649.

Rinehart, J., & P. Short. (1994). Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers, and regular classroom teachers. *Education, 114* (4), 570- 580.

Roman, Jr., Guillermo. (2001). *Empowerment in the academe: It's concept and related factors.* Unpublished PhD. Dissertation, Manila, Philippine Normal University.

Romanısh, B. (1993). Teacher empowerment as the focus of school reforming. *The School Community Journal, 3*(1), 47-60.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17*, 51-65.

Ross, J. A. & Bruce, C. D. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of a randomized field trial. *Journal of Educational Research, 101*(1), 50-60.

Sagnak, M., Kuruoz, M., Polat, B, & Soylu, A. (2015). Transformational leadership and innovative climate: An examination of the mediating effect of psychological empowerment. *Eurasian Journal of Educational Researc,. 60,* 149-162.

Saha, B., & Sangwan, N. (2019). Credit where credit's due: The enabling effects ofempowerment in Indian microfinance. *World Development, 122,* 537-551.

Saud, U. S. (2017). *Pengembangan Profesi Guru* [Teacher professional development]. Bandung: Penerbit Alfabeta.

Schermerhorn, J. R.; Hunt, J. G. & Osborn, R. N. (2002). *Organizational behavior.* America: JohnWiley & Sons.

Seferoğlu, S. S. (2004) Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58,* 40-45.

Sen, G. (1994). Women's empowerment and human rights: The challenge to policy. In F. Graham-Smith (Ed.), *Population - The complex reality. A report of the population summit of the world's scientific academies,* 363-372. Golden, CO: Fulcrum.

Senge, P, M. (2006). *Fifth discipline: The art of the learning organization.* [Online]: 15.4.2021 tarihinde http://www.amazon.com/The-Fifth-Discipline-PracticeOrganization / dp / 0385517254.

Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational leadership, 41*(5), 4-13.

Sharma, S. (2015). Empowering the torch-bearers: Developing teacher empowerment program to realize the new vision of education. *Integrated Journal of Social Sciences, 2*(1), 1-6.

Short , P. & Greer , J. (1997). *Leadership in empowered schools.* USA: Quebecor Book.

Short, P. M. (1992). *Dimensions of teacher empowerment.* (Report No. AERA-RR-924). Chicago, IL: American Educational Research Association.

Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education, 114*(4), 488-492.

Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement, 52*(6), 951-960.

Short, P. M., Greer, J. T., & Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Research, 32*(4), 38-52.

Shulman, L., (1992). *The Skills of Helping Individuals, Families, and Groups,* 3rd Edition. SF Peacock, Itasca, IL.

Sigler, T. H. & Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: Examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management, 5,* 27-52.

Silins, H.C., & Mulford, W.R. (2002), Schools as learning organizations. *Journal of Educational Administration, 40* (5), 425-446.

Smith, A.C. (1997*), Empowerment in New Zealand organizations: Two case studies,* unpublished M.Com. dissertation, Department of Management, University of Canterbury, Christchurch, New Zealand.

Somech, A. (2005). Teachers' personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: Contradictory or compatible constructs? *Educational Administration Quarterly, 41*(2), 237-266.

Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teachers' organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly, 38*(4), 555-577.

Spreitzer, G. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal, 38*(5), 1442-1465.

Spreitzer, G. M., & Doneson, D. (2005). Musings on the past and futureof employee empowerment. Forthcoming In T. Cummings (Ed.),*Handbook of Organizational Development.* Thousand Oaks, CA: SagePublications.

Squire-Kelly, V.D. (2012). *The relationship between teacher empowerment and student achievement.* Unpublished PhD Dissertation. Georgia Southern University.

Staples, S. (1990). Powerful ideas about empowerment. *Administration in Social Work, 14,* 29-42.

Steele, N. (2010). Three characteristics of effective teachers. *Applications of Research in Music Education, 28*(2), 71-78.

Sun, X. (2016). Psychological empowerment on job performance—mediating effect of job satisfaction. *Psychology, 7*(04), 584.

Suparlan, S. (2008). *Wawasan pendidikan: Sebuah pengantar pendidikan.* Yogyakarta: Ar-Ruzzmedia.

Sürgevil, O., Tolay, E., & Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yasar University, 8*(31), 5371-5391

Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achivement in middle schools. *Educational Administration Quarterly, 36*(5), 703-729.

Temel, E. (2016). *Dönüşümcü liderlik ve psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü: Nazilli'deki kamu kurumlarında bir uygulama.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Theron, C.J. (2010). *The impact of psychological empowerment and job satisfaction on organizational commitment amongst employees in a multinational organization* (Unpublished Master's dissertation). University of the Western Cape.

Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review, 15*(4), 666-681.

Thomas, S. (2017). Teacher empowerment: A focused ethnographic study in Brunei Darussalam. *The Qualitative Report, 22*(1), 47-72.

Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research, 85*(3), 430-471. doi: 10.3102/0034654314557949

Tindowen, D. J. (2019) Influence of empowerment on teachers' organizational behaviours. *European Journal of Educational Research, 8* (2), 617-631.

Ton, İ. A. (2008), *The effect of individualism-collectivism and trust on workplace empowerment.* Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Organizational Behavior Bilim Dalı. İstanbul.

Uludağ Kodal, D. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

UNESCO/United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (1966). *The 1966 recommendations concerning the status of teachers.* Retrieved October 15, 2021, from http://www.unesco.org/education/eduprog/017 .htm/.

Vrhovnık, T., Marıč, M., Žnıdaršıč, J., & Gašper, J. (2018). The influence of teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours on the dimensions of psychological empowerment. *Organizacija, 51*(2), 112-120

Wall, R., & Rinehart, J. S. (1998). School-based decisionmaking and the empowerment of secondary school teachers. *Journal of School Leadership, 8,* 49-64.

Watts, D. M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: test of a theory.* Unpublished doctoral dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.

Wayne, S.J., Shore L.M. & Liden R. C., (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective, *The Academy of Management Journal,* 40(1), 82-111.

Weber, M. (1986). *Sosyoloji Yazıları,* (çev. Taha Parla), Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul.

Whetton, D. A. ve Cameron, K. S. (1998). Developing management skills. Prentice Hall. New Jersey.

White, P. A. (1992). Teacher empowerment under "Ideal" school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14* (1), 69-82.

Widodo, S. E. (2015). *Manajemen Pengembangan Sumber Daya Manusia.* Yogyakarta: Purtaka Pelajar.

Wilson, S.,& Coolican, M. J. (1996).Howhigh and lowself-empowered teacherswork with colleagues and school principals. *Journal of Educational Thought, 30,* 99-118.

Woolfolk H. A. & Spero, R., B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 343- 356.

Wong, C. A., ve Laschinger, H. K. S. (2013). Authentic Leadership, Performance, and Job Satisfaction: The Mediating Role of Empowerment. *Journal of Advanced Nursing, 69*(4), 947-959.

Wright, B. E., & Kim, S. (2004). Participation's Influence on Job Satisfaction: The Importanceof Job Characteristics. *Review of Public Personnel Administration, 24*(1), 18-40. https://doi.org/10.1177/0734371X03259860.

Wronowski, M. L. (2018). Filling the void: A grounded theory approach to addressing teacher recruitment and retention in urban schools. *Education and Urban Society, 50*(6), 548- 574.

Wu, V., & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology, 25,* 85-89.

Vacharakiat, M. (2008). *The Relationships of Empowerment, Job Satisfaction, and Organizational Commitment among Filipino and American Registered Nurses Working in the U.S.A.* A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at George Mason University.

Yin, H. B., Jin, Y. L., & Lee, C. K. (2009). The impact of trust and empowerment culture on curriculum reform. *Journal of Capital Normal University, 1,* 125-132.

Yin, H. B., Lee, J. C. K., Jin, Y. L., & Zhang, Z. H. (2013). The effect of trust on teacher empowerment: the mediation of teacher efficacy. *Educational Studies, 39*(1), 13-28.

Yüksel, O. ve H. Erkutlu (2003), Personeli Güçlendirme-Empowerment, *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 1,* 131-142.

Zembylas, M., & E. Papanastasiou. 2005. Modeling Teacher Empowerment: The Role of Job Satisfaction. *Educational Research and Evaluation, 11* (5): 433-459.

Zimmerman, M. (1995) Psychological Empowerment: Issues and Illustrations. *American Journal of Community Psychology, 23,* 581-599.

Zimmerman, M. (2000) Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. In: J. Rappaport, E. Seidman (eds.) *Handbook of Community Psychology.* New York: Kluwer Academic, pp. 43-63.

Zimmerman, M. & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology,* 16(5): 725-750.

Son Değişikliklerle

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI VE ETKİNLİK KİTABI

* Okul Öncesi Programı
* Program Etkinlik Kitabı
* Aile Destek Egitim Rehberi
* Okul Öncesi Egitim Rehberlik Programı
* Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

Nebiha ÇELİK
Özer DAŞCAN

Gözden Geçirilmiş

5. Baskı

Ankara

2023

Son Değişikliklerle

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI VE ETKİNLİK KİTABI

Nebiha ÇELİK - Özer DAŞCAN

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	:	49260
Matbaa Sertifika No	:	47479
ISBN	:	978-605-170-908-6
e-ISBN	:	978-605-170-909-3
Kapak Tasarımı	:	Anı Yayıncılık
Mizanpaj	:	Anı Yayıncılık
Baskı	:	Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	:	İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	:	0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

ÇELİK Nebiha, DAŞCAN Özer

Son Değişiklerle Okul Öncesi Eğitim Programı ve Etkinlik Kitabı

Gözden Geçirilmiş 5. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye

2023, x + 494 Sf, 16 x 24 cm

ISBN: 978-605-170-908-6

e-ISBN: 978-605-170-909-3

Eğitim, Okul Öncesi Eğitim, Eğitim Programı

Okul Öncesi Programı, Program Etkinlik Kitabı, Aile Destek Eğitim Rehberi,

Okul Öncesi Egitim Rehberlik Programı, Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği

Anı Yayıncılık

Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,

No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

info@aniyayincilik.com.tr

http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İçindekiler

Önsöz ix

1. BÖLÜM
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

TÜRK MİLLÎ EĞİTİMİNİN GENEL AMAÇLARI 1
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN AMAÇLARI 2
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN TEMEL İLKELERİ 2
1. OKUL ÖNCESİ DÖNEMİN ÖNEMİ 3
1.1. Ailenin Önemi 4
1.2. Öğretmenlerin Önemi 5
2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMININ TANITIMI 5
3. GELİŞİM ÖZELLİKLERİ, KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ 9
4. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN PLANLANMASI VE UYGULANMASI 31
4.1. Okul Öncesi Eğitimin Ortamı ve Öğrenme Merkezleri 31
4.2. Etkinlik Çeşitleri ve Açıklamaları 37
4.3. Aylık Eğitim Planı 45
4.4. Günlük Eğitim Akışı 46
5. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 48
5.1. Çocukların Değerlendirilmesi: 49
5.2. Programın Değerlendirilmesi 49
5.3. Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi 51
6. EKLER 52
Ek 1: Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Gelişim Gözlem Formu 52
Ek 2: Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Gelişim Raporu 53
Ek 3: Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Aylık Eğitim Planı Formatı 54
Ek 4: Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Etkinlik Planı Formatı (Etkinlik Adı) 55
Ek 5: Meb Okul Öncesi Eğitimi Programı Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi 56
Ek 6: Meb Okul Öncesi Eğitimi Programı Kazanım Ve Göstergelere Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi 60
Ek 7: Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Kapsamında Ele Alınması Önerilen Belirli Gün Ve Haftalar 83
Ek 8: Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Yarım Günlük Eğitim Akışı Formatı 84
Ek 9: Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Tam Günlük Eğitim Akışı Formatı 86
Ek 10: Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Örnek Yarım Günlük Eğitim Akışı…… 88

Ek 11: Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Özel Gereksinimli Çocukları Desteklemede Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar 89

2. BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI - 2013 ETKİNLİK KİTABINDAKİ ETKİNLİKLER

MEB OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI-2013 ETKİNLİK KİTABINDAKİ ETKİNLİKLERİN KÜNYELERİ 111
1. Kar Yağıyor 116
2. Anlat-Dinle 118
3. Balonların İçinde Ne Var? 120
4. Eşli Yürüme 122
5. İz Bırakan Gemiler 124
6. Kokla Bul 126
7. Günaydın 128
8. Suya Sabuna Dokunalım 130
9. Ağır mı Hafif mi? 132
10. Olumlu Olumsuz 134
11. Bahçemizi Düzenliyoruz 136
12. Bil Bakalım Hangi Top? 138
13. Bizim Çizgilerimiz 140
14. Fotoğraflarla Atatürk 142
15. Gölgemin Uzunluğu 144
16. Haydi Sınıfta Herşeyi Ölçüyoruz 146
17. Noktalama İşaretlerim 148
18. Kroki Çiziyoruz 150
19. Kurdelelerle Dans 152
20. Müze Bizi Bekler 154
21. Örüntü Oluşturuyoruz… 156
22. Renk Grafiği Yapıyoruz 158
23. Taş Almaca 160
24. Bu Gölge Kimin? 162
25. Bu Ses Ne Sesi? 164
26. Buz Üzerinde... 166
27. Çamurdan Çıkan Öyküler 168
28. Deneyelim, Bulalım, Kapakları Takalım 170
29. Geri Dönüşüm 172
30. Kartopu Oynuyoruz 174
31. Toprağın İçinde Neler Var? 176
32. Kelebekleri Kim Çizmiş? 178
33. Kitabın Kayıp Sayfaları 180
34. Kurbağa Kumkum 182
35. Kutup Ayısı 184

36. Süt Şişesinin Yolculuğu 186
37. Say Balonları Say! 188
38. Çiftlikte 190
39. İplerle Çalışma 192
40. Terzi Olsam 194

3. BÖLÜM
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI İLE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ AİLE DESTEK EĞİTİM REHBERİ (OBADER)

AİLE EĞİTİMİ 198
AİLE EĞİTİMİNİN ÖNEMİ 198
AİLE EĞİTİMİNİN AMACI 199
AİLE EĞİTİMİNİN İLKELERİ 199
A. AİLE EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI 200
1. Aile Eğitimi Çalışmalarının Özellikleri, Uygulama Süreci ve Değerlendirilmesi 200
2. Aile Eğitimine Hazırlık 201
3. Aile Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler 202
3.1. Örnek Olay İncelemeleri 202
3.2. Demonstrasyon 202
3.3. Rol Oynama 202
3.4. Soru-Cevap 202
3.5. Grup Çalışmaları 203
3.5.1. Beyin Fırtınası 203
3.5.2. Cümle Tamamlama 203
3.5.3. Yapışkan Not Kâğıtları 203
3.5.4. Tren 203
3.5.5. Kuralı Tahmin Etme 203
3.5.6. Tuğla Duvarı 204
3.5.7. Birisi 204
4. Aile Eğitimi Çalışmaları İçin Örnek Oturumlar 204
4.1. Oturum 1: Okul Öncesi Eğitimin Önemi, Amacı ve Ailelerden Beklentiler 204
4.2. Oturum 2: Anne Baba Tutumları 214
4.3. Oturum 3: Olumlu Disiplin 223
4.4. Oturum 4: Etkili İletişim 232
4.5. Oturum 5: Oyun Ve Oyuncaklar 240
4.6. Oturum 6: Resimli Çocuk Kitapları 253
B. AİLE KATILIMI ÇALIŞMALARI 265
1. Aile İletişim Etkinlikleri 265
1.1. Telefon Görüşmeleri, Kısa İleti Hizmetleri 266
1.2. Kitapçıklar 266
1.3. Görsel / İşitsel Kayıtlar 266
1.4. Fotoğraflar 267

1.5. Duyuru Panoları 267
1.6. Bültenler 267
1.7. Haber Mektupları 268
1.8. Yazışmalar/İletişim Defterleri 268
1.9. Gelişim Dosyaları (Portfolyo) 268
1.10. Toplantılar 269
1.11. Okul Ziyaretleri: 270
1.12. Geliş Gidiş Zamanları 270
1.13. İnternet Temelli Uygulamalar (e-posta, sosyal medya, web sayfası vb.) 270
1.14. Dilek Kutuları 271
2. Ailenin Eğitim Etkinliklerine Katılımı 271
3. Ailenin Eğitim Etkinliklerine Katılımı İçin Örnekler 272
4. Bireysel Görüşmeler 275
5. Ev Ziyaretleri 275
5.1. Ev Ziyaretlerinin Amaçları 276
5.2. Ev Ziyaretlerinde Yapılabilecek Etkinlik Örnekleri 277
5.3. Ev Ziyareti Gözlem Formu 279
6. Ailelerde Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Farkındalık Oluşturma 280
EKLER 293
Ek 1: Okul Tanıtım ve Aile Tanıma Dosyası 293
KAYNAKÇA 309

4. BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM REHBERLİK PROGRAMI 315
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE REHBERLİK PROGRAMI 315
Programın Genel Amaçları 315
Programın Vizyonu 316
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Psikolojik Danışma ve Rehberlik Çalışmalarının Yapısı 316
Programın Yapısı 318
Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Göz Önünde Bulundurulması Gereken Hususlar 320
Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programının Uygulanması 321
Okul Müdüründen Beklentiler: 321
Okul Rehber Öğretmeninden Beklentiler: 322
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeninden Beklentiler: 322
Aileden/Veliden Beklentiler: 323
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE REHBERLİK PROGRAMI 324
Yeterlik Alanları - Kazanımları - Açıklamaları 324
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE REHBERLİK PROGRAMI'NIN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI 346
I. Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı'nda Ölçme ve Değerlendirme 346
İhtiyaç Analizi Formları 346

Kazanım Kontrol Listesi 346
Gözlem Formları 346
Kullanılabilecek Diğer Araçlar 347
II. Çocukta Kazanımların Gerçekleşmesinin Değerlendirilmesi 347
1. Kazanımlara Kısa Vadede Ulaşma Durumunu Değerlendirme 347
2. Kazanımlara Orta Vadede Ulaşma Durumunu Değerlendirme 349
3. Kazanımlara Uzun Vadede Ulaşma Durumunu Değerlendirme 349
III. Toplanan bilgilerin kullanılması, muhafaza edilmesi 349
IV. Okul PDR Hizmetleri Kapsamında Ölçme Değerlendirmelere İlişkin Müşavirlik 349
EKLER 350
Ek-1: Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Çerçeve Planının İçeriği 350
Ek-2: Okul Öncesi Egitimde Rehberlik Programı Etkinlik Örnekleri 358
Ek-3: Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programının Yeterlik Alanlarının Eşleştirilmesi 407
Ek-4: Ölçme Değerlendirme İle İlgili Formlar 425
KAYNAKÇA: 439

5. BÖLÜM

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 440

Önsöz

"Okul Öncesi Eğitimi Programı" 2013 yılında geliştirme çalışmaları tamamlanarak 2013-2014 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Programla birlikte, "Okul Öncesi Eğitim Etkinlikleri Kitabı" da yayınlanmış ve öğretmenlerin hizmetine sunulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı, aile bireylerinin özellikle de anne babaların çocuk yetiştirme becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi amacıyla "Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi" (OBADER) yayınlamıştır. Bakanlık 2012 yılında da çocuklara rehberlik edecek tüm ilgililerin çabalarını organize etmek amacıyla "Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programı" yayınlamıştır.

Kitabımız 2012 ve 2013 yıllarında yayınlanan program, etkinlik kitabı, aile destek rehberi, rehberlik programı ve yönetmelik okuyucunun bir arada bulacağı şekilde genişletilmiş ve yenilenerek bir araya getirilmiştir.

Bu kitap, Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı programlar ile MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin bir araya geliştirilmesiyle oluşturulmuş bir derlemedir. Hedef kitlesi öncelikle okul öncesi eğitimi ile ilişkili eğitim gören öğretmen adayları ile okul öncesinde görev yapan öğretmenlerdir. Ayrıca, kitabımızın anne babalara da yararlı olacağı umulmaktadır.

Emeği geçen ve katkıda bulunan herkese teşekkür ederiz...

1. BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

TÜRK MİLLÎ EĞİTİMİNİN GENEL AMAÇLARI

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk İnkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren ve topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak,
4. Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN AMAÇLARI

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

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

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN TEMEL İLKELERİ

Okul öncesi dönem, yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Her yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır. Okul öncesi eğitimi bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

1. Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.

13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

1. OKUL ÖNCESİ DÖNEMİN ÖNEMİ

Çocukların keşfetmek ve öğrenmek için doğal bir eğilimleri vardır. Öğrenme çok erken yaşlarda başlar ve hayat boyu devam eder. Çocuklar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren, daha okula başlamadan çok önce öğrenmek ve keşfetmek için büyük bir heves duyarlar: etkin bir şekilde çevrelerini keşfederler, iletişim kurmayı öğrenirler ve çevrelerinde gördükleri şeylere dair fikirler oluşturmaya başlarlar.

Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Bu nedenle çocuklar özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyürler ve bu gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler. Böylece çocuğun kendi potansiyelini gerçekleştirmesinin ve toplumun üretken bir bireyi olabilmesinin yolu açılmış olur. Beyin okul öncesi dönem boyunca hızlı geliştiği için bu dönem, beynin çevresel etkilere en açık olduğu dönemdir. Bu kapsamda çevre, çocuğun gelişimini ve öğrenme motivasyonunu derinden etkiler. Çocuğun ne kadar keşfedebileceği, neler öğrenebileceği ve hangi hızla öğrenebileceği çocuğun çevresinin ne kadar destekleyici olduğuyla ve çocuğa ne gibi olanaklar sunulduğuyla yakından ilişkilidir.

Çevresel etkiler çocuğun beyin gelişimini olumlu yönde etkileyebileceği gibi, olumsuz çevre koşullarına bağlı olarak istenmeyen bir şekilde de etkileyebilir. Çocuğun sağlıklı bir beyin gelişimine sahip olabilmesi için okul öncesi dönem boyunca sağlıklı beslenmesi, zengin uyarıcı bir çevre içinde bulunması ve çocuğa yeni öğrenme fırsatlarının sunulması gerekmektedir. Çevre, uyaranlar bakımından ne kadar zengin olursa çocuk o kadar hızlı gelişir ve öğrenir. Ancak çocuğun ilk yıllarını uyaranların yetersiz olduğu, duygusal ve fiziksel desteğin yeterince sunulmadığı ve yeni öğrenme fırsatlarının yaratılmadığı bir çevrede geçirmesi çocuğun beyin gelişimini olumsuz etkiler. Bu durum ise çocuğun dil, bilişsel, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında gecikmeler görülmesine, ayrıca davranış problemleri sergilemesine yol açar.

Erken yaşam deneyimleri çocuğun okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair geliştireceği tutumları belirler ve okul başarısını etkiler. Okul öncesi dönemde olumlu deneyimler yaşayan çocuk okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair olumlu tutumlar geliştirir. Çocuğun erken yaşta

2. BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI - 2013 ETKİNLİK KİTABINDAKİ ETKİNLİKLER

MEB OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI-2013
ETKİNLİK KİTABINDAKİ ETKİNLİKLERİN KÜNYELERİ

1. KARYAĞIYOR
Etkinlik Çeşidi : Matematik ve Sanat (Bütünleştirilmiş Büyük - Küçük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 48 - 72 Ay
Uyarlama : GörmeYetersizliği

2. ANLAT-DİNLE
Etkinlik Çeşidi : Türkçe (Küçük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 48 – 60 Ay
Uyarlama : İşitmeYetersizliği

3. BALONLARIN İÇİNDE NE VAR?
Etkinlik Çeşidi : Fen (Küçük Grup ve Bireysel Etkinlik)
Yaş Grubu : 48 – 60 Ay
Uyarlama : Dil ve Konuşma Bozukluğu

4. EŞLİ YÜRÜME
Etkinlik Çeşidi : Hareket (Küçük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 48 – 60 Ay
Uyarlama : Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

5. İZBIRAKANGEMİLER
Etkinlik Çeşidi : Fen (Küçük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 48 - 72 Ay
Uyarlama : İşitmeYetersizliği

6. KOKLA BUL
Etkinlik Çeşidi : Fen ve Matematik (Bütünleştirilmiş Büyük Grup - Bireysel Etkinlik)
Yaş Grubu : 48-60 Ay
Uyarlama : Zihinsel Yetersizlik

7. GÜNAYDIN
Etkinlik Çeşidi : Türkçe ve Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 36-48 Ay
Uyarlama : Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)



8. SUYA SABUNA DOKUNALIM
Etkinlik Çeşidi : Fen ve Okuma Yazmaya Hazırlık (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 48-60 Ay
Uyarlama : GörmeYetersizliği

9. AĞIR MI HAFİF Mİ?
Etkinlik Çeşidi : Matematik (Küçük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 60-72 Ay
Uyarlama : İşitmeYetersizliği

10. OLUMLU-OLUMSUZ
Etkinlik Çeşidi : Türkçe (Büyük - Küçük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 48-72 Ay
Uyarlama : Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

11. BAHÇEMİZİ DÜZENLİYORUZ
Etkinlik Çeşidi : Sanat ve Müzik (Bütünleştirilmiş Bireysel Etkinlik)
Yaş Grubu : 60 - 72 Ay
Uyarlama : Ortopedik Yetersizlik

12. BİL BAKALIM HANGİ TOP?
Etkinlik Çeşidi : Hareket ve Matematik (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 60 – 72 Ay
Uyarlama Yetersizlik Türü: Görme Yetersizliği

13. BİZİM ÇİZGİLERİMİZ
Etkinlik Çeşidi : Sanat ve Okuma Yazmaya Hazırlık (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 60 – 72 Ay
Uyarlama : Ortopedik Yetersizlik

14. FOTOĞRAFLARLA ATATÜRK
Etkinlik Çeşidi : Türkçe ve Sanat (Bütünleştirilmiş Küçük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 60-72 Ay
Uyarlama : Zihinsel Yetersizlik

15. GÖLGEMİN UZUNLUĞU
Etkinlik Çeşidi : Matematik ve Fen (Bütünleştirilmiş Küçük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 60-72 Ay
Uyarlama : Zihinsel Yetersizlik



16. HAYDİ SINIFTA HERŞEYİ ÖLÇÜYORUZ
Etkinlik Çeşidi : Matematik ve Sanat (Bütünleştirilmiş Bireysel - Küçük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 60-72 Ay
Uyarlama : İşitme Yetersizliği

17. NOKTALAMA İŞARETLERİM
Etkinlik Çeşidi : Müzik ve Okuma Yazmaya Hazırlık (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 60-72 Ay
Uyarlama : Zihinsel Yetersizlik

18. KROKİ ÇİZİYORUZ
Etkinlik Çeşidi : Fen (Bireysel ve Büyük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 60-72 Ay
Uyarlama : Üstün Yetenekli

19. KURDELELERLE DANS
Etkinlik Çeşidi : Matematik, Müzik ve Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 60-72 Ay
Uyarlama : Görme Yetersizliği

20. MÜZE BİZİ BEKLER
Etkinlik Çeşidi : Türkçe ve Alan Gezisi (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 60-72 Ay
Uyarlama : Ortopedik Yetersizlik

21. ÖRÜNTÜ OLUŞTURUYORUZ...
Etkinlik Çeşidi : Matematik ve Müzik (Bütünleştirilmiş Küçük Grup - Bireysel Etkinlik)
Yaş Grubu : 60-72 Ay
Uyarlama : Görme Yetersizliği

22. RENK GRAFİĞİ YAPIYORUZ
Etkinlik Çeşidi : Matematik (Bireysel - Küçük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 60-72 Ay
Uyarlama : İşitme Yetersizliği

23. TAŞ ALMACA
Etkinlik Çeşidi : Oyun (Büyük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu : 60-72 Ay
Uyarlama : Görme Yetersizliği



3. BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI İLE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ AİLE DESTEK EĞİTİM REHBERİ (OBADER)



AİLE EĞİTİMİ

Çocuğun eğitimi, *okul ve aile arasında paylaşılan bir sorumluluktur.* Anne babalar çocuğun eğitimine ne kadar erken katılırlarsa çocuğun kazanımları da o oranda artacaktır. Anne babaların eğitime katılımı, okul ve ev arasındaki devamlılığı da sağlayarak kazanılan bilgi ve becerilerin pekiştirilmesinde ve eğitimde sürekliliğin sağlanması sonucunda başarının artmasında etkilidir.

Aile eğitim etkinlikleri; çocuk sağlığı, çocuk gelişimi, davranış yönetimi, iletişim, beslenme, ruh sağlığı gibi konularda ailelerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik sistemli ve planlı çalışmalardır. Aile eğitimlerinden olumlu sonuçlar elde edebilmek için eğitimlerin etkili bir şekilde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

AİLE EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü aile ortamında geçirirler. Dolayısıyla her aile bireyi çocuğun potansiyelini ortaya koyması, kullanması ve kendini gerçekleştirmesi için uygun ortam ve koşulları hazırlama, onu teşvik etme, başarısını arttırma ve destekleme için potansiyel bir güce sahiptir. Ancak, aile bireyleri çocuğun eğitiminde etkin olabilecek bu gücün her zaman farkında olmayabilir. Bazen de aile, çocuğun sağlıklı gelişimi ve eğitimi için gücünü nasıl kullanacağı konusunda yeterli bilgiye sahip olmayabilir. Ailelerin bu gereksinimleri, aile eğitimi çalışmaları kapsamında planlanıp uygulanarak ve değerlendirilerek karşılanabilir.

Aile eğitimi programlarında aile bireylerinin özellikle de anne babaların çocuk yetiştirme becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekir. Günümüz toplumlarında her konuda yaşanan hızlı değişimler, anne babaların eğitim gereksinimlerini de farklılaştırmaktadır. Eğitim gereksinimleri farklılaşabilmesine rağmen temelde aile eğitimi; anne babalara çocuklarının fiziksel, ruhsal, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerinin her aşamasında gerekli olan yetenek ve anlayışı kazanmalarına yardımcı olan bir eğitimdir.

Çocuk büyüdükçe yaşantısında aile ortamının yanı sıra okul ortamı da etkin biçimde yer almaktadır. Bu noktada çocuk için okul ve aile ortamında ortak amaçların ve yaklaşımların benimsenmesi ve sergilenmesi gereklidir. Ortak amaç ve yaklaşımların belirlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde ise aile eğitimi ve katılımı çalışmaları önem kazanmaktadır. Aile eğitimi ve katılımının önemi, öğrenimin her düzeyindeki pek çok araştırma ile ortaya konulmuştur. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında aile eğitimleri yapılması ve bu eğitimlere ailelerin katılımı çocukların gelişim ve eğitiminde başarıyı ve sürekliliği sağlayacaktır.

Aile eğitimlerinin hedef kitlesi, sosyal, kültürel ve ekonomik özellikler bakımından farklılık gösterebilir. Bu nedenle aile eğitimlerinde öncelikli olarak hedef kitlenin çocuk yetiştirme ve eğitimi konularındaki gereksinimlerinin belirlenmesi gereklidir. Sosyal dezavantajlı çocukların ve ailelerinin erken yaşlarda gerekli eğitim etkinliklerine katılmaları sağlandığında koşulları daha iyi olan çocuklar ve aileleriyle aralarındaki farkları kapatabilmeleri mümkün olmaktadır. Bu nedenle, eğitimde eşitlik ilkesi aile eğitimleri kapsamında da göz önünde bulundurulmalıdır.

AİLE EĞİTİMİNİN AMACI

- Ailelere okul öncesi eğitimin amacını, önemini açıklamak,
- Ailelerin okula uyum sürecinde çocuklarına yardımcı olmalarını sağlamak,
- Ailelerin çocuklarının gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmalarını, yaş gruplarına göre gelişim özelliklerini tanımalarını ve çocuklarına destek olmalarını sağlamak,
- Aile bireyleri arasında sağlıklı iletişim kurulmasını desteklemek,
- Çocukların davranış ve alışkanlıklarını düzenlemede değişik yolları öğrenmelerini sağlamak,
- Ailelerin okuldaki eğitime paralel tutum ve davranışları benimsemelerini sağlamak,
- Ailelerin okuldaki eğitime katılımlarını arttırmak.

AİLE EĞİTİMİNİN İLKELERİ

Etik İlkeler

- Aile eğitimlerinde hedef kitlenin sosyal ve kültürel yönleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Aile eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için katılımda gönüllülük sağlanmalıdır.
- Ailelerle çalışırken gizlilik esasına uygun davranılmalıdır.
- Aile üyeleriyle insan haklarını dikkate alan, saygılı ve açık bir biçimde iletişim kurulmalıdır.
- Çalışmalarda sabırlı, dürüst ve adil davranılmalıdır.
- Çocuk gelişimi ve eğitimi ilkelerinin ve disiplin anlayışının oluşturulmasında çocuk haklarını dikkate alan ve şiddet karşıtı çocuk eğitimi teşvik edilmelidir.
- Ailelerin kendi güçlerini fark etmeleri konusunda yardımcı olunmalıdır.

Genel İlkeler

- Karşılıklı beklenti ve sorumlulukların neler olduğu açıkça belirtilmelidir.
- Katılımı yüksek ve sürekli bir aile eğitimi için "Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu" kullanılarak eğitimler ailelere uygun zaman dilimlerine göre düzenlenmelidir.
- Aile eğitimi programı için savunu (il, ilçe veya bölgesel düzeyde) çalışmaları ve tanıtım kampanyaları düzenlenmelidir.
- Katılacakları programdan kendileri, aileleri ve çocukları için sağlayabilecekleri yararlar açık bir dille anlatılmalıdır.
- Aile bireylerinin kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak yollar gösterilmelidir.

Uygulama İlkeleri

- Toplantının konusu, amacı ve önemi vurgulanmalıdır.
- Katılımcılara isimleri ile hitap edilmelidir.
- Katılımcılara karşı güler yüzlü, hoşgörülü, saygılı ve sabırlı olunmalıdır.

4.
BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM REHBERLİK PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ EGİTİMDE REHBERLİK PROGRAMI

Okul öncesi eğitim, çocuğun gelişiminin oldukça hızlı olduğu bir dönemdir. Bu dönemde verilen eğitim daha sonraki dönemler için çocukta hazır bulunuşluk oluşturacağından sunulan eğitim ortamının niteliği özel bir öneme sahiptir. Çocuğun bu dönemde ana-babadan bağımsızlaşma, sosyal rollerin öğrenilmesi, okula uyum, potansiyelini ortaya koyma gibi bilişsel, sosyal ve fiziksel alanlardaki becerileri kazanması ancak uygun öğrenme ortamlarında mümkün olacaktır. Bu dönemde özellikle kendini kabul, özgüvenini geliştirme, ben kavramını oluşturma, merakını giderme, hayal ve isteklerini açığa vurma vb. gereksinimlerine yönelik etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Gelişimin sürekliliği rehberlik hizmetlerini de sürekli kılmaktadır. Bu açıdan rehberlik hizmetlerinin okul öncesi eğitim döneminde yapılandırılması amacıyla program hazırlanmıştır.

Programın Genel Amaçları

Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programı'na katılan çocukların;

- Okula ve çevreye uyum sağlamaları ayrıca ilkokula hazırlanmaları,
- Eğitim ortamlarına ve öğrenmeye karşı olumlu tutum ve anlayış geliştirmeleri,
- Kendilerini tanımaları ve geliştirmeleri,
- Kişiler arası ilişkilerini geliştirmeleri,
- Aile ve topluma ilişkin farkındalık ve duyarlılık kazanmaları,
- Sağlıklı ve güvenli yaşam için bilgi ve becerilerini geliştirmeleri,

- Meslekleri tanımaları, mesleklerin insan hayatındaki yeri ve önemine ilişkin farkındalık geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

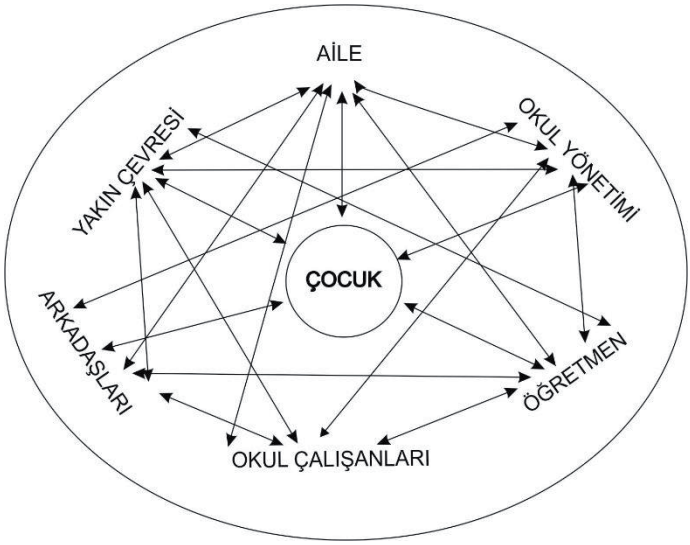
Programın Vizyonu

Okul öncesi dönemde tüm gelişim alanlarında beklenen düzeye erişmiş her çocuk, ülkesine ve insanlığa katkıda bulunabilecek bireyler olacaktır. Bu çerçevede programın vizyonu; araştırmaktan ve keşfetmekten hoşlanan, duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, aile ve arkadaşlık ilişkilerine önem veren, paylaşmayı bilen, doğayı ve çevreyi koruyan, mutlu ve üretken bireyler yetiştirilmesine katkı sağlamaktır.

Okul Öncesi Egitim Kurumlarında Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Çalışmalarının Yapısı

Okullarımızda gerçekleştirilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kapsamlı gelişimsel rehberlik anlayışı benimsenmektedir. Bununla birlikte rehberlik hizmetleri, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda koruyucu, önleyici ve krize müdahale hizmetlerini de içermektedir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetleri, çocuğun yaşam alanındaki tüm bireylerle iş birliği ve etkileşim içinde sunulur. Okul öncesi dönemdeki çocuklara verilen rehberlik hizmetleri, çocuğun yaşam alanındaki aile, okul yönetimi, öğretmen, okul çalışanları, arkadaşları ve yakın çevresi ile iletişime geçerek çocuğun gelişimine katkı sunacak şekilde tüm çalışmaları organize eder. Çocuğun gelişimini destekleyici başka çalışmalar da varsa gerektiğinde destek sunar ve yürütür. PDR hizmetlerinin çalışma alanındaki etkileşim şekil-1'de verilmiştir.

Şekil 1



1960'lı yıllarda ortaya çıkan gelişimsel rehberlik yaklaşımında bireyin gelişimsel ihtiyaçları ön plandadır ve rehberlik hizmetlerinin, öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olması gerektiği savunulur. Yaklaşımın ya da yaklaşımı temel alan programların ilkeleri aşağıdaki biçimde özetlenebilir (Myrick,1993. Akt. Erkan 2011):

1. Bazı öğrencilerin problemlerinin daha yoğun olmasına, belirli ihtiyaçları ya da ortamları gereği özel ilgiye ihtiyaç duymalarına karşın psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri tüm öğrencilere yöneliktir.
2. Gelişimsel rehberlik yaklaşımı organize edilmiş ve planlı bir müfredatı gerektirir. Bu müfredat öğrencilerin gelişimleri ile ilgili genel ve özellikli amaçlara sahiptir.
3. Gelişimsel rehberlik müfredatları ardışık ve esnek bir yapıya sahiptir. Rehberlik üniteleri farklı yaşlardaki öğrencilerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına göre birbirini izleyecek biçimde sıralanır. Bu ardışıklık programın sürekliliğine hizmet eder. Ayrıca, müfredat katı ve sabit bir yapıda değildir, ihtiyaçlar ve imkanlara göre değişik düzenlemeler yapılabilir.
4. Her ne kadar psikolojik danışma ve rehberlik programı akademik programlardan ayrı bir programsa da, bu durum psikolojik danışma ve rehberlik programı ile akademik programların birbirinden kopuk olduğu anlamına gelmez. Aksine, programlar birbiri ile bağlantılı ve etkileşim halindedir. Buna göre gelişimsel rehberlik, okuldaki eğitimsel süreçler bütününün tamamlayıcı bir parçasıdır.
5. Psikolojik danışma ve rehberlik programının geliştirilmesi, yürütülmesi ve değerlendirilmesinden birinci derecede okul rehber öğretmen/psikolojik danışmanları sorumlu olmakla beraber eğer okuldaki tüm personelin katılımı ve iş birliği sağlanamazsa programdan beklenen verim alınamayacaktır.
6. Gelişimsel rehberlik; öğrencilerin kişisel gelişimleri ve bireysel potansiyelleri üzerinde odaklanmıştır ancak bu durum öğrencilerin akademik başarılarının dikkate alınmadığı anlamına gelmez.
7. Birçok rehberlik kazanımı, öğretim programlarının ve rehberlik müfredatı çerçevesinde gerçekleştirilebilir ancak bunların dışında psikolojik danışmanların bireysel olarak ilgilenmeleri gereken öğrenciler de söz konusudur.

Okullarımızda verilen PDR hizmetlerinin güçlü yanlarından biri grup rehberliği, bireysel planlama, müdahale hizmetleri, program geliştirme-araştırma-müşavirlik-profesyonel gelişim ve diğer başlıkları altındaki çalışmalarla gerçekleştirilmesidir. Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programı da grup rehberliği bölümündeki sınıf sütunu bölümünde yer almaktadır. Çerçeve plan, okulun rehberlik programını da içeren tüm PDR çalışmalarının yansıtıldığı bir plandır. Aşağıda çerçeve plandan, eylül ayının 3.haftasına ilişkin örnek şekil-2'de verilmiştir. Ayrıca **Ek-1** de Okul PDR Hizmetleri Çerçeve Planında yer alan her bir hizmet alanına ilişkin açıklayıcı bilgiler ve boş çerçeve plan örneğine yer verilmiştir. Ayrıca "Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programı" yıllık plan örneğine de yer verilmiştir.

KAYNAKÇA:

AKTAŞ, N. (2007). **Duygusal Zeka Uygulama Kitabı.** Ankara: Nasa Yayınları.

BAŞ, M. (2011). **Sağlıklı Yaşam İçin Sağlıklı Beslen ve Hareket Et.** Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Beslenme ve Diyetetik Bölümü. Ankara: Ames Matbaacılık.

BUMİN, A. (2001). **Kök Çocuk Ansiklopedisi,** Cilt-3. Ankara: Kök Yayıncılık. BÜKEL, Sündüz; GÜLSARAN, Didem; GÜLEBAGLAN, Cevriye; ÇETİN, Hicran.

(2007). ***İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı İlköğretim***

Etkinlik Örnekleri. (Edt. / Akademik Danışman: Serdar ERKAN). MEB. Özel Eğitim Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü

(e-kitap) http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/sinif_reh_progrm.html 14.05.2012

Darıca, M. (2004). **Okul Öncesi Eğitimcileri İçin Etkinlik Örnekleri Kılavuz Kitabı**: İstanbul: Bem Koza Yayıncılık.

Erkan, S. (2006). **Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması.** Ankara: Nobel Yayıncılık.

Erkan, S. ve Bükel, S.; Çetin, H.; Gülebağlan, C.; Gülsaran, D.; Güven,M.; Kılıç, S.; Sırıklı, K. A. (2006). **Yeni Okul PDR Hizmetleri Program Modeli.** Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İlköğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı Formatörlük Kursu Hizmet İçi Eğitim Ders Notu. Kusadası. http://orgm.meb.gov.tr/ 12.03.2007

Erkan, S. (2011). **Okul Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması.** Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

KTLTÇ, Ş. ve STRTKLT, A. (2007) **İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı Ortaöğretim Etkinlik Örnekleri.** (Edt. / Akademik Danışman: Serdar ERKAN). MEB. Özel Eğitim Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (e-kitap) http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/sinif_reh_progrm.html 14.05.2012

Ömeroğlu, E ve Diğerleri. (2012). TUBİTAK. KAMAG.(109-G047). Ankara

Sınıf Rehberlik programı (2006). **İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı Kitabı. MEB yayınları,** Ankara e-kitap http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/sinif_reh_progrm.html

Steven J. Danish, Anthony R. D'Augelli, Allan, L.Hauer (1994). Yardım Becerileri- Temel Eğitim Programı. Çeviren: Füsun Akkoyun. Ankara: Form Ofset.

5. BÖLÜM

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİ

BİRİNCİ KISIM

Genel Hükümler

BİRİNCİ BÖLÜM

Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar

Amaç

MADDE 1 – (1) Bu Yönetmeliğin amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel, okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarının Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak görev ve işleyişi ile ilgili usul ve esaslarını düzenlemektir.

Kapsam

MADDE 2 – (1) Bu Yönetmelik, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel, okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarının görev ve işleyişine ilişkin usul ve esasları kapsar.

Dayanak

MADDE 3 – (Değişik:RG-10/7/2019-30827)

(1) Bu Yönetmelik, 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 8/2/2007 tarihli ve 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, 30/5/1997 tarihli ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile 10/7/2018 tarihli ve 30474 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı

Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 301 inci, 304 üncü ve 326 ncı maddelerine dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar

MADDE 4 – (1) Bu Yönetmelikte geçen;

a) **(Değişik:RG-10/7/2019-30827)** Anaokulu: Eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okulu,

b) **(Değişik:RG-10/7/2019-30827)** Ana sınıfı: Eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla **(Değişik ibare:RG-14/10/2023-32339)** ilkokul bünyesinde açılan sınıfı,

c) Bakan: Millî Eğitim Bakanını,

ç) Bakanlık: Millî Eğitim Bakanlığını,

d) Ders etkinliklerine katılım: Öğrencilerin, sınıf veya okul içinde yaptıkları; eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, araştırma yapma gibi bilişsel, duyuşsal, **(Değişik ibare:RG-23/10/2014-29154)** psikomotor alanındaki becerilerini kullanmasını ve geliştirmesini sağlayan, performansını değerlendirmeye yönelik çalışmaları,

e) Ders yılı: Derslerin başladığı tarihten, kesildiği tarihe kadar geçen ve iki dönemi kapsayan süreyi,

f) **(Değişik:RG-10/7/2019-30827)** Destek eğitim odası: Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamı,

g) Dönem: Derslerin başladığı tarihten yarıyıl tatiline, yarıyıl tatili bitiminden ders kesimine kadar geçen süreyi,

ğ) e-Okul: Bakanlığa bağlı okul/kurumlarda öğrenci ve yönetimle ilgili iş ve işlemlerin elektronik ortamda yürütüldüğü ve bilgilerin saklandığı sistemi,

h) Eğitim ve öğretim yılı: Eğitim ve öğretimin başladığı tarihten, sonraki eğitim ve öğretim yılının başladığı tarihe kadar geçen süreyi,

ı) İkili eğitim: Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında ayrı gruplarla sabah ve öğleden sonra yapılan eğitimi,

i) İlköğretim kurumları: Resmî ve özel ilkokul, ortaokul ile eğitim, öğretim, yönetim ve bütçe ile ilgili iş ve işlemleri Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce yürütülen imam-hatip ortaokulunu,

j) **(Mülga:RG-31/1/2018-30318)**

k) **(Değişik ibare:RG-14/10/2023-32339)** Tekli eğitim: İlköğretim kurumlarında sabah ve öğleden sonrayı kapsayacak şekilde yapılan eğitimi,

l) Okul öncesi eğitim kurumu: Okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren anaokulu, ana sınıfı ile uygulama sınıfını,

m) Proje: Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmaları,

n) **(Değişik:RG-10/7/2019-30827)** Uygulama sınıfı: **(Değişik ibare:RG-14/10/2023-32339)** Ortaöğretim kurumlarında çocuk gelişimi ve eğitimi **(Değişik ibare:RG-14/10/2023-32339)** alanında/programında eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 aylık çocukların eğitiminin yapıldığı uygulama birimini,

o) **(Ek:RG-14/10/2023-32339)** MEBCBS: Millî Eğitim Bakanlığı Coğrafi Bilgi Sistemini,

ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumlarının İşleyişi

Ders yılı süresi ve haftalık ders programı

MADDE 5 – (1) Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında ders yılı süresinin 180 iş gününden az olmaması esastır.

a) Ders yılı, **(Ek ibare:RG-10/7/2019-30827)** ara tatil, yarıyıl ve yaz tatilinin başlama ve bitiş tarihleri, Bakanlıkça her yıl düzenlenen çalışma takviminde belirtilir. Bu tarihler göz önünde bulundurularak hazırlanan il çalışma takvimi, il millî eğitim müdürlüklerinin önerisi ve valilik onayı ile yürürlüğe girer.

b) **(Değişik:RG-14/10/2023-32339)** Ders yılı süresi, derslerin başladığı günden kesildiği güne kadar okulun açık bulunduğu günler ile öğrencilerin törenlere katıldıkları resmî tatil günleri sayılarak hesaplanır. Tekli eğitim yapılan okullarda sabah ve öğleden sonrası yarımşar gün, ikili eğitim yapılan okullarda bu süreler tam gün sayılır.

(2) **(Değişik:RG-14/10/2023-32339)** Haftalık ders programı, eğitim ve öğretim yılı başında ve gerekli hâllerde ders yılı içinde okul yönetimince hazırlanır. Haftalık ders programı; engelli öğretmenlerin, bakmakla yükümlü olduğu engelli yakını olan öğretmenlerin ve 36 ayını doldurmamış çocuğu olan öğretmenlerin tercihleri dikkate alınarak okulun genel işleyişini bozmayacak şekilde hazırlanır. Hazırlanan program ilgililere imza karşılığı duyurulur.

Etkinlik, ders, etüt ve dinlenme süreleri

MADDE 6 – (1)**(Değişik:RG-25/6/2015-29397)** Okul öncesi eğitim kurumlarında;

a) **(Değişik:RG-10/7/2019-30827)** Güne başlama, oyun, beslenme, temizlik, etkinlik, dinlenme ve günü değerlendirme zamanlarını da içerecek şekilde günde ellişer dakikalık aralıksız 6 etkinlik

Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Editör

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

Yazarlar

Doç. Dr. Aslı TAYLI

Doç. Dr. Aysel ESEN ÇOBAN

Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

Prof. Dr. Cengiz ŞAHİN

Doç. Dr. Levent YAYCI

Mahmut ARIKAN

Prof. Dr. Mustafa KOÇ

Prof. Dr. Nermin KORUKLU

Prof. Dr. Semra GÜVEN

Dr. Serdar ÖZMEN

Prof. Dr. Sevda ASLAN

Doç. Dr. Yaşar BARUT

13. Baskı

Ankara

2023

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK
Editör: Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-761-7
e-ISBN : 978-605-170-760-0
Mizanpaj : Anı yayıncılık
Kapak : Anı yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK
Editör: GÜVEN, Mehmet
Anı Yayıncılık, 13. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, viii+320 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-761-7
e-ISBN : 978-605-170-760-0

Psikolojik Danışma ve Rehberlik
1. Psikolojik Danışma, 2. Rehberlik, 3. Eğitsel Rehberlik, 4. Mesleki Rehberlik,
5. Kişisel Rehberlik, 6. Bireyi Tanıma Teknikleri

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

Eğitim sürecinin önemli ve ayrılmaz bir boyutunu oluşturan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, öğrencilerin rehberlik gereksinimlerini karşılamayı, onların akademik, kariyer ve sosyal-duygusal gelişimlerini ve kendilerini gerçekleştirmelerini desteklemeyi amaçlayan psikolojik yardım hizmetleridir. Bu hizmetler temelde uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren hizmetlerdir. Ancak eğitim kurumlarında bu hizmetlerin etkin bir şekilde yürütülebilmesi ve amacına ulaşabilmesi, okul yöneticisi ve öğretmenlerin de bu sürece aktif katılımı ile mümkündür. Bunu sağlamanın önemli aşamalarından biri de mesleğe hazırlık evresindeki öğretmen adaylarına rehberlik alanında uygun bir anlayış, bilgi ve beceri kazandırmaktır. Bu nedenle bu kitap, hem Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri arasında yer alan "Okullarda Rehberlik", "Rehberlik ve Özel Eğitim" dersleri ve hem de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında yer alan "Rehberlik ve Psikolojik Danışma" derslerine kaynaklık etmesi amacıyla hazırlanmıştır. Kitabın, psikolojik danışman ve öğretmen adaylarına rehberlik yeterlikleri kazandırmasının yanında, eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışman, öğretmen ve okul yöneticilerine de katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca bu kitap yukarıda belirtilen derslere kaynaklık etmesinin yanında, psikolojik danışma ve rehberlik alanı için bilimsel bir kaynak olma özelliği de taşımaktadır.

Çeşitli üniversitelerden akademisyenlerin özverili çalışmaları ve katkılarıyla hazırlanmış olan bu kitapla ilgili görüş ve öneriler kitabın geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle kitapla ilgili görüş ve önerilerinizi bölüm yazarları veya editörle paylaşmanız bizleri memnun edecektir.

Bu kitabın hazırlanmasında emeği geçenlere teşekkür ederim.

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

e-posta: mehmetguven@gazi.edu.tr

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1
EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRENCİ KİŞİLİK HİZMETLERİ VE REHBERLİK

Giriş 2
Eğitimde Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin Yeri ve Önemi 3
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Anlamı, Amacı ve İlkeleri 6
Rehberliğin Anlamı 6
Öğretim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Arasındaki Benzerlik ve Farklar 7
Rehberliğin Amacı 9
Rehberliğin İlkeleri 13
Rehberlikte Yanlış Anlayışlar (Rehberlik ne değildir? 16
Başlangıcından Bugüne Rehberlik Anlayışındaki Değişme ve Gelişmeler 18
Rehberliği Ortaya Çıkaran Nedenler 19
Dünyada ve Türkiye'de Rehberliğin Tarihsel Gelişimi 21
Rehberliğin Amerika'da Gelişimi 21
Avrupa Ülkelerinde Rehberliğin Gelişimi 23
Ülkemizde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Gelişimi 25
Rehberliğin İlişkili Olduğu Bilim Dalları 30
Özet 33
Bölüm Değerlendirme Soruları 34
Kaynakça 37

BÖLÜM 2
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE BAŞLICA HİZMET TÜRLERİ

Giriş 42
Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Başlıca Hizmet Türleri 43
Hizmet Alanlarına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik 44
Problem Alanlarına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik 46
Birey Sayısına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik 47
Öğretim Basamaklarına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik 48
Temel İşlevlerine Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik 51
Özet 53
Bölüm Değerlendirme Soruları 54
Kaynakça 56

BÖLÜM 3
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE GELİŞİMSEL YAKLAŞIM

Giriş 58
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde Gelişimsel Yaklaşım 59
Gelişimsel Rehberlik Yaklaşımın Dayandığı Temeller 60
Gelişimi Etkileyen Faktörler 61
Gelişim Dönemleri 61
Geleneksel Eğitim Anlayışı ile Gelişimsel Rehberlik Anlayışında Eğitim 67

Okulöncesi Eğitimde Rehberlik Hizmetlerinin Amaç ve İşlevi 68
Okulöncesi Rehberlik Hizmetlerinde Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeninin Yeri..... 68
İlkokul/Ortaokul Eğitiminde Rehberlik Hizmetlerinin Amaç ve İşlevi 69
İlkokulda/Ortaokulda Rehberlik Hizmetlerinde Öğretmenin Yeri..... 70
Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Amaç ve İşlevi 71
Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetlerinde Öğretmenin Yeri 71
Yükseköğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Amaç ve İşlevi 73
Özet..... 74
Bölüm Değerlendirme Soruları 75
Kaynakça..... 78

BÖLÜM 4
OKULLARDA PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİ
Giriş..... 80
Okul PDR Hizmetleri 81
Doğrudan Hizmetler 81
Dolaylı Hizmetler..... 87
Özet..... 92
Bölüm Değerlendirme Soruları 93
Kaynakça..... 97

BÖLÜM 5
EĞİTSEL REHBERLİK
Eğitsel Rehberliğin Amacı 101
Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Kapsamı..... 101
Eğitsel Rehberlik Hizmetleri..... 102
Eğitsel Rehberlik ve Sinirbilim 120
Özet..... 121
Bölüm Değerlendirme Soruları 122
Ekler 125
Kaynakça..... 143

BÖLÜM 6
MESLEKİ REHBERLİK
Giriş..... 146
Mesleki Rehberliğin Tanımı, Kapsamı ve Amacı..... 146
Mesleki Gelişim ve Meslek Seçimi ile İlgili Kuramsal Görüşler 149
Özellik –Faktör Yaklaşımı 150
Holland'ın Kişilik Kuramı 150
Roe'nun İhtiyaç Kuramı..... 152
Ginzberg ve Arkadaşlarının Gelişim Kuramı 153
Super'in Benlik Kuramı 154
Meslek Gelişimi ve Seçimi 156
Meslek Seçimine Yardım Süreci 158

Mesleki Rehberlik Hizmetlerinde Öğretmenlerin Sorumlulukları 162
Özet 164
Bölüm Değerlendirme Soruları 165
Kaynakça 167

BÖLÜM 7
KİŞİSEL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA
Giriş 170
Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Amacı 170
Kişisel Rehberlik Kapsamında Ele Alınan Olası Problemler 173
Öğretim Kademelerine Göre Kişisel Rehberlik Hizmetleri 177
Kişisel Rehberlik Hizmeti Uygulama Modelleri 183
Karakter Eğitimi 183
Akran Temelli Programlar 184
Toplumsal Duyarlılık Projeleri 185
Kişisel Rehberlik Hizmeti Olarak Psikolojik Danışma 185
Psikolojik Danışma Süreci 186
Psikolojik Danışma Kuramları 188
Öğretmenlerin Kişisel Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Katkıları 190
Özet 192
Bölüm Değerlendirme Soruları 194
Kaynakça 196

BÖLÜM 8
BİREYİ TANIMA TEKNİKLERİ
Giriş 202
Bireyi Tanımanın Amacı 202
Bireyi Tanıma Tekniklerinin Sınıflandırılması 207
Testler 209
Test Dışı Teknikler 215
Bölüm Değerlendirme Soruları 235
Kaynakça 238

BÖLÜM 9
OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ
Giriş 240
Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları Modeli 241
Kapsamlı Rehberlik Programı Modelinin Ögeleri 242
Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programının Hazırlanması 243
Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul, Ortaöğretim/Lise) 249
Özet 252
Bölüm Değerlendirme Soruları 254
Kaynakça 256

BÖLÜM 10
TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM, REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİNİN ÖRGÜTLENİŞ BİÇİMİ, PERSONELİN GÖREV, YETKİ VE SORUMLULUKLARI

Giriş 258
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Düzeyinde Örgütlenmesi 260
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin İl Milli Eğitim Düzeyinde Örgütlenmesi 262
Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin (RAM) Yapısı ve Görevleri 264
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Okul Düzeyinde Örgütlenmesi 271
Özet 281
Bölüm Değerlendirme Soruları 282
Kaynakça 285

BÖLÜM 11
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI VE e-REHBERLİK SİSTEMİ

Giriş 288
e-Rehberlik Sistemi 290
e-Rehberlik Sisteminin Oluşturulması Süreci 293
e-Rehberlik Sisteminin Kullanımı 293
Özet 295
Bölüm Değerlendirme Soruları 297
Kaynakça 300

BÖLÜM 12
ÖZEL EĞİTİMDE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK

Giriş 304
Türkiye'de Özel Eğitimin Gelişimi 304
Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri 305
Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Gereksinimleri 307
Özel Eğitimde Tanı ve Değerlendirme 309
Özel Eğitimde Aile Danışmanlığının ve Rehberliğin Önemi 311
Özel Eğitime Muhtaç Çocuğa Rehberlikte Öğretmenin Rolü 313
Özel Eğitimde Aileye Yönelik Rehberlik Hizmetleri 314
Özet 317
Bölüm Değerlendirme Soruları 318
Kaynakça 320

BÖLÜM 1

EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRENCİ KİŞİLİK HİZMETLERİ VE REHBERLİK

Prof. Dr. Cengiz ŞAHİN*

Kazanımlar

Bu bölümü çalıştıktan sonra;



- *Çağdaş eğitimde öğrenci kişilik hizmetlerinin yeri ve önemini kavrayabilecek,*
- *Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeri, anlamı, amacı ve ilkelerini açıklayabilecek,*
- *Rehberliğin ortaya çıkış nedenleri ve rehberlik anlayışındaki değişme ve gelişmeleri kavrayabilecek,*
- *Rehberlikte yanlış anlayışları ya da rehberliğin ne olmadığını özümseyebilecek,*
- *Rehberlik ile psikolojik danışma arasındaki benzerlik ve farklılıkları sıralayabilecek,*
- *Rehberliğin ilişkili olduğu bilim dallarını belirtebilecek,*
- *Dünyada ve Türkiye'de rehberliğin tarihsel gelişimini açıklayabileceksiniz.*

Düşünelim



- *Rehberlik denilince ne anlıyorsunuz?*
- *Rehberlik, psikolojik danışma ve psikiyatri arasında nasıl bir benzerlik ya da farklılık olabilir?*
- *Rehberliğin ne gibi amaçları olabilir?*
- *Rehberlik ve psikolojik danışmanın işlevleri nelerdir?*
- *Rehberliği ortaya çıkaran nedenler nelerdir?*
- *Rehberliğin Amerika'da, Avrupa'da ve ülkemizde ortaya çıkışı, rehberliğin hangi alanındaki gelişmeler ile olmuştur?*

* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
ORCID: 0000-0003-4875-4883

Örnek Olay

Aslıhan diş ağrısı çeker. Çektiği ıstırabı kardeşi Gizem'e anlatır.

Gizem cevap verir:"Geçmiş olsun! Bilirim, diş ağrısı çok ıstırap vericidir."

Aslıhan: "Evet geçen akşam yemeği yarıda bırakıp kalkmak zorunda kaldım. Lokmaya basar basmaz beynimde şimşek çaktı!"

Gizem: "Ne zor değil mi? Benim de öyle olmuştu. Neyse ki dişçiye gittim de, tedavi ettirip kurtuldum. Adam iyi bir dişçi."

Aslıhan o dişçinin adresini alır.

Soru: Burada bir rehberlik yardımı var mı? Varsa nasıl?

İşte bu küçük örnekte basit bir rehberlik yardımı olmuştur. Gizem, Aslıhan'a anlayış göstermiş, onunla empati kumuş, onu dinlemiş, çözüm konusunda yardımcı olmuştur. İşte bu basit anlamda bir rehberliktir.

Ancak, doktor Aslıhan'ı tedavi etmiş ve onu ıstıraptan kurtarmıştır. Doktorun yaptığı tedavi büyük bir yardımdır, ama rehberlik yardımı değildir.

Bu örnekteki rehberlik tabii ki sistemli ve amaçlı bir rehberlik ve psikolojik danışma değildir. Tesadüfen gerçekleşmiştir. Bunun içindir ki bilimsel temele dayanmayan bu tür yardımlara "bilimsel rehberlik" değil, "tesadüfî rehberlik" demek gerekir.

(Tan, 1995'den uyarlanmıştır)

Giriş

Son yüzyıldaki sosyo-kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler, bilim alanındaki yeni buluşlar, demokratik düşünceler ve insan haklarındaki gelişmeler eğitimin amaç ve işlevi yönünden değişmesine neden olmuştur. ***Geleneksel eğitim***, öğrenciye bilgi yükleyerek sadece zihinsel gelişime önem veren ***amaç*** içerisinde olmuştur. Bu bağlamda geleneksel eğitimin ***işlevi,*** *öğretim* ve *yönetim* olmuştur.

Günümüzde ise bu anlayışın yerini, çağdaş eğitim anlayışı almıştır. Çağdaş eğitim anlayışında; öğrencileri bilgi yüklenen değil, öğrenciyi merkeze alan, öğrenmeyi öğrenen, kişilikleri gelişmiş, yeteneklerini kullanan, ilgi ve değerlerinin farkında olan, problem çözebilen, analiz ve sentez yapabilen, akılcı, yaratıcı, yapıcı, sorgulayan, duygu ve düşünceleri dengeli, sevgi dolu, hoşgörülü, ulusal ve evrensel değerlere saygılı vatandaşlar olarak gelişmelerini sağlamak vardır.

Çağdaş anlayışa göre ***eğitim***, bireyin bedensel, duygusal, zihinsel, sosyal vb. yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde geliştirilmesi oluşumudur (Tan, 1962). Çağdaş eğitimin ***amacı***, bireyin doğuştan getirmiş olduğu gizil güçlerini/kapasitelerini ya da özünü gerçekleştirmesi suretiyle kendisi ve toplum için yetişmesine yardımcı olmaktır. İşte bu amacı gerçekleştirebilmek için çağdaş eğiti-

min ***işlevi*** ise, *öğretim,* yönetim ve *öğrenci kişilik hizmetleri (ÖKH)* olarak değişmiştir.

Eğitim kavramına ilişkin yapılan tanımlara bakıldığında genel olarak şu özelliklerin vurgulandığı görülmektedir. Eğitim;

- *Bir bilim alanıdır.*
- *Toplumsal ve siyasal bir hizmettir.*
- *Yetişmiş neslin, yetişmekte olan nesli kültürlemesidir.*
- *Sosyalleşme ve sosyalleştirme sürecidir.*
- *İletişim ve etkileşim sürecidir.*
- *Bireydeki gizil olan güç ve yetenekleri ortaya çıkarma ve geliştirme sürecidir.*
- *Çocukları yetiştirme ve insan yapma sanatıdır.*
- *İnsanı olgunlaştırma sürecidir.*
- *İstenilen özellikleri kazandırma sürecidir.*
- *Yaşama uyum sağlamada bilgi, duygu ve becerileri kazandırma sürecidir.*
- *Hayata çok yönlü hazırlanma işlemleridir* (Ertürk, 1993).
- *Bireyin bir bütün olarak geliştirilmesi oluşumudur.*
- *Bireyin kendi ve toplumu için yararlı olması oluşumudur.*

Yapılan bu ve benzeri tanımlama gayretlerinde özellikle birkaç yönün ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlar;

- *Eğitim bir süreci ifade eder.*
- *Davranış değişikliğini gerektirir.*
- *Yaşantıyı içerir.*
- *Kendi ve toplumun faydasına olma esastır.*

Eğitimde Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin Yeri ve Önemi

Okul denilen eğitim kurumu, toplumda genç kuşaklara öğretilecek şeylerin "düzenli ve etkili" bir şekilde "yetkili" kimselerce verilmesi amacıyla ortaya çıkmış ve gelişmiştir. O halde okul, esas itibariyle, genç kuşaklara, bireyin ve toplumun muhtaç olduğu düşünülen bilgi ve becerileri öğretmek amacına yöneliktir. Bu hizmetler, öğrenci-öğretmen ekseni etrafında döner. Öğretimi daha kolaylaştırmak ve etkili hale getirmek için yapılan bir grup hizmet daha gelişmiştir. Bu hizmet grubu da *yönetim hizmetleri*dir. Ancak, örgün eğitimin toplumun her kesimine yayılması ve bireysel farklılıklar nedeniyle öğretim ve yönetim hizmetleri öğrencinin bir bütün olarak *"her yönden"* gelişmesini sağlamada yeterli olamamıştır. Bu durumda okul-

Kaynakça

Altıntaş, Ersin. (2002). "Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Editör Gürhan Can), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, Davut. (2005). "Mesleki Rehberlik". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Editör Ersin Uzman), İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Bacanlı, H. (2002). **Gelişim ve Öğrenme.** 6. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bakırcıoğlu, Rasim. (2000). **İlk, Orta ve Yüksek Öğretimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Baymur, Feriha. (1975). **Rehberlik: Rehberlik Nedir?** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Corey, C. (1982). **Theory and Practica of Counseling and Psychotherapy**. Moterey. Colifornia: Brooks/Cole Publishing Company.

Çırak, Gönül Karakavak. (2006). "Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ve Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması" (Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan, Süleyman (1995). "Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını: Gelişmeler ve Sorunlar", **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 3.

Doğan, Süleyman (1997). "Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik". **Eğitime Giriş**, (Editör Leyla Küçükahmet), Ankara: Gazi Kitabevi.

Doğan, Süleyman. (1998). "Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kimliği: Gelişmeler ve Sorunlar", **Milli Eğitim**, 139, 69-76.

Doğan, Süleyman (2000). "Pratik Bir Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı: Sınıf Rehber Öğretmenliği Programı Modeli". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 6(21), 125-140.

Erdem, M. ve Akman, Y. (2000). **Gelişim ve Öğrenme-Öğretme.** Ankara: Arkadaş Yayınları.

Erkan, Serdar. (1995). "Kapsamlı Rehberlik Programları", **Milli Eğitim**., 128, 39-44.

Erkan, Serdar. (1999). "Rehberlik Nedir?". **İlköğretimde Rehberlik**. (Editör Yıldız Kuzgun), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erkan, Serdar (2001). **Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması.** 1. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erkan, S. (2018). **Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Program Geliştirme.** 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Eroğlu, C. Ve Bile, F. (2001). **Sınıfta Rehberlik Etkinlikleri**. Ankara: Nobel Yayınları.

Ertürk, Selahattin, (1993). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan A.Ş.

Girgin, Gürseli, (2006). "Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, (Editör Alim Kaya), Ankara: Anı Yayıncılık.

Gündüz, Bülent. (2006). "Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** (Editörler M. E. Deniz ve A. Erözkan), Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.

Güner, N. ve Selçuk, Z. (2000). **Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları**. Ankara: Pegem Yayınları

Güven, M. ve Toraman, S. (Ed.), (2020). **Türkiye'de Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri.** Ankara**:** MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.

Kepçeoğlu, Muharrem. (1999). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** İstanbul: Alkım Yayınevi.

Korkut, Fidan, (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuzgun, Yıldız. (1986). "Psikolojide Yeni Yaklaşım" **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**,18(1-2),1-7

Kuzgun, Yıldız. (1992). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, Ankara: ÖSYM Yayınları.

Kuzgun, Yıldız. (Ed.), (1999). **İlköğretimde Rehberlik.** Ankara: Nobel Yayınları.

Külahoğlu, Şermin. (2001). **Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Küng, E.L. (1971). **Das Berufswahlverhalten**. Fallsudien im Longitudianalschnitt. Bern, Stuttgart, Wien.

Meisel, Harry. (1978). **Die deutsche Berufsberatung: Gesamtüberblick.** Verlag Kohlhammer.

MEB (2001). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yönetmeliği. **Resmi Gazete.** Tarih: 17 Nisan 2001. sayı:2 4376.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2006). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı.

MEB (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete.** Tarih: 10.11.2017, Sayı: 30236.

MEB (2020) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 14.08.2020, Sayı: 31213.

MEB (2020). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi. Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf

MEB (2020). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi. Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230349_RPDH_Etik_Yonergesi_. pdf

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/ Lise).

Özden, Yüksel. (1997). **Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özgüven, İ. Etem. (1999). **Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: PDREM Yayınları.

Özoğlu, S.Ç. (1997). **Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Selçuk, Ziya. (1999). **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Shertzer, B. ve S. C. Stone. (1971). **Fundamentals of Guidance**. Fourth Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

Songar, Ayhan. (1981). **Temel Psikiyatri.** İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.

Şahin, Cengiz. (2006). "Kişilik, Ahlak, Sosyal ve Duygusal Gelişim". (Editör Sırrı Akbaba), **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: Lisans Yayınları.

Tan, Hasan. (1962). **Rehberliğin Esasları**. Ankara: Yenidesen Matbaası.

Tan, Hasan. (1992). **Psikolojik Yardım İlişkileri: Danışma ve Psikoterapi**. İstanbul: MEB Yayınları.

Tan, Hasan. (1995). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. İstanbul: MEB Yayınları.

Voltan-Acar, Nilüfer. (2001). **Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yeşil, Rüştü ve Yeşil, Serdar (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Kırşehir: Öğrenci Kitabevi.

Yeşilyaprak, Binnur (2002), **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BÖLÜM 2

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE BAŞLICA HİZMET TÜRLERİ

Prof. Dr. Mustafa KOÇ*

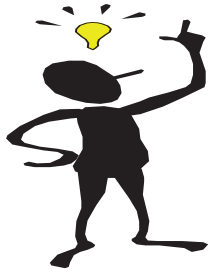
Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra;

- *Rehberliği türlerine göre sınıflandırabilecek,*
- *Rehberliği sosyal yaşamla ilişkilendirebilecek,*
- *Gelişimsel rehberlik anlayışının eğitim sürecindeki işlev selliğini açıklayabilecek,*
- *Bireyin (öğrencinin) hangi alanda rehberlik gereksinimi olduğunu fark edebilecek,*
- *Bireye yardım sürecinde nereden başlanması gerektiğine ilişkin farkındalık kazanabileceksiniz.*

Düşünelim



- *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında ne gibi hizmetler verilmektedir?*
- *Rehberlik hizmetleri hangi ölçütlere göre gruplandırılabilir?*
- *Öğretim kademelerine göre rehberlik hizmetleri farklılık gösterir mi? Neden?*
- *Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin ne gibi temel işlevleri vardır?*

* Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0002-8644-4109

Giriş

Çağdaş insan her geçen gün biraz daha yardım alma gereksinimini yoğun olarak hissetmektedir. Bu durum, birçok nedenle ilişkilendirilebilir. Neden ne olursa olsun günümüz insanı kendini daha yalnız, daha çaresiz ve en önemlisi kendisini bu durumlarla baş etmede yeterli görme düzeyi düşmektedir. Bu aşamada sorulabilecek soru: "bireye ne zaman ve nasıl yardım edilmelidir?". Eğer bireye zamanından önce veya sonra yardım edilir ve nasıl yardım edileceğine ilişkin bir belirsizlik yaşanırsa bireye yapılacak yardım yararlı olmaktan çok zarar verebilir. Bireye ne zaman ve nasıl yardım edileceğini belirlemeye yönelik yapılması gerekenlerin başında bireye nerede olduğunu fark ettirmektir. Örneğin üniversiteye giriş sınavına veya ortaöğretim kurumlarına giriş sınavına hazırlanan öğrenciler sınava son bir ay kala çalışmaktan bıkabilirler. Aynı şeyleri tekrar ediyor olmanın verdiği bıkkınlık olarak açıklanabilecek bu durumu aşmak için aileler ve eğitimciler öğrenciyi motive etmeye çalışırlar. Genellikle bu olağan bir şekilde - hadi az kaldı, son bir ay çok önemli, iste bizden ne isterse vb- yapılmaya çalışılır. Bu tür yardım çalışmalarının istenilen başarıyı getirdiğini söylemek oldukça güçtür. Problem yaşayan bireyin daha sistematik ve profesyonel bir yardıma ihtiyacı vardır. Bunun için de bireye yapılacak yardımın birinci temel amacı onun nerede olduğunu fark ettirmektir. Bu bakımdan rehberlik, bireyin kendini analiz etmesi ve kendini yönetmesidir (Shaw, 1973). Bunun için bireyin kendisine ve çevreye güvenmesi gerekir. Aslında bu iki olgu birbirinden ayrı değildir. İnsan kendine güvenirse diğer insanlardan korkmaz ve onlara da güvenir (Geçtan,1984).

Örnek Olay

Bir ülkede koşu yarışı düzenlenir. Mesafe 5 000 metredir. Kazanacak yarışmacıya iyi bir para ödülü verilecek ve ülkeyi uluslararası yarışmada temsil etme hakkı elde edecek. Yarış başlar ve bir koşucu herkesin önüne geçer, her geçen dakika aradaki mesafeyi biraz daha açar. Herkes kesinlikle bu yarışçının birinci olacağını söylemeye başlar ve gerçekten de yarışın bitmesine çok az bir mesafe kalır (yaklaşık 400 metre) Bu arada atlet bir sis bulutunun içine girer ve korkmaya başlar, yorulmuştur, enerjisinin sonuna gelmiştir ve yavaş yavaş olumsuz düşünceler başlamıştır. "Daha uzun bir mesafe var, bitirmem mümkün değil, kalbim dayanmayacak, kriz geçireceğim" şeklinde düşünmeye başlar ve yarışı bırakır. Diğer yarışçılar gelir geçer ve maalesef yarışı ve dolayısıyla da ödülü kazanamaz.

Soru: Yukarıdaki örnek olaydaki atletin yaşadığı sorun ne idi? Veya bu atlet yarışa devam etmekten niçin vazgeçti?

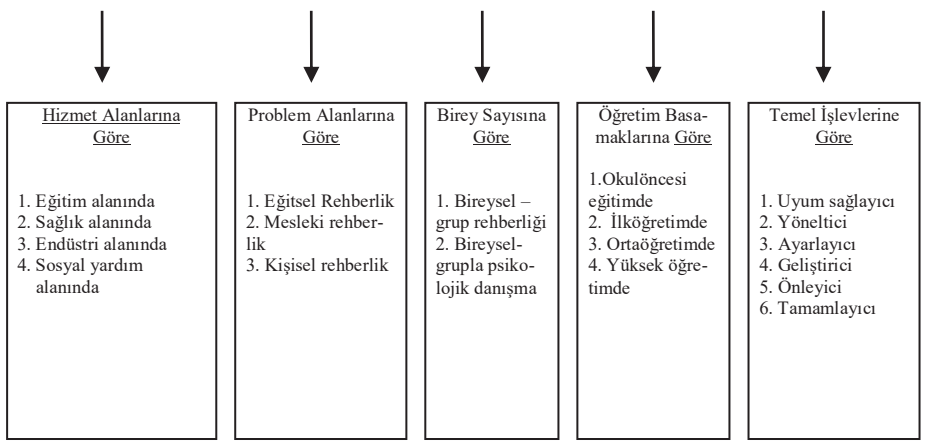
Bu sorulara verilecek yanıt, "neden öğrenciler üniversiteye veya ortaöğretime giriş sınavları öncesi bir bıkkınlık yaşarlar" sorusunun da yanıtı olacak denilebilir. Bu sorunun birçok cevabı olabilir gibi düşünülebilir. Fakat verilecek cevap bireye yardım etme stratejisini de belirleyeceği için net olması gerekmektedir. Adolph Meyer bir grup psikiyatri öğrencisine, "kaşınmayan yeri kaşımayın" tavsiyesinde bulunmuştur (Yalom, 1999). Bunun anlamı; bireyi rahatsız etmeyen, onun uyum ve dengesini bozmayan, sosyal yaşamla ilgili görevleri yerine getirmesine engel olma-

yan bir durumu gündeme getirmenin, bireye yarar yerine zarar vereceği şeklinde ifade edilebilir. Dolayısıyla yukarıda sorulan "atlet neden yarıştan vazgeçti?" sorusunun cevabı, "atlet bulunduğu yerin farkında değildi" şeklinde olabilir. Bu nedenle endişelendi, kaygılandı, korktu ve yarışı bıraktı. Fark edileceği gibi bu sorunun muhtemel yanıtları olabilecek durumlar, "neden" olmaktan daha çok "sonuç" olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bölüm sonucunda ulaşılacak temel amaçlar olarak aşağıdaki iki durum öne çıkmaktadır. Bunlar; 1-Birey nerede olduğunu fark ettirmek ve 2- Bireye yapılacak yardımın sınırlarını belirlemektir.

Rehberlik hizmetleri hangi alanda sunulursa sunulsun temel amaç aynıdır. Bu amaç, bireyin kendini gerçekleştirmesine katkı sağlamaktır. Bu temel amaca ulaşmak için bireyin başarması gereken alt amaçlar vardır. Gelişimsel rehberlik anlayışına göre şekillenen rehberlik hizmetleri eğitim süreci ile ilişkilendirildiğinde her bir öğretim düzeyinde sunulacak hizmetlerin niteliği değişmektedir. Bireyin yaşadığı problem durumuna ilişkin verilecek rehberlik hizmeti de farklılaşabilmektedir. Kişinin gelişim ve uyum sorunları birbirine girişik olup, birbirinden etkilenmektedir (Bakırcıoğlu, 2000).

Psikolojik danışma ve rehberlikte hizmet türlerinin sınıflandırılması çeşitli faktörler dikkate alınarak yapılmaktadır. Genellikle bu sınıflama; rehberliğin sunulduğu alana, yardımı alan birey sayısına, öğretim basamaklarına, problem alanlarına ve rehberlik hizmetlerinin temel işlevlerine göre yapılmaktadır (Kepçeoğlu, 1994; Ilgar (2003). Bireye verilen psikolojik danışma rehberlik hizmetlerini aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi beş grupta toplamak mümkündür.

Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Başlıca Hizmet Türleri



Şekil 1. Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Başlıca Hizmet Türleri

Psikolojik danışma rehberlikteki hizmet türleri yukarıda belirtilen boyutlar açısından ele alınıp açıklanmıştır.

Kaynakça

Atkinson,R.L. & others. (1996). "Hilgard's Introduction to Psychology", **Psikolojiye Giriş**, (Çev: Yavuz Alagon) Ankara: Arkadaş Yayınları.

Bakırcıoğlu, R. (2000). **İlköğretim Yükseköğretim ve Ortaöğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma,** 5. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Bakırcıoğlu, R. (2002). **Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları,** Ankara: ANI Yayıncılık

Baysal, A. (2007). "Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Başlıca Hizmet Türleri", **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, (Editör Alim Kaya), Ankara: Anı Yayıncılık.

Geçtan, E. (1984). **İnsan Olmak: Varoluşun Bireysel ve Toplumsal Anlamı**, İstanbul: Adam Yayıncılık.

Ilgar, M.Z. (2003). "Rehberliğin Başlıca Türleri", **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, (Ed.G.Can), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kepçeoğlu, M. (1994). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** 8. Baskı, Ankara: Özerler Matbaası.

Korkut, F. (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, Ankara: ANI Yayıncılık.

Kuzgun, Y. (1982). **Mesleki Rehberliğin Bireylerin Yetenek ve İlgilerini Tanımalarına Etkisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Oğuzkan, A. F. (1981). **Eğitim terimleri Sözlüğü**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ohlsen, M.M. (1970). **Group Counseling**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Öksüz, Y. (2005). "Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Hizmet Türleri" **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, (Ed. E. Uzman), İstanbul: Lisans Yayınları.

Özyurt Eylen, B. (2007). "Gelişim Konularına Genel Bakış" **Eğitim Psikolojisi**, (Ed. A. Kaya), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Patterson, C.H. (1971). **An Introduction to Counseling In The School**, İllinois: Harper and Row Publishers.

Shaw, M.C. (1973). **School Guidence Systems: Objectives, Functions, Evaluation, and Change**, Bostan: Houghton Mıfflın Company.

Yalom, I. D. (1999). **Varoluşçu Psikoterapi** (Çev: Zeliha İyidoğan Babayiğit), İstanbul: Kabalcı Yayınevi

Yeşilyaprak, B. (2003). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BÖLÜM 3

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE GELİŞİMSEL YAKLAŞIM

Prof. Dr. Sevda ASLAN*

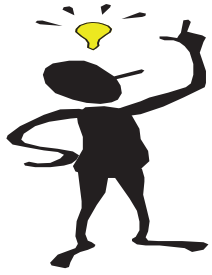
Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra;

- Psikolojik danışma ve rehberlik temel yaklaşımlarını sınıflandırabilecek,
- Gelişim teorilerini birbirleriyle ilişkilendirilebilecek,
- Gelişimsel rehberlik yaklaşımının dayandığı temelleri açıklayabilecek,
- Geleneksel eğitim ile gelişimsel rehberlik anlayışında eğitim arasındaki ayrılıklara ilişkin farkındalık kazanabilecek,
- Gelişimsel rehberlikte öğretmenin yerini fark edebileceksiniz.

Düşünelim



- Gelişim dönemlerinin özelliklerine göre ne gibi psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri verilmektedir?
- Gelişimsel rehberlik anlayışına dayalı olarak öğretim kademelerine göre hangi farklılıklar olabilir?
- Gelişimsel rehberlik anlayışına göre öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesinde psikolojik danışma ve rehberlik konularında sınıf öğretmenleriyle iş birliği konuları neler olabilir?
- Gelişimsel psikolojik danışma ve rehberliğin diğer yaklaşımlarından temel farklılıkları nelerdir?

* Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0001-6544-3302

Giriş

Birey, kişisel yaşayış ve sosyal ilişkilerde gereken uyumu geliştirmek ve kullanmak zorundadır. Bunun için birey, elinde var olan yetenek ve olanaklarını geliştirmek, şimdiye kadar öğrenmiş ve kazanmış olduğu davranış biçimlerine yenilerini katmak, onları geliştirmek, böylece davranım repertuarını içinde bulunduğu hayat tarzına cevap verecek biçimde zenginleştirmek çabası içindedir. Birey, bu davranış repertuarını kullanarak çevreyle etkileşimler içinde büyür, öğrenir, olgunlaşır ve gelişir. Bu süreçte kişi kendini ve bu dünyadaki yerini bulmak ve bilmek ihtiyacı içindedir. Kimdir? Bu dünyada rolü nedir? Normal midir? Hayat nedir? Hayattan ne beklemektedir? Gerçeklik nedir? Bunun için kişi birçok soruya cevap arayarak büyüyüp gelişme durumundadır. Kişi dünyadaki yerini bulmak ve bilmek arayışında, algılanan gerçekliği kendisi için gereken açıklık ve sadelikte kavrayamayabilir. Gerçekliği kişiye birisinin basitleştirmesi, yalın hatlara indirgemesi ve böylelikle kişinin gerçeklikle uğraşabilecek hâle gelmesine yardımcı olması gerekebilir. Kişi kendi davranışlarını ve başkalarının kendine olan davranış ve tutumlarını gerçekçi bir şekilde anlamak; seçtiği amaçların, yaptığı tercihlerin, verdiği kararların kapsamı ve sonuçlarını kavrayabilmek; içinde bulunduğu çelişki ve tutarsızlıkları gerçek boyutları ile görerek tedirginlik yaratan veya uyumunu engelleyen duruma çare bulmak durumundadır. Bu gibi durumlarla devamlı karşılaşıp durmak onda bir çözülme, hayata yabancılaşma, doyumsuzluk, yetersizlik yaratabilir. Bireyin kendi olanak ve kaynaklarıyla çözemediği bu durumlarda kişi kendinden daha yetkili, deneyimli ve bilgili birinin yardımına ihtiyaç duyacaktır. İşte bu ihtiyaç, psikolojik danışma ve rehberlik gibi yardım mesleklerinin doğmasına yol açmıştır (Tan, 2014).

Endüstri, sosyal yardım, sağlık ve eğitim gibi alanlarda psikolojik danışma ve rehberliğin çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Bu alanlardan ağırlıklı olarak eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti daha yaygın olarak verilmektedir. Eğitim alanında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, öğrenci kişilik hizmetleri bünyesinde yer alan ve daha çok öğrencinin kişilik gelişimi ile ilgilenen bir hizmet alanıdır. Öğrenci kişilik hizmetlerinin amacı, öğrencinin eğitim ortamından en yüksek düzeyde yarar sağlayabilmesi için gerekli olanakları hazırlamak, fırsatları yaratmak ve var olan engelleri kaldırmaktır. Diğer bir deyişle eğitim kurumlarında, öğretim ve yönetim faaliyetlerinin amacına ulaşmasına yardımcı olan öğrenci kişilik hizmetleri içerisinde yer alan faaliyetler, psikolojik danışma ve rehberliktir (Kuzgun, 2016). Gladding (2000) tarafından Amerikan Psikolojik Danışma Derneği'nin (ACA) 17 alt alanındaki psikolojik danışma tanımları özetlenmiştir. Buna göre; psikolojik danışma, normal kişilerle kişisel, mesleki, sosyal, eğitsel konularda kişileri yetkinleştirmeye yönelik, kuramsal temelli, yapılandırılmış oturumlarla sürdürülen, danışanlara daha etkili düşünme, davranma ve hissetmeyi öğretme sürecini içeren ve bir dizi alt uzmanlıkları olan bir meslektir (Akt., Korkut, 2017). Kuzgun'un (2016) rehberlik tanımına bakıldığında ise bireyin kendini anlaması, çevredeki olanakları tanıması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştiren bir kişi olarak gelişebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir.

Diğer bir deyişle psikolojik danışma ve rehberlik bireyin kendini gerçekleştirmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardımlar olarak belirtilebilir. Psikolojik da-

nışma ve rehberliğin sonsal amacı olan kendini gerçekleştirmiş insanların belli başlı özellikleri şunlardır: Gerçekçidirler; kendilerini ve başkalarını oldukları gibi kabul edebilirler; spontandırlar; kendileri dışındaki olaylarla da ilgilenir, bakış açıları geniş ve ilgileri evrenseldir; özel yaşamlarına önem verirler; bağımsız ve otonomdurlar; insanlardan ve nesnelerden zevk alırlar; başkaları ile yoğun ve anlamlı ilişkiler kurabilirler; yaratıcıdırlar; insanlıkla özdeşim kurabilirler (Altıntaş ve Gültekin, 2014). Ağırlıklı olarak kendini gerçekleştirmiş insanların özelliklerini taşıyan bireyler içsel olarak çevreleriyle ve yaşamla daha uyumlu olmaktadırlar.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde Gelişimsel Yaklaşım

Bireyin yaşam içinde sağlıklı olmasında önemli destek hizmeti olarak görülebilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin krize müdahale edici, çare bulucu, gelişimsel ve önleyici olmak üzere dört temel yaklaşımı vardır ve her yaklaşımın diğerleriyle birişik yanları olsa da belirgin farklılıkları bulunmaktadır (Myrick, 1993: Akt., Korkut, 2017). Bunlara kısaca değinildiğinde;

1. Krize müdahale edici: Bir kriz ortaya çıktıktan sonra müdahale etmeye, probleme çözüm aramaya yönelik hizmetlerdir.
2. Çare bulucu: Olumsuz, istenmeyen durumları düzeltmeye, durumu iyileştirmeye yönelik hizmetlerdir.
3. Önleyici: Karşılaşılması olası problemleri önceden tahmin edip gerekli önlemleri almaya yönelik hizmetlerdir.
4. Gelişimsel: Bireye büyüme ve gelişme süreci içinde farklı gelişim alanlarındaki temel ihtiyaçlarını karşılaması ve bu alanlarda döneme özgü gelişim görevlerini yerine getirerek bütünsel gelişimi sağlamasını desteklemek için sunulan hizmetlerdir (Yeşilyaprak, 2013).

Bu temel yaklaşımlardan, özellikle gelişimsel rehberlik çok yönlüdür. Kişinin yalnız zihin ya da duygu gelişimine ya da belli bir konuda karar verme sorununa değil, bir bütün olarak gelişimine odaklanmıştır. Bireyin akademik, kariyer ve sosyal/duygusal gelişiminin desteklenmesi önemlidir. Gelişimsel yaklaşımı benimseyen danışmanlar problemlerin kişiler arası ilişkilerden kaynaklanabileceği görüşünü de benimsedikleri için danışanı sosyokültürel ilişkileri içinde incelerler, çevre düzenlemeleri yaparak kişilik gelişimini kolaylaştırmaya çalışırlar. Gelişimsel rehberlik anlayışı, bireyi bir gelişme süreci içinde gördüğü için gözlenen davranışların kalıcı olmadığını, belli bir gelişim basamağına özgü olabileceğini ve değişebileceğini kabul eder (Kuzgun, 2016). Bu açıdan gelişimsel rehberlik, bireye yaşam boyu verilmesine ihtiyaç duyulabilen hizmettir. Bireye verilecek gelişimsel rehberlik hizmetinin her gelişim döneminde, tekrar gözden geçirilmesine ihtiyaç vardır.

Kaynakça

Altıntaş, E., & Gültekin, M. (2014). ***Psikolojik danışma kuramları.*** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Başaran, İ. E. (1992). ***Eğitim psikolojisi modern eğitimin psikolojik temelleri.*** 12. Baskı. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Baymur, F. (2015). ***Genel psikoloji.*** 19. Baskı. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Dacey, J. S., & Travers, J. F. (2002). ***Human development across the lifespan.*** 5th Edition. New York: McGraw-Hill Higher Education, Inc.

Erkan, S. (2014). Rehberlik nedir? Y.Kuzgun (Ed.), ***İlköğretimde rehberlik*** **(s. 1-13).** 7.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Geçtan, E. (2017). ***Psikanaliz ve sonrası.*** 16. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kılıç, M. (2016a). ***Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri 1 çocukluk - okul***. 2.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Kılıç, M. (2016b). ***Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri 2 erinlik - ergenlik***. 2.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Kılıç, M. (2016c). ***Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri 3 yetişkinlik ve yaşlılık***. 1.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Kılıççı, Y. (2006). ***Okulda ruh sağlığı.*** 5.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Korkut, F. (2017). ***Okul temelli önleyici psikolojik danışma ve rehberlik.*** 4.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuzgun, Y. (2016). ***Psikolojik danışma ve rehberlik.*** 14.Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Miller, P. H. (2017). ***Gelişim psikolojisi kuramları.*** B.Onur (Ed.). 2.Baskı. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.

Özbay, Y. (2004). ***Gelişim ve öğrenme psikolojisi kuram-araştırma-uygulama.*** 5.Baskı. Ankara: Öğreti Pegem A Yayınları.

Santrock, J. W. (2008). ***Life-span development.*** 11th Edition. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Selçuk, Z. (2003). ***Gelişim ve öğrenme.*** 9. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yeşilyaprak, B. (2013). ***21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım.*** 21. baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Yılmaz, D. (2007). Eğitimin psikolojik temelleri. Z.Cafoğlu (Ed.), ***Eğitim bilime giriş*** **(s. 45-91).** Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Tan, H. (2014). ***Psikolojik yardım ilişkileri danışma ve psikoterapi.*** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BÖLÜM 4

OKULLARDA PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİ

Doç. Dr. Levent YAYCI*

Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra;

- *Rehberlik hizmetlerinin birbirleriyle ilişkili olan farklı içeriklere sahip hizmetler olduğunu kavrayabilecek,*
- *Okullarda yapılan doğrudan öğrenciye yönelik ve dolaylı PDR hizmetlerini sınıflandırabilecek,*
- *Her bir hizmet türünü gerektiren nedenleri söyleyebilecek,*
- *Her bir hizmet türünün ne şekilde yapıldığını fark edebileceksiniz.*

Düşünelim



Okullarda PDR servisleri ne tür çalışmalar yaparlar?

- *Öğrencileri farklı özelliklerine göre tanıyabilmek için neler yapılabilir?*
- *Bir okul PDR servisi tarafından velilere dönük ne tür çalışmalar yapılabilir?*
- *Okul, içinde bulunduğu çevre ile nasıl bir etkileşim içindedir?*

* Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0001-8997-8918

Giriş

Bireyin hayatında başarılı ve mutlu olabilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bireyi başarı ve mutluluğa götürecek niteliklerin bir kısmı da öğrenim hayatı boyunca kazanılmaktadır. Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bireye bu nitelikleri kazanmasında bir yardım hizmeti olma rolünü de üstlenmiştir.

Okul psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri öğrencinin kendisi hakkında gerçekçi bir değerlendirmeye, yeterli bir kişiliğe ve gerçekçi bir 'ben' kavramına sahip olmasına, duygularını doğru bir şekilde açıklayabilmesine, değişmeye ve yeni yaşantılara açık olmasına, verimli çalışabilmesine, sağlıklı karar verebilmesine, problem çözme becerilerinin gelişmesine, etkili iletişim becerilerine sahip olmasına, kendi yetenek, ilgi ve kişilik özellikleri ile öğrenme konuları ve meslekler arasında bağ kurabilmesine, öğrenme ve çalışmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmesine, toplum hayatına uyum sağlayabilmesi ve katkıda bulunabilmesi için sorumluluk alabilmesine yardım eder. Rehberlik bireyin öznel dünyasına hitap ederek kendini anlama ve değerlendirmeyi geliştirmesi ve 'bir ders olmaması' gibi nedenlerle de diğer öğretim hizmetlerinden ayrılmaktadır.

Rehberlik hizmetlerinden bazıları okul rehberlik servisinin koordinatörlüğünce belli konu ve ölçülerde sınıf rehber öğretmenleri ve branş öğretmenlerince de verilebilir. PDR servisi elemanları dışındaki öğretmenlerin rehberlikle ilgili görev ve sorumlulukları MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2020) belirtilmiştir. Rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi ise ancak okul müdürü, müdür yardımcıları, PDR servisi, sınıf rehber öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin aktif bir şekilde rol almaları ve işbirliği ile çalışmalarına bağlıdır.

Öğretmenlerin öğretim işlevini yerine getirirken rehberlik hizmetleri kapsamına giren bazı etkinliklerde bulunmaları öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi, öğrencilerin ruh sağlığını da koruyabilir (Kuzgun, 1992).

Planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde ve profesyonel bir düzeyde sunulan rehberlik hizmetleri, hizmetlerin daha iyi açıklanabilmesi için bazı kategorilere göre sınıflandırılmaktadır. Literatür incelendiğinde her ne kadar farklı sınıflamalara rastlanılsa da genellikle okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin doğrudan öğrenciye dönük olan hizmetler ve doğrudan öğrenciye dönük olmayan hizmetler (dolaylı hizmetler) olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Sadece doğrudan öğrenciye yönelik hizmetlerin rehberlik hizmetlerinin amacına ulaşmasında yeterli olmadığı, velilere yönelik olan hizmetler gibi dolaylı hizmetlerle de desteklenmesi gerektiği çeşitli kaynaklarda belirtilmektedir. Okul PDR hizmetleri aşağıdaki gibi gruplandırılabilir.

Okul PDR Hizmetleri

Doğrudan Hizmetler	**Dolaylı Hizmetler**
Öğrenciyi Tanıma	Okul PDR Programını Hazırlama
Bilgi Toplama ve Bilgilendirme	Konsültasyon (Müşavirlik)
Yöneltme ve Yerleştirme	Araştırma ve Değerlendirme
İzleme Hizmetleri	Çevre ile ilişkiler
Oryantasyon	Velilere Yönelik Hizmetler
Psikolojik Danışma	
Sevk (Yardım Almaya Yönlendirme)	

A. Doğrudan Hizmetler

Bu grupta ele alınan PDR hizmetleri doğrudan öğrenciye yönelik hizmetlerdir. Bu hizmetler aşağıda açıklanmıştır.

1. Öğrenciyi Tanıma Hizmetleri

Etkili ve verimli psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti verebilmenin ön koşulu bireyi çeşitli yönleri ile tanıyabilmektir. Bireyin güçlü yanları, sınırlılıkları, gelişim düzeyi gibi konularda tanınması onun potansiyellerini geliştirebilmesi ve mevcut kapasitesini en üst düzeyde kullanabilmesi için gereklidir. Bireyi tanıma hizmetlerinin temel amacı, 'öğrencinin kendisini tanımasına yardımcı olmaktır'. Bireyi tanıma hizmetleri ile elde edilen bilgiler psikolojik danışma başta olmak üzere, bilgi toplama ve bilgilendirme, yöneltme ve yerleştirme ve izleme hizmetlerinde kullanılmaktadır. Bu anlamıyla bireyi tanıma diğer hizmetlerin önkoşulu niteliğindedir.

Bireyi tanımak için çeşitli teknikler geliştirilmiştir. Bunlar öncelikli olarak testler ve test dışı teknikler olarak ikiye ayrılmaktadır. Bireyin iyi bir biçimde tanınabilmesi, kullanılan tekniğin doğru ve yerinde kullanılmasına ve mümkün olduğunca çok kaynak ve teknikten alınan verilere dayalı olmasına bağlıdır (*Bireyi tanıma teknikleri bu kitabın 8. bölümünde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır*).

MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin (2020) 21. Maddesinin 2/b bendinde Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışmanın Bireyi Tanıma Hizmetleriyle ilgili görevleri "*Bireyi tanıma çalışmaları kapsamında bireyi tanıma tekniklerini uygular, değerlendirmelerini raporlaştırarak öğrencilere geribildirimde bulunur ve ilgililerle paylaşır. Gerektiğinde bireyi tanıma tekniklerini geliştirme ça-*

Kaynakça

Akman, Y. (1994). 'Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servislerinde Verilen Konsültasyon Hizmetlerinin Yeri ve Önemi'. **1. Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı** Cilt 3. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Aslan, A. M. ve Güven, M. (2017). Okul Psikolojik Danışmanlığında Konsültasyon Süreci ve Modelleri. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.** 6(2), 118-131.

Bakırcıoğlu, R. (2003). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** (Geliştirilmiş 6. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (1986). **Genel Öğretim Bilgisi.** 4 Basım. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Ceyhan, E. (1995). 'Oryantasyon Eğitimi'. **Yaşadıkça Eğitim.** Sayı:42.

Çam, S. (2003). 'Okullarda Rehberlik Hizmet Alanları-Birimleri' **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Ed. Gürhan Can). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Güven, M. (2007). 'Okullarda Rehberlik Servisleri-Hizmetleri' **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (Ed. Alim Kaya). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kepçeoğlu, M. (1994). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** (8. Baskı) Ankara: Özerler Matbaası.

Kuzgun, Y. (1992). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Ankara: ÖSYM Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete. Tarih: 14.08.2020, Sayı: 31213.

Yaycı, L. (2007). **KPSS Eğitim Bilimleri.** İstanbul: Dolmakalem Yayınları.

Yılmaz, M.T (2006). Okullarda Rehberlik Servisleri-Hizmetleri. Psikolojik Danışma ve Rehberlik. (Ed. E. Deniz& A.Erozkan) **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık.

BÖLÜM 5

EĞİTSEL REHBERLİK

Prof. Dr. Nermin KORUKLU*

Kazanımlar

Bu bölümü çalıştıktan sonra;



- *Eğitsel rehberliğin ne olduğunu kavrayabilecek,*
- *Eğitsel rehberliğin amacını ve kapsamını açıklayabilecek,*
- *Eğitsel rehberlik hizmetlerinin neler olduğunu sıralayabilecek,*
- *Verimli ders çalışma yöntemlerini tanıyacak,*
- *Öğrenmeyi öğrenmenin rehberlik hizmetleri açısından önemini kavrayabilecek,*
- *Öğrenme stratejilerini açıklayabilecek,*
- *Öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarılarındaki yerini belirtebilecek,*
- *Çoklu zekâ kuramının eğitsel rehberlik hizmetleri açısından önemini fark edeceksiniz.*

Düşünelim



- *Eğitsel rehberlik nedir? Eğitsel rehberlik hizmetleri hangi amaçla yürütülür?*
- *Verimli ders çalışmak için ne gibi yöntemler kullanıyorsunuz? Kullandığınız yöntemler başarınızı ne derece etkiliyor?*
- *"Öğrenmeyi öğrenme" kavramından ne anlıyorsunuz?*
- *Öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi öğretmen için önemli midir? Neden?*
- *Eğitimde çoklu zekâ kuramından nasıl yararlanılabilir?*

* Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0003-1577-8352

Örnek Olay

İlkokul birinci sınıfa henüz başlayan bir öğrenciydi Can. O gün okulların açıldığı ilk gündü. Birinci sınıflar diğer büyük abi ve ablalardan bir hafta önce okula başlayacaklardı. Can bunun ne demek olduğunu düşünmeden, biraz şaşkın biraz endişeli ve biraz da merak içinde gitmişti okuluna. Öğretmeniyle ilk defa karşılaşacaktı. Kendi duygularının çok farkında olmadan anne ve babası ile gelmişti okuluna. Daha önce kayıt sırasında geldiğinde çok anlayamamıştı ilkokula gitmenin ne demek olduğunu. Yeni okulunun koridorlarında neşeyle gezmiş dolaşmıştı. Okulun ilk günü öğretmen sırayla isimlerini okumaya başladı, Can şaşkın bir halde kendi isminin söylenmesini bekliyordu. Sınıfta kargaşa hakimdi. Anne babalar çocuklarından daha çok heyecanlıydılar. Sınıfın içerisi bir curcunaydı. Can, yanında götürdüğü resim defterini çıkarıp resim yapmaya başladı. Çocukça kalbiyle yaşanan kargaşadan kurtulmanın bir yolunu bulmuştu aslında. Bu arada sınıftaki kargaşa devam etmekteydi. Bir süre sonra öğretmenin tiz sesi sınıfın duvarlarında yankılanmıştı. Anne babalardan sınıfın dışına çıkmaları isteniyordu. Herkes birbirine bakıp neler olduğunu anlamaya çalışıyordu. Sınıfta biraz daha kalmak için gayret ediyorlardı. O an öğretmenin sesi tekrar yükselir:" Lütfen! Çocuklarımla beni yalnız bırakır mısınız?" Herkes bu durumda daha fazla ısrarcı olmamak gerektiğini anlamıştı. Okulda ilk gün bu telaşla geçmişti ve Can da bir şey anlayamamıştı. İkinci gün Can'ı anne babası bahçede bekleyeceklerdi. Can her teneffüs onları görmek için bahçeye koşuyordu. Yaşananlara alışmaya çalışıyordu. Bu arada öğretmeni okul ve sınıf kurallarını öğretmeye başlamıştı. Can, ilk günlerden kurallarla dolu bir ortama geldiğini fark edince biraz rahatsız oldu. Özgürlüğü kısıtlanmaya başlamıştı. Bu kadar hızlı geçmeli miydi bu kurallar? Annesinden kendisini okul müdürüyle tanıştırmasını istedi. Annesi merakla neden oğlum diye sorduğunda "Müdüre bu kurallardan birazını azaltalım diye söyleyeceğim" dedi. İnanılmaz, şaşırmıştı anne. Bir şeyler oğlunu rahatsız ediyordu. Bir sonraki gün anne okula gittiğinde bir garip durumla karşılaştı. Oğlu bir ders saati boyunca bahçede oynamıştı. Öğretmen zilin ne demek olduğunu anlatmadığı için Can'ın ne zaman derse girilip ne zaman çıkılacağı konusunda bir fikri yoktu. Bütün bu yaşananlar acaba bir haftalık oryantasyon programının içeriğinin tam olarak doldurulamaması olabilir miydi? Çocuklar okul nedir? Ders nedir? Teneffüs nedir? Sınıf kuralları neden gereklidir? Sorularının cevaplanamaması çocuğun uyumunu zorlaştırmış olabilir miydi? İlk günden eğlenceli oyunlarla başlansa Can ve diğer Canlar nasıl etkilenirdi acaba?

Yukarıdaki yaşantıya benzer nice örnek olaylar yurdumuzun dört bir yanındaki okullarımızda yaşanmakta mıdır acaba? Okul öncesi yıllarından başlanarak, her yeni gidilen okul için aynı duygular yaşanmaktadır. Bilinmeyen yerler, durumlar, kişiler her zaman bireyler için rahatsızlık verici durumlardır. Oysa yeni başlangıçlar yapan öğrencilere verilecek bazı hizmetlerle içinde bulundukları rahatsızlıklardan kolayca kurtulmaları sağlanabilir. Bu hizmetler, eğitsel rehberlik olarak adlandırılmaktadır. Aşağıda eğitsel rehberlik tanımlarından bazılarına yer verilmiştir.

Eğitsel rehberlik "bireyin eğitim ve öğretim çalışmalarında karşılaştığı güçlükleri gidermek amacıyla yapılan etkinliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Binbaşıoğlu, 1983).

Bireyin kendi yetenek, ilgi, ihtiyaç, kişilik yapısı ve mevcut imkân ve şartlara uygun bir öğrenim dalı seçip bu öğrenim dalında başarı ile ilerlemesini sağlamak için yapılan psikolojik hizmetleri, eğitsel rehberlik ve danışma olarak tanımlanmaktadır (Tan, 1986).

Bir diğer tanıma göre eğitsel rehberlik "bireyin yetenek ve ilgilerine uygun bir eğitim dalını seçmesinde ve bu yolda başarılı olmasında kendisine yapılan yardımlardır"(Kuzgun, 1992).

Kişinin yetenek ve ilgilerine uygun bir eğitim türünü seçmesi, bu alanda başarılı olması, dolayısıyla kişiliğini geliştirmesi için, ona götürülen düzenli ve sürekli yardıma eğitsel rehberlik denir (Bakırcıoğlu, 2003).

Eğitsel rehberlik öğrencinin öğrenmesi ve başarılı olmasına yardımcı hizmetlerdir (Yeşilyaprak, 2002).

Tanımlarda da görüldüğü gibi eğitsel rehberlik, öğrencilerin eğitim yaşantılarını kolaylaştırıcı ve etkinleştirici hizmetleri kapsamaktadır.

Eğitsel Rehberliğin Amacı

Eğitsel rehberliğin temel amacı; öğrenme sürecini etkin kılmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki amaçlara ulaşılmaya çalışılır (Yeşilyaprak, 2002):

- Öğrencinin okula ve okulun bulunduğu çevreye uyum sağlaması
- Etkin ders çalışma becerileri kazanması
- Eğitsel kararlar vermesi ve seçimler yapması
- Başarıyı engelleyen etmenleri azaltma ya da ortadan kaldırma
- Öğrencilerin ilgi, yetenek, eğitim ve özelliklerine uygun bir eğitsel ortam yaratma
- Öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi
- Okul yaşamı ile meslek yaşamı arasındaki ilişkiyi sağlama

Ortaya konulan amaçların gerçekleştirilebilmesi için yapılacak yardımlar eğitsel rehberliğin içeriğini oluşturmaktadır. Amaç ve içerikler değerlendirildiğinde ise, bu hizmetlerin etkin yürütülebilmesinde öğretmenlere düşen sorumluluğunun daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca psikolojik danışmanların desteği ile ileri düzeyde yardım çalışmalarının yürütülmesi gerekmektedir.

Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Kapsamı

Eğitsel rehberliğin genel amacı, öğrenciye öğrenmeyi öğretmektir. Bir diğer ifade ile öğrencinin öğrenme sürecini etkin kılmaktır. Bu amaç çerçevesinde bireyin; zamanını iyi kullanma, verimli ders çalışma yolları, öğrenme stilleri, güdülenme, kalıcı öğrenme, sınavlara hazırlanma, kaynaklardan yararlanma ve yetenekleri geliştirmesine destekleyici yardımları kapsamaktadır.

Kaynakça

Açıkgöz, K.Ü. (1998). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İkinci Baskı, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akboy, R. (2005). **Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zeka**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Aşkın Tekkol, İ., Başar, T., Şen, Z., Turan, S. (2017). Öğrenmede İnsanı Odağa Almak: Beyin Araştırmaları Doğrultusunda Bir Tartışma. ***Kastamonu Eğitim Dergisi,*** 25(3), 1187-1202

Bacanlı, F. (1999). **İlköğretimde Rehberlik**. (Ed: Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, H. (2002). **Gelişim ve Öğrenme.** 6. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, S. (2004). "Eğitsel Rehberlik". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** (Ed:Alim Kaya). 2.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Baltaş, A. (1990). **Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı**. 3.basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bakırcıoğlu, R. (2003). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Geliştirilmiş 6. Baskı, Ankara: Anı yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (1983). **Rehberlik.** 3. Basım, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Bümen, N.T. (2002). **Okulda Çoklu Zeka Kuramı.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bümen, N. T. (2005). **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (Ed: Özcan Demirel). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ertekin, E. (2005). **Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma**. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 19, Sayfa 389-402.

Gardner, H. (2004). **Zihin Çerçeveleri Çoklu Zeka Kuramı**. (Çeviren: Ebru Kılıç). İstanbul: Melisa Matbacılık.

Kuzgun, Y. (1992). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: ÖSYM Yayınları.

MEB (2020) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 14.08.2020, Sayı: 31213.

Morgan, C.T. (1995). **Psikolojiye Giriş**. (Çev: Sirel Karakaş ve diğerleri). Onbirinci Baskı, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Özden, Y. (1999). **Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler**. İkinci Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Saban, A. (2004). **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**. 4. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N.)2001). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: kuramdan Uygulamaya**. 3. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.

Sousa, D. A. (2011). Mind, Brain And Education: The İmpact Of Educational Neuroscience On The Science Of Teaching. *Learning Landscapes*, 5 (1), 37-43.

Tan, H. (1986). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Titiz, T. (1996). **Ezbere Hayır**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Vural, B. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Yeşilyaprak, B. Güngör, A., Kurç, G. (1999). **Eğitsel ve Mesleki Rehberlik.** Ankara:Varan Matbaacılık.

Yeşilyaprak, B. (2002). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. 4.Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

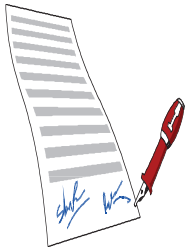
Yıldırım, A., Doğanay, A., Türkoğlu, A. (2000). **Okulda Başarı için Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri.** Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 6

MESLEKİ REHBERLİK

Doç. Dr. Aysel ESEN ÇOBAN*

Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra;

- *Mesleki rehberlik ile ilgili temel kavramları açıklayabilecek,*
- *Mesleki gelişim kuramlarının neler olduğunu belirtebilecek,*
- *Mesleki gelişim sürecini açıklayabilecek,*
- *Okul psikolojik danışmanlarının mesleki rehberlik hizmetleri kapsamında ki görev ve sorumluluklarını belirtebilecek,*
- *Sınıf rehber öğretmeninin mesleki rehberlik hizmetleri kapsamında ki görev ve sorumluluklarını kavrayabileceksiniz.*

Düşünelim



- *Okullardaki mesleki rehberlik çalışmaları neden önemli ve gereklidir?*
- *Meslek seçim sürecinde kişiye özgü ve çevresel olarak hangi özellikler önemlidir?*
- *"Mesleki gelişim" kavramından ne anlıyorsunuz?*
- *Öğrencilere yönelik mesleki rehberlik çalışmalarında, okul psikolojik danışmanının görev ve sorumlulukları nelerdir?*
- *Okullardaki mesleki rehberlik hizmetlerinde öğretmenlerin rolü ve sorumluluğu nedir?*

* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0002-0631-0064

Giriş

Meslek seçimi, bireyin yaşamında verdiği önemli kararlardan biridir. Çünkü meslek seçimi, bireyin yalnız nasıl bir işte çalışmak istediği ile ilgili olmayıp, aynı zamanda nasıl bir hayat standardı içinde yaşamak istediğini de belirleyen önemli bir karardır. Meslek, bireyin ilgi, yetenek, değer, tutum, beklenti ve kişilik özelliklerine uygun olarak seçildiğinde kişinin ruh sağlığını, mesleki ve özel hayatını olumlu yönde etkilemekte ve bireyin hayat kalitesi ve standardına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Seligman, 1980; Savickas, 1990). Dolayısıyla insan hayatında hangi mesleği seçtiği ve yaptığı önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan düşünüldüğünde mesleki rehberlik hizmetleri kapsamında, okul psikolojik danışmanlarına ve öğretmenlere, aileleri ve çocukları bilgilendirme ve doğru bir şekilde yönlendirme de önemli sorumluluklar yüklemektedir.

Mesleki Rehberliğin Tanımı, Kapsamı ve Amacı

Mesleki rehberlik, bireyin kendini tanıması; yetenekleri, ilgileri, tutum ve beklentileri gibi özellikleri hakkında bilgi sahibi olmasına ve çevresindeki eğitim ve meslek olanakları hakkında daha gerçeğe uygun bilgilere sahip olarak, bu iki alandaki bilgiyi değerlendirip doğru bir karara varmasına yardımcı olma gibi hizmetlerden oluşur (Kuzgun, 1987). Tan (1986) ise mesleki rehberliği, bireyin kendi nitelik ve şartlarını arayarak onlara en uygun mesleği seçmesi için hazırlanması ve bu mesleğe girerek orada başarıyla ilerlemesi oluşumuna yardım süreci olarak tanımlamıştır.

Mesleki rehberlik, Kuzgun (1992) tarafından, "kişiyi eğitim ve meslek alanlarında başarı için gerekli özellikler hakkında aydınlatmanın ve ona eğitim ve meslek olanakları hakkında bilgi vermenin ötesinde, meslek kararını belirleyen faktörleri incelemeyi ve doğru karar verebilmesi için kişiye yapılan yardımları kapsar" şeklinde tanımlanmıştır. Yeşilyaprak (2003) ise gençlerin çeşitli meslekleri tanıyarak, kendi özelliklerine uygun olan meslekleri seçmeleri, seçtikleri mesleklere hazırlanmaları ve mesleki yönden gelişmeleri için yapılan yardım hizmetleri olarak tanımlamıştır.

Yukarıdaki tanımlar doğrultusunda, *mesleki rehberlik*, "bireyin seçtiği meslekte başarılı olabilmesi ve doyum sağlayabilmesi için kendi yetenek, ilgi, kişilik özellikleri, değer ve beklentileri doğrultusunda kendine uygun mesleği seçebilmesi için kendini ve meslekleri tanıyarak en gerçekçi seçimi yapacak bilgi birikimi ve olgunluğa ulaşmasını sağlayacak hizmetler bütünü" olarak tanımlanabilir. Bu süreçte, mesleki rehberlik hizmetlerinin başarıya ulaşması için okul psikolojik danışmanının, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenleri ile müdür ve müdür yardımcılarının destek ve işbirliği çok önemlidir. Aksi takdirde, okul rehber öğretmeninin tek başına vereceği hizmet amaca ve hedefe ulaşmakta yetersiz kalacaktır.

MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri Yönetmeliğinin (2020) 6. Maddesinde; gelişimin sürekliliği ve bütünlüğü temelinde bireylerin gelişim görevlerini yerine getirmeleri ve gerekli yeterlikleri kazanmaları için akademik, kariyer ve sosyal/duygusal gelişim alanlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin su-

nulması gerektiği belirtilmektedir. Adı geçen yönetmeliğin 6/c maddesinde *Kariyer gelişim alanı*; "bireyin ilgi, yetenek, değer ve kişilik özeliklerini tanıması, mesleki seçenekleri fark etmesi, mesleklerin gerektirdiği nitelikler ile kişisel özellikleri arasında bağ kurması, mesleklere yönelik olumlu tutum geliştirmesi, kariyer farkındalığı kazanması, iş yaşamı ile eğitim arasındaki ilişkiyi ve yaşam boyu öğrenmenin kariyer gelişimi açısından önemini fark etmesini içeren gelişim alanıdır" şeklinde belirtilmiştir. MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin ilgili maddesinden (6/c) de anlaşıldığına göre okul psikolojik danışmanlarının, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, öğrencilerin kariyer gelişimini desteklemeleri konusunda görev ve sorumluluk almaları ve gerekli rehberlik hizmetlerini sunmaları gerekmektedir.

Mesleki rehberlik ile ilgili çalışmalar 1908 yılında Frank Parsons tarafından meslek bulmaya yönelik hizmetler ile başlar. Ülkemizde ise 1950'lerde bireyin yetenekleri göz önünde bulundurularak bir üst düzey eğitim kurumuna yerleştirilmesine kılavuzluk etmek biçiminde mesleki rehberlik anlayışı oluşmuştur. Yıllar içerisinde mesleki rehberlik hizmetlerinde önemli mesafeler alınmıştır. Mesleki rehberlik anlayışında yalnızca bireyin kendine uygun bir mesleği anlık bir seçim olarak değil, gelişimsel bir anlayış ile okul öncesinden başlayıp, üniversitenin son aşamasına kadar devam eden bir süreç olarak ele alan ve bireyin meslek gelişimini de hedefleyen bir hizmet olarak sunulması anlayışı oluşmuştur.

Mesleki rehberlik hizmetleri, bütün öğrencilere yönelik hizmetler olarak okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenleri tarafından yürütülür. Mesleki rehberlik hizmetlerinin okullarda etkili bir şekilde sunulması ve bu hizmetlerden tüm öğrencilerin yararlanması için, öğretmenlerin okul rehberlik ve psikolojik danışma programından haberdar olması, okullarda yürütülen mesleki rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarıyla ilgili bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin okulda öğrenci ile okul psikolojik danışmanından daha fazla birlikte olduğu düşünüldüğünde, öğrenciyi her yönü ile en iyi tanıyandır. Bu yüzden onun işbirliği çok önemlidir. Bundan dolayıdır ki, öğretmen adaylarının, okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin neler olduğunu bilmesi ve anlaması gerekmektedir. Ayrıca okul psikolojik danışmanının görev ve sorumluluklarını bilmesi ve kavraması ve bu hizmetler içerisinde öğretmenin görev ve sorumluluklarını anlayarak iç görü kazanması, mezun olduktan sonra bir okulda öğretmen olarak çalışmaya başladığında, verilen hizmetlerin daha etkili verilmesine ve öğrencinin gelişimine büyük yarar sağlayacaktır. Okullarda verilen rehberlik hizmetleri bir takım işidir. Öğrencinin gelişimini sağlayacak bütün hizmetler işbirliği içinde müdür, öğretmen, psikolojik danışman ve ailenin desteği ile en üst seviyeye ulaşmaktadır.

Mesleki rehberlik çalışmalarının genel amacı, mesleki karar sürecini öğrencinin, kendisinin ilgi, yetenek, değer, tutum, beklenti ve kişilik özelliklerinin farkına vardırarak, meslekleri tanıması ve kendine uygun mesleği seçecek olgunluğa ulaşmasına yardımcı olmaktır. Günümüzde teknolojik gelişmeler sonucu, çalışma hayatındaki bazı meslekler yok olmakta, onların yerine yenileri katılmaktadır. Bu hızlı gelişim ile birlikte ortaya çıkan yeni meslekleri takip etmek zorlaşmaktadır. Bu bağlamda mesleki rehberlik çalışmaları önemini giderek arttırmaktadır. Mesleğe yö-

Kaynakça

Bacanlı, F. (2012). Kariyer karar verme güçlükleri ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların ilişkisi, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4 (37), 86-95.

Block. H. H. (1983). Differential premises arising from different socialization of the sexes: Some conjectures. **Child Development**. 54, 1335-1354.

Bozgeyikli, H., Bacanlı, F., ve Doğan, H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 125-136.

Çoban, E. A. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yordayıcı bazı değişkenlere göre incelenmesi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6(10), 39-54.

Ginzberg, E., Ginzburg S. W., Axelrad S., ve Herma, J.L. (1951). **Occupational Choice:An Approach to a General Theory**. New York: Columbia University Press.

Ginzberg E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. **Vocational Guidance Quarterly**, 20, 169-176.

Holland, J. L. (1973). **Making Vocational Choices: A Theory of Careers.** NewJersey: Prentice-Hall Inc.

Holland, J. L. (1982). **The Self-Directed Search: Professional Manual.** CA:Counseling Psychologists Pres.

Isaacson, L. E. (1986). **Career Information in Counseling and Career Development** *(4.baskı).*Boston: Allyn and Bacon Inc.

Kağnıcı, D. Y. (1999). Vocational Maturity of METU Prepatory School Students. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

King, S. (1989). Sex differences in a causal model of career maturity. **Journal of Counseling and Development**. 68, 208-215.

Kuzgun, Y. (1982). **Mesleki Rehberliğin Bireylerin Yetenek ve İlgilerine Uygun Meslekleri Tanımalarına Etkisi**. A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:188, Ankara:Sevinç Matbaası.

Kuzgun, Y. (1987). Sosyo Ekonomik Düzey ve Psikolojik İhtiyaçlar. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 20, 1-2.

Kuzgun, Y. (1992). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara:ÖSYM Yayınları.

Kuzgun Y. (1999). **İlköğretimde Rehberlik**. Editör: Kuzgun, Y. s. 125-153. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuzgun, Y. (2003). **Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş.** Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Levinson, E. M., Ohler, D. L., Caswell, S. Ve Kiewra, K. (1998). Six approaches to the assessment of career maturity. **Journal of Counseling and Development.** 76(4), 475-482.

McKay. W.R., Miller, C. A. (1982). Relations of socioeconomic status and sex variables to the complexity of worker functions in the occupational choices of elementary school children. **Journal of Vocational Behavior**, 20, 31-39.

MEB (2020) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 14.08.2020, Sayı: 31213.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/ Lise).

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation.* Boston: Houghton Mifflin.

Roe, A. (1986). Early Determinants of vocational Choice. **Vocational Guidance and Career Development**. In J.H. Peters ve J.C. Hansen. New York: The Mac Millan Company.

Savickas, M. L. (1984). Career maturity: The construct an its measurement. **Vocational Guidance Quarterly,** 32, 222-231.

Savickas, M. L. (1990). The Use of Career Choice Measures in Counseling Practice. In E. Watkins ve V. Campbell (Eds.), **Testing in counseling practice** (s. 373-417). New Jersey: Erlbaum.

Seligman, L. (1980). **Assessment in Developmental Career Counseling**. Cranston: The Carroll Pres.

Super D. E. (1957). **The psychology of careers: An introduction to vocational development.** New York: Harper&Row publishers.

Super, E. D. (1968). A Theory of Vocational Development. **Vocational Guidance and Career Development.** In J.H. Peters ve J.C. Hansen. New York: The MacMillan Company.

Super, D. E. (1970). **Work Values Inventory**. Boston: Houghton Mifflin.

Super, D. E ., Overstreet, (1960). **The vocational maturity of ninth grade boys.** New York:Teachers College Bureau of Publications, Columbia University.

Tan, H. (1986). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. İstanbul:Milli Eğitim Basımevi.

Yeşilyaprak, B. (2003). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri: GelişimselYaklaşım**. (6.bsk). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

X. Milli Eğitim Şurası (1981). Milli Eğitim Şuraları (1939-1996). Ankara: Milli Eğitim Basımevi. (basım yılı:1998).

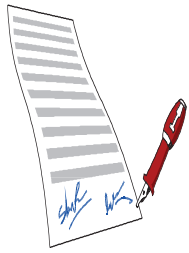
XI. Milli Eğitim Şurası (1982). Milli Eğitim Şuraları (1939-1996). Ankara: Milli Eğitim Basımevi. (basım yılı:1998).

BÖLÜM 7

KİŞİSEL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA

Doç. Dr. Aslı TAYLI*

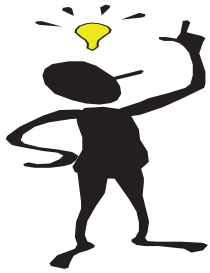
Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra;

- *Kişisel rehberlik hizmetlerinin amaçlarını açıklayabilecek,*
- *Kişisel rehberlik hizmetlerinin öğretim basmaklarına göre değişen yönlerini kavrayabilecek,*
- *Psikolojik danışma sürecini açıklayabilecek,*
- *Psikolojik danışma hizmetine yön veren belli başlı yaklaşımların temel felsefesini kavrayabilecek,*
- *Okul psikolojik danışmanlarının kişisel rehberlik hizmetleri kapsamındaki görev ve sorumluluklarını belirtebilecek,*
- *Sınıf rehber öğretmeninin kişisel rehberlik hizmetleri kapsamındaki görev ve sorumluluklarını kavrayabileceksiniz.*

Düşünelim



- *Okullardaki kişisel rehberlik çalışmaları neden önemli ve gereklidir?*
- *Öğrenciler hangi konularda kişisel rehberlik hizmetine ihtiyaç duyabilirler?*
- *Öğrencilere yönelik kişisel rehberlik hizmetlerinde, okul psikolojik danışmanının görev ve sorumlulukları nelerdir?*
- *Okullardaki kişisel rehberlik hizmetlerinde öğretmenlerin nasıl bir katkısı olabilir?*

* Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0002-8004-3494

Giriş

Kişisel rehberlik hizmetleri, öğrencilerin "kişisel" ve "sosyal" yönlerini geliştirmeyi amaçlayan ve okulda sunulan rehberlik hizmetlerin temel bir boyutunu oluşturan uygulamalar bütünüdür. Rehberlik hizmetleri içerisinde kişisel rehberlik hizmetlerinin yer alması 1920-1930'lu yıllara rastlar. Bu yıllar, mesleki rehberlik hizmetiyle, ruh sağlığı hareketinden destek alan kişisel rehberlik bağlamlı hizmetlerin kesişme yılları olarak tanımlanmaktadır (Whiston, 2002). Bu yıllardaki kişisel rehberliğin temel vurgusu ahlaki davranışın desteklenmesi ve olumlu kimlik gelişiminin sağlanmasıdır (Gysbers, 2001). 1930'lu yıllarda bireysel danışma hizmetlerinin başlamasında etkili olan akım, Minnesota Üniversitesinden Williamson tarafından geliştirilen "Klinik Yaklaşım" modelidir. Ancak modelde savunulan yönlendirmeci ve danışmanın aktif olduğu anlayış yerini, 1940'lı yıllardan itibaren Rogers tarafından geliştirilen, "yönlendirmesiz" ve "danışan merkezli" bir danışmanlık anlayışına bırakmıştır. Problemden ziyade danışana odaklanmayı gerektiren bu anlayışla, psikolojik danışmanların "danışman" rolü güçlenmiş ve "psikolojik danışma", danışmanlık uygulamaları içerinde temel uygulamalardan biri haline gelmiştir (Lambie ve Williamson, 2004).

Kişisel rehberlik hizmetlerinin okullardaki uygulanışına ilişkin en önemli katkı kuşkusuz, 1960'lı yıllarda ortaya çıkan, rehberlik hizmetlerinde "gelişimsel" anlayışın benimsenmesidir. Bu anlayışla, rehberlik hizmetlerinin tüm eğitim basamaklarını kapsaması gerektiği benimsenmiş ve okulöncesinden yükseköğretime kadar bütün eğitim düzeylerinde, rehberlik hizmetlerinin sunulması kararı alınmıştır. Bu hizmetlerde kişisel gelişimin desteklenmesi, benlik gelişimi, kişisel farkındalık, fenomenolojik anlayış, özgüvenin artırılması, özyeterlilik gibi konular öne çıkmıştır (Paisley, 2001). Gerçekte de, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, sağlıklı davranışa, yaşam boyu gelişime, mesleki ya da eğitsel gelişimin yanı sıra kişilik gelişimine, kişi ve çevresini birlikte ele alan bir bakış açısına, gelişimsel krizlerin ve gelişimsel geçişlerin önemine, sorun çözücülükten ziyade sorunların önlenmesine, zayıf noktalardan ziyade güçlü yanların desteklenmesine vurgu yapmaktadır (Lambie ve Williamson, 2004). Bu özellikleriyle okullarda uygulanan rehberlik ve psikolojik danışmanlık uygulamalarının temel felsefesi 1990'lı yıllarda öne çıkan "pozitif psikoloji" akımına öncü niteliğinde bir anlayışı yansıtır.

Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Amacı

Kişisel rehberlik hizmetlerinin en genel amacı öğrencilerin "kişisel" ve "sosyal" gelişimlerinin kolaylaştırılmasıdır (Schmidt, 1999:38). Kişisel rehberlik hizmetleri, okuldaki genel rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri içerisinde, "eğitsel" ve "mesleki" rehberlik hizmetleriyle birlikte üç temel hizmet boyutundan birini oluşturmaktadır. Kişisel rehberlik hizmetlerinin önemini vurgulayan anlayış, kendisini anlamayan ve diğer insanlarla sağlıklı ilişki kuramayan bir kişinin akademik başarısından ve isabetli meslek seçiminden söz etmenin mümkün olmayacağını savunmaktadır. Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimini, dolayısıyla tüm gelişim sürecini desteklemeyi hedefleyen hizmetlerin temel amaçları ise şunlardır;

1- İhtiyacı olan, talep eden sorunlu öğrencilere " psikolojik danışma" hizmeti sunmak: Kişisel sorunları olan öğrencilere "psikolojik danışma" hizmeti sunmak, okul rehberlik hizmetlerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Okuldaki işleyişin niteliklerinden ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerinden dolayı, okullarda sunulan psikolojik danışmanlık uygulamalarının kendine özgü bazı farklılıkları bulunmaktadır. Okul psikolojik danışmanları, genel psikolojik danışmanlık becerilerini, problemlerinin çoğunluğu gelişimsel sorunlardan kaynaklanan çocuk ve gençlere başarılı bir şekilde uyarlamışlardır. Bunun sonucunda da, okullarda psikolojik danışma hizmeti, daha kısa süreli, normal gelişime odaklanan, danışanın uyumu, gelişmesi ve karar vermesine yardımı hedefleyen bir uygulamaya dönüşmüştür (Baker, 2000:109). Okullarda psikolojik danışma hizmeti almayı gerektirecek olası kişisel sorunlar ilköğretim düzeyinde daha çok; kavga ve geçimsizlik, akademik güçlükler, akran ilişkilerine yönelik problemler, aile ilişkileri, öğretmen ilişkileri, hiperaktivite, depresyon, anne-baba ayrılığı ya da boşanma, hırsızlık, cinsellikle ilgili problemlerden oluşmaktadır (Pryzwansky, Harris ve Jockson, 1984). Ortaöğretim düzeyinde ise, uyumsuz davranışlar, akademik başarısızlık, yas, intihar düşüncesi, depresyon, madde bağımlılığı, yalnızlık, stres, geleceğe yönelik umutsuzluk, işlevsel olmayan aile yapısı, ergen hamileliği/cinsel yolla bulaşan hastalıklar başlıca sorunlardandır (Baker, 2000:107).

Okullarda sunulan "psikolojik danışma" hizmeti, rehberlik hizmetlerinin "sorun çözücülük" işlevini yerine getirmektedir. Sorunların çözümü, "bireysel ve grupla psikolojik danışma" hizmetlerinin yanı sıra, anne-baba ve öğretmenlerle yapılan konsültasyon, aileye yönelik müdahaleler ve okul sistemine yönelik uygulamaları da gerektirebilmektedir (Dollarhide ve Saginak, 2003:125).

2- Öğrenci sorunlarının oluşmasını engellemeyi amaçlayan "önleyici" hizmetler sunmak: Okulda sunulan kişisel rehberlik hizmetlerinin ikinci temel amacı, öğrencilerin olası sorunlarının oluşmasını önlemektir. 1960'lı yıllarda öne çıkan ve sorunların ortaya çıkmasını engellemenin, sorunları çözmeden çok daha işlevsel olduğunun kabul edilmesine dayanır. Bu anlayış, öğrencilerin olası sorunlardan uzak tutulmasını hedeflemektedir. Bu hizmet ile okul psikolojik danışmanlarının, belli durumların hangi tehlike olasılıklarını içerdiği konusunda öğrencileri eğitmesi ve öğrencilerin bu durumlardan kaçınmasını sağlamak hedeflenmektedir (Moru ve Kottman, 1995;3). Önlenmesi hedeflenen sorunlar, öğrencilerin yaş grubunun özellikleri ve ihtiyaçlarına bağlı olarak değişebilmektedir. Örneğin ilköğretim birinci kademede, okul fobisi, kardeş kıskançlığı, altını ıslatma, tırnak yeme, bazı özgül fobiler (karanlıktan korkma vb.), yalan söyleme, çalma gibi problemler ön planda iken, ergenlik döneminde, intihar, madde kullanımı, AIDS gibi cinsel yolla bulaşan hastalıklar, ergen hamileliği, saldırganlık ve akran zorbalığı, yeme bozuklukları gibi sorunlar daha yoğun yaşanmaktadır. Her bir sorunun ortaya çıkmasına zemin hazırlayan koşulları, nedenleri, belirtileri, sonuçları ve önleyici tedbirleri içeren çeşitli kaynaklar bulunmaktadır. Araştırmalar, okullarda sorunları önleyici tedbirlerin belli bir plan dahilinde yapıldığında, mümkün olan en erken yaşlarda başladığında, çevresel etmenleri dikkate alarak düzenlendiğinde, belli bir sürekliliği olduğunda ve farklı gruplarla işbirliği yapıldığında daha etkili olduğunu göstermektedir (Korkut, 2004:27). Okul psikolojik danışmanlarının öğrenci sorunları ve bu sorunların ön-

Kaynakça

Adams, J.F. (1995). **Ergenliği Anlamak**. (Çev. B. Onur). Ankara: İmge Yayınevi.

Atay, İ.M. & Kerimoğlu, E. (2003). Ergenlerde İntihar Davranışı. **Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi,** 10(3), 128-136.

Alberti, R. & Emmons, M. (1998). **Atılganlık Hakkınızı Kullanın: Atılgan Bir Yaşam Hakkında Rehber.** (Çev: S. Katlan). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Baker, S.B. (2000). **School Counseling For the Twenty-First Century.** Third Edition. New Jersey: Pearson Edocation.

Britzman, M. (2005). Improving Our Moral Landscape Via Character Education: An Opportunity For School Counselor Leadership. **Professional School Counseling,** 8 (3), 293-295.

Botvin, G. J. (1999). **Life Skills Training: Promoting Health And Personal Development**. USA: Princeton Health Pres, Inc.

Campbell, L. (2003). As Strong As The Weakest Link: Urban High School Dropout. **High School Journal**, 87 (2).

Cassel, R.N. (2003). A High School Drop-Out Prevention Program For The At-Risk Sophomores Students. **Education**, 123(4).

Conrad, D. & Hedin, D. (1981). Instrument And Scoring Guide Of The Exprimental Education Evaluation Project. Minnesota: Center For Youth Development And Research.

Çok, F. (2003). **Ergenlerin Cinsel Eğitimleri: Bir Program Denemesi**. Ankara. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Daniel, S.S. Ve Diğerleri (2006). Suicidality, School Dropout And Reading Problems Among Adolescent.**Journal Of Learning Disabilities**, 39(6), 507-514.

Devrimci- Özgüven, H. & Sayıl, I. (1999). Ankara Üniversitesine Bir Yıl Süresince Başvuran Yeni Vakaların Sorun Alanları Ve Tanılarına Göre Değerlendirilmesi. **Kriz Dergisi,** 7 (1), 7-13.

Demir, A. & Tarhan, N. (2001). Loneliness Ans Social Dissatisfaction İn Turkish Adolescents. **Journal Of Psychology**, 135 (1), 113-123.

Dixon, S, L. (1987). **Working With People In Crisis**, (2nd Ed.). Columbus,: Merrill.

Dollarhide, C.T. & Saginak, K.A. (2003). **School Counseling İn The Secondary School: A Comprehensive Process And Program.** USA: Pearson Education.

Doyle, R.E. (1992). **Essential Skills and Strategies in Helping Process.** California: Brooks/Cole Publishing Company.

Dusenbrey, L. & Falco, M. (1995). Eleven Component S Of Effective Drug Abuse Prevention Curricula. **Journal Of School Health,** 65; 420-425.

Eisenberg, S. & Delaney, D. J. (1993). **Psikolojik Danışma Süreci.** (Çev: N. Ören, M. Takkaç). Milli Eğitim Bakanlığı, Araştırma- İnceleme Dizisi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ekşi, A. (1999). Çocuk Ve Ergen Psikoterapileri. **Ben Hasta Değilim.**(Ed. .A.E.Kşi). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

Ekşi, A.(2003). Gözden Geçirme: Beş Kıtada Gençlik Sorunları. **Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, 10(2), 78-87.

Erdem, G., Eke, C.Y., Ögel, K. & Taner, S.(2006). Lise Öğrencilerinde Arkadaş Özellikleri Ve Madde Kullanımı. **Bağımlılık Dergisi**, 7(3), 111-116.

Erkan, S. (2003). Rehberlik Nedir?, **İlköğretimde Rehberlik.** (Ed.Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayınevi.

Erkan, S. (2004). **Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri**. Altıncı Basım. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Gelso, C. & Fretz, B.(2001). **Counseling Psychology.** (Second Edition). USA: Thomas Learning Academic Research Center.

Gibson, R. L. & Mitchell, M. H. (1999). **Introduction To Counseling And Guidance,** Fifth Edition, New Jersey: Prentice Hall International.

Gizir, C.A. (2007). Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri Ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması. **Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi**, 3(28), 113-128.

Gordon, E. W. (2003). Urban Education. Teachers College Record, 105(2), 189-209.

Gysbers, N. (2001). School Guidance And Counseling In 21th Century: Remember The Past Into The Future. **Professional School Counseling,** 8 (1).[Onlive Version]

Güvenir, T. (Ed.) (2004). **Okulda Akran İstismarı.** Ankara: Kök Yayıncılık.

Hamilton, S. & Fenzel, I.M.. (1988). The Impact Of Volunteer Experience On Adolescent Social Development: Evidence Of Program Effects. **Journal Of Adolescent Research,** 3(1), 65-80.

Howatt, W.A.(2000). **The Human Services Counseling Toolbox:Theory, Development, Technique and Resources**. USA-Belomth: Wadsworth/ Thomas Learning.

Lickona, T. (1991). **Educating For Character: How Our Schools Can Respect And Responsibility.** New York : Bantam Boks.

Kapcı, E. G.(2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün Ve Sıklığının Depresyon, Kaygı Ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,** 37 (1), 1-13.

Korku, F. (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Lambie, G.W. & Williamson, L.L. (2004). The Challenge To Change From Guidance Counseling To Profesional School Counseling: A Historical Proposition. **Professional School Counseling,** 8 (2).[Onlive Version]

Malley, P.B. & Kush, F. (1994). School- Based Adolescent Suicide Prevention And Intervention Programs: A Survey. **School Counselor**, 42(2).

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/ Lise).

Muro, J.J. & Kottman, T. (1995). **Guidance And Counseling İn The Elementary And Middle Schools: A Practical Approach.** Usa: Brown & Benchmark.

Myrick, R.D. (1997). Developmental Guidance and Counseling. A Practical Approach (Third Edition). Minneapolis: Educational Media Corporation.

Nelson-Jones, R. (1995). **Danışma Psikolojisi Kuramları.** (Çev. Ed. F. Akkoyun). Ankara: 72 Tdfo Ldt. Şti.

Onur, B. (1995). **Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm.** 3. Baskı. Ankara: İmge Yayınevi.

O'connell, Paul, D. Pepler & W. Craing. (1999). Peer Involvement İn Bullying: Insight And Challenges For Intervention. **Journal Of Adolescence,** 22, 437-452.

Okman, T. (1997). Türkiye'de İntihar İstatistiklerinin Metodolojisi, Sistemi Ve Eğilimi. **Kriz Dergisi,** 5 (1), 43-57.

Ögel, K. Ve Diğerleri. (2003). Türkiye'de İlköğretim Ve Ortaöğetim Gençliği Arasında Esrar Kullanım Yaygınlığı. **Bağımlılık Dergisi,** 4 (1), 15-19.

Öğel, K., Taner, S. & Eke, C.Y.(2006). Onuncu Sınıf Öğrencileri Arasında Tütün, Alkol Ve Madde Kullanımı Yaygınlığı, **Bağımlılık Dergisi**, 7(1), 18-23.

Özodaşık, M. (2001). **Modern İnsanın Yalnızlığı.** Konya: Çizgi Kitapevi.

Paisley, P.O. (2001). Maintaining And Enhancing The Developmental Focus In School Counseling Programs. **Professional School Counseling,** 4 (4). [Onlive Version

Peterson, R. & Skiba, R. (2001). Creating School Climates That Prevent School Violence. **Social Studies,** 92 (4), 167- 176.

Pryzwansky, W.B., Harris, J.F. & Jackson, J.H. (1984). Therapy/Counsdeling Practices Of Urban School Psychologists. **Profesional Psychology: Research And Practice,** 15(3), 396-404.

Pişkin, M. (2003a). Özsaygı Geliştirme Eğitimi. **İlköğretimde Rehberlik.** (Ed.Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayınevi.

Pişkin, M. (2003b). Okularımızda Yaygın Bir Sorun: Akran Zorbalığı VII. Piskolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi, Malatya, İnönü Üniversitesi. 09-11 Temmuz 2003.

Ramsey, M.L. (1994). Student Depression: General Traetment Dynamics And Symptom Specific Intervention. **School Counselor,** 41(4).

Scales, Peter. C ; D. Blyth ; T.H. Berkas, & J.C. Kielsmeier. (2000). The Effects Of Service-Learning On Middle School Students' Social Responsibility And Academic Sucsess. **Journal Of Early Adolescence,** 20 (3), 332-358.

Shapiro, L.E. (1999). **Yüksek IQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek: Anne Babalar İçin Duygusal Zeka Rehberi.**(Çev: Ü. Kartal).Üçüncü Baskı. İstanbul: Varlık Yayınları.

Sonneck, G. ve Diğerleri. (2000). **Krize Müdahale Ve İntiharı Önleme.** (Çev.Y.Sözeri). Ankara Üniverstesi: Psikiyatrik Kriz Ve Uygulama Ve Araştırma Merkezi Yayınları. No: 4.

Sonuvar, B. (1999). Çocuk Ruh Sağlığı Yönünden Koruyucu Faktörler. **Ben Hasta Değilim**. (Ed. A.Ekşi). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

Suh, S. & Suh, J. (2007). Risk Factors And Levels Of Risk For High School Dropouts. **Professional School Counseling,** 10 (3). [Onlive Version]

Suh, S.; Suh, J. & Houston, I. (2007). Predictors Of Categorical At-Risk High School Dropouts. **Journal of Counseling And Development,** 85, 196-203. [Onlive Version]

Rokach, A. (2002). Dimensions of Loneliness Among Canadian And Czech Youth: A Cross-National Study. **Current Psychology,** 21, (4), 362-379.

Stone, C. & Dyal, M.A. (1997). School Counselor Sowing The Seeds of Character Education. **Professional School Counseling**, 1 (2). [Onlive Version]

Thompson, S.M. (1996). Peer Mediation: A. Peaceful Solution. **The School Counselor,** 44, 151-155.

Tindall, J. A. (1995). **Peer Programs: An In-Dept Look At Peer Helping Planning, Implementation And Administration**. Pennsylvania: Accelerated Development Inc. Publishers.

Tobias, A. & Myrick, R. (1999). A Peer Facilitator-Led Intervention With Mıddle School Problem Behavior Students. **Professional School Counseling**, 3 (1),P:27-34.

Uyanık-Balat, G. (2004). Çocuklar ve Değerler Eğitimi. **Çoluk Çocuk Dergisi,** 45, 18-20.

Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial Children, Bullies And Victims: An İnvestigation of Their Sciometric Status, Empathy And Social Problem- Solving Strategies. **British Journal of Developmental Psychology,** 21, 367-385.

Webb, M.A. Ve Diğerleri. (2007). Students Success Skills: A Promoting Program To Close The Academic Achievement Gap For African American And Latino Students. **Profesional School Counseling,** 10(5).

Whiston, S. & Thomas, S. (1998). A Rewiew Of School Counseling Outcome Research: Implications For Practice. **Journal of Counseling & Development,** 76 (4), 153-165

Whiston, S.C.(2002). Response To The Past, Present And The Future Of The School Counseling: Rising Some Issuies. **Profesional School Counseling,** 5(3)

Velsor, V.P. & Orozco, G.L. (2007). Involving Low-Income Parents İn The Schools: Communitycentric Strategies For School Counselor. **Profesional School Counseling,** 11(1), 17-23.

Yeşilyaprak, B. (2004). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Gelişimsel Yaklaşım**. Ankara. Nobel Yayıncılık.

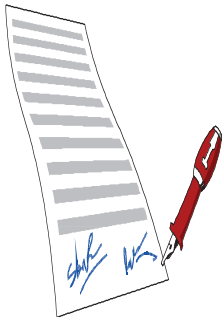
Yıldırım, P. & Otrar, M. (2003). **Öğretmenler ve Aileler İçin Rehber Kitap**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

BÖLÜM 8

BİREYİ TANIMA TEKNİKLERİ

Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN*

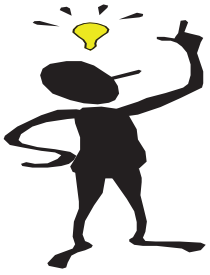
Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra;

- *Eğitim sürecinde öğrencileri tanımanın gereğini kavrayabilecek,*
- *Öğrencilerin hangi yönleri ile tanınması gerektiğini söyleyebilecek,*
- *Bireyi tanıma hizmetlerinin yürütülmesinde uyulması gereken ilkeleri açıklayabilecek,*
- *Bireyi tanıma tekniklerini sınıflandırabilecek,*
- *Bireyi tanımada kullanılan tekniklerin kullanılma gerekçelerini açıklayabilecek,*
- *Sınıf rehber öğretmeninin öğrenciyi tanıma hizmetleri kapsamındaki görev ve sorumluluklarını kavrayabileceksiniz.*

Düşünelim



- *Okullarda öğrenciyi tanıma hizmetleri gerekli midir?*

  Neden?
- *Öğrencilerin hangi özelliklerinin bilinmesinde ne gibi yararlar vardır?*
- *Ne gibi özellikleriniz olduğunu biliyor musunuz?*
- *Bireyin her özelliği ölçülebilir mi?*
- *Bireyi tanımada hangi tekniklerden yararlanılabilir?*

* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0001-8542-9719

Giriş

Her birey kendine özgü bir varlıktır. Bu nedenle insanlar birçok özellik yönünden birbirlerinden ayrılırlar. Bunun temel nedeni, bireylerin farklı kalıtsal özelliklere sahip olmaları ve farklı çevrelerde yetişmeleridir.

Öğrencilerin kendilerini tanımaları ve gizilgüçlerini (potansiyellerini) bilmeleri, öncelikle onların çeşitli yönlerden incelenmesini ve tanınmalarını gerektirmektedir. Öğrencilere ilgi, yetenek ve diğer niteliklerine uygun eğitsel programlar ve meslekler seçmelerinde; başarısızlık ve uyum sorunlarını çözebilmelerinde yardımcı olabilmek için her şeyden önce öğrencinin sınırlı ve güçlü yanlarının, ilgi ve yeteneklerinin, ailesel niteliklerinin, sosyal destek sisteminin ve diğer niteliklerinin bilinmesine gereksinim vardır. Bu nedenle aşağıda bireyi tanımanın amacı, gereği, bireyin hangi yönlerden tanınması gerektiği, bireyi tanıma çalışmalarını yürütürken benimsenen ilke ve anlayışlar açıklanmıştır.

Bireyi Tanımanın Amacı

Birey sürekli gelişim ve değişim halinde olan bir varlıktır. Her birey tek ve benzersizdir. Bireyin kendine özgü gelişim hızı ve nitelikleri bulunmaktadır. Rehberlik hizmetleri öğrenciyi tanıyarak, her bireyin kendi potansiyeli, yetenek ve ilgileri, kendine özgü nitelik ve koşulları çerçevesinde gelişimine yardımcı olmayı amaçlar. Rehberlik hizmetlerinin beklenen önemli işlevlerinin başında bireyi tanıma çalışmaları içinde onun kendisini tanımasına yardımcı olmak gelmektedir. Bireyi tanımanın amacı; onun kendisini tanımasına katkı sağlayarak gelişmesine ve uyumuna yardımcı olmaktır. Ayrıca eğitim ortamından yeterli düzeyde yararlanılabilmesi için de bireyi tanımaya gereksinim vardır (Yeşilyaprak, 2003).

Rehberlik hizmetleri kapsamında bireyi tanımanın amacı, bireyler arasındaki farkları ortadan kaldırmak değil; öğrenciler arasındaki farkları ortaya çıkarmak ve böylece her öğrencinin sahip olduğu nitelikleriyle bütün halinde gelişmesine, karşılaştığı problemlerin çözümünde ona sistematik bir yardım sunarak geleceğe yönelik gerçekçi kararlar vermesine ve kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunabilmektir. Bu bağlamda *nihai amaç bireyi tanımaktan ziyade, onun kendisini tanımasına yardımcı olmaktır.*

Bireyi Tanıma Neden Gereklidir?

Bireyi tanıma, okul içinde ve okul dışında, bireyin kendisini daha iyi tanıması için kendisi hakkındaki bilgilerin kendisine sunulması olarak kabul edilebilir. Birey kendisi hakkında elde edilen bu bulgular ışığında daha tutarlı ve doğru tercihler yapabilir. Bireyin sağlıklı psikolojik gelişimi açısından da bu bilgiler değerlendirilebilir.

Bireyi tanıma, toplumun her kesimindeki kişilerin, tanıma, anlama, seçme, yerleştirme hizmetleri için gereklidir. Elde edilen bilgiler sadece okul ve psikolojik danışma için değil, işe yerleştirme, verimlilik, isteklendirme gibi faktörler açısından da

gereklidir. Yerinde ve doğru kararlar verebilmenin yolu bireyi iyi tanımaktan geçer. Bireyler hakkında verilecek kararlar, onun hakkında edinilen temel bilgilere dayandırılmalıdır. Bireyi tanımanın gerekçeleri şöyle sıralanabilir (Özgüven, 1998):

1. Bireyin kendisini tanımasına ve gerçekçi bir benlik geliştirmesine yardım etmek
2. Herhangi bir konuda karar vermek için gerekli temel bilgileri toplamak
3. Yetenek ve ilgileri doğrultusunda bireyleri akademik programlara ve mesleklere yöneltmek
4. Genelde ve okulda düzenlenecek eğitim programları için uygun olacak bireyleri seçmek
5. İş verimini artırmak için bireylerin ve işin niteliklerine uygun kişileri seçmek ve yerleştirmek
6. Evlilik ve eş seçiminde bireylere yardımcı olmak
7. Bir kurumun özel amaçları için en uygun kişileri seçmek
8. Bireyin problemlerine uygun yardım ve tedavi hizmetini kararlaştırmak ve teşhis koymak
9. Bireylerin belirli konularda gelecekteki başarılarını yordamak, tahminlerde bulunmak

Yukarıda belirtilen alanlar ve gerekçelere dayalı olarak bireyin çeşitli yönlerden tanınması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerini tanıması ve öğrenci hakkında elde edilen bilgilerin öğretmen tarafından kullanılabilirliği de önemlidir. Bu bilgilerin kullanılış gerekçeleri ise şunlardır (Yeşilyaprak, 2003):

- Ünite etkinliklerini planlamak, öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun yöntem ve teknikleri seçerek uygun değerlendirmeyi yapmak,
- Her öğrencinin bireysel ayrılıklarına göre en üst düzeyde gelişmesine yardımcı olmak,
- Öğrencinin sağlıklı bir kişilik geliştirmesine ve kendini gerçekleştirebilmesine yardımcı olmak,
- Öğrencilerin gerçekçi bir benlik kavramı geliştirmelerine ve kendi problemlerini çözebilme gücü kazanabilmelerine yardımcı olmak,
- Öğrencileri ilgi, yetenek ve güdüleri doğrultusunda kendilerine en uygun öğrenim dalına ve mesleğe yöneltebilmek,
- Öğrencileri belirli bir mesleğe hazırlamak ve bu meslekle ilgili davranışları kazanmalarına yardımcı olmak,
- Sınıf içi ilişkileri düzenlemek ve geliştirmek için öğretmenin öğrencilerini tanıması gereklidir.

Kaynakça

Aydın, S. (1998). **Eğitimde Uygulamalı Rehberlik**. Ankara. Barış Kitap Yayın Dağıtım.

Bakırcıoğlu, R. (2000). **İlköğretim, Ortaöğretim ve Yüksek Öğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cansever, G.D. (1982). **Klinik Psikolojide Değerlendirme Yöntemleri.** İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Çağlar, D.(1982). **Öğrenciyi Tanıma Teknikleri.** Ankara: Tekışık Matbası.

Kaya, A. ve Kutlu, M. (2007). Bireyi Tanıma ve Bireyi Tanıma Teknikleri. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** (Ed. Alim Kaya) 4. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Kepçeoğlu, M. (1994). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Ankara: Özerler Matbaası.

Kuzgun, Y. (2000a). **Meslek Danışmanlığı**. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Kuzgun, Y. (2000b). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: ÖSYM Yayınları

Öner, N. (1994). **Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler.** İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

Özgüven, İ E. (1994). **Psikolojik Testler.** Ankara: Yeni Doğuş Matbaası.

Özgüven, İ E. (1998). **Bireyi Tanıma Teknikleri.** Ankara: PDREM Yayınları,

Özgüven, İ E. (2001).**Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Ankara: PDREM Yayınları.

Özoğlu S. Ç. (1997). **Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** Ankara: A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Selçuk, Z. (2003). **Bireyi Tanıma Teknikleri.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tan, H. (1989). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** İstanbul: MEGSB Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi No:163.

Tuzcuoğlu, N. (2007). Bireyi Tanıma Teknikleri. **Rehberlik.** (Ed. Betül Aydın), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Turgut, F. (1983). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: Hassoy matbaası.

Yeşilyaprak, B. (2003). **Eğitimde Rehberlik hizmetleri,** Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, İ. (2003). Bireyi Tanıma Teknikleri. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** (Ed. Gürhan Can). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yılmaz, H. ve Üre, Ö. (2002); **Rehberlik**. Konya: çizgi Kitapevi

BÖLÜM 9

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ

Prof. Dr. Semra GÜVEN*

Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra;

- *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin hangi modellerle sunulduğunu açıklayabilecek,*
- *Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programları modelinin dayandığı temel ilkeleri sıralayabilecek,*
- *Kapsamlı rehberlik program modelinin ögelerini açıklayabilecek,*
- *Okul PDR programlarının hazırlanmasındaki süreci kavrayabilecek,*
- *Okul PDR programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde okul personelinin görev ve sorumluluklarını belirtebilecek,*
- *Sınıf rehberlik programının uygulanmasında sınıf rehber öğretmeninin sorumluluklarını kavrayabileceksiniz.*

Düşünelim



- *Okullarda yürütülecek PDR hizmetleri için önceden bir plan yapmak gerekir mi? Neden?*
- *Her okul için geçerli ve uygulanabilir bir PDR programı hazırlanabilir mi?*
- *Okul için PDR programı hazırlamanın ne gibi yararları olabilir?*

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0002-6939-1578

Giriş

Eğitim programı; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Program geliştirme ise eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel 2017). Program geliştirme tanımından; eğitim programının hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme değerlendirme gibi dört temel öğesi bulunduğu anlaşılmaktadır. Bir eğitim programı hazırlama sürecinde genellikle şu sorulara cevap aramak gerekmektedir: 1. Bireyler niçin öğrenecek/öğretilecek?, 2. Neler öğrenilecek/öğretilecek, 3. Nasıl öğrenilecek/öğretilecek? ve 4. Ne derece öğrenilip öğrenilmediği nasıl anlaşılacak? (Şeker, 2014). Sistem yaklaşımı kapsamında değerlendirildiğinde; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme değerlendirme ögeleri birbirini etkilemekte ve bu ögelerden birinin değişmesi eğitim programının yani bütünün etkilenmesi anlamına gelmektedir. Okul psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) programlarının geliştirilmesi de bazı farklılıklar taşımasına karşın, bir eğitim programı geliştirme sürecidir (Erkan, 2018).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri belli bir programa dayalı olarak yürütülen sistemli hizmetler bütünüdür. Hangi kurumda olursa olsun verilecek PDR hizmetlerinin önceden hazırlanacak bir programa bağlı olarak yürütülmesi gerekir. Nasıl ki derslerin öğretim programlarına dayalı olarak hazırlanan ve kazanımların haftalık ders saatlerine göre dağılımını gösteren yıllık planlar varsa, öğretim yılı boyunca yürütülecek rehberlik etkinliklerinin hedeflerini, içeriğini, zamanını, yöntemini ve sorumlu personeli belirten bir programın hazırlanmasına ihtiyaç vardır (Tan, 1986). Rehberlik hizmetlerinde benimsenen genel ilkeler ve anlayışlar değişmemek koşuluyla PDR programları, uygulanacağı kurumun özellikleri, amaçları ve ihtiyaçlarına göre bazı farklılıklar gösterir. Okullar için rehberlik programları geliştirilirken okulların amaçları, işleyiş biçimleri, uygulanan öğretim programı, öğrenci özellikleri, öğrencilerin ihtiyaçları, yaygın sorunları ve beklentileri göz önünde bulundurulmak zorundadır.

Okul rehberlik programları, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerindeki anlayış ve gelişmelere bağlı olarak zaman içinde bazı değişimler göstermiştir. Okullarda PDR hizmetlerinin başlangıcından bu yana nasıl örgütleneceği ve yürütüleceği konusunda çeşitli modeller uygulanmıştır.

Genel olarak bu modeller; *geleneksel modeller* (servis modeli, süreç modeli ve görevler modeli) ve günümüzde yaygın olarak benimsenen kapsamlı okul PDR programları modeli, sonuç temelli rehberlik modeli, gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik modeli, ASCA ulusal modeli, stratejik kapsamlı model, güçler temelli okul danışmanlığı modeli, alanlar/etkinlikler/ortaklar modeli ve okul PDR hizmetleri program modeli bulunmaktadır (Erkan, 2018). Bu kısımda geleneksel modeller ve günümüzde yaygın olarak benimsenen okul PDR programları modellerinden kapsamlı okul PDR programları modeli tanıtılmıştır.

Geleneksel modeller kapsamında yürütülen PDR hizmetleri aşağıda kısaca belirtilmiştir (Doğan, 2000; Erkan, 2001; Külahoğlu, 2001; Erkan, 2018):

Servis (hizmetler) modeli: Bu model özünü 1920'li yıllarda geçerli olan rehberlik anlayışından almakta ve modelde psikolojik danışmanların etkinlikleri oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi verme, psikolojik danışma, yerleştirme ve izleme biçiminde olmak üzere genel olarak altı kategoride ele alınmıştır. Model, birinci derecede ortaöğretim yönelimli olması, rehberlik hizmetleriyle öğrenciye kazandırılacak davranışların değerlendirmeye uygun olmaması ve psikolojik danışmanların zamanlarını nasıl kullanmaları, hangi etkinliğe ne kadar zaman ayırmaları gerektiğinin belirsiz olması yönleriyle eleştirilmiştir.

Süreç modeli: Bu model okul psikolojik danışmanlarının rehberlik hizmetlerini daha çok klinik ve terapötik yönelimli bir anlayışa dayalı olarak yürüttükleri bir rehberlik modelidir. Bu modele göre psikolojik danışmanlar psikolojik danışma, konsultasyon ve koordinasyon rollerini de üstlenmişlerdir. Süreç modelinin hem ilköğretim hem de ortaöğretimde uygulanabilir olması bir avantaj olarak görülebilir. Ancak servis modeline yönelik eleştiriler bu model için de geçerlidir.

Görevler modeli: Bu modelde psikolojik danışmanların görevleri basitçe listelenmiştir. Bu listenin olabildiğince çok sayıda görevi (20-30) içermesi öngörülür ve genellikle en son görev de "zaman zaman kendisine verilen diğer görevleri de yerine getirir" biçiminde ifade edilir. Bu durum da psikolojik danışmanın rollerinde bazen belirsizliklere neden olmuştur. Ayrıca bu modelde hem öğrencide meydana gelen davranış değişikliklerini değerlendirmek güçtür hem de okul psikolojik danışmanını zamanını verimli bir şekilde kullanması mümkün değildir.

Yukarıdaki üç model de programdan ziyade psikolojik danışmanın pozisyonu üzerinde odaklanmıştır. Bunun sonucu olarak rehberlik hizmetleri eğitim sürecinin ana parçası olmaktan çok eğitim faaliyetlerini destekleyen bir yardımcı hizmet olarak algılanmıştır. Ayrıca yapısı açıkça tanımlanmış bir program olmadığı için psikolojik danışmanlara rehberlikle ilgisi olmayan bazı yönetimsel görevler de yüklenmiştir (Doğan, 2000; Erkan 2001; Erkan 2018).

Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları Modeli

Rehberlik hizmetlerinin işlevini, salt üst okul ve meslek seçimi ya da kriz durumlarında müdahale etme şeklinde formüle eden geleneksel rehberlik yaklaşımına tepki olarak ortaya çıkmış olan bu model, kuramsal temelini 1960'lı yıllarda gündeme gelen gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma yaklaşımından almıştır. Bu yaklaşım, bireyin sürekli kendini geliştirme ve ilerleme çabası içinde olan bir varlık olduğu anlayışına dayanmakta ve insan gelişiminin aşamalı olarak birbirini izleyen dönemlerini temel almaktadır (Doğan, 2000). Bu bağlamda rehberlik hizmetlerinin temel işlevi, içinde bulundukları gelişim dönemlerinin gelişim görevlerini başarılı bir şekilde tamamlamaları için öğrencilere yardım etmektir (Erkan, 1995). Yaklaşımın ya da yaklaşımı temel alan programların temel ilkeleri aşağıdaki biçimde özetlenebilir (Erkan, 2001):

- Gelişimsel rehberlik yaklaşımı organize edilmiş ve planlı bir müfredatı gerektirir. Bu müfredat, okulu ve çevresini tanıma, kendini ve başkalarını tanıma, tutumla-

Kaynakça

Demirel, Ö. (2017). **Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya.** 25. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, S. (2000). Okul Rehberliği ve Danışmanlığı Alanında Çağdaş Bir Yaklaşım: Kapsamlı Rehberlik Program Modeli. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. 13 (13), 56-64.

Drefs, M. (2000). **Assessing The Needs of Young Children.** Guidance and Counseling. **17(3), 60-67.**

Erden, M. (1998). **Eğitimde Program Değerlendirme.** 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Erkan, S. (1995). Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Kış, 3, 86-91.

Erkan, S. (1997). **İlköğretim Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarının belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma.** Eğitim Yönetimi**. 3 (3), 333-406.**

Erkan, S. (2001). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması**.** 1. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erkan, S. (2018). Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Program Geliştirme. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Güven, M. (2005). İlköğretimde Çocuğu Olan Velilerin Çocuklarının Okullarındaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algı ve Beklentileri. Kongre Kitabı Cilt 1 (XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül 2005), Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Kaya, A. ve Çivitçi, A. (2003). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Üçüncü Baskı (Ed. Gürhan Can), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kepçeoğlu, M. (1994). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** 8. Baskı, Ankara: Özerler Matbaası.

Kuzgun, Y. (1992). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** Ankara: ÖSYM Yayınları.

Külahoğlu, Ş. (2001). **Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi**. 1. Baskı, Ankara: Pegem A yayıncılık.

MEB (2020) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete**, 14.08.2020, Sayı: 31213.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/ Lise).

Moore, K. B. (2002). Working with Families. **Early Childhood Today**. 17 (1), 12-13.

Murat, M. (1993). Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Sundukları Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algıları ve Beklentileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya:İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

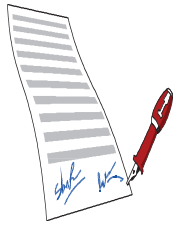
Siyez, D. M. (2007). Yıllık Psikolojik Danışma Faaliyetlerinin Planlanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi. **Rehberlik** (Ed. Betül Aydın). Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 303-354.

BÖLÜM 10

TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM, REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİNİN ÖRGÜTLENİŞ BİÇİMİ; PERSONELİN GÖREV, YETKİ VE SORUMLULUKLARI

Mahmut ARIKAN [*]

Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra;

- *Özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin örgüt yapısını kavrayabilecek,*
- *Psikolojik danışma ve rehberlik personelinin görev ve yetkilerini sıralayabilecek,*
- *Özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkiliğini ve verimliliğini arttırma yollarını açıklayabilecek,*
- *Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin, okul rehberlik servislerinin yapısını ve işleyişini kavrayabileceksiniz.*

Düşünelim



- *Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde yasa, yönetmelik ve yönergeleri biliyor musunuz?*
- *Rehber öğretmen/Psikolojik danışmanların görevlerini, yetkilerini ve yetkilerinin yasal dayanaklarını biliyor musunuz?*
- *Sınıf rehber öğretmenlerinin görev ve yetkileri hakkında neler biliyorsunuz?*
- *Rehberlik ve Araştırma Merkezleri hakkında neler biliyorsunuz?*
- *Göreve başlayacağınız okulda, okul müdürünün rehberlik hizmetleri kapsamındaki görev ve yetkilerini merak ettiniz mi?*

[*] Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi.
ORCID: 0000-0002-2868-4913

Giriş

Özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin eğitim sistemine bir boyut olarak girmesinde eğitim-öğretim sürecinin öğrenci merkezli olması gereği düşüncesi, sosyal bir kişilik gelişiminin önem kazanması, öğrencilerin duygu, düşünce ve kişisel seçimlerine saygı gösterilmesi, buluş yoluyla ve anlamlı öğrenme gibi sıralanan Hümanist yaklaşım ilkelerinin büyük ölçüde etkisi olmuştur.

Türk eğitim sisteminin genel amaçları çerçevesinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinde yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir. Bu amaçla eğitim sürecinde öğrencilerin ilgi ve tutumlarına bağlı olarak, yetenek ve özelliklerini fark etmeleri, geliştirmeleri ve sonuçta kendilerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

Eğitim sisteminde yer alan kurumların yeni kuşaklara toplumun kültürel birikimini aktararak yeni bireyi biçimlendirmesi beklenmektedir. Günümüzde daha karmaşık ve güç hale gelen toplumsal sorunlar farklı yönleriyle eğitim sistemimize, özelde ise okullarımıza yansımaktadır. Okullarımıza yansıyan sorunlardan birinin de son günlerde yaygınlaşan, bazı öğrencilerin diğer öğrencilere -akranlarına- öğretmenlerine karşı sergilediği zorbalık ve ağırlaşarak şiddet düzeyine varan tutum ve davranışlar olduğu anlaşılmaktadır. Okullarımızda şiddetin yaygınlaşmasını önleyebilmek için *erken müdahale ve özellikle problemin oluşmadan önlenmesine yönelik gelişimsel-önleyici* modeli dikkate alan yaklaşımla, 24.03.2006 tarihinde yayınlanan genelge 24.09.2007 de yenilenmiştir. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün anlamlı bir zamanlamayla çözümler üretilebilmesi için sürece katıldığı anlaşılmaktadır. Önleyici rehberlik kapsamındaki Genelge'nin A-d bendinin 12. Maddesi dikkat çekicidir. Bu düzenleme ve yaklaşımla, *Temel Önleme Formatörlük Eğitimi* alan rehber öğretmen/psikolojik danışmanların etkili müdahalesi beklenmekte ve amaçlanmaktadır.

A-d.12-Temel Önleme Formatörlük Eğitimi ile psikososyal koruma, önleme ve müdahale kapsamında daha önce yetiştirilen formatör rehber öğretmen/psikolojik danışmanların, bu eğitimleri almayan psikolojik danışmanların yetiştirilebilmeleri için yapılacak çalışmalarda etkin olarak görevlendirilmeleri sağlanacaktır (https://www.orgm.gov.tr., 2019).

Adı geçen Genelge'nin İl Eylem Planları doğrultusunda 2. Maddesi Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin, *Yaşama Sahip Çıkmak, Zorlu Yaşam Şartları ve Etkileri, Psikososyal Koruma, Önleme Ve Müdahale Programları* ile *Temel Önleme Programları* 'nın yürütülmesinde öğretmenleri destekleyici yükümlülüğü açıklanmaktadır (https://www.orgm.gov.tr., 2019).

2017 tarihli son genelge 2006 tarihli genelgeye de gönderme yaparak; *Çocuklarımızın ve gençlerimizin şiddet eylemlerinden ve zararlı maddelerden korunması amacıyla "İl Eğitim ve Gençlik Komisyonunun" kurulmasını*, komisyonun birer yıllık eylem planı hazırlayarak, dönem sonu raporlarının MEB. ilgili birimine göndermesi düzenlemesine yer vermektedir (https://www.orgm.meb.gov.tr.,2022)

Toplumun ve bireylerin eğitiminde rolü artık tartışılmayan Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri, örgütsel yapısını tamamlayarak öğretimin her kademe ve türünde yer almaktadır.

Kurumsal yapılarda, yürütülecek bütün hizmetlerin ve işlerin yasa/yasalara dayandırılması gerekmektedir. Türkiye'de devlet geleneğinde ve hukuk sisteminde işleyişi sağlayan metinlerin önem, ağırlık ve öncelik sırası bulunmaktadır. Yasama organınca kabul edilen yasa/yasaların uygulanabilmesi için öncelik sırasıyla tüzük, yönetmelik, yönerge, iş ve işleyişin gerekleriyle ilgili genelge/genelgeler hazırlanmaktadır.

Türk eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülebilmesi için ilk olarak, rehberlik boyutuyla 1953 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) içinde farklı test ve envanterlerin işe koşulduğu *Test Araştırma Bürosu* oluşturulmuştur. 1954 yılında da *Rehberlik Bürosu* kurulmuştur (Aksüt, 2006).

Bu büroda özellikle ilk ve ortaokullar için başarı testleri geliştirilmiştir. Amerika Birleşik Devletlerinden getirilen Thurstone Zihin Kabiliyetleri, Otis Zihin Kabiliyetleri, Farklı Kabiliyetler Testi (DAT) ve Genel Kabiliyetler Testi gibi pek çok yetenek testi Türkçe 'ye çevrilmiştir (Güven, 2020).

1973 yılında çıkarılan, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile özellikle rehberlik çalışmaları *yöneltme etkinlikleri* olarak ele alınmıştır (https://www.mevzuat.gov.tr., 2019.)

İlk olarak 1968 yılında Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin (RAM) görev ve yetkilerini gösteren *Rehberlik Araştırma Merkezi Yönetmeliği* hazırlanmıştır**.** İlk kurulan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin çalışma alanı başlangıçta bulundukları illerin tüm ilçeleri olarak belirlenmiştir. Büyüme ve gelişme eğilimi gösteren nüfus ve okullaşma oranı -sayısı- yoğun olan anakentlere öncelik verilerek, bu anakentlerde yeni Rehberlik ve Araştırma Merkezleri kurulmaya başlanmıştır.

Özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yaygınlaştırmak ve çalışmaları daha etkili kılabilmek için günümüzde büyük illerde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin sayıları arttırılmıştır. 1983 yılında özel eğitim boyutu eklenerek *Özel Eğitim Rehberlik Dairesi* kurulmuştur. Yeni kurulacak Rehberlik ve Araştırma Merkezleri için hazırlanan *Açma Yönergesi* 2001 yılında hazırlanmıştır. 2018 yılında yenilenen açma yönergesi ile Milli Eğitim Müdürlüğü'nün görev, yetki ve sorumlulukları yeniden düzenlenmiştir. Yeni yönerge düzenlemesi ile RAM açma koşulları Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman ve Özel Eğitim Öğretmeni sayısına;

d) Açılması önerilecek merkezin sorumluluk alanına giren hizmet bölgelerindeki rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmen sayılarının, açılacak merkez için ayrılan norm kadro sayısının en az üç katı olmasına özen gösterir.

g bendinde ise nüfus yoğunluğu ve km-uzaklık- olarak belirlenmektedir.

g) Açılması önerilen merkezden hizmet alacak nüfusun 200.000'den az olmaması gerekir ancak; ulaşım ve yol gibi hizmet erişimi zorlayıcı unsurlar bulunan nüfusu 100.000'in üstündeki yerleşim birimleri için 150 km ve 3 saatlik ulaşım mesafesi (https://www.orgm.meb.gov.tr., 2019).

Kaynakça

Aksüt, M. (2006) "Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Örgüt ve Personel".**Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** (Ed. M. Engin Deniz). Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık.

Arıkan, M. (2019) "Kaynaştırma-Bütünleştirme". **Özel Eğitim ve Kaynaştırma**. (Ed. Ümit Şahbaz). Ankara: Anı Yayıncılık

Bakırcıoğlu, R. (2003). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Güven, M.(2020). "Türkiye'de Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Tarihsel Gelişimi". **Türkiye'de Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri**. (Ed. Mehmet Güven-Seyfettin Toraman). Ankara: Afşar Ofset.

Sarı, E. (2006). "Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Örgüt ve Personel", **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** (Ed. Alim Kaya). Ankara: Anı Yayıncılık.

Türküm, S. (2007). "Rehberlikte Örgüt ve Personel". **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** (Ed. Gürhan Can). Ankara: Pegema Yayınları.

https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf

Son erişim tarihi: 04.02.2019

https://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuat_Metin/3.5.20146459.pdf.

Son erişim tarihi: 11.02.2019

https://www.orgm.meb.gov.tr/08101631.rehberlikvearatrmamerkeziamaynergesi.pdf.

Son erişim tarihi: 18.08.2022

https://www.orgm.meb.gov.tr/meb_ıys_dosyalar.ramyönergesi

Son erim tarihi: 18.08.2022

https://www.orgm.meb.gov.tr./meb_iys_dosyalar.etikyönergesi

Son erişim tarihi: 19.08.2022

https://www.orgm.meb.gov.tr/milli_eğitim_bakanlığı_rehberlik_hizmetleri-yönetmeliği/961.

Son erişim tarihi: 19.08.2022

https://www.orgm.meb.gov.tr/ meb_iys/26030154.

Son erişim tarihi: 22.02.2019

https://www.orgm.meb.gov.tr/09101900_özel_eğitim_hizmetleri_yönetmeliği_0707. Son erişim tarihi: 01.02.2019

https://www.orgm.meb.gov.tr/men/02031840_evde_hastanede_eğitim_hiz_yönergesi.pdf.

Son erişim tarihi: 18.02.2019

https://www.resmigazetet.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707_2_htm.

Son erişim tarihi: 04.02.2019

https://www.tbmm.gov.tr/KANUNLAR_KARARLAR.

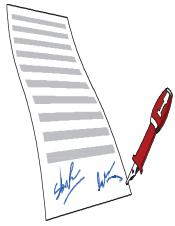
Son erişim tarihi: 06.02.2019

BÖLÜM 11

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI VE e-REHBERLİK SİSTEMİ

Dr. Serdar ÖZMEN*

Kazanımlar



Bu bölümü çalıştıktan sonra

- Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımının gerekliliğini kavrayabilecek,
- e-Rehberlik Sistemini tanıyacak,
- e-Rehberlik Sisteminin oluşturulması sürecini açıklayabilecek,
- e-Rehberlik Sisteminin kullanımını kavrayabileceksiniz.

Düşünelim



- Psikolojik danışma ve hizmetlerinde teknoloji kullanımının gerekliliği nedir?
- Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı en çok hangi alanlarda görülmektedir?
- e-Rehberlik Sistemini nedir?
- e-Rehberlik Sistemine neden ihtiyaç duyulmuştur?
- e-Rehberlik Sistemi nasıl kullanılır?

* Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
ORCID: 0000-0002-0072-8857

Giriş

Bu bölümde önce psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ve bazı dijital uygulamalar açıklanmıştır. Ardından e-Rehberlik Sistemi, kullanım amacı ve sistemin oluşturulma süreci anlatılmıştır. Son olarak da e-Rehberlik Sistemine giriş, sistem kullanıcıları ve yetkileri tanıtılmıştır.

Değişimin kaçınılmaz bir süreç olarak yaşandığı 21. yüzyıl bilgi toplumlarında meydana gelen değişiklikler eğitim sistemlerini de önemli ölçüde etkilemiştir. Bilginin hızla artması, küreselleşme ve toplumsal yaşamda meydana gelen hızlı değişimler eğitimin amaç, yapı ve işlevlerinde önemli değişikliklere neden olmuştur. Öğrencilere bilgiyi yüklemeyi ve onların yalnızca zihinsel gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan eğitim sistemleri yerini öğrencilere öğrenmeyi öğreten ve tüm gelişim alanlarında bir bütün olarak gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bir eğitim anlayışına bırakmıştır. Bu süreçte teknoloji kullanımı eğitimin her alanında kaçınılmaz bir gereklilik olarak görülmekle birlikte (Keser & Semerci, 2019), rehberlik programlarının geliştirilmesine ve programların başarısına da olumlu katkılar sağlamaktadır. (Bowers, 2002; Kozlowski, & diğ., 2014**;** Ratliff, & diğ., 2012**).**

Dünyada dijitalleşme süreciyle birlikte yaşanan değişim ve gelişimlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yoğunlaşmak zorunda kaldığı bazı problem alanlarına (örneğin internet bağımlılığı, oyun bağımlılığı, siber zorbalık/siber mağduriyet, gelişmeleri kaçırma kaygısı vb.) ve hizmetlerin veriliş biçimine yansımaları olmuştur. İnternet ve bilgi teknolojilerinin sağladığı fırsatlarla okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde e-rehberlik, çevrim içi görüşmeler, dijital sınıf rehberliği, mobil uygulama destekli psikoeğitim programları ve telekonsültasyon gibi internet temelli dijital uygulamalara yer verilmektedir. (Güven, 2022).

Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar genel olarak incelendiğinde rehberlik hizmetlerine teknoloji desteğinin kariyer rehberliği özellikle de bireyi tanıma çalışmalarında yoğunlaştığı ifade edilebilir (Özmen, 2021). Türkiye'de bilgisayar destekli rehberlik uygulamaları ilk kez 1990 yılında lise öğrencilerinin yükseköğretim programları seçimlerine yardımcı olmak amacıyla ÖSYM bünyesinde Kuzgun ve Sözalan tarafından geliştirilen Bilgisayar Destekli Meslek Rehberliği (BİLDEMER) adı verilen programla başlamıştır. Ancak, üniversitelere öğrenci yerleştirme sistemindeki değişiklikler nedeniyle bu sistemin kullanımı oldukça sınırlı kalmıştır (Savaş & Hamamcı, 2010; Yeşilyaprak, 2011). Ardından Kuzgun vd. (2010), ortaöğretim öğrencilerinin kendine uygun okul türlerini ve liselerde alanları görebilmesine ve meslek liselerine yönelen öğrencilerin, kendilerine uygun bölüm seçmelerine yardımcı olmak amacıyla BİLDEMER-O adında bilgisayar destekli kendini değerlendirme aracı geliştirilmişlerdir. Daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve kariyer gelişimlerine destek olmak amacıyla teknoloji destekli "Ulusal Mesleki Bilgilendirme Sistemi" geliştirilmiştir (Canpolat, 2021).

Yurt dışında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar çevrimiçi (online) psikolojik danışma (Bambling, & diğ., 2008; Chester & Glass, 2007; Paterson, & diğ., 2017) ve çevrimiçi kariyer danışmanlığı (Galliott, 2017; Imitoro, & diğ., 2016; Schiller, 2000) konularında yoğunlaşmıştır. Ancak, sınırlı da olsa okul rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Özmen, 2021). Rehberlik programlarının bütün süreçlerinde

teknoloji kullanımı önemli olmakla birlikte, teknoloji kullanımı en fazla sınıf rehberlik programlarında ön plana çıkmaktadır (Hayden, & diğ., 2008). Türkiye'de MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce hazırlanmış Dijital Sınıf Rehberlik Etkinlikleri Platformu (DİSREP) buna örnek olarak verilebilir. Bu dijital platform, 2020 yılında geliştirilmiş Sınıf Rehberlik Programı Etkinliklerini içeren bir uygulamadır. Bu uygulamayla öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek amaçlanmaktadır. Bu uygulama sayesinde etkinlikler sınıfta akıllı tahta aracılığıyla uygulanabilmektedir. Ayrıca öğrenciler de bazı etkinlikleri kendi başlarına çevrimiçi olarak gerçekleştirebilmektedir. Psikososyal Dijital Destek Programı da yine aynı şekilde MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce hazırlanmış bir dijital uygulamadır. Bu uygulama öğrenci, öğretmen ve ailelere yönelik hazırlanmış dijital etkinlik ve materyallerden oluşmaktadır.

Yukarıdaki uygulamalar yanında Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerindeki internet temelli dijital uygulamaları ele alan bazı akademik çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Kabadayı ve Güven (2019) tarafından yapılan bir çalışmada psikolojik danışma hizmetlerindeki internet temelli uygulamalar tanıtılmakta ve bu konuda Türkiye'de yapılmış araştırmalar ve sonuçları incelenmektedir. Ülkemizde yapılan bir başka çalışmada ise (Aslan ve Güven, 2021) okul temelli telekonsültasyon hizmeti ayrıntılı bir şekilde ele alınıp açıklanmış, uluslararası literatür ve uygulamalardan yararlanılarak ülkemizde uygulanmasına rehberlik edecek bilgi ve öneriler sunulmuştur.

Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı sunulan hizmetlerin niteliğini arttırmakla birlikte (Van Horn &Myrick, 2001), teknolojinin yüz yüze verilen hizmetlerin yerini alamayacağı ve yüz yüze verilen hizmetlere destek sağlamak için kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Eichenholtz, 2001). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde web destekli uygulamalar artık bir zorunluluk haline gelmekle birlikte, rehberlik hizmetlerine öğrencilerin internet üzerinden doğrudan erişebilmelerini sağlamaya yönelik yeni modellerin geliştirilmesine ve rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı için mesleki ve etik standartların belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Carey ve Dimmitt 2004). Bununla birlikte teknoloji kullanımının rehberliğin doğasına ve ilişkiselliğine zarar vermeyecek şekilde kullanılması da önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Özmen, 2021). Ayrıca bu tür uygulamalar uygun bir donanım, yazılım, hızlı ve güvenilir bir internet bağlantısı gerektirmesinin yanında bu hizmetleri veren rehber öğretmen/psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin teknoloji okur-yazarlığı ve dijital yeterliklerinin olmasını da gerektirmektedir. Bu nedenle öncelikle rehber öğretmen/psikolojik danışmanlara ve öğretmenlere gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içi eğitimlerde dijital yeterlikler kazandırılması ve gerekli donanım, yazılım ve teknoloji desteğinin sağlanması gerekmektedir. Hizmetlerin alıcısı konumunda olan öğrenciler, danışanlar ve ailelere de bu konuda bilgi ve beceriler kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılması sürecin daha sağlıklı işlemesi bakımından önemli görülmektedir (Güven, 2022).

Kaynakça

Aslan, A. M. ve Güven, M. (2021). Okul temelli konsültasyon hizmetlerinin telekomünikasyon teknolojileriyle bütünleşmesi: Telekonsültasyon. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 7(1), 17-31.

Bambling, M., King R., Reid W. & Wegner K. (2008). Online counselling: The experience of counsellors providing synchronous single-session counselling to young people.

Bowers, J. (2002). *Using technology* to *support comprehensive guidance program operations*: A *variety of strategies.* In P. Henderson ve N. Gysbers (Eds.), Implementing *Comprehensive School Guidance Program*. (pp. 111-121). ERIC Publications. https://eric.ed.gov/?id=ED461780Kozlowski, & diğ., 2014;

Canpolat, M. (2021). Psikolojik danışmanlık ve rehberlikte yapay zekâ kullanılabilirliği üzerine bir araştırma, *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1 (1), 1-25. https://orgm.meb.gov.tr/ozelegitimverehberlikdergisi/tr/pub/dosyalar/01muratcanpolat.pdf

Carey, J. & Dimmitt, C. (2004). The web and school counseling. *Computers in the Schools,* 21(3-4), 69-79. https://doi.org/10.1300/J025v21n03_08

Chester, A. & Glass, C. A. (2007). Online counselling: A descriptive analysis of therapy services on the internet. *British Journal of Guidance ve Counselling.* 34(2), 145-160. https://doi.org/10.1080/03069880600583170Paterson, & diğ., 2017

Eichenholtz, S. (2001). *Computer technology and the secondary school counselor: A natıonal examınatıon,* (Doctoral Thesis). Hofstra University. https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr

Galliott, N. (2017). Online career guidance: does knowledge equate to power for high school students? *Journal Of Psychologısts And Counsellors In Schools.* 27(2), 190-207. https://doi.org/10.1017/jgc.2017.7

Güven, M. (2022). Dijitalleşen dünyada psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. *TRB2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi* (24-26 Haziran 2022, Van), *Kongre Bildirileri Özet Kitapçığı*, s.5.

Güven, M., Işık, Ş., Yüksel, G., Özmen, S. ve Yaman Kosdik, A. (2020). Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. M. Güven ve S. Toraman (Ed.). *Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri* içinde. (93-139). Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı.

Hayden L., Poynton T. A. & Sabella R.A. (2008). School counselors' use of technology within the ASCA national model's delivery system. *Journal of Technology in Counseling*, 5 (1), 1-27. http://techcounseling.net/

Imitoro, E. J., Nsikak-Abasi, U., Nsisong, A. U. & Mercy, A. A. (2016). Development of e-career guidance programme for secondary schools in Akwa Ibom State. *Educational Media International*, 53(4), 298–312.https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1254886

Kabadayı, F. ve Güven, M. (2019). Psikolojik danışma hizmetlerinde dijital dönüşüm. *21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi* (24-27 Ekim 2019, Antalya), *Özet Kitapçığı*, s. 178.

Keser, H. & Semerci, A. (2019). Technology trends, Education 4.0 and beyond. *Contemporary Educational Researches Journal. 9*(3), 39-49. https://doi.org/10.18844/cerj.v9i3.4269

Kozlowski K. A., Mikesina L. & Genova A. (2014). Incorporating technology ınto a school counseling body ımage group. *ACA Knowledge Center. VİSTAS Online.* https://www.counseling.org.

Kuzgun, Y. Timur, B. & Bozgeyikli, B. (2010). Bildemer, Bilgisayar Destekli Meslek Rehberliği Programının Geliştirilmesi. *II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları*.

MEB, (2015). *Faaliyet 1.2.9 Kapsamında İnternet Tabanlı E-Rehberlik Sistemi Geliştirme Nihai Rapor.* Çevrimiçi http://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/

MEB, (2018). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Plan Hazırlama Kitapçığı.* Çevrimiçi https://orgm.meb.gov.tr

MEB, (2020a). *e-Rehberlik Sistemi Kullanma Kılavuzu.* Çevrimiçi https://orgm.meb.gov.tr

MEB, (2020b). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeği.* Resmi Gazete, Sayı:31213

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Dijital Sınıf Rehberlik Etkinlikleri Platformu (DİSREP).

Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/disrep/index.html

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Psikososyal Dijital Destek Programı. Erişim Adresi: http://orgm.meb.gov.tr/psikososyaldijitaldestek/index.html

Özmen, S. (2021). *Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyine etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. http://docs.neu.edu.tr/library/8514691561

Paterson, S., M., Laajala, T. & Lehtela P. L. (2017). Counsellor students' conceptions of online counselling in Scotland and Finland. *British Journal of Guidance ve Counselling,* 1(12), 292-303. https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1383357

Ratliff, K., Ebbs, S. F. & Isom, M. (2012). Influence of tecnology in school counseling. *Edutrendsonline*. https://edutrendsonline.com

Savaş, A.C. & Hamamcı Z. (2010). Okullarda rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 147-158. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr

Schiller, B. K. (2000). *Computer-assisted career guidance systems: Their use and effectiveness in Arizona colleges and universities*, (Doctoral Thesis). Northern Arizona University. https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr

Van Horn, S. M. & Myrick, R. D. (2001). Computer technology and the 21st century school counselor. *Professional School Counseling*, 5(2), 124-131. http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.neu.edu.tr

Yaman Kosdik & Alkış Bolatcan, (2020). M. Güven ve S. Toraman (Ed.). e-Rehberlik Sistemi. *Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri* içinde. (143-149). Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı.

Yeşilyaprak, B. (2011). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı. Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yay.

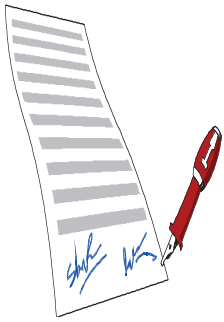
BÖLÜM 12

ÖZEL EĞİTİMDE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK

Doç. Dr. Yaşar BARUT[*]

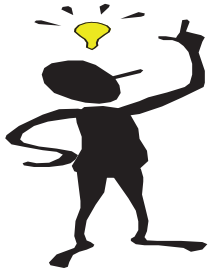
Kazanımlar

Bu bölümü çalıştıktan sonra;



- *Özel eğitimle ilgili temel kavramları açıklayabilecek,*
- *Özel eğitimin genel eğitim içindeki yerini kavrayabilecek*
- *Özel eğitimin amacı ve önemini fark edebilecek,*
- *Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin toplum içinde yaşadığı sorunlara duyarlı olacak,*
- *Özel eğitim hizmetlerinde psikolojik danışmanların görev ve sorumluluklarını söyleyebilecek,*
- *Özel eğitimle ilgili olarak öğretmenlere düşen sorumlulukları kavrayabileceksiniz.*

Düşünelim



- *Özel eğitim sizin için ne ifade etmektedir? Bu hizmet kimlere verilmektedir?*
- *Özel eğitimin genel eğitimden ayrılan yönleri nelerdir? Açıklayabilir misiniz?*
- *Türkiye'de özel eğitim hizmetleri hangi kurum veya kuruluşlarca verilmektedir?*
- *Çevrenizde özel eğitime gereksinimi olan bireyler var mı?*

  Var ise hangi özel eğitim hizmetlerinden yararlanıyorlar?
- *Günlük yaşamda engelli bireylerin karşılaşabileceği sorunlar nelerdir? Tartışınız*
- *Türkiye'deki özel eğitim hizmetlerinin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?*

[*] Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0003-1602-2477

Giriş

Özel eğitim; "normal" olarak kabul edilen bireylerden çeşitli özellikleri bakımından farklılık gösteren ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere verilen eğitimdir. (Sargın, 2003). Bireyin engelli olma durumu onun yaşantılarını çeşitli şekillerde etkileyebilmektedir. Engelli çocukların fiziksel uygunluk düzeyleri ve bilişsel yetenekleri düşebilmektedir. Ancak engelli çocukların fiziksel uygunluk düzeylerinin düşük olmasını sadece kognitif (bilişsel) yeteneklerinin düşük olmasına bağlamak doğru değildir. Bu çocuklara uygun fiziksel eğitim programlarının olmayışı, uygun öğretme teknikleri ve pratiklerin yapılamaması da diğer nedenler arasında sayılabilir. Zihinsel engelli bireylerle çalışan kişilerin hem zihinsel engellilik hakkında hem de fiziksel uygunluk bileşenleri hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Bu kişiler ayrıca özel eğitim teknikleri, özel motivasyon stratejileri öğrenmelidir. Fiziksel uygunluk düzeylerinin belirlenmesi ve buna yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi, zihinsel engelli çocukların günlük yaşamda bağımsızlıklarını arttıracaktır (Ertürk ve ark. 1997).

Türkiye'de Özel Eğitimin Gelişimi

Özel eğitim hareketi, üç ana aşamaya, dışlama ve izolasyon, erişim ve katılım ve hesap verebilirlik ve güçlendirme olarak tanımlanabilir. Tarihsel olarak, 1960'lı yılların ortalarına ve 1970'lerin ortasına kadar, engellilik bir anormallik ya da "doğanın tuhaflığı" olarak görülüyordu ve engelli bireyler tecrit ve dışlanmaya zorlandı. 1980'li yıllardaki medeni haklar döneminde ebeveynler ve savunucular bu perspektifi değiştirmeye ve engelli bireylere erişim ve katılım yoluyla hak kazanmaya zorladılar. Ek olarak, içtihat hukuku ve tüzükler, kamu ve özel programlar ve savunma kuruluşları gibi sistemler, okulları engelli bireyler de dahil olmak üzere tüm öğrenciler için eşit bir eğitim fırsatı sağlamak için sorumlu hale getirilmeye yönelik çalışmalar günümüzde de devam etmektedir (Dray, 2008).

Diğer eğitim alanlarında da olduğu gibi İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye'de Özel Eğitim alanında da birtakım gelişmeler olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle Marshall yardımları çerçevesinde Türkiye'ye gelen yabancı uzmanların eğitimdeki problem alanları ve bunların çözüm yolları konusundaki önerileri dikkate alındığında kırsal kalkınma, fırsat eşitliği, bireylerin yetenek ve ilgilerine uygun mesleklerin seçilmesi ve bunun için de uygun test ve envanterlerin kullanımı için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Test ve Araştırma Bürosu'nun kurulması gereği üzerinde durulmuştur. Osmanlı İmparatorluğu döneminde İstanbul'da işitme engelli çocuklara bir okul açılmıştır. Daha sonra bu okula bir de görme engelliler bölümü eklenmiş olup okul uzun bir süre (30 yıl) eğitim verdikten sonra kapanmıştır.

Özel Eğitim'in gelişimine Dünya ölçeğinde bakıldığında ne yazık ki bu alandaki çalışmaların eğitimciler tarafından değil, daha çok büyük dinlerin temsilcileri ve kurumları tarafından başlatılmış olduğunu görülmektedir. Bu çalışmalara tabii ki günümüz eğitim anlayışı gözüyle bakılamaz. O dönem koşulları içerisinde bu çocukları hayatta kalmaları ve bazı çok küçük beceriler kazandırılması şartıyla okulların açıldığı görülmektedir. Özellikle büyük savaş sonrasında kimsesiz ve engelli

duruma düşen çocuklar ve diğer yetişkinler için bu ve benzeri kurumların açılmasının hızlandığı görülmektedir.

Cumhuriyet'in kurulması ile birlikte büyük şehirlerimizden İzmir'de özel bir işitme ve görme engelliler okulu açılmış, bu okul 1950 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak özel eğitim hizmetlerini sürdürmüş ve yine aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir. Türkiye'de 1950 yılından 1980 yılına kadar geçen otuz yıllık sürede özel eğitim hizmetleri İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı bir şube müdürlüğü şeklinde faaliyetlerini sürdürmüştür. 1980 yılında 2429 sayılı onayla Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 1983 yılında da adı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı olarak değiştirilmiştir. Bu daire başkanlığı da 1992 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü adı altında faaliyetlerini günümüze kadar sürdürmektedir.

Türkiye'de ilk kez özel eğitim alanına ön lisans düzeyinde öğretmen yetiştirmek için o günkü adıyla Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Özel Eğitim Şubesi açılmıştır. Gazi Eğitim Enstitüsü'nde 1952 yılındaki ilk denemeden sonra, Türkiye'nin ilk eğitim fakültesi olan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 1965 yılında Özel Eğitim Bölümü kurulmuştur. Bu bölüm 1982 yılına kadar lisans, yüksek lisans ve sertifika çalışmalarına devam etmiştir. 1983 yılında 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu çıkarılmıştır. Yine aynı yıl Türkiye'de Özel Eğitim Alanı'na en önemli katkılardan birisini sağlayan Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı açılmıştır. Bu program 1990 yılında Özel Eğitim Bölümü olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bundan sonraki tarihlerde de diğer üniversitelerimizdeki eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerinin kurulduğunu görmekteyiz. Özel eğitim hizmetlerinin eşgüdüm içerisinde yürütülebilmesi için 1997 yılında Başbakanlık Engelliler İdaresi Başkanlığı kurulmuştur. Yine aynı yılda 2916 sayılı kanun yürürlükten kaldırılmıştır. Özel eğitim hakkında 573 sayılı kanun hükmünde kararname çıkarılmış, 1999 yılında da ilk kez Engelliler Şurası toplanmıştır. 2000 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çıkarılmıştır. Bu yönetmelikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın özel eğitimle ilgili yetki ve sorumlulukları belirlenmiştir. İkinci Engelliler Şurası Başbakanlık Engelliler İdaresi Başkanlığı'nca 2005 yılında toplanmıştır.

Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri

Birçok özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye, özel eğitimin ilk amacı, eğitime katılma ve kazanma fırsatı vermelerini sağlamaktır; yani, diğer tüm gençler gibi, onlara ücretsiz ve uygun bir eğitim verilmesidir.

Engellilik kavramı, her biri çocukları iki gruba ayıran birçok tanım ve bileşene sahiptir: engelli olanlar ve olmayanlar. Gerçekte, engellilik kavramını erken gelişime uygulamak kafa karıştırıcı olabilir. Bazı çocuklarda engellilik teşhisi yenidoğan olarak kabul edilse de, gelişim ve öğrenme sorunları bir süre için belirgin olmayabilir. Bunun tersine, ebeveynler ve öğretmenler çoğu zaman, bazı çocukların bir engelliliğin tanımlanmasından çok önce gelişim ve öğrenme yetenekleriyle ilgili endişeleri vardır. Özel eğitime muhtaç olma nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

Kaynakça

Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim. **Özel Eğitime Giriş.** (Ed. Ayşegül Ataman), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Atay, M. (1999). **İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Temel İlkeler**. İstanbul: Özgür Yayınları.

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. Özürlüler Şurası, Taslak Raporları ve Kararları, 30 Mayıs-02 Haziran 2005, Ankara.

Bilir, Ş. (1986). **Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü.

Dray, Barbara. (2008). History of special education.. In book: Encyclopedia for Social and Cultural Foundations of EducationChapter: History of special education.Publisher: SageEditors: E. Provenzo, J. P. Renaud

Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (1981). **Özel Gereksinimi Olan Çocuklar**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Ertürk, B.B., Yıldırım, N. Ü. ve ark. (1997). 'Mental Retardasyon ve Fiziksel Uygunluk'. www.ozida.gov.tr, (Erişim tarihi, 24 Nisan 2004)

Gargiulo, R. M. (1985). Working with parents of exceptional children: **A guide for professionals**. Houghton Mifflin Co. Boston.

Kulaksızoğlu, A. (2003). **Farklı Gelişen Çocuklar**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık. .

Melnky, B. M. Feinstein, N.F. Moldenhouer, Z. ve Small,L. (2001). Coping in parents of children who are chronically ill: Strategies for assesment and intervention. Pediatric Nursing, 27 (6), 548-558

Sargın, N. (2003). **Rehberlik.** Ankara: Mikro Yayınları.

Selçukoğlu, Z., Üre, Ö. (20029. Engelli Çocukların Bütünleşmesinde Psikolojik Danışmanlığın Rolü. **XI.Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri.** Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Şener, D.K. (2011). Annelik Öz-Etkililiği ve Benlik Saygısını Yükseltme Programının Etkisi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S. (1992) Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. **Özel Eğitime Giriş.** Ankara: Karatepe Yayınları.

http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/ChildrenWithSpecialEdNeeds1.pdf, Erişim Tarihi: 05.09.2022. www.tsd.org.tr/istatistik/zihin.doc (Erişim tarihi: 24 Nisan 2004)

PSİKOLOJİK ÖLÇEKLER

Kültürler Arası

Doç. Dr. K. Bahar AYDIN

Genişletilmiş

4. Baskı

Ankara

2023

PSİKOLOJİK ÖLÇEKLER Kültürler Arası

Doç. Dr. Kâmile Bahar AYDIN

ORCID: 0000-0002-7936-1487

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47381
ISBN : 978-605-170-685-6
e-ISBN : 978-605-170-688-7
Kapak : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Adres : Repro Bir Matbaacılık Kağ. Rekl. Tasarım Tic. Ltd. Sti.
İvedik Org. San. Bölgesi Matbaacılar Sanayi Sitesi 1514. Cad.
No: 23/25 Yenimahalle / ANKARA
Tel : 0 312 395 20 29

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

PSİKOLOJİK ÖLÇEKLER Kültürler Arası

AYDIN, Kâmile Bahar

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye

Genişletilmiş 4. Baskı 2023, x+180 Sf., 16x24 cm

ISBN: 978-605-170-685-6

e-ISBN: 978-605-170-688-7

Psikoloji, Psikolojik Danışmanlık, Eğitim

Psikolojik Ölçek, Kuramsal, İstatistiksel, Aşk, Stres Kaynağı, Stresle Başa Çıkma Stratejisi, Bekâr Stresi, Bekâr Gerginliği, Uluslararası Öğrenci, Genç Formu, İleri Yaş Formu, Bekârlık, Bekâr Danışmanlığı, Bekâr Danışmanlığı Teorisi, Öznel Esenlik Hali, Kültürel Değerler, Mükemmeliyetçilik, Özerk-İlişkisel Benlik, Bilinçte Akış

Anı Yayıncılık

Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,

No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

info@aniyayincilik.com.tr

http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

PSİKOLOJİK ÖLÇEKLER

Kültürler Arası

Psikolojik Ölçekler-Kültürler Arası kitabında geliştirdiğim, İngilizceden Türkçeye ve Türkçeden İngilizceye çevirdiğim, kültürel adaptasyon çalışmalarını yaptığım ve yeniden gözden geçirdiğim (revised) on bir adet psikolojik ölçme aracı tanıtılmaktadır. Bölüm 1'de psikolojik ölçeklerin dayandığı kuramsal temeller, ölçekte ölçülen değişken açısından; Bölüm 2'de psikolojik ölçeklerin dayandığı istatistiksel temeller, ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında kullanılan istatistiksel programlar, teknikler ve kriterler yönünden; Bölüm 3'te ise ortak bir yaklaşım izlenerek ölçek hakkında "Tanıtım, Uygulama İçin Pratik Bilgiler, Teknik Değerlendirme (geçerlik, güvenirlik vs.), Özgün Form, Türkiye Uyarlaması, Yeniden Gözden Geçirme, Kullanıldığı Araştırmalar ve Yayınlar ve Öneriler" başlıkları altında ayrıntılı olarak açıklandı. Bu açıklamalardan sonra kullanıma hazır şekilde ölçeğin kendisine yer verildi.

Psikolojik Ölçekler-Kültürler Arası kitabı; lisans ve lisansüstü programlarda okutulan Ölçme ve Değerlendirme, Ölçme ve Ölçek Geliştirme, Psikolojik Testler ve Değerlendirme gibi derslerde yardımcı kaynak kitap olarak kullanılabilir. Stres veya gerginlik, stresle başa çıkma, mükemmeliyetçilik (sağlıklı, sağlıksız), öznel esenlik hali (inner wellbeing) ve benlik (sağlıklı, sağlıksız) değişkenlerini ölçen ölçekler Stres Yönetimi, Sağlık Psikolojisi, Klinik Psikoloji, Yaşlılık Psikolojisi, Psikolojik Danışmanlık (okul, kariyer, evlilik, aile ve bekâr danışmanlığı) derslerinde; aşk değişkenini ölçen Dört Bileşenli Aşk Ölçeği, Yakın İlişkiler, Evlilik ve Aile Danışmanlığı ve Bekâr Danışmanlığı derslerinde; kültürel değerleri ölçen Kültürel Değer Yönelimleri Ölçeği, Kültürel Psikoloji ve Sosyal Psikoloji derslerinde kullanılabilir. Ruh sağlığı uzmanları tüm bu değişkenler üzerinde danışanları ve hastaları hakkında objektif bilgiler edinmek ve bu bilgiler temelinde önleme ve müdahale programları

hazırlamak; akademisyenler ve lisansüstü öğrenciler ise araştırmalarına veri toplamak amaçları ile bu kitaptan yararlanabilirler.

Kitapta sırasıyla şu ölçekler yer almaktadır: Dört Bileşenli Aşk Ölçeği (DBAÖ), Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (SBSÖ), Türk Atasözlerine Dayalı Stresle Başa Çıkma Ölçeği (TASBÖ), Aydın-Akış Stresle Başa Çıkma Ölçeği (AASBÖ), Uluslararası Öğrenciler için Stres Kaynakları Anketi (UÖSKA), Bekâr Stresleri Ölçeği-Genç Formu (BESÖ-GF), Öznel Esenlik Hali Ölçeği (ÖEHÖ), Kültürel Değer Yönelimleri Ölçeği (KDYÖ), Gözden Geçirilmiş Mükemmeliyetçilik Ölçeği (MÖ-G), Gözden Geçirilmiş Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeği (ÖİBÖ-G), Bekâr Gerginlikleri Ölçeği-İleri Yaş Formu (BGÖ-İYF). Bunlar arasında yer alan ve özgün formu İngilizce olan şu ölçekler kültürler arası niteliktedir: The Four Component Love Scale (FCLS), The Aydın-Flow Coping With Stress Scale (AFCSS), The Stress Sources Questionnaire Of The International Students (SSQIS) ve The Almost Perfect Scale-Revised (APS-R).

Bu kitabı yazmadaki amaçlarım; kitapta yer alan psikolojik ölçeklerin kullanımını genişletmek, her ölçeğin psikometrik özellikleri hakkında daha geniş bilgi sahibi olmak, Türkiye ve kültürler arası (cross-cultural) standartlarını elde etmek ve araştırmacılar arasındaki iletişim ve iş birliğini geliştirmektir.

Araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda bu kitaptan kullandıkları her ölçeğin kendi örneklemleri üzerinde psikometrik özelliklerini bir kez daha hesaplamalarını öneriyor, bulgularını kamilebahar@hotmail.com adresi üzerinden benimle paylaşmalarını ümit ediyorum. Elde edilen yeni ve kapsamlı veriler ile ölçeklerin psikometrik özellikleri daha iyi bir düzeye çıkartılabilir ve meta-analiz çalışmaları da yapılabilir.

12.09.2023

Doç. Dr. Kâmile Bahar AYDIN



PREFACE

PSYCHOLOGICAL SCALES

Cross-Cultural

In the book *Psychological Scales Cross-Cultural* are introduced 11 psychological measurement tools that I developed, translated from English to Turkish and from Turkish to English, made cultural adaptation and revision. In Chapter 1, the theoretical foundations on which the psychological scales are based, in terms of the variable measured in the scale; In Chapter 2, in terms of statistical grounds on which psychological scales are based, statistical package programs, techniques and criteria used in the validity and reliability studies of the scales; In Chapter 3, by following a common approach, psychological scales are explained. Chapter 3 contains detailed descriptions under the headings, scale "Introduction, Practical Information for Applications, Technical Assessment (validity, reliability, etc.), Original Version, Turkey Adaptation, Revision, Using in Research and Publications and Recommendations". After these explanations, the scale is introduced as ready to use.

Psychological Scales Cross-Cultural book may be used as a supplementary resource book for courses such as Measurement and Evaluation, Measurement and Scale Development, Psychological Tests and Evaluation in undergraduate and graduate programs. The scales measuring stress or strain, coping with stress, perfectionism (healthy and unhealthy), inner (subjective) wellbeing, and self (healthy and unhealthy) variables may be used in Stress Management, Health Psychology, Clinical Psychology, Aging Psychology, and Psychological Counseling (school, career, marriage, family and singles counseling) courses. The Four Component Love Scale, which measures love variable, may be used in Close Relationships, Marriage and Family Counseling, Singles Counseling courses. The Cultural Value Orientations Scale, which measures cultural values, may be used in Cultural Psychology and Social Psychology courses. Mental health specialists may use this book, in order

to obtain objective information about their clients and patients on all these variables and to prepare prevention and intervention programs based on this information. Academicians and graduate students may use this book to collect data for their research.

The following scales are included in the book, respectively: The Four Component Love Scale (FCLS), The Strategies for Coping with Stress Scale (SCSS), The Coping with Stress Scale Based on Turkish Proverbs (CSSTP), The Aydın-Flow Coping with Stress Scale (AFCSS), The Stress Sources Questionnaire of the International Students (SSQIS), The Singles Stress Scale-Youth Form (SSS-YF), The Inner Wellbeing Questionnaie (IWBQ), The Cultural Value Orientations Scale (CVOS), The Almost Perfect Scale-Revised (APS-R),The Autonomous-Related Self Scales-Revised (ARSS-R), and The Single Strains Scale-Aging Form (SSS-AF). Among them, the following scales, whose original form is English, are cross-cultural: Four Component Love Scale (FCLS), The Aydın-Flow Coping With Stress Scale (AFCSS), The Stress Sources Questionnaire Of The International Students (SSQIS), and The Almost Perfect Scale-Revised (APS-R).

My purposes in writing this book; to expand using of the psychological scales contained in this book, to have further information about the psychometric properties of each scale, to achieve Turkey and cross-cultural standards of the scales and to improve communication and cooperation among researchers.

I recommend that researchers calculate once again the psychometric properties of each scale they use from this book on their own samples, and hope they would share with me their results and publications at kamilebahar@hotmail.com. Considering the obtained new and comprehensive data, the psychometric properties of the scales would be improved and even metaanalysis studies would be performed.

12.09.2023

Assoc. Prof. Dr. Kâmile Bahar AYDIN

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ iii

PREFACE v

BÖLÜM 1: PSİKOLOJİK ÖLÇEKLERİN DAYANDIĞI KURAMSAL TEMELLER 1

BÖLÜM 2: PSİKOLOJİK ÖLÇEKLERİN DAYANDIĞI İSTATİSTİKSEL TEMELLER 21

BÖLÜM 3: PSİKOLOJİK ÖLÇEKLER 25

Dört Bileşenli Aşk Ölçeği (DBAÖ) 25

Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (SBSÖ) 29

Türk Atasözlerine Dayalı Stresle Başa Çıkma Ölçeği (TASBÖ) 58

Aydın-Akış Stresle Başa Çıkma Ölçeği (AASBÖ) 65

Uluslararası Öğrenciler İçin Stres Kaynakları Anketi (UÖSKA) 79

Bekâr Stresleri Ölçeği-Genç Formu (BESÖ-GF) 84

Öznel Esenlik Hali Ölçeği (ÖEHÖ) 133

Kültürel Değer Yönelimleri Ölçeği (KDYÖ) 147

Gözden Geçirilmiş Mükemmeliyetçilik Ölçeği (MÖ-G) 156

Gözden Geçirilmiş Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeği (ÖİBÖ-G) 162

Bekâr Gerginlikleri Ölçeği-İleri Yaş Formu (BGÖ-İYF) 171

KAYNAKÇA 174

Rol modelim ve akıl hocam
Mustafa Kemal ATATÜRK'e armağanımdır.

BÖLÜM 1

PSİKOLOJİK ÖLÇEKLERİN DAYANDIĞI KURAMSAL TEMELLER

DÖRT BİLEŞENLİ AŞK ÖLÇEĞİ

Dört Bileşenli Aşk Ölçeği (DBAÖ) iki farklı aşk kuramına dayanmaktadır. Bunlardan biri sosyal psikolog olan Zick Rubin'in (1970) Aşk Modeli, diğeri ise Sternberg'in (1986) Aşk Üçgeni Kuramı'dır (Triangular Theory of Love). Bu kuramlar aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

Rubin'in Aşk Kuramı

Rubin'e (1970) göre aşk; bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşan bir tutumdur. **Bilişsel** olarak obje veya kişi hakkındaki inançları, **duygusal** olarak obje veya kişi ile ilgili hisleri, **davranışsal** olarak obje veya kişiye karşı belirli şekillerde davranma eğilimlerini ifade etmektedir. Rubin bakım gösterme veya gözetme (caring), bağlanma (attachment) ve yakınlık (intimacy) olmak üzere aşkın üç özelliğini ölçen Aşk Ölçeği (Love Scale) geliştirmiştir.

Bakım gösterme veya **gözetme**; sosyal, duygusal ve fiziksel olarak kişiye destek vermek, onun mutluluğu ile daha fazla ilgilenmektir. Örneğin "Benim temel kaygılarımdan biri CP'nin huzurudur." **Bağlanma,** aşık olunan kişi ile olabildiğince bir arada olmak ve ondan duygusal destek görmektir. Örneğin "CP'siz bir hayatı devam ettirmek benim için çok zor olurdu." **Yakınlık** ise aşık olunan kişi ile sıkı bir bağ kurmak, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla olduğundan daha farklı biçimde paylaşmaktır (Rubin, 1970). Bakım ve bağlanmaya ilişkin bu iki örnek DBAÖ'deki ilk iki maddedir (Hill, 2019). Rubin'e (1970) göre arkadaşa duyulan hoşlanma ile sevgiliye duyulan aşk, ilişkili olmakla birlikte farklı şeylerdir. Bu iki duygu, farklı duygu, düşünce ve davranışlar içermektedir.

Robert J. Sternberg'in Üçgen Aşk Kuramı

Kurama göre, aşkın üç bileşeni vardır: **Yakınlık (intimacy), tutku (passion), karar ve bağlılık (decision ve commitment).** Yakınlık, aşk ilişkisinde yaşanan bağlılık, paylaşım ve kendini açma duygularını; tutku romantizme, fiziksel çekiciliğe ve cinsel birlikteliğe yol açan güdüsel yönü; karar veya bağlılık, kısa bir zaman diliminde birinin diğerini sevme kararına, devam eden süreçte ise bu aşkı sürdürmek amacıyla ona olan bağlılığını devam ettirmesini ifade etmektedir.

DBAÖ'deki **3., 4., ve 5. maddeler** Sternberg'in (1986) Üçgen Aşk Kuramı'nı temsil etmektedir:

Yakınlık: I have a relationship of mutual understanding with CP. (3. madde), I give considerable emotional support to CP. (4. madde).

Tutku: My relationship with CP is very romantic. (5. madde).

Sternberg (1986, 1988) aşk ilişkilerini bu üç bileşenden hangisini ne kadar içerdiğine bağlı olarak sınıflamış ve sekiz farklı **aşk stili** belirlemiştir. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır:

Hoşlanma (Liking): Karar veya bağlılık ve tutku bileşenleri olmaksızın **yakınlık** bileşeninin ağırlıkta olduğu ilişkilerdir. Kişi karşısındakine yakınlık hisseder ama belirli bir tutku ya da uzun süreli bir bağlılık buna eşlik etmez. Bu durum tam olarak arkadaşlık tanımlarında yer alan duygu ve deneyimleri ifade etmektedir.

Romantik Aşk (Romantic Love): Karar/bağlılık bileşeni olmaksızın **yakınlık** ve **tutku** bileşenlerinin ağırlıkta olduğu ilişkidir. Taraflar fiziksel ve duygusal olarak birbirlerine karşı ilgi duyarlar. Ancak gelecekte birlikte olmayabilirler. Örneğin Romeo ve Juliet'in aşkı romantik aşktır. Her iki taraf da birbirlerini tutkulu bir şekilde severler ancak aşklarının sonu belirsizdir. Delicesine aşktan farkı ise romantik aşkta her iki tarafın da birbirine karşı tutku hislerinin yanı sıra yakınlık hislerinin de olmasıdır.

Delicesine Aşk (Infatuation): Karar/bağlılık ve yakınlık bileşenleri olmaksızın **tutku** bileşeninin yoğun olduğu ilişkidir. Fizyolojik uyarım ön plandadır ve genellikle kısa süreli yaşanır. "İlk görüşte aşk" bu sınıfa girer. Kişi gerçekte karşısındaki kişiye değil, idealize ettiği kişiye aşıktır ve bu durum onda saplantı halindedir.

Dostça Aşk (Companionate): Tutku bileşeni olmaksızın **karar/bağlılık** ve **yakınlık** bileşenlerinin yoğun olduğu ilişkidir. Genellikle uzun süreli ilişkilerde ve evliliğin ilerleyen yıllarında görülür. Bu aşk türünde başlangıçta tutku olsa bile zaman içinde kaybolur. Bu durumu kabullenmek bazıları için kolay, bazıları için zor olabilir. Kabullenilmediğinde yeni aşk arayışlarına girilir. Ancak ilişkilerin zaman içinde arkadaşça bir hal alacağı kaçınılmaz bir gerçektir.

Aptalca Aşk (Fatuous Love): Yakınlık bileşeni olmaksızın **karar/bağlılık** ve **tutku** bileşenlerinin fazlasıyla bulunduğu ilişkidir. Hollywood tarzı bir aşktır. İnsanlar tanışıp kısa süre sonra evlenirler. Yakınlık göz ardı edilip tutkuya dayalı bir bağlılık yaratılır. Zaman içinde tutku ortadan kalkınca geriye yalnızca bağlılık kalır. Bu tür aşk, stresin oluşmasına uygun bir ortam yaratır.

Boş Aşk (Emty Love): Tutku ve yakınlık bileşenleri olmaksızın **karar/bağlılık** düzeyinin yüksek olduğu ilişkidir. Karşılıklı duygusal çekimin azaldığı yıllar süren durgun ilişki ve evlilikler örnek olarak verilebilir.

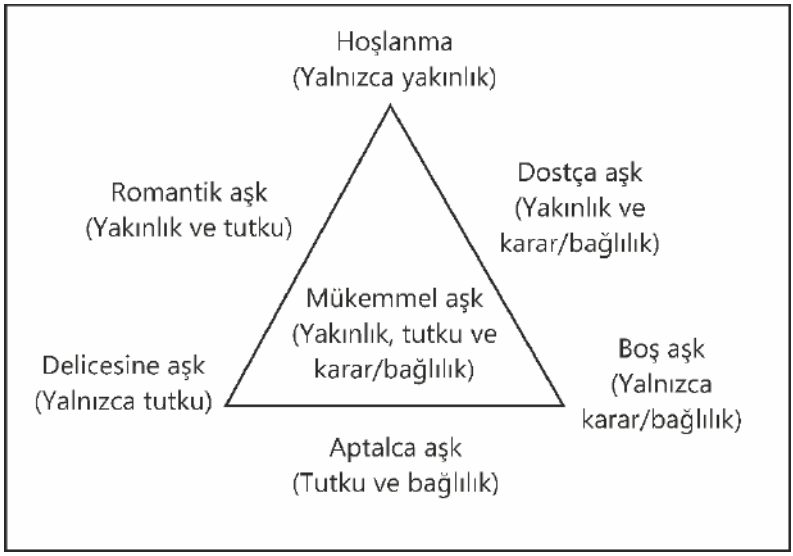
Mükemmel Aşk (Consummate Love): Her üç bileşenin yani, **karar/bağlılık, yakınlık ve tutkunun** birlikte yer aldığı ve üçü arasında dengenin kurulduğu ilişkidir. Ancak bu tür bir aşkı yaşamak kadar elde tutmak da zordur.

Aşksızlık (Nonlove): Aşkın üç bileşeninin de olmadığı aşksızlık durumudur. Kişiler arası ilişkilerin büyük çoğunluğu bu türden ilişkilerdir. Bu tür ilişkiler daha çok nedensel etkileşimlere dayalı olup çoğu zaman arkadaşlığın bile söz konusu olmadığı ilişkilerdir.

Sternberg'in öne sürdüğü aşkın üç bileşenine dayalı üçgen aşk analojisi aşağıda yer almaktadır:

Şekil 1.1.

Aşkın üç bileşeni ve aşk çeşitleri



(Kaynak: Sternberg, 1988)

BÖLÜM 2

PSİKOLOJİK ÖLÇEKLERİN DAYANDIĞI İSTATİSTİKSEL TEMELLER

Ölçek geliştirmede istatistiksel olarak aşağıdaki yollar izlendi:

1) Ham veri üzerinde normalleştirme yapıldı, uç puanlar veri setinden çıkartıldı. Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) değerleri incelendi.

2) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) SPSS 24 Paket programında yapıldı.

3) AFA öncesinde iç tutarlılığı tespit etmek için Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları (MTKK) hesaplandı. Bu amaçla Cronbach Alpha (α) tekniği seçildi. Brown'a (2006) göre α İç Tutarlılığı (Internal Consistency) hesaplamada en sık başvurulan bir tekniktir. İç tutarlılık literatürde (örn. Gaines vd., 1997) ölçeğin yapı geçerliliği olarak da ele alınmaktadır. MTKK'nın %20'nin altında olmamasına dikkat edildi. Tavşancıl'a (2002) göre bir maddenin toplam puanla korelasyonu %20'nin altında ise o madde toplam güvenirliği düşürücü bir etki yapmakta olup ilgili maddenin ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Bir maddenin toplam puanla korelasyonu düşük ise o madde farklı bir özelliği ölçmektedir. Bununla birlikte her bir maddenin, ölçeğin toplanabilirlik özelliğini bozmaması açısından MTKK'nın pozitif olması gerekmektedir.

4) AFA yapılırken Ortak Faktör Varyansı'nın (Communality) yüksek olmasına dikkat edildi (Büyüköztürk, 2004).

5) Faktörleştirmede Temel Bileşenler Analizi (Principle Component Analysis-PCA) seçildi (Büyüköztürk, 2004).

6) Aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında şu üç ölçüt (Büyüköztürk, 2004) dikkate alındı:

6.1) Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin en az %30 olması, %45 en iyi bir ölçüttür.

6.2) Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az %10 olması, çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yük değeri veren madde binişik bir madde olarak tanımlanmakta ve ölçekten çıkarılması önerilmektedir.

6.3) Maddelerin Ortak Faktör Varyansları'nın yüksek olması ve 1.00'a yakın ya da %66'nın üzerinde olması iyi bir çözümdür. Ortak Faktör Varyansı'nın yüksek olması, modele ilişkin açıklanan toplam varyansı artırmaktadır.

7) Faktör sayısına karar vermede Öz Değer'in (Eigen Value) (Büyüköztürk, 2004) yanı sıra orijinal ölçeklerde maddeler yazılırken temel alınan teorik alt yapı dikkate alındı. Örneğin Akış Kuramı'na göre geliştirilen stresle başa çıkma ölçeklerinde maddeler, kuram temel alınarak yazıldığından kuramdaki stresle başa çıkma strateji sayısı kadar faktör belirlendi.

8) Açıklanan Varyans oranını yükseltmek için önemli faktör sayısı artırılmaya ve madde seçiminde daha yüksek faktör yük değerli (%40 veya %45 gibi) maddeler seçilmeye çalışıldı (Büyüköztürk, 2004).

9) Faktörlerin kolay yorumlanabilmesi için eksen döndürme (rotation) işleminde Varimax Dik Döndürme Tekniği seçildi (Büyüköztürk, 2004).

10) Verilerin AFA için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testleri incelendi. KMO'nun %60'tan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2004). KMO testi örneklem büyüklüğünün yeterliliği için yapılan bir test olup, KMO'nun 1'e yaklaşması önerilmektedir. Bartlett sınaması ise değişkenlerin ortogonalliği için yapılan bir sınamadır.

11) Faktör yüklerinin pozitif ve anlamlı olmasına dikkat edildi (Brown, 2006).

12) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmadan önce veriden uç değerler çıkarıldı. DFA'da kriterler; Jöreskog (1969), Bryne, (2010), Schumacker ve Lomax (2010), Kline (2011), Blunch (2013), Hu ve Bentler (1999) ve Browne ve Cudeck'e (1989) göre kabul edildi. Analizlerde χ^2, DF, χ^2/DF (Kikare/serbestlik derecesi) oranı, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) gibi sonuçlar sunuldu. Model içeriği ile ilgili olarak Standardize Regresyon Katsayıları (std.β) ve anlamlılık düzeyine bakıldı. Bu analiz, maddelerin belirlenen faktörler ile ilişkisinin anlamlılık düzeyini göstermektedir (Nasledov, 2013). Literatürde AFA ile elde edilen bir modelin uyumlu olarak değerlendirilebilmesi için χ^2/DF değerinin 3`ün altında (Jackson, Gillapsy ve Purc-Stephenson, 2009) ve RMSEA'nın ise en fazla 0.10 olması

gerektiği yönünde görüşler bulunmaktadır. RMSEA için Kline'e (2011) göre 0 değeri mükemmel bir uyum, Hu ve Bentler'e (1999) göre 0,05'in altındaki değerler iyi uyum, 0,08'in altındaki değerler makul uyum; Browne ve Cudeck'e (1989) göre 0,08 ve 0,10 arasındaki değerler orta düzeyde uyum, 0,10'un üzerindeki değerler ise kabul edilebilir değildir.

13) Tüm analizlerde psikolojik ölçekler insan davranışlarını ve tutumlarını ölçmesi sebebi ile anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edildi.

14) Analizler; SPSS, STATISTICA, AMOS ve LISREL gibi paket programlarda yapıldı.

BÖLÜM 3

PSİKOLOJİK ÖLÇEKLER

DÖRT BİLEŞENLİ AŞK ÖLÇEĞİ (DBAÖ)

Tanıtım

Ölçtüğü nitelik: Rubin ve Sternberg'in aşk kuramlarında öne sürdükleri aşkın bazı bileşenlerini ölçmektedir. Bunlar; bakım (caring), bağlanma (attachment), yakınlık (intimacy) ve tutkudur (passion).

Ölçek türü: Kendini değerlendirme ölçeği olup, grup uygulaması yapılabilir.

Kimlere uygulanabileceği: 18 yaş ve üzerindeki ergen ve yetişkinler.

Uygulama süresi: Bir oturuşta bütün maddelere yanıt verilmelidir; 1 dk. süre almaktadır.

Kapsamı: Ölçek, aşkın dört farklı özelliğini ölçen altı madde ve tek faktörden oluşmaktadır.

Materyal: Soru formu üzerinde yanıt formunun da yer aldığı tek kâğıt.

Uygulama İçin Pratik Bilgiler

Uygulanışı: Bireyin kendi başına cevaplayabileceği, uygulanışı kolay bir ölçektir.

Yönergesi: Formun başında nasıl yanıtlanacağı ile ilgili bilgi vardır.

Yanıtlanması: Hiç ve Tamamen arasında yer alan sekiz seçenekli bir ölçektir.

Puanlanması: Hiç/Hiçbir Zaman = 0, Tamamen = 8 arasında derecelerden oluşan 8'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten 0 ile 48 arasında değişen tek bir puan alınmaktadır. Ölçekten toplam aşk puanı elde edilebileceği gibi, her bir aşk ögesine

ilişkin elde edilen puanlar bireysel olarak önem sırasına konulabilir. Bu şekilde cinsiyet, yaş veya gelişim dönemi gibi demografik değişkenlere göre grup değerlendirmeleri de yapılabilir. Örneğin gençlik döneminde aşkın tutku bileşeni ilk sırada iken, ileri yaş döneminde bakım ilk sırada, tutku en son sırada yer alabilir.

Yorumlanması: Bir ilişkide aşkın düzeyi ve bileşenlerin (bakım, bağlanma, yakınlık ve tutku) öncelik sırası belirlenebilir. DBAÖ'nün geçerlik çalışmasında ilişki bağlılığı ve ilişki doyumu ile arasındaki yüksek korelasyonlar dikkate alındığında ilişkinin devam edip etmeyeceği ve ilişkinin sağladığı doyum düzeyi hakkında da tahmin yürütülebilir.

Uygulayıcının nitelikleri: Bu tür ölçeklerin sınırlılıklarını bilen araştırmacıların ya da uygulayıcıların kullanması uygundur.

ÖZGÜN FORM

Genel Bilgi

Özgün adı: The Four Component Love Scale (FCLS)

Geliştiren: Charles T. Hill

Kaynak:

1) Hill, C. T. (2019). *Intimate Relationships Across Cultures: A comparative study.* United Kingdom: Cambridge University Press.

2) https://cf2.whittier.edu/chill/irt/ Bu linkte yer alan "*Yakın İlişkiler: Kültürler arası*" adlı veri toplama seti tarafımca İngilizceden Türkçeye çevrildi. DBAÖ (FCLS) de bu kapsam içinde yer almaktadır. Araştırmacılar Türkçe formu kullandıklarında referans bilgisini şu şekilde kullanabilirler. Aydın, K. B., Collaborator in Hill, C. T. (2019), *In-timate Relationships Across Cultures: A Comparative Study.* New York: Cambridge University Press.

Teknik Değerlendirme

Geliştirilmesi: Ölçek, Sternberg'in (1986) Üçgen Aşk Teorisi'ni (Triangular Love Theory) ve Rubin'in (1970) bakım (caring), bağlanma (attachment) ve yakınlık (intimacy) faktörlerinden oluşan *Aşk Ölçeği*'ne (Love Scale) dayanmaktadır. Hill (2019), bu iki kuramda yer alan bakım, bağlanma, yakınlık ve tutku olmak üzere dört ögeden ve altı maddeden oluşan *Dört Bileşenli Aşk Ölçeği*'ni dünya çapında dokuz farklı kültürel bölgeden yaklaşık 9000 katılımcıdan elde edilen veri üzerinde

sekiz farklı ilişki şekline göre karşılaştırmalı olarak geliştirmiştir. Bu açıdan *Dört Bileşenli Aşk Ölçeği* Kültürler Arası (cross-cultural) bir ölçektir.

Geçerlik: Doğrulayıcı faktör analizi, aşkın farklı teorilere dayalı dört ögesine ilişkin altı maddesinin faktör yüklerinin tek bir faktörde toplandığını, sekiz ilişki şekline (CFI=.961, RMSEA=.032) ve dokuz kültürel bölgeye göre (CFI=.962, RMSEA=.025) tutarlı bir yapı ortaya koymuştur (Hill, 2019).

Dört Bileşenli Aşk Ölçeği'nin **kriter geçerliliği** İlişki Doyumu Ölçeği (Relationship Satisfaction Scale) ile r = .72, p < .001 ve İlişki Bağlılığı Ölçeği (Relationship Commitment Scale) ile r = .77, p < .001 olarak bulunmuştur. Bu yüksek korelasyonlar ölçeğin yüksek düzeyde geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Güvenirlik: Ölçeğin toplam güvenirliği (Cronbach's Alpha) .83'tür. Dört Bileşenli Aşk Ölçeğinin maddeleri Tablo 3.1'de sunulmaktadır.

Tablo 3.1.

Dört Bileşenli Aşk Ölçeği'nin maddeleri

Caring	One of my primary concernsis CP's welfare. (Rubin, 1970)
Attachment	It would be hard for me to get along without CP. (Rubin, 1970)
Intimacy	I have a relationship of mutual understanding with CP. (Sternberg, 1986) I give considerable emotional support to CP. (Sternberg, 1986) CP gives considerable emotional support to me. (Sternberg, 1986)
Passion	My relationship with CP is very romantic. (Sternberg, 1986)

Kaynak: Hill, C.T. (2019). Intimate Relationships Across Cultures: A comparative study. United Kingdom: Cambridge University Press. https://cf2.whittier.edu/chill/irt/

TÜRKİYE UYARLAMASI

Türkçe formu: Dört Bileşenli Aşk Ölçeği

Çeviren ve uyarlayan: Kâmile Bahar Aydın

Kaynaklar: Yazar orijinal kaynakta (Hill, 2019) iş birliği (collaboratory) rolü ile Türkçeye çeviri ve kültürel uyarlama çalışmalarını yaptı. Kaynak bilgisi, C. T. Hill'in önerisi doğrultusunda şu şekildedir: Aydın, K. B., Collaborator in Hill, C. T.

KAYNAKÇA

Aydın, K. B. (2005). *Akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programının ergenlerin stresle başa çıkma stratejilerine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aydın, K. B. (2008). Development of strategies for coping with stress scale. *Eurasion Journal of Educational Research,* 30, 33-47.

Aydın, K. B. (2008). Revision of the strategies for coping with stress scale. *International Conference on Educational Science*, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Cilt 1, 159166, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.

Aydın, K. B. (2010). Strategies for coping with stress as predictors of mental health. *International Journal of Human Sciences* 7(1), 534-548. http://www.insanbilimleri.com/en

Aydın, K. B. (2013a). Development of the Aydın-Flow Coping with Stress Scale Based on Flow Theory on Multiple Samples in the United States." *International Journal of Academic Research Part A 5(2),* 218-224.

Aydın, K. B. (2013b). Cross-cultural validity of the almost perfect scale-revised on the college students In the United States and Turkey. *Educational Research and Reviews, 8*(14), 1150- 1157. DOI: 10.5897/ERR2013.1475

Aydın, K. B. (2013c). Examination of Stress Experiences of the International Students who are Educated in American Universities with respect to some Variables. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 2*(3), 269-279.

Aydın, K. B. (2014). Türk atasözlerine dayalı stresle başa çıkma ölçeğinin (TASBÖ) geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, *11*(2), 464-482.

Aydın, K. B. ve Sandarg, E. I. (2016). Validity and reliability of the Aydin flow coping with stress scale (AFCSS) on multiple samples in the United States. In C. Roland-Lévy, P. Denoux, B. Voyer,P. Boski, W. Gabrenya, A. Kristin Rhode and J. Lemoine (Eds.), International Association for Cross-Cultural Psychology Conferences on *Unitiy, Diversity and Culture.* (Pp. 427-433). ISBN: 9780-9845627-5-6 0-9845627-5-3 http://iaccp.org/ebooks

Aydın, K. B. (2017). Bekâr danışmanlığı ve özerk-ilişkisel Bekâr danışmanlığı modeli: Türkiye'de yeni bir kavram, araştırma, uzmanlık ve çalışma alanı. *TURAN-SAM, 9*(36), 707-715. 15 Ocak 2020 tarihinde http://www.turansam. org/TURAN-SAM_36.pdf adresinden indirildi.

Aydın, K. B. (2018). Bekâr Popülasyonlar İçin Önerilen Yasal Düzenlemeler. *Ankara Barosu Dergisi, 76* (3), 251-286. DOI: 10.30915/abd.471188 http://dergipark.gov.tr/download/article-file/555039

Aydın, K. B. (2019a). *Bekâr Danışmanlığı: Hayata Hazırlar* (1. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aydın, K. B. (2019b). Özerk-ilişkisel benlik ölçeğinin geçerliği, güvenirliği ve öznel esenlik hali ile ilişkisi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researc-hes, 4*(8), 46-64. 17 Temmuz 2019 tarihinde http://www.ijetsar.com/ SonSayi.Aspx adresinden indirildi.

Aydın, K. B. (20 Nisan 2019c). *Neden Bekâr Danışmanlığı (Why Singles Counseling?).* 3. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi, IJETSAR & IJOEEC, Muğla, Türkiye.

Aydın, K. B. (2022). *Sosyal Destek: Herkese Lazım* (1. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aydın, K. B. & Rustamova, N. (2023a). Bekâr Stresleri Ölçeği-Genç Formu'nun Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Ölçüt-Bağımlı Geçerliği. Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi, 6 (1), 15-33. DOI: 10.51536/tusbad.1275648.

Aydın, K. B. (2023b). Türkiye'de Boşanma Olgusunun Bekâr Danışmanlığı Teorisi Açısından Değerlendirilmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (56), 1004-1032. DOI: 10.53444/deubefd.1294471.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and emotional disorders.* New York: International Universities Press.

Beck, A. T. (2011). *Aşk asla yetmez* (Çev. Editörü: Nedret Öztan) (1. Basım). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Besharat, M. A. ve Esfahani, F.S. (2010). Perfectionism and anger. *Elsevier Ltd: Procedia Social and Behavioral Sciences, 5,* 803-807. DOI:10.1016/j. sbspro.2010.07.188.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler* için *veri analizi el kitabı (4.Baskı).* Ankara: Pegem A yayınları.

Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism implications for the treatment of depression. *American Psychologist, 50(12),* 1003-1020.

Blunch, N. J. (2013). *Introduction to Structural Equation Modelling using SPSS and AMOS.* USA: Sage Pub.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research.* New York: Guilford Press. Browne, M.W. & Cudeck, R. (1989). Single sample cross validation indexes for covariance structures. *Multivar Behav Res, 24*(4), 445-455.

Brunell, A. B., & Webster, G. D. (2013). Self-determination and sexual experience in dating relationships. *Personality and Social Psiychology Bulletin, 39,* 979–987.

Bryne, B. M. (2010). *Structural Equation Modelling with AMOS (*2nd Edt.). USA: Routledge Taylor&Francis.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *FLOW: The Psychology of Optimal Experience.* New York: Harper & Row.

Derogatis, L.R. (1992). The brief symptom Inventory (BSI), Administration, scoring and procedures manual-II. Clinical Psychometric Research Inc.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society.* New York: Norton.

Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If the changes it must be process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48,*150-170.

Freud, S. (1933). *New introductory lectures on psychoanalysis.* New York: Carlton House.

Gaines, Jr. S.O., Marelich, W. D., Bledsoe, K. L., Steers, W. N., Henderson, M. C., Granrose, C. S.,

Barajas, L., Hicks, D., Lyde, M., Takahashi, Y., Yum, N., Rios, D. I., Garcia, B. R., Farris, K. R., & Page, M. S. (1997). Links between race/ethnicity and cultural values as mediated by racial /ethnic identity and moderated by gender. *Journal of Personality and Social Psychology.* Fol. 72(6), 1460-1476.

Geçtan. E. (1993). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Gerrig, R. J. ve Zimbardo, P. G. (2010). *Psikoloji ve yaşam* (Çev. Gamze Sart). Ankara. Nobel Yayıncılık.

Goldberg, L. R. (1999). "A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models" in Mervielde, I., Deary, J., De Fruyt, & Ostendorf, F. (Eds.), *Personality psychology in Europe,* Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press, 7, 7-28.

Gladding, S. T. (2018). *Family therapy: History, theory, and practice* (7th Edition). Pearson.

Grzegorek, J. L., Slaney, R. B., Franze, S., ve Rice, K. G. (2004). Self-criticism, dependency, self-esteem, and grade point average satisfaction among clusters of perfectionists and nonper-fectionists. *Journal of Counseling Psychology, 51*(2), 192-200.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology, 15,* 27-33.

Hill, C. T. (2019). *Intimate relationships across cultures: A comparative study.* United Kingdom: Cambridge University Press.

Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, and nested self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50 (3), 1-32.

Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations.* Beverly Hills, CA: Sage.

Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry, 6*, 94-103.

Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. New York: W. W. Norton.

Hu, L.T. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit ındexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling,* 6(1), 1-55.

Jackson, D. L., Gillaspy, J.A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: an overview and some recommendations. Psychological methods, 14(1), 6-23.

Johnson, D. P., & Slaney, R. B. (1996). Perfectionism: Scale development and a study of perfectionistic clients in counseling. *Journal of College Student Development, 37*(1), 29-41.

Jöreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika, 34,* 2, 183-202.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). The autonomous-relational self: A new synthesis. *European Psychologist, 1*(3), 180-186. DOI:10.1027/1016-9040.1.3.180

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *36*(4) 403-422.

Kağıtçıbaşı, Ç., Baydar, N., ve Cemalcilar, Z. (2006). Autonomy and Relatedness Scales (Progress report). Istanbul, Koç University.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji.* İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel Psikoloji* (3. Baskı). Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). Adolescent Autonomy-Relatedness and the Family in Cultural Context: What Is Optimal? *Journal Of Research On Adolescence, 23*(2), 223-235. DOI: 10.1111/ jora.12041

Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd Edt.). New York: Guilford Press.

Kluckhohn, F. R., & Strodtbeck, F. L. (1961). *Variations in value orientations.* Evanston, IL: Row, Peterson.

Kuo, B.C.H. (2011). Culture's consequences on coping: Theories, evidence, and dimensionalities. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42,* 1082-1102.

Kuo, B. C. H., Roysircar, G., & Newby-Clark, I. R. (2006). Development of the cross cultural coping scale: Collective, avoidance, and engagement strategies. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 39,* 161-181.Larson, J. H. (1992). "You're my one and only": Premarital counseling for unrealistic beliefs about mate selection. *American Journal of Family Therapy*, *20*(3), 242-253.

Larson, J. H. (1992). "You're my one and only": Premarital counseling for unrealistic beliefs about mate selection. American Journal of Family Therapy, 20(3), 242-253.

Lazarus, R. S. &Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* New York: Springer.

Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224-253.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2. Ed.). New York: Harper Row.

Mobley, M., Slaney, R. B., and Rice, R. B. (2005). Cultural validity of the almost perfect scale-revised for African-American college students. *Journal of Counseling Psycholgy, 52*(4):629- 639.

Morris, C. G. (2013). *Psikolojiyi anlamak (3. Basım)* (Çev. Ed. H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları. (Orijinal eserin yayım tarihi 1996).

Moos, R. H. (1984). Context and coping: Toward a unifying conceptual framework. *American Journal of Community Psychology, 12*(1), 5-25.

Nasledov, A. (2013). IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: Professional statistical analysis of data. SPb.: Piter.

Öngen, D. E. (2009). The relationships between perfectionism and aggression among adolescents. Elsevier Ltd: *Procedia Social and Behavioral Sciences 1,* 1073-1077. DOI: 10.1016/j.sbspro.2009.01.193.

Özdamar, K. (2010). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (Çok değişkenli analizler).* (7.Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özer, A. K. (1994), "Sürekli Öfke (SL-ÖFKE) ve Öfke İfade Tarzı (ÖFKE-TARZ) Ölçekleri Ön Çalışması", *Türk Psikoloji Dergisi 9*(31), 26-35.Öztan, E., (2014). Türkiye'de ailecilik, biyosiyaset ve toplumsal cinsiyet rejimi. *Toplum ve Bilim, 130*, 176-188.

Pearlin, L. I. (1989). The sociological study of stress. *Journal of health and social behavior,*

30(3),241-256.

Pudrovska, T. (2004). *Being Single in Late-Life: Single Strain, Moderating Resources, and Distress.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maryland Üniversitesi, College Park.

Rice, K. G., Ashby, J. S., Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equation analysis. *Journal of Counseling Psychology,* 45, 304-314.

Rice, K. G., Slaney, R. B. (2002). Cluster of perfectionists: Two studies of emotional adjustment and academic achievement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35*, 5 48.

Rogers, C. (1942). *Counseling and psychotherapy.* Boston: Houghton Mifflin.

Rubin, Z. (1970). Measurement of romantic love. *Journal of Personality and Social Psychology, 16* (2), 265-273.

Rustamova, N. (2020). *18-29 Yaşları Arası Hiç Evlenmemiş Bireylerin Stres Yaşantıları ile* Öznel Esenlik Halleri Arasında İlişki ve Bekâr Danışmanlığı Açısından Önemi: Türkiye ve Azerbaycan Karşılaştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of personality and social psychology*, *57(6),* 10691081.

Saraç, A. (2020). *Hiç evlenmemiş gençlerin benlik modelleri ile eş seçimini sınırlandırıcı inançları arasındaki ilişki: Ankara, İstanbul, Şanlıurfa ve Mardin örneklemleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.

Schumacker, R. J. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modelling* (3nd Edt.) New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior.* New York: Macmillan.

Slaney, R. B. & Ashby, J. (1996). Perfectionists: Study of a criterion group. *J.f Counselling Deve., 74* (4), 393-398.

Slaney, R. B., Chadha, N., Mobley, M., and Kennedy, S. (2000). Perfectionism in Asian Indians: Exploring the meaning of the construct in India. *Counseling Psychologist, 28,* 10-31.

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., and Ashby, J. S. (2001). The almost perfect scale-revised. *Meas. Eval. Couns. Dev.*, 34, 130-145.

Slaney, R. B., Rice, K. G., and Ashby, J. S. (2002). A programmatic approach to measuring perfectionism: The Almost Perfect Scales. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), Perfectionism: Theory, research, and treatment (pp. 63-88). Washington, DC: American Psychological Association.

Smith, C. V. (2007). In pursuit of 'good' sex: Self-determination and the sexual experience. *Journal of Social and Personal Relationships, 24*, 69–85.

Spielberger C. D. (1983). *State-anxiety inventory.* California: Mind Garden.Tice, D. M. (1991). "Esteem protection of enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem." *Journal of Personality and Social Psychology,* 60, 711-25.

Spielberger, C. D. (1988). *Manual for the state-trait anger expression inventory.* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review,93*(2), 119135. Sternberg, R. J. (1988). Triangulating love. In R. J. Sternberg, M. L. and Barnes (Eds.), The Psychology of Love (p.119138). New Hawen: Yale University Press.

Stoeber, J. & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review, 10*, 295-319.

Suddarth, B. H. & Slaney, R. B. (2001). An investigation of the dimensions of perfectionism in college students. *Meas. Eval. Couns. Dev, 34*,157-165.

Şahin, N.H. ve Durak, A. (1994). Kısa semptom envanteri: Türk gençleri için uyarlanması. Türk Psikoloji Dergisi, 9(31), 44-56.

Tabak, A., Basım, N., Tatar, İ. ve Çetin, F. (2010). İzlenim yönetimi taktiklerinde beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: savunma sanayiinde bir araştırma. *Ege Akademik Bakış/Ege Academic Review, 10*(2) 539-557.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO, US: Westview Press.

Van de Vijver F. J. R. & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *Eur. Psychol.* 1,89-99.

Vansteenkiste M., Ryan, R. M., Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion: Part of Springer Nature*;1-31.

Watson, J. B. (1924). *Behaviorism.* New York: Norton.

White, S. C., Gaines, Jr, S., and Jha, S. (2013). Inner wellbeing: Concept and validation of a new approach to subjective perceptions of wellbeing India. Springerlink.com. *Soc. Indic. Res.* (2014) 119:723-746. DOI: 10.1007/ s11205-013-0504-7.

Zimbardo, P. ve Coulombe, N. D. (2017). *Bitik erkekler: Teknoloji erkekliği nasıl sabote etti?* (Çev.Tolga Yalur). İstanbul: Pegasus Yayıncılık.

Sınıf Yönetiminde
Çağdaş Yaklaşımlar

Editörler

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ

Doç. Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ

Yazarlar

Ayşe ALTAŞ GİRGİÇ

Deniz GÖRGÜLÜ

Elif DEMİR

Hamit EMEÇ

Mehmet ALTIN

Mehmet ÖZDOĞRU

Mete SİPAHİOĞLU

Nihal YILDIZ YILMAZ

Nilay KAYHAN

Özge ÇELİK

Pınar ÖZKAN

Ramazan Şamil TATIK

Rıdvan KÜÇÜKALİ

Yar Ali METE

Yaşar DİLBER

Ankara

2023

Sınıf Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar
Editörler: Dr. Deniz GÖRGÜLÜ - Doç. Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 49363
ISBN : 978-605-170-906-2
e-ISBN : 978-605-170-907-9
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Sözkesen Matbaacılık
Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk.
No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Sınıf Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar
Editörler: Dr. Deniz GÖRGÜLÜ - Doç. Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ

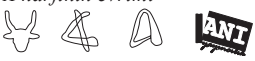
Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2023, 1. Baskı, viii+336 Sf., 16x24 cm

ISBN :978-605-170-906-2
e-ISBN : 978-605-170-907-9

Sınıf Yönetimi
Sınıf Yönetiminde Modeller ve Yaklaşımlar, Bireysel Farklılıklara Dayalı Sınıf Ortamı ve Tam Katılım, Okula Uyum, Sınıf Yönetiminde Kural Belirleme ve Uygulama, Eğitim-Öğretim Sürecinin Yönetimi, Sınıfın Fiziksel Ortamının Yönetimi, İletişim, Motivasyon, Sınıf Yönetiminde Oyun ve Drama

Anı Yayıncılık
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
e-posta: info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



BÖLÜMLER VE YAZARLAR

Editörler

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ - Milli Eğitim Bakanlığı

Doç. Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ - Atatürk Üniversitesi

1. BÖLÜM: Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar

Doç. Dr. Nihal YILDIZ YILMAZ - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-6840-1594

2. BÖLÜM: Sınıf Yönetiminde Modeller ve Yaklaşımlar

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ - Milli Eğitim Bakanlığı

ORCID: 0000-0001-5856-4069

Özge ÇELİK - Milli Eğitim Bakanlığı

ORCID: 0000-0002-4964-6967

3. BÖLÜM: Bireysel Farklılıklara Dayalı Sınıf Ortamı ve Tam Katılım Hakkı

Doç. Dr. Hatice Nilay KAYHAN - Ege Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-0937-8013

4. BÖLÜM: Okula Uyum

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ - Milli Eğitim Bakanlığı

ORCID: 0000-0001-5856-4069

5. BÖLÜM: Sınıf Yönetiminde Kural Belirleme ve Uygulama

Dr. Ayşe ALTAŞ GİRGİÇ - Milli Eğitim Bakanlığı

ORCID: 0000-0002-8257-7238

6. BÖLÜM: Eğitim-Öğretim Sürecinin Yönetimi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALTIN – Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

ORCID: 0000-0002-3825-6728

7. BÖLÜM: Sınıfın Fiziksel Ortamının Yönetimi

Doç. Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ - Atatürk Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-7254-3723

Hamit EMEÇ – Milli Eğitim Bakanlığı
ORCID: 0009-0005-5664-7676

8. BÖLÜM: Sınıf Yönetiminde İletişim

Dr. Öğr. Üyesi Yar Ali METE - Trakya Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-5469-1829

9. BÖLÜM: Sınıf Yönetiminde Motivasyon

Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN - İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-3633-7556

10. BÖLÜM: Sınıf Yönetiminde Oyun ve Drama

Elif DEMİR - Uşak Üniversitesi Ulubey MYO
ORCID: 0000-0003-2949-4393

11. BÖLÜM: Zaman Yönetimi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDOĞRU - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-3853-8389

12. BÖLÜM: Sınıfta Teknoloji Yönetimi

Dr. Mete SİPAHİOĞLU - Samsun Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-2196-5533

13. BÖLÜM: Sınıf İçerisinde İstenmeyen Davranışların Yönetimi

Yaşar DİLBER - Milli Eğitim Bakanlığı
ORCID: 0000-0001-7994-2786

14. BÖLÜM: Sınıfta Çatışma Yönetimi

Doç. Dr. Ramazan Şamil TATIK - Muş Alparslan Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-6727-8264

15. BÖLÜM: Okul, Öğretmen, Aile ve Çevre İlişkileri

Doç. Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ - Atatürk Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-7254-3723

Ön Söz

Bilgi çağı olarak nitelendirdiğimiz içinde bulunduğumuz bu çağda bilginin ve bilgili insanın önemi yadsınamaz. Özellikle günümüzde bu anlamda iyi yetişmiş nitelikli insanın önemi de daha da artmış bulunmaktadır. Bunu içindir ki özellikle donanımlı yeni nesillerin yetişmesinde büyük payı olan öğretmenlerimizin önemini inkâr etmek mümkün değildir. Özellikle kendini tanıyan, içinde bulunduğu toplumla uyumlu, o topluma katkı sağlayan, beden ve ruh sağlığı yerinde, mutlu ve iyi bir meslek edinmiş olan bireylerin yetiştirilmesinde en az öğretmenler kadar etkili olan sınıfların katkısını da unutmamak gerekir. Bu bağlamda eğitim ve öğretimde yönetsel anlamda etkili olduğu düşünülen sınıfların; nitelikli insanların yetişmesinde etkin bir role sahip olduğu düşünülmektedir. Sınıfı sadece fiziksel bir ortam gibi görmek, onun kendisine has bir kültürü olduğunu bilmemek, sınıftaki yönetimi basite almak bir süre sonra o sınıfta orta çıkmaya başlayacak problemlerin habercisi anlamına gelecektir.

Bu anlamda sınıf içerisinde etkin bir eğitim ve öğretim faaliyetinin yürütülebilmesi için hazırlanmış olan bu bilimsel kitap, alana dair birçok bilgiyi içermektedir. Çünkü bu kitap alanında uzman olan bilim insanlarının hazırlamış olduğu yazılarının bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. Bunun içindir ki bu alanla ilgilenen bireylere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Editörler olarak bu kitapta bölüm yazarı olan tüm alan uzmanı arkadaşlarımıza ve kitabın basılmasında katkı sağlayan, emeği geçen Anı Yayıncılık çalışanlarına sonsuz teşekkürlerimizi sunarız.

Ekim 2023

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ

Doç. Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ

İÇİNDEKİLER

Ön Söz ----------v

Bölüm 1: Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar ----------1

Bölüm 2: Sınıf Yönetiminde Modeller ve Yaklaşımlar ---------- 19

Bölüm 3: Bireysel Farklılıklara Dayalı Sınıf Ortamı ve Tam Katılım Hakkı ------- 35

Bölüm 4: Okula Uyum ---------- 67

Bölüm 5: Sınıf Yönetiminde Kural Belirleme ve Uygulama ---------- 87

Bölüm 6: Eğitim-Öğretim Sürecinin Yönetimi ----------103

Bölüm 7: Sınıfın Fiziksel Ortamının Yönetimi---------- 135

Bölüm 8: Sınıf Yönetiminde İletişim----------155

Bölüm 9: Sınıf Yönetiminde Motivasyon---------- 173

Bölüm 10: Sınıf Yönetiminde Oyun ve Drama ----------189

Bölüm 11: Zaman Yönetimi ----------215

Bölüm 12: Sınıfta Teknoloji Yönetimi ----------235

Bölüm 13: Sınıf İçerisinde İstenmeyen Davranışların Yönetimi---------- 261

Bölüm 14: Sınıfta Çatışma Yönetimi ----------281

Bölüm 15: Okul, Öğretmen, Aile ve Çevre İlişkileri ----------307

Yazarlar Hakkında Bilgi ----------332

BÖLÜM 1

Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar

Nihal YILDIZ YILMAZ

Örnek Olay

Isparta'nın bir ilçesine ilk ataması yapılmış bir sınıf öğretmeni olarak göreve başladım. Her ne kadar yeni atanmış öğretmenlere 1. sınıfların verilmesi uygun olmasa da okul yönetiminin takdiri doğrultusunda 1. sınıflar bana verilmişti. Sınıfımdaki öğrencilerimin pek çoğu okul öncesi kuruma gitmemiş ve taşımalı öğrencilerden oluşmaktaydı. Bu nedenle ilk 1 ay boyunca öğrencilere bir taraftan uyum eğitimi verirken bir taraftan da okul kurallarına ve sınıf kurallarına adapte etmeye uğraşıyordum. Bu kuralların içinde beni en zorlayan ise 1. sınıf öğrencilerinin dersten sıkıldıkça tuvalete gitme isteği oluşturmaktaydı ve bazı öğrenciler bunu fazlasıyla kullanıyorlardı. Belli bir süre boyunca her teneffüs öncesinde ve ders esnasında aklıma geldikçe "önce ihtiyaçlarımızı gideriyoruz sonra oynuyoruz" diyerek çocukları uyarıyordum. Bunun artık yeterli olduğunu düşündüğümde ise "artık derste çok zorunda kalmadıkça lavaboya gitmiyoruz hatta bunun için izin bile istemiyoruz" demeye başladım. Sonra bir gün gözlemlerim sonucu bu durumu kullandığını fark ettiğim öğrencilerimden birisi teneffüsten gelir gelmez tuvalete gitmek istediğini söyledi ve ben ciddi anlamda öğrenciye kızdım fakat gitmesine de izin verdim. Bir ders sonrasında ise en önde oturan oldukça söz dinleyen, başarılı ve naif bir kız öğrencim altına kaçırdı ve bunun için çok utanıp üzüldü. Ailesine haber verdim ve gelmelerini beklerken bir taraftan onunla konuşup nedenini sordum. "Öğretmenim zorunda kalmadıkça tuvalet için izin istemeyin diye kızdınız ben de tutmaya çalıştım ama başaramadım" dedi. "Ben seni bugüne kadar hiç uyarmadım sen zaten istesen ben sana hayır demezdim" desem de olan olmuştu. Ertesi gün okula gelmeyince bu durumdan dolayı olduğunu anlayıp ailesini aradım ve ne olduğunu sorduğumda annesi beni onaylayarak dünden dolayı olduğunu söyledi. Telefona isteyip öğrencimle konuştuğumda çok üzüldüğünü söyledi ve uzun uzun konuşup ikna ettim. En sonunda bana "teşekkür ederim öğretmenim beni rahatlattınız yarın okula gelmek için sabırsızlanıyorum" dedi ve ertesi gün okula geldiğinde gözlerinin içi güler bir şekilde ilk işi bana sarılmak oldu… (Nihal YILDIZ YILMAZ, Kişisel Görüşme, 15.08.2023).

Düşünelim-Tartışalım

Yukarıdaki örnek olay doğrultusunda aşağıdaki soruları tartışınız.

1. Sınıf yönetimi neden önemlidir?
2. Sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken unsurlar neler olabilir?
3. Sınıf yönetiminde başarısız olan bir öğretmenin etkili bir öğretmenlik sergilemesi mümkün müdür? Neden?

1. Giriş

Yönetmek bir beceridir! Bazı insanlarda doğuştan gelen, bazı insanlarda ise zaman içinde öğrenilerek gelişen bir beceridir. Diğer tüm becerilerde de olduğu gibi… İnsanoğlunun içinde bulunduğu her ortamda yöneten ve yönetilenler yer almaktadır. Toplumun temeli ve en küçük kurumu olan aileden bir örnek verecek olursak; genellikle mali yönetim babalarda, evin düzeninin yönetimi annelerde, odalarında yer alan eşyalarının yönetimi çocuklarda olup kendi alanlarında bu kişilerin söz hakkı daha fazladır. Diğer bütün kurumlarda da ülkemizin yönetim şeklinin Cumhuriyet olduğu gibi bir yönetim şekli olmak zorundadır. Yani yönetmek bir ülkeyi, bir toplumu, bir şehri, bir ilçeyi, bir kurumu, bir okulu, bir sınıfı yönetmektir. Yönetimde olanlar ise yönetme becerisine sahip olan kişiler olmak durumundadır. Eğer böyle olmazsa içinde bulunulan kurumun çarkları tam dönmeyecek ve kurumun kuruluş amacına, hedeflerine ulaşılamayacaktır.

Yönetmek bir beceri ise bu beceriye sahip olması gereken mesleklerin başında öğretmenlik gelmektedir. Bir öğretmenin sınıf yönetiminde yaptığı küçük bir hata, öğrenci üzerinden ömür boyu gitmeyecek ve bir yükün altına itmeye sebebiyet verecektir. Hatta o kadar ki öğrencinin karakterinin şekillenmesinde dahi büyük etki edecektir. Bunun yanında eğitim ve öğretimde ulaşılmak istenilen davranış değişikliklerine ve kazanımlara ulaşmak ancak ve ancak etkili bir sınıf yönetimi ile mümkün olacaktır. Etkili bir sınıf yönetiminin üç önemli unsuru bulunmaktadır. Bunlar; öğretmen, öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimidir. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin sınıf yönetimini doğru yürütmesi hususunda üstün bir çaba göstermesi ve bu konu da her daim tetikte olması gerekmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak sınıf yönetiminde temel kavramlar üzerinde durulacak olan bu bölümde; eğitim-öğretim, örgüt, yönetim, eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi, sınıf yönetiminin temel ögelerinden öğretmen, öğrenci, sınıf ortamı, sınıf yönetimini etkileyen faktörler arasında yer alan sosyal faktörler, eğitim öğretime ilişkin faktörler ve psikolojik faktörler üzerinde durulacaktır.

2. Eğitim-Öğretim

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özellik merak duygusudur. Merak, öğrenmenin de temelini oluşturmaktadır. Öğrenme ise kendi kendine gerçekleştirilebileceği gibi bir başkası tarafından yol gösterilerek ya da doğrudan aktarılarak da gerçekleşmektedir. Bir başkasının desteği ile gerçekleşen öğrenme ise öğretim olarak ifade edilmektedir. Eğitim, belli bir süre içinde kişilere istenilen davranışların kazandırılması olarak tanımlanmaktadır. Eğitim mekâna bağlı kalmaksızın plansız programsız bir şekilde gelişebileceği gibi planlı ve programlı, belirli bir mekânda da gerçekleşebilir. Ancak öğretim eğitime göre daha planlı ve programlı, aynı zamanda plan dâhilinde belirli bir mekânda, belirli bir sürede gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Bireyleri hem toplumun bir parçası hem de kişisel olarak ilgilendiren eğitim, insan varlığının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan bir olgudur. Bu doğal süreç bireysel açıdan bireysel olgu, sosyal açıdan ise sosyal olgu olarak değerlendirilir. Birey yaşıyorsa ve çevresi ile etkileşim içindeyse eğitim sürecinin içinde ve bir parçasıdır (Dirik, 2015).

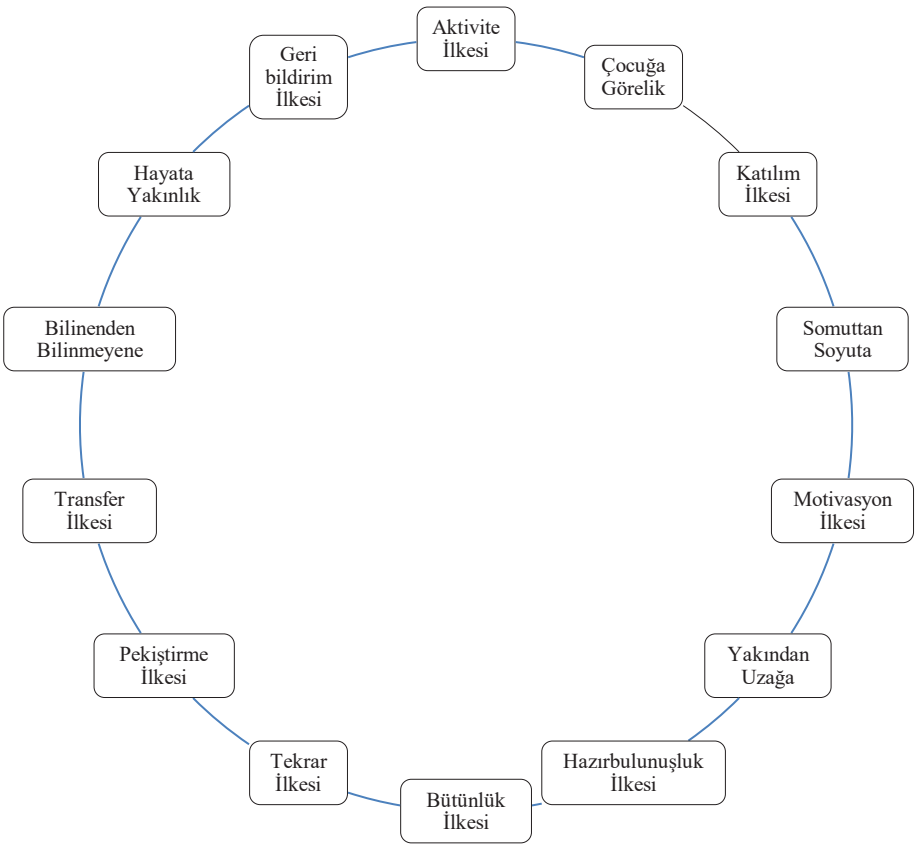
Eğitim önce bireyleri etkiler ve süreç içinde bireylerin oluşturduğu toplumu etkiler. Eğer tüm eğitimin temeli, sevgiyle kullanılan bilgi olursa o zaman toplumun dönüştürülebileceği düşünülmektedir (Russell, 2013). Çok miktarda bilgi ve birikimin bulunduğu, hızla değişen bir toplumda hem okul hem de iş ortamlarında verimliliğin artırılması için bilginin doğru zamanda ve doğru yerde benimsenmesi ve uygulanması gerekmektedir

(Lee, 2012). Bu noktada öğretim devreye girmektedir. Öğretimde öğretilecek olan bilginin zamanı, yeri ve uygulama basamakları yer almaktadır.

Öğretim, sınırlı bir alanda, belirli bir plan doğrultusunda belli bir zaman dilimi içerisinde ve belli bir mekânda davranış değişikliklerini açıklayan kavram olarak tanımlanmaktadır. Öğretim daha çok okullarda yapılan planlı, kontrollü, örgütlenmiş öğrenme faaliyetlerini içermektedir (Dirik, 2015). Eğitim ve öğretim arasındaki en önemli fark ise öğretim eğitime göre daha planlı ve düzenli işler. Öğrenme ve öğretme sürecinin belirli ilkeleri olup tüm süreç bu ilkelere göre hazırlanması gerekmektedir. Bu ilkeler Şekil 1'de gösterilmiştir (Akay, 2019).

Şekil 1.1

Öğrenme-öğretim sürecinin ilkeleri



Şekil 1 incelendiğinde öğrenme-öğretme sürecinin 14 ilkesinin olduğu görülmektedir. Çocuğa görelilik ilkesi; öğretimde anlatılacak olan konuların çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine uygun olması gerektiğidir. Öğrenmeye öğrencinin aktif olarak katılımının sağlanması gerekmektedir. Özellikle ilkokul çağının sonuna kadar çocukların somut işlem döneminde olması nedeniyle öğrenme ve öğretimde öncelikli olarak somutla başlayıp soyuta doğru anlatılması gerekmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde

Kaynakça

Ada. S., & Baysal. Z. N. (2010). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi.* Pegem Akademi.

Akay, C. (2019). Öğrenmeyi etkileyen temel faktörler ve genel öğrenme ve öğretme ilkeleri. T. Yanpar Yelken (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 25-42). Anı Yayıncılık.

Akyol, B. (2021). Sınıfın fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutları. T. Çalık & M. M. Arslan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss.16-26). Pegem Akademi.

Akyürek, S. (2018). *Tam öğrenme modeli.* https://slideplayer.biz.tr/slide/12711133/

Aydın, A. (2023). *Sınıf yönetimi.* Pegem Akademi.

Balay, R. (2021). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi.* Pegem Akademi.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi.* Milli Eğitim Basımevi.

Başar, H. (2018). Eğitim sürecinin yönetimi. E. Ağaoğlu (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 97-114). Anadolu Üniversitesi.

Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 1*(2), n2. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066693.pdf

Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership,* 47(4), 504-519. https://doi.org/10.1177/1741143217745880

Çalık, T. (2021). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. T. Çalık & M. M. Arslan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.2-15) Pegem Akademi.

Demirci, E. (2018). Yönetimde temel kavramlar ve özellikler. G.N. Zeytinoğlu (Ed.), *Yönetim ve organizasyon* içinde *(*s. 2-23). Anadolu Üniversitesi.

Dirik, M. Z. (2015). *Eğitim programları ve öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Ediger, M. (2014). The changing role of the school principal. *College Student Journal, 48*(2), 265-268.

Eren, Z. (2018). Öğretim sürecinin yönetimi. (A. Ottekin Demirpolat (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 93-178), Pegem Akademi.

Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(2), 61-85. https://politikadergisi.com/sites/default/files/kutuphane/orgut_kulturu.pdf

Koçel, T. (1983). *Yönetim kavram ve teknikleri.* Uluslararası Bankası Eğitim Müdürlüğü Yayını.

Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends,* 56, 13-21. https://doi.org/10.1007/s11528-012-0559-3

Ololube, N. P. (2013). *Educational management, planning and supervision: Model for effective implementation.* Spring Field Publishers.

Ololube, N. P., Ingiabuna, E. T., & Agbor, C. N. (2014). Universal concepts, nature, and basics principles of educational management: Implication for present day school management. *International Journal of Educational Foundations and Management, 2*(1), 43-62. http://www.ijefm.com

Russell, B. (2013). *On education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315832197

Şimşek, M. Ş. & Çelik, A. (2018). *Yönetim ve organizasyon.* Eğitim Yayınevi.

Taymaz, H. (2021). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi.* Pegem Akademi.

Tonus, z. (2018). Örgütsel yapılanma. G.N. Zeytinoğlu (Ed.), *Yönetim ve organizasyon* içinde (s. 122-143). Anadolu Üniversitesi.

Türk Dil Kurumu (TDK). https://sozluk.gov.tr/

Waterman Jr, R. H., Peters, T. J., & Phillips, J. R. (1980). Structure is not organization. *Business horizons,* 23(3), 14-26. https://tompeters.com/docs/Structure_Is_Not_Organization.pdf

Yılmaz, E. (2008). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları. R. Arı & M. E. Deniz (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 2-19). Maya Akademi Yayın Dağıtım.

Görsel Kaynak

https://pixabay.com/tr/images/search/e%c4%9fitim%20%c3%b6%c4%9fretim/

BÖLÜM 2

Sınıf Yönetiminde Modeller ve Yaklaşımlar

Deniz GÖRGÜLÜ, Özge ÇELİK

Örnek Olay

On beş yıllık okul müdürlüğü görevinin sonunda tekrardan sınıf öğretmeni olarak dersliğine dönmüştü Ali öğretmen. Yıllardır sürdürdüğü yöneticilik görevini katı bir disiplin anlayışıyla yürüten Ali öğretmenin sınıf öğretmenliğine dönüşü onun açısından hiç kolay olmamıştı. Ali öğretmen, öğrencilerini bir fabrikaya giren girdi gibi görüyor ve tüm öğrencilerin aynı davranış kalıplarına sahip olabileceğine inanıyordu. Bu süreçte kendini kalite kontrolü gibi gören öğretmen, doğru ve yanlış olarak değerlendirdiği davranışları çetele tablosu ile takip ediyor, ödülde ve cezalandırmada bu tabloyu kullanıyordu. Öğrencilerine verdiği görevleri yerine getirmeyen öğrencilere zaman zaman teneffüse çıkmama cezası bile veriyordu.

Ali öğretmen, bir aylık sınıf öğretmenliği görevini değerlendirirken öğrencilerin hepsinin aynı seviyede olmadığını görmüştü. Ayrıca verdiği ödül ve cezalar ile disiplinli yaklaşımı nedeniyle öğrencilerin kendisinden korktuğunu ve okula isteksiz bir şekilde gelenlerin bulunduğunu velilerle yaptığı görüşmelerde öğrendi. Ali öğretmen üniversite yıllarında öğrendiği ve öğretmenlerinden gördüğü yöntemlerin ve tekniklerin işe yaramadığını anladığı için bir çıkmaza girdi. Bu sorununu çözmek için bulunduğu şehirdeki eğitim fakültesine gidip bir profesörle görüşme gerçekleştirmek üzere randevu talebinde bulundu.

Düşünelim-Tartışalım

1) Ali Öğretmen'in yaşadığı problemin temelinde ne vardı?
2) Eğitim fakültesindeki Profesör, Ali Öğretmen'e hangi tavsiyelerde bulunmuş olabilir?
3) Ali Öğretmen nasıl bir anlayışla sınıfını yönetmelidir?

1. Giriş

Yönetim, yönetilenlerin bulunduğu her ortamda gerekli bir mekanizmadır. Bu mekanizma, yönetim biliminin kuramsal ve uygulamaya dönük bilgi birikimiyle desteklenmekte, güncel yaklaşımlar ve yönelimlerle hitap ettiği insan topluluklarının ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde evrilmeye devam etmektedir. Yönetim kitaplarında kapsamlı bir şekilde anlatılan bu süreç, yönetilen pozisyonundaki bireylerin bir makine gibi görülüp onlardan maksimum düzeyde verim alınabilmesi için yapılması gerekenlerin bilimsele yakın bir dille ifade edilmesiyle başlamış, çalışanların morallerinin ve motivasyonlarının önemi, örgüt içerisindeki informal grupların verimlilik üzerindeki etkisi ve çevrenin örgütten bağımsız olarak değerlendirilemeyecek bir paydaş olduğu gibi sonuçlar değişimin tetikleyicisi konumunda olmuştur. Klasik Yönetim Kuramı ile başlayan Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımı ile devam eden ve günümüzde Modern Yönetim Kuramları olarak çeşitlenen bu serüvenin varacağı nokta tam olarak kestirilememekle birlikte geleceğe ilişkin ortaya atılan birtakım varsayımlarla yapay zekâ, makine öğrenme, derin öğrenme, Transhümanizm gibi anahtar kelimelerin muhteviyatını oluşturduğu bir anlayışa doğru ilerleyiş devam etmektedir.

Yukarıda dile getirilen ilerleyiş devam ederken toplumsal hayat da yönetim biliminin evrilmesinden payını almakta ve toplum, okul, aile gibi topluluklar farklı anlayışlarla yönetilmeye devam etmektedir. Bu kitabın kapsamında yer alan eğitimin ve öğretimin merkezinde yer alan sınıflar da söz konusu yönetim modelleri ve yaklaşımları ile yönetilmeye devam etmektedir. Yönetim biliminin sınıf yönetimi üzerindeki yansımalarını ele almak amacıyla hazırlanan bu bölümde öncelikle konuya temel oluşturan kuramlar üzerinde durulacak, bunun ardından sınıf yönetimi modelleri ve yaklaşımları gündelik yaşama ilişkin örneklerle açıklanacaktır.

2. Yönetim Bilimine Yön Veren Kuramlar ve Yaklaşımlar

Belirli hedefleri yerine getirmek amacıyla bir araya gelen iki ya da daha fazla bireyin oluşturduğu grup faaliyeti ya da sosyal bir olay olarak tanımlanan yönetim; psikoloji, sosyoloji ve antropoloji başta olmak üzere tarih, iktisat, hukuk, biyoloji gibi bilim dallarının katkılarıyla ortaya çıkmış bir bilim dalıdır (Eren, 2018). Bazı bilim insanlarına göre sosyal bilimler (yönetim bilimi de dâhil) olgusal (görünen, deneyle bulunan) temellere dayanmadığı için bir bilim dalı olarak kabul edilmemektedir. Ancak sosyal bilimlerin nihai amacı ele alındığında bu disiplinlerin fen bilimleri ve doğa bilimleri ile benzer hedeflere hizmet ettiği görülmektedir. Söz konusu bilim dallarının hepsi, içinde bulunduğumuz dünyayı anlamaya çalışmaktadır. Bu anlam sürecinde bilim insanları teoriler (kuramlar) geliştirerek genel açıklamalarda bulunurlar (Hoy & Miskel, 2015).

Kerlinger (1986) teoriyi, "olguları açıklamak amacıyla sistematik bir bakış açısı sunan birbiriyle ilişkili kavramlar, tanımlar ve önermeler bütünü" şeklinde tanımlamıştır. Yaklaşım kavramı ise Demir ve Acar (2002) tarafından "bir olayı, bir problemi veya konuyu, benzerlerinden temel noktalarda farklılıklar gösteren, ancak kendi içinde tutarlılık arz eden ele alış, değerlendiriş, anlamlandırış ve yorumlayış biçimi" olarak tanımlamışlardır. Model ise bir kurama bağlı olarak bazı değişkenlerin diğerleriyle ilişkili olduğu hipotez şeklinde ifade edilir. Küçük bir kuram olarak kabul edilen model, kuramın bir kısmını ele alır. Kuramla eş anlamlı olarak kullanıldığı da görülmektedir (Balcı, 2010). Sonuç olarak söz konusu kavramların kullanımıyla ilgili olarak bir birliğin olmadığı, teorinin bu kavramları da içerisinde barındıran "bir ana başlık" olarak değerlendirildiği gö-

rülmektedir. Bu bağlamda yönetim bilimi içerisindeki terminolojide kuramın, yaklaşımları ve modelleri kapsayan bir genişlikte olduğu; yaklaşım ve model kavramlarının ise eş anlamlı ya da yakın anlamlı sözcükler olduğu söylenebilir.

Yönetim bilimi bağlamında bakıldığında Klasik Yönetimi Kuramları, Neo-Klasik Kuramlar, Çağdaş Yönetim Kuramları başlığı altında birçok kuramın ortaya atıldığı görülmektedir (Örücü, 2019). Makinalara ek olarak insan unsurunun örgütlerde etkin olarak kullanılabilmesine ve formal organizasyon yapısının tesis edilmesine yönelik görüşleri bünyesinde barındıran bu kuram; Frederick Taylor'un öncülüğünü yaptığı Bilimsel Yönetim Yaklaşımını, Henri Fayol'un başını çektiği Yönetim Süreçleri Yaklaşımını ve Max Weber'in öncüsü olduğu Bürokrasi Yaklaşımını kapsar. Söz konusu yaklaşımlar insan faktörüne özel bir önem göstermeyip onu bir makine gibi görerek duygusal ihtiyaçlarını ihmal etmişlerdir (Koçel, 2003).

Çalışanların sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının formal ve informal gruplar vasıtasıyla karşılandığını, moralin ve iş doyumunun en az ekonomik ihtiyaçların karşılanması kadar önemli olduğunu ve grupların formal örgütün amaçlarını gerçekleştirmede etkisini ortaya koyan Neo-Klasik Yaklaşımlar kapsamında Elton Mayo ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği Hawthorne Araştırmaları, Kurt Lewin ve arkadaşlarının araştırmaları, Mary Parker Follet'in Dinamik Örgüt Yaklaşımı gibi çalışmalar yer almaktadır. Bu araştırmalar ve yaklaşımlar ile birlikte örgütlerde insan faktörünün önemi anlaşılmaya başlanmıştır (Karip, 2005). Çağdaş Yönetim Kuramları bağlamında ise örgütlerin iç ve dış çevrelerinde etkilenen bir yapıda olduğunu ileri süren Sistem Yaklaşımı, farklı durumlara göre Klasik, Neo-Klasik ve Çağdaş Yönetim Kuramlarının varsayımlarıyla hareket edilmesinin gerekliliğini ortaya koyan Durumsallık Yaklaşımı, çevrede yaşanan dönüşümlerin örgütlerin geleceği üzerinde söz sahibi olduğunu ileri süren Örgütsel Ekoloji Kuramı gibi kuramsal ve uygulamaya dönük görüşlerin ortaya atıldığı görülmektedir. Sonuç olarak yönetim bilimindeki gelişmelerin, "yapı, verimlilik-etkili üretim, insan, sistem ve sistemin getirdiği iç ve dış kaynakların, ilişkilerin yönetilmesine" yönelik stratejilerin belirlenmesi üzerine kurgulandığı göze çarpmaktadır (Örücü, 2019).

Kaynakça

Ağaoğlu, E. (2007). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 3–42). Pegem A Yayıncılık.

Akar, H., Erden, F. T., Tor, D., & Şahin, İ. T. (2010). Study on teachers' classroom management approaches and experiences. *Elementary Education Online, 9*(2), 792-806.

Akkan, G. (2015). Yönetim kuramları. https://www.slideshare.net/gakkanakkan/yonetim-kuramlari-54417428

Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.

Baş, M. (2019). Sınıf yönetiminde temel kavramlar, ilkeler, modeller, yaklaşımlar ve sınıf yönetiminin boyutları. O. Sarıgöz, R. Tösten & M. Baş (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 7-24). Anı Yayıncılık.

Başar, H. (2000). *Sınıf yönetimi*. Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.

Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.

Bilir, A. (2014). Sınıf yönetiminde başarının aracı: önlemsel model. *Folklor/Edebiyat, 20*(78), 203-214.

Çalık, T. (2021). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. T. Çalık & M. M. Arslan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 2-13). Pegem Akademi.

Çetin, F. (2018). *Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi davranışları*. Pegem Akademi.

Demir, Ö. ve Acar, M. (2002). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Vadi Yayınları.

Demircioğlu, İ. H., Mutluer, C., & Demircioğlu, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik öğretmen nitelikleri hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(2), 577-586.

Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.

Doyle, W. (1980). *Classroom management*. Kappa Delta Pi.

Eren, E. (2018). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2019). *Sınıf yönetimi*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 18, 33.

Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory into practice, 48*(2), 99-105.

Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *The Journal of Classroom Interaction*, 34-47.

Güneş, F. (2016). *Sınıf yönetimi: Yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi.

Harris, A. H. (1991). Proactive classroom management: Several ounces of prevention. C*ontemporary Education, 62*(3), 156-160.

Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. Basım). Beta Basım Yayım A. Ş.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.

Jacobsen, D., Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (1985). *Methods for teaching: Promoting student learning*. Allyn & Bacon.

Karip, E. (2005). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s.1-39). PegemA Yayıncılık.

Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioral research* (3rd Edition). Holt, Rinehart and Winston.

Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Beta Yayıncılık.

Levin, J., & Nolan, J. F. (2014). *Principles of classroom management: A professional decision-making model.* Pearson.

McLeod, J. (2003). Managing teacher time. In J. McLeod, J. Fisher & G. Hoover (Eds.), *The key elements of classroom management: Managing time and space, student behavior, and instructional strategies* (pp. 44-57). ASCD.

Morgan, G. (1998). *Images of organization: The executive edition.* Thousand Oaks, CA.

Örücü, D. (2019). Eğitim yönetiminin kuramsal temelleri ve uygulama. N. Cemaloğlu & M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi* içinde (s.103-129). Pegem Akademi.

Pitsoe, V. J. (2008). *A conceptual analysis of constructivist classroom management*. Doktora Tezi. University of Pretoria.

Strachota, B. (1996). *On their side: Helping children take charge of their learning. northeast foundation for children*. 71 Montague City Rd., Greenfield, MA 01301.

Şentürk, H. (2006). Öğretmen adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 48*(48), 585-603.

Şentürk, H., & Oral, B. (2008). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(26), 1-13.

Taşkaya, S. M. (2020). Sınıf yönetiminin temelleri. B. Dilmaç & H. Ekşi (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.2-33). Pegem Akademi.

Tauber, R. T. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. Bloomsbury Publishing USA.

Toprakçı, E. (2013). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.

Yıldırım, C. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri davranışlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(7), 119-140.

BÖLÜM 3

Bireysel Farklılıklara Dayalı Sınıf Ortamı ve Tam Katılım Hakkı

Nilay KAYHAN

Örnek Olay

Bitmek bilmeyen bir heyecan kapladı o akşam Ceren'i, adeta her dakikasını iple çektiği günün sabahı gelmişti. Uyandığında buram buram sıcak ekmek kokusu kaplamıştı evi. Babası Orhan Bey yine erkenden kalkmış, fırından çıkan taze ekmekleri alarak dönüşte köşe başındaki Bakkal Adil Amcadan günlük gazetesini de unutmamıştı. Mutfaktan bir ses yükseldi: "Günaydııııın!". Her zaman umut dolu, insana güven veren sarıp sarmalayan bir sesle günaydın dedi Orhan Bey. Ceren yine erkenden kalkmıştı ve büyük bir tebessümle annesine babasına günaydın diyerek, koşup sarıldı: ''Anneciğim, babacığım günaydın, bugün içim kıpır kıpır… Annesi, bir taraftan heyecanını belli etmemeye çalışırken bir taraftan da emeğinin karşılığı almasını dileyerek kızına dönüp: "Olumlu düşünelim, güzel olsun" dedi. Orhan Bey ise kızının elini tuttu, o simsiyah kocaman gözlerine baktı ''Bak Cerenciğim, annen de ben de tam otuzbeş yıl hizmet ettik, en büyük dileğimiz sizlerden bir evladımızın da öğretmen olmasıydı ve sen bizi gururlandırdın. Belki bugün, belki de ileride bir an gelecek ve senin de bir çift gözde geleceği görebileceğin, yarını bugünden hazırlamaya katkın olacak, o günleri yaşayacaksın. Ama benden sana bir öneri, her ne yaşarsan yaşa ama asla o çocukların anne babalarının biricik varlıkları olduğunu hiç unutma kızım." dedi. Kahvaltı sonrası evde büyük bir bekleyiş, herkesin gözü kulağı Ceren'de, ondan gelecek haberi bekliyorlardı. Ceren bir yandan sevinç çığlıkları bir yandan gözlerinde gurur ve mutluluğun yaşları ile koşup sarıldı babacığının boynuna: ''Oldu Baba! Oldu hem de neresi biliyor musun?'' Babası duyduğunda sevinçten gözyaşlarına ortak oldu Ceren'in. Ceren, kendisinin ilk görev yeri olan ile tayin olmuştu. Büyük bir sevinçle sınıfının hayalini kurdu, ailesine yaklaşık bir gün süren otobüs yolculuğu yapacak kadar uzak mesafede olacaktı ama önemli olan sınıfındaki her çocuğun en mutlu, gülümsediği, öğrendiği anları birlikte yaşamaktı.

Nursel Hanım ve Orhan Bey öğretmen olarak dört farklı bölgede sekiz farklı ilde görev yaptıktan sonra emekli olmuşlar, memleketleri Artvin'in Hopa ilçesine yerleşmişlerdi. Dile kolay koskoca otuz beş yıl. Tam on yıl sonra onların yerine bayrağı Ceren devralmıştı. İlk gün geldi çattı Ceren ve babası Orhan Bey yola koyuldu. Görev yeri Orhan Bey'in avucunun içi gibi bildiği bir yerdi ama o da çok heyecanlıydı. Okulda on iki personel görev yapıyordu. Ceren köyü çok sevmişti, ne de olsa yıllar geçmiş olmasına rağmen babasının öğrencileri büyümüş, hatta görev yapacağı köyün muhtarı da babasının yıllar önce ilkokulda öğrencisi olmuştu. Okul müdürü Ceren'in heyecanını mutluluğunu görünce, ''Sormadan edemeyeceğim Ceren Öğretmenim, yüzünüz gülerek geldiniz belli ki çok seviyorsunuz bu mesleği, dedi. Ceren: "Hem de çok!" diyerek, gülümsedi. "Taşınma yerleşme, okula hazırlık derken, iki hafta ne çabuk geçti." dedi Orhan Bey. Artık Ceren Öğretmen ilçeye yirmi kilometre uzaklıkta bir köyde sınıf öğretmeniydi. Orhan Bey, kızını görevi başında gönül rahatlığı ile bırakarak vedalaştı. Ceren okulun ilk gününde Okul Müdürü Azmi Bey'in sınıfların dağılımı, veli toplantıları, ders hazırlıkları, uyum programları, göreve yeni başlayan öğretmenlerin hazırlıkları gibi birçok detay içeren konuşmalarını dinledi. Azmi Bey sınıf dağılımlarını belirleyen tutanakları öğretmenlerle birlikte kararlaştırdı. Her konuda onların da fikrini aldı, Ceren artık ikinci sınıfların öğretmeniydi. Azmi Bey, Ceren Öğretmene ikinci sınıfa ait

evrakları verdi. Öğrencilerin birinci sınıfa devam ettikleri süreçten, aile özelliklerinden bahsetti… Ceren Öğretmen o ilk gün nasıl geçti anlamamıştı ama lojmanın yolunu tuttuğunda zihninde kalbinde hissettikleri aynıydı. En çok iki isim kazındı hafızasına: Sadık ve Fatma… Ertesi gün için hazırlıklarını tamamladı her bir kalemi isimlerine göre sayarak koydu yerlerine, öğrencilerinin fotoğraflarına tek tek bir kez daha baktı, artık öğrendiğime göre uyuyabilirim dedi. Alçak sesle mırıldandı ve şu sözcükleri yazdı günlüğüne: Bir şeyler yapmalıyım…

Düşünelim-Tartışalım

1. Sizce Ceren Öğretmen gibi eğitim fakültesinden mezun olan meslektaşlarımızın mesleğe geçiş sürecinde etkili olan faktörler nelerdir?
2. Göreve yeni başlayan bir öğretmen, eğitim öğretime hazırlık sürecinde ne tür desteklere, bilgiye ihtiyaç duymaktadır? Bu konuda okul müdürü ve diğer meslektaşların rolleri nelerdir?
3. Ceren Öğretmen göreve başladığında okulun işleyişi, Okul Müdürü Azmi Bey'in paylaşımları ve ikinci sınıf öğrencilerine dair vermiş olduğu bilgiler sonrasında "…Bir şeyler yapmalıyım…" sözünü niçin söylemiş olabilir?

Orhan Bey ve Nursel Hanımın biricik kızları Ceren eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra hayalini kurduğu sınıfına kavuşur. Okul Müdürü Azmi Bey'in ikinci sınıf öğrencilerinin akademik, sosyal becerileri, okula devam durumları, okuma yazmaya geçiş süreçleri hakkında paylaştıklarını dinlediğinde her öğrencisinin bireysel farklılıklarını, özelliklerini dikkate alacağı, sınıfında, okulunda tam bir kapsayıcı iklimin oluşması için çaba göstermesi gereken günler başlamıştır. Ceren Öğretmen elbette Orhan Bey'in ve Nursel Hanımın paylaştığı mesleki deneyimler, eğitim fakültesinde aldığı dersler, bu mesleğe dair ne de çok şey öğrendim dediği öğretmenlik uygulamaları, adını halen şükranla andığı öğretmenlerinden öğrendikleri, okuduğu kaynaklar ile birçok başarıya imza attı. Öğrencilerin devam oranın artması, bireysel farklılıkların keşfedilmesi, velilerin okul idaresi ve öğretmenler ile olan iş birliği, öğrencilerin sanat, spor etkinliklerine katılımının artması yönünde yaptıklarıyla okulu, tam bir kapsayıcı kurum iklimine dönüştürdü.

Sadık ve Fatma mı? Bugün Sadık bir çocuk doktoru, Fatma ise Uçak Mühendisi…

Bu öykünün temelinde eğitim hakkı, tam katılım, bireysel farklılıklara dayalı sınıf ortamlarının oluşturulmasında öğretmen yeterlikleri yer almaktadır. Etkili bir sınıf yönetimi ve öğretimsel uyarlamaların gerçekleştirildiği öğrenme ortamlarında akran ilişkileri olumlu, öğretim süreçleri ise etkilidir. Evrensel tasarıma dayalı öğretim, her öğrenenin öğretim içeriğine tam ve bağımsız erişimini sağlamaktadır.

Okuma Listesi

(Okuma listesinde yer alan kaynaklar önerilen kaynaklardan oluşmaktadır)

Hsin-Luen Tsai & Jia-Fen Wu (2023). Bibliometric analysis of worldwide trends in ınclusive education publications on the *Web of Science* (WoS) Database (1999-2018). *International Journal of Disability, Development and Education,* DOI: 10.1080/1034912X.2023.2243840

Korpershoek, H. Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2014). Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice: A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioural, emotional, and motivational outcomes. Erişim: https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/15665813/PDF_GION_rapport_Effective_Classroom_Management.pdf

MEB (2022a). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Erişim: https://orgm.meb.gov.tr/www/mevzuat-yonetmelik/icerik/1958 https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirma-butunlestirme-normallestirme-kavramlari/icerik/1918

MEB. (2022b). Kaynaştırma bütünleştirme kavram ve eğitim uygulamaları. Erişim: https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirma-butunlestirme-normallestirme-kavramlari/icerik/1918

OECD (2021). Teachers getting the best out of their students: From primary to upper secondary education, TALIS, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en.

OECD (2023a). Education at a glance 2023 sources, methodologies and technical notes, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en.

OECD (2023b). Education at a glance 2023: OECD indicators, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

OECD (2023c). Schools as hubs for social and emotional learning: Are schools and teachers ready?. OECD Education Spotlights, No. 4, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en

Sly, C., Chapman, E. & O'Donoghue, T. (2022). Creating inclusive classroom environments: A practitioner-friendly typology of regular classroom teachers' responses the call. *International Journal of Disability, Development and Education*. https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2060946

UNESCO (2020). Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0

UNESCO (2023a). Technology in education summary technology in education 2023 GEM Report. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723

UNESCO (2023b). Concept note for the 2024/5 global education monitoring report on leadership and education https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384526

UNESCO (2023c). Theme access https://www.education-progress.org/en/articles/access

United Nations (2023d). Promoting social integration through social inclusion. Erişim: https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N23/209/72/PDF/N2320972.pdf?OpenElement

UNICEF (2020). Nitelikli kapsayıcı eğitim. https://www.unicef.org/turkiye/nitelikli-kapsay%C4%B1c%C4%B1-e%C4%9Fitim

UNICEF (2020). Türkiye çocuk araştırması 2022. Erişim: https://www.unicef.org/turkiye/media/16111/file/T%C3%BCrkiye%20%C3%87ocuk%20Ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1%202022.pdf

Woodcock, S. & Reupert, A. (2023). First-year primary teachers' classroom management strategies: Perceptions of use, confidence, and effectiveness, *Journal of Education for Teaching*, https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2219218

Kaynakça

Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi İnsan Hakları Uygulama ve Araştırma Merkezi. *İnsan hakları evrensel beyannamesi.* Erişim: http://ihuam.ankara.edu.tr/insan-haklari-evrensel-beyannamesi/

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Council of Europe. Erişim: https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_tur

Bear, G.G. (2020). *Improving school climate: Practical strategies to reduce behavior problems and promote social and emotional learning* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351170482

Bergdahl, N., Nouri, J., Fors, U., & Knutsson, O. (2020). Engagement, disengagement and performance when learning with technologies in upper secondary school. *Computers & Education*, *149*, 103783.

Bill & Melinda Gates Foundation/Scholastic (2010). Primary Sources: America's teachers on America's schools. Erişim: http://www.scholastic.com/primarysources/download.asp

Birleşmiş Milletler (2022). *The united nations disability inclusion strategy*. Erişim: https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/

Birleşmiş Milletler (2023a). *Türkiye sürdürülebilirlik kalkınma amaçları*. Erişim: https://turkiye.un.org/tr/sdgs

Birleşmiş Milletler (2023b). *Hakkımızda, amaç ve ilkeler.* Erişim: https://www.un.org/en/about-us

Birleşmiş Milletler (2023c). *What you need to know about Leading SDG4-Education 2030* Erişim: *https://www.unesco.org/en/education2030-sdg4/need-know*

Bowman, B., Donovan, M. S., & Burns, S. (Eds.). (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. National Research Council.

Brendle, J., Lock, R., & Piazza, K. (2017). A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education, 32*(3), 538-550.

Burden, P. R. (2020). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community* (7th ed.). Wiley.

CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2.* Erişim: http://udlguidelines.cast.org

Centre for Education Statistics and Evaluation (2020). *Classroom management-reating and maintaining positive learning environments, NSW Department of Education.* Erişim: https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/about-us/educational-data/cese/2020-classroom-management-literature-review.pdf

Colvin, G., Kame'enui, E. J., & Sugai, G. (1993). Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education. *Education and Treatment of Children, 16*, 361–381.

Daniels, H., Tse, H. M., Stables, A., & Cox, S. (2017). Design as a social practice: The design of new build schools. *Oxford Review of Education,43*(6), 767–787. https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1360176

Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,2* (02), DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000035

Diken, İ. H. ve Batu, S. (2015). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s.2-23). Pegem Akademi.

Düşkün, Y. (2016). Eğitim Reformu Girişimi-ERG Türkiye'de ortaöğretımde kapsayıcı eğitim durum analizi. Erişim:https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf

Dykstra Steinbrenner J. R., Watson L R. (2015). Student engagement in the classroom: The impact of classroom, teacher, and student factors. *J Autism Dev Disord*, 45(8):2392-410. doi: 10.1007/s10803-015-2406-9. PMID: 25733160

Elstad, E. (2023). Teacher education of the future: trends and possible scenarios in the nordic context. In Elstad, E. (Ed.), *Teacher education in the nordic region. evaluating education: Normative systems and ınstitutional practices*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26051-3_15

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36,* 103–112.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge.

Finn, J. D., & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal, 29*(1), 141–162. https://doi.org/10.3102/00028312029001141

Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for ınclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for ınclusion. Changing paradigms and ınnovative approaches* (pp. 3-12). Routhledge Taylor & Francis Group

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Froyen, L.A., & Iverson, A.M. (1999). *School wide and classroom management: The reflective educator-leader.* Prentice-Hall.

Gage, N.A, & MacSuga-Gage A.S. (2017). Salient classroom management skills: Finding the most effective skills to ıncrease student engagement and decrease disruptions. *Rep Emot Behav Disord Youth. Winter;17*(1):13-18.

Glover, V., O'Donnell, K. J., O'Connor, T. G., & Fisher, J. (2018). Prenatal maternal stress, fetal programming, and mechanisms underlying later psychopathology. A global perspective. *Development and Psychopathology,30*, 843–854.

Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis. National Comprehensive Center for Teacher Quality*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521219.pdf

Goe, L. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis. National Comprehensive Center for Teacher Quality*. https://www.wested.org/wp-content/uploads/goe-research-synthesis.pdf

Good, T. L., Wiley, C. R. H., Florez, I. R. (2009). Effective teaching: An emerging synthesis. In: Saha, L. J., Dworkin, A. G. (Eds), *International handbook of research on teachers and teaching.* Springer International Handbooks of Education, 21. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_51

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(1), 27-50, https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002

Jackson, C. K. & Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics, 1*(4), 1-27.

Kagan, S. L., E. (2006). Alignment: A missing link in early childhood transitions*? Young Children,61*(5), 26-32

Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2013). *Effective teaching: A review of research and evidence.* Hong Kong Institute of Education, CfBT Education Trust.

Küresel Amaçlar (2023). *4 nitelikli eğitim. Kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenim fırsatlarını teşvik etmek.* Erişim: *https://www.kureselamaclar.org/amaclar/nitelikli-egitim/*

LaBelle, S., Martin, M. M., & Weber, K. (2013). Instructional dissent in the college classroom: Using the instructional beliefs model as a framework. *Communication Education, 62*(2), 169-190.

Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehaviour in Australia, China, and Israel. *Teaching and Teacher Education, 21*, 729–741.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1995). Teaching science to students with disabilities in general education settings: Practical and proven strategies. *Teaching Exceptional Children. 27*(4), 10-13.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.

Maulana, R., Kington, A., & Ko, J. (2023). Editorial: Effective teaching: Measurements, antecedents, correlates, characteristics, and links with outcomes. *Frontiers Education, 8* https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1170854

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). T.C. *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı* Erişim: https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/21161923_MEB_2019-2023_Stratejik_Plani.pdf

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Millî Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim) 2021/'22 https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf

Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M.J., Elder, L.K. (2011). *Investing in young children an early childhood development guide for policy dialogue and project preparation. The International bank for reconstruction and development/The world bank*

https://documents1.worldbank.org/curated/en/691411468153855017/pdf/578760REPLACEM053783B09780821385265.pdf

OECD (2013). *OECD Skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*, OECD Publishing, Erişim: https://doi.org/10.1787/9789264204256-en

OECD (2020). Early childhood education: equity, quality and transitions report for the GR0 education working group. Erişim: https://www.oecd.org/education/school/early-childhood-education-equity-quality-transitions-G20.pdf

OECD (2021). *Workforce and process quality in early childhood education and care", in Starting Strong VI: Supporting meaningful ınteractions in early childhood education and care, OECD Publishing,* Erişim: https://doi.org/10.1787/3afe9cf1-en

OECD (2022). *Education at a glance 2022*: *OECD Indicators*. Erişim: https://doi.org/10.1787/3197152b-en

Oliver, R.M., & Reschly, D.J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development.* National Comprehensive Center for Teacher Quality. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543769.pdf

Oliver, R.M., Wehby, J.H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews, 7*, 1-55 https://doi.org/10.4073/csr.2011.4

Parsons, S.A. & Vaughn, M. (2016). One teacher's instructional adaptations and her students' reflections on the adaptations. *Journal of Classroom Interaction, 51*(1), 4-17.

Parsons, S.A., Vaughn, M., Qualls Scales, R., Gallagher, M. A., Ward Parsons, A., Davis, S., Pierczynski, M. & Allen, M. (2018). Teachers' ınstructional adaptations: A research synthesis. *Review of Educational Research, 88(2),* 205-242. https://www.jstor.org/stable/44667699

Rakap, S. (2022). *Kapsayıcı eğitim*. TÜBİTAK Bilim ve Toplum Başkanlığı, Popüler Bilim Başkanlığı. https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/kapsayici_egitim

Reardon, S. F., & Portilla, X. A. (2016). Recent trends in income, racial, and ethnic school readiness gaps at kindergarten entry. *AERA Open, 2*, No. 3.

Sabornie, E.J., & Espelage, D.L. (Eds.). (2022). *Handbook of classroom management* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003275312

Saunders, W. M., Goldenberg, C. N., & Gallimore, R. (2009). Increasing achievement by focusing grade-level teams on improving classroom learning: A Prospective, Quasi-Experimental Study of Title I Schools. *American Educational Research Journal, 46*(4), 1006–1033. https://doi.org/10.3102/0002831209333185

Schleicher, A. (2019). *Helping our youngest to learn and grow: policies for early learning, ınternational summit on the teaching profession*. Erişim: https://doi.org/10.1787/9789264313873-en.

Scott, T.M., & Nakamura, J. (2022). Effective instruction as the basis for classroom management. Sabornie, E. J., & Espelage, D.L. (Eds), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003275312

Sempowicz, T., & Hudson, P. (2011). How can a mentor's personal attributes and pedagogical knowledge develop a preservice teacher's behaviour management*? International Journal of Learning, 18*(1), 303-314.

Silloway, T. & Szrom, J. (2022). *Strengthening families with infants and toddlers: A policy framework for states national infant-toddler court program. Zero to Three:* Erişim: https://www.zerotothree.org/resource/strengthening-families-with-infants-and-toddlers-a-policy-framework-for-states

Skiba, R, Ormiston, H, Martinez, S & Cummings, J. (2016). Teaching the social curriculum: Classroom management as behavioral instruction. *Theory into Practice*, 55(2), 120–128.

Smith, D. L., & Smith, B. J. (2006). Perceptions of violence: The views of teachers who left urban schools. *The High School Journal, 89*, 34–42.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler.* Morpa Yayıncılık.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2022). *İstatistiklerle çocuk.* Erişim: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2022-49674

Udvari-Solner A., Causton-Theoharis J., York-Barr J. (2004). Developing adaptations to promote participation in inclusive environments. In Orelove F. P., Sobsey D., Silberman R. K. (Eds.), *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach* (4th ed., pp. 151–192). Baltimore, MD: Brookes.

UNDP (United Nations Development Programme, 2023). *Quality education for all-Global education challenges*. Erişim: https://www.undp.org/sustainable-development-goals/quality-education?gclid=Cj0KCQjw6KunBhDxARIsAKFUGs_CGsLeGjVLGeBw_M8vEbTDVhxgSTsH941UocMNd2l2Gvx33VUpa2QaApDrEALw_wcB

UNESCO. (1990). *World conference on education for All*. Erişim: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085625

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO/Ministry of Education. Erişim: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through ınclusive approaches in education. A challenge and a vision. UNESCO.* Erişim: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785

UNESCO. (2004). *EFA global monitoring report. The quality ımperative*. Erişim: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137333

UNESCO (2007). *Evaluation of the UNESCO institute for statistics*. Internal oversight service evaluation section. Erişim: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/evaluation-of-the-unesco-institute-for-statistics-2007-en.pdf

UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Erişim: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849

UNESCO (2015). *Educatıon for all 2000-2015: Achievements and challenges* https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/030.pdf

UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Erişim: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

UNESCO (2020a). *Inclusive teaching: preparing all teachers to teach all students.* Erişim: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447

UNESCO. (2020b). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on.* Erişm: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246

UNESCO (2022). *Education transforms lives.* Erişim: https://www.unesco.org/en/education

UNESCO (2023). *Transforming education for the future.* Erişim: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765

UNICEF (2003). *Inclusive education ınitiatives for children with disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific Region*. Erişim: http://docplayer.net/11021897-Unicef-unicef-inclusive-education-initiatives-for-children-with-disabilities-lessons-from-the-east-asia-and-pacific-region-unicef.html

UNICEF (2016). *Investing in early childhood development essential to helping more children and communities thrive, new Lancet Series finds*. Erişim: https://www.unicef.org/press-releases/investing-early-childhood-development-essential-helping-more-children-and

UNICEF (2017). *Early moments matter for every child.* Erişim: https://www.unicef.org/media/48886/file/UNICEF_Early_Moments_Matter_for_Every_Child-ENG.pdf

UNICEF (2019a). *A world ready to learn Prioritizing quality early childhood education*. Erişim: https://www.unicef.org/turkiye/en/reports/world-ready-learn-global-report-2019

UNICEF (2019b). *Conceptualizing inclusive education and contextualizing it within the UNICEF mission.* Erişim: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_Webinar_Booklet_1_0.pdf

UNICEF (2020). *Education for every ability: A review and roadmap of disability-inclusive education in East Asia and Pacific.* Erişim: https://www.unicef.org/eap/media/6421/file/Education%20for%20every%20ability.pdf

Union Nations (United Nations Children's Fund, 2006). Convention on the rights of persons with disabilities. Erişim: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities#24

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2005). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Walker, S & Graham, L. (2021). At risk students and teacher-student relationships: student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education,25(*8), 896-913, https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925

Wang, M.T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J.S. (2017). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: a multidimensional school engagement scale. European Journal of Psychological Assessment, 35(4), 1-15. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431

Wei, R. C., Darling-Hammond, L. & Adamson, F. (2010). *Professional development in the United States: Trends and challenges*. National Staff Development Council.

WHO (2023a). *Disability.* Erişim: https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_1

WHO (2023b). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Erişim: https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health

WHO (2023c). I*CF (International Classification of Functioning), disability and health*. https://icd.who.int/dev11#/http://id.who.int/icd/entity/423829389

Wong, H., & Wong, R. (2014). *The classroom management book*. Wong Publishing.

BÖLÜM 4

Okula Uyum

Deniz GÖRGÜLÜ

Örnek Olay

Yedi yaşında başladım okula. İlk gün annemle gittik, kaygılar, korkular içinde. Sonra annem bıraktı beni bir başına. Ağlayacaktım utandım, teneffüste okul bahçesini gezdim, annem yoktu. Üzüldüm, üzülüyorduk tüm sınıf hep birlikte. Bu okul da nereden çıktı, ne güzel oynuyorduk arkadaşlarımla özgürce. Allah'tan mahalleden arkadaşım Devran vardı sınıfta. Onunla aynı sınıfta olmak, okula dair korkularımı azaltıyordu. Ancak ertesi gün sınıf kalabalık diye Devran'ı ve bazı arkadaşları başka sınıfa aldılar. Devran'ın gitmesi beni çok üzdü, ancak utangaçlığımdan üzüntümü belli edemedim. Boyum uzun olduğu için de öğretmenim beni arka sıraya oturtmuştu. Tüm bunlar olunca öğretmenim beni sevmiyor diye düşünmeye başlamıştım.

Üzüntümü farklı şekillerde göstermeye başladım. Teneffüslerde sınıf arkadaşlarımla kavga ediyordum. Şikayetler git gide artıyordu. Okulun ilk haftasının son günü tekrardan arkadaşlarımla kavga edince öğretmenim beni tahtaya çıkardı. Ayakkabılarımı kendim doğru düzgün giyemezdim, o gün de ters giymiştim. Öğretmenim ters ayakkabılarıma bakıp önce kendisi dalga geçti benle, sonra da sınıfta büyük bir kahkaha tufanı koptu. O günden sonra kendimi ne o sınıfa ait hissettim ne de derslerde yeterince başarılı oldum. Hala bu duyguyla mücadele ediyorum ve yeterince başarılı olamıyorum.

Düşünelim-Tartışalım

1. Eğitim-öğretim yaşantısı açısından okula uyumun önemi nedir?
2. Yeterince okula uyum sağlayamayan bir öğrencinin bu durumu telafi edilebilir mi?
3. Öğrencilerin okula uyum sağlayabilmesi için hangi adımlar kimler tarafından atılmalıdır?

1. Giriş

Uyum, çocuğun kişisel özelliklerini, kendi benliğiyle ve çevresiyle dengeli bir ilişki içinde kurabilmesi ve sürdürebilmesidir (Doğan vd., 2008). Çocukların sağlıklı bir şekilde yetişmeleri ve çevreye uyum sağlamaları, sağlıklı ve başarılı bir toplumun temelini oluşturur. Bu nedenle, çocukların doğdukları andan itibaren sağlıklı davranışları öğrenmeleri ve desteklenmeleri önemlidir. Bireyin yaşamını sürdürebilmesi için değişen koşullara uyum sağlayabilmesi ve uyum sağlama gereksinimlerinin karşılanması da hayati öneme sahiptir (Başar, 1999).

Okul, çocuğa ait olduğu ailenin dışında bir yaşam alanı sunarak onun uyum yeteneğini geliştirmesine imkân sunar. Çocuk, burada daha önce ihtiyaç duymadığı birtakım sosyal becerileri edinmek zorunda kalmaktadır (Önder, 2003). Böylelikle çocuk sahip olduğu yeni becerilerle birlikte toplum içerisinde kendine bir yer edinmeye başlayacak, özsaygısı ve benlik bilinci gelişecek, akranlarıyla kurduğu sosyal ilişkilerle, edindiği bilgilerle ve becerilerle bir birey olarak değişen koşullara uyum sağlayabilecektir. Ancak bu durumun gerçekleşebilmesi için çocuğun okula uyum sağlaması önkoşul bir gerçeklik olarak kabul edilmektedir.

Uyum sürecinde çocuğun akademik olarak hazırlıklı olmasının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişim için de yeterli düzeyde becerilere ve yetkinliklere sahip olması gerekmektedir. Bu beceri ve yetkinliklere sahip olan öğrencilerin okul başarısı ve uyumu genellikle yüksek olacaktır (Makas ve Düşünceli, 2021). Aksi durumda ise "uyumsuz çocuk" olarak etiketlenen bireylerin okul yaşamları birçok problemin yaşandığı yıllar olarak kayda geçecektir (Başaran vd., 2014).

Sınıf yönetiminin ana başlıkları altında çoğunlukla ele alınmayan okula uyum olgusu, sınıf içerisinde meydana gelen istenmeyen birçok olayın merkezinde yer almaktadır. Bu nedenle özellikle öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların bu problemleri zamanında tespit ederek okul yönetimiyle iş birliği içerisinde gerekli önlemleri almaları büyük önem arz etmektedir. Okula uyum kavramı alan yazın incelendiğinde genel olarak okul öncesi ve ilkokul düzeyinde ele alınan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan bölümde örnek olaylar vasıtasıyla okula uyum olgusu, okul öncesinde ve ilkokulda örnek olaylarla zenginleştirilerek ele alınmaya çalışılmıştır. Bunun yanında bakanlığın okula uyum bağlamında yayımladığı uyum rehberlik programlarında okul yönetimlerine, öğretmenlere ve velilere yönelik tavsiyelerine de yer verilmiştir.

2. Okul Öncesinde Okula Uyum

Örnek Olay

Okulun açılacak olması nedeniyle günlerdir evin tek çocuğu olan Irmak ile annesi ve babası büyük bir heyecan içerisindeydi. Tüm hazırlıklar yapılmış ve beklenen gün gelip çatmıştı. Pazartesi sabahı Irmak ve babası okula doğru arabayla giderken babası onu okulun bahçesinde bekleyeceğini, hiç korkmaması gerektiğini, okulun çok eğlenceli bir yer olduğunu söylemişti. Bu sözlerin ve okuldaki eğlenceli etkinliklerin etkisiyle Irmak okulun ilk gününde anasınıfında hiç ağlamamış ve 12.00'de ders bitiminde mutlu bir şekilde babasına doğru koşmuştu.

Irmağın babası ve annesi bu mutluluktan güç alarak onun öğleden sonra da okulun kulüp etkinliklerine katılması için okul idaresiyle görüşmüşler. İkinci gün Irmak kulüp etkinliklerine başlayacakmış. Irmak dün olduğu gibi babasının öğle vaktinde kendisini alacağını düşünmüş ancak babasının gelmediğini görüp ağlayan diğer arkadaşlarının da etkisiyle ağlamaya başlamış. Irmağın ağlaması dinmeyince okul görevlileri bir süre sadece öğlene kadar okula gelmesinin uygun olacağını belirtmişler. Böylelikle Irmak kulüp etkinliklerine devam etmemiş.

Irmak ağlayarak istediğini elde ettiğini anlayınca bu sefer sabahları babası onu bırakınca da ağlamaya başlamış. Babasından ayrılmak istemeyen Irmak günlerce, haftalarca, hatta aylarca babası onu okula bırakırken ağlamış, babasının dizlerine sarılıp "Baba beni bırakma!" diye çığlıklar atmış.

Okul yönetimi ve öğretmeni Irmağın okula uyum sağlaması için bir süreliğine babasının onu sınıf kapısında beklemesine izin vermiş. Hatta babasının yemekhanede Irmakla birlikte kahvaltı yaptığı bile olmuş. Ancak tüm müdahalelere rağmen bir dönem boyunca her sabah Irmak benzer tepkilerle babasından ayrılmak istememiş ve okula tam anlamıyla uyum sağlayamamış.

Düşünelim-Tartışalım

1. Okula uyum sınıf yönetimi bağlamında neden önemlidir?
2. Yukarıdaki örnek olayda okula uyumla ilgili olarak yapılan doğru ya da yanlış uygulamalar sizce nelerdir?
3. Irmak'ın okula uyum sağlayabilmesi için hangi uygulamalar hayata geçirilebilir?

Okul öncesi eğitim kurumları, genel olarak öğrencilerin ailede başlayan eğitim süreçlerinin ardından adım attıkları ilk eğitim kurumlarıdır. Öğrencinin ilk defa evinden ve alışkın olduğu ortamdan ayrılarak yeni bir ortama girdiği bu dönem çocuk, veli ve öğretmen açısından ayrı bir öneme sahiptir (Bağçeli Kahraman, 2018). Bu dönemde öğrencinin çevreye uyum sağlaması ve toplumla bütünleşmesi hedeflenmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuklar sosyal, bilişsel, duygusal, psiko-motor, özbakım, dil becerilerini çevrelerindeki insanlarla etkileşime girerek kazanırlar. Çocuğun bu dönemde kazanacağı davranışlar, beceriler ve alışkanlıklar onun yaşadığı dünyayı daha iyi bir şekilde anlamasına, topluma daha kolay ve hızlı uyum sağlamasına katkı sunmaktadır (Arslan, 2007). Bununla birlikte okul öncesi eğitim sürecindeki çalışmalar, ebeveynlerin ve çocukların karşılaşacakları farklılıklara hazırlıklı olmalarına ve çocukların okula uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Fabian, 2007).

Uyum açısından okul hayatının en kritik dönemleri arasında yer alan okul öncesi dönemin ilk günlerindeki yaşantılar, okul öncesi eğitim ve ilkokul süreci üzerinde etkili olabilmektedir. Bu dönemde problemlerle karşılaşan öğrenciler kısa ve uzun vadede birçok riskle karşı karşıya kalabilirler (Topçu ve Nazlı, 2018). Hirst ve diğerlerine (2011) göre okula uyum dönemi, çocuklar ve aileler açısından önemli stres faktörleri arasında yer

Kaynakça

Adler, A. (2018). *Sorunlu okul çocuğu.* Say Yayınları.

Akay, D. (2017). *Anaokulu ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocukların zihinsel-dil gelişimleri açısından ilkokula hazır oluş düzeylerinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Aktaş Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ar-El Üniversitesi.

Andı, F. T. (2014). *Okul öncesi çocuklarda öğretmen tarafından ölçülen sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Der.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 205-230). Anı Yayıncılık

Aunola, K., & Nurmi J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development, 76*(6), 1144-1159.

Aydoğdu, F. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri ile okula uyumları arasındaki ilişkide öz-düzenleme becerilerinin aracılık rolü. *Eğitim ve Bilim, 47*(212). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.11353

Bağçeli Kahraman, P. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2*(1), 3–20. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182144

Bağçeli-Kahraman, P. (2020). Yaşamın ilk yıllarında okula uyumu etkileyen unsurlar. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında okula uyum* içinde (s.39-74). Eğiten Kitap.

Balkaya, İ. (1998). *Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi.* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Başaran, S., Gökmen, B., & Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2014*(2), 197-223.

Baştuğ, M., & Hiğde, A. Y. (2021). İlkokul dönemi, temel özellikleri, ilkokul 1. Sınıf programı. Ö. Polat (Ed.), *Adım adım ilkokula başlamak okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s.83-108). Anı Yayıncılık.

Bayata, G., & Yalçın, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaşadıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlar ile başa çıkma yöntemleri. *International Social Sciences Studies Journal, 6*(74), 5223-5231.

Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilkokuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38*(1), 87100.

Bora, A. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kaygıları ile ebeveynlerinin kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bossaert, G., Doumen, S., Buyse, E. ve Verschueren, K. (2011). Predicting children's academic achievement after the transition to first grade: A two-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(2), 47-57.

Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Damme, J. V. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal, 110*(2), 119–141.

Cesur, C., & Demir, M. K. (2020). Okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların sınıf kurallarına uyum ve okul motivasyonlarına etkisinin öğretmen görüşlerin göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(1), 103–122. https://doi.org/10.31592/aeusbed.643778

Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care,182*(5), 639-664.

Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J., & Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(6), 884-896. http://dx.doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4

Chen, X., Chang, L., He, Y. & Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effectson relations between maternal parenting and social and school adjusment in chinese children, *Child Development, 2*(76), 417-434.

Dereli, E. (2012). Okulöncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi.* 30, 1-20.

Doğan, S., Kelleci, M., Sabancıoğulları, S., & Aydın, D. (2008). Bir ilköğretim okulunda öğrenim gören çocuklarda ruhsal uyum sorunları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 7*(1), 47-52.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ve diğerleri. (2007). *School readiness and later achievement. Developmental Psychology, 43*(6), 1428-1446.

Dursun, Aylin (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erwin, P. G. (1994). Social problem solving social behaviour and children's peer popularity. *The Journal of Psychology*, *128*(3), 299-306.

Fabian, H. (2007). Informing transitions. In A. W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions ın the early years* (pp. 8-22). England: Open University Press

Gözübüyük, Neslihan (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında davranış sorunlarının anne-baba tutumu ve öz-kontrol ile ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Granot, D. (2014). Teacher-student attachment and student school adaptation: A variable centered and person centered analytical approaches. *American Journal of Educational Research, 2*(11), 1005–1014.

Gülay, H. (2011). 5-6 yaş çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(36), 1-10.

Gülay, H. ve Önder, Alev (2011). Annelerinin tutumlarına göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 89-105.

Gülay-Ogelman, H., & Erten-Sarıkaya, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların okula uyum düzeylerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: İki yıllık boylamsal çalışma. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(7), 417–434. https://doi.org/10.9761/jasss1658

Gülay Ogelman, H., Seçer, Z., Gündoğan, A., & Bademci, D. (2015). 68-72 aylık okul öncesine ve ilkokula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 34*(1), 1-17.

Gündüz H. B., & Özarslan N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 212-230.

Harrıson J. L., Clarke L., & Ungeren, A. J. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher–child relation ship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, *22*(1), 55-71.

Heinze, J. E., Miller, A. L., Seifer, R., Dickstein, S., & Locke, R. L. (2015). Emotion knowledge, loneliness, negative social experiences, and internalizing symptoms among low-income preschoolers. *Social Development, 24*(2), 240-265. doi:10.1111/sode.12083

Hirst, M., Jervıs, N., Visagie, K., Sojo, V., & Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: a review of the literature.* Commonwealth of Australia.

Işıkoğlu Erdoğan, N., & Şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 3*(2), 62-70.

Kanat, N. N. (2005). Tek çocuğun çevreye ve okula; Uyum problemlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, A., Bozaslan, H., Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18*,* 208-225.

Kurtuluş Çalışkan, G., & Canbulat, T. (2023). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 254-280. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1114797

Ladd, G.W. (1996). Shifting ecologies during the 5-7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In A. Sameroff & M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp.363-386). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Ladd, G. W. & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following. *Developmental Psychology, 58*(5), 1168-1189.

Lakhani, P. K., Jain, K., & Chandel, P. K. (2017). School adjustment, motivation and academic achievement among students. *International Journal of Research in Social Sciences, 7*(10), 333-348.

Lucas, C. V., & Soares, L. (2013). Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being. *Journal of Poetry Therapy, 26*(3), 137-147. doi: 10.1080/08893675.2013.823310

Makas, A., & Düşünceli, B. (2021). Ergenlerde gelecek beklentileri ve okula uyum ilişkisi. *Yaşadıkça Eğitim, 35*(1), 221-234

McDermott, P. A., Fantuzzo, J. W., Warley, H. P., Waterman, C., Angelo, L. E., Gadsden, V. L., & Sekino, Y. (2011). Multidimensionality of teachers' graded responses for preschoolers' stylistic learning behavior: The Learning-To-Learn Scales. *Educational and Psychological Measurement, 71*(1), 148-169.

MEB. (2021a). *Akran Zorbalığı Yapan Öğrencilere Yönelik Arkadaşlık İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programı.* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/27115343_Ylkokul_Akran_ZorbalYYY_Yapan_OYrencilere_Yonelik_PsikoeYitim_ProgramY.pdf

MEB. (2021b). *Akran Zorbalığı Farkındalık Programı.* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/23145842_Ylkokul_FarkYndalYk_ProgramY.pdf

MEB. (2022a). *2022-2023 Okul Öncesi Eğitim Okula Uyum Rehberi.* https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/31121627_Okul_Oncesi_Egitim_Uyum_Rehberi.pdf

MEB. (2022b). *2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı İlkokul Okula Uyum Rehberi.* https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/31121441_Ylkokul_Uyum_Rehberi.pdf

Oktay, A., & Unutkan, Ö., P. (2003). *İlköğretime hazır oluş ve okulöncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması: Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları.

Önder A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları.* Morpa Yayınları.

Özen Altınkaynak, Ş., & Akman, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 30*(1), 19-36.

Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, *46*(5), 984–994.

Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development,* 8, 11-26.

Polat, Ö., & Atış Akyol, N. (2021). Okula uyum ve ilkokula hazırbulunuşluk. Ö. Polat (Ed.), *Adım adım ilkokula başlamak okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s.1-31). Anı Yayıncılık.

Pianta, R. C., Kraft-Sayrea, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The national center for early development and learning's kindergarten transition ıntervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 117–132.

Rimm-Kaufman, S. (2004). School transition and school readiness: An outcome of early childhood development In: Tremblay R.E., Barr, R. G., Peters, R.DeV, (Eds.). E*ncyclopedia on early childhood development* (pp. 1-7). Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Sungur, G. (2010). *İlköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taşçı, N., & Sığırtmaç, A. D. (2014). Okula uyum haftasının okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 44*(202), 101-116.

Tokol, O. (1996). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 3-6 yaş çocukların gelişim özellikleri ve anne-baba tutumlarının karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.

Topcu, E., & Nazlı, S. (2018). Veli oryantasyon programının okul öncesi öğrencilerinin okula uyumuna etkisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 1*(1),1-20. https://dergipark.org.tr/tr/pub/apdad/issue/41936/487310 adresinden alınmıştır.

Türk Tabipleri Birliği (2012). *Çocukların gelişim süreçleri ve okula başlama*. Türk Tabipleri Birliği Yayınları. http://www.ttb.org.tr/kutuphane/okulabaslama.pdf adresinden alınmıştır.

Yaşar, V., & Yaşar, S. (2010). Okul çağındaki çocuklarda görülen okul korkusu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 11*(126–127), 16–24.

Yavuzekinci, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin çoklu zekâ alanları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.

Yeşil, D. (2008). *Okulöncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, R. (2010). *Farklı sosyokültürel seviyelerdeki 6 yaş grubu çocukların kelime dağarcıklarının, anne baba tutumları açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yoleri, S. & Tanış, H. M. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi*. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(2), 130-141.

Zelyurt, H. & Özel, E. (2015). İlkokul birinci sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin eğitimde 4+4+4 düzenlemesine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 1-18.

BÖLÜM 5

Sınıf Yönetiminde Kural Belirleme ve Uygulama

Ayşe ALTAŞ GİRGİÇ

Örnek Olay

Sınıfa bakıldığında onun farklılığı hemen göze çarpıyordu. Okul formasına uygun olmayan kıyafeti, özensizce kesilmiş saçları ve davranışlarıyla adeta "ben buradayım, beni görün" demek istiyordu. Bir yandan isyankâr tavırları, öte yandan kabul görme ihtiyacı hem birbiri ile çelişiyor hem de hemen fark ediliyordu. Sınıfa girmeden önce ilgili müdür yardımcısı öğretmeleri uyararak dikkatli olmalarını söylüyordu. Haklı da çıktı. Derse başladığı anda hem diğer arkadaşlarını rahatsız ederek hem de sık sık dersin akışını bozarak zaman zaman ders içinde ayağa kalkıp dolaşarak dersi tamamladı. Hemen rehber öğretmen ile iletişime geçerek durumunu ayrıntılı olarak öğrenmek istedim. Anne ve babasının yeni ayrıldığını çocuğun hangi ebeveynde kalacağının henüz kesinleşmediğini ve doğal olarak bu durumun öğrenciyi olumsuz etkilediğini söyledi. Bu öğrencinin okula 20 gün önce başka bir okuldan nakil yolu ile geldiğini ve dosyasının oldukça kabarık olduğunu söyledi. Arkadaşlarına zarar verme eğiliminde olduğu ve hiç kimse ile arkadaşlığını sürdüremediği ifade edildi. Okula ve sınıfa uyum problemlerinin yanı sıra uzun süre derse odaklanamadığını da fark ettik. Hiçbir şey ilgisini çekmiyor gibiydi. Rehber öğretmen ve diğer branş öğretmenlerinin de görüşünü alarak önce hastaneye sonra İlçe Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirdik. Tahminlerimizde haklıydık. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almıştı. Aslında işimiz biraz daha kolaylaştı. Artık ona bireyselleşmiş eğitim programı hazırlama fırsatı oluştu. Böylece dersleri birebir öğretmenleriyle birlikte alma fırsatı doğdu. Artık dersleri daha iyi takip edebiliyordu çünkü destek odası eğitimleri işe yaramıştı. Giderek arkadaşları ile de ilişkileri düzelmeye başladı. Artık sınıfında kabul gören ve öğrenmekten keyif alan bir sürece doğru yol almaya başladı (Ayşe Altaş Girgiç, Gerçek Yaşam Deneyimi, 14.09.2023).

Düşünelim-Tartışalım

Yukarıdaki örnek olay doğrultusunda aşağıdaki soruları tartışınız.

1. Kuralların olmadığı bir sınıf düşününüz. Kuralların olumlu ve olumsuz tarafları nelerdir? Tartışınız.
2. Sınıf atmosferini olumlu hale getirmede kuralların yeri ve önemi nedir? Düşününüz.
3. Kuralların olduğu ve olmadığı iki sınıf hayal ediniz ve bu sınıfları karşılaştırınız.
4. Kurallar bize nasıl olanak ve fırsatlar sunar? Tartışınız

5. Kuralların etkililiğinin sağlanabilmesi için aileye, öğretmene, öğrenciye ve okul yönetimine düşen görevler nelerdir? Düşününüz.
6. Kuralların etkili olarak uygulanması için neler yapılabilir?
7. Sınıfta nasıl bir iklim olursa daha verimli bir öğrenme ortamı oluşur? Açıklayınız.

1. Giriş

Sınıf yönetiminde kuralların belirlenmesi ve uygulanması, etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmasında önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler, sınıf yönetiminde kuralları uygulayamadıklarında pek çok sorunla karşılaşabilirler. Sınıf davranışını yönetme zorluğu özellikle mesleğin başındaki öğretmenlerin sıklıkla karşılaştığı ve çözmekte zorlandığı bir sorundur. Bununla birlikte bu sorunların çoğunun sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturamamaktan ya da oluşturulan bu kuralların tam anlamı ile uygulanamamasından kaynaklandığı söylenebilir. Sınıf kurallarının pratik bir şekilde uygulanabilirliği ve istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önlemeye yönelik olması sınıf yönetimi açısından büyük önem arz etmektedir.

Yapılan araştırmalar etkili sınıf kurallarının en önemli iki özelliği olarak kuralların öğrencilere öğretilmesi ve bu kurallarının olumlu veya olumsuz sonuçlara bağlanması olduğunu göstermiştir (Alter & Haydon, 2017). Eğer öğrenci davranışının sonucunu görebilirse kurallara uymada daha dikkatli davranabilir. Böylece davranışlarının sonuçlarını kabul etmede daha duyarlı ve sorumlu bir tutum geliştirebilir. Sınıf yönetimi, öğretmenler için çoğu zaman kurallar ve sınıf içinde uygulanan genel rutinler anlamına gelmektedir. İlköğretim düzeyinde kuralların genellikle okulun ilk iki gününde, anaokulunda ise birinci hafta içinde oluşturulduğu görülmektedir (Akar vd., 2010). Sınıf yönetiminde okul ve sınıf kurallarını okulun açıldığı ilk günlerde öğrencilerle birlikte belirlemek ve bu kuralları tüm paydaşlarla oluşturmak düzeni sağlamakta önemli bir unsur olarak görülebilir. Aynı zamanda öğrencilerin kuralları içselleştirebilmelerine de fırsat tanır.

Kuralların tam olarak benimsenmesi ve uyulmadığında uygulanacak olan yaptırımların tüm paydaşlar tarafından bilinmesi önem taşımaktadır. Bunun yanında sınıf içinde sosyal adaleti sağlamak ve demokratik bir ortam yaratabilmek için de kurallara ihtiyaç vardır. Sınıf farklı sosyal sınıflardan gelen ve farklı bireysel özellikler gösteren öğrencilerden oluşur. Böyle bir ortamda ortak ve etkili bir öğrenme kültürü yaratabilmek ve farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilmek için kurallara ihtiyaç vardır. Kurallar herkes için aynıdır ve öğrenciden öğrenciye değişmez. Ekonomik eşitsizlikten kaynaklanan farklılıkların derinleşmesi ve farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin aynı sınıf ortamında bulunması sınıfta ve okulda sosyal adaletin de gerekliliğini zorunlu kılmaktadır (Zufiaurre, & Wilkinson, 2014). Bu açıdan sınıf kurallarını ve yaptırımlarının öğrencilerle birlikte oluşturulması, onların sürece aktif olarak katılmalarının sağlanması ve kuralların herkes için eşit olarak uygulanması öğrenci merkezli bir sınıf ikliminin oluşturulmasına ve öğrencilerin demokrasi anlayışlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Kural; Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından "insan davranışına yön veren, uyulması gereken ilke ve törelerce zorunlu kılınan yasa" olarak tanımlanmaktadır. Kurallar, yaşantımızın önemli bir parçasıdır. Toplum içinde düzeni sağlamak, güvenli bir ortam yaratabilmek için kurallara ihtiyaç vardır. Düzen var olduğunda toplum içinde verimlilik, etkililik ve kişi hak ve özgürlüklerine saygı da vardır denilebilir. Oluşturulan kurallar herkes

için geçerli olduğundan yansızlığı da sağlar. Sınıf ortamında kurallar ise öğrencilerin sınıfta onaylanan ve onaylanmayan davranışları ayırt etmesine yardımcı olur. Sınıfta bu davranışların neler olduğu kurallar ile belirlenir. Sınıf kurallarının uygulanması ve belirlenmesi için tüm öğrencilerin katılımı ile birlikte sınıf toplantılarının yapılması gerektiği de ifade edilmektedir (Kerr & Nelson, 2009). Bu toplantılar tüm öğrencileri bir araya getirerek kuralların oluşturulmasını, benimsenmesini ve davranış haline getirilmesini hedefler. Böylece sınıf kurallarının oluşmasına katkı sunan tüm öğrenciler kuralları daha kolay bir şekilde içselleştirebilirler.

2. Sınıf Kurallarının Önemi

Sınıf ortamı birbirinden farklı ilgilere, yeteneklere, kişiliklere ve akademik başarı düzeyine sahip olan öğrencilerden oluşur. Dolayısıyla her birinin sosyo ekonomik düzeyi, aile yapısı, ihtiyaçları, farklılık gösterir. Bu bağlamda söz konusu farklılıklara sahip öğrencilerden oluşan sınıf ortamında grubun ilgisinin canlı tutulabilmesi ve etkili bir öğrenme ortamı inşa edilebilmesi için bazı kuralların gerekli olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrenme ortamını bozan ya da kesintiye uğratan davranışlar istenmeyen davranışlar olarak tanımlanabilir. Öğretmen öğrencilerini yeterince tanıyamaz ve istenmeyen davranışlar karşısında nasıl doğru tepki vereceğini bilmez ise zamanının büyük kısmını öğretim etkinlikleri yerine sınıfta düzeni sağlamaya ayırmak zorunda kalabilir (Türnüklü & Şahin 2002). Bu nedenle aslında sınıf yönetimi öğretmen ve öğrenci sınıfa girmeden önce başlar. Öğretmen sınıftaki tüm öğrencilerini iyi tanıyabilirse ve özelliklerini bilirse o sınıfa uygun bir yönetim anlayışı geliştirebilir. Bazen sınıftaki öğrenciler aynı yaş grubunda olsalar bile sınıf yönetiminde kullanılan yöntem ve teknikler benzer etkiyi yaratamayabilir. Her sınıfın dinamiği, ilişkiler ağı, birlikte hareket etme potansiyelleri birbirinden farklı olabilir. Bu nedenle öğretmenler her sınıfa göre kendi düzenlerini oluşturmalıdır. İşte tam bu noktada sınıf kurallarını oluşturmak ve uygulamak tüm öğrenciler için adil ve demokratik bir düzeni sağlayabilmek için etkili bir yaklaşım olarak kullanılabilir.

Sınıf düzenini sağlamada kurallar oldukça önemlidir. Sınıfta disiplin belirli bir sistem içinde uygulanabilirse etkili olur (Aydın, 2006). Eğitim- öğretim yılının başında kurallar net olarak ortaya konulmalıdır. Öğretmen bir süre öğrenciyi izleyerek ve gözlemleyerek geri dönüt vermelidir (Harris, 1991). Öğretmenlerin sınıf yönetiminde okulun açıldığı ilk günlerde kuralları oluşturmak, öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak, kuralların neler olduğunu açıklamak ve veli-öğretmen iş birliğini arttıracak önlemleri belirlemek gibi önemli adımları atması büyük önem arz etmektedir. Kuralların belirlenmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi ve olumsuz davranışların engellenmesi olarak ifade edilebilir (Akar vd., 2010). Doğan vd. (2014) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler, sınıf kurallarının önceden belirlenmesinin, bu süreçte öğrencilerin de görüşlerinin alınmasının, derslere hazırlıklı olarak girilmesinin ve iletişim becerilerinin kullanılmasının sınıf yönetimi sürecini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Saltalı ve Arslan (2013) ise okul öncesi düzeyde öğretmenlerin öncelikleri arasında temizliğin ve düzenin sağlanmasının geldiğini bunların ardından ise öğrencilerin sınıf içi davranışları ve arkadaşları ile ilişkileri konusunda kurallar koyduklarını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin kuralları çocuklarla birlikte oluşturmaktan yana oldukları da belirlenmiştir. Burada kuralların öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve her öğrenciye eşit ve adil bir şekilde uygulanması öğrencilerin adalet duygularının gelişmesine katkıda bulunabileceği ileri sürülebilir.

Kaynakça

Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Bilimleri Dergisi, 12,1-8.*

Adeyemo, A. P. (2012). Etkili sınıf yönetimi ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki. *Avrupa Eğitim Araştırmaları Dergisi 4*(3), 367-380.

Akar, H,, Erden, F. T, ,Tor, D., Şahin, İ. T. (2010). Study on teachers' classroom management approaches and experiences. *Elementary Education Online, 9*(2), 792-806.

Aktaş, M. (2010). *İlköğretim birinci kademede görev yapan öğretmenlerin sınıf kurallarının uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi.

Alberto P. A, & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed.). Prentice Hall.

Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education, 40*(2), 114-127.

Aslan, H. (2004). Sınıf yönetimim. M. Şişman ve S. Turan (Ed.)*, Sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması* içinde (s.26-41). Pegem A Yayıncılık.

Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerinin oluşturması. *The Journal of Social Science Research, 1(*2),19-32.

Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.

Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.

Baker, W. P., Lang, M., & Lawson, A. E. (2002). Classroom management for successful student inquiry. *Clearing House, 75*(5), 248-252.

Başar, H.(2001). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Brady, K. Forton, M. B., & Porter, D. (2003*). Rules in schools*. Northeast Foundation of Children.

Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist, 41*(10), 1069–1077. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1069

Canter, L. (1989). Assertive discipline more than names on the board and marbles in a jar. *PhiDelta Kappan,71*(1), 57-61.

Demir, İ., Şener, E., Karaboğa, H. A., Basal, A. (2023). Öğrencilerin sınıf kurallarından beklentileri: senaryo temelli baes ağ analizi. *Participatory Educational Reseach,10*

Dreikurs, R. (2004). *Discipline without tears: How to reduce coflict and establish cooperation in the classroom.* Wiley.

Doğan, S., Uğurlu, C. T., Karakaş, H. (2014). Etkili sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 13*, 1097-1119.

Englander, M. E. (1986). *Strategies for classroom discipline.* Bloomsbury.

Emmer. E., & Evertson, C. M. (1981). Sınıf yönetimi üzerine araştırmaların sentezi. *Eğitim Liderliği,* 342-347.

Er, E. (2019). *Sınıf yönetimi kavramı ve disiplinden farklılıkları*. https://avesis.yildiz.edu.tr/resume/downloadfile/emreer?key=a9f41f2d-31b8-4ba8-9f1c-b33454352a52 adresinden erişilmiştir.

Evertson, C., & Emmer, E. (2013). *Classroom management for elementary teachers.* Pearson.

Gordon, T. (2000). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. Sistem Yayınları.

Gökçe, E. (2012). Kırk yıl sonra: Davranış bozukluğu gösterme riski olan okulöncesi çağı çocuklar için kuralların, övgünün ve planlı aldırmazlığın önemi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 45*(2), 231-254.

Gable, R. A., Hester, P. P., Rock, M., Hughes, K. (2009). Back to basics—Rules, praise, ignoring, and reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic, 44*(4), 195-205.

Harris, L. (1991). Selected elements of effective teaching. *Dissertation Abstract International,52.*

Johnson, B., Oswald, M., & Adey, K. (1993). Discipline in South *Australian primary schools. Educational Studies, 19*(3), 289-305.

Jones, V. F., & Jones, L. S. (1997*). Responsible classroom discipline: Creating positive learning environment and solving problems.* Allyn and Bacon.

Karip, E. (2002). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.

Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (2009). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom (6. edition*). Merrill-Prentice Hall.

Kılbaş, K. S. (2003*). Sınıf yönetimi*. Nobel Kitabevi.

Kimberly, S. K. (2001). *Deviance in classroom.* Routledge. Taylor and Francis Group.

Kişi, P. (2003). *İlköğretimin birinci kademesinde sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Levin, J., Nolan, J., & Hoffman, N. (1985). A strategy for the classroom resolutıon of choronic discipline problems. *National Association of Secondary School Principlas Bulletin,69*(7), 11-18.

Madsen, H. C., Wesley, C. B., & Thomas, D. R. (1968). Rules, praise and ignoring: Elements of elementary classroom conrol. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*(2), 139-150.

Maxwell, J. (1996). *Social dimensions of economic growth*. Eric John Hanson Memorial Lectures Serie.Vol.8., University of Alberta.

Nathan, J. (1983). *Free to teach.* The Pilgrim Press.

Paine, S. C., Radicchi, J., Rosselini, L. C., Deutchman, L., Darch, C. B. (1983). *Structuring your classroom for academic sucsess.* Research Press Publishers.

Saltalı, N. D., & Arslan, E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında koydukları kurallar ve uygulayışları. *Elementary Education Online, 12*(4), 1032-1040.

Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf yönetimi ve kurallarla ilgili kurallar geliştirme ve uygulama, sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar.* Nobel Yayıncılık.

Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri* (Çev. Ed. M. Şahin). Nobel Yayıncılık.

Simenson, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., Sugai, G. (2008). Sınıf yönetiminde kanıta dayalı uygulamalar: Araştırmadan uygulamaya yönelik hususlar. *Çocukların Eğitimi ve Tedavisi, 31*(3), 351-380.

Stepanek, J. (2000). *Practical inquiry: effective practices that support teaching and learning in mathematics and science.* Northwest Regional Educational Lab, Portland, OR. Mathematics and Science Education Center.

TDK (2023). *Güncel Türkçe sözlük* https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Türnüklü, D. A., & Şahin, A. G. İ. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 30*, 283-302.

Zimmerman, E. H., & Zimmerman, J. (1962). The alteration of behavior in a special classroom situation. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 5*(1), 59-60.

Zufiaurre, B., & Wilkinson, J. (2014). *School leadership: Is a shift from efficient management to social justice. Enero, 53*(1),114-129.

BÖLÜM 6

Eğitim-Öğretim Sürecinin Yönetimi

Mehmet ALTIN

Örnek Olay

Üniversiteden başarılı biçimde yeni mezun olmuş Mehmet Öğretmen, bir ortaokulda göreve başlamıştır. Her dersinde bilgisini ve becerisini öğrencilere aktarabilmek için çok çaba sarfetmekte ve zaman harcamakta; ancak öğrencilerde istediği ilerlemeyi bir türlü görememektedir. Üstelik her dersin sonunda çok yorulmuş olarak öğretmenler odasına dönmektedir. Mehmet Öğretmen'in bu halini gören daha deneyimli öğretmenler onla konuşup sorunun ne olduğunu öğrenmeye çalışırlar. Sonunda Mehmet Öğretmen'in alan bilgi ve becerisinin çok yüksek olmasına rağmen eğitim-öğretim sürecini yönetmede eksiklikler olduğunu anlarlar. Bu yüzden ona bir derse girmeden önce nasıl planlama yaptıklarını ve bu planı etkili bir şekilde nasıl uyguladıklarını anlatırlar. Ayrıca öğrencilerin başarısını ve gelişimini nasıl değerlendirdiklerini açıklarlar. Sadece anlattıklarıyla sınırlı kalmaması gerektiğini farklı kaynakları kullanarak eğitim-öğretim sürecini nasıl yöneteceği konusunda kendini geliştirmesi tavsiyesinde bulunurlar. Bu önerilere kulak veren öğretmenimiz, sınıftaki karmaşa ortamına ve belirsizliğe son vererek öğretimi daha etkili ve verimli biçimde gerçekleştirmeye başlamıştır.

Düşünelim-Tartışalım

1. Eğitim-öğretim sürecinde plansızlık nelere yol açabilir?
2. Öğretimin planlanması aşamasında hangi faktörleri göz önünde bulundurmak gerekir?
3. Planladığınız adımları etkili biçimde nasıl uygulayabilirsiniz?
4. Öğrenci gelişimini ve başarısını izleme ve değerlendirme yolları nelerdir?

1. Giriş

Eğitim ve öğretim belirli bir süreç içerisinde gerçekleşebilen bir olgudur. Bu süreçte birçok öge anlamlı biçimde eğitim alanında yer almakta ve uygulanmaktadır. Eğitim sürecinde yer alan bu ögelerin bazıları; hedef, kazanılacak davranışlar, dikkat, güdüleme, pekiştirme, dönüt, ipucu, zaman, öğretmen ve öğrenci nitelikleri, öğrenci sayısı, akıl yürütme, sınıf ortamı ve strateji, yöntem ve tekniklerdir (Saracaloğlu, 2019c). Bu ögelerin etkili ve verimli olması için gerekli koşulların oluşturulmasını sağlayan tüm etkinlik ve düzenlemelerin de etkili biçimde yönetimi gerekir. Öğretimin etkililiği üzerinde yapılan araştırmalar, süreç yönetimi becerisinin öğretimin başarısını belirleyen en önemli etmenlerden biri olduğunu göstermektedir (Erden, 2014).

"Eğitim-Öğretim Sürecinin Yönetimi" başlıklı bu bölüm, eğitimcilerin ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında karşılaşacakları temel unsurları ele almayı amaçlamaktadır. Eğitim-öğretim süreci yönetimi üç kısımda ele alınabilir (Cooper, 2003; Akt., Tok, 2012, s.89):

1. Öğretimin planlanması
2. Öğretimin uygulanması
3. Öğretimin değerlendirilmesi

Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamaları, eğitim sürecinin etkili bir şekilde yönetilmesini sağlamak için büyük önem taşır. Bu bölümde, her aşamada karşılaşılacak olan stratejik kararlar ve yöntemler ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

2. Öğretimin Planlanması

Eğitim-öğretim sürecinde, ilk yapılması gereken adım, öğretimin yazılı bir taslak biçimde planlanmasıdır (Tan, 2005). Öğretimde planlama, öğretim etkinliklerinin en mantıklı ve düzenli şekilde nasıl yürütleceğinin önceden ortaya konmasıdır (Demirel, 2012b, s.13). Öğretim etkinliklerinin planlı bir biçimde hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, eğitim yoluyla kazandırılacak davranışlar göz önüne alındığında amaca ulaşmada en önemli adımdır. Özellikle ders planı çerçevesinden bakıldığında öğretmen ve öğrenci arasında belirli bir zaman aralığında geçen, derse başlangıç aşamasından değerlendirmeye kadar olan süreci kapsayan, eğitimin hedeflerine yönelik olarak gerçekleştirilen bir izlencedir. Çalışmalarını sistematik bir biçimde yürütmek isteyen bütün öğretmenlerin derslerini planlamaları zorunludur (Özdemir, 2009). Nitelikli ve başarılı öğretimi hazırlayan en önemli unsurlardan biri de özenli planlama yapmaktır. Öğretmen plan yaparken (Demirel, 2012b, s.14);

- Konuyu ne ölçüde bildiğini,
- Grubun özelliklerini ne ölçüde bildiğini,
- Ne ölçüde materyal temin edebildiğini, önceden belirleyebilmelidir.

Öğretimin planlaması; hedeflenen sonuçlara ulaşma yollarının belirlenmesini içeren sistematik bir süreçtir. Dolayısıyla hangi hedeflerin seçilmesini, hangi içerikle neler yapılmasını ve başarılarının nasıl değerlendirileceğini belirler. Uygun konuların, içeriklerin ve etkinliklerin seçilmesi öğrenme çıktılarına ulaşılması için çok önemlidir. Öğretimin

planlaması, ilgili dersin öğretmeni tarafından, dönem için ders planına ve çalıştığı sınıfın özelliklerine dayalı olarak yapılır.

Ders planlaması;

- Program alanı, konu, program seviyesi, sınıf gibi ders planının genel yönlerini,
- Öğretim ünitesi, anahtar kelimeler, ders başına öğrenme çıktıları, başarı kriterleri, kaynaklar, araç-gereçler, öğretim materyalleri ve diğer konularla veya diğer programlar arası bağlantıları,
- Öğretim esnasında kullanılacak strateji, yöntem ve teknik ve faaliyetlerin tamamını,
- Öğrencilerin nasıl değerlendirileceğini, ödevleri ve bağımsız çalışmaları ve sınıf hakkında alınabilecek notları içerir (Bytyqi-Beqiri, 2022).

Eğitim-öğretimde planlı çalışmanın yararları şu biçimde sıralanabilir (Demirel, 2012b; MEB, 2022):

- Öğretmenin neyi, niçin, nasıl ve ne zaman yapacağını düşünmesine yardımcı olarak öğretim verimini artırır.
- Öğrencilerin bilgi düzeyi ve becerileri göz önünde bulundurularak içerik ve zamanlamayı düzenler.
- Eğitim materyallerinin önceden belirlenmesini ve sağlanmasını kolaylaştırır.
- İyi hazırlanmış planlar, öğrenci ilgi, yetenek ve isteklerine uygun bir yapı sunar.
- Planlama, etkili öğretimin yanı sıra ölçme değerlendirme süreçlerini de içerir.
- Öğretmen ve öğrencilere birbirlerini anlama ve iş birliği yapma alışkanlığı kazandırır.
- Öğretmenin hazırlıklı olması, öğretimi daha verimli hale getirir.
- Konuların zaman sırasına göre düzenlenmesi, programların tamamlanmasını sağlar.
- Planlı çalışma düzen sağlar, öğretmen ve öğrencilere güven verir.
- Hedeflere ulaşmak için en uygun yöntemleri seçmeyi sağlar.
- Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre yetiştirilmesini destekler.
- Eğitim etkinliklerinin sağlam ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesini sağlar.
- Düzenli çalışma alışkanlığı kazandırarak iş birliğini teşvik eder.
- Planlama, düşüncelerin net ve açık bir şekilde iletilmesini sağlar.

Öğretmenlerin hazırlamış oldukları planlarda dikkat etmeleri gereken bazı hususlar vardır (Bytyqi-Beqiri, 2022; MEB, 2022);

- Planlar güncel ve öğrenci merkezli olmalı, çağdaş eğitim ilkelerine uygun olarak hazırlanmalıdır.

Kaynakça

Altın, M. (2022). Sözlü sınavlar. A. Kızılkaya Namlı (Ed.), *Eğitimin kavramsal temelleri 6: Ölçme ve değerlendirme* içinde (s.55-70). Efe Akademi.

Altın, M. ve Eken, M. (2023). Eğitim programında ihtiyaç analizi ve hedefler. M. Korucuk (Ed.), *Eğitimin temellerine bakış: Eğitim programı* içinde (s.169-188). Efe Akademi.

Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7* (1), 299-307.

Arias, J. (2023). *Types of student assessments and their purpose and differences*. https://www.kritik.io/resources/types-of-student-assessments-purpose-and-differences

Aşılıoğlu, B. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Pegem Akademi.

Baykara, K. (2014). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme* içinde (s.163-181). Anı Yayıncılık.

Bıkmaz Bilgen, Ö. (2019a). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri I: Performans değerlendirme. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s.181-216). Pegem Akademi.

Bıkmaz Bilgen, Ö. (2019b). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri II: Portfolyo değerlendirme N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s.217-242). Pegem Akademi.

Borich, G. D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri* (8. baskıdan Çev. Ed. M. B. Acat). Nobel Akademik Yayıncılık.

Brandt R. S. ve Tyler R. W. (2016). Amaç ve hedefler. A. C. Ornstein, E. F. Pajak & S. B. Ornstein (Ed.), *Eğitim programlarında güncel sorunlar* [6. basımdan Çev. Ed. N. Bümen] içinde (s.10-20). Pegem Akademi.

Bruner, J. S. (2014). *Eğitim süreci* (Çev. Ed. B. Ata). Pegem Akademi.

Büyükalan Filiz, S. (2012). Sınıfta zaman yönetimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.212-241). Pegem Akademi.

Bytyqi-Beqiri, L. (2022). *Implementation of lesson planning in primary education*. International scientific conference: Curriculum overload - impact on the achievement and wellbeing of students and teachers, 1 – 2 December 2022, Pristina.

Çelik, L. (2022). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Ö Demirel ve E. Altun (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* [7. baskı] içinde (s.27-66). Pegem Akademi.

Coşkun, M. (2013). İçeriğin öğretim için düzenlenmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.83–127). Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü* (Geliştirilmiş 4. baskı). Pegem Akademi.

Demirel Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (15. baskı). Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2012a). Alternatif ders materyali geliştirme. Ö. Demirel ve E. Altun (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* [7. baskı] içinde (s.229-244). Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2012b). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı* (19. baskı). Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2017). *Öğretme sanatı*. Pegem Akademi.

Doğan, N. (2019a). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri I: Yanıtı seçmeyi gerektiren ölçme araçları. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s.114-138). Pegem Akademi.

Doğan, N. (2019b). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri II: Yanıtı yapılandırmayı gerektiren ölçme araçları. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s.139-179). Pegem Akademi.

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2013) Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.37-81). Pegem Akademi.

Eglin, K. (2008). *Planning a class*. https://writing.colostate.edu/teaching/guide.cfm?guideid=95

Erden, M. (2014). *Sınıf yönetimi* (Genişletilmiş 2. Baskı). Arkadaş Yayınevi.

Erginer, E. (2008). *Öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme* (4. Baskı). Öğreti Yayınevi.

Fives, H. & Barnes, N. (2018). Table of specifications. In B. B. Frey (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation (*pp. 1655-1657). SAGE Publications, Inc. DOI: http://dx.doi.org/10.4135/9781506326139.n685

Garza, A. G., Nava, A. G., & Rivera, P. M. (2023). *Diagnostic, formative or summative? A guide to assessing your class*. https://www.timeshighereducation.com/campus/diagnostic-formative-or-summative-guide-assessing-your-class

Güven, M. ve Alan, B. (2020). Eğitim durumlarının düzenlenmesi ve değerlendirilmesi. B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s.334-362). Pegem Akademi Yayıncılık.

Hasanova, N., Abduazizov, B., & Khujakulov, R. (2021). The main differences between teaching approaches, methods, procedures, techniques, styles and strategies. *JournalNX - A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal, 7(02), 371–375. Retrieved from https://repo.journalnx.com/index.php/nx/article/view/2517*

Joughin, G. (2010). *A short guide to oral assessment*. https://www.researchgate.net/publication/228844594_A_Short_Guide_to_Oral_Assessment

Kablan Z. (2014). Hedef belirleme: Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar–yaklaşımlar* [3. Baskı] içinde (s.127-161). Anı Yayıncılık.

Kuloğlu, A. ve Özer, M. (2022). Belirtke tablosu hazırlama . A. Kızılkaya Namlı (Ed.), *Eğitimin kavramsal temelleri 6: Ölçme ve değerlendirme* içinde (s.163-170). Efe Akademi.

Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim* (24. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Küçükahmet, L. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Nobel Akademik Yayıncılık.

MEB (2022). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge.* http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2143.pdf

Milkova, S. (2021). *Strategies for effective lesson planning*. https://crlt.umich.edu/gsis/p2_5

Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme* (8. baskıdan Çev. Ed. K. Gündoğdu). Pegem Akademi.

Osmanaj S., Mehmetaj, B., & Hasanaj, A. (2022). *The administrative burden of teachers*. International scientific conference: Curriculum overload - impact on the achievement and wellbeing of students and teachers, 1 – 2 December 2022, Pristina.

Özçelik, D. A. (2011). *Ölçme ve değerlendirme* (4. baskı). Pegem Akademi.

Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim: Genel öğretim yöntemi* (3. baskı). Pegem Akademi.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 126-149.

Saracaloğlu, A. S. (2019a). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* [Geliştirilmiş 3. Baskı] içinde (s.21-83). Pegem Akademi.

Saracaloğlu, A. S. (2019b). Öğretim teknikleri-II. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* [Geliştirilmiş 3. Baskı] içinde (s.293-329). Pegem Akademi.

Saracaloğlu, A. S. (2019c). Öğretimi planlama. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* [Geliştirilmiş 3. Baskı] içinde (s.85-124). Pegem Akademi.

Sarar Kuzu T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 37*(1), 58-76.

Sarıtaş, E. (2019). Öğretim yöntemleri. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* [Geliştirilmiş 3. Baskı] içinde (s.217-244). Pegem Akademi.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim.* Pegem Akademi.

Sönmez V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (16. baskı). Anı Yayıncılık.

Şahin, Ç. (2019). Öğretim teknikleri-I. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* [Geliştirilmiş 3. Baskı] içinde (s.245-290). Pegem Akademi.

Şeker, S. (20119). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin içerik düzenleme yaklaşımlarına göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Şimşek, A. (2014). *Öğretim tasarımı* (3. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.

Tan Ş. (2005). *Öğretim planlama ve değerlendirme* (Geliştirilmiş 7. baskı). Pegem Yayıncılık.

Taşdemir, M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Taşdere, A. ve Ercan Yalman, F. (2022). Alternatif (tamamlayıcı) ölçme değerlendirme teknikleri. A. Kızılkaya Namlı (Ed.), *Eğitimin kavramsal temelleri 6: Ölçme ve değerlendirme* içinde (s.119-170). Efe Akademi.

TED (2023). *Lesson planning*. TED University Center for Teaching and Learning. https://ctl.tedu.edu.tr/sites/default/files/docs/lesson-planning_0.pdf

Tok, Ş. (2012). Öğretimin yönetimi. H Kıran (Ed.), *Sınıf yönetimi* [8. baskı] içinde (s.83-123). Anı Yayıncılık.

Turan, M. (2019). Öğretim stratejileri. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* [Geliştirilmiş 3. Baskı] içinde (s.125-142). Pegem Akademi.

Turgut M. F. ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Pegem Akademi.

Uğurlu, M. (2022). İnformal değerlendirme. A. Kızılkaya Namlı (Ed.), *Eğitimin kavramsal temelleri 6: Ölçme ve değerlendirme* içinde (s.107-70). Efe Akademi.

Üstünlüoğlu, D. (2001). *Öğretimin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesinde alternatif bir yaklaşım.* E*ğitim ve Bilim, 26*(119), 8-13.

Wiles J. W., & Bondi J. C. (2019). *Curriculum development: A guide to practice* (9th Edition). Pearson, Inc.

Teaching and Learning in Higher Education (2023). *Assessment types: diagnostic, formative and summative.https://www.queensu.ca/teachingandlearning/modules/assessments/10_s2_03_diagnostic_example.html*

Yanpar Yelken, T. ve Yavuz Konokman, G. (2017). Program geliştirmede hedefler. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s.273-298). Pegem Akademi.

Yaralı, D. (2020). Metaphoric perceptions of the teacher candidates regarding to the concepts of reinforcement, hint, feedback-correction, active participation and punishment used in the teaching-learning process. *International Journal of Progressive Education, 16*(5), 317-332.

BÖLÜM 7

Sınıfın Fiziksel Ortamının Yönetimi

Rıdvan KÜÇÜKALİ, Hamit EMEÇ

Örnek Olay

Burcu öğretmen atandığı okula göreve başlamak için gitmişti. Personel işleri ile ilgilenen müdür yardımcısı kendisine ara sınıf vereceklerini söyledi. Okulda bir tek 4-I sınıfının öğretmen ihtiyacı olduğu için artık o sınıfın öğretmeni olmuştu. Yeni okul, yeni eğitim öğretim yılının heyecanı, yeni öğrenciler ve veliler… O akşam Burcu öğretmen aklını meşgul eden düşünceler nedeniyle pek fazla uyuyamamıştı. Sabah erkenden hazırlanıp yürüyüş mesafesindeki okuluna gitmişti. Sınıfının sıra olduğu bölüme geçti. Hemen dikkatini öğrencilerin boyları çekti. Kimi gelişim döneminin üzerinde bir boya sahipti. Kimi ise daha alt sınıf öğrencilerini andırıyordu. Çok fazla veli olmadığını da gördü ve bu da kendisine şaşırtıcı gelmişti. Gerçi seminer döneminde tanıştığı öğretmen arkadaşları 4-I sınıfı için pek de güzel şeyler söylememişlerdi. Tören yapıldı ve sıra ile şubeler sınıflarına gittiler. İlk derse okul müdürü ve Burcu öğretmen beraber girdiler. Okul müdürü sınıf kapısını açıp öğrencilere öğretmenlerinin tayininin çıktığını artık Burcu öğretmenin yeni öğretmenleri olacağını anlatarak Burcu öğretmeni sınıfı ile tanıştırıp sınıftan ayrıldı. Burcu öğretmen müdür bey konuşurken gözüyle sınıfı ve öğrencileri taramıştı. Sınıf pek bir bakımsız duruyordu. Aydınlatmadan çıkan ses, delik deşik masalar, sınıf içindeki kötü koku, duvarda iç karartan bir renk… Belki ilk anda görebildikleri bunlardı. Burcu öğretmen öğrencileri ile tek tek tanışma kısmına geçti. Öğrencilerin geçen yıldan kalma yerlerinde oturduklarını gördü. Törende sırada gördükleri uzun boylu öğrencilerin ön sıralarda olduklarını fark etti. Burcu öğretmen işe sınıfı havalandırma ile başladı. Öğrencileri boy uzunluklarına göre tekrar sıralara yerleştirdi. Ses çıkaran aydınlatmayı ertesi gün değiştirdi. Hafta sonu veli toplantısında boya ustası bir velisinin olduğunu öğrendi. Sınıf boyasını halletti. Masaların üzerini şeffaf kaplama ile kapattı. Artık sınıf öğrencilerin kendilerini evde hissettikleri yaşam alanı haline dönüşmüştü.

Düşünelim-Tartışalım

1. Sınıfın eski halini düşününüz. Böyle bir alanda sınıf kuralları ne kadar uygulanabilir? Tartışınız.
2. Sınıfın fiziksel ortamının öğrenmede olumlu ya da olumsuz etkileri nelerdir? Düşününüz.
3. Sınıfın eski ve yeni halini hayal ediniz ve bu sınıfları öğretimin etkililiği açısından karşılaştırınız.
4. Fiziksel açıdan uygun bir sınıfta başarı artar mı? Tartışınız
5. Sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesinde öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetimine düşen görevler nelerdir?

1. Giriş

Var olduğumuz toplumda zaman içerisinde yetiştirilmek istenen insan tipi farklılık gösterebilir. Bu farklılıkların hayata geçirildiği mekânlar olan okullardan yaşadığımız dönemde hızla gelişim gösteren teknoloji karşısında beklentiler de artmaktadır. Bu beklentilerin karşılanması için belirlenen amaçlara uygun öğrenme süreçleri tasarlanmaktadır. Yaşanan teknolojik atılımlara uygun programlar, bu programların uygulayıcısı öğretmenlerin yetiştirilmesi ve son olarak da uygulamanın gerçekleştiği yerlerin programlar ile bütünlüğünün sağlanması gelişen, değişen toplumun beklediği nitelikte insan gücünün yetiştirilmesine katkı sunacaktır. Beklenen bu sonucun ortaya çıkması için gerekli öğrenme süreçlerinin gerçekleştiği okullar, yetiştirilmek istenen insan tipine uygun eğitim verilmesi gibi önemli bir görev üstlenmişlerdir. Belirlenen hedefler kapsamında öğrenmenin gerçekleşmesi, içerisinde bulunulan çevrenin de uygun şartlar içerisinde olmasına bağlıdır. Çevrenin elverişliliği, elbette öğrencilerin evlerinden kalkıp geldikleri, güven içerisinde oldukları, koruyucu kalkan gibi etraflarını saran okul binalarının yapımıyla başlar. Okul binaları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından planlanır ve yaptırılır. Hedef kitleye uygun okul binasının yapılması ile etkili öğrenme süreci başlamış olur.

Öğretimin gerçekleştiği mekân olan okullarda en önemi yer sınıflardır. Sınıf, birbirinden farklı hazırbulunuşluklara sahip bireylerin bir araya gelerek hedeflenen amaçlara ulaşmak amacıyla belirlenen programların uygulandığı yerler olarak tarif edilebilir. Sınıf ortamının okul içerisinde yalnızca etrafı duvarlar ile kaplı bir yer olarak görülmesi öğrenme süreçlerinde aksamaların olacağının ilk işaretlerindendir. Sınıflar hedef kitleye uygun yapılarak öğretimin etkililiği artırılabilir. Göze hitap eden, estetik okul binalarının ve içerisinde estetik sınıfların varlığı o okulu çevresinde cazip bir konuma yükseltecektir. Çevrede herkes tarafından bilinen, etkili öğretimin gerçekleştirildiği sınıflarda yönetim kavramı, sınıfın özelliklerinin iyi bilinmesi, hedef kitle için uyarlanması, değişime ve dönüşüme açık olması gibi unsurları içerisinde barındırabilir. Sınıfın boyutu, aydınlatılması, ısısı, havalandırılması, ortamdaki gürültü seviyesi, duvarları üzerindeki renk, eğitim araçları, temizlik durumu, öğrenci sayısı, sınıftaki düzen kısacası sınıfın tüm özelliklerinin yönetimi etkin bir sınıf yönetimi için göz önüne alınması gereken önemli bir adımdır.

Sınıf yönetiminin değişen şartlara uyum göstermesine en iyi örnek olarak Covid-19 salgınıyla ara verilen eğitime uzaktan devam edilmesi kararı gösterilebilir. Uzaktan sanal sınıf uygulamaları ile devam eden eğitimde sanal sınıfın yönetimi; sanal ders içeriklerinin üretimi ve kullanımı, interaktif öğrenme araçları, öğrencilerin takip edilmesi ve değerlendirilmesi gibi kavramları içerisinde barındırır. Fiziki ortam dışında bir arada bulunan öğrenciler için sanal ortamın düzenlenmesi önem arz etmektedir. Bunun için ilk akla teknolojik altyapının sağlanarak bu alanlara erişimin kolaylıkla sağlanması gelmelidir. Sanal sınıf uygulamalarında sesli ve görüntülü iletişim düzeninin sağlanması, kullanılacak dijital içeriklerin hazırlanması, arka planın renk seçimi sanal sınıfın fiziksel özellikleri için düşünülebilecek diğer adımlardır. Geliştirilen sanal sınıf uygulamaları ile zaman ve mekân sınırlaması olmadan gerçekleşen eğitimde sanal sınıfın güvenliğinin sağlanması da öne çıkan bir diğer önemli özelliktir. Sanal sınıfların eğitimin içerisinde bu denli yer edinmesi ve uzaktan eğitim tecrübesi gelecek için sanal sınıf uygulamalarının daha da geliştirilip yaygınlaşmasını ve geleceğin okulları içerisinde kendisine de yer edinebilecek bir duruma gelebileceğini düşündürebilir. Bu durumda gelecek için gerekli altyapı şimdiden hazırlanmalıdır. Sınıfın özellikleri yönetimi içerisinde, sınıfın fiziksel özellikleri, sınıf içi yerleşim düzeni ve geçtiğimiz yıllarda tecrübe edindiğimiz sanal sınıfın düzenlenmesi şeklinde bir sınıflama yapılabilir.

2. Sınıfın Fiziksel Özellikleri

Sınıf, öğrenmenin gerçekleştiği yer olarak önemlidir. Bu ortamda farklı kültürel yapıya sahip, farklı ön öğrenme düzeyleri olan bireyler bulunmaktadır. Söz konusu durum, öğretmenin sınıf içerisinde her an farklı durumlar ile karşılaşılabileceğinin ve sınıfın durağan değil devingen bir yapıya sahip olduğunun göstergesidir (Koşar, 2005). Bu hareketli yapı içerisinde etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesini sağlamak için geliştirilen sınıf yönetiminin ilk basamağı ve belki de önemli bir başlangıcı, fiziksel özelliklerin yönetimidir (Gümüş, 2013). Bu özellikler eğitim hayatlarının büyük çoğunluğunu sınıflarda geçiren öğrencilerin kendilerini daha rahat ve mutlu hissedebilecekleri, yeteneklerini, öz becerilerini geliştirebilecekleri bir şekilde düzenlenmelidir (Sarıer, 2023). Sınıfın büyüklüğü ve öğrenci sayısı, duvarlarındaki hâkim renk, ortamın havalandırma durumu ve ısısı, ortamdaki ışık, sınıfın temizliği, içerisinde yer alan eğitsel araçlar ve materyaller, ortamda ortaya çıkacak gürültü seviyesi, görünüm ve estetiği hedeflenen öğrenmeleri olumlu ya da olumsuz bakımdan etkiler (Engin vd., 2009).

Sınıfın fiziksel özellikleriyle öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan sınırlı sayıda araştırma olmasına rağmen ortamdaki düzenlemelerin öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu hususta Ada (2000), Şahin Sak vd. (2013) ve Şensoy ve Sağsöz (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda sınıftaki fiziksel düzenlemelerin öğrenciler üzerinde doğrudan ya da dolaylı yoldan olumlu katkılar sağladığı vurgulanmaktadır. Buna ek olarak sınıftaki fiziksel düzenlemelerin derse devam etme, öğrencinin dikkati, güdülenmesi, motivasyonu üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Tösten, 2019). Söz konusu düzenleme sürecinde öğrencilerin görüşlerinin de alınması ait olma, sahiplenme, gurur duygusu gibi olumlu duyguların ve tutumların gelişmesine katkı sağlar (Öztemel, 2017). Bu açıdan sınıfın fiziksel özelliklerindeki düzenlemeler, öğrencilerin ve öğretmenin keyif aldığı bir ortamın tesis edilmesine katkı sağlarken aynı zamanda istendik birtakım duyguların gelişiminde de etkili olur.

2.1. Sınıfın Büyüklüğü ve Öğrenci Sayısı

Sınıf, okul binası içerisinde yer alan ve okul denilince ilk akla gelen okulun bölümüdür (Başar, 2003). Bu kadar önemli bir pozisyonda olan sınıfın etkili eğitimin ve öğretimin yürütülmesi için gerekli birtakım donanımlara ve standartlara sahip olması gerekir. İdeal bir sınıfta kişi başına düşen alan 2,40 m²'den az olmamalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015). Sınıfın fiziksel büyüklüğünün öğretim kademelerine uygun olarak öğrencilerin hareket alanlarında herhangi bir kısıtlamaya gidilmeden düzenlenmesi gerekir. Ana sınıflarında da sınıf büyüklüğü metrekareye 2,40 kişi gelecek şekilde planlanmalı, zemin için ise PVC kaplamalar tercih edilmelidir. Ayrıca zeminde darbe emici şiltelerin de kullanılması gerekmektedir (MEB, 2015). Bu durum öğrencilerin gelişim dönemleri göz önüne alınarak belirli standartlara bağlanmıştır. Diğer kademelerde de öğrencilerin bu özellikleri dikkate alınarak sınıf ortamlarının fiziksel uygunluğu belirlenmiştir. Sınıf büyüklüğünü ifade eden bir diğer kavram ise öğrenci sayısıdır. Öğrenci sayısının ifade ettiği büyük sınıfların varlığı eğitim öğretim üzerinde açık bir etkiye sahiptir (Özel ve Bayındır, 2008). Hanushek (1999) sınıf mevcudunun azaltılması ile öğrenci performansı arasında çok da önemli olmayan farkların ortaya çıktığını söylemektedir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması sınıf yönetiminde sorun teşkil ettiği, öğrenci sayısının az olduğu bir sınıfın yönetiminin ise daha kolay olduğu belirtilmektedir (Şen vd., 2023). Ayrıca okulda mevcudu az olan bir sınıfın başarı oranı diğerlerine göre daha da artmaktadır (Bakırcı, 2023).

Kaynakça

Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(12), 1-8.

Ardıç, A. (2010). *İlköğretim okullarında temizlik ve hijyen*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Ateş, H. K., Mazı, M. G. (2017). Sınıf yönetimi: Prof. Dr. Ayhan AYDIN Classroom Management: *Kesit Akademi Dergisi,* (7), 443-478.

Ateş, K. H., Gürdağ, K. (2017). Kitap özeti: Sınıf yönetimi: Hüseyin Başar. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi /The Journal of Turk & İslam World Social Studies, 4*(10), 141-172.

Avşar, Y., Gönüllü, M. T. (2000, 24-25 Mayıs). *A map preparation for outdoor noises of educational buildings in Fatih district of Istanbul* [Bildiri sunumu]. International Symposium on Noise Control & Acoustics for Educational Buildings, İstanbul.

Bakırcı, H. (2023). İdeal okul. B. Gülbahar, S.,Y., Sıvacı (Ed.), *Cumhuriyet'in 100. Yılında eğitimde idealler üzerine* içinde (s. 93-115). Eğitim Yayınevi.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Başar, M. A. (2003). *İlköğretim kurumlarının olanakları.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

Baytekin, Ç. (2013). Çağdaş sınıf ve bilgisayar sınıf ortamı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 120-133.

Bulunuz, M. ve Akyün, C. S. (2019). Bursa'da bir devlet okulundaki gürültü düzeyi ve akustik ortamın değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(1), 535-552.

Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 6*(4), 251-295.

Burda, J. M., & Brooks, C. I. (1996). College classroom seating position and changes in achievement motivation over a semester. *Psychological Reports, 78*(1), 331–336. https://doi.org/10.2466/pr0.1996.78.1.331

Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Anı Yayıncılık.

Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.

Chinn, C. A. (2011). *Educational psychology: Understanding students' thinking*. https://www.physics.rutgers.edu/~gawiser/deltap/chinn_deltap_2011.pdf adresinden erişilmiştir.

Çelik, O., Çelik, A., Uluer, A. (2013, 3-5 Ekim). *İlköğretim okullarında fiziksel olarak sınıf ortamı ve sınıf düzenine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. A. Baki (Başkan), *VI. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

Çelik, R. (2022). Metaverse nedir? Kavramsal değerlendirme ve genel bir bakış. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 08*(01), 67-74.

Çınar, İ. (2010). Sınıf coğrafyası: geleneksel derslikte kim, nerede oturur? *The Journal of International Social Research, 3*(10), 200-212.

Danış, F., Özkal, H., Öncü, M., A., Geçitli, F., Gergin, S., Adıyaman, S., Solmaz, M., Durak, M. (2023). Eğitim teknolojileri ile etkileşimli tahtaların öğrenme ortamlarına etkileri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *10*(97), 1599–1611. https://doi.org/10.5281/zenodo.8209997

Denizhan, R., Pınar, Ö., Bozkurt, M., Tekay, S., Sanal, N., G., Çıtıl, Y. (2023). Öğrencilerin okula bağlılığını etkileyen faktörler. *Premium E-Journal of Social Science (PEJOSS)*, *7*(30), 475–489. https://doi.org/10.37242/pejoss.4395.

Engin, A. O., Özen, Ş., Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 1*(3), 125-156.

Erdoğmuş, Y. K., Uygur, S. S. (2022). Sınıfın fiziksel, teknolojik, sosyal ve psikolojik boyutları. M. Taşdan (Ed.), *Dijital çağda sınıf yönetimi* içinde (s. 33-61). Pegem Akademi.

Evertson, C. M., Emmer, E. T. (2013). Sınıfınızı ve materyalleri düzenleme. A. Aypay (Çev. Ed.) ve S. Gümüş (Çev.), *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi* (9. Baskı, s. 11-29) içinde. Nobel.

Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *1*(1). 48-61.

Finn, J. D., Pannozo, G.M., Achilles, C.M. (2003). The why"s of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research, 73*(3), 321-368.

Gök, R., Tarayan, M. (2023). İlkokul öğretmenlerinin olumlu okul iklimine ilişkin görüşleri. *Asya Studies Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar, 7*(24), 43-66.

Gül, Y., Miman, M., Ege, F., Saraç, S. (2015). Eğitimde renk ergonomisi üzerine bir çalışma: Toros üniversitesi örneği. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi, 3*(3), 419-424.

Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.

Güneş, F. (2016). *Sınıf yönetimi, yaklaşım ve modeller.* Pegem Akademi.

Hanushek, E. A. (1999). The evidence on class size. In S. E. Mayer & P. Peterson (Eds.), *Earning and learning: How schools matter* (pp. 131-168). Brookings Institution.

Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary issues in technology and teacher education, 4*(1), 42-53.

Işık, H. (2020). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 62-78). Pegem Akademi.

İzmirli, S., Akyüz, H. İ. (2017). Eş zamanlı sanal sınıf yazılımlarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13, 788-810.

Karaçalı, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 7*(1), 145-155.

Kaya, S. (2011). *Sanal sınıf yönetimi sürecinde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.

Kış, A. (2019, 2-4 Mayıs). *Eğitimde yapay zekâ* [Bildiri sunumu]. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, İzmir.

Kim, J.-G. (2021). A Study on Metaverse culture contents matching platform. *International Journal of Advanced Culture Technology*, *9*(3), 232–237. https://doi.org/10.17703/IJACT.2021.9.3.232

Koşar, E. (2005). Olumlu öğrenmeye ilişkin ortam yaratma. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 170-182). Nobel Yayın Dağıtım.

Kryter, K. D. (1984). *Physiological, psychological, and social effects of noise*. NASA Reference Publication.

Küçükali, R., & Çoşkun, H. C. (2021). Eğitimde dijitalleşme ve yapay zekânın okul yöneticiliğindeki yeri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 4*(2), 124-135.

Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu*. http://iegm.meb.gov.tr/www/egitim-yapilari-asgari-tasarim-standartlari-kilavuzu-2015/icerik/298

Hoekstra, N. A., van den Berg, Y. H., Lansu, T. A., Mainhard, M. T., & Cillessen, A. H. (2023). Teachers' goals and strategies for classroom seating arrangements: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 124, 104016.

Nazlı, A. K., Beşbudak, M., Akşit, O. O. (2022). Metaverse evreninde yer alan bazı uygulamalar üzerine tematik bir analiz. *TRT Akademi, 7*(16), 1096-1119.

Otrar, M., Ekşi, H., & Durmuş, A. (2020). Sınıfın fiziksel yapısı ve organizasyonu. B. Dilmaç & H. Ekşi (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.68-82). Pegem Akademi.

Önder, H. H., Gül, M., Ergüldürenler, G. (2013). Eğitim ortamında ergonomi kullanılması ve örnek ideal sınıf çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 41-55.

Özçelik, M., A., Yılmaz M. (2019). Gün ışığı alan mekânda önerilen bölgesel kontrollü akıllı LED sistem ile flüoresan ve normal LED aydınlatmanın enerji verimliliği açısından karşılaştırılması. *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi, 6*(2), 270-281.

Özel, A., & Bayındır, N. (2008). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.

Öztemel, K. (2017). Sınıfın fiziksel çevresinin düzenlenmesi. G. Yüksel & S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 91-116). Pegem Akademi.

Özyürek, M. (2005). *Olumlu sınıf yönetimi*. Kök Yayıncılık.

Pekmezci, E., Pekmezci, S. (2023). Yöneticilerin etkili okulun fiziksel koşullarına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, (136), 389-409

Polat, S., Kırıkkaya, E., B., (2004, 6-9 Temmuz). *Gürültünün eğitim-öğretim ortamına etkileri* [Bildiri sunumu]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.

Rittner, H., Robbin, M. (2002). Color and light in learning. *School Planning & Management, 41*(2), 57–58.

Rufai, M. M., Alebiosu, S. O., & Adeakin, O. A. S. (2015). Conceptual model for virtual classroom management. *International Journal of Computer Science, Engineering and Information Technology (IJCSEIT), 5*(1), 27-32.

Sarıer, Y. (2023). Öğretmen adaylarına göre huzur ve mutluluk veren sınıf ortamının belirleyicileri. *Temel Eğitim Dergisi,* (18), 6-17.

Süleymanoğulları, M., Özdemir, A., Bayraktar, G., Vural, M. (2022). Metaverse ölçeği geliştirme çalışması. *Anatolia Sport Research, 3*(1), 47-58.

Şahin, M. (2019). The importance of class seating arrangements. *Ihlara Journal of Educational Research, 4*(1), 73-101.

Şahin Sak, I. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). Sınıfın fiziksel özelliklerinin öğretim sureci ve davranış yönetimi üzerindeki etkisi: Okulöncesi öğretmenlerinin algıları. *Cumhuriyet International Journal of Education, 2*(4), 38-46.

Şen, Y., E., Şen, B., Güner, R. (2023). Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin okul yöneticilerinin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi,1*(1), 93-109. doi: 10.5281/zenodo.759574

Şensoy, S., Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 87-104.

Topal, A. (2015). *Renklerin anlamı ve insanlar üzerindeki etkileri*. https://slideplayer.biz.tr/slide/2936068/

Tösten, R. (2019). Fiziksel düzenlemeler/sınıf ve materyal organizasyonu. O. Sarıgöz, R. Tösten & M. Baş (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.136-150). Anı Yayıncılık

Tunalı, İ. (1998). *Estetik.* Remzi Kitapevi.

Türk, S. A., Sarı, R., M. (2020). Eğitim yapısı tasarımını duyular üzerinden (yeniden) düşünmek. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 719-750.

Uğurlu, C. T. (2018). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.

Yalın, İ. H. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı.* Nobel Yayın Dağıtım.

Yaşlıca, E. (2020). Sanal sınıf ortamında etkileşimli öğretim materyalinin başarıya ve tutuma etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(1), 39-56.

Winterbottom, M., Wilkins, A. (2009). Lighting and discomfort in the classroom, *Journal of Environmental Psychology,* (29), 63-75.

BÖLÜM 8

Sınıf Yönetiminde İletişim

Yar Ali METE

Örnek Olay

Öğretim üyesi eğitim yılının ilk dersine on beş dakika geçte olsa yetişmiştir. Telaşlı şekilde kürsüye eşyalarını bırakıp sandalyeye oturur. Nefes nefese sınıfı izlemeye başlar. Öğrencilerin birçoğu öğretim üyesinin derse geldiğinden haberi bile olmamıştır. Derslikteki seslerden ve uğultudan rahatsız olan öğrencilerin bir kısmı "şşşşşş…" diye arkadaşlarına uyarıda bulunur. Bu sırada öfkelen öğretim üyesi çok yüksek bir sesle uyarılarda bulunmaya başlar. Özellikle sesini duyurmak için oturduğu yerden iyice bağırmaya başlar. Fark eden öğrenciler endişeli bir şekilde sessizleşir. Bir süre sonra öğretim üyesi stresli, gergin ve sinirli bir ses tonu ile derse giriş yapar. Öğrenciler onu dinlemeye odaklanır ancak bir süre sonra sadece bedensel olarak orada olurlar. Derste sorulan sorulara cevap alınmaz, tartışma sürecinde birkaç öğrenci kaygılı şekilde fikirlerini ifade etmeye çalışırlar. Dersin son aşamasında öğretim üyesinin gerginliği geçmiştir ve öğrencilerine birkaç ödev, okuma metinleri sunar ve dersi bitirir. Bir sonraki hafta derse zamanında ve güler yüzlü gelmiş olmasına rağmen öğrencilerdeki stres ve kaygı hale sınıf atmosferine hâkimdir. Öğretim üyesi etkili ve sağlıklı iletişim yollarının birçoğunu denemesine rağmen sınıftaki gerginlik dönem sonuna kadar devam etmiştir.

Düşünelim-Tartışalım

1. Öğretim üyesinin bu süreçteki en büyük hatası nedir?
2. Öğrencilerin derse aktif katılmama sebebi ne olabilir?
3. İletişim sürecinde öğretim üyesinin genel iletişim kazaları nelerdir?
4. Sınıftaki iletişimin dönem sonuna kadar sağlıksız olmasının ana nedeni nedir?

1. Giriş

Eğitim kavramı birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlarda geçen *aktarma*, *kültürleme*, *davranış değişikliği oluşturma* vb. sözcüklerin ortak noktası, hepsinde iletişim sürecinin kullanılmasıdır. İletişim olmadan öğrenme-öğretme süreci olmaz. İletişim anlamak ve anlatmak için yaşanan bir süreçtir. İletişim varsa eğitim olur, diğer taraftan iletişim yoksa eğitim de yoktur denebilir (Erdoğan vd., 2018). İletişim sözcüğü Latince kökenli (communis) bir sözcüktür ve "communication" sözcüğünün karşılığıdır. Birçok yabancı dilde ortak olarak kullanılan bu sözcüğün Türkçe'ye uyarlaması sayılabilecek iletişim (Memişoğlu, 2004) sözcüğü ile ilgili geçmişten günümüze birçok tanım yapılmıştır.

İletişim, semboller ve mesaj sistemleri aracılığıyla sosyal etkileşimdir (Gerbner, 1966). Bir başka tanıma göre iletişim, duygu düşünce ya da bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır (Gönenç, 2007). En çok kullanılan tanımlardan birisi; "duygu düşünce ya da bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması" şeklindedir. Başka bir deyişle iletişim, üretilen bir bilginin veya düşüncenin anlamlandırılarak bir başkasına veya bir gruba aktarılma sürecidir. Genel olarak iletişim, bireyler kümeler ve toplumlar arasında söz, yazı, görüntü, el, kol hareketi vb. simgeler aracılığı ile düşüncelerin, dileklerin ve duyguların karşılıklı iletilmesini sağlayan bir etkileşim süreci olarak da tanımlanabilir (Demirel, 2004). Bu etkiletişim sürecinin sağlıklı olabilmesi için iletişimle ilişkili kavramları bilmemiz gerekir.

2. İletişim Türleri

Belirli araçlar/ortamlar kullanılarak bilgi, düşünce ve tutumların (iletilerin) insan(lar)dan insan(lar)a karşılıklı olarak aktarılması (Aziz, 2012) şeklinde tanımlanan iletişimin amacı; var olmak, bilgi edinmek, paylaşmak, etkilemek, eğlendirmek, ilişkileri geliştirmek, gereksinimleri gidermek şeklinde sıralanabilir. İletişim kendi içinde dörde ayrılır. Bunlar;

a) Kişi-içi iletişim,

b) Kişilerarası iletişim,

c) Örgüt-içi iletişim ve

d) Kitle iletişimidir.

***Kişi içi iletişim*,** insanın kendi iç yolculuğudur. Yunus Emre'nin "bir ben var, benden içeri" sözü, kişi içi iletişimi çok iyi yansıtır. Kendine sorular sorması, cevaplar araması, kendi ile konuşması şeklinde açıklanabilir. İç dünyasından başka insanlar ile konuşması, tartışması, küsmesi veya barışması kişi içi iletişime örnek gösterilebilir. İnsanın çevresi ile kuracağı iletişim, kendi içinde başlar ve kendisi hem bilgi kaynağı hem alıcı olmaktadır (Hamedoğlu, 2014).

Kişilerarası iletişim, kaynağı ve alıcısı insanlar olan iletişim türüdür. İki veya daha fazla insan arasında gerçekleşir. Bu iletişim sürecinde kişiler birbirine yakındır, iletişim çift yönlüdür. Sözlü ve sözsüz iletişim kanalları kullanılarak gerçekleşir.

Örgüt içi iletişim, örgütler, belli amaçlarla kurulmuş, bir ya da birden çok üretim faaliyetini gerçekleştiren, birden çok insanın bir araya gelerek kurduğu yapı ya da topluluklardır. Bu tür iletişim, yöneticiden çalışana, çalışandan yöneticiye, çalışandan çalışana şeklinde gerçekleşebilir. Örgüt içi iletişim bürokratik örgütlerde üstten asta doğru iken demokratik örgütlerde çok yönlüdür.

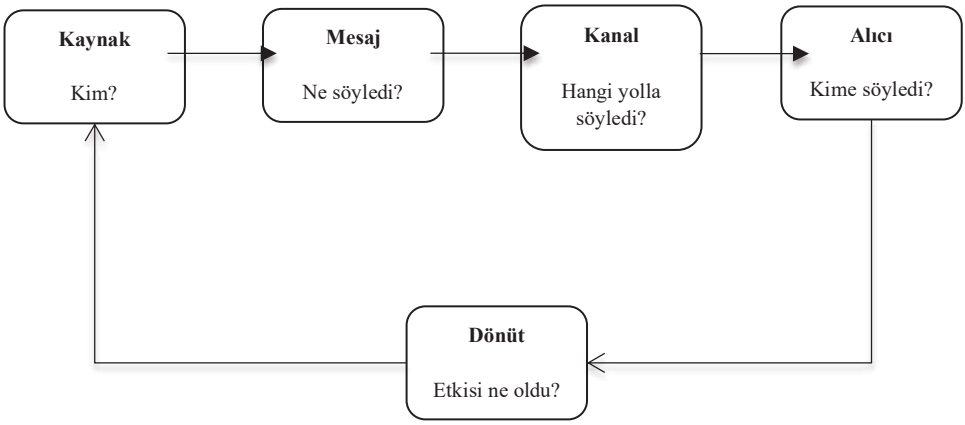
Kitle iletişimi, mesajların birtakım kaynaklar tarafından geniş insan topluluklarına iletilmesidir. Sanayi devrimi ve sonraki gelişmeler ile doğan kitle iletişimi günümüzde en çok etkiye sahip iletişim kanallarından birisidir. Televizyon, radyo, posta ve internet kitle iletişim araçlarına örnek olarak gösterilebilir.

3 İletişimin Ögeleri

Başkaları ile kurduğumuz iletişim ve ikna çabaların büyük bir bölümü sözlü olarak gerçekleşir. Sözlü iletişim süreci temel olarak beş ögeden oluşur. Bunlar; kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve geri bildirimdir. Şekil 1'de iletişim süreci gösterilmiştir.

Şekil 8.1

İletişim süreci



- ***Kaynak*** mesajı gönderen kişi veya gruptur. İletişimi başlatan kişi olarak da tanımlanabilir (Filiz, 2011, s.127). Kaynak bazen televizyon, radyo, video gibi teknolojik araçlar da olabilir. Ama eğitim ortamındaki temel kaynak, çoğu zaman öğretmendir. Kaynağın saygınlığı ve güvenirliliği mesajın alıcıya ulaşmasında çok etkilidir. Saygınlığı ve güvenirliliği yüksek bir kaynaktan çıkan mesajları alıcının kabullenmesi ve içselleştirmesi daha kolay olabilir.
- ***Mesaj***, bir iletişim sürecinde iletişime esas olan haber ya da bilgi olarak tanımlanabilir (Memişoğlu, 2004, s.89). Sözler, el kol hareketleri, yüz ifadeleri, oturuş şekli, vb. her şey mesajdır. Mesajın açık, anlaşılır ve yalın olması alıcıya etkili şekilde ulaşmasında önemli bir faktördür. Mesajın dikkat çekici, alıcı için anlamlı ve işlevsel olması gerekir. Alıcı tarafından kısa zamanda ve açık bir şekilde anlaşılır olan mesajın doğru zamanda ve şekilde iletilmesi gerekir.
- ***Kanal***, kaynaktan çıkan mesajın alıcıya iletilmesini sağlayan strateji, yöntem, teknik ve araçlardır. Kullanılan strateji, yöntem, teknik ve araçlar ne kadar çok duyu organına hitap ederse mesajın alıcıya ulaşması o kadar kolay olur. Mesajın iletilmesinde bir yol olarak kullanılan kanalın bütün duyu organlarına hitap etmesi gerekir.

Kaynakça

Akbaşlı, S. (2012). Sınıf içi iletişim ve etkileşim. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 117–150). Anı Yayıncılık.

Aydın, A. (2023). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.

Aytaç, S. (2000). *İnsanı anlama çabası*. Ezgi Kitap Evi.

Aziz, A. (2012). *İletişime giriş*. Hiperlink Yayınları.

Baban, S.(2021). *Beden dili ve yüz ifadelerinin iletişimdeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydınsaray Üniversitesi.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi.* Milli Eğitim Basımevi.

Başerer, Z., Başerer, D. & Demirkaya, P. N. (2016). Kişiler arası iletişim engelleri ölçeği geliştirme. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Süreli Elektronik Dergi*, 43, 290-303.

Baysal, N. ve Ada, S. (2012). Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi. Pegem Akademi.

Beytekin, F. O. ve Yalçınkaya, M. (2014). Öğretim sürecinde iletişim. İ. Çınar (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 42–70). Eğiten Kitap

Cüceloğlu, D. (1991). Yeniden insan insana (17. Baskı). Remzi Kitabevi.

Çakıcı, B. (2021). *İletişim engellerinin boşanma üzerine etkisi: Üsküdar örneği.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.

Çalışkan, N. ve Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 199-207.

Demirel, Ö. (2004). *Öğretme sanatı*. PegemA Yayıncılık.

Doğan, Ş. (2020). Siyasal pazarlama iletişimde beden dili: 31 Mart 2019 Türkiye yerel seçimlerine yönelik bir çözümleme. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC, 10*(2), 204-220.

Elemen, B. (2014). Türkçeyi *ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin lisans düzeyinde kullandıkları dinleme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Erdoğan, İ., Mete, Y. ve Serin, H. (2018). *Çağdaş eğitim bilimleri*. Murat Yayınları.

Eren, Z. (2018). Öğretim sürecinin yönetimi. A. Ottekin Demirpolat (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 93-178). Pegem Akademi.

Filiz, S. B. (2011). İletişim ve etkiletişim. M. Ç. Özdemir, (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 125–154). PegemA Yayıncılık.

Geçikli, F. (2008). *Halkla ilişkiler ve iletişim.* Beta Yayınları.

Gerbner, G. (1966). On defining communication: Still another view. *Journal of. Communication, 16*(2), 99-103.

Gordon, T. (1998). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (Çev. E. Aksay). Sistem Yayıncılık.

Gökçe, F. (2014). *Sınıfta öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi*. PegemA Yayıncılık.

Gönenç, E. Ö. (2007). İletişimin tarihsel süreci. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi Istanbul University Faculty of Communication Journal, 0*(28), 87-102. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuifd/issue/22861/244107

Günay, D. (2007). *Metin bilgisi.* Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Hamedoğlu, A. M. (2014). Sınıf içi iletişim. M. Çelikten & M. Teyfur (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 133–168). Anı Yayıncılık

Kaya, A. (2010). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe öğretiminde eleştirel dinleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZOSDE)*, ÖS-II, 299-316.

Memişoğlu, S. P. (2004). Sınıfta iletişim ve grup etkiletişim süreci. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 87–104). Anı Yayıncılık.

Mete, Y. (2022). Sınıfın fiziksel düzeni. S. Çelik & B. Ulusoy (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 57–80). Lisans Yayıncılık.

Odabaşı, Y. ve Oyman, M. (2019). *Pazarlama iletişimi yöntemi.* Vizyon Basımevi.

Özdemir, M. (2014). *Sessiz güç: Beden dili.* Hayat Yayınları.

Sarı, E. (2005). *Sınıf yönetimi.* ÜBL Yayınları.

Selçuk, Z. (2000). Okul deneyimi ve uygulama. Nobel Yayın Dağıtım.

TDK (2015). Genel açıklamalı sözlük. TDK Yayınları.

Yalçın, A. ve Adiller, S. (2016). *Sözsüz iletişim: Şehir efsanesi olarak beden dili*. MediaCat Kitapları.

BÖLÜM 9

Sınıf Yönetiminde Motivasyon

Pınar ÖZKAN

Yansıtma

Öğrencinizin sürekli ödevlerini yapmadığını düşünün? Siz öğretmeni olarak her hafta düzenli olarak ödev veriyor ve kontrol sağlıyorsunuz. Ancak istendik davranış değişikliği gerçekleşmiyor? Bu durumda ne yapardınız? Öğrenciye yaptırım uygulamak? Öğrencinin ailesi ile iletişim kurmak? Öğrenciye küsmek? Ödev vermekten vazgeçmek? Belki de cevap bunlardan biri değildir. Öğrencinin yapması gereken ödevi kendisi için anlamlı hale getirip daha olumlu duygular yaratacak yöntemler kullandığımızda öğrencimiz kendi sorumluluklarını üstlenmekte başarı gösterecektir. Sadece ödevlerini değil, öğrenmesi için yapması gereken bütün adımları kendi iç farkındalığı ile yerine getirecektir. Kulağa güzel geldiğine eminim. Bu bölümde sınıf içindeki profesyoneller olarak, sınıf içi durumlarda öğrencilerimizi nasıl en doğru şekilde harekete geçireceğimizden bahsedilecektir.

1. Giriş

Özellikle 20. yüzyılın sonlarına doğru daha aktüel hale gelmiş bir kavram olan yapılandırmacılık (Arslan, 2007, s.45), 2005 yılından itibaren eğitim sistemimize girmeye başlamıştır. Dolayısıyla, öğretmenin rehber olup öğrencinin bilgiye ulaşabilmesini sağladığı, öğrenicinin ise aktif bir şekilde bilgiyi yapılandırdığı sınıf yönetimi anlayışı geleneksel sınıf yönetiminin yerini almıştır. Öğrencinin pasif kalarak kısa süreliğine öğrendiği ve sonra da unuttuğu bilgi ve beceriler artık bir değer ifade etmemektedir. Öğretmenler, yüksek performans beklentilerini baştan belirleyerek öğrencilerini daha iyi performans için motive edebilmelidirler. Sonuca değil de sürece odaklanılan bir sınıf ortamında hem öğretmen hem de öğrenciler eğitim-öğretimden zevk alması ve beraberinde akademik başarının gelmesi olasıdır.

2. Motivasyon

İnsan davranışları birtakım sebeplere bağlı olarak meydana gelmektedir. Genel anlamda bu sebeplere kaynaklık eden durumlardan biri de motivasyon kavramıdır. Bireyin psikolojik ve ruhsal durumunu ele alan motivasyon kavramının birçok tanımı bulunmaktadır. ‘’Motive’’ kavramı İngilizce ve Fransızca (Motivation) kökenli olup dilimize motivasyon olarak geçmiştir. Dilimizde harekete geçirme, güdü olarak da ifade edilen motivasyon kavramı bireyi bir amaç doğrultusunda eyleme geçirme olarak tanımlanabilir (Schumann, 2004).

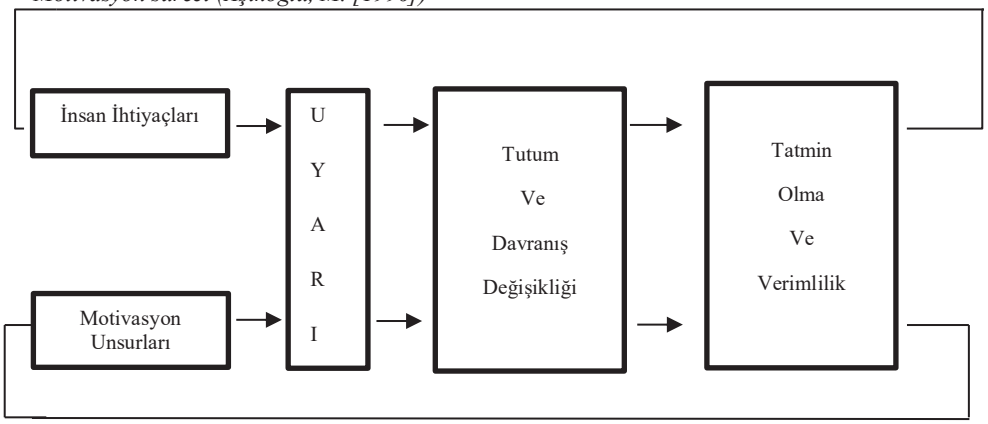
Motivasyon süreci olarak adlandırılan bu durum, bir güdü etkisiyle harekete geçme, belirli bir eylemde bulunma sürecidir. Bir birey herhangi bir şeye karşı belirli bir ihtiyaç duyduğunda bu ihtiyacı gidermek için bir takım davranışlarda bulunur. Aşıkoğlu (1996) motivasyon sürecinin dört aşamasından bahsetmiştir.

1. İhtiyaç: Motivasyon, belirli şeylere karşı duyulan gereksinim ile başlar.
2. Uyarılma: Bireyde gereksinmenin giderilebilmesi için, herhangi bir gücün oluşmasıdır.
3. Davranış: Bireyin ihtiyacı doğduğunda ve bu ihtiyacı gerçekleştirmek için uyarıldığında belirli bir davranışta bulunma aşamasına gelinir.
4. Doyum: Bireyin gösterdiği davranış, ihtiyacını gerçekleştirdiği ölçüde birey doyuma ulaşır.

Motivasyon sürecini, Şekil 9.1'de olduğu gibi göstermek mümkündür.

Şekil 9.1

Motivasyon süreci (Aşıkoğlu, M. [1996])



Şekil 9.1'de görüldüğü gibi motivasyon, bir takım ihtiyaçlar ile harekete geçme, belirli bir eylemde bulunma, bu eylem ile tutum ve davranış değişikliği gösterme ve sonucunda tatmin olma sürecidir.

3. Motivasyon ve Sınıf Yönetimi

Motivasyon, eğitim alanında önemli bir konudur ve öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilir. Sınıf yönetimi de olumlu sosyal etkileşimi, aktif katılımı ve öz motivasyonu teşvik eden bir öğrenme ortamı yaratmak için gereken öğretmen eylemlerini içerir (Burden, 2006). Motivasyonun öğrenme ve öğrenci üzerinde bu denli önemine rağmen bir öğretim programında ne olduğu, nasıl kullanılacağı ile ilgili yeterli bilgi olmaması ve öğretmenlerin sınıf içerisinde aktif olarak kullanmaması öğretimin niteliğini artırmada ihmal edilen bir durum olarak görülmektedir. Bu durumunu temel sebebi motivasyonun somut

olarak görülmeyen, ölçülemeyen bir kavram olması, okullarda öğretmenler tarafından bilişsel bilgilerin duyuşsal (motivasyonel) bilgilere göre daha rahat gözlenebilmesi ve ölçülmesi olarak düşünülmektedir (Seah ve Bishop, 2000; akt. Çakır, 2006).

Motivasyon, öğrencilerin akademik ortamlardaki başarısını ve başarısını belirlemede çok önemli bir faktördür. Çok sayıda çalışma akademik motivasyonun önemini ve bunun eğitimin çeşitli yönleri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Örneğin, Liu (2022), Eğitimciler motivasyonu teşvik ederek öğrencilerin öğrenmelerinde aktif rol almalarını ve tüm potansiyellerine ulaşmalarını sağlayabilir demektedir. Benzer şekilde Indrianti ve arkadaşları (2022) sürekli olarak motive olmuş öğrencilerin daha iyi öğrenme stratejileri sergilediğini ve daha yüksek akademik sonuçlar elde ettiğini gösterdiğini belirtmişlerdir.

Motivasyona dayalı eylemler enerji verici, hedef odaklı ve uzun ömürlüdür ve öğrenme ve akademik motivasyonla yakından bağlantılıdır ve bu motivasyon ve sürdürülebilir öğrenci katılımı, öğrencilerin akademik başarısı için çok önemlidir (Jian, 2022). Öğrenciler motive olduklarında ve meşgul olduklarında, daha fazla başarı, ilerleme ve genel akademik başarı elde etme olasılıkları daha yüksektir (Nonyelum, 2022). Bu nedenle, motivasyon sadece öğrenciler için değil eğitimciler için de önemlidir. Başarılı öğretmenler sorumluluklarının bir parçası olarak öğrencilerin akademik motivasyonunu ve katılımlarını artırmaya öncelik verirler ve sadece sınıf sınırları içerisinde kalmazlar (Jian, 2022). Genel olarak akademik motivasyon, öğrencilerin eğitim deneyimleri ve sonuçlarında çok önemli bir rol oynar. Daha iyi öğrenme stratejileri, daha yüksek akademik başarı ve artan öğrenci katılımı ile ilişkilidir. Farklı motivasyon türlerini anlamak ve motivasyonu artıracak stratejileri uygulamak, olumlu ve iletken bir öğrenme ortamının yaratılmasına katkıda bulunabilir. Dolayısıyla Temel Motivasyon Kuramlarının bazılarına bu bölümde yer verilmiştir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi, beş aşamadan oluşur: fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, sosyal ihtiyaçlar, saygınlık ve son olarak kendini gerçekleştirme (Maslow, 1970; Luthans,1992). Teorinin genel mantığı, bireyin her adımda bir ihtiyacını gidermeden bir üst seviyeye ilerleyemeyeceğidir. Teorinin öğrencilerle ilgili genel önermesi göz önüne alındığında, öğrencinin sağlıklı beslendiği, okulda ve sınıfta kendini güvende hissettiği, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sevildiği ve saygı duyulduğu, sınıf içi etkinliklerle bağımsız olarak çalışabildiği ve gelişebildiği bir ortam sağlandığında öğrenci motivasyonu üzerinde önemli bir etkisi olabileceğidir.

Kaynakça

Al-Mekhlafie, M. S. (1991). *A study of job satisfaction of faculty members at Sana'a University in the Republic of Yemen: a systematic analysis based on Herzberg's two-factor theory*. University of Pittsburgh.

Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan kaynaklarını verimliliğe yönlendirme aracı olarak motivasyon*. Üniversite Kitapevi.

Brief, A. P., & Aldag, R. J. (1977). The intrinsic-extrinsic dichotomy: Toward conceptual clarity. *Academy of Management Review, 2*(3), 496-500.

Burden, P. (2006). *Classroom management*. Jhon Wiley.

Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review, 106*(4), 676–713.

Cemaloğlu, N. (2002). Eğitimde örgütsel yenileşme ve öğretmenlerin güdülenmesi. *Aktif Eğitim, 1*(2), 50-65.

Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.

Çınkır, Ş., & Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3*(3), 353-371.

Dagnew, A. (2018). The relationship among parenting styles, academic self-concept, academic motivation and students' academic achievement in fasilo secondary school, bahir dar, ethiopia. *Research in Pedagogy, 8*(2), 98-110. https://doi.org/10.17810/2015.76

Dautkalieva, P. and Ormanova, Z. (2020). The Impact of motivation on students' behavior and learning process. *Bulletin Series Psychology, 4*(65), 13-21. https://doi.org/10.51889/2020-4.1728-7847.02

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54-67.Dijk, W., Gage, N., & Grasley-Boy, N. (2019). The relation between classroom management and mathematics achievement: a multilevel structural equation model. *Psychology in the Schools, 56*(7), 1173-1186. https://doi.org/10.1002/pits.22254

Durmaz, M., & Akkuş, R. (2016). Öz belirleme kuramı perspektifinden matematik kaygısı, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 111-127.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, *53*(1), 109-132.

Elizabeth, E., & Ena, O. T. (2019). Intrinsic and extrinsic motivation of English education graduation students batch 2018 in accomplishing academic performance. J*ournal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature, 7*(2),21–31. https://doi.org/10.24256/ideas.v7i2.997

Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (11. baskı). Beta Basım Yayım Dağıtım.

Estes, W. (1972). Reinforcement in human behavior: Reward and punishment influence human actions via informational and cybernetic processes. *American Scientist, 60*(6), 723-729. Retrieved May 6, 2021, from http://www.jstor.org/stable/27843464

Gambrell, L. B., & Marinak, B. A. (1997). Incentives and intrinsic motivation to read. *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*, 205-217.

Frager, R.D. ve Fadimam, J. (1997). *A.H. Maslow, motivation and personality*. Pearson.

Güner, M. B. (2016). *Çalışanların yetenek yönetimi algısının iş motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Doğuş Üniversitesi.

Güney, S. (2013). *Davranış bilimleri.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. John Wiley & Sons.

Hughes, C. and Apperly, I. (2021). Willing and able? Theory of mind, social motivation, and social competence in middle childhood and early adolescence. *Developmental Science, 25*(1). https://doi.org/10.1111/desc.13137

Jensen, P., & Toates, F. M. (1993). Who needs 'behavioural needs'? Motivational aspects of the needs of animals. *Applied animal behaviour science*, *37*(2), 161-181.

Jian, Z. (2022). Sustainable engagement and academic achievement under impact of academic self-efficacy through mediation of learning agility—evidence from music education students. *Frontiers in Psychology*, (13). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899706

Kim, S. and Lee, D. (2023). Effect of Havruta learning method on training satisfaction of military recruits through the mediation of inner motive, creativity, and military service value. International *Journal of Advanced and Applied Sciences, 1*(10), 182-189. https://doi.org/10.21833/ijaas.2023.01.023

Lazaroiu, G. (2015). Work motivation and organizational behavior. *Contemporary Readings in Law and Social Justice 7*(2), 66–75.

Lepper, M.R., Corpus, J.H., & Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 184-196.

Liu, S. (2022). Toward the role of L2 enjoyment in efl students' academic motivation and engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 822588. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.822588

Langenkamp, A. (2010). Academic vulnerability and resilience during the transition to high school. Sociology of Education, 83(1), 1-19. https://doi.org/10.1177/0038040709356563

Luthans, F. (1992). Organizational behavior (6. Edition). Mc Graw Hill.

Main, R. G. (1993). Integrating motivation into the instructional design process. *Educational Technology*, *33*(12), 37-41.

Mantasiah, M., & Yusri, Y. (2018). *The influence of teacher's language politeness in improving student's academic motivation*. Proceedings of the 8th International Conference of Asian Association of Indigenous and Cultural Psychology (ICAAIP 2017). https://doi.org/10.2991/icaaip-17.2018.45

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. Harper.

Nonyelum, S. (2022). Blueprints to accelerate the student's academic motivation and engagement in health education. *BIJGIM, 1*(1), 11-17. https://doi.org/10.54646/bijgim.003

Pink, D. H. (2018). *Drive* (Çev. Göktem, L.). MediaCat Kitapları.

Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667-686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667

Reid, J. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology 5*(1-2), 243– 62. doi: 10.1017/S0954579400004375

Robinson, K. (2017). *Yaratıcı öğrenciler: Çocukların geleceğini düşünenler için eğitimde yaratıcılık devrimi.* (D. Boyraz, Çev.). Sola Yayınları.

Santrock, J. W. (2018). *Eğitim psikolojisi* (D. M. Siyez, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Schumann, A. (2004). Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung. In Börner, W. & Vogel, K. (Ed.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Sergiovanni, T. J. (1966). *Investigation of factors which affect job satisfaction and job dissatisfaction of teachers.* University of Rochester.

Sığrı, Ü. ve Gürbüz, S. (2013). Örgütsel davranış. Beta Yayınları.

Smith, D. B., & Shields, J. (2013). Factors related to social service workers' job satisfaction: Revisiting Herzberg's motivation to work. *Administration in social work, 37*(2), 189-198. doi: 10.1080/03643107.2012.673217

Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(14), 253-295. https://doi.org/10.26466/opus.404122

Uykun, Ö. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi* (3. baskı). Alkım Yayınevi.

Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*(5), 1266. https://doi.org/10.2307/1131532

Yıldırım, M. C., & Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, *7*(3), 664-679.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement, 52*(4), 1003- 1017.

Watters J. J., & Ginns, I. S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education, 11*(4), 277-313.

Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(2), 186–200. https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.2.186

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202–209. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *17*(1), 33-46.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BÖLÜM 10

Sınıf Yönetiminde Oyun ve Drama

Elif DEMİR

Örnek Olay

Sınıfımın enerjik ve neşeli bir grup öğrencisi vardı, ancak bazen derslerin başında sakinleşmekte zorlanıyorlardı. Öğrencilerin enerjilerini ders başladığında kontrol edememeleri diğer arkadaşlarını ve ders akışını olumsuz yönde etkiliyordu. Bu problemi çözmek için daha iyi bir sınıf yönetimi stratejisi geliştirmeye çalışıyordum.

Bir gün, dersin başlangıcında sınıfa girdiğimde, öğrencilerin hala enerjik olduğunu ve dikkatlerinin dağıldığını fark ettim. Hemen ders işleyiş planımı değiştirmeye karar verdim. Ders kitapları ve kâğıtlar yerine, büyük renkli kartlar ve oyun kartları getirdim. Öğrencilere oturmak yerine ayakta durmalarını ve çember oluşturmalarını söyledim. Her çocuğun bir kart almasını sağladım. Kartlardaki görevler, fiziksel aktivite içeren basit şeylerdi. Kartların üzerinde "10 saniye boyunca hızlıca zıpla ve koş" veya "Komşunuzun elini sıkın ve selam verin" gibi görevler vardı. Kartlar dağıtıldığında öğrencilere kendilerine en yakın arkadaşlarının etrafında dönmelerini ve kartlarını arkadaşlarına vermelerini söyledim. Ders boyunca öğrenciler dönüşümlü olarak kartlarını oynadılar ve her seferinde farklı bir fiziksel aktiviteyi gerçekleştirdiler. Böylece her öğrenci aktivitelerin her birini deneyimlemiş oldu. Bu, dersin daha etkili ve ilgi çekici olmasını sağladı.

Bu basit oyun, sınıfın enerjisini ve dikkatini toplamama yardımcı oldu. Öğrencilerin gülmeleri ve etkileşimde bulunmaları, sınıf atmosferini hızlıca değiştirdi. Çalışma tamamlandıktan sonra çember olarak oturduk ve süreçle ilgili sorular sorarak hem kendilerini hem de birbirlerini ufak yorumlarla değerlendirmelerini sağladık. Bu etkinlikten sonra herkes sakinleşti, dikkatini anlatacağım derse vermek için hazır hale geldi. Söz konusu olay, sınıf yönetimi stratejilerini değiştirerek öğrencilerin dikkatini çekmenin ve enerjilerini yönlendirmenin farklı yollarının olabileceğini öğretti. Oyunun gücünü kullanarak, öğrencilerin eğlenerek öğrenmeleri ve aynı zamanda dikkatlerini odaklamalarını sağlayarak değerlendirmeler yapmaları sağlamış oldum.

Düşünelim-Tartışalım

1. Oyunların çocukların gelişim alanlarına etkisi nedir?
2. Bir dersin oyun ve oyunsu süreçlerle anlatılması ya da işlenmesi ile düz anlatı ile aktarımı arasındaki farklılıklar neler olabilir?
3. Drama çalışmaları ile yaşantı zenginliği kazanan çocuk bunu günlük yaşamında nasıl kullanabilir?
4. Oyun ve Drama çalışmalarının çocuğa katkıları göz önünde bulundurulduğunda sınıf yönetiminde kullanımı hangi derslerde ve hangi durumlarda çeşitlendirilebilir, örneklendiriniz.

1. Giriş

Geçmiş zamanlardan itibaren toplumsal yaşam incelendiğinde oyun ve oyunla ilgili materyallerin yüzyıllar boyu insan hayatında önemli bir yer edindiği görülmektedir. Çocuğun yaşama hazırlanmasındaki en önemli unsurlardan olan oyun ve oyunsu süreçler, sınıf içi öğrenme ortamlarında, okul dışı çalışma alanlarında oyun ve drama yöntemi kullanılarak çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemekte ve onu yaşantısal zenginliklerle geliştirerek hayata karşı hazırbulunuşluğunu arttırmaktadır. Drama ve Oyun etkinliklerinde çocuklar; iletişim, bilgi edinme, merak duygusu geliştirme, sosyalleşme, yardımlaşma, empati kurma, deneyimlerle uygulama yaparak öğrenme gibi yetilerini geliştirebilirler. Öğretmenler sınıf yönetiminde oyun ve drama etkinliklerini tüm gelişim alanlarını destekleyen çalışmalarla farklı derslerde disiplinler arası çalışarak da bu uyarlamaları tüm konularda kullanabilir, derslerinde öğrenciler için eğlenerek öğrenme ortamı oluşturabilir ve sınıf içinde olumlu tutumların ve davranışların bu yöntemle devamlılığının sağlanmasını sağlayabilirler. Aynı durum sınıf içinde istenmeyen davranışların önlenmesi ve çocukların kişilik gelişimlerinin bu süreçlerle desteklenmesi için de kullanılmaktadır. Bu bölümde oyun ve drama çalışmalarının sınıf yönetimindeki etkisi ilgili kuramlar, özellikler, sınıflandırılarak yapılarak incelenmiştir.

2. Sınıf Yönetimi ve Oyun

2.1. Oyunun Önemi

Oyun, bir kişinin kendi isteğiyle çevresindeki kişilerle etkileşime girdiği ve belirli bir amaç doğrultusunda öğrenmeyi konu edinen eylemler, duygusal yönleri içeren bir süreçtir (Göncü, 2019). Bu tür deneyimler, çocuğun karşılaştığı yeni şeyleri farklı biçimlerde kullanmasını, parçaları yeni bir bütün haline getirmesini, bağlantısız unsurları birbirine bağlamasını, görsel, işitsel, dokunsal, tat ve koku duyularını kullanarak gerçek ve hayali anlamlar üretmesini içerir. Öğrenme, kişinin bilgileri dönüştürerek, yeni durumlara uyarlayarak ve farklı şekillerde kullanarak kazandığı bir süreç olarak tanımlanırken; öğrenme yoluyla oynanan oyunların, edinilen bilginin günlük yaşam becerilerine uygulanarak deneyimlenebileceği bir yol olduğu söylenebilir (Tuğrul vd., 2014). Oyun, sonucu düşünmeden gerçekleştirilen bir eylem, hayal ile gerçek arasında bir köprü, uyum, uğraş, sosyal etkileşim ve çocuğun iç dünyasını yansıtan bir ayna olarak tanımlanabilir (Ayan & Memiş, 2012).

Çocuk oyunları, erken çocukluk döneminde çocuktaki kişilik oluşumunda ve eğitiminde önemli bir rol oynar. Eğitim, toplumsal kültür açısından önemli olduğu kadar ruh bilimi ve eğitim açısından da kritiktir. Çocuklar, oyun sırasında kendiliğinden öğrenirler. Oyun ile hem eğlenip hem de öğrenirken, bu süreçte hayal güçlerini kullanarak yaratıcılıklarını da geliştirme fırsatı bulurlar (Osman, 2016).

Oyun, çocukların hayal gücünü, el becerilerini, fiziksel, bilişsel ve duygusal yeteneklerini geliştirirken yaratıcılıklarını kullanmalarına olanak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda sağlıklı beyin gelişimi için önemlidir. Oyun yoluyla çocuklar, çevrelerindeki dünya ile etkileşime girer ve bu etkileşimleri keşfederler. Oyun, çocukların çok erken yaşlarda çevreleriyle etkileşime girmelerine ve etkileşim kurmalarına olanak tanırken aynı zamanda kendi dünyalarını oluşturmalarına ve keşfetmelerine, bazen diğer çocuklar veya yetişkin bakıcılarla birlikte yetişkin rollerini deneyimlerken korkularını yenmelerine yardımcı olur. Bu süreçte kendi dünyalarında ustalaştıkça, özgüvenleri artar ve gelecekte karşılaşacakları zorluklarla başa çıkabilmek için yeni beceriler geliştirirler. Yönlendirilmemiş

oyun, çocukların gruplar halinde çalışmayı, paylaşmayı, müzakere etmeyi, çatışmaları çözmeyi ve öz savunma becerilerini öğrenmelerini sağlar (Karaman, 2023).

Tarihsel süreçte oyunun önemi her zaman vurgulanmıştır. Rousseau, Froebel ve Dewey gibi klasik oyun teorilerinin temelini oluşturan düşünürler oyunun; çocuğun doğal süreçte öğrenmesi ve gelişmesi için ideal bir yol olduğu konusunda hemfikirdirler. Ayrıca, çocukların doğada aktif öğreniciler olmaları gerektiğini savunarak, çocukların, doğaya katılmasına ve gözlemlemesine izin verildiğinde en iyi şekilde öğrendiklerini savunurlar. Amerikalı filozof ve eğitim reformcusu John Dewey (1859–1952), çocuğun oyun yoluyla yaşam boyu süren öğrenme deneyimlerine farklı deneyimler kazanabilmesi için fırsatlar sunulması gerektiğini savunur (Platz & Arellano, 2011).

Oyun, kişinin isteğiyle katıldığı, sınırlamalara tabi olmadan eylemlerde bulunduğu ve seçimler yapabildiği bir durumdur. Her oyunun kendine özgü bir anlamı vardır ve çocuğun yetişkin hayatına hazır olabilmesi için sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimini tamamlamasına yardımcı olur. Tüm bu ifadeler, oyunun çocuğun yaşamındaki önemini gösterir (Değirmenci, 2016). Oyunda kullanılan kişi, mekân, zaman ve malzemeler tam bir uyum içindedir. Bu uyum, oyunun, gerçek yaşamdaki karmaşıklığa kusursuz bir tepki verdiğini gösterir. Oyunun belirli bir yeri veya zamanı yoktur. Herhangi bir yaşta, herhangi bir yerde, herhangi bir zamanda herhangi biriyle oynanabilir veya ileri bir tarihe bırakılabilir (Huizinga, 2021). Çocuğun yaşamındaki en önemli haklarından biri olan oyun; okul öncesi dönemde eğitim için kullanılan bir yöntemdir ve çocuğun sağlıklı gelişimine temel oluşturur (Önder & Çiftçi, 2020).

Tuğrul (2016), oyunun çocuk üzerindeki etkilerini özetlerken şunları ifade eder:

- Oyun, çocuğun yetenek alanıdır.
- Oyun oynamak herkesin hakkıdır.
- Oyun, vücudu, zihni ve ruhu canlandırır.
- Oyun, çocukların birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşimde bulundukları büyük bir fırsattır.
- Oyun, çocuğun kendini keşfettiği ve geliştirdiği bir aktivitedir.
- Oyun, özgürlüğün hüküm sürdüğü barışçıl bir ortamdır.
- Oyun, kendi kendine veya organize edilmiş koşullarda gerçekleşen, eğlenceli ve anlamlı faaliyetlerdir.
- Çocuğun tercihlerinin ve kararlarının somut bir ifadesi ve yaratıcılığın kaynağıdır.
- Oyun, çocuğa karşılaştığı sorunları çözme fırsatı sunar.
- Oyun, gelişmenin bir göstergesidir ve aynı zamanda gelişmeyi destekler.
- Oyun, bireysel ve evrensel bağları güçlendiren bir etkinliktir.
- Oyun, yeniden yaratmanın bir yoludur.

Kaynakça

Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi.* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi.

Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama.* Yapı Kredi Yayınları.

Adıgüzel, Ö., & Karaosmanoğlu, G. (2017). Yaratıcılık engellerinin yaratıcı drama ile fark edilmesine yönelik bir araştırma. *Yaratıcı Drama Dergisi, 12*(1), 87-104.

Aksu, Z., & Kul, Ü. (2017). Turkish adaptation of the survey of pedagogical content knowledge in early childhood mathematics education. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 8*(30), 1832-1848.

Arslan Çiftçi, H., & Önder, A. (2017). Oyun nedir? A. Önder, & H. Arslan Çiftçi (Ed.), *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme* içinde (s. 124- 157). Nobel Yayınları.

Aslan, A. S., (2022). *Drama yönteminin okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların rakam kavramını öğrenmelerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi.

Ayan, S. ve Dündar, H. (2009). Eğitimde okulöncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 63-74.

Ayan, S., & Memiş, A. U. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 14*(2), 143-149.

Aygün, S. (2022). *Erken okuryazarlık becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi.

Babaoğlu, A. N. (2011). *50 Soruda psikiyatri*. Renk Basım Yayın ve Filmcilik.

Babayiğit, Ö. (2016). *İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.

Bağdatlı, M. İ. (2010). *İlköğretim okullarında din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerinde eğitici dramanın kullanımı.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.

Baki, A., & Hacısalihoğlu-Karadeniz, M. (2013). Okul öncesi eğitim programının matematik uygulama sürecinden yansımalar. *Kastamonu Education Journal, 21*(2), 619-636.

Banerjee, S. (2014). Learn and unlearn: Drama as an effective tool in teaching english language and communication. *International Journal of English Language ve Translation Studies, 2*(1), 79-91.

Bayhan, P. S., & Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Yayınları.

Bulunuz, M. (2013). Teaching science through play in kindergarten: Does integrated play and science instruction build understanding? *European Early Childhood Education Research Journal, 21*(2), 226–249.

Burghardt, G. M. (2011). Defining and recognizing play. In P. Nathan, & A. D. Pellegrini (Eds.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 126-132). Oxford UniversityPress.

Bozkurtlar, S. & Samur, Y. (2017). Sınıf Yönetiminde Oyunlaştırmaya Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*,1(2), 103- 124.

Can, H. (2006). Aristoteles'te Katharsis Kavramı. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 63-70.

Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 255-269.

Çil, O. & Sefer, F. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Oyun Temelli Matematik Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3),1366-1385.

Çubukçu, A., & Bahçeli Kahraman, P. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonları ile öz liderlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(1), 25-41.

Değirmenci, Ş. (2016). *48-72 aylık çocuklar için "Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği"nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.

Delihasanoğlu, M. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ilişkin tutumları ile yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Desouza, J. M. S. (2017). Conceptual play and science inquiry: Using the 5E instructional model. *Pedagogies: An International Journal, 12*(4), 340–353.

Doğal, A. B. (2017). Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme. A. Önder, & H. A. Çiftçi (Ed.), *Oyun gelişimi* içinde (ss. 54-55). Nobel Yayıncılık.

Dönmez, N. B. (1992). *Oyun kitabı*. Esin Yayınları.

Duman, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde beden eğitimi ve oyun*. Eğiten.

Duman, G., & Temel, Z. (2010). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 279-298.

Durualp, E., & Aral, N. (2014). Oyunun gelişimi ve türleri. A. B. Aksoy (Ed.), Okul öncesi eğitimde oyun). *Her yönüyle okul öncesi eğitim* içinde (s. 54-68). Hedef.

Dündar, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitsel drama uygulama yeterlikleri ile yaratıcı drama dersine yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.

Epçaçan, C. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaratıcı drama yönteminin etkililiğine ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi, 16*(52), 281-298.

Fazlıoğlu, Y., Ilgaz, G., & Papatğa, E. (2013). Oyun becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(1), 239-250.

Felek, P. (2023). *Okul öncesi çocuklarda yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi.

Gemici, A. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi.

Goldstein, J. H. (2012). *Play in children's development, health and well-being*, Toy Industries of Europe.

Göncü, A. (2019). *Oyunda büyümek* (Cilt 1). (A. Turan, Çev.). Koç Üniversitesi Yayınları.

Gönen, M., & Dalkılıç, N. U. (2009). *Çocuk eğitiminde yaratıcı drama* (1. Baskı). Epsilon Yayıncılık.

Gray P. (2009). Play as a foundation for Hunter- Gatherer social existence. *American Journal of Play,* 476–522.

Gülderen, A. F., & Uysal, H. (2020). A meta-analysis of the effectiveness of the method of creative drama in math courses in regard to student scores in achievement, attitude and retention. *Istraživanja U Pedagogiji, 10*(2), 265-284.

Güler, M. (2015). Sınıf ve branş öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeyleri ve görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi.

Güngör, E. B., & Ateş, A. (2019). Okul öncesi çocuk gelişiminde yaratıcı dramanın katkıları. *Journal of World of Turks. 11*(1), 185-199.

Hirose, T., Koda, N., & Minami, T. (2012). Correspondence between children's indoor and outdoor play in Japanese preschool daily life. *Early Child Development and Care, 182*(12), 1611-1622,

Huizinga, J. (2021). *Homo ludens*. Ayrıntı Yayınları.

Irugalbandara, A. I. (2020). *Investigation of the development of creative thinking and adaptability skills through process drama techniques in junior secondary school students in Sri Lanka*. Doctoral Dissertation, Queensland University of Technology.

Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.

Karadağ, B. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarına metaforik algıları doğrultusunda yaratıcı drama yöntemiyle demokratik değerlerin kazandırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.

Karadağ, E., & Çalışkan, N. (2014). *Eğitimde drama teorik temelleri ve uygulama örnekleri* (3. baskı). Anı Yayıncılık.

Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(1), 103-139.

Karaman, N. (2023). *Oyun gelişiminin ölçümlenmesinde gelişimsel oyun değerlendirme aracının güvenirlik araştırması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

Kıvanç-Öztuğ, E., & Çiner, M. (2018). Okulöncesi dönemi çocukları için yaratıcı drama yöntemi ile kurgulanan sosyal beceri eğitiminin değerlendirilmesi. *Journal of History Culture and Art Research, 7*(1), 414- 428.

Kolcu, Ş. (2014). *Farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.

Kök, A. (2010). *İlköğretim okulları görsel sanatlar dersinde müze bilinci öğrenme alanına yönelik yaratıcı drama uygulamaları ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.

Kuşcu, Y. (2014). *Oyun Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.

Lifter, K., Mason, E. J., & Barton, E. E. (2011). Children's play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention. 33*(4), 281–97.

Lin, T. H. (2021). *Planning and practice of children's learning environment: A case study of preschool expert teacher.* In 2021 The 7th International Conference on Frontiers of Educational Technologies (pp. 114-119).

Maden, S. (2008). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, (27), 503-519.

Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(14), 259-274.

MEB. (2014). *Oyun Etkinliği - 1.* Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2007). *Oyun etkinlikleri-II.* Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi.

Mellou, E. (1994). Play Theories: A contemporary review. *Early Child Development and Care, 102*(1), 91-100.

Memiş, Ö. (2022). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin ve ebeveynlerin oyun algıları ile çocuklara sundukları oyun fırsatlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.

Momeni, S., Khaki, M., & Amini, R. (2017). The role of creative drama in improving the creativity of 4-6 years old children. *Journal of History Culture and Art Research, 6*(1), 617-626.

Morrison, G. S. (1998). *Early childhood education today.* Pearson.

Nakkaş, R. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin drama alanındaki yeterliliklerinin belirlenmesi (Altındağ ilçesi örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 137-169.

Ogelman, H. G., & Sarıkaya, H. E. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(3), 301-321.

Orhan, Ş., & Gökbulut, Ö, Ö. (2013). Sınıf yönetimine ait temel ögelerin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 8*(15),95-102.

Owens, R. E. (2011). *Language development: An introduction* (8. Baskı). Pearson Education.

Önder, A. (2016). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Önder, A. (2020). Oyun kuramları. A. Önder, & H. Arslan Çiftçi, (Ed.), E*rken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme* içinde (s. 78- 90). Nobel Yayınları.

Özdemir Yamaç, S. (2022). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Özgür İşyar, Ö. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanıma ilişkin yeterlik algıları ve drama kavramına yönelik metafor algıları ile görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi.

Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(5), 2157-2166.

Platz, D., & Arellano, J. (2011). Time tested early childhood theories and practices. *Education, 132*(1), 54–63.

Polat, H. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının drama dersi uygulamaları ile ilgili görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 75-99.

Polat, S., & Bayram, H. (2021). Drama dersinin tasarım odaklı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını araştıran bir durum çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 476-497.

San, İ. (2018). *Yaratıcı drama ve müze*. Yeni insan Yayınevi.

Saraç, A. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi kullanılmasının tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Pegem.

Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk eğitimde oyun*. Morpa Kültür Yayınları.

Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, *21*(2), 172-184.

Singer, E. (2015). Play and playfulness in early childhood education and care. P*sychology in Russia: State of the Art, 8*(2), 27-35.

Sonkaya, M. (2019). *Lise öğretmenlerinin drama yöntemine yönelik tutum ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

Tokuşlu, H. (2022). *Oyun temelli sosyal uyum programının 5-6 yaş grubundaki çocukların sosyal becerileri ve oyun becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Trawick-Smith, J. (2019). *Young children's play: Development, disabilities, and diversity*. Routledge.

Tuğrul, B. (2016). Oyun temelli öğrenme. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 187-220). Anı Yayıncılık.

Tuğrul, B., Aslan, Ö. M., Ertürk, H., & Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2014), 101-116.

Tüfekçioğlu, U. (2008). Okul öncesi eğitimde oyun ve önemi. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta oyun gelişimi, beden eğitimi ve oyun öğretimi* içinde (s. 175- 178). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Zembat, R. (2013). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri.* Anı Yayıncılık.

11. BÖLÜM

Zaman Yönetimi

Mehmet ÖZDOĞRU

Örnek Olay

Arda 1998 yılında tek çocuğu olan bir ailede dünyaya gelmiştir. Arda'nın anne ve babası her ikisi de çalışmakta olup şehir merkezinde yaşamaktadırlar. Arda, çocukluktan itibaren teknolojinin hızla geliştiği ve hayatın her anında kullanıldığı bir dönemde yetişmiş, zeki bir çocuktur. Bu dönemde teknoloji insan hayatına çok büyük yenilikler ve kolaylıklar katmıştır. Ancak teknolojinin yanlış ve kontrolsüz kullanımı özellikle çocuklarda bazı sorunlara da yol açmaktadır. Arda da çocukken tabletten oyun oynamayı, gençliğinde ise cep telefonunda sosyal medyada vakit geçirmeyi çok seviyordu. Ancak Arda zeki bir çocuk olmasına rağmen sanal dünyalarda geçirdiği süreyi kontrol edemiyor, bu durum ise görevlerini, sorumluluklarını aksatmasına ve zamanını boşa geçirmesine neden oluyordu. Arda bu durum nedeniyle hem evde anne babasıyla hem de okulda öğretmeniyle sorun yaşıyordu. Yıllar ilerledikçe Arda'nın sanal dünyalarda geçirdiği süre artmış, zamanının önemli bir kısmını bu ortamlarda geçirir hale gelmiştir. Arda üniversite sınavına ikinci girişinde hayallerini kurduğu meslek olan öğretmenlik için yeterli puanı almayı başarmıştır. Ancak Arda üniversite eğitimi süresince de gece geç saatlere kadar sanal dünyada vakit geçirdiği için birçok kez sabah saatlerindeki dersleri kaçırmıştır. Hatta bu nedenle üç dersten devamsızlıktan kalmış ve okulunu bir yıl uzatmıştır. Üniversiteden sınıf arkadaşlarından bir yıl geç mezun olan Arda, öğretmen adaylarının belirlendiği KPSS sınavında da süreyi yetiştiremeyerek zamanı planlayamamış ve düşük puan almıştır. Arda ancak üçüncü girişten sonra öğretmen olarak atanabilmiştir. Mesleğe başladıktan sonra da Arda Öğretmen yine zamanı yönetme konusunda sorunlar yaşıyordu. Pazartesi günleri yapılan bayrak törenlerine yetişememesi, derse vaktinde girmemesi, notları e-okul sistemine zamanında girmemesi, konuları derste yetiştirememesi gibi daha birçok sorunla Arda Öğretmen karşılaşmak durumunda kalıyordu. Bu durum okul müdürünün de dikkatini çekmiş, bir gün ders zili çaldıktan sonra Arda Öğretmen'in sınıfına girmiş, fakat Arda öğretmenin sınıfta olmadığını görmüştür. Sınıfta öğrencilerle Arda Öğretmen'i bekleyen okul müdürü, Arda Öğretmen'in derse on dakika geç kaldığına şahit olmuştur. Okul müdürü bu durumla ilgili gün sonunda Arda Öğretmen'le müdür odasında görüşmüş ve gereken uyarıları babacan bir tavırla yapmıştır. Bu olaydan yaklaşık üç ay sonra yine bir gün Arda Öğretmen teneffüste kullanmaya başladığı cep telefonunu ders zili çaldığı halde bırakamamış ve yaklaşık 7 dakika derse geç kalmıştır. Bu esnada sınıfın afacanlarından iki çocuk koridora çıkarak herkes dersteyken koşmaya başlamıştır. Sınıfa giren Arda Öğretmen iki öğrencinin yerinde olmadıklarını görünce diğer öğrencilere bu öğrencilerin nerede olduğunu sormuş, öğrenciler Arda Öğretmen zil çaldığında gelmeyince bu öğrencilerin sınıfın dışına çıktığı cevabını vermişlerdir. Arda Öğretmen öğrencilerle konuşurken sınıfın kapısı çalmış içeriye o günkü koridor nöbetçisi öğretmen telaşla girmiştir. Nöbetçi öğretmen Arda Öğretmen'e iki çocuğun merdivenlerden yuvarlanarak aşağıya düştüklerini söyleyerek, bu öğrencilerin hangi sınıfın öğrencileri olduğunu sormuştur. Bunu duyan Arda Öğret-

men hemen, telaşla koridora yönelerek merdivenlerin olduğu yere doğru koşmaya başlamıştır. Merdivenlerin yanına ulaştığında kanlar içinde olan iki öğrencinin de kendi öğrencisi olduğunu görmüştür. Yaralanan öğrencilere ilk yardım yapılmış ve ambulansla hastaneye sevk edilmiştir. Olayla ilgili soruşturma başlatılmış, öğretmenin derse geç girmesi nedeniyle bu olayın meydana geldiği sonucuna ulaşılmış ve Arda Öğretmen'e idari ceza verilmiştir. Arda Öğretmen iki öğrencisinin yaralandığı o günkü olaydan sonra zamanını daha iyi planlamaya, derse vaktinde girmeye ve ders süresini daha etkili kullanmaya başlamıştır.

Düşünelim-Tartışalım

1. Günümüzde hem gündelik hayatta hem de mesleki yaşamda bireylerde zaman kaybına neden olan etkenler nelerdir, bu etkenlerle nasıl başa çıkılabilir?
2. Sınıfta zaman kaybına neden olan faktörlerin neler olduğunu ve bu faktörlerin ortaya çıkmasının nedenlerini tartışınız.
3. Sizce sınıfta zamanı etkili kullanmak için öğretmenlerin öncelikle yapması gerekenler nelerdir?

1. Giriş

Zaman kavramı insanlığın varoluşundan itibaren bireyleri ilgilendiren en önemli konulardan biri olmuştur. Zamanın gündelik hayatta çok sık kullanılan bir kavram olması nedeniyle birçok alanda üzerinde sıklıkla durulmasına yol açmıştır. Son yıllarda dünya üzerinde başta küreselleşmenin etkisi olmak üzere bilgi ve teknolojide yaşanan değişimler hem gündelik hayatı hem de iş hayatını yakından etkilemiştir. İnsan yaşamı gittikçe daha hızlı bir tempoya bürünmüş ve bunun neticesinde zaman daha da önemli hale gelmiştir. Özellikle bireylerde zamanın hızla geçtiği algısına neden olan ve zamanın verimsiz kullanılmasında etkili olan faktörlerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Örneğin gündelik hayatta kullanılması gereken zamanın önemli bir kısmının kontrolsüz bir şekilde sanal dünyalarda geçirilmesi bireylerin zaman problemleri yaşamasında etkili olmaktadır. Bu durum bireyin hem özel hayatında hem de meslek hayatında birçok sorun yaşamasına, strese, başarısızlığa neden olabilmektedir.

Öğretmenlik mesleği zaman kavramının önemli olduğu mesleklerin başında gelmektedir. Başlangıcı ve sonu daha önceden belirlenmiş bir zaman diliminde sınıfta sürdürülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğinde zaman kavramı önemli belirleyicilerdendir. Sınırlı bir süre içerisinde öğretmenlerden gerçekleştirmesi beklenen faaliyetlerin belli bir düzen ve plan dâhilinde yapılması zaman yönetimiyle mümkündür. Var olan sürenin amaçlar doğrultusunda etkili ve verimli bir şekilde kullanılması öğretmenlerini zaman yönetimi becerileriyle sağlanabilir.

Bu bölümde zaman yönetimi konusu ele alınmıştır. Öncelikle zaman kavramı üzerinde durulmuş, zaman yönetiminin önemi vurgulanmıştır. Bölümün devamında zaman

yönetimi yaklaşımları ele alınarak zaman yönetimi teknikleri açıklanmıştır. Bölümde sınıfta zamanın etkili yönetimi hakkında bilgi verilmiş, sınıfta zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi için yapılması gereken çalışmalar açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca zamanın boşa harcanmasına veya kötü kullanılmasına sebep olan zaman tuzakları açıklanmış, sınıfta karşılaşılan zaman tuzaklarına örnekler verilmiştir. Bölümün sonunda sınıfta etkili zaman yönetiminin gerçekleşmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

2. Zaman Kavramı

Zaman kavramı, bir eylemin geçtiği süreyi ifade etmektedir. Yapılması düşünülen her iş için zamana gereksinim duyulur. Dolayısıyla iş ve eylemler zaman harcanarak, belirli bir zaman içinde gerçekleştirilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Zaman duyu organlarıyla algılanabilen, doğada var olan ve ölçülebilen bir kavramdır (Gürbüz ve Aydın, 2012). Açıkalın (1998) zamanı, arka arkaya dizilen olgu ve olayların algılanması olarak tanımlarken Ekici (2017) ise zamanın kesintisiz bir şekilde devam eden bölünemeyen bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Smith (1998) zamanın, geçmişten günümüze kadar olayların birbirini takip ettiği bir süreç olduğunu belirtmektedir. Drucker (1994) ise bütün işlerin zaman içerisinde gerçekleştirildiğini ve zamanın harcanmasıyla olduğunu ifade etmektedir. Genel olarak bakıldığında zaman, içinde belli bir eylem ya da işin geçtiği süre olarak ifade edilebilir (Hacıbalayeva, 2017).

Zamanın etkin bir şekilde yönetilmesi için zamanın ne kadar eşsiz bir kaynak, geri getirilemeyen bir değer olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca yönetim süreçlerinde temel kaynaklardan birinin zaman olduğunun farkında olunarak hareket edilmesi gerekir. Dolayısıyla öneminin farkında olunmayan zamanın yönetimi de etkili olmayacaktır (Turgut, 2002).

Zamanın iyi kullanılması hayatın doğru kullanılmasını ve verimli sonuçlar alınabilmesini sağlar. Başarılı insanların ortak özelliklerinden biri de zamanı iyi kullanmalarıdır. Zaman, insanoğlu için önemli bir kaynak olup alınıp satılamazdır. Ayrıca zamanın biriktirilememesi, üretilememesi, çoğaltılamaması, depolanamaması ve değiştirilememesi diğer kaynaklardan farkını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte zamanın ekonomik olarak kullanılması mümkündür (Filiz, 2017). Jones'a (2000) göre yaşamın içinde gerçekleştirilen iş ve eylemlerin değerini değiştirebilecek tek şey zamanı kullanma becerisidir. Zamanı iyi kullanmanın bireye sağladığı birtakım kişisel ve mesleki yararlar vardır. Bu yararlar şu şekilde ifade edilebilir (Yenilmez, 2010):

- Dengeli yaşam
- Stresin azalması
- Daha başarılı olma
- Özgüvenin artması
- Daha verimli olma
- Planlı çalışma
- Sorumlulukların paylaşılması

Kaynakça

Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Pegem Yayıncılık.

Adair, J., & Adair, T. (1999). *Zaman yönetimi* (Çev. B. Güngör). Öteki Matbaası.

Akatay, A. (2003). Örgütlerde zaman yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 281-300.

Akay, B. & Yaşartürk, F. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin serbest zaman doyumu ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(1), 318-330.

Akbeyik, A. (2013). *Zaman yönetimi ve zamanı etkin kullanma*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi.

Akçınar, S. (2014). *Örgütsel zaman yönetimi ve etkin zaman kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi.

Akyüz, M., Yılmaz, F. T., & Aldemir, K. (2020). Zaman yönetim becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(73), 414-424.

Arslan, K., & Topsakal, U. U. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri düzeylerinin belirlenmesi. *Academic Perspective Procedia*, *2*(1), 66-75.

Aydemir, S. (2018). Çalışanlarda erteleme davranışı (işyeri prokrastinasyonu) gelişiminde zaman tuzaklarının etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(6), 1031-1040.

Ayten, M. & Ektem, I. S. (2014). Zorunlu kademeli eğitim sisteminde 1. sınıf öğrencilerinin sahip olmaları gereken yeterliliklerin sınıf öğretmenleri ve velilerin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 9*(5), 307-322.

Bayramlı, Ü. Ü. (2017). *Zaman yönetimi: Öz yönetim, zaman tuzakları, zaman yönetim teknikleri* (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Bozbayındır, F. (2019). Sınıfta zaman yönetimi. O. Sarıgöz, R. Tösten & M. Baş (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 101-134). Anı Yayıncılık.

Buldum, A. O. (2023). Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesinde ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin zaman kullanımı ve zaman tuzakları. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 01-11.

Çam, İ. (2010). *Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin derslerinde zamanı etkili kullanma stratejilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Pegem A. Yayıncılık.

Demirel, E. T., & Ramazanoğlu, F. (2005). Yöneticiler açısından etkin zaman yönetimi tekniklerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 30-35.

Drucker, P. F. (1994). *Etkin yöneticilik* (Çev: A. Özden ve N. Tunalı). Eti Kitapları.

Efil, İ. (2000). Zaman yönetimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde. (s.81-96). Nobel Yayıncılık.

Ekici, G. (2017). Sınıfta zamanın etkili yönetimi. M. Ç. Özdemir (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde, (s.155-177). Pegem Akademi

Erdul, G. (2005). *Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi.

Erkılıç, T.A. (2014). Zaman yönetimi. H. Kıran (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* içinde. (s.125-149). Anı Yayıncılık.

Filiz, S. B. (2017). Sınıfta zaman yönetimi. G. Yüksel (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde. (s.275-307). Pegem Akademi.

Gözel, E., & Halat, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenleri ve zaman yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 73-89.

Güçlü, N. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *25*(25), 87-106.

Gürbüz M., & Aydın H.A. (2012). Zaman kavramı ve yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 1-20.

Hacıbalayeva, A. (2017). *Lisansüstü öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin incelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi Karşılaştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Jones, K. (2000). *Zamanı Kullanma* (Çev. A. C. Akkoyunlu). Doğan Kitap.

Kandemir, M. (2015). *Sağlık kurumları yöneticilerinde zaman yönetimi.* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi.

Kıral, E. (2014). Yöneticilik zaman ister. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 4-9.

Kışla, A. (2017). *Hastane yöneticilerinde etkin zaman yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi, Namık Kemal Üniversitesi.

Koşar, S. (2021). Sınıfta zaman yönetimi. T. Çalık & M. M. Arslan (Ed.) *Sınıf yönetimi* içinde (s.138-156). Pegem Akademi.

Küçük, M. (2010). *Zamanı doğru kullanmak zaman yönetimi.* Kum saati Yayın Dağıtım Ltd. Şirketi.

Mackenzie, R.A. (1989). *Zaman tuzağı*. (Çev. Y. Güneri). İlgi Yayıncılık.

Okada, E. M., & Hoch, S. J. (2004). Spending time versus spending money, *Journal of Consumer Research,* (31), 313-23.

Özçelik, G. (2006). *Moda eğitimi veren kurumlarda etkili zaman yönetimini belirlemeye yönelik bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji,* Alfa Yayınları.

Smith, H.W. (1998). *Hayatı ve zamanı yönetmenin 10 doğal yasası: Üretkenliği ve iç huzuru artırmak için kanıtlanmış stratejiler* (Çev. A. Çelbiş). Sistem Yayıncılık.

Taner, B. (2005). Zaman yönetimi, öneri: *Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hakemli Dergisi, 6*(23), 67-71.

Taş, M. (2017). *Öğretmenlerin sanal kaytarma davranışları ile zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Topal, N. (2009). *Derste zaman yönetimi: İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik bir inceleme.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Turgut, E.(2002). *İşletmelerde etkin zaman yönetimi ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi.

Toytok E. H. (2019). Zaman yönetimi, A. O. Demirbolat (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (s.357-385). Pegem Akademi.

Tutar, H. (2007). *Zaman yönetimi.* Seçkin Yayıncılık.

Uğurlu, C. T. (2018). *Sınıf yönetimi.* Anı Yayıncılık.

Ünal, S., & Ada, S., (2000). *Sınıf yönetimi.* Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.

Veysel, U. Z. (2022). Öğretmenlerin boş zaman engellerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi: Karaman ili örneği. *Herkes için Spor ve Rekreasyon Dergisi*, *4*(2), 35-41.

Yardım, T., & Engin, G. (2022). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ve zaman yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *24*(1), 347-368.

Yenilmez, R. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işteki zaman tuzakları ve baş etme yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Yılmaz, A., & Aslan, S. (2002). Örgütsel zaman yönetimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. 3*(1), 25-46.

Yurdagül, S. (2016). *Aktif spor yapan bireylerde zaman yönetimi: Demografik farklılıklar (Elazığ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi.

BÖLÜM 12

Sınıfta Teknoloji Yönetimi

Mete SİPAHİOĞLU

Örnek Olay

Emine öğretmenin holografik benliği o sabah derse hazırdı fakat fiziksel gerçekliğini toparlaması biraz zaman aldı. Yapay zekâ destekli asistanı Emma'nın yardımıyla her öğrencinin bireysel ihtiyacına göre özelleştirilmiş eğitim planı işlerini kolaylaştırsa da fiziksel bir varlık olarak sınıfta bulunmasının öğrenciler için ne kadar önemli olduğunu hatırladı ve okula gitmek için hazırlandı. Bugün çocuklara tarih dersinde Çanakkale savaşını sahada anlatacağı için kıyafetlerini sanal sınıfındaki avatarıyla uyumlu olacak şekilde özenle seçti. Önce Emma'nın yardımıyla oluşturulan hologram savaş alanını öğrencileriyle birlikte keşfe çıktılar. Arazi bilgisi bir savaş alanı gezisinin olmazsa olmazlarındandı. Settülbahir, Arıburnu, Anafartalar cephelerini adım adım gezdiler. Nusret Mayın Gemisine binip Yüzbaşı Tophaneli Hakkı Bey ile Inflexible ve Ocean zırhlılarını sulara gömecek olan mayınların döşenmesine; Arıburnu'na çıkan düşman birliklerini Conkbayırı'nda süngü savaşıyla kazanan 19. Tümen Komutanı Kurmay Yarbay Mustafa Kemal'e; 275 kiloluk top mermisini kaldırarak savaşın kaderini değiştiren Seyit Ali'yi ve daha nice kahramanlık hikayelerine hayret ve heyecanla şahitlik ettiler.

Emine öğretmen, tüm duyularını harekete geçirdiği için etkileşimli sanal sınıfın, öğrencilerde daha kalıcı öğrenmelere yardımcı olduğunu elbette biliyordu. Fakat insani değerleri, empatiyi ve etik ilkeleri anlamak için gerçek bir insan dokunuşuna ihtiyaçları olduğunun da farkındaydı. O yüzden her dersin sonunda olduğu gibi bugün de fiziksel ortamda günün değerlendirmesini yapmayı ve geri dönütler almayı ihmal etmedi. Bu sayede bir öğretmen olarak öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal yönden gelişmelerine yardımcı olmanın hala ne derece önemli olduğunu düşündü ve bir sonraki dersi için Emma ile hazırlıklara başladı.

Düşünelim-Tartışalım

1. Teknolojinin sınıf yönetimini nasıl etkileyebileceğini düşünüyorsunuz?
2. Teknolojinin sınıf ortamında kullanılmasının öğrenci öğrenimine olan etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Sınıf yönetimi ve teknoloji entegrasyonu arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu desteklemek için hangi eğitim ve kaynaklara ihtiyaçları olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Öğretmenlerin teknoloji ve sınıf yönetimi entegrasyonunda karşılaştıkları zorluklar nelerdir ve bu zorlukları nasıl aşabilirler?

1. Giriş

Hayatın her alanını etkisi altına alan teknolojik gelişmelerden eğitim ortamlarının uzak kalması düşünülemez. Geleneksel öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının her geçen gün farklılaştığı sınıf ortamlarında, teknolojinin sınıfa entegrasyonu ve etkili bir şekilde yönetilmesi çok önemlidir. Sınıfta teknoloji yönetimi, teknolojik araçlardan etkin bir şekilde yararlanmayı, güncel uygulamaların takibini ve sürekli mesleki gelişimi gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan 21. yüzyılın öğrencilerini yetiştiren öğretmenlerde pedagoji, genel kültür ve mesleki alan bilgisinin yanı sıra teknolojiyi etkin şekilde kullanma becerileri de kaçınılmaz hale gelmiştir (Durak ve Sarıtepeci, 2017).

Teknoloji, eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelerek öğrenci katılımı için yeni fırsatlar sunarken, sınıf yönetiminin manzarasını da değiştirmiştir. Teknolojinin sınıf yönetimindeki rolü, öğretme ve öğrenme deneyimlerini geliştirmek için çeşitli teknolojik araçların ve kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını ve yönetilmesini kapsamaktadır (Smaldino vd., 2008). Bu bakımdan teknolojinin sınıfa entegre edilmesi, eğitimcilerin aktif öğrenci katılımını ve iş birliğini teşvik ederken, dinamik ve etkileşimli öğrenme ortamları yaratmalarına da olanak tanır (Serrano vd., 2019). Bununla birlikte, teknolojinin sınıfa entegrasyonu düşünüldüğü kadar kolay bir süreç değildir. Eğitimciler genellikle teknolojiyi etkin bir şekilde yönetme konusunda teknolojiye sınırlı erişim, teknik zorluklar ve hizmet içi eğitim eksikliği gibi engeller yüzünden sorunlar yaşamaktadırlar (OTA, 1995). Bu güçlüklerin üstesinden gelmek ve sınıfta başarılı bir teknoloji yönetimi sağlamak için başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Teknoloji ve sınıf yönetimi üzerine son yirmi yılda oldukça kapsamlı çalışmalar yürütülmüştür (Bolick ve Cooper, 2013). Öğretim yöntemleri (Watson ve Sutton, 2012), öğrenci davranışı (Chung ve Ackerman, 2015) ve sınıf disiplini (Cho vd., 2020) gibi sınıf dinamiklerinin çeşitli yönlerine eğilen bu araştırmalar; teknoloji entegrasyonu ile daha kişiselleştirilmiş, farklılaştırılmış öğretimin mümkün hale getirilebileceğini, öğrenci özerkliğini ve öz düzenlemeyi teşvik edebileceğini ortaya koymaktadır. Sınıf yönetiminde yenilikçi araçlar ve yaklaşımlar, teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Dijital platformlar, öğrenme yönetim sistemleri, eğitim uygulamaları ve interaktif tahtalar sınıf yönetimi uygulamalarını geliştirmek için mevcut olan çok çeşitli teknolojik araçlara sadece birkaç örnektir. Bu araçlar etkili iletişim, iş birliği ve değerlendirme için fırsatlar sunarak öğretmenlerin sınıflarını daha etkili yönetmelerine yardımcı olmaktadır.

Sınıf yönetimi ve teknoloji entegrasyonu arasındaki ilişki simbiyotiktir. Etkili sınıf yönetimi uygulamaları başarılı teknoloji entegrasyonu için elverişli bir ortam sağlarken, teknoloji entegrasyonu da sınıf yönetimi stratejilerini geliştirir. Sınıfta öğretim teknolojilerinin planlanması ve tasarlanması, pedagojik hedeflerin, öğrenci özelliklerinin ve teknolojik yeteneklerin dikkatle değerlendirilmesini gerektirir. Eğitimciler, teknolojiyi öğretim hedefleriyle uyumlu hale getirerek öğrenci katılımını ve başarısını en üst düzeye çıkaran anlamlı öğrenme deneyimleri yaratabilirler. Sınıf yönetiminde teknolojinin etkin kullanımı konusunda eğitimcilere rehberlik etmek üzere çeşitli teknoloji entegrasyon modelleri geliştirilmiştir. SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) modeli, TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) çerçevesi ve RAT (Replacement, Amplification, Transformation) modeli gibi modeller, teknoloji entegrasyonunu anlamak ve uygulamak için çerçeveler sağlar (Kimmons ve Hall, 2016). Bu modeller, eğitimcileri öğretim uygulamaları üzerinde düşünmeye ve teknoloji seçimi ve entegrasyonu konusunda bilinçli kararlar almaya teşvik etmektedir.

Kitabın bu bölümünde, sınıfta teknoloji yönetiminin çok yönlü doğasını keşfe çıkarken; eğitimde teknoloji yönetimi, sınıf yönetiminde teknolojinin rolü, teknolojinin sınıfa entegrasyonu, sınıfta teknoloji yönetiminde karşılaşılan engeller ve başa çıkma stratejileri, teknolojinin sınıf yönetimi üzerindeki etkisi, sınıf yönetiminde yenilikçi araçlar ve yaklaşımlar, sınıf yönetimi ve teknoloji entegrasyonu arasındaki ilişki, sınıf içi etkili öğretim teknolojileri planlama ve tasarlama ve sınıf yönetiminde teknoloji entegrasyon modelleri başlıkları güncel alan yazın ışığında sunulmaya çalışılmıştır.

2. Eğitimde Teknoloji Yönetimi

Teknoloji, modern eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Haliyle teknolojinin sınıfa entegrasyonuna ilişkin alan yazın giderek artmaktadır. Davies ve West (2014) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, eğitimde etkili teknoloji yönetimi; altyapı, kaynaklar, öğretmen eğitimi ve öğrenci katılımı gibi faktörleri dikkate alan stratejik bir yaklaşım gerektirmektedir. Benzer şekilde Dotong vd. (2016) teknoloji entegrasyonunda pedagojik hususların önemini vurgulayarak, öğretmenlerin öğretim amaç ve hedefleriyle uyumlu dijital araçları dikkatle seçmeleri ve kullanmaları gerektiğinin altını çizmektedir. Sınıf yönetimi açısından, teknolojinin öğrenci davranışı ve katılımı üzerindeki etkisini inceleyen çeşitli çalışmalar, teknolojinin etkili bir şekilde kullanıldığında öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırabileceğini ortaya koymaktadır (Lavin vd., 2011; Martinez vd., 2016). Bununla birlikte, teknolojinin sınıfta adil ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak için teknolojik aksaklıklar, dijital dikkat dağıtıcı unsurlar ve erişim eşitsizlikleri gibi zorlukların da ele alınması gerekmektedir (Cartier, 2022; Heeks, 2022 ve Krazinski & Cartier, 2022). Genel olarak alan yazın, pedagojik ilkelere dayanan, güçlü bir altyapı ve eğitimciler için sürekli mesleki gelişimle desteklenen, eğitimde teknoloji yönetimine yönelik düşünceli ve stratejik bir yaklaşımın önemini vurgulamaktadır.

Teknoloji Entegrasyonunun Faydaları

Teknolojiyi sınıfa entegre etmenin birçok potansiyel faydası vardır. Örneğin;

- Öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırabilir.
- Kişiselleştirilmiş öğrenme için fırsatlar sağlar.
- İş birliği ve iletişimi kolaylaştırır.
- Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini teşvik eder.
- Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Teknoloji Entegrasyonunun Zorlukları

Bununla birlikte, sınıfa teknolojinin entegrasyonu sürecinde karşılaşılabilecek bazı zorluklar da vardır. Örneğin;

- Teknolojik aksaklıklar,
- Dijital dikkat dağınıklığı,
- Erişim eşitsizlikleri,
- Öğretmen eğitimi ihtiyacı,

Kaynakça

Aagaard, J. (2015). Drawn to distraction: A qualitative study of off-task use of educational technology. *Computers & Education, 87,* 90-97. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.010

Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and Methodological Issues for the Conceptualization, Development, and Assessment of ICT-TPCK: Advances in Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK). *Computers & Education, 52*(1), 154-168. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.006

Bear, G. G. (2014). Preventive and classroom-based strategies. In *Handbook of classroom management* (pp. 15-39). Routledge.

Beauchamp, G., Burden, K., & Abbinett, E. (2015). Teachers learning to use the iPad in Scotland and Wales: A new model of professional development. *Journal of Education for Teaching, 41*(2), 161–179. https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1013370

Bolick, C. M., & Cooper, J. M. (2013). Classroom management and technology. In *Handbook of classroom management* (pp. 551-568). Routledge.

Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J., & Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education, 86,* 1-17. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.006

Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach* (Vol. 722). New York: Springer.

Cai, Z., Fan, X., & Du, J. (2017). Gender and attitudes toward technology use: A meta-analysis. *Computers & Education, 105*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.003

Cennamo, K., Ross, J., & Ertmer, P. A. (2013). *Technology integration for meaningful classroom use: A standards-based approach*. Cengage Learning.

Cho, V., Mansfield, K. C., & Claughton, J. (2020). The past and future technology in classroom management and school discipline: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, *90*, 103037. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103037

Chung, C., & Ackerman, D. (2015). Student reactions to classroom management technology: Learning styles and attitudes toward Moodle. *Journal of Education for Business*, *90*(4), 217-223. https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1019818

Cushion, C. J., & Townsend, R. C. (2019). Technology-enhanced learning in coaching: A review of literature. *Educational Review, 71*(5), 631-649. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1457010

Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education, 15*(1), 3-8. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002

Davies, R. S., & West, R. E. (2014). Technology integration in schools. *Handbook of research on educational communications and technology,* 841-853. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_68

Dotong, C. I., De Castro, E. L., Dolot, J. A., & Prenda, M. (2016). Barriers for educational technology integration in contemporary classroom environment. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences, 3*(2), 13-20. www.apjeas.apjmr.com

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture *Intersect. Journal of Research on Technology in Education, 42*(3), 255-284. https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education, 64,* 175-182. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.008

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & education, 59*(2), 423-435. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A., & York, C. S. (2006). Exemplary technology-using teachers: Perceptions of factors influencing success. *Journal of computing in teacher education*, *23*(2), 55-61.

García-Peñalvo, F. J., Conde, M. Á., Gonçalves, J., & Lima, J. (2019, October). Computational thinking and robotics in education. *In Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 2-5). https://doi.org/10.1145/3362789.3362957

Hakim, B. (2020). Technology integrated online classrooms and the challenges faced by the EFL teachers in Saudi Arabia during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 9*(5), 33-39. https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.9n.5p.33

Halverson, R., & Smith, A. (2009). How new technologies have (and have not) changed teaching and learning in schools. *Journal of Computing in Teacher Education, 26*(2), 49e54. https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/10402454.2009.10784632?needAccess=true&role=button

Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The substitution augmentation modification redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. *TechTrends, 60*(5), 433e441. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y

Healy, J. M. (1999). *Failure to connect: How computers affect our children's minds--for better and worse.* Simon and Schuster.

Heeks, R. (2022). Digital inequality beyond the digital divide: conceptualizing adverse digital incorporation in the global South. *Information Technology for Development, 28(*4), 688-704. https://doi.org/10.1080/02681102.2022.2068492

Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, M. (2019). The impact of digital technology on learning: A summary for the education endowment foundation. *Education Endowment Foundation*. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612174.pdf

Huizenga, J., Admiraal, W., Akkerman, S., & ten Dam, G. (2017). Mobile game-based learning in secondary education: Engagement, motivation and learning in a mobile city game. *Journal of Computer Assisted Learning, 33*(1), 32-44. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00316.x

Hur, J. W., Shannon, D., & Wolf, S. (2016). An investigation of relationships between internal and external factors affecting technology integration in classrooms. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *32*(3), 105-114. https://doi.org/10.1080/21532974.2016.1169959

Hwang, G. J., & Chen, Y. C. (2017). Development of a personalized educational computer game based on students' learning styles. *Educational Technology Research and Development, 65*(1), 1-21. https://doi.org/10.1007/s11423-012-9241-x

Ibáñez, M. B., Portillo, A. U., Cabada, R. Z., & Barrón, M. L. (2020). Impact of augmented reality technology on academic achievement and motivation of students from public and private Mexican schools. A case study in a middle-school geometry course. *Computers & Education, 145*, 103734. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103734

Inan, F. A., & Lowther, D. L. (2010). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: A path model. *Educational Technology Research and Development, 58*(2), 137–154. https://doi.org/10.1007/s11423-009-9132-y

Jimoyiannis, A. (2010). Designing and implementing an integrated technological pedagogical science knowledge framework for science teachers' professional development. *Computers & Education, 55*(3), 1259–1269. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.022

Jokinen, P., & Mikkonen, I. (2013). Teachers' experiences of teaching in a blended learning environment. *Nurse education in practice*, *13*(6), 524-528. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2013.03.014

Khan, A., Ahmad, F. H., & Malik, M. M. (2017). Use of digital game-based learning and gamification in secondary school science: The effect on student engagement, learning and gender difference. *Education and Information Technologies, 22,* 2767-2804. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9622-1

Kimmons, R., & Hall, C. (2016). Emerging technology integration models. *Foundations and Applications*.

Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education, 67*, 135-142. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001

Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist, 48*(3), 169-183. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395

Kori, K., Pedaste, M., Leijen, Ä., & Mäeots, M. (2014). Supporting reflection in technology-enhanced learning. *Educational Research Review, 11*, 45-55. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.003

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta- analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research, 86*(3), 643e680. https://doi.org/10.3102/0034654315626799

Krazinski, M., & Cartier, M. E. (2022). The Potential of Online Education: Beyond the Status Quo of Equity and Inclusion. In *Inclusive Pedagogical Practices Amidst a Global Pandemic: Issues and Perspectives Around the Globe* (pp. 115-129). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1080/10665680601088515

Lavin, A. M., Korte, L., & Davies, T. L. (2011). The impact of classroom technology on student behavior. *Journal of Technology Research, 2*(1), 1-13. https://www.aabri.com/manuscripts/10472.pdf

Li, L., & Yang, S. (2021). Exploring the Influence of Teacher-Student Interaction on University Students' Self-Efficacy in the Flipped Classroom. *Journal of Education and Learning, 10*(2), 84-90. https://doi.org/10.5539/jel.v10n2p84

Ma, W., Adesope, O. O., Nesbit, J. C., & Liu, Q. (2014). Intelligent tutoring systems and learning outcomes: A meta-analysis. *Journal of educational psychology*, *106*(4), 901. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0037123

Makransky, G., & Petersen, G. B. (2021). The cognitive affective model of immersive learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality. *Educational Psychology Review*, 1-22. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2

Martinez, F., Taut, S., & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation, 49,* 15-29. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.002

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Nacke, L. E., Bateman, C., & Mandryk, R. L. (2019). Brain training for silver gamers: Effects of age and game form on effectiveness, efficiency, self-assessment, and gameplay experience. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 22*(10), 653-663. https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0013

Office of Technology Assessment. (1995). Teachers and technology: Making the connection. *Report OTA-EHR-616*.

Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational researcher*, *39*(1), 48-58. https://doi.org/10.3102/0013189X09357618

Palak, D., & Walls, R. T. (2009). Teachers' beliefs and technology practices: A mixed-methods approach. *Journal of Research on technology in Education*, *41*(4), 417-441. https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782537

Puentedura, R. (2006). *Transformation, technology, and education*. http://hippasus.com/resources/tte/

Puentedura, R. (2010). *SAMR and TPCK: Intro to advanced practice.* http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf

Puentedura, R. R. (2013). *SAMR and TPCK: An introduction.* https://scholar.archive.org/work/ipe76bc4kvbrliys7g2ypxunqe/access/wayback/http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/03/28/SAMRandTPCK_AnIntroduction.pdf

Rakes, G. C., Fields, V. S., & Cox, K. E. (2006). The influence of teachers' technology use on instructional practices. *Journal of Research on Technology in Education, 38*(4), 409-424. https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782467

Richardson, J. C., Ertmer, P. A., Aagard, H., Ottenbreit, A., Yang, D., & Mack, N. C. (2008). The digital age literacy professional development initiative: Factors influencing teachers' implementation of skills and strategies. *Teacher Education and Practice*, *20*(3), 239-262.

Ritzhaupt, A. D., Dawson, K., & Cavanaugh, C. (2012). An investigation of factors influencing student use of technology in K-12 classrooms using path analysis. *Journal of Educational Computing Research*, *46*(3), 229-254. https://doi.org/10.2190/EC.46.3.b

Roblyer, M. D. (2016). *Integrating Educational Technology into Teaching* (Seventh).

Sabanci, A., Ozyildirim, G., & Imsir, R. (2014). The effect of ICT usage on the classroom management: A case study in language teaching. *International Review of Social Sciences and Humanities*, *7*(1), 232-245.

Selwyn, N. (2016). Digital downsides: Exploring university students' negative engagements with digital technology. *Teaching in Higher Education, 21*(8), 1006-1021. https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1213229

Serrano, D. R., Dea-Ayuela, M. A., Gonzalez-Burgos, E., Serrano-Gil, A., & Lalatsa, A. (2019). Technology-enhanced learning in higher education: How to enhance student engagement through blended learning. *European Journal of Education*, *54*(2), 273-286. https://doi.org/10.1111/ejed.12330

Sharma, G. D., Kraus, S., Srivastava, M., Chopra, R., & Kallmuenzer, A. (2022). The changing role of innovation for crisis management in times of COVID-19: An integrative literature review. *Journal of Innovation & Knowledge,* 100281. https://doi.org/10.1016/j.jik.2022.100281

Smaldino, S. E., Lowther, D. L., Russell, J. D., & Mims, C. (2008). *Instructional technology and media for learning.*

Snelson, C., & Elison-Bowers, P. (2007). "Micro-Level Design for Multimedia-Enhanced Online Courses". *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 3*(4), 383-394. http://jolt.merlot.org/documents/snelson.pdf

Thompson, A. D., & Mishra, P. (2007). Editors' remarks: Breaking news: TPCK becomes TPACK. *Journal of Computing in teacher education*, *24*(2), 38-64. https://doi.org/10.1080/10402454.2007.10784583

Tondeur, J., Forkosh-Baruch, A., Prestridge, S., Albion, P., & Edirisinghe, S. (2016). Responding to challenges in teacher professional development for ICT integration in education. *Educational Technology and Society*, *19*(3), 110-120. https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.19.3.110

Tondeur, J., Hermans, R., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in human Behavior*, *24*(6), 2541-2553. https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.02.020

Tsai, C. C., & Chai, C. S. (2012). The third-order barrier for technology-integration instruction: Implications for teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology, 28*(6). https://doi.org/10.1177/0735633116656848

Tweed, S. (2013). *Technology Implementation: Teacher Age, Experience, Self-Efficacy, and Professional Development as Related to Classroom Technology Integration* (Order No. 3570301). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1371998240). https://www.proquest.com/dissertations-theses/technology-implementation-teacher-age-experience/docview/1371998240/se-2

Uskov, V. L., Bakken, J. P., Byerly, A., & Shah, A. (2019, April). Machine learning-based predictive analytics of student academic performance in STEM education. In *2019 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1370-1376). IEEE https://doi.org/10.1109/EDUCON.2019.8725237

Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, *72*, 577-588. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010

van Merriënboer, J. J., & Kirschner, P. A. (2013). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design.* Routledge.

Voogt, J., Knezek, G., Cox, M. J., Knezek, D., & ten Brummelhuis, A. (2019). Under which conditions does ICT have a positive effect on teaching and learning? A call to action. *Journal of Computer Assisted Learning, 35*(1), 1-8. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00453.x

Yildiz Durak, H. (2021). Modeling of relations between K-12 teachers' TPACK levels and their technology integration self-efficacy, technology literacy levels, attitudes toward technology and usage objectives of social networks. *Interactive Learning Environments*, *29*(7), 1136-1162. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1619591

Watson, S., & Sutton, J. M. (2012). An examination of the effectiveness of case method teaching online: Does the technology matter? *Journal of management education*, *36*(6), 802-821. https://doi.org/10.1177/1052562912445281

Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & education*, *62*, 41-49. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024

BÖLÜM 13

Sınıf İçerisinde İstenmeyen Davranışların Yönetimi

Yaşar DİLBER

Örnek Olay

Sinem özel okuldan devlet okuluna ailesi tarafından nakli aldırılmış 7. sınıf öğrencisidir. 1. sınıftan 6. sınıfın sonuna kadar özel okulda öğrenim gören Sinem, sınıfında ilk aylarda oldukça büyük sıkıntılar yaşamıştır. Sınıf arkadaşları Sinem'e "Sen zengin aile çocuğusun, devlet okulunda ne işin var?", "Neden özel okulda devam etmedin?", "Sen her şeyi biliyorsundur, zaten çok iyi İngilizce de konuşuyorsundur" gibi cevaplarla ona tavır almışlardır. Sınıfında yalnız kalan Sinem iyice kabuğuna çekilmiş ve kimseyle iletişim kurmaz hale gelmiştir. Bir gün aynı zamanda sınıf rehber öğretmeni de olan İngilizce öğretmeninin dersinde öğrenciler Sinem'e "Cevaplasana hadi şu soruyu, sen bilirsin" diyerek yüklendikleri esnada Sinem bir anda bağırarak arkadaşlarına tepki göstermiş "Sizden nefret ediyorum, hepiniz kötüsünüz" diyerek sınıfı terk etmiştir. Öğretmen sınıfta yaşanan bu olay üzerine, sınıfın kontrolünü tekrardan sağlayarak sınıfa yönelik bir konuşma gerçekleştirmiş, sınıf arkadaşlarının Sinem'e yönelik tavırları hakkında sınıftaki birkaç öğrenciden bilgi almıştır. Öğrenciler Sinem'in özel okuldan geldiğini, kendini beğenmiş bir hali olduğunu, kimseyle iletişim kurmak istemediğini söylemiştir. Öğretmen zil çaldıktan sonra Sinem'i öğrenci tuvaletinde bularak okul rehberlik servisine götürmüş ve rehber öğretmenle beraber onu bu derece sinirlendiren durumun ne olduğunu öğrenmeye çalışmıştır. Sinem okula geldiğinden beri sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmak istediğini fakat her defasında dalga geçilerek kendilerinden uzaklaştırdıklarını ifade etmiştir. Kendini kabul ettirmek için çabalamaktan vazgeçtiğini, sınıfta kimseyle konuşmak istemediğini söylemiştir. Bunun üzerine İngilizce öğretmeni ders zili çaldıktan sonra Sinem'i de alıp derse beraber gitmiştir. Sınıfa girdiklerinde büyük bir uğultuyla karşılaşan öğretmen, uğultuyu ve gürültüyü kesmeleri için onları uyardıktan sonra sessizce beklemeye koyulan öğrencilere bir hikaye anlatarak Sinem'in durumu ile hikayedeki kahramanın durumu arasında nasıl bir ilişki olduğunu söylemelerini istemiştir. Sınıfta herkes sessizce sorulan sorunun cevabını düşünürken öğretmen Sinem'in yaşadığı sıkıntıları, sınıfın tavrını, önyargılarını tahtaya yazarak öğrencilerin empati becerilerini kullanmaları için teşvik etmiş ve öğrencilerin Sinem'in yaşadığı ruhsal durumu anlamalarına yardımcı olmuştur. O günden sonra Sinem ve sınıf arkadaşları arasında güzel bir bağ, samimi bir dostluk kurulmuş, üniversite yıllarına dek bu bağ hiç bozulmadan devam etmiştir.

Düşünelim-Tartışalım

1. 7.sınıf öğrencileri istenmeyen davranışlardan hangilerini sergilemişlerdir?
2. Sınıf rehber öğretmeni olan İngilizce öğretmeni hangi sınıf yönetimi stratejisini kullanmıştır?
3. İngilizce öğretmeni Sinem'in yaşadığı ruhsal sıkıntıyı daha önceden fark etme durumu olabilir miydi?
4. Sınıfta öğrencilerin sergiledikleri bu davranış olası başka ne gibi sonuçlar doğurabilirdi?
5. Siz sınıf rehber öğretmeninin yerinde olsaydınız durumda başka ne gibi stratejiler izlerdiniz?

1. Giriş

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin temel basamağıdır. Sınıfı yönetirken öğretmen öğrencilerin farklı ve istenmeyen davranışlarıyla bazen karşı karşıya kalabilmektedirler. İstenmeyen davranış; öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen, sorun içeren davranışlar olarak ifade edilmektedir (Celep, 2004). Sınıfın öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği öğrenme ortamları olduğu göz önünde bulundurulduğunda sınıf yönetiminin de aktif ve işler olması beklenmektedir (Toprakçı, 2004). Doğru tanımlanan istenmeyen davranış, farklı stratejiler ile yapılandırılabilir. Öğrenim sürecini kesintiye uğratmayan, sınıf akışını olumlu etkileyen davranışlar istenilir davranış olarak tanımlanmaktadır (Ünal, 2011).

Brophy (1988) sınıf yönetimini etkili şekilde uygulayan öğretmenlerin sorunla karşılaştıklarında nasıl müdahale edeceklerini bildiklerinden değil, bu tür sorunların ortaya çıkmasını ilk etapta engelleme konusunda yetenekli oldukları için başarılı olduklarını söyler. Öğretmenin sınıfı yönetirken istenmeyen öğrenci davranışlarını da yönetmesi gerekmektedir. İyi bir sınıf yönetimi ile resmi müfredatta başarı ve nitelikli öğretim birbiriyle yakından ilişkili ve birbirini destekler özelliklere sahiptir. Öğretmenler öğrencilerin sadece akademik faaliyetlere katılımını sağlamamalı aynı zamanda bu faaliyetlere katılımlarını sürdürmek için çaba sarf etmelidir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça okullarda ve sınıflarda disiplin daha az önemli sorun haline gelmektedir. Bunun yanında öğretmen istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenini -çok çeşitli veri kaynaklarını da kullanarak- dikkatli şekilde tespit edip çözümü noktasında kararlı, tutarlı ve kesin bir tavır takınmalıdır. Öğrencinin olumsuz davranışının altında yatan nedenleri bulabilmek için sınıftan, aileden, diğer öğretmen ve personelinden ve de en önemlisi okul psikolojik danışmanından/rehber öğretmeninden yardım almalıdır. Bu bölümde istenmeyen öğrenci davranışları ve nedenleri, istenmeyen davranışların yönetiminde istenilir davranış stratejileri, sınıf yönetiminde disiplinin gerekliliği, sınıf yönetiminde öğretmenin rolü başlıklarıyla sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi konusu ele alınmıştır.

2. İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Nedenleri

Sınıflar iletişime dayalı, farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu ortamlar olarak kabul edilir (İra, 2012). Sınıf, içerisinde iletişimin ve etkileşimin yoğun olarak yaşandığı, farklı davranışlar gösteren öğrencilerin bulunduğu ve yönetilmesi

gereken davranış örüntülerini barındıran eğitsel ortamlardır. Sınıfların eğitim-öğretimin ve akademik yaşantının gerçekleştiği ortamlar olmasının yanında toplumsal hayatın ufak bir prototipini de içinde barındırdığı söylenebilir. Öğrencilerin zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği sınıflar, aynı zamanda öğrencilerin sosyalleştiği temel mekânların başında gelmektedir. Sınıf, toplumsal değerlerin yeniden üretimine ya da bu değerlerin devamına katkı sağlaması açısından önemli birer sosyal ortamlardır. Kültürel açıdan farklı özelliklere sahip ailelerin çocukları sınıf ortamında ortak bir yaşam alanı oluşturarak kendilerine ait bir sınıf kültürü oluşturup farklılıklara saygıyı ve hoşgörüyü öğrenirler.

Her sosyal sınıftan ve kültürel olarak farklı ortamlardan gelen öğrenciler sınıf içerisinde bir olma, birlikte hareket edebilme kabiliyeti kazanarak toplumsal yaşamın devamını sağlanmaktadırlar. Her öğrencinin sınıf içerisinde farklı kişilik özellikleri ile farklı davranışlar sergilemeleri beklenen bir durum olmakla birlikte her davranışının kabullenebilir ve istenilir olmasını beklemek her ne kadar gayet insani bir istek olsa da bu çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Davranışların kişinin mizacına ve getirdiği kültürel normlara göre şekillenmesinin yanında bazı ailelerin yapısı (iletişim, geniş aileler, anne-babanın ayrılığı vb.), çocuğun yetiştirildiği tutum ile çocuğun geliştiği psikososyal ortamlar birtakım ruhsal sorunlarla da birleşince olumsuz davranışların ortaya çıkması daha mümkün hale gelmektedir.

İnsan davranışları birçok nedene bağlı olarak ortaya çıkması ve karmaşık bir yapıya sahip olması gibi birtakım özelliklere sahiptir. Sınıf içerisinde davranış problemleri eğitim-öğretimi en çok sekteye uğratan sorunların başında gelmektedir (Zontul ve Mert, 2015). Ilgar (2005) olumsuz öğrenci davranışlarının sadece eğitim-öğretimi aksatmadığını, bazı fiziksel ve ruhsal sıkıntıları beraberinde getirdiğini ve tüm sınıfı etkilediğini belirtmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışlarını tamamen ortadan kaldırmak mümkün değildir, fakat izlenilecek stratejilerin ve iletişim becerilerinin etkin kullanımı ile en aza indirmek mümkündür. Sınıf içerisinde gerçekleşen her türlü faaliyet belli bir iletişim örüntüsü içinde gelişir. İletişim, gözlenen sonuçlar kadar gözlenemeyen sonuçları da içerebilir. Etkili bir öğrenme nasıl olumlu bir iletişim akışının ürünüyse istenmeyen davranışlar da bir iletişim bozukluğunun sonucu olabilir (Atasoy ve Altun, 2018).

Kitishat ve Al-Friehat (2013) istenmeyen davranışların öğretim sürecini kesintiye uğratmasını engelleyen kuralların olmadığı bir sınıf ortamında, en güncel müfredatın bile başarıyı getiremeyeceğini belirtmektedirler. Böyle bir ortamda öğretmen zamanının çoğunu sınıf içi problemleri çözmeye ayıracağından etkili bir eğitim-öğretim süreci gerçekleştirilemeyecektir. Bu açıdan eğitim-öğretim yılında hangi davranışların istenilen, hangi davranışların ise istenilmeyen olduğu açıklığa kavuşturulmalıdır. Sınıf kuralları olarak da adlandırabileceğimiz bu uygulama ile öğretmen sene başında bu kuralları öğrencileriyle belirler, paylaşır ve görünürlüğünü sağlar. Böylelikle öğrenci için kendisinden beklenilen davranışların neler olduğu konusunda somut kurallar ortaya konmuş olur. Yaraş ve Turan (2021) yaptıkları bir araştırmada, en sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışının sınıf kurallarına uymamak olduğu, sınıf kuralları oluşturmanın gerekli görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Dada ve Okunade (2014) ilkokul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada zorbalık, sınıfta aşırı gürültü yapma, küfürlü dil kullanma ve yalan söyleme gibi istenmeyen davranışların sıklıkla görüldüğünü bulgulamışlardır. Kazak ve Koyuncu'nun (2021) araştırmasında ise istenmeyen öğrenci davranışları olarak dersin huzurunu bozma, derse hazırlıklı gelmeme, ders esnasında uyuma, dikkat dağıtıcı aktivitelerde bulunma, arkadaşlarıyla kavga etme, saygısız davranışlar sergileme, kurallara uymama, derse geç gelme gibi çeşitli bulgulara ulaşmışlardır.

Kaynakça

Akçadağ, T. (2012). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (s. 269-302). Anı Yayıncılık.

Arwood-Barton, S., Morrow, L., Lane, K., & Jolivette, K. (2005). Project improve: Improving teachers' ability to address students' social needs. *Education and Treatment of Children, 28*(4), 430-443.

Ataman, A. (2003). Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(3), 1-11.

Atasoy, M., & Altun, M. (2018). Sınıf yönetiminde karşılaşılan bazı örnek olaylar. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 42-50.

Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 28*, 483-499.

Atlı, G. (2002). *Aile ve çocuk eğitimi üzerine sohbetler*. Etüt Yayınları.

Aydın, A. (2007). *Sınıf yönetimi*. Alfa Yayınları.

Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerini oluşturması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 19-32.

Aydın, B., & Akbaba, S. (2001). Öğretmenlerin sınıfta disiplin sağlama yaklaşımları. X. *Eğitim Bilimleri Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.* Cilt: III.

Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational researcher*, *15*(7), 5-13. https://doi.org/10.3102/0013189X0150070

Bossone, R. M. (1964). What is classroom discipline? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 39*(4), 218 221. https://doi.org/10.1080/00098655.1964.11476679

Browers A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239-253. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8

Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and teacher Education*, *4*(1), 1-18. https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90020-0

Burden, P. R. (2000). *Powerful classroom management strategies: Motivating students to learn*. Corwin Press.

Bryan, J., Moore-Thomas, C., Gaenzle, S., Kim, J., Lin, C. H., & Na, G. (2012). The effects of school bonding on high school seniors' academic achievement. *Journal of Counseling & development*, *90*(4), 467-480.

Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Anı Yayıncılık.

CESE (2020). Classroom management-creating and maintaining positive learning environments. *NSW Department of Education*, https://cese.nsw.gov.au *(Centre for Education Statistics and Evaluation/CESE).*

CJCP (2012a). *Positive discipline and classroom management*. Trainers Manual. Centre for Justice and Crime Prevention and the Department of Basic Education. https://eceducation.gov.za/files/modules/000/000/086/1601908783_hzeIIIUpvw_positive_classroom_discipline__and_classroom_management_trainers_manual.pdf

CJCP (2012b). *Positive discipline and classroom management.* Course Reader. Centre for Justice and Crime Prevention and the Department of Basic Education. https://wcedonline.western-

cape.gov.za/documents/Psycho-Social%20Support/Positive%20Behaviour%20Programme/PBP%20Resources%20for%20Teachers/positive_classroom_discipline_and_classroom_management_reader.pdf

Çalık, T. (2021). Sınıf yönetimiyle ilgili temel kavramlar. T. Çalık & M. M. Arslan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 2-14). Pegem Akademi.

Çelik, K. (2008). Etkili sınıf yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Disiplin oluşturma ve kural geliştirme* içinde (s. 231-254). Anı Yayıncılık.

Çiftçi, A. S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dada, E. M., & Okunade, H. F. (2014). Classroom undesirable behaviours and strategies used for controlling them among primary school teachers. *Arabian Journal of Business and Management Review*, *3*(9), 51-57.

Damme, A. M., Kane, E., Olson, A., & Peterson, R. L. (2016). Classroom management. Strategy Brief, Lincoln, *NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education*. http://k12engagement.unl.edu/classroommanagement

Demirkollu, M. H. (2022). *İlkokulda sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri*. Yüksek Lisans Bitirme Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ekici, G., & Akdeniz, H. (2018). Öğretmen adaylarının "sınıfta disiplin sağlamak" kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*, 26-37. https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1854

Ellis, S., & Blake, C. (1986). Reducing Jason's disruptive behaviour. *British Journal of Special Education*, *13*(4), 141-142. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1986.tb00682.x

Erdoğan, İ. (1994). *İşletmelerde davranış*. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Eren, Z. (2019). Öğretim sürecinin yönetimi. A. Ottekin-Demirbolat (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 89- 172). Pegem Akademi.

Espin, C. A., & Yell, M. L. (1994). Critical indicators of effective teaching for preservice teachers: Relationship between teaching behaviors and ratings of effectiveness. *Teacher Education and Special Education, 17*(3), 154-169. https://doi.org/10.1177/08884064940170030

Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers*. Allyn and Bacon.

Fenwick, D. T. (1998). Managing space, energy, and self: junior high teachers' experiences of classroom management. *Teaching and Teacher Education, 14*(6), 619-631.

Gilbert, M. (2019). Student performence is linked to connecting effectively with teachers. *Journal of Research in Innovative Teaching& Learning, 12*(3), 311-324. https://doi.org/10.1108/JRIT-05-2018-0010

Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. Harper & Row.

Gläser-Zikuda, M., & Fuß, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multimethod approach. *International Journal of Educational Research, 47*(2), 136-147. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.013

Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. Pearson Education, Inc.

Gordon, T. (1996). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (Çev: E. Aksay). Sistem Yayıncılık.

Güngör, S. (2014). Sınıf yönetimi. İ. Çınar (Ed.), *Sınıf disiplini* içinde (s. 129-155). Eğiten Kitap.

Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. Beta Basım Yayım.

İra, N. (2012). Sınıf Yönetimi. Çınar, İ. (Ed.), *İstenmeyen davranışlar ve önleme teknikleri* içinde (s.211-224). Eğiten Kitap.

Jones, V., & Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management. Creating communities of support and solving problems*. Pearson.

Kaya, M. (2019). İstenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik yönetim stratejileri ve yöntemlerinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 98-109.

Kazak, E., & Koyuncu, V. (2021). Undesired student behaviors, the effects of these behaviors and teachers' coping methods. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 11*(2), 637-659. https://doi.org/10.18039/ajesi.815506

Kazu, H. (2002). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf kuralarına ilişkin görüşleri ve uygulamaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, *9*, 79-85.

Kitishat, A. R., & Al-Friehat, H. M. (2013). Undesirable behavior in class: Reasons and solutions. *Research Journal of Science & IT Management*, *2*(5), 37-42.

Koskela A., & Lanas, M. (2016). Fabricating expert knowledge of the behaviour of problematic students. *Pedagogy, Culture & Society, 24*(3), 1-13. http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2016.1196232

Lopes, J., & Oliveira, C. (2017). Classroom discipline: Theory and practice. J. P. Bakken (Ed.), *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities* in. Nova Science Publishers.

Magableh, A. Y., & Hawamdeh, B. A. (2007). Accountability and discipline in classroom management: case study: Jarash-Jordan. *College Student Journal*, *41*(4), 901-908.

Martin, N. K., & Baldwin, B. (1993). *An examination of the construct validity of the inventory of classroom management style.* Paper presented at the meeting of the Mid-South Educational Research Association.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.

Meriç, E. (2019). Sınıf yönetimi. E. Arslan (Ed.), *Erken çocuklukta davranış yönetimi* içinde (s. 171-187). Eğiten Kitap.

Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi* (Çev: H. Dilli). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Okutan, M. (2001). Sınıf Yönetimi. *X. Eğitim Bilimleri Kongresi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi,* Cilt: III.

Öner, B. (2003). Sınıfta kurallara uymayan öğrenci davranışları. *Eğitişim Dergisi, 2*. Erişim Tarihi 18.09.2023. http://www.egitisim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-1-10/sayi-2-sinif-yonetimi-haziran-2003/23-sinifta-kurallara-uymayan-ogrenci-davranislari

Özbek, A. (2021). *Etkili sınıf yönetimi için 7 temel yöntem*. https://abdulkadirozbek.com.tr/etkili-sinif-yonetimi-icin-7-temel-yontem/

Özer, B., Bozkurt, N., & Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, *1*(2). 152-189.

Phelps, P. H. (1991). Helping Teachers Excel As Classroom Managers. *Clearin House, 64*(4), Academic Search Premier.

Sadık, F. (2002). Sınıf İçindeki problem davranışların nedenleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*, 106-115.

Sadık, F. (2017). Investigating the views of high school teachers about classroom management. *Journal of Human Sciences, 14*(2), 1441-1468.

Şahin, İ., & Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online, 10* (3), 905-918.

Seyfullahoğulları, A. (2010). İlköğretim okullarında büyük sınıfların yönetiminde karşılaşılan sınıf içi sorunlara öğretmen yaklaşımı üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(14), 21-40.

Shechtman, Z., & Leichtentritt, J. (2004). Affective teaching: a method to enhance classroom management. European *Journal of Teacher Education, 27*(3), 323-333.

Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, *9*(1), 163-172.

Smit, M., E. (2010). *The role of school discipline in combating violence in schools in the east London region*. Master Thesis, The University of Fort Hare East London.

Tertemiz, N. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 67-89). Nobel Yayıncılık.

Tolunay, A. K. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları başetme yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Toprakçı, E. (2004). *Sınıf örgütünün yönetimi*. Ütopya Yayınevi.

Turan, S. (2020). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman & S. Turan (Ed.),*„Sınıf yönetimi* içerisinde (s. 1-19). Pegem Akademi.

Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *44*(44), 549-568.

Türnüklü, A., & Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 284*, 22–27.

Uğurlu, C. T. (2016). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.

Ünal, A. (2012). Sınıf yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.), *İstenmeyen davranışların yönetimi* içinde (s. 255-294). İhtiyaç Yayıncılık.

Üstün, A., & Demirbağ H. (2003). Sınıfta demokratik disiplin anlayışı. *Eğitim Araştırmaları, 3* (11), 87- 95.

Üstün, A., & Ereş, F. (2009). Disciplinary problems in secondary education: a sample of Amasya. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1717-1725.

Vatansever-Bayraktar, H., & Girgin, S. (2017). Classroom management in the education environment. Arapgiroğlu, H., Atik, A., Elliot, R., L. & Turgeon, E. (Ed.), *Researches on science and art in 21st Century Turkey in*. Gece Publishing.

Yaraş, Z., & Turan, M. (2021). Sınıf yönetimi engeli olarak istenmeyen davranışlar: Kalitatif bir değerlendirme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *58*, 573-600.

Yaşar, S. (2008). *Classroom management approaches of primary school teachers*. Master Thesis, Middle East Technical University.

Yiğit, B. (2020). Sınıf yönetimi. M. Şişman, S. Turan (Ed.), *Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi* içinde (s. 80-97). Pegem Akademi.

Zontul, M., & Mert, C. A. (2015). Sınıf içi davranış problemlerinin çözümünde davranış yönetimi sisteminin etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(4), 91-97.

BÖLÜM 14

Sınıfta Çatışma Yönetimi

Ramazan Şamil TATIK

Örnek Olay

Okulumuza gelir getirmesi için kantinimizi 3 yıllığına Salih isimli kişiye kiraladık. Sözleşmeyi hazırlayıp Okul-Aile Birliği başkanımız ve kiracı Salih Bey ile imzaladık. Sözleşmede çocuklara çikolatalı yiyeceklerin ve gazlı içeceklerin satılmayacağı maddeleri vardı. Başlangıçta tüm kurallara uyan Salih Bey daha sonra el altından çocuklara çikolata satmaya başladı. İlk önce kibarca uyarı yaptık. Fakat yine aynı kötü davranışa devam etti. Artık işin dozu kaçmaya başlamıştı. Kantinde çikolatayı açıkça satmaya başlamıştı. Yaptığının yanlış olduğunu ve sözleşmeye uymadığını söyledim fakat uyarılarımı dikkate almıyordu. Hemen yazılı olarak kendisine yaptığı işin sözleşmeye uymadığını bildirdim. Kendisini haklı gören Salih Bey, soluğu İlçe Milli Eğitim Müdürü'nün yanında aldı. Durumu kendisini haklı çıkaracak şekilde anlatmış olacak ki İlçe Milli Eğitim Müdürü, okul müdürü olarak beni ve Okul-Aile Birliği başkanımızı makamına çağırdı, durumu bizden de dinledi ve bizim haklı olduğumuz kanaatine vardı. Kantin işletmecisi Salih Bey hala kendisini haklı buluyordu ve bu sefer soluğu İlçe Belediye Başkanı'nın yanında aldı. Ona da kendisini haklı çıkartacak şekilde konuyu anlatmıştı. Zafer kazanacağından emindi. İlçe Belediye Başkanı, okul müdürü olarak beni ve Okul-Aile Birliği başkanını nazik bir rica ile makamına davet etti. Hal hatır sorma faslından sonra konuyu bizden de dinledi. Sözleşmeyi okuyunca haklı tarafın biz olduğumuz kanaatine o da vardı. Artık hatalı olduğu ortaya çıkan Salih Bey almış olduğu ihalenin sözleşmeye uymadığı için iptal olacağı korkusunu yaşamaya başladı. Kendisine çeki düzen vermeye karar veren Salih Bey o günden sonra öğrencilere çikolata vb. zararlı yiyecekleri satmaktan vazgeçti. Maalesef insanların kendilerini haklı çıkarmak için her türlü yalana dolana başvurmaları günümüzde ahlaki duruşumuzun ne kadar zayıfladığının bir göstergesidir.

Düşünelim-Tartışalım

1. Çatışma, her örgütte yaşanma ihtimali olan bir olgu mudur?
2. Çatışma algısı bireyden bireye değişkenlik gösterir mi?
3. Çatışmanın belirtileri nelerdir?
4. Çatışma iyi yönetilemezse ne gibi sonuçlar ortaya çıkabilir?
5. Çatışmanın ortaya çıkma sebepleri nelerdir?
6. Çatışma sadece bireyler arasında mı yaşanır?
7. Çatışmanın bireye ve örgüte yararları ve zararları neler olabilir?

"Keskin sirke küpüne zarar." (ATASÖZÜ)

"Öfkeyle kalkan zararla oturur." (ATASÖZÜ)

"Öfke gelir gider, kelle gider gelmez." (ATASÖZÜ)

"Öfkeli insanda akıl olmaz." (ATASÖZÜ)

"It is possible to conceive conflict as not necessarily a wasteful outbreak of incompatibilities, but a normal process by which socially valuable differences register themselves for the enrichment of all concerned." ("Çatışmayı, mutlaka uyumsuzlukları israf eden bir salgın olarak değil, sosyal açıdan değerli farklılıkların ilgili herkesin zenginleşmesi için kendilerini kaydettiği normal bir süreç olarak kavramak mümkündür.") Mary Parker Follett

1. Giriş

Çatışma ile ilişkili alan yazın oldukça geniş ve zengindir; çünkü çatışma, uzun zamandır bizimle birlikte ve edebi çağların ilk dönemlerinden beri insanlar çatışma hakkında yazmaktadır (Wall ve Callister, 1995). Ayrıca çok sayıda makalenin yanı sıra, çatışma konusu için özel dergi sayıları ayrılmış ve konuyla ilgili çok sayıda kitap alan yazına kazandırılmıştır (Thomas ve Schmidt, 1976). Buna rağmen Rahim ve Bonama (1979), örgütsel çatışmaya ilişkin alan yazının aşağıdaki noktalarda yetersiz olduğunu belirtmektedir:

(1) Bir örgütün içinde veya örgütün üyeleri arasında meydana gelen çatışmaların tanımlanmasına, tipolojisine veya sınıflandırmasına yönelik hiçbir belirleme aracı veya yöntemi yoktur.

(2) Çatışmaların ne zaman belirli bir seviyede tutulması, ne zaman azaltılması ve ne zaman göz ardı edilmesi gerektiğini öneren açık bir kurallar dizisi yoktur.

(3) Kişiler arası çatışmaların farklı durumlarda nasıl ele alınması gerektiğini öneren açık bir dizi kılavuz yoktur.

Rahim (2002) bu defa tek başına bir araştırma yürüterek örgütsel çatışmaya ilişkin alan yazının aşağıda yer verilen maddeler açısından yetersiz olduğunu ifade etmektedir:

(1) Çatışmanın ne zaman belli bir seviyede tutulması gerektiğini, ne zaman azaltılacağını, ne zaman göz ardı edileceğini ve ne zaman artırılacağını önerecek açık bir kurallar dizisi yoktur.

(2) Örgütsel öğrenmeyi ve etkililiği artırmak için çatışmanın nasıl azaltılabileceğini, göz ardı edilebileceğini veya geliştirilebileceğini öneren açık bir dizi kılavuz yoktur.

(3) Farklı durumları içeren çatışmaların nasıl etkili bir şekilde yönetilebileceğini gösteren açık bir kurallar dizisi yoktur.

Çatışma kavramına dair literatüre göz atıldığında; çatışmaları türlerine göre ayırmaya yönelik bir kriter listesinin, çatışmanın seviyesini ayarlamaya yönelik ve ne zaman görmezlikten gelinebileceğine dönük yönergenin ayrıca çatışmayla mücadele etmek için bir rehberin olmadığının altı çizilmelidir. Çatışma, bireyin hayatının doğal bir unsurudur

(Turan, 2014), günlük yaşamının bir parçasıdır (Watson vd., 2018), hayatın kaçınılmaz gerçeklerinden birisidir (Kıral, 2019), bireyler arasında yaşanması olağandır (Bakioğlu ve Güner, 2016), bireysel ya da grupsal farklılıkların kaçınılmaz bir çıktısıdır (Gürsel, 2003) ve bireyin içinde yaşadığı toplumun da bir ögesidir (Burton, 2012). Çatışma, örgütlerde kaçınılmazdır (Javed ve Akhtar, 2019). Nitekim çatışma, okullar da dâhil olmak üzere herhangi bir kolektif faaliyetin veya örgütün kaçınılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Tschannen-Moran, 2001). Bu çerçevede bireylerin karşılıklı olarak ilişki edindikleri çeşitli ortamlarda çatışmadan kaçabilmeleri olanaklı görünmemektedir (Uğurlu, 2018). Buradan hareketle; çatışmanın, bir örgütün ayrılmaz bir parçası olması nedeniyle sık karşılaşılan bir olgu olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır (Smriti ve Kumar, 2021). Ayrıca evrendeki her canlının, varlığını sürdürebilmek amacıyla çatışma sürecinde yer alabildiği de vurgulanmalıdır (Kıral, 2019). Özetlenecek olursa; çatışma, günlük yaşamda her an karşılaşılabilecek bir olgu olup bireyin veya bireylerin olduğu her yerde bu olgu gözlemlenebilir.

Çatışma hakkına, yetkilere ve çıkarlara sahip gruplar (öğretmenler ve öğrenciler, farklı sosyo-ekonomik, kültürel veya etnik kökenden gelen öğrenciler, farklı kökenlerden, farklı yaşlardan ve farklı cinsiyetlerden öğrenciler) arasındaki anlaşmazlıklar ile karakterize edilen çatışmalar, okullarda önemli bir sorun olabilir (Burton, 2012). Bu doğrultuda; okullardaki çatışmalar, vergi mükelleflerine milyarlarca dolara mal olan fiziksel ve sözlü saldırı, nezaketsizlik ve mülk hasarıyla ilişkilendirilmektedir (Waithaka vd., 2015). Çatışma, sadece bireylerin hayatlarını olumlu veya olumsuz yönde etkilemekle kalmaz aynı zamanda örgütlerin de yaşamını olumlu veya olumsuz açılardan etkileyebilmektedir (Kıral, 2019). Esas itibariyle; birey, iki şey arasında tercihte bulunurken bir zorluk yaşadığında çatışma ortaya çıkabilmektedir ve iki bireyin, algılarında, yapılan, görüşlerinde ve kişilik özelliklerinde farklılıklar olabildiğinden her noktada bir uyumdan bahsetmek zor görünmektedir ve çatışma kaçınılmaz bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Gürsel, 2003). Bununla birlikte; çatışma, sadece birbirlerinden farklı amaçlara, kişilik özelliklerine ve değerlere sahip taraflar arasında yaşanmaz, aynı zamanda tarafların amaçları, kişilik özellikleri ve değerleri açısından bir uyum söz konusu olsa bile bir çatışma görülebilir ve bu tür çatışmaya "sahte çatışma" denilmektedir (Balcı, 2000). Dolayısıyla çatışma olgusunun yaşanmasının hem bireyler hem de okullar açısından olumlu ve olumsuz yönde yansımaları olduğu ifade edilebilir.

Çatışma; cinsler (türler), zaman dilimleri ve kültürler arasında ortaya çıkan sosyal bir olgudur (De Dreu ve Gelfand, 2008) ve sınıf ortamında çatışma, asosyal bir davranış olarak kabul edilmektedir (Javed ve Akhtar, 2019). Çatışma, çoğu zaman olumsuz imgeleri çağrıştıran bir kelimedir (Korinek ve Kimball, 2003). Bu çerçevede; insanlar çatışma içine girmeyi düşündüklerinde çatışmayla ilişkili olarak onların hislerini ve düşüncelerini tanımlamak için en sık kullanılan ifadeler ve kelimeler: "kavga", "kaçış", "öfke", "yıkıcı", "anlaşmazlık çıkaran", "hastalık", "kötü yönde değişim", "yeni problemlerin ortaya çıkması" ve "sıkıntı" olarak belirtilebilir ancak çatışma, birçok insan tarafından "kavga" olarak tanımlanır bu yüzden, son çare olana dek kaçınmayı öğrendiğimiz bir şeydir (Watson vd., 2018). Bununla birlikte; kaçınma, çatışmaları ele almadaki başarısızlık durumu olup bireyler çatışmaların varlığını inkâr edebilir veya bunları tartışmaktan kaçınabilirler (Sorenson ve Kaye, 1999). Çatışma, genel olarak günlük yaşamda veya toplumsal yaşamda olumsuz bir anlama sahip olup bireylerin içine girmek istemedikleri ve içine girmekten kaçındıkları bir olgu olarak yorumlanabilir.

Kaynakça

Argon, T. (2009). Üniversite öğrencilerinin sınıf içi çatışma yaşama nedenlerinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması ve uygulaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9*(3), 1001-1041.

Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 555-570.

Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş sınıf yönetimi.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2014). *Okul yönetiminde belirsizlik.* Vize Yayıncılık.

Bakioğlu, A. ve Güner, H. (2016). Motivasyon ve çatışma. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. A. Bakioğlu (Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü.* Genişletilmiş, Gözden Geçirilmiş İkinci Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık.

Balcı, A. (2000). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama.* İkinci Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık.

Barber, M. (1966). The Ontario bilingual schools issue: Sources of conflict. *The Canadian Historical Review, 47*(3), 227-248.

Baron, R. A. (1991). Positive effects of conflict: A cognitive perspective. *Employee Responsibilities and Rights Journal, 4*(1), 25-36.

Behfar, K., J., Peterson, R. S., Mannix, E. A. ve Trochim, W. M. K. (2008). The critical role of conflict resolution in teams: A close look at the links between conflict type, conflict management strategies, and team outcomes. *Journal of Applied Psychology, 93*(1), 170-188. https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.1.170

Burton, B. (2012). Peer teaching as a strategy for conflict management and student re-engagement in schools. *The Australian Educational Researcher, 39*(1), 1-25. https://doi.org/10.1007/s13384-011-0046-4

Ceylan, A., Ergün, E. ve Alpkan, L. (2000). Çatışmanın sebepleri ve yönetimi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 1*(2), 39-51.

Clarke University (2023). *Tips for managing conflict.* https://www.clarke.edu/campus-life/health-wellness/counseling/articles-advice/tips-for-managing-conflict/

Cornille, T. A., Pestle, R. E. ve Vanwy, R. W. (1999). Teachers' conflict management styles with peers and students' parents. *The International Journal of Conflict Management, 10*(1), 69-79. https://doi.org/10.1108/eb022819

Cosier, R. A. ve Dalton, D. R. (1990). Positive effects of conflict: A field assessment. *The International Journal of Conflict Management, 1*(1), 81-92.

De Dreu, C. K. W. ve Gelfand, M. J. (2008). Conflict in the workplace: Sources, functions, and dynamics across multiple levels of analysis. *The psychology of conflict and conflict management in organizations* içinde. De Dreu, C. K. W. ve Gelfand, M. J. (Ed.), Taylor & Francis Group.

Ephron, L. R. (1961). Group conflict in organizations: A critical appraisal of recent theories. *Journal of Sociology, 6*(1), 53-72.

Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2015). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskı. Anı Yayıncılık.

Gürdoğan-Bayır, Ö. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.

Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi (kuramsal ve uygulamalı).* Genişletilmiş Beşinci Baskı. Eğitim Kitabevi.

Hocker, J. L. ve Wilmot, W. W. (1995). *Interpersonal conflict.* Dördüncü Baskı. Brown & Benchmark.

Javed, S. ve Akhtar, N. (2019). Conflict management styles of students with teachers in universities, a study of universties of lahore Pakistan. *Journal of Empirical Economics and Social Science, 1*(1), 29-39.

Jehn, K. A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly, 42*(3), 530-557.

Karip, E. (2000). *Çatışma yönetimi.* İkinci Baskı. Pegem A Yayınevi.

Kıral, E. (2019). Çatışma ve kriz yönetimi. *Eğitim yönetimi* içinde. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Korinek, A. W. Ve Kimball, T. G. (2003). Managing and resolving conflict in the supervisory system. *Contemporary Family Therapy, 25*(3), 295-310.

Mahvar, T., Farahani, A. M. ve Aryankhesal, A. (2018). Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: Systematized review. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism, 6*(3), 102-114.

Pietersen, C. (2014). Interpersonal conflict management styles and emotion self-management competencies of public accountants. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5*(7), 273-283. https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n7p273

Pondy, L. R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly, 12*(2), 296-320.

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management, 13*(3), 206-235.

Rahim, A. ve Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports, 44*(3_suppl), 1323-1344. https://doi.org/10.2466/pr0.1979.44.3c.1323

Rahim, M. A., Buntzman, G. F. ve White, D. (1999). An empirical study of the stages of moral development and conflict management styles. *The International Journal of Conflict Management, 10*(2), 154-171.

Schwartz, A. E. (1997). How to hande conflict. *The CPA Journal, 66*(4), 72-73.

Shindler, J. (2016). Çatışma çözümüne ve potansiyel güç mücadelelerine bir kazan-kazan yaklaşımı. A. Arı (Çev. Ed.) ve O. Akınoğlu, İ. Karsantık (Çev.). *Dönüştürücü sınıf yönetimi* içinde (1. Baskı, s. 295-312). Eğitim Yayınevi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2009).

Smriti, A. ve Kumar, R. (2021). Literature review on conflict management: A critical study. *International Journal of Advances in Engineering and Management (IJAEM), 3*(12), 132-140. https://doi.org/10.35629/5252-0312132140

Sorenson, R. L. ve Kaye, K. (1999). Conflict management strategies used in successful family businesses. *Family Business Review, 12*(4), 325-340. https://doi.org/10.1111/j.1741-6248.1999.00325.x

Taştan, N. (2004). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior, 13*, 265-274.

Thomas, K. W. ve Schmidt, W. H. (1976). A survey of managerial interests with respect to conflict. *The Academy of Management Journal, 19*(2), 315-318.

Tschannen-Moran, M. (2001). The effects of a state-wide conflict management initiative in schools. *American Secondary Education, 29*(3), 1-32.

Turan, S. (2014). Çatışma yönetimi. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Uğurlu, C. T. (2018). *Sınıf yönetimi.* Genişletilmiş İkinci Baskı. Anı Yayıncılık.

Waithaka, A. G., Moore-Austin, S. ve Gitimu, P. N. (2015). Influence of conflict resolution training on conflict handling styles of college students. *Research in Higher Education Journal, 28,* 1-17.

Wall, J. A. ve Callister, R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management, 21*(3), 515-558.

Watson, N. T., Watson, K. L. ve Stanley, C. A. (2018). *Conflict management and dialogue in higher education.* Second Edition. Information Age Publishing.

Weiss, G. G. (2004). How to handle conflict: No, everyone can't always get along, but there are ways to contain disputes and settle differences amicably. *Medical Economics, 81*(15), 58-63.

BÖLÜM 15

Okul, Öğretmen, Aile ve Çevre İlişkileri

Rıdvan KÜÇÜKALİ

"Kaliteli bir gelişim ve değişim istiyorsak önce nitelikli insan yetiştirmemiz gerekir."

Örnek Olay

Kutsi lise 9 sınıfa yeni başlamıştı. Onun için hem çevre yeni hem de okul yeniydi. Orta öğretimdeki arkadaşlarının pek çoğu başka okullara kayıtlarını yaptırmışlardı. Haliyle yeni okulunda yeni arkadaşları olmuştu. Bir süre sonra sınıfından bir arkadaşının yönlendirmesi ile okulun yanı başında bulunan daha ziyade oyun oynatılan bir mekâna gitmeye başlamıştı. Başlarda her şey normal bir şekilde sürerken birden oyun bağımlısı olmuş artık okulunu ve derslerini aksatmaya başlamıştı. Öyle ki son zamanlarda okula da gitmiyor, devamlı bu oyun oynanan mekâna takılıyor, ailesine de "okula gidiyorum" diye yalan söylüyordu. Ancak zaman zaman bu kötü durumdan nasıl kurtulmalıyım diye düşünüyor ama bir türlü sağlıklı karar veremiyordu. Kendisine biri veya birilerinin yardım etmesi gerekiyordu.

Bu kötü süreç devam ederken Kutsinin annesi bir gün çarşıya çıkar eve geri dönerken oğlunu da alıp beraber dönmeye karar verir ve oğlunun okuduğu okula gider. Ancak okuldan aldığı cevap onu çok üzer. Oğlunun uzunca bir süredir okula gelmediğini söylerler. Eve dönen anne sabırsızlıkla oğlunun ev dönmesini bekler. Nihayet Kutsi eve dönmüştür, annesi hemen sorar: "Bugün okula gittin mi?". Kutsi "evet" diye cevap verir. Annesi yalan söylediğini ve kendisinin o gün okula uğradığını ancak onun uzunca bir süredir okula gitmediğini öğrendiğini söyler. Bunun üzerine Kutsi çok üzülür, çünkü yalan söylediği anlaşılmıştır. Ancak bir taraftan da çok sevinir, çünkü bu kötü durumdan artık kurtulacağını düşünür.

Düşünelim-Tartışalım

1. Bu örnek olayda çevrenin ve arkadaşın önemini tartışınız?
2. Bu örnek olayda ailenin, öğretmen ve okul yöneticilerinin yapması gerekenleri tartışınız?
3. Bu örnek olayda okul etrafında bulunan bu tür mekânlar için ne gibi tedbirler alınmalıdır? Açıklayınız.

1. Giriş

Dünyada gelişmekte olan toplumların en önemli sahip oldukları olgu eğitimdir. Eğitilmiş insan sayısının çokluğu kendilerine "gelişmiş toplum" denilmesinin en önemli etkenlerinden sayılmaktadır. İnsanların kendilerini geliştirmelerine eğitim katkı sağlar. Bu sayede insanlar kendilerini geliştirir ve toplum içerisinde etkin olarak yer alır. Bu bağlamda insanın gelişmesine katkı sağlayan eğitimin önemi yadsınamaz. Bunun içindir ki bütün toplumlar eğitime kendilerini geleceğe taşıması açısından da büyük önem verir (Meydan ve Görgülü, 2022). İyi bir eğitimin yapılabilmesi için belirli unsurların bir arada ortak hareket etmesi ve birbirlerine katkı sağlaması çok önemlidir. Bu unsurların başında okulun ve ailenin de içerisinde yer aldığı *çevre*, okula öğrenci girdisi sağlayan *aile*, çocuğun eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdiği *okul* ve çocuğa bilgi aktarımı sağlayan, onun yeteneklerini, ilgi alanlarını bilen ve bu doğrultuda ona yol gösteren *öğretmene* ihtiyaç vardır. Bütün bu unsurların birlikte hareket edebilmeleri için de etkili bir *iletişim* hayati bir öneme sahiptir. Tabi ki bu unsurların yanı sıra devletlerin eğitim politikaları ve eğitimin kalitesini artırmak için sağladıkları fiziki yapı, materyal desteği ve yardımcı insan kaynakları da etkin rol oynamaktadır. Ayrıca insanın sosyal bir varlık olması, onun çevresi ile iletişim kurmasını ve ilişkiye geçmesini zorunlu kılmaktadır. Bu yönüyle baktığımızda eğitim ve öğretim faaliyetleri sadece fiziki olarak okul ortamında yürütülen bir faaliyet değildir. Söz konusu süreç, başta öğrencinin ailesi ve genel olarak çevre olmak üzere birçok dış etken tarafından etkilenmektedir. Üstelik çevre dediğimiz ve birçok faktörden oluşan bu süreç sadece öğrenciyi değil öğretmeni de çok yakından ilgilendirmektedir. Öğretmen, eğitim ve öğretim faaliyetleri yürütülürken hem özne hem de nesne konumundadır. O hem süreci yönlendiren bir özne hem de süreçten etkilenen nesnedir. Bir bütün olarak değerlendirdiğimizde ise, günümüz dünyasında, okul ve çevre ilişkisi sağlıklı bir eğitim ve öğretim süreci için büyük önem arz etmektedir.

Günümüz dünyasında çocukların sağlıklı bir şekilde büyümesi ve başarılı bir şekilde hayata atılmaları için çevre, okul, öğretmen ve aile ilişkisi kritik bir rol oynamaktadır. Bu dört faktörün bir araya gelmesi, çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunurken, onlara güvenli bir ortam sunar. Söz konusu faktörlerin ilişkisinin öneminden yola çıkarak bu bölümde, çocuk gelişimi açısından okul, öğretmen, aile ve çevre ilişkisinin önemini ve bu ilişkilerin nasıl güçlendirilebileceğini inceleyeceğiz.

2. Okul

Okul, çocukların bilgi edinme ve sosyal becerilerini geliştirme yeri olarak önemli bir role sahiptir. Aynı zamanda okul çocukların öğrenme sürecini desteklerken, sosyal ilişkiler kurmalarına da yardımcı olur. Çocukların bir arada oldukları bir ortam oluştururken çocuklara disiplin, sorumluluk, iş birliği ve daha pek çok önemli beceriyi kazandırır. Ayrıca okul, çocukların bireysel ve akademik gelişimini destekleyen bir ortam sunar. Öğretmenler, çocukların öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sağlar, böylelikle onların sınıf içinde iş birliği ve sosyal becerileri gelişir. Okul aynı zamanda çocuklara sorumluluk duygusu kazandırır ve onları geleceğe hazırlar. Özellikle öğrencilerin çeşitli yeteneklerini ve ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olur.

Eğitimin insanın toplu halde yaşamasının sonucu ortaya çıkmış bir faaliyet olduğunu söylemek mümkündür. Bu çerçevede düşünüldüğünde eğitim, bireyin yetiştirilmesi için ilk çağlardan günümüze kadar aktif bir rol üstlenmiştir. Özellikle aile ve çevre doğrudan, informal bir şekilde bu süreçte etkili olurken, planlı, programlı ve sistematik bir

şekilde kısacası formal olarak okul etkili olmuştur. İlkel toplumlarda çocuğun eğitiminden birinci derecede aile sorumluydu. Okul denilen kurumlar ya yoktu ya da sayıları oldukça azdı. Zaman içerisinde toplumsal yaşamın karmaşıklaşması, iş bölümü ve toplumsal sınıfların ortaya çıkmasıyla bireyin eğitiminde aile yetersiz kalmıştır. Çocukların eğitimini üstlenecek bireyler ve yerler aranmaya başlanmıştır. Bu noktada günümüz okullarının da temelini oluşturacak kurumlar ortaya çıkmıştır. Okulların çocukların eğitiminde giderek aktif bir rol almaya başlaması, okulu oluşturan ögelerin de yavaş yavaş ortaya çıkmasına yol açmıştır. Okul; eğitim programları, öğretmen, öğrenci, yönetici ve fizikî yapı olmak üzere beş temel iç ögeden oluşmaktadır. Aile ve çevre ise okulun önemli dış ögeleridir (Sarı, 2016, s.341-374).

Günümüz toplumlarının en önemli unsurlarından biri olarak okulu gösterebiliriz. Özellikle bireylerin kabiliyetlerini, yeteneklerini açığa çıkartmak ve bu doğrultuda yönlendirilmelerine katkı sağlamak okulun en önemli fonksiyonları arasında kabul görmektedir. Hem bireyin yetişmesinde hem de toplumun istediği niteliklerle donatılmış bireylerin gelişmesinde eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Toplumların değişimi ve oluşturdukları kültürel miraslarının devamlılığı eğitimin bu katkıları sayesinde gerçekleşir (Doğan, 2012, s.199). Toplumun değişimi ve devamı açısından yetişmiş insanın önemini kavramış olan eğitim kurumları, bu anlamda özenli bir çaba sarf etmektedir. Okul dediğimiz eğitim kurumları sadece öğretmen-öğrenci unsurlarından oluşmamaktadır. Ayrıca okulu var eden unsurlar arasında aile, fiziki çevre, toplumun kendisi, toplumun oluşturduğu kültürü ve değerleri de yer almaktadır.

Okullar artık günümüzde sadece eğitim ve öğretim yapan değil aynı zamanda bireysel farklılıkları olan çocukların bu farklılıklarını belirleyerek bu doğrultuda eğitilmelerini ve onların sosyalleşmesini sağlayan önemli bir etken durumundadır. Toplumun istediği özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi, çocukların ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesi okulların sağladıkları imkânlar sayesinde mümkün olmaktadır. Okulların amacı da çocuklara bu imkânları sağlamaktır. Toplumların çağdaşlıkları yetişmiş olan nitelikli insan sayısına göre belirlenmektedir. Tabi ki bu amaca ulaşabilmek için de okulun sahip olduğu imkânların katkısı yadsınamaz. Bunun için okulların araç- gereç, etkinlik alanları, kütüphane, fiziksel anlamda; spor, müzik, sanat etkinlik alanlarına ihtiyacı vardır. Ancak tam donanımlı bir okul sayesinde eğitimden ve öğretimden istenilen en yüksek verimlilik alınabilir. Bunun yanında okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenleyecek ve kontrol edecek olan öğretmenlere de büyük görevler düşmektedir (Sadık ve Doğanay,2007, s.50-71). Bütün bu unsurları (aile, çevre, okul, çocuk, öğretmen, toplum, kültür ve değerler gibi) bir arada tuttuğumuz sürece eğitimin ve öğretimin istediğimiz ölçüde etkili olacağını söyleyebiliriz.

Okul, son zamanlarda kendi içerisinde kapalı bir kurum olma özelliğini bırakarak içinde bulunduğu çevre ve aile ile birlikte hareket etmeye başlamıştır. Bu aynı zamanda bir gerekliliğin sonucu niteliğindedir. Hangi niteliklerle donanımlı bir insan yetiştireceğinize o toplumun eğitim politikaları ve toplumun ihtiyaçları karar vermektedir. Bu bağlamda okul hem formal hem de informal bir yapıya sahiptir diyebiliriz. Çevre ve okul birbirlerinden ayrılmaz bir özellik gösterirler, hatta başarı ve başarısızlıkları bu ilişkileri göstermelerine bağlıdır. Okul bir taraftan içinde bulunduğu toplumdan ve çevreden etkilenip kendi davranışlarına yön verirken bir taraftan da o toplumun ve çevrenin gelişmesi ve değişmesine katkıda bulunur (Varış,1991, s.133).

Okullar girdi olarak kabul edilen öğrencilerini içinde bulundukları çevrelerinden alırlar ve belirlenen eğitim ve öğretim etkinlikleri ile onları işleyerek içinde bulundukları

Kaynakça

Akcan, S. (2018). Öğretmen-veli iş birliğinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul uyumuna etkisi. *International Journal of Instruction, 11*(1), 75-90.

Akça, F., Yücel, A. S. (2019). Okul öncesi dönemde öğretmen-veli iletişiminin çocuğun akademik başarısına etkisi: Nitel bir araştırma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(3), 972-990.

Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *18,* 119-135.

Aydın, İ. (2004). Okul çevre ilişkileri. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s.161–185). Pegem A Yayıncılık.

Aydın, M. (2020). Öğrenci merkezli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. E*ğitim Araştırmaları Dergisi, 10*(2), 123-145.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi.* Nobel Yayıncılık.

Çalık, C. (2007). Okul- çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(4), 1012-1034.

Çelenk, S. (2003). Okul- aile birliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 33-39.

Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı.* Pegem A Yayıncılık.

Doğan, İ. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. Nobel Yayıncılık.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Epsilon Yayınları.

Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.

Erdoğan, İ. (2000). Okul yönetimi ve öğretim liderliği. Sistem Yayıncılık.

Ergun, M., Ergezer, B., Çevik, İ., & Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ocak Yayınları.

Eroğlu, E. (2008). Eğitim ortamlarında etkili iletişim ve boyutları. U. Demiray (Ed.), *Etkili iletişim* içinde (s.244-261). Pegem Akademi.

Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 2-31). Pegem A Yayıncılık,.

Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.

Kaya, S. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrenci velilerinin okuldan beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. A*nkara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 69-83.

Küçükahmet, L. (1999). İdeal bir öğretmen nasıl davranır? L. Küçükahmet (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 15-20). Alkım Yayınevi.

Küçükali, R. (2018). Aile içi iletişim ve anne baba tutumları. R. Küçükali (Ed.), *Çocuk ve aile* içinde (s.87-108). Anı Yayıncılık.

Küçükali, R., & Kadan, G. (2018). Kitle iletişim araçları ve çocuk. R. Küçükali (Ed.), *Çocuk ve aile içinde* (s. 111-128). Anı Yayıncılık.

Küçükali, R.. (2017). A research on the practice of volunteer guardianship in primary schools (Example of Trabzon province. *Universal Journal of Educational Research, 5*(2), 238-248.

Küçükali, R. (2003). Bazı yöneticilik davranışları açısından öğretmenlerin yöneticileri algılama düzeyi *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2*(1-2), 197-214.

Meydan, A., & Görgülü, D. (2021). İlkokullarda alternatif eğitim uygulamaları: taşımalı eğitim, yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okulları. N. Y. Yılmaz (Ed.), *İlkokulda alternatif eğitim uygulamaları* içinde (s.23-44). Ankara: Eğiten Kitap.

MEB (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu.* Kabul Tarihi: 14.06.1973, Resmi gazetede Yayınlanma Tarihi: 24.06.1973.

Özdemir, S., & Karaman, A. C. (2020). Öğretmen-veli iletişimi ve iş birliği: Bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 125-144.

Sadık, F. ve Doğanay, A. (2007). Öğretmen, öğrenci ve velilerin bakış açısına göre problem davranışların meydana gelme sıklığı, önem derecesi (ciddilik) ve Nedenleri, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 50-71.

Sarı, M. H. (2016). Okul, öğretmen ve öğrenci. A. Uzunöz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde. Pegem Akademik Yayıncılık.

Sünbül, A. M. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 243-277). Pegem A Yayınları.

Şimşek, A. S., & Demir, Ş. (2018). Öğretmen-veli-çevre iş birliğinin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 14*(2), 409-424.

Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Pegem Yayınları.

Şişman, M. ve Turan, S. (2005). *Sınıf yönetimi*. Pegem Yayınları.

Tezcan, M. (1991). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Varış, F. (1981). *Eğitim bilimlerine giriş.* Eğitim Fakültesi Yayınları.

Vural, B. (2004). *Öğrencinin başarısı için aile- okul birlikteliği.* Hayat Yayıncılık.

Yaşar, Ş. (2018). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. M. Gültekin (Ed.), *Eğitim bilimlerine giriş* içinde (s.179-199). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, *12*(2), 541-550.

Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul-veli ilişkileri*. Pegem A Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Dersinde Doğal Afetler Konusu ile İlgili Uygulanabilir Etkinlik Örnekleri

Editör

Doç. Dr. Kenan BAŞ

Yazarlar

Prof. Dr. İlhan TURAN

Doç. Dr. Ahmet DURMAZ

Doç. Dr. Ayça KARTAL

Doç. Dr. Kenan BAŞ

Dr. Öğretim Üyesi İskender DÖLEK

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkerim DİKTAŞ

Dr. Öğretim Üyesi Şenol Mail PALA

Dr. Öğr. Üyesi Papatya DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Selda ŞAN

Arş. Gör. Dr. Ali Haydar AKARSU

Arş. Gör. Dr. Ahmet Galip YÜCEL

Dr. Rezzan EKİNCİ

Metin ÖZDAMARLAR

Ankara

2023

Sosyal Bilgiler Dersinde Doğal Afetler Konusu ile İlgili Uygulanabilir Etkinlik Örnekleri

Editör: Doç. Dr. Kenan BAŞ

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yön-temlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47381
ISBN : 978-605-170-890-4
e-ISBN : 978-605-170-891-1
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Adres : Repro Bir Matbaacılık Kağ. Rekl. Tasarım Tic. Ltd. Sti.
İvedik Org. San. Bölgesi Matbaacılar Sanayi Sitesi 1514. Cad.
No: 23/25 Yenimahalle / ANKARA
Tel : 0 312 395 20 29

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Sosyal Bilgiler Dersinde Doğal Afetler Konusu ile İlgili Uygulanabilir Etkinlik Örnekleri

Editör: Doç. Dr. Kenan BAŞ

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2023, 1. Baskı, viii +190 Sf., 16x24 cm

ISBN:978-605-170-890-4
e-ISBN:978-605-170-891-1

Sosyal Bilgiler
Doğal Afet, Sosyal Bilgiler Dersinde Doğal Afetler, Afet Eğitimleri, Deprem, Heyelan, Sel ve Taşkınlar, Çığ, Orman Yangınları, Volkanlar, Fırtınalar ve Hortumlar

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

İçerisinde yaşadığımız dünya son yüzyıl içerisinde büyük değişim ve dönüşümlere sahne olmuştur. Küresel ısınma ve bunun sonucunda yaşanan iklim değişimleri, savaşlar, yaygın ve salgın hastalıklar (*domuz gribi, kuş gribi, Covıd-19 vs.*), yangınlar vs. bunlardan bazılarını oluşturmaktadır. Kısacası doğa insanoğlu tarafından bilinçsiz ve doyumsuz bir tüketim alanına dönüşmüştür. Oysaki insanoğlunun gelecekteki varlığı ekolojinin dengede olmasıyla mümkün olabilir. İnsan ve doğa karşılıklı bir barış ve anlayış çerçevesinde hareket ettiği sürece dünya yaşanabilir bir alan haline dönüşebilir. Aksi taktirde doğanın gerçekleri göz ardı edilirse doğa da kendisine karşı gerçekleştirilen her olumsuz faaliyeti, yeryüzünde yaşayan tüm canlılara bir felaket şeklinde iade edecektir. Dolayısıyla insanoğlu mümkün olduğunca oluşabilecek afetleri minimize etmek için doğayla iyi geçinmenin yollarını keşfedebilmelidir. Bununla birlikte son yüzyılda gerek Dünya'da gerek Türkiye'de yaşanan felaketler dikkate alındığında, insanoğlunun afetleri tamamen bertaraf etmek gibi sihirli bir gücü olmadığı da dikkate alındığında; insanoğlunun afetlerle mücadele etmenin yanı sıra afetlerle yaşamayı da öğrenmesi gerektiği gerçeği de ortadadır. Doğal afetlerin nerede, nasıl, ne zaman gerçekleşeceğini önceden tam olarak kestirmek mümkün değildir. Buna bağlı olarak doğal afetlerin insan yaşamı üzerindeki olumsuz etkilerini azaltacak fikir ve eylemlere yönelmek çok daha sağlıklı olacaktır.

Türkiye'de özellikle son 20 yıl içerisinde yaşanan doğal afetler (*depremler, yangınlar, sel ve taşkınlar, heyelanlar, çığ vb.*) dikkate alındığında ülkemizde yaşayan insanların da doğal afetlerle yaşamayı ve doğal afetlere karşı risk azaltıcı fikir ve eylemleri yaşamlarında tatbik edebilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Özellikle 23 Ekim 2011 Van Depremi; 24 Ocak 2020 Elazığ Depremi; 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Depremi; 28 Temmuz 2021'de Antalya'nın Manavgat ilçesinde başlayıp daha sonra Türkiye'nin birçok iline yayılan "orman yangınları"; Temmuz 2023 tarihinde Karadeniz Bölgesinde yaşanan "sel ve heyelan" olayları; 2020 yılının şubat ayında Van ilinin Bahçesaray ilçesinde yaşanan "çığ felaketi" bu gerçeği yeniden ortaya koymuştur.

Afet bilinci gelişmiş toplumlarda afetlerle mücadele etme olasılığı daha fazladır. Sosyal Bilgiler dersi toplumda bu bilincin oluşmasında şüphesiz önemli misyona sahip derslerden biridir. Bireylerin oluşabilecek afetlerle ilgili, afet öncesinde; afet sırasında ve afet sonrasında yapması gerekenleri bilinçli ve doğru bir şekilde yapması, oluşabilecek potansiyel olumsuz etkileri en aza indirgemede katkı sunacaktır. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde doğal afetler konusu ile ilgili farklı öğrenme alanlarında yer alan pek çok kazanımın bu işlevi yerine getirdiği görülmektedir. Bu kitabın Sosyal Bilgiler öğretim programının sahadaki uygulayıcıları olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine doğal afetler konusunun öğretiminde yardımcı olacağı düşünülmektedir. Etkinlik ağırlıklı bir çerçevede dizayn edilen bu kitap Hakkari ilinin Yüksekova ilçesindeki X ortaokulundan, İzmir'in Konak ilçesinde yer alan Y ortaokuluna; Trabzon'un Yomra ilçesindeki A ortaokulundan, Adana'daki B ortaokuluna kadar uzanan geniş bir coğrafyada görev yapan

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ciddi bir maliyet ve materyale ihtiyaç duymadan "Doğal Afetler" konu başlıklarının öğretiminde kolay, anlaşılır, eğlenceli ve öğretici bir ortam oluşturarak konuların en iyi şekilde öğretilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Doğal afetler konularının öğretiminde başucu kitabı olarak nitelendirebileceğimiz bu eserin Sosyal Bilgiler Eğitimi alanına katkı sunacağı varsayılmaktadır.

Kitabın ete kemiğe bürünmesinde özverili ve titiz çalışmalarıyla katkı sunan akademisyen ve öğretmenlerimize teşekkür ederim. Sorumluluk sahibi doğaya ve insanlığa karşı duyarlı bireylerin ancak başarılı bir Sosyal Bilgiler öğretimi ile gerçekleşeceğine inanan bir birey olarak bu eserin ilgili tüm paydaşlara faydalı olmasını temenni ederim.

Editör

Doç. Dr. Kenan BAŞ

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1 1
AFETLERLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR 1
Uluslararası Kurumların Afet Tanımları 4
Risk Kavramı 6
Afetlerin Etkileri 9
Afet Eğitimleri Neden Gereklidir? 12
Kaynakça 13
Öz Geçmiş 14

BÖLÜM 2 17
DEPREM 17
Deprem Nedir? 17
Deprem Türleri 17
Türkiye'de Deprem 18
Türkiye'de Yaşanmış Depremler (1900-2023) 19
Deprem Eğitimi 21
Sosyal Bilgiler Dersi ve Deprem Eğitimi 22
Kaynakça 42
Öz Geçmiş 43

BÖLÜM 3 45
HEYELAN (TOPRAK KAYMASI) 45
Giriş 45
Heyelan: Kısa Bir Sunuş 45
Heyelanların Neden ve Sonuçları 46
Heyelan Eğitimi 49
Kaynakça 62
Öz Geçmiş 63

BÖLÜM 4 65
SEL VE TAŞKINLAR 65
Sel nedir? 65
Türkiye'de Sel ve Taşkınlar 66
Harita 4.1 66
Sele Karşı Önlemler 66
Sosyal Bilgiler ve Sel Eğitimi 67
Kaynakça 77
Öz Geçmiş 78

BÖLÜM 5 79
ÇIĞ 79
Çığ Nedir? 79
Çığ Neden Olur? 80
ÇIĞ TİPLERİ 81
Islak Kar Çığları 81
Kuru Kar Çığları ve Toz Çığlar 82
Kaynakça 107
Öz Geçmiş 108

BÖLÜM 6 109
ORMAN YANGINLARI 109
Giriş 109
Orman Yangınlarının Nedenleri 110
Orman Yangınlarının Etkileri 112
Orman Yangınlarına Yönelik Alınacak Önlemler 113
Sınıf Düzeylerine Göre Sosyal Bilgilerde Orman Yangınlarının Kullanılışına Yönelik Etkinlik Örnekleri 114
Sonuç 139
Kaynakça 140
Öz Geçmiş 142

BÖLÜM 7 143
VOLKANLAR 143
Giriş 143
Türkiye'de Volkanlar 145
Püskürme Şekilleri 146
Püskürme Ürünleri 147
Püskürme Tipleri 148
Volkan Patlamalarından Korunma Yolları 148
ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 150
Kaynakça 154
Öz Geçmiş 155

BÖLÜM 8 157
FIRTINALAR VE HORTUMLAR 157
Afet ve Doğal Afet Kavramları 157
Doğal Afetlerin Tasnifi 158
Doğal Afetlerin Maliyeti 159
Hasar Görebilirlik, Afet Yönetimi, Risk Yönetimi 161
Fırtınalar - Kasırgalar - Hortumlar - Tornadolar 164
Sonuç 187
Kaynakça 188
Öz Geçmiş 190

BÖLÜM 1

AFETLERLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Dr. Öğretim Üyesi İskender DÖLEK

Dr. Rezzan EKİNCİ

Doç. Dr. Ayça KARTAL

Afetler, doğa ve kültürün birlikte güçlü faktörler olduğu alanlardandır. Kültürün insanın kendini gerçekleştirdiği alanı oluşturması, doğanın ise kültürün kendini geliştirmesine hizmet eden başlangıç noktası ve kaynaklar sunması, doğal olanın her zaman kültürel olarak aktarılmasını sağlamaktadır (Möntera & Ottob, 2018). Örneğin afet araştırmaları bağlamında yerçekiminin neden olduğu bir kütle hareketi ya da nüfusun yoğun olmadığı bölgelerdeki şiddetli bir kış "doğal bir olay" olarak değerlendirilmektedir. Aynı olay, farklı araştırmacı grupları tarafından incelendiğinde (jeolojik/jeomorfolojik, klimatolojik, hidrolojik vb.) söz konusu bölgede insanlar yaşıyorsa "doğal bir risk[1]" haline gelir. Dolayısıyla doğal risk üzerindeki etki kriteri "doğal" olan bir şeyi "tehlike" haline getiren insanlardır (Möntera & Ottob, 2018).

Bu açıdan incelendiğinde afetler olayın kendisi değil, doğurduğu sonuç olduğu bilinmekle birlikte, genellikle toplumlarda önemli ölçüde can kaybına, hasara ve zorluğa neden olan olaylar (Boon & Pagliano, 2014) olarak ifade edilebilir. Afete dönüşen doğa ya da insan kökenli bir süreç, bir topluluğun veya toplumun normal olarak nitelendirilecek rutinlerinin (günlük hayatın) bir şekilde bozulması olarak tanımlanır ve afet riski, tehlike, bu tehlikeye maruz kalma ve toplumun zarar görebilirliğinin birleşimi olarak ifade edilebilir (Mendonca & Valois, 2017). Öte yandan Birleşmiş Milletler Afet Azaltma Stratejisi (The United Nations International Strategy for Disaster Reduction) terimler sözlüğünde afeti "Bir topluluğun veya toplumun işleyişinde, etkilenen topluluğun veya toplumun kendi kaynaklarını kullanarak başa çıkma yeteneğini aşan, yaygın insani, maddi, ekonomik veya çevresel kayıp ve etkileri içeren ciddi bir bozulma." olarak tanımlamıştır (UNISDR, 2009, s.9). Bu çerçeve tanıma göre afetler doğa kaynaklı, insan ya da teknoloji kaynaklı olaylar olabilir. Olayın kendisinden çok afet olarak ifade edilen kavram meydana gelen olayın sonuçları olarak ifade edebileceğimiz durumlardır.

Sözcük anlamı "çeşitli doğal olayların neden olduğu yıkım" anlamına gelen afet kavramı, "dünya sistemindeki bazı **doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olarak ortaya çıkan** ve meydana geldiği yerlerde **beklenmedik ve yıkıcı sonuçlara yol açan can kaybı, yaralanma, mal kaybı, çevresel zarar ve sosyal düzenin bozulması gibi çeşitli şekillerde kendini gösteren** olaylar" olarak da tanımlanabilir.

[1] Risk kavramı öngörülen tehlike gerçekleştiğinde zarar görebilecek insan ya da insana ait bütün unsurları ifade eder.

Afete dönüşen doğa ya da insan kaynaklı olaylar kişilerin bazı temel hak ve özgürlüklerini tehdit eden sonuçlar doğurabilir. **Yaşam hakkı, güvenlik hakkı, sağlık hakkı, barınma hakkı ve eğitim hakkı gibi temel hak ve özgürlüklerin kullanılması ya da sürdürülmesi zorlaşır.**

Fotoğraf 1.1

6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremlerden sonra depremden zarar gören insanların barınmaları için oluşturulan çadır kent



Fotoğraf 1.2

Çadır kentte gerçekleştirilen 23 Nisan etkinlikleri



Bu nedenle afet olarak nitelendirdiğimiz süreçler her şeyden önce insan denen varlığın kendisiyle ilgilidir. Afetlerle insanların yaşamları sona erebilir. İnsana özgü birtakım olanaklar geçici ya da kalıcı olarak ortadan kalkabileceği gibi yeni oluşan koşullar altında sürdürülebilmesi mümkün olmayabilir.

Fotoğraf 1.3
6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremleri sonrası oluşturulan temel ihtiyaçların karşılandığı yemek dağıtım noktaları ve konteyner kentler





Bu tür süreçler kökenlerine doğal, teknolojik ve insana bağlı olaylar olarak gruplandırılabilir. Doğanın normal bir işlevi olarak gerçekleşen deprem, sel, taşkınlar, volkan püskürmeleri gibi olaylar "doğal tehlike" olarak nitelendirilir ve **"afet"** olarak adlandırılabilmesi için insan canı ve malının zarar görmesi dışında normal yaşamın kesintiye uğraması gerekmektedir. Ayrıca insanların veya toplumların neden olduğu sosyo-ekonomik afetler de söz konusudur; bu tür afetler daha çok savaş, göç gibi olumsuz durumlarda ortaya çıkmaktadır.

Ülkelerin, kurumların yaklaşım tarzlarına ya da önceliklerine bağlı olarak afet kavramı bazı değişiklikler gösterebilmektedir[2].

Uluslararası Kurumların Afet Tanımları

Uluslararası resmi kuruluşlar ile kar amacı gütmeyen toplum yararına çalışan bağımsız insani yardım örgütleri, afet kavramını biraz daha farklı tanımlamaktadırlar. Bu kuruluşların tanımları kendi faaliyetlerini yansıtacak bir şekilde anlam kazanmaktadır. Bu kurumlar ve bu kurumlara ait söz konusu tanımlar, ilgili kuruluşların kuruluş hedeflerine ve ilgi alanlarına göre de farklılık gösterebilmektedir.

Kızılhaç'ın (International Commite of the Red Cross-ICRC) yaptığı tanıma göre afet; insanların acı çekmesine neden olan yardım almadan bu acıların dinmesinin mümkün olmadığı durumlardır. Dünya sağlık Örgütü (World Health Organization – WHO) ise hasara neden olan, çevreyi tahrip eden, insanların ölümüne veya sağlığının bozulmasına neden olan ve etkilenen bölgenin dışında da olağanüstü yardıma ihtiyaç duyulan herhangi bir olayı "afet "olarak tanımlamaktadır.

CRED (Centre for Resarch on the Epidemiology of Disaster) veri tabanında, bir olayın afet kabul edilebilmesi için aşağıdaki ölçütlerden en az birinin gerçekleşmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır:

- ✓ 10 veya daha fazla insanın hayatını kaybetmesi,
- ✓ 100 veya daha fazla insanın olaydan etkilenmesi, yaralanması ve evinden olması,

[2] Afet algısı, bireylerin veya toplumun afetler hakkındaki bilgi, inançlar, deneyimler ve duygusal tepkilerini ifade eder. Afet algısı, coğrafi, kültürel, sosyo-ekonomik ve tarihsel faktörler gibi birçok etkene bağlı olarak farklılık gösterebilir.
Afet algısını etkileyen faktörler arasında şunlar yer alır:
Coğrafi Konum: Bir kişinin veya toplumun yaşadığı coğrafi bölge, potansiyel afet türleri açısından farklılık gösterebilir. Örneğin, deprem riski yüksek bir bölgede yaşayan bir kişi, depremlerle ilgili daha fazla bilgi ve deneyime sahip olabilir.
Kültürel Faktörler: İnsanın inanç dünyası ve onu şekillendiren kültürel kodlar, değerler ve gelenekler, insanların afetlere karşı vereceği tepkiyi, yükleyeceği anlamı etkileyebilir. Örneğin, bazı toplumlarda afetler doğal bir felaket olarak görülürken, bazı toplumlarda afetler doğanın ya da tanrının cezalandırılması olarak değerlendirilir.
Sosyal ve Ekonomik Durum: Yüksek gelir düzeyine sahip toplumlar genellikle daha iyi altyapıya, erken uyarı sistemlerine ve kurtarma kapasitesine sahip olma eğilimindedir. Bu da afet algısını etkileyebilir.
Deneyimler ve Öğrenme: Geçmişte büyük bir deprem yaşamış bir birey, gelecekteki depremlere karşı daha hazırlıklı olabilir ve daha fazla önlem alabilir.
Medya ve İletişim: Görsel medyada yer alan haberler, afetlerin boyutunu, etkilerini ve kurtarma çabalarını göstererek toplumda farkındalık yaratabilir ve insanların afetlere karşı tutumlarını etkileyebilir. Bazen de yanlı yazılmış haberler toplumda afetler ve afetlerle ilgili yanlış bir algının oluşmasına neden olabilir.

Kaynakça

Ademola, A., Adebukola, D., Adeola, C. S., Cajetan, A. and Christiana, U. (2016). Effects of natural disasters on social and economic well-being: A study in Nigeria. International Journal of Disaster Risk Reduction, 1-12. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijdrr.2016.03.006

Andersen, T., Marcel, M., Collıch, G., Focke, K., and Durante, J. J. (2010). Natural disasters financial risk management: technical and policy underpinnings for the use of disaster linked financial ınstruments in latin america and the caribbean. Inter American Development Bank, Instruments in Latin America and the Caribbean, Technical Notes, No. 175, ss. 1-59.

Boon, H. J. and Pagliano, P. J. (2014). Disaster education in australian schools. Australian Journal of Environmental Education, 30(2), 187–197. doi:10.1017/aee.2015.8

Dar, R. U. N., & Alam, M. (2020). Understandıng dısaster rısk, ıts components and reductıon. International Conference On Building Resilient and Sustainable Societies: Emerging Social and Economic Challenges (Department of Geography, Jamia Millia Islamia, New Delhi). November 25-26 2020.

Dölek, İ. (2016). Doğal afet- risk yönetimi uygulamalarında teknik araştırmalar. N. Özgen ve S. Karadoğan (Ed.), Fiziki coğrafyada araştırma yöntemleri ve teknikleri içinde (s. 376-396). Pegem Akademi Yayınları. Ankara.

Dölek, İ. (2019). Türkiye'de doğal afetler**.** H. Akengin & İ. Dölek (Ed.), Türkiye'nin fiziki coğrafyası (2. Baskı) içinde (s. 311-365). Pegem Akademi Yayınları. Ankara.

Dölek, İ. (2020). Covid-19'un tarih disiplini açısından incelenmesi. H. Büyükbaş, M. Cenk ve H. Gülpınar (Ed.), Covid 19'un disiplinler arası incelenmesi içinde (s.10-17). MESBAM Yayınları. Kayseri.

Ergünay, O. (1996). Afet yönetimi nedir? Nasıl olmalıdır? TÜBİTAK deprem sempozyumu bildiriler kitabı (s. 263-272.). Ankara: TÜBİTAK Yay.

Möntera, L., and Ottob, K. H. (2018). The concept of disasters in geography education. Journal of Geography in Higher Education, 42(2), 205–219. https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1339266

Park, W. (2020). Beyond the 'two cultures' in the teaching of disaster: or how disaster education and science education could benefit each other. Educational Philosophy and Theory, 52(13), 1434–1448. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1751126

Şahin, Y. (2002). Doğal afet düzenlemeleri ve yerel özerklik. Basılmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

The United Nations International Strategy for Disaster Reduction (UNISDR) (2009). 2009 UNISDR Terminology on Disaster Risk Reduction. https://www.unisdr.org/files/7817_UNISDRTerminologyEnglish.pdf

Yavaş, H. (2005). Türkiye'de doğal afetlerin merkez-yerel ilişkiler açısından yönetim sorunları. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(3), 280-301.

BÖLÜM 2

DEPREM

Dr. Öğretim Üyesi Şenol Mail PALA

Deprem Nedir?

Dünyanın doğal denge sistemi sürekli olarak değişmektedir ve bu değişiklikler aslında doğal bir süreçtir. Bu süreç, dünyanın oluşmaya başladığı zamandan bu yana devam etmektedir. Depremler, volkanik patlamalar, küresel iklim değişiklikleri, fırtınalar ve diğer olaylar, bu sürecin sonucudur. Ancak bu tür doğal olaylar, insanların yaşamına ve faaliyetlerine zarar vermeye başladığında doğal afet olarak adlandırılırlar (Karakuş, 2013). Süreç içerisinde oluşan doğal afetler, insan ve doğa üzerinde büyük zararlara neden olan olaylardır. Dünyanın varoluşundan beri, doğal afetlerin olumsuz etkisi her dönemde kendini göstermiştir ve her yıl milyonlarca insan, doğal afetlerin yol açtığı olumsuz durumlarla karşılaşmaktadır (Aksoy, 2013).

Doğal afetlerin insan ve doğa üzerinde en etkililerinden birisi olan deprem, aniden meydana gelen ve önemli can ve mal kayıplarına yol açabilen bir afettir (Kızıloğlu, Okuroğlu ve Örüng, 2006). Yerkabuğu içindeki kırılmalar sonucunda aniden meydana gelen titreşimlerin dalgalar halinde yayılarak çevre ortamları ve yüzeyi sarsması olayına "deprem" denir (koeri.boun.edu, 2023). Depremlerde, tektonik kuvvetler veya volkanik faaliyetler sebebiyle yer kabuğunun kırılmasıyla oluşan enerji, sismik dalgalar şeklinde yayılarak çevre ortamları ve yeryüzünü güçlü bir şekilde sarsmaktadır (afad.gov, 2023). Bu sarsma sonucunda, fay hattı üzerine inşa edilmiş binalar hasar görerek can, mal ve ekonomik kayıplara neden olmaktadır (Şahin ve Kılınç, 2016). Dünyanın oluşumundan bu yana, sismik açıdan aktif bölgelerde depremlerin ardışık olarak meydana geldiği ve bunun sonucunda milyonlarca insanın ve barınağın yok olduğu bilinmektedir. Deprem, insanların hareketsiz ve güvenli olduğunu düşündükleri toprağın da hareket edebileceğini ve üzerinde bulunan yapıların hasar görebileceğini, yıkılabileceğini ve hatta can kaybı riskini oluşturabileceğini gösteren doğal bir olaydır (koeri.boun.edu, 2023). Depremler, insanların hayatlarını, ekonomik faaliyetlerini ve sosyal yapılarını derinden etkilemektedir (Karakuş, 2013).

Deprem Türleri

Depremlerin oluşum sebeplerine göre üç farklı türü vardır (afad.gov, 2023):

1. Tektonik Depremler: Yeryüzü levhalarının hareketleri neticesinde oluşan depremlerdir. Bu tür depremler genellikle levhaların sınırlarında oluşmaktadır. Yeryüzünde gerçekleşen depremlerin %90'ı bu türdendir. Türkiye'de de meydana gelen depremlerin büyük çoğunluğu tektonik depremlerdir.

2. Volkanik Depremler: Bu depremler volkanların püskürmesi neticesinde oluşurlar. Yerin derinliklerinde olan erimiş maddenin yeryüzüne çıkışı anındaki kimyasal ve fiziksel olaylar neticesinde meydana gelen gazların sebep oldukları patlamalarla oluşan depremlerdir. Bu tür depremler yanardağlarla ilişkili oldukları için yereldirler ve önemli zararlara sebep olmazlar. Ülkemizde aktif yanardağ olmadığından bu tür depremler olmamaktadır.

3. Çöküntü Depremler: Yeraltındaki boşlukların (mağara), kömür ocakları galerilerinin, jipsli ve tuzlu arazilerde erime neticesinde oluşan boşlukların tavan blokunun çökmesiyle oluşmaktadır. Hissedilme enerjileri az ve alanları yerel olduğu için fazla zararlı değillerdir.

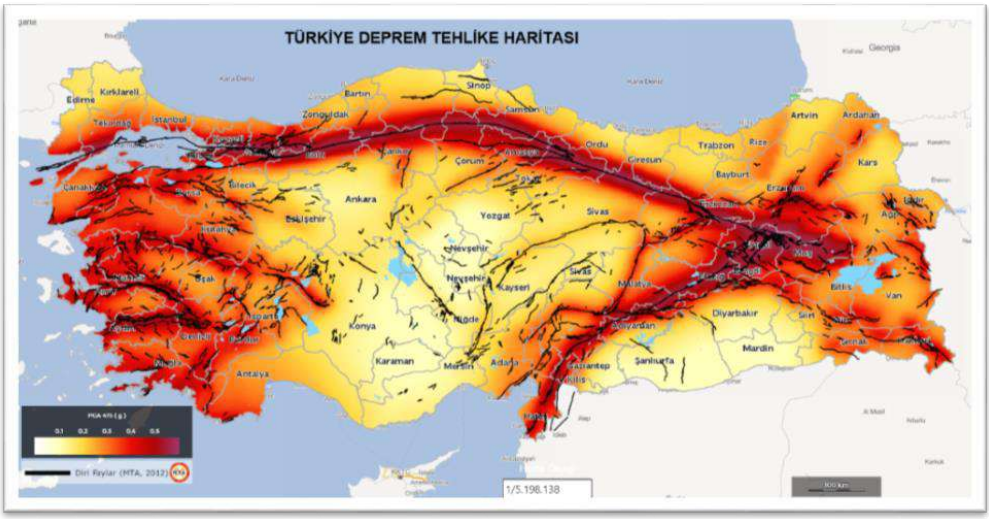
Türkiye'de Deprem

İnsanlar neredeyse yeryüzünün her yerinde çeşitli afetlerle karşılaşmaktadır. Bu kapsamda ülkemiz de doğal ve insan kaynaklı afetlerin sıkça meydana geldiği, yüksek can ve mal kayıplarının yaşandığı ülkelerden biridir (Tercan, 2018). Ülkemiz, Alp-Himalaya deprem kuşağı olarak bilinen dünyanın aktif deprem kuşaklarından biri üzerinde konumlanmaktadır (Bikçe, 2015; Özdemir, vd. 2001; Gül ve Bayram, 2014). Türkiye, coğrafi oluşumu ve konumu nedeniyle yoğun depremlerle sık sık karşılaşmaktadır (Şahin ve Kılınç, 2016). Türkiye yüzölçümünün %42'si birinci derece deprem kuşağında bulunmaktadır (Gül ve Bayram, 2014). Ülke alanının %77'den daha fazlasında, 1, 2 ve 3. derece şiddette depremler görülme potansiyeli vardır ve zaman zaman da buralarda depremler gerçekleşmektedir (Özdemir, vd. 2001).

Türkiye'nin üzerinde yer aldığı Anadolu Plakası; güneyde Afrika ve Arap Plakası, kuzeyde Avrasya Plakası, batıda Ege Bloğu ve doğuda Doğu Anadolu Bloğu ile çevrilidir. Bu tektonik konum, neredeyse tüm Türkiye topraklarının deprem riski altında olduğu anlamına gelmektedir. Fay hatları üzerinde veya yakınlarında yaşayanlar deprem riskiyle daha yüksek oranda karşı karşıyayken fay hatlarından uzak yerleşim bölgelerinde yaşayanların depremle karşılaşma olasılığı daha düşüktür (Değirmençay ve Cin, 2016). Geçmişteki deprem verileri incelendiğinde, özellikle Kuzey Anadolu fayı, Doğu Anadolu fayı ve Ege bölgesinde bulunan yerel faylarda, birçok önemli deprem olduğu ve bu depremlerde önemli can ve mal kayıplarının olduğu görülmektedir (Bikçe, 2015). Ülkemizde farklı yıllarda deprem kuşaklarını gösteren haritalar çizilmiştir. En son Türkiye deprem tehlike haritası Bakanlar Kurulu kararı ile 2018 yürürlüğe konulmuştur (Harita 1.1).

Harita 2.1

Türkiye deprem tehlike haritası (https://www.afad.gov.tr/turkiye-deprem-tehlike-haritasi)



Geçmişte ülkemizde meydana gelen birçok yıkıcı deprem gibi, gelecekte de sıklıkla gerçekleşecek depremlerle büyük can ve mal kaybı yaşama olasılığımız oldukça yüksektir. Deprem Bölgeleri Haritası'na göre ülkemizin %92'si deprem bölgeleri içerisinde yer almaktadır. Nüfusumuzun %95'i deprem riski altında yaşamaktadır. Bunun yanı sıra, büyük sanayi merkezlerimizin %98'i ve barajlarımızın %93'ü deprem bölgelerinde bulunmaktadır (koeri.boun.edu, 2023).

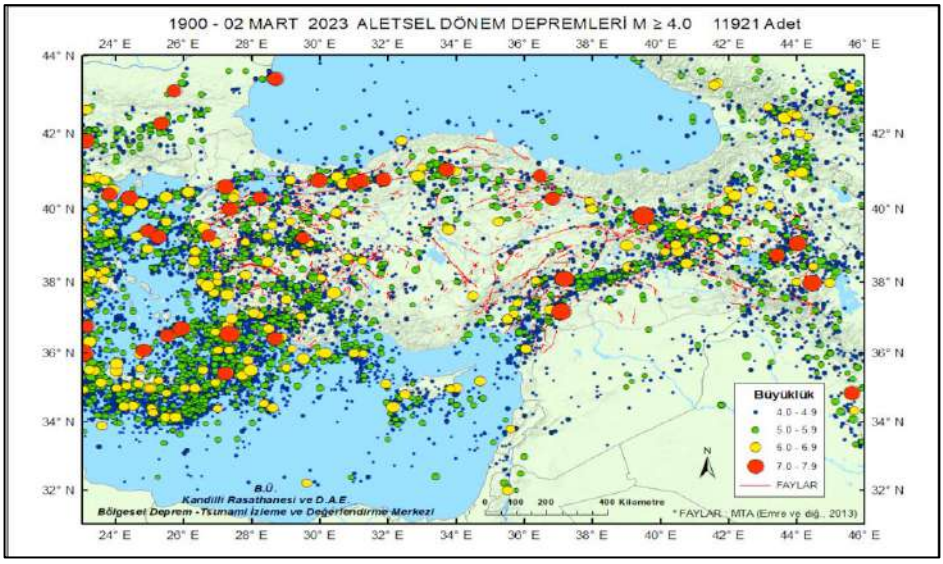
Türkiye'de Yaşanmış Depremler (1900-2023)

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bugüne kadar can kaybına, yaralanmalara ve maddi zararlara sebep olan afetlerle sıkça karşılaşılmıştır. Bu afetlerden ülkemizde en sık rastlanan ve en fazla ölüme sebep olan afet türünün depremler olduğu gözlemlenmiştir (Bahadır ve Uçku, 2018). 20. yüzyılın başlarından itibaren yapılan istatistiksel çalışmalar, ülkemizde neredeyse her iki yılda bir yıkıcı deprem ve her üç yılda bir de birçok yıkıcı deprem meydana geldiğini ortaya koymaktadır (Gül ve Bayram, 2014).

Türkiye gibi depremlerden derinden etkilenen ülkelerde, gelecekte oluşabilecek zarar ve can kaybını en aza indirmek için, geçmişte yaşanan büyük doğal afetlerle ilgili bilgilere başvurmak ve bu deneyimlerden ders çıkarmak son derece önemlidir. Bu açıdan uzun vadeli deprem aktivitesini anlamak için, tarihsel kayıtların incelenmesi önemlidir (Bikçe, 2015). 1900-2023 yılları arasında 4 ve üzerindeki büyüklüklerde 11921 adet deprem meydana gelmiştir (Harita 2.2).

Harita 2.2

1900-2023 Aletsel dönem depremleri Türkiye Haritası (http://www.ko-eri.boun.edu.tr/sismo/2/wpcontent/uploads/2014/08/TURKIYE_ALETSEL_2023_4.png)



1900-2023 yılları arasında ülkemiz topraklarında 7 ve üzerindeki büyüklüklerde meydana gelen depremler Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1

1900'den beri ülkemizde yaşanmış depremler (M≥7)

Tarih	Büyüklük	Yer	Tarih	Büyüklük	Yer
1912	7.3	Tekirdağ	1953	7.2	Çanakkale
1914	7.0	Burdur	1957	7.1	Düzce-Bolu
1916	7.1	Tokat	1957	7.1	Muğla
1919	7.0	Balıkesir	1964	7	Bursa-Balıkesir
1926	7.7	Datça Açıkları	1970	7.2	Kütahya
1930	7.2	Türk-İran Sınırı	1976	7.0-7.5	Van
1939	7.9	Erzincan	1999	7.6-7.8	Kocaeli
1942	7	Tokat	1999	7.1-7.5	Bolu-Düzce

Kaynakça

Aksoy, B. (2013). Depremi yaşamış olan 9. Sınıf öğrencilerinin "deprem" kavramına yönelik algılarının nitel açıdan incelenmesi. Zeitschrift für die Welt der Türken, *5*(1). 247-265.

Bahadır, H. ve Uçku, R. (2018). Uluslararası acil durum veri tabanına göre Türkiye Cumhuriyeti tarihindeki afetler. Doğal Afetler ve Çevre Dergisi, 4(1), 28-33,

Bikçe, M. (2015, Ekim). Türkiye'de hasara ve can kaybına neden olan deprem listesi (1900-2014*). 3.* Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı*,* İzmir.

Değirmençay, Ş. A. ve Mustafa, Cin, M. (2016). Türkiye'deki deprem eğitimi araştırmaları: betimsel içerik analizi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *13*(1), 301-314.

Gül, U. ve Bayram, U. (2014). Kentsel dönüşüm projelerinde deprem etkisi. Harita Teknolojileri Elektronik Dergisi, 6(2), 1-11.

Karakuş, U. (2013). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının, metafor analizi ile incelenmesi. Doğu Coğrafya Dergisi, 18(29), 97-116.

Kızıloğlu, F. M., Okuroğlu, M. ve Örüng, İ. (2006). Kırsal yerleşimler ve doğal afetler. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 23(2), 53-58

Mestan Çalışkan, Ç. C. (2005). Deprem zararlarının azaltılmasında fiziksel planlamanın rolü-Adapazarı örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özdemir, Ü., Ertürk, M. ve Güner, İ. (2001). İlköğretimde deprem ve depremin zararlarından korunma yollarının önemi. Doğu Coğrafya Dergisi, 7(7), 109-132.

Şahin, İ., & Kılınç, T. (2016). Türkiye'de 1980-2014 yılları arasında görülen depremlerin ekonomik etkileri. İktisadi Yenilik Dergisi, 4(1), 33-42.

Taş, N. (2003). Yerleşim alanlarında olası deprem zararlarının azaltılması. Uludağ Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi, 8(1), 225-231.

Tercan, B. (2018). Türkiye'de afet politikaları ve kentsel dönüşüm. Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi, 3(5), 63-74.

URL

https://www.afad.gov.tr/deprem-nedir

http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/bilgi/depremnedir/index.htm

http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/2/deprem-bilgileri/buyuk-depremler/

http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/2/wp-content/uploads/2014/08/TURKIYE_ALETSEL_2023_4.png

BÖLÜM 3

HEYELAN (TOPRAK KAYMASI)

Arş. Gör. Dr. Ali Haydar AKARSU

Prof. Dr. İlhan TURAN

Giriş

Türkiye coğrafi yapısı nedeniyle farklı coğrafi bölgelerden oluşan bir ülkedir. Bütün bölgelerde afetler görülmekle birlikte bazı bölgeler kendine özel afet riskleri taşımaktadır. Örneğin ülkemizin büyük bir kısmı deprem bölgesi olmakla birlikte, Akdeniz ve Ege bölgelerinde aşırı yaz sıcaklarından dolayı orman yangınları, İç Anadolu'da sel ve kuraklık, Doğu Anadolu'da çığ, özellikle Doğu Karadeniz Bölgesinde ise sellerle birlikte heyelanlar (toprak kaymaları) meydana gelmektedir. Bu durum yerel boyutta afetlerle mücadele yöntemlerinin önemini ortaya koymaktadır. Çünkü eğitimin en temel amaçlarından biri öğrencilerin yaşadıkları bölgenin sosyo-ekonomik, çevresel özelliklerini bilerek, ona göre beceriler ve davranış örüntüleri kazanmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin kendi yakın çevrelerinde meydana gele(n)bilecek herhangi bir çevresel etkiye karşı hem bilinçli hareket etmesi hem de dirençli olabilmesi önemlidir. Bu sebeple bu çalışma Doğu Karadeniz bölgesinde hem sayıca en fazla hem de yıkıcı etkileri en çok olan afetlerden biri olan heyelana odaklanmaktadır.

Bu kapsamda çalışmada heyelan için kavramsal bir çerçeve sunmaktan ziyade heyelanın nasıl daha etkili ve anlamlı bir şekilde öğretilebileceğine ilişkin somut etkinlikler sunmaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda birbirini destekleyen iki etkinlik tasarlanmıştır. İlk etkinlik heyelanı modellemeye yönelik giriş düzeyinde bir etkinlikken, ikinci etkinlik ise ilk etkinliği destekleyen tamamlayıcı nitelikte bir etkinliktir. Bu etkinlikler öğretmenler tarafından yorumlanıp, yaratıcı dokunuşlarla geliştirilip, farklı biçimlerde tasarlanabilir bir esnekliğe sahiptir. Bu çalışma ile hem heyelan afetini öğrenenler hem de öğretenler için somut, kolaylaştırıcı ve yol gösterici örnekler sunulmaya çalışılmaktadır.

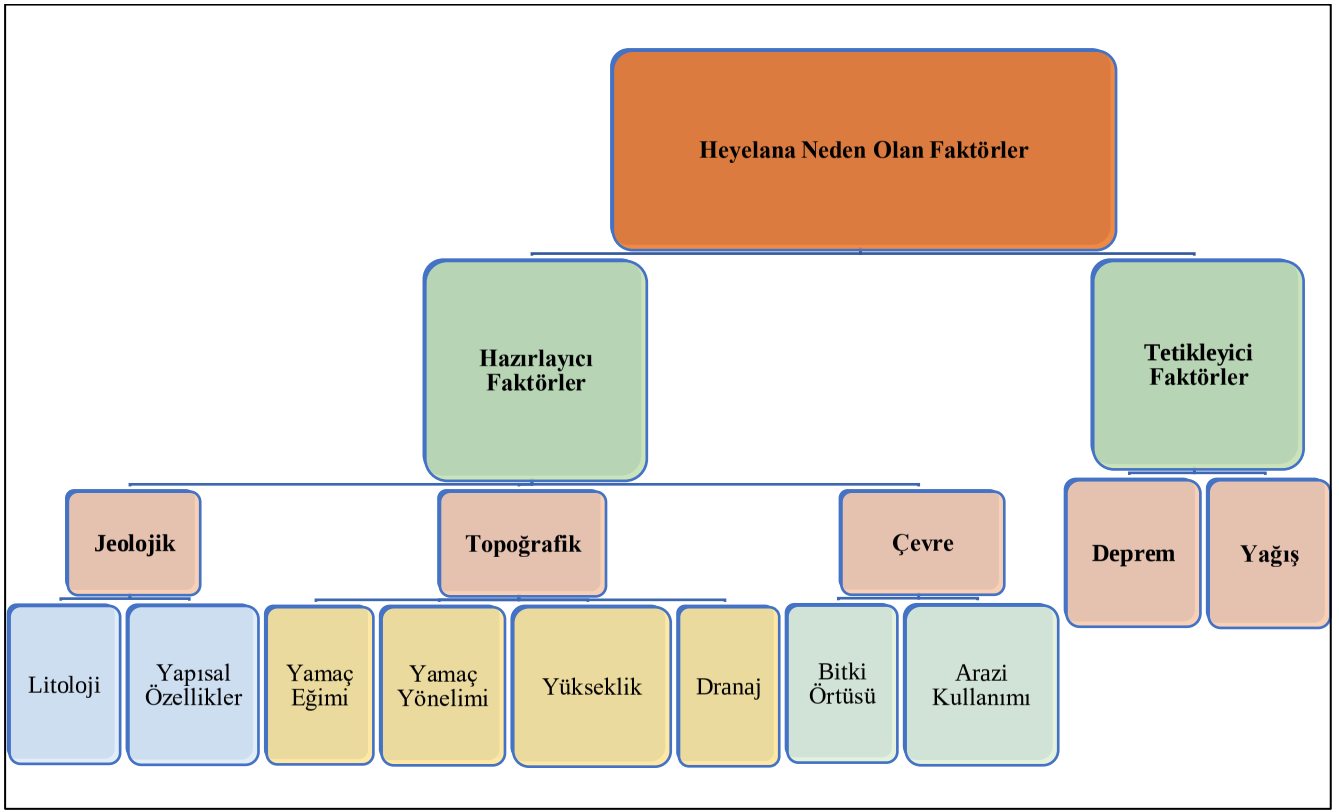
Heyelan: Kısa Bir Sunuş

Heyelan (yer kayması/toprak kayması) Türkiye'de ve Dünya'da can ve mal kaybına neden olan doğal afetler içerisinde yer almaktadır. Heyelan, "doğal kaya, zemin, yapay dolgu ile bunlardan oluşmuş döküntülerden meydana gelen malzemenin yerlerinden ayrılarak yer çekiminin etkisi ile yamaç boyunca aşağıya doğru yer değiştirmesi olayı" olarak tanımlanabilir." (Şahin ve Sipahioğlu, 2009). Heyelanlar, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı'nca (AFAD, 2018) doğal afetler içinde, ani gelişen doğal afetler olarak gösterilmektedir. Bununla birlikte, heyelanların oluşmasında yağışın oldukça etkili olmasından dolayı Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı heyelanları meteorolojik afetler kapsamında değerlendirmektedir (2021). Diğer taraftan Kadıoğlu (2008), dünyanın iklim

özelliklerinden hareket ederek heyelanları hidro-meteorolojik afetler içerisinde göstermektedir.

Heyelanların Neden ve Sonuçları

Türkiye'de heyelanların oluşumuna neden olan faktörler Şekil 1 de verilmiştir. Şekil 1 incelendiğinde, heyelanların oluşmasında, hazırlayıcı faktörler olarak jeolojik, topoğrafik ve çevresel koşullar, tetikleyici faktör olarak da yağış ve depremlerin koşullarının rol oynadığı görülmektedir. Ayrıca insanlar, yanlış arazi kullanımını gerçekleştirerek heyelanların oluşmasında tipik bir şekilde rol oynamaktadır. Örneğin Doğu Karadeniz Bölgesinde yapılan çay tarımı bu bölgede heyelanların oluşmasında etkili bir şekilde rol oynamaktadır. Bu konuda çalışmalar yapan Filiz, Avcı vd. (2011) çay bitkisinin köksüz olması çay tarlalarına yol ve evlerin yapılmasının heyelanların oluşmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan Doğu Karadeniz Bölgesi'nde toprağın killi ve kaygan olması heyelanların daha sık olmasına yol açmaktadır.



Şekil 3.1

Heyelana neden olan faktörler (Çölleşme ve Erozyonla Mücadele Genel Müdürlüğü, [ÇEM, 2016])

Fidan ve Görüm (2020) tarafından oluşturulan Türkiye Ölümcül Heyelan Veri Tabanı incelendiğinde görülmektedir ki 1929–2019 yılları arasında 91 yıllık süreçte toplam 389 heyelan olayı gerçekleşmiş olup bu olaylarda 1343 kişi vefat etmiştir. 1929–2019 yılları arasında yıl bazında 4 ölümcül heyelan olurken bu olaylarda ortalama 15 insan hayatını kaybetmiştir. Veri tabanında Türkiye'deki heyelan olayları, iki yerde yoğunluk göstermektedir. Bunlardan ilki, %48 oranında ölümcül olayların gerçekleştiği Doğu Karadeniz'ken (heyelan olay sayısı 107), ikinci sırada ise %7 ölümün gerçekleştiği İstanbul çevresidir (heyelan olay sayısı 66). Doğu Karadeniz Bölgesi'nde ölümcül karakterli heyelanların %51'i yine ölüm oranının %72,5'i, yaz mevsiminde yani Haziran, Temmuz ve Ağustos ayları içerisinde oluştuğu görülmektedir (Fidan ve Görüm 2020).

Dünyada heyelanlardan kaynaklanan ölüm oranı istatistikleri %1,5 civarında iken; bu oransal istatistik Türkiye'de %15'lere yaklaşmaktadır (Dölek, 2016). Türkiye'de en fazla meydana gelen doğal afetin %45 ile heyelan olduğu afet bilgi envanterlerinden anlaşılmaktadır (Öcal, Çakır vd.2016). Türkiye'de heyelanların en fazla olduğu iller ise Trabzon, Rize ve İstanbul'dur. Bu illerde ölümle sonuçlanan heyelan olayları oldukça yüksek durumdadır (Fidan ve Görüm 2020). Türkiye'nin hemen her ilinde görülen heyelanın en az olduğu iller ise Şanlıurfa, Mardin ve Kırklareli'dir (Dölek, 2016). Doğu Karadeniz bölgesinin heyelan alanı olmasının nedenleri olarak dağların deniz kıyısından itibaren hemen yükselmesi, arazi yapısının eğimli olması, akarsu aşındırmaları, bölgenin bol yağış alması, yanlış arazi kullanımı (Turna 2011), yanlış yerleşme yerlerinin seçimi, hatalı proje uygulamaları ve kazı çalışmaları gösterilebilir (Dölek, 2016). İnsanların arazi içerisindeki faaliyetlerinin olumsuz özellikleri Türkiye'de can kayıplarını artırmaktadır. Bilim insanları küresel iklim değişikliğinin tüm Karadeniz'de heyelan riskini artıracağına dair görüşlerini çeşitli medya organları ve toplantılarda dile getirmektedirler.

Heyelanların sonuçları can ve ekonomik kayıplar şeklinde iki grupta değerlendirilebilir. Ekonomik kayıplar arasında, her sektörde üretim kayıpları, turizm gelirlerinin düşmesi ulaşımda aksamalar direk tellerinin kopması, iş gücü kayıpları sularda kirlenme ve su kanallarının tahrip olması sayılabilir (Kadıoğlu 2008; ÇEM, 2016). Bir doğal afet olarak değerlendirilen heyelanları tümüyle önlemek mümkün değildir. Bununla birlikte yapılacak çalışmalar ile heyelan olaylarının sayısı ve insanlar üzerindeki etkileri azaltılabilir. Bunlar şu şekilde açıklanabilir. (Filiz, Avcı vd., 2011; CEM, 2023; Kadıoğlu, 2008).

1) Heyelan risk bölgelerinde yerleşmelerin sınırlandırılması,

2) Kazı ve inşaat çalışmalarında tedbirli davranılması,

3) Şev ve yamaçlarda iyileştirme yapmak,

4) Drenaj sistemlerinde iyileştirilmeye yönelik uygulamalar

5) İzleme ve erken uyarı sistemlerinin kullanılması.

6) Yanlış arazi kullanımımın önüne geçilmesi

7) Yeni, çay tarım alanlarının açılmaması

8) Yamaçların eğimlerinde düzenlemeler

9) İstinat duvarlarının yapılması

Kaynakça

AFAD, (2018). Türkiye'de afet yönetimi ve doğa kaynaklı afet istatistikleri. AFAD

Akarsu, A. H. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde tahmin et-gözle-açıkla (TGA) uygulamaları. [Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Boz, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin temel coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları (Amasya İli Örneği) [Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.

ÇEM, (Çölleşme ve Erozyonla Mücadele Genel Müdürlüğü), (2016). Heyelanlar. T. C. Orman ve Su İşleri Bakanlığı

Çevre, Şehircilik ve İklim Değişiklikleri Bakanlığı (2022). 2021 yılı meteorolojik afetler değerlendirmesi, Araştırma Dairesi Başkanlığı Meteorolojik Afetler Şube Müdürlüğü

Durmuş, E., ve Kuruyer, D. (2022). The determination of 5th-grade students' cognitive structures and misconceptions about erosion and landslide concepts through word association test. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi, 4(1), 97-115.

Dölek, İ. (2016). Türkiye'de doğal afetler, H. Akengin ve İ. Dölek (Ed.), Türkiye fiziki coğrafyası içinde (s.311-365). Pegem Akademi Ankara.

Filiz, M., Avcı, H., Usta, P. (2011). Heyelanların yerleşim alanlarına etkilerinin incelenmesi (Rize-Gündoğdu örneği). Engineering Sciences, 6(4), 1200-1211.

Gençoğlu, S. E. (2019). 6. Sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (Kit) yoluyla incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi Niğde Üniversitesi.

Kadıoğlu, M., 2008: Sel, heyelan ve çığ için risk yönetimi; Kadıoğlu, M. ve Özdamar, E., (Ed.), "Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeleri" içinde (s. 251-276), JICA Türkiye Ofisi Yayınları No: 2.

Mızrak, S. (2018). Eğitim, afet eğitimi ve afete dirençli toplum. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 56-67.

Öcal, A., Çakır, U., Özelmacı, Ş. (2016). İlkokul ve ortaokul ders programlarında afetten korunma ve güvenli yaşam. Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2(2), 71-83.

Şahin, C. ve Sipahioğlu, Ş. (2003). Doğal afetler ve Türkiye. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara

Tokcan, H., Yiter, E. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 115-129.

Turna, T. (2011). Doğu Karadeniz Bölgesinde heyelan nedenleri. Doğu Karadeniz Bölgesi Heyelan ve Taşkınları Sempozyumu. Trabzon

Turan, İ. ve Karabacak N. (2011). The landslide example of multimedia applications ın geography courses ın education faculty. Education Sciences, 6(2), 1904-1922.

Uzun, A., Kaya, M. E., Çoşkun, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin zihin haritalarında doğal afetler algısı, Kesit Akademi Dergisi. 8 (30), 370-390.

Yenilmez, K., Elif, Y. A. Ş. A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanılgıları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 461- 483.

BÖLÜM 4

SEL VE TAŞKINLAR

Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Metin ÖZDAMARLAR

Sel nedir?

Sel, suların bulunduğu yerde yükselerek veya aşırı yağışlar sonucunda oluşan su kütlelerinin kuru durumda olan yerleri kaplaması durumudur. Seller oluşum hızları ve oluşum yerleri dikkate alınarak sınıflandırılır.

Oluşum türlerine göre sel türleri şunlardır;

- *Yavaş sel;* Bir hafta veya daha fazla zaman içinde gerçekleşen sellerdir.
- *Hızlı sel;* 1-2 gün içinde oluşan sellerdir.
- *Ani sel;* Bir saati bile bulmayan süre içerisinde oluşan sellerdir.

Oluşum yeri bakımından seller ise şunlardır;

- *Kıyı*
- *Şehir*
- *Kuru dere*
- *Baraj/gölet*
- *Akarsu* (Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü, 2014).

Taşkın ise selden farklı olarak karların erimesi, aşığı yağışlar, baraj kapaklarının kontrolsüz açılması vb. sebeplerden dolayı suların içinde aktığı yatağın dışına çıkarak kentlere, alt yapıya, insanlara ve diğer canlılara zarar vererek hayatı olumsuz etkilemesi; başta sosyo-ekonomik olmak üzere sosyal, psikolojik vb. sorunlara yol açmasıdır. (Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü, 2014).

Türkiye'de Sel ve Taşkınlar

Harita 4.1

01.01.1950-01.06.2018 Türkiye'de meydana gelen sel/su baskını olaylarının il bazında sayıları (AFAD)



Sel ülkemizde sık görülen doğal afetlerden biridir. Hemen hemen tüm yörelerimizde (Harita 4.1) sel ve taşkınlara rastlanmaktadır. Sellerin görüldüğü aylarda coğrafi özelliklerin önemli etkisi vardır. Bu çerçeveden bakıldığı zaman Türkiye'de Nisan, Mayıs, Haziran aylarında taşkın ve sellerin sayının ciddi oranda arttığı görülmektedir. Bu durumun temel nedeni ilkbaharla birlikte karların erimesi, akarsuların debisinin ve yatağında taşıdığı su miktarının artmasıdır. Buna bağlı olarak da Türkiye'de sel ve taşkın olayları; yağışların artması ve kar erimelerine bağlı olarak en fazla Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında görülmektedir. Bu durum özellikle bir akarsu yatağının çevresinde kurulmuş kentlerin sel ve taşkın tehlikesiyle karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır.

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının 1950-2016 yılları arasını kapsayan sel istatistikleri değerlendirildiğinde Türkiye'de sel ve su baskını sayılarının fazla olduğu görülür. Buna göre, verilen yıllar içerisinde toplam su baskını sayısı 4.067, bu baskınlardan etkilenen insan sayısı ise 22.157 kişidir. Sel ve baskınlardan en çok etkilen iller ise Kahramanmaraş, Erzurum, Adana, Van ve Bitlis'tir. Öte yandan Devlet Su İşleri (DSİ) Genel Müdürlüğünün verilerine göre 1955 ile 2007 yılları arası yaşanan sel felaketlerinde hayatını kaybedenlerin sayısı 1.235, yıkılan yahut oturulamaz hale gelen konut sayısı 61.000'dir.

Sele Karşı Önlemler

Hemen hemen tüm doğal afetlerde olduğu gibi sele karşı alınacak önlemler can ve mal kayıplarını azaltacaktır. Sele karşı alınacak önlemler şu şekilde sıralanabilir:

- Dere yataklarına ev inşa edilmemelidir.
- Su baskınına uğrama riski bulunan arazilerde ağaçlandırma ve teraslama çalışmaları yaparak risk oranı azaltılmalıdır.
- Yaşanan sel ve baskınlarda yetkililerin uyarıları kitle iletişim araçlarından dikkatle takip edilmeli ona göre hareket edilmelidir.
- Sel riski bulunan ikametgahlarda kapı ve pencerelerin arkasına ani su baskınları için gerektiğinde taşınabilir engeller konulmalıdır.
- Sel baskını durumunda yerleşim yerlerinin terk edilerek güvenli ve yüksek olan yerlere gidilmelidir. Bu süreçte kesinlikle karşıdan karşıya geçilmemeli, köprüler kullanılmamalı ve araçla yola çıkılmamalıdır.
- Elektrik şebekelerinin su ile temasında ölümcül risk doğacağından bu tür yerlerden uzak durulmalıdır.
- Sel sularının içerisinde kanalizasyon atıkları, kimyasal maddeler, mikroplar karışacağından sel sularından uzak durulmalı, sel sularıyla temas edilmemeli, bu sular çamaşır yıkama, kişisel temizlik için kullanılmamalı; özellikle çocukların bulaşıcı hastalıklara karşı bu sularla oynanmaması konusunda dikkatli olunmalıdır.
- Sel ve su baskınlarından temiz suya ulaşmak zor olacağından evde temiz su stoğu bulundurulmalıdır.
- Sel doğal felaketi genellikle yangını da tetiklediğinde evdeki elektrikli eşyaların su altında kalmaması ve prizden çekilmesi için gereken önlem alınmalıdır.
- Sel ve su baskınları sırasında, bebek, yaşlı, engelli vb. gibi afetzedelere yardımcı olunmalıdır. (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı; https://www.afad.gov.tr/afadem/sel).

Sosyal Bilgiler ve Sel Eğitimi

Sosyal bilgiler dersi, doğal afetler konusunda öğrencilerin farkındalık düzeyinin artırılması, doğal afet öncesi, sırası ve sonrası önlemler alınması, yaraların sarılması için toplumsal dayanışmanın artması konusunda öğretim programında birçok kazanıma yer verilen bir derstir. Bu bölümde 4, 5, 6 ve 7. sınıflar için Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (2018, 2023) yer alan kazanımlardan yola çıkarak ikişer adet etkinliğe yer verilmiştir.

Etkinlik No:	1
Sınıf Düzeyi:	4
Süre:	40+40
Konu:	Coğrafi özelliklerle doğal afetler arasındaki ilişkiyi fark etme.
Kazanım:	SB.4.3.5. Yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
Materyaller:	Renkli kalemler ve yapışkan not kağıtları
Yöntem ve Teknikler:	Grup çalışması, tartışma, sunum, soru cevap
Giriş	Derse *"Yaşadığımız doğal çevrenin coğrafi özellikleri nelerdir?"* sorusunu yönelterek başlayabilirsiniz. Verilen cevapları tahtaya yazabilirsiniz. Ardından iklim özellikleri üzerine yoğunlaşabilirsiniz. İklim özelliklerini öğrencilerin fark etmelerini sağladıktan sonra bu iklim özelliklerinin hangi doğal afetlerin etkisini azaltabileceği konusunda beyin fırtınası yapabilirsiniz.
Gelişme	 Sınıfın fiziki özelliklerine ve öğrenci sayısına göre hareket ederek; tahtaya yansıttığımız (veya A3 kağıtlara çizdirdiğimiz yahut renkli çıktı alarak öğrencilere dağıttığımız) "Türkiye Yıllık Ortalama Yağış Haritası"nı incelemelerini isteyebilirsiniz. Sonrasında yapışkan kağıtlara "AZ" veya "ÇOK" yazmalarını isteyebilirsiniz. Ardından öğrencilerin haritada sel felaketi yaşanma riskinin fazla olduğu yerlere "Az" veya "Çok" yazan yapışkan kağıtların yapıştırılmasını isteyebilirsiniz.
Değerlendirme	Öğrencilere, *"Coğrafi özelliklerle doğal afetler arasında nasıl bir ilişki vardır?"* sorusu yöneltilir. Öğrencilere, *"Yaşadığımız çevrede sel afeti yaşanma durumu nasıldır? Neden?"* sorusu yöneltilir.

Kaynakça

Özey, R. (2006). Afetler Coğrafyası. İstanbul: Aktif.

Arca, D. (2012). Afet Yönetiminde Coğrafi Bilgi Sistemi ve Uzaktan Algılama. Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi, 2 (2), 53-61.

Çamurcu, H. (2005). Dünya' da Nüfus Artışı ve Getirdiği Sorunlar. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 8 (13), 87-105.

Doğanay, H., Orhan,F. (2016). Türkiye Beşeri Coğrafyası. Ankara: Pegem Akademi.

Ersoy, Ş. (2013). 2013 Afet Raporu "Dünya ve Türkiye". Yıldız Teknik Üniversitesi, Doğa Bilimleri Araştırma Merkezi. İstanbul.

Kadıoğlu, M. (2011). Afet Yönetimi, Beklenilmeyeni Beklemek, En Kötüsünü Yönetmek. İstanbul: T.C. Marmara Belediyeler Birliği.

Şahin, C., Sipahioğlu, Ş. (2003). Doğal Afetler ve Türkiye. Ankara: Gündüz Eğitim. Şahin, C., Doğanay, H., Özcan, N. A. (2004). Türkiye Coğrafyası. Ankara: Gündüz Eğitim.

Korkanç, S., & Korkanç, M. (2006). Sel ve Taşkınların İnsan Hayatı Üzerindeki Etkileri. ZKÜ Bartın Orman Fakültesi Dergisi, Sayı:9, 42-50.

Çelik, İ., & Öztürk, E. (2020). Sel Afetleri Hakkında Genel Bir Değerlendirme, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi , Sayı:72, 1078-1086.

URL

https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/35429/xfiles/turkiye_de_afetler.pdf

https://genckizilay.org.tr/media/15298/39-16226429_gyo-ogretmen-kitabi.pdf

https://ktu.edu.tr/dosyalar/havzaamenajmani_18760.pdf

http://tucaum.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/280/2016/12/Int_semp_FC7.pdf

https://www.mgm.gov.tr/site/yardim2.aspx?=SEL

https://services.tubitak.gov.tr/edergi/yazi.pdf;jsessionid=w3fQNz6Pm4DbG72Mn1AMEoaT?dergiKodu=4&cilt=47&sayi=854&sayfa=54&yaziid=36676

https://www.afad.gov.tr/afadem/sel

BÖLÜM 5

ÇIĞ

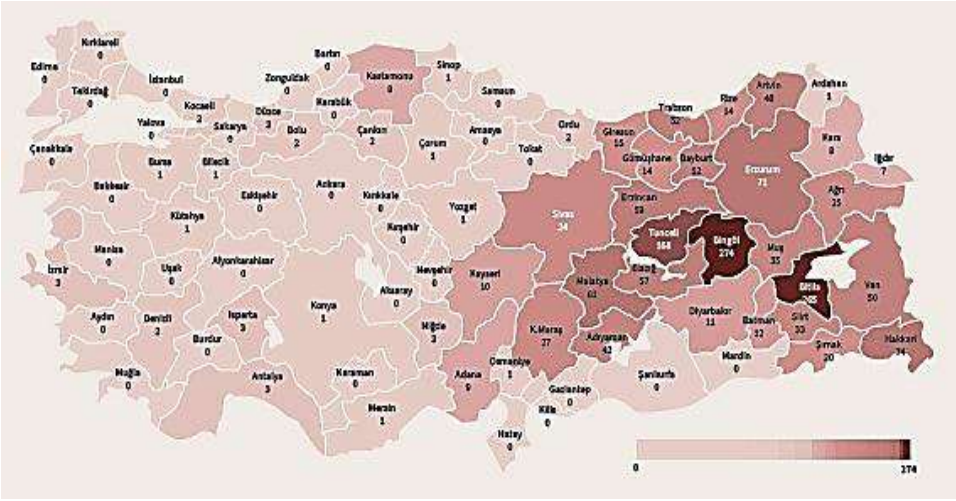
Doç. Dr. Kenan BAŞ

Çığ Nedir?

Geçmişten bu yana insanoğlunun karşılaştığı en büyük sorunlardan biri doğal afetlerdir. Bu afetlerden biri olan çığ afeti insan yaşamının önemli ölçüde etkileyen ve dikkate alınması gereken afetlerden biridir (Tunçel, 1990; Hoyois, Jean Michel, Regina, Deberati, 2007; Matpay, Doğu, Seyitoğulları, 2023). Çığ afeti, insan yaşamına ülke ekonomisine, çeşitli alt ve üst yapılara, çevreye zarar veren doğa kaynaklı afetlerden biridir (Mutlu, Cindioğlu, Kul, Selçuk, 2022). Çığ, bitki örtüsünün çok seyrek ya da orman örtüsünün olmadığı eğimli arazilerde kar kütlesinin iç ve dış kuvvetlerin etkisine bağlı olarak vadi tabanına doğru hızlı bir şekilde akması ya da kütle halinde yuvarlanması olayıdır (Göl, 2005). İngilizce karşılığı "Avalanche" olan çığ kavramının kökeni Fransızcadır (**Web 1:** https://insapedia.com/cig-nedir-neden-olur-cig-cesitleri/). TDK (Türk Dil Kurumu) ise çığ kavramını, dağın belirli bir noktasından kopan ve yuvarlanan; yuvarlandıkça da büyüyen kar kümesi olarak tanımlamaktadır (**Web 2**: https://sozluk.gov.tr/).

Harita 5.1

01.01.1950-01.06.2018 Türkiye'de meydana gelen çığ olaylarının il bazında sayıları (AFAD, 2018)



Şekil incelendiğinde Türkiye'de çığ olayının en fazla Doğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu, Kısmen İç Anadolu ve Doğu Karadeniz kesiminde bulunan alanlarda meydana geldiği görülmektedir.

Çığ Neden Olur?

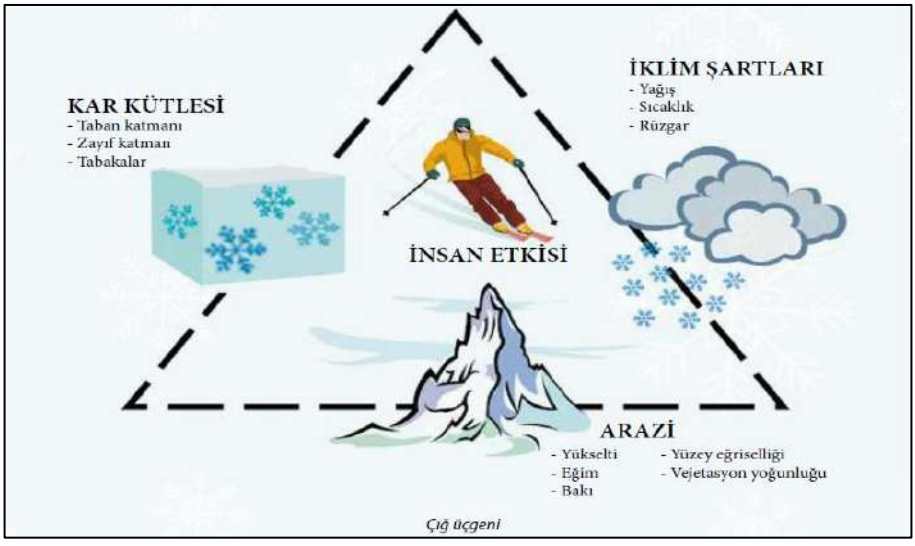
Çığ oluşumunda bilinen en büyük tehlike yerde gündüz eriyen gece ise donan ve bunun sonucunda üstte kaygan ve parlak bir kabuğu oluşturan eski karın üzerine aralıksız 25 cm'den daha fazla karın yağması ve yığılmasıdır. Daha sonra ortalama 1 ya da 1,5 gün süren ılık hava akımları bu iki tabaka arasında gerçekleşen erime olayına bağlı olarak kaygan bir zemin oluşturur. Buna bağlı olarak yamaçtan kopan kar kütlesi aşağı doğru iner ve bu inme esnasında önüne gelen her ne varsa önüne katarak her şeyi siler süpürür. Özellikle nüfus yoğunluğunun fazla olduğu yerlerde tahribatın büyük olmasına neden olur (Gürer, 2002). Kar kütlesinin üzerine oturduğu zeminin pürüzsüz ve kaygan bir olması çığ afetinin hareketini kolaylaştırmaktadır (Göl, 2005). Topoğrafik açıdan değerlendirildiğinde 25 – 50 arasında yamaç eğimine sahip, bitki örtüsünden yoksun ve rüzgar altı olan yamaçlar doğal çığ güzergahları olarak bilinir (Gürer, Tunçel, 1995).

Çığ doğal afetinin oluşma nedenleri genel olarak irdelendiğinde bunlar altı başlık altında incelenebilir (Tavşanoğlu, 1974; Göl, 2005). Bunlar; iklim özellikleri, yamaç eğimi, bakı, kar tabakalarının yapısı, yamaç örtüsü, yamaçların jeolojik ve toprak özellikleri, şeklinde sıralanabilir (Göl, 2005).

Fredston ve Fesler (1994) ise çığ oluşum nedenlerini genel olarak 3 başlık (kar kütlesi, arazi ve iklim özellikleri) altında incelemiş ve başlıkların etkileşiminden ortaya çıkan bir çığ üçgeninden bahsetmiştir.

Şekil 5.1

Çığ üçgeni (T.C. Orman ve Su İşleri Bakanlığı Çölleşme ve Erozyonla Mücadele Genel Müdürlüğü, 2016).



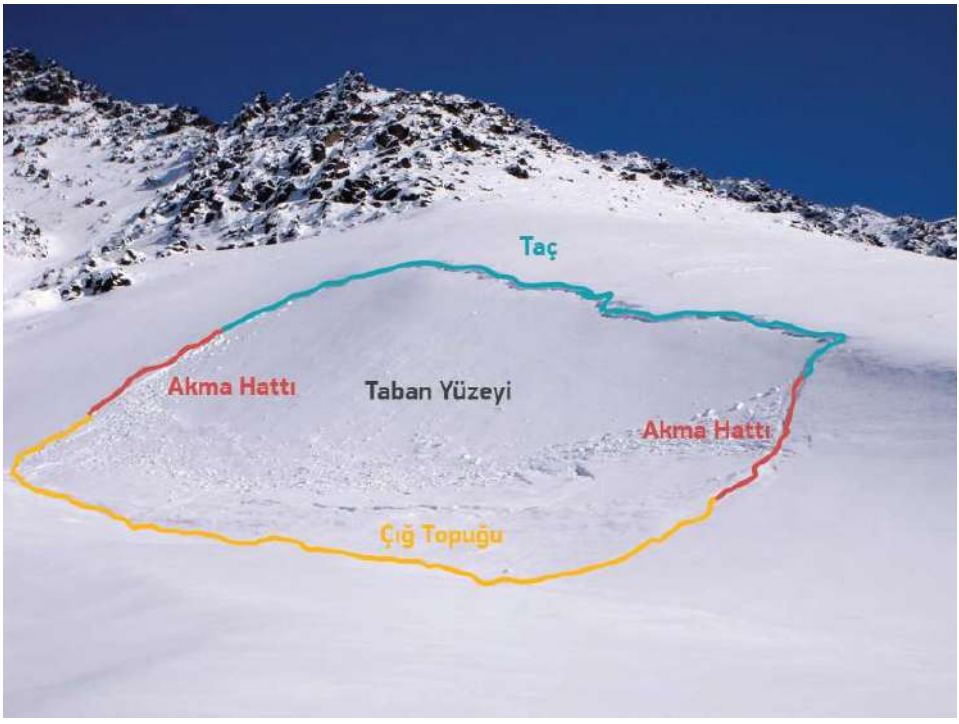
ÇIĞ TİPLERİ

Tabaka Çığı

Tabaka Çığları genelde kırılma ile birlikte kar bloğunun harekete geçerek üzerinde ne vara kendisiyle birlikte yamaç aşağı sürüklemesidir. Bu çığ türü rüzgar etkisi ile biriken kar tabakaları tarafından oluşturuldukları için rüzgar tabakası olarak da bilinirler. Tabaka çığları genelde taç yüzü, yamaçlar ile sıkışma duvarı arasındaki kar tabakasının hareketlenmesi sonucu başlar (AFAD, 2015).

Fotoğraf 5.1

Tabaka çığının bölümleri (AFAD, 2015)



Islak Kar Çığları

Bu çığların oluşmasında yamaç aşağı esen ve ısınmaya neden olan Foehn (Fön) rüzgarları oldukça etkilidir. Bu çığ türü özellikle ilkbahar aylarında yağmurlarla beraber gelen sıcak havanın etkisi ile oluşur. Karın akış hareketi, yüksek su içeriğine bağlı olarak bir sıvı ya da çamur akışına benzer. Hızları düşük ancak yoğunlukları yüksek olduğu için geçtikleri yerlerde büyük hasarlara yol açarak o bölgeyi tanınmaz hale dönüştürebilirler (Taştekin, 2003).

Fotoğraf 5.2

Islak kar çığı (Taştekin, 2003).



Kuru Kar Çığları ve Toz Çığlar

Bu çığ türü özellikle Ocak ve Şubat aylarında kar yağışının çok sık olduğu yerlerde görülmektedir. Bu çığ türünde nem oranının çok düşük olmasına bağlı olarak karın yamaçtan aşağı kayması sırasında kar havada toz bulutuna dönüşür. Toz çığda neredeyse tüm kar taneleri havada asılı durumda bulunmaktadır. Yıkıcı etkisi diğer çığ türlerine göre daha azdır (AFAD, 2015; Taştekin, 2003).

Fotoğraf 5.3

Kuru kar çığları ve toz çığlar (AFAD, 2015)



Kaynakça

AFAD (2015). *Çığ Temel Kılavuz.*

https://www.tarimorman.gov.tr/CEM/Belgeler/yay%C4%B1nlar/yay%C4%B1nlar%202017/CIG%20TAS%20BAS.pdf adresinden erişim sağlanmıştır (Erişim Tarihi: 15.08.2023).

AFAD (2018). *Türkiye'de Afet Yönetimi ve Doğa Kaynaklı Afet İstatistikleri*. https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/35429/xfiles/turkiye_de_afetler.pdf adresinden erişim sağlanmıştır (Erişim Tarihi: 15.08.2023).

Çölleşme ve Erozyonla Mücadele Genel Müdürlüğü (2016). *Çığ.* https://www.tarimorman.gov.tr/CEM/Belgeler/yay%C4%B1nlar/yay%C4%B1nlar%202017/CIG%20TAS%20BAS.pdf. Adresinden erişim sağlanmıştır (Erişim Tarihi: 15.08.2023).

Fredston, J. Fesler, D. (1994), *Snow Sense: A Guide to Evaluating Snow Avalanche Hazard.* Alaska Mountain Safety Center, 116.

Göl, C. (2005). Çığ Olgusu ve Ormancılık. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 1, 49- 63.

Gürer, İ., & Tunçel, H., (1995). Türkiye de Çığ Sorunu ve Bugünkü Durumu. *AÜ Türkiye Coğrafyası Dergisi*, no.4.

Gürer, İ. (2002). *Türkiye'de yerleşim yerlerine yönelik kar ve çığ problemleri.* Türkiye Mühendislik Haberleri, 420-421-422, 147-154.

Hoyois, P., Jean Michel S., Regina B. ve Debarati G.-S. (2007). *Annual Disaster Statistical Review: Numbers and Trends 2006*, Catholic University of Louvain (UCL), Centre for Research on the Epidemiology of Disasters (CRED).

Matpay, B., Doğu, A.F., Seyitoğulları, M.A. (2023) Hizan ve Çevresinde (Bitlis) Çığ Oluşumuna Duyarlı Alanların Belirlenmesi / Determination of Avalanche-Sensivite Areas in Hizan and its Surroundings (Bitlis), *Jeomorfolojik Araştırmalar Dergisi / Journal of Geomorphological Researches* (10), 111-132.

Mutlu, S., Cindioğlu, İ., Kul, A. Ö. ve Sağlam Selçuk, A. (2022). Coğrafi Bilgi Sistemi (CBS) ve Parametre Puanlama Yöntemi İle Hakkari İli Çığ Tehlike Haritasının Oluşturulması. *Türkiye Coğrafi Bilgi Sistemleri Dergisi,* 4 (2), 71- 78.

Taştekin, A. T. (2003). Meteoroloji ve Çığ. Meteoroloji Genel Müdürlüğü (MGM). https://www.mgm.gov.tr/FILES/genel/makale/meteorolojivecig.pdf. [Erişim Tarihi:17.07.2023].

Tavşanoğlu, F. (1974). *Sel Yataklarının Tahkimi*, İ.Ü. Yayın No: 1972, O.F. Yayın No: 203, İstanbul.

Tunçel, H. (1990). Doğal Çevre Sorunu Olarak Çığlar ve Türkiye'de Çığ Olayları. Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Coğrafya Bilim ve Uygulama Kolu, *Coğrafya Araştırmaları Dergisi* 1, 43-98.

Web 1: (https://insapedia.com/cig-nedir-neden-olur-cig-cesitleri/). (Erişim Tarihi: 15.06.2023)

Web 2: (https://sozluk.gov.tr/). (Erişim Tarihi: 15.06.2023)

BÖLÜM 6

ORMAN YANGINLARI

Dr. Öğr. Üyesi Papatya DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Selda ŞAN

Giriş

Doğal afetler kapsamında gerçekleşen orman yangınları, yalnızca zuhur ettiği ülke topraklarını ilgilendiren bir sorundan öteye giderek küresel bir sorun haline gelmiştir. Zira küresel ısınmanın etkisi ile artan aşırı sıcaklık, orman yangınına sebep olmakta ve rüzgarın etkisi ile orman yangınları devasa alanlara ulaşabilmektedir. Doğal afetler, insan kontrolünden bağımsız bir şekilde gerçekleşen, doğal tehlikelerden kaynaklanan felaket olaylarıdır (Shaluf, 2016). Doğal afetler, insanların ve toplulukların yaşamlarını ve yaşam alanlarını kısıtlayan, değiştiren çok önemli bir faktördür (Kumagai, Edwards ve Carroll, 2006). Günümüzde orman yangınları daha çok insan kaynaklı olsa da insan faktöründen uzak, doğal afetlerden de kaynaklanmaktadır (Robbin, 2021). Günümüzde doğal afet olarak karşılaşılan ve insan eliyle gerçekleştirilmeyen orman yangınlarının küresel ısınma sebepli olduğu anlaşılmaktadır. Ancak küresel ısınmanın etkisiyle kendiliğinden oluşan orman yangınlarında da dolayısıyla insan faktörü ön plana çıkmaktadır.

Orman yangınları; orman ve çevresinde bulunan ağaçlar, kütükler, ot, yaprak, kuru ağaç ve kuru dallar gibi yanıcı maddelerin yanması ve çevresinin açık olması sebebiyle de geniş alanlara yayılım gösteren yangınlardır (Orman Genel Müdürlüğü [OGM], 2019). Orman yangınları, dünyanın pek çok ülkesini ciddi bir şekilde etkilediği gibi Türkiye'yi de önemli ölçüde etkileyen bir afet türüdür. Her yıl çeşitli sebeplerden ötürü ortaya çıkmakta ve çoğunun çıkma nedeni tam olarak bilinmemekle birlikte artarak da devam etmektedir (Avcı ve Korkmaz, 2021). Türkiye'de 1973 yılına kadar orman varlığını ortaya koyan sağlıklı bir orman envanteri yapılamamıştır. Orman varlığına ilişkin ilk gerçekçi bilgiler, 1960 yılında Devlet Planlama Teşkilatı'nın kurulmasının ardından, birinci ve ikinci kalkınma planlarını içeren on senelik sürede ülkedeki tüm ormanların amenajman planlarının tamamlanmasıyla elde edilmiştir (Mısır ve Mısır, 2021).

Orman Genel Müdürlüğü 2022 Genel Faaliyet Raporu'na göre Türkiye, 23.245.000 (ha) orman varlığına sahiptir. Bu oran, ülkenin yüzölçümünün hemen hemen %29,8'ini kaplamaktadır. Bahsi geçen alandaki normal kapalı orman alanı, 13.707.843 he ile toplam orman alanının %58,97'sini kaplarken boşluklu kapalı orman alanı da 9.537.157 he ile %41,03'ünü kaplamaktadır (OGM, 2022a). Bu durum ülkemizin hem orman bakımından fakir olmadığını hem de orman yangınlarından etkilenmeye oldukça açık olduğunu göstermektedir. İlgili husus göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde 1988-2022 yılları arasında toplamda, 74.520 adet yangın çıkmış ve 498.104 ha alan yanmıştır (OGM, 2022). Bu afet türü hem doğal dengenin korunmasında hem de insan yaşamında önemli bir konuma sahip olan ormanların geri dönüşü olmayacak şekilde zarar görmesine yol açmaktadır (İşçi, 2018). Söz konusu doğal afeti her ne kadar sonlandırmak mümkün olmasa da önlemlerle yaşanacak bu felaketin etkisini en aza indirgenebilecektir (Özenen-Kavlak vd., 2020).

Orman Yangınlarının Nedenleri

Pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de orman yangınları oldukça büyük can ve mal kaybına neden olan doğal afetlerden biridir. İnsan yaşantısı için oldukça önemli olan ormanların yanmasında birçok faktör etkili olmaktadır. Bu doğal afetin oluşabilmesi için ortamda yangın üçgeni olarak adlandırılan oksijen, sıcaklık ve yakıtın belli bir oranda bir araya gelerek yanma reaksiyonun başlaması gerekir. İlgili üç unsurdan herhangi birinin eksik olması ya da yeterli miktarda bulunmaması neticesinde yanma durumu gerçekleşmeyecektir. Ayrıca oksijen, sıcaklık ve yanıcı madde dengesinde yaşanan değişiklikler yangınların şiddetini ve yayılımını etkileyeceğinden yangınların çıkmasında ya da mevcut bir yangının durdurulmasında bu unsurlardan biri, ortadan kaldırılmalı ya da dengeleri bozulmalıdır (Peker ve Atılgan, 2015; Tatlı ve Türkeş, 2014).

Yanma durumunun gerçekleşmesine etki eden faktörler, doğal ve beşeri faktörler olmak üzere iki temel başlık altında toplanabilmektedir. Orman yangınları insan kaynaklı nedenlerle ortaya çıkabileceği gibi doğal kaynaklı etmenler sebebiyle de ortaya çıkmaktadır (Shaluf, 2016). Doğal kaynaklı etmenler; güneş, aşırı sıcaklık, kuru dalların rüzgarlı havalarda birbirlerine sürtmesi, cam parçalarının optik özellik göstermesi ve yıldırımın var olmasıdır (Avcı ve Korkmaz, 2021; Doğanay ve Doğanay, 2011; OGM, 2022). Özellikle son dönemlerde doğal unsurlar içerisinde iklim değişikliği sonucu sıcaklığın artışa geçmesi, kuraklığın artışa geçmesi, süreklilik arz eden sıcaklık dalgaları, vb. meteorolojik ve iklimsel koşulların varlığı orman yangınlarını ve bu yangınların gerçekleştiği alanların sayısını arttırmaktadır (Abay vd., 2022; Şahan ve Kaya, 2022). Yapılan çeşitli araştırmalarda Türkiye'nin de içerisinde bulunduğu Akdeniz Havzası'nda, iklim değişikliğine bağlı olarak sıcaklık artışıyla orman yangınlarının sayısında bir artış olduğu kaydedilmiştir. Özellikle Akdeniz ikliminin özelliğine bağlı olarak sıcaklığın arttığı yaz aylarında, sonbahar ve ilkbahar dönemlerinde gün geçtikçe artarak büyüyen orman yangınları bir ekolojik problem olarak görülmektedir (Avcı ve Korkmaz, 2021; Abay vd., 2022; Calda vd., 2020; Mısır ve Mısır, 2021; Tatlı ve Türkeş, 2013).

Beşeri etmenler; bilinçli ve sigara izmariti, piknik ateşi, çöpler, kazalar, havai fişekler, avcılık, anız yakmak gibi istem dışı olarak ele alınmaktadır (Doğanay ve Doğanay, 2011). Genellikle orman yangınını tetikleyen faktörler; oksijen, ölü yanıcı madde şeklinde tanımlanan yüzeydeki ince veya otsu yanıcı materyaller; yüksek sıcaklık, düşük bağıl nem, şiddetli rüzgarlar ve kısa süreli şiddeti fazla olan yağışla oluşan ani fırtınalar gibi gittikçe sıklaşan sert hava koşullarıdır (Tatli ve Türkeş, 2014). Türkiye'de 2010 yılından 2022 yılına kadar olan dönemde, toplam 30.714 yangın meydana gelmiş ve 234.580 ha saha yanmıştır. 2010 ile 2022 yılları arasında çıkan toplam yangınların nedenlerine bakıldığında 13.876 yangının sebebinin bilinmediği; 12.152 yangının ihmal ve kaza sonucu ortaya çıktığı; 1.813 yangının ise kasıtlı olarak çıkarılmış olduğu görülmüştür. Bahsi geçen yıllar arasında toplam 234.580 ha alanın yalnızca 2.442 ha sahanın doğal etmenler sonucunda kaybedildiği anlaşılmaktadır (OGM, 2022). Bu durum da beşeri faktörlerin sonucu ortaya çıkan yangınların oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Tablo 1).

Tablo 6.1

2010-2022 Türkiye'deki orman yangınlarının çıkış nedenleri

Yıl	Yanan alan miktarı	Yangın sayısı	Yangın Çıkış Nedeni							
			Kasıt		İhmal-Kaza		Doğal		Sebebi Bilinmeyen	
	Hektar	Adet	Adet	Hektar	Adet	Hektar	Adet	Hektar	Adet	Hektar
2010	3 317	1 861	146	526	861	1 851	281	69	573	871
2011	3 612	1 954	153	283	1 067	2 368	130	39	604	922
2012	10 454	2 450	197	1 615	936	5 780	373	334	944	2 725
2013	11 456	3 755	260	1 478	1 419	4 051	258	138	1 818	5 789
2014	3 117	2 149	127	85	801	1 682	328	77	893	1 273
2015	3 219	2 150	138	167	794	1 198	257	95	961	1 759
2016	9 156	3 188	157	240	990	5 222	310	170	1 731	3 524
2017	11 993	2 411	151	619	721	7 146	259	84	1 280	4 144
2018	5 644	2 167	92	148	693	2 216	413	141	969	3 139
2019	11 332	2 688	124	686	883	6 529	372	373	1 309	3 744
2020	20 971	3 399	72	718	1 156	8 285	312	197	1 859	11 771
2021	139 503	2 793	110	46 147	1 001	46 879	353	208	1 329	46 269
2022	12 799	2 160	86	4 722	830	5 428	358	517	886	2 132
Toplam	**234 580**	**30 714**	**1 813**	**57 435**	**12 152**	**91 489**	**4 004**	**2 442**	**13876**	**83 918**

(OGM, 2022)

Tablo 6.1'e ek olarak 2012-2022 yılları arasında orman yangınlarının sebeplerindeki değişim ele alındığında dikkat çekici hususlardan biri; ihmal ve kaza sonucu çıkan yangınların sebebi bilinmeyen yangınlara oranla azalmasıdır. Bu yıllar arasında toplam yangın sayısı bakımından sebebi bilinmeyen yangınlar artmıştır. Söz konusu bu durum, orman yangınlarının çıkmadan önlenmesini ve alınacak tedbirlerin bilinmesini zorlaştırmaktadır (Avcı ve Korkmaz, 2021).

Kaynakça

Abay, E., Sözay, K., Şahin, Ö. C., Temel, R. E., Tarhan, Y., ve Mıhçıokur, S. (2022). Küresel iklim değişliği ve orman yangınları ülke ve dünya etkileri. Sağlık ve Toplum, 32(3), 3-13.

Avcı, M. ve Korkmaz, M., 2021. Türkiye'de orman yangını sorunu: Güncel bazı konular üzerine değerlendirmeler. Turkish Journal of Forestry, 22(3), 229-240.

Calda, B., Nazan, A. N., Turp, M. T., ve Kurnaz, L. (2020). İklim değişikliğinin Akdeniz havzasındaki orman yangınlarına etkisi. International Journal of Advances in Engineering and Pure Sciences, 32(1), 15-32.

Doğanay H., ve Doğanay, S. (2011). Türkiye'de orman yangınları ve alınması gereken önlemler /Forest fires and measures to be taken in Turkey. Doğu Coğrafya Dergisi, 9(11), 31-48.

Eisenman, D. P., & Galway, L. P. (2022). The mental health and well-being effects of wildfire smoke: a scoping review. BMC public health, 22(1), 1-17.

Ergün, O. F. (2023). Türkiye'de orman yangınları ve gönüllülük. Acil Yardım ve Afet Bilimi Dergisi, 3(1), 7-14.

İşçi, M. (2018). Orman yangınları ile mücadele ve faaliyetleri 2018 yılı değerlendirme raporu. Orman Genel Müdürlüğü [OGM]. Ankara. https://muglaobm.ogm.gov.tr/SiteAssets/Lists/Duyurular/NewForm/2018_Yili_Orman_Yanginlari_Degerlendirme_Raporu.pdf

İşçi, M. (2021). Orman yangınları ile mücadele ve faaliyetleri 2021 yılı değerlendirme raporu. Orman Genel Müdürlüğü [OGM]. Ankara. https://muglaobm.ogm.gov.tr/SiteAssets/Lists/Duyurular/AllItems/2021%20Yılı%20Orman%20Yangınları%20Değerlendirme%20Raporu.pdf

Kemer, N. (2021). Orman yangınları ve sonrası: orman ekosistem restorasyonu. European Journal of Science, (33), 373-381.

Kumagai, Y., Edwards, J., & Carroll, M. S. (2006). Why are natural disasters not "natural" for victims?. Environmental Impact Assessment Review, 26(1), 106-119.

Küçükosmanoğlu, A. (1994). Ülkemizde orman yangınları ve yangın sezonları. Journal of the Faculty of Forestry Istanbul University, 44(1-2), 121-128.

Mısır, M., ve Mısır, N. (2021). Orman yangınlarının iklim değişikliği açısından değerlendirilmesi. Forest Fires, 33, 63-87.

Orman Genel Müdürlüğü [OGM]. (2019). Orman yangınlarıyla mücadelede yenilikçi yaklaşımlar çalışma grubu belgesi, III. Tarım ve Orman Şûrası, Ankara.

Orman Genel Müdürlüğü [OGM]. (2021). Orman Yangınlarıyla Mücadele Değerlendirme Raporları. Ankara

Orman Genel Müdürlüğü [OGM]. (2023). 2022 yılı idare faaliyet raporu. Tarım ve Orman Bakanlığı Orman Genel Müdürlüğü. Ankara. https://www.ogm.gov.tr/tr/e-kutuphane-sitesi/Faaliyet-Raporu/Orman%20Genel%20Müdürlüğü%202022%20Yılı%20Faaliyet%20Raporu.pdf

Orman Genel Müdürlüğü [OGM]. (2021). Ormancılık İstatistikleri 2021. https://www.ogm.gov.tr/tr/e-kutuphane/resmi-istatistikler

Orman Genel Müdürlüğü [OGM]. (2022). Orman yangınlarıyla mücadele değerlendirme raporları. Ankara

Orman Genel Müdürlüğü [OGM]. (2022). Ormancılık İstatistikleri 2022. https://www.ogm.gov.tr/tr/e-kutuphane/resmi-istatistikler

Özenen-Kavlak, M., Kurtipek, A., & Çabuk, S. (2020). Coğrafi bilgi sistemleri ile orman yangını risk haritası oluşturulması: Ören örneği. Resilience, 4(1), 33-54.

Özkan, L. ve Öztürk, N. (2019). Orman yangınları ve yaban hayatı. Doğanın Sesi, (4), 67-74.

Peker, H., ve Atılgan, A. (2015). Doğal bir enerji kaynağı odun: yanma özelliği ve koruma yöntemleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi, 15(2), 1-12.

Robinne, F. N. (2021). Impacts of disasters on forests, in particular forest fires. UNFFS Background paper.

Shaluf, I. M. (2007). An overview on disasters. Disaster Prevention and Management: An International Journal, 16(5), 687-703.

Şahan, C. ve Kaya, İ. (2022). Türkiye ve Avrupa ülkeleri orman yangınlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 12 (1), 1-14.

Tatli, H., & Türkeş, M. (2014). Climatological evaluation of Haines forest fire weather index over the Mediterranean Basin. Meteorological Applications, 21(3), 545-55.

Xu, R., Yu, P., Abramson, M. J., Johnston, F. H., Samet, J. M., Bell, M. L. and Guo, Y. (2020). Wildfires, global climate change, and human health. New England Journal of Medicine, 383(22), 2173-2181.

BÖLÜM 7

VOLKANLAR

Doç. Dr. Ahmet DURMAZ

Arş. Gör. Dr. Ahmet Galip YÜCEL

Giriş

Dünyada kıtaların ve adaların oluşumunda ve yeryüzünün şekillenmesinde önemli faktörlerden biri volkanlardır. Volkanlar atmosfer ve yeryüzü üzerinde önemli etkilere sahiptir. 1-8 arasında puanlanan volkanik patlama indeksine göre Tambora Volkanı 1815 yılında 7 şiddetinde patlama gerçekleştirmiştir. Bu şiddette ya da daha büyük bir patlamanın yüzyıl sonuna kadar gerçekleşmesi olasılığı ise Strazburg merkezli bir vakıf tarafından %5-10 arası olarak hesaplanmıştır. Bu tür patlamaların hava sıcaklıklarına büyük etkilerinin olabileceği düşünülmektedir (URL1). Böylesi bir patlamanın ardından atmosfere büyük miktarlarda kül, toz ve gazın püsküreceği, hava sıcaklığına bağlı olarak kuraklık ve kıtlık gibi afetlerin yaşanabileceği açıktır.

Volkanlar yerkürenin içinden enerjisini alan ve yeryüzü şekillerinin oluşumunda etkili olan jeolojik faktörlerdir (Turoğlu, 2018). Derinlerdeki magmanın yeryüzüne doğru hareketlenmesi ve yükselmesi volkanizma olarak adlandırılır. Volkanlar ise magma ya da magma gazının yeryüzüne çıktığı açıklıklardır. Magma genel olarak çözünmüş gazlar ve kristaller içeren erimiş kayadır. Dolayısıyla volkanların temel kaynağı yer altındaki erimiş kayalardır. Yeryüzüne çıkan lavlar ve gazlar çıkış noktasının etrafında birikir ve bu sayede volkanı oluştururlar (Lopes, 2012).

Volkanik etkinlikler sıklıkla litosferdeki levha hareketleriyle oluşmaktadır. Dolayısıyla volkanlar çoğunlukla levha sınırlarında ya da bu sınırlara çok yakın belirli kuşaklarda görülmektedir. Bu durumun istisnaları da olmakla birlikte tüm volkanlarda ortak olan husus litosferin en zayıf noktalarında ortaya çıkmalarıdır. Şahin ve Sipahioğlu (2009), volkanların genel olarak yayılma sırtlarında, dalma – batma zonlarında ve sıcak bölgelerde oluştuğunu belirtmektedir. Okyanus tabanlarında levhaların birbirlerinden uzaklaştığı bölgeler yayılma sırtları olarak tanımlanır. Levhaların birbirine yaklaşarak çarpıştığı ve birinin diğerinin altına girdiği bölgeler dalma – batma zonudur. Levha hareketlerinden bağımsız olarak olağanüstü sıcaklıklara sahip olup derinlerdeki kayaçların eridiği bölgeler ise sıcak bölgeler olarak adlandırılır. Buralarda litosfer zayıf olduğundan volkanların oluşumuna müsaade ederler.

Genel olarak derinlik ve yüzey olmak üzere iki tür volkanizmadan söz edilebilir (Akkuş, 2007b). Erimiş haldeki hareketli magmanın yüzeye ulaşamadan soğuyarak katılaşması derinlik volkanizmasını oluşturur (Aydın ve Sağdıç, 2020). Derinlik volkanizmasında magma; batolit, lakolit ve dayk gibi büyük ya da küçük kütleler şeklinde katılaşır (Erinç vd., 2000). Derinlerdeki magma odalarında hareket eden katı, sıvı ve gaz halindeki

maddelerin yüzeye çıkmasına ise yüzey volkanizması adı verilir. Söz konusu maddelerin yeryüzüne çıktıkları yere volkan, yeryüzüne çıkma olayına da püskürme denmektedir.

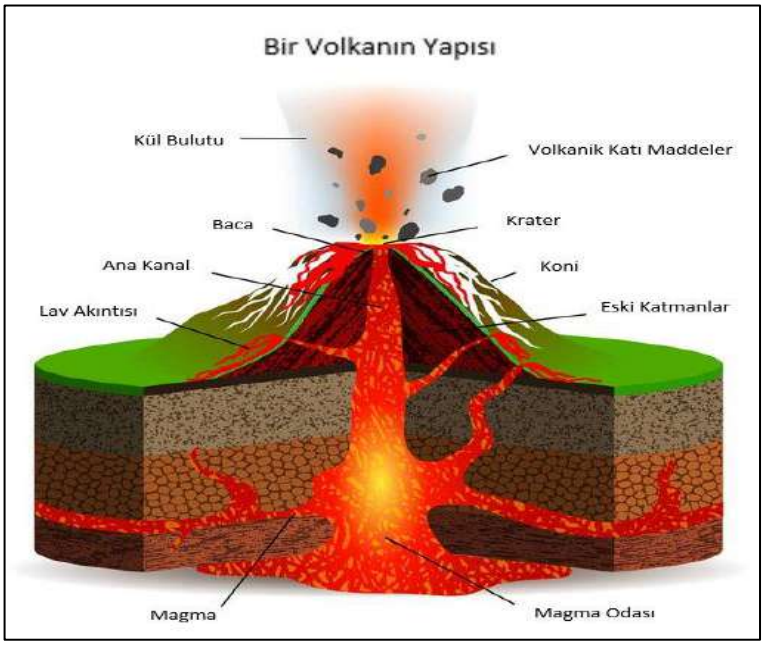
Volkanlar aktif ya da sönmüş halde olabilir. Yeryüzüne halen madde çıkarmaya devam eden volkanlar etkin ya da aktif volkan, tarihsel dönemlerden beri herhangi bir faaliyet gözlemlenemeyen volkanlara ise sönmüş volkan denir. Ancak bir volkanın çok uzun süreler boyunca herhangi bir etkinlik göstermiyor olması böyle devam edeceğini göstermez. Bir volkanın iki püskürmesi arasında onlarca, yüzlerce ve hatta zaman zaman binlerce yıl geçebilir (Şahin ve Sipahioğlu, 2009). Bu durum volkanların tahmin edilebilir olmasını güçleştirmektedir. Dolayısıyla bir volkanın tamamen sönmüş olduğunun kabul edilebilmesi için net bir zaman aralığı belirlemek oldukça güçtür (Erinç vd., 2000). Zaman zaman sönmüş kabul edilen volkanlarda da hareketlilik gözlemlenebilmektedir. İlkçağlardan beri durgun olan Vezüv 1631 ve 1944 yıllarında püskürmeler gerçekleştirmiştir (Güney, 2010; Erinç vd., 2000). Bu nedenle henüz bir etkinlik göstermediği halde bir gün etkin duruma geçilebileceğine inanılan volkanlar da uyuyan volkan olarak nitelendirilmektedir (Şahin ve Sipahioğlu, 2009).

Volkanlara bağlı sebepler dolayısıyla çok sayıda insan tarih boyunca hayatını kaybetmiştir. Günümüzdeki dünya nüfusu göz önünde bulundurulduğunda olası patlamalarda etkilenecek insan sayısının geçmişe oranla çok daha yüksek olacağı söylenebilir. Günümüzdeki dünya nüfusunun yaklaşık %5'i bir volkana 100 kilometreden yakın bir alanda yaşamaktadır (URL4). Yakın dönemlerde Endonezya'da, Filipinler'de, Yeni Zelanda'da ve İzlanda'da yaşanan volkanik püskürmeler sonucu çok sayıda insan hayatını kaybetmiş, evlerinden ayrılmak zorunda kalmış ve insan faaliyetleri sekteye uğramıştır. 2010 yılında İzlanda'da gerçekleşen Eyjafjallajökull Volkanı patlaması sonucu dünya çapında binlerce uçak seferi durmuş, küçük çaplı bir kriz yaşanmıştır.

Aşağıda bir volkanın kesiti yer almaktadır:

Şekil 7.1

Bir volkanın kesiti



Türkiye'de Volkanlar

Ülkemizdeki volkanlar çoğunlukla levha hareketleri sonucunda oluşan kırıklarda, fayların üzerinde ya da kesişme noktalarında bulunur. Türkiye Akdeniz havzası ile İran, Kafkasya, Amerika ve Antilleri kapsayan ve dünyanın en önemli volkan kuşaklarından birinde yer alır. Türkiye'nin volkanları daha çok genç kıvrımlı sıradağlar üzerinde yer alır (Şahin ve Sipahioğlu, 2009).

Türkiye'de yeryüzüne lav taşıyan bir volkan bulunmamakla birlikte Ağrı, Tendürek ve Nemrut gibi zaman zaman değişik gazlar ve buhar çıkaran volkanlar bulunur (Şahin ve Sipahioğlu, 2009). Bazılarında çeşitli gaz çıkışları olsa da Türkiye'deki volkanların etkin olmadığı düşünülmektedir. Anadolu'nun en genç volkanı olarak bilinen Nemrut son olarak 1441 ve 1443 yıllarında aktif hale gelmiştir (Güney, 2010). Ancak Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü Ağrı, Erciyes, Acıgöl, Nemrut, Tendürek, Karacadağ ve Kula gibi birçok volkanın hala faaliyet potansiyeline sahip olduğunu belirtmektedir (URL1).

Türkiye son yıllarda volkanlardan kaynaklanabilecek tehditleri araştırmaya yönelik adımlar atmaktadır. Bu bağlamda 2010-2019 yılları arasında 14 volkanın olası risklerini değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmaları dönemin Enerji ve Tabi Kaynaklar Bakanı Fatih Dönmez duyurmuştur (URL 2). Bakan Dönmez, Orta Anadolu'da Holosen Volkanizması: Hasandağı ve Kapadokya'da İlk İnsanların Yaşam Ortamı, Anadolu'nun Kuvaterner Volkanizması ve Potansiyel Volkanik Tehlikelerinin Araştırılması isimli projelerin tamamlandığını ve Anadolu'daki Aktif Volkanların Volkan İzleme Yöntemleri ile Takibi isimli projenin ise devam etmekte olduğunu belirtmiştir. Son olarak ise MTA Genel Müdürlüğü ile Bristol Üniversitesinin ortak yürüttükleri "Afet Riskinin Azaltılması ve Acil Durum Eylem Planlarının Yapılabilmesi İçin Türkiye'de Volkanik Riskin Belirlenmesi" projesinin Türkiye'deki volkan aktivite ve riskleri açısından en detaylı çalışma olduğunu dile getirmiştir. Söz konusu projeler ile 14 volkanın tamamının profilleri çıkarılmıştır.

Böylece volkanların geçmişi, tehlike analizi, senaryo bazlı tehlike haritaları ve risk bilgileri içeren veri seti oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında binlerce simülasyon ve onlarca patlama senaryosu oluşturulmuştur. Çalışmalara konu volkanların çevresinde yer alan ve olası bir patlamada etkilenmeleri muhtemel insanlar, yollar, sanayi sahaları, okullar ve tarım alanları belirlenmiş ve volkanik tehlike haritaları hazırlanmıştır. Ayrıca çeşitli volkan sahalarında da volkan izleme mekanizmaları kurulduğu Bakan Dönmez tarafından dile getirilmiştir (URL 2).

Aşağıda MTA verilerine göre Türkiye'nin volkanları listelenmiştir:

Tablo 7.1

Türkiye'nin volkanları

Yakın geçmişte aktif olduğu bilinen ve halâ faaliyet potansiyeli olduğuna inanılan volkanlar	Son 10.000 yılda belki aktif olmuş olan ama bu durumu teyit edilmemiş olan volkanlar	Binlerce yıldır hiç püskürmemiş olan volkanlar
Acıgöl-Nevşehir	Girekol Tepe	Kapadokya
Ağrı	Gölcük	
Erciyes Dağı	Kars Platosu	
Göllü Dağı	Süphan Dağı	
Hasan Dağı		
Karaca Dağ		
Karapınar volkanik alanı		
Kula		
Nemrut Dağı		
Tendürek Dağı		

Püskürme Şekilleri

Volkanlar yeterince magma içeriğine ve basınca sahip olduklarında volkanik püskürme yaparlar. Bu püskürmeler zaman zaman şiddetli patlamalar şeklinde kendini gösterir. Örneğin Endonezya'daki Karakatau Volkanının patlaması esnasında açığa çıkan enerji Hiroşima'ya atılan atom bombasından yaklaşık 13.000 kat daha fazladır (URL4). Bununla birlikte herhangi bir patlama görülmeden de volkanlardan madde çıkışı gerçekleşir. Çoğu

Kaynakça

Akkuş, A. (2007a). Genel fiziki coğrafya. Nobel Yayınevi.

Akkuş, A. (2007b). Jeomorfolojiye giriş. Eğitim Yayınevi.

Aydın, F. & Sağdıç, M. (2020). Yeri şekillendiren iç kuvvetler: Deprem ve volkanizma. (Ed. M. Alım, S. Doğanay). Yerbilimi içinde (ss.126-153). Pegem Akademi, Ankara.

Erinç, S., Ertek, A., ve Güneysu, C. (2000). Jeomorfoloji I. Der Yayınları.

Güney, E. (2010). Yerbilim: Jeoloji 1. Literatür Yayıncılık.

Lopes, R. (2012). Volcanoes: A beginner's guide. Oneworld Publications.

Şahin, C., ve Sipahioğlu, Ş. (2009). Doğal afetler ve Türkiye. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Turoğlu, H. (2018). Jeolojik temel bilgiler. (Ed. B. Gönençgil) Genel Fiziki Coğrafya içinde (s.103-134). Nobel Yayınları, Ankara.

URL1: https://www.mta.gov.tr/turkvolc/tr/turkiyenin-volkanlari

URL2: https://www.trthaber.com/haber/gundem/turkiyede-volkanik-arastirmalar-araliksiz-suruyor-647675.html

URL3: https://www.mta.gov.tr/turkvolc/tr/tedbirler

URL4: https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/volkanlar-hakkinda-hersey

URL5: https://www.usgs.gov/programs/VHP/impacts-volcanic-events-can-last-months-years-after-eruption-ends

URL6: https://www.redcross.org/get-help/how-to-prepare-for-emergencies/types-of-emergencies/volcano.html#Before

Öz Geçmiş

Ahmet DURMAZ

1988 tarihinde Nevşehir'de doğdu. 2006 yılında Nevşehir 2000 Evler Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesinden mezun olan Ahmet DURMAZ, lisans eğitimini Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında tamamlamıştır. Lisans eğitiminin son senesinde Erasmus öğrenci hareketliliği programı kapsamında Danimarka'da eğitimine devam etmiştir. 2011 yılında lisans eğitimini tamamlayan Durmaz, 2014 yılında da yüksek lisans eğitimini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında tamamlamıştır. Yüksek lisans çalışması etkinlik temelli öğrenme, aktif öğrenme ve motivasyon konuları üzerinedir. 2014 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi bilim dalında doktora eğitimine başlamış ve 2019 yılında doktora eğitimini tamamlayıp doktor unvanını almıştır. 2013 yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalında Araştırma Görevlisi olarak göreve başlayan ve 2019 yılında da yine Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalında Doktor Öğretim Üyesi olan yazar, 2022 yılında Doçent unvanını almıştır. Dr. Ahmet DURMAZ'ın çeşitli sempozyum ve kongrelerde sunmuş olduğu etkinlik temelli öğrenme, motivasyon, aktif öğrenme, değerler eğitimi, bilimsellik, epistemolojik inançlar, eğitim politikaları ve öğretim teknolojileri üzerine çalışmaları bulunmaktadır. Halen Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesindeki görevine devam eden yazar evli ve dört çocuk babasıdır.

ORCID: 0000-0002-9744-2547

Ahmet Galip YÜCEL

Sivas'ın Zara ilçesinde 1984 yılında doğdu. 2014 yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilgiler Anabilim Dalından mezun oldu. Yüksek lisans öğrenimini 2018 yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Gelişiminde Tartışmalı Konuların Etkisi" tezi ile tamamladı. Doktora öğrenimini "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Argüman Odaklı ve Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim ile Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi" başlıklı tezi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında 2022 yılında tamamladı. Çalışma ve ilgi alanları arasında eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, zihin felsefesi, dil felsefesi ve eğitim felsefesi bulunmaktadır. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

ORCID: 0000-0001-9435-7315

BÖLÜM 8

FIRTINALAR VE HORTUMLAR

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkerim DİKTAŞ

Afet ve Doğal Afet Kavramları

Dünyamız stabil değil, sürekli değişen, oluşum süreçleri devam eden ve olgunlaşmayı sürdüren bir gezegendir. Buna bağlı olarak yaratıldığı ilk günden bu vakte kadar çeşitli doğa olaylarına ve afetlere sahne olmuştur. Nefes aldığımız her an dünyanın bir yerinde bu tür hadiseler yaşanmaktadır. Bilimin işaret ettiği üzere dünya var olduğu sürece doğa olayları ve afetler yaşanmaya da devam edecektir. Sözün bu noktasında afet ve doğal afet kavramlarını aydınlatmak yerinde olacaktır.

Afet; sosyo-ekonomik kayıplara neden olan, hayatın olağan akışını ve insanın yapıp etmelerini sekteye uğratarak veya tamamen durdurarak yaşamı bütünüyle etkileyen, tabii, teknolojik veya insan kaynaklı faktörlerin sebep olduğu olaylara denir (Ergünay, 2007). Benzer bir tanımı Özey'de (2011) görmek mümkündür. O da afeti; maddi ve manevi kayıplara neden olan, yaşamı ve insan işleyişini durdurarak/sekteye uğratarak insan toplumlarını etkileyen doğal, teknolojik veya insanın neden olduğu olaylar olarak tanımlamıştır. Muhteviyat bakımından farklı bir olgudan söz etmese de Ceylan'ın (2011) afet tanımı ise şu şekildedir; afet insanın hayatına, maddi varlığına, ortaya çıkardığı eserlere ve her türlü eylemine zarar veren, hayatın olağan akışı içerisinde kısa ve uzun süreli etkiler meydana getiren, genellikle aniden ortaya çıkan ve önlenmesi pek mümkün olmayan ve belirli bir bölgeye tesir eden olaylardır. Pan Amerikan Sağlık Örgütü (PAHO)'nun 1993 tarihli raporundaki tanımlamasına göre afet; çoğu zaman **aniden** ve beklenmedik şekilde ortaya çıkıp devasa yıkımlara, can ve mal kayıplarına neden olan doğal felaketlerdir. Birleşmiş Milletler İnsani İlişkiler Departmanı (UNDHA)'nın 1992 tarihli raporunda ise afet; toplumsal işleyişte ciddi bir aksamaya neden olan, toplumların kendi kaynaklarıyla üstesinden gelmekte zorlandığı, insan ve çevre üzerinde tahribat oluşturan durumlar olarak tanımlanmıştır. Literatür tarandığında afet tanımlamalarının genellikle bu beş tanımın içeriğiyle şekillendirildiği görülmektedir.

Doğal afet kavramına bakıldığında ise şu tanımlamalarla karşılaşılmaktadır: Şahin ve Sipahioğlu (2007)'ye göre doğal afetler, insan müdahalesi bulunmayan, insan faaliyetlerine olumsuz yönde etki eden, maddi ve manevi varlıkları tehdit etmenin yanı sıra tamamen doğal etkenlerin neden olduğu depremler, volkanik patlamalar, fırtınalar, kuraklık, sel baskınları gibi olaylar olarak **tanımlanmaktadır.** Dao, Herold, Mouton ve Peduzzi ise 2003 yılında yayınladıkları bir raporun Hazard/Natural Hazards başlığı altında doğal afet kavramını büyüklük ve şiddet bakımından farklılık gösterse de insan refahını tehdit eden şiddetli doğa olayları olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlarda dikkati çeken iki önemli husus vardır. Birincisi, bir afetin doğal afet olarak kategorize edilebilmesi için nedenleri arasında insan etkisinin bulunmaması, ikincisi ise insan refahını tehdit ederek can ve mal

kayıplarına neden olması. Bunlara ek olarak insan faaliyetleri de işe koşulduğunda afet, insan faaliyetlerinin tetiklediği doğal afet olarak kategorize edilmektedir. Sanayi devriminin etkisiyle birlikte gelişen endüstri sayesinde insanın doğal çevre üzerindeki etkisi artmıştır. Bu da doğal afetlerin meydana gelmesini ve sıklık derecesini etkilemiştir. Nitekim literatür kaynaklarına göz atıldığında 19. ve 20. yüzyılda doğal afetlerin daha sık görüldüğü, şiddetinin ve yayılma alanlarının arttığı görülmektedir. Bu, artan insan faaliyetlerinin doğal dengeyi bozarak afetleri tetiklediği şeklinde yorumlanmaktadır (Değirmenci ve İlter, 2013). Avrupa Komisyonu İnsani Yardım Departmanı (ECHO)'nun 2004 yılında yayınladığı rapora göre her yıl 300 milyondan fazla insan doğal afetlerden etkilenmektedir. Ölüm oranları ve maddi kayıplar bakımından yükün çoğunu ise gelişmekte olan ülkeler çekmektedir.

Doğal Afetlerin Tasnifi

Doğal afetler, meydana geliş nedenlerine göre; yer kökenli, atmosfer kökenli ve biyolojik kökenli olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Tabloda gösterecek olursak:

Tablo 8.1

Doğal afetlerin tasnifi

Yer Kökenli Doğal Afetler	**Atmosfer Kökenli Doğal Afetler**	**Biyolojik Kökenli Doğal Afetler**
Depremler	Seller, Şiddetli Yağışlar, Çamur Akıntıları	Salgın Hastalıklar ve Pandemiler
Tsunamiler	Tropikal Siklonlar, Fırtına, Kasırga	Böcek İstilaları
Volkanik Faaliyetler	Yıldırım, Şimşek	
Kütle Hareketleri	Kuraklık, Çölleşme, Kum ve Toz Fırtınaları	

Değirmenci ve İlter (2013).

Tablodaki sınıflamaya bakarak ifade edilecek olursa ülkemiz yer kökenli doğal afetlerden depremlerin, atmosfer kökenli ve biyolojik kökenli doğal afetlerin ise tamamının etkisi altındadır.

Başka bir tasnifte ise doğal afetler 4 grupta sınıflandırılmışlardır. Yine tabloda gösterecek olursak:

Tablo 8.2

Doğal afetlerin 4'lü grupta sınıflandırılması

Jeofiziksel Olaylar	**Meteorolojik Olaylar**	**Hidrolojik Olaylar**	**İklimsel Olaylar**
Deprem	Fırtınalar	Sel	Uç Değerlerdeki Sıcaklık
Volkanizma	Tropik Fırtınalar	Ani Su Baskını	Sıcak Hava Dalgası
Kütlesel Hareketler	Ekstratropik Fırtınalar	Fırtına Dalgası	Donma
Göçük	Yerel Fırtınalar	Kütlesel Hareketler	Aşırı Kış Koşulları
Heyelan		Göçük	Kuraklık
Çökme		Heyelan	Yangınlar
		Çığ	
		Çökme	

Akar (2013)

Tabloya göre deprem, volkanizma, kütlesel hareketler, göçük, heyelan ve çökme jeofiziksel doğa olaylarını; fırtınalar, tropik fırtınalar, ekstratropik fırtınalar ve yerel fırtınalar meteorolojik kökenli doğa olaylarını; seller, ani su baskınları, fırtına dalgası, kütlesel hareketler, göçük, heyelan, çığ ve çökme hidrolojik kökenli doğal olayları; ekstrem sıcaklıklar, sıcak hava dalgası, donma, aşırı kış koşulları, kuraklık ve yangınlar da iklim kökenli doğa olaylarını ifade etmektedir.

Doğal Afetlerin Maliyeti

Bu tür afetler neticesinde ülke genelinde ekonomik büyüme hedefleri sekteye uğrar, ödemeler dengesinde önemli sorunlar boy gösterir, bütçe gelir-gider dengesi bozulur, gelir dağılımında olumsuz etkiler oluştuğu için fakirlik artar, yatırımların durmasına ve yatırım için ayrılan kaynakların ertelenmesine yol açar, üretimde aksamalar, pazar kaybı, mallarda ve eşyalarda kıtlık ve fiyatlarda fahiş artışlar meydana gelir, işsizlik, sosyal dengelerin bozulması, ani ve kontrolsüz nüfus hareketleri oluşur ve bunlara bağlı olarak sürdürülebilir kalkınma büyük ölçüde olumsuz etkilenerek toplumsal bütünlüğün bozulmasına neden olur (Ergünay, 2009). Ülkemiz doğal afetlerin bütün bu olumsuz etkilerinden nasibini almıştır. Bu ifadenin daha net anlaşılabilmesi için aşağıdaki tabloda 1995-2014 yılları arasında Türkiye'nin afet profili gösterilmiştir.

Tablo 8.3

1995-2014 yılları arasında Türkiye'nin afet profili

1995-2004 yılları arasında kayıtlı ölen insan sayısı	20,098
1995-2004 yılları arasında kayıtlı etkilenen insan sayısı	5,588,392
2005-2014 yılları arasında kayıtlı ölen insan sayısı	2,041
2005-2014 yılları arasında kayıtlı etkilenen insan sayısı	155,680
2014 yılında kayıtlı ölen insan sayısı	410
2014 yılında kayıtlı etkilenen insan sayısı	462

Kukuoğlu (2018)

Yukarıdaki tabloda doğal afet nedeniyle ölen ve etkilenen insan sayıları verilmiştir. Bu rakamlar aslında ekonomik bir maliyeti de beraberinde getirmektedir. Doğal afet türlerinin sebep olduğu maliyetler; afet nedeniyle çok sayıda ölüm hadisesinin yaşanması, eğitim ve sağlık hizmetlerin sekteye uğraması, konutlaşma faaliyetlerinin yürütülememesi, işsizlik seviyesinin yükselmesi, alt yapı ve üst yapı hizmetlerinin geçici olarak durması, sanayi ve endüstri için ham madde tedariğinin kesilmesi ve gıda kıtlığının baş göstermesi, arama-kurtarma sırasında ve rekonstrüksiyon döneminde kamu işleyişinin artması ve bu artışa bağlı olarak istihdam yapısının değişmesi, ihracat rakamlarında düşüş, ithalat oranlarında artış ve kamu maliyesinde açık meydana gelmesi olarak ifade edilebilir (Akar, 2013). Aşağıdaki tabloda 1980-2011 yılları arasında meydana gelen en maliyetli 10 afet gösterilmektedir.

Tablo 8.4

1980-2011 yılları arasında meydana gelen en maliyetli 10 afet

Dönem	**Olay**	**Etkilenen Bölge**	**Toplam Kayıp (Milyon $)**
11.03.2011	Deprem, Tsunami	Japonya	210.000
30.08.2005	Katrina Kasırgası	ABD	125.000
17.01.1995	Deprem	Japonya	100.000
12.05.2008	Deprem	Çin	85.000
17.01.1994	Deprem	ABD	44.000

Kaynakça

Akar, S. (2013). Doğal Afetlerin Kamu Maliyesine ve Makro Ekonomiye Etkileri: Türkiye Değerlendirmesi. Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, Sayı 21, 185-206. https://doi.org/10.5961/jhes.2011.009

Ceylan, S. (2011). Afetler Coğrafyası. Yazıcı H. ve Koca, M.K. (Ed.). Pegem Akademi Yayınevi.

Ceylan, A. ve Kömüşçü, A.Ü. (2008). Meteorolojik Karakterli Doğal Afetlerin Uzun Yıllar ve Mevsimsel Dağılımları. İklim Değişikliği ve Çevre, Sayı 1, 1-10.

Coşkun, M. ve Aksoy, B. (2007). 19 Haziran 2004 Çubuk-Sünlü (Ankara) Hortum Olayı. Doğu Coğrafya Dergisi, Cilt 12, Sayı 17, 203-222.

Değirmenci, Y. ve İlter, İ. (2013). Coğrafya Dersi Öğretim Programında Doğal Afetler. Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı 28, 276-303.

Dao, H., Herold, C., Mouton, F. ve Peduzzi, P. (2003). Risk and Vulnerability Index Trends per Year (GRAVITY). Phase IV: Annex to WVR and Multi Risk Integration. A technical report for: United Nations Development Programme, Bureau of Crisis Prevention & Recovery (UNDP/BCPR).

Ergünay, O. (2007). Türkiye'nin Afet Profili. TMMOB Afet Sempozyumu. 5-7 Aralık 2007, AİBÜ.

Ergünay, O. (2009). Doğal Afetler ve Sürdürülebilir kalkınma. Deprem Sempozyumu, 11-12 Kasım 2009, AİBÜ.

Genç, F.N. (2007). Doğal Afet Riskleri ve Türkiye'de Kentleşme. ***38.*** ICANAS 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi. 10-15 Eylül 2007, Ankara.

Kafalı Yılmaz, F. (2008). Antalya'nın Günlük Yağış Özellikleri ve Şiddetli Yağışların Doğal Afetler Üzerine Etkisi. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 10, Sayı 1, 19-65.

Karabulut, D. ve Bekler, T. (2019). Doğal Afetlerin Çocuklar ve Ergenler Üzerindeki Etkileri. Doğal Afetler ve Çevre Dergisi. Cilt 5, Sayı 2, 368-376. Doi: 10.21324/dacd.500356

Kukuoğlu, A. (2018). Doğal Afetler Sonrası Yaşanan Travmalar ve Örnek Bir Psikoeğitim Programı. Afet ve Risk Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, 39-52. https://doi.org/10.35341/afet.412005

Munich Re Group (2002). Annual Review: Natural Catastrophes 2001, Munich.

Özey, R. (2011). Afetler Coğrafyası. Aktif Yayınevi.

Özgen, N., Eser Ünaldı, Ü. ve Bindak, R. (2011). Öğretmen Adaylarının Doğal Afetler Konusuna Yönelik "Etkili Öğrenme Biçimleri"nin Belirlenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 12, Sayı 4, 303-323.

Özkul, B., Karaman, A.E. (2007). Doğal Afetler için Risk Yönetimi. TMMOB Afet Sempozyumu. 5-7 Aralık 2007, AİBÜ.

Özşahin, E. (2013). Türkiye'de Yaşanmış (1970-2012) Doğal Afetler Üzerine Bir Değerlendirme. II. Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı. 25-27 Eylül 2013, Hatay.

PAHO (1993). Mitigation of Disasters in Health Facilities: General İssues, Washington D.C.

Şahin, C. ve Sipahioğlu, Ş. (2007). Doğal Afetler ve Türkiye. Gündüz Eğitim Kurumları, Ankara

Toprak Karaman, Z., Çakır Ö. ve Berge, M. A. (2022). Şiddetli Rüzgarlar, Fırtınalar İklim Değişikliğinin Neresinde? Çevre, Şehir ve İklim Dergisi. Yıl 1, Sayı 2, 225-250.

Türkeş, M. (2015). Gökgürültülü Fırtınalar ve Oluşum Düzenekleri. Bilim ve Gelecek, Sayı 131, 84-87.

Türkeş, M. ve Şahin, S. (2018). Türkiye'nin Fırtına Afeti Etkilenebilirliği ve Risk Çözümlemesi. Kebikeç Dergisi, Sayı 46, 219-246.

UNDHA (1992). Internationally Agreed Glossary of Basic Terms Related to Disaster Managment, Geneva.

Uzunçıbuk, L. (2009). Doğal Afetlerin Kentsel ve Bölgesel Planlamadaki Yeri. Jeodezi, Jeoinformasyon ve Arazi Yönetimi Dergisi, Cilt 2, Sayı 101, 18-27.

Yavaş, H. (2005). Türkiye'de Doğal Afetlerin Merkez-Yerel İlişkiler Açısından Yönetim Sorunları. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 7, Sayı 3, 280-300.

İnternet Kaynakları

2019 Yılı İklim Değerlendirmesi, https://mgm.gov.tr/FILES/iklim/yillikiklim/2019-iklim-raporu.pdf Erişim Tarihi: 16.05.2023.

2021 Yılı İklim Değerlendirmesi, https://mgm.gov.tr/FILES/iklim/yillikiklim/2021-iklim-raporu.pdf Erişim Tarihi: 16.05.2023.

Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü, https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu Erişim Tarihi: 03.05.2023.

Fotoğraf 1: https://www.aydinlik.com.tr/haber/meteoroloji-genel-mudurlugu-deprem-bolgesinde-firtina-olabilir-372431 Erişim Tarihi: 18.05.2023.

Fotoğraf 2: https://www.dunyaatlasi.com/siddetli-ruzgar-ve-firtinadan-korunma-yollari/ Erişim Tarihi: 18.05.2023.

Fotoğraf 3: https://www.sabah.com.tr/gundem/2023/02/11/afad-deprem-bolgelerinde-cadir-kurmaya-devam-ediyor Erişim Tarihi: 18.05.2023.

Fotoğraf 4: https://www.trthaber.com/haber/turkiye/afad-11-yildir-ihtiyac-duyanlarin-yardimina-kosuyor-538785.html Erişim Tarihi: 23.05.2023.

Haber 1: https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/afad-300-gunde-bin-254-olaya-mudahale-etti/474280# Erişim Tarihi: 23.05.2023.

Haber 2: https://www.ntv.com.tr/turkiye/afad-antalyada-etkili-olan-firtina-ve-siddetli-yagisin-bilancosunu-acikladi,-8U-SivHVk6pG7-58egObA# Erişim Tarihi: 23.05.2023.

TBMM İklim Raporu (2021). https://www5.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem27/yil01/ss300.pdf

Erişim Tarihi: 16.05.2023.

Video 1: https://www.youtube.com/watch?v=4bEMSWPsXd4 Erişim Tarihi: 14.05.2023.

Video 2: https://www.youtube.com/watch?v=UiHuaEuv_D0 Erişim Tarihi: 14.05.2023.

Video 3: https://www.youtube.com/watch?v=TgnQOyuctfs Erişim Tarihi: 14.05.2023.

Video 4: https://www.afad.gov.tr/turkiye-afet-mudahale-plani Erişim Tarihi: 14.05.2023.

SOSYAL BİLGİLER İLE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ STEM **(S-STEM)**

Editörler

Prof. Dr. Nil YILDIZ DUBAN

Prof. Dr. Tuğba SELANİK AY

Yazarlar

Nil YILDIZ DUBAN

Tuğba SELANİK AY

Bülent AYDOĞDU

Koray KASAPOĞLU

Mustafa SIRAKAYA

Veli TOPTAŞ

Büşra USLUOĞLU

Devrim AKGÜNDÜZ

Burçak Ceren AKPINAR

Gür Emre GÜRAKSIN

Emine ERDEN

Mustafa Serdar KÖKSAL

Zehra SAMSA

Ankara

2023

SOSYAL BİLGİLER İLE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ STEM **(S-STEM)**

Editörler: Prof. Dr. Nil YILDIZ DUBAN - Prof. Dr. Tuğba SELANİK AY

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-910-9
e-ISBN : 978-605-170-911-6
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SOSYAL BİLGİLER İLE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ STEM **(S-STEM)**

Editörler: YILDIZ DUBAN, Nil - SELANİK AY, Tuğba

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2023, 1. Baskı, vi + 210 Sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-910-9
e-ISBN : 978-605-170-911-6

STEM, Sosyal Bilgiler
STEM, Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgilerin STEM Disiplinleri, Sosyal Bilgiler - STEM Entegrasyonu, S-STEM ve Fen Bilimleri, Teknoloji ve S-STEM, Artırılmış Gerçeklik, Mühendislik Tasarım Süreci, S-STEM ve Matematik, STEM Eğitimi, STEM Eğitimi ve Hikaye Anlatımı

Anı Yayıncılık
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
e-posta: info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

Ön Söz v

1. Bölüm

S-STEM'de Sosyal Bilgilerin Rolü 1
Sosyal Bilgilerin STEM Disiplinleri ile İlişkisi 7
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Bağlamında S-STEM 11
Sonuç 19

2. Bölüm

Sosyal Bilimler/Bilgiler - STEM Entegrasyonunun "Niçin"i ve "Nasıl"ı 23
Sosyal Bilimler/Bilgiler - STEM Entegrasyonunun "Niçin"i 23
Sosyal Bilimler/Bilgiler - STEM Entegrasyonunun "Nasıl"ı 27
Sonuç 32

3. Bölüm

S-STEM ve Fen Bilimleri 37
Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Genel Özelliklerinin S-STEM Bağlantısı. 39
S-STEM Uygulama Örneği 51

4. Bölüm

S-STEM ve Teknoloji 59
Artırılmış Gerçeklik 59
Bilgisayarsız Öğretim Etkinlikleri 64
Programlama Öğretimi 68
Sonuç 71

5. Bölüm

S-STEM ve Mühendislik 77
Mühendislik Tasarım Süreci 79
Mühendislik ve STEM ile Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler 85

6. Bölüm

S-STEM ve Matematik 91
Matematiğin Diğer Disiplinlerle Bütünleştirilmesi 93
STEM ve S-STEM Uygulamaları İçerisinde Matematik 94
21. Yüzyılda S-STEM ve Matematik İlişkisi 99
Matematik Dersi için Örnek S-STEM Çalışmaları 100

7. Bölüm

Alan yazında STEM Eğitimi ve STEM Eğitimine Entegre Edilen Disiplinler 111
STEM Eğitimi 111
STEM Eğitimine Entegre Edilen Disiplinler 116

8. Bölüm

Gelişimsel Geriliği/Yetersizliği Olan Ya Da Risk Altındaki 0-36 Aylık Çocuklarda Sanat Odaklı S-STEM Uygulamaları 129
0-36 Aylık Bebekler ve Küçük Çocuklar için S-STEM 131
Günlük Rutinlerde S-STEM Öğrenim Fırsatları 139
Sonuç 148

9. Bölüm

Hikaye Temelli STEM ve Sosyal Bilgiler 157
STEM Eğitimi 157
Hikaye Anlatımı 159
STEM Eğitimi ve Hikaye Anlatımı 161
Mühendislik Tasarımı + Hikaye Anlatımı Uygulama Rehberi 165
Mühendislik Tasarım Döngüsü 165
S-STEM Eğitimi için Örnek Hikaye Anlatımı 167
Hikaye Temelli Mühendislik Tasarım Şablonu 169

10. Bölüm

Sosyal Bilgiler Bağlamında STEM Araştırmalarında Yer Verilen Bilgi Temelli Hayat Problemleri 181
Sonuç 202

ÖN SÖZ

STEM, alan yazında genellikle fen bilimleri dersinin merkeze alındığı, entegre program anlayışına uygun bir yaklaşımdır. Alan yazın incelendiğinde STEM'in farklı konu alanları ya da disiplinlerle bütünleştirilmesine yönelik çeşitli girişimler olduğu görülmektedir. Örneğin STEM, sanat (STEAM), girişimcilik (E-STEM), dil becerileri (STEM-L), tarih (STEM-H) gibi farklı konu alanı ve disiplinler ile bütünleştirilebilmektedir. Ancak Alan yazında sosyal bilgilerin STEM ile bütünleştirildiği az sayıda araştırma olduğu görülmektedir.

S-STEM (Social Studies-STEM) sosyal bilgiler eğitimi açısından devrim niteliğinde bir yaklaşımdır. Sosyal bilgileri eğlenceli uygulamalarla işlemeyi olanaklı kılabilecek S-STEM uygulamaları sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları, değerler, beceriler ve anahtar yetkinliklerin kazandırılmasına doğrudan katkı sağlayabilir. Fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin sosyal bilgiler ile bütünleştirildiği S-STEM ile 21. yüzyıl vatandaşlarının gereksinim duyacağı yeterlikler kazandırılabilir. STEM eğitimi açısından değerlendirildiğinde ise sosyal bilgiler STEM uygulamalarına bir bağlam sağlayarak sürecin ve ortaya konan ürünün çevresel, ekonomik, sosyal, hukukî, politik bağlamda ele alınmasına katkılar getirebilir. S-STEM tek bir disiplinle çözüme kavuşturulması olanaksız olan günümüz karmaşık dünya sorunlarının çözümüne ışık tutabilecek disiplinlerarası uygulamaların sayısını artırmada, bir disiplin kapsamında öğrenilenlerin başka bir disipline transfer edilmesinde, çok boyutlu bakış açısı kazandırmada, sayısal ve sözel alanların bütünleştirilmesinde, geleceğin vatandaşlarını yetiştirmede, sürdürülebilir kalkınmanın sağlanabilmesinde üzerine düşen rolü kolaylıkla yerine getirebilecek bir yapıya sahiptir. Bu açıdan gerek öğretmen yetiştirme sürecinde gerekse öğretmenlere sınıfta gerçekleştirecekleri uygulamalarda rehberlik etmede kullanılabilecek bu kitap, teorik alt yapıyı sağlamanın yanı sıra içinde yer alan uygulama örnekleri ve etkinlik planlarıyla S-STEM'in somut bir şekilde kavranmasına katkı getirecek biçimde planlanmıştır. Bu kitap gerek STEM eğitimi gerek sosyal bilgiler eğitimi bağlamında Türkiye'de bir ilk olması açısından Alan yazındaki önemli bir boşluğu dolduracaktır.

S-STEM'i tüm boyutlarıyla ele alan bu kitabın alandaki paydaşlara ulaşmasını sağlayan Anı Yayıncılık ailesine teşekkür ediyoruz. Ayrıca Türkiye'deki pek çok seçkin akademisyenin özverili çalışmaları sonucu ortaya konan bu kitapta emeği geçen yazarlara saygıyla teşekkürlerimizi sunuyor, bu eserin Alan yazına katkı sağlamasını temenni ediyoruz.

Editörler
Prof. Dr. Nil YILDIZ DUBAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. Tuğba SELANİK AY
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Kasım, 2023

1. BÖLÜM

S-STEM'DE SOSYAL BİLGİLERİN ROLÜ

Prof. Dr. Tuğba SELANİK AY

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Giriş

Sosyal bilgiler dersi pek çok sosyal bilim disiplinini içine alan, sosyal bilimlerden elde edilen bilgileri bütünleştiren, değerler, beceriler ve yetkinliklerle donanmış 21. yüzyıl vatandaşlarını yetiştirmeyi amaçlayan bir ders olma özelliğine sahiptir. Sözü edilen 21. yüzyıl vatandaşının ülkesinde ve dünyadaki sorunların farkında olan; yapıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, bu sorunları çözmede girişimlerde bulunan ve inisiyatif kullanan vatandaşlar olması beklenmekte ve programda yer alan öğrenme alanları, kazanımlar, değerler, beceriler ve anahtar yetkinliklerle bu beklenti karşılanmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hukuk okuryazarlığı, politik okuryazarlık, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, araştırma, gözlem, kanıt kullanma, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, karar verme, inisiyatif alma ve girişimcilik, yenilikçilik gibi pek çok becerinin yanı sıra bilimsellik, tasarruf, duyarlılık…vb pek çok değer; matematiksel yetkinlik, dijital yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade, vatandaşlık…vb pek çok anahtar yetkinlik de öğrencileri sosyal bilgiler dersi öğretim programı aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. STEM de sosyal bilgilerin doğası gibi disiplinlerarası bir yapıya sahiptir. STEM, Fen (Bilim), teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini bütünleştirerek günümüz dünya sorunlarının çözümünde kullanmayı amaçlamaktadır. Sosyal bilgiler içeriği, amaçları, öğrenme alanları ve kazanımları, becerileri, değerleri, anahtar yetkinlikleri ile farklı pek çok açıdan STEM'e katkı sağlayabilecek niteliktedir. Dil, sosyal bilgiler, fen bilimleri ve matematik geleneksel ABD eğitim sisteminin temelini oluşturmasına rağmen, 21. yüzyıldaki öğrenciler, düşünmeyi ve problem çözmeyi vurgulayan genişletilmiş bir dizi temel beceriye gereksinim duymaktadırlar. Özellikle öğrenciler, bir konu alanında öğrenilen bilgi ve becerileri başka bir konu alanıyla ilişkilendirebilmeli ve bu bilginin gerçek hayattaki uygulamalarıyla bağlantı kurabilmelidir (Morgan, Moon & Barroso, 2013). Temel amacı problemlerin çözümündeki disiplinlerarası bilgi ve becerileri bütünleştirerek, birbirine transfer ederek çözebilmek, çözüme yönelik ürünler geliştirebilmek olan STEM

uygulamalarında gerçek yaşam bağlantısı kurmada Sosyal Bilgilerin önemli bir rol üstlenebileceği söylenebilir. Sanders (2009) STEM kısaltmasının genellikle bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik konularını temsil ettiğini ancak STEM'in bir kavram olarak bu konularla sınırlı olmadığını belirtmiştir. Genellikle sosyal bilgiler, dil, sanat ve başka alanları da içerdiğini vurgulamıştır (Sanders, 2009).

Genellikle STEM uygulamalarında çözülmesi beklenen sorun bir senaryo biçiminde verilerek içine sınırlıklar/zorluklar (challenge) dahil edilmektedir. STEM'in ortaya çıkışı ele alındığında günümüz dünya sorunlarının tek disiplinle elde edilen bilgi, beceri ya da yetkinliklerle çözülemeyecek kadar çok boyutlu olmasından hareketle ortaya çıktığı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda ele alınan sorunlar, içinde yaşanan çevreden, ülkeden ya da dünyadan bağımsız olamaz. Bunun yanı sıra ortaya konan çözümün ya da ürünün de sorunu çözmenin yanı sıra etik olarak, kültüre uyum açısından, çevre dostu olması açısından ya da hukuksal ve politik yönleriyle ele alınması gerekir ki gerçekten ütopik olmanın ötesinde uygulanabilir bir çözüm olabilsin. Bu bağlamda sosyal bilgiler kültür, etik, politika, hukuk, toplum yapısı ve çevre gibi pek çok boyutta STEM'e katkı sağlayabilir. Sosyal bilgiler içeriği STEM ile ele alınan pek çok sosyo-bilimsel konuyu ve sürdürülebilirliğin boyutlarını kapsayan bir öğretim programıdır. Bu bağlamda sosyal bilgiler gerek bilgi temelli yaşam problemine gerçekçi bir bağlam oluşturmada, gerekse ortaya konacak çözüm önerilerinin ya da ürünlerin farklı pek çok açıdan (kültürel, politik, hukuki, etik…vb) ele alınarak uygulanabilir hale getirilmesinde çok boyutlu bir incelemeye olanak tanıyabilir.

Sosyal Bilgiler tarihsel bağlamda ele alındığında bütünleşik, problem odaklı bir yaklaşımı savunan çeşitli reform çabalarında merkezi bir rol oynamıştır. Her ne kadar sosyal bilgiler disiplinleri içinde dil bilimi ve beşerî bilimlerin entegrasyonu vurgulansa da sosyal bilgiler ve STEM alanlarının entegrasyonunun çok sınırlı olduğu görülmektedir. Disiplinlerarası bağlantıları sosyal veya yaşam konularını inceleme göreviyle sınırlamak, verimli disiplinler arası bağlantılar için diğer olanaklardan vazgeçmek anlamına gelir (Wraga, 1993). Bu bağlamda STEM ve sosyal bilgiler entegrasyonunu sağlamak beraberinde pek çok olanağı da getirecektir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki birçok okul ve öğretim programı dil, sanat, sosyal bilgiler, sanat ve müzik gibi disiplinleri STEM'e entegre ederek STEM'in alanını genişletmişlerdir. Bu disiplinler hem öğrenmenin doğasını güçlendirerek hem de öğrencilerin 21. yüzyılın disiplinlerarası temalarına ve becerilerine erişimlerini geliştirmek için çalışmalarını destekleyerek STEM'i anlamlı hale getirmekte ve gerçek dünya bağlamı ile ilişkilendirmeyi sağlamaktadır (Johnson, Peters-Burton & Moore, 2015). Stanford Üniversitesi'ndeki Hasso Plattner Tasarım Enstitüsü tarafından STEM ve beşerî bilimler arasındaki bağlantıları güçlendirmek için önerilen tasarım çerçevesi kabul gören bir tasarım olmuştur. Empati ile başlayan çerçeve, insanlığın karşı karşıya olduğu sorunları belirlemek için doğal olarak sosyal bilgiler gibi disiplinlerden yararlanmaktadır. Bu tasarımda empatik anlayış, sosyal bilgilerin içeriği ile sorunu ilişkilendirerek, aynı zamanda öğrencileri mühendislik bilgisini öğrenmeye motive edebilen psikolojik bir yapı olarak düşünülmüştür. Empatik anlayışa dayalı tasarım iki basamaktan oluşmaktadır. İlk basamağını empati kurma ve sorunu yaşadıklarında hissettiklerini, sorunun boyutlarını, çerçevesini kavramaya çalışma oluşturmaktadır; ikinci basamağı ise sorunları tanımlama, fikir üretme, prototip yapma ve test etme izlemektedir (Hasso Plattner Institute of Design

[HPID], 2010). İki basamaklı sürecin her basamağında gerçekleştirilmesi öngörülen uygulamalar incelendiğinde mühendislik tasarım süreci ile uyumlu olmasının yanı sıra hem ilk basamak hem de ikinci basamakta sosyal bilgilerin devreye girdiği görülmektedir.

Maguth (2012) gerçekleştirdiği araştırmada STEM eğitiminin uygulandığı iki okulda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini alarak sosyal bilgilerin STEM eğitimi bağlamındaki rolünü belirlemeyi ve sosyal bilgilerin STEM'e entegre edilmesiyle sağlanabilecek katkıları ortaya koymayı amaçlamıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgilerin STEM açısından yaşamsal öneme sahip bir bileşen olduğuna olan inançlarını vurgulamışlardır. Sosyal bilgilerin STEM disiplinlerini bir arada tutan ve onları birbiri ilişkilendiren bir yapıştırıcı görevini üstlendiğini ifade etmişlerdir. Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik hakkında sorulması gereken pek çok etik ve eleştirel soru olduğuna dikkat çeken sosyal bilgiler öğretmenleri örneğin nükleer bomba yapmak gibi bir konuda; bunu yapmanın etik boyutu ve sonuçları üzerine düşünebilen karar vericilere gereksinim duyulduğunu belirtmişler; bunun da toplumun yapısı, geçmişi, geleceği, bugünü ve kültürüne odaklanan sosyal bilgiler ile olanaklı olabileceği yönünde görüş birliğine varmışlardır.

STEM'i sosyal bilgilerle ilişkilendirmeye olanak tanıyan yaklaşımlardan biri de yer temelli STEM adıyla Alan yazında yerini almaktadır. STEM' de yer temelli eğitim, öğrencilerin gerçek dünya bağlamlarına dayalı olarak soru sormalarını ve sorunları araştırmalarını sağlayan sorgulama etkinliklerini içerir (Buxton & Provenzo, Jr., 2012). Sorular ve problemler yerel ortamlar ve topluluklar ile ilişkilendirildiğinde, sorgulama süreci yer temelli eğitimi destekleyebilir ve geliştirebilir. Böylelikle STEM sosyal bilgiler disiplini ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda gerek çözüm arama gerekse BTHP oluşturma sürecinde yerel sorunlar ele alınabileceği gibi çözüm arayışında da yerel çevre işe koşulabilir. Adams, Miller, Saul ve Pegg (2014) yer temelli STEM uygulamalarının öğretmen adaylarının STEM yetkinliklerini artırmadaki etkisini öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında dönemin başında, öğretmen adaylarını birkaç gün boyunca belirledikleri standartlara uygun biçimde, yere dayalı çevresel STEM etkinliklerine ve ekip oluşturma egzersizlerine katılmak için açık hava bilim okuluna götürmüşlerdir. Araştırma uygulama sürecinde öğretmen adayları STEM içerik araştırmaları yapmışlar, öğrenci liderliğinde sorgulamalar, veri toplama ve grup sorgulama sonuçları elde ederek profesyonel sunumlar gerçekleştirmişlerdir. STEM uygulamalarında kullanacakları bilgi temelli yaşam problemlerini yer temelli etkinliklerle belirlemişler ve bunlara ilişkin bulundukları çevrede gözlem ve araştırmalar yapmışlardır. Araştırmada öğretmen adaylarının bütünleşik, yer temelli etkinlikler yoluyla STEM öğrenimi ve öğretimiyle ilgili deneyim kazanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulama süreci sonunda odak grup görüşmeleri ve uygulama süreci boyunca tutulan günlükler yoluyla elde edilen veriler çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yer temelli yaklaşımı anladıkları, uygulama deneyimi kazandıkları ve bunun özyeterliklerini olumlu etkilediği ve yer temelli STEM öğrenme etkinliklerini tasarlama ve uygulama niyetleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı belirlenmiştir.

Kaynakça

Al-Azawi, R., Albadi, A., Moghaddas, R., & Westlake, J. (2019). Exploring the potential of using augmented reality and virtual reality for STEM education. In Learning Technology for Education Challenges: 8th International Workshop, LTEC 2019, Zamora, Spain, July 15–18, 2019, Proceedings 8 (pp. 36-44). Springer International Publishing.

Basham, J. D., Israel, M., & Maynard, K. (2010). An Ecological Model of STEM Education: Operationalizing STEM for All. *Journal of Special Education Technology, 25*(3), 9-19.

Beane, J. (1991). The middle school: The natural home of integrated curriculum. *Educational Leadership, 49*(2), 9–13.

Buxton, C. A. (2010). Social problem solving through science: An approach to critical, place based, science teaching and learning. *Equity & Excellence in Education, 43*(1), 120–135.

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher, 70(*1), 30-35.

Eguchi, A., & Uribe, L. (2017, March). Robotics to promote STEM learning: Educational robotics unit for 4th grade science. In 2017 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC) (pp. 186-194). IEEE.

Hasso Plattner Institute of Design. (2010). An Introduction to design thinking process guide. (https://www.evansville.edu/changemaker/downloads/Process%20Guide%20for%20Design%20Thinking.pdf)

Hsu, Y.-S., Lin, Y.-H., & Yang, B. (2017). Impact of augmented reality lessons on students' STEM interest. *Res. Pract. Technol. Enhan. Learn. 12*(1), 2.

Johnson, R. D., & Brown, K. G. (2017) 'E-learning.', in The Wiley Blackwell handbook of the psychology of the Internet at work. Wiley Blackwell (Wiley Blackwell handbooks in organizational psychology), 369-400. https://doi.org/10.1002/9781119256151.ch17

Johnson, C. C., Peters-Burton, E. E., & Moore, T. J. (Eds.). (2015). STEM road map: A framework for integrated STEM education. New York, NY: Routledge.

Koehler, C., Binns, I. C., & Bloom, M. A. (2016). The emergence of STEM. In C. C. Johnson, E. E. Peters-Burton, & T. J. Moore (Eds.), STEM road map: A framework for integrated STEM education (pp.13–22). New York, NY: Routledge.

Krajcik, J., & Sutherland, L. (2010). Supporting students in developing literacy in science. *Science, 328*, 456-459.

Maguth, B.M. (2012). In Defense of the Social Studies: Social Studies Programs in STEM Education, *Social Studies Research and Practice, 7*(2), 65-90.

Mahat, H., Aimi Mohd, N. S., Balkhis, N. S., & Hidayah, B. N. (2021). Construct Validity of the Knowledge and Skills in a Geography STEM Education Instrument among Prospective Teachers: Confirmatory Factor Analysis, The Indonesian Journal of Geography, 53(3), 424-432.

Marrero, Meghan E., Gunning, Amanda & Germain-Williams, Terri (2014). What is STEM education? *Global Education Review, 1* (4). 1-6.

McNally, T. (2012). Innovative teaching and technology in the service of science: Recruiting the next generation of STEM students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12*(1), 49–58.

MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354 adresinden erişilmiştir)

Moore, T. J. (2008). STEM Integration: Crossing disciplinary borders to promote learning and engagement. Invited presentation to the faculty and graduate students of the UTeach Engineering, UTeach Natural Sciences, and STEM Education program area University of Texas at Austin, December 15, 2008.

Morgan, J. R., Moon, A. M., & Barroso, L. R. (2013). Engineering Better Projects. In STEM Project-Based Learning. Leiden, The Netherlands: Brill. (Retrieved Mar 11, 2023, from https://brill.com/view/book/edcoll/9789462091436/BP000005.xml)

National Council for the Social Studies (2010). National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment. Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies.

Navy, S. L., & Kaya, F. (2020). PBL as a pedagogical approach for integrated STEM: Evidence from prospective teachers. *School Science and Mathematics, 120*(5), 285-296.

Nguyen, M. (2015). The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 11(2), 309-319.

Oshima, M., Kawagoe, S., & Kazuyuki, I. (2015). STEM Education through Outreach Programs in Collaboration between Universities and Industries, *Journal of Science Education in Japan, 39*(2) 59-66.

Rothwell, J. (2013). The hidden STEM economy. Washington, DC: Metropolitan Policy Program at Brookings.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM Education, STEMmania. *The Technology Teacher, 68*(4), 20-26.

Wraga, W. G. (1993). The interdisciplinary imperative for citizenship education. *Theory and Research in Social Education, 21*(3), 201-231.

2. BÖLÜM

SOSYAL BİLİMLER/BİLGİLER - STEM ENTEGRASYONUNUN "NİÇİN"İ VE "NASIL"I

Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Sosyal Bilimler/Bilgiler - STEM Entegrasyonunun "Niçin"i

Sosyal bilimler, fizik kıskançlığından mustarip sosyal bilimcilerin hala hayranlık duyduğu STEM benzeri entelektüel çalışma modeline tek başına büyük olasılıkla ulaşamayabilir (Dunleavy, Bastow, & Tinkler, 2014). Ancak acil durumlara, insan-baskın ve insan etkisindeki sistemlerin sürekli değişen zorluklarına ve sorunlarına birleşik odaklanan, mühendislik veya tıp veya bilişim teknolojilerine öykünen sosyal bilimler grubu, "hızlı ilerleme/ılımlı fikir birliği" sağlanması açısından açık ara daha iyidir (Dunleavy vd., 2014). Gelişmiş endüstriyel uygarlığın ve küresel üretim tarzının karmaşık eserleri olan insan-baskın sistemlerde sosyal bilimler önemli bir rol oynasa da pek çok STEM disiplini ve alt disiplini, özellikle tıp ve sağlık bilimleri, mühendislik ve bilişim teknolojileri de anahtar bir rol oynamaktadır (Dunleavy vd., 2014). Dunleavy vd. (2014)'e göre insan-baskın sistemlerde sosyal bilimlerin ilerlemesinin en önemli yollarından biri, sosyal bilimlerin STEM disiplinleriyle entegrasyonudur. Küresel dünyanın işleyişinin hemen hemen tüm yönlerini kapsayan insan etkisindeki sistemleri ise sosyal bilimlerin pek çok alanı kapsar ve STEM disiplinleriyle bağlantı kurar (Dunleavy vd., 2014). Örneğin, küresel ısınma ve iklim değişikliği, insan müdahalesinin biriken etkilerini yansıtır ve iklim değişikliğini hafifletmeye yönelik herhangi bir gerçekçi yaklaşım getirmek ya da reform yapmak amacıyla sosyal, ekonomik ve politik eyleme geçmenin zorlukları ile bütünsel olarak ilişkilidir (Dunleavy vd., 2014).

Marcone Flores (2021), STEM eğitiminin küresel sorunlara yönelik bilim, teknoloji ve yenilik (inovasyon) politikalarıyla uyumlu olması gerektiğinden hareketle STEM disiplinleri ile sosyal ve beşeri bilimler arasındaki geleneksel ayrımın nasıl aşılacağına dair bir vizyon sunmuş, bilim, teknoloji ve yenilik (inovasyon) politikaları ve STEM eğitimi yönündeki paradigma değişimini tartışmış, sosyal ve beşeri bilimler ile STEM disiplinleri arasındaki karşılıklı bağlantı anlayışının derinleştirilmesine küresel sorunların çok değişkenli ve çok nedenli analizinin izin verdiğini ortaya koymuştur. Bu vizyondan yola çıkarak sosyal

ve beşeri bilimler ile STEM disiplinlerinin entegrasyonunun küresel sorunların doğasında zaten var olduğu, küresel sorunların bu entegrasyonu gerektirdiği söylenebilir.

Sarı, Soytaş, Demircioğlu ve Mercantaş (2018), disiplin yaklaşımının günümüzün karmaşık ve çok yönlü sorunlarını anlamakta yetersiz kaldığını, sadece STEM ile sosyal ve beşeri bilimler disiplinleri arasında değil; her alanın kendi içindeki disiplinleri arasında iş birliği ve iletişim eksikliğinin yaşandığını, büyük sorulara cevap bulmak için disiplinlerarası, çok disiplinli ve hatta disiplinler üstü yaklaşımlara gereksinim duyulduğunu ortaya koymuşlardır. Farklı alanlardaki araştırmacılar arasında serbest fikir alışverişini kolaylaştıran, disipliner ayrımın üstesinden gelecek mekanizmalara ve platformlara gereksinim duyulduğunu ortaya koyan Sarı vd. (2018), öğrencilerin farklı disiplinlerin bakış açıları ile karşı karşıya bırakılmalarının araştırma problemlerine bütüncül bakış açısı kazandıran bir zihniyet ile yaklaşmalarına yardımcı olabileceğini, lisansüstü öğrenciler ve öğretim üyelerinin gelecekteki araştırmalarında bu yeni zihniyetten yararlanabileceklerini önermişlerdir. Sarı vd. (2018), ayrıca sosyal ve beşeri bilimlerin farklı paydaş gruplarının teknolojiye ilişkin endişelerini, ihtiyaçlarını, güdülerini ve algılarını anlamanın yanı sıra toplumsal direncin üstesinden gelme ve toplumsal kabulü sağlamada etkili olabileceğini, STEM disiplinlerinin yeni teknolojilerin uygulanmasını engelleyebilecek insan davranışını ortaya çıkarmada sosyal ve beşeri bilimler disiplinleri tarafından desteklenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Sarı vd. (2018)'e göre sosyal etki göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir ve hatta en insancıl ve çevre dostu çözümlerin yayılmasında ciddi engeller oluşturmaktadır.

Metcalfe, Riedlinger, Pisarski ve Gardner (2006)'ya göre iş birliği, hem iş birlikçi ekiplerin üyeleri arasında hem de sosyal ve beşeri bilimler ve STEM disiplinleri arasında etkili ilişkilerin geliştirilmesine bağlıdır. Disiplinlerarası iş birliğinin net bir tanımıyla başlamak önemlidir (Metcalfe vd., 2006). Bazı disiplinlerin özellikle matematik, istatistik, psikoloji, bilim iletişimi, çevre bilimi, epidemiyoloji, fen eğitimi ve mühendislik eğitimi olmak üzere sosyal ve beşeri bilimler veya STEM'e entegrasyonu konusunda tartışmalar söz konusudur (Halsey 2004 akt. Metcalfe vd., 2006). Disiplinlerarası iş birliği çalışmalarında "disiplinlerarası", "çok disiplinli" ve "disiplinler üstü" gibi terimler kullanılsa da Alan yazın, bu terimlerin tutarsız bir şekilde kullanıldığını ortaya koymaktadır (Metcalfe vd., 2006). Bu terimlerin kabul gören tanımları, genel olarak şöyledir (Metcalfe vd., 2006): (a) Çok disiplinlilik: Araştırmacılar, disiplinlerinin yaklaşımlarını değiştirmeden veya ortak bir çerçeve geliştirmeden, farklı disiplinler içinde paralel olarak çalışırlar. Herhangi bir entegrasyon, proje sonunda gerçekleşir veya paydaşların yorumuna bırakılır. (b) Disiplinlerarasılık: İki veya daha fazla farklı akademik disiplinden uzmanlar, ortak hedefler doğrultusunda iş birliği yaparak birlikte çalışırlar. Az sayıda disiplinin disiplinlerarası örtüşmelerde çalışmasını gerektirir ve bu iş birliği sayesinde yeni alanlar oluşur. (c) Disiplinler üstülük: Yeni bir alana dönüşmesi daha az yaygın olsa da (Metcalfe vd., 2006) disiplinler üstü bir araştırma, "aynı anda disiplinler arasında, disiplinler çaprazında ve tüm disiplinlerin ötesinde"dir (Grigg, 1999: 4 akt. Metcalfe vd., 2006: 14).

Metcalfe vd. (2006)'ya göre sosyal ve beşeri bilimler ile STEM disiplinleri, zamanla, birkaç farklı düzeyde işleyen yararlı ve üretken ilişkiler geliştirmiştir. Çoğu durumda basit ve tek yönlü olan bu ilişkilerde bir disiplin, diğerinin araçlarını kullanır (Metcalfe vd., 2006): Sosyal bilimlerden gelen araçlar, genetik, nanoteknoloji ve çevre bilimi gibi fiziksel

bilimleri toplum için daha kabul edilebilir hâle getirirlerken sosyal ve beşeri bilimler, STEM'e yardımcı olması için dahil edilir ya da bilim ve bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler, yaratıcı sanatçılara yeni araçlar ve ilham sağlar. Bu ilişkiler, yararlı ve üretken olabilse de sosyal ve beşeri bilimler ile STEM disiplinlerindeki işbirlikleri gibi düşünülemez (Metcalfe vd., 2006).

Reback vd. (2002)'ye göre disiplinlerarası iş birliği, her disiplinden bir veya daha fazla üye, ortak sorunları çözmek ve ortak hedeflere ulaşmak için çabalarını birleştirdiğinde ortaya çıkar (akt. Metcalfe vd., 2006).

Ekonomik kalkınma ve daha iyi yaşam kalitesi sağlayan yeni proje ve faaliyetler için katalizör görevi görebilen disiplinlerarası iş birliğinde tamamlayıcı fakat farklı kaynaklar, yaklaşımlar ve beceriler bir araya getirildiğinden ve bu, zamanla, çevre yönetimi, tıbbi beşeri bilimler ve bilim iletişimi gibi yeni kavramsallaştırılmış konu alanlarının yaratılmasına da neden olabildiğinden bütün, parçalarının toplamından daha büyüktür (Metcalfe vd., 2006).

Sosyal ve beşeri bilimler ile STEM entegrasyonuna örnek gösterilebilecek proje, Batı Avustralya'nın geleceği için hayati önem taşıyan suyun yeniden kullanımının sosyal, ekonomik ve teknik uygulanabilirliğini araştıran; sosyal kabul edilebilirlik, sermaye ve işletme maliyetleri, su kalitesi, atık enerjiyle bağlantı kurma fırsatları, potansiyel ölçek, insan sağlığı riski, çevresel etki ve atık tahliyesi ve yönetimi dahil olmak üzere suyun yeniden kullanım teknolojisi hakkındaki bilgileri entegre eden; sosyal psikologlar, mühendisler, su araştırmacıları, hidrologlar ve su endüstrisini bir araya getiren projedir (http://www.healthycountry.com.au/SWWesternAus/WaterReuse/index.htm akt. Metcalfe vd., 2006). Yine disiplinlerarası gerçek iş birliklerinde sosyal ve beşeri bilimler ile STEM'in sınırlarında multimedya ve siber teknolojiyi kullanmak, sanattaki en heyecan verici gelişmelerden biridir ve bu, bazı durumlarda, uzamsal bilgi mimarisi gibi gelişmekte olan/yükselen bir alanla sonuçlanır (Metcalfe vd., 2006). Hanehalklarının, toplulukların ve mahallelerin kentlerde daha iyi topluluk alanları tasarlamak için bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarına yardımcı olacak araçlar geliştirmeyi amaçlayan bu disiplinler üstü proje, Royal Melbourne Institute of Technology'de bulunan Uzamsal Bilgi Mimarisi Laboratuvarı tarafından desteklenmekte, bilgileri görüntüleme ve yönetme stratejilerini araştırmak için sanatçıları, mimarları, tasarımcıları, bestecileri, bilgisayar bilimcileri, jeo-uzamsal bilimcileri, icracıları, sosyal teorisyenleri ve filozofları bir araya getirmektedir (http://www.sial.rmit.edu.au akt. Metcalfe vd., 2006).

Freudenburg (2008), bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) disiplinlerindeki meslektaşlarla sosyal bilimler iş birliğine doğru artan hareketi desteklese de yapılması gerekenleri şöyle sıralamıştır: (1) STEM meslektaşları, genellikle sosyal bilimcilerin halkla ilişkiler uzmanları rolünü oynamasını, halkı "eğitmesine" yardımcı olmasını veya insanları STEM meslektaşlarının zaten doğru cevaplara sahip olduklarına ikna etmesini beklemelidir. (2) Bir bakıma bilim eğitiminin gereği olarak STEM meslektaşları, demokratik yönetişimin temel ilkeleri hakkında eğitilmelidir. (3) Sadece sosyal bilimlerin STEM'e nasıl katkıda bulunabileceği değil, aynı zamanda STEM meslektaşları ile çalışmanın sosyal bilimlere ne katkı sağlayabileceği de sorulmalıdır ki Freudenburg (2008)'e göre buna daha

Kaynakça

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher, 70*(1), 30-35.

Curtis, M., & Waters, C. (2021, February 3-5). *The 2020 STEMulus is here! Cross-curricular teaching STEM and social studies education.* Paper presented at the 44th Annual Conference of the Southwest Educational Research Association. Retrieved April 12, 2023 from http://hdl.handle.net/10950/2964

Dunleavy, P., Bastow, S., & Tinkler, J. (2014). *The contemporary social sciences are now converging strongly with STEM disciplines in the study of 'human-dominated systems' and 'human-influenced systems'.* Retrieved April 12, 2023 from http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2014/01/20/social-sciences-converging-with-stem-disciplines/

Freudenburg, W. R. (2008). The social sciences and the fields of science, technology, engineering, and mathematics (STEM): Toward the building of improved, two-way bridges. In H. Hartman (Ed.), *Integrating the sciences and society: Challenges, practices, and potentials, Research in social problems and public policy* (Vol. 16, pp. 279-300). Bingley: Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1016/S0196-1152(08)16011-2

Fultz, A. (2021). *Combining social studies and STEM in a project-based learning unit.* Retrieved April 12, 2023 from https://www.edutopia.org/article/combining-social-studies-and-stem-project-based-learning-unit/

Hammond, T. & Oltman, J. (2019). Bridging STEM and the civic mission of social studies: Integrating spatial reasoning & computational thinking into decision-focused secondary social studies instruction. In K. Graziano (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2359-2363). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved April 12, 2023 from https://www.learntechlib.org/primary/p/207979/.

Maguth, B. M. (2012). In defense of the social studies: Social studies programs in STEM education. *Social Studies Research and Practice, 7*(2), 65-90. https://doi.org/10.1108/SSRP-02-2012-B0005

Marcone Flores, G. (2021). ¿Cómo nos aseguramos que la educación en carreras STEM esté formando los profesionales que necesitan las políticas de CTI orientadas a los desafíos globales? Reflexiones sobre el rol de las humanidades y ciencias sociales en la formación de perspectivas interdisciplinarias [How do we ensure that STEM career education is training the professionals who need STI policies oriented towards global challenges? Reflections on the role of the humanities and social sciences in the formation of interdisciplinary perspectives]. *Sociología y Tecnociencia: Revista digital de sociología del sistema tecnocientífico, 11*(Extra_1), 23-36. https://doi.org/10.24197/st.Extra_1.2021.23-36

Marcone, G. (2022). Humanities and social sciences in relation to sustainable development goals and STEM education. *Sustainability, 14*(6): 3279. https://doi.org/10.3390/su14063279

Metcalfe, J., Riedlinger, M., Pisarski, A., & Gardner, J. (2006). *Collaborating across the sectors: The relationships between the humanities, arts and social sciences (HASS) and science, technology, engineering and medicine (STEM) sectors.* Occasional Paper No. 3. Canberra, Australia: Council for Humanities, Arts and Social Sciences.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

National Council for the Social Studies (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment.* Retrieved April 12, 2023 from https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies

National Council for the Social Studies (n.d.). *Social studies: The original STEM.* Retrieved September 27, 2023 from https://www.socialstudies.org/executive-directors-message/social-studies-original-stem

Pryor, B. W., Pryor, C. R., & Kang, R. (2016). Teachers' thoughts on integrating STEM into social studies instruction: Beliefs, attitudes, and behavioral decisions. *The Journal of Social Studies Research, 40*(2), 123-136. http://dx.doi.org/10.1016/j.jssr.2015.06.005

Sarı, R., Soytaş, U., Demircioğlu, D., & Mercantaş, M. (2018, December 21). METU's science, technology, engineering & mathematics (STEM) and social sciences & humanities (SSH) communities come together for research collaboration. *SSH-STEM Seminar/Workshop Report,* 2-5. https://shapeenergy.eu/wp-content/uploads/2019/01/21st-December-Workshop-report_V3.pdf

3. BÖLÜM

S-STEM VE FEN BİLİMLERİ

Prof. Dr. Nil YILDIZ DUBAN

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Giriş

Bilim dallarında her gün yapılan buluşlar ve bilimin ürünü olan teknoloji yaşamımızda büyük yaratmaktadır. Bu durum, tüm alanlarda küreselleşen dünya koşullarında uluslararası rekabeti de beraberinde getirmektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerin küresel piyasalarda ve pazar paylarında giriştikleri yarış, onları bilim ve teknolojide gelişme ve değişmeye zorunlu kılmaktadır. Bu yarışta başı çekebilmenin ön koşulu ise bilim, teknoloji, matematik ve mühendislikte gerekli ve yeterli insan gücüne dayanmaktadır. Bu gerekliliğin farkında olan ülkeler yetiştirmekte olduğu dünya vatandaşı bireylerin sözü edilen disiplinlerde eğitilmesine önem vermeye başlamıştır. Buradan hareketle STEM (Science-Technology-Engineering-Mathematics) Eğitimi ortaya çıkmıştır.

Sanayi devrimi ile birlikte bütün öğrencilerin okumayı öğrenmesi bir zorunluluk haline geldiği gibi, teknoloji devrimi ile de tüm öğrencilerin STEM'i anlaması ve benimsemesi neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir (McClure vd., 2017). STEM eğitimi sayesinde 21. yüzyılın yeni düşüncelerini, yeni tasarımlarını ve yeni ürünlerini ortaya koyacak olan bilim insanları, teknoloji uzmanları, mühendisler ve matematikçiler dünyamıza kazandırılabilir (Holdren, Lander & Varmus, 2010). Geleceğin gözde mesleklerinden olması öngörülen STEM alanındaki mesleklerin, ülkelerin ekonomik olarak büyümesine katkı sağlaması, küresel alanda rekabete sebep olması, sınırları içerisinde yaşayan insanların yaşam kalitelerini yükseltmesi beklenmektedir (Lamb, Akmal ve Petrie, 2015). STEM disiplinleri temelli mesleklerde 21. yüzyılın gerektirdiği yeni becerilere sahip nitelikli iş gücüne olan gereksinim, iş dünyasında yer alan yöneticilerin, sektör birliklerinin ve politikacıların eğitimde reform çağrılarında en önemli ön plana çıkmaktadır (Salinger & Zuga, 2009).

STEM eğitimi, problemlere disiplinlerarası bakış açısı ile bakarak bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlaması ile gerek bilimsel gelişmeler için gerekse ekonomik gelişmeler için oldukça önemli görülmektedir (Lacey & Wright, 2009). Bu kapsamda STEM eğitimi, son yirmi yılın en iyi eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmekte ve günümüzde kullanılmakta

olan birçok eğitim sistemini de desteklemektedir (Cavanagh & Trotter, 2008; Daugherty, 2013). STEM'in bir yaklaşım olarak eğitime beklenen katkıyı sağlayabilmesi için STEM disiplinlerinin entegrasyonuna özen gösterilmesi gerekmektedir. Moore, Johnson, Peters-Burton, and Guzey (2016) STEM entegrasyonundaki altı temel noktayı şu şekilde özetlemektedir:

- Anlamlı öğrenme bağlamını kullanma ve öğrencinin gerçek hayatıyla ilişkilendirme önemlidir.
- İlgili etkinlikler aracılığıyla eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için mühendislik tasarım yaklaşımı kullanılarak öğrencilerin potansiyelini zorlanmalıdır.
- Öğrenci destekli tasarım teknolojisi, mevcut tasarımla mühendislik tasarım döngüsündeki tasarımlardaki başarısızlıklardan ders çıkarabilir.
- Fen ve matematik ile Edebiyat, Beşeri Bilimler ve Sosyal Bilimler gibi ilgili konularla bütünleştirilmiş öğretme ve öğrenmeyi uygulamak önemlidir.
- Öğrencilerin öğretme öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak için öğrenci merkezli uygulamalar yürütülmelidir.
- Öğrencileri etkinlikleri yürütürken iş birliği yapma ve iletişim kurma konusunda eğitmek önemlidir.

Amerikan eğitim sisteminde yeni teknolojiler ve STEM bilgisi; daha iyi, daha akıllı ürünler üretme, sağlık hizmetlerini iyileştirme, çevreyi koruma ve ulusal güvenliği koruma becerilerinin merkezinde yer almaktadır. Bilgi ve becerilerle donatılmış bireylerle, bu yeni teknolojileri icat etmek, inşa etmek, kurmak ve işletmek temel amaçtır. Ayrıca STEM eğitiminin başlangıç noktası oluşturan bir diğer bakış açısı da çevre düzenlemesi gibi yerel, ulusal ve siyasi tartışmaların merkezinde giderek daha fazla yer alan konulardaki kararları almada da STEM konularının ve kavramlarının vatandaşların bilgilendirilmesi için iş yaşamının ötesinde günlük yaşamda da gerekli olduğudur (STEM Str.Plan, 2013). ABD'de Federal STEM eğitim yatırımları ve varlıkları portföyü adıyla tüm vatandaşların mevcut ve gelecekteki ekonomide başarılı olmaya hazır olması için STEM uygulamalarını ve kavramlarını anlayan çeşitli ve uluslararası düzeyde rekabetçi iş gücü ve toplum hazırlamaya yardımcı olan bir birim oluşturulmuştur (CoSTEM, 2012).

Federal CoSTEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi Komitesi) ajansları, STEM eğitimini geliştirmek için programlara ve etkinliklere yatırım yaparak, her düzeydeki öğrenciyi (okul öncesi ve K-12 sınıfları), iki ve dört yıllık kolejler, üniversiteler ve informal öğrenme ortamlarında desteklemektedir. Diğerlerinin yanı sıra yayınlar, web siteleri, tv programları, müze sergileri, okul sonrası programları ve video kaynakları dahil olmak üzere birçok program ve yatırım da halka öğrenme kaynakları sağlamak üzere tasarlanmıştır. STEM eğitimine yönelik federal destek, STEM öğretmenlerinin ve fakültelerin kendi konu alanlarında, pedagojide ve hizmet öncesi eğitim ve sürekli mesleki gelişim yoluyla öğretim uygulamalarında hazırlanmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu federal destek, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğretmenlerin işe alımından süreç içinde sistemde kalmalarını artırma çabalarını desteklemektedir (STEM Str.Plan, 2013).

ABD öncülüğünde ortaya çıkan STEM anlayışı tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de önem kazanmış gerek akademisyenler gerekse MEB tarafından çalışılan popüler bir konu haline gelmiştir. İlk etapta STEM olarak ele alınan yaklaşım sonrasında STEAM (STEM+Art) biçiminde sanatla entegre edilmiş, gereksinimler çerçevesinde E-STEM (Entrepraunership+STEM) olarak girişimciliği de entegre ederek farklı bir perspektiften çalışılmaya başlanmıştır. Son yıllarda ise sosyal bilimlerle de ilişkilendirilerek SSTEM yaklaşımı benimsenmeye başlanmıştır. STEM'de yer alan bilim (Science) disiplininin fen ve sağlık bilimleri olarak görülmesinden yola çıkılarak sosyal bilimler boyutunda oluşan boşluğun doldurulması amacıyla sosyal bilimler ile bütünleştirilmesi anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu bölümde sosyal bilgiler ile bütünleştirilmiş STEM (SSTEM) yaklaşımında fen bilimleri dersi ile sosyal bilgiler dersinin nasıl entegre edileceği, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde örtüşen ya da ayrışan yetkinlik ve beceri anlayışlarının birbirini nasıl tamamladığı açıklanmaya çalışılacak ve bir SSTEM planı örneği sunulacaktır.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Genel Özelliklerinin S-STEM Bağlantısı

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3-8. Sınıflar için hazırlanmış olup, ilkokul düzeyinde sınıf öğretmenleri tarafından bu öğretim programının 3. ve 4. sınıfa ilişkin bölümleri kullanılmaktadır. Ortaokul 5-8. Sınıf düzeylerinde ise branş (Fen Bilgisi, Fen ve teknoloji, Fen bilimleri) öğretmenleri tarafından kullanılmaktadır.

2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı kuram temel alınarak hazırlanmış olması itibariyle öğrenci merkezli bir anlayışa sahiptir. Programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları yapılandırmacılığın temel ilkeleri doğrultusunda şekillenmiştir. Öğretim programının hedefler boyutunda kazanım ifadeleri kullanılarak bu kazanımlar, üniteler ve konu alanları içine yerleştirilmiştir. İçerik fen bilimlerinin temel alt alanları olan fizik, kimya, biyoloji, astronomi ve yer/çevre bilimleri disiplinlerinin toplulaştırma ilkesi yoluyla ünitelere yerleştirilmiştir. Bu ünitelerin her biri ise konu (öğrenme) alanlarının altında yerini almıştır. Konu alanları 3.-8. Sınıflar boyunca aynı isimle (Dünya ve Evren, Canlılar ve Yaşam, Madde ve Doğası, Fiziksel Olaylar) öğretim programında yer almakla birlikte, her sınıf düzeyinde ünitelerin isimleri değişmektedir. Programın öğrenme-öğretme sürecinde sorgulamaya dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme gibi öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılması önerilmekte ve yaparak-yaşayarak-düşünerek öğrenmeye vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları önemsenerek, bilgiyi kendilerinin keşfederek yapılandırabilmeleri ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmeleri noktasında gereken rehberliğin yapılmasına dikkat çekilmektedir. Öğretim programının değerlendirme boyutunda tamamlayıcı ölçme-değerlendirmenin işe koşulması gerektiği ifade edilmektedir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçları şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2018): "Fen ve mühendislik uygulamaları ile fen bilimlerinin alt disiplinleri (fizik, kimya, biyoloji, astronomi vb.) hakkında temel bilgiler kazandırmak, insanoğlunun içinde yaşadığı çevreyle ilişkinin anlaşılması ve doğanın keşfinde, bilimsel araştırma sürecini ve bu süreçte kullanılan bilimsel süreç becerilerini ve bilimsel araştırma yaklaşımını

Kaynakça

Arévalo, M.-J.; Cantera, M.A.; García-Marina, V.; AlvesCastro, M. (2021). Analysis of University STEM Students' Mathematical, Linguistic, Rhetorical–Organizational Assignment Errors. *Educ. Sci*. 11, 173.

Aydogdu, B., Kasapoglu, K., Duban, N., Selanik Ay, T., & Ozdinc, F. (2020). Examining change in perceptions of science teachers about E-STEM. Journal of Baltic Science Education, 19(5), 696-717.

Aydoğdu, B. & Yıldız Duban, N. (2022). Fen öğretiminde disiplinlerarası bakış açısı geliştirme *Disiplinlerarası fen öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cavanagh, S. & Trotter A. (2008). Where‟s the "T" in STEM? *Education Week, 27* (30), 17–19.

Conrad, S. (2017). A comparison of practitioner and student writing in civil engineering. *J. Eng. Educ.,* 106, 191–217.

CoSTEM (2012). Coordinating Federal Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education Investments: Progress Report. Retrived from (03.06.2023): https://obamawhitehouse.archives.gov/administration/eop/ostp/nstc/committees/costem

Felix, A. L. (2010). *Design-based science for STEM Student recruitment and teacher professional development.* Mid-Atlantic ASEE Conference, Villanova University.

Fisher, D., & Frey, N. (2014). STEM for citizenship. *Educational Leadership*,72(4),86–87.

Holdren, J. P., Lander, E. S. & Varmus, H. (2010). *Prepare and Inspire: K-12 Education in Science, Technology, Engineering and Math (STEM) for America's Future. Executive Report.* Washington, DC: President's Council of Advisors on Science and Technology.

Jolly, A. (2017). *STEM by design. Strategies and activities for grade* 4-8. New York: Routladge.

Lacey, T. A., & Wright, B. (2009). Occupational employment projections to 2018. Monthly Labor Review,132(11), 82-123.

Lamb, R., Akmal, T. ve Petrie, K. (2015). Development of a cognition-priming model describing learning in a STEM classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, *52* (3), 410-437. doi: 10.1002/tea.21200.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

McClure, E. R ., Guernsey, L ., Clements, D. H ., Bales, S. N ., Nichols, J ., Kendall-Taylor, N ., & Levine, M. H. (2017). *STEM starts early: Grounding science, technology, engineering, and math education in early childhood*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.

Moore,T. J., Johnson, C. C., Peters-Burton, E. E., & Guzey, S. S. (2016). The need for a STEM road map. In C. C. Johnson, E. E. Peters-Burton, & T. J. Moore (Eds.), *STEM road map: A framework for integrated STEM education* (pp. 3-12). NY: Routledge Taylor & Francis Group.

NRC (National Research Council) (2009). *Successful K-12 STEM Education: Identifying Effective Approaches İn Science, Technology, Engineering, and Mathematics.* Washington, DC: The National Academic Press.

Salinger, G. ve Zuga, K. (2009). Background and History of the STEM Movement. ITEEA (Ed.), *The Overlooked STEM Imperatives: Technology and Engineering 4-9*. Reston, VA: ITEEA.

STEM Str.Plan, (2013). *Federal STEM Educatİon 5-Year Strategic Plan*. A Report from the Committee on STEM Education National Science and Technology Council.

Wiseman, A. W., Abdelfattah, F. A., & Almassaad, A. (2016). The intersection of citizenship status, STEM education, and expected labormarket participation in Gulf Cooperation Council Countries. Digest of Middle East Studies, 25 (2), 362–392.

4. BÖLÜM

S-STEM VE TEKNOLOJİ

Doç. Dr. Mustafa SIRAKAYA

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Giriş

İçinde bulunduğumuz dönemde karşılaşılan sorunlar çok disiplinli olduğundan bu sorunların çözümünde de çok disiplinli yaklaşımların kullanılması gerekmektedir (Roehrig, Moore, Wang ve Park, 2012). Tek başına matematik, fizik, kimya ve biyoloji alanlarının formal öğrenme ortamlarında kullanılması gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde yetersiz kalabilmektedir. STEM'i (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) oluşturan disiplinler dünyada tek başına değildir, çok boyutlu ve karmaşık olarak bir arada bulunurlar ve insanlar da hayatlarında bu çok boyutlu problemler ile karşılaşırlar. STEM eğitimi insanları yaşama ve iş hayatına hazırlayarak eğitsel kazanımlara ulaşılmasını sağlar (Pimthong ve Williams, 2018). Gelecekte ihtiyaç duyulacak niteliklere sahip bireyleri bugünden yetiştirebilmek için farklı disiplinlerin birlikte işe koşulduğu STEM yaklaşımı önemli bir potansiyel vaat etmektedir.

Bu bölümde Sosyal Bilgiler ile bütünleştirilmiş STEM eğitimindeki (S-STEM) teknoloji disiplinin açıklanması hedeflenmektedir. Teknoloji anlık gelişen ve değişen çok kapsamlı bir disiplindir. Ayrıca teknoloji S-STEM yaklaşımının merkez disiplini konumundadır ve diğer tüm disiplinlerle kesişim alanlarına sahiptir. Bu nedenle S-STEM bünyesinde kullanılabilecek tüm teknolojileri ve uygulamaları anlatmak mümkün olmadığından en çok kullanılan ve en kolay erişilebilen örneklerden bahsedilecektir. Bu bölümde yer verilecek teknoloji başlıkları; "artırılmış gerçeklik", "bilgisayarsız öğretim etkinlikleri", "blok tabanlı kodlama", "programlama öğretimi" ve "eğitsel robotlar" şeklindedir.

Artırılmış Gerçeklik

Metaverse kavramının hayatımıza girmesiyle sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve karma gerçeklik ifadeleri gerek günlük dilde gerekse Alan yazında daha sık kullanılır olmuştur. Ancak bu kavramların ne ifade ettiği ve birbirinden farklılıkları tam olarak bilinmemekle birlikte zaman zaman birbirlerinin yerine de kullanılmaktadır. Bu nedenle öncelikle bu

kavramların tanımlarının yapılması uygun olacaktır. Artırılmış gerçeklik gerçek dünya görüntüsünün üzerine eşzamanlı olarak sanal nesnelerin yerleştirilmesini sağlayan teknoloji olarak tanımlanabilir (Azuma, 1997, 1999). Bir başka deyişle artırılmış gerçeklik anlık olarak alınan gerçek görüntünün zemin olarak kullanılması ve sanal nesnelerle gerçekliğin zenginleştirilmesi esasına dayanır. Azuma (1997) artırılmış gerçeklik uygulamalarının sahip olması gereken karakteristik üç özelliği şu şekilde sıralamaktadır: Gerçek ve sanalı birlikte sunma, eşzamanlı etkileşimli olma ve üç boyutlu olma. Sanal nesneler barındırmasından dolayı artırılmış gerçeklik kavramının sanal gerçeklikle karıştırıldığı görülmektedir. Sanal gerçeklikte gerçeğine uygun olarak bilgisayar sistemleri tarafından oluşturulan üç boyutlu ortamlar söz konusudur. Yani sanal gerçeklik, dünyanın üç boyutlu ve etkileşimli sanal bir ortama dönüştürülmesidir (Somyürek, 2014). Sanal gerçeklikte kullanıcıda gerçekmiş hissi oluşturan nesneler, olaylar, kurgular vb. her şey sanaldır. Artırılmış gerçeklikte ise sanallık değil gerçek ön plandadır. Gerçek dünya görüntüsünün eşzamanlı olarak sanal nesnelerle zenginleştirilmesi söz konusudur (Kerawalla, Luckin, Seljeflot ve Woolard, 2006). Böylelikle kullanıcıların içinde bulunduğu gerçeklikten soyutlanmalarının önüne geçilmekte ve gerçeklik eklenen sanal nesnelerle artırılmaktadır. Karma gerçeklik ise sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik kavramlarının birleşimi ve iç içe geçmiş hali olarak değerlendirilebilir. Karma gerçeklikle kullanıcılar hem gerçek hem sanal nesnelerle eşzamanlı olarak etkileşime girebilme olanağına sahip olurlar. Karma gerçeklik gerçekten sanala tüm ortamları kapsayan etkileşimli dünyaları ifade etmektedir (İpek, 2020).

Askeriye, endüstri, sağlık, otomotiv, turizm gibi sektörlerde kullanılan artırılmış gerçeklik mobil cihazların yaygın kullanımıyla birlikte eğitim ortamlarında da kendine yer bulmaya başlamıştır. Yapılan araştırmalar artırılmış gerçeklik teknolojisinin eğitim ortamlarında kullanımının çok önemli avantajlar sağladığını göstermiştir. Eğitim ortamlarında artırılmış gerçeklik kullanımı öğrencilerin ilgisini derse çekmekte ve motivasyonlarını artırmaktadır. Bununla birlikte artırılmış gerçeklik, eğlenerek öğrenmeyi sağlamakta ve derse katılımı yükseltmektedir. Bu avantajlarına ek olarak yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklemesi, uzamsal yeteneği geliştirmesi, iş birliğini artırması, sorgulamaya dayalı öğrenmeyi desteklemesi gibi özellikleri artırılmış gerçekliğin STEM/S-STEM eğitiminde kullanılabilecek etkili bir araç olduğuna işaret etmektedir (Sırakaya ve Alsancak Sırakaya, 2022).

Artırılmış Gerçeklik Türleri

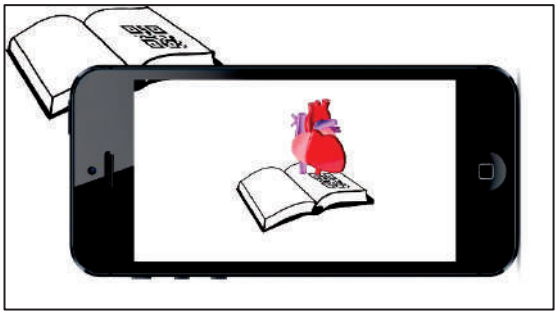
Artırılmış gerçeklik uygulamaları gerçek görüntünün hangi veri referans alınarak zenginleştirileceğine göre çeşitlere ayrılmaktadır. İlk uygulama yıllarında resim tabanlı ve konum tabanlı olarak temelde ikiye ayrılan artırılmış gerçeklik uygulamalarının zaman içerisinde çeşitlendiği görülmektedir.

Resim Tabanlı Artırılmış Gerçeklik. Resim tabanlı artırılmış gerçeklik uygulamaları, gerçek görüntünün eşzamanlı olarak sanal nesnelerle zenginleştirilmesini sağlar. Resim tabanlı artırılmış gerçeklik sanal nesnenin gerçek görüntü üzerinde nereye konumlandırılacağına göre, işaretçi tabanlı artırılmış gerçeklik ve işaretçi tabanlı olmayan artırılmış gerçeklik olarak ikiye ayrılır. İşaretçi tabanlı artırılmış gerçeklikte eklenecek olan sanal nes-

nenin konumu, sisteme daha önceden tanımlanan işaretçinin yeri referans alınarak belirlenir. Bu işaretçi bir resim, grafik, karekod ya da fotoğraf vb. olabilir. Sistem bu işaretçinin üzerine sanal nesneyi belirlenen büyüklükte ekler. Ders kitaplarındaki iki boyutlu görselleri algıladığında, onların üç boyutlu hallerini görüntüleyen bir mobil uygulama işaretçi tabanlı artırılmış gerçekliğe örnek olarak verilebilir. Görsel 1'de işaretçi tabanlı artırılmış gerçeklik uygulamasını gösteren bir görsel verilmiştir. İşaretçi tabanlı olmayan artırılmış gerçeklikte ise sanal nesnenin ekleneceği yer önceden belli değildir. Ya kullanıcıdan kamera açısında sanal nesnenin ekleneceği uygun bir zemin belirlemesi istenir ya da kamera açısındaki rasgele bir yere sanal nesne eklenir. Yani sanal nesnenin eklenmesi için bir işaretçiye ihtiyaç yoktur.

Görsel 4.1

İşaretçi tabanlı artırılmış gerçeklik uygulaması (Sırakaya, 2018)



Konum Tabanlı Artırılmış Gerçeklik. Konum tabanlı artırılmış gerçeklikte uygulama kullanıcının bulunduğu konum bilgilerine erişir. Kullanıcının bulunduğu konum referans alınarak sanal nesneler gerçek görüntü üzerine eşzamanlı olarak eklenir. Örneğin bulunduğumuz konumun yakınındaki tarihi ve turistik yerleri konum tabanlı artırılmış gerçeklik uygulaması sayesinde görüntüleyebiliriz. Görsel 2'de konum tabanlı artırılmış gerçeklik uygulamasına bir örnek verilmiştir.

Görsel 4.2

Konum tabanlı artırılmış gerçeklik uygulaması (Sırakaya, 2018)



Kaynakça

Akçay, A. ve Çoklar, A. N. (2016). Bilişsel becerilerin gelişimine yönelik bir öneri: Programlama eğitimi. A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2016* içinde (ss. 121- 140). TOJET-Sakarya Üniveritesi.

Akpınar, Y. ve Altun, A. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *İlköğretim Online, 13*(1), 1–4.

Alsancak Sırakaya, D. (2019). Programlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *23*(2), 575-590.

Azuma, R. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, *6*(4), 355–385. https://doi.org/10.1.1.30.4999

Azuma, R. (1999). The challenge of making augmented reality work outdoors. *Mixed Reality: Merging Real and Virtual Worlds*, 1, 379–390.

Bell, T., Alexander, J., Freeman, I.ve Grimley, M. (2009). Computer science unplugged: School students doing real computing without computers. *The New Zealand Journal of Applied Computing and Information Technology*, *13*(1), 20-29.

Bell, T., Witten, I.ve Fellows, M. (2015). CS Unplugged: An enrichment and extension programme for primary-aged students.

Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R.ve Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, *72*, 145-157.

Cortina, T. J. (2015). Reaching a broader population of students through" unplugged" activities. *Communications of the ACM*, *58*(3), 25-27.

Erol, O. ve Kurt, A. A. (2017). BÖTE bölümü öğrencilerinin programlamaya karşı tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(41), 314–325.

Ersoy, H., Madran, R. O. ve Gülbahar, Y. (2011). Programlama dilleri öğretimine bir model önerisi: robot programlama. *Akademik Bilişim*, *11*, 731-736.

Esteves, M. ve Mendes, A. J. (2004, October). A simulation tool to help learning of object oriented programming basics. In *34th Annual Frontiers in Education, 2004. FIE 2004.* (pp. F4C-7). IEEE.

Fessakis, G., Gouli, E.ve Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5--6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers and Education, 63*, 87–97.

İpek, A.,R. (2020). Artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve karma gerçeklik kavramlarında isimlendirme ve tanımlandırma sorunları. *İdil Sanat ve Dil Dergisi, 9*(71), 1061–1072.

Karabak, D. ve Güneş, A. (2013). Ortaokul birinci sınıf öğrencileri için yazılım geliştirme alanında müfredat önerisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *21*(2-3), 163-169.

Kerawalla, L., Luckin, R., Seljeflot, S. ve Woolard, A. (2006). Making it real: exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. *Virtual Reality*, *10*(3–4), 163–174.

Kim, H., Choi, H., Han, J.ve So, H.-J. (2012). Enhancing teachers' ICT capacity for the 21st century learning environment: Three cases of teacher education in Korea. *Australasian Journal of Educational Technology, 28*(6).

Kobsiripat, W. (2015). Effects of the media to promote the scratch programming capabilities creativity of elementary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174*, 227–232.

Kucuk, S.ve Sisman, B. (2017). Behavioral patterns of elementary students and teachers in one-to-one robotics instruction. *Computers & Education*, *111*, 31-43.

Lee, I., Martin, F.ve Apone, K. (2014). Integrating computational thinking across the K--8 curriculum. *Acm Inroads*, *5*(4), 64-71.

McGill, T. J.ve Volet, S. E. (1997). A conceptual framework for analyzing students' knowledge of programming. *Journal of research on Computing in Education*, *29*(3), 276-297.

Mubin, O., Stevens, C. J., Shahid, S., Al Mahmud, A.ve Dong, J. J. (2013). A review of the applicability of robots in education. *Journal of Technology in Education and Learning*, *1*(209-0015), 13.

Nishida, T., Kanemune, S., Idosaka, Y., Namiki, M., Bell, T.ve Kuno, Y. (2009). A CS unplugged design pattern. *ACM Sigcse Bulletin*, *41*(1), 231-235.

Ospennikova, E., Ershov, M.ve Iljin, I. (2015). Educational robotics as an inovative educational technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *214*, 18-26.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc.

Papert, S. (1993). The children's machine. *Technology Revıew-Manchester* 96, 28.

Pimthong, P.ve Williams, J. (2018). Preservice teachers' understanding of STEM education. *Kasetsart Journal of Social Sciences*.

Resnick, M. (2012). Reviving Papert's dream. *Educational Technology*, *52*(4), 42-46.

Roehrig, G. H., Moore, T. J., Wang, H. H.ve Park, M. S. (2012). Is adding the E enough? Investigating the impact of K-12 engineering standards on the implementation of STEM integration. *School science and mathematics*, *112*(1), 31-44.

Saeli, M., Perrenet, J., Jochems, W. M. G.ve Zwaneveld, B. (2011). Teaching programming in secondary school: A pedagogical content knowledge perspective. *Informatics in Education, 10(*1), 73–88.

Shushan, P. (2018). Learning-Oriented augmented reality technology. *European Science Review*, *1*(11-12), 42-46.

Sırakaya, M. (2018). Eğitimde artırılmış gerçeklik kullanımı ve uygulama geliştirme. Önal, N. (Ed.), *Etkinlik Örnekleriyle Zenginleştirilmiş Eğitimde Teknoloji Uygulamaları* içinde (ss. 119-148). Pegem Akademi.

Sırakaya, M. (2018). Kodlama eğitimine yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 79-90.

Sırakaya, M.ve Alsancak Sırakaya, D. (2022). Augmented reality in STEM education: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, *30*(8), 1556-1569.

Siegle, D. (2009). Developing student programming and problem-solving skills with visual basic. *Gifted Child Today, 32*(4), 24–29.

Somyürek, S. (2014). Öğrenme sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 4*(1), 63-80.

URL-1, (2023). Ana Hat Tabanlı Artırılmış Gerçeklik Uygulaması. https://www.educationcyber.com/augmented-reality/ adresinden 14 Nisan 2023 tarihinde erişilmiştir.

Van Roy, P.ve Haridi, S. (2004). *Concepts, techniques, and models of computer programming*. MIT press.

Weinberg, A. E. (2013). *Computational thinking: An investigation of the existing scholarship and research* (Doctoral dissertation, Colorado State University).

Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L.ve Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of science education and technology*, *25*, 127-147.

Yükseltürk, E. ve Altıok, S. (2016). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının programlama öğretiminde scratch aracının kullanımına ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 39–52.

5. BÖLÜM

S-STEM VE MÜHENDİSLİK

Doç. Dr. Gür Emre GÜRAKSIN

Afyon Kocatepe Üniversitesi

STEM ve Mühendislik

4 Ekim 1957'de Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin (SSCB) Sputnik'i uzaya fırlatması ile SSCB'nin uzay yarışında Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) önüne geçmesi, Amerikan eğitim sistemine yönelik eleştirilerin de artmasına neden olmuştur. Bu durum ABD hükümetinin, eğitimin kalitesinin artırılması için öğretim programlarında, özellikle matematik ve fen alanlarına el atmasına neden olmuştur. Bu süreç yapılan reformlar ile Amerikan kongresinin 1958'de ulusal eğitimi savunma yasasını kabul etmesi ile tamamlanmıştır. Bu yasa ile Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) alanlarında nitelikli insan gücü yetiştirmek için dört yılda dört milyar doların üzerinde bir kaynak sağlanmıştır. Bu sayede de Amerika Birleşik Devletleri'nde STEM eğitimini güçlendirmeye yönelik bir hareket başlamıştır (Maguth, 2012).

STEM eğitimi, biyoloji ve fizik bilimlerinin yanı sıra matematik, mühendislik ve teknolojinin entegrasyonunu vurgulayarak öğrencilerin gerçek dünya problemlerini çözmelerini amaçlamaktadır. Dolayısıyla genel olarak bu dört alana (bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) odaklanan bir disiplinlerarası eğitim yaklaşımıdır. STEM, bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının kısaltması olarak uluslararası eğitim, endüstri, inovasyon ve rekabet gibi alanlarda öne çıkmış bir terimdir. STEM, okul öncesi öğrencilerden lisansüstü düzey öğrencilere kadar kullanılmakta ve bu alanlarda kariyerleri tanımlamak için de kullanılabilmektedir (Marrero, Gunning ve Germain-Williams, 2014).

STEM terimi ilk olarak 2001 yılında doğmasına rağmen tanımları hala değişiklik göstermektedir. Kimilerine göre STEM sadece bilim ve matematik eğitimi ve kariyerini ifade ederken, kimilerine göre ise sosyal bilimler ve diğer ilgi alanları da STEM içerisine dahil edilmektedir (Marrero, Gunning, and Germain-Williams, 2014). Her ne kadar kapsadığı alanlar bir tartışma konusu olsa da STEM'in ortak amacı öğrencilere bugünün hızlı tempolu ve teknoloji odaklı dünyasında başarılı olmaları için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış bir eğitim sunmaktır. Küresel dünyada her geçen gün hızla gelişen bilimsel ve

teknolojik gelişmeler, farklı meslek gruplarının en önemli göstergeleridir. Bu nedenle, ülkeler, henüz var olmayan bir meslek için personel yetiştirmek ve değişikliklere kolayca uyum sağlamak için önemli düzenlemeler yapmak zorundadırlar. Dolayısıyla yeni nesilleri geleceğin dünyasına hazırlamak için, STEM eğitimi, problem çözme, eleştirel düşünme ve iş birliğine odaklanan, uygulama temelli eğitimi ön plana çıkarmaktadır (Hacıoğlu, 2021). STEM eğitimi, proje tabanlı öğrenme, problem temelli öğrenme ve sorgulamaya dayalı öğrenme, öğrencilerin gerçek dünya problemlerini çözmek için birlikte çalışmalarını teşvik etme gibi öğrenci etkinliğinin bir yapılandırma yolu olarak sağlanabilecek süreçlere odaklanmaktadır. Bu süreçler, öğrencilerin fikirler üretmelerini, araştırmalarını ve incelemelerini, değerlendirmelerini, fikirlerini modellemelerini, gereksinimleri belirlemelerini, sorunları çözmelerini, yaptıklarını belgelemelerini ve iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Bu tür öğrenme, öğrencileri öğrenmeye motive etmenin yanı sıra gelecekte de kullanmaları gereken beceriler üzerinde de uygulamalı çalışmalar yapma fırsatı sunmaktadır (Sutaphan ve Yuenyong, 2019).

Başarılı bir kariyer için gereksinimler her geçen yıl değişmektedir. Özellikle içinde bulunduğumuz yüzyılda hızla değişen teknolojik gelişmeler yaşamakta olduğumuz yüzyıldaki kariyer gereksinimlerinin de tamamen farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu hızlı gelişmeler beraberinde ise öğrencileri şu an var olmayan mesleklere ve problemlere hazır olmalarını gerektirmektedir. Robotik ve makine alanındaki gelişmeler her geçen gün vasıfsız iş gücüne olan gereksinimi azaltmakta ve uzmanlık bilgisine dayalı mesleklere olan gereksinimi her geçen gün artırmaktadır. Bu noktada öğrencileri geleceğe hazırlamak için öğrencilerin karşılaştıkları problemlere sistematik bir şekilde çözümler üretmelerini sağlayan problem çözme becerileri ile donatılmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu yeni gereksinimler ise proje tabanlı öğrenme, mühendislik ve tasarım süreçlerine odaklı eğitim sistemine olan gereksinimi de beraberinde getirmektedir (Morgan, Moon ve Barroso, 2013).

STEM'in önemli parçalarından biri de mühendisliktir. Özellikle disiplinler arası yapısı ve sorun çözme odaklılığı mühendislik ve STEM entegrasyonunun en önemli bağlantı noktasıdır. Mühendislik, insanlığın yararı adına matematik ve fen bilimleri gibi bilimsel prensipleri kullanarak köprüler, tüneller, yollar, araçlar ve binalar gibi makineleri, yapıları ve diğer öğeleri tasarlamak ve inşa etmektir. Ayrıca, matematik, bilim ve teknoloji kavramlarını sistematik bir şekilde kullanarak karmaşık problemleri çözmeye yönelik bir disiplindir. Süreç sistematiktir ancak bir çözüme ulaşmak için bilimsel prensiplerin uygulanmasında yaratıcılık gerektirir. Mühendislik gerçek dünya problemlerine çözüm sunar ve öğrencilere görselleştirmesi zor olabilecek kavramları anlatmak için mükemmel bir bağlam oluşturur (Morgan, Moon ve Barroso, 2013). Mühendislik; mekanik, elektrik, inşaat, kimya, bilgisayar ve birçok başka disiplini içermektedir. Mühendislik uygulamaları, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim gibi becerileri geliştirmeye yardımcı olduğu için STEM eğitiminin önemli bir parçasıdır. Ayrıca mühendislik eğitimi kapsamında öğrencilerin bilim ve matematiği öğrenmelerini desteklenebilir, mühendislik kariyerine ilgi duymaları da teşvik edebilir.

Problem çözme odaklılığı ve disiplinler arası yapısı ile Mühendislik, STEM içerisindeki diğer üç disiplin olan bilimden bilimsel bilgi ve modelleri, teknolojiden prototip modelleme yöntemleri ve diğer teknolojik araçları, matematikten ise matematiksel analiz ve modelleri kullanmaktadır. Ancak mühendislik, matematik, fen ve mühendislik bilgisini uygulamaktan daha fazlasını içerir. Bilime benzer şekilde mühendislik de deney tasarlama ve yürütme işlemlerini içerir. Ayrıca mühendisler, sadece ürünlerin tasarımını değil, aynı zamanda kullanıcı ve müşterilerin isteklerini karşılamak için de sistemler, bileşenler ya da süreçlerin tasarımını yaparlar. Bunları yaparken de iyi iletişim kurma ve çok disiplinli takımlarda çalışma becerilerini etkin kılarak diğer insanlarla yakın bir şekilde çalışırlar. Dahası, bu yeteneklere ek olarak, mühendisler aynı zamanda mesleki ve etik sorumluluk taşırlar; kararlarının insanlar ve çevre refahı üzerinde etkisi olabileceğinin bilincindedirler (Purzer ve Shelley, 2018). Toplum ihtiyaçlarını ve refahını gözetmenin yanında çevreyi ve doğayı etkileyen birçok sorunun çözümünde de mühendisler bilgi ve uzmanlıklarını kullanarak etkin rol almaktadırlar. Mühendislik alanının özellikle bilim ve teknolojideki hızlı ilerlemeler de dikkate alındığında sürekli olarak geliştiği unutulmamalıdır. Dolayısıyla mühendislerin bu gelişmeleri yakalayabilmek ve güncel gelişmeleri takip edebilmek için bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemesi gerekmektedir. Dolayısıyla mühendislik, gerek inovasyon için itici bir güç olması, gerekse belirli ihtiyaçları karşılayan çözümler tasarlamak ve geliştirmek için bilimsel ve matematiksel ilkelerin uygulanmasını içermesi itibariyle, STEM eğitiminin önemli bir bileşenidir.

Mühendislik Tasarım Süreci

Mühendislik gerçek dünya problemleri karşısında yenilikçi çözümler sunabilmesi ve ülkelerin ekonomik kalkınmasında da önemli bir rol oynaması ile STEM eğitiminin önemli bir parçasıdır. Mühendislik problemler karşısında çözümler üretirken, mühendislere rehberlik eden mühendislik tasarım süreci de mühendislerin belirli gereksinimleri karşılayan ürünler, yapılar ve sistemler oluşturmasını sağlayan çok önemli bir süreçtir. Mühendislik tasarım süreci, mühendislerin sorunları tanımlamasını ve çözmesini sağlayan aynı zamanda son kullanıcıların gereksinimlerini karşılayan bir ürünle sonuçlandırılan aşamaları içeren döngüsel bir süreçtir. Farklı eğitim kuruluşları, mühendislik tasarım sürecini farklı şekillerde tanımlarken, hepsinde ortak olan, mühendislik tasarım sürecinin mühendislerin tekrarlanan testler, analizler ve yeniden tasarım yoluyla tasarımlarını sürekli olarak geliştirmelerine ve iyileştirmelerine olanak tanıyan bir adımlar veya aşamalar döngüsü olduğudur (Parker, Smith, McKinney ve Laurier, 2016). Son yıllarda mühendislik tasarım süreci STEM eğitimcileri tarafından STEM'i uygulamak için oldukça sık kullanılmaktadır. Ayrıca STEM eğitiminde mühendislik tasarım sürecini inceleyen araştırmalar da Alan yazında önemli bir konuma sahiptir. Mühendislik tasarımı belirli bir öğrenme hedefine ulaşmaya yönelik düzgün tasarlanmış bir süreç ile ilgilidir. STEM içerisindeki mühendislik tasarım süreci, öğrencilerin yinelemeli olarak test edilen, matematiksel ve bilimsel kavramlarla doğrulanan en etkili çözümü oluşturmak için bir dizi adımı izlemelerini gerektiren pedagojik bir stratejidir (Hafiz ve Ayop, 2019). Bu adımlar boyunca öğrenciler, karar verme sürecinde bilimsel ve matematiksel kavramları kullanmaları ve olası çözümlerin etkinliğini test edip değerlendirmeleri konusunda teşvik edilmektedirler. Buradaki asıl

Kaynakça

Baydere, F. K., Hacıoğlu, Y., Kocaman, K. (2019) Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) Eğitimi Etkinlik Örneği: Pıhtı Önleyici İlaç, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (5), 1935-1946.

Caldis, S., Kleeman, G. (2019) Geography and STEM. *Geographical Education*, 32, 5-10.

Elbih, R., Miller, E., Sheldon, G., Wilson, M. (2022) Integrating Social Studies Education with Mathematics: Pre-service Teachers ʼUse of the Pyramids of Giza to plan a STEM Lesson, *Current Issues in Middle Level Education*: 26(2), Article 4.

Hacıoğlu, Y. (2021) The effect of STEM education on 21st century skills: Preservice science teachers ʼevaluations, *Journal of STEAM Education, 4*(2), 140-167.

Hafiz, N. R. M., Ayop, S. K. (2019) Engineering Design Process in Stem Education: A Systematic Review. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9(5), 676– 697.

Householder, D. L., Hailey, C. E. (2012) Incorporating Engineering Design Challenges into STEM Courses, *Publications*. Paper 166.

Hynes, M., Portsmore, M., Dare, E., Milto, E., Rogers, C., Hammer, D., Carberry, A. (2011) Infusing Engineering Design into High School STEM Courses, *Publications*. Paper 165.

Litchfield, R. (2008) Brainstorming reconsidered: A goal-based view, *Academy of Management Review*, 33(3), 649-668.

Lloyd, P. (2000) Storytelling and the development of discourse in the engineering design process, *Design Studies*, 21(4), 357-373

Maguth, B. M. (2012) In Defense of the Social Studies: Social Studies Programs in STEM Education, *Social Studies Research and Practice*, 7(2), 65-90.

Marrero, M. E., Gunning, A. M., Germain-Williams, T.(2014). What is STEM education? *Global Education Review*, 1(4). 1-6.

Morgan, J. R., Moon, A. M., Barroso, L. R. (2013) Engineering Better Projects, *STEM Project-Based Learning*, Second Edition, Chapter 4, Sense Publishers.

Orak, S., Çilek, A., Yılmaz, G., F. (2020) Adaptation of traditional children's games to social studies course: STEM course design for teachers. *Cypriot Journal of Educational Science*. 15(6), 1422-1438.

Osborn, A. F. (1953) Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking, New York: Scribner.

Parker, C., Smith, E. L., McKinney, D., Laurier, A. (2016) The Application of the Engineering Design Process to Curriculum Revision: A Collaborative Approach to STEM Curriculum Refinement in an Urban District, *School Science and Mathematics*, 116 (7): 399-406.

Pryor, B. W., Pryor, C. R., Kang, R. (2016) Teachers ʼthoughts on integrating STEM into social studies instruction: Beliefs, attitudes, and behavioral decisions, *The Journal of Social Studies Research*, 40(2), 123-136.

Purzer, S., Shelley, M. (2018) The Rise of Engineering in STEM Education: The "E" in STEM, *Research Highlights in STEM Education, Section 1: Spelling STEM*, ISRES Publishing.

Sutaphan, S., Yuenyong, C. (2019) STEM Education Teaching approach: Inquiry from the Context Based, *Journal of Physics: Conf. Series,* 1340, 012003.

Selanik Ay, T., Duban, N. (2021) According to Primary School Teachers 'Views on S-STEM (Social Studies + STEM): A Phenomenological Research, *Open Journal for Educational Research*, 5(2), 223-244.

6. BÖLÜM

S-STEM VE MATEMATİK

Prof. Dr. Veli TOPTAŞ

Kırıkkale Üniversitesi

Uzm. Büşra USLUOĞLU

Kırıkkale Üniversitesi

Giriş

Sayılar, işlemler, şekiller ve verilerden oluşan matematik hem kendi içerisinde hem de diğer bilimlerle birlikte pek çok işi başararak günlük yaşamı kolaylaştırmaktadır. Karşılaşılan yenilikleri tanımlama ve anlamlandırmada matematiğin yazısını okumaya ve dilini konuşmaya gereksinimimiz vardır. İçinde yaşanılan dünya değişmekte ancak bu değişimlere açık olan zihinlere gelecek fırsatlarını sunmaktadır. Dolayısıyla bu yeniliklerden haberdar olmak ve başta eğitim olmak üzere tüm alanlarda yeni yaşam standartlarına uyum sağlamak oldukça önemlidir. Matematik düşünce gücünü şekillendiren sembol ve sayılardır. Hepsini bir uyum içinde dans ettirmek matematiksel anlamda gelişmenin ön koşullarındandır.

Matematik yapmak sanılanın aksine yalnızca sembollerin kullanımıyla ilgili değildir. Matematik hem parçaları ayrıntılandırmak hem de parçalardan bir bütün oluşturma işidir. Bunun için sembollerin yanında somut materyaller ve matematiğin iletişim kanalını oluşturan kendine özgü bir dili olması gerekmektedir. Küçük çocuklar matematiği ilk olarak objeler, oyuncaklar, paralar, çubuklar ve bloklar gibi somut materyaller aracılığıyla tanırlar. Matematik onlar için somut ve hissedilen bir şeydir. Hissettikleri sayı ve şekilleri matematiğin kendi alanına özgü dil ile ifade eder ve böylelikle öğrendiklerini yapılandırırlar. Daha gerçekçi olan yaşam deneyimleri matematiğin sembolik dilini anlama ve anlatma ile başlar. Devamında çocukların kullandıkları, şekillendirdikleri ve saydıkları objeler değişikliğe uğratılarak bu değişimin matematiksel olarak ifade edilmesi sağlanır. Bu değişimler objeleri bir araya getirme, gruplara ayırma, paylaştırma veya farklılaştırma olabilir. Böylece çocuk için resmi olarak matematiksel işlemler verilmese de ön hazırlık

yapılmış olur. Bu durum bir başka anlatımla Haylock ve Cockburn (2014)'un verdiği örnekle ele alınacak olunursa: Çocukların matematiği anlamlandırma süreci objeleri gözlemleme ve değiştirme olmak üzere iki aşamalıdır. Bunlardan ilki matematiksel objelerin aynı olduğunda eşitliği; ikincisi ise objeler değiştiğinde gözlemlenilen dönüşümü oluşturur. Aslında sözü edilen bu obje farklılıkları, eşitlik ve dönüşümler yetişkinlerin bildiği toplama, çıkarma, çarpma ve bölmenin tam olarak temelini oluşturmaktadır.

Matematiği öğrenmede en etkili içsel motivasyon meraktır. Litman (2005)'a göre genel olarak merak, tıpkı diğer yaşamsal ihtiyaçlar gibi yeni bilgi arayışını motive eden görme, bilme, hissetme veya deneyimleme arzusu olarak tanımlanabilir. Usluoğlu ve Toptaş (2021:3)'a göre merak; çocukların öğrenme motoru, yetişkinlerin ise harekete geçmesini sağlayan güdülenmedir. Çocuklar da merak etme konusunda oldukça uzmandırlar. Montessori'ye göre çocuklar, becerilerin kazanılması için gerekli olan aşırı öğrenme istekleri olan konuşma, çevreyi araştırma ve nesnelere yoğun ilgi gibi doğumdan sonraki gelişimleri boyunca çeşitli duyarlılıklar gösterirler. Bu duyarlılıklar, gelişim dürtüleri ile çevre arasındaki uyum sayesinde etkili olmaktadır (Soydan, 2013: 271). Çocuklar merak ettikleri her yeniliğe cevap ararlar. Merak, içsel motivasyonda en etkili faktördür. İnsanlar merak duygusuyla doğarlar ve yavaş yavaş çevrelerinden başlayarak dünyayı tanımaya başlarlar. Günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları merakla çözmeye çalışan küçük çocukların merakları, çözebildikleri her sorun ve yaşadıkları her başarı ile artar. Matematik de onlar için gizemli bir kutudur. Bu kutuyu açmak ve matematiğin günlük yaşamdaki yerini görmek isterler.

Matematik her daim başarıyla birlikte anılan bir ders veya bilimdir. Her birey yaşamı boyunca en az bir kere matematik başarısı veya başarısızlığı yaşar. Matematikte yakalanan başarı diğerlerine göre daha üstündür. Çünkü çoğunluğa göre matematik zordur ve başarmak üstün bir konudur. Öğretilen bu kalıpların dışında matematik aslında her gün karşılaşılan problemlerin çözümünde bireylere rehberlik etmektedir. Problemi anlamak, ifade etmek ve çözüm yolları aramak matematiksel bir süreçten geçilmesi gereken bir yoldur. Bu beceriyi küçük yaşlarda kazanmak ve hayatın her alanına entegre edebilmek matematiksel düşünmeyi sistematikleştirmek açısından önemlidir. Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalarda (Kesici, 2018; Sarı ve Ekici, 2018; Tabuk, 2019; Çelik ve Arslan, 2022; Poçan, İlhan ve Gemcioğlu, 2022) matematik başarısını etkileyen duygusal ve akademik etkenlerin ve sebeplerininele alındığı görülmektedir. Örneğin Yıldırım ve Sidekli, (2018)'nin yapmış oldukları çalışma STEM uygulamalarının matematik okuryazarlığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, dolayısıyla öğrencilerde ve öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini de olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin matematiksel çalışmalara yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkilemiş, bu da akademik motivasyon ve akademik başarıda artışa yol açmıştır. Genel anlamda araştırma sonuçları, matematik başarısının matematiğin günlük yaşama indirgenmesi ile olanaklı olabileceğini göstermektedir. Yani matematiği anlama, öğrenme ve öğretme de gerçek yaşam becerileri temel alınmalıdır.

Yaşam becerileri matematik dersi öğretim programlarına da yansımaktadır. Matematik Dersi Öğretimi Programında yer alan matematiksel yeterlilikler, günlük yaşamda karşılaşılan birtakım problemlerin çözümü için matematiksel düşünme stilinin geliştirilmesi ve uygulanması olarak tanımlanmaktadır. Sağlam bir aritmetik beceri üzerine yapılandırılan süreç, etkinlik ve bilgi vurgulanır. Matematiksel yeterlilik, matematiksel düşünme biçimlerini (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunumu (formüller, modeller, yapılar, grafikler ve tablolar) değişen derecelerde kullanma becerisini ve istekliliğini içerir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu yeterliliği yalnızca matematik dersi ile değil diğer disiplinlerle ilişkilendirerek geliştirmek gerçek yaşam becerilerinde oldukça katkı sağlayabilir. Çünkü matematiğin varlığı sadece matematiği tanımlamaz; diğer disiplinler içerisinde de kendini gösterir.

Matematiğin Diğer Disiplinlerle Bütünleştirilmesi

1170 yılında İtalya'nın Pisa şehrinde doğan Leonardo Fibonacci, matematik ile doğanın şaheserlerini oluşturan sanatı bütünleştirmesiyle tanınan bir matematikçidir. Devlin (2017), kitabında Fibonacci sayılarıyla ünlenen matematikçiyi yalnızca matematik yaparak değil; matematiği 13.yüzyılda İtalya'nın arka sokaklarında gezerek sanatın, müziğin ve doğanın güzellikleriyle nasıl harmanladığını anlatmıştır. En çok Fibonacci sayıları ile ünlü olmasına rağmen -ki tesadüfen icat etmemiştir- Fibonacci'nin en büyük katkısı, sıradan insanların anlayabileceği düzeyde matematiksel fikirlerin açıklayıcısı olmasıdır. Öyleyse matematiği keşfetmek kadar keşfedilenleri topluma ifade etmek ve gerçek hayata sunmak da bir o kadar önemlidir. Gerçek yaşamda ise sanat, müzik, teknoloji ve bilim vs. gibi kendimizi matematik ile ifade ettiğimiz pek çok alan vardır.

Matematiğin önemi, modern dünyadaki kilit faaliyet alanlarında insan işleyişi gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda mantıksal-niceliksel düşünme, bilim ve teknoloji çalışmaları ve bunların gelişimi için bir temeldir. Bu nedenle, matematiğin gerçek yaşamla ilişkilendirilebilmesi için matematiğin uygulamalarının öğretilmesi, matematiğin öğrencilerin kişisel gelişimlerine yardımcı olabilecek bir alan ve gerçek yaşamda özel şeyler yaratmalarına yardımcı olabilecek yararlı bir araç olarak görülmesi esastır.

Eski bir sınıf öğretmeni olan ve günümüzde matematik alanında pek çok çalışma yapan Dr. Randy Palisoc, (TEDx Youtube Kanalı) bir konuşmasında matematiğin, tıpkı İngilizce, İspanyolca ve Çince gibi bir insan dili olduğunu söylemiştir. Bu dili anlamak ve anlamlandırmak için elbette dili konuşmak ve paylaşmak gerekmektedir. Matematik bir insan dilidir demek eski zamanlardan bu yana matematiğin her yerde olduğunun altını çizmektir. Yazar konuşmasının devamında Galileo Galilei'nin "Doğanın yasaları matematiğin diliyle yazılır" sözünü paylaşarak matematikle doğanın iç içe olmasına vurgu yapmıştır (Palisoc, 2014). Öyleyse matematiğin doğanın içinde olan bir dil ve bu dili çözümlemeyip konuşmanın ise insanların işi olduğu söylenebilir.

Buraya kadar matematiğin sanat ve dil gibi iki büyük olguyla olan bağlantısı üzerinde durulmuştur. Alan yazın incelendiğinde matematiğin ilişkilendirildiği disiplinleri güçlendirdiği görülmektedir. Örneğin Edelson ve Johnson (2003) yaptıkları çalışmada mü-

ziğin matematiği anlamlı kıldığı ve matematiğin ise müziği güçlü bir dille ifade ettiğini vurgulamışlardır. Bir başka çalışmada Halmos (1968) matematiğin bir bilim değil az işle çok şey başaran yaratıcı bir sanat olduğunu söylemiştir. Drijvers (2015) dijital teknolojinin matematiğe nasıl entegre edildiği ve katkılarına değinirken, Zacharopoulos, Sella ve Cohen Kadosh (2021) matematik eğitiminin geleceği ne yönde etkilediğini incelemişlerdir. İşin özü matematik her yerdedir. Zamanla gelişen dünyaya ayak uydurmak ve yenilikleri kabul etmek için yine matematiğin kendine özgütanımlamalarına gereksinim duyulmaktadır. Günümüzde her an insanların yanında taşıdığı akıllı telefonların bile alt algoritmasında matematiğin kendisi bulunmaktadır. Dolayısıyla gelecek dünyaya adım atan bugünün çocuklarına, yalnızca akıllı telefon/tablet kullanmayı değil, kullandıkları telefon/tablette yer alan sistematik matematiğin güzelliğini göstermek onların zihinlerindeki matematiğin alanını genişletebilir.

21. yüzyılın getirileri arasında teknolojik okuryazarlık ve kendini sürekli yenileyen, hızlı üreten ve bir o kadar da hızlı tüketen bir toplum vardır. Teknolojinin akıl almaz değişimlerini tanımlamak için sosyal bilgiler, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi zorunludur. STEM eğitimi yaşanan bu değişiklikler ve yeniliklerle birlikte eğitiminde bu yüzyıla ayak uydurma çabasının bir sonucu olarak ifade edilebilir. STEM (Science, Tecnology, Engineering Mathematics), içerisinde fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik ana bilimlerini barındıran ve verilen eğitimleri günlük yaşama bu alanlarla besleyen bir eğitim sistemidir. Aslında yaşamın içinde olan matematiği, fen bilimlerini, mühendisliği, teknolojiyi sosyal bağlamda harmanlayarak sunan STEM uygulamaları gelecekteki gelişmeler için kapılarını aralamaktadır. Çorlu (2013)'ya göre teknolojik gelişmelerle birlikte bu alanda yeni bir iş gücü gereksinimi doğmakta ve giderek artmaktadır. Öyle ki günümüzde STEM alanlarında mezun olanların çoğu bu işlerde görev yaparak yüksek maaşlar almaktadırlar (Aydoğdu, Kasapoğlu, Duban, Selanik-Ay ve Özdinç, 2020). Bu durum geleceğin ekonomik, siyasi, sosyo-kültürel, eğitim vb. pek çok alanda yenilikçi rekabetlerin doğacağına işarettir. İstanbul Aydın Üniversitesinin hazırladığı rapora (2015, s. 8) göre globalleşme ile beraber teknoloji, ekonomi ve askeri alanlardaki ilerlemeler yaşamın içinde olup, insanlığa yön vermeye başlamıştır (Akt: Karakaya, 2022, s.43).

STEM ve SSTEM Uygulamaları İçerisinde Matematik

Matematiğin diğer disiplinlerdeki uygulamalarını göstermek, öğrencilere matematiği sevdirmek, öğrenmeye güdülemek, kaygı ve isteksizlik yaşamadan günlük yaşamdaki önemini göstermek için çok önemlidir. Böylece bireyler zamanla, matematiğe ilişkin anlayışlarını ve tutumlarını değiştirecek, matematik ve ilgili alanlardaki başarılarını artıracak olan zevk ve istekle çalışacaklardır. Farklı disiplinlerde matematik uygulamaları ve STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) içinde matematik disiplini ile ilgili, bu eğitim türünün hem öğrenci hem de öğretmen için etkililik ve önemini ele alan birçok çalışma bulunmaktadır (English, 2015; Aydın, Saka ve Guzey, 2017; Barış ve Ecevit, 2019; Biçer ve Capraro, 2019; Li ve Schoenfeld, 2019; Jawad, Majeed ve Alrikabi, 2021). Bunlardan birisi olan Chick ve Stacey (2013)'in çalışması mühendislik, finans, ulaşım vb. diğer alanlardaki

Kaynakça

Akgündüz, D. (Ed.). (2015). *STEM Eğitimi Çalıştay Raporu,* Türkiye STEM Eğitimi Üzerine Kapsamlı Bir Değerlendirme. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, STEM Merkezi.

Akgündüz, D. (2018). Stem Eğitiminin Kuramsal Çerçevesi ve Tarihsel Gelişimi. İçinde; *Okul Öncesinden Üniversiteye Kuram ve Uygulamada STEM Eğitimi.* (Ed: D. Akgündüz), ss. 1. Ankara: Anı Yayıncılık.

Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (Eds.), (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete Edition*. New York, NY: Addison Wesley, Logman.

Armutçu, Y. (2021). *STEM Yaklaşımına Dayalı Matematiksel Modelleme Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Becerilerine ve Matematik Okuryazarlığına Etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.

Aydın, G., Saka, M., & Guzey, S. (2017). 4-8. Sınıf Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM= FETEMM) Tutumlarının İncelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *13*(2).

Aydoğdu, B., Kasapoğlu, K., Duban, N., Selanik Ay, T. ve Özdinç, F., (2020). Examining Change in Perceptions of Science Teachers About E-Stem. *Journal of Baltic Science Education, 19*(5), 696-717.

Barell, J. (2007). *Problem based learning: An inquiry approach.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Barış, N., & Ecevit, T. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde STEM uygulamaları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *13*(1), 217-233.

Biçer, A., & Capraro, R. M. (2019). Mathematics achievement in the secondary high school context of STEM and non-STEM schools. *School Science and Mathematics*, *119*(2), 61-71.

Boaler, J. (2015). *The elephant in the classroom: Helping children learn and love maths*. Souvenir Press, London.

Bybee, R. W. (2019). Using the BSCS 5E instructional model to introduce stem disciplines. *Science and Children, 56*(6), 8-12.

Ceylan, Ö. (2019). *STEM Odaklı Matematik Uygulamalarının 11. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Tutum ve Bilgileri Üzerine Etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Chick, H., & Stacey, K. (2013). Teachers of Mathematics as Problem-Solving Applied Mathematicians. Canadian Journal of Science Mathematics and Technology Education 13(2):121-136.

Crismond, D. P. and Adams, R. S. (2012). The informed design teaching and learning matrix. *Journal of Engineering Education, 101(4)*, 738–797. http://doi.org/10.1002/j.21689830.2012.tb01127.x

Corlu, M. S. (2013). Insights into STEM education praxis: An assessment scheme for course syllabi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(4), 2477-2485.

Çelik, H. C., & Arslan, İ. (2022). Matematik başarısının yordanması: Matematiksel üstbiliş ve problem kurma öz-yeterliğinin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(2), 385-406.

Daymaz, B. (2019). *Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarı, motivasyon ve STEM kariyer alanlarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.

Demet, U. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) hakkındaki tutumlarının incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.

Devlin, K. (2017). *Finding Fibonacci*. Princeton University Press.

Doğan, M. F., Gürbüz, R., Çavuş Erdem, Z. ve Şahin, S., (2018). STEM eğitimine geçişte bir araç olarak matematiksel modelleme. R. Gürbüz ve M. F. Doğan (Ed.), *Matematiksel modellemeye disiplinler arası bakış: Bir STEM yaklaşımı*. (ss. 43-56). Ankara: Pegem Akademi.

Drijvers, P. (2015). Digital technology in mathematics education: Why it works (or doesn't). In *Selected regular lectures from the 12th international congress on mathematical education* (pp. 135-151). Springer International Publishing.

Edelson, R. J., & Johnson, G. (2003). Music makes math meaningful. *Childhood Education*, *80*(2), 65-70.

English, L. (2015). STEM: Challenges and opportunities for mathematics education. In *Proceedings of the 39th Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, PME 39 (Volume 1)* (pp. 4-18). IGPME-The International Group for the Psychology of Mathematics Education.

English, L., and Sriraman, B. (2010). Problem solving for the 21 st century. In *Theories of mathematics education* (pp. 263-290). Springer, Berlin, Heidelberg.

English, L. D., Arleback, J. B., and Mousoulides, N. (2016). Reflections on progress in mathematical modelling research. In A. Gutierrez, G. Leder & P. Boero (Eds.), *The second handbook of research on the psychology of mathematics education*. 383–413.

Ensari, Ö. (2017). *Öğretmen adaylarının FeTeMM eğitimi ve FeTeMM etkinlikleri hakkındaki görüşleri.* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Er, T.H. (2022). *STEM etkinliklerinin öğrencilerin matematik başarısına etkisi: Bir meta sentez çalışması.* (Yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Erdem, Z. Ç., Doğan, M. F., ve Gürbüz, R. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Disiplinler Arası Matematiksel Modelleme Becerilerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *10*(4), 1763-1788.

Goldenberg, E. P., Cuoco, A. A. & Mark, J. (1998). A Role for Geometry in General Education. R. Lehrer, D. Chazan (Eds.), pp. 3-44. *Designing Learning Environments for Developing Understanding of Geometry and Space*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Graham, S., Kiuhara, S. A., & MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *90*(2), 179-226.

Güder, Y. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel modellemeye ilişkin görüşleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.

Güder, Y., ve Gürbüz, R. (2018). STEM eğitimine geçişte bir araç olarak disiplinler arası matematiksel modelleme oluşturma etkinlikleri: öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, *8*(2), 170-198.

Güntaş, S., İskifoğlu, T. Ç., & Özdem, S. (2019). Eğitim Alanında STEM ve Sosyal Bilimlerle İlgili Araştırmalar: İçerik Analizi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, *8*(2), 42-48.

Hangün, M. E. (2019). *Robot programlama eğitiminin öğrencilerin matematik başarısına, matematik kaygısına, programlama özyeterliliğine ve STEM tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.

Halmos, P. R. (1968). Mathematics as a creative art. *American Scientist*, *56*(4), 375-389.

Haylock, D., & Cockburn, A. D. (Eds.). (2013). *Understanding mathematics for young children: A guide for teachers of children 3-8.* (Z. Yılmaz, Çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Jawad, L. F., Majeed, B. H., & ALRikabi, H. T. (2021). The Impact of Teaching by Using STEM Approach in The Development of Creative Thinking and Mathematical Achievement Among the Students of The Fourth Scientific Class. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, *15*(13).

Karakaya, V. (2022). *Stem ile Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler (SSTEM): Bir Karma Yöntem Araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, *37*(2), 177-194.

Li, Y., & Schoenfeld, A. H. (2019). Problematizing teaching and learning mathematics as "given" in STEM education. *International journal of STEM education*, *6*(1), 1-13.

Litman, J. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. *Cognition & emotion*, *19*(6), 793-814

Macun, Y. (2019). *Oran orantı ve yüzdeler konularının öğretiminde 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve görüşlerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar),* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar),* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Morrison, J. (2006). *TIES STEM Education Monograph Series, Attributes of STEM Education.* Baltimore, MD: TIES.

National Research Council, N. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington, D.C.: National Academies Press.

Pala, Ş. M., & Başıbüyük, A. (2019). Matematik becerisinin sosyal bilgiler derslerindeki harita grafik ve tablo okuma becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *3*(1), 41-56.

Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Poçan, S., İlhan, A., & Gemcioğlu, M. (2022). Problem Çözme Becerisi ve Matematik Tutumunun Matematik Başarısı Üzerindeki Etkisi: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bir Yol Analizi Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 86-104.

Rothwell, J. (2014). Still searching: Job vacancies and STEM skills. *Metropolitan Policy Program at Brookings Institution*.

Sarı, M. H., & EKİCİ, G. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile aritmetik performanslarını etkileyen duyuşsal değişkenlerin belirlenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, *8*(15), 1562-1594.

Sivri, Y.E. (2022). *Geliştirilen Matematik Ağırlıklı Bir Stem Modülünün Uygulama Sürecinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Orantısal Akıl Yürütme Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Soydan, S. (2013). Çocuklarda merak duygusunu uyandırmada montessori öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(25), 269-290.

Şireci, A. (2021). *Matematik dersinde STEM uygulamalarının ders başarısı ve derse ilişkin tutuma etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Tabuk, M. (2019). Matematik başarısı ve matematiğe ilişkin tutum: Meta-analiz çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *49*(49), 167-186.

Palisoc, R. [TEDx Talks]. Maths isn't hard, It's a language. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=V6yixyiJcos&list=WL&index=3 Erişim Tarihi: 25.03.2023

Usluoğlu, B., & Toptaş, V. (2021). Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik matematiksel merak ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Primary Education Research Journal*, *5*(1), 18-28.

Yeşilpınar-Uyar, M., Tunca-Güçlü, N., & Alkın-Şahin, S. (2021). Sosyal bilgiler ve matematik dersi öğrenme kazanımlarının, eleştirel düşünmeyi kazandırma düzeyi açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(3), 633-651.

Yıldırım, B., & Sidekli, S. (2018). STEM applications in mathematics education: The effect of STEM applications on different dependent variables.

Yılmaz Bilir, E. (2021). *Matematik ağırlıklı bir STEM modülünün geliştirilmesi ve modüle yönelik görüşlerin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2021). İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim (Çeviri Editörü S. Durmuş). *Ankara: Nobel Yayıncılık*.

VanFossen, P. J. (2005). "Reading and math take so much of the time…": An Overview of Social Studies Instruction in Elementary Classrooms in Indiana1. *Theory & Research in Social Education*, *33*(3), 376-403.

Zacharopoulos, G., Sella, F., & Cohen Kadosh, R. (2021). The impact of a lack of mathematical education on brain development and future attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *118*(24), e2013155118.

7. BÖLÜM

ALAN YAZINDA STEM EĞİTİMİ VE STEM EĞİTİMİNE ENTEGRE EDİLEN DİSİPLİNLER

Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Giriş

Son yıllarda, STEM disiplinlerine olan ilgi dünya çapında artmaktadır (Poggesi, Mari, De Vita & Foss, 2020). STEM eğitimi, özellikle 2000 yılından sonra önemli bir mesafe kat etmiştir (Breiner, Harkness, Johnson & Koehler, 2012). STEM eğitimi ile bir ulusun gücü ve ekonomik kalkınması arasında pozitif düzeyde ilişki vardır (Machi, 2009). Bunun başlıca nedeni, STEM eğitiminin bir ülkenin yenilik ve rekabet edebilirlik düzeyi ve sosyal ve ekonomik büyümesiyle, kısaca toplumun genel refah düzeyi ile ilişkili olmasıdır (OECD, 2018). Bu bölümde Alan yazında STEM Eğitimi ve özellikle son yıllarda STEM Eğitimine entegre edilen sanat (STEAM), sosyal bilgiler (SSTEM), girişimcilik (E-STEM) ve dil bilimi (STEM+L) boyutları ele alınacaktır.

STEM Eğitimi

STEM eğitimi bilim/fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerin bütünleştirildiği ve 21. yüzyıl becerilerinin de kazandırılmasına yardımcı olan bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Johnson, 2013). STEM eğitiminin en temel amaçları: 21. yüzyıl becerilerine sahip iş gücü oluşturmak, STEM okuryazarı bireyleri yetiştirmek, yenilik (inovasyon) odaklı ileri düzeyde araştırma ve geliştirme faaliyetleri üretmektir (Bybee, 2013). 21. yüzyıl, küreselleşmenin hızla yayıldığı ve teknolojik gelişmelerin ivme kazandığı eşsiz bir çağ olmuştur (Khine & Areepattamannil, 2019). Bu bağlamda, 21.yüzyıla ait becerilerin derinlemesine kazanılması son derece önemlidir. 21. yüzyıl becerilerine ait her bir beceri seti aşağıda verilmiştir:

• İletişim (düşüncelerin, soruların, fikirlerin ve çözümlerin paylaşılması)

• İş birliği (bir hedefe ulaşmak için birlikte çalışmak; yeteneği, uzmanlığı ve zekayı işe koymak)

• Eleştirel Düşünme (problemlere yeni bir şekilde bakma, dersler ve disiplinler arasında öğrenmeyi ilişkilendirme) ve

• Yaratıcılık (Yenilik ve buluşlar için özgün/yeni yaklaşımlar denemek) (Partnership for 21st Century, 2011).

Bu dört beceri, aktif ve anlamlı öğrenme ilkeleriyle uyumludur ve 21. yüzyıl için fen öğretim programında gereksinim duyulan etkinlik türlerini hedeflemek için kavramsal bir temel sağlar. Benzer şekilde, 21. yüzyılda üretken vatandaşlar için gerekli becerilere ait çerçeve üç ana başlık halinde aşağıda verilmiştir (Spector, 2012):

Öğrenme ve yenilik becerileri: yaratıcılık ve inovasyon, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği,

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri: bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, Bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) okuryazarlığı

Kariyer ve yaşam becerileri: esneklik ve uyarlanabilirlik, inisiyatif ve kendini yönetebilme, sosyal ve kültürler arası beceriler, verimlilik ve sorumluluk ve liderlik ve sorumluluk.

Benzer şekilde 21. yüzyıl yeterlilikleri, Ulusal Araştırma Konseyi tarafından üç ana kategoride ele alınmıştır (Ulusal Araştırma Konseyi (NRC), 2012a): *Bilişsel alan:* eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim okuryazarlığı, yaratıcılık, yenilik; *İçsel alan:* esneklik, uyum, kişisel ve sosyal sorumluluk, inisiyatif alma; *Kişilerarası Alan:* iletişim kurma, iş birliği yapma, liderlik, sorumluluk alma biçimindedir.

STEM eğitimi, 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması bakımından son derece önemlidir (Aldahmash, Alamri & Aljallal, 2019). Bu bağlamda, 21.yüzyıl becerilerinin öğrenciler tarafından derinlemesine ve kalıcı olarak öğrenilebilmesi için STEM eğitiminin büyük rol oynadığı belirtilmektedir. STEM eğitimi, bilim/fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini bütünleştirmeyi, öğrenenlere gerçek dünya problemlerini çözmeyi, iş birliği yapmayı ve gerçek dünyada bu disiplinlerin ayrı disiplinler olmadıkları gibi ayrı ayrı öğrenilmemesi gerektiğini fark etmelerini amaçlamaktadır (Mutambara & Bayaga, 2021).

Bir eğitim ortamında STEM kavramını duymuş ancak STEM eğitiminin tarihini ve çağdaş uygulamalarını bilmeyen bireylerin ilk tepkisi, STEM'in bilim ve/veya bilgisayarlarla bir ilgisi olduğunu düşünmeleridir. Oysaki bilim ve bilgisayarlar, STEM'in bir parçası olmakla birlikte, STEM uygulama sürecinde kullanılan eğitim araçları ve kavramlarıdır (White, 2014). Bazı kişiler ise STEM eğitiminin sadece fen ve matematikle ilgili olduğunu düşünse de gerçek STEM eğitimi öğrencilere fen ve matematiğin birbirine bağlı doğasını kavratarak teknoloji ve mühendislik disiplinlerinde de ilerleme sağlanmasına olanak tanır (Hernandez, Bodin, Elliott, Ibrahim, Rambo-Hernandez, Chen & De Miranda, 2014). STEM

eğitimi, öğrencilerin mühendislik tasarımı ve teknolojisi kullanılarak uygulamalı bir ortamda öğrendikleri matematik ve fen kavramlarını kullanmalarını içerir. Matematik ve fen kavramlarının teorik olarak öğretilmesi yerine, gerçek bir günlük yaşam problemini çözerken kavramların keşfedilmesi çok daha etkilidir (Chamberlin & Pereira 2017). Böylece öğrenciler STEM eğitiminde karşılaştıkları özgün ve yeni problemleri çözerek her bir disipline ait kavramları derinlemesine yapılandırırlar (NRC, 1996).

Bütünleştirici STEM eğitimi, bilim ve/veya matematik eğitiminin kavram ve uygulamalarını teknoloji ve mühendislik eğitimindeki kavram uygulamalarıyla sistematik olarak bütünleştiren teknolojik/mühendislik tasarım sürecine dayalı öğrenme yaklaşımlarını ifade eder (Sanders & Wells, 2006). Benzer şekilde bütünleştirici STEM eğitimi, genellikle öğrencilerin mühendislik tasarım sürecine katıldığı ve matematik, teknoloji ve/veya bilimin entegrasyonu ve uygulanması yoluyla anlamlı öğrenmeyi deneyimlediği bir öğretim yaklaşımı olarak kullanılır (Moore & Smith, 2014). Bütünleştirilmiş STEM öğretiminin, öğrencilerin kariyer, beceri ve kavram gelişimlerine yönelik olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir (Radloff & Guzey, 2016).

STEM eğitimi, ülkelerin bilimsel ve teknik bilgi, yenilik, ekonomi ve uluslararası rekabet edebilirlik alanlarındaki gelişimi için önemli bir itici güç olarak görülebilen, öğrencinin disiplinler arası bilgi ve becerilerini beslemek için eğitimde kapsamlı bir şekilde savunulmakta ve uygulanmaktadır (Kuo, Tseng & Carolyn-Yang, 2019). STEM eğitiminin teknolojik yenilik ve sürdürülebilir ekonomik büyümeyi teşvik etmede oynadığı önemli rol açıkça ortadadır. STEM eğitimini uygulayan ülkelerin hem ekonomik hem de bilimsel açıdan dünyaya liderlik ettiği görülmektedir (Goldin & Katz, 2009). STEM eğitimi sanayileşmiş ve modern toplumların gelişmesine ve büyümesine katkısı olduğu için, son yıllarda daha fazla vurgulanmaktadır (National Mathematics Advisory Panel, 2008). Bu bağlamda, STEM eğitimine yönelik ülkelerin ilgisi giderek artmaktadır (English, 2016).

STEM disiplinlerinin her biri farklı epistemolojik varsayımlara dayanmaktadır. Bilim yoluyla hipotezler test edilerek doğal dünya hakkında bir anlayış geliştirilmesi amaçlanırken teknoloji yoluyla deneme ve yanılma unsuru olan tasarımcı bir yaklaşımla yapılanlar hakkında yeni bilgiler geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bir mühendislik problemini çözmek için gereken bilgi, ister kimya, denizcilik, otomotiv, vb. olsun bağlamı önceden tanımlanmıştır. Bağlam ilgili bilgiyi belirlediğinden tasarım, probleminin doğasına bağlı değildir ve bu nedenle mühendislik ve teknolojide öğrencinin görevi farklıdır. Okullarda Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik arasındaki benzerlikler, farklılıklar ve ilişkiler hakkında çok az tartışma yapılmaktadır (Williams, 2011). Günlük yaşamda ele alınan mühendislik problemlerinin genellikle karmaşık olduğu ve problemin çözümü sürecinde ise fen bilimleri ve matematik uygulamalarına başvurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Yip, 2020). Okullarda STEM bileşenlerinin entegrasyonuna yönelik tartışmaların daha fazla olması için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Ancak bu durumda öğretmenlerin STEM konusunda akademik olarak desteklenerek sınıflarında STEM etkinliklerini uygulamalarına olanak sağlanması gerekmektedir (Bybee, 2010). Okullarda STEM eğitimi için öğretmenler arasında "diyalog, risk alma ve ortak bir vizyonla hareket etme" boyutlarında iş birliği gerekmektedir (Barlex, 2007). Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin STEM disiplinleri arasında bağlantı kurmakta zorlandıklarını belirtilmektedir ortaya koymaktadır (Kelley &

Kaynakça

Abbiss, J. (2013). Social sciences and '21st century education' in schools: Opportunities and challenges. New Zealand Journal of Educational Studies, 48(2), 5–18.

Aldahmash, A.H., Alamri, N.M. & Aljallal, M.A. (2019). Saudi Arabian Science and Mathematics Teachers' Attitudes toward Integrating STEM in Teaching Before and After Participating in a Professional Development Program. Cogent Education, 6(1), DOI: 10.1080/2331186X.2019.1580852.

Aydoğdu, B., Kasapoğlu, K., Duban, N., Selanik Ay, T., & Özdinç, F. (2020). Examining change in perceptions of science teachers about E-STEM. Journal of Baltic Science Education, 19(5), 696-717. https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.696.

Barlex, D. (2007) STEM: an important acronym. D&T News (36). Warwickshire, UK: The Design and Technology Association.

Bartels, S. L., Rupe, K. M. & Lederman, J. S. (2019). Shaping preservice teachers' understandings of STEM: A collaborative math and science methods approach. Journal of Science Teacher Education 30(6), 666-680.

Best, R. M., Rowe, M., Ozuru, Y., & McNamara, D. S. (2005). Deep-Level Comprehension of Science Texts: The Role of the Reader and the Text. Topics in Language Disorders, 25(1), 65–83. https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00007.

Bolick, C. M. (2002). Digital history TIP: Preservice social studies teachers' experiences in a technology-rich field experience. Journal of Computing in Teacher Education, (19)2, 54-60.

Bolick, C. M. (2017). The Diffusion of Technology into the Social Studies. In M. Manfra & C. M. Bolick (Eds.), The wiley handbook of social studies research (pp.499-517). Wiley-Blackwell.

Breiner J.M., Harkness S.S., Johnson C.C. & Koehler, C.M. (2012) What Is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. School Science and Mathematics, 112(1): 3–11.

Broek, P. v. d., Virtue, S., Everson, M. G., Tzeng, Y. & Sung, Y.c. (2002). Comprehension and memory of science texts: Inferential processes and the construction of a mental representation. In J. Otero, J. A. León, & A. C. Graesser (Eds.), The psychology of science text comprehension (pp. 131–154). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bybee, R.W. (2010). Advancing STEM Education: A 20/20 Vision. Technology and Engineering Teacher, 70(1), 30-34.

Bybee, R.W. (2013). The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities. National Science Teachers Association, NSTA Press, Arlington, Virginia.

Chamberlin, S. A., & Pereira, N. (2017). Differentiating engineering activities for use in a mathematics setting. In D. Dailey & A. Cotabish (Eds.). Engineering Instruction for High-Ability Learners in K-8 Classrooms (pp. 45–55). Waco, TX: Prufrock Press.

Christensen, R. & Knezek, G. (2015). Active learning approaches to integrating technology into middle school science classrooms: Reconceptualizing a middle school science curriculum based on 21st century skills. In X.Ge, D. Ifenthaler, & J.M. Spector (Eds.). Full Steam Ahead: Emerging Technologies for STEAM. New York: Springer Academic.

Cruz Neri, N. & Retelsdorf, J. (2022). The role of linguistic features in science and math comprehension and performance: A systematic review and desiderata for future research. Educational Research Review, 36, 100460.

Çolakoğlu M.H. & Günay-Gökben A. (2017). Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde FeTeMM (STEM) Çalışmaları, İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 2(2), 46–69. 148.

Daugherty, M. K. (2013). The prospect of an "A" in STEM education. Journal of STEM Education, 14 (2), 10-15.

Davis, J. (2012). ESD Starts Where STEM Stops: Integrating the Social Sciences into STEM. In Proceedings of the 2nd International STEM in Education Conference, Beijing, China, 24–27 November 2012.

Dell'Erba, M. (2020). Expanding Access to High-Quality Arts Instruction. National Association of State Boards of Education, 20(1), 10-12.

Deveci, İ. (2018). E-STEM (Girişimcilik, Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik). Salih Çepni (Ed.) 3.Baskı, Kuramdan Uygulamaya STEM Eğitimi (137-167). Ankara: Pegem Akademi.

Deveci, İ. (2019). Girişimci proje (G-FeTeMM) sürecinin fen bilimleri öğretmen adaylarının yaşam becerilerine yansımaları: Nitel bir araştırma. Journal of Individual Differences in Education, 1(1), 14-29.

Díaz-García, C., González-Moreno, A. & Sáez-Martínez, F. (2013). Gender diversity within R&D teams: its impact on radicalness of innovation. Innovation, 15(2), 149-160.

Dowell, N.M., Graesser, A.C., Cai, Z. (2016). Language and discourse analysis with coh-metrix: Applications from educational material to learning environments at scale. Journal of Learning Analytics. 3(3), 72–95.

Eltahany, M. (2019). Development of entrepreneurial core competencies: E-STEM model implementation for high school students in the UAE (Unpublihed Ed.D. dissertation), The British University in Dubai, the United Arab Emirates.

English, L. D. (2016). STEM education K-12: Perspectives on integration. International Journal of STEM Education, 3(3), 1-8. https://doi.org/10.1186/s40594-016-0036-1.

European Commission. (2016). Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions improving and modernizing Education.

Ge, X., Ifenthaler, D., and Spector, J. (2015). Moving Forward with STEAM Education Research, in Emerging Technologies for STEAM Education. Educational Communications and Technology: Issues and Innovations, Eds. X. Ge, D. Ifenthaler, J. Spector (Cham, Switzerland: Springer), 383–396.

Giamellaro, M., & Siegel, D. R. (2018). Coaching teachers to implement innovations in STEM. Teaching and Teacher Education, 76, 25-38. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.002.

Goldin, C. & Katz, L.F (2009). The race between education and technology. Journal of Economics, Springer, 98(1), 93-95.

Gough A (2015) STEM policy and science education: Scientistic curriculum and sociopolitical silences. Cultural Studies of Science Education 10(2): 445–458.

Hafiz, N. R. M. & Ayop, S. K. (2019). Engineering Design Process in Stem Education: A Systematic Review. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9(5), 676-697.

Hanauer, D. & Curry, M.J. (2014). Integrating applied linguistics and literacies with STEM education. Curry, M.J. & Hanauer, D. (Eds.). Language, literacy, and learning in STEM education: Research methods and perspectives from applied linguistics. Amsterdam: John Benjamins.

Heath, P.A. (1990). Integrating Science and Technology Instruction into the Social Studies: Basic Elements. Social Education, 54, 207-209.

Hernandez P R, Bodin R, Elliott J W, Ibrahim B, Rambo-Hernandez K E, Chen T W, De Miranda, M.A. (2014). Connecting the STEM Dots: Measuring the Effect of an Integrated Engineering Design Intervention. International Journal of Technology and Design Education, 24, 107–120.

Hixson, C., Paretti, M., & Lesko, J. J. (2012). Work in progress: Integrating entrepreneurship into undergraduate engineering education. 2012 Frontiers in Education Conference Proceedings, 1-2. https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6462399.

Holbrook, J. (2009). Meeting challenges to sustainable development through science and technology. Science Education International, 20(1/2), 44-59.

Johnson C.C. (2013). Conceptualizing Integrated STEM Education, School Science and Mathematics, 113(8), 367–368.

Kelly, D. J., Brush, C. G., Greene, P. G. & Litovsky, Y. (2011). Global Entrepreneurship Monitor. 2010 Report: Women Entrepreneurs Worldwide. Executive Report.

Kelley, D. J., Baumer, B. S., Brush, C., Greene, P. G., Mahdavi, M., Majbouri, M., Cole, M., Dean, M. & Heavlow, R. (2017). Global Entrepreneurship Monitor. Women's Entrepreneurship 2016/2017 Report. Wellesley, MA.

Kelley, T.R. & Knowles, J.G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. International Journal of STEM Education. 3(11), 2–11.

Kennedy, T., & Odell, M. (2014). Engaging students in STEM education. Science Education International, 25(3), 246– 258.

Khine, M. S., & Areepattamannil, S. (2019). STEAM Education: Theory and practice, Springer, London.

Kim, D. & Bolger, M. (2017). Analysis of Korean Elementary Pre-Service Teachers' Changing Attitudes About Integrated STEAM Pedagogy Through Developing Lesson Plans. International Journal of Science and Mathematics Education, 15:587–605.

Knipprath, H., Thibaut, L., Buyse M.P., Ceuppens, S., De Loof, H., De Meester J., Goovaerts, L., Struyf, A., Pauv, J.B., Depaepe, F., Deprez, J., De Cock, M., Hellinckx, L., Langie, G., Struyven, K., De Velde, D.V., Petegem, P.V. & Dehaene, W. (2018). STEM education in Flanders: How STEM@school Aims to Foster STEM Literacy and a Positive Attitude towards STEM. IEEE Instrumentation & Measurement Magazine, 21(3), 36–40. doi: 10.1109/MIM.2018.8360917.

Kuo, H.C., Tseng, Y.C. & Carolyn Yang, Y.T. (2019). Promoting college student's learning motivation and creativity through a STEM interdisciplinary PBL human-computer interaction system design and development course. Thinking Skills and Creativity. 31, 1-10.

Kuschel, K., Ettl, K., Díaz-García, C. & Alsos, G.A. (2020). Stemming the gender gap in STEM entrepreneurship – insights into women's entrepreneurship in science, technology, engineering and mathematics. International Entrepreneurship and Management Journal, 16:1–15.

Liao, C. (2016). From interdisciplinary to transdisciplinary: An arts-integrated approach to STEAM education. Art Education, 69(6), 44–49.

Legewie, J. & DiPrete, T. A. (2014). The high school environment and the gender gap in science and engineering. Sociology of Education, 87(4), 259-280.

Maass, K., Geiger, V., Ariza, M. R., & Goos, M. (2019). Disiplinlerarası STEM eğitiminde matematiğin rolü. ZDM Uluslararası Matematik Eğitimi Dergisi, 51, 869-884. https://doi.org/10. 1007/s 11858- 019-01100-5.

Machi, E. (2009). Improving US competitiveness with K-12 STEM education and training. Heritage special report. SR-57. A report on the STEM education and National Security Conference, October 21-23, 2008. Washington, DC: Heritage Foundation.

Mallinson, C. & Hudley, A.H.C. (2014). Partnering Through Science: Developing Linguistic Insight to Address Educational Inequality for Culturally and Linguistically Diverse Students in U.S. STEM Education. Language and Linguistics Compass. https://doi.org/10.1111/lnc3.12060.

Marginson, S., Tytler, R., Freeman, B., & Roberts, K. (2013). STEM: Country comparisons. Melbourne: ACOLA.

Margot, K.C. & Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literatüre review. Margot and Kettler International Journal of STEM Education. 6(2), 1-16.

Marrero, M. E., Gunning, A. M. & Germain-Williams, T. (2014). What is STEM education? Global Education Review, 1(4).

Martinez, J. E. (2017). The Search for Method in STEAM Education. New York, NY, USA: Palgrave McMillan.

MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Miller, J. & Knezek, G. (2013). STEAM for student engagement. In R. McBride & M. Searson (Eds.), Proceedings of society for information technology & teacher education international conference 2013 (pp. 3288–3298). Chesapeake: AACE.

Moore, T.J. & Smith, K.A. (2014). Advancing the State of the Art of STEM Integration. Journal of STEM Education: Innovations and Research. 15(1), 5-10.

Museus, S, Palmer, R.T., Davis, R.J. & Maramba, D.C. (2011). Racial and Ethnic Minority Students' Success in STEM Education. Hoboken: New Jersey: Jossey-Bass, p. viii. Also available online at: http://works.bepress.com/robert_palmer/32

Mutambara, D. & Bayaga, A. (2021). Determinants of mobile learning acceptance for STEM education in rural areas. Computers & Education. 160. 104010.

National Council for the Social Studies (NCSS). (2010). National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment. Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies.

National Mathematics Advisory Panel. (2008). The final report of the national mathematics advisory panel. Washington, DC: Department of Education.

National Research Council (NRC). (1996). National science education standards. Washington, DC: National Research Council.

National Research Council (NRC) (2012a), Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, The National Academies Press, 242p,Washington, D.C.

National Research Council (NRC). (2012b). A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington, DC: The National Academies Press

Nicolescu, B. (Ed.). (2008). Transdisciplinarity: Theory and practice. Cresskill: Hampton Press.

OECD (2018). Transformative technologies and jobs of the future. Montreal, Canada 27-28 March.

Partnership for 21st Century Skills (P21). (2011). P21 common core toolkit: A guide to aligning the common core state standards with the framework for 21st century skills. The partnership for 21st Century Skills, Washington, D. C.: Partnership for 21st Century Skills.

Pimthong, P. & Williams, J. (2018). Preservice teachers' understanding of STEM education. Kasetsart Journal of Social Sciences. 1-7.

Poggesi S., Mari M., De Vita L. & Foss L. (2020). Women entrepreneurship in STEM fields: Literature review and future research avenues. International Entrepreneurship and Management Journal, 16(1), 17–41. https://doi.org/10.1007/s11365-019-00599-0

Pronskikh, V. (2018). Linguistic Privilege and Justice: What Can We Learnfrom STEM? Philosophical Papers. 47(1), 71-92.

Pryor B., Pryor C., Kang R. (2016). Teachers thoughts on integrating STEM into social studies instruction: Beliefs, attitudes, and behavioral decisions. The Journal of Social Studies Research. 40: 123-136.

Radloff, J. & Guzey, S. (2016). Investigating preservice STEM teacher conceptions of STEM education. Journal of Science Education and Technology. 25(5), 759–774.
Reeve, E. M. (2015). STEM thinking! Technology and Engineering Teacher, 75(4), 8-16.

Rolling Jr., J. H. (2016). Reinventing the STEAM engine for art+ design education. Art Education, 69(4), 4–7.

Russell, B. W. (2010). Teaching social studies in the 21st century: A research study of secondary social studies teachers' instructional methods and practices. Action in Teacher Education, 32(1), 65-72.

Sanders, M. & Wells, J.G. (2006). Integrative STEM education. Retrieved from http://www.soe.vt.edu/istemed/

Selanik-Ay, T. & Duban, N. (2021). According to Primary School Teachers' Views on S-STEM (Social Studies + STEM): A Phenomenological Research. Open Journal for Educational Research, 5(2), 223-244.

Shidiq, G.A. & Faikhamta, C. (2020). Exploring the relationship of teachers' attitudes, perceptions, and knowledge towards integrated STEM. Ilkogretim Online - Elementary Education Online, 2020; 19 (4): 2514-2531. doi:10.17051/ilkonline.2020.764619.

Shriner, M., Clark, D. A., Nail, M., Schlee, B. M. & Libler, R. (2010). Social studies instruction: Changing teacher confidence in classrooms enhanced by technology. The Social Studies, 101(2), 37-45.

So, H.J, Ryoo, D., Park, H. & Choi, H. (2018). What Constitutes Korean Pre-service Teachers' Competency in STEAM Education: Examining the Multi-functional Structure. The Asia-Pacific Education Researcher. 28, 47–61.

Spector, J. M. (2012). Foundations of educational technology. New York: Routledge.

Stohlmann M, Moore T J, Roehrig G H, 2012, Considerations for Teaching Integrated STEM Education, Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER), 2(1), Article number 4.

Strohmaier, A.R., Ehmke, T., Hartig, H. & Leiss, D. (2023). On the role of linguistic features for comprehension and learning from STEM texts. A meta-analysis. Educational Research Review. 39, 100533.

Tate, W. F., Jones, B. D., Thorne-Wallington, E. & Hogrebe,M. C. (2012). Science and the City: ThinkingGeospatially about Opportunity to Learn. Urban Education. 47: 399-433.

Thuneberg, H.M., Salmi, H.S. & Bogner, F.X. (2018). How creativity, autonomy and visual reasoning contribute to cognitive learning in a STEAM hands-on inquiry-based math modüle. Thinking Skills and Creativity. 29, 153-160.

Turna, Ö. & Bolat, M. (2015). Eğitimde Disiplinlerarası Yaklaşımın Kullanıldığı Tezlerin Analizi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 34(1), 35-55.

White, D.W. (2014). What Is STEM Education and Why Is It Important? Florida Association of Teacher Educators Journal. 1(14), 1-9.

Wicklein, R. C. (2006). Five good reasons for engineering as the focus for technology education. The Technology Teacher, 65(7), 25–29.

Williams, J. (2011). STEM education: Proceed with caution. Design and Technology Education: An International Journal, 16(1). 26-35.

Yip W. Y. V. (2020). Developing Undergraduate Student Teachers' Competence in Integrative STEM Teaching. In Frontiers in Education, Volume 5, Article number 44.

8. BÖLÜM

GELİŞİMSEL GERİLİĞİ/YETERSİZLİĞİ OLAN YA DA RİSK ALTINDAKİ 0-36 AYLIK ÇOCUKLARDA SANAT ODAKLI S-STEM UYGULAMALARI

Dr. Öğr. Üyesi Emine ERDEN

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL

Hacettepe Üniversitesi

Giriş

Özel gereksinimli bireylerde S-STEM'den bahsetmek kulağa ilk seferde imkânsız gelse de, sistemli ve doğru eğitimlerle bunu başarmış hem dünyada hem de ülkemizde farklı özel gereksinim gruplarından birçok birey, S-STEM eğitimlerinin özel gereksinimli bireylerde mümkün olduğunu ispat etmektedir. Örneğin, bu kitap bölümü boyunca vurgulanacak olan Down Sendromu için hem dünyadan (tasarımcı Isabella Springmuhl Tejada çeşitli moda haftalarında tasarımları gösteriliyor, dünyaca ünlü ressam Judith Scott, dünyaca ünlü müzisyen Miguel Tomasin) hem de ülkemizden (ressamlar Kıvanç Başkan, Sarp Elifoğlu, Yunus Emre Kaya; bağlama sanatçısı Çağatay Aras, moda tasarımcısı Selin Durgut) sanat alanında kabul görmüş kişiler bunun bir kanıtıdır. Ancak yukarıdaki örnek olayda yalnızca bir anneye ait düşünceler sunulsa da aslında birçok ebeveyn için S-STEM anaokulundan veya ilkokuldan itibaren başlamaktadır. Ülkemizde STEM öğrenimi denilince akla tipik gelişim gösteren okul çağındaki çocuklar gelse de yaşamın ilk yıllarından başlayarak özel gereksinim durumu farketmeksizin STEM temelleri atılabilir. Eşitlikçi, bireysel çeşitliliğin var olduğu ve kapsayıcı STEM uygulamaları bunu gerektirmektedir (Barton ve Tan, 2018). Bu doğrultuda STEM ile ilgili eğitimler yalnızca belirli bir kesimin (yalnızca yüksek sosyo-ekonomik düzeyi olan bireyler, beyaz ırktan okul çağındaki IQ'su yüksek olan erkek öğrenciler gibi) erişebildiği eğitimler olmamalı, özel gereksinimli küçük çocukları da kapsamalıdır (Erden ve Köksal, 2022; Ulusal Araştırma Konseyi [National Research Council], 1996; Ulusal Bilim ve Teknoloji Konseyi [National Science and Technology Council], 2018]). Gelişmiş ülkelerde özel gereksinimli bireylerin de öğretim programlarına,

STEM'e erişimi ve etkin katılımı artık yasal zorunluluktur (Güneybatı Bölgesel STEM Ağı [Southwest Regional STEM Network], 2009; Ulusal Araştırma Konseyi [National Research Council], 1996). Ülkemizde de okul öncesi dönemdeki küçük çocuklar için yapılan STEM odaklı çalışmalar hız kazanmakta ancak özel gereksinimli çocukların bu eğitimlere erişimi ve katılımı sınırlı kalmaktadır (Çakır vd., 2019; Çakır ve Altun Yalçın, 2020; Çiftçi ve Topçu, 2021; Uğraş ve Genç, 2018). Bu sınırlılık yaşamın ilk üç yılındaki küçük çocuklar için daha da belirgindir. Oysaki ilgili Alan yazında 0-36 aylık özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin desteğiyle STEM öğrenimine başlayabileceği savunulmaktadır (Uhlenberg ve Geiken, 2021; McClure vd., 2017; Wang ve Feigenson, 2019). Bu kitap bölümünde STEM öğrenimine sosyal bilgiler entegre edilmesi ile S-STEM temellerinin hayatın ilk üç yılında özel gereksinimli çocuklar için onların doğal ortamlarında ebeveynleri aracılığıyla nasıl desteklenebileceği tartışılmıştır.

STEM ile ilgili eğitimlerin kapsamı son yıllarda genişletilerek içine sosyal bilgileri de (Social Studies + STEM [S-STEM], Sosyal Bilgiler + STEM) almıştır (Güntaş vd., 2019; Selanik Ay ve Duban, 2021). *Sosyal bilgiler* bireylerin ve toplumların tecrübelerinin zaman-mekan çerçevesi içinde çeşitli kaynaklardan kanıtlarla ve antropoloji, arkeoloji, iktisat, hukuk, felsefe, psikoloji, sanat ve edebiyat gibi çeşitli disiplinler içinde incelenmesidir (Selanik Ay ve Duban, 2021; Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [National Council for the Social Studies], 2023). Ulusal Araştırma Konseyine (National Research Council, 2011) göre her bir ferdin içinde bulunduğu topluma demokratik tam katılımı için sosyal bilgiler bir gerekliliktir. Çünkü sosyal bilgiler bireyin sosyal ve fiziksel çevresiyle geçmiş, günümüz ve gelecek ile etkileşimini ortaya koyan hem kuram hem de uygulama alanıdır (Güntaş vd., 2019; Safran, 1993). Bu doğrultuda yaş grubu da gözetilerek (0-36 aylık özel gereksinimli bebek ve küçük çocuklar) sosyal bilgilerdeki disiplinlerden *sanat* bu kitap bölümünde işlenecektir.

Sanat, yaratıcı düşünceyi ve yenilikçi bakış açısını beslediğinden küçük çocuklar için önemlidir (Winner, Goldstein ve Vincent-Lancrin, 2014). Ayrıca küçük bir çocuk, sanatsal etkinliklerle birlikte hareket etmeyi, birlikte araştırmayı, proje odaklı düşünmeyi deneyimleyebildiği için hayatın ilk yıllarından itibaren sanat gereklidir (Huser, 2020; Sanat Standartları Ulusal Koalisyonu [National Coalition on Core Art Standards], 2023). Katılımlarını artırdığı ve onların insanî münasebetlerini geliştirdiği için küçük çocuklar etrafındaki dünya ile sanat aracılığıyla daha çok bağ kurabilirler (Young, 2010). Bu beceriler yalnızca sanat alanında seçilecek bir kariyer için değil aynı zamanda STEM eğitiminde matematik, fen, teknoloji ve mühendislik alanlarında seçilebilecek mesleğe de katkı sağlamaktadır (Zhbanova, 2017). Bu nedenle sanata ve sanat eğitimi ile ortaya çıkabilecek tüm becerilere hayatın ilk yıllarından itibaren önem verilmelidir.

Sanat ve STEM vurgusu yapılarak kitap bölümünün alandaki mevcut eksikliğe (yâni 0-36 aylarda özel gereksinimli küçük çocuklarda sanat odaklı S-STEM'i ebeveynleri aracılığıyla desteklemek) katkı sağlayarak hizmet edeceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan bu bölüm üç kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda 0-36 aylık bebekler ve küçük çocuklar için S-STEM'in ne olduğu/neyi ifade ettiği açıklanmıştır. İkinci kısımda günlük rutinlere S-STEM öğrenim fırsatlarını gömebilmek tanımı yapılmıştır. Son kısımda ise S-

STEM öğrenim fırsatlarının günlük rutinler içine gömülme sürecinde kullanılabilecek kavramsal çerçeve (koçluk uygulamaları kapsamında) sunulmuştur. Kitap bölümü boyunca S-STEM ile ilgili tüm örnekler Leyla Hanım ve kızı Elif'i (24 aylık Down Sendromlu [DS]) içermektedir.

0-36 Aylık Bebekler ve Küçük Çocuklar için S-STEM

S-STEM; sosyal bilgiler, bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik alanlarını içeren akademik ve profesyonel disiplinler olarak tanımlanabilir (Amerika Yarışır Yasası-Yeniden Düzenlenmiş, Bölüm 204 [America Competes Reauthorization Act of 2015, Sec. 204.], 2015; Pehlivan ve Uyuyol, 2018; Sanders, 2009). Ancak S-STEM sadece birbirinden bağımsız ders içerik alanları değildir (Martín-Páez, Aguilera, Perales-Palacios, & Vílchez-González, 2019; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016) aynı zamanda ileri seviye düşünebilmeye (yaratıcı, eleştirel, rasyonel düşünme, problem çözme gibi) ve üretim yapabilmeye yönelik disiplinlerlerarası bir eğitim yaklaşımıdır (Baharin vd., 2018; Bruton, 2017; MEB, 2016). Bütün bebekler ve küçük çocuklar, tipik gelişim gösterenler ya da özel gereksinimli olanlar, doğal kâşiftirler (Fragkiadaki, Fleer ve Rai, 2023). Yakın çevrelerindeki insanlarla ve nesnelerle günlük etkileşimlerinde, bebekler ve küçük çocuklar etraflarındaki nesnelerin nasıl çalıştığını anlamak için denemeler yaparlar ve öğrenirler (McWilliam, 1996; 2010a; Sikder & Fleer, 2015; 2018). Bebeklerin ve küçük çocukların STEM öğrenim sürecinde yetişkinler kritik bir role sahiptirler. Yetişkinlerin bu çocuklara sunduğu bilinçli rehberlik ve sorgulamaya dayalı etkileşimler sayesinde küçük çocuklar STEM öğrenimlerine ilişkin kendi süreçlerini inşa edip, ilerleyebilirler (Van Meetren ve Peterson, 2022).

S-STEM içerik bilgisi. Günlük keşifleri ve incelemeleri sırasında çocukların ne yaptığını yetişkinler betimlerse ve mevcut olguyu açıklarsa, küçük çocuklar S-STEM içerik bilgisi ve kelime dağarcığı öğrenebilirler (Erken Çocukluk STEM Çalışma Grubu [Early Childhood STEM Working Group], 2017). Örneğin, her zamanki atıştırmalık zamanında annesi Leyla Hanım 24 aylık Down Sendromlu (DS) kızı Elif'in önündeki tabakta duran kalp şeklindeki kurabiyeleri saydı: 'Birini yedin. Kaç tane kaldı? Haydi, birlikte sayalım. Bir iki üç dört! Dört tane kalp kurabiyen kaldı.' Bahçede oyun zamanında kamelyanın etrafındaki taşlara dokunurken: 'Elif ne yapıyorsun? Taşlara dokunuyorsun. Bu taş sert, kare şeklinde ve siyah renkli.' diye Leyla Hanım Elif'in hareketini betimledi. Ancak S-STEM öğrenimi günlük rutin sırasında meydana gelen olayları tanımlamaktan ya da betimlemekten daha fazlasıdır. Çünkü küçük çocuklar büyüyüp geliştikçe, gelişimin diğer alanlarında da daha derin bir anlayışa sahip oldukça etraflarındaki bazı şeylerin nasıl birbirine bağlı olduğunu (örneğin, minik taşı su birikintisine bırakınca etrafa su sıçrar ya da tahta küplerden oluşan kuleye ayağı ile vurunca devrilir) ve öğrendikleri şeylerin başka durumlarda ortaya çıkan problemleri çözmek için nasıl kullanabileceklerini (Babik vd., 2019; Brandone vd., 2015; Bechtel vd., 2013) kavrarlar. İşte tüm bunlar da S-STEM düşünce becerilerinin temelini oluşturur.

S-STEM düşünme becerileri. İleri seviye düşünme becerilerine (örnek, problem çözme, sembolik işlev, nesne sürekliliği, eleştirel ve rasyonel düşünme, yürütücü işlev,

Kaynakça

America Competes Reauthorization Act of 2015, Sec. 204, H.R. 1898, 114th Cong. (2015). https://www.congress.gov/bill/114th-congress/house-bill/1898/text#toc-HE6BE3AF788D447B1A8728B6CF87CF904

Babik, I., Cunha, A. B., Ross, S. A., Logan, S. W., Galloway, J. C., & Lobo, M. A. (2019). Means-end problem solving in infancy: Development, emergence of intentionality, and transfer of knowledge. *Developmental Psychobiology, 61*(2), 191-202. https://doi.org/10.1002/dev.21798

Baharin, N., Kamarudin, N., & Manaf, U. K. A. (2018). Integrating STEM education approach in enhancing higher order thinking skills. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8*(7), 810-821.

Barton, A.C., & Tan, E. (2018). A longitudinal study of equity-oriented STEM-rich making among youth from historically marginalized communities. *American Educational Research Association, 55*, 761-800. https://doi. org/10.3102/0002831218758668

Bechtel, S., Jeschonek, S., & Paunen, S. (2013). How 24-month-olds form and transfer knowledge about tools: The role of perceptual, functional, causal, and feedback information. *Journal of Experimental Child Psychology, 115*(1), 163-179.

Bernheimer, L. P., Gallimore, R., & Weisner, T. S. (1990). Ecocultural theory as a context for the Individual Family Service Plan. *Journal of Early Intervention, 14*(3), 219–233. https://doi.org/10.1177/105381519001400304

Bernheimer, L. P., & Weisner, T. S. (2007). "Let me just tell you what I do all day..." The family story at the center of intervention research and practice. *Infants and Young Children, 20*(3), 192-201.

Brandone, A. C. (2015). Infants' social and motor experience and the emerging understanding of intentional actions. *Developmental Psychology, 51*(4), 512–523. https://doi.org/10.1037/a0038844

Bruton, R. (2017). Stem education policy statement 2017-2026. Retrieved from https://www.education.ie/en/The Education-System/STEM-Education-Policy.

Brynes, J. P. (2008). Piaget's cognitive developmental theory. In M. M. Haith & J. B. Benson (Eds.), *Encyclopedia of infancy and early childhood.* Oxford, UK: Elsevier.

Byrne, J., Rietdijk, W., & Cheek, S. (2016). Enquiry-based science in the infant classroom: 'letting go'. *International Journal of Early Years Education, 24*(2), 206–223.

Campbell, P. H., Kennedy, A. A., & Milbourne. S. (2012). *CARA's kit for toddlers*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.

Carpendale, J. I. M., Muller, U., & Bibok, M. B. (2008). Piaget's theory of cognitive development. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of educational psychology.* Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Chu, S., & Jhuo, R. (2022). Family support: Implementing embedded learning opportunities within family routines. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, https://doi.org/10.1007/s10882-022-09882-5 First Online Publication.

Crawford, M. J., & Weber, B. (2014). *Early intervention everyday: Embedding activities in daily routines for young children and their families*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing.

Çakır, Z., Altın Yalçın, S. & Yalçın, P. (2019). Montessori yaklaşım temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık becerilerine etkisi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 4*(2), 392-409. https://doi.org/10.21733/ibad.548456

Çakır, Z. & Altun Yalçın, S. (2020). Okul öncesi eğitiminde gerçekleştirilen stem eğitimlerinin öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning, 5*(2), 142-178. https://doi.org/10.48067/ijal.823224

Çiftçi, A. & Topçu, M. S. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik zihinsel modelleri ve görüşleri. *Milli Eğitim, 50*, 41-65. https://dergipark.org.tr/en/pub/ milliegitim/issue/64603/719596

Diken, H. İ., Bayhan, P., Turan, F., Sipal, F. R., Sucuoglu, B., Ceber-Bakkaloglu, H., Gunel, M. K., & Kaya-Kara, O. (2012). Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the developmental system approach. *Infants & Young Children, 25*(4), 346-353. https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e318268541d

Division for Early Childhood (DEC) of the Council for Exceptional Children, 2014 Recommended Practices (Tavsiye Edilen Uygulamalar) https://edn.ne.gov/cms/sites/default/files/u1/pdf/DEC_RPs_%204-12-14R.pdf

Division for Early Childhood (DEC) of the Council for Exceptional Children Recommended Practices (2015). Monograph series: Enhancing services for young children with their disabilities and their families. Los Angeles: CA.

Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 3*(1), 3-10.

Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In Reichow, B., Boyd, B., Barton, E., Odom, S. (eds) Handbook of Early Childhood Special Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_3

Dunst, C. J., & Raab, M. (2013). Checklist and guidelines for identifying young children's interests. *Everyday Child Language Learning Tools, 3*. https://www.puckett.org/CECLL/ECLLTools_3.pdf

Dunst, C. J., Raab, M., & Trivette, C. M. (2013). Child interests activity checklist. In C. J. Dunst & M. Raab (2013). Checklist and guidelines for identifying young children's interests. *Everyday Child Language Learning Tools*, *3*.

Edelman, L. (2004). A Relationship-Based Approach to Early Intervention. Originally published in Resources and Connections. http://www.cde.state.co.us/earlychildhoodconnections/Technical.htm

Erden, E., & Köksal, M. S. (2022). Bireysel çeşitliliğin var olduğu, eşitlikçi ve kapsayıcı STEM topluluğu inşa etmek: Özel gereksinimli küçük çocuklarda stem öğrenimini desteklemek. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(2), 455-492. https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/74657/1030032

Fidler, D. J., Philofsky, A., Hepburn, S. L., & Rogers, S. J. (2005). Nonverbal requesting and problem-solving by toddlers with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation, 110*, 312–322.

Fleer, M., Fragkiadaki, G., & Rai, P. (2020). STEM begins in infancy: Conceptual PlayWorlds to support new practices for professionals and families. *International Journal of Birth and Parent Education, 7*(4).

Fragkiadaki, G., Fleer, M. & Rai, P. (2023). Science concept formation during infancy, toddlerhood, and early childhood: Developing a scientific motive over time. *Research in Science Education, 53*, 275-294. https://doi.org/10.1007/s11165-022-10053-x

Güntaş, S., İskifoğlu, T. Ç., & Özdem, S. (2019). Eğitim alanında stem ve sosyal bilimlerle ilgili araştırmalar: İçerik analizi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 8*(2), 42-48.

Gürgör Kılıç, F. G. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara meslek isimlerinin öğretiminde yapılandırılmış ve gömülü öğretimle sunulan ayrık denemelerle öğretim uygulamalarının etkililikleri ve verimlilikleri* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Huser, Joyce et al (2020). *STEAM and the Role of the Arts in STEM*. New York: State Education Agency Directors of Arts Education.

Johnson, J. J., Rahn, N. L., & Bricker, D. (2015). *An activity-based approach to early intervention*. Brookes Publishing Co.

Jung, L. A. (2010). Identifying families' support and resources. In R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs* (pp. 9-26). Brookes Publishing.

Keen, R. (2011). The development of problem solving in young children: A critical cognitive skill. *Annual Review of Psychology, 62*, 1-21. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.031809.130730

Keil, F. (2011). Science starts early. *Science, 331*, 1022–1023.

Keleş, O. (2019). *Okul öncesi dönemde erken müdahale programları kapsamında bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına ilişkin durum çalışması [A case study on inclusion/integration application in the scope of early intervention programs in early childhood education]* (Tez Numarası: 577076) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Li, Y., Huang, Z., Jiang, M., & Chang, T. (2016). The effect on pupils' science performance and problem-solving ability through lego: an engineering design-based modeling approach. *Educational Technology & Society, 19*(3), 143-156. http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.3.143.

Lundblom, E.G., & Messier, J. (2015, March). Targeting Objectives within a High Interest Activity: Embedding Intervention. Annual convention of the Pennsylvania Speech-Language-Hearing Association (poster sunumu). Pennsylvania-Harrisburg: Pennsylvania Speech Language Hearing Association.

Martín-Páez, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J., & Vílchez-González, J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education, 103*(4), 799-822.

McClure, E. R., Guernsey, L., Clements, D. H., Bales, S. N., Nichols, J., & Kendall-Taylor, N. (2017). *STEM starts early: Grounding science, technology, engineering, and math education in early childhood.* New York: The Joan Gan Cooney Center at Sesame Workshop.

McWilliam, R. A. (1996). Early Intervention in Natural Environments: A Five-Component Model.

McWilliam, R. A. (2001). *Functional intervention planning: The routines-based interview.* Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center.

McWilliam, R. A., Casey, A. M., & Sims, J. (2009). The routines-based interview: A method for gathering information and assessing needs. *Infants & Young children, 22,* 224-233.

McWilliam, R. A. (2010a). Support-based home visiting. Working with Families of Young Children with Special Needs. Edited by R. A. McWilliam. This is a chapter excerpt from Guilford Publications.

McWilliam, R. A. (2010b). *Routines-based early intervention: Supporting young children and their families.* Baltimore, Maryland: P. H. Brookes Publishing Co.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). *STEM eğitim raporu.* Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

National Coalition on Core Art Standards [Sanat Standartları Ulusal Koalisyonu] (2023). What are the national core arts Standards? https://www.nationalartsstandards.org/content/national-core-arts-standards

National Council for the Social Studies [Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi] (2023). Call for comments: proposed definition of social studies. https://www.socialstudies.org/news/call-comments-proposed-definition-social-studies

National Research Council (1996). National science education standards. Washington, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/4962

National Research Council (2011). Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics. Washington, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13158.

Pehlivan, K., & Uluyol, Ç. (2019). STEM ve eğitimde uygulama örneklerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 23*(3), 848-861.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child.* New York: Basic Books.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). The child's conception of space. (F. J. Langdon & J. L. Lunger, Trans.). New York: W. W. Norton.

Raab, M. (2005). Interest-based child participation in everyday learning activities. *CASEinPoint: Insights into Early Childhood and Family Support Practices*; *1*(2).

Rush, D. D., & Sheldon, M. L. (2020). *The early childhood coaching handbook.* Paul H. Brookes.

Safran, M. (1993). 'Tarih öğretimi ve çağdaş müfredat teorileri' XII. Türk Tarih Kongresi, Ankara.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM Education, STEMmania. *The Technology Teacher, 68*(4), 20-26.

Selanik Ay, T., & Duban, N. (2021). According to primary school teachers' views on S-STEM (Social Studies + STEM): A phenomenological research. *Open Journal for Educational Research, 5*(2), 223-244. https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0502.08223a

Sikder, S., & Fleer, M. (2015). Small science: Infants and toddlers experiencing science in everyday family life. *Research in Science Education, 45*, 445–464. https://doi.org/10.1007/s11165-014-9431-0

Sikder, S., & Fleer, M. (2018). The relations between ideal and real forms of *small science*: conscious collaboration among parents and infants–toddlers. *Cultural Studies of Science Education, 13,* 865–888. https://doi.org/10.1007/s11422-018-9869-x

Synder, P., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2022). *Essentials of practice-based coaching supporting effective practices in early childhood.* Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc

Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., & McLaughlin, T. (2013). Embedded instruction to support early learning in response to intervention frameworks. In V. Buysse & E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response-to-intervention in early childhood* (pp. 285-300). Baltimore: Brookes.

Southwest Regional STEM Network (2009). Southwest Pennsylvania STEM network long range plan (2009–2018): plan summary, (p. 15). Pittsburgh: Author.

Tomris, G. (2019). *Down sendromlu çocuğu olan ebeveynlere yönelik geliştirilen doğal öğretime dayalı erken müdahale (DÖDEM) programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkililiği [The effectiveness of an early intervention program based on naturalistic teaching for parents of children with down syndrome on parents and their children]* (Tez Numarası: 542844) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tomris, G., & Çelik, S. (2022). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23*(1), 243-269. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893

Toper-Korkmaz, Ö. (2015). *Eve dayalı olarak gerçekleştirilen etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği [Effectiveness of home-based responsive teaching (RT) early intervention program on children with autism spectrum disorder and their mothers] (Tez Numarası: 385584) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].* Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Trivette, C. M., Dunst, C. J., & Hamby, D. W. (2010). Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education, 30*(1), 3-19. https://doi.org/10.1177/0271121410364250

Uğraş, M., & Genç, Z. (2018). Investigating preschool teacher candidates' STEM teaching intention and the views about STEM education. B*artın University Journal of Faculty of Education ,7*(2) , 724-744. https://doi.org/10.14686/buefad.408150

Uhlenberg, J. M., & Geiken, R. (2021). Supporting young children's spatial understanding: Examining toddlers' experiences with contents and containers. *Early Childhood Education Journal, 49*, 49-60. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01050-8

Uzgiris, I., & Hunt, J. McV. (1975). *Assessment in infancy: Ordinal scales of psychological development.* University of Illinois Press.

Vallotton, C. D., & Ayyoub, C. C. (2010). Symbols build communication and thought: The role of gestures and words in the development of engagement skills and social-emotional concepts during toddlerhood. *Review of Social Development, 19*(3), 601- 626. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00549.x

Wang, J., & Feigenson, L. (2019). Infants recognize counting as numerically relevant. *Developmental Science, 22*, 1-10. https://doi.org/10.1111/desc.12805

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children, 17*(2), 96-113. https://doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002

Winneker, Binder ve Fox, (2022). Reflection and feedback. In Sydner, Hemmeter, & Fox (Eds.), *Essentials of practice-based coaching supporting effective practices in early childhood* (pp. 127-142). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc

Winner, E., Goldstein, T.R., & Vincent-Lancrin, S. (2014). Does arts education foster creativity? In O'Farrell, L., Schonmann, S., Wagner, E. (Eds.). *International Year book of Research in Arts Education*. (pp. 95-100). Waxmann Verlag GmbH: NewYork

Woods, J., Snyder, P., & Salisbury, C. (2018). Embedding Practices and Intervention with Caregivers (EPIC): Linking instruction and family capacity-building recommended practices. In Snyder, P.A. & Hemmetter, M.L (Eds.), *Instruction: Effective Strategies to Support Engagement, Learning, and Outcomes (DEC Recommended Practices Monograph Series No. 4).* (pp.145-157). Washington, DC: Division of Early Childhood

Woods, J., Kashinath, S., & Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention, 26*(3), 175-193.

Wu, H. (2015). Family implemented embedded learning opportunities to support children with disabilities' learning within family routines [Unpublished Doctoral Dissertation study]. University of Kansas.

Yang, H., Campbell, P. H., & Lim, C. (2022). Supporting STEM learning opportunities for infants and toddlers with developmental delays. *Young Exceptional Children*, 1-13. https://doi.org/10.1177/10962506221145674

Yazıcı, D. N. (2018). *Keyhole erken müdahale programının ebeveyn ve çocuk çıktıları üzerindeki etkisi [The effect of the Keyhole early intervention program on parents and children's output]* (Tez Numarası: 534472) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Young, M. R. (2010). The art and science of fostering engaged learning. *Academy of Educational Leadership Journal,14,* 1-18.

Zhbanova, K. S. (2017). How the arts standards support stem concepts: A journey from STEM to STEAM. *Journal of STEM Arts, Craft, and Constructions,2*(2), 1-14.

9. BÖLÜM

HİKAYE TEMELLİ STEM VE SOSYAL BİLGİLER

Doç. Dr. Devrim AKGÜNDÜZ

İstanbul Aydın Üniversitesi

Uzm. Burçak Ceren AKPINAR

İstanbul Topkapı Üniversitesi

Giriş

Günümüzde Endüstri 4.0, Toplum 5.0, Metaverse, Yapay Zeka, STEM, Robotik gibi kavramlar ve yaklaşımlar önemli hale gelmiştir. Erken çocukluk döneminden üniversiteye kadar bu kavram ve yaklaşımların eğitim sistemine entegre edilmesi ve öğrencilerin bu alanlarda yetkinlik kazanmaları önem teşkil etmektedir. (Tuğrul, Üstün, Akgündüz, Akpınar ve Feyman, 2023). Özellikle STEM kavramı eğitim sistemi açısından büyük anlamlar içermektedir. Diğer taraftan sosyal bilimler açısından da hikaye anlatımı eğitime katkıları olan önemli kavramlardan birisidir. Her iki yaklaşımın birlikte kullanılması daha bütünleşik bir yarar sağlayabilir.

STEM Eğitimi

STEM eğitimi kavramı, Amerika Birleşik Devletleri'nin eğitim sistemini iyileştirmeye ve uzun vadede STEM alanlarında yükselen ülkelere karşı ekonomik bir rekabet gücü sağlamak amacından ortaya çıkmıştır (Akgündüz, Ertepınar, Ger, Kaplan Sayı ve Türk, 2015b). Başka bir ifadeyle, STEM kavramı başlarda ekonomik krizden kaçınmak ve gelecek yıllarda karşılaşılabilecek ekonomik krizleri önleme amacıyla doğmuş olsa da ilerleyen süreçte eğitim reformu için bir motivasyon olmuştur ve eğitimciler bunu desteklemiştir (Razi ve Shou, 2022). STEM eğitimi tüm toplumların geleceğini etkileyecek (Fomunyam, 2020) gelecekteki refaha yönelik küresel sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak için en verimli kaynak olarak çocukları gören yeni bir eğitim yaklaşımıdır (Lee ve Lee, 2022).

STEM eğitimi Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik kelimelerinin İngilizce karşılığının baş harflerinden oluşur ve erken çocukluk döneminden üniversiteye kadar uzanan disiplinler arası bir eğitim sürecini ifade eder (Akgündüz vd., 2015a, 2015b). Çocuklar ancak disiplinler arası bir yaklaşım ile sınıflarda öğrenilen teorik bilgileri birbirleri ile anlamlandırarak günlük hayatta karşılarına çıkan problemleri bütünleşik bir şekilde değerlendirip, çözüm üretebilirler (Akgündüz vd., 2019). Bu bağlamda STEM eğitimi, STEM alanlarını disiplinler arası bir şekilde kullanarak dünyayı iyileştirebilecek çocuklar yetiştirmeyi hedefler (Lipscomb, 2018). STEM eğitimi, birbirine entegre edilmiş disiplinler ve uygulama sürecinde kullanılan 21. yüzyıl becerileri kazanımıyla, akademik ilerlemeyi sağlayan, küçük yaşlardan itibaren bilime karşı olumlu tutum geliştirilmesine destek olan ve mühendislik tasarımı alanında beceriler elde edilmesine destek vermektedir (Akgündüz ve Akpınar, 2018). STEM eğitimi sayesinde çocukların gelecekte ihtiyaç duyulacak olan STEM meslek alanlarına karşı potansiyelleri keşfedilir ve geliştirilir (OHCHR, 2018). Ancak dördüncü sınıfa geldiğinde, kız ve erkek öğrencilerin üçte biri fen alanına olan ilgisini yitirmekte, sekizinci sınıfa gelinceye kadar öğrencilerin yarısı STEM alanlarına olan ilgisini kaybetmektedir (Allen, 2016). Bu bağlamda çocukların ilgilerinin sürekliliğinin sağlanabilmesi için STEM eğitimine ne zaman başlanmalı sorusunu araştıran çalışmaların sayısı son zamanlarda artmaktadır (Akgündüz ve Akpınar, 2019). Gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları, erken çocukluk döneminde STEM eğitimi alan çocukların, meslek tercihlerinde STEM alanlarına yönelmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Akpınar ve Akgündüz, 2022). Özellikle erken yaşlarda edinilen mühendislik deneyimleri de çocukların ilerleyen yıllarda STEM kariyer alanlarına yönelmesinde etkili olmaktadır (Gilliam vd., 2017). Çocuklar erken yaşlarda STEM eğitimine yönlendirilerek, küresel sorunlara çözüm bulabilecek, üretmeyi seven, yaratıcı ve sorgulayan bireyler olmalarının önü açılmalıdır (Battelle for kids, 2019).

Çocukların küçük yaşlardan itibaren yaşamda kullanacakları bilgi ve becerileri elde etmeleri ve hayata hazırlanmaları gerekmektedir. Bu becerilerden en önemlileri Battelle for kids (2019) tarafından yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği olarak belirlenmiştir. 21. Yüzyıl becerileri olarak ifade edilen bu beceriler, öğrencilere STEM eğitimi ile kazandırılabilmektedir (Akgündüz vd., 2015a; Bybee, 2010).

2030 sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinde yoksulluğu ortadan kaldırma, insanlar için barış ve refah, gezegenin korunması gibi hedefler yer almaktadır. Bu hedeflere ancak STEM'in desteği ile ulaşılabilir (Lipscomb, 2018). Erken yıllarda STEM deneyimleri, sürekli ve sürdürülebilir STEM için önem taşımaktadır (Social Policy Report, 2019). Gerçek dünyayı yalnızca disiplinler arası yaklaşım ile anlamak mümkündür. Bu sebeple çocuklara farklı disiplinleri birleştirmeyi ve bir arada nasıl çalıştığı aktarılmalıdır (Dünya Bankası, 2019). STEM alanlarında çalışan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için K-12 kademelerinde STEM entegre eğitimi uygulanmalı ve ulusal bir politika olarak hayata geçirilmelidir (Yata, Ohtani ve Isobe, 2020).

Hikaye Anlatımı

Çocuğa bir hikaye anlatmak, çocuğun konfor alanına belki de hiçbir zaman gidemeyeceği bir gezegene giriş biletini uzatmak gibidir (Farkas vd., 2020). Hikayeler, doğuştan birer kâşif olan çocukların en çok ilgisini çeken çocuk edebiyatı ürünlerinden biridir (Reese, Gunn, Bateman, Carr, 2021). Çocukların dinlerken çok eğlendikleri bir etkinlik olmakla birlikte hikaye anlatımı, öğrenmeyi çocuklar için keyifli ve yaratıcı bir serüvene dönüştürür (Niedermeyer, 2020). Bu sebeple erken çocukluk döneminde hikaye anlatımı çeşitli pedagojik amaçlar için kullanılmaktadır (Gunawardene ve Brown, 2021).

Hikaye temelli öğrenme kavramı 1980'li yıllarda İskoçya'da ortaya çıkmıştır (Dedebali, 2020). Çocukları eleştirel düşünmeye teşvik eden bu öğrenme yaklaşımında, öğrenmenin daha kalıcı olması hedeflenmektedir. Bu yaklaşımda öğrenme süreci bir hikaye ile başlar; zaman, mekan ve karakterler bir bütün haline getirilerek konular adım adım işlenir (Güney ve Doğan, 2019). Ardından süreç anahtar sorularla devam eder ve öğretmen bu anahtar sorularla öğrenme sürecini yönlendirir. Hikayenin olay örgüsü çocukları düşünmeye sevk etmektedir. Süreçte ortaya çıkan problemler, çocukların bilimsel süreç becerilerini kullanmalarıyla çözülmeye çalışılır. Aynı zamanda çocuklar bu sırada yeni öğrendikleri bilgileri kendi yaşamları ile ilişkilendirme fırsatı bulur (Dedebali, 2020).

Creswell (1997) hikaye temelli öğrenme metodunu şöyle açıklar; merkezde öğretmenin hazırladığı bir hikaye bulunur. Çocuklar bu öykudeki karakterleri, mekanı, problemi vb. öğeleri içselleştirerek üç boyutlu bir materyal oluşturur. Bu sayede hikayedeki karakterler ve fiziksel özellikler can bulmuş olur. Prensip olarak hikaye oluşturma ve hikayenin yönetilmesi öğretmenin kontrolünde olsa da öğretmen sadece ana çizgileri belirler. Öğretmen de öğrenci de sürece aktif olarak katılır, araştırma yapar ve birlikte karar verirler.

Hikaye temelli öğretim metodunun temelinde yapılandırmacı anlayış bulunmaktadır (Ütkür Güllühan, Özden ve Bekiroğlu, 2022). Bu metoda göre öğrenme bir süreçtir ve süreç aşamalı ve sıralı olup (Dedebali, 2020) her aşama bir öncekine bağlıdır (https://www.storyline.org/articles/blog-post-two-sfl5f). Her aşamanın birbirine bağlı olmasıyla çok sayıda farklı disiplinin ve konunun hikaye içinde işlenmesine olanak sağlaması, hikaye temelli öğrenme metodunun disiplinler arası yaklaşıma uygunluğunu vurgulamaktadır (Toy ve Akpınar, 2020).

Hikaye temelli öğrenmede çocuklardan önceki öğrenmelerini ve deneyimlemelerini kullanarak yeni bilgiler üretmeleri beklenmektedir. Bu sebeple gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş problemler bir hikaye kurgusu içerisinde çocuklara verilir (Saracaloğlu, Akkoyunlu ve Gökdaş, 2020). Çocuklar hikayeyi içselleştirirler ve kurgu içinde kendisine sunulmuş olan probleme çözüm üretirler. Bu da çocukların problem çözme becerisini geliştirmektedir (Türkben ve Karaca, 2023). Özellikle erken çocukluk döneminde hikaye temelli etkinlikler çocukların yaratıcılık becerilerini de geliştirmektedir (Yazıcı, Bolay Belen, Baydar, Aksu ve Okutan, 2019).

Kaynakça

Adak Özdemir, A., Hıdır, F. ve Özdemir Beceren, B. (2019). Examining the use of picture books in preschool education institutions. *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(2), 535-559.

Akgunduz, D., ve Akpinar, B. C. (2018). Okul öncesi eğitiminde fen eğitimi temelinde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının öğrenci, öğretmen ve veli açısından değerlendirilmesi. *Education for Life, 32*(1), 1–26.

Akgündüz, D. ve Akpınar, B. C. (2019). Okul öncesi eğitiminde STEM uygulamaları. Devrim Akgündüz (Ed.) *Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada STEM Eğitimi* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015a). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?* [A report on STEM Education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?] [White Paper]. İstanbul Aydın Üniversitesi: STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi. http://www.aydin.edu.tr/belgeler/IAU-STEM-Egitimi-Turkiye-Raporu-2015.pdf

Akgündüz, D., Ertepınar, H., Ger, A. M., Kaplan Sayı, A. ve Türk, Z. (2015b). *STEM eğitimi çalıştay raporu: Türkiye STEM eğitimi üzerine kapsamlı bir değerlendirme*. İstanbul Aydın Üniversitesi: STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi. http://etkinlik.aydin.edu.tr/dosyalar/IAU_STEM_Egitimi_Calistay_Raporu_2015.pdf

Akpinar, B. C., ve Akgunduz, D. (2022). The effect of STEM applications in preschool on students' career goals and perceptions of engineering. *International Journal of Early Childhood, 54*(3), 361-381.

Tuğrul, B., Üstün, E. Y., Akgündüz, D., Akpınar, B. C. ve Feyman, G. (2023). 2023-2033 erken çocukluk eğitimi. Devrim Akgündüz (Ed.) *2033 Türkiye eğitim politikaları strateji belgesi*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları. https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/arastirma/universite-yayinlari/Documents/2033_DevrimAKG%C3%9CND%C3%9CZ_T%C3%BCm%20Kitap.pdf

Akgündüz (Ed.) (2019). *Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada STEM eğitimi*. Anı Yayıncılık.

Allen, A. (2016). Don't fear STEM you already teach it. School Age/After School Exchange, September/October, 56-59.

Battelle for Kids (2019). 21st century learning for early childhood guide. Erişim Adresi: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodGuide.pdf

Bornfreund, A., (2011). Getting in sync: revamping licensing and preparation for teachers in pre-k, kindergarten, and the early grades. *Washington The New America Foundation, 13*, 92-135.

Boston Childrens' Museum. (2023). https://bostonchildrensmuseum.org/

Bravo, F.A., Hurtado, J.A. ve González, E. (2021). Using Robots with Storytelling and Drama Activities in Science Education. *Educ. Sci., 11*, 329. https://doi.org/10.3390/ educsci11070329

Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning.* Harvard University Press

Bybee, R. W. (2010). What İs STEM education? *Science, 329*(5995), 996-996.

Creswell, J. (1997). *Creating worlds constructing meaning: The Scottish Storyline Method*. Heinemann.

Dedebali, N. C. (2020). Öykü temelli öğrenme. A. Seda Saracaloğlu, B. Akkoyunlu ve İ. Gökdaş (Ed.), Öğretimde yaklaşımlar ve eğitime yansımaları içinde (s. 319-344). Pegem Akademi.

EİE. (2023). *Engineering grades prek-8.* https://www.eie.org/stem-curricula/engineering-grades-prek-8/eie-for-kindergarten

EİE. (2023). *STEM curricula*. https://eie.org/

Farkas, C., Santelices, M. P., Vallotton, C. D., Brophy-Herb, H. E., Iglesias, M., Sieverson, C., Cuellar, M. D. P., ve Álvarez, C. (2020). Children's storybooks as a source of mental state references: Comparison between books from Chile, Colombia, Scotland and USA. *Cognitive Development, 53*, 1-16. https://doi.org/10.1016/j.cogdev

Fomunyam, K. G. (Ed.). (2020). *Theorizing STEM Education in the 21st Century*. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.77870

Gilliam, M., Jagoda, P., Fabiyi, C., Lyman, P., Hill, B. ve Bouris, A. (2017). Alternate reality games as an informal learning tool for generating STEM engagement among underrepresented youth: a qualitative evaluation of the source. *Journal of Science Education and Technology, 3*(26), 295–308.

Golafshani, N. (2023). Teaching mathematics to all learners by tapping into indigenous legends: A pathway towards inclusive education. Journal of Global Education and Research, 7(2), 99-115. https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.7.2.1224

Gunawardena, M., ve Brown, B. (2021). Fostering values through authentic storytelling. *Australian Journal of Teacher Education, 46*(6). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n6.3

Güney S.Y. ve Doğan M.C. (2019) The effects of storyline approach on academic success and retention of learning. *Azerbaijan Journal of Educational Studies, 686*(1), 69–90.

Hadzigeorgiou, Y. (2022). Biographical profiling of Nikola Tesla for the creation of an engaging story. *Educ. Sci.* 12, 12. https:// doi.org/10.3390/educsci12010012

Hadzigeorgiou, Y.ve Garganourakis, V. (2010). using Nikola Tesla's story and experiments, as presented in the film "the prestige", to promote scientific inquiry. *Interchange, 41*, 363–378.

Harkness, S. (2007). Storyline-an approach to effective teaching and learning. In S. Bell, G. White, ve S. Harkness (Eds.), Storyline: Past, present and future (19-26). Glasgow: Enterprising Careers.

Hu, J., Gordon, C., ve Ren, N. Y. (2020). Once upon a star: A science education program based on personification storytelling in promoting preschool children's understanding of astronomy concepts. *Early Education and Development, 32*(1), 7-25. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1759011

Huang, C.-H., Cheng, F.-L., ve Teng, C.-Y. (2020). Teaching practices: Integrating positive thinking in picture book creation for economically disadvantaged children. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(6A), 1081-1095. https://doi.org/10.33225/pec/20.78.1081

Jenkins, E. (2006). Student opinion in England about science and technology. *Res. Sci. Technol. Educ., 24*, 59–68

Lee, F. Y. ve Lee, L. S. (2022). *Status and trends of STEM education in highly competitive countries: country reports and international comparison*. Wu-Nan Book Inc. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED623352.pdf

Lipscomb, E. (2018). Sustainable development in the classroom: How changing the world and STEM connect.http://www.justmeans.com/blog/sustainable-development-in-theclassroom-how-changing-the-world-and-stem-connect

Loutrari, A., Tselekidou, F. ve Proios, H. (2018) Phrase-final words in Greek storytelling speech: A study on the effect of a culturally specific prosodic feature on short-term memory. In *Journal of Psycholinguistic Research, 47*(4), 947-957.

Martín-Páez, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J., ve Vílchez-González, J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education, 1*03(4), 799-822.

Neeganagwedgin, E. (2020). Indigenous systems of knowledge and transformative learning practices: Turning the gaze upside down. Diaspora, *Indigenous, and Minority Education, 14*(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/15595692.2019.1652815

Ng, A., Kewalramani, S. ve Kidman, G. (2022). Integrating and navigating STEAM (inSTEAM) in early childhood education: An integrative review and inSTEAM conceptual framework. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*,18(7) https://doi.org/10.29333/ejmste/12174

Niedermeyer, W. J. (2020). Driven to teach, compelled to learn: a review of the role(s) of storytelling in education. *International Dialogues on Education, 7*(2), 40-59.

Office of the High Commissioner for Human Rights [OHCHR] (2018). Statement on visit to the United Kingdom, by Professor Philip Alston, United Nations Special Rapporteur on extreme poverty and human rights. https://www.ohchr.org/en/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=23881veLangID=E

Razi, A. ve Zhou, G. (2022). STEM, iSTEM, and STEAM: What is next? *International Journal of Technology in Education (IJTE), 5*(1), 1-29. https://doi.org/10.46328/ijte.119

Reese, E., Gunn, A., Bateman, A. ve Carr, M. (2021). Teacher-child talk about learning stories in New Zealand: a strategy for eliciting children's complex language, *Early Years, 41*(5), 506-521, 10.1080/09575146.2019.1621804

Roessingh, H. (2018). Listening to our students: Their stories. *Learning Landscapes, 11*(2), 287-301.

Saracaoğlu, S., Akkoyunlu, B. ve Gökdaş, İ. (2020). *Öğretimde yaklaşımlar ve eğitimde yansımaları*. Pegem Akademi.

Social Policy Report, 2019. Leveraging Research on Informal Learning to Inform Policy on Promoting Early STEM: Leveraging Research on Informal Learning to Inform Policy on Promoting Early STEM (wiley.com)

Tarakçı, Ö. Y., Keleş, S. ve Kölemen, E. B. (2020). Preschool teachers' science talks during picture storybook telling. *Journal of Baltic Science Education, 19*(6).

The Scottish Storyline Method: https://www.storyline.org/articles/blog-post-two-sfl5f

Toy, İ. ve Akpınar, E. (2020). Storyline yönteminin akademik başarı ve kalıcı öğrenmeye etkisi: öğretmenler ve öğrencilerin yöntem hakkındaki görüşleri. *International Journal of Field Education, 6*(2), 1-23

Turla, A. (2019). *Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı*. Hedef yayıncılık.

Türk, A., ve Akcanca, N. (2021). An example implementation of STEM in preschool education: Magnets. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1308453.pdf

Türkben, T. ve Karaca, H. (2023). Öykü temelli öğrenme yaklaşimi ile bütünleştirilmiş yaratıcı yazma uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin yazma tutumlarına ve yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 48*(213), 57-83. 10.15390/EB.2023.11832

Durgun Şahin, Y., Sancar, M. F. (2021). *Güncel sosyal bilimler araştırmaları III*. Akademisyen Kitabevi. Doi: 10.37609/akya.158

Ültay, N., Ültay, E., ve Çilingir, S. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen konularındaki uygulamalarının incelenmesi [Investigation of pre-school teachers' practices on science]. *Journal of Graduate School of Social Sciences, 2*2,773-792. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/36559/382873

Ütkür Güllühan, N., Özden, G., ve Bekiroğlu, D. (2022). Museum education with storyline method: How do primary school students perceive historical artifacts? *Mimbar Sekolah Dasar, 9*(1), 98-124. https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v9i1.43317.

Van Aswegen, S., Swart, E., ve Oswald, M. M. (2019). Developing metacognition among young learners by using stories. *South African Journal of Education, 3*9(2), 1-12. https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1531

World Bank. (2019). *Poverty*. https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/overview

Yata, C., Ohtani, T., ve Isobe, M. (2020). Conceptual framework of STEM based on Japanese subject principles. *International Journal of STEM Education, 7*(1), 1-10.

Yazıcı, E., Bolay Belen, H. B., Baydar, I. Y., Aksu, G. ve Okutan, N. Ş. (2019). The effect of story-based activities on children's creativity skills. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 9*(2), 226-249

Zarei, A. A., ve Ramezankhani, Z. (2018). The comparative effects of mnemonic keyword method, storytelling, and semantic organization on l2 idiom learning. In Teaching English Language, 12(1), 31- 60.

10.BÖLÜM

SOSYAL BİLGİLER BAĞLAMINDA STEM ARAŞTIRMALARINDA YER VERİLEN BİLGİ TEMELLİ HAYAT PROBLEMLERİ

Uzm. Zehra SAMSA

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Giriş

Dünya ekonomileri, uluslararası ilişkiler, süregelen hızlı teknolojik değişmeler, erişilebilir bilginin hızla yayılarak artması, ulusal güvenlik tehditleri ve diğer baskıların artması, eğitimcileri mevcut eğitim sistemini, yeni araştırmaları, öğretme ve öğrenmenin var olan eğitim sistemi içinde nasıl yer alması gerektiğini; yeni ve etkili öğrenme yaklaşımlarını yeniden düşünmeye zorlamaktadır (Wells, 2008). Yeni küresel ekonomilerin, bilgi ve beceriyle donanmış iş gücüne gereksinimi vardır. Her devletin gereksinim duyduğu yeni problem çözücü iş gücünün yenilikçi, girişimci, özgüven sahibi, mantıklı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu becerileri geliştirmenin anahtarı ilkokuldan itibaren bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik yetkinliklerini artırmaktır (NGA,2007). Son birkaç yıldır yetkililer ve eğitim politikası liderleri ülkelerinde bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimini tüm şehirlerde güçlendirmek için çalışmaktadır. Hükümetlerin bu konudaki yakın hedefleri; tüm öğrencilerin STEM yeterliliklerini artırmak, STEM kariyerlerine yönelen öğrenci sayısını artırmak ve ileri düzey çalışmaları takip eden öğrenci sayısını artırmak olarak ifade edilmektedir. Bu yakın hedefin gerekçesi STEM mesleklerinin, ekonomik gelişme ve yenilikleri sürdürmede en fazla para kazandıran, en hızlı büyümeyi sağlayan ve ekonomi üzerinde en çok etki yaratan meslekleri olması biçiminde açıklanabilir. Kısaca STEM eğitimi bireysel başarıya, toplumsal başarıya ve ekonomik başarıya ulaşmak için güçlü bir unsurdur (Thomasion, 2011).

Gelişen ve değişen yaşam şartlarından dolayı çağın gerisinde kalmamak adına, eğitim sisteminin de içinde yaşanılan çağa uyum sağlayabilmesi için bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmek, kendini yenilemek ve güncellemek gerekmektedir (Erdoğan, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bu bağlamda STEM eğitimine vurgu yapmaktadır. Bu amaçla 2016 yılında yayınladığı STEM Eğitimi Raporu'nda 21. yy.da teknolojik alanlardaki gelişmelerle birlikte tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öğrencilere günlük yaşam becerileri kazandıran, yaratıcı, üretken, eleştirel düşünen, sorgulayan, problem çözen ve

iş birliği içinde çalışmayı gerektiren bir eğitim yaklaşımı ortaya koyma yolunda programlar ve projeler başlatmayı hedeflemiştir (MEB, 2016). STEM eğitimini Türkiye'de hayata geçirebilmek için de STEM Eğitim Merkezleri'nin kurulması, kurulan merkezlerle üniversiteler arasında iş birliğinin sağlanması, öğretmenlerin STEM alanında yetiştirilmesi, öğretim programlarının güncellenerek, öğretim materyallerinin hazırlanmasını öncelikli eylemler olarak belirtilmiştir (MEB, 2016; TUSİAD, 2017).

1990'larda Ulusal Bilim Kurulu (NSF); SMET kısaltmasını bilim, matematik, mühendislik ve teknolojinin kısaltılması olarak kullanmaya başladı. Bir Ulusal Bilim Kurulu program görevlisi; "SMET" kısaltmasının "smut" a çok benzediğini ifade etmesi üzerine "STEM" kısaltması ortaya çıkmıştır (Sanders, 2009). Aslında STEM algıları ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde STEM kısaltmasında yer alan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının tümünün STEM algısı bağlamında baskın olmadığı ulaşılan sonuçlar arasındadır (Bybee, 2010). Genel olarak STEM eğitimi; sınıf içi ya da okul dışı ortamlarda okul öncesinden başlayarak yetişkin eğitimine kadar kadar tüm eğitim kademelerindeki eğitim uygulamalarını içeren (Gonzalez, & Kuenzi, 2012) bilim, teknoloji, mühendislik ve matematiğin dört disiplinini gerçek yaşam problemleri ve bu disiplinlerin arasındaki ilişkiyi temel alarak birleştirme çabasıdır (Moore & Smith, 2014). Günlük yaşam sorunları ve iş yaşamı sorunlarının ortak noktası çözümlerinin çok disiplinli yaklaşımları gerektirmesidir. Bu nedenle, gelecekteki sorunları çözmek için bireylerin bütünleştirilmiş bilgi yaklaşımlarını gerekmektedir. Bu bağlamda, bu tür becerileri geliştirmek için bütünleştirilmiş STEM yaklaşımı katkı sağlayabilir (Çorlu & Aydın, 2016). Bütünleştirilmiş STEM yaklaşımında STEM disiplinlerinin bütünleştirilmesinin yanı sıra dil bilimleri, sanat ya da sosyal bilimler gibi farklı alanların da STEM ile bütünleştirildiği görülmektedir. Sosyal Bilgiler de bu disiplinlerden biridir.

Sosyal Bilgiler antropoloji, arkeoloji, ekonomik, coğrafya, tarih, hukuk, psikoloji, siyaset bilimi, felsefe, din ve sosyoloji gibi disiplinlerini sistematik bir şekilde koordine ederek doğa bilimleri, matematik ve beşerî bilimler içeriklerine katkılar sağlar (NCSS, 1992). Sosyal bilgilerin amacı öğrencilerin toplumsal yaşamda aktif ve katılımcı vatandaşlar olabilmeleri için gerekli demokratik eğilim ve entelektüel süreç ve bilgiyi kazandırır. Vatandaşlık yeterliliğini temel amaç olarak ele almak için, NCSS, demokrasi ile ilgili bilgi ve değerlere bağlı öğrenciler yetiştirmenin önemini vurgulamaktadır. Vatandaşlık yetkinliği demokratik değerlere bağlıdır ve vatandaşların toplumla, ülkeleriyle ve dünya ile ilgili bilgilerini kullanmalarını içerir; sorgulama süreçlerini uygulamak için problem çözme, karar verme, iş birliği, veri toplama ve analiz yapma becerilerine sahip olmak gerekir (NCSS, 1992). STEM ve Sosyal Bilgilerin ortak bir ilgi alanına sahip olduğunu söylemek yanlış olmaz. İkisi de sahip olduğu bilgiyi dünyada ve çevresindeki problemleri çözmek için paylaşırlar. NCSS gelecekte Sosyal Bilgiler alanında yapılacak araştırmalar için şunu önermektedir: sağlık hizmetleri, suç ve dış politika gibi yurttaşlık sorunlarının doğası gereği çok disiplinli, yaşam ile ilişkilendirilerek işlenmesi, bunlarla ilgili problemleri fark etmelerinin ve problemi tanımlamalarının, çok disiplinli sorunlara çözümler üretmelerinin sağlanması amaçlanmalıdır. Bu özellikler sosyal bilgilerin anahtar özellikleridir. Bu noktada etkili sosyal bilgiler eğitimi ve STEM ile sosyal bilgilerin ilişkilendirilebilmesi için anlamlı ortak paydalarda birleşme sağlanmalıdır. Çünkü vatandaşlıkla ilgili olan konular aynı zamanda beşerî yaşamın ve doğal yaşamın bir parçasıdır (NCSS, 2022). Bu bağlamda SSTEM, STEM

yaklaşımına sosyal bilgilerin bir ya da birkaç bileşenini (coğrafya, tarih, felsefe veya ekonomi gibi) ekleyerek dersleri gerçek yaşam problemleri ile ilişkilendirerek bir bağlam oluşturur. Böylece SSTEM yaklaşımıyla ortaya çıkan disiplinlerin entegrasyonunda, STEM'e sosyal bilgiler eklenerek içerik mantıklı, kesintisiz ve etkili hale getirilir (Selanik-Ay ve Duban, 2021). Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci; mümkün olduğu kadar günlük yaşamla karşı karşıya gelmelidir. Günlük yaşamda karşılaştığı durumlar için çok yönlü alternatif çözümler üretmeli ve en iyi çözümü gerekçeleriyle ortaya koyabilmelidir. Önemli olan sınıftaki uygulamalarda, öğrencinin probleme ilişkin fikir üretmesi, bir şeyin iç yüzünü kolay kavrayabilme becerilerinin geliştirilmesi ve gelecekle ilgili tahminlerde bulunmasıdır (Gelen, 2002). STEM eğitimi de öğrencilerde problem çözme becerisinin yanı sıra planlama, eleştirel düşünme ve değerlendirme yapma gibi becerileri de geliştirir. Öğrencilerde teorik bilgileri uygulamaya, ürüne ve yeni buluşlara dönüştürülmesine olanak tanır. STEM eğitimleri dünyada iş gücü niteliğinin artırılmasını sağlamak için gerekli stratejilerden olan deneme – yanılma, yaparak öğrenme, sorgulama, araştırma yapma ve buluş yapma gibi davranışların geliştirilmesini sağlar. İş yaşamında üretim, araştırma geliştirme faaliyetleri, yenilikçilik, altyapı, süreç geliştirme ve kalifiye eleman açığının kapatılmasına hizmet edecektir (TUSIAD, 2014). Sosyal Bilgiler, SSTEM eğitimi bağlamında büyük bir role sahiptir; vatandaşlık bilgisi ve demokrasi eğitimi ile toplumun devamlılığını ve kalkınmasını amaçlayan bir disiplindir. SSTEM uygulamalarıyla işlenen Sosyal bilgiler dersleriyle öğrenciler sosyal bilgiler ve STEM'e ilişkin edindikleri bilgi, beceri ve değerleri gerçek yaşamla ilişkilendirerek gerçek yaşam problemlerini çözebilir. Ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilgisi arttırılabilir. STEM ile ele alınan sorunların sosyal, ekonomik, siyasal, tarihsel, coğrafi vb. açılardan etkilerinin de çözüm bulma sürecinde dikkate alınması çok daha uygulanabilir çözümler bulunmasına hizmet edebilir. Dolayısıyla öğrenciler çevrelerinde gördükleri sorunları çözme sürecinde STEM disiplinlerinin yanı sıra sosyal bilgileri de sözü edilen amaçlarla işe koşmak yoluyla etkili uygulamalar gerçekleştirebilirler. Bu durum sosyal bilgiler dersi açısından dersi sevme, ilgi duyma, eğlenerek öğrenmeye katkı sağlayabilir (Selanik-Ay & Duban, 2021). Karakaya (2022) STEM entegrasyonunun, tüm disiplinler açısından olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de uygulanmasının yani SSTEM uygulamalarının öneminin yapılan pek çok araştırma (D'Hainaut, 1986; Sanders & Wells, 2006; Green, 2007; Maguth, 2012; Marulcu ve Sungur, 2012; DiDonato, 2013; Pryor, & Kang, 2013; Akaydın ve Kaya, 2018; Başaran, 2018; Çepni, 2018; Gencer, Doğan, Bilen ve Can, 2019; Sağdıç, 2019; Atabaş, 2020; Wang & Main, 2021; Selanik-Ay ve Duban, 2021) ile ortaya konduğunu belirtmiştir. Bu bölümde Türkiye'de Alan yazında erişilen STEM ile ilgili araştırmalarda yer verilen BTHP, sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları ve kazanımlar bağlamında analiz edilerek; BTHP, her öğrenme alanı için ilgili kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Her ne kadar incelenen araştırmalar STEM kapsamında gerçekleştirilmiş olsa da ve kuramsal olarak sosyal bilgiler STEM'in bir bileşeni olarak bu araştırmalarda belirtilmemiş olsa da aslında araştırmaların çoğunda yer verilen BTHP'nin sosyal bilgiler ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle BTHP sosyal bilgiler dersi öğretim programı bağlamında incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 10.1'de BHTP'lerden "Birey ve Toplum" öğrenme alanı ile ilişkili olanlar görülmektedir:

Kaynakça

Akın, V. (2019). *Fetemm uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin fetemm'e yönelik tutumlarına, bilimsel süreç becerilerine ve meslek seçimlerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Alinak Bozkurt, H. (2018). *Mühendislik tasarım modelli fen öğretiminin 7. Sınıf öğrencilerinin fen başarıları, STEM alanlarına yönelik tutumları ve STEM kariyerine yönelik algıları üzerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Aydın, T. (2022). *Steam (STEM + sanat) eğitiminde mandala etkinliklerinin 6. Sınıf öğrencilerinin matematik başarısı ve yaratıcı düşünmelerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aydoğdu, B., Selanik Ay, T. & Duban, N. (2020). Öğretmen adayları tarafından tasarlanan ders planlarında sosyo-bilimsel konular ve girişimcilik: Bir karma yöntem araştırması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *9*(4), 1107-1132. http://dx.doi.org/10.30703/cije.674350

Biçer, R. (2021). *İlkokul STEM etkinliklerinin değerler eğitimine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Bolat, Y. İ. (2020). *STEM temelli matematik etkinliklerinin problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerisi ile STEM alanlarına olan ilgiye katkılarının araştırılması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Buyruk, B. (2019). *Fetemm eğitiminin öğrenci başarısı ve bazı değişkenler üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.

Buyuran, G., B. (2021). *Ortaokul fen bilimleri dersinde uygulanan STEM etkinliklerinin öğrencilerin sorgulama, problem çözme becerileri ile motivasyonları üzerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Bybee, R. W., 2010. Advancing STEM Education: A 2020 Vision. *Technology and Engineering Teacher,* 70(1), 30-35.

Coşkun, E. (2022). *İlkokul 4. Sınıf düzeyinde e-STEM uygulamaları: bir karma yöntem araştırması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Çiftçi, M. (2018). *Geliştirilen STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerine, STEM disiplinlerini anlamalarına ve STEM mesleklerini fark etmelerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.

Çilengir Gültekin, S. (2019). *Okul öncesinde eğitimde drama temelli erken STEM programının bilimsel süreç ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Çimentepe, E. (2019). *STEM etkinliklerinin akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve bilgisayarca düşünme becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Çorlu, M. A. & Aydin, E. (2016). Evaluation of learning gains through integrated STEM projects. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology,* 4(1), 20-29. *DOI:10.18404/ijemst.35021*

Deniz, Ş. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin model oluşturma etkinlikleri (moe) aracılığıyla STEM eğitiminde matematiksel modelleme süreçlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Deveci Bozkurt, M. (2019). *Fen-teknoloji-mühendislik-matematik (fetemm) yaklaşımının 6. Sınıf madde ve ısı konusunun öğretiminde etkililiğinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kilis.

Doğan, H. (2020). *Beşinci sınıf fen bilimleri dersi ünitelerinin bütünleşik STEM eğitimi yaklaşımı ile tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi.* Yayımlanmış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Doğanay, K. (2018). *Probleme dayalı STEM etkinlikleriyle gerçekleştirilen bilim fuarlarının ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına ve fen tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Eker, M. (2020). *STEM eğitimi uygulamalarının 5. Sınıf öğrencilerinin fen motivasyonlarına ve girişimciliklerine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Emir, Z., A., (2021). *Değerlerin STEM eğitimine entegrasyonu: değerler temelli STEM eğitiminin ilkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına ve STEM tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Erdoğan, S. (2020). Steam ve Sanat Eğitimi İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (44): 303-316.

Eslek, S. (2021). *Ortaokul fen bilimleri derslerine fetemm aktiviteleri entegre edilmesi: öğrencilerin fetemm ilgilerine, tutumlarına ve kariyer hedeflerine etkisi.* Yayımlanmış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Evcim, İ. (2021). *Fen bilimleri dersinde STEM entegrasyonuyla kuvvet ve enerji ünitesinin geliştirilerek, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve girişimcilik yeterliliklerine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gedik, Y. (2020). Sosyal, Ekonomik ve Çevresel Boyutlarla Sürdürülebilirlik ve Sürdürülebilir Kalkınma. *International Journal of Economics, Politics, Humanities & Social Sciences,* 3, (3), 2636-8137.

Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 10(10), 100-119.

Gonzalez, H. B. & Kuenzi, J. J. (2012). Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer. CRS Report for Congress Prepared for Members and Committees of Congress: Congressional Research Service.

Gülhan, F. (2016). *Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. Sınıf öğrencilerinin algı, tutum, kavramsal anlama ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi.* Yayımlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güner, U. (2020). Çevresel Sürdürülebilirlik. (e-kitap). Trakya Üniversitesi Fen Fakültesi. Elde Edilme Tarihi: 15.05.2023, https://books.google.com.tr/books?

Güneş, Z. (2021). *Fen bilimlerinde fetemm (fen, teknoloji, matematik, mühendislik) uygulamalarının çoklu bütüncül yaklaşımla karşılaştırmalı analizi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Bilimler Enstitüsü, Kilis

İzgi, S. (2020). *Fen bilimleri dersi elektrik enerjisinin dönüşümü konusunda 5e modeli ile temellendirilmiş bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.

Kahraman, E. (2021). *STEM eğitiminin ortaokul öğrencilerinin STEM mesleklerine yönelik ilgilerine, bilimsel yaratıcılıklarına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisinin araştırılması.* Yayımlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kalik, G. (2022). *Okul dışı STEM etkinliklerinin bilsem öğrencilerinin STEM tutumu ve girişimcilik becerilerine etkisi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Kara, F. (2021). *STEM yaklaşımına dayalı öğrenme etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakaya, V. (2022). *STEM ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler (SSTEM): bir karma yöntem araştırması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karakuyu, S. (2021). *Ortaokul 6. Sınıf yoğunluk konusunun öğretiminde fen-teknoloji-sanat-matematik-mühendislik (steam) yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.

Kavacık, İ. (2019). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) uygulamalarının; öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, sorgulayıcı öğrenme becerisi algılarına ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Kayabaş, B., T., (2019). *Probleme dayalı okul dışı STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve karar verme becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Keteci, H. E. (2021). *Çevrim içi STEM uygulamalarının (e-STEM) öğrencilerin kavram öğrenmeleri ve bilimsel süreç becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koçan, H. (2019*). 6. Sınıf madde ve ısı ünitesinde STEM eğitim uygulamalarının bilimsel yaratıcılığa olan etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Korkmaz, Ö. (2019). *Ortaokul öğrencilerine yönelik STEM projeleri geliştirme web portalı tasarımı ve değerlendirmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Köngül, Ö. (2019). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) uygulamalarının 6.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kutru, Ç (2022). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (atbö) destekli STEM eğitiminin 7.sınıf öğrencilerinin 21.yy becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Giresun.

Macun, Y. (2019). *Problem temelli STEM etkinliklerinin oran-orantı ve yüzdeler konularının öğretiminde 7. Sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve görüşlerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

MEB, (2018). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. http://mufredat.meb.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 20.05.2023).

MEB, (2016). STEM Eğitimi Raporu. http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf (Erişim Tarihi: 20.05.2023).

Moore, T. J., & Smith, K. A. (2014). Advancing the state of the art of STEM Integration. *Journal of STEM Education,* 15(1), 5-10.

National Council of Social Studies (NCSS). (2022). The definiton of social studies. (https://www.socialstudies.org/about) adresinden erişilmiştir.

The definition was officially adopted by National Council for the Social Studies (NCSS) in 1992. See National Council for the Social Studies, Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies (Washington, D.C.: NCSS, 1994): 3

National Governors Association. (2007). Building a science, technology, engineering and math agenda. Retrieved from http://www.nga.org/Files/pdf/0702INNOVATIONSTEM .pdf

Özçelik, C. (2021). *Probleme dayalı STEM uygulamalarının öğrencilerin STEM'e ilişkin tutumlarına, öz düzenleme becerilerine ve bilişüstü yetilerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher,* 68, 20-26.

Selanik Ay, T. ve Duban, N. (2021). According to Primary School Teachers' Views on S-STEM (Social Studies + STEM): A Phenomenological Research. *Open Journal for Educational Research*, 5(2), 223-244.

Soysal, M. T. (2019). *8. Sınıf fen bilimleri dersinde tematik STEM eğitimi: deprem örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Söndür, D. (2020). *STEM etkinlikleriyle desteklenmiş ters yüz öğrenme modelinin çeşitli değişkenlere göre etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Sönmez, A. & Kılınç, A. (2012). Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının GDO'lu besinler konusunun öğretimine yönelik öz yeterlilikleri: Bazı psikometrik faktörlerin muhtemel etkileri. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6 (2), 49-76.

Şık, N. Ü. (2019). *Bilimin doğası unsurlarının fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (fetemm) yaklaşımı ile öğretimi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Taşçı, M. (2019). *Tersine mühendislik uygulamalarının 8. Sınıf öğrencilerinde akademik başarılarına, problem çözme becerilerine, STEM tutum ve algılarına etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Thomasian, J. (2011). *Building a science, technology, engineering, and math education agenda.* Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices.

Tıraş, H. (2012). Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre: Teorik Bir İnceleme. *Kahramanmaraş Şütçü İmam Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi,* 2, (2), 57-73.

Tipi, M. (2021). *Fetemm (STEM) eğitim araçları kapsamında yenilenebilir enerji sistemleri eğitimi üzerine oyuncak seti tasarımı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Türkmen, H., Pekmez, E., ve Sağlam, M. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sosyo-Bilimsel Konular Hakkındaki Düşünceleri. *Ege Eğitim Dergisi, 2*(18), 448-475. https://doi.org/10.12984/egeefd.295597

TUSIAD. (2014). STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics, Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) alanında eğitim almış iş gücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması. TUSIAD.

TUSIAD, 2017. Sorumluluk Bildirimi Raporu, 2016-2017.

Uştu, H. (2019). *İlkokul düzeyinde bütünleşik STEM /STEAM etkinliklerinin uygulanması: sınıf öğretmenleriyle bir eylem araştırması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Uz, G. Y. (2022). *STEM etkinliklerinin STEM alanlarına karşı tutum, bilgi işlemsel düşünme becerileri, STEM mesleklerine ilgi ve farkındalığa etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Uzun, Y. (2022). *Fen bilimleri dersinde kullanılan STEM eğitimi etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin "aydınlatma ve ses teknolojileri" ünitesindeki öğrenmelerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.

Ünlü, C. (2022). *İlkokulda STEM uygulamalarının öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerine, STEM'e ilişkin tutumlarına ve STEM alanlarındaki mesleklere yönelik ilgilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Velioğlu, D. (2020). *Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin hayvanların özelliklerinden esinlenerek teknolojik ürün tasarlama etkinliklerinin fetemm eğitiminde uygulanması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Wells, J. G. (2008). STEM education: The potential of technology education. *In 95th Mississippi Valley Technology Teacher Education Conference,* St. Louis, MO, 41.

Yavuz V. A. (2010). Sürdürülebilirlik kavramı ve işletmeler açısından sürdürülebilir üretim stratejileri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7, 63-86.

Yazıcı, Y. Y. (2019). *6e öğrenme modeline dayalı fetemm eğitiminin girişimcilik, tutum, meslek ilgisine etkisi ve öğrenci görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Yıldırım, B. (2016). *7. sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkileri.* Yayımlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yılmaz Baltabıyık, D. (2019). *STEM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin kavramsal anlama ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz Bilir, E. (2021). *Matematik ağırlıklı bir STEM modülünün geliştirilmesi ve modüle yönelik görüşlerin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

SOSYAL BİLGİLERİN TEMELLERİ

Editörler

Doç. Dr. Refik TURAN

Dr. Öğr. Üyesi Tahsin YILDIRIM

Yazarlar

Prof. Dr. Ali MEYDAN
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI
Prof. Dr. Zafer ÇAKMAK
Doç. Dr. Arife Figen ERSOY
Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU
Doç. Dr. Ersin TOPÇU
Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL
Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN
Doç. Dr. Özlem BEKTAŞ
Doç. Dr. Refik TURAN
Doç. Dr. Şenay GÜNGÖR
Doç. Dr. Yaşar KOP
Dr. Öğr. Üyesi Cihan KARA
Dr. Öğr. Üyesi Hatice GEDİK
Dr. Öğr. Üyesi Serpil DEMİREZEN
Dr. Öğr. Üyesi Tahsin YILDIRIM

Gözden Geçirilmiş

3. Baskı

Ankara
2019

SOSYAL BİLGİLERİN TEMELLERİ

Editörler: Doç. Dr. Refik TURAN – Dr. Öğr. Üyesi Tahsin YILDIRIM

©Tüm Hakları Saklıdır. 2019.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın, satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekânik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	:	49260
Matbaa Sertifika No	:	47479
ISBN	:	978-605-170-297-1
Kapak Tasarımı	:	Anı Yayıncılık - Sercan CEBER
Mizanpaj	:	Anı Yayıncılık - Göksel ÇAKIR
Dil Kontrol	:	Anı Yayıncılık - Göksel ÇAKIR
Baskı	:	Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	:	İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	:	0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

TURAN, Refik - YILDIRIM, Tahsin

SOSYAL BİLGİLERİN TEMELLERİ

Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 3. Baskı, Ankara/Türkiye
2019, xiv+394 Sf., 16x24 cm
ISBN: 978-605-170-297-1

Eğitim, Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilgiler Eğitimi
Sosyal Bilimler, Sosyal Bilgiler, Öğretim Programı, Felsefe, Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık Eğitimi, Sosyoloji, Psikoloji, Uluslararası İlişkiler, İletişim, Ekonomi, Antropoloji, Sanat

Anı Yayıncılık
Kızılırmak Sokak 10/A
Bakanlıklar/Ankara
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
e-posta: aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

Günümüzde gittikçe karmaşıklaşan toplum ve dünya sorunlarıyla baş edebilecek bilgi, beceri ve değerlerle donatılmış nesillerin yetiştirilmesi, ülkelerin eğitim sistemlerinin en önemli amaçlarından birisini oluşturmaktadır. Bu çerçevede yeni nesillerin mensubu olduğu milletin ve devletin kültür ve değerleriyle uyum içinde yetişirken aynı zamanda barış, hoşgörü, farklılıklara saygı, çevresel ve toplumsal sorunlara duyarlılık gibi günümüz dünyasının ihtiyaç duyduğu evrensel değerlere sahip, etkili ve demokratik birer yurttaş olarak da yetişmeleri beklenmektedir.

İlköğretim çağındaki çocukların aileden başlayarak sınıf seviyesi yükseldikçe genişleyen bir çevrede karşılaşacağı sosyal, ekonomik kültürel vb. tüm olay ve durumları bütüncül bir yaklaşımla ele almak ve öğrencileri bu konularla ilgili bilgi, beceri ve değerlerle donatarak geleceğe hazırlamak için bütünleştirilmiş bir program olarak oluşturulan Sosyal Bilgiler dersi ilk olarak ABD'de okutulmaya başlanmıştır. Daha sonra Avrupa'nın ve dünyanın farklı ülkelerine yayılmıştır. Türkiye'de ise bu ders 1968 yılından itibaren okutulmaya başlanmıştır.

Eğitim fakültelerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümlerinde birinci sınıfın ilk yarıyılında okutulan Sosyal Bilgilerin Temelleri dersi Sosyal Bilgiler dersini ana hatlarıyla bölüm öğrencileriyle tanıştırmaya yönelik bir derstir. Bu dersle öğrencilere Sosyal Bilgiler dersinin tarihsel gelişimi, derse ait temel kavramlar ve kaynaklık eden bilim dalları ile ilgili giriş niteliğinde bilgiler verilmek suretiyle derse dair genel bir anlayış kazandırılması amaçlanmaktadır.

Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan bu kaynak kitap, on üç bölüm halinde düzenlenmiştir. Kitapta mümkün olduğunca halihazırda uygulamada olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı merkeze alınmaya çalışılmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın tanıtımı ve genel bir değerlendirmesi ayrı bir bölüm halinde düzenlenirken dersin konu alanlarını oluşturan bilim dallarının yer aldığı bölümlerde ilgili bilim dalının kendine özgü tanım, tarihçe ve temel kavramlarının yanı sıra dersle ilişkisi üzerinde de durulmuştur.

Bu yolla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin daha birinci sınıftan başlayarak program merkezli bir bakış açısı kazanmalarına katkı sunulması amaçlanmıştır.

On bir farklı üniversitede görev yapan on altı akademisyenin ortak çabasının bir ürünü olan bu kitaba alanlarında uzman bölüm yazarı akademisyenlerin kendilerine özgü bakış açıları, deneyimleri ve birikimlerini yansıtmak suretiyle paha biçilmez bir zenginlik kattıkları düşünülmektedir.

Kitabın elinizde bulunan bu üçüncü baskısı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında kabul edilerek uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile YÖK tarafından eğitim fakültelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarında okutulan derslerin içeriklerinde 2018 yılında gerçekleştirilen değişiklikler doğrultusunda gözden geçirilerek güncellenmiştir.

Bu kitabın ortaya çıkmasında ilk günden itibaren desteklerini ve emeklerini esirgemeyen bölüm yazarı akademisyen arkadaşlar ile dar bir zaman diliminde kitabın basımı konusunda özverili çaba ve gayret gösteren başta Sn. Özer Daşcan olmak üzere Anı Yayıncılık ailesine teşekkürü bir borç biliriz.

Doç. Dr. Refik TURAN
Dr. Öğr. Üyesi Tahsin YILDIRIM

Temmuz 2019 - AKSARAY

İÇİNDEKİLER

1. Bölüm 1
SOSYAL BİLİMLER VE SOSYAL BİLGİLER 1
Giriş 1
Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler 3
Sosyal Bilgiler ve İlişkili Disiplinler 7
Sosyal Bilgiler Yaklaşımları 11
Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi 11
Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi 12
Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler 13
Dünya'da Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi 13
Türkiye'de Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi 16
Başlangıçtan Cumhuriyet'e Sosyal Bilgiler 21
Cumhuriyet Döneminden Günümüze Sosyal Bilgiler 23
Sonuç 28
Değerlendirme Soruları 30
Kaynakça 32

2. Bölüm 39
İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI 39
Giriş 39
Sosyal Bilgiler Nedir? 42
Öğretim Programlarının Genel Yaklaşımı 44
Öğretim programlarının Genel Amaçları 45
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Perspektifi 46

Sosyal Bilgiler Programı'nda Değerler 47
Sosyal Bilgiler Programı'nda Beceriler 48
Sosyal Bilgiler Programı'nda Yetkinlikler 49
Sosyal Bilgiler Dersinin Özel Amaçları 52
Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları 53
Öğrenme Alanları 54
Kazanımlar 58
Ölçme ve Değerlendirme 60
Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar 61
Sonuç 63
Değerlendirme Soruları 64
Kaynakça 65

3. Bölüm 67
SOSYAL BİLGİLER VE FELSEFE 67
Giriş 67
Felsefe Nedir? 69
Felsefe Bilim İlişkisi 72
Sosyal Bilgiler Felsefe İlişkisi 77
2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na Kısa Bir Bakış 87
Sonuç 88
Değerlendirme Soruları 91
Kaynakça 93

4. Bölüm 97
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE TARİH 97
Giriş 97
Geçmişin Bilimi: Tarih 99
Tarihin Tanımı ve Konusu 99
Tarihe Yardımcı Bilim Dalları 102

Tarih Yazıcılığının Tarihsel Gelişimi 105
Osmanlı Devleti'nde Tarih Yazıcılığı 110
Tarih Öğretimi 112
Dünyada Tarih Öğretimi 112
Türkiye'de Tarih Öğretimi 114
Tarih Öğretiminin Amaçları 115
Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Tarih Öğretimi 118
Genel Amaçlar 119
Beceriler 120
Değerler 124
Öğrenme Alanları 125
Sonuç 127
Değerlendirme Soruları 130
Kaynakça 132

5. Bölüm 137
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE COĞRAFYA 137
Giriş 137
Coğrafyanın Tanımı ve Konusu 138
Coğrafya Öğretimi 140
Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Coğrafya 141
İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı 143
Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı 146
Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı 146
Sonuç 147
Değerlendirme Soruları 149
Kaynakça 151

6. Bölüm 153
SOSYAL BİLGİLER DERSİ VE VATANDAŞLIK EĞİTİMİ 153
Giriş 153
Vatandaşlık Kavramının Tarihsel Gelişimi 154
Antik dönem ve Roma döneminde vatandaşlık 154
Ortaçağ'da vatandaşlık 155
Ulus devlet ve sonrasında vatandaşlık 155
Vatandaşlık Yeterlikleri 156
Vatandaşlık Bilgisi 157
Vatandaşlık Becerileri 159
Vatandaşlık Değer ve Tutumları 160
Vatandaşlık Eğitiminin Amacı, Kapsamı ve Özellikleri 161
Sosyal Bilgiler Dersinde Vatandaşlık Eğitiminin Rolü 162
Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanlarında Vatandaşlık Eğitimi 163
Birey ve Toplum 164
Kültür ve Miras 164
İnsanlar, Yerler ve Çevreler 165
Bilim, Teknoloji ve Toplum 166
Üretim, Dağıtım ve Tüketim 166
Etkin Vatandaşlık 167
Küresel Bağlantılar 168
Vatandaşlık Eğitiminde Öğretmenin Rolü 168
Sonuç 170
Değerlendirme Soruları 171
Kaynakça 173

7. Bölüm 175
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE SOSYOLOJİ 175
Giriş 175
Sosyoloji 176

Sosyal Bilgiler ve Sosyoloji İlişkisi 178
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yararlanılabilecek Toplumsal Kaynaklar 184
Sosyal Bilgiler Dersinde Okul Dışı Mekânlardan Yararlanma 185
Sosyal Bilgiler Dersinde Kaynak Kişiden Yararlanma 187
Sosyal Bilgiler Dersinde Sözlü Tarih Yönteminden Yararlanma 188
Sonuç 189
Değerlendirme Soruları 191
Kaynakça 193

8. Bölüm 197
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE PSİKOLOJİ 197
Giriş 197
Psikolojinin Tarihsel Serüveni ve Seyir İçindeki Ekolleri 199
Psikolojinin Alt Dalları/Alanları 202
Psikolojinin Diğer Bilim Dalları ile Olan İlişkisi 204
Psikoloji ve Eğitim 204
Psikoloji ve Tarih 205
Psikoloji ve Coğrafya 205
Psikoloji ve Sosyoloji 206
Psikoloji ve Antropoloji 206
Psikoloji ve Siyasal/Siyaset Bilimi 207
Psikoloji ve Hukuk 207
Psikoloji ve Matematik 207
Psikoloji ve Genel Anlamda Tıp Bilimi İçerisinde Yer Alan Diğer Disiplinler 208
Sosyal Bilgiler Çalışma Alanı ile Psikoloji İlişkisi 209
Sonuç 215
Değerlendirme Soruları 217
Kaynakça 219

9. Bölüm 223
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER 223
Giriş 223
Uluslararası İlişkilerin Tanımı 224
Uluslararası İlişkiler Teorileri 225
İdealizm 226
Realizm (Gerçekçilik) (Geleneksel Paradigma) 227
Çoğulculuk (Pluralizm) 229
Konstrüktivizm / İnşacılık 229
İngiliz Okulu 230
Uluslararası İlişkilerin Tarihsel Gelişimi 231
Küreselleşme 233
Günümüz Dünya Sorunları 235
Çevre Kirliliği 236
Küresel Isınma (İklim Değişikliği) 238
Hava Kirliliği 240
Su Kirliliği 242
Toprak Kirliliği 243
Görüntü ve Ses Kirliliği 245
Işık Kirliliği 246
Sağlık 248
Hastalıklar 248
Obezite 249
Uyuşturucu Kullanımı 250
Şiddet ve Taciz 250
Nüfus Artışı 251
Su 253
Güvenlik 255
Doğal Afetler 257
Mülteci Sorunu 258

Enerji 259
Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Uluslararası İlişkiler 261
Sosyal Bilgiler Dersi (4-7. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Uluslararası İlişkiler 263
Sonuç 267
Değerlendirme Soruları 269
Kaynakça 271

10. Bölüm 279
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE İLETİŞİM 279
Giriş 279
İletişim 281
İletişimin Boyutları 287
Etkili İletişim 291
İletişim Tarihi 297
Eğitimde İletişim 302
Sosyal Bilgiler Eğitimi ve İletişim İlişkisi 306
Sosyal Bilgiler Dersinde İletişim ile İlgili Kazanımlar 306
Sosyal Bilgiler Dersinde İletişim ile İlgili Beceriler 316
Sonuç 316
Değerlendirme Soruları 319
Kaynakça 320

11. Bölüm 323
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE EKONOMİ 323
Giriş 323
Ekonominin Tanımı ve Konusu 324
Ekonomide Temel Kavramlar 325
Ekonominin Önemi 327
Ekonomik Sistemler 330

Ekonomik Yaşama Fikri ile Toplumsal Gelişme Arasındaki İlişkiler 333
Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Ekonomi İlişkisi..... 333
Sonuç..... 337
Değerlendirme Soruları..... 338
Kaynakça 339

12. Bölüm..... 343
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE ANTROPOLOJİ 343
Giriş 343
Antropoloji 344
Bir Bilim Olarak Antropolojinin Tanımı 344
Antropoloji Biliminin Tarihçesi 346
Dünya Tarihi Açısından 346
Türkiye Tarihi Açısından..... 352
Antropoloji Biliminin Kapsamı..... 356
Antropoloji Bilimiyle İlgili Temel Kavramlar..... 358
Etnik (Etnisite) 358
Değer 358
Etnoğrafya..... 359
Etnoloji..... 359
Etnotarih 359
Etnopedagoji 359
Evrim..... 360
Kültür ve Kültürel Yaşam 360
Kültürleme ve Kültürlenme..... 360
Sömürge..... 360
Toplum..... 361
Akültürasyon (Acculturation)..... 361
Halk 361

Millet 361
Örf ve Adet 361
Gelenek 362
Tarihsel Özgücülük 362
Difüzyonizm 362
Yapısalcılık 362
Kültürel Bütünleşme (Integration) 362
Kültürel Özümseme (Assimilation) 363
Primat ve Plasenta 363
Prosimiyen ve Anatomi 363
Medeniyet 363
Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Antropoloji 364
Sonuç 369
Değerlendirme Soruları 370
Kaynakça 372

13. Bölüm 377
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE SANAT 377
Giriş 377
Sanat ve Sanat Eğitimi 378
Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sanat 381
Sonuç 387
Değerlendirme Soruları 390
Kaynakça 391

1. Bölüm

SOSYAL BİLİMLER VE SOSYAL BİLGİLER

Doç. Dr. Özlem BEKTAŞ

Kazanımlar

- Sosyal Bilgilerin tanım, amaç ve içeriğini açıklayabilme.
- Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler arasındaki ilişki ve farklılıkları açıklayabilme.
- Sosyal Bilgiler öğretiminde temel yaklaşımlar hakkında bilgi verebilme.
- Türkiye'de ve Dünya'da Sosyal Bilgiler dersinin tarihsel gelişimini betimleyebilme.

Giriş

Kimim ben? Kimiz? Neredeyim? Neredeyiz? Nereye aitim? Geçmişte ne oldu? Vatandaş olarak hak ve sorumluluklarım neler? Ya da Sosyal Bilgiler nedir? Sosyal Bilgilerin kökeni nedir? Neden Sosyal Bilgiler öğretiriz? Nasıl Sosyal Bilgiler öğretilmeli? Eğitim sistemi içinde ve programlarda Sosyal Bilgiler dersinin etkisi ve gücü nedir? Öğrenme ve öğretme bağlamında Sosyal Bilgilerin amacı nedir? Bu türden sorulara verilecek cevaplar Sosyal Bilgilerin konularından sadece birkaçıdır.

Topluma çocukların hazırlanması, eğitimin öngörülen merkezi fonksiyonlarından biridir. İyi ya da kötü, olumlu veya olumsuz, herhangi bir şekilde eğitim insanın perspektiflerini, aksiyonlarını ve ilişkilerini etkiler (Houser, 2014: 139). Bir başka açıdan eğitim, bireyi sosyalleştirmeye çalışır. Birey ise toplumsal bir varlıktır. Dünyaya geldiği andan itibaren doğayla ve diğerleriyle etkileşim halindedir. Doğumla birlikte dünyayı keşif ve öğrenme başlamıştır ve edinilenler sadece bilgi ve davranış mahiyetiyle sınırlı kalmayıp

bunun sistemli olarak devam ettiği/desteklendiği okullarda çok boyutlu değerlendirilebilecek pek çok kazanıma dönüşecektir. Sosyal Bilgilerin bu noktadaki bakışı; nasıl "sosyal", "etkin", "katılımcı" ve "yetkin" bir birey ve "iyi bir vatandaş" yetiştirilebileceği ve bunun Sosyal Bilgiler dersi aracılığı ile "nasıl" mümkün olabileceği sorunu üzerinedir. Felsefî açıdan "ideal insan" ve "iyi vatandaş" vurgusu yapılmaktadır, tartışılmaktadır ve bunu gerçekleştirmek için bütün Sosyal Bilim disiplinleri gerektiği ölçüde devreye sokulmaktadır. Çünkü Sosyal Bilgiler çok disiplinli ve disiplinler arası çalışmaktadır.

İnsanın biyolojik bir varlık olmasının yanında toplumun bir üyesi haline gelebilmesi; toplumda ondan önce de var olan kuralları öğrenmesi, değer ve inançları benimsemesi, onaması, kendisine verilen rolleri oynaması ve gerçekleştirmesi ile mümkündür. Bu, topluma üye olma aşamalarıdır ve bireyin kişilik, tutum ve davranış kazandığı "toplumsallaşma" (socialization) süreci ile gerçekleşmektedir (Aziz, 1982: 1). Sosyal Bilgiler bütün bu aşamalarda bireyin, dünyayı anlamlandırmasına kaynak olabilecek bilgilerle, yerine göre sistemli ve artarak, farklı disiplinlerden yararlanarak oluşan zihinsel algısını ve var olma sürecini etkileyen bir bütün olma özelliği taşır. Var olmanın bileşeni dünya, toplum ve ona özgü özelliklerdir. Bu özellikler kültür ögelerini kapsarken aynı zamanda değişimi, farklılığı, sürekliliği ve zamanı ele almaktadır. Deneyimleme alanı hem içinde bulunulan toplumdur hem de bu toplumu etkileyen bağlı unsurlardır. Bu bağlamda ve pek çok açıdan Sosyal Bilgiler, programı ve ders içeriği ile öğrenciyi donatmayı öngörür. Çünkü esas olan bireydir. İdeal olandır. İyi vatandaştır. Bu manada bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması, topluma uyum sağlama sürecinin desteklenmesi, dünyayı anlamlandırmada gerekli olabilecek kavram ve ilişkilerin kazandırılması öngörülmektedir. Ayrıca toplumsal belleği oluşturan ögelerin algılanmasına yardımcı olunması, sosyal ve beşerî bilimlerden edinilmiş ve Sosyal Bilgilere uyarlanmış bilgilerin içselleştirilmesi ve yaşama dönüştürülmesi gerekmektedir.

Sosyalleşmenin başka bir boyutu da siyasal sosyalleşmedir. Bu süreçte birey, yaşadığı toplumun siyasal sistemi ile ilgili görüşleri öğrenerek değerlendirir, siyasal değerleri kavrar ve adapte olmaya çalışır (Baltacı ve Uysal, 2012: 3). Sosyal Bilgiler dersi bu manada kültürel değerler, vatanseverlik, kanunlara bağlılık, seçme-seçilme, hak, özgürlük, devlet, anayasa, hükümet, otorite, cumhuriyet, anayasa, demokrasi vb. siyasal konu ve kavram-

ları barındıran zengin bir içeriğe sahiptir. Dersin kapsam olarak siyasal sosyalleşme fonksiyonu oldukça yüksektir. En yakın şekilde siyasal sosyalleşmenin gelişiminde çoğu edinim çocukluk döneminde başlar ve yaşam boyu siyasî değerler şeklinde şekillenmeye devam eder. Aile, akran grupları, sosyal gruplar, kitle iletişim araçları, okul gibi ortamlar siyasal sosyalleşmeyi geliştiren çevresel faktörlerdir (Yeşilorman, 2006: 1-2).

Siyasal sosyalleşme; ulusal ve uluslararası düzeyde ve toplumda, siyasî, sosyal, ekonomik bağlamda değişen şartlarda vatandaşlığa uyumu sağlayan süreçtir (Owen, 2088: 1). Diğer taraftan, çocukların siyasal işleyişi idare eden bazı temel normları, tutumları veya inançları özümsemesi olarak ifade edilir (Haller ve Thorson, 1970: 46). Herhangi bir ülkede siyasal sisteme ait siyasî kültürü oluşturan duygu ve değerlerin elde edilişi, bu değerlerin gelecek nesillere aktarımı-kültürel dönüşümü-siyasal sosyalleşme ile açıklanmaktadır (Ethridge ve Handelman: 2008: 65).

Sosyal Bilgilerde gerek yerel gerekse evrensel manada, bireyin ait olduğu devletin vatandaş statüsünün gereği olarak yönetim biçiminin, sistemin ve sosyal düzenin beklentilerini karşılayan, aktif, katılımcı, donanımlı ve aynı zamanda özgür, eleştiren ve soran-sorgulayan vatandaş elde edilmesi öngörülmektedir. Vatandaşlık ise bir konu alanı olarak Sosyal Bilgilerin ortaya çıkışından beri merkezi bir hedef olmuştur (Tupper, 2002: 1). Vatandaşlık tanımları "siyasal toplumun üyeliği, sahip olunan yasal haklar, seçme ve seçilme hakkını" ifade eder. Bu kavram yüzyıllar boyunca, mülkiyet sahibi olmak gibi belirli şartları taşıyan kişilere verilen ayrıcalıklı (Jackson, 2003: 2) ve yasal haklar, sorumluluklar, görevler bakımından resmi bir statü olmuştur (McCowan, 2009: 5). Genellikle ulusal veya bölgesel kimlik ifadesi olmakla birlikte vatandaşlık (Nodding, 2005: 2), bir devlet veya siyasî birimin üyeliği-bugünkü karşılığı ulus-devlete ait olmak-anlamı taşımaktadır (McCowan, 2009: 5).

Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler

Dünyanın var olduğu günden bu yana bireyi ilgilendiren tüm sorunlar sosyal bilim disiplinlerinin oluşturduğu muhtevada kendine yer bulmuştur. Zaman içinde dönemin gereklerine uygun olarak gerçekleşen gelişim ve dö-

Kaynakça

Ahmad, F. (2008). *Modern Türkiye'nin oluşumu.* İstanbul: Kaynak Yayınları.

Akpınar, A. ve Kaymakcı, S. (2012). Ülkemizde Sosyal Bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20* (2), 605-626.

Arslanlı, A. (2018). 15 Temmuz darbe girişimi ve Azerbaycan. Kartepe Zirvesi 2017 Uluslararası 15 Temmuz ve Darbeler Küresel Etkiler, Medya ve Demokrasi Sempozyumu Tebliğler Kitabı, C.1. ss.307-315.

Akün, Ö. F. (1989). Ahmet Vefik Paşa. *TDVİA, 2*, 143-157.

Arslan, H., Aslan, M. ve Örnek, A. (2018). Olağanüstü dönemlerde Demokratik Yaşam: 15 Temmuz 2016 sonrasında temel hak ve hürriyetlerdeki değişimlerin yazılı medyadaki haberlere yansımalarının analizi. Kartepe Zirvesi 2017 Uluslararası 15 Temmuz ve Darbeler Küresel Etkiler, Medya ve Demokrasi Sempozyumu Tebliğler Kitabı, C.1. ss.253-272.

Akyüz, Y. (1982a). Farabî'nin Türk ve Dünya eğitim tarihindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15* (2), 81-88.

Akyüz, Y. (1982b). İbni Sina'nın Türk ve Dünya eğitim tarihindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15* (1), 3-13.

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi, 40* (1), 45-55.

Aydın, A. (2000). Batılılaşma döneminde Şinasi ve Fransız etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 17* (2), 105-131.

Aydın, H. (2010) Dinî-felsefî temelleri ışığında Fârâbî'nin eğitim ütopyası. *Kelam Araştırmaları,* 8 (1), 123-150.

Aydın, M. A. (1989). Mecelle'nin hazırlanışı. *Osmanlı Araştırmaları*, *9*, 31-50.

Aziz, A. (1982). *Toplumsallaşma ve kitlesel iletişim.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksek Okulu Yayınları.

Baltacı, C. (2004). Osmanlılar'da mektep. *TDVİA,* 29, 6-7.

Baltacı, C. ve Uysal, M.T. (2012). Türkiye'de bir siyasal sosyalleşme aracı olarak ders materyali: İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi üzerine bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17* (3): 177-194.

Barr, R., Barth, J. L. ve Shermis, S. S. (2013). *Sosyal Bilgilerin doğası.* C. Dönmez (Çev. Ed.). (Birinci Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Barth, J. L., ve Shermis, S. S. (1970). Defining the social studies: An exploration of three traditions. *Social Education, 34* (8), 743-751.

Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.

Batur, Z., Sır, A. N. ve Bek, H. (2012). Nasreddin Hoca fıkralarında değer yargıları ve eğitim. *Turkish Studies, 7* (3), 583-596.

Beals, R. B. ve Hoijer, H. (1991). Antropolojinin konusu ve alanı. G. Erginer (Çev.) *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 5* (2): 9-34

Bektaş-Öztaşkın, Ö. (2008). *XV-XVII. yüzyıllarda Osmanlı Halkı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bektaş-Öztaşkın, Ö. ve İ. Üngör (2013). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında eskiçağ tarihi konusu ve bilincinin bilimsel içerik bakımından değerlendirilmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4, 1-26. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijer/article/view/1073000260/1073000130

Bilgili, A.S. (2013). Geçmişten günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. Ali Sinan Bilgili (Eds), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (ss. 2-35) içinde. Ankara: Pegem.

Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Boyle-Baise, M. ve Zevin, J. (2009). Young citizens of the world: Teaching elementary social studies through civic engagement. New York: Routledge.

Coşkun-Keskin, S. ve Keskin, Y. (2009). Cumhuriyet dönemi ilkokul (ilköğretim 1. kademe) Sosyal Bilgiler ve onun kapsamına giren ders programlarında bir değer olarak "barış'ın yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*. *7* (17), 69-92.

Coştu, Y. (2009). Toplumsallaşma kavramı üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, *9* (3), 117-140.

Çapa, M. (2012). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecinde Türkiye'de tarih öğretiminin tarihçesi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *2* (3), 1-28.

Çakmak, Z., Kaçar, T. ve Arıkan, İ. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortaokul Sosyal Bilgiler dersi taslak öğretim programına ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(54), 576-597.

Çürük, C. (2015). Kınalızâde Ali Efendi ve Vatandaşlık Eğitimi. Bahri Ata (Eds), *Sosyal Bilgiler eğitimi açısından Kınalızâde Ali Efendi'nin Ahlâk-î Alâ'i üzerine okumalar* (ss.7-20) içinde. Ankara: Pegem.

Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Nobel.

Doğan, Y. ve Dinç, E. (2007). Birinci elden tarih kaynaklarının Sosyal Bilgiler ve tarih derslerinde internet üzerinden kullanımı: ABD ve İngiltere'den uygulama örnekleri. *TSA, 11*(2), 195-220.

Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler anlayışı ışığında yeni Sosyal Bilgiler Programı'nın değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17* (2), 77-9683.

Erdem, H. (2005). Marifetname'ye göre Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın düşünce dünyasından bazı görünümler. *S.Ü.İ.F.D. 19*, 7-16.

Erden, M. (1997). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Ethridge, M. E. ve Handelman, H. (2008). *Politics in a changing world*. United States of America: Thomson Wadsworth.

Giddens, A. (2006). *Sociology. 5th Edition.* Cambridge: Polity Press.

Gül, C. (2018). 15 Temmuz Sonrası Süreçte Türkiye'de Hükümet Sisteminin Dönüşümü. Kartepe Zirvesi 2017 Uluslararası 15 Temmuz ve Darbeler Küresel Etkiler, Medya ve Demokrasi Sempozyumu Tebliğler Kitabı, C.1. ss. 113-136.

Güven, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi.* Pegem: Ankara.

Halaçoğlu, Y. ve Aydın, M.A. (1993). Cevdet Paşa. *TDVİA, 7, 443-450.*

Haller, J. ve Thorson, S. J. (1970). The political socialization of children and the structure of the elementary school. *Interchange, 1* (3), 45-55

Harrison, B. C. (2011). *Power and society: An Introduction to the social science* twelfth edition, Boston, MA: Wadsworth.

Houser, N. O. (2014). Ecological democracy: An enviromental appsoach to citizenship education. In Wayne Ross (Eds), *The social studies curriculum purposes, problems, and possibilities (*pp. 139-161). Albany: State University of New York Press.

İnan, S. (2014), Sosyal Bilgiler eğitimi: Nedir, ne zaman ve neden? Süleyman İnan (Eds), *Sosyal Bilgiler eğitimine giriş* (ss. 1-21) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

İpşirli, M. (2013). İstanbul'da ilim ve kültür hayatı (15-16. ssırlar). F.M. Emecen ve E. S. Gürkan (Eds), *Osmanlı İstanbul'u I, I. Uluslararası Osmanlı İstanbulu Sempozyumu Bildirileri* (ss.371-372) içinde. İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi.

Jackson, R. (2003). Citizenship, religious and cultural diversity and education. In Robert Jackson (Eds.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity* (pp.1-25). London: RoutledgeFalmer.

Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya Sosyal Bilgiler öğretimi.* Ankara: Pegem.

Kara, İ. Bulut, B. Topkaya, Y. ve Taşkıran, C. (2014). Değerler eğitimine sosyal psikolojik bir yaklaşım: normatif sosyal etki ve bilgisel sosyal etkinin işlevselliği. *Turkish Studies, 9*, 1205-1218.

Keçe, M. ve Merey, Z. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler kazanımlarının Sosyal Bilimler disiplinlerine ve disiplinler arası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8* (1), 110-139.

Kenan, S. (2013). Türk eğitim düşüncesi ve deneyiminin dönüm noktaları üzerine bir çözümleme. *Osmanlı Araştırmaları /The Journal of Ottoman Studies, XLI*, 1-31.

Keskin, Y. (2009). Türkiye'de ilkokul programlarında yer alan Sosyal Bilgiler içerikli derslere ait öğretim programlarının gelişimine tarihsel bir bakış. *TSA, 13* (2), 107-130.

Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal Bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran (Eds), *Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss.3-16) içinde. Ankara: Pegem.

Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim. 34* (154), *82-93.*

Köstüklü, N. (2014). *Sosyal Bilimler ve tarih öğretimi.* Konya: Çizgi

Leontic, M. (2013). Batı dünyasına pencere açan Kâtip Çelebi'nin Makedonya için önemi ve değeri. *Bal-Tam Türklük Bilgisi, 18*, 183-192.

McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy.* London: Continuum Studies in Educational Research.

MEB (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Mindes, G. (2006). *Teaching young children social studies*. Westport: Praeger Publishers.

Mindes, G. (2014). Social studies for young children. Plymouth: Rowman & Littlefield.

NCSS (1994). *Curriculum standards for social studies: Expectations of excellence,* NCSS Bulletin 89. Washington, DC:

NCSS (2016a). *National curriculum standards for social studies.* 30 Haziran 2016 tarihinde http://www.socialstudies.org/standards/strands adresinden erişilmiştir.

NCSS (2016b). S*ocial studies themes standards*. 30 Haziran 2016 tarihinde https://scholar.vt.edu/access/content/user/tmcasey/Portfolio%20Resources/Standards/NCSS%20Themes%20and%20Indicators.pdf adresinden erişilmiştir.

Noddings, N. (2005). Global citizenship: Promises and problems. In N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 1–21). New York: Teachers College, Columbia University.

Ocak, A. Y. (1996). Hacı Bektaş Velî. *TDVİA, 4*, 455-458.

Owen, D. (2008, September). *Political socialization in the twenty-first century: Recommendations for researchers*. Paper presented at the Future of Civic Education in the 21st Century conference, Montpelier, 30 Haziran 2016 tarihinde http://www.civiced.org/pdfs/GermanAmericanConf2009/DianaOwen_2009.pdf adresinden erişilmiştir.

Önder, M. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Özlük, E. (2018). Batı'nın tarihsel düşmanlığı ve ikiyüzlülüğü ve Türkiye'de 15 Temmuz. Kartepe Zirvesi 2017 Uluslararası 15 Temmuz ve Darbeler Küresel Etkiler, Medya ve Demokrasi Sempozyumu Tebliğler Kitabı, C.1. ss.243-251.

Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde Sosyal Bilgiler. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Eds), *Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss.3-19) içinde. Ankara: Pegem.

Öztürk, C. (2009). Selim Sâbit Efendi. *TDVİA, 26*, 429-430

Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Eds), *Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss.1-31) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, C. Coşkun Keskin, S. ve Otluoğlu, R. (2012). *Sosyal Bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller.* Ankara: Pegem

Parker, W. C. (2010). Social studies education eC21. In W. C. Parker (Ed.), S*ocial studies today: Research and practice* (pp. 3-18). New York: Routledge.

Parri, L. (2014). *Explanation in the social sciences: A Theoretical and empirical introduction*. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore.

Pektaş, S. (1991). Sosyal Bilim programlarında içerik. A*nkara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 24*, 450-454.

Ross, E. W., Mathison, S. ve Vinson. K.D. (2014). Social studies curriculum and teaching in the era of standardization. In E. Wayne Ross (Ed.), *The social studies curriculum purposes, problems, and possibilities* (pp. 25-50), Albany: State University of New York Press.

Safran, M. (2011). Sosyal Bilgiler öğretimine bakış. B.Tay ve A. Öcal (Eds), *Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss.2-16) içinde. Ankara: Pegem.

Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi.* İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sınmaz Sönmez, C. (2013). Atatürk'ün Bilimsellik anlayışının yerleşmesinde yüksek öğretime verdiği önem. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi, 28*, 169-177.

Singer, A. J. (2009). *Social studies for secondary schools.* New York: Roudledge Press.

Sözer, E. (1998). Sosyal Bilimler kapsamında Sosyal Bilgilerin yeri ve önemi. G. Can (Eds.) *Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss.1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yay.

Şimşirgil, A. ve Ekinci, E. B. (2008). *Ahmed Cevdet Paşa ve Mecelle.* İstanbul: KTB.

Tanör, B. (1994). *İki anayasa 1961-1982.* İstanbul: Beta.

Tay, B. (2015). Sosyal Bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Eds), *Sosyal Bilgilerin temelleri* (ss.2-38) içinde. Ankara: Pegem.

TBMM Meclis Araştırması Komisyonu Raporu (MAKR) (2012). 15 Haziran 2016 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem24/yil01/ss376_Cilt2.pdf adresinden erişilmiştir.

Tay, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, *8* (27), 461-487.

Thornton, S. J. (2005). Teaching social studies that matters. New York: Teachers College Press.

Tupper, J. (2002). The gendering of citizenship in social studies curriculum. *Canadian Social Studies*, 36 (3), 1.

Turan, R. (2016). Millî Tarihten Sosyal Bilgilere Türkiye'de ilköğretim düzeyinde tarih öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *49*, 257-278.

Turan, R. (2018). 2017 İlkokul ve ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 295-328.

U.S. Bureau of Education (1916). *The social studies in secondary education*. Washington DC. Goverment Printing Office, Bulletin, No:28.

Uçman, A. (2014). Tanzimat'tan sonra edebiyat ve siyaset: Nâmık Kemal ve Ziya Paşa örneği. *Türkiyat Mecmuası, 24*, 113-128.

Yavuz, E. (2015). Millî korunma kanunu, varlık vergisi kanunu ve toprak mahsullerivergisi kanunu tartışmaları: Erzincan uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 (12): 161-180.*

Yeşilorman, M. (2006). Siyasal sosyalizasyon sürecinde sosyo-ekonomik faktörlerin rolü. *Bilig, 36*,1-46.

Yılmaz, S. (2013). Şinasi'nin düşünce dünyası ve Mustafa Reşid Paşa'ya yazdığı kasidelerin tematik tahlili. *Gazi Türkiyat*, *13*, 157-185.

Zürcher, E.J. (1993). *Modern Türkiye'nin tarihi.* İstanbul: İletişim.

2. Bölüm

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL

Kazanımlar

Bu ünitenin sonunda öğrenciler;

- İnsan için dünyanın bilinmezliğinin niteliğini açıklayacaklardır.
- İnsanın bilme konusundaki sınırlılıklarını açıklayacaklardır.
- Sosyal Bilgiler dersinin gerekçelerini açıklayacaklardır.
- Sosyal Bilgiler Programı'nın yapısını açıklayacaklardır.
- Sosyal Bilgiler Programı'nın öngördüğü öğrenme yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olacaklardır.
- Öğrenme alanlarının dayandığı temeli açıklayacaklardır.
- Bilgi-Beceri-Değer üçlüsünün neden bütünleşik ele alınması gerektiğini örneklerle açıklayacaklardır.
- Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan yönergeleri okuyabileceklerdir.
- Sosyal Bilgiler Programı'nın öngördüğü ölçme ve değerlendirme yaklaşımını açıklayabileceklerdir.

Giriş

İnsan nasıl bir dünyaya doğar? Bu sorunun, kendimize, hayatımıza, diğer insanlara ve onlarla ilişkilerimize, içinde doğduğumuz coğrafya ya da kültüre, hatta akşam haberlerinde izlediklerimize bağlı olarak değişebilecek sonsuz sayıda cevabı vardır: "Dünya, çatışmalarla doludur. Dünya mucizelerle doludur. Dünya kötüdür. Dünya gelip geçicidir. Dünya harika bir yerdir. Dünya eskiden daha iyiydi. Dünya adaletsiz bir yerdir gibi." Bizler genellikle başarı ya da özlemlerimizden yola çıkarız ve gündelik yaşantılarımızın üzerimizdeki etkilerine paralel olarak yukarıdaki cevapları çevire çevire kullanırız. Çoğu zaman dünyanın değil o an kendimizin "nasıl olduğumuzu" tanımlarız. Ancak bu sorun değildir, çünkü bizler de dünyanın bir parçasıyızdır. Aslında içten içe, bir

defaya mahsus bir tanım yapmanın dünyaya, diğer insanlara ya da kendimize haksızlık etmek olduğunu da sezeriz: "Tamam, dünya harika bir yerdir ama acı çeken insanlar da vardır." İnsanlar, böyle açık açık sormuyor olsalar da dünyayı anlama ve onu niteleme çabası içindedirler. Bu çaba, sıradan ve klişeleşmiş tanımlarla yetinmeyerek, gerçekliğin gündelik görüngülerini aşan cevaplara yöneldiğinde bilim ve sanatı doğurur. Bizler de bu tanım ve nitelemeleri üzerinde düşünmeden kabullenir, dünyayı ve kendi hayatımızı açıklarken referans noktaları haline getiririz: "Ah yalan dünya" ya da "karnı büyük koca dünya" gibi.

Ünlü Alman şairi Goethe (1982; 175), "insanlar için, kaçınılmaz olarak karanlık bir tarafı kalacak olan" bir dünyadan söz eder. İnsan olarak algılarımızın sınırlılığından olduğu kadar yine insan olarak bakış açılarımızın farklılığından kaynaklanan bir karanlıktır bu. Dünya büyük, bizlerse küçüğüzdür. Dünya karmakarışıktır, bizlerse basitleştirme, mümkünse olanı biteni tek nedenle açıklama eğilimindeyizdir. Karanlık kalacaktır demek, dünyayı ve insan hayatını düşünürken asla hesaba katamayacağımız gerçekler olacaktır demenin bir başka yoludur. İnsanlar, üzerinde yaşadıkları dünya hakkında "kaçınılmaz olarak" sınırlı bir idrake sahiptirler. Dünyayı belirleyen "her şeyi" deneyimleme ya da gözleme fırsatına sahip değilizdir. Kaldı ki, dünyada denemeyi aklımızdan bile geçirmediğimiz ya da görmezden gelmeyi tercih ettiğimiz pek çok şey olmaktadır. İdrakimiz, sadece dünyanın uzak bir yerinde değil, ülkemizde, şehrimizde hatta ailemizde yaşananlar hakkında dahi aynı kaçınılmaz sınırlılık ile gölgelenir. Üstelik bu "gölge" çok katmanlıdır. Dünyanın kimi yönlerini hiç bilmeyiz. Kimi yönlerini duymuş fakat ilgilenmemişizdir. Kimi yönleriyle ilgilenmiş fakat derinliğine anlamamışızdır. Kimi yönlerini anlamış ve fakat umursamamışızdır. Örneğin, Güney Amerika'da temiz içme suyu probleminin insanların hayatlarını nasıl belirlediğini bir filmde görmüş hatta çok da etkilenmiş olabiliriz. Ama aynı problemin uluslararası ilişkileri nasıl etkilediği bizler için karanlık tarafta kalır. O karanlık taraf hakkında özel bir ilgimiz ya da amacımız olmadığı sürece de hiç aydınlanmaz. Ebeveynlerimizin ailemiz için nasıl çalıştıklarını biliriz; onlara belki de bu yüzden minnettarızdır. Fakat henüz bizler yok iken, babamızın askerden geldikten sonra iş bulabilmek için neler yaptığını detaylarıyla bilmeyiz. Üstelik, babamızın biraz da ballandırarak anlattığı gençlik ve mücadele hikâyeleri, bize sıradan gelebilir. O'nun, kendi deneyimlerinden dünya hakkında çıkardığı dersleri, yani hikâyeleriyle oluşturduğu aydınlığı ise yanıltıcı ya da abartılı bulabiliriz. Öyleyse, insan nasıl bir dünyaya doğar sorusuna, Meksikalılardan ve babamızdan kesinlikle farklı bir cevap vereceğiz demektir. Dünya hakkında idrakimiz sınırlı olduğu kadar seçmecidir de. Dolayısıyla bizim ve başkalarının verdikleri cevaplar çoğu zaman birbiriyle örtüşmez, hatta birbirini dışlar, çürütür. Kimi zaman da destekler. Dünyaya ilişkin

olarak yaptığımız tanımların birbirleriyle ilişkileri önemlidir. İnsanlarla ilişkilerimiz, söz konusu tanımlarımızın benzeşme derecesine göre belirlenir. Benzeşenlerle "kafa dengi" oluruz, benzeşmeyenlerle ise "ayrı dünyaların" insanıyızdır. Öyleyse, insanın nasıl bir dünyaya doğduğu sorusu, gerçekten önemli ve zor bir sorudur. Aynı zamanda sorulması kaçınılmaz bir sorudur.

Çünkü insan gerçekte, "bilmediği" bir dünyaya doğar. Yani, Goethe'nin muhtemelen anlama çabasıyla geçen bir ömrün ardı için öngördüğü için "karanlık kalma" durumu, başlangıçta "her şey" için geçerlidir. Deyim yerindeyse insan, bilmiyor olmanın karanlığı içine doğar. Bir türlü hatırlayamadığımız bebekliğimizin ardından dünyaya baktığımızda aynı karanlığın, aynı bilinmezliğin sürdüğünü görürüz. Dünya, ekonomik, sosyal, kültürel ilişkilerin gizli ya da açık ama kesinlikle çok karışık ağlarıyla örülmüştür. Bir yerlerde bu ilişkileri anlayabilmek için ömür tüketen insanlar dahi vardır. Kim olduklarını, nasıl yaşadıklarını, ne yapıp ettiklerini bilmediğimiz başka insanlar da vardır. Kimlerin nasıl ürettiklerini bilmediğimiz hatta ne işe yaradıklarını dahi bilmediğimiz sayısız nesnelerle, yapılarla, karmaşık aletlerle iç içeyizdir. Bizleri mutlu eden ya da üzen şeylerin kaynakları ve nedenleri hakkında en küçük bir fikrimiz dahi yoktur. Dünya, hele hele başlangıçta, kesinlikle bilmediğimiz, sadece bir yönü ya da bir katmanıyla değil, bizler için bütünüyle karanlık olan bir yerdir.

Ancak, insan için "karanlık" yalnızca dünya ile sınırlı değildir. Kendisi için de geçerlidir. İnsan, bilmediği bir dünyaya "kendisini de bilmeyerek" doğar. Zaman içinde bütün yaşantılarından arda kalan, "kendisi hakkında" öğrendikleridir. Pek çok insan kendini tanımayı somut olarak amaçlamaz. Ama yaşamak, aslında bir kendini bilme sürecidir. Diğer her şeye ait bilgi, hani neredeyse bunun için vardır. "Kendini bilmek" nihaî ve çok değerli bir varlık amacıdır. Öyleyse, insanın kendi karanlığı ile birlikte karanlık bir dünyaya doğması, esasında derin anlamı olan bir durumdur ve "bilme" çabasını bir varoluş amacı olarak değerli bir eylem, bilme işini ise değerli bir sonuç haline getirir. Üstelik insanın varlığının mucizevi yanlarından biri de, başlangıçta yani çocukluk döneminde kendisi hakkındaki bilgisizliğinin "sevimli" olmasıdır. Yani insanın karanlığı başlangıçta "güzel" bir karanlıktır.

Örneğin bir çocuk berberde kesilirken ağladığı saçlarının yeniden uzayacağını bilmez. Tavşan dişlerinin ya da çillerinin aslında kendisini sempatik gösterdiğini de bilmez. Annesi küçük kardeşiyle biraz fazla ilgilendiği zaman yaşadığı o tuhaf duygunun adını, sınıfta bazı arkadaşlarını neden "biraz daha fazla" sevdiğini, yatağının altının boş olduğunu bilmesine rağmen neden eğilip bakmaktan korktuğunu da bilmez. Yaşadıkça, ailesiyle geçirdiği zaman ya da

Kaynakça

Bloom, P. (2015), *Bebeklerin Ahlâkî Yaşamı.* İstanbul: Verita Yayınları.

Willingham, D.T. (2011), *Çocuklar Okulu Neden Sevmez?* İstanbul: İthaki Yayınları.

Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M., Smart, D. (2009), Çoklu Bakış Açısıyla Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretimi, Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M., Smart, D. *Önsöz, (ss5-7).* Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Goethe, J.W.V., (1982), *Goethe Der Ki,* Çev. G. Aytaç. Ankara: MEB Yayınevi.

Akarsu, B., (1994), *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Barr, R., Barth, J., L., Shermis, S., S., (2013). *Sosyal Bilgilerin Doğası*. Çeviri Editörü: C. Dönmez. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Komisyon (2018), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4-7, Ankara: MEB Yayınevi

3. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER VE FELSEFE

Prof. Dr. Zafer ÇAKMAK
Dr. Öğr. Üyesi Cihan KARA

Kazanımlar

Bu bölüm sonunda aşağıda ifade edilen somut kazanımları edinmeniz beklenmektedir:

- Felsefenin genel yapısı ve özel çalışma alanlarıyla ilgili belli başlı terimler, kavramlar, ilkeler ve olgular bilgisini tanıyacaksınız.
- Felsefe ve bilimler ilişkisinin temel özelliklerini gerekçeleriyle açıklayabileceksiniz.
- Felsefe, eğitim ve eğitim programları ilişkisinin ilkesel ve kuramsal etkileşimlerini değerlendirebileceksiniz.
- Felsefe ve Sosyal Bilgiler alanının çok yönlü ilişkisini her iki alanın ölçüt, ilke ve genellemelerine uygun olarak değerlendirebileceksiniz.

Giriş

Türkiye'de üniversitelerdeki felsefe bölümlerinin dışında felsefe öğretimi çoğu zaman felsefe tarihi hatta filozofların özgeçmişlerinin öğretimiyle karıştırılmaktadır. Felsefenin diğer bilimlerle olan ilişkilerinin ortaya konmaya çalışıldığı kitap bölümlerinde ise buna daha çok rastlanılmaktadır. Felsefe öğretimi içerisinde muhakkak felsefe tarihi vazgeçilmez bir noktadır. Ancak felsefe bundan ibaret değildir. Felsefe filozoflar biyografisinden oluşan bir katalog olamaz. Felsefe düşünürler tarafından yapılmış bazı felsefe tanımlarının sıralanması da değildir veya basitçe "eleştirel bir sorgulama", "soru sorma sanatı", "düşünme ilkeleri" gibi rutin cümlelerin ifade ettiği şey de değildir. Öyle olsaydı felsefe sadece mantık ilminden ibaret sayılırdı. Arslan'ın da söylediği gibi felsefe, filozoflar tarafından ileri sürülen

farklı düşünceleri, sistemleri tanımak, belli ölçüde faydalı olmakla birlikte, bu felsefe yapmak için asıl değildir. Bundan daha önemli ve verimlisi felsefe yapmanın kendisini öğrenmektir. Kant'ın şu ünlü sözünü hep akılda tutmak gerekir. "Öğrenilebilecek felsefe yoktur; ancak felsefe yapmak öğrenilebilir." (Arslan, 2014: 31). Felsefe, çoğu zaman yapıldığı gibi felsefenin alt başlıklarının ve tanımlarının üst üste, alt alta sıralanması hiç değildir. Genellikle yapıla geldiği üzere felsefenin bütün bilimlerle olan ilişkisini vurgulayıp, Sosyal Bilgiler eğitimi ile olan ilişkisinin de buradan kaynaklandığını söylemek Sosyal Bilgiler felsefe ilişkisini anlamamak veya en azından eksik anlamak olacaktır. Gerçi hermenötikçilere (yorumbilimciler) göre her anlama eksik anlamadır şayet yanlış değilse ama bizim burada bahsettiğimiz Sosyal Bilgiler dersini veya çalışma alanını kavramamış veya sahaya yabancı olanların yalnızca felsefî bilgilerine, uzmanlıklarına dayalı olarak yaptıkları açıklamaların yetersizliğiyle ilgilidir. Nitekim böyle açıklamalarda Sosyal Bilgiler felsefe ilişkisi Sosyal Bilgiler kitaplarının içeriğindeki bazı felsefî bilgilerle ve felsefenin eğitim programlarıyla olan genel ilişkisine yönelik herkesin bildiği bir takım eğitim felsefesi akımlarının izahı ile yetinilmektedir. Sonuçta Sosyal Bilgiler sahasının felsefeyle olan çok yönlü ilişkisi arzu edilen açıklıkla ortaya konulamamaktadır. Tabii ki bu durum yalnızca yazarlarla ilgili değil; aynı zamanda Sosyal Bilgiler alanının amacı, sınırları ve temelleriyle ilgili bir kafa karışıklığının devam ediyor olmasıyla da ilgilidir. Temel konularda dahi henüz zihinlerde netlik söz konusu değildir (Hamarat, 2014: 1). Çünkü Sosyal Bilgiler alanı diğer birçok sahada olduğu gibi Amerikan değer ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmış program ve planların Türkçe çevirileriyle meşguldür. Kuşkusuz -eğer varsa bir evrensellik olgusu- alanın birtakım "evrensel" ilkeler taşıyan özellikleri elbette benimsenebilir fakat bu alanların kültürel antropolojimize, felsefî köklerimize, sosyolojik ve hatta sosyal psikolojik özelliklerimize göre yeniden biçimlendirilmesi mecburidir. Yerli düşünürümüz Hilmi Ziya Ülken'in vurguladığı üzere:

> *"Hiçbir gerçek millî eğitim yoktur ki çağdaş seviyesinde "insanî" (evrensel) olmasın. Ve hiçbir insanî öğretim yoktur ki ifadesini belirli bir kültürde bulurken millî olmasın. Böyle olmayan eğitimler ya çağdaş medeniyete kapısını kapamış, ilerleme gücünü kaybetmiş ve donmuş eğitimlerdir ki ölüme mahkûmdur. Yahut da belirli bir kültürde ifadesini bulamadığı için başka kültürleri taklit derecesinde kalan ve bundan dolayı kişilikten mahrum kozmopolit eğitimlerdir (Ki neticede ötekinden farksızdır.)." (Ülken, 2001: 13-14)*

Sosyal Bilgiler alanında istenen netleşme ve dolayısıyla başarı; her geçen gün farklı isim ve birbiriyle çelişik teknik ve tanımlamalarla ortaya çıkan henüz formülasyonunu dahi tamamlamamış olan, araştırmalarının çoğunluğu betimleme düzeyinde kalan, olgunluk ve gelişim bakımından noksanlık arz eden eğitim bilimleriyle yetinerek değil ancak felsefeyle sağlanabilecektir (Balcı, 2007: 44). Örneğin Sosyal Bilgiler Programı'nda İletişim Becerileri başlığı altında sayılan Dinleme, Tartışma, Başkalarının düşünce ve duygularını anlama, Farklı perspektiften bakma, Açık fikirli olma gibi becerilerin geçekleşmesi öğrenme ve öğretme amaçlı sorularla, fikri açığa kavuşturan, netleştiren, anlamayı sağlayan felsefe ile mümkündür. Yoksa çoğu zaman "soru sormak için sormak" gibi yanlış bir izlenim yaratılmasına neden olan tanımlamalarla gençlere, öğrencilere felsefe bir tür boşboğazlık veya yüzyıllarca önce yaşamış bir takım garip veya tuhaf adamların anlaşılmaz, saçma düşünce yazıları olanak aktarılmaktadır. Bu elbette bilinerek, istenilerek yapılmamaktadır; ancak yapılmış veya anlaşılmış olan budur.

Sonuç olarak aşağıda yapılacak olan tanımlamalar tanımlama yapmak için yapılmamaktadır. Çünkü tanımlama tanımlanan şeyi yaşayan, tecrübe edilen ve bilinci harekete geçiren bir dinamik süreç olmaktan çıkarak belli bir perspektif içinde sabitleştirme çabasıdır. Soyutlamadır (Tatar, 2004: 5). Bu tanımlar, çabalar henüz Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler alanına yabancı genç öğrencilerimize felsefe ve felsefelerin bazı başat özelliklerini kavratmaya yöneliktir zira bu özellikler bilinmeden bu bölümün konusu olan felsefenin Sosyal Bilgiler sahasıyla ilişkileri anlaşılamayacaktır. Sosyal Bilgiler disiplini bilinmeden ise bu eksik kalacaktır. Üstelik de yanlış olacaktır. Kaldı ki karşılaştırma bilinen en az iki şey arasında yapılabilir.

Felsefe Nedir?

Bilgi, bilen varlıkla bilinen (özne-nesne) arasındaki bir ilişkidir. Felsefe de esas olarak bir tür bilgidir. Ancak özel bir tür bilgidir. Felsefî bir bilgidir. Peki, felsefî bilgi nasıl bir bilgidir? Arslan'a göre felsefenin ne olduğu bizzat felsefenin en önemli problemlerindendir (Arslan, 2014: 29). Ama aşılmaz bir problem değildir ve meseleyi Kaf Dağı'nın ardındaki ulaşılmaz elmaya çevirmemek gerekir. Bunun için problemi anlamak; anlamak için ise geçmişe bakmak gerekir. Fakat geçmişe bakışımız, anlam verişimiz şu anki durumumuzdan ve bilgimizden, ön yargılarımızdan etkilenir. Bununla birlikte me-

Kaynakça

Açıkgenç, A. (2011). *Bilgi Felsefesi (İslâm Bağlamında Bilgiden, Bilimden Sistem Felsefesine).* İstanbul: İnsan.

Akpınar, B. (2010). *Eğitim Programları ve Öğretim*, Ankara: Data.

Akpınar, B., Çakmak, Z., Kara, C. (2010). Postmodernizmin İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na Yansımaları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20 (2), 137-160.

Akınoğlu, O. (2011). "Yapılandırmacılık", öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde. (ed.) Behçet Oral, Ankara: Pegem Akademi.

Aristoteles. (2010). *Metafizik*, Çev. A. Arslan, İstanbul: Sosyal.

Arslan, H. (2007). *Epistemik Cemaat Bir Bilim Sosyolojisi Denemesi***,** İstanbul: Paradigma.

Arslan, A. (2014). *Felsefeye Giriş*, 21. Baskı, Ankara: Liberte.

Ateş, M. E. (2012). *Felsefe ve Bilimlerde Düşünce Deneylerinin Yapısı ve İşlevi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Balcı, A. (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler, 6. Baskı, Ankara: Pegema.

Bendor, J., Swistak, P.(2004). "The Rational Foundations of Social Institutions", [(eds.) Irwin L. Morris; Joe A. Oppenheimer; Karol Edward Soltan (2004). Politics from Anarchy to Democracy: Rational Choice in Political Science. Stanford: Stanford University Pres] içinde: 43-65.

Bulaç, A. (2012). *İslâm Düşüncesinde Din-Felsefe-Vahiy Akıl İlişkisi*, İstanbul: Çıra.

Cevizci, A. (2010). Felsefe Tarihi, Thales'ten Baudrillard'a, 2. Baskı, İstanbul: Say.

Çiftçi, A. (2015). *Vatandaşlık Bilgisi Demokrasi ve İnsan Hakları*. 4. Baskı Ankara: Gündüz.

Doğanay, A. & Ünal, F. (2006). *Eleştirel Düşünmenin Öğretimi, İçerik Türüne Dayalı Öğretim* içinde. Ed. A. Şimşek. Ankara: Nobel.

Fay, B. (2005). *Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi*. İstanbul: Ayrıntı

Gökalp, Z. (2006). *Felsefe Dersleri*, Yayına Hazırlayan, Sadeleştirenler: A. Utku, E. Erbay, Konya: Çizgi.

Günay, M. (2010). "Bilim Felsefesi ve Eğitim Felsefesi Bağlamında Sosyal Bilgiler", Sosyal Bilgilerin temelleri içinde. (ed.) Refik Turan, Kadir Ulusoy, Ankara: Maya Akademi.

Hamarat, E. (2014). *Sosyal Bilgiler Felsefesinin Alan Eğitimi Uzmanlarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Höffe**,** O. (2014). *Felsefenin Kısa Tarihi*, Çev. Okşan Aytolu, İstanbul: İnkılap .

Jaspers, K. (2010). *Felsefe Nedir?* Çev. İ. Z. Eyuboğlu, İstanbul: Say.

Keskin, Y. (2013). "Sosyal Bilgilerin Felsefî Temelleri", Sosyal Bilgilerin temelleri içinde, (ed.) Refik Turan, Kadir Ulusoy, Ankara: Pegem Akademi.

Keskin, S.C. (2009). "Sosyal Bilgilerin Felsefî Temelleri", Sosyal Bilgilerin temelleri içinde. (ed.). Ali Sinan Bilgili, Ankara: Pegem Akademi.

MEB, (2010). Sosyal Bilgiler dersi (4-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu, http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=38 (Erişim Tarihi: 17.03. 2016)

MEB (2017). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).* Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Yay.

MEB,(2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf (28.01.2019 tarihinde erişilmiştir.)

Mengüşoğlu, T. (2006). Felsefeye Giriş, Ankara: Doğu-Batı.

NCSS. (2016). A vision of powerful teaching and learning in the social studies building social understanding and civic efficacy. Erişim: 10 Mart 2016, http://www.socialstudies.org/positions/powerful

Öztürk, C. (2006). "Sosyal Bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış", hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi içinde. (Ed) Cemil Öztürk, İstanbul: Pagem

Soccio, D.j. (2010). *Felsefeye Giriş, Hikmetin Yapıtaşları*, Çev. K.K. Karataş, D. Sarı, İstanbul, 1.Basım, Kolküs.

Tatar, B. (2004). *Hermenötik*, İstanbul: İhsan.

Topçu, N. (2006). Felsefe, 3. Baskı, İstanbul: Dergah.

Turan, R. (2018). 2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Üzerine Genel Bir Değerlendirme, *Diyalektolog, Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi, 19*, 295-328.

Ülken, H. Z. (2001). Eğitim Felsefesi, İstanbul: Ülken.

Weber, A. (2015). *Felsefe Tarihi, Felsefe, Metefizik, Bilim,* Çev. H. Vehbi Eralp, İstanbul: Kabak.

Worburton, N. (2008). *Felsefeye Giriş, Terimler, Akımlar, Teoriler*, Çev. A. Cevizci, İstanbul: Paradigma.

Yıldırım, Y. (2009). "Gadamer hermeneutiğini Sosyal Bilimlere etik bir model olarak okumak", sosyal bilim, etik ve yöntem içinde. (Ed.) Osman Konuk, Ahmet Kemal Bayram, İstanbul: Liberte.

Yılmaz, A. (2009). "Bilim, yöntem ve hermenötik", sosyal bilim, etik ve yöntem içinde. (Ed.) Osman Konuk, Ahmet Kemal Bayram, İstanbul: Liberte.

Zizek, S. (2011). Olumsuzla Oyalanma, Çev. H. Gür, Ankara: İmge.

4. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE TARİH

Doç. Dr. Refik TURAN

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda aşağıdaki kazanımların edinilmesi beklenmektedir:

- Tarihin tanımını yapar ve konusunu açıklar.
- Tarihe yardımcı bilim dallarını açıklar.
- Tarih yazıcılığının tarih boyunca geçirdiği değişim hakkında genel fikir sahibi olur.
- Osmanlı tarih yazıcılığı hakkında genel fikir sahibi olur.
- Tarih öğretiminin dünyadaki ve Türkiye'deki tarihsel seyri hakkında genel fikir sahibi olur.
- Tarih öğretiminin amaçları hakkında fikir sahibi olur.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer verilen dersin genel amaçlarını tarih disipliniyle ilişkilendirir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kazandırılması öngörülen becerileri tarih disipliniyle ilişkilendirir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kazandırılması öngörülen değerleri tarih disipliniyle ilişkilendirir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanlarını tarih konuları boyutuyla değerlendirir.

Giriş

Tarih, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de çocuk ve gençlerin vatandaşlık eğitimlerini gerçekleştirmede ve onlara çağdaş dünyanın gerek-

tirdiği birtakım bilgi ve becerileri kazandırmada oynadığı kritik rol nedeniyle kimi zaman ayrı bir ders olarak kimi zaman ise başka derslerin kapsamında okul ders çizelgelerinde yerini almış ve önemini korumuştur.

Tarih, Cumhuriyet döneminde Türkiye'de ilkokul, ortaokul ve liselerde uzun süre ayrı birer ders olarak okutulmuş, ilkokul tarih dersleri 1962 yılında *toplum ve ülke incelemeleri*; 1968 yılından itibaren ise Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğretilmeye başlanmıştır. Ortaokullarda ise *tarih* 1973-1974 öğretim yılından itibaren *Sosyal Bilgiler* dersi kapsamında öğretilmeye başlanmıştır. 1985-1986 öğretim yılından itibaren ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersi kaldırılarak *tarih* tekrar ayrı bir ders olarak okutulmaya başlanmışsa da 1998-1999 öğretim yılından itibaren bu ders tekrar *Sosyal Bilgiler* dersi kapsamında öğretilmeye başlanmıştır.

Sosyal Bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2012: 4). *Sosyal Bilgiler* bir bakıma *tarih*, *coğrafya*, *ekonomi*, *felsefe*, *hukuk*, *antropoloji*, *sosyoloji*, *psikoloji*, *sanat* gibi disiplin ve etkinliklerin kesiştiği bir alan, disiplinler arası bir disiplindir (Sönmez, 2010: 3). *Sosyal Bilgiler* dersini oluşturan farklı disiplinler içerisinde *tarih* önemli ve özel bir konuma sahiptir. Tarihin Sosyal Bilgiler eğitimindeki önemi, programın amaç ve vizyonunda belirtilen pek çok hususun ancak tarih konuları aracılığıyla gerçekleştirilebilmesinden, başka bir ifadeyle tarihin etkin ve demokratik yurttaşlar yetiştirmeye uygun düşen doğasından kaynaklanmaktadır. *Tarih*, yeni yetişen nesillere günümüz dünyanın gerektirdiği becerilerin kazandırılması ve vatandaşlık eğitimleri için uygun ve zengin materyaller sağlamak suretiyle Sosyal Bilgiler öğretimine katkı sunmaktadır. Bu materyaller ve tarihçilere özgü yöntemlerin yardımıyla ilköğretim öğrencilerine ileriki yaşamlarında toplumsal hayata barış, hoşgörü, toplumsal duyarlılık gibi yansımaları beklenen ve etkin yurttaş olmanın gereklerinden zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel düşünme, sorgulama ve empatik yaklaşım gibi bir takım beceriler kazandırılabilmektedir.

Sosyal Bilgiler dersinin önemli bir işlevi yeni kuşakların sosyalizasyonunu, başka bir ifadeyle toplumla uyum içerisinde gelişmelerini ve kapasitelerini artırmayı sağlamak olduğu için, yeni nesillerin çağdaş dünyanın ge-

rektirdiği bilgi ve becerileri kazanırken üyesi olduğu ulusun tarihini, değerlerini ve geleceğe ilişkin ülkü ve idealleri bilmesi ve paylaşması da büyük önem taşımaktadır. Sosyal Bilgiler dersi bu işlevini yerine getirirken tarihsel konu ve temalardan yararlanır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi içerisinde tarih disiplini önemli bir ağırlığa sahiptir. Tarih konuları üzerine yapılacak öğrenme-öğretme etkinlikleri sayesinde öğrenciler ayrıca, hem kendi ülkelerinin hem de başka ülkelerin tarihlerini öğrenme imkânı bulur ve böylece vatandaşlık eğitiminin çok önemli bir hedefi olan kültürel mirasın yeni nesillere aktarılması da gerçekleşmiş olur (Öztürk, 2012: 21).

Sosyal Bilgiler dersinin önemli konu alanlarından birisini oluşturan *tarih*in doğası ve özellikleri ile *Sosyal Bilgiler* ile *tarih* disiplini arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu bölüm üç alt bölüm halinde düzenlenmiştir. Bu alt bölümlerin ilkinde tarihin tanımı, konusu, tarihe yardımcı bilim dalları ve tarih yazıcılığı gibi tarih bilimine özgü konulara yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümlerinde tarih metodolojisi veya tarihin doğasına ilişkin bir dersin olmadığı göz önünde tutularak bölüm öğrencilerine bir kaynak yaratmak düşüncesiyle bu bölüm özellikle bir miktar geniş tutulmuştur. İkinci alt bölüm tarih eğitimine ayrılmıştır. Son olarak Türkiye'de 2005-2006 öğretim yılından beri uygulanagelen ilköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde *tarih*in yeri ve önemi programın bileşenlerinden olan genel amaçlar, değerler, beceriler ve öğrenme alanları temelinde ortaya konularak değerlendirilmiştir.

Geçmişin Bilimi: Tarih

Bu alt bölümde *Sosyal Bilgiler* dersinin önemli konu alanlarından birisini oluşturan *tarih*in tanımı, konusu, tarih yazıcılığının tarihsel gelişimi ve Osmanlı'da tarih yazıcılığı konularına yer verilmiştir.

Tarihin Tanımı ve Konusu

Sami dillerinden *yereah/yerah* kelimesinden Arapçaya *erreha/verreha* şeklinde geçen fiilden türeyen *tarih*, kelime anlamı itibariyle *"aya göre vakit tayin etmek, bir olayın meydana geldiği günü ve yılı, bunların rakamla yazılışını, bir şeyin oluş zamanını ve olaylar dizisini tespit etmek"* (Fayda, 2011: 30) anlamlarına gelmektedir.

Kaynakça

Akarsu, B. (1979). *Çağdaş felsefe akımları.* İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz?, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2006), ss. 162-173

Ata, B. (1999). İngiltere'de Piaget ve Bruner'in görüşlerinin ilköğretimde tarih öğretimine yansıması üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (Özel sayı).

Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (1), 195-213.

Bektaş Öztaşkın, Ö. ve Üngör, İ. (2013). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında eski çağ tarihi konusu ve bilincinin bilimsel içerik bakımından değerlendirilmesi. *e-international journal of educational research, 4 (3)*, 1-26.

Bloch, M. (1994). *Tarihin savunusu ya da tarihçilik mesleği*. İstanbul: Gece Yayınları.

Burke, P. (2010). *Fransız tarih devrimi: Annales Okulu*. Ankara: Doğu-Batı Yayınları.

Carr, E. H. (2011). *Tarih nedir?* İstanbul: İletişim Yayınları.

Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü.* İstanbul: Paradigma Yayınları.

Collingwood, R. G. (2005). *Tarihin ilkeleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Coltham, J. B. and Fines, J. (1971). *Educational objectives for the study of history.* London: The historical assocation.

Çapa, M. (2002). Cumhuriyetin ilk yıllarında tarih öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp*

Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi. 29-30, 39-55.

Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Millî Eğitim*, 184, 228-239.

Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih öğretiminin amaçları. Tarih nasıl öğretilir? M. Safran (Ed.), *Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* (ss. 65-69) içinde. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Demircioğlu, İ. H. (2014). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Demircioğlu, İ. H. ve Akengin, H. (2012). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss. 187-224) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Demirel, M. (2015). Tarih biliminin gelişimi. M. Demirel (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri* (ss. 1-8) içinde. Ankara: Pegem A Yayınları.

Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Dilek, D. (2000). Öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimi: Tarih derslerinde öğrenme ve anlama. *Millî Eğitim*, 145, 50-54.

Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Fayda, M. (2011). *Tarih*. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 40, 30-36.

Güven, İ., Bıkmaz, F., İşcan C. D. ve Keleşoğu, S. (2014). *Tarih öğretimi, kuram ve uygulama.* Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Iggers, G. G. (2000). *Bilimsel nesnellikten postmodernizme yirminci yüzyılda tarih yazımı.* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

İbn-i Haldun (1996). *Mukaddime*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

İnalcık, H. ve Arı, B. (2007). Osmanlı-Türk tarihçiliği üzerine notlar. *Uluslararası Askeri Tarih Dergisi*, 87, 213-247.

Jenkins, K. (2011). *Tarihi yeniden düşünürken.* Ankara: Birleşik Yayınevi.

Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü.* İstanbul: Yedi Gece Kitapları.

Karateke, H. K. (2014). On dokuzuncu yüzyıl Osmanlı tarih yazımında yeni dönemlendirme modelleri. H. E. Çıpa ve E. Fetvacı (Der.) *Osmanlı sarayında tarih Yazımı* (ss. 155-185) içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Kışlalıoğu, M. ve Berkes, F. (1997). *Çevre ve ekoloji*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Koçoğlu, E., Ersoy, F. ve Atik, S. (2016). Kültürel değerlerle Sosyal Bilgiler öğretimi. R. Sever, M. Aydın ve E. Koçoğlu (Ed.) *Alternatif yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler eğitimi* (ss. 131-150) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Köstüklü, N. (2003). *Sosyal Bilimler ve tarih öğretimi.* Konya: Günay Ofset.

Kurşun, Z., Kanlıdere, A., Yakut, K., Özgüdenli, G. O., Afyoncu, E., Güleç, M. ve Öztürk, H. S.

(2011). *Tarih metodu.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kütükoğlu, M. S. (1995). *Tarih araştırmalarında usûl*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

Lee, P. J. ve Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding.

Davis, O. L., Yeager, E. A. and Foster, S. J. (Eds.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (ss..21-50) içinde. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

MEB, (1968). *İlkokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (1998). İlköğretim okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kabulü. *Tebliğler Dergisi*, 61 (2487), 531-568.

MEB (2005). *İlköğretim okulu Sosyal Bilgiler Programı.* Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2017). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar),* Ankara: MEB Yayınları (PDF formatında)

MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar),* http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686

Munslov, A. (2000). *Tarihin yapısökümü.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Özcan, A. (2013). Osmanlı tarihçiliğine ve tarih kaynaklarına genel bir bakış. *FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 1, 271-293.

Ortaylı, İ. (2011). *Tarih yazıcılık üzerine.* Ankara: Cedit Neşriyat.

Örnek, S. V. (1971). *Etnoloji sözlüğü.* Ankara: Ankara Üniversitesi DTCF Yayınları.

Özbaran, S. (2005). *Tarih, tarihçi ve toplum*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Özcan, A. (2003). Fatih devri tarih yazıcılığı ve literatürü. *Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 55-62.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde yeni değerler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özlem, D. (1996). *Tarih felsefesi*. İstanbul: Anahtar Yayınları.

Özlem, D. (1999). *Siyaset, bilim ve tarih bilinci.* İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayıncılık.

Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi: Demokratik yurttaşlık eğitimi* (ss.1-31) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Parmaksız, R. Ş. (2015). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. T. Yanpar Yelken (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 223-252) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Safran, M. (1993). Tarih öğretiminin eğitimsel amaçları, *Belleten*, CLVII, 220, 827-842.

Safran, M. ve Şimşek, A. (2009). Çocuklarda zaman algısının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 542-548.

Sakaoğlu, N. (1995). İlkokul tarih programları ve ders kitapları. S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları* (ss 135-144) içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908): İslâmlaşma, otokrasi ve disiplin.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Sönmez, E. (2008). *Annales Okulu ve Türkiye'de tarih yazımı*. İstanbul: Daktilos Yayınları.

Sönmez, V. (2010). Sosyal Bilgiler *öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı yayıncılık.

Stradlîng, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı yayınları.

Taplamacıoğlu, M. (1969). *Genel sosyoloji*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Tekeli, İ. (2010). *Birlikte yazılan ve öğrenilen bir tarihe doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tunçay, M. (1995). Tarih öğretiminin iyileştirilmesine yönelik düşünceler. S. Özbaran (ed.) *Tarih öğretimi ve ders kitapları* (ss. 52-61) içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies (Türk-Jes)*, 2 (3), 139-180.

Turan, R. (2018a). 2017 ilkokul ve ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 295-328.

Turan, R. (2018b). 2017 ilköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 2018 yılında gerçekleştirilen güncelleme üzerine bir değerlendirme. *Akşemseddin Uluslararası İnsan, Toplum ve Spor Bilimler Sempozyumu (12-16 Eylül 2018, Çorum) Tam Metinleri*, ss. 620-629.

Turner-Bisset, R. (2005). *Creative teaching history in the primary classroom.* London: David Fulton Publishers.

URL-1 TDK, *Büyük Türkçe sözlük.* http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts

URL-2: TÜBA, *Türkçe bilim terimleri Sözlüğü*. http://www.tubaterim.gov.tr/

Vella, Y. (2001). Yaratıcı tarih öğretimi. *Millî Eğitim*, 150, 3-5.

Yılmaz, K. (2011). Sosyal Bilgiler ve tarih öğretiminde tarihsel empati: Geçmişe geçmişteki insanların gözüyle bakabilme becerisi. R. Turan, A. M. Sümbül ve H. Akdağ (Eds), *Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar* (ss. 12-33) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Yılmaz, K. (2013). Postmodernist tarih yaklaşımı: Postmodernizmin tarih Eğitimi İçin doğurguları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 197-209.

5. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE COĞRAFYA

Dr. Öğr. Üyesi Tahsin YILDIRIM

Kazanımlar

- Coğrafyanın tanımını yapar ve coğrafyanın konusunu açıklayabilir.
- Coğrafya öğretiminin önemini ve gerekliliğini açıklayabilir.
- Sosyal Bilgiler eğitiminde coğrafyanın yeri ve önemini açıklayabilir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda coğrafya konularına ne şekilde yer verildiğini örneklendirebilir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanlarını coğrafya konuları boyutuyla değerlendirebilir.

Giriş

İnsanın çevreyle ilişkisini konu edinen coğrafyanın ilköğretimden başlayarak ve coğrafî düşüncenin yapısına uygun olarak öğretilmesi gerekmektedir. Böylece bireyin çevreye uyumu ve çevresinde meydana gelen olaylar hakkında yorum gücü kazanması sağlanır (Meydan, 2010: 78). Coğrafya fizikî ve beşerî çevre hakkında farklı bakış açıları geliştirmek için gerekli sorulara cevap arar ve bu soruları farklı ölçekler kullanarak cevaplandırmaya çalışır. Bireylerin dünya üzerindeki yerler ve çevreler ile ilgili bilgilerini, harita okuma becerilerini, sınıf içindeki ve dışındaki problemleri çözme yeteneklerini geliştirir. Bu sayede öğrenciler sürdürülebilir gelişme

hakkında çözümlere odaklanır ve ulusların birbiri ile nasıl bir etkileşim içerisinde olduklarını anlamaya çalışırlar (Sözcü, Oğuz ve Aydınözü, 2016: 160).

İnsanla ilgili bilimlerin içerik ve yöntemlerinden faydalanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutunu da dikkate alarak disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla yaşamla ilgili temel demokratik değerle donatılmış, düşünen ve değerlerine bağlı bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Öztürk, 2012: 7). Sosyal Bilgiler dersini oluşturan disiplinlerden birisi olan coğrafya, öğrencilerin yakın çevresinden başlayarak meydana gelen olaylar hakkında doğru bir algı ve bilinç kazanmalarında önemli bir yere sahiptir. Günümüzde yeryüzündeki varlığımızı sürdürebilmek, hızlı bir biçimde değişen dünyaya ayak uydurabilmek aynı zamanda geleceğe hazırlanabilmek için coğrafî bilgiyi etkin bir şekilde kullanmaya ve coğrafya biliminin sunduğu çağdaş metot, teknik ve araç-gereçlere geçmişte olduğundan daha fazla ihtiyacımız bulunmaktadır (Öztürk ve Alkış, 2009: 783).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kapsamında coğrafya bilimi önemli bir yere sahiptir. Coğrafyanın inceleme alanları dikkate alındığında insan merkezinde çevre ve doğal olaylar ile insan arasındaki etkileşimi ön planda tuttuğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın (MEB, 2005) da temel dayanağının "Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen vatandaşlar yetiştirmek" olduğu dikkate alındığında Sosyal Bilgiler dersinin işlevi yerine getirilirken coğrafya ve coğrafya öğretiminin ne derece önemli olduğu dikkati çekmektedir.

Coğrafyanın Tanımı ve Konusu

Sosyal Bilimler içerisinde bir disiplin olan coğrafya, çevre ve insan arasındaki ilişkileri ve insanın çevreyle karşılıklı etkileşimini inceleyen, coğrafî fenomenlerin oluşum nedenlerini ve sonuçlarını araştıran bilimdir. Coğrafya, aynı zamanda insanın içinde yaşadığı çevreyi, çevrenin doğal özelliklerini, insanın çevreyle olan etkileşimini ve bu etkileşimin meydana getirdiği beşerî ve ekonomik olayları kendi prensiplerine göre neden-sonuç ilişkisi içerisinde inceler (Doğanay, 1993; Şahin, 1998).

Coğrafya, yeryüzündeki olayları incelerken bu olayların sebep ve sonuçlarını ortaya koymayı ve dağılışlarını, bağlantılarını insan merkezli incelemeyi amaçlar. Yeryüzünde meydana gelen olayların insana ne gibi etkisi vardır, insanlığa faydası ve zararları ne ölçüdedir, insanlar için bu olaylar nasıl faydalı hale getirilebilir sorularına cevap aramaya çalışır (Özey, 2010: 2). Coğrafyanın merkezinde insan ve mekân bulunmaktadır. İnsan faaliyetlerinin mekânla olan ilişkisi coğrafyanın ilgi alanıdır. Dolayısı ile coğrafya insan ve mekânı merkeze alarak bu etkileşimi sebep ve sonuç ilişkisi bağlamında inceler bu özelliği ile coğrafya disiplinler arası bir yaklaşıma sahiptir (Karakuyu, 2010: 214). Coğrafyanın tanımı ve ilgi alanları incelendiğinde coğrafyanın konusunu yer ve insan arasındaki ilişkilerin oluşturduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında coğrafyanın konusu sadece yer isimlerinin ezberletilmesi ve bunların dünya üzerinde nerede olduklarının gösterilmesi değildir (Özey, 2010: 1).

Coğrafî bilgi, doğal ve beşerî olaylar ve bu olaylar arasındaki sebep sonuç ilişkisinin ortaya çıkardığı bir düşünce ürünüdür. Bu düşünce geçmişten günümüze önemli değişimlere uğramıştır. Özellikle 1900 lü yılların ortalarından itibaren sorgulayıcı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım doğal ve beşerî olayları tanımlamanın yanı sıra ortaya çıkan sürecin neden ve sonuç ekseninde değerlendirilmesini gerekli kılmıştır (Gençtürk, 2009: 3). Küreselleşmeye bağlı olarak dünyada meydana gelen olaylar insanların coğrafî bilgi, beceri ve bakış açısına olan ihtiyaçlarını artırmıştır. Coğrafya doğru anlaşıldığında ve etkili bir coğrafya öğretimi gerçekleştirildiğinde insanlar daha doğru kararlar alabilirler. Farklı konular hakkında yeni fikirlere ulaşarak mevcut durumu daha iyi analiz edebilirler (Kızılçaoğlu ve Taş, 2007: 94).

Yaşadığımız çevreyi anlamada bizlere yardımcı olan bilgi, beceri ve donanımın kazanılmasında coğrafya bilimi önemli bir yere sahiptir (Winship, 2004). Günümüzün en önemli konularını oluşturan doğal ve beşerî çevre konularına geniş bir açıdan bakan coğrafya kapsadığı konular bakımından bunları iyi bir şekilde analiz ederek çözüm üretebilmeyi amaçlar. İnsanın içinde yaşadığı doğal çevre ile olduğu kadar insanların birbirleri ile de barışık halde yaşamasını konu edinen coğrafya bilimi fizikî ve beşerî çevre ile insanın uyum içerisinde yaşamasını hedefler (Efe, 1996: 137).

Coğrafya ele aldığı konuları incelerken farklı disiplinlerden faydalanmaktadır. Jeoloji, meteoroloji, tarih, edebiyat, sosyoloji, ekonomi, antropo-

Kaynakça

Akınoğlu, O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi,* Sayı: 12, s.77-96.

Altınbilek, M. S. ve Sanalan, V. A. (2005). Coğrafya okuryazarlığı I: genel bakış. *Doğu Coğrafya Dergisi, Cilt 10,* Sayı 13, s. 341-358.

Arı, Y. (2010). Coğrafya'nın genel eğitime katkısı. R. Özey., S.İncekara (Ed.), *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler* (ss.9-21) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Artvinli, E. (2010). Coğrafya derslerini yapılandırmak: aksiyon (eylem) araştırmasına dayalı bir ders tasarımı. *Marmara Coğrafya Dergisi,* Sayı: 21, s.184-218.

Bednarz, S. W. (1994). *Geography for Life: National Geography Standards.* National Geographic Society, Washington.

Demircioğlu, İ.H., Akengin, H. (2006). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi* (ss. 219-254) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Demirkaya, H. (2003). Coğrafya öğretiminde örnek bir konu çalışması. *Millî Eğitim Dergisi,* Sayı 157.

Doğanay, H. (1993). *Coğrafya'da metodoloji: genel metodlar ve özel öğretim metodları.* MEB Yayınları, Öğretmen kitapları dizisi:187 Ankara.

Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri*. 5. Baskı. İstanbul. Aktif Yayınevi.

Edwards, J. (2012). Geographic Literacy and Defoe's Complete Englishmen: Mere Bookcases v. Walking Maps. *Journal for Eighteenth-Century Studies, Vol.35*(3), p. 325-341.

Efe, R. (1996). Coğrafyada yeni yaklaşımlar, coğrafya eğitiminde çağdaş metod ve teknikler. *Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:1*, s.135-149.

Garipağaoğlu, N.(2001). Gezi -gözlem metodunun coğrafya eğitimi ve öğretimindeki yeri. *Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 3*, C:2. s.93-108.

Gençtürk, E. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Güner, İ. (2015). Coğrafyanın gelişimi. H.Yazıcı., N. Koca (Ed.), *Genel coğrafya* (ss. 21-34) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Karakuyu, M. (2010). Coğrafya ve hayatboyu öğrenme. R. Özey., S.İncekara (Ed.), *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler* (ss.209-226) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Kızılçaoğlu A. H.İ..Taş (2007). İlköğretim ikinci kademede coğrafya eğitimi ve öğretimi: öğrenme alanları ve kazanım boyutu. *Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 16*, s.93-108.

Kızılçaoğlu, A. (2006). İlköğretimin birinci kademesinde coğrafya eğitimi ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:14,* s.81-106.

Koç, H. (2008). *Coğrafya öğretim programındaki kazanımların öğrencilerin harita beceri düzeyleri üzerine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Koç, H. (2013). Harita beceri düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Sayı 6/4, s. 17-32.

MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.* Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.* Ankara: MEB Yayınları.

Meydan, A. (2010). Sosyal Bilgiler disiplininde coğrafyanın yeri ve önemi. R. Turan., K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal Bilgilerin temelleri*. Ankara: Maya Akademi.

Meydan, A. (2015). Coğrafya nedir?. H. Yazıcı., N. Koca (Ed.), *Genel coğrafya* (ss. 1-20) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Özey, R. (2010). Coğrafya'da yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen-öğrenci ilişkisi. R. Özey., S.İncekara (Ed.), *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler* (ss.1-8) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi: Demokratik yurttaşlık eğitimi* (ss.1-31) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Öztürk, M. ve Alkış, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının coğrafya ile ilgili algılamaları. *İlköğretim Online*, *8*(3), 782-797.

Roth, C. E. (1992). *Environmental Literacy: Its roots, evolution, and directims in the 1990s*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education. (ERIC Number: ED348235).

Sözcü U., Oğuz S. ve Aydınözü D. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretimine ilişkin öz yeterlikleri. *Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 33*, s.155-178.

Şahin, C. (1998). *Coğrafyaya giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Tümertekin, E., Özgüç, N. (2004). Beşerî coğrafya: İnsan – Kültür – Mekân. İstanbul: Çantay Kitabevi.

Ünlü, M. (2011). Coğrafya derslerinde coğrafî becerilerin gerçekleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11(4), 2155-2172.

Winship, J. M. (2004). *Geographic Literacy and World Knowledge Among Undergraduate College Students.* Unpublished Master's Thesis. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

Dr. Öğr. Üyesi Tahsin YILDIRIM

1980 yılında Tarsus'ta doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Tarsus'ta tamamladı. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programından mezun oldu. Aynı üniversitede Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yüksek lisans ve Coğrafya Eğitimi alanında doktora eğitimini tamamladı. 2009 yılından itibaren Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır.

6. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER DERSİ VE VATANDAŞLIK EĞİTİMİ

Doç. Dr. Arife Figen ERSOY

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda;

- Vatandaşlık kavramının ortaya çıkışı ve tarihsel gelişimini kavrayabilecek,
- Vatandaşlık yeterliklerini açıklayabilecek,
- Sosyal Bilgiler dersinde vatandaşlık eğitiminin rolünü kavrayabilecek,
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanları içeriğini vatandaşlık ile ilişkilendirebileceksiniz.

Giriş

Vatandaşlık kavramı geçmişte olduğu gibi günümüzde de çok tartışılan konulardan biridir. Bu durum, vatandaşlığın insanlık tarihi boyunca yaşadığı değişimler ve dönüşümlerle biçimlenen bir kavram olmasından kaynaklanmaktadır. Vatandaşlık üzerine yapılan tartışmalar ise o dönemde yaşanan değişimlerin kültürlere ve bireylerin vatandaşlık konumuna getirdiği etkiler doğrultusunda biçimlenmektedir. Bu kapsamda, toplumların var olan kültürel yapısının ekonomik, sosyal ve siyasal değişimlerle etkileşimi sonrasında vatandaşlık üzerine yeni algılar ve politikalar oluşmaktadır. Örneğin, teknolojinin gelişimi ile birlikte dijital vatandaşlık, e-vatandaş tarzında yeni açılımlar gelmiş ve dijital vatandaşlık hak ve sorumlulukları oluşmuştur. İnternette dijital vatandaşlık sorumluluklarına uymayan davranış ve tutumlar için bilişim suçları gelişmiştir. Dolayısıyla günümüzde vatandaşların bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanırken hak ve sorumluluklarının farkında olarak hareket etmeleri gerekmektedir.

Toplumların vatandaşlık algısındaki ve politikasındaki değişimler ülkelerin yetiştirmek istedikleri bireylerin özelliklerine ve vatandaşlık eğitimine yansımaktadır. Bu bağlamda, vatandaşlık eğitimi de dünyadaki demokratik, sosyal ve ekonomik gelişimlerin etkisiyle ülkelerin siyasal politikalarında yaşanan dönüşümlerin eğitime yansıdığı bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Vatandaşlık algısındaki değişimlerin her ülkede aynı biçimde ve aynı zamanlarda gerçeklememesine bağlı olarak vatandaşlık eğitimi de ülkeden ülkeye değişebilen bir yapı sergilemektedir.

Bu bölümde, öncelikle günümüzde vatandaşlıktan beklenilen yeterliklerin neler olduğunun anlaşılması için vatandaşlık kavramı ve vatandaşlık eğitiminin tarihsel gelişimi açıklanmıştır. Daha sonra günümüzde vatandaşın sahip olması gereken özellikler incelenmiş ve Sosyal Bilgiler dersinde vatandaşlık eğitimi ele alınmıştır.

Vatandaşlık Kavramının Tarihsel Gelişimi

Günümüzde yaşadıklarımız geçmişteki birikimlerimizdir. Bu nedenle, günümüzde vatandaşlığı anlamlandırabilmek geçmişten günümüze izlediği serüveni bilmekten geçer. Vatandaşlığın dünyadaki gelişim evreleri temelde dört dönemde ele alınır. Bu dönemler belirli tarihsel olayların yarattığı etkiler ile birbirinden farklı özellikler gösterir. Bu dönemler Antik Yunan Dönemi, Roma Dönemi, Ortaçağ Dönemi ve Ulus Devlet ve Sonrası Dönemi olarak gösterilmektedir (Heater, 2007). Bu dönemlerde vatandaşlığın genel özelliklerini şöyle açıklayabiliriz.

Antik dönem ve Roma döneminde vatandaşlık

Antik Yunan, siyasal anlamda vatandaşlık kavramının ilk görüldüğü dönem olarak kabul edilir. Bu dönemde vatandaşlık kavramı, 'Polis' kent devletlerine siyasal bağlılığı ifade etmektedir. Antik Yunanda, vatandaşlık, kabileler arası savaş ortamında çıkan ve insanların savaşlar konusunda ortak ve birlikte karar alma süreciyle gelişen bir kavramdır (Reisenburg, 1992'den akt., Özkazanç, 2009). Antik Yunan'dan sonra Roma Cumhuriyeti'nde vatandaşlık eşit bir statü özelliği kazanmıştır. Roma döneminde vatandaşlık, siyasal bağlılığa dayalı olarak gelişen ve birey ile devlet arasındaki haklar ve sorumluluklar bağlamında algılanmıştır. Ancak bu dönemde vatandaşlar eşit statüsü

elde etmelerine karşın Antik Yunan'da olduğu gibi doğrudan katılım sağlayamamıştır (Heater, 2007).

Ortaçağ'da vatandaşlık

Vatandaşlık, Yunan ve Roma dönemlerinin getirdiği katılım, eşit statü, hak ve görevlerden uzaklaşmış ve din egemenliğinde gelişmiştir. Roma İmparatorluğu'nun gücünü yitirmesi, Avrupa'nın kavimler göçü ile siyasal yapısının değişmesi, büyük devletlerin dağılarak derebeyliklere dönüşmesi ve din adamlarının egemenliğinde feodal yeni bir siyasal yapının oluşması bunda etkili olmuştur. Ortaçağ'da Avrupa'da Hristiyanlık vatandaşlığı olumsuz etkilemiştir (Heater, 2007). Ortaçağ'da eğitim sistemi de buna göre biçimlenmiş, kiliselerde dini bir eğitim ile itaat eden ve ibadet eden bireyler yetiştirilmeye çalışılmıştır. Ortaçağ sonlarına doğru aydınlanma süreci ve aydınların etkisi ile halkın krallara kaşı direnişleri sonrası vatandaşlık yeniden güçlenerek gündeme gelmiştir. İmparatorlukların yıkıldığı ve ulus devletlerin ortaya çıktığı bu dönemde vatandaşlığın yeniden tanımlanmasında temel etken Fransız İhtilaline yol açan Rönesans, Reform ve Aydınlanma sürecidir.

Ulus devlet ve sonrasında vatandaşlık

Fransız İhtilali sonrasında gelişen milliyetçilik hareketleri ile ulus-devlet ve ulus devlet yurttaşlığı gelişmiştir. Bu vatandaşlık anlayışının temeli, bir ülkenin tüm insanlarının kültürel ve ideolojik bakımdan ortak özelliklere sahip olması gerektiği düşüncesine dayanmıştır (Lawson, 2001). Aynı zamanda, Fransız İhtilali'nin etkisiyle 18. yüzyılda kişisel haklar gelişmiş ve anayasa güvencesine alınmıştır. 19. yüzyıl ise siyasal hakların mücadelesine sahne olmuştur. Ayrıca, Aydınlanma Dönemi ve Fransız İhtilali'yle sonrası insanın bir kültürel topluluğun bir üyesi olmadığı, temel ihtiyaç ve haklarıyla donanmış birey olduğu benimsenmeye başlanmıştır (Riesenberg, 1992'den akt., Özkazanç, 2009).

21. yüzyılda, vatandaşlık kavramı, bir yandan gelişen demokrasi ve sosyal haklar, diğer yandan ekonomik küreselleşme, teknoloji ve iletişimdeki gelişmeler, nüfus artışı ve hareketleri ile çevre sorunlarının artması nedeniyle ulus devlet döneminden daha farklı tanımlanmaya başlanmıştır (Lawson,

Kaynakça

Branson, M. S. (1998). *The role of civic education.* http://www.civiced.org/articles_role.html adresinden, 01.07.2004 tarihinde alınmıştır.

Center for Civic Education [CCE]. (1997). *National standards for civics and government.* (2nd edition). California**:** Center for Civic Education.

Citizenship Foundation (2010). What is citizenship education? http://www.citizenship-foundation.org.uk/main/page.php?286 adresinden 01.03.2011 tarihinde alınmıştır.

Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.

Gündüz, M. ve Gündüz, F. (2002). *Yurttaşlık bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Heater, D. (2007). Yurttaşlığın kısa tarihi. M. Delikara Üst (Çev). İstanbul: İmge Yayınevi.

Jarvis, P. (2002). Globalisation, citizenship and the education of adults in contemporary European society. British Association for International and Comparative Education, 32(1): 5-19.

Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community. *The Curriculum Journal,* 12(2): 163-178.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Sosyal Bilgiler dersi 4-7 öğretim programı.*

National Council for Social Studies. [NCSS]. (2002a). *Creating effective citizens.* http://databank.nscc.org/article.php adresinden, 24.06.2004 tarihinde alınmıştır.

Özkazanç, A. (2009). Toplumsal vatandaşlık ve neo-liberalizm sorunu, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi,* 64 (1): 247-273.

Patrick, J. (1991). Teaching the responsibilities of citizenship. *ERIC Digest.* (ED:332929). EBSCO veri tabanından 17.11.2003 tarihinde alınmıştır.

Qualification and Curriculum Authority (QCA) (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the advisory group on citizenship 22 September 1998.* http://www.open.gov.uk/qca/ adresinden 10.11.2004 tarihinde alınmıştır.

Sunal, C. S. ve Hass, M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades a constuctivist approach.*Boston: Allyand Bacon.

Torney-Purta, J. ve Vermeer, S. (2004). *Developing citizenship competencies from kindergarten through grade 12: A background paper for policymakers and educators.*

http://www.ecs.org/html/projectsPartners/nclc/docs/DevelopingCompetencies.pdf adresinden 12.10.2005 tarihinde alınmıştır.

7. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE SOSYOLOJİ

Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN

Kazanımlar

- Sosyoloji hakkında temel bilgilere ulaşabilme,
- Sosyal Bilimler ile sosyoloji arasındaki ilişkiyi anlayabilme,
- Sosyal Bilimler içinde sosyolojinin yerini kavrama,
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içinde sosyoloji konularını fark edebilme,
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan sosyoloji konularının öğretimi konusunda gerçekleştirilebilecek etkinlikler hakkında bilgi sahibi olabilme.

Giriş

Sosyal Bilgiler dersi, Sosyal Bilimlerin ürettiği bilimsel bilgileri öğrencilere ulaştıran bir derstir. Sosyoloji, tarih, antropoloji, ekonomi, psikoloji, coğrafya, hukuk vb. gibi Sosyal Bilimler, insanları ve toplumları çeşitli açılardan ele alıp inceleyen disiplinlerdir. Bu disiplinler insanların veya toplumların birbirleri ile etkileşimlerini, doğa ile etkileşimlerini yani insanın yaşam içerisinde yapmış olduğu çeşitli faaliyetleri ele alır. İnsan yaşamını ilgilendiren birçok konunun Sosyal Bilimlerin çalışma alanı olduğu göz önüne alındığında Sosyal Bilimler disiplinlerinin çok geniş konu alanlarını barındırdığı söylenebilir. Zevin (2007), "Tarih, vatandaşlık, psikoloji, sosyoloji gibi farklı Sosyal Bilimler, Sosyal Bilgilerin amaçlarını belirlemede, öğrenme ortamları düzenlenmede farklı bir kalp atışı verir." diyerek Sosyal Bilgilerin içinde sosyal bilim disiplinlerinin yerini vurgulamıştır (Akt. Deveci ve Bayır, 2011). Tarih bilimi insanın geçmişini, antropoloji bilimi genel olarak insan toplumlarını ve kültürlerini, ekonomi bilimi insanların ürettim ve tüketimlerini, psikoloji

insanların davranışlarını ve davranışlarının altında yatan nedenleri, coğrafya insanların yaşadıkları yerleri ve ilişkilerini, hukuk toplumu düzenleyen ve devletin yaptırım gücünü belirleyen yasaları, kanunları inceleyen bilim dalıdır. Sosyoloji bilimi ise, toplumları ele alıp inceleyen bilim dalıdır. Doğa bilimleri ve Sosyal Bilimler insanların yararına bilgi üretmektedir. Üretilen bu bilgilerin çeşitli yollarla insanlarla buluşturulması gerekir. Bu yollardan en önemlisi eğitimdir. Eğitim, Sosyal Bilimlerin ürettiği bilgi beceri, değer ve tutumları ya tek tek disiplinler halinde ya da çok disiplinli ve disiplinler arası yaklaşımla bireylere kazandırır (Safran, 2011). İlkokul ve ortaokullarda okutulan Sosyal Bilgiler dersi, sosyoloji biliminin üretmiş olduğu bilgilerden çok fazla yararlanmaktadır. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi toplumsal değerleri, kuralları, kültürü çocuğa tanıtarak çevresine uyum sağlayan ve demokratik aktif bireyler olmasına katkı sağlar. Bu yönüyle düşünüldüğünde, Sosyal Bilgiler dersi sosyoloji disiplininden ayrı düşünülemez. Bu bölümde sosyolojinin çalışma alanlarına, sosyolojinin Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkisine, Sosyal Bilgiler dersinde yararlanılabilecek toplumsal kurum ve kuruluşlara, okul dışı mekânlara, kaynak kişilere yer verilecektir.

Sosyoloji

Dilimizde Fransızca söyleyiş biçimiyle kullanılan sosyoloji teriminin söz konusu dilde yazılışı "sociologie"dir. Bu ifade aslında Latince "socius" ile Yunanca "ology" sözcüklerinin evrilen bir bileşimidir. "Toplum" ve "bilimi" yan yana getiren bu ifade toplum bilimi olarak anlamlandırılır (Doğan, 2007).

Sosyoloji, insanların meydana getirdikleri toplulukların ve toplumsal kurumların sistematik incelemesini yapan bir bilimdir. Sosyoloji insan davranışlarını inceler, toplumsal davranışın kalıplaşmış şekillerini, bu alandaki toplumsal kuralları ve toplumsal yasaları tespit etmeye çalışır (Ergün, 1994). Toplumsal olaylar, toplumsal değişme ve toplumsal çevre hakkında bilimsel bilgi edinme sosyolojinin işidir (Doğan, 2007). Sosyoloji, en geniş anlamıyla insan davranış ve ilişkilerini konu edinir. Bir arada bulunan insanlar üzerinde yoğunlaşır. Bilimsel yöntemler kullanarak toplumsal olguları inceler. Eğitim de toplumda gerçekleştiğine göre, sosyoloji eğitimi bir toplumsal kurum olarak ele alır (Tezcan, 1999).

Sosyoloji 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Bu yüzyılda sosyolojiyi başlatan en büyük olay Sanayi Devrimi'dir. Hızlı sanayileşme ve makineleşme toplumsal sorunların, toplumsal bunalımların artmasına neden olmuştur. Sosyoloji ilk başta bu toplumsal sorunları incelemek için ortaya çıkan bir bilim olmuştur (Doğan, 2007). Sosyolojinin 19. yüzyılda akademik bir disiplin olarak doğması, rastlantı değildir. Uzun zamandır süregelen değişimlere ve bu değişimlerin ardından gelen yıkımlara doğal bir tepkidir. Sosyolojinin doğuşunda üç temel olay belirleyici bir rol oynamıştır. Bunlardan biri doğa bilimlerinde ve felsefî düşüncede yaşanan gelişmeler, diğer ikisi de 1789 Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi'dir. Özellikle iki devrimin sonuçları bakımından sosyolojinin doğuşuna zemin hazırladığı söylenebilir. Çünkü bu iki devrim, dönemin filozof ve bilim insanlarının görmezden gelemeyeceği kadar geniş çaplı etkilere neden olmuştur. Sosyolojinin kurucu düşünürleri, bir yandan adı geçen devrimlerin yarattığı yeni sosyal gerçekliği çözümlemeye çalışırken diğer yandan bu devrimlerin neden olduğu yıkımlara çözüm bulmaya çalışmışlardır. Bilim olarak sosyolojinin 18. yüzyıldan başlayan geçmişinin yanı sıra, toplumsal sorunların daha gerilerine giden, bu nedenle de tarihi açıdan da uzun bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir (Doğan, 2007). Genel olarak sosyolojisinin kuruluşuna etki eden faktörlere bakıldığında; 16. yüzyıldan itibaren doğa bilimlerinde parlak gelişmelerin yaşanması, bilimsel yöntemin fizik ve kimya gibi bilimlerde başarılı bir şekilde uygulanması, aydınlanma felsefesi ile Avrupa'da akla duyulan güvenin artması, bireysellik ve özgürlük ideallerinin artması, Sanayi Devrimi ile birlikte Avrupa'da köklü sosyal ve ekonomik değişimler yaşanması, sanayileşmiş modern kentlerin ortaya çıkması ve işçi sınıfının oluşması, Fransız Devrimi ile Avrupa'nın siyasal ve toplumsal yapısı büyük bir yıkıma uğraması sayılabilir (MEB, 2015). Bu gibi nedenler toplumsal yapıda önemli değişiklikler, önemli toplumsal bunalımlar meydana getirmiş ve bu durum toplumsal sorunların bilimsel yöntemlerle çözümlenmesi gereğini ortaya koymuştur. Freyer'e göre (1977); sanayi toplumunun işçi sınıfını oluşturduğu insanlar, yoksulluk, ücret, çalışma saatleri, çalışma ortamı şartları, çeşitli hastalıklar, beslenme, barınma sorunları ile karşılaşmıştır. Kentlerde toplumsal denetim işleyemez hale gelmiştir. Bireyler artık yaşadıkları sorunların benzerlerini görerek dayanışma ve örgütlenme biçimleri geliştirmişler ve böylece birlikler ve sendikalar ortaya çıkmıştır. Bu durum karşılaşılan sorunları çözme yollarını araştıran bilim adamlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Çiçek, 2012). Sosyolojinin kurucusu olarak bilinen Auguste Comte,

Kaynakça

Akengin H. ve Ersoy F. (2015). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Mekânsal Öğrenme Ortamlarının Tarihçesi. R. Sever ve E. Koçoğlu (Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Mekânsal Öğrenme Ortamları içinde*. (ss:17-38), Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Akhan, O. (2011). Sosyal Bilgiler öğretiminde sosyolojinin yeri ve önemi, R. Turan, A.M. Sümbül ve H. Akdağ (Ed.) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar II içinde. (ss.126-134), Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Creswell, J.W. (1998). Qualitativeinquiryandresearchdesign: ChoosingAmongFiveTraditions. ThousendOaks, CA: Sage.

Çengelci. T. (2013). Sosyal Bilgiler dersinde yararlanılan toplumsal ve kültürel kaynakların belirlenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*.12(43), 219-236.

Çiçek, R. (2012). Sosyoloji. A. S. Bilgili (Ed.) Sosyal Bilgilerin temelleri içinde. (ss. 110-122), 5. Baskı, Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Deveci, H. ve Bayır, Ö. G. (2011). Hayallerdeki Sosyal Bilgiler: İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Algıları, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 9-28.

Doğan, İ. (2004). *Toplum ve eğitim sorunları üzerine felsefi ve sosyolojik tahliller*, Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji, kavramlar ve sorunlar*, (7. Baskı), Ankara: Öncü basımevi.

Doğanay, A. (2002). Sosyal Bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde. (ss: 15-46). Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Duran, H. (2013). Sosyal Bilgilerde Sosyolojinin Yeri ve Önemi, R. Turan ve K. Ulusoy (Ed). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde. (ss:174-1919). Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. *Eğitim ve Toplum*. (5. Baskı) Ankara: Ocak Yayınları

Hund, A. M. ve Bueno, D. (2015). Learning in out-of-classexperiences: Theimportance of professionalskills. *Psychology Learning &Teaching,* 14(1), 62–69.

Foran, A. (2008). An OutsidePlaceforSocialStudies. CanadianSocialStudies, 41(1).

Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Keçe M. ve Merey Z. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler kazanımlarının Sosyal Bilimler disiplinlerine ve disiplinler arası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1),110-139.

Kennedy M. D. (2014). TheBenefit of Field Trips.*UniversityHonors Program Theses.* Paper 60.

Kuh, G. D. (1993). InTheirOwnWords: WhatStudentsLearnOutsidetheClassroom. *AmericanEducationalResearchJournal* 30, 277-304.

Kurtdede Fidan, N. ve Ergün M. (2016). Sınıf Öğretmenlerine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yararlanılan Toplumsal, Kültürel ve Teknolojik Kaynaklar. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri özetleri kitabı. 429. 11 - 14 Mayıs 2016 Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

MEB (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf öğretim programı ve kılavuzu. T.T.K.B.

MEB (2015). Sosyoloji Ders Kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı yayınları, ders kitapları dizisi. 5. Baskı, T.T.K.B.

MEB, (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). http://ttkb.meb.gov.tr adresinden 15.01.2019 tarihinde alınmıştır.

Pyle, K. (2010). Learning OutsidetheClassroomCouncilfor Learning OutsidetheClassroom. *NFER Teacher Voice OmnibusNovember* 15.04.2016 tarihinde https://www.nfer.ac.uk/teacher-voice-omnibus-survey/LearningOutsidetheClassroom.pdf adresinden indirilmiştir.

Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programları.* C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde. (ss: 47-81). Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Safran M.(2011). Sosyal Bilgiler öğretimine bakış, *B. Tay ve A. Öcal (Ed.) (2. Baskı).Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde,* Ankara: PEGEM Akademi, ss:1-19.

Taşkaya S. M. ve Taşkaya O. (2011). Türkçe Dersinde Kaynak Kişi Olarak Âşıklardan Yararlanma. e-*Journal of New World Sciences Academy, EducationSciences*, 6, (2), 1651-1658.

Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi (12. Baskı), Ankara: Şafak Matbaacılık.*

Thompson, P. (1999). *Geçmişin sesi: Sözlü tarih*. Layıkel, Ş. (Çev). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Turan, R. (2018). 2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Üzerine Genel Bir Değerlendirme, *Diyalektolog, Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi, 19*, 295-328.

Selanik Ay T.,Kurtdede Fidan N., Ergün M. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinin Sosyolojik Boyutu, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16, (1), 235-254.*

Yaşar, Ş. ve Gültekin, M., (2007). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı. C. Öztürk,(Ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde. (*ss:286-311.*)* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

8. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE PSİKOLOJİ

Doç. Dr. Yaşar KOP

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda aşağıdaki kazanımların gerçekleşmesi beklenmektedir:

- Psikoloji bilimini tanımlar.
- Psikoloji biliminin amacını ve kapsamını açıklar.
- Psikoloji biliminin tarihsel arka planını kavrar.
- Psikolojinin bölümlerini araştırır.
- Psikoloji ve diğer sosyal bilim dalları ilişkisini bilir.
- Psikoloji ve Sosyal Bilgiler ilişkisini değerlendirir.

Giriş

Bilim insanının asıl amacı toplumu değiştirmek değil, onu anlamak ve açıklamaktır. Bu cümleden hareketle gerek sosyal bilimcilere ve gerekse doğa bilimcilere çok iş düşeceği aşikârdır. Madem toplumu anlamak, izah etmek, yani analiz, sentez ve değerlendirme yapmak hedeftir. O halde toplumu oluşturan bireyler arası ilişkiler başta olmak üzere duygu, düşünce ve davranışlar da bir o kadar önem arz edecektir. Genel mahiyette de çağımıza baktığımızda; davranışların ve bunun altında yatan süreçlerin tamamının bilimsel yöntemlerle incelendiği çalışma alanları aranır olmuştur. Bakırcıoğlu (2006, 187)'nun belirttiği haliyle sözlükteki birebir karşılığı; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yöntemleriyle bireyi ve bireyler arası ilişkileri inceleyen bir bilim olarak tarif edilen psikoloji, yukarıda bahsi geçen hedef(ler)le tamamen örtüşmektedir.

Psikoloji ile ilgili çeşitli tanım(lama)lar bulmak mümkündür. Bunlardan bazıları şöyledir:

Psikoloji biliminin ilk akla gelen tarifi hiç kuşku yok ki; "ruh bilimi" olarak adlandırılmasıdır. Yunanca "Psykhe"/ruh ve "Logos"/bilim kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur (Şen, 2005: 13). Yine insan ve hayvanın başta içgüdü ve iradesi olmak üzere, algısı, zekâsı ve çevreyle ilişkisi gibi özelliklerinin irdelendiği, yani davranışların ve zihinsel süreçlerin bilimsel olarak incelendiği bir bilim dalıdır (Güney, 1998: 224; Morris, 2002). Farklı bir ifade de Daco (1989)'dan gelmiştir. Daco; psikolojiden, içsel ya da dışsal tüm insan davranışlarının gözlendiği ve bu davranışların iç ve dış nedenlerinin araştırıldığı (akt. Deniz, 2016: 210) bir bilim diye söz etmektedir.

Bahsi geçen tanımlar çoğaltılabilir. Fakat kolaylıkla fark edileceği üzere hepsinde ortak olan ifade *davranış* kelimesidir. Davranış için bireyin yapabileceği ve deneyebileceği her şeydir demek yanlış olmayacaktır. Başka bir ifade ile davranış, doğrudan gözlenilebilen [konuşma, yürüme jest, mimik, kavga etme], dolaylı olarak gözlenilebilen [zekâ, sevme-sevilme], sinir sistemi ile meydana gelen hareketler [kaslarda meydana gelenler gibi], kısaca organizma tarafından yapılan her türlü eylemdir (Senemoğlu, 2004: 91; Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976: 61).

1908 yılında İngiliz William McDougal tarafından psikolojinin ilk kez bir davranış bilimi olarak tanımlamasının ardından (www.apa.org/archives) sosyoloji, antropoloji ve sosyal psikoloji ile birlikte davranış bilimleri içerisinde en hâkim konumda olan disiplin kendisi olmaya başlamıştır. Zaten asıl amacı da davranışı anlamak, tahmin etmek ve kontrol etmektir. İlave amaçları ise bir taraftan insanlar arasındaki kişilik ve tutum arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak, bir taraftan da öğrenme, motivasyon, hatırlama, unutma gibi süreçler üzerinde durmaktır (Öznur, 2006: 8).

Tahmin edileceği üzere ve Aksoy (2000)'un da ortaya koyduğu kadarıyla insanlar kendi üzerinde bir çalışma yapıldığını hissettiklerinde normal davranışlarının dışına çıkabilirler. İşte burada devreye psikoloji girmektedir. Psikoloji, bireyin kişisel ve toplumsal sorunlarını çözümlemede, davranışlar konusunda bilgi edinmede, toplumsal ilişkileri düzenlemede ve bireyin kendisini tanımada yardımcı olur (Şen, 2005). Hatta psikoloji diğer bireylere yardım etmeyi öğretir.

Tüm bunları yaparken de hattı zatında diğer sosyal bilim çalışma alanlarıyla da ilişki içerisindedir. İlişkinin üst düzeyde olduğu çalışma alanlarından birisi de *Sosyal Bilgiler*dir. Disiplinler arası bir program ve bir ders

olan Sosyal Bilgiler için *vatandaşlık eğitim programı* (Öztürk, 2009) demek yerinde olacaktır. Öztürk vd. (2003)'nin aktarımıyla Sosyal Bilgiler, *"demokratik bir toplumda bireyin rolünü inceleyen, sosyal olayları ve insan ilişkilerini irdeleyen faaliyet alanlarının bütünüdür."* Bu tanımdan hareketle araştırmaya temel teşkil eden psikoloji, özellikle insanın toplumsallaşmasında büyük bir öneme haizdir. Çünkü öğrencilere belirli kişilik özelliklerinin kazandırılması (Burger, 2006) dolayısıyla iyi bir vatandaş olma yolunda söz konusu alana çok iş düşmektedir. Bunun yanı sıra bireyin akıl sağlığı yerinde olmalıdır ki sağlıklı bir toplum ya da vatandaşlık eğitim programının içeriğine uygun etkin nitelikli vatandaş yetiştirilebilsin. Keza öğrencilerdeki bireysel farkındalıkların bilincinde olunması ve sahip oldukları özellikleri göz önünde bulundurarak ders sürecini gerçekleştirmeleri de bir o kadar önemli görülmektedir (Deniz, 2016). Aynı sınıfta olsalar dahi, öğrenciler arasında bu bağlamda farklılıklar olacağı için öğretmen tarafından bireylerin bu özellikleri dikkate alınarak ders süreci gerçekleştirilmelidir. Söz konusu bahsedilen tüm bu durumlar psikolojinin önemine ve Sosyal Bilgiler içerisindeki yerine vurgu yapması açısından ehemmiyetlidir.

Psikolojinin Tarihsel Serüveni ve Seyir İçindeki Ekolleri

Psikoloji tarihi alt başlığını kaleme alış nedenlerimizin başında, alanın gelişiminin bilinmesinin o bilime ait diğer konuların önündeki tartışmaların daha iyi anlaşılmasına kapı aralamak adınadır.

Psikoloji, hem tüm bilimsel disiplinlerin en eskilerinden biri, hem de diğer bilimlere kıyasla daha kısa bir geçmişe sahiptir. Eskidir, çünkü yüzyıllara dek uzanan dönemlerde Aristo, Platon, (MÖ 4-5. yy.) hatta Socrates ve/veya diğer düşünürler bugünkü psikologlarının ilgilendiği pek çok psikolojik meseleyle ilgilenmişlerdir (Schultz ve Schultz, 2007). Yeni bir alandır, çünkü bilimsel metotların işin içine dâhil edilmesinin üzerinden yaklaşık 135 yıl geçmiştir ki bu süre bir bilim dalı için çok kısa bir zaman dilimi olarak nitelendirilebilir.

Bir önceki paragrafta da aslında dile getirilmeğe çalışıldığı üzere, psikoloji aslında antik çağda çocuğun eğitim sorunlarını çözmek gereksiniminden doğmuş ve mezkûr çağın ünlü düşünürleri tarafından da eğitim problemi üzerinde çalışmalar yapılmıştır (Binbaşıoğlu, 1992: 6). Bununla birlikte, ne bu düşünürlerin ne de diğerlerinin sonraki zamanlarda psikoloji alanına

Kaynakça

Aksoy, M. (2000). *Sosyal Bilimler ve sosyoloji*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Akyüz. Y. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, A. F. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Yayınları.

Ata, B. (2009). Sosyal Bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler. *Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar -1*. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed). (ss. 25-42) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. ve Hillard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş*. E. Atakay ve A. Yavuz (Çev). İstanbul: Sosyal Yayınları.

Bakırcığlu, R. (2006). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK ve Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Yayını.

Başaran, İ. E. (1987). *Psikoloji*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Binbaşıoğlu, C. (1992). *Eğitim psikolojisi*. (8. baskı). Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik*, İ. D. E. Sarıoğlu, (Çev). (1. baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Deniz, M. (2016). Sosyal Bilgiler ve psikoloji. D. Dilek (Ed). *Sosyal Bilgiler eğitimi*. (ss. 209-221) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Doğanay, H. (1992). *Coğrafya'ya giriş I*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Freud, S. (1967). *Cinsiyet ve psikanaliz*. S. Hilav (Çev). İstanbul: Varlık Yayınevi.

Gray, P. (1999). *Psychology*. New York: Worth Publishers.

Güler, İ. (2005). *Tarihin toplumdaki işlevi ve öğretimi*. İstanbul: Elif Kitabevi.

Güney, S. (1998). *Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimler sözlüğü*. Ankara.

Güney, S. (2009). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürtürk, S. (1990). *Psikoloji*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.

Haviland, W. A., Prins, H. L., Walrath, D. ve McBride, B. (2008). *Kültürel antropoloji*. D. Erguvan ve İ.D.E. Sarıoğlu (Çev). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Kaymakçı, S. (2013). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ilişkilendirmeler. B. Akbaba (Ed). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Sosyal Bilgiler*. (ss. 395-412) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Keçe, M. ve Merey, Z. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler kazanımlarının Sosyal Bilimler disiplinlerine ve disiplinler arası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VIII (I), 110-139.

Kılıçoğlu, G. (2009). Sosyal Bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran (Ed). *Sosyal Bilgiler öğretimi* (s. 3-16) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

MEB, (1998). *İlköğretim okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.* Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. S: 2487.

MEB, (2005a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve kılavuzu (4-5).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB, (2005b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve kılavuzu (6-7).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB, (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı(İlkokul ve Ortaokul 4, 5,6,ve7.sınıflar,Online; hhtp://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686*

Morgan, C. T. (2004). *Psikolojiye giriş*. S. Karakaş (Ed). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Morris, C. H. (2002). *Psikolojiyi anlamak*, H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl (Çev. Ed). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde Sosyal Bilgiler. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. (ss. 3-21) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Öznur, Y. (2006). *Davranış bilimleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış, C. Öztürk (Ed). *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi- yapılandırmacı bir yaklaşım*. (ss. 21-50) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış, C. Öztürk (Ed). *Sosyal Bilgiler öğretimi.* (ss. 1-31) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, C., Keskin, S. C. ve Otluoğlu, R. (2012). *Sosyal Bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, M. ve Çoşkun, M. K. (2004). *Sosyoloji*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi*. Y. Aslay. (Çev). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Programı. Bu içerik 09 Temmuz 2016 tarihinde www.ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 adresinden erişilmiştir.

Şahin, T. E. (2006). *Siyaset bilimine giriş ve siyasal düşünce tarihi.* Ankara: Dikey Yayınları.

Şen, S. (2005). *Psikoloji*. (2.baskı). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Turan, R. (2018). 2017 ilkokul ve ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi.* 19, ss. 295-328.

Uba, L. and Huang, K. (1999). *Psychology*. New York: Longman.

Uçar, Ş. (1994). *Tarih felsefesi yazıları*. Ankara: Vadi Yayınları.

www.apa.org/archives ET: 13 Mayıs 2016.

www.ttkb.meb.gov.tr ET: 22.10.2018

Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme (YÖPİD) Raporu (2005). Bu rapor 27 Mayıs 2016 tarihinde http://www.erg.sabanciuniv.edu/ adresinden erişilmiştir.

9. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER

Doç. Dr. Ersin TOPÇU

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI

"Memleketi alan onu kılıç ile almıştır,
memleketi tutan onu kalem ile tutmuştur."

Yusuf Has Hacib

Kazanımlar

- Uluslararası ilişkiler ve içeriğini açıklar.
- Küreselleşme kavramı ve içeriği hakkında çıkarımlarda bulunur.
- Günümüz dünya sorunlarına örnekler verir.
- Uluslararası ilişkiler ve Sosyal Bilgiler eğitimi arasındaki bağlantıyı kavrar.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda uluslararası ilişkilerin yerini tartışır.

Giriş

Bilimselliği hususunda pozitif bilimlere kıyasla her daim daha fazla eleştiriye maruz kalan Sosyal Bilimler, bunlardan kurtulmak adına bilhassa metodolojik anlamda devamlı bir çaba içerisinde olmuştur. Fakat filozof Platon'un dahi Atina'da kurduğu akademinin kapısına *"Geometri (Matematik) bilmeyenler giremez!"* yazdığı bir dünyada, Sosyal Bilimler üzerinde çalışanlar/çalışmalar ne kadar çok olsa da bu alanın kendisini pozitif bilimlere karşı ispatlaması oldukça zor olmuştur. MÖ 5. yy'da Herodot'la başladığı kabul edilen Tarih biliminin dahi 19. yüzyıla kadar bilimselliği sorgulanmış ve ancak 24 asır sonra sosyal bir bilim dalı olarak kabul edilmiştir. Benzer

şekilde bir başka sosyal bilim dalı olan Uluslararası İlişkiler de uygulama olarak ilk devletlerin kurulduğu MÖ 3000'lerden itibaren mevcut olsa da bir bilim dalı olarak sistematikleşmesi, kendi alanındaki diğer disiplinlere göre çok daha geç tarihlere, Birinci Dünya Savaşı'nın sonuna kaldığından gelişmesini henüz tamamlayabilmiş değildir.

Uluslararası İlişkilerin Tanımı

Nicholas Onuf'un (1989, akt. Emre, 2015; Aydın, 1996), görünürde özgür ve eşit aktörler arasında asimetrik ve gönülsüz ilişkiler olarak tanımladığı uluslararası ilişkiler kavramının, devletler ile uluslararası ve uluslar üstü aktörlerin birbirleriyle olan ilişkileri ve bu ilişkileri sistematik bir şekilde bilimsel olarak açıklamaya çalışan sosyal bir bilim dalı olmak üzere iki ayrı anlamı söz konusudur. Uluslararası ilişkilerin çerçevesi, sınırları ve hatta aktörleri konusunda, alanın kendi uzmanları tarafından da ortak kanaatler tam olarak oluşmuş değildir (Aydın, 1996). Yine de günümüzdeki mevcut reel duruma baktığımıza bu ilişkinin sınırlarının oldukça geniş, aktörlerinin de sadece devletler olmadığı görülmektedir. Uluslararası aktör denilince akla ilk gelen, uluslararası ilişkilerde karar verme becerisine sahip olan ve özerk eylem gerçekleştirilebilen devletler olmakla beraber, çok uluslu şirketler, sivil toplum örgütleri (Greenpeace, Save The Children, Uluslararası Af Örgütü vb.), uluslararası kuruluşlar (BM, NATO, AB vb.) gibi varlıklar da diğer önemli aktörlerdir.

Aktörlerin ve dolayısıyla ilişkilerin gittikçe arttığı, hızlandığı ve daha çetrefilli hale geldiği 1950'lerden sonra iyice popülerleşen, bu süreçte üniversitelerin en önemli bölümlerinden biri haline gelen ve tarih, coğrafya, ekonomi ve hukuk gibi birçok sosyal bilimden faydalanarak disiplinler arası bir çalışma alanı haline dönüşen uluslararası ilişkiler, Uluslararası Politika, Siyasî (Diplomasi) Tarih, Uluslararası İktisat ve Uluslararası Hukuk olmak üzere başlıca dört alt daldan oluşur.

1. Uluslararası Politika

Dış politika kapsamında devletlerin birbirleriyle olan siyasî ilişkilerini incelemekte ve genel olarak uluslararası ilişkiler dairesi içerisinde kabul edilmektedir.

2. Siyasî (Diplomasi) Tarih

Uluslararası ilişkilerin tarihiyle ilgilenen bu bilim dalı, egemen devletlerin ortaya çıkışından itibaren birbirleri ile olan ilişkilerini, bu süreç içerisinde meydana gelen ve uluslararası etkisi olan olayları tarih biliminden faydalanarak incelemektedir.

3. Uluslararası İktisat

Tarımda üretilen artı ürünün diğer kişilere ya da topluluklara satılmasıyla başlayan ilk ticarî ilişkilerin yapısını ve mantığını karşılaştırmalı olarak inceleyen bilim dalıdır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ekonomi alanındaki değişiklikler nedeniyle, bu tarihten itibaren devletlerin ve uluslararası örgütlerin bu alandaki faaliyetlerini incelemektedir.

4. Uluslararası Hukuk

Devletlerin birbirleri ile ilişkilerinde nasıl davranacakları, karşılaşılan anlaşmazlıkların çözümü için gerekli ilkelerin nasıl belirlenip uygulanacağını incelemektedir. Ülkelerin birbirleri ve uluslararası kuruluşlar (BM, AB vb.) ile imzaladıkları anlaşmalar/sözleşmeler bu alanın temel kaynaklarıdır (Arı, 2013a, b).

Uluslararası İlişkiler Teorileri

Uluslararası ilişkiler alanında yapılan bilimsel çalışmaların dayandığı pek çok teori vardır. 'Büyük Tartışmalar Yaklaşımı'na göre bu teorilerin, ortaya çıktıkları dönemlerin var olan sorunlarına çözüm bulmak amacıyla sundukları öneriler konusunda, birbirleri arasında üç büyük tartışmanın yaşandığı kabul edilir. Birinci tartışma, 1940'lı yıllarda temel konusu 'uluslararası barışın nasıl sağlanacağı' olan İdealizm ile Realizm teorileri arasındaki tartışmadır. Bu tartışma, uluslararası ilişkileri güç ve çıkar üzerine inşa eden Realizm'in, İdealizme üstün gelmesiyle sonuçlanmıştır. İkinci büyük tartışma, 1950 ve 1960'lı yıllarda gelenekselciler ile davranışsalcılar arasında yaşanan ve temel konusu 'uluslararası ilişkiler teorilerinin nasıl bilimsel bir temele oturtulacağı' olan tartışmadır. Bu tartışma sonrasında, doğa bilimlerindeki bilimsel metotların Sosyal Bilimlere de uygulanabileceğini öngören pozitivizm, uluslararası ilişkiler disiplininin hâkim akımı haline gelmiştir. Üçüncü büyük tartışma ise 1980'li yıllardan itibaren pozitivist (Realizm,

Kaynakça

Adams, S. (2008). Globalization and income inequality: Implications for intellectual property rights. *Journal of Policy Modeling*, 30, 725-735.

Akın, G. (2006). Küresel ısınma, nedenleri ve sonuçları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 29-43.

Akpınar, M. ve Kaymakcı, S. (2012). Ülkemizde Sosyal Bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 20 (2), 605-627.

Aksoy, B. ve Karatekin, K. (2013). *Ortaöğretimde çevre okuryazarlığı*. Ankara: Beyazkalem Yayıncılık.

Altınbilek, D. (2013). Dünyanın ve Türkiye'nin su kaynakları. *E-Bülten,* 30 (8).

Altuner, D., Engin, N., Gürer, C., Akyay, İ. ve Akgül, A. (2009). Madde kullanımı ve suç ilişkisi: Kesitsel bir araştırma. *Tıp Araştırmaları Dergisi,* 7 (2), 87 -94.

Arda, Z., Şahin, H. & Büyükkol, S. (2013). İlkçağdan Modernizme; Bilim, Sanat ve Felsefe Buluşmaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:2 Sayı:3. ISSN: 2146-9199. S. 148-159.

Arı, T. (2013a). *Uluslararası ilişkilere giriş*. Bursa: MKM.

Arı, T. (2013b). *Uluslararası ilişkiler ve dış politika.* Bursa: MKM.

Arı, T. (2013c). *Uluslararası ilişkiler teorileri: Çatışma, hegemonya, iş birliği.* Bursa: MKM.

Ashley, R. K. (1981). Political realism and human ınterests. *İnternational Studies Quarterly,* 25 (2), 204-236.

Ashley, R. K. (1988). Untying the sovereign state: A double reading of the anarchy problematique. *Millennium*, 17 (2), 227-262.

ASPB (2009). Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet. URL: http://goo.gl/uxPMAz. (Erişim Tarihi: 17.05.2016)

Ata, B. (2014). Sosyal Bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler. İçinde R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Eds.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar I*. (ss. 25-42). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın-Düzgit, S. (2015). Post-yapısalcı yaklaşımlar ve uluslararası ilişkilerin temel kavramları. *Uluslararası İlişkiler,* 12 (46), 153-168.

Aydın, K. & Yaşar, A. (2001). Adana ilinde taşıt kaynaklı gürültü kirliliğinin çevresel etkilerinin araştırılması. *Mühendis ve Makine,* 42 (502), 39-44.

Aydın, M. (1996). Uluslararası ilişkilerde yaklaşım, teori ve analiz. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi.* 51 (1), 71-114.

Aydın, M. & Akgül-Açıkmeşe, S. (2015). Uluslararası ilişkiler kuramlarında ana akımlara yeniden bakış. *Uluslararası İlişkiler,* 12 (46), 1-49.

Bayat, B. (2011). Hava kirliliği ve kontrolü. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 135, 55-59.

Baykal, H. & Baykal, T. (2008). Küreselleşen dünyada çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 1-17.

Bloch, M. (2005). *Feodal toplum*. M. Ali Kılıçbay (Çev). İstanbul: Doğu Batı Yayıncılık.

Block, M. L., Calderón-Garcidueñas, L. (2009). Air pollution: Mechanisms of neuro inflammation & CNS disease. *Trends Neurosci,* 32 (9), 506–516.

Bodur, S. & Kucur, R. (1994). Görüntü kirliliği üzerine. *Ekoloji*, 12, 50-51.

BP. (2015). BP Statistical Review of World Energy June 2015. URL: https://goo.gl/XjU-AtM. (Erişim Tarihi: 17.05.2016).

BP. (2016). BP Statistical Review of World Energy June 2016. URL: http://goo.gl/QRZyzp. (Erişim Tarihi: 17.05.2016).

Burchill, S. & Linklater, A. (Ed). (2005). *Theories of international relations.* New York: Palgrave Mcmillan.

Calderón-Garcidueñas, L., Maronpot, R. R., Torres-Jardon, R., Henríquez-Roldán, C., Schoonhoven, R., Acuña-Ayala, H., Villarreal-Calderón, A., Nakamura, J., Fernando, R., Reed, W., Azzarelli, B. & Swenberg, J. A. (2003). DNA damage in nasal and brain tissues of canines exposed to air pollutants is associated with evidence of chronic brain inflammation and neurodegeneration. *Toxicologic Pathology,* 31, 524–538.

Canbolat, İ. S. (2007). İmaj-gerçek ve işlevsellik bağlamında eleştirel bir uluslararası ilişkiler çözümlemesi üzerine. *Gazi Akademik Bakış*, 1 (1), 1-24.

Çağlarırmak, N. & Hepçimen, A. Z. (2010). Ağır metal toprak kirliliğinin gıda zinciri ve insan sağlığına etkisi. *Akademik Gıda,* 8 (2), 31-35.

Çukur, S. (2015). İngiliz Okulu temsilcileri, temel varsayımları, uluslararası ilişkilerde üç gelenek, uluslararası toplum, insanî müdahale. URL: http://goo.gl/pt84OL. (Erişim Tarihi: 05.06.2016).

Dalgın, S. (2008). Işık kirliliği ve doğal yaşama etkisi. *Kent Yönetimi, İnsan ve Çevre Sorunları Sempozyumu*, İstanbul.

Dark, K. R. (2001). *The waves of time: Long-term change and international relations.* USA: Continuum.

Demirkaya-Gedik, H. ve Altun, A. (2011). Sosyal Bilgilerde medya okuryazarlığı ve güncel olaylar. Bayram Tay ve Adem Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 511-554). Ankara: PegemA.

Der Spiegel (1998). Das Jahrhundert der Imperien: Auflözung der Koloniareiche. Streitfargen: Gewinn und Verlust. Globalisierungder Neue Imperialismus, (16.11.1998). (47), 178.

Devetak, R. (2005). Critical theory. In S. Burchill & A. Linklater (Eds.), *Theories of International Relations* (pp.137-160). New York: Palgrave Mcmillan.

Devlen, B. & Özdamar, Ö. (2010). Uluslararası ilişkilerde ingiliz okulu kuramı: Kökenleri, kavramları ve tartışmaları. *Uluslararası İlişkiler,* 7 (25), 43-68.

Devlen, B., Patrick, J. & Özdamar, Ö. (2005). The English School, International Relations, and Progress. *International Studies Review.* 7, 171–197.

Doğan, O. (2011). Türkiye'de erozyon sorunu nedenleri ve çözüm önerileri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim.* (11),34. s. 62-69.

Donnelly, J. (2005). Realism. Scott Burchill & Andrew Linklater (Ed.), *Theories of International Relations* içinde, Third Edition, New York, Palgrave Mcmillan.

DSİ. (2012). 2012 Faaliyet Raporu. URL: http://goo.gl/kKTrwh. (Erişim Tarihi: 07.04.2016).

Eken, M., Ceylan, A., Taştekin, A.T., Şahin, H. & Şensoy, S. (2008). *Klimatoloji II*. Ankara: DMİ Yayınları.

EMCDDA. (2013). EMCDDA 2013 ulusal raporu. URL: http://goo.gl/VEm5T2. (Erişim Tarihi: 25.04.2016).

Emiroğlu, G. (2011). Sosyal Bilgilerde uluslararası ilişkilerin yeri ve önemi. İçinde R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), (ss. 205-248). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Emre, Y. (2015). Anthony Giddens ve uluslararası ilişkiler: Yapılanma, modernite ve küreselleşme. *Uluslararası İlişkiler,* 11 (44), 5-23.

Eralp, A. (Der.). (2003). *Devlet, sistem ve kimlik: Uluslararası ilişkilerde temel yaklaşımlar.* İstanbul: İletişim Yayınevi.

Ersoy, Ş. (2013). 2013 Afet raporu: Dünya ve Türkiye. URL: http://goo.gl/cXLT4g. (Erişim Tarihi: 22.06.2016).

FAO. (2005). World water resources, by region. URL: http://goo.gl/N9n0zw. (Erişim Tarihi: 19.06.2016).

FAO. (2007). Water scarcity. URL: http://goo.gl/9aZ1cE. (Erişim Tarihi:12.05.2016).

FAO. (2015). The state of food insecurity in the world 2015. URL: http://goo.gl/bLFll3. (Erişim Tarihi: 12.05.2016).

Gökkaya, V. B. (2011). Türkiye'de kadına yönelik ekonomik şiddet. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 12 (2), 101-112.

Gönlübol, M. (2014). *Uluslararası politika: İlkeler, kavramlar, kurumlar.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gülmez, N., Tahancı, B. (2014). Soğuk savaş dönemi çekişmelerinden bir örnek: U-2 uçak krizi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 14 (28), 225-252.

Halliday, F. (1989). State and Society in international relations: A second agenda. In H. C. Dyer & L. Mangasarian (Eds.), *The Study of İnternational Relations, The State of the Art* içinde (pp. 28-40). New York: Palgrave Mcmillan ve Millennium.

Harris, J. M. & Özmete, E. (2011). Sürdürülebilir Kalkınmanın Temel Prensipleri. URL: http://goo.gl/LYNrGc. (Erişim Tarihi: 14.06.2016).

Hasgür, İ. (1992). Gürültü kirliliğinin türk mevzuatındaki yeri. *Ekoloji*, 8 (4), 31-34.

Herz, J. H. (1981). Political Realism revisited. *International Studies Quarterly, Sympozium in Honor of Hans J. Morgenthau,* 25 (2), 182-197.

Hobbes, T. (2007). *Leviathan veya bir din ve dünya devletinin içeriği, biçimi ve kudreti.* S. Lim (Çev.). İstanbul: YKY.

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi (2018). URL https://goo.gl/9cc3Yj (Erişim Tarihi: 05.01.2019).

IFRC. (2015). World disasters report: Focus on local actors, the key to humanitarian effectiveness. URL: https://goo.gl/Zc7Khi. (Erişim Tarihi: 19.03.2016).

Johnson, A. P. (2006). *Making connections in elementary and middle school social studies.* California: Sage Pub.

Kant, I. (1795). Toward perpetual peace: A philosophical sketch. URL: https://goo.gl/UJjwLE. (Erişim Tarihi: 14.06.2016).

Kapluhan, E. (2011). Türkiye'de kuraklık ve kuraklığın tarıma etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi.* (27), 487-510.

Karaca, A. & Turgay, O. C. (2012). Toprak kirliliği. *Toprak Bilimi ve Bitki Besleme Dergisi,* 1 (1), 13-20.

Kartal, (2007). Kavramsal ve tarihsel yönleri ile küreselleşme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 251-264.

Kaya, S. (2008). Uluslararası ilişkilerde konstrüktivist yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 63 (3), 83-111.

Kaymakcı, S. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretiminde çalışma yaprakları kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keyman, E. F. (2006). Küreselleşme, uluslararası ilişkiler ve hegemonya. *Uluslararası İlişkiler*, 3 (9), 1-20.

Kılıç, S. (2012). Sürdürülebilir kalkınma anlayışının ekonomik boyutuna ekolojik bir yaklaşım. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi,* 47, 201-226.

Kışlalıoğlu, M. & Berkes, F. (2010). *Çevre ve ekoloji.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Knutsen, T. L. (1997). *A history of international relations theory.* Manchester: Manchester University Press.

Koç, E., Şenel, M. C. (2013). Dünyada ve Türkiye'de enerji durumu: Genel değerlendirme. *Mühendis ve Makina*, 54 (639), 32-44.

MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı). (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2012). *Toprak kirlilik kaynakları.* URL: http://goo.gl/qFQUAT. (Erişim Tarihi: 01.05.2016).

MEB. (2014). *Su kirliliği ve önlemleri.* URL: http://goo.gl/E0w00z. (Erişim Tarihi: 01.05.2016).

MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.

Meydan, A. (2016). Dünyada nüfus sorunu. İçinde F. Aydın (Ed.), *Günümüz Dünya Sorunları* (ss. 211-240). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Mills, N. L., Donaldson, K., Hadoke, P. W., Boon, N.A., MacNee, W., Cassee, F.R., Sandström, T., Blomberg, A. & Newby, D. E. (2008). Adverse cardiovascular effects of air pollution. *Nature Clinical Practice Cardiovascular Medicine,* 6 (1), 36-44.

Morgenthau, H. J. (1948). *Politics among naitions: The struggle for power and peace.* New York: Alfred A. Knopf.

Natural Disasters (2017). URL: https://goo.gl/nMwWUo (Erişim Tarihi: 05.01.2019).

NCJRS. (2009). Children's exposure to violence: A comprehensive national survey. URL: https://goo.gl/ah5Il0. (Erişim Tarihi: 01.05.2016).

NCSS. (1992). Curriculum standards for social studies: I. introduction. http://www.socialstudies.org/standards/introduction. (Erişim Tarihi: 20.06.2016).

O'Brien, K. (2014). Global citizens of the world unite. In A. B. Sterri (Ed.), *Global Citizen-Challenges and Responsibility in an Interconnected World* (pp. 27-36). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (ss. 21-50). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Polat, N. (2003). Post-yapısalcı yaklaşımlar. İçinde A. Eralp (Ed.), *Devlet, Sistem ve Kimlik, Uluslararası İlişkilerde Temel Yaklaşımlar* (ss. 261-289). İstanbul: İletişim Yayınevi.

Potyemkin, V. (2009). *Uluslararası ilişkiler tarihi (diplomasi tarihi) cilt 3.* Attila Tokatlı (Çev.). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Reus-Smit, C. (2005). Constructivism. In S. Burchill & A. Linklater (Eds.), *Theories of International Relations* (pp. 188-212). New York, Palgrave Mcmillan.

Sandıklı, A. & Kaya, E. (2014). *Uluslararası ilişkiler teorileri ve barış.* URL: http://goo.gl/I9TBjp. (Erişim Tarihi: 15.06.2016).

Sevim, Ş. (2006). *Soğuk savaş sonrası avrupa güvenlik yapılanması ve türkiye.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Smith, S. (1987). Paradigm dominance in international relations: The development of international relations as a social science. *Millennium: Journal of İnternational Studies,* 16 (2) 189-206.

Şatana, N. S. (2015). Uluslararası ilişkilerde bilimsellik, metodoloji ve yöntem. *Uluslararası İlişkiler,* 12 (46), 11-33.

Şenol, D. &Yıldız, S. (2013). *Kadına yönelik şiddet algısı (kadın ve erkek bakış açılarıyla).* Ankara: Tarcan Matbaacılık.

Tanrısever, O. F. (2003). Yöntem sorunu: Gelenekselcilik, davranışsalcılık tartışması. İçinde A. Eralp (Ed.), *Devlet, Sistem ve Kimlik, Uluslararası İlişkilerde Temel Yaklaşımlar* (ss. 89-129). İstanbul: İletişim Yayınevi.

Tür, Ö. & Aydın-Koyuncu, Ç. (2010). Feminist uluslararası ilişkiler yaklaşımı: Temelleri, gelişimi, katkı ve sorunları**.** *Uluslararası İlişkiler,* 7 (26), 3-24.

Türkeş, M. (2012). Kuraklık, çölleşme ve birleşmiş milletler çölleşme ile savaşım sözleşmesinin ayrıntılı bir çözümlemesi. *Marmara Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 20 (1), 7-55.

Uğrasız, B. (2003). Uluslararası ilişkilerde iki farklı yaklaşım: İdealizm ve Realizm. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 139-145.

UN. (1987). Report of the world commission on environment and development: Our common future. URL: http://goo.gl/hhXrq2. (Erişim Tarihi: 10.05.2016).

UN. (2005c). World population prospects: Key findings & advanaced tables. URL: https://goo.gl/vT2Pzl. (Erişim Tarihi: 21.06.2016).

UN. (2012). Water quality. URL: http://goo.gl/9CoUwW. (Erişim Tarihi: 10.06.2016).

UN.(2015a).Status and trend analysis of ıllıct drug markets. URL: https://goo.gl/tiH0X1 (Erişim Tarihi: 12.05.2016).

UN. (2015b). World drug report 2015 advanced briefing to member states. URL: https://goo.gl/xPxSGE. (Erişim Tarihi: 12.05.2016).

UNCHR. (1951). The refugee convention, 1951. URL: http://goo.gl/QT6IuM. (Erişim Tarihi: 18.06.2016).

UNCHR. (2015). Worldwide displacement hits all-time high as war and persecution increase. URL: http://goo.gl/sVRjnA. (Erişim Tarihi: 12.06.2016).

UNCHR. (2016). Refugees/migrants emergency response-mediterranean. URL: http://goo.gl/IzqLAR. (Erişim Tarihi: 11.06.2016).

UNCHR. (2017). Global Report 2017. URL: https://goo.gl/Q9mnmY. (Erişim Tarihi: 05.01.2019).

UNICEF. (2003). Water, sanitation and hygiene. URL: http://goo.gl/GQVFCw. (Erişim Tarihi: 15.06.2016).

UNICEF. (2012). Global statistics on children's protection from violence, exploitation and abuse. URL: http://goo.gl/3bnBAh. (Erişim Tarihi: 15.06.2016).

UNWOMEN. (2015). Ending violence against women. URL: http://goo.gl/skV5er. (Erişim Tarihi: 23.06.2016).

URL 1: https://goo.gl/aNeYPk. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

URL 2: http://goo.gl/JW5U6L. (Erişim Tarihi: 11.04.2016).

URL 3: http://goo.gl/RBrHAe. (Erişim Tarihi: 12.06.2016).

URL 4: http://goo.gl/dD0L6P. (Erişim Tarihi: 16.06.2016).

URL 5: http://goo.gl/e6Yjqk. (Erişim Tarihi: 10.04.2016).

URL 6: http://goo.gl/VeJLyI. (Erişim Tarihi: 17.05.2016).

URL 7: http://goo.gl/ha2Fc0. (Erişim Tarihi: 22.05.2016).

URL 8: http://goo.gl/fEU7UQ. (Erişim Tarihi: 01.06.2016).

URL 9: http://goo.gl/rZO6JV. (Erişim Tarihi: 25.05.2016).

URL 10: http://goo.gl/iyCNkG. (Erişim Tarihi: 08.04.2016).

URL 11: http://goo.gl/pI7xmo. (Erişim Tarihi: 13.05.2016).

URL 12: http://goo.gl/DCaMdV. (Erişim Tarihi: 11.04.2016).

URL 13: http://goo.gl/9zjBGV. (Erişim Tarihi: 06.06.2016).

URL 14: http://goo.gl/NkKPC6. (Erişim Tarihi: 19.05.2016).

URL 15: http://goo.gl/wjlUmF. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

URL 16: http://goo.gl/8ixi5a. (Erişim Tarihi: 17.05.2016).

URL 17: http://goo.gl/AAQebP. (Erişim Tarihi: 20.06.2016).

Waltz, K. N. (2010). *Theory of international politics*. USA: Addison-Wesley.

WHO. (2012). The top 10 causes of death. URL: http://goo.gl/DgC8Td. (Erişim Tarihi: 17.04.2016).

Wight, M. (1960). Why is there no international theory? URL: http://goo.gl/N9UpLm. (Erişim Tarihi: 18.06.2016).

Yalçınkök, K. (2015). Realizm. URL: http://goo.gl/XPB7Xf. (Erişim Tarihi: 30.06.2016).

Yalvaç, F. (2009). Hegel: Dünya tarihi ve özgürlük mücadelesi olarak uluslararası ilişkiler. *Uluslararası İlişkiler*, 6 (21), 3-37.

Yalvaç, F. (2010). Eleştirel gerçekçilik: Uluslararası ilişkiler kuramında post-pozitivizm sonrası aşama. *Uluslararası İlişkiler*, 6 (24), 3-32.

Yalvaç, F. (2011). Uluslararası ilişkiler kuramında anarşi söylemi. *Uluslararası İlişkiler*, 8 (29), 71-99.

Yurdusev, A. N. (2003). Uluslararası ilişkiler öncesi. İçinde A. Eralp (Ed.), *Devlet, Sistem ve Kimlik, Uluslararası İlişkilerde Temel Yaklaşımlar* (ss. 15-55). İstanbul: İletişim Yayınevi.

Fotoğraf ve şekiller

Fotoğraf 1: URL: http://goo.gl/SBshDt. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

Fotoğraf 2: URL: //goo.gl/ADyMLD. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

Fotoğraf 3: URL: http://goo.gl/wEuHV3. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

Fotoğraf 4: URL:http://goo.gl/GdHGwH. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

Fotoğraf 5: URL: http://goo.gl/LPNPRa. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

Fotoğraf 6: URL: http://goo.gl/GdHGwH. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

Fotoğraf 7: URL**:** http://goo.gl/GdHGwH. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

Fotoğraf 8: URL: http://goo.gl/NKwu6l. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

Fotoğraf 9: https://goo.gl/h1bX9E. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

Fotoğraf 10: http://goo.gl/ixHnZX. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

Fotoğraf 11: URL: http://goo.gl/kgZ2RD. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

Fotoğraf 12: https://goo.gl/Isa8bE. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

Fotoğraf 13: URL: http://goo.gl/YbU7dY. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

Fotoğraf 14: http://goo.gl/FBDOOo. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

Fotoğraf 15: URL: http://goo.gl/MHpjJC. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

Şekil 1: URL: https://goo.gl/RxLbqx. (Erişim Tarihi: 15.04.2016).

10. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE İLETİŞİM

Dr. Öğr. Üyesi Hatice GEDİK

"Gelin tanış olalım, işi kolay kılalım…"

Yunus Emre[1]

Kazanımlar

Bu bölüm sonunda aşağıdaki kazanımları gerçekleştirmeniz beklenmektedir:

- İletişim kavramının anlamını açıklar.
- İletişim kavramı ile ilgili temel kavramları açıklar.
- İletişim süreçlerini açıklar.
- İletişimin tarihî gelişimini açıklar.
- İletişim sürecinde hangi sorulara cevap arandığını söyler.
- Sosyal Bilgiler Eğitim ve İletişim ilişkisini açıklar.

Giriş

İletişim, Latinceden türeyen dillerdeki *communication* sözcüğünün karşılığı olarak Türkçeye girmiştir (Küçükaslan, 2014). İnsan, doğduğu andan itibaren çevresi ile iletişim kurmaya başlar ve zamanla yeteneklerini geliştirerek, çevre ve eğitimin de etkisiyle iyi bir alıcı ya da kaynak olmayı başarabilir (Küçükaslan, 2014). Birçok kişiye ya da nesneye ait olan ve ortaklaşa yapılan anlamlarındaki bu kavramdan hareketle iletişim sözcüğünün özünde, yalın bir ileti alışverişinden çok toplumsal nitelikli bir etkileşimi, işteşliği, değiş-tokuşu ve paylaşımı içerdiği görülmektedir (Canyurt, 2010:

[1] Mustafa Tatcı. Yunus Emre Dîvânı, 82. (*"Gelün tanşuk idelüm işi kolay tutalum…").*

Akt: Küçükaslan, 2014). İletişimde asıl amaç, bilgi vermek ve karşıdakini etkilemektir (Macit, 2010: Akt: Küçükaslan, 2014).

İletişim, insan ilişkilerinin temeli, toplu yaşama ürünü ve gereğidir. Bu yüzden sosyal hayatın ayrılmaz bir parçasıdır (Küçükaslan, 2014). İletişim, insanların toplu halde yaşamaya başlamalarından itibaren, toplumsal etkileşimlerde rol oynayan, sembolik mesajların karşılıklı ulaştırılmasıyla bazı anlamları aralarında paylaşması sürecidir (http://okul.selyam.net/2014: Akt: Küçükaslan, 2014). İletişim sayesinde insanlar fikirlerini açığa vurma, onları paylaşma ve değerlendirme olanağına sahip olurlar. Başkalarını etkiler ve onlardan etkilenirler (Macit, 2010: Akt: Küçükaslan, 2014). İletişim, insanın toplumsallaşma sürecinde ortak bir etkinlik biçimidir (Tutar, 2003: Akt: Küçükaslan, 2014). Kişi, grup ve kurum gibi toplumsal birimler arasındaki mesaj alışverişidir. İletişim, insan topluluklarını "toplum" haline getirir ve sosyalleşmelerini sağlar. İnsan, hayatının ilk anından başlayarak doğayla ve öteki insanlarla iletişim kurmaya başlar. Toplumsal iletişim, bireyin ve sosyal grupların varlığını sürdürebilmesi için gereklidir. Toplumların sosyalleşmesi ve varlığını sürdürebilmesi toplumsal iletişime bağlıdır (Küçükaslan, 2014).

İletişim, dinamik bir olgudur. Kültürel yapıdaki değişme, iletişime de yansımaktadır. Zamanla bazı kelimeler ve kavramlar yerini yeni kavramlara ve kelimelere bırakır. Bilgi işlem sistemindeki gelişmeler, belgelerin değerlendirilmesinde yeni bir dili ortaya çıkarmıştır. İnsan makine ilişkisi de iletişimde yeni kavramların oluşmasına sebep olur. Dildeki değişmeler mesajın, yani iletişim biçiminin değişmesine sebep olur. Sosyal organizasyonların değişmesi ve gelişmesi iletişimi etkiler. Küçük bir ortamda yüz yüze iletişim ilişkisi geçerli iken, sosyal grup büyüdükçe yazılı iletişim daha gerekli hale gelir (Küçükaslan, 2014). Kişilerin anlaşması, mesajın etkili olması için iletişim kalıpları gereklidir. İletişim kalıbı iyi düzenlenirse, işaretler ve kısaltmalar anlamlı hale gelir ve mesajın etkisi artar (Küçükaslan, 2014).

İletişim, insanları biyolojik bir varlık olmanın ötesinde, yaşadığı toplumun bir üyesi haline getirmiş ve toplumsallaştırmıştır. İnsanların duygu, düşünce ve inançlarını çeşitli semboller kullanarak, kendisiyle ve çevresi ile paylaşması da iletişim ile mümkündür (Oskay, 1982; Aktaran: Küçükaslan, 2014). Bireylerin bir araya gelip topluma dönüşebilmesi için iletişime, bilgi ve duygu paylaşımına ihtiyaç vardır.

İnsanlar, çevreleriyle devamlı etkileşim içindedir. Çevre insanları etkilediği gibi, insanlar da çevrelerini etkilemektedir. Birey, toplum karşısında edilgen bir varlık değildir. İnsan, doğuştan getirdiği gizil güçler ve sonradan toplumdan kazandıklarıyla bir yandan kişiliğini geliştirir, bir yandan da toplumu etkiler (Küçükaslan, 2014).

İnsanların takınmış oldukları tutum ve davranışlar iletişimi etkilemektedir. İletişimin istenen sonuca ulaşmamasında pek çok etken mevcuttur: Verici ve alıcının takındığı tutum ve davranışlar, sözün başkaları tarafından kesilmesi, zamanın kısıtlı olması, iletişimde bulunan kişilerde bilgi eksikliği olması, geçmiş deneyimlerden kaynaklanan ön yargıların olması, iletişimde bulunulan kişi ile yeterli fiziksel mesafenin olmaması, çok az ya da çok fazla bilgi, kişisel ihtiyaç ya da beklentilerin farklı olması, seçici algılama veya ön yargı, varsayımlar, alıcıdan kaynaklanan ilgi eksikliği, inanç ve varsayımların anlamayı engellemesi, konuşmaya tepki ile yaklaşılması, mesajı veren kişinin kendini hazırlamaması, ortamın uygun şartları taşımaması sayılabilir (Küçükaslan, 2014).

İletişim, insanların davranışlarını etkilemek amacıyla sözlü ya da sözsüz araçlarla zihin yönlendirme etkinliğidir. Davranış ise, insanların yapabileceği veya deneyebileceği her şeydir (Küçükaslan, 2014). Davranışın ortaya çıkması için insanın zihninden bir şeylerin (düşünme, problem çözme, duygulanma, anlama, algılama vb.) geçmesi gerekir (Küçükaslan, 2014). Bireysel etki bireyin bir davranışta bulunmadan önce davranışının olumlu ya da olumsuz yönde bir değerlendirmesini yapmasıdır. Sosyal etki ise, davranışta bulunduğu ya da bulunmadığı takdirde karşılaşacağı sosyal baskı algılamasıdır. Birey, bu ölçüm sonunda bir davranışta bulunup bulunmayacağına karar vermektedir. Bireyin bir davranışa karşı tutumunun ardında yatan birtakım inançlar vardır ve bunlar davranışsal inançlardır. İnsan toplum içinde yaşar, toplumu etkiler ve ondan etkilenir. Davranışlarının büyük bir bölümü sosyal çevresinin etkisiyle şekillenir. Temelinde de iletişim vardır (Küçükaslan, 2014).

İletişim

İletişim, bir göndericinin alıcıya sözlü ya da yazılı mesaj göndermesi, iletmesi ve bu mesajın alıcı tarafından çözümlenmesidir (Uzuntaş: Akt: Küçükaslan, 2014). İletişim, bilgi, düşünce, duygu, tutum ve kanılarla davranış

Kaynakça

Abbate, J. (2014). İnternetin Popülerleşmesi. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 472-479) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Ascher, M.&Ascher, R. (2014). Yazısız Uygarlık- İnkalar ve Quipu. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 58-65) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Besserat, D. S. (2014). Yazının En Eski Öncüsü. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 35-47) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bostancı, M.N. vd. (2007). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı. Ankara 2007. RTÜK YAy.

Burke, J. & Ornstein, R. (2014). Orta Çağda İletişim ve İnanış. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 117-126) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Carpenter, E. (2014). Yeni Diller. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 377- 385) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Carter, T. F. (2014). Kağıt ve Blok Baskı- Çin'den Avrupa'ya. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 132-141) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cowen, R. S. (2014). Elektroniğin Toplumsal Gelişimi. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 456-466) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Crowley, David & Heyer, P. (2014). İletişim Tarihi, (Çev: Berkay ERSÖZ; Ed: Serdar ÖZTÜRK), 3. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Dilekmen, M., Başcı Z., Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (e-dergi.atauni.edu.tr). Cilt 12, Sayı 2. s/223-231.

Fowles, J. (2014). Kitle İletişimi Araçları ve Yıldız Sistemi. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds), (ss.282- 292) içinde. (Çev: Berkay ERSÖZ; Kitap Ed: Serdar ÖZTÜRK).

Graff, H. J. (2014). İlk Modern Okuryazarlıklar. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 160-173) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Güngör, N. (2013). İletişim Kuramlar ve Yaklaşımlar. 2. Bask, Ankara: Siyasal Kitabevi.

İnnis, H.A. (2014). Yazının En Eski Öncüsü. Crowley, David & Heyer, P. (Eds), İletişim Tarihi. (ss.55-66) içinde. (Çev: Berkay ERSÖZ; Ed: Serdar ÖZTÜRK).

Korkut, F. (2005). Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28: [2005] 143-149.

Küçükaslan, N. (2014). Etkili İletişim Teknikleri, Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.

Logan, R.K. (2014). Yazı ve Alfabe Etkisi. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 99-106) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Manovich, L. (2014). Medya Nasıl Yeni Medya Oldu? İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 467-471) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

MEB. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4. 5. 6. ve 7. Sınıflar). Ankara.

McLuhan, M. (2014). Radyoyu Anlamak. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds). Çev: Berkay ERSÖZ. Ed: Serdar ÖZTÜRK, 3. Baskı. (ss. 349-357) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Pehlivan, K.B. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma, *İlköğretim- Online*, 4(2),17-23.

Robinson, A. (2014). Yazının Kökenleri. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds), (ss.55-66) içinde. (Çev: Berkay ERSÖZ; Kitap Ed: Serdar ÖZTÜRK).

Schudson, M. (2014). Yeni Gazetecilik. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds), (ss.208-217) içinde. (Çev: Berkay ERSÖZ; Kitap Ed: Serdar ÖZTÜRK).

Serimoğlu, N. (2013). Etkili İletişim, Cinius Yayınları, İstanbul.

Spigel, L. (2014). Televizyona Yer Açmak. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds), (ss.386- 397) içinde. (Çev: Berkay ERSÖZ; Kitap Ed: Serdar ÖZTÜRK).

Thompson, J. B. (2014). Haber Ticareti. İletişim Tarihi. Crowley, David & Heyer, P. (Eds), (ss.174-179) içinde. (Çev: Berkay ERSÖZ; Kitap Ed: Serdar ÖZTÜRK).

Turan, R.(2018). 2017 İlkokul Ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Diyalektolog ulusal Sosyal Bilimler dergisi*, kış winter - sayı number 19- sayfa page /295-328.

URL Bağlantılar

URL 1: (http://www.ucondort.com/fotoalbum/atahalk5.jpg 17.07.2016).

(https://tr.wikipedia.org/wiki/Avrupa_N%C3%BCk-leer_Ara%C5%9Ft%C4%B1rma_Merkezi (17.07.2016)

(http://www.fizikmakaleleri.com/2013/03/higgs-bozonu-tanri-parcacigi.html (17.07.2016)

11. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE EKONOMİ

Prof. Dr. Ali MEYDAN
Doç. Dr. Şenay GÜNGÖR

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda hedeflenen kazanımlar aşağıdaki gibidir:

- Ekonomi ile ilgili temel kavramları öğreneceksiniz.
- Ekonomik sistemler ile ilgili bilgi sahibi olacaksınız.
- Ekonomi ile ilgili kurumları öğrenmiş olacaksınız.
- Ekonomik yaşama fikri ile toplumsal gelişme arasındaki ilişkileri kavramış olacaksınız.
- Ekonominin Sosyal Bilgiler eğitimindeki yerini ve önemini kavrayacaksınız.

Giriş

Rekabetin yoğunlaştığı, belirsizliklerin arttığı ve değişimin hızlandığı bu dönemde, herkesin kabul ettiği bir gerçek olan küreselleşmeyle birlikte ekonominin önemi giderek daha iyi anlaşılmaktadır. Küreselleşme süreci siyasî, ekonomik ve kültürel sonuçları ile hayatımızda çok önemli bir yer tutmaktadır. Bir sosyal bilim olarak ekonomi, bireylerin ve ülkelerin varoluş mücadelelerinde önemli rol oynamaktadır. Günümüzde ekonomi hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Her alanda ihtiyaç duyulduğu gibi artık günlük hayatta da bilimsel ekonomi bilgisi zorunlu hale gelmiştir.

Ekonomi eğitimi, genç insanlara temel konular hakkında düşünmenin, kişisel ve sosyal kararlar almanın işlevsel bir yolunu sağlar. Temel ekonomi kavramlarının ve ilkelerinin farkında olunması ve uygulanışı, genç insan-

lara bu karar alma sürecinde yardım eder. Ekonomi eğitiminin amacı, becerikli ve katılımcı vatandaşlar olmak için gerekli olan düşünme becerileri ve ekonomi bilgilerini geliştirmektir. Ekonominin temel ilkelerini ve günlük yaşamdaki rollerini anlama ve yaşamlarını doğrudan etkileyecek seçimler için ekonomik karar verme becerisinin gelişmesi öğrencilerin sorumluluk kazanmalarına yardımcı olabilir (Süntar Akhan, 2010: 25-26).

Ekonominin Tanımı ve Konusu

Ekonomi kelimesi eski Yunancada "ev idaresi" veya "iyi bir ev idaresinin ilkeleri" anlamına gelen "Oikonomia" kelimesinden gelmektedir. 1965 yılında ev idaresi veya ev ekonomisi anlamına gelen ekonomi kelimesinin yerine "economiepolitique" terimi kullanılmıştır (Ünlüönen & Tayfun, 2012: 5).

İnsan ihtiyaçları sonsuz, fakat bu ihtiyaçları karşılayacak olan mal ve hizmet miktarı sınırlıdır. Mal ve hizmet miktarının sınırlı oluşu ise bunların üretimine tahsis edilecek kaynakların sınırlı oluşundan doğmaktadır. Şu halde kaynakların kullanımında bir seçim yapmak ve hangi malların, nasıl ve ne miktarda üretilip kimlere dağıtılacağı hakkında bir karara varmak gerekmektedir. Bu konularla doğrudan doğruya ilgilenen ve her düzeyde sınırlı imkânların, sonsuz ihtiyaçlara, maksimumu sağlayacak şekilde dağıtılması yollarını araştıran bilime ekonomi denir (Alkin, 2009: 13).

Ünlüönen & Tayfun (2012), ekonomi biliminin ortak özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Ekonomi toplum halinde yaşayan insanların davranışlarını konu alan sosyal bir bilimdir.
- İnsanların sınırsız kabul edilen maddî ihtiyaçlarının karşılanmasına yöneliktir.
- İnsanların maddî ihtiyaçlarını karşılayan mal ve hizmetler, sınırlı durumlardaki üretim kaynakları ile üretilir.
- Ekonomide amaç kıt kaynakların kullanılmasında en yüksek faydanın elde edilmesidir (Ünlüönen & Tayfun, 2012: 5).

Bir sosyal bilim dalı olan ekonomi, içinde yaşadığımız toplumun yapılanma biçimini ve bu yapının nelerden oluştuğunu anlamamıza imkân verir. Toplum halinde yaşayan insanlar varlıklarını koruma ve devam ettirme

amacıyla çeşitli faaliyetlerde bulunmak zorundadır. Bu faaliyetlerin amacı mevcut imkânlarla mal ve hizmet üretmek, bunları tüketmek veya ihtiyacı olan diğer kişilere devretmektir. Dar anlamda bu gibi faaliyetler ekonomi ilminin konusunu oluşturmaktadır (Ünlüönen & Tayfun, 2012: 4)

Ekonomide Temel Kavramlar

Bizzat yaşayarak öğrendiğimiz ekonomik olayların doğru bir şekilde yorumlanabilmesi ve herkes tarafından anlaşılabilmesi için ekonomi disiplininin temel kavramlarının bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu kavramlardan öne çıkanlar aşağıda açıklanmıştır:

Ekonomi: (1) İlke ekonomisi, (2) Tasarruf, idare, tutum, iktisat, israftan çekinme, bir amaca ulaşmak için harcanacak parasal tutarın daha azını tüketerek aynı amaca ulaşma anlamlarına gelmektedir. Yunancada evin içindeki düzeni de ifade etmektedir (ekonomist.com.tr, 2016).

Arz ve talep: Fiyat değişimlerine karşı satıcı ve alıcıların birbirine karşıt tepkilerini belirleyen, fiyatlar yükselirken piyasada arzın yükselip talebin daralması, fiyatlar düştüğünde ise arzın daralıp talebin genişlemesi durumudur (ekonomist.com.tr, 2016).

İhtiyaç: İhtiyaç, karşılandığı zaman mutluluk ve tatmin sağlayan, karşılanmadığı zaman ise mutsuzluk ve rahatsızlık veren şeylerdir. Her birey yemek, içmek, barınmak ve giyinmek gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla belirli bir çaba içerisine girer. Kültürel ve bölgesel farklılıklar, sosyal ve toplumsal statü, çevresel faktörler ve ahlâkî değerler sınırsız olan insan ihtiyaçlarını şekillendirirler.

Deflasyon: Tedavüldeki paranın azaltılması, ekonomik daralma, deflasyon, emisyondaki azalma, paranın piyasada azalması üzerine satın alma gücünün artması, fiyatlar genel düzeyinin düşürülmesidir. Enflasyonla değerini kaybetmiş olan paranın değerini tespite yarayan tedbirlerden biridir. Fakat para değerindeki düşüş çok fazla olduğu zaman, deflasyon çok güç hatta imkânsız olur (ekonomist.com.tr, 2016).

Kıt kaynaklar: Bir toplumu oluşturan bireylerin gereksinimlerinin tümünü karşılayacak kadar bol olmayan kaynaklardır. Ekonomide kaynakla-

Kaynakça

Akhan N. E. (2013). Sosyal Bilgiler ve Ekonomi. R. Turan & K. Ulusoy (Eds). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (ss.390-405) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Akhan N. E. (2014). Sosyal Bilgilerde Ekonomi Konularının Öğretimi. M. Safran *(Ed). Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss.165-180) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Alkin, E. (2009). *Herkes için Ekonomi*. İstanbul: Hiperlink.

Altınok, S. & Çetinkaya, M. (2012). *İktisada Giriş*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Banaszak, R. (1987). *The Nature of Economic Literacy.* http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED284823.pdf (Erişim Tarihi: 04.05.2016).

Berber, M. & Bocutoğlu, E. (2015). *Genel İktisada Giriş* (5. Baskı). Bursa: Ekin yayınevi.

Bilgili, A. S. (2013). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. A. S. Bilgili (Ed). *Sosyal Bilgilerin Temelleri.* Ankara. Pegem Akademi.

Buckles, S. (2001). What ıs and ısn't Economics Education. *Theory ın to Practice.* 26 (3): 163-169.

Ertek, T. (2006). *Temel Ekonomi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Ertürk, E. (2006). *İktisada Giriş*. Ankara: Nobel Yayım Dağıtım.

Gathany, J. M. (1934). Current Events and Economic Culture. *Social Studies.* 25 (6): 805-810.

http://www.ekonomist.com.tr/apps/dictionary.app/dictionary.php/es.dict (Erişim Tarihi: 14.05.2016).

MEB (2015). *Sosyal Bilgiler Dersi 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı.* Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar).* Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Meszaros, B. (1997). Economic Standards: A Guide for Curriculum Planners. *Social Education.* 61 (6): 324-327.

Oğuz, O. (1992). *İktisada Giriş Temel Kavramlar ve Prensipler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Parasız, İ. & Özer, M. (2005). *Bugünkü İktisadın Temelleri.* İstanbul: Aktüel.

Parasız, İ. (2003). *Prensipler ve Politika: İktisada Giriş*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Parasız, İ. (2007). *Modern Ansiklopedik Ekonomi Sözlüğü*. Bursa: Hiperlink.

Parasız, İ. (2015). *İktisadın A B C'si.* (Onbeşinci Baskı). Bursa: Ezgi Yayıncılık.

Schug, M. C. (1996) Teaching Economic Reasoning to Children. *Children's Social and Economics Education.* 1 (1): 79–88.

Seıter, D. M. (1989). Teachingand Learning Economics. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304396.pdf (Erişim Tarihi: 04.05.2016).

Süntar Akhan, N. E. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrencilerinde Ekonomi Okuryazarlığının Durumu ve Geliştirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Tarhan M. ve Kılıç F. (2017) Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde Girişimcilik Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Kullanılabilecek Kaynaklar Bibliyografyası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1974-1993.

Uzunoğlu, S. (2006). *Temel Ekonomi*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Ünlüönen, K. & Tayfun, A. (2012). *Ekonomiye Giriş.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

12. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE ANTROPOLOJİ

Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU

Kazanımlar

Bu bölüm sonunda öğrencilerin aşağıda verilen kazanımlara ulaşması beklenmektedir:

- Antropolojinin tanımını ve alt dallarını değerlendirebilecektir.
- Antropolojinin bir bilim olarak kökenini, tarihçesini değerlendirebilecektir.
- Antropoloji disiplininin Sosyal Bilgiler eğitimi çalışma alanındaki yeri ve önemini değerlendirebilecektir.

Giriş

İnsanoğlu tarih boyunca yaşamını devam ettirme sürecinde gerek bireysel gerekse toplumsal birçok sorunla karşı karşıya kalmıştır. Bu karşılaştığı sorunları çözmek için çaba içerisine girmiştir. Sorunları çözmek için gösterdiği bu çabalar beraberinde birçok bilimin doğmasını sağlamıştır. İnsanoğlunun merakı ve gayreti sonucu doğan bu bilimlerden her birinin aslında ortaya çıkmış olan bir sorunun çözümlenmesi sürecindeki meraka dayalı bir araştırmanın ürünü olduğunu söyleyebiliriz. Günümüzde de bu sürecin devam ettiğini ifade edebiliriz. Çünkü insanoğlunun zamansal ve durumsal olarak ilgi ve ihtiyaçları değişkenlik göstermektedir. Değişkenlik gösteren bu ilgi ve ihtiyaçlar insanları birçok alanda araştırma yapmaya itmiştir.

Tarih boyunca insanoğlunun ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olarak ortaya çıkan bilimlerden biri Sosyal Bilimlerdir. İnsanla ilgili beşerî, ekonomik, toplumsal, siyasî ve tarihi birçok ihtiyacı karşılayan bu bilim, dün ve bugün

kavramlarının sentezini yaparak geleceğe ilişkin yordama yapabilme özelliğine sahiptir. Yapılan yordama sürecinde insanoğlunun sosyokültürel yapısı, morfolojik, biyolojik ve fiziksel özellikleri dikkate alınmaktadır. Bu özelliklerin dikkate alınmasının, Sosyal Bilimler içerisinde tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, arkeoloji, hukuk, felsefe gibi bilimlerin yanı sıra antropoloji biliminin de ortaya çıkmasını gerekli kıldığını söyleyebiliriz. Antropoloji, insanoğlunun tarihsel süreç içerisindeki değişimlerini birçok boyutta irdeleyen ve bu irdeleme sürecinde birçok soruya cevap arayan (İnsanlık kavramı nasıl oluştu?, Bizden önceki insanların fiziksel ve biyolojik özellikleri nasıldı?, İnsanların yerleşim yerlerinde kurdukları meskenlerin yapımında kullanılan malzemenin belirlenmesinde kültürün etkisi var mıdır?, Tarih boyunca fiziksel ve toplumsal olarak nasıl değiştik?..) bir bilim olmuştur.

Günümüzde insanlığı birçok boyutta ele alan antropoloji tek bir disiplin olarak öğrenme-öğretme sürecinde kendisine yer bulabildiği gibi Sosyal Bilgiler eğitimi çalışma alanında da yer alan temel disiplinlerden birini oluşturmaktadır. Şöyle ki Sosyal Bilgiler çalışma alanı, insan kavramını çok boyutluluk ilkesi çerçevesinde ele aldığından dolayı yararlandığı disiplinlerden biri de antropoloji olmuştur. Antropolojinin, bireyi ya da toplumun değişim ve dönüşüm sürecini kültürel, biyolojik, sosyolojik ve fiziksel açıdan değerlendirdiğinden Sosyal Bilgiler eğitimi çalışma alanına katkı sağladığını söyleyebiliriz.

Antropoloji

Bir Bilim Olarak Antropolojinin Tanımı

Antropoloji, etimolojik olarak Latince "insan" anlamına gelen "anthropos" ile "bilim" anlamına gelen "logos/logia" kavramlarından türetilmiştir ve "insanbilimi" anlamına gelmektedir. Dünyadaki yaklaşık on milyon canlı arasında, yarattığı kültürü ile çevreye uyum sağlayarak varlığını sürdürebilen tek canlı türü olan insanı konu alan antropoloji, gerek günümüz toplumlarını, gerekse geçmiş toplumları biyolojik ve kültürel açıdan karşılaştırmalı olarak inceleyerek farklılık ve benzerliklerini ortaya koymaya çalışmaktadır (Demirel, 2011: 128). Antropoloji bir yandan, insanın zaman ve mekân içerisindeki çeşitliliğini incelerken, diğer yandan da toplumsal ve kültürel benzerlik ve farklılıkları betimlemeye çalışır. Antropolojinin en

önemli niteliği bütüncül ve evrensel bakış açısıdır (Demirel, 2011: 128). Antropoloji, insanlar ve davranışları hakkında kullanışlı genellemeler üretmeye ve insan çeşitliliğini mümkün mertebe anlamaya çalışan bir bilimdir (Haviland, 2002: 33). Tezcan'a göre antropoloji, insan bilimi demektir. İnsanlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları göz önüne alarak, insanları karşılaştırmalı bir görüşle inceleyen bilimdir (Tezcan, 1996: 1). Diğer taraftan Bilgili (2010) antropolojiyi, insanın türeyişini, biyolojik yapısını, beden özelliklerini kültürel belirtilerini ve sosyal davranışlarını araştıran bir bilim olarak tanımlamaktadır.

Antropoloji en kısa tanımıyla insan çeşitliliğinin bilimdir. İnsanı kültürel, toplumsal ve biyolojik çeşitliliği içinde anlamaya; insanların başlangıcından beri çeşitli koşullara nasıl uyarlandığını, bu uyarlama biçimlerinin nasıl gelişip değiştiğini, çeşitli küresel olayların bu uyarlamaları nasıl dönüştürdüğünü görmeye ve göstermeye çalışır. Bu nedenle yerküreyi bir bütün olarak ele alır ve insanlığı bütünlüğü içinde görmeye çalışır. Bu yönüyle antropoloji hem bütüncü hem de farklılıkları vurgulayıcı bir doğaya sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, antropoloji için insan hem yerküreyi düzenleyen, tasarlayan hem de yerkürenin koşulları tarafından düzenlenen biçimlendirilen bir varlıktır (Aydın ve Erdal, 2013: 3).

Antropoloji genellikle fiziksel ve kültürel antropoloji olarak iki ana alana ayrılarak ele alındığını söyleyebiliriz (Eriksen, 2004). Fiziksel antropoloji (Biyolojik antropoloji); biyolojik evrim, kalıtım, uyum ve varyasyon, primat morfolojisi ve insan evrimine ilişkin fosil kayıtları inceleyen bilim bir bilim dalıdır. Kültürel antropoloji ise, toplumu sosyolojik açıdan ele alan toplumsal örgütler, davranışlar ve ilişkiler konularında ortak bir alanı paylaşır (Goodman, 1995: 217).

Antropoloji, fizik ya da biyolojik antropoloji ve sosyal / kültürel antropoloji olmak üzere iki büyük bölüme ayrılabilir. Bu bölümlerden birincisi, insanın fizik yapısının ve davranışının evrimi, eskinin ve günümüz insan topluluklarının birbirlerinden farklı biyolojik özellikleri ile ilgilenen biyolojik antropoloji; ikincisi, insan toplumlarını ve kültürlerini araştıran bölümdür. Bu bölüm de kendi içinde iki ana dala ayrılır. Bunlardan biri, toplumların ve kültürlerin tarihini ve tarih öncesini araştıran bir bilim olan arkeolojidir. Arkeologlar örneğin: Eski Yunan ve Mısır uygarlıklarında gün ışığına çıkartılanlara benzer antik belgelerde bilgi bulabilirler. Çoğu durumlarda, yazılı belge yoktur, hatta Mısır'da olduğu gibi yazılı belge bulunsa bile pek eskiyi aydınlatmaz. Sonuçta arkeolog, tarih öncesi yerleşim yerlerinin araştırılmasından ve

Kaynakça

Alimbekov, A.(2007). "Etnopedagoji ve Kırgız Etnopedagojisinin Temel Kavramları", *Türk Yurdu*, C.27, S: 242, s.31-36

Alpagut, B. (1985). Paşalar Köyü Kazısı, 1984. *VII. Kazı Sonuçları Toplantısı,* 1-16. T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Eski Eserler ve Müzeler Genel Müdürlüğü Yayınları.

Alpagut, B. (2011). 15 Milyon-5 Milyon Arasındaki Göçlere Bir Yolculuk. *Aktüel Arkeoloji Dergisi*, 19, 104-109.

Arslanoğlu, İ.(2001). "Kültür ve Medeniyet Kavramları". *Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi* 15: 243-255.

Atay, T.(2000). "Kavramlar Kargaşası Bilim Dalları Çatışması-Dünyada ve Türkiye'de 'Sosyal İçerikli' Antropolojiyi Adlandırma Sorunu" *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 22.

Auge, M. ve Jean-Paul, C. (2005)., *Antropoloji,* (Çev. İsmail Yerguz), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Aydın, S. ve Erdal, Y. S. (2013). *Antropoloji* (Edt. Handan Üstündağ), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Başçı, Z.(2012). *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Derisinde Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ens- titüsü.

Bates, D. G. (2009). *21. Yüzyılda Kültürel Antropoloji-İnsanın Doğadaki Yeri,* (Çev. Suavi Aydın vd.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Beals, R. L. and Hoijer, H.(1972). The Macmillan Company", (çevirien: Gürbüz Erginer), *The Nature and Scope of Anthropology,* Second Printing, Newyork.

Bilgili, A. S.(2010). *Sosyal Bilgilerin Temelle*ri, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Demirel, F. A.(2011). Türkiye Antropolojisinin Tarihçesi ve Gelişimi Üzerine, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 128-134.

Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insanî değerler eğitiminin insanî değerler ölçeği ile sınanması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Doğanay, A.(2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programı'nın Değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.

Dönmezer, S.(1982).Sosyoloji, Ankara: Savaş Yayınları.

Duyar, İ. (2003). "*Biyolojik Antropoloji"* Antropoloji Sözlüğü, (Ed. Kudret Emiroğlu ve Suavi Aydın), Bilim ve Sanat Yayınları.

Emıroğlu, K., ve Aydın, S. (2003). Antropoloji Sözlüğü, Ankara, s. 281-290.

Ercan, R.(2010). Sosyolojinin Temel Kavramları, (Edit. Feridun Merter ve Mustafa Talas) Sosyoloji, İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: *Değerler. Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(4)

Eriksen, T. H.(2004). What is Anthropology, *Pluto*, p.79.

Eriksen, T.H.(1969*). Küçük Yerler Büyük Meseleler-Sosyal ve Kültürel Antropoloji*, (çev. Koca, 2009) Ankara: Birleşik Yayınevi.

Eriksen, T.H.(2002). Etnisite ve Milliyetçilik Antropolojik Bir Bakış, (Çev. Ekin Uşaklı), İstanbul: Avesta Yayınları.

Ersoy, A. (2003). "*Hominid*" Antropoloji Sözlüğü içinde, (Ed. Kudret Emiroğlu ve Suavi Aydın), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Ersöz, M.(1963). "Hars ve Medeniyetin Dinamik Tanımları, Eğitim Dergisi, 1(5).

Giddens, A.(2001). *Siyaset, Sosyoloji ve Toplumsal Teori-Toplumsal Düşüncenin Klasik ve Çağdaş Temsilcileriyle Hesaplaşmalar* (çev. Tuncay Birkan), İstanbul: Metis Yayınları.

Goodman, A. H. (1995). The Problematics of "Race" in NT Boaz and LD Wolfe (eds.), Biological Anthropology: The State of the Science. Bend, Oregon, *International Inst. of Human Evolutionary Research,* pp 215-239.

Gökberk, M. A.(1959)"Kültür Meselesi", Bilgi Dergisi, 13(147).

Haviland, W. A.(2002). *Cultural Anthropology,* (Çeviren, Hüsamettin İnanç) Kültürel Antroploji, İstanbul: Kanüs Yayınları.

Journet, N. (2009). *"Giriş: Kültür Nedir?"*, Evrenselden Özele Kültür-Kökenlerin Araştırılması, Kültürün Tabiatı, Kimliklerin Oluşumu, (Ed. Nicolas Journet), (Çev. Yümni Sezen), İstanbul: İz Yayınları, 16-17.

Kansu, Ş. A. ve Tunakan, S. (1946). Alacahöyük (1943-1945) Kazılarından Çıkarılan Kalkolitik, Bakır ve Tunç Çağlarına Ait Halkın Antropolojisi. *Belleten*, *X*(40), 539-555.

Kansu, Ş.A. (1937a). Alacahöyük'te Bulunan İskeletlerin Antropolojik Tetkiki. *Belleten*, *I*(1), 180-191.

Kansu, Ş.A. (1937b). Kumtepe Neolitik Kemikleri Üzerinde Antropolojik Tetkik. *Belleten*, *I*(2), 557-569.

Kansu, Ş.A. (1940). *Türk Antropoloji Enstitüsü Tarihçesi*. İstanbul: Maarif Matbaası.

Kansu, Ş.A. ve Atasayan, M. (1939a). Afyonkarahisar Civarında Kusura Hafriyatında Meydana Çıkarılan Bakırçağı ve Eti Devrine Ait İskeletler Üzerinde Tetkikler. *Türk Antropoloji Mecmuası*, 19-22, 272-313.

Kansu, Ş.A. ve Atasayan, M. (1939b). Anadolu'nun Irk Tarihi Üzerine Antropolojik Bir Tetkik. *Belleten III*(9), 127-131.

Kansu, Ş.A. ve Tunakan, S. (1945). Türk Tarih Kurumu Alacahöyük Kazılarında (1936-1944) Bakırçağı Yerleşme Katlarından Çıkarılan İskeletlerin Antropolojik İncelenmesi. *Belleten*, IX (36), 411- 422.

Kansu, Ş.A.; Tunakan, S. (1947). 1937-39 Yıllarında Eskişehir'de Yazılıkaya'da Çıkarılmış Olan Frik Çağına Ait Kafanın Antropolojik İncelenmesi. *Belleten*, *XI*(42), 181-187.

Kansu, Ş.A.; Tunakan, S. (1948). Karaoğlan Höyüğünden Çıkan Eti, Frik ve Klasik Devir İskeletlerinin Antropolojik İncelenmesi. *Belleten XII*(48), 759-774.

Kıroğlu, K. (Editör). (2006). *Yeni ilköğretim programları*. Ankara: PegemA Yayınları.

Kızılçelik, S. ve Erjem, Y.(1996). Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü, Ankara: Anı Yayıncılık.

Koçoğlu, E.(2014). Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Kültürel Yaşam Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Algıları, *Mediterranean Journal of Humanities*, IV/2, 191-205 .

Kottak, C. P. (2000). *Antropoloji-İnsan Çeşitliliğine Bir Bakış*, (Çev. Sibel Özbudun vd.) Ankara:Ütopya Yayınevi.

Marshall, G. (1999).Sosyoloji Sözlüğü, Ankara, Bilim ve Sanat, s. 216-219.

Münüsoğlu, H.(2010). Türkiye'de Antropolojinin Kurulma ve Kurumsallaşma Sorunlarına Tarihsel Bir Yaklaşım DTCF Örneği, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

NCSS (1993). *The Social Studies Professional*. Washington DC: National Council for the Social Studies.

Özbudun, S.(2003). "*Yapısal Antropoloji*" Antropoloji Sözlüğü içinde, (Ed. Kudret Emiroğlu ve Suavi Aydın), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler.* Ankara: Pegem Yayınları.

Özön, M. N.(1979). Osmanlıca/Türkçe Sözlük, İstanbul.

Safa, P.(1978). *Doğu-Batı Sentezi*, İstanbul.

Sevim, A.(2003). 2001 Yılı Çorakyerler Kazısı Sonuçları. *24. Kazı Sonuçları Toplantısı 2*, 295-302. Kültür Bakanlığı Anıtlar ve Müzeler Genel Müdürlüğü Yayınları.

Talas, M. (2010). S*osyoloji.* Eds.: F. Merter, & M. Talas. İstanbul: Lisans Yayınları.

TDK. (2005). *Türkçe sözlük.* (10. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tezcan, M. (2008). *Kültürel Antropoloji*. Ankara: Maya Akademi.

Tezcan, M.(1996). Kültürel Antropoloji, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tosun, İ.(2015). Etnopedagoji Açısından Monguş Kenin –Lopsan'ın Tiva Çadçil Eseri, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(8),2017-2038.

Turan, R.(2018). 2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 295-328.

Williams, R. (2007). *Anahtar Sözcükler-Kültür ve Toplumun Söz Varlığı*, (Çev. Savaş Kılıç), İstanbul:İletişim Yayınları.

13. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE SANAT

Dr. Öğr. Üyesi Serpil DEMİREZEN

"Bir millet ki resim yapmaz, bir millet ki heykel yapmaz,
bir millet ki fennin gerektirdiği şeyleri yapmaz;
itiraf etmeli ki, o milletin ilerleme yolunda yeri yoktur."

Mustafa Kemal ATATÜRK

Kazanımlar

- Sanatın ve sanat eğitiminin tanımını yapabilir.
- Sanat eğitiminin önemini ve gerekliliğini açıklayabilir.
- Sosyal Bilgiler eğitiminde sanatın yeri ve önemini açıklayabilir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda sanat konularına ne şekilde yer verildiğini örneklendirebilir.

Giriş

Sosyal Bilgiler dersi, temel eğitim kademesinde öğrencileri hayata hazırlayan en önemli derslerden biridir. Sosyal Bilgiler dersinde sanat konularının/eserlerinin kullanılması, şüphesiz ki programın kazanımlarına ulaşmada etkili olacak ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayacaktır. Temel eğitimdeki dersleri sanat etkinlikleri ile işlemenin amacı, sanatçı yetiştirmek değildir. Derslerin sanat etkinlikleri ile geliştirilmesindeki amaç; estetik algısı yaratmak, farklılıklara saygıyı öğretmek ve çevresine duyarlı bireyler yetiştirmek için sanatın gücünden yararlanmaktır. Sosyal Bilgilerin, pek çok disipline ait ögeyi bünyesinde barındıran bir öğretim prog-

ramı olması, sanat konularının, bu ders kapsamında kullanılabileceği geniş bir yelpaze sunmaktadır. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlara ulaşmalarında, değerleri kazanmalarında sanat etkinliklerinin öğretmenler tarafından doğru ve etkili şekilde kullanılması oldukça önemlidir.

Sanat ve Sanat Eğitimi

Sanat, bireyin yaşamının hemen hemen her anında onun ayrılmaz bir parçasıdır denilebilir. Çünkü "insanlar her nereye bakarlarsa baksınlar sanat ve tasarım çalışmalarını görebilirler. Sanat biçimleri ve tasarım ürünleri hemen her gün insanlara, kullandıkları bir sabah kahvaltısı tabağında, elbiselerinde, mobilyalarında, sofra takımlarında görünür" (Brommer&Horn, 1985'ten akt: Mercin ve Alakuş,2007: 15). Bu örnekte de görüldüğü gibi sanat, hayatın her noktasında karşılaşılabilecek bir kavramdır.

Sanat insanın yaşadığı mekândan, giydiği elbiseye, dinlediği müziğe, izlediği filme, sembollere ve daha birçok alana kadar her an karşı karşıya kaldığı bir varlıktır. Bu varlık, ulusal kültürün de ana kaynağını oluşturur ve kültürün taşıyıcı bir ögesi olmuştur. Sanat, oluşturulduğu çağın duygularını, olaylarını yani kültürünü geçmişten geleceğe taşır. Yıllar önce yaşamış olan uygarlıkların, nasıl bir kültüre sahip olduklarını, onların yapmış oldukları eserleri inceleyerek anlamak mümkündür (Özteke, 2004: 5). Bir sanat objesi, yapıldığı zamanı ve kültürel bağlamı yansıtır. Aslında eski kültürler hakkında bilinenlerin veya tahmin edilenlerin birçoğu kaynağını sanattan alır. Sanat eserleri insanların, yerlerin ve nesnelerin nasıl göründüğünü kaydeder. Geçmiş çağların materyalleri ve üretim teknikleri, coğrafî çevrenin ve toplum yapısının özelliklerini verebilir (Manifold, 1995). Sanat, bireysel açıdan duyguların, düşüncelerin, hayallerin, yaratıcı çabaların ve insanın kendini gerçekleştirmesinin kendi iç cevherini keşfetmesinin bir aracı; toplumları yüceltmede ve kaynaştırmada, bütünleyici yönü ile önemli bir toplumsal kültür dinamiğidir (MEB, 2007: 4). Sanat eserlerinin bütün bu özelliklerinin erken yaşlardan itibaren doğru şekilde tanınması ve anlamlandırılması için nitelikli bir sanat eğitimine ihtiyaç vardır.

Sanat eğitimi ile sanatsal uygulamalar yapan ve sanat yapmaktan zevk alan bireylerin yetiştirilmesi hedefinin yanı sıra bir sanat eserini çözümleyebilen, sanat eseri niteliğini içerenle bu niteliği içermeyeni değerlendirebilen, sanatçı ile zanaatçının farkını algılayabilen ve her ikisinin de

toplumda yerini ve önemini kavrayabilen, daha da önemlisi sanatçı ile sanatçı olmayanı birbirinden ayırt edebilen çağdaş bir nesil yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2007: 11). Sanat eğitimi genel eğitim içinde bireyin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor yönde gelişmesinde ve eğitilmesinde önemli disiplinlerden biri olarak görülmektedir. Kişiliğin gelişmesi, var olan yeteneklerin geliştirilip genişletilerek potansiyelin en üst düzeyde kullanılmasını hedeflemektedir (Aslantaş, 2008: 8,29).

Sanat eğitimi var olan yapıcı, yaratıcı, yorumlayıcı yetenekleri uyandıran, geliştiren, bireyin kendini değerlendirmesi ve tanıması yönünde bilinçlenmesini sağlayabilmek gibi önemli hedeflere varmada yardımcı olan bir alandır. Bu bağlamda sanat eğitimi ve öğretiminin amacı, yetişen nesilleri sanata ve estetiğe karşı daha duyarlı ve birikimli hale getirmek, sanata yeteneği olan bireyleri açığa çıkarmak ve teşvik etmek olmalıdır. (Ercan, 2007: 13).

Sanat eğitiminin amaçlarından bir diğeri insanın etik değerleri kazanmasını sağlamaktır. Deneyimler göstermiştir ki iyilik ve etik değerlerin korunması kafaya değil yüreklere iyice yerleştirilmesiyle olabilir. Söylemekle insanın etik değerleri kazanması sağlanamaz. Sosyolog E. Durkheim, "Sanatın bir de ahlâkî yönü vardır ki, hiçbir şey onunla yarışamaz." der. Duyguları, estetik değerlerin hazzıyla beslenen insanın, etik değerlerden uzaklaşması olanaksızdır ve insan kötülük düşünemez. Toplumsal çöküntünün temelinde duyarsızlık yatmaktadır (Gençaydın, 2002: 29). İnsan fiziksel, duygusal, zihinsel ve ruhsal bir dünyada yaşar. İnsan zihinsel edinimleri başka derslerden elde edebilir. Ancak birey, duygusal ve ruhsal deneyim ihtiyaçlarını matematik, kimya ve yabancı dil vb. gibi derslerle elde edemez. Bu anlamda düşünüldüğünde sanat, insanın gelişim halkalarına etki eden duyarlılığı besleyen çok önemli bir kaynaktır denilebilir (Akt: Mercin ve Alakuş, 2007: 18).

Sanat dalları öğrencilere bilgi iletmek ve öğrencilerin sahip oldukları bilişsel yetilerini görüntülemek veya göstermeye yardımcı olabilir. Evrensel temalarla iletişim içinde olan toplumu yansıtan sanat, öğrencilerin bu evrensel temalarla iletişime geçmesine olanak tanır ve öğrencilerin sanatsal fikirlere erişimini sağlar. Sanatçının anlatım gücü, öğrencilerin bilgiyi organize etmesine, bir hikâyeyi anlatmasına ve izleyiciler veya öğrenciler için tatlı bir hatıra olacak bilgiyi diğerleriyle paylaşmaya yardımcı olur. Sanat yoluyla öğrenciler, erişim sağladıkları yeni bilgileri yapılandırır ki bu yeni bilgileri akranlarıyla birlikte yorumlar, keyif alır ve tartışırlar (Morris & Obenchain, 2001).

Tarihsel süreç içinde sanatın ve buna bağlı olarak yaratıcılığın, her zaman toplumsal ve kültürel yapı ile birlikte yol aldığını görüyoruz. Doğa koşulları, iklim, dini inançlar, ekonomi, teknoloji ve daha dar kapsamda içinde bulunulan aile bile çevre olarak sanatı, sanatçıyı ve yaratıcılığı etkilemektedir. Sanat eğitiminin amacı daha çok "iyi sanat eseri" yaratılması değil, daha iyi insanlar ve daha iyi toplumlar yaratılmasıdır. İnsanlar güzel ve iyi ideali yönünde eğitildiği sürece algılamaları, düşünmeleri ve ifadelendirme biçimleri de o anlamda değer kazanır (Düz, 2010: 13). Gökbulut'un da (2005: 167) dediği gibi sanat eğitiminin, genel eğitimin vazgeçilmez bir parçası olduğunu algılamak ve uygulamak, her aydının sorumluluğudur. Çünkü kültür ve uygarlığın sanat yoluyla ölümsüzleştirilmesi; sanatın, halk kültürünün ve günlük yaşamın zengin estetik birikimiyle beslenmesi ve çocuk yaşta sanat sevgisine ve sanat bilincine dönüştürülmesinden geçer. İnsanın genel eğitimi bir bütün olarak düşünüldüğünde, sanat eğitiminin genel eğitimin bir parçası olduğu yadsınamaz (Akt: Mercin ve Alakuş, 2007: 17).

Öğrenciler, geçmişteki sanat eserlerini çalışma fırsatlarına sahip oldukları zaman, sanatın toplumun değerlerini nasıl yansıttığını ve sanatların bir toplumun sosyal, siyasî ve ekonomik inançlarından nasıl etkilendiğini anlamaya başlarlar. Bir sanat objesi, yapıldığı zamanı ve kültürel bağlamı yansıtır. Aslında eski kültürler hakkında bilinenlerin veya tahmin edilenlerin birçoğu kaynağını sanattan alır. Sanat eserleri insanların, yerlerin ve nesnelerin nasıl göründüğünü kaydedebilir. Geçmiş çağların materyalleri ve üretim teknikleri, coğrafî çevrenin ve toplum yapısının özelliklerini verebilir. Şekilde ve dekorasyonda yapılan estetik seçimler, felsefî ve dini inançları ortaya çıkarabilir (Manifold, 1995).

Sanat eğitiminin önemli olmasının gerekçelerinden biri de, insanın düşüncesini ve fikirlerini engelleyecek davranışları reddetmesini sağlamaktır. Yani, sanat bir anlamda insanın kendini özgürleştirmesidir. Birey eğer özgür düşünemez ve hep birilerinden veya bir taraftan emir beklerse kendisini geliştiremez. Kısaca söylenecek olursa yaratıcılığı gelişmez. Bunun sonucunda da tamamıyla ezbere dayalı, kendini ifade edemeyen, özgüveni olmayan, yeni bir şey ortaya koyamayan, bir problemle karşılaştığında çözüm önerileri getiremeyen bireyler ortaya çıkabilir. Bu da bir ülkenin geleceği açısından son derece tehlikelidir. Çünkü sanayileşen ve teknolojinin hızla geliştiği bir dünyada yeni bir şey ortaya koyamayan, var olan teknolojiyi dönüştüremeyen bir toplum yok olmaya mahkûm olabilir (Mercin ve Alakuş, 2007: 19). Sanat ve sanat eğitimi, özgür, özgün ve inançlı bir insan yapısı oluşturmada

en etkili araçlardan birisidir. Özgür ve inançlı bir birey, tartışan, kolayca kabullenmeyen, akıl ve bilimin ışıklı yolunu kendisine rehber edinmiş yaratıcı bir özellik gösterir. Sanat eğitiminin gerekliliği konusunda velilerin eğitilmesi de gereklidir. Ana-babaların okul bitirme notlarına gösterdiği ilgilerinin hiç olmazsa bir bölümünün sanat eğitimi derslerine kaydırılması zorunludur (Ercan, 2007: 13).

Sanat eğitiminin bir gerekçesi de, bireyde değerler sisteminin oluşmasını sağlamasıdır. Sanat eğitimi, bireylerin çevrelerinde olan olayların ve nesnelerin veya sembollerin anlamlarını anlayabilmeleri için gerekli olan becerileri kazanabilmelerine yardım eder. Bu yüzden, sanat eğitimi, aynı zamanda genel eğitim programlarının bir tamamlayıcısıdır da. Sanat eğitimi bu anlamda düşünüldüğünde sadece sanatsal yeteneği olan bireylere değil, aynı zamanda bu bireylerin dışındakilere de verilmesini gerektirir. Çünkü sanat eğitimi, bireylerin sadece yaratıcılıklarını ortaya çıkartmaz, o aynı zamanda bireyin ruhsal yönünün de doyurulmasına yardım eder ve bu yönü ile genel eğitim bütünlüğünün ayrılmaz bir parçasıdır. (Akt: Mercin ve Alakuş, 2007: 19)

Sanat eğitiminin amacı tüm öğrencileri sanatçı yapmak değildir. Amaç eğitim süreci içinde verilen sanat dersleri ile kişilere estetik duyarlılık ve davranışlar kazandırmaktır. Başka bir ifade ile sanat ve sanat eğitimi yalnız yetenekli insanlara değil, herkese verilmesi gereken, okul içi ve okul dışı yaratıcı eğitimdir. Bu eğitim yoluyla özgür, barışçı, insancıl, toplumla bütünleşmiş, kendini yenileyebilen, yurt ve insan sevgisini kendi tarihinden alan, çağdaşlaşma sürecindeki bir toplum düzeyine uyum sağlayan insanlar yetiştirebilecektir (Akın, 2006: 31).

Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sanat

Sosyal Bilgiler eğitimiyle ilgili bilgi üreten ve bu alanda uluslararası en büyük kuruluşlardan biri kabul edilen Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS, 1993), Sosyal Bilgileri şu şekilde tanımlamıştır:

Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve Sosyal Bilimleri disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirerek meydana gelen bir çalışma alanıdır. Okul programı kapsamında Sosyal Bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din, sosyoloji, sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimleriyle ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlamaktadır. Sosyal Bilgilerin temel

amacı, birbirlerine bağımlı, küresel bir dünyada kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardım etmektir.

Yukarıdaki tanımda etkili vatandaş yetiştirmede sanatın, Sosyal Bilimler disiplinleri ile birlikte ele alındığını görmekteyiz. Sanatın, toplumsal kültürün yaşatılmasında ve sonraki nesillere aktarılmasında en etkili unsur olduğu düşünüldüğünde, Sosyal Bilgilerin genel amaçlarına ulaşılmasındaki önemi net bir şekilde anlaşılabilir.

Eğitim sürecinin içinde sanat eğitimi çalışmaları öğrencilerin uygulama, deneyerek öğrenme ve bağımsız hareket etme becerilerini geliştirecek eğitim ve öğretim yöntemlerini gerektirmekte, sadece konunun anlatılmasına yönelik değil, kendine güvenin ve sosyal davranışın da gelişmesine sebep olmaktadır. Öğrenciler sanat ve sanat eserlerinden elde ettikleri bilgiyi sentezleyerek inceledikleri kültürün veya çağın önemini kavrayabilir. Belirli bir çağda ve belirli bir kültür içinde yaşayan bireyleri, sanatçıyı, yaşanan çağı ve sanat eserini üreten toplumu anlayabilmek için geçmişle bağlantı kurarlar. Sanat eğitimi, çocuğun sanatsal düşünce yeteneğinin harekete geçirilmesini hedefler, kendini kanıtlama ve öz sorumluluk üzerinde oluşması gereken yaşamsal yaratıcılığı geliştirir (Morris & Obenchain, 2001; Buschkule, 2007: 168-169).

Sosyal Bilgiler, öğrencilerin yakın çevresini ve yerel toplumu incelemeleri ve daha sonra küresel sorunların ve olayların çalışılmasını anlamaları açısından ilköğretim öğrencileri için vazgeçilmez bir derstir. Araştırmalar Sosyal Bilimlerin sanat gibi disiplinlerle birleştirildiğinde daha kalıcı bir etki bıraktığı saptanmıştır. Çünkü sanat, tarihi tanımlar ve uygarlıkları ışık tutar. Sanat, derslerde olabildiğince çok kullanılmalıdır. Ancak o zaman öğretmenler sanatın eğitime olan katkısını görebilirler ve sınıfta eskiye nazaran daha rahat bir öğretim sağlayabilirler (Shoob & Stout, 2010: 133).

Toplumun kültür ögelerinden biri olan sanatın Sosyal Bilgiler Programı'nda yeteri derecede yer alması oldukça önemlidir. Çoğu zaman Sosyal Bilgiler dersi anlatılırken tarihi konuların anlaşılması noktasında büyük güçlükler yaşanmaktadır. Öğrencinin dikkati dağılmakta, konuya ilgisi çekilememekte ve ders istenilen amacına ulaşamamaktadır. Görsellikten, ilgi çekicilikten uzak bir anlatımla verilen tarihi olay ve olgular, öğrenci hafızasında kalıcı olmayıp derse olan ilgiyi de azaltmakta ve belli bir

süre sonra öğrencilerde tarih dersine karşı olumsuz tutumlar oluşmasına neden olmaktadır. Bu durumun önüne geçebilmek için yapılması gerekenlerden biri ve en önemlisi sanat tarihi konularının tarihi konular içerisindeki payının artırılması ve görsel materyallerle ya da inceleme gezileriyle dersin desteklenmesidir. Böyle yapıldığı takdirde bazen bir tarihi eserin ele alındığı ders esnasında, hem o eserin yapıldığı döneme ait siyasî, sosyal, ekonomik durum kavranabilir hem de öğrencinin derse olan ilgisi artarak tarihi konular tüm yönleriyle anlaşılabilir (Ercan, 2007: 9,10).

Sanat eğitimi, yaratıcılık eğitiminin ön planda tutulduğu, ıraksak düşünmenin geliştirildiği, her öğrencinin kişisel gelişimi ve eğilimleri paralelinde yönlendirilmeye çalışıldığı en güvenilir ortamlardan biridir. Temel amaçları, çocuğu/genci, görmeye, aramaya, sormaya, deneme yapmaya, sonuçlandırmaya yönelik olan sanat eğitimi, eğitimin her kademesinde kesintiye uğramadan devam etmelidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2007). Bu noktada Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin ilköğretimde sanat eğitimi alabilecekleri en önemli derslerden biridir. Sosyal Bilgiler dersi sanat yoluyla öğrencilerin içeriği keşfetmelerine ve geçmişi yorumlayarak şimdiki zamanla karşılaştırmaları ve geleceğe etkilerini değerlendirmelerinde öğrencilere yardımcı olabilir (Morris & Obenchain, 2001).

Toplumdaki bireyleri bir arada tutan en önemli güçlerden biri ortak değerlerdir. Toplumların gelişebilmesi, çağdaş uygarlıklar seviyesine çıkabilmesi ve iyi insan, iyi toplum yetiştirmek için bu ortak değerlerin geleceğin teminatı olan gençlere öğretilmesi, sevdirilmesi ve kendilerine emanet olduğunun gösterilmesi gerekmektedir. Ayrıca gençlere toplumun olumsuz yönlerine eleştirel gözle bakmayı ve yorum yapmalarını öğretmek de gereklidir. Bu önemli görev ilköğretim dersleri içinde en fazla Sosyal Bilgiler dersine düşmektedir. Ortak değerlerin öğretilmesinde ve gençlerin çevrelerine eleştirel gözle bakmalarını sağlamada Sosyal Bilgiler için sanat önemli bir araçtır. Toplumsal hayata kök salmış disiplinlerinin aracılığı ile Sosyal Bilgiler, ilköğretimde öğrencilere sanat eğitimi verebilecek en önemli derslerden birisidir. Sanat eğitimi ise özellikle "Sosyal Bilgiler" ve "Tarih" gibi alanların tamamlayıcısı olma özelliğine sahiptir. Araştırmalar Sosyal Bilimlerin sanat gibi disiplinlerle birleştirildiğinde daha kalıcı bir etki bıraktığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sanatı sınıflarında olabilecek en fazla bir biçimde kullanması, derslerde kalıcılığın artması ve dersin sevilmesi bakımından

oldukça önemlidir (Akhan, 2011; Shoob & Stout, 2010: 133, Fowler & Mcmullan, 1991'den akt: Ercan, 2007: 16).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları arasında yer alan, programın genel çerçevesi içinde sanat ve sanat eğitiminin önemi ile ilişkilendirilebilecek maddeler şunlardır:

Madde 4. "Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder."

Madde 10. "Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar."

Madde 14. "Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtir"

Madde 17. "Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir."

Madde 18. "Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır." (MEB, 2018: 8).

Yukarıda sıralanan genel amaçlar sanat eğitimi ile öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen becerileri destekler niteliktedir.

Programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar açıklanırken "…uygun görülen kazanımlar resim, musiki, minyatür, gravür, hat, heykel, mimari, tiyatro, sinema gibi geleneksel veya modern sanat ürünleriyle desteklenmelidir (Madde 8)." ifadesine yer verilmiştir. Bu ifade ile öğretmenlerin kazanımlara uygun sanat ürünlerini öğretim sürecine dahil edebilecekleri belirtilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan "Kültür ve Miras" öğrenme alanı, sanat ürünlerinin disiplinler arası bir yaklaşım çerçevesinde öğretim sürecine dâhil edilebileceği bir öğrenme alanı olarak ele alınabilir. Kültür ve Miras öğrenme alanına ilişkin programda yer alan açıklama şöyledir: "Temelde tarih odaklı olan bu öğrenme alanı kültür ve kültürel mirası ön plana çıkaran bir yapıya sahiptir. Türk kültürünü oluşturan temel ögelerden hareketle kültürün korunması ve geliştirilmesini sağlayacak bir millî bilincin oluşturulmasını amaçlamaktadır. Böylece öğrenciler kültürel ögelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler oldu-

ğunu kavrayacaktır. Bunun yanında kültürümüzün dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığı kavratılır." (MEB, 2018: 11). Kültürümüze ait sanatsal ürünlerin bu öğrenme alanının kazanımlarıyla ilişkilendirilerek öğrencilere sunulması, hem programın genel amaçlarına ulaşılmasını sağlama hem de öğrencilerin kültürel mirasa duyarlı vatandaşlar olarak yetişmeleri açısından önemlidir.

Programda ayrıca öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. Bu yetkinlik alanlarından biri olan **kültürel farkındalık ve ifade,** "Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir." şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2018: 4). Bu açıklamaya göre öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerinde sanatsal ürünlerin kullanılabileceği görülmektedir.

Sanat etkinliklerinin genel amaçlarından birisi de öğrencilerin kültürü özümsemelerine yardımcı olmak ve farklı sanatlarla etkileşimde bulunarak kültürel yönden gelişimi sağlamaktır. Sanat eğitiminde bu daha çok müze kültürü olarak verilmektedir. Müzelerde kültür eğitimi denildiğinde özellikle zaman ve mekân içinde kendini ve insanları anlama, kültürel mirası devam ettirme, geçmişi, bugünü ve geleceği anlamlı bir biçimde ilişkilendirme, kültürel varlıkları ve eski eserleri anlama, koruma ve yaşatma, kendi kültürünü ve farklı kültürleri çok yönlü ve hoşgörülü bir yaklaşımla tanıma ve anlama gibi hedeflere hizmet edilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2007: 16, 17, 20). Sanat eğitiminin bu ayağı özellikle Sosyal Bilgiler dersinin, "Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder." ve "Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar." amaçları ile örtüşmektedir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler derslerinde özellikle Kültür ve Miras öğrenme alanı içerisinde sanat etkinliklerinden yararlanmanın, öğrenciler için yararlı olacağını söylemek mümkündür (Akhan, 2014: 962)

Sosyal Bilgiler dersi verilirken Türkçe, resim, müzik, vatandaşlık ve insan hakları, fen bilgisi, matematik ve diğer derslerle ilişkilendirilebilir.

Yani disiplinler arası ilişkilendirme yapılarak öğrencinin konuları geniş bir perspektifle kavraması ve yorumlaması sağlanabilir. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretiminde toplumun kültürü kadar insanlığın ortak değerleri durumuna gelen öteki toplumların kültür ögelerinin de önemle incelenmesi ve ele alınması zorunluluğu unutulmamalıdır (Ercan, 2007: 9).

Sanat, aynı zamanda Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde kazandırılması amaçlanan kavramlardan biridir. 2005 programında sanat kavramının öğrencilere; 4. sınıfta "giriş", 5. ve 6. sınıfta geliştirme, 7. sınıfta ise geliştirme düzeyinde verilmesi öngörülmüştür. Bölüm sonunda "sanat" kavramının öğretimine ilişkin örnek bir ders planı yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi içerinde sanat konularından faydalanma noktasında öğretmenlerin yeterliliği de önemli bir husustur. Akhan ve arkadaşlarının Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler derslerindeki sanat konularının öğretimine yönelik görüşlerini inceledikleri çalışma bu konuda önemli bulgular ortaya koymaktadır. Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler konularını sanat konuları ile ne kadar kaynaştırdığını, sanat konularının öğretiminin gerekliliğine ne kadar inandıklarını ve sanat konularını anlatmada kendi yeterliliklerini hangi noktada gördüklerini tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sanat konularının öğretimine önem verdikleri, Sosyal Bilgiler dersi içindeki sanat konularının önemli olduğunu düşündükleri ve Sosyal Bilgiler dersi içerisindeki sanat konularının farkında olduklarını söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin sanat etkinliklerinde müze gezilerine önem verdikleri ve tarih konularını anlatırken sanattan daha fazla yararlandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler Sosyal Bilgiler derslerinde sanat etkinlikleri yapmak için gerekli zamanı bulamadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinin ders saatlerinin kısıtlı olmasının etkinlik yapmalarını engellediğini ve özellikle sanat içerikli etkinliklerin zaman aldığını dile getirmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri bu nedenle kendilerini bu alanda yetiştirme işine giremediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışma grubundaki öğretmenlerin gerek ders saatinin yetersizliği gerekse sanata ilişkin kişisel bilgilerinin yetersizliği gibi sebeplerle sanat konularını içeren etkinlikler planlamakta ve sürdürmekte zorlandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. (Akhan vd., 2013:589)

Sonuç

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci maddesine göre Türk Millî Eğitimi'nin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, "Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli" kişiler olarak yetiştirmektir (Resmî Gazete, 1973). Millî Eğitim Temel Kanunu'nda amaçlanan yapıcı, yaratıcı ve verimli vatandaşlar yetiştirmek için içinde yaşadığı toplumun ve mirasçısı olduğu dünyanın geçmişten günümüze taşıdığı kültürel yapısını tanıyan, anlayan, tarafsız gözle analiz edebilen ve katkıda bulunabilen bireyler yetiştirmemiz gerekmektedir. Bu noktada; insanın ruh dünyasına hitap eden ve çevresini, dünyayı daha farklı bir açıdan tanımasını sağlayan sanat dalları önem taşımaktadır. Yapıcı, yaratıcı ve verimli vatandaşlar yetiştirmek açısından sanat eğitiminin doğru şekilde planlanması ve her yaş grubu için sürdürülebilir olması kaçınılmazdır. Bu nedenle öncelikle sanatın Sosyal Bilgiler öğretimdeki itici gücünün keşfedilmesi, sanat konularının öğretimini konu alan araştırmaların yapılması ve öğretmenlere örnek gösterebilecek çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde aldıkları "Sanat ve Estetik" dersi, öğretmen adaylarının sanatsal bakış açısı kazanmalarında son derece önemlidir. Ülkemizdeki ve dünyadaki sanat eserlerini tanımanın yanı sıra, bu ders kapsamında öğrendikleri teorik bilgileri, Sosyal Bilgiler özel öğretim yöntemleri ile birleştirerek sanat konularını Sosyal Bilgiler dersinin tamamlayıcı bir unsuru haline getirmeleri sağlanabilir. Böylece Sosyal Bilgiler konularına sanat penceresinden bakarak ileride yetiştirecekleri öğrencelerin de bu alandaki gelişimlerine katkı sağlayabilirler.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ders kapsamında yürüttükleri etkinliklerde sanat eserlerini kullanmaları, öğrencilere sanatsal bakış açısı kazandırmaları da gerek sanat eğitiminin gerek Sosyal Bilgilerin amaçlarına ulaşılması bakımından önemlidir. Bu kapsamda öğretmenlerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendilerini geliştirmelerinin ve örnek etkinliklerini paylaşabilecekleri ortamların oluşturulmasının da faydalı olacağı söylenebilir. Sosyal Bilgileri oluşturan diğer tüm disiplinlerle birlikte sanatın da aktif olarak derslerde kullanılması; yapıcı, yaratıcı ve verimli bireylerin yetişmesinde mutlaka katkı sağlayacaktır.

"SANAT" KAVRAMININ ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLECEK ÖRNEK DERS PLANI*

Ders	: Sosyal Bilgiler
Sınıf	: 7
Öğrenme Alanı	: Küresel Bağlantılar
Ünite	: Ülkeler Arası Köprüler
Konu	: Dünyada Neler Oluyor?
Süre	: 40 dakika
Kavramlar	: Sanat
Yöntem ve Teknikler	: Kavram Analizi, Soru-Cevap
Araç – Gereçler	: Projeksiyon makinesi, konuyla ilgili hazırlanmış slaytlar

Öğrenme/Öğretme Etkinlikleri

1. Dikkati Çekme: Bazı sanat dallarına ilişkin görseller tahtaya yansıtılarak derse giriş yapılır.







2. Güdüleme:

Okuduğumuz bir şiir, dinlediğimiz bir şarkı, izlediğimiz bir tiyatro oyunu, gördüğümüz bir heykel için "Bu bir ……. ürünüdür." ifadesini kullanırız. Bu cümlede boş bırakılan yere ne yazmalıyız?

Öğrencilerin verdiği cevaplar alındıktan sonra sanat kavramının tanımı yapılır.

---

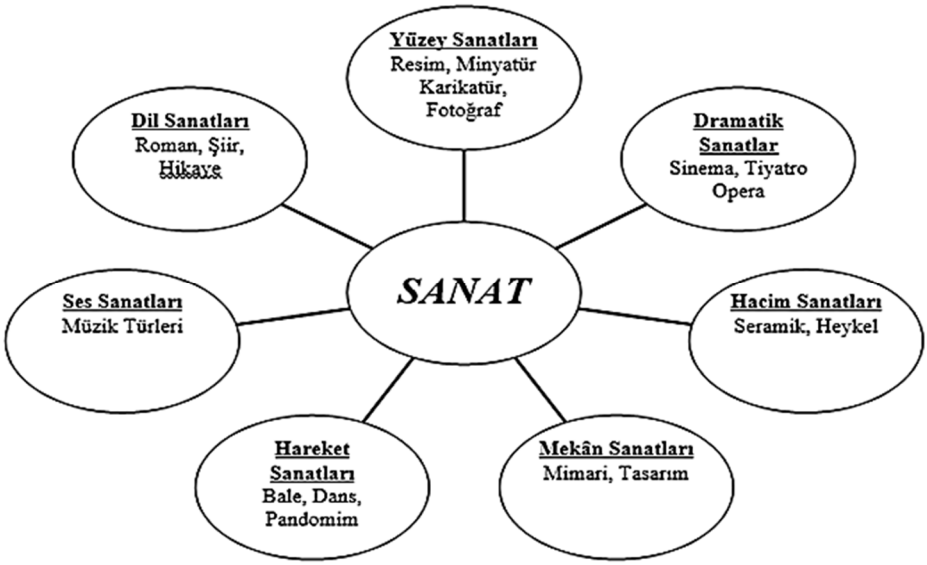
* Bu ders planı, bölüm yazarının "Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanında Yer Alan Kavramların Öğrenilmesinde Kavram Analizi Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi" isimli doktora tezinde yer almaktadır (Demirezen, 2011,162).

3. Açıklama:

SANAT: Bir duygunun veya düşüncenin anlatımı için kullanılan yöntemlerin tümüne verilen ad.

Bildiğiniz veya ilgilendiğiniz sanat türleri nelerdir?

Öğrencilerin cevapları gruplandırılarak sanat türlerini gösteren bir şema oluşturulur.



Öğrenciler şemadaki sanat türleri hakkında fikirlerini belirtirler. Daha sonra sanat kavramının ayırt edici olan ve olmayan özellikleri sıralanır.

"Sanat" kavramının ayırt edici özellikleri	"Sanat" kavramının ayırt edici olmayan özellikleri
• Bir emek sonucu ortaya çıkar. • Estetik değer taşır. • Yaratıcılık gerektirir.	• Kişisel çaba gerektirir. • Duygu yoğunluğu sonucunda ortaya çıkar.

"Sanat" kavramının örnekleri: Müzik, Resim, Tiyatro, Heykel, Şiir, Roman.

"Sanat" kavramının örnek olmayanları: Şarkı söylemek, şiir-roman okumak, yazı yazmak.

Değerlendirme Etkinlikleri

Kavramın örnek olanları ve olmayanları sıralandıktan sonra öğrencilere değerlendirme ödevi verilerek ders bitirilir.

"Bu derste sanat kavramını tüm yönleriyle tanıdık. Öğrendiklerinizi göz önünde tutarak sanat kavramını tanıtan bir afiş hazırlayınız."

Değerlendirme Soruları

1. Sanat ve Sanat Eğitimi kavramlarını tanımlayınız.
2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda sanat konularına ne şekilde / nasıl yer verilmiştir?
3. Sosyal Bilgiler dersinde sanat etkinliklerine yer verilmesi neden önemlidir? Açıklayınız.
4. Size göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, sanat konularını Sosyal Bilgiler derslerine yansıtabilmeleri için bu alanda kendilerini nasıl yetiştirmeleri gerekmektedir?

Kaynakça

Aslantaş, S. (2008). *İlköğretim II. Kademe Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Görsel Sanatlar Dersine Katkısı.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Akhan, N. E. (2014). *The Use of Art Activities in Social Studies Classes.* Educational Research and Reviews, 9(20), 954-966., Doi: 10.5897/ERR2014.1886.

Akhan, N.E., Altıkulaç, A., Demirezen, S. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Derslerindeki Sanat Konularının Öğretimine Yönelik Görüşleri*, 1.Kıbrıs Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Kitabı, 588-605.

Akın, N. O. (2006). *İlköğretim Görsel Sanatlar Eğitiminde Estetik Öğretimi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlamamış Doktora Tezi. Ankara.

Buschkule, C.P. (2007). Die Welt als Spiel. Theorie und Praxis künstlerischer Bilding II. Kunstpädagogik. Oberhausen:Athena-Verlag.

Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2007). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirezen, S. (2011). *Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanında Yer Alan Kavramların Öğrenilmesinde Kavram Analizi Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Düz, N. (2010). Çevrenin Sanatçı Yaratıcılığına Etkileri ve Sanat Eğitimi. *Akademik Bakış Dergisi.* S.19. (Ocak- Mart).

Ercan, M. (2007*). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim Sosyal Bilgiler Programlarındaki Sanat Konularının Yeterliliği.* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.

Manifold, M. C. (1995). *Art Education In The Social Studies.* ERIC Identifier: ED393787. http://www.ericdigests.org/1996–4/art.htm. adresinden 10 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.

MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4.-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2007). *Görsel Sanatlar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar). Ankara.

Mercin, L. ve Alakuş, A.O. (2007). Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 9, 14-20.

Morris, V. R. & Obenchain M. K. (2001). *Three Methods for Teaching the Social Studies to Students through the Arts.* Canada's National Social Studies Journal**:** 35, (4).

NCSS (National Council fort he Social Studies) (1993). The Social Studies Professional, Washington DC.

Özteke, H. (2004). *Ortaöğretimde Sanat Eğitimi İle Tarihi Çevre Bilincinin Geliştirilmesi.* Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa.

Resmî Gazete (1973). *1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu.* Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5, C.12, S.14574, s. 2342.

Shoob, S. and Stout, C. (2010). *Teaching Social Studies Today Teaching Social Studies Today Professional Development for Successful Classrooms*. Shell Education.

SOSYOLOJİ TARİHİ 4

Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK

Genişletilmiş 2. Baskı

Ankara
2023

SOSYOLOJİ TARİHİ 4
Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri

Prof. Dr. Sezgin KIZILÇELİK
ORCID: 0000-0001-5545-6900

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-877-5
e-ISBN : 978-605-170-876-8
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
KIZILÇELİK, Sezgin
Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri, Anı Yayıncılık, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, viii + 608 sf., 135 x 210 mm

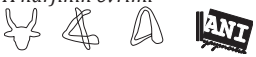
ISBN : 978-605-170-877-5
e-ISBN : 978-605-170-876-8

Sosyoloji, Felsefe, Antropoloji, İktisat, Siyaset Bilimi
1. Sosyoloji Tarihinin Diyalektikçisi: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 2. Sosyoloji Tarihinin Anarşisti: Pierre-Joseph Proudhon, 3. Sosyoloji Tarihinin Anti-Kapitalisti: Karl Marx, 4. Sosyoloji Tarihinin Ahlâkçısı: Émile Durkheim, 5. Sosyoloji Tarihinin Karamsar Dâhisi: Max Weber, 6. Sosyoloji Tarihinin Aykırı İsmi: Thorstein Veblen

---

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



20. ve 21. yüzyılın en büyük lideri Mustafa Kemal Atatürk'ün kurduğu Cumhuriyet'in 100. Yılına…

Sezgin KIZILÇELİK İzmir Bakırçay Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde Profesör. 1969 yılında Ardahan'ın Göle ilçesine bağlı Hoşdülbent Köyü'nde dünyaya geldi. İlkokulu 1979 yılında köyünde bitirdi. Ortaokul ve liseyi, 1979-1985 yılları arasında Gönen Köy Enstitüsü'nün devamı olan Isparta Gönen Öğretmen Lisesi'nde bitirdi. 1989 yılında Ege Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden mezun oldu. Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde 1991'de Yüksek Lisansını, 1995'te ise Doktorasını tamamladı. Selçuk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Mersin Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde ve İnönü Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde akademisyen olarak çalıştı. Kasım 1997'de sosyoloji doçenti, Ocak 2003'te ise sosyoloji profesörü oldu. Sosyoloji dalında Türkiye'nin en genç doçenti ve en genç profesörü olan Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış çok sayıda makalesinin ve kitap bölümünün yanı sıra 40 kitabı vardır. Eserleri üzerine Lisans ve Yüksek Lisans tezleri yapıldı, bir adet kitap yazıldı, makaleler ve çok sayıda değerlendirme yazısı kaleme alındı, eserlerine binlerce atıf yapıldı. Prof. Dr. Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış kitapları şunlardır: ***Sosyoloji Teorileri 1*** (1992, 1994), ***Sosyoloji Teorileri 2*** (1992, 1994), ***Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü*** (kolektif, 1992, 1992, 1994, 1996), ***Sosyoloji Teorileri 3*** (1996), ***Pozitivizm ve Eleştiricileri: Sosyolojinin Pozitivist Kimliği Üzerine*** (1996), ***Postmodernizm Dedikleri*** (1996), ***Türkiye'nin Sağlık Sistemi: Bir Medikal Sosyoloji Denemesi*** (1996), ***Eğitim Sosyolojisi*** (kolektif, 1996), ***Araştırma ve Yazım Teknikleri*** (kolektif, 1997), ***Güncelin Sosyolojisi 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 2*** (2000), ***Baykan Sezer'in Sosyoloji Anlayışı*** (2000, 2008), ***Frankfurt Okulu*** (2000, 2008, 2013, 2018, 2023), ***Küreselleşme ve Sosyal Bilimler*** (2001, 2003, 2012), ***Sefaletin Sosyolojisi*** (2002, 2008), ***Atatürk'ü Doğru Anlamak: Tam Bağımsız Türkiye ve Batı-Dışı Mazlum Milletler İçin Kapsamlı Bir Manifesto*** (2003, 2004, 2017), ***Zalimler ve Mazlumlar: Küreselleşmenin İnsanî Olmayan Doğası*** (2004, 2018), ***Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak*** (2004, 2021), ***Özgünlüğün Sosyolojisi*** (2004), ***Batı Bataklığı*** (2005, 2012), ***Batı Barbarlığı 1: Rousseau, Marx ve Nietzsche Üzerine*** (2005, 2011, 2019), ***Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri*** (2006, 2011, 2014, 2017, 2020), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Sosyolojinin Neliği: Nilgün Çelebi ile Sosyoloji Sözcüğünün Soykütüğüne Uzanmak*** (2009, 2014), ***Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri*** (2011, 2016, 2020), ***Özgün ve Yetkin Bir Sosyal Teorisyen Olarak Kemal Tahir*** (2012), ***Çağdaş Sosyoloji Kuramları*** (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023), ***Yerli Sosyoloji: Doğu-Batı Çatışması Teorisinin Ana Hatları*** (2015, 2020), ***Uygarlık, Ahlâk ve Eğitim*** (2015), ***Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri*** (2016, 2020), ***Batı Barbarlığı 2: Machiavelli, Schopenhauer ve Engels Üzerine*** (2016), ***Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri*** (2017, 2023), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri*** (2018), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri*** (2019), ***Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri*** (2020), ***Sosyoloji Tarihi 6: Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri*** (2020), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri*** (2021), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4: Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri*** (2022).

İÇİNDEKİLER

BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 1
İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ / 33

BİRİNCİ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN DİYALEKTİKÇİSİ: GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL / 49

1.1. Hegel'in Entelektüel Portresi / 53

1.2. Hegel'in Metodolojisi / 71

1.3. Hegel'in Sosyal Teorisi / 85

1.3.1. Hegel'in Bireye Dair Fikirleri / 86

1.3.2. Hegel'in Aileye İlişkin Düşünceleri / 89

1.3.3. Hegel'in Sivil Topluma Yönelik Açıklamaları / 94

1.3.3.1. Bir Mücadele Alanı Olarak Sivil Toplum / 94

1.3.3.2. Efendi-Köle Arasındaki Çatışma Alanı Olarak Sivil Toplum / 99

1.3.4. Hegel'in Devlete İlişkin Görüşleri / 105

1.4. Hegel'in Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 111

İKİNCİ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN ANARŞİSTİ: PIERRE-JOSEPH PROUDHON / 127

2.1. Proudhon'un Entelektüel Portresi /129

2.2. Proudhon'un Metodolojisi /137

2.2.1. Proudhon'un Metodunu Ören Üç Unsur Olarak Akıl, Gözlem ve Deneye İlişkin Görüşleri /138

2.2.2. Proudhon'un Diyalektiğe Dair Görüşleri / 141

2.3. Proudhon'un Sosyal Teorisi / 143

2.3.1. Proudhon'un Birbirlerini Tamamlayan Varlıklar Olarak İnsana ve Topluma Dair Fikirleri / 144

2.3.2. Proudhon'un Toplumda Eşitsizliği ve Adaletsizliği Üreten Mekanizma Olarak Mülkiyete Yönelik Düşünceleri /148

2.3.3. Proudhon'un Kapitalizme İlişkin Görüşleri / 153

2.3.4. Proudhon'un Anarşizme Dayalı İdeal Toplum Anlayışına İlişkin Tezleri / 157

2.4. Proudhon'un Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 174

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN ANTİ-KAPİTALİSTİ: KARL MARX / 179

3.1. Marx'ın Entelektüel Portresi / 183

3.2. Marx'ın Metodolojisi / 206

3.3. Marx'ın Sosyal Teorisi / 217

3.3.1. Marx'ın Sınıf Sözcüğüne İlişkin Fikirleri / 217

3.3.2. Marx'ın Sınıf Savaşımına Dair Düşünceleri / 219

3.3.3. Marx'ın Devlete Yönelik Görüşleri / 223

3.3.4. Marx'ın Üretim Tarzı Çerçevesinde Toplum Sınıflamasına Dönük Tezleri / 224

3.3.4.1. Marx'ın İlkel Komünal Toplum, Köleci Toplum, Asyatik Toplum ve Feodal Toplum Konusundaki Argümanları / 225

3.3.4.2. Marx'ın Kapitalist Toplum, Sosyalist Toplum ve Komünist Topluma Dair Temel Tezleri / 229

3.4. Marx'ın Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 259

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN AHLÂKÇISI: ÉMILE DURKHEIM / 277

4.1. Durkheim'ın Entelektüel Portresi / 281

4.2. Durkheim'ın Metodolojisi / 297

4.2.1. Durkheim'ın Pozitivist Bir Bilim Olarak Sosyolojiye İlişkin Fikirleri / 299

4.2.2. Durkheim'ın Sosyolojik Metodun Kurallarına Dair Görüşleri / 308

4.3. Durkheim'ın Sosyal Teorisi / 320

4.3.1. Durkheim'ın Kutsal Bir Varlık Olarak Topluma Dair Fikirleri / 321

4.3.2. Durkheim'ın Sosyal Dayanışma Tiplerine İlişkin Görüşleri / 330

4.3.2.1. Durkheim'ın Sosyal Dayanışmanın Temeli Olarak Ortak Bilinç ve İşbölümüne Dair Düşünceleri / 330

4.3.2.2. Durkheim'ın Sosyal Dayanışmanın İki Tipi Olarak Gördüğü Mekanik Dayanışma ve Organik Dayanışma Konusundaki Temel Argümanları / 333

4.3.3. Durkheim'ın Toplumda Egemen Olan Sosyal Olgu Tiplerine Yönelik Düşünceleri / 340

4.3.3.1. Durkheim'ın Aile Olgusuna Yönelik Görüşleri / 342

4.3.3.2. Durkheim'ın Din Olgusuna İlişkin Fikirleri / 345
4.3.3.3. Durkheim'ın Ahlâk Olgusuna Dair Temel Tezleri / 353
4.3.3.4. Durkheim'ın Eğitim Olgusuna İlişkin Tespitleri / 359
4.3.3.5. Durkheim'ın Devlet Olgusuna Yönelik Fikirleri / 364
4.3.3.6. Durkheim'ın Sosyalizm Olgusuna Dair Düşünceleri / 367
4.3.3.7. Durkheim'ın İntihar Olgusuna İlişkin Temel Tezleri / 371
4.3.3.7.1. Bencil İntihar / 372
4.3.3.7.2. Özgeci İntihar / 375
4.3.3.7.3. Kuralsızlık İntiharı / 377
4.4. Durkheim'ın Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 381

BEŞİNCİ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN KARAMSAR DÂHİSİ: MAX WEBER / 391
5.1. Weber'in Entelektüel Portresi / 394
5.2. Weber'in Metodolojisi / 405
5.2.1. Weber'in Tarihsel Materyalizme Dair Görüşleri / 406
5.2.2. Weber'in Pozitivizme Meydan Okuma Olarak Hermeneutiğe İlişkin Temel Tezleri / 409
5.2.3. Weber'in "İdeal Tip"e Yönelik Fikirleri / 416
5.3. Weber'in Sosyal Teorisi / 418
5.3.1. Weber'in Yorumlayıcı Sosyoloji Anlayışı / 418
5.3.2. Weber'in Sosyal Eylem Tiplerine İlişkin Fikirleri / 426
5.3.2.1. Geleneksel Eylem / 427
5.3.2.2. Duygusal Eylem / 427
5.3.2.3. Değer Bakımından Akılcı Eylem / 428
5.3.2.4. Amaç Bakımından Akılcı Eylem / 429
5.3.3. Weber'in Akılcılaşma Olarak Modernliğe Yönelik Görüşleri / 429
5.3.4. Weber'in Sınıflara ve Statü Gruplarına Yönelik Tespitleri / 435
5.3.4.1. Sınıflar / 435

5.3.4.2. Statü Grupları / 436
5.3.5. Weber'in Otorite Tiplerine Dair Görüşleri / 438
5.3.5.1. Geleneksel Otorite/ 439
5.3.5.2. Karizmatik Otorite / 440
5.3.5.3. Yasal Otorite / 443
5.3.6. Weber'in Bürokrasiye İlişkin Saptamaları / 445
5.3.7. Weber'in Protestanlık-Kapitalizm Bağlantısına Yönelik Tezleri / 449
5.3.8. Weber'in Doğu Toplumlarına ve İslâm'a Dönük Fikirleri / 462
5.4. Weber'in Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 472

ALTINCI BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN AYKIRI İSMİ: THORSTEIN VEBLEN / 487
6.1. Veblen'in Entelektüel Portresi / 490
6.2. Veblen'in Metodolojisi / 498
6.3. Veblen'in Sosyal Teorisi / 502
6.3.1. Veblen'in İnsana Dair Fikirleri / 502
6.3.2. Veblen'in Toplumların Evrimine Dönük Görüşleri / 507
6.3.3. Veblen'in Kapitalizme Yönelik Tespitleri / 511
6.3.4.1. Veblen'in Kapitalist Dünyanın Asalakları Olarak Nitelediği Aylak Sınıfa İlişkin Temel Tezleri / 517
6.3.4.2. Veblen'in Aylak Sınıfın Varlık Nedeni ve Kültürü Olarak "Gösterişçi Tüketime" Yönelik Görüşleri / 525
6.4. Veblen'in Güncelliği ve Sosyolojik Düşünceye Etkileri / 530

SONSÖZ / 535

KAYNAKÇA / 557

BİRİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

"*Dünya Tarihi bir mutluluk sahnesi değildir*. Ondaki mutluluk dönemleri boş sayfalardır, çünkü bunlar karşıtlığın askıya alındığı uyum dönemleridir" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Tarih Felsefesi**, s. 27).

"Hangi devlette en çok özgürlük varsa, o devlet en iyisidir" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Tarihte Akıl**, s. 139).

"Sabahları erkenden *gazete okumak* bir tür gerçekçi sabah duasıdır" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Karalama Defterinden Aforizmalar**, s. 51).

"Hegel Aydınlanmanın sınırlı ve tek yanlı rasyonalitesinin politik ifadesi olarak gördüğü tiranik rasyonalizmin, Fransız Devrimi'nin aşırılıklarında çok canlı bir biçimde kanıtlanan, tehlikesini de görür. Fakat Hegel, modernitenin, bireysel özgürlüğü, anayasal devlet ve eleştirel aklı içeren, karakteristik kazanımlarını korumaya da aynı ölçüde kararlıdır" (David WEST, **Kıta Avrupası Felsefesine Giriş: Rousseau, Kant, Hegel'den Foucault ve Derrida'ya**, s. 55).

"Daima, hakikat, onu katledenlere hizmet etmiştir" (P.-J. PROUDHON, **Federasyon İlkesi**, s. 18).

"On dokuzuncu yüzyıl bana göre yeni doğumlara sahne olan bir çağdır; yeni ilkelerin şekillendiği, fakat yazılan hiçbir şeyin kalıcı olmayacağı bir çağ. Günümüz Fransa'sında yetenekli bunca insan olmasına karşın bir tek büyük yazar sayamayışımızın sebebi de bence budur" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 5).

"Şu iki şeyden biri olacaktır: Ya insanlık çalışma yoluyla bir azizler toplumu olacaktır ya da uygarlık tekel ve sefalet yoluyla devasa bir müstehcen şölene dönecektir" (Pierre-Joseph PROUDHON, **İktisadî Çelişkiler Sistemi ya da Sefaletin Felsefesi**, s. 357).

"Materyalizm, tinin (bilincin) maddeden bağımsız olarak düşünülemeyeceğini ileri süren

bir dünya görüşüdür. İdealist Hegel için gerçekliğini nihai özü tin iken, Marx için maddedir" (Rudolf RICHTER, **Sosyolojik Paradigmalar: Klasik ve Modern Sosyoloji Anlayışlarına Giriş**, s. 69).

"*Kapital*, kapitalist rejimin işleyiş biçimini, toplumsal yapısını ve tarihini açıklamak için görkemli, sözcüğün tam anlamıyla da dahice bir girişimdir" (Raymond ARON, **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, s. 115).

"Marx'ın en sağlam kapitalizm eleştirilerinden bazılarına hâlâ bir cevap verilemedi" (Paul STRATHERN, **90 Dakikada Marx**, s. 9).

"Bilime giden düz yol yoktur ve ancak onun dik patikalarında yorucu tırmanmaları göze alanlar aydınlık doruklarına ulaşabilirler" (Karl MARX, **Kapital, Kapitalist Üretimin Eleştirel Bir Tahlili, Birinci Cilt**, s. 31).

"Deyim yerindeyse, önceleri bütün insan ilişiklerinde yer alan Tanrı, oradan gittikçe daha çok çekiliyor; dünyayı insanlara ve onların kavgalarına bırakıyor" (Emile DURKHEIM, **Toplumsal İşbölümü**, s. 207).

"Bugün toplumun üzerine bir üzüntü ve yılgınlık havası eser; yarın tersine, yürekler sevinç dolu bir güven havası ile çarpar. Bir süre için bütün toplum bireyselciliğe sürüklenir; başka bir dönem gelir ve toplumsal, yardımsever özlemler ağır basar. Dün kozmopolitizm dönemiydi, bugün yurtseverlik üstün gelmektedir" (Emile DURKHEIM, **İntihar: Toplumbilimsel İnceleme**, s. 325).

"Avrupa'daki tüm ülkeler içinde eski toplumsal düzenin tam olarak kökünün kazındığı tek ülke Fransa'dır; ülkeden bir tabula rasa (boş levha) yarattık ve ortaya çıkan alana tamamen yeni bir yapı, kaçınılmazlığını bir asırdır hissettiğimiz ama her zaman söylendiği halde ertelediğimiz, artık devrim zamanındakinden neredeyse hiç gelişmiş olmayan bir girişim inşa etmeliyiz. Diğer yandan, ne yaparsak yapalım biz

Descartes'ın ülkesiyiz ve öyle kalacağız" (Emile DURKHEIM, **Ahlak ve Toplum**, s. 27).

"Sosyolojik teorinin tarihinde hiç kimse sosyoloji disiplinine Max Weber kadar katkıda bulunmamıştır" (Glenn A. GOODWIN ve Joseph A. SCIMECCA, **Klâsik Sosyolojik Teori: Sosyolojinin Vaadinin Yeniden Keşfi**, s. 206).

"Modern bir devlette gerçek yönetici zorunlu olarak ve kaçınılmaz biçimde bürokrasidir; çünkü iktidar ne parlamento konuşmalarıyla ne de monarşik ifadeler vasıtasıyla değil rutin yönetim işleriyle icra edilir. Bu hem askeri hem de sivil bürokrasi için geçerlidir" (Max WEBER, **Ekonomi ve Toplum, Cilt-2**, s. 755).

"Birçok yönden bir iktisatçıdan ziyade bir sosyolog olan Veblen, yeni bir teorinin kurucusu olmaktan çok kapitalist sistemin bir eleştirmenidir" (Mark SKOUSEN, **İktisadî Düşünce Tarihi, Modern İktisadın İnşası: Büyük Düşünürlerin Hayatları ve Fikirleri**, s. 276).

"Maddenin tabiatında lüks ve hayatın rahatlıkları aylak sınıfa aittir" (Torstein VEBLEN, **Aylak Sınıfın Teorisi**, s. 58).

Sosyolojinin varlığını sürdürmesi kurucu ustalarıyla olan bağlarının kuvvetli olmasına bağlıdır. Sosyolojinin babaları ihmal edilirse sosyolojik teorinin gelişimi, bugünü ve çağdaş dünyanın temel meseleleri doğru anlaşılamaz. Sosyolojinin atalarını unutmak, sosyolojiden vazgeçmektir. Vaktiyle Alfred North Whitehead'ın "kurucularını unutmayı düşünen bir bilim kaybolmuştur"[1], şeklindeki doğru saptaması, sosyoloji disiplini açısından da son derece mühimdir. İşte, bu yüzden, bende, sosyolojinin kurucularını detaylı bir biçimde tahlil etmenin gerekliliğine inanmaktayım.

[1] Aktaran; GOULDNER, Alvin W.; "Sunuş", Émile Durkheim, **Sosyalizm Dersleri** (iç.), Çeviren: Gökçe Yavaş, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2017, s. 8.

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

"...ilkel insan çok devingen bir yaşamın sağladığı zevkleri bilmemesine karşılık, kültürlü kafaların korkutucu canavarı olan can sıkıntısını duymaz; yaşamını tatlı bir akışa bırakır ve sürekli olarak onun kısacık anlarını çok sayıda ve ivedilik isteyen olgularla doldurmak gereksinimini duymaz" (Emile DURKHEIM, **Toplumsal İşbölümü**, s. 282).

"Kusurlar her fırsatta görünür hale geliyor" (Thorstein Bunde VEBLEN, **Karl Marx'ın Sosyalist İktisadı ve Sosyalizm Üzerine Metinler**, s. 54).

"Bir medeniyeti oluşturan en güçlü unsur, halkın yerleşmiş bir zihin yapısına sahip olmasıdır" (Thorstein Bunde VEBLEN, **Bolşevizm Üzerine Metinler**, s. 83).

"Dünya Tarihi Özgürlük Kavramının gelişiminden başka bir şey değildir" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Tarih Felsefesi**, s. 332).

"Akıllara ışık tutun; güzel ahlaka döneceklerdir; vicdanlara ışık tutun, kalpleri adalete inanmaya mecbur edin; kısa süre içerisinde yeni teoriler, yeni bir öğreti, yeni bir felsefe ve yeni bir evrensel bilim edineceklerdir" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Pornokrasi ya da Modern Zamanlarda Kadınlar**, s. 149).

"Marx ve Weber, içinde yaşadığımız dünyayı anlamak için vazgeçilmez öneme sahip iki düşünürdür. Bu dünya ki, her ne kadar 19. yüzyıldan farklı biçimlerde de olsa, hâlâ kapitalist olmayı sürdürmektedir" (Michael LÖWY, **Demir Kafes: Max Weber ve Weberci Marksizm**, s. 170).

"Toplumlarımızın kendine özgü özelliğini eksiksizce yakalayan Marx olmuştu" (Raymond ARON, **Demokrasi ve Totalitarizm**, s. 368).

"Marx, Weber ve Durkheim gibi teorisyenler modern ilerlemeye engel oluşturan ve onu tehlikeye atan sorunları tespit ettiler; Marx özellikle kapitalizmi, Weber rasyonelliği, Durkheim ise kültürel bölünmeyi dert edindiler" (Kenneth ALLAN, **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori:**

Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak, s. 35).

"Burjuva üretim ve mübadele ilişkileri, burjuva mülkiyet ilişkileri, o dev üretim ve mübadele araçlarını peyda etmiş olan modern burjuva toplumu, büyüler yaparak çağırdığı cehennem kuvvetlerine artık söz geçiremeyen büyücünün durumuna düşmüş bulunuyor" (Karl MARX ve Friedrich ENGELS, **Komünist Manifesto ve Hakkında Yazılar**, s. 26-27).

"Bir filozof olarak Marx'ın eserleri ayaktadır. Marx'ın çalışmaları, tarihimizi ve toplumsal varlığımızı anlama biçimimizi değiştirmiş, özgür olmanın ne demek olduğuna dair kavrayışımızı derinleştirmiştir" (Peter SINGER, **Marx: Çok Kısa Bir Başlangıç**, s. 106).

"Günümüzde sosyolojideki yüce teorik şahsiyetler Durkheim, Marx ve Weber'dir" (Peter KNAPP, "Durkheim'ın Sosyolojisi Üzerinde Hegelci Etki Sorunu", s. 133).

"…çağımızda kapitalizmin kendisi ekonominin bürokratikleşmesini belirlemektedir" (Max WEBER, **Antik Uygarlıkların Tarım Sosyolojisi**, s. 453).

"Kapitalist toplumda her türlü yola başvurularak kâr elde etmek hedeflenir. Bu toplumda doymak bilmeyen bir canavar gizlenmektedir" (Karl MARX, **Aforizmalar**, s. 52).

"Bizde birey özgürdür, çünkü herkes yasa önünde aynıdır" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Felsefe Tarihi 1. Cilt: Thales'ten Platon'a Grek Felsefesi**, s. 193).

Günümüz dünyasını bütün yönleriyle anlamak ve insanlığı yakından ilgilendiren ana sorunlara doğru çözümler üretmek için 19. yüzyılın klasik sosyologlarının sosyal teorileri önem arz etmektedir. Sosyolojinin klasik ustaları bugünkü dünyamızı en ince detaylarına kadar anlamamıza imkân tanımaktadır. Sosyolojinin kurucu babaları gittikçe kötüleşen ve durumu

her geçen gün daha fazla ağırlaşan hasta dünyamızın dertlerine derman olabilecek fikirlere ve önerilere sahiptirler. Onların sosyal teorileri, kapitalizmden kaynaklı amansız bir hastalığa yakalanmış yaşlı dünyamız için şifa kaynağıdır.

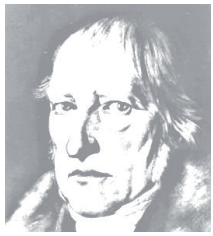
Bu metnimde klasik sosyolojinin anahtar sosyologları arasında önemli bir yer tutan, 1800'li yılların başlarından 1920'lerin sonlarına kadar sosyoloji vitrinini süsleyen ve aynı zamanda çağdaş sosyolojide etkili olmayı sürdüren filozof sosyologlardan Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Pierre-Joseph Proudhon, Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber ve Thorstein Veblen'e odaklandım. Onların entelektüel portrelerini, metodolojilerini, sosyolojik düşünceye etkilerini ve sosyal teorilerini sade bir biçimde sosyoloji sevdalılarına takdim ettim.

Diğer yandan eserimde, Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'i doğru okuma noktasında gayret ettim. İlk olarak, 19. yüzyılın başlarından itibaren Batı toplumlarında etkin olan kapitalizmin yol açtığı sosyal, ekonomik, politik ve kültürel sorunlara çözüm üretmeye gayret eden büyük düşünce ustaları olduklarından dolayı söz konusu düşünce ustalarını doğru okumamız gerekir. İkinci olarak, sosyolojinin neliğini, metodolojik ve teorik gövdesini, sosyolojideki tartışmaları ve gelişmeleri anlamak için zikredilen isimlerin metinlerini odak noktası haline getirmemiz icap eder. Son olarak ise, çağdaş sosyolojinin ve sosyal teorinin mantığını anlamak için onların temel fikirlerine yönelmemiz gerekir. Uzun lafın kısası, sosyolojinin 19. yüzyıldan günümüze gelişim sürecini doğru tahlil etmek için bahsedilen sosyologlara yoğunlaşmanın gerekli olduğunu düşünüyorum.

Bu eserimde ilk olarak tahlil etmeye çalıştığım Hegel, modern felsefenin ve sosyolojinin anahtar düşünürlerindendir. Hegel, başta Batı toplumları olmak üzere dünyadaki diğer toplumları değiştiren Fransız Devrimi, Sanayi Devrimi ve Amerikan Devrimi'nin etkin olduğu bir dönemin, yani "dev-

BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYOLOJİ TARİHİNİN DİYALEKTİKÇİSİ: GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL



"Diyalektik, Hegel'in felsefesinin özüdür" (Theodor W. ADORNO, **Hegel: Three Studies**, s. 9).

"Diyalektik yöntem, belirgin şekilde Hegelci bir ideadır. Yöntemin tohumları Fichte'de yahut başka bir yerde bulunabilir elbette; ama onu eksiksiz biçimde tasarlayıp felsefesinin başlıca meselesi kılan yalnızca Hegel'dir" (John Ellis McTAGGART, **Hegelci Diyalektik**, s. 154-155).

"Marx, *Kapital*'de Hegelci diyalektiği 'tüm diyalektiğin kaynağı' olarak adlandırır" (Kevin B. ANDERSON, **Lenin, Hegel ve Batı Marksizmi: Eleştirel Bir İnceleme**, s. 55).

"Herakleitos'tan bu yana, oluşa, varlıktan nesnel açıdan daha büyük bir ontolojik ağırlık veren ilk büyük düşünür Hegel'di" (Georg LUKÁCS, **Toplumsal Varlığın Ontolojisi: Hegel, Marx, Emek**, s. 91).

"Hegel konusunda merkezî önemde olan şey, Herakleitos'tan beri çatışmayı en fazla vurgulayan düşünür olmasıdır" (Randall COLLINS, **Sosyolojide Dört Ana Gelenek**, s. 58).

"Çelişki ise her türlü hareketin ve her türlü yaşamın köküdür; bir şey, ancak kendisinde bir çelişki taşıdıkça hareket eder" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Seçilmiş Parçalar**, s. 90).

"Hegel'in amacı, inceleme nesnesinin devinimini takip etmektir düpedüz" (Charles TAYLOR, **Hegel ve Modern Toplum**, s. 97).

"Hegel diyalektik yöntemi sayesinde insanlığın en devasa felsefi sistemini kurmuştur; yani güçlü dev-

leti göğe yükseltecek bir gücü" (Paul STRATHERN, **90 Dakikada Hegel**, s. 4).

"Tüm devrimler, dünya tarihinde olanlardan daha az olmamak üzere bilimlerde olanlar da, yalnızca Tinin kendi kendisini kazanabilme uğruna kendisini anlamak ve kavramak için kategorilerini değiştirmesinden, kendisini daha gerçek, daha derin, ve daha içten ve kendi ile daha tam bir birlik içinde kavramasından doğarlar" [Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Anahatlarda Felsefi Bilimler Ansiklopedisi II: Doğa Felsefesi I. *Mekanik* (1830)**, s. 32].

"…iki karşıt bilinç şekli olarak vardırlar; biri özü kendi için olmak olan bağımsız bilinç, öteki ise özü bir başkası için yaşamak ya da olmak olan bağımlı bilinçtir; birincisi *Efendi*, ikincisi *Köle*dir. … Efendi *Köle ile bağımsız bir varlık* (emeğin nesnesi olarak şey) *yoluyla dolaylı olarak* ilişkidedir; çünkü Köle ancak bununla köle olarak tutulmaktadır; bu onun zinciridir, kavgada ondan kurtulamamıştır" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Tinin Görüngübilimi**, s. 128-129).

"Hegel'in efendi-köle diyalektiği geçerli bir hakikati betimler görünür: Eğer özgürlük olacaksa, her şeyden önce bizi şeylere/nesnelere bağlayan zincir kırılmak zorundadır" (Hans-Georg GADAMER, "Hegel'in Öz-Bilinç Diyalektiği", s. 212).

"Düşünme şeylerin evrenselini irdeler. Mantık düşünmenin bilimidir" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Nürnberg Yazıları: Felsefi Propedeutik**, s. 121).

"İnsan olması gerektiği şeyi yalnızca eğitim ve terbiye yoluyla olur" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Tarihte Akıl**, s. 60).

"Felsefe, sadece özgür devlet yapılarının oluştuğu yerde ve halde ortaya çıkar" [Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Bütün Yapıtları (Seçmeler) 1,** s. 23].

"…hakikatin ülkesinde felsefe kendini yuvasında hisseder" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, "

Hegel'in Berlin Üniversitesi'nde Göreve Başlama Hitabı [22 Ekim 1818]", s. 68).

"Hegel'i birazcık tanıyan herkes, yüzlerce pasajda diyalektik yasaların en çarpıcı tanımlamalarını doğadan ve tarihten verebilecek güçte olduğunu da bilir" (Friedrich ENGELS, **Doğanın Diyalektiği**, s. 75).

"Hegel'de diyalektik, kendi kendine gelişen Fikirdir. Mutlak Fikir, yalnızca bütün sonsuzluk boyunca -bilinmez bir yerde- var olmakla kalmaz, ama aynı zamanda var olan bütün dünyanın yaşayan gerçek ruhudur" (Friedrich ENGELS, **Ludwig Feuerbach ve Klasik Alman Felsefesinin Sonu**, s. 41-42).

"Yabancılaşma kavramını literatüre kazandıran kişi, Hegel olmuştur. Hegel için insanlık tarihi, aynı zamanda insanların yabancılaşmasının bir tarihidir" (Erich FROMM, **Marx'ın İnsan Anlayışı**, s. 110).

"Çalışmak dünyayı mahvetmek ya da lanetlemektir" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Karalama Defterinden Aforizmalar**, s. 51).

"Hegel'i yok saymak, kuşkusuz olanaksız; onu özümsemek de zaman alır" [Friedrich ENGELS, "Engels'ten Zürih'teki Conrad Schmidt'e, 1 Kasım 1891", s. 261].

"Hegel yavaş ve inatçı, ama derinlere kadar inen bir düşünürdü" (Hans Joachim STÖRIG, **Vedalardan Tractatus'a Dünya Felsefe Tarihi**, s. 430).

"Kuşkusuz ben artık Hegelci değilim ama bu dev adama karşı hâlâ büyük bir saygı ve bağlılık duygusu taşıyorum" [Friedrich ENGELS, "Engels'ten Duisburg'taki Friedrich Albert Lange'ye, 29 Mart 1865", s. 203-204].

"Ölümünden sonraki ününü, Hegel büyük ölçüde Marx'a borçludur, çünkü Marx borcunu hiçbir zaman inkar etmedi. Eğer Hegel Marx'a çok şey verdiyse, o şimdi bunu yüz kat fazlasıyla iade etti" (Jacques D'HONDT, **Hegel ve Hegelcilik**, s. 47).

İKİNCİ BÖLÜM
SOSYOLOJİ TARİHİNİN ANARŞİSTİ: PIERRE-JOSEPH PROUDHON



"Ben, vatandaşlar, -çok iyi bildiğiniz gibi- o kelimeleri yazan adamım: Mülkiyet hırsızlıktır. Sözlerimi geri almıyorum, Tanrı korusun. Bu ateşleyici tanımlamayı, yüzyılımızın en büyük gerçeği olarak görmekte kararlıyım" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Makaleler**, s. 15).

"Hangi hükümeti tercih etmeliyiz? Bazı genç okuyucular kuşkusuz şöyle yanıtlayacaklar: 'A! Neden böyle bir soru soruyorsunuz? Siz cumhuriyetçisiniz. –'Evet cumhuriyetçiyim, fakat bu sözcük bir şey açıklamıyor. Res publica, kamu mülkü demektir. Konuyla ilgilenen herkes –hangi yönetim biçimi altında olursa olsun- kendine cumhuriyetçi diyebilir. Krallar da cumhuriyetçidir.' - 'Peki öyleyse, demokrat mısınız?' – 'Hayır' – 'Nasıl? Kralcı mısınız? Yoksa?' – 'Hayır'– 'Meşrutiyetçi?' –'Tanrı korusun'- 'Öyleyse aristokratsınız?' –'Hiç de değil'- 'Karma bir yönetimden mi yanasınız?' -'O da değil.' -'Öyleyse nesiniz?'- 'Anarşistim'" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 261).

"Daha Fourier'de anarşist düşüncelerin tohumlarına rastlanırsa da, sermayeye ve devlete açıkça tavır alabilecek ve bugün anladığımız anlamda anarşi düşüncesini formüle edebilecek cesarete sahip bir yazar bulabilmemiz için Proudhon'a (1809-1865) kadar gelmemiz gerekir" (Peter KROPOTKIN, "Pierre Joseph Proudhon ve Düşünceleri", s. 11).

"Sözlerinde ve davranışlarında dolambaca başvuran insandan hiç mi hiç hazzetmem" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 71).

"İyi kalpli, sevgi dolu, yardımsever, adil olduğumuz kadar, tıpkı hayvanlar gibi öfkeli, pisboğaz, şehvet düşkünü ve intikamcıyız" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 221).

"Komünizmin her çeşidi, ailenin yıkımına yol açar. Aileye yapılan her saldırı, tiranlığa yol açar. Her tür serbest aşk, evlilik bilincinin zayıflamasını ve toplumun çözülmesini beraberinde getirir" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Pornokrasi ya da Modern Zamanlarda Kadınlar**, s. 115).

"Ev ve aile olmazsa, adalet olmaz, toplum olmaz: Salt bencillik, iç savaş, eşkıyalık ortaya çıkar" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Pornokrasi ya da Modern Zamanlarda Kadınlar**, s. 105).

"…çalışmalarımı *en kalabalık ve yoksul sınıfın maddi, manevi ve düşünsel durumunu* iyileştirmek yönünde sürdürmek niyetimi açık seçik ifade etmiştim" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 1).

"19. yüzyılın ikinci yarısının farklı işçi sınıflarının taşıyıcısı oldukları özgürleştirici potansiyelleri ve emeğin doğasını, o dönemin emek ilişkilerini düşünmeye ve görünür kılmaya en fazla katkıda bulunmuş kişi Proudhon'dur" (Daniel COLSON, **Proudhon'dan Deleuze'e Anarşist Felsefe Sözlüğü**, s. 110).

"Proudhon başkalarının sömürüsü üzerine dayanan özel mülkiyete muhalefet etse de, zamanın komünist düşünürlerine saldırmıştır. Kimi insanların ötekiler üzerindeki politik kontrolünün kaldırılmasını savunan politik bir doktrin olan anarşizmin kurucu babası olarak bilinir" (Tom ROCKMORE, **Marksizmden Sonra Marx: Karl Marx'ın Felsefesi**, s. 141).

"Proudhon, kendi sorusunu, 'mülkiyet hırsızlıktır', diye yanıtlıyor ve özel mülkiyetin tamamına değilse bile, devasa özel zenginliklere bir son verilmesi çağrısında bulunuyordu" (Robert L. HEILBRONER, **İktisat Düşünürleri: Büyük İktisat Düşünürlerinin Yaşamları ve Fikirleri**, s. 135).

"Koşullardaki eşitsizlik, egoizmden doğar; egoizm şahsi görüşlerle beslenir, şahsi görüşler ise doğrudan doğruya aklın istibdadından kaynaklanır" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 244).

> "Böl ve yönet. Böl ki zenginleşesin; böl ki insanları kandırasın, kafalarını karıştırasın ve adaletle alay edesin" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 120).
>
> "Şüphesiz, hiç bir şarlatanlığa bulaşmamış olduğumu ve hayatımın ve niyetlerimin bugüne kadar iftiraya meydan okuduğunu keşfedeceksiniz" (Pierre Joseph PROUDHON, **Sermaye ve Getiri**, s. 39).
>
> "Yeni bilimi aramaya odaklandık; araştırma da ancak eleştiriyle başlayabileceğinden, metodolojik olarak toplumu oluşturan ve sürdüren her şeyin yadsınmasına eriştik.
>
> Dolayısıyla şunu sorduk:
>
> Kraliyet nedir? Cevap şu oldu: Bir mit.
>
> Din nedir? –Zihnin bir rüyası.
>
> Tanrı nedir? –Sonsuz bir X.
>
> Topluluk nedir?- Ölümdür. …
>
> Diktatör nedir? –Hiçbir şey.
>
> Cumhuriyet nedir? –Hiçbir şey.
>
> Zeus nedir? –Hiçbir şey.
>
> Asalet, felsefe, ihtişam nedir? –Hiçbir şey"
>
> (Pierre-Joseph PROUDHON, **Pazar Günü Kutlaması**, s. 5-6).

2.1. Proudhon'un Entelektüel Portresi

Pierre-Joseph Proudhon, sosyolojinin kurucu isimlerindendir. Proudhon, sosyolojik düşüncenin oluşumuna etki etmiş bir sosyologdur. Proudhon, sosyolojinin ana evrelerinden biridir. Çünkü Proudhon, kendi çağında ve kendinden sonraki sosyologların üzerinde çok fazla durduğu birey, toplum, devlet, otorite, mülkiyet, eşitlik, özgürlük, adalet, kapitalizm, kapitalist toplum, proletarya, sosyalizm, komünizm ve anarşizm gibi konulara farklı bir açıklama getirmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SOSYOLOJİ TARİHİNİN ANTİ-KAPİTALİSTİ: KARL MARX



"Bana öyle geliyor ki, Marx'ın ortaya çıkışını izleyen çağda, kendini önemseyen her düşünür için Marx'la hesaplaşma, düşünürün baş sorununu oluşturmalıdır" (György LUKACS, **Birey ve Toplum**, s. 26).

"Marx'ın kuramı, her şeyden önce zamanın felsefesinden, tarih incelemelerinden ve sosyal bilimlerinden alınmış fikirlerin önemli bir bileşimidir" (Tom BOTTOMORE, "Marxizm ve Sosyoloji", s. 135).

"Her şeyden önce Marx, XIX. yüzyılda Batı bilim ve bilincinin toplamı ve zirvesidir. Batı düşüncesine getirdiği sorunlar günümüzde bile tartışılmaktadır, henüz aşılmamıştır. ... Marx, filozoftur, iktisatçıdır, sosyologdur ve bir tarih öğretisi sahibidir. ... Marx, bütün toplum olaylarını ve tarihi açıklayabileceği inancını samimi olarak taşımıştır. Yaşadığı dönemde Avrupa'da dünyanın ve insanlık tarihinin tek ekseni olarak Batı görülmektedir. Marx da kuramlarında Batı toplumlarının temel çelişkisini yakaladığını öne sürmektedir" (Baykan SEZER, **Sosyolojinin Ana Başlıkları**, s. 82).

"'Toplumun belirli ve somut ilişkilerine' hiç kimse Marx'ın *Kapital*'de yaklaştığı kadar yaklaşamamıştır. Bunları her açıdan incelemek için yirmi beş yıl kadar harcamış ve eleştirilerinin sonuçları, bugün için mümkün olduğu kadarıyla, çözümler denen tohumları içermiştir" (Friedrich ENGELS, **Konut Sorunu**, s. 104).

"Olgun Marx genel felsefi ve bilimsel sorunlar üzerine görece az yazı kaleme almıştır" (Georg LUKÁCS, **Toplumsal Varlığın Ontolojisi: Hegel, Marx, Emek**, s. 161).

"Kapitalizm, kanunu, genişle [büyü, yayıl] veya çök [yıkıl] olan bir ekonomik düzendir" (Alasdair MACINTYRE, "Karl Marx", s. 123).

"Marx kapitalizmi bir ilerlemeden ziyade insanlık tarihinin en karanlık dönemi olarak görür" (Kenneth ALLAN, **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, s. 29).

"Marx için, kapitalizm sadece adaletsiz ve yetersiz bir ekonomik üretim sistemi olmayıp, aynı zamanda ahlâk dışı ve sömürücü, insanın gerçek doğasını yadsıyan, onu kendi emeğinin ürünlerinden koparan ve ekonomik 'vahşi bir orman'da diğer insanlarla karşı karşıya getiren bir sistemdir" (Martin SLATTERY, **Sosyolojide Temel Fikirler**, s. 125).

"Marks kapitalizmin ekonomik mantığını ve bunun ayırt edici niteliği olarak, yani ekonomik mantığın politik, ideolojik ve kültürel mantıklara empoze edildiği kanallar aracılığıyla, sermaye birikimini mükemmel biçimde tahlil etmiştir" (Samir AMİN, **Kapitalizmin Hayaleti: Günümüz Entelektüel Modalarının Bir Eleştirisi**, s. 51).

"Marx her şeyden önce bir devrimciydi. Onun hayattaki gerçek misyonu: Şu ya da bu şekilde, kapitalist toplum ile onun yarattığı ekonomik kurumları devirmek; modern proletaryanın kendi durumunun ve gereksinmelerinin bilincine varmasına; kurtuluş koşullarının ne olduğunu anlamasına *ilk* işaret eden insan olarak işçi sınıfının bağlarından kurtulmasına yardımcı olmaktı" (Friedrich ENGELS, "Karl Marx'ın Cenaze Töreni", s. 401-402).

"Amerika'da altın ve gümüşün bulunması, yerli halkın kökünün kazınması, köleleştirilmesi ve madenlere gömülmesi, Doğu Hint Adalarının ele geçirilmeye ve yağmalanmaya başlanması, Afrika'nın, kara-deri ticaretinin av alanı haline getirilmesi, kapitalist üretim çağının pembe renkli şafak işaretleriydi" (Karl MARX, **Kapital**,

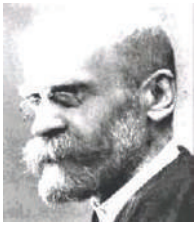
Kapitalist Üretimin Eleştirel Bir Tahlili, **Birinci Cilt**, s. 769).

"Burjuvazi, üstünlüğü ele geçirdiği her yerde, bütün feodal, ataerkil, pastoral ilişkilere son verdi. İnsanı 'doğal efendileri'ne bağlayan çok çeşitli feodal bağları acımasızca kopardı ve insan ile insan arasında, çıplak çıkardan, katı 'nakit ödeme'den başka hiçbir bağ bırakmadı. Dinsel tutkuların, şövalyece coşkunun, dar kafalı duygusallığın kutsal titreyişlerini, bencil hesapların buzlu sularında boğdu. Kişisel değeri, değişim-değerine dönüştürdü ve sayısız yok edilemez ayrıcalıklı özgürlüklerin yerine, o biricik insafsız özgürlüğü, ticaret özgürlüğünü koydu. Tek sözcükle, dinsel ve siyasal yanılsamalarla maskelenmiş sömürünün yerine, açık, utanmaz, dolaysız, kaba sömürüyü koydu. Burjuvazi, şimdiye dek saygı duyulan ve saygın olarak değer verilen bütün mesleklerin halelerini söküp attı. Doktoru, avukatı, rahibi, şairi, bilim adamını kendi ücretli emekçileri durumuna getirdi. Burjuvazi, aile ilişkisindeki duygusal peçeyi yırtıp attı ve bunu salt bir para ilişkisine indirgedi" (Karl MARX ve Friedrich ENGELS, **Komünist Parti Manifestosu**, s. 13).

"Kapitalist sistemde emeğin üretkenliğinin yükseltilmesi için kullanılan bütün yöntemler, bireysel emekçinin aleyhine kullanılıyordu; üretimi geliştirme araçlarının hepsi, üreticiler üzerinde egemenlik kurulması ve sömürülmesi araçlarına dönüşüyordu; bunlar, emekçiyi, bir parça insan haline getiriyor, onu makinenin bir parçası düzeyine indirgiyor, yaptığı işin bütün sevimliliğini yok ederek nefret edilen bir eziyet haline sokuyordu; bilimin bağımsız bir güç olarak sürece katılması ölçüsünde işçiyi, emek-sürecinin entelektüel yeteneklerinden uzaklaştırıyor; çalışma koşullarını bozuyor, emek-süreci sırasında nefret edilecek bir despotluğa boyun eğmek durumunda bırakıyor; tüm yaşamını yalnızca çalışma yaşamı şekline sokuyor ve karısıyla çocuklarını, sermaye, Juggernaut'un çarkları arasına sürüklüyordu. Ne var

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SOSYOLOJİ TARİHİNİN AHLÂKÇISI: ÉMILE DURKHEIM



"…her bilimin kendine has ve özel bir nesnesinin olması gerekir. Zira bu nesnenin kendisi diğer bilimlerle ortak olursa, o bilim de diğer bilimlerle karışır" (Émile DURKHEIM, **Sosyolojinin Öncüleri: Montesquieu ve Rousseau**, s. 22).

"Eğer gerçek bir sosyoloji olacaksa, bir toplumda üretilen, bu toplumun belirli bir biçimde neden olduğu, bu toplumun yokluğunda var olamayacak ve sadece toplum öyle olduğu için böyle olan bazı olgulardan söz etmek gerekir. Bir bilim, diğer bilimlerin inceleme odaklarından ayrı olan, kendine özgü (*sui generis*) bir konudan yoksunsa, kendisini kuramaz. Eğer toplum kendisine özgü ve doğanın diğer alanlarında gözlenenlerden ayrı olan olgular üretmeseydi, sosyolojinin kendisine ait hiçbir konusu olmazdı" (Émile DURKHEIM, "Bir Bilim Dalı Olarak Sosyoloji", s. 131).

"Durkheim, Max Weber ile Karl Marx'ın yanında, sosyolojik düşüncenin en derin köklerinden biridir" (Edward A. TIRYAKIAN, "Emile Durkheim", s. 199).

"Durkheim, kelimenin en geniş anlamında bir ahlak sosyoloğuydu. … Durkheim'ın sosyolojisinin çoğu, onun ahlaki konulara duyduğu ilginin bir yan ürünü olarak görülebilir" (George RITZER, **Sosyoloji Kuramları**, s. 80; George RITZER, **Klasik Sosyoloji Kuramları**, s. 193).

"Durkheim modern sosyal gelişmede ahlakın önemini ve anlamını belki de Marx'tan da Weber'den de daha net bir biçimde görmüştür. Durkheim'a göre toplumun var olabilmesi için ahlaki bir bağ olmalıdır" (Anthony ELLIOTT, **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, s. 44).

"Sosyolog Durkheim'ın önünde, ardında ya da içinde her zaman varlığını duyuran ahlâkçı Durkheim, temel sorunu olan birey-toplum bütünleşmesinin nasıl sağlanacağı sorusunu kendisine yöneltmeden yapamaz" (Barlas TOLAN, **Çağdaş Toplumun Bunalımı: Anomi ve Yabancılaşma**, s. 25).

"Durkheim tüm meslek hayatı boyunca esasen 'ahlâk'la veya 'ahlâkî olgular'la ilgilenir" (Jonathan H. TURNER, Leonard BEEGHLEY ve Charles H. POWERS, **Sosyolojik Teorinin Oluşumu**, s. 355).

"Durkheim, ahlâkın merkezîliği konusunda ısrarla durmaktan hiçbir zaman bıkıp usanmamıştı. Bütün sosyal olgular, bir ve aynı zamanda ahlâkî olgulardır" (Robert NISBET, **Sosyolojik Düşünce Geleneği**, s. 121).

"Ahlak, toplumların yaşayabilmesi için daha azı kabul edilemez olan zorunluluk, deyim yerindeyse günlük ekmek önemindedir" (Emile DURKHEIM, **Toplumsal İşbölümü**, s. 77-78).

"Durkheim'a göre ahlak, toplumun temelidir ve disiplin, ahlakın yapı taşıdır" (David RIGONI, "Ahlak Eğitimi Olarak Sınıf Yönetimi: Durkheimyen Bir Perspektif", s. 278).

"Her toplum ahlakidir. Belirli bakımlardan bu özellik organize toplumlarda çok daha vurgulanmış haldedir. Çünkü birey kendine yetemez, o toplum için çalıştıkça, ihtiyacı olan şeyleri ona sunan toplumdur. Böylelikle güçlü bir bağımlılık hissini kendi içinde hissetmeye başlar. Toplumun bir parçası olmayı, yani bir bütünün parçası, bir organizmanın organı olmayı kanıksar. Bu tip bir aidiyet duygusu, yalnızca günlük hayatın normal gidişatı içinde yapması gereken olağan fedakârlıkları değil, ayrıca toplam olarak kendi isteklerinden feragat edebilme hissi verir. Diğer yandan, toplum da mensuplarını, üzerlerinde hak iddia edebileceği unsurlar olarak değerlendirmemeyi, bireyleri kendi işbirlikçisi olarak görmeyi, toplumun da bireylere

karşı göz ardı edemeyeceği sorumlulukları olduğunu öğrenir" (Emile DURKHEIM, **Ahlak ve Toplum**, s. 123).

"Gerçekten de işbölümünün sağladığı yararlar ahlaki yaşama hemen tümden yabancıdır ya da en azından onunla olan ilişkileri çok dolaylı ve çok uzak ilişkilerdir. Rousseau'nun uygarlığa yönelttiği acı eleştirilere karşı verilen ve uygarlığı değişik açılardan göklere çıkaran övgü dolu yanıtlar günümüzde sıkça duyuluyorsa da, bugüne değin uygarlığın ahlaki bir şey olduğu hiç de kanıtlanmış değildir. Sorunu çözmek için, öznel olması kaçınılmaz kavramların çözümlemesine girişmek yeterli olmaz; bunun için ortalama ahlaklılığın düzeyini ölçmeye yarayacak bir olgu bilinmelidir ki, sonra da uygarlığın ilerlemesiyle birlikte onun nasıl değiştiğini gözlemleyebilelim. Ne yazık ki elimizde böyle bir ölçü birimi yoktur; ama toplu ahlaksızlık için elimizde bir ölçü birimi vardır. Gerçekten de bir toplumdaki ortalama intihar ve her türden suç sayıları, oradaki ahlaksızlığın derecesini belirlemeye yarayabilir. Böyle bir incelemeye girişilse, sonuç hiç de uygarlığın onur duyacağı türden olmaz, çünkü sanatlar, bilimler ve sanayiler ilerledikçe bu intihar ve suç sayılarının da artmakta olduğu görülmektedir. Gerçi buna bakarak uygarlığın ahlaksızlığa yol açtığı sonucunu çıkarmak biraz hafif kaçarsa da, ahlak üzerindeki olumlu ve elverişli etkisinin oldukça zayıf olduğu kesinlikle söylenebilir. Aslında uygarlık denilen ve iyice tanımlanmış olmayan bu karmaşık kavram çözümlendiğinde, onu oluşturan ögelerin her türlü ahlaki nitelikten yoksun olduğu görülür. Özellikle her zaman uygarlıkla birlikte giden ekonomik etkinlikler açısından bu doğrudur. Ahlakın ilerlemesine yardımcı olmak şöyle dursun, özellikle büyük sanayi merkezlerinde suçlar ve intiharlar en yüksek oranına ulaşmaktadır; herhalde uygarlığın ahlaki olguları ayırt etmeye yarayacak dış özellikleri sergilemediği açıktır. Arabaların

BEŞİNCİ BÖLÜM

SOSYOLOJİ TARİHİNİN KARAMSAR DÂHİSİ: MAX WEBER



"Weber, Nietzsche'nin iyi bir okurudur, iyimser bir sosyolog değil, Nietzsche'nin ilan ettiği '*Tanrı'nın ölümü*'nün izinde, '*dünyanın büyü bozumu*' dediği şeyin sosyoloğudur" (Philippe CORCUFF, **Siyasetin Büyük Düşünürleri: Siyaset Felsefesinde Eleştirel Güzergâhlar**, s. 75).

"Weber, sanayi devriminden ve sonuçlarından ayrılamayacak modernitenin düşünürü olarak kabul edilir" (Laurent FLEURY, **Max Weber**, s. 10).

"Weber'e göre, modern yaşamın hesaplılığı özgürlük değil, bir 'demir kafes' yaratır" (Bryan S. TURNER, **Max Weber ve İslâm: Eleştirel Bir Yaklaşım**, s. 261).

"Weber'e göre bürokrasiler, insanların içinde hapsedildiği, temel insanlıklarının kabul edilmediği birer kafestir" (George RITZER, **Toplumun McDonaldlaştırılması: Çağdaş Toplum Yaşamının Değişen Karakteri Üzerine Bir İnceleme**, s. 51).

"Hayat, kendi irrasyonel gerçekliği ve muhtemel anlamlar stokuyla tükenmez bir şeydir" (Max WEBER, **The Methodology of the Social Sciences**, s. 111).

"Weber, çağdaşlaşmış dünya düzenini baskıcı ve çıkarcı buluyordu; makinelerin getirdiği düzen ise, eziciydi. Bunlara nüfuz eden devlet iktidarını seviyor ama bunları temsil eden devletten nefret ediyordu. O, okumuş azınlığın ve mali güvence içinde olanların özgürlüğünü, yani eşit olmayan toplumların tarihin akışı içinde ortaya çıkardıkları bu geçici ürünü seviyordu. Toplumun kendilerinden oynamalarını beklediği roller yüzünden insanlar hep gerilim içinde olacaklardır; özgürlük ise, bu gerilimin tesadüfen azaldığı anlarda birkaç kişinin sahip olabileceği ender bir sonuçtur. Ussallığın, bürokrasinin ve kitlelerin hakim olduğu bir dünyada insan bu özgürlüğün ilelebet devam edeceğini düşünmemelidir" (Donald G. MACRAE, **Weber**, s. 88).

"Max Weber'e bakılırsa, sosyal teorinin bir modeli olarak sosyoloji, kendisini fizik bilimlerinden sosyal eylem ve etkileşimin anlamının 'yorumlayıcı bir bilimi' olarak görmek suretiyle ayırdı" (Bryan S. TURNER, **Beden ve Toplum: Sosyal Teoride Arayışlar**, s. 34).

"'Dünya'yı anlam problemi olarak kavrayan entelektüeldir" (Max WEBER, **Din Sosyolojisi**, s. 237).

"Anlama, empatik veya rasyonel olabilse de bir sosyolog olarak Weber, temel olarak rasyonel surette anlamanın kendisiyle ilgilenmiştir" (Helmut R. WAGNER, "Takdim: Sosyolojiye Fenomenolojik Yaklaşım", s. 16).

"Biz, bir kişinin belirli bir probleme dair çözümünü, bizzat bizim normatif bakımdan doğru saydığımız bir tarzda, herhangi bir şüpheye düşmeksizin açık biçimde 'anlarız'" (Max WEBER, **Sosyal Bilimlerin Metodolojisi**, s. 67).

"Weber'in sosyolojisi, çalışıldığı oranda anlaşılması zor, karmaşık ve çok renkli bir görünüm kazanmaktadır" (Bryan S. TURNER, **Max Weber ve İslâm: Eleştirel Bir Yaklaşım**, s. 18).

"Weber, Batı'nın belirleyici özelliklerini, modern Batı akılcılığı içinde anlamak ve oluşumunu açıklamak gibi devasa bir görevi üstlenmişti" (Claus OFFE, **Amerika Üzerine Düşünceler: Tocqueville, Weber ve Adorno Birleşik Devletler'de**, s. 49).

"Weber'e göre kapitalizmin özü rasyonalitesidir" (Rogers BRUBAKER, **Rasyonalitenin Sınırları: Max Weber'in Sosyal ve Ahlaki Düşüncesi Üzerine Bir Deneme**, s. 26).

"Modern dünyanın mukadderatı hakkındaki can alıcı sorular, Weber'in sosyolojisine yön verdi" (Stephen KALBERG, **Max Weber'i Anlamak**, s. 118).

"Weber döneminin en ünlü Alman sosyal bilimcisidir" (Jürgen KAUBE, **Max Weber: Çağlar Arasında Bir Yaşam**, s. 16).

"Weber, modern çağda giderek az rastlanan ansiklopedik kafalı biriydi" (Talcott PARSONS, **Toplumsal Eylemin Yapısı, Cilt 2: Max Weber**, s. 577).

"Weber'in, liberalizmi, demokratlığı, bireysel özgürlüğe duyduğu susuzluğu, *Protestan Ahlakı*'nın son sayfalarında kapitalizmi trajik bir kader olarak göstermesine sebep olacaktır; 'çelik gibi sert' bir mahfazadır kapitalizm, tüm insanlığın kendini içinde hapsolmuş bulduğu, çıkış kapısı olmayan bir kafes…" (Michael LÖWY, **Demir Kafes: Max Weber ve Weberci Marksizm**, s. 68).

"Max Weber, Emile Durkheim ya da Vilfredo Pareto'dan daha çok çağdaşımızdır" (Raymond ARON, **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, s. 391).

"Max Weber, diğer birçok toplumbilimci gibi, yapıtlarının ve çalışmalarının pek çoğunu Karl Marx'la yaptığı diyaloglar sayesinde geliştirilebilmiştir" (Charles Wright MILLS, **Toplumbilimsel Düşün**, s. 85).

"Weber, 20. yüzyıl sosyal biliminin önde gelen bir simasıdır" (Bryan S. TURNER, **Klasik Sosyoloji**, s. 81).

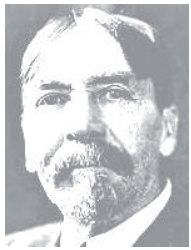
"Çoğu sosyolog için, Max Weber büyük ustadır. Disiplinin öncüleri arasında, entelektüel olarak en kapsamlı ve tarihsel olarak en bilgili kişidir" (Randall COLLINS, **Max Weber: Bir Kılavuz**, s. 13).

"…kapitalizm bürokratik yönetim için en rasyonel ekonomik temeldir ve onun en rasyonel formunda gelişmesini sağlar" (Max WEBER, **Ekonomi ve Toplum, Cilt-1**, s. 344).

"Milletler askerî anlamda barış içinde yaşasa dahi millî varlıkları ve ekonomik iktidarları uğruna ekonomi sahasında amansız ve kaçınılmaz bir savaş vermek durumundadır. … Güçlü bir borsa kesinlikle bir 'etik kültür' kulübü olamaz, büyük bankaların sermayeleri ancak top ve tü-

ALTINCI BÖLÜM

SOSYOLOJİ TARİHİNİN AYKIRI İSMİ: THORSTEIN VEBLEN



"Veblen, sosyolojik bir Weber'den çok adeta sosyolojik bir Montaigne idi" (Lewis A. COSER, **Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamda Fikirler**, s. 270).

"En önemli klasik toplum kuramcıları arasında Thorstein Veblen ile eşsiz bir figür olarak karşılaşmaktayız" (George RITZER, **Klasik Sosyoloji Kuramları**, s. 350).

"Veblen insan aktörüne zengin, çok yönlü, diyalektik bir bakış -insan öznesine dinamik ve sosyolojik açıdan karmaşık bir bakış- sunmaktadır" (Sdney PLOTKIN, "İtaatsizlik ve Teknisyenler: Gelecekteki Boş Zaman Politikaları Üzerine Düşünceler", s. 222).

"Pahalı olanın onaylanıp ucuz olanın reddedilmesi alışkanlığı düşüncemiz içersinde öylesine kök salmıştır ki içgüdüsel olarak bütün tüketimimizde hatta sıkı mahremiyet içerisinde tükettiğimiz şeylerde ve en ufak bir gösteri düşüncesi olmadığı durumda bile en azından bir miktar müsrif pahalılık üzerinde ısrar ederiz. Günlük yemeğimizi kendi evimizin gizliliği içerisinde bile olsa, el yapımı gümüş takımlarla pahalı masa örtüsü üzerine serilmiş elle boyalı porselenden (çoğunlukla sanatsal değeri şüphelidir) yemenin ruhumuzu yücelttiğini samimiyetle ve kuşkusuz biçimde hissederiz. Bu bakımdan alıştığımız hayat standardından herhangi bir geri gidişi insan haysiyetimize vahim bir saldırı olarak kabul ederiz. Yine, son on, on iki yıldır mum akşam yemeğinde diğerlerinden daha hoş bir ışık kaynağı sayılamaktadır. Mum ışığı artık terbiye edilmiş gözler için petrol, gaz ya da elektrik ışığından daha yumuşak, daha az rahatsız edicidir. Aynı şey otuz yıl önce mum, evsel kullanım için mümkün olan en ucuz

ışık iken söylenemezdi. Mum şimdi bile törensel ışıklandırmadan başka bir kullanım için kabul edilebilir ya da verimli bir ışık vermez. Hâlâ yaşayan yaşlı bir politikacı bütün bu meselenin sonucunu bir sözle özetlemiştir: 'Ucuz ceket adamı ucuzlatır' ve muhtemelen bu vecizenin ikna edici gücünü hissetmeyen yoktur" (Thorstein VEBLEN, **Aylak Sınıfın Teorisi**, s. 108-109).

"Hepimizin bildiği gibi, pek çok kıyafetimizdeki başlıca değer unsuru vücudumuzu korumadaki etkinliğinden değil, onu giyenin saygınlığını sağlamadaki etkinliğinden kaynaklanır ve bu yalnızca kişinin başkaları gözündeki değil, aynı zamanda kendi gözündeki itibarı için de geçerlidir" (Thorstein Bunde VEBLEN, **Karl Marx'ın Sosyalist İktisadı ve Sosyalizm Üzerine Metinler**, s. 43).

"Sosyal sınıfla tüketim arasındaki ilişki konusunda en kalıcı kuramlardan biri, Thorstein Veblen'in gösterişli tüketim kuramıdır" (George RITZER, **Büyüsü Bozulmuş Dünyayı Büyülemek: Tüketim Araçlarının Devrimcileştirilmesi**, s. 249).

"Düşünce alışkanlıklarımıza göre, uşaklık hizmetiyle ilişkilendirdiğimiz mesleklere özel derecede bağlı olan sembolik bir kirlilik anlayışımız vardır. İnce bir zevke sahip herkes ruhsal kirlenmenin geleneksel olarak uşaklara gereksinim duyulan bazı görevlerden ayrılamaz olduğunu hisseder. Bayağı çevreler kötü (yani ucuz) meskenler ve bayağı üretim meslekleri kuşkusuz kınanır ve bunlardan kaçınılır. Bunlar tatmin edici ruhsal düzlemle -yüce düşünceyle- bağdaştırılamazlar. Yunan filozoflarından günümüze insan hayatının mevcut günlük ihtiyaçlarına hizmet eden bu gibi endüstriyel süreçlerle ilişkiden kaçınmak ve biraz da aylaklık, düşünürler tarafından değerli, güzel ve hatta kusursuz bir hayatın olmazsa olmaz koşulu gibi görülmüştür. Tüm uygar insanların gözünde aylaklıkla geçen hayat hem kendisi hem de so-

nuçları açısından güzel ve asilleştiricidir" (Thorstein VEBLEN, **Aylak Sınıfın Teorisi**, s. 40).

"Yeniçağ başları Avrupa'sında toplumsal yükselişin bir başka yolu, toplumsal skalada daha yukarıda duran bir grubun yaşama biçimine öykünmek ve 'gösterişçi tüketim' yapmaktı. ... soylular, uylaşımsal 'ekonomik insan' modeline uymuyorlardı. Kârla ya da tutumlulukla ilgilenmiyorlar, bir 'gösterişçi tüketim' biçimi olarak, Fransız şarabı gibi lüks ithal mallarına harcayacak sürekli bir gelir elde etmeye bakıyorlardı. Bu terimi, geçen yüzyılın sonunda, Amerikalı sosyolog Thorstein Veblen çıkarmıştır" (Peter BURKE, **Tarih ve Toplumsal Kuram**, s. 65).

"Geniş kapsamlı sabotaj, bir başka deyişle sanayi sisteminin düzeninin bozulması, örneğin toplumun genelinin ya da belli bir kesiminin sıkıntıya sokulması, makine sanayisinin egemen olduğu bir ülkede kolaylıkla hayata geçirilir. ... Aslında bu, iş alanında her gün başvurulan bir çaredir" (Thorstein Bunde VEBLEN, **Bolşevizm Üzerine Metinler**, s. 37).

"Günümüzün en iyi, en gelişmiş, en ilerlemiş toplumları evrimlerinde öyle bir noktaya ulaşmışlardır ki, kadının toplumsal sistemdeki (tercihen) en büyük, hususi ve neredeyse yegâne işlevi, ekonomik biriminin para harcamaya muktedir olduğunu göstermek olmuştur. Diğer bir ifadeyle, (toplumsal sistemimizin ideal talebine göre) kadın, gösterişçi üretken olmayan harcamanın bir aracı haline gelmiştir" (Thorstein Bunde VEBLEN, **Seçilmiş Makaleler**, s. 16).

"Zenginlerin genellikle eşitlikçi politikaların gerekliliği konusunda yoksullar kadar hassas olmadıklarını söylemekte bir küstahlık yoktur" (Thorstein Bunde VEBLEN, **Karl Marx'ın Sosyalist İktisadı ve Sosyalizm Üzerine Metinler**, s. 39).

SONSÖZ

"…aramızda kalıcı olduğunu kanıtlayacak tinsel bir bağ örüldüğünü umuyorum" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Felsefe Tarihi 3. Cilt: Ortaçağ Felsefesi ve Modern Felsefe**, s. 474).

"Hegel'in modern dünya üzerindeki gölgesi, birçok insanın tahmin ettiğinden daha büyüktür" (Sir T. Malcolm KNOX, "Hegel Adına Bir Savunma", s. 674).

"Fransa'da devrimin akışı içinde, özgürlükler arasında genellikle mülkiyet ve sanayi özgürlüğü göze çarpar… Yasaları yapmaktan amaç, herkesin istencini dışavurup somutlaştırmaktır… Yasalar hazırlanırken azınlığın çoğunluğu temsil ettiği varsayılmaktadır; ama çoğu zaman, bu çoğunluğu ezmekten başka bir şey yapmaz azınlık… Çoğunluğun azınlık üzerindeki egemenliği de tıpkı öbürü kadar büyük bir tutarsızlıktır… İçeriği bakımından Fransız Devrimi, evrensel çapta bir tarihsel önem taşımaktadır… Liberalizm, liberal kurumlar tüm Avrupa'ya yayılmıştır… Sonuç olarak evrensel tarih, özgürlük kavramının gelişmesinden başka bir şey değildir" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Seçilmiş Parçalar**, s. 124).

"Tanrı, kendi çocuklarının (kullarının) kalpsiz ve beyinsiz olmasını istemez" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Tarih Felsefesi-1**, s. 37).

"Minerva'nın baykuşu, ancak gün batarken uçmaya başlar" (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, **Hukuk Felsefesinin Prensipleri**, s. 31).

"Tanrılar çekip gitmiştir: İnsanın kendi bencilliği içinde sıkılmaktan ve ölmekten başka yapacak bir şeyi yoktur" (Pierre-Joseph PROUDHON, **İktisadî Çelişkiler Sistemi ya da Sefaletin Felsefesi**, s. 15).

"Uygarlığın en şaşırtıcı, deneyimin en iyi tanıklık ettiği ve teorisyenlerin en az anladıkları olgu sefalettir" (Pierre-Joseph PROUDHON, **İktisadî Çelişkiler Sistemi ya da Sefaletin Felsefesi**, s. 350).

"…bir sistem kurmuyorum: İmtiyazların son bulmasını, köleliğin ılgasını, hakların eşitliğini, yasa-

nın hâkimiyetini talep ediyorum. Sadece adalet, başka bir şey değil. İşte sözlerimin özeti… Dünyaya çeki düzen verme işini başkalarına bırakıyorum" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 17).

"Yardımseverlik despotluğa, hayranlık köleliğe dönüşür; eşitliğin kardeşi olan ise dostluktur" (Pierre-Joseph PROUDHON, **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, s. 233).

"Egemen sınıfın düşünceleri, bütün çağlarda, egemen düşüncelerdir, başka bir deyişle, toplumun egemen *maddi* gücü olan sınıf, aynı zamanda egemen *zihinsel* güçtür. Maddi üretim araçlarını elinde bulunduran sınıf, aynı zamanda, zihinsel üretimin araçlarını da emrinde bulundurur" (Karl MARX ve Friedrich ENGELS, **Alman İdeolojisi - Feuerbach**, s. 70).

"Karl Marx'ın kapitalizm analizi toplumsal düşünce tarihindeki en çarpıcı ve özgün başarılardan birini temsil eder" (Jonathan H. TURNER, Leonard BEEGHLEY ve Charles H. POWERS, **Sosyolojik Teorinin Oluşumu**, s. 126).

"Burjuva düzeninin uygarlık ve adaleti, bu düzenin köleleri ne zaman efendilerine karşı başkaldırsa, kendi korkunç yüzlerini açıkça gösterirler. O zaman bu uygarlık ve bu adalet, maskesiz yabanıllık ve yasasız öç alma olarak, ereklerini açığa vurur" (Karl MARX, **Fransa'da İç Savaş ve Paris Komünü Üzerine Belgeler ve Mektuplar**, s. 75-76).

"Toplum her şeyden önce düşüncelerde ve duygularda sağlanan bütünlük demektir. … Toplum demek her şeyden önce bilinç yani kolektivitenin varlığının bilincinde olmak demektir" (Emile DURKHEIM, **Ahlak Eğitimi**, s. 237).

"Toplumbilimcinin araştırdığı şey, tek tek bireyler üzerinde değil, toplumsal küme üzerinde etkide bulunma olanağını veren nedenlerdir" (Emile DURKHEIM, **İntihar: Toplumbilimsel İnceleme**, s. 34).

"Pozitif sosyoloji olguya saplantılı olması ve ideale sistematik bir ilgisizlik duyması nedeniyle suçlanmıştır. Böylesi bir suçlamanın adaletsizliğini şimdi görebiliyoruz. Başlıca toplumsal fenomenler olan din, ahlak, kanun, ekonomi ve estetik bir değerler ve dolayısıyla idealler sisteminden başka bir şey değildirler. Sosyoloji başından beri idealler alanına yerleşir; bu alan onun başlangıç noktasıdır ve bu alan sosyolojinin araştırmalarının yavaş yavaş ulaşılmış ereği değildir. İdealler, aslında onun, ona mahsus çalışma alanıdır" (Emile DURKHEIM, **Sosyoloji ve Felsefe**, s. 113).

"Marx ve Durkheim'in aksine Weber hiçbir yerde bir tedavi önermez" (Rogers BRUBAKER, **Rasyonalitenin Sınırları: Max Weber'in Sosyal ve Ahlaki Düşüncesi Üzerine Bir Deneme**, s. 73).

"Weber, modern dünyanın insanları hangi istikametlere götüreceğini, onların bu dünyada bir haysiyet duygusunu koruyup korumayacaklarını araştırdı" (Stephen KALBERG, Max Weber'i Anlamak, s. 22).

"Weber akılcılaştırmanın avantajlarını da kabul etmekle birlikte, esas olarak tehlikelerinden, özellikle akılsallığın 'demir kafesi' dediği olgudan etkilenmişti. Akılcı sistemlerin insani olmadığını ve toplumu insanilikten uzaklaştırdığını düşünüyordu. Toplumun gitgide daha fazla kesiminin akılcılaştırılması olasılığından, aslında bunun güçlü bir olasılık olduğundan korkuyordu; toplumun sonunda akılcı kurumlardan oluşmuş, kaçış yolu olmayan bir ağ haline geleceğini düşünüyordu" (George RITZER, **Toplumun McDonaldlaştırılması: Çağdaş Toplum Yaşamının Değişen Karakteri Üzerine Bir İnceleme**, s. 17).

"Rekabete dayalı modern toplumun üyeleri rakiptirler ve vicdandan ne kadar uzaklarsa o kadar çabuk avantaj yakalayıp başarıya ulaşırlar. Yani bu birey tipi, eğer koşullar ona fırsat tanıyorsa diğerlerini açıkça aldatabilir ve hatta zarar verebilir" (Thorstein VEBLEN, **Aylak Sınıfın Teorisi**, s. 153).

"Sosyolojinin 'kurucuları' 'toplumsal sorun' ve 'bireycilik' sorunu ile aynı anda karşı karşıya kaldı-

KAYNAKÇA

ABERCROMBIE, Nicholas; **Class**, **Structure and Knowledge**: **Problems in the Sociology of Knowledge**, Basil Blackwell, Oxford, 1980.

ABRAHAMSON, Mark; **İşlevselcilik**, Çeviren: Nilgün Çelebi, Sebat Matbaası, Konya, 1990.

ACAR-SAVRAN, Gülnur; **Sivil Toplum ve Ötesi: Rousseau, Hegel, Marx**, Belge Yayınları, İstanbul, 2003.

ADAMS, Bert N. ve SYDIE, R. A.; **Contemporary Sociological Theory**, Pine Forge Press, California, 2002.

ADORNO, Theodor W.; **Hegel: Three Studies**, İngilizceye Çeviren: Shierry Weber Nicholsen, The MIT Press, Cambridge, 1993.

ADORNO, Theodor W.; **Ahlak Felsefesinin Sorunları**, Yayıma Hazırlayan: Thomas Schröder, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2012.

AKARSU, Bedia; **Çağdaş Felsefe: Kant'tan Günümüze Felsefe Akımları**, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1998.

AKSOY, Hüsnü; **Devlet ve Demokrasi: Egemenlik-Hegemonya-İdeoloji**, Yön Yayıncılık, İstanbul, 1994.

AKSU, Şener; **Hegel ve Tarih Felsefesi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006.

AKYOL, Canan; "Emile Durkheim'e Göre Eğitim", **Emile Durkheim; Üçüncü Fransa Cumhuriyeti'nde Öğretmenlerin Eğitimcisi ve Eğitim Görüşleri** (iç.), Editör: Bahri Ata, Pegem Akademi, Ankara, 2013, s. 7-16.

ALEXANDER, Jeffrey C.; "Tahlilci Yaklaşımlara Yeniden Bakış", **Kültür ve Siyaset** (iç.), Editör: Jeffrey C. Alexander, Çeviren: Selahattin Ayaz, Pınar Yayınları, İstanbul, 1999, s. 9-49.

ALLAN, Kenneth; **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, Çeviri Editörü: Hakan Ergül, Çeviren: Aksu Bora ve Diğerleri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2020.

ALTHUSSER, Louis; **John Lewis'e Cevap**, Çeviren: Mümtekin Ökmen, Baskıya Hazırlayan: Murat Belge, V Yayınları, Ankara, 1987.

ALTHUSSER, Louis; **Lenin ve Felsefe**, Çeviren: Bülent Aksoy, Erol Tulpar ve Murat Belge, İletişim Yayınları, İstanbul, 1989.

ALTHUSSER, Louis; **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**, Çeviren: Yusuf Alp ve Mahmut Özışık, İletişim Yayınları, İstanbul, 1991.

ALTHUSSER, Louis; **Özeleştiri Ögeleri**, Çeviren: Levent Targu, Belge Yayınları, İstanbul, 1991.

ALTHUSSER, Louis; **Kapital'i Okumak**, Çeviren: Celal A. Kanat, Belge Yayınları, İstanbul, 1995.

ALTHUSSER, Louis; **Marx İçin**, Çeviren: Işık Ergüden, İthaki Yayınları, İstanbul, 2002.

ALTHUSSER, Louis; **Felsefi ve Siyasi Yazılar Cilt 2: Althusser'den Önce Louis Althusser- G. W. F. Hegel Düşüncesinde İçerik Üzerine**, Çeviren: Z. Zühre İlkgelen, İthaki Yayınları, İstanbul, 2006.

ALTHUSSER, Louis; "Hegel'e Dönüş: Akademik Revizyonizmin Gizli Nedeni", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Kerem Atılgan, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 486-501.

ALTHUSSER, Louis; **Filozof Olmayanlar İçin Felsefeye Giriş**, Çeviren: İsmet Birkan, Can Yayınları, İstanbul, 2016.

ALTHUSSER, Louis; **Felsefede Marksist Olmak**, Çeviren: İsmet Birkan, Can Sanat Yayınları A.Ş., İstanbul, 2018.

AMİN, Samir; **Avrupamerkezcilik: Bir İdeolojinin Eleştirisi**, Çeviren: Mehmet Sert, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1993.

AMİN, Samir; **Kapitalizmin Hayaleti: Günümüz Entelektüel Modalarının Bir Eleştirisi**, Çeviren: Cengiz Algan, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1999.

AMİN, Samir; **Liberal Virüs: Sürekli Savaş ve Dünyanın Amerikanlaştırılması**, Çeviren: Fikret Başkaya ve Diğerleri, Maki Basın Yayın, Ankara, 2004.

AMİN, Samir; **Kapitalizmden Uygarlığa: Sosyalist Perspektifi Yeniden İnşa Etmek**, Çeviren: Yağmur Dönmez ve Naim Atabağsoy, Maki Basın Yayın, Ankara, 2010.

AMİN, Samir; **Ending the Crisis of Capitalism or Ending Capitalism?**, İngilizceye Çeviren: Victoria Bawtree, Pambazuka Press, Oxford, 2011.

AMİN, Samir; **Samir Amin Anlatıyor: Ezilen Halkların, Sömürülen Sınıfların Organik Aydını**, Hazırlayan: Demba Moussa Dembélé, Çeviren: Fikret Başkaya, Yordam Kitap, İstanbul, 2014.

AMİN, Samir; **Küreselleşmiş Değer Yasası: Kıyısı Olmayan Marx**, Çeviren: Fikret Başkaya, Yordam Kitap, İstanbul, 2018.

ANDERSON, Kevin B.; **Lenin, Hegel ve Batı Marksizmi: Eleştirel Bir İnceleme**, Çeviren: Ertan Günçiner, Yordam Kitap, İstanbul, 2014.

ARNHART, Larry; **Platon'dan Rawls'a Siyasî Düşünce Tarihi,** Çeviren: Ahmet Kemal Bayram, Adres Yayınları, Ankara, 2011.

ARON, Raymond; **German Sociology**, İngilizceye Çeviren: Mary ve Thomas Bottomore, The Free Press of Glencoe, New York, 1964.

ARON, Raymond; **Demokrasi ve Totalitarizm**, Çeviren: Vahdi Hatay, Kültür Bakanlığı, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1976.

ARON, Raymond; **Aydınların Afyonu**, Çeviren: İzzet Tanju, Tur Yayınları, İstanbul, 1979.

ARON, Raymond; **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, Çeviren: Korkmaz Alemdar, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1989.

ARRIGHI, Giovanni; **Adam Smith Pekin'de: 21. Yüzyılın Soykütüğü**, Çeviren: İbrahim Yıldız, Yordam Kitap, İstanbul, 2009.

ASHLEY, David ve ORENSTEIN, David Michael; **Sociological Theory: Classical Statements**, Allyn and Bacon, Boston, 1990.

ATA, Bahri; "Emile Durkheim ve Tarih Eğitimi", **Emile Durkheim; Üçüncü Fransa Cumhuriyeti'nde Öğretmenlerin Eğitimcisi ve Eğitim Görüşleri** (iç.), Editör: Bahri Ata, Pegem Akademi, Ankara, 2013, s. 35-50.

ATTALI, Jacques; **Karl Marx: Evrensel Zihin**, Çeviren: Martı Şahin ve Melike Işık Durmaz, Turkuvaz Kitap, İstanbul, 2010.

AVINERI, Shlomo; **Karl Marx: Felsefe ve Devrim**, Çeviren: Önder Kulak, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2021.

AVRICH, Paul; **Anarşist Portreler**, Çeviren: Osman Akınhay, Agora Kitaplığı, İstanbul, 2012.

AXELOS, Kostas; **Alienation, Praxis, and Techne in the Thought of Karl Marx**, Çeviren: Ronald Bruzina, University of Texas Press, Austin, 1976.

BAERT, Patrick; **Sosyal Bilimler Felsefesi: Pragmatizme Doğru**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Küre Yayınları, İstanbul, 2010.

BAERT, Patrick; "Aron, Raymond (1905-1983)", Çeviren: Pelin Ünsal, **Sosyoloji Sözlüğü** (iç.), Genel Editör: Bryan S. Turner, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2020, s. 75.

BALIBAR, Etienne; **Marx'ın Felsefesi**, Çeviren: Ömer Laçiner, Birikim Yayınları, İstanbul, 2000.

BANNERJI, Himani; **Marx'tan Yeniden Doğmak: "Irk", Toplumsal Cinsiyet ve Sınıf Üzerine Düşünceler**, Hazırlayan: Cem Eroğul, Çeviren: Senem Özdemir, Yordam Kitap, İstanbul, 2016.

BANTA, Martha; "Introduction", Thorstein Veblen, **The Theory of the Leisure Class** (iç.), Editor: Martha Banta, Oxford University Press, New York, 2007, s. vii-xxvi.

BAŞ DİNAR, Gülenay; "Veblen'in Analizinde Endüstriyel ve Finansal Faaliyetler Arasındaki İkilem ve Kapitalizmin İstikrarsızlığı", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 159-184.

BAUMAN, Zygmunt; **Modernite ve Holocaust**, Çeviren: Süha Sertabiboğlu, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1997.

BAUMAN, Zygmunt; **Yaşam Sanatı**, Çeviren: Akın Sarı, Versus Kitap, İstanbul, 2011.

BEER, Max; **Karl Marx: Yaşamı ve Öğretileri**, Çeviren: Sevinç Kayır, Maya Kitap, İstanbul, 2019.

BEER, Max; **Karl Marx Biyografisi 1818-1883**, Çeviren: Bedir Babacan, Dorlion Yayınları, İstanbul, 2021.

BEER, Max; **Marx'ın Tarih Anlayışı ve Hegel'in Felsefesi**, Çeviren: Çelebi Cantekin, Dorlion Yayınları, Ankara, 2022.

BEISER, Frederick C.; "Hegel ve Metafizik Problemi", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Güçlü Ateşoğlu, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 253-277.

BENDIX, Reinhard ve LIPSET, Seymour Martin; "Karl Marx's Theory of Social Classes", **Class, Status, *and* Power: Social Stratification in Comparative Perspective** (iç.), Editör: Reinhard Bendix ve Seymour Martin Lipset, The Free Press, New York, 1966, s. 6-11.

BENHABİB, Seyla; "Modernlik ve Eleştirel Kuramın Çıkmazları", **Frankfurt Okulu** (iç.), Çeviren: Salih Akkanat, Editör: H. Emre Bağce, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2006, s. 83-110.

BENJAMIN, Walter; **Brecht'i Anlamak**, Çeviren: Haluk Barışçan ve Güven Işısağ, Metis Yayınları, İstanbul, 2000.

BENJAMIN, Walter; **Pasajlar**, Çeviren: Ahmet Cemal, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

BENTON, Ted; **Sosyolojinin Felsefi Kökenleri: Kant, Durkheim, Weber, Marx**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Küre Yayınları, İstanbul, 2013.

BERBEROGLU, Berch; **Klasik ve Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş: Eleştirel Bir Perspektif**, Çeviren: Can Cemgil, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2009.

BERGER, Arthur Asa; **Durkheim Öldü!: Sherlock Holmes Sosyolojik Teoriye Giriyor**, Çeviren: Vefa Saygın Öğütle, Heretik Yayınları, Ankara, 2015.

BERMAN, Marshall; **Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor**, Çeviren: Ümit Altuğ ve Bülent Peker, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994.

BESNARD, Philippe ve CHERKAOUI, Mohamed; "Émile David Durkheim", **Sosyolojik Düşünce Sözlüğü** (iç.), Hazırlayanlar: Massimo Borlandi ve Diğerleri, Çeviren: Bülent Arıbaş, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011, s. 210-218.

BESSE, Guy, "Sunuş", Karl Marx ve Friedrich Engels, **Felsefe Metinleri** (iç.), Çeviren: Kenan Somer ve Diğerleri, Sol Yayınları, Ankara, 1999, s. 9-20.

BIDET, Jacques; **Foucault'yu Marx'la Okumak**, Çeviren: Zehra Cunillera, Metis Yayınları, İstanbul, 2016.

BİLEN, Osman; **Çağdaş Yorumbilim Kuramları: Felsefi ve Eleştirel Hermeneutik**, Doğ Batı Yayınları, Ankara, 2016.

BOBBIO, Norberto ve TEXIER, Jacques; **Gramsci ve Sivil Toplum**, Çeviren: Arda İpek ve Kenan Somer, Savaş Yayınları, Ankara, 1982.

BOGARDUS, Emory S.; **The Development of Social Thought**, David McKay Company Inc, New York, 1960.

BOGUSLAVSKİ ve Diğerleri; **Diyalektik ve Tarihsel Materyalizmin Abecesi**, Çeviren: Vahap Erdoğdu, Sol Yayınları, Ankara, 1990.

BOTTOMORE, Tom; "Marxizm ve Sosyoloji", Çeviren: Mete Tunçay, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, İstanbul, 1990, s. 134-164.

BOTTOMEORE, T. B. ve RUBEL, Maximillien; **Marx'ın Sosyolojisi**, Çeviren: Zuhal Bilgin, Çiviyazıları Yayınevi, İstanbul, 2006.

BOURDIEU, Pierre; **Devlet Üzerine: Collège de France Dersleri (1989-1992)**, Çeviren: Aslı Sümer, İletişim Yayınları, İstanbul, 2015.

BOURDIEU, Pierre; **Sosyoloji Meseleleri**, Çeviren: Filiz Öztürk ve Diğerleri, Heretik Yayınları, Ankara, 2016.

BOURDIEU, Pierre; **Genel Sosyoloji: Collège de France Dersleri (1981-1983)**, Çeviren: Zuhal Emirosmanoğlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 2021.

BOURDIEU, Pierre; SCHULTHEIS, Franz ve PFEUFFER, Andreas; "Weber'le Birlikte Weber'e Karşı: Pierre Bourdieu ile Söyleşi?", **Pierre Bourdieu'nün Mirası: Eleştirel Söylemler** (iç.), Çeviren: A. Kadir Gülen, Editör: Simon Susen ve Bryan S. Turner, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2019, s. 137-150.

BOURGEOIS, Bernard; "Hegel (1770-1831)", Jacqueline RUSS ve Diğerleri, **Felsefe Tarihi Cilt 3: Aklın Zaferi** (iç.), Çeviren: İsmail Yerguz, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012, s. 139-192.

BOURGEOIS, Bernard; "Fransa'da Hegel", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Sevim Erşahin, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 716-733.

BOUTHOUL, Gaston; **Toplumbilimin Tarihi**, Çeviren: Cemal Süreyya, Varlık Yayınevi, İstanbul, 1971.

BOZKURT, Nejat; "Kültür Tarihi Işığında Hegel'in Yaşam Öyküsü", Georg Wilhelm Friedrich Hegel, **Seçilmiş Parçalar** (iç.), Çeviren: Nejat Bozkurt, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1986, s. 9-15.

BOZKURT, Nejat; "Hegel Felsefesi Üstüne Notlar", Georg Wilhelm Friedrich Hegel, **Seçilmiş Parçalar** (iç.), Çeviren: Nejat Bozkurt, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1986, s. 19-32.

BRAUDEL, Fernand; **Maddi Medeniyet ve Kapitalizm**, Çeviren: Mustafa Özel, Ağaç Yayıncılık, İstanbul, 1991.

BRAUDEL, Fernand; **Tarih Üzerine Yazılar**, Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1992.

BRUBAKER, Rogers; **Rasyonalitenin Sınırları: Max Weber'in Sosyal ve Ahlaki Düşüncesi Üzerine Bir Deneme**, Çeviren: Baysar Tanıyan ve Güney Çeğin, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2017.

BUCK-MORSS, Susan; **Görmenin Diyalektiği: Walter Benjamin ve Pasajlar Projesi**, Çeviren: Ferit Burak Aydar, Metis Yayınları, İstanbul, 2010.

BUCK-MORSS, Susan; **Hegel, Haiti ve Evrensel Tarih**, Çeviren: Erkal Ünal, Metis Yayınları, İstanbul, 2012.

BUMİN, Tülin; "Önsöz Olarak", **Hegel'i Okumak** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Tülin Bumin, Kabalcı Yayınları, İstanbul, 1993, s. 7-10.

BUMİN, Tülin; "Hegel'de Köle Efendi Diyalektiği Üzerine Notlar", **Hegel'i Okumak** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Tülin Bumin, Kabalcı Yayınları, İstanbul, 1993, s. 173-183.

BUMİN, Tülin; **Hegel- Bilinç Problemi, Köle-Efendi Diyalektiği, Praksis Felsefesi**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

BUOGLÉ, C.; "İlk Baskı İçin Önsöz", Emile Durkheim, **Sosyoloji ve Felsefe** (iç.), Çeviren: Merve Elma, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 7-13.

BURKE, Peter; **Tarih ve Toplumsal Kuram**, Çeviren: Mete Tunçay, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1994.

CALLINICOS, Alex; **Toplum Kuramı: Tarihsel Bir Bakış**, Çeviren: Yasemin Tezgiden, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004.

CALLINICOS, Alex; **Karl Marx'ın Devrimci Fikirleri**, Çeviren: Attila Tuygan, Antikapitalist Yayınları, İstanbul, 2009.

CARR, Edward Hallett; **Karl Marx: Bağnazlık Üzerine Bir Araştırma**, Çeviren: Uygur Kocabaşoğlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 2010.

CARTWRIGHT, David E.; **Schopenhauer**, Çeviren: Sibel Erduman, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2014.

CEMAL Mustafa; **Hegel'in Kayıp Mantığı I: Nitelik, Nicelik, Ölçü**, Belge Yayınları, İstanbul, 2011.

CEVİZCİ, Ahmet; **Paradigma Felsefe Sözlüğü**, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002.

CEVİZCİ, Ahmet; **Felsefe Tarihi: Thales'ten Baudrillard'a**, Say Yayınları, İstanbul, 2009.

CLARKE, Simon; **Marx'ın Kriz Teorisi**, Çeviren: Cumhur Atay, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2007.

COENEN-HUTHER, Jacques; **Durkheim'ı Anlamak**, Çeviren: Serra Akyüz, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013.

COGNIOT, Georges; **Çağdaşımız Karl Marx**, Çeviren: Kenan Somer, Bilim ve Sosyalizm Yayınları, Ankara, 1975.

COLLIN, Denis; **Marx'ı Anlamak**, Çeviren: Işık Ergüden, Versus Kitap, İstanbul, 2008.

COLLINS, Randall; **Sosyolojide Dört Ana Gelenek**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2015.

COLLINS, Randall; **Felsefelerin Sosyolojisi: Entelektüel Değişimin Global Teorisi**, Çeviren: Tufan Göbekçin, Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, Sakarya, 2016.

COLLINS, Randall; **Max Weber: Bir Kılavuz**, Çeviren: Taylan Banguoğlu, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2017.

COLSON, Daniel; **Proudhon'dan Deleuze'e Anarşist Felsefe Sözlüğü**, Çeviren: Işık Ergüden, Versus Kitap, İstanbul, 2011.

COMTE, Auguste; **Pozitif Felsefe Dersleri ve Pozitif Anlayış Üzerine Konuşma**, Çeviren: Erkan Ataçay, BilgeSu Yayıncılık, Ankara, 2015.

COPLESTON, Frederick; **Felsefi Tarihi, Cilt VII: Çağdaş Felsefe Fichte'den Nietzsche'ye, Bölüm 1c, Hegel**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1996.

COPLESTON, Frederick C.; "Georg Wilhelm Friedrich Hegel", **Batı Düşüncesinde Siyaset Felsefeleri** (iç.), Editör: Maurice Cranston, Çeviren: Nejat Muallimoğlu, Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 2000, s. 105-113.

CORCUFF, Philippe; **Siyasetin Büyük Düşünürleri: Siyaset Felsefesinde Eleştirel Güzergâhlar**, Çeviren: Aziz Ufuk Kılıç, Versus Kitap, İstanbul, 2008.

CORCUFF, Philippe; **Bireycilik Sorunu: Stirner, Marx, Durkheim, Proudhon**, Çeviren: Aziz Ufuk Kılıç, Versus Kitap, İstanbul, 2009.

COSER, Lewis A.; **Masters of Sociological Thought: Ideas in Historical and Social Context**, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York, 1977.

COSER, Lewis A.; "Amerikan Eğilimleri", Çeviren: Alâeddin Şenel, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, İstanbul, 1990, s. 299-335.

COSER, Lewis A.; **Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamda Fikirler**, Çeviren: Himmet Hülür ve Diğerleri, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2010.

COTTRET, Bernard; **Karl Marx: Romantizm ve Devrim Arasında Bir Yaşam**, Çeviren: Mahmut Nedim Demirtaş, Everest Yayınları, İstanbul, 2012.

CRITCHLEY, Simon; "Derrida'nın *Glas*'daki Hegel Okuması Üzerine Bir Yorum", **Hegel Paris'te: Fransızların Hegel Okuması** (iç.), Derleyen: Sadık Erol Er, Çeviren: Birdal Akar, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2016, s. 169-210.

CUFF, E. C.; SHARROCK, W. W. ve FRANCIS, D. W.; **Sosyolojide Perspektifler**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

DAGOGNET, François; "Fransız Toplumsal Düşüncesi", Jacqueline RUSS ve Diğerleri, **Felsefe Tarihi Cilt 3: Aklın Zaferi** (iç.), Çeviren: İsmail Yerguz, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012, s. 197-222.

DAVIE, Grace; "Din Sosyolojisi: Gelişimi ve Teorik Tartışmalar", **Din Sosyolojisi: Klasik ve Çağdaş Yaklaşımlar -I-** (iç.), Çeviren: Halil Aydınalp, Editör: Bünyamin Solmaz ve İhsan Çapcıoğlu, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, 2009, s. 73-88.

DAVIS, Winston; "Din Sosyolojisi: Kurucular ve Temel Yaklaşımlar", **Din Sosyolojisi: Klasik ve Çağdaş Yaklaşımlar -I-** (iç.), Çeviren: İhsan Çapcıoğlu, Editör: Bünyamin Solmaz ve İhsan Çapcıoğlu, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, 2009, s. 51-72.

DAVY, Georges; "Giriş", Emile Durkheim, **Sosyoloji Dersleri** (iç.), Çeviren: Ali Berktay, İletişim Yayınları, İstanbul, 2006, s. 11-44.

DELLALOĞLU, Besim F.; "**Toplumsalın**" **Yeniden Yapılanması: Habermas Üzerine Bir Araştırma**, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1998.

DEMİR, Gökhan ve ÖZTOGAY, Dünya Ahtem; "Hegel ve Marx'ta Sivil Toplum", **Doğu Batı** (iç.), Sayı: 55, Kasım, Aralık, Ocak 2010, s. 111-138.

DENIS, Henri; **Ekonomik Doktrinler Tarihi 1**, Çeviren: Attila Tokatlı, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1997.

DENIS, Henri; **Ekonomik Doktrinler Tarihi 2**, Çeviren: Attila Tokatlı, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1997.

DERRIDA, Jacques; **Marx ve Mahdumları**, Çeviren: Alp Tümertekin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2004.

DESAI, Meghnad; **Marx'ın İntikamı**, Çeviren: Gökçer Özgür, Efil Yayınevi, İstanbul, 2011.

D'HONDT, Jacques; **Hegel ve Hegelcilik**, Çeviren: Bayram Işık, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994.

DILTHEY, Wilhelm; **Hermeneutik ve Tin Bilimleri**, Çeviren: Doğan Özlem, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1999.

DILTHEY, Wilhelm; "Neden Kültür?", **Kültür ve Siyaset** (iç.), Editör: Jeffrey C. Alexander, Çeviren: Selahattin Ayaz, Pınar Yayınları, İstanbul, 1999, s. 51-63.

DILTHEY, Wilhelm; **The Formation of the Historical World in the Human Sciences: Selected Works Volume III**, Editör: Rudolf A. Makkreel ve Frithjof Rodi, İngilizceye Çeviren: Rudolf A. Makkreel ve Diğerleri, Princeton Üniversity Press, New Jersey, 2002.

DRAPER, Hal; **Proletarya Diktatörlüğü Tartışması: Marx'tan Lenin'e**, Çeviren: Osman Akınhay, Belge Yayınları, İstanbul, 1990.

DROIT, Roger-Pol; **Kısa Felsefe Tarihi**, Çeviren: İsmail Yerguz, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

DUGGER, William M.; "Kızıl Veblen", Thorstein Veblen, **Mühendisler ve Fiyat Sistemi** (iç.), Editör: Ahmet Öncü, Çeviren: Barış Özçorlu, TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası Yayınları, Ankara, 2011, s. 9-10.

DURAND, Jean-Pierre; **Marx'ın Sosyolojisi**, Çeviren: Ali Aktaş, Birikim Yayınları, İstanbul, 2000.

DURAND, Pierre; **Karl ile Jenny Marx**, Çeviren: F. Yazıcı, Logos Yayıncılık, İstanbul, 1990.

DURANT, Will; **Felsefenin Öyküsü**, Çeviren: Ender Gürol, İz Yayıncılık, İstanbul, 2010.

DURKHEIM, Emile; **Meslek Ahlâkı**, Çeviren: Mehmet Karasan, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1949.

DURKHEIM, Emile; **Education and Sociology**, İngilizceye Çeviren: Sherwood D. Fox, The Free Press, New York, 1956.

DURKHEIM, Emile; **Montesquieu and Rousseau, Forerunners of Sociology**, İngilizce'ye Çeviren: R. Manheim, The University of Michigan Press, Ann Arbor, 1960.

DURKHEIM, Emile; **Socialism (*Le Socialisme*)**, İngilizceye Çeviren: Charlotte Sattler, Collier Books, New York, 1962.

DURKHEIM, Emile; **Sociology and Philosophy**, İngilizceye Çeviren: D. F. Pocock, The Free Press, New York, 1974.

DURKHEIM, Emile; **Toplumbilimsel Yöntemin Kuralları**, Çeviren: Cemal Bali Akal, Bilim/Felsefe/Sanat Yayınları, İstanbul, 1985.

DURKHEIM, Emile; **İntihar: Toplumbilimsel İnceleme**, Çeviren: Özer Ozankaya, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1992.

DURKHEIM, Emile; **Ahlak Eğitimi**, Çeviren: Oğuz Adanır, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 2004.

DURKHEIM, Emile; **Dini Hayatın İlkel Biçimleri**, Çeviren: Fuat Aydın, Ataç Yayınları, İstanbul, 2005.

DURKHEIM, Emile; **Toplumsal İşbölümü**, Çeviren: Özer Ozankaya, Cem Yayınevi, İstanbul, 2006.

DURKHEIM, Emile; **Sosyoloji Dersleri**, Çeviren: Ali Berktay, İletişim Yayınları, İstanbul, 2006.

DURKHEIM, Emile; **Sosyolojik Yöntemin Kuralları**, Çeviren: Cenk Saraçoğlu, Bordo Siyah Yayınları, İstanbul, 2010.

DURKHEIM, Émile; "Bir Bilim Dalı Olarak Sosyoloji", Çeviren: Doğan Barış Kılınç, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 122-142.

DURKHEIM, Emile; **Hobbes Üzerine**, Çeviren: Melike Odabaş, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul, 2012.

DURKHEIM, Emile; **Toplumbilimin Yöntem Kuralları ve Aile Toplumbiliminde Uygulanması**, Çeviren: Özer Özankaya, Cem Yayınevi, İstanbul, 2013.

DURKHEIM, Emile; **Sosyoloji ve Felsefe**, Çeviren: Merve Elma, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2015.

DURKHEIM, Emile; **Sosyolojik Yöntemin Kuralları**, Çeviren: Özcan Doğan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2016.

DURKHEIM, Emile; **Eğitim ve Sosyoloji**, Çeviren: Pelin Ergenekon, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2016.

DURKHEIM, Emile; **Ahlak ve Toplum**, Çeviren: Duygu Çenesiz, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2016.

DURKHEIM, Emile; **Pragmacılık ve Toplumbilim**, Çeviren: Özer Ozankaya, Cem Yayınevi, İstanbul, 2016.

DURKHEIM, Émile; **Sosyalizm Dersleri**, Çeviren: Gökçe Yavaş, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2017.

DURKHEIM, Émile; "Sosyoloji ve Bilimsel Alanı", **Émile Durkheim'ın Sosyolojisi ve Felsefî Düşüncesi** (iç.), Editör: Bekir Balkız ve Ümit Tatlıcan, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Islık Yayınları, İstanbul, 2017, s. 13-28.

DURKHEIM, Émile; "Sosyolojinin Psikoloji ve Felsefeye Katkısı", **Émile Durkheim'ın Sosyolojisi ve Felsefî Düşüncesi** (iç.), Editör: Bekir Balkız ve Ümit Tatlıcan, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Islık Yayınları, İstanbul, 2017, s. 57-60.

DURKHEIM, Émile; "Sosyoloji", **Émile Durkheim'ın Sosyolojisi ve Felsefî Düşüncesi** (iç.), Editör: Bekir Balkız ve Ümit Tatlıcan, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Islık Yayınları, İstanbul, 2017, s. 61-67.

DURKHEIM, Émile; "İnsan Doğasının İkiliği ve Toplumsal Koşulları", **Émile Durkheim'ın Sosyolojisi ve Felsefî Düşüncesi** (iç.), Editör: Bekir Balkız ve Ümit Tatlıcan, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Islık Yayınları, İstanbul, 2017, s. 71-82.

DURKHEIM, Émile; "Marksizm ve Sosyoloji: Materyalist Tarih Anlayışı", **Émile Durkheim'ın Sosyolojisi ve Felsefî Düşüncesi** (iç.), Editör: Bekir Balkız ve Ümit Tatlıcan, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Islık Yayınları, İstanbul, 2017, s. 173-178.

DURKHEIM, Émile; **Felsefe Dersleri**, Çeviren: Dença Kartun ve Adem Beyaz, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2018.

DURKHEIM, Émile; **Sosyolojinin Öncüleri: Montesquieu ve Rousseau**, Çeviren: Mustafa Gültekin, Büşra Aycan ve Büşra Uçar, Dedalus Kitap, İstanbul, 2019.

DURKHEIM, Émile; **Montesquieu ve Sosyal Bilimin Gelişimi**, Çeviren: Müge Kızıltuğ, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2019.

DURKHEIM, Émile; **Rousseau ve Toplum Sözleşmesi**, Çeviren: Özge Bilge Kara, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2019.

DURKHEIM, Émile; **Ensest Yasağı ve Kökenleri**, Çeviren: Zeynep Bengü, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2019.

DURKHEIM, Emile; **Felsefe Üzerine Dersler**, Çeviren: Esin Eken, Gece Kitaplığı, Ankara, 2020.

DURKHEIM, Emile; **Sosyoloji ve Eylem**, Çeviren: Özer Ozankaya, Cem Yayınevi, İstanbul, 2021.

DURKHEIM, Émile & FAUCONNET, Paul; "Sosyoloji ve Sosyal Bilimler", **Émile Durkheim'ın Sosyolojisi ve Felsefî Düşüncesi** (iç.), Editör: Bekir Balkız ve Ümit Tatlıcan, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Islık Yayınları, İstanbul, 2017, s. 29-55.

DÜZENLİ, Faruk Eray; "İşçilik, Emek ve Sermaye", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Çeviren: Özgür Taylan Polatel, Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 315-328.

EAGLETON, Terry; **Marx Neden Haklıydı?**, Çeviren: Oya Köymen, Yordam Kitap, İstanbul, 2011.

EBENSTEIN, William; **Siyasi Felsefesinin Büyük Düşünürleri**, Çeviren: İsmet Özel, Şûle Yayınları, İstanbul, 2005.

EDİNSEL, Kerim; **Sosyolojik Düşünme ve Çözümleme: Etkenler, Oluşum Süreçleri ve Etkiler**, Kabalcı Yayıncılık, İstanbul, 2014.

ELLIOTT, Anthony; **Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Selda Taşdemir-Afşar ve Diğerleri, Dipnot Yayınları, Ankara, 2017.

ELLUL, Jacques; **İsa ve Marx: İncil'den İdeolojiye**, Çeviren: Ali Toprak, Karşı Yayınları, İstanbul, 2010.

ELSTER, Jon; **An Introduction to Karl Marx**, Cambridge University Press, Cambridge, 2005.

ENGELS, Friedrich; "[Anti]-Dühring'e Eski Önsöz", Karl Marx ve Friedrich Engels, **Seçme Yapıtlar 3** (iç.), Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1979, s. 70-79.

ENGELS, Friedrich; "Karl Marx'ın 'Ekonomi Politiğin Eleştirisi'", Karl Marx ve Friedrich Engels, **Felsefe İncelemeleri** (iç.), Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1979, s. 123-135.

ENGELS, Friedrich; **Doğanın Diyalektiği**, Çeviren: Arif Gelen, Sol Yayınları, Ankara, 1991.

ENGELS, Friedrich; **Ludwig Feuerbach ve Klasik Alman Felsefesinin Sonu**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

ENGELS, Friedrich; **Konut Sorunu**, Çeviren: Güneş Özdural, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

ENGELS, Friedrich; **Ailenin, Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

ENGELS, Friedrich; **Anti-Dühring: Bay Eugen Dühring Bilimi Altüst Ediyor**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1995.

ENGELS, Friedrich; "Engels'ten Duisburg'taki Friedrich Albert Lange'ye, 29 Mart 1865", Karl Marx ve Friedrich Engels, **Seçme Yazışmalar 1: 1844-1869**, Çeviren: Yurdakul Fincancı, Sol Yayınları, Ankara, 1995, s. 201-204.

ENGELS, Friedrich; "Engels'ten Zürih'teki Conrad Schmidt'e, 1 Kasım 1891", Karl Marx ve Friedrich Engels, **Seçme Yazışmalar 2: 1870-1895** (iç.), Çeviren: Yurdakul Fincancı, Sol Yayınları, Ankara, 1996, s. 261-262.

ENGELS, Friedrich; **Köylüler Savaşı**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1999.

ENGELS, Friedrich; **Sosyalizmin Ütopyadan Bilime Gelişmesi**, Çeviren: İsmail Yarkın ve M. A. İnci, İnter Yayınları, İstanbul, 1999.

ENGELS, Friedrich; "Karl Marx'ın Cenaze Töreni", **Marx-Engels Anıları** (iç.), Hazırlayan: Marksizm-Leninizm Enstitüsü, Çeviren: Alaattin Bilgi, Evrensel Basım Yayın, İstanbul, 1999, s. 400-402.

ENGELS, Friedrich; **Tarihsel Materyalizm Üzerine Mektuplar 1890-94**, Çeviren: Öner Ünalan, Bilim ve Sosyalizm Yayınları, Ankara, 2000.

FAUCONNET, Paul; "Giriş: Durkheim'ın Pedagojik Eseri", Emile Durkheim, **Eğitim ve Sosyoloji** (iç.), Çeviren: Pelin Ergenekon, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2016, s. 7-41.

FEDOSEYEV, P. N. ve Diğerleri (Bilimler Akademisi Kolektifi); **Karl Marx Biyografi**, Çeviren: Ertuğrul Kürkçü, Sorun Yayınları, İstanbul, 1995.

FEMIA, Joseph V.; **Pareto and Political Theory**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2006.

FERNBACH, David; **Siyasal Marx**, Çeviren: Murat Akad, Daktylos Yayınevi, İstanbul, 2008.

FEUERBACH, Ludwig; **Geleceğin Felsefesinin İlkeleri**, Çeviren: Oğuz Özügül, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1991.

FINE, Ben ve SAAD-FILHO, Alfredo; **Marx'ın Kapital'i**, Çeviren: Nail Satlıgan, Yordam Kitap, İstanbul, 2012.

FISCHOFF, Ephraim; "Mütercimin Önsözü", Max Weber, **Din Sosyolojisi**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2012, s. 11-22.

FLEURY, Laurent; **Max Weber**, Çeviren: Işık Ergüden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2009.

FOLEY, Duncan K.; **Kapital'i Anlamak: Marx'ın İktisat Teorisi** Çeviren: Hakan Öngel, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2010.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 2: Özne ve İktidar**, Çeviren: Işık Ergüden ve Osman Akınhay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

FOUCAULT, Michel; **Öznellik ve Hakikat: Collège de France Dersleri (1980-1981)**, Çeviren: Sibel Yardımcı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2017.

FRANK, Andre Gunder; **Yeniden Doğu: Asya Çağında Küresel Ekonomi**, Çeviren: Kâmil Kurtul, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 2010.

FRANK, R. I. "Sunuş", Max Weber, **Antik Uygarlıkların Tarım Sosyolojisi** (iç.), Çeviren: Gamze Karaca ve Özgür Balkılıç, Folkitap, Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2022, s. 11-45.

FRASER, Ian; **Hegel ve Marks: İhtiyaç Kavramı**, Çeviren: Beyza Sumer Aydaş, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2008.

FREUND, Julien; "Max Weber Zamanında Alman Sosyolojisi", Çeviren: Kubilay Tuncer, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, İstanbul, 1990, s. 165-198.

FREYER, Hans; **Sosyoloji Kuramları Tarihi**, Çeviren ve Ekler: Tahir Çağatay, Hazırlayan: M. Rami Ayas, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2012.

FROMM, Erich; **Marx'ın İnsan Anlayışı**, Çeviren: Kaan H. Ökten, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 1993.

FUCHS, Christian; **Enformasyon Çağında Marx Okumak: Kapital Cilt 1 Üzerine Bir Medya ve İletişim Çalışması**, Çeviren: Tarık Öz-

bek ve Ümit Keskin, Koyusiyah Yayıncılık San. ve Tic. Ltd. Şti., Ankara, 2021.

FUKUYAMA, Francis; **Tarihin Sonu ve Son İnsan**, Çeviren: Zülfü Dicleli, Simavi Yayınları, İstanbul, Tarihsiz.

FURSETH, Inger ve REPSTAD, Pål; **Din Sosyolojisine Giriş: Klasik ve Çağdaş Kuramlar**, Çeviren: İhsan Çapcıoğlu ve Halil Aydınalp, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2011.

GADAMER, H.-G.; "Hermeneutik", **Hermeneutik (Yorumbilgisi) Üzerine Yazılar** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Doğan Özlem, Ark Yayınevi, Ankara, 1995, s. 11-28.

GADAMER, Hans-Georg; "Hegel'in Öz-Bilinç Diyalektiği", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Çetin Balanuye, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 189-212.

GADAMER, Hans-Georg; **Hegel'in Diyalektiği: Beş Hermeneutik Çalışma**, **Ekler: Kendine Yabancılaşmanın Belirtisi Olarak Yalıtılmışlık, Yaşam-Dünyası Bilimi**, Derleyen: Güçlü Ateşoğlu, Çeviren: Muazzez Uslu ve Diğerleri, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2021.

GARAUDY, Roger; **Marks İçin Anahtar**, Çeviren: A. Taner Kışlalı, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1975.

GENG, Yang; **Marx'ı Savunmak, Cilt I: Marksist Felsefenin Yeni Yorumu**, Çeviren: Deniz Kızılçeç, Canut Yayın Evi, İstanbul, 2015.

GERAS, Norman; **Marx ve İnsan Doğası: Bir Efsanenin Reddi**, Çeviren: İsmet Akça ve M. Görkem Doğan, Birikim Yayınları, İstanbul, 2011.

GERTH, H. H. ve MILLS, C. Wright; "Giriş: Yazar ve Yapıtı", Max Weber, **Sosyoloji Yazıları** (iç.), Yayına Hazırlayan: H. H. Gerth ve C. Wright Mills, Çeviren: Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1987, s. 3-75.

GIDDENS, Anthony; "Introduction: Durkheim's Writings in Sociology and Social Philosophy", **Emile Durkheim: Selected Writings** (iç.), Editör ve Çeviren: Anthony Giddens, New York, Cambridge University Press, 1972, s. 1-50.

GIDDENS, Anthony; **New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies**, Hutchinson & Co (Publishers) Ltd., London, 1977.

GIDDENS, Anthony; **Capitalism and Modern Social Theory: An Analysis of the Writings of Marx, Durkheim and Max Weber**, Cambridge University Press, Cambridge, 1979.

GIDDENS, Anthony; **Max Weber Düşüncesinde Siyaset ve Sosyoloji**, Çeviren: Ahmet Çiğdem, Vadi Yayınları, Ankara, 1996.

GIDDENS, Anthony; **İleri Toplumların Sınıf Yapısı: Marks'ın Sınıflar Teorisi, Sonraki Teoriler ve Eleştirel Değerlendirmeler**, Çeviren: Ömer Baldık, Birey Yayıncılık, İstanbul, 1999.

GIDDENS, Anthony; **Siyaset**, **Sosyoloji ve Toplumsal Teori: Toplumsal Düşüncenin Klasik ve Çağdaş Temsilcileriyle Hesaplaşmalar**, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2000.

GIDDENS, Anthony; **Sosyolojik Yöntemin Yeni Kuralları: Yorumcu Sosyolojilerin Pozitif Eleştirisi**, Çeviren: Ümit Tatlıcan ve Bekir Balkız, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2003.

GIDDENS, Anthony; **Ulus-Devlet ve Şiddet**, Çeviren: Cumhur Atay, Devin Yayıncılık, İstanbul, 2005.

GIDDENS, Anthony; **Kapitalizm ve Modern Sosyal Teori: Marx, Durkheim and Max Weber'in Çalışmalarının Bir Analizi**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009.

GIDDENS, Anthony ve HELD, David; "Introduction", **Classes, Power, and Conflict: Classical and Contemporary Debates** (iç.), Editör: Anthony Giddens ve David Held, Macmillan Education Ltd., London, 1990, s. 3-11.

GOODWIN, Glenn A. ve SCIMECCA, Joseph A.; **Klâsik Sosyolojik Teori: Sosyolojinin Vaadinin Yeniden Keşfi**, Yayıma Hazırlayan: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2015.

GOULDNER, Alvin W.; **Batı Sosyolojisinin Yaklaşan Krizi**, Çeviren: Mesut Şenol, Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, Sakarya, 2015.

GOULDNER, Alvin W.; "Sunuş", Émile Durkheim, **Sosyalizm Dersleri** (iç.), Çeviren: Gökçe Yavaş, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2017, s. 7-32.

GOYTISOLO, Juan; **Marx'ların Öyküsü**, Çeviren: Muhittin Karkın, İletişim Yayınları, İstanbul, 1997.

GÖKBERK, Macit; **Felsefe Tarihi**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1985.

GRAMSCI, Antonio; **İtalya'da İşçi Konseyleri Deneyimi**, Çeviren: Yusuf Alp, Belge Yayınları, İstanbul, 1989.

GRAMSCI, Antonio; **Gramsci Kitabı: Seçme Yazılar 1916-1935**, Hazırlayan: David Forgacs, Çeviren: İbrahim Yıldız, Dipnot Yayınları, Ankara, 2010.

HABERMAS, Jürgen; **'İdeoloji' Olarak Teknik ve Bilim**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1993.

HABERMAS, Jürgen; **The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures**, İngilizceye Çeviren: Frederick G. Lawrence, The MIT Press, Cambridge, 1995.

HABERMAS, Jürgen; **Bilgi ve İnsansal İlgiler**, Çeviren: Celal A. Kanat, Küyerel Yayınları, İstanbul, 1997.

HABERMAS, Jürgen; **Sosyal Bilimlerin Mantığı Üzerine**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1998.

HABERMAS, Jürgen; **On the Pragmatics of Communication**, Editör: Maeve Cooke, The MIT Press, Cambridge, 1998.

HABERMAS, Jürgen; **İletişimsel Eylem Kuramı: 1. Cilt/Eylem Rasyonelliği ve Toplumsal Rasyonelleşme, 2. Cilt/İşlevselci Aklın Eleştirisi Üzerine**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2001.

HAMPSHER-MONK, Iain; **Modern Siyasal Düşünce Tarihi: Hobbes'tan Marx'a Büyük Siyasal Düşünürler**, Çeviren: Necla Arat ve Diğerleri, Say Yayınları, İstanbul, 2004.

HANDS, Gill; **Marx - Kilit Fikirler**, Çeviren: Melis İnan, Optimist Yayınları, İstanbul, 2011.

HARRIS, H. S.; "Hegel'in 1807'ye Kadarki Entelektüel Gelişimi", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Övünç Cengiz, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 107-136.

HARVEY, David; **Sermaye Muamması: Kapitalizmin Krizleri**, Çeviren: Sungur Savran, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2012.

HARVEY, David; **Marx, Sermaye ve İktisadi Aklın Cinneti**, Çeviren: Esin Soğancılar, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2017.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Bütün Yapıtları (Seçmeler) 1**, Derleyen: Henri Lefebvre ve Norbert Guterman, Çeviren: Hüseyin Demirhan, Onur Yayınları, Ankara, 1976.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Tinin Görüngübilimi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1986.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Seçilmiş Parçalar**, Çeviren: Nejat Bozkurt, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1986.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Hukuk Felsefesinin Prensipleri**, Çeviren: Cenap Karakaya, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1991.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Estetik: Güzel Sanat Üzerine Dersler**, **Cilt I**, Çeviren: Taylan Altuğ ve Hakkı Ünler, Payel Yayınevi, İstanbul, 1994.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Tarihte Akıl**, Çeviren: Önay Sözer, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1995.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Anahatlarda Felsefi Bilimler Ansiklopedisi I: Mantık Bilimi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1996.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Anahatlarda Felsefi Bilimler Ansiklopedisi II: Doğa Felsefesi I. *Mekanik* (1830)**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1997.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Tüze Felsefesi: Tüze Felsefesinin Anahatları ya da Anahatlarda Doğal Hak ve Devlet Bilimi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Tarih Felsefesi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Karalama Defterinden Aforizmalar**, Çeviren: Enver Orman, Belge Yayınları, İstanbul, 2010.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Estetiğe Giriş**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2011.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; "Hegel'in Özgeçmişi [1804]", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Birden Güngören, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 45-46.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; "Hegel'in Berlin Üniversitesi'nde Göreve Başlama Hitabı [22 Ekim 1818]", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Uluğ Nutku, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 62-69.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; "Tin Felsefesi [1830]", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Güçlü Ateşoğlu, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 86-103.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Nürnberg Yazıları: Felsefi Propedeutik**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2014.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Tarih Felsefesi-1**, Çeviren: Yusuf Kaplan, Külliyat Yayınları, İstanbul, 2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Tanrının Varoluşunun Tanıtları Üzerine Dersler**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Din Felsefesi Dersleri**, Çeviren: Doğan Naci Kadıoğlu, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Felsefe Tarihi 1. Cilt: Thales'ten Platon'a Grek Felsefesi**, Çeviren: Doğan Barış Kılınç, NotaBene Yayınları, İstanbul, 2018.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Felsefe Tarihi 2. Cilt: Platon'dan Ortaçağ Felsefesine**, Çeviren: Doğan Barış Kılınç, NotaBene Yayınları, İstanbul, 2019.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; **Felsefe Tarihi 3. Cilt: Ortaçağ Felsefesi ve Modern Felsefe**, Çeviren: Doğan Barış Kılınç, NotaBene Yayınları, İstanbul, 2021.

HEIDEGGER, Martin; **Hegel'in Tinin Fenomenolojisi**, Çeviren: Kaan H. Ökten, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul, 2020.

HEILBRON, Johan; "Theory of Knowledge and Theory of Science in the Work of Auguste Comte: Note on Comte's Originality", **The Classical Tradition in Sociology: The European Tradition, Volume I** (iç.), Editör: Raymond Boudon ve Diğerleri, Sage Publications, London, 1997, s. 328-340.

HEILBRONER, Robert L.; **İktisat Düşünürleri: Büyük İktisat Düşünürlerinin Yaşamları ve Fikirleri**, Çeviren: Ali Tartanoğlu, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2008.

HELD, David; **Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas**, Hutchinson & Co (Publishers) Ltd., London, 1987.

HENRY, Michel; **Marx'a Göre Sosyalizm**, Çeviren: Işık Ergüden, Monokl Yayınları, İstanbul, 2011.

HİLAV, Selâhattin; **Diyalektik Düşüncenin Tarihi**, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1993.

HOBBES, Thomas; **Human Nature or the Fundamental Elements of Policy, De Corpore Politico: or the Elements of Law**, Thoemmes Press, Bristol, 1994.

HOBBES, Thomas; **Elementa Philosophica De Cive: Yurttaşlık Felsefesinin Temelleri**, Çeviren: Deniz Zarakolu, Belge Yayınları, İstanbul, 2007.

HOBSBAWM, Eric J.; **Devrim Çağı 1789-1848**, Çeviren: Bahadır Sina Şener, Dost Kitabevi, Ankara, 1998.

HORKHEIMER, Max ve ADORNO, Theodor W.; **Sosyolojik Açılımlar: Sunular ve Tartışmalar**, Çeviren: M. Sezai Durgun ve Adnan Gümüş, BilgeSu Yayıncılık, Ankara, 2011.

HOWELLS, William Dean; "İlk Deneme", Thorstein Veblen, **Aylak Sınıfın Teorisi** (iç.), Çeviren: Zeynep Gültekin ve Cumhur Atay, Babil Yayınları, İstanbul, 2005, s. 9-11.

HOWELLS, William Dean; "İkinci Deneme", Thorstein Veblen, **Aylak Sınıfın Teorisi** (iç.), Çeviren: Zeynep Gültekin ve Cumhur Atay, Babil Yayınları, İstanbul, 2005, s. 13-16.

HOWELLS, William Dean; "Önsöz", Thorstein Veblen, **Aylak Sınıfın Teorisi** (iç.), Çeviren: Zeynep Gültekin ve Cumhur Atay, Babil Yayınları, İstanbul, 2005, s. 17.

HÖFFE, Otfried; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Okşan Nemlioğlu Aytolu, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2008.

HUBERMAN, Leo; **Sosyalizmin Alfabesi**, Çeviren: Alaattin Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

HYPPOLYTE, Jean; "Fenomenoloji'nin Anlamı ve Yöntemi", **Hegel'i Okumak** (iç.), Derleyen ve Çeviren: Tülin Bumin, Kabalcı Yayınları, İstanbul, 1993, s. 65-95.

HYPPOLITE, Jean; **Marx ve Hegel Üzerine Çalışmalar**, Çeviren: Doğan Barış Kılınç, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2010.

İZMİR, Mutluhan; **Öznenin Diyalektiği: Hegel, Sartre ve Lacan**, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 2013.

JAMES, Émile; "Giriş," Pierre-Joseph Proudhon, **Mülkiyet Nedir?** (iç.), Çeviren: Vedat Gülşen Üretürk, Ararat Yayınevi, İstanbul, 1969, s. 23-34.

JAMESON, Fredric; **Kapital'i Sahnelemek: Birinci Cilt Üzerine Bir Yorumlama**, Çeviren: Cenk Saraçoğlu, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2013.

JAMESON, Fredric; **Diyalektiğin Birleştirici Güçleri**, Çeviren: Bülent Doğan, İthaki Yayınları, İstanbul, 2015.

JAMESON, Fredric; **Hegel Varyasyonları: Tinin Fenomenolojisi Üzerine**, Çeviren: Bülent Doğan, İthaki Yayınları, İstanbul, 2016.

JESSOP, Bob; "Karl Marx", Çeviren: Nihat Z. Erdoğan, **Sosyolojik Düşüncede İz Bırakanlar** (iç.), Yayına Hazırlayan: Rob Stones, Türkçe Yayına Hazırlayan: Nihat Z. Erdoğan ve Ülgen Oskay, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2008, s. 47-62.

JOHNSTON, Derek; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Burcu Yalçınkaya, İnkılâp Kitabevi Yayın Sanayi ve Ticaret A.Ş., İstanbul, 2015.

KALBERG, Stephen; **Max Weber'i Anlamak**, Çeviren: Bedri Gencer, Lotus Yayınevi, Ankara, 2009.

KALBERG, Stephen; "Çağdaş Batı Almanya'da Kültür ve Çalışmanın Yeri: Weberci Bir Düzen Analizi", **Kültür Kuramı** (iç.), Editör:

Richard Münch ve Neil J. Smelser, Çeviren: Cumhur Atay, Pales Yayınları, İstanbul, 2014, s. 377-421.

KALBERG, Stephen; **Max Weber'in Karşılaştırmalı-Tarihsel Sosyolojisi**, Çeviren: Adem Bölükbaşı, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2017.

KALBERG, Stephen; **Max Weber: Amerika Üzerine**, Editör ve Çeviren: İbrahim Mazman, Sonçağ Akademi Yayınları, Ankara, 2020.

KANAT, Celal A.; **Hegel'in Devlet ve Toplum Felsefesine Giriş, Kitap I: Tinin Merdiveni - Mantık, Görüngübilim,Tarih**, Doruk Yayınları, Ankara, 2015.

KARAGÖZ, Emel Öztürk; **Max Weber'de Anlayış Sosyolojisi ve Din Olgusu**, Derin Yayınları, İstanbul, 2003.

KARATANI, Kojin; **Transkritik: Kant ve Marx Üzerine**, Çeviren: Erkal Ünal, Metis Yayınları, İstanbul, 2008.

KAUBE, Jürgen; **Max Weber: Çağlar Arasında Bir Yaşam**, Çeviren: Öndercan Muti, İletişim Yayınları, İstanbul, 2020.

KELLNER, Douglas; **Critical Theory**, **Marxism and Modernity**, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1989.

KERVÉGAN, Jean-François; **Hegel ve Hegelcilik**, Çeviren: İsmail Yerguz, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2011.

KILIÇASLAN, Eyüp Ali; **Hegel Tartışmaları**, Bibliotech Yayınları, Ankara, 2015.

KILMINSTER, Richard; **Praxis and Method: A Sociological Dialogue with Lukács**, **Gramsci and the Early Frankfurt School**, Routledge & Kegan Paul, London, 1979.

KINLOCH, Graham C.; **Sociological Theory Its Development and Major Paradigms**, McGraw-Hill, Inc., New York, 1977.

KINLOCH, Graham C.; **Sosyolojik Teori, Gelişmesi ve Belli Başlı Paradigmalar**, Çeviren: Tülin Günşen-İçli ve Dursun Ayan, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2014.

KIRMIZIALTIN, Eren; "Karl Marx", **İktisat Sosyolojisi: Kurucu Düşünürler ve İktisat Okulları Özelinde Bir Çalışma** (iç.), Editör:

A. Arif Eren ve Eren Kırmızıaltın, Heretik Yayınları, Ankara, 2018, s. 127-164.

KIRMIZIALTIN, Eren; "Thorstein B. Veblen'in Evrimsel Sosyal Teorisi ve Derlemedeki Metinler Üzerine Kısa Açıklamalar", Thorstein Bunde Veblen, **Karl Marx'ın Sosyalist İktisadı ve Sosyalizm Üzerine Metinler** (iç.), Derleyen: Eren Kırmızıaltın, Heretik Yayınları, Ankara, 2019, s. 7-32.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 1**, Yunus Emre Grafik Tasarım & Yayınları Ltd. Şti., Konya, 1994.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 2**, Yunus Emre Grafik Tasarım & Yayınları Ltd. Şti., Konya, 1994.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Frankfurt Okulu**, Genişletilmiş 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri**, Genişletilmiş 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2014.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2016.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2016.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2021.

KNAPP, Peter; "Durkheim'ın Sosyolojisi Üzerinde Hegelci Etki Sorunu", **Émile Durkheim'ın Sosyolojisi ve Felsefî Düşüncesi** (iç.), Editör: Bekir Balkız ve Ümit Tatlıcan, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Islık Yayınları, İstanbul, 2017, s. 133-146.

KNOX, Sir T. Malcolm; "Hegel Adına Bir Savunma", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Sevgi Doğan, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 674-695.

KOJÉVE, Alexandre; **Hegel Felsefesine Giriş**, Çeviren: Selahattin Hilav, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

KORSCH, Karl; **Karl Marx: Marksist Kuram ve Sınıf Hareketi**, Çeviren: Mehmet Okyayuz, Doruk Yayınları, Ankara, 2000.

KÖSEMİHAL, Nurettin Şazi; **Durkheim Sosyolojisi**, Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul, 1971.

KÖSEMİHAL, Nurettin Şazi; **Sosyoloji Tarihi**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1982.

KROPOTKIN, Peter; "Pierre Joseph Proudhon ve Düşünceleri", Pierre-Joseph Proudhon, **Makaleler** (iç.), Çeviren: M. Tüzel, Birey Yayınları, İstanbul, 1992, s. 11-14.

KUNDAKÇI, Deniz; **Max Weber**, Say Yayınları, İstanbul, 2016.

LACAPRA, Dominick; **Emile Durkheim: Sociologist and Philosopher**, The Davies Group, Publishers, Aurora, Colorado, 2001.

LARSON, Calvin J.; **Major Themes in Sociological Theory**, David McKay Company, Inc., New York, 1973.

LARSON, Calvin J.; **Sociological Theory from the Enlightenment to the Present**, General Hall, Inc, New York, 1986.

LAW, Stephen; **Büyük Filozoflar: Tarihteki Büyük Düşünürlerin Yaşamları ve Fikirleri,** Çeviren: Feza Çakır, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2011.

LAYDER, Derek; **Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Küre Yayınları, İstanbul, 2006.

LEFEBVRE, Henri; **Marksizm**, Çeviren: Vedat Günyol, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1990.

LEFEBVRE, Henri; **Marx'ın Sosyolojisi**, Çeviren: Selahattin Hilav, Gökkuşağı Basın Yayın, İstanbul, 1995.

LEFEBVRE, Henri; **Diyalektik Materyalizm**, Çeviren: Barış Yıldırım, Kanat Kitap, İstanbul, 2006.

LEMERT, Charles; **Durkheim'ın Hayaletleri: Kültürel Mantık ve Toplumsal Şeyler**, Çeviren: Ferit Burak Aydar, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2011.

LENİN, Vladimir İliç; **Felsefe Defterleri**, Çeviren: Attila Tokatlı, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1976.

LENİN, Vladimir İliç; **Materyalizm ve Ampiryokritisizm: Gerici Bir Felsefe Üzerine Eleştirel Notlar**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1993.

LENİN, Vladimir İliç; **Marx-Engels-Marksizm**, Çeviren: Vahap Erdoğdu, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

LENİN, Vladimir İliç; "Karl Marx", **Marx-Engels Anıları** (iç.), Hazırlayan: Marksizm-Leninizm Enstitüsü, Çeviren: Alaattin Bilgi, Evrensel Basım Yayın, İstanbul, 1999, s. 38-72.

LEOPOLD, David; **The Young Karl Marx: German Philosophy, Modern Politics, and Human Flourishing**, Cambridge Unıversity Press, Cambridge, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude; **Yaban Düşünce**, Çeviren: Tahsin Yücel, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1984.

LÉVI-STRAUSS, Claude; **Hüzünlü Dönenceler**, Çeviren: Ömer Bozkurt, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.

LÉVI-STRAUSS, Claude; **Uzaktan Yakından**, Söyleşi: Didier Eribon, Çeviren: Haldun Bayrı, Metis Yayınları, İstanbul, 2018.

LIEBKNECHT, Wilhelm; **Karl Marx: Biyografik Anılar**, Çeviren: Alper Birdal, Yazılama Yayınevi, İstanbul, 2018.

LONGUET, Robert-Jean; **Büyük Dedem Karl Marx**, Çeviren: Renan Akman, Yordam Kitap, İstanbul, 2012.

LOEWITH, Karl; "Weber's Interpretation of the Bourgeois-Capitalistic World in Terms of the Guiding Principle of 'Rationalization'", **Max Weber** (iç.), Editör: Dennis Wrong, Prentice-Hall, Inc, New Jersey, 1970, s. 108-117.

LÖWITH, Karl; **Max Weber ve Karl Marx**, Çeviren: Nilüfer Yılmaz, Doruk Yayınları, Ankara, 1999.

LÖWY, Michael; **Dünyayı Değiştirmek Üzerine: Karl Marx'tan Walter Benjamin'e Siyaset Felsefesi Denemeleri**, Çeviren: Yavuz Alogan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.

LÖWY, Michael; **Demir Kafes: Max Weber ve Weberci Marksizm**, Çeviren: Nihan Çetinkaya, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

LÖWY, Michael; DUMÉNIL, Gérard ve RENAULT, Emmanuel; **Marx'ı Okumak**, Çeviren: Işık Ergüden, Versus Kitap, İstanbul, 2011.

LUKACS, György; **Birey ve Toplum**, Çeviren: Veysel Atayman, Günebakan Yayınları, İstanbul, 1978.

LUKÁCS, György; **Tarih ve Sınıf Bilinci**, Çeviren: Yılmaz Öner, Belge Yayınları, İstanbul, 1998.

LUKÁCS, Georg; **Aklın Yıkımı, Cilt II**, Çeviren: Ayşen Tekşen Kapkın, Payel Yayınevi, İstanbul, 2006.

LUKÁCS, Georg; "*Tinin Fenomenolojisi*'nin Merkezindeki Felsefî Kavram Olarak *Entäusserung* ('Dışsallaşma')", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Doğan Barış Kılınç, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 213-252.

LUKÁCS, Georg; **Toplumsal Varlığın Ontolojisi: Hegel, Marx, Emek**, Çeviren: Doğan Barış Kılınç, Ekrem Ekici ve Umut Yener Kaya, NotaBene Yayınları, İstanbul, 2018.

LUKES, Steven; "Saint-Simon", **Sosyoloji Yazıları** (iç.), Derleyen ve Çeviren: İhsan Sezal, Ağaç Yayıncılık, İstanbul, 1991, s. 185-192.

LUKES, Steven; **Marksizm ve Ahlâk,** Çeviren: Osman Akınhay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

LYOTARD, Jean-François; **Fenomenoloji**, Çeviren: İsmet Birkan Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2007.

MACHEREY, Pierre; **Hegel ve/veya Spinoza**, Çeviren: Işık Ergüden, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2012.

MACINTYRE, Alasdair; "Karl Marx", **Batı Düşüncesinde Siyaset Felsefeleri** (iç.), Editör: Maurice Cranston, Çeviren: Nejat Muallimoğlu, Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 2000, s. 114-124.

MACRAE, Donald G.; **Weber**, Çeviren: Nur Vergin, Afa Yayınları, İstanbul, 1985.

MAGEE, Bryan; **Büyük Filozoflar: Platon'dan Wittgenstein'a Batı Felsefesi**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2001.

MALINOWSKI, Bronislaw; **Bilimsel Bir Kültür Teorisi**, Çeviren: Saadet Özkal, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1992.

MANDEL, Ernest; **Marksizmin Tarihteki Yeri**, Çeviren: Masis Kürkçügil, Yazın Yayıncılık, İstanbul, 1986.

MANDEL, Ernest; **Marksist Ekonomi Kuramına Giriş**, Çeviren: Ali Ünlü, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul, 1998.

MANDEL, Ernest; **Marx'ın İktisadi Düşüncesinin Oluşumu**, Çeviren: D. Işık, Yazın Yayıncılık, İstanbul, 2000.

MANDEL, Ernest; **Marx'ın Kapitali**, Çeviren: Osman S. Binatlı, Yazın Yayıncılık, İstanbul, 2008.

MARCUSE, Herbert; **Reason and Revolution: Hegel and the Rise of Social Theory**, Routledge & Kegan Paul Ltd, London, 1955.

MARCUSE, Herbert; **Us ve Devrim: Hegel ve Toplumbilimin Doğuşu**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 1989.

MARSHALL, Gordon; **Sosyoloji Sözlüğü**, Çeviren: Osman Akınhay ve Derya Kömürcü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1999.

MARTINDALE, Don; **The Nature and Types of Sociological Theory**, Houghton Mifflin Company, New York, 1960.

MARX, Karl; **Türkiye Üzerine (Şark Meselesi)**, Çeviren: Selâhattin Hilâv ve Attilâ Tokatlı, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1974.

MARX, Karl; **Grundrisse: Ekonomi Politiğin Eleştirisi İçin Ön Çalışma**, Çeviren: Sevan Nişanyan, Birikim Yayınları, İstanbul, 1979.

MARX, Karl; **Kapital**, **Kapitalist Üretimin Eleştirel Bir Tahlili**, **Birinci Cilt**, Çeviren: Alaattin Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1986.

MARX, Karl; **Kapital, Ekonomi Politiğin Eleştirisi**, **İkinci Cilt**, Yayına Hazırlayan: Friedrich Engels, Çeviren: Alaattin Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

MARX, Karl; **Kapital, Ekonomi Politiğin Eleştirisi**, **Üçüncü Cilt**, Yayına Hazırlayan: Friedrich Engels, Çeviren: Alaattin Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1990.

MARX, Karl; **1844 Felsefe Yazıları**, Çeviren: Murat Belge, V Yayınları, Ankara, 1986.

MARX, Karl; **Louis Bonaperte'in 18 Brumaire'i**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1990.

MARX, Karl; **Fransa'da İç Savaş ve Paris Komünü Üzerine Belgeler ve Mektuplar**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1991.

MARX, Karl; **Felsefenin Sefaleti: M. Proudhon'un *Sefaletin Felsefesi*'ne Yanıt**, Çeviren: Ahmet Kardam, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

MARX, Karl; "Feuerbach Üzerine Tezler", Karl Marx ve Friedrich Engels, **Alman İdeolojisi –Feuerbach** (iç.), Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1992, s. 20-26.

MARX, Karl; **Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1993.

MARX, Karl; **1844 Elyazmaları: Ekonomi Politik ve Felsefe**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1993.

MARX, Karl; **Yahudi Sorunu**, Çeviren: Sol Yayınları Yayın Kurulu, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

MARX, Karl; **Formen: Kapitalist Üretim Öncesi Biçimler**, Çeviren: Sol Yayınları Yayın Kurulu, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

MARX, Karl; **Hegel'in Hukuk Felsefesinin Eleştirisi**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

MARX, Karl; **Jenny'ye Adanmış Şiir Albümlerinden**, Çeviren: Barış Pirhasan, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

MARX, Karl; **Fransa'da Sınıf Savaşımları 1848-1850**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

MARX, Karl; **Kapital'e Ek: Dolaysız Üretim Sürecinin Sonuçları**, Çeviren: Mustafa Topal, Ceylan Yayınları, İstanbul, 1999.

MARX, Karl; **Artı-Değer Teorileri**, **Birinci Kitap**, Çeviren: Yurdakul Financı, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

MARX, Karl; **Artı-Değer Teorileri**, **İkinci Kitap**, Çeviren: Yurdakul Financı, Sol Yayınları, Ankara, 1999.

MARX, Karl; **Grundrisse: Ekonomi Politiğin Eleştirisinin Temelleri [Birinci Kitap]**, Çeviren: Arif Gelen, Sol Yayınları, Ankara, 1999.

MARX, Karl; **Grundrisse: Ekonomi Politiğin Eleştirisinin Temelleri [İkinci Kitap]**, Çeviren: Arif Gelen, Sol Yayınları, Ankara, 2003.

MARX, Karl; **Gotha Programı'nın Eleştirisi**, Çeviren: İsmail Yarkın ve M. A. İnci, İnter Yayınları, İstanbul, 1999.

MARX, Karl; **Ücretli Emek ve Sermaye**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1999.

MARX, Karl; **Demokritos ve Epikuros'un Doğa Felsefeleri**, Çeviren: Hüseyin Demirhan, Sol Yayınları, Ankara, 2000.

MARX, Karl; **Yabancılaşma**, Derleyen: Barışta Erdost, Çeviren: Kenan Somer ve Diğerleri, Sol Yayınları, Ankara, 2000.

MARX, Karl; "Gotha Programının Eleştirisi", Karl Marx ve Friedrich Engels, **Siyasî Yazılar** (iç.), Çeviren: Ahmet Fethi, Hil Yayın, İstanbul, 2004, s. 167-192.

MARX, Karl; **Felsefe Yazıları**, Çeviren: Ahmet Fethi, Hil Yayın, İstanbul, 2004.

MARX, Karl; **Toplumbilimsel Yazılar: Seçme Metinler**, Çeviren: Özer Ozankaya, Cem Yayınevi, İstanbul, 2005.

MARX, Karl; **Sosyoloji ve Felsefe**, Çeviren: Ardaş Margosyan, Belge Yayınları, İstanbul, 2006.

MARX, Karl; **İntihar Üzerine**, Derleyen ve Çeviren: Barış Çoban ve Zeynep Özarslan, Yenihayat Kütüphanesi, İstanbul, 2006.

MARX, Karl; **Gazete Yazıları: New York Tribune İçin Gönderilmiş Yazılardan Seçmeler**, Çeviren: Süha Sertabiboğlu, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2008.

MARX, Karl; **İktisat Üzerine**, Çeviren: Ali Çakıroğlu, Belge Yayınları, İstanbul, 2010.

MARX, Karl; **Basın Özgürlüğü Üzerine**, Çeviren: Önder Kulak ve Kurtul Gülenç, Dipnot Yayınları, Ankara, 2012.

MARX, Karl; **Etnoloji Defterleri**, Çeviren: Kıvanç Tanrıyar, Hil Yayın, İstanbul, 2013.

MARX, Karl; **Genç Düşünceler (1838-1845)**, Derleyen: Önder Kulak, NotaBene Yayınları, Ankara, 2013.

MARX, Karl; **Zincirlerimizden Başka Kaybedecek Neyimiz Var! – Aforizmalar**, Çeviren: Peren Demirel, Zeplin Kitap, İstanbul, 2014.

MARX, Karl; **Sevilen Bir İnsan Yapmalısın Kendini**, Derleyen ve Çeviren: Yavuz Yayla, Alakarga Yayıncılık, İstanbul, 2014.

MARX, Karl; "Serbest Ticaret Sorunu Üzerine", Karl Marx ve Friedrich Engels, **Serbest Ticaret Sorunu Üzerine** (iç.), Çeviren: Özgül Yıldızer Tarım, Yayına Hazırlayan: Önder Kulak, NotaBene Yayınları, Ankara, 2014, s. 47-62.

MARX, Karl; **Kapitalizm Öncesi Üretim Modelleri**, Çeviren: Atakan Karaduman, Altıkırkbeş Yayın, İstanbul, 2016.

MARX, Karl; **Balladlar, Şarkılar, Ağıtlar, Şiirler & Hegel Üzerine Epigramlar**, Çeviren: Deniz Kurt, SUB Yayımları, İstanbul, 2019.

MARX, Karl; **Amerikan İç Savaşı: Seçme Yazılar**, Çeviren: Ferhat Sarı, Kor Kitap, İstanbul, 2019.

MARX, Karl; **Ekonomi Üzerine Bir Deneme**, Çeviren: Ahmet Ceylan, Gece Kitaplığı, Ankara, 2020.

MARX, Karl; **Aforizmalar**, Editör: Selda Erkan, Siyah Beyaz Yayınları, İstanbul, 2021.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **The Marx-Engels Reader**, Editör: Robert C. Tucker, W. W. Norton & Company, Inc., New York, 1978.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Felsefe İncelemeleri**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1979.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Gotha ve Erfurt Programlarının Eleştirisi**, Çeviren: M. Kabagil, Sol Yayınları, Ankara, 1989.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Birinci Enternasyonalde Örgütlenme Meselesi**, Çeviren: Cenap Öktener, Ekim Yayınları, Ankara, 1990.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Alman İdeolojisi -Feuerbach**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1992.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Din Üzerine**, Çeviren: Kaya Güvenç, Sol Yayınları, Ankara, 1995.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Seçme Yazışmalar 1: 1844-1869**, Çeviren: Yurdakul Fincancı, Sol Yayınları, Ankara, 1995.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Seçme Yazışmalar 2: 1870-1895**, Çeviren: Yurdakul Fincancı, Sol Yayınları, Ankara, 1996.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Yazın ve Sanat Üzerine 1**, Çeviren: Öner Ünalan, Sol Yayınları, Ankara, 1995.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Yazın ve Sanat Üzerine 2**, Çeviren: Necla Kuglin, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Sömürgecilik Üzerine**, Çeviren: Muzaffer Erdost, Sol Yayınları, Ankara, 1997.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Komünist Parti Manifestosu**, Çeviren: Sol Yayınları Yayın Kurulu, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Doğu Sorunu (Türkiye)**, Çeviren: Yurdakul Fincancı, Sol Yayınları, Ankara, 2008.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Politika ve Felsefe**, Çeviren: Tektaş Ağaoğlu, Belge Yayınları, İstanbul, 2011.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Nüfus Üzerine**, Yayına Hazırlayan: Muzaffer Erdost, Sol Yayınları, Ankara, 2011.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Komünist Manifesto ve Hakkında Yazılar**, Çeviren: Nail Satlıgan ve Diğerleri, Yordam Kitap, İstanbul, 2013.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Alman İdeolojisi**, Çeviren: Tonguç Ok ve Olcay Geridönmez, Evrensel Basım Yayın, İstanbul, 2013.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Devlet ve Hukuk**, Derleyen ve Çeviren: Rona Serozan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; LENİN, Vladimir İliç; **Proletarya Diktatörlüğü Üzerine**, Çeviren: E. Güneş, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1995.

McBRIDE, William Leon; **The Philosophy of Marx**, St. Martin's Press, New York, 1977.

MCCORMICK, John P.; **Weber, Habermas ve Avrupa Devletinin Dönüşümü: Anayasal, Sosyal ve Uluslarüstü Demokrasi**, Çeviren: Ferit Burak Aydar, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2015.

McLELLAN, David (Editör); **Karl Marx: Interviews and Recollections**, Barnes & Noble Books, Totowa, New Jersey, 1981.

McLURE, Michael; **Pareto, Economics and Society: The Mechanical Analogy**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2003.

McTAGGART, John Ellis; **Hegelci Diyalektik**, Çeviren: A. Kadir Gülen, Folkitap, Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2021.

MEHRING, Franz; **Tarihsel Maddecilik Üzerine**, Çeviren: Halil Çelik, h2O Kitap, İstanbul, 2012.

MENDRAS, Henri; **Sosyolojinin İlkeleri**, Çeviren: Buket Yılmaz, İletişim Yayınları, İstanbul, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice; "Hegel'in Varoluşçuluğu", **Hegel Paris'te: Fransızların Hegel Okuması** (iç.), Derleyen: Sadık Erol Er, Çeviren: Volkan Ay, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2016, s. 343-353.

MESTROVIC, Stjepan; "Modernitenin İlk Sosyologları: Simmel ve Durkheim", Çeviren: Mehmet Küçük, **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 26-46.

MESTROVİC, Stjepan; **Thorstein Veblen on Culture and Society**, SAGE Publications, London, 2003.

MESTROVİC, Stjepan G.; **21. Yüzyılda Durkheim: Durkheim Sosyolojisinin Modernite ve Postmoderniteye Uygulanması**, Çeviren: Sinem Güldal ve Sinan Güldal, Matbu Kitap, İstanbul, 2015.

MIGLIARO, Luis Razeto ve MISURACA, Pasquale; "Modern Bürokrasi Teorisi", **Gramsci'ye Farklı Yaklaşımlar** (iç.), Derleyen: Anne

Showstack Sassoon, Çeviren: Mustafa Kemal Coşkun ve Diğerleri, Dipnot Yayınları, Ankara, 2012, s. 71-94.

MILIBAND, Ralph; **Kapitalist Devlet**, Çeviren: Osman Akınhay, Belge Yayınları, İstanbul, 1989.

MILLS, C. Wright; **Marksistler**, Çeviren: T. Hasan, Ağaoğlu Yayınevi, İstanbul, 1966.

MILLS, C. Wright; **İktidar Seçkinleri**, Çeviren: Ünsal Oskay, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1974.

MILLS, C. W.; **Toplumbilimsel Düşün**, Çeviren: Ünsal Oskay, Der Yayınları, İstanbul, 2000.

MITCHELL, Ross E.; "Tabandan Gelecek Demokratik Değişimin Hem Dostu Hem Düşmanı Olarak Veblen'in Efendisiz İnsanı", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Çeviren: Özgür Taylan Polatel ve Esra Eren, Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 329-357.

MOMMSEN, Wolfgang J.; "Max Weber as a Critic of Marxism", **The Classical Tradition in Sociology, The European Tradition**, **Volume II** (iç.), Editör: Raymond Boudon ve Diğerleri, Sage Publications, London, 1997, s. 129-155.

MOSCA, Gaetano; **Siyaset Biliminin Temelleri**, Çeviren: Hasan İlhan, Alter Yay. Rek. Org. Tic. Ltd. Şti., Ankara, 2013.

MOUZELIS, Nicos P.; **Örgüt ve Bürokrasi: Modern Teorilerin Analizi**, Çeviren: H. Bahadır Akın, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, 2003.

MUNCH, Richard; **Understanding Modernity: Toward a New Perspective Going Beyond Durkheim and Weber**, Routledge, Chapman and Hall, Inc, New York, 1988.

MUSTO, Marcello; **Karl Marx'ın Son Yılları, 1881-1883: Entelektüel Bir Yaşam Öyküsü**, Çeviren: Şükrü Alpagut, Yordam Kitap, İstanbul, 2021.

NEGRI, Antonio; **Marx Ötesi Marx: Grundrisse Üzerine Dersler**, Çeviren: Münevver Çelik, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2006.

NEUHOUSER, Frederick; **Foundations of Hegel's Social Theory: Actualizing Freedom**, Harvard University Press, Cambridge, 2000.

NISBET, Robert; **Sosyolojik Düşünce Geleneği**, Çeviren: Yusuf Kaplan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2013.

NİCOLAİESKY, Boris ve MAENCHEN-HELFEN, Otto; **İnsan ve Savaşçı Karl Marx**, Çeviren: Özlem Gürkan, Akademi Yayınları, İstanbul, 2010.

O'BRIEN, Martin; "Anthony Giddens'ın Sosyolojisine Giriş", Anthony Giddens ve Christopher Pierson, **Anthony Giddens'la Söyleşiler: Modernliği Anlamlandırmak** (iç.), Çeviren: Serhat Uyurkulak ve Murat Sağlam, Alfa Yayınları, İstanbul, 2001, s. xiii-xIii.

OFFE, Claus; **Amerika Üzerine Düşünceler: Tocqueville, Weber ve Adorno Birleşik Devletler'de**, Çeviren: Osman Toklu, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2013.

OLLMAN, Bertell; **Marksizme Sıra Dışı Bir Giriş**, Çeviren: Ayşegül Kars, Yordam Kitap, İstanbul, 2009.

ORHAN, Özgüç; "Sunuş", Georg Simmel ve Diğerleri, **Sosyolojinin Öncüleri, Alman Sosyoloji Cemiyeti'nin İlk Kongresi (1910)** (iç.), Çeviren: Özgüç Orhan, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021, s. 9-13.

ORMAN, Enver; **Hegel'in Mutlak İdealizmi**, Belge Yayınları, İstanbul, 2015.

OUTHWAITE, William; **Sosyal Teori**, Çeviren: Ümit H. Yolsal, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2019.

ÖNCÜ, Ahmet; "Türkçe Çeviriye Giriş", Thorstein Veblen, **Mühendisler ve Fiyat Sistemi** (iç.), Editör: Ahmet Öncü, Çeviren: Barış Özçorlu, TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası Yayınları, Ankara, 2011, s. 5-8.

ÖNCÜ, Ahmet; "Zeki, Alaycı ve Bilgili Bir Eleştirmen: Thorstein Veblen", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 7-25.

ÖNCÜ, Ahmet; "İş ideolojisini Çürütmek: Veblen'in Devrimci Aktörler Olarak Mühendisler Kuramının Yeniden Değerlendirilmesi", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Çeviren: Barış Öz-

çorlu, Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 185-217.

ÖNDER, İzzettin; "Thorstein Veblen: Çok Yönlü Bir İktisatçı", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 55-79.

ÖRNEKLERİYLE TÜRKÇE SÖZLÜK 1, A-E, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 2000.

ÖZLEM, Doğan; **Max Weber'de Bilim ve Sosyoloji**, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.

ÖZTÜRK, Emre; **Sosyal Bilimler Metodolojisinde Bir Yaklaşım Olarak Pragmatizm**, Doğu Kitabevi, İstanbul, 2016.

PAPPENHEIM, Fritz; **Modern İnsanın Yabancılaşması: Marx'a ve Tönnies'ye Dayalı Bir Yorum**, Çeviren: Salih Ak, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2002.

PARKAN, Barış; **Marx**, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

PARSONS, Talcott; **Toplumsal Eylemin Yapısı, Cilt 1: Marshall, Pareto, Durkheim**, Çeviren: Adem Bölükbaşı, Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, Sakarya, 2015.

PARSONS, Talcott; **Toplumsal Eylemin Yapısı, Cilt 2: Max Weber**, Çeviren: Nur Nirven, Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, Sakarya, 2015.

PATTERSON, Thomas C.; **Karl Marx**, **Anthropologist**, Berg, Oxford, 2009.

PERELMAN, Michael; "Thorstein Veblen: Bir Amerikan İktisat Perspektifi", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Çeviren: Özgür Taylan Polatel ve Ahmet Öncü, Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 27-54.

PETERS, R. S.; "Hegel ve Ulus-Devlet", **Siyasi Düşünce Tarihi** (iç.), Editör: David Thomson, Çeviren: Ali Yaşar Aydoğan ve Diğerleri, Metropol Yayınları, İstanbul, 2006, s. 171-185.

PINKARD, Terry; **Hegel**, Çeviren: Mehmet Barış Albayrak, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2012.

PLANTY-BONJOUR, Guy; "Montesquieu'ye Göre Bir Ulusun Genel Ruhu ve Hegelci 'Volksgeist'", **Hegel ve Aydınlanma Yüzyılı** (iç.), Çeviren: Hüsen Portakal, Cem Yayınevi, İstanbul, 2002, s. 9-25.

PLOTKIN, Sdney; "İtaatsizlik ve Teknisyenler: Gelecekteki Boş Zaman Politikaları Üzerine Düşünceler", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Çeviren: Özgür Taylan Polatel ve Esra Eren, Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 219-258.

POPE, Whitney; "Emile Durkheim", Çeviren: Nihat Z. Erdoğan, **Sosyolojik Düşüncede İz Bırakanlar** (iç.), Yayına Hazırlayan: Rob Stones, Türkçe Yayına Hazırlayan: Nihat Z. Erdoğan ve Ülgen Oskay, Bağlam Yayıncılık, İstanbul, 2008, s. 76-90.

POPPER, Karl; **Açık Toplum ve Düşmanları**, **Cilt 2: Hegel, Marx ve Sonrası**, Çeviren: Harun Rızatepe, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1989.

PORTELLI, Hugues; **Gramsci ve Tarihsel Blok**, Çeviren: Kenan Somer, Savaş Yayınları, Ankara, 1982.

POSTER, Mark; "Hegel Rönesansı: Felsefi Bir Antropolojiye Doğru", **Hegel Paris'te: Fransızların Hegel Okuması** (iç.), Derleyen: Sadık Erol Er, Çeviren: Erhan Baltacı, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2016, s. 11-42.

PROUDHON, P.-J.; **General Idea of the Revolution in the Nineteenth Century**, İngilizceye Çeviren: John Beverley Robinson, Haskell House Publishers Ltd., Publishers of Scarce Scholarly Book, New York, 1969.

PROUDHON, Pierre-Joseph; **Mülkiyet Nedir?**, Çeviren: Vedat Gülşen Üretürk, Ararat Yayınevi, İstanbul, 1969.

PROUDHON, Pierre-Joseph; **Makaleler**, Çeviren: M. Tüzel, Birey Yayınları, İstanbul, 1992.

PROUDHON, Pierre-Joseph; **İktisadî Çelişkiler Sistemi ya da Sefaletin Felsefesi**, Çeviren: Işık Ergüden, Kaos Yayınları, İstanbul, 2012.

PROUDHON, P.-J.; **Federasyon İlkesi**, Çeviren: Merve Özsalan, Öteki Yayınevi, İstanbul, 2014.

PROUDHON, P. J.; **Sanatın Prensibi**, Çeviren: Senem Örnek, Öteki Yayınevi, İstanbul, 2016.

PROUDHON, P. J.; **Aşk ve Evlilik**, Çeviren: Buket Şahin, Öteki Yayınevi, İstanbul, 2017.

PROUDHON, Pierre-Joseph; **Mülkiyet Nedir? veya Hukukun ve Yönetimin İlkesi Üzerine Araştırmalar**, Çeviren: Devrim Çetinkasap, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2017.

PROUDHON, Pierre-Joseph; **Pornokrasi ya da Modern Zamanlarda Kadınlar**, Çeviren: Banu Barış, Heretik Yayınları, Ankara, 2018.

PROUDHON, P. J.; **The Evolution of Capitalism: System of Economical Contradictions or, the Philosophy of Misery, Volume First**, Gece Kitaplığı, Ankara, 2018.

PROUDHON, Pierre-Joseph; **Capital and Return**, Gece Kitaplığı, Ankara, 2020.

PROUDHON, Pierre-Joseph; **The Blessed Day**, Gece Kitaplığı, Ankara, 2020.

PROUDHON, Pierre Joseph; **Sermaye ve Getiri**, Çeviren: Ahmet Ceylan, Gece Kitaplığı, Ankara, 2021.

PROUDHON, Pierre-Joseph; **Pazar Günü Kutlaması**, Çeviren: Gökçe Metin, Gece Kitaplığı, Ankara, 2021.

QUINIOU, Yvon; **Yaygın Yanlış Fikirler Kıskacında Karl Marx**, Çeviren: Savaş Kılıç, Versus Kitap, İstanbul, 2009.

RABINOW, Paul ve SULLIVAN, William; "Yorumcu Eğilim: Bir Yaklaşımın Doğuşu", **Toplum Bilimlerinde Yorumcu Yaklaşım** (iç.), Editör: Paul Rabinow ve William Sullivan, Çeviren: Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1990, s. 1-14.

RIAZANOV, David; **Karl Marx ve Friedrich Engels: Hayat ve Eserlerine Giriş**, Çeviren: Ragıp Zarakolu, Belge Yayınları, İstanbul, 1997.

RICHTER, Rudolf; **Sosyolojik Paradigmalar: Klasik ve Modern Sosyoloji Anlayışlarına Giriş**, Çeviren: Necmeddin Doğan, Küre Yayınları, İstanbul, 2012.

RICKMAN, H. P.; **Anlama ve İnsan Bilimleri**, Çeviren: Mehmet Dağ, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1992.

RIGONI, David; "Ahlak Eğitimi Olarak Sınıf Yönetimi: Durkheimyen Bir Perspektif", **Durkheim ve Modern Eğitim** (iç.), Editör: Geoffrey Walford ve W.S.F. Pickering, Çeviren: Burak Aydın, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021, s. 265-288.

RINGER, Fritz; **Weber'in Metodolojisi: Kültür ve Toplum Bilimlerinin Birleşimi**, Çeviren: Mehmet Küçük, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2003.

RINGER, Fritz; **Max Weber: An Intellectual Biography**, The University of Chicago Press, Chicago, 2004.

RITTER, Alan; "Pierre-Joseph Proudhon", **Blackwell'in Siyasal Düşünce Ansiklopedisi II** (iç.), Yayına Hazırlayan: David Miller ve Diğerleri, Çeviren: Bülent Peker ve Nevzat Kıraç, Ümit Yayıncılık, Ankara, 1995, s. 213-216.

RITZER, George; **Toward an Integrated Sociological Paradigm: The Search for an Exemplar and an Images of the Subject Matter**, Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1981.

RITZER, George; **Sociological Theory**, Alfred A. Knopf, New York, 1983.

RITZER, George; **Toplumun McDonaldlaştırılması: Çağdaş Toplum Yaşamının Değişen Karakteri Üzerine Bir İnceleme**, Çeviren: Şen Süer Kaya, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

RITZER, George; **Büyüsü Bozulmuş Dünyayı Büyülemek: Tüketim Araçlarının Devrimcileştirilmesi**, Çeviren: Şen Süer Kaya, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

RITZER, George; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2012.

RITZER, George; **Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

RITZER, George; **Klasik Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

RITZER, George ve STEPNISKY, Jeffrey; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, Çeviren: Irmak Ertuna Howison, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2013.

ROCKMORE, Tom; **Marx After Marxism: The Philosophy of Karl Marx**, Blackwell Publishers, Oxford, 2002.

ROCKMORE, Tom; **Marksizmden Sonra Marx: Karl Marx'ın Felsefesi**, Çeviren: Habip Türker, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2014.

ROCKMORE, Tom; **Hegel'den Önce Hegel'den Sonra: Hegel'in Düşüncesine Tarihsel Bir Giriş**, Çeviren: Kağan Kahveci, Say Yayınları, İstanbul, 2022.

ROSE, Gillian; **Hegel Contra Sociology**, The Athlone Press, London, 1995.

RUSSELL, Bertrand; **Batı Felsefesi Tarihi III**, Çeviren: Muammer Sencer, Say Yayınları, İstanbul, 1994.

SABINE, George; **Yakın Çağ Siyasal Düşünceler Tarihi**, Çeviren: Özer Ozankaya, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1991.

SADOVNIK, Alan R. ve SEMEL, Susan F.; "Durkheim, Dewey ve İlerlemeci Eğitim: Bireycilik ve Cemaat Arasındaki Gerilimler", **Durkheim ve Modern Eğitim** (iç.), Editör: Geoffrey Walford ve W.S.F. Pickering, Çeviren: Burak Aydın, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021, s. 207-236.

SAFRANSKI, Rüdiger; **Schopenhauer: Felsefenin Yaban Yılları**, **Bir Biyografi**, Çeviren: Ali Nalbant, Kabalcı Yayıncılık, İstanbul, 2015.

SAHAKIAN, William S.; **Felsefe Tarihi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1997.

SARUP, Madan; **Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm**, Çeviren: A. Bâki Güçlü, Ark Yayınevi, Ankara, 1995.

SAYERS, Sean; **Marx ve Yabancılaşma- Hegelyan Temalar Üzerine Yazılar-**, Çeviren: Ferhat Sarı, Kor Kitap, İstanbul, 2018.

SCAFF, Lawrence A.; "Max Weber", Çeviren: H. Saim Parladır, **Sosyolojik Düşüncede İz Bırakanlar** (iç.), Yayına Hazırlayan: Rob Stones, Türkçe Yayına Hazırlayan: Nihat Z. Erdoğan ve Ülgen Oskay, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2008, s. 63-75.

SCAFF, Lawrence A.; "Weber, Simmel ve Kültür Sosyolojisi", Çeviren: Eylem Yenisoy, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür**

(iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 247-278.

SCHARF, Betty R.; "Dine Sosyolojik Yaklaşım: Öncüler", **Din Sosyolojisi: Klasik ve Çağdaş Yaklaşımlar -I-** (iç.), Çeviren: Bünyamin Solmaz, Editör: Bünyamin Solmaz ve İhsan Çapcıoğlu, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, 2009, s. 23-49.

SCHEUCH, Erwin K.; "Sociology as the Heir of the Social Science", **Identity, Culture and Globalization** (iç.), Editör: Eliezer Ben-Rafael ve Yitzak Sternberg, Brill, Leiden, 2001, s. 589-610.

SCHILLING, Kurt; **Toplumsal Düşünce Tarihi: Birey-Topluluk-Toplum**, Çeviren: Nihal Önol, Varlık Yayınları, İstanbul, 1971.

SCHMIDT, Manfred G.; **Demokrasi Kuramlarına Giriş**, Çeviren: M. Emin Köktaş, Vadi Yayınları, Ankara, 2002.

SCHMITT, Richard; **Introduction to Marx and Engels: A Critical Reconstruction**, Westview Press, Colorado, 1997.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Parerga ile Paralipomena: Kısa Felsefe Denemeleri**, **I. Kitap**, Çeviren: Levent Özşar, Biblos Kitabevi, İstanbul, 2007.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Tartışma Sanatının İncelikleri**, Çeviren: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Aforizmalar**, Çeviren: Mahmut Azad, Arya Yayıncılık, İstanbul, 2012.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Bilim ve Bilgelik**, Çeviren: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2014.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Felsefe Tarihinden Kesitler**, Çeviren: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2014.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Edebiyat Dersleri**, Çeviren: Arzu Eti Polat, Kafekültür Yayıncılık, İstanbul, 2014.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Mantıksal Düşünme Doktrini**, Çeviren: Elif Yıldırım, Oda Yayınları, İstanbul, 2014.

SCHOPENHAUER, Arthur; **İdeal ve Gerçek: İdealizmin ve Gerçekçiliğin Kısa Tarihi**, Çeviren: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2015.

SCHROEDER, Ralph; **Max Weber ve Kültür Sosyolojisi**, Çeviren: Mehmet Küçük, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1996.

SCHWARTZ, Laurent; **Marksçılık ve Bilimsel Düşünce**, Çeviren: Vedat Günyol, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul, 1998.

SCOTT, John; **Sociological Theory: Contemporary Debates**, Edward Elgar Publishing Limited, Aldershot Hants, 1995.

SCOTT, John; **Social Theory: Central Issues in Sociology**, SAGE Publications, London, 2006.

SCRUTON, Roger; **Modern Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Utku Özmakas ve Ümit Hüsrev Yolsal, Dipnot Yayınları, İstanbul, 2015.

SEEL, Gerhard; "Karl Marx'ın Felsefesinin Özeti", **Marx ve Beşeri Bilimler** (iç.), Derleyen: Gerhard Seel, Çeviren: B. Mehmet Şahin, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2000, s. 15-37.

SEZER, Baykan; **Sosyolojinin Ana Başlıkları**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1985.

SIMMEL, Georg ve Diğerleri, **Sosyolojinin Öncüleri, Alman Sosyoloji Cemiyeti'nin İlk Kongresi (1910)**, Çeviren: Özgüç Orhan, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021.

SINGER, Peter; **Marx: A Very Short Introduction**, Oxford University Press Inc., New York, 2000.

SINGER, Peter; **Düşüncenin Ustaları**: **Hegel**, Çeviren: Bahar Öcal Düzgören, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 2003.

SINGER, Peter; **Marx: Çok Kısa Bir Başlangıç**, Çeviren: Cenk Özdağ, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2018.

SKIRBERKK, Gunnar ve GILJE, Nils; **Antik Yunan'dan Modern Döneme Felsefe Tarihi**, Çeviren: Emrah Akbaş ve Şule Mutlu, Kesit Yayınları, İstanbul, 2006.

SKOUSEN, Mark; **İktisadî Düşünce Tarihi, Modern İktisadın İnşası: Büyük Düşünürlerin Hayatları ve Fikirleri,** Çeviren: Mustafa Acar, Ekrem Erdem ve Metin Toprak, Adres Yayınları, Ankara, 2011.

SLATTERY, Martin; **Sosyolojide Temel Fikirler**, Yayına Hazırlayan: Ümit Tatlıcan ve Gülhan Demiriz, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2007.

SOLOMON, Robert C. ve HIGGINS, Kathleen M.; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Mustafa Topal, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013.

SPERBER, Jonathan; **Karl Marx: 19. Yüzyılda Yaşanmış Bir Hayat**, Çeviren: Gül Durna, İletişim Yayınları, İstanbul, 2014.

STACE, W. T.; **Hegel Üzerine**, Çeviren: Murat Belge, V Yayınları, Ankara, 1986.

STAUTH, Georg ve TURNER, Bryan S.; **Nietzsche'nin Dansı: Toplumsal Hayatta Hınç, Karşılıklılık ve Direniş**, Çeviren: Mehmet Küçük, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2005.

STEINER, Philippe; "Thorstein Bunde Veblen", **Sosyolojik Düşünce Sözlüğü** (iç.), Hazırlayanlar: Massimo Borlandi ve Diğerleri, Çeviren: Bülent Arıbaş, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011, s. 866-867.

STÖRIG, Hans Joachim; **Vedalardan Tractatus'a Dünya Felsefe Tarihi**, Çeviren: Nilüfer Epçeli, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

STRATHERN, Paul; **90 Dakikada Hegel**, Çeviren: Yücel Sivri, Gendaş A.Ş., İstanbul, 1997.

STRATHERN, Paul; **90 Dakikada Marx**, Çeviren: Gözde Karalök, Zeplin Kitap, İstanbul, 2016.

SUKALE, Michael; KÄSLER, Dirk ve BOUDON, Raymond; "Karl Emil Maximilian (Max) Weber", **Sosyolojik Düşünce Sözlüğü** (iç.), Hazırlayanlar: Massimo Borlandi ve Diğerleri, Çeviren: Bülent Arıbaş, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011, s. 879-888.

SUNAR, Lütfi; **Marx ve Weber'de Doğu Toplumları**, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2012.

SWAIN, Dan; **Yabancılaşma: Marx'ın Teorisine Bir Giriş**, Çeviren: Hande T. Urbarlı, Marx21 Yayınları, İstanbul, 2019.

SWARTZ, David; **Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi**, Çeviren: Elçin Gen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011.

SWEDBERG, Richard; **Max Weber ve İktisat Sosyolojisi Düşüncesi**, Çeviren: Celal Burak Aydın, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2019.

SWEEZY, Paul M.; **Marksizm Üzerine Dört Ders**, Çeviren: Tuncel Öncel, Yordam Kitap, İstanbul, 2009.

SWINGEWOOD, Alan; **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998.

TANNENBAUM, Donald G. ve SCHULTZ, David; **Siyasî Düşünce Tarihi: Filozoflar ve Fikirleri**, Çeviren: Fatih Demirci, Adres Yayınları, Ankara, 2010.

TATLICAN, Ümit; **Sosyoloji ve Sosyal Teori Yazıları**, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2011.

TAYLOR, Charles; **Hegel ve Modern Toplum**, Çeviren: Kadir Gülen, Kolektif Kitap, İstanbul, 2021.

THILLY, Frank; **Felsefenin Öyküsü: Çağdaş Felsefe**, Yayına Hazırlayan: Ledger Wood, Çeviren: İbrahim Şener, İzdüşüm Yayınları, İstanbul, 2002.

THOMAS, Paul; **Marx ve Anarşistler**, Çeviren: Devrim Evci, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2000.

TILMAN, Rick; **Thorstein Veblen and the Enrichment of Evolutionary Naturalism**, University of Missouri Press, Columbia, 2007.

TIRYAKIAN, Edward A.; "Emile Durkheim", Çeviren: Ceylan Tokluoğlu, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi** (iç.), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, V Yayınları, İstanbul, 1990, s. 199-250.

TİMUÇİN, Afşar; **Düşünce Tarihi**, BDS Yayınları, İstanbul, 1992.

TOKATLI, Attilâ; **Çağdaş Diyalektiğin Kaynağı Hegel**, Sitare Yayınları, İstanbul, 2011.

TOLAN, Barlas; **Çağdaş Toplumun Bunalımı: Anomi ve Yabancılaşma**, Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, Ankara, 1981.

TOMŠIČ, Samo; **Kapitalist Bilinçdışı: Marx ve Lacan**, Çeviren: Barış Engin Aksoy, Metis Yayınları, İstanbul, 2017.

TOPÇUOĞLU, Hâmide; **Hukuk Sosyolojisi Dersleri (Sosyoloji Açısından Hukuk)**, **Cilt: II, Bölüm: I, Kurucular**, Işın Yayıncılık Ltd. Şti., Ankara, 1984.

TORUN, Yıldırım; **Klasik Anarşizm: Godwin-Proudhon-Bakunin-Kropotkin**, Savaş Yayınevi, Ankara, Tarihsiz.

TROMBLEY, Stephen; **Modern Dünyaya Yön Veren 50 Düşünür**, Çeviren: Gonca Gülbey, Kolektif Kitap, İstanbul, 2015.

TURNER, Bryan S.; **Max Weber ve İslâm: Eleştirel Bir Yaklaşım**, Çeviren: Yasin Aktay, Vadi Yayınları, Ankara, 1997.

TURNER, Bryan S.; **Oryantalizm, Kapitalizm ve İslâm**, Çeviren: Ahmet Demirhan, İnsan Yayınları, İstanbul, 1997.

TURNER, Bryan S.; **Marx ve Oryantalizmin Sonu**, Çeviren: H. Çağatay Keskinok, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2001.

TURNER, Bryan S.; **Oryantalizm**, **Postmodernizm ve Globalizm**, Çeviren: İbrahim Kapaklıkaya, Anka Yayınları, İstanbul, 2002.

TURNER, Bryan; **Eşitlik**, Çeviren: Bahadır Sina Şener, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2007.

TURNER, Bryan S.; **Klasik Sosyoloji**, Çeviren: İdil Çetin, İletişim Yayınları, İstanbul, 2014.

TURNER, Bryan S.; **Din ve Modern Toplum: Yurttaşlık, Sekülerleşme ve Devlet**, Çeviren: Arzu Tüfekçi, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2017.

TURNER, Bryan S.; **Beden ve Toplum: Sosyal Teoride Arayışlar**, Çeviren: İrfan Kaya ve Meryem Berrin Bulut, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti., Ankara, 2019.

TURNER, Charles; **Modernity and Politics in the Work of Max Weber**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2005.

TURNER, Jonathan H.; **The Structure of Sociological Theory**, The Dorsey Press, Illionis, 1974.

TURNER, Jonathan H., BEEGHLEY, Leonard ve POWERS, Charles H.; **Sosyolojik Teorinin Oluşumu**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2010.

TURNER, Stephen P. (Editör); **Emile Durkheim: Sociologist and Moralist**, Editör: Stephen P. Turner, Routledge, Taylor & Francis e-Library, New York, 2005.

TÜRKYILMAZ, Çetin; **Bunalım Çağı: Kierkegaard, Marx, Nietzsche**, Bibliotech Yayınları, Ankara, 2016.

URRY, John; **The Anatomy of Capitalist Societies: The Economy, Civil Society and the State**, The Macmillan Press, London, 1983.

ÜLGENER, Sabri F.; **Dünü ve Bugünü ile Zihniyet ve Din: İslâm, Tasavvuf ve Çözülme Devri İktisat Ahlâkı**, Derin Yayınları, İstanbul, 2006.

VATTIMO, Gianni ve ZABALA, Santiago; **Hermeneutik Komünizm: Heidegger'den Marx'a**, Çeviren: Erhan Kuçlu, Monokl Yayınları, İstanbul, 2012.

VEBLEN, Thorstein; **An Inquiry into the Nature of Peace and the Terms of its Perpetuation**, The Macmillan Company, New York, 1917.

VEBLEN, Thorstein; **The Engineers and the Price System**, Batoche Books, Kitchener, Canada, 2001.

VEBLEN, Thorstein; **Aylak Sınıfın Teorisi**, Çeviren: Zeynep Gültekin ve Cumhur Atay, Babil Yayınları, İstanbul, 2005.

VEBLEN, Thorstein; **The Theory of the Leisure Class**, Editor: Martha Banta, Oxford University Press, New York, 2007.

VEBLEN, Thorstein; **Mühendisler ve Fiyat Sistemi**, Editör: Ahmet Öncü, Çeviren: Barış Özçorlu, TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası Yayınları, Ankara, 2011.

VEBLEN, Thorstein Bunde; **Aylak Sınıfın Teorisi: Kurumların İktisadi İncelemesi**, Çeviren: Eren Kırmızıaltın ve Hüsnü Bilir, Heretik Yayınları, Ankara, 2016.

VEBLEN, Thorstein Bunde; **Seçilmiş Makaleler**, Derleyen: Eren Kırmızıaltın, Çeviren: Hüsnü Bilir ve Diğerleri, Heretik Yayınları, Ankara, 2017.

VEBLEN, Thorstein Bunde; **Karl Marx'ın Sosyalist İktisadı ve Sosyalizm Üzerine Metinler**, Derleyen: Eren Kırmızıaltın, Heretik Yayınları, Ankara, 2019.

VEBLEN, Thorstein Bunde; **Bolşevizm Üzerine Metinler**, Derleyen: Eren Kırmızıaltın, Çeviren: Barış Özçorlu ve Diğerleri, Heretik Yayınları, Ankara, 2020.

VIGOR, P. H.; "Marx ve Modern Kapitalizm", **Siyasi Düşünce Tarihi** (iç.), Editör: David Thomson, Çeviren: Ali Yaşar Aydoğan ve Diğerleri, Metropol Yayınları, İstanbul, 2006, s. 219-233.

WOLFREYS, Jim; "Bourdieu, Politika ve Marksist Teori", **Ocak ve Zanaat**: **Pierre Bourdieu Derlemesi** (iç.), Çeviren: Hande Çelik, Derleyen: Güney Çeğin ve Diğerleri, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007, s. 459-472.

WAGNER, Helmut R.; "Takdim: Sosyolojiye Fenomenolojik Yaklaşım", Alfred Schütz, **Fenomenoloji ve Toplumsal İlişkiler** (iç.), Çeviren: Adnan Akan ve Seyda Kesikoğlu, Heretik Yayınları, Ankara, 2018, s. 7-60.

WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Contemporary Sociological Theory: Continuing the Classical Tradition**, Prentice Hall, New Jersey, 1991.

WALLER, William ve REZENDE, Felipe; "Thorstein Veblen, Ticari Girişim ve Finansal Kriz", **Thorstein Veblen: Kullanım Kılavuzu** (iç.), Çeviren: Özgür Taylan Polatel ve Esra Eren, Editör: Ahmet Öncü, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 81-130.

WALLERSTEIN, Immanuel; **Tarihsel Kapitalizm**, Çeviren: Necmiye Alpay, Metis Yayınları, İstanbul, 1992.

WALLERSTEIN, Immanuel; **Liberalizmden Sonra**, Çeviren: Erol Öz, Metis Yayınları, İstanbul, 1998.

WALLERSTEIN, Immanuel; **Sosyal Bilimleri Düşünmemek: Ondokuzuncu Yüzyıl Paradigmasının Sınırları**, Çeviren: Taylan Doğan, Avesta Yayınları, İstanbul, 1999.

WARBURTON, Nigel; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Güçlü Ateşoğlu, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul, 2016.

WEBER, Alfred; **Felsefe Tarihi**, Çeviren: H. Vehbi Eralp, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1998.

WEBER, Max; **The Methodology of the Social Sciences**, İngilizce'ye Çeviren: Edward A. Shils ve Henry A. Finch, The Free Press, New York, 1949.

WEBER, Max; **The Sociology of Religion**, İngilizceye Çeviren: Ephraim Fischoff, Beacon Press, Boston, 1963.

WEBER, Max; **Law in Economy and Society**, İngilizceye Çeviren: Edward Shills ve Max Rheintein, A Clarion Book, Simon and Schuster, New York, 1967.

WEBER, Max; **The Religion of China: Confucianism and Taoism**, İngilizceye Çeviren: Hans H. Gerth, The Free Press, New York, 1968.

WEBER, Max; **Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu**, Çeviren: Zeynep Auroba, Hil Yayın, İstanbul, 1985.

WEBER, Max; **Sosyoloji Yazıları**, Yayına Hazırlayan: H. H. Gerth ve C. Wright Mills, Çeviren: Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1987.

WEBER, Max; **The Russian Revolutions**, İngilizceye Çeviren: Gordon C. Wells ve Peter Baehr, Politiy Press, Cambridge, 1995.

WEBER, Max; **Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı**, Çeviren: Özer Ozankaya, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1995.

WEBER, Max; **Şehir: Modern Kentin Oluşumu**, Editör: Don Martindale ve Gertrud Neuwirht, Çeviren: Musa Ceylan, Bakış Yayınları, İstanbul, 2000.

WEBER, Max; **Sosyolojinin Temel Kavramları**, Çeviren: Medeni Beyaztaş, Bakış Yayınları, İstanbul, 2002.

WEBER, Max; **Sosyolojinin Temel Kavramları ve Meslek Olarak İlim**, Derleyen ve Çeviren: Medeni Beyaztaş, Efkâr Yayınları, İstanbul, 2004.

WEBER, Max; **Bürokrasi ve Otorite**, Çeviren: H. Bahadır Akın, Adres Yayınları, Ankara, 2005.

WEBER, Max; **Din Sosyolojisi**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2012.

WEBER, Max; **Sosyal Bilimlerin Metodolojisi**, Çeviren: Vefa Saygın Öğütle, Küre Yayınları, İstanbul, 2012.

WEBER, Max; **Ekonomi ve Toplum, Cilt-1**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2012.

WEBER, Max; **Ekonomi ve Toplum, Cilt-2**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2012.

WEBER, Max; **Hukuk Sosyolojisi**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2014.

WEBER, Max; "Genel Ekonomi Tarihi III. Bölüm", Deniz Kundakçı, **Max Weber** (iç.), Çeviren: Deniz Kundakçı ve Gözde Ergün, Say Yayınları, İstanbul, 2016, s. 181-261.

WEBER, Max; "Genel Ekonomi Tarihi IV. Bölüm", Deniz Kundakçı, **Max Weber** (iç.), Çeviren: Deniz Kundakçı ve Gözde Ergün, Say Yayınları, İstanbul, 2016, s. 263-356.

WEBER, Max; **Ekonomik Eylem**, Çeviren: Latif Boyacı, Yarın Yayınları, İstanbul, 2017.

WEBER, Max; **Sosyoloji Disiplinin Doğuşu**, Çeviren: Olcay Ersarıoğlu, Gece Kitaplığı, Ankara, 2020.

WEBER, Max; "Faaliyet Raporu", Georg Simmel ve Diğerleri, **Sosyolojinin Öncüleri, Alman Sosyoloji Cemiyeti'nin İlk Kongresi (1910)** (iç.), Çeviren: Özgüç Orhan, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021, s. 65-90.

WEBER, Max; **Antik Uygarlıkların Tarım Sosyolojisi**, Çeviren: Gamze Karaca ve Özgür Balkılıç, Folkitap, Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2022.

WEBER, Max; **Borsa**, Çeviren: Gürkan Başay, VakıfBank Kültür Yayınları, İstanbul, 2022.

WEBER, Max; **Sosyalizm**, Çeviren: İrem G. Şalvarcı, Beyoğlu Kitabevi, İstanbul, 2023.

WEBER, Max; **Mektuplar: Hayat, Siyaset ve Bilim**, Çeviren: Lütfi Sunar ve Ahmed Faruk Ergün, Albaraka Yayınları, İstanbul, 2023.

WEBER, Max; **Seyahat Mektupları 1877-1914**, Çeviren: Şahika Akın, Albaraka Yayınları, İstanbul, 2023.

WESSELINGH, Anton A.; "Emile Durkheim, Yurttaşlık ve Modern Eğitim", **Durkheim ve Modern Eğitim** (iç.), Editör: Geoffrey Walford ve W.S.F. Pickering, Çeviren: Burak Aydın, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021, s. 60-77.

WEST, David; **Kıta Avrupası Felsefesine Giriş: Rousseau**, **Kant, Hegel'den Foucault ve Derrida'ya**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1998.

WHEEN, Francis; **Karl Marx Das Kapital Biyografi**, Çeviren: Orhan Düz, Güncel Yayıncılık, İstanbul, 2006.

WILLIAMS, Robert R.; "Hegel'in *Geist* Kavramı", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Metin Bal, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 524-544.

WOLFF, Kurt H.; "Durkheim ile Simmel'in Tartışması", Çeviren: Yasemin Çına, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 234-246.

WOOD, Allen W.; "Hegel ve Marksizm", **Alman İdealizmi: Hegel** (iç.), Çeviren: Bora Erdağı ve Mehmet Evren Dinçer, Editör: Güçlü Ateşoğlu, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2013, s. 392-424.

WOOD, Ellen Meiksins; **Marx'a Dönüş**, Çeviren: Elif Dinçer, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2007.

WORSLEY, Peter; **Marx and Marxism**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2003.

WRONG, Denis H.; "Max Weber", **Max Weber** (iç.), Editör: Denis H. Wrong, Prentice-Hall, Inc, New Jersey, 1970, s. 1-76.

YALVAÇ, Faruk; **Hegel'in Uluslararası İlişkiler Kuramı: Dünya Tini, Devlet ve Savaş**, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2008.

YENİŞEHİRLİOĞLU, Şahin; **Hegel Felsefesi'nde Birey, Toplum, Devlet İlişkileri**, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1985.

YILMAZ, Feridun; "Kurumsal İktisat: İktisat ile Sosyolojinin Sınırlarında Bir Tarih", **İktisat Sosyolojisi: Kurucu Düşünürler ve İkti-**

sat Okulları Özelinde Bir Çalışma (iç.), Editör: A. Arif Eren ve Eren Kırmızıaltın, Heretik Yayınları, Ankara, 2018, s. 223-249.

ZEITLIN, Irving M.; **Ideology and the Development of Sociological Theory**, Prentice-Hall, Inc., New Jersey, 1987, s. 110-111.

ŽIŽEK, Slavoj; **Hiçten Az: Hegel ve Diyalektik Materyalizmin Gölgesi**, Çeviren: Erkal Ünal, Encore Yayınları, İstanbul, 2015.

ŽIŽEK, Slavoj; **Mutlak Geritepme: Yeni Bir Diyalektik Materyalizm Temeline Doğru**, Çeviren: Barış Engin Aksoy, Encore Yayınları, İstanbul, 2020.

ZUBRİTSKİ, Y. ve Diğerleri; **Kapitalist Toplum**, Çeviren: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1976.

Söylem, Anlam ve Çeviri Üzerine Disiplinlerarası Tartışmalar

Interdisciplinary Debates on Discourse, Meaning and Translation

Editörler / Editors

Didem Tuna – Mesut Kuleli

Yazarlar / Authors

Sündüz Öztürk Kasar
Susan Petrilli
Augusto Ponzio
Alize Can Rençberler
Irena Kristeva
Guntars Dreijers
Stefan Neuhaus
Şahan Yatarkalkmaz
Javid Aliyev
Başak Ergil
Osman Ünlü
Ayşegül Amanda Yeşilbursa
Caner Çetiner
Cihan Ünlü

Ankara

2023

Söylem, Anlam ve Çeviri Üzerine Disiplinlerarası Tartışmalar
Interdisciplinary Debates on Discourse, Meaning and Translation

Editörler / Editors
Didem Tuna
ORCID: 0000-0002-1566-9503
Mesut Kuleli
ORCID: 0000-0002-3477-0412

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-516-3
e-ISBN : 978-605-170-517-0
Kapak Tasarımı : Kezban KILIÇOĞLU
Mizanpaj : Kezban KILIÇOĞLU
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Söylem, Anlam ve Çeviri Üzerine Disiplinlerarası Tartışmalar
Interdisciplinary Debates on Discourse, Meaning and Translation

Editörler / Editors
Tuna, Didem – Kuleli, Mesut

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, vi+ 338 Sf., 16x24 cm
ISBN : 978-605-170-516-3
e-ISBN : 978-605-170-517-0

Çeviri, Sanat, Eğitim
Çeviri, Göstergebilim, Edebiyat, Sanat, Eğitim

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İ Ç İ N D E K İ L E R - C O N T E N T S

ÖN SÖZ ---------- 1
PREFACE ---------- 9

KISIM I
Göstergebilim ve Çeviri

PART I
Semiotics and Translation

Çevirmek, Anlamı Eğip Bükme Sanatı mıdır?
Sündüz Öztürk Kasar ---------- 19

Literary Depiction as Translation of the Ordinary Utterance
Susan Petrilli & Augusto Ponzio ---------- 45

Analysis of *Kürk Mantolu Madonna* by Sabahattin Ali from Semiotics of Translation Perspective
Alize Can Rençberler ---------- 69

KISIM – II
Edebiyat ve Çeviri

PART – II
Literature and Translation

L'historisation du sens du texte comme condition de son interprétation
Irena Kristeva ---------- 97

Linguacultural Translation through Mike Collier's *Up the Baltick*: Distant Memories from Local Contexts

Guntars Dreijers ----------111

Story-Telling in Fairy Tales

Stefan Neuhaus ----------135

KISIM – III

Sanat ve Çeviri

PART – III

Art and Translation

Sinemadaki Roman Uyarlamalarında Göstergebilimsel Kodların Karşılaştırılması: Yusuf Atılgan'dan Ömer Kavur'a *Anayurt Oteli* Örneği

Sündüz Öztürk Kasar & Şahan Yatarkalkmaz ----------145

Reflections on the Agon of the Translator through Bodily Representations of Saint Jerome in Western Art

Javid Aliyev ----------173

Song Translation as Creative Mediation and Translational Recanonization: A Genealogical Odyssey from Plutarch through Cavafy to Müslüm Gürses

Başak Ergil ----------205

Apollon-Dionysos Dikotomisi Bağlamında Ölü Ozanlar Derneği Filmindeki Modernite Eleştirisi

Osman Ünlü ----------261

KISIM – IV

Eğitim ve Çeviri

PART – IV

Education and Translation

Teachers, Prospective Teachers, and Teacher Educators Working Together to Shape the Future of ELT in Turkey

Ayşegül Amanda Yeşilbursa ----------279

Evaluation of the Memsource Student Certification Program within the Scope of the Project-based Learning Approach in Translation Studies

Caner Çetiner ----------295

Remote Simultaneous Interpretation in Pre and Post-COVID-19: An Overview of the Profession Revisited from Sectoral, Ethical, and Pedagogical Perspectives

Cihan Ünlü ----------311

Ö N S Ö Z

Her bilim dalı, paradigmalarını yerleştirme ve kabul ettirme sürecinde daha önce bir alt uygulama alanı olduğu bilim alanından çeşitli kuramsal ve yöntemsel birikimleri alarak kopar ve bağımsızlığını ilan eder. Kuramsal ve yöntemsel olarak görece benzer diğer bilim alanlarının uygulayıcılarını kendine çeken bir bilim alanı, gelişme süreci içerisinde hem eskiden bağlı olduğu bilim alanının hem de kendine yakın olan diğer bilim alanlarının yöntem, kuram ve bulgularından yararlanarak kapsamını genişletir. Birden fazla bilim dalının bir araya gelerek kendi sınırlarının dışındaki uygulamaları yenilikçi bir biçimde kullanması ile ortaya çıkan disiplinlerlarasılık, sadece yakın bilim dalları arasında değil, birbirinden uzak olduğu düşünülen bilim dalları arasında da gerçekleşebilmektedir.

1972 yılında James S. Holmes'un "The Name and Nature of Translation Studies" (Çeviribilimin Adı ve Doğası) başlıklı çalışması ile dilbilimden ayrılan çeviribilim, her ne kadar bağımsız bir alan olarak paradigma değişikliğini gerçekleştirmiş olsa da bir bilim alanı için kısa süre sayılabilecek elli yıla yakın bir zamanda sadece sosyal bilimler kapsamındaki diğer bilim dalları ile değil aynı zamanda kuram ve yöntemleri gereği çok uzak olarak görülen sağlık bilimlerinden fen bilimlerine kadar uzanan farklı alanlarla disiplinlerarası bir ilişki içinde bulunmaktadır. Diğer yandan, eğitim bilimleri ile de ortak bir zeminde buluşan çeviribilim, yöntem ve çıktılar bakımından yabancı dil eğitimiyle karşılıklı katkı ilişkisi içinde olmuştur. Sosyal bilimler alanında yer alan neredeyse her bilim dalıyla disiplinlerarası bir bağlantı içinde olan çeviribilim, bu kitapta edebiyat, resim, müzik, sinema gibi sanat dallarıyla, tüm bu sanat dallarındaki göstergeleri çözümlemede kuramsal ve yöntemsel katkıda bulunan göstergebilimle ve eğitim bilimleri alanıyla kurduğu disiplinlerarası ilişkiler bakımından ele alınmaktadır.

Duyguların ve tasarıların dışavurum aracı olarak insanın yaratıcılığını göstermesini ve estetik arzusunu doyurmasını sağlayan sanat, her insan uğraşı gibi zaman içinde çeşitlenmiş ve dallara ayrılmıştır. Resim ve heykel, tiyatro, sinema, müzik, mimari, dans ve edebiyat gibi dallarla insanın yaratıcılığını sergileyebildiği sanat, aynı zamanda toplumların kendi değerlerini sonraki nesillere aktarabilme aracı olarak toplumsal bir işlev de görmektedir. Mimari, dans, resim ve heykel, doğal dil dışı göstergelerin bir bütünü olarak karşımıza çıkmaktayken, tiyatro, sinema, müzik ise doğal dil ve doğal dil dışı göstergelerle örülmüş sanatsal yaratımlardır. Edebiyat ise gerek sözlü gerek yazılı olsun, bireysel veya toplumsal duygu ve tasarıların doğal dil göstergeleriyle yaratıcı bir estetiğe bürünmüş bir sanat dalı olarak süregelmektedir.

Her toplumun kendi kültürüne özgü göstergelerle ürettiği sözlü veya yazılı edebiyat, gelecek nesillere taşınırken zaman zaman 'diliçi çeviri' ile aktarılmıştır. Sadece dilin basitleştirilmesinden çok daha kapsamlı bir süreç olan diliçi çeviriyle edebi eserlerin yeni nesiller için anlaşılır kılınması, toplumsal devinim ve edebi eserler arasındaki karşılıklı ilişkiyi göstermektedir. Edebi eserlerin etkileşim içinde oldukları kültür, kendi üretildikleri toplumla sınırlı kalmamaktadır. Çeşitli nedenlerle birbirleriyle etkileşime giren toplumlar fiziksel veya ekonomik açılardan karşılıklı katkılardan sonra

birbirlerinin sanatsal yönlerinden de etkilenmiştir. Bunun sonucunda bir toplumun ürettiği sanatsal yaratılar diğer toplumlara taşınagelmiş ve onların sanatsal yaratımını da etkilemiştir. Resim ve heykel, mimari ve dans gibi sanat dalları doğal dil dışı göstergelerin taşınmasıyla gerçekleştirilebilirken, tiyatro, sinema ve müzik gibi sanat dalları hem doğal dil dışı göstergelerin göstergelerarası çeviri hem de doğal dil göstergelerinin 'dillerarası çeviri' yoluyla taşınmasıyla diğer toplumlara aktarılabilmiştir. Doğal dil göstergelerinin dillerarası çeviri ile diğer toplumlara en sık aktarılabildiği sanat dalı ise edebiyat olmuştur. Tür, biçem veya estetik gibi özelliklerinin yanı sıra, edebi eserleri oluşturan göstergelerin diğer toplumlarda ve kültürlerde yer bulması, dillerarası çeviri dinamikleri ile mümkün olmuştur. Tüm sanat dallarındaki ürünlerin örülü olduğu göstergeler, İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure'ün müjdelediği, dilbilimin de üstünde bir bilim alanı olacağını öngördüğü ve "göstergelerin toplum yaşamı içindeki yaşamını inceleyecek bir bilim" (2001[1916]: 46) olarak tanımladığı göstergebilim kuramları ve yöntemleriyle incelenebilmektedir. Göstergebilimin sağladığı geniş çaplı uygulama imkânları, bu bilim alanının disiplinlerarası bir doğaya sahip olmasını mümkün kılmaktadır ve gerek 'diliçi çeviri' gerek 'dillerarası çeviri' gerekse de 'göstergelerarası çeviri' olsun, bu üç çeviri türünün tümünde göstergebilimin kuramsal ve yöntemsel altyapısı yaygın bir şekilde uygulanmaktadır.

Her sanat eseri hem üretildiği toplumda hem de taşındığı kültürde farklı bir sanat dalı ile de karşımıza çıkabilmektedir. Çözümlemeye çalıştığı bir heykelden etkilenerek şiir yazan Tevfik Fikret, gördüğü dansçıların ritimlerini tuallerinde yansıtan Pierre Auguste Renoir, bir müzik parçasında hissettiklerini mimari bir esere dönüştüren Daniel Libeskind, Shakespeare'in ünlü oyunu Macbeth'i sinemaya uyarlayan yönetmen Justin Kurzel, ayrıca edebi bir eseri sinemaya uyarlayan ilk yönetmen olan Cecil B. DeMille, sanat dalları arasındaki 'göstergelerarası çeviri' türüne örnek olarak gösterilebilir. Görüldüğü üzere sanat eserleri, taşınma koşulları çerçevesinde Roman Jakobson'un 1959 yılında "On Linguistic Aspect of Translation" başlıklı makalesinde öne sürdüğü 'diliçi çeviri, dillerarası çeviri, göstergelerarası çeviri' (s. 233) türleri ile sonraki nesillere, başka toplumlara veya farklı sanat dalları ile ilgilenen kitlelere aktarılabilmektedir. Bu sanatsal aktarımlar, aynı zamanda akademik çalışmaların da araştırma nesnesi haline gelmiştir. Her akademik alanda olduğu gibi, sanat türlerinin bu üç çeviri türünde taşınma koşulları da kuramsal, yöntemsel ve uygulamalı olarak incelenmektedir. Bu incelemeler, aynı zamanda çeviri eğitimi alanını da kuramsal, yöntemsel ve uygulamalı olarak beslemekte ve dil-çeviri arasındaki ilişkiyi çevirmen adaylarına sunabilmeye katkıda bulunmaktadır. Çeviri üzerine yapılan bilimsel çalışmalar, her an güncellenmeye açık olan çeviri eğitimi alanını, doğal dil göstergelerinin çevirisini içeren yazılı ve sözlü çeviri eğitimini ve doğal dil dışı göstergelerinin çevirisi eğitimini zenginleştirmektedir.

Söylem, Anlam ve Çeviri Üzerine Disiplinlerarası Tartışmalar başlıklı bu kitapta göstergebilim, dil, sanat, bir sanat dalı olarak edebiyat ve çeviri üzerine yürütülen akademik çalışmalarda kullanılan kuram ve uygulamalar "Göstergebilim ve Çeviri"; "Edebiyat ve Çeviri"; "Sanat ve Çeviri"; "Eğitim ve Çeviri" başlıklı dört ana kısım altında toplanan 13 bölümde sunulmaktadır. Her bir ana kısımda yer alan bölümler,

çevirinin çoğulcu doğasının diğer akademik araştırma alanları ile kurduğu ilişkiler çerçevesinde bir araya getirilerek disiplinlerarası yaklaşımlarla tasarlanmıştır.

Üç bölümden oluşan "Göstergebilim ve Çeviri" başlıklı birinci kısımda göstergebilim kuramları ile uygulamalarının çeviri edincine, edimine ve araştırmalarına yaptıkları katkı ele alınmaktadır. "Çevirmek, Anlamı Eğip Bükme Sanatı mıdır?" başlıklı birinci bölümde **Sündüz Öztürk Kasar**, yazar tarafından oluşturulan anlam evrenini kavramada yazın çevirmeninin bir gösterge çözümleyicisi olduğunu, bu nedenle yazınsal çeviri ediminin gerçekte göstergebilimsel bir etkinlik olduğunu ifade etmektedir. Göstergebilim ve çeviribilimin anlamın üretilmesi ve kavranması kaygısında buluştuğunu belirten Öztürk Kasar bu iş birliğinden doğan çeviri göstergebiliminin en temel sorunsalının çevirmenin anlamı arayışı ve kavradığı anlamı yeniden dile dökme süreci olduğunu öne sürmektedir. Öztürk Kasar, yazın çevirmeninin bir dildeki göstergelerin anlamlarını yeniden dile dökme sürecinde her biri farklı derecelerde anlam evrilmesi ifade eden dokuz eğiliminin devreye girebileceğini ifade etmektedir. Öztürk Kasar bu eğilimleri ilk kez 2008 yılında Paris INALCO'daki kongrede sözlü bildiri olarak sunmuş ve 2009 yılında yayınlandıktan sonra zaman içinde adını ve içeriğini güncelleyerek son şeklini vermiştir. Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği'ni, kitap başlıklarının çevirileri üzerinden örneklendirerek sunan Öztürk Kasar, çeviri göstergebiliminin söylem, söylemlerarası ve söylem üstü söylem evrelerinde yararlarından söz ederek yazın çevirisindeki tüm aktör ve paydaşların usta bir gösterge okur-yazarı olması gerektiğini öne sürmektedir. Birinci kısmın "Literary Depiction as Translation of the Ordinary Utterance" (Günlük İfadelerin Çevirisi Olarak Yazınsal Betimleme) başlıklı ikinci bölümünde **Susan Petrilli** ve **Augusto Ponzio**, yazınsal dilin temelde günlük dilin bir tür diliçi çevirisi olarak oluştuğunu, yazarın kaleminden dökülen her göstergenin gerçekte günlük dilde etkilendiği sözcelerin farklı bir söylem türünde vücut bulmuş hali olduğunu öne sürmektedir. Mikhail Bakhtin'in Rusça yazın çözümlemeleri ve İtalyan yazınsal metinlerden örneklerle karmaşık bir doğaya sahip olan yazından yola çıkarak basit bir doğası olan günlük yaşantılara ve eylemlere ulaşılabileceğini ifade eden Petrilli ve Ponzio, yazın çevirisi kavramını dillerarası çeviriden ziyade diliçi çeviri ve göstergelerarası çeviri olarak ele almaktadır. Petrilli ve Ponzio, bir yazınsal eserin diliçi ve göstergelerarası çeviri olarak çözümlenmesinin, yazarın bilinçli olarak veya bilinçaltında etkilendiği günlük söylem ve söylem türlerini ortaya çıkaracağını önermektedir. Birinci kısımdaki "Madonna of Sabahattin Ali in Two Languages and Cultures" (İki Dilde ve Kültürde Sabahattin Ali'nin Madonna'sı) başlıklı üçüncü ve son bölümde **Alize Can Rençberler**, Türk edebiyatı yazarlarından Sabahattin Ali'nin *Kürk Mantolu Madonna* başlıklı eserini Öztürk Kasar'ın 2009 yılında çeviri göstergebilimi yaklaşımı kapsamında Paris Göstergebilim Okulu çalışmalarından derlediği metin çözümleme işlemleri çerçevesinde çözümlemektedir. Bu çözümleme adımlarında anlam evrenine katkıda bulunduğu saptanan göstergelerin, eserin İngilizce çevirisinde yeniden üretilme koşullarını Öztürk Kasar tarafından öne sürülen Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği'ni temel alarak değerlendiren Can Rençberler çeviri göstergebilimi kuram ve uygulamalarının hem okurlar hem de çevirmenler açısından önemli katkılar sunduğunu ifade etmektedir. Can Rençberler, çeviri değerlendirmesi esnasında saptanan anlam evrilmelerinden sunduğu on örnek ile Çeviride Anlam

Evrilmesi Dizgeselliği'nin yazın çevirisi değerlendirmesinde nasıl uygulanabileceğini göstermektedir.

"Edebiyat ve Çeviri" başlıklı ikinci kısımda bulunan üç bölümde, yazınsal metinlerin çevirisinde yorumbilim ve kültür-dilsel yaklaşımlar kuramdan uygulamaya uzanan bir yelpazede ele alınmakla, bunun yanı sıra anadili Almanca olan toplumlardaki masalların öykülerinde yer alan ortak özellikler sunulmaktadır. "L'historisation du sens du texte comme condition de son interprétation" (Yorumlanmasının bir koşulu olarak metnin anlamının tarihselleştirilmesi) başlıklı bölümde **Irena Kristeva**, Jean Bollack tarafından geliştirilen ve 'eleştirel yorumbilim' olarak adlandırılan çeviri yöntemini incelemektedir. Bu yönteme göre özgün metnin anlamının, yazar tarafından örülen anlamdan çok öteye geçtiğini ve metnin ancak okunma geçmişi ile güncel anlamını kazandığını ifade eden Kristeva, metnin üretilme şartlarının göz ardı edilmeksizin günümüzde sahip olduğu anlamı yakalamanın eleştirel yorumbilim yaklaşımı ile mümkün olduğunu, yazın çevirmeninin metindeki göstergeleri, ifadeleri ve anlamı çözümlemede metnin okunma tarihine ve her çağdaki okunma farklarına başvurmasının 'köktenci tarihselleştirme' olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Bu bölümde Bollack'ın tasarladığı çeviri yönteminin kuramsal altyapısına ayrıntılı olarak yer veren Kristeva, aynı zamanda çevrilecek metnin anlamını çözümleme yaklaşımına yönelik olarak yazın çevirmenlerine ve adaylarına uygulanabilir bir okuma modeli sunmaktadır. "Linguacultural Translation through Mike Collier's *Up the Baltick*: Distant Memories from Local Contexts" (Mike Collier'in *Up the Balick* Eseri Yoluyla Dil-kültürel Çeviri: Yerel Bağlamlardan Uzak Anılar) başlıklı bir sonraki bölümde **Guntars Dreijers**, Mike Collier'ın *Up the Baltick* başlıklı kurgusal gezi günlüğünün İngilizceden Letoncaya çevirisinde önemli güçlükler arz ettiğini öne sürmektedir. Dreijers bu bölümde, kurgusal gezi günlüğünde Baltık dil-kültürünün bir Britanyalı gözüyle kaleme alınmış olmasının ve bugün yerel bağlamda farklı adlara sahip olan yer isimlerinin kullanılmış olmasının getirdiği çeviri zorluklarının, kaynak ve hedef metinlerdeki dil-kültürel kodlar olarak saptanabilecek yerellik, insanlar, gelenekler ve dil farkından ortaya çıktığını belirtmektedir. Dreijers, kaynak ve erek metinler arasındaki ilişkinin, Letonyalı kimliğinin değişen doğasına katkıda bulunduğunu, daha genel anlamda ise kaynak ve erek metinler arasındaki ilişkinin toplumsal kimliği ortaya koyabildiğini ifade etmektedir. İkinci kısmın son bölümü olan "Story-Telling in Fairy Tales" (Masallarda Öyküleme) başlıklı çalışmada **Stefan Neuhaus**, Almanca konuşulan ülkelerde 1800lerden itibaren masalların ortaya çıkmakta olduğunu ve masalların sanatsal olarak yenilikçi türlerle modern toplumun erdem, sadakat, cesaret ve disiplin gibi değerlerini sonraki nesillere taşıma işlevi gördüğünü ifade etmektedir. Almanca masal üreten kimi ünlü yazarların masallarını toplumsal değerleri yansıtma bağlamında çözümleyen ve bu masalların çözümleme yönünden önem arz eden kısımlarını kendi İngilizce çevirileri ile sunan Neuhaus, çözümlemeler sonucunda ulaştığı verilerle edebiyatın bir sanat olduğunu, standartlaştırılmış bir dili olmaması nedeniyle de diğer sanat dalları gibi farklı bir anlam kodlama geleneği bulunduğunu öne sürmektedir. Neuhaus, Almanca masalların her koşulda bu dili konuşan okurların hayatlarını, dolayısıyla toplumun yaşam kurallarını yansıtan sanat eserleri olduğunu ve çok uzak hayatları yansıtmadığını vurgulamaktadır.

"Sanat ve Çeviri" başlıklı üçüncü kısımda resim, sinema, yazın-sinema ve şarkı gibi sanat ürünleri diliçi, dillerarası veya göstergelerarası çeviriler ile hem kuramsal açıdan hem de spesifik örnekler üzerinden uygulamalı olarak ele alınmaktadır. "Sinemadaki Roman Uyarlamalarında Göstergebilimsel Kodların Karşılaştırılması: Yusuf Atılgan'dan Ömer Kavur'a *Anayurt Oteli* Örneği" başlıklı bölümde **Sündüz Öztürk Kasar** ve **Şahan Yatarkalkmaz**, Roland Barthes'ın *S/Z* adlı göstergebilimsel çözümleme çalışması ile Paul Ricœur'ün *Zaman ve Anlatı* adlı yorumbilimsel çalışmasını temel alarak Yusuf Atılgan'ın (1973) *Anayurt Oteli* adlı romanı ile Ömer Kavur (1987) tarafından aynı adla uyarlanan filmi göstergelerarası çeviri ışığında karşılaştırmakta ve romandaki 'anlatıcının sesi' ile filmdeki 'kameranın gözü' olarak tanımladıkları dinamikler arasında çeviribilimsel bağıntılar kurmaktadırlar. Araştırma yöntemi olarak benimsedikleri Roland Barthes'ın göstergebilimsel kodlarından hareketle, yönetmen Kavur'un yazar Atılgan'ın tercihlerine sinema dili bağlamında denk düşebilecek tercihlerini ele alan Öztürk Kasar ve Yatarkalkmaz, uyarlama yoluyla iki farklı sanat dalında göstergelerarası çeviri yoluyla yeniden üretilen bir eserin karşılaştırmalı çözümlemesinde göstergebilim yönteminin önemli bir katkısı olduğunu öne sürmektedirler. "Reflections on the *Agon* of the Translator through Bodily Representations of Saint Jerome in Western Art" (Aziz Jerome'un Batı Sanatındaki Bedensel Temsilleri Yoluyla Çevirmenin *Agon*'u Üzerine Düşünceler) başlıklı bölümde **Javid Aliyev,** Yunan dünyasındaki beden, imge ve agonal ruh arasındaki tarihsel ilişkiyi ve bu düşüncenin nihai olarak Hıristiyan teolojisine ve ikonografisine nüfuz etmesini izlemeyi amaçlamaktadır. İngilizce çeviride "toplantı, yarışma ve tartışma" gibi anlamlara gelen Yunanca *agon* sözcüğünden türetilen agonizm, Antik Yunan toplumsal yaşamının ve düşünce sisteminin ana özelliği olarak görülmektedir. Hıristiyanlığın gelmesiyle birlikte, Yunan dünyasının atlet-agonistleri, Hıristiyan münzevi figüründe özetlenen manevi-agonistlere dönüşmeye başlamıştır. Aziz Jerome'un personası çerçevesinde, agon'un bu her iki özelliğini birleştirerek çevirmen bedenine karşı aziz bedeninin hipostatik bir tezahürü olduğunu savunan bu çalışma, Aziz Jerome'un bazı ikonik temsillerini ele alarak ve çevirmenin bedenini azizin bedeninden ayıran görsel sembolizmi temel alarak, çeviri ve agonizm arasındaki metaforik ilişkiyi tarihteki en ünlü çevirmenin bedeni aracılığıyla yorumlamayı hedeflemektedir. "Song Translation as Creative Mediation and Translational Recanonization: A Genealogical Odyssey from Plutarch through Cavafy to Müslüm Gürses" (Yaratıcı Dolayımlama ve Çeviri Yoluyla Yeniden Kanonlaştırma Alanı Olarak Şarkı Çevirisi: Plutarkhos'tan Kavafis'e ve Müslüm Gürses'e Uzanan Soykütüksel Bir İnceleme) başlıklı bölümde şarkı çevirisinin sadece dilsel eşdeğerlikten ziyade sanatsal, kültürel, estetik ve iletişimsel öncelikler gerektirdiğini öne süren **Başak Ergil**, şarkı çevirisinde Saliha Paker'in 'yaratıcı dolayımlama' (creative mediation) kavramını temel alarak Plutarkhos'tan başlayıp Konstantinos Kavafis'in Leonard Cohen tarafından şarkıya dönüştürülen bir şiiri ve bu şarkının Türkiye'de Müslüm Gürses tarafından seslendirilen Türkçe çevirisine uzayan yolculuğu çözümlemektedir. Ergil bu bölümde 'çeviri yoluyla yeniden kanonlaştırma' (translational recanonization) terimini öne sürerek farklı kültürler, türler ve çağlar arasında dolaşan bir kültürel sanat eserinin müzik, edebiyat veya sinema gibi farklı türden kanonlara yeniden getirilmesi ve bu kanonlarda temsilinin bu kavram yoluyla ele alınabileceğini ifade ederek çeviribilimde bir multimodal dönüşüm olasılığını

tartışmaktadır. "Apollon-Dionysos Dikotomisi Bağlamında Ölü Ozanlar Derneği Filmindeki Modernite Eleştirisi" başlıklı bölümde **Osman Ünlü**, Türkiye'de çoğunlukla eğitim çevreleri tarafından eğitim yöntemleri yönünden ele alınan 'Ölü Ozanlar Derneği' (Dead Poets Society) başlıklı filmi, Nietzsche'nin ikilik anlayışı olan Apollon ve Dionysos merkezli zıtlık unsurlarını temel alıp çözümleyerek modernizm eleştirisi yönünden filmin sahnelerinden örneklerle incelemektedir. Ünlü, göstergelerarası çeviride genelde alışılmış olan yazından sinemaya uyarlamanın tersi olarak bu eserin sinemadan yazına uyarlandığını ifade etmektedir. Çözümleme yöntemi olarak temel aldığı Nietzsche felsefesinde modernizmin Apollonik olarak görülürken modernizme karşılık ortaya konulan fikirlerin Dionysos'la ilişkilendirilebileceğini belirten Ünlü, bu karşıtlığın hayatın ve sanatın her alanında olduğu gibi sinemada da kendisine yer bulduğunu belirtmektedir. Son olarak Ünlü, bu filmin Apollon-Dionysos dikotomisi merkezinde felsefi çözümlemesinin ilk defa bu çalışmada yapıldığını vurgulayarak bu bölümün bilimsel özgünlüğünü öne çıkarmaktadır.

"Eğitim ve Çeviri" başlıklı son kısımda dil eğitimi, çeviri eğitiminde çeviri teknolojilerinin kullanımı ve sözlü çeviri eğitimi ele alınmaktadır. "Teachers, prospective teachers and teacher educators working together to shape the future of ELT in Turkey" (Türkiye'de İngiliz Dili Eğitiminin Geleceğini Şekillendirmek İçin Öğretmenler, Öğretmen Adayları ve Öğretmen Eğitmenlerinin Birlikte Çalışması" başlıklı bölümde **Ayşegül Amanda Yeşilbursa**, Avrupa Birliği'nin dil eğitim hedefleri doğrultusunda ülkemizde de yabancı dil eğitimine yönelik müfredat düzenlemelerinin İngilizce eğitimi alanında çalışanlar için hem yeni gereksinimler hem de yeni fırsatlar getirdiğini belirtmektedir. Bu düzenlemelerle, İngilizce öğretmenliği adaylarının ve İngilizce öğretmenlerinin mezun olduklarından farklı bir sistemde İngilizce öğretmek zorunda olacaklarını ifade eden Yeşilbursa, ülkemizdeki İngiliz Dili Eğitimi programlarının bu yeni sistemin etkili eğitimciler olarak yetişmek adına tüm katılımcılara içerik yönünden zengin fırsatlar sunduğunu belirterek, mevcut yabancı dil eğitimi sisteminin öğretmenlerden beklentilerini ele almakta ve bunun yanı sıra uygulayıcılar arasındaki mesleki iletişimin müfredat değişikliklerinin başarılı olmasını sağlayacağını ileri sürmektedir. "Evaluation of Memsource Student Certification Program within the Scope of the Project-based Learning Approach in Translation Studies" (Çeviribilimde Proje-tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Kapsamında Memsource Öğrenci Sertifika Programının Değerlendirilmesi" başlıklı bir sonraki bölümde **Caner Çetiner**, teknolojinin çeviri ediminde sağladığı hız, tutarlılık ve üretkenlikte artış gibi faydaları sayesinde çevirmen adaylarına çeviri teknolojileri araçlarının öğretilmesinin gerekli olduğunu öne sürmektedir. Bir devlet üniversitesindeki İngilizce Mütercim Tercümanlık bölümünde eğitim görmekte olan çevirmen adaylarının Memsource Öğrenci Sertifika Programı üzerine görüşlerini yarı yapılandırılmış ve çoğunlukla açık uçlu sorulardan oluşan bir form yoluyla toplayarak bu uygulamayı gerçekleştiren Çetiner, elde edilen verileri proje-tabanlı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde değerlendirerek genelde çeviri teknolojileri derslerinde yeterli motivasyona sahip olmayan çevirmen adaylarının söz konusu sertifika programı ile çeviri teknolojilerini öğrenmeye motive oldukları ve proje-tabanlı öğrenim yaklaşımıyla adayların gerçek hayat uygulamalarına benzer deneyimler kazandıkları sonucuna varmaktadır. Çeviri eğitimi alanında "Remote Simultaneous Interpretation in Pre and Post-COVID-19: An

Overview of the Profession from Sectoral, Ethical, and Pedagogical Perspectives" (COVID-19 Öncesi ve Sonrasında Uzaktan Andaş Çeviri: Mesleğe Sektörel, Etik ve Pedagojik Açılardan Bir Bakış) başlıklı son bölümde **Cihan Ünlü**, COVID-19 pandemisinin tüm dünyada toplantıların ertelenmesi veya iptal edilmesine yol açarak bu toplantılardan kazanç elde edebilen andaş çevirmenlik mesleğini de derinden etkilediğinden söz etmektedir. 2000lerin başıdan itibaren hayatımıza entegre olan iletişim teknolojileri yoluyla bir süredir uzaktan toplantılar ve çevrimiçi konferanslar düzenlenerek uzaktan andaş çeviri adı altında teknolojik bir dönüşüm yaşanmakta olduğunu belirten Ünlü, pandemi koşullarında andaş çevirmenlerin sağlayabileceği hizmetin uzaktan andaş çeviri olduğunu öne sürmektedir. Ünlü, COVID-19 pandemisinin çevirmen eğitimi, mesleği ve etiği üzerindeki etkilerine Michael Cronin'in 'dijital etkileşimlilik' kavramı temelinde ışık tutmaktadır.

Göstergebilim, dil, sanat, bir sanat dalı olarak edebiyat, çeviri, dil ve çeviri eğitimi birbirlerine organik bir bağ içinde bulunmaktadır. Birbirine sıkı sıkıya bağlı olan bu unsurlar, bir devinim halinde birbirlerine önemli katkılar yapmakta, kimi zaman dönüşümler getirmektedir. Bu dönüşümler tikel göstergeler düzeyinde kalabilirken, göstergelerin bir araya gelerek oluşturdukları bütüncül anlam, dizge, hatta çoğuldizge seviyelerinde de karşımıza çıkabilmektedir. Bu düşüncelere bağlı olarak, bu kitapta yer alan bölümler birbiriyle izleksel bir bütün oluşturacak şekilde dört farklı kısma ayrılırken, çeviri teması üzerinden birbirleriyle ilişkilidir. Çeviri eğitimi üzerine yazılan son iki bölüm öncesinde ise, doğal dil göstergeleri çevirisinin bir öncülü olarak dil eğitimi üzerine bir bölüm yer almaktadır. Bu doğrultuda kitap gerek tikel bölümleri temelinde gerek ana kısımları çerçevesinde ve gerekse genel bütünlüğü içerisinde göstergebilim, dil, sanat, bir sanat dalı olarak edebiyat, çeviri, çeviri göstergebilimi, dil eğitimi ve çeviri eğitimi alanlarına uzanan disiplinlerarası perspektifler sunmaktadır.

Didem Tuna – Mesut Kuleli

PREFACE

In the process of setting and establishing its paradigms, each discipline breaks away from the field of science of which it was previously a sub-field of application and declares its independence, taking various theoretical and methodological accumulations from its former home. A discipline that attracts practitioners from other fields that are relatively similar in terms of theory and methodology expands its scope in the process of its development by making use of the methods, theories, and findings of these parallel fields as well as those of the field of which it was once a part. The interdisciplinarity that emerges from the involvement of more than one field of study and the use of practices lying beyond each of their borders in an innovative way can be realized not only among close branches of science but also among those that are thought to be more distant from each other.

Translation studies became separated from linguistics with James P. Holmes' study "The Name and Nature of Translation Studies," in 1972. While realizing its paradigm shift as an autonomous field, in a relatively short period of fifty years, translation studies has established structures of mutual contribution and interdisciplinarity not only with other branches of social sciences but also with fields ranging from health sciences to natural sciences, which are generally held to be distant in terms of theories and outputs. Interdisciplinarily related to almost every field of social sciences, translation studies is described in this book in terms of its connections with branches of the arts such as literature, painting, music and cinema, with semiotics, which theoretically and methodologically contributes to the analysis of signs in all of these branches, and with educational sciences.

As a means of expressing emotions and designs, art has diversified and divided into branches over time, like every human endeavor. Art, through which people can display their creativity by means of such vehicles as literature, theater, cinema, music, dance, architecture, painting and sculpture, also functions as a means of passing down societies' values to subsequent generations. While architecture, dance, painting, and sculpture generally work through non-natural linguistic signs, theater, cinema and music are artistic creations interwoven with natural and non-natural linguistic signs. Literature is a creative aesthetic which utilizes the natural linguistic signs of individual or social emotions and constructions, whether oral or written.

Oral and written literature produced with culture-specific signs have sometimes been transmitted to future generations by 'intralingual translation.' Making literary works intelligible for new generations through linguistic translation is a much more comprehensive process than merely simplifying the language and demonstrates the mutual relationship between social dynamism and literary works. The culture with which literary works interact is not limited to the society in which they are produced. Societies interacting with each other for whatever reasons have also been influenced by each other's artistic output, as a result of mutual contributions in physical or economic terms. Arts such as architecture, dance, painting and sculpture can be realized by transmitting

natural non-linguistic signs, while those such as theater, cinema, and music have been transferred to other societies through both natural non-linguistic and linguistic signs by means of 'intersemiotic translation'. On the other hand, it is through the interlingual translation of literature that natural linguistic signs can be transferred to other societies. As the primary constituents of literary works, signs allow those works to find a place in other societies and cultures through the dynamics of interlingual translation, as do other characteristics, such as genre, style, or aesthetics. In addition to these characteristics, it has been possible for signs constituting literary works to find a place in other societies and cultures through the dynamics of interlingual translation.

Products from all spheres of art are woven with signs that can be examined through semiotics, envisioned by the Swiss linguist Ferdinand de Saussure, which he proposed would be a field of science above linguistics and described as "a science that studies the life of signs within the society" (2001[1916]:16). The wide range of applicability provided by semiotics makes it interdisciplinary in nature, and its theoretical and methodological background is widely applied in all three types of translation, be it 'intralingual', 'interlingual' or 'intersemiotic'.

Each work of art can appear in a form belonging to the scope of another branch of art, both in the society where it is produced and in the culture it is carried to. Tevfik Fikret, who wrote a poem inspired by a statue he tried to analyze, Pierre Auguste Renoir, who reflected on his canvases the rhythms of the dancers he saw, Daniel Libeskind, who transformed what he felt from a piece of music into an architectural work, Justin Kurzel, who adapted Shakespeare's famous play Macbeth for cinema, and Cecil B. DeMille, who was the first director to adapt a literary work for cinema, all provide examples of 'intersemiotic translations' in the arts. As can be seen, works of art can be passed on to future generations, other societies, or people interested in different branches of art through "intralingual translation, interlingual translation, intersemiotic translation" (p. 233) based on the framework of the conditions of transfer, as proposed by Roman Jakobson in his 1959 article "On Linguistic Aspects of Translation". These artistic transmissions have become an object of research for academic studies.

As in every academic field, the conditions of transmission of different types of art through these three types of translation can be examined theoretically, methodically, and practically. These studies also feed the field of translation education, theoretically, methodically, and practically, and can serve to demonstrate the relationship between language and translation to prospective translators. Scientific studies on translation enrich translation education, which is constantly open to updating. This field includes written and oral translation education on the basis of the translation of natural linguistic signs, in addition to translation education based on non-natural linguistic signs.

In this book titled *Interdisciplinary Debates on Discourse, Meaning and Translation*, the theories and practices used in academic studies of semiotics, language, art, literature as a branch of art, and translation are presented in 13 chapters, categorized as "Semiotics and Translation", "Literature and Translation", "Art and Translation" and "Education and Translation". The chapters in each part are designed and brought together within the

framework of the relationships that the pluralistic nature of translation establishes with other fields of academic research.

Consisting of three chapters, the first part, “Semiotics and Translation”, deals with the contributions of semiotics theories and applications to translation competence, the act of translation, and research on translation. In the first chapter, “Çevirmek, Anlamı Eğip Bükme Sanatı mıdır?” (Translating, An Art of Convoluting the Meaning?), **Sündüz Öztürk Kasar** states that a literary translator is an analyst of signs for comprehending the meaning universe created by the author; therefore, literary translation is indeed a semiotic activity. Remarking that semiotics and translation studies converge on the concern for producing and comprehending meaning, Öztürk Kasar argues that the fundamental research question for the semiotics of translation arising from this cooperation is the translator’s search for the meaning and the process of reproduction of that meaning. Öztürk Kasar states that in the process of reproducing the meanings of the signs in a language by a literary translator, nine tendencies, each of which expresses different degrees of meaning transformations, can come into play. First put forward by Öztürk Kasar in a congress in 2008, these tendencies were published in 2009 for the first time, later to be updated for content and title over the course of time. In this chapter, Öztürk Kasar exemplifies the Systematics of Designification through the translations of book titles. Proposing the benefits of semiotics of translation at discourse, inter-discourse, and meta-discourse levels, Öztürk Kasar argues that all actors and stakeholders in literary translation should be competent readers and producers of signs. In the second chapter, "Literary Depiction as Translation of the Ordinary Utterance", **Susan Petrilli & Augusto Ponzio** argue that literary discourse is essentially formed out of the intralingual translation of everyday discourse, and that every sign penned by an author is indeed conditioned by daily utterances embodied in another discourse genre. Stating that literary writing, which is complex in nature, can help us understand and reach the simple – that is, our daily representations – Petrilli and Ponzio address literary translation as intralingual or intersemiotic translation rather than an interlingual translation, based on examples from Italian literature and Bakhtin’s analysis of Russian literature. Petrilli and Ponzio further put forward the idea that the analysis of a literary text based on intralingual and intersemiotic translation will help reveal the ordinary discourse or discourse genres by which an author is consciously or unconsciously conditioned. In the third chapter of part one, “Analysis of *Kurk Mantolu Madonna* by Sabahattin Ali from Semiotics of Translation Perspective”, **Alize Can Rençberler** analyzes the novel *Kürk Mantolu Madonna* (*Madonna in a Fur Coat)* by the Turkish author Sabahattin Ali, based on the text analysis steps compiled by Öztürk Kasar from the studies of the Paris School of Semiotics in 2009 within a framework of the semiotics of translation. The conditions of the reproduction of those signs determined to be of significance in the meaning universe of the original novel were evaluated based on the Systematics of Designification propounded by Öztürk Kasar. Can Rençberler maintains that the theories and applications of the semiotics of translation offer significant contributions to readers and translators alike. Can Rençberler demonstrates the application of Systematics of Designification to the evaluation of literary translation through the ten examples of meaning transformations identified through evaluation of the English translation of the novel.

The three chapters of the second part, "Literature and Translation" deal with hermeneutics and linguacultural approaches in the translation of literary texts in both theory and practice, and presents the common features shared by fairy tales in German-speaking countries and cultures. In the chapter "L'historisation du sens du texte comme condition de son interpretation" (The historization of the meaning of the text as a condition of its interpretation), **Irena Kristeva** investigates the translation method known as "critical hermeneutics", developed by Jean Bollack. This approach is based upon the idea that the meaning of an original text goes beyond the meaning set by the author, and a text takes on meaning through the history of readings of that text. Kristeva states that critical hermeneutics allows us to grasp the current meaning of a text by considering the conditions under which that text was produced, and that a literary translator applies the reading history of the text as well as the differences in reading across different eras in the analysis of textual signs, expressions, and meaning – an approach called 'radical historization'. Elaborating on the theoretical background of the translation method developed by Bollack, Kristeva presents literary translators and translator candidates with a practicable reading model for analyzing the meaning of the text to be translated. In the next chapter, "Linguacultural Translation through Mike Collier's *Up the Baltick*: Distant Memories from Local Contexts", **Guntars Dreijers** states that the translation of the travelogue titled *Up the Baltick* by Mike Collier from English to Latvian poses important challenges. Dreijers posits that the challenges in translation of this travelogue arise out of the differences in linguacultural codes like locality, people, traditions, and language between the source and target texts. The travelogue presents Baltic linguaculture from a British viewpoint, and it contains toponyms that have different names today, which, Dreijers claims, brings further challenges to translation. Dreijers concludes by stating that the link between source and target texts has contributed to the evolving nature of Latvian identity, and in a more general sense, the relationship between literary source and target texts could help reveal social identities. In the last chapter of the second part, "Story-Telling in Fairy Tales", **Stefan Neuhaus** discusses the canonical fairy tales in German language that began to appear in German speaking countries and cultures around 1800s, and argues that fairy tales serve to convey such values as virtue, faithfulness, bravery, or discipline to following generations through artistically innovative forms. Analyzing the fairy tales of several prominent authors in German in terms of reflecting social values and presenting his own English translation of the contexts significant for analysis, Neuhaus, based on his analysis, concludes that literature is an artistic endeavour which has a different form of coding than that of everyday communication like other arts since it does not employ a standardized use of language. Neuhaus stresses that German fairy tales are works of art that reflect the lives, and therefore the codes of conduct of German-speaking societies, rather that of more remote lives.

The third part, "Art and Translation" deals with art-forms such as painting, cinema, literature-cinema, and songs from intralingual, interlingual and intersemiotic translation perspectives, both theoretically and practically, using specific examples. In the first chapter, "Sinemadaki Roman Uyarlamalarında Göstergebilimsel Kodların Karşılaştırılması: Yusuf Atılgan'dan Ömer Kavur'a *Anayurt Oteli* Örneği" (Comparison of Semiotic Codes in Novel Adaptation in Cinema: The case of *Anayurt Oteli* from Yusuf

Atılgan to Ömer Kavur), **Sündüz Öztürk Kasar & Şahan Yatarkalkmaz** draw a comparison between the novel *Anayurt Oteli* (*Motherland Hotel*) by Yusuf Atılgan (1973) and its film adaptation by Ömer Kavur (1987) in the light of intersemiotic translation based on the semiotic analysis work *S/Z* by Roland Barthes and the hermeneutic work *Time and Narrative* by Paul Ricœur. Here, Öztürk Kasar and Yatarkalkmaz establish translational relations between the dynamics defined as 'narrator's voice' in the novel and 'eye of the camera' in film. Focusing on the choices made by film director Kavur that corresponded to the choices of the author, Atılgan, in terms of the language of cinema based on the semiotics codes as identified by Roland Barthes and adopted as the research method in this chapter, Öztürk Kasar and Yatarkalkmaz argue that semiotic methods could make a significant contribution to the comparative analysis of a work of art reproduced in two separate artistic spheres through intersemiotic translation. In the chapter "Reflections on the *Agon* of the Translator through Bodily Representations of Saint Jerome in Western Art", **Javid Aliyev** aims to track down the historical relationship between the body, image, and the agonal spirit in the Greek world and its eventual permeation into Christian theology and iconography. Agonism, derived from the Greek word *agon*, which means "encounter, competition, and disputation" in English, is seen as the main feature of ancient Greek social life and its thought system. With the rise of Christianity, the athlete-agonistes of the Greek world transformed into the spiritual-agonistes epitomized in the Christian ascetic figure. Merging those two traits of the *agon*, this chapter supports the view that Saint Jerome's persona is a hypostatic manifestation of the body of a saint versus body of the translator. This chapter further aims to elaborate on the metaphoric relationship between translation and agonism through the body of the most famous translator in history by addressing some of the iconic representations of Saint Jerome and drawing on visual symbolism that demarcates the body of the translator from that of a saint. In this chapter, "Song Translation as Creative Mediation and Translational Recanonization: A Genealogical Odyssey from Plutarch through Cavafy to Müslüm Gürses", **Başak Ergil** suggests that song translation requires artistic, cultural, aesthetical, and communicative priorities rather than mere linguistic correspondence. Drawing on the term "creative mediation", coined by Saliha Paker in song translation, Ergil analyzes the odyssey from Plutarch through Leonard Cohen's song cover of a poem by Cavafy to its interlingual Turkish song cover performed by Müslüm Gürses. Drawing on the idea of "translational canonization", Ergil discusses the likelihood of a multimodal turn in translation studies, maintaining that the recanonization of a cultural work of art circulating across diverse cultures, genres, or eras in diverse canons like music, literature, or cinema can be thereby analyzed. In the chapter "Apollon-Dionysos Dikotomisi Bağlamında Ölü Ozanlar Derneği Filmindeki Modernite Eleştirisi" (The Critique of Modernity in the Film Dead Poets' Society in the Context of the Apollon-Dionysos Dichotomy), **Osman Ünlü** analyzes the film Dead Poets' Society through the lens of Nietzsche's Apollon-Dionysos dichotomy and presents examples from the film for the critique of modernism, while the film has generally been studied in the context of educational methods by education circles in Turkey. Ünlü states that, contrary to the popular act of adapting a novel for the cinema through intersemiotic translation, this film was adapted into a literary piece of work. Adopted as the method of analysis in this chapter, Nietzsche's Apollonic and

Dionysustic elements are associated with modernism and the counter-arguments against modernism, respectively. Ünlü suggests that this dichotomy is well-established in films, as in all aspects of life and all branches of art. Ünlü concludes by emphasizing the originality of the chapter, asserting that this study is the first philosophical analysis of this film centered around Apollon-Dionysos dichotomy.

The final part of the book, "Education and Translation", deals with language teaching, the use of translation technologies in translator training, and interpreter training. In the first chapter of this part, "Teachers, Prospective Teachers, and Teacher Educators Working Together to Shape the Future of ELT in Turkey", **Ayşegül Amanda Yeşilbursa** states that curricular revisions that were made to align the country's language learning goals with those of the European Union have given rise to new demands and opportunities for those involved in English language teaching. Maintaining that in-service and prospective teachers and teacher educators are now, as a result of these curricular changes, expected to function effectively in an educational system that is very different to the one from which they graduated, Yeşilbursa asserts that English language teacher education programmes in Turkey provide a context rich in opportunities for all participants, and these programmes are able to help them develop the professional competencies required to work well in the new system. Yeşilbursa also deals with the expectations that the current educational climate has of English language teachers in Turkey and concludes by arguing that professional dialogue between practitioners can help curricular innovations take hold. In the next chapter, "Evaluation of the Memsource Student Certification Program within the Scope of the Project-based Learning Approach in Translation Studies", **Caner Çetiner** posits that such advantages as the speed, consistency, and productivity gains that technology now provides in the act of translation have made it necessary to teach translator candidates translation technology tools. Conducting research into translator candidates studying in the Department of English Translation and Interpreting at a state university in order to find out their reflections on the Memsource Student Certification Program through a semi-structured form consisting mostly of open-ended questions, Çetiner analyzes the data obtained in this research in the framework of a project-based learning approach. Çetiner reports that translator candidates, generally lacking drive in translation technology classes, are motivated to learn translation technologies through this certification program, and that these candidates gain real life-like experience through a project-based learning approach. In the last chapter, "Remote Simultaneous Interpretation in Pre and Post-COVID-19: An Overview of the Profession Revisited from Sectoral, Ethical, and Pedagogical Perspectives", **Cihan Ünlü** states that the COVID-19 pandemic has resulted in the cancellation or suspension of gatherings across the globe, and simultaneous interpretation, which is driven by multilingual meetings and events, has been profoundly affected by this pandemic. Asserting that communication technologies, beginning from the 2000s, have already led to the emergence of virtual meetings and online conferences, and hence a technological shift is underway in remote simultaneous interpreting, Ünlü further maintains that remote simultaneous interpreting has, of necessity, become almost the single and obligatory service type that simultaneous interpreters can provide under pandemic conditions. Ünlü sheds light on the effects of the COVID-19 pandemic on

interpreter training, the profession, and its ethics, based on Michael Cronin's 'digital interactivity' concept.

Semiotics, language, art, literature as a branch of art, translation, language, and translation education exist in an organic bond. These elements, which are closely connected, operate dynamically to make significant mutual contributions to our understanding, and sometimes bring about transformations. While these transformations may remain at the level of particular signs, they may also appear at the level of holistic meanings, systems, and even polysystems formed by the combination of signs. Based on these thoughts, while the chapters in this book are divided into four different parts to give the whole a coherent thematic structure, they are related to each other through the theme of translation.

Before the last two chapters on translation education, there is a chapter on language education as a precursor to the translation of natural linguistic signs. In this vein, the book offers interdisciplinary perspectives extending to semiotics, language, art, literature as a branch of art, translation, semiotics of translation, language education, and translation education, both within the framework of its main separate parts and its general overall integrity.

Didem Tuna – Mesut Kuleli

K I S I M - I

Göstergebilim ve Çeviri

P A R T - I

Semiotics and Translation

Çevirmek, Anlamı Eğip Bükme Sanatı mıdır?[1]

Sündüz Öztürk Kasar[2]

Öz

Çeviri gerçek anlamda göstergebilimsel bir etkinliktir, özellikle de yazınsal alanda. Gösterge çözümlemesinde olduğu gibi yazınsal çeviride de üretilmiş bir anlam evrenini kavramak söz konusudur; göstergebilimde anlam arayışı olarak adlandırdığımız bu evre çeviri ediminin birinci aşamasıdır ve ikinci aşamaya geçebilmek için çevirmen anlam arayışını başarıyla tamamlamak zorundadır. Ne var ki yazınsal metnin anlam evreni kolayca kuşatılabilecek ve çözümlenebilecek türden değildir. Bu evren, hem açık hem de örtük göstergelerden kurulmuştur; ayrıca, yazarın kullandığı dil, doğası gereği, gündelik dilin alışılmış kalıplarından uzaklaşmaya, yeni anlamlar, yeni kullanımlar oluşturmaya özen gösterir. Bazı yazarlar daha cesur davranıp ölçünlü dili ciddi şekilde sarsar ve onun kurallarını yıkıp yapısını değiştirmeye kadar gider. Bu zorlu koşullarda, çevirmenin yazınsal anlam evrenine gerçek anlamda hâkim olması, örtük anlamların tümünü gizlendikleri yerlerden bulup çıkarabilmesi, kısacası eksiksiz ve sorunsuz bir okuma gerçekleştirmesi ciddi bir iddia anlamına gelir. Bu iddiada, çevirmen-okura yol ve yöntem gösterecek rehber göstergebilim olacaktır. Göstergebilim ona göstergeleri ve onların ürettiği anlamları okuma, çözümleme ve yorumlama yöntemi sunar. Böylece, bir yazınsal metnin anlam evrenini daha iyi kavrama imkânı sağlar, öte yandan da çevirinin temellerini ve gerekçelerini oluşturur. Demek ki göstergebilim ve çeviribilim anlamın üretilmesi ve kavranması kaygısında buluşur; bu işbirliğinden doğan çeviri göstergebiliminin en temel sorunsalı ise çevirmenin anlamı arayışı ve kavradığı anlamı yeniden dile dökme sürecidir.

Anahtar kelimeler: Çeviri göstergebilimi, yazınsal çeviri, anlam, anlam evirici eğilimler, Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği.

1. Göstergebilim ve çeviribilimin kesişme noktasında anlam kavramı

Avrupa Göstergebiliminin öncüsü ve Paris Göstergebilim Okulunun kurucusu Algirdas Julien Greimas *Du sens* [Anlam Üzerine] başlıklı kitabının girişinde "anlam hakkında konuşmanın ve anlam hakkında anlamlı bir şey söylemenin son derece zor [olduğunu]"[3] söyler (Greimas, 1970: 7). Greimas'ın bu sözlerinin yer aldığı kitap kendisinin anlam üzerine üç yüz küsur sayfaya yayılan düşüncelerini içermektedir ve yazar on iki yıl sonra yapıtının ikinci cildini sunar: *Du sens II* [Anlam Üzerine II]

[1] Bu çalışmanın bir bölümü, 2-5 Eylül 2020 tarihlerinde Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesinde düzenlenen II. Uluslararası Akademik Filoloji Çalışmaları Kongresi'nde açılış konferansı olarak sunulmuştur.

[2] Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı, e-mail: sunduzkasar@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9642-7073.

[3] Aksi belirtilmedikçe makalemizdeki tüm alıntıların çevirisi bize aittir.

(Greimas, 1982). Bu iki kitabın arasında 1979 yılında Greimas meslektaşı Joseph Courtés ile birlikte *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage* [Göstergebilim. Dil Kuramının Açıklamalı Sözlüğü] başlıklı Göstergebilim Sözlüğünü yayınlar. Bu sözlükteki "anlam" maddesinde ise yazarlar bu kavramın tanımlanamaz olduğunu söylerler:

> Her türlü gösterge dizgesinin ortak özelliği olan anlam kavramı tanımlanmaz niteliktedir. İçgüdüsel olarak ya da doğal bir yalınlıkla, anlam kavramına iki tür yaklaşım olanaklıdır: bu kavramı ya açımlamayı ve koddan koda aktarımı mümkün kılan şey olarak düşünebiliriz ya da insan etkinliğinin yönelmişliğini temellendiren şey olarak kabul edebiliriz. Dile dökülmüş bir biçimde ortaya çıkmasından önce, anlam hakkında hiçbir şey söylenemez yoksa sonuçları ağır olacak metafizik önvarsayımlar ileri sürmek söz konusu olur. (Greimas – Courtés, 1979: 348)

Göstergebilim Sözlüğü anlamı "açımlamayı ve koddan koda aktarımı mümkün kılan şey" olarak tanımladığına göre, göstergebilim anlam kavramına yaklaşmanın birinci yolunu çeviri ediminde bulmaktadır çünkü açımlama da koddan koda aktarım da bir tür çeviri işlemidir. Daha açık söylersek, açımlama bir anlambirimini ya da sözbirimini aynı gösterge dizgesi içindeki öğelerle açarak dile getirme edimidir; sözlüklerde verilen tanımlar, diliçi çeviriler bunun en güzel örneklerindendir. Koddan koda aktarım ise bir anlambirimini ya da sözbirimini bir başka gösterge dizgesinin öğelerine dönüştürmektir. Eğer bu dönüştürüm işlemi doğal diller arasında gerçekleşiyorsa o zaman dillerarası çeviri söz konusudur, örneğin Fransızca bir söylemin Türkçeye çevrilmesi gibi. Dönüştürüm işlemi bir gösterge dizgesinden farklı nitelikte bir gösterge dizgesine doğru gerçekleşiyorsa, örneğin bir romandan bir film üretiliyorsa, o zaman da Roman Jakobson'un terimiyle "göstergelerarası çeviri" söz konusudur. Zaten görüldüğü gibi, Göstergebilim Sözlüğü'nün anlam kavramına yaklaşım olarak tanımladığı işlemler Jakobson'un diliçi çeviri, dillerarası çeviri ve göstergelerarası çeviri olarak saptadığı üçlü çeviri sınıflandırmasına denk düşmektedir[4]. Bu saptamalar anlama ulaşma yolunun çeviriden geçtiğini açıkça ortaya koyar.

Öte yandan Göstergebilim Sözlüğü anlam kavramını "insan etkinliğinin yönelmişliğini temellendiren şey" olarak da tanımlar. Göstergebilimsel anlamda, yönelmişlik "bir gereksinim öznesini, bir arzu öznesini bir değer nesnesine bağlayan ilksel ilişki"dir (Greimas et Courtés, 1986: 114). Bu şekilde tanımlanan yönelmişlik kavramı öznenin kipsel donanımın bir parçasıdır zira bir arayış öznesinin ulaşmayı hedeflediği nesnesine doğru yöneliminin hangi kipliklerle oluştuğunu belirler. İşte bu nedenle anlam kavramı hayatımızın pusulasıdır aslında: edimlerimizi anlamlılık yönünde oluştururuz, özgür irademizle davrandığımız sürece anlamlı bulmadığımız işleri yapmayı reddederiz. Bu nedenle de anlam arayışı hayatımızın en temel arayışlarından biridir.

Nitekim Paris Göstergebilim Okulunun isim babası ve kurucularından biri olan Jean-Claude Coquet, 1997 yılında yayınladığı kitabına *La Quête du sens* [Anlam Arayışı] başlığını verir ve kitabının girişinde "anlamlandırmak" konusunda şunları söyler:

---

[4] Roman Jakobson'un sınıflandırması için, bkz. Jakobson, 1963: 78-86.

K A Y N A K Ç A

Baker, M. (2005). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Taylor & Francis e-library.

Balzac, H. de. (1944). *Mahvolan Şaheser* (Çev. A. Benk). İstanbul: Rıza Coşkun Matbaası.

Balzac, H. de. (1945). *Bilinmiyen Şaheser* (Çev. N. S. Örik). Ankara: Maarif Matbaası.

Balzac, H. de. (1995). *Le chef-d'œuvre inconnu*. Paris: Librairie Générale Française.

Balzac, H. de. (1996). Bilinmeyen Şaheser (Çev. B. Tözer) M. Mungan (Ed.), *Ressamın İkinci Sözleşmesi* içinde (ss. 67-91). İstanbul: Metis Yayınları.

Balzac, H. de. (2008). *Gizli Başyapıt* (Çev. S. Rifat). Istanbul: Can Yayınları.

Balzac, H. de. (2016). *Bilinmeyen Şaheser* (Çev. R. Akman). Istanbul: İletişim Yayınları.

Barthes, R. (1996). *Göstergeler İmparatorluğu* (Çev. T. Yücel). İstanbul: YKY.

Barthes, R. (2005 [1970]). *L'empire des signes.* Paris: Seuil.

Berman, A. (1999). *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*. Paris : Seuil.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.

Coquet, J.-C. (1997). *La Quête du sens. Le langage en question*. Paris : PUF.

Coquet, J.-C. (2007). *Phusis et logos. Une phénoménologie du langage.* Paris : PUV.

Coquet, J.-C. (2014). « Problématique du non-sujet », Actes Sémiotiques [en ligne]. n° 117. Disponible sur : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/5106> Document créé le 27/01/2014.

Coquet, J.-C. (2015). *Préface. Comment traduire l'expérience ?* G. Henrot-Sostero, & F. Lautel-Ribstein (Eds.), *Traduire* À la recherche du temps perdu içinde (ss.15-22). Paris : Classiques Garnier.

Delisle, J., Lee-Jahnke, H. & Cormier, M. C. (1999). *Terminologie de la traduction*. Amsterdam: John Benjamins.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B. & Mével, J.-P. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.

Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.

Ducrot, O. & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.

Eco, U. (1985). *Lector in Fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratives.* Paris: Editions Grasset & Fasquelle.

Gide, A. (1902). *Immoraliste.* Paris: Mercure de France.

Gide, A. (1960). *Ayrı Yol* (Çev. T. Yücel). İstanbul: Varlık Yayınları.

Gide, A. (2002). *Ahlaksız* (Çev. M. A. Ağaoğulları). İstanbul: İmge Kitabevi.

Goodwin, J. (2006a). *Janissary Tree*. London: Faber and Faber.

Goodwin, J. (2006b). *Yeniçeri Ağacı* (Çev. Ç. Öztekin). Istanbul: Merkez Kitaplar.

Goodwin, J. (2007). *Le complot des janissaires* (F. Israël, Trad.). Paris: Plon.

Goodwin, J. (2016). *Yeniçeri Ağacı* (Çev. F. Aytuna). Istanbul: Pegasus Yayınları.

Greimas, A. J. & Courtés, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette Université.

Greimas, A. J. & Courtés, J. (1986). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, tome 2*. Paris: Hachette Université.

Greimas, A. J. (1970). *Du sens*. Paris: Seuil.

Greimas, A. J. (1982). *Du sens II*. Paris: Seuil.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale, 1*. Paris: Éditions de Minuit.

Kuleli, M. (2017). Analysis of subjectivity in literary translation from semiotics of translation point of view: Analysis of subjectivity in the play *Coriolanus* and translation evaluation. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *12*(22), 511-532.

Kuleli, M. (2018a). Intertextuality in translation: Analysis of intertextual signs and evaluation of translation of a short story. *IJLET - International Journal of Languages' Education and Teaching*, *6*(3), 317-330.

Kuleli, M. (2018b). Çeviri göstergebilimi bakış açısıyla Shakespeare'in *Julius Caesar* adlı oyununda metinlerarasılık ilişkileri ve çeviri değerlendirmesi. *IJLET - International Journal of Languages' Education and Teaching*, *6*(4), 419-454.

Kuleli, M. (2018c). Analysis of narrative programs and Turkish translations of a short story through semiotics of translation. *Turkish Studies Social Sciences*, *13*(26), 861-877.

Kuleli, M. (2018d). Öznelik yetisi: Bir göstergebilimsel çözümleme adımı ve çeviri göstergebilimi bakış açısıyla bir tiyatro metninde çeviri değerlendirmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (13), 33-72.

Kuleli, M. (2018e). Translation evaluation of intertextual references in a play of literary value. *Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 23-45.

Kuleli, M. (2018f). Çeviri göstergebilimi yaklaşımının bir öykünün çeviri değerlendirmesine uygulanması. *Turkish Studies Language Literature*, *13*(28), 597-938.

Kuleli, M. (2019). Shakespeare'in *Antony and Cleopatra* oyunundaki anlatı tekniklerinin çeviri göstergebilimi bakış açısıyla çözümlenmesi ve çevirilerinin değerlendirilmesi. *IJLET - International Journal of Languages' Education and Teaching*, *7*(2), 190-207.

Kuleli, M., & Ural, G. (2015). Göstergeçözüm yöntemi ile William Shakespeare'in *Merchant of Venice* eserinde mitolojik ve ikonografik göndergelerin saptanması ve Türkçe çevirilerinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *4*(13), 1-24.

Márquez, G. G. (1981). *Crónica de una muerte anunciada.* Bogota: Oveja Negra.

Márquez, G. G. (1982). *Kırmızı Pazartesi* (Çev. İ. Kut). İstanbul: Can Yayınları.

Martinet, A., Martinet, J. & Walter, H. (1969). *Linguistique. Guide alphabétique*. Paris: Éditions Denoël.

Mounin, G. (1974). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Öztürk Kasar, S. & Batu E. (2017). Oscar Wilde'in *Bencil Dev* öyküsünün göstergebilimsel çözümlemesi ve çeviri göstergebilimi bağlamında Türkçe çevirilerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education*, *5*(4), 920-950.

Öztürk Kasar, S. & Kuleli, M. (2016). *Antony and Cleopatra* oyununun göstergebilimsel çözümlemesi ve çeviri göstergebilimi bakış açısıyla Türkçe çevirilerinin değerlendirilmesi. *RumeliDE-Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi.* (5)*,* 89-123.

Öztürk Kasar, S. & Tuna D. (2015). Yaşam, yazın ve yazın çevirisi için gösterge okuma. *Frankofoni*, (27), 457-482.

Öztürk Kasar, S. & Tuna D. (2016). Idéologie et abus de texte en turc. A. Guillaume (Ed.), *Idéologie et traductologie* içinde, (ss. 87-103). Paris : L'Harmattan.

Öztürk Kasar, S. & Tuna D. (2017a). Shakespeare in three languages: Reading and analyzing *Sonnet 130* and its translations in the light of semiotics. *International Journal of Languages' Education*, *5* (1), 170-181.

Öztürk Kasar, S. & Tuna D. (2017b). Le non-dit derrière les discours masqués. *International Journal of Languages' Education*, *5*(3), 754-767.

Öztürk Kasar, S. (2009a). *Pour une sémiotique de la traduction.* C. Laplace, M. Lederer, & D. Gile (Eds.)*, La Traduction et ses métiers* içinde (ss. 163-175). Caen : Lettres Modernes Minard.

Öztürk Kasar, S. (2009b). Un chef-d'œuvre très connu : *Le chef-d'œuvre inconnu* de Balzac, commentaires d'une traduction à l'autre laissant des traces. M. Nowotna, & A. Moghani (Eds.), *Les traces du traducteur* içinde (ss. 187-211). Paris : INALCO.

Öztürk Kasar, S. (2017). Jean-Claude Coquet ve Söyleyenler Kuramı. İ.O. Ayırır, & E. Korkut (Eds.), *Prof. Dr. Ayşe Eziler Kıran'a Armağan* içinde (ss.183-199). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Öztürk Kasar, S. (2020). De la désignification en traduction littéraire : *Les Gens d'en face* de Georges Simenon dans le contexte turc du point de vue de la sémiotique de la traduction. *Parallèles*, (32), 154-175.

Palumbo, G. (2009). *Key Terms in Translation Studies*. London: Continuum International.

Pardoe, J. (1997). *18. yy'da İstanbul* (Çev. B. Şanda). İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Pardoe, J. (2015 [1837]). *The City of the Sultan and the Domestic Manners of the Turks in 1836*. 2 vols. London: Henry Colburn.

Rey-Debove, J. (1979). *Sémiotique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Ricœur, P. (2008). *Çeviri Üzerine* (Çev. S. Öztürk Kasar). İstanbul: YKY.

Rifat, M. (2018). *Açıklamalı Göstergebilim Sözlüğü*. İstanbul: ALFA.

Rodenbach, G. (2018 [1892]). *Bruges-la-Morte*. Wallonie-Bruxelles: Espace Nord.

Rodenbach, G. (2019). *Bruges-la-Morte* (Çev. A. Bakım). İstanbul: Everest Yayınları.

Rodenbach, G. (2019). *Ölü Brugge* (Çev. R. Hakmen). İstanbul: YØRT.

Shafak, E. (2019a). *10 Minutes 38 Seconds In This Strange World*. London: Penguin Books.

Shafak, E. (2019b). *I miei ultimi 10 minuti e 38 secondi in questo strano mondo* (D. A. Gewurz & I. Zani, Trad.) Milano: Rizzoli.

Shafak, E. (2020). *10 minutes et 38 secondes dans ce monde étrange* (D. Goy-Blanquet, Trad.). Paris: Flammarion.

Shuttleworth, M. & Cowie, M. (1997). *Dictionary of Translation Studies*. Manchester: St. Jerome.

Şafak, E. (2019). *On Dakika Otuz Sekiz Saniye* (Çev. O. Korugan). İstanbul: Doğan Kitap.

Tuna, D. (2020) La surinterprétation en traduction littéraire et ses conséquences dans la réception des textes traduits. Quelques réflexions depuis la Turquie. *Fabula La*

Recherche en Littérature / Les colloques, Lire et travailler avec la traduction par temps de mondialisation, URL : http://www.fabula.org/ colloques / document6607.php.

Tuna, D. (2017a). What do poem titles say, what do translators do? *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı) *12*(7), 669-686.

Tuna, D. (2017b). Traumas of everyday life in common people's poetry: Six poems and twelve translations. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (9), 114-127.

Tuna, D. (2016a). Oktay Rifat'ın *Tecelli* başlıklı şiiri üzerinden çeviriyi göstergebilimle buluşturmak. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* (35), 33-52.

Tuna, D. (2016b). Bir edebiyat dersinde bir şiiri çevirileriyle okumak: Walt Whitman'ın *O Captain! My Captain!* Başlıklı şiiri ile Fransızca ve Türkçe çevirileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (36), 59-78.

Tuna, D. & Avaz, M. G. (2019). Analyzing, transmitting, and editing an Anatolian tale: A literary translation project as process. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* Özel Sayı 6*,* 533-554.

Tuna, D. & Çelik, B. (2021). From wiping out of the meaning to over-interpretation: The translator as covert co-author in the writing of Istanbul. *Journal of Language and Linguistic Studies, 17*(Special Issue 2), 1083-1098.

Tuna, D., & Kuleli, M. (2017). *Çeviri Göstergebilimi Çerçevesinde Yazınsal Çeviri İçin Bir Metin Çözümleme ve Karşılaştırma Modeli*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Vardar, B., Güz, N., Huber, E., Senemoğlu, O. & Öztokat, E. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü.* İstanbul: Multilingual.

Yanya, S. D. (2020). Kuramdan Uygulamaya Uzanan Yol: Çeviribilim ve Göstergebilim Açısından Çevirmenin Rolü, İdeolojisi ve "Aradalık" Kavramı. M. Kuleli & D. Tuna (Eds.), *Dil, Edebiyat ve Çeviri Odağında Kavramsal Okumalar* içinde (ss. 139-163). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Çevrimiçi kaynaklar

Encyclopædia universalis, https://www.universalis.fr/

Le Larousse, https://www.larousse.fr/dictionnaires/

Le Littré, https://www.littre.org/

Le Petit Robert, https://dictionnaire.lerobert.com/

Le Trésor de la langue française, http://stella.atilf.fr/

TDK Güncel Türkçe Sözlük, https://sozluk.gov.tr/

Literary Depiction as Translation of the Ordinary Utterance[1]

Susan Petrilli[2] & Augusto Ponzio[3]

Abstract

The genres of ordinary discourse, those used daily, in everyday discourse, those through which we speak ordinarily, condition us, even though we are mostly unaware of them. Between *langue* and *parole*, to evoke Ferdinand de Saussure's terminology, there is a third: the relation is not dual but triadic. The third is the discourse genre. We always speak in a discourse genre. However, discourse genres do not only condition each speaker's *parole* (the utterance). More than this, like language overall, discourse genres come from others.

Discourse genres always contain the discourse of others. As original as they may be, as much as they would seem to belong to us, our discourse genres are always semi-other at least. "Our" word is never originally or authentically ours, but rather is always a reported word. When we speak, we are always in a representation, we are always acting out a part in a script that has already been established according to the modalities of discourse genres and the typology of reported discourse. There are not only two types of reported discourse: direct discourse and indirect discourse. In addition to their multiple variants, there is a third type of reported discourse: free indirect discourse, with multiple variants in turn. However, as anticipated, we are never perfectly conscious of our performance – as good or as awkward as it might be –, we are never fully aware of the discourse genres and forms of reported discourse we are acting out.

The specific task of literary writing is not *to represent*, as we do instead on a daily basis in ordinary discourse. On the contrary, the task of literary writing is *to depict*, and the condition for depiction is the capacity for distancing, objectifying, gazing from the outside, for extralocalization (Mikhail Bakhtin). Nothing is simpler than everyday performance; nothing more complex than literary depiction. But in light of the complex we can understand the simple. It follows that literary writing, with its different discourse genres, which are complex genres, can help us understand, contemplate, reach awareness, critique, interrogate: all this in relation to the "simple genres" of our daily representations.

Bakhtin and his Circle can help us in this work. Their main reference is Russian literature between the nineteenth and twentieth century. We will also refer to Italian literature. Moreover, we will do so without temporal limitations, given that in Italian literature, free indirect discourse can be traced back to Ariosto, as critics have observed, but as Pier Paolo Pasolini has also demonstrated, free indirect discourse is already present in Dante Alighieri, in his *Divine Comedy*. Italian

[1] Part of this study was delivered as a plenary oral presentation in the 2nd International Congress on Academic Studies in Philology held on 2-5 September 2020 at Bandırma Onyedi Eylül University, Turkey.

[2] Prof. Dr., University of Bari Aldo Moro, Department of Lettere, Arti. Lingue. Italianistica e Culture comparate (LELIA), e-mail: susan.petrilli@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3096-5415.

[3] Prof. Dr., University of Bari Aldo Moro, Department of Lettere, Arti. Lingue. Italianistica e Culture comparate (LELIA), e-mail: augustoponzio@libero.it

literature, therefore, provides us with a very large space to reflect upon the depiction of ordinary, everyday representations in our discourse, thus to reach an awareness of the impact and the import that the words of others have on our own words. To reflect on all this does not simply mean to evidence ideologies and social programing that subtend and pervade our discourse – most often even without us realizing it –, but also to reflect upon their genesis and conditions of possibility.

Keywords: Depiction, dialogism, discourse genre, reported discourse, writing.

Foreword

In this study, we consider a special relation between two languages, that between literary language and ordinary language, precisely, the language of everyday life. This relation is a relation of translation: translation from ordinary genres to literary genres; from ordinary time and the ordinary chronotope to literary time and the literary chronotope. This translation is a depiction and enables a better comprehension of individual experience in relation to oneself and to the other. In the words of Mikhail Bakhtin, such translation is translation from the "small time" of contemporaneity to the "great time" of literature. Literary translation, primarily and above all, shows the real life of every person in defiance of the will to power of dominant ideology.

1. Value and work (*œuvre*)

There is no value without *work* (Fr. *œuvre*; It. *opera*); there is no product without work. We use here the word "work" (Fr. *œuvre*; It. *opera*) as distinct from "work" undersood as "labour" (Fr. *travail*; It. *lavoro*). It is not incidental that the word "work," "*œuvre*" – in the crafts and in the arts –, as in the expression "work of art," indicates that which escapes the product and exceeds mere function. On the contrary, work understood as "labour," "job" (Fr. *travail*; It. *lavoro*) as mostly used concerns function, the sphere of functionality and productiveness, unless we evoke its metaphorical sense as in the expression "labour of love" (as against "hard labour"). The "work" (Fr. *œuvre*; It. *opera*) bears the signature of the human, traceable in all artefacts: an excess, a non-functional extra. Even if it resorts to, appeals to verbal signs for its realization, excess is not instrumental with respect to the verbal, and it is also independent from the written sign as such. Excess is traceable, outside the verbal sign too, each time that one-way movement towards alterity is installed, a shift without return, also in the sense of "without profit": this is what Emmanuel Levinas in "Le sens et l'œuvre," included in his book of 1972, *Humanisme de l'autre homme* (pp. 42-47), calls *œuvre*, precisely.

On considering verbal and non-verbal languages, not to be neglected is *writing* understood as a pratice that does not identify with producing written signs and that is independent of the *phoné*. This is writing inherent to *language*. The reference here is to the term "language," as used by the ideator of *global semiotics*, Thomas Sebeok (2001), to indicate *human species-specific* modelling, which is something altogether different from *speech*, from communication. Writing, *écriture* in the terminology of Roland

REFERENCES

Bachtin e il suo Circolo. (2014). *Opere 1919–1930*, bilingual Russian/Italian edition, ed., intro. (xi-xxxii) and commented by Augusto Ponzio, trans. by A. Ponzio (with the assistance of Luciano Ponzio), series "Il Pensiero Occidentale", director-in-chief Giovanni Reale, Milan, Bompiani [The book includes the following works in Russian and in Italian: by Mikhail Bakhtin, "Art and Answerability" (1919), *Toward a Philosophy of the Act* (1920-24), "Fragment of Chapter I of Author and Hero in Aesthetic Activity" (1920-24); *Problems of Dostoevsky's Artwork* (1929); by Ivan I. Kanev, "Contemporary Vitalism" (1926); by Pavel Medvedev, *The Formal Method in the Science of Literature* (1928); by Valentin Voloshinov, "Discourse in Life and Discourse in Art" (1926); *Freudism* (1927), *Marxism and the Philosophy of Language* (1929); "Stylistics of artistic discourse" (1930); and "On the margins between poetics and linguistics" (1930)].

Bakhtin, M. M. (1965). *Tvorčestvo Fransua Rable i narodnaja kul'tura srednevekov"ja i Renessansa.* Moscow: Chudozevennaja literature; *Rabelais and His World*, trans. H. Iswolsky. Bloomington: Indiana University, Press, 1984.

Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. Carly Emerson & Michael Holquist (Eds.). V. W. McGee (Trans.). Austin: Austin University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (1990). *Art and Answerability. Early Philosophical Essays by M. M. Bakhtin*. Michael Holquist & Vadim Liapunov (Eds.)., Vadim Liapunov (Trans.). Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (1993[1920-1924]). *Toward a Philosophy of the Act*. Michael Holquist & Vadim Liapunov (Eds.). Vadim Liapunov (Trans.). Austin: Universit of Texas Press.

Bakhtin, M. (1996). *Mikhail M. Bakhtin: besedy s Duvakinym* (2nd ed. 2002); *Michail Bachtin. In dialogo. Conversazioni del 1973 con Viktor Duvakin*, ed. & intro. "La filosofia dell'altra parola e la scrittura letteraria in Bachtin e nel suo Circolo," pp. 5-91, by Augusto Ponzio, trans. by Rosa Stella Cassotti. Naples: Edizioni Scientifiche Italiane, 2008.

Barthes, R. (1972). *Le degré zéro de l'écriture* (1953) suivi de *Nouveaux essais critiques*, Paris: Seuil.

Barthes, R. (1980). *La Chambre claire*. Paris: Seuil.

Benjamin, W. (1955). *Illuminationen*, Frankfurt a. M, Surhkamp Verlag; *Illuminations. Essays and Reflections*, Intro. Hanna Arendt (Ed.). Harry Zohn (Trans.). New York: Schocken.

Blanchot, M. (1955). *L'Espace littéraire*, Paris: Gallimard; *The Space of Literature*, Intro. Ann Smock (Trans.). London: University of Nebraska Press, 1982.

Eco, U. (1984). *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Turin, Einaudi; *Semiotics and Philosophy of Language*. London: Macmillan.

Fo, D. (1977). *Il teatro politico*, Milan: Feltrinelli.

Fo, D. (2003). *Mistero Buffo, giullarata popolare in lingua padana de '400* (original ed. 1967), Franca Rame (Ed.). Turin: Einaudi, 2007.

Herczeg, G. (1963). *Lo stile indiretto libero in italiano*. Florence: Sansoni.

Jabès. (1982) . *Le petit livre de la subversion hors de soupçon*. Paris: Gallimard.

Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. In *Selected Writings*, Vol. 2, 260-266, The Hague, Mouton.

Levinas, E. (1948). La realité et son ombre, (trans. "Reality and Its Shadow,") in E. Levinas 1987, pp. 1-14.

Levinas, E. (1967). *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. Paris: Vrin.

Levinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*. Paris: Fata Morgana.

Levinas, E. (1987). *Collected Philosophical Papers*, ed. intro. Eng. trans., Alphonso Lingis, Dordrecht. Boston, Lancaster: Martinus Nijhoff.

Nerval, G. de. (1999 [1853-1854]). *Sylvie*, Umberto Eco (Trans.). for the book series "Scrittori tradotti da scrittori," in a bilingual French/Italian edition, with the addition of an essay by Eco "Rilettura di Sylvie," pp. 99-165, Turin: Einaudi.

Pasolini, P. P. (1965). Intervento sul discorso libero indiretto. *Paragone*, giugno, pp., 121-144.

Pasolini, P. P. (1972). *Empirismo eretico*. Milan: Garzanti.

Petrilli, S. (1992). Translation, Semiotics and Ideology. *TTR. Traduction, Terminologie, Rédaction. La pédagogie de la traduction: Questions actuelles* V, 1, 233–264.

Petrilli, S. (2003a). Autore, ideologia e riproduzione sociale. In S. Petrilli (Ed.) *Lavoro immateriale. Athanor. Semiotica, Filosofia, Arte, Letteratura*, XIV, 7, 2003–2004, pp. 63–69. Rome: Meltemi.

Petrilli, S. (Ed.) (2003b). Intro. "Translation and Semiosis," pp. 17–37. *Translation Translation*. Amsterdam: Rodopi.

Petrilli, S. (2005). Translation as the Doctrine of Inter-genre and Trans-genre Communication: A Semioethic Perspective. *TTR. Traduction Terminologie Rédaction. Etudes sur le texte et ses transformations*, *XVIII*(1), 1er semestre, 221–250.

Petrilli. S. (2006). Meaning, metaphor, and interpretation: modeling new worlds. *Perspectives on Metaphor. Semiotica 161*(1/4), 75–119.

Petrilli, S. (Ed.) (2007a). *Philosophy of Language as the Art of Listening*. Bari: Edizioni dal Sud.

Petrilli, S. (2007b). Translation, Interpretation, and Common Meaning: Victoria Welby's Significal Perspective. *TTR. Traduction, Terminologie, Rédaction. Etudes sur le texte et ses transformations, XX*(1), 13–98, 1er semestre *TTR a 20 ans I / TTR Turns 20*, I, dir. Annick Chapdeleine.

Petrilli. S. (2012a). *Expression and Interpretation in Language*. New Brunswick: Transaction.

Petrilli, S. (2012b). *Altrove e altrimenti. Filosofia del linguaggio, critica letteraria e teoria della traduzione in, intorno e a partire da Bachtin*. Milan: Mimesis.

Petrilli, S. (2012c). *Un mondo di segni. L'avere senso e il significare qualcosa*. Bari: Edizioni Giuseppe Laterza.

Petrilli, S. (2015a). Translation of semiotics into translation theory and vice versa. *Punctum. International Journal of Semiotics. Semiotics of Translation, Translation in Semiotics*, Special Issue, *1*(2), Guest Editors and Introduction, 5-10, Evangelos Kourdis and Pirjo, Hellenic Semiotic Society, http://punctum.gr.

Petrilli, S. (2015b). Human Life, Symbol and Writing. Maurice Maeterlinck's *L'Oiseau blêu. Chinese Semiotic Studies, 11*(1), 39-64. Editor-in-chief Yongxiang Wang, De Gruyter Mouton.

Petrilli, S. (2016a). Translation Everywhere. *Traduire : signes, textes, pratiques / Translating: Signs, Texts, Practices*. *Signata. Annales de Sémiotique/Annals of Semiotics*, (7), 23-56.

Dossier dirigé par J. Fontanille, M. Sonzogni & R. Troqe, Presses Universitaires de Liège, Liège, Belgique.

Petrilli, S. (2016b). Dialogue, responsibility and literary writing. Mikhail Bakhtin and his Circle. *Semiotica. Journal of the International Association for Semiotic Studies 213*(1/4), 307-343. Editor-in-Chief: Marcel Danesi, De Gruyter Mouton.

Petrilli, S. (2016c). Beyond Communication with the Same: On Sign, Value and Understanding. *Language and Semiotic Studies*, *2*(3), 18-35. Editor-in-Chief: Labao Wang, Soochow University, China.

Petrilli. S. (2016d). *The Global World and Its Manifold Faces. Otherness as the basis of communication.* Bern, Zurig: Peter Lang.

Petrilli, S. (2017a). Semioethics and literary writing. Between Peirce and Bakhtin. *Language and Semiotic Studies*, *3*(1), 12-29.

Petrilli, S. (2017b). La resa del cronotopo letterario di *Sylvie* di Gérard Nerval nella traduzione di Umberto Eco. *Cultura & Comunicazione. Lingue, Linguaggi Comunicazione / Mass Media / Didattica / Cultura (C&C)*, series directed by Marcel Danesi, VII, 39-42 (double columns), Perugia: Guerra.

Petrilli, S. (2017c). Lifelong Listening to M. Bakhtin's Word in the Context of His 'Circle'. A Philological Approach by A. Ponzio, *Philology. An International Journal on the Evolution of Languages, Cultures and Texts*, vol. 3, pp. 361-395. General Editor Francesco Benozzo, Bern: Peter Lang,

Petrilli, S. (2018a). Vision of the Other: Word and Image in Mikhail Bakhtin. *International Journal of Semiotics and Visual Rhetoric* (IJSVR), *2*(1), 120-136.

Petrilli, S. (2018b). Tradurre il tempo. Umberto Eco traduttore del cronotopo in *Sylvie* di Nerval. *Ocula. Occhio semiotico sui media. Semiotic eye on media*, Flux saggi, luglio, www.ocula.it.

Petrilli, S. (2019a). *Signs, Language and Listening. Semioethic Perspectives*. New York, Ottawa, Toronto: Legas.

Petrilli, S. (2019b). Visualizing Theatrical and Novelistic Discourse with Bakhtin. *International Journal of Semiotics and Visual Rhetoric* (IJSVR), *3*(1), 12-31.

Petrilli, S. (2019c). Dire le temps, entre narration et traduction. Umberto Eco traducteur de *Sylvie* de Gérard de Nerval. In Susan Petrilli & Augusto Ponzio (Eds.) *Dizionario, Enciclopedia, Traduzione,* pp. 107-128.

Petrilli, S. (2019d). A visão do outro. Palavra e imagem em Mikhail Bakhtin, In *Mikhail Bakhtin, O HOMEM AO ESPELHO. Apontamentos dos anos 1940***,** Marisol Barenco de Mello & Maria Letícia Miranda (Eds.) pp. 67-104. São Carlos, Pedro & João Editores.

Petrilli, S. (2019e). Linguaggio e ideologia tra scienza dei segni e metodica filosofica in Ferruccio Rossi-Landi. *Filosofi(e)Semiotiche. 6*(2), 98-111. Rende, Calabria, Il Sileno.

Petrilli, S. (2019f). *Significare, interpretare e intendere. Tra segni, lingue, linguaggi e valori*. Lecce, Pensa: MultiMedia.

Petrilli, S. (2020a). At the Margins of Speaking of Love with Roland Barthes and Mikhail Bakhtin. In *MARGINALIA*, *Acta Translatologica Helsingiensia* (ATH), vol. 4, pp. 21-57, 2020, eds. Ritva Hartama-Heinonen & Pirjo Kukkonen. Helsinki, University of Helsinki.

Petrilli, S. (2020b). La parola pasoliniana come visione trasumanante. In *Diritti umani e diritti altrui. Per una prospettiva semioetica* [Series: Athanor. Semiotica, Filosofia, Arte, Letteratura, XXX, 23], edited and Pres. by S. Petrilli. Milan: Mimesis.

Petrilli, S. (2020c). Translation, Ideology, and Social Practice. In Meng Ji & Sara Laviosa (Eds.) *The Oxford Handbook of Translation and Social Practices*. London, Oxford: Oxford University Press.

Petrilli, S. & Ponzio, A. (1999). *Fuori campo. I segni del corpo tra rappresentazione ed eccedenza*. Milan: Mimesis.

Petrilli, S. & Ponzio, A. (2002). *I segni e la vita. La semiotica globale di Thomas A. Sebeok.* Milan: Spirali.

Petrilli, S. & Ponzio, A. (2003a). *Views in Literary Semiotics*. New York, Ottawa, Toronto: Legas.

Petrilli, S. & Ponzio, A. (2003b). The Concept of Language. Ferruccio Rossi–Landi and Thomas A. Sebeok. In Susan Petrilli (Ed.) *Lavoro immateriale. Athanor. Semiotica, Filosofia, Arte, Letteratura*, XIV ns. 7, 2003–2004 pp. 207–222. Rome: Meltemi.

Petrilli, S. & Ponzio, A. (2005). *Semiotics Unbounded. Intepretive Routes through the Open Network of Signs*. Toronto, Buffalo, London: Toronto University Press.

Petrilli, S. & Ponzio, A. (2006a). *La raffigurazione letteraria*. Milan: Mimesis.

Petrilli, S. & Ponzio, A. (2006b). Translation as Listening and Encounter with the Other in Migration and Globalization Processes Today. *TTR. Traduction, Terminologie, Rédaction*. Traduire les Amériques / Translating the Americass, *XIX*(2), 2a semester, 191–224.

Petrilli, S. & Ponzio, A. (2015). Language as primary modeling and natural languages: a biosemiotic perspective. In Ekaterina Velmezova, Kalevi Kull, Stephen J. Cowley (Eds.) *Biosemiotic Perspectives on Language and Linguistics* [Book series Biosemiotics 13], pp. 47-76. London: Springer.

Petrilli, S. & Ponzio, A. (2016). Verbale e figurativo di Dario Fo, *Cultura & comunicazione. Lingue e linguaggi e Comunicazione / Mass media / Didattica / Letteratura, Cinema e Cultura (C&C)*, Anno VI, 9, pp. 39-46, series directed by Marcel Danesi & Michael Lettieri. Perugia, Guerrieri Edizioni.

Petrilli, S. & Ponzio, A. (2017a). Deed, Otherness and Love in Bakhtin and Peirce. In *New Semiotics. Between Tradition and Innovation*, pp. 227-236, Proceedings of the 12th World Congress IASS/AIS, Sofia 2014, 16-20 September, New Bulgarian University, NBU Publishing House & IASS Publications.

Petrilli, S. & Ponzio, A. (2017b). Interpretation and Iconicity in the Translation Process. In *New Semiotics. Between Tradition and Innovation*, pp. 1201- 1210, Proceedings of the 12th World Congress IASS/AIS, Sofia 2014, 16-20 September, New Bulgarian University, NBU Publishing House & IASS Publications.

Petrilli, S. & Ponzio, A. (2018). Voice as image, transcendence and otherness. In *L'immagine nella parola, nella musica e nella pittura* [series: Athanor. Semiotica, Filosofia, Arte, Letteratura XXVIII, 21, Editor: Augusto Ponzio] pp. 405-414. Milan: Mimesis.

Petrilli, S. & Ponzio, A. (2019a). *Dizionario, Enciclopedia, Traduzione. Fra César Chesneau Dumarsais e Umberto Eco* [Series: L'Orizzonte, directed by Giovanni Dotoli, Encarnación Medina Arjona, Mario Selvaggio]. Fasano, AGA; and Paris: L'Harmattan.

Petrilli, S. & Ponzio, A. (2019b). *Identità e alterità. Per una semioetica della comunicazione* (con Augusto Ponzio), ed. Susan Petrilli [Series: Athanor. Semiotica, Filosofia, Arte,

Letteratura, XXIX, 22, directed bhy Augusto Ponzio]. Milan: Mimesis.

Petrilli, S. & Ponzio, A. (2019c). Identity and Alterity of the Text in Translation. *International Journal of Semiotics and Visual Rhetoric* (IJSVR), *3*(1), 46-65.

Petrilli, S. & Ponzio, A. (2020). A Semiotic Approach to Translation. Otherness, Iconicity and Encounter. In Mesut Kuleli & Didem Tuna (Eds.) *Conceptual Readings in Language, Literature and Translation – Lectures notionnelles de la langue, de la littérature et de la traduction*, pp. 53-78. Ankara: Nobel Academy Publishing.

Ponzio, A. (1992). Philosophy of Language and Semiotics in Mikhail Bakhtin. *Russian Literature* XXXII, pp. 393–416. North–Holland, University of Amsterdam.

Ponzio, A. (1996). From Moral Philosophy to Philosophy of Literature: Bakhtin from 1919 to 1929. *Dialogue. Carnival. Chronotope* 3, 97–116.

Ponzio, A. et *Alii*. (1998). *Levinas Vivant*. Bari: Edizioni dal Sud.

Ponzio, A. (2003). Representation, Rendering, and Polyphony in Novel and Drama. In Lisa Block de Behar (Ed.) *Between Myths and Knowledge*, pp. 197–218. Montevideo: AILC/ICLA.

Ponzio, A. (2006a). *The Dialogic Nature of the Sign*. Ottawa, New York, Toronto: Legas.

Ponzio, A. (2006b). Political Ideology and Language of the European Constitution. *La sémiotique politique/ Political Semiotics. Semiotica. Journal of the International Association for Semiotic Studies*, Special Issue *159*(1/4), 75–92.

Ponzio, A. (2006c). Metaphor and poetic logic in Vico. *Perspectives on Metaphor. Semiotica. Journal of the International Association for Semiotic Studies*, Special Issue *161*(1/4), 231–249.

Ponzio, A. (2006d). Homage to Three Masters: Bakhtin, Levinas, Rossi–Landi. In Susan Petrilli (Ed.) *Comunicazione, interpretazione, traduzione*, pp. 275–298. Milan: Mimesis.

Ponzio, A. (2006e). *The I questioned: Emmanuel Levinas and the critique of occidental reason, Subject Matters.* Special edition. vol. 3, 1, 2006, 1-42. With A. Z. Newton, M. B. Smith, R. Bernasconi. G. Ward, R. Burggraeve, B. Bergo, W. P. Simmons, A. Aronowicz, 43-127.

Ponzio, A. (2007a). Hypertextuality and literary translation. *Semiotica. Les emotions : figures et configurations dynamiques,* Guest ed., Jacques Fontanille; *Vital signs of semio–translation,* Guest ed., Dinda L. Gorlée, *163*(1/4), 289–309.

Ponzio, A. (2007b). Translation and the Literary Text. *TTR. Traduction, Terminologie, Rédaction. Etudes sur le texte et ses transformations, XX*(2), 89–119, 2e semestre. TTR a 20 ans II / TTR Turns 20 II, dir. Annick Chapdelaine. Association canadienne de traductologie / Canadian Association for Translation Studies, Université McGill.

Ponzio, A. (2008a). Signification and alterity in Emmanuel Levinas. *Semiotica 121*(1/4) 115-130. Berlin: Mouton de Gruyter.

Ponzio, A. (2008b). *Linguaggio, lavoro e mercato globale. Rileggendo Rossi-Landi*. Milan: Mimesis.

Ponzio, A. (2008c). Signification and alterity in Emmanuel Levinas. *Semiotica. Journal of the International Association for Semiotic Studies*, *171*(1/4), 115–130.

Ponzio, A. (2009a). Sign, Dialogue, and Alterity. *Sociosemiotica. Semiotica. Journal of the International Association for Semiotic Studies*, *173*(1/4), 129–154, Special ed. Paul Cobley and Anti Randviir.

Ponzio, A. (2009b). *Emmanuel Levinas. Globalisation and Preventive Peace*. Ottawa: Legas.

Ponzio, A. (2009c). *L'écoute de l'autre*. Paris: L'Harmattan.

Ponzio, A. (2010a). *Rencontres de paroles*. Paris: Alain Baudry & Cie.

Ponzio, A. (2010b). Metaphoric image and iconic likeness. *Semiotica, 181*(1/4), 275–281.

Ponzio, A. (2015a). Science, Art, Politics, and Praxis in Mikhail Bakhtin. *Southern Semiotic Review*, *5* (1), 1-23. Editor Geoffrey Sykes, Associate Editor Paul Ryder.

Ponzio, A. (2015b). Philology and Philosophy in Mikhail Bakhtin. *Philology. An International Journal on the Evolution of Languages, Cultures and Texts,* (1), 121–150. Peter Lang.

Ponzio, A. (2015c). *A revolusão bakhtiniana*. Saô Paol (Brasil): Contexto.

Ponzio, A. (2016). Otherness, Intercorporeity and Dialogism in Bakhtin's Vision of the Text. *Language and Semiotic Studies*. *2*(3), 1-17.

Ponzio, A. (2017). Literary writing and linguistic disalienation. *Language and Semiotic Studies*, *1*(3), 30-40. Soochow University, China.

Ponzio, A. (2019). *Con Emmanuel Levinas*. *Alterità e identità*. Milan: Mimesis.

Ponzio, A., Petrilli, S. & Ponzio, J. (2005). *Reasoning with Emmanuel Levinas.* New York, Ottawa, Toronto: Legas.

Ponzio, A, Petrilli, S. & Ponzio, L. (2012). *Interferenze. Pier Paolo Pasolini, Carmelo Bene e dintornil*. Milan: Mimesis.

Rossi-Landi, F. (1976). Criteri per lo studio ideologico di un autore. *Quaderni latinoamericani* (2), 5-32.

Rossi-Landi, F. (1985). *Metodica filosofica e scienza dei segni. Nuovi saggi sul linguaggio e l'ideologia*, book series, "Il campo semiotico," directed by Umberto Eco. Milan: Bompiani.

Sebeok, T. A. (2001). *Global Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.

Spitzer, L. (1976). L'originalità della narrazione nei *Malavoglia.* In L. Spitzer, *Studi italiani*, ed. Claudio Scarpati. Milan: Vita e pensiero.

Stirner, M. (1844). *Der Einzige und sein Eigentum*. Stuttgart: Reclam-Verlag, 1972; *The Ego and Its Own*, D. Leopold (Ed.). Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1995.

Vološinov, V. N. (1927). *Frejdizm: Kriticeskij očerk*. Moscow, Leningrad: Gosizdat; *Freud e il freudismo*, A. Ponzio (Ed.), L. Ponzio (Trans.). Milan: Mimesis; now in Bachtin e il suo circolo 2014, pp. 355-597; *Freudianism. A Critical Sketch*, I. R. Titunik & N. H. Bruss (Ed.), I. R. Titunik (Trans.). Bloomington: Indiana University Press, 1987. [*Freudianism: A Marxian Critique*, Eng. trans. New York, London, Seminar Press, 1973.]

Vološinov, V. N. (1929). *Marksizm i filosofija jazyca*. Osnovnye problemy sociologiceskogo metoda v nauke o jazyke, Moscow-Leningrad, Priboj, 2nd ed. 1930; *Marxismo e filosofia del linguaggio*, ed. Augusto Ponzio, trans. Margherita de Michiel, Lecce, Manni, 2010; now in Russian & Italian in Bachtin e il suo circolo 2014, 1461-1839; *Marxism and the Philosophy of Language*, Eng. trans. L. Matejka & I. R. Titunik, New York, London, Seminar Press, 1973, new ed. 1986; *Marxisme et philosophie du langage* [1930], P. Sériot & I. Tylkowski-Ageeva (eds.), bilingual Russian/French edition, Limoges, Lambert-Lucas, 2010.

Analysis of *Kürk Mantolu Madonna* by Sabahattin Ali from Semiotics of Translation Perspective[1]

Alize Can Rençberler[2]

Abstract
This study aims to analyze the novel titled *Kürk Mantolu Madonna* by Sabahattin Ali and evaluate its English translation titled *Madonna in a Fur Coat* from semiotics of translation perspective. The original text is analyzed using the text analysis steps compiled by Öztürk Kasar (2009a) from the Paris School of Semiotics. Upon discovering the meaning universe in the original text, the English translation is investigated and compared to the original text in the light of Öztürk Kasar's *Systematics of Designification in Translation* (2020). After completing the semiotic analysis of the original text and the translation evaluation, the meaning universes of *Kürk Mantolu Madonna* and *Madonna in a Fur Coat* are compared and contrasted, and meaning transformations in the translated text are presented through examples. The conclusion drawn from this study is that semiotics of translation provides a necessary and maybe indispensable aid for readers, translators and editors to discover the meaning universe of a text and carry out a translation evaluation. Besides, it can assist them in overcoming the hindrances of the culture-bound language use in a literary text.

Keywords: *Kürk Mantolu Madonna*, *Madonna in a Fur Coat*, semiotics of translation, Systematics of Designification in Translation, semiotic analysis

1. Introduction

Translators go through a process of reproducing a discourse created by an author. Sometimes, this process can be smooth. But they need to try to catch the inferred from the obvious in the text. As literary texts are narrations endowed with metaphors, signs, and symbols, they can be interpreted differently or insufficiently by readers and translators. In this study, the transformations in the meaning of the translated text are the focal point. In this respect, transformations of the meaning resulting from the translators' interpretations are evaluated. Within this context, semiotics of translation may lift the veil of the mystery of the meaning universe and help translators to find their path in the woods of the text.

In this study, Sabahattin Ali's novel, *Kürk Mantolu Madonna* and its English translation are used to evaluate the translators' traces on their translated text as the reproducers of the original text. The analysis of the original text and the evaluation of the translated text with the original one is conducted within the framework of Sündüz

[1] Part of this study was delivered as an oral presentation in the 2nd International Congress on Academic Studies in Philology held on 2-5 September 2020 at Bandırma Onyedi Eylül University, Turkey.

[2] Dr., Trakya University, Faculty of Letters, Department of Translation and Interpreting, e-mail: alizecan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7187-6614.

Öztürk Kasar's (2009a) text analysis steps[3] and *Systematics of Designification in Translation*[4] (2020: 160-161). Öztürk Kasar extracted the text analysis steps from the studies of the Paris School of Semiotics and denominated them as:

- segmentation of the text
- interpretation of the title and the subheadings of the text
- instance of origin and projected instances
- focalization of the text
- temporal relationships in the text
- narrative programs in the text
- combinatory modalities of the actants in the text
- transformations of the subject
- veridictory modalities
- isotopies in the text
- multiple readings of the text
- enigmas in the text and their contribution to the production of meaning
- contracts in the text and their contribution to the production of meaning
- symbolism in the text
- the role of the receiver of discourse in the production of meaning
- interpretation of the epigraphs in the text
- the relationship between the text and the elements that surround it
- intertextual and hypertextual relationships in the text.

(Öztürk Kasar, 2009a: 166-172 as cited in Tuna & Kuleli, 2017: 31-41)

Upon completing the original text analysis, applying *Systematics of Designification in Translation* contributes to evaluating how effectively the translators carry the meaning into the target language. Öztürk Kasar (2020) propounds nine designificative tendencies

[3] The terms in the list were translated into English by Assoc. Prof. Dr. Didem Tuna for her ELL 671 (Methods in Semiotics of Translation) lecture notes.

[4] *Systematics of Designification in Translation* was first published under the title *Systematics of Designificative Tendencies* by Prof. Dr. Sündüz Öztürk Kasar in French (Öztürk Kasar, 2009b: 193). Afterwards, the revised and updated version was published in Turkish (Öztürk Kasar & Tuna, 2015: 463), in French (Öztürk Kasar & Tuna, 2016: 89–91) and English (Öztürk Kasar & Tuna, 2017: 172). The systematics has taken its final form in a recent publication with its new title (Öztürk Kasar, 2020: 160-161). In this study, English version of the systematics is cited.

a translator may show during the act of translation and below is listed its English version (Öztürk Kasar & Tuna, 2017: 172).

> 1. *Over-interpretation of the meaning*: The translator produces an excessive commentary on the original text's meaning or makes explicit a meaning that is implicit in the original text. This tendency leads to excessive translation and meaning.
>
> 2. *Darkening of the meaning*: The translator makes ambiguous or obscure a clear meaning in the original text. This tendency leads to an ambiguous meaning.
>
> 3. *Under-interpretation of the meaning*: The translator provides incomplete information, producing insufficient meaning. Because of this operation, incomplete translation and insufficient meaning occur.
>
> 4. *Sliding of the meaning*: The translator produces a possible sense that is potential but not actualized in the context of the original text or creates a connotation not evoked by the original text. As a result of these operations, another meaning occurs.
>
> 5. *Alteration of the meaning*: The translator produces a false meaning, albeit not entirely irrelevant to the meaning in the original text. This tendency leads to false meaning.
>
> 6. *Opposition of the meaning*: The translator produces a meaning contrary to the meaning in the original text. As a result of this operation, opposing meaning occurs.
>
> 7. *Perversion of the meaning*: The translator produces a meaning irrelevant to the meaning in the original text. This tendency leads to anti-meaning.
>
> 8. *Destruction of the meaning*: The translator produces an utterance devoid of meaning; in this case, the meaning is out of the question, but there is some residue of the intended translation material. As a result of this operation, meaninglessness occurs.
>
> 9. *Wiping-out of the meaning*: The translator wipes out the signification unit. This tendency leads to the absence of translation (non-translation). Wiping-out of the meaning is the complete elimination of the formation of sign and meaning, where no traces of the meaning remain, and the sign is eliminated.

The first three designificative tendencies are *within the field of meaning of the sign,* the next three tendencies are *at the limits of the field of meaning of the sign,* and the last three are *outside the field of meaning of the sign*. *Systematics of Designification in Translation* (Öztürk Kasar, 2020: 160-161), according to Öztürk Kasar and Tuna (2017: 171), aids to comprehend how efficiently the translators convey the signs to the target language and aims to give more objective data for evaluating translations, which is moderately observational and subjective.

2. Research method

In this section, the purpose of the study is defined, and research questions, data collection and data analysis tools are covered under the following subheadings.

REFERENCES

Ali, S. (2013). *Kürk mantolu Madonna*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Ali, S. (2016). *Kürk mantolu Madonna*. (M. Freely and A. Dawe, Trans.). London: Penguin Classics.

Coquet, J.C. (2007). *Phusis et logos. Un phénoménology du langage*. Paris: PUV.

Coquet, J. C. (2020). Sözceleyenler ve kiplikler: La Fontaine'in Kurtla Kuzu adlı fablı. (Çev. Sündüz Öztürk Kasar). *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 92-115. (Orijinal Yayın Tarihi: 1987).

Italian-English Cambridge Dictionary. https://dictionary.cambridge.org/dictionary/italian-english/madonna (Retrieved on: 22.08.2020).

Kuleli, M. (2017). Analysis of subjectivity in literary translation from semiotics of translation point of view: Analysis of subjectivity in the play "Coriolanus" and translation evaluation. *Turkish Studies – Language and Literature*, *12*(22), 511-532. Doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12372.

Kuleli, M. (2019a). Marxist feminist discourse in a Turkish novel with Eugene Nida's concept of "equivalence" applied on translation evaluation of the novel. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 703-720. Doi: 10.29000/rumelide.621178.

Kuleli, M. (2019b). Identification of translation procedures for culture specific items in a short story. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *15*(3), 1105-1121. Doi: 10.17263/jlls.631551

Öztürk Kasar, S. (2009a). Pour une sémiotique de la traduction. In C. Laplace, M. Lederer, & D. Gile (Ed.), *La traduction et ses métiers*. (163-175). Caen: Lettres Modernes Minard, Coll."Champollion 12".

Öztürk Kasar, S. (2009b). Un chef-d'oeuvre très connu: Le chef-d'oeuvre Inconnu de Balzac. Commentaires d'une traduction à l'autre laissant des traces. In M. Nowotna & A. Moghani (Ed.), *Les traces du traducteur* (187- 211). Paris: Publications de l'INALCO.

Öztürk Kasar, S. (2012). Jean-Claude Coquet ile bir dil görüngübilimine doğru. In *XII. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. (ss. 427-433). Edirne: Trakya Üniversitesi.

Öztürk Kasar, S. (2019). Analyser pour traduire *La Route Des Flandres* de Claude Simon. Approche sémiotique entre phusis et logos. In F. Lautel-Ribstein & C. Pineira-Tresmontant (Eds.), *Des mots aux actes, sémantique(s), sémiotique(s) et traduction 7* (pp. 237-255). Paris: Classiques Garnier.

Öztürk Kasar, S. (2020). De la désignification en traduction littéraire: *Les Gens d'en face* de Georges Simenon dans le contexte turc du point de vue de la sémiotique de la traduction. *Parallèles 32*(1), 154-175.

Öztürk Kasar, S. & Tuna, D. (2015). Yaşam, Yazın ve Yazın Çevirisi İçin Gösterge Okuma. *Frankofoni Ortak Kitap,* (27). 457-482. Ankara.

Öztürk Kasar, S. & Tuna, D. (2016). Idéologie et abus de texte en turc. In: Astrid Guillaume (Ed). *Idéologie et Traductologie*. (87-103). Paris: L'Harmattan.

Öztürk Kasar, S. & Tuna, D. (2017). Shakespeare in three languages: Reading and analysing sonnet 130 and its translations in light of semiotics. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(1), 170-181.

The Mystical Humanity of Christ Publishing, *Mary and the Importance of the Color Blue* https://www.coraevans.com/blog/article/mary-and-the-importance-of-the-color-blue (Retrieved on 24.08.2020.

Tuna, D. & Kuleli, M. (2017). *Çeviri Göstergebilimi Çerçevesinde Yazınsal Çeviri İçin Bir Metin Çözümleme ve Karşılaştırma Modeli*. Konya: Eğitim Yayınevi.

K I S I M - I I

Edebiyat ve Çeviri

P A R T - I I

Literature and Translation

L'historisation du sens du texte comme condition de son interprétation[1]

Irena Kristeva[2]

Résumé

L'article tente de décortiquer la méthode de traduction, conçue par Jean Bollack, connue comme herméneutique critique. Bollack estime que l'objectif du traducteur serait, dans un premier temps, de chercher dans le texte le sens fixé par son auteur, et dans un deuxième temps, de supprimer la distance qui sépare l'acte de traduire de l'original, en tenant compte du déploiement du sens de celui-ci qui dépasse le sens fixé par son auteur et en l'« historisant » par les interprétations déposées par d'autres lectures. Cette « historisation » du sens de l'original permet de le réactualiser, en incorporant à sa lecture actuelle les lectures produites dans le temps. Le traducteur devrait poursuivre parallèlement la réflexion sur son propre acte philologique et la critique des lectures antérieures du texte-source. Cette attitude critique ne signifie pas qu'il faut subordonner la philologie à la philosophie, mais qu'il faut incorporer à celle-là la réflexion critique. La lecture du texte ne sépare donc pas le travail de traduction du travail d'interprétation : elle demande une « historisation radicale » de l'œuvre qui, sans ignorer le moment de sa création, vise à connaître ses représentations contemporaines. Bref, l'« historisation radicale » du sens du texte devient la condition de son interprétation. Somme toute, l'herméneutique critique permet de déchiffrer correctement les signes, les expressions et les formes textuels. Elle rend possible l'identification du sens originaire du texte à traduire. Elle fait dégager les singularités et les différences de l'original et de la traduction. Placée dans la double tradition de l'auteur et du traducteur, cette méthode historisante confronte leurs horizons dans la recherche du sens de l'original. Historiquement déterminée, elle représente une approche critique du texte à traduire, qui prend en compte sa réception par les diverses époques et le « conflit des interprétations » suscité par ses lectures.

Mots-clés : Jean Bollack, herméneutique critique, historisation du sens, traduction.

La méthode interprétative conçue par Jean Bollack est connue sous le nom d'herméneutique critique. Les idées du fondateur du *Centre de recherches philologiques*, créé à Lille en 1967, sur les problèmes soulevés par l'interprétation des œuvres antiques émergent de sa propre pratique traductive. Avec Mayotte Bollack et une équipe de collaborateurs, parmi lesquels se distinguent André Laks, Heinz Wismann, Philippe Rousseau et Pierre Judet de la Combe, il traduit les premiers présocratiques Héraclite et Parménide, et les grands tragiques Euripide et Sophocle. La relecture qu'il en propose repose sur un travail philologique minutieux et ponctuel,

[1] Une partie de cette étude a été présentée comme conférence plénière au 2e Congrès international des études en philologie qui s'est tenu du 2 au 5 septembre 2020 à l'Université Bandırma Onyedi Eylül, Turquie.

[2] Prof. Dr., Université de Sofia, Département d'Etudes Romanes, e-mail: krustevagr@uni-sofia.bg, ORCID ID: 0000-0002-4513-5414

complété d'une appréciation philosophique. L'herméneutique critique articule ensemble l'acte philologique (l'établissement des textes classiques par la comparaison de leurs versions conservées) et l'acte herméneutique (l'interprétation de ces textes). Elle interroge le sens de l'original et son expression : *Que dit le texte-source ? Comment le dit-il ? A quoi se réfère-t-il ?*

L'herméneutique critique s'applique à déchiffrer correctement les signes, les locutions et les formes textuels. Elle rend possible l'identification du sens primaire de l'original grâce à ses lectures ultérieures qui contribuent à en dégager les singularités et les différences par rapport à la traduction en cours. Placée dans la double tradition de l'auteur et du traducteur, cette démarche archéologique poursuit la quête du sens originaire, en le débarrassant des significations qui s'y sont superposées dans le temps. Historiquement déterminée, elle adopte une approche critique qui tient compte de la réception de l'œuvre au fil des siècles et du conflit de ses interprétations[3]. Interdisciplinaire, elle renforce l'étude philologique qui s'en tient à l'analyse linguistique rigoureuse du texte par une interprétation critique qui présuppose la réflexion et la reconnaissance de ses références.

1. L'historisation radicale du sens

« Le philologue herméneute déchiffre une interprétation déposée dans une lecture, avant de pouvoir interpréter à son tour, en un deuxième temps, et d'en évaluer la portée »[4]. Ainsi, la compréhension du texte-source exige, d'abord, sa lecture ; ensuite, l'examen de toutes les lectures dont ce texte a été objet ; et enfin, la prise en considération des traditions interprétatives de l'auteur et du traducteur. Dans la confrontation inévitable de son horizon d'attente avec celui de l'auteur, le traducteur doit prendre garde à ce que ses propres expectatives n'influencent pas excessivement sa compréhension de l'original et ne l'engagent pas dans une mauvaise direction, tout en cherchant à saisir l'horizon du texte et les possibilités de son interprétation adéquate. Pour objectiver sa lecture, il doit la comparer à celles effectuées par des lecteurs compétents appartenant à d'autres cultures et à d'autres époques.

La nécessité d'une historisation radicale du sens est justifiée à partir de la prémisse que le cercle herméneutique permet de découvrir le sens *dans la durée* : « Une lecture quelle qu'elle soit ne se précise pas dans un vide de lectures »[5]. Le traducteur avisé parvient à inscrire sa lecture dans l'histoire culturelle des lectures de l'original. En effet, celles-ci vont l'aider à émettre des hypothèses moins subjectives sur le sens originaire, l'empêcher de s'enfermer dans son interprétation limitée, lui éviter de subordonner la traduction à son expérience et à sa tradition qui peuvent voiler le sens premier du texte par une exégèse tenue pour acquise. Du reste, le traducteur moderne d'Homère ou d'Aristote est mieux placé pour accéder à leurs œuvres, aussi bien par rapport à leurs

[3] Cf. P. Ricœur, *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Paris, Le Seuil, collection « L'ordre philosophique », 1969.
[4] J. Bollack, *Sens contre sens. Comment lit-on ?*, Genouilleux, Editions La passe du vent, 2000, p. 21.
[5] J. Bollack, « Apprendre à lire », in *La Grèce de personne. Les mots sous le mythe*, Paris, Le Seuil, 1997, p. 94.

B I B L I O G R A P H I E

Bollack, J. (1992). Arrêt sur le sens. *L'âne*, (50), 40-46.

Bollack, J. (1995). *La naissance d'Œdipe*. Paris : Gallimard (collection « Tel »).

Bollack, J. (1997). *La Grèce de personne. Les mots sous le mythe*. Paris : Le Seuil.

Bollack, J. (2000). *Sens contre sens*. *Comment lit-on ?* Genouilleux : Editions La passe du vent.

Bollack, J. (2006). *Parménide. De l'étant au monde*. Lagrasse: Verdier (collection « Verdier poche »).

Eco, U. (2001). *Experiences in Translation*. Toronto: University of Toronto Press.

Eluard, P. (1968). *Œuvres complètes*, t. I. Paris : Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade).

Gadamer, H.-G. (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique.* Traduit de l'allemand par Etienne Sacre. Paris : Le Seuil (collection « L'Ordre philosophique »).

Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception.* Traduit de l'allemand par Claude Maillard. Paris : Gallimard (collection « Bibliothèque des Idées »).

Judet De La Combe, P. (2003). Interprétation et poésie critique. *Critique : L'art de lire de Jean Bollack*, (672), 317-331.

Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*. Paris : Le Seuil (collection « L'ordre philosophique »).

Schleiermacher, F. (1999). *Des différentes méthodes du traduire et autre texte*, traduit de l'allemand par Antoine Berman et Christian Berner. Paris : Le Seuil (collection « Points essais »).

Steiner, G. (1978). *Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction*, traduit de l'anglais par Lucienne Lotringer. Paris : Albin Michel.

Linguacultural Translation through Mike Collier's *Up the Baltick*: Distant Memories from Local Contexts[1]

Guntars Dreijers[2]

Abstract

The issue of identity has become a core subject in the cultural shift of translation studies. Literary works in translation highlight the dichotomy of "us *vs*. them". This study establishes a diachronic perspective of evolving Latvian identity in Mike Collier's *Up the Baltick* where two prominent British men of the 18th century – Samuel Johnson *aka* Dr Johnson and James Boswell share their travel experience via Courland and Livonia (now the Baltic States). The book is a travelogue of psychogeography of the places visited, and it contains dialogic encounters with local people. The translation of the travelogue poses several challenges. First, the book contains various historic linguacultural references, for example, toponyms that have different names today. Secondly, the source text is imbued with humorous conversations typical of Dr Johnson's character and style. Thirdly, from a perspective of Critical Discourse Analysis, the source text presents the local (i.e. Baltic) linguaculture from a British viewpoint, which does not always present the prescriptive diachrony of the age as reflected in Latvian sources. The aim of this study is to establish translation challenges in the target text rendered from English by a graduate of the Latvian Academy of Culture – Aija Uzulēna. To reach the aim, it has been important to establish linguacultural codes – locality, people, traditions, and language in source and target texts for contrastive reasons. Thereafter, it can be stipulated that the link between source and target texts has contributed to a dialogic and evolving nature of Latvian identity, and in general, any discussion of identity facilitated by the relationship between literary source and target texts.

Keywords: Linguaculture, identity, Livonia, Baltic(k), translation.

1. Introduction

The issue of representation has been prominent both in literature and in translation studies. One of the latest books *Up the Baltick*, originally written in English by Mike Collier and translated into Latvian by Maija Uzulēna, is noteworthy for several reasons. It reflects a period when Latvia as an independent country did not exist, and the territory was part of the Russian empire. At the crossroads of various powers of the time, the territory was ruled by Germans, Swedes, Russians, and Poles.

---

[1] Part of this study was delivered as a plenary oral presentation in the 2nd International Congress on Academic Studies in Philology held on 2-5 September 2020 at Bandırma Onyedi Eylül University, Turkey.

[2] Assoc. Prof. Dr., Ventspils University of Applied Sciences, Faculty of Translation Studies, e-mail: guntarsd@venta.lv, ORCID ID: 0000-0003-3511-2670.

The age of the 18th century was a precursor to what in the 19th century became Latvia and later on in the 20th century - the independent Republic of Latvia *de iure*. The thought of independent Latvia was practically unimaginable in the 18th century and also in the first half of the 19th century. The historical names of the territory were several – one of them was Livonia, and it covered the present territory of Latvia and Estonia though some parts of southeastern Latvia were not included (Appendix 1).

The book is richly interspersed with intercultural and historic references. They all contribute to the forming identity of the Latvian people. The epigraph by the author runs followingly – "To the Letts and the Esthonians, with gratitude and admiration". Moreover, the epoch has been described by the author of the book who has currently a dual citizenship - both British and Latvian – and has been residing in Latvia since 2007, and he has excellent knowledge about the history and geography of Latvia.

As to the reception of the book in the Latvian target audience, the book has had dual reviews. Some readers have missed the deliberate sarcasm embedded throughout the book that is so characteristic of the British mentality and, in the case of the travel narrative, also contributes to aspects of the content propositionally (i.e., attitudinally); whereas some see the narrative as informative and entertaining.

The aim of the article is to establish the formative aspects of the Latvian identity through the dual British-Latvian perspective and to identify translation patterns that help rendering the authorial intent into the literary narrative. To reach the aim, the following objectives have been implemented – first, to establish the peculiar narrative of the story; secondly, to identify and describe linguacultural factors; thirdly, to look at some of the translation challenges from the perspectives of linguaculture and style. One of the key terms 'linguaculture' has been defined and studied in the context of the narrative by extracting examples from the text as they reflect historical linguacultural factors also influencing translator's decision-making and are revealing of the emerging Latvian identity.

In linguacultural studies, *languaging* encompasses three interrelated concepts – culture, identity, and language. The concept of languaging has been actualized in the work of James M. Wilce "Culture and Communication" (2017: 17). Mike Collier's *languaging* of travel narrative invites answers to the following questions – 1) how does psychogeography of the age get reflected and translated; 2) what is the importance of the identity and space-time in the travel narrative; 3) are there any value judgments in representing linguaculture and space-time? Linguacultural themes, then, have been organized and tackled in the following subchapters – 1) Genre and Narrative, 2) Emerging Urbanity in Livonia (and the Duchy of Courland), 3) Lettland's Linguaculture, 4) Livonian and Duchy of Courland's Culture, 5) Letts' Identity. The term 'translation' is used in two meanings in the article – 1) translation as an act of rendering the text from one language into another, and 2) figuratively – 'translating or rendering diachronic travel experience into the familiar notions'. Semiotically, the book invites negotiated reading because the overall narrative has been interspersed with humor and sarcastic notes, and it may factually be considered as counter-prescriptive concerning the scientific approach to Latvian history. Although the author has accurately described historical and

Sources

Collier, M. (2017). *Up the Baltick*. Riga: Baltic Features.

Koljers, M. (2018). *Iz Baltikas*. (Trans. Maija Uzulēna) Rīga: Dienas grāmata.

R E F E R E N C E S

Barker, C. & Jane, E. A. (Eds.) (2016): *Cultural Studies. Theory and Practice*. 5th ed. Los Angeles, London: SAGE.

Boswell, J. & Johnson, S. (1984): *A Journey to the Western Islands of Scotland and the Journal of a Tour of the Hebrides*. London: Penguin Books.

Carter, R. (2015). *Language and Creativity*. London: Routledge.

Collier, M. (2016). *Interview in Latvian*. Available: https://klasika.lsm.lv/lv/raksts/makslinieka-darbistaba/rakstnieks-maiks-koljers-masinas-bagaznieka-man-vienmer-ir-zagis.a70119/ [Accessed 30.08.2020]

Collier, M. (2017). *Sarcasm Is Ruining My Life*. Available: http://tedxriga.com/sarcasm-ruining-life/ [Accessed 30.08.2020]

Cortés, O. C. & Harding, S.-A. (2019). Translation and Culture. *The Routledge Handbook of Translation and Culture*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Dancygier, B. (2012). *The Language of Stories. A Cognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eco, U. (2004). *Mouse or Rat? Translation as Negotiation*. London: Phoenix.

Keith, K. D. (Ed.) (2019). *Cross-Cultural Psychology. Contemporary Themes and Perspectives*. 2nd ed. Chichester: Wiley Blackwell.

Kövecses, Z. (2006). *Language, Mind, and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Lomas, T. (2018). *Translating Happiness. A Cross-Cultural Lexicon of Well-Being*. London: MIT Press.

LNE – Latvian National Enyclopaedia. Origin of the Name of the State. Available: https://enciklopedija.lv/skirklis/8992-valsts-nosaukums%C2%A0%E2%80%93%C2%A0Latvija [Accessed: 30.08.2020]

Martin, P. (2009). *Samuel Johnson. A Biography*. London: Phoenix.

Risager, K. (Ed.) (2019). Linguaculture. *The Routledge Handbook of Language and Culture*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Sapir, E. (1921). *Language. An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harvest Book.

Smith, T. W. (2016): *The Book of Human Emotions*. London: Profile Books.

Underhill, J. W. (2013): *Humboldt, Worldview and Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Wilce, J. M. (2017): *Culture and Communication. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendix 1

Map of Livonia (Latvia, Estonia) 18th century

Source: https://dom.lndb.lv/data/obj/48054.html



Story-Telling in Fairy Tales[1]

Stefan Neuhaus[2]

Abstract

Fairy-Tales are still very popular in German-speaking countries and they have been since the beginning of modernity in the 18th century. With the shift from the medieval structure of society to a secularized bourgeois society, people wanted to fulfill their personal goals – and they contributed this way to the achievements of civilization and industrialization. The rise of a public society demanded newspapers and books and other media to negotiate between its members and paved the endless way to more progress. Most of the canonical fairy tales in the German language began to appear around 1800 by such different authors like Johann Wolfgang Goethe, Ludwig Tieck, the Brothers Grimm, E.T.A. Hoffmann and Wilhelm Hauff. They contribute to the development of society in at least two ways: they create a simple, but at the same time artistic and innovative form (with the subgenres Volksmärchen, Kunstmärchen, and Wirklichkeitsmärchen), and they use it to convey the important values of modern society in a more or less complex way; values like virtue or faithfulness, braveness or discipline. The sociable aspect is reflected in stories framing stories where fictional narrators come together to entertain themselves. The intertextual model is very old; important prototypes are *One Thousand and One Nights* (*Alf Laylah wa-Laylah*), a collection of Middle Eastern folk tales compiled in Arabic and also known as *Arabian Nights* (the first translation into English appeared in 1706-1721), and Giovanni Boccaccios *Il Decamerone*, a collection of about 100 novellas (from 1349-1353). This paper aims to explore the indicated social functions especially of the German tradition of story-telling by having a closer look at some of the best known German fairy tales.

Keywords: Fairy tales, literary history, story-telling, narratives, political discourse.

1. Fairy tales tell stories about the other and the self

Below is the quotation from a frame story, taken from one of the best-known German books in the 19th century (here in my own translation):

> The chief of the guard interrupted their talk. He looked worried and told them not to rest in the false belief that nothing could happen. This would be exactly the spot where caravans are attacked and his fellow guards have seen some horsemen in the distance.

[1] Part of this study was delivered as a plenary oral presentation in the 2nd International Congress on Academic Studies in Philology held on 2-5 September 2020 at Bandırma Onyedi Eylül University, Turkey.

[2] Prof. Dr. Dr. h.c., University of Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Department of German, email: neuhaus@uni-koblenz.de, ORCID ID: 0000-0003-4032-2971.

> The merchants were confounded about this message; but Selim, the foreigner, wondered at their dismay and said, that they were protected too well to be afraid of a gang of predatory Arabs.
>
> 'Yes, Sir!' answered the chief of the guard, 'if it were only such vermin they could rest without worry. But for some time now the terrible Orbasan has been seen about, and it would be wise to be on the watch.'
>
> The foreigner asked who this Orbasan was, and Achmet, the old merchant, told him: 'There are some legends people tell about this incredible man. Some believe him to be superhuman, because he fought 5-6 men at the same time, others think he is a brave Franconian who had come to this area because of his bad luck; but the only certainty is that he is a wicked bandit and thief.'[3]

The quote is taken from Wilhelm Hauff's almanac for children *The Caravan* (*Die Karawane*), published in 1825. It turns the romantic fairy tale into a realistic story, despite its oriental appearance. The story is situated in the orient and addressed to children mostly because of censorship. After 1819, publications in most of the German-speaking countries or states had to be read and accepted by censors even prior to their publication. Adults are also always readers of children's stories; they are the ones who choose them, so they can be addressed through children's stories, too.

Within Hauff's narrative the members of the caravan tell themselves stories in the evenings to pass time and to deal with their fear of the fantastic Robin-Hood-like Orbasan, the illegal and secret ruler of the desert. At the beginning of the story, the foreigner Selim Baruch joins the caravan and finds himself soon in the centre of the group. They all like him and his stories – but little they know. Selim himself – and this is only revealed at the very end of the book – is the famous Orbasan. He manages to help the honest group of merchants and especially one of them, who he is secretly indebted to. Selim has committed a crime once out of revenge – and deeply regrets the consequences. This is why he has come to see one of the merchants and ask him for forgiveness.

The story of Orbasan is the story of a foreigner – and it is a story about prejudices against foreigners. First, the caravan takes him on board because he is smart and intelligent, and he seems to be helpful. Towards the end of their journey, the prejudice against foreigners seems to come true – he is the rotten apple within the small community. But then he is not – only because of him they could safely travel through the desert, and they all gain a friend who is special, not because he obeys the law but because he acts against the law, following a higher moral standard. Through Hauff's story, Friedrich Schiller's bunch of robbers in his famous first play from 1782 receive a late justification. Although or because he is the foreigner, Orbasan stands for an alternative and better order of society. It is not mapped out, but this would not be the task of a literary text but a political one. Literature has its special qualities and, of course, also its limitations.

---

[3] Wilhelm Hauff: Werke. Ed. by Hermann Engelhard. 2 vol. Essen: Magnus 1981. Vol 1, p. 626-627 [my translation].

2. Characteristics of fairy tales

The story of Orbasan is presented as a fairy tale. Fairy tales have a long and varied history. The famous Brothers Grimm have shaped a prototype of a fairy tale called "Volksmärchen" in German; it translates as something like "people's fairy tales". But they mislead their readers by stating a transition from an oral translation of tales into written work. They actually took most of the stories from books, or the women who told them the stories did so. Giovan Francesco Straparola, Giambattista Basile, or Charles Perrault lived centuries before the Grimms, and they wrote some of the stories first; they also usually took their storylines from other books of an earlier age. Competent and intelligent plagiarism was not a crime; it was the basis of the arts.

If we take a look at the history of the fairy tale we will become aware of an international or even transnational phenomenon. The Arabian *One Thousand and One Nights* (*Alf Laylah wa-Laylah*) from around 850 AD goes back to a Persian edition from around 500, and this probably builds on an even earlier Indian edition from around 250 AD. Translations in English, German and other languages became very influential on the development of the so-called "national" traditions of literature. There are other collections of stories from the Middle Ages or even earlier, which have become sources for others who wanted to write stories for their readers in their times.

These archetypes show typical features that modern fairy tales also use like magicians and magical items or the three tasks to be completed by the hero. However, in modern western society, from the enlightenment in the 18th century onwards, magic was not something people believed in anymore to be actually possible in real life but only as part of a fantasy. This opened up new possibilities for authors who wanted to use the form and genre of the fairy tale with its special abilities to create exceptional art and express in a symbolic way what could not be expressed directly. Criticism in a so-called closed society, in the Holy Roman Empire of German Nation or its successor, the "German Alliance" (der "Deutsche Bund"), could not be articulated without potential censorship.

Fairy tales were ideal to disguise criticism because they opened up a fictional space without the limitations of nature, where everything was possible and could be discussed in a symbolic way. At one end of the spectrum are the brave Brothers Grimm who wanted to strengthen values they believed to be typically "German" like virtue and faithfulness, helpfulness or bravery, and also self-discipline and obedience. At the other end are authors like Wilhelm Hauff. Before the caravan goes on its way there is a kind of foreword to the volume with the title "Fairy tale as almanac". The queen of a wonderful land far, far away from where the sun always shines on its green gardens is called Fantasy and has to comfort her oldest daughter Fairy tale. Fairy tale comes back from the earth and is full of sorrow. People do not want to listen to her stories anymore, and there are guards with sharp pens to attack intruders. Queen Fantasy gives Fairy tale the dress of an almanac, and she goes back and tries to fool the guards. They see through her disguise but because they have no sense for her stories anymore; they fall asleep when she starts telling some of them.

REFERENCES

Bluhm, L. (1995). *Grimm-Philologie*. Beiträge zur Märchenforschung und Wissenschaftsgeschichte. Hildesheim et al.: Olms-Weidmann.

Bottigheimer, R. B. (2009). *Fairy Tales. A New History*. Albany, New York: State University of New York Press.

Hauff, W. (1981). *Werke.* (Ed). Hermann Engelhard (2 vol.). Essen: Magnus.

Hoffmann, E.T.A. (1993). *Fantasiestücke in Callot's Manier. Werke 1814*. Ed. by Hartmut Steinecke, Gerhard Allroggen and Wulf Segebrecht. Frankfurt/Main: Deutscher Klassiker Verlag.

Karlinger, F. (1973). (Ed.), *Wege der Märchenforschung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Karlinger, F. (1988). *Geschichte des Märchens im deutschen Sprachraum. Grundzüge* (2nd ed.). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Klotz, V. (1987). *Das europäische Kunstmärchen. 25 Kapitel seiner Geschichte von der Renaissance bis zur Moderne*. München: dtv.

Lange, G. (2004). (Ed.), *Märchen – Märchenforschung – Märchendidaktik* (3rd ed.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mayer, M., & Tismar, J. (1997). *Kunstmärchen* (3rd ed.). Stuttgart & Weimar: Metzler.

Mazenauer, B., & Perrig, S. (1998). *Wie Dornröschen seine Unschuld gewann. Archäologie der Märchen*. Mit einem Essay von Peter Bichsel. München: dtv.

Neuhaus, Stefan (2005). *Märchen*. Tübingen & Basel: Francke.

Pöge-Alder, K. (2016). *Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen* (3rd ed.). Tübingen & Basel: Narr.

Ranke, K., & Brednich, R.W. (1977ff.). (Eds.), *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*. Unter Mitarb. zahlr. Fachwiss. Berlin et al.: de Gruyter.

Rölleke, H. (2004). *Die Märchen der Brüder Grimm. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.

Roth, D., & Kahn, W. (1993). (Eds.), *Märchen und Märchenforschung in Europa. Ein Handbuch*. Frankfurt/Main: Haag and Herchen.

Scherf, W. (1995). *Das Märchenlexikon* (2 vol.). München: C.H. Beck.

Zipes, J. (2015). (Ed.), *The Oxford Companion to Fairy Tales* (2nd. ed.). Oxford: Oxford University Press 2015.

K I S I M - I I I

Sanat ve Çeviri

P A R T - I I I

Art and Translation

Sinemadaki Roman Uyarlamalarında Göstergebilimsel Kodların Karşılaştırılması: Yusuf Atılgan'dan Ömer Kavur'a *Anayurt Oteli* Örneği[1, 2]

Sündüz Öztürk Kasar[3] & Şahan Yatarkalkmaz[4]

Öz

Rus dilbilimci Roman Jakobson, çeviri olgusunu diliçi, dillerarası ve göstergelerarası çeviri olmak üzere üç kategoriye ayırmaktadır. Kullandıkları diller arasındaki yapısal farklardan dolayı, sinema filmleri ve romanlar arasındaki uyarlamalara göstergelerarası çeviri bağlamında bakılmaktadır. Bu sanat biçimlerinin asli özelliklerini dikkate alarak kullandıkları "söz sanatları" arasındaki denklikleri incelemek çeviribilim adına değerli gözlemler sunmaktadır. Bu makalede, Roland Barthes'ın *S/Z* adlı göstergebilimsel çözümleme çalışması ile Paul Ricœur'ün *Zaman ve Anlatı* adlı yorumbilimsel çalışması ışığında, romanlardaki "anlatıcının sesi" ile filmlerdeki "kameranın gözü" arasında çeviribilimsel bağıntılar kurulmaktadır. Sinemada gerçeklik temsilinin edebiyata göre avantajları vardır. Bu avantajlardan kaynaklı olarak, filmler romanlardaki olay örgülerini, kullanılan eğretileme ve düzdeğişmeceleri karşılamaya belli bir yatkınlık gösterirler. Öte yandan da romanda okurun imgelemine hitap eden ironik kesitleri sinemaya uyarlarken ortaya çıkacak engeller vardır. Örneğin herhangi bir edebiyat eserinde okura sunulmayan görsel bir bilginin eser ilerledikçe yaratabileceği ironik durumlar ile sinemanın seyirciye bu görsel bilgileri daha erken sunmak zorunda kalabilmesi arasında uyuşmazlık söz konusudur. Bu çalışmada, ele alınan kısıtlara ve çözümlere dair tartışmalar çerçevesinde, Yusuf Atılgan'ın *Anayurt Oteli* adlı romanı (1973) ile Ömer Kavur tarafından aynı adla uyarlanan filmi (1987) karşılaştırılmakta, filmin ortaya koyduğu yaratıcı uyarlama çözümleri incelenmektedir. Bu inceleme için Roland Barthes'ın göstergebilimsel kodlarından hareketle, yönetmen Kavur'un yazar Atılgan'ın tercihlerine sinema dili bağlamında denk düşebilecek tercihleri seçilmiştir. Romanın filme dönüşümünde ortaya çıkan çeviribilimsel sorular ve fikirler geliştirilmekte, genel bir yorum ve çözümleme çerçevesi çizilmeye çalışılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Göstergebilim, yorumbilim, Yusuf Atılgan, Ömer Kavur, *Anayurt Oteli*

---

[1] Bu makale, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Diller ve Kültürler Arası Çeviribilim Doktora Programı altında, Prof. Dr. Sündüz Öztürk Kasar'ın danışmanlığında, doktora öğrencisi Şahan Yatarkalkmaz'ın hazırladığı ve 2021 yılı içerisinde savunulması öngörülen "Göstergebilimsel Açıdan Yusuf Atılgan'ın *Anayurt Oteli* Örneğinde Aykırı Çeviri" başlıklı tez çalışmasından yola çıkarak üretilmiştir.

[2] Bu çalışmanın bir bölümü, 2-5 Eylül 2020 tarihlerinde Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesinde düzenlenen II. Uluslararası Akademik Filoloji Çalışmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[3] Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı, e-mail: sunduzkasar@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9642-7073.

[4] Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Diller ve Kültürler Arası Çeviribilim Doktora Programı, e-mail: sahan.y@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3031-7271.

1. Giriş

Sinema filmleri ve romanlar arasında türdeş bir dil kullanımından söz edemediğimiz için, bu iki sanat biçimi arasındaki uyarlamalara odaklanmak ve asli özellikleri dikkate alarak edebî söz sanatları ile görsel söz sanatları arasındaki denkliklere bakmak çeviribilim adına değerli gözlemler sunmaktadır. Bu çalışmada, Roland Barthes'ın *S/Z* adlı göstergebilimsel çözümleme ve Paul Ricœur'ün *Zaman ve Anlatı* adlı yorumbilimsel çalışmalarından hareketle, romanlardaki "anlatıcının sesi" ile filmlerdeki "kameranın gözü" arasındaki çeviribilimsel bağıntılar incelenecek, bu iki ortamın dilleri arasında dönüşümlerin ne tür kısıtlara sahip olduğuna bakılacaktır.

Rus dilbilimci Roman Jakobson, çeviri olgusunu üç kategoriye ayırmaktadır: Dil içi, diller arası ve göstergeler arası çeviri (Jakobson, 1963: 79-86). İlk kategori dil içi kesitlerin yeniden başka sözcüklerle ifade edilmesine denk gelirken, ikinci kategori bilindik dilden dile çeviriyi (*translation proper*) kapsamaktadır. Üçüncü kategoriyse sözel dillerden sözel olmayan dillere kod denklikleri kurularak çeviri yapılmasını kapsamaktadır. Jakobson'un belirttiği üzere, herhangi iki dilin karşılaştırılması karşılıklı çevrilebilirliklerinin de incelenmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla çalışmamız bir göstergelerarası çeviri[5] örneğine odaklanmakta, yöntemimiz de çeviri göstergebilimi olarak adlandırılmaktadır.

Çeviri göstergebilimi, Jakobson'un öne sürdüğü üçlü kategorinin ışığında, çeviriye disiplinler arası bir yaklaşım getirmektedir. Fransızca "sémiotique de la traduction" ve Türkçe "çeviri göstergebilimi" terimleriyle (Tuna & Kuleli, 2017: 22) dile getirilen bu yaklaşım, "uygulama alanı belli yazınsal türler ile sınırlı olmayan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır" (Tuna & Kuleli, 2017: 30). Burada "çevirmen, çevrilecek metne bir okuma ve çözümleme modeli benimseyerek yaklaşırsa, anlam arayışını daha kolayca ve güvenle gerçekleştirebilir" (Öztürk Kasar, 2009: 166). Örneğin İtalyan düşünür Umberto Eco, filmlerdeki mizansenin sözlü dile karşılık gelen kullanımlarının öncelikle göstergebilimin konusu olduğunu dile getirmiş (Eco, 1984: 220), fotoğraf sanatından psikolojide yer bulan ayna imgesine kadar uzanan çeşitli imgelerin dilin dilbilgisi kategorileri ve çeşitli sözlü anlatım biçimleriyle bağlantılarını incelemek için çeviribilim ve göstergebilim işbirliğinin önemine dikkat çekmiştir (Eco, 1984: 225). Kuramcı Ubaldo Stecconi ise, göstergebilimin çeviribilime katkısına bakarken, göstergebilimin çeviribilimin sözlü dillerle sınırlı kalmayan kapsamına uygun olmasına dikkat çekmektedir (Stecconi, 2004: 15-26). Stecconi'nin çeviri göstergebiliminin beş avantajını sıraladığı makalesinde iki avantaj çalışmamız için özellikle önemlidir: "Göstergebilim[in] genel anlamda sözlü dil değil, göstergeler kuramı" olması ve "çevirideki mantıksal-göstergebilimsel şartları" incelemesi (Stecconi'den aktaran Tuna & Kuleli, 2017: 24). Çeviri göstergebiliminin başlıca amaçlarından birisi göstergebilim aracılığıyla "yazınsal metindeki anlam evrenini çözmeye odaklanmak" (Tuna & Kuleli, 2017: 18) ve böylelikle çeviri metinler hangi dilde, mecrada ya da kültürde üretilmiş

[5] Göstergelerarası çeviri kavramı hakkında daha ayrıntılı bilgi ve bir başka örnek uygulaması için bkz. Sündüz Öztürk Kasar'ın "Honore de Balzac'ın *Le Chef-d'Œuvre Inconnu* Başlıklı Öyküsünden Jacques Rivette'ın *La Belle Noiseuse* Adlı Filmine: Göstergelerarası Çeviride Göstergelerin Aktarımı ve Dönüşümü" başlıklı makalesi (Öztürk Kasar, 2021).

K A Y N A K Ç A

Atılgan, Y. (2012). *Anayurt Oteli*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Bazin, A. (2011). *Sinema Nedir?* (Çev. İbrahim Şener). İstanbul: Doruk Yayınları.

Barthes, R. (2016) *S/Z*. (Çev. Sündüz Öztürk Kasar). İstanbul: Sel Yayıncılık.

Baştürk, M. (2015) Anayurt Oteli ve Dünya Ağrısı'nda Otel (S)imgesi. *Folklor/edebiyat Dergisi*, *21*(84), 131-144.

Cuddon, J. A. (Ed.). (1999). Dramatic Irony. *Dictionary of Literary Terms and Literary Theory* içinde (s. 237). London: Penguin Reference.

Eco, U. (1984). *Semiotics and the Philosophy of Language*. Bloomington: Indiana University Press.

Eco, U. (2008) *Experiences in Translation*. (Çev. Alastair McEwen). Toronto: University of Toronto Press.

Frye, N. (1973). *Anatomy of Criticism: Four Essays*. (3. bs). Princeton: Princeton University Press.

Gorlée, D. L. (1994). *Semiotics and the Problem of Translation: with Special Reference to the Semiotics of Charles S. Peirce*. Amsterdam: Rodopi.

Jakobson, R. (1963) *Essais de linguistique générale, tome 1*. Paris: Éditions de Minuit.

Öztürk, N., & Özler N. B. (2015). *Zebercet'ten Cumhuriyet'e "Anayurt Oteli"*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Öztürk Kasar, S. (2009). Pour une Sémiotique de la Traduction. Laplace C., Lederer, M. & Gile D. (Ed.), *La Traduction et Ses Métiers* içinde (s.163-175). Caen: Lettres Modernes Minard, Coll."Champollion 12".

Öztürk Kasar, S. (2021) Honore de Balzac'ın Le Chef-d'Œuvre Inconnu Başlıklı Öyküsünden Jacques Rivette'ın La Belle Noiseuse Adlı Filmine: Göstergelerarası Çeviride Göstergelerin Aktarımı ve Dönüşümü. Sündüz Öztürk Kasar, Beki Haleva, Lale Arslan Özcan & Pınar Güzelyürek Çelik (Ed.). *Prof. Dr. Hasan Anamur'un Anısına* içinde (ss. 101-131). İstanbul: YTÜ Yayınları.

Ricœur, P. (2007). *Zaman ve Anlatı: Bir*. (Çevirenler: Mehmet Rifat & Sema Rifat). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Ricœur, P. (2016). *Zaman ve Anlatı: Üç*. (Çev. Mehmet Rifat). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Stecconi, U. (2004). Five reasons why semiotics is good for Translation Studies. Gambier, Y., Shlesinger M., Stolze R. (Ed.). *Doubts and Directions in Translation Studies* içinde (s.15-26). Amsterdam: John Benjamins.

Tuna, D. & Kuleli, M. (2012). *Çeviri Göstergebilimi Çerçevesinde Yazınsal Çeviri için bir Metin Çözümleme ve Karşılaştırma Modeli*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Türk Dil Kurumu. (2020). *Ayrı Yazılan Birleşik Kelimeler*. http://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/ayri-yazilan-birlesik-kelimeler/

Venuti, L. (2012) *The Translation Studies Reader*. (3. bs.). New York: Routledge.

White, H. (2008). *Metatarih: Ondokuzuncu Yüzyıl Avrupası'nda Tarihsel İmgelem*. (Çev. Mehmet Küçük). Ankara: Dost Kitabevi.

Reflections on the *Agon* of the Translator through Bodily Representations of Saint Jerome in Western Art[1]

Javid Aliyev[2]

Abstract

"There is no saint who lends himself less easily to legend than does Jerome" asserts Father Largent in his account of Saint Jerome's life, as it is from a legend an image is always born. Saint Jerome as a Biblical scholar and a polyglot translator, is one of the most venerated figures and frequently depicted saints of Christian iconography. His eventual realization that his very strict self-recriminations and self-mortifications were not enough in order to fetter his carnal thoughts, led him to learn Hebrew and then translate the Old Testament. This ordeal could be read as an intellectual equivalent of ancient Greek agonism, which ultimately influenced later Christian thoughts on body and soul. Derived from Greek *agon*, meaning "assembly, contest and debate" in English translation, agonism is seen as the main feature of ancient Greek social life and thought system. Subsequently, athlete-agonistes of the Greek world has transformed into spiritual-agonistes epitomized in the Christian ascetic figure. Merging those two traits of the *agon*, we argue that Saint Jerome's persona is a hypostatic manifestation of the body of a saint versus body of the translator. Accordingly, there are two principal genres of Saint Jerome's visualization in Western art: first, as the saint as a penitent in the wilderness kneeling half-naked, castigating himself with a stone; second, as the translator depicted in his study, meditating. In this sense, we will track down historical relationship between body, image, and the agonal spirit in the Greek world and its eventual permeation into Christian theology and iconography. Moreover, by addressing some of the iconic representations of Saint Jerome, and drawing on visual symbolism that demarcate the body of the translator from that of a saint, we will speculate on the metaphoric relationship between translation and agonism through the body of the most famous translator in history.

Keywords: *Agon*, body image, translator, Saint Jerome, Western art.

[1] Part of this study was delivered as an oral presentation in the 2nd International Congress on Academic Studies in Philology held on 2-5 September 2020 at Bandırma Onyedi Eylül University, Turkey.

[2] Dr., İstanbul Yeni Yüzyıl University, Faculty of Sciences and Literature, Translation and Interpretation Department, e-mail: javid.aliyev@yeniyuzyil.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1185-862X.

> "It is one thing to be a prophet, another to be a translator; in the one case, the Spirit predicts things to come; in the other, the translator uses learning and literary skill to reproduce in another language his understanding of the text."
>
> — *Preface to Desiderius,* Saint Jerome

1. Introduction: The body and the image

The crucial part of our conscious and unconscious perceptions of the world are surrounded by images presented with visual, aural and graphic signs. Even if we do not have the bodies at hand, we continue to see them as images, or "simulacras" as put by a Stoic philosopher Lucretius in his *De rerum natura (On the Nature of Things)*. According to Lucretius we see objects because they shed thin films or membranes that flow from the bodies and create a vision (1948: 144-145). These images almost dictate what kind of bodies we will be having, what kind of bodies we will be constructing, as well as our bodily desires, potentials and limitations. The same is true with the painting; though it cannot stand for corporeal existence as such, it does so in its specific body. To say this is to say that the creation of a form is, to some degree, also the creation of a body. Although the perception of the body showed little change anatomically in evolutionary terms, it was transformed culturally by being frequently influenced by dominant narratives and perceptions differing among periods, nations and cultures. As a result, our bodies cannot be considered separate from the thought systems, ideologies, and modes of constructions and representations that shape them. Therefore, over the past several decades, researches have explored various forms of attention to the body configured as an image and representation in art history.

The fact that we find the first evidences of body being a cultural construct again in the visual arts reveals that the deep and unshakable bond between the body and the image have indeed very old roots. From Indonesia to France, and from Algeria to Spain, the cave paintings found in various parts of our planet are full of primitive examples of the body image. With fuller hips, buttocks, and breasts – referred to by art historians ironically as "Venus" – as opposed to the almost realistic animal paintings, those crude figurines are the first products of our symbolic thought. "Though they come to us with no explanatory captions or primary informant to explain their meaning, it is easy to guess that they represent success in eating and reproduction, two privileges that did not come easily to Paleolithic man and woman"(Garrison, 2014: 3).

Like many concepts, we owe the formation of our thoughts about the body and the systematization of our corporeal knowledge to the Greek civilization. In this sense, the first examples of this knowledge are found in the wall frescoes of Minoan and Mycenean cultures, the early Bronze Age civilizations that would shape the Greek world subsequently. Both the Minoan civilization and the Mycenean civilization, which is seen as its continuation, had close commercial and cultural relations with other civilizations in the Mediterranean basin (Egypt, the Levant, and Mesopotomia). One can see the effects of this interaction in the artistic reflections of both civilizations. The Minoan

REFERENCES

Ackroyd. P. R., & Evans, C.F. (2008). *The Cambridge history of the Bible. Volume 1. From the beginnings to Jerome.* Cambridge: Cambridge University Press.

Alliez, E., & Feher. M. (1989). Reflections of a soul. In Feher, M., Naddaff, R., Tazi, N., & Mau, B. (Eds.) *Fragments for a history of the human body. Part 2* (pp. 47-84). New York, N.Y: Zone.

Baudrillard, J. (1993). *The Transparency of Evil. Essays on Extreme Phenomena*. (Trans. James Benedict). New York: Verso.

Burgwinkle, B. (2015). Medieval Somatics. In D. Hillman & U. Maude (Eds.), *The Cambridge Companion to the body in literature* (pp. 10-23). Cambridge: Cambridge University Press.

Burckhardt, J. (1998). *The greeks and greek civilization*. New York: St. Martin's Griffin.

Burkert, W. (1991). *Greek religion*. (Trans. John Raffan). New Jersey: Wiley-Blackwell.

Clark, K. (1984). *The nude: a study in ideal form*. Princeton: Princeton University Press.

Delisle. J., & Wordsworth. J. (2012). Christianity: religious texts in the languages of the world. In Delisle, J. & Wordsworth J. (Eds.), *Translators Through History* (pp. 160-172). Revised edition. Amsterdam: John Benjamins.

Feher, M., Naddaff, R., Tazi, N., & Mau, B. (1989). *Fragments for a history of the human body. Part 2*. New York, N.Y: Zone.

Ferguson, G. (1961). *Signs & symbols in Christian art*. New York: Oxford University Press.

Foucault, Michel, 1926-1984. (1978). *The history of sexuality*. New York: Pantheon Books.

Freidenberg, O. (1997). *Поэтика сюжета и жанра*. Москва: Лабиринт.

Garrison, D. (2014). Introduction. *A cultural history of the human body in antiquity*. Bloomsbury.

Hall, E. (1998). The Detroit "Saint Jerome" in Search of Its Painter. *Bulletin of the Detroit Institute of Arts* 72(1-2), 10-37.

Hawhee, D. (2002). Agonism and arete. *Philosophy and Rhetoric 35*(3), 185-207.

Hermans, T. (1985). Images of translation: metaphor and imagination in the renaissance discourse on translation. *The Manipulation of Literature* (pp. 103-135). London: Routledge.

Homer. (2011). *The Illiad*. (Trans. Richard Lattimore). Chicago: University of Chicago Press.

Hornblower, S., Spawforth, A., & Eidinow, E. (2012). *The Oxford classical dictionary*. New York: Oxford University Press.

Kelly, J.N.D. (1998). *Jerome: his life, writings and controversies.* Peabody, MA: Hendrickson Publishers.

Kishlansky, M. A., Geary, P. J., & O'Brien, P. (2008). *Civilization in the West.* New York: Pearson Longman.

Larbaud, V. (1984). *An homage to Saint Jerome: Patron saint of translators.* (Trans. Jean-Paul de Chezet). Marlboro: The Marlboro Press.

Largent, A. (1900). *S. Jerome*. (Trans. H. Davenport). London: R&T Washbourne.

Lungstrum, J., & Sauer. E. (1997). Creative agonistics: an introduction. *Agonistics: Arenas of Creative Contest* (pp. 1-32). New York: State University of New York Press.

Lucretius. (1948). *On the nature of things.* (Trans. Cyril Bailey). Oxford: Clarandon Press.

Loraux, N. (1989). Therefore, Socrates is immortal. In Feher, M., Naddaff, R., Tazi, N., & Mau, B. *Fragments for a history of the human body*. *Part 2* (pp. 12-45). New York, N.Y: Zone.

Loraux, N. (1998). *Mothers in mourning*. (Trans. Corinne Pache). Ithaca, NY: Cornell University Press.

Mazzoni, G. (2017). *Theory of the novel*. (Trans. Zakiya Hanafi). Cambridge: Harvard University Press.

Nancy, J. (2008). *Corpus.* (Trans. Richard Rand). New York: Fordham University Press.

Rice, Jr. Eugene F. (1988). *Saint Jerome in the Renaissance.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press

Robinson, D. (1992). The Ascetic foundations of western translatology: Jerome and Augustine. *Translation and Literature*, *1*, 3-25.

Rousselle, A. (1983). *Porneia: on desire and the body in antiquity*. (Trans. Felicia Pheasant). London: Basil Blackwell.

Sayın, Z. (2013). *İmgenin pornografisi*. İstanbul: Metis.

Semple, W. H. (1965). St. Jerome as a Biblical translator. *Bulletin of the John Rylands Library, 48*(1), 227-243.

Sennett, R. (1994). *Flesh and stone: The body and the city in Western civilization.* New York and London: W.W. Norton & Company.

Simon, S. (2019). *Translation sites: a field guide.* London and New York: Routledge.

Stevanović, L. (2008). Human or superhuman: the concept of hero in ancient Greek religion and/in politics. *Glasnik Etnografskog Instituta SANU*, *56*(2), 7-23.

Venturi, L. (2018). *Resme nasıl bakılır? Giotto'dan Chagal'a resim ve ressamlar*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

Vernant, J.P. (1982). *The origins of Greek thought*. New York: Cornell University Press.

Vernant, J.P. (1991). *Mortals and immortals: collected essays*. Ed. Froma I. Zeitlin. Princeton, N.J. : Princeton University Press.

Wang, D. (2010). On the ancient Greek ἀγών. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (2). 6805–6812.

List of Figures

Figure 1. Fra Angelico, *The Penitent St. Jerome*, 1419-20, Tempera on wood panel, Art Museum, Princeton University.

Figure 2. Cosmé Tura, *St. Jerome in Penitence*, c. 1470, oil and egg on poplar, National Gallery, London.

Figure 3. Leonardo da Vinci, *Saint Jerome praying in the wilderness*, c. 1480, tempera and oil on walnut panel, Vatican Museums, Rome.

Figure 4. Hieronymus Van Aken, aka Hieronymus Bosch, *Saint Jerome in prayer*, ca 1508, oil on panel, Museum of Fine Arts, Ghent.

Figure 5. Giorgio Vasari, The Temptation of Saint Jerome, 1541-8, oil on panel, Palatine Gallery, Pitti Palace, Florence.

Figure 6. Tiziano Vecellio known as Titian, *Saint Jerome in the desert*, ca 1570, oil on canvas, Thyssen-Bornemisza collection, Madrid.

Figure 7. Jan van Eyck, Saint Jerome in his study, ca. 1435,oil and tempera on wood, Detroit Institute of Arts, Detroit.

Figure 8. Jan Massys, *Saint Jerome in his cell*, ca. 1537, Oil on oakwood. Kunsthistorisches Museum, Vienna.

Figure 9. Joos van Cleve, *St. Jerome in his study*, oil on panel, 1521, Harvard Art Museums.

Figure 10. Antonello da Messina, *Saint Jerome in his study*, ca. 1475, oil on lime, The National Gallery, London.

Figure 11. Albrecht Dürer, *St. Jerome in His study*, 1514, engraving, Royal Collection, London.

Figure 12. Farrukh Beg, *A Sufi Sage, The Personification of Melancholia*, 1615, opaque watercolor, ink and gold on paper, Museum of Islamic Art, Doha.

Song Translation as Creative Mediation and Translational Recanonization: A Genealogical Odyssey from Plutarch through Cavafy to Müslüm Gürses[1]

Başak Ergil[2]

Abstract

Song translation is one of the most creative and swiftly-moving kinds of translation as it is highly governed by artistic, cultural, aesthetic, and communicative priorities rather than linguistic correspondence. Interlingual song covers, in particular, are generally translated by musician-translators making their translational decisions across national, cultural, musical borders, borderlines, norms, and conventions, which usually makes the content of the lyrics a secondary issue. Today, songs and their interlingual cover versions are circulated mainly in digitized forms through online platforms, which gives them a far-reaching, multimodal and dynamic nature as they become accessible generally through popular culture. The multiplicity of modes and cultures involved in this fast circulation allows for cultural hybridity and heterogeneity, making the semantic or linguistic superiority of the source text impossible since the originality of the swiftly-travelling "source" becomes questionable. Song translations, therefore, require an artistic creativity that may function not in "a target culture" but in "a travel across cultures." The present study uses the notion of *creative mediation* (Paker 2011; Paker 2014; Paker 2015) to address song translations. Furthermore, the notion of *translational recanonization* is coined and explained to address the various ways in which a text or a cultural artifact can be recanonized within a national or transnational, literary or cultural canon. The notion is proposed and used to address the reintroduction of cultural artifacts into canons while they travel across cultures, eras, and genres. The corpus involves a popular interlingual song cover which -when its roots are scrutinized and genealogy uncovered- leads to an odyssey from the ancient world of Plutarch, through the poetry of C.P. Cavafy to a Leonard Cohen song and further to its interlingual song cover performed by the Turkish arabesk icon Müslüm Gürses. This odyssey reveals that the nature of song translation tends to require a process of creative mediation which may sometimes function as translational recanonization, a concept that may allow researchers to view intercultural, cross-cultural, and translational phenomena from a recanonization perspective, as this empirical genealogical analysis aims at illustrating. The study also discusses the possibility of a multimodal turn in translation studies and its relation to (re)canonization.

Keywords: Song translation, creative mediation, translational recanonization, multimodality, translation genealogy, multimodal turn in translation studies.

---

[1] Part of this study was delivered as an oral presentation in the 2nd International Congress on Academic Studies in Philology held on 2-5 September 2020 at Bandırma Onyedi Eylül University, Turkey.

[2] Dr., İstanbul Yeni Yüzyıl University, Faculty of Sciences and Literature, Translation and Interpretation Department, e-mail: ergilbasak@yahoo.com.tr, ORCID ID: 0000-0003-2714-391X .

1. Introduction and theoretical framework

Song translation is one of the effective and swift ways of intercultural communication, especially when popular music and its translation are in question. Translated or not, songs are usually easily-accessible on digital platforms and can instantly be consumed online as they travel across real or virtual spaces. Being a highly-consumed component of digital culture, music and musical canons have undergone remarkable changes with the advent of digital technologies and influences of digital revolution. Recently, many debates pertaining to musical canons have come into play in music studies and research. Songs, in particular, if they are shared on online platforms in their digitized formats, come along with official or non-official videos, which brings a further phase of multimodality. Song translations, which will be referred here as "interlingual song covers" as coined by Susam-Saraeva (2018: 1), are now constantly traveling across time, space and literary and/or musical genres. Moreover, "digitalisation has changed what sort of thing music is, creating a multiplicity of genres, some of which exist only online" (Cook, Ingalls, & Tripett 2019: 1). Furthermore, it must be noted that the interactions between musical genres, the dynamic interactions within musical canons as well as their interaction with such other canons as literary canons or film canons have become inevitable in unprecedented ways as a result of the digital revolution that emerged and revolutionized the way music (and many other cultural products) is produced, distributed, and consumed. Due to the new paradigms brought about by the digital revolution and popular culture, which digital revolution helped globally circulate, interlingual song covers have traveled at unprecedented speeds and been far-reaching as well as easily-accessible products. This shows the consequences of interactions within and without musical forms, genres and canons. One particular example that the present research scrutinizes is the interlingual song cover of Leonard Cohen's "Alexandra Leaving" which is a retranslation of C.P. Cavafy's poem "Ἀπολείπειν ὁ θεὸς Ἀντώνιον" [The God Abandons Antony] and was translated into Turkish by Barış Pirhasan to be performed by the Turkish Arabesk icon Müslüm Gürses. This particular example illustrates clearly how an interlingual song cover may travel across languages (Greek, English, Turkish), time, modalities, forms of art (literature and music), genres and forms of music (western, non-western and other), as well as canons (musical and non-musical).

Against this backdrop of a phenomenon of constantly traveling and multimodal "interlingual song covers," this study aims at providing a genealogy of this example of an interlingual song cover and illustrating the ever-traveling nature of songs -"travel" referring to an extensive range across cultures, times, genres, languages, art forms, musical forms, musical and non-musical canons as mentioned above- as well as their influence in recanonization of literary texts, especially in the context of and under the given circumstances of popular culture. To achieve this, the concept of *translational recanonization* is introduced and coined, with the hope of enabling research on multimodality in translation studies, highlighting the role of translation in the formation of cultural canons and in the dynamics that are at play on intercanonical, intracanonical, and extracanonical levels.

REFERENCES

Aliyev, J. (2016). *Çevrilemezlikten yeniden çeviriye: James Joyce'un Ulysses'inin Türkçedeki odysseia'sı* (Unpublished doctoral dissertation). İstanbul University, Istanbul, Turkey.

Aliyev, J. (2019). Dünya edebiyatı açısından çevrilemezlik/çevrilebilirlik. *Turkish Studies, 14* (4), 2029-2041. doi: http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22978

Arrojo, R. (1995). The death of the author and the limits of translator's visibility. In M. Snell Hornby, Z. Jettmarova & K. Kaindl (Eds.), *Translation as intercultural communication: selected papers from the EST congress Prague 1995*, (pp. 21-32). Amsterdam: John Benjamins.

Barthes, R. (1988). The death of the author. In D. Lodge (Ed.). In *Modern criticism and theory: A reade*r. London and New York: Longman.

Batur, E. (1988). *Modern Dünya Edebiyatı Antolojisi*. İstanbul: Gergedan Yayınları.

Berk, Ö. (2004). *Translation and Westernisation in Turkey*. İstanbul: Ege.

Berk Albachten, Ö., & Tahir Gürçağlar, Ş. (2020). Special issue: Retranslation, multidisciplinarity and multimodality: introduction. *The Translator, 26* (1), 1-8. doi: https://doi.org/10.1080/13556509.2020.1755944.

Braden, G. (2014). Shakespeare. In M. Beck (Eds.), *A Companion to Plutarch,* (pp. 577-591). New Jersey, USA:Willey Blackwell.

Brems, E. (2020). Canonization. In M. Baker & M. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies,* (pp. 52-56). London and New York: Routledge.

Carlson, M., Litvin, M., & Arab, J. (Eds.) (2016). *Four Arab Hamlet Plays*. Martin E. Segal Theatre Center Publications.

Cavafy. (2000). In M. Drabble (Ed.), *The Oxford companion to English literature,* (p. 183). New York: Oxford University Press.

Cavafy, C. P. (1951). In *Poems of C. P. Cavafy*. (J. Mavrogordato, Trans.). London: Chatto & Windus.

Cavafy, C. P. (1992). *C.P. Cavafy: collected poems*. (E. Keeley & P. Sherrard, Trans.). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Cavafy, C. P. (2007a). Ἀπολείπειν ὁ θεὸς Ἀντώνιον. In *C.P. Cavafy: The collected poems*. (E. Sachperoglou, Trans.), (p. 34). Oxford, New York: Oxford University Press.

Cavafy, C. P. (2007b). The god forsakes Antony. In *C.P. Cavafy: The collected poems*. (E. Sachperchooglou, Trans.), (p. 35). Oxford, New York: Oxford University Press.

Cohen, L., & Robinson, S. (2001). Alexandra Leaving [Recorded by Leonard Cohen], On *Ten New Songs*. [CD]. Legacy.

Cook, N., Ingalls, M. I., Trippett, D. (2019). Introduction. In N. Cook, M. I. Ingalls, D. Trippett (Eds.) *The Cambridge companion to music in digital culture,* (pp. 1-5). Cambridge University Press.

Çapan, C. (Ed.). (1982a). *Çağdaş Yunan şiiri antolojisi*. İstanbul: Adam.

Çapan, C. (1982b). Sunu. In *Çağdaş Yunan şiiri antolojisi*, (pp. 7-10). İstanbul: Adam.

Çelik, B. (2014). *Haydar Rifat Yorulmaz'ın Çevirileri (1908-1940): Bir Sol Düşünce 'Repertuvarı'nın Kuruluşu* (Unpublished master's thesis). Okan University, Istanbul, Turkey.

Demircioğlu, C. (2009). Translating Europe: The case of Ahmed Midhat as an Ottoman agent of translation. In J. Milton and P. Bandia (Eds.) *Agents of translation,* (pp. 131-159). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Demircioğlu, C. (2019). Altaic tradition: Turkey. In Y. Gambier, U. Stecconi (Ed.) *A world atlas of translation,* (pp. 215-242). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Dore, M. (2018). Introduction: Exploring the many ways of audio-visual translation. Retranslated, simultaneous, indirect, mediated or what? *Status Quaestionis, 15*, 1-11. doi: https://doi.org/10.13133/2239-1983/14568

Eckstein, L. (2010). *Reading Song Lyrics*. New York and Amsterdam: Rodopi.

Erol-Işık, N. (2018). Müzik Sosyolojisi Açısından Arabesk Müziğin Dönüşümü. *İstanbul University Journal of Sociology, 38* (1), 89-106. doi: 10.26650/SJ.38.1.0004

Even-Zohar, I. (1997). Factors and dependencies in culture: a revised outline for polysystem culture research. *Canadian Review of Comparative Literature*, *24* (1). 15-34.

Ezginin Günlüğü. (1995). Şehir. On *Oyun*. İstanbul: Ada Müzik.

Franzon, J. (2008). Choices in song translation. Singability in print, subtitles and sung performance. *Translation and Music*, special issue of *The Translator: Studies in Intercultural Communication*, 14 (2), 373-399. Manchester: St. Jerome. doi: https://doi.org/10.1080/13556509.2008.10799263

Frazier, F. (2014). The reception of Plutarch in France after the Renaissance. In Mark Beck (Ed.). *A Companion to Plutarch* (pp. 549-555). New Jersey: Willey Blackwell.

Frier, B. (2010). Making history personal: Constantine Cavafy and the rise of Rome [PDF File]. Retrieved from: https://lsa.umich.edu/content/dam/modgreek-assets/modgreek-docs/CPC_Frier_Makinghistorypersonal.pdf

Greenall, A. K. (2005). Translators' voices in Norwegian translations of Bob Dylan's songs. *Target: International Journal of Translation Studies 27* (1), 40-57. doi: 10.1075/target.27.1.02gre

Guerrier, O. (2014). The Renaissance in France: Amyot and Montaigne. In Mark Beck (Eds.). *A Companion to Plutarch* (pp. 544-548). New Jersey: Willey Blackwell..

Gürses, M. (2002). Paramparça [CD]. İstanbul: Bayar Müzik.

Gürses, M. (2006a). *Aşk Tesadüfleri Sever* [CD]. İstanbul: Pasaj Müzik.

Gürses, M. (2006b). İstanbula Elveda. On *Aşk Tesadüfleri Sever* [CD]. İstanbul: Pasaj Müzik.

Gürses, M. (2009). *Sandık* [CD]. İstanbul: Pasaj Müzik.

Jakobson, R. (2004). On Linguistic Aspects of Translation. In L. Venuti (Ed.) *The translation studies reader* (pp. 113-118). London and New York: Routledge.

Jusdanis, G. (1987). *The Poetics of Cavafy: Textuality, Eroticism, History*. Princeton & New Jersey: Princeton University Press.

Kaindl, K. (2005). The Plurisemiotics of Pop Song Translation: Words, Music, Voice and Image. In D. Gorlée (Ed.) *Song and Significance: Virtues and Vices of Vocal Translation*, (pp. 235–262). Amsterdam: Rodopi.

Kavafis, K. (1981). *Barbarları Beklerken* (Erdal Alova, Barış Pirhasan, Trans.). İstanbul: Yazko.

Keeley, E. & Sherrard, P. (Ed. & Trans.). (1966). *Four Greek poets*. Penguin Books.

Koskinen, K. (1994). (Mis)translating the Untranslatable: The Impact of Deconstruction and Poststructuralism on Translation Theory. *Meta, 39* (3), 446–452. doi: https://doi.org/10.7202/003344ar

"Leonard Cohen-ten new songs". (n.d.). Retrieved from: https://danishcharts.dk/showitem.asp?interpret=Leonard+Cohen&titel=Ten+New+Songs&cat=a

Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London and New York: Routledge.

Lefevere, A. (1996). Translation and canon formation: nine decades of drama in the United States. In R. Á. Rodríguez, M. C. Á. Vidal (Eds.), *Translation, Power, Subversion* (pp. 138-155). Clevedon: Multilingual Matters.

Litvin, M. (2017). Multilateral reception: three lessons from the Arab *Hamlet* tradition. *Middle Eastern Literatures, 20(1)*, 51-63. doi: 10.1080/1475262X.2017.1304025

Mackridge, (2007). Introduction. *C.P. Cavafy: The Collected Poems*, (E. Sachperoglou, Trans.)(pp. xi-xxxiii). Oxford, New York: Oxford University Press.

Mossman, J. (2014). The post-Renaissance reception of Plutarch in England. In Mark Beck (Ed.) *A Companion to Plutarch* (pp. 592-597). Blackwell.

Öner, S. (2005). *Silent Lyrics: Kurdish Folk Songs in Translation* (Unpublished Master's thesis). Bilgi University: İstanbul, Turkey.

Öztürk Kasar, S. (2019). La traduction des chansons d'une langue à l'autre. L'exemple des adaptations turques de Ne me quitte pas de Jacques Brel. In M. Lacheny, N. Rentel & S. Schwerter (Eds.), *Errances, discordances, divergences? Approches interdisciplinaires de l'erreur culturelle en traduction* (pp. 275-297). Berlin: Peter Lang.

Pade, M. (2014). The reception of Plutarch from Antiquity to the Italian Renaissance. In Mark Beck (Ed.). *A Companion to Plutarch* (pp. 531-543). Blackwell.

Paker, S. (2002). Translation as Terceme and Nazire: Culture-bound concepts and their implications for research on Ottoman translation history. In Theo Hermans (Ed.). *Crosscultural Transgressions*. London and New York: Routledge.

Paker, S. (2011). Translation, the pursuit of inventiveness and Ottoman poetics: a systemic approach. In R. Sela-Sheffy & G. Toury (Eds.) *Culture contacts and the making of cultures* (pp. 459-474). Tel Aviv: Unit of Culture Research.

Paker, S. (2014). Telif, Tercüme ve Özgünlük Meselesi. In H. Aynur, M. Çakır, H. Koncu, S. S. Kuru, A. E. Özyıldırım (Eds.), *Metnin Hâlleri: Osmanlı'da Telif, Tercüme ve Şerh. Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları 9*, 36–71. Istanbul: Klasik.

Paker, S. (2015). On the poetic practices of 'a singularly uninventive people' and the anxiety of imitation. In Ş. T. Gürçağlar, S. Parker & J. Milton (Eds.) *Tradition, Tension and Translation in Turkey*, (pp. 27-52). John Benjamins. doi: https://doi.org/10.1075/btl.118.01pak

Pamuk, O. (2013, December 22). Other countries, other shores. *The New York Times*. Retrieved from: https://www.nytimes.com/2013/12/22/books/review/other-countries-other-shores.html

Papanikolau, D., & Papargyriou, E. (2015). Cavafy pop: popular reception, cultural productivity and the many lives of the poems. *Journal of Greek Media & Culture*, *1* (2), 183-190. doi: https://doi.org/10.1386/jgmc.1.2.183_7

Pesen, A. (2010) *Aranjman: Rewriting Foreign Pop Songs for the Turkish Cultural Repertoire* (Unpublished Master's thesis). Boğaziçi University: İstanbul.

Pesen, A. (2019). A brief history of *Aranjman* translations: the earliest examples of Turkish pop music. *CLINA: An Interdisciplinary Journal of Translation, Interpreting and Intercultural Communication*, *5* (1), 79-93. doi: https://doi.org/10.14201/clina2019517993

Ricks, D. (2019). Plutarch and Cavafy. In S. Xenophontos & K. Oikonomopoulou (Eds.) *Brill companion to the reception of Plutarch* (pp. 573-589). Leiden and Boston: Brill.

Salem, A. A. A. (2020). *The Image in the mirror: Hamlet's journey back home through Arabic adaptations and their translations* (Unpublished Doctoral dissertation), Istanbul Yeni Yuzyil University, Istanbul, Turkey.

Seruya, T., D'hulst, L., Rosa, A. A. & Moniz, M. L. (2013). Introduction: Translation anthologies and collections: An overview and some prospects. In *Translation in Anthologies and Collections* (pp. 1-13). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. doi:https://doi.org/10.1075/btl.107.02int

Seyalıoğlu, İ. (2003). *Anthologized Poetry from English and French in Turkish Translation (1985-1995).* (Unpublished master's thesis). Boğaziçi University, Istanbul, Turkey.

Shakespeare, W. (2003). *Bahar Noktası* (Can Yücel, Trans.). İstanbul: Okuyan Us.

Sullivan, C. (2011). Pseudotranslation. In Y Gambier, L. v. Doorslaer (Ed.) *Handbook of Translation Studies, volume 2*, (pp. 123-125). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Susam-Saraeva, Ş. (2008). Translation and Music. *The Translator, 14* (2). Manchester: St. Jerome. doi: https://doi.org/10.1080/13556509.2008.10799255

Susam-Saraeva, Ş. (2018). Interlingual cover versions: how popular songs travel around the world. *The Translator, 25* (1), 42-59. doi: https://doi.org/10.1080/13556509.2018.1549710

Suyun Belleği (n.d.). Retrieved from https://www.livaneli.gen.tr/album/suyun-bellegi/

Tahir Gürçağlar, Ş. (2008). *The Politics and Poetics of Translation in Turkey: 1923-1960.* Amsterdam and New York: Rodopi.

Tahir Gürçağlar, Ş. (2015). Challenging boundaries in the literary field. In Brandell, I., Carlson, M. and Çetrez, Ö. A. (Eds.), *Borders and the changing boundaries of knowledge* (pp.181-193). Elanders Sverige AB,

Tahir Gürçağlar, Ş.. (2020a). Retranslation. In Baker, M. and Saldanha, G. (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge.

Tahir Gürçağlar, Ş. (2020b). Introduction. *TranscUlturAl, 12* (1), 1-8. doi: https://doi.org/10.21992/tc29467

Tinker, C. (2005). Jacques Brel is alive and well: Anglophone Adaptations of French Chanson. *French Cultural Studies 16* (2). 179-190. doi: https://doi.org/10.1177/0957155805053706

Tymoczko, M. (2014). Ideology and in what sense is a translator in-between? In M. Calzada-Pérez (Ed.) *Apropos of ideology* (pp. 181-201). Routledge.

Ünlü, F. (2006). *Haftalık, 159*. Retrieved from: http://adanasanat.blogspot.com/2010/09/muslum-baba-ile-murathan-mungan.html

van Dyck, K. (2017). Translating a canonical author: C. P. Cavafy. In L. Venuti (Ed.) *Teaching translation: programs, courses, pedagogies* (pp. 110-116). New York: Routledge.

Venuti, L. (2013). *Translation Changes Everything*. London and New York: Routledge.

Appendices

Appendix 1. The source text in Greek by C.P. Cavafy. (Cavafy 2007a).

ΑΠΟΛΕΙΠΕΙΝ Ο ΘΕΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΝ

Σὰν ἔξαφνα ὥρα μεσάνυχτ' ἀκουσθεῖ
ἀόρατος θίασος νὰ περνᾶ
μὲ μουσικὲς ἐξαίσιες, μὲ φωνὲς—
τὴν τύχη σου ποῦ ἐνδίδει πιά, τὰ ἔργα σου
ποῦ ἀπέτυχαν, τὰ σχέδια τῆς ζωῆς σου
ποῦ βγῆκαν ὅλα πλάνες μὴ ἀνοφέλετα θρηνήσεις.
Σὰν ἕτοιμος ἀπὸ καιρό, σὰ θαρραλέος,
ἀποχαιρέτα την, τὴν Ἀλεξάνδρεια ποῦ φεύγει.
Πρὸ πάντων νὰ μὴ γελασθεῖς, μὴν πεῖς πῶς ἦταν
ἕνα ὄνειρο, πῶς ἀπατήθηκεν ἡ ἀκοή σου·
μάταιες ἐλπίδες τέτοιες μὴν καταδεχθεῖς.
Σὰν ἕτοιμος ἀπὸ καιρό, σὰ θαρραλέος,
σὰν ποῦ ταιριάζει σε ποῦ ἀξιώθηκες μιὰ τέτοια πόλι,
πλησίασε σταθερὰ πρὸς τὸ παράθυρο,
κι ἄκουσε μὲ συγκίνησιν, ἀλλ' ὄχι
μὲ τῶν δειλῶν τὰ παρακάλια καὶ παράπονα,
ὡς τελευταία ἀπόλαυσι τοὺς ἤχους,
τὰ ἐξαίσια ὄργανα τοῦ μυστικοῦ θιάσου,
κι ἀποχαιρέτα την, τὴν Ἀλεξάνδρεια ποῦ χάνεις.

Appendix 2. Two English translations of the poem.

Translation by Evangelos Sachperoglou (Cavafy, 2007b).	**Translation by Edmund Keeley, Philip Sherrard. (Cavafy, 1992, 33).**
The god forsakes Antony When suddenly, at the midnight hour an invisible company is heard going past, with exquisite music, with voices- your fate that's giving in now, your deeds that failed, your life's plans that proved to be all illusions, do not needlessly lament. As one long since prepared, as one courageous, bid farewell to the Alexandria that's leaving. Above all, don't be misled, don't say it was a dream, that your ears deceived you; don't deign to foster such vain hopes. As one long since prepared, as one courageous, as befits you who were deemed worthy of such a city, move with steady steps toward the window and listen with deepest feeling, yet not with a coward's entreaties and complaints, Listen as an ultimate delight to the sounds, to the exquisite instruments of the mystical company, and bid farewell to the Alexandria you are losing.	The god abandons Antony When suddenly, at midnight, you hear an invisible procession going by with exquisite music, voices, don't mourn your luck that's failing now, work gone wrong, your plans all proving deceptive—don't mourn them uselessly. As one long prepared, and graced with courage, say goodbye to her, the Alexandria that is leaving. Above all, don't fool yourself, don't say it was a dream, your ears deceived you: don't degrade yourself with empty hopes like these. As one long prepared, and graced with courage, as is right for you who proved worthy of this kind of city, go firmly to the window and listen with deep emotion, but not with the whining, the pleas of a coward; listen—your final delectation—to the voices, to the exquisite music of that strange procession, and say goodbye to her, to the Alexandria you are losing.

Appendix 3. Leonard Cohen's adaptation "Alexandra Leaving" and its interlingual cover translation "İstanbul'a Elveda" translated by Barış Pirhasan.

Leonard Cohen's rewriting of the poem. (Cohen & Robinson, 2001)	**Interlingual cover translation by Barış Pirhasan, performed by Müslüm Gürses.** (Gürses, 2006b)
Suddenly the night has grown colder, the god of love preparing to depart. Alexandra hoisted on his shoulder they slip between the sentries of the heart. Upheld by the simplicities of pleasure, they gain the light, they formlessly entwine. And radiant beyond your widest measure they fall among the voices and the wine. It's not a trick, your senses all deceiving A fitful dream, the morning will exhaust Say goodbye to Alexandra leaving Then say goodbye to Alexandra lost Even though she sleeps upon your satin Even though she wakes you with a kiss Do not say the moment was imagined Do not stoop to strategies like this As someone long prepared for this to happen Go firmly to the window. Drink it in Exquisite music. Alexandra laughing Your first commitments tangible again…	Gece yarısı uyanırsan yatağın boş, yastığın soğuk. Fener alayları sokaklarda aç kapını, aç balkona çık. Bak bırakmış aşk meleği kim bilir kiminle uçuyor, ışık saçan kanatlarıyla sanki şehir senden kaçıyor. Sakın sanma, pişman olur sabaha, yanılmıştır, dönecek sana. El sallayan sevgiliye veda et, ömrün İstanbul'a elveda Hani bendim gönül sultanın? Hani bendim tek rüyalarında? Vefasızlar mırıldansın, ver kalbini, sokağın şarkısına. İçtiğiniz şarapların tadıyla, uğurla senin olanı. Korkakların tesellisi unutmak, hatırla senden çok senin olanı. Sakın sanma, uyanırsın sabaha, bir rüyadır, dönecek sana. El sallayan sevgiliye veda et, ömrün İstanbul'a elveda.

Apollon-Dionysos Dikotomisi Bağlamında Ölü Ozanlar Derneği Filmindeki Modernite Eleştirisi [1, 2]

Osman Ünlü[3]

Öz

Varlık âlemindeki her şeyin bir zıddı olduğu ve bu zıtlıkların birbirine bağlı olduğu düşüncesi olarak tanımlanabilecek olan dikotomi, tragedya ve müzik özelinde Nietzsche tarafından Antik Yunan mitolojisindeki tanrılardan ikisi olan Apollon ve Dionysos bağlamında ifade edilmiştir. Nietzsche felsefesine akıl/duygu, insan/doğa, gelenek/modern, klasik/romantik gibi birçok zıtlık bu iki tanrıda vücut bulmuş ve bunların özelinde yorumlanagelmiştir. XX. yüzyılda çekilmiş olan birçok sinema yapıtında da bu çatışmaları açık bir şekilde görmek mümkündür. 1989 yılında Peter Weir imzalı olarak gösterime giren Ölü Ozanlar Derneği adlı film de bu tür özelliklerin bariz olarak görüldüğü eserlerden biridir. Günümüz sinema çevrelerince kült filmler arasında sayılan film, Türkiye'de daha çok eğitim çevrelerince ilgi görmüş ve eğitim metodu açısından sıkça ele alınmıştır. Eğitim yönünden açık bir şekilde verilen mesajların çeşitli akademik alanlarda ele alınmasına karşılık filmin felsefî alt metnine neredeyse hiç temas edilmemiştir. Bu çalışma iki ana bölüm olarak tasarlanmıştır. İlk bölümde aydınlanma hakkındaki genel bilgiden sonra Nietzsche ile onun ikilik anlayışı, Apollon ve Dionysos merkezli zıtlık unsurlarına değinilmiştir. Ancak bu bölümde konu oldukça geniş bir çerçevede ele alınması gerekirken yazı hacminin elverdiği ölçüde ayrıntılara girilmeden sadece genel hatlarıyla yetinilmiştir. Bahsedile ikilik anlayışının sinemaya yansıması ise Ölü Ozanlar Derneği filmi özelinde verilmiştir. Yazının ikinci bölümü, filmin hem bu bakış açısıyla hem de modernizm eleştirisi yönünden detaylı bir şekilde ve çeşitli sahnelerden örnekler verilerek incelenmesinden oluşmaktadır. Filmin dikkat çeken belli sahnelerinde çok belirgin bir Dionysosçu vurgu olduğu ve yönetmen/senaristin bunu bilinçli bir şekilde izleyiciye yansıttığı görülmektedir. Yazıda bu vurgulara dikkat çekilmiştir.

Anahtar kelimeler: Dikotomi, Apollon, Dionysos, modernizm, Ölü Ozanlar Derneği.

---

[1] Bu yazının ilham kaynağı, Ege Üniversitesi'ndeki doktora ders dönemimde kendisinden ders aldığım Prof. Dr. Nevzat Kaya'dır. Meselelere ve olaylara bakışta geniş bir perspektif sahibi olmamda onun emeği çok büyüktür. Onun katkıları olmasaydı bu yazı yazılamazdı. Kendisine sonsuz şükranlarımı sunarım.

[2] Bu çalışmanın bir bölümü, 2-5 Eylül 2020 tarihlerinde Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesinde düzenlenen II. Uluslararası Akademik Filoloji Çalışmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[3] Doç. Dr., Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, e-mail: ounlu@bandirma.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4729-7342.

1. Giriş

İnsanın doğanın bir parçası olmaktan çıkıp onun hâkimi olduğu düşüncesi olarak da görülebilecek olan aydınlanma, zaman içinde modernizme evirilmiş ve onun temellerini oluşturmuştur. Rönesans ve sonrasındaki reform hareketleriyle başladığı kabul edilen aydınlanma kabaca XVII. yüzyılda gelişip olgunlaşmış ve insanı hayatın merkezine koymuştur. Bu şekilde -Hristiyanlık özelinde- tanrının kapsadığı alanı daraltmış, deyim yerindeyse onu kiliseye kapatmıştır. Daha sonraki yüzyıllarda insan daha güçlenecek, tanrıyı da –mecazen- öldürerek yerine kendisi geçecektir. Bu rol değişikliğiyle insan doğa karşısında mahkûm/tâbi konumundan hâkim konumuna yükselir ve doğaya hükmedeceğini düşünmeye başlar. Modern felsefedeki kültür ve doğa çatışmasının temelini bu düşünce oluşturur. Bu fikrin temelinde aydınlanmayla birlikte kendi aklının ne kadar güçlü ve sınırsız olduğunu fark etmesi yatmaktadır.

Aydınlanma (İng. enlightenment) kelimesi üzerinde konuşmak gerekirse burada birkaç soru sormak gerekecektir. Türkçede aydınlanma(k), temelde bir oluş fiilidir ve bir hareketi ifade eder. (-lan/-lan) yapım eki, sonuna getirildiği isim soylu kelimenin sahip olduğu anlamın bu kelimede daha önce var olmadığını ve bu ek ile bu işlevi kazandığını göstermektedir. (-lan) yapım eki, çatı açısından iki farklı anlamı bünyesinde barındırır. İlki dönüşlülüktür ki öznenin eylemi kendi güç ve iradesiyle yaptığı anlamını katar. Edilgenlik anlamı ise eylemin özne dışında bir güç tarafından yapıldığını ifade eder. "Aydın" kelimesi Türk Dil Kurumu sözlüğünde "sıfat olarak üç farklı anlamla yer almaktadır. Buna göre "aydın" kelimesi "*1. Işık alan, ışıklı, aydınlık; 2. Kültürlü, okumuş, görgülü, ileri düşünceli (kimse), münevver, entelektüel; 3. Kolayca anlaşılacak kadar açık, vazıh (söz veya yazı)*"[146] anlamlarında kullanılmaktadır. "Aydınlanma" ise "aydınlanmak işi veya durumu" olarak verilmiştir. Konu itibariyle Türkçedeki "aydınlanma" kelimesi İngilizcedeki "enlightement" veya "enlightening" kelimelerinin tam karşılığıdır. Her iki kelimenin kökleri olan "aydın" ve "light" kelimeleri birbirini tanımlar niteliktedir. Aydınlanma, bu eylemin öncesinde ışık/aydınlığın olmadığı bir durumu ifade etmektedir. Buna göre aydınlığın olmadığı bir durumdan bir ışık kaynağı yardımıyla kurtulmak ve aydınlığa kavuşma durumu ortaya çıkmaktadır. Bu ışık kaynağı somut âlemden bir aydınlatma aracı veya doğal bir ışık kaynağı olabilir. Yani aydınlığın ortaya çıkması için mutlaka bir enstrüman gerekmektedir.

Felsefe açısından aydınlanmanın gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan enstrüman ise akıl ve pozitif bilimdir. Buna göre aydınlığın olmadığı yerde karanlık vardır. Bu karanlığın sebebi ışığın yokluğudur. Kısacası "akıl ve pozitif bilim" ışık olarak görülmektedir. Bu ise bizi en temel dikotomilerden olan karanlık ve aydınlık dikotomisine götürür.

Dikotomi (İng. dichotomy) kelimesinin kökeni Eski Yunancadaki dichia (ikili) ve temnein (kesmek, iki eşit parçaya ayırmak üzere büyüme noktasından ikiye bölünerek dallanma) kelimelerinin birleşmesiyle oluşturulmuştur. Bu iki temel parça hiçbir şekilde indirgenemez farklılıktadır. Buna göre dikotomik zıtlıklarda tam bir ayrılık vardır ve bu ikisi aynı anda asla bir arada bulunmaz. Dikotomiyle beraber bir zıtlık anlayışı daha

[146] https://sozluk.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 21.07.2020)

K A Y N A K Ç A

Çörekçioğlu, H. (2015). *Modernite ve ütopya.* İstanbul: Sentez Yayınları.

Erhat, A. (1996). *Mitoloji sözlüğü.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gorbatkova O. & Levitskaya, A. (2018) Hermeneutical analysis of the film Dead Poets Society. *International Journal of Media and Information Literacy. 3*(1), 3-10.

Köşgeroğlu, İ. (2018). *Bir film bir oyun: Ölü Ozanlar Derneği filminin ve tiyatro metninin karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurtyılmaz, D. (2020) *Ütopya, karşı-ütopya ve modernite*. İstanbul: DünBugünYarın Yayınları.

Nietzsche, F. (2005). *Tragedyanın doğuşu* (Çev. Mustafa Tüzel). İstanbul: İthaki Yayınları.

Pamerleau, W.C. (2009). *Existentialist Cinema.* New York: Palgrave Macmillan.

Şahin, A. & Kumral, O. (2018). Ölü Ozanlar Derneği filmindeki çatışmanın eğitim felsefesi açısından çözümlenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, *4*(24): 4807-4819.

Turan, Y. Z. (2007). *A structural approach to Dead Poets Society (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yavuz, H. (2012). *Avrupa'nın zihin tarihi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Zanowic, S. (2009). Issues of modernity in Dead Poets Society. *Colgate Academic Review:* (6) Article 5. (http://commons.colgate.edu/car/vol6/iss1/5), (Erişim Tarihi: 07.05.2020)

K I S I M - I V

Eğitim ve Çeviri

P A R T - I V

Education and Translation

Teachers, Prospective Teachers, and Teacher Educators Working Together to Shape the Future of ELT in Turkey[1]

Ayşegül Amanda Yeşilbursa[2]

Abstract

English Language Teaching at the K12 level in Turkey has recently witnessed a number of curricular revisions that were made to align the country's language learning goals with those of the European Union. Such changes have brought new demands and opportunities for those involved in English language teaching. One particular challenge for in-service and prospective teachers, and teacher educators, is that they are now expected to function effectively in an educational system that is very different from the one from which they graduated. English language teacher education programmes can provide a context rich in opportunities for all participants to share new pedagogical knowledge and experiences that can help them to develop the professional competencies required to work well in the new system. In this chapter, I will touch upon the expectations that the current educational climate has of English language teachers in Turkey, and how professional dialogue between practitioners can help curricular innovations take hold.

Keywords: English language teaching, English language teacher education, global skills.

1. Introduction

Teacher and teaching quality are major concerns that face the education systems of the members of the OECD, Turkey included (Eurydice, 2012). As MacIntyre, Ross, Talbot, Mercer, Gergersen, and Banga (2019) underline, language teaching is widely regarded as a stressful occupation, and teachers have been faced with challenges such as language anxiety, lack of job security, and short-term contracts. The expectations of current educational systems, which are undergoing rapid changes to prepare students for the 21st century, are making new demands on teachers, such as increasingly diverse classrooms, more demanding parents, an ever-expanding knowledge base (van Damme, 2017), and the emergency need to transfer teaching and learning online as a result of the COVID-19 pandemic (MacIntyre, Gregersen, & Mercer, 2020)

To keep up with changes on the global level, Turkey has implemented a number of curricular and structural reforms over the past decades (Grossman, 2013). The most recent reform took place in 2012 and foresaw a reduction in starting age from 72 to 66

[1] Part of this study was delivered as a plenary oral presentation in the 2nd International Congress on Academic Studies in Philology held on 2-5 September 2020 at Bandırma Onyedi Eylül University, Turkey.

[2] Prof. Dr., Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, e-mail: ayesilbursa@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4884-7388.

months, the extension of compulsory education from eight to 12 years, and the restructuring of the primary and secondary levels from two tiers of five and three years, to three tiers of four years (Eurydice, 2012; OECD, 2014).

Realising the need to improve the English language skills of Turkish citizens - in 2014, the English Proficiency Index (EPI) developed by Education First rated Turkey 41st out of 60 countries - the Ministry of National Education has implemented a number of curricular reforms in English language teaching. Kırkgöz (2007) notes that the Educational Reform of 1997 was a landmark for ELT policy in that English became a standardized compulsory school subject that was taught from Grade 4 (age nine), that is, young learners. Moreover, it introduced the communicative approach into the national curriculum for the first time. The most recent reform of 2012 has reduced the age for starting English at school from nine to six years old (Grade 2) (Kırkgöz, Çelik, & Arıkan, 2016). The English Language curricula (MoNE, 2013, 2018a, 2018b) that emerged from this reform have brought new methodological demands on teachers, particularly regarding the teaching of young learners (see, e.g., Avşar, 2017), and intercultural content (see, e.g., Uygur, 2019).

Teacher education has also undergone a number of reforms that parallel those in the school system (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003). Since the establishment of the Council of Higher Education (CoHE) in 1981, teacher education for all branches, including ELT, has been provided as four-year undergraduate programmes by the faculties of education. The reform of 1997 supported by the World Bank (CoHE, 1998) was notable in that it centralized the content of all teacher education programmes, and added field-specific courses, (e.g. Teaching Young Learners), pedagogical courses (e.g. Educational Psychology) and three Practicum courses. The reform of 2006 (CoHE, 2007) increased the number of hours of the Teaching English to Young Learners course and introduced a two-semester course in Teaching Language Skills, and Practicum courses were reduced to two. The 2018 reform (CoHE, 2018a, b) brought a reduction in the number of practical course hours and the introduction of a wide selection of elective courses.

On 10 August 2020, in a meeting of the General Board of the Council of Higher Education (CoHE) in Turkey, it was announced that the teacher education programmes would be decentralized to give more autonomy to faculty members to shape their own curricula (CoHE, 2020). This decision marks a crucial opportunity for teacher educators to work together with all stakeholders in English Language teaching in Turkey to take stock of current practices in bringing them in line with local and global expectations. Hence, in this, chapter I will outline the current global issues that underpin English language teaching, and highlight how teacher educators, teachers, and prospective teachers can take this opportunity to work together to shape the future of language learning in Turkey.

2. Current global expectations of teachers

In the preface to the second edition of his seminal work *Schoolteacher*, Lortie (2002) remarked 'education does not change at a rapid pace' (p. vii). However, as we stand at the beginning of the third decade of the 21st century, it goes without saying that we have

witnessed economic, social, and environmental changes on an unprecedented scale. There have been rapid advancements in digital technologies, increases in global economic competition, natural disasters and pandemic diseases. Greater mobility, through personal choice or international conflict, has led to more diversity in our communities. The way we work, learn, and socialize has evolved in a way that we could not have envisaged 20 years ago. As a consequence, the expectations from teaching and teachers have changed.

Education is one of society's vital 'knowledge creation and transfer systems' (Van Damme, 2017, p. 3). We now realize that students of all ages and backgrounds need to be equipped with skills and knowledge beyond the traditional core subjects if they are to thrive now, and in the future (Mercer, Hockly, Stobart, & Lorenzo Galés, 2020). What we know as *21st century skills* are the broad, transferable knowledge and skills essential for individuals to flourish in the current global context, and that have been categorized as critical thinking and problem-solving, communication, collaboration, creativity and innovation (Pellegrino, 2017). These skills and knowledge are by no means new. Referring to them as *global skills*, Mercer et al. (2020) underline that the novelty of them is that they *can* and *should* be taught across all subjects. Moreover, while it had previously been deemed unnecessary, society now desires that *all* students develop a level of mastery in these skills.

Relating the frameworks suggested by ATC21S (n.d.) and OECD (n.d.) to the context of ELT, Mercer et al. (2020) identify five interconnected clusters of global skills: *communication and collaboration*; *creativity and critical thinking*; *intercultural competence and citizenship; emotional regulation and well-being*; and *digital literacies*. They claim that these clusters can be integrated into contemporary language teaching practices in a principled way to foster global skills in language learners. After all, current practices in ELT are centred around a communicative approach that views language as a means of *communication* and promotes the learning of a language through using it. Moreover, *intercultural competence* is a key focus in communicative language classrooms. Teachers are expected to set up environments conducive to using language in interaction with others, often from different cultural backgrounds.

Whereas, for generations, teaching has tended to attract those individuals in favour of the 'perpetuation of the status quo' (Lortie, 2002, p. 53); teachers are now regarded as 'knowledge professionals' (Van Damme, 2017, p.3) who work on the frontline in educational contexts. However, the knowledge base of teaching in general has been regarded as lacking in theoretical rigour (Guerriero & Deligiannidi, 2017). That of ELT even more so (Vu, 2016).

More importantly, the knowledge base of the teaching profession is constantly changing as a result of scientific research in the fields of psychology, neuroscience and in the case of English language teaching, applied linguistics. In the current educational climate, teachers of all subjects are expected to make informed decisions about their

REFERENCES

ATC21S (n.d.). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Retrieved from https://resources.ats2020.eu/resource-details/LITR/ATC21s

Avşar, Ö. (2017). *Evaluation of the 2nd grade coursebook "Fun with Teddy": Views of ELT academicians and teachers*. Unpublished MA dissertation. Institute of Educational Sciences, Bolu Abant İzzet Baysal University.

Blömeke, S. (2017). Modelling teachers' professional competence as a multi-dimensional construct. In Guerriero, S. (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 119-135). Paris: OECD Publishing.

Council of Europe. (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competencies for lifelong learning. *Official Journal of the European Union, C189*, 4.6.2018, 1-13. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG

Çakıroğlu, E. & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, *26*(2), 253-264. Doi: 10.1080/0261976032000088774

Education First. (2014). EF English proficiency index. Retrieved from https://www.ef.com/__/~/media/efcom/epi/2014/full-reports/ef-epi-2013-report-master.pdf

Eurydice. (2012). *Key data on education in Europe.* Brussels: Eurydice.

Guerriero, S. Eed.) (2017). *Teachers' pedagogical knowledge and the teaching profession.* Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264270695-en

Guerriero, S. & Deligiannidi, K. (2017). The teaching profession and its knowledge base. In Guerriero, S. (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 19-35). Paris: OECD Publishing.

Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and change. *School Leadership and Management, 39*(2), 123-126. doi: 10.1080/13632434.2019.1574964

Hayes, D. (2014). (ed.) *Innovations in the Continuing Professional Development of English Language Teachers*. British Council. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/article/innovations-continuing-professional-development-english-language-teachers

Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, *40* (1), 157-181. doi: 10.2307/40264515

Kachru, B.J. (1976). Models of English for the third world: White man's linguistic burden or language pragmatics? *TESOL Quarterly*, *10*(2), 221-239.

Kachru, B. B. (1990). World Englishes and applied linguistics. *World Englishes, 9*(1), 3–20. doi: 10.1111/j.1467-971X.1990.tb00683.x

Kayi-Aydar, H. (2019). Language teacher agency: Major theoretical considerations, conceptualizations, and methodological choices. In Kayi-Aydar, H., Gao, X., Miller, E.R, Vargjese, M., & Vitanova, G. (eds.) *Theorising and analysing language teacher agency*. (pp. 10-21). Multilingual Matters. Doi: 10.21832/KAYIAY3910

Kirkgoz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal* (38): 216-228. doi:10.1177/0033688207079696

Kirkgoz, Y., Celik, S., & Arikan, A. (2016). Laying the theoretical and practical foundations for a new elementary English curriculum in Turkey: A procedural analysis. *Kastamonu Journal of Education 24*(3), 1199-1212.

Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. 2nd edition. Chicago: University of Chicago Press.

Matsuda, A. (2018). Is teaching English as an international language all about being politically correct? *RELC Journal, 49(1*), 24-35. doi: 10.1177/0033688217753489

MacIntyre, P.D., Gregersen, T., & Mercer, S., (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, (94). doi:10.1016/j.system.2020.102352

MacIntyre, P.D., Ross, J., Talbot, K., Mercer, S., Gregersen, T., & Banga, C.A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System,* (82), 26-38. Doi: 10.1016/j.system.2019.02.013

McKay, S. L. (2018). English as an international language: What it is and what it means for pedagogy. *RELC Journal*, *49*(1), 9-23. doi: 10.1177/0033688217738817

Mercer, S., Hockly, N., Stobart, G., & Lorenzo Gales, N. (2020). *Global skills: Creating empowered 21st century citizens*. Oxford University Press. Available: https://elt.oup.com/feature/global/expert/global-skills?cc=tr&selLanguage=en

Ministry of National Education. (2013, 2014). *Grades 2-8 English language programme*. Ministry of National Education.

Ministry of National Education. (2014, 2018a). *Grades 9-12 English language programme*. Ministry of National Education.

Ministry of National Education. (2018b). *Turkey's Education Vision 2023*. Retrieved from http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_VIZYON_ENG.pdf

OECD. (2014). *Turkey-country note-education at a glance: OECD indicators.* Paris: OECD.

Pellegrino, J. W. (2017). Teaching, learning and assessing 21st century skills. In Guerriero, S. (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 221-251). Paris: OECD Publishing.

Rakıcıoğlu-Söylemez, A. (2010). *An exploratory case study of pre-service EFL teachers' sense of efficacy beliefs and perceptions of mentoring practices during practice teaching*. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University, Ankara.

Rakıcıoğlu Söylemez, A. (2018). A retrospective reflection of an EFL teacher educator on mentoring an inquiry-based practicum experience. In Barkhuizen, G., Burns, A., Dikilitaş,

K., & Wyatt, M. (Eds.). *Empowering Teacher Researchers, Empowering Learners*, (pp. 29-38). IATEFL.

Richards, J.C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal, 39*(2), 158-177. doi: 10.1177/0033688208092182

Uygur, Ş. (2019). *Intercultural awareness of the stakeholders in middle school English language lessons: The case of 8th grade students, their teachers and parents in Gaziantep*. Unpublished MA dissertation. Institute of Educational Sciences, Bursa Uludağ University.

Uztosun, M. S. (2018). In-service teacher education in Turkey: English language teachers' perspectives, *Professional Development in Education, 44*(4), 557-569. doi: 10.1080/19415257.2017.1374989

Van Damme, D. (2017). *Foreword*. In Guerriero, S. (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 3-4). Paris: OECD Publishing

Vu, M.T. (2016). The kaleidoscope of English language teacher professionalism: A review analysis of traits, values, and political dimensions. *Critical Inquiry in Language Studies, 13*(2), 132-156, doi: 10.1080/15427587.2016.1146890

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research, 87*(1), 134-171. doi: 10.3102/0034654316653478

Whitehead, G.E.K., & Greenier, V.T. (2019). Beyond good teaching practices: Language teacher leadership from the students' perspective. *TESOL Quarterly, 53*(4), 960-985. doi: 10.1002/tesq.526

Yeni Palabıyık, P. (2013). *In-service EFL teachers' self-efficacy beliefs for technology intergration: Insights from FATİH Project*. Unpublished MA dissertation. Institute of Educational Sciences, Bolu Abant İzzet Baysal University.

YÖK [CoHE]. (2020, August 18). *YÖK'ten eğitim fakültelerinin müfredatlarına yönelik tarihi karar*. [*Historical decision from CoHE regarding the programmes of the faculties of education*]. (Press release). Retrieved from https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx

Evaluation of the Memsource Student Certification Program within the Scope of the Project-based Learning Approach in Translation Studies[1]

Caner Çetiner[2]

Abstract

Technology has shaped the translation industry profoundly with innovations in recent years. On one hand, translators' workstation has become more complicated, on the other hand they have provided translators with useful means to benefit before, during, and after the translation process. Thus, the importance of knowing how to use translation tools has become an undeniable fact in today's world in light of their reported advantages such as speed, productivity gains, consistency, etc. It has been acknowledged in numerous studies that as prospective professionals, translation students should be taught translation technology tools before diving into the translation industry. However, it is seen that there is not a consensus among lecturers on what and how to teach in translation technology classes. As for the majority of the students, they are not motivated enough to develop and show competence in these classes or they acknowledge the importance of these classes only after they go into the translation industry or when they undertake their first professional translation assignment. As such, this study aims not only to offer useful practices to apply in translation technology classes but also mention the reflections on a student certification program offered in the Department of English Translation and Interpreting at a state university. To this end, this study benefits from the analysis of the responses of students to a survey conducted in this regard. The responses of the students in the survey were analyzed in line with the project-based learning approach. The results were interpreted as recommendations for future works within the context of translator training.

Keywords: Translation technology, student certification, computer-aided translation, translation training, project-based learning.

1. Introduction

The tools used in the translation process have dramatically changed in the last three decades. This is mostly attributed to the changing nature of the translation driven by the workload and the market needs. The tools have undergone such an astonishing change that what is currently on demand may become obsolete in just five or ten years. This signifies the fact that the product called as "craftwork", namely the translation performed

[1] Part of this study was delivered as an oral presentation in the 2nd International Congress on Academic Studies in Philology held on 2-5 September 2020 at Bandırma Onyedi Eylül University, Turkey.

[2] Dr., Bandırma Onyedi Eylül University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Translation and Interpretation, e-mail: ccetiner@bandirma.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0414-8451.

without any machine intervention, may entirely be transformed into an automated translation, which requires no human intervention or effort at all (Taravella A & Villeneuve A.O, 2013).

To keep ahead in today's world, a translator should bear in mind the word "adaptability" as the first qualification. The use of new technologies has changed not only the mode or process of the translation but it has also affected the setting in which professional translation is performed. As Orlando (2016) points out, the professional environment of translators has undergone such a significant change compared to the 20th century that no one could imagine "the status of freelance translators" or "cloud-based" translation platforms a century before.

This being the case, academic training of translation students becomes a prominent agenda again. With this in mind, Orlando (2016) suggests that those who prepare or contribute to translation curricula "should follow a constructivist approach and consider the problem-solving strategies and metacognitive approaches" by which translation trainees are given a chance to access the appropriate academic tools and "to learn how to reflect on their own practice and learning", or "learn how to learn" (p.15).

Thus, the tools that are currently on demand in the translation market should be taught to translation students with a view to professional practices. For this reason, this study aims to highlight the reflections of translation students in a certification program designed for a computer-aided translation tool. To this end, translation students' views about the Memsource Student Certification program are investigated with a survey that is applied after the program.

In the study, initially, a brief literature review about the teaching of translation technology in an academic setting is given. Then, a section is spared for the adaptation of the project-based learning approach in translation studies. A sub-section is spared for introducing the Memsource Student Certification program. In the next section, the methodology of the study, including the participants and data collection tools, and data analysis, is explained in detail. Then, the results are given and compared with previous studies in the Findings and Discussion section. In the last section, conclusions are drawn and recommendations are put forward for future work.

2. Literature review

Translator training has been one of the fields that is deeply affected by the developments in translation technology. However, the methodology for teaching translation technology has not yet gained as much interest as the miracles of the technology itself. As stated by Mitchell-Schuitevoerder "translation technology receives more attention in the literature than didactics and methodology in TS in general, as well as particularly in respect of the pedagogical challenges of teaching technology for translation" (2014: 41). Nevertheless, a particular emphasis should be put on the pedagogical aspects since the students can be deemed as prospective professionals and translation schools are the places where these prospective professionals are trained in the first place. In this regard, Yılmaz Gümüş (2017) underscores that the primary aim of the

university translator-training programs is "to train translators for the translation market, although not all graduates work as translators" (p.1). Thus, a holistic approach should be adopted to draw attention to the methods of teaching translation technology in translator training programs.

Moreover, it is not reasonable to procrastinate the urgent need in academic institutions by stating that graduates can be trained on the job. In this sense, Gouadec (2007) warns that growing market needs cannot be met with the idea that "translators are generated spontaneously". Nevertheless, it is also a well-known fact that a diploma or a degree in translation on its own will not make one a good translator. It should be noted that a diploma would not make one an expert since some "self-taught translators" can be more competent than the ones with a degree in translation studies (Parlak, 2012: 69). Thus, an ideal balance between the market needs and academic translation training is needed. For this reason, new approaches to translation training and studies that cover teaching translation technology tools should consider market needs as well by covering practical experience. As stated by Yılmaz-Gümüş (2017), academic training and translation market should be in close contact and support each other. This highlights the importance of guidance during the translation process by trainers in academic institutions. In an ideal setting, a prospective translator should be allowed to acquire the essential knowledge and competence required for translation and to receive feedback from tutors. This somehow reminds the student-centered approach emphasized by Holz-Mänttäri (1984) as an indication of students' autonomy from the instructor, which she considers as the main objective of a translator-training program. She highlights the importance of guidance by stating, "the task of the instructor is to show various paths to learners and to make the students independent from himself. The graduate will then later be able to adapt to and act responsibly in any professional situation" (p. 180-81).

As for the translation instructor, it is not always an easy task to teach translation technology as most of them have degrees in philology and are not very familiar with the tools used in the translation process. Thus, teaching in this setting requires combined, interdisciplinary skills, which are hard to develop immediately even if the teacher is willing to cope with the challenges. However, the first thing to keep in mind is that "teaching translation technology implicitly requires having hands-on experience with various software applications" (Dejica-Cartis, 2012).

As Albir (2007) summarizes, the challenges and pressures that a T&I practitioner should cope with are different from her/his predecessors because of the new professional demands and expectations of the translation market. All these challenges and shifts make it necessary that translation students should be trained with a contemporary and modern perspective, and the setting should be adapted to meet the needs of the 21st century.

REFERENCES

Albir, A. H. (1999). *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.

Albir, A. H. (2007). Competence-based Curriculum Design for Training Translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, *1*(2), 163–195. https://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798757

Bernardini, S. (2004). The theory behind the practice – translator training or translator education. In K. Malmkjær (Ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (pp. 17–29). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Bowker, L. (2015). Computer-Aided Translation: Translator training. In S. Chan (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Translation Technology* (pp. 88–105). New York: The Routledge.

Dejica-Cartis, D. (2012). Developing the Electronic Tools for Translators Syllabus at Politehnica University of Timisoara. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *46*, 3614–3618. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.115

Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

González Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, tasks and projects*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Gouadec, D. (2002). *Profession: Traducteur*. Paris: La Maison du Dictionnaire.

Gouadec, D. (2007). *Translation as a Profession*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Holz-Mänttäri, H. (1984). Sichtbarmachung und Beurteilung translatorischer Leistungen bei der Ausbildung von Berufstranslatoren [The elucidation and evaluation of translation performances in translator training. In W. Wills & G. Thome (Eds.), *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik* (pp. 176–184). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Kelly, D. (2005). *Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome.

Kiraly, D. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and process*. Ohio: Kent State University Press.

Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. London: St. Jerome Pub.

Mitchell-Schuitevoerd, R. (2014). *A Project-Based Syllabus Design Innovative Pedagogy in Translation Studies* (Ph.D. Thesis, Durham University). Durham University. Retrieved from http://etheses.dur.ac.uk/10830/

Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi.

Orlando, M. (2016). *Training 21st century translators and interpreters: At the crossroads of practice, research and pedagogy*. Berlin: Frank & Timme.

Parlak, B. (2012). Akademik Çeviri Öğretimi ve Çeviride Meslekleşme Sorunları 1. *Avrupa Birliği Bakanı ve Başmüzakereci*, 65–74.

Şahin, M. (2013). Technology in translator training: The case of Turkey. *Hacettepe University Journal of Faculty of Letters*, *30*(2), 173–189.

Šanca, F. (2018). *The Use of CAT Tools in University Translation Courses: A Case Study Based on Teaching with Memsource* (Master Thesis). Charles University, Prague.

Taravella A & Villeneuve A.O. (2013). Acknowledging the needs of computer-assisted translation tools users: The human perspective in human-machine translation. *Journal of Specialised Translation*, (19), 62–74.

Vienne, J. (1994). Pour une pédagogie de la traduction en situation. In M. Snell-Hornby, F. Pöckhacker, & K. Kaindi (Eds.), *Translation Studies – an interdiscipline,* (pp. 421–431). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Yılmaz Gümüş, V. (2017). Training Translators for the Market in Turkey: What Should We Teach to Future Translators? *International Journal of Comparative Literature and Translation Studies*, *5*(1), 1–10. https://doi.org/10.7575/aiac.ijclts.v.5n.1p.1

Yılmaz-Gümüş, V. (2017). An Overview of the Undergraduate Translator Training Curricula in Turkey: What we teach to future tanslators. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E, 4*, 112–151.

Remote Simultaneous Interpretation in Pre and Post-COVID-19: An Overview of the Profession Revisited from Sectoral, Ethical, and Pedagogical Perspectives[1]

Cihan Ünlü[2]

Abstract

The global outbreak of COVID-19, creating a paradigm shift in the means of working remotely, has brought up brand new questions and discussions especially in interpreting, which is driven by multilingual meetings and events. Having been brought into disarray, and new industrial practices have appeared, along with new problems and new contributions. In the interpreting field, the spread of communication technologies, beginning from the 2000s, had already led to the emergence of virtual meetings, online conferences, and thereby a technological turn, with remote simultaneous interpreting (RSI) solutions. Although remote interpreting was once confronted with resistance by some interpreters and even some professional organizations, the pandemic offered professional interpreters two options: unemployment or adapting to the state-of-art norms and aspects of new interpreting modes. As such, remote interpreting has inherently become almost the single and obligatory service type that interpreters can provide. The modality and medium change in the ways of providing interpreting services, as well as the online ubiquity of interpreters, have brought about new ethical and professional challenges, ranging from the remuneration to occupational health and safety of interpreters and from an increase in cognitive load to lack of factual guidelines from the authorities. Due to this shift, interpreter education, which is an integral part of professionalism, has also been affected by the global pandemic. The diversification of platforms used in training has caused ramified ways of teaching and evaluating the interpreting practice. This study aims to offer insights for new sectoral, ethical and pedagogical dimensions on the profession of interpreting during the COVID-19 pandemic, and to analyse the weaknesses and convalescence periods of the profession. Throughout this study, the 'digital interactivity' of interpreters through academia and blogospheres is occasionally addressed in order to explore intraprofessional communication and perceptions of the new professional conditions in time of pandemic.

Keywords: Remote simultaneous interpreting, professionalisation, interpreting studies, interpreter education, interpreting ethics.

[1] Part of this study was delivered as an oral presentation in the 2nd International Congress on Academic Studies in Philology held on 2-5 September 2020 at Bandırma Onyedi Eylül University, Turkey.

[2] Res. Asst., İstanbul Yeni Yüzyıl University, Faculty of Sciences and Literature, Translation and Interpretation Department, e-mail: cihan.unlu@yeniyuzyil.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7857-2031.

1. Introduction

The COVID-19 outbreak, by all accounts, has been regarded as both a health crisis and an economic one, as ever-increasing cases of infection have shut down borders and isolated entire communities. As of early December 2020, the number of people infected by the COVID-19 pandemic was over 80 million worldwide, with a death toll of 1.8 million as a consequence (JHU, 2020). The lasting impact on businesses and enterprises has had a direct effect on short and long-term experiences, opportunities, and trajectories (Akkermans, Richardson, and Kraimer 2020). ILO (2020) estimates that the decrease in working hours by 7 % will leave approximately 200 million people unemployed. Particularly in small and medium-scale enterprises, employers are confronted with the serious challenges of overhead costs and less income-based productivity, showing a downward trend. For many sectors, continual disruption to economic activity has led to the reintroduction and/or amelioration of home-based working options. As this new type of economic downturn has struggled to recover, it has created a paradigm shift in the means of working remotely for several businesses, including spoken language services. According to a recent survey conducted by CSA Research (2020)[1] on the economic activities of Chinese LSPs (Language Service Provider) during the pandemic, the data collected from survey respondents were 17% interpreting-centric. This means the LSPs get 50% of their revenue from spoken language services. One of the concluding points of the survey was that more than two-thirds of Chinese LSPs experienced a decline in revenue when COVID-19 appeared and that 80% of Chinese interpreting providers experienced a decline. Similarly, data shows that Southern Europe (Italy and Spain) and Western Europe-based language service providers (France and Germany) have also experienced substantial effects, reducing overall business by 50%. As remote interpreting solutions are already in use in some public institutions, the downturn is expected to be less in hospitals and courts, in which remote solutions have been in place since the 2000s.

Psychological resources have also been notable for career competencies of the remote interpreters. The optimism and resilience of the professionals are also crucial since projections on post-COVID-19 careers seem to be scant on optimism. As a matter of fact, as speculative as it may sound, the COVID-19 pandemic has, and will – most probably – continue to influence careers and the labour-market, which inherently entails *career shock*. According to Akkermans et al. (2018a), a "career shock" can be defined as "a disruptive and extraordinary event that is, at least to some degree, caused by factors outside the focal individual's control and that triggers a deliberate thought process concerning one's career" (Blokker, R. et al., 2019: 4).

On the question of remote interpreting, the remaining issues to be studied are not only subjects of interpreter adaptation in the new medium of audio-video mediated communication, but also socio-cultural implications and interactional dynamics. In the light of the numerous and severe impacts of the pandemic, it is inarguable that COVID-

[1] The survey was conducted on 115 participants and concluded on 1st of May, 2020.

19, which has resulted in the cancellation or suspension of gatherings across the globe, is playing a transformative role both in the self-reflexivity[2] of the interpreters and the future of the profession.

The rapid advancement of communication technologies has made distance communication in real time possible and created a demand for the provision of fast and distance services. The available ICT-driven remote-working solutions for interpreters had already been among the work options of conference interpreters (i.e., remote interpreting/video conference interpreting). However, remote simultaneous interpreting (RSI), which once was seemingly not abundant, has clearly become the sole mode of delivering interpreting services for interpreters in times of such a global outbreak. As interpreters have continued exploring new ways of servicing multilateral meetings with proper equipment, testing and training, platforms for video-conferencing solutions and Interpreting Delivery Platforms (IDPs) (e.g., InterpretCloud, Interprefy, KUDO) have become plentiful, creating a new marketplace and new competition. By and large, the modality and medium change in the ways of providing interpreting services has been challenging and reformative, bringing new ethical and professional dimensions both in vocational practice and training. Professional-skills-wise, adapting to the state-of-art norms and aspects of new interpreting modes, and getting to know RSI platforms, as well as sound technologies, seem to be essential for future career-related purposes and proactive planning. However, the new perceived employability for remote settings, or, so to speak, the "remote-industrialisation" of interpreters is not the sole implication. The risks and challenges, along with the supposedly obligatory availability of interpreters, have engendered different criteria and problems, from the remuneration and health and safety of interpreters to an increase in cognitive load and lack of professional guidelines.

From an educational perspective, the pandemic has changed ways of teaching and evaluating interpreting practice and accentuated the role of information and communication technologies (ICT) on interpreting. In the light of a curriculum review among interpretation programs on a global scale (e.g., the joint curriculum of the European Masters of Conference Interpreting[3]), it seems there is potentially a growing awareness of the fact that interpreting curricula lack remote interpreting as a separate subject – one that should be incorporated. Having said that, this fact is broadly consistent with the necessity of integration of ICT into interpreting, given the growing number of tools which have emerged so far. Whether it be in the field of interpreting or not, training in remote settings has already commenced and has the potential to cast a new light on methods of its implementation, while bringing many novel implications onto the agenda.

The sectoral, ethical, and educational ramifications of the interpreting profession play a crucial role in understanding the needs of, and improvements in, its process of

[2] A further elaboration of the concept of 'self-reflexivity' is provided in Cronin (2013, p. 63).
[3] EMCI (The European Masters in Conference Interpreting) is a consortium of partner universities offering a masters course in conference interpreting. See https://www.emcinterpreting.org/emci/faq

REFERENCES

Association Internationale des Interprètes de Conférence. (2000). Code for the use of new technologies in conference interpretation. Retrieved from http: //www.staff.unimainz.de/fantinuo/class/files/cai/aiic_code_interpreting%20technologies.pdf

Association Internationale des Interprètes de Conférence. (2019) Best practices for interpreters during the Covid-19 crisis. Retrieved from https://aiic.org/document/4840/AIIC%20best%20practices%20for%20interpreters%20during%20the%20Covid-19%20crisis%20-%20ENG.pdf

Association Internationale des Interprètes de Conférence. (2019). Guidelines for distance interpreting (Version 1.0). Retrieved from https://aiic.org/document/4418/AIIC%20Guidelines%20for%20Distance%20Interpreting%20(Version%201.0)%20-%20ENG.pdf

Association Internationale des Interprètes de Conférence. (2020) Technical study on transmission of sound and image through cloud-based systems for remote interpreting in simultaneous mode. Retrieved from https://aiic.org/document/4862/Report_technical_study_RSI_Systems_2019.pdf

Akkermans, J., Seibert, S. E., & Mol, S. T. (2018). Tales of the unexpected: Integrating career shocks in the contemporary careers literature. *SA Journal of Industrial Psychology*, 44, e1503. https://doi.org/10.4102/sajip.v44i0.1503

Akkermans, Jos and Richardson, Julia and Kraimer, M. (2020). The Covid-19 crisis as a career shock: Implications for careers and vocational behaviour. *Journal of Vocational Behavior, 119*. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103434.

Andres D. & Falk S. (2009). Remote and telephone interpreting. In D, Andres and S. Pöllabauer (Eds.). *Spürst Du wie der Bauch rauf runter?/Is everything all topsy turvy in your tummy?-Fachdolmetschen im Gesundheitsbereich/Health Care Interpreting* (pp. 9-27). München.

Baume, M. (2020, June 04). EU interpreters reject COVID-19 crisis contract as inadequate. *Politico*. Retrieved from https://www.politico.eu/article/eu-interpreters-reject-covid-19-crisis-contract-as-inadequate/

Berber, D. (2009). Reinforcing intercultural skills: ICT in conference interpreting. *Journal of Multicultural Research, 1* (1), 71–84.

Berber, D. (2010). *ICT (Information and Communication Technologies) in conference interpreting: a survey of their usage in professional and educational settings* (PhD thesis), Rovira Virgili University, Tarragona, Spain.

Blokker, R., Akkermans, J., Tims, M., Jansen, P., & Khapova, S. (2019). Building a sustainable start: The role of career competencies, career success, and career shocks in young professionals' employability. *Journal of Vocational Behavior,* (112)*,* 172-184. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.02.013

Braun, S. (2006) Multimedia communication technologies and their impact on interpreting. In M. Carroll, H. Gerzymisch-Arbogast & S. Nauert (Eds.), *Audiovisual Translation Scenarios. Proceedings of the Marie Curie Euroconferences* MuTra: Audiovisual Translation Scenarios. Copenhagen.

Braun, S. (2015). Remote Interpreting. In Mikkelson H., Jourdenais R. (Eds.) *Routledge Handbook of Interpreting* (pp. 352–362). London & New York: Routledge.

COVID-19 dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (n.d.). Retrieved from https://coronavirus.jhu.edu/map.html

Diriker, E. (2010). Simultaneous Conference Interpreting and Technology. In *Handbook of Translation Studies* (pp. 363–377). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/hts.1

Diriker, E. (2004). *De-/re-contextualizing Conference Interpreting: Interpreters in the Ivory Tower?* Amsterdam: John Benjamins Publishing.

European Commission. (2000). Rapport concernant les tests de simulation de téléconférence au SCIC en janvier 2000. Unpublished internal report. Brussels: EC/SCIC.

European Parliament. (2001). Report on remote interpretation test. Unpublished internal report. Brussels: EC/SCIC.

European Parliament (2005) Study Concerning the Constraints Arising from Remote Interpreting. Full Report, Brussels: EC/SCIC.

Fantinuoli, C. (2018). Computer-assisted interpreting: challenges and future perspectives. In Pastor, G., Muñoz, I (Eds.) *Trends in e-tools and resources for translators and interpreters* (pp. 153–174). Leiden: Brill.

Furmanek, O. (2012). Professionalization of Interpreters. In C.A. Chapelle (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey: Wiley Blackwell.

Günter, B. (2005). Professions and Professionalization. In *Encyclopedia of Social Theory* (pp. 470-471). London: Routledge.

Heslin, P. A., Keating, L. A., and Ashford, S. J. (2019). How being in learning mode may enable a sustainable career across the lifespan. *Journal of Vocational Behavior, 117.* https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103324

International Labour Organisation. (2020, May 8). How will COVID-19 Affect the World of Work? Retrieved from https://bsllibrary.org.au/employment-training/how-will-covid-19-affect-the-world-of-work-ilo-110349/

Kalina, S. (2010) New Technologies in Conference Interpreting, in H. LeeJahnke and E. Prunc (Eds.) *Am Schnittpunkt von Philologie und Translationswissenschaft* (pp. 79–96). Bern: Peter Lang.

Ko, L. (2008) Teaching interpreting by distance mode: An empirical study. *Meta: Journal des traducteurs, 53* (4), 814–840. https://doi.org/10.7202/019649ar

Lommel, A. (2020, May 27). China Shows the Way: Learning from Chinese LSPs' Experience with COVID-19. Retrieved from https://csa-research.com/Insights/ArticleID/646/looking-to-china-for-post-covid19-future

Mikkelson, H. (1996). The Professionalization of Community Interpreting. *VAGlobal Visions: Proceedings of the 37th Annual Conference of the American Translators Association*. Alexandria.

Moser-Mercer, B. (2003). Remote interpreting: Assessment of human factors and performance parameters. *Communicate: Le Cybermagazine des Interprètes de Conférence Et Du Secteur Des Congrès*.

Moser-Mercer, B. (2005). Remote Interpreting: Issues of Multi-Sensory Integration in a Multilingual Task. *Meta: Journal des traducteurs*, (50), 727–738. https://doi.org/10.7202/011014ar

Mouzourakis, T. (2003). That feeling of being there: Vision and Presence in Remote Interpreting. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/b7d7/6188c543b4ccc57a35148eb189d082394425.pdf?_ga=2.127811470.2014627278.1598117016-84067424.1598117016

Mouzourakis, P. (2006). Remote interpreting: A technical perspective on recent experiments. *Interpreting, 8* (1), 45–66. https://doi.org/10.1075/intp.8.1.04mou

Nack, C. (2020, June 14). Coronavirus crisis: EU interpreters left in the lurch. *Deutsche Welle*. Retrieved from https://p.dw.com/p/3djRe

Orlando, M. (2015). Digital pen technology and interpreting training, practice and research: status and trends. *Interpreter Education in the Digital Age,* 125–152. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Oztok, M., Zingaro, D., Brett, C., Hewitt, J. (2013). Exploring asynchronous and synchronous tool use in online courses. *Journal of Computers & Education 60*(1), 87-94. doi: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.08.007

Özkaya, E. (2017). The Medium Turn in Interpreting Studies. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *7*(14), 108-119.

Portraits: UN interpreters adapt to new work modes during COVID-19 (2020, July 13). Retrieved from https://www.un.org/en/coronavirus/portraits-un-interpreters-adapt-new-work-modes-during-covid-19

Pöchhacker, F. (2015). Interpreting Studies. In Pöchhacker, F., Grbić, N., Mead, P., & Setton, R. (Eds.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 201–206). London: Routledge, Taylor and Francis Group.

Pym, A. (2010). Translation Rules Are Ethical Decisions, In *Translation and Text transfer: An Essay on the Principles of Intercultural Communication* (pp. 159-182). Berlin: Peter Lang.

Pym, A. (2011). What technology does to translating. *Translation and Interpreting*, (3). 1–9.

Roziner, I. & Shlesinger, M. (2010). Much ado about something remote: Stress and performance in remote interpreting. *Interpreting*. https://doi.org/10.1075/intp.12.2.05roz

Sandrelli A. & Manuel Jerez J. (2007). The impact of information and communication technology on interpreter training: state-of-the-art and future prospects, *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, *1* (2), 269–303. https://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798761

Setton, R. & Dawrant A. (2016). *Conference Interpreting A Complete Course.* Amsterdam: John Benjamins.

Thierry, C. (2009, March 10) How it all started: thoughts for the opening of the AIIC Assembly in Nice. Retrieved from https://aiic.org/document/754/AIICWebzine_Spring2009_3_THIERY_How_it_all_started_thoughts_for_the_opening_of_the_AIIC_Assembly_in_Nice_EN.pdf

Tseng, J. (1992). *Interpreting as an Emerging Profession in Taiwan -- A Sociological Model*. (Unpublished Master's Thesis), Fu Jen Catholic University, Taiwan.

Türkiye Konferans Tercümanları Derneği. (2020, July 22). Uzaktan Sözlü Çeviri Anket Raporu. Retrieved from https://www.tktd.org/wp-content/uploads/TKTD_RSI-anketi-raporu_220620.pdf

Ziegler, K.G., & Gigliobianco, S. (2018). Present? Remote? Remotely present! New technological approaches to remote simultaneous conference interpreting. In Claudio F. (Eds.) *Interpreting and technology* (pp. 119–139). Berlin: Language Science Press.

SPSS ile Temel Veri Analizleri

Prof. Dr. Murat BURSAL



Genişletilmiş 3. Baskı

Ankara
2023

SPSS ile Temel Veri Analizleri

Prof. Dr. Murat BURSAL

ORCID: 0000-0002-5980-6418

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	:	49260
Matbaa Sertifika No	:	49363
ISBN	:	978-605-170-833-1
e-ISBN	:	978-605-170-834-8
Kapak Tasarımı	:	Kezban KILIÇOĞLU
Mizanpaj	:	Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	:	Anı Yayıncılık
Baskı	:	Sözkesen Matbaacılık
Adres	:	İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	:	0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SPSS ile Temel Veri Analizleri

BURSAL, Murat

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2023, Genişletilmiş 3. Baskı, x+326 sf., 18x25,5 cm

ISBN: 978-605-170-833-1

e-ISBN: 978-605-170-834-8

İstatistik, SPSS, Veri Analizi
SPSS Tanıtım, SPSS Dosyası Veri Girişi, Betimsel Analizler ve Veri Düzenleme Komutları, Normallik Varsayımı Analizleri ve Uçdeğer Tespiti, Parametrik T Testleri, Tek-Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Parametrik Olmayan Karşılaştırma Testleri, Korelasyon ve Regresyon Analizi, Ki-Kare Testleri, Geçerlik Analizi, Güvenirlik Analizi

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

SPSS hakkında önce öğrencilik, sonrasında ise ders verdiğim yıllardaki deneyimlerin bir yansıması olan bu kitap, benzer yollara yeni çıkan arkadaşlarla empati kurma amacının bir ürünü olarak ortaya çıktı. SPSS hakkında, bazılarını bu kitapta referans olarak kullandığım birçok değerli kaynak olmasına karşın, mevcut kitaplardaki sorunsuz veya "temiz" örneklere kıyasla, günlük hayatta daha çok sorunlu örneklerle karşılaşmaktayız. Bu sorunları doğru biçimde aşmak ve de doğru analizleri yapabilmek için ise sorunsuz işleyen analizler yanında, sorunlu analizler de büyük önem taşımaktadır. Hatta yeni öğrenenler için bazı açılardan bu sorunlu analizlerin daha da önemli olduğuna inanıyorum. Sorunlu durumlarla başa çıkabilmek için "temiz" örneklerden fazlasının gerektiğini düşündüğümden, bu kitap bu konuda yaptığım arayışların bir özeti mahiyetindedir.

Bir istatistik özdeyişine göre, "SPSS'e yeterince işkence ederseniz, istediğiniz sonucu verir!" Bilimsel yayınlar incelendiğinde, maalesef birçok testin gelişigüzel kullanıldığı ve "SPSS'ten işkence altında alınmış sonuçların" rapor edilebildiği görülmektedir. Kendi adıma, SPSS'e nazik davranabilmek yani doğru analizleri yapabilmek için yıllar içinde hangi durumda neler yapmam gerektiği vb. hususları öğrenici dostu olacak biçimde kurgulamaya çalıştım ve kendime faydalı gördüğüm tüm deneyimlerimi sizlerle paylaşmak istedim.

Umut ediyorum ki, özellikle SPSS programının adından dahi ürkenler başta olmak üzere, SPSS ile ilgili temel düzeyde araştırmalar yapmak isteyen arkadaşlara faydalı bir eser olmuştur. SPSS hakkındaki bu ilk kitabımı, daha çok temel düzeydeki SPSS analizlerine ayırdım. Eğer nasip olursa, daha ileri düzeyde SPSS analizlerini de bu kitaptakine benzer mantıkla yani tüm işlem aşamalarını, dikkat edilecek hususları ve alternatifleri kapsayacak biçimde ikinci bir kitap olarak yazmayı planlıyorum. Şimdilik bu kitabı okurların beğenisine sunup, kitaptaki içerik ve sunum tarzının faydalı olup olmadığını görmekle işe başlayalım. Kitap içindeki örnekleri ve bölüm sonlarındaki uygulamaları birebir takip edebilmek için bu kitaptaki analizler için oluşturduğum SPSS veri dosyalarını yayınevinin sağlayacağı linkten bilgisayarınıza indirerek kullanmanızı öneririm. Kitabın tüm okurlara katkıda bulunması ve zihninizde hoş bir hatıra bırakması dileklerimle…

Murat BURSAL

İÇİNDEKİLER

SPSS: Genel Bilgiler 1

1. SPSS Tanıtım, SPSS Dosyası Veri Girişi ve Genel Ayarlar 7

1.1. SPSS Dosya Türleri 7

1.2. SPSS Veri Editörü (Data Editor) Tanıtımı 10

Örnek 1.1. SPSS'e Veri Girişi: 11

1.3. SPSS Veri Editörü (Data Editor) Kısayolları 19

1.4. SPSS Genel Ayarlar ve Tercihler 22

2. SPSS ile Betimsel Analizler ve Veri Düzenleme Komutları 25

2.1. SPSS ile Betimsel Analizler 25

2.2. SPSS Veri Düzenleme Komutları 31

Örnek 2.1. SPSS Dönüştür (Transform) Komutlarıyla Verileri Yeniden Kodlama ve Sayısal Hesaplamalar 32

Örnek 2.2. SPSS Veri (Data) Düzenleme Komutları Kullanımı 43

3. SPSS ile Normallik Varsayımı Analizleri ve Uçdeğer Tespiti 49

Örnek 3.1. SPSS ile Genel Grup İçin Normallik Analizi 51

Örnek 3.2. SPSS ile Alt-Gruplar İçin Normallik Analizi: 56

Örnek 3.3. SPSS ile Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi İçin Pratik Bir Alternatif 59

Örnek 3.4. SPSS ile Standart *z* Puanları Yoluyla Uçdeğer Tespiti 62

Örnek 3.5. SPSS ile Standart *z* Puanları Yoluyla Alt Gruplarda Uçdeğer Tespiti 64

Bölüm Sonu Uygulamaları 65

4. SPSS ile Parametrik T Testleri 67

Örnek 4.1. SPSS ile Tek-Örneklem (One-Sample) T Testi 69

Örnek 4.1 İçin Ek Analiz 72

Örnek 4.2. SPSS ile Bağımsız-Örneklem (Independent-Samples) T Testi 73

Örnek 4.2 İçin Ek Analiz 77
Örnek 4.3. SPSS ile Bağımlı Örneklem (Paired-Samples) T Testi 78
Örnek 4.3 İçin Ek Analiz 81
Örnek 4.4. Bir Benzerlik Analizi (Tek Örneklem ve Bağımlı Örneklem T Testleri) 82
T Testlerinde Anlamlılık Düzeyini Değiştirme 82
Bölüm Sonu Uygulamaları 84

5. SPSS ile Tek-Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) 87
Örnek 5.1. SPSS ile Tek-Yönlü ANOVA (One-Way ANOVA) Testi 89
SPSS ile Tek-Yönlü ANOVA (One-Way ANOVA) Testi Sonrası Çoklu-Karşılaştırmalar (Post-Hoc Comparisons) Testleri 93
Örnek 5.2. Bir Benzerlik Analizi (Tek Yönlü ANOVA ve Bağımsız Örneklem T Testleri) 96
Bölüm Sonu Uygulamaları 97

6. SPSS ile Parametrik Olmayan Karşılaştırma Testleri 99
Örnek 6.1. SPSS ile Tek-Örneklem Wilcoxon İşaretli Sıralar (Signed Ranks) Testi (Nonparametric Tests Menüsü) 103
Örnek 6.2.i. SPSS ile Mann-Whitney U Testi (Legacy Dialogs Menüsü) 106
Örnek 6.2.ii. SPSS ile Mann-Whitney U Testi (Nonparametric Tests Menüsü) 109
Örnek 6.3.i. SPSS ile Wilcoxon İşaretli Sıralar (Signed Ranks) Testi (Legacy Dialogs Menüsü) 113
Örnek 6.3.ii. SPSS ile Wilcoxon İşaretli Sıralar (Signed Ranks) Testi (Nonparametric Tests Menüsü) 117
Örnek 6.4.i. SPSS ile Kruskal-Wallis H Testi (Legacy Dialogs Menüsü) 119
Kruskal-Wallis H Testi Sonrası İkili Karşılaştırmalar (Mann-Whitney U Testi) 123
Örnek 6.4.ii. Bir Benzerlik Analizi (Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U Testleri) 126

Örnek 6.4.iii. SPSS ile Kruskal-Wallis H Testi ve İkili Karşılaştırma (Pairwise Comparison) Seçenekleri (Nonparametric Tests Menüsü) 127
Bölüm Sonu Uygulamaları 131

7. SPSS ile Korelasyon ve Regresyon Analizi 133
7.1. SPSS ile Korelasyon Analizi 134
7.2. SPSS ile Doğrusal Regresyon Analizi 136
Örnek 7.1. SPSS ile Pearson Korelasyon Katsayısı Hesaplama 137
Örnek 7.1 İçin Ek Analiz: 140
Örnek 7.2. SPSS ile Spearman Korelasyon Katsayısı Hesaplama 141
Örnek 7.3. SPSS ile Dörtlü (ϕ) Korelasyon Katsayısı Hesaplama 143
SPSS ile Dörtlü Korelasyon Analizinde Pratik Bir Alternatif: 145
Örnek 7.4. SPSS ile Kısmi (Partial) Korelasyon Katsayısı Hesaplama ... 149
Örnek 7.5. SPSS ile Basit Doğrusal Regresyon (Simple Linear Regression) Analizi 152
Örnek 7.5. İçin SPSS ile Saçılma Diyagramı (Scatter Plot) ve Regresyon Doğrusu Çizdirme 157
Örnek 7.6. SPSS ile Çoklu (Multiple) Korelasyon Katsayısı (R) Hesaplama 160
Örnek 7.7. Sınıflamalı Değişkenlerle Regresyon Analizi İçin Boş (Dummy) Kodlama ve Bir Benzerlik Analizi (Basit Regresyon Analizi ve Tek Yönlü ANOVA) 164
Bölüm Sonu Uygulamaları 168

8. SPSS ile Ki-Kare Testleri 171
Örnek 8.1. SPSS ile Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Test for Goodness of Fit) 173
Örnek 8.1. İçin Ek Analiz 175
Örnek 8.2. SPSS ile Ki-Kare Bağımsızlık Testi (Chi-Square Test for Independence) 178

Örnek 8.3. SPSS ile Süreklilik Düzeltmesi (Continuity Correction) Yapılmış Ki-Kare Bağımsızlık Testi (Chi-Square Test for Independence) 182
SPSS ile Ki-Kare Analizleri İçin Pratik Bir Alternatif: 185
Örnek 8.4. SPSS ile Fisher's Exact (Kesin) Testi ile Bağımsızlık Testi ... 186
Bölüm Sonu Uygulamaları 188

9. SPSS ile Geçerlik Analizi (Açımlayıcı Faktör Analizi) 189
Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) Aşamaları: 190
Örnek 9.1. SPSS ile Çok Faktörlü Yapı İçin Dik Döndürme Tekniği (Varimax) ile Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) ... 192
Örnek 9.1. için Ek Analiz: SPSS ile Çok Faktörlü Yapı İçin Eğik Döndürme Tekniği (Direct Oblimin) ile Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) 220
Örnek 9.2. SPSS ile Tek Faktörlü Yapı İçin Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) 224
Bölüm Sonu Uygulamaları 235

10. SPSS ile Güvenirlik Analizi 237
Örnek 10.1. SPSS ile Çok Faktörlü Yapı İçin Güvenirlik Analizi (Çok Faktörlü Yapıda Cronbach-Alfa Katsayısı Hesaplama) 239
Örnek 10.2. SPSS ile Tek Faktörlü Yapı İçin Güvenirlik Analizi (Tek Faktörlü Yapıda Cronbach-Alfa Katsayısı Hesaplama) 244
Örnek 10.3. SPSS ile İki Alttestten Oluşan Testler İçin Spearman-Brown Testi-Yarılama (Split-Half) Katsayısı Hesaplama 251
Bölüm Sonu Uygulamaları 254

Kaynaklar 255
Bölüm Sonu Uygulamaları Cevapları 257
Terimler İndeksi 319
İngilizce Terimler Sözlüğü 323

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Çalışmanın amacına ve analiz türüne göre kullanılacak SPSS analizleri.....5

Tablo 4.1. SPSS ile yapılabilecek T testleri.....67

Tablo 4.2. SPSS ile yapılacak T testlerinde kullanılacak hipotezler ve ,05 anlamlılık düzeyine göre test sonuçları hakkında karar verme ölçütleri 68

Tablo 6.1. SPSS ile parametrik karşılaştırma testlerine alternatif olarak yapılabilecek parametrik olmayan karşılaştırma testleri 101

Tablo 7.1. SPSS ile yapılabilecek parametrik ve parametrik olmayan korelasyon ve regresyon analizleri 133

Tablo 7.2. Korelasyon katsayısı mutlak değerine göre ilişki düzeyi sınıflaması 135

Tablo 9.1. KMO katsayısına göre örneklem yeterliği için literatürde yapılan sınıflandırmalar 197

Tablo 9.2. Faktör yükü değerine göre madde kalitesi sınıflandırması 219

SPSS: Genel Bilgiler

Orijinal İsmi: Statistical **P**ackage for **S**ocial **S**ciences
(Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket)
Güncel İsmi: Statistical **P**roduct and **S**ervice **S**olutions
(İstatistiksel Ürün ve Servis Çözümleri)

Kitap İçeriği:

- SPSS Tanıtım, SPSS Dosyasına Veri Girişi ve SPSS Genel Ayarları
- SPSS ile Betimsel Analizler ve Veri Düzenleme Komutları
- SPSS ile Normallik Varsayımı Analizi
- SPSS ile Parametrik Karşılaştırma Testleri
  - SPSS ile T Testleri
  - SPSS ile Tek-Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)
- SPSS ile Parametrik Olmayan Karşılaştırma Testleri
- SPSS ile Korelasyon ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi
- SPSS ile Frekans Analizi (Ki-Kare Testleri)
- SPSS ile Geçerlik Analizi (Açımlayıcı Faktör Analizi)
- SPSS ile Güvenirlik Analizi (Cronbach Alfa Katsayısı Hesaplama)

Sosyal bilimler araştırmalarında kullanılan istatistiksel analizlerde dünya genelinde en çok tanınan ve en yaygın kullanılan paket program olan SPSS'in ilk sürümü, 1968 yılında SPSS Inc. firması tarafından hazırlanmıştır. 1984 yılında kişisel bilgisayarlarda kullanılabilecek hale getirilen SPSS programı, kendi sınıfında bu alanda bir ilk olmuştur. 2009 yılında IBM şirketi tarafından satın alınması sonrası programın ismi üzerindeki telif hakları nedeniyle, 2009-2010 yıllarında **PASW** (Predictive Analysis Software, Yordayıcı Analiz Yazılımı) adıyla satışa sunulmuştur. 2010 yılında **IBM SPSS Statistics** adını alan programın sonraki sürümlerinde de bu isim kullanılmakta olup, programın 2022 yılı itibari ile son sürümü **IBM SPSS Statistics V29**'dur.

SPSS
(SPSS 17 ve öncesi)

PASW
(SPSS 17-19)

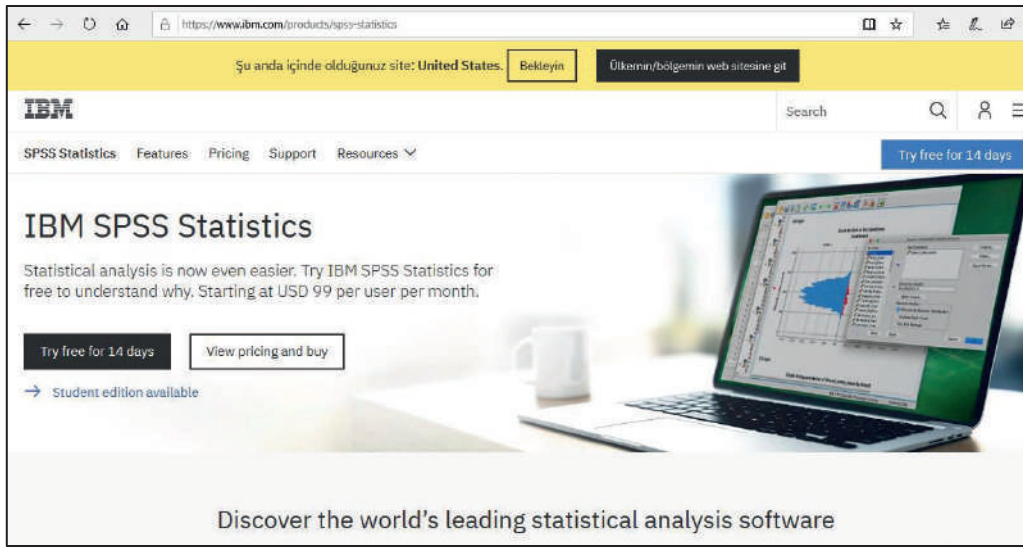
Bu kitaptaki SPSS uygulamalarında 2015 yılı sürümü olan **IBM SPSS Statistics V23** kullanılmıştır. Programın farklı versiyonlarında kullanılan menülerdeki genel hatlar birbirine çok yakın olduğu için bu modüldeki uygulamalar programın farklı versiyonlarında da kolaylıkla kullanılabilir.

IBM SPSS
(SPSS 19- ...)

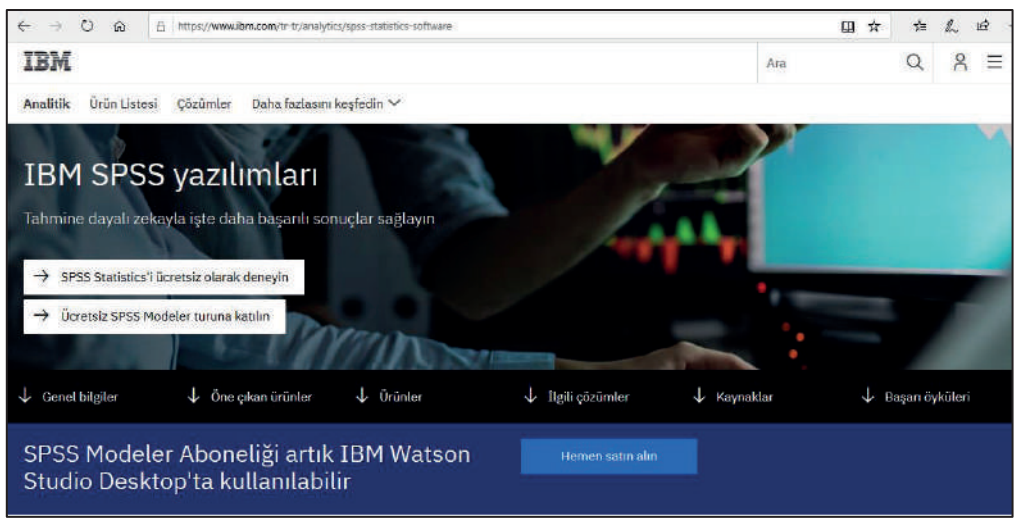
SPSS ile yapılabilecek bazı analizler:

- **Betimsel Analizler:**
  - Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri (Ortalama, Ortanca, Mod, Standart Sapma, Ranj, Yüzdelik Değerler…)
  - Frekans Dağılımları Oluşturma
  - Tablo Gösterimleri (Çapraz Tablolar…)
  - Grafiksel Gösterimler (Çizgi Grafiği, Sütun Grafiği, Daire Grafiği, Histogram, Kutu Grafiği, Saçılma Diyagramı…)
- **Varsayım Analizleri:**
  - Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi, Shapiro-Wilk Testi)
  - Varyansların Homojenliği Testi (Levene Testi)
  - Kovaryansların Homojenliği Testi (Box Testi)
  - Çok Değişkenli Normallik İncelemesi (Mahalanobis ve Cook Mesafesi…)
- **Karşılaştırma Testleri:**
  - T testleri (Tek-Örneklem, Bağımsız-Örneklem, Bağımlı Örneklem T Testleri)
  - Tek-Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Post-Hoc Testleri
  - Faktöryel ANOVA
  - Kovaryans Analizi (ANCOVA)
  - Faktöryel ANCOVA
  - Tek-Yönlü Tekrarlı Ölçümler ANOVA
  - Karışık Ölçümler İçin Tekrarlı Ölçümler ANOVA
  - Parametrik Olmayan Karşılaştırma Testleri (Wilcoxon İşaretli Sıralar, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H, Friedman Testleri)
- **İlişki ve Yordama Analizleri:**
  - Korelasyon Analizi (Pearson, Spearman Sıra-Farkları, Dörtlü Korelasyon, Kısmi Korelasyon, Çoklu Korelasyon Katsayısı)
  - Regresyon Analizi (Basit Doğrusal Regresyon)
  - Ki-Kare Analizi (Ki-Kare Uyum ve Ki-Kare Bağımsızlık Testleri)
  - Kanonik Korelasyon Analizi
  - Lojistik Regresyon Analizi
- **Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri:**
  - Açımlayıcı Faktör Analizi
  - Güvenirlik Katsayısı Hesaplama (Cronbach Alfa Katsayısı, Kappa Uyum Katsayısı, Kendall Uyum Katsayısı)
  - Çok Boyutlu Ölçekleme
- **Çok Değişkenli Analizler:**
  - Çoklu Regresyon Analizi
  - Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA)
  - Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (MANCOVA)
  - Diskriminant Analizi
  - Kümeleme Analizi

SPSS programına, IBM'in aşağıda adresi verilen resmi internet sayfasından ulaşılabilir ve **Free SPSS trials** linkinden sınırlı süreli ücretsiz deneme sürümleri indirilebilir. Türkiye'deki kullanıcılar için SPSS'in Türkçe olarak hazırlanmış bir internet sayfası da mevcuttur.



IBM SPSS Statistics Ana Sayfası (İngilizce)
https://www.ibm.com/products/spss-statistics



IBM SPSS Statistics Türkiye Ana Sayfası (Türkçe)
https://www.ibm.com/tr-tr/analytics/spss-statistics-software

SPSS ile çalışırken ilk olarak, doğru analiz seçimi gereklidir. Unutulmamalıdır ki, SPSS bazı durumlarda ikaz mekanizmalarına sahip olsa da, doğru analizin seçimi araştırmacının sorumluluğundadır. Uygun olmayan şartlarda yapılan analizlerin sonuçları araştırmacının beklentileri doğrultusunda çıktığında, ilk bakışta hoşlanılabilir ama bu durum analizlerin doğru olduğunun göstergesi değildir. Bu nedenle, bir araştırmacı öncelikle, araştırma problemine cevap verebilmek için hangi analize ihtiyaç duyulduğunu belirlemeli ve bu analiz için gerekli tüm varsayımların sağlandığını kontrol etmelidir.

SPSS ile yapılabilecek istatistiksel analizler, öncelikle çalışmaların amacına ve çalışma kapsamında toplanan verilerin özelliklerine göre çeşitlilik gösterir. Çalışmaların amacına ve kullanılan veri özelliklerine bağlı olarak kullanılabilecek istatistiksel analiz türleri (Parametrik ve Parametrik Olmayan) hakkında bir karar tablosu Tablo 1.1'de verilmiştir. Tablo 1.1'de analiz türü olarak verilen Parametrik ve Parametrik Olmayan analizler kısaca şöyle tanımlanabilir.

- **Parametrik Analizler:** Normal dağılıma uyan ve aralık/oran ölçeğindeki verilerle yapılır. (Parametrik testleri yapabilmek için yapılmak istenen analiz türüne göre bazı ek koşulların da sağlanması gerekir). Parametrik analizler, istatistiksel olarak çoğunlukla parametrik olmayan testlerden daha güçlü testlerdir.

- **Parametrik Olmayan Analizler:** Normal dağılıma uymayan aralık/oran ölçeğindeki verilerle veya sınıflama/sıralama ölçeği düzeyinde olduğu için parametrik analiz yapılamayacak verilerle yapılır. İstatistiksel olarak parametrik testlere göre güç değerleri daha düşüktür ama gerektirdikleri varsayımlar konusunda daha esnektirler.

Bu kitapta temel düzeydeki SPSS analizlerine yer verilmesi planlanmış olup, her bir analiz sürecinde yeni araştırmacıların karşılarına çıkabilecek farklı durumların yol haritaları, analizler öncesi yapılması gereken varsayım analizleri ve tüm bu işlemler esnasında dikkat edilmesi gereken hususların ayrıntılı olarak örneklendirilmesi planlanmıştır. Tanıtılan analizlerden elde edilen sonuçların **APA** (American Psychological Association) yazım stilinde nasıl rapor edileceği örnek gösterimlerle açıklanmış ve kitap boyunca önemli noktalarda konuyla ilgili başvurabileceğiniz diğer kaynak eserler de referans olarak kullanılmıştır.

SPSS'i tanıtıcı kitapların çoğunda örnek uygulamalar dışında okurlar için yeterince uygulama yapma şansı sağlanmadığından, elinizdeki kitapta bu eksikliği yaşamamak amacıyla bölüm sonlarına farklı analiz seçeneklerini gerektiren çok sayıda SPSS uygulamaları eklenmiş ve bunların açıklamalı cevapları da kitabın sonunda okurlarla paylaşılmıştır.

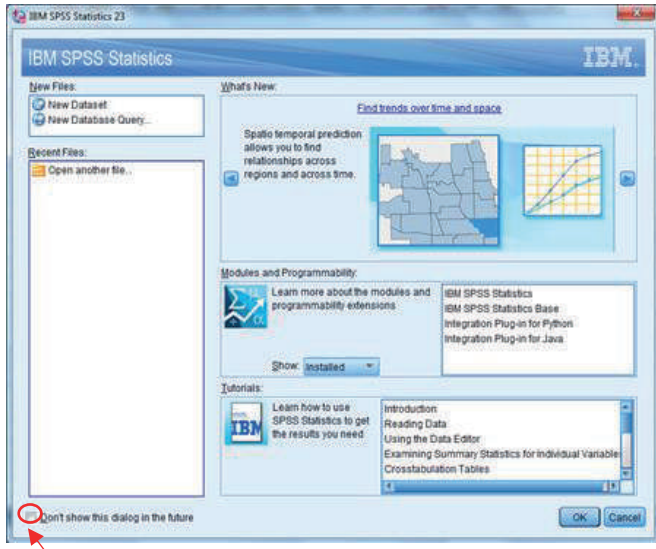
Bir veri dosyasına aşinalık kazandıkça, o dosyadaki verilerle işlem yapmanın kolaylaştığı ve farklı analizler arasındaki farkların daha kolay fark edileceğinden hareketle, kitaptaki örneklerin mümkün olduğunca aynı veri dosyaları üzerinde yapılmasına çalışılmıştır. Bu nedenle, kitaba başlarken öncelikle bölümlerdeki örnekleri ve bölüm sonlarındaki uygulamaları birebir takip edebilmek için örneklerde adı geçen **SPSS** veri dosyalarını bilgisayarınıza indirerek kullanmanız önerilir.

Tablo 1.1. Çalışmanın amacına ve analiz türüne göre kullanılacak SPSS analizleri

Çalışmanın Amacı	Analiz Türü	Kullanılacak SPSS Analizi
Değişkenlere Ait Puanları Tanımlamak	Parametrik	• Betimsel Analizler
	Parametrik Olmayan	• Betimsel Analizler
Grupların Bir Değişkene Ait Puanlarını Karşılaştırmak (Grup Sayısı: k)	Parametrik	• Tek-Örneklem T testi (k = 1)
		• Bağımsız Örneklem T testi (k = 2)
		• Bağımlı Örneklem T testi (k = 2)
		• Tek-Yönlü ANOVA (k ≥ 2)
		• Tekrarlı Ölçümler ANOVA (k ≥ 2)
	Parametrik Olmayan	• Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (k = 1)
		• Mann-Whitney U Testi (k = 2)
		• Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (k = 2)
		• Kruskal-Wallis H Testi (k ≥ 2)
		• Friedman Testi (k ≥ 2)
Değişken Puanları Arasındaki İlişkileri İncelemek	Parametrik	• Korelasyon Analizi (Pearson Katsayısı)
	Parametrik Olmayan	• Korelasyon Analizi (Spearman Katsayısı)
		• Ki-Kare Bağımsızlık Testi
Bağımsız Değişken(ler) Puanlarını Kullanarak Bağımlı Değişken Puanlarını Yordamak	Parametrik	• Doğrusal Regresyon Analizi
	Parametrik Olmayan	• Lojistik Regresyon Analizi
Ölçme Aracını Oluşturan Değişkenlere Ait Puanların Geçerlik ve Güvenirliklerini Yorumlamak	Parametrik	• Açımlayıcı Faktör Analizi (Geçerlik)
		• Cronbach Alfa Katsayısı (Güvenirlik) • Testi-Yarılama (Split-Half) Katsayısı
	Parametrik Olmayan	• Kappa Uyum Katsayısı (Güvenirlik)
		• Kendall Uyum Katsayısı (Güvenirlik)

1. SPSS Tanıtım, SPSS Dosyası Veri Girişi ve Genel Ayarlar

SPSS Açılış Ekranı



SPSS açılış ekranında yer alan kısayollar:

- **New Files** (Yeni Dosyalar)
- **Recent Files** (Son Dosyalar)
- **What's New** (Yeni Özellikler)
- **Modules and Programmability** (Modüller ve Programlanabilirlik)
- **Tutorials** (Öğretici Yardım Dosyaları)

Seçenek işaretlendiğinde, sonraki SPSS açılışlarında bu açılış ekranı atlanır.

1.1. SPSS Dosya Türleri

SPSS programında dört farklı dosya türü vardır.

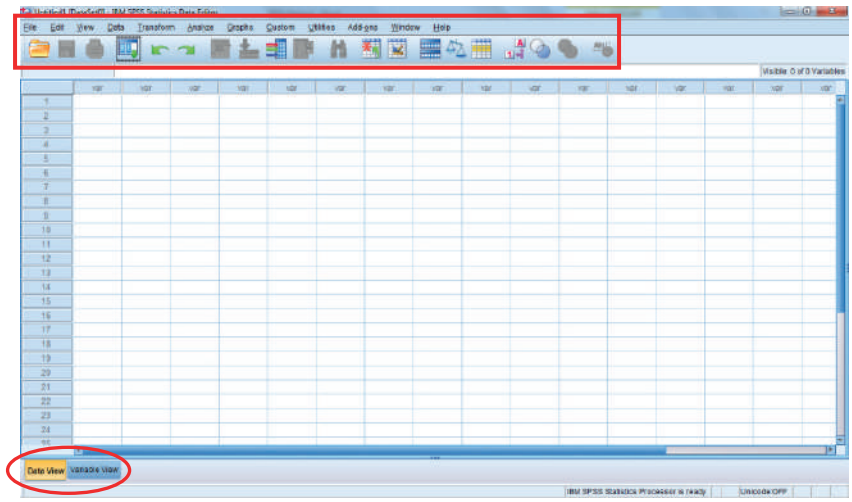
i. **SPSS Data Editor (Veri Editörü)** (Dosya Uzantısı: *sav)
ii. **SPSS Output Viewer (Çıktı Ekranı)** (Dosya Uzantısı: *spv)
iii. **SPSS Syntax Editor (Sözdizim Editörü)** (Dosya Uzantısı: *sps)
iv. **SPSS Script Editor (Metin Editörü)** (Dosya Uzantısı: *sbs)

SPSS'de hazır menü seçenekleri ile yapılabilecek istatistiksel analizler, **SPSS Data Editor (Veri Editörü)** dosyası üzerinde yapıldığı ve analiz sonuçları **SPSS Output Viewer (Çıktı Ekranı)** dosyasında rapor edildiği için bu kitapçıkta **SPSS Data Editor** ve **SPSS Output Viewer** dosyalarına ilişkin analizler ekran resimleri ile tanıtılacaktır.

Sosyal bilimlerdeki araştırmaların büyük çoğunluğunda **SPSS Data Editor (Veri Editörü)** ve **SPSS Output Viewer (Çıktı Ekranı)** ile yapılacak analizler yeterli olup, istatistiksel analizleri hazır komutlar yerine kendi tanımlayacakları programlama komutları ile yapmayı tercih eden araştırmacılar için ise **SPSS Syntax Editor (Sözdizim Editörü)** dosyaları ile çalışmaları önerilebilir.

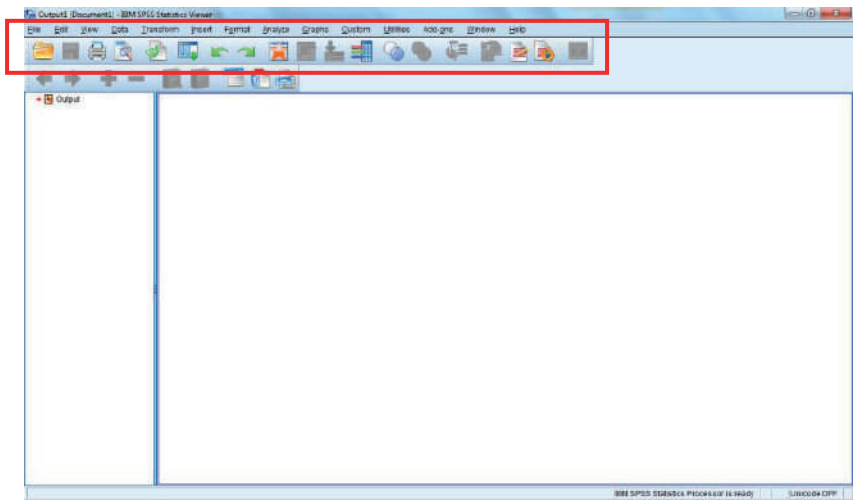
1.1.i. SPSS Data Editor (Veri Editörü):

Microsoft Excel formatına benzer satır ve sütunlardan oluşan bir çalışma sayfasıdır. SPSS ile herhangi bir analiz yapabilmek için bu dosya açık olmalıdır. Bu çalışma sayfasındaki arayüzler yoluyla değişken adları ve özellikleri tanımlanarak veri kodlaması yapılır. Veri analizi için kısayollar ve hazır menüler dosyanın üst kısmında yer alır.



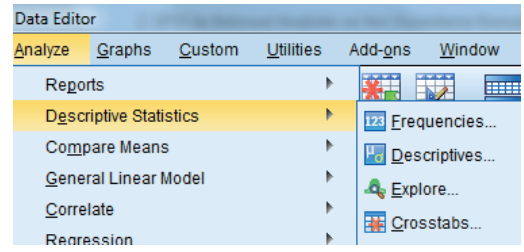
1.1.ii. SPSS Output Viewer (Çıktı Ekranı):

Veri analizi sonuçlarının ve (varsa) analizle ilgili uyarı mesajlarının yer aldığı ekrandır ve herhangi bir analiz yapıldığında otomatik olarak açılır. Ekranın sağ kısmındaki büyük pencerede analiz sonuçları rapor edilirken, ekranın son kısmındaki **Log** penceresinde, **Output** başlığı ile başlamak üzere yapılan tüm analizlerin kaydı tutulur.



2. SPSS ile Betimsel Analizler ve Veri Düzenleme Komutları

SPSS ile betimsel analizler yapmak için benzer işlevli farklı seçenekler vardır. Bu seçeneklerin hemen hepsi,



Analyze (Analiz) →
Descriptive Statistics →
(Betimsel İstatistikler)

menüsü kullanılarak yapılabilir.

2.1. SPSS ile Betimsel Analizler

SPSS ile yapılabilecek betimsel analizlerden bazıları şunlardır:

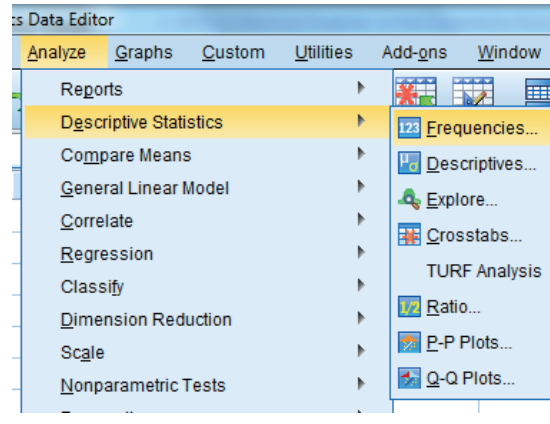
- Frekans dağılımları ve tablolar oluşturulabilir
- Merkezi eğilim ölçüleri (ortalama, medyan, mod) hesaplatılabilir.
- Yayılma ölçüleri (ranj, standart sapma, çeyrek sapma, yüzde değerler) hesaplatılabilir.
- Veri dağılımlarının özelliklerine ilişkin katsayılar (çarpıklık, basıklık) hesaplatılabilir.

2.1.1. Frequencies (Frekanslar)

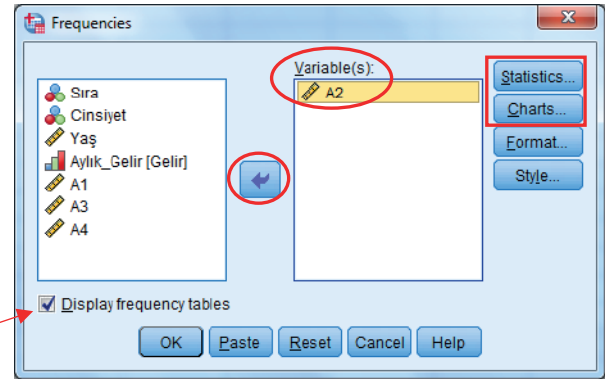
İstenen bir değişken için frekans dağılımı tabloları oluşturmayı sağlar. Ayrıca istenen betimsel istatistiklerin hesaplanmasını ve frekans dağılımı betimleyen grafiklerin (sütun grafiği, daire grafiği, histogram) çizilmesini de sağlar. Örnek bir uygulama için önce:

- **Analyze →**
- **Descriptive Statistics →**
- **Frequencies →**

komutları seçildikten sonra:

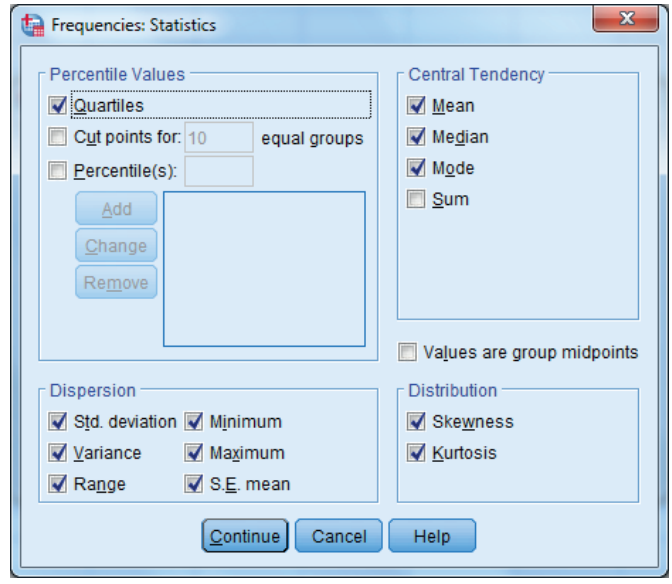


Bölüm 1'de kodladığınız verilerden ikinci anket maddesi (A2)'nin frekans dağılımını elde etmek için açılan ekrandaki sol kutucuktaki **A2**'yi çift tıklayınız veya ekranın orta kısımda yer alan ok yardımı ile **A2**'yi sağdaki **variables (değişkenler)** kutusuna aktarınız.

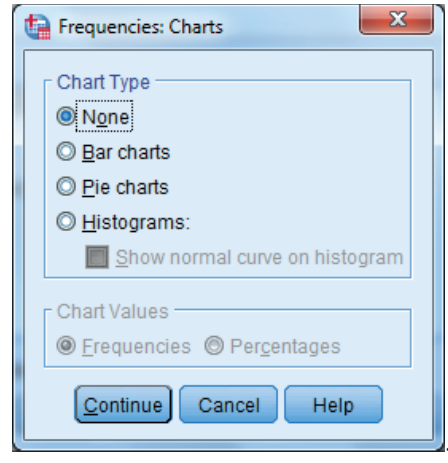


İşaretli gelen **Display frequency tables** ile frekans tablolarının görüntülenmesi sağlanır.

Statistics (İstatistikler) seçeneği ile açılan menüde, istenen merkezi eğilim ve yayılma ölçüleri işaretlenebilir.



Charts (Grafikler) seçeneği ile açılan menüde ise Sütun (Bar), Pasta (Pie) veya Histogram grafik türlerinden biri işaretlenebilir.



Bu işlem sonucunda SPSS **Output (Çıktı)** ekranında iki tablo verilir. Birinci tabloda, istenen merkezi eğilim ve yayılma ölçülerinin değerleri, ikinci tabloda ise (altaki tablo) frekans dağılımı rapor edilir.

A2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	1	33,3	50,0	50,0
	Kısmen Katılmıyorum/Kısmen Katılıyorum	1	33,3	50,0	100,0
	Total	2	66,7	100,0	
Missing	System	1	33,3		
Total		3	100,0		

Frekans dağılımı tablousunun ilk sütununda değişken kategorilerinin isimleri verilir. Bu kategori isimleri, **Variable View** (Değişken Ekranı)'nda **Values** (Değerler) ile her kategori için atanan sayısal değere karşılık yazılan ifadelerdir. Eğer dosya hazırlanırken **Values** komutu ile kategori sayısal değeri ile eşleşen kategori adı tanımlaması yapılmadıysa (values hücresi **none** olarak bırakılmışsa) frekans dağılımı tablosunun ilk sütununda sadece kategorileri temsil eden sayısal değerler rapor edilir.

Diğer sütunlarda ise sırası ile:

Frequency (Frekans): Her kategori için gözlenen frekans değeri verilir.

Percent (Yüzde): Her kategorinin frekans değerinin dağılımdaki tüm frekansların toplamına **(total frequency)** oranı verilir. Bu sütunda, eksik veriler (**missing system**) de toplam frekansın içinde hesaba katılır.

Valid Percent (Geçerli Yüzde): Her kategorinin frekans değerinin dağılımdaki geçerli frekansların toplamına **(valid total frequency)** oranı verilir. Bu sütunda, toplam frekans hesaplanırken eksik veriler (**missing system**) hesaba katılmaz.

Cumulative Percent (Toplamalı Yüzde): İlk kategoriden başlayarak her kategorinin geçerli yüzde **(valid percent)** değerinin toplamı verilir
(**Cumulative Percent** için son kategori hizasındaki toplam değeri hep %100'dür.)

4. SPSS ile Parametrik T Testleri

Tek örneklemli ve iki örneklemli karşılaştırma testlerinde en çok tercih edilen testler olan T testleri, t puanları dağılımını esas alan bir test ailesidir. SPSS programı ile bu test ailesine ait tüm testler yapılabilmekte olup, bir grubun ortalamasının tanımlanan bir evrene ait olup olmadığı veya iki grubun ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenebilir. Parametrik bir test ailesi olan T testlerini kullanabilmek için karşılaştırılacak tüm grupların bağımlı değişken puanlarının en az aralık ölçeği düzeyinde olması ve bağımlı değişken puanları dağılımının normal dağılım varsayımını sağlaması gereklidir (Bölüm 3).

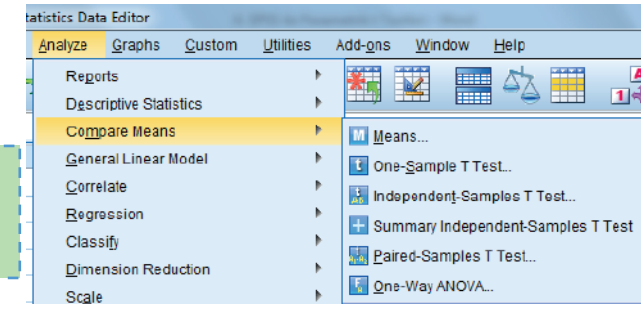
Tüm T testlerinde grup üyelerinin rasgele (seçkisiz) örnekleme tekniği ile seçilmesi önşartı vardır fakat T testleri çok güçlü bir istatistiksel test ailesi olduğu için, özellikle örneklem büyüklüğü $n \geq 30$ olduğunda, normal dağılım ihlallerini tolere edebilir ve ayrıca rasgele seçilmeyen örneklemler için de kullanılabilir (Kalaycı, 2014; Marques de Sa, 2007; Pallant, 2016). Örneklem boyutu normallik testi sonuçlarına güvenebilecek kadar büyük ($n \sim 15$) olmadığında (Landau ve Everitt, 2003) veya veri dağılımları aşırı çarpık olduğu durumlarda ise T testleri yerine bu testlerin parametrik olmayan karşılıkları yapılmalıdır (Bölüm 6).

Tablo 4.1. SPSS ile yapılabilecek T testleri

Grup Sayısı (k)	Testin Amacı	Kullanılacak T Testi	Örnek Durumlar
1	Örneklem ortalaması ile bir evren ortalamasını karşılaştırma	Tek-Örneklem (One-Sample)	• Bir sınıfa ait merkezi sınav ortalamasının Türkiye ortalaması ile karşılaştırılması
2	Bağımsız (İlişkisiz) örneklemlerin ortalamalarının karşılaştırılması	Bağımsız-Örneklem (Independent-Samples)	• Kız – Erkek grupları ortalamalarının karşılaştırılması • Deney- Kontrol grupları ortalamalarının karşılaştırılması
2	Bağımlı (İlişkili, Eşleştirilmiş) örneklemlerin ortalamalarının karşılaştırılması	Bağımlı-Örneklem (Paired-Samples)	• Aynı grubun Öntest-Sontest puan ortalamaları karşılaştırması • İkili bir grubun (eşler, ikiz kardeşler vb.) üyelerinin puan ortalamaları karşılaştırması

Tablo 4.1'deki T testlerinin hepsi SPSS'de aynı menüden yapılabilir.

- **Analyze** (Analiz)
- **Compare Means** (Ortalamaları Karşılaştır)



SPSS ile yapılan T testlerinde hesaplanan **Anlamlılık (Significance)** değeri **Sig. (2-tailed) (Çift Yönlü Test için Anlamlılık)** olarak SPSS **Output (Çıktı)** dosyasında rapor edilir.

Tablo 4.1'de tanımlanan T testleri ile yapılacak analizlerde kullanılacak hipotezler ve SPSS çıktılarının nasıl yorumlanacağına ilişkin ölçütler Tablo 4.2'de özetlenmiştir.

Tablo 4.2. SPSS ile yapılacak T testlerinde kullanılacak hipotezler ve ,05 anlamlılık düzeyine göre test sonuçları hakkında karar verme ölçütleri

T Testi Türü	Test Edilen Sıfır (Null) Hipotezi	Alternatif Hipotez(ler)	Test Sonucu Varılacak Karar
Tek Örneklem (One-Sample)	$H_0: \mu_1 = \bar{X}$ veya $H_0: \mu_1 - \bar{X} = 0$	$H_1: \mu_1 \neq \bar{X}$ (Çift Yönlü) $H_1: \mu_1 > \bar{X}$ (Tek Yönlü) $H_1: \mu_1 < \bar{X}$ (Tek Yönlü)	**Çift Yönlü Test** Sig. (2-tailed) > ,05 ise **H_0 Kabul** Sig. (2-tailed) ≤ ,05 ise **H_0 Ret** **Tek Yönlü Test*** Sig. (2-tailed)/2>,05 ise **H_0 Kabul** Sig. (2-tailed)/2≤,05 ise **H_0 Ret**
Bağımsız Örneklem (Independent-Samples)	$H_0: \mu_1 = \mu_2$ veya $H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0$	$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ (Çift Yönlü) $H_1: \mu_1 > \mu_2$ (Tek Yönlü) $H_1: \mu_1 < \mu_2$ (Tek Yönlü)	
Bağımlı Örneklem (Paired-Samples)	$H_0: \mu_D = 0$ (D: Fark Puanı) ($D = X_{İlk} - X_{Son}$)	$H_1: \mu_D \neq 0$ (Çift Yönlü) $H_1: \mu_D > 0$ (Tek Yönlü) $H_1: \mu_D < 0$ (Tek Yönlü)	

* SPSS **Output (Çıktı)** dosyasında her zaman çift yönlü hipotez testi için sonuçlar verildiğinden, araştırmanızdaki alternatif hipoteziniz tek yönlü olarak tanımlanmışsa, SPSS'den elde edilen **Anlamlılık [Sig. (2 tailed)]** değeri **yarıya bölünerek** yorumlanmalıdır.

Çift yönlü olarak yapılan SPSS testleri için test sonucunda varılacak karara **"Confidence Interval of the Difference" (Ortalamalararası Fark İçin Güven Aralığı)** incelenerek te varılabilir.

Tanımlanan anlamlılık düzeyi (α =,05 veya α =,01) için hesaplanan **Güven Aralığı (Confidence Interval):**

- **0** değerini **kapsıyorsa, H_0 kabul edilir.** (Grupların ortalamalarının eşit olduğu ve aralarında fark olmadığı anlamına gelir.)
- **0** değerini **kapsamıyorsa, H_0 reddedilir.** (Grupların ortalamalarının eşit olmadığı ve aralarında fark olduğu anlamına gelir.)

Örnek 4.1. SPSS ile Tek-Örneklem (One-Sample) T Testi

SPSS_Dosya1'de kullanılan tutum ölçeğinin Türkiye genelinde uygulandığı ve Türkiye ortalamasının 68,5 puan olduğu bilgisi verilirse, SPSS_Dosya1'deki katılımcıların **Öntest_Tutum** puanlarının Türkiye ortalamasından anlamlı biçimde farklı olup olmadığını ,05 anlamlılık seviyesinde yorumlayınız.

Analiz Öncesi Gerekli Varsayım Testleri:

Varsayım 1: *Bağımlı değişken (Öntest_Tutum) puanları için normallik varsayımı*

Normallik testi yapmak için **Analyze → Descriptive Statistics → Explore** komutları seçilip, **Dependent List'e** incelenecek değişken (Öntest_Tutum) aktarılır ve **Plots** seçeneği tıklanarak **Normality Plots with Tests** (Normallik Grafikleri ve Testleri) işaretlenir.

Not: Normallik testleri aşamaları detayları için bakınız Örnek 3.1.

Örnek 4.1 için Öntest_Tutum puanları için yapılan Kolmogorov-Smirnov (n>50 olduğundan) normallik testine sonucuna (p=,200) göre (p>,05 olduğundan) veri dağılımı normaldir kararı verilebilir.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öntest_Tutum	,082	64	,200*	,991	64	,918

5. SPSS ile Tek-Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Parametrik testler arasında T testleri (Bölüm 4) en fazla iki grubun karşılaştırılmasına imkan verirken, ikiden fazla grubun aynı evrene ait olup olmadıklarını incelemek için ise ANOVA testleri kullanılır. ANOVA testi, geniş bir test ailesi olan F testlerine dahildir ve hem bağımsız, hem de bağımlı gruplar arasındaki farkları test etmede kullanılabilir. Araştırılacak problemde bulunan bağımlı değişken sayısına göre farklı F testleri (Tek-Yönlü ANOVA, Tekrarlı Ölçümler ANOVA veya Çoklu ANOVA [MANOVA]) kullanılabilir. Ayrıca modele dahil edilen bağımsız değişkenlerin (faktörlerin) temel ve ortak etkilerini incelemek için yine F istatistiğini kullanan faktöryel desenler (Faktöryel ANOVA, Karma Ölçümler için Tekrarlı Ölçümler ANOVA ve Faktöryel MANOVA vb.) kullanılır.

F testleri arasında en yaygın kullanılanı, bir bağımsız değişkenin farklı kategorilerindeki durumların bir bağımlı değişken puanları arasında herhangi bir fark olup olmadığını inceleyen **Tek-Yönlü Varyans Analizi** (**An**alysis **o**f **Va**riance, **ANOVA**) testidir.

- ANOVA testinin adında varyans analizi geçse de, gerçekte yine grup ortalamaları karşılaştırılır. Grup ortalamaları karşılaştırmaları, açıklanan varyans olarak tanımlanan **gruplararası değişim oranı (between group variability)** ve açıklanamayan varyans denilen **grupiçi değişim oranı (within group variability)** ile araştırıldığından test, varyans analizi olarak adlandırılır.

- Tek-yönlü ANOVA, Bağımsız-Örneklem T testi ile özdeş olup birbirinden bağımsız iki örneklemin karşılaştırılmasında her iki testte de aynı anlamlılık değerleri elde edilir. Tek-yönlü ANOVA'nın avantajı ise, aynı anda 3 veya daha fazla bağımsız grubun bağımlı değişken puanlarını karşılaştırabilmesidir.

ANOVA ile yapılacak hipotez testlerinde ikiden fazla grup karşılaştırıldığı için hipotezler hep çift yönlü olarak kurulur. ANOVA ile test edilen null hipotez ve alternatif hipotezler şu şekilde ifade edilir:

- **H_0:** $\mu_1 = \mu_2 = \mu_i = \ldots = \mu_K$ veya **H_0:** $\mu_i - \mu_{Genel} = 0$ (Her i için)

- **H_1:** $\mu_i - \mu_{Genel} \neq 0$ (En az bir i için)

SPSS ile yapılacak ANOVA testlerinde hesaplanan **Anlamlılık (Sig.)** değerine göre karar verme ölçütleri:

- **Sig. >,05** ise **H_0 Kabul**
  - Tüm grupların ortalamaları homojendir yani aynı evrene aittir.
- **Sig. ≤ ,05** ise **H_0 Ret**
  - Tüm grupların ortalamaları homojen değildir, grupların en az bir tanesi farklı bir evrene aittir.

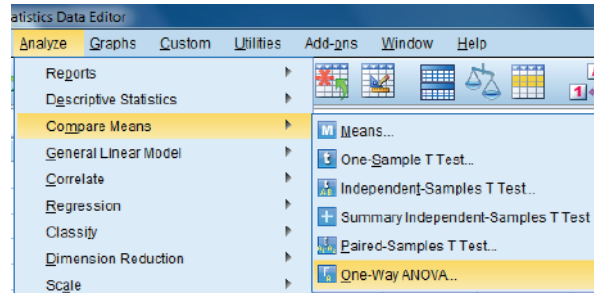
ANOVA ile çok sayıda grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenebilir ama ANOVA testi sonucu, tek başına anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirtmez.

- Sonucu anlamlı çıkan bir ANOVA testi sonrasında anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için **Post-Hoc Multiple Comparisons (Çoklu Karşılaştırmalar)** testleri kullanılır.

Parametrik bir test türü olan **ANOVA**'yı kullanabilmek için karşılaştırılacak tüm grupların bağımlı değişken puanlarının normal dağılım varsayımını sağladığı kontrol edilmelidir (Bölüm 3).
F testleri de (T testleri gibi) güçlü bir istatistiksel test ailesi olduğu için özellikle örneklemdeki altgrupların büyüklüğü n≥30 olduğunda normal dağılım ihlallerini tolere edebilir ve ayrıca rasgele (seçkisiz) seçilmeyen örneklemler için de kullanılabilir (Kalaycı, 2014; Pallant, 2016). Örneklemde karşılaştırılacak altgrupların veri dağılımları aşırı çarpık olduğu durumlarda veya örneklem boyutu normallik testi sonuçlarına güvenecek düzeyde olmadığında (~n<15) ise, Tek-Yönlü ANOVA yerine, bu testin parametrik olmayan karşılığı (**Kruskal-Wallis H Testi**) yapılmalıdır (Bölüm 6).

SPSS'te, **Tek-Yönlü ANOVA** testi T testleri ile aynı menüden yapılabilir.

- **Analyze** (Analiz)
- **Compare Means** (Ortalamaları Karşılaştır)



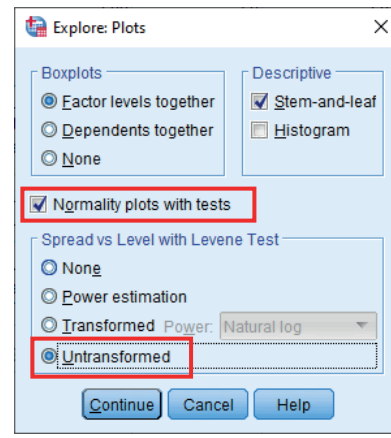
Örnek 5.1. SPSS ile Tek-Yönlü ANOVA (One-Way ANOVA) Testi

SPSS_Dosya1'deki katılımcılardan farklı sosyo-ekonomik düzeydeki (SED) öğrencilerin **Öntest_Tutum** puanlarının birbirinden anlamlı biçimde farklı olup olmadığını ,05 anlamlılık düzeyinde yorumlayınız.

Analiz Öncesi Gerekli Varsayım Testleri:
Varsayım 1. *Bağımlı değişken (Öntest_Tutum) puanlarının karşılaştırılacak her SED alt grubunda normal dağılımı varsayımı*
Varsayım 2. *Karşılaştırılacak tüm grupların varyanslarının homojenliği varsayımı*

ANOVA'da varyansların homojenliğini test eden **Levene testi** ANOVA **Options** (Tercihler) ekranından veya Normallik Testi ekranından yapılabilir. Varyansların homojenliği, grupların büyüklükleri (n) aynı veya birbirine yakın olduğu durumlarda daha kolay sağlanır.

Normallik testini ve Varyansların Homojenlik Testini birlikte yapmak için **Analyze** → **Descriptive Statistics** → **Explore** komutları seçilip, **Dependent List'**e incelenecek bağımlı değişken (Öntest_Tutum) ve **Factor List**'e bağımsız değişken (SED) aktarılır. **Plots** seçeneği tıklanarak **Normality Plots with Tests** (Normallik Grafikleri ve Testleri) ile **Spread vs Level with Levene Test** listesinden **Untransformed (Dönüştürülmemiş)** seçilir. (Alt gruplarda normal dağılım varsayımını test aşamaları için bakınız Örnek 3.2.)



Örnek 5.1'de incelenen tüm SED'lerdeki altgrupların büyüklükleri n<50 olduğundan, bu gruplardaki katılımcıların Öntest_Tutum puanları için yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre;

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	SED	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öntest_Tutum	Alt	,125	21	,200*	,971	21	,745
	Orta	,106	23	,200*	,981	23	,929
	Üst	,132	20	,200*	,984	20	,978

Alt-SED (p=,745), Orta-SED (p=,929) ve Üst-SED'deki (p=,978) katılımcıların veri dağılımlarının normale yakın olduğu (p>,05 olduğundan) kararı verilebilir. (Ayrıca alt grupların büyüklükleri, parametrik testler için alt sınır kabul edilen n>15 koşulunu sağlamaktadır.)

6. SPSS ile Parametrik Olmayan Karşılaştırma Testleri

SPSS programında Bölüm 4 ve Bölüm 5'te incelenen tüm parametrik testlere alternatif olarak kullanılabilecek ve varsayımlar konusunda daha esnek olan parametrik olmayan testler yapılabilmektedir. T testleri ve ANOVA gibi parametrik karşılaştırma testleri, istatistiksel güçleri daha fazla olduğundan araştırmacıların öncelikli tercihleri olmasına rağmen parametrik testlerin gerektirdiği varsayımlar sağlanmadığında, bu testlerin sonuçları güvenilir olmayabilir.



Parametrik testler açısından karşılaşılan yaygın varsayım sorunları:

i. Altgruplara ait bağımlı değişken puanlarının dağılımın normallik varsayımını ihlal etmesi. (Normallik testi sonucunun Sig.<,05 olması)

ii. Altgruplara ait bağımlı değişken puanlarının varyanslarının homojen olmaması (Levene testi sonucunun Sig.<,05 olması)

iii. Bağımlı değişken puanlarının aralık/oran ölçeği düzeyinde olmaması

Parametrik karşılaştırma testlerinde varyansların homojenliği sağlanmadığı durumlarda, SPSS aşağıdaki gibi seçenekler önermekte ve başka bir varsayım ihlali sorunu yoksa, parametrik testler kullanılmaya devam edilebilmekteydi (Bölüm 4 ve Bölüm 5).



- Normallik varsayımı ihlallerinde, alt grupların büyüklükleri n ≥ 30 şartını sağlıyorsa, aşırı çarpık olmayan dağılımlarda parametrik testlerin kullanılmasına izin veriliyordu.
- Bağımsız-Örneklem T testi tablosunda, alt satır varyansların homojenliği sağlanmadığı durumlarda kullanılabiliyordu.
- ANOVA menüsü Options (Tercihler) ekranında, varyansların homojenliği sağlanmadığı durumlarda tercih edilebilecek test seçenekleri (Brown-Forsythe veya Welch) verilmişti. Post-Hoc testleri ekranında da, varyansların homojenliğinin varsayılmadığı durumlar için Post-Hoc testleri tanımlanmıştı.

Fakat çarpık dağılımlara sahip grupları karşılaştırırken ve de ayrıca karşılaştırılan alt grupların boyutları normallik testleri sonuçlarına güvenebilecek büyüklükte olmadığında, parametrik testler artık kullanılmamalıdır (Field, 2018; Pallant, 2016). Yukarıdaki bilgiler özetlendiğinde:



İncelenen veri dağılımında karşılaştırılacak alt grupların boyutları ~n<15 ise, karşılaştırılacak alt gruplarda normallik varsayımı ihlal ediliyorsa veya bağımlı değişken puanları aralık düzeyinde ölçülmemişse, normallik varsayımını gerektirmeyen ve sıralama/sınıflama ölçeği puanları ile analizler yapılabilen parametrik olmayan karşılaştırma testleri kullanılmalıdır.

Parametrik olmayan testlerle, T testleri ve ANOVA testleri ile benzer amaçlı alternatif testler yapılabilmekte olup, en önemli fark olarak, artık grup ortalamaları yerine, sıralanmış veriler karşılaştırılmaktadır. Bu nedenle, hipotezlerde grup ortalamalarının birbirinden farklı olup olmaması değil, grupların sıralı puanlarının (grup medyanlarının) birbirinden farklı olup olmaması incelenmektedir.

Parametrik olmayan testlerde elde edilen anlamlılık (Sig.) değerlerinin yorumları, parametrik testlerle aynı şekilde yapılır.



Çift Yönlü Test: Sig. (2 tailed) > ,05 ise H_0 Kabul
Sig. (2 tailed) ≤ ,05 ise H_0 Ret

Tek Yönlü Test: Sig. (2 tailed)/2 > ,05 ise H_0 Kabul
Sig. (2 tailed)/2 ≤ ,05 ise H_0 Ret

Bölüm 4 ve Bölüm 5'te incelenen parametrik testlere alternatif olarak SPSS ile yapılabilecek parametrik olmayan karşılaştırma testleri Tablo 6.1'de özetlenmiştir.

Tablo 6.1. SPSS ile parametrik karşılaştırma testlerine alternatif olarak yapılabilecek parametrik olmayan karşılaştırma testleri

Grup Sayısı (k)	Testin Amacı	Parametrik Test	Alternatif Parametrik Olmayan Test
1	Örneklem puanları ile tanımlanan Evrenin puanlarını karşılaştırma	Tek-Örneklem (One-Sample) T Testi	Tek-Örneklem Wilcoxon İşaretli Sıralar (Signed Ranks)Testi
2	Bağımsız (İlişkisiz) örneklemlerin puanlarının karşılaştırılması	Bağımsız-Örneklem (Independent-Samples) T Testi	Mann-Whitney U Testi
2	Bağımlı (İlişkili, Eşleştirilmiş) örneklemlerin puanlarının karşılaştırılması	Bağımlı-Örneklem (Paired-Samples) T Testi	Wilcoxon İşaretli Sıralar (Signed Ranks) Testi
≥ 2	Bağımsız (İlişkisiz) iki veya daha fazla örneklemin puanlarının karşılaştırılması	Tek-Yönlü ANOVA (One-Way ANOVA)	Kruskal-Wallis H Testi

SPSS ile çok fazla sayıda parametrik olmayan test yapılabilirken, bu bölümde özellikle yaygın kullanılan T ve F parametrik testlerine alternatif olarak kullanılacak testler incelenmiştir. Parametrik olmayan testlerle ilgili daha detaylı bilgi için daha ileri düzey istatistik kitaplarının (Baştürk, 2011; Bayram, 2009; Can, 2014; Field, 2018; Karagöz, 2016) incelenmesi tavsiye edilir.

8. SPSS ile Ki-Kare Testleri

Parametrik olmayan bir test ailesi olan Ki-Kare testlerinde değişken kategorileri için gözlenen frekans değerleri kullanılarak analizler yapılır. Bu analizlerde herhangi bir merkezi eğilim (ortalama, medyan) veya yayılma ölçüsü (standart sapma, çeyrek sapma) kullanılmadığı için bu testlerin parametrik alternatifleri yoktur.

Ki-Kare testleri iki ana aileye ayrılır;

1. **Tek-Yönlü (Örneklemli) Ki-Kare Testleri** (Ki-Kare Uyum Testi)
2. **Çift-Yönlü Ki-Kare Testleri** (Ki-Kare Bağımsızlık Testi)

1. Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Test for Goodness of Fit)

- Bir değişkenin alt kategorilerindeki gözlenen frekansların beklenen frekanslarla uyumlu olup olmadığını test eder.
- Ki-Kare Uyum testinde test edilen null hipotez ve alternatif hipotez:
  - H_0: Değişkenin her kategorisi için beklenen ve gözlenen frekans değerleri aynıdır.
  - H_1: Değişkenin her kategorisi için beklenen ve gözlenen frekans değerleri farklıdır.

2. Ki-Kare Bağımsızlık Testi (Chi-Square Test for Independence)

- İki farklı değişkenin alt kategorilerindeki frekansların dağılımlarını karşılaştırarak bu iki değişken arasında ilişki olup olmadığını test eder.
- Ki-Kare Bağımsızlık testinde test edilen null hipotez ve alternatif hipotez:
  - H_0: İncelenen iki değişken arasında ilişki yoktur.
  - H_1: İncelenen iki değişken arasında ilişki vardır.

SPSS ile yapılacak her iki Ki-Kare testinde de, hesaplanan **Asimptotik Anlamlılık (Asymp. Sig.)** değerine göre karar verme ölçütleri:

- **Asymp. Sig. > ,05** ise **H_0 Kabul**
  - **Ki-Kare Uyum Testi:** Değişkenin her kategorisi için beklenen ve gözlenen frekans değerleri aynıdır.
  - **Ki-Kare Bağımsızlık Testi:** Değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

- **Asymp. Sig. ≤ ,05** ise **H_0 Ret**
  - **Ki-Kare Uyum Testi:** Değişkenin her kategorisi için beklenen ve gözlenen frekans değerleri aynı değildir.
  - **Ki-Kare Bağımsızlık Testi:** Değişkenler arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Ki-Kare testlerinin yapılabilmesi için iki önemli varsayım sağlanmalıdır:

i. Analize dahil edilen değişkenler en az 2 kategoriye sahip olmalıdır.

ii. Analiz edilen hücrelerin (alt-grupların) en az %80'inin beklenen frekansı 5 veya daha büyük değerde olmalıdır.

Beklenen frekansı 5'ten düşük olan hücrelerin oranı ile ilgili bir bilgilendirme notu, SPSS tarafından **Output** dosyasında Ki-Kare test tablosu altında otomatik olarak verilir. Bu varsayım sağlanmasa da, SPSS Ki-Kare analizini yapar ama eğer varsayım sağlanmıyorsa, araştırmacı gerekli önlemleri alarak testi tekrarlamalı veya farklı analizler kullanmalıdır.

Ki-Kare analizi varsayımları sağlanmadığında alınabilecek önlemler (Bayram, 2009; Büyüköztürk, 2007; Can, 2014; Field, 2018; Karagöz, 2016; Oğuzlar, 2007; Pallant, 2016; Shavelson, 1996);

- Kategori sayısı 2'den fazla ise düşük frekanslı olan ve birbirine yakın düzeylerdeki kategoriler birleştirilerek analiz tekrarlanabilir.
- Hücre başına düşen beklenen frekans değerlerini artırmak için örneklem büyüklüğü artırılarak analiz tekrarlanabilir.
- **2x2**'lik **Ki-Kare Bağımsızlık** testlerinde beklenen frekansı 5'in altında olan hücre varsa, SPSS tarafından otomatik olarak yapılan **Fisher's Exact (Kesin) Testi** sonucu kullanılmalıdır.

Ki-Kare testlerinde **serbestlik derecesi** (degrees of freedom: **df**) 1 olduğu durumlarda, **Süreklilik Düzeltmesi (Continuity Correction)** yapılması gereklidir (Arıcıgil-Çilan, 2013; Büyüköztürk, 2007; Field, 2018; Marques de Sa, 2007; Pallant, 2016; Shavelson, 1996).

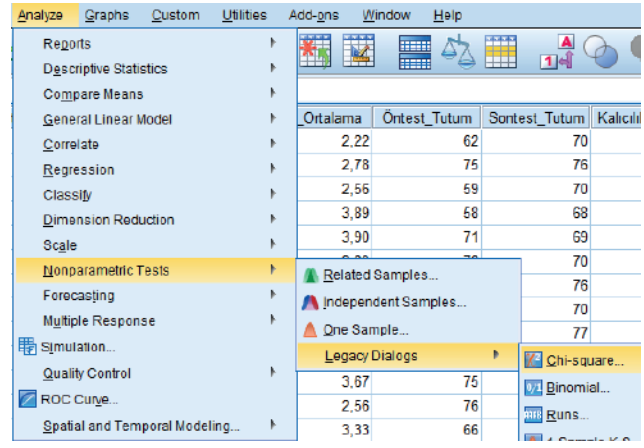
df=1 olduğunda, SPSS **Süreklilik Düzeltmesi**ni **Ki-Kare Bağımsızlık testi** için otomatik yapar ama **Ki-Kare Uyum testi** için bir düzeltme işlemi yapmaz. Bu durumda, **SPSS Uyum Testi** sonucu doğrudan kullanılmayıp, süreklilik düzeltmesi elle hesaplanmalı veya gözlenen frekanslar için SPSS'e veri girişi, süreklilik düzeltmesi yapılmış biçimde girilmelidir. Süreklilik düzeltmesi hesaplamaları için **Yates Süreklilik Düzeltmesi** formülleri kullanılabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2011; Field, 2018; Marques de Sa, 2007).

Örnek 8.1. SPSS ile Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Test for Goodness of Fit)

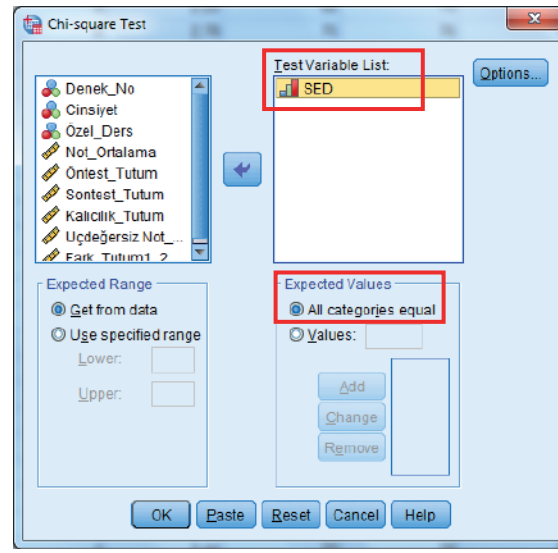
SPSS_Dosya1'deki çalışma öncesinde, çalışmanın katılımcılarının sosyo-ekonomik düzey (SED)'lerine göre dağılımlarında Alt-SED, Orta-SED ve Üst-SED'lerde homojen bir dağılım olması bekleniyorsa, bu beklentinin α=,05 düzeyinde sağlanıp sağlanmadığı konusunda varılacak kararı belirleyiniz.

SPSS ile Ki-Kare Uyum Testinin (Chi-Square Test for Goodness of Fit) Yapılması

- **Analyze** (Analiz) →
- **Nonparametric Tests** (Parametrik Olmayan Testler) →
- **Legacy Dialogs** →
- **Chi-Square** (Ki-Kare) →



- **Test Variable List** (Test Edilecek Değişken) **(SED)**
- **Expected Values** (Beklenen Değerler)



Otomatik seçili gelen **All categories equal** (Tüm kategoriler eşit) seçeneği Örnek 8.1'deki gibi değişkenin tüm kategorilerinde beklenen durumların sayısının aynı olduğu durumlarda kullanılır.

- **OK**

10. SPSS ile Güvenirlik Analizi

Bir ölçme aracı ile ölçülen verilerin tutarlı olması veya tesadüfi hatalardan arınıklık derecesi olarak tanımlanan **güvenirlik**, ölçülmek istenen puanların gerçek değerleri ile ölçülen puanlar arasındaki korelasyon katsayısının karesi hesaplanarak bulunur. Güvenirlik araştırmaları bir araştırmada kullanılan ölçme aracının zamanlamasına (tek seferde veya daha fazla sayıda uygulanması), ölçülecek değişkenin boyut sayısına (tek faktörlü veya çok faktörlü) ve ölçme aracındaki maddelerin puanlama yöntemine (iki kategorili puanlama veya derecelendirmeli puanlama) göre farklı biçimlerde yapılabilir.



Güvenirlik katsayısı (istisnai çok sorunlu durumlar dışında) **0 ile 1** arasında değer alır ve eğitim araştırmalarında kullanılacak verilerin güvenilir kabul edilebilmesi için güvenirlik katsayısının **en az ,70** değerini sağlaması önerilir (Akbulut, 2010; Bayram, 2009; Büyüköztürk, 2007; Field, 2018; Morgan ve diğ., 2004; Pallant, 2016; Tavşancıl, 2014).

Bir değişkenin ölçümü için, bir ölçme aracı birden fazla seferde uygulanmışsa, bu ölçümler arasındaki ilişki incelenerek güvenirlik hakkında karar verilebilir. Ayrıca değişkenlerin boyutlarına göre yapılacak güvenirlik araştırmalarında, tek boyutlu değişkenlerde bu tek boyuta ilişkin bir tane güvenirlik katsayısı hesaplanırken, çok boyutlu (faktörlü) değişkenlerde ise, her faktör puanı için ayrı güvenirlik katsayıları hesaplatılmalıdır.



Güvenirlik analizlerinde yaygın yapılan bir hata, çok faktörlü ölçeklerde faktörler bazında güvenirlik analizi yapmak yerine, ölçme aracının geneli için genel güvenirlik analizi yapılmasıdır. Ölçme aracının geneli için güvenirlik analizi ancak ölçme aracı tek faktörlü yapıda ise veya faktör puanlarının toplanmasının anlamlı olduğu özel bazı durumlarda yapılır. Çok faktörlü ölçeklerde, ölçek geneli için güvenirlik katsayısı hesaplandığında, birbiriyle ilişkili faktörler yapay şekilde bir araya getirildiği ve analiz edilen madde sayısı arttığı için yapay bir şekilde çok yüksek güvenirlik katsayıları elde edilebilir (Field, 2018).

Eğitim alanındaki araştırmalarda sıkça rastlanan bir durum olan, araştırma boyunca sadece bir kez uygulanan ölçme araçları için ise ölçme aracının kendi içinde ne derece tutarlı olduğunun göstergesi olan **iç-tutarlılık katsayısı** hesaplanmalıdır. İç-tutarlılık katsayısı ölçülmek istenen değişkenin puanlama yöntemine göre farklılık gösterebilir. En yaygın iç-tutarlılık katsayıları:

1. **Kuder-Richardson (K-R) Katsayısı:** Ölçme aracının maddeleri puanlanırken sadece iki kategori varsa (Doğru:1, Yanlış:0 veya Evet:1, Hayır:2) kullanılır.

2. **Cronbach Alfa (α) Katsayısı:** Ölçme aracı maddeleri puanlanırken derecelendirme (örneğin likert tipi Katılmıyorum:1, Kısmen Katılıyorum:2, Katılıyorum:3 vb.) kullanılıyorsa, yani puan kategorisi sayısı ikiden fazla ise kullanılır.

SPSS ile yapılacak analizlerde yukarıda tanımlanan iç-tutarlılık katsayılarından sadece **Cronbach Alfa** katsayısı hesaplatılabilmekte olup, iki kategorili değişkenlerde Cronbach Alfa'nın matematiksel olarak eşdeğeri olan K-R katsayısı hesaplamalarının elle yapılması tavsiye edilir.

K-R katsayısı hesaplaması gerektiği durumlarda, ölçme aracının geneli hakkında ve varsa, güvenirliği düşüren maddeler hakkında ön fikir sahibi olmak için SPSS ile Cronbach Alfa analizi yapılabilir ama kesin kararlar verebilmek için K-R katsayısı ayrıca elle hesaplanmalıdır.

Güvenirlik analizleri yapılırken unutulmamalıdır ki, güvenirlik gerçekte ölçme aracının değil, ölçme aracından elde edilen verilerin bir özelliğidir. Yani, güvenilir olarak adlandırılacak şey, ölçme aracının kendisi değil, ölçme aracından elde edilen verilerdir (Can, 2014; Kalaycı, 2014). Bu nedenle, bir ölçme aracının güvenirliğinin onu ilk geliştiren veya farklı zamanlarda kullanan araştırmacılarca incelenmiş olması yeterli değildir ve sadece geçmiş çalışmaların bulgularına dayanarak aynı ölçme aracının her araştırmada güvenilir veriler sağlayacağı iddia edilemez.

Her araştırmanın veri toplama sürecinde kendine ait dinamikleri olduğu için daha önce güvenirliği yüksek sonuçlar vermiş bir ölçme aracı kullansak ta, kendi çalışmalarımızdaki verilerin güvenirlik şartlarını taşıyıp taşımadığı ayrıca incelenmelidir.

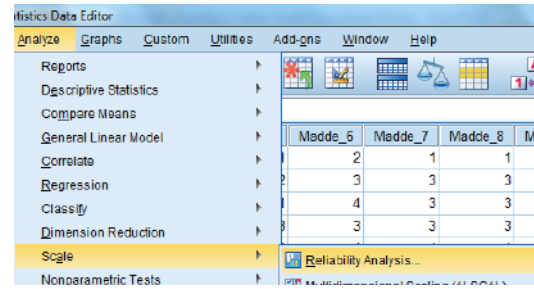
Tüm istatistiksel analizler, verilerin geçerli ve güvenilir olması şartına bağlı olduğu için, herhangi bir istatistiksel test yapmadan önce ilk olarak verilerin geçerliğine ve güvenirliğine ilişkin kontroller yapılmalıdır.

Örnek 10.1. SPSS ile Çok Faktörlü Yapı İçin Güvenirlik Analizi (Çok Faktörlü Yapıda Cronbach-Alfa Katsayısı Hesaplama)

Örnek 9.1'de faktör yapısı incelenen **SPSS_Dosya2**'deki 15 maddeden Faktör 1'i oluşturan maddelere ait Cronbach-Alfa güvenirlik katsayısını hesaplayınız.

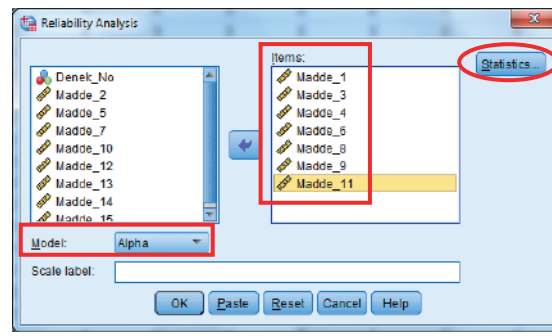
Örnek 9.1'de incelenen 15 maddeden, **Faktör 1**'e ait olanlar Madde 1, 3, 4, 6, 8, 9 ve 11 olduğundan analize sadece bu maddeler dahil edilmelidir.

SPSS ile Çok Faktörlü Yapılarda Cronbach-Alfa Katsayısı Hesaplama

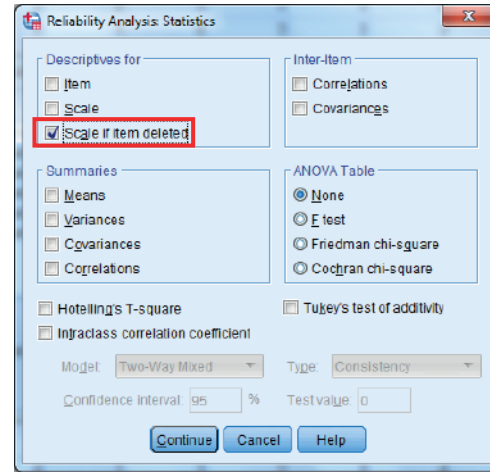


- **Analyze** (Analiz) →
- **Scale** (Ölçek) →
- **Reliability Analysis** (Güvenirlik Analizi) →

Açılan **Reliability Analysis** ekranında:



- **Items** → (Güvenirlik analizinde incelenecek tüm maddeler ekranın sağındaki kutucuğa aktarılır.)
- **Model: Alpha** (Otomatik seçili gelen **Alpha** ile **Cronbach Alfa katsayısı** hesaplatılır.)
- **Statistics** (İstatistikler) seçeneği tıklanarak açılan ekranda
  - **Descriptives for** (Betimleyiciler) menüsü altındaki
    - **Scale if item deleted** (Madde silindiğinde oluşacak ölçme aracı) seçeneği işaretlenir.
- **Continue**
- **OK**



Kaynaklar

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları* (1. Baskı), İdeal Kültür Yayıncılık.

Arıcıgil-Çilan, Ç. (2013). *Sosyal Bilimlerde Kategorik Verilerle İlişki Analizi* (8. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.

Baştürk, R. (2011). *Bütün Yönleriyle SPSS Örnekli NonParametrik İstatistiksel Yöntemler* (2. Baskı), Anı Yayıncılık.

Bayram, N. (2009). Sosyal Bilimlerde SPSS Veri Analizi (1. Baskı), Ezgi Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (8. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler için İstatistik* (7. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (2. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.

Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis, *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*(7), 1−9.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (1. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.

Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5. Baskı), Sage Publications.

Gerber, S. B. & Finn, K. V. (2005). *Using SPSS for Windows* (2. Baskı), Springer.

Howell, D. C. (2002). *Statistical Methods for Psychology* (5. Baskı), Duxbury Thomson Learning.

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (6. Baskı), Asil Yayıncılık.

Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler* (1. Baskı), Nobel Akademik Yayıncılık.

Landau, S. & Everitt, B. S. (2003). *A Handbook of Statistical Analyses Using SPSS* (1. Baskı), Chapman & Hall/CRC.

Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (2. Baskı), Lawrance Erlbaum.

Marques de Sa, J. P. (2007). *Applied Statistics Using SPSS, Statistica, Matlab and R* (2. Baskı), Springer.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation* (2. Baskı), Lawrance Erlbaum.

Oğuzlar, A. (2007). *İstatistiksel Veri Analizi 1: SPSS ve Minitab Uygulamalı* (1. Baskı), Ezgi Kitabevi.

Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual* (6. Baskı), McGraw-Hill. (6. baskıdan Türkçe'ye Çevirisi: Balcı, S. ve Ahi, B. (2016). *SPSS Kullanma Kılavuzu*, Anı Yayıncılık).

Seçer, İ. (2015a). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi* (2. Baskı), Anı Yayıncılık.

Seçer, İ. (2015b). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (1. Baskı), Anı Yayıncılık.

Shavelson, R. J. (1996). *Statistical Reasoning for the Behavioral Sciences* (3. Baskı), Allyn & Bacon. (3. baskıdan Türkçe'ye Çevirisi: Güler, N. (Editör) (2016). *Sosyal Bilimler için İstatistik*, Pegem Akademi Yayıncılık.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. Baskı), Pearson Education Inc. (6. baskıdan Türkçe'ye Çevirisi: Baloğlu, M. (Editör) (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*, Nobel Akademi Yayıncılık).

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (5. Baskı), Nobel Yayıncılık.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications* (1. Baskı), Americal Psychological Association.

Yong, A. G. & Pierce, S. (2013). A Beginner's Guide to Factor Analysis: Focusing on Exploratory Factor Analysis, *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 9*(2), 79–94.

Bölüm Sonu Uygulamaları Cevapları

Bölüm 3 Uygulamaları

Uygulama 3.1.

Normallik Testi SPSS Komut Dizini:

Analyze → Descriptive Statistics → Explore →
Plots → Normality Plots with Tests → Continue
Dependent List (Öntest_Tutum, Sontest_Tutum, Kalıcılık_Tutum) → **OK**

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öntest_Tutum	,082	64	,200*	,991	64	,918
Sontest_Tutum	,102	64	,093	,956	64	,024
Kalıcılık_Tutum	,085	64	,200*	,989	64	,837

İncelenen gruplar için **n>50** olduğundan, her üç değişken için de **Kolmogorov-Smirnov** normallik testi sonuçlarına bakılır (α=,05).

- **Öntest_Tutum** puanları için hesaplanan anlamlılık değeri (*p*=,200); *p*>,05 olduğundan öntest tutum puanları dağılımı normaldir.

- **Sontest_Tutum** puanları için hesaplanan anlamlılık değeri (*p*=,093); *p*>,05 olduğundan sontest tutum puanları dağılımı normaldir.

- **Kalıcılık_Tutum** puanları için hesaplanan anlamlılık değeri (*p*=,200); *p*>,05 olduğundan kalıcılık tutum puanları dağılımı normaldir.

Uygulama 3.2.

Normallik Testi SPSS Komut Dizini:

Analyze → **Descriptive Statistics** → **Explore** →
Plots → **Normality Plots with Tests** → **Continue**
Dependent List (Sontest_Tutum) **& Factor List** (Cinsiyet) → **OK**

Tests of Normality

	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Sontest_Tutum	Erkek	,173	32	,016	,948	32	,129
	Kız	,129	32	,191	,947	32	,120

İncelenen her iki cinsiyet alt grubu için de **n<50** olduğundan, **Shapiro-Wilk** normallik testi sonuçlarına bakılır (α=,01).

- **Erkek** altgrubunun **Sontest_Tutum** puanları için hesaplanan anlamlılık değeri (*p*=,129); *p*>,01 olduğundan sonntest tutum puanları dağılımı normaldir.

- **Kız** altgrubunun **Sontest_Tutum** puanları için hesaplanan anlamlılık değeri (*p*=,120); *p*>,01 olduğundan sontest tutum puanları dağılımı normaldir.

SPSS

KULLANMA KILAVUZU

IBM SPSS İLE ADIM ADIM VERİ ANALİZİ

IBM SPSS SURVIVAL MANUAL

JULIE PALLANT

Çevirenler
Prof. Dr. Sibel BALCI
Doç. Dr. Berat AHİ

4. Baskı

Ankara
2023

IBM SPSS KULLANMA KILAVUZU
SPSS İLE ADIM ADIM VERİ ANALİZİ

Çevirenler
Prof. Dr. Sibel BALCI
Doç. Dr. Berat AHİ

IBM SPSS SURVIVAL MANUAL
JULIE PALLANT

ALLEN&UNWIN

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın basım, yayın, satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle veya mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.
TÜRKÇE baskısı ANI YAYINCILIK tarafından yapılmıştır.

This sixth edition first published in 2015
Copyright © Julie Pallant 2002, 2005, 2007, 2011, 2013, 2015
Tüm hakları saklıdır. No part of this book may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage and retrieval system, without prior permission in writing from the publisher. The Australian Copyright Act 1968 (the Act) allows a maximum of one chapter or 10 per cent of this book, whichever is the greater, to be photocopied by any educational institution for its educational purposes provided that the educational institution (or body that administers it) has given a remuneration notice to Copyright Agency Limited (CAL) under the Act.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-847-8
e-ISBN	: 978-605-170-848-5
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaası
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No:2/40 Yenimahâlle-ANKARA
Tel	: 0.312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SPSS KULLANMA KILAVUZU
IBM SPSS İLE ADIM ADIM VERİ ANALİZİ
Çevirenler: BALCI, Sibel - AHİ, Berat

Anı Yayıncılık, 4. Baskı, (7. Baskısından tercüme edilmiştir.) Ankara/Türkiye
2023, xiv + 402 Sf, 18 x 25 cm
ISBN : 978-605-170-847-8
e-ISBN : 978-605-170-848-5

İstatistik, Veri, Test, Faktör Analizi, Ölçme
Veri Dosyası, Analiz, Test, Betimsel İstatistikler, Varyans, Korelasyon, Veri Tarama ve Temizleme, Verilerin Manipülasyonu

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahâllesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

7. Baskının Çevirisi İçin Ön Söz ---------- v
Ön Söz ---------- vii
Veri Dosyaları ve Web Sayfası ---------- ix
Giriş ve Genel Bakış ---------- xi

Birinci Bölüm

Başlarken ---------- 1
1. Çalışmanın Tasarlanması ---------- 3
2. Kod Çizelgesinin Hazırlanması ---------- 11
3. IBM SPSS Statistics'i Tanımak ---------- 15

İkinci Bölüm

Veri Dosyasını Hazırlama ---------- 25
4. Veri Dosyası Oluşturmak ve Veri Girişi ---------- 27
5. Veri Tarama ve Temizleme ---------- 47

Üçüncü Bölüm

Ön Analizler ---------- 55
6. Betimsel İstatistikler ---------- 57
7. Verileri Tanımlamak ve Keşfetmek İçin Grafiklerin Kullanımı ---------- 73
8. Verilerin Manipülasyonu ---------- 95
9. Bir Ölçeğin Güvenirliğinin Kontrolü ---------- 113
10. Doğru İstatistiği Seçme ---------- 119

Dördüncü Bölüm

Değişkenler Arasındaki İlişkileri İncelemek İçin Kullanılan İstatistiksel Teknikler ---------- 141

11. Korelasyon ---------- 149

12. Kısmi Korelasyon ---------- 165

13. Çoklu Regresyon ---------- 171

14. Lojistik Regresyon ---------- 195

15. Faktör Analizi ---------- 209

Beşinci Bölüm

Grupları Kıyaslamak İçin Kullanılan İstatistiksel Teknikler ---------- 235

16. Parametrik Olmayan İstatistikler Teknikler ---------- 245

17. T-Testleri ---------- 281

18. Tek Faktörlü Varyans Analizi ---------- 293

19. İki Faktörlü Varyans Analizi ---------- 311

20. Karışık Gruplar Arası-İçi Varyans Analizi ---------- 321

21. Çok Değişkenli Varyans Analizi ---------- 331

22. Kovaryans Analizi ---------- 347

Ek: Veri Dosyalarının Ayrıntıları ---------- 371

Önerilen Kaynaklar ---------- 387

Kaynaklar ---------- 391

İndeks ---------- 397

7. Baskının Çevirisi için Ön Söz

Değerli Okurlar,

Pallant'ın *IBM SPSS Statistics: Survival Manuel* adlı kitabıyla karşılaşmamız üzerinden uzun bir zaman geçti. Bu süre zarfında kitap her zaman kitaplığımızda bir başvuru kaynağı olarak yerini korudu, koruyor.

Öğretim üyeliğine başladığımız yıllarda lisansüstü öğrencilerinin temel istatistik bilgilerine katkı sağlayacak yeterli Türkçe kaynağın olmamasının öğrenciler için hem bir korku hem de bir endişe kaynağı olduğunu gördük. Bu nedenle hem Türkçe alanyazına hem de öğrencilerimize katkı sağlamak adına söz konusu kitabı çevirme kararı aldık. Biz kitabı çevirirken kitap orijinal dilinde 6. baskıyı yaptı. Biz de bu gelişme karşısında hemen çeviriyi 6. baskı üzerinden yürüttük ve Türkçe alanyazına kazandırdık. Aradan geçen süre içerisinde 6. baskının Türkçe çevirisi üç baskı yaptı. Yola çıktığımızda sosyal bilimler alanına katkı sağladığımızı düşünürken, bize gelen dönütler bizim (iyi ki) yanıldığımızı gösterdi. Laboratuvarda çalışan kimyagerden, tıpta uzmanlığa hazırlanan doktora kadar sosyal bilimler dışından pek çok meslek profesyoneli, akademisyen ve öğrenciden güzel dönütler aldık.

Bugün ise Pallant'ın kitabını geliştirdiği, eklemeler yaptığı ve belli istatistiksel testlerde yenilemeler yaptığı 7. baskı ve o baskının Türkçe çevirisi ile karşınızdayız. Çevirmenler olarak ümit ediyoruz ki, kitabı layığı ile dilimize kazandırabilmişizdir. Bu baskıyla birlikte artık bizlerde geniş bir okuyucu kitlesine sahip kitabın sorumluluğunu başarıyla karşıladığımızı ümit ediyoruz.

Tüm bu süreçte yola çıktığımız ilk andan itibaren hem çeviri teklifimize olumlu yaklaşan hem de 7. baskı için de telif sürecini hızlı bir şekilde çözen Anı Yayıncılık Ailesi'ne teşekkür ederiz. Kitabın tüm okuyuculara katkı sağlaması ümidiyle…

Prof. Dr. Sibel BALCI

Doç. Dr. Berat AHİ

Ankara, 2023

Ön Söz

Birçok öğrenci için istatistiksel bir işlemi tamamlama ya da araştırmalarında istatistiksel teknikleri kullanma düşüncesi, öğrenim hayatlarındaki en temel stres ve hayal kırıklığı kaynağıdır. *SPSS Survival Manual'ın* ilk baskısından (2000 yılı) beri en temel amacı, IBM SPSS kullanılarak yürütülen veri analizi sürecini basit bir şekilde ve adım adım anlatmaktır. Diğer istatistik kitaplarının aksine bu kitap, istatistiksel tekniklerin matematiksel alt yapılarını içermemekte, IBM SPSS'i veri analizinde bir araç olarak kullanmaya odaklanmaktadır. Kitabın bu yaklaşımından dolayı, *SPSS Survival Manual*'in ilk baskısından beri, pek çok öğrenciden teşekkürlerini ileten e-postalar alıyorum.

Aynı basit yaklaşımı, yedinci baskıda da devam ettirdim. Geçen yıllar içerisinde SPSS'te sayısız değişimler oldu, kısa bir süre programın adında da değişiklik oldu. 2009 yılında programın 18. sürümü **PASW Statistics** (**Predictive Analytics Software**) olarak adlandırıldı. İsim, 2010 yılında tekrar **IBM SPSS** olarak değiştirildi. Şu an da **IBM SPSS Statistics** olarak adlandırılmaktadır. Her bir iki yılda IBM, programı, süreçleri ve çıktıları değiştirmektedir. Kitabın tüm bölümleri, mevcut 26. sürüme göre düzenlendi (Her ne kadar program paketi eski sürümlerle uyumlu çalışsa da). Mümkün olan ilgili yerlere, önerilen değişiklikleri ve iyileştirmeleri de dahil ettim - bana geri bildirim gönderenlere çok teşekkür ederim. Avustralya Sosyal ve Politik Araştırmalar Konsorsiyumundan bir meslektaş olan David Gow'a kapsamlı incelemesi ve tavsiyeleri için özellikle teşekkür ederim.

Bu 7. Baskıda;

- Tüm bölümlerdeki çıktılar IBM SPSS Statistics 26. versiyona uyumlu olacak şekilde güncellendi.
- Çoklu Regresyon (Bölüm 13) ve Lojistik Regresyon'dan (Bölüm 14) elde edilen sonuçlara ait bazı çıktıların yorumlanmasında ve sunumunda değişiklikler yapıldı.
- Wilcoxon İşaretli Sıra Testi ve Friedman Testini (Bölüm 16) hesaplamak için kullanılan prosedürler değiştirildi.
- Kovaryans Analizi için kullanılan prosedür güncellendi (Bölüm 22).
- Çoklu Regresyon (Bölüm 13), T-Testleri (Bölüm 17) ve Varyans Analizi (Bölüm 18) için sonuçların tablo biçiminde nasıl görüntüleneceğine ilişkin örnekler eklendi.

Öğrencilerden, eğitimcilerden ve eleştirmenlerden gelen yeni başlıklar ekleme baskılarına direnerek, mevcut materyallerin ve içeriğin geliştirilmesine çalıştım. Bu kitap, IBM SPSS Statistics'te yapılabilecek tüm istatistiksel analizleri veya araştırmacıların istatistik hakkında akıllarına gelebilecek her sorunun cevabını içermemektedir. Onun yerine, araştırmanıza başlamanızda size kolaylık sağlamak ve verilerinizi analiz ederken programı kullanma konusunda kendinize güven duymanızda yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır. Pek çok iyi istatistik kitabı, kitap içerisinde önerilmektedir - öneriler, her bir ünitenin ilgili kısımlarında ve kitabın arkasında yer alan "Önerilen Kaynaklar" bölümünde yer almaktadır. Disiplin alanınız için yazılan istatistik kitaplarını düzenli olarak takip edin. Ek materyaller kitabın internet sayfasında yer almaktadır (ayrıntılar bir sonraki kısımda verilmektedir).

Veri Dosyaları ve Web Sayfası

Bu kitap boyunca, web sayfasında (routledgetextbooks.com/textbooks/9781760875534) bulunan veri dosyalarından alınan araştırma örneklerini göreceksiniz. Bu sayfadan ekrandaki talimatları izleyerek veri dosyalarını sabit sürücünüze veya harici belleğinize indirebilirsiniz. Bu dosyalar yalnızca IBM SPSS Statistics içinde açılabilir.

İlk veri dosyası (**survey.sav**), lisansüstü sınıfım tarafından yürütülmüş bir araştırma projesinin verilerinden oluşmaktadır. Bu dosya ile bir araştırma sürecini başından sonuna kadar deneyimleyebilir, kendinizi bir araştırmanın içerisinde hissedebilirsiniz. Ayrıca Ek Bölüm'üne, verilerin elde edildiği ölçeğin bir bölümünü ve ölçekten elde edilen verileri kodlamak için oluşturulan kod çizelgesini ekledim. Bu içerik, tüm kitap boyunca yer alan analizleri takip edebilmenizi ve farklı değişkenler kullanma deneyimi yaşayabilmenizi sağlamak için eklenmiştir. Ölçeğin tamamı internet sitesinden indirilebilir.

İkinci veri dosyası (**error.sav**), **survey.sav**'ın aynısıdır fakat bu dosyaya 5. Ünite'de, veri dosyanızı görüntüleme ve temizleme konularında alıştırma yapmanızı sağlamak üzere, açıkça belli olan bazı hatalar ekledim.

Üçüncü veri dosyası (**experim.sav**), üretilmiş (sahte) bir veri dosyasıdır. Bu dosya, kitabın Beşinci Bölüm'ünde yer alan tekniklerin (örn. ilişkili örneklemler T-Testi, tekrarlı ölçümler ANOVA) kullanımını göstermek amacıyla oluşturulmuştur. Ayrıca bu veri dosyasına, kitap boyunca edindiğiniz becerileri geliştirmeniz için ilave değişkenler eklenmiştir. Sakın bu dosya ile elde edilen sonuçlardan heyecanlanarak, bu sonuçları kendi araştırmanız için de aynen elde edebileceğinizi düşünmeyin!

Dördüncü dosya (**manipulate.sav**), IBM SPSS Statistics'te yer alan ve 8. Ünite'de açıklanan veri düzenleme süreçleri için kullanabileceğiniz hastane kayıtlarını içermektedir. Ünitede ele alınan süreçler, verilerin yazılı hâlden (Erkek, Kadın) istatistiksel analizler için kullanılabilecek sayılarla ifade edilen bir biçime (1, 2) dönüştürülmesini ve yeni değişkenlerin oluşturulabilmesi için tarihlerin ve zaman aralıklarının düzenlenmesini içermektedir.

Kitapta yer alan örnekler için kullanılan beşinci veri dosyası **depress.sav**'dır. Bu dosya 16. Ünite'de yer alan parametrik olmayan teknikler için kullanılmaktadır.

Mevcut diğer iki veri dosyası, farklı disiplinlere ait değişkenlerle ilave alıştırmalar yapmanız için eklenmiştir. Bu dosyalardan ilki (**sleep.sav**), insanların uyku problemlerinin gündelik

yaşamlarına etkisini keşfetmeyi amaçlayan bir araştırmanın veri dosyasıdır. Diğer dosya ise (**staffsurvey.sav**) geniş ölçekli bir eğitim kurumunda çalışanların, Personel Memnuniyet Anketi'nden elde edilen memnuniyet düzeylerini içermektedir.

Daha ayrıntılı detaylar için Ek Bölümü'ne bakabilirsiniz. Veri dosyaları dışında, kitabın web sayfasında öğrenci ve eğitimciler için çok sayıda kaynak bulunmaktadır:

- Araştırma raporu hazırlamak için kılavuz,
- Alıştırmalar,
- IBM SPSS Statistics'in yeni sürümünde yer alan değişikliklere dair güncellemeler,
- Diğer web sayfaları,
- Ek okumalar,
- Eğitmen kılavuzu.

Giriş ve Genel Bakış

Bu kitap, öğrencilerin, araştırma yöntemleri ve istatistik derslerini başarıyla yürütebilmeleri ve kendi araştırmalarını planlı bir şekilde yapabilmeleri için tasarlanmıştır. Ümit ediyorum ki bu kitap istatistiksel analizlerle, sakin bir şekilde veya en azından çok az stresle mücadele etmenizi sağlayacaktır.

Öğrencilerin istatistiksel analizlere yönelik kaygıları, istatistiğin jargonundan, teorilerin karmaşık yapılarından ve analiz sırasında çok fazla seçeneğin olmasından kaynaklanmaktadır. Ne yazık ki pek çok istatistik dersi ve kitabı da bu kaygıları tetiklemektedir. Bu kitapta, istatistiği, kolay anlaşılan ve arındırılmış bir dille anlatmaya çalıştım.

SPSS Kullanma Kılavuzu, verilerinizi analize hazırlamak ve analiz etmek için gerekli noktaları adım adım anlatacak şekilde tasarlanmıştır. Verilerinizi bir yemeğin malzemeleri olarak düşünün. Yemeğinizi, elinizde olan malzemelere göre farklı şekillerde hazırlayabilirsiniz - aperatif, ana yemek veya tatlı olarak. Malzemelerinize bağlı olarak, farklı seçenekler sunmanız mümkün olabilir veya olmayabilir (elinizde sadece tavuk eti varsa biftek sunma olanağınız yoktur). Planlama ve hazırlanma, sürecin en önemli parçalarıdır (hem yemek pişirmede hem de istatistiksel analizde). Süreç esnasında, düşünmeniz gereken noktaların bazıları şunlardır:

- Doğru malzemelere doğru miktarda sahip misiniz?
- Malzemeleri, pişirme işlemine hazırlamak için ne tür hazırlıklar yapmanız gerekiyor?
- Yemeğinizi hangi yöntemle pişireceksiniz? (kaynatma, kavurma, kızartma)
- Sonucun neye benzeyeceğiyle ilgili bir fikriniz var mı?
- Yemeğinizin piştiğini nasıl anlarsınız?
- Piştikten sonra yemeğinizi nasıl sunacaksınız?

Aynı sorular, verilerin analiz süreci için de sorulabilir. İhtiyacınız olan bilgiyi, doğru bir formatta alabilmeniz için veri toplama sürecini iyi planlamalısınız. Veri dosyanızı hakkıyla hazırlamalı ve verilerinizi dikkatlice girmelisiniz. Araştırma probleminizi nasıl ele alacağınız konusunda yeterli bilgiye sahip olmalısınız. Değişkenlerinizin türünü göz önünde bulundurarak hangi teknikleri uygulayıp, hangilerini uygulayamayacağınızı bilmelisiniz. Doğru istatistiksel tekniği seçmeli ve analiz sonucunda elde edilen çıktıyı doğru yorumlamalısınız. En son olarak, elde ettiğiniz çıktı

ile araştırma probleminizi ilişkilendirmeli ve ulaştığınız sonuçları daha iyi nasıl raporlayacağınızı belirlemelisiniz.

Yemek pişirmede de, veri analizinde de, tüm malzemeyi gelişigüzel karıştırarak, karmakarışık bir hâlde onları fırına sürerek, veya IBM SPSS Statistics'e, en iyi sonucu elde etmeyi bekleyemezsiniz. Ümit ediyorum ki bu kitap, veri analizi sürecini anlamınıza ve iyi bir "aşçı" olmak için kendinize olan güveninizin ve becerilerinizin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Kitabın Yapısı

SPSS Kullanma Kılavuzu, araştırma sürecini tasarlamadan, verilerin analizine ve analizden elde edilen sonuçların sunulmasına kadar olan süreci anlatan 22 ünite içermektedir. Kitap beş ana bölüme ayrılmıştır. Birinci Bölüm (Başlarken), ön çalışmaları; bilimsel çalışmanın tasarlanmasını, kod çizelgesinin oluşturulmasını ve IBM SPSS Statistics'in temel özelliklerinin açıklanmasını içerir. İkinci Bölüm'de (Veri Dosyasının Hazırlanması), veri dosyasının nasıl hazırlanacağı gösterilecek, veri girişinden ve verilerin hatalardan arındırılmasından bahsedilecektir. Betimsel istatistiklerin yürütülmesi, grafiklerin oluşturulması gibi ön analizler, verilerin düzenlenmesi, ölçeğin güvenirliğinin kontrol edilmesi süreçleri Üçüncü Bölüm'de ele alınacaktır. Verilerinize uygun istatistiksel tekniklerin seçimini nasıl yapacağınıza yönelik prosedürler yine bu bölümde adım adım anlatılacak ve yönlendirmeler yapılacaktır.

Dördüncü Bölüm'de, değişkenler arasındaki ilişkileri keşfetmek için kullanılan temel istatistiksel teknikler (örn. korelasyon, kısmı korelasyon, çoklu regresyon, lojistik regresyon ve faktör analizi) anlatılacaktır. Bu bölümde her bir tekniğin varsayımları açıklanacak, sonuçların nasıl elde edileceğinden bahsedilecek, çıktının nasıl yorumlanması gerektiği gösterilecek ve sonuçların nasıl raporlaştıralacağına değinilecektir.

Beşinci Bölüm'de, gruplararası karşılaştırma için kullanılacak teknikler tartışılacaktır. Bölüm, parametrik olmayan testleri, T-Testlerini, varyans analizini, çok değişkenli varyans analizini ve kovaryans analizini içermektedir.

Kitabın Kullanışı

Bu kitabı ve IBM SPSS Statistics'i etkili kullanabilmek için temel bilgisayar becerilerine sahip olmanız gerekmektedir. Kitapta yer alan örneklerin tamamında sizlerin birer bilgisayar kullanıcısı olduğunuzu ve temel Windows işlemlerini kullanabildiğinizi varsaydım. Dosyaları açabilmeniz, kaydedebilmeniz, yeniden adlandırabilmeniz ve taşıyabilmeniz; klasörler oluşturabilmeniz; farenin sol ve sağ düğmelerini kullanabilmeniz; ve programlar arasında geçiş yapabilmeniz gerekmektedir.

Bu kitap "tek başına" kullanılmak için tasarlanmadı. İstatistiğin temelini anlamak için farklı istatistik kitaplarını okumanızda fayda var. Önemli olan, IBM SPSS Statistics kullanırken ve

istatistiksel analiz yaparken "buz dağının altında" neler olduğunu anlamanızdır. IBM SPSS Statistics, karmaşık istatistiksel işlemleri yapabilen, çok güçlü bir veri analiz programıdır. Bu kılavuz, IBM SPSS Statistics'te yer alan bütün istatistiksel teknikleri kapsamamaktadır. Sadece en yaygın olan teknikleri içermektedir. Kılavuz, araştırma tasarımlarınızda ve analizlerinizde kendinize olan güveninizi arttırmak için tasarlanmıştır.

Verilerinize ve araştırma probleminize bağlı olarak IBM SPSS Statistics'te yer alan karmaşık analizlerle baş etmek durumunda kalabilirsiniz. İstatistiksel tekniklerin ayrıntılarını açıklayan çok iyi kitaplar bulunmaktadır. Okuyabildiğiniz kadar çok okuyun. Kitaplığınızın raflarında, istatistiği, anlayabileceğiniz dilde (en azından bir kısmını) yazmış olan kitapları bulundurun. Bu kitaplarla birlikte, istatistik dersinde ve araştırma projenizde topladığınız tüm materyalleri bir araya getirerek bir kaynak havuzu oluşturun. İstatistiksel analizleri açıklayan ve analiz sonuçlarını sunan makale örneklerini de toplamak işinize yarayacaktır. Tüm bu materyalleri araştırma raporunuzu yazarken kullanabilirsiniz.

SPSS Kullanma Kılavuzu, hem sınıf içerisinde öğretmeniniz size araştırma sürecinin çeşitli yönlerini açıklarken hem de kendi araştırma projenizi tek başınıza yürütürken kullanılabilir. Eğer kendi başınıza bir öğrenme süreci içerisindeyseniz kitabın web sayfasında yer alan veri dosyalarını kullanarak kitapta açıklanan tekniklerle alıştırmalar yaptığınızdan emin olun (detaylar için bknz. s. ix). En iyi öğrenme yolu uygulama yapmaktır. Kendi veri dosyanıza başlamadan önce kitabın size sunduğu veri dosyalarıyla "oynayın". Bu alıştırmalar, kendinize olan güveninizi arttıracak ve doğru analizler yapmanızı sağlayacaktır.

Bazen analiz sonucunda elde ettiğiniz çıktılar bu kitapta sunulandan farklı olabilir. Bu durum, çoğu zaman kitapta ele alınan IBM SPSS Statistics sürümünden (Sürüm 26) farklı bir sürüm kullanmanızdan kaynaklanır. IBM SPSS Statistics düzenli olarak geliştirilmektedir. Programın gelişmesi açısından çok önemli olan bu durum bazen öğrencilerin kitapta gördüklerinden farklı bir ekran görmelerine ve kafalarının karışmasına neden olabilmektedir. Genellikle çok büyük farklılıklar oluşmamaktadır. Bu nedenle sakin olmalı ve programı keşfetmeye devam etmelisiniz. Bazen bilgi orada olsa da sayfa farklı olabilmektedir. Değişiklikler ve ayrıntılı bilgi için IBM SPSS Statistics web sayfasını ziyaret edin (www.spss.com).

Araştırma İçin İpuçları

Eğer araştırma projeniz boyunca bu kılavuzdan faydalanacaksanız, size birkaç ipucu vermek isterim.

- **Projenizi dikkatlice planlayın.** Mevcut teorinizi iyi belirleyin ve araştırma projenizin tasarımı hakkında ayrıntılı araştırma yapın. Neyi, neden yapmak istediğinizi iyi bilin.
- **İlerisini düşünün:** Potansiyel problemler ve gözyaşlarına hazır olun - her projede sorunlar olur! Veri toplama araçlarınıza uygun olarak hangi analizlerin yapılabileceğini belirleyin.

Elde ettiğiniz verilerin, belirlediğiniz istatistiksel analiz teknikleri için uygun türde olup olmadığından emin olun.

- **Organize olun.** İlgili tüm araştırmaların, referanslarını vb. dikkatlice not alın. Elde edeceğiniz makaleleri ve daha sonrasında IBM SPSS Statistics'in çıktıları için etkili bir dosyalama sistemi oluşturun. Düzensiz, bunalmış ve kafası karışmış bir hâle gelmek kolaydır.
- **İyi kayıt tutun.** Analizleri yürütmek için IBM SPSS Statistics kullanırken, yaptıklarınız hakkında kayıtlar tutun. Öğrencilerime IBM SPSS Statistics'teki her bir oturumlarını kayıt altına almalarını öneririm. Tarihi, oluşturduğunuz yeni değişkenleri, yaptığınız tüm analizleri ve kaydettiğiniz dosya adlarını kaydedin. Eğer bir sorunla karşılaşır veya veri dosyası üzerinde büyük ve korkunç bir hata yaparsanız, bu bilgiler geriye dönmeniz için size yardımcı olacaktır.
- **Sakin olun!** Eğer ilk kez IBM SPSS Statistics ile analiz yapıyorsanız, bazen kendinizi yorgun ve aşırı yüklenmiş hissedebilirsiniz. Derin bir nefes alın ve kendinizi güdüleyin. Her şeyi adım adım yapın - bazen zihninizin karışmasına veya hata yapmasına izin verin. Eğer durduğunuzda kendinizi aşırı yorgun hissediyorsanız tekrar başlamadan önce kafanızı dağıtın. Pek çok öğrenci bir kere başardıktan sonra, IBM SPSS Statistics'i "kullanımı kolay bir program" olarak tanımlar. Yeni bir beceri öğrenir gibi, sadece ilk zamanlardaki kafa karışıklığınızı ve güven eksikliğinizi geride bırakmanız gerekecek.
- **Zaman ayırın.** Araştırma süreci, özellikle veri girişi ve veri analizi, beklediğinizden daha uzun sürebilir. Bu nedenle bu işler için zaman ayırın.
- **Arkadaşlarınızla birlikte çalışın.** Diğer öğrencilerden süreç boyunca duygusal ve teknik destek alın. Sosyal destek, stresin en önemli ilacıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

Başlarken

Veri analizi, araştırma sürecinin sadece bir bölümüdür. Verilerinizi IBM SPSS Statistics'le analiz etmeden önce yapılması gereken birkaç şey bulunmaktadır. İlk olarak, araştırmanızı tasarlamanız ve araştırmanız için uygun veri toplama aracını seçmeniz gerekir. Çalışmanızı tamamladıktan sonra, elde ettiğiniz verileri, SPSS'e, "kod çizelgesi"ni kullanarak, girmeye hazır hâle getirmelisiniz. Verilerinizi girebilmek için programın nasıl çalıştığını anlamanız gerekmektedir. Tüm bu basamaklar Birinci Bölüm'de tartışılacaktır.

1. Ünite, iyi ve kaliteli veri elde etmek için, bir çalışma tasarlamaya dair ipuçları ve öneriler barındırmaktadır. 2. Ünite, kod çizelgesinin hazırlanmasını ve çalışmadan elde edilen verilerin IBM SPSS Statistics için uygun formata dönüştürülmesini sağlayacak bilgiyi içermektedir. 3. Ünite'de program hakkında genel bilgilendirme yapılacak ve programı kullanmak için sahip olmanız gereken temel beceriler tartışılacaktır. Eğer programı ilk kez kullanıyorsanız, herhangi bir analiz yapmadan önce 3. Ünite'de yer alan bilgileri okumanız önemlidir.

1

Çalışmanın Tasarlanması

IBM SPSS Statistics üzerine yazılan bir kitapta araştırma yönteminden bahsetmek biraz garip gibi görünse de araştırma yöntemi, araştırma sürecinde elde edilen ve analiz edilen verilerin kalitesi için büyük bir öneme sahiptir. Programa girilen veriler bir şekilde elde edilmektedir- ölçekler uygulayarak, görüşmeyle bilgi toplayarak, davranışları gözlemleyip kodlayarak veya ürünleri ya da performansları nesnel ölçümlerle belirleyerek. Veriler, ancak onları toplamak için kullanılan ölçüm aracı ve veri toplamaya rehberlik eden araştırmanın yapısı kadar iyi olabilir.

Bu ünitede, veri kalitesini etkileyebilecek, araştırma sürecinde yer alan birtakım konular tartışılmaktadır. İlk olarak, genel araştırma tasarımlarından bahsedilmiş; ölçek seçiminde dikkat edilecek hususlar açıklanmış ve son olarak ölçek hazırlamak için gerekli ilkeler sunulmuştur.

Çalışmanın Planlanması

İyi bir araştırma, dikkatli bir planlamaya ve uygulamaya bağlıdır. Bu süreçte - alanyazın incelemesinden, hipotez formülasyonuna, araştırma yöntemi seçme, katılımcı seçme, gözlem kaydı ve veri toplama- size yardım etmek adına "araştırma yöntemleri" başlığı altında çok sayıda kitap bulunmaktadır. Bu aşamalarda verilecek kararların hepsi, analiz edeceğiniz verinin ve araştırma probleminizi ele alış şeklinizin kalitesini etkilemektedir. Kendi araştırmanızı tasarlarken, çok iyi bir araştırma ortaya koyabilmek için, araştırma tasarlama sürecinde acele etmemenizi öneririm. Bu alanla ilgili farklı metinleri okumak size yardımcı olacaktır. Kitabın sonunda, birkaç iyi ve takibi kolay kaynak, Önerilen Kaynaklar Bölümü'nde listelenmiştir.

Aşağıdaki ipuçlarını, çalışmanızı tasarlarken dikkate alın:

- Araştırma probleminizi ele almak için en uygun yolu yani araştırma yönteminizi (örn. deneysel, tarama, gözlem) seçerken çok dikkatli olmalısınız. Her araştırma yönteminin güçlü ve zayıf yanları vardır. Mevcut araştırma probleminize en uygun yöntemi seçmelisiniz. Seçtiğiniz konuda daha önce yapılmış olan araştırmalarla ilgili bilgi sahibi olmanız, araştırma yönteminizi seçerken size faydalı olacaktır.

- Eğer deneysel yöntemi kullanacaksanız, gruplar arası desenin mi (her bir deneysel durum için farklı vakalar/katılımcılar) yoksa tekrarlı ölçümler deseninin mi (tüm vakaların/katılımcıların aynı durumlar altında test edilmesi) araştırma probleminize uygun olduğuna karar vermelisiniz. Her yaklaşımın güçlü ve zayıf yanları vardır, bu yüzden çok dikkatli ölçüp biçmek gerekmektedir.

- Deneysel çalışmalarda, bağımsız değişkeninizin yeterli sayıda düzeyinin olduğundan emin olun. Sadece iki düzey (veya grup) kullanmak daha az katılımcıya ihtiyaç duyacağınız anlamına gelmektedir fakat bu durum araştırmanızda elde edeceğiniz sonuçları sınırlandıracaktır. Kontrol grubu çalışmanız için gerekli mi? Yoksa çalışmanızda, kontrol grubu olmasa da olur mu? Kontrol grubunun eksikliği elde edeceğiniz sonuçları sınırlayacak mı?

- Her zaman ihtiyacınız olandan daha fazla katılımcı seçin. Hepimizin bildiği gibi insanlar güvenilmezdirler- beklenildiklerinde gelmezler, hasta olurlar, ölçekleri doldurmayı bir anda bırakırlar veya hakkıyla doldurmazlar! Bu yüzden bunlara göre plan yapın. Bardağın dolu tarafından değil, boş tarafından bakın.

- Deneysel araştırmalarda her grup için yeterli katılımcınızın olup olmadığını kontrol edin (ve katılımcı sayılarını mümkün olduğunca her grup için eşit tutmaya çalışın). Küçük gruplarla, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptamak zordur. (Giriş Bölümü'nden Beşinci Bölüm'e kadar olan kısımda tartışılan "güç" ile ilgili bir konu) İhtiyacınız olan örneklem büyüklüğünü belirlemek için kullanabileceğiniz hesaplamalar yer almaktadır, bknz. Stangor (2006).

- Mümkün olduğunda, var olan gruplardansa, katılımcıları deneysel gruplara seçkisiz (*randomly*) olarak atayın. Seçkisiz atama, gruplar arası desenlerde, eşit olmayan gruplarla çalışıldığında oluşabilecek problemleri azaltır. Ayrıca ek ölçümlerle grupların birbirleriyle büyük oranda farklılık göstermediklerinden emin olun. Ölçümler sonucunda farklılık tespit ederseniz bu farklılıkları istatistiksel olarak kontrol edilebilirsiniz (örn. Kovaryans analizi kullanmak).

- Geçerli, güvenilir ve uygun bağımlı değişkenler seçin (bkz. bu ünitenin sonu). Farklı çeşit ölçümler yapmak iyi bir fikirdir - bazı ölçümler diğerlerine göre daha hassastır. Sakın tüm yumurtaları aynı sepete koymayın!

- Çalışmanız esnasında dış etki değişkenlerinin (*extraneous variable*) veya bozucu değişkenlerin (*confounding variable*) olası etkilerini tahmin etmeye çalışın. Bu değişkenler, araş-

2

Kod Çizelgesinin Hazırlanması

Ölçeklerden ve ölçümlerden elde ettiğiniz verileri IBM SPSS Statistics'e girmeden önce "kod çizelgesi" hazırlamanız gerekmektedir. Bu ünitede, her kişi veya vakadan elde edilen bilgilerin programda kullanılacak veri hâline dönüştürülmesi için gerekenler özetlenecektir. Bu süreçteki adımlar yüksek lisans öğrencilerimin oluşturduğu veri dosyası kullanılarak gösterilecektir. Ölçeğin ve kod çizelgesinin bir örneğini Ek'te bulabilirsiniz. Veri dosyasına, kitabın web sayfasından ulaşabilirsiniz. Veri seti, sizlere, ölçek geliştirmekten analize, hazır veri dosyasını oluşturana kadar ki tüm süreci takip etmenize imkân sağlayacaktır. Her ne kadar kod çizelgesinin nasıl oluşturulduğunu bir ölçek üzerinde göstersem de, benzer bir süreç, deneysel araştırmalar veya kayıt incelemesine dayalı görüşmeler (örn. hastane kayıtları) için de gereklidir.

Kod çizelgesi hazırlamak, işe nasıl başlayacağınıza karar vermeyi (ve belgelemeyi) gerektirir:

- Tüm verileri tanımlayın ve etiketleyin.
- Her cevap için bir numara atayın.

Tüm bu bilgileri, defterinize ya da bilgisayarınıza kaydetmelisiniz. Bu bilgileri güvenli bir yerde tutun; bir süreliğine kullanmadığınız kısaltma ve numaraların neler olduğuna bakmak için veri dosyasına geri dönmek kadar zor bir şey yoktur.

Kod çizelgenize, ölçeğinizde yer alan tüm verilerin ve cevapların kısaltmalarını ve numaralarını IBM SPSS Statistics'te kullanacağınız şekilde girmelisiniz. Bu ünitede farklı basamakları göstermek için basitleştirilmiş örneklere yer verilecektir. Kod kitabındaki ilk sütuna (bkz. Tablo 2.1), veri dosyasında görünecek olan değişkenin kısaltılmış adını yazın (aşağıdaki kurallara bakın), ikinci sütunda bu değişkeni daha ayrıntılı olarak tanımlayabilirsiniz.

Tablo 2.1	SPSS Değişken Adı	Değişken	Kodlama	Ölçek Türü
Kod çizelgesi örneği	ID	Katılımcı numarası	Her bir ankete verilmiş olan numara	Skala
	Sex	Cinsiyet	1 = Erkek 2 = Kadın	Sınıflama
	Age	Yaş	Yıl bazında	Skala
	Marital	Medeni hâli	1 = bekâr, 2 = ilişkisi var, 3 = ilk evliliği, 4 = ikinci evliliği, 5 = boşanmış/ayrılmış, 6 = dul	Sınıflama
	Education	Eğitim durumu	1 = ilkokul, 2 = ortaokul , 3 = lise, 4 = yüksek okul, 5 = lisans, 6 = lisansüstü	Sıralama

Üçüncü sütunda, elde edilen her cevap için nasıl kodlama yapılacağı gösterilmiştir. Dördüncü sütun veri dosyasını kurarken IBM SPSS Statistics'te belirtilen ve ihtiyacınız olan ölçek türleri tanımlanmıştır. Üç seçenek bulunmaktadır: Sınıflama (*nominal*) (özel sırası olmayan kategoriler), sıralama (*ordinal*) (sıralı kategoriler, bir değişkenin farklı aşamalarını gösterir) ve skala (*scale*) (pek çok değeri bulunan sürekli puanlar). Cinsiyeti sınıflama ölçeği olarak tanımladığımı, cinsiyete göre keyfi değer atayacağımı ve herhangi bir aşamanın, sıralamanın olmadığını göreceksiniz. Eğitim durumunu, sıralama ölçeği olarak tanımladım. Çünkü numaralar, bitirilmiş olan eğitim kademesini temsil etmektedir. Yaş, skala olarak tayin edilmiştir. Her bireyin yaşı kendi durumuna özeldir. Eğer yaşı kategorilere ayırırsam (örn. 18-30, 31-50, 50+) değişken, sıralama ölçeği olarak tanımlanabilir.

Değişken Adları

Ölçeğinizde yer alan tüm soru ve maddelerin her birinin kendisine özgü bir değişken adı olmalıdır. Bazı isimler değişkenleri doğrudan tanımlayabilir (örn. cinsiyet, yaş). Anketi oluşturan bazı sorular içinse kısaltma kullanımı uygun olacaktır (örn. m1, m2, m3 ölçeği oluşturan maddeler için kullanılabilir).

IBM SPSS Statistics'te verilerinize ad vermek için uymanız gereken bazı kurallar vardır. Bunlar "Değişkenlere İsim Verme Kuralları" başlığı altında toplanmıştır. Değişken adlarınızı olabildiğince kısa tutmaya çalışın, çünkü çok uzun adlar çıktının okunmasını zorlaştırabilir.

Değişkenlere İsim Verme Kuralları:

Değişken isimleri:

- Değişkene özgü olmalı (her değişkenin farklı adı olmalı).
- Harfle başlamalı (numarayla değil).
- Nokta, boşluk, özel karakter veya sembol içermemeli (!, ?, * ‘).
- SPSS komutlarında kullanılan kelimeleri içermemeli (all, ne, eq, to, le, lt, by, or, gt, and, not, ge, vb.).
- 64 karakteri geçmemeli.

Veri setinizin ilk değişkeni ID numarası olmalıdır - örneklemdeki her bireyin numarası. Veri giriş işlemlerine başlamadan önce her ölçeğe ve veri kayıtlarına bir numara atayın. Numaraları veri setlerinin ilk sayfalarına, açıkça görülebilecek bir yere yazın. Böylece ilerleyen süreçte bir hata fark ettiğinizde o kayda kolayca geri dönerek hatanın kaynağını bulabilirsiniz.

Cevapların Kodlanması

Her cevap, IBM SPSS Statistics’e girilmeden önce mutlaka numaralandırılmalıdır. Bazı değişkenler (örn. yaş) zaten hazır bir formatta olabilir, cinsiyet gibi diğer değişkenler ise numara formatına dönüştürülmelidir (1= erkek, 2= kadın). Eğer sorularınızın cevaplarına numara atadıysanız (eğitim durumu sorusuna göz atın), bu işinizi çok kolaylaştıracaktır. Eğer öyle değilse, numaralandırma için karar vermeli ve kodlama süresince tutarlı davranmalısınız. Örneğin listedeki ilk cevap 1, ikincisi 2 vd.

Medeni hâliniz nedir?

□ Bekâr □ İlişkisi var □ Evli □ Boşanmış

Yukarıdaki sorunun cevapları şu şekilde numaralandırılabilir: Eğer kişi “bekâr”ı işaretlediyse 1; “ilişkisi var”ı işaretlediyse 2; “evli”yi işaretlediyse 3 ve “boşanmış’”ı işaretlediyse 4.

Açık Uçlu Soruların Kodlanması

Açık uçlu soruların (katılımcının kendi cevaplarını verdiği sorular) kodlanması biraz daha karmaşık bir işlemdir. Örnek soruya bakalım: *Yaşamınızdaki en temel stres kaynağı nedir?* Bu soruya verilecek cevabı kodlayabilmeniz için tüm ölçekleri kontrol etmeli ve ortak temaları bulmalısınız. Katılımcıların stres kaynağı olarak nitelendirdikleri, iş, ekonomi, ilişki durumu, sağlık veya zaman darlığı gibi temaları listelemelisiniz. Kod çizelgesinde, cevapları *stres* başlığı altında listeleyebilir ve elde ettiğiniz her temaya bir numara atayabilirsiniz (iş = 1, arkadaşlar = 2 vb.). Her cevaba, listenizde yer almayan başka bir numarayı atayabilirsiniz (diğer = 99). Her katılımcıdan elde edilen verileri girerken, katılımcının verdiği cevabı kod çizelgenizde stres teması altındaki temalarla karşılaştırarak uygun tema altına yerleştirip o temanın numarasını atayabilirsiniz.

Kod çizelgenizi hazırladıktan sonra, veri giriş işlemlerine neredeyse hazır hâle gelirsiniz. İlk olarak IBM SPSS Statistics hakkında bilgi sahibi olmalı (3. Ünite) ve bir veri dosyası hazırlayarak verilerinizi girmelisiniz (4. Ünite).

3

IBM SPSS Statistics'i Tanımak

IBM SPSS Statistics farklı ekran ve "pencereler"de, farklı işlemler yapacak şekilde tasarlanmıştır. Pencerelere erişmek için ya var olan bir veri dosyasını açmanız ya da kendi veri dosyanızı oluşturmanız gerekir. Bu yüzden, bu ünitede programın nasıl açılıp kapandığına; hazır bir dosyanın nasıl açılıp kapatılacağına ve eldeki basılı verilerden, nasıl veri dosyası oluşturulacağına bakacağız. Sonrasında IBM SPSS Statistics'te yer alan farklı pencereleri inceleyeceğiz.

IBM SPSS Statistics'e Başlamak

SPSS'i başlatmanın çeşitli yolları vardır:

- En kolay yol, bilgisayarınızın masaüstünde bulunan IBM SPSS Statistics simgesine iki kez tıklamaktır.
- Bilgisayarınızdaki "Başlat" kutucuğunu tıklayarak "Programlar" seçeneğini seçerek, farenin imlecini IBM SPSS Statistics 26 simgesine tıklayabilirsiniz. Bu yol; bilgisayarınıza, kullandığınız IBM SPSS Statistics programının sürümüne göre farklılık gösterebilir.
- Ayrıca program, Windows Explorer veri dosyaları içerisinde yer alan IBM SPSS Statistics dosyası tıklanarak da başlatılabilir (dosya .sav uzantılıdır).

Programı açtığınızda, "What would you like to do?" (Ne yapmak istersiniz?) sorusunu soran bir pencereyle karşılaşırsınıız. Bu pencereyi kapatmanızı (kapatmak için sağ köşede bulunan çarpıya tıklayın) ve menüleri kullanmanızı öneririm.

Hazır Bir Veri Dosyasını Açmak

Eğer hazır bir veri dosyasını (örn. **survey.sav**, kitaba ait web sayfasında yer almaktadır bknz. s. ix) açmak istiyorsanız ekranın üstündeki menü çubuğundan **File** seçeneğine tıklayın ve **Open** seçeneğinin altından **Data**'ya tıklayın. **Open File** diyalog kutusu, size bilgisayarınız içerisinde gezinme şansı tanıyarak hazır veri dosyanızın kayıtlı olduğu yere ulaşmanızı sağlar.

Her zaman bilgisayarınızda kayıtlı olan veri dosyasını açmalısınız. Eğer verileriniz hafıza kartı veya USB içerisinde ise, öncelikle dosyanızı bilgisayarınıza kopyalayın. Bulmak ve kullanmak istediğiniz dosyayı **Open** seçeneğinden açabilirsiniz. Tüm IBM SPSS Statistics dosyalarının .sav uzantılı olduğunu unutmayın. Tüm verileriniz **Data Editor** penceresinde açılacaktır.

Veri Dosyalarıyla Çalışmak

IBM SPSS Statistics içinde, her zaman en az bir veri dosyasını açık tutmanız gerekir. Bir veri dosyasını kapatırsanız, program, kapatmadan önce dosyayı kaydetmek isteyip istemediğinizi soracaktır. Kaydetmezseniz, yeni girmiş olduğunuz tüm verileri ve dosya açıldıktan sonra yapmış olabileceğiniz yeni değişkenlerin kodlanması veya hesaplanması gibi tüm yeni işlemleri kaybedersiniz. Aynı anda birden fazla veri dosyası açabilseniz de, kafa karıştırıcı olabilir, bu yüzden fazla dosyayla çalışmaktan kaçınmanızı ve analizi bitirdiğinizde dosyaları kapatmanızı öneririm.

Veri Dosyasını Kaydetmek

Oluşturduğunuz yeni bir veri dosyasında veya daha önceden var olan bir dosyada değişiklik yaptığınız zaman (örn. yeni değişken eklemek), verilerinizi kaydetmeyi unutmayın. Bu otomatik gerçekleşen bir durum değildir. Eğer düzenli kaydetme yapmazsanız ani bir elektrik kesintisinde veya kazara yanlış bir tuşa bastığınızda (bazen olabiliyor), tüm verilerinizi kaybedersiniz. Bu nedenle, kendinizi olası bir kalp krizinden koruyun ve düzenli olarak verilerinizi kaydedin.

Çalışırken verilerinizi kaydetmek için, **File** menüsüne gidin (sol üst köşede) ve **Save** seçeneğini seçin. Veya eğer isterseniz ekranınızın sol üst köşesindeki disket şeklindeki sembole de tıklayarak verilerinizi kaydedebilirsiniz. Bu sayede bilgisayar işlemciniz hangi işlemi yürütürse yürütsün verileriniz kaydolur. Her zaman dosyanızı bilgisayarın belleğine kaydetmelisiniz - harici belleklerle çalışmak bir felakete davetiye çıkarır. Bilgisayar belleğinde değil de harici bellekte çalıştığı için verilerini kaybeden çok fazla öğrencim oldu. Bu aynı zamanda çevrim içi (ör. Dropbox, OneDrive) veya ağ sürücülerinde depolanan dosyalar için de geçerlidir - analiz yapmadan önce bunları sabit sürücüye aktarın.

Veri dosyanızı ilk kez kaydettiğinizde, size veri dosyasının nerede saklanacağı ve ona vereceğiniz isim sorulmaktadır. Veriyi nereye kaydedeceğinizi seçin ve dosyaya ismini verin. IBM SPSS Statistics, otomatik olarak dosyanıza .sav uzantılı isim verecektir. Bu veri dosyanızı tanımanız için yapılmaktadır. Uzantıyı değiştirmeyin. Değiştirdiğiniz takdirde IBM SPSS Statistics bir sonraki dosya çağırma işleminde dosyanızı görmeyecektir.

Başka Bir Veri Dosyası Açmak

Bir veri dosyasıyla işiniz bittiğinde ve başka bir veri dosyası açmak istediğinizde **File**'a tıklayın ve **Open**'ı seçin sonrasında **Data** seçeneğini tıklayın. Açmak istediğiniz diğer dosyanın yerini bulun. İstenilen dosyaya tıklayın ve **Open** seçeneğine basın. Çalışan dosyanız başka bir pencerede beklerken, ikinci dosya açılacaktır. En iyi yol çalışmadığınız dosyanın kapatılmasıdır-çoklu dosya ile çalışmak zaman zaman kafa karıştırıcı olabiliyor.

Yeni Bir Veri Dosyası Oluşturmak

Yeni bir veri dosyası oluşturmak çok kolaydır. **File**'a tıklayın, sonra aşağı açılan menüden **New** seçeneğine doğru imleci kaydırın ve **Data**'yı seçin. Bundan sonra değişkenlerinizi tanımlayabilir ve verilerinizi girebilirsiniz. Bunu yapmadan önce, program içerisinde yer alan bazı diyalog kutularının ve pencerelerin nasıl kullanılacağına dair bilgi sahibi olmalısınız.

Pencereler

IBM SPSS Statistics ana pencereleri **Data Editor**, **Viewer**, **Pivot Table Editor**, **Chart Editor** ve **Syntax Editor**'dür. Bu kısımda bu pencereler genel olarak açıklanacak, ilerleyen kısımlarda ise ayrıntılandırılacaktır.

Verilerinizin analizine başladığınızda, bu pencerelerden birkaçını aynı anda kullanacaksınız. Bazı öğrenciler bu durumu karışık buluyorlar, ancak bir kere kavrandığında oldukça basittir. **Data Editor** penceresi, analiz yapacağınız verilerinizi içerdiği için her zaman açık kalır. Analizleri yapmaya başladığınızda **Viewer** penceresi açılır çünkü analizlerinize ait sonuçlar ve yaptığınız analizlerin listesi bu pencerede yer alır.

Diğer pencereler tıpkı masanızdaki sayfalar gibidir-aralarında gezinebilirsiniz, bazen biri en üstteyken, başka zaman bir diğeri olabilir. Açtığınız her pencere, ekranın altında listelenir. Pencereleri değiştirmek için en üste gelmesini istediğiniz pencereye tıklamanız yeterlidir. Pencereleri değiştirmek için, üstte yer alan menü çubuğundan **Window** seçeneği de tıklanabilir. Bu sayede tüm açık pencerelerin listesine ulaşabilir ve çalışmak istediğiniz pencereyi seçebilirsiniz.

Bazen IBM SPSS Statistics pencereleri ekranın tamamını kaplamayabilir. **Viewer** (sonuçların görüntülendiği yer) penceresini büyütmek ve ekranın tamamını kaplamasını sağlamak

İKİNCİ BÖLÜM

Veri Dosyası Hazırlama

Veri dosyası hazırlama birtakım basamaklar içermektedir. Bu basamaklar, veri dosyasının oluşturulması ve çalışmanız için topladığınız verilerin kod çizelgenizde tanımlanan formata göre (2. Ünite'de ele alınmıştır) girilmesidir. Sonrasında veri dosyanızı muhtemel hatalar için kontrol etmeli ve varsa hataları düzeltmelisiniz. Kitabın İkinci Bölüm'ü bu iki basamağı anlatmaktadır. 4. Ünite'de veri dosyası oluşturmak ve veri girmek için gerekli süreçler tartışılmıştır. 5. Ünite ise veri dosyalarının incelenmesini ve hatadan arındırılmasını içermektedir.

4

Veri Dosyası Oluşturmak ve Veri Girişi

Sonraki sayfalarda gösterilen veri analizi sürecinin akış şeması, veri dosyanızı ayarlamak ve verileri analiz etmek için gereken adımları ana hatlarıyla belirtir.

Ünite, veri dosyası oluşturmak için gerekli üç önemli basamağı içermektedir.

- *Basamak 1.* Gerektiğinde, IBM SPSS Statistics'in verileri ve üretilen çıktıyı görüntülemek için kullandığı seçenekleri kontrol edin ve değiştirin.
- *Basamak 2.* Değişkenleri tanımlayarak veri dosyasının yapısınının kurulması.
- *Basamak 3.* Veri girişi - her katılımcıdan her değişken için toplanan değerlerin ya da cevapların girilmesi.

Bu süreçleri size göstermek için Ek Bölümü'nde açıkladığım **survey.sav** veri dosyasını kullanacağım. Bu veri dosyasına ait kod çizelgesi de Ek Bölümü'ndedir.

Veri dosyaları, diğer tablolama programlarından (örn. Excel) çekilebilir. Bu özellik, bilgisayarlarında IBM SPSS Statistics olmayan öğrenciler için veri giriş işlemini kolaylaştırmaktadır. Temel bir Excel dosyası oluşturulup verilerinizi Excel'e girebilirsiniz. Veri girişi bittiğinde, verilerinizi IBM SPSS Statistics'e aktarabilir ve veri düzenleme ve veri analizi basamaklarını gerçekleştirebilirsiniz. Excel kullanarak veri girişi ilerleyen kısımlarda anlatılacaktır.

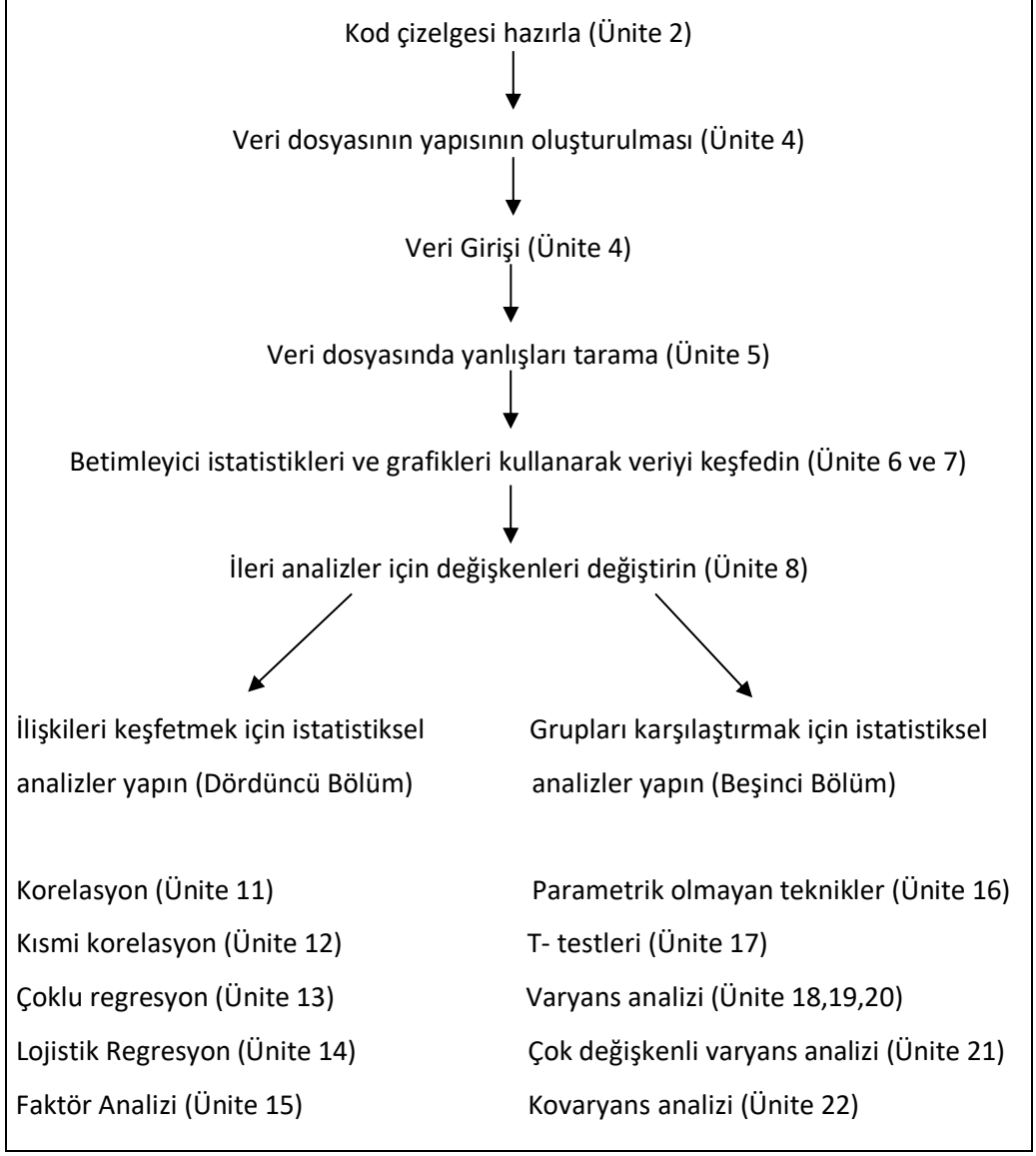
IBM SPSS Statistics Ayarlarını Değiştirme

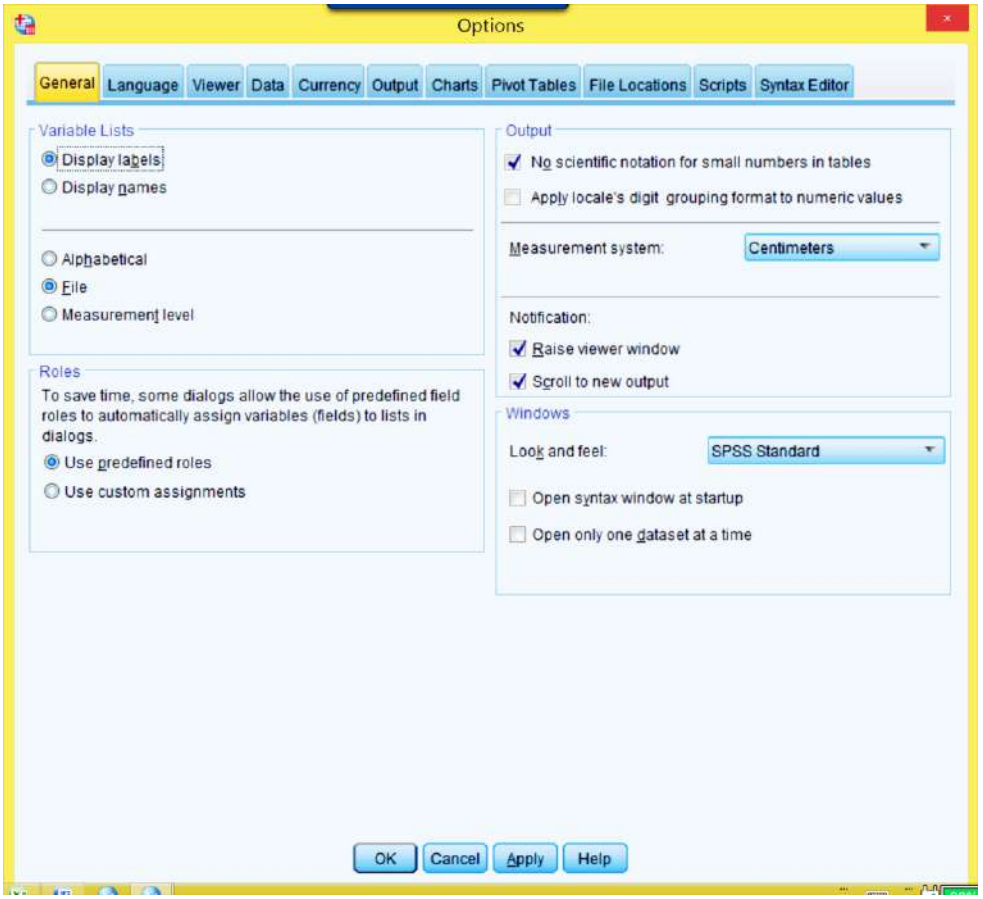
Veri dosyasını oluşturmadan önce, verilerinizi ve çıktılarınızı yöneten IBM SPSS Statistics ayarlarını kontrol etmek iyi bir fikirdir. Ayarlar, size, verilerinizin nasıl görüntüleneceğini, çıktılarınızın görüntüleneceği tablo türlerini ve programın diğer birçok özelliğini seçmenizi sağlar. Bazı ayarlar ilk başta karmaşık gelebilir, ancak programı, veri girişi ve analizi sürecinde bir kez kullandığınızda bu bölüme göz atmak isteyebilirsiniz.

Eğer bilgisayarınızı başka bir kullanıcıyla (laboratuvar bilgisayarları) ortaklaşa kullanıyorsanız, bu ayarların farkında olmanız önem taşımaktadır. Bazen öğrenciler program ayarlarında programın çalışma düzenini derinden etkileyecek değişiklikler yapabilirler. Bu ayarların, nasıl değiştirileceğini bilmek faydalı olacaktır.

Options ekranını açmak için, üst tarafta yer alan menüden **Edit**'e tıklayın ve **Options**'ı seçin. Şekil 4.1'de işlem sonucunda oluşan ekran gösterilmiştir. Ekranda birçoğunu değiştirme ihtiyacı duymayacağınız pek çok seçenek göreceksiniz. Aşağıda önemli olan seçenekleri açıklayacağım. Çeşitli sekmeler arasında geçiş yapmak için, istediğiniz sekmenin üzerine tıklamanız yeterlidir. Tüm sekmeler için, yapmak istediğiniz ayarların hepsini bitirmeden önce **OK**'e tıklamayın.

Veri Analiz Sürecinin Akış Şeması





Şekil 4.1. Options Ekranı

General Sekmesi

Analizlere başladığınızda, dosyanızda bulunan verilerin alfabetik olarak mı yoksa listede bulunduğu gibi mi listelenmesine karar verebilirsiniz. Ben her zaman listede bulunduğu gibi sıralıyorum çünkü bu sayede ölçek ve kod çizelgeme uygun bir sıralama elde etmiş oluyorum. Verilerinizi dosya sırasındaki gibi saklamak için, **File** menüsündeki **Variable List** bölümünün işaretli olduğundan emin olun.

Sağ taraftaki **Output** bölümünde yer alan **No scientific notation for small numbers in tables** kutucuğunu işaretleyin. Bu seçenek sizi, çıktıda karşılaşabileceğiniz garip sayılardan kurtaracaktır.

Data Sekmesi

Data sekmesini tıklayarak görüntülenen veri dosyanızda değişiklikler yapabilirsiniz. Eğer değişkenleriniz ondalık basamak içermiyorsa, tüm değişkenlerinizin görüntülenme şeklini

5

Veri Tarama ve Temizleme

Verilerinizin analizine başlamadan önce, veri setinizi hatalara karşı kontrol etmelisiniz. Veri girerken hata yapmak oldukça kolaydır ve ne yazık ki bazı hatalar tüm analizlerinizi mahvedebilir. Örneğin 3 yerine 35 girmek korelasyon analizinizin sonuçlarını saptırabilir. Bazı analizler ise uç değerlere (*outliers*), diğer puanların çok üstünde veya altındaki puanlara karşı duyarlı olurlar. Bu nedenle hataları tespit etmek için zaman harcamak sonradan oluşacak hasarları onarmak için harcanacak zamandan çok daha önemlidir. Sıkıcı ve büyük veri dosyaları için göz korkutucu olsa da, bu süreç gereklidir ve sizi, ilerleyen zamanda birçok sorundan kurtaracaktır.

Veri tarama süreci birkaç adım içermektedir.

- *Adım 1: Hata kontrolü.* İlk olarak, değişkenlerinize ait her değerin olası değer aralığında olup olmadığını kontrol edin.
- *Adım 2: Veri dosyanızdan hata bulma ve hatayı düzeltme.* İkinci olarak, veri dosyanızda hata oluşan yeri bulun ve onu düzeltin veya silin.

Bu adımları pratik bir şekilde yapmanıza olanak tanımak adına kitabın web sayfasında değiştirilmiş bir veri dosyası (**error.sav**) oluşturdum (bu dosya **survey.sav** dosyası değiştirilerek oluşturuldu. Ayrıntılar için s. ix ve eklere bakınız). Süreci takip edebilmek için IBM SPSS Statistics'i başlatmalı ve **error.sav** dosyasını açmalısınız. Bilgisayarda her bir basamak üzerinde çalışırken, verilerin düzenlenmesine, çıktıların yorumlanmasına ve menü kullanımına aşinalık kazanacaksınız. Her bir prosedür için IBM SPSS Statistics dizimi, programın perde arkasında kullandığı komutlar, eklenmiştir. **Syntax Editor**'ü kullanmak ve IBM SPSS Statistics komutlarını kaydetmek ve saklamak için daha fazla bilgiyi 3. Ünite'de bulabilirsiniz.

Önemli: Başlamadan önce **Edit** menüsünden **Options**'ı seçin. **Output** sekmesi altından, en son kutuya (**Variables values in labels shown as:**) gidin ve **Values and Labels**'ı seçin. Bu işlem, her kategorik veriniz için hem kodları hem de kodlara ait etiketleri bir arada görmenizi sağlar-hatayı daha kolay tespit etmenize olanak tanır.

Adım 1: Hata Kontrolü

Hata kontrolü yaparken, öncelikli olarak değişken için atanan değerlerden veya değer aralıklarından farklı bir değerin girilip girilmediğini kontrol etmelisiniz. Örneğin cinsiyet için 1= erkek, 2= kadın ise bu değişken için 1 ve 2 değeri dışında bir değerin olmaması gerekir. Belirtilenlerin dışındaki herhangi bir değer istatistiksel analizinizi saptırabilir - bu nedenle başlamadan önce hataların düzeltilmesi oldukça önemlidir. Hata kontrolü için, her değişkeninizin frekanslarını denetlemeniz gerekmektedir. Bu işlem, ölçeği oluşturan tüm maddeler için yapılmalıdır. Ölçeğe ait toplam puan hesaplanmadan önce hata düzeltmeleri mutlaka yapılmalıdır. Belirlediğiniz hataları ve veri dosyasında yaptığınız değişiklikleri kaydetmek için sürece ait bir "seyir defteri" tutmak iyi bir fikir olacaktır.

IBM SPSS Statistics kullanırken hataları tespit etmek amacıyla pek çok farklı yol kullanılabilir. Bazıları kategorik değişkenler (örn. cinsiyet) için, bazıları ise sürekli değişkenler (örn. yaş) için daha uygundur.

Kategorik Değişkenlerin Kontrolü

Aşağıda gösterilen örnekte **error.sav** (kitabın web sayfasında yer almaktadır bknz. s. ix), veri dosyasını kullanarak kategorik değişkenlerde; cinsiyet, medeni hâl ve eğitim durumu, hata kontrolünü göstereceğim. Hataları tespit etme ve düzeltme sürecini deneyimleyebilmeniz için **error.sav** dosyasına bazı belirgin hatalar eklenmiştir.

Kategorik değişkenlerde hata kontrolü için yapılması gereken işlemler:

1. Ekranın üstündeki ana menüden **Analyze**'a tıklayın ve sonra **Descriptive Statistics**, sonra da **Frequencies**'e tıklayın.
2. Kontrol etmek istediğiniz değişkeni (örn. cinsiyet, medeni hâl, eğitim durumu) seçin. Değişkenleri daha kolay bulabilmek için değişkenlerin üstünde farenin sağ tuşuna tıklayın ve **Sort Alphabetically** veya **Variable Name** veya **Variable Labels**'ı tıklayın.
3. "Ok" simgesine basarak değişkenleri **Variable** kutusuna yönlendirin.
4. **Statistics** düğmesine basın. **Dispersion** bölümünden **Minumum** ve **Maximum** seçeneklerini işaretleyin.
5. **Continue** ve sonrasında **OK**'e basın (veya **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste**'e tıklayın).

Bu işlemlerden oluşan dizim şu şekildedir:

FREQUENCIES
VARIABLES=sex marital educ
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM
/ORDER= ANALYSIS .

Bu işlemler sonucunda elde edilen çıktılar aşağıda sunulmuştur.

Statistics

		sex	marital status	highest educ completed
N	Valid	439	439	439
	Missing	0	0	0
Minimum		1	1	1
Maximum		3	8	22

sex

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 MALES	185	42.1	42.1	42.1
	2 FEMALES	253	57.6	57.6	99.8
	3	1	.2	.2	100.0
	Total	439	100.0	100.0	

marital status

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 SINGLE	105	23.9	23.9	23.9
	2 STEADY RELATIONSHIP	37	8.4	8.4	32.3
	3 LIVING WITH PARTNER	37	8.4	8.4	40.8
	4 MARRIED FIRST TIME	189	43.1	43.1	83.8
	5 REMARRIED	30	6.8	6.8	90.7
	6 SEPARATED	10	2.3	2.3	92.9
	7 DIVORCED	24	5.5	5.5	98.4
	8 WIDOWED	7	1.6	1.6	100.0
	Total	439	100.0	100.0	

highest educ completed

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 PRIMARY	2	.5	.5	.5
	2 SOME SECONDARY	52	11.8	11.8	12.3
	3 COMPLETED HIGHSCHOOL	85	19.4	19.4	31.7
	4 SOME ADDITIONAL TRAINING	120	27.3	27.3	59.0
	5 COMPLETED UNDERGRADUATE	123	28.0	28.0	87.0
	6 POSTGRADUATE COMPLETED	56	12.8	12.8	99.8
	22	1	.2	.2	100.0
	Total	439	100.0	100.0	

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Ön Analizler

Veri dosyanızı temizledikten sonra, veri dosyasını inceleme ve değişkenlerinizin doğasını keşfetme sürecine başlayabilirsiniz. Böylelikle, araştırma probleminiz doğrultusunda yapacağınız istatistiksel işlemlere hazır hâle gelmiş olursunuz. Kitabın 3. Bölümü, beş üniteden oluşmaktadır. 6. Ünite'de kategorik ve sürekli değişkenlerden betimsel istatistik elde etmek için kullanılan prosedürlerden bahsedilmektedir. Ayrıca bu ünitede sürekli değişkenlere ait verilerin dağılımlarından da (normallik ve uç değerler) bahsedilmektedir. Grafikler, verilerinizi anlayabilmek için kullanabileceğiniz faydalı araçlardır. IBM SPSS Statistics'te sıklıkla kullanılan bazı grafiklere 7. Ünite'de değinilmiştir. Bazı analizler için veri dosyası üzerinde değişiklikler yapılması gerekebilir. Bu değişiklikler, her maddeye verilen puanlarla ölçekten elde edilen toplam puanın hesaplanmasını gerektirebilir. Sürekli değişkenlerin daraltılarak kategorik değişkenlere dönüştürülmesi de gerekebilir. Tüm bu veri değişimleri 8. Ünite'de anlatılacaktır. 9. Ünite'de ise bir ölçeğin güvenirlik (iç tutarlılık) kontrolleri sunulmaktadır. Bu, tarama araştırmasında veya kişilik özelliklerini, tutumları, inançları vb. ölçmek için ölçeklerin kullanılmasını içeren çalışmalarda özellikle önemlidir. 10. Ünite'de IBM SPSS Statistics'te bulunan bazı istatistiksel teknikler tanıtılacak ve ihtiyacınıza uygun tekniğe karar verme süreci adım adım anlatılacaktır. İhtiyacınız olan önemli konular da (örn. soru türleri, veri türleri, değişkenlerin yapısı) vurgulanacaktır.

6

Betimsel İstatistikler

Veri dosyanızda hata olmadığından emin olduktan sonra (en azından her değişkeniniz için ranjın dışında veri olmadığını kontrol ettikten sonra) veri analizinin betimsel kısmına başlayabilirsiniz. Betimsel analizlerin kullanıldığı çeşitli yerler vardır. Bunlar:

- Araştırma raporunuzun metot kısmında örneklem özelliklerini açıklamak.
- Araştırma probleminize uygun istatistiğe ait varsayımların ihlal edilip edilmediğine yönelik kontrol yapmak.
- Belirli araştırma problemlerini çözmek.

5. Ünite'de açıklanan, verilerinizin kontrol edilmesi için belirtilen işlemler aynı zamanda araştırma raporunuzun metot bölümünde örneklem özelliklerinden bahsetmek için gerekli olan bilgiyi de size sağlayacaktır. Katılımcısı insan olan çalışmalarda örneklemde bulunan bireylerden bilgi almak; kadın ve erkeklerin sayısı, yaş aralıkları ve ortalaması, eğitim durumları ve kendilerine dair diğer bilgiler, önemlidir. Pek çok istatistikte, (örn. T-Test, ANOVA, korelasyon) bireysel testlerden elde edilen verilerin analizler için gerekli olan varsayımları ihlal etmemesi gerekmektedir (İstatistiksel testlerin ayrıntıları Dördüncü Bölüm ve Beşinci Bölüm'de verilecektir).

Varsayımların test edilmesi, genellikle değişkenler üzerinden yapılacak betimsel analizler sayesinde olur. Bunun için kullanılacak betimsel istatistikler, ortalama (*mean*), standart sapma (*standard deviation*), ranj (*range of scores*), çarpıklık (*skewness*) ve basıklıktır (*kurtosis*). IBM SPSS Statistics'te elde edilen verilerle, farklı yollar kullanılarak betimsel istatistikler yapılır. Eğer veri dosyanızdaki tüm değişkenlerin genel özelliklerine hızlıca göz atmak istiyorsanız, öncelikle kod çizelgenize başvurabilirsiniz. Bu bölümdeki örneği takip edebilmek için **survey.sav** dosyasını açın.

Kod Çizelgesi Elde Etmek İçin Yapılması Gereken İşlemler:

1. **Analyze**'a tıklayın, **Reports**'a ve sonra **Codebook**'a tıklayın.
2. İstediğiniz değişkeni seçerek (örn. cinsiyet, yaş), **Codebook** kutusuna taşıyın.
3. **Output** sekmesine tıklayın ve **Options** bölümündeki **Label, Value Labels** ve **Missing Values** seçeneklerindeki işareti kaldırın.
4. **Statistics** sekmesine tıklayın ve tüm seçenekleri işaretleyin.
5. **OK**'e basın (veya **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste**'e tıklayın).

Bu işlemlerden elde edilen dizim şu şekildedir:

```
CODEBOOK sex [n] age [s]
/VARINFO LABEL VALUELABELS MISSING
/OPTIONS VARORDER=VARLIST SORT=ASCENDING MAXCATS=200
/STATISTICS COUNT PERCENT MEAN STDDEV QUARTILES.
```

İşlemler sonucunda elde edilen çıktı aşağıda gösterilmiştir.

sex

		Value	Count	Percent
Standard Attributes	Label	sex		
Valid Values	1	MALES	185	42.1%
	2	FEMALES	254	57.9%

age

		Value
Standard Attributes	Label	<none>
N	Valid	439
	Missing	0
Central Tendency and Dispersion	Mean	37.44
	Standard Deviation	13.202
	Percentile 25	26.00
	Percentile 50	36.00
	Percentile 75	47.00

İşlemler sonucunda elde edilen çıktı, veri dosyanızı hızla gözden geçirmenizde faydalı olacaktır. Daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız, **Frequencies, Descriptives** veya **Explore** komutlarını kullanabilirsiniz. Tüm bu komutlar, **Analyze** menüsünün altında yer alan **Descriptive Statistics** alt menüsünde sıralanmış şekilde yer alır. Ancak verilerinizin kategorik veya sürekli olması durumuna göre yapılan işlemler farklılaşacaktır. Kategorik değişkenlerinizle bazı istatistikleri (örn. ortalama, standart sapma) yapmanız uygun olmaz. Bir sonraki kısımda, her iki tür değişkene ait yaklaşımlara değinilecektir. Eğer örnekteki işlemleri takip etmek istiyorsanız **survey.sav**'ı açın.

Kategorik Değişkenler

Kategorik değişkenler için betimsel istatistik yapmak istiyorsanız **Frequencies** komutunu kullanmalısınız. Bu komut size hangi cevabı kaç kişinin (örn. kaç kadın?, kaç erkek?) verdiğini gösterecektir. Cinsiyet veya medeni durum gibi kategorik değişkenler için ortalama veya standart sapma hesaplamanın bir anlamı yoktur.

Kategorik Değişkenlerden Betimsel Analiz Sonuçları Elde Etmek İçin Yapılması Gereken İşlemler:

1. Menüden **Analyze**'a tıklayın ve sonrasında **Descriptive Statics**'i ve **Frequencies**'i seçin.
2. İşlem yapmak istediğiniz kategorik değişkeni (örn. cinsiyet) işaretleyin ve **Variable** kutusuna yönlendirin.
3. **OK**'e basın (veya **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste**'e tıklayın).

Bu işlemlerden elde edilen dizim şu şekildedir:

```
FREQUENCIES
VARIABLES=sex
/ORDER= ANALYSIS .
```

İşlemler sonucunda elde edilen çıktı aşağıda sunulmuştur:

sex sex

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 MALES	185	42.1	42.1	42.1
	2 FEMALES	254	57.9	57.9	100.0
	Total	439	100.0	100.0	

7

Verileri Tanımlamak ve Keşfetmek İçin Grafiklerin Kullanımı

Örnekleminiz ve değişkenleriniz hakkındaki bilgileri elde etmek için 6. Ünite'de açıklanan sayısal veriler kullanışlı olsa da, bazı durumlarda görsellerden yararlanmak daha iyi olabilir. IBM SPSS Statistics çok sayıda grafik seçeneği sunmaktadır. Bu ünitede, histogram, sütun grafiği (*bar graph*), çizgi grafiği (*line graph)*, saçılım grafiği (*scatterplot*) ve kutu grafiği (*boxplot*) elde etmek için kullanılacak prosedürlerden bahsedilecektir.

IBM SPSS Statistics'te Graph menüsünü kullanarak birçok farklı yolla grafik oluşturmak mümkündür. **Chart Builder, Graphboard Template Chooser** ve **Legacy Dialogs** grafik oluşturmak için kullanılabilir. Bu ünitede **Chart Builder** kullanarak grafik oluşturmayı göstereceğim. Farklı grafikler oluşturmak ve grafiklerin özelliklerini keşfetmek için vakit ayırmak gerekir. Burada başlamanız için genel olarak ana hatlardan bahsedilecektir. Farklı grafikleri göstermek üzere kitaba ait web sayfasında bulabileceğiniz **survey.sav** veri dosyasını kullanacağım. Bu ünitedeki süreçleri takip etmek istiyorsanız **survey.sav** etiketli dosyayı IBM SPSS Statistics'te açın.

Bu ünitenin sonunda, ihtiyaçlarınıza cevap vermesi için grafiklerin nasıl düzenleneceğine dair yönergeler de verilecektir. Bu yönergeler, araştırma makalelerinizde veya tezinizde grafik kullanmayı düşünüyorsanız sizin için faydalı olacaktır. Microsoft Word'e doğrudan grafik aktarmanın ayrıntıları da ayrıca verilecektir. Grafiklerle ilgili ilave ipuçları için Nicol ve Pexman (2010a)'ı okumanızı öneririm.

Herhangi bir grafik sürecine başlamadan önce, **Data Editor** penceresindeki her bir değişkeninizin ölçüm özelliklerini tanımlamanız gerekmektedir. (bkz. 4. Ünite'de değişken tanımlama). Her bir değişken **sınıflama** (*nominal*, sıra içermeyen kategoriler), **sıralama** (*ordinal,* sıralı kategoriler) ve **skala** (*scale,* çok fazla değer alan sürekli) olarak doğru bir şekilde tanımlanmalıdır.

Histogramlar

Histogramlar, bir sürekli değişkenin dağılımının gösterilmesinde kullanılır (örn. yaş, algılanan stres puanı).

Histogram Oluşturmak İçin Yapılması Gereken İşlemler:

1. Menüden **Graphs**'ı seçin ve sonra **Chart Builder**'ı işaretleyin. Sonra **OK**'e basın.
2. İstediğiniz grafik türünü seçmek için **Gallery** sekmesine tıklayın ve **Histogram**'ı seçin.
3. Görülen ilk resme tıklayın (**Simple Histogram**) ve onu **Chart Preview** alanına farenin sol tuşunu basılı tutarak sürükleyin.
4. **Variables** (örn. tpstress) listesinden sürekli değişkeni seçin ve onu **Chart Preview** alanındaki **X-Axis** bölümüne farenin sol tuşuna basılı tutarak taşıyın. Bu komut, eğer değişkeninizi **Data Editor** penceresinde **Scale** olarak tanımladıysanız çalışacaktır.
5. Farklı gruplar (örn. erkek/kadın) için ayrı grafikler hazırlamak istiyorsanız **Groups/Point ID** sekmesine tıklayın ve **Column Panel variable** seçeneğine tıklayın. Bu işlem, her bir değişken için farklı grafik oluşturulmasını sağlayacaktır, Eğer grafikleri yukarıdan aşağı sıralamak isterseniz **Rows Panel variable**'ı seçin.
6. Kategorik grup değişkeninizi (örn. cinsiyet) seçin ve **Panel** bölümü içindeki **Chart Preview** içine sürükleyin.
7. Sağ üst köşedeki **Options**' a tıklayın ve **Exclude variable-by-variable**' ı seçin.
8. **OK**'e basın (veya **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste**'e tıklayın).

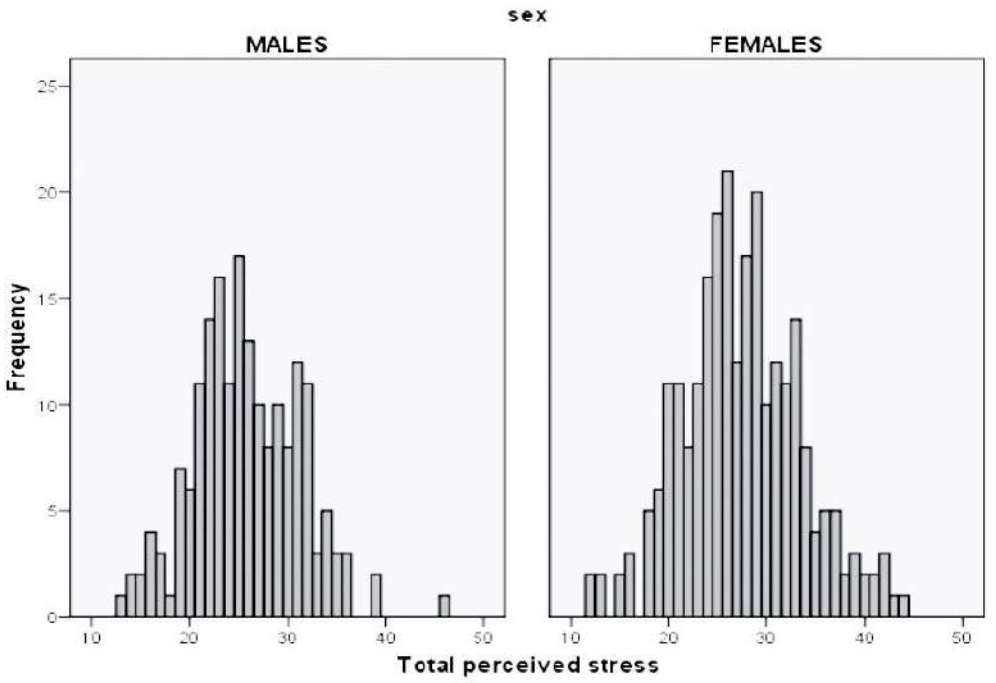
Bu işlemlerden elde edilen dizim şu şekildedir:

```
GRAPH
/GRAPHDATASET NAME='graphdataset'
VARIABLES=tpstress sex
MISSING=VARIABLEWISE REPORTMISSING = NO
/GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
BEGIN GPL
SOURCE: s = userSource(id('graphdataset'))
DATA: tpstress = col(source(s), name('tpstress'))
```

```
    DATA: sex=col(source(s), name('sex'), unit.category())
    GUIDE: axis(dim(1), label('Total perceived stress'))
    GUIDE: axis(dim(2), label('Frequency'))
    GUIDE: axis(dim(3), label ('sex'), opposite())
    GUIDE: text.title(label('Simple Histogram of Total
    perceived stress by sex'))
    SCALE: cat(dim(3), include('1', '2'))
  ELEMENT:
    interval(position(summary.count(bin.rect(tpstress*1
    *sex))), shape

    interior(shape. square))
END GPL.
```

İşlemler sonucunda elde edilen çıktı aşağıda gösterilmektedir.



8

Verilerin Manipülasyonu

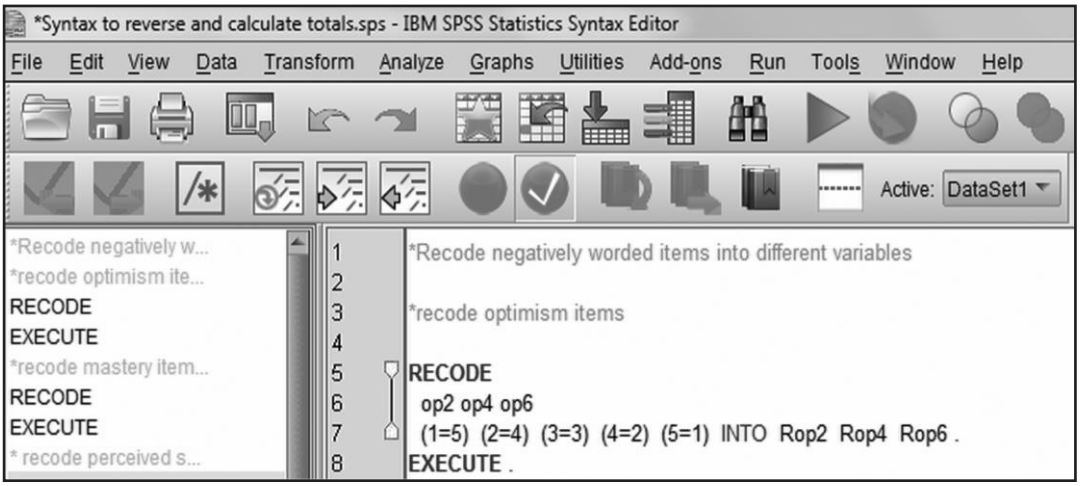
Verilerinizi girdikten ve verilerinizin doğruluğunu kontrol ettikten sonra, ikinci adım ham verilerinizi, hipotezlerinizi test etmek ve yapmayı planladığınız analizlere uygun hâle getirmektir. Bu genellikle, orijinal verilerinizi olduğu gibi koruyan ek bir değişken oluşturmayı içerir. Veri dosyanıza, ilgilendiğiniz değişkenlere ve araştırma probleminize göre süreçler, şu basamakları içerebilir:

- Ölçeğinizi oluşturan her bir maddeden elde edilen puanların toplanması ve öz-saygı, iyimserlik, stres vb. ölçekler için toplam puanın elde edilmesi. IBM SPSS Statistics bu işlemi hızlı, kolay ve doğru bir şekilde yapar - bunları her bir katılımcı/vaka için elle yapmayı sakın düşünmeyin.
- Varyans analizi gibi analizler için sürekli değişkenlerin (örn. yaş) yeni değişkenlere (örn. agegp3) dönüştürülmesi.
- Kategorik değişkenlerin sahip olduğu kategorilerin daraltılması veya azaltılması (örn. medeni hâl durumunu sadece ilişkisi olanlar/ilişkisi olmayanlar olarak ikiyi indirmek). Bu işlem, veri dosyanızda belirli araştırma sorularını ele almak için kullanılabilecek fazladan bir değişken oluşturur.
- İstatistiksel analizler için yazılı olan verinin (erkek, kadın) sayısal (1, 2) olarak kaydedilmesi.
- Tarihin hesaplanması (örn. veri dosyasında iki tarih arasında kaç gün olduğunu belirleme)
- Normal dağılım göstermeyen değişkenlerin analizler için istenilen normal dağılım puanlarına dönüştürülmesi.

Veri dosyanızdaki değişkenlerde değişiklik yaptığınızda veya değiştirilmiş değişkenler yarattığınızda, bunu seyir defterinize not etmeniz önemlidir. IBM SPSS Statistics içinde bulunan **Paste to Syntax** seçeneği, veri dosyasında yapılan herhangi bir değişikliğin kaydını tutmak için yararlı bir araçtır. Değişkenlerinizi nasıl yeniden kodlayıp dönüştürebileceğinizi göstermeden önce bu süreci anlatıyorum.

İşlemleri Kaydetmek İçin Dizim Kullanma

3. Ünite'de anlattığım gibi, IBM SPSS Statistics'te her bir prosedür için menülerin kullanımından oluşan kodların saklanabilmesi için **Syntax Editor** penceresi bulunmaktadır. Dizime ulaşmak için işlem adımlarını gösteren yönergeleri takip edin ancak son olarak **OK**'e tıklamadan önce durun. Onun yerine **Paste**'e tıklayın. Bu, yeni bir pencere açacak ve pencerede, **Syntax Editor** seçtiğiniz komutu gösterecektir. Şekil 8.1'de **survey.sav** dosyası kullanılarak yapılan toplam puan hesaplaması ve maddelerin yeniden kodlanması için kullanılan **Syntax Editor** penceresinin bir bölümü gösterilmektedir. Tüm syntax dosyası (**surveysyntax.sps**), kitabın web sayfasından indirilebilir.



Şekil 8.1. Syntax Editor Penceresi

Syntax Editor'e yapıştırılan komutlar, seçilip, çalıştırılmadan uygulanmış sayılmaz. Komutların çalıştırılması için, komutu işaretleyin (eksiksiz yazdığınıza emin olun) ve menüden **Run**'a tıklayın veya menüdeki ok simgesine tıklayın.

Dizim dosyanıza yeni bir komut eklemek için komuta yıldız (*) simgesi koyarak başlayın. Komut eklediğinizde en alt satırdaki dizim satırından önce ve sonra bir boşluk bırakmayı unutmayın. *SPSS Kullanma Kılavuzu*'nun geri kalanında açıklanan prosedürlerin her biri syntax'da gösterilecektir.

Toplam Ölçek Puanı Hesaplama

Verilerinizi kullanarak istatistiksel analizler yapmadan önce, araştırmanızda kullandığınız ölçekten elde edilen toplam puanı hesaplamalısınız. Bu işlem iki adımda gerçekleşir:

- *Adım 1:* Olumsuz maddelerin puanlarını tersine çevirin.
- *Adım 2:* Ölçeğin alt boyutlarının ve ölçeğin toplam puanını hesaplayın.

Araştırmanızda kullandığınız ölçek ve ölçümleri çok iyi anlamanız oldukça önemlidir. Hangi maddelerin puanlarını tersine çevireceğinizi ya da ölçeğin toplam puanınını nasıl hesaplayacağınızı bulmak için ölçeğinizin kullanma kılavuzunu veya ölçeğin yayımlandığı makaleyi kontrol etmelisiniz. Bazı ölçekler farklı sayıda alt boyut içerir, bazıları da içermez, ölçeğin toplam puanını bulmak için alt boyutlara ait puanları toplamalısınız. Bunu doğru yapmanız, sonrasında yapacağınız analizlerin kolaylıkla yürütülebilmesi için önemlidir.

Önemli: Bu işlemi veri dosyanızla ilgili her işlemi yaptıktan sonra yapın. IBM SPSS Statistics yeni veri eklediğinizde, bu komutları güncellemez.

Adım 1: Olumsuz Maddelerin Puanlarını Tersine Çevirme

Bazı ölçeklerde, maddelerin bir kısmı, cevaplama sırasındaki eğilimleri engellemek adına anlamca olumsuz oluşturulmuştur. Buna örnek olarak İyimserlik Ölçeğinde (*Optimism Scale*) (bkz. Ek) yer alan maddeler gösterilebilir. Madde 1 olumlu yöndedir (yüksek puan, yüksek iyimserliğe işaret eder): "Belirsiz zamanlarda genellikle en iyisini ümit ederim." Madde 2 ise, olumsuz anlam içerir (yüksek puan, düşük iyimserliğe işaret eder): "Eğer bir şey benim için yanlış gidiyorsa, gidecektir." Ayrıca madde 4 ve madde 6 da olumsuz anlam içerir. Olumsuz anlamlı cümlelerin puanları, toplam puan hesaplanmadan önce tersine çevrilmelidir. Tüm maddelerinizin, yüksek puan olduğunda yüksek düzeyde iyimserliğe işaret ettiğinden emin olun.

Madde 2, 4 ve 6'nın tersine çevirme süreci aşağıdaki tabloda gösterilmektedir. İyimserlik Ölçeği beşli Likert tipi bir ölçektir. Sonuç olarak, her madde için puanlar 1 (kesinlikle katılmıyorum) ve 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişmektedir.

Her ne kadar ölçek maddelerine ait puanların tersine çevrilmesi burada gösterilmiş olsa da yüksek puanların, ölçülen yapıya ait yüksek düzeyleri işaret ettiğine emin olun.

Aynı değişken ismi ile yeniden puanlama yapmak mümkün olsa da, mevcut veri üzerinde işlem yapmaktansa, IBM SPSS Statistics'ten yeni bir değişken oluşturmasını isteyeceğiz. Bu, çok daha güvenli bir seçenektir ve böylelikle asıl veri değişmeden kalacaktır.

Eğer aşağıdaki işlem basamaklarını takip etmek istiyorsanız **survey.sav**'ı açın.

9

Bir Ölçeğin Güvenirliğinin Kontrolü

Araştırmanız için ölçek belirlerken, kullanılacak ölçeğin güvenilir olması önemlidir. Ölçeklerin güvenirliğini ölçmek amacıyla farklı yollar vardır (1. Ünite'ye bakınız). Ölçeğin güvenirliği göz önüne alındığında en temel konulardan biri ölçeğin iç tutarlılığıdır. İç tutarlılık, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle ne derece uyumlu oldukları ile ilgilidir. Ölçekte yer alan maddelerin hepsi aynı yapıyı mı ölçüyor? İç tutarlılığın tespitinde yaygın olarak Cronbach alfa katsayısı kullanılır. İdeal olarak Cronbach alfa katsayısının .7'nin üstünde olması istenir (DeVellis, 2012). Ancak, Cronbach alfa değerleri ölçekte yer alan madde sayısı ile yakından ilişkilidir. Kısa ölçeklerde (10 maddeden az ölçekler) genel olarak düşük Cronbach değerlerine (örn. .05) ulaşılır. Böyle durumlarda maddeler için maddelerarası korelasyon ortalamasının hesaplanması daha uygundur. Briggs ve Cheek (1986) .2 ile .4 arasında değişen maddelerarası korelasyon ortalaması önermektedir.

Ölçeğin güvenirliği örnekleme bağlıdır. Bu nedenle, örnekleminiz için kullanacağınız her ölçeğin güvenirliğini kontrol etmeniz gerekmektedir. Ölçeklerin güvenirliğine ait bilgiler araştırma raporunuzun veya tezinizin metot bölümünde yer alır. Ölçeğinizde olumsuz maddeler varsa (yaygın olarak psikolojik ölçümlerde olur), güvenirlik analizleri yapmadan önce bu madde puanlarını tersine çevirmelisiniz. Madde puanlarının tersine çevrilmesi işlemi 8. Ünite'de anlatıldı.

Ölçeğinizin kılavuzunu (ya da ölçeğin yayımlandığı makaleyi) dikkatli okuyarak ölçekte, puanlamanın tersine çevrilecek maddelerin olup olmadığını ya da ölçeğin alt boyutlarının olup olmadığını kontrol edin. Bazen ölçekler, alt boyutlar içerir. Eğer gerekliyse, her bir alt boyutun ve toplam puanın güvenirliğini hesaplayın.

Çalışmanızda kullanmak üzere kendi ölçeğinizi hazırlıyorsanız, ölçek geliştirme süreci ve ilkeleri ile ilgili geniş çaplı okumalar yaptığınızdan emin olun. Konuyla ilgili, Streiner ve Norman (2008), DeVellis (2012) ve Kline (2005) gibi kitaplara bakmanız önerilmektedir.

Örnek Uygulama

Bu tekniği göstermek için, kitabın web sayfasında yer alan **survey.sav** veri dosyasını kullanacağım (bknz. s. ix). Çalışmanın tüm ayrıntılarını ve kullanılan ölçekleri kitabın Ek Bölümü'nde bulabilirsiniz. Bu bölümde tanımlanan adımları takip etmek istiyorsanız, IMB SPSS Statistics'i başlatın ve **survey.sav** dosyasını açın. Aşağıda verilen prosedürle, ölçeklerden birinin iç tutarlılığını tespit edeceğim. Ele alacağımız ölçek, beş maddeden oluşan Yaşam Doyumu Ölçeğidir (*Satisfaction with Life Scale*) (Pavot, Diener, Colvin ve Sandvik, 1991). Maddeler veri dosyasında, lifsat1, lifsat2, lifsat3, lifsat4 ve lifsat5 olarak adlandırılmıştır.

Bir Ölçeğin Güvenirliğinin Kontrol Edilmesi İçin Yapılması Gereken İşlemler:

Önemli: Başlamadan önce, ölçeğinizde tersine çevirme işleminin yapılması gereken maddeleri (bkz. Ünite 8) tekrar kontrol edin. Eğer bunu yapmazsanız, çok düşük (ve yanlış) bir Cronbach alfa değeri bulursunuz. Bu örnekte tersine çevrilmesi gereken madde bulunmamaktadır.

1. Ekranın üst kısmındaki menüden, **Analyze**'a tıklayın. **Scale**'i ve sonra **Reliability Analysis**'i seçin.
2. Ölçeği oluşturan her bir maddeyi tek tek seçin (örn. lifsat1, lifsat2, lifsat3, lifsat4 ve lifsat5). Tüm maddeleri **Item** kutusuna yönlendirin.
3. **Model** bölümünden, **Alpha**'nın seçili olduğuna emin olun.
4. **Scale Label** kutusuna, ölçeğin veya altboyutun adını yazın.
5. **Statistics**'e basın. **Descriptives for** bölümünden **Item Scale** ve **Scale If Item Deleted**'ı işaretleyin. **Inter-Item** bölümünden, **Correlations**'ı seçin. **Summaries** bölümünden ise **Correlations**'ı işaretleyin.
6. **Continue**'ya ve sonrasında **OK**'e basın (veya **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste**'i tıklayın)

```
RELIABILITY
/VARIABLES=lifsat1 lifsat2 lifsat3 lifsat4 lifsat5
/SCALE('Life Satisfaction') ALL/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL CORR .
```

İşlemler sonucunda elde edilen çıktı aşağıda sunulmuştur.

10

Doğru İstatistiği Seçme

Araştırma sürecinde, araştırmacıların en çok zorlandıkları aşamalardan biri, verilerin analizi için doğru istatistiksel tekniğin seçimidir. Birçok istatistik dersinde korelasyon katsayıları, t-testi gibi analizler ayrıntılarıyla anlatılsa da, öğrencilere istatistiksel teknikler arasından nasıl seçim yapacakları konusunda yeterli bilgilendirme yapılmamaktadır. Birçok araştırma projesinde araştırma probleminin ve verilerin doğasına göre çok çeşitli istatistikler kullanılabilir. Sonuç olarak bu noktada her araştırma probleminin farklı bir istatistiğe ve her istatistiğin de farklı varsayımlara dayalı olduğunun önemi unutulmamalıdır.

Bu yüzden, istatistik kitaplarını derinlemesine incelemeli ve temel tekniklerin ilkelerine göz gezdirmelisiniz. Ayrıca araştırma konunuzla ilgili dergilerde yer alan makaleleri de inceleyebilirsiniz. Farklı disiplinler farklı istatistikleri kullanabilir. Bu nedenle diğer araştırmacıların neler yaptığını ve hangi istatistikleri kullandıklarını incelemek önemlidir. Analizlerini ve istatistiklerini açık ve anlaşılır anlatmış makaleleri uzun uzun inceleyin. Bunların hepsini birleştirip elinizin altında bir yere koyun. Daha sonrasında analiz sonuçlarınızı yorumlarken bu makalelerden oldukça faydalanacaksınız.

Bu ünitede, çeşitli istatistiksel tekniklere bakacak ve karar verme sürecinin adımlarını inceleyeceğiz. Eğer bütün istatistik süreci sizde paniğe yol açıyorsa, akşam yemeği için yemek tarifi seçtiğinizi düşünün. Buzdolabınızda hangi malzemeler var? Ne tür bir et yemeği düşünüyorsunuz? (fırında kızarmış, tavada kızarmış, yahni) ve hangi adımları takip etmek istiyorsunuz? İstatistiksel olarak elinizdeki araştırma problemini yazmanızı, hangi değişkenlerle analiz yapmak istediğinizi ve verilerinizin doğasını soruyoruz. Eğer bu basamakları adım adım çıkarsanız son kararı çok kolay vereceğinizi göreceksiniz. Öncelikle elinizde nelerin olduğuna ve ne yapmak istediğinize karar verin. Bu genellikle bir seçenek olacaktır. Tüm bu süreçteki en önemli kısım elinizde nelerin olduğunu ve ne yapmak istediğinizi açık ve anlaşılır olarak belirtmenizdir.

İstatistiksel Tekniklere Genel Bakış

Bu kısım iki ana parçaya ayrılmıştır. Birincisi, değişkenler arası ilişkiyi (örn. yaş ve iyimserlik puanı) keşfeden tekniklere, ikincisi ise gruplararası (örn. iyimserlik puanlarındaki cinsiyet farklılığı) farklılığı ölçen tekniklere ayrılmıştır. Birçok istatistik kitabı bu şekilde yapılandırıldığı ve birçok istatistik dersinde bu şekilde ele alındığı için teknikleri bu şekilde ikiye ayırdım. Bu ayrıma bağlı olarak iki grup teknik arasındaki farklara vurgu yapacağım. İlk incelemelerde belli olmasa da, birçok tekniğin benzer yanları vardır. Hepsini tartışmak bu kitabın amacını aşmaktadır. Eğer daha fazla bilgi edinmek istiyorsanız Tabachnick ve Fidell (2013)'in 17. Ünitesi'ne bakmanızı öneririm. 17. Ünite'de Genel Doğrusal Model (General Linear Model) başlığı altında birçok istatistiksel tekniği tartışmışlardır.

Tekniklerin anlaşılabilmesi için açık, basit ve sade özetler sunmaya çalıştım. Bu ünitede bütün teknikler yer almamaktadır fakat başlamanız ve kendinize güvenmeniz için gerekli tekniklere yer verilmiştir.

İlişkileri Keşfetmek

Betimsel araştırmalarda genellikle iki grup arasındaki farklılığa dikkat çekilmez. Ancak değişkenler arası ilişkinin gücü ve derecesi önemlidir. Bunu hesaplayabileceğiniz birtakım farklı teknikler vardır.

Korelasyon

İki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi keşfetmek amacıyla Pearson ve Spearman korelasyon katsayıları kullanılır. Bu teknikler size ilişkinin yönü ve gücü hakkında bilgi verir. Pozitif yönlü korelasyon bir değişken arttığında diğerinin de arttığını; negatif korelasyon ise bir değişken arttığında, diğerinin azaldığını belirtir. Bu konu, 11. Ünite'de anlatılacaktır.

Kısmi Korelasyon

Kısmi korelasyon (*partial correlation*), Pearson korelasyon katsayısının genişletilmiş hâlidir. Kısmi korelasyonda kontrol edilemeyen değişkenin muhtemel etkisi hesaplanır. Kısmi korelasyon, kontrol edilemeyen değişkenin etkisini "ayrıştırır". Bu sayede ilişkilerini anlamaya çalıştığınız değişkenlerin ilişkisi hakkında daha doğru bir resimle karşılaşırsınız. Kısmi korelasyon 12. Ünite'de anlatılacaktır.

Çoklu Regresyon

Çoklu regresyon (*multiple regression*), korelasyonun gelişmiş bir versiyonu olarak bağımlı sürekli bir değişken üzerindeki birtakım bağımsız değişkenlerin kestirim becerisini keşfetmek

için kullanılır. Farklı çoklu regresyonlar, belirli bağımsız değişkenlerin kestirimci özelliklerini görmek ve değişkenlerin bağımsız değişken üzerindeki yordayıcı özelliklerini keşfetme olanağı sağlar. 13. Ünite'ye bakınız.

Faktör Analizi

Faktör analizi (*factor analysis*), çok sayıdaki değişkeni bir araya toplamak veya ölçek maddelerini daha yönetilebilir boyutlara düşürmek ve farklı boyutlara ayırmak amacıyla yapılmaktadır. Bunu, altta yatan korelasyon modellerini özetleyerek ve yakından ilişkili öge gruplarını veya "kümeleri" tanımlayarak yapar. Bu teknik genellikle ölçekler ve ölçümler geliştirilirken altta yatan yapıyı belirlemek için kullanılır. Bölüm 15'e bakın.

Ek Teknikler

Yukarıda açıklanan bütün analizler sürekli değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılır. Eğer sadece kategorik değişkenlere sahipseniz, Uyum veya Bağımsızlık İçin Ki-Kare (Chi-Square) Testi uygulanabilir. Bu durumda, katılımcıların ölçek puanları yerine, gruplarda (örn. erkekler, kadınlar) yer alan katılımcı sayısına bakılır. Bazı ek teknikleri de bilmek gerekebilir ancak, bu teknikler önceki bölümlerde anlatılmamıştır. Bunlarla ilgili daha fazla bilgi için Tabachnick ve Fidell (2013)'e bakabilirsiniz.

- *Ayırıcı Fonksiyon Analizi (Discriminant Function Analysis).* Bu teknik bir kategorik değişken üzerindeki, birtakım bağımsız değişkenin yordama becerisini anlamak için kullanılır. Bunun için hangi değişkenlerin kategorik değişken üzerinde en iyi yordayıcı olduğunu bilmeniz gerekir. Bu analizde bağımlı değişken net kriterlerle (başarılı/başarısız, tedaviyi bırakmış/tedaviye devam eden) belirlenir. Tabachnick ve Fidell (2013)' in 9. Ünitesi'ne bakınız.
- *Kanonik Korelasyon (Canonical Correlation).* İki takım değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılır. Örneğin, bir araştırmacı demografik özelliklerin, refah düzeyi ve adaptasyon becerisi ile ne düzeyde ilişkili olduğunu incelemek istediğinde bu analizi kullanabilir. Tabachnick ve Fidell (2013)' in 12. Ünitesi'ne bakınız.
- *Yapısal Eşitlik Modeli (Structural Equation Modeling).* Görece yeni, karmaşık ve teknik bir analizdir. Bir grup değişken arasındaki ilişkiyi çeşitli modeller aracılığıyla keşfetmek için kullanılır. Çoklu regresyon ve faktör analizi tekniklerine dayanır. Bu teknik, her bir bağımsız değişkenin model üzerindeki etkisini ve modelin yapısal uyumunu ölçer. Ayrıca farklı modellerle mevcut modeli karşılaştırır. IBM SPSS Statistics yapısal eşitlik modeli testleri yapmasa da AMOS eklentisini desteklemektedir. Tabachnick ve Fidell (2013)' in 14. Ünitesi'ne bakınız.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Değişkenler Arasındaki İlişkileri İncelemek İçin Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Bu bölümde yer alan ünitelerde, IMB SPSS Statistics programında bulunan, değişkenler arasında var olan ilişkileri incelemek ve keşfetmek için kullanabileceğimiz tekniklerin bazılarını ele alacağız. Bu kısımda ise, dikkatimizi değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye ve tanımlamaya vereceğiz. Burada ele alınan tüm teknikler korelasyonu temel almaktadır. Korelasyonel teknikler, genellikle, araştırmalarını deneysel olmayan araştırma desenlerine göre yürüten araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır. Korelasyonel araştırma desenlerinde, deneysel desenlerin aksine, değişkenler manipüle edilmez ya da kontrol edilmez- değişkenler doğal olarak bulundukları hâlleriyle tanımlanır. Bu teknikler şu amaçlar için kullanılabilir:

- Değişken çiftleri arasındaki ilişkiyi keşfetmek (korelasyon) (*correlation*),
- Bir değişkenden elde edilecek verileri diğer değişkenden elde edilen verilerle tahmin etmek (iki değişkenli regresyon) (*bivariate regression*),
- Bağımlı değişkene ait verileri, bir dizi bağımsız değişkene ait verilerle tahmin etmek (Çoklu regresyon) (*multiple regression*),
- Bir grup ilişkili değişkenin temelinde yatan yapıyı tanımlamak (faktör analizi) (*factor analysis*).

Bu teknikler, model ve teorileri test etmek, çıktıları tahmin etmek ve ölçeklerin geçerlik ve güvenirliğini değerlendirmek için kullanılır.

Dördüncü Bölümde Ele Alınan Teknikler

IBM SPSS Statistics programında, ilişkileri keşfetmek için kullanılabilecek bir dizi teknik bulunmaktadır. Bu teknikler, ele alınan araştırma probleminin ve elde edilen verinin türüne göre değişkenlik gösterir. Bu kitapta, en sık kullanılan teknikler ele alınmıştır. Korelasyon (11.

Ünite), iki değişken (genellikle sürekli değişkenler) arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü tanımlamak için kullanılır. Korelasyon, ayrıca, değişkenlerden biri dikotom (ikili, iki yönlü)- sadece iki değer alabilen değişken (örn: cinsiyet: kadın/erkek) ise de kullanılabilir. Yapılan analizler sonucunda Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (*r*) elde edilir. Ayrıca, r değerinin istatistiksel anlamlılığı da yapılan analizler sonucunda elde edilmektedir. Parametrik olmayan alternatifi olan Spearman korelasyonu (*rho*), verilerinizin Pearson korelasyonunun gerektirdiği varsayımları karşılamadığı durumlarda kullanılmak üzere 11. Ünite'de açıklanmıştır.

Kısmi korelasyon (*partial correlation*) (12. Ünite), üçüncü değişken istatistiksel olarak kontrol edilirken, iki değişken arasındaki ilişkiyi keşfetmek için kullanılır. Bu teknik, ele alınan iki değişken arasındaki ilişkinin, üçüncü değişkenden kaynaklandığı ya da etkilendiği durumlarda kullanışlıdır. Kısmi korelasyon, bozucu değişkenin etkisini istatistiksel olarak ortadan kaldırır, iki değişken arasındaki ilişkinin net bir resmini ortaya koyar.

Çoklu regresyon (*multiple regression*) (13. Ünite), bir grup bağımsız değişken arasından tek bağımlı sürekli değişkenin tahmin edilmesine olanak sağlar. Bu teknik, bir dizi değişkenin yordama gücünü ve her bir değişkenin bağıl katkısını değerlendirmek için kullanılabilir.

Lojistik regresyon (*logistic regression*) (14. Ünite), bağımlı değişkenin kategorik olduğu durumlarda çoklu regresyonun yerine kullanılır. Lojistik regresyon, bir dizi değişkenin yordama gücünü test etmek ve her bir değişkenin bağıl katkısını değerlendirmek için kullanılabilir.

Faktör analizi (*factor analysis*) (15. Ünite), birbiri ile ilişkili çok sayıda değişkenin (örn. ölçeği oluşturan maddeler gibi) temelinde yatan yapıyı keşfetmek için kullanılır. Faktör analizi, birbiri ile ilişkili çok sayıda değişkenin, daha az, daha yönetilebilir sayıda boyut ya da bileşene düşürülmesi için kullanışlıdır. Dördüncü Bölüm'e giriş niteliğinde olan bu kısmın geri kalanında, bu bölümde yer alan tekniklerin ortak noktası olan korelasyonun temel ilkeleri ele alınacaktır. Dördüncü Bölüm'de ele alınan prosedürleri kullanmadan önce bu temel ilkeleri gözden geçirmeniz gerekmektedir.

Temel İlkeler

Korelasyon katsayıları (örn. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı), iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin gücü ve yönü hakkında sayısal bilgi verir. Pearson korelasyon katsayısı (*r*), -1 ile +1 arasında değişir. Katsayının önündeki işaret, ilişkinin pozitif (bir değişken artarken diğeri de artar) ya da negatif (bir değişken artarken diğeri de azalır) olduğunu gösterir. Korelasyon katsayısının mutlak değerinin büyüklüğü ise (işaret göz önüne alınmadığında), değişkenler arasındaki ilişkinin gücü hakkında bilgi verir. Korelasyon değeri +1 ya da -1 ise, bir değişkenin değeri tam olarak diğer değişkenin değeri ile belirlenebilir. Diğer yandan, korelasyon katsayısının 0 olması iki değişken arasında bir ilişkinin olmadığını gösterir. Bu durumda, değişkenlerin birinden elde edilen değerlerle diğer değişkene ait değerleri tahmin etmek mümkün olmaz.

Değişkenler arasındaki ilişki, saçılım grafikleri aracılığı ile görselleştirilebilir. Saçılım grafikleri, örneklemi oluşturan katılımcılardan elde edilen her bir veri çiftinin işaretlendiği grafiklerdir. Birinci değişkene ait veriler X ekseni (yatay eksen) bu değişkene karşılık gelen ikinci değişkene ait veriler, Y ekseni (dikey eksen) üzerinde işaretlenir. Saçılım grafiğinin incelenmesi, ilişkinin yönü (pozitif ya da negatif) ve ilişkinin gücü (bu konuya 11. Ünite'de değinilmiştir) hakkında bilgi verir. Mükemmel bir korelasyona (r=1 ya da r=-1) ait saçılım grafiği düz bir çizgi ortaya koyar. Korelasyon değerinin 0 olduğu durumlarda ise (r=0) saçılım grafiği, açık bir örüntü olmaksızın saçılmış noktalar serisini gösterir.

Korelasyon Katsayısını Yorumlarken Dikkate Alınması Gereken Unsurlar

Korelasyon analizinin ya da korelasyona dayanan çeşitli tekniklerin sonuçlarını yorumlanırken dikkat etmeniz gereken birçok nokta bulunmaktadır. Bazı temel konular aşağıda özetlenmiştir, yine de bu konuları istatistik kitaplarından tekrar etmenizi öneriyorum.

Doğrusal Olmayan İlişkiler (Non-linear Relationship)

Korelasyon katsayısı, (örn. Pearson r) değişkenler arasındaki doğrusal ilişkinin göstergesidir. İki değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığı durumlarda (örn. eğrisel), Pearson r katsayısı, ilişkinin gücünü tahmin etmede yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, özellikle düşük r değeri elde ettiğiniz durumlarda saçılım grafiğini kontrol edin.

Uç Değerler (Outliers)

Uç değerler (veri setinde yer alan değerlerden oldukça düşük ya da yüksek olan değerler) özellikle küçük örneklemlerden elde edilen korelasyon katsayıları üzerinde büyük bir etkiye neden olabilir. Bazı durumlarda, uç değerler, r değerinin olması gerektiğinden çok daha yüksek olmasına bazen de gerçek ilişkinin değerinin çok aşağısında olmasına neden olmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermek üzere çizilmiş bir saçılım grafiği, uç değerlerin varlığını kontrol etmek için kullanılabilir – Grafikte kendi başına duran değerleri konrol edin. Uç değerler, elde edilen verinin yanlış girilmesi, (11 yerine 1 yazılması) bir katılımcının sorulara gelişigüzel cevap vermesi ya da örneklemden farklı özelliklere sahip bir katılımcının verdiği gerçek değerlerle ilgili olabilir. Veri setinizde bir uç değer bulduğunuzda hata olup olmadığını kontrol etmeli, varsa hataları düzeltmelisiniz. Soruna neden olan verilerin, r değeri üzerindeki etkisini azaltmak için bu verileri çıkarmayı ya da yeniden kodlamayı düşünebilirsiniz (uç değerler hakkında daha detaylı bilgi için 6. Ünite'ye bakınız).

Sınırlı Katılımcı Aralığı (Restricted Range of Scores)

Olası veri aralığının küçük bir alt bölümünden (örn. IQ'nun üniversite öğrencileri ile çalışılması) elde edilen korelasyon değerlerini yorumlarken dikkatli olmalısınız. Sınırlı katılımcı aralığı kullanan çalışmalardan elde edilen korelasyon katsayıları, çoğu zaman geniş katılımcı aralığı örneklendiğinde elde edilen katsayıdan farklılık göstermektedir. İki değişken arasındaki ilişkinin

11

Korelasyon

Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin gücünü ve yönünü tanımlamak için kullanılır. Ölçümlerinizin düzeyi ve verilerinizin doğasına bağlı olarak IBM SPSS Statistics programında kullanabileceğiniz bir kaç istatistik bulunmaktadır. Bu ünitede, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) ve Spearman sıra farkları korelasyon katsayısının (*rho*) elde edilmesi ve yorumlanması için kullanılan prosedürler sunulmaktadır. Pearson *r,* aralık ölçekli (sürekli) değişkenler için tasarlanmıştır. Pearson r, ayrıca bir sürekli (örn. öz-saygının ölçümünden elde edilen veriler) ve bir dikotom değişkene (örn. Cinsiyet: Erkek/Kadın) sahip olduğunuzda da kullanılabilir. Spearman rho ise sıralama ölçeğinden elde edilmiş ya da sıralanmış veriler için tasarlanmıştır ve özellikle verilerinizin Pearson korelasyonu için söz konusu kriterleri karşılamadığında kullanışlıdır.

IBM SPSS Statistics sizin için iki tür korelasyon hesaplayabilir. Birincisi, basit iki değişkenli korelasyondur (*simple bivariate correlation*) (sadece iki değişken arasında). Basit iki değişkenli korelasyon, "sıfır-sıralı korelasyon" olarak da bilinmektedir. Program, ayrıca, bir değişkeni kontrol altında tutarken iki değişken arasında var olan ilişkiyi keşfetmenize de olanak tanır. Bu ilişki, kısmi korelasyon olarak da bilinir. Bu ünitede, iki değişkenli Pearson r ve parametrik olmayan Spearman rho korelasyon katsayılarını elde etmek için kullanılan prosedürler sunulmaktadır. Kısmi korelasyon ise 12. Ünite'de ele alınmaktadır.

Pearson korelasyon katsayısı (r), sadece -1 ile +1 arasında değişen değerler alabilir. Katsayı değerinin önünde yer alan artı işareti iki değişken arasında pozitif korelasyon olduğuna (bir değişkenin değeri artarken diğer değişkenin değeri de artar), eksi işareti ise değişkenler arasında negatif bir korelasyon olduğuna (bir değişkenin değeri artarken diğer değişkenin değeri azalır) işaret eder. Korelasyon katsayısının mutlak değerinin büyüklüğü ise var olan ilişkinin gücünün bir işaretidir. İki değişken arasında mükemmel bir korelasyon bulunuyorsa, korelasyon katsayısı +1 ya da -1 olarak elde edilir. Bu durumda bir değişkenin değerinin bilinmesiyle diğer değişkenin değeri de kesin olarak belirlenebilir. Bu ilişiye ait saçılım grafiği düz bir çizgi ortaya koyar. Diğer yandan, korelasyon katsayısının 0 olarak elde edilmesi durumunda iki değişken arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir. Bu durumda ise değişkenlerden birine ait bir

değeri bilmek, ikinci değişkenin değerini tahmin etmede bir fayda sağlamaz. Bu durumu gösteren saçılım grafiği, herhangi bir örüntü olmadan saçılmış noktalardan oluşacaktır.

Korelasyonun kullanılması ile ilişkili ele alınması gereken bir dizi konu bulunmaktadır. Doğrusal olmayan ilişkilerin etkisi, uç değerler, sınırlı katılımcı aralığı, korelasyona karşı nedensellik ve istatistiksel anlamlılığa karşı pratik anlamlılık bu konular arasında yer almaktadır. Bu başlıklar Dördüncü Bölümün giriş kısmında ele alınmıştır. Bu ünitenin devamını okumadan önce, giriş kısmını okumanız önerilmektedir.

Örnek Uygulama

Korelasyonun nasıl kullanılacağını göstermek için, bu kitabın web sayfasında yer alan **survey.sav** veri dosyasındaki bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyeceğim.Veri setinin elde edildiği anket, katılımcıların psikolojik uyum sağlamaları ve refah düzeylerini etkileyen faktörleri keşfetmek için tasarlanmıştır (çalışmanın tam bir tanımı için Ek Bölümü'ne bakınız). Bu örnekte, katılımcıların duygu kontrolleri ve algılanan stress düzeyleri arasındaki korelasyon ile ilgileniyorum. Kullanacağım iki değişken ile ilgili detaylar aşağıda verilmektedir. Eğer bu örneği bire bir takip etmek isterseniz, IBM SPSS Statistics programını başlatmalı ve **survey.sav** dosyasını açmalısınız.

Araştıma Sorusu: Kişilerin duygularını kontrol etme düzeyleri ile algıladıkları stres düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır? Duygularını yüksek düzeyde kontrol etme deneyimi olan kişilerin algıladıkları stres düzeyleri düşük müdür?

Korelasyon Analizi İçin İhtiyacınız Olanlar: İki değişken: Her ikisi de sürekli ya da biri sürekli diğeri dikotom.

Korelasyon Analizi Ne İşe Yarar?: Korelasyon iki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi, ilişkinin gücü ve yönü açısından tanımlar.

Varsayımlar: Dördüncü Bölüm'ün giriş kısmına bakınız.

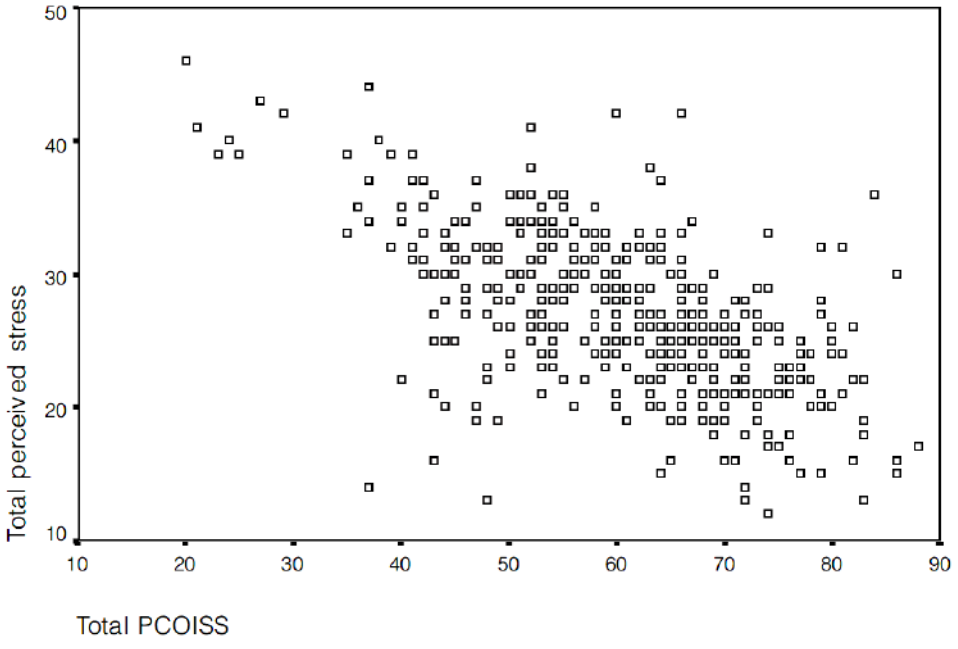
Parametrik Olmayan Alternatif: Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı (rho)

Korelasyon İçin Ön Analizler

Korelasyon analizi yürütmeden önce, saçılım grafiği oluşturmak iyi bir fikirdir. Saçılım grafiği oluşturmak, aşırı uçları, doğrusallık ve eş varyanslılık varsayımlarını (Dördüncü Bölüm'ün giriş kısmına bakınız) ihlal edip etmediğinizi kontrol etmenizi sağlar. Saçılım grafiklerinin incelenmesi, ayrıca size değişkenleriniz arasında var olan ilişkinin doğası hakkında da fikir verecektir.

Bağımsız değişkeninizi (TOTAL PCOISS) ve bağımlı değişkeninizi (Total perceived stress) kullanarak bir saçılım grafiği oluşturmak için 7. Ünite'deki yönergeleri takip edin.

Bu prosedür sonucunda elde edilmiş çıktı aşağıda gösterilmektedir.



Saçılım Grafiğinden Elde Edilen Çıktının Yorumlanması

Saçılım grafiği, ele alınan iki değişkene ait verilerin dağılımıyla ilgili birçok noktayı kontrol etmek için kullanılabilir.

Adım 1: Uç Değerlerin Kontrol Edilmesi

Saçılım grafiğini, uç değerler için - çok yüksek ya da çok düşük oldukları için kendi başlarına bulunan değerler, ana nokta kümesinden uzakta duran değerleri kontrol edin. Aşırı uç değerleri kontrol etmek gerekir: Bilgiler doğru biçimde girildi mi? Elde edilen bu uç değerler hatalı olabilir mi? Uç değerler bazı analizlerin sonucunu ciddi biçimde etkileyebilir, bu yüzden incelemeye değerdir. Bazı istatistik kitapları, aşırı uç değerlerin veri setinden çıkarılmasını önermektedir. Diğer bazı kitaplar, uç değerlerin çok aşırı olmayan bir değerle yeniden kodlanmasını önermektedir (5. Ünite'ye bakınız).

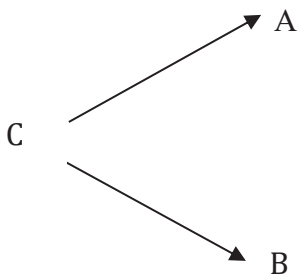
Eğer bir uç değer tespit ederseniz ve bu katılımcının ID numarasını bulmak isterseniz, **Chart Editor**'de yer alan **Data Label Mode** ikonunu kullanabilirsiniz. **Chart Editor** penceresini açmak

12

Kısmi Korelasyon

Kısmi korelasyon, ilave bir değişkenin kontrolüne olanak sağlaması dışında, Pearson momentler-çarpımı korelasyonuna (11. Ünite'de açıklanmıştır) benzemektedir. Kontrol altına alınan değişken genellikle ele aldığınız diğer iki değişkeni etkileyeceğinden şüphelendiğiniz değişkendir. İstatistiksel olarak bu değişkenin etkisini ortadan kaldırmak, değişkenleriniz arasındaki ilişkinin daha açık ve doğru bir göstergesini elde etmenizi sağlar.

Dördüncü Bölüm'ün giriş kısmında, bozucu değişkenlerin etkisi tartışılmıştı (korelasyona karşı nedensellik kısmına bakınız). Bozucu değişkenlerin etkisi, iki değişken (A ve B) arasındaki ilişki, en azından belirli bir düzeyde, üçüncü bir değişken (C) tarafından etkilendiğinde ortaya çıkmaktadır. Bu etkileşim, elde edilen korelasyon katsayısının büyüklüğünü yapay bir biçimde arttırabilir. Bu ilişki grafiksel olarak şu şekilde gösterilebilir:



Bu durumda, A ve B ilişkili olarak gözükebilir, ancak gerçekte görülen ilişki büyük oranda C'nin etkisinden dolayıdır. Eğer C değişkenini istatistiksel olarak kontrol ederseniz, A ile B arasındaki korelasyon azalacaktır ve sonuçta daha küçük bir korelasyon katsayısı elde edilecektir.

Örnek Uygulama

Kısmi korelasyonun nasıl kullanılacağını göstermek için, 11. Ünite'de tanımlanan aynı örneği kullanacağım ancak analizi bir üçüncü değişkeni kontrol edebilecek biçimde genişleteceğim. Bu sefer, "sosyal olarak beğenilme eğilimi gösterme" değişkenini kontrol altında tutarken, İçsel Durumların Algılanan Kontrolü Ölçeği (PCOISS) ve Algılanan Stres Ölçeği üzerinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi keşfetmekle ilgileniyorum. Kontrol edilen değişken, ölçeğe yanıt verirken insanların kendilerini olumlu ya da sosyal olarak beğenilir gösterme eğilimlerini ifade etmektedir. Bu eğilim, Marlowe - Crowne Sosyal Beğenilirlik Ölçeği (Crowne ve Marlowe 1960) tarafından ölçülmektedir. Bu ölçeğin kısa bir versiyonu (Strahan ve Gerbasi 1972), diğer iki değişkeni ölçmek için kullanılan ölçeğin içine dâhil edilmiştir.

Aşağıda sunulan örnek uygulamayı takip etmek isterseniz, IBM SPSS Statistics'i başlatmanız ve bu kitabın web sayfasında yer alan **survey.sav** dosyasını açmanız gerekmektedir.

Araştırma Problemi Örneği: Katılımcıların kendilerini sosyal olarak beğenilir olarak sunma eğilimlerini kontrol altına aldıktan sonra, İçsel Durumların Algılanan Kontrolü (PCOISS) ile algılanan stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İhtiyacınız Olanlar: Üç sürekli değişken:

- Aralarındaki ilişkiyi keşfetmek istediğiniz iki sürekli değişken (örneğin, toplam PCOISS, toplam algılanan stres).
- Kontrol altında tutmak istediğiniz bir sürekli değişken (örneğin, toplam sosyal beğenilirlik: tmarlow).

Kısmi Korelasyon Hesabı Ne İşe Yarar: Kısmi korelasyon, ilişkiye etki edebileceğini düşündüğünüz üçüncü bir değişkenin etkisini istatistiksel olarak kontrol altında tutarken iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemenizi olanaklı kılar.

Varsayımlar: Korelasyon için söz konusu olan varsayımlar ile ilgili tüm detaylar için, Dördüncü Bölüm'ün giriş kısmına bakınız.

Aşağıdaki prosedürü başlatmadan önce, menüden **Edit**'i seçin, **Options**'ı seçin ve **No scientific notation for small numbers in tables** kutusunu işaretlediğinizden emin olun.

Kısmi Korelasyon İçin Takip Edilmesi Gereken İşlemler:

1. Ekranın üst kısmındaki menüden, **Analyze**'ı tıklatın, daha sonra **Correlate**'i ve daha sonra **Partial**'ı seçin.
2. Aralarındaki korelasyonu incelemek istediğiniz iki sürekli değişkeni tıklayın (örneğin, toplam PCOISS: tpcoiss, toplam algılanan stres: tpstress). Bu değişkenleri **Variables** kutusuna sürükleyin.
3. Kontrol altında tutmak istediğiniz değişkenin üzerine tıklayın (örneğin, toplam sosyal beğenilirlik: tmarlow). Bu değişkeni **Controlling for** kutusuna taşıyın.
4. **Options**'ı tıklayın.
    - Missing Values bölümünde Exclude cases pairwise üzerine tıklayın.
    - Statistics bölümünde Zero order correlations üzerine tıklayın.
5. **Continue** üzerine tıklayın ve daha sonra **OK**'e (ya da **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste** üzerine tıklayın).

Bu işlemler sonucunda oluşan dizim aşağıdadır:

```
PARTIAL CORR
 /VARIABLES= tpcoiss tpstress BY tmarlow
 /SIGNIFICANCE=TWOTAIL
 /STATISTICS=CORR
/MISSING=ANALYSIS .
```

Bu işlemler sonucunda oluşan çıktı aşağıda gösterilmektedir:

Correlations

Control Variables			Total PCOISS	Total perceived stress	Total social desirability
-none-[a]	Total PCOISS	Correlation	1.000	-.581	.295
		Significance (2-tailed)	.	.000	.000
		df	0	424	425
	Total perceived stress	Correlation	-.581	1.000	-.228
		Significance (2-tailed)	.000	.	.000
		df	424	0	426
	Total social desirability	Correlation	.295	-.228	1.000
		Significance (2-tailed)	.000	.000	.
		df	425	426	0
Total social desirability	Total PCOISS	Correlation	1.000	-.552	
		Significance (2-tailed)	.	.000	
		df	0	423	
	Total perceived stress	Correlation	-.552	1.000	
		Significance (2-tailed)	.000	.	
		df	423	0	

a. Cells contain zero-order (Pearson) correlations.

Kısmi Korelasyon Analizinden Elde Edilen Çıktının Yorumlanması

Analiz sonucunda elde edilen çıktı size iki bölümden oluşan bir tablo sağlar:

1. Tablonun üst yarısında, üçüncü değişkeni kontrol altında tutmadan, ilgilendiğiniz iki değişken (örneğin, algılanan kontrol ve algılanan stres) arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon matrisi yer almaktadır. Bu durumda, korelasyon –.581'dir. Tablonun sol tarafından yer alan "none" kelimesi hiçbir kontrol değişkeninin faaliyette olmadığını işaret etmektedir. Bu genellikle "sıfır derece korelasyon katsayısı" olarak adlandırılır.
2. Tablonun alt yarısı ise aynı korelasyon analizleri dizisini tekrar etmektedir, ancak bu sefer kontrol değişkeninizin (örneğin, sosyal beğenilirlik) etkileri kontrol altında tutulmaktadır. Bu durumda, kısmi korelasyon değeri –.552'dir. Bu iki tür korelasyon katsayısını, iki değişkeniniz arasında kontrol edilen üçüncü değişkenin herhangi bir etkisi olup olmadığını tespit etmek için kıyaslamanız gerekir. Bu örnekte, korelasyonun gücünde sadece ufak bir azalma bulunmaktadır (–.581'den –.552'ye). Bu sonuç, algılanan kontrol ile algılanan stres arasında gözlemlenen ilişkinin sadece sosyal olarak beğenilir cevaplar vermenin etkisinden kaynaklanmadığını işaret etmektedir.

Kısmi Korelasyondan Elde Edilen Sonuçların Sunulması

IBM SPSS Statistics, korelasyon katsayılarını üç ondalık basamak kullanarak sağlasa da, bunlar genellikle makalelerde iki ondalık basamak olarak rapor edilir (ayrıntılar için APA Yazım Kılavuzu'na bakın).

Bu analizin sonuçları şöyle sunulabilir:

> Kısmi korelasyon, Marlowe - Crowne Sosyal Beğenilirlik Ölçeği'nden alınan puanlar kontrol altında tutulurken İçsel Durumların Algılanan Kontrolü (PCOISS tarafından ölçülmüştür) ve algılanan stres arasındaki (algılanan stres ölçeği tarafından ölçülmüştür) ilişkiyi incelemek için kullanılmıştır. Normallik ve doğrusallık önermelerinin ihlal edilmediğinden emin olmak için öncül ölçümler yürütülmüştür. Sosyal arzu edilirlik kontrol altında tutulduğunda içsel durumların algılanan kontrolü ile algılanan stres arasında güçlü, negatif ve kısmi bir korelasyon vardır, $r = –.55$, $n = 425$, $p < .001$, ve algılanan kontrolün yüksek düzeyleri, algılanan stresin düşük düzeyleri ile bağlantılıdır. Sıfır sıralı korelasyon değeri ($r = .58$) incelendiğinde, sosyal olarak arzu edilir yanıtlar vermenin bu iki değişken arasında var olan ilişkinin gücü üzerinde çok az bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Alıştırmalar

Sağlık

Veri Dosyası: **sleep.sav**. Veri dosyasının detayları için Ek'e bakınız.

1. Yaş değişkenini kontrol altında tutarken, Uykululuk ve İlişkili Hisler Ölçeği (*Sleepiness ve Associated Sensations Scale*, *totSAS*) puanları ve uyku problemlerinin genel mutluluk üzerindeki etkisini (*impact 6*) kontrol edin. Sıfır sıralı korelasyon (Pearson korelasyonu) ve kısmi korelasyon katsayısılarını kıyaslayın. Yaş değişkeninin kontrol edilmesi elde edilen korelasyon katsayıları arasında bir fark yaratıyor mu?

13

Çoklu Regresyon

Bu bölümde, çoklu regresyon analizlerinin yürütülmesi için IBM SPSS Statistics'in nasıl kullanılacağını kısaca özetleyeceğim. Bu oldukça basite indirgenmiş bir özettir. Kendi çalışmalarınızda kullanmadan önce, çoklu regresyon hakkında daha fazla okuma yapmanız önemlidir. Tabachnick ve Fidell'de (2013) yer alan 5. Ünite çoklu regresyonun temelinde yatan kuramı, farklı türde çoklu regresyon analizlerini ve analiz sırasında kontrol etmeniz gereken varsayımları içermektedir ve bu kitap çoklu regresyon konusunda iyi bir kaynaktır.

Çoklu regresyon, bir sürekli, bağımlı değişken ile bir dizi bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi keşfetmek için kullanılabilen bir teknikler ailesidir. Bağımlı değişken (açıklamaya veya tahmin etmeye çalıştığınız şey), makul şekilde normal dağılmış puanlara sahip sürekli bir değişken olmalıdır. Bağımsız (veya yordayıcı) değişkenler sürekli veya ikili (iki kategori) olabilir.

Çoklu regresyon, korelasyon temellidir, (11. Ünite'de ele alındı) ancak bir değişkenler grubu arasındaki karşılıklı ilişkinin daha gelişmiş şekilde keşfedilmesine olanak tanır. Bu durum çoklu regresyonu, laboratuvar temelli araştırma sorularından daha ziyade, karmaşık gerçek yaşam temelli araştrma sorularının incelenmesi için ideal hâle getirmektedir. Ancak, sadece değişkenleri çoklu bir regresyon analizinin içine atıp, sihirli bir biçimde yanıtların ortaya çıkmasını umamazsınız. Analiziniz için, özellikle modele girecek değişkenlerin sırası ile ilgili, sağlam bir kuramsal ya da kavramsal nedeniniz olmalıdır. Çoklu regresyonu, rastgele yürütülebilecek bir süreç olarak düşünmeyin.

Çoklu regresyon, çok çeşitli araştırma sorularının araştırılması için kullanılabilir. Size, bir dizi değişkenin belirli bir çıktıyı ne kadar iyi tahmin edebileceğini söyleyebilir. Örneğin bir zekâ testinde yer alan bir dizi alt ölçeğin belirli bir task ile ilgili performansı ne kadar iyi tahmin edebileceğinin tespit edilmesi ile ilgileniyor olabilirsiniz. Çoklu regresyon, size bir bütün olarak (tüm alt ölçekler) model hakkında ve modeli oluşturan değişkenlerin her birinin (bireysel alt ölçekler) göreceli katkıları hakkında bilgi sağlayacaktır. Ayrıca, çoklu regresyon bir değişken eklemenin (örneğin, motivasyon) modelin yordama gücüne katkı sağlayıp sağlamayacağını test etmenize olanak sağlar. Çoklu regresyon, modelin yordama yetisini incelerken, ilave bir

değişkenin istatistiksel olarak kontrol edilmesi için kullanılabilir. Çoklu regresyon ile ele alınabilecek olan temel soru tiplerinden bazıları şunlardır:

- Bir dizi değişkenin, belirli bir çıktıyı ne kadar iyi yordayabildiğini,
- Bir dizi değişkenin içindeki hangi değişkenin, çıktıyı en iyi şekilde yordadığını,
- Diğer bir değişkenin etkisi kontrol altında tutulurken (örnek, sosyal olarak beğenilir yanıtlar vermek), belirli bir yordayıcının bir çıktıyı hâlâ yordayıp yordamadığını test eder.

Temel Çoklu Regresyon Tipleri

Üç temel çoklu regresyon bulunmaktadır:

- Standart ya da eş zamanlı,
- Hiyerarşik ya da sıralı,
- Basamaklı.

İstatistik alanyazınında, bu üç çoklu regresyon tipini tanımlarken farklı yazarların farklı ifadeler kullandıklarını görebilirsiniz – bu durum alanda yeni olanları bırakın tecrübeli bir araştırmacı için bile çok kafa karıştırıcı olabilmektedir!

Standart Çoklu Regresyon

Standart çoklu regresyonda (*standard multiple regression*), tüm bağımsız (ya da yordayıcı) değişkenler aynı anda modele girilir. Her bir bağımsız değişken, diğer tüm bağımsız değişkenlerin sunmuş olduklarının ötesinde, yapmış olduğu yordama katkısı bağlamında değerlendirilir. Standart çoklu regresyon, en yaygın biçimde kullanılan çoklu regresyon analizidir. Eğer bir dizi değişkene (örneğin, çeşitli kişilik ölçekleri) sahipseniz ve grup olarak bu değişkenlerin bir bağımlı değişkenin (örneğin, kaygı) varyansının ne kadarını açıklayabildiklerini bilmek istiyorsanız, bu yaklaşımı kullanırsınız. Bu yaklaşım ayrıca size bağımsız değişkenlerin her birinin bağımlı değişken üzerindeki varyansın ne kadarını açıkladığını da söyler.

Hiyerarşik Çoklu Regresyon

Hiyerarşik regresyonda (*hierarchical multiple regression*, ayrıca sıralı regresyon da denilmektedir), bağımsız değişkenler, kuramsal temeller çerçevesinde araştırmacı tarafından belirlenmiş olan sıra ile modele girilir. Değişkenler ya da değişken grupları basamak basamak (ya da grup grup) girilir ve daha önce girilmiş olan değişkenler kontrol altında tutulduktan sonra, her bir bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenin yordanmasına yapmış olduğu katkı değerlendirilir.

Örneğin, yaşın etkileri kontrol altında tutulduktan sonra iyimserliğin yaşam doyumunu ne kadar iyi yordadığını bilmek isterseniz, yaşı Blok 1'e girersiniz ve daha sonra iyimserliği Blok 2'ye girersiniz. Tüm değişken grupları girildikten sonra, tüm model, bağımlı değişkeni ölçme yetisi bağlamında değerlendirilir. Her bir değişkenler bloğunun nispi etkisi de ayrıca değerlendirilir.

Aşamalı Çoklu Regresyon

Aşamalı regresyonda (*stepwise multiple regression*), araştırmacı bağımsız değişkenlerin bir listesini sağlar ve ardından programın bir dizi istatistiksel kriter temelinde hangi değişkenleri gireceğini ve denkleme hangi sırayla gireceğini seçmesine izin verir. Aşamalı regresyon ile ilgili çok fazla sorun vardır ve birçok disiplin alanına ait dergilerde kabul edilmemektedir. Bu yaklaşımı kullanmamanızı şiddetle tavsiye ederim. Aşamalı regresyona yönelik eleştirilere ilişkin daha fazla okuma için bkz. Antonakis & Dietz (2011), Harrell (2001) ve Thompson (1989, 1995, 2001).

Varsayımlar

Çoklu regresyon, oldukça detaylı bir istatistiksel tekniktir. Veriler hakkında birçok varsayım ortaya koyar ve bu varsayımlar ihlal edilirse çok da affedici değildir. Verilerin dağılımının çok çarpık olduğu küçük örneklemler ile kullanılabilecek bir teknik değildir. Temel varsayımların aşağıda sunulmuş olan özeti, Tabachnick ve Fidell'in (2013) 5.Ünitesi'nden alınmıştır. Analizinize devam etmeden önce, bu üniteyi okumanız önerilmektedir.

Ayrıca korelasyonun temel bilgilerini içeren Dördüncü Bölüm'ün giriş kısmını bir kez daha gözden geçirmeli ve kitabın arkasında verilen kaynaklar listesine de bakmalısınız. Bu varsayımları test etmek için gerekli olan IBM SPSS Statistics prosedürleri, bu ünitenin daha sonraki kısımlarında sunulmuş olan örneklerde daha detaylı bir biçimde ele alınacaktır.

Örneklem Büyüklüğü

Küçük örneklemlerle çoklu regresyon kullanırsanız, diğer örneklemlere genelleştirilemeyen (tekrarlanamayan) bir sonuç elde edebilirsiniz. Eğer sonuçlarınız diğer örneklemlere genellenemezse, çok az bir bilimsel değere sahiptir. Kaç tane vakaya/katılımcıya ihtiyacınız var? Çoklu regresyon için gerekli olan vaka sayısı ile ilgili olarak farklı yazarlar farklı kriterler sunma eğilimindedirler. Stevens (1996), sosyal bilimler araştırmalarında, güvenilir bir denklem için her bir yordayıcı başına 15 katılımcıya gereksinim olduğunu ifade etmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) örneklem büyüklüğünü hesaplamak için kullanmak istediğiniz bağımsız değişkenlerin sayısını da dikkate alan bir formül vermektedir: $N > 50 + 8m$ (m = bağımsız değişkenlerin sayısı). Eğer beş tane bağımsız değişkene sahipseniz, o zaman 90 vakaya/katılımcıya gereksiniminiz olacaktır. Eğer bağımlı değişken bir tarafa doğru çarpıksa daha fazla vakaya/katılımcıya gereksinim vardır.

14

Lojistik Regresyon

Çoklu regresyon üzerine yazılmış olan 13. Ünite'de, bir bağımlı değişken (algılanan stres) üzerinde, bir dizi yordayıcının etkisini değerlendirmek için kullanılan bir tekniği ele almıştık. Bu örnekte, bağımlı değişken bir sürekli değişken olarak ölçülmüştü (10 ila 50 arasında değişen puanlar ile). Ancak, ilgilenilen bağımlı değişkenin kategorik olduğu (örneğin, kazan/kaybet; kal/geç; ölü/canlı) pek çok araştırma durumu mevcuttur. Ne yazık ki çoklu regresyonu, kategorik bağımlı değişkenlere sahip olduğunuzda kullanmak uygun değildir. Çoklu regresyon için, bağımlı değişkeniniz (açıklamaya ya da yordamaya çalıştığınız değişken), puanları normal olarak dağılan bir sürekli değişken olmalıdır.

Lojistik regresyon, iki ya da daha fazla kategoriye sahip kategorik çıktıları yordamak için modelleri test etmenize olanak tanır. Yordayıcı (bağımsız) değişkenleriniz, bir modelde, kategorik ya sürekli ya da her ikisinin karışımı olur. IBM SPSS Statistics'in içinde, değişken gruplarının ya da bloklarının yordama gücünü incelemenize olanak sağlayacak ve değişkenlerin giriş sırasını tespit etmenize yardımcı olacak lojistik regresyon teknikleri ailesi vardır. Bu örneğin amacı, sadece lojistik regresyonların temel unsurlarını ortaya koymaktır. Bu yüzden IBM SPSS Statistics'te var olan bir prosedür olan **Forced Entry Metodu**'nu kullanacağım. Bu yaklaşımda, tüm yordayıcı değişkenler, modelde yer alan diğer yordayıcıların etkilerini kontrol altında tutarken onların yordama yetilerini belirlemek için bir blok içinde test edilirler.

Basamaklı prosedürler (örneğin, öne doğru ve arkaya doğru) - büyük bir olası yordayıcılar grubu içinden IBM SPSS Statistics'in en iyi yordayıcı gücü sağlayan bir alt grubu seçmesine olanak tanır. Bu basamaklı prosedürler tavsiye edilmemektedir (hem lojistik hem de çoklu regresyonda). Çünkü bu prosedürler, verilerde rastgele meydana gelen değişmeden yoğun bir biçimde etkilenebilmektedir ve bu prosedürlere sadece istatistiksel temellerde değişkenler dahil edilebilir ya da çıkarılabilir (bkz. Tabachnick ve Fidell 2013, s. 456).

Bu bölümde, ikili bir bağımlı değişken ile (örneğin, sadece iki kategori ya da değer ile) lojistik regresyonun nasıl yürütüleceğini göstereceğim. Burada İkili Lojistik **(*binary logistics*)** olarak adlandırılan prosedürü kullanacağız. Eğer bağımlı değişkeniniz ikiden fazla kategoriye sahipse, çok terimli lojistik prosedürler grubunu **(*Multinomial Logistic Set of Procedures*)** kullanmanız

gerekecektir (burada ele alınmıyor, ancak IBM SPSS Statistics'te mevcut —bkz. **Help** menüsü). Lojistik regresyon, karmaşık bir tekniktir ve onu kullanmak istiyorsanız daha fazla okuma yapmanızı öneririm (bkz. Hosmer ve Lemeshow, 2000; Peat, 2001; Tabachnick ve Fidell 2013; Wright, 1995).

Varsayımlar

Örneklem Büyüklüğü

Çoğu istatistiksel teknikte olduğu gibi, lojistik regresyon kullanma niyetiniz varsa örnekleminizin büyüklüğünü ve doğasını dikkate almanız gerekir. Çok sayıda yordayıcının olduğu küçük bir örnekleme sahipseniz, analizde sorunlar yaşayabilirsiniz. Bu durum, her bir kategoride sınırlı vakalar/katılımcılar içeren kategorik yordayıcılara sahipseniz özellikle bir problem hâline gelir. Yordayıcılarınızın her biri üzerinde her zaman betimleyici istatistikleri yürütmeli ve sınırlı sayıda vaka/katılımcı içeriyorlarsa, kategorileri birleştirmeyi ya da silmeyi düşünmelisiniz.

Çoklu Ortak Doğrusallık (*Multicollinearity*)

13. Ünite'de ele alındığı gibi, yordayıcı (bağımsız) değişkenleri aralarındaki yüksek korelasyonlar için kontrol etmelisiniz. İdeal olanı, yordayıcı değişkenlerinizin bağımlı değişkeniniz ile güçlü bir biçimde bağlantılı olması, ancak birbirleri ile güçlü bir biçimde bağlantılı olmamasıdır. Ne yazık ki, IBM SPSS Statistics'in lojistik regresyon prosedüründe çoklu ortak doğrusallığı test etmek için net bir yol yoktur ancak **Statistics** seçeneği altında yer alan doğrusallık tanılamayı (*collinearity diagnostics*) gerektiren, 13. Ünite'de tanımlanan prosedürü kullanabilirsiniz. Çıktının geri kalanını göz ardı edin ancak **Coefficients tablosu** ve **Collinearity Statistics** adı verilen sütunlara odaklanın. Çok düşük olan tolerans değerleri (.1'den daha düşük), değişkenin modeldeki diğer değişkenler ile yüksek korelasyonlara sahip olduğunu işaret eder. Modelde yer almasını istediğiniz değişkenler grubunu yeniden düşünmeniz ve birbirleri ile yüksek korelasyon içinde olan değişkenlerden birini çıkarmanız gerekebilir.

Uç Değerler (*Outliers*)

Uç değerlerin ya da modeliniz tarafından iyi açıklanamayan vakaların/katılımcıların varlığının kontrol edilmesi çok önemlidir. Gerçekte, başka bir kategori içerisinde bulunan bir vaka/katılımcı, modeliniz tarafından güçlü bir biçimde farklı bir kategori içerisinde yordanabilir. Uç vakalar/katılımcılar, artıkların incelenmesi vasıtasıyla tanımlanabilir, bu işlem özellikle modelinizin uyumunun iyiliği (*goodness of fit*) konusunda problemleriniz varsa, önemli bir adımdır.

Örnek Uygulama

Lojistik regresyonun kullanımını göstermek için, bu kitap için verilmiş olan web sitesinden (bknz. s. ix) elde edilebilir olan gerçek bir veri dosyası (**sleep.sav**) kullanacağım. Bu veriler, uyku ile ilgili problemler ve onların etkilerinin yaygınlığını tespit etmek için üniversite personelinden oluşan bir örneklem üzerinde yürütülmüş olan bir araştırmadan elde edilmiştir (bkz. Ek). Ölçekte, katılımcılara uyku ile ilgili bir problemleri olup olmadığı soruldu (evet/hayır). Bu değişken, yapacağımız analizde bağımlı değişken olarak kullanılacaktır. Yordayıcılar grubu (bağımsız değişkenler), katılımcıların cinsiyetlerini, yaşlarını, her gece kaç saat uyuduklarını, uykuya dalma sorunu yaşayıp yaşamadıklarını ve uyumaya devam etmede güçlük yaşayıp yaşamadıklarını içermektedir.

Değişkenlerden her biri, analize uygunluklarını teyit etmek için orijinal puanlarına göre yeniden kodlamaya tabi tutuldu. Kategorik değişkenler kendi orijinal kodlamalarından ayrı olarak yeniden kodlandı ve 0=hayır ve 1=evet oldu. Bu işlem için 8. Üniteye bakınız.

Veri Hazırlama: Yanıtların Kodlanması

Lojistik regresyonun sonuçlarını anlamlandırmak için, değişkenlerinizin her birine verilen yanıtların kodlanmasının dikkatli bir biçimde kurgulanması önemlidir. İkili bağımlı değişkeniniz için, verilen yanıtları 0 ve 1 olarak kodlamalısınız (ya da IBM SPSS Statistics'te var olan **Recode** prosedürünü kullanarak var olan değerleri yeniden kodlamalısınız —bkz. 8. Ünite). 0 değeri, ilgilenilen özelliğin olmadığını işaret eden her türlü yanıta verilmelidir. Bu örnekte, 0 değeri "Uyuma ile ilgili bir probleminiz var mı?" sorusuna verilen "hayır" yanıtını kodlamak için kullanılır. 1 değeri "evet" cevabını işaret etmek için kullanılır. Bağımsız değişkenleri de kodlarken benzer bir yaklaşım kullanılır. Evet yanıtı, uykuya dalma güçlüğü ve uykuya devam etme güçlüğü ile ilgili kategorik değişkenlerin her ikisi için de "evet"1 demektir. Sürekli bağımsız değişkenler için (gece başına uyunan saat sayısı) elde edilen yüksek değerler, ilgilenilen özelliğin daha fazla var olduğunu işaret eder.

Dosya ismi: **sleep.sav**

Değişkenler:

- Yeniden kodlanan uyku ile ilgili problem (probsleeprec): 0=hayır ve 1=evet olarak yeniden kodlanan puan.
- Cinsiyet: 0=kadın, 1=erkek.
- Yaş: Yıla göre yaş.
- Uyunan saat/haftalık gece (*probsleeprec*): Saat olarak.
- Yeniden kodlanan uykuya dalma problemi (*getsleeprec*): 0=hayır ve 1=evet olarak yeniden kodlanan puan.

15

Faktör Analizi

Faktör analizi, bu kitapta sunulmuş olan diğer tekniklerin pek çoğundan farklıdır. IBM SPSS Statistics'te bir veri azaltma tekniği olarak yer almaktadır. Büyük bir veri setini alır ve daha küçük bir faktörler ya da bileşenler seti kullanarak bu verileri "azaltmanın" ya da özetlemenin bir yolunu arar. Bunu, bir değişkenler dizisinin karşılıklı korelasyonları arasında "yığınlar" ya da gruplar arayarak yapar. Bu işlemin çıplak gözle yapılması mümkün değildir.

Faktör analizi teknikleri, testlerin ve ölçeklerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde yer alan araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Tipik olarak, ölçek geliştiriciler çok sayıda bireysel ölçek maddeleriyle başlarlar ve faktör analizi tekniklerini kullanarak bu maddeleri daha az sayıda tutarlı alt ölçek oluşturmak için iyileştirebilir ve azaltabilirler. Faktör analizi, çok sayıda ilgili değişkeni, çoklu regresyon veya çok değişkenli varyans analizi gibi diğer analizlerde kullanmadan önce daha yönetilebilir bir sayıya indirmek için de kullanılabilir.

Alanyazında tanımlanmış olan faktör analizinde iki temel yaklaşım vardır - açımlayıcı ve doğrulayıcı. *Açımlayıcı faktör analizi*, bir değişkenler grubu arasındaki karşılıklı ilişkiler hakkında daha fazla bilgi toplamak için genellikle araştırmanın başlangıç safhâlarında kullanılır. *Doğrulayıcı faktör analizi* ise bir dizi değişkenin temelinde yatan yapı ile ilgili belirli kuram ve hipotezleri test etmek (doğrulamak) için araştırmanın ilerleyen süreçlerinde kullanılan daha karmaşık ve gelişmiş bir tekniktir.

"Faktör analizi" ifadesi, birbirleri ile alakalı ancak farklı çeşitli teknikleri kapsar. Temel ayrımlardan biri, temel bileşenler analizi (*principal component analysis*) ve faktör analizi olarak ifade edilen şeyler arasındadır. Bu iki teknik seti pek çok yönden birbirlerine benzerdir ve genellikle araştırmacılar tarafından birbirinin yerine kullanılmaktadır. Her ikisi de orijinal değişkenlerin doğrusal kombinasyonlarının, korelasyonların örüntüsünde var olan değişimin çoğunu kapsayacak (açıklayacak) biçimde, daha küçük bir sayısını üretmeye çalışır. Ancak, birkaç yönden birbirlerinden farklılık gösterirler. Temel bileşenler analizinde, orijinal değişkenler, değişkenlerde yer alan tüm varyansın kullanılacağı biçimde daha küçük bir doğrusal kombinasyonlar dizisine dönüştürülür. Ancak, faktör analizinde, faktörler matematiksel bir model

kullanılarak tahmin edilir ve bunun vasıtasıyla sadece ortak varyans analiz edilir (daha fazla bilgi için bkz. Tabachnick & Fidell 2013, 13. Ünite).

Her iki yaklaşım da genellikle benzer sonuçlar üretmesine rağmen, bu konu ile ilgili yazılmış olan kitaplar genellikle hangi yaklaşımı tavsiye ettikleri bağlamında farklılık gösterir. Stevens (1996) temel bileşenler analizinin iyi bir tercih olduğunu kabul eder ve bunun için birkaç neden sunar. Stevens, bu analizin psikometrik olarak sağlam ve matematiksel olarak daha basit olduğunu ifade eder ve faktör analizi ile bağlantılandırılan "faktör belirsizliği" ile ilgili olası problemlerin bazılarından kaçındığını belirtir (Stevens 1996, s. 362-363). Tabachnick ve Fidell (2013), iki yaklaşım ile ilgili yapmış oldukları tarama çalışmalarında şu sonuca varırlar: "Benzersiz ve hata değişkenliği tarafından kirletilmemiş bir kuramsal çözüm ile ilgileniyorsanız… faktör analizi tercihiniz olmalıdır. Ancak, sadece veri setinin ampirik bir özetini istiyorsanız, temel bileşenler analizi daha iyi bir tercih olur" (s. 640). Bu ünitede temel bileşenler analizini göstermeyi tercih ettim. Diğer yaklaşımları daha fazla incelemek isterseniz, Tabachnick ve Fidell'i inceleyiniz (2013).

Temel bileşenler analizi, teknik olarak bileşenler üretmesine rağmen, pek çok yazar hem temel bileşenler analizi hem de faktör analizinin çıktısından bahsetmek için "faktör" kelimesini kullanır. Bu yüzden, bir makale okurken "faktör" kelimesini görürseniz, araştırmacının faktör analizi kullanmış olduğunu varsaymayın. "Faktör analizi", her ikisinden de bahsetmek için kullanılan genel bir ifadedir.

Diğer bir olası karışıklığın yaşanabileceği alan, farklı istatistiksel analiz tiplerinde farklı anlamları ve kullanımları olan "faktör" kelimesinin kullanılması ile ilgilidir. Faktör analizinde, faktör, ilgili değişkenlerin bir yığını ya da grubunu ifade eder; varyans tekniklerinin analizinde, ise bağımsız değişkeni ifade eder. Aynı isme sahip olmalarına rağmen, bunlar çok farklı şeylerdir, bu yüzden farklı analizler gerçekleştirirken bu ayrımı aklınızda tutun.

Faktör Analizinde Yer Alan Adımlar

Faktör analizinin (Bu ifadeyi genel anlamda içinde temel bileşenler analizinin de yer aldığı teknikler ailesini ifade etmek için kullanıyorum) yürütülmesinde üç tane ana adım vardır.

Adım 1: Verilerin, Faktör Analizi İçin Uygunluğunun Değerlendirilmesi

Belirli bir veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını karar vermede dikkate alınması gereken iki temel konu vardır: Örneklem büyüklüğü ve değişkenler (ya da maddeler) arasındaki ilişkinin gücü. Örneklemin ne kadar büyük olması gerektiği ile ilgili olarak yazarlar arasında çok az bir fikir birliği olmasına karşın, genelde yapılan öneri şöyledir: Ne kadar büyük o kadar iyi. Küçük örneklemlerde, değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları daha az güvenilirdir ve örneklemden örnekleme değişme eğilimindedir. Küçük veri setlerinden elde edilen faktörler, daha büyüklerden elde edilenler kadar iyi genellenemez. Tabachnick ve Fidell (2013)

faktör analizi için en az 300 vakanın/katılımcının olmasının rahatlatıcı olduğunu ifade etmektedirler (s. 613). Ancak, çözümlerin birkaç tane yüksek yüke sahip değişkene (.80'inin üzerinde) sahip olması durumunda, daha küçük bir örneklemin de (örneğin, 150 vaka/katılımcı) yeterli olabileceğini de ifade etmektedirler. Stevens (1996, s. 372), araştırmacılar tarafından desteklenen örneklem büyüklüğü gerekliliklerinin, konu hakkında daha fazla çalışma yapıldıkça yıllar içinde daha azaldığını ifade etmektedir. Stevens, faktör yapılarının güvenirliği ve örneklem büyüklüğü gereklilikleri ile ilgili bazı önerilerde bulunmaktadır (bkz. Stevens 1996, 11. Ünite).

Bazı yazarlar, önemli olanın genel örneklem büyüklüğü değil, daha ziyade katılımcıların ölçek maddelerine olan oranı olduğunu ifade etmektedir. Nunnally (1978) 10' a 1 oranını önermektedir; yani faktör analizi yapılacak olan her bir madde için 10 vaka/katılımcı. Diğer bazı yazarlar çoğu durumda her bir madde için beş vakanın/katılımcının yeterli olduğunu iddia etmektedir (bkz. Tabachnick ve Fidell 2013). Bence, konuyla ilgili daha fazla okuma yapmak iyi olabilir, özellikle de küçük bir örnekleminiz (150'den daha küçük) varsa ya da çok fazla değişkeniniz varsa. Faktör analizini açıklayan yayınlanmış makale örnekleri için kendi literatür alanınıza bakın - neyin kabul edilebilir (ve yayınlanabilir!) olduğuna bakın.

Ele alınması gereken ikinci konu, maddeler arasında var olan karşılıklı korelasyonların gücü ile ilgilidir. Tabachnick ve Fidell (2013), .3'ten daha büyük olan katsayıların kanıtı için korelasyon matrisinin incelenmesini önermektedir. Eğer bu düzeyin üstünde az sayıda korelasyon bulunursa, faktör analizi uygun olmayabilir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmede yardımcı olmak için IBM SPSS Statistics tarafından iki istatistiksel ölçüm oluşturulmuştur: Bartlett testi (Barlett's test of spherity) (Bartlett, 1954) ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçümü (Kaiser 1970, 1974). Faktör analizinin uygun olarak kabul edilmesi için, Bartlett testinin anlamlı olması ($p < .05$) gerekmektedir. KMO endeksi 0 ila 1 arasında değişir ve .6, iyi bir faktör analizi için minimum değer olarak önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell 2013).

Adım 2: Faktör Çıkarma

Faktör çıkarma, bir değişkenler grubu arasındaki karşılıklı ilişkileri en iyi temsil etmek için kullanılabilen en küçük faktör sayısını belirlemeyi içerir. Temelde yatan faktörlerin ya da boyutların sayısını belirlemek için kullanılabilecek farklı yaklaşımlar vardır. En yaygın biçimde kullanılan çıkarma tekniklerinden bazıları şunlardır: temel bileşenler analizi (*principal components*), imaj faktör analizi (*image factoring*), maksimum olasılık faktör analizi (*maximum likelihood factoring*), alfa faktör analizi (*alpha factoring*); ağırlıklandırılmamış en küçük kareler analizi *(unweighted least squares*) ve genelleştirilmiş en küçük kareler analizi (*generalised least squares*).

En yaygın kullanılan yaklaşım temel bileşenler analizidir. Bu ünitede bu yaklaşımın örneklerle gösterimine yer verilmiştir. Değişkenler arasındaki temel ilişkiyi en iyi tanımladığını düşündüğü faktörlerin sayısını belirlemek araştırmacıya kalmıştır. Bu durum, birbiri ile çatışan iki

BEŞİNCİ BÖLÜM

Grupları Kıyaslamak İçin Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Kitabın Beşinci Bölümü'nde, gruplar ya da durumlar arasında var olan farkları değerlendirmek için IBM SPSS Statistics'teki tekniklerin bazılarını inceleyeceğiz. Kullanılan bu teknikler oldukça karmaşık olmakla birlikte temellerinde çok fazla kuram ve istatistiksel ilke yatmaktadır. IBM SPSS Statistics'i kullanarak analizinize başlamadan önce, kullanmayı düşündüğünüz istatistiksel teknikler ile ilgili en azından temel bir anlayışa sahip olmanız önemlidir. Bu konuda size yardımcı olabilecek çok iyi istatistik kitapları bulunmaktadır (Kitabın sonundaki Önerilen Okumalar bölümünde uygun kitapların bir listesi verilmiştir). Başlamadan bu kitaplardaki içeriği gözden geçirmek iyi bir fikir olabilir. Bu konuda okuma yapmak, IBM SPSS Statistics'in sizin için ne hesapladığını, elde edilen çıktıların ne anlama geldiğini ve çıktıda ortaya çıkan karmaşık sayı dizilerinin nasıl yorumlanması gerektiğini anlamanıza yardımcı olacaktır. Devam eden ünitelerde, istatistik ile ilgili bir temel bilgilere sahip olduğunuzu ve kullanılan terminolojiye aşina olduğunuzu varsayıyorum.

Beşinci Bölüm'de Ele Alınan Teknikler

Gruplar arasındaki anlamlı farklılıkları test etmek için kullanılabilen bir teknikler ailesi vardır. IBM SPSS Statistics paketinde kullanılabilir olan pek çok teknik olmasına rağmen, burada sadece temel teknikler ele alınmaktadır. Kitabın bu bölümünde hem parametrik olan hem de parametrik olmayan tekniklere yer verdim. Parametrik teknikler, örneklemin elde edildiği evren hakkında (örneğin, normal dağılımlı veriler) ve verilerin doğası hakkında (aralıklı veri) bazı varsayımlarda bulunur. Parametrik olmayan teknikler bu türden katı varsayımlarda bulunmazlar ve genellikle örneklemler küçük olduğunda ya da toplanan veriler sadece sıralı düzeyde ölçüldüğünde uygun olan tekniklerdir. Bu bölümde ele alınan tekniklerin bir listesi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Beşinci Bölüm'de ele alınan parametrik olan ve parametrik olmayan tekniklerin listesi

Parametrik teknik	**Parametrik olmayan teknik**
Yok	Ki-kare uyum testi
Yok	Ki-kare bağımsızlık testi
Yok	McNemar Testi
Yok	Cochran Q Testi
Yok	Kappa Uyum Ölçümü
Bağımsız örneklemler t-testi	Mann-Whitney U Testi
İlişkili örneklemler t-testi	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Tek faktörlü gruplar arası ANOVA	Kruskal-Wallis Testi
Tek faktörlü tekrarlı ölçümler ANOVA	Friedman Testi
İki faktörlü varyans analizi (gruplar arası)	Yok
Karışık gruplar arası - grup içi ANOVA	Yok
Çok değişkenli varyans analizi (MANOVA)	Yok
Kovaryans analizi	Yok

10. Ünite'de, araştırma sorunuz için hangi istatistiksel tekniğin uygun olacağına karar verme süreci ile ilgili olarak bilgilendirilmiştiniz. Hangi istatistiksel tekniği seçeceğiniz, araştırma sorunuzun doğasına, sahip olduğunuz verilerin tipine ve sahip olduğunuz değişken ve grupların sayısına göre şekillenecektir (Bu üniteyi okumadıysanız, devam etmeden önce geri dönüp okumalısınız). Hangi tekniğin uygun olduğuna karar verirken dikkat etmeniz gereken bazı temel noktalar aşağıda sunulmuştur:

- T-Testleri sadece iki gruba (örneğin, erkekler/kadınlar) ya da iki zaman noktasına (örneğin, uygulama öncesi, uygulama sonrası) sahip olduğunuzda kullanılır.
- Varyans analizi teknikleri, iki ya da daha fazla grup ya da zaman noktasına sahip olduğunuzda kullanılır.
- İlişkili örneklemler ya da tekrarlanan ölçümler teknikleri, aynı kişilere birden fazla zamanda ölçek uyguladığınızda ya da eşleştirilmiş çiftlere sahip olduğunuzda kullanılır.
- Gruplar arası ya da bağımsız örneklemler teknikleri, her bir grupta yer alan katılımcılar farklı kişiler olduğunda (ya da kişiler bağımsız olduğunda) kullanılır.

- Tek faktörlü varyans analizi sadece bir tane bağımsız değişkeniniz olduğunda kullanılır (örneğin, cinsiyet).
- İki faktörlü varyans analizi, iki tane bağımsız değişkeniniz olduğunda (cinsiyet ve yaş) kullanılır.
- Çok değişkenli varyans analizi, birden fazla bağımlı değişkeniniz (kaygı, depresyon) olduğunda kullanılır.
- Kovaryans analizi (ANCOVA), bağımsız ve bağımlı değişkeniniz arasında var olan ilişkiyi etkileme ihtimali olan ilave bir değişkeni kontrol etmeniz gerektiğinde kullanılır.

Kullanılabilir olan tekniklerin bazılarını incelemeye başlamadan önce, ele alınması gereken bazı ortak noktalar bulunmaktadır. Bu noktalar, kitabın bu bölümünde yer alan pek çok ünite ile ilgili olacaktır, bu yüzden her üniteden önce bu kısma geri gelip çalışmanız gerekebilir.

Varsayımlar

Bu bölümde tartışılan parametrik tekniklerin (örneğin, T-Testler, varyans analizi) hepsi için geçerli olan genel ve bazı teknikler için ilave varsayımlar bulunmaktadır. Genel varsayımlar bu ünitede sunulmaktadır ve özel varsayımlar uygun oldukça ilerleyen ünitelerde sunulacaktır. Beşinci Bölüm'de sunulan tekniklerin herhangi birini kullanırken bu bölüme geri dönmeniz gerekebilir. Varsayımların ihlal edilip edilmediğini kontrol etmede kullanılan prosedürler ile ilgili bilgi için Tabachnick ve Fidell'e (2013, 4. Ünite) başvurmalısınız.

Ölçüm Düzeyi (*Level of measurement*)

Parametrik tekniklerin her biri, bağımlı değişkenin aralık ya da oran düzeyinde ölçüldüğünü varsayar; yani süreksiz ölçümlerden ziyade sürekli ölçümlerin kullanılması gerekmektedir. Çalışmanızı tasarlarken ne zaman mümkün olursa, bağımlı değişkeninizin kategorik ölçümlerinden daha ziyade sürekli ölçümlerini kullanmaya çalışın. Bu, size verilerinizi analiz ederken kullanabileceğiniz daha fazla teknik sunar.

Seçkisiz Örneklem (*Random Sampling*)

Beşinci Bölüm'de ele alınan parametrik teknikler, verilerin evrenden seçkisiz olarak seçilen bir örneklem kullanılarak elde edildiğini varsayar. Gerçek yaşam araştırmalarında durum genellikle böyle değildir.

Gözlemlerin Bağımsızlığı (*Independence of Observations*)

Verilerinizi oluşturan gözlemlerin birbirlerinden bağımsız olması gerekir; yani her bir gözlem ya da ölçüm bir diğer gözlem ya da ölçümden etkilenmemelidir. Bu varsayımın ihlali, Stevens'a göre (1996, s. 238) çok ciddi sonuçlanır. Gözlemlerin bağımsızlığını ihlal eden çeşitli araştırma durumları bulunmaktadır. Bu türden bazı çalışmalara örnekler aşağıda verilmiştir (Örnekler, Stevens 1996, s. 239; ve Gravetter & Wallnau 2004, s. 251'den alınmıştır):

16

Parametrik Olmayan İstatistikler

İstatistik kitaplarında genellikle iki farklı tipte istatistiksel tekniğe atıfta bulunulduğunu göreceksiniz: parametrik testler ve parametrik olmayan testler. Bu iki teknik grubu arasındaki fark nedir? Bu fark neden önemlidir? "Parametrik" kelimesi, "parametre" ya da bir "evrenin özelliğinden" gelmektedir. Parametrik testler (Örneğin, T-Testleri, varyans analizi) örneklemin alındığı evren hakkında varsayımlar yapar. Bu varsayımlar, genellikle evrenin dağılım biçimi hakkındaki varsayımları içerir (Örneğin, normal dağılım). Parametrik olmayan testler ise bu türden katı gerekliliklere sahip değildir ve temelde yatan evrenin dağılımı hakkında varsayımlarda bulunmaz (bu yüzden bazen paremetrik olmayan testler dağılım - bağımsız testler olarak da ifade edilir).

Daha az "karmaşık" olmasına rağmen, parametrik olmayan istatistikler bazı dezavantajlara sahiptir. Parametrik kuzenlerinden daha az duyarlı olma eğilimindedirler ve bu yüzden gruplar arasında gerçekte var olan farkları tespit etmede başarısız olabilirler. Eğer "doğru" veri türüne sahipseniz, her zaman parametrik testleri kullanmak daha iyidir. Öyleyse, hangi şartlar altında parametrik olmayan testleri kullanmayı isteyebilirsiniz ya da kullanmanız gerekebilir?

Parametrik olmayan testler, sınıflama (*nominal*) ya da sıralı (*ordinal*) ölçeklerden elde ettiğiniz veriler için idealdir. Örneklem sayınız çok az olduğunda ya da verileriniz parametrik testlerin katı önermelerini karşılamadığında parametrik olmayan testler kullanışlıdır. IBM SPSS Statistics çeşitli durumlar için çok çeşitli parametrik olmayan testler sunmasına rağmen, sadece temel testler burada ele alınacaktır. Bu ünitede ele alınan testler parametrik alternatifleri ile aşağıda sunulmaktadır.

Bu Ünitede Ele Alınan Testlerin Özeti

Parametrik Olmayan Testler	Parametrik Alternatif
Ki-kare uyum testi	Yok
Ki-kare bağımsızlık testi	Yok
McNemar Testi	Yok
Cochran Q Testi	Yok
Kappa Uyum Ölçümü	Yok
Mann-Whitney U Testi	Bağımsız örneklemler t-testi (17. Ünite)
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	İlişkili örneklemler t-testi (17. Ünite)
Kruskal-Wallis Testi	Tek faktörlü gruplar arası ANOVA (18. Ünite)
Friedman Testi	Tek faktörlü tekrarlı ölçümler ANOVA (18. Ünite)

Bu ünitede yer alan testler temelde grupların kıyaslanması için tasarlanmıştır. Korelasyon için parametrik olmayan alternatif (Spearman rho) 11. Ünite'de sunulmaktadır.

Varsayımlar

Parametrik olmayan testler, daha az katı varsayımlara sahip olmasına rağmen, kontrol edilmesi gereken iki genel varsayım bulunmaktadır.

- *Seçkisiz örneklemler.*
- *Bağımsız gözlemler.* Her bir kişi ya da vaka sadece bir kez sayılabilir, birden fazla kategori ya da grupta gözükemez ve bir vakadan/katılımcıdan alınan veri, bir diğer vakadan/katılımcıdan alınan verileri etkilemez. Bunun istisnası, aynı vakaların/katılımcıların farklı durumlar ya da farklı şartlar altında yeniden test edildikleri tekrarlı ölçümler tekniğidir (McNemar Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Friedman Testi).

Bu ünitede ele alınan testlerin bazıları, kontrol edilmesi gereken bazı ilave varsayımlara sahiptir. Özel varsayımlar, ilgili bölümlerde ele alınmaktadır.

Bu ünite boyunca, parametrik olmayan testler, bu kitaba eşlik eden web sayfasında yer alan bazı veri dosyalarından elde edilen örnekler kullanılarak açıklanmıştır. Bu veri dosyaları-

nın tüm detayları Ek'te sunulmaktadır. Bu örneklerle detaylı olarak sunulan adımları takip etmek isterseniz, IBM SPSS Statistics'i başlatmanız ve uygun veri dosyasını açmanız gerekecektir. Ünitede, parametrik olmayan testlerin kısa bir özeti sunulmaktadır. Daha fazla bilgi için Daniel (1990), Gravetter ve Wallnau (2012), Siegel ve Castellan (1988) ve Peat (2001) kaynaklarını inceleyiniz.

Ki-kare

Ki-kare (*chi-square*) istatistiğinden temel alan birkaç farklı test vardır ve bunların hepsi kategorik veri içermektedir. Ki-kare konusunda detaylı bilgi için Gravetter and Wallnau'ya (2012) bakınız.

Ki-kare Uyum Testi (*Chi-square Test for Goodness of Fit*)

"Tek-örneklemli ki-kare" olarak da ifade edilen bu test, bir örneklemden elde edilen vakaların/katılımcıların oranını öngörülmüş değerler ile ya da bir evrenden daha önce elde edilmiş değerler ile kıyaslamak için kullanılır. Veri dosyasında gerekli olan tek şey kategorik değişken ve gözlemlenme sıklıklarını kıyaslamak istediğiniz özel bir orandır. Ki-kare uyum testi, her bir kategorinin oranları arasında (50%/50%) ya da daha önceki bir çalışmadan elde edilen özel bir oran arasında istatitiksel fark olup olmadığını test eder.

Araştırma sorusu: Sigara içenlerin sayısı (**survey.sav**) daha önce ulus çapda yürütülmüş olan bir çalışmada bildirilenden (%20) farklılık göstermekte midir?

Analiz İçin İhtiyacınız Olanlar:

- İki ya da daha fazla kategorisi olan bir kategorik değişken: Sigara içiyorum (Evet/Hayır)
- Öngörülen bir oran (%20 sigara içen; %80 sigara içmeyen ya da .2/.8)

17

T-Testleri

Bu ünitede IBM SPSS Statistic'te bulunan iki tane T-Testi ele alınacaktır:

- *Bağımsız örneklemler T-Testi*, iki farklı grubun ya da iki farklı durumun ortalama değerlerini kıyaslamak istediğinizde kullanılır.
- *İlişkili örneklemler T-Testi*, iki farklı durumda aynı grupta yer alan kişilerin ortalama değerlerini ya da eşleştirilmiş olan çiftleri kıyaslamak istediğinizde kullanılır.

Her iki testte de, iki grup ya da iki durum için sürekli değişkenlerden elde edilmiş değerleri kıyaslarsınız. Eğer ikiden fazla gruba ya da duruma sahipseniz, T-Testi yerine varyans analizi kullanmanız gerekecektir.

Bu ünitede ele alınan her iki T-Testi için de bu analizleri yürütmeye başlamadan önce kontrol etmeniz gereken bazı varsayımlar vardır. Her iki T-Testi için de ortak olan varsayımlar Beşinci Bölüm'ün giriş bölümünde sunulmaktadır. Ünitenin geri kalan kısmıyla devam etmeden önce, Beşinci Bölüm'ün giriş kısmını okumalısınız.

Bağımsız Örneklemler T-Testi

Bağımsız örneklemler T-Testi, bir sürekli değişken üzerinden iki farklı katılımcı grubu için ortalama değeri kıyaslamak istediğinizde kullanılır.

Örnek: Bu tekniğin kullanımını göstermek için, **survey.sav** veri dosyası kullanılacaktır. Bu örnekte, katılımcılardan elde edilen öz-saygı verilerinde cinsiyet farklılıkları incelenmektedir. Burada kullanılan iki değişken, cinsiyet (erkekler 1 ile kodlandı ve kadınlar da 2 ile kodlandı) ve toplam öz-saygıdır (tslfest), katılımcıların 10 maddelik Öz Saygı Ölçeği üzerinden aldıkları toplam puan. Aşağıda detaylı olarak verilen adımları takip etmek isterseniz, IBM SPSS Statistics'i başlatmalı ve **survey.sav** dosyasını açmalısınız.

Araştırma Sorusu: Erkekler ve kadınların ortalama öz-saygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Analiz İçin İhtiyacınız Olanlar:

- Bir kategorik, bağımsız değişken (örneğin, erkekler/kadınlar).
- Bir sürekli, bağımlı değişken (örneğin, öz-saygı puanları).

Bağımsız Örneklemler T-Testi Ne İşe Yarar: Bağımsız örneklemler T-Testi, iki grup için söz konusu olan ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını size söyleyecektir (yani erkekler ile kadınlar kendilerine atfettikleri öz-saygı düzeyleri bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?). İstatistiksel ifadelerle, iki veri setinin (erkekler ve kadınlar için) aynı evrenden gelme olasılığını test etmekteyiz.

Varsayımlar: Bu test için söz konusu olan varsayımlar, Beşinci Bölüm'ün giriş kısmında ele alınmaktadır. Devam etmeden önce bu kısmı okumalısınız.

Parametrik Olmayan Alternatifi: Mann-Whitney *U* Testi (bkz. 16. Ünite).

Bağımsız Örneklemler T-Testi İçin Yapılması Gereken İşlemler:

1. Ekranın üst kısmında yer alan menüden, **Analyze**'ın üzerine tıklayın daha sonra **Compare means** ve daha sonra **Independent Samples T-Test**'i seçin.
2. Bağımlı (sürekli) değişkeni (örneğin, toplam öz-saygı: tslfest) **Test variable** kutusuna taşıyın.
3. Bağımsız (kategorik) değişkeni (örneğin, cinsiyet) **Grouping variable** olarak adlandırılan bölüme taşıyın.
4. **Define groups**'un üzerine tıklayın ve her bir grubu kodlamak için veri setinde kullandığınız sayıları yazın. Buradaki veri dosyasında, 1=erkekler, 2=kadınlar olarak belirtilmiştir. Bu yüzden **Group 1** kutusuna, 1 yazın ve **Group 2** kutusuna 2 yazın. Kullanılan kodları hatırlayamazsanız, direkt değişken ismi üzerine tıklayın ve daha sonra ortaya çıkan kutudan **Variable Information**'ı seçin. Kodlar ve isimler listelenecektir.
5. **Continue** ve daha sonra **OK**'e tıklayın (ya da **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste'ın** üzerine tıklayın).

Bu prosedürden oluşan dizim şöyledir:

```
T-TEST
GROUPS = sex(1 2)
/MISSING = ANALYSIS
/VARIABLES = tslfest
```

/CRITERIA = CI(.95) .

Bu prosedürden oluşan çıktı aşağıda gösterilmektedir.

	sex	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
tslfest Total Self esteem	1 MALES	184	34.02	4.911	.362
	2 FEMALES	252	33.17	5.705	.359

Group Statistics

	SEX	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total self-esteem	MALES	184	34.02	4.91	.36
	FEMALES	252	33.17	5.71	.36

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Total self-esteem	Equal variances assumed	3.506	.062	1.622	434	.105	.85	.52	-.18	1.87
	Equal variances not assumed			1.661	422.349	.098	.85	.51	-.16	1.85

Bağımsız örnekLemler T-Testinden Elde Edilen Çıktının Yorumlanması

Adım 1: Gruplar Hakkındaki Bilginin Kontrol Edilmesi

Group Statistics tablosunda, IBM SPSS Statistics gruplarınızın her biri (bu durumda erkekler/kadınlar) için ortalama ve standart sapma değerlerini verir. Ayrıca size her bir grupta yer alan katılımcıların sayısını da (*N*) verir. Her zaman ilk önce bu değerleri kontrol edin. Erkekler ve kadınlar için raporlanan *N* değerleri doğru mu? Çok fazla eksik veri var mı? Eğer böyleyse, nedenini bulun. Belki de erkekler ve kadınlar için yanlış kodlama yaptınız (1 ve 2 yerine 0 ve 1). Kod çizelgenizde hata olup olmadığını kontrol edin.

Adım 2: Varsayımların Kontrol Edilmesi

Independent Samples Test tablosunun ilk bölümü, size varyansların eşitliği için Levene Varyansların Eşitliği Testi'nin sonuçlarını vermektedir. Bu test, iki gruptan (erkekler ve kadınlar)

19

İki Faktörlü Varuans Analizi

Bu ünitede, iki faktörlü gruplar arası varyans analizini inceleyeceğiz. "İki faktörlü" demek iki tane bağımsız değişkenin var olması, "gruplar arası" demek grupların her birinde farklı katılımcıların bulunması demektir. Bu teknik, iki bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki bireysel ve ortak etkilerine bakmamızı sağlar. 18. Ünite'de, üç yaş grubunun (18–29, 30–44, 45+) iyimserlik puanlarını kıyaslamak için tek faktörlü gruplar arası ANOVA kullanmıştık. Gruplar arasında anlamlı bir fark bulmuştuk ve post-hoc testleri de farkın en genç ve en yaşlı grup arasında olduğunu göstermişti. Daha yaşlı olan insanlar, daha yüksek iyimserlik düzeyleri bildirdiler.

Sorabileceğimiz bir sonraki soru şudur: Elde edilen sonuçlar hem erkekler için hem de kadınlar için geçerli midir? Tek faktörlü ANOVA bu soruya yanıt veremez - analiz, erkekler ve kadınların birlikte bir bütün olarak ele alındığı bir örneklem üzerinde yürütüldü. Bu ünitede, sorgulamayı bir adım daha ileri götüreceğim ve elimizdeki veriler üzerinden cinsiyetin etkisini ele alacağım. Bu yüzden iki tane bağımsız değişkene (yaş grubu ve cinsiyet) ve bir de bağımlı değişkene (iyimserlik) ihtiyacımız olacak.

İki faktörlü bir tekniği kullanmanın avantajı şudur; her bir bağımsız değişken için "ana etkiyi" (*main effect*) test edebiliriz ve ayrıca "etkileşim etkisi" (interaction effect) olasılığını da inceleyebiliriz. Etkileşim etkisi, bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, ikinci bir bağımsız değişkene bağlı olduğunda gerçekleşir. Örneğin, bu durumda, iyimserlik üzerinde yaşın etkisinin erkekler ve kadınlar için farklı olduğunu bulabiliriz. Erkekler için iyimserlik yaş ile artabilir, ancak kadınlar için azalabilir. Durum böyle olursa, bir etkileşim etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Yaşın etkisini tanımlamak için, hangi grubu ele aldığımızı (erkekler/kadınlar) tanımlamalıyız.

Eğer ana etkiler ve etkileşim etkileri hakkında hâlâ kafanızda sorular varsa, bu konu ile ilgili iyi bir istatistik kitabını okumanızı öneririm (Gravetter & Wallnau 2004; Harris 1994; Runyon,

Coleman & Pittenger 2000; Tabachnick & Fidell 2013). Daha ileri gitmeden önce, bu kitabın Beşinci Bölümü'nün giriş kısmını okumanızı tavsiye ederim.

Örnek Uygulama

Bu tekniğin kullanılmasını göstermek için, kitabın web sayfasında yer alan **survey.sav** veri dosyasını kullanacağım (bkz. s. ix). Bu veriler, katılımcıların psikolojik uyumlarını, sağlıklarını ve refah düzeylerini etkileyen faktörleri incelemek için yürütülmüş olan bir ölçekten gelmektedir. Üzerinde çalışacağımız dosya, yüksek lisans öğrencilerim tarafından yürütülen bir araştırmadan alınmış gerçek bir veri dosyasıdır. Çalışmada kullanılan ölçekler ile ilgili tüm detaylar Ek kısmında verilmektedir. Eğer bu bölümde tanımlanan adımları takip etmek isterseniz, IBM SPSS Statistics'i başlatmanız ve **survey.sav** olarak adlandırılmış olan dosyayı açmanız gerekmektedir. Bu analizde kullanılan değişkenler ile ilgili detaylar aşağıda verilmiştir.

Dosya ismi: **survey.sav**

Değişkenler:

- Toplam İyimserlik Puanı (Toptim): İyimserlik Ölçeğinden elde edilen toplam puan. Puanlar 6 ile 30 arasında değişebilir, elde edilen yüksek puanlar yüksek iyimserlik düzeylerini işaret etmektedir.
- Yaş Grubu (Agegp3): Yaş grubunu üç eşit gruba bölerek yeniden kodlanmış olan bir değişkendir: Grup 1: 18–29=1; Grup 2: 30–44=2; Grup 3: 45+=3 (bunun nasıl yapıldığı ile ilgili bilgi için 8. Ünite'ye bakınız).
- Cinsiyet: Erkekler =1, Kadınlar =2.

Araştırma Sorusu: Yaş ve cinsiyetin iyimserlik üzerindeki etkisi nedir? Cinsiyet, yaş ile iyimserlik arasındaki ilişkiye etki eder mi?

Analiz İçin İhtiyacınız Olanlar: Üç değişken:

- İki tane kategorik bağımsız değişken (örneğin, cinsiyet: erkekler/kadınlar; yaş grubu: genç, orta yaşlı, yaşlı).
- Bir tane sürekli bağımlı değişken (örneğin, toplam iyimserlik).

İki Faktörlü ANOVA Ne İşe Yarar: İki faktörlü ANOVA, aynı zamanlı olarak hem bağımsız değişkenlerinizden her birinin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmenizi hem de herhangi bir etkileşim etkisini tanımlamanızı olanaklı kılar. Örneğin, iyimserlikteki cinsiyet farklılıklarını test etmenize olanak tanır; genç, orta ve yaşlı katılımcılar için iyimserlik farklılıkları; ve bu iki değişkenin etkileşimi - yaşın iyimserlik üzerindeki etkisinde erkekler ve kadınlar için farklı olup olmadığını - test etmenizi olanaklı kılar.

Varsayımlar: ANOVA'nın temelinde yatan varsayımlar hakkında bilgi almak için Beşinci Bölüm'ün giriş kısmına bakınız.

Parametrik Olmayan Alternatif: Yok.

İki Faktörlü ANOVA İçin Yapılması Gereken İşlemler:

1. Ekranın en üst kısmında yer alan menüden, **Analyze**'ın üstüne tıklayın, daha sonra **General Linear Model** ve daha sonra **Univariate**'ı seçin.
2. Bağımlı, sürekli değişkeninizin (örneğin, toplam iyimserlik puanı: toptim) üzerine tıklayın ve onu **Dependent variable** olarak adlandırılan kutunun içine taşımak için okun üzerine tıklatın.
3. İki bağımsız, kategorik değişkeninizin (agegp3, cinsiyet) üzerine tıklayın ve onları **Fixed Factors** olarak adlandırılan kutunun içine taşıyın.
4. **Options** düğmesine tıklayın.
   - **Descriptive Statistics**, **Estimates of effect size** ve **Homogeneity tests** üzerine tıklayın.
   - **Continue** üzerine tıklayın.
5. **Post Hoc** düğmesine tıklayın.
   - Sol tarafta listelenmiş olan **Faktörler**'den ilgilendiğiniz bağımsız değişkenleri seçin (bu değişken üç ya da daha fazla düzey ya da gruba sahip olmalıdır: örneğin, agegp3).
   - Değişkenleri **Post Hoc Tests for** bölümüne taşımak için okun üzerine tıklayın.
   - Kullanmak istediğiniz testi seçin (bu durumda, **Tukey**).
   - **Continue** üzerine tıklayın.
6. **Plots** düğmesi üzerine tıklayın.
   - **Yatay** eksene, en fazla gruba sahip olan bağımsız değişkeni yerleştirin (örneğin, agegp3).
   - **Separate Lines** olarak adlandırılmış olan kutuya, diğer bağımsız değişkeni koyun (örneğin, cinsiyet).
   - **Add** üzerine tıklayın.
   - **Plots** olarak adlandırılmış bölümde, listelenmiş iki değişken görmelisiniz (örneğin, agegp3*cinsiyet).
7. **Continue** ve daha sonra **OK** üzerine tıklayın (ya da **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste** üstüne tıklayın).

22

Kovaryans Analizi

Kovaryans analizi, varyans analizinin genişletilmiş bir hâlidir ve ilave bir (sürekli) değişkeni istatistiksel olarak kontrol altında tutarken, gruplar arasındaki farkların incelenmesine olanak tanır. Bu ilave değişken (orta değişken (kovaryet) olarak adlandırılır), bağımlı değişken ile ilgili elde edilen puanları etkileyebileceğinden şüphe duyduğunuz bir değişkendir. IBM SPSS Statistics, kovaryet(ler)den dolayı olan bağımlı değişkendeki değişikliği ortadan kaldırmak için regresyon prosedürlerini kullanır ve daha sonra düzeltilmiş ya da ayarlanmış olan puanlar üzerinde normal varyans analizi gerçekleştirir. Bu ilave değişkenlerin etkisini ortadan kaldırarak, ANCOVA, F-testinin gücünü ya da hassasiyetini artırabilir. Yani, gruplarınız arasındaki farklılıkları tespit edebilme olasılığınızı artırabilir.

Kovaryans analizi, tek faktörlü, iki faktörlü ve çok değişkenli ANOVA tekniklerinin parçası olarak kullanılabilir. Bu bölümde, IBM SPSS Statistics prosedürleri, aşağıdaki desenler ile bağlantılı kovaryans analizi için tartışılacaktır:

- Tek faktörlü gruplar arası ANOVA (bir tane bağımsız değişken, bir tane bağımlı değişken).
- İki faktörlü gruplar arası ANOVA (iki tane bağımsız değişken, bir tane bağımlı değişken).

Aşağıdaki bölümlerde, test edilmesi gereken teknik ve varsayımlar hakkında bazı arka plan bilgileri ve ardından bazı çalışılmış örnekler vereceğim.Analizleri yürütmeden önce, bu bölümün başındaki giriş kısmını okumanızı ve uygun olan ANOVA bölümlerine (18. ve 19. Üniteler) bir kez daha bakmanızı öneririm. Çok değişkenli ANCOVA bu bölümde gösterilmemektedir. Eğer bu teknik ile ilgileniyorsanız, Tabachnick ve Fidell'i (2013) okumanızı öneririm.

ANCOVA'nın Kullanımı

ANCOVA, iki grup ön test/son test desenine sahip olduğunuzda kullanılabilir (örn. her bir grup için öncesinde ve sonrasında ölçümler yapıp, iki farklı müdahalenin etkilerini kıyaslamak). Ön testten alınan puanlara, gruplar arasında zaten var olan farkları kontrol altında tutmak için bir

kovaryet olarak muamele edilir. Bu işlem, çok küçük örneklem büyüklüklerine ve yalnızca küçük ve orta etki büyüklüklerine sahip olduğunuz durumlarda ANCOVA'yı çok kullanışlı kılar. Bu şartlar altında (sosyal bilimler araştırmalarında çok yaygın olan), Stevens (1996), hata varyansını azaltmak ve gruplarınız arasındaki anlamlı farkı tespit etme şansınızı artırmak için iki ya da üç tane dikkatli bir biçimde seçilmiş olan kovaryetin kullanılmasını önerir.

ANCOVA, ayrıca katılımcılarınızı farklı gruplara seçkisiz atayamadığınız ancak var olan grupları (örneğin, sınıflar) kullanmak zorunda olduğunuz durumlarda da çok kullanışlıdır. Bu gruplar birkaç özellik bakımından farklılaşabilecekleri için (sadece sizin ilgilendiğiniz bir tane ile ilgili olarak değil), ANCOVA bu farklılıkların bazılarını azaltmak için kullanılabilir. İyi bir biçimde seçilmiş olan kovaryetlerin kullanımı grup farklılıklarının müdahale edici etkilerini azaltmada yardımcı olabilir. Bu kesinlikle ideal olan durum değildir, çünkü tüm olası farklılıkları kontrol etmeniz mümkün değildir; ancak sistematik hatayı azaltmada yardımcı olur. Var olan gruplar ile ANCOVA kullanımı, alanda çalışanlar arasında tartışmalı bir konudur. Eğer kendinizi bu durumda bulursanız, daha fazla okuma yapmanız iyi olabilir. İlgili konuların bir kısmı Stevens'ta (1996, s. 324–327) özetlemektedir.

Uygun Kovaryetlerin Seçilmesi

ANCOVA, aynı zamanda bir ya da daha fazla kovaryeti kontrol etmek için kullanılabilir. Ancak, bu kovaryetlerin dikkatli bir biçimde seçilmesi gerekir (bkz. Stevens 1996, s. 320; ve Tabachnick ve Fidell 2013, s. 205). Olası kovaryetlerin belirlenmesinde, alanınızla ilgili kuramları ve alanda daha önce yürütülmüş olan çalışmaları iyi anlamış olmanız gerekir. Kovaryet olarak seçtiğiniz değişkenler, güvenilir bir biçimde ölçülebilen sürekli değişkenler olmalı (9. Ünite'ye bakınız) ve bağımlı değişken ile anlamlı bir korelasyon içinde olmalıdır. İdeal olanı, birbirleri ile orta düzey korelasyon içinde olan ki böylece her biri kendine özgü bir biçimde açıklanan varyansa katkıda bulunsun, küçük bir kovaryet grubu seçmenizdir. Kovaryet, deneysel manipülasyon ya da uygulama gerçekleştirilmeden önce ölçülmelidir. Bunun amacı, kovaryetin puanlarının da uygulamadan etkilenmesini engellemektir.

ANCOVA'nın Alternatifleri

ANCOVA ile bağlantılı bir miktar varsayım ya da sınırlılık vardır. Bazen araştırma deseninin ya da verilerinizin analize uygun olmadığını tespit edebilirsiniz. Hem Tabachnick ve Fidell (2013, s. 223) hem de Stevens (1996, s. 327) ANCOVA'ya birkaç tane alternatif yaklaşım önermektedir. Çalışmanıza özel koşulları dikkate alarak bu alternatifleri incelemek iyi bir fikir olabilir.

ANCOVA'nın Varsayımları

Bu bölümde, yalnızca ANCOVA için temel varsayımlar tartışılmaktadır. Bu yaklaşımı kendi araştırmanızda kullanmayı düşünüyorsanız, bu konuyu daha fazla okumanızı öneririm.

Tabachnick ve Fidell'de (2013, s. 203), eşit olmayan örneklem büyüklükleri, aykırı değerler, çoklu doğrusallık, normallik, varyans homojenliği, doğrusallık, regresyon homojenliği ve kovaryetlerin güvenilirliği (İstatistik jargonunun ne kadar etkileyici ve hayranlık uyandıran bir listesi!) hakkında detaylı bir açıklama bulabilirsiniz.

1. Kovaryet Ölçümü Üzerinde Gerçekleştirilen Uygulamanın Etkisi

Çalışmanızı tasarlarken, kovaryetin uygulama ya da deneysel manipülasyondan daha önce ölçüldüğünden emin olun. Bunun amacı, kovaryet ile ilgili puanların uygulamadan etkilenmesini önlemektir. Eğer kovaryet uygulamadan etkilenirse, onda meydana gelen değişiklik sizin bağımlı değişkeninizde meydana gelen değişiklik ile korelasyon oluşturur. ANCOVA kovaryeti devre dışı bıraktığında (kontrol ettiğinde), uygulama etkilerinin bir kısmını da ortadan kaldırmış ve böylece anlamlı bir sonuç elde etme olasılığını azaltmış olacaktır.

2. Kovaryetlerin Güvenirliği

ANCOVA, kovaryetlerin hatalı ölçüldüğünü varsayar, bu çoğu sosyal bilimler araştırmasında gerçekçi olmayan bir önermedir. Yaş gibi kontrol etmek istediğiniz bazı değişkenler, oldukça güvenilir bir biçimde ölçülebilir; bir ölçeğe bağlı olan diğer bazı değişkenler bu varsayımı karşılamayabilir. Ölçüm araçlarınızın güvenirliğini artırmak için yapabileceğiniz bazı şeyler vardır:

- İyi ve geçerliği kanıtlanmış ölçek ve anketler arayın. Ölçeklerin, sizin ölçtüğünüzü düşündüğünüz değişkenleri ölçtüğünden emin olun (sadece ismine güvenmeyin - kullanım kılavuzunu ve maddeleri inceleyin) ve onların sizin örnekleminiz için uygun olduğundan emin olun.
- Cronbach alfa'yı hesaplayarak ölçeğinizin iç tutarlılığını kontrol edin (bir tür güvenirlik). Değerlerin güvenilir kabul edilebilmesi için .7'nin (tercihen .8'in) üstünde olması gerekir.
- Eğer soruları kendiniz yazmak zorunda kalmışsanız, onların açık, uygun ve anlaşılır olduğundan emin olun. Soruların ve cevap formatlarınızın, gruplarınızın tamamı için uygun olduğundan emin olun. Gerçek çalışmayı yürütmeden önce her zaman sorularınızın pilot uygulamasını yapın.
- Eğer herhangi bir ekipman ya da ölçüm aracı kullanıyorsanız, onun doğru bir biçimde işlediğinden ve uygun bir biçimde kalibre edildiğinden emin olun. Ekipmanı kullanan kişinin, onun kullanımı konusunda yeterli ve eğitimli olduğundan emin olun.
- Eğer çalışmanız davranışı gözlemlemek ya da derecelendirmek için başka insanların veri toplamasını gerektiriyorsa, bu kişilerin eğitimli olduğundan ve her gözlemcinin aynı kriterleri kullandığından emin olun. Pilot uygulama öncesinde, değerlendirmeciler arası tutarlılığın kontrol edilmesi yararlı olabilir.

EK
Veri Dosyalarının Ayrıntıları

Bu ek, bu kitaba eşlik eden web sitesinde bulunan veri dosyaları hakkında bilgi içerir (ayrıntılar için bkz. s. ix). Dosyalar, bu kitabın farklı bölümlerinde açıklanan prosedürler ve alıştırmalarla birlikte size sunulmuştur. Veri dosyalarını kullanmak için, web sayfasına gitmeniz ve ekrandaki talimatları izleyerek her dosyayı sabit sürücünüze veya bir flash diske indirmeniz gerekir. IBM SPSS Statistics'i başlatmalı ve kullanmak istediğiniz veri dosyasını açmalısınız. Bu dosyalar sadece bu programda açılabilir. Her dosya için, değişkenler ve ilgili kodlama talimatları ile ilgili bilgiler Ek'te verilmektedir.

Survey.Sav Dosyası

Tanım

Survey.sav dosyası gerçek bir veri dosyasıdır. Eğitim psikolojisi alanında yüksek lisans eğitimi alan öğrencilerin projesinden oluşturulmuştur. Bu projede öğrenciler katılımcıların psikolojik olarak adapte olma ve refah düzeylerini etkileyen faktörleri keşfetmeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmada, mevcut alanyazındaki stres ve strese bağlı etkiler hakkında çeşitli güvenilir ölçekler kullanılmıştır. Ölçekler öz-saygı, iyimserlik, algılanan kontrol, algılanan stres, pozitif ve negatif duygu ve yaşam doyumunu ölçmektedir. Bir ölçek de katılımcıların sosyal beğenilirlik düzeyini belirlemek için eklenmiştir. Araştırma, Avustralya, Melbourne ve çevresinde yürütülmüştür. Toplam örneklem 439 kişi olup, katılımcıların %42'si erkek, %58'i kadındır. Yaş aralığı 18 ile 82 arasındadır (ortalama= 37.4).

Ölçek	Kaynakça
Life Orientation Test (*6 madde*)	Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and health: An assessment and implications of generalized outcome expectancies. Health Psychology, 4, 219–247. Scheier, M.F., Carver, C.S. & Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. Journal of Personality and Social Psychology, 67(6), 1063–1078.
Mastery Scale (*7 madde*)	Pearlin, L. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. Journal of Health and Social Behavior, 19, 2–21.
Positive and Negative Affect Scale (*20 madde*)	Watson, D., Clark, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 1063–1070.
Satisfaction with Life Scale (*5 madde*)	Diener, E., Emmons, R.A., Larson, R.J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. Journal of Personality Assessment, 49, 71–76.
Perceived Stress Scale (*10 madde*)	Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. Journal of Health and Social Behavior, 24, 385–396.
Self-esteem Scale (*10 madde*)	Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self image. Princeton, NJ: Princeton University Press.
Social Desirability Scale (*10 madde*)	Crowne, D.P. & Marlowe, P. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. Journal of Consulting Psychology, 24, 349–354. Strahan, R. & Gerbasi, K. (1972). Short, homogeneous version of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. Journal of Clinical Psychology, 28, 191–193.
Perceived Control of Internal States Scale (PCOISS) (*18 madde*)	Pallant, J. (2000). Development and validation of a scale to measure perceived control of internal states. Journal of Personality Assessment, 75, 2, 308–337.

Kod Çizelgesi

SPSS Değişken Adı	Değişkenin Tam Adı	Kod Yapısı	Ölçüm Düzeyi
Id	Kimlik Numarası	Tanımlama Numarası	Skala
sex	Cinsiyet	1=erkekler, 2=kadınlar	Nominal
age	Yaş	Yıl bazında	Skala
marital	Medeni Hâl	1=bekar, 2=ilişkisi var, 3=sevgilisiyle yaşıyor, 4=ilk evliliği, 5=yeniden evlenmiş, 6=ayrı yaşıyor, 7=boşanmış, 8=dul	Nominal
child	Çocuk	1=evet, 2=hayır	Nominal
educ	Eğitim Düzeyi	1=ilokul, 2=ortaokul terk, 3=lise mezunu, 4=smesleki eğitim, 5=lisans mezunu, 6=lisansüstü mezunu	Ordinal
source	Temel Stress Kaynağı	1=iş, 2=yakın çevre ve sevgili, 3=ilişkiler, 4=çocuk, 5=aile, 6=sağlık/hastalık, 7=hayat, 8=ekonomi, 9=zaman (eksikliği)	Nominal
smoke	Sigara kullanır mısınız?	1=evet, 2=hayır	Nominal
smokenum	Haftada kullandığınız sigara sayısı	Haftalık sigara sayısı	Skala
op1 to op6	Optimism ölçeği	1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum	Skala
mast1 to mast7	Uzmanlık Ölçeği	1= kesinlikle katılmıyorum, 4= kesinlikle katılıyorum	Skala
pn1 to pn20	PANAS	1=çok az, 5=tamamen	Skala
lifsat1 to lifsat5	Yaşam Doyumu Ölçeği	1 = kesinlikle katılmıyorum, 7= kesinlikle katılıyorum	Skala
pss1 to pss10	Algılanan Stres Ölçeği	1=asla, 5=çok sık	Skala
sest1 to sest10	Özsaygı Ölçeği	1= kesinlikle katılmıyorum, 4= kesinlikle katılıyorum	Skala

m1 to m10	MarloweCrowne Sosyal Arzu Edilirlik Ölçeği	1=doğru, 2=yanlış	Nominal
pc1 to pc18	Perceived Control of Internal States Ölçeği(PCOISS)	1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum	Skala

Toplam Puanlar

SPSS Değişken Adı	Değişkenin Tam Adı	Kod Yapısı
Toplam Optimizm	toptim	Dönüştürülmüş maddeler op2,op4,op6 Tüm maddeler 6-30 arası puan alır
Toplam Uzmanlık	tmast	Dönüştürülmüş maddeler mast1, mast3, mast4, mast6, mast7 7-28 arası
Toplam Pozitif Etki	tposaff	pn1, pn4, pn6, pn7, pn9, pn12, pn13, pn15, pn17, pn18 10-50 arası
Toplam Negatif Etki	tponegaff	1pn2, pn3, pn5, pn8, pn10, pn11, pn14, pn16, pn19, pn20 10-50 arası
Toplam Yaşam Doyumu	tlifesat	Life1-life5 arası tüm maddeler 5-35 arası
Toplam Algılanan Stres	Tpstress	Tersine çevrilmiş pss4, pss5, pss7, pss8 Pss1-pss10 arası tüm maddeler 10-50 arası
Toplam Öz-saygı	Tslfest	Tersine çevrilmiş sest3, sest5, sest7, sest9, sest10 Sest1-sest10 arası tüm maddeler 10-40 arası
Toplam Sosyal Beğenilirlik	Tmarlow	M6-m10 arası tersine çevrilmiş (yeniden kodlanmış doğru=1, yanlış=0) M1-m10 arası tüm maddeler 0-10 arası

Kaynaklar

Aiken, L.S. & West, S.G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting inter-actions*. Newbury Park, CA: Sage.

American Psychological Association (2019). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th edn). Washington: American Psychological Association.

Antonakis, J. & Dietz, J. (2011). Looking for validity or testing it? The perils of stepwise regression, extreme-scores analysis, heteroscedasticity, and measurement error. *Personality and Individual Differences, 50*(3), 409–415.

Bartlett, M.S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, *16* (Series B), 296–8.

Berry, W.D. (1993). *Understanding regression assumptions*. Newbury Park, CA: Sage.

Bowling, A. (1997). *Research methods in health: Investigating health and health services*. Buckingham: Open University Press.

—— (2001). *Measuring disease* (2nd edn). Buckingham: Open University Press.

—— (2004). *Measuring health: A review of quality of life measurement scales*. Buckingham: Open University Press.

Boyce, J. (2003). *Market research in practice*. Boston: McGraw-Hill.

Briggs, S.R. & Cheek, J.M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, *54*, 106–48.

Catell, R.B. (1966). The scree test for number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, *1*, 245–76.

Choi, N., Fuqua, D.R. & Griffin, B.W. (2001). Exploratory analysis of the structure of scores from the multidimensional scales of perceived self efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, *61*, 475–89.

Cicchetti, D.V. & Feinstein, A.R. (1990). High agreement but low kappa: II. Resolving the paradoxes. *Journal of Clinical Epidemiology, 43*, 551-558.

Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (2nd edn). New York: Erlbaum.

Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edn). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, *24*, 385–96.

Cone, J. & Foster, S. (2006). *Dissertations and theses from start to finish* (2nd edn). Washington: American Psychological Association.

Cooper, D.R. & Schindler, P.S. (2013). *Business research methods* (12th edn). Boston: McGraw-Hill.

Cox, J.L., Holden, J.M. & Sagovsky, R. (1987). Detection of postnatal depression. Development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale. *Br J Psychiatry*, *150*, 782–6.

Crowne, D.P. & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, *24*, 349–54.

Daniel, W. (1990). *Applied nonparametric statistics* (2nd edn). Boston: PWS-Kent.

Dawis, R.V. (1987). Scale construction. *Journal of Counseling Psychology*, *34*, 481–9.

De Vaus, D.A. (2014). *Surveys in social research* (6th edn). Sydney: Allen & Unwin.

DeVellis, R.F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3rd edn). Thousand Oaks, California: Sage.

Diener, E., Emmons, R.A., Larson, R.J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*, 71–6.

Edwards, A.L. (1967). *Statistical Methods* (2nd edn). New York: Holt.

Everitt, B.S. (1996). *Making sense of statistics in psychology: A second level course*. Oxford: Oxford University Press.

Feinstein, A.R. & Cicchetti, D.V. (1990). High agreement but low kappa: I. The problems of two paradoxes. *Journal of Clinical Epidemiology, 43*, 543-549.

Fox, J. (1991). *Regression diagnostics.* Newbury Park, CA: Sage.

Gable, R.K. & Wolf, M.B. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings*. Boston: Kluwer Academic.

Glass, G.V., Peckham, P.D. & Sanders, J.R. (1972). Consequences of failure to meet the assumptions underlying the use of analysis of variance and covariance. *Review of Educational Research*, *42*, 237–88.

Goodwin, C.J. (2007). *Research in psychology: Methods and design* (5th edn). New York: John Wiley.

Gorsuch, R.L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gravetter, F.J. & Wallnau, L.B. (2004). *Statistics for the behavioral sciences* (6th edn). Belmont, CA: Wadsworth.

——(2012)*Statistics for the behavioural sciences*(9thedn).Belmont,CA:Wadsworth.

Greene, J. & d'Oliveira, M. (1999). *Learning to use statistical tests in psychology* (2nd edn). Buckingham: Open University Press.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. & Tatham, R.L. (2009). *Multivariate data analysis* (7th edn). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Harrell, F.E. Jr. (2001). *Regression modeling strategies.* New York: Springer.

Harris, R.J. (1994). *ANOVA: An analysis of variance primer*. Itasca, Ill.: Peacock.

Hayes, N. (2000). *Doing psychological research: Gathering and analysing data*. Buckingham: Open University Press.

Horn, J.L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, *30*, 179–85.

Hosmer, D.W. & Lemeshow, S. (2000). *Applied logistic regression*. New York: Wiley.

Hubbard, R. & Allen, S.J. (1987). An empirical comparison of alternative methods for principal component extraction. *Journal of Business Research*, *15*, 173–90.

Kaiser, H. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, *35*, 401–15.

—— (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*, 31–6.

Keppel, G. & Zedeck, S. (1989). *Data analysis for research designs: Analysis of variance and multiple regression/correlation approaches*. New York: Freeman.

—— (2004). *Design and analysis: A researcher's handbook* (4th edn).New York: Prentice Hâll.

Kline, P. (1986). *A handbook of test construction*. New York: Methuen.

Kline, T.J.B. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage.

Lovibond, S.H. & Lovibond, P.F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales* (2nd edn). Sydney: Psychology Foundation of Australia.

McCall, R.B. (1990). *Fundamental Statistics for Behavioral Sciences* (5th edn). Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Nicol, A.A.M. & Pexman, P.M. (2010a). *Displaying your findings: A practical guide for creating figures, posters, and presentations.* (6th edn). Washington: American Psychological Association.

Nicol, A.A.M. & Pexman, P.M. (2010b). *Presenting your findings: A practical guide to creating tables.* (6th edn). Washington: American Psychological Association.

—— (2010b). *Presenting your findings: A practical guide to creating tables* (6th edn). Washington: American Psychological Association.

Norman, G. R. & Streiner, D. L. (2014). *Biostatistics: The bare Essentials* (4th edn). Shelton, CT: People's Medical Publishing House-USA.

Nunnally, J.O. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Pagano, R.R. (1998). *Understanding statistics in the behavioral sciences* (5th edn). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Pallant, J. (2000). Development and validation of a scale to measure perceived control of internal states. *Journal of Personality Assessment*, *75*, *2*, 308–37.

Pavot, W., Diener, E., Colvin, C.R. & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life scale: Evidence for the cross method convergence of wellbeing measures. *Journal of Personality Assessment*, *57*, 149–61.

Pearlin, L. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, *19*, 2–21.

Peat, J. (2001). *Health science research*: *A handbook of quantitative methods*. Sydney: Allen & Unwin.

Pett, M.A., Lackey, N.R. & Sullivan, J.J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Raymondo, J.C. (1999). *Statistical analysis in the behavioral sciences*. Boston: McGraw-Hill College.

Robinson, J.P., Shaver, P.R. & Wrightsman, L.S. (eds). *Measures of personality and social psychological attitudes.* Hillsdale, NJ: Academic Press.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Runyon, R.P., Coleman, K.A. & Pittenger, D.J. (2000). *Fundamentals of behavioral statistics* (9th edn). Boston: McGraw-Hill.

Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and health: An assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, *4*, 219–47.

Scheier, M.F., Carver, C.S. & Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*, *6,* 1063–78.

Siegel, S. & Castellan, N. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences* (2nd edn). New York: McGraw-Hill.

Smithson, M. (2000). *Statistics with confidence*. London: Sage.

Stangor, C. (2006). *Research methods for the behavioral sciences* (3rd edn). Boston: Houghton Mifflin.

Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd edn). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stober, J. (1998). The Frost multidimensional perfectionism scale revisited: More perfect with four (instead of six) dimensions. *Personality and Individual Differences*, *24*, 481–91.

Strahan, R. & Gerbasi, K. (1972). Short, homogeneous version of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Clinical Psychology*, *28*, 191–3.

Streiner, D.L. & Norman, G.R. (2015). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use* (5th edn). Oxford: Oxford University Press.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th edn). Boston: Pearson Education.

Thompson, B. (1989). Why won't stepwise methods die? *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 21*(4), 146–148.

—— (1995). Stepwise regression and stepwise discriminant analysis need not apply here: A guidelines editorial. *Educational and Psychological Measurement, 55*(4), 525–534.

—— (2001). Significance, effect sizes, stepwise methods and other issues: Strong arguments move the field. *The Journal of Experimental Education*, *70*(1), 80–93.

Thurstone, L.L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

Viera, A.J. & Garrett, J.M. (2005). Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. *Family Medicine, 37*, 360-363.

Watkins, M.W. (2000). *Monte Carlo PCA for parallel analysis* [computer software]. State College, PA: Ed & Psych Associates.

Watson, D., Clark, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 1063–70.

Wright, R.E. (1995). Logistic regression. In L.G. Grimm & P.R. Yarnold (eds). *Reading and understanding multivariate statistics*. Washington, DC: American Psychological Association. Chapter 7.

Zwick, W.R. & Velicer, W.F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, *99*, 432–42.

SPSS

KULLANMA KILAVUZU

SPSS İLE ADIM ADIM VERİ ANALİZİ

SPSS SURVIVAL MANUAL

A STEP BY STEP GUIDE TO DATA ANALYSIS USING IBM SPSS

JULIE PALLANT

Çevirenler

Prof. Dr. Sibel BALCI
TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Berat AHİ
Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

3. Baskı

Ankara

2020

SPSS KULLANMA KILAVUZU
SPSS İLE ADIM ADIM VERİ ANALİZİ

Çevirenler
Prof. Dr. Sibel BALCI
TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Berat AHİ
Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

SPSS SURVIVAL MANUAL
A STEP BY STEP GUIDE TO DATA ANALYSIS USING IBM SPSS
JULIE PALLANT

ALLEN&UNWIN

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın basım, yayın, satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle veya mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.
TÜRKÇE baskısı ANI YAYINCILIK tarafından yapılmıştır.

This sixth edition first published in 2015

Copyright © Julie Pallant 2002, 2005, 2007, 2011, 2013, 2015

Tüm hakları saklıdır. No part of this book may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage and retrieval system, without prior permission in writing from the publisher. The Australian *Copyright Act 1968* (the Act) allows a maximum of one chapter or 10 per cent of this book, whichever is the greater, to be photocopied by any educational institution for its educational purposes provided that the educational institution (or body that administers it) has given a remuneration notice to Copyright Agency Limited (CAL) under the Act.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-099-1
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık - Kezban KILIÇOĞLU
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık - Kezban KILIÇOĞLU
Dil Kontrol	: Saliha KARAGÖZ GÜZEL
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
Çevirenler:
BALCI, Sibel
AHİ, Berat

SPSS KULLANMA KILAVUZU
SPSS İLE ADIM ADIM VERİ ANALİZİ
Anı Yayıncılık, 3.Baskı, (6. Baskısından tercüme edilmiştir.) Ankara/Türkiye
2020, 384 Sf, 18 x 25 cm
ISBN 978-605-170-099-1

İstatistik, SPSS
Veri, Test, Faktör Analizi, Ölçme, Korelasyon, Faktör Analizi

Anı Yayıncılık
Kızılırmak Sok. 10/A
Bakanlıklar / ANKARA
Tel : 0 312 425 81 50 pbx
Faks : 0 312 425 81 11
info@aniyayincilik.com.tr
http:// www.aniyayincilik.com.tr
A harfinin evrimi



İçindekiler

Ön Söz 5
Veri Dosyaları ve İnternet Sayfası 7
Giriş ve Genel Bakış 9

Birinci Bölüm Başlarken 13
1 Çalışmanın tasarlanması 15
2 Kod çizelgesinin hazırlanması 23
3 SPSS'i tanımak 27

İkinci Bölüm Veri Dosyası Hazırlama 37
4 Veri dosyası oluşturmak ve veri girişi 39
5 Veri tarama ve temizleme 55

Üçüncü Bölüm Ön Analizler 63
6 Betimsel istatistikler 65
7 Veri tanımlamak ve keşfetmek için grafiklerin kullanımı 79
8 Verilerin manipulasyonu 97
9 Bir ölçeğin güvenirliğinin kontrolü 113
10 Doğru istatistiği seçme 118

Dördüncü Bölüm Değişkenler Arasındaki İlişkileri İncelemek için Kullanılan İstatistiksel Teknikler 137
11 Korelasyon 144
12 Kısmi korelasyon 159
13 Çoklu regresyon 164
14 Lojistik regresyon 187
15 Faktör analizi 199

Beşinci Bölüm Grupları Kıyaslamak İçin Kullanılan İstatistiksel Teknikler 224
16 Parametrik olmayan istatistikler 233
17 T-testleri 265
18 Tek faktörlü varyans analizi 277
19 İki faktörlü varyans analizi 293
20 Karışık gruplar arası-içi varyans analizi 303
21 Çok değişkenli varyans analizi 313
22 Kovaryans analizi 328

Ek: Veri Dosyalarının Ayrıntıları 352
Önerilen Okumalar 369
Kaynaklar 373
Dizin 378

Çeviriye Ön Söz

Değerli Okurlar,

Üniversitelerin en temel görevlerinden birisi, araştıran, merak eden ve tespit ettiği soruna karşı çözüm önerisi sunabilen bireyler yetiştirmektir. Birçok farklı anabilim dalı, hem lisans hem de lisansüstü düzeyde bu temel göreve yönelik düzenlemeleri hayata geçirmektedir. Farklı bakış açıları ve felsefeler olmakla birlikte bilimsel bir verinin temel istatistiksel süreçlerden geçmesinin önemi, alanyazın tarafından genel kabul görmektedir. İstatistik, bu kitabın içerisinde de sık tekrar edildiği gibi hem lisans hem de lisansüstü düzeyde genel olarak önyargıyla yaklaşılan bir alan veya ders olarak göze çarpmaktadır. Çevirmenler olarak bizlerin de lisans ve lisansüstü eğitim süreçlerimizde, sonrasında ise öğretim üyeliği sürecinde hem derslerimizde hem de bilimsel çalışmalarımızda pek çok açıdan bizi zorlayan ve öğrenme sürecimizi sürekli aktif tutan bir istatistik süreci olmuştur ve olmaktadır.

Çevirisini hazırladığımız ve Türkçe alanyazına kazandırdığımız bu kitapla lisansüstü eğitim sürecimizde karşılaştık ve öğretim üyeliğimiz boyunca da kitabın farklı sürümlerini yakından takip ettik. Özellikle lisansüstü derslerimizde ve danışmanlığımızda yürütülen tez süreçlerinde, istatistik ve SPSS kullanımı konusunda öğrencilerimizin temel kaynaklara ulaşmada zorluklar yaşadığını ve Türkçe geniş içerikli kitaplara ihtiyaç duyduklarını fark ettik. Bunun üzerine elinizdeki bu kitabın çevirisini yapmaya karar verdik.

Elinizdeki kitap, içerik olarak İngilizce terimlere yer vermektedir. Bu terimleri Türkçe'ye çevirmedik. Çünkü SPSS ne yazık ki Türkçe'yi desteklememekte ve işlemler İngilizce yürütülmektedir. Bu açıdan programı kullanmada zorluk yaşanmaması adına özellikle istatistiksel süreçleri anlatılırken SPSS içerisinde yer alan komutların tamamı orijinal dilinde bırakılmıştır. Ayrıca, SPSS çıktıları da aynı sebepten dolayı İngilizce olarak bırakılmıştır.

Kitabın çeviri fikriyle gittiğimiz Anı Yayıncılık'a, başta Sayın Özer DAŞÇAN olmak üzere tüm çalışanlara, süreç içerisindeki anlayış ve destekleri için teşekkür ederiz. Kitabın çeviri süreci boyunca bizlere desteklerini esirgemeyen ailelerimize ve bizi bu noktada destekleyen öğrencilerimize teşekkürü bir borç biliriz. Ümit ediyoruz ki bu kitap lisans ve lisansüstü düzeyde gerçekleştirilecek bilimsel çalışmaların gelişmesine katkı sağlayacak ve Türk bilim dünyasına hatırı sayılır bir katkı yapacaktır.

Mayıs, 2016
Dr. Sibel BALCI
Dr. Berat AHİ

Ön Söz

Birçok öğrenci için, istatistiksel bir işlemi tamamlama ya da araştırmalarında istatistiksel teknikleri kullanma düşüncesi, öğrenim hayatlarındaki en temel stres ve hayal kırıklığı kaynağıdır. *SPSS Survival Manual'ın* ilk basımından (2000 yılı) beri en temel amacı, SPSS kullanılarak yürütülen veri analizi sürecini basit bir şekilde ve adım adım anlatmaktır. Diğer istatistik kitaplarının aksine bu kitap, istatistiksel tekniklerin matematiksel alt yapılarını içermemekte, SPSS'i veri analizinde bir araç olarak kullanmaya odaklanmaktadır. *SPSS Survival Manual*'in ilk basımından beri, kitabın bu yaklaşımından dolayı, pek çok öğrenciden teşekkürlerini ileten e-postalar alıyorum.

Aynı basit yaklaşımı, altıncı baskıda da devam ettirdim. Geçen yıllar içerisinde SPSS'te sayısız değişimler oldu- kısa bir süre programın adında da değişiklik oldu. 2009 yılında programın 18. sürümü **PASW Statistics** (**Predictive Analytics Software**) olarak adlandırıldı. İsim, 2010 yılında tekrar **SPSS** olarak değiştirildi. Kitabın tüm bölümleri, içeriğin büyük bir kısmı, önceki sürümlerin kullanıcılarına da uygun olsa da, mevcut 23. sürüme göre düzenlendi.

Bu baskıda iki ünite içerik olarak genişletildi: 7. Ünite (Grafikler) ve 16. Ünite (Parametrik olmayan istatistiksel teknikler). 7. Ünite'de, grafiklerin oluşturulmasını sağlayan, grafik oluşturma aracı üzerine odaklandım. Benzer olarak 16. Ünite'de ise, parametrik olmayan istatistiksel teknikler için kullanılan yeni prosedürlere yer verdim.

Bu baskıya, SPSS'te yer alan diğer veri düzenleme prosedürlerini de ekledim. 8. Ünite'ye, SPSS'te bulunan otomatik kodlama prosedürü hakkında bilgi ekledim. Bu prosedür, yazılı (örn. erkek/kadın) verilerin SPSS'e aktarılması için oldukça kullanışlıdır. Çalışmalarında tarih ve zaman aralığı kullananlar için (örn. geliş tarihi/ gidiş tarihi), SPSS'te artık kullanımı mümkün olan, tarih ve zaman sihirbazının kullanımı hakkında bilgiler ekledim. Tarih ve zaman sihirbazı, size, tarih ve zaman aralığı hesaplamalarında faydalı olacaktır. Bu sihirbazla, örneğin verilerin sizde ne kadar süre kaldığını, verileri işleme sürenizi hesaplayabilirsiniz.

Öğrencilerden, eğitimcilerden ve hakemlerden gelen yeni başlıklar ekleme baskılarına direnerek, mevcut materyallerin ve içeriğin geliştirilmesine çalıştım. Bu kitap, SPSS'te yapılabilecek tüm istatistiksel analizleri veya araştırmacıların istatistik hakkında akıllarına gelebilecek her sorunun cevabını içermemektedir. Onun yerine, kitap, araştırmanıza başlamanızda size kolaylık sağlamak ve verilerinizi analiz ederken programı kullanma

konusunda kendinize güven duymanızda yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır. Pek çok iyi istatistik kitabı, kitap içerisinde önerilmektedir. Önerilen kitaplar, her bir ünitenin ilgili kısımlarında ve kitabın arkasında yer alan Önerilen Kaynaklar bölümünde yer almaktadır. Ek materyaller kitabın İnternet sayfasında yer almaktadır (ayrıntılar bir sonraki kısımda verilmektedir).

Veri Dosyaları ve İnternet Sayfası

Kitap boyunca yer alan araştırma örnekleri için hazırlanmış pek çok veri dosyasını, kitaba ait şu adresten bulabilirsiniz: **www.allenandunwin.com/spss**

Bu siteden, ekrandaki yönergeleri takip ederek, veri dosyalarını bilgisayarınıza veya harici belleğinize indirebilirsiniz. Bu dosyalar sadece SPSS kullanılarak açılabilir.

İlk veri dosyası (**survey.sav**), lisansüstü sınıfım tarafından yürütülmüş bir araştırma projesinin verilerinden oluşmaktadır. Bu dosya ile bir araştırma sürecini başından sonuna kadar deneyimleyebilir, kendinizi bir araştırmanın içerisinde hissedebilirsiniz. Ayrıca Ek Bölümü'ne, verilerin elde edildiği ölçeğin bir bölümünü ve ölçekten elde edilen verileri kodlamak için oluşturulan kod çizelgesini ekledim. Bu dokümanlar, tüm kitap boyunca yer alan analizleri takip edebilmenizi ve farklı değişkenler kullanma deneyimi yaşayabilmenizi sağlamak için eklenmiştir. Ölçeğin tamamı İnternet sitesinden indirilebilir.

İkinci veri dosyası (**error.sav**), **survey.sav**'ın aynısıdır fakat bu dosyaya 5. Ünite'de, veri dosyanızı görüntüleme ve temizleme konularında alıştırma yapmanızı sağlamak üzere, açıkça belli olan bazı hatalar ekledim.

Üçüncü veri dosyası (**experim.sav**), üretilmiş (sahte) bir veri dosyasıdır. Bu dosya, kitabın Beşinci Bölüm'ünde yer alan tekniklerin (örn. ilişkili örneklemler t-testi, tekrarlı ölçümler ANOVA) kullanımını göstermek amacıyla oluşturulmuştur. Ayrıca bu veri dosyasına, kitap boyunca edindiğiniz becerileri geliştirmeniz için ilave değişkenler eklenmiştir. Sakın bu dosya ile elde edilen sonuçlardan heyecanlanarak, bu sonuçları kendi araştırmanız için de aynen elde edebileceğinizi düşünmeyin!

Dördüncü dosya (**manipulate.sav**), SPSS'te yer alan ve 8. Ünite'de açıklanan veri düzenleme süreçleri için kullanabileceğiniz hastane kayıtlarını içermektedir. Ünitede ele alınan süreçler, verilerin yazılı halden (Erkek, Kadın), istatistiksel analizler için kullanılabilecek sayılarla ifade edilen bir biçime (1, 2) dönüştürülmesini ve yeni değişkenlerin oluşturulabilmesi için tarihlerin ve zaman aralıklarının düzenlenmesini içermektedir.

Kitapta yer alan örnekler için kullanılan beşinci veri dosyası **depress.sav**'dır. Bu dosya 16. Ünite'de yer alan parametrik olmayan teknikler için kullanılmaktadır.

Mevcut diğer iki veri dosyası, farklı disiplinlere ait değişkenlerle, ilave alıştırmalar yapmanız için eklenmiştir. Bu dosyalardan ilki (**sleep.sav**), insanların uyku problemlerinin gündelik yaşamlarına etkisini keşfetmeyi amaçlayan bir araştırmanın veri dosyasıdır. Diğer dosya ise (**staffsurvey.sav**) geniş ölçekli bir eğitim kurumunda çalışanların, memnuniyet düzeylerini içermektedir.

Daha ayrıntılı detaylar için Ek Bölümü'ne bakabilirsiniz. Veri dosyaları dışında, kitabın İnternet sitesinde öğrenci ve eğitimciler için çok sayıda kaynak bulunmaktadır:

- araştırma raporu hazırlamak için kılavuz,
- alıştırmalar,
- SPSS'in yeni sürümünde yer alan değişikliklere dair güncellemeler,
- diğer İnternet siteleri,
- ek okumalar,
- eğitmen kılavuzu.

Giriş ve Genel Bakış

Bu kitap, öğrencilerin, araştırma yöntemleri ve istatistik derslerini başarıyla yürütebilmeleri ve kendi araştırmalarını planlı bir şekilde yapabilmeleri için tasarlanmıştır. Ümit ediyorum ki, bu kitap, istatistiksel analizlerle sakin bir şekilde veya en azından çok az stresle mücadele etmenizi sağlayacaktır.

Öğrencilerin istatistiksel analizlere yönelik kaygıları, istatistiğin jargonundan, teorilerin karmaşık yapılarından ve analiz sırasında çok fazla seçeneğin olmasından kaynaklanmaktadır. Ne yazık ki, pek çok istatistik dersi ve kitabı da bu kaygıları tetiklemektedir. Bu kitapta, istatistiği, kolay anlaşılan ve arındırılmış bir dille anlatmaya çalıştım.

SPSS Kullanma Kılavuzu, verilerinizi analize hazırlamak ve analiz etmek için gerekli noktaları adım adım anlatacak şekilde tasarlanmıştır. Verilerinizi bir yemeğin malzemeleri olarak düşünün. Yemeğinizi, elinizde olan malzemelere göre farklı şekillerde hazırlayabilirsiniz - aperatif, ana yemek veya tatlı olarak. Malzemelerinize bağlı olarak, farklı seçenekler sunmanız mümkün olabilir veya olmayabilir (elinizde sadece tavuk eti varsa biftek sunma olanağınız yoktur). Planlama ve hazırlanma, sürecin en önemli parçasıdır (hem yemek pişirmede hem de istatistiksel analizde). Süreç esnasında, düşünmeniz gereken noktalardan bazıları şunlardır:

- Doğru malzemelere doğru miktarda sahip misiniz?
- Malzemeleri, pişirme işlemine hazırlamak için ne tür hazırlıklar yapmanız gerekiyor?
- Yemeğinizi hangi yöntemle pişireceksiniz?
- Sonucun neye benzeyeceğiyle ilgili aklınızda bir resim var mı?
- Yemeğinizin piştiğini nasıl anlayacaksınız?
- Piştikten sonra yemeğinizi nasıl sunacaksınız?

Aynı sorular, verilerinizin analiz süreci için de benzer şekilde sorulabilir. İhtiyacınız olan bilgiyi, doğru bir formatta alabilmeniz için veri toplama sürecini iyi planlamalısınız. Veri dosyanızı hakkıyla hazırlamalı ve verilerinizi dikkatlice girmelisiniz. Araştırma probleminizi nasıl ele alacağınız konusunda yeterli bilgiye sahip olmalısınız. Değişkenlerinizin türünü göz önünde bulundurarak hangi teknikleri uygulayıp, hangilerini uygulayamayacağınızı bilmelisiniz. Doğru istatistiksel tekniği seçmeli ve analiz sonucunda elde edilen çıktıyı doğru yorumlamalısınız. En son olarak, elde ettiğiniz çıktı ile araştırma probleminizi ilişkilendirmeli ve ulaştığınız sonuçları

daha iyi nasıl raporlayacağınızı belirlemelisiniz.

Yemek pişirmede de, veri analizinde de, tüm malzemeyi gelişigüzel karıştırarak, karmakarışık bir halde onları fırına sürerek, veya SPSS'e, en iyi sonucu elde etmeyi bekleyemezsiniz. Ümit ediyorum ki bu kitap, veri analizi sürecini anlamınıza ve iyi bir 'aşçı' olmak için kendinize olan güveninizin ve becerilerinizin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

KİTABIN YAPISI

SPSS Kullanma Kılavuzu, araştırma sürecini tasarlamadan, verilerin analizine ve analizden elde edilen sonuçların sunulmasına kadar olan süreci anlatan 22 ünite içermektedir. Kitap beş ana bölüme ayrılmıştır. Birinci Bölüm (Başlarken), ön çalışmaları; bilimsel çalışmanın tasarlanmasını, kod çizelgesinin oluşturulmasını ve SPSS'in temel özelliklerini içerir. İkinci Bölüm'de (Veri Dosyasının Hazırlanması), veri dosyasının nasıl hazırlanacağı gösterilecek, veri girişi ve verilerin hatalardan arındırılmasından bahsedilecektir. Betimsel istatistiklerin yürütülmesi, grafiklerin oluşturulması gibi ön analizler, verilerin düzenlenmesi, ölçeğin güvenirliğinin kontrol edilmesi süreçleri Üçüncü Bölüm'de ele alınacaktır. Verilerinize uygun istatistiksel tekniklerin seçimini nasıl yapacağınız yine bu bölümde adım adım anlatılacaktır.

Dördüncü Bölüm'de, değişkenler arasındaki ilişkileri keşfetmek için kullanılan temel istatistiksel teknikler (örn. korelasyon, kısmı korelasyon, çoklu regresyon, lojistik regresyon ve faktör analizi) anlatılacaktır. Bu bölümde her bir tekniğin varsayımları açıklanacak, sonuçların nasıl elde edileceğinden bahsedilecek, çıktının nasıl yorumlanması gerektiği gösterilecek ve sonuçların nasıl raporlaştıralacağına değinilecektir.

Beşinci Bölüm'de, gruplararası karşılaştırma için kullanılacak teknikler tartışılacaktır. Bölüm, parametrik olmayan testleri, t-testlerini, varyans analizini, çok değişkenli varyans analizini ve kovaryans analizini içermektedir.

KİTABIN KULLANIŞI

Bu kitabı ve SPSS'i etkili kullanabilmek için temel bilgisayar becerilerine sahip olmanız gerekmektedir. Kitapta yer alan örneklerin tamamında sizlerin birer bilgisayar kullanıcısı olduğunuzu ve temel Windows işlemlerini kullanabildiğinizi varsaydım. İhtiyacınız olan bazı becerileri aşağıda sıraladım. Herhangi birini yapmakta zorlanıyorsanız, şimdiden yardım alın. Aşağıda belirtilen işlemleri yapabiliyor olmalısınız:

- Windows aşağı açılır menülerini kullanabilme,
- farenin sol ve sağ tuşlarını kullanabilme,
- metni işaretlemek için tıklama ve sürüklemeyi kullanabilme,
- pencereleri küçültebilme ve büyütebilme,
- programları başlatabilme ve sonlandırabilme,
- açık programlar arasında geçiş yapabilme,

- dosyaları açma, kaydetme, yeniden adlandırma, taşıma ve kapatma işlemlerini yapabilme,
- aynı anda birden fazla dosyayla çalışabilme ve açık dosyalar arası geçiş yapabilme,
- dosyaları bilgisayara veya harici belleğe kaydedebilme,
- dosya oluşturma ve dosyalar arası hareket edebilme.

Bu kitap 'tek başına' kullanılmak için tasarlanmadı. İstatistiğin temelini anlamak için farklı istatistik kitaplarını okumanızda fayda var. Önemli olan, SPSS kullanırken ve istatistiksel analiz yaparken 'buz dağının altında' neler olduğunu anlamanızdır. SPSS, karmaşık istatistiksel işlemleri yapabilen, çok güçlü bir istatistik programıdır. Bu kılavuz, SPSS'te yer alan bütün istatistiksel teknikleri kapsamamaktadır, sadece en yaygın olan teknikleri içermektedir. Kılavuz, araştırma tasarımlarınızda ve analizlerinizde kendinize olan güveninizi arttırmak için tasarlanmıştır.

Verilerinize ve araştırma probleminize bağlı olarak, SPSS'te yer alan karmaşık analizlerle baş etmek durumunda kalabilirsiniz. İstatistiksel tekniklerin ayrıntılarını açıklayan çok iyi kitaplar bulunmaktadır. Okuyabildiğiniz kadar çok okuyun. Kitaplığınızın raflarında, istatistiği, anlayabileceğiniz dilde (en azından bir kısmını) yazmış olan kitapları bulundurun. Bu kitaplarla birlikte, istatistik dersinde ve araştırma projenizde topladığınız tüm materyalleri bir araya getirerek bir kaynak havuzu oluşturun. İstatistiksel analizleri açıklayan ve analiz sonuçlarını sunan makale örneklerini de toplamak işinize yarayacaktır. Tüm bu materyalleri, araştırma raporunuzu yazarken kullanabilirsiniz.

SPSS Kullanma Kılavuzu, hem sınıf içerisinde öğretmeniniz size araştırma sürecinin çeşitli yönlerini açıklarken hem de kendi araştırma projenizi tek başınıza yürütürken kullanılabilir. Eğer kendi başınıza bir öğrenme süreci içerisindeyseniz kitabın İnternet sayfasında yer alan veri dosyalarını kullanarak kitapta açıklanan tekniklerle alıştırmalar yaptığınızdan emin olun. En iyi öğrenme yolu uygulama yapmaktır. Kendi veri dosyanıza başlamadan önce kitabın size sunduğu veri dosyalarıyla 'oynayın'. Bu alıştırmalar, kendinize olan güveninizi arttıracak ve doğru analizler yapmanızı sağlayacaktır.

Bazen analiz sonucunda elde ettiğiniz çıktılar bu kitapta sunulandan farklı olabilir. Bu durum, çoğu zaman kitapta ele alınan SPSS sürümünden (SPSS Statics v23) farklı bir sürüm kullanmanızdan kaynaklanır. SPSS düzenli olarak geliştirilmektedir. Programın gelişmesi açısından çok önemli olan bu durum bazen öğrencilerin kitapta gördüklerinden farklı bir ekran görmelerine ve kafalarının karışmasına neden olabilmektedir. Genellikle çok büyük farklılıklar oluşmamaktadır. Bu nedenle sakin olmalı ve programı keşfetmeye devam etmelisiniz. Bazen bilgi orada olsa da sayfa farklı olabilmektedir. Değişiklikler ve ayrıntılı bilgi için SPSS İnternet sayfasını ziyaret edin (www.spss.com).

ARAŞTIRMA İÇİN İPUÇLARI

Eğer araştırma projeniz boyunca bu kılavuzdan faydalanacaksanız, size birkaç ipucu vermek isterim.

BİRİNCİ BÖLÜM
Başlarken

Veri analizi, araştırma sürecinin sadece bir bölümüdür. Verilerinizi SPSS'le analiz etmeden önce yapmanız gereken birkaç şey bulunmaktadır. İlk olarak, araştırmanızı tasarlamanız ve araştırmanız için uygun veri toplama aracını seçmeniz gerekir. Çalışmanızı tamamladıktan sonra, elde ettiğiniz verileri, SPSS'e, kod çizelgesine, girmeye hazır hale getirmelisiniz. Verilerinizi girebilmek için SPSS'in nasıl çalıştığını anlamanız gerekmektedir. Tüm bu basamaklar Birinci Bölüm'de tartışılacaktır.

1. Ünite, iyi ve kaliteli veri elde etmek için tasarlanan bir çalışmaya dair ipuçları ve öneriler barındırmaktadır. 2. Ünite, kod çizelgesinin hazırlanmasını ve çalışmadan elde edilen verilerin SPSS için uygun formata dönüştürülmesini sağlayacak bilgiyi içermektedir. 3. Ünite'de program hakkında genel bilgilendirme yapılacak ve programı kullanmak için sahip olmanız gereken temel beceriler tartışılacaktır. Eğer ilk kez SPSS kullanıyorsanız, herhangi bir analiz yapmadan önce 3. Ünite'de yer alan bilgileri okumanız önemlidir.

1
Çalışmanın Tasarlanması

Bir SPSS kitabında araştırma deseninden bahsetmek biraz garip gibi görünse de, araştırma deseni, araştırma sürecinde elde edilen ve analiz edilen verilerin kalitesi için büyük bir öneme sahiptir. SPSS programına girilen veriler bir şekilde elde edilmektedir- ölçek formları uygulayarak, görüşmeyle bilgi toplayarak, eyleme dönüşen davranışları gözlemleyip kodlayarak veya ürünleri ya da performansları nesnel ölçümlerle belirleyerek. Veriler, ancak onları toplamak için kullanılan ölçüm aracı ve veri toplamaya rehberlik eden araştırmanın yapısı kadar iyi olabilir.

Bu ünitede, veri kalitesini etkileyebilecek, araştırma sürecinde yer alan birtakım konular tartışılmaktadır. İlk olarak, genel araştırma tasarımlarından bahsedilmiş; ölçek seçiminde dikkat edilecek hususlar açıklanmış ve son olarak ölçek hazırlamak için gerekli ilkeler sunulmuştur.

ÇALIŞMANIN PLANLANMASI

İyi bir araştırma, dikkatli bir planlamaya ve uygulamaya bağlıdır. Bu süreçte- alanyazın incelemesi, hipotez formülasyonu, araştırma deseni seçme, katılımcı seçme, gözlem kaydı ve veri toplama- size yardım etmek adına 'araştırma yöntemleri' başlığı altında çok sayıda kitap bulunmaktadır. Bu aşamalarda verilecek kararların hepsi, analiz edeceğiniz verinin ve araştırma probleminizi ele alış şeklinizin kalitesini etkilemektedir. Kendi araştırmanızı tasarlarken, çok iyi bir araştırma ortaya koyabilmek için, araştırma tasarlama sürecinde acele etmemenizi öneririm. Bu alanla ilgili farklı metinleri okumak size yardımcı olacaktır. Kitabın sonunda, birkaç iyi ve takibi kolay kaynak, Önerilen Kaynaklar Bölümü'nde listelenmiştir.

Aşağıdaki ipuçlarını, çalışmanızı tasarlarken dikkate alın:

- Araştırma probleminizi ele almak için en uygun yolu, yani araştırma yönteminizi (örn. deneysel, tarama, gözlem) seçerken çok dikkatli olmalısınız. Her araştırma yönteminin güçlü ve zayıf yanları vardır. Mevcut araştırma probleminize en uygun yöntemi seçmelisiniz. Seçtiğiniz konuda daha önce yapılmış olan araştırmalarla ilgili bilgi sahibi olmanız, araştırma yönteminizi seçerken size faydalı olacaktır.
- Eğer deneysel yöntemi kullanacaksanız, gruplar arası desenin mi (her bir deneysel durum için farklı katılımcılar/vakalar) yoksa tekrarlı ölçümler deseninin mi (tüm katılımcıların/vakaların aynı durumlar altında test edilmesi) araştırma probleminize uygun olduğuna karar vermelisiniz. Her yaklaşımın güçlü ve zayıf yanları vardır, bu yüzden çok dikkatli ölçüp biçmek gerekmektedir.
- Deneysel çalışmalarda, bağımsız değişkeninizin yeterli sayıda düzeyinin olduğundan emin olun. Sadece iki düzey (veya grup) kullanmak daha az katılımcıya ihtiyaç duyacağınız anlamına gelmektedir fakat bu durum araştırmanızda elde edeceğiniz sonuçları sınırlandıracaktır. Kontrol grubu çalışmanız için gerekli mi? Yoksa çalışmanızda, kontrol grubu olmasa da olur mu? Kontrol grubunun eksikliği, elde edeceğiniz sonuçları sınırlayacak mı?
- Her zaman ihtiyacınız olandan daha fazla katılımcı seçin. Hepimizin bildiği gibi insanlar güvenilir değillerdir- beklendiklerinde gelmezler, hasta olurlar, ölçekleri bir anda bırakırlar veya hakkıyla doldurmazlar! Bu yüzden bunlara göre plan yapın. Bardağın dolu tarafından değil, boş tarafından bakın.
- Deneysel araştırmalarda, her grup için yeterli katılımcınızın olduğundan emin olun (ve mümkün olduğunca her grup için sayıları eşit tutmaya çalışın). Küçük gruplarla, gruplar arasındaki istatistiksel olarak anlamlı farklılıkları saptamak zordur (Beşinci Bölüm'de güç ile ilgili açıklamalara bakın). İhtiyacınız olan örneklem büyüklüğünü belirlemek için kullanabileceğiniz hesaplamalar bulunmaktadır. Bu konu için ayrıca, Stangor (2006), veya başka istatistik kitaplarının 'güç' (power) başlığı altındaki açıklamalar incelenebilir.
- Mümkün olduğunda, var olan gruplardansa, katılımcıları seçkisiz (*randomly*) olarak deneysel gruplara atayın. Seçkisiz atama, gruplar arası desenlerde, eşit olmayan gruplarla çalışıldığında oluşabilecek problemleri azaltır. Ayrıca, ek ölçümler yaparak grupların birbirleriyle büyük oranda farklılık göstermediklerinden emin olun. Ölçümler sonucunda farklılık tespit ederseniz, bu farklılıkları istatistiksel olarak kontrol edilebilirsiniz (örn. Kovaryans analizi kullanmak).
- Geçerli, güvenilir ve uygun bağımlı değişkenler seçin (bkz. bu ünitenin sonu). Farklı sayıda ölçüm yapmak iyi bir fikirdir- bazı ölçümler diğerlerine göre daha hassastır. Sakın tüm yumurtaları aynı sepete koymayın!
- Çalışmanız esnasında dış etki değişkenlerinin (*extraneous variable*) veya bozucu değişkenlerin (*confounding variable*) olası etkilerini tahmin etmeye çalışın. Bu değişkenler, araştırma sonuçlarınıza dair alternatif açıklamalar sağlayabilir. Bazen kendi çalışmanızın tasarımına gömülmüşken bu değişkenleri fark etmek zordur. Her zaman başka birilerinden (danışman, arkadaş), çalışmayı yürütmeden önce, araştırma tasarımınızı kontrol etmesini rica edin. Araştırma probleminizin dışında kalan, sonuçlarınızı etkileyebilecek potansiyel değişkenleri kontrol etmek için elinizden geleni yapın. Araştırma alanınızı iyi bilmek bu değişkenlerin

tanımlanmasında size yardımcı olur. Eğer kontrol edemediğiniz ek değişkenleriniz varsa, onları ölçebilir misiniz? Ölçerek onları istatistiksel olarak kontrol edebilirsiniz (örn. Kovaryans analizi kullanmak).

- Eğer bir ölçek uyguluyorsanız, ilk olarak ölçekte yer alan yönergelerin, soruların ve ölçek maddelerinin açık ve net olduğundan emin olmak için pilot uygulama yapın. Mümkünse pilot testi, asıl çalışmanızdaki katılımcılarla benzer özelliklere sahip (örn. yetişkinler, işssizler, gençler, mahkûmlar) katılımcılara uygulayın. Katılımcılarınızın, ölçek maddelerini anladıklarından ve bu maddelere uygun yanıtlar verdiklerinden emin olmalısınız. Pilot testin uygulanması, katılımcıları rahatsız eden soruların veya maddelerin belirlenmesini ve düzeltilmesini de sağlayacaktır.
- Eğer bir deney yürütüyorsanız, pilot bir uygulama yapmak hem deneyi hem de işe koşulan bağımlı değişkenleri işletmek için iyi bir fikirdir. Deney sırasında bir cihaz, bir donanım ya da herhangi bir araç gereç kullanacaksanız, bu malzemelerin doğru çalıştığından emin olun. Eğer deney sürecinde sizin dışınızda birileri de olacaksa, onların süreç hakkında iyi eğitilmiş ve bilgi sahibi olduklarından emin olun. Eğer davranışları derecelendirmek için farklı gözlemcileriniz varsa gözlemcilerinizin nasıl kodlama yapacaklarını bildiklerinden emin olun. Bir deneme yapın ve puanlayıcılar arası güvenirliği kontrol edin (başka bir deyişle farklı puanlayıcılardan tutarlı ölçümler alma). Deney süresince yapılacak işlemlerin ve ölçümlerin pilot testinin yapılması, uygulama sırasında yaşanabilecek aksaklıkların ve sonuçları olumsuz etkileyecek ek faktörlerin tanımlanmasında yardımcı olabilir. Bu aksaklıkların bazılarını (örn. deneyin yürütüldüğü ortamın yakınında yapılan inşaat çalışmasından çıkan gürültü) önceden tahmin edemezsiniz, fakat elinizden geldiğince kontrol etmeye çalışabilirsiniz.

UYGUN ÖLÇEK SEÇMEK

Araştırmanızın doğasına bağlı olarak çok çeşitli veri toplama yolları bulunmaktadır. Veri toplama yolları, performansların ya da ürünlerin nesnel kıstaslara göre belirlenmesi ya da davranışların birtakım kıstaslara göre derecelendirilerek ölçülmesini içerebilir. Ayrıca, doğrudan ölçülemeyen bazı yapı ya da özelliklerin (örn. öz-saygı) "işlevsel" yani ölçülebilir hale getirilebilmesi için ölçek kullanılması da veri toplama yollarından biridir. Araştırmalarda kullanılabilecek, geçerliği kabul edilmiş binlerce ölçek bulunmaktadır. Amacınıza uygun olan ölçeği bulmak bazen zor olabilir. Araştırma başlığınıza yönelik detaylı bir alanyazın taraması yapmak, başlamak için ilk adımdır. Alandaki diğer araştırmacılar ölçme işlemini hangi ölçeklerle yapmışlar? Bazen akademik makalelerin eklerinde ölçeği oluşturan asıl maddelere yer verilir; aksi durumda ilgilendiğiniz ölçeğin tasarımını ve geçerliğini açıklayan asıl makaleye ulaşana kadar iz sürmeniz gerekebilir. Bazı ölçeklerin telif hakları, yani 'orijinal' kopyalarının kullanımı, için yayıncısına ücret ödenmesi gerekebilir. Bazı ölçeklerin tamamı ise basıldığı dergi makalesinde yer alır ve 'kamu malı' olarak değerlendirilir. Yani bu ölçekler, yayıncısına herhangi bir ücret ödenmeden de kullanılabilir. Ne olursa olsun kullanılan ölçeğin bilgilerine uygun bir şekilde atıf yapılması oldukça önemlidir.

Kullanılacak ölçeği seçerken, ölçeğin iki karakteristik özelliğine dikkat etmek gerekir: güvenirlik ve geçerlik. Her iki faktör, toplanan verinin kalitesini etkileyebilir. Kullanılabilecek ölçekler

2

Kod Çizelgesinin Hazırlanması

Ölçeklerden ve ölçümlerden elde ettiğiniz verileri SPSS'e girmeden önce 'kod çizelgesi' hazırlamanız gerekmektedir. Bu ünitede, her kişi veya vakadan elde edilen bilgilerin SPSS'te kullanılacak veri haline dönüştürülmesi için gerekenler özetlenecektir. Bu süreçteki adımlar yüksek lisans öğrencilerimin oluşturduğu veri dosyası kullanılarak gösterilecektir. Ölçeğin ve kod çizelgesinin bir örneğini Ek Bölümü'nde bulabilirsiniz. Veri dosyasına, kitabın İnternet sayfasından ulaşabilirsiniz. Veri seti, sizlere, ölçek geliştirmekten analize, hazır veri dosyasını oluşturana kadar ki tüm süreci takip etmenize imkân sağlayacaktır. Her ne kadar kod çizelgesinin nasıl oluşturulduğunu bir anket üzerinde göstersem de, benzer bir süreç, deneysel araştırmalar veya kayıt incelemesine dayalı görüşmeler (örn. hastane kayıtları) için de gereklidir.

Kod çizelgesi hazırlamak, işe nasıl başlayacağınıza karar vermeyi (ve belgelemeyi) gerektirir:

- tüm verileri tanımlayın ve etiketleyin,
- her cevap için bir numara atayın.

Tüm bu bilgileri, defterinize ya da bilgisayarınıza kaydetmelisiniz. Bu bilgileri güvenli bir yerde tutun; bir süreliğine kullanmadığınız kısaltma ve numaraların neler olduğuna bakmak için veri dosyasına geri dönmek kadar zor bir şey yoktur.

Kod çizelgenize, ölçeğinizde yer alan tüm verilerin ve cevapların kısaltmalarını ve numaralarını SPSS'te kullanacağınız şekilde girmelisiniz. Bu ünitede farklı basamakları göstermek için basitleştirilmiş örneklere yer verilecektir. Kod çizelgesinin ilk sütununa değişkenin SPSS'te gözükeceği şekliyle kısaltmasını yazabilirsiniz. İkinci sütunda ise değişkeni daha ayrıntılı açıklayabilir böylelikle daha sonra bu değişkeni tespit edebilirsiniz.

SPSS Değişken Adı	Değişken	Kodlama	Ölçek Türü
ID	Katılımcı numarası	Her bir ankete verilmiş olan numara	Skala
Cinsiyet	Cinsiyet	1 = Erkek 2 = Kadın	Nominal
Yaş	Yaş	Yıl bazında	Skala
Medhal	Medeni hali	1 = bekâr, 2 = ilişkisi var, 3 = ilk evliliği, 4 = ikinci evliliği, 5 = boşanmış/ayrılmış, 6 = dul	Nominal
Egitim	Eğitim durumu	1=ilkokul, 2=ortaokul , 3=lise, 4=yüksek okul, 5=lisans, 6=lisansüstü	Ordinal

Üçüncü sütunda, elde edilen her cevap için nasıl kodlama yapılacağı gösterilmiştir. Dördüncü sütunda, veri dosyasını kurarken SPSS'te belirtilen ve ihtiyacınız olan ölçek türleri tanımlanmıştır. Üç seçenek bulunmaktadır: Sınıflama (*nominal*) (özel sırası olmayan kategoriler), sıralama (*ordinal*) (sıralı kategoriler, bir değişkenin farklı aşamalarını gösterirler) ve skala (*scale*) (pek çok değeri bulunan sürekli puanlar). Cinsiyeti sınıflama ölçeği olarak tanımladığımı, cinsiyete göre keyfi değer atayacağımı ve bu atamada herhangi bir aşamanın, sıralamanın olmadığını göreceksiniz. Eğitim durumunu, sıralama ölçeği olarak tanımladım. Çünkü numaralar, bitirilmiş olan eğitim kademesini temsil etmektedir. Yaş, skala olarak tayin edilmiştir. Her bireyin yaşı kendi durumuna özeldir. Eğer yaşı kategorilere ayırırsam (örn. 18-30, 31-50, 50+) değişken sıralama ölçeği olarak tanımlanabilir.

Değişken Adları

Ölçeğinizde yer alan tüm soru ve maddelerin her birinin kendisine özgü bir değişken adı olmalıdır. Bazı isimler değişkenleri doğrudan tanımlayabilir (örn. cinsiyet, yaş). Anketi oluşturan bazı sorular içinse kısaltma kullanımı uygun olacaktır (örn. m1, m2, m3 ölçeği oluşturan maddeler için kullanılabilir).

SPSS'te verilerinize ad vermek için uymanız gereken bazı kurallar vardır. Bunlar 'Değişkenlere İsim Verme Kuralları' başlığı altında toplanmıştır. SPSS'in önceki sürümlerinde (12. sürümden önce) değişkenlere isim vermek için sadece sekiz karakter kullanılırdı. Sonraki sürümler daha uzun isimler kullanmaya izin veriyor olsa da çok uzun değişken isimleri, çıktılarda okuma güçlüğüne neden olmaktadır.

Değişkenlere İsim Verme Kuralları:

Değişken isimleri:

- Değişkene özgü olmalı (her değişkenin farklı adı olmalı)
- Harfle başlamalı (numarayla değil)
- Nokta, boşluk, özel karakter veya sembol içermemeli (!, ?, * ")
- SPSS komutlarında kullanılan kelimeleri içermemeli (all, ne, eq, to, le, lt, by, or, gt, and, not, ge, vb.)
- 64 karakteri geçmemeli

Veri setinizin ilk değişkeni ID numarası olmalıdır- örneklemdeki her bireyin numarası. Veri giriş işlemlerine başlamadan önce her ölçeğe ve veri kayıtlarına bir numara atayın. Numaraları veri setlerinin ilk sayfalarına, açıkça görülebilecek bir yere yazın. Böylece ilerleyen süreçte bir hata fark ettiğinizde o kayda kolayca geri dönerek hatanın kaynağını bulabilirsiniz.

CEVAPLARIN KODLANMASI

Her cevap, SPSS'e girilmeden önce mutlaka numaralandırılmalıdır. Bazı değişkenler (örn. yaş) zaten hazır bir formatta olabilir, cinsiyet gibi diğer değişkenler ise numara formatına dönüştürülmelidir (1= erkek, 2= kadın). Eğer sorularınızın cevaplarına numara atadıysanız (eğitim durumu sorusuna göz atın), bu işinizi çok kolaylaştıracaktır. Eğer öyle değilse, numaralandırma için karar vermeli ve kodlama süresince tutarlı davranmalısınız. Örneğin listedeki ilk cevap 1, ikincisi 2 vd.

Medeni haliniz nedir?

□ Bekâr □ İlişkisi var □ Evli □ Boşanmış

Yukarıdaki sorunun cevapları şu şekilde numaralandırılabilir: Eğer kişi 'bekâr'ı işaretlediyse 1; 'ilişkisi var'ı işaretlediyse 2; 'evli'yi işaretlediyse 3 ve 'boşanmış'ı işaretlediyse 4.

AÇIK UÇLU SORULARIN KODLANMASI

Açık uçlu soruların (katılımcının kendi cevaplarını verdiği sorular) kodlanması biraz daha karmaşık bir işlemdir. Örnek soruya bakalım: *Yaşamınızdaki en temel stres kaynağı nedir?* Bu soruya verilecek cevabı kodlayabilmeniz için tüm ölçekleri kontrol etmeli ve ortak temaları bulmalısınız. Katılımcıların stres kaynağı olarak nitelendirdikleri, iş, ekonomi, ilişki durumu, sağlık veya zaman darlığı gibi temaları listelemelisiniz. Kod çizelgesinde, cevapları *stres* başlığı

altında listeleyebilir ve elde ettiğiniz her temaya bir numara atayabilirsiniz (iş=1, arkadaşlar=2 vb.). Her cevaba, listenizde yer almayan başka bir numarayı atayabilirsiniz. Her katılımcıdan elde edilen verileri girerken, katılımcının verdiği cevabı kod çizelgenizde stres teması altındaki temalarla karşılaştırarak uygun tema altına yerleştirip o temanın numarasını atayabilirsiniz.

Kod çizelgenizi hazırladıktan sonra, veri giriş işlemlerine neredeyse hazır hale gelirsiniz. İlk olarak SPSS hakkında bilgi sahibi olmalı (3. Ünite) ve bir veri dosyası hazırlayarak verilerinizi girmelisiniz (4. Ünite).

3

SPSS'i Tanımak

SPSS farklı ekran ve pencerelerde, farklı işlemler yapacak şekilde tasarlanmıştır. Pencerelere erişmek için ya var olan bir veri dosyasını açmanız ya da kendi veri dosyanızı oluşturmanız gerekir. Bu yüzden, bu ünitede SPSS'in nasıl açılıp kapandığına; hazır bir dosyanın nasıl açılıp kapatılacağına ve eldeki basılı verilerden, nasıl veri dosyası oluşturulacağına bakacağız. Sonrasında SPSS'te yer alan pencereleri inceleyeceğiz.

SPSS'E BAŞLAMAK

SPSS'i başlatmanın çeşitli yolları vardır:

- En kolay yol, bilgisayarınızın masaüstünde bulunan SPSS simgesine iki kez tıklamaktır.
- Bilgisayarınızdaki Başlat kutucuğunu tıklayarak Programlar seçeneğini seçerek, farenin imleci ile **SPSS Statistics 23** simgesine tıklayabilirsiniz. Bu yol; bilgisayarınıza, kullandığınız SPSS programının sürümüne göre farklılık gösterebilir.
- Ayrıca SPSS, Windows Explorer veri dosyaları içerisinde yer alan SPSS dosyası tıklanarak da başlatılabilir (dosya .sav uzantılıdır).

SPSS'i açtığınızda, 'What would you like to do?'(Ne yapmak istersiniz?) sorusunu soran bir pencereyle karşılaşırsınız. Bu pencereyi kapatmak oldukça kolaydır (kapatmak için sağ köşede bulunan çarpıya tıklayın).

HAZIR BİR VERİ DOSYASINI AÇMAK

Eğer hazır bir veri dosyasını (örn. **survey.sav**, kitaba ait İnternet sayfasında yer almaktadır) açmak istiyorsanız ekranın üstündeki menü çubuğundan **File** seçeneğine tıklayın ve **Open** seçeneğinin altından **Data**'ya tıklayın. **Open File** diyalog kutusu, size bilgisayarınız içerisinde

gezinme şansı tanıyarak hazır veri dosyanızın kayıtlı olduğu yere ulaşmanızı sağlar.

Her zaman bilgisayarınızda kayıtlı olan veri dosyasını açmalısınız. Eğer verileriniz hafıza kartı veya USB içerisinde ise, öncelikle dosyanızı bilgisayarınıza kopyalayınız. Bulmak ve kullanmak istediğiniz dosyayı **Open** seçeneğinden açabilirsiniz. Tüm SPSS dosyalarının .sav uzantılı olduğunu unutmayın. Tüm verileriniz **Data Editor** penceresinde açılacaktır.

VERİ DOSYALARIYLA ÇALIŞMAK

SPSS aynı anda birden çok veri dosyasıyla çalışma imkânı sağlar. Bu özellik kullanışlı olabileceği gibi, kafa karışıklığına da neden olabilir. En az bir dosyayla çalışmak gerekmektedir. Herhangi bir veri dosyasını kapatırken SPSS size çıkmadan önce dosyayı kaydetmeyi isteyip istemediğinizi sorar. Eğer kaydetmeden çıkarsanız, veri dosyasını açtığınız andan son ana kadar yaptığınız tüm yeni değişken ve veri girişlerini kaybedersiniz.

Veri dosyasını kaydetmek

Oluşturduğunuz yeni bir veri dosyasında veya daha önceden var olan bir dosyada değişiklik yaptığınız zaman (örn. yeni değişken eklemek), verilerinizi kaydetmeyi unutmayın. Bu otomatik gerçekleşen bir durum değildir. Eğer düzenli kaydetme yapmazsanız ani bir elektrik kesintisinde veya kazara yanlış bir tuşa bastığınızda (bazen olabiliyor), tüm verilerinizi kaybedersiniz. Bu nedenle, kendinizi olası bir kalp krizinden koruyun ve düzenli olarak verilerinizi kaydedin.

Çalışırken verilerinizi kaydetmek için, **File** menüsüne gidin (sol üst köşede) ve **Save** seçeneğini seçin. Veya eğer isterseniz ekranınızın sol üst köşesindeki disket şeklindeki sembole de tıklayarak verilerinizi kaydedebilirsiniz. Bu sayede bilgisayar işlemciniz hangi işlemi yürütürse yürütsün verileriniz kaydolur. Her zaman dosyanızı bilgisayarın belleğine kaydetmelisiniz- harici belleklerle çalışmak bir felakete davetiye çıkarır. Bilgisayar belleğinde değil de harici bellekte çalıştığı için verilerini kaybeden çok fazla öğrencim oldu.

Veri dosyanızı ilk kez kaydettiğinizde, size veri dosyasının nerede saklanacağı ve ona vereceğiniz isim sorulmaktadır. Veriyi nereye kaydedeceğinizi seçin ve dosyaya ismini verin. SPSS otomatik olarak dosyanıza .sav uzantılı isim verecektir. Bu isimlendirme veri dosyanızı tanımanız için yapılmaktadır. Uzantıyı değiştirmeyin. Değiştirdiğiniz takdirde SPSS bir sonraki dosya çağırma işleminde dosyanızı görmeyecektir.

Başka bir veri dosyası açmak

Bir veri dosyasıyla işiniz bittiğinde ve başka bir veri dosyası açmak istediğinizde **File**'a tıklayın ve **Open**'ı seçin sonrasında **Data** seçeneğini tıklayın. Açmak istediğiniz diğer dosyanın yerini bulun. İstenilen dosyaya tıklayın ve **Open** seçeneğine basın. Çalışan dosyanız başka bir pencerede beklerken, ikinci dosya açılacaktır. En iyi yol çalışmadığınız dosyanın kapatılmasıdır- çoklu dosya ile çalışmak zaman zaman kafa karıştırıcı olabiliyor.

Yeni bir veri dosyası oluşturmak

Yeni bir veri dosyası oluşturmak çok kolaydır. **File**'a tıklayın, sonra aşağı açılan menüden **New** seçeneğine doğru imleci kaydırın ve **Data**'yı seçin. Bundan sonra değişkenlerinizi tanımlayabilir ve verilerinizi girebilirsiniz. Bunu yapmadan önce, SPSS içerisinde yer alan bazı diyalog kutularının ve pencerelerin nasıl kullanılacağına dair bilgi sahibi olmalısınız.

PENCERELER

SPSS ana pencereleri **Data Editor**, **Viewer**, **Pivot Table Editor**, **Chart Editor** ve **Syntax Editor**'dür. Bu kısımda bu pencereler genel olarak açıklanacak, ilerleyen kısımlarda ise ayrıntılandırılacaktır.

Verilerinizin analizine başladığınızda, bu pencerelerden birkaçını aynı anda kullanacaksınız. Bazı öğrenciler bu durumu karışık buluyorlar, ancak bir kere kavrandığında oldukça basittir. **Data Editor** penceresi, analiz yapacağınız verilerinizi içerdiği için her zaman açık kalır. Analizleri yapmaya başladığınızda **Viewer** penceresi açılır çünkü analizlerinize ait sonuçlar ve yaptığınız analizlerin listesi bu pencerede yer alır.

Diğer pencereler tıpkı bilgisayarınızın masaüstündeki sayfalar gibidir-aralarında gezinebilirsiniz, bazen biri en üstteyken, başka zaman bir diğeri olabilir. Açtığınız her pencere, ekranın altında listelenir. Pencereleri değiştirmek için en üste gelmesini istediğiniz pencereye tıklamanız yeterlidir. Pencereleri değiştirmek için, üstte yer alan menü çubuğundan **Window** seçeneği de tıklanabilir. Bu sayede tüm açık pencerelerin listesine ulaşabilir ve çalışmak istediğiniz pencereyi seçebilirsiniz.

Bazen SPSS pencereleri ekranın tamamını kaplamayabilir. **Viewer** (sonuçların görüntülendiği yer) penceresini büyütmek ve ekranın tamamını kaplamasını sağlamak kolaydır. Bunu yapmak için, ekranınızın sağ üst köşesine bakın. Orada üç küçük sembol yer almaktadır. Ortadaki simgeye tıklayın ve pencerenizi tüm sayfayı kaplayacak ölçüye getirin. Küçültmek için tekrar aynı simgeye tıklayın.

Data Editor penceresi

Data Editor penceresi veri dosyanızın içeriğini gösteren, farklı pencereleri açan, açık dosyayı kaydeden ve kapatan, yeni veri dosyası yaratan, üzerinde veri girişi ve düzenlemesi yapılan, aynı zamanda istatistiksel analizlerin (bkz. Şekil 3.1) yapıldığı penceredir.

İKİNCİ BÖLÜM

Veri dosyası hazırlama

Veri dosyası hazırlama birtakım basamaklar içermektedir. Bu basamaklar, veri dosyasının oluşturulması ve çalışmanız için topladığınız verilerin kod çizelgenizde tanımlanan formata göre (2. Ünite'de ele alınmıştır) girilmesidir. Sonrasında veri dosyanızı muhtemel hatalar için kontrol etmeli ve varsa hataları düzeltmelisiniz. Kitabın İkinci Bölüm'ü bu iki basamağı anlatmaktadır. 4. Ünite'de veri dosyası oluşturmak ve veri girmek için gerekli süreçler tartışılmıştır. 5. Ünite ise veri dosyalarının incelenmesi ve hatadan arındırılmasını içermektedir.

4

Veri Dosyası Oluşturmak ve Veri Girişi

Veri dosyası oluşturmak ve veri girişi yapmak birtakım aşamaları olan bir süreçtir. Bu ünitede size veri dosyası oluşturma ve veri girişi süreci hakkında bilgi vereceğim.

Ünite, veri dosyası oluşturmak için gerekli üç önemli basamağı içermektedir.

- *Basamak 1*. Verilerin kontrol edilmesi ve düzenlenmesi,
- *Basamak 2*. Değişkenleri tanımlayarak veri dosyasının yapısınının kurulması.
- *Basamak 3*. Veri girişi- her katılımcıdan/vakadan her değişken için toplanan değerlerin ya da cevapların girilmesi

Bu süreçleri size göstermek için Ek Bölümü'nde açıkladığım **survey.sav** veri dosyasını kullanacağım. Bu veri dosyasına ait kod çizelgesi de Ek Bölümü'ndedir.

Veri dosyaları, diğer tablolama programlarından (örn. Excel) çekilebilir. Bu özellik, bilgisayarlarında SPSS olmayan öğrenciler için veri giriş işlemini kolaylaştırmaktadır. Temel bir Excel dosyası oluşturulup verilerinizi Excel'e girebilirsiniz. Veri girişi bittiğinde, verilerinizi SPSS'e aktarabilir ve veri düzenleme ve veri analizi basamaklarını gerçekleştirebilirsiniz. Excel kullanarak veri girişi ilerleyen kısımlarda anlatılacaktır.

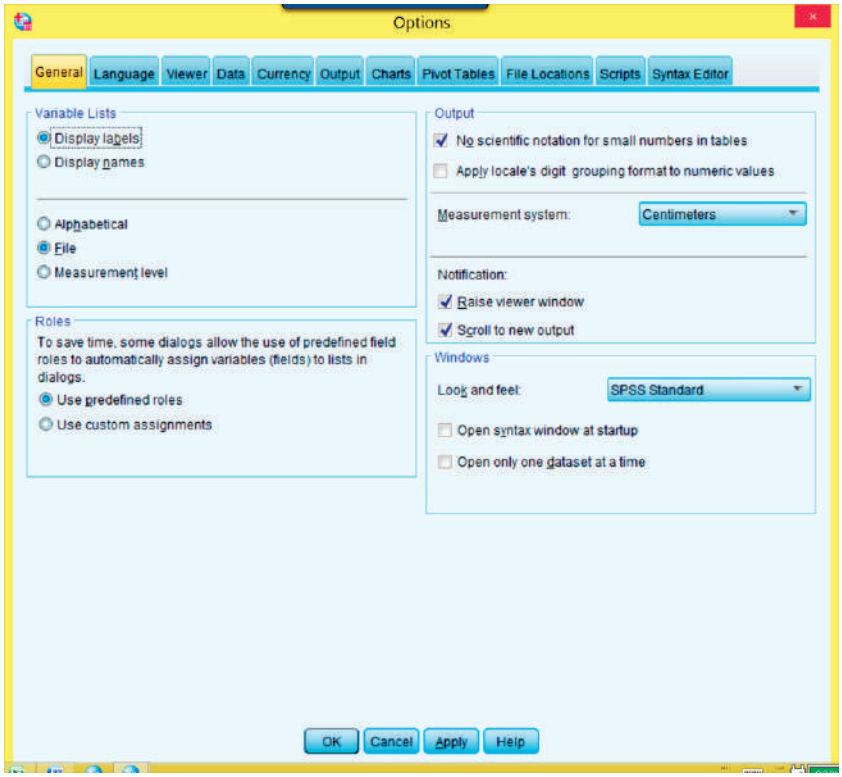
SPSS AYARLARINI DEĞİŞTİRME

Veri dosyasını oluşturmadan önce, verilerinizi ve çıktılarınızı yöneten SPSS ayarlarını kontrol etmek iyi bir fikirdir. Ayarlar, size verilerinizin nasıl görüntüleneceğini, çıktılarınızın görüntüleneceği tablo türlerini ve programın diğer birçok özelliğini seçmenizi sağlar. Bazı ayarlar ilk başta karmaşık gelebilir, ancak programı, veri girişi ve analiz sürecinde bir kez

kullandığınızda bu bölüme göz atmak isteyebilirsiniz.

Eğer bilgisayarınızı başka bir kullanıcıyla (laboratuvar bilgisayarları) ortaklaşa kullanıyorsanız, bu ayarların farkında olmanız önem taşımaktadır. Bazen öğrenciler, program ayarlarında programın çalışma düzenini derinden etkileyecek değişiklikler yapabilirler. Bu ayarların, nasıl değiştirileceğini bilmek faydalı olacaktır.

Options ekranını açmak için, üst tarafta yer alan menüden **Edit**'e tıklayın ve **Options**'ı seçin. Şekil 4.1'de işlem sonucunda oluşan ekran gösterilmiştir. Ekranda, birçoğunu değiştirme ihtiyacı duymayacağınız pek çok seçenek göreceksiniz. Aşağıda, önemli olan seçenekleri açıklayacağım. Çeşitli sekmeler arasında geçiş yapmak için, istediğiniz sekmenin üzerine tıklamanız yeterlidir. Tüm sekmeler için, yapmak istediğiniz ayarların hepsini bitirmeden önce **OK**'e tıklamayın.



Şekil 4. 1. Options ekranı

General sekmesi

Analizlere başladığınızda, dosyanızda bulunan verilerin alfabetik olarak mı yoksa listede bulunduğu gibi mi listelenmesine karar verebilirsiniz. Ben her zaman listede bulunduğu gibi sıralıyorum çünkü bu sayede ölçek ve kod çizelgeme uygun bir sıralama elde etmiş oluyorum.

Verilerinizi dosya sırasındaki gibi saklamak için, **File** menüsündeki **Variable List** bölümünün işaretli olduğundan emin olun.

Sağ taraftaki **Output** bölümünde yer alan **No scientific notation for small numbers in tables** kutucuğunu işaretleyin. Bu seçenek sizi, çıktıda karşılaşabileceğiniz garip görünümlü sayılardan kurtaracaktır.

Data sekmesi

Data sekmesini tıklayarak, görüntülenen veri dosyanızda değişiklikler yapabilirsiniz. Eğer değişkenleriniz ondalık basamak içermiyorsa, tüm değişkenlerinizin görüntülenme şeklini değiştirmek iyi olacaktır. Bunun için **Display Format for New Numeric Variables**'tan **Decimal Places** değerini 0 olarak değiştirin. Bu sayede yeni sayısal değerlerinizin hiçbirinde ondalık sayı kısmını görmezsiniz. Bu işlem, veri dosyanızın kapladığı alanı azaltır ve görünüşünü basitleştirir.

Output sekmesi

Bu sekme, verilerinizin isimlerini ve etiketlerini çıktıda olmasını istediğiniz gibi değiştirebilmenize olanak verir. En alt bölümdeki **Variable values in labels are shown as**'den **Values and Labels**'ı seçin. Bu seçenek size **Viewer** penceresinde hem sayısal değerleri hem de açıklama etiketlerini bir arada görmenizi sağlar.

Bu kısımda **Output Display**'ı işaretleyin ve **Pivot tables and charts**'ı seçin. Bu işlem, eğer parametrik olmayan bir test kullanmaya niyetliyseniz ayrıca önemlidir.

Pivot Tables sekmesi

SPSS, birçok analize ait veriyi, **pivot tables** olarak adlandırılan tablolar üzerinde gösterir. **Pivot Tables** sekmesinde size sunulan liste içerisinde yer alan tablo türlerinden birini seçebilirsiniz. Deneyimledikçe ihtiyacınıza cevap verecek doğru tablo düzenini seçmeyi öğreneceksiniz. Ben, alandan kazanç sağladığı için **CompactBoxed** stilini kullanmayı tercih ediyorum.

Pivot Tables sekmesinin altında başka seçenekler de mevcuttur- **Copying wide tables to the clipboard in rich text form** etiketine basın. Aşağı açılır menüden **Shrink width to fit**'e tıklayın. Bu seçenek, özellikle, çıktıları SPSS'ten Microsoft Word'e yapıştırırken, sonuçların sayfa için çok geniş olduğu durumlarda faydalı olur.

Tablo şekillerini istediğiniz sıklıkta değiştirebilirsiniz-sadece bunu analiz sürecini başlatmadan *önce* yapmanız gerektiğini unutmayın. Tablo şekillerini çıktı dosyasında değiştiremezsiniz ancak, tabloların birçok özelliğini (örn. yazı ebatı, sütun genişliği vb.) **Pivot Table Editor** kullanarak ayarlayabilirsiniz. Düzenlemek istediğiniz tablo üzerine iki kere tıklayarak tabloyu aktifleştirebilirsiniz.

5
Veri Tarama ve Temizleme

Verilerinizin analizine başlamadan önce, veri setinizi hatalara karşı kontrol etmelisiniz. Veri girerken hata yapmak oldukça kolaydır ve ne yazık ki bazı hatalar tüm analizlerinizi mahvedebilir. Örneğin 3 yerine 35 girmek korelasyon analizinizin sonuçlarını saptırabilir. Bazı analizler ise uç değerlere (*outliers*), diğer puanların çok üstünde veya altındaki puanlara, karşı duyarlı olurlar. Bu nedenle hataları tespit etmek için zaman harcamak, sonradan oluşacak hasarları onarmak için harcanacak zamandan çok daha önemlidir. Sıkıcı ve büyük veri dosyaları için göz korkutucu olsa da, bu süreç gereklidir ve sizi, ilerleyen zamanda birçok sorundan kurtaracaktır.

Veri tarama süreci birkaç adım içermektedir.

- *Adım 1: Hata kontrolü.* İlk olarak, değişkenlerinize ait her değerin olası değer aralığında olup olmadığını kontrol edin.
- *Adım 2: Veri dosyanızdan hata bulma ve hatayı düzeltme.* İkinci olarak, veri dosyanızda hata oluşan yeri bulun ve onu düzeltin veya silin.

Bu adımları pratik bir şekilde yapmanıza olanak tanımak adına kitabın İnternet sayfasında değiştirilmiş bir veri dosyası (**error.sav**) oluşturdum (**survey.sav** dosyası değiştirilerek oluşturuldu). Süreci takip edebilmek için SPSS'i başlatmalı ve **error.sav** dosyasını açmalısınız. Bilgisayarda her bir basamak üzerinde çalışırken, verilerin düzenlenmesine, çıktıların yorumlanmasına ve menü kullanımına aşinalık kazanacaksınız. Her bir prosedür için SPSS dizimi eklenmiştir. **Syntax Editor**'ü kullanmak ve SPSS komutlarını kaydetmek ve saklamak için daha fazla bilgiyi 3. Ünite'de bulabilirsiniz.

Önemli: Başlamadan önce **Edit** menüsünden **Options**'ı seçin. **Output** sekmesi altından, en son kutuya (**Variables values in labels shown as:**) gidin ve **Values and Labels**'ı seçin. Bu işlem, her kategorik veriniz için hem kodları hem de kodlara ait etiketleri bir arada görmenizi sağlar- hatayı daha kolay tespit etmenize olanak tanır.

ADIM 1: HATA KONTROLÜ

Hata kontrolü yaparken, öncelikli olarak değişken için atanan değerlerden veya değer aralıklarından farklı bir değerin girilip girilmediğini kontrol etmelisiniz. Örneğin cinsiyet için 1= erkek, 2= kadın ise bu değişken için 1 ve 2 değeri dışında bir değerin olmaması gerekir. Belirtilenlerin dışındaki herhangi bir değer, istatistiksel analizinizi saptırabilir- bu nedenle başlamadan önce hataların düzeltilmesi oldukça önemlidir. Hata kontrolü için, her değişkeninizin frekanslarını denetlemeniz gerekmektedir. Bu işlem, ölçeği oluşturan tüm maddeler için yapılmalıdır. Ölçeğe ait toplam puan hesaplanmadan önce hata düzeltmeleri mutlaka yapılmalıdır. Belirlediğiniz hataları ve veri dosyasında yaptığınız değişiklikleri kaydetmek için sürece ait bir 'seyir defteri' tutmak iyi bir fikir olacaktır.

SPSS kullanırken hataları tespit etmek amacıyla pek çok farklı yol kullanılabilir. Bazıları kategorik değişkenler (örn. cinsiyet) için, bazıları ise sürekli değişkenler (örn. yaş) için daha uygundur.

Kategorik değişkenlerin kontrolü

Aşağıda gösterilen örnekte **error.sav** (kitabın web sayfasında yer almaktadır) veri dosyasını kullanarak kategorik değişkenlerde; cinsiyet, medeni hal ve eğitim durumu, hata kontrolünü göstereceğim. Hataları tespit etme ve düzeltme sürecini deneyimleyebilmeniz için **error.sav** dosyasına bazı belirgin hatalar eklenmiştir.

Kategorik değişkenlerde hata kontrolü için yapılması gereken işlemler:

1. Ekranın üstündeki ana menüden **Analyze**'a tıklayın ve sonra **Descriptive Statistics**, sonra da **Frequencies**'e tıklayın.
2. Kontrol etmek istediğiniz değişkeni (örn. cinsiyet, medeni hal, eğitim durumu) seçin. Değişkenleri daha kolay bulabilmek için değişkenlerin üstünde farenin sağ tuşuna tıklayın ve **Sort Alphabetically** veya **Variable Name** veya **Variable Labels**'ı tıklayın.
3. Ok simgesine basarak değişkenleri **Variable** kutusuna yönlendirin.
4. **Statistics** düğmesine basın. **Dispersion** bölümünden **Minumum** ve **Maximum** seçeneklerini işaretleyin.
5. **Continue** ve sonrasında **OK**'e basın (veya **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste**'e tıklayın).

Bu işlemlerden oluşan dizim şu şekildedir:

```
FREQUENCIES  VARIABLES=sex marital educ
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM
/ORDER= ANALYSIS .
```

Bu işlemler sonucunda elde edilen çıktılar aşağıda sunulmuştur.

Statistics

		sex	marital status	highest educ completed
N	Valid	439	439	439
	Missing	0	0	0
Minimum		1	1	1
Maximum		3	8	22

sex

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 MALES	185	42.1	42.1	42.1
	2 FEMALES	253	57.6	57.6	99.8
	3	1	.2	.2	100.0
	Total	439	100.0	100.0	

marital status

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 SINGLE	105	23.9	23.9	23.9
	2 STEADY RELATIONSHIP	37	8.4	8.4	32.3
	3 LIVING WITH PARTNER	37	8.4	8.4	40.8
	4 MARRIED FIRST TIME	189	43.1	43.1	83.8
	5 REMARRIED	30	6.8	6.8	90.7
	6 SEPARATED	10	2.3	2.3	92.9
	7 DIVORCED	24	5.5	5.5	98.4
	8 WIDOWED	7	1.6	1.6	100.0
	Total	439	100.0	100.0	

highest educ completed

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 PRIMARY	2	.5	.5	.5
	2 SOME SECONDARY	52	11.8	11.8	12.3
	3 COMPLETED HIGHSCHOOL	85	19.4	19.4	31.7
	4 SOME ADDITIONAL TRAINING	120	27.3	27.3	59.0
	5 COMPLETED UNDERGRADUATE	123	28.0	28.0	87.0
	6 POSTGRADUATE COMPLETED	56	12.8	12.8	99.8
	22	1	.2	.2	100.0
	Total	439	100.0	100.0	

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
Ön Analizler

Veri dosyanızı temizledikten sonra, veri dosyasını inceleme ve değişkenlerinizin doğasını keşfetme sürecine başlayabilirsiniz. Böylelikle, araştırma probleminiz doğrultusunda yapacağınız istatistiksel işlemlere hazır hale gelmiş olursunuz. Kitabın Üçüncü Bölüm'ü, beş üniteden oluşmaktadır. 6. Ünite'de kategorik ve sürekli değişkenlerden betimsel istatistik elde etmek için kullanılan prosedürlerden bahsedilmektedir. Ayrıca bu ünitede sürekli değişkenlere ait verilerin dağılımlarından da (normallik ve uç değerler) bahsedilmektedir. Grafikler, verilerinizi anlayabilmek için kullanabileceğiniz faydalı araçlardır. SPSS'te sıklıkla kullanılan bazı grafiklere 7. Ünite'de değinilmiştir. Bazı analizler için veri dosyası üzerinde değişiklikler yapılması gerekebilir. Bu değişiklikler, her maddeye verilen puanlarla ölçekten elde edilen toplam puanın hesaplanmasını gerektirebilir. Sürekli değişkenlerin daraltılarak kategorik değişkenlere dönüştürülmesi de gerekebilir. Tüm bu veri değişimleri 8. Ünite'de anlatılacaktır. 9. Ünite'de ise bir ölçeğin güvenirlik (iç tutarlılık) kontrolleri sunulmaktadır. Güvenirlik, tarama çalışmaları veya kişilik özellikleri, tutum, inanç vb. ölçümler için oldukça önemlidir. Ayrıca 3. Bölüm, araştırma probleminize en uygun analizin ne olduğu yönünde karar vermenize yardımcı olacak bilgiler de içermektedir. 10. Ünite'de SPSS'te bulunan bazı istatistiksel teknikler tanıtılacak ve ihtiyacınıza uygun tekniğe karar verme süreci adım adım anlatılacaktır. İhtiyacınız olan önemli konular da (örn. soru türleri, veri türleri, değişkenlerin yapısı) vurgulanacaktır.

6
Betimsel İstatistikler

Veri dosyanızda hata olmadığından emin olduktan sonra (en azından her değişkeniniz için ranjın dışında veri olmadığını kontrol ettikten sonra) veri analizinin betimsel kısmına başlayabilirsiniz. Betimsel analizlerin kullanıldığı çeşitli yerler vardır. Bunlar:

- Araştırma raporunuzun metot kısmında örneklemin özelliklerini açıklamak.
- Araştırma probleminize uygun istatistiğe ait varsayımların ihlal edilip edilmediğine yönelik kontrol yapmak.
- Belirli araştırma problemlerini çözmek.

5. Ünite'de açıklanan, verilerinizin kontrol edilmesi için belirtilen işlemler aynı zamanda araştırma raporunuzun metot bölümünde örneklem özelliklerinden bahsetmek için gerekli olan bilgiyi de size sağlayacaktır. Örneklemde yer alan bireylerden bilgi almak; kadın ve erkeklerin sayısı, yaş aralıkları ve ortalaması, eğitim durumları ve kendilerine dair diğer bilgiler, önemlidir. Pek çok istatistikte, (örn. t-test, ANOVA, korelasyon) bireysel testlerden elde edilen verilerin, analizler için gerekli olan varsayımları ihlal etmemesi gerekmektedir (İstatististiksel testlerin ayrıntıları Dördüncü Bölüm ve Beşinci Bölüm'lerde verilecektir).

Varsayımların test edilmesi, genellikle değişkenler üzerinden yapılacak betimsel analizler sayesinde olur. Bunun için kullanılacak betimsel istatistikler, ortalama (*mean*), standart sapma (*standard deviation*), ranj (*range of scores*), çarpıklık (*skewness*) ve basıklıktır (*kurtosis*). Elde edilen verilerle, farklı yollar kullanılarak betimsel istatistikler yapılır.

Eğer veri dosyanızdaki tüm değişkenlerin genel özelliklerine hızlıca göz atmak istiyorsanız, öncelikle kod çizelgenize başvurabilirsiniz. Bu bölümdeki örneği takip edebilmek için **survey.sav** dosyasını açın.

Kod çizelgesi elde etmek için yapılması gereken işlemler:

1. **Analyze**'a tıklayın, **Reports**'a ve sonra **Codebook**'a tıklayın.
2. İstediğiniz değişkeni seçerek (örn. cinsiyet, yaş), **Codebook** kutusuna taşıyın.
3. **Output** sekmesine tıklayın ve **Options** bölümündeki **Label, Value Labels** ve **Missing Values** seçeneklerindeki işareti kaldırın.
4. **Statistics** sekmesine tıklayın ve tüm seçenekleri işaretleyin.
5. **OK**'e basın (veya **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste**'e tıklayın).

Bu işlemlerden elde edilen dizim şu şekildedir:

```
CODEBOOK sex [n] age [s]
  /VARINFO LABEL VALUELABELS MISSING
  /OPTIONS VARORDER=VARLIST SORT=ASCENDING MAXCATS=200
  /STATISTICS COUNT PERCENT MEAN STDDEV QUARTILES.
```

İşlemler sonucunda elde edilen çıktı aşağıda gösterilmiştir.

sex

		Value	Count	Percent
Standard Attributes	Label	sex		
Valid Values	1	MALES	185	42.1%
	2	FEMALES	254	57.9%

age

		Value
Standard Attributes	Label	<none>
N	Valid	439
	Missing	0
Central Tendency and Dispersion	Mean	37.44
	Standard Deviation	13.202
	Percentile 25	26.00
	Percentile 50	36.00
	Percentile 75	47.00

7

Verileri Tanımlamak ve Keşfetmek İçin Grafiklerin Kullanımı

Örnekleminiz ve değişkenleriniz hakkındaki bilgileri elde etmek için 6. Ünite'de açıklanan sayısal veriler kullanışlı olsa da, bazı durumlarda görsellerden yararlanmak daha iyi olabilir. SPSS çok sayıda grafik seçeneği sunmaktadır. Bu ünitede, histogram, sütun grafiği (*bar graph*), çizgi grafiği (*line graph)*, saçılım grafiği (*scatterplot*) ve kutu grafiği (*boxplot*) elde etmek için kullanılacak prosedürlerden bahsedilecektir.

SPSS'te **Graph** menüsünü kullanarak birçok farklı yolla grafik oluşturmak mümkündür. **Chart Builder, Graphboard Template Chooser** ve **Legacy Dialogs** araçları, grafik oluşturmak için kullanılabilir.

Bu ünitede **Chart Builder** kullanarak grafik oluşturmayı göstereceğim. Farklı grafikler oluşturmak ve grafiklerin özelliklerini keşfetmek için vakit ayırmak gerekir. Burada başlamanız için genel olarak ana hatlardan bahsedilecektir. Farklı grafikleri göstermek üzere kitaba ait İnternet sitesinde bulabileceğiniz **survey.sav** veri dosyasını kullanacağım. Bu ünitedeki süreçleri takip etmek istiyorsanız **survey.sav** etiketli dosyayı SPSS'te açın.

Bu ünitenin sonunda, ihtiyaçlarınıza cevap vermesi için grafiklerin nasıl düzenleneceğine dair yönergeler de verilecektir. Bu yönergeler, araştırma makalelerinizde grafik kullanmayı düşünüyorsanız sizin için faydalı olacaktır. Microsoft Word'e doğrudan grafik aktarmanın ayrıntıları da ayrıca verilecektir.

Grafiklerle ilgili ilave ipuçları için Nicol ve Pexman (2010a)'ı okumanızı öneririm.

Herhangi bir grafik sürecine başlamadan önce, **Data Editor** penceresindeki her bir değişkeninizin ölçüm özelliklerini tanımlamanız gerekmektedir. (bkz. 4. Ünite'de değişken tanımlama). Her bir değişken sınıflama (*nominal*, sıra içermeyen kategoriler), sıralama (*ordinal,* sıralı kategoriler) ve skala (*scale,* çok fazla değer alan sürekli) olarak doğru bir şekilde tanımlanmalıdır.

HİSTOGRAMLAR

Histogramlar, bir sürekli değişkenin dağılımının gösterilmesinde kullanılır (örn. yaş, algılanan stres puanı).

Histogram oluşturmak için yapılması gereken işlemler:

1. Menüden **Graphs**'ı seçin ve sonra **Chart Builder**'ı işaretleyin. Sonra **OK**'e basın.
2. İstediğiniz grafik türünü seçmek için **Gallery** sekmesine tıklayın ve **Histogram**'ı seçin.
3. Görülen ilk resme tıklayın (**Simple Histogram)** ve onu **Chart Preview** alanına farenin sol tuşunu basılı tutarak sürükleyin.
4. **Variables** listesinden sürekli değişkeni (tpstress) seçin ve onu **Chart Preview** alanındaki **X-Axis** bölümüne farenin sol tuşuna basılı tutarak taşıyın. Bu komut, eğer değişkeninizi **Data Editor** penceresinde **Scale** olarak tanımladıysanız çalışacaktır.
5. Farklı gruplar (örn. erkek/kadın) için ayrı grafikler hazırlamak istiyorsanız **Groups/Point ID** sekmesine tıklayın ve **Column Panel variable** seçeneğine tıklayın. Bu işlem, her bir değişken için farklı grafik oluşturulmasını sağlayacaktır. Oluşturulan bu grafikler yan yana gözükür, eğer grafikleri yukarıdan aşağı sıralamak isterseniz Rows Panel Variable'ı seçin.
6. Kategorik grup değişkeninizi (örn. cinsiyet) seçin ve bu bölümün içine sürükleyin.
7. **OK**'e basın (veya **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste**'e tıklayın).

Bu işlemlerden elde edilen dizim şu şekildedir:

```
GGRAPH
  /GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=tpstress sex
MISSING=VARIABLEWISE REPORTMISSING=NO
  /GRAPHSPEC SOURCE=INLINE. BEGIN GPL
  SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
  DATA: tpstress=col(source(s), name("tpstress"))
  DATA: sex=col(source(s), name("sex"), unit.category())
  GUIDE: axis(dim(1), label("Total perceived stress"))
  GUIDE: axis(dim(2), label("Frequency"))
  GUIDE: axis(dim(3), label("sex"), opposite())
  SCALE: cat(dim(3), include("1", "2"))
  ELEMENT: interval(position(summary.count(bin.rect(tpstress*1*sex))),
shape.interior(shape.square))  END GPL.
```

8

Verilerin Manipülasyonu

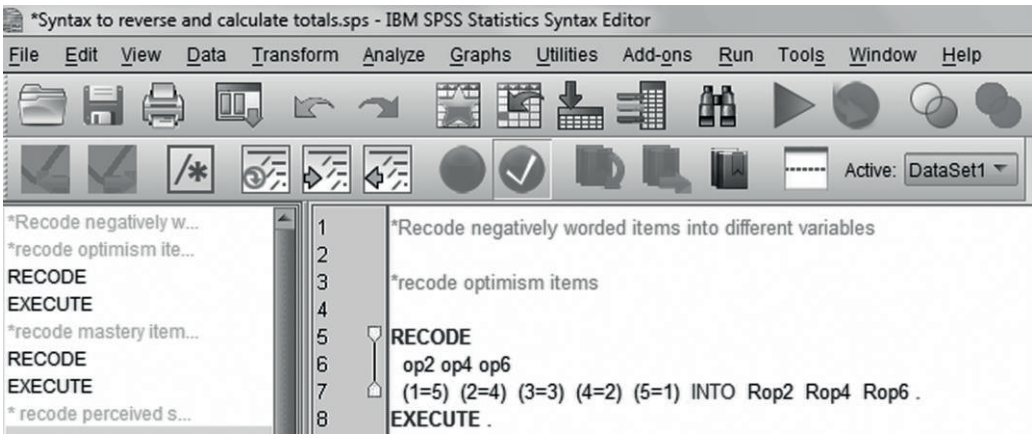
Verilerinizi girdikten ve verilerinizin doğruluğunu kontrol ettikten sonra, ikinci adım ham verilerinizi, hipotezlerinizi test etmek ve yapmayı planladığınız analizlere uygun hale getirmektir. Veri dosyanıza, ilgilendiğiniz değişkenlere ve araştırma probleminize göre süreçler, şu basamakları içerebilir:

- Ölçeğinizi oluşturan her bir maddeden elde edilen puanların toplanması ve öz-saygı, iyimserlik, stres vb. ölçekler için toplam puanın elde edilmesi. SPSS bu işlemi hızlı, kolay ve doğru bir şekilde yapar- bu işlemleri her bir katılımcı/vaka için elle yapmayı sakın düşünmeyin.
- Varyans analizi gibi analizler için sürekli değişkenlerin (örn. yaş) kategorik değişkenlere (genç, orta ve yaşlı) dönüştürülmesi.
- Kategorik değişkenlerin sahip olduğu kategorilerin daraltılması veya azaltılması (örn. medeni hal durumunu sadece ilişkisi olanlar/ilişkisi olmayanlar olarak ikiyi indirmek).
- İstatistiksel analizler için yazılı olan verinin (erkek, kadın) sayısal (1, 2) olarak kaydedilmesi.
- Tarih ve zaman aralıklarının hesaplanması (örn. veri dosyası üzerinde yapılan çalışma süresinin hesaplanması)
- Normal dağılım göstermeyen değişkenlerin analizler için istenilen normal dağılım puanlarına dönüştürülmesi.

Verilerinizde değişiklik yaptığınız zaman, bu değişiklikleri kod çizelgenize de not etmelisiniz. Veri dosyanızda yaptığınız tüm değişiklikleri kaydetmenin bir diğer yolu da SPSS'in tüm süreçleri için kullanılabilir olan SPSS **Syntax** seçeneğinin kullanılmasıdır. Verilerinizi nasıl tekrar kodlayacağınızı ve dönüştüreceğinizi göstermeden önce bu işlemi anlatacağım.

İşlemleri kaydetmek için dizim kullanma

3. Ünite'de anlattığım gibi, SPSS'te her bir prosedür için menülerin kullanımından oluşan kodların saklanabilmesi için **Syntax Editor** penceresi bulunmaktadır. Dizime ulaşmak için işlem adımlarını gösteren yönergeleri takip edin ancak son olarak **OK**'e tıklamadan önce durun. Onun yerine **Paste**'e tıklayın. Bu işlem, yeni bir pencere açacak ve pencerede, **Syntax Editor** seçtiğiniz komutu gösterecektir. Şekil 8.1'de **survey.sav** dosyası kullanılarak yapılan toplam puan hesaplaması ve maddelerin yeniden kodlanması için kullanılan **Syntax Editor** penceresinin bir bölümü gösterilmektedir. Tüm syntax dosyası (**surveysyntax.sps**), kitabın İnternet sayfasından indirilebilir.



Şekil 8.1. Syntax Editör Penceresi

Syntax Editor'e yapıştırılan komutlar, seçilip, çalıştırılmadan uygulanmış sayılmaz. Komutların çalıştırılması için, komutu işaretleyin (eksiksiz yazdığınıza emin olun) ve menüden **Run**'a tıklayın veya menüdeki ok simgesine tıklayın. Alternatif bir yol olarak da, ekranın sol tarafındaki analiz isimlerinden yapmak istediğiniz analizi seçebilirsiniz.

Dizim dosyanıza yeni bir komut eklemek için komuta yıldız (*) simgesi koyarak başlayın. Komut eklediğinizde en alt satırdaki dizim satırından önce ve sonra bir boşluk bırakmayı unutmayın.

Takip eden kısımlarda yer alan her bir işlem için dizimler de gösterilecektir.

TOPLAM ÖLÇEK PUANI HESAPLAMA

Verilerinizi kullanarak istatistiksel analizler yapmadan önce, araştırmanızda kullandığınız ölçekten elde edilen toplam puanı hesaplamalısınız. Bu işlem iki adımda gerçekleşir:

- *Adım 1:* Olumsuz maddelerin puanlarını tersine çevirin.

- *Adım 2:* Ölçeğin alt boyutlarının ve ölçeğin toplam puanını hesaplayın.

Araştırmanızda kullandığınız ölçek ve ölçümleri çok iyi anlamanız oldukça önemlidir. Hangi maddelerin puanlarını tersine çevireceğinizi ya da ölçeğin toplam puanınını nasıl hesaplayacağınızı bulmak için ölçeğinizin kullanma kılavuzunu veya ölçeğin yayımlandığı makaleyi kontrol etmelisiniz. Bazı ölçekler farklı sayıda alt boyut içerir, bazıları da içermez, ölçeğin toplam puanını bulmak için alt boyutlara ait puanları toplamalısınız. Bunu doğru yapmanız, sonrasında yapacağınız analizlerin kolaylıkla yürütülebilmesi için önemlidir.

Önemli: Bu işlemi veri dosyanızla ilgili her işlemi yaptıktan sonra yapın. SPSS yeni veri eklediğinizde, bu komutları güncellemez.

Adım 1: Olumsuz maddelerin puanlarını tersine çevirme

Bazı ölçeklerde, maddelerin bir kısmı, cevaplama sırasındaki eğilimleri engellemek adına anlamca olumsuz oluşturulmuştur. Buna örnek olarak İyimserlik Ölçeğinde (*Optimism Scale*) (bkz. Ek) yer alan maddeler gösterilebilir. Madde 1 olumlu yöndedir (yüksek puan, yüksek iyimserliğe işaret eder): 'Belirsiz zamanlarda genellikle en iyisini ümit ederim.' Madde 2 ise, olumsuz anlam içerir (yüksek puan, düşük iyimserliğe işaret eder): 'Eğer bir şey benim için yanlış gidiyorsa, gidecektir.' Ayrıca madde 4 ve madde 6 da olumsuz anlam içerir. Olumsuz anlamlı cümlelerin puanları, toplam puan hesaplanmadan önce tersine çevrilmelidir. Tüm maddelerinizin, yüksek puan olduğunda yüksek düzeyde iyimserliğe işaret ettiğinden emin olun.

Madde 2, 4 ve 6'nın tersine çevirme süreci aşağıdaki tabloda gösterilmektedir. İyimserlik Ölçeği beşli Likert tipi bir ölçektir. Sonuç olarak, her madde için puanlar 1 (kesinlikle katılmıyorum) ve 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişmektedir.

Her ne kadar ölçek maddelerine ait puanların tersine çevrilmesi burada gösterilmiş olsa da yüksek puanların, ölçülen yapıya ait yüksek düzeyleri işaret ettiğine emin olun.

Aynı değişken ismi ile yeniden puanlama yapmak mümkün olsa da, mevcut veri üzerinde işlem yapmaktansa, SPSS'ten yeni bir değişken oluşturmasını isteyeceğiz. Bu, çok daha güvenli bir seçenektir ve böylelikle asıl veri değişmeden kalacaktır.

Eğer aşağıdaki işlem basamaklarını takip etmek istiyorsanız **survey.sav**'ı açın.

1. Ekranın üstündeki menüden, **Transform**'a sonrasında **Recode Into Different Variables**'a tıklayın.
2. Tersine çevirmek istediğiniz maddeleri seçin (op2, op4 ve op6). Onları **Input Variable-Output Variable** kutusuna taşıyın.
3. İlk değişkene (op2) tıklayın ve **Output Variable** bölümüne yeni adı yazın, ekranın sağ tarafındaki **Change** düğmesine basın. Ben mevcut dosyada rop2 ismini kullandım.

9

Bir Ölçeğin Güvenirliğinin Kontrolü

Araştırmanız için ölçek belirlerken, kullanılacağınız ölçeğin güvenilir olması önemlidir. Ölçeklerin güvenirliğini ölçmek amacıyla farklı yollar vardır (1. Ünite'ye bakınız). Ölçeğin güvenirliği göz önüne alındığında en temel konulardan biri ölçeğin iç tutarlılığıdır. İç tutarlılık, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle ne derece uyumlu oldukları ile ilgilidir. Ölçekte yer alan maddelerin hepsi aynı yapıyı mı ölçüyor? İç tutarlılığın tespitinde yaygın olarak Cronbach alfa katsayısı kullanılır. İdeal olarak Cronbach alfa katsayısının .7'nin üstünde olması istenir (DeVellis, 2012). Ancak, Cronbach alfa değerleri ölçekte yer alan madde sayısı ile yakından ilişkilidir. Kısa ölçeklerde (10 maddeden az ölçekler) genel olarak düşük Cronbach değerlerine (örn. .05) ulaşılır. Böyle durumlarda maddeler için maddelerarası korelasyon ortalamasının hesaplanması daha uygundur. Briggs ve Cheek (1986) .2 ile .4 arasında değişen maddelerarası korelasyon ortalaması önermektedir.

Ölçeğin güvenirliği örnekleme bağlıdır. Bu nedenle, örnekleminiz için kullanacağınız her ölçeğin güvenirliğini kontrol etmeniz gerekmektedir. Ölçeklerin güvenirliğine ait bilgiler araştırma raporunuzun veya tezinizin metot bölümünde yer alır. Ölçeğinizde olumsuz maddeler varsa (yaygın olarak psikolojik ölçümlerde olur), güvenirlik analizleri yapmadan önce bu madde puanlarını tersine çevirmelisiniz. Madde puanlarının tersine çevrilmesi işlemi 8. Ünite'de anlatıldı.

Ölçeğinizin kılavuzunu (ya da ölçeğin yayımlandığı makaleyi) dikkatli okuyarak ölçekte, puanlamanın tersine çevrilecek maddelerin olup olmadığını ya da ölçeğin alt boyutlarının olup olmadığını kontrol edin. Bazen ölçekler, alt boyutlar içerir. Eğer gerekliyse, her bir alt boyutun ve toplam puanın güvenirliğini hesaplayın.

Çalışmanızda kullanmak üzere kendi ölçeğinizi hazırlıyorsanız, ölçek geliştirme süreci ve ilkeleri ile ilgili geniş çaplı okumalar yaptığınızdan emin olun. Konuyla ilgili, Streiner ve Norman (2008), DeVellis (2012) ve Kline (2005) gibi kitaplara bakmanız önerilmektedir.

ÖRNEK UYGULAMA

Bu tekniği göstermek için, kitabın İnternet sayfasında yer alan **survey.sav** veri dosyasını kullanacağım. Çalışmanın tüm ayrıntılarını ve kullanılan ölçekleri kitabın Ek Bölümü'nde bulabilirsiniz. Bu bölümde tanımlanan adımları takip etmek istiyorsanız, SPSS'i başlatın ve **survey.sav** dosyasını açın. Aşağıda verilen prosedürle, ölçeklerden birinin iç tutarlılığını tespit edeceğim. Ele alacağımız ölçek, beş maddeden oluşan Yaşam Doyumu Ölçeğidir (*Satisfaction with Life Scale*) (Pavot, Diener, Colvin ve Sandvik, 1991). Maddeler veri dosyasında, lifsat1, lifsat2, lifsat3, lifsat4 ve lifsat5 olarak adlandırılmıştır.

Bir ölçeğin güvenirliğinin kontrol edilmesi için yapılması gereken işlemler:

Önemli: Başlamadan önce, ölçeğinizde tersine çevirme işleminin yapılması gereken maddeleri (bkz. Ünite 8) tekrar kontrol edin. Eğer bunu yapmazsanız, çok düşük (ve yanlış) bir Cronbach alfa değeri bulursunuz. Bu örnekte tersine çevrilmesi gereken madde bulunmamaktadır.

1. Ekranın üst kısmındaki menüden, **Analyze**'a tıklayın. **Scale**'i ve sonra **Reliability Analysis**'i seçin.
2. Ölçeği oluşturan her bir maddeyi tek tek seçin (örn. lifsat1, lifsat2, lifsat3, lifsat4 ve lifsat5). Tüm maddeleri **Item** kutusuna yönlendirin.
3. **Model** bölümünden, **Alpha**'nın seçili olduğundan emin olun.
4. **Scale Label** kutusuna, ölçeğin veya altboyutun adını yazın.
5. **Statistics**'e basın. **Descriptives for** bölümünden **Item Scale** ve **Scale If Item Deleted**'ı işaretleyin. **Inter-Item** bölümünden, **Correlations**'ı seçin. **Summaries** bölümünden ise **Correlations**'ı işaretleyin.
6. **Continue**'ya ve sonrasında **OK**'e basın (veya **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste**'i tıklayın)

```
RELIABILITY
/VARIABLES=lifsat1 lifsat2 lifsat3 lifsat4 lifsat5
/SCALE('Life Satisfaction') ALL/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR
/SUMMARY=TOTAL CORR .
```

İşlemler sonucunda elde edilen çıktı aşağıda sunulmuştur.

Scale: Life Satisfaction

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	436	99.3
	Excluded[a]	3	.7
	Total	439	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.890	.895	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
lifsat1	4.37	1.528	436
lifsat2	4.57	1.554	436
lifsat3	4.69	1.519	436
lifsat4	4.75	1.641	436
lifsat5	3.99	1.855	436

Inter-Item Correlation Matrix

	lifsat1	lifsat2	lifsat3	lifsat4	lifsat5
lifsat1	1.000	.763	.720	.573	.526
lifsat2	.763	1.000	.727	.606	.481
lifsat3	.720	.727	1.000	.721	.587
lifsat4	.573	.606	.721	1.000	.594
lifsat5	.526	.481	.587	.594	1.000

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Inter-Item Correlations	.630	.481	.763	.282	1.587	.009	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
lifsat1	18.00	30.667	.758	.649	.861
lifsat2	17.81	30.496	.752	.654	.862
lifsat3	17.69	29.852	.824	.695	.847
lifsat4	17.63	29.954	.734	.574	.866
lifsat5	18.39	29.704	.627	.421	.896

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
22.38	45.827	6.770	5

GÜVENİRLİK ÇIKTISININ YORUMLANMASI

- Katılımcı/vaka (**Case Processing Summary** tablosundan) ve madde sayısının (**Reliability Statistics** tablosundan) doğruluğunu kontrol edin
- **Inter-Item Correlation Matrix**'ten negatif değerleri kontrol edin. Tüm değerler pozitif olmalıdır. Pozitif değerler, maddelerin aynı özelliği ölçtüğünün bir göstergesidir. Negatif değerler ise ilgili maddelerden elde edilen puanların doğru bir şekilde tersine çevrilmediğinin göstergesidir. Hatalı puanlar için **Item-Total Statistics** tablosunu kontrol edin. Eğer beklenenden düşük bir Cronbach değeri (diğer araştırmalardaki değerleri de kontrol edin) ile karşılaşılmışsa analiz sonucunda elde edilen tablolardaki bulgular çok iyi incelenmelidir.
- **Reliability Statistics** tablosundan **Cronbach's Alpha** değerini kontrol edin. Bu örnekte Cronbach alfa değeri .89 bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin çok iyi iç tutarlılığa sahip olduğunun göstergesidir. .7'nin üstündeki değerler kabul edilebilir; .8'in üstündeki değerler tercih edilmelidir.
- **Item-Total Statistics** tablosundaki **Corrected Item-Total Correlation** değeri her bir maddenin toplam puanla olan ilişkisinin derecesini belirler. Düşük değerler (.3'ten az) maddenin, ölçeğin tamamından farklı bir şey ölçtüğünü gösterir. Eğer ölçeğinizin Cronbach alfası çok düşükse (.7'den az) madde puanlarını kontrol edin ve düşük madde-toplam korelasyon değerli maddeleri çıkarmayı düşünün.
- **Alpha if item deleted** başlıklı sütun, ölçekte yer alan her bir maddenin çıkarılmasının Cronbach alfa değeri üzerindeki etkisini gösterir. Bu değerleri elde ettiğiniz Cronbach alfa değeri ile karşılaştırın. Eğer son sütundaki değer alfa değerinden büyükse, o maddeyi ölçekten çıkarmayı deneyin. Bu özellik, yeni ölçek geliştirirken kullanışlıdır. Ancak, eğer geçerli bir ölçek kullanıyorsanız böyle bir durumda araştırma sonuçlarınızı diğer araştırma sonuçları ile karşılaştıramazsınız.
- Düşük maddeli ölçekler için (örn. 10 maddeden az), yeterli Cronbach alfa değerine ulaşmak zor olduğundan, **Summary Item Statistics** tablosunda yer alan maddelerarası korelasyon ortalaması değeri rapor edilebilir. Örnekte bu değer .63 çıkmıştır ve değerlerin .48 ile .76 aralığında olduğu görülmektedir. Elde edilen ortalamalar, maddeler arasındaki güçlü bir ilişkinin göstergesidir.

GÜVENİRLİK SONUÇLARININ SUNULMASI

İç tutarlılık genel olarak araştırmaların yöntem kısmında verilerin analizi veya veri toplama aracı kısmında rapor edilir. Ölçeği tanımladıktan sonra (madde sayısı, katılımcılar, ölçeğin kullanım geçmişi) ölçek geliştiriciler ve diğer araştırmacılar için güvenirlikle ilgili verileri paylaşmalı ve sonrasında kendi örnekleminize ait verileri bildirmelisiniz. Örneğin:

> Pavot, Diener, Colvin ve Sandvik (1991)'e göre Yaşam Doyumu Ölçeği için kabul edilebilir Cronbach Alfa değeri .85 iken, bu çalışmada .89 bulunmuştur.

ALIŞTIRMALAR

İş Hayatı

Veri dosyası: **staffsurvey.sav**. Veri dosyasıyla ilgili ayrıntılar için Ek Bölümü'ne bakabilirsiniz.

1. Çalışan Memnuniyeti Ölçeği (*Staff Satisfiction Survey*) veri dosyasında Q1a ile Q10a arasındaki maddelerin güvenirliğini kontrol edin. Tersine çevrilmesi gereken madde bulunmamaktadır.

Sağlık

Veri dosyası: **sleep.sav**. Veri dosyasıyla ilgili ayrıntılar için Ek Bölümü'ne bakabilirsiniz.

1. Uykululuk ve İlişkili Hisler Ölçeği'nin (*Sleepiness and Associated Sensations Scale*) *fatigue, lethargy, tired, sleepy, energy* maddelerinin güvenirliğini kontrol edin. Tersine çevrilmesi gereken madde bulunmamaktadır.

10
Doğru İstatistiği Seçme

Araştırma sürecinde, araştırmacıların en çok zorlandıkları aşamalardan biri, verilerin analizi için doğru istatistiksel tekniğin seçimidir. Birçok istatistik dersinde korelasyon katsayıları, t-testi gibi analizler ayrıntılarıyla anlatılsa da, öğrencilere istatistiksel teknikler arasından nasıl seçim yapacakları konusunda yeterli bilgilendirme yapılmamaktadır. Birçok araştırma projesinde araştırma probleminin ve verilerin doğasına göre çok çeşitli istatistikler kullanılabilir. Sonuç olarak bu noktada her araştırma probleminin farklı bir istatistiğe ve her istatistiğin de farklı varsayımlara dayalı olduğunun önemi unutulmamalıdır.

Bu yüzden, istatistik kitaplarını derinlemesine incelemeli ve temel tekniklerin ilkelerine göz gezdirmelisiniz. Ayrıca araştırma konunuzla ilgili dergilerde yer alan makaleleri de inceleyebilirsiniz. Farklı disiplinler farklı istatistikleri kullanabilir. Bu nedenle diğer araştırmacıların neler yaptığını ve hangi istatistikleri kullandıklarını incelemek önemlidir. Analizlerini ve istatistiklerini açık ve anlaşılır anlatmış makaleleri uzun uzun inceleyin. Bunların hepsini birleştirip elinizin altında bir yere koyun. Daha sonrasında analiz sonuçlarınızı yorumlarken bu makalelerden oldukça faydalanacaksınız.

Bu ünitede, çeşitli istatistiksel tekniklere bakacak ve karar verme sürecinin adımlarını inceleyeceğiz. Eğer bütün istatistik süreci sizde paniğe yol açıyorsa, akşam yemeği için yemek tarifi seçtiğinizi düşünün. Buzdolabınızda hangi malzemeler var? Ne tür bir yemek hazırlamayı düşünüyorsunuz ve hangi adımları takip etmek istiyorsunuz? (fırında kızarmış, tavada kızarmış, yahni) ve hangi adımları takip etmek istiyorsunuz? Aslında bu sorularla istatistiksel olarak elinizdek araştırma problemini yazmanızı, hangi değişkenlerle analiz yapmak istediğinizi ve verilerinizin doğasını soruyoruz. Eğer bu basamakları adım adım çıkarsanız son kararı çok kolay vereceğinizi göreceksiniz. Öncelikle elinizde nelerin olduğuna ve ne yapmak istediğinize karar verin. Bu genellikle bir seçenek olacaktır. Tüm bu süreçteki en önemli kısım elinizde nelerin olduğunu ve ne yapmak istediğinizi açık ve anlaşılır olarak belirtmenizdir.

İSTATİSTİKSEL TEKNİKLERE GENEL BAKIŞ

Bu kısım iki ana parçaya ayrılmıştır. Birincisi, değişkenler arası ilişkiyi (örn. yaş ve iyimserlik puanı) keşfeden tekniklere, ikincisi ise gruplararası (örn. iyimserlik puanlarındaki cinsiyet farklılığı) farklılığı ölçen tekniklere ayrılmıştır. Birçok istatistik kitabı bu şekilde yapılandırıldığı ve birçok istatistik dersinde bu şekilde ele alındığı için teknikleri bu şekilde ikiye ayırdım. Bu ayrıma bağlı olarak iki grup teknik arasındaki farklara vurgu yapacağım. İlk incelemelerde belli olmasa da, birçok tekniğin benzer yanları vardır. Hepsini tartışmak bu kitabın amacını aşmaktadır. Eğer daha fazla bilgi edinmek istiyorsanız Tabachnick ve Fidell (2013)'in 17. Ünitesi'ne bakmanızı öneririm. 17. Ünite'de, Genel Doğrusal Model (General Linear Model) başlığı altında yazarlar, birçok istatistiksel tekniği tartışmışlardır.

Tekniklerin anlaşılabilmesi için açık, basit ve sade özetler sunmaya çalıştım. Bu ünitede bütün teknikler yer almamaktadır fakat başlamanız ve kendinize güvenmeniz için gerekli tekniklere yer verilmiştir.

İlişkileri Keşfetmek

Betimsel araştırmalarda genellikle iki grup arasındaki farklılığa dikkat çekilmez. Ancak değişkenler arası ilişkinin gücü ve derecesi önemlidir. Kullanabileceğiniz birkaç teknik aşağıda sunulmuştur.

Korelasyon

İki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi keşfetmek amacıyla Pearson ve Spearman korelasyon katsayıları kullanılır. Bu teknikler, size ilişkinin yönü ve gücü hakkında bilgi verir. Pozitif yönlü korelasyon bir değişken arttığında diğerinin de arttığını; negatif korelasyon ise bir değişken arttığında, diğerinin azaldığını belirtir. Bu konu, 11. Ünite'de anlatılacaktır.

Kısmi Korelasyon

Kısmi korelasyon (*partial correlation*), Pearson korelasyon katsayısının genişletilmiş halidir. Kısmi korelasyonda kontrol edilemeyen değişkenin muhtemel etkisi hesaplanır. Kısmi korelasyon, kontrol edilemeyen değişkenin etkisini 'ayrıştırır'. Bu sayede ilişkilerini anlamaya çalıştığınız değişkenlerin ilişkisi hakkında daha doğru bir resimle karşılaşırsınız. Kısmi korelasyon 12. Ünite'de anlatılacaktır.

Çoklu Regresyon

Çoklu regresyon (*multiple regression*), korelasyonun gelişmiş bir versiyonu olarak bağımlı sürekli bir değişken üzerindeki birtakım bağımsız değişkenlerin kestirim becerisini keşfetmek için kullanılır. Farklı çoklu regresyonlar, belirli bağımsız değişkenlerin kestirimci özelliklerini görmek ve değişkenlerin bağımsız değişken üzerindeki yordayıcı özelliklerini keşfetme olanağı sağlar. 13. Ünite'ye bakınız.

Faktör Analizi

Faktör analizi (*factor analysis*), çok sayıdaki değişkeni bir araya toplamak veya ölçek maddelerini daha yönetilebilir boyutlara düşürmek ve farklı boyutlara ayırmak amacıyla yapılmaktadır. Bu teknik genellikle ölçek geliştirme sürecinde, yapının tanımlanması için kullanılır.

Özet

Yukarıda açıklanan bütün analizler sürekli değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılır. Eğer sadece kategorik değişkenlere sahipseniz, Uyum veya Bağımsızlık İçin Ki-Kare (Chi-Square) Testi uygulanabilir. Bu durumda, katılımcıların ölçek puanları yerine, gruplarda (örn. erkekler, kadınlar) yer alan katılımcı sayısına bakılır. Bazı ek teknikleri de bilmek gerekebilir ancak, bu teknikler önceki bölümlerde anlatılmamıştır. Bunlarla ilgili daha fazla bilgi için Tabachnick ve Fidell (2013)'e bakabilirsiniz. Bu teknikler aşağıda belirtilmiştir:

- *Ayırıcı Fonksiyon Analizi (Discriminant Function Analysis).* Bu teknik bir kategorik değişken üzerindeki, birtakım bağımsız değişkenin yordama becerisini anlamak için kullanılır. Bunun için hangi değişkenlerin kategorik değişken üzerinde en iyi yordayıcı olduğunu bilmeniz gerekir. Bu analizde bağımlı değişken net kriterlerle (başarılı/başarısız, tedaviyi bırakmış/tedaviye devam eden) belirlenir. Tabachnick ve Fidell (2013)' in 9. Ünitesi'ne bakınız.
- *Kanonik Korelasyon (Canonical Correlation).* İki takım değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılır. Örneğin, bir araştırmacı demografik özelliklerin, refah düzeyi ve adaptasyon becerisi ile ne düzeyde ilişkili olduğunu incelemek istediğinde bu analizi kullanabilir. Tabachnick ve Fidell (2013)' in 12. Ünitesi'ne bakınız.
- *Yapısal Eşitlik Modeli (Structural Equation Modeling).* Görece yeni, karmaşık ve teknik bir analizdir. Bir grup değişken arasındaki ilişkiyi çeşitli modeller aracılığıyla keşfetmek için kullanılır. Çoklu regresyon ve faktör analizi tekniklerine dayanır. Bu teknik, her bir bağımsız değişkenin, model üzerindeki etkisini ve modelin yapısal uyumunu ölçer. Ayrıca farklı modellerle mevcut modeli karşılaştırır. SPSS yapısal eşitlik modeli testleri yapmasa da AMOS eklentisini desteklemektedir. Tabachnick ve Fidell (2013)' in 14. Ünitesi'ne bakınız.

Gruplararası farkı belirlemek

İstatistik ailesindeki diğer teknikler gruplar arasındaki istatistiksel olarak anlamlı farkı tespit etmek amacıyla uygulanır. Bu testlerin parametrik türleri aralıklı ölçeklere ait veriler ve normal dağılıma sahip veriler için kullanılır. Parametrik testler, parametrik olmayan karşılıklarıyla birlikte aşağıda sunulmuştur.

T-testi

T-testi, sürekli değişkene ait ortalama puanların, iki takım veri (önce ve sonra) veya iki grup arasında karşılaştırılması istendiğinde kullanılır. İki tür t-testi vardır. İlişkili örneklemler için t-testi, katılımcıların Uygulama 1 ve sonrasında Uygulama 2'den aldıkları puanların ortalamasının karşılaştırılmasında kullanılır. Örneklem 'ilişkilidir', çünkü her iki uygulama da aynı katılımcılara

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Değişkenler Arasındaki İlişkileri İncelemek İçin Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Bu bölümde yer alan ünitelerde, SPSS programında bulunan, değişkenler arasında var olan ilişkileri incelemek ve keşfetmek için kullanabileceğimiz tekniklerin bazılarını ele alacağız. Bu kısımda ise, dikkatimizi değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye ve tanımlamaya vereceğiz. Burada ele alınan tüm teknikler korelasyonu temel almaktadır. Korelasyonel teknikler, genellikle, araştırmalarını deneysel olmayan araştırma desenlerine göre yürüten araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır. Korelasyonel araştırma desenlerinde, deneysel desenlerin aksine, değişkenler manipüle edilmez ya da kontrol edilmez- değişkenler doğal olarak bulundukları halleriyle tanımlanır. Bu teknikler şu amaçlar için kullanılabilir:

- Değişken çiftleri arasındaki ilişkiyi keşfetmek (korelasyon) (*correlation*),
- Bir değişkenden elde edilecek verileri diğer değişkenden elde edilen verilerle tahmin etmek (iki değişkenli regresyon) (*bivariate regression*),
- Bağımlı değişkene ait verileri, bir dizi bağımsız değişkene ait verilerle tahmin etmek (Çoklu regresyon) (*multiple regression*),
- Bir grup ilişkili değişkenin temelinde yatan yapıyı tanımlamak (faktör analizi) (*factor analysis*).

Bu teknikler, model ve teorileri test etmek, çıktıları tahmin etmek ve ölçeklerin geçerlik ve güvenirliğini değerlendirmek için kullanılır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜMDE ELE ALINAN TEKNİKLER

SPSS programında, ilişkileri keşfetmek için kullanılabilecek bir dizi teknik bulunmaktadır. Bu teknikler, ele alınan araştırma probleminin ve elde edilen verinin türüne göre değişkenlik gösterir. Bu kitapta, en sık kullanılan teknikler ele alınmıştır.

Korelasyon (11. Ünite), iki değişken (genellikle sürekli değişkenler) arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü tanımlamak için kullanılır. Korelasyon, ayrıca, değişkenlerden biri dikotom (ikili, iki yönlü)- sadece iki değer alabilen değişken (örn: cinsiyet: kadın/erkek) ise de kullanılabilir. Yapılan analizler sonucunda Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (*Pearson's product-moment correlation, r*) elde edilir. Ayrıca, r değerinin istatistiksel anlamlılığı da yapılan analizler sonucunda elde edilmektedir.

Kısmi korelasyon (*partial correlation*) (12. Ünite), üçüncü değişken istatistiksel olarak kontrol edilirken, iki değişken arasındaki ilişkiyi keşfetmek için kullanılır. Bu teknik, ele alınan iki değişken arasındaki ilişkinin, üçüncü değişkenden kaynaklandığı ya da etkilendiği durumlarda kullanışlıdır. Kısmi korelasyon, bozucu değişkenin etkisini istatistiksel olarak ortadan kaldırır, iki değişken arasındaki ilişkinin net bir resmini ortaya koyar.

Çoklu regresyon (*multiple regression*) (13. Ünite), bir grup bağımsız değişken arasından tek bağımlı sürekli değişkenin tahmin edilmesine olanak sağlar. Bu teknik, bir dizi değişkenin yordama gücünü ve her bir değişkenin bağıl katkısını değerlendirmek için kullanılabilir.

Lojistik regresyon (*logistic regression*) (14. Ünite), bağımlı değişkenin kategorik olduğu durumlarda çoklu regresyonun yerine kullanılır. Lojistik regresyon, bir dizi değişkenin yordama gücünü test etmek ve her bir değişkenin bağıl katkısını değerlendirmek için kullanılabilir.

Faktör analizi (*factor analysis*) (15. Ünite), birbiri ile ilişkili çok sayıda değişkenin (örn. ölçeği oluşturan maddeler gibi) temelinde yatan yapıyı keşfetmek için kullanılır. Faktör analizi, birbiri ile ilişkili çok sayıda değişkenin, daha az, daha yönetilebilir sayıda boyut ya da bileşene düşürülmesi için kullanışlıdır. Dördüncü Bölüm'e giriş niteliğinde olan bu kısmın geri kalanında, bu bölümde yer alan tekniklerin ortak noktası olan korelasyonun temel ilkeleri ele alınacaktır. Dördüncü Bölüm'de ele alınan prosedürleri kullanmadan önce bu temel ilkeleri gözden geçirmeniz gerekmektedir.

TEMEL İLKELER

Korelasyon katsayıları (örn. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı), iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin gücü ve yönü hakkında sayısal bilgi verir. Pearson korelasyon katsayısı (r), -1 ile +1 arasında değişir. Katsayının önündeki işaret, ilişkinin pozitif (bir değişken artarken diğeri de artar) ya da negatif (bir değişken artarken diğeri de azalır) olduğunu gösterir. Korelasyon katsayısının mutlak değerinin büyüklüğü ise (işaret göz önüne alınmadığında), değişkenler arasındaki ilişkinin gücü hakkında bilgi verir. Korelasyon değeri +1 ya da -1 ise, bir değişkenin değeri tam olarak diğer değişkenin değeri ile belirlenebilir. Diğer yandan, korelasyon katsayısının 0 olması iki değişken arasında bir ilişkinin olmadığını gösterir. Bu durumda, değişkenlerin

birinden elde edilen değerlerle diğer değişkene ait değerleri tahmin etmek mümkün olmaz.

Değişkenler arasındaki ilişki, saçılım grafikleri (*scatterplots*) aracılığı ile görselleştirilebilir. Saçılım grafikleri, örneklemi oluşturan katılımcılardan elde edilen her bir veri çiftinin işaretlendiği grafiklerdir. Birinci değişkene ait veriler X ekseni (yatay eksen) bu değişkene karşılık gelen ikinci değişkene ait veriler, Y ekseni (dikey eksen) üzerinde işaretlenir. Saçılım grafiğinin incelenmesi, ilişkinin yönü (pozitif ya da negatif) ve ilişkinin gücü (bu konuya 11. Ünite'de değinilmiştir) hakkında bilgi verir. Mükemmel bir korelasyona (r=1 ya da r=-1) ait saçılım grafiği düz bir çizgi ortaya koyar. Korelasyon değerinin 0 olduğu durumlarda ise (r=0) saçılım grafiği, açık bir örüntü olmaksızın saçılmış noktalar serisini gösterir.

Korelasyon katsayısını yorumlarken dikkate alınması gereken unsurlar

Korelasyon analizinin ya da korelasyona dayanan diğer tekniklerin sonuçlarını yorumlarken dikkat etmeniz gereken birçok nokta bulunmaktadır. Bazı temel konular aşağıda özetlenmiştir, yine de bu konuları istatistik kitaplarından tekrar etmenizi öneriyorum.

Doğrusal olmayan ilişkiler (non-linear relationship)

Korelasyon katsayısı, (örn. Pearson r) değişkenler arasındaki doğrusal ilişkinin göstergesidir. İki değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığı durumlarda (örn. eğrisel), Pearson r katsayısı, ilişkinin gücünü tahmin etmede yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, özellikle düşük r değeri elde ettiğiniz durumlarda saçılım grafiğini kontrol edin.

Uç değerler (outliers)

Uç değerler (veri setinde yer alan değerlerden oldukça düşük ya da yüksek olan değerler) özellikle küçük örneklemlerden elde edilen korelasyon katsayıları üzerinde büyük bir etkiye neden olabilir. Bazı durumlarda, uç değerler, r değerinin olması gerektiğinden çok daha yüksek olmasına bazen de gerçek ilişkinin değerinin çok aşağısında olmasına neden olmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermek üzere çizilmiş bir saçılım grafiği, uç değerlerin varlığını kontrol etmek için kullanılabilir - uç değerler, diğer verilerin dağılımını bozarak verilerden ayrı olarak yer alır. Uç değerler, elde edilen verinin yanlış girilmesi, (11 yerine 1 yazılması) bir katılımcının sorulara gelişigüzel cevap vermesi ya da örneklemden farklı özelliklere sahip bir katılımcının verdiği gerçek değerlerle ilgili olabilir. Veri setinizde bir uç değer bulduğunuzda hata olup olmadığını kontrol etmeli, varsa hataları düzeltmelisiniz. Soruna neden olan verilerin, r değeri üzerindeki etkisini azaltmak için bu verileri çıkarmayı ya da yeniden kodlamayı düşünebilirsiniz (uç değerler hakkında daha detaylı bilgi için 6. Ünite'ye bakınız).

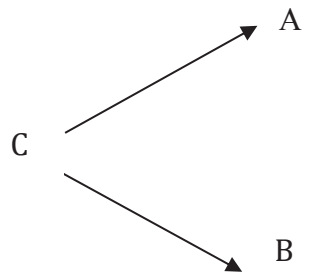
Sınırlı veri aralığı (restricted range of scores)

Olası veri aralığının küçük bir alt bölümünden (örn. IQ'nun üniversite öğrencileri ile çalışılması) elde edilen korelasyon değerlerini yorumlarken dikkatli olmalısınız. Sınırlı katılımcı kullanan

12
Kısmi Korelasyon

Kısmi korelasyon, ilave bir değişkenin kontrolüne olanak sağlaması dışında, Pearson momentler-çarpımı korelasyonuna (11. Ünite'de açıklanmıştır) benzemektedir. Kontrol altına alınan değişken genellikle ele aldığınız diğer iki değişkeni etkileyeceğinden şüphelendiğiniz değişkendir. İstatistiksel olarak bu değişkenin etkisini ortadan kaldırmak, değişkenleriniz arasındaki ilişkinin daha açık ve doğru bir göstergesini elde etmenizi sağlar.

Dördüncü Bölüm'ün giriş kısmında, bozucu değişkenlerin etkisi tartışılmıştı (korelasyona karşı nedensellik kısmına bakınız). Bozucu değişkenlerin etkisi, iki değişken (A ve B) arasındaki ilişki, en azından belirli bir düzeyde, üçüncü bir değişken (C) tarafından etkilendiğinde ortaya çıkmaktadır. Bu etkileşim, elde edilen korelasyon katsayısının büyüklüğünü yapay bir biçimde artırılabilir. Bu ilişki grafiksel olarak şu şekilde gösterilebilir:



Bu durumda, A ve B ilişkili olarak gözükebilir, ancak gerçekte görülen ilişki büyük oranda C'nin etkisinden dolayıdır. Eğer C değişkenini istatistiksel olarak kontrol ederseniz, A ile B arasındaki korelasyon azalacaktır ve sonuçta daha küçük bir korelasyon katsayısı elde edilecektir.

ÖRNEK UYGULAMA

Kısmi korelasyonun nasıl kullanılacağını göstermek için, 11. Ünite'de tanımlanan aynı örneği kullanacağım ancak analizi bir üçüncü değişkeni kontrol edebilecek biçimde genişleteceğim. Bu sefer, *sosyal olarak beğenilme eğilimi gösterme* değişkenini kontrol altında tutarken, İçsel Durumların Algılanan Kontrolü Ölçeği (PCOISS) ve Algılanan Stres Ölçeği üzerinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi keşfetmekle ilgileniyorum. Kontrol edilen değişken, ölçeğe yanıt verirken insanların kendilerini olumlu ya da "sosyal olarak beğenilir" gösterme eğilimlerini ifade etmektedir. Bu eğilim, Marlowe-Crowne Sosyal Beğenilirlik Ölçeği (Crowne ve Marlowe 1960) tarafından ölçülmektedir. Bu ölçeğin kısa bir versiyonu (Strahan ve Gerbasi 1972), diğer iki değişkeni ölçmek için kullanılan ölçeğin içine dâhil edilmiştir.

Aşağıda sunulan örnek uygulamayı takip etmek isterseniz, SPSS'i başlatmanız ve bu kitabın web sayfasında yer alan **survey.sav** dosyasını açmanız gerekmektedir.

Araştırma problemi: Katılımcıların kendilerini sosyal olarak beğenilir olarak sunma eğilimlerini kontrol altına aldıktan sonra, İçsel Durumların Algılanan Kontrolü (PCOISS) ile algılanan stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Kısmi korelasyon analizi için ihtiyacınız olanlar: Üç sürekli değişken:

• aralarındaki ilişkiyi keşfetmek istediğiniz iki değişken (örneğin, toplam PCOISS, toplam algılanan stres)

• kontrol altında tutmak istediğiniz bir değişken (örneğin, toplam sosyal beğenilirlik: *tmarlow*).

Kısmi korelasyon hesabı ne işe yarar?: Kısmi korelasyon, ilişkiye etki edebileceğini düşündüğünüz üçüncü bir değişkenin etkisini istatistiksel olarak kontrol altında tutarken iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemenizi olanaklı kılar.

Varsayımlar: Korelasyon için söz konusu olan varsayımlar ile ilgili tüm detaylar için, Dördüncü Bölüm'ün giriş kısmına bakınız.

Aşağıdaki prosedürü başlatmadan önce, menüden **Edit**'i seçin, **Options**'ı seçin ve **No scientific notation for small numbers in tables** kutusunu işaretlediğinizden emin olun.

Kısmi korelasyon için takip edilmesi gereken işlemler:

1. Ekranın üst kısmındaki menüden, **Analyze**'ı tıklatın, daha sonra **Correlate**'i ve daha sonra **Partial**'ı seçin.
2. Aralarındaki korelasyonu incelemek istediğiniz iki sürekli değişkeni tıklayın (örneğin, toplam PCOISS: tpcoiss, toplam algılanan stres: tpstress). Bu değişkenleri **Variables** kutusuna sürükleyin.
3. Kontrol altında tutmak istediğiniz değişkenin üzerine tıklayın (örneğin, toplam sosyal beğenilirlik: tmarlow). Bu değişkeni **Controlling for** kutusuna taşıyın.
4. **Options**'ı tıklayın.
    - **Missing Values** bölümünde **Exclude cases pairwise** üzerine tıklayın.
    - **Statistics** bölümünde **Zero order correlations** üzerine tıklayın.
5. **Continue ve daha sonra OK'e tıklayın** (ya da **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste** üzerine tıklayın).

Bu işlemler sonucunda oluşan dizim aşağıdadır:

```
PARTIAL CORR
 /VARIABLES= tpcoiss tpstress BY tmarlow
 /SIGNIFICANCE=TWOTAIL
 /STATISTICS=CORR
/MISSING=ANALYSIS .
```

Bu işlemler sonucunda oluşan çıktı aşağıda gösterilmektedir.

Correlations

Control Variables			Total PCOISS	Total perceived stress	Total social desirability
-none-[a]	Total PCOISS	Correlation	1.000	-.581	.295
		Significance (2-tailed)	.	.000	.000
		df	0	424	425
	Total perceived stress	Correlation	-.581	1.000	-.228
		Significance (2-tailed)	.000	.	.000
		df	424	0	426
	Total social desirability	Correlation	.295	-.228	1.000
		Significance (2-tailed)	.000	.000	.
		df	425	426	0
Total social desirability	Total PCOISS	Correlation	1.000	-.552	
		Significance (2-tailed)	.	.000	
		df	0	423	
	Total perceived stress	Correlation	-.552	1.000	
		Significance (2-tailed)	.000	.	
		df	423	0	

a. Cells contain zero-order (Pearson) correlations.

KISMİ KORELASYON ANALİZİNDEN ELDE EDİLEN ÇIKTININ YORUMLANMASI

Analiz sonucunda elde edilen çıktı size iki bölümden oluşan bir tablo sağlar:

1. Tablonun üst yarısında, üçüncü değişkeni kontrol altında tutmadan, ilgilendiğiniz iki değişken (örneğin, algılanan kontrol ve algılanan stres) arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon matrisi yer almaktadır. Bu durumda, korelasyon –.581'dir. Tablonun sol tarafından yer alan "none" kelimesi hiçbir kontrol değişkeninin faaliyette olmadığını işaret etmektedir.

2. Tablonun alt yarısı ise aynı korelasyon analizleri dizisini tekrar etmektedir, ancak bu sefer kontrol değişkeninizin (örneğin, sosyal beğenilirlik) etkileri kontrol altında tutulmaktadır. Bu durumda, kısmi korelasyon değeri –.552'dir. Bu iki tür korelasyon katsayısını, iki değişkeniniz arasında kontrol edilen üçüncü değişkenin herhangi bir etkisi olup olmadığını tespit etmek için kıyaslamanız gerekir. Bu örnekte, korelasyonun gücünde sadece ufak bir azalma bulunmaktadır (–.581'den –.552'ye). Bu sonuç, algılanan kontrol ile algılanan stres arasında gözlemlenen ilişkinin sadece sosyal olarak beğenilir cevaplar vermenin etkisinden kaynaklanmadığını işaret etmektedir.

KISMİ KORELASYONDAN ELDE EDİLEN SONUÇLARIN SUNULMASI

Bu analizin sonuçları şöyle sunulabilir:

> Kısmi korelasyon, Marlowe-Crowne Sosyal Beğenilirlik Ölçeğinden alınan puanlar kontrol altında tutulurken İçsel Durumların Algılanan Kontrolü (PCOISS tarafından ölçülmüştür) ve algılanan stres arasındaki (Algılanan Stres Ölçeği tarafından ölçülmüştür) ilişkiyi incelemek için kullanılmıştır. Normallik, doğrusallık ve eş varyanslılık önermelerinin ihlal edilmediğinden emin olmak için öncül analizler yürütülmüştür. Sosyal beğenilirlik kontrol altında tutulduğunda içsel durumların algılanan kontrolü ile algılanan stres arasında güçlü, negatif ve kısmi bir korelasyon vardır, $r = –.55$, $n = 425$, $p < .001$, ve algılanan kontrolün yüksek düzeyleri, algılanan stresin düşük düzeyleri ile bağlantılıdır. Sıfır sıralı korelasyon değeri ($r = .58$) incelendiğinde, sosyal olarak beğenilir yanıtlar vermenin bu iki değişken arasında var olan ilişkinin gücü üzerinde çok az bir etkisi olduğu görülmektedir.

ALIŞTIRMALAR

Sağlık

Veri Dosyası: **sleep.sav**. Veri dosyasının detayları için Ek Bölümü'ne bakınız.

1. Yaş değişkenini kontrol altında tutarken, Uykululuk ve İlişkili Hisler Ölçeği (*Sleepiness ve Associated Sensations Scale*, *totSAS*) puanları ve uyku problemlerinin genel mutluluk üzerindeki etkisini (*impact 6*) kontrol edin. Sıfır sıralı korelasyon (Pearson korelasyonu) ve kısmi korelasyon katsayısılarını kıyaslayın. Yaş değişkeninin kontrol edilmesi elde edilen korelasyon katsayıları arasında bir fark yaratıyor mu?

13
Çoklu regresyon

Bu bölümde, çoklu regresyon analizlerinin yürütülmesi için SPSS'in nasıl kullanılacağını kısaca özetleyeceğim. Bu oldukça basite indirgenmiş bir özettir. Kendi çalışmalarınızda kullanmadan önce, çoklu regresyon hakkında daha fazla okuma yapmanız önemlidir. Tabachnick ve Fidell'de (2013) yer alan 5. Ünite, çoklu regresyonun temelinde yatan kuramı, farklı türde çoklu regresyon analizlerini ve analiz sırasında kontrol etmeniz gereken varsayımları içermektedir ve bu kitap çoklu regresyon konusunda iyi bir kaynaktır.

Çoklu regresyon, bir sürekli bağımlı değişken ile bir dizi bağımsız değişken ya da yordayıcı arasındaki ilişkinin incelenmesi için kullanılabilecek bir teknikler ailesidir. Çoklu regresyon, korelasyon temellidir, (11. Ünite'de ele alındı) ancak bir değişkenler grubu arasındaki karşılıklı ilişkinin daha gelişmiş şekilde keşfedilmesine olanak tanır. Bu durum çoklu regresyonu, laboratuvar temelli araştırma sorularından daha ziyade, karmaşık gerçek yaşam temelli araştırma sorularının incelenmesi için ideal hale getirmektedir. Ancak, sadece değişkenleri çoklu bir regresyon analizinin içine atıp, sihirli bir biçimde yanıtların ortaya çıkmasını umamazsınız. Analiziniz için, özellikle modele girecek değişkenlerin sırası ile ilgili, sağlam bir kuramsal ya da kavramsal nedeniniz olmalıdır. Çoklu regresyonu, rastgele yürütülebilecek bir süreç olarak düşünmeyin.

Çoklu regresyon, çok çeşitli araştırma sorularının araştırılması için kullanılabilir. Çoklu regresyon, bir dizi değişkenin belirli bir çıktıyı ne kadar iyi tahmin edebileceğini söyleyebilir. Örneğin bir zekâ testinde yer alan bir dizi alt ölçeğin, belirli bir task ile ilgili performansı ne kadar iyi tahmin edebileceğini tespit etmekle ilgileniyor olabilirsiniz. Çoklu regresyon, size bir bütün olarak (tüm alt ölçekler) model hakkında ve modeli oluşturan değişkenlerin her birinin (bireysel alt ölçekler) göreceli katkıları hakkında bilgi sağlayacaktır. Ayrıca, çoklu regresyon bir değişken eklemenin (örneğin, motivasyon) modelin yordama gücüne katkı sağlayıp sağlamayacağını test etmenize olanak sağlar. Çoklu regresyon, modelin yordama yetisini incelerken, ilave bir değişkenin istatistiksel olarak kontrol edilmesi için kullanılabilir. Çoklu regresyon ile ele alınabilecek olan temel soru tiplerinden bazıları şunlardır:

- bir dizi değişkenin, belirli bir çıktıyı ne kadar iyi yordayabildiğini
- bir dizi değişkenin içindeki hangi değişkenin, çıktıyı en iyi şekilde yordadığını
- diğer bir değişkenin etkisi kontrol altında tutulurken (örnek, sosyal olarak beğenilir yanıtlar vermek), belirli bir yordayıcının bir çıktıyı hâlâ yordayıp yordamadığını test eder.

TEMEL ÇOKLU REGRESYON TİPLERİ

Ele almak istediğiniz araştırma sorusunun doğasına bağlı olarak kullanabileceğiniz farklı çoklu regresyon analiz tipleri vardır. Temel çoklu regresyon tipleri şunlardır:

- standart ya da eş zamanlı
- hiyerarşik ya da sıralı
- basamaklı.

İstatistik alanyazınında, bu üç çoklu regresyon tipini tanımlarken farklı yazarların farklı ifadeler kullandıklarını görebilirsiniz –bu durum alanda yeni olanları bırakın tecrübeli bir araştırmacı için bile çok kafa karıştırıcı olabilmektedir!

Standart çoklu regresyon

Standart çoklu regresyonda (*standard multiple regression*), tüm bağımsız (ya da yordayıcı) değişkenler aynı anda modele girilir. Her bir bağımsız değişken, diğer tüm bağımsız değişkenlerin sunmuş olduklarının ötesinde, yapmış olduğu yordama katkısı bağlamında değerlendirilir. Standart çoklu regresyon, en yaygın biçimde kullanılan çoklu regresyon analizidir. Eğer bir dizi değişkene (örneğin, çeşitli kişilik ölçekleri) sahipseniz ve grup olarak bu değişkenlerin bir bağımlı değişkenin (örneğin, kaygı) varyansının ne kadarını açıklayabildiklerini bilmek istiyorsanız, bu yaklaşımı kullanırsınız. Bu yaklaşım ayrıca size bağımsız değişkenlerin her birinin bağımlı değişken üzerindeki varyansın ne kadarını açıkladığını da söyler.

Hiyerarşik çoklu regresyon

Hiyerarşik regresyonda (*hierarchical multiple regression*, ayrıca sıralı regresyon da denilmektedir), bağımsız değişkenler, kuramsal temeller çerçevesinde araştırmacı tarafından belirlenmiş olan sıra ile modele girilir. Değişkenler ya da değişken grupları basamak basamak (ya da grup grup) girilir ve daha önce girilmiş olan değişkenler kontrol altında tutulduktan sonra, her bir bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenin yordanmasına yapmış olduğu katkı değerlendirilir. Örneğin, yaşın etkileri kontrol altında tutulduktan sonra iyimserliğin yaşam tatminini ne kadar iyi yordadığını bilmek isterseniz, yaşı Blok 1'e girersiniz ve daha sonra iyimserliği Blok 2'ye girersiniz. Tüm

değişken grupları girildikten sonra, tüm model, bağımlı değişkeni ölçme yetisi bağlamında değerlendirilir. Her bir değişkenler bloğunun nispi etkisi de ayrıca değerlendirilir.

Basamaklı çoklu regresyon

Basamaklı çoklu regresyonda (*stepwise multiple regression*), araştırmacı bağımsız değişkenlerin bir listesini oluşturur ve daha sonra bir dizi istatistiksel kriter temelinde programın hangi değişkenlerin hangi sıra ile denkleme gireceğine karar vermesine izin verir. Bu yaklaşımın üç farklı versiyonu vardır: öne doğru seçme, arkaya doğru silme ve basamaklı regresyon. Bu yaklaşımlar ile ilgili alanyazında bazı problemler vardır ve bunların kullanımları ile ilgili anlaşmazlıklar bulunmaktadır. Bu yaklaşımları kullanmadan önce, bu konu ile ilgili daha fazla okuma yapmanızı şiddetle tavsiye ederim (bkz. Tabachnick ve Fidell 2013, s. 138). Bu tür regresyonların içinde nelerin yer aldığını, uygun değişkenlerin nasıl seçileceğini ve elde edilen çıktının nasıl yorumlanacağını anlamanız önemlidir.

ÇOKLU REGRESYONUN VARSAYIMLARI

Çoklu regresyon, oldukça detaylı bir istatistiksel tekniktir. Veriler hakkında birçok varsayım ortaya koyar ve bu varsayımlar ihlal edilirse çok da affedici değildir. Verilerin dağılımının çok çarpık olduğu küçük örneklemler ile kullanılabilecek bir teknik değildir. Temel varsayımların aşağıda sunulmuş olan özeti, Tabachnick ve Fidell'in (2013) 5.Ünitesi'nden alınmıştır. Analizinize devam etmeden önce, bu üniteyi okumanız önerilmektedir.

Ayrıca korelasyonun temel bilgilerini içeren Dördüncü Bölüm'ün giriş kısmını bir kez daha gözden geçirmeli ve kitabın arkasında verilen kaynaklar listesine de bakmalısınız. Bu varsayımları test etmek için gerekli olan SPSS prosedürleri, bu ünitenin daha sonraki kısımlarında sunulmuş olan örneklerde daha detaylı bir biçimde ele alınacaktır.

Örneklem büyüklüğü

Buradaki sorun genellenebilirliktir. Yani, küçük örneklemler ile diğer örneklemlere genellenemeyen (tekrarlanamayan) sonuçlar elde edebilirsiniz. Eğer sonuçlarınız diğer örneklemlere genellenemezse, çok az bir bilimsel değere sahiptir. Kaç tane katılımcıya/vakaya ihtiyacınız var? Çoklu regresyon için gerekli olan vaka sayısı ile ilgili olarak farklı yazarlar farklı kriterler sunma eğilimindedirler. Stevens (1996), sosyal bilimler araştırmalarında, güvenilir bir denklem için her bir yordayıcı başına 15 katılımcıya gereksinim olduğunu ifade etmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) örneklem büyüklüğünü hesaplamak için kullanmak istediğiniz bağımsız değişkenlerin sayısını da dikkate alan bir formül vermektedir: $N > 50 + 8m$ (m = bağımsız değişkenlerin sayısı). Eğer beş tane bağımsız değişkene sahipseniz, o zaman 90 katılımcıya/vakaya gereksiniminiz olacaktır. Eğer bağımlı değişken bir tarafa doğru çarpıksa daha fazla katılımcıya/vakaya gereksinim vardır. Basamaklı regresyon için, her bir bağımsız değişken başına 40 katılımcı/vaka gereklidir.

14
Lojistik Regresyon

13. Ünite'de, bir bağımlı değişken (algılanan stres) üzerinde, bir dizi yordayıcının etkisini değerlendirmek için kullanılan çoklu regresyon tekniğini ele almıştık. Bu teknikte, bağımlı değişken bir sürekli değişken olarak ölçülmüştü (10 ile 50 arasında değişen puanlar ile). Ancak, ilgilenilen bağımlı değişkenin kategorik olduğu (örneğin, kazan/kaybet; kal/geç; ölü/canlı) pek çok araştırma durumu mevcuttur. Ne yazık ki, çoklu regresyonu kategorik bağımlı değişkenlere sahip olduğunuzda kullanmak uygun değildir. Çoklu regresyon için, bağımlı değişkeniniz (açıklamaya ya da yordamaya çalıştığınız değişken), puanları normal olarak dağılan bir sürekli değişken olmalıdır.

Lojistik regresyon, iki ya da daha fazla kategoriye sahip kategorik çıktıları yordamak için modelleri test etmenize olanak tanır. Bir modeldeki yordayıcı (bağımsız) değişkenleriniz, kategorik, sürekli ya da her ikisinin karışımı olabilir. SPSS'de, değişken gruplarının ya da bloklarının yordama gücünü incelemenize olanak sağlayacak ve değişkenlerin giriş sırasını tespit etmenize yardımcı olacak lojistik regresyon teknikleri ailesi vardır. Bu örneğin amacı, sadece lojistik regresyonun temel unsurlarını ortaya koymaktır. Bu yüzden SPSS'te varsayılan olarak atanmış bir prosedür olan **Forced Entry Metodu**'nu kullanacağım. Bu yaklaşımda, tüm yordayıcı değişkenler, modelde yer alan diğer yordayıcıların etkileri kontrol altında tutulurken, yordama yetilerini belirlemek için bir blok içinde test edilirler. Diğer teknikler - örneğin, basamaklı prosedürler (örneğin, öne doğru ve arkaya doğru)—büyük bir olası yordayıcılar grubu içinden SPSS'in en iyi yordayıcı gücü sağlayan alt grubu seçmesine olanak tanır. Basamaklı prosedürler hem lojistik hem de çoklu regresyonda eleştirilmektedir. Çünkü bu prosedürler, verilerde rastgele meydana gelen değişimlerden yoğun bir biçimde etkilenebilmektedir ve bu prosedürlere sadece istatistiksel temellerde değişkenler dahil edilebilir ya da çıkarılabilir (bkz. Tabachnick ve Fidell 2013, s. 456).

Bu bölümde, ikili bir bağımlı değişken ile (örneğin, sadece iki kategori ya da değer ile) lojistik regresyonun nasıl yürütüleceğini göstereceğim. Burada İkili Lojistik (*binary logistics*) olarak adlandırılan prosedürü kullanacağız. Eğer bağımlı değişkeniniz ikiden fazla kategoriye sahipse,

Çok Terimli Lojistik Prosedürler Grubunu (*Multinomial Logistic Set of Procedures*) kullanmanız gerekecektir (burada ele alınmıyor, ancak SPSS'te mevcut —bkz. Yardım menüsü). Lojistik regresyon, karmaşık bir tekniktir ve onu kullanmak istiyorsanız daha fazla okuma yapmanızı öneririm (bkz. Hosmer ve Lemeshow, 2000; Peat, 2001; Tabachnick ve Fidell 2013; Wright, 1995).

VARSAYIMLAR

Çoğu istatistiksel teknikte olduğu gibi, lojistik regresyon kullanma niyetiniz varsa örnekleminizin büyüklüğünü ve doğasını dikkate almanız gerekir. Çok sayıda yordayıcının olduğu küçük bir örnekleme sahipseniz, analizde sorunlar yaşayabilirsiniz. Bu durum, her bir kategoride sınırlı katılımcılar/vakalar içeren kategorik yordayıcılara sahipseniz özellikle bir problem haline gelir. Yordayıcılarınızın her biri üzerinde her zaman betimleyici istatistikleri yürütmeli ve sınırlı sayıda katılımcı/vaka içeriyorlarsa, kategorileri birleştirmeyi ya da silmeyi düşünmelisiniz.

Çoklu ortak doğrusallık (*multicollinearity*)

13. Ünite'de ele alındığı gibi, yordayıcı (bağımsız) değişkenleri, aralarındaki yüksek korelasyonlar için kontrol etmelisiniz. İdeal olanı, yordayıcı değişkenlerinizin bağımlı değişkeniniz ile güçlü bir biçimde bağlantılı olması, ancak birbirleri ile güçlü bir biçimde bağlantılı olmamasıdır. Ne yazık ki, SPSS'in lojistik regresyon prosedüründe çoklu ortak doğrusallığı test etmek için net bir yol yoktur. Bunun için **Statistics** seçeneği altında yer alan doğrusallık tanılamayı (*collinearity diagnostics*) gerektiren, 13. Ünite'de tanımlanan prosedürü kullanabilirsiniz. Çıktının geri kalanını göz ardı edin, **Coefficients tablosu** ve **Collinearity Statistics** olarak adlandırılan sütunlara odaklanın. Çok düşük olan tolerans değerleri (.1'den daha düşük), değişkenin modeldeki diğer değişkenler ile yüksek korelasyonlara sahip olduğunu işaret eder. Modelde yer almasını istediğiniz değişkenler grubunu yeniden düşünmeniz ve birbirleri ile yüksek korelasyon içinde olan değişkenlerden birini çıkarmanız gerekebilir.

Uç değerler (*Outliers*)

Uç değerlerin ya da modeliniz tarafından iyi açıklanamayan katılımcıların/vakaların varlığının kontrol edilmesi çok önemlidir. Gerçekte, başka bir kategori içerisinde bulunan bir katılımcı/vaka, modeliniz tarafından güçlü bir biçimde farklı bir kategori içerisinde yordanabilir. Uç değerler, artıkların incelenmesi vasıtasıyla tanımlanabilir, bu işlem özellikle modelinizin uyumunun iyiliği (*goodness of fit*) konusunda problemleriniz varsa, önemli bir adımdır.

ÖRNEK UYGULAMA

Lojistik regresyonun kullanımını göstermek için, bu kitap için verilmiş olan web sitesinden elde edilebilir olan gerçek bir veri dosyası (**sleep.sav**) kullanacağım. Bu veriler, uyku ile ilgili problemler ve onların etkilerinin yaygınlığını tespit etmek için üniversite personelinden oluşan bir örneklem üzerinde yürütülmüş olan bir araştırmadan elde edilmiştir (bkz. Ek). Ölçekte, katılımcılara uyku ile ilgili bir problemleri olup olmadığı soruldu (evet/hayır). Bu değişken, yapacağımız analizde bağımlı değişken olarak kullanılacaktır. Yordayıcılar grubu (bağımsız değişkenler), katılımcıların cinsiyetlerini, yaşlarını, her gece kaç saat uyuduklarını, uykuya dalma sorunu yaşayıp yaşamadıklarını ve uyumaya devam etmede güçlük yaşayıp yaşamadıklarını içermektedir.

Değişkenlerden her biri, analize uygunluklarını teyit etmek için orijinal puanlarına göre yeniden kodlamaya tabi tutuldu. Kategorik değişkenler kendi orijinal kodlamalarından ayrı olarak yeniden kodlandı ve 0=hayır ve 1=evet oldu.

VERİ HAZIRLAMA: YANITLARIN KODLANMASI

Lojistik regresyonun sonuçlarını anlamlandırmak için, değişkenlerinizin her birine verilen yanıtların kodlanmasının dikkatli bir biçimde kurgulanması önemlidir. İkili bağımlı değişkeniniz için, verilen yanıtları 0 ve 1 olarak kodlamalısınız (ya da SPSS'te var olan **Recode** prosedürünü kullanarak var olan değerleri yeniden kodlamalısınız —bkz. 8. Ünite). 0 değeri, ilgilenilen özelliğin olmadığını işaret eden her türlü yanıta verilmelidir. Bu örnekte, 0 değeri "Uyuma ile ilgili bir probleminiz var mı?" sorusuna verilen Hayır yanıtını kodlamak için kullanılır. 1 değeri Evet cevabını işaret etmek için kullanılır. Bağımsız değişkenleri de kodlarken benzer bir yaklaşım kullanılır. Evet yanıtı, uykuya dalma güçlüğü ve uykuya devam etme güçlüğü ile ilgili kategorik değişkenlerin her ikisi için de 1 demektir. Sürekli bağımsız değişkenler için (gece başına uyunan saat sayısı) elde edilen yüksek değerler, ilgilenilen özelliğin daha fazla var olduğunu işaret eder.

Dosya ismi: **sleep.sav**

Değişkenler:

- Yeniden kodlanan uyku ile ilgili problem (probsleeprec): 0=hayır ve 1=evet olarak yeniden kodlanan puan.
- Cinsiyet: 0=kadın, 1=erkek.
- Yaş: yıla göre yaş.
- Uyunan saat/haftalık gece (probsleeprec): saat olarak.
- Yeniden kodlanan uykuya dalma problemi (getsleeprec): 0=hayır ve 1=evet olarak yeniden kodlanan puan.
- Yeniden kodlanan uykuyu sürdürme problemi (staysleeprec): 0=hayır ve 1=evet olarak yeniden kodlanan puan.

Araştırma problemi: Katılımcıların uyuma ile ilgili bir problemi olduklarını bildirme olasılığını hangi faktörler yordar?

15
Faktör analizi

Faktör analizi, bu kitapta sunulmuş olan diğer tekniklerin pek çoğundan farklıdır. Hipotezleri test etmek için ya da bir grubun bir diğerinden anlamlı bir biçimde farklı olduğunu göstermek için dizayn edilmemiştir. Faktör analizi, bir "veri azaltma" tekniği olarak kullanılmaktadır. Büyük bir veri setini alır ve daha küçük bir faktörler ya da bileşenler seti kullanarak bu verileri "azaltmanın" ya da özetlemenin bir yolunu arar. Bu işlemi, bir değişkenler dizisinin karşılıklı korelasyonları arasında "yığınlar" ya da gruplar arayarak yapar. Böyle bir işlemin çıplak gözle yapılması mümkün değildir.

Faktör analizi tekniklerinin çok farklı kullanım alanları bulunmaktadır. Faktör analizi, testlerin ve ölçeklerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile uğraşan araştırmacılar tarafından yoğun bir biçimde kullanılmaktadır. Ölçek geliştiren araştırmacılar, çok sayıda ölçek maddesi ve sorusu ile işe başlarlar ve faktör analizi tekniklerini kullanarak, daha az sayıda, tutarlı alt ölçekler oluşturacak biçimde ölçek maddelerini/sorularını düzenler ve azaltırlar. Faktör analizi, çoklu regresyon ya da çok değişkenli varyans analizleri gibi başka analizlerde kullanmadan önce çok sayıda ilgili değişkeni daha yönetilebilir sayıya indirmek için de kullanılabilir.

Faktör analizi için alanyazında tanımlanmış olan iki temel yaklaşım vardır—açımlayıcı ve doğrulayıcı. Açımlayıcı faktör analizi, bir değişkenler grubu arasındaki karşılıklı ilişkiler hakkında daha fazla bilgi toplamak için genellikle araştırmanın başlangıç safhalarında kullanılır. Doğrulayıcı faktör analizi ise bir dizi değişkenin temelinde yatan yapı ile ilgili belirli kuram ve hipotezleri test etmek (doğrulamak) için araştırmanın ilerleyen süreçlerinde kullanılan daha karmaşık ve gelişmiş bir tekniktir.

"Faktör analizi" ifadesi, birbirleri ile alakalı ancak birbirinden farklı teknikleri kapsar. Temel ayrımlardan biri, temel bileşenler analizi (*principal component analysis*) ve faktör analizi olarak ifade edilen teknikler arasındadır. Bu iki teknik seti, pek çok yönden birbirlerine benzerdir ve genellikle araştırmacılar tarafından birbirinin yerine kullanılmaktadır. Her ikisi de, korelasyonların

örüntüsünde var olan çeşitliliğin çoğunu kapsayacak (açıklayacak) değişkenlerin doğrusal kombinasyonlarını daha küçük sayılarda, gruplar halinde yakalamaya çalışır. Ancak, birkaç yönden bu teknikler birbirlerinden farklılık gösterir. Temel bileşenler analizinde, orijinal değişkenler, değişkenlerde yer alan tüm varyansın kullanılacağı biçimde daha küçük bir doğrusal kombinasyonlar dizisine dönüştürülür. Ancak, faktör analizinde, faktörler matematiksel bir model kullanılarak tahmin edilir ve bunun vasıtasıyla sadece ortak varyans analiz edilir (daha fazla bilgi için bkz. Tabachnick & Fidell 2013, 13. Ünite).

Her iki yaklaşım da genellikle benzer sonuçlar üretmesine rağmen, bu konu ile ilgili yazılmış olan kitaplar genellikle hangi yaklaşımı tavsiye ettikleri bağlamında farklılık gösterir. Stevens (1996) temel bileşenler analizinin iyi bir tercih olduğunu kabul eder ve bunun için birkaç neden sunar. Stevens, bu analizin psikometrik olarak sağlam ve matematiksel olarak daha basit olduğunu ifade eder ve faktör analizi ile bağlantılandırılan "faktör belirsizliği"nden kaynaklanabilecek problemlerin bazılarından kaçındığını belirtir (Stevens 1996, s. 363). Tabachnick ve Fidell (2013), iki yaklaşım ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarında şu sonuca varırlar: 'Hata değişkenliği tarafından kirletilmemiş bir kuramsal çözüm ile ilgileniyorsanız… faktör analizi tercihiniz olmalıdır. Ancak, sadece veri setinin ampirik bir özetini istiyorsanız, temel bileşenler analizi daha iyi bir tercih olacaktır' (s. 640).

Bu ünitede temel bileşenler analizini göstermeyi tercih ettim. Diğer yaklaşımları daha fazla incelemek isterseniz, Tabachnick ve Fidell'i inceleyiniz (2013).

Not: Temel bileşenler analizi, teknik olarak bileşenler üretmesine rağmen, pek çok yazar hem temel bileşenler analizi hem de faktör analizinin çıktısından bahsetmek için "faktör" kelimesini kullanır. Bu yüzden, bir makale okurken "faktör" kelimesini görürseniz, araştırmacının faktör analizi kullanmış olduğunu varsaymayın. Faktör analizi, her ikisinden de bahsetmek için kullanılan genel bir ifadedir.

Diğer bir olası karışıklığın yaşanabileceği alan, farklı istatistiksel analiz tiplerinde farklı anlamları ve kullanımları olan "faktör" kelimesinin kullanılması ile ilgilidir. Faktör analizinde, faktör, ilgili değişkenlerin bir yığını ya da grubunu ifade eder; varyans tekniklerinin analizinde, ise bağımsız değişkeni ifade eder. Aynı isme sahip olmalarına rağmen, bunlar çok farklı şeylerdir, bu yüzden farklı analizler gerçekleştirirken bu ayrımı aklınızda tutun.

FAKTÖR ANALİZİNDE YER ALAN ADIMLAR

Faktör analizinin yürütülmesinde üç tane temel adım vardır (Bu ifadeyi genel anlamda içinde temel bileşenler analizinin de yer aldığı teknikler ailesini ifade etmek için kullanıyorum).

Adım 1: Verilerin, faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi

Belirli bir veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığına karar verirken dikkate alınması gereken iki temel konu vardır: örneklem büyüklüğü ve değişkenler (ya da maddeler) arasındaki ilişkinin gücü. Örneklemin ne kadar büyük olması gerektiği ile ilgili olarak yazarlar arasında çok

az bir fikir birliği olmasına karşın, genelde yapılan öneri şöyledir: Ne kadar büyük o kadar iyi. Küçük örneklemlerde, değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları daha az güvenilirdir ve örneklemden örnekleme değişme eğilimindedir. Küçük veri setlerinden elde edilen faktörler, daha büyük veri setlerinden elde edilenler kadar iyi genellenemezler. Tabachnick ve Fidell (2013) faktör analizi için en az 300 katılımcının/vakanın olmasının rahatlatıcı olduğunu ifade etmektedirler (s. 613). Ancak, çözümlerin birkaç tane yüksek yüke sahip değişkeni (.80'inin üzerinde) barındırması durumunda, daha küçük bir örneklemin de (örneğin, 150 katılımcı/vaka) yeterli olabileceğini ifade etmektedirler. Stevens (1996, s. 372), araştırmacılar tarafından desteklenen örneklem büyüklüğü gerekliliklerinin, konu hakkında daha fazla çalışma yapıldıkça yıllar içinde daha azaldığını ifade etmektedir. Stevens, faktör yapılarının güvenirliği ve örneklem büyüklüğü ile ilgili bazı önerilerde bulunmaktadır (bkz. Stevens 1996, 11. Ünite).

Bazı yazarlar, önemli olanın genel örneklem büyüklüğünün değil, daha ziyade katılımcıların ölçek maddelerine olan oranı olduğunu ifade etmektedir. Nunnally (1978) 10' a 1 oranını önermektedir; yani faktör analizi yapılacak olan her bir madde için on katılımcı/vaka. Diğer bazı yazarlar çoğu durumda her bir madde için beş katılımcının/vakanın yeterli olduğunu iddia etmektedir (bkz. Tabachnick ve Fidell 2013). Bence, özellikle küçük bir örnekleminiz varsa (150'den daha küçük) ya da çok fazla değişkeniniz varsa, konuyla ilgili daha fazla okuma yapmanız iyi olabilir.

Ele alınması gereken ikinci konu, maddeler arasında var olan karşılıklı korelasyonların gücü ile ilgilidir. Tabachnick ve Fidell, .3'ten daha büyük olan katsayıların kanıtı için korelasyon matrisinin incelenmesini önermektedir. Eğer bu düzeyin üstünde az sayıda korelasyon bulunursa, faktör analizi uygun olmayabilir. Ayrıca, verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmede yardımcı olmak için kullanılabilecek iki istatistiksel ölçüm bulunmaktadır: Bartlett testi (*Barlett's test of spherity*) (Bartlett, 1954) ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçümü (Kaiser 1970, 1974). Faktör analizinin uygun olarak kabul edilmesi için, Bartlett testinin anlamlı olması ($p < .05$) gerekmektedir. KMO endeksi 0 ila 1 arasında değişir ve .6, iyi bir faktör analizi için minimum değer olarak önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell 2013).

Adım 2: Faktör çıkarma

Faktör çıkarma, bir değişkenler grubu arasındaki karşılıklı ilişkileri en iyi temsil etmek için kullanılabilecek en küçük faktör sayısını belirlemeyi içerir. Temelde yatan faktörlerin ya da boyutların sayısını belirlemek için kullanılabilecek çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. En yaygın biçimde kullanılan çıkarma tekniklerinden bazıları şunlardır: temel bileşenler analizi (*principal components*), imaj faktör analizi (*image factoring*), maksimum olasılık faktör analizi (*maximum likelihood factoring*), alfa faktör analizi (*alpha factoring*); ağırlıklandırılmamış en küçük kareler analizi *(unweighted least squares*) ve genelleştirilmiş en küçük kareler analizi (*generalised least squares*).

En yaygın kullanılan yaklaşım temel bileşenler analizidir. Bu ünitede bu yaklaşıma yer verilmiştir. Değişkenler arasındaki temel ilişkiyi en iyi tanımlayan faktörlerin sayısına karar vermek araştırmacıya kalmıştır. Bu durum, birbiri ile çatışan iki gereksinim arasında denge kurmayı gerektirir: Mümkün olan en az faktör ile basit bir çözüm bulma gereksinimi ve orijinal veri seti

BEŞİNCİ BÖLÜM

Grupları kıyaslamak için kullanılan istatistiksel teknikler

Kitabın Beşinci Bölümü'nde, gruplar ya da durumlar arasında var olan farkları değerlendirmek için SPSS'teki tekniklerin bazılarını inceleyeceğiz. Kullanılan bu teknikler oldukça karmaşık olmakla birlikte temellerinde çok fazla kuram ve istatistiksel ilke yatmaktadır. SPSS'i kullanarak analizinize başlamadan önce, kullanmayı düşündüğünüz istatistiksel teknikler ile ilgili en azından temel bir anlayışa sahip olmanız önemlidir. Bu konuda size yardımcı olabilecek çok iyi istatistik kitapları bulunmaktadır (Kitabın sonundaki Önerilen Okumalar bölümünde uygun kitapların bir listesi verilmiştir.) Başlamadan, bu kitaplardaki içeriği gözden geçirmek iyi bir fikir olabilir. Bu konuda okuma yapmak, SPSS'in sizin için ne hesapladığını, elde edilen çıktıların ne anlama geldiğini ve çıktıda ortaya çıkan karmaşık sayı dizilerinin nasıl yorumlanması gerektiğini anlamanıza yardımcı olacaktır. Devam eden ünitelerde, istatistik ile ilgili bir temel bilgilere sahip olduğunuzu ve kullanılan terminolojiye aşina olduğunuzu varsayıyorum.

BEŞİNCİ BÖLÜMDE ELE ALINAN TEKNİKLER

Gruplar arasındaki anlamlı farklılıkları test etmek için kullanılabilen bir teknikler ailesi bulunmaktadır. SPSS paketinde kullanılabilir olan pek çok teknik olmasına rağmen, burada sadece temel teknikler ele alınmaktadır. Kitabın bu bölümünde hem parametrik olan hem de parametrik olmayan tekniklere yer verdim. Parametrik teknikler, örneklemin elde edildiği evren hakkında (örneğin, normal dağılımlı veriler) ve verilerin doğası hakkında (aralıklı veri) bazı varsayımlarda bulunur. Parametrik olmayan teknikler bu türden katı varsayımlarda bulunmazlar ve genellikle örneklemler küçük olduğunda ya da toplanan veriler sadece sıralı düzeyde ölçüldüğünde uygun olan tekniklerdir. Bu bölümde ele alınan tekniklerin bir listesi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Beşinci Bölümde ele alınan parametrik olan ve parametrik olmayan tekniklerin listesi

Parametrik teknik	Parametrik olmayan teknik
Yok	Ki-kare uyum testi
Yok	Ki-kare bağımsızlık testi
Yok	McNemar Testi
Yok	Cochran Q Testi
Yok	Kappa Uyum Ölçümü
Bağımsız örneklemler t-testi	Mann-Whitney U Testi
İlişkili örneklemler t-testi	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Tek faktörlü gruplar arası ANOVA	Kruskal-Wallis Testi
Tek faktörlü tekrarlı ölçümler ANOVA	Friedman Testi
İki faktörlü varyans analizi (gruplar arası)	Yok
Karışık gruplar arası - grup içi ANOVA	Yok
Çok değişkenli varyans analizi (MANOVA)	Yok
Kovaryans analizi	Yok

10. Ünite'de, araştırma sorunuz için hangi istatistiksel tekniğin uygun olacağına karar verme süreci ile ilgili olarak bilgilendirilmiştiniz. Hangi istatistiksel tekniği seçeceğiniz, araştırma sorunuzun doğasına, sahip olduğunuz verilerin tipine ve sahip olduğunuz değişken ve grupların sayısına göre şekillenecektir (Bu üniteyi okumadıysanız, devam etmeden önce geri dönüp okumalısınız). Hangi tekniğin uygun olduğuna karar verirken dikkat etmeniz gereken bazı temel noktalar aşağıda sunulmuştur:

- T-testleri sadece iki gruba (örneğin, erkekler/kadınlar) ya da iki zaman noktasına (örneğin, uygulama öncesi, uygulama sonrası) sahip olduğunuzda kullanılır.
- Varyans analizi teknikleri, iki ya da daha fazla grup ya da zaman noktasına sahip olduğunuzda kullanılır.
- İlişkili örneklemler ya da tekrarlanan ölçümler teknikleri, aynı kişilere birden fazla zamanda ölçek uyguladığınızda ya da eşleştirilmiş çiftlere sahip olduğunuzda kullanılır.
- Gruplar arası ya da bağımsız örneklemler teknikleri, her bir grupta yer alan katılımcılar farklı kişiler olduğunda (ya da kişiler bağımsız olduğunda) kullanılır.
- Tek faktörlü varyans analizi sadece bir tane bağımsız değişkeniniz olduğunda kullanılır (örneğin, cinsiyet).

- İki faktörlü varyans analizi, iki tane bağımsız değişkeniniz olduğunda (cinsiyet ve yaş) kullanılır.
- Çok değişkenli varyans analizi, birden fazla bağımlı değişkeniniz (kaygı, depresyon) olduğunda kullanılır.
- Kovaryans analizi (ANCOVA), bağımsız ve bağımlı değişkeniniz arasında var olan ilişkiyi etkileme ihtimali olan ilave bir değişkeni kontrol etmeniz gerektiğinde kullanılır.

Kullanılabilir olan tekniklerin bazılarını incelemeye başlamadan önce, ele alınması gereken bazı ortak noktalar bulunmaktadır. Bu noktalar, kitabın bu bölümünde yer alan pek çok ünite ile ilgili olacaktır, bu yüzden her üniteden önce bu kısma geri gelip çalışmanız gerekebilir.

VARSAYIMLAR

Bu bölümde tartışılan parametrik tekniklerin (örneğin, t-testler, varyans analizi) hepsi için geçerli olan genel ve bazı teknikler için ilave varsayımlar bulunmaktadır. Genel varsayımlar bu ünitede sunulmaktadır ve özel varsayımlar uygun oldukça ilerleyen ünitelerde sunulacaktır. Beşinci Bölüm'de sunulan tekniklerin herhangi birini kullanırken bu bölüme geri dönmeniz gerekebilir. Varsayımların ihlal edilip edilmediğini kontrol etmede kullanılan prosedürler ile ilgili bilgi için Tabachnick ve Fidell'e (2013, 4. Ünite) başvurunuz.

Ölçüm düzeyi (*Level of measurement*)

Parametrik tekniklerin her biri, bağımlı değişkenin aralık ya da oran düzeyinde ölçüldüğünü varsayar; yani süreksiz ölçümlerden ziyade sürekli ölçümlerin kullanılması gerekmektedir. Çalışmanızı tasarlarken ne zaman mümkün olursa, bağımlı değişkeninizin kategorik ölçümlerinden daha ziyade sürekli ölçümlerini kullanmaya çalışın. Bu, size verilerinizi analiz ederken kullanabileceğiniz daha fazla teknik sunar.

Seçkisiz örneklem (*Random sampling*)

Beşinci Bölüm'de ele alınan parametrik teknikler, verilerin evrenden seçkisiz olarak seçilen bir örneklem kullanılarak elde edildiğini varsayar. Gerçek yaşam araştırmalarında durum genellikle böyle değildir.

Gözlemlerin bağımsızlığı (*Independence of observations*)

Verilerinizi oluşturan gözlemlerin birbirlerinden bağımsız olması gerekir; yani her bir gözlem ya da ölçüm bir diğer gözlem ya da ölçümden etkilenmemelidir. Bu varsayımın ihlali, Stevens'a göre (1996, s. 238) çok ciddi sonuçlanır. Gözlemlerin bağımsızlığını ihlal eden birçok araştırma

16
Parametrik olmayan istatistikler

İstatistik kitaplarında genellikle iki farklı tipte istatistiksel tekniğe atıfta bulunulduğunu görürsünüz: parametrik testler ve parametrik olmayan testler. Bu iki teknik grubu arasındaki fark nedir? Bu fark neden önemlidir? "Parametrik" kelimesi, "parametre" ya da bir "evrenin özelliğinden" gelmektedir. Parametrik testler (Örneğin, t-testleri, varyans analizi) örneklemin alındığı evren hakkında varsayımlar yapar. Bu varsayımlar, genellikle evrenin dağılım biçimi hakkındaki varsayımları içerir (Örneğin, normal dağılım). Parametrik olmayan testler ise bu türden katı gerekliliklere sahip değildir ve temelde yatan evrenin dağılımı hakkında varsayımlarda bulunmaz (bu yüzden bazen paremetrik olmayan testler dağılım-bağımsız testler olarak da ifade edilirler).

Daha az "karmaşık" olmasına rağmen, parametrik olmayan istatistikler bazı dezavantajlara sahiptir. Parametrik kuzenlerinden daha az duyarlı olma eğilimindedirler ve bu yüzden gruplar arasında gerçekte var olan farkları tespit etmede başarısız olabilirler. Eğer "doğru" veri türüne sahipseniz, her zaman parametrik testleri kullanmak daha iyidir. Öyleyse, hangi şartlar altında parametrik olmayan testleri kullanmayı isteyebilirsiniz ya da kullanmanız gerekebilir?

Parametrik olmayan testler, sınıflama (*nominal*) ya da sıralı (*ordinal*) ölçeklerden elde ettiğiniz veriler için idealdir. Örneklem sayınız çok az olduğunda ya da verileriniz parametrik testlerin katı önermelerini karşılamadığında parametrik olmayan testler kullanışlıdır. SPSS çeşitli durumlar için çok çeşitli parametrik olmayan testler sunmasına rağmen, sadece temel testler burada ele alınacaktır. Bu ünitede ele alınan testler, parametrik alternatifleri ile aşağıda sunulmaktadır.

BU ÜNİTEDE ELE ALINAN TESTLERİN ÖZETİ

Parametrik olmayan testler	Parametrik alternatif
Ki-kare uyum testi	Yok
Ki-kare bağımsızlık testi	Yok
McNemar Testi	Yok
Cochran Q Testi	Yok
Kappa Uyum Ölçümü	Yok
Mann-Whitney U Testi	Bağımsız örneklemler t-testi (17. Ünite)
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	İlişkili örneklemler t-testi (17. Ünite)
Kruskal-Wallis Testi	Tek faktörlü gruplar arası ANOVA (18. Ünite)
Friedman Testi	Tek faktörlü tekrarlı ölçümler ANOVA (18. Ünite)

Bu ünitede yer alan testler temelde grupların kıyaslanması için tasarlanmıştır. Korelasyon için parametrik olmayan alternatif (Spearman rho) 11. Ünite'de sunulmaktadır.

Parametrik olmayan testler için varsayımlar

Parametrik olmayan testler, daha az katı varsayımlara sahip olmasına rağmen, kontrol edilmesi gereken bazı genel varsayımlar bulunmaktadır.

- *Seçkisiz örneklemler.*
- *Bağımsız gözlemler.* Her bir kişi ya da vaka sadece bir kez sayılabilir, birden fazla kategori ya da grupta gözükemez ve bir katılımcıdan/vakadan alınan veri, bir diğer katılımcıdan/vakadan alınan verileri etkileyemez. Bunun istisnası, aynı katılımcıların/vakaların farklı durumlar ya da farklı şartlar altında yeniden test edildikleri tekrarlı ölçümler tekniğidir (McNemar Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Friedman Testi).

Bu ünitede ele alınan testlerin bazıları, kontrol edilmesi gereken bazı ilave varsayımlara sahiptir. Özel varsayımlar, ilgili bölümlerde ele alınmaktadır.

Bu ünite boyunca, parametrik olmayan testler, bu kitaba eşlik eden web sayfasında yer alan birkaç veri dosyasından elde edilen örnekler kullanılarak açıklanmıştır. Bu veri dosyalarının tüm detayları Ek Bölümü'nde sunulmaktadır. Bu örneklerle detaylı olarak sunulan adımları takip etmek isterseniz, SPSS'i başlatmanız ve uygun veri dosyasını açmanız gerekecektir. Ünitede, parametrik olmayan testlerin kısa bir özeti sunulmaktadır. Daha fazla bilgi için Daniel (1990), Gravetter ve Wallnau (2012), Siegel ve Castellan (1988) ve Peat (2001) kaynaklarını inceleyiniz.

Kİ-KARE

Ki-kare (*chi-square*) istatistiğinden temel alan birkaç farklı test vardır ve bunların hepsi kategorik veri içermektedir. Ki-kare konusunda detaylı bilgi için Gravetter and Wallnau'ya (2012) bakınız.

Ki-kare uyum testi (*Chi-square test for goodness of fit*)

Tek-örneklemli ki-kare olarak da ifade edilen bu test, bir örneklemden elde edilen katılımcıların/vakaların oranını öngörülmüş değerler ile ya da bir evrenden daha önce elde edilmiş değerler ile kıyaslamak için kullanılır. Veri dosyasında gerekli olan tek şey kategorik değişken ve gözlemlenme sıklıklarını kıyaslamak istediğiniz özel bir orandır. Ki-kare uyum testi, her bir kategorinin oranları arasında (50%/50%) ya da daha önceki bir çalışmadan elde edilen özel bir oran arasında istatitiksel fark olup olmadığını test eder.

Araştırma sorusu: Sigara içenlerin sayısı (**survey.sav**) daha önce ülke çapında yürütülmüş olan bir çalışmada bildirilenden (%20) farklılık göstermekte midir?

Analiz için ihtiyacınız olanlar:

- iki ya da daha fazla kategorisi olan bir kategorik değişken: Sigara içiyorum (Evet/Hayır)
- Öngörülen bir oran (%20 sigara içen; %80 sigara içmeyen ya da .2/.8).

Ki-kare uyum testi için yapılması gereken işlemler:

Bu örneği takip etmek için, **survey.sav** veri dosyasını açın.

1. Ekranın üst kısmında yer alan menüden **Analyze**'ın üzerine tıklayın ve sonra **Non-parametric Tests**'i seçin, daha sonra **Legacy Dialogs**'u ve daha sonra da **Chi-Square**'ı seçin.
2. Kategorik değişken (**smoker**) üzerine tıklayın ve onu **Test Variable List** kutusuna sürüklemek için oka tıklayın.
3. **Expected Values** bölümünde, **Values** seçeneğinin üzerine tıklayın. **Values** kutusunda, iki değer yazmanız gerekir.
    - İlk değeri yazın: (.2). Bu değer, (1=evet, sigara içiyorum) için beklenen orana karşılık gelmektedir. **Add** üzerine tıklayın.
    - İkinci değeri yazın: (.8). Bu değer, (2=hayır, sigara içmiyorum) için beklenen orana karşılık gelmektedir. **Add** üzerine tıklayın.
    - Eğer değişkeniniz ikiden daha fazla olası değere sahipse, uygun olduğu kadar çok oran yazmanız gerekecektir.

17
T-testleri

SPSS'te birkaç tane farklı t-testi bulunmaktadır. Bu testlerin iki tanesi burada ele alınacaktır:

- *bağımsız örneklemler t-testi*, iki farklı grubun ya da iki farklı durumun ortalama değerlerini kıyaslamak istediğinizde kullanılır,
- *ilişkili örneklemler t-testi*, iki farklı durumda aynı grupta yer alan kişilerden ya da eşleştirilmiş çiftlerden elde edilen ortalama değerleri kıyaslamak istediğimizde kullanılır.

Her iki testte de, iki grup ya da iki durum için sürekli değişkenlerden elde edilmiş değerleri kıyaslarsınız. Eğer ikiden fazla gruba ya da duruma sahipseniz, t-testi yerine varyans analizi kullanmanız gerekecektir.

Bu ünitede ele alınan her iki t-testi için de bu analizleri yürütmeye başlamadan önce kontrol etmeniz gereken bazı varsayımlar vardır. Her iki t-testi için de ortak olan varsayımlar Beşinci Bölüm'ün giriş bölümünde sunulmaktadır. İlişkili örneklemler t-testi, kontrol edilmesi gereken ilave bir varsayıma sahiptir. Bu varsayım, ilişkili örneklemler t-testi için özette detaylandırılmıştır. Ünitenin geri kalan kısmıyla devam etmeden önce, Beşinci Bölüm'ün giriş kısmını okumalısınız.

BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER T-TESTİ

Bağımsız örneklemler t-testi, bir sürekli değişken üzerinden iki farklı katılımcı grubu için ortalama değeri kıyaslamak istediğinizde kullanılır.

Örnek

Bu tekniğin kullanımını göstermek için, **survey.sav** veri dosyası kullanılacaktır. Bu örnekte,

katılımcılardan elde edilen öz-saygı verilerinde cinsiyet farklılıkları incelenmektedir. Burada kullanılan iki değişken, cinsiyet (erkekler 1 ile kodlandı ve kadınlar da 2 ile kodlandı) ve toplam öz-saygıdır (*tslfest*), katılımcıların on maddelik öz saygı ölçeği üzerinden aldıkları toplam puan. Aşağıda detaylı olarak verilen adımları takip etmek isterseniz, SPSS'i başlatmalı ve **survey.sav** dosyasını açmalısınız.

Araştırma sorusu: Erkekler ve kadınların ortalama öz-saygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Analiz için ihtiyacınız olanlar: İki değişken:

- bir kategorik, bağımsız değişken (örneğin, erkekler/kadınlar)
- bir sürekli, bağımlı değişken (örneğin, öz-saygı puanları).

Bağımsız örneklemler t-testi ne işe yarar?: Bağımsız örneklemler t-testi, iki grup için söz konusu olan ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını size söyleyecektir (yani erkekler ile kadınlar kendilerine atfettikleri öz-saygı düzeyleri bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?). İstatistiksel ifadelerle, iki veri setinin (erkekler ve kadınlar için) aynı evrenden gelme olasılığını test etmekteyiz.

Varsayımlar: Bu test için söz konusu olan varsayımlar, Beşinci Bölüm'ün giriş kısmında ele alınmaktadır. Devam etmeden önce bu kısmı okumalısınız.

Parametrik olmayan alternatifi: Mann-Whitney U Testi (bkz. 16. Ünite).

Bağımsız örneklemler t-testi için yapılması gereken işlemler:

1. Ekranın üst kısmında yer alan menüden, **Analyze**'ın üzerine tıklayın daha sonra **Compare means** ve daha sonra **Independent Samples T test**'i seçin.
2. Bağımlı (sürekli) değişkeni (örneğin, toplam öz-saygı: tslfest) **Test variable** kutusuna taşıyın.
3. Bağımsız (kategorik) değişkeni (örneğin, cinsiyet: sex) **Grouping variable** olarak adlandırılan bölüme taşıyın.
4. **Define groups**'un üzerine tıklayın ve her bir grubu kodlamak için veri setinde kullandığınız sayıları yazın. Buradaki veri dosyasında, 1=erkekler, 2=kadınlar olarak belirtilmiştir. Bu yüzden **Group 1** kutusuna, 1 yazın ve **Group 2** kutusuna 2 yazın. Kullanılan kodları hatırlayamazsanız, direkt değişken ismi üzerine tıklayın ve daha sonra ortaya çıkan kutudan **Variable Information**'ı seçin. Kodlar ve isimler listelenecektir.
5. **Continue** ve daha sonra **OK**'e tıklayın (ya da **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste'ın** üzerine tıklayın).

Bu prosedürden oluşan dizim şöyledir:

```
T-TEST
GROUPS = sex(1 2)
/MISSING = ANALYSIS
/VARIABLES = tslfest
/CRITERIA = CI(.95) .
```

Bu prosedürden oluşan çıktı aşağıda gösterilmektedir.

Group Statistics

	SEX	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total self-esteem	MALES	184	34.02	4.91	.36
	FEMALES	252	33.17	5.71	.36

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Total self-esteem	Equal variances assumed	3.506	.062	1.622	434	.105	.85	.52	-.18	1.87
	Equal variances not assumed			1.661	422.349	.098	.85	.51	-.16	1.85

Bağımsız örneklemler t-testinden elde edilen çıktının yorumlanması

Adım 1: Gruplar hakkındaki bilginin kontrol edilmesi

Group Statistics kutusunda, SPSS, gruplarınızın her biri (bu durumda erkekler/kadınlar) için ortalama ve standart sapma değerlerini verir. Ayrıca size her bir grupta yer alan katılımcıların sayısını da (N) verir. Her zaman ilk önce bu değerleri kontrol edin. Erkekler ve kadınlar için raporlanan N değerleri doğru mu? Çok fazla eksik veri var mı? Eğer böyleyse, nedenini bulun. Belki de erkekler ve kadınlar için yanlış kodlama yaptınız (1 ve 2 yerine 0 ve 1). Kod çizelgenizde hata olup olmadığını kontrol edin.

18

Tek faktörlü varyans analizi

Bir önceki ünitede, iki farklı gruptan ya da durumdan elde edilen değerleri kıyaslamak için t-testlerini kullandık. Ancak, pek çok araştırmada, ikiden daha fazla sayıda grubun ortalama değerlerini kıyaslamak ile ilgileniriz. Bu durumda, varyans analizi (ANOVA) kullanılır. Tek yönlü varyans analizi, farklı birkaç düzeyi bulunan bir bağımsız değişken (faktör olarak ifade edilir) gerektirir. Bu düzeyler, farklı gruplar ya da durumlara karşılık gelir. Örneğin, öğrencilerin matematik puanları üzerinde üç farklı öğretim metodunun etkisini karşılaştırmada, üç düzeyli (örneğin, geleneksel, küçük grup aktiviteleri, kişinin kendi hızında yürüttüğü bilgisayar aktiviteleri) tek bir faktöre (öğretim metodu) sahip olursunuz. Bağımlı değişken, bir sürekli değişkendir (bu durumda, matematik testinden alınan puanlar).

Varyans analizine bu isim verilmiştir çünkü bu test, her bir grupun içinde var olan çeşitlilik ile (şanstan dolayı olduğuna inanılan) farklı gruplar arasındaki (bağımsız değişkenden dolayı olduğuna inanılan) çeşitliliği, varyansı, (değerlerdeki değişikliği) kıyaslar. Analizler sonucunda bir F oranı hesaplanır, bu oran, grupların içindeki varyansın grupların arasındaki varyansa bölümü ile elde edilir. Elde edilen büyük F oranı, her bir grubun içinde olduğundan (hata ifadesi olarak ifade edilen) daha fazla varyansın gruplar arasında (bağımsız değişken tarafından neden olunan) olduğunu işaret eder.

Anlamlı bir F testi, evren ortalamalarının eşit olduğunu ifade eden sıfır hipotezini reddedebileceğimizi işaret eder. Ancak, bize hangi grubun farklı olduğunu söylemez. Bunun için, post-hoc testler yürütmemiz gerekir. Anlamlı bir F testi elde ettikten sonra post-hoc testler yürütmenin alternatifi, sadece özel kıyaslamalar yürütecek biçimde çalışmanızı planlamanızdır (bu durum planlı kıyaslamalar olarak ifade edilir). Post-hoc kıyaslamaya karşı planlı kıyaslamalar bu kitabın Beşinci Bölümü'nünün giriş kısmında sunulmaktadır. Bu yaklaşımların her birinin avantaj ve dezavantajları vardır —analizinize başlamadan önce hangisini seçeceğinizi dikkatli bir biçimde düşünmeniz gerekir. Post-hoc testleri, Tip 1 hatasının oluşma olasılığına karşı korunmada yardımcı olmak için dizayn edilirler ancak daha katıdırlar ve istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde etmeyi oldukça zor kılarlar. Eğer belirli grupları kıyaslamak için net bir kavramsal zemine sahip değilseniz, o zaman post-hoc analizi kullanmak daha uygun olabilir.

Bu bölümde, iki farklı türde tek faktörlü ANOVA ele alınmaktadır:

- Gruplar-arası ANOVA; gruplarınızın her birinde farklı katılımcılara ya da vakalara sahip olduğunuzda (bağımsız grup dizaynı olarak da adlandırılır) kullanılır.
- Tekrarlanan ölçümler varyans analizi; farklı şartlar altında (ya da farklı zaman noktalarında) aynı katılımcıları ya da vakaları ölçtüğünüzde (bu ayrıca denekler içi dizayn olarak da ifade edilir) kullanılır.

Aşağıdaki gruplar arası ANOVA bölümünde, hem post-hoc testlerin hem de planlı kıyaslamaların kullanımı gösterilecektir.

POST-HOC TESTLERİ İLE TEK FAKTÖRLÜ GRUPLAR ARASI ANOVA

Tek faktörlü gruplar arası ANOVA, üç ya da daha fazla düzeye sahip olan bir bağımsız (gruplama) değişken ve bir bağımlı sürekli değişkene sahip olduğunuzda kullanılır. İsimde yer alan "tek faktör" bölümü, sadece bir tek bağımsız değişkenin olduğunu ve "gruplar arası" ifadesi, gruplarınızın her birinde farklı katılımcıların olduğunu işaret eder.

Post-hoc testleri ile birlikte tek faktörlü gruplar arası ANOVA için özet:

Araştırma Sorusu: Genç, orta yaşlı ve yaşlı katılımcıların iyimserlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Analiz için ihtiyacınız olanlar: İki değişken:

- Üç ya da daha fazla kategoriye sahip olan bir kategorik bağımsız değişken. Bu değişken, ayrıca üç eşit grup verecek biçimde yeniden kodlanmış olan sürekli bir değişken olabilir (örneğin, yaş grupları: üç yaş kategorisine bölünmüş olan katılımcılar; 29 ve daha genç olanlar, 30 ve 44 arasında olanlar ve 45 ve üzeri olanlar)
- bir sürekli bağımlı değişken (örneğin, iyimserlik puanları).

Tek faktörlü ANOVA ne işe yarar?: Tek faktörlü ANOVA, üç grup için bağımlı değişken ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını söyleyecektir. Daha sonra yapılacak post-hoc testleri, bu farklılıkların nerede olduğunu tespit etmek için kullanılabilir.

Varsayımlar: Beşinci Bölüm'ün giriş bölümünde sunulmuş olan ANOVA ile ilgili kısma bakın.

Parametrik olmayan alternatif: Kruskal-Wallis Testi (16. Ünite'ye bakın).

Örnek Uygulama

Bu tekniğin kullanımını göstermek için, bu kitabın web sayfasında yer alan **survey.sav** veri dosyasını kullanacağım. Veriler, katılımcıların psikolojik uyum sağlama, sağlık ve refah düzeylerini etkileyen faktörleri incelemek için uygulanmış bir ölçekten gelmektedir. Bu dosya yüksek lisans öğrencilerim tarafından yürütülmüş olan gerçek bir araştırmadan elde edilen, gerçek bir

veri dosyasıdır. Çalışma ile ilgili tüm detaylar, kullanılan ölçekler Ek Bölümü'nde sunulmaktadır. Bu bölümde tanımlanan adımları takip etmek isterseniz, SPSS'i başlatmalı ve **survey.sav** dosyasını açmalısınız.

Analizde kullanılan değişkenler ile ilgili detaylar aşağıda sunulmaktadır.

Dosya ismi: **survey.sav**

Değişkenler:

- Toplam iyimserlik puanı (*Toptim*): İyimserlik ölçeğinden alınan toplam puan. Puanlar, 6 ila 30 arasında değişebilmektedir ve yüksek puanlar, yüksek iyimserlik düzeylerini işaret etmektedir.
- Yaş 3 grup *(Agegp3*): Yaş, üç eşit gruba bölünerek yeniden kodlanmıştır (İşlemin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi için 8. Ünite'ye bakın): Grup 1: 18-29=1; Grup 2: 30-44=2; Grup 3: 45+=3.

Post-hoc testler ile birlikte tek faktörlü gruplar arası ANOVA için yapılması gereken işlemler:

1. Ekranın üst kısmında yer alan menüden, **Analyze**'a tıklayın ve daha sonra **Compare Means** ve **One-way ANOVA**'yı seçin.
2. Bağımlı (sürekli) değişkeninizin üzerine tıklayın (örneğin, Toplam iyimserlik puanı: toptim). Oka tıklayarak bu değişkeni **Dependent List** olarak belirtilen kutunun içine taşıyın.
3. Bağımsız, kategorik değişkenin (örneğin, 3 yaş grubu: agegp3) üzerine tıklayın. Bu değişkeni, **Factor** olarak adlandırılmış olan kutunun içine taşıyın.
4. **Options** düğmesine tıklayın ve **Descriptive**, **Homogeneity of variance test**, **Brown-Forsythe**, **Welch** ve **Means Plot**'a tıklayın.
5. **Missing values** için **Exclude cases analysis by analysis** olarak belirtilen seçeneğin işaretliğinden emin olun. **Continue**'nın üzerine tıklayın.
6. **Post Hoc** düğmesinin üstüne tıklayın. **Tukey**'i seçin.
7. **Continue**'a, daha sonra **OK**'e tıklayın (ya da **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste**'ın üzerine tıklayın).

Bu prosedürden elde edilen dizim şöyledir:

```
ONEWAY
toptim BY agegp3
/STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY BROWNFORSYTHE WELCH
/PLOT MEANS
/MISSING ANALYSIS
/POSTHOC = TUKEY ALPHA(.05).
```

Bu prosedür sonucunda oluşan çıktı aşağıda gösterilmektedir:

19

İki faktörlü varyans analizi

Bu ünitede, iki faktörlü gruplar arası varyans analizini inceleyeceğiz. İki faktörlü demek iki tane bağımsız değişkenin var olması, gruplar arası demek grupların her birinde farklı katılımcıların bulunması demektir. Bu teknik, iki bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki bireysel ve ortak etkilerine bakmamızı sağlar. 18. Ünite'de, üç yaş grubunun (18–29, 30–44, 45+) iyimserlik puanlarını kıyaslamak için tek faktörlü gruplar arası ANOVA kullanmıştık. Gruplar arasında anlamlı bir fark bulmuştuk ve post-hoc testleri de farkın en genç ve en yaşlı grup arasında olduğunu göstermişti. Daha yaşlı olan insanlar, daha yüksek iyimserlik düzeyleri bildirdiler.

Sorabileceğimiz bir sonraki soru şudur: Elde edilen sonuçlar hem erkekler için hem de kadınlar için geçerli midir? Tek faktörlü ANOVA bu soruya yanıt veremez —analiz, erkekler ve kadınların birlikte bir bütün olarak ele alındığı bir örneklem üzerinde yürütüldü. Bu ünitede, sorgulamayı bir adım daha ileri götüreceğim ve elimizdeki veriler üzerinden cinsiyetin etkisini ele alacağım. Bu yüzden iki tane bağımsız değişkene (yaş grubu ve cinsiyet) ve bir de bağımlı değişkene (iyimserlik) ihtiyacımız olacak.

İki faktörlü bir tekniği kullanmanın avantajı şudur; her bir bağımsız değişken için "ana etkiyi" (*main effect*) test edebiliriz ve ayrıca "etkileşim etkisi" (*interaction effect*) olasılığını da inceleyebiliriz. Etkileşim etkisi, bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, ikinci bir bağımsız değişkene bağlı olduğunda gerçekleşir. Örneğin, bu durumda, iyimserlik üzerinde yaşın etkisinin erkekler ve kadınlar için farklı olduğunu bulabiliriz. Erkekler için iyimserlik yaş ile artabilir, ancak kadınlar için azalabilir. Durum böyle olursa, bir etkileşim etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Yaşın etkisini tanımlamak için, hangi grubu ele aldığımızı (erkekler/kadınlar) tanımlamalıyız.

Eğer ana etkiler ve etkileşim etkileri hakkında hâlâ kafanızda sorular varsa, bu konu ile ilgili iyi bir istatistik kitabını okumanızı öneririm (Gravetter & Wallnau 2004; Harris 1994; Runyon, Coleman & Pittenger 2000; Tabachnick & Fidell 2013). Daha ileri gitmeden önce, bu kitabın Beşinci Bölümü'nün giriş kısmını okumanızı tavsiye ederim.

ÖRNEK UYGULAMA

Bu tekniğin kullanılmasını göstermek için, kitabın web sayfasında yer alan **survey.sav** veri dosyasını kullanacağım. Bu veriler, katılımcıların psikolojik uyumlarını, sağlıklarını ve refah düzeylerini etkileyen faktörleri incelemek için uygulanmış olan bir ölçekten gelmektedir. Üzerinde çalışacağımız dosya, yüksek lisans öğrencilerim tarafından yürütülen bir araştırmadan alınmış gerçek bir veri dosyasıdır. Çalışmada kullanılan ölçekler ile ilgili tüm detaylar Ek Bölümü'nde verilmektedir. Eğer bu bölümde tanımlanan adımları takip etmek isterseniz, SPSS'i başlatmanız ve **survey.sav** olarak adlandırılmış olan dosyayı açmanız gerekmektedir. Bu analizde kullanılan değişkenler ile ilgili detaylar aşağıda sağlanmıştır.

Dosya ismi: **survey.sav**

Değişkenler:

- Toplam iyimserlik puanı (*Toptim*): İyimserlik Ölçeğinden elde edilen toplam puan. Puanlar 6 ile 30 arasında değişebilir, elde edilen yüksek puanlar yüksek iyimserlik düzeylerini işaret etmektedir.
- Yaş grubu (*Agegp3*): Yaş grubunun üç eşit gruba bölünerek yeniden kodlanması ile elde edilmiş bir değişkendir: Grup 1: 18–29=1; Grup 2: 30–44=2; Grup 3: 45+=3 (bunun nasıl yapıldığı ile ilgili bilgi için 8. Ünite'ye bakınız).
- Cinsiyet: Erkekler =1, Kadınlar =2.

Araştırma sorusu: Yaş ve cinsiyetin iyimserlik üzerindeki etkisi nedir? Cinsiyet, yaş ile iyimserlik arasındaki ilişkiye etki eder mi?

Analiz için ihtiyacınız olanlar: Üç değişken:

- iki tane kategorik bağımsız değişken (örneğin, cinsiyet: erkekler/kadınlar; yaş grubu: genç, orta yaşlı, yaşlı)
- bir tane sürekli bağımlı değişken (örneğin, toplam iyimserlik).

İki faktörlü ANOVA ne işe yarar?: İki faktörlü ANOVA, aynı zamanlı olarak hem bağımsız değişkenlerinizden her birinin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmenizi hem de herhangi bir etkileşim etkisini tanımlamanızı olanaklı kılar. Örneğin, (a) iyimserlikte cinsiyet farklılıkları (b) genç, orta yaşlı ve yaşlı katılımcılar için iyimserlikteki farklılıkları ve (c) bu iki değişkenin etkileşimini - yaşın iyimserlik üzerindeki etkisinde erkekler ve kadınlar için farklı olup olmadığını - test etmenizi olanaklı kılar.

Varsayımlar: ANOVA'nın temelinde yatan varsayımlar hakkında bilgi almak için Beşinci Bölüm'ün giriş kısmına bakınız.

Parametrik olmayan alternatif: Yok.

İki faktörlü ANOVA için yapılması gereken işlemler:

1. Ekranın en üst kısmında yer alan menüden, **Analyze**'ın üzerine tıklayın, daha sonra **General Linear Model** ve daha sonra **Univariate**'ı seçin.
2. Bağımlı, sürekli değişkeninizin (örneğin, toplam iyimserlik puanı: toptim) üzerine tıklayın ve onu **Dependent variable** olarak adlandırılan kutunun içine taşımak için okun üzerine tıklatın.
3. İki bağımsız, kategorik değişkeninizin (agegp3, cinsiyet) üzerine tıklayın ve onları **Fixed Factors** olarak adlandırılan kutunun içine taşıyın.
4. **Options** düğmesine tıklayın.
   - **Descriptive Statistics**, **Estimates of effect size** ve **Homogeneity tests** üzerine tıklayın.
   - **Continue** üzerine tıklayın.
5. **Post Hoc** düğmesine tıklayın.
   - Sol tarafta listelenmiş olan **Faktörlerden**, ilgilendiğiniz bağımsız değişkenleri seçin (bu değişken üç ya da daha fazla düzey ya da gruba sahip olmalıdır: örneğin, agegp3).
   - Değişkenleri **Post Hoc Tests for** bölümüne taşımak için okun üzerine tıklayın.
   - Kullanmak istediğiniz testi seçin (bu durumda, **Tukey**).
   - **Continue** üzerine tıklayın.
6. **Plots** düğmesi üzerine tıklayın.
   - **Yatay** eksene, en fazla gruba sahip olan bağımsız değişkeni yerleştirin (örneğin, agegp3).
   - **Separate Lines** olarak adlandırılmış olan kutuya, diğer bağımsız değişkeni koyun (örneğin, cinsiyet).
   - **Add** üzerine tıklayın.
   - **Plots** olarak adlandırılmış bölümde, listelenmiş iki değişken görmelisiniz (örneğin, agegp3*cinsiyet).
7. **Continue** ve daha sonra **OK** üzerine tıklayın (ya da **Syntax Editor**'e yapıştırmak için **Paste** üstüne tıklayın).

Bu prosedürden elde edilen dizim şöyledir:

```
UNIANOVA
 toptim BY agegp3 sex
 /METHOD = SSTYPE(3)
 /INTERCEPT = INCLUDE
 /POSTHOC = agegp3 ( TUKEY )
 /PLOT = PROFILE( agegp3*sex )
 /PRINT = DESCRIPTIVE ETASQ HOMOGENEITY
 /CRITERIA = ALPHA(.05)
 /DESIGN = agegp3 sex agegp3*sex .
```

20

Karışık gruplar arası-içi varyans analizi

Bir önceki ünitelerde, hem gruplar arası desenin (iki ya da daha fazla grubun kıyaslanması) hem de grup içi ya da tekrarlanan ölcümler desenlerinin (bir katılımcılar grubu iki ya da daha fazla koşula maruz bırakılır) kullanımını incelemiştik. Şu ana kadar, bu yaklaşımları ayrı ayrı olarak ele almıştık. Ancak, bu yaklaşımların her ikisini tek bir çalışmada bir araya getirmek isteyeceğiniz durumlar olabilir, bağımsız değişkenlerden bir tanesi gruplar arası olurken diğeri gruplar içi değişken olabilir. Örneğin, bir uygulamanın, müşterilerin kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek isteyebilirsiniz (ön test ve son test kullanarak), ayrıca bu etkinin erkekler ve kadınlar için farklı olup olmadığını da incelemek isteyebilirsiniz. Bu durumda, iki tane bağımsız değişkene sahipsiniz: bir tanesi gruplar arası değişken (cinsiyet: erkekler/kadınlar); diğeri gruplar içi değişken (zaman). Bu durumda, hem erkeklerden hem de kadınlardan oluşan bir grubu uygulamaya dâhil edeceksiniz ve onların kaygı düzeylerini Zaman 1'de (uygulama öncesi) ve Zaman 2'de ölçeceksiniz.

SPSS, tek bir analiz içinde gruplar arası ve gruplar içi değişkenleri bir araya getirmenize olanak tanımaktadır. Bu analiz biçimi bazı kaynaklarda split-plot ANOVA deseni (SPANOVA), karışık model deseni, olarak adlandırılmaktadır. Ben, Tabachnick ve Fidell'in (2013) ifadesi olan 'karışık gruplar arası-içi varyans analizini" tercih etmekteyim çünkü bu isimlendirmenin analizin içinde yer alan her şeyi en iyi tanımladığını düşünüyorum. Bu teknik, 18. Ünite'de ele alınmış olan tekrarlanan ölçümler deseninin genişletilmiş bir biçimidir. Devam etmeden önce o üniteyi gözden geçirmeniz iyi olabilir.

Bu ünitenin amacı, karışık gruplar arası-içi ANOVA'nın kısa bir şekilde gözden geçirilmesidir. Eğer bu tekniği kendi araştırmanızda kullanmak istiyorsanız, daha kapsamlı bir okuma yapmanız gerekir (örn. Harris 1994; Keppel & Zedeck 2004; Stevens 1996; Tabachnick & Fidell 2013).

ÖRNEK UYGULAMA

Karışık gruplar arası-içi ANOVA'nın kullanımını göstermek için, bu kitabın web sayfasında yer alan **experim.sav** veri dosyasını kullanacağım. Bu veriler, alacakları bir istatistik dersi ile ilgili öğrencilerin kaygı düzeyleri ile baş etmelerinde yardımcı olmak için tasarlanan iki farklı uygulama tipini içeren hayali bir çalışmayla ilgilidir (çalışma ile ilgili tüm detaylar için Ek Bölümü'ne bakınız). Öğrenciler iki eşit gruba ayrıldı ve öğrencilerden İstatistik Korkusu Testini tamamlamaları istendi. Bir gruba matematik becerilerini geliştirmek için tasarlanmış birkaç seans sunuldu; ikinci grup güven inşa etmek için tasarlanmış olan bir programa katıldı. Program tamamlandıktan sonra, öğrencilerden programdan önce almış oldukları aynı testi tekrar almaları istendi. Ayrıca, üç ay sonra da aynı test tekrar uygulandı. Üretilmiş olan veri dosyası bu kitabın web sayfasında yer almaktadır. Aşağıda detayları verilmiş olan işlemleri takip etmek isterseniz, SPSS'i başlatmanız ve **experim.sav** dosyasını açmanız gerekecektir.

Bu örnekte, üç zaman diliminde, katılımcıların İstatistik Korkusu Testinden aldıkları puanlar üzerinde Matematik Beceri Dersinin (Grup 1) ve Güven İnşa Etme Dersinin (Grup 2) etkisini kıyaslayacağım. Değişken isimleri ile ilgili detaylar aşağıda verilmektedir.

Dosya ismi: **experim.sav**

Değişkenler:

- Ders tipi (grup): 1=Matematik becerileri, 2=Güven inşa etme.
- Zaman 1'de programdan önce uygulanan İstatistik Korkusu Testinden alınan puanlar (Fost1). Puanlar 20 ile 60 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar daha fazla istatistik korkusunu işaret etmektedir.
- Zaman 2'de programdan sonra uygulanan İstatistik Korkusu Test puanları (Fost2)
- Zaman 3'te program tamamlandıktan üç ay sonra uygulanan İstatistik Korkusu Test puanları (Fost3)

Araştırma problemi: Üç zaman dilimi boyunca hangi uygulama, katılımcıların İstatistik Korkusu Test puanlarını azaltmada daha etkili olmuştur (uygulama öncesi, uygulama sonrası, uygulama tamamlandıktan üç ay sonra)? Üç zaman dilimi boyunca katılımcıların İstatistik Korkusu Test puanlarında bir değişiklik var mıdır?

Analiz için ihtiyacınız olanlar: En az üç tane değişken:

- İki ya da daha fazla düzeyi olan bir tane kategorik bağımsız denekler arası değişken (grup1/grup2)
- İki ya da daha fazla düzeyi olan bir kategorik bağımsız denekler içi değişken (zaman1/zaman2/ zaman3)
- bir tane sürekli bağımlı değişken (her bir zaman noktasında uygulanmış İstatistik Korkusu Test puanları).

Karışık gruplar arası-içi ANOVA ne işe yarar?: Bu analiz, bağımsız değişkenlerin her biri için ana etkilerin olup olmadığını ve iki değişken arasındaki etkileşimin anlamlı olup olmadığını test edecektir. Bu örnekte, bize üç zaman noktası arasında İstatistik Korkusu Test puanlarında bir değişim olup olmadığını söyleyecek (zaman için ana etki), istatistik korkusunu azaltma bağ-

lamında iki uygulamayı (matematik becerileri/güven inşa etme) (grup için ana etki) kıyaslayacaktır. Son olarak, bize zaman içinde İstatistik Korkusu Testi puanlarında meydana gelen değişimin iki grup için farklı olup olmadığını söyleyecektir (etkileşim etkisi).

Varsayımlar: ANOVA'nın temelinde yatan varsayımlar hakkında bilgi almak için Beşinci Bölüm'ün giriş kısmına bakınız.

İlave varsayımlar: Karşılıklı korelasyonların homojenliği (*homogenity of intercorrelations*). Gruplar arası değişkenin düzeylerinin her biri için, grup içi değişkenin düzeyleri arasındaki karşılıklı korelasyonların örüntüsü aynı olmalıdır. Bu varsayım, **Box's M** istatistiği kullanılarak, analizin bir parçası olarak test edilir. Bu istatistik çok hassas olduğu için, daha tutucu bir alfa düzeyi .001 kullanılmalıdır. İstatistiğin anlamlı olmamasını beklemelisiniz (yani, olasılık düzeyi .001'den daha yüksek olmalıdır).

Parametrik olmayan alternatifi: Yok.

Karışık gruplar arası-içi ANOVA için yapılması gereken işlemler:

1. Ekranın üst kısmında yer alan menüden, **Analyze** üzerine tıklayın, daha sonra **General Linear Model** ve **Repeated Measures**'ı seçin.
2. **Within-Subject Factor Name** olarak adlandırılan kutuya, gruplar içi faktörü (örneğin, zaman) yazın. Bu gerçek bir değişken ismi değildir, ancak sizin seçmiş olduğunuz betimleyici bir ifadedir.
3. **Number of Levels** kutusunun içine, bu faktörün sahip olduğu düzeylerin sayısını yazın (bu durumda, üç tane zaman noktası vardır; bu yüzden 3 yazacaksınız).
4. **Add** düğmesine tıklayın. **Define** düğmesine tıklayın.
5. Grup içi faktörü temsil eden değişkenler üzerine tıklayın (örneğin, Zaman 1, Zaman 2 ve Zaman 3'te elde edilen istatistik korkusu puanları).
6. Bu değişkenleri, **Within-Subjects Variables** kutusunun içine taşımak için okun üzerine tıklayın. Değişkenlerin listelendiğini göreceksiniz (sadece kısa değişken ismi kullanılarak: fost1, fost2, fost3).
7. Gruplar arası değişkeninizin üzerine tıklayın (örneğin, dersin türü: grup). Bunları, **Between-Subjects Factors** kutusuna taşımak için okun üzerine tıklayın.
8. **Options** düğmesinin üstüne tıklayın.
   - **Display** bölümünde, **Descriptive statistics**, **Estimates of effect size**, **Homogeneity tests** seçeneklerini seçin.
   - **Continue** üzerine tıklayın.
9. **Plots** düğmesine tıklayın.
   - Gruplar içi faktör (örneğin, zaman) üzerine tıklayın ve onu **Horizontal Axis** olarak adlandırılmış olan kutunun içine taşıyın.
   - Gruplar arası değişkene tıklayın (örneğin, grup) ve bu değişkeni **Separate Lines** kutusuna taşıyın.
10. **Add** üzerine tıklayın. Kutunun içinde, değişkenlerinizi listelenmiş olarak

21
Çok değişkenli varyans analizi

Önceki bölümlerde, tek bir bağımlı değişken üzerinden grupları kıyaslamak için varyans analizinin kullanımını inceledik. Ancak, çoğu araştırma ortamında, grupları bir dizi özellik üzerinden kıyaslamak ile ilgileniriz. Bu analiz, özellikle, bir uygulamanın çeşitli çıktı ölçümleri (örneğin, kaygı, depresyon) üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi üzerine odaklanılan klinik araştırmalarda oldukça yaygın bir durumdur.

Çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) birden fazla bağımlı değişkeniniz olduğunda kullanılmak için tasarlanmış, varyans analizinin genişletilmiş biçimidir. Çalışmada yer alan bağımlı değişkenler bir biçimde bağlantılı olmalıdır ya da onları bir arada ele almak için kavramsal bir neden olmalıdır. MANOVA, grupları kıyaslar ve bize bağımlı değişkenlerin birleşimi üzerinde gruplar arasındaki ortalama farkların şans eseri olup olmadığını söyler. Bunu yapmak için, MANOVA, yeni bir bağımlı değişken yaratır, oluşturulan bu değişken sizin orijinal bağımlı değişkenlerinizin her birinin doğrusal kombinasyonudur. Daha sonra, MANOVA, bu yeni birleşik bağımlı değişkeni kullanarak bir varyans analizi yürütür. MANOVA, bu birleşik bağımlı değişken üzerinden gruplarınız arasında anlamlı bir fark olup olmadığını söyleyecektir; ayrıca bağımlı değişkenlerinizin her biri için ayrı ayrı tek değişkenli sonuçlar sağlayacaktır.

Şunu düşünüyor olabilirsiniz: Neden her bir bağımlı değişken için bir dizi ANOVA'yı ayrı ayrı yürütmüyoruz? Bu gerçekte pek çok araştırmacının yaptığı şeydir. Ne yazık ki, bir dizi analiz yürütürseniz, "şişmiş Tip 1 hata" riski ile karşı karşıya kalırsınız. Basitçe ifade etmek gerekirse, ne kadar çok analiz yürütürseniz, gerçekte gruplarınız arasında anlamlı bir fark olmasa bile, o kadar fazla anlamlı bir sonuç bulma olasılığınız artar. MANOVA kullanmanın avantajı şudur; Tip 1 hatası işlemenin artan riskine karşı kontrol sağlar; ancak, bunun bir maliyeti bulunmaktadır. MANOVA çok daha karmaşık bir prosedürler dizisidir ve analiz yapılmadan önce karşılanması gereken birtakım varsayımları bulunmaktadır.

Eğer MANOVA'nın henüz sizin yapamayacağınız bir şey olduğuna karar verirseniz, yine

de yapabileceğiniz bir şey var. Eğer birkaç tane bağımlı değişkeniniz varsa, her bir bağımlı değişken için bir dizi ANOVA'yı ayrı ayrı yürütebilirsiniz. Eğer bunu yapmayı seçerseniz, daha katı bir alfa düzeyi belirleyerek Tip 1 hata riskini azaltmak isteyebilirsiniz. Çoklu testlerde Tip 1 hatayı kontrol etmenin bir yolu Bonferroni ayarlamasını kullanmaktır. Bunu yapmak için, normal alfa değerinizi (tipik olarak .05), gerçekleştirmeyi planladığınız test sayısına bölün. Eğer üç tane bağımlı değişkeniniz varsa, .05'i 3'e bölersiniz (bu da yuvarladıktan sonra .017'ye denk gelir) ve bu yeni değeri kesme noktanız olarak kullanırsınız. Gruplarınız arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmesi için, .017'den daha düşük olan bir olasılık değeri elde edilmiş olmalıdır.

MANOVA, tek faktörlü, iki faktörlü ve üst düzey faktöryel desenler (çoklu bağımsız değişkenler ile birlikte) ve kovaryans analizi ile birlikte (ilave bir değişkeni kontrol etmek için) kullanılabilir. Bu ünitede sunulan örnekte basit tek faktörlü bir MANOVA'nın nasıl yapıldığı gösterilmektedir. Daha karmaşık desenlerin ele alınması bu kitabın kapsamı dışındadır. Eğer yaptığınız araştırmada MANOVA kullanmak isterseniz, MANOVA hakkında detaylı okuma yapmanızı ve yapılan işlemleri anladığınızdan emin olmanızı tavsiye ederim. Bu konuda okunabilecek kaynaklar; Tabachnick ve Fidell (2013), Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2006) ve Stevens (1996).

ÖRNEK UYGULAMA

MANOVA'nın nasıl kullanıldığını göstermek için, bu kitabın web sayfasında yer alan **survey.sav** olarak isimlendirilmiş veri dosyasını kullandım. Bu çalışma ile ilgili tüm bilgiler için Ek Bölümü'ne bakınız. Bu örnekte, erkekler ve kadınlar arasındaki refah düzeyi ile ilgili fark, birkaç ölçüm üzerinden incelenmektedir. Bunların içinde, negatif ruh halinin (Negatif Duygu Ölçeği), pozitif ruh halinin (Pozitif Duygu Ölçeği) ve algılanan stresin (Toplam Algılanan Stres Ölçeği) ölçümleri yer almaktadır. Eğer aşağıda tanımlanan prosedürleri takip etmek isterseniz, SPSS'i başlatmalı ve **survey.sav** olarak adlandırılan dosyayı açmalısınız.

Araştırma sorusu: Erkekler ve kadınlar genel refah düzeyleri açısından istatistiksel olarak farklılık göstermekte midirler? Pozitif ve negatif ruh hali durumları ve algılanan stres düzeyleri bakımından erkekler kadınlardan daha iyi uyum göstermekte midirler?

Analiz için ihtiyacınız olanlar: Tek faktörlü MANOVA:

- bir kategorik, bağımsız değişken (örneğin, cinsiyet)
- birbiri ile bağlantılı iki ya da daha fazla sürekli, bağımlı değişken (örneğin, negatif duygu, pozitif duygu ve algılanan stres).

MANOVA, iki ya da daha fazla kategorik, bağımsız değişken içeren iki faktörlü ya da üst düzey desenler biçiminde de yürütülebilir.

MANOVA ne işe yarar?: Bir grup bağımlı değişken üzerinden, aldıkları ortalamaları bakımından iki ya da daha fazla grubu kıyaslar. Bir dizi bağımlı değişken üzerinden elde edilen evrenin ortalamalarının faktörün ya da gruplama değişkeninin farklı düzeylerinde farklılık göstermediği

sıfır hipotezini test eder.

Varsayımlar: MANOVA, bir dizi varsayıma sahiptir. Bu varsayımlar devam eden kısımda detaylı bir biçimde ele alınmaktadır. Bundan daha önce Beşinci Bölüm'ün giriş kısmında yer alan varsayımlar ile ilgili bilgileri okumanız gerekir.

1. Örneklem büyüklüğü
2. Normallik
3. Uç değerler
4. Doğrusallık
5. Regresyonun homojenliği
6. Çoklu bağlantı ve tekillik
7. Varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği

Parametrik olmayan alternatif: Yok.

Varsayım test etme

MANOVA analizine geçmeden önce, verilerimizin, özet kısmında listelenmiş olan varsayımlar ile uyumlu olup olmadığını test edeceğiz. Bu testlerin bazıları, örneklem büyüklüğümüz dikkate alındığında gerekli değildir, ancak ilgili adımları görebilmeniz için onları da göstereceğim.

1. Örneklem büyüklüğü

Her bir hücrede sahip olduğunuz bağımlı değişkenden daha fazla katılımcıya/vakaya sahip olmanız gerekir. İdeal olanı, bundan daha fazlasına sahip olmanızdır, ancak bu kesin olan minimum değerdir. Daha büyük bir örnekleme sahip olmak, sizin diğer bazı varsayımları (örn. normallik) ihlal etmenizi de engelleyebilir. Bu örnekte her bir hücrede yer alması gereken minimum katılımcı/vaka sayısı üçtür (bağımlı değişkenlerin sayısı). Bizim toplam altı hücremiz var (bağımsız değişkenlerimizin iki düzeyi: erkek/kadın ve her biri için üç bağımlı değişken). Her bir hücrede yer alan katılımcıların/vakaların sayısı MANOVA çıktısının parçası olarak sağlanmaktadır. Ele aldığımız örnekte, hücre başına gerekli olan katılımcı/vaka sayısından çok daha fazlasına sahibiz (**Descriptive statistics** kutusuna bakınız).

2. Normallik

MANOVA anlamlılık testleri çok değişkenli normal dağılımdan kaynaklanmasına rağmen, uygulamada orta düzey normallik ihlallerine karşı oldukça sağlamdır (aşırı değerlerden kaynaklanan ihlallerin olduğu yerler dışında). Tabachnick ve Fidell'e göre (2013, s. 253), her bir hücrede en az 20 katılımcıdan/vakadan oluşan bir örneklem büyüklüğü "sağlamlığı" garantiler. Sizin,

22

Kovaryans analizi

Kovaryans analizi, varyans analizinin genişletilmiş bir halidir ve ilave bir (sürekli) değişkeni istatistiksel olarak kontrol altında tutarken, gruplar arasındaki farkların incelenmesine olanak tanır. Bu ilave değişken (orta değişken (kovaryet) olarak adlandırılır), bağımlı değişken ile ilgili elde edilen puanları etkileyebileceğinden şüphe duyduğunuz bir değişkendir. SPSS, kovaryet(ler)den kaynaklanan bağımlı değişkendeki değişikliği ortadan kaldırmak için regresyon prosedürlerini kullanır ve daha sonra düzeltilmiş ya da ayarlanmış olan puanlar üzerinde normal varyans analizi gerçekleştirir. Bu ilave değişkenlerin etkisini ortadan kaldırarak, ANCOVA, F-testinin gücünü ya da hassasiyetini artırabilir. Yani, gruplarınız arasındaki farklılıkları tespit edebilme olasılığınızı artırabilir.

Kovaryans analizi, tek faktörlü, iki faktörlü ve çok değişkenli ANOVA tekniklerinin parçası olarak kullanılabilir. Bu bölümde, SPSS prosedürleri, aşağıdaki desenler ile bağlantılı kovaryans analizi için tartışılacaktır:

- tek faktörlü gruplar arası ANOVA (bir tane bağımsız değişken, bir tane bağımlı değişken)
- iki faktörlü gruplar arası ANOVA (iki tane bağımsız değişken, bir tane bağımlı değişken).

Aşağıdaki kısımlarda, test edilmesi gereken teknik ve varsayımlar hakkında temel bilgiler verilecek; daha sonra, birkaç örnek verilecektir. Analizleri yürütmeden önce, bu bölümün başındaki giriş kısmını okumanızı ve uygun olan ANOVA bölümlerine (18. ve 19. Üniteler) bir kez daha bakmanızı öneririm. Çok değişkenli ANCOVA bu bölümde gösterilmemektedir. Eğer bu teknik ile ilgileniyorsanız, Tabachnick ve Fidell'i (2013) okumanızı öneririm.

ANCOVA'NIN KULLANIMI

ANCOVA, iki grup ön test/son test desenine sahip olduğunuzda kullanılabilir (örn. her bir grup için öncesinde ve sonrasında ölçümler yapıp, iki farklı müdahalenin etkilerini kıyaslamak). Ön testten alınan puanlara, gruplar arasında zaten var olan farkları kontrol altında tutmak için bir kovaryet olarak muamele edilir. Bu işlem, çok küçük örneklem büyüklüklerine ve yalnızca küçük ve orta etki büyüklüklerine sahip olduğunuz durumlarda ANCOVA'yı çok kullanışlı kılar. Bu şartlar altında (sosyal bilimler araştırmalarında çok yaygın olan), Stevens (1996), hata varyansını azaltmak ve gruplarınız arasındaki anlamlı farkı tespit etme şansınızı artırmak için iki ya da üç tane dikkatli bir biçimde seçilmiş olan kovaryetin kullanılmasını önerir.

ANCOVA, ayrıca katılımcılarınızı farklı gruplara seçkisiz atayamadığınız ancak var olan grupları (örneğin, sınıflar) kullanmak zorunda olduğunuz durumlarda da çok kullanışlıdır. Bu gruplar birkaç özellik bakımından farklılaşabilecekleri için (sadece sizin ilgilendiğiniz bir tane ile ilgili olarak değil), ANCOVA bu farklılıkların bazılarını azaltmak için kullanılabilir. İyi bir biçimde seçilmiş olan kovaryetlerin kullanımı grup farklılıklarının müdahale edici etkilerini azaltmada yardımcı olabilir. Bu kesinlikle ideal olan durum değildir, çünkü tüm olası farklılıkları kontrol etmeniz mümkün değildir; ancak sistematik hatayı azaltmada yardımcı olur. Var olan gruplar ile ANCOVA kullanımı, alanda çalışanlar arasında tartışmalı bir konudur. Eğer kendinizi bu durumda bulursanız, daha fazla okuma yapmanız iyi olabilir. İlgili konuların bir kısmı Stevens'ta (1996, s. 324–7) özetlenmektedir.

Uygun kovaryetlerin seçilmesi

ANCOVA, aynı zamanda bir ya da daha fazla kovaryeti kontrol etmek için kullanılabilir. Ancak, bu kovaryetlerin dikkatli bir biçimde seçilmesi gerekir (bkz. Stevens 1996, s. 320; ve Tabachnick ve Fidell 2013, s. 205). Olası kovaryetlerin belirlenmesinde, alanınızla ilgili kuramları ve alanda daha önce yürütülmüş olan çalışmaları iyi anlamış olmanız gerekir. Kovaryet olarak seçtiğiniz değişkenler, güvenilir bir biçimde ölçülebilen sürekli değişkenler olmalı (9. Ünite'ye bakınız) ve bağımlı değişken ile anlamlı bir korelasyon içinde olmalıdır. İdeal olanı, birbirleri ile orta düzey korelasyon içinde olan ki böylece her biri kendine özgü bir biçimde açıklanan varyansa katkıda bulunsun, küçük bir kovaryet grubu seçmenizdir. Kovaryet, deneysel manipülasyon ya da uygulama gerçekleştirilmeden önce ölçülmelidir. Bunun amacı, kovaryetin puanlarının da uygulamadan etkilenmesini engellemektir.

ANCOVA'nın alternatifleri

ANCOVA ile bağlantılı bir miktar varsayım ya da sınırlılık vardır. Bazen araştırma deseninin ya da verilerinizin analize uygun olmadığını tespit edebilirsiniz. Hem Tabachnick ve Fidell (2013, s. 223) hem de Stevens (1996, s. 327) ANCOVA'ya birkaç tane alternatif yaklaşım önermektedir. Çalışmanıza özel koşulları dikkate alarak bu alternatifleri incelemek iyi bir fikir olabilir.

ANCOVA'NIN VARSAYIMLARI

ANCOVA ile bağlantılı bazı konular ve varsayımlar vardır. Bunlar Beşinci Bölüm'ün giriş bölümünde ele alınmış olan genel ANOVA varsayımlarından farklıdır. Bu bölümde, sadece ANCOVA için söz konusu olan temel varsayımlar ele alınacaktır. Tabachnick ve Fidell (2013, s. 203) bu konuyu iyi bir biçimde ele almıştır ve eşit olmayan örneklem büyüklükleri, uç değerler, çoklu ortak doğrusallık, normallik, varyansın homojenliği, doğrusallık, regresyonun homojenliği ve kovaryetlerin güvenilirliği gibi konulara değinmiştir.

Kovaryet ölçümü üzerinde gerçekleştirilen uygulamanın etkisi

Çalışmanızı tasarlarken, kovaryetin uygulama ya da deneysel manipülasyondan daha önce ölçüldüğünden emin olun. Bunun amacı, kovaryet ile ilgili puanların uygulamadan etkilenmesini önlemektir. Eğer kovaryet uygulamadan etkilenirse, onda meydana gelen değişiklik, bağımlı değişkeninizde meydana gelen değişiklik ile korelasyon oluşturur. ANCOVA kovaryeti devre dışı bırakarak (kontrol ederek), uygulama etkilerinin bir kısmını da ortadan kaldırmış ve böylece anlamlı bir sonuç elde etme olasılığını azaltmış olacaktır.

Kovaryetlerin güvenirliği

ANCOVA, kovaryetlerin hatalı ölçüldüğünü varsayar, bu çoğu sosyal bilimler araştırmasında gerçekçi olmayan bir varsayımdır. Yaş gibi kontrol etmek istediğiniz bazı değişkenler, oldukça güvenilir bir biçimde ölçülebilir; bir ölçeğe bağlı olan diğer bazı değişkenler bu varsayımı karşılamayabilir. Ölçüm araçlarınızın güvenirliğini artırmak için yapabileceğiniz bazı şeyler vardır:

- İyi ve geçerliği kanıtlanmış ölçek ve anketler arayın. Ölçeklerin, sizin ölçtüğünüzü düşündüğünüz değişkenleri ölçtüğünden emin olun (sadece ismine güvenmeyin —kullanım kılavuzunu ve maddeleri inceleyin) ve onların örnekleminiz için uygun olduğundan emin olun.
- Cronbach alfa'yı hesaplayarak ölçeğinizin iç tutarlılığını kontrol edin (bir tür güvenirlik). Değerlerin güvenilir kabul edilebilmesi için .7'nin (tercihen .8'in) üstünde olması gerekir.
- Eğer soruları kendiniz yazmak zorunda kalmışsanız, onların açık, uygun ve anlaşılır olduğundan emin olun. Soruların ve cevap formatlarınızın, gruplarınızın tamamı için uygun olduğundan emin olun. Gerçek çalışmayı yürütmeden önce her zaman sorularınızın pilot uygulamasını yapın.
- Eğer herhangi bir ekipman ya da ölçüm aracı kullanıyorsanız, onun doğru bir biçimde işlediğinden ve uygun bir biçimde kalibre edildiğinden emin olun. Ekipmanı kullanan kişinin, onun kullanımı konusunda yeterli ve eğitimli olduğundan emin olun.
- Eğer çalışmanız davranışı gözlemlemek ya da derecelendirmek için başka insanların kullanılmasını gerektiriyorsa, bu kişilerin eğitimli olduğundan ve her gözlemcinin aynı kriterleri

EK
Veri dosyalarının ayrıntıları

Ek bölümü kitaba ait İnternet sayfasında yer alan veri dosyalarının ayrıntılarını içermektedir.

1. survey.sav
2. error.sav
3. experim.sav
4. depress.sav
5. sleep.sav
6. staffsurvey.sav

Dosyalar, kitabın farklı bölümlerinde açıklanan analizler için alıştırma yapmanızı sağlar. Veri dosyalarını kullanmak için kitabın İnternet sayfasına giderek dosyaları bilgisayarınıza veya harici belleğinize, ekranda belirtilen yönergeleri takip ederek indirin. Sonra SPSS'i başlatın ve kullanmak istediğiniz veri dosyasını açın. Bu dosyalar sadece SPSS ile çalışır. Her bir dosya için, Ek Bölümü'nde bir kod çizelgesi yer almaktadır. Ayrıca, Ek Bölümü'nde değişkenler ve ilgili kodlara dair ayrıntılar yer almaktadır.

survey.sav

Bu dosya gerçek bir veri dosyasıdır. Eğitim psikolojisi alanında yüksek lisans eğitimi alan öğrencilerin projesinden oluşturulmuştur. Bu projede öğrenciler katılımcıların psikolojik olarak adapte olma ve refah düzeylerini etkileyen faktörleri keşfetmeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmada, mevcut alanyazındaki stres ve strese bağlı etkiler hakkındaki çeşitli güvenilir ölçekler kullanılmıştır. Ölçekler öz-saygı, iyimserlik, algılanan kontrol, algılanan stres, pozitif ve negatif duygu ve yaşam doyumunu ölçmektedir. Bir ölçek de katılımcıların sosyal beğenilirlik düzeyini belirlemek için eklenmiştir. Araştırma, Avustralya, Melbourne ve çevresinde yürütülmüştür. Toplam örneklem 439 kişi olup, katılımcıların %42'si erkek, %58'i kadındır. Yaş aralığı 18 ile 82 arasındadır (ortalama= 37.4).

error.sav

Bu dosya, **survey.sav**'dan türetilmiştir. 5. Ünite için içerisine belirgin hatalar eklenmiştir. Değişkenler hakkında bilgi için **survey.sav** dosyasına bakın.

experim.sav

Bu veri dosyası, tekrarlı ölçümler için t-testi, tek değişkenli ANOVA gibi istatistiksel testlerin gösterilmesi için üretilmiştir. Bu veri setinde, iki farklı katılımcı grubunun dahil edildiği simgesel bir çalışmaya ait bilgiler yer almaktadır. Veri setinde, istatistik dersini alan öğrencilerin kaygılarına yönelik bilgi yer almaktadır. Öğrenciler iki eşit gruba ayrılmış ve ölçekler uygulanmıştır (Uygulama 1). Bunlar İstatistik Korkusu Testi (*Fear of Statistics Test*) ve İstatistikle Başa Çıkmada Güven Ölçeği (*Confidence in Coping with Statistics Scale*) ve Depresyon Ölçeğidir (*Depression Scale*). Birinci grup matematik becerisi, ikinci grup ise güven inşası becerisi açısından test edilmiştir. Uygulanan program sonrasında (Uygulama 2), aynı ölçekler tekrar uygulanmıştır. Üç ay sonra ölçekler yeniden uygulanmıştır (Uygulama 3). Ve tüm uygulamalara ait ölçümler yapılmıştır.

manupulate.sav

Bu dosya, 8. Ünite'de yer alan süreçlere yönelik alıştırma yapmanız için oluşturulmuştur. Dosya içerisinde, istatistik yapabilmeniz için sayısal formata dönüştürmeniz gereken yazı formatında (erkekler, kadınlar) değişken içermektedir. Ayrıca Tarih ve Zaman Sihirbazını kullanabilmeniz için hastaların hastaneye geliş ve taburcu oluş tarihleri de dosyada yer almaktadır.

depress.sav

Bu dosya, 16. Ünite'deki bazı özel tekniklerin gösterilmesi için oluşturulmuştur. Veriler bir yüksek lisans öğrencimin ilk kez anne olanların kendini iyi hissetmelerine yönelik tasarladığı bir araştırmadan elde edilmiştir. Veri dosyası içerisinde depresyonu ölçmeye yönelik çeşitli ölçeklere ait bilgi bulunmaktadır.

sleep.sav

Bu dosya, insanların yaşadıkları uyku problemlerinin yaygınlığı ve etkilerini belirlemek üzere yapılmış gerçek bir çalışmaya aittir. Çalışmaya Avustralya Melbourne Üniversitesi çalışanları katılmıştır. Araştırmada uyku davranışları, uyku problemlerinin katılımcıların gündelik yaşamlarına etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Örneklem 271 kişiden (%55 kadın, %45 erkek) oluşmakta yaş aralığı 18-84 arasında (ortalama= 44) değişmektedir.

staffsurvey.sav

Veriler, Avustralya'da çeşitli yerlerde şubeleri bulunan bir eğitim kurumunun çalışanlarının mesleki doyum düzeylerini belirlemek amacıyla toplanmıştır. Çalışanlara kısa bir anket uygulanmıştır. Ankette kurumlarıyla ilgili sorular ve iş yaşamlarındaki tehditler sorulmuştur.

BÖLÜM A: survey.sav İLE İLGİLİ MATERYALLER

survey.sav içerisinde yer alan ölçeklerin ayrıntıları

Ölçekler, araştırmada kullanılma sıralarına göre listelenmiştir.

Ölçek	**Kaynakça**
Life Orientation Test (Yaşam Yönelimi Testi) (*altı madde*)	Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and health: An assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219–47. Scheier, M.F., Carver, C.S. & Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*, *6*, 1063–78.
Mastery Scale (Hakim Olma Ölçeği) (*yedi madde*)	Pearlin, L. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, *19*, 2–21.
Positive and Negative Affect Scale (Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği) (*20 madde*)	Watson, D., Clark, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 1063–70.
Satisfaction with Life Scale (Yaşam Doyumu Ölçeği) (*beş madde*)	Diener, E., Emmons, R.A., Larson, R.J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*, 71–6.
Perceived Stress Scale (Algılanan Stress Ölçeği) (*10 madde*)	Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, *24*, 385–96.
Self-esteem Scale (Öz-saygı Ölçeği) (*10 madde*)	Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
Social Desirability Scale (Sosyal Beğenilirlik Ölçeği) (*10 madde*)	Crowne, D.P. & Marlowe, P. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, *24*, 349–54. Strahan, R. & Gerbasi, K. (1972). Short, homogeneous version of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Clinical Psychology*, *28*, 191–3.
Perceived Control of Internal States Scale	Pallant, J. (2000). Development and validation of a scale to measure perceived control of internal states. *Journal of Personality Assessment*, *75*, *2*,

Kaynaklar

Aiken, L.S. & West, S.G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting inter-actions*. Newbury Park, CA: Sage.

American Psychological Association (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th edn). Washington: American Psychological Association.

Bartlett, M.S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, *16* (Series B), 296–8.

Berry, W.D. (1993). *Understanding regression assumptions*. Newbury Park, CA: Sage.

Bowling, A. (1997). *Research methods in health: Investigating health and health services*. Buckingham: Open University Press.

—— (2001). *Measuring disease* (2nd edn). Buckingham: Open University Press.

—— (2004). *Measuring health: A review of quality of life measurement scales*. Buckingham: Open University Press.

Boyce, J. (2003). *Market research in practice*. Boston: McGraw-Hill.

Briggs, S.R. & Cheek, J.M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, *54*, 106–48.

Catell, R.B. (1966). The scree test for number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, *1*, 245–76.

Choi, N., Fuqua, D.R. & Griffin, B.W. (2001). Exploratory analysis of the structure of scores from the multidimensional scales of perceived self efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, *61*, 475–89.

Cicchetti, D.V. & Feinstein, A.R. (1990). High agreement but low kappa: II. Resolving the paradoxes. *Journal of Clinical Epidemiology, 43*, 551-558.

Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edn). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (2nd edn). New York: Erlbaum.

Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, *24*, 385–96.

Cone, J. & Foster, S. (2006). *Dissertations and theses from start to finish* (2nd edn). Washington: American Psychological Association.

Cooper, D.R. & Schindler, P.S. (2003). *Business research methods* (8th edn). Boston: McGraw-Hill.

Cox, J.L., Holden, J.M. & Sagovsky, R. (1987). Detection of postnatal depression. Development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale. *Br J Psychiatry*, *150*, 782–6.

Crowne, D.P. & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, *24*, 349–54.

Daniel, W. (1990). *Applied nonparametric statistics* (2nd edn). Boston: PWS-Kent.

Dawis, R.V. (1987). Scale construction. *Journal of Counseling Psychology*, *34*, 481–9.

De Vaus, D.A. (2002). *Surveys in social research* (5th edn). Sydney: Allen & Unwin.

DeVellis, R.F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3rd edn). Thousand Oaks, California: Sage.

Diener, E., Emmons, R.A., Larson, R.J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*, 71–6.

Edwards, A.L. (1967). *Statistical Methods* (2nd edn). New York: Holt.

Everitt, B.S. (1996). *Making sense of statistics in psychology: A second level course*. Oxford: Oxford University Press.

Feinstein, A.R. & Cicchetti, D.V. (1990). High agreement but low kappa: I. The problems of two paradoxes. *Journal of Clinical Epidemiology, 43*, 543-549.

Fox, J. (1991). *Regression diagnostics.* Newbury Park, CA: Sage.

Gable, R.K. & Wolf, M.B. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings*. Boston: Kluwer Academic.

Glass, G.V., Peckham, P.D. & Sanders, J.R. (1972). Consequences of failure to meet the assumptions underlying the use of analysis of variance and covariance. *Review of Educational Research*, *42*, 237–88.

Goodwin, C.J. (2007). *Research in psychology: Methods and design* (5th edn). New York: John Wiley.

Gorsuch, R.L. (1983). *Factor analysis.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gravetter, F.J. & Wallnau, L.B. (2012). *Statistics for the behavioral sciences* (9th edn). Belmont, CA: Wadsworth.

Greene, J. & d'Oliveira, M. (1999). *Learning to use statistical tests in psychology* (2nd edn). Buckingham: Open University Press.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. & Tatham, R.L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th edn). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Harris, R.J. (1994). *ANOVA: An analysis of variance primer*. Itasca, Ill.: Peacock.

Hayes, N. (2000). *Doing psychological research: Gathering and analysing data*. Buckingham: Open University Press.

Horn, J.L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, *30*, 179–85.

Hosmer, D.W. & Lemeshow, S. (2000). *Applied logistic regression*. New York: Wiley.

Hubbard, R. & Allen, S.J. (1987). An empirical comparison of alternative methods for principal component extraction. *Journal of Business Research*, *15*, 173–90.

Kaiser, H. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, *35*, 401–15.

—— (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*, 31–6.

Keppel, G. & Zedeck, S. (1989). *Data analysis for research designs: Analysis of variance and multiple regression/correlation approaches*. New York: Freeman.

—— (2004). *Design and analysis: A researcher's handbook* (4th edn).New York: Prentice Hall.

Kline, P. (1986). *A handbook of test construction*. New York: Methuen.

Kline, T.J.B. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage.

Lovibond, S.H. & Lovibond, P.F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales* (2nd edn). Sydney: Psychology Foundation of Australia.

McCall, R.B. (1990). *Fundamental Statistics for Behavioral Sciences* (5th edn). Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Nicol, A.A.M. & Pexman, P.M. (2010a). *Displaying your findings: A practical guide for creating figures, posters, and presentations.* (6th edn). Washington: American Psychological Association.

Nicol, A.A.M. & Pexman, P.M. (2010b). *Presenting your findings: A practical guide to creating tables.* (6th edn). Washington: American Psychological Association.

Norman, G. R. & Streiner, D. L. (2014). *Biostatistics: The bare Essentials* (4th edn). Shelton, CT: People's Medical Publishing House-USA.

Nunnally, J.O. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Pagano, R.R. (1998). *Understanding statistics in the behavioral sciences* (5th edn). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Pallant, J. (2000). Development and validation of a scale to measure perceived control of internal states. *Journal of Personality Assessment*, *75*, *2*, 308–37.

Pavot, W., Diener, E., Colvin, C.R. & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life scale: Evidence for the cross method convergence of wellbeing measures. *Journal of Personality Assessment*, *57*, 149–61.

Pearlin, L. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, *19*, 2–21.

Peat, J. (2001). *Health science research*: *A handbook of quantitative methods*. Sydney: Allen & Unwin.

Pett, M.A., Lackey, N.R. & Sullivan, J.J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Raymondo, J.C. (1999). *Statistical analysis in the behavioral sciences*. Boston: McGraw-Hill College.

Robinson, J.P., Shaver, P.R. & Wrightsman, L.S. (eds). *Measures of personality and social psychological attitudes.* Hillsdale, NJ: Academic Press.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Runyon, R.P., Coleman, K.A. & Pittenger, D.J. (2000). *Fundamentals of behavioral statistics* (9th edn). Boston: McGraw-Hill.

Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and health: An assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, *4*, 219–47.

Scheier, M.F., Carver, C.S. & Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*, *6,* 1063–78.

Siegel, S. & Castellan, N. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences* (2nd edn). New York: McGraw-Hill.

Smithson, M. (2000). *Statistics with confidence*. London: Sage.

Stangor, C. (2006). *Research methods for the behavioral sciences* (3rd edn). Boston: Houghton Mifflin.

Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd edn). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stober, J. (1998). The Frost multidimensional perfectionism scale revisited: More perfect with four (instead of six) dimensions. *Personality and Individual Differences*, *24*, 481–91.

Strahan, R. & Gerbasi, K. (1972). Short, homogeneous version of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Clinical Psychology*, *28*, 191–3.

Streiner, D.L. & Norman, G.R. (2015). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use* (5th edn). Oxford: Oxford University Press.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th edn). Boston: Pearson Education.

Thurstone, L.L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

Viera, A.J. & Garrett, J.M. (2005). Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. *Family Medicine, 37*, 360-363.

Watkins, M.W. (2000). *Monte Carlo PCA for parallel analysis* [computer software]. State College, PA: Ed & Psych Associates.

Watson, D., Clark, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 1063–70.

Wright, R.E. (1995). Logistic regression. In L.G. Grimm & P.R. Yarnold (eds). *Reading and understanding multivariate statistics*. Washington, DC: American Psychological Association. Chapter 7.

Zwick, W.R. & Velicer, W.F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, *99*, 432–42.

SUÇUN SOSYOLOJİSİ

Kuramsal ve Kavramsal Açıdan

Doç. Dr. Bekir KOCADAŞ

Ankara
2023

SUÇUN SOSYOLOJİSİ
Kuramsal ve Kavramsal Açıdan

Doç. Dr. Bekir KOCADAŞ
ORCID: 0000-0002-1654-7313

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.' ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-856-0
e-ISBN	: 978-605-170-857-7
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SUÇUN SOSYOLOJİSİ
Kuramsal ve Kavramsal Açıdan
KOCADAŞ, Bekir

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, vi+162 sf., 13,5x21 cm
ISBN : 978-605-170-856-0
e-ISBN : 978-605-170-857-7

Sosyoloji
Suç ve Suçluluk, Suçluluk Teorileri, Psikolojik ve Psikiyatrik Teoriler, Sosyal Çatışma Teorileri, Sosyal Kurumların Suçla İlişkisi, Suç ve Sapma, Aile ve Suç, Göç-Suç İlişkisi

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

Giriş---------- 1

1. Sosyal Sapma ---------- 3

2. Suç ve Suçluluk ----------11

3. Suç ve Suçluluk Teorileri ----------19

3.1. Suçlu Davranışını Açıklayan Bireysel Teoriler ----------19

3.1.1. Klasik Ekol ----------20

3.1.2. Neo Klasik Ekol ----------24

3.1.3. Pozitivist Ekol----------26

3.2. Psikolojik ve Psikiyatrik Teoriler----------33

3.3. Biyolojik Teoriler ----------36

3.4. Sosyolojik Teoriler ----------45

3.4.1. Sosyal Yapı Teorileri----------45

3.4.1.1. Yapısal-Fonksiyonalist Teoriler (Anomi ve Durkheim) ----------46

3.4.1.2. Gerilim Teorileri (Merton) ----------50

3.4.1.3. Alt Kültür Teorileri----------55

3.4.1.4. Sosyal Ekoloji Teorileri (Şikago Okulu)----------60

3.4.2. Sosyal Süreç Teorileri ----------64

3.4.2.1. Sosyal Öğrenme Teorisi ----------64

3.4.2.2. Aykırıların Birleşmesi Teorisi ----------67

3.4.2.3. Kontrol Teorileri ----------70

3.4.2.4. Etiketleme (Damgalama) Teorileri ----------73

3.4.3. Sosyal Çatışma Teorileri ----------77

3.4.3.1. Marksizm ve Suç----------78

3.4.3.2. Radikal Çatışmacı Teoriler ----------81

4. Kişinin Gelişme Çağları Açısından Suç ve Sapma ----------85
4.1. Çocuk Suçluluğu----------85
4.2. Genç Suçluluğu ----------94
4.3. Yaşlı Suçluluğu----------97
5. Sosyal Kurumların Suçla İlişkisi----------101
5.1. Aile ve Suç ----------102
5.2. Eğitim ve Suç ----------104
5.3. Hukuk ve Suç ----------106
5.4. Ekonomi ve Suç ----------108
5.5. Din ve Suç ----------111
5.6. Siyaset ve Suç ----------113
5.7. Medya (Sosyal Medya) ve Suç ----------116
5.8. Sağlık ve Suç ----------119
5.9. Boş Zamanlar ve Suç ----------121
6. Sosyolojik Kuramlar Açısından Suç ve Sapma ----------123
6.1. Yapısal-Fonksiyonalist Kuram Açısından Suç ve Sapma---------- 123
6.2. Çatışmacı Kuram Açısından Suç ve Sapma ----------125
6.3. Sembolik Etkileşimci Kuram Açısından Suç ve Sapma---------- 129
7. Suçu Ortaya Çıkaran Farklı Durumlar ----------134
7.1. Kent(leşme)-Suç İlişkisi ----------134
7.2. Cinsiyet-Suç İlişkisi----------137
7.3. İşsizlik/Yoksulluk-Suç İlişkisi ----------139
7.4. Çevre-Suç İlişkisi----------141
7.5. Şiddet-Suç İlişkisi----------143
7.6. İntihar/Özkıyım-Suç İlişkisi ----------148
7.7. Göç-Suç İlişkisi----------151
Sonuç ----------153
Kaynakça----------155

İthaf

Annem Fatma KOCADAŞ başta olmak üzere, eşim ve kızlarımın da içinde olduğu gönül bahçemin en nadide çiçeklerine en kalbî duygularımla…

Giriş

Suç ve sapma, son yıllarda üzerinde çokça durulan konuların başında gelmektedir. Bu konuda geliştirilmiş pek çok teori veya yaklaşım, güncel çalışmalarda kendine yer bulmuş ve çalışılmıştır. Suç ve sapma ile ilgili çalışmaların sayısının beklenenden çok oluşu, toplumsal bir sorun olarak karşılığının olduğunu da göstermektedir. Toplum, insanın sosyalleşmesinin süreç hâlinde işlediği bir alandır. Sosyalleşme sürecinde meydana gelen kırılmalar veya aksaklıklar sosyal sapmanın ve suçun oluşumunun da ilk aşamasıdır. Suç ve sapmaya kaynaklık eden etmenlerin temelinde insan faktörü vardır. Dolayısıyla suç ve sapma ile ilgili olarak ileri sürülen görüşlerin pek çoğunun temelinde yine insan vardır. Çünkü genel olarak her kültürde ve toplumda insan yaşamı kutsaldır ve ona karşı girişilen her olumsuz eylem de bir şekilde yasaklanmış ya da cezalandırılmıştır. Zira bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda sapma ve suç bir anlam kazanır ve üzerinde çalışılması, araştırma yapılması gereken bir öneme sahip olur.

Bu eserde, sapma ve suç kavramları üzerine ileri sürülen yaklaşımlar ele alınmıştır. Hiçbir eser aslında tamamlanmış değildir. Bu noktadan hareketle bu kitap da tamamlanmış değildir. Zaman içinde yazımı ve yenilenmesi devam edecektir. Bu kitap, bir oluşumun başlangıcını oluşturmaktadır. Her yeni baskısında güncel konuları içeren kısımlar eklenecek ve öyle basılacaktır.

Bu kitap teorik ve kavramsal açıdan ele alınmış ve yazılmıştır. Bazı eleştireler yapılacağını şimdiden öngörüyor ve kabul ediyorum. Kitabın ele aldığı konular pek çok kitapta ve farklı türde eserde ele alınmıştır. Bizim eserimizin oluşumundaki katkıları büyüktür. Şimdiden bütün emektarlara minnettarlığımı iletmek isterim. Her yeni eser aslında başka yeni bir eserin başlangıcıdır. Bu ilkeden hareketle başladığım bütün çalışmaları yazarken aslında hiç yorulmadım. Bana hep umut ışığı oldu. Yeni bir çalışmaya ya da eserin oluşmasına katkı sağladığım veya sebep olduğum için hep ümitvar oldum. Geleceğe bırakabileceğimiz en önemli eser, yapabildiklerimiz ve bırakabildiklerimizdir.

Bu eserde sapma ve suç kapsamlı bir biçimde izah edilmeye çalışılmıştır. Özellikle suç ve sapma teorileri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Suç ve suçluluk teorileri, kişinin gelişme çağları açısından suç ve sapma, sosyal kurumların suçla ilişkisi, sosyolojik kuramlar açısından suç ve sapma ve suçu ortaya çıkaran farklı durumlar gibi başlıklar ele alınıp irdelenmiştir. Bu kitabın oluşmasına katkı sağlayan herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doç. Dr. Bekir KOCADAŞ

1. Sosyal Sapma

Sosyal sapma, kavram olarak geniş bir yelpazeye sahiptir. Bu açıdan hukuka aykırı davranışlar sapmadır. Ayrıca sosyal normlara aykırı davranışlar da bir sapmadır. Aralarındaki fark şudur: Hukuku ihlal eden bir davranış gerçekleştirdiğinizde bunun bir müeyyidesi yani yaptırımı, cezası vardır. Diğer önemli husus da hukukta hangi sapma davranışa ne kadar ceza verilecek, bu önceden belirlenmiş ve hukuki süreçlerden geçerek halka ilan edilmiş olmalıdır. Neyin suç olduğu önceden belirlenmeden hiç kimseye hiçbir şekilde ceza verilemez. Bu sapmanın hukuki boyudur. Bir de sosyal norm ve değerlerden sapma vardır. Burada, hukukta olduğu gibi bir cezadan bahsedilemez. Ama bu normların da yaptırımları vardır. Bu yaptırımlar kişiyi topluluktan tecrit etme, kınama, etiketleme ve ayıplamadır. McLaughlin ve Muncie (2001)'ye göre de sosyal sapma (baskın kültürün prensipte ya da pratikte karşı durduğu bir dizi sosyal fenomene atıfta bulunmasından dolayı), suçlu davranıştan daha geniş bir kavramdır.

Becker, *Outsiders (Hariciler)* adlı eserinde sapma olgusunu ele almıştır. Ona göre, harici -grup normlarından sapan- birey, birçok spekülasyonun, kuramlaştırmanın ve bilimsel çalışmanın konusu olmuştur. Sokaktaki insanların sapkınlar hakkında bilmek istedikleri şeyler vardır. Şöyle ki; "sapkınlar neden bu yaptıklarını yapıyorlar", "onların kuralları ihlal etmeleri nasıl açıklanabilir", "onları yasaklanmış olan şeyleri yapmaya iten farklılıklar nelerdir?" Bilimsel araştırmalar bu sorulara cevap bulmaya çalışmaktadır. Böylece toplumsal kuralları ihlal eden (ya da ihlal ediyormuş gibi görünen) davranışlarda içsel bir sapkınlık (niteliksel farklılıklar) olduğuna dair mevcut olan yaygın görüşü kabul etmişlerdir. Bu tür bilimsel çalışmalar aynı zamanda sapkın davranışın, bu davranışı yapan bireyin sahip olduğu bazı özelliklerden ortaya çıktığı ve bu özelliklerinde bireyin adı geçen sapkın davranışı yapmasını zorunlu ya da kaçınılmaz kıldığı gibi yaygın bir inanışı da kabul etmişlerdir. Bilim insanları belli bazı davranışlara ya da bireylere vurulan "sapkın" etiketini sorgulamazlar; aksine olduğu gibi kabul ederler. Bunu yaparak da yargıda bulunan grubun norm ve değerlerini tekrar etmiş olurlar (2015:23-24). Sapma kavramı, belli bir toplum ve zaman kesitinde normdan ayrılık sergileyen davranışa ilişkindir. Kriminoloji bağlamında ise ceza hukuku kurallarına aykırı davranış anlamına gelmektedir. Bu türden davranış "suç" ve bu davranıştan sorumlu olan kişi de "suçlu" olmaktadır (Yücel,1986:11). Bu tanımda yukarıda belirttiğimiz sapmanın sosyal norm

ve değerleri de kapsadığı yönündeki yaklaşım unutulmamalıdır. Giddens ise sapmayı, bir toplumun veya grubun üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenen normlar ya da değerlere uymayan ve ters düşen eylemler olarak izah eder. Neyin "sapma" olduğu, farklı kültürler ile altkültürleri birbirinden ayıran norm ve değerlerin kendileri kadar değişkendir. Bu açıdan bakıldığında, bir grup tarafından oldukça saygın olarak görülen birçok davranış, diğerleri tarafından olumsuz olarak nitelendirilebilir (2000:620).

En kısa tanımıyla sapma, toplumsal olarak kabul görmeyen davranış ya da toplum tarafından üzerinde uzlaşı sağlanmış normların ihlali olarak tanımlanabilir. Örneğin, asansördeki bir yabancının bakışlarından, toplum içinde kendi kendine konuşmaya, tuhaf giysiler giymekten, banka soymaya ve üniversite kampüsünde planlı bir şekilde düzinelerce öğrenciye ateş etmeye kadar pek çok şey sapkın davranış olarak nitelendirilebilir. Eğer sapma, norm ihlali olarak tanımlanırsa pek çok sapkın davranış (araç kullanırken hız limitini aşmak, hatalı araç sollama gibi) önemsiz ya da "normal" davranış gibi görünebilir. Öte yandan hepimiz sosyal hayatta muhakkak bir şekilde başka insanlarca sapma olarak adlandırılabilecek bazı davranışlarda bulunmuş olabiliriz. Bu gerçekliği dikkate alan bazı sosyologlar sapmayı; toplumun gelenek, görenek ve en önemli normlarına yönelik ciddi bir saldırı olarak tanımlarlar (Newman, 2013:113). Çoğu zaman hangi davranış sapma, hangisinin normal davranış olduğunu belirlemek genellikle çok karmaşıktır. Zira sosyal normların sapma olarak belirlediği durumlar üzerinde bir uzlaşı var gibi görünse de bu uygulamada pek mümkün görünmez.

Sapmanın kökenine kısaca bakacak olursak 19. yüzyıldaki suç ile ilgili biyolojik ve psikolojik araştırmalar, sapmayı bireyde bir şeylerin "yanlış" gittiğinin işareti olarak görüyordu. Biyologlar ve psikologlar, bilimsel kriminolojinin sapmaya ve suça dair davranışların sebeplerini tespit etmesi hâlinde, bu türden davranışlara müdahale etmenin ve onları engellemenin mümkün olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu anlamda hem biyolojik hem de psikolojik suç kuramları temelde pozitivistti ve doğa bilimlerinin yöntemlerini, sosyal bilimler dünyayla ilgili araştırmalara uygulama çabası içine girmişti. Sapma araştırmalarına dair sosyolojik çıkarımlar 19. yüzyılda Durkheim ile başlamıştır. O, her ne kadar sapmadaki artışın işlev bozucu olabileceğinin farkına varmış olsa da sapmayı pek çok açıdan "normal" bir davranış olduğunu ileri sürmüştür (Giddens

Kaynakça

Açıkgöz, R. (2015). Yoksulluk ve Suç: Doğrusal Olmayan Bir İlişki, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 25, Sayı:1.

Akers, R. L. (2009). Social Learning and Social Structure, Transaction Publisher, New Brunswick, New Jersey.

Akın, M. H. (trhz). Çağdaş Sosyoloji Teorileri, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. İstanbul.

Alacakaplan, U. (1975). Sucun Unsurları, Sevinç Matbaası. Ankara.

Anbarlı Bozatay, Ş. (2011). Sosyoloji, Beta Basım Yay., Ankara.

Arendt, H. (1997). Şiddet Üzerine, Çev.: Bülent Peker, İstanbul: İletişim Yayınları.

Arpacı, F. (2005). Farklı Boyutlarıyla Yaşlılık, Türkiye İşçi Emeklileri Derneği Eğitim ve Kültür Yayınları. Ankara.

Artun, Ü. (1996). "Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi", Cogita Dergisi, Sayı:6-7, Kış- Bahar.

Aslantürk, Z. ve Amman, T. (2008). Sosyoloji, 5.Baskı, Çamlıca Yay., İstanbul.

Aydın, M. (2013). "Toplumsal Yapı ve Kurumlar", Sosyoloji, Edit.: İhsan Çapçıoğlı-Hayati Beşirli, Grafiker Yay., Ankara.

Bahadır, M. (2016). **"**Antikçağ'dan Günümüze Boş Zaman Üzerine Bir Değerlendirme", ETÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, I/2, Sayfa: 103-116.

Bahar, H. İ. (2008). Sosyoloji, USAK Yayınları, Ankara.

Bal, H. (2008). Kent Sosyolojisi, Fakülte Kitabevi Yayınları, Isparta.

Bartollos, C. ve Schmalleger, F. (2017). Çocuk Suçluluğu, Çev.: Didem Yücel ve Burak Gönültaş, 9. Baskı, Nobel Yay., İstanbul.

Beccaria, B. B. (1950). Suçlar ve Cezalar, Çev.: Muhittin Göklü, İstanbul.

Becker, H.S. (2015). Hariciler (Outsiders), Çev.: Şerife Geniş-Levent Ünsaldı, Heretik Yay., Ankara.

Becker, S.H. (2002). Definitions of Deviance, Criminology: A Reader, Edited by Yvonne Jewkes and Gayle Letherby, SAGE Publications, London.

Berger, A. A. (1991). "Bir Terör Aygıtı Olarak Televizyon: Kuramsal Bir Yaklaşım Denemesi", Enformasyon Devrimi Efsanesi, Çeviren ve Derleyen: Yusuf Kaplan, İstanbul: Rey Yayınları.

Bozkurt, V. (2017). Değişen Dünyada Sosyoloji, 13. Baskı, Ekin Yay., Bursa.

Braithwaite, J. (1989). Crime, Shame and Reintegration, Cambridge University Press, Cambridge.

Brasol, B. (1926). Foundations of Criminology, Journal of American Institute of Criminal Law and Criminology, Vol.17, No.1, pp.13-19. (http://links.jstor.org/sici?sici)

Burkay, S. (2008). Teorik Çerçevede Suç, Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Burkay, S. (2012). Sosyal Problem Görünümüyle Sapma ve Suç, Sosyolojiye Giriş, Edit.: Muammer Tuna, Detay Yay., Ankara.

Burke, R. H. (2002). An Introcductin to Criminological Theory, Willian Publishing, Culmcott Hause, Mill Street, Uffculme, Cullomption, Devon.

Can, N. (2012). "Suç ve Toplum", Sosyoloji, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Can, N. (2012). "Toplum ve Siyaset", Sosyoloji, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Canatan, K. ve Yıldırım, E. (2009). Aile Sosyolojisi, Açılım Kitabevi, İstanbul.

Carrabine, E., Iganski, P., Lee, M., Plummer ve South, K. N. (2004). Criminology-A Sociological Introduction, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York.

Cavender, N. (1991). Alternative Theory: Labelling and Critical Perspectives, Criminology, Edit.: J. F. Sheley, California.

Collins, R. ve Makawsky, M. (2014). Toplumun Keşfi, Çeviri Edit.: Nurgül Oktik, Nobel Yay., Ankara.

Conklin, J. (1992). Criminology, Macmillan, New York

Coşgun, M. (2012). **"**Gençlerin Kimlik Gelişimi ve Sosyalleşme Sürecine Televizyon Dizilerinin Etkisi (Sakarya İli Kocaali İlçesi Örneği)", Akademik Bakış Dergisi, Sayı: 28, http://www.akademikbakis.org.

Çağlak, U. (2019). "Boş Zamanları Değerlendirme Kurumu", Kurumlar Sosyolojisi, Edit.: Mustafa Aydın, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Çoban, S. (2013). Suç, Sapma ve Toplumsal Kontrol, Sosyolojiye Giriş, Edit.: İhsan Çapcıoğlu-Hayati Beşirli, Grafiker Yay., Ankara.

Deflem, M. (1999). Ferdinand Tönnies on Crime and Society: An Unexplored Contribution to Criminological Sociology, History of the Human Sciences, Vol. 12, No. 3, pp. 87-116.

Demirbaş, T. (2001). Kriminoloji, Seçkin Yay., Ankara.

Dolu, O. (2010). Suç Teorileri, Seçkin Yayınevi, Ankara.

Dolu, O. (2013). "Suç ve Sapma Teorileri", Suç Sosyolojisi, Edit.: Aytekin Geleri, Anadolu Üniv. Eskişehir.

Dönmezer, S. (1975) Kriminoloji, 5. Baskı, İstanbul Üniv. Yay., İstanbul.

Dönmezer, S. (1996). Çağdaş Toplumda Şiddet ve Mafia Suçları, Cogito, Sayı:6-7, Kış- Bahar.

Durkheim, E. (1986). İntihar, (Çev.: Özer Ozankaya), Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Durkheim, E. (2013). Toplumbilimin Yöntem Kuralları, Çev.: Özer Ozankaya, Cem Yay., İstanbul

Durugönül, E. (1997). "Sosyal Değişme, Göç ve Sosyal Hareketler", Toplum ve Göç, Ankara: Sosyoloji Derneği Yayınları.

Durusoy, S.-Köse, S. ve Akdeniz, O. (2008). **"**Başlıca Sosyo Ekonomik Sorunlar Suçun Belirleyicisi Olabilir mi? Türkiye'de İller Arası Bir Analiz", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, V.7, N.23.

Ellwood, C.A. (1912). Lombroso's Theory Crime, Journal of the American Institute of Criminal Law and Criminology, Vol.2, No.5, pp.716-723, (http://links.jstor.org/sici?sici=0885).

Erjem, Y. (2009). Mersin'de Göç, Kentleşme ve Sosyal Problemler, Mersin: Mersin Valiliği Yayınları.

Erkan, R. (2004). Kentleşme ve Sosyal Değişme, Bilim Adamı Yayınları, Ankara.

Farnword, M. ve Leiber, M.J. (1989). Strain Theory Revisited: Goals, Educational Means, and Delinquency, American Sociological Review, Vol.54, No.2, pp.263-274. (http://links.jstor.org/sici?sici), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 16, Sayı: 1, Sayfa: 305-335.

Fichter, J. (2006). Sosyoloji Nedir? Çev: Nilgün Çelebi, 8. Baskı, Anı Yayınları, Ankara.

Fletcher, R. (1891). The New School of Criminal Anthropology, American Anthropologist, Vol.4, No.3, pp.201-236. (http://links.jstor.org/sici?sici=0002).

Geleri, A. (2013). "Suç Korkusu", Suç Sosyolojisi, Edit.: Aytekin Geleri, Anadolu Üniv. Eskişehir**.**

Giddens, A. (2000). Sosyoloji, (Haz.: H. Özel, C. Güzel), Ankara.

Giddens, A. (2002). Üçüncü Yol-Sosyal Demokrasinin Yeniden Dirilişi-, Çev.: Mehmet Özay, Birey Yayıncılık, İstanbul.

Giddens, A. (2012). Sosyoloji, (Yayına Hazırlayan: Cemal Güzel), Kırmızı Yayınları, İstanbul.

Giddens, A. ve Sutton, P. W. (2014). Sosyolojide Temel Kavramlar, Çev.: Ali Esgin, Phoenix Yay., Ankara.

Goswami, B.B. (1995). "Cultural Adaptability of Violence", Perspectives in Grimindogy, Edited by; S. Venigopal Roa, Vikas Publishing Hause, İndian.

Gökalp, E. (2017). "Medya, Suç ve Şiddet", Suç Sosyolojisi, Edit.: Fuat Güllüpınar, Anadolu Üniversitesi yayınları, Eskişehir.

Gökpınar, M. (2005). Sosyal ve Kriminal Boyutlarıyla Organize Suç, Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Kamu Hukuku Anabilim Dalı, Konya. s.17

Gökpınar, M. (2007). Sosyal ve Kriminal Boyutlarıyla Çocuk Suçluluğu, TBB Dergisi, Sayı: 72.

Gözübüyük Tamer, M. (2013). "Sosyolojik Kuramlar", Sosyoloji, Edit.: İhsan Çapçıoğlı-Hayati Beşirli, Grafiker Yay., Ankara.

Güçlü, S. (2005). Kurumlara Sosyoloji Bakış, Birey Yay., İstanbul.

Günşen İçli, G. (1993). Türkiye'de Suçlular, Atatürk Kültür Merkezi yayını, Ankara.

Gürkan, Ü. (1961). Sosyolojik Hukuk İlmi, Ajans-Türk Matbaası, Ankara.

Gürler, S. (trhz). Hukuk, Suç ve Toplum, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul.

Hagan, F. (1991). Introductory to Criminology, İllinois.

Haralambos, M. ve Holborn, M. (1995). Sociology, Fourty Edition, Harper Connins Publishers, London.

Heathcote, F. (1981). Social disorganisation theories, Crime and Society, Edit.: Mike Fitzgerald, Gregor McLennan ve Jennie Pawson, Rouledge, The Open University.

Hönig, R. (1939). Taksir ve Ceza, Üniversite Konferansları 1937-1938, İstanbul Üniversitesi Yay., İstanbul.

Işığıçok, Ö. (2003). "Türkiye'de Yaşanan Son Ekonomik Krizlerin Sosyo-Ekonomik Sonuçları: Kriz İşsizliği ve Beyin Göçü", (http://www.isguc.org/calhay_beyingocu.php; Update: 25.6.2003).

Ivins, W. M. (1911). What is Crime? Proceedings of the Academy of Political Science in the City of New York, Vol.1, No.4, pp.531-558, (http://links.jstor.org/sici?sici=1548).

İçli, T. G. (1986). Kriminoloji, Bizim Büro Basımevi. Ankara.

İçli, T. G. (1993). Türkiye'de Suçlular, Atatürk Kültür Merkez Yay., 3. Baskı, Ankara.

İçli, T. G. (2002). Toplumdan Kopuş: Suç ve Şiddet, Edit.: İhsan Sezal, Sosyolojiye Giriş, Ankara.

İlbars, Z. (2007). "Suç Antropolojisi: Kadın ve Suç", A.Ü.D.T.C.F. Antropoloji Dergisi, Sayı:22.

Kaplan, H. B. ve Tolle, G. C. (2006). The Cycle of Deviant Behavior, Springer Science-Business Media, LLC, 233 Spring Street, New York, NY 10013, USA.

Karasu, M. A. (2008). Türkiye'de Kentleşme Dinamiklerinin Suça Etkisi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keane, J. (1998). Şiddetin Uzun Yüzyılı, Çev.: Bülent Peker, Ankara: Dost Kitabevi.

Keleş, R. ve Ünsal, A. (1982). Kent ve Siyasal Şiddet, Ankara: A.Ü.SBF Yayınları.

Kendall, D. (2007). Sociology in Our Times, 6. Edititon, Thomson Higher Education, 10 Davis, Drive Belmont, CA 94002-3098, USA.

Kışlalı, A. T. (1974). Öğrenci Ayaklanmaları, İstanbul: Bilge Yayınevi.

Kızılçelik, S. (2015). Çağdaş Sosyoloji Kuramları, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Kızmaz, Z. (2003). **"**Ekonomik Yapı ve Suç: Bazı Araştırma Bulguları Üzerine Genel Bir Değerlendirme", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:13, Sayı:2, Syf:279-304.

Kızmaz, Z. (2004). "Öğrenim Düzeyi ve Suç: Suç-Okul İlişkisi Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:14, Sayı:2.

Kızmaz, Z. (2005). "Din ve Suçluluk: Suç Teorileri Açısından Kuramsal Bir Yaklaşım", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 1, Syf: 189-215.

Kitsuse, J. I. ve Dietrick, D. C. (1968). Delinquent Boys: A Critique, Juvenile Delinquency, Edit.: R. Gıallombardo, New York.

Koçak Turhanoğlu, F. A. (2018). "Sembolik Etkileşimcilik", Modern Sosyoloji Tarihi, Edit.:

Koçak, O. (trhz). Sosyal Sorunlar, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yay. İstanbul.

Konak, A. ve Çiğdem, Y. (2005). "Yaşlılık Olgusu: Sivas Huzurevi Örneği", C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 29, No:1.

Korkmaz, A. ve Kocadaş, B. (2006). Toplumsal Sapma, Doğu Kütüphanesi, 1. Baskı, İstanbul.

Lizotte, A. J. (2009). Methodological Issues in Crime, Research Handbook on Crime and Deviance, Edit.: Marvin D. Krohn, Alan J. Lizotte, Gina Penly Hâll, Springer Dordrecht Heidelberg, London, New York.

Macionis, J. J. (2012). Sosyoloji, Çeviri Editörü: Vildan Akan, Nobel Yay., Ankara.

Marshâll, G. (1999). Sosyoloji Sözlüğü, Çev.: Osman Akınhay, Derya Kömürcü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

Matsueda, R.L. (2006). Criminological Implications of The Thought of George Herbert Mead, Sociological Theory And Criminological Research: Views From Europe and The United States, Series Edit.: Mathieu Deflem, JAI Press is an imprint of Elsevier, USA.

McLaughlin, E. ve Muncie, J. (2001). The Sage Dıctıonary of Crımınology, SAGE Publications Inc., 2455 Teller Road Thousand Oaks, California.

Mendras, H. (2009). Sosyolojinin İlkeleri, 2. Baskı, İletişim Yay., İsatanbul.

Merton, R. K. (1938). Social Structure and Anomie, American Sociological Review, Vol.3, No.5, pp.672-6782. (http://links.jstor.org/sici?sici=0003).

Michaud, Y. (ty). Şiddet, Çev: Cem Muhtaroğlu, İstanbul: İletişim Yayınları.

Morris, T. (1971). English Ecology and Criminology of the Past Century, Ecology-Crime and Delinquency, Edit.: Harwin L. Voss ve David M. Petersen, Meredith Corporation, New Yok.

Morrison, W. (1995). Theoretical Criminology: From Modernity To Post-Modernism, Cavendish Publishing Limited, London.

Newman, D. M. (2013). Sosyoloji, Çev.: Ali Arslan, 3. Baskı, Nobel Yay., Ankara.

Nirun, N. (1968). Suç Hâdisesinin Sosyal Sebepleri Üzerine Bir Araştırma, Suut Kemâl Yetkin'e Armağan, Hacettepe Üniversitesi Yayını, Ankara.

Olgun, C. K. (2020). "Dijital Oyun Endüstri ve Değişen Eğlence Biçimleri", Dijital Çağda Kitle Kültürü, Eğlence ve Sanat, Edit.: Bahar Kayıhan, Ütopya Yay., Ankara.

Öğün Boyacıoğlu, A. (2018). "Suç Olgusu", Sosyoloji, Siyasal Kitapevi, Ankara.

Öktem, N. (1994). "Max Weber", Hukuk Felsefesi ve Hukuk Sosyolojisi, İHFM, Cilt: LIV.

Özbay, Ö. (2007). "Üniversite Öğrencileri Arasında Din ve Sosyal Sapma", C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 31, No:1, Syf:1-24.

Özben, M. (2019). "Sağlık ve Tıp Kurumu", Kurumlar Sosyolojisi, Edit.: Mustafa Aydın, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Özen, S. (1996). Kentlileşme Sürecinde Ailede Kuşaklar Arası İlişkiler, E.Ü.E.F. Yayınları, İzmir.

Öztürk Çopur, E., Ulutaşdemir, N. ve Balsak, H. (2015). Çocuk ve Suç, Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahâle", Sözel Bildiriler XI, Ankara.

Özyörük, M. (1959) Hukuka Giriş, Ege Matbaası, Ankara.

Peuchet, J. (2006). İntihar Üzerine-Karl Marx, İstanbul. Yeni Hayat Yayıncılık.

Picca, G. (1992). Kriminoloji, Çev.: Ebru Erbaş, İletişim Yay., İstanbul.

Raybeck, D. (1988). Anthropology and Labeling Theory: A Constructive Critique, Ethos, Vol.16, No.4, pp.371-397. (http://links.jstor.org/sici?sici=0091).

Reckless, W.C. (1968). A New Theory of Delinquency and Crime, Juvenile Delinquency, Edit.: R. Gıallombardo, New York.

Scimecca, J. A. (1973). Labeling Tehory and Personel Construct Tehory: Toward the Measurement of Individual Variation, The Journal of Criminal Law and Criminology, Vol.68, No.4, pp.652-659. (http://links.jstor.org/sici?sici=0091).

Serap Suğur, Anadolu Üniversitesi Yay., Eskişehir.

Shaw, C. ve McKay, H. (1942). Juvenile Delinguency and Urban Areas: Theory, Ecology, Crime and Delinquency, Universtiy of Chicago Pres. Chicago.

Short, J. F. (1966). Differantial Association and Delinquency, Juvenile Delinquency, Edit.: R. Gıallombardo, New York.

Siegel, L. J. (2012). Criminology, Eleventh Edition, Wadsworth, 20 Davis Drive**,** Belmont, CA 94002-3098**,** USA.

Slattery, M. (2007). Sosyolojide Temel Fikirler, Sentez Yay., Birinci Baskı, Çev.: Ümit Tatlıcan, Bursa.

Sokullu-Akıncı, R. F. (2002). Kriminoloji, 3. Baskı, Beta Basım Yay., İstanbul.

Soyaslan, D. (1996). Kriminoloji, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, No: 512, Ankara.

Sussmann, F. B. (1959) Law of Juvenile Delinquency, New York.

Sutherland, E. H. (1966). The Theory of Differential Association, Juvenile Delinquency, Edit.: R. Gıallombardo, New York.

Sykes, G.-Matza, D. (1968). Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency, Juvenile Delinquency, Edit.: R. Gıallombardo, New York.

Şentürk, Ü. (2019). "Temel Sosyolojik Kavramlar-III", Sosyolojiye Giriş, Edit.: Mevlüt Özben, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.

Tannenbaum, F. (1968) "Point of View", Juvenile Delinquency, (Ed.: R. Giallombardo), New York.

Taylor, I., Walton, P. ve Young, J. (1973). The New Criminology: For a Social Theory of Deviance, by Routledge & Kegan Paul Plc, London and New York.

Taylor, I.-Walton, P. ve Young, J. (1981). The New Criminology: For a Social Theory of Deviance, London.

Taylor, L. (1973). Deviance and Socıety, London.

TDK (2022). (www.tdk.gov.tr 05.11.2022).

Tufan, İ. (2002). Antikçağdan Günümüze Yaşlılık, Aykırı Araştırma Yay., İstanbul.

Ülken, H. Z. (1969) Sosyoloji Sözlüğü, M.E.B. Basımı, Ankara.

Ünal, H. (2012). Sapma ve Suç, Sosyolojiye Giriş, Edit.: Muammer Tuna, Detay Yay., Ankara.

Walklate, S. (2005). Criminology The Basics, by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon**.**

Wallace, R. A. ve Wolf, A. (2004). Çağdaş Sosyoloji Kuramları, Çev.: Leyla Elburuz, M.Rami Ayas, Punto Yay., İzmir.

Yalman, Ö. M. (2013). Apaçi Gençlik, Açılım Kitap, İstanbul.

Yavuzer, H. (1998), Çocuk ve Suç, Remzi Kitabevi, 9. Baskı, İstanbul.

Yazgan, Ü. Ç. (2017). "Suç Korkusu", Suç Sosyolojisi, Edit.: Fuat Güllüpınar, Anadolu Üniversitesi yayınları, Eskişehir.

Yıldırım, A. (2004). Kentleşme ve Kentleşme Sürecinde Göçün Suç Olgusu Üzerindeki Etkileri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Yücel, M. T. (1986). Türk Ceza Siyaseti ve Kriminolojisi. Ankara.

Yücelyılmaz, A. A. (2007). Konya Örneğinde Kentsel Suçlar ve Kent Esenliği, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

Zgourides, G. D. ve Zgourides, C. S. (2000). Sociology, IDG Books Worldwide, Inc. An International Data Group Company, Foster City, CA Chicago.

Elektronik Kaynaklar

http://tr.wikipedia.org/wiki/Cesare_Beccaria/Jeremy Bentham

https://tr.wikipedia.org/wiki/Cesare_ Lombroso/Enrico Ferri

https://www.google.com/search?q= Lombroso&sxsrf

https://www.google.com/search?q= Lombroso&sxsrf

https://www.google.com/search?q=eanest+hooton&tbm=isch&chips

https://www.google.com/search?q=William+H.+She don&tbm=isch&ved=2ah

https://www.google.com/search?q=ernst+kretschmer+body+types&tbm=isch&ved=

https://www.google.com/search?= Durkheim

https://www.google.com/search?q=Robert+K.+Merton

http://defterimdebirikenler.blogspot.com/2015/10/100-yillik-cinar-chicago-okulu.html

EĞİTİM VE DAVRANIŞ BİLİMLERİNDE

TEK-DENEKLİ ARAŞTIRMALAR

Editör
Elif Tekin-İftar

Yazarlar
Gönül Kırcaali-İftar
Elif Tekin-İftar
Onur Kurt
Dilek Erbaş

3. Baskı

Ankara
2023

EĞİTİM VE DAVRANIŞ BİLİMLERİNDE
TEK-DENEKLİ ARAŞTIRMALAR

Editör: Elif Tekin-İftar

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-172-1
e-ISBN	: 978-605-170-905-5
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

TEKİN-İFTAR, Elif
EĞİTİM VE DAVRANIŞ BİLİMLERİNDE TEK-DENEKLİ ARAŞTIRMALAR

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2023, 3. Baskı
xviii+534 Sf. 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-172-1
e-ISBN : 978-605-170-905-5

Araştırma, Davranış Bilimleri
Tek-Denekli Araştırmalar, Tek-Denekli Araştırma Modelleri, Davranış Kayıt Teknikleri, Geçerlik, Sosyal Geçerlik, Grafik ve Grafiksel Analiz

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

Üçüncü Baskıya Önsöz ..... **viii**
Önsöz ..... **ix**
Sunuş ..... **xiii**
Editör, Yazarlar ve Kısa Özgeçmişleri ..... **xv**
1. Bölüm - Tek-Denekli Araştırmaların Tarihçesi **1**
Gönül Kırcaali-İftar
Bilimsel Araştırmalar 2
Tek-Denekli Araştırmaların Gelişimi 6
Bilimsel Dayanaklı Uygulama Kavramı ve Tek-Denekli Araştırmalar 10

2. Bölüm - Tek-Denekli Araştırmalar ve Temel Kavramlar **15**
Elif Tekin-İftar
Tek-Denekli Araştırmalar 16
Tek-Denekli Araştırma Modelleri 25
Temel Kavramlar 25
Tek-Denekli Araştırma Modellerinde Düzenlenen Evreler 29
Tek-Denekli Araştırmalarda İşlevsel İlişki 34

3. Bölüm – Davranış Arttırma ve Azaltma Yöntemleri **41**
Onur Kurt
Uygulamalı Davranış Analizi ve Amaçları 42
Davranış Arttırma Yöntemleri 42
Diğer Sistematik Pekiştirme Uygulamaları 54
Davranış Azaltma Yöntemleri 56

4. Bölüm – Davranış Kayıt Teknikleri **71**
Elif Tekin-İftar
Veri Toplama 72
Hedef Davranış Belirleme 72
Kayıt Teknikleri 76
Gözlem Verilerinin Nicelleştirilmesi 97
Ne Sıklıkla, Hangi Kayıt Araçlarıyla ve Hangi Ortamda Veri Toplanmalı?.. 103

5. Bölüm – Güvenirlik **109**
Dilek Erbaş
Bilimsel Araştırmalarda Güvenirlik 110
Güvenirlik Verisi Toplama Süreci 110
Güvenirlik Türleri 112
Kayıt Tekniklerine Göre Güvenirlik Hesaplamaları 113
Güvenirliği İyileştirmenin Yolları 126

Tek-Denekli Araştırmalarda Güvenirlik Bulgularının Rapor Edilmesi..... 128

6. Bölüm - Geçerlik..... 133
Elif Tekin-İftar
Bilimsel Araştırmalarda Geçerlik..... 134
Dış Geçerlik..... 134
Yineleme..... 135
İç Geçerlik 143
Dış Geçerlik – İç Geçerlik: Araştırmalarda Hangisi Öncelikli Olmalıdır?..... 149

7. Bölüm – A-B Modelleri 155
Elif Tekin-İftar
A-B Modelleri..... 156
A-B Modeli..... 157
A-B-A Modeli..... 162
A-B-A-B Modelleri..... 168
Geriye Çekme Modellerinin Uyarlanmasıyla Geliştirilen Diğer Modeller..... 175
A-B-A-B Modeline Dayalı Kısa Deneysel Model 176
B-A-B Modeli 177
A-B-A-B-A-B Modeli 177

8. Bölüm – Çoklu Başlama Düzeyi Modelleri..... 181
Elif Tekin-İftar
Çoklu Başlama Düzeyi Modelleri 182
Çoklu Başlama Düzeyi Modellerinin Türleri 194
Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelleri..... 194
Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelleri..... 200
Ortamlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modelleri..... 205
Çoklu Başlama Düzeyi Modellerinin Uyarlanmasıyla
Geliştirilen Diğer Modeller 211
Eşzamanlı Olmayan Çoklu Başlama Düzeyi Modelleri..... 211

9. Bölüm – Çoklu Yoklama Modelleri 217
Elif Tekin-İftar
Çoklu Yoklama Modelleri 218
Yoklama Denemeli Çoklu Yoklama Modelleri 220
Çoklu Yoklama Modellerinin Türleri 230
Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Modeli 231
Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli 236
Ortamlar Arası Çoklu Yoklama Modeli 244

10. Bölüm – Değişen Ölçütler Modeli 255
Elif Tekin-İftar
Değişen Ölçütler Modeli 256
Değişen Ölçütler Modelinde Dikkat Edilecek Noktalar 260
Değişen Ölçütler Modelinin Uyarlanmasıyla Geliştirilen Diğer Modeller 267
Ölçüt Aralığının Sınırlandırıldığı Değişen Ölçütler Modeli 267
Dağıtılmış Ölçütler Modeli 270

11. Bölüm – Karşılaştırmalı Tek-Denekli Araştırma Modelleri 275
Elif Tekin-İftar
Karşılaştırmalı Tek-Denekli Araştırmalar 276

12. Bölüm – A-B-C Modeli 297
Elif Tekin-İftar
A-B-C Modeli 298

13. Bölüm – Dönüşümlü Uygulamalar Modeli 313
Elif Tekin-İftar
Dönüşümlü Uygulamalar Modeli 314

14. Bölüm – Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli 329
Onur Kurt
Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli 330

15. Bölüm – Paralel Uygulamalar Modeli 349
Elif Tekin-İftar
Paralel Uygulamalar Modeli 350

16. Bölüm – Sosyal Geçerlik 373
Onur Kurt
Sosyal Geçerlik Kavramı 374
Sosyal Geçerliğin Belirlenmesinde Kullanılan Yöntemler 377
Dünya'da ve Türkiye'de Sosyal Geçerliğin Belirlenmesine Yönelik Eğilimler: 1970'lerden 2010'lara 392

17. Bölüm – Grafik ve Grafiksel Analiz 401
Elif Tekin-İftar
Grafiksel Analiz 402
Grafiğin Ögeleri 404
Grafik Türleri 407
Verilerin Grafiksel Analizi 413
Grafik İncelerken Dikkat Edilecek Noktalar 414

Bir Evredeki Verilerin Analizi 415
Ardışık Evreler Arasında Karşılaştırma 426
Benzer Evreler Arasında Karşılaştırma 435
Tek-Denekli Araştırmalarda Nicel (İstatistiksel Analiz) ve Nitel Analiz Yöntemlerinin Kullanımı 436

Ek 1: Microsoft Excel ile Çizgi Grafiği Çizme 443
Elif Tekin-İftar

18. Bölüm – Öneriden Yayına: Araştırma Önerisi ve Raporu, Sunu ve Yayın, Etik Sorumluluklar 477
Gönül Kırcaali-İftar
Tek-Denekli Araştırma Raporu Hazırlama 478
Araştırma Raporunu Sunma ve Yayımlama 483
Tek-Denekli Araştırmalarda Etik Sorumluluk 488

Ek 1: Tek-Denekli Araştırma Raporlarını Değerlendirme Ölçütleri 493
Gönül Kırcaali-İftar

Ek 2: Tek-Denekli Araştırmaların Niteliğini Değerlendirme Ölçütleri 497
Gönül Kırcaali-İftar
Önemli Kavramlar 499

İndeks: Konu ve Yazar İndeksi 517
Konu İndeksi 518
Yazar İndeksi 526

İKİNCİ BASKIYA ÖN SÖZ

Eğitim ve davranış bilimlerinde giderek daha yaygın bir biçimde kullanılan tek-denekli araştırmalar, ülkemizde özellikle Özel Eğitim alanında araştırmacı ve uygulamacılar tarafından sorulan sorulara yanıt vermek üzere yoğun olarak kullanılmaktadır. Birinci baskısı 2012 yılında Türk Psikologlar Derneği tarafından gerçekleştirilmiş olan "Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar" kitabı kısa sürede tükenmiştir.

Birinci baskıda gözden kaçmış olan ufak tefek yazım hataları ya da anlaşılması zor ifadeler ve birinci baskıyı okuyan okuyucuların ve öğrencilerimizin geribildirimleri üzerinde çalışılarak kitap yeniden aynı yazar ekibi ile basıma hazırlanmıştır. Yazar arkadaşlarıma bu süreçteki katkılarından dolayı teşekkür ederim. Kitabın tamamının okunarak gerekli düzeltmelerin yapılması sürecinde bana yardımcı olan eşim Celil İftar'a ve Arş. Gör. H. Deniz Değirmenci'ye teşekkür ederim.

İkinci baskı Anı Yayıncılık tarafından gerçekleştirilmiştir. Basım sürecinde yardımlarını esirgemeyen Sayın Özer Daşcan'a ve ekibine yazarlarım ve şahsım adına teşekkür ederim.

Prof. Dr. Elif Tekin-İftar
Editör
Şubat 2018
Eskişehir

ÜÇÜNCÜ BASKIYA ÖN SÖZ

Eğitim ve davranış bilimlerinde bireysel farklılıkların öğrenme ve davranış üzerindeki etkileri çok önemlidir. Bu kapsamda özel eğitim ve ilişkili diğer alanlardan uzmanlar ve araştırmacılar öğrenme ve davranış değişikliği süreçleriyle ilişki çeşitli sorular yöneltmektedir. Bu kitapta bu sorulara nasıl yanıt aranabileceğine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Kitabın üçüncü baskısı Anı yayıncılık tarafından gerçekleştirilmiştir. Basım sürecinde yardımlarını esirgemeyen Sayın Özer Daşcan'a ve ekibine yazarlarım ve şahsım adına teşekkür ederim.

Prof. Dr. Elif Tekin-İftar

Editör

Ekim 2023

Eskişehir

ÖN SÖZ

Bundan neredeyse 20 yıl önce Anadolu Üniversitesi'nde o dönemde Özel Eğitim alanında Doçent olan Sayın Gönül Kırcaali-İftar benim de öğrencisi olduğum doktora programında Tek-Denekli Araştırmalar dersi okutmuştu. Bu derste büyük bir ilgi ile anlamaya çalıştığım tek-denekli araştırmalar, kariyer yaşamım boyunca ilgi duyduğum ve her zaman kendimi bu konuda geliştirmek üzere çaba harcadığım konuların başında gelmiştir. Söz ettiğim derste, ders boyunca çok yoğun çalışmaların ürünü olarak Türk Psikologlar Derneği tarafından yayımlanan "Tek-Denekli Araştırma Yöntemleri" kitabı özel eğitim ve ilişkili alanlarda çalışan öğrencilerin ve akademisyenlerin hizmetine sunulmuştur.

Aradan geçen uzun yıllar boyunca eğitim bilimleri ve davranış bilimleri alanında bilimsel dayanaklı uygulamalar büyük önem kazanmıştır. Bu alanlarda hizmet sunan ya da koordinasyonu sağlayan çeşitli öncü kurumlar, akademisyenler ve uzmanlar söz edilen alanlarda bilimsel dayanakları olan uygulamaların kullanılması konusunda bir eğilim başlatmışlardır. Bu eğilimin başlangıç noktası kuram ile uygulama arasındaki boşluğu kapatabilmek üzere bilimsel dayanaklı uygulamaları tanımlamak olmuştur. Bu nedenle de öncelikle araştırmalarda aranması gereken ölçütlerin neler olduğu konusunda uzun tartışmalar yürütülmüştür. Ancak henüz tüm yönleriyle kesin bir görüş birliğine varılamamış olmakla birlikte, eğitim ve psikoloji alanında görüş birliğine varılmış konulardan birisi, tek-denekli araştırmaların bilimsel dayanaklı uygulamaları belirlemedeki rolüdür. Tek-denekli araştırmalar deneysel kontrolü güçlü bir biçimde kurarak bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya koyabilen araştırmalardır. Ayrıca, üzerinde çalıştığımız grubun özellikleri düşünüldüğünde bireysel farklılıkların yarattığı durumların tek-denekli araştırmalarda her bir katılımcı için tekil analizler yapılarak değerlendirilmesi, grup deneysel araştırmalarda yeterli sayıda ve benzer özelliklerde katılımcıya ulaşılamaması gibi nedenlerle tek-denekli araştırmalar, alanda giderek daha popüler olmuştur. Ülkemizde, tek-denekli araştırmalar aracılığıyla çok sayıda lisansüstü tez çalışması ve bağımsız araştırmanın yürütülmesi biz yazarlar için son derece sevindiricidir.

Kitap 18 bölümden oluşmaktadır. Her bölümde ana metin ele alındıktan sonra konuya ilişkin bir özet ve o bölümde geçen önemli kavramlara yer verilmiştir. Önemli kavramlar metin içinde koyu renkle sunulmuş ve bölüm sonunda kısa tanımları yer almıştır. Kitapta çok sayıda grafik ve veri toplama form örneği yer almıştır. Bu örneklerin çok önemli bir bölümü hipotetik bilgi ve veriler kullanılarak hazırlanmıştır. Gerçek çalışmalardan yararlanılarak kullanılan grafikler ya da formlar için ise ilgili yerde kaynak gösteriminde bulunulmuştur. Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar tarafından kaleme alınan ilk bölümde bilimsel araştırmalar, grup deneysel araştırmaları ve tek-denekli araştırmalar ve tek-denekli araştırmaların tarihçesi Amerika Birleşik Devletleri,

Avrupa ve Türkiye ekseninde ele alınmıştır. Kitabınızın ikinci bölümü tarafımdan hazırlanmıştır ve bu bölümde tek-denekli araştırmalar, özellikleri ve süreçleri açıklanmıştır. Yrd. Doç. Dr. Onur Kurt tarafından kaleme alınan üçüncü bölümde tek-denekli araştırmalara malzeme yaratan davranış analizi uygulamaları giriş düzeyinde ele alınmıştır. Kitabın 4., 5., ve 6. bölümlerinde veri toplama ve tek-denekli araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik konuları ele alınmıştır. Bu bölümlerde örnek veri toplama formlarına, güvenirlik analizleri için örnek uygulama ve alıştırmalara yer verilmiştir. Okuyucuların kendilerine uygun bölümleri okurken ilgili noktaları gözden kaçırmamaları için ana metinlerde ve önemli kavramalar bölümlerinde bazı konularda tekrara özellikle fazlaca yer verilmiştir. Kitapta güvenirlik ile ilgili bölüm Prof. Dr. Dilek Erbaş tarafından hazırlanmıştır. Kitapta tek-denekli araştırma modellerinin her birisi bir kitap bölümü olarak ele alınmıştır. Her bir model tanıtılmış, grafiksel gösterimlerine yer verilmiş, iç-dış geçerlik ve deneysel kontrol açısından değerlendirilmiş, yararları ve sınırlılıkları, aşamaları ve modelde dikkat edilmesi gereken noktalara yer verilmiştir. Ayrıca bu modellerde genel kabul gören uyarlanmış tek-denekli araştırma modellerine de yer verilmiştir. Kitabın 7.-15. bölümlerini oluşturan bu bölümlerde 14. bölüm dışında tüm bölümler tarafımdan hazırlanmıştır. Kitabın 14. bölümü Yrd. Doç. Dr. Onur Kurt tarafından kaleme alınmıştır. Kitabın son üç bölümünde ise sosyal geçerlik, veri analizi ve tek-denekli araştırmalarda öneri hazırlamadan yayın sürecine değin geçen süreç ve etik sorumluluklar konusu açıklanmıştır. Sosyal geçerlik bölümü Yrd. Doç. Dr. Onur Kurt tarafından, öneri hazırlama, yayın yapma ve etik sorumluluklar Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar tarafından hazırlanmıştır. Özellikle lisansüstü düzey öğrencilerinin ve genç araştırmacıların bu bölümden çokça yararlanabilecekleri düşünülmektedir.

Kitabın editörü olarak öncelikle Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar'a teşekkür etmek isterim. Beni bu alana yöneltmesi ve henüz çok genç bir araştırma görevlisi iken eşyazarlı bir kitap yazma konusunda beni cesaretlendirmesi benim açımdan bu konudaki başarıların ve gelişmelerin temelini oluşturmuştur. Ayrıca, Amerika Birleşik Devletleri'nde düzenlenen özel eğitim konulu kongrede tek-denekli araştırmalarla ilgili geliştirdiği danışmanlık programını sunduğu sırada tanıştığım Kentucky Üniversitesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Edward A. Blackhurst'e teşekkür ederim. Dr. Blackhurst, Türkiye Bilimler Akademisi'nin sağladığı Bütünleştirilmiş Doktora Burs Programı ile doktora eğitimimin bir bölümünü gerçekleştirdiğim çalışmada beni okulu olan Kentucky Üniversitesi'ne kabul etmiştir. Ayrıca, o dönemde derslerini takip etme ayrıcalığına sahip olduğum John W. Schuster'a teşekkürü bir borç bilirim. Tek-denekli araştırmalar ve öğretim konusunda kendilerinden çok şey öğrendim. Bu kitapta da özellikle veri toplama ve tek-denekli araştırmalar kısmında Dr. Blackhurst ve meslektaşlarının geliştirdiği Tek-Denekli Araştırmalar Danışmanlık Programı'ndan oldukça yararlanılmıştır.

Tek-denekli araştırmalar konusunda yeni bir kitap yazma düşüncemi yazar arkadaşlarımla paylaştığımda beni heyecanla destekledi. Sorumluluklarını eksiksiz yerine getirdiler. Ancak, önce kızım İpek'in hastalığının araya girmesi ve takip eden dönemdeki yoğun iş temposu nedeniyle kitabın tamamlanabilmesi uzun zaman almıştır. Yazar arkadaşlarımın göstermiş olduğu sabır ve anlayış için kendilerine çok teşekkür ederim. Kitabın yazarları ve editörü olarak en temel hedefimiz kitaptaki konularla ilgili olarak okuyucuların kafasında kavram karmaşasına yol açmadan kolayca anlaşılabilmesini sağlamaktır. Bu anlamdaki çabalarından ve gayretlerinden dolayı yazar arkadaşlarıma ayrıca çok teşekkür ederim.

Bu kitabın hazırlanması sürecinde pek çok kişinin katkı ve desteği olmuştur. Bu katkı ve destekler olmaksızın kitabın bu şekilde yayımlanabilmesi mümkün değildi. Öncelikle, kitap bölümlerinin yazım aşamasında özellikle değişen ölçütler modeli ile ilgili taramalar sonucunda ulaştığım kaynakların toparlanması konusunda yardımcı olan Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanlarından Arş. Gör. Özgül Aldemir'e yardımlarından dolayı teşekkür ederim. Kitapta Türkiye'de tek-denekli araştırma modelleri ile tasarlanan doktora tez çalışmalarının künyelerine yer vermeyi hedeflemiştik. Bu nedenle Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanlarından Yrd. Doç. Dr. Çığıl Esirgemez Aykut'a ve Arş. Gör. Şeyda Demir'e üniversitelerinde tamamlanan tez çalışmalarına ilişkin bilgi sundukları için teşekkür ederim. Ancak, kitabın öngörülen tarihte yayına hazır olmaması; dolayısıyla, yapılan çalışmanın üzerinden çok zaman geçmesi ve bu sürede yeni çalışmaların tamamlanmış olma olasılığı nedeniyle kitabımızda yer veremedik. Kitabın tamamını okuyarak anlaşılırlık ve diğer konularda görüşler ve öneriler sunan Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde görev yapan Arş. Gör. H. Deniz Değirmenci'ye titiz çalışması nedeniyle çok teşekkür ederim. Ayrıca, benzer anlamda önemli katkılar sunan Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanlarından Arş. Gör. Derya Genç ve Arş. Gör. Metehan Kutlu'ya kitap bölümlerine ilişkin yaptıkları okumalar ve öneriler için çok teşekkür ederim.

Tek-denekli araştırmalar dersini okuttuğum öğrenci gruplarında ve alanda çalışan uygulamacılarda bilgisayar ortamında grafik çizme ile ilgili sorunlar olduğunu uzun yıllardan beri fark ediyordum. Bu nedenle kitabınızın 17. bölümünde Microsoft Excel programında grafik çizme ile ilgili bir ek yer almaktadır. Hazırlanan bu bölümün anlaşılırlığını sağlayabilmek için Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde 2011-2012 Öğretim Yılı'nda açılmış olan *Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi* yüksek lisans programı öğrencileri Hatice Bilmez, Tanyel Süzer, Fatma Besler, Nursinem Şirin, Elif Sanal ve Onur Sert'e konuyla ilgili katkılarından ve görüşlerinden dolayı çok teşekkür ederim. Ayrıca, görüşleri ve eleştirileri ile her zaman beni bu konuda araştırma yapmaya ve öğrenmeye sevk eden tek-denekli araştırmalar dersini okuttuğum tüm

öğrencilerime teşekkür ederim. Kitabın 4. bölümünde kalıcı ürün kaydı örneği için kızım İpek İftar'a, öğretmeni sayın Ayşe Öztürk tarafından verilen bir çalışma sayfası kullanılmıştır. Bu veri toplama formunun kitabımızda kullanımı konusunda yaptıkları katkıdan dolayı kendilerine teşekkür ederim. Kitabın yazım ve editöryal sürecindeki çalışmalar sırasında destek sunan Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nün tüm personeline teşekkür ederim.

Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar kitabını tamamladığımızda sunuş yazısını yazması konusunda ricada bulunduğumuz Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu o dönemde bir operasyon geçirmesine rağmen bizi kırmamış ve sunuş yazısını hazırlamıştır. Çalışmalarımız sırasında bizlere her zaman olumlu katkıda bulunan ve destek sunan Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu'na yazarlarım ve kendi adıma çok teşekkür ederim.

İlk kitap gibi bu kitabımızın basımı da Türk Psikologlar Derneği tarafından gerçekleştirilmiştir. Kitabın basım kararını veren bir önceki dönem Dernek Başkanı olan Dr. Nedret Öztan'a, şimdiki Dernek Başkanı Doç. Dr. Gökhan Malkoç'a ve dernek çalışanlarına teşekkür ederim.

Son olarak, bizleri yetiştiren ve bulunduğumuz konumlara gelebilmemizde destek, ilgi ve sevgilerini hiçbir zaman esirgemeyen ailelerimize sonsuz teşekkür ederiz. Ayrıca, kitabımızın birinci yazarı Prof. Dr. Gönlü Kırcaali-İftar'ın eşi Altuğ ve oğlu Dora'ya, ikinci yazarı Yrd. Doç. Dr. Onur Kurt'un eşi Sibel'e, üçüncü yazarı Prof. Dr. Dilek Erbaş'ın eşi Lütfi ve kızları Zeynep ve Elif'e gösterdikleri destek ve koşulsuz sevgi için teşekkür ederler. Mesai saatlerimin dışında da zamanımın büyük bölümünü bu kitabın hazırlanmasına ayırdığım süre içinde evdeki işlerin takip ve düzenlemesi ve kızlarımızın bakımı konusunda desteğini hiç esirgemeyen eşim Celil ve kızlarım İpek ve İnci'ye gösterdikleri anlayış, destek ve koşulsuz sevgi için sonsuz teşekkür ederim.

Kitabın alana gönül vermiş olan uzman, öğrenci, öğretmen, terapist herkese esin kaynağı olması dileklerimizle...

Prof. Dr. Elif Tekin-İftar
Editör
Mayıs 2012
Eskişehir

SUNUŞ

20 yıldır uygulamalı davranış analizi dersini veren bir öğretim elemanı olarak meslektaşlarım ve arkadaşlarım Gönül Kırcaali-İftar ve Elif Tekin'in yazdıkları Tek-denekli Araştırma Yöntemleri isimli ilk kitabı (1997) gördüğüm zaman çok memnun olmuştum. Bu kitabı lisans ve lisansüstü derslerde kaynak kitap olarak kullanarak öğrencilerimin okumasını sağladım, birçok öğrencim tek-denekli araştırma desenleri ile bu kitapla tanıştılar. Sadece araştırma yöntemleri değil, aynı zamanda uygulamalı davranış analizinin temel elemanlarını açık ve kolay anlaşılır şekilde açıklayan kitap, ders notlarına paralel bir el kitabı olarak öğrencilerim tarafından okundu ve kullanıldı. Birçok öğrenci kitaptan çok yararlandığını ama konuya ilişkin daha ayrıntılı bilgi alabilecekleri Türkçe bir kitaba gereksinimleri olduğunu bildirdiler. Bu nedenle bu kitabın editörü Prof. Dr. Elif Tekin-İftar bana tek-denekli araştırma desenleri konusunda yeni bir kitap yazdıklarını söylediği ve bu kitap için önsöz yazmamı istediği zaman memnuniyetle kabul ettim.

Ülkemizde tek-denekli araştırma desenleri her geçen gün daha fazla kullanılmaktadır. Diğer deneysel araştırma yöntemlerindeki yeterince denek sayısına ulaşılamaması, homojen gruplar oluşturulamaması, denek kaybı ve dolayısıyla veri kaybı yaşanması ile uygun veri toplama araçlarının bulunamaması ve istatistiksel analizlerde karşılaşılan güçlükler gibi nedenlerle özel eğitim alanında yapılan araştırmalarda tek-denekli desenlerin kullanımı hızla artmaktadır. Özellikle bir eğitim yöntemi ya da stratejisinin, bir ya da birkaç denek (çocuklar, anne babalar, öğretmenler) üzerindeki etkisinin ayrı ayrı incelenmesi amacıyla tercih edilen bu araştırma yöntemleri araştırmacılar arasında oldukça popüler olmuştur. Ancak, araştırma sayısının artmış olmasına karşın araştırmacıların kullanabilecekleri, tek-denekli yöntemlerin özelliklerini, modellerini, geçerlik ve güvenirlik yöntemlerini ayrıntılı inceleyen materyaller, dökümanlar ve kitaplar henüz çok azdır. Bu durumda araştırmacılar ve özellikle lisansüstü öğrenciler, çalışmalarının öneri yazma, doğru modeli seçme, veri toplama ve verileri sunma aşamalarında ciddi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle elinizdeki kitabın lisans ve lisansüstü öğrencileri ile araştırmacıların tek-denekli araştırmalara ilişkin bilgi gereksinimlerini çok iyi bir şekilde karşılayacağı düşünülmektedir.

Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar kitabında 18 bölüm bulunmaktadır. İlk bölümde (Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar) deneysel araştırmalar kısaca tanıtılarak tek-denekli araştırmaların tarihçesi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmacıların deneysel araştırma, tek-denekli araştırma ve bilimsel dayanaklı araştırma kavramlarını ve bu kavramların birbirleriyle ilişkisini bu bölümde anlayacaklarını düşünüyorum. Kitabın 12

bölümünü yazan Prof. Dr. Elif Tekin – İftar tek-denekli araştırmalara ilişkin temel kavramları (Bölüm 2) ve bu araştırmalarda kullanılan davranış kayıt tekniklerini (Bölüm 4) açıklamıştır. Yazar diğer sekiz bölümde tek-denekli araştırma modellerinin hepsini ayrıntılı açıklayarak uygulama örnekleri vermiş, böylece bu araştırma desenlerini kullanmak isteyen araştırmacılara modellere ilişkin bilgi ve her modele ilişkin örnekler sunmuştur. Araştırmacıların topladıkları verileri grafik üzerinde nasıl göstereceklerini açıklayan 17. bölümde ise yazar, toplanan verilerin grafikle gösterimini, grafik türlerini ve grafik çizimini basamak basamak açıklamış, her basamak için görseller sunmuştur.

Tek-denekli araştırmaları kullanacak olan araştırmacılar için çok önemli olan geçerlik (Prof. Dr. Elif Tekin İftar), güvenirlik (Prof. Dr. Dilek Erbaş) ve sosyal geçerlik (Y. Doç. Dr. Onur Kurt) kavramlarına kitapta ayrı bölüm olarak yer verilmiş, gözlemciler arası güvenirlik, uygulama güvenirliği formülleri örneklerle açıklanmış, tek-denekli araştırmaları tehdit eden geçerlik türleri tanıtılarak bu tehditlerin nasıl kontrol altına alınabileceği örneklerle gösterilmiştir. Tek-denekli araştırma modelleri için sosyal güvenirlik verilerinin toplanması ve analiz edilmesi ile sosyal geçerliğin belirlenmesine yönelik eğilimler tartışılmıştır. Kitabın sonunda yer alan **Öneriden Yayına** başlıklı bölüm (Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar), bence, özellikle lisansüstü öğrenciler ile genç araştırmacılar için çok yararlı olacaktır. Birçok araştırmacının ciddi güçlükle karşılaştığı konular olan tek-denekli araştırma önerisi hazırlamadan araştırmanın raporunu yazmaya, çalışmayı yayımlamadan etik sorumluluğa kadar her türlü bilgiye bu bölümde yer verilmiştir.

Tek-denekli araştırmalara olan ilginin her geçen yıl daha da arttığı ülkemizde, tüm yazarlarının konuya ilişkin uzmanlıklarını çok iyi bildiğim *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar* kitabı önemli bir kitaptır. Ben çok uzun yıllar Özel Eğitim alanında çalışan bir öğretim üyesi olarak, bu kitabı Özel Eğitim ve ilgili alanlarda (psikoloji, rehberlik ve danışmanlık, sosyal çalışma) çalışan ve çalışacak olan lisans ve lisansüstü öğrencilerle araştırmacılar ve akademisyenlere önermekten mutluluk duyuyorum.

Prof. Dr. N. Bülbin Sucuoğlu

Ankara, 2012

1. BÖLÜM

Tek-Denekli Araştırmaların Tarihçesi

Gönül Kırcaali-İftar

BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR

Elimize bir mikrofon alıp yoldan geçen insanlara 'Araştırma nedir?' diye soracak olsak, olası yanıtlar arasında şunlar yer alabilir: Bir konuyu araştırmak, bilgi toplamak, internet taraması yapmak, bir şeyleri soruşturmak… Gerçekten de araştırma; gazetecinin bir haberin peşine düşmesinden bir konuyu merak eden kişinin internetten tarama yapmasına, öğrencinin dönem ödevi hazırlamasından savcının soruşturma yürütmesine değin çok çeşitli biçimlerde çıkabilir karşımıza. Öte yandan, bilimsel araştırma, belirtilen araştırmaların tümünden oldukça farklıdır. Bilimsel araştırma, bilimsel yöntem kullanılarak yürütülen araştırmadır. Peki, bilimsel yöntem nedir? Bilimsel yöntem; bir problem ortaya koyma, bu problemin çözümüne yönelik belirli fikirler (denenceler/hipotezler) üretme, bu fikirleri sınamak için veri toplama, bu verileri sistematik olarak analiz etme ve belirli sonuçlara ulaşma basamaklarını içeren çalışma biçimidir (Gay, Mills ve Airasian, 2006; McMillan ve Schumacher, 1989).

Bu kitabın konusunu oluşturan tek-denekli araştırmalar; davranış ve eğitim bilimleri alanlarında kullanılmaktadır. Davranış ve eğitim bilimleri araştırmaları; belirli ortamlarda belirli kişilerce yapılan davranışların/öğrenmelerin nedenlerini açıklamayı, bu davranışların/öğrenmelerin ileride gerçekleşme durumlarını yordamayı ya da bu davranışlar/öğrenmeler üzerinde bir kontrol oluşturmayı hedefleyen çalışmalardır. Daha yalın bir ifadeyle, davranış ve eğitim bilimleri araştırmaları, davranış ve öğrenme konularındaki gerçekleri ortaya çıkarmanın peşindedir. Ancak, belirtilen bilim alanlarının ilgi alanına giren olgular çok sayıda değişkenle bağlantılıdır; ayrıca, bireysel ve çevresel farklılıklara fazlaca duyarlıdır. Dolayısıyla, bu araştırmalar gerçeğin ta kendisini ortaya çıkarmada çoğu kez yetersiz kalmaktadır. Bu yetersizlikleri en aza indirmek için yapılması gerekenler, kitabınızın ilerleyen bölümlerinde ayrıntılı olarak açıklanmaktadır (Gay ve diğ., 2006; McMillan ve Schumacher, 1989).

Bilimsel araştırmalar yürütülürken sıklıkla kuramlardan yararlanılmaktadır. **Kuram**; bilimsel yöntemle incelenebilir özellikte kavramlar, genellemeler ve ilkeler bütünüdür (Gay ve diğ., 2006). Örneğin, davranışsal öğrenme kuramında; pekiştirme ve sönme gibi kavramlar, pekiştirilmeyen davranışların bir süre sonra söneceği gibi genellemeler ve istenmeyen davranışlara sönme uygulanması gibi ilkeler yer almaktadır. Belirli özellikteki kuramlar bir araya gelerek bilim dallarını oluşturmaktadır. Bir bilim dalının gelişmişliği, içinde barındırdığı kuramların çeşitliliği ve gücüyle doğru orantılı olacaktır. Benzer şekilde, bir kuramın gelişmişliği de içinde barındırdığı kavramlara, genellemelere ve ilkelere temel oluşturan bilimsel araştırmaların çeşitliliğiyle ve gücüyle doğru orantılıdır.

Deneysel Araştırmalar

Davranış ve eğitim bilimleri alanlarında yürütülen bilimsel araştırmalarda, belirli bir bireyin ya da grubun çeşitli özellikleri araştırılır. Araştırmalarda incelenen özelliklerin her birine **değişken** adı verilir. Örneğin; yaş, cinsiyet, zekâ, duygu, görüş vb. Bu değişkenlere ilişkin olarak nicel ve nitel yöntemlerle (örn., gözlem, görüşme, anket, ölçme aracı, tıbbî tetkik) bilgi toplanır. Araştırmalarda toplanan bilgilere ise **veri** adı verilir.

Davranış ve eğitim bilimlerinde yürütülen araştırmalar üç genel grupta incelenebilir: **Betimsel araştırmalar**, **bağıntısal araştırmalar** ve **deneysel araştırmalar**. Betimsel araştırmalar, herhangi bir kişi ya da grubun özelliklerini, bu özellikler arasında herhangi bir ilişki kurma çabası olmaksızın betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Bu betimlemeler nicel ve/veya nitel olarak yapılabilir. Nicel betimlemeler ortalamalar, frekanslar ya da yüzdeler gibi sayısal analizlere bağlı olarak yapılırken, nitel betimlemeler başkalarının söylediklerinden, yazdıklarından ya da yaptıklarından yola çıkarak ulaşılan aktarımlar ve yorumlardır.

Bağıntısal araştırmalar, bir grup katılımcının iki ya da daha fazla özelliğine ilişkin veri toplayıp bu veriler arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen nicel araştırmalardır. Örneğin, anasınıfı öğrencilerinin okula uyum becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. İncelenen değişkenler arasında bir ilişki bulunması, hangi değişkenin hangi değişkeni etkilediğine ilişkin bir neden-sonuç ilişkisi göstermez. Örneğin, bir bağıntısal araştırmayla, okula uyum becerilerinin mi dil becerilerini, yoksa dil becerilerinin mi okula uyum becerilerini etkilediği belirlenemez. Ayrıca, pek çok durumda, incelenen değişkenlerin ikisini de etkileyen başka değişkenler söz konusu olabilir.

Deneysel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya olanak veren nicel araştırmalardır. **Grup deneysel araştırmaları** deneysel araştırmaların bilimsel araştırma tarihçesindeki ilk örneğidir. Grup deneysel araştırmaları, bir uygulamanın bir grup katılımcı üzerinde etkili olup olmadığını ya da ne derece etkili olduğunu belirlemeye yönelik olarak yürütülen araştırmalardır. Grup deneysel araştırmaları birbirine denk en az iki grup üzerinde yürütülür. En tipik grup deneysel araştırma tasarımı, bir deney ve bir kontrol grubunun yer aldığı tasarımdır. Bu tür araştırmalarda **deney grubu** etkililiği sınanmak üzere bir deneysel uygulamaya maruz bırakılırken, **kontrol grubu** için herhangi bir uygulama yapılmaz. Deney grubuna yapılan uygulama genellikle yeni geliştirilmiş olan ya da henüz yeterince incelenmemiş olan bir uygulamadır; örneğin, yeni bir psikoterapi yöntemi, ailelere sunulan bir hizmet, etkileri tartışmalı bir eğitim yöntemi vb. Deney grubuna yapılan uygulamaya **bağımsız değişken** adı verilir. Bağımsız değişkenin etkisi, en az bir değişken üzerinde sınanır;

Kaynakça

Ayllon, T., ve Michael, J. (1959). The psychiatric nurse as a behavior engineer. *Journal of Experimental Analysis of Behavior, 2,* 323-334 (Aktaran: Bailey ve Burch, 2002).

Bailey, J. S., ve Burch, M. (2002). *Research methods in applied behavior analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bailey, J. S., ve Burch, M. (2005). *Ethics for behavior analysts.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Barlow, D. H., ve Hersen, M. (1984*). Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (2. baskı). Boston: Allyn and Bacon.

Brown, R. T. (2007). Galen: Developer of the reversal design? *The Behavior Analyst, 30,* 31-35.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (1987). *Applied behavior analysis.* Columbus, OH: Merrill.

Gay, L. R., Mills, G. E., ve Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., ve Wolery, M. (2005). The use of single subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, *71*, 165-179.

Janosky, J. E., Leininger, S. L., Hoerger, M. P., ve Libkuman, T. M. (2009). *Single subject designs in biomedicine.* Holland: Springer.

Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings.* New York: Oxford University Press.

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research.* Boston: Allyn and Bacon.

Kırcaali-Iftar, G., Birakn, B., ve Uysal, A. (1998). Comparing the effects of structural and natural language use during direct instruction with children with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*, 375-385.

Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., ve Shadish, W. R. (2010). Single-case designs technical documentation. 2/6/2011 tarihinde What Works Clearinghous [http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf] web sitesinden indirilmiştir.

Long, C. G., ve Hollin, C. R. (1995). Single case design: A critique of methodology and analysis of recent trends. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 2,* 177-191.

McMillan, J. H., ve Schumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction* (2. baskı). Glenview, IL: Scott, Foresman.

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., ve Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children, 71,* 137-148.

Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., ve Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings*. Belmont, CA: Thomson Learning.

Sanderson, W. C. (2003). Why empirically supported psychological treatments are important. *Behavior Modification, 27,* 290-299.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., ve Regan, K. S. (2006). Statistical analysis for single subject research designs. T. E. Scruggs ve M. A. Mastropieri (Editör), *Applications of research methodology*. Oxford, İngiltere: Elsevier.

Sidman, M. (1960). *Tactics of scientific research: Evaluating experimental data in psychology*. New York: Basic Books (Aktaran: Horner ve diğ., 2005).

Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). A comparison of the effects of providing activity and material choice to children with autism spectrum disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43,* 717-721.

2. BÖLÜM

Tek-Denekli Araştırmalar ve Temel Kavramlar

Elif Tekin-İftar

TEK-DENEKLİ ARAŞTIRMALAR

Önceki bölümde açıklandığı gibi, tek-denekli araştırma metodolojisinin kullanımı uzun yıllar öncesine dayanmaktadır. Tek-denekli araştırmaları ele alan ilk kitap Sidman tarafından 1960 yılında yayımlanmıştır ve kitapta deneysel psikolojinin ele alındığı araştırma konuları üzerinde yoğunlaşılmıştır. 1960'lı yılların sonlarında ise, tek-denekli araştırmalarda uygulamalı çalışmalarda sosyal açıdan önemli konulardaki davranışların ele alınması gündeme gelmiştir. O zamandan günümüze değin yarım yüzyılı aşkın bir dönemde tek-denekli araştırmaları tanıtan ve çeşitli boyutlarıyla ele alan çeşitli kitap, makale ve raporlar yayımlanmıştır (örn., Bailey ve Burch, 2002; Barlow ve Hersen, 1984; Gast, 2010; Horner ve diğ., 2005; Kazdin, 1982; 1998; Kennedy, 2005; Kratochwill ve diğ., 2010; Kratochwill ve Levin, 1992; Tawney ve Gast, 1984; Richards, Taylor, Ramasamy ve Richards, 1999).

Tek-denekli araştırmalar nicel araştırma yaklaşımı esas alınarak geliştirilmiş olan **deneysel araştırma** grubunda tanımlanan araştırmalardır. Deneysel araştırmalar arasında yer alması bağımsız değişkenin kontrolünün tamamen araştırmacıda olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın katılımcıları yansız atama yoluyla belirlenemediği için kimi kaynaklarda **yarı deneysel araştırma modelleri** arasında da ele alınmaktadır. Tek-denekli araştırmaların katılımcıları halihazırda sorun davranışları olan ya da yeni davranışların öğretimine gereksinim duyan olası katılımcılar arasından seçilmektedir. Bu durum kimi zaman tek-denekli araştırmaların haksız bir eleştiriye maruz kalmasına yol açmaktadır. Şöyle ki, tek-denekli araştırmalarda yansız atama yapılamadığı için kimi zaman araştırmacılar, katılımcıya kazandırmak ya da ortadan kaldırmak amacıyla hedeflediği davranış değişikliğini kolayca sağlayabileceklerini düşündükleri katılımcılarla çalışmayı tercih ettikleri eleştirisi ile karşılaşabilmektedir. Oysa durum böyle değildir. Hangi özelliklerdeki katılımcılarla çalışılırsa çalışılsın, işbirliği gösteren ya da göstermeyen, kolay öğrenebilen ya da zor öğrenebilen, her katılımcı gösterdiği performans açısından kendi içinde başladığı nokta dikkate alınarak değerlendirilmektedir.

Tek-denekli araştırmalar **standart koşullar** altında **yinelenen ölçümler** yapılarak her bir katılımcının kendi kendisinin kontrolünü oluşturmasıyla davranış değiştirme ya da öğretim uygulamalarının etkililiğini ortaya koyan araştırmalardır. Katılımcı ve denek ifadeleri tek-denekli araştırmalarda eşanlamlı olarak kullanılan betimlemelerdir. Okumakta olduğunuz kitapta ağırlıklı olarak katılımcı teriminin kullanımı yeğlenmiştir. İsminden yola çıkılarak zaman zaman tek-denekli araştırmaların **vaka çalışması** olarak adlandırılan çalışmalarla karıştırıldığı bilinmektedir. Vaka çalışmalarında yalnızca bir katılımcıyla çalışılır ve saha notu, gözlem, görüşme gibi

tekniklerle nitel veriler toplanarak bu katılımcı için rapor hazırlanır. Oysa tek-denekli araştırmalarda her bir katılımcıdan yinelenen ölçümlerle (değişik zamanlarda) toplanan nicel veriler her bir katılımcı için kendi içinde değerlendirilerek bir uygulamanın etkileri değerlendirilir. Özetle, tek-denekli araştırmalarda deneysel kontrol kurulabildiği için deneysel araştırmalar grubunda yer alır.

Tek-denek betimlemesi her bir katılımcının kendi içinde değerlendiriliyor olmasından, bir diğer deyişle tekil değerlendirmeler yapılmasından kaynaklanmaktadır. Bazen bir tek katılımcı bazen de bir grup katılımcının tek bir katılımcı (örn., bir sınıfın tamamı) olarak ele alındığını ifade etmek için kullanılmaktadır. Her katılımcı kendi kontrolünü oluşturmakta ve deneysel kontrol her bir katılımcıda tek tek kurulmaktadır. Her bir katılımcının kendi kendisinin kontrolünü oluşturması başlama düzeyi verisi toplanması nedeniyle mümkün olabilmektedir. **Başlama düzeyi evresi** grup deneysel araştırmalarda kontrol grubunun gördüğü işlevi görmekte; bağımsız değişken uygulanmadığında bağımlı değişken düzeyinin ne olduğu ve **uygulama evresi** ile ne ölçüde farklılaştığı böylece karşılaştırılabilmektedir. Tek-denekli araştırma modelleri başlama düzeyi ve uygulama evrelerinin düzenlenme biçimine göre farklılaşmaktadır. Ancak, genel olarak tüm modellerde bağımlı değişken sistematik ve yinelenen ölçümlerle (tekrarlı biçimde) uygulama öncesinde, sırasında ya da sonrasında ölçülmektedir. Bazen başlama düzeyi ve uygulama evresi bir katılımcıda uygulama sıraları dönüştürülerek (örn., A-B-A-B modeli), bazen katılımcılar arasında ard-zamanlı (örn., çoklu başlama ya da çoklu yoklama modelinde olduğu gibi bir süre geçmesine dayalı olarak) olarak düzenlenir. Başlama düzeyi evresinden uygulama evresine geçmek gibi bir durumdan diğer duruma geçmek için kararlı veri elde edilmelidir. Bu konularla ilgili daha ayrıntılı açıklamalara ve örneklere kitabınızın ilerleyen bölümlerinde yer verilmiştir. Tek-denekli araştırmalar genel olarak başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi olarak iki deneysel evreden oluşur ve bu evrelerde **doğrudan kayıt teknikleri** kullanılarak sürekli veri toplanır. Toplanan verinin doğruluğundan emin olmak için ise **güvenirlik analizi** yapılır. Veri toplama ve **güvenirlik** ile ilgili ayrıntılı açıklamaları kitabınızın 4. ve 5. bölümlerinde bulabilirsiniz. Tek-denekli araştırmalarda her bir katılımcı için elde edilen veriler genellikle çizgi grafiği çizilerek analiz edilir. Grafik görsel olarak analiz edilerek uygulamanın etkililiği, uygulamada herhangi bir düzenleme ya da uyarlama olup olmayacağı gibi konularda araştırmacı kararlar alır. Grafiksel analiz konusuyla ilgili ayrıntılı açıklamaları kitabınızın 17. bölümünde bulabilirsiniz. Kitabınızın bir önceki bölümünde de açıklandığı gibi, tek-denekli araştırmalarda genellikle üç ile sekiz katılımcının yer aldığı bilinmektedir. Tek-denekli araştırmalarla ilgili şimdiye kadar yapılmış olan

Kaynakça

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Bailey, J. S., ve Burch, M. R. (2002). *Research methods in applied behavior analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Barlow, D. H., ve Hersen, M. (1984). *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (2. baskı). New York: Pergamon Press.

Chance, P. (1998). *First course in applied behavior analysis*. Long Grove, IL: Waveland Press Inc.

Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. New York: Rutledge.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., ve Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71,* 165-179.

Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings.* New York: Oxford University Press.

Kazdin, A. E., (1998). *Methodological issues and strategies in clinical research.* Washington, DC: American Psychological Association. (Aktaran: Gast, 2010).

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. Boston, MA: Pearson/Allyn Bacon.

Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma modelleri.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M ve Shadish, W. R. (2010). Single-case designs technical documentation. 2/6/2011 tarihinde What Works Clearinghouse [http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf] web sitesinden indirilmiştir.

Kratochwill, T. R., ve Levin, J. R. (1992). *Single-case research design and analysis: New direction for psychology and education.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lane, K., Wolery, M. Reichow, R., ve Rogers, L. (2007). Describing baseline conditions: Suggestions for study reports. *Journal of Behavioral Education, 16*, 224-234.

Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., ve Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings.* Belmont, CA: Thomson Learning.

Riley-Tillman, T. C., ve Burns, M. K. (2009). *Evaluating educational interventions: Single-case design for measuring response to intervention*. NY: The Guilford Press.

Sidman, M. (1960). *Tactics of scientific research: Evaluating experimental data in psychology.* New York: Basic Books (Aktaran: Horner ve diğ., 2005).

Tawney, J. W., ve Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Colombus, OH: Charles E. Merrill.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied bahevior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn and Bacon Inc.

3. BÖLÜM

Davranış Arttırma ve Azaltma Yöntemleri

Onur Kurt

UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ VE AMAÇLARI

Köklerini uygulamalı davranış analizinden alan tek-denekli araştırma yöntemlerine genellikle bu alanda gerçekleştirilen uygulamaların deneysel olarak sınanması amacıyla başvurulmaktadır. Uygulamalı davranış analizi alanında gerçekleştirilen çalışmaların amaçları ise, aşağıda sıralanan başlıklar altında incelenmektedir (Kırcaali-İftar, 2003):

1. Bireylere yeni davranışlar kazandırmak
2. Bireylerin var olan davranışlarını arttırmak
3. Bireylerin uygun olmayan davranışlarını önlemek
4. Bireylerin uygun olmayan davranışlarını azaltmak ya da ortadan kaldırmak
5. Bireylerde meydana getirilen davranış değişikliklerinin kalıcılığını sağlamak
6. Bireylerde meydana getirilen davranış değişikliklerinin genellenmesini sağlamak

Bu bölümde yukarıda sıralanan hedeflere ulaşabilmek için kullanılan belli başlı davranış arttırma ve azaltma yöntemlerinin kısaca tanıtılması amaçlanmış, bireylere yeni beceriler öğretmek ya da problem davranışlarla baş etmek üzere uygulanabilecek programların hazırlanmasına rehberlik edilmesi amacı güdülmemiştir. Uygulamalı davranış analizi alanında yeni beceri ve davranışları öğretmek ya da problem davranışlarla baş etmek üzere geliştirilmiş çok sayıda uygulama şekli bulunmaktadır. Ayrık denemelerle öğretim, yanlışsız öğretim yöntemleri, doğal öğretim yöntemleri, olumlu davranışsal destek gibi yöntemler bu uygulama biçimlerine örnek olarak gösterilebilir. İzleyen bölümde bu uygulamalar ve uygulamalı davranış analizi alanında gerçekleştirilen başka pek çok uygulamada kullanılan davranış arttırma ve azaltma yöntemleri tanıtılmaktadır. Ancak bu konularda daha fazla bilgiye gereksinim duyan okuyuculara, uygulamalı davranış analizi, davranış yönetimi gibi konuları ayrıntılı olarak ele alan kaynakları incelemeleri önerilebilir (örn., Alberto ve Troutman, 2009; Chance, 1998; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Kerr ve Nelson, 1998; Özyürek, 2004; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988).

DAVRANIŞ ARTTIRMA YÖNTEMLERİ

Uygulamalı davranış analizi alanında kullanılan başlıca davranış arttırma yönteminin pekiştirme olduğu söylenebilir. Pekiştirme uygulamaları bireylere yeni davranışlar kazandırırken ya da bireylerin var olan davranışlarını arttırmak amacıyla kullanıldığı gibi kimi zaman da uygun

olmayan davranışların yerine uygun davranışlar yerleştirmek amacıyla kullanılır. Özetle ifade etmek gerekirse, pekiştirme uygulamalarına uygulamalı davranış analizi alanında gerçekleştirilen hemen her çalışmada başvurulduğu söylenebilir. İzleyen bölümde öncelikle pekiştirme kavramına ilişkin tanım ve açıklamalar sunulmakta; ardından, pekiştirme ve pekiştireç türleri, etkili pekiştireçlerin belirlenmesi, pekiştirme tarifeleri, etkili pekiştirme gibi konular üzerinde durulmakta; son olarak, sistematik pekiştirme uygulamalarına örnekler sunulmaktadır.

Pekiştirme

Davranışların ardından ortaya çıkan durumlar izledikleri davranışların gelecekte nasıl ve hangi sıklıkta sergileneceğine etki edebilirler. İzledikleri davranışların üzerindeki etkileri nedeniyle davranışları izleyen durumlar kimi zaman planlı ve amaçlı bir şekilde biçimlendirilerek kullanılırken; kimi zaman bir plan ya da amaca bağlı olmaksızın doğal olarak ortaya çıkan durumların izledikleri davranışları etkiledikleri görülür. Bir davranışın ardından gerçekleşen ve o davranışın ileride sergilenme olasılığını artıran duruma **pekiştirme** denir. Pekiştirme izlediği davranışın üzerindeki etkisiyle tanımlanır. İster bilinçli bir şekilde, bir plan doğrultusunda kullanılmış olsun; ister bilinçsizce gerçekleştirilmiş ya da doğal olarak ortaya çıkmış olsun davranışları izleyen durumlar davranışın sıklığında artışa neden oluyorsa davranışın pekiştirildiği söylenebilir. Davranışı izleyen durumun davranışın sıklığında bir değişiklik yaratmaması durumunda pekiştirmeden söz etmek mümkün olmamaktadır (Cooper ve diğ., 2007; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Wolery ve diğ., 1988). **Olumlu pekiştirme** ve **olumsuz pekiştirme** olmak üzere iki tür pekiştirmeden söz edilebilir.

Olumlu Pekiştirme

Olumlu pekiştirme bir davranışı izleyen durumda ortama bir uyaranın eklenmesiyle o davranışın ileride gerçekleşme olasılığının artmasıdır. "Olumlu" ifadesi ortama hoşa giden bir durum eklendiği için kullanılmaktadır. Bir annenin yemeğini bitiren çocuğuna dondurma yemek için izin vermesi; öğretmenin parmak kaldırarak söz istediği için öğrencisine aferin demesi; ödevini bitirdiği için babanın çocuğu parka götürmesi, işyerindeki sorumluluğunu örnek biçimde yerine getirdiği için bir çalışanına amirinin prim vermesi olumlu pekiştirmeye örnek olarak gösterilebilir. Olumlu pekiştirme sürecinde ortama eklenen ya da bireye sunulan uyarana ise, **pekiştirici uyaran** ya da **olumlu pekiştireç**

Kaynakça

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., ve Mc Comas, N. R. (1998). *An activity based approach to early intervention* (2. baskı). Baltimore: Brookes.

Chance, P. (1998). *First course in applied behavior analysis*. Long Grove: IL: Waveland Press Inc.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Foxx, R. M. (1982). *Decreasing behaviors of persons with severe retardation and autism.* Illinois: Research Press.

Kerr, M. M., ve Nelson, C. M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom*. (3. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.

Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Kurt, O. (2008). Doğal öğretim yöntemleri. E. Tekin-İftar (Editör). *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (s: 162-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kurt, O. (2009). Doğal öğretim yöntemleri. E. S. Batu (Editör). *0-6 yaş arası Down Sendromlu çocuklar ve gelişimleri* (s: 373-398). Ankara: Kök Yayıncılık.

Özyürek, M. (2004). *Sınıfta davranış değiştirme: Uygulamalı davranış analizi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Premack, D. (1959). Toward empirical behavioral laws: I. Positive reinforcement. *Psychological Review, 66,* 219-233 (Aktaran: Cooper ve diğ., 2007).

Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., ve Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings.* Belmont, CA: Thomson Learning.

Sulzer-Azaroff, B., ve Mayer, G. R. (1991). *Behavior analysis for lasting change*. Australia: Wadsworth and Thomson Learning.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Vuran, S. (2008). Uygun davranışlar kazandırma/arttırma. E. Tekin-İftar (Editör.). *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (s: 17-39). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Walker, J. E., Shea, T. M., ve Bauer, A. M. (2007). *Behavior management: A practical approach for educators* (9. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principals and procedures of applied behavioral analysis with exceptional students*. Boston: Allyn & Bacon.

Zirpoli, T. J., ve Melloy, K. J. (1997). *Behavior management: Application for teachers and parents* (2. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

4. BÖLÜM

Davranış Kayıt Teknikleri

Elif Tekin-İftar

VERİ TOPLAMA

Bilindiği gibi, tek-denekli araştırmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkileri ortaya konulmaya çalışılır. Ölçülebilir biçimde tanımlanan bağımlı değişkene ilişkin elde edilen değerler belirli kurallara dayalı olarak sayısallaştırılır. Bağımlı değişken, değiştirilmek istenen değişkendir. Hedef davranış, bağımlı değişken, ürün, ölçüm eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Davranış denildiğinde ise, hemen akla bireyin sergilediği motor davranışlar gelmektedir. Hepimizin bildiği gibi, davranış denildiğinde akla yalnızca motor davranışlar değil, duyuşsal ve bilişsel davranışlar da gelmelidir. Ancak, duyuşsal ve bilişsel davranışları ölçmek biraz daha karmaşık bir süreçtir ve bu tür davranışlar özellikleri gereği çoğunlukla bir takım özelliklerinden yola çıkılarak dolaylı ölçümler yapılarak ölçülür.

Tek-denekli araştırmalarda iki temel nedenle veri toplanır. Bunlar, bilgi toplamak ve karar vermektir. Bilgi toplama farklı biçimlerde gerçekleştirilebilir. Örneğin, aile ya da bireyin kendisi ile görüşmek, başarı testi uygulamak, müfredat dayanaklı değerlendirme yapmak farklı bilgi toplama yöntemleridir. Bilgi toplama yöntemi ne kadar yapılandırılmış ve sistematik olursa toplanan verilerin doğruluğu ve geçerliliği o denli yüksek olmaktadır. Toplanan doğru ve geçerli verilere dayalı olarak, bağımsız değişkenin uygulanması öncesinde bağımlı değişken düzeyinin ne olduğu, bireyin ileride sergileyebileceği performansın ne olabileceği gibi konularda karar verilir. Uygulama sırasında ya da sonrasında ise, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin ne olduğu ve buna bağlı olarak uygulamada herhangi bir değişikliğe gereksinim olup olmadığına karar verilir. Bu amaçla, tek-denekli araştırmalarda ya da davranışsal uygulamaların yürütüleceği klinik ortamlarda ilk yapılması gereken hedef davranışı ya da davranışları belirlemektir. Okuyacağınız bu bölümde önce hedef davranış belirleme, ardından kayıt teknikleri ve elde edilen verilerin nasıl sayısallaştırılabileceği, son olarak ise, ne sıklıkla veri toplamak gerektiği konuları ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

HEDEF DAVRANIŞ BELİRLEME

Değiştirmek istenen ya da bireye kazandırılmak istenen davranışa **hedef davranış** denir. Herhangi bir tek-denekli araştırmada ya da öğretim/davranış değiştirme programında uygulamayı başlatmadan önce hedef davranış belirlenmelidir. Hedef davranış belirleme sürecinde (a) bireyle ve/veya bireyin yaşamındaki önemli kişilerle görüşme, (b) gözlem yapma, (c) test uygulama gibi farklı uygulamalar gerçekleştirilebilir (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Sulzer-Azaroff ve Mayer, 1991; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988).

Bireyle ya da öğretmen, anne-baba, kardeş gibi bireyin yakın çevresindeki kişilerle görüşmek araştırmacıya bireye kazandırılacak hedef davranışlar konusunda önemli bilgiler verebilir. Bireyin kendisi bilişsel açıdan bu konuda değerlendirme yapıp görüş bildirecek düzeyde ise doğrudan bireyin kendisiyle görüşülmelidir. Bu durum ileride ayrıntılı olarak ele alınacak olan sosyal geçerlik konusunda da uygulamayı güçlü kılar. Ayrıca, birey ile çevresindeki kişilerden alınan bilgilerde görüş birliğine ulaşılması uygulamanın sosyal geçerliğini arttıracaktır.

Gözlem yapma hedef davranış belirleme aşamasında sıklıkla başvurulan uygulamadır. Bireyin halihazırda ya da yakın gelecekte içinde bulunduğu çevrede işlevde bulunma düzeyinin ne olduğu ve bu çevrelerde bireyden ne tür davranış ve/veya becerilerin beklenebileceğinin gözlenmesi, birey için olası hedef davranışların neler olabileceği hakkında doğru ve geçerli bilgi elde etmenin bir diğer yoludur. Sosyal davranışlar kapsamında hedef davranışları gözlem yoluyla belirlerken sıklıkla kullanılan tekniğe **ÖDS kaydı** denir.

ABC kaydı ya da anektod kaydı olarak da bilinen ÖDS kaydında, davranış öncesinde, sırasında ya da sonrasında neler olduğu gözlenerek kaydedilir. Gözlem sistematik bir biçimde belirli zaman ve sürelerle yapılır. Bu amaçla, bir gözlem formu hazırlanır ve gözlem formunda davranış gerçekleştiği sırada kayıt tutulur. ÖDS kaydını pratik bir biçimde tutabilmek için gözlenen birey, davranışlar ya da diğer kişiler için kısaltmalar kullanılır (Alberto ve Trotman, 2009; Chance, 1998; Cooper ve diğ., 2007). ÖDS kaydı sırasında dikkat edilmesi önerilen noktalar Tablo 4.1'de sıralanmıştır:

Tablo 4.1 *ÖDS kaydı sırasında dikkat edilmesi önerilen noktalar*

1. ÖDS kaydı sırasında kayıt tutulacak kişi ve davranışlar (uygun olduğunda) için olabildiğince kısaltma ya da harfler kullanılmalıdır.
2. Kayıt sırasında davranış, kişiler ya da uyaranlar hakkında yorum yapılmamalıdır. Örneğin gözlem sırasında ağlayan bir çocuk için "Keyifsiz olduğu için bağırdı, annesini gördüğü için sevinçten ağladı" gibi yorumlar yaparak kayıt tutulmaz. Kayıt yalnızca "bağırdı, ağladı" biçiminde tutulmalıdır.
3. Gözlem yaparken oluşan davranışlara birbirini takip eden numaralar verilmelidir. Bazen bir davranışın sonucu başka bir davranışın öncülü olabilir ve numaralar vermek bu durumu ifade etmeyi kolaylaştırır.
4. ÖDS kaydında kararlı veri elde edebilmek için 3-4 günlük gözlem tutulmalıdır.

Kaynakça

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Ayres, K., ve Gast, D. L. (2010). Dependent measures and measurment procedures. D. L. Gast (Editör). *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s: 129-1655) New York: Routledge.

Blackhurst, A. E., Schuster, J. W., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1995). *The single subject advisor. Field Test Version*. Lexington, KY: University of Kentcuky.

Chance, P. (1998). *First course in applied behavior analysis*. Long Grove, IL: Waveland Press Inc.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. Allyn and Bacon: Boston.

Kerr, M. M., ve Nelson, C. M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (3. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., ve Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings.* Belmont, CA: Thomson Learning.

Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

Sulzer-Azaroff, B., ve Mayer, G. R. (1991). *Behavior analysis for lasting change*. Australia: Wadsworth & Thomson Learning.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Webber, J., ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Austin, Texas: Pro-ed.

White, O. R., ve Haring, N. G. (1980). *Exceptional teaching* (2. baskı). Merrill Publishing Company: Columbus.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied bahevior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon Inc.

5. BÖLÜM

Güvenirlik

Dilek Erbaş

BİLİMSEL ARAŞTIRMALARDA GÜVENİRLİK

Güvenirlik araştırmada bağımlı değişkenin arka arkaya yapılan ölçmelerde yaklaşık olarak aynı sayısal sonuçlarla ölçülmesine denir (Kazdin, 1982). Tek-denekli araştırma modellerinde güvenirlik araştırmada gözlenen ve kayıt edilen hedef davranışın aldığı değerin, gözlemcilerin gerçekleştirdiği bağımsız ölçümler arasında kararlılık göstermesidir. Tek-denekli araştırma modelleri kullanılarak yürütülen araştırmalarda genellikle, hedef davranışlar gözlemciler tarafından kayıt edilmektedir. Gözlemcilerin hedef davranışı oturum boyunca ve farklı oturumlarda tutarlı bir biçimde kaydetmesi gerekir; ancak, ne yazık ki çeşitli nedenlerle gözlemcilerin hedef davranışı tutarlı biçimde kayıt edememe olasılığı bulunmaktadır. Örneğin, gözlemciler aynı gözlem süresinde hedef davranışın sıklığına ilişkin kayıt tutarken, bir gözlemci hedef davranışı olduğundan fazla veya az, diğer gözlemci ise davranışı olduğu gibi doğru olarak kayıt edebilir. Bu nedenle, tek-denekli araştırma modellerinde güvenirlik hesaplamasında temel nokta hedef davranışların gözleminde gözlemciler arasında görüş birliğinin belirlenmesidir (Kazdin). Dolayısıyla, ölçümlerin tutarlı biçimde gerçekleştirildiğinin temel göstergesi, gözlemciler arasındaki görüş birliğidir. Örneğin, olay kaydı tekniği kullanılarak hedef davranışın sıklığı belirlendiğinde, hedef davranışın oluşum sıklığı, bu davranışı kayıt eden kişinin kim olduğuna göre değişiyorsa, hedef davranışın gerçek oluşum sıklığını belirlemek mümkün değildir. Böylece, elde edilen verilerde katılımcıların gerçek performansları yerine, gözlemin kim tarafından yapıldığına göre değişen katılımcı performans kayıtları yer alacaktır. Dolayısıyla, tutarsız biçimde yürütülen bu ölçümlerle, toplanan verilerde de değişkenlik gözlenecektir.

Güvenirlik Verisi Toplama Süreci

Güvenirlik verisi toplama sürecinde, gözlenecek ve ölçülecek hedef davranışların (bağımlı değişken) ve uygulama sürecinin (bağımsız değişken) tanımları iyi yapılmalıdır. Tanımların açık, gözlenebilir ve ölçülebilir olmadığı durumlarda gözlemciler arasında görüş birliğine ulaşmak olası değildir (Kazdin, 2001). Bu nedenle hedef davranışları (bağımlı değişkenler) tanımlamada başarının anahtarı, hedef davranış tanımının öznel değerlendirmelerden uzak olmasıdır. Hedef davranış tanımları öznel değerlendirme gerektiriyorsa, farklı bireylerin bir davranışı aynı biçimde görmesi mümkün değildir. Bu nedenle, iyi bir hedef davranış tanımı üç ölçütü karşılıyor olmalıdır (Hawkins, 1986; Houten ve Hall, 2001; Kazdin). Birincisi, hedef davranış yeterince açık yazılmalıdır. Ancak yeterince açık yazılan bir tanımı okuyan bir birey, tanımı kolayca kendi kelimelerini kullanarak anlam değişikliğine neden

olmaksızın tekrar edebilir. Yazılan hedef davranış tanımının bu ölçütü karşılaması, bireyin herhangi bir anlam değişikliğine uğratmadan, okuduğu tanımı kendi kelimeleriyle tekrar edinceye kadar tekrar tekrar yazmasıyla sağlanmaktadır. İkinci olarak, hedef davranışın tanımında davranışın sınırları belirli olmalıdır. Örneğin, ne zaman bağırma davranışının uygun olmayan bir davranış olarak değerlendirileceği, ne zaman değerlendirilmeyeceği belirtilmelidir. Ancak, her durumda, uygun olmayan davranışın sınırlarını belirlemek mümkün olmayabilir. Böyle durumlarda, uygun olmayan davranışın farklı biçimleri de göz önünde bulundurularak, o durumlarda davranışın nasıl kayıt edileceğine karar verilmelidir. Üçüncü olarak, hedef davranış tanımı gözlenebilir ve ölçülebilir terimlerden oluşmalıdır. Kitabınızın bir önceki bölümünde bu konuyla ilgili ayrıntılı açıklamaları bulabilirsiniz.

Güvenirlik verisi toplama sürecinde araştırmanın bağımsız değişkenlerini de tanımlamak, gözlemciler arasında görüş birliği elde etmede oldukça önemlidir. Araştırmada yer alacak her bir farklı uygulamanın tutarlı ve güvenilir uygulanabilmesi için her bir uygulama gerekli ayrıntıyı içerecek şekilde yazılmalıdır. Uygulamanın ayrıntılı biçimde yazılmasının amacı, araştırmanın bağımsız değişkenlerinin uygulanması sürecinde, araştırmacının izlediği basamaklar konusunda gözlemcilerin görüş birliğini sağlamaktır. Ayrıca, bağımsız değişkenin ayrıntılı yazılması, araştırma soncunda elde edilen verilerin dış geçerliliğini arttırması nedeniyle de son derece önemlidir. Kitabınızın bir sonraki bölümünde dış geçerlik konusuna ilişkin ayrıntılı açıklamaları bulabilirsiniz.

Güvenirlik verileri toplamaya başlanmadan önce, pilot güvenirlik gözlem çalışması yapılmalıdır. Pilot çalışma sürecinde, gözlemcilere araştırmada kullanılan veri kayıt tekniklerine ve hedef davranış tanımları ile uygulama süreci basamaklarına ilişkin bilgi verilmeli ve güvenirlik verilerinin kaydı süre geçirilmeden hemen tutulmalıdır. Güvenirlik verileri toplamada teknolojik araçlardan (video kaydı ve ses alıcı vb.) yararlanılmalıdır (Felce ve Emerson, 2000). Böylece, katılımcıların gerçek performansları doğru olarak kayıt edilebilmekte ve güvenirlik verileri toplanabilmektedir. Ancak bu tür araçlar-gereçler kullanıldığında, doğru çalıştığından ve zaman içinde bir ölçümleme (kalibrasyon) sorununun gelişmediğinden emin olunmalıdır (Felce ve Emerson).

Güvenirlik verisi toplama sürecinde, güvenirlik verisi toplanacak oturumlar rastgele ya da yansız atama yoluyla belirlenir. Belirlenen gözlem oturumlarında, birbirinden bağımsız iki gözlemci aynı oturumda hedef davranışı kaydeder. Gözlemciler, birbirlerinin veri toplama formlarını görmemelidir. Diğer bir deyişle, birbirlerinden bağımsız olmalıdır. Güvenirlik verilerinin düzenli olarak toplanması son derece

önemlidir; çünkü araştırma süresince katılımcının performansı değişiklik gösterecektir. Dolayısıyla, bu değişiklik gözlemcilerin görüş birliğine de yansımalıdır. Örneğin, azaltılacak bir davranış kayıt ediliyorsa, araştırmanın başlama düzeyinde bu davranışın artması, uygulamanın etkili olması durumunda ise araştırmanın uygulama evresinde aynı davranışın azalması beklenmektedir. Bu durumda gözlemcilerin farklı araştırma evrelerinde, hedef davranış düzeyine ilişkin görüş birliğine sahip olması gereklidir.

Güvenirlik hesaplaması, gerçekten hedef davranışın evreler arasında değişiklik gösterdiğinin kanıtı olarak ele alınır ve bu amaçla yapılır. Bu nedenle, araştırma süresince yer alan tüm evrelerde güvenirlik verisi toplanması son derece önemlidir. Kesin bir kural olmamakla birlikte, karmaşık hedef davranışların gözleminde ya da gerçekleştirilen gözlemlerde görüş birliği sağlanamıyorsa daha sık güvenirlik verisi toplanması önerilmektedir (Kazdin, 1982; Miltenberger, 2001). Genellikle araştırmalarda güvenirlik verileri, yoklama ve uygulama oturumlarının en az %20'sinde ya da araştırmanın her evresinde en az bir kez toplanır (Alberto ve Troutman, 2009). Örneğin, A-B-A-B modeli kullanılarak bir araştırmanın yürütüldüğünü düşünelim. Bu araştırmada, ilk A evresinde 4 oturum varsa bu oturumların %20'si yani 1 oturumda, ilk B evresinde 10 oturum varsa bu oturumlardan %20'sinde yani 2 oturumda güvenirlik verisi toplanmalıdır. Aynı işlem ikinci A ve B evresi için de yapılmalıdır. Ancak hemen fark edilebileceği gibi, bir evrede oturum sayısı azaldıkça, her evrede yalnızca bir kez güvenirlik verisi toplamak çalışmanın güvenirliğiyle ilgili bir şüpheye yol açabilir. Bu gibi durumlarda bir evredeki verilerin en az %30'unda güvenirlik verisinin toplanması hedeflenebilir. Ayrıca, uygulama, anne-babalar, kardeşler, akranlar ve yardımcı personeller gibi, alandan olmayan kişiler tarafından gerçekleştiriliyorsa ve araştırmanın amaçlarından biri bu kişilerin uygulamayı ne kadar güvenilir uyguladıklarını sınamak ise, araştırmanın her evresinin en az %30'unda güvenirlik verisi toplanması önerilmektedir. Hangi yaklaşım benimsenirse benimsensin araştırmacılar gözlem yapılacak oturumları yansız olarak belirlemelidir.

GÜVENİRLİK TÜRLERİ

Tek-denekli araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülen araştırmalarda **bağımlı değişken güvenirliği** (gözlemciler arası güvenirlik) ve **bağımsız değişken güvenirliği** (uygulama güvenirliği) olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmaktadır (Kazdin, 1982).

Kaynakça

Akmanoglu, N., ve Tekin-İftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism, 15*, 205-222.

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Batu, S. E. (2008). Caregiver-delivered home-based instruction using simultaneous prompting for teaching home skills to individuals with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*, 541-555.

Billingsley, F., White, O. R., ve Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and example. *Behavioral Assessment, 2,* 229-241.

Cihak, D. F., Wright, R., ve Ayres, K. M. (2010). Use of self-modeling static picture prompts via a handheld computer to facilitate self-monitoring in the general education classroom. *Education and Training in Developmental Disabilities, 45*, 136-149.

Downs, A., Conley Downs, R., Fossum, M., ve Rau, K. (2008). Effectiveness of discrete trial teaching with preschool students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*, 443-453.

Ersoy, G., Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2009). Effects of antecedent prompt and test procedure on teaching simulated menstrual care skills to females with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *44*, 54-56.

Felce, D., ve Emerson, E. (2000). Observational methods in assessment of quality of life. T. Thompson, D. Felce, ve F. J. Symons (Editörler). *Behavioral observation: Technology and applications in developmental disabilities* (s: 159-174). Baltimore: Paul H. Brookes.

Hawkins, R. P. (1986). Selection of target behaviors. R. O. Nelson & S. C. Hayes (Editörler), *Conceptual foundations of behavioral assessment* (s: 331-385). New York: Guilford Press.

Houten, R. V., ve Hall, R. V. (2001). *The measurement of Behavior: Behavior Modification* (3. baskı). Austin: Pro-Ed.

Kazdin, A. E. (1982). *Single case research designs: Methods for clinical and applied settings.* New York, NY: Oxford University Press.

Kazdin, A. E. (2000). *Behavior modification in applied settings* (6. baskı). New York: Brooks/Cole.

Kazdin, A. E. (2001). *How to identify, define, and assess behavior*: *Behavior modification in applied settings*. Belmont, CA: Wadsworth/Thompson Learning.

Mechling, L. C. ve Stephens, E. (2010). Comparison of self-prompting of cooking skills via picture-based cookbooks and video recepies. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*, 244-256.

Mechling, L. M., ve O'Brien, E. (2010). Computer-based video instruction to teach students with intellectual disabilities to use public bus transportation. *Education and Training in Developmental Disabilities, 45*, 230-241.

Miltenberger, R. G. (2001). *Behavior modification: Principles and procedures*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Rao, S., ve Kane, M. T. (2009). Teaching students with cognitive impairment chained mathemetical task of decimal subtraction using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*, 244-256.

Tekin-İftar, E. (2003). Effectiveness of peer delivered simultaneous prompting on teaching community signs to students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*, 77-94.

Tekin-İftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *43*, 249-265.

Wall, M. E., ve Gast, D. L. (1997). Caregivers' use of constant time delay to teach leisure skills to adolescents or young adults with moderate or severe intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 32*, 340-356.

6. BÖLÜM

Geçerlik

Elif Tekin-İftar

BİLİMSEL ARAŞTIRMALARDA GEÇERLİK

Geçerlik ölçülmek istenen değerin ne kadar iyi ölçüldüğünün ortaya konması olarak tanımlanır. Değişkenin hangi açıdan iyi ölçülmesinin istendiğine bağlı olarak uzman geçerliği, yapı geçerliği, yüz yüze geçerlik, kapsam geçerliği gibi farklı geçerlik türleri geliştirilmiştir. Ancak, gözlem tekniğiyle veri toplanan tek-denekli araştırmalarda geçerlik çoğunlukla bu açılardan ele alınmamaktadır. Bu açılardan ele alınmamasının temel gerekçeleri ise, gözlem yapılacak davranışın genellikle iyi biçimde tanımlanması ve gözlemcinin çıkarsama yapmasını gerekli kılmamasıdır (Barlow ve Hersen, 1984). Ayrıca, uygulamanın kabul edilebilirliği, yapılan uygulamanın klinik önemi, bireyin ait olduğu ya da bulunacağı çevreye uyumuna olan katkısı gibi özellikleri ele alan sosyal geçerlik, eğitsel geçerlik, uyum geçerliği gibi geçerlik türleri de vardır. Ölçülmek istenen değişkenin ne kadar iyi ölçüldüğünün belirlendiği geçerlik türlerine ek olarak deneysel araştırmalarda araştırma bulgularının geçerliliği ve araştırma bulgularının daha büyük gruplara genellenmesiyle ilgili olarak **deneysel geçerlik** kavramı büyük önem taşır. Deneysel geçerlik, **dış geçerlik** ve **iç geçerlik** olmak üzere iki grupta incelenir. Dış geçerlik araştırma bulgularının genellenmesiyle; iç geçerlik ise, bağımlı değişkende istendik değişikliğe yol açabilecek olan diğer değişkenleri kontrol altına alarak bağımlı değişken üzerindeki değişikliğin yalnızca ve yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığının ortaya konulmasıyla ilgilidir. İzleyen bölümde dış geçerlik ve iç geçerlik kavramları, tek-denekli araştırmalarda dış geçerlik ve iç geçerliği etkileyen etmenler, bu etmenlerin ne şekilde kontrol altına alınabileceği ve tek-denekli araştırmalarda hangi geçerlik türüne daha fazla öncelik verilmesi gerektiği konularına yer verilmiştir.

DIŞ GEÇERLİK

Yukarıda da açıklandığı gibi, dış geçerlik araştırma bulgularının genellenmesiyle ilgilidir. Tek-denekli araştırmalarda elde edilen bulguların genellenmesi tek-denekli araştırmaları savunan uzmanlar ile grup deneysel araştırmalarını savunan uzmanlar arasında ilk sıralarda yer alan en temel tartışma konularındandır (Barlow ve Hersen, 1984; Kazdin, 1982). Grup deneysel araştırmalarında büyük gruplarla çalışılıyor olması ve bu grupların içinde yer alan katılımcıların özelliklerinin doğal olarak çeşitlilik gösteriyor olması araştırma bulgularının genellenmesini daha yüksek bir oranda sağlamaktadır. Grup deneysel araştırmalarını savunan uzmanlar, yansız atama yapılmaması ve az sayıda katılımcı ile çalışılıyor olması nedeniyle tek-denekli araştırma bulgularının genellenmesinin sınırlı olacağını değerlendirmektedirler. Tek-denekli araştırmaları savunan

uzmanlar ise, tek-denekli araştırmalarda bağımsız değişkenin hem katılımcı içinde hem de farklı katılımcılar arasında uygulanması ve geri çekilmesi (örn., A-B-A-B modeli) bazen de bağımsız değişkenin ard-zamanlı uygulanarak yinelemeler yapılması nedeniyle (örn., çoklu başlama düzeyi modelleri), bulguların genellenmesinde önemli bir sorun olmadığını ileri sürmektedirler (Baer 1977; Kennedy, 2005). Ayrıca, tek-denekli araştırmalarda genellemenin artması için başlama düzeyinin açık ve detaylı bir biçimde tanımlanması, uygulama ortamının ve katılımcının tüm özellikleriyle tanımlanması gerekmektedir. Dış geçerlik, araştırma bulgularının o araştırmaya özgü olan koşulların ötesine çıkarak farklı ya da daha geniş gruba genellenmesi olarak tanımlanır. Araştırma bulgularının araştırmaya özgü koşullar dışına genellenmesini engelleyen durumlar dış geçerliği etkileyen etmenler olarak tanımlanır. Campell ve Stanley (1966), dış geçerliği etkileyen etmenleri beş grupta toplamıştır. Bunlar; (a) Uygulama sürecinde bağımlı değişkende önceki uygulamaların etkilerinin devam etmesi, (b) Uygulama ortamı için yapay koşulların oluşturulmuş olması, (c) Sınanma etkisi, (d) Seçme ve uygulama etkileşimi ve (e) Uygulamanın uygulama güvenirliğidir. Tek-denekli araştırmalarda dış geçerlik **yineleme** yoluyla sağlanır. Yineleme bir araştırma grubunda elde edilen deneysel etkinin başka gruplarda, başka araştırmacılar tarafından da benzer şekilde ortaya konulmasıdır (Gast, 2010; Kazdin, 1982).

YİNELEME

Bilimsel araştırmalar, araştırılması planlanan konuya ilişkin önceden yapılmış araştırmalardan edinilen bilgi birikimine dayalı olarak aynı konuyu tekrar araştırarak ya da o konuda bazı uyarlamalar yaparak (örn., bağımlı değişkeni faklı tanımlamak, başka bir ölçü aracı kullanmak) gerçekleştirilir. Çok az sayıda da olsa bazı araştırma problemleri ilk kez ele alınıyor olabilir; ancak, ilerleyen zamanlarda bu araştırmalardan yola çıkarak benzer konuda araştırmalar yapılacağı da bilinmelidir. Bir araştırmada elde edilen bulguların genellenmesini incelemenin en uygun yollarından birisi, aynı çalışmayı önceki çalışmaya dahil edilmemiş olan farklı özelliklerdeki katılımcılarla yineleyerek benzer bulgular elde edilip edilmediğini karşılaştırmaktır. Uygulama yeni katılımcı grubunda da etkili olursa bulguların genellenmesi sağlanmış olur. Tek-denekli araştırmalarda yineleme belirli koşullar altında görülen değişikliğin yeni ve farklı koşullar altında da görülüp görülmediğinin ortaya konmasıdır. Gast (2010), araştırma alanında yineleme yapmanın; (a) Önceki çalışma bulgularının güvenilirliğini sınamak (bir anlamda araştırmaların iç geçerliğini artırmak), (b) Bulguların genellenebilirliğini sınamak (bir anlamda araştırmanın dış geçerliğini artırmak) ve (c) Önceki araştırmalardan hareketle ele alınan konuyla ilgili olarak bağlam içinde sıra dışı durumları belirlemek amacıyla

Kaynakça

Baer, D. M. (1977). Perhaps it would be better not to know everything. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*, 167-172.

Barlow, D. H., ve Hersen, M. (1984). *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (2. baskı). Boston: Allyn & Bacon.

Best, J. W., ve Kahn, J. V. (1998). *Research in education* (8. baskı). Boston: Allyn & Bacon.

Campell, D. T., ve Stanley, I. C. (1966). *Experimental and quasi experimental designs for research.* Chicago: Rand McNally (Aktaran: Best ve Kahn, 1998).

Gast, D. L. (2010). Replication. D. L. Gast (Editör). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. (s: 110-128). New York: Rutledge.

Harris, M. B., (1998). *Basic statistics for behavioral science research* (2. baskı). Boston: Allyn & Bacon.

Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings.* New York: Oxford University Press.

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research.* Boston: Allyn and Bacon.

Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., ve Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings.* Belmont, CA: Thomson Learning.

Sadish, W. R., Cook, T. D., ve Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi experimental designs for generalized causal inference.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Wiersma, W. (1995). *Research methods in education: An introducton* (6. baskı). Boston: Allyn & Bacon.

7. BÖLÜM

A-B Modelleri

Elif Tekin-İftar

A-B MODELLERİ

Geriye çekme modeli olarak da bilinen **A-B-A-B modeli** bir uygulamanın etkilerini deneysel kontrole dayalı olarak ortaya koyabilen en temel tek-denekli deneysel modellerin ilkidir. A-B-A-B modelleri özel eğitim ile ilişkili pek çok alanda kullanılagelmiştir ve bu modellerde uygulamanın geriye çekilmesi esası söz konusudur. Modelde uygulama en az iki kez geriye çekilerek uygulamanın etkisi ortaya konur. Hemen tüm deneysel araştırma modellerinde amaç, uygulamanın gerçekleştirildiği durumlar ile gerçekleştirilmediği durumları karşılaştırmaktadır. Eşdeğer zaman örneklemi modeli, zaman serileri modeli (time series model), çok yinelemeli kesintili zaman serileri modeli (interrupted time series with multiple replications) ve tersine çevirme modeli isimleri, A-B-A-B modelliyle eşanlamlı olarak kullanılmaktadır (Baer, Wolf ve Risley, 1968; Barlow, Hayes ve Nelson, 1984; Campbell ve Stanley, 1963; Cook ve Campbell, 1979). **Tersine çevirme modeli** ve **geriye çekme modeli** bunlar arasında sıklıkla kullanılanlardır. Tersine çevirme modeli ilk olarak Baer ve meslektaşları tarafından 1968 yılında kullanılmıştır ve söz edilen kullanımda bağımsız değişkenin uygulamasına son verildiğinde bağımlı değişkenin başlama düzeyi evresindeki performansa benzeyeceği ileri sürülmüştür. Bir başka görüşe göre ise, tersine çevirme modeli başlama düzeyi evresinde yapılanların tam tersinin uygulama evresinde gerçekleştirilmesi, diğer bir deyişle, yapılmaması olarak yorumlanmaktadır. Aslında kimi uzmanlar kavram olarak geriye çekme modeli kullanımının daha doğru olduğunu ileri sürmektedirler (Gast ve Hammond, 2010; Kazdin, 1982; Richards, Taylor, Ramasamy ve Richards, 1999). Leitenberg (1973), geriye çekme ve tersine çevirme terimlerinin eşanlamlı kullanılmaması gerektiğini, tersine çevirme ile uygulama evresinde yapılanların tam tersinin yapıldığını ifade etmiştir. Kitabın yazarları ve editörü, tek-denekli araştırmalarda kavram karmaşasına ya da yanlış anlaşılmalara yer vermeden tek-denekli araştırma modellerinin anlaşılmasını sağlamayı hedeflemişlerdir. Dolayısıyla, yukarıda değinilen isimler ve farklılıklara ilişkin açıklamalar teorik konular olmakla birlikte; isimler ve farklılıkları ne olursa olsun A-B modellerinin tümünde amaç, araştırmaya katılan her bir katılımcıda bağımsız değişkenin iki ya da daha fazla evrede uygulanıp başlama düzeyi evresine geri dönülmesiyle bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. A-B-A-B modeli ismiyle bilinen modelde A başlama düzeyi evresini, B ise uygulama evresini ifade etmektedir.

Geriye çekme modelinde yer alan A-B uygulaması tüm tek-denekli araştırma modellerinin temelini oluşturur. Daha önce de ifade edildiği gibi, tek-denekli araştırma modellerinde amaç, başlama düzeyi ile uygulama evresinin yinelenen ölçümler alınarak karşılaştırılmasıdır. Geriye çekme modeli, deneysel kontrolü bir diğer deyişle bağımlı değişken ile bağımsız

değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisini güçlü bir biçimde ortaya koyan bir modeldir. Çünkü, model gereği geriye çekme modelinde dış etmenler ve olgunlaşma etmeni gibi iç geçerliği etkileyen etmenler bağımsız değişkenin uygulanması ve çekilmesiyle güçlü bir şekilde kontrol altına alınabilmektedir. Bu noktayı biraz daha ayrıntılı olarak açıklamak gerekirse, örneğin zihinsel yetersizliği olan birkaç çocuğa günlük yaşam becerisi öğretiminin hedeflendiğini varsayalım. İlk A-B uygulamasında görülen değişikliğin ikinci A-B uygulamasında da bağımsız değişken dışındaki diğer olası değişkenlerden kaynaklanabileceği ve tüm katılımcılarda bu değişikliklerin şansa bağlı olarak tam da uygulama evresinde gerçekleşebilecek olmasının, bir olasılık olmakla birlikte son derece düşük bir olasılık olduğunu belirtmekte yarar vardır. Geriye çekme modelini daha iyi anlayabilmek için öncelikle tüm tek-denekli araştırma modellerine kaynaklık eden A-B modeline yer verilmesi uygun olacaktır. Ancak, A-B modelinin tanıtımına geçmeden önce genel olarak A-B modellerinde A ve B sembollerinin kullanımı konusuna açıklık getirilmesi hedeflenmiştir. Bilindiği gibi, bu semboller yaygın olarak A-B-A-B biçiminde kullanılmaktadır. A başlama düzeyi evresini B ise uygulama evresini ifade etmek üzere kullanılmaktadır. Çoğu araştırmacı, A ve B sembolleri arasında "-" kullanarak deneysel evrelerde bir değişiklik yapıldığını ifade eden kullanımı yeğlemektedir (Gast ve Hammond, 2010; Kazdin, 1982; Kennedy, 2005; Richards ve diğ., 1999). Bir bakışta okuyucuya daha fazla bilgi verdiği düşünüldüğü için kitabınızda da A-B-A-B kullanımı tercih edilmiştir.

A-B MODELİ

A-B modeli en temel tek-denekli araştırma modelidir. Tüm tek-denekli araştırma modellerine kaynaklık etmekle birlikte öğretim modeli olarak da adlandırılan A-B modeli, ne yazık ki deneysel kontrol açısından tüm modeller içinde en zayıf yarı deneysel modeldir. A-B modelinde amaç, başlama düzeyi evresinde toplanan veriler ile uygulama sırasında toplanan verilerin karşılaştırılmasıdır. Ancak, bu karşılaştırmaya dayalı olarak bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişki ortaya konulamamaktadır. A-B modelinde bağımsız değişkenin uygulanmasıyla birlikte bağımlı değişkende bir değişiklik olabilir, ikinci bir A evresi düzenlenmediğinde bu değişikliğin yalnızca ve yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığını ileri sürmek güç bir durumdur. B evresinde görülen olası bir değişiklik bağımsız değişken dışındaki herhangi bir durumdan da kaynaklanıyor olabilir. Bu durumu daha iyi anlayabilmek için Şekil 7.1'de yer alan grafiği incelemek yerinde olacaktır.

Kaynakça

Baer, D. M., Wolf, M. M., ve Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 91-97.

Barlow, D. H., Hayes, S. C., ve Nelson, R. O. (1984). *The scientist practitioner: Research and accountability in clinical and educational settings*. NY: Pergamon Press.

Blackhurst, A. E., Schuster, J. W., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1995). *The single subject advisor. Field Test Version*. Lexington, KY: University of Kentcuky.

Campbell, D., ve Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand-McNally.

Cook, T. D., ve Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Gast, D. L., ve Hammond, D. (2010). Withdrawal and reversal designs. D. L. Gast (Editör). *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s: 234-275) New York: Routledge.

Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. New York: Routledge.

Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings.* New York: Oxford University Press.

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. Boston: Allyn & Bacon.

Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Leitenberg, H. (1973). The use of single-case methodology in psychotherapy research. *Journal of Abnormal Psychology, 82*, 87-101 (Aktaran: Gast, 2010).

Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., ve Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings.* Belmont, CA: Thomson Learning.

Riley-Tillman, T. C., ve Burns, M. K. (2009). *Evaluating educational interventions: Single case design fopr measuring response intervention*. NY: Guildford Press.

Tawney, J. W., ve Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Colombus, OH: Charles E. Merrill.

8. BÖLÜM

Çoklu Başlama Düzeyi Modelleri

Elif Tekin-İftar

ÇOKLU BAŞLAMA DÜZEYİ MODELLERİ

Çoklu başlama düzeyi modelleri bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla bağımlı değişken (durum) üzerinde değerlendirmeyi amaçlayan araştırma modelidir. En sık kullanılan tek-denekli araştırma modellerinden bir tanesidir. A-B-A-B modellerine alternatif olarak geliştirilmiştir; ancak, tüm tek-denekli araştırma modellerinde olduğu gibi başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi düzenleme ilkesine göre geliştirilmiştir. Dolayısıyla, çoklu başlama düzeyi modellerinde de diğer tek-denekli araştırma modellerinde olduğu gibi bağımsız değişkenin etkililiği başlama düzeyi evresi verileri ile uygulama evrelerindeki verilerin karşılaştırılmasıyla belirlenmektedir. Çoklu başlama düzeyi modelleri ilk olarak Baer, Wolf ve Risley (1968) tarafından kullanılmıştır. Çoklu başlama düzeyi modellerinin diğer tek-denekli araştırma modellerinden ayrıldığı nokta, çoklu başlama düzeyi modellerinde yukarıda açıklanan bu karşılaştırmanın üç farklı bağımlı değişkende ve her birinde sırayla, ard-zamanlı olarak, gerçekleştirilmesidir. Hemen yeri gelmişken değinmekte yarar olan bir nokta kimi kaynaklarda bu karşılaştırmanın iki ya da daha fazla bağımlı değişkenle yapılabileceği açıklamasıdır (Alberto & Troutman, 2009; Kazdin, 1982; Kennedy, 2005). Ancak, iki bağımlı değişkenle bağımsız değişkenin etkisinin ele alınması durumunda işlevsel ilişki için gerekli olan tahminde bulunma ve doğrulama süreçlerinin yerine getirildiği yineleme sürecinin gerçekleştirilmediği akılda tutulmalıdır.

Çoklu başlama düzeyi modellerinde uygulama etkisi bağımsız değişkenin farklı bağımlı değişkenler üzerinde (örn., kişiler, davranışlar, ortamlar) ve farklı zamanlarda uygulanmasıyla belirlenir. Her bir bağımlı değişkene bağımsız değişken uygulandıkça istendik değişiklik gerçekleşiyorsa ve söz konusu etki sırasıyla tüm bağımlı değişkenlerde görülüyorsa görülen bu etkinin bağımsız değişkenden kaynaklandığı söylenir. Anımsayacağınız gibi, bağımsız değişken dışında başka bazı durumlar da bağımlı değişkende istendik değişikliğe yol açabilmektedir. Ancak, üç bağımlı değişkende de rastlantısal olarak bağımsız değişken dışındaki diğer değişkenlerin araştırmada uygulanan bağımsız değişkenin uygulandığı evrede ortaya çıkarak etkili olması düşük bir olasılıktır.

Çoklu başlama düzeyi modellerinin kullanımının sıklıkla tercih edildiği yukarıda açıklanmıştır. Sıklıkla tercih edilmesinin en önemli gerekçesi çoklu başlama düzeyi modellerinin etkili olan bir uygulamayı geriye çekmeyi ya da tersine çevirmeyi gerektirmemesidir. Bu nedenle, etik açıdan bu anlamda bir sorun taşımamaktadır. Diğer taraftan yine de çoklu başlama düzeyi modellerinin öncelikle tercih edilmemesi gereken bir tek-denekli araştırma modeli olduğuna ilişkin tartışmalar da yürütülmektedir. Modelde ilk durumda uygulamaya başlandığında geriye kalan durumlarda uzun süreli başlama düzeyi verisi toplanmaktadır. Birinci durumda bağımsız değişken uygulanırken, geriye kalan

diğer durumlarda uzun süreli olarak başlama düzeyi verisi toplamak özellikle kendine ve başkalarına zarar verme gibi davranışlar söz konusu olduğunda önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu gibi durumlarda bu modelin kullanılması tercih edilmemeli, alternatif modeller kullanılmalıdır.

Özet olarak, çoklu başlama düzeyi modellerinin kullanımının teknik olarak tercih edildiği durumlar vardır. Bunlar, etkili olan bir uygulamanın geri çekilmesinin etik açıdan sakıncalı olması, doğal ortamlarda davranış değiştirme ya da öğretime birden fazla durum, kişi ya da ortamda gereksinim duyulması, bağımsız değişkenin geriye çekilmesinin mümkün olmadığı durumlar olması ve bağımlı değişkenin geriye dönüşü olmayan bir davranış olması olarak sıralanabilir. Bu gibi durumlarda araştırmacı çoklu başlama düzeyi modellerinden o durum için en uygun olanını kullanmalıdır.

Çoklu başlama düzeyi modellerinde her durum (davranış, katılımcı, ortam) için eşzamanlı olarak başlama düzeyi evresi düzenlenerek çalışmanın ilk gününden itibaren veri toplanmaya başlanır ve uygulama bitinceye değin veri toplanır. Daha önce de söz edildiği gibi, model iki evreden oluşur ve birinci durumda gerçekleştirilen bu evreler diğer durumlarda da ard-zamanlı olarak (gecikmeli) sırayla gerçekleştirilir. Çoklu başlama düzeyi modelleri uygulama açısından A-B modeli gibi düşünülmelidir ve tekrarlamak gerekirse birinci durumda gerçekleştirilen A-B uygulamaları ard-zamanlı olarak ikinci ve üçüncü durumlarla da gerçekleştirilir.

Çoklu başlama düzeyi modellerinde ilk önce uygulama, öğretim yapılacak üç durum, diğer deyişle üç bağımlı değişken, belirlenir. Bu bağımlı değişkenler birbirlerinden bağımsız ancak işlevsel olarak birbirlerine benzer olmalıdır. Her üç durumda da başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanır. Birinci durumun başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra öğretime geçilir. Diğer durumlarda başlama düzeyi evresine devam edilir ve bağımlı değişkene ilişkin veri toplanır. Birinci durumda bağımlı değişkende ölçütü karşılar düzeyde performans sergilenmeye başlar başlanmaz ikinci durumda başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edilmişse öğretime geçilir. Üçüncü durumda ise, başlama düzeyi evresine devam edilir. İkinci durumda bağımlı değişkende ölçüt karşılanmaya başlar başlamaz üçüncü durumda başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edilmişse öğretime geçilir. Üçüncü durumda bağımlı değişkende ölçüt karşılanıncaya değin öğretime devam edilir. Yukarıda çoklu başlama düzeyi modellerine ilişkin yapılan açıklamaları daha iyi anlayabilmek için Şekil 8.1'de yer alan çoklu başlama düzeyi modeli grafiği incelemek yerinde olacaktır.

Kaynakça

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Baer, D. M., Wolf, M. M., ve Risley, T. R (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 91-97.

Blackhurst, A. E., Schuster, J. W., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1995). *The single subject advisor. Field Test Version*. Lexington, KY: University of Kentcuky.

Chirst, T. H. (2007). Experimental control and threats to internal validity of concurrent and nonconcurrent multiple-baseline designs. *Psychology in the School, 44*, 451-459.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Gast, D. L., ve Ledford, J. (2010). Multiple baseline and multiple probe designs. D. L. Gast (Editör). *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s: 276-328) New York: Routledge.

Harvey, M. T., May, M. E., ve Kennedy, C. H. (2004). Nonconcurrent multiple baseline designs and the evaluation of educational systems. *Journal of Behavioral Education, 13*, 267-276.

Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings.* New York: Oxford University Press.

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. Allyn and Bacon: Boston.

Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Murphy, R. J., ve Brayn, A. J. (1980). Multiple-baseline and multiple-probe designs: Practical alternatives for special education, assessment and evaluation. *Journal of Special Education, 4*, 325-335.

Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., ve Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings.* Belmont, CA: Thomson Learning.

Tawney, J. W., ve Gast, D. L(1984). *Single subject research in special education*. Colombus, OH: Charles E. Merrill.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied bahevior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon Inc.

9. BÖLÜM

Çoklu Yoklama Modelleri

Elif Tekin-İftar

ÇOKLU YOKLAMA MODELLERİ

Bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan **çoklu yoklama modelleri** çoklu başlama düzeyi modellerinin bir uyarlamasıdır. Kitabınızın bir önceki bölümünde açıklandığı gibi, bu modelin kitabınızda ayrı bir bölüm olarak ele alınması, çoklu yoklama modellerinin alanyazında sıkça kullanılmasına bağlıdır. Çoklu yoklama modeli çoklu başlama düzeyi modellerine çok fazla benzemekle birlikte çoklu başlama düzeyi modelinden ayrıldığı en temel özelliği çoklu yoklama modelinde sürekli başlama düzeyi verisi toplanmamasıdır**.**

Çoklu yoklama modelinde başlama düzeyi evresinde zaman zaman veri toplanır ve bu oturumlara **yoklama** ismi verilir. Yoklama, **deneme**, **evre** gibi kavramlar sıkça karıştırılan kavramlardır. Bu nedenle, yeri gelmişken her birisi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Yoklama sadece bir oturum değerlendirme yapılması olarak tanımlanır. Yoklama ve oturum kavramları birbirleriyle eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Örneğin, zihinsel yetersizliği olan bir çocuğa saçına şekil verme davranışının öğretilmesinin hedeflendiği durumda yapılacak olan değerlendirmede çocuktan saçına şekil vermesini isteme bir yoklama oturumu için örnek olarak verilebilir. Bir yoklama oturumunda yalnızca bir deneme olabileceği gibi çok sayıda deneme de yer alabilir. Yukarıda verilen örnekte bir denemenin yer aldığı anlaşılmaktadır. Araştırmacı, bir yoklama oturumunda çocuktan üç kez arka arkaya saçına şekil vermesini isteseydi bu durumda bu yoklama oturumunda üç deneme yer alacaktı. Bir yoklama oturumunda yalnızca bir denemeye yer verilmişse o denemede katılımcının verdiği tepki, doğru tepki sayısı ya da yüzdesi olarak grafiğe işlenir. Örneğin, saça şekil verme davranışının 10 basamaktan oluştuğunu varsayalım. Çalışmada çocuğun bir oturumda bu davranışın 6 basamağını doğru sergilemiş olduğunu düşünelim. Grafiğe doğru sergilenen basamak sayısı işlenecekse bu durumda bu oturum için 6, yüzde işlenecekse %60 değeri veri olarak girilmelidir. Bir yoklama oturumunda üç denemenin yer alması durumunda ise, araştırmacı üç denemede verilen tepkilerin ortalamasını grafiğe işlemelidir. Örneğin, katılımcının birinci denemede 6, ikinci denemede 8, üçüncü denemede 10 basamağı da doğru olarak sergilediğini düşünelim. Bu durumda bu yoklama oturumu için bu üç denemede gösterilen performansın ortalaması olan 8 ya da %80 değeri grafiğe işlenir. Grafikte işaretlenen bu veri noktasından ise, o yoklama oturumunda katılımcının 10 davranıştan ortalama 8'ini ya da %80'nini doğru sergilediği anlaşılır. Evre ise, değişik zamanlarda düzenlenen yoklama oturumlarının oluşturduğu bir deneysel döneme verilen isimdir. Daha iyi anlaşılabilmesini sağlayabilmek üzere evre için tek-denekli araştırmaların özünü oluşturan başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi örnek olarak verilebilir. Bildiğiniz gibi, özel bazı durumlar dışında hemen her zaman başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde etmek üzere

değişik zamanlarda veri toplanır. İşte bu evrede yer alan her bir veri noktası bir yoklamadır ve bu yoklamaların bir araya gelmesi ise evreyi oluşturmaktadır.

Saça şekil verme davranışının öğretimine geri dönülecek olursa, çocuğun başlama düzeyindeki performansını belirlemek üzere araştırmacının hafta içi her gün günde 3 deneme sunarak değerlendirme yaptığını varsayalım. Her gün düzenlenen bu oturumalar yoklama oturumudur ve sunulan örnekten bir yoklama oturumunda üç denemenin yer aldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, bu durumda da katılımcının bir oturumda verdiği doğru tepkilerin ortalaması (birden fazla deneme olması durumunda) hesaplanmalıdır. İşte evre bu yoklama oturumlarının bir araya geldiği döneme denilmektedir.

Çoklu yoklama modellerinde de, tıpkı çoklu başlama düzeyi modellerinde olduğu gibi uygulamanın geriye çekilmesi gerekli değildir. Bu nedenle, bu model için de hedef davranışın geriye dönüşü olan ya da olmayan bir davranış olması önemli değildir. Ayrıca, model artırılmak ya da azaltılmak istenen tüm davranışlar için uygun bir modeldir.

Anımsayacağınız gibi, çoklu başlama düzeyi modellerinin en önemli sınırlılığı tüm davranışlar için başlama düzeyi evresinde sürekli olarak veri toplamayı gerektirmesidir. Özellikle en son müdahale sunulması planlanan davranışlarda uygulama evresine geçmek çok uzun bir süre alabilmektedir ve bu durum hem iç geçerliği etkileyen etmenlerin daha fazla risk oluşturması hem de etik bazı nedenlerle (katılımcıda sürekli başlama düzeyi verisi toplamak uygulama sunmayı geciktirebilir) istendik bir durum değildir. Bu nedenle, çoklu başlama düzeyi modellerindeki bu sınırlılığı ortadan kaldırabilmek ve pratikte daha kolay bir süreç izleyebilmek üzere çoklu yoklama modelleri geliştirilmiştir.

Çoklu başlama düzeyi modellerinde olduğu gibi, çoklu yoklama modellerinde de iki temel önkoşul özellik vardır. Bildiğiniz gibi, bu önkoşul özellikler modelde deneysel kontrolün sağlanması açısından son derece önemlidir. Bu önkoşul özellikler durumların birbirlerinden bağımsız olması ve işlevsel olarak benzer olması gerektiğidir. Önkoşul özellikler hakkında daha ayrıntılı bilgi için kitabınızın 8. bölümünü inceleyebilirsiniz.

Çoklu yoklama modelleri üç grupta toplanır: (a) **davranışlar arası çoklu yoklama modeli**, (b) **denekler arası çoklu yoklama modeli** ve (c) **ortamlar arası çoklu yoklama modeli**. Her üç modelde de üç ya da daha fazla bağımlı değişken belirlenerek, bu bağımlı değişkenlerin üzerinde bağımsız değişkenin etkisi incelenir.

Çoklu yoklama modellerinin hangisi kullanılırsa kullanılsın model iki biçimde tasarlanabilir. Bunlar **yoklama denemeli çoklu yoklama modelleri** (multiple probe with probe trials) ve **yoklama evreli çoklu yoklama modelleri**

Kaynakça

Blackhurst, A. E., Schuster, J. W., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1995). The single subject advisor. Field Test Version. Lexington, KY: University of Kentcuky.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (1987). *Applied behavior analysis.* Columbus, OH: Merrill.

Gast, D. L., ve Ledford, J. (2010). Multiple baseline and multiple probe designs. D. L. Gast (Editör). *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s: 276-328) New York: Routledge.

Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings.* New York: Oxford University Press.

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. Boston, MA: Pearson/Allyn Bacon.

Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., ve Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings.* Belmont, CA: Thomson Learning.

Tawney, J. W., ve Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Colombus, OH: Charles E. Merrill.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). Effective teaching principles and procedures of applied bahevior analysis with exceptional students. Boston: Allyn and Bacon Inc.

10. BÖLÜM

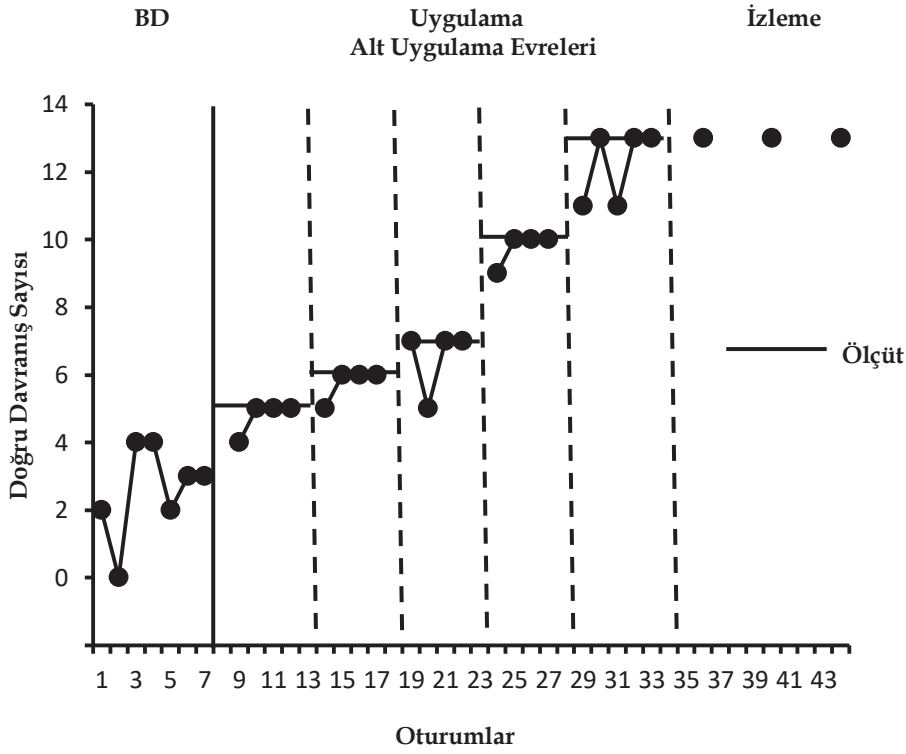
Değişen Ölçütler Modeli

Elif Tekin-İftar

DEĞİŞEN ÖLÇÜTLER MODELİ

Değişen ölçütler modeli bir davranış üzerinde bir dizi uygulamanın etkisinin yavaş yavaş gösterilmesinin planlandığı modeldir. Bu isimle olmasa da ilk olarak 1960 yılında Sidman tarafından kullanılmıştır. İlk olarak bu ismin Hall (1971) tarafından kullanıldığı ve Weis ile Hall (1971) tarafından ise bir çalışma yürütülerek yayın yapıldığı bilinmektedir. 1976 yılında ise, Hartman ve Hall tarafından modelin kavramsallaştırıldığı görülmektedir (akt: McDougall, 2005; McDougall, Hawkins, Brady ve Jenkins, 2006). Bu modelde ele alınan hedef davranışın, ölçütü karşılayacak şekilde yavaş yavaş değişmesi (artması ya da azalması) planlanır. Örneğin, fizyoterapi kapsamında egzersiz yapan bir çocuğun egzersiz yapma süresini arttırmak için pekiştirme kullanılması durumunda çocuk egzersizde ölçütü karşıladığında (belirlenen sürelerde) pekiştireç kazanır. Değişen ölçütler modeli kullanılarak yürütülen çalışmalara bir örnek olarak ayrılık kaygısı yaşayan bir çocuğun anneden uzakta geçirdiği zamanın artırılmasının çocuğun kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin ele alındığı çalışma verilebilir (Flood ve Wilder, 2004). Bir diğer örnek çalışmada, önerilen tıbbi tedavi konusunda bir ergenin işbirliği kurma düzeyinin arttırılması hedeflenmiştir (Gorski ve Westbrook, 2002). Son olarak, kronik olarak yemek yemeyi reddeden bireylerin yiyecek kabul etme düzeylerini arttırmak üzere geliştirilen uygulama paketinin etkilerini, değişen ölçütler modeli kullanılarak sınayan çalışmalara rastlanmıştır (Kahng, Boscoe, ve Byrne, 2003; Luiselli, 2000). Değişen ölçütler modeli ile ilgili az sayıda yayımlanmış çalışma olmasına rağmen bu çalışmaların bazılarında değişen ölçütler modelinin çoklu başlama düzeyi modelleri içinde tasarlandığı ya da bu modelle birlikte kullanıldığı görülmektedir (Hinerman, Jenson, Walker ve Petersen, 1982; Paniagua, Pumariega ve Black, 1988).

Değişen ölçütler modelinde iki temel evre vardır. Bunlar; başlama düzeyi evresi ve uygulama evresidir. Değişen ölçütler modelini diğer tüm modellerden ayıran en önemli nokta bu modelde davranıştaki değişikliğin yavaş yavaş gerçekleşmesinin hedeflenmesidir (Barlow ve Hersen, 1984; Billingsley, 2011; Kazdin, 1982; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Bu hedefe ulaşabilmek için ise, uygulama evresi alt evrelere bölünür ve her bir **alt uygulama evresi** için bir ölçüt belirlenir. Modelde tahminde bulunma, doğrulama ve yineleme sürecini tamamlayabilmek için başlama düzeyine ek olarak en az üç alt uygulama evresi planlanır. Her bir alt uygulama evresi için ölçütler belirlenir ve bu ölçütlere **ara ölçüt** denir. Uygulama sonunda **ana ölçüte** ulaşmak hedeflenir. Değişen ölçütler modelini daha iyi anlayabilmek için Şekil 10.1'deki grafiği incelemek yerinde olacaktır.



Şekil 10.1 *Değişen ölçütler modeli grafik örneği*

*Hartman ve Hall (1976) değişen ölçütler model*ini çoklu başlama düzeyi modellerinin bir uyarlaması olarak ele almışlardır. Ancak, çoklu başlama düzeyi modellerinde en az üç davranışta öğretim ya da değişiklik hedeflenirken değişen ölçütler modelinde bir hedef davranışta değişiklik hedeflenir. Diğer taraftan değişen ölçütler modelinin geriye çekme modellerinin bir uyarlaması olduğu da ifade edilmektedir (Richards, Taylor, Ramasamy ve Richards, 1999). Böyle yorumlanmasının nedeni, modelde başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi olmak üzere iki temel evre olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak, geriye çekme modelinin tersine bu modelde başlama düzeyi evresine geri dönmek gerekmemekte ve uygulama evresinde ise farklı ölçütleri olan alt uygulama evreleri düzenlenmektedir. Daha önce de açıklandığı gibi, her bir alt uygulama evresinde hedef davranışta hedeflenen ana ölçüte ulaşabilmek üzere ana ölçütün yaklaşığı olan bir dizi ara ölçütler belirlenmektedir.

Değişen ölçütler modeli katılımcıların halihazırda dağarcığında bulunan bir davranışta bir uygulamanın etkilerinin yavaş yavaş gözlenmesi

Kaynakça

Barlow, D. H., ve Hersen, M. (1984). *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (2. baskı). New York: Pergamon Press.

Billingsley, F. F. (2011). Changing criterion designs. R. E. O'Neill, J. McDonnell, F. F. Billinglesy, ve W. R. Jenson (Editörler). *Single case research designs in educational and community settings* (s: 117-136). New York: Pearson.

Blackhurst, A. E., Schuster, J. W., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1995). *The single subject advisor. Field Test Version*. Lexington, KY: University of Kentcuky.

Flood, W. A., ve Wilder, D. A. (2004). The use of differential reinforcement and fading to increase time away from a caregiver in child with separation anxiety disorder. *Education and Treatment of Children, 27*, 1-8.

Gast, D. L., ve Ledford, J. (2010). Multiple baseline and multiple probe designs. D. L. Gast (Editör). *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s: 276-328) New York: Routledge.

Gorski, J. A. B., ve Westbrook, A. C. (2002). Use of differential reinforcement to treat medical non-compliance in a pediatric patient with leuko-cyte adhesion defficieny. *Pediatric Rehabilitation, 5*, 29-35.

Hall, R. V. (1971). Managing behavior: Behavior modification, the measurement of the behavior (Akt: McDougall ve diğ., 2006).

Hartman, D. P., ve Hall, V. (1976). The changing criterion design. *Journal of Applied Behavior Analysis, 9*, 527-532.

Hinerman, P. S., Jenson, W. R., Walker, G. R., ve Petersen, B. S. (1982). Positive practice overcorrection combined with additional procedures to teach signed words to an autistic child. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 12*, 253-263.

Kahng, S., Boscoe, J. H., ve Byrne, S. (2003). The use of an escape contingency and a token reinforcement economy to increase food acceptance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36,* 349-353.

Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings.* New York: Oxford University Press.

Luiselli, J. K. (2000). Cueing, demand fading, and positive reinforcement to establish self-feeding and oral consumption in a child with chronic food refusal. *Behavior Modification, 24*, 348-358.

McDougall, D. (2005). The range-bound chaging criterion design. *Behavioral Interventions, 20*, 129-137.

McDougall, D. (2006). The distributed criterion design. *Journal of Behavioral Education, 15,* 237-247.

McDougall, D., Hawkins, J., Brady, M., ve Jenkins, A. (2006). Recent innovations in the changing criterion design: Implications for research and practice in special education. *The Journal of Special Education, 40*, 2-15.

Paniagua, F. A., Pumariega A. J., ve Black, S. A. (1988). Clinical effects of correspondence training in the management of hyperactive children. *Behavioral Residential Treatment, 3*, 19-40.

Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., ve Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings.* Belmont, CA: Thomson Learning.

Sidman, M. (1960). *Tactics of scientific research.* New York: Basic Books.

Weis, L., ve Hall, R. V. (1971). Modification of cigarette smoking through avodiance of punishments (Akt: McDougall ve diğ., 2006).

11. BÖLÜM

Karşılaştırmalı Tek-Denekli Araştırma Modelleri

Elif Tekin-İftar

KARŞILAŞTIRMALI TEK-DENEKLİ ARAŞTIRMALAR

İki ya da daha fazla bağımsız değişkenin birbirinden bağımsız olarak etkililiklerine ilişkin geçerli ve güvenilir bulguların olması durumunda bu bağımsız değişkenlerin standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak karşılaştırıldığı tek-denekli araştırma modellerine **karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri** denir. Karşılaştırma araştırmaları ile **etkililik araştırmaları** arasında mantıksal açıdan farklılıklar vardır. Aslında, her iki araştırma uygulamasında da bir karşılaştırma söz konusudur. Etkililik çalışmaları analitik çalışmalar olup çeşitli kontrol edici değişkenlerin kontrol altına alınarak bir uygulamanın olası etkilerinin araştırıldığı araştırmalardır. Bu yönüyle bu araştırmalarda da karşılaştırma yapılmaktadır. Bu karşılaştırma özellikle tek-denekli araştırmalarda uygulamanın gerçekleştirildiği uygulama evresi verileri ile başlama düzeyi evresinde toplanan verilerin karşılaştırılması biçiminde planlanır (Johnston, 1988). Bu karşılaştırma A-B-A-B modellerinde olduğu gibi katılımcı içinde yinelenerek yapılabileceği gibi, çoklu başlama düzeyi ya da çoklu yoklama modellerinde olduğu gibi hem katılımcı içi hem de katılımcılar arasında yineleme yapmak yoluyla da gerçekleştirilebilir. Dolayısıyla, etkililik araştırmaları için ifade edilebilecek en genel tanım bu araştırmalarda kontrol edici değişkenleri belirlemek ve bu değişkenlerin olası etkilerini anlamaktır denilebilir. Karşılaştırma araştırmaları ise, daha çok stratejik düzeyde analiz yapmayı gerektiren araştırmalardır. Bu araştırmalarda en az iki uygulamanın ya da bir uygulamada yaratılan yöntemsel değişikliğin üzerinde çalışılan değişken/değişkenlerde etki yaratıp yaratmadıkları ve bu etkilerin ne düzeyde farklılaştıkları incelenir. Burada yapılan karşılaştırma hem uygulama ile başlama düzeyi evresindeki verilerin karşılaştırılmasını hem de uygulama evresinde uygulanan farklı uygulamalara ilişkin elde edilen uygulama evresi verilerinin karşılaştırılmasını içerir.

Karşılaştırma araştırmaları ile etkililik araştırmaları arasındaki bir diğer farklılık da araştırma soruları açısından görülmektedir. Etkililik araştırmalarında yöneltilen sorular doğrudan üzerinde çalışılan davranışa yöneliktir. Oysa karşılaştırma araştırmalarında üzerinde çalışılan davranışta istendik değişikliği yaratmakta hangi uygulamanın daha güçlü olduğu sorusu yöneltilmektedir. "Daha güçlü" ifadesiyle hangisinin daha etkili ve/veya verimli olduğunun sınandığı akılda tutulmalıdır. Bu konunun daha iyi anlaşılabilmesi için etkililik araştırmasına bir örnek olarak, araştırmacının mola tekniğinin başkalarının eşyalarını izinsiz karıştırma davranışını azaltma üzerindeki etkilerini incelemesi verilebilir. Bir karşılaştırma araştırmasında ise, araştırmacı mola tekniği ile tepkinin bedeli tekniklerinin başkalarının eşyalarını izinsiz karıştırma davranışını azaltmada daha etkili ve/veya verimli olduğu sorusuna yanıt bulmaya çalışır. Ayrıca, karşılaştırma

araştırmalarında bazen de davranıştaki değişiklikten daha çok ölçme, verilerin analizi gibi konulardaki uygulama farklılıkların karşılaştırılması hedeflenebilir. Davranış üzerindeki etkilerinden daha çok sürece ilişkin bir karşılaştırmayı gerektirdiği için uygulamalı araştırmalar açısından ilk bakışta farklı olarak değerlendirilebilir. Ancak ölçme ve verilerin analizi gibi süreçlerle ilgili de karşılaştırma yapmanın gerekli olduğu durumlar vardır ve bu noktada deneysel bir karşılaştırma yapılması araştırma alanyazını açısından bir sorun oluşturmaz (Wolery, Gast, ve Hammond, 2010).

Karşılaştırma araştırmaları her dönemde popüler olan araştırmalardır ve hem davranış kontrolü hem de etkili öğretim konularında çok sayıda karşılaştırma araştırmasına ulaşmak mümkündür. Davranış kontrol tekinlerinden mola tekniği ve tepkinin bedeli (örn., Burchard ve Barrera, 1972; Gresham, 1979), ayrımlı pekiştirme ile sönme (örn., Mazaleski, Iwata, Vollmer, Zarcone, ve Smith, 1993; Patel, Piazza, Martinez, Volkert ve Christtine, 2002) uygulamalarının etkililiklerini karşılaştıran araştırmalara örnek olarak verilebilir. Yine aynı şekilde farklı pekiştirme tariflerinin öğrenme/davranış değiştirme üzerindeki etkileri (örn., Roll, Higgins ve Badger, 1996) ya da tepki ipucu yöntemlerinin karşılaştırıldığı (örn., Head, Collins, Schuster ve Ault, 2011; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2002; Kurt ve Tekin-İftar, 2008) çok sayıda çalışma vardır.

Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modellerinde bir yöntemin etkililiğini incelemek üzere geliştirilen tek-denekli araştırma modelleri için geçerli olan tüm kavram ve süreçler geçerlidir. Kitabınızda farklı bölümlerde ifade edildiği gibi tek-denekli araştırmaların özellikleri dört grupta toplanır. Bunlar; (a) **yinelenen ölçümler**, (b) **standart koşullar**, (c) **başlama düzeyi evresi** ve (d) **uygulama evresi** (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tawney ve Gast, 1984; Wolery, Baliley ve Sugai, 1988) olarak ifade edilir. Yinelenen ölçümler bir katılımcıdan standart koşullar altında yinelenen biçimde veri toplanması anlamına gelmektedir. Anımsayacağınız gibi, tek-denekli araştırmalarda farklı evrelerde katılımcılardan toplanan veriler karşılaştırılarak değerlendirme yapılmaktadır. Standart koşullarla ise, tüm oturumların önceden belirlenmiş standart koşullar altında düzenlenmesi ifade edilmektedir. Başlama düzeyi evresi için belirlenen standart koşullar tüm başlama düzeyi oturumları için benzer biçimde uygulanmalıdır. Aynı şekilde uygulama evresi için belirlenen standart koşullar da tüm uygulama oturumlarında benzer biçimde uygulanmalıdır. Başlama düzeyi evresi öncelikle katılımcıların uygulamadan önce bağımlı değişkene ilişkin performansının ne olduğunu belirlemek amacıyla düzenlenmektedir. Ayrıca, başlama düzeyi evresi bağımlı değişkenin ileride göstereceği performansa ve ölçüte ilişkin gerçekçi karar verebilmek açısından düzenlenir. Bu nedenle, başlama düzeyi evresi yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı çok iyi

Kaynakça

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Barlow, D. H., ve Hayes, S. C. (1979). Alternating treatments design: One strategy for comparing the effects of two treatments in a single subject. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, 199-210.

Barlow, D. H., ve Hersen, M. (1984). *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (2. baskı). New York: Pergamon Press.

Burchard, J. D., ve Barrera, F. (1972). An analysis of time out and response cost in a programmed environment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5,* 271-282.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis.* Columbus, OH: Merrill.

Greshman, F. M. (1979). Comparison of response cost and timeout in a special education setting. *Journal of Special Education, 13,* 199-208.

Grow, L. L., Carr, J. E., Gunby, K. V., Charania, S. M., Gonsalves, L., Ktaech, I. A., ve Kisamore, A. N. (2009). Deviations from prescribed prompting procedures: Implications for teratment integrity. *Journal of Behavioral Education, 18*, 142-156.

Head, K. D., Collins, B. C., Schuster, J. W., ve Ault, M. J. (2011). A comparison of simultaneous prompting and constant time delay procedures in teaching state capitals. *Journal of Behavioral Education, 20*, 182-202.

Holcombe, A., Wolery, M., ve Gast, D. L. (1994). Comparative single subject research: Description of designs and discussion of problems. *Topics in Early Childhood Special Education, 16,* 168-190.

Johnston, J. M. (1988). Strategic and tactical limits of comparison studies. *The Behavior Analysit, 11*, 1-9.

Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings.* New York: Oxford University Press.

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. Boston, MA: Pearson/Allyn Bacon.

Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E., Kurt, O., ve Çetin, Ö. (2011). Yüksek ve düşük düzeyde uygulama güvenirliğiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin öğrenme üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11,* 363-381.

Kurt, O., Tekin-İftar, E., ve Ersoy, G. (2011). Peer versus teacher-delivered instruction for promoting learning in students with developmental disabilities in general classrooms. *Yayımlanmamış araştırma raporu.* Eskişehir.

Mazaleski, J. L., Iwata, B. A., Vollmer, T. R., Zarcone, J. R., ve Smith, R. G. (1993). Analysis of the reinforcement and extinction components in DRO contingincies with self injury. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*, 143-156.

Odluyurt, S., Tekin-Iftar, E., ve Adalıoglu, I. (2012). Does tratement integrity matter in promoting learning among children with developmental disabilities? *Topics in Early Childhood Special Education, 32,* 142-150.

Parker, M. A., ve Schuster, J. W. (2002). Effectiveness of simultaneous prompting on the acquisition of observational and instructive feedback stimuli when teaching a heterogeneous group of high school students. *Education and Training in menatl Retardation and Developmental Disabilitis, 37*, 89-104.

Patel, M. R., Piazza, C. C., Martinez, C. J., Volkert, V. M., ve Christtine, S. M. (2002). An evaluation of two differential reinforcement procedures with escape extinction to treat food refusal. *Journal of Applied Behavior Analyisis, 35*, 363-374.

Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., ve Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings.* Belmont, CA: Thomson Learning.

Roll, J. M., Higgings, S. T., ve Badger, G. J. (1996). An experimental comparison of three different schedules of reinforcement of drug abstinence using cigarette smoking as an examplar. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*, 495-505.

Soluaga, D., Leaf, J. B., Taubman, M., McEachin, J., ve Leaf, R. (2008). A comparison of flexible prompt fading and constant time delay for five children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2*, 753-765.

Tawney, J. W., ve Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Colombus, OH: Charles E. Merrill.

Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı-tek-denekli araştırma modelleri. *Özel Eğitim Dergisi*, *2*, 1-12.

Tekin, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2002). Comparison of the effectiveness and efficiency of two response prompting procedures delivered by sibling tutors. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *37,* 283-299.

Tekin-İftar, E., ve Birkan, B. (2010). Small group instruction for students with autism. General case tarining and observational learning. *Journal of Special Education, 44,* 50-63.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Wolery, M., Gast, D. L., ve Hammond, D. (2010). Comparative intervention designs. D. L. Gast (Editör). *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s: 329-381) New York: Routledge.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principals and procedures of applied behavioral analysis with exceptional students*. Boston: Allyn ve Bacon.

12. BÖLÜM

A-B-C Modeli

Elif Tekin-İftar

A-B-C MODELİ

A-B-C modeli değişen koşullar modeli (changing conditions design) ya da çoklu uygulamalar modeli (multitreatment design) olarak da bilinmektedir. İlk olarak Birnbarauer, Peterson ve Solnick (1974) tarafından çoklu uygulamalar modeli ismi ile kullanılmıştır. Bu modelde birbirinden farklı iki uygulama, iki bağımsız değişken vardır. Bu uygulamalar bir bağımlı değişken üzerinde sırayla sınanır. Modelde birinci uygulama bir evrede uygulanır ardından ikinci uygulama evresinde ikinci uygulamaya geçilir. Daha sonra tekrar birinci uygulama ve ardından da ikinci uygulama uygulanmaya başlanır. Bu yineleme çok sayıda düzenlenebilir (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin, 2000; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988).

A-B-C modelinde iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin yavaş dönüşümleri yapılarak geriye dönüşü olan bir bağımlı değişken üzerindeki etkisine bakılır. Modelde bir bağımlı değişken üzerinde en az iki bağımsız değişkenin sınanması planlandığı için üzerinde çalışılacak olan davranışın, bağımlı değişkenin geriye dönüşü olan bir davranış olması gerekir. Böylece, geriye dönüşü olan davranışla çalışılmasından dolayı birinci uygulamanın etkisinin birinci uygulama geriye çekildiğinde ortadan kalkacağı için ikinci uygulamanın uygulamaya konulmasıyla görülecek olan değişikliğin ikinci uygulamadan kaynaklanıyor olduğu sonucu çıkarılır. Diğer bir deyişle, geriye dönüşü olan davranışlarla çalışılarak karşılaştırmalı araştırmalarda görülen geriye dönüşü olmama sorunu kontrol edilmiş olur.

Bu modelde A başlama düzeyi evresini, B birinci bağımsız değişkeni, C ise ikinci bağımsız değişkeni ifade eder ve birinci bağımsız değişken etkili bulunmadığında diğer kaynakların verimli kullanımını sağlamak üzere hemen ikinci bağımsız değişkenin uygulanmasına başlanır. Bağımlı değişken üzerinde etkili olan bağımsız değişken belirleninceye değin modelde yeni bağımsız değişkenlere ilişkin evreler düzenlenir ve bu sürecin sonucunda en etkili olan bağımsız değişkene karar verilir. Bu modelin A-B-A-B modellerinin bir uyarlaması olarak yaygın biçimde A-B-C-B-C olarak tasarlandığı bilinmektedir. Bağımsız değişkenler için kullanılan sembolik gösterim ne olursa olsun araştırmacılar bu modelde uygulama-geriye çekme ve uygulama modelini tasarlamalıdır. Modelde dikkat edilmesi önerilen en önemli nokta yalnızca art arda gerçekleştirilen uygulamaların karşılaştırılması gerektiğidir. Örnekle açıklanacak olursa, A-B-C-B-C gibi bir uygulamada B ve C evrelerinde uygulanan bağımsız değişkenler dikkate alınarak işlevsel ilişki araştırılır. Model A ile B veya A ile C arasında herhangi bir ilişki kurulmasına olanak sağlamaz. Dikkat edilecek bir diğer nokta ise, modelde bağımsız değişkenin geriye çekilmesi esası söz konusu olduğu için yalnızca geriye dönüşü olan davranışlarla çalışılması gereğidir. Ayrıca, modelde bağımsız değişkenin dönüşümü yavaş gerçekleştirilir. Yavaş denilerek gerçekte ne

kastedildiği sorusu akla gelebilir. Bu modelde yavaş dönüşüm ile açıklanmak istenen durum bir bağımsız değişkenle uygulama gerçekleştirildikten diğer bir deyişle o bağımsız değişkenin etkisi sınanarak ortaya konulduktan sonra diğer bağımsız değişkenle uygulamaya başlanmasıdır. Dolayısıyla, birinci bağımsız değişkenin uygulanmasından üç ya da beş oturum sonra diğer değişkenin uygulanmasına geçilmelidir gibi genel geçer bir ölçüt ya da kural ileri sürülememektedir. Bu nedenle bir bağımsız değişken uygulanarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine ilişkin bir görüş elde edildikten sonra diğer bağımsız değişkenin uygulanmasına geçilmelidir.

A-B-C modeli A-B-A-B modeline çok fazla benzemektedir. Her ikisi de bağımsız değişkenin uygulanması, geriye çekilmesi ve tekrar uygulanıp tekrar geriye çekilmesi esasına göre tasarlanır. Ayrıca, her ikisinde de geriye dönüşü olan davranışlarla çalışılır ve her ikisinde de bir katılımcı ve bir davranış deneysel kontrolün kurulabilmesinde yeterlidir. Ancak, diğer taraftan davranış ve katılımcı sayısının artırılması istendik bir durumdur. Böylece, katılımcılar arası yineleme de sağlanarak araştırmanın dış geçerliği güçlendirilmiş olur. Aynı katılımcıda birden fazla sayıda davranış belirlendiğinde evre değişimine ilişkin zamanlamaya karar verirken yalnızca bir bağımlı değişken dikkate alınmalıdır. Diğer bağımlı değişkenler bulguların genellenmesi açısından ele alınmalıdır. İki modelin en temel farklılığı ise, bağımsız değişken sayısıdır. A-B-A-B modelinde bir bağımsız değişkenin etkisi incelenirken, A-B-C modelinde en az iki bağımsız değişkenin etkililik ve/veya verimlilikleri karşılaştırılır (Richards, Taylor, Ramasamy, ve Richards, 1999).

A-B-C modeli değişik biçimlerde uygulanabilmektedir; ancak daha önce de belirtildiği gibi en sıklıkla rastlanılanı A-B-C-B-C (başlama düzeyi, 1. uygulama, 2. uygulama, 1. uygulama ve 2. uygulama) biçiminde olanıdır. Bu tasarımda B ve C evrelerinde uygulanan bağımsız değişkenler arasındaki işlevsel ilişki incelenir. A-B-A-C-B biçiminde düzenlenen bir modelde işlevsel ilişkiden söz etmek mümkün değildir. Çünkü bu uygulamada B ve C bağımsız değişkenlerinin karşılaştırılmasına olanak sağlayan B ve C evrelerinin art arda uygulanması koşulu söz konusu değildir. A-B-A-C-B gibi bir modelde ancak başlama düzeyi ile birinci bağımsız değişken olan B uygulaması arasında bağıntısal ilişki kurulabilir. Yine, B ve C değişkenleri arasında işlevsel ilişkinin kurulamadığı çalışmaya örnek olarak A-B-C-A-C biçiminde tasarlanan çalışma verilebilir. Bu örnekte de en fazla C ve A durumları arasında bağıntısal bir ilişki kurulabilir (Holcombe, Wolery ve Gast, 1994; Kennedy, 2005; Wolery, Gast ve Hammond, 2010). Anımsayabileceğiniz gibi, tüm tek-denekli araştırmalarda işlevsel ilişkinin kurulabilmesi, diğer bir deyişle, tahminde bulunma, doğrulama ve yinelemenin gerçekleşebilmesi için bağımsız değişkenlerin iki kez

Kaynakça

Birnbrauer, J. S., Peterson, C. R., ve Solnick, J. V. (1974). Design and interpretation of studies of single subjects. *American Journal of Mental Deficiency, 79*, 191-2003.

Blackhurst, A. E., Schuster, J. W., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1995). *The single subject advisor. Field Test Version*. Lexington, KY: University of Kentcuky.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis.* Columbus, OH: Merrill.

Holcombe, A., Wolery, M., ve Gast, D. L. (1994). Comparative single subject research: Description of designs and discussion of problems. *Topics in Early Childhood Special Education, 16,* 168-190.

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. Boston, MA: Pearson/Allyn Bacon.

Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., ve Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings.* Belmont, CA, USA: Thomson Learning.

Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı-tek-denekli araştırma modelleri. *Özel Eğitim Dergisi*, *2*, 1-12.

Wolery, M.,Gast, D. L., ve Hammond, D. (2010). Comparative intervention designs. D. L. Gast (Editör). *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s: 329-381) New York: Routledge.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principals and procedures of applied behavioral analysis with exceptional students*. Boston: Allyn ve Bacon.

13. BÖLÜM

Dönüşümlü Uygulamalar Modeli

Elif Tekin-İftar

DÖNÜŞÜMLÜ UYGULAMALAR MODELİ

Dönüşümlü uygulamalar modeli için çok ögeli model (multi-element design), çoklu programlı model (multiple schedule design), eşzamanlı uygulamalar modeli (simultaneous treatments model), dönüşen koşullar modeli (alternating conditions model) gibi farklı isimler de kullanılmaktadır. Dönüşümlü uygulamalar modeli ismi ise ilk olarak Barlow ve Hayes (1979) tarafından kullanılmıştır. Aslında bu isimlerin hepsiyle dönüşümlü uygulamalar modeli kastedilmekle birlikte bazılarının dönüşümlü uygulamalar modelinin uyarlaması olduğu da görülmektedir. Dönüşümlü uygulamalar modeli mantık olarak A-B-C modeline benzemektedir. Her iki modelde de iki ya da daha fazla sayıda bağımsız değişken vardır ve bu bağımsız değişkenler arasındaki farkı ortaya koymak üzere bir bağımlı değişken üzerindeki etkileri karşılaştırılır. Ancak, A-B-C modelinde bağımsız değişkenlerin dönüşüm hızı yavaş planlanırken dönüşümlü uygulamalar modelinde dönüşüm hızlı planlanır. Bağımsız değişkenlerin uygulanma sırası çoğunlukla yansız olarak belirlenir. Bir diğer farklılık ise, A-B-C modelinde geriye dönüşü olan davranışlarla çalışılmasıdır. Modelde karşılaştırma yapabilmek amacıyla uygulama evresinde iki ya da daha fazla bağımsız değişken eşzamanlı olarak uygulanır ve ardından karşılaştırma yapılır. Her iki bağımsız değişken verisi de aynı grafik üzerinde gösterilerek değerlendirme yapılır. Modelde temel amaç iki uygulama arasında bir ayırt edici etkinin bulunup bulunmadığını ortaya koymaktır. Modelde dönüşüm oturumlar sırasında, günün değişik zamanlarında ya da farklı günlerde yapılabilir (Hains, 1991; Richards, Taylor, Ramasamy ve Richards, 1999; Sindelar, Rosenberg ve Wilson, 1985; Tekin, 2000). Dönüşümlü uygulamalar modeli hem azaltılması hem de arttırılması planlanan davranışlar için kullanılır.

Dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılırken dikkat edilecek noktalar vardır. Öncelikle, araştırmacı bağımsız değişkenlerin ne şekilde dönüştürüleceğine ilişkin karar almalıdır. Bağımsız değişkenler gün içinde değişik saatlerde uygulanabileceği gibi, bir oturumda her iki bağımsız değişken de uygulanabilir. Ancak, aynı oturum içinde dönüşüm sağlanacaksa araştırmacılara uygulamalar arasında en az 1 saat süre bırakmaları önerilebilir (Blackhurst, Schuster, Ault ve Doyle, 1995; Wolery, Gast ve Hammond, 2010). Bu modelde bağımsız değişkenlerin eşit sayıda oturumda sunulmasına özen göstermelidir; aksi takdirde, daha fazla sayıda sunulan bağımsız değişkenin daha etkiliymiş gibi gözükmesine yol açılabilir. Örneğin, üç bağımsız değişkenin etkililikleri karşılaştırıldığında bu bağımsız değişkenlerin her birisinin uygulanma zamanları yansız bir sıra ile belirlenmeli ya da bir blok olarak uygulama sırası belirlenmelidir. Bağımsız değişkenlerin X, Y ve Z olduğunu varsayacağımız bir çalışmada uygulama sırası XYYZXYZXZ biçiminde yansız olarak belirlenebilir. Blok olarak

belirleneceği zaman X, Y ve Z uygulamalarının olası kombinasyonları oluşturulur. Örneğimizde olası kombinasyonlar 6 blokta toplanır ve XYZ, YZX, ZXY, XZY, YXZ, ZYX uygulama sıralaması şeklinde düzenlenebilir. Ancak, alanyazında bir bağımsız değişkenin üçten fazla art arda uygulanmaması noktasında önerilerin yer aldığı da bilinmektedir (Blakchurst ve diğ., 1995). Ayrıca, ifade edildiği gibi, bağımsız değişkenlerin eşit sayıda uygulanmasına da mutlaka dikkat edilmelidir. İkincisi, araştırmaya katılan katılımcılara o anda hangi bağımsız değişkenle öğretim yapıldığı söylenmeli ya da bu durum belirli bir uyaranla açıklanmalıdır. Örneğin sembol pekiştireç ve sözel pekiştireçlerin ayırt edici etkilerinin incelendiği bir çalışmada katılımcılara "Bugün sana verilen çalışma kâğıdının tamamını doğru yaparsan kupon kazanacaksın" biçiminde bir bilgilendirme yapılmalıdır. Üçüncü olarak ise, bağımsız değişken dışındaki tüm değişkenlerin dengeli dağılımı sağlanmalıdır. Örneğin, uygulamalar günün değişik zamanlarında ve farklı kişiler tarafından sunulacaksa sıralanan durumların tüm bağımsız değişkenlere dengeli dağılımı yapılmalıdır (Richards ve diğ., 1999).

Dönüşümlü uygulamalar modelinde başlama düzeyi evresi düzenlemek deneysel kontrolün kurulması için gerekli değilse de başlama düzeyi evresi düzenlemek iki nedenden ötürü önerilmektedir. Birincisi, bağımlı değişkene bağımsız değişken uygulanmadığında performansın ne olacağı konusunda tahminde bulunmayı sağlar. İkincisi ise, bağımsız değişkenlerin etkisine ilişkin daha fazla bilgi edinmesini sağlar. Dönüşümlü uygulamalar modeli ile ilgili şimdiye değin yapılan açıklamalar Tablo 13.1'de özetlenmiştir.

Dönüşümlü uygulamalar modelini daha iyi anlayabilmek için Şekil 13.1-13.3'te yer alan dönüşümlü uygulamalar modeli grafik örneklerini incelemek yerinde olacaktır.

Tablo 13.1 *Dönüşümlü uygulamalar modelinin esasları*

1. Bir bağımlı değişkene iki ya da daha fazla sayıda bağımsız değişken uygulanır.
2. Geriye dönüşü olan davranışlarla çalışmayı gerektirir.
3. Bağımsız değişkenler dışında bağımlı değişkeni etkileme olasılığı olan tüm değişkenler belirlenerek ya kontrol altına alınır ya da dengeli dağılımı sağlanır.
4. Başlama düzeyi evresi düzenlemek bir gereklilik olmamakla birlikte önerilmektedir.
5. Bağımsız değişkenlerin uygulanma sıralaması belirlenmelidir.
6. Modelde bağımsız değişkenlerin hızlı dönüşümü sağlanmalıdır.
7. Bağımsız değişkenler arasında daha etkili olan değişken belirlendiğinde geriye kalan oturumların bu değişkenle yürütülmesi önerilir.

Kaynakça

Barlow, D. H., ve Hayes, S. C. (1979). Alternating treatments design: One strategy for comparing the effects of two treatments in a single subject. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, 199-210.

Birnbrauer, J. S., Peterson, C. R., ve Solnick, J. V. (1974). Design and interpretation of studies of single subjects. *American Journal of Mental Deficiency, 79*, 191-2003.

Blackhurst, A. E., Schuster, W. J., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1995). *The single subject research advisor.* [Computer Software]. Lexington, KY: Department of Special Education and Rehabilitation Counseling.

Hains, A. H. (1991). Multi-element designs for early intervention research: Some considerations. *Journal of Early Intervention, 15,* 185-192.

Holcombe, A., Wolery, M., ve Gast, D. L. (1994). Comparative single subject research: Description of designs and discussion of problems. *Topics in Early Childhood Special Education, 16,* 168-190.

Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., ve Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings.* Belmont, CA, USA: Thomson Learning.

Sindelar, P. T., Rosenberg, M. S., ve Wilson, R. J. (1985). An adapted alternating treatments desing for instructional research. *Education and Treatment of Children, 8*, 67-76.

Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı-tek-denekli araştırma modelleri. *Özel Eğitim Dergisi*, *2*, 1-12.

Wolery, M. Gast, D. L., ve Hammond, D. (2010). Comparative intervention designs. D. L. Gast (Editör). *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s: 329-381) New York: Routledge.

14. BÖLÜM

Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli

Onur Kurt

UYARLAMALI DÖNÜŞÜMLÜ UYGULAMALAR MODELİ

Dönüşümlü uygulamalar modeli esas alınarak geliştirilen **uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli** iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin iki ya da daha fazla geriye dönüşü olmayan bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin karşılaştırılmasında kullanılan bir karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelidir. Bu model 1980'li yılların ortasında geriye dönüşü olmayan davranışların öğretiminde farklı uygulamaların etkilerinin karşılaştırılabilmesi için AB modelleri, çoklu başlama düzeyi modelleri, çoklu yoklama modelleri ve dönüşümlü uygulamalar modeline alternatif olarak geliştirilmiştir (Sindelar, Rosenberg ve Wilson, 1985). Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli hem geriye dönüşü olan hem de geriye dönüşü olmayan davranışlar üzerinde araştırma yapmak amacıyla kullanılabilir. Ancak, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin geriye dönüşü olmayan davranışlar üzerinde çalışmak üzere daha uygun olduğu belirtilmekte ve genellikle bu amaçla kullanıldığı görülmektedir. İşlevsel, gelişimsel ve akademik becerilerin öğretimi gibi oldukça geniş bir davranış yelpazesinde daha etkili olan uygulamaların belirlenmesinde kullanılmaktadır (Grow ve diğ., 2009; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988; Wolery, Gast ve Hammond, 2010).

Adından da anlaşılabileceği gibi, birden fazla bağımsız değişkenin etkilerini karşılaştırmak için kullanılması nedeniyle bu model dönüşümlü uygulamalar modeline çok benzemektedir. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin uygulanması sırasında dönüşümlü uygulamalar modelinde izlenen sürece çok benzer bir süreç izlenmektedir. Örneğin, her iki modelin de uygulanması sırasında bağımsız değişkenlerin hızlı dönüşümleri sağlanmakta (aynı gün ya da oturumda uygulayarak); ayrıca, her iki modelde de bağımsız değişkenlerin uygulanması sonucu elde edilen veriler aynı grafik üzerinde gösterilmekte ve karşılaştırılmaktadır (Kurt, 2009; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). İki modelin en önemli farkı ise, dönüşümlü uygulamalar modelinde bağımsız değişkenlerin etkisi sadece bir bağımlı değişken üzerinde karşılaştırılırken, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde bu karşılaştırmanın birden fazla bağımlı değişken üzerinde yapılmasıdır (Grow ve diğ., 2009; Sindelar ve diğ., 1985; Tekin, 2000; Wolery ve diğ., 1988). Ancak, üzerinde değişiklik hedeflenen bağımlı değişkenlerin eşit zorluk düzeyinde ve işlevsel olarak birbirinden bağımsız olması gerekmektedir. İzleyen bölümde, bu noktalar ayrıntılı olarak örnekler verilerek açıklanmıştır.

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin daha çok öğretimin verimliliği araştırılırken kullanıldığı ifade edilmektedir. Bu modelde ele alınan bağımsız değişkenlerin tümü araştırmaya başlamadan önce ele alınan bağımlı değişken üzerinde etkili olduğu bilinen değişkenlerdir. Bu nedenle, bu modelde hangi bağımsız değişkenin ele alınan bağımlı değişken açısından daha güçlü olduğu ortaya konulur (Wolery ve diğ., 2010). Verimlilik çeşitli biçimlerde ele alınıp değerlendirilebilirken öğretim araştırmalarında çoğunlukla hızlı ve daha az hatayla öğrenme ile tanımlanmaktadır. Ek olarak, azaltılması planlanan davranışlara yapılan müdahale sırasında bu model kullanılamamaktadır.

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde her bir bağımsız değişken için bir bağımlı değişken belirlenir. Bu bağımlı değişkenler tek-basamaklı davranışlar ya da zincirleme davranışlar olabilir. Tek-basamaklı davranışlar ele alındığında **öğretim setleri** diye adlandırılan hedef davranış setleri oluşturulur. Örneğin, ülkelerin bayraklarının öğretilmesinin hedeflendiği bir çalışmada çocuğun işlevde bulunma düzeyine göre 5-10 ülkenin bayrağının yer aldığı bir öğretim seti oluşturulur. Diğer bağımsız değişkenle öğretilecek olan öğretim setinde de eşit sayıda ülke bayrağının yer aldığı bir öğretim seti oluşturulur. Öğretim setleri için resimli kartlar ya da uygun boyutlarda bayrak bulunabilirse bayrakların kendisi kullanılabilir.

Tekin-İftar, Kurt ve Çetin (2011) tarafından yürütülen uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin kullanıldığı bir çalışmada yüksek ve düşük uygulama güvenirliğiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretim uygulamaları karşılaştırılmıştır. Bu amaçla çalışmaya katılan her bir katılımcı için iki öğretim seti hazırlanmış; katılımcılara bu öğretim setlerinden biri yüksek uygulama güvenirliğiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretim; diğeri ise, düşük uygulama güvenirliğiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretim uygulamasıyla öğretilmiştir. Her öğretim setinde altı nesne ismine yer verilmiştir. Öğretim setleri yüksek ve düşük uygulama güvenirliğiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretim uygulamalarına yansız atama yoluyla atanmıştır. Bu çalışmada ele alınan davranışlara Tablo 14.1'de yer verilmiştir.

Tablo 14.1 *Yüksek ve düşük uygulama güvenirliğiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretim uygulamalarının deneklere ve çalışmada öğretilen hedef davranışlarla oluşturulan öğretim setlerine dağılımı*

	Öğretim Uygulamaları	
Denekler	Yüksek Uygulama Güvenirliği SBSÖ	Düşük Uygulama Güvenirliği SBSÖ
Erkan	Kedi Tavuk At Maymun Balık Koyun	Köpek Ördek Kuş Aslan Yılan İnek
Gökhan	Gömlek Pantolon Bot Tişört Atlet Kaban	Kazak Yağmurluk Bere Terlik Külot Şort
Mehmet	Gömlek Pantolon Bot Tişört Atlet Kaban	Kazak Yağmurluk Bere Terlik Külot Şort

Tekin-İftar, E., Kurt, O. ve Çetin, Ö. (2011). Yüksek ve düşük düzeyde uygulama güvenirliğiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin öğrenme üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11, 363-381.

Öğretilmesi hedeflenen davranışlar zincirleme davranışlar olduğunda ise, bu davranışların **beceri analizi** hazırlanır. Kazandırılması hedeflenen bağımlı değişkenler ister tek-basamaklı ister zincirleme davranış olsunlar Wolery ve meslektaşlarına (2010) göre sıralanan beş özelliği karşılaması gerekir. Bu özelliklerden birincisi, davranışlar geriye dönüşü olmayan davranışlar olmalıdır. İkincisi, davranışlar katılımcıların davranış dağarcığında olmayan davranışlar olmalıdır. Üçüncüsü, davranışlar işlevsel olarak birbirlerinden bağımsız olmalıdır. Dördüncüsü, davranışlar işlevsel olarak birbirine benzer olmalıdır. Beşinci ve sonuncusu ise, davranışların eşit zorluk düzeyinde olmasıdır. İlerleyen bölümlerde bu konularla ilgili ayrıntılı açıklamaları ve örnekleri bulabilirsiniz. Tablo 14.2'de ise, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeline ilişkin şimdiye değin yapılan açıklamalar özetlenmiştir.

Kaynakça

Blackhurst, A. E., Schuster, W. J., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1995). *The single subject research advisor.* [Computer Software]. Lexington, KY: Department of Special Education and Rehabilitation Counseling.

Fossett, B., ve Mirenda, P. (2006). Sight word reading in children with developmental disabilities: A comparison of paired associate and picture-to-text matching instruction. *Research in Developmental Disabilities, 27,*411–429.

Gast, D. L., ve Wolery, M. (1988). Parellel treatments design: A nested single subject design for comparing instructional procedures. *Education and Treatment of Children, 11*, 270-285.

Grow, L. L., Carr, J. E., Gunby, K. V., Charania, S. M., Gonsalves, L., Ktaech, I. A., ve Kisamore, A. N. (2009). Deviations from prescribed prompting procedures: Implications for treatment integrity. *Journal of Behavioral Education, 18,* 142-156.

Holcombe, A., Wolery, M., ve Gast, D. L. (1994). Comparative single subject research: Description of designs and discussion of problems. *Topics in Early Childhood Special Education, 16,* 168-190.

Kurt, O. (2009). *Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., ve Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings.* CA, USA: Thomson Learning.

Romer, L. T., Billingsley, F. F., ve White, O. R. (1988). The behavior equivalence problem in within-subject treatment comparisons. *Research in Developmental Disabilities, 9,* 305-315.

Sindelar, P. T., Rosenberg, M. S., ve Wilson, R. J. (1985). An adapted alternating treatment design for instructional research. *Education and Treatment of Children, 8,* 67-76.

Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri. *Özel Eğitim Dergisi, 2,* 1-12.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Tekin-İftar, E., Kurt, O., ve Çetin, Ö. (2011). Yüksek ve düşük düzeyde uygulama güvenirliğiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin öğrenme üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11,* 363-381.

Wolery, M., Gast, D. L., ve Hammond, D. (2010). Comparative intervention designs. D. L. Gast (Editör). *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s: 329-381) New York: Routledge.

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principals and procedures of applied behavioral analysis with exceptional students*. Boston: Allyn ve Bacon.

15. BÖLÜM

Paralel Uygulamalar Modeli

Elif Tekin-İftar

PARALEL UYGULAMALAR MODELİ

Paralel uygulamalar modeli iki ya da daha fazla sayıda bağımsız değişkenin her bir bağımsız değişkene üçer tane geriye dönüşü olmayan bağımlı değişken atanarak bu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkililiklerinin karşılaştırıldığı araştırma modelidir (Holcombe, Wolery ve Gast, 1994; Tekin, 2000; Wolery, Gast ve Hammond, 2010). Modelde bağımsız değişkenin yavaş dönüşümü sağlanmaktadır. Paralel uygulamalar modeli süreç olarak iki tane davranışlar arası çoklu yoklama modeli uygulamasının katılımcılarla yinelenmesi olarak da tanımlanabilir. İsmindeki paralel betimlemesi iki çoklu yoklama modelinin aynı anda bir arada kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Tıpkı çoklu yoklama modellerinde olduğu gibi, paralel uygulamalar modelinde de bağımlı değişkenler art-zamanlılık ilkesine uygun olarak sunulur. Ancak, paralel uygulamalar modelinde iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılırken, çoklu yoklama modellerinde yalnızca bir bağımsız değişkenin etkililiği sınanır. Bu farklılığın dışında çoklu yoklama modellerinin tüm gerekleri bu model için de geçerlidir.

Paralel uygulamalar modelinde yeni davranışların öğretimi konusu ele alınır (Gast ve Wolery, 1988). Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde olduğu gibi akademik, özbakım, günlük yaşam, toplumsal beceriler gibi oldukça geniş bir davranış yelpazesindeki davranışların edinim aşamasında kazandırılmasına yönelik öğretim çalışmalarının etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılır. Bu modelle uygun olmayan davranışların azaltılması ya da akıcılık aşamasının kazandırılmasında bağımsız değişkenlerin karşılaştırılması türünde çalışmalar tasarlanamaz. Paralel uygulamalar modeli ve uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli birbirine çok fazla benzeyen iki karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelidir. En belirgin benzerlikleri her iki modelde de iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin iki ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılmasıdır. İki modelin farklılıkları ise, uygulama süreci ve bağımsız değişkenlerin dönüşüm hızları ile ilgilidir. Paralel uygulamalar modelinde bağımlı değişkenlerle art-zamanlılık ilkesine göre çalışılırken uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde uygulama evresinde tüm bağımsız değişkenler eşzamanlı olarak uygulanır; dolayısıyla, tüm bağımlı değişkenlerle aynı zamanda çalışılır. İki model bağımsız değişkenlerin dönüşüm hızları açısından karşılaştırıldığında ise, paralel uygulamalar modelinde bağımsız değişkenlerin dönüşümü yavaş olurken uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde bağımsız değişkenlerin dönüşümü hızlı olmak zorundadır.

Paralel uygulamalar modelinde diğer karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modellerinde olduğu gibi, karşılaştırma analizi yapılarak rekabet

halindeki öğretim uygulamaları karşılaştırılır, böylece bu araştırma bulguları ile alana daha yalın bilgiler kazandırılmış olur. Ayrıca, paralel uygulamalar modeli ile parametre analizi ve bileşen analizi de yapılabilmektedir. Karşılaştırma araştırmalarının bu işlevlerine ilişkin ayrıntılı açıklamalara kitabınızın 11. bölümünde yer verilmiştir.

Paralel uygulamalar modelinde her bir bağımsız değişkene, uygulamaya, üç bağımlı değişken atanır ve bu bağımlı değişkenlerin kazandırılmasında iki bağımsız değişken karşılaştırılır. Çoklu yoklama modellerinde olduğu gibi, bağımlı değişkenler eşit zorluk düzeyinde ve birbirlerinden bağımsız ancak işlevsel olarak benzer olmalıdırlar. Bağımlı değişkenlerin bu özellikleri kitabınızın 8. ve 13. bölümlerinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Paralel uygulamalar modelinde eşit zorluk düzeyinde toplam altı hedef davranış belirlenir ve bu hedef davranışların üç tanesinin bir bağımsız değişkenle diğer üç tanesinin de diğer bağımsız değişkenle öğretimi hedeflenir. Özellikle karşılaştırma yapılacağından birinci bağımlı değişken ile ikinci bağımlı değişkenin, üçüncü bağımlı değişken ile dördüncü bağımlı değişkenin, beşinci bağımlı değişken ile de altıncı bağımlı değişkenin eşit zorluk düzeyinde olmasına özel önem verilmelidir. Çünkü her iki bağımsız değişkenin etkileri sırayla önce birinci-ikinci bağımlı değişkenlerde, sonra üçüncü-dördüncü bağımlı değişkenlerde ve son olarak beşinci ve altıncı bağımlı değişkenlerde sınanır. Bağımlı değişkenlerin eşit zorluk düzeyinde olup olmadığını belirlemek üzere **deneysel analiz** ya da **mantık analizi** yapılmaktadır.

Modelde birinci ve ikinci bağımlı değişkenlerin düzeylerinin başlama düzeyi evrelerindeki verilerin düzeyine göre farklılık göstermesi ve karşılaştırma yapılan uygulama evrelerinde verilerin düzeylerinin farklılaşması tahminde bulunma sürecinin gerçekleşmesine hizmet eder. Modelde ikinci ve üçüncü bağımlı değişkenlerde önceki bağımlı değişken çiftinde yapılan tahmin gerçekleşirse doğrulama süreci gerçekleşmiş olur ve benzer etki beşinci ve altıncı bağımlı değişkenlerde de görülürse yineleme süreci gerçekleştirilmiş olur. Paralel uygulamalar modeliyle tasarlanan bir araştırmada aynı davranışların öğretimi diğer katılımcılarla da yinelenirse bu durumda kazandırılması hedeflenen davranışların bağımsız değişkenlere dengeli dağılımı yapılmalıdır. Örneğin bir katılımcıda yemek yeme davranışı sabit bekleme süreli öğretimle, kazak giyme davranışı ise artan bekleme süreli öğretimle öğretilerek iki tepki ipucu uygulamasının etkililik ve verimlilikleri karşılaştırıldığında diğer katılımcıda kazak giyme davranışının sabit bekleme süreli öğretimle yemek yeme davranışının ise artan bekleme süreli öğretimle öğretilmesi planlanmalıdır. Tabi geriye kalan diğer bağımlı değişkenlerde de aynı ilke benimsenerek bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlere dengeli dağılımı gerçekleştirilmelidir.

Buraya kadar paralel uygulamalar modelinde bağımsız değişkenler ve hedef davranışlar açısından yapılan açıklamaların daha iyi anlaşılabilmesi için izleyen bölümde Tekin ve Kırcaali-İftar (2002) tarafından yürütülen çalışmayı inceleyelim. Tekin ve Kırcaali-İftar çalışmalarında zihinsel yetersizliği olan çocuklara hayvan isimlerinin öğretiminde ilköğretim dönemindeki kardeşleri tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim ile sabit bekleme süreli öğretimin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmışlardır. Bu amaçla, araştırmanın her bir katılımcısı için altı öğretim seti oluşturulmuştur. Çalışmada ele alınan bağımlı değişken hayvan isimlerini alıcı dil ile öğrenmedir. Öğretim setlerini oluşturabilmek için önce katılımcılara öğretilebilecek olan olası hedef davranışların neler olabileceği belirlenerek 20 hayvan isminin yer aldığı bir hedef davranış havuzu oluşturulmuştur. Ardından ön eleme oturumları düzenlenmiştir. Ön eleme oturumlarının amacı katılımcıların olası hayvan isimlerinden hiç doğru tepkide bulunmadıklarını belirlemektir. Ancak, bazen çalışmalarda çocukların olası hedef davranışları düşük de olsa belirli doğruluk düzeyinde sergiledikleri görülebilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada katılımcıların ya hiç doğru tepkide bulunmadıkları ya da en fazla %30 düzeyinde doğru tepkide bulundukları hayvan isimleri hedef davranış olarak belirlenmiştir. Ön eleme oturumları sonucunda çalışmanın her bir katılımcısı için bilmedikleri 12 hayvan ismi belirlenmiştir ve bunlar arasından her bir katılımcı için iki hayvan isminden oluşan altışar öğretim seti oluşturulmuştur. Setler oluşturulurken setler arasında hayvan isimlerinden oluşan hedef davranışların hece sayısı, her bir öğretim setinde hedef davranışın aynı harfle başlamaması, hedef davranışların sesletim olarak birbirlerine benzememesi gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Sıralanan bu noktalara dikkat edilerek öğretim setlerinin zorluk düzeyine ilişkin mantık analizi yapılmış ve çalışmanın bağımlı değişkenlerinin eşit zorluk düzeyinde olduğu varsayılmıştır.

Paralel uygulamalar modelinde dış değişkenleri kontrol altına alabilmek için şu noktalara özen gösterilmelidir. Veri toplamaya başlamadan önce hangi bağımlı değişkenle hangi bağımsız değişkenin çalışılacağı yansız olarak belirlenmelidir. Bağımlı değişkenlerin eşit zorluk düzeyinde olmasının yanı sıra bağımlı değişkenler birbirlerinden işlevsel olarak da bağımsız olmalıdır. Anımsayacağınız gibi, bağımsız değişkenler arasında karşılaştırma yapabilmek ve bağımlı değişkenler üzerinde olası kovaryans etkisini önleyebilmek için bağımlı değişkenlerin işlevsel olarak birbirlerinden bağımsız olması eşit zorluk düzeyinde olması gerekir. Bu modelde kovaryans etkiyi kontrol altına alabilmek için araştırmanın katılımcılarına öğretilmesi hedeflenen bağımlı değişkenlerin birebir aynı değişkenler olması durumunda öğretilme sıralarının değiştirilmesi önerilebilir. Kovaryans etki ve bağımlı değişkenlerin öğretilme sırasının değiştirilmesine ilişkin açıklamaları kitabınızın 8. bölümünde

Kaynakça

Blackhurst, A. E., Schuster, W. J., Ault, M. J., ve Doyle, P. M. (1995). *The single subject research advisor.* [Computer Software]. Lexington, KY: Department of Special Education and Rehabilitation Counseling.

Gast, D. L., ve Wolery, M (1988). Parellel treatments design: A nested single subject design for comparing instructional procedures. *Education and Treatment of Children, 11*, 270-285.

Holcombe, A., Wolery, M., ve Gast, D. L. (1994). Comparative single subject research: Description of designs and discussion of problems. *Topics in Early Childhood Special Education, 16,* 168-190.

Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri. *Özel Eğitim Dergisi, 2,* 1-12.

Tekin, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2002). Comparison of the effectiveness and efficiency of two response prompting procedures delivered by sibling tutors. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *37,* 283-299.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Wolery, M., Gast, D. L., ve Hammond, D. (2010). Comparative intervention designs. D. L. Gast (Editör). *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s: 329-381) New York: Routledge.

16. BÖLÜM

Sosyal Geçerlik

Onur Kurt

SOSYAL GEÇERLİK KAVRAMI

Uygulamalı davranış analizi, davranışçı yaklaşıma dayalı kuramların öne sürdüğü ilkeleri sistematik biçimde uygulayarak sosyal açıdan önemli davranışları değiştirmeyi amaçlayan disiplindir (Alberto ve Troutman, 2009; Baer, Wolf ve Risley, 1968; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Sosyal açıdan önemli davranışları değiştirmeye yönelik olması uygulamalı davranış analizini, davranışları şekillendiren ilkeleri deneysel yollarla belirlemeyi ve anlamayı amaçlayan deneysel davranış analizi çalışmalarından farklı kılmaktadır. Bir diğer deyişle, her iki disiplin de davranışsal süreçlerin analizi yoluyla davranışları şekillendiren unsurları incelemeyi ve anlamayı hedeflerken; uygulamalı davranış analizinin çalışma alanı büyük ölçüde sosyal bağlamda ortaya çıkan olaylar ya da durumlardır (Kennedy, 2005). Uygulamalı davranış analizine dayalı uygulamalar bir ya da daha fazla sayıda bireyin çeşitli gereksinimlerini karşılamak üzere planlanmakta ve gerçekleştirilmektedir. Sosyal açıdan önemli olduğu düşünülen davranışları değiştirmek amacıyla planlanan bu uygulamalardan bireyin kendisinin yanı sıra yakın çevresinde bulunan insanlar; ayrıca, davranış değişikliğini sağlamak üzere kullanılan yöntemi uygulayanlar ve yapılan çalışmanın sonuçlarından haberdar olan insanlar etkilenebilmektedir. Dolayısıyla, uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemlerle gerçekleştirilen çalışmalar yalnızca gözlenebilir ve ölçülebilir davranış değişiklikleriyle sonuçlanmakla kalmamakta; aynı zamanda davranış değiştirme süreci ile ilişkisi olan insanlar üzerinde bir takım sosyal etkiler de yaratmaktadır. Bu sosyal etkiler yöntemlerin olumlu etkileri ortaya kondukça diğer kişiler bu yöntemleri kullanmayı tercih etmeleri ya da elde edilen davranış değişikliğinin kişilerin yaşam kalitesine olumlu katkıları olmasıyla gerçekleşmektedir.

Uygulamalı davranış analizi yaklaşımıyla gerçekleştirilen çalışmaların yarattığı sosyal etkilerin dikkate alınması gerektiği ilk defa 1970'li yılların sonunda ifade edilmeye başlanmıştır (Kazdin, 1977; Wolf, 1978). 1970'li yıllarda ortaya çıkan bu görüş, herhangi bir uygulamanın ölçülebilir ve gözlenebilir olarak tanımlanmış davranışlar üzerindeki etkilerini, deneysel kontrolün başarılı bir şekilde kurularak bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkinin ortaya konduğu deneysel çalışmalarla göstermenin yeterli olmadığını ifade etmektedir (Horner ve diğ., 2005; Foster ve Mash, 1999; Wolf, 1978). Daha açık biçimde ifade etmek gerekirse, bir uygulama şekline ya da yönteme ilişkin değerlendirme yaparken bu uygulamanın nesnel ölçütlere göre etkili olup olmadığını dikkate almak yeterli görülmemelidir. Kullanılan yöntemin kolay ve pratik bir şekilde uygulanıp uygulanamadığı, uygulamacıların bu yöntemi uygulamaya değer bulup bulmadığı, uygulama şeklinin ortam ve koşullara uygun olup olmadığı, uygulamadan etkilenen bireylerin sağlanan davranış değişikliğini yeterli bulup bulmadığı, gerçekleştirilen uygulamayla elde edilen sonuçların bireylerin yaşam kaliteleri üzerinde anlamlı bir değişikliğe neden

olup olmadığı (örn., iş edinme konusunda daha fazla fırsat, normal gelişen akranlarla daha fazla etkileşim olanağı) gibi çalışmanın sosyal açıdan önemli olabilecek boyutları da etkililiğinin yanı sıra sorgulanmalıdır (Carr ve diğ., 2002).

Uygulamalı davranış analizi alanında gerçekleştirilen bir araştırma ya da uygulama çalışmasının sosyal anlamda önemini ve etkilerini değerlendirebilmek amacıyla bu alanda çalışan araştırmacılar **sosyal geçerlik** kavramını ortaya koymuştur (Kazdin, 1977; Wolf, 1978). Sosyal geçerlik ilişkili kişilerin bir uygulamanın önemine, etkililiğine, uygunluğuna ve/veya yaratmış olduğu hoşnutluk düzeyine ilişkin yaptıkları değerlendirmedir (Kennedy, 2005). Ortaya çıktığı 1970'li yıllardan bu yana sosyal geçerlik kavramının nasıl algılanması gerektiğine ve sosyal geçerliğin uygulamalı davranış analizi alanındaki rolünün ne olduğuna ilişkin çok sayıda tartışmanın yapıldığı; ayrıca, sosyal geçerliği belirlemek üzere farklı yöntemlerin önerildiği görülmektedir (Baer ve Schwartz, 1991; Carr, Austin, Britton, Kellum ve Bailey, 1999; Hawkins, 1991; Kennedy, 2002; Winett, Moore ve Anderson, 1991). Ancak, sosyal geçerlik kavramını ele alan ilk kuramcılardan olan Wolf tarafından bir çalışmanın sosyal geçerliğini belirlerken dikkate alınması gerektiği belirtilen üç temel unsur, sosyal geçerlik konusunda başından bu yana araştırmacıların en sık başvurduğu rehber olmuştur. Bu unsurlar aşağıda sıralanmaktadır (Wolf):

1. *Çalışmanın amaçlarının anlamlı ve önemli olması*: Çalışmada belirlenmiş amaçlar çalışmanın katılımcıları ve ilişkili diğer kişilerin istediği biçimde değişiklikler üretecek amaçlar mıdır? Üzerinde çalışılacak davranışlar değiştirilmeye değer bulunmakta mıdır? Bu amaçlarla başarılmak istenenlerin gerekçesi nedir?
2. *Yöntemlerin uygunluğu*: Katılımcılar ve ilişkili diğer kişiler çalışmada belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere kullanılan yöntemleri uygun ve kabul edilebilir buluyorlar mı?
3. *Çalışmada elde edilen sonuçların önemi*: Katılımcılar ve ilişkili diğer kişiler çalışmanın ardından ortaya çıkan planlanmış ve planlanmamış; bir başka deyişle, ortaya çıkması tahmin edilmemiş olan sonuçlardan hoşnut mu?

Yukarıda sıralanan unsurların bir bölümüne ya da tümüne ilişkin soruların yanıtlanması yapılan çalışmanın sosyal geçerliğinin belirlenmesi anlamına gelmektedir. Bu bölümde okuyuculara sosyal geçerliğe ilişkin hangi soruların sorulabileceği, bu soruların kimlere, ne zaman ve nasıl sorulabileceği, sosyal geçerliğe ilişkin soruların yanıtlarını elde etmek için genellikle başvurulan yöntemlerin neler olduğu gibi bilgileri aktarmak amaçlanmaktadır. Ancak, bir çalışmanın sosyal geçerliğini belirlerken başvurulabilecek seçenekleri ve bu

Kaynakça

Akmanoğlu, N. (2009). *Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Baer, D. M., ve Schwartz, I. S. (1991). If reliance on epidemiology were to become epidemic, we would need to assess its social validity. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 231-234.

Baer, D. M., Wolf, M. M., ve Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 91-97.

Baer, D. M., Wolf, M. M., ve Risley, T. R. (1987). Some still-current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 313-327.

Callahan, K., Henson, R. K., ve Cowan, A. K (2008). Social validation of evidence-based practices in autism by parents, teachers, and administrators. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38,* 678-692.

Carr, J. E., Austin, J. L., Britton, L. N., Kellum, K. K., ve Bailey, J. S. (1999). As assessment of social validity trends in applied behavior analysis. *Behavioral Interventions*, *14*, 223-231.

Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W., Koegel, L. K., ve Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4,* 4-16.

Chan, J. M., ve O'Reilly, M. F. (2008). A Social Stories™ intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis, 41*, 405-409.

Fawcett, S. B. (1991). Social validity: A note on methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 235-239.

Foster, S. L., ve Mash, E. J. (1999). Assessing social validity in clinical treatment research issues and procedures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67,* 308- 319.

Gay, L. R., Mills, G. E., ve Airasian, P. W. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Hawkins, R. P. (1991). Is social validity what we are interested in? Argument for a functional approach. *Journal ofApplied Behavior Analysis, 24,* 205-213.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., ve Wolery, M. (2005). The use of single subject research to identify evidence based practice in special education. *Exceptional Children, 71*, 165-179.

Kazdin, A. E. (1977). Assessing the clinical or applied importance of behavior change through social validation. *BehaviorModification, 1,* 427-452.

Kendall, P. C., ve Grove, W. M. (1988). Normative comparisons in therapy outcome. *Behavioral Assessment, 10,* 147—158.

Kennedy, C. H. (1992). Trends in the measurement of social validity. *The Behavior Analyst, 15*, 147-156.

Kennedy, C. H. (2002). The maintenance of behavior change as an indicator of social validity. *Behavior Modification, 26*, 594-604.

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. USA: Pearson.

Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Kurt, O. (2009). *Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü*

öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kurt, O., Ersoy, G., ve Tekin-İftar, E. (2010). Comparison of peer vs. teacher-delivered simultaneous prompting for teaching students with disabilities. *Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Kongresi'nde sunulan bildiri*, Riga, Letonya.

Odluyurt, S. (2008). *Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Schlosser, R. W. (1999). Social validation of interventions in augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication, 15,* 234 – 247.

Schwartz, I. S. (1991). The study of consumer behavior and social validity: An essential partnership for applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 241-244.

Schwartz, I., ve Baer, D. (1991). Social validity assessment: Is current practice state of the art? *Journal of Applied BehaviorAnalysis, 24*, 189-204.

Tekin, E. (1999). *Zihin özürlü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması.* Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Van Houten, R. (1979). Social validation: The evolution of standards of competency for target behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, 581-591.

Vuran, S., ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9,* 55-65.

Winett, R. A., Moore, J. F., ve Anderson, E. S. (1991). Extending the concept of social validity: Behavior analysis for disease prevention and health promotion. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 215-230.

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11,* 203-214.

17. BÖLÜM

Grafik ve Grafiksel Analiz

Elif Tekin-İftar

GRAFİKSEL ANALİZ

Kitabınızın önceki bölümlerinde bağımlı değişkenin ölçülmesi konusu ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Anımsayacağınız gibi, araştırmada kullanılacak kayıt tekniğine değiştirilmek istenen bağımlı değişkenin özellikleri dikkate alınarak karar verilmektedir. Ardından bağımlı değişkene ilişkin standart koşullar altında sürekli veri toplanarak belirli ilkeler ışığında bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkiye karar verilmektedir. Ancak, kitabınızın daha önceki bölümlerinde önemle üzerinde durulduğu gibi bağımlı değişken uygun biçimde tanımlanarak ölçülmüş olsa ve uygulama ayrıntılı biçimde tanımlanarak güvenilir bir biçimde uygulansa bile tek-denekli araştırmalar açısından halen yerine getirilmesi gereken önemli bir diğer nokta da verilerin analiz edilmesidir. Yukarıda sıralanan bu iki noktanın uygun biçimde gerçekleştirilmiş olmasına rağmen araştırmaya ilişkin varılacak sonuç çok büyük ölçüde veri analizine dayalıdır.

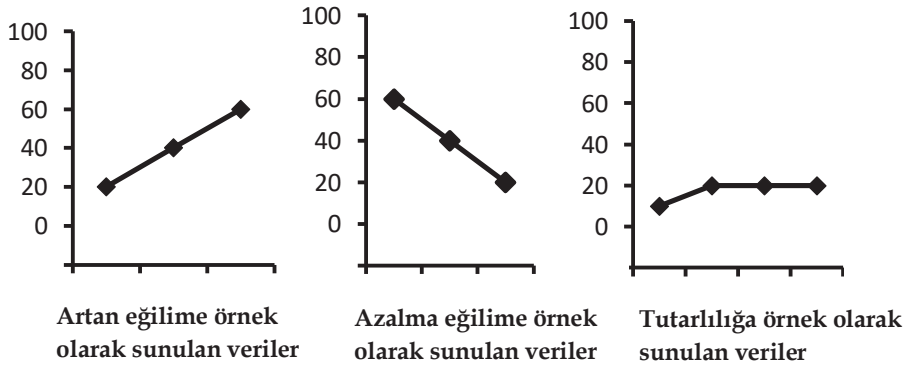
Risley'e (1970) göre uygulamalı araştırmalarda veriler **deneysel ölçüt** ve **klinik ölçüt** olmak üzere iki biçimde değerlendirilir. Deneysel ölçüt değerlendirmesinde uygulamanın etkili olup olmadığı değerlendirilir ve genellikle bu değerlendirme grafikleştirilmiş olan verinin görsel yolla analizi ile gerçekleştirilir. **Grafiksel analiz** de denilen bu değerlendirme biçimi takip eden bölümde ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Klinik ölçüt ise, uygulama ile elde edilen etkinin katılımcılar ya da çevresindekiler açısından öneminin değerlendirilmesidir. Diğer bir deyişle, klinik ölçüt uygulamanın klinik ya da uygulama ortamlarındaki etkisinin değerlendirilmesidir. Hemen deneysel ölçütü yüksek olan her uygulamanın klinik ölçütünün de yüksek olup olmadığı akla gelebilir. Maalesef deneysel ölçütü yüksek olan her uygulama birey ya da çevresi için mutlaka önemli bir etki yaratmayabilir. Ancak, uygulamalı araştırmalarda her iki değerlendirme sonucunda da olumlu etkinin elde edilmesi hedeflenir.

Davranış analizi alanında gerçekleştirilen uygulamalı araştırmalarda sürekli olarak toplanan veriler grafiğe işlenerek analiz edilir. Kaynaklar incelendiğinde grafiksel analizin neredeyse davranış analizi alanı kadar eski olduğu görülmektedir (Alberto ve Troutman, 2009; Barlow ve Hersen, 1984; Chance, 1998; Cooper, Heron ve Heward, 2007). Uygulama sırasında veri toplanmakta, elde edilen veriler nicelleştirilerek grafiğe işlenmekte ve ardından değerlendirilmektedir. Grafikte düzenlenen her bir oturum için elde edilen veriye yer verilmektedir. Bu veriler dikkate alınarak katılımcının gösterdiği performansa, kullanılan uygulama süreçlerine ilişkin kararlar alınmakta ve gerektiğinde uyarlama ve düzenlemeler yapılmaktadır. Bu verilere dayalı olarak hem **başarı değerlendirme** (formative evaluation) hem de **erişi değerlendirme** (summative evaluation) yapılabilmektedir. Başarı değerlendirmesinde bir katılımcının oturumdaki performansı

değerlendirilirken erişi değerlendirmesinde uygulamanın etkileri diğer bir deyişle uygulama programı bir bütün olarak değerlendirilmektedir.

Bir çalışmada, çalışma devam ediyorken verilerin grafiğe işlenmesi pek çok açıdan önem taşımaktadır. Herhangi bir tek-denekli araştırmada grafiğe işlenen tek bir veri noktası uygun karar alabilmek için tek başına yeterli değildir. Ancak, sürekli olarak toplanmış olan birkaç veri noktası, uygun karar alınmasında gerekli önkoşulu sağlar. Özellikle başlama düzeyi evresinde birkaç oturumda toplanan veriler kullanılarak bağımlı değişkenin **eğilim** ve **düzeyi** için doğru bilgi elde edilebilir. Örneğin, başlama düzeyinde uygun olmayan bir davranış için giderek artan değerlerin elde edilerek grafiğe işlenmesi uygun olmayan davranışta artış olduğu yönünde bir karar alınmasına yardımcı olur.

Başlama düzeyinde arttırılmak istenen bir davranışta sürekli azalan değerlerin grafiğe işlenmesi ise davranışta azalma olduğu yönünde bir karar alınmasına yol açar. Oturumlarda birbirine çok yakın verilerin elde edildiği bir durum ise, bağımlı değişkenin tutarlı bir biçimde sergilendiği konusunda bir karar alınmasına yol açar. Her üç örneğe ilişkin durum Şekil 17.1'deki grafiklerde görülmektedir. Çalışma uygulanıyorken bu verilerin elde edilmesi çalışma sırasında araştırmacının uygun kararlar alması açısından son derece önemlidir. Şekil 17.1'de bu konu başlama düzeyi açısından örneklendirilmiştir, ancak benzer durum uygulama evresi için de geçerlidir. Uygulama sırasında toplanan verilerde hedeflenen ölçüt doğrultusunda ilerleme görülmüyorsa araştırmacı uygulama programında değişiklik yapmayı planlamalıdır.



Şekil 17.1 *Artan eğilim, azalan eğilim ve tutarlı veriye ilişkin örnekler*

Grafiksel analiz tek-denekli araştırmalarda veri analizinde kullanılan en temel araçtır. İstatistiksel analiz ve nitel analiz de bağımsız değişkenin etkilerini değerlendirmede başvurulabilen araçlar olmakla birlikte tek-denekli araştırmalarda nadiren kullanılmaktadır. Grafiksel analiz konusuna geçmeden önce bir grafikte bulunması gereken özelliklere ve grafik türlerine yer verilmiştir.

GRAFİĞİN ÖGELERİ

Bir grafikte yer alan verilerin doğru olarak anlaşılabilmesi için öncelikle grafiğin ögelerinin grafikte eksiksiz ve doğru bir biçimde sunulması gerekir. Bir grafikte bulunması gereken ögeler aşağıda sıralanmıştır (Alberto ve Troutman, 2009; Kerr ve Nelson, 1998; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Bu ögelere Şekil 17.2'deki örnek çizgi grafiğinde yer verilmiş ve izleyen bölümde her bir öge kısaca tanıtılmıştır:

1. Orijin
2. Y ekseni
3. X ekseni
4. Veri noktaları
5. Veri yolu
6. Eksen başlığı
7. Evre değişim çizgisi
8. Uygulama değişim çizgisi
9. Evre kodları
10. Şekil tanıtımı

Orijin, düşey eksen ile yatay eksenin kesiştiği nokta olan "0" noktasıdır. Tek-denekli araştırmaların grafiklerinde orijin için genellikle 0'dan daha küçük "–" değerli bir sayı verilir. Böyle yapılmasının nedeni bağımlı değişkene ilişkin deneğin performansı 0 olduğunda, 0 veri noktasının yatay eksen üzerinde yer almasını önleyerek bu düzeydeki veri noktalarının görsel olarak algılanmasını kolaylaştırmak dolayısıyla uygulamanın etkisine ilişkin yapılacak olan değerlendirmenin daha doğru yapılmasını sağlamaktır.

Kaynakça

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Barlow, D. H., ve Hersen, M. (1984). *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (2. baskı). New York: Pergamon Press.

Chance, P. (1998). *First course in applied behavior analysis*. Long Grove, IL: Waveland Press Inc.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Gast, D. L. (2010). Applied research in education and behavioral sciences. D. L. Gast (Editör). *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s: 1-20) New York: Routledge.

Gast, D. L.,ve Spriggs, A. D. (2010). Visual analysis of graphic data. D. L. Gast (Editör). *Single subject research methodology in behavioral sciences* (s: 199-233) New York: Routledge.

Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings.* New York: Oxford University Press.

Kerr, M. M., ve Nelson, C. M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (3. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Ma, H. H. (2006). An alternatice method for quantitative synthesis of single-subject researchers. *Behavior Modification, 30*, 598-617. Doi: 10.1177/0145445505272974

Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., ve Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings.* Belmont, CA: Thomson Learning.

Risley, T. R. (1970). Behavior modification: An experimental-therapeutic endavior. L. A Hamerlynck, P. O. Davidson, ve L. E. Acker (Editörler). *Behavior modification and ideal health services* (s: 103-127). Calgary, Alberta, Canada: University of Calagary Press (Akt: Barlow ve Hersen, 1984).

Tawney, J. W., ve Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Colombus, OH: Charles E. Merrill.

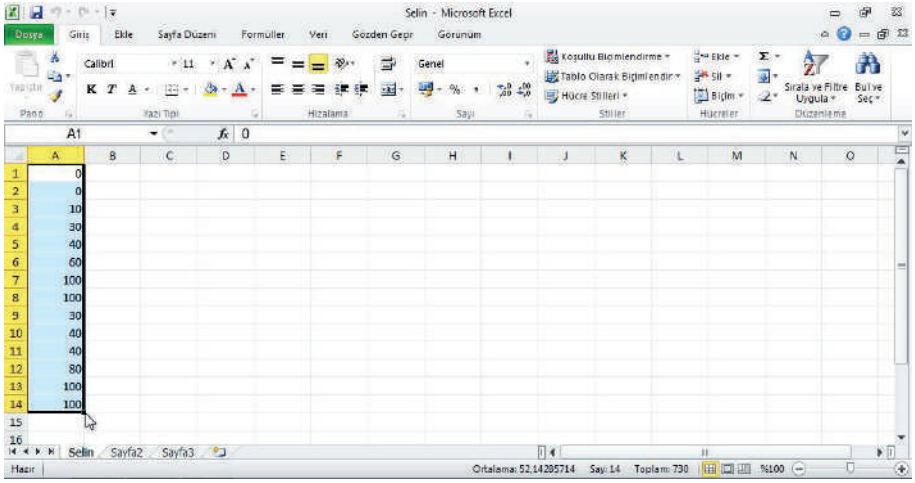
Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied bahevior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon Inc.

Ek 1: Microsoft Excel ile Çizgi Grafiği Çizme

Bu bölümde Microsoft Excel (2010) programı ile A-B-A-B modeline göre bir çizgi grafiği çizerek bu grafiği Microsoft Word dosyasına taşıma süreci açıklanmıştır. Ardından çoklu başlama düzeyi ve dönüşümlü uygulamalar modeli grafiği çizimi için basamaklar ve bu grafiklerin Microsoft Word dosyasına taşıma sürecine yer verilmiştir.

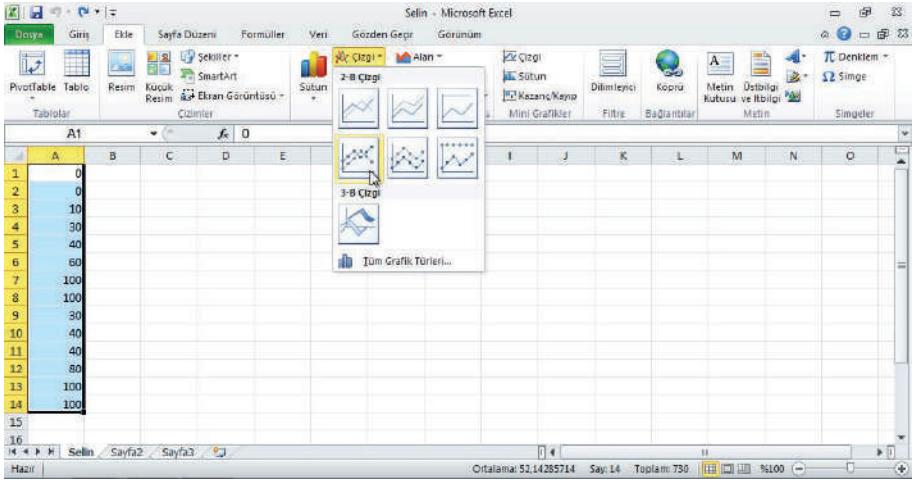
A-B-A-B Modeli Grafiği Çizimi

1. Başlat menüsünden Microsoft Excel programı açılır. Programı açtığınızda karşınıza Ekran Görüntüsü 1'de görülen çalışma sayfası çıkacaktır. Çalışma sayfasına istenilen dosya ismi verilir (ilerleyen zamanlarda dosyayı kullanmanız gerektiğinde katılımcı için kullanacağınız takma ismi kullanmak anımsatıcı olacaktır). Bu sayfada satırlar ve sütunlar yer almaktadır. Yatay satırlarda satır numaraları görülür. Satır numaraları grafikte zamanı gösteren değerlerdir ve grafiği oluşturduğunuzda grafikte yatay eksende oturum sayılarını oluşturacaktır. Dikey sütunlara ise her bir uygulama oturumunda elde edilen bağımlı değişken düzeyi girilir. Örneğin, araştırmamızda 14 oturum veri toplandığını ve oturumlar boyunca bağımlı değişken değerlerinin "0, 10, 10, 30, 40, 60, 100, 100, 30, 40, 40, 80, 100, 100" olduğunu varsayalım. Birinci sütun olan A sütununa veriler sırasıyla yukarıdan aşağıya olacak biçimde girilir. Verilerin tamamını girdikten sonra verinin girildiği ilk satıra fareyi getirerek (A1) sol tuşa basılıyken aşağıya doğru sürükleyerek verilerin tamamını seçin. Ekran Görüntüsü 1'de verilerin seçilmiş olduğunu görmektesiniz.



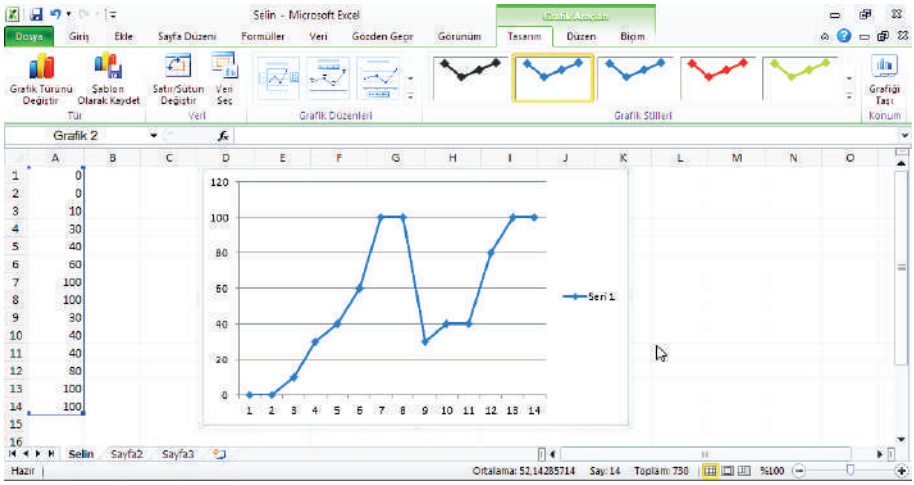
Ekran Görüntüsü 1 *Veri girişi ve verilerin seçilmesi*

2. Veriler seçiliyken "Ekle" sekmesini tıklayın. "Ekle" sekmesini tıkladıktan sonra açılan menüde fareyi grafik türlerinden "Çizgi"ye getirerek çizmek istediğiniz grafik biçiminin üzerini tıklayın. Ekran Görüntüsü 2, bu basamakta açıklanan tüm uygulamaların gerçekleştirilmesi sonucu elde edilen görüntüyü yansıtmaktadır.



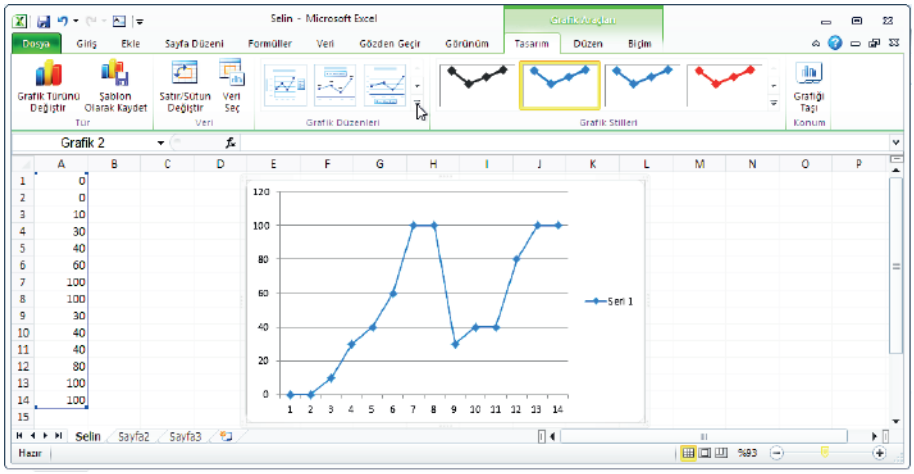
Ekran Görüntüsü 2 *Çizgi grafiğinin seçilmesi*

Çizmek istediğiniz grafik biçimini tıkladıktan sonra ise, Ekran Görüntüsü 3'te gördüğünüz gibi grafik çizilmiş olacaktır.



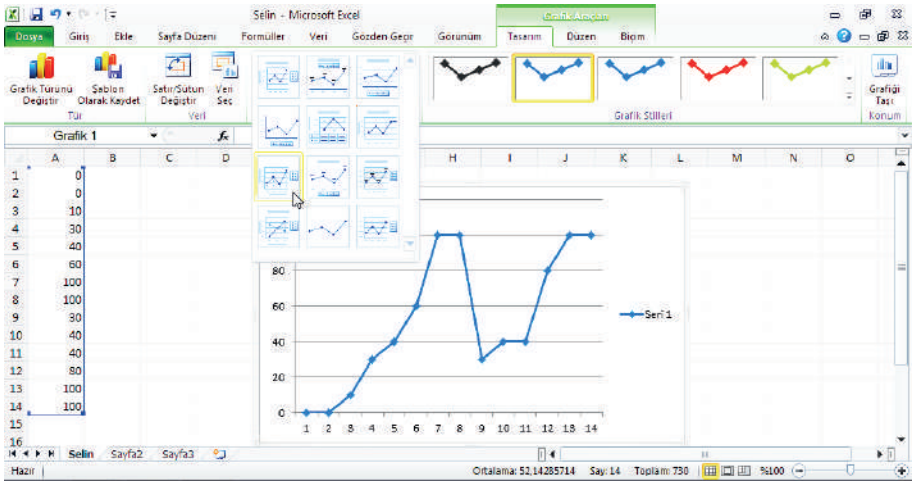
Ekran Görüntüsü 3 *Çizgi grafiğinin oluşturulması*

3. Sıra grafiğinizde y ve x eksenlerinin eksen başlıklarının isimlerini yazmaya geldi. Bunun için Ekran Görüntüsü 4'te gördüğünüz gibi "Grafik Araçları" sekmesi aktif haldeyken görülen "Grafik Düzenleri" bölümündeki alt oku tıklayın.



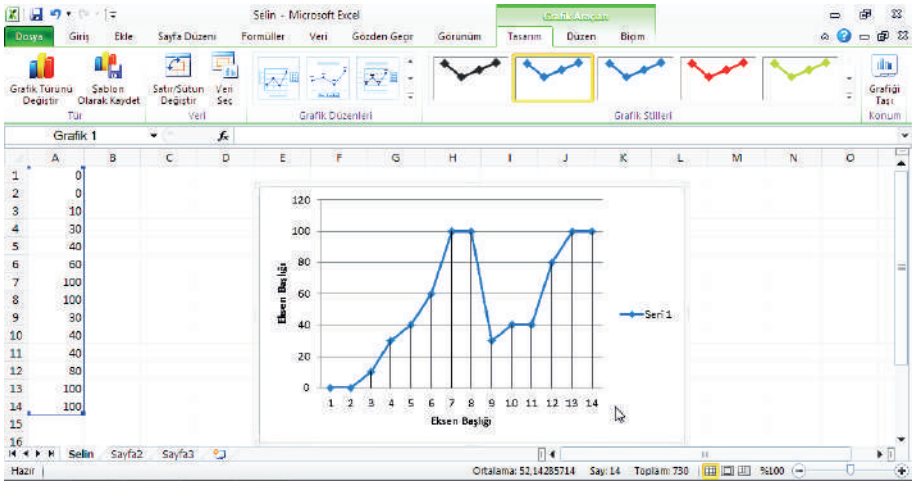
Ekran Görüntüsü 4 *Grafik düzeninin seçilmesi*

Grafik düzenlemeleri bölümünde yukarıda açıklandığı gibi alttaki oka basarak tüm grafik tasarım seçeneklerini göreceksiniz. Uygun olan grafik tasarımını seçin. Ekran Görüntüsü 5'te bu basamakta açıklanan uygulamayı görmektesiniz.



Ekran Görüntüsü 5 *Eksen başlıklarının oluşturulması*

Bu seçimin ardından Ekran Görüntüsü 6'da olduğu gibi grafiğiniz tasarlanmış olur.



Ekran Görüntüsü 6 *Eksen başlıklarının oluşturulması*

18. BÖLÜM

Öneriden Yayına: Araştırma Önerisi ve Raporu, Sunu ve Yayın, Etik Sorumluluk

Gönül Kırcaali-İftar

TEK-DENEKLİ ARAŞTIRMA RAPORU HAZIRLAMA

İster yüksek lisans ya da doktora tezi olarak, ister bağımsız araştırma olarak yürütülsün, tüm eğitim ve davranış bilimleri araştırmaları gibi tek-denekli araştırmalar da belirli biçim ve içerik özelliklerine göre raporlaştırılır. Psikoloji ve eğitim araştırmalarında en yaygın kullanılan raporlaştırma formatı, Amerikan Psikologlar Derneği Yayın Kılavuzu'nda önerilen formattır (American Psychological Association, 2001). Bu formata göre araştırma raporları dört ana bölümden oluşur: Giriş, Yöntem, Bulgular ve Tartışma. Tek-denekli araştırma raporlarını diğer yöntemlere göre yürütülen araştırma raporlarından ayıran en önemli özellik, Yöntem bölümünde yer alan alt bölümler ve bu alt bölümlerin her birinin kapsamıdır. Ayrıca, tek-denekli araştırmaların Bulgular bölümünde, nitel ya da istatistiksel analiz sonuçları değil, grafiksel analiz sonuçları yer alır. Aşağıda, tek-denekli araştırma raporlarının bölümlerinin ve alt bölümlerinin nasıl hazırlanacağına ilişkin açıklamalar ve örnekler yer almaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2006; Wolery ve Lane, 2010).

Tek-Denekli Araştırma Raporlarının Bölümleri

Öz

Öz bölümünde araştırmanın amacı ve bu amaca yönelik olarak kullanılan araştırma yöntemi ve tasarımı kısaca belirtilir. Ayrıca, araştırmada hangi özelliklerde kaç katılımcının yer aldığı ifade edilir. Araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenlerinin neler olduğu ve temel bulgular Öz'de yer alması gereken diğer bilgiler arasındadır.

Giriş

Giriş bölümünde öncelikle kaynak taramasına yer verilir. Kaynak taramasının ne derece geniş ve kapsamlı olacağı, her şeyden önce, araştırma raporunun tez mi yoksa makale mi olduğuyla ilişkilidir. Sayfa sınırlaması nedeniyle makalelerde, tezlerde olduğu kadar geniş ve kapsamlı bir kaynak taramasına yer verilememektedir. Öte yandan, ister tez, ister makale olsun tüm kaynak taramalarının taşıması gereken belirli özellikler vardır. Bu özelliklerin başında, kaynak taramasında yer alan her kaynağın araştırma amacıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olması gereği gelmektedir. Ayrıca, birbiriyle ilişkili kaynaklar bir araya getirilerek gruplanmalı ve kaynaklara ilişkin gerekli karşılaştırmalar (örn., yöntemsel özelliklere ya da bulgulara ilişkin) yapılmalıdır.

Kaynak taraması genelden özele doğru bir sıra izlemelidir. Örneğin, otizmli çocuklarda kendini uyarıcı davranışların azaltılmasında iki farklı ayrımlı pekiştirme yöntemini karşılaştırmayı amaçlayan bir araştırma raporunun kaynak taramasında öncelikle otizmin özelliklerinden, otizmde davranış sorunlarından ve kendini uyarıcı davranışlardan söz edilebilir. Ardından, kendini uyarıcı davranışlara yönelik müdahale yöntemlerinin ana hatlarıyla tanıtımına ve ilgili

araştırmalara, ayrımlı pekiştirme yöntemlerinin kendini uyarıcı davranışlar için kullanımına ve ilgili araştırmalara yer verilebilir. Uygun olan durumlarda, araştırmalar, uluslararası araştırmalar ve Türkiye'de yapılan araştırmalar olarak gruplanabilir.

Kaynak taraması araştırma amacına ve sorularına temel oluşturacak özellikte hazırlanmalıdır. Kaynak taramasının sonunda bir özetin yer alması, Giriş bölümünün devamının, hatta diğer bölümlerin de anlaşılırlığını artıracaktır.

Özetten sonra araştırma gereksinimi ifade edilir. Araştırma gereksinimi, kısaca, daha önce bu konuda yapılan ve yapılmayan araştırma etkinliklerini; ayrıca, öncelikle araştırılmasında yarar görünen hususların neler olduğunu ifade etmelidir.

Araştırma gereksiniminden sonra araştırmanın amacı yer alır. Amaç araştırılabilir nitelikte olmalı ve araştırma değişkenlerini belirtmelidir. Ayrıca, amaç ifadesinde yer alan değişkenlerin her biri kaynak taramasında betimlenmiş olmalıdır. Amacın öneminin de kısaca tartışılması; daha açık bir ifadeyle, bu araştırmadan umulan yararların ifade edilmesi, istendik bir durumdur.

Amaç ifadesini araştırma soruları ya da denenceler izler. Tek-denekli araştırmalarda genellikle denence kurmak yerine soru sormak yeğlenmektedir. Her bir araştırma sorusu araştırma amacıyla ilişkili olmalı ve konunun bir boyutunu ele almalıdır. Ayrıca, araştırma soruları ölçülebilir şekilde ifade edilmelidir. Tek-denekli araştırma raporlarında, araştırma sorularının sonunda sosyal geçerliğe ilişkin bir sorunun da yer alması beklenir. Kutu 18.1'de araştırma amacı ve araştırma sorularına ilişkin bir örnek yer almaktadır.

Kutu 18.1 *Araştırma amacı ve sorularına ilişkin bir örnek*

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki otizmli çocuklarda kendini uyarıcı davranışların azaltılmasında diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ile karşıt davranışların ayrımlı pekiştirilmesi yöntemlerinin etkililiğini, verimliliğini ve sosyal geçerliğini karşılaştırmaktır. Bu amaca yönelik olarak şu soruların yanıtları aranacaktır:

1. Okul öncesi dönemdeki üç otizmli çocuğun sözel kendini uyarıcı davranışlarının azaltılmasında, diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi yöntemi ile karşıt davranışların ayrımlı pekiştirilmesi yönteminin etkililikleri arasında fark var mıdır?
2. Okul öncesi dönemdeki üç otizmli çocuğun elle yapılan kendini uyarıcı davranışlarının azaltılmasında, diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi yöntemi ile karşıt davranışların ayrımlı pekiştirilmesi yönteminin etkililikleri arasında fark var mıdır?
3. Kendini uyarıcı davranışların azaltılmasında diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ile karşıt davranışların ayrımlı pekiştirilmesi yöntemlerinin verimlilikleri arasında fark var mıdır?
4. Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve karşıt davranışların ayrımlı pekiştirilmesi yöntemlerinin kendini uyarıcı davranışların azaltılmasında kullanımına ilişkin olarak anne-baba, uzman ve öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Katılımcılar, Ortam ve Araçlar: Tek-denekli araştırma raporlarında katılımcılarla ilgili olarak şu bilgilerin bulunması gerekir: (a) Katılımcıların seçilme gerekçeleri ve, varsa, ölçütler (çalışmaya katılabilmek için gerekli önkoşul özellikler ve bu önkoşul özelliklerin katılımcılarda nasıl değerlendirildiği), (b) katılımcıların demografik özellikleri (örn., yaş, cinsiyet, tanının nereden ve ne zaman alındığı, sosyo-ekonomik durum), (c) katılımcıların aldıkları eğitim, terapi vb. hizmetlerin özellikleri, (d) katılımcıların araştırmayla ilişkili performans özellikleri (örn., zekâ, iletişim, özbakım, davranış).

Katılımcılarla ilgili özellikler sıralandıktan sonra, başlama düzeyi ve uygulama koşullarının/evrelerinin yürütüldüğü ortamlara ve kullanılan araç-gereçlere ilişkin bilgi sunulmalıdır. Bu bilgiler arasında ortamın fiziksel özellikleri (örn., büyüklük, mobilyalar), öğretim araçları, veri kayıt cihazları vb. yer almalıdır.

Eğer varsa, araştırmanın katılımcıları dışında olup (örn., akranlar) başlama düzeyi ya da uygulama evrelerinin yürütüldüğü ortamlarda bulunan kişiler de açıklanmalıdır. Diğer kişiler için herhangi bir düzenleme ya da uygulama yapılmışsa, bu düzenleme ve uygulamalar da kısaca tanıtılmalıdır.

Veri Toplama ve Analizi: Veri toplama ve analizine ilişkin alt bölüm, araştırmanın bağımlı değişkenlerinden her birinin gözlenebilir ve ölçülebilir tanımlarıyla başlamalıdır. Ardından, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği açıklanmalıdır. Bu alt bölümde ayrıca gözlemciler arası güvenirliğin nasıl hesaplandığı, gözlemciler arası güvenirlik verisi toplamak için seçilen oturumlar, kaç oturumda (ya da oturumların yüzde kaçında) veri toplandığı belirtilmelidir. Gözlemciler arası güvenirlik analizi sonuçlarının da bu alt bölümde yer alması uygun olacaktır.

Araştırma Tasarımı: Araştırmada kullanılan deneysel tasarımın ne olduğu ve neden bu tasarımın seçildiği, kaynak göstererek betimlenmelidir. Ayrıca, seçilen tasarımın araştırmada nasıl kullanıldığı da açıklanmalıdır. Bu açıklamalar yapılırken araştırma koşullarından/evrelerinden her birinin özellikleri de ayrıntılı olarak tanıtılmalıdır. Bu alt bölümde son olarak iç geçerliğe yönelik tehditlerle başa çıkmak amacıyla alınan önlemler tartışılmalıdır.

Uygulama: Araştırmada yürütülen uygulamanın/uygulamaların tüm özellikleri (örn., uygulama basamakları, öncül düzenlemeleri, pekiştirme sistemleri), yinelemeye olanak verecek biçimde açıklanmalıdır. Bu alt bölümde, gerek başlama düzeyine, gerekse bağımsız değişkenlerin uygulanmasına ilişkin olarak uygulama güvenirliği verilerinin nasıl toplandığı açıklanmalı; uygulama güvenirliği verisi toplamak için seçilen

ÖNEMLİ KAVRAMLAR

A-B modeli: Yalnızca başlama düzeyi ve uygulama evresi düzenlenerek tasarlanan ve bu nedenle deneysel kontrolün kurulamadığı tek-denekli araştırma modelidir.

A-B-A modeli: Başlama düzeyi, uygulama ve tekrar başlama düzeyi evresi düzenlenerek tasarlanan tek-denekli araştırma modelidir.

A-B-A-B modeli: Başlama düzeyi ve uygulama evrelerinin ikişer kez uygulanmasıyla tasarlanan geriye dönüşü olan davranışlar üzerinde bağımsız değişkenin etkilerinin araştırıldığı tek-denekli araştırma modelidir.

A-B-C modeli (Çoklu uygulamalar modeli): İki ya da daha fazla sayıda bağımsız değişkenin yavaş dönüşümü sağlanarak geriye dönüşü olan bir bağımlı değişken üzerindeki etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı tek-denekli araştırma modelidir.

Acil etki: Bir evreden diğer evreye geçilmesiyle birlikte bağımlı değişken düzeyinde görülen değişikliktir.

Açık uçlu soru: "Evet" ya da "Hayır" gibi sınırlandırılmış sayıda seçenek arasından seçim yapmaksızın katılımcının istediği biçimde açıklama yapmasına izin veren sorudur.

Akıcılık: Bireyin bir davranışı hızlı ve kolay sergilemesinin hedeflendiği öğrenme aşamasıdır.

Alt uygulama evresi: Değişen ölçütler modelinde uygulama evresinin alt uygulama evrelerine bölünerek uygulamanın gerçekleştirildiği evredir.

Alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi: Azaltılması hedeflenen davranışa alternatif olabilecek bir davranış seçilerek bu davranışın sergilenmesinin pekiştirilmesidir.

Ana ölçüt: Değişen ölçütler modelinde uygulama sonunda katılımcının ulaşmasının hedeflendiği ölçüttür.

Anlık zaman örneklemi kaydı: Davranışın gözlem aralığının sonunda gerçekleşmesi durumunda kaydedilmesidir.

Ara ölçüt: Değişen ölçütler modelinde her bir alt uygulama evresinde katılımcının ulaşmasının hedeflendiği ölçüttür.

Aralıklı pekiştirme tarifesi: Hedef davranış her gerçekleştiğinde değil birkaç hedef davranış gerçekleştiğinde birinin pekiştirilmesidir.

Ayrık deneme kaydı: Ayrık denemelerle öğretim yapılacağı zaman her bir denemeye ilişkin bireyin performansının kaydedilmesidir.

Ayrımlı pekiştirme: İstendik davranış sergilendiğinde ya da davranış istenen biçim ya da düzeyde sergilendiğinde davranışın pekiştirilmesi; istenmeyen

bir davranışın ardından ya da davranış istendik bir biçim ya da düzeyde sergilenmediğinde pekiştirme yapılmamasıdır.

Bağımlı değişken güvenirliği: Araştırmanın bağımlı değişkenine ilişkin yapılan gözlemciler arası ve gözlemci güvenirliği analizidir.

Bağımlı değişken: Bağımsız değişken tarafından etkilenip etkilenmediği ortaya konan değişkendir.

Bağımsız değişken: Bağımlı değişken üzerinde istendik değişikliği yaratmak üzere uygulanan değişkendir.

Bağıntısal araştırma: Bir grup katılımcının iki ya da daha fazla özelliğine ilişkin veri toplayarak bu veriler arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koyan araştırmadır. Ortaya konan ilişki neden-sonuç ilişkisi değil bağıntı düzeyinde bir ilişkidir.

Başarı değerlendirme: Bir oturumdaki performansın değerlendirilmesidir.

Başlama düzeyi evresi: Bağımsız değişkenin uygulanmadan katılımcının bağımlı değişkene ilişkin performansının belirlendiği evredir.

Beceri analizi grafiği: Beceri analizi kayıt formunda toplanan verilerin veri toplama formu üzerinde grafikleştirilmesidir.

Beceri analizi kaydı: Zincirleme bir davranışın öğretiminde ya da değerlendirilmesinde beceri analizinde yer alan basamakların gerçekleşip gerçekleşmediğinin kaydedilmesidir.

Beceri analizi: Zincirleme davranışların öğretiminde davranışın kendisini oluşturan daha küçük davranışlara (beceri basamaklarının) bölünerek bu davranışların oluşum sırasına göre sıralanmasıdır.

Bekleme süresi kaydı: Davranışın sergilenmesi için yönerge ya da uyaran sunulmasıyla birlikte davranışın sergilenmeye başlaması arasında geçen sürenin kaydedilmesidir.

Betimsel araştırma: Herhangi bir kişi ya da grubun özelliklerini, bu özelliklere ilişkin var olan durumu betimleyen araştırmadır.

Betimsel istatistik: Bir araştırmada elde edilen verilerin betimlenmesi, özetlenmesi ve anlaşılır hale getirilmesidir.

Bileşen analizi: Çok bileşenli bir bağımsız değişkenin bileşenlerinden birinin çıkarılması ya da bu bağımsız değişkene yeni bir bileşen eklenmesiyle bu değişikliğin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ortaya koymak üzere gerçekleştirilen analizdir.

Bilimsel dayanaklı uygulama: Bilimsel dayanaklı uygulama ölçütleri dikkate alınarak etkili olduğu ortaya konan uygulamadır.

Bilimsel toplantı: Bilimsel sunuların yapıldığı sempozyum, konferans ve kongre gibi toplantıdır.

Birincil (öğrenilmemiş) pekiştireçler: Herhangi bir öğrenme yaşantısına bağlı olmaksızın pekiştirici özellik taşıyan ve bireyin biyolojik gereksinimlerini karşılamaya yönelik olan pekiştireçlerdir.

Bulgular: Her bir araştırma sorusuna/denencesine ilişkin elde edilen tüm bulguları ve grafiksel gösterimleri içeren araştırma raporunun üçüncü bölümüdür.

Bütüncül zaman aralığı kaydı: Gözlem periyotlarının eşit gözlem aralıklarına bölünerek davranışın gözlem aralığının tamamında gerçekleşmesi durumunda kaydedilmesidir.

Ceza: Bir davranışı izleyen ve davranışın ileride sergilenme olasılığını azaltan durumdur.

Çizgi grafiği: Bir evrede düzenlenen tüm oturumlar için toplanan verilerin girildiği ve veri noktalarının düz çizgi ile birleştirildiği grafiktir.

Çoklu başlama düzeyi modeli: Bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini üç bağımlı değişken (durum) üzerinde değerlendirmeyi amaçlayan araştırma modelidir.

Çoklu uygulamalar etkisi: Bir araştırmada iki ya da daha fazla sayıda bağımsız değişkenin uygulanıyor olması durumunda araştırmanın her bir bağımsız değişkeninin etkisinin bağımlı değişken üzerinde açıkça ortaya konamamasıdır.

Çoklu yoklama modeli: Bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan çoklu başlama düzeyi modellerinin bir uyarlamasıdır.

Dağıtılmış ölçütler modeli: Katılımcıların birbirine bağlı birden fazla beceriyi sergilemek üzere ya da değişen çevresel düzenlemelere uygun biçimde tepkide bulunmasını hedeflemek üzere kullanılan değişen ölçütler modelidir.

Davranış değiştirme planı: Bireyde uygun olmayan davranışları azaltmak ya da uygun davranışları artırmak üzere geliştirilen ve izlenecek basamakları sistematik olarak gösteren plandır.

Davranışın toplam gerçekleşme süresinin kaydı: Süre kaydı tutulacak olan davranışın gözlem aralığı boyunca toplam gerçekleşme süresinin kaydedilmesidir.

Davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli: Bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkisinin üç farklı davranış üzerinde incelendiği

çoklu başlama düzeyi modelidir. Aynı katılımcıya, aynı ortamda üç farklı davranışın kazandırılması hedeflenir.

Davranışlar arası çoklu yoklama modeli: Bir bağımsız değişkenin etkililiğinin sürekli başlama düzeyi verisi toplamadan sistematik biçimde aralıklarla planlanan başlama düzeyi verisi toplanarak üç davranış üzerinde incelendiği araştırma modelidir.

Davranışsal amaç: Bireyde beklenen davranış değişikliğinin gözlenebilir ve ölçülebilir olarak ifade edilmesidir.

Davranışsal yaklaşım: Davranışlarla çevresel uyaranlar arasındaki ilişkinin nesnel olarak incelenmesinin esas alındığı yaklaşımdır.

Değişen ölçütler modeli: Bir davranış üzerinde bir dizi uygulamanın etkisinin yavaş yavaş gösterildiği tek-denekli araştırma modeldir.

Değişken anlık zaman örneklemi kaydı: Gözlem aralıkları için değişken bir oran belirlenerek değişken zaman aralıklarının sonunda davranışın gerçekleşmesi durumunda kaydedilmesidir.

Değişken oranlı pekiştirme tarifesi (DOP): Davranışın gerçekleşmesine ilişkin ortalama bir oran belirlenerek davranışın bu ortalama orana göre pekiştirilmesidir.

Değişken zaman aralıklı pekiştirme (DZP): Davranışın gerçekleşmesine ilişkin ortalama bir süre belirlenerek bu sürenin ardından davranışın pekiştirilmesidir.

Değişken: Araştırmalarda incelenen özelliklerin her biridir. Cinsiyet, sosyoekonomik düzey ya da bir akademik alanda öğrenilmesi hedeflenen konu değişken olabilir.

Değişkenlik: Veri noktalarının grafik üzerindeki iniş ve çıkışlarıdır.

Deneme: Katılımcının tepkide bulunması için davranış öncesi, sırası ve sonrası uyaranların kontrol edilerek düzenlendiği fırsattır.

Deney grubu: Bağımsız değişkenin, etkililiği sınanan değişkenin, uygulandığı gruptur.

Deneysel analiz: Davranış analizi ilkelerinin deneysel olarak hayvanlar üzerinde sınandığı inceleme alanıdır.

Deneysel analiz: Eşit zorluk düzeyinde olduğu varsayılan davranışların ölçüt karşılanıncaya değin eşit ya da birbirine yakın sürede ya da deneme düzenlenerek öğretilip öğretilemeyeceğinin değerlendirilmesidir.

Deneysel araştırma: İki ya da daha fazla değişken arasında neden-sonuç ilişkisi kurmayı hedefleyen nicel araştırmadır.

Deneysel geçerlik: Bir araştırmanın iç ve dış geçerlik koşullarının yaratılarak hem araştırmanın bağımsız değişkeninin etkilerinin ortaya konması hem de genellenebilirliğinin sağlanmasıdır.

Deneysel kontrol: Araştırmanın bağımlı değişkeninde gerçekleşen değişikliğin yalnızca ve yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanmasıdır.

Deneysel ölçüt: Bir uygulamada bağımsız değişkenin etkili olup olmadığının deneysel yollardan sınanarak ölçülmesidir.

Dengeli dağılım: Araştırmanın bağımsız değişkenleri dışındaki tüm durumların/değişkenlerin dengeli bir biçimde her bir bağımsız değişkende benzer uygulanmasıdır.

Dış değişken: Araştırmanın bağımsız değişkeni dışında olup bağımlı değişkeni etkileme olasılığı olan ve bu nedenle kontrol edilmesi gereken değişkendir.

Dış etmenler/geçmiş etkisi: Araştırmanın uygulanması sırasında araştırmanın bağımsız değişkeni dışında araştırmanın bağımlı değişkenini etkileme olasılığı olan değişkenlerin devrede olmasıdır.

Dış geçerlik: Araştırma bulgularının genellenmesinin sağlanmasıdır.

Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi: Bireyin önceden belirlenen süre boyunca istenmeyen davranışı hiç sergilememesi durumda sürenin bitiminde gerçekleşen ilk olumlu davranışın pekiştirilmesidir.

Doğal öğretim yöntemleri: Becerilerin gerçek/günlük yaşam içinde sergilendiği biçimde ve bu ortamlarda bulunan doğal etkinlikler ile rutinler içinde öğretilmesinin benimsendiği öğretim yöntemleridir.

Doğal yineleme: Bir araştırmada elde edilen deneysel etkinin aynı katılımcıyla ya da katılımcılarla da elde edilmesi için yapılan düzenlemedir.

Doğrudan kayıt teknikleri: Davranışın gerçekleştiği sırada kayıt edildiği kayıt teknikleri için verilen genel isimdir.

Doğrulama: Bağımlı değişkende etkili olabilecek olan dış değişkenlerin kontrol altına alınıp bağımsız değişkenin sistematik olarak uygulanmasıyla bağımlı değişkendeki değişikliğin tahmin edilen yönde olmasıdır.

Döngüsel değişkenlik: Araştırmanın evrelerinin belirli zaman dilimlerinde yapılıyor olmasının katılımcının yaşamında bu zamanlarda belirli değişkenlerin eşzamanlı olarak devrede olmasıyla bağımlı değişkeni etkilemesidir.

Dönüşümlü uygulamalar modeli: İki ya da daha fazla sayıda bağımsız değişkenin hızlı dönüşümü sağlanarak geriye dönüşü olan bir bağımlı değişken üzerindeki etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı araştırma modelidir.

Düzey değişikliği: Bir evreden diğer evreye geçildiğinde verilerin düzeyinde görülen değişikliktir.

Düzey karalılığı zarfı: Ortanca çizgisinin %20 aşağısına ve yukarısına paralel olarak çizilen çizgilerin oluşturduğu aralıktır.

Düzey kararlılığı: Bir evrede verilerin düzeyinin gösterdiği kararlılıktır.

Düzey: Verilerin bir evredeki ortanca değeridir.

Edimsel davranış: Kendisini takip eden olay ve uyaranlardan etkilenerek gelişen davranıştır.

Edinim: Bireyin daha önce sergileyemediği bir davranış ya da beceriyi belirli bir doğruluk oranında sergilemesinin hedeflendiği öğrenme aşamasıdır.

Eğilim kararlılığı zarfı: Ortanca çizgisinin %20 aşağısına ve yukarısına paralel olarak çizilen çizgilerin oluşturduğu aralıktır.

Eğilim: Verilerin sistematik olarak gösterdiği artma, azalma ya da durağanlıktır.

Eğitsel geçerlik: Davranış değiştirme ya da öğretim çalışmalarına katılan kişilerdeki değişikliğin uygulanan programdan kaynaklanmış olması, uygulanan programın uygulama güvenirliği ile sunulmuş olması ve bu davranış değişikliğinin sosyal geçerliğinin olmasıdır.

Eksen başlığı: Grafikte x ve y eksenlerinin birimini tanıtan başlıklardır.

Erişi değerlendirme: Uygulama programının bir bütün olarak değerlendirilmesidir.

Eş-yarı yöntemi: İlerleme çizgisini çizerken kullanılan yöntemdir. Bu amaçla, bir evre orta noktasından ikiye bölünür ve her bir yarının orta oran ve orta gün kesişim noktaları birleştirilir.

Etkililik araştırması: Bir bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerinde etkilerinin incelendiği araştırmadır.

Etkililik: Davranış üzerinde istendik etkiyi yaratan güçtür.

Etkinlik pekiştireçleri: Bireyin yapmaktan hoşnutluk duyduğu bir uğraşı yerine getirmesi yoluyla sunulabilecek pekiştireçlerdir.

Evre değişim çizgisi: Bir evreden diğer evreye geçildiğini belirten yatay eksene dik çizilen çizgidir.

Evre kodları: Grafiğin hemen üst kısmına yazılan her bir evrenin özelliğini gösteren kısa açıklamalardan oluşan başlıklardır.

Evre: Değişik zamanlarda düzenlenen yoklama ya da öğretim oturumlarının oluşturduğu bir deneysel dönemdir.

Evren: Araştırmanın bulgularının yansıtıldığı gruptur.

Geçerlik: Bir ölçü aracının ölçülmek istenen değişkeni iyi bir biçimde ölçmesidir.

Gerçek/tam deneysel araştırma: Araştırmanın katılımcılarının evrenden yansız olarak atandığı ve deney ve kontrol gruplarının yansız olarak belirlenerek bağımsız değişkenin araştırmacının kontrolü altında sunulduğu araştırmalardır.

Gerçekleşme süresine dayalı kayıt teknikleri: Davranışın gerçekleşme ya da bekleme süresinin esas alınarak kayıt tutulmasıdır.

Geriye çekme modeli: Bağımsız değişken uygulamasının geriye çekilerek başlama düzeyi evresine dönülmesiyle bir bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini görebilmek üzere deneysel kontrolün kurulduğu tek-denekli araştırma modelidir.

Geriye dönüşü olmama sorunu: Geriye dönüşü olmayan davranışlarda birinci bağımsız değişkenle öğretim yapılmış olmasıyla ölçüt karşılandığından (ya da iyileşme olduğundan) davranış başlama düzeyi evresindeki düzeye geri dönemediği için davranışta ikinci bağımsız değişkenin etkisinin görülememesidir.

Giriş: Araştırma raporunun kaynak taramasını, araştırma amacını ve araştırma sorularını/denencelerini içeren birinci bölümüdür.

Göreceli düzey değişikliği analizi: Bir evrenin orta noktadan iki yarıya bölünerek her bir yarının ortanca değerleri arasındaki düzey farkıdır.

Görüş ayrılığı: Gözlem aralıklarında bir gözlemcinin hedef davranışı/davranışları *oluştu* olarak işaretlerken, diğer gözlemcinin *oluşmadı* olarak işaretlemesidir.

Görüş birliği: Gözlem aralıklarında her iki gözlemcinin de hedef davranışı/davranışları oluştu ya da oluşmadı olarak işaretlemesidir.

Gözlemci güvenirliği: Bağımlı değişkene ilişkin güvenirlik analizlerinin bir tek gözlemciyle gerçekleştirilmesidir. Araştırmacı hem öğretim sırasında hem de öğretim sonrasında kayda aldığı oturumları izleyerek veri toplar ve iki grup veri karşılaştırılır.

Gözlemci tepkiselliği: Araştırmacıların yürütülen çalışmalarda gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanacağını bilmelerinin toplanan verilerin doğruluğunu etkileyebilmesidir.

Gözlemciler arası güvenirlik: İki bağımsız gözlemcinin araştırmanın bağımlı değişkenini bağımsız ancak eşzamanlı olarak gözleyerek bu iki gözlem arasındaki tutarlılığın analiz edilmesidir.

Gözlenebilirlik: Davranışın gözlenerek gerçekleşip gerçekleşmediğinin kolayca ortaya konulabilmesidir.

Grafiksel analiz: Verilerin grafiksel analiz yoluyla analiz edilmesidir.

Grup deneysel araştırması: Bir uygulamanın bir grup katılımcı üzerinde etkili olup olmadığını ya da ne derece etkili olduğunu belirlemeyi hedefleyen araştırmadır.

Güvenirlik analizi: Bağımsız gözlemciler tarafından aynı oturumlarda toplanan verilerin tutarlılık düzeyinin analiz edilmesidir.

Güvenirlik: İki ya da daha fazla sayıda gözlemcinin bağımsız gözlemleri sonucunda bir durum ya da değişkene ilişkin tutarlı bir sonuç elde edilmesidir.

Hakemli dergi: Değerlendirilmek üzere gönderilen makalelerin 2-5 bağımsız hakem tarafından değerlendirildiği dergidir.

Ham puan: Davranışa ilişki toplanan verilerde herhangi bir dönüştürme işlemi yapılmaksızın elde edilen verilerin doğrudan kullanılmasıdır.

Hedef davranış: Değiştirilmek ya da kazandırılmak istenen davranıştır.

Her bir davranışın oluşumuna yönelik süre kaydı: Süre kaydı tutulan davranış için gözlem aralığında davranışın her bir gerçekleşme süresinin kaydedilmesidir.

Hoşa giden uyaranı çekme: İstenmeyen davranışın gerçekleşmesi durumunda ortamdan hoşa giden bir uyaranın çekilerek ileride bu davranışın gerçekleşme olasılığının azaltılmasıdır.

Hoşa gitmeyen uyaran verme: Azaltılmak istenen davranışı izleyen durumda ortama bireyde hoşnutsuzluk yaratan bir itici uyaranın eklenmesidir.

Ilımlılık hiyerarşisi: Bir davranış kontrol yönteminde davranışları azaltmak üzere kullanılan yöntemlerin pekiştireç kullanma ve bireyin bedeni üzerinde daha az kontrol gerektirmesi ölçütleri dikkate alınarak hiyerarşik olarak sıralanmasıdır.

İç geçerlik: Araştırmanın bağımlı değişkeninde görülen değişikliğin bağımsız değişkenden kaynaklanmasıdır.

İki yönlü değişim: Değişen ölçütler modelinde ara ölçütlerin büyüklüğü belirlenirken modeli deneysel kontrol açısından daha da güçlendirmek için geriye çevirme modelinden esinlenerek ölçütte belirli bir tutarlılık sağlandıktan sonra geriye dönerek daha düşük bir ölçütün benimsendiği değişimdir.

İkincil (öğrenilmiş) pekiştireçler: Öğrenme deneyimleriyle gelişmiş, doğrudan ve doğal biçimde biyolojik gereksinimleri karşılama işlevi olmayan pekiştireçlerdir.

İlerleme çizgisi: Bireyin performansındaki ilerlemenin yön ve şiddetini veren çizgidir.

İnceleme oturumları: Bir bağımsız değişkenle ölçütün diğerinden daha önce karşılanması durumunda bu bağımsız değişkenle öğretime son verilip zaman zaman bu bağımsız değişkenle öğretilen becerinin sınandığı oturumlardır.

İpucu düzey grafiği: Katılımcının üzerinde çalışılan davranışı gerçekleştirmek üzere gereksinim duyduğu öğretmen/uygulamacı yardımının grafiğe işlenmesidir.

İşlevsel ilişki: Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisidir.

İtici uyaran: Varlığı ile bireyde hoşnutsuzluk yaratan uyarandır.

İzleme evresi: Bağımsız değişkenin uygulanmasına son verildikten sonra bağımlı değişkende uygulama etkisinin devam edip etmediğini sınamak üzere düzenlenen evredir.

İzleme oturumu: Uygulama sonra erdikten sonra uygulamanın etkilerinin korunup korunmadığını belirlemek üzere düzenlenen evredir.

İzleme: Bağımsız değişkenin uygulanmasına son verildikten sonra bağımlı değişkende uygulama etkisinin devam edip etmediğinin incelenmesidir.

İzlerlik sözleşmesi: Birey ile uygulamacı arasında imzalanan ve bireyin uygulamacıların isteklerini yerine getirmesine bağlı olarak bireyin yapmak istediklerini elde edebilmesi konusunda yapılan bir anlaşmadır.

Kaçınma: Henüz ortaya çıkmamış bir itici uyaranın ortaya çıkmasının engellenmesidir.

Kaçma: Sürmekte olan bir itici uyaranın sonlandırılmasıdır.

Kalıcı ürün kaydı: Davranışın gerçekleşmesi için ayrılan sürenin sonunda ya da daha sonra davranışın sonucuna ilişkin verilerin kaydedilmesidir.

Kalıcılık değerlendirmesi: Çalışmada kullanılan yöntemlerin ve elde edilen sonuçların çalışma tamamlanmış olmasına ve/veya çalışmada yer alan kişilerin yokluğuna rağmen süregeliyor olup olmadığının belirlenmesidir.

Kapalı uçlu soru: Katılımcıya belirli seçenekler sunularak bu seçenekler arasından kendisi için uygun olan seçeneği tercih etmesini hedefleyen sorudur.

Kararlılık analizi: Bir evredeki veri noktalarının değişkenliğini incelemek üzere gerçekleştirilen analizdir.

Kararlılık: Bir evredeki verilerin %80'inin ortalamanın ±%15 aralığında olmasıdır.

Karşılaştırma analizi: İki bağımsız değişkenin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı çalışmalardır.

Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modeli: İki ya da daha fazla bağımsız değişkenin bir ya da iki bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak karşılaştırıldığı araştırmalardır.

Katılımcı kaybı: Araştırmanın katılımcılarının çeşitli nedenlerle araştırmadan ayrılmasıdır.

Katılımcı seçimi yanlılığı: Araştırmanın katılımcılarının araştırma öncesinde belirli bir yanlılık gözetilerek seçilmesidir.

Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli: Bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkisinin üç farklı katılımcı üzerinde incelendiği çoklu başlama düzeyi modelidir. Aynı davranışların, aynı ortamlarda üç farklı katılımcıya kazandırılması hedeflenir.

Kısa deneysel model: Zaman sorunu nedeniyle A-B modellerinde uyarlama yapılarak evrelerin kısa sürelerle düzenlendiği modeldir.

Klinik ölçüt: Bağımsız değişkenin uygulanmasıyla elde edilen etkinin katılımcılar ya da çevresindeki kişiler açısından öneminin değerlendirilmesidir.

Klinik yineleme: İki ya da daha fazla sayıda bağımsız değişkenin bir uygulama paketi olarak ele alınması durumunda aynı araştırmacılar tarafından pakette uyarlamalar yapılarak farklı boyutlarda benzer deneysel etkilerin araştırılmasıdır.

Kontrol davranışı: Araştırmanın iç geçerliğini etkileyen etmenlerin söz konusu olup olmadığını belirlemek için araştırmanın bağımlı değişkenlerine benzer bir davranış belirlenerek araştırmanın tüm evreleri boyunca bu davranışa ilişkin başlama düzeyi verisinin toplandığı davranıştır.

Kontrol grubu: Bağımsız değişkenin uygulanmadığı, deney grubuna yönelik uygulamanın bitiminde deney grubuyla karşılaştırma yapmak amacıyla kullanılan gruptur.

Kontrollü başlama düzeyi: Uygulama evresi ile başlama düzeyi evresindeki karşılaştırma durumunun dışındaki tüm değişkenlerin sabit tutularak veri toplanmasıdır.

Kontrollü olay kaydı: Bir ön uyaranın varlığında ortaya çıkan davranışların kaydedilmesidir.

Kontrolsüz başlama düzeyi: Olağan koşullarda olup biten durumlara müdahale etmeden gözlemlerin yapılarak başlama düzeyi verilerinin toplanmasıdır.

Kovaryans etki: Bir bağımlı değişkende uygulama yapılması ile öğretimine henüz başlanmamış olan diğer bağımlı değişkenlerin başlama düzeyi evresinde istendik yönde değişiklik görülmesidir.

Kuram: Bilimsel yöntemlerle incelenebilir özellikler, kavramlar, genellemeler ve ilkeler bütünüdür.

Likert tipi dereceleme: Katılımcılara bir olguya karşı görüş ve yargılarını bir süreklilik içinde derecelendirilmiş seçenekler sunularak tercihte bulunmalarını sağlayan ölçek türüdür.

Mantık analizi: Kazandırılması hedeflenen davranış için katılımcının sergilemesi beklenen deneme sayılarının ya da basamak sayılarının (zincirleme davranışlar söz konusu olduğunda) birbirine benzer ya da yakın olup olmadığının değerlendirilmesidir.

Mola: Bireyin azaltılmak istenen davranışı sergilemesinin ardından bir süre boyunca pekiştireç kazanma olasılığının ortadan kaldırılmasıdır.

Mutlak düzey değişikliği analizi: Bir evredeki ilk ve son veri noktaları arasındaki düzey farkıdır.

Nesnel pekiştireçler: Oyuncak, kitap gibi birey için hoşa giden etkisi olan pekiştireçlerdir.

Nicel araştırma: Bir konuda toplanan verileri nicelleştirerek ya da nicel veri toplayarak olayları açıklayan, olaylar hakkında tahminde bulunan ve/veya kontrol eden araştırma yaklaşımıdır.

Nitel araştırma: Farklı sosyal değişkenlerle ilgili olarak doğal ortamlarda uzun bir sürede derinlemesine ve ayrıntılı veri toplamayı içeren, olayların neden olduğunu, katılımcıların bu süreci nasıl algıladıklarını nitel yollarla veri toplayarak ve analiz ederek inceleyen araştırma yaklaşımıdır.

Normatif veri: Bir konu hakkında norm grubundan elde edilen veridir.

Olay kaydı: Davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğinin kaydedilmesidir.

Olgunlaşma: Araştırma sırasında belirli bir süre geçmesiyle birlikte araştırmanın katılımcısında görülen zihinsel, bilişsel ya da duygusal büyüme/olgunlaşmanın araştırmanın bağımlı değişkenini etkilemesidir.

Olumlu alıştırma: Bireyin sergilediği uygun olmayan davranışın ardından o davranışın uygun biçiminin bireye fazlaca yaptırılmasıdır.

Olumlu ceza: Bir davranışı izleyen durumda ortama bireyde hoşnutsuzluk yaratan bir uyaranın eklenmesiyle o davranışın ileride gerçekleşme olasılığının azalmasıdır.

Olumlu pekiştirme: Bir davranışı izleyen durumda ortama bir uyaranın eklenmesiyle o davranışın ileride gerçekleşme olasılığının artmasıdır.

Olumlu sıralama etkisi: Bağımsız değişkenlerin uygulama sırasının bağımlı değişken üzerinde olumlu etki yaratmasıdır.

Olumlu taşıyıcı etki: Bir uygulamanın diğer uygulamanın lehine olumlu etki yaratması ya da bir uygulamadaki olumlu etkinin diğer uygulamaya geçişinin olmasıdır.

Olumsuz ceza: Bir davranışı izleyen durumda ortamdan bireyde hoşnutluk yaratan uyaran ya da uyaranların geri çekilmesi sonucu o davranışın ileride gerçekleşme olasılığının azalmasıdır.

Olumsuz pekiştireç: Ortadan kaldırılarak ya da azaltılarak davranışın ileride gerçekleşmesine ya da sürmesine yol açan pekiştireçtir.

Olumsuz pekiştirme: Bir davranışı izleyen durumda ortamda bulunan itici uyaranın çekilmesi sonucu o davranışın ileride gerçekleşme olasılığının artmasıdır.

Olumsuz sıralama etkisi: Bağımsız değişkenlerin uygulama sırasının bağımlı değişken üzerinde olumsuz etki yaratmasıdır.

Olumsuz taşıyıcı etki: Bir uygulama ile gerçekleşen etkinin diğer uygulama ile gerçekleşen etkinin tersi yönünde olmasıdır.

Oluşuma dayalı kayıt teknikleri: Davranışın gerçekleşip gerçekleşmediği, sergilenip sergilenmediği gibi kategorik bir değerlendirmenin esas alınarak kayıt tutulmasıdır.

Onarıcı aşırı düzeltme: Bireyin sergilediği davranışla çevrede yarattığı olumsuz durumun etkileri çevre davranış sergilenmeden önceki halinden daha iyi bir hale gelene kadar bireye düzelttirilmesidir.

Oranlı pekiştirme tarifesi: Davranışın gerçekleşmesine ilişkin bir oran belirlenerek davranış belirlenen oranda gerçekleştiğinde pekiştirecin sunulmasıdır.

Orijin: Düşey eksen ile yatay eksenin kesiştiği nokta olan "0" noktasıdır.

Ortamlar arası çoklu başlama düzeyi modeli: Bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkisinin üç farklı ortam üzerinde incelendiği çoklu başlama düzeyi modelidir. Her üç ortamda da aynı katılımcıya aynı davranışın kazandırılması hedeflenir.

Ortamlar arası çoklu yoklama modeli: Bir bağımsız değişkenin etkililiğinin üç farklı ortamda incelendiği araştırma modelidir.

Oturum formatı: Zaman serili çizgi grafiğinde zaman eksenine oturum sayılarının verildiği grafik düzenleme biçimidir.

Oturum yorgunluğu: Katılımcının araştırmaya katılmakla birlikte ilerleyen dönemlerde performansında gerileme olmasıdır.

ÖDS kaydı: Davranış öncesinde, sırasında ya da sonrasında var olan uyaran ya da gerçekleşen olayların neler olduğunun kaydedilmesidir.

Öğretim seti: Tek-basamaklı davranışların öğretimi hedeflendiğinde birkaç tek-basamaklı hedef davranıştan oluşturulan gruptur.

Ölçme: Ölçme aracında ya da gözlem tekniklerinde ortaya çıkabilecek olan herhangi bir değişikliğin katılımcıların performanslarını etkilemesidir.

Ölçülebilirlik: Bir davranışın gözlenerek sayılabilmesidir.

Ölçüt aralığının sınırlandırıldığı değişen ölçütler modeli: Değişen ölçütler modelinde uyarlama yapılarak her bir alt evre için en düşük ve en yüksek ölçütün belirlenerek bir alt uygulama evresinde katılımcının performansının bu aralıkta gerçekleşmesinin hedeflenmesidir.

Örneklem: Araştırma evreninden belirli ilkelere göre evreni temsil eden bir kesit alınarak araştırmanın yürütüldüğü gruptur.

Örtüşen veri yüzdesi: Ardışık iki evrede ikinci evrede birinci evrenin veri aralığı içinde kalan verilerin yüzdesidir.

Örtüşme analizi: Farklı evrelerde verilerin örtüşme (benzeşme) yüzdesini belirlemek üzere kullanılan grafiksel analiz tekniğidir.

Örtüşmeyen veri yüzdesi: Ardışık iki evrede ikinci evrede birinci evrenin veri aralığı dışında kalan verilerin yüzdesidir.

Öz: Araştırma raporunun başında yer alan ve araştırmanın kısa tanıtımını içeren bölümdür.

Öznel değerlendirme: Bir araştırma ya da uygulama çalışmasıyla herhangi bir şekilde ilişkili olan kimselerin o çalışmanın amaçları, yöntemi ve sonuçlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

Paralel uygulamalar modeli: İki ya da daha fazla sayıda bağımsız değişkenin her bir bağımsız değişkene üçer tane geriye dönüşü olmayan bağımlı değişken atanarak bu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkililiklerinin karşılaştırıldığı araştırma modelidir.

Parametre analizi: Bir bağımsız değişkenin herhangi bir parametresinin farklı düzeylerde sunularak bu düzeylerin bağımlı değişken üzerindeki ayırt edici etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen analizdir.

Parçalı zaman aralığı kaydı: Gözlem periyotlarının eşit gözlem aralıklarına bölünerek davranışın gözlem aralığının herhangi bir yerinde gerçekleşmesinin kaydedilmesidir.

Pekiştireç (Pekiştirici uyaran): Olumlu pekiştirme sürecinde ortama eklenen ya da bireye sunulan uyarandır.

Pekiştireç belirleme formu: Birey için etkili olacağı düşünülen olası pekiştireçlerin bir araya yazıldığı ve birey ya da yakınlarının bu olası pekiştireçler arasından tercih yapmasına olanak sağlayan formdur.

Pekiştirici uyaran: Olumlu pekiştirme sürecinde ortama eklenen ya da bireye sunulan uyarandır.

Pekiştirme tarifesi: Pekiştireçlerin sunulma sıklığını belirleyen uygulama şeklidir. Sürekli pekiştirme uygulamasından hiç pekiştirmemeye kadar farklı düzey ve şiddette pekiştireç sunma seçenekleri bulunmaktadır.

Pekiştirme: Bir davranışın ardından gerçekleşen ve o davranışın ileride sergilenme olasılığını artıran durumdur.

Premack ilkesi: Daha az tercih edilen ya da tercih edilmeyen etkinliğin ardından daha çok tercih edilen etkinliğe yer verilerek bireyin tercih edilmeyen etkinlikleri gerçekleştirme olasılığını artıran uygulamadır.

Randomizasyon testi: Tek-denekli araştırmalarda kullanılan ve uygulamaların (örn., başlama düzeyi ve uygulama evresi) belirli sayıdaki farklı durumlara (örn., gün ya da oturum) yansız olarak atanarak araştırma denencelerinin sınandığı bir dizi testtir.

Referans grubu: Bir konu hakkında olağanı ya da normal gelişimi yansıtan gruptur.

Sabit anlık zaman örneklemi kaydı: Sabit gözlem aralıkları belirlenerek gözlem aralığı sonunda davranışın gerçekleşmesi durumunda kaydedilmesidir.

Sabit oranlı pekiştirme tarifesi (SOP): Davranışın gerçekleşmesine ilişkin sabit bir oran belirlenerek davranış bu oranda gerçekleştiğinde pekiştirecin sunulmasıdır.

Sabit zaman aralıklı pekiştirme (SZP) tarifesi: Önceden belirlenen sabit bir sürenin geçmesinin ardından gerçekleşen ilk doğru tepkinin pekiştirilmesidir.

Sembol pekiştireçler: Kendi başına bir anlamı olmamasına karşın bireyin değiş tokuş yoluyla diğer birincil ve ikincil pekiştireçlere ulaşmasını sağladığı için pekiştirici özellik taşıyan pekiştireçlerdir.

Serbest olay kaydı: Bir ön uyaranın varlığına bağlı olmaksızın kendiliğinden gerçekleşen davranışların gerçekleştiği sırada gözlenerek kaydedilmesidir.

Seyrek yapılan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi: Davranış belirlenen süre boyunca belirlenen düzeyde sergilendiğinde pekiştirilmesi, belirlenen düzeyin üzerinde sergilendiğinde pekiştirilmemesidir.

Sınanma: Araştırmanın katılımcılarının ön testte sınanıyor olmalarının son test puanlarını etkilemesidir.

Sıralama etkisi: Bir uygulamanın uygulanış sırasının diğer uygulamaları etkileme olasılığının olmasıdır.

Sistematik yineleme: Bir araştırmada elde edilen deneysel etkinin farklı ortam, zaman, davranış ya da katılımcılar gibi farklı koşullar altında da elde edilip edilmeyeceğinin sınanmasıdır.

Sosyal geçerlik: İlişkili kişilerin bir uygulamanın önemi, etkililiği, uygunluğu, yaratmış olduğu sonuç ve/veya hoşnutluk düzeyi gibi durumlara ilişkin yaptıkları değerlendirmedir.

Sosyal karşılaştırma: Davranış değiştirme sürecinin hedefi olan birey ya da bireylerin performansının uygulama öncesinde ve/veya sonrasında hedef davranış ya da davranışları istendik biçim ve düzeyde sergilediği düşünülen ve davranış değiştirme sürecine gereksinimi olmayan bireylerden oluşan bir referans grubunun performansı ile karşılaştırılması sürecidir.

Sosyal pekiştireç: Gülümseme, sarılma, hoş sözler söyleme gibi hoşa giden sosyal bir anlam içeren pekiştireçtir.

Sönme patlaması: Uygun olmayan davranışa neden olan pekiştirecin geri çekilmesiyle davranışın artıp çeşitlenmesidir.

Sönme: Bir davranışı izleyen ve o davranışın sürmesini sağlayan pekiştirecin ortadan kaldırılmasıyla davranışın zamanla azalması ve ortadan kalkmasıdır.

Standart koşullar: Bir tek-denekli araştırmanın tüm oturumlarının önceden belirlenmiş standart koşullar altında düzenlenmesidir.

Standartlaştırılmış ölçü araçları: Ne zaman ve nerede kullanılacağına bağlı olmaksızın her zaman aynı biçimde uygulanan, puanlanan ve yorumlanan ölçü araçlarıdır.

Süre kaydı: Davranışın gerçekleşme süresinin kaydedilmesidir.

Sürekli pekiştirme tarifesi: Hedef davranış her gerçekleştiğinde pekiştirme yapılmasıdır.

Sütun (çubuk) grafiği: Her bir deneysel evre için verilerin ortalama değerini ifade eden bir sütun hazırlanarak oluşturulan grafiktir.

Şekil tanıtımı: Grafiğin altında yer alan, o grafiğin hangi katılımcıya ait bir grafik olduğunu ve bağımlı-bağımsız değişkeni tanıtan kısa açıklamadır.

Şekil verme: Hedef davranışa benzeyen ancak tam olarak hedef davranışın tanımlandığı gibi sergilenmeyen davranışların pekiştirilerek hedef davranışın kazandırılması sürecidir.

Taban etkisi: Bağımlı değişkenin hiç sergilenmemesi ya da olduğundan çok daha düşük bir düzeyde sergilenmesidir.

Tahminde bulunma: Bağımsız değişkene ait bir etki atfedilmediğinde katılımcıya ait uygulama evresinde elde edilen veri yolunun değişmeyeceğinin ve katılımcının performansının başlama düzeyindeki performansa benzeyeceğinin ifade edilmesidir.

Takvim formatı: Zaman serili çizgi grafiğinde zaman eksenine tarih girilerek grafik düzenleme biçimidir.

Tartışma: Araştırma raporlarının son alt bölümü olup her bir bulgunun tartışmasını, araştırmanın sınırlılıklarını ve ileriye dönük önerileri içerir.

Taşıyıcı etki: İki ya da daha fazla sayıda bağımsız değişkenin uygulanması durumunda bir bağımsız değişkenin yarattığı etkinin diğer bağımsız değişkenle öğrenilecek olan duruma taşınmasıdır.

Tavan etkisi: Bağımlı değişkenin çok yüksek bir düzeyde ya da performansla sergilenmesidir.

Tek-basamaklı davranış: Başlangıcı ve sona erişi kolayca ayırt edilebilen davranıştır.

Tek-denekli araştırma: Standart koşullar altında yinelenen ölçümler yapılarak uygulamanın etkilerinin her bir katılımcı üzerinde tek tek değerlendirildiği araştırmadır.

Tekrarlanabilirlik: Farklı zamanlarda davranışın benzer şekilde tekrarlanmasıdır.

Tepki oranı: Belirli bir sürede davranışın gerçekleşme düzeyine ilişkin gerçekleştirilen (örn., dakika başına gerçekleşen davranış oranı) hesaplamadır.

Tepkinin bedeli: Bireyin azaltılmak istenen davranışı sergilemesinin ardından daha önce kazandığı ancak henüz tüketmediği pekiştireci ya da pekiştireçlerden bir kısmını kaybetmesidir.

Tepkisel davranış: Kendisinden önce gerçekleşen olay ve uyaranlardan etkilenerek ortaya çıkan davranıştır.

Tersine çevirme modeli: Uygulama evresinde bağımsız değişken için yapılan uygulamalara son verilerek bu uygulamaların tam tersinin gerçekleştirildiği tek-denekli araştırma modelidir.

Toplam süre kaydı: Süre kaydı tutulan davranışın toplam gerçekleşme süresinin kaydedilmesidir.

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli: İki ya da daha fazla sayıda bağımsız değişkenin hızlı dönüşümü sağlanarak geriye dönüşü olmayan iki bağımlı değişken üzerindeki etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı tek-denekli araştırma modelidir.

Uygulama değişim çizgisi: Araştırmada uygulama evresindeki değişikliği ifade etmek üzere kesik çizgilerle yatay eksene dik çizilen çizgidir.

Uygulama evresi: Bağımsız değişkenin uygulandığı evredir.

Uygulama güvenirliği: Bağımsız değişkenin planlandığı gibi uygulanmasıdır.

Uygulamaların etkilerinin ayırt edilememesi sorunu: Aynı bağımlı değişkene iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin uygulanması durumunda, her bir bağımsız değişkenin birbirinden bağımsız olarak etkilerinin tam olarak ortaya konamamasıdır.

Uygulamalı davranış analisti: Uygulamalı davranış analizi ilkelerini benimseyerek yeni davranışlar kazandırma ve istenmeyen davranışları azaltma ya da ortadan kaldırma amacıyla uygulama sunan uzmandır.

Uygulamalı davranış analizi: Çeşitli bağlamlarda meydana gelen insan davranışlarını, çevresel etmenlerde sistematik uyarlamalar yaparak değiştirmek amacıyla yürütülen uygulamaları kapsayan disiplindir.

Uyuşmayan (karşıt) davranışların ayrımlı pekiştirilmesi: Azaltılmak istenen davranışla aynı anda yapılması fiziksel olarak mümkün olmayan bir davranış belirlenerek bu davranış sergilendiğinde pekiştirilmesidir.

Vaka çalışması: Yalnızca bir tek denekle çalışılan ve bu denek için saha notu, gözlem, görüşme gibi teknikler kullanılarak nitel verilerin toplandığı çalışmalardır.

Veri noktaları: Yatay ve düşey eksendeki işaretlerin uzantılarının kesişim noktalarıdır.

Veri yolu: Bir evrede toplanan ve süreklilik gösteren veri noktalarını birleştirmek üzere çizilen düz çizgidir.

Veri: Araştırmalarda sistematik yollarla toplanan bilgi bütünüdür.

Verilerin kararsızlığı: Bir evrede verilerin gösterdiği değişkenliktir.

Verimlilik: Bir uygulama ya da öğretimin diğerine göre daha kolay kullanılması, daha kısa sürede öğretimin tamamlanması, öğretim sırasında daha az hata gerçekleşmesi ve öğretimin daha az oturum ve deneme sayısı ile tamamlanmasıdır.

x ekseni: Grafikte zamanı gösteren eksendir.

y ekseni: Bağımlı değişkenin nicel olarak ifade edildiği düşey eksendir.

Yansız atama: Evrende bulunan herkesin örnekleme dâhil olma şansının eşit olduğu atama/seçme sistemidir.

Yapılandırılmamış görüşme: Görüşme sırasındaki gelişime bağlı olarak sürecin sorulara şekil verdiği görüşme türüdür.

Yapılandırılmış görüşme: Görüşme sırasında sorulacak soruların görüşme öncesinde belirlendiği ve bu soruların dışına çıkılmadan yürütülen görüşmedir.

Yarı deneysel araştırma: Yansız atamanın yapılmadığı, araştırmadan önce oluşmuş olan gruplarla uygulamanın yürütüldüğü grup deneysel araştırmasıdır.

Yarı yapılandırılmış görüşme: Görüşme sırasında sorulacak soruların belirlendiği ancak gerektikçe araştırmacının görüşme sırasında ortaya çıkan ipuçlarını dikkate alarak sorularına şekil verdiği görüşme türüdür.

Yığışımlı grafik: Her bir oturumda elde edilen tepkinin katılımcının önceki performansına eklenerek grafiğe işlenmesidir.

Yineleme: Bir araştırmada araştırmanın katılımcısında elde edilen deneysel etkinin aynı katılımcıda diğer zamanlarda ya da davranışlarda, bir araştırma grubunda elde edilen deneysel etkinin başka gruplarda, başka araştırmacılar tarafından da benzer şekilde ortaya konulabilmesi için yapılan düzenlemedir.

Yinelenen ölçümler: Bağımlı değişken için zaman içinde standart koşullar altında tekrar tekrar veri toplanmasıdır.

Yoklama: Katılımcının performansının belirlenmesi için değerlendirme yapmak üzere düzenlenen oturumdur.

Yöntem: Tek-denekli araştırma raporlarının ikinci alt bölümü olup katılımcılara, ortama, araçlara, veri toplama ve analizine, araştırma tasarımına, uygulama güvenirliğine ve sosyal geçerliğe ilişkin bilgilerin sunulduğu bölümdür.

Zaman aralığı kaydı: Davranışın gözlem periyotlarında belirlenen zaman aralıklarında gerçekleşip gerçekleşmediğinin kaydedilmesidir.

Zaman aralıklı pekiştirme tarifesi: Davranışın önceden belirlenen zaman aralığının geçmesinin ardından pekiştirilmesidir.

Zaman serili grafik: Oturum ya da takvim formatı benimsenerek belirli zamanlarda toplanan verilerin sunulduğu grafiktir.

Zincirleme davranış: Tek-basamaklı davranışların belirli bir sırayla bir araya gelmesiyle oluşan daha karmaşık davranıştır.

Temel Psikoloji:
Modüler Bir Yaklaşım

Zihnimizi, Duygularımızı ve Bedenimizi Anlamak

Çeviri Editörleri
Seda Bayraktar
Evrim Gülbetekin

Introductory Psychology in Modules:

Understanding Our Heads, Hearts, and Hands

Brett W. Pelham
David Boninger

Ankara
2023

Temel Psikoloji: Modüler Bir Yaklaşım
Çeviri Editörleri: Seda Bayraktar, Evrim Gülbetekin

Introductory Psychology in Modules
Brett W. Pelham
David Boninger

Routledge
Taylor & Francis Group

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.
TÜRKÇE baskısı ANI YAYINCILIK tarafından yapılmıştır.
All Rights Reserved
Authorised translation from the English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group LLC

The right of Brett W. Pelham and David Boninger to be identified as authors of this work has been asserted by them in accordance with sections 77 and 78 of the Copyright, Designs and Patents Act 1988.
All rights reserved. No part of this book may be reprinted or reproduced or utilised in any form or by any electronic, mechanical, or other means, now known or hereafter invented, including photocopying and recording, or in any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publishers.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-850-8
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Temel Psikoloji: Modüler Bir Yaklaşım
Çeviri Editörleri: Bayraktar, Seda – Gülbetekin, Evrim
Introductory Psychology in Modules
W. Pelham, Brett – Boninger, David

Anı Yayıncılık, 1. Baskı (**1. Baskıdan tercüme edilmiştir.**), Ankara/Türkiye
2023, xvi+790 sf., 16x24 cm
ISBN : 978-605-170-850-8

Psikoloji, Temel Psikoloji
Psikoloji Tarihi ve Yöntemleri, Beyin, Genetik ve Evrim, Duyum ve Algı, Öğrenme, Bellek ve Biliş
Sosyal Psikoloji, Kişilik Psikolojisi ve Kültürel Psikoloji, Motivasyon, Duygu ve Ötesi

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İçindekiler

Yazarlar Hakkında ..... **xi**
Kitap Hakkında ..... **xiii**
Eğitmenlere Not ..... **xv**
Teşekkür ..... **xvii**
Çeviri Editörlerinden ..... **xix**
Bölümler ve Çevirenleri ..... **xxi**

I
Psikoloji Tarihi ve Yöntemleri **1**

Modül 1
Psikoloji ve Bilmenin Dört Yolu 3

Modül 2
Psikoloji Tarihinde Yedi Pencere 19

Modül 3
İyi Bilim Yapmak 43

Modül 4
İlişkili Bilim Yapmak 59

II
Beyin **75**

Modül 5
İnsan Beyninin Altı Önemli Özelliği 77

Modül 6
Temel Beyin Bölgelerinin Yapısı ve İşlevleri 97

III
Genetik ve Evrim **119**

Modül 7
Genetik 121

Modül 8
Evrimsel Psikoloji 139

IV
Duyum ve Algı 155

Modül 9
Dünya İçimize Nasıl Giriyor? 157

Modül 10
İnsanlarda Algıya Dört Bakış 175

V
Öğrenme 197

Modül 11
Klasik Koşullama 199

Modül 12
Edimsel Koşullama 215

VI
Motivasyon, Duygu ve Ötesi 233

Modül 13
Motivasyon 235

Modül 14
Duygular 255

Modül 15
Seks, Cinsiyet ve Cinsellik 275

VII
Bellek ve Biliş 295

Modül 16
Bellek 297

Modül 17
Bilinç(sizlik) 315

Modül 18
Anlık Karardaki Anı Keşfetme 335

Modül 19
Bak Şu Konuşana! 351

Modül 20
Zeka ve Yalıtılmış Üstün Yetenek 373

VIII
Yaşam Boyu İnsan Gelişimi 393

Modül 21
Doğum Öncesi İnsan Gelişimi ve Doğum 395

Modül 22
İnsan Gelişiminde Kritik ve Hassas Dönemler 421

Modül 23
Bilişsel Gelişim 437

Modül 24
Psikososyal Gelişim 455

Modül 25
Yetişkin Gelişimi 473

IX
Sosyal Psikoloji, Kişilik Psikolojisi ve Kültürel Psikoloji 493

Modül 26
Sosyal Psikoloji 495

Modül 27
Kalıp Yargı ve Sosyal Algı 517

Modül 28
İnsan Saldırganlığına Dair 6 Farklı Bakış Açısı 539

Modül 29
Özgecilikte Bir “Ben” Var mıdır? 557

Modül 30
Kişilik 577

Modül 31
Kültür 595

X
Klinik Psikoloji 615

Modül 32
Herkes Acı Çeker 617

Modül 33
İyileşmek 639

XI
Uygulamalı Psikoloji 661

Modül 34
Sağlık Psikolojisi 663

Modül 35
İyi Yoldan Akıl Oyunları 681

Modül 36
Gezegeni Kurtarmak 701

SÖZLÜK 721
DİZİN 783

Temel Psikoloji: Modüler Bir Yaklaşım "Zihnimizi, Duygularımızı ve Bedenimizi Anlamak", psikolojiye benzersiz ve kapsamlı bir giriş niteliğindedir. Bu kitap öğrencilerin mizahla, öyküsel anlatım tarzıyla etkileşimli öğrenmeyi ve eleştirel düşünmeyi kolaylaştıran uygulamalı aktivitelerle meşgul olmasını sağlayan 36 kısa modülden oluşmaktadır.

Birbirinden bağımsız olan her modül beyin, duyum, hafıza, biliş, insan gelişimi, kişilik, sosyal psikoloji ve klinik psikolojiye kadar psikolojideki önemli konulara odaklanmaktadır. Modüler yaklaşım ayrıca, diğer psikolojiye giriş ders kitaplarında daha az yer alan önemli konulara derinlemesine bir yaklaşım sağlar. Buna kültürler arası psikoloji, kalıp yargılar ve ayrımcılık, evrimsel psikoloji, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet, iklim değişikliği, sağlık psikolojisi ve spor psikolojisi dahildir. Hem yüz yüze hem de sanal öğrenme için ideal olan modüler yaklaşım tam anlamıyla, eğitmenlerin okumalarını belli bir alana yöneltmeleri ve vurgulamak istedikleri şeyi ifade etmelerini kolaylaştırır. Kitap aynı zamanda çok sayıda uygulamalı aktivite ve/veya grup tartışması aktiviteleri, çoktan seçmeli alıştırma sınavları ve yazarlar tarafından yazılmış bir eğitmen sınav bankası da dahil olmak üzere çok sayıda pedagojik uygulama içermektedir.

Hem klasik hem de çağdaş konuları kapsayan bu kitap, hem öğrencileri hem de eğitmenleri memnun edecektir. Modüler yaklaşım ile hazırlanan bu kitap aynı zamanda hemşirelik, tıp, sosyal hizmet, adli sistem ve sosyoloji alanlarında yer alan dersler için tamamlayıcı, yararlı bir kaynak olacaktır.

Brett W. Pelham Teksas Üniversitesi/Austin'den Doktorasını almıştır. Brett, UCLA, SUNY, Buffalo, St. Mary's College of Maryland, Swarthmore College ve Georgetown Üniversitesi'nde çalışmıştır. Brett benlik, cinsiyet, kalıp yargılar, sağlık psikolojisi, sosyal yargı ve evrimsel psikoloji konularını çalışmaktadır. Üç ders kitabı daha yazmıştır. Brett şu anda Maryland'deki Montgomery College'da – 160 farklı ulustan öğrencilere ders vermektedir. Brett eğlenmek için köpekleri, karısı ve çocuklarıyla tam olarak bu sırayla olmayı seviyor. Ayrıca sanat, astronomi, marangozluk, yemek pişirme, hokkabazlık, metalurji, müzik ve İspanyolca öğrenmekten hoşlanmaktadır. Brett, bu kitabın geleceğin psikologlarından oluşan çeşitli gruplara ilham vereceğini umuyor.

David Boninger akademik kariyerine 1991 yılında UCLA'da başlamış ve daha sonra İsrail'deki Hayfa Üniversitesi'nde Psikoloji profesörü olarak devam etmiştir. Halen Arizona'daki Glendale Community College'da profesör olarak çalışmaktadır. David, Northwestern Üniversitesi'nden lisans ve Ohio Eyalet Üniversitesi'nden doktora derecesi almış olup ikna, kalıp yargılar, karşı-olgusal düşünme ve tüketici davranışı alanlarında araştırmalar yürütmüş ve yayınlamıştır. David için mükemmel günün tanımı, karısı ve iki kızıyla dışarıda geçirdiği bir gündür. Dışarıdaki etkinlikleri arasında koşu ve yürüyüş yapmak, kanoya binmek ve bisiklet sürmek sayılabilir. David okyanusları, dağları ve ağaçları, özellikle de Aspens'i sever.

Brett, bu kitabı Alabama'da çiftçi bir ailenin 17 çocuğundan biri olarak büyüyen büyükannesi Sybil Cooper Howard'a ithaf ediyor. Kendisi çocuklarına, torunlarına, torunlarının torunlarına, büyük torunlarına olan bağlılığı sınır tanımayan, cesur ve renkli bir hikaye anlatıcısıydı.

David bu kitabı hayatının neşesi ve dünyayı daha iyi bir yer yapan Talia, Alisa ile Faith isimli üç kadına; temel dayanağı olan annesi Janine Carter Boninger'a, ve profesörlerin aslında çalışmadığını düşünen kardeşleri Ron ve Mike'a ithaf ediyor. Yeni haber: Çalışıyorlar ve bunu yaparken çok eğleniyorlar.

Yazarlar Hakkında

Brett W. Pelham yedi çocuktan ikincisi ve ailenin birinci nesil lise mezunudur. Gürcistan'ın kuzeybatısındaki kırsal kesimde, İncil kuşağının etkisinde, şiddetin olağan olduğu ve yiyeceğin kıt olduğu bir yerde büyümüştür. Brett'in bir davranış bilimcisine dönüşümü halen devam etmektedir. Ancak Brett, Louise Boyd'un birinci sınıfında öğrenmeyi sevmeye başladı. 20 yıl sonrasına gidildiğinde bile Brett iki üretken dahi olan Bill Swann ve Dan Gilbert'ten sosyal psikoloji öğrenmeye devam ediyordu.

Brett'in ilk profesörlüğü, birçok harika meslektaşından birisi olan ve bu ders kitabının da ikinci yazarı David Boninger'ında olduğu UCLA'daydı. Brett UCLA'da geçirdiği on yıllık süreçte SUNY, Buffalo'dan St. Mary's College/Maryland ve Pennsylvania'daki Swarthmore College'a kadar ülkenin her yerindeki okullarda akademik işlerde çalışmanın keyfini yaşadı. Brett ayrıca yaklaşık 60 ampirik araştırma makalesinin ve bunun dışında üç ders kitabının yazarıdır.

2006'da Brett, yürümeye başlayan oğluna (şu anda 1.85 cm uzunluğunda bir genç olan) yakın olmak için Maryland'e taşındı. Birkaç uygulamalı işte çalıştıktan sonra (özellikle Gallup'ta ve Ulusal Bilim Vakfı'nda), Brett sonunda dünyanın en farklı kolejlerinden biri olan Montgomery College'da eğitmenlik işine geri döndü. Brett, dünyanın her köşesinden gelen öğrencilere öğretmekten onur duyan birisidir. Ayrıca Georgetown Üniversitesi'nde her yıl bir veya iki sınıfa tamamlayıcı ders verebilmekten de memnundur.

Brett öğretmediği, yazmadığı veya araştırma yapmadığı zamanlarda, tanıdığı en sevimli ve meraklı iki çocuk (Brooklyn ve Lincoln) dahil olmak üzere ailesiyle vakit geçirmeyi sever. Ona her gün ilham veriyorlar ve işler zorlaştığında devam etmesini sağlıyorlar. Brett karısı ve çocukları uyurken -ki kendisi nadiren uyur- marangozluk, yemek pişirme, hokkabazlık ve heykel yapmaktan, çizgi film yaratmaktan ve her türlü müziği dinlemekten hoşlanıyor. Brett, İspanyolca bilgisinin kısmen yeterli olmasına rağmen bu dili akıcı olarak kullanmayı hedefliyor. Pek alışılmadık bir psikoloji bilimci olarak Brett, bu kitabın geleceğin birçok psikoloji bilimcisinin, özellikle de alışıldık olmayanların bilimsel eğitimine katkıda bulunacağını umuyor.

David Boninger, göçmen bir ailenin üç oğlundan üçüncüsüdür. David'in annesi Janine Carter Boninger, Polonya'nın Bielsko kentinde ve babası Walter Boninger da, Almanya'nın Hamburg kentinde büyümüştür.

David'in ebeveynleri II. Dünya Savaşı'nın ortaya çıktığı Bielsko ve Hamburg'dan ayrılarak David'in büyüdüğü Cleveland, Ohio'a yerleşmiştir.

Ebeveynlerinin aksine David, yalnızca Cleveland'ın o yıllarda herhangi bir spor dalında şampiyonluk kazanamamasıyla gölgelenen pastoral bir gençliğe sahipti. Neyse ki, Cleveland Cavaliers ve Lebron James sonunda Cleveland'a bir şampiyonluk getirdiğinde bu durum değişti. Bu David'i çok mutlu etti. Cleveland'dan ayrıldıktan

sonra David, Northwestern Üniversitesi'nden lisans, Ohio Eyalet Üniversitesi'nden psikoloji alanında yüksek lisans ve doktora derecesi aldı.

David, akademik kariyerine 1991 yılında UCLA'da psikoloji profesörü olarak başladı ve şimdi yakın arkadaşı olan (ve bu kitapta suç ortağı olan) Brett W. Pelham ile tanıştığı için kendini şanslı hissetmektedir. UCLA'da birkaç yıl geçirdikten sonra, David ve eşi Faith, David'in Hayfa Üniversitesi'nde öğretim üyesi olduğu İsrail'e altı yıllık bir maceraya gittiler. David kendine çizdiği yol doğrultusunda, Amerika Birleşik Devletleri'ne döndüğünde çalışmaya devam etti.

David, tekerlekli sandalyeleri geliştirmek için en son teknolojiye sahip bir şirketin üç ortağından biriydi. David 14 yıllık iş hayatını sevmekle birlikte, şirketin satılması nedeniyle yeniden akademisyenliğe başladığı için heyecanlıydı. David şu anda Glendale Community College'da (Arizona) profesör olarak çalışmakta ve 20'den fazla yayınlanmış araştırma makalesinin yazarıdır. David'in sıra dışı yolu, ona alanına (ve bu kitaba) getirdiği benzersiz geniş ve derin bir bakış açısı kazandırmıştır.

David için mükemmel bir gün, karısı ve iki kızıyla dışarıda geçirdiği bir gündür. Dışarıdaki etkinlikleri arasında koşu, yürüyüş, kano ve bisiklet sayılabilir. David yedi maraton (yavaşça) koşusunun yanı sıra bir düzineden fazla dayanıklılık etkinliğini de (triatlonlar, patika koşuları ve yarı maratonlar) tamamlamıştır. Ayrıca, 48 Eyaletteki zirve noktalarından biri oolan Whitney Dağı'na da tırmanmıştır. David okyanusları, dağları ve ağaçları sever (özellikle Aspens).

Kitap Hakkında

Bu kitap, psikoloji bilimine eğlenceli bir giriş niteliğindedir. Evet, eğlenceli demek istiyoruz. Bu kitabın en iyi özelliklerinden birinin benimsediğimiz mizahi anlatım tarzı olduğunu kabul edeceğinizi umuyoruz. Ayrıca her modülün birbiriyle bağlantısız bir dizi gerçek yerine bir hikaye gibi okunması için elimizden gelenin en iyisini yapıyoruz. Mizahımızı ve hikaye anlatımımızı ilgi çekici bulacağınızı umuyoruz.

Başlığın da önerdiği gibi, bu kitap insanların nasıl düşündüklerini, hissettiklerini ve davrandıklarını bilimsel olarak ele alıyor. Bu üç şey - nasıl düşündüğümüz, hissettiğimiz ve davrandığımız - çok fazla alanı kapsıyor. Psikologlar, beynimizin açlığı ve susuzluğu düzenlememize nasıl yardımcı olduğundan, neden bazen yabancılara böbrek bağışladığımıza, bizi besleyen dünyayı kirlettiğimize ve sevmediklerimiz hakkında söylentiler yaydığımıza kadar her şeyi inceler. Genlerin mikrokimyasal doğasının yanı sıra hafıza ve ahlakın sosyal doğasını keşfediyoruz. Hem başkalarıyla bağlantı kurma konusundaki derin isteğimizi hem de benzersiz olma hayranlığımızı açıklıyoruz. Çekiciliği ve iğrenmeyi, yardım etmeyi ve incitmeyi araştırıyoruz. Eğer dikkatlice okursanız, bu kitabın önemli sosyal ve kişisel sorunları çözme konusunda pratik tavsiyeler sunduğunu görebilirsiniz.

Bu kitabın sıra dışı bir özelliği, psikolojiyi tipik olarak 13 veya 14 uzun bölüm yerine 36 yönetilebilir modüle ayırmamızdır. Daha kısa, daha konu odaklı modüllerin okumayı kolaylaştıracağına ve öğrenmeyi iyileştireceğine inanıyoruz. Kitabın yakından ilişkili bir özelliği, diğer psikolojiye giriş ders kitaplarının çoğu kadar kapsamlı ve ansiklopedik olmaya çalışmamamızdır. Tipik psikolojiye giriş ders kitabının yaklaşık üçte ikisinde yer alan, her psikoloji öğrencisinin bilmesi gereken tüm klasik teorilere ve bulgulara insan doğası hakkındaki geleneksel psikolojik bilgeliği genişleten veya ona meydan okuyan modern, son teknoloji bulguların temsili bir örneği ile birlikte yer vermeye çalıştık.

Kitabın sıra dışı bir başka özelliği de, anekdotları (birçoğu kendi kişisel hikayelerimizdir) yoğun bir şekilde kullanmamız ve psikoloji ilkelerinin günlük hayata nasıl uygulanacağını gösteren uygulamalı aktivitelerdir. Aslında, bu metindeki her modülü ya uygulamalı bir aktivite izler (bu, psikolojik ilkeleri ilk elden deneyimlemenizi sağlar) veya bir grup tartışması etkinliği (bu, her bir modüle ilişkin kendi kişisel yaklaşımınızı açıklamanıza ve tartışmanıza olanak tanır). Kitabın bu benzersiz özellikleri, öğrencilerin psikoloji biliminin eleştirel tüketicilerinin yanı sıra aktif, ilgili öğrenenler olmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Bu kitap ayrıca, uygulamalı veya eleştirel düşünme bölümlerinden hemen sonra her modülün sonunda kendi kendini test eden sorular içerir. Bu kendi kendini test eden sorular, her modüldeki ana fikirlerin bir örneğinde uzmanlaşıp uzmanlaşmadığınız konusunda size bir fikir vermelidir. *Geri getirme alıştırması* üzerine yapılan

araştırmalar (bellek modülünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır), kişinin uzmanlaşmaya çalıştığı malzeme üzerinde test edilmesinin, malzemeyi elde tutmanın ve malzeme hakkında derinlemesine düşünmenin en iyi yollarından biri olduğunu göstermektedir.

Kitabın yararlı bulacağınızı umduğumuz bir diğer özelliği de, psikoloji biliminin temellerinde uzmanlaşmak için çok önemli olduğunu düşündüğümüz teorilere, fikirlere ve deneysel çalışmalara dikkatinizi çekmesi gereken kalın yazı tipini **(bunun gibi)** kullanmamızdır. Metinde kalın harflerle yazılacak kadar önemli olan her terim, kitabın sonuna yakın bir yerde bulacağınız tanım ve açıklamaların bir listesi olan **sözlükte** verilmiştir.

Bu kitabı üzerindeki ilk değerlendirmelerini aktaran öğrenciler, kitabı okumaktan gerçekten keyif aldıklarını ve özellikle mizahtan, coşkudan ve resmi olmayan yazı stilinden hoşlandıklarını söylediler. Bu kitabı, bizim yazmaktan zevk aldığımızın yarısı kadar bile okumak için sabırsızlanıyorsanız, bizi çok mutlu edeceksiniz. Tabii ki, bu kitabın ilgili bir okuyucusu olursanız, bu kitabın daha iyi bir bilim insanı, daha iyi bir insan veya daha iyi bir arkadaş olmanıza yardımcı olarak kendi hayatınızı zenginleştireceğini de umuyoruz.

Eğitmenlere Not

Bu kitap, bütün olarak ele alındığında onu benzersiz kılan yedi temel özelliğe sahiptir. İlk özellik, kitabın gerçek anlamda modüler olmasıdır. 13 veya 14 uzun bölümden oluşmak yerine 36 bağımsız modülden oluşmaktadır. Ayrıca, her modül, psikolojideki belirli bir konu (örneğin, duyum ve algı, saldırganlık) hakkında temel bir metine ve ardından oldukça ilgi çekici bir uygulamalı aktivite veya grup tartışma aktivitesine bölünmüştür. Bu tamamlayıcı aktiviteler genellikle o modülde tanıtılan konuları biraz daha derinlemesine inceler ve öğrencilere yaparak veya tartışarak daha fazlasını öğrenme şansı verir. Bu modüler format, eğitmenlere, psikolojiye giriş dersi oluşturmada adeta cerrahi bir hassasiyet yaklaşımı kazandırır. Örneğin, bazı eğitmenler öğrencilerin belirli modülleri atlamalarına izin verebilir ya da 36 modülün tümünü atayabilir, ancak uygulamalı aktivitelerin yalnızca bir kısmını kullanabilir. Kendi derslerimizde, öğrencilerin birkaç modülü seçmelerine ve atlamalarına izin verdik. Örneğin hiçbir öğrencimizin klasik koşullanma ile ilgili modülü atlamasına izin verilmez, ancak metnin uygulamalı bölümünde öğrencilere uygulamalı bir modül olarak spor psikolojisi veya iklim değişikliğini seçmelerine izin veriyoruz. Aslında, ilk yazar bir keresinde öğrencilerinin dersin her çeyreğinde (1–9, 10–18, vb.) dokuz modülden herhangi birini atlamalarına izin verdi. Bunu, dersteki dört ana sınavı 5-6 soruluk dokuz bölüm halinde düzenleyerek ve öğrencilerin dokuz bölümden yalnızca sekizini yanıtlamasına izin vererek yaptı.

Sınavlardan bahsetmişken, bu metnin bir diğer önemli özelliği, eğitmenlerinizin çoktan seçmeli soruların tümünü yazmış (ve test etmiş) olmasıdır. Kitaptaki alıştırma sınavlarında görünen ve yalnızca eğitmenlere açık olan bir dizi 360 ek soru mevcuttur. Bu nedenle, çoğu ders kitabıyla birlikte gelen test bankalarından farklı olarak, yalnızca eğitmenlere yönelik test bankamız özellikle yararlıdır çünkü öğrencilerin her modülün sonunda görünen alıştırma sınavlarına girerken alışmaları gereken soru tarzlarıyla oldukça tutarlıdır. Ayrıca bu sorular, 40 yılı aşkın öğretim deneyimine sahip eğitmenler tarafından da yazılmıştır.

Bu kitabın üçüncü ve dördüncü temel özellikleri bir paket halinde gelir. Bildiğimiz diğer tüm psikolojiye giriş kitaplarından daha fazla, bu kitap eğlenceli bir anlatım tarzı benimsiyor. Psikolojiyi hayata geçiren gerçek hayattan örnekler ve kişisel hikayelerle dolu. Aynı zamanda çok fazla mizah kullanılmış olup kitabı test ettiğimiz öğrenciler, kitabın en sevdikleri yönlerinden birinin de okunmasının eğlenceli olduğunu ifade etmeleridir.

Beşincisi, kitap ansiklopedik olmaya çalışmadan hem klasik hem de en son bulguları harmanlıyor. Bizim görüşümüze göre, psikolojiye giriş niteliğindeki pek çok ders kitabı çok fazla şeyi kapsamaya çalışır. Yaklaşımımız, zamana direnen temel teorileri ve bulguları (örneğin, Skinner, Maslow, Piaget) kapsadığımızdan emin olmak, ancak bu klasik perspektifleri son on yılda yapılan birçok keşifle güncellemek

ve dengelemekti. Diğer ders kitaplarının çoğundan biraz daha az konu seçerek, psikolojideki en önemli konulardan bazılarına derinlemesine dalmak için daha fazla alan sağladık.

Altıncısı, her iki yazarınız da ana akım Amerikan kültürünün dışında çok fazla zaman harcadı (örneğin, ikinci yazarınız altı yıl İsrail'de yaşadı) ve ikimiz de kültür, kalıp yargılar, cinsiyet ve sosyal biliş, insan deneyiminin ne kadar çeşitli olduğunu vurgulamak için çok çalıştık. Kültürler arası psikologların vardığı sonuçlarla her zaman aynı fikirde olmasak da, kültür ve kültürel evrim hakkındaki bilgimizi bu kitabın her modülüne entegre ediyoruz. Örneğin, araştırma yöntemlerine ilişkin modüllerimizden biri, dış geçerliğin dört temel yönünden biri olarak *popülasyonları* anlamanın önemini vurgulamaktadır.

Yedincisi, diğer kitapların çoğundan daha fazla, kitabımız öğrencileri psikoloji hakkında eleştirel ve derin düşünmeye davet ediyor. Sıklıkla son teknoloji araştırmaların karmaşıklıklarını ve gri alanlarını ortaya çıkaran araştırmaları sunuyoruz. Araştırmacıların her zaman birbirleriyle aynı fikirde olduklarını iddia etmiyoruz. Ayrıca, öğrencileri öğrendiklerini anlamlı kategoriler halinde düzenlemeye teşvik ediyoruz. Örneğin, beyinle ilgili ilk modülümüz, beynin altı temel özelliğini (öğrencilerin basit bir anımsatıcı kullanarak hatırlayabilecekleri) tanımlayarak öğrencileri davranışsal sinirbilimle tanıştırır. Benzer şekilde, araştırma yöntemleri hakkındaki ikinci modülümüzde, dış geçerliğin her zaman dört temel sorudan işe vuruk tanımlama, ortamlar, evren ve durumlardan – İOED (operationalizations, occasions, populations, and situations-OOPS) sadece birine indirgendiğini açıklıyoruz. İOED (OOPS) kısa yolunu kullanarak bu dört soruyu özetliyoruz!

Öğrencilerin ve eğitmenlerin, psikolojiyi anlamaya yönelik bu düşünceli, öğrenci dostu ve derin kavramsal yaklaşımı okumaktan keyif alacaklarını umuyoruz. Bunu yaratmaktan kesinlikle zevk aldık![*]

[*] (Editöryal not: Orijinal kitapta OOPS olarak ifade edilen kısa yol, çeviride İOED (operationalizations/ işe vuruk tanımlama, occasions/ortamlar, populations/evren ve situations/durumlar) olarak kullanılmıştır).

Teşekkür

İlk yazarınız, Harvard'da hepsi Dan adlı üç adam tarafından yazılmış keyifli ve bilimsel ders kitabını kullanarak yaklaşık 10 yıl boyunca psikoloji öğrettiği için şanslı. Bu Dan'lerin hiçbirinin soyadlarından veya ders kitabı başlıklarından bahsetmeyecek çünkü bu kitabı onların son derece popüler ve dahiyane psikolojiye giriş kitabıyla karşılaştırmanızı istemiyor. Brett, hipotalamusun hatırlamamıza nasıl yardımcı olduğu ve bilincin nasıl çalıştığı gibi zor şeyleri nasıl açıklayacağımıza dair dahiyane fikirlerini ödünç aldığı için şimdiden özür diler. Brett'in bu kitap üzerindeki çalışması, ders kitabı yazma modeli David Myers'ın muhteşem yazısından da doğrudan ilham almıştır.

Uzun zaman önce, Austin'deki Texas Üniversitesi'nde, ilk yazarınızın iki yüksek lisans danışmanı olan Bill Swann ve Dan Gilbert onunla dört yıl geçirdiler ve ona sabırla yazmayı öğrettiler. Bundan kısa bir süre önce, Juanita Williams, Brett'in toplumsal cinsiyet psikolojisine uzun süredir devam eden ilgisine ilham verdi. Brett'in üç lisans danışmanı Dan McBrayer, David McKenzie ve E.J. Vatza, onu destekledi ve felsefeye ve fizik bilimlerine olan güçlü ilgilerini bir araya getirerek psikoloji alanında bilim adamı olması için ona ilham verdi. Burası aynı zamanda bu kitaptaki birkaç modülün (özellikle evrimsel psikoloji, yardım etme ve saldırganlık ile ilgili modüller) Brett'in evrimsel psikoloji ders kitabından uyarlandığını söylemenin yeridir. Araştırma yöntemlerine ilişkin iki modül, Brett'in araştırma yöntemleri hakkındaki kitabının bölümlerinden uyarlanmıştır. Bu, Brett'in bu kitaptaki dahiyane ortak yazarı Hart Blanton'a teşekkür ettiğimiz anlamına geliyor.

Son olarak, şüphesiz, ilk yazarınıza psikoloji hakkında en çok şey öğreten kişi, ilginç, sevimli, parlak, meraklı ve derin bilimsel bakış açısına sahip Curtis Hardin'dir.

İkinci yazarınız David, öncelikle teşekkür etmek istiyor ... alkış lütfen ... ilk yazarınız Brett olmasaydı, David bu neşeli geçen çabayı üstlenemezdi. Bu çalışmanın neşeli olmasından dolayı teşekkür ederim, Brett.

David ayrıca çalışma süreci içindeki bazı önemli kişilere de teşekkür etmek istiyor. İlk olarak, lise İngiliz Edebiyatı öğretmeni Dorothy Herron. Bayan Herron, David'i kelimelerin büyüsüne, şiirin gücüne ve öğretimin dönüştürücü doğasına yöneltti. Robert (Bud) MacCallum, yüksek lisansta David'in bekletisinin düşük olmasına rağmen onu sayıların büyüsüne yöneltmişti. İstatistikleri ve yapısal eşitlik modellemesini kim ilginç kılıyor? Bud ilginç kılar (ve o da çok iyi bir basketbolcuydu).

Teşekkürler Bud. David'in lisansüstü eğitim yıllarında da önemli etkileri olan Rich Petty'e ve Jon Krosnick'e yürekten teşekkürler. David, en çok akıl hocası ve tez danışmanı olan Tim Brock'a teşekkür etmek istiyor. Tim, bilimsel keşfi yönlendiren mucizeyi somutlaştırdı. Gözlerindeki ışıltının ardında çok parlak fikirler vardı ve David

bu fikirlerden bazılarını keşfedebilecek kadar şanslıydı. Tim, bilimi eğlenceli hale getirdi. Bundan daha iyi ne olabilir? Teşekkürler.

Eğlenceden bahsetmişken, o zamanlar Ohio State'deki diğer lisansüstü öğrenciler sayesinde David'in lisansüstü yılları oldukça eğlenceliydi - bu yüzden hepinize ve özellikle Sara, Alan ve Faith'e teşekkür ederim. Evet, Faith daha sonra David'in karısı olan ve evlilikleri halen devam eden eşim ve oğluma müteşekkirim.

Çeviri Editörlerinden

Temel Psikoloji: Modüler Bir Yaklaşım "Zihnimizi, Duygularımızı ve Bedenimizi Anlamak", kitabı alanlarında etkin olan Brett W. Pelham ve David Boninger tarafından psikolojiye ilgi duyan ve temel düzeyde bilgi sahibi olmak isteyen herkese hitap edebilecek nitelikte bir kitaptır. Kitabın en temel özelliklerinden biri modüler yaklaşımın benimsenerek ele alınan konuların okuyucu açısından bağımsız şekilde değerlendirilebilecek olmasıdır. İkinci temel özellği ise tüm dünyayı ilgilendiren bir süreç olan Covid-19 salgınının da yer aldığı güncel psikolojiye giriş niteliğinde bir kitap olmasıdır. Kitabı diğer psikolojiye giriş kitaplarından farklı kılan bir başka özellik ise genellikle ayrıntılarına çok fazla yer verilmeyen, ancak insan davranışının anlaşılmasında kuşkusuz çok önemli rolü olan genetik ve evrim konusuna birer modül ayrılmış olmasıdır. Bir dilden başka bir dile çeviri eser kazandırma çabası oldukça zorlayıcı bir süreçtir ve bu kitabın modülleri arasında da yer alan kültürler arası farklılıkların bir örneği niteliğindedir. İngilizce'deki bazı temel kavramların tam olarak Türkçe karşılığı olmamasından ötürü çevirilerde alanyazındaki kavramlara ve çevirenlerin deneyimlerine mümkün olduğunca sadık kalınmaya çalışılmıştır. Kitapta ele alınan bazı örnekler ve açıklamalar yazarların ait olduğu Amerikan kültürüne özgüdür. Bu gibi örneklerde kitabın yazarlarının ifadelerine ve orijinal örneklere bağlı kalınarak çevirmen notları ya da parantez içerisinde açıklamalara yer verilerek okuyucunun anlamasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Temel bir başvuru kaynağı olan bu kitabın çevirisinin yapılmasında emeği geçen tüm çeviri kuruluna sonsuz teşekkürler. Kitabın telif haklarının alınması, dizayn edilmesi ve basımında emeği geçen başta Anı Yayıncılık Genel Müdürü Sayın Özer Daşçan olmak üzere Anı Yayıncılığın çok değerli ekibinden Kezban Kılıçoğlu, Özge Yüksek ve tüm çalışanlarına teşekkürlerimizi sunarız. Bu kitabın, psikoloji bölümü öğrencileri ve psikologlar başta olmak üzere alana ilgi duyan herkes için faydalı olmasını dileriz.

Doç. Dr. Seda Bayraktar & Doç. Dr. Evrim Gülbetekin

Antalya , 2023

Bölümler ve Çevirenleri

Modül 1
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Çakır, Çukurova Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-1037-317X

Modül 2
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Çakır, Çukurova Üniversitesi

Modül 3
Doç. Dr. Ayça Özen Çıplak, Akdeniz Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-1597-429X

Modül 4
Doç. Dr. Ayça Özen Çıplak, Akdeniz Üniversitesi

Modül 5
Doç. Dr. Evrim Gülbetekin, Akdeniz Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-9359-3110

Modül 6
Nörobilimci Mertay Karahan Şimşek, Michigan Eyalet Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-8142-3012
&
Doç. Dr. Evrim Gülbetekin, Akdeniz Üniversitesi

Modül 7
Doç. Dr. Esra Aydemir, Akdeniz Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-5206-7333

Modül 8
Nörobilimci Mertay Karahan Şimşek, Michigan Eyalet Üniversitesi
&
Doç. Dr. Evrim Gülbetekin, Akdeniz Üniversitesi

Modül 9
Nörobilimci Mertay Karahan Şimşek, Michigan Eyalet Üniversitesi
&
Doç. Dr. Evrim Gülbetekin, Akdeniz Üniversitesi

Modül 10
Dr. Öğr. Üyesi Didem Kadıhasanoğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-9899-7264

Modül 11
Prof. Dr. Hakan Çetinkaya, Yaşar Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-5585-8678

Modül 12
Prof. Dr. Hakan Çetinkaya, Yaşar Üniversitesi

Modül 13
Doç. Dr. Aydın Çivilidağ , Akdeniz Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-6142-0928

Modül 14
Dr. Öğr. Üyesi Ece Varlık Özsoy**,** Akdeniz Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-9409-210X

Modül 15
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Mahperi Uluyol, Akdeniz Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-7879-9807

Modül 16
Prof. Dr. Seda Dural Çetinkaya, İzmir Ekonomi Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-7606-2617

Modül 17
Prof. Dr. Seda Dural Çetinkaya, İzmir Ekonomi Üniversitesi

Modül 18
Arş. Gör. Merve Bulut, İzmir Ekonomi Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-4744-2944
&
Prof. Dr. Seda Dural Çetinkaya, İzmir Ekonomi Üniversitesi

Modül 19
Arş. Gör. Merve Bulut, İzmir Ekonomi Üniversitesi
&
Prof. Dr. Seda Dural Çetinkaya, İzmir Ekonomi Üniversitesi

Modül 20
Prof. Dr. Seda Dural Çetinkaya, İzmir Ekonomi Üniversitesi

Modül 21
Dr. Ayşe Büşra İplikçi, Akdeniz Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-6632-4647
&
Dr. Hurigül Bayram Gülaçtı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-1766-7050
&
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Ertekin, Ankara Medipol Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-5597-4791

Modül 22
Dr. Ayşe Büşra İplikçi, Akdeniz Üniversitesi
&
Dr. Hurigül Bayram Gülaçtı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
&
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Ertekin, Ankara Medipol Üniversitesi

Modül 23
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Ertekin, Ankara Medipol Üniversitesi
&
Dr. Hurigül Bayram Gülaçtı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
&
Dr. Ayşe Büşra İplikçi, Akdeniz Üniversitesi

Modül 24
Dr. Hurigül Bayram Gülaçtı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
&
Dr. Ayşe Büşra İplikçi, Akdeniz Üniversitesi
&
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Ertekin, Ankara Medipol Üniversitesi

Modül 25
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Ertekin, Ankara Medipol Üniversitesi
&
Dr. Hurigül Bayram Gülaçtı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
&
Dr. Ayşe Büşra İplikçi, Akdeniz Üniversitesi

Modül 26
Doç. Dr. Ayça Özen Çıplak, Akdeniz Üniversitesi

Modül 27
Doç. Dr. Ayça Özen Çıplak, Akdeniz Üniversitesi

Modül 28
Doç. Dr. Selin Salman Engin, Bilkent Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-2972-9204

Modül 29
Doç. Dr. Selin Salman Engin, Bilkent Üniversitesi

Modül 30
Doç. Dr. Aydın Çivilidağ, Akdeniz Üniversitesi

Modül 31
Doç. Dr. Aydın Çivilidağ, Akdeniz Üniversitesi

Modül 32
Dr.Öğr. Üyesi Fatma Mahperi Uluyol, Akdeniz Üniversitesi

Modül 33
Dr. Öğr. Üyesi Ece Varlık Özsoy**,** Akdeniz Üniversitesi

Modül 34
Psk. Berfin Yılmaz
ORCID: 0000-0001-9468-9133
&
Psk. Zühra Aygül Ertunç
ORCID: 0000-0002-0071-2492
&
Doç. Dr. Seda Bayraktar, Akdeniz Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-9498-0887

Modül 35
Psk. Pakize Keskin
ORCID: 0000-0001-6284-7141

Modül 36
Dr. Ayşe Büşra İplikçi, Akdeniz Üniversitesi

Sözlük

Uzm. Psk. Büşra Patiz, Antalya Adliyesi Adli Destek ve Mağdur Hiz. Müdürlüğü
ORCID: 0000-0002-5891-1232
&
Psk. Meryem Özarslan
ORCID: 0000-0002-1175-281X
&
Doç. Dr. Seda Bayraktar, Akdeniz Üniversitesi

I

Psikoloji Tarihi ve Yöntemleri

Modül **1**

Psikoloji ve Bilmenin Dört Yolu

Şair E. E. Cummings, biz insanların çoğu zaman hayatın sırrı dediği şeyi gözden kaçırdığımızı savundu. Cummings'e göre, hayatın en büyük sırlarından biri, hepimizin çocukken sahip olduğumuz sevgi, merak ve keşfetme duygusuyla bağlantıda kalmaktı. Bu noktaya en azından bir şekilde değinmeyen E. E. Cummings ait bir şiir bulmak zordur. Bu kitap, şairlerin de gözden kaçırdığı yaşamın bazı sırlarını size tanıtmayı amaçlamaktadır. Elbette, genellikle vurgulayacağımız özel sırlar, şairlerden çok psikologlar tarafından ortaya çıkarılanlardır. Bu nedenle, bu kitapta nadiren şiirsellik sağlayacağız. Aslında, bu kitabın esas olarak bir şiirin karşıtı olarak hizmet edeceğini umuyoruz. Kendinizi ve diğer insanları daha iyi anlamak için bir kullanım kılavuzu olacağını umuyoruz. Bunu bir yolculuk olarak da düşünebilirsiniz. Sizinle birçok yeni yerlere seyahat edeceğiz. İnsan beyninin derinliklerini ve Dünya atmosferinin yüksekliklerini keşfedeceğiz - çünkü psikolojinin, insanların neden ateşlendiğine ve bazı insanların neden küresel ısınmaya şüpheyle yaklaştığına kadar çeşitli şeyler hakkında söyleyecek çok şeyi var. Son olarak, bu kitabı 36 kısa öyküden oluşan bir seri olarak düşünebilirsiniz. Kitabın her modülü bir tür öykü anlatır ve bazen nihai bir doruk noktası bile vardır. Örneğin öykülerden biri, insan zekâsının ("IQ") çoğu insanın düşündüğü gibi çalışmadığıdır. Bu öyküde, otizm ya da körlük gibi engelleri olan ama yine de konu sanat, matematik ya da müzik olduğunda son derece dahi olan insanları tanıyacaksınız. Başka bir öykü, insan beyinlerinin, hayal edebileceğinizden çok daha fazla fare ve karınca beyinlerine benzediğidir. Bu metnin 36 modülünü, insan deneyiminin sırları hakkında mümkün olduğunca çok şey öğrenmenize yardımcı olacak 36 öykü olarak düşünün.

Bu ilk modül, insanların hayatın sırlarını nasıl ortaya çıkarmaya çalıştıklarını sorarak psikolojiyi çok geniş bir bağlama yerleştirir. Başka bir deyişle, bu modül insanların bizim bildiklerimizi nasıl bildiğini ele alır. İnsanların dünya hakkında inançlar geliştirmesinin dört farklı yolunu özetleyeceğiz. Bu dört "**bilme yolu**" (Pelham ve Blanton, 2019) **sezgiyi** (hislerine güvenmeyi), **otoriteyi** (statüsü yüksek olanlara güvenmeyi), **mantığı** (akıl yürütmeyi) ve **gözlemi** (veri toplamayı) içerir. Biz psikolojiyi tanımlayıp sizi bu alanla tanıştırırken, psikoloji bilimcilerinin rahipler veya şairler tarafından tercih edilenlerden genellikle çok farklı bilme yollarını tercih ettiklerini göreceksiniz. Buna göre, bu modül ayrıca, insanlık tarihi boyunca ve kişiden kişiye ve alandan alana değişiklik gösterdikleri için bilmenin dört yolunun rollerini de incelemektedir. Bilmenin dört yolu, karanlık maddeden karanlık sırlara, yerçekiminden hafifliğe (mizah) kadar her şeyi anlamamıza yardımcı olabilir. Son olarak, bu modül dört bilme yolunun her birinin artılarını ve eksilerini kısaca incelemektedir.

Psikoloji Bilimini Tanımlamak

Bilmenin dört yolu psikolojiyle bağlantılıdır çünkü psikoloji tamamen bilmekle ilgilidir! Tanımladığımız gibi, **psikoloji** *insan düşüncesinin, duygularının ve davranışının bilimsel çalışmasıdır*. Bu tanımı birbirinden ayıralım. Bu tanım, psikolojinin bir bilim olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Fizikçiler, kimyagerler ve biyologlar gibi psikoloji bilimciler de konularını araştırmak için bilimsel yöntemi kullanırlar. Psikoloji bazen "sosyal (yumuşak) bilim" olarak anılırken fizik, kimya ve biyoloji genellikle "doğa (sert) bilimleri" olarak anılır. Bize göre, bu bakış açısı tamamen yanlıştır. Psikoloji de diğer bilimler kadar titizdir. Psikoloji ile sözde "doğa (sert) bilimleri" arasındaki tek fark, psikolojinin konusunun -insanların düşünceleri, duyguları ve davranışları- özel bir dizi ölçüm zorluğu sunmasıdır. Örneğin, bakır plakalar mühendisler üzerinde asla iyi bir izlenim bırakmaya çalışmaz ve tuz çözeltileri, onları gözlemlediğinizi bildikleri için kendilerini seyreltmezler. Modül 3 ve 4 'te bilimsel yöntem hakkında daha fazla şey öğreneceğiz. Ancak şimdilik şu soruyu düşünün: Psikolojinin bir bilim olduğu düşünüldüğünde, psikologların dört bilme yolundan hangisine daha çok güveneceğini düşünüyorsunuz? "Gözlem" cevabını verdiyseniz, haklısınız. Bu nedenle, psikoloji tanımımız bize psikologların bildiklerini *nasıl* bildikleri konusunda zaten bir ipucu veriyor.

Psikoloji tanımımız aynı zamanda psikologların neyi incelediklerini de belirler: insan düşünceleri, duyguları ve davranışları. Bu, psikolojiyi çok geniş bir alan yapar. İnsan deneyiminin psikologlar tarafından dikkatli bir şekilde incelenmesinden kaçan neredeyse hiçbir yönü yoktur. Bu kulağa yanlış geliyorsa, hızlı bir düşünce egzersizi deneyin: Dudağınızı ısırmaktan kalıp yargılanmaya kadar, düşüncelerinizi, duygularınızı veya davranışlarınızı içermeyen, deneyimlediğiniz herhangi bir şeyi düşünmeye çalışın. Zor, değil mi? Psikologlar, orgazmların sinirsel temellerinden organizasyonların sosyal temellerine kadar her şeyi inceler. Psikolojinin kapsadığı çok çeşitli alanları deneyimlemenin hızlı bir yolu, bu kitabın içindekiler tablosunu taramaktır. Beynin nasıl çalıştığına, duyularımızın nasıl çalıştığına, nasıl geliştiğimize, başkaları hakkında nasıl izlenimler oluşturduğumuza ve nasıl hatırladığımıza dair modüller göreceksiniz. Ayrıca klinik psikologlar tarafından tedavileri de dahil olmak üzere motivasyon, heyecan, cazibe, saldırganlık, klişeler ve psikolojik bozukluklarla ilgili modüller göreceksiniz. Psikoloji *çok* yer kaplar.

Aslında, aynı konu çoğu zaman birçok farklı psikolojik perspektiften anlaşılabilir. Okumayı düşünün. Evet, şu anda yaptığınız şey. Okuma üzerine çalışan bilişsel psikologlar, bu paragrafı okurken gözlerinizin sık sık ve hızlı bir şekilde bir cümlede bulunduğunuz yerden birkaç kelime ileriye fırlayacağını söylüyor. Bunu yapmak, bir cümlenin kodunu çözerken "arazinin yerleşimini" elde etmenizi sağlar. Bu, kelimeleri bir cümlede göründükleri sırayla tek tek çözmekten çok daha etkili bir okuma yöntemidir (Cutter, Drieghe ve Liversedge, 2018). Gelişim ve eğitim psikologları da okumayı inceler. Örneğin, çocuklara okumayı öğretmek için hangi yöntemlerin daha çok işe yaradığıyla ilgilenirler. Evrimsel psikologlar bile okumayı inceler. Örneğin, çocuklar için konuşmayı öğrenmenin okumayı öğrenmekten neden daha kolay olduğunu araştırıyorlar. Tüm bu yaklaşımların aksine, kişilik psikologları neden bazı insanların okumayı

Kaynakça

Arnett, J.J. (2012). *Human development: A cultural approach*. New York, NY: Pearson.

Asimov, I. (1964). *Asimov's biographical encyclopedia of science and technology*. Garden City, NY: Doubleday.

Chaiken, S., Liberman, A., & Eagly, A. H. (1989). Heuristic and systematic information processing within and beyond the persuasion context. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp. 212–252). New York: Guilford Press.

Copi, I. M. (1978). *Introduction to logic* (5th ed.). New York: Macmillan.

Cutter, M. G., Drieghe, D., & Liversedge, S. P. (2018). Reading sentences of uniform word length – II: Very rapid adaptation of the preferred saccade length. *Psychonomic Bulletin & Review*, *25*(4), 1435–1440.

Demásio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Penguin Putnam.

Harré, R. (1981). *Great scientific experiments*. Oxford: Phaidon Press.

Hovland, C. I., & Weiss, W. (1951). The influence of source-credibility on communication effectiveness. *Public Opinion Quarterly*, *15*, 635–650.

Pelham, B., & Blanton, H. (2019). *Conducting research in psychology: Measuring the weight of smoke* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Pelham, B. W. (2019). *Evolutionary psychology: Genes, environments, and time*. London, UK: Red Globe Press.

Pelham, B. W., Shimizu, M., Carvallo, M. R., Arndt, J., Greenberg, J., & Solomon, S. (2018). Searching for God: Weekly search volume for major illnesses in Google predicts changes in Google search volume for religious content in 16 nations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *44*, 290–303.

Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer-Verlag.

Smith, E. R., Mackie, D. M., & Claypool, H. M. (2015). *Social psychology* (4th ed.). New York: Psychology Press.

Modül **2**

Psikoloji Tarihinde Yedi Pencere

İnsanlar var olduklarından beri, diğer insanların düşünceleri, duyguları ve davranışlarıyla yakından ilgilendiler. Son derece sosyal bir tür olduğumuz için sürekli birbirimizi anlamaya çalışıyoruz. Modül 1'de öğrendiğiniz gibi, genellikle sezgilerimize (içsel duygularımıza) güvenerek başkalarının yaptıklarını neden yaptıkları hakkında sonuçlara varıyoruz. Ancak diğer insanları neyin harekete geçirdiğine dair sezgiler bir şeydir ve psikolojik bilim tamamen başka bir şeydir. İnsanların psikolojiyi icat etmesi uzun zaman aldı. Aristo'yu düşünün. Aristoteles, dileklerimizin, zekâmızın ve niyetlerimizin merkezinin kalp olduğuna inanıyordu. Sonuçta, kalp tüm vücuda kan pompalar. Aristoteles'in çok iyi bildiği gibi, çok fazla kan kaybeden biri gidicidir. Elbette Aristoteles de beynimiz olduğunu biliyordu. Kocaman beyinlerimizin kalp için radyatör görevi gördüğünü ve bizi sakin tutmak için kanı soğuttuğunu düşündü. Aristoteles gibi bir dahi bile kafa hakkında yanlış sonuçlara vardı. Bugün, motivasyon, biliş ve duygu gibi şeylerin birincil koltuğunun kalbin değil beynin olduğunu biliyoruz.

Aristoteles'in yanlış beyin teorisine rağmen, bizim oldukça sosyal yaratıklar olduğumuzu biliyordu. Aslında, sosyal yaratıklar *olmasaydık*, psikolojinin var olması pek olası değildir. İnsanlar ayılar ve kaplanlar gibi yalnız olsaydı, dili kullanmak için evrimleşmemiz pek olası değildi (Pinker, 1994). Dil olmadan tarım, bilim, dondurma ve Kendrick Lamar müziği olmazdı. Tanıdığımız hiç kimse böyle üzücü bir dünyada yaşamak istemiyor.

Fakat psikoloji nasıl bir bilim haline geldi? Kısa cevap, 1800'lerin sonlarında Almanya'da birkaç düşünürün (a) felsefi sorularla ve (b) fizyolojik araştırma yöntemlerini (c) insan deneyimini incelemek için harmanlayabileceğini fark etmiş olmasıdır. Psikoloji tarihini üç kelime ve iki sembolle anlatmak istiyorsanız, **felsefe + fizyoloji = psikolojidir** (Schultz, 1981). Psikoloji bize ne felsefenin ne de fizyolojinin tek başına anlatamayacağı pek çok şey söyleyebilir. Daha sonra gelen tüm diğer düşünce okullarının yolunu açan erken bir düşünce okulunu gözden geçirerek, psikolojinin bugün olduğu gibi nasıl geliştiğine dair bu incelemeye başlayalım. Psikolojideki ilk düşünce okulu, insan deneyimi hakkındaki eski felsefi soruları fizik bilimlerinden, özellikle fizyolojiden ödünç alınan araştırma yöntemleriyle harmanlamaya çalıştı.

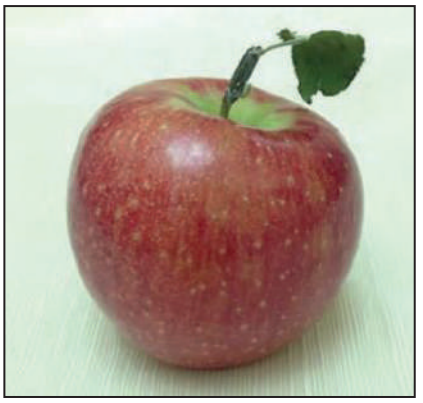
Yapısalcılık

1879'da Almanya'nın Leipzig kentinde Wilhelm Wundt, daha önce felsefi sorular olarak kabul edilen soruları ele almanın yeni bir yolunu buldu. Fizyoloji eğitimi almış olan

Wundt, yalnızca mantığa güvenmek yerine veri toplamaya karar verdi. Wundt, dünyamızı nasıl algıladığımız ve düşündüğümüzle ilgileniyordu. İnsanlardan ilk kez bir ses duyduklarında veya bir görüntünün farkına vardıklarında bir telgraf tuşuna basmak gibi şeyler yapmalarını istedi. Wundt, amacı insan düşüncesinin ve algısının temel yapı taşlarını ortaya çıkarmak olan bir psikolojik düşünce okulu olan **yapısalcılığın** babasıydı. Wundt bunu yapma çabalarında sık sık insanlardan **iç gözlem** yapmalarını istedi. İç gözlem, tanıdık bir nesneye bakmayı ve nesneyi etiketlemeden temel algısal özelliklerini (örneğin kırmızı, yuvarlak, pürüzsüz, lezzetli) tanımlamayı içerebilir. Bunu yapabilmek için insanların dikkatli bir şekilde eğitilmesi gerekiyordu. Ayrıca, tam da yapısalcılar veri topladıkları için (bunlar ampiristtiler), Wundt ve öğrencileri sonunda iki şey keşfettiler. İlk olarak, farklı gözlemciler genellikle aynı uyaran hakkında farklı raporlar sundular. İkincisi, aynı uyaranı birden fazla kez gözlemleyen kişiler bazen bu uyaran hakkında farklı raporlar sundular.

Yapısalcılıkla ilgili bir başka sorun da Wundt'un algı ile aşırı derecede sabitlenmesi psikolojinin hangi yönlerinin bilimsel olarak incelenebileceğini hafife almasına neden oldu. Wundt, yalnızca en basit düşüncelerin veya algıların bilimsel olarak incelenebileceğine inanıyordu (Schultz, 1981). Wundt'un kapsamlı kimya bilgisi muhtemelen bu soruna katkıda bulunmuştur (Schmidgen, 2003). Elementlerin periyodik tablosundan ilham alan Wundt, insan algısını oluşturan parçalara ayırabileceğini düşündü - moleküllerin atomlara ayrılma şekli. Elbette, Wundt'un bilimsel yöntemi takdir etmesini sağlayan kimyadaki çalışmasıydı. Kimya Wundt'un psikolojiyi icat etmesine yardımcı olurken, aynı zamanda onun yoluna da girmiş gibi görünüyor. Söylemeye gerek yok, hiç kimse insan düşüncesinin veya algısının periyodik tablosu gibi bir şey geliştirmedi.

Bütün bu problemler, yapısalcılığın sonunda psikolojide merkez sahneden silindiği anlamına geliyordu. Ancak büyük bir ailede uzun zaman önce yaşayan atalar gibi, yapısalcılık da hiçbir zaman tamamen ortadan kalkmadı. Bunun yerine, dikkat, duyum ve algı gibi modern konuların incelenmesinin yolunu açtı. Yapısalcılığın bir başka mirası, insan bilişini anlamak için tepki gecikmelerinin (“tepki süreleri”) kullanılmasıdır. Birçok modern bellek, muhakeme ve karar verme çalışmaları büyük ölçüde tepki gecikmelerine dayanır (Neely, 1991). Yapısalcılıkla ilgili en önemli şeyle kapatmak gerekirse, psikolojiyi bir *bilim* yapan yapısalcılıktı. Yapısalcılar hevesli ampiristlerdi.



Şekil 2.1 Çoğumuz için bu olgun, taze toplanmış bir elmadır. Ancak Wilhelm Wundt gibi yapısalcılar, algılayanlardan iç gözlemle meşgul olmalarını istedi - bu, etiketleri bir kenara bırakmak ve şeylerin temel fiziksel özelliklerini tanımlamak anlamına geliyordu. Bunu yapmanın çok zor olduğu kanıtlandı. Çünkü, bilirsiniz, mmmm ... elmalar.

İşlevselcilik

Psikoloji Almanya'da icat edilmiş olabilir, ama çok hızlı bir şekilde ABD'ye yayıldı ve gerçekten orada başladı. Bu, büyük ölçüde Harvard psikoloğu William James yüzünden doğruydu. Aslında James, psikolojideki ilk dersi verendi (1876'da Harvard'da; Asher, 2010). Ayrıca, 1878'de James bir psikoloji ders kitabı yazmaya başlayan ilk kişi oldu. Ama James'in metnini tamamlaması 12 yılını aldı. Bu zamana kadar, birkaç başka psikoloji ders kitabı yazılmıştı. Ama belki de James bu sefer akıllıca davrandı. James, bugün hâlâ araştırmalara ilham veren *Psikolojinin İlkeleri*'nde (*Principles of Psychology,* 1890) psikolojiyi yapısalcıların yapabildiğinden daha ilgi çekici, sezgisel ve erişilebilir hale getirdi.

James'in *İlkeleri*'nde, insanların nasıl düşündüğümüz, hissettiğimiz ve davrandığımız hakkında bildikleri hissettikleri hemen hemen her şeyi sorgulamaya istekliydi. James'in ilk psikoloji dersini Wundt'un psikolojideki ilk laboratuvarı açmadan önce öğrettiğini fark ettiyseniz, James'in neden dünyanın ilk psikoloğu olarak kabul edilmediğini merak ediyor olabilirsiniz. Bunun ana nedeni, Wundt'un aksine James'in psikoloji alanındaki çalışmalarına veri toplayarak başlamamış olmasıdır. Bunun yerine James, başkalarının bulgularını bütünleştirdi ve analiz etti. Bu nedenle çoğu psikolog, Wundt'un psikolojiyi kurduğunu söylüyor. Ancak James, psikolojideki ikinci büyük düşünce okulu olan *işlevselciliği* buldu. Dahası, işlevselcilik hala modern, son teknoloji psikolojik araştırmalar üzerinde güçlü bir etkiye sahipken, yapısalcılık neredeyse tamamen ortadan kalkmıştır. Bu gerçeği gözden kaçırmak kolay olabilir çünkü modern psikologlar kendilerini işlevselciler olarak adlandırmazlar. Bunun yerine, kendilerini evrimsel psikolog olarak adlandırmaları daha olasıdır ve evrimsel psikoloji hızla büyüyen bir alandır. Bu o kadar doğrudur ki, evrimsel psikoloji bu kitapta kendi modülünü alır.

Kaynakça

2005–13: Demographics of the U.S. Psychology Workforce. (2015, July). APA Center for Workforce Studies. Retrieved February 11, 2019 from www.apa.org/workforce/publications/13-demographics/ index

Asher, L. (2010, August 26). When William met Sigmund. The second compass. Retrieved February 9, 2019 from http://thesecondpass.com/?p=6447

Brown, S.L., Nesse, R.M., Vinokur, A.D., & Smith, D.M. (2003). Providing social support may be more beneficial than receiving it. Results from a prospective study of mortality. *Psychological Science*, *14*, 320–327.

Buck, L., & Axel, R. (1991). A novel multigene family may encode odorant receptors: A molecular basis for odor recognition. *Cell*, *65*, 175–187.

Clay, R. A. (2017, July/August). Women outnumber men in psychology, but not in the field's top echelons: A new APA report recommends ways to boost women's status and pay. Vol. 48, No. 7. Retrieved February 11, 2019 from www.apa.org/monitor/2017/07-08/women-psychology

Correl, J., Park, B., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2002). The police officer's dilemma: Using eth- nicity to disambiguate potentially threatening individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*, 1314–1329.

Fraley, R. C., & Marks, M. J. (2010). Westermarck, Freud, and the incest taboo: Does familial resem- blance activate sexual attraction? *Personality and Social Psychology Bulletin*, *36*(9), 1202–1212.

Freud, A. (2018). *The ego and the mechanisms of defence*. Routledge. Original German edition pub- lished 1936.

Freud, S. (1962/1894). The neuro-psychosis of defense. In J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (pp. 43–68). London: Hogarth.

Furumoto, L. (1979). Mary Whiton Calkins (1863-1930). Fourteenth President of the American Psychological Association. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, *15*, 346–356.

Guthrie, R. V. (2004). *Even the rat was white: A historical view of psychology* (Allyn & Bacon Clas- sics Edition). New York: Allyn & Bacon.

Hardin, C.D. (2018). Freud was a deeply social psychologist. Personal communication. James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.

James, W. (2012). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. Oxford, UK: Oxford World's Classics paperback. Original version published in 1902.

Kenrick, D. T., Griskevicius, V., Neuberg, S. L., & Schaller, M. (2010). Renovating the Pyramid of needs: Contemporary extensions built upon ancient foundations. *Perspectives on Psychological Science : A Journal of the Association for Psychological Science, 5*(3), 292–314. https://doi.org/ 10.1177/1745691610369469.

King, KB, & Reis, H.T. (2012). Marriage and long-term survival after coronary artery bypass grafting. *Health Psychol*, 31(1): 55–62. doi:10.1037/a0025061.

Lyubomirsky, S. (2013). The myths of happiness: What should make you happy, but doesn't, what shouldn't make you happy, but does. New York: Penguin Press.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, *50*(4), 370–396. Myers, D. (2015). *Psychology: Tenth edition in modules*. New York: Worth.

Neely, J. E. E. P. H. (1991). Semantic priming effects in visual word recognition: A selective review of current findings and theories. In D. Besner & G. W. Humphreys (Eds.), *Basic processes in reading: Visual word recognition* (pp. 264–336). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: Harper Collins. Popper, K. (1974/1990). Unended quest: An intellectual autobiography. LaSalle, IL: Open Court.

Schmidgen, H. (2003). Wundt as chemist? A fresh look at his practice and theory of experimentation. *American Journal of Psychology*, *116*(3), 469–476.

Schultz, D. (1981). *A history of modern psychology* (3rd ed.). New York: Academic Press.

Skinner, B. F. (1948). Superstition in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, *38*, 168–172. Sperling, G. (1960). The information available in brief visual presentations. *Psychological Monographs*, *74*(11), 1–29.

Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, *101*(2), 354–365.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, *20*, 158–177.

Modül 3

İyi Bilim Yapmak

Psikoloji Araştırmalarında İç Geçerlik

Bu kitabın Modül 1'inden hatırlayacağınız gibi, bilim insanları neyin doğru olduğuna dair kararlarını bilim insanı olmayanlardan çok farklı şekilde verirler. Bilim insanları gözlem ve mantığa oldukça önem verirken; otorite ve sezgiye yalnızca sınırlı bir şekilde önem verirler. Psikoloji bilimiyle uğraşanlar, kimyagerler ve astronomlar gibi fizik bilimcilerin nadiren karşılaştığı etik zorluklarla da karşı karşıyadır. Demirin neden bakırdan daha hızlı oksitlendiğini çözmenin etik olup olmadığı konusunda kimse endişelenmez. Aynı şekilde, hiç kimsenin hareketlerini takip etmek için uzak yıldızlardan **bilgilendirilmiş onam** alması gerekmez. Buna karşılık, araştırmalarını yayınlamayı planlayan psikologların, davranışlarını incelemeden önce genellikle araştırma katılımcılarının iznini almaları gerekir. Aynı şekilde, kara delikler veya ışığın kırılması üzerine çalışan hiç kimsenin bu fiziksel soruları yanıtlamak ve gerekli gözlemlerden herhangi birini yapmak için izin alması gerekmez. Ancak psikolojide, psikoloji bilimcilerinin insanlar üzerinde araştırma yapmadan önce katılımcıların hakları (ve kendi sorumlulukları) hakkında dikkatlice düşünmelerini sağlamak için **Kurumsal Etik Kurulları** bulunmaktadır. **Etik kurullar**, önerilen bir çalışmanın, araştırmacının çalışmayı yürütmek için izin almadan önce ortadan kaldırılması gereken bir dizi etik problemi ortadan kaldırıp kaldırmadığını değerlendiren uzman komitelerden oluşur. Bu nedenle, Jalen, şiddet içeren video oyunlarına ve saldırganlığa maruz kalma konusundaki laboratuvar deneyini gerçekleştirmeden önce, katılımcılarını herhangi bir gereksiz psikolojik riske sokmadığından emin olmak için deneysel prosedürlerinin her detayını **etik kurula** sunmalıdır. **Etik kurulda** bulunan uzmanlar işlerini düzgün yapıyorlarsa, örneğin Jalen'in katılımcılarını herhangi bir psikolojik zarardan koruduğundan emin olmalıdırlar. Ayrıca, neredeyse tüm araştırmalar, araştırma katılımcıları için en azından küçük riskler (örneğin, utanma, sıkılma, kâğıt kesiği) oluşturduğundan, etik araştırmacılar, araştırmayı tasarlarken ve yürütürken **risk-fayda kuralına** uymalıdırlar. Risk fayda kuralı, araştırmaya katılan tüm katılımcılar için gerekli riskler varsa, bu riskleri dengelemek için topluma bazı potansiyel faydaların olması gerektiğini belirtir (örneğin, şiddette azalma, sağlıklı davranışlarda artış).

Psikolojik araştırma yürütürken uyulması gereken tüm etik kuralların eksiksiz bir incelemesi bu kitabın kapsamı dışındadır. Psikolojide araştırma yapmak için etik kuralların bazı ayrıntılarını öğrenmek istiyorsanız, pek çok faydalı kaynak bulunmaktadır. Amerikan Psikoloji Birliği'nin etik ilkelerinin en güncel versiyonuna www.apa.org/ethics/ adresinden ulaşabilirsiniz. Ulusal Sağlık Enstitüleri-USE (The

National Institutes of Health-NIH), önerilen araştırmalarda USE fonu almak için izlenmesi gereken ayrıntılı bir dizi etik yönergeye de sahiptir. USE ayrıca, http://www.nihtraining.com/ohsrsite/faq.html adresinde bulabileceğiniz etik prosedürler hakkında faydalı eğitimler sunar. Son olarak, USE ayrıca 1974'te Ulusal Araştırma Yasası'nın çıkarılmasına yol açan ünlü Belmont Raporu'nun arkasındaki tarihin mükemmel bir özetini sunar. Bu önemli raporun bir özeti için bkz. http://ohsr.od.nih.gov /guidelines/belmont.html.

Bir araştırmacının insanlar üzerinde etik bir araştırma yapmak için gereken tüm engelleri ortadan kaldırdığını varsayarsak, araştırmacı artık büyük bir zorlukla karşı karşıyadır. Araştırmacılar neredeyse her zaman insan deneyiminin gerçek nedenlerini ortaya çıkarmak isterler ve bu, düşündüğünüzden daha zor bir iştir. Aynı şekilde, araştırmalarının gerçekleri ortaya çıkarmasını, bize zaten bilmediğimiz şeyleri söylemesini isterler. Kısacası, psikoloji bilim insanları keşiflerinin bilgilendirici olmasını isterler. Görünüşe göre, araştırmaların bilgilendirici olabileceği sadece iki temel yol vardır. Araştırma bilgilendirici olabilir çünkü **iç geçerliği** (bir değişkenin gerçekten bir diğerinin nedeni olup olmadığı hakkındaki bilgi) veya **dış geçerliği** (bir araştırma bulgusunun gerçek dünyaya ne kadar iyi uygulanabileceği hakkındaki bilgi) en üst düzeye çıkarmaktadır. Bu modül, araştırmanın iç geçerliğinin yüksek olduğundan nasıl emin olunacağına dair bir dizi temel fikir sunmaktadır. Bir sonraki modül (Modül 4) dış geçerliği ele almaktadır. O halde hemen konuya girelim. Herhangi biri bir değişkenin diğerine neden olduğunu nasıl gösterebilir?

Nedensellik Kurmak İçin Üç Gereksinim

Çok az istisna dışında, psikologlar insan davranışının *nedenlerini* ortaya çıkarmayı umarak araştırmalar yürütürler. Bunu söylemenin başka bir yolu da psikoloji bilim insanları neredeyse her zaman hipotezleri ve hipotezlerin üretildiği teorileri test ederler. Psikolojide **teoriler**, insan deneyiminin nedenleri hakkındaki yapılanmış fikirlerdir. **Hipotezler** ise, gözlemlenebilir olaylar hakkındaki özel tahminlerdir ve genellikle bir veya daha fazla teoriden türetilirler. Örneğin, bir saldırganlık teorisi, engellenmenin öfkeye neden olduğunu ve bunun da saldırganlığa yol açtığını varsayar. Bu teoriden çıkarılabilecek bir hipotez, eğer çocukların çok arzu edilen bir oyuncakla oynamaları yasaklanırsa (engellenme ve öfke yaratır), o zaman karşılaştıkları diğer çocuklara karşı saldırgan davranma olasılıklarının daha yüksek olacağıdır (örneğin, onları itme ve dürtme davranışları). Teorideki “neden olmak” ve “yol açar” kelimeleri ve hipotezin “eğer- o zaman” ifadesi, hem teorinin hem de hipotezin tamamen nedenleri anlamakla ilgili olduğunu gösterir. Öyleyse, herhangi bir yönelimden veya inançtan bilim insanları, nedenleri tam olarak nasıl ortaya çıkarıyor? Bu soruyu cevaplamak için psikolojinin felsefedeki kökenlerine geri dönmemiz gerekiyor.

Birlikte/Ortak değişme (Kovaryasyon)

Nedenselliği anlamak isteyen çoğu araştırmacı, İngiliz filozof John Stuart Mill tarafından önerilen mantıksal çerçeveye büyük ölçüde güvenmektedir. Mill'in söylemlerini biraz basitleştirirsek, bir şeyin diğerine neden olduğunu belirlemek için üç temel gereksinime indirgenebilecek beş yöntem önermektedir (Mill, 2002/1863, beş orijinal yöntemin modern bir değerlendirmesi için bkz. Copi, 1978). Mill'in gereksinimlerinin ilki olan **birlikte değişme**, muhtemelen en kolayıdır. Mill, bir değişkenin diğerine neden olması için, bir değişkendeki değişikliklerin diğerindeki değişikliklere karşılık gelmesi gerektiğini savunur. Örneğin, pek çok insan, testosteron hormonunun saldırganlığa neden olduğuna kuvvetle inanır. Bununla birlikte, bu argümanla ilgili bir sorunda bir kişinin testosteron düzeyini artırmanın, o kişinin saldırgan davranma eğilimini artırdığına dair şaşırtıcı derecede az kanıt bulunmasıdır. Testosteron seviyesi saldırganlıkla birlikte değişmiyorsa, testosteron seviyesinin saldırganlığa neden olduğunu iddia etmek oldukça zordur. Bu arada, bu bağlam içerisinde birlikte değişme *korelasyon* ile tamamen aynı anlama gelir- bu size birlikte değişimden daha tanıdık gelebilir. Her iki terim de iki değişkenin sistematik olarak ilişkili olup olmadığı ile ilgilidir. Değişkenler birlikte artar ve azalırsa- veya bir değişken, diğer değişken azalırken tutarlı bir şekilde artarsa, bu değişkenler ilişkilidir (yani birlikte değişirler).

Testosteron örneğimize geri dönersek, yakın zamanda yapılan araştırmalar, testosteronun otomatik olarak saldırganlığa yol açmasa da yüksek testosteron düzeyinin rekabet ve sosyal statü kazanma arzusuyla ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Bu argüman, testosteronun doğrudan saldırganlığa yol açtığı argümanından çok daha mantıklı gözükmektedir (Boksem ve ark., 2013). Benzer şekilde, biyolojik cinsiyet ile saldırganlık arasında çok net bir ilişki olduğu için (çünkü *birlikte değişme* söz konusu), araştırmacılar erkek olmanın tam olarak hangi yönlerinin (örneğin, hormonal veya kültürel yönler) erkeklerin cinayet gibi son derece saldırgan eylemlerde bulunma olasılığının kadınlardan yaklaşık on kat daha fazla olmasından sorumlu olduğunu çok uzun zamandır tartışmaktadırlar. Öncelikli olarak, cinsiyet ve saldırganlık arasında birlikte değişim olmasaydı, hiç kimse erkek olmanın insanların saldırgan olmasına ne anlamda sebep olduğunu tartışmazdı.

Şekil 3.1'de gösterilen hipotetik kovaryasyon (birlikte değişme) örneklerini (veya bunların eksikliğini) inceleyelim. Soldaki şekil sigara içenlerin içmeyenlere göre daha genç yaşta öldüğünü göstermektedir. Bu hipotetik verileri oluşturmak için, 65 yaşında evli, iyi eğitimli bir Latin erkek (soldaki tablo) ve 65 yaşında evli, iyi eğitimli bir Beyaz erkek (sağdaki tablo) için toplam yaşam süresinin en güncel tıbbi tahminlerini kullandık. Uzun yaşam (longevity) ile ilgili geçmişteki sayısız araştırmayla tutarlı olarak, büyük ölçekli bir çalışmanın 65 yaşına gelen sigara içmeyen Latin kökenlilerin, yine 65 yaşına gelen Latin kökenli sigara içenlerden çok daha uzun yaşadığını gösterdiğini varsayalım. Sigara içmek açıkça uzun yaşam ile birlikte değişme gösterir (yani, bununla ilişkilidir). Buna karşılık, 65 yaşındaki bir kişinin emeklilik durumunun uzun yaşam ile hiçbir ilgisi yoktur. Görünüşe göre, çoğu Amerikalı'nın emekli olduğu yaşta emekli olmanın net bir etkisi yoktur. Sigara içme durumu ile uzun yaşam arasında

Kaynakça

Ambert, A.-M. (2009). *Divorce: Facts, causes and consequences* (3rd ed.). Toronto, Canada: York University Press.

Aronson, E., & Carlsmith, J. M. (1968). Experimentation in social psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 1–78). Reading, MA: Addison-Wesley.

Boksem, M. A. S., Mehta, P. H., Van den Bergh, B., van Son, V., Trautmann, S. T., Roelofs, K., . . . Sanfey, A. G. (2013). Testosterone inhibits trust but promotes reciprocity. *Psychological Science, 24*, 2306–2314.

Copi, I. M. (1978). *Introduction to logic* (5th ed.). New York: McMillan.

Fisher, R. A. (1925). *Statistical methods for research workers.* Edinburgh: Oliver & Boyd.

Fisher, R. A. (1935). *The design of experiments.* Edinburgh: Oliver & Boyd.

Mill, J. S. (2002/1863). *A system of logic.* Honolulu, HI: University Press of the Pacific.

New, J. J., & German, T. C. (2015). Spiders at the cocktail party: An ancestral threat that surmounts inattentional blindness. *Evolution and Human Behavior, 36*, 165–173.

Pelham, B. W., & Blanton, H. (2019). *Conducting research in psychology: Measuring the weight of smoke* (5th ed.). SAGE Publishing.

Pelham, B. W., & Carvallo, M. R. (2015). When Tex and Tess Carpenter build houses in Texas: Moderators of implicit egotism. *Self and Identity, 14*, 692–723.

Modül **4**

İlişkili Bilim Yapmak*

Dış Geçerlik ve Arşiv Araştırması

Hatırlayacağınız gibi, bir psikolojik değişkenin başka bir değişkene neden olup olmadığını görmenin bir deney yapmaktan daha iyi bir yolu yoktur. Bu, (a) sıcak havanın insanları daha saldırgan hale getirip getirmediğini veya (b) yeni doğan bebeklerin "sıcak" (fiziksel olarak çekici) yüzlere bakmayı mı tercih ettiğini (bunu yaparlar) anlamaya çalışıyor olsanız da doğrudur. John Stuart Mill (2002/ 1863), laboratuvar deneylerinin insan davranışının nedenlerini ortaya çıkarmak için altın standart haline geldiğini öğrenmekten mutluluk duyacaktır. Laboratuvar deneylerinin genellikle *iç geçerlik* açısından yüksek olduğunu hatırlayın -bu, olası tüm karıştırıcıları ortadan kaldırırken aynı zamanda birlikte değişme ve zaman sırası oluşturmada iyi oldukları anlamına gelir. Ancak laboratuvar deneylerinin önemli bir gücü, aynı zamanda bir zayıflık da olabilir. Laboratuvar deneyleri genellikle yapaydır. Çoğu zaman olmak zorundalar. İnsanlar izlendiklerini bildiklerinde doğal olmayan davranışlar sergilediklerinden ve insanlar otorite figürlerini memnun etmeye istekli olduklarından, laboratuvar araştırmacıları genellikle hata veya yanlılıktan kaçınmak için oldukça sıra dışı şeyler yapmak zorundadırlar. Laboratuvar deneylerinde yapılabileceklerin etik sınırları da vardır. Leon, sıcaklığın saldırganlık üzerindeki etkileri üzerine bir deney yapıyorsa, yalnızca küçük saldırganlık biçimlerini incelemesine izin verilecektir. İnsanların birbirlerine gerçekten zarar vermesine izin vermek etik değildir. Benzer konular, kişiler arası çekim, yardım etme davranışı veya işyeri iş birliği ile ilgili deneyler için de geçerlidir. Bu nedenle, laboratuvar deneyleri genellikle yapay olmaktadır.

Bunun gibi sınırlamalar, laboratuvar deneylerinin genellikle iç geçerliği yüksek olsa da *dış geçerliği* genellikle düşük olduğu anlamına gelir. Dış geçerliğin gerçek dünyaya *genellenebilirlik* anlamına geldiğini hatırlayın. Pelham (baskıda) dış geçerliğe ilişkin endişelerin dört konuya indirgendiğini savunur. Bu dört konuyu hatırlamak için temel bir kural İOED kısa yoludur. İOED kısa yolunun her harfi farklı bir endişeyi temsil eder. Nedir bu endişeler? Bunları özetledikten sonra, dış geçerlik sorununa akıllıca bir çözümün arşiv araştırması yapmak olduğunu önereceğiz.

---

* Editöryal not: orijinal kitapta OOPS olarak ifade edilen kısa yol, çeviride İOED (operationalizations/ işe vuruk tanımlama, occasions/ortamlar, populations/evren ve situations/durumlar) olarak kullanılmıştır.

İşe Vuruk Tanımlama (Operationalizations)

Olayları bilimsel olarak ancak **işe vuruk tanımları** belirlersek inceleyebiliriz (Pelham ve Blanton, 2019). İşe vuruk bir tanım, ilgilenilen bir değişkeni (soyut bir şey) alır ve onu somut bir şeye, başka bir deyişle ölçülebilir bir şeye dönüştürür. Değişkenler fikirlerdir. İşe vuruk tanımlama, ölçülebilir faaliyetler veya fiziksel prosedürlerdir. Açlığın iyi bir işe vuruk tanımı, bir kişinin en son yemek yemesinden bu yana geçen saat sayısıdır. Başka bir işe vuruk tanım, bir kişinin 1 ("hiç aç değil") ile 7 ("aşırı aç") arasında değişen 7 aralıklı bir öz bildirim ölçeğine verdiği sayısal yanıt olabilir. Çoğu değişkeni işe vuruk bir şekilde tanımlanabilir hale getirmenin birçok makul yolu vardır. Cinsel uyarılmayı düşünün. Erkeklerde, kullanışlı bir işe vuruk tanımlama, penis boyutundaki değişikliktir ve bir **penil pletismograf** (penis hacmindeki değişiklikleri ölçen bir cihaz -evet, gerçekten varlar; bkz. Adams, Wright ve Lohr, 1996) kullanılarak ölçülebilir. Ancak Dünya nüfusunun diğer %52'sinde cinsel uyarılmayı incelemek istersek, pletismograflar kullanışlı değildir. Bu nedenle araştırmacılar, erkekler kadar kadınlar için de işe yarayan bir cinsel uyarılma ölçüsü geliştirmişlerdir. **Termografik Stres Analizi (TSA),** genital sıcaklıktaki değişikliklerin değerlendirilmesini içermektedir. Bir termografi kamerası hem kadınlarda hem de erkeklerde çok kısa bir süre içinde santigrat derecenin yaklaşık on dörtte biri oranındaki değişiklikleri algılayabilir (Kukkonen, Binik, Amsel ve Carrier, 2010).

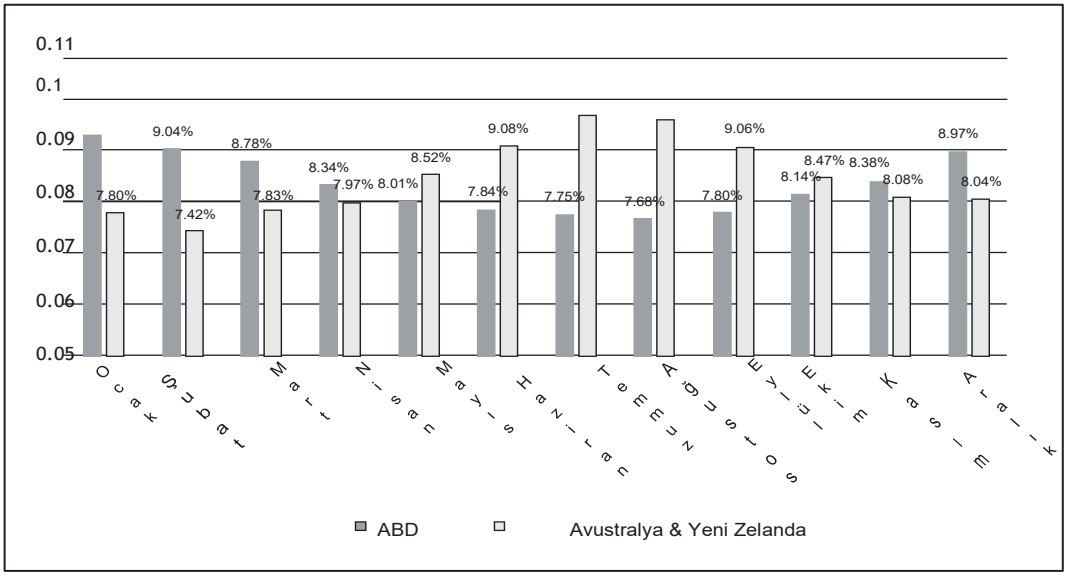
İşe vuruk tanımlamanın anahtarı şudur: *Bir araştırma bulgusunun dış geçerliği, bulgu geniş bir yelpazedeki işe vuruk tanımlar için geçerli olduğunda güçlenir.* Pinker'ın (2010) şiddetin insanlık tarihi boyunca azaldığına dair iddiasını ele alalım. Pinker'ın argümanı sadece şiddetin gerçek göstergelerini (örneğin cinayet oranları) incelediği için değil, aynı zamanda insanları öldürmekten veya köleleştirmekten, çocuklara şaplak atmaya veya hayvanlara zarar vermeye kadar *birçok* farklı işe vuruk şiddet tanımını kullanarak aynı sonuçları elde ettiği için inandırıcıdır. Pek çok işe vuruk tanımlama açıcından şiddetin azaldığını göstermiştir.

Ortamlar (Occasions)

"Her şeyin bir mevsimi vardır." İnsan davranışı gün içinde, mevsimler arasında ve bin yıl boyunca büyük farklılıklar gösterir. Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri tarafından toplanan veriler, 1999 ve 2017 yılları arasında Amerikalıların pazartesi günleri intihar etme olasılığının cumartesi gününe göre %22 daha fazla olduğunu gösteriyor. Google Trends araştırma motoru, Amerikalıların Google'da "mutlu saatler" ifadesini aradığı günün en yoğun saatinin 17:00 olduğunu gösteriyor. Üstelik bu etki cuma günleri pazar günlerine göre daha fazla. Üniversite öğrencileri, günün diğer saatlerine göre 23:00 ile 01:00 arasında çok daha sık seks yaptıklarını bildiriyor (Refinetti, 2005). İnsanların hormon seviyeleri de zamanla doğal olarak değişir. Bu değişim önemlidir. Welling ve meslektaşları (2008), erkeklerin testosteron seviyelerinin normalden daha yüksek olduğu günlerde oldukça kadınsı kadın yüzlerini normalden daha çekici bulduklarını göstermiştir.

Zamansal pencereyi genişletirsek hem doğumlar hem de ölümler mevsimsel olarak değişir. Şekil 4.1'deki arşiv verileri, Amerikalıların yaza göre kışın daha sık öldüğünü gösteriyor (yaz aylarındaki daha yüksek kaza oranlarına rağmen; Rozar, 2012). Bu örüntü, takvimsel olmaktan çok *mevsimseldir*. Bu örüntü ekvatorda yoktur ve Güney yarımkürede ise tam tersidir. Evlilik oranları da yıl boyunca değişmektedir. Haziran ayı, Amerikan düğünleri için en popüler aydır, Ocak ise açık ara en az popüler aydır. Amerikalıların Ocak ayında evlenme olasılığı Haziran ayına göre yarıdan daha azdır. Ocak ayındaki onca cenaze varken kimin düğüne vakti var ki?

Zaman da yüzyıldan yüzyıla önemli hale gelir. İki bin yıl önce, Romalılar kıştan çok yaz aylarında ölüyorlardı (sıtma gibi yaz hastalıkları sebebiyle; Scheidel, 2009). O zaman, Dünya'nın tüm nüfusu, Endonezya'nın mevcut nüfusundan daha küçüktü. Saati 10.000 yıl öncesine çevirirsek, Dünya'daki insan nüfusu şu anki Chicago nüfusundan daha azdı. Zaman önemlidir. Herhangi bir araştırma bulgusunu değerlendirirken, bu bulgunun diğer zamanlarda da geçerli olup olmayacağını sormalıyız. Gelişimsel ve evrimsel psikolojide zaman özellikle önemlidir. Çoğu yeni yürümeye başlayan çocuk, çoğu bebeğin sahip olmadığı hangi bilişsel becerilere sahiptir? Hominidler son bir milyon yılda nasıl değişti? Bu tür sorular doğası gereği geçicidir. Hatta yetişkinlerin diğerlerini ne sıklıkla kalıp yargılara maruz bıraktığı gibi temel durumlar bile zamana bağlıdır. Örneğin, "gece kuşu" şeklinde bir kalıp yargı sabahın erken saatlerinde daha yaygın olarak kullanılır (Bodenhausen, 1990). Özetle, *bir araştırma bulgusunun dış geçerliği, bulgu çok çeşitli ortamlarda -saatler, günler, haftalar, mevsimler, on yıllar veya binyıllar boyunca– desteklendiğinde daha da güçlenir.*



Şekil 4.1 1990–2010 yılları arasında ABD ve Avustralya ve Yeni Zelanda'da Ay Bazında Meydana Gelen Yıllık Ölümlerin Yüzdesi, Bir Aydaki Gün Sayısına Göre Uyarlanmıştır.

Kaynakça

Abel, E. L., & Kruger, M. L. (2010). Smile intensity in photographs predicts longevity. Psychological Science, 21, 542–544.

Adams, H. E., Wright, L. W., & Lohr, B. A. (1996). Is homophobia associated with homosexual arousal? Journal of Abnormal Psychology, 105, 440–445.

Bickman, I. (1974). The social power of a uniform. Journal of Applied Social Psychology, 4, 47–61.

Bodenhausen, G. Y. (1990). Stereotypes as judgmental heuristics: Evidence of circadian variations in discrimination. Psychological Science, 1, 319–322.

Danner, D. D., Snowdon, D. A., & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 804–813.

Kukkonen, T., Binik, Y., Amsel, R., & Carrier, S. (2010). An evaluation of the validity of thermog- raphy as a physiological measure of sexual arousal in anonuniversity adult sample. Archives of Sexual Behavior, 39, 861–873.

Medvec, V. H., Madey, S. F., & Gilovich, T. (1995). When less is more: Counterfactual thinking and satisfaction among Olympic medalists. Journal of Personality and Social Psychology, 69, 603–610.

Mill, J. S. (2002/1863). A system of logic. Honolulu, HI: University Press of the Pacific.

Monroe, D. (2004, November 9). Speaking tonal languages promotes perfect pitch. Scientific American. Retrieved December 22, 2018 from www.scientificamerican.com

Mullen, B. (1983). Egocentric bias in estimates of consensus. The Journal of Social Psychology, 121, 31–38.

Pelham, B.W. (in press). Data to die for: Archival research methods. Chapter to appear in H. Blanton (ed.) Social Psychological Assessment. Psychology Press.

Pelham, B. W., & Blanton, H. (2019). Conducting research in psychology: Measuring the weight of smoke (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.

Pinker, S. (2010). Better angels of our nature: Why violence has declined. Penguin Books.

Prior, H., Schwarz, A., & Gunturkun, O. (2008). Mirror-induced behavior in the magpie (Pica pica): Evidence of self-recognition. PLoS Biology, 6, e202.

Refinetti, R. (2005). Time for sex: Nycthemeral distribution of human sexual behavior. Journal of Circadian Rhythms, 3. doi:10.1186/1740-3391-3-4

Roese, N. J. (1997). Counterfactual thinking. Psychological Bulletin, 121, 133–148.

Ross, L., Greene, D., & House, P. (1977). The false consensus effect: An egocentric bias in social perception and attribution processes. Journal of Experimental Social Psychology, 13, 279–301.

Rozar, T. L. (2012) Impact of seasonality on mortality. Society of Actuaries Conference,

May 23, 2012. Retrieved from www.rgare.com/knowledgecenter/Pages/MortalitySeasonalityPresentation. aspx

Scheidel, W. (2009). Disease and death in the ancient city of Rome Version 2.0. Working Paper. Retrieved from www.princeton.edu/~pswpc/pdfs/scheidel/040901.pdf

Simon, L., Greenberg, J., Harmon-Jones, E., Solomon, S., Pyszczynski, T., Arndt, J., & Abend, T. (1997). Terror management and cognitive experiential self-theory: Evidence that terror management occurs in the experiential system. Journal of Personality & Social Psychology, 72, 1132–1146.

Welling, L. L. M., Jones, B. C., DeBruine, L. M., Smith, F. G., Feinberg, D. R., Little, A. C., & Al- Dujaili, E. A. S. (2008). Men report stronger attraction to femininity in women's faces when their testosterone levels are high. Hormones and Behavior, 54, 703–708.

Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. Journal of Personality and Social Psychology, 9,(Suppl. 2/2), 1–27.

II

Beyin

Modül **5**

İnsan Beyninin Altı Önemli Özelliği

Şu ana kadar Psikoloji tarihini ve psikoloji biliminin nasıl yapıldığını öğrendiniz. Bundan sonra insanların çoğunun psikoloji ile ilişkilendirdiği konulara geçiş yapacağımızı bekliyor olabilirsiniz. Nasıl görürüz, işitiriz ya da tadarız? Neden bazı insanlar diğerlerinden daha yardımseverdir? Neden bazı insanlar şizofreni ya da depresyon gibi klinik bozukluklar geliştirir? Bu soruların hepsine bu bölümün içerisinde ve bir kısmına da daha sonra değineceğiz. Ancak, bunları yapmadan önce, size yaptığınız ve deneyimlediğiniz her şeyden sorumlu olan 1360 kilogramlık organı tanıtmamız gerektiğini hissediyoruz. Elbette bu organ beynimizdir. Bu nedenle, görmeyi, yardımseverliği veya şizofreniyi ele almadan önce sizinle beynin bazı temel özelliklerini paylaşacağız. Örneğin, eğer beyninizin farklı alanları birbiriyle iletişim kurmasaydı ve beyninizin dünyanın merak uyandırıcı bir temsilini oluşturmakta kullandığı bilgileri birbiriyle paylaşmasaydı hiçbir şekilde göremezdiniz. Aynı şekilde, bazı insanlar şizofreniktir; çünkü beyinleri, bu klinik bozukluğa sahip olmayan diğer insanların beyinlerinden farklıdır. Araştırmalar çok açık bir şekilde diğerkâmların (kendilerine çok büyük bir maliyetle diğer insanlara yardım eden insanlar) beyinlerinin, diğer normal insanlardan (özel olarak yardımsever olmayanlar) ölçülebilir şekilde farklı olduğunu göstermektedir.

Diğer bir deyişle, psikoloji açık bir şekilde biyoloji üzerine temellenmiştir. Psikoloji ile ilgili pek çok bilim insanı yakın bir zamana kadar, beyin ve zihnin ayrı şeyler olup olmadığını merak etmiştir (Damasio, 1994; Dennet, 1991). Ancak bugün, insan yaşantısının herhangi bir yönünün açıkça biyoloji üzerine temellenmediğine inanan psikolojideki bilim insanlarının sayısı günden güne azalmaktadır (Lieberman, 2013). Her hafta, sinirbilimciler insan yaşantısının başka bir yönünün fizyolojik temellerini ortaya çıkarmaktadır. Eğer yaptığımız her şey beynimize dayanıyorsa ve yaptığımız her şeyi neden öyle yaptığımızı anlamak istiyorsak, en azından beynin yapısına ve doğasına ilişkin temel bir anlayışa sahip olmamız gerekir. Sağlık psikoloğu George Everly, bu düşünceyi kısa ve öz bir şekilde şöyle ifade etmiştir: “Stres tepkisini anlayabilmemiz için sadece psikolojiyle ilgili değil, fizyolojiyle ilgili olarak da temel bilgiye sahip olmalıyız.” Bu modülde ve bir sonraki modülde insan beynini keşfedeceğiz. Bu modül, insan beyninin altı temel özelliğine odaklanacaktır. Bir sonraki modülde, en temel beyin bölgelerinin coğrafyası ve işlevleri incelenecektir.

Beyniniz evrendeki en karmaşık şeylerden birisi gibi görünmektedir. Birkaç yüz yıl öncesine kadar bilim insanlarının beynin nasıl çalıştığına dair neredeyse hiçbir fikri yoktu. Antik bilim insanları ve filozoflar sinirlerin sıvılarla, liflerle veya gazlarla dolu olup olmadığını tartışmışlardır. Aksi yönde düşünen bazı insanlar, homunkulus olarak

bilinen küçük birinin, insan vücudunu küçük bir kuklacı gibi kontrol ettiğini öne sürdüler. Ancak eleştirmenler kuklacıyı kontrol edenin kim olduğunu veya kuklacının kuklacısının kim olduğunu sordular. Bugün bile, beynin doğası ile ilgili aktif tartışmalar vardır ve bu, bilimsel araştırma ve keşfin en büyük sınırlarından biri olarak kalmıştır. Kuşkusuz bu tamamen doğrudur; çünkü beyin fazlasıyla karmaşıktır. Fakat, mikroskop, DNA analizi ve **fMRG** (farklı beyin bölgelerine kan akışını tespit etmek için güçlü bir mıknatıs kullanan manyetik rezonans görüntüleme) gibi modern mucizeler sayesinde beyin hakkında birkaç şey biliyoruz. Bu modülde beynin sadece altı temel özelliğini gözden geçireceğiz. Beynin bu temel altı özelliğini anlamak bir sonraki modülde ele alacağımız beynin derinliklerine dalabilmek için bir zemin sağlayacaktır.

Beyin Muhafazakardır

Bu ifadeyle, Donald Trump için oy kullanmış 63 milyon Amerikalının beynini kastetmiyoruz veya beyninizin Obama Sağlık Reformuna karşı olduğunu söylemiyoruz. Aksine, bu ifade, beyinlerin evrildiği gerçeğiyle ilgilidir. Evrim son derece **muhafazakardır.** Bu demektir ki bir şey iyi çalıştığında sıklıkla gen havuzunda milyonlarca, hatta milyarlarca yıl kalabilir (Pelham, 2018). Muhafazakarın isim hali muhafazadır ve muhafaza beynin dışında her an gerçekleşmektedir. Ekonomik ve politik sistemlerin değişimi çok yavaştır. Mühendisler iyi çalışan bir motor tasarımı bulduklarında onu tamamıyla yeniden icat etmeleri pek olası değildir. Bunun yerine, aynı temel tasarımdaki değişiklikleri kullanırlar. Bir Ford pikap kamyonu ve bir Porsche Boxster, aynı temel içten yanmalı motorla çalışmaktadır. “Bozuk değilse, tamir etme” özdeyişi, muhafaza etmenin özünü ifade eder. Beyinlerin muhafazakâr olduğu gerçeği, insan beyninin bir sıçan beynine, böcek beynine ve hatta Venüs sinek kapanının küçük, beyin benzeri bir parçasına düşündüğünüzden çok daha fazla oranda benzer olduğu anlamına gelir. Venüs sinek kapanları, Dünya'daki yaklaşık 500 etçil bitkiden birisidir ve bilebileceğiniz gibi, midye benzeri tuzakları çok hızlı hareket etmektedir. Bu sayede dikkatsiz böcekleri yakalarlar. Beynimiz de ihtiyacımız olduğunda çok hızlı hareket etmemizi sağlar ve Venüs sinek kapanının beyne benzer kısmı olan oldukça basit nöral devre gibi, beynimiz de hareket etmemizi sağlamak için asetilkolin olarak bilinen bir kimyasalı kullanır.



Şekil 5.1.

Venüs sinek kapanı yaklaşık 500 etçil bitki türünden birisidir. Bu sinek kapanının, sinekleri yakalamasını sağlayan nörotransmiter olan asetilkolin, sineklerin kanatlarını hareket ettirmesini ve insanların sinekleri uzaklaştırmasını sağlayan kimyasal haberci ile aynıdır. Asetilkolin ayrıca yazarlarınızın bu ders kitabını yazmasını sağlamıştır ve sizin yürümenize, konuşmanıza ve bulaşıkları

Kaynakça

Bartz, J. A., Zaki, J., Ochsner, K. N., Bolger, N., Kolevzon, A., Ludwig, N., & Lydon, J. E. (2010). Effects of oxytocin on recollections of maternal care and closeness. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 107(50), 21371–21375. doi:10.1073/ pnas.1012669107

Dale, E., Pehrson, A. L., Jeyarajah, T., Li, Y., Leiser, S. C., Smagin, G., .. . Sanchez, C. (2016). Effects of serotonin in the hippocampus: How SSRIs and multimodal antidepressants might regulate pyramidal cell function. CNS Spectrums, 21(2), 143–161. doi:10.1017/ S1092852915000425

Damasio, A. R. (1994). Descartes' error. New York: Avon Books. Dennett, D. C. (1991). Consciousness explained. Boston: Little, Brown.

Frasnelli, E. (2013). Brain and behavioral lateralization in invertebrates. Frontiers in Psychology, 4, 939. doi:10.3389/fpsyg.2013.00939

Gazzaniga, M. S. (2006). Forty-five years of split-brain research and still going strong. Nature Reviews Neuroscience, 6, 653–659.

Guzmán, Y. F., Tronson, N. C., Jovasevic, V., Sato, K., Guedea, A. L., Mizukami, H., ... Radulovic, J. (2013). Fear-enhancing effects of septal oxytocin receptors. Nature Neuroscience. doi:10.1038/nn.3465

Herculano-Houzel, S. (2009). The human brain in numbers: A linearly scaled-up primate brain.

Frontiers in Human Neuroscience, 3, 31. doi:10.3389/neuro.09.031.2009

Lashley, K. S. (1930). Basic neural mechanisms in behavior. Physiological Review, 37, 1–24. Lieberman, M.D. (2013). Social: Why our brains are wired to connect. New York, NY: Broadway Books.

Marsh, A. (2017). The fear factor: How one emotion connects altruists, psychopaths, & everyone in between. New York: Basic Books.

Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. Psychological Review, 84, 231–259.

Nudo, R. J. (2013). Recovery after brain injury: Mechanisms and principles. Frontiers in Human Neuroscience, 7, 887. doi:10.3389/fnhum.2013.00887

O'Leary, O. F., & Cryan, J. F. (2014). A ventral view on antidepressant action: Roles for adult hip- pocampal neurogenesis along the dorsoventral axis. Trends in Pharmacological Science, 35(12), 675–687.

Pathan, H., & Williams, J. (2012). Basic opioid pharmacology: An update. British Journal of Pain, 6(1), 11–16. doi:10.1177/2049463712438493

Pelham, B. W. (2018). Evolutionary psychology: Genes, environments, and time. London, UK: Palgrave-MacMillan.

Prior, H., Schwarz, A., & Gunturkun, O. (2008). Mirror-induced behavior in the magpie (Pica pica): Evidence of self-recognition. PLoS Biology, 6, e202.

Schmidgen, H. (2002). Of frogs and men: The origins of psychophysiological time experiments, 1850–1865. Endeavour, 26(4), 142–148.

Society for Neuroscience. (2012). Brain facts: A primer on the brain and nervous system (7th ed.). Washington, DC: Author.

Tulving, E. (1993). Self-knowledge of an amnesic individual is represented abstractly. In T. K. Srull & R. S. Wyer, Jr. (Eds.), The mental representation of trait and autobiographical knowledge about the self: Advances in social cognition (Vol. 5, pp. 147–156). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Modül **6**

Temel Beyin Bölgelerinin Yapısı ve İşlevleri

Yarıküreler: İki Beyniniz

Başlangıç olarak insan beyninin en temel yönlerini ele alalım. Diğer omurgalı hayvanlarda olduğu gibi normal, sağlıklı bir insan beyni de aslında bir değil, iki ayrı beyinden oluşur. Tipik, sağlıklı insan beyni iki ayrı yarıküreden, yani iki ayrılmış yanal yarıdan oluşur. Beynin bu iki yarısı (sağ ve sol) hemen hemen birbirinin ayna görüntüsüdür. Şekil 6.1'deki her iki resimde de insan beyninin sağ ve sol yarıküresi görülmektedir. Beyin sapının hemen arkasında bulunan beyinciğin bile sağ ve sol yarıküresi vardır. Bu bilgiyi kavradığımızda ise akıllara şu soru gelmektedir. Eğer beynimiz iki yarıküreden oluşuyorsa, bu iki yarıküre birbiri ile iletişimi nasıl sağlamaktadır? Bu sorunun cevabı ise Şekil 6.1'deki resimlerde kırmızı ile işaretlenmiş bölgededir. Omurgalı canlıların beyin yarıküreleri **korpus kallozum**u oluşturan milyonlarca sinir lifi ile birbirine bağlıdır. Korpus kallozum olmasaydı gerçekten birbiriyle hiç iletişim kuramayan iki ayrı beyniniz olurdu.



Şekil 6.1 İnsan beyni de diğer omurgalı canlılarda olduğu gibi iki ayrı yarımküreden oluşur. Bu yarımküreler korpus kallozumu oluşturan milyonlarca fiber sayesinde birbirleri ile iletişim kurarlar (orta ve sağ resimdeki kırmızı bölge).

Bir beynin iki yarıküreden oluşmasının doğurduğu sonuçları düşünmeden önce bizimki de dahil olmak üzere omurgalı beyninin vücut ile bağlantılarının beklenmedik bir şekilde olduğunu bilmeniz gerekir. Hem motor hem duyusal sistemlerde vücudunuzun sol yarısındaki bilgiler beyninizin sağ yarıküresine, vücudun sağ yarısındaki bilgiler ise beyninizin sol yarıküresine bağlanır. Böylece insanların çoğu Hokus Pokus yapabilmektedir. **Dekuzasyon** adı verilen sinirsel bağlanma sistemindeki bu acayip çaprazlanma balıklar ve sürüngenlerden, kuşlar ve memelilere kadar tün omurgalı canlılarda görülür. Çaprazlanmayı bilmeniz son derece önemlidir. Çünkü bu, sağ göze gelen bilgilerin beynin sol yarıküresine gönderildiği anlamına gelmektedir. Aynı şekilde sol ayağınıza bir iğne batırmak sağ yarıküredeki duyusal bölgeyi aktif hale getirir. Bu nedenle, sol yarıküresine inme gelen felç kurbanları sağ kollarında veya sağ bacaklarında hareket yetisini kaybedebilirken, sol kol veya bacaklarında herhangi bir hareket kaybı yaşamazlar (Kinsbourne, 2013). Çaprazlanma, "**yanallaşma"** nedeniyle de çok önemlidir. Yanallaşma çoğu insanın beyin yarıkürelerinin kısmen farklı işlevlere sahip olduğunu ifade etmektedir. Modül 5'den de hatırlayacağınız gibi sağ elini baskın kullanan kişilerin çoğunda ve daha az da olsa sol eli baskın olan kişilerde de konuşma üretme ve anlama bölgesi (Broca ve Wernicke alanı da dahil) beynin sol yarıküresinde yer alır. Örneğin, 300'den fazla sağlıklı yetişkinle yapılan bir beyin görüntüleme çalışmasında güçlü bir sağ el baskınlığı gösteren insanların %94'ünde dilin sol hemisferde işlendiği gösterilmiştir. Güçlü bir sol el baskınlığı gösteren kişilerde ise biraz daha düşük olsa da (%73) (yine de büyük bir çoğunlukta) dil sol beyinde işlenmiştir (Knecht ve ark., 2000).

Yanallaşma gerçektir ve pek çok davranışsal ve duygusal doğurguları vardır. Ancak, bu doğurguların çoğu pop psikologlarının halkı inandırdığından daha karmaşık ve incedir. Örneğin, bir insanın "sağ beyinli" olduğunu söylemek doğru değildir. Hepimiz hem sağ beyinli hem de sol beyinliyizdir. Bu durumda, yanallaşma tam olarak ne anlama gelmektedir? Bunu yanıtlamak için Şekil 6.2'deki Alan ve Jake'i ele alalım. Birbirine çok benzeyen bu iki kişiden hangisi daha mutlu görünüyor? Eğer bu soruya "Alan" cevabını verdiyseniz, büyük bir ihtimalle beyniniz tipik bir şekilde yanallaşmıştır. Yanallaşma dolayısıyla çoğumuzun beyni yüzdeki duygu ifadelerini sağ yarıküre ile algılar. Eğer duygulara ilişkin tipik bir şekilde yanallaşma örüntüsü gösteriyorsanız, görme sistemimizdeki çaprazlanma dolayısıyla (sol gözden gelen bilgiler sağ beyne gider), sol gözünüzden gelen bilgiler, sağ gözünüzden gelenlere oranla öncelik taşır. Alan'ın daha büyük bir kısmı sol gözünüzle gördüğünüz bölgede gülümsediğine dikkat edin. Gülümsemenin olduğu bölgeden alınan bilgi beynin (duygusal) sağ yarıküresine gitmektedir. Sinirbilimciler yanallaşmayı (fMRG gibi pahalı ve karmaşık ekipmanlar olmadan) test etmek için deneklere bilgisayar üzerinden Alan ve Jake gibi birbirinin ayna görüntüsü olan bir dizi resim gösterirler ve Alan'ın yüzünün, Jake gibi olanlara göre ne oranla (ve ne kadar hızlı) daha mutlu olarak seçildiğini ölçerler (Bourne, 2008). Eğer beyninizin sağ yarıküresi, sol yarıküresine göre daha fazla duygu işleme modülüyle yüklüyse bunun ölçülebilen sonuçları olacaktır. Alan ve Jake'in yüzleri iki farklı yarı yüzün bir karışımından oluştuğu için **birleştirilmiş yüz** olarak bilinir. Birazdan göreceğiniz gibi birleştirilmiş yüzler yanallaşma çalışmalarının yapılması için çok uygundur.

Kaynakça

Albrecht, D. (1988). Personal communication about the reticular activating system.

Bourne, V. J. (2008). Chimeric faces, visual field bias, and reaction time bias: Have we been missing a trick? Laterality, 13(1), 92–103.

Buckner, R. L. (2013). The cerebellum and cognitive function: 25 Years of insight from anatomy and neuroimaging. Neuron, 80(3), 807–815. doi:10.1016/j.neuron.2013.10.044

Damasio, H., Grabowski, T., Frank, R., Galaburda, A. M., & Damasio, A. R. (1994). The return of Phineas Gage: The skull of a famous patient yields clues about the brain. Science, 264, 1102–1105.

Kaas, J. H. (2013). The evolution of brains from early mammals to humans. Wiley Interdisciplinary Reviews in Cognitive Science, 4, 33–45.

Kinsbourne, M. (2013). Somatic twist: A model for the evolution of decussation. Neuropsychology, 27(5), 511–515.

Knecht, S., Dräger, B., Deppe, M., Bobe, L., Lohmann, H., Flöel, A., ... Henningsen, H. (2000). Handedness and hemispheric language dominance in healthy humans. Brain, 123(12), 2512–2518. doi:10.1093/brain/123.12.2512

Levy, J., Trevarthen, C., & Sperry, R. W. (1972). Perception of bilateral chimeric figures following hemispheric deconnexion. Brain: A Journal of Neurology, 95, 61–78.

Lindell, A. K. (2013). Continuities in emotion lateralization in human and non-human primates.

Frontiers in Human Neuroscience, 7, 464. doi:10.3389/fnhum.2013.00464

Marzoli, D., & Tommasi, L. (2009). Side biases in humans (homo sapiens): Three ecological studies on hemispheric asymmetries. Naturwissenschaften, 96(9), 1099–1106. doi:10.1007/s00114-009- 0571-4

Okubo, M., Ishikawa, K., & Kobayashi, A. (2013). No trust on the left side: Hemifacial asymmetries for trust-worthiness and emotional expressions. Brain & Cognition, 82, 181–186.

Schacter, D. L. (1996). Searching for memory: The brain, the mind, and the past. New York: Basic Books.

Schacter, D. L., Gilbert, D. T., & Wegner, D. M. (2011). Psychology (2nd ed.). New York: Worth Publishers.

Schmahmann, J. D. (2019). The cerebellum and cognition. Neuroscience Letters, 688(1), 62–75. Sun, T., & Hevner, R. F. (2014). Growth and folding of the mammalian cerebral cortex: From mol-

ecules to malformations. Nature Reviews. Neuroscience, 15(4), 217–232. doi:10.1038/nrn3707 Thompson, R. F., & Zola, S. M. (2003). Biological psychology. In D. K. Freedheim & I. B. Weiner

(Eds.), Handbook of psychogy: Volume 1, history of psychology (pp. 47–66). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Volz, L.J., & Gazzaniga, M.S. (2017). Interaction in isolation: 50 years of insights from split-brain research, Brain, 140(7), 2051–2060. https://doi.org/10.1093/brain/awx139

III

Genetik ve Evrim

Modül 7

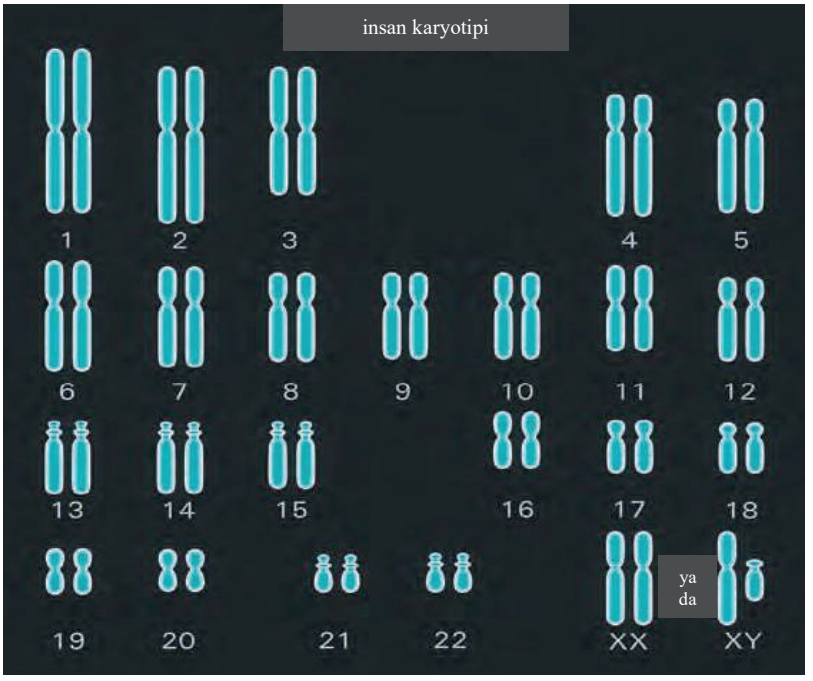
Genetik

Biyolojik Kökenlerimiz

Önceki iki modülde, düşündüğünüz, hissettiğiniz ve yaptığınız hemen hemen her şeyin beyninizden ve sinir sisteminizden temellendiğini tartıştık. Bu modülde, sahip olduğunuz türde bir beyin ve sinir sistemine büyük ölçüde genlerinizden dolayı sahip olduğunuzu tartışacağız. **Genetiğin** tarihini (fiziksel ve psikolojik özelliklerin biyolojik aktarımının incelenmesi) derinlemesine incelemeden önce, genlerin kader olduğunu iddia *etmediğimizin* altını çizmek isteriz. Kader gerçekten varsa, bu çok karmaşıktır. Bu modülün ilerleyen bölümlerinde öğreneceğiniz gibi, genler ve çevre, bizi biz yapmak için etkileşime girer. Aslında, bazı genler, ancak belirli bir çevrede büyüdüğümüz takdirde bizi belirli türde insanlar (örneğin, büyük riskler alan kişiler) olmaya programlar. Dolayısıyla bizim görüşümüze göre; mutluluk, sağlık ve alçak gönüllülük gibi en önemli insani özellikler kısmen genler ve kısmen de çevre tarafından belirlenir. Muhteşem beyinlerimiz, uzun yaşam süremiz, son derece sosyal doğamız, dik yürüme ve dili kullanma yeteneklerimiz gibi diğer önemli insani özelliklerimiz ve eğilimlerimiz bazı **sabit genlerden** temellenir. Sabit genler, bir türün neredeyse tüm üyeleri tarafından ortak olarak paylaşılan genlerdir. Örneğin, dünyanın her yerindeki insanlar karmaşık bir dil kullanır, çünkü hepimiz sabit genlerimiz yüzünden genetik olarak bunu yapmak için programlanmışızdır. Buna karşılık, dünyanın farklı yerlerindeki tilkiler, farklı genler tarafından programlandıkları için avlarını tam olarak takip etmek amacıyla mükemmel koku alma duyularını kullanırlar. Şimdi öncelikle birkaç genetik temel üzerinde duralım ve sonra hepimizi tam olarak olduğumuz kişi haline getirmek için genlerin ve çevrenin nasıl etkileştiğini keşfedelim.

Gregor Mendel adında bir Avusturyalı keşiş, psikolojinin doğuşundan yaklaşık yirmi yıl önce, 1850'lerde, 29.000 bezelye bitkisi üzerinde genetik çalışmalar yapmıştır. Mendel çalışmalarına 1856'da başlamış ve 1863'e kadar veri toplamaya devam etmiştir. Mendel *kalıtımı* anlamak istiyordu. Neden iki uzun boylu ebeveynin her zaman olmasada genellikle uzun boylu çocukları olur? Neden mavi gözlü iki ebeveynin hemen hemen her zaman mavi gözlü çocukları olur? Daha da garip olan, kahverengi gözlü iki ebeveynin bazen nasıl mavi gözlü bir çocuğu olur? Biyologlar Mendel'in zamanında, genetik hakkında neredeyse hiçbir şey bilmedikleri için, bu tür sorulara cevap veremiyordu. **Genetik**, gelişimi etkilemek için çevrenin genlerle nasıl etkileşime girdiği de dahil olmak üzere, fiziksel ve psikolojik özelliklerin ve eğilimlerin **kalıtsallığının** (biyolojik aktarımının) incelenmesidir.

Mendel'in bezelye bitkileriyle ilgili özenli genetik çalışmaları, kendisinin bile tahmin edemeyeceği biyolojik ve psikolojik devrimlerin yolunu açtı. Aslında Mendel'in kendisi "*gen*" veya "*genetik*" gibi kelimeler kullanmadı. Mendel'in çalışmaları nihayet hak ettiği ilgiyi gördükten sonra, 1900'lerin başında, bu terimler kullanılmaya başlandı. **Gen**, kalıtımın temel birimlerinden biridir. Genler, tüm vücudunuzu inşa eden biyolojik yapıtaşları olan proteinleri kodlar. Ulusal İnsan Genomu Araştırma Enstitüsü'ne (2018) göre, insanlar yaklaşık 20.500 gene sahiptir. Genlerimizin tümü 23 çift kromozom üzerinde bulunur (Bkz. Şekil 7.1).



Şekil 7.1 Kabaca 20.000 geniniz 23 çift kromozoma bölünmüştür. Genetik olarak kadınsanız (XX), erkekseniz (XY) kromozomunuz vardır.

Mendel'in ana keşiflerinden biri, genotip ve fenotip arasındaki ayrımın ortaya çıkmasını sağladı. Bir organizmanın **genotipi**, onun tam olarak genetik yapısıdır. Buna karşılık, bir organizmanın **fenotipi**; bitkiyse fiziksel özellikleridir, hayvansa (elbette insanları da içerir) fiziksel ve psikolojik özellikleridir. İlginç bir şekilde, bir organizmanın fenotipi, genotipinden veya ebeveynlerinin fenotipinden beklendiği gibi olmayabilir (Roll-Hansen, 1979). Mendel, tohum rengi, bitki boyu gibi **baskın-çekinik kalıtımın** etkili olduğu özellikleri incelediği için, genetik olarak belirlenmiş bazı özelliklerin diğerleri üzerinde **baskın** olduğunu keşfetti. Dominant-resesif kalıtımı anlamak için öncelikle alelleri açıklamamız gerekir. **Aleller**, ebeveynlerimizin her birinden aldığımız eşleştirilmiş gen kümelerini ifade eder. Mendel'in bezelye bitkileri ile örnekleyecek olursak, belirli bir bitki bir ebeveynden "uzun ol" yazan bir alel ve diğer ebeveynden benzer şekilde yine "uzun ol" yazan diğer bir alel alabilir. Bu **homozigot** bitkinin, her

bir ebeveynden aynı (“eşleşen”) aleli alan bitki, genetik olarak uzun olmaya programlandığını anlamak için bir roket bilimcisi ya da bir genetikçi olmaya gerek yoktur. Ancak bir bezelye bitkisi, bir ebeveynden bitki boyu geninin uzun versiyonunu ve diğer ebeveynden aynı genin kısa versiyonunu aldığında ne olur? Bu bitkinin ebeveynlerinden hem uzun hem de kısa geni aldığı için orta boyda büyümesini bekleyebilirsiniz. Ancak normal büyüme koşullarında bu asla olmaz. Bunun yerine, bezelye bitki boyu geni için **heterozigot** (her ebeveynden genin farklı bir versiyonunu alan) olan bu bitki, bezelye bitki boyu geninin uzun versiyonu kısa versiyona **baskın** olduğu için, ancak *uzun-uzun homozigot olduğu durumdaki kadar* uzayacaktır. Bir genin bir versiyonunun (bir alel) yalnızca fiziksel (ve/veya psikolojik, eğer insandan bahsediyorsak) olarak ifade edildiği baskın-çekinik kalıtımda, organizma o gen için homozigot alellere sahiptir. Bir genin organizmada yalnızca homozigot olduğunda ifade edilen versiyonu, **çekinik** versiyon olarak tanımlanır.

Buna göre, Mendel iki *heterozigot* sarı tohumlu bezelye bitkisini çaprazladığında ne olduğunu düşünelim. Mendel’in iki heterozigot sarı tohumlu bezelye bitkisini çaprazlaması her biri bir "sarı" ve bir "yeşil" alele sahip olan iki bezelye bitkisi ebeveyni ile çalıştığı anlamına gelir. Bezelye rengi geninin sarı versiyonu, *çekinik* yeşil versiyona *baskın* olduğu için Mendel, sarı tohumlu ve yeşil tohumlu yavru oranını sırasıyla 3:1 olarak gözlemledi. Mendel bunun gibi araştırmalara ne bekleyeceğine dair pek bir fikri olmadan girdi, ancak gözlemlediği 3:1 oranına dayanarak, bezelye bitkileri söz konusu olduğunda, sarı tohumlu olma alelinin yeşil olma alelinden *baskın* olduğu sonucuna vardı. Yine, bir ebeveynden gelen baskın bir alel her zaman diğer ebeveynden gelen çekinik alel üzerinden ifade edilir. Çekinik alel ise, yalnızca bir organizma her iki ebeveynden de çekinik alelleri aldığında ifade edilir.

Fenotip (bir organizmanın gerçek fiziksel özellikleri ve eğilimleri) her zaman *genotip* ile (bir organizmanın spesifik genetik yapısı) eşleşmeyebilir. Bir bitki hem kısalık hem de yeşil tohumluluk için çekinik alel taşımasına rağmen fenotipik olarak uzun ve sarı olabilir. Bir bitki veya kişinin taşıdığı çekinik genlerin o organizmanın fenotipi üzerinde hiçbir etkisi yoktur. Ancak, çekinik özellikler bireyin çocuklarına veya torunlarına aktarılabilir. Aslında, çekinik genlerin genetik ve evrimsel kalıcılığı, torunlarında ifade edilecek olan söz konusu genlerin bu bireylerde gizli kalmalarından kaynaklanmaktadır. “Bazı özellikler bir nesli atlar” ifadesi, baskın-resesif kalıtımı ifade etmekte kullanılan bir halk deyişidir (tabiridir). O halde, bir nesli atlayabilen özellikler çocuklarınızda ortaya çıkmayan, ancak çocuklarınız veya torunlarınız çocuk sahibi olduğunda ortaya çıkabilen çekinik özelliklerdir.

Şekil 7.2'nin sol yarısı, insan göz rengi için bu genetik baskın-çekinik kalıtım sürecini göstermektedir. Anne ve babanın her ikisi de kahverengi göz için baskın bir alel (B) ve mavi göz için çekinik bir alel (b) taşıyorsa (her ikisi de Bb'dir), bu, göz rengi açısından her ikisinin de heterozigot olduğu anlamına gelir. Bu, çocuklarından herhangi birinin mavi gözlü olma ihtimalinin %25 olduğu anlamına gelir. Öte yandan, anne kahverengi gözlü (BB) ve baba mavi gözlü (bb) **homozigot** ise, *tüm* çocukları (%100'ü) kahverengi gözlü olacaktır (Şekil 7.2'de sağ tarafta gösterildiği gibi). İkinci

Kaynakça

Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Oxford: Oxford University Press.

Eagly, A. H., Ashmore, R. D., Makhijani, M. G., & Longo, L. C. (1991). What is beautiful is good, but: A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype. *Psychological Bulletin*, *110*, 109–128.

Eberhardt, J. L., Davies, P. G., Purdie-Vaughns, V. J., & Johnson, S. J. (2006). Looking deathworthy: Perceived stereotypicality of Black defendants predicts capital-sentencing outcomes. *Psychological Science*, *17*, 383–386.

Gejman, P. V., Sanders, A. R., & Duan, J. (2010). The role of genetics in the etiology of schizophrenia. *Psychiatric Clinics of North America*, *33*, 35–66. doi:10.1016/j.psc.2009.12.003

Kendler, K. S., & Baker, J. H. (2007). Genetic influences on measures of the environment: A systematic review. *Psychological Medicine*, *37*, 615–626.

Marouli, E., Graff, M., Medina-Gomez, C., Sin Lo, K., Wood, A.R., Kjaer, T.R., Fine, R.S., Lu, Y., Schurmann, C., Highland, H.M., Rüeger, S., Thorleifsson, G., Justice, A.E., Lamparter, D., Stirrups, K.E., Turcot, V., Young, K.L., Winkler, T.W., Esko, T & Lettre, G.

(2017, February 9). Rare and low-frequency coding variants alter human adult height. *Nature*, *542*, 186–190. doi:10.1038/nature21039

National Human Genome Research Institute. (2018) An overview of the human genome project: What was the human genome project? Retrieved on December 20, 2018 from www.genome.gov/ 12011238/an-overview-of-the-human-genome-project/

Olivola, C. Y., & Todorov, A. (2010). Fooled by first impressions? Reexamining the diagnostic value of appearance- based inferences. *Journal of Experimental Social Psychology*, *46*, 315–324.

Polderman, T. J. C., Benyamin, B., de Leeuw, C. A., Sullivan, P. F., van Bochoven, A., Visscher, P. M., & Posthuma, D. (2015). Meta-analysis of the heritability of human traits based on fifty years of twin studies. *Nature Genetics*, *47*, 702–712.

Rietveld, C. A., Hessels, J., & van der Zwan, P. (2015). The stature of the self-employed and its relation with earnings and satisfaction. *Economics and Human Biology*, *17*, 59–74.

Roll-Hansen, N. (1979). The genotype theory of Wilhelm Johannsen and its relation to plant breeding and the study of evolution. *Centaurus*, *22*(3), 201–235.

Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of geno- type greater than environment effects. *Child Development*, *54*, 424–435.

Todorov, A., Olivola, C.Y., Dotsch, R., & Mende-Siedlecki, P. (2015). Social attributions

from faces: Determinants, consequences, accuracy, and functional significance. *Annual Review of Psychology*, *66*, 519–545.

Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B., & Gottesman, I. I. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*, *14*, 623–628.

Yule, G. U. (1902). Mendel's laws and their probable relation to intra-racial heredity. *New Phytology*, *1*, 222–238.

Modül 8

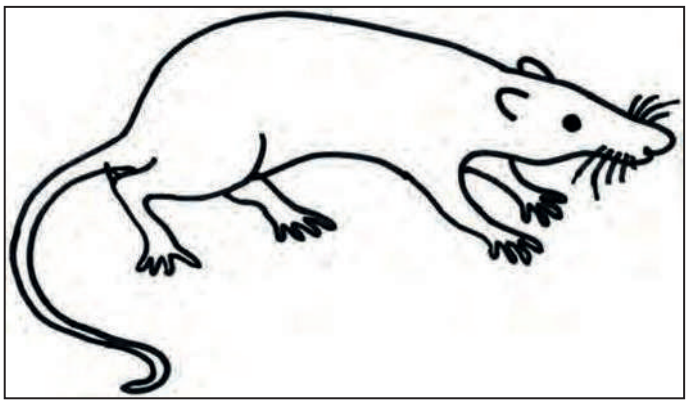
Evrimsel Psikoloji

Geçmiş Şimdiyi Nasıl Bilgilendiriyor

Bundan yaklaşık 66 milyon yıl önce, Salı günü olduğuna emin olduğumuz günde(!), günümüz Meksika'sında büyük bir felaket oldu. Yaklaşık 10km genişliğinde bir meteor Yucatan Yarımadası civarında yeryüzüne çarptı. Bu meteorun yarattığı patlama gücü II. Dünya Savaşında Hiroşima'yı ve Nagazaki'yi yerle bir eden atom bombalarının yarattığı toplam gücün yaklaşık 30 milyar katıydı. Bir anda bir tropikal cennet 20km derinliğinde ve 160km genişliğinde yanan bir kratere dönüştü. Dünya genelinde devasa tsunamiler, depremler ve yanardağlar tetiklendi. İklim değişikliği, orman yangınları ve asit yağmurları hayal edilemeyecek seviyelerde gerçekleşti. Milyonlarca yıl sonra ilk defa dinozor olmak için çok kötü bir zamanlamaydı. Kalın toz bulutları dünyayı boğarken en zeki ve becerikli dinozorlar önce yanıp sonra donan dünyadaki bitkisiz yaşamda hayatta kalmak için hazır olmadıklarını kanıtladılar (Brusatte ve ark., 2014).

Dinozorlar için trajedi olan bu koşullar siz ve kuzeniniz Isabella gibi memeliler için harika bir şans oldu. Ancak, o dönemde hayatta kalan memeliler tanıdığınız herhangi birinden daha çok "Alvin ve sincaplar" filmindeki Alvin ve Theodore karakterlerini andırıyordu. Başta sincap benzeri hayvanların atası sayılan sincapımsı "morganucaodon" isimli memeliler olmak üzere bir sürü eski memeli bu kozmik felakette hayatta kalarak çocukların ve hayvanat bahçesi bakıcılarının çok sevdiği tüylü, yumuşak, sıcak kanlı çeşitli hayvanlara evrildiler. Meteor sonrası yaşamda Morgie (morganucaodon) ve akrabaları gibi memelilerin dinozorlara göre çok daha avantajlı özelliklerinin olduğu ortaya çıktı. Öncelikle tüylü olmaları ve sıcak kalma konusundaki yetenekleri bütün dinozorları yok eden nükleer kışta hayatta kalmalarını sağladı. Küçük memeliler için daha da avantajlı olan nokta ise küçük, dar *yerlerde* yangından, kardan ve asit yağmurlarından uzakta yaşayabilmeleriydi. Örneğin, Morgie yaklaşık olarak Şekil 8.1'de gördüğünüz gibi 10cm uzunluğundaydı. Bu arada, kuşları andıran küçük dinozorlar da toplu kıyımda sağ kalmayı başardı. Bunun nedeni, bir kuş gibi yediğinizde uzun bir küresel kıtlıktan sağ çıkmanın, akşam yemeği fikrinizin yarım ton taze çimen ya da triseratops filetosu olmasından çok daha kolay olmasıdır. Yucatan meteor çarpışmasından sonraki milyon yıllar içinde dünyada yaşayan canlılar önemli derecede çeşitlendi. Çarpışmadan yaklaşık 15-20 milyon yıl sonra Morgie'nin bazı akrabaları okyanuslara geri dönerek yunus ve balinalara evrildiler. Rastlantısal olarak, denizdeki memelilerin kara memelilerinden evrildiğini bilmemizin nedenlerinden birisi bu memelilerin iskeletlerinin diğer memelilerinkine son derece benzer olmasıdır. Yu-

nuslar gerçekten diğer memelilerin ön uzuv kemiklerine benzer ön uzuv yani "ön yüzgeç" kemiklerine sahiptir (Şekil 8.2). Bazı balinaların ve yunusların vücutlarında hiç görünmeyen çok küçük arka bacak kemikleri vardır. Su üstünde solunum yapmaları, yavrularını emzirmeleri ve memelilere özel kulak kemiklerine sahip olmalarına ek olarak, balina ve yunuslar onların daha çok benzediği köpekbalığı veya büyük balıklara göre genlerinin daha büyük bir yüzdesini sizinle paylaşırlar.

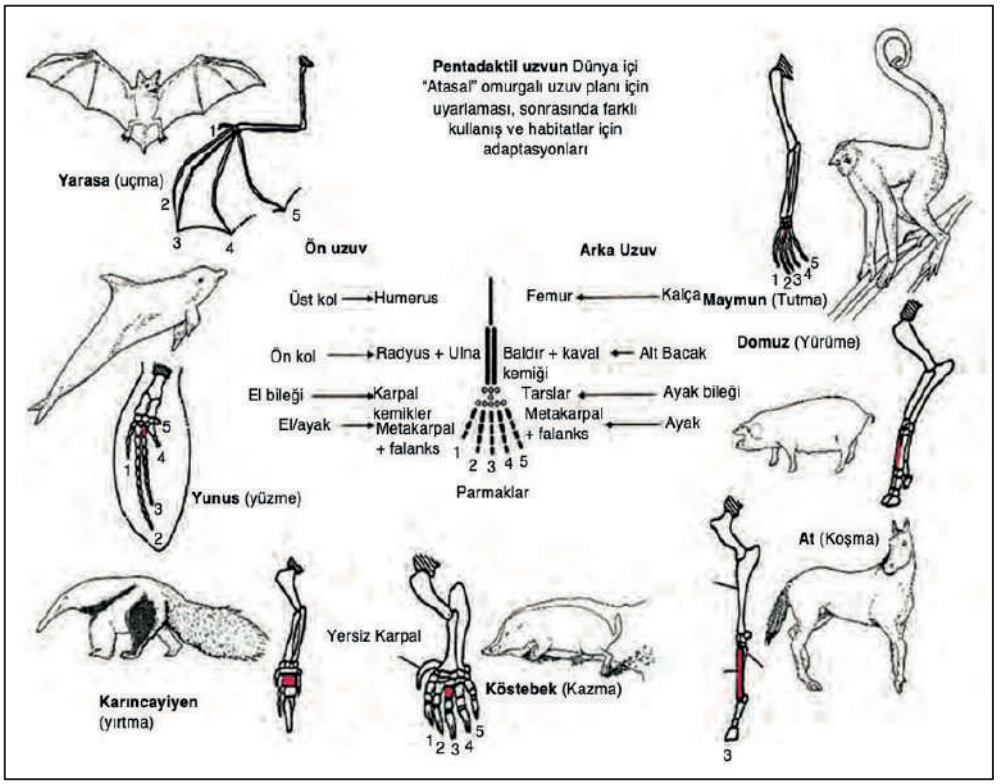


Şekil 8.1 Büyük, büyük, büyük, büyük … büyük annenize merhaba deyin. Bu Morgie isimli canlı bilinen ilk proto-memelilerden biridir. Morgie'nin kürkü, özel çenesi, ve memeli iç kulak kemikleri onu dinozor ve sürüngenlerden ayırır. Çizim: B. Pelham.

Bazı memelilerin okyanuslara dönmesinden sonra maymun ve insansı maymunların ortak atalarının bu iki farklı gruba ayrılmasından önce, 20 milyon yıl daha (günümüzden yaklaşık olarak 25-30 milyon yıl önce) geçmesi gerekecekti. Bu arada, insansı maymunlar kuyruğu olmayanlardır. Büyük bir insansı maymun türü olan *Homo Sapiens* ise bundan yaklaşık sadece 200.000 yıl önce ortaya çıkmıştır (Ermini, Der Sarkissian, Willerslev ve Orlando, 2015). Yani bizim türümüz 1 milyon yılın sadece beşte biri kadarlık bir süreden beri yaşam sürdürüyor. Hatta *Homo Sapiens* türü sadece 11,000 yıl önce tarımsal daha sonra kültürel sıçramaları yaparak en başarılı ve yıkıcı hayvan haline gelmiştir (Diamond, 1997). Fakat dinozorlar hala hüküm sürseydi hiçbir türdeki insan sıçraması gerçekleşemezdi denilebilir. Eğer bu kısa paleontoloji dersinin psikolojiyle alakasını anlamaya çalışıyorsanız, buna ilişkin cevabın başında sizin ve sevdiklerinizin memeli olması yatmaktadır. Memeliler ve proto-memeliler çeşitli bir aile haline gelmeden 100 milyon boyunca dinozorlarla beraber yaşadılar. 70 milyon yıl önce dünyada yarasa, balina, zürafa ve goriller yoktu. Çünkü, memelilerin sahneye çıkmasından onlarca milyon yıl önce günümüz memelilerine göre oldukça alışılmadık olan ekolojik alanlar dinozorların tekelindeydi. Morgie ve antik memeli kuzenlerinin çoğu böcek yiyerek ve T-Rex ve onun gibi yırtıcılardan kaçabilecek kadar hızlı olarak eşsiz bir ekolojik alanı doldurdular. O dönemdeki memelilerin arasında faremsi olma

kuralına uymayan istisnalar mevcut olmakla birlikte, memeliler dinozorlar yok olmadan önce çok çeşitli ve sayıca çoğunlukta değillerdi (Meng, Wang ve Li, 2011; O'Leary ve ark., 2013). Eğer meteor çarpışması olmasaydı muhtemelen dinozor türlerinin bu kitabı yazmakta ve okumakta olan ilginç, zeki, ve yüksek derecede sosyal bir canlıya dönüşme ihtimali sıfır olurdu. Bunu, sadece insan olarak bilinen eşsiz memeliler başardı. Fakat, memeli olduğumuz için diğer memeli akrabalarımızla insanların düşündüğünden çok daha fazla ortak yönümüz bulunur (de Waal, 1996; Diamond, 1992).

***O kadar da* özel değiliz**. Genlerimizin %98'inden fazlasının şempanzelerle ortak olduğunu duymuş olabilirsiniz. Belki de bu o kadar da şok edici değildir.



Şekil 8.2 Ortak ataya sahip olan hayvan türleri bazı genleri paylaştığı için birbirine benzeyen fiziksel özellikleri sahiplerdir. Bu fikre homoloji ismi verilir. Memeliler çok çeşitli olmasına rağmen birbirlerine çok benzeyen ön ve arka uzuv kemiklerine sahiplerdir. Ön kola baktığımızda üst tarafta tek kemik (humerus), alt kısımda iki kemikten oluşur (Radius ve ulna) ve beş tane parmak kemiğine sahiptir. Bu yunuslar için de geçerlidir ama onlarınki bir nevi eldivenin içindeler.

Kaynakça

Andrade, M.C.B. (1996). Sexual selection for male sacrifice in the Australian redback spider. *Science*, *271*, 70–72.

Andrade, M.C.B. (2002). Risky mate search and male self-sacrifice in redback spiders. *Behavioral Ecology*, *14*, 531–538.

Brusatte, S. L., Butler, R. J., Barrett, P. M., Carrano, M. T., Evans, D. C., Lloyd, G. T., .. Williamson, T. E. (2014). The extinction of the dinosaurs. *Biological Reviews*.

Buss, D. M., Haselton, M. G., Shackelford, T. K., Bleske, A. L., & Wakefield, J. C. (1998). Adaptations, exaptations, and spandrels. *American Psychologist*, *53*, 533–548.

de Waal, F. B. M. (1996). *Good natured: The origins of right and wrong in humans and other animals*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Diamond, J. (1992). *The third chimpanzee: The evolution and future of the human animal*. New York: Harper Collins.

Diamond, J. (1997). *Guns, germs, and steel: The fates of human societies*. New York: W.W. Norton & Company.

Ermini, L., Der Sarkissian, C., Willerslev, E., & Orlando, L. (2015). Major transitions in human evolution revisited: A tribute to ancient DNA. *Journal of Human Evolution*, *79*, 4–20.

Glaser, T., Walton, D. S., & Maas, R. L. (1992). Genomic structure, evolutionary conservation and aniridia mutations in the human PAX6 gene. *Nature Genetics*, *2*, 232–239.

Judson, O. (2002). *Dr. Tatiana's sex advice to all creation*. New York: Metropolitan Books.

Mann, J., & Patterson, E. M. (2013). Tool use by aquatic animals. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, *368*, 20120424.

Meng, J., Wang, Y., & Li, C. (2011). Transitional mammalian middle ear from a new Cretaceous *Jehol eutriconodontan*. *Nature*, *472*, 181–185.

Meyerowitz, E. M. (2002). Plants compared to animals: The broadest comparative study of development. *Science*, *295*, 1482–1485.

O'Leary, M. A., Bloch, J. I., Flynn, J. J., Gaudin, T.J., Giallombardo, A., Giannini, N.P., Goldberg, S.L., Kraatz, B.P., Luo, Z.-X., Meng, J., Ni, X., Novacek, M.J., Perini, F.A., Randall, Z.S., Rougier, G.W., Sargis, E.J., Silcox, M.T., Simmons, N.B., Spaulding, M., Velazco, P.M., Weksler, M., Wible, J.R., & Cirranello, A.L. (2013). The placental mammal ancestor and the post-K-Pg radiation of placentals. *Science*, *339*, 662–667.

Pilley, J. W., & Reid, A. K. (2011). Border collie comprehends object names as verbal referents. *Behavioural Processes*, *86*(2), 184–195.

Schmitt, D. P. (2005). Sociosexuality from Argentina to Zimbabwe: A 48-nation study of sex, culture, and strategies of human mating. *Behavioral and Brain Sciences*, *28*, 247–311.

Segal, N., Naji, D. A., Preston, K. S., & Marelich, W. D. (2019, May 30). *Social closeness revisited in MZ and DZ twin families: Aunt/uncle-niece/nephews relations*. Presented at the 2019 Human Behavior and Evolution Society Conference, Boston, MA.

Shah, C., VanGompel, M. J. W., Naeem, V., Chen, Y., Lee, T., Angeloni, N., Wang, Y., & Xu, E.Y. (2010). Widespread presence of BOULE homologs among animals and conservation of their ancient reproductive function. *PLOS, Genetics*, July 15.

Shuster, G., & Sherman, P. W. (1998). Tool use by naked mole-rats. *Animal Cognition*, *1*, 71–74.

Trivers, R.L. (1972). Parental investment and sexual selection. In *Sexual selection and the descent of man*. (B. Campbell, Ed.) Chicago, IL: Aldine.

Wilson, E. O. (1978). *On human nature*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

IV

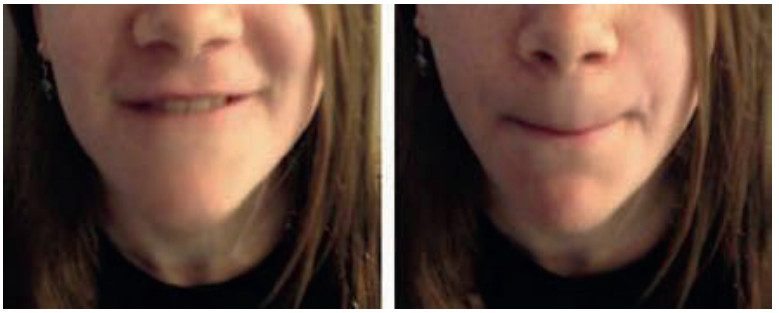
Duyum ve Algı

Modül **9**

Dünya İçimize Nasıl Giriyor?

Duyum ve Algı

Psikolojideki en temel sorulardan birinin dış dünyanın iç dünyamızın bir parçası haline nasıl geldiğidir. Örneğin dış dünyadaki nesnelerin fiziksel özellikleri (taşın sıcaklığı, bir sesin şiddeti) nasıl bizim deneyimlediğimiz hale dönüşür (örn. "sıcak!", "Ne kadar sessiz.")? Psikologlar dünyadaki bu fiziki unsurları **"uyarıcılar"** olarak adlandırmaktadır. Uyarıcılar objektif bir şekilde tanımlanabilir (sesin frekansı 250 Hertz, topun ağırlığı 250 gram gibi). Buna karşın **duyumlar** (uyarıcılar tarafından tetiklenen beynimizdeki aktivasyon) ve **algılar** (o uyarıcıya verdiğimiz anlam) içimizdedir. Genelde bunları sözel bir şekilde dile getirmemiz gerekir ("bu do diyez notası", veya "bu çalan Beethoven" gibi). Hiçbir karmaşık yapılı canlı bu uyarıcılardan en azından bazılarını güvenli bir şekilde algılara dönüştüremeseydi hayatta kalamazdı. Görme bozukluklarının hayatta kalma açısından sonuçlarını düşünün. Görmesi bozuk olan insanlar, bozuk olmayanlara göre etrafı görmekte güçlük çekerler. Aynı zamanda gözü bozuk kişilerin yaralanma riski bozuk olmayanlara göre daha yüksektir (Legood, Scuffham ve Cryer, 2002; Manduchi ve Kurniawan 2011). Dolayısıyla çoğu kişi kör olmanın sağır olmaktan, hafızalarını veya bir uzuvlarını kaybetmekten daha kötü olduğunu söylerken iyi bir nedenleri vardır (Scott, Bressler, Folkes, Wittenborn ve Jorkasky, 2016). Diğer primatlar gibi insanlar da *son derece* görsel varlıklardır. Hatta, görsel uyarıcılara karşı tercihimiz o kadar güçlüdür ki çoğu zaman diğer duyusal ipuçlarının önüne geçer. **McGurk etkisine** bakalım. Bu etkiyi kaydetmek için bilim adamları bir konuşmacıdan "ba, ba, ba" sesini çıkartmasını ister. Daha sonra bu ses montajla "fa, fa, fa" sesine dönüştürülür. Şekil 9.1 bu durumu bir miktar göstermektedir. Soldaki resim "fa" demek üzere olan birinin resmini gösterirken, sağdaki resim "ba" sesini çıkarmak üzere olan birini gösterir. "Ba" *sesi* ve "fa*" dudak hareketleri* olan videoyu gören kişiler "fa" sesi duyduğunu söyler. Bu güçlü illüzyonu görmek isterseniz www.youtube.com/watch?v=G-lN8vWm3m0 adresine bakabilirsin. McGurk etkisinden haberiniz olsa bile bu illüzyon yine de gerçekleşir. Bu da görsel bilgilere diğer duyularımızdan gelen bilgilere göre öncelik vermemiz kaçınılmaz olduğunu gösterir.



Şekil 9.1 Gözlerin önceliği vardır. Eğer kişi aslında "ba, ba, ba" diyorken (sağdaki resim gibi), gözleriniz size (soldaki çocuk gibi) "fa, fa, fa" dediğini gösteriyorsa kendinizden emin bir şekilde "fa, fa, fa" sesi duyarsınız. Bu, McGurk Etkisidir.

Bazen bilinçli zihniniz bir şekilde gördüğümüzü önemsememiz gerektiğini bilse bile gözlerimiz bazen kulaklarımızın önünde geçer.

Duyularımızın nasıl adaptif olduğu konusuna döndüğümüzde işitme problemleri de görme problemleri gibi güvenliğimize tehdit oluşturabilir. Güney Karolina eyaletinde acile gelen çocuklarla yapılan büyük bir çalışmada duyma problemleri yaşayan çocukların yaralanma riskinin diğer çocuklara göre 2 kat daha fazla olduğunu öne sürmüştür (Mann, Zhou, McKee ve McDermott, 2007). Kitabınızın ilk yazarı farklı yaş gruplarında duyularla ilgili anketler yapmıştırı. Buna göre, çoğu insan en son kaybetmek isteyeceği duyu olarak görme duyusunu seçmiştir. Bunu işitme duyusu takip etmiştir. Diğer duyular için ise tahmin yürütmek biraz daha zordur. Bazı insanlar koku, tat, ve dokunma duyuları olmadan yapamayacaklarını söylerken, bazıları da bu duyulardan her hangi birinden vazgeçmenin çok önemli olmayacağını söylemiştir. İlk yazarınız genç oğluna hayatının geri kalanında tat duyusundan vazgeçmenin fiyatını sorduğunda, gencin buna biçtiği fiyat 5 milyon dolar olmuştur. Aynı soruyu orta yaşlı eşine sorduğunda ise eğer yanıtı, eğer bu sihirli prosedür canının dondurma çekmesini engelleyecekse, hiçbir ödeme beklemeyeceği şeklinde olmuştur. Aslında, bunu almak için seve seve para ödeyecektir.

Evrimsel açıdan baktığımızda duyularımızın var olma nedeni bizim hayatta kalmamızı ve dünyamızı yönetmemizi sağlamasıdır. Görme ve duyma bizim henüz dokunmadığımız bir şeyin bile var olduğunu anlamamızı sağlar. Aynı şekilde koku alma göremediğimiz bir şeyin gerçekleştiğini bildirir. Bu yediğiniz fasulyeli dürümden dolayı çıkardığınız gaz gibi önemsiz bir şey de olabilir, evinizde olan son derece önemli bir gaz kaçağı da. Aynı şekilde bir besinin tadı onu şu an yersek yarın bizi hasta edeceğini de bildirebilir. Duyu mucizevi bir şeydir.

Duyuların hayatta kalma için önemini gösteren daha az bilinen bir örneğine bakalım. Hayatınızın geri kalanında bir daha fiziki acı hissedemediğinizi düşünün. Bunun anlamı migren, sırt, kulak ağrısı olmaması ve yandığınızda, derinizi sürttüğünüzde veya bir yeriniz kesildiğinizde artık acı duymamanız demektir. Bu güzel bir rüyanın

Kaynakça

Albrecht, D. (1988). Personal communication (in a lecture on the brain and visual perception).

Bartoshuk, L. M., Duffy, V. B., & Miller, I. J. (1994). PTC/PROP tasting: Anatomy, psychophysics, and sex effects. Physiology and Behavior, 56(6), 1165–1171.

Brendl, C.M., Chattopadhyay, A., Pelham, B.W., & Carvallo, M.R. (2005). Name letter branding in consumer choice: Attribute specific valence transfer. Journal of Consumer Research, 32, 405–415.

Hadhazy, A. (2011, December 30). Tip of the tongue: Humans may taste at least 6 flavors. Live Science. Retrieved on December 2018 from www.livescience.com/17684-sixth-basic-taste.html

Hayes, J. E., & Keast, R. S. (2011). Two decades of supertasting: Where do we stand? Physiology and Behavior, 104(5), 1072–1074.

Huppert, B. (2018, June 2). Minnesota girl who can't feel pain battles insurance company. Associated Press. Retrieved on December 18, 2018 from www.ap-news.com/

Inoue, K. (2018). A state-of-the-art perspective on microgliopathic pain. Open Biology, 8(11), 180154. doi:10.1098/rsob.180154

Legood, R., Scuffham, P., & Cryer, C. (2002). Are we blind to injuries in the visually impaired? A review of the literature. Injury Prevention: Journal of the International Society for Child and Adolescent Injury Prevention, 8(2), 155–160.

Manduchi, R., & Kurniawan, S. (2011). Mobility-related accidents experienced by people with visual impairment. Insight: Research and Practice in Visual Impairment and Blindness, 4(2). Retrieved from http://users.soe.ucsc.edu/~manduchi/papers/MobilityAccidents.pdf

Mann, J. R., Zhou, L., McKee, M., & McDermott, S. (2007). Children with hearing loss and increased risk of injury. Annals of Family Medicine, 5(6), 528–533.

O'Callaghan, J. (2018, June 17). Did Galileo invent the telescope? Space Answers. Retrieved from www.spaceanswers.com/astronomy/did-galileo-invent-the-telescope/

Pelham, B. W. (2017). Unpublished data from dozens of blind cola taste tests.

Petoe, M., Ayton, L., & Shivdasani, M. (2017, August 16). Artificial vision: What people with bionic eyes see. The Conversation. Retrieved on December 2018 from https://theconversation. com/artificial-vision-what-people-with-bionic-eyes-see-79758

Purves, D., Augustine, G. J., Fitzpatrick, D., Katz, L.C., LaMantia, A.-S., McNamara, J.O., & Williams, S.M. (2001). Neuroscience (2nd ed.). Sunderland, MA: Sinauer Associates. Retrieved NCBI Bookshelf on December 17, 2018 from www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK10885/

Schacter, D.L., Gilbert, D.T., & Wegner, D.M. (2011) Psychology (2nd Ed). New York: Worth.

Scott, A. W., Bressler, N. M., Folkes, S., Wittenborn, J. S., & Jorkasky, J. (2016). Public attitudes about eye and vision health. JAMA Ophthalmology, 134(10), 1111–1118. doi:10.1001/jamaophthalmol.2016.2627

Shwedel, H. (2015. Everyone likes red and pink candies best. Slate. Retrieved June 27, 2019 from https://slate.com/human-interest/2015/07/red-is-the-best-flavor-popsicle-red-classics-starburst-favereds-and-the-science-of-how-candy-color-affects-taste.html

Stefanucci, J. K., Proffitt, D. R., Clore, G. L., & Parekh, N. (2008). Skating down a steeper slope: Fear influences the perception of geographical slant. Perception, 37(2), 321–323.

Tarver, E. (2019). Why the 'Share a Coke' campaign is so successful. Investopedia. Retrieved March 9, 2019 from https://www.investopedia.com/articles/markets/100715/what-makes-share-coke-campaign-so-successful.asp

Walker, D. B., Walker, J. C., Cavnar, P. J., Taylor, J. L., Pickel, D. H., Hall, S. B., & Suarez, J. C. (2006). Naturalistic quantification of canine olfactory sensitivity. Applied Animal Behavior Science, 97, 241–254.

Wiltschko, W., & Wiltschko, R. (2008). Magnetic orientation and magnetoreception in birds and other animals. Journal of Comparative Physiology A, 191, 675–693. doi:10.1007/s00359-005-0627-7

Modül **10**

İnsanlarda Algıya Dört Bakış

Modül 9'da öğrendiğiniz üzere, duyum ve algı genellikle bedenimizin dışında başlar. Bir ses dalgası kulak zarımıza çarpar. Bir kaktüsün iğnesi elimize batar. Tuz tat alma cisimciklerimizi uyarır. Tüm bu işlenmemiş duyusal uyaranlar, transdüksiyondan sonra gürültülü, acı verici, tuzlu gibi öznel duyumlara dönüşür. Modül 9'da öğrendiğiniz duyumları boya, tuğla ve keresteye benzetirsek, algı daha çok kapılara ve duvarlara benzer. **Algı**, birden fazla duyumun birleştirildiği karmaşık bir deneyimdir. Birleştirilen duyumlar aynı modaliteye de ait olabilirler, farklı modalitelere de. Bir sesin perdesi, yüksekliği gibi şeyleri *duyumsarız*. Buna karşılık, kelimeler veya cümleler gibi şeyleri *algılarız*. Benzer şekilde, notaları *duyumsarız* ama ezgiyi *algılarız*. Duyum büyük ölçüde transdüksiyona dayanırken, algı daha çok tümevarım gibi süreçlere dayanır. Temel duyusal bilgilerin, beyin tarafından "uzun", "komik", "korkutucu" gibi karmaşık algılara dönüştürülmesi gerekir. Bu modül, temelde algıya odaklanmaktadır. Ancak, gerektiğinde algının yapı taşı olan duyumlara da yer verilmiştir. Daha açık olarak belirtmek gerekirse, bu modülde çekicilikten yaşam doyumuna kadar algılayabileceğiniz her şey için geçerli olan, algıya dört farklı bakış sunulmaktadır. Bu dört bakış psikofizik, yapılandırmacılık, Gestalt yaklaşımı ve kontrast ve asimilasyon olarak bilinen, birbirine karşıt çalışan iki ilkedir. Psikofizik ile başlayalım.

Psikofizik

250 yıldan daha uzun bir süre önce, Daniel Bernoulli (1738; aktaran Stevens, 1975), fiziksel dünyadaki şeyler ile algılarımız arasında sistematik, matematiksel olarak ifade edilebilir bir ilişki olduğunu öne süren ilk kişilerden biri olmuştur. Zamanla psikofizik olarak adlandırılan bir alanın temellerini atan Bernoulli'nin bir fizikçi olması şaşırtıcı değildir. Psikofiziğin matematiksel bir alan olduğu düşünüldüğünde Bernoulli'nin aynı zamanda bir matematikçi olması da rastlantısal değildir. **Psikofizik**, uyaranları duyum ve algılara dönüştüren kuralları inceler. **Uyaranlar** genellikle bir nesne veya enerji örüntüsüdür (örneğin, 500 Hertz'lik bir ses tonu veya 5 cm'lik siyah bir daire). Duyum ve algı ise bu uyaranlara verdiğimiz **tepkilerdir**. Gilbert ve Malone'nun (1995) deyimiyle uyaranlar bedenimizin dışında, fiziksel dünyadadır. Tepkiler ise bedenimizin içinde, özellikle beynimizdir. Bernoulli, bir duyumun, bu duyuma yol açan fiziksel uyaranın logaritması ile doğru orantılı olduğunu keşfetmiştir. Bernoulli'nin genellikle mutluluk gibi daha üst düzey kavramlarla ilgilendiğini düşündüğümüzde, 250 yılı aşan araştırmaların bulgularına da dayanarak, Bernoulli'nin aslında duyumdan ziyade algıdan bahsettiğini söylemek daha doğru olacaktır. Eğer logaritma ile aranız

pek iyi değilse, Bernoulli'nin bu matematiksel ifadesini daha anlaşılır hale getirmek için erken dönem psikofizikçilerin söylediklerine kulak verebiliriz. Weber ve Fechner algının mutlak değil, *oransal* olduğunu ifade eden **Weber-Fechner yasasını** geliştirmişlerdir. Bu yasa, bir kişinin bir uyarandaki değişimi tespit edilebilmesi için o uyarını, uyarının belli bir *yüzdesi* kadar arttırmanız veya azaltmanız gerektiğini ifade eder. Bu, zayıf veya düşük şiddetli uyaranlardaki çok küçük değişimleri bile tespit edebildiğimiz anlamına gelmektedir. Ancak, düşük şiddetli uyaranlarda tespit edebildiğimiz aynı mutlak değişim miktarını, daha güçlü veya yüksek şiddetli uyaranlarda tespit edemeyiz. Bir başka ifadeyle, daha güçlü veya yüksek şiddetli uyaranlar söz konusu olduğunda, uyaranın değiştiğini tespit edebilmek için daha büyük değişimlere ihtiyaç duyarız.

Bu prensibi bir örnek veya deney yoluyla anlamak daha kolay olacaktır. Bir nikel ile üzerine bir kuruş yapıştırılmış bir nikel arasındaki ağırlık farkını tespit edebildiğimizi öğrenmek bir çok insana şaşırtıcı gelmektedir[2]. Bu arada, bir Amerikan nikeli 5 gr ağırlığındayken bir Amerikan kuruşu 2,5 gram ağırlığındadır. Bir grup gönüllüden gözlerini kapamalarını ve hangisinin daha ağır olduğunu seçmelerini istediğimizde (bkz. Şekil 10.1), çoğu gönüllü bir nikele eklenen fazladan 2,5 gramı güvenilir bir şekilde tespit edebilmiştir. Güvenilir bir şekilde derken, tekrar tekrar tespit edebilmeyi kastediyoruz. Dikkat edersiniz ki, bu soruyu bir kez doğru cevaplamak bize çok fazla söylemez. Gönüllüler doğru cevabı tahmine dayalı olarak kolayca vermiş olabilirler. Gönüllülerin hangi parmaktaki nesnenin daha ağır olduğunu *güvenilir* bir şekilde tespit edebildiğini söylediğimizde, gönüllülerin tekrarlı bir teste denemelerin yarısından fazlasında bu tespiti doğru bir şekilde yapabildiğini söylemek istiyoruz. İnsanların bir Amerikan kuruşunun 2,5 gramlık ağırlığını ayırt edebildiğini belirttik ama acaba gerçekten bu ağırlığı ayırt edebiliyorlar mı? Aynı gönüllülerden kısa bir süre sonra bir kuruşun ağırlığını tekrar ayırt etmeleri istediğinde, bu sefer gönüllüklerin ağırlığı ayırt edemedikleri bulunmuştur. Bunun sebebi algının oransal olmasıdır. İkinci testte, gönüllülerden gözleri bağlı bir şekilde iki pound'luk iki kutu domates sosundan hangisinin 2,5 gram daha ağır olduğunu tespit etmeleri istenmiştir. İki pound yaklaşık 907 grama denk gelmektedir. Gönüllülerden hiçbiri 907 gram ve 909,5 gram arasındaki farkı güvenilir bir biçimde ayırt edememiştir.

[2] Nikel: Amerikan para sistemine ait 5 sent değerindeki bozuk para. Kuruş: Amerikan para sistemine ait 1 sent değerindeki bozuk para.



Şekil 10.1 Gözleri bağlıyken, çoğu insan 7,5 gramlık bir ağırlık (üzerine bir kuruş yapıştırılmış bir nikel) ile 5 gramlık bir ağırlık (bir nikel) arasındaki farkı güvenilir bir şekilde ayırt edebilir. Ancak, hiç kimse 909,5 gram ağırlık ile 907 gram ağırlık arasındaki farkı güvenilir bir şekilde ayırt edemez.

Biraz teknik bir şekilde ifade edecek olursak, bir psikofizikçi olan Smitty Stevens (1957, 1961, 1964, 1975) bundan yaklaşık 60 yıl önce Bernoulli'nin logaritmik kuralının, Weber-Fechner yasasından daha hassas, esnek ve ampirik olarak daha doğru olduğunu göstermiştir. Stevens, kendisinin geliştirdiği, daha doğru ve hassas olan psikofizik kuralını *güç yasası* olarak adlandırmıştır. Bu modülün geri kalanda, algının genellikle oransal olduğu iddiasını vurgulamak için güç yasasından sıkça bahsedeceğiz. Öyleyse, Stevens güç yasasını nasıl ifade etmişti? Steven'ın **güç yasası**, algı ve yargının pek çok boyutu için, bir uyaranın nesnel büyüklüğü (bir şeyden ne kadar olduğu) ile o uyarını ne kadar yoğun algıladığımız arasındaki ilişkinin eğrisel ve aşağı doğru içbükey olduğunu ifade eder. Bunun ne anlama geldiğini Şekil 10.2'deki grafikler (Stevens, 1795'ten uyarlanmıştır) göstermektedir. Çoğu algısal yargı için, algılanan yoğunluk, uyaran yoğunluğunun düşük olduğu seviyelerde hızla artarken, uyaran yoğunluğunun yüksek olduğu sevilerde daha yavaş artmaktadır. *İnsanlar zayıf uyaranlardaki değişikliklere güçlü uyaranlardaki değişikliklerden daha duyarlıdır*. Bu, aslında, Weber-Fechner yasasına *çok* benzemektedir. İnsanlar 10 gram ve 20 gram arasındaki farkı kolayca ayırt edebilirken, 1.010 gram ile 1.020 gram arasındaki farkı kolayca ayırt *edemezler*. Stevens, güç yasasının eğrisel şeklinin, duyusal boyuta veya verilmesi gereken karara göre büyük ölçüde değiştiğini göstererek Weber-Fechner yasasını iyileştirmiştir. Örneğin, bir ışığın algılanan parlaklığını iki katına çıkarmak istiyorsak, ışığın fiziksel yoğunluğunu (lümen cinsinden ışık enerjisini) yaklaşık sekiz kat attırmamız gerekir. Ancak, çokluk veya sıklığın öznel algısı söz konusu olduğunda (bu yığında 80 şeker mi var, yoksa 50 şeker mi?) algılanan sıklığı iki katına çıkarmak için gerçek sıklığı sekiz yerine iki buçuk katına çıkarmak yeterli olur.

Kaynakça

Allport, G.W. & Postman, L. (1947). *The psychology of rumor*. New York: Henry Holt & Co.

Asch, S. (1956). Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs, 70*, 416.

Balcetis, E. & Dunning, D. (2006). See what you want to see: Motivational influences on visual perception. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(4), 612–625. https://doi.org/10.1037/ 0022-3514.91.4.612

Biswas-Diener, R. & Diener, E. (2001). Making the best of a bad situation: Satisfaction in the slums of Calcutta. *Social Indicators Research, 55*, 329–352.

Deaton, A. (2008). Income, health, and well-being around the world: Evidence from the Gallup World Poll. *Journal of Economic Perspectives, 22*(2), 53–72.

Der, G. (2001). Commentary: Income and health: Why are curves so appealing? *International Journal of Epidemiology, 30*(60), 1405–1406.

Diener, E. & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? *Social Indicators Research, 57*, 119–169.

Festinnerger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*, 117–140.

Gertner, A. K., Rotter, J. S. & Shafer, P. R. (2019). Association Between State inimum Wages and Suicide Rates in the U.S. *American journal of preventive medicine, 56*(5), 648–654. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2018.12.008

Gescheider, G. A. (1988). Psychophysical scaling. *Annual Review of Psychology, 39*, 169–200.

Gescheider, G. A. (1997). *Psychophysics: The fundamentals* (3rd ed). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gilbert, D. T. & Malone, P. S. (1995). The correspondence bias. *Psychological Bulletin, 117*, 21–38.

Kahneman, D. & Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *PNAS, 107*(38), 16489–16493. doi:10.1073/pnas.1011492107

Knowles, E. (1983). Social physics and the effects of others: Tests of the effects of audience size and social distance on social judgments and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 1263–1279.

Krueger, J. & Clement, R. W. (1994). Memory-based judgments about multiple categories: A revision and extension of Tajfel's accentuation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 35–47.

Latané, B. (1981). The psychology of social impact. *American Psychologist, 36*, 343–356.

Marsh, A. (2017). *The fear factor: How one emotion connects altruists, psychopaths, & everyone in between*. New York: Basic Books.

Morse, S. & Gergen, K. J. (1970). Social comparison, self-consistency, and the concept of self. *Journal of Personality and Social Psychology, 16*, 148–156.

Schultz, D. (1981). *A history of modern psychology* (3rd ed.) New York: Academic Press.

Sengupta, N. K., Osborne, D., Houkamau, C. A., Hoverd, W. J., Wilson, M. S., Halliday, L. M., . . . Sibley, C. G. (2012). How much happiness does money buy? Income and subjective well-being in New Zealand. *New Zealand Journal of Psychology, 41*(2), 21–34.

Stevens, S. S. (1957). On the psychophysical law. *Psychological Review, 64*, 153–181.

Stevens, S. S. (1961). To honor Fechner and repeal his law. *Science, 133*, 80–86.

Stevens, S. S. (1964). Concerning the psychophysical power law. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 16*, 383–385.

Stevens, S. S. (1975). *Psychophysics: Introduction to its perceptual, neural, and social prospects*. New York, NY: Wiley.

Steverman, B., Merrill, D., & Lin, J.C.F. (2018, 18 Aralık). A year after the middle class tax cut, the rich are winning. *Bloomberg*. https://www.bloomberg.com/graphics/2018-tax-plan-consequences/

Warren, R. M. & Warren, R. P. (1970). Auditory illusions and confusions. *Scientific American, 223*(6), 30–36. https://doi.org/10.1038/scientificamerican1270-30

V

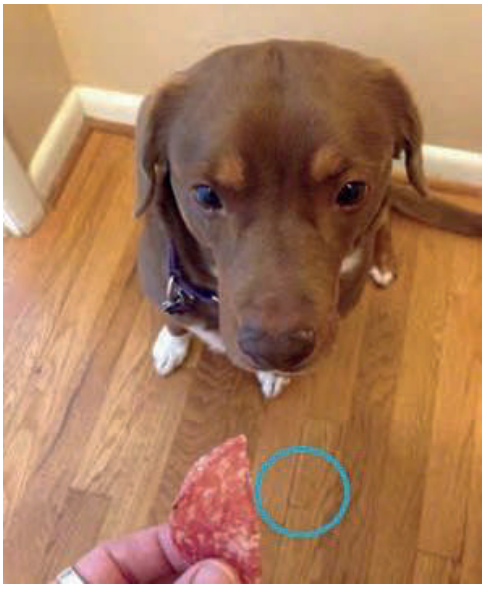
Öğrenme

Modül **11**

Klasik Koşullama

Bağıntıları Öğrenmek

1880'lerde, William James, *"Psikolojinin İlkeleri"* üzerinde çalışırken, Ivan Pavlov adında bir Rus fizyoloğu sindirimle ilgilenmeye başlamıştı. 1904'te Pavlov, midenin daha önce keşfedilmemiş dünyası üzerinde yaptığı yaklaşık yirmi yıllık zahmetli çalışmalarının bir karşılığı olarak Nobel tıp ve fizyoloji ödülünü kazanmıştı. Ancak Pavlov'u tüm zamanların en ünlü psikologlarından biri yapan bu Nobel ödülü değil, daha ziyade, "psişik salgı" dediği şey üzerinde çalışıyor olmasıydı. Aç köpeklerle çalıştığı yıllarda Pavlov, köpeklerin araştımacının kendilerine biraz et tozu getirdiğini gördüklerinde salyaladıklarını fark etmişti. Bu doğal salyalama eğilimi, özellikle de kuru besinler söz konusu olduğunda, köpeklerin besinleri yutma ve sindirmelerine evrimsel sürecin sağladığı bir kolaylaştırma yoluydu. Pavlov (1927), en nihayetinde, araştırmacının yiyecek verilmeden önce sadece görünmesinin ve hatta araştırmacının yaklaşan ayak seslerinin ciddi bir salyalamayı tetiklediğini fark etti. Pavlov böyle bir keşifte bulunmayı asla beklememiş olsa da bu öğrenilmiş tepkilerin - ve bunu yöneten "psişik" kuralların– aslında araştırılmaya değer olduğunu fark etti.

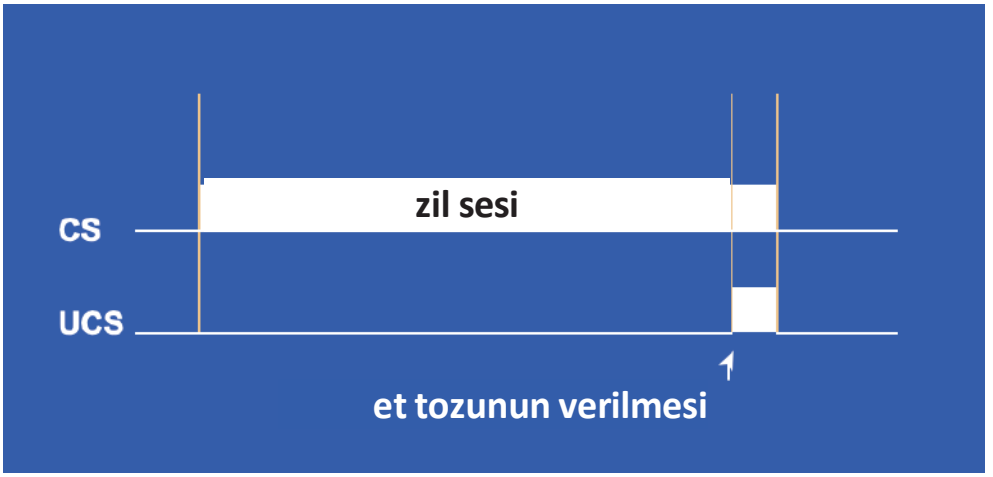


Şekil 11.1 Bu resimdeki, salamı kesinlikle seven iyi eğitimli bir köpek olan Bella. Bella, sahibi ona salamı almasının uygun olduğuna dair işaret verene kadar sabırla bir parça salam bekler. İlk yazarınız zavallı Bella'ya sinyali vermeden önce neredeyse bir dakika boyunca

oturttu. Ama Bella yemeğin geleceğini biliyordu. Mavi dairenin içine çok dikkatli bakarsanız, Bella'nın yerde salyalarının aktığını göreceksiniz. Kimsenin Bella'ya, lezzetli bir lokma yemesine yardımcı olmak üzere salyalamasını öğretmesine gerek yoktu. Ivan Pavlov bu doğal tepkiyi çok aç bazı köpeklerde inceledi. Yiyeceklere tepki olarak bu salya salgılama eğilimini koşulsuz bir tepki (kısaca UCR) olarak adlandırdı. Ardından yiyeceği vermeden hemen önce ziller çalmaya başladı. Gerisi bildiğiniz tarih işte.

Pavlov 1936 yılından ölene kadar, günümüzde klasik koşullama olarak adlandırılan şeyle yakından ilgilenmeye devam etti. Mackintosh'a (1974) göre, bir organizma bir olay ile onu takip eden başka bir olay arasında istikrarlı bir ilişki kurduğunda **klasik koşullama** meydana gelir. Pavlov, "uyarıcı ve sonuç arasında" izlerlik ilişkilerinin düzenlendiği deneysel kurulumları inceleyerek klasik koşullamayı geliştirdi. Aç bir köpeğe et tozu vermeden hemen önce, önceden nötr olan bir zili çalarsanız, ilk başta hiç özel bir şey olmayacaktır. Köpek, sadece et tozunun varlığında salyalayacaktır. Bu doğal eğilim, yani Pavlov'un "refleksi" - öğretilmek zorunda olan bir tepki değildir. Pavlov, belirli bir tepkiyi (örneğin, salyalama, korkuyla irkilme) doğal olarak üreten bir uyarıcıya **koşulsuz uyarıcı** (*Unconditioned Stimulus*, burada **UCS** olarak kısaltılmıştır) adını vermiştir. Aynı şekilde, köpeğin uyarıcıya verdiği doğal tepkiyi ise, **koşulsuz tepki** (*Unconditioned Response*, **UCR**) olarak adlandırmıştır. Daha genel olarak, arzu edilen bir yiyecek tipik olarak koşulsuz bir uyarıcı ve bu uyarıcıya gösterilen salyalama (hem köpeklerde hem de insanlarda) koşulsuz tepki olacaktır. Aslında dünya hem koşulsuz uyarıcılarla hem de bunların ürettikleri koşulsuz tepkilerle doludur. Örneğin, bir elektrik şoku koşulsuz bir uyarıcıdır. Bir köpeğin bu şoka verdiği korku tepkileri koşulsuz tepkilerdir. Bunların tümü öğrenmeyi gerektirmeyen bağıntılardır. Bunlar birer eğilim olarak doğamızda vardır (diğer bir deyişle "koşulsuz"durlar). Bu arada, insanlardaki birçok koşulsuz uyarıcı sosyal bir doğaya sahiptir. Öfkeli yüzler, sarılmalar ve güzel bir gülümsenin eşlik ettiği iltifat dolu sözler koşulsuz uyarıcılar olarak kabul edilebilir. Bu sosyal uyarıcıların her birini takip eden korku, neşe ve yeterlilik ve kabul duyguları rahatlıkla koşulsuz tepkiler olarak kabul edilebilir.

Pavlov'un dahiyane içgörüsü, et tozunu sunmadan kısa bir süre önce güvenilir bir şekilde sesli bir uyarı verilirse, köpeklerin sesli uyarı ile et tozunun verilmesi arasında bir ilişki kuracağına ilişkindi. İdeal koşullar altında, köpekler yalnızca birkaç koşullama denemesiyle böylesi koşullu bağıntılar oluşturabilirler. Öğrenme gerçekleştikten sonra, önceden nötr olan uyarıcı şimdi **koşullu uyarıcı** (*Conditioned Stimulus*) veya **CS** haline gelir (bu arada, *Conditional Stimulus,* Rusça'dan İngilizce'ye yanlışlıkla "Condition*ed* Stimulus*"* olarak çevirilmiştir (Kimmel, 1984; Mackintosh, 1974)). Elbette öğrenilen tepki (et tozu sunulmasa da, zile salyalama tepkisi göstermek) **koşullu tepki (CR)** olacaktır. Özetlemek gerekirse, klasik koşullama, başlangıçta nötr olan bir uyarıcının, bir tepkiyi (UCR) doğal olarak üreten bir uyarıcı (UCS) ile tekrar tekrar eşleştirildikten sonra koşullu (CS) hale geldiği bir öğrenme şeklidir. CS, UCR'ye çok benzeyen bir koşullu tepkiyi (CR) ortaya çıkardığında koşullama gerçekleşmiş olur. Şekil 11.2'de bunun tipik olarak en iyi nasıl çalıştığı gösterilmektedir (gecikmeli koşullama için).



Şekil 11.2 Gecikmeli klasik koşullama (*delayed conditioning*) için tipik bir zamansal dizge. Aşina olunmayan bir zil çalar ve bir veya iki saniye sonra aç köpek biraz yiyecek alır. Gerektiği kadar tekrarlan

Tablo 11.1, klasik koşullamanın temel taşları olan dört anahtar terimi (iki uyarıcı ve iki tepki) özetlemektedir. Bu dört anahtar terimi, oldukça aşina olduğunuz bazı uyarıcılara ve tepkilere uygulayalım. Mesela 100 dolarlık bir banknot *koşulsuz mu*, yoksa *koşullu bir uyarıcı* mıdır? Evet doğru, bu bir koşullu uyarıcıdır; çünkü öğrenilmesi gerekir. Koşulsuz bir uyarıcı (UCS) olsaydı, yeni doğan bebekler de 100 dolarlık bir banknota sahip olmayı sizin kadar isterlerdi. Kaldı ki, Pavlov'un orijinal araştırmasında köpeklerin yiyeceğe nasıl davrandıklarını zaten biliyoruz. Bu yüzden bir sonraki soru size daha kolay gelecektir. Mesela, üzerinde dumanı tüten bir kase mısır patlağından birkaç tanesini dişlerinizin arasına aldığınızda ağzınız sulanıyor veya kendinizi mutlu hissediyor musunuz? Evet doğru; bu bir UCR'dir, çünkü kimse size kuru ama lezzetli yiyeceklerin yanında ağzınızın sulanmasını öğretmek zorunda değildi (Kuru ama lezzetli dedik – sağlıklı değil). Mısır patlağının birisi yerken ağızda çıkardığı ses ise CS'dir. Bunun nedeni, genellikle bu sesin ardından mısır patlağından size de sunulmasıdır. Peki ya cep telefonunuzun tek "çınlaması"? Bu UCS mi yoksa CS mi? Yine doğru; bu, bizim için kıymetli bir iletişimle ilişkilendirmeyi öğrendiğimiz bir CS'dir (mesela, mesaj özlediğiniz sevgilinizden gelimiş olabilir!). Bu yüzden çoğumuz bu sesi duyduktan hemen sonra telefonlarımızı kontrol ederiz (CR).

Kaynakça

Garcia, J., Ervin, F. R., & Koelling, R. A. (1966). Learning with prolonged delay of reinforcement. *Psychonomic Science, 5*, 121–122.

Jones, J. K., Pelham, B. W., Carvallo, M. C., & Mirenberg, M. C. (2004). How do I love thee? Let me count the Js: Implicit egotism and interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 665– 683.

Kimmel, H. (1984, September). Personal communication.

Mackintosh, N. J. (1974). *The psychology of animal learning*. New York, NY: Academic Press. Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. Oxford: Oxford University Press.

Rescorla, R. A., & Wagner, A. R. (1972). A theory of Pavlovian conditioning: Variations in the effectiveness of reinforcement and nonreinforcement. In A. H. Black & W. F. Prokasy (Eds.), *Classical conditioning II: Current research and theory* (pp. 64–99). New York, NY: Appleton- Century-Crofts.

Staats, A. W., & Staats, C. K. (1958). Attitudes established by classical conditioning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 57*(1), 37–40. https://doi.org/10.1037/h0042782

Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional responses. *Journal of Experimental Psychology, 3*, 1– 14.

Modül **12**

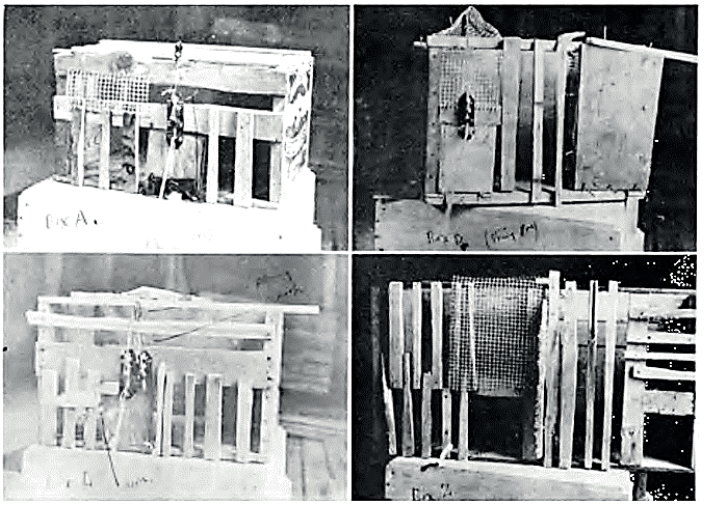
Edimsel Koşullama

Davranışların Sonuçlarını Öğrenmek

Modül 11'i okuduysanız, Pavlov'un açıkça bir şeylerin peşinde olduğunu anladığınızı umuyoruz.

Gerçekten de klasik koşullama çalışmaları, Pavlov'un birçok bulgusunu insanlar üzerinde tekrarlayan John B. Watson gibi, davranışçıların üzerinde büyük etkisi olmuştur. Ancak Watson, klasik koşullamanın önemli koşullama kategorilerinden yalnızca birisi olduğunu çok iyi biliyordu. Watson ayrıca öğrenme kuramcısı E. L. Thorndike'dan önemli ölçüde etkilenmişti. Thorndike, bazı uzmanların temelde farklı bir öğrenme türü, edimsel veya araçsal öğrenme olarak gördükleri şeyleri inceleyerek öğrenme kuramlarının kapsamını büyük ölçüde genişletmiştir. En azından yordamsal olarak edimsel koşullama, klasik koşullamadan farklıdır. **Edimsel koşullama** durumunda, organizma bir pekiştirecin verilmesini sağlamak için (veya cezadan kaçınmak için) *bir şeyler yapmalıdır*. Mackintosh'un (1974, s. 4) açıkladığı gibi,

"*Klasik koşullama deneyleri, bir uyarıcı ile bir sonuç arasındaki izlerliklerin düzenlendiği deneyler olarak tanımlanabilir; araçsal öğrenme deneyleri ise, bir tepki ile bir sonuç arasındaki izlerliklerin düzenlendiği deneyler olarak tanımlanabilir.*"



Şekil 12.1 Thorndike'ın "bulmaca kutuları"ndan bazıları. Thorndike, ilk kez bu bulmaca kutularından birine yerleştirildiğinde, kedilerin "kaçış yolu"nu keşfetmek için çok fazla zaman harcadıklarını gözlemledi. Bununla birlikte, kediler birden çok kez aynı kutuya yerleştirildiklerinde, sonunda kutulardan nasıl hemen çıkacaklarını - deneme yanılma yoluyla -

öğrendiler. Bu kutular ayrıca Thorndike'in neden marangozluk yerine psikolojiye girmeyi seçtiğini çok iyi gösteriyor.

Edimsel öğrenme, organizmanın bir sonuç ortaya çıkarmak için bir şeyler yapmasını (çevre üzerinde işlem yapmasını) gerektirir; oysa klasik koşullama bunu gerektirmez. Bu iki tür öğrenme arasındaki temel fark, öğrenilen ilişkiye ilişkindir: Klasik koşullama, uyarıcı-uyarıcı öğrenmesini içerirken (uyarıcı 1 geldiğinde, uyarıcı 2 genellikle bunu takip eder), edimsel koşullama ise, uyarıcı-tepki öğrenmesini içerir (bir organizma, genellikle bir uyarıcının izleyeceği belirli bir tepkide bulunur).

Klasik ve edimsel koşullamayı birbirinden ayırt etmenin başka bir yolunu istiyorsanız, Pavlov açıkça bir köpek insanıyken, Thorndike'ın bir kedi insanı olduğunu hatırlamanız yararlı olacaktır. Thorndike'ın en ünlü deneyleri, Şekil 12.1'de gördüğünüz gibi aç kedileri bulmaca kutularına yerleştirmeyi içeriyordu. Kutuları, kedilerin kendilerini serbest bırakmadan önce, örneğin bir manivelaya basmak veya bir ipi çekmek gibi keyfi bir tepki vermeleri için özel olarak tasarlanmıştı. Bu arada, kediler kendilerini özgür bıraktıklarında, Thorndike genellikle onları yiyecekle ödüllendirirdi (sanki esaretten kurtulma kendi başına yeterli bir ödül değilmiş gibi; size onun bir kedi insanı olduğunu söylemiştik, değil mi?).

Hayvanlarla yapılan bu ve diğer birçok deney, Thorndike'ın ünlü Etki Yasasını (*Law of Effect*) önermesine yol açtı. Thorndike'ın deyişiyle, onun **Etki Yasası**, hoş bir durumun (örneğin yemek) izlediği davranışların daha olası hale geldiğini belirtir. Buna karşılık, hoş olmayan bir durumun (örneğin acı) ardından gelen davranışların daha az olası hale geldiğini ekler. Thorndike'ın kapana kısılmış kedilerinin bakış açısından, bir manivelaya kazara basmak bulmaca kutusunu açabilir. Özgürlük olarak bilinen bu hoş durum, kapana kısılmış herhangi bir kediyi mutlu edecek ve böylece bir pekiştireç görevi görecektir. Birbirini takip eden her esaret durumu ile özgürleştirici tepkiler giderek daha olası hale geliyor, bu durum kedi kaçmayı tümüyle öğrenene kadar devam ediyordu.

Hevesli bir öğrenme kuramcısı olarak Thorndike, kedilerin hapisteki zamanları boyunca esaret ve özgürlük hakkında herhangi bir içgörü kazandıklarına dair herhangi bir varsayımda bulunmadı. Bunun yerine, temel ödül ve ceza yasasına dayalı olarak (bu durumda, edimsel koşullama yoluyla) koşullandılar. Hatta, Thorndike, hayvanda öğrenmenin içgörü veya perspektif alma gibi karmaşık süreçleri içerdiğini varsayan araştırmacılarla sık sık dalga geçiyordu. Thorndike'a göre edimsel öğrenme, içgörüler oluşturmaktan ziyade tepkiler ve sonuçlar arasındaki ilişkileri güçlendirmekle ilgiliydi. Hayvan zekası üzerine yazdığı ünlü kitabında Thorndike (1911, s. 22), çoğu psikoloğun zamanlarını hayvan davranışlarını anlamaya çalışmaktan ziyade, onları övmek için harcadıkları gerçeğinden yakınıyordu. Hayvan davranışlarıyla ilgili önceki çalışmaların "hayvanların zeki olması ile ilgili olduğunu, asla hayvan aptallığıyla ilgili olmadığını" ekledi. Evet, Thorndike kesinlikle bir kedi insanıydı.

Thorndike ayrıca kendisini deneylerine adamış bir araştırmacıydı. Temel araştırma yaklaşımı şuydu: Hayvanları son derece kontrollü durumlarda test etmek, bu yüksek düzeyde kontrol edilen durumların özelliklerini manipüle etmek ve hayvanların kolayca ölçülebilir tepkiler vermelerinin ne kadar sürdüğünü dikkatlice ölçmek.

Pavlov'unkine çok benzeyen deneysel yaklaşımı ile Thorndike, kuşkusuz tüm zamanların en

Kaynakça

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63,* 575–582.

Darby, C. L., & Riopelle, A. J. (1959). Observational learning in the rhesus monkey. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 52,* 94–98.

Gullapalli, V. (1997). Chapter 16 - Reinforcement learning of complex behavior through shaping. In J. W. Donahoe & V. P. Dorsel (Eds.), *Advances in psychology*, North-Holland (Vol. 121, pp. 302–314). doi: 10.1016/S0166-4115(97)80102-1

Jones, J. K., Pelham, B. W., Carvallo, M. C., & Mirenberg, M. C. (2004). How do I love thee? Let me count the Js: Implicit egotism and interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 665– 683.

Koelsch, S., & Skouras, S. (2014). Functional centrality of amygdala, striatum and hypothalamus in a "small-world" network underlying joy: An fMRI study with music. *Human Brain Mapping, 35* (7), Epub 2013 Nov 25, 3485–3498.

Mackintosh, N. J. (1974). *The psychology of animal learning*. New York: Academic Press. Pessiglione, M., Petrovic, P., Daunizeau, J., Palminteri, S., Dolan, R. J., & Frith, C. D. (2008). Subliminal instrumental conditioning demonstrated in the human brain. Neuron, 59(4), 561–567.

Peterson, G. B. (2004). A day of great illumination: B. F. Skinner's discovery of shaping. Journal of the *Experimental Analysis of Behavior, 82*(3), 317–328.

Popper, K. (1974/1990). Unended quest: An intellectual autobiography. LaSalle, IL: Open Court. Schuhmacher, N., Köster, M., & Kärtner, J. (2018). Modeling prosocial behavior increases helping in 16-month-olds. *Child Development.* doi:10.1111/cdev.13054

Schultz, D. (1981*). A history of modern psychology* (3rd ed.) New York: Academic Press.

Sherin, J. E., & Nemeroff, C. B. (2011). Post-traumatic stress disorder: The neurobiological impact of psychological trauma. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 13*(3), 263–278.

Skinner, B. F. (1961, November). Teaching machines. *Scientific American*, 91–102.

Staats, A. W., & Staats, C. K. (1958). Attitudes established by classical conditioning. *Journal of Abnormal Psychology, 57*, 37–40.

Straus, M. A., Sugarman, D. B., & Giles-Sims, J. (1997). Spanking by parents and subsequent antisocial behavior of children. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine, 151*(8), 761–767. doi:10.1001/archpedi.1997.02170450011002

Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies*. New York: MacMillan.

Tolman, E. C., & Honzik, C. H. (1930). Degrees of hunger, reward and non-reward, and maze learning in rats. *University of California Publications in Psychology, 4(*16), 241–256.

VI

Motivasyon, Duygu ve Ötesi

Modül **13**

Motivasyon

İstek ve İhtiyaçların Psikolojisi

Hayatta en çok ne istiyorsun, Popüler olmak? Sevmek? Zenginlik? Yoksa sadece bir dondurmalı sandviç mi? İnsan motivasyonu üzerine yapılan araştırmalar, bunların hepsinin iyi cevaplar olduğunu gösteriyor. **Motivasyon**, düşündüğümüz, hissettiğimiz ve yaptığımız şeyleri besleyen arzuları ve dürtüleri ifade eder (Buck, 1985). Merak, özlemler, şehvet, susuzluk, umutlar, korkular, hedefler, istekler ve ihtiyaçlar: Bunlar insan motivasyonunun nüanslarını tanımlayan birçok kelimeden sadece birkaçıdır. Aslında, insan motivasyonunu anlamlandırmanın zorluklarından biri, hiçbirimizin tek bir şey istememesidir. Ayrıca, "ne dilediğimize dikkat etmemiz gerektiği" fikrine uygun olarak, her zaman gerçekten ne istediğimizi bilemeyiz. Son olarak, farklı motivasyonlar genellikle birbirleriyle rekabet eder. Dondurma yeme isteğiniz, yağsız ve sağlıklı olma konusundaki temel beklentinizin dostu değildir. Daha gerçekçi bir örnek olarak, sıkıntı içindeki insanlara yardım etme arzumuz, bazen kendi güvenliğimize yönelik endişelerimizi bastırabilir (Marsh, 2017).

Motivasyon Çalışmak Zordur

Psikologlar uzun zamandır motivasyonla ilgilidir. James (1890), dünyanın ilk psikoloji ders kitabında motivasyon hakkında uzun uzun yazmıştı. James, birçok insan davranışının içgüdüler tarafından yönlendirildiğine inanıyordu, bunlar biyolojik olarak donanımsal ve muhtemelen önemli durumlara uyarlanabilir tepkilerdir. James'in spekülasyonlarının hemen ardından, William McDougall (1909) ve diğerleri **içgüdüsel motivasyon teorisi**ni desteklediler. Bu, insan davranışının büyük bir kısmının belirli faaliyetlerde bulunmaya yönelik belirli eğilimler tarafından yönlendirildiği fikridir. Refleksleri duyduysanız ve içgüdülerin refleksler gibi olduğunu düşünüyorsanız, tamamen yanılmış değilsiniz. **Refleksler**, belirli uyaranlara son derece özel, donanımsal ve otomatik tepkilerdir. Soğukta titremek, tahriş edici maddeleri dışarı atmak için hapşırmak ve uçuşan kumlardan korunmak için gözleri kırpmak reflekslerdir. Ancak içgüdüler hiçbir zaman refleksler kadar iyi tanımlanmamıştı ve ilk psikologlar içgüdü kavramını bazı karmaşık ve son derece değiştirilebilir davranışlara uyguladılar. James, bize doğru hareket eden herhangi büyük bir biyolojik yaratığa karşı içgüdüsel bir korkumuz olduğunu savundu.



Şekil 13.1 İnsanlar pek çok şeyi başarmaya ve deneyimlemeye motivedirler.

Ancak çocuklarla yapılan araştırmalar bunun güvenilir bir yanıt olmadığını gösteriyor. Bazı çocuklar gelen köpeklerden korkarken bazıları onları evcilleştirmek için sabırsızlanıyor. Ama köpekler eşinirken, yüzlerine kum taneleri geldiğinde bütün çocuklar gözlerini kırpıştırır. Bu bir reflekstir. İçgüdüler hakkında otuz yıllık psikolojik spekülasyonlardan sonra Faris (1921, s. 184), alanın durumunu şu sözlerle özetledi: "Aşağı yaratıklardan miras kalan içgüdülere sahip olduğumuz inancından daha yaygın bir şey yoktur. Bütün psikoloji sistemleri bu varsayım üzerine kurulmuştur." Ancak insan motivasyonunun içgüdü teorisi bir sorunla karşılaştı. İçgüdülerle ilgili sorunu incelemeden önce, onların çekiciliğini inceleyelim. İçgüdü teorisinin en parlak döneminde, içgüdüler neredeyse her şeyi açıklamak için kullanıldı. İnsanlar ölümden neden korkar? Freud, **Eros**'u "yaşam içgüdüsü" yerleşik bir yaşama arzusu olarak tanımladı. Ama Eros, bu kadar güçlüyse neden bazı insanlar kendilerini öldürür? Freud bunu da ele almıştı. Bunun nedeni "ölüm içgüdüsü" **Thanatos**'tur. Böylece yaşamı ve ölümü ele aldık. 1920'lerin ortalarında, içgüdü teorisyenleri yaşamı, ölümü ve aradaki hemen her şeyi ele aldılar. 1924'te, Luther Bernard, 5.500'den fazla varsayılan içgüdüyü saydı. İnsanlar neden beyzbol oynar? Bir "oyun içgüdüsü" olmalı. Çocuklar neden böcekleri yakalayıp öldürür? Bir "av içgüdüsü" olmalı. Bu açıklamalardaki sorun, totolojik olmalarıdır. Bir **totoloji** dairesel bir argümandır. Açıklama yerine betimlemeyi koymak mantıklı bir hatadır. Bir şeye bir etiket ("avlanma içgüdüsü") veriyor ve ardından etiketin bir açıklama olduğunu varsayıyor. Bu ders kitabının harika olduğunun söylenmesi bunun harika bir ders kitabı olduğunu söylemek gibi bir şey. Faris (1921), içgüdü teorisinin sert bir eleştirisinde, insan motivasyonunu sadece onu etiketleyerek anlayamayacağımızı ileri sürdü. Bu yüzden, insan motivasyonu hakkında spekülasyon yapmak yerine, belki de insanlara sadece neden yaptıklarını sormalıyız. Ne yazık ki, insanlar çoğu zaman bir şeyleri neden yaptıklarını anlayamazlar. Nisbett ve Wilson (1977) ünlü **külotlu çorap araştırmalarında**, alışveriş yapan kadınlardan dört çift külotlu çorabı değerlendirmelerini istedi. Testi objektif yapmak için, dört çift çorabı A-D'yi keyfi olarak etiketlediler. Alışveriş yapanlar dördüncü çifti güçlü bir şekilde tercih ettiler. Neden tercih ettikleri çifti seçtiklerini açıklamaları istendiğinde, bazı müşteriler seçtikleri çiftin gölgesini tercih ettiklerini söyledi. Diğerleri, tercih ettikleri çifti daha yumuşak veya daha dayanıklı hissettiğini söyledi. Bu müşterilerin hiçbiri bu motivasyonel soruyu yanıtlamakta zorluk çekmedi, ama hiçbiri doğru cevap da vermedi. Bunu biliyoruz çünkü dört çift külotlu çorabın hepsi aynıydı. Müşterilerin D çifti için gösterdiği güçlü tercih, "etki etrafında alışveriş" (bir sipariş etkisi) olarak açıklanabilirdi. Nisbett ve Wilson (1977), insanların neden karar verdiklerini açıkladıklarında,

Kaynakça

Aronson, E., & Mills, J. (1959). The effect of severity of initiation on liking for a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *59*, 177–181.

Bartis, S., Szymanski, K., & Harkins, S. G. (1988). Evaluation and performance: A two-edged knife. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *14*(2), 242–251. https://doi.org/10.1177/ 0146167288142003

Baumeister, R. F. (1984). Choking under pressure: Self-consciousness and paradoxical effects of incentives on Skillful performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*(3), 610–620.

Baumeister, R. F., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*, 497–529. doi:10.1037/0033- 2909.117.3.497

Bernard, L. L. (1924). *Instinct: A study in social psychology*. New York, NY: Holt.

Buck, R. (1985). Prime theory: An integrated view of motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*, 389–413.

Cannon, W. B., & Washburn, A. L. (1912). An explanation of hunger. *American Journal of Physiology*, *29*, 441–454.

Carson, H. J., & Collins, D. (2016). The fourth dimension: A motoric perspective on the anxiety– performance relationship. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *9*(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/1750984X.2015.1072231

Czaczkes, T. J., Brandstetter, B., di Stefano, I., & Heinze, J. (2018). Greater effort increases perceived value in an invertebrate. *Journal of Comparative Psychology*, *132*(2), 2000–2009.

Di Domenico, S. I., & Ryan, R.M. (2017). The emerging neuroscience of intrinsic motivation: A new frontier in self determination research, Frontiers in Human Neuroscience, 11, 1–14.

Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York, NY: W. W. Norton & Co.

Faris, E. (1921). Are instincts data or hypotheses? *American Journal of Sociology*, *27*(2), 184–196.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press. Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, *13*, 573–586.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, *17*, 300–312.

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, *94*(3), 319–340.

Hull, C. (1943). *Principles of behavior*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York, NY: H. Holt and Company.

Jamison, P., & Nirappil, F. (2018, February 2). Once a national model, now D.C. public schools target of FBI investigation. Washington Post. Retrieved January 24, 2019 from www.washington post.com

Johansson, P., Hall, L., Sikström, S., & Olsson, A. (2005). Failure to detect mismatches between intention and outcome in a simple decision task. *Science*, *310*(5745), 116–119. doi:10.1126/ science.1111709

Kenrick, D. T., Griskevicius, V., Neuberg, S. L., & Schaller, M. (2010). Renovating the pyramid of needs: Contemporary extensions built upon ancient foundations. *Perspectives on Psychological Science*, *5*(3), 292–314. https://doi.org/10.1177/1745691610369469

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, *97*(2), 184–196.

Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *28*(1), 129–137.

Lieberman, M. D. (2013). *Social: Why our brains are wired to connect*. New York, NY: Broadway Books.

Mackintosh, N. J. (1974). *The psychology of animal learning*. New York, NY: Academic Press.

Marsh, A. (2017). *The fear factor: How one emotion connects altruists, psychopaths, and everyone in between*. New York, NY: Basic Books.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, *50*(4), 370–396. doi:10.1037/h0054346

Michaels, J.W., Blommel, J.M., Brocato, R.M., Linkous, R.A., & Rowe, J.S. (1982). Social facilitation and inhibition in a natural setting. *Replications in Social Psychology*, *2*, 21–24.

McDougal, W. (1909). *An introduction to social psychology* (2nd ed.). London: Methuen & Co. Nisbett, R. E., & Kanouse, D. E. (1969). Obesity, food deprivation, and supermarket shopping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *12*(4), 289–294.

Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, *84*, 231–259.

Nordgren, L., Van der Pligt, J., & Van Harreveld, F. (2006). Visceral drives in retrospect: Explanations about the inaccessible past. *Psychological Science*, *17*(7), 635–640.

Pelham, B. W., & Blanton, H. (2018). *Conducting research in psychology: Measuring the weight of smoke* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE publishing.

Pelham, B. W., & Neter, E. (1995). The effect of motivation on judgment depends on the difficulty of the judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*, 581–594.

Pelham, B. W., & Swann, W. B., Jr. (1989). From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 672–680.

Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York, NY: Harper Collins.

Seward, J. P. (1956). Drive, incentive, and reinforcement. *Psychological Review*, *63*(3), 195–203. https:// doi.org/10.1037/h0048229

Smyth, J. M., & Pennebaker, J. W. (2008). Exploring the boundary conditions of expressive writing: In search of the right recipe. *British Journal of Health Psychology*, *13*(1), 1–7.

Spence, J. T., & Helmreich, R. L. (1983). Achievement-related motives and behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives : Psychological and sociological approaches*. (pp 10–74). San Francisco, CA: W. H. Freeman.

Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, *101*(2), 354–365.

Wilson, T. D. (2011). *Redirect: The surprising new science of psychological change*. New York, NY:Back Bay Books.

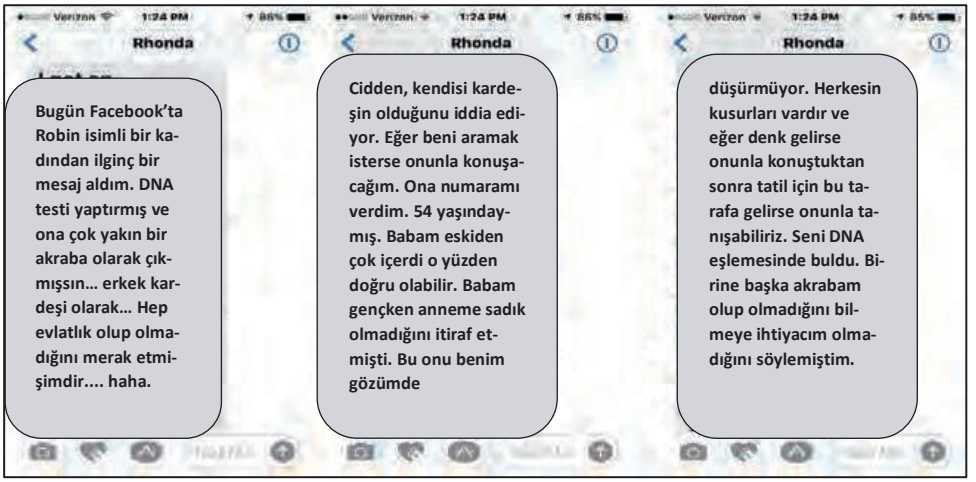
Zajonc, R.B. (2001). Mere exposure: A gateway to the subliminal. *Current Directions in Psychological Science*, *10*, 224–228.

Modül **14**

Duygular

Hissediyor musunuz?

2018 yılı Kasım ayı sonlarında, kitabınızın ilk yazarı Brett, hayatının nihayet biraz sakinleşmeye başlamasıyla birlikte, rahatlama hissinin tadını çıkarıyordu. Daha yeni iki kitap yayınlamıştı ve sakin bir Şükran Günü geçirmişti. Hem en sevdiği köpeği hem de en sevdiği yeğeni son ameliyatlarından sağsalim çıkmıştı. Noel zamanıydı. Kızı Brooklyn, dışarıdaki Noel ışıklarını yerleştirmeye yardım etmek için gönüllü olmuştu. Sonra kız kardeşi Rhonda'dan şu mesajı aldı:



Şekil 14.1 İlk yazarın birlikte büyüdüğü kız kardeşinden gelen ve yakında ilk kez karşılaşacağı bir kız kardeşi olduğu hakkındaki mesajı. Birçok duygudan oluşan duygu seli başlamıştı.

Brett'in ilk tepkisi şaşkınlık ve inanmazlık karışımıydı. Şu zamana kadar altı çocuktan biri olduğuna inanmıştı. Yoksa gerçekte yedi kişiden biri miydi? Bu "Robin" bir dolandırıcı olabilir miydi? Belki. Ama çocukken babasının genellikle günlerce ortadan kaybolduğunu çok iyi hatırlıyordu. Robin onun gerçek kız kardeşi olduğunu kanıtlarsa, büyürken hiç tanımadığı birkaç kardeşin ilki mi olacaktı? Robin, Brett'in gerçek kız

kardeşi olduğunu kanıtladı. “ancestry.com”(soyla ilgili adres) posta kutusunu kontrol etmek aklına geldiğinde, uzun zaman önce kendisine DNA eşleşmesi hakkında bilgi veren resmi bir mesaj aldığını gördü (soy hesabını aylardır kullanmamıştı). Söz konusu DNA testi, Brett ve Robin'in 1.834 santimorgan DNA paylaştığını gösteriyordu. Yakın genetik akraba olma olasılığı %100’dü.

Brett, başka bir kardeşi olduğunu öğrendiğinden bu yana geçen haftalarda birçok duygu yaşamıştı. İlk duygularından biri öfkeydi. Babasının annesine ihanet ettiği için kızgındı ve kendi öfkesiyle kafası karışmıştı. Bu haberi aldığında, anne ve babasının ölümünün üstünden on yıldan fazla bir süre geçmişti. Neden bir ölüye, başka bir ölü insanı savunmak için kızgındı? O da çok şaşırmıştı. Kimse orta yaşta kardeş edinmeyi beklemezdi ve oldukça merak ediyordu. Robin babasına benziyor muydu? Brett'in yeni yeğenleri var mıydı? Robin yaşlılığında ona bakacak kadar zengin miydi? Brett, yeni kız kardeşinin çocukluğunda yaşadıklarını öğrendiğinde, büyük bir üzüntü duymaya başladı. Biyolojik babasıyla hiç tanışamadığı için onun adına üzülüyordu. Çocukluğunun çoğunu birlikte büyüdüğü üç kız kardeşten (hiçbiri onunla aynı babaya sahip değildi) neden hiç birine benzemediğini merak ederek geçirmesi daha da üzücüydü. Sonunda, özellikle Robin'le şahsen tanıştıktan sonra, Brett çok mutlu oldu. Yeni birine ciddi bir şekilde bağlı hissetmişti. Hiç ummadığı bir şekilde, babasının bir kısmı yaşıyordu.

Bu hikaye, psikologların lunapark hızlı trenine benzettikleri “duygu” tanımını göstermektedir. **Duygular**, günlük hayatın iyi ve kötü olaylarına tepki olarak sahip olduğumuz duygusal durumlardır. Bir hamam böceği görmeye, garip bir ses duymaya, olası bir randevuda reddedilmeye, favori spor takımımızın şampiyonluk kazanmasını görmeye, bir rakip tarafından hakarete, sevilen birini kaybetmeye, bir testten A almaya veya yeni bir kardeşimiz olduğunu öğrenmeye tepki gösteriyor olabiliriz. Duygular, bir şeye yaklaşma veya bir şeyden kaçınma motivasyonlarıyla yakından bağlantılıdır. Bazı ortak *yaklaşma* duyguları mutluluk, ilgi ve sürprizdir. Bazı ortak *kaçınma* duyguları korku, utanç ve iğrenmedir. Duygular geniş kapsamlı ve karmaşıktır, birçok duygu hem yaklaşma hem de kaçınmanın bir karışımını içerir. Duygular aynı zamanda son derece öznel ve karmaşıktır, çünkü hiçbir zaman iki duygu tamamen aynı değildir. Ayrıca birçok benzersiz duygu kategorisi vardır. Aslında İngilizcede, duyguları tanımlayan 200'den fazla kelime bulunmaktadır.

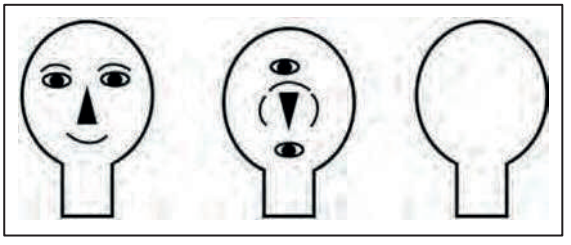
Duygular motivasyonla o kadar yakından bağlantılıdır ki Ross Buck (1985) duyguları ve motivasyonu “aynı madalyonun iki yüzü” olarak tanımlamıştır. Buck, **“birincil duygusal/motivasyonel sistem”**i tek bir psikolojik sistem olarak yazmış ve bu sistemin ana amacının *homeostazisi* sürdürmek olduğunu savunmuştur. Özetle, duyguların temel amacı bizi hayatta tutmak ve rahat bir şekilde harekete geçirmektir. O halde, duyguların, motivasyonun diğer tarafı olmasını mantıklı bulabiliriz. Eğer bir şeyler *istemeseydik*, onları elde edemediğimizde asla üzülmezdik - ya da yaptığımızda mutlu olmazdık. Güvende kalmak için motive olmasaydık, görünen tehlikelerle karşı karşıya kaldığımızda korkmazdık. Kazanmak sizi kendinizden geçmiş hissettirebilir. Ancak önemsediğiniz bir şeyi kazanmak özellikle daha iyi hissettirir. Piyango yerine

Nobel ödülü kazanmayı tercih ederiz. Aynı şekilde, spor salonundan bir arkadaşa rastlamaktansa, sevdiğimiz biriyle karşılaşmaktan çok daha mutlu oluruz. Motivasyon ve duygu birbirinden ayrılamaz (Arkes, 1982).

Bunu çok daha basit bir dille ifade etmek gerekirse, duygular hayatı yaşamayı değerli kılar. İlk yazarınız, öğrencilerine, *herhangi* bir duyguyu deneyimleme yeteneklerini sonsuza kadar kaybetmek için vergisiz bir milyar dolarlık bir çeki kabul edip etmeyeceklerini sık sık sormuştur. Öğrencilere düşünmeleri için biraz zaman verildiğinde, neredeyse hiçbiri bu anlaşmayı kabul edeceklerini söylemezler. Bunun nedeni haksız bir anlaşma olmasıdır. Herhangi bir duyguyu deneyimleme yeteneğinizi tamamen kaybetmiş olsaydınız, milyarder olmaktan bir zerre zevk alamazdınız ve muhtemelen çok genç yaşta ölürdünüz. Neden karşıdan gelen ve sizi korkutmayan bir arabanın yolundan çekilmeye zahmet edeseniz ki? İkisinden de zevk almayacaksanız neden yemeye veya içmeye zahmet edesiniz? Hayatınız bir dizi içi bomboş deneyime dönüşseydi, bir milyar dolar ne işe yarardı?

Duygulara Evrimsel Bir Bakış

Charles Darwin duygulara hayrandı çünkü duyguların özellikle bizim gibi sosyal canlılarda muazzam bir hayatta kalma değeri olduğunu fark etmişti. Aslında, dünyaya duyguları ifade etmeye ve çözümlemeye hazır - ya da en azından bunu yapmayı öğrenmeye hazır - geldiğimize dair iyi kanıtlar bulunmaktadır. Doğuştan kör olan (ve dolayısıyla bir gülümsemeyi hiç görmemiş olan) insanlar, başlarına çok iyi bir şey geldiğinde hala *kendi kendilerine* gülümserler (Matsumoto ve Willingham, 2009). Johnson, Dziurawiec, Ellis ve Morton (1991) doğumundan yaklaşık bir saat geçmiş küçük bebeklerin hareketli bir görüntüyü insan yüzüne benzediği zaman normalden daha uzun süre takip ettiğini bulmuşlardır. Bu sadece daha karmaşık uyaranlara yönelik bir tercih değildir. Bebekler, yüzün parçalarının karıştırıldığı (Şekil 14.2'nin ortası) eşit derecede karmaşık bir uyarandan bile daha uzun süre, bir yüze benzeyen (Şekil 14.2'nin sol tarafı) uyaranı izlemişlerdir.



Şekil 14.2 Bir saatten küçük bebekler, soldaki gibi bir yüze bakmak için diğer iki yüz olmayan uyaranlardan birine bakmak için olduğundan daha fazla uğraşmışlardır. Görüntüler, Johnson ve diğerleri (1991) tarafından kullanılan uyaranlara çok benzerdir.

Kaynakça

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, *5*(4), 323–370.

Buck, R. (1985). Prime theory: An integrated view of motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*, 389–413.

Dutton, D., & Aron, A. (1974). Some evidence for heightened sexual attraction under conditions of high anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, *30*, 510–517.

Ekman, P. (1970). Universal facial expressions of emotion. *California Mental Health Research Digest*, *8*(4), 151–158.

Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, *99*(3), 550–553.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, *108*, 814–834.

Haselton, M. G., & Funder, D. (2006). The evolution of accuracy and bias in social judgment. In M. Schaller, D. T. Kenrick, & J. A. Simpson (Eds.), *Evolution and social psychology* (pp. 15–37). New York, NY: Psychology Press.

Hohmann, G. W. (1966). Some effects of spinal cord lesions on experienced emotional feelings. *Psychophysiology*, *3*(2), 143–156.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.

Johnson, M. H., Dziurawiec, S., Ellis, H., & Morton, J. (1991). Newborns' preferential tracking of face-like stimuli and its subsequent decline. *Cognition*, *40*(1-2), 1–19.

Leary, M. R., Britt, T. W., Cutlip, W. D., & Templeton, J. L. (1992). Social blushing. *Psychological Bulletin*, *112*(3), 446–460.

Matsumoto, D., & Willingham, B. (2009). Spontaneous facial expressions of emotion of congenitally and noncongenitally blind individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*(1), 1–10.

Pinkham, A.E., Griffin, M., Baron, R., Sasson, N.J., & Gu, r R.C. (2010). The face in the crowd effect: anger superiority when using real faces and multiple identities. *Emotion*, *10*(1):141–146.

Plutchik, R. (2002). *Emotions and Life: Perspectives from psychology, biology, and evolution*. Washington, DC: American Psychological Association.

Rozin, P., Millman. L., & Nemeroff, C. (1986). Operation of the laws of sympathetic magic in disgust and other domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*, 703–712.

Schacter, D.L., Gilbert, D.T., & Wegner, D.M. (2011). *Psychology (2nd Edition*). New York: Worth. Vaish, A., Grossmann, T., & Woodward, A. (2008). Not all emotions are created equal: The negativity bias in social- emotional development. *Psychological Bulletin*, *134*(3), 383–403.

Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, *35*(2), 151–175.

Zillman, D., & Cantor, J. R. (1975). Effect of timing of information about mitigating circumstances on emotional responses to provocation and retaliatory behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, *12*, 38–55.

Zillman, D., Johnson, R. C., & Day, K. D. (1974). Attribution of apparent arousal and proficiency of recovery from sympathetic activation affecting excitation transfer to aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, *10*, 503–515.

Zillman, D., Katcher, A. H., & Milavsky, B. (1972). Excitation transfer from physical exercise to subsequent aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*.

Modül **15**

Seks, Cinsiyet ve Cinsellik

Cinsellik Neden Var?

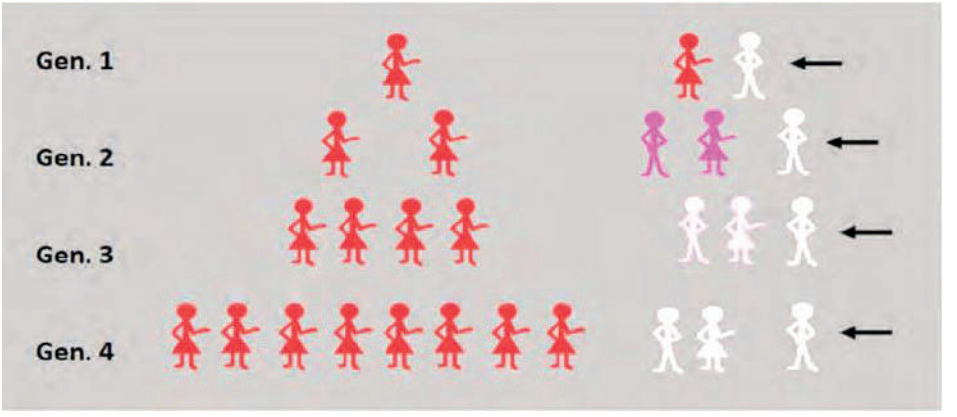
Yaklaşık 1,4 milyar yıl önce, dünya üzerinde cinsel yolla çoğalan ilk canlılar yavaş yavaş gelişti. O zamandan beri, milyonlarca tür, **eşeysiz üreme** (ana organizmanın kendisinin birebir genetik kopyasını yaparak üremesi) yerine **eşeyli üremeye** (her iki ebeveynin de genetik bilgilerini yavrusuna aktarmasını gerektiren üreme) saplanıp kalmıştır. Elbette bazı hayvanlar, amip gibi özellikle çok basit olanlar, çiftleşmeden çoğalırlar. Aslında, palyaço balığı gibi birkaç karmaşık hayvan da çevresel koşullara bağlı olarak yetişkinlikte cinsiyetlerini değiştirebilirler. Ayrıca bazı karmaşık hayvanlar (örneğin bakır başlı yılanlar) bazen partenogenez ("bakire doğum") yoluyla çoğalırlar. Bu gibi durumlarda dişiler, işlevsel olarak kendi kendine döllenmiş yumurtaların eşdeğerini üretirler (Switek, 2012).

Peki organizmaların üremesi için cinsel yolla üreme, nasıl oldu da bugüne kadarki en yaygın yol haline geldi? Büyük ihtimalle evrimsel sürecin organizmaların hayatta kalmasını sağlayan genlerini desteklediğini hatırlıyorsunuzdur. Fakat evrimsel bakış açılarından en az biriyle düşünüldüğünde, cinsel üremenin muazzam popülaritesi kafa karıştırıcıdır. John Maynard Smith'in (1978) ileri sürdüğü gibi eşeyli üreme iki kat daha maliyetlidir. Bu maliyeti açıkça söylemek gerekirse, erkekler evrimsel bakış açısıyla enerji kaybı gibi görünmektedir. Ne de olsa erkekler, tekrardan yavru üretemeyen canlılardır. Bu evrimsel bir çıkmaz gibi görünmektedir.

Bir düşünce deneyi (thought experiment), Smith'in **eşeyli üremenin bedelinin iki kat daha maliyetli** olduğunu göstermektedir. Eşeyli olarak üreyen 100 organizmadan oluşan bir grubun cinsel olarak üremeye devam ettiğini hayal edin. Tam tersi diğer gruptakiler *eşeysiz olarak* -kendilerini birebir kopyalayarak- ürediler. İkinci nesilde, eşeyli üreyen canlılar sadece 50 yavru üretebilirdi. Ancak eşeysiz olarak üreyen (kendi kendini klonlayan) canlılar 100 yavru üretebilirdi. Birbirini izleyen her bir nesilde, eşeyli üreyen canlılar daha da geride kalacaktır. Daha da kötüsü, eşeyli olarak çoğalan ebeveynler, genetik bilgilerinin sadece yarısını yavrularına aktarabilirler (Dawkins, 1976). Kendilerinin birebir genetik kopyasını üreten ebeveynler ise %100 kendi genini taşıyan yavrular üretirler. Doğal seçilimin faydacı bakış açısına göre, organizmaların *eşeysiz* üremesini sağlayan genleri galip gelmez mi?

Bazı dünyalarda bu geçerli olabilir ama bizimkinde, eşeyli üremenin büyük avantajları vardır. Bazı avantajlar çiftleşmenin yüksek maliyetini telafi ediyor gibi görünüyor. *Eşeyli üremenin bir avantajı genetik çeşitliliktir.* Bir erkek ve dişinin yavrusu olduğunda, genleri mayoz bölünme yoluyla birbirine karışır. Bir ortam değiştiğinde,

çevredeki değişiklik karşısında, genetik çeşitlilik, yeni koşullarda başarılı olan herhangi bir yavrunun hayatta kalmasını sağlar. Kendinizin birebir kopyasını üretmek böyle bir fayda sağlamaz.



Şekil 15.1 John Maynard Smith'in İki Kat Maliyetli Cinsel Üreme Modeli. Diğer her şey eşit olduğunda, kendi genlerinin birebir kopyasını üreten kadın (soldaki panel), gelecekteki gen havuzuna cinsel birleşmeyle üreyen kadına göre kendi genlerinin kopyalarını daha fazla aktarabilir. Sağdaki cinsel birleşmeyle üreyen kadının yalnızca daha az kız çocuğu ürettiğine değil, aynı zamanda DNA'sının yalnızca yarısını paylaşan yavrular ürettiğine dikkat edin. Dolayısıyla, diğer her şey eşit olmamalıdır. Seks hayatta kalmayı teşvik etmelidir.

Aynı zamanda, *zararlı genetik mutasyonlar eşeysiz organizmalarda eşeyli üreyen organizmalardan daha hızlı oluştuğundan*, eşeyli üremenin eşeysiz üremeye göre avantajları var gibi görünmektedir (Barton ve Charlesworth, 1998; Hollister ve ark., 2014). Bu ve diğer nedenlerle, dünyadaki hayvanların büyük bir çoğunluğu eşeyli olarak üremektedir.

Cinsel İlgide Cinsiyet *Farklılıkları*

İnsanlar da dahil olmak üzere, eşeyli üreyen hayvanlarda, cinsel birleşmenin sonrasında erkek ve dişi organizmalar farklı sonuçlarla yüzleşirler. Evrimsel psikoloji modülünden hatırlayabileceğiniz gibi, **Ebeveyn Yatırım Teorisi (parental investment theory)** bu olayın cinsellik ve ebeveynlik rolleri açısından sonuçlarına odaklanır (Trivers, 1972). Ebeveyn Yatırım Teorisi, insanlara uygulandığında, kadınların erkeklere kıyasla çocuklarına biyolojik olarak çok daha fazla yatırım yaptıkları için eş seçiminde daha seçici olduklarını öne sürer. Erkeklerin ortalama olarak kadınlardan daha çok rastgele (seçici olmayan) cinsel ilişkiye girmeleri de bu görüşü desteklemektedir (Symons, 1979). Bu iddialı teori, bir türün erkek üyelerinin her zaman dişilere göre daha az seçici olduğunu öne sürmez. Seçicilikle ilgili kritik nokta, yavrunun doğumuna ve

Kaynakça

Barton, N. H., & Charlesworth, B. (1998). Why sex and recombination? Science, 281, 1986–1990. Bem, D. J. (1996). Exotic becomes erotic: A developmental theory of sexual orientation. Psychological Review, 103, 320–335.

Biernat, M. (2012). Stereotypes and shifting standards: Forming, communicating and translating person impressions. In P. G. Devine & E. A. Plant (Eds.), Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 45 (pp. 1–59). New York: Elsevier.

Bosson, J. K., & Vandello, J. A. (2011). Precarious manhood and its links to action and aggression. Current Directions in Psychological Science, 20, 82–86.

Bosson, J. K., Vandello, J. A., Burnaford, R. M., Weaver, J. R., & Wasti, S. A. (2009). Precarious manhood and displays of physical aggression. Personality and Social Psychology Bulletin, 35(5), 623–634.

Clark, R. D., & Hatfield, E. (1989). Gender differences in receptivity to sexual offers. Journal of Psychology and Human Sexuality, 2, 39–55.

Clark, R. D., & Hatfield, E. (2003). Love in the afternoon. Psychological Inquiry, 14, 227–231. Dawkins, R. (1976). The selfish gene. Oxford: Oxford University Press.

Figlio, D.N. (2005) Boys named Sue: Disruptive children and their peers. Education Finance and Policy, 2(4), doi: 10.1162/edfp.2007.2.4.376

Figlio, D. (2007). Boys named Sue: Disruptive children and their peers. Education Finance and Policy, 2, 376–394.

Fiske, S. T., Bersoff, D. N., Borgida, E., Deaux, K., & Heilm, M. E. (1991). Social science research on trial: Use of Sex stereotyping research in Price Waterhouse v. Hopkins. American Psycholo- gist, 46, 10, 1049–1060.

Jost, J. T. (1997). An experimental replication of the depressed-entitlement effect among women.Psychology of Women Quarterly, 21, 387–393.

Judson, O. (2002). Dr. Tatiana's sex advice to all creation. New York: Metropolitan Books.

Hess, U., Adams, R. B., Jr., & Kleck, R. E. (2004). Facial appearance, gender, and emotion expression. Emotion, 4(4), 378–388.

HHS.gov. Trends in teen pregnancy and childbirth: Teen births. Retrieved December 24, 2018 from: www.hhs.gov/ash/oah/adolescent-development/reproductive-health-and-teen-pregnancy/teen-pregnancy-and-childbearing/trends/index.html

Hollister, J. D., Greiner, S., Wang, W., Wang, J., Zhang, Y., Wong, G. K., ... Johnson, M. T. (2014). Recurrent loss of sex is associated with accumulation of deleterious mutations in Oenothera. 896–905. doi: 10.1093/molbev/msu345.

Lewis, K. M. (2000). When leaders display emotion: How followers respond to negative emotional expression of male and female leaders. Journal of Organizational Behavior, 21, 221–234.

Major, B. (1994). From social inequality to personal entitlement: The role of social comparisons, legitimacy appraisals, and group memberships. Advances in Experimental Social Psychology, 26, 293–355.

Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. Annual Review of Psychology, 61, 353–381. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100511

Maynard Smith, J. (1978). The evolution of sex. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. Pelham, B. W. (2019). Evolutionary psychology: Genes, environments, and time. London, UK: Palgrave MacMillan Publishing.

Pelham, B. (2019). Life history and the cultural evolution of parenting: Pathogens, mortality, and birth across the globe. Evolutionary Behavioral Sciences. Advance online publication.

Pelham, B.W., & Hardin, C.D. (2017). Real men don't live on Princess Street: Preacarious manhood and street name selection. Under revision.

Peplau, L. A., Garnets, L. D., Spalding, L. R., Conley, T. D., & Veniegas, R. C. (1998). A critique of Bem's "Exotic Becomes Erotic" theory of sexual orientation. Psychological Review, 105(2), 387–394.

Randolph, M. E., Pinkerton, S. D., Bogart, L. M., Cecil, H., & Abramson, P. R. (2007). Sexual pleasure and condom use. Archives of Sexual Behavior, 36(6), 844–848.

Remafedi, G., French, S., Story, M., Resnick, M. D., & Blum, R. (1998). The relationship between suicide risk and sexual orientation: Results of a population-based study. American Journal of Public Health, 88(1), 57–60.

Rubin, J. Z., Provenzano, F. J., & Luria, Z. (1974). The eye of the beholder: Parents' views on sex of newborns. American Journal of Orthopsychiatry, 44(4), 512–519.

Ryan, C., Russell, S. T., Huebner, D., Diaz, R., & Sanchez, J. (2010). Family acceptance in adoles- cence and the health of LGBT young adults. Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing. https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2010.00246.x

Schmitt, D. P. (2005). Sociosexuality from Argentina to Zimbabwe: A 48-nation study of sex, culture, and strategies of human mating. Behavioral and Brain Sciences, 28, 247–311.

Switek, B. (2012). Virgin births seen in wild vipers. Nature News. Retrieved June, 2019 from https:// www.nature.com/news/virgin-births-seen-in-wild-vipers-1.11397

Symons, D. (1979). The evolution of human sexuality. New York: Oxford University Press.

Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2013). The role of sexual orientation in school-based victimization: A meta-analysis. Youth & Society. https://doi.org/10.1177/0044118X13483778

Trivers, R.L. (1972). Parental investment and sexual selection. In Sexual selection and the descent of man. (B. Campbell, Ed.) Chicago, IL: Aldine.

Whiting, B. B., & Edwards, C. P. (1988). Children of different worlds: The formation of social behavior. Cambridge, MA: Harvard University

VII

Bellek ve Biliş

Modül **16**

Bellek

Geçmişi Şimdiki Zaman Yapmak

Anaokulunun ilk gününü ya da bu sabah kahvaltıda ne yediğinizi hatırlıyorsanız, inanılmaz bir yeteneğe sahipsiniz demektir. Geçmiş deneyimlerinizi zihinsel olarak yeniden yapılandırabilir ve şimdiki davranışlarınızı yönlendirmek için bu yeniden yapılandırmaları kullanabilirsiniz. O kahvaltılık çöreklerin üçü de yok artık. Ama onları yediğinizi hatırlarsanız, Raj'ın size sunduğu poğaçalara daha kolay hayır diyebilirsiniz. Aynı şekilde, küçükken annenizin yaptığı fedakarlıkları hatırladığınızda bugün onun için hemen hemen her şeyi yaparsınız. Arabanızdaki fren pedalının nerede olduğunu hatırladığınız için sürücü belgenizi hala kullanabiliyorsunuz. Bellek hayat kurtarıcıdır. Peki ama bellek nedir? **Bellek** bir olayın, prosedürün ya da gerçeğin zihinsel bir kaydıdır. McLeod (2013) bunun "bilginin depolanmasını ve daha sonra geri getirilmesini içeren yapılar ve süreçler" olduğunu söylemektedir. Buna göre, dört tür bellek vardır ve bellek en az üç aşamalı bir süreçten oluşmaktadır.

Depoladığımız Şeyler: Dört Tür Bellek

Tulving (1972), uzun zaman önce en az iki tür bellek olduğunu ileri sürmüştür. **Epizodik bellek**, geçmiş bir olay ya da deneyim belleğidir. İlk kez bir hız trenine bindiğiniz zamanı ya da en son kustuğunuz zamanı hatırlıyorsanız, epizodik bellek kullanıyorsunuz demektir. Epizodik bellek o kadar temeldir ki, insan olmayan birçok hayvanın da bu tür bir belleğe sahip olduğu görülmektedir (Templer ve Hampton, 2013). Beklendik bir şekilde, epizodik anılar duyusal bilgilerle yüklüdür ("Deli gibi gülüyorduk", "Yeşil bir pelerin giyiyordu"). Buna karşın, **semantik bellek** gerçekler, kavramlar ve tanımlar belleğidir. Semantik bellek soyuttur, yani büyük ölçüde dile bağlıdır. Kazakistan'ın başkentini bilmek, Washington Capitals'ın kalecisinin adını bilmek ve "balet" ile "bilet" arasındaki farkı bilmek semantik bellek gerektirir. Bu gerçekler ya da bilgiler, kişisel deneyiminizden bağımsız olarak vardır. Epizodik ve semantik bellek arasında bir yerde işlemsel bellek bulunur. **İşlemsel bellek**, bir şeyin nasıl yapılacağına ilişkin bellektir; bir şey yapmanın kurallarını içeren eylem belleğidir. Hokkabazlık yapmak, yelken yapmak, gitar çalmak ve bisküvi pişirmek, hepsi işlemsel bellek gerektirir. İşlemsel bellek, yapmayı ve hissetmeyi içermesi bakımından epizodik bellek gibidir (hamuru en az beş dakika yoğurun; esnekliği hissedilmeli). Gerçekleri ve kuralları içermesi bakımından da semantik bellek gibidir (kendiliğinden kabaran un kullanmıyorsanız, 10 gram kabartma tozu ekleyin).

Çoğu modern bellek araştırmacısı, **hazırlamayı** dördüncü bir bellek türü olarak kabul eder (Tulving ve Schacter, 1990). Hazırlama, önceden maruz kaldığınız bilgilerden -genellikle bu etkinin farkında olmaksızın- etkilenmeyi ifade eder. Hazırlama, az önce tanımladığımız üç bellek türüne göre sezgisel olarak daha anlaşılmaz olduğu için iki örnek üzerinden değerlendirelim. Birincisi, araştırmalar insanların bir kategoriye maruz kaldıklarında, söz konusu maruz kalmanın daha sonra o kategorinin parçası olan şeylere nasıl tepki vereceklerini etkilediğini göstermiştir. Eğer dünkü hastane ziyaretiniz "hemşire" kelimesini bugün normalden daha hızlı tanımanıza neden oluyorsa, bunun nedeni hazırlama etkisidir. Örnekten de fark edebileceğiniz gibi dün başınıza gelen bir şey bugünkü kararınızı etkiledi. Bu bellek gerektirir. Daha ilgi çekici bir örnek olarak, Bargh, Chen ve Burrows (1996) tarafından yapılan klasik bir hazırlama çalışmasına bakalım. İnsanları yaşlılıkla ilgili cümleler kullanarak hazırladıklarında (örneğin, "Emekli oldu"), deneyin bittiğini düşünen katılımcıların asansöre normalden daha yavaş *yürüdüklerini* bulmuşlardır. Bu nedenle hazırlama, kelime tanımanın yanı sıra hedefleri ve fiziksel davranışı da etkileyebilir. Bu durum, insanların hazırlama materyalinin etkisinde olduklarının hiç farkında olmadıklarında bile olur. Son yirmi yılda davranışsal hazırlamanın gücü konusunda bazı tartışmalar olsa da davranışsal hazırlamayla ilgili 133 çalışma ile yapılan bir analizin sonuçları, hazırlama etkisinin yalın ama sağlam bir etki olduğunu göstermiştir (Weingarten ve ark., 2016).

Sakla ve Yeniden Eriş: Belleğin Üç Aşaması

Bellek oluşturmanın ilk aşaması kodlamadır. **Kodlama**, bilginin bellek sistemine girdiği ve bilgiyi hatırlamak üzere kişinin *zihinsel bir kayıt oluşturduğu* aşamadır. Kodlama, "Adınız neydi?"den "N'aber, Jakson'a" gidiyor. Oldukça farklı bir örnek vermek gerekirse, eğer bisiklete binebiliyorsanız, kendi başına ayakta bile duramayan çılgın bir araçta direksiyonu nasıl yönlendireceğiniz, nasıl fren yapacağınız ve dengenizi nasıl koruyacağınız ile ilgili bilgileri *kodladığınız* içindir. Bu iki örnekten de görebileceğiniz gibi, kodlama esnasında birçok şey olur ve kodlama birçok farklı biçim alır.

Episodik Bellek (Deneyimsel)

İşlemsel Bellek ("Nasıl yapılır")





"Bu hız trenine Melbourne'de bindim." "Daha yeni dondurma yemiştik." "Erkek kardeşim neredeyse üzerime kusacaktı."

Bu hız trenine binmeden önce şapka, gözlük, düşebilecek takılar ve ayağından çıkabilecek ayakkabıların hepsini çıkarmalısın.

Semantik Bellek (Olgusal)

Hazırlama (Tesadüfi Bellek):

Şu karıştırılmış kelimelerin ne olduğunu çözmeye çalışın:

"ortonirek", "manvrog"

Eğer yakın zamanda Avustralya ile ilgili düşünüyorsanız, ornitorenk gibi ender kullanılan kelimeler normalde olduğundan daha kolay aklınıza gelir.

Melbourne Avustralya'nın başkentidir. Melbourne'nin nüfusu 5 milyon kişidir. Avustralya'da insanlardan daha çok kangurular vardır. Koalalar okaliptüs yapraklarını yer.

Şekil 16.1 Dört Tür Bellek: Episodik (olay belleği), işlemsel bellek (bir şeyin nasıl yapılacağına ilişkin bellek), semantik bellek (olgusal bilgi) ve hazırlama (geçmiş deneyimin şimdiki deneyim üzerindeki fark edilmesi güç etkileri).

Beyoncé'nin soyadını kodlamak, topları nasıl havaya atıp tutacağınızı ya da salı günü arabanızı nereye park ettiğinizi kodlamaktan çok farklıdır. Kodlama zahmetsizce de gerçekleşebilir (iki yaşındaki bir çocuğun ana dilini öğrenmesi) veya çok zor bir iş de olabilir (42 yaşındaki birinin ikinci bir dil öğrenmesi). Kodlama karmaşık olduğundan ve üzerinde biraz da olsa kontrol sahibi olabildiğimizden, bu bölümün ilerleyen kısımlarında – hafızanızı geliştirmeye yönelik ipuçlarını tartışırken – kodlamaya tekrar değineceğiz.

Kodlamanın gerçekleşmesinin bir yolu, **uzun süreli potansiyel artışı**dır. Bu, beyin devrelerindeki yani sinaptik boşluklardaki (bir nörondan gelen bir aksonun hücre

Kaynakça

Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. Journal of Personality and Social Psychology, 71, 230–244.

Bjork, R. (1998). Personal communication.Brown, R., & McNeill, D. (1966). The “tip of the tongue” phenomenon. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 5, 325–337.

Cooke, S. F., & Bliss, T. V. (2006, July). Plasticity in the human central nervous system. Brain, 129(Pt. 7), 1659–1673. Epub May 3, 2006.

Ebbinghaus, H. (1885). Memory: A contribution to experimental psychology. New York, NY: Dover.

Eichenbaum, H. (2016). Still searching for the engram. Learning & Behavior, 44(3), 209–222.

Garcia, J., & Koelling, R. A. (1966). Relation of cue to consequence in avoidance learning. Psychonomic Science, 4, 123–124.

Hardin, C. D., & Higgins, E. T. (1996). Shared reality: How social verification makes the subjective objective. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), Handbook of motivation and cognition: The interpersonal context (Vol. 3, pp. 28–84). New York, NY: Guilford.

Herz, R. S., Eliassen, J., Beland, S., & Souza, T. (2004). Neuroimaging evidence for the emotional potency of odor- evoked memory. Neuropsychologia, 42(3), 371–378. doi:https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.08.009

Klein, S. B., Loftus, J., & Burton, H. A. (1989). Two self-reference effects: The importance of distin-guishing between self-descriptiveness judgments and autobiographical retrieval in self-referenten coding. Journal of Personality and Social Psychology, 56(6), 853–865.

Loftus, E. F. (1993). The reality of repressed memories. American Psychologist, 48(5), 518–537.

McLeod, S. (2013). Simply psychology. Memory. Retrieved from www.simplypsychology.org/memory.html

Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. Psychological Review, 63, 81–97.

Neisser, U., & Harsch, N. (1992). Phantom flashbulbs: False recollections of hearing the news aboutChallenger. In E. Winograd & U. Neisser (Eds.), Emory symposia in cognition, 4. Affect and accuracy in recall: Studies of “flashbulb” memories (pp. 9–31). New York, NY: Cambridge University Press.

Rasch, B., & Born, J. (2013). About sleep’s role in memory. Physiological Review, 93, 681–766.

Roediger, H. L., III, & McDermott, K. B. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition, 21, 803–814.

Schacter, D. L. (1996). Searching for memory: The brain, the mind, and the past. New York: BasicBooks.Semon, R. W. (1921). The mneme. London, The MacMillan Company.G. Allen & Unwin Limited.

Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. Science, 333, 776–778. doi:10.1126/science.1207745

Templer, V. L., & Hampton, R. R. (2013). Episodic memory in nonhuman animals. Current Biology: CB, 23(17), R801–6.

Tonegawa, S., Liu, X., Ramirez, S., & Redondo, R. (2016). Memory engram cells have come of age.Neuron, 87, 918–931.

Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), Organization of memory (pp. 381–403). New York, NY: Academic Press, Inc.

Tulving, E., & Schacter, D. L. (1990, Jan. 19). Priming and human memory systems. Science, 247(4940), 301–306. doi: 10.1126/science.2296719.

Turner, V. S. (2017, Feb. 28). The power of overlearning: It can help to work on something you already know how to do. Scientific American. Retrieved from www.scientificamerican.com

Wegner, D. M., Erber, R., & Raymond, P. (1991). Transactive memory in close relationships. Journal of Personality and Social Psychology, 61, 923–929.

Weingarten, E., Chen, Q., McAdams, M., Yi, J., Hepler, J., & Albarracín, D. (2016). From primedconcepts to action: A meta-analysis of the behavioral effects of incidentally presented words. Psychological Bulletin, 142(5), 472–497.

Modül **17**

Bilinç(sizlik)

Psikolojinin, 1879'da Wilhelm Wundt'un içe bakış -kişinin kişisel duyumlarını ve deneyimlerini raporlamak için bir teknik- üzerine deneyler yapmaya başladığında ortaya çıktığını hatırlayabilirsiniz. İçe bakış yönteminin bazı sorunları olduğunu da hatırlayabilirsiniz. Örneğin, gözlemcileri içe bakış yapmaları için dikkatlice eğittikten sonra bile, Wundt gözlemci raporlarının pek de güvenilir olmadığını buldu. Şimdiki araştırmalar, durumun böyle olmasının bir nedeninin, bilinç deneyiminin insan zihninde neler olup bittiğinin her zaman iyi bir göstergesi olmaması olduğuna işaret ediyor. Aslında, birçok modern bilişsel ve sosyal psikolog, insanların zihinlerinde olup bitenler ile insanların zihinlerinde olup bittiğini düşündükleri şeyler arasındaki tutarsızlıkları inceliyor. Bu araştırmacıların çoğu size, hem bizim dışımızdaki her şey hem de kendi düşünce ve duygularımızın tümü dahil olmak üzere, dünyaya ilişkin öznel kişisel deneyimimiz olan **bilinci** incelediklerini söyleyecektir. Bilinç, farkındalıkla yakından ilişkilidir. Ancak bilinci inceleyen birçok araştırmacı, *bilinçdışının* göreli gücünün ve bilinçli zihnin bir takım sınırlılıklarının altını çizer. Her zaman ne istediğimizi veya bir şeyi neden yaptığımızı bilemeyiz. Bu yüzden bazen asla farkında olmayacağımız güçler yüzünden bazı şeyler yaparız. Bu modülde, Kihlstrom'un (1987) **bilişsel bilinçdışı** dediği şeye vurgu yaparak bilincin gizemleri inceleniyor. Bilişsel bilinçdışı, hissettiğimiz ve yaptığımız şeylerin büyük bir kısmının aslında farkında olmadığımız zihinsel süreçler tarafından belirlendiği fikrine atıfta bulunur. Otomatik ve kontrollü bilgi işlemeye kısa bir bakışla, bilişsel bilinçdışı analizimize başlayalım. Ardından, bilinçli zihnin gücü ve günlük içe bakışın geçerliliği hakkında ciddi soruları gündeme getiren klasik bir çalışmaya geçeceğiz.

Otomatik ve Kontrollü Süreçler

Sosyal ve bilişsel psikolojideki araştırmalar, insanların kendi düşüncelerine bilinçli bir şekilde ne kadar erişime sahip oldukları konusunda keskin sınırlılıklar olduğunu ortaya koymaktadır (Banaji ve Hardin, 1996; Kahneman, 2011; Zajonc, 2001). Çok uzun süredir araştırmacılar iki farklı düşünce türü arasında ayrım yapmaktadır. Shiffrin ve Schneider'in (1977) belirttiği gibi, **kontrollü süreçler** yavaş, bilinçli, isteğe bağlı ve bilişsel olarak zorlayıcıdır. Ancak insanlar bir yargı ya da beceriyi çok uzun bir süre deneyimledikten sonra, bir zamanlar kontrol edilen düşünce süreçleri **otomatik süreçler** haline gelir -yani artık hızlı, bilinçsiz, zorunlu ve etkili (zahmetsiz) olurlar. Birçok rutin zihinsel süreç otomatiktir. Dahası, sürekli olarak büyük miktarda bilgi bombardımanına tutulduğumuz için, başımıza gelen her şeyin bilinçli olarak bir anda farkında

olmamızın hiçbir yolu yoktur. Bir arkadaşınızı arabayla öğle yemeğine götürürken olan her şeyi düşünün. Arkadaşınızla sohbetin yanı sıra, arkadaşınızın fiziksel özellikleri hakkında bilgiler vardır. Ellerinizi direksiyona koyma şekliniz, gaz pedalına ve frene basma hissi de vardır. Arabanın dışında çok sayıda yol levhası, trafik işareti, yaya trafiği, yağmur, güneş, reklam panoları ve şerit değiştiren birçok başka araba vardır. Karşılaştığınız şeylerin bazıları dikkatli bir şekilde işlenmelidir, çünkü güvenli sürüş için kritiktir (arabaların şerit değiştirmesi) ve karşılaştığınız şeylerin bir kısmı ise kritik değildir (kaldırımdaki yayaların kıyafetleri), bu da hızlı bir şekilde göz ardı edilebileceği anlamına gelir. Dikkatinizi otomatik olarak önemli olana kaydırmak, aksi halde bilinçli zihninizi aşırı yükleyebilecek olanla başa çıkmanın bir yoludur. Birazdan "kokteyl partisi etkisini" tanımlayacağız ve iş bilince ulaşma savaşına geldiğinde, bazı bilgilerin diğerlerinden ayrıcalıklı olduğunu nasıl bildiğimizi göreceksiniz. Ancak bunu yapmadan önce, otomatik işlemenin temel kavramına bir göz atalım.

Sosyal bilişle ilgili birçok araştırmanın ana teması, birçok insan kararının, yargısının ve tercihinin büyük ölçüde otomatik süreçlere dayandığıdır (Chartrand ve Bargh, 1999; Gilbert, 1989). Herhangi bir yargının otomatik bileşenleri olduğu ölçüde, insanların o yargıya yol açan düşüncelere çok az erişimi olabilir hatta hiç erişimi olmayabilir. Ayrıca, otomatik süreçlerin kontrol edilmesi çok zordur. Bir örnek olarak araba kullanmaya geri dönelim: Arabanızı bir süre tanıdık bir yolda sürdüyseniz ve daha sonra arabaya ilk bindiğinizde gitmek istediğiniz yola gitmek yerine, sizi okula veya işe götüren yolu izlediğinizi fark ettiyseniz, otomatik işlemenin kurbanı oldunuz demektir. Gerçekten istisnai bir insan değilseniz, tekrar otomatik işlemenin kurbanı olmak üzeresiniz. Bakalım nasıl olacak? Şekil 17.1'de 20 yaygın kelime yer almaktadır. İşiniz bu yaygın sözcükleri yok saymak ve 20 sözcüğün yazıldığı mürekkep renklerini verilen sayısal sırayla (örneğin, "1 yeşil, 2 mavi, 3 kahverengi" gibi) olabildiğince hızlı bir şekilde söylemek. Devam edin ve mümkün olduğunca çabuk yapın. Bu arada bu beş renk mavi, kahverengi, yeşil, mor ve kırmızıdır.

Şimdilik hiç fena değil. Şimdi biraz alıştırma yaptığınıza göre, aynı şeyi Şekil 17.2'deki 20 kelimeyi kullanarak denemenizi istiyoruz. Aynı beş mürekkep rengini kullandık ve yapmanız gereken, sözcüklerin kendilerini yok saymak ve sözcüğün yazıldığı mürekkep renklerini sırayla (örneğin, "1 kırmızı, 2 mavi" gibi) olabildiğince hızlı bir şekilde söylemek.

1. BÜYÜK
2. HAZIR
3. KAPI
4. KASE
5. YILAN
6. DOĞRU
7. NE
8. ONUN
9. MAKET
10. ZAMAN
11. YAPIŞTIRICI
12. YARDIM
13. FARE
14. GÖL
15. ŞEHİR
16. GÖLGE
17. KEDİ
18. BASKI
19. ELMA
20. TEKERLEK

Şekil 17.1 Beş mürekkep rengini, muhtemelen çok hızlı bir şekilde adlandırabileceğiniz yirmi kelime.

1. KIRMIZI
2. MOR
3. YEŞİL
4. MAVİ
5. KAHVERENGİ
6. YEŞİL
7. KIRMIZI
8. MAVİ
9. MOR
10. KIRMIZI
11. MOR
12. MAVİ
13. KIRMIZI
14. KAHVERENGİ
15. YEŞİL
16. KAHVERENGİ
17. YEŞİL
18. MOR
19. MAVİ
20. KAHVERENGİ

Şekil 17.2 Beş mürekkep rengini, muhtemelen hızlı bir şekilde adlandırmada güçlük çekeceğiniz yirmi kelime.

Az önce Stroop bozucu etkisini deneyimlediniz. Bu, kelimede tanımlanan renk ile kelimenin yazıldığı renk farklı olduğunda, insanların kelimenin yazıldığı renkleri adlandırmada yaşadıkları güçlüğe işaret eder. Bu etki uzun zaman önce J. Ridley Stroop (1935) tarafından keşfedilmiştir. Stroop'un orijinal keşfinden bu yana araştırmacılar, çocuklarda okuma problemlerinden yetişkinlerde klinik fobilere kadar bir çok şeyi incelemek için bu görevin farklı türlerini kullanmaktadırlar. Ele aldığımız konumuz temelinde, Stroop görevinin en önemli yönü, bu bozucu etkinin okuma otomatik olduğu için ortaya çıkmasıdır. Aslında, renklerinizi doğru bir şekilde bilseydiniz yani Stroop etkisine dair hiçbir kanıt göstermediyseniz, akıcı bir okuyucu olmadığınız için çok endişelenirdik. Stroop görevi, okuma otomatik olduğu için çoğu kişiye sorun çıkarır. Diğer durumların yanı sıra, hızlı bir şekilde gerçekleşir ve büyük ölçüde zorunludur. Bu nedenle, Şekil 17.2'deki kelimelerin otomatik olarak anlaşılması, daha kontrollü bir süreç olan harfin yazıldığı renklerin tanımlanmasına müdahale eder. Stroop bozucu etkisi söz konusu olduğunda, ikili, rekabet eden süreçler iş başındadır -son derece otomatik bir okuma süreci ve daha kontrollü bir renk adlandırma süreci. Başka bir deyişle, okurken meşgul olduğunuz zihinsel süreçler o kadar iyi öğrenilmiştir ki bu süreçler bilinçsizce gerçekleşir. "YEŞİL" kelimesini gördüğünüzde "Y"nin çıkardığı ses hakkında durup, bilinçli olarak düşünmeniz gerekiyorsa, akıcı bir okuyucu değilsinizdir. Sıradan bir günde meşgul olduğunuz zihinsel süreçlerin çoğu otomatik olduğu için, ne düşündüğünüzle ilgili soruları yanıtlamak bazen çok zor olabilir. Gelin bu şaşırtıcı fikre daha yakından bakalım.

Bilinç: Neleri Fark Edip, Neleri Fark Etmeyiz

Motivasyon modülünden hatırlayabileceğiniz gibi, Nisbett ve Wilson (1977) bir grup kadın müşteriden dört külotlu çorabı değerlendirmesini istedi. İsim-marka yanlılığını engellemek üzere testi körlemesine yapmak için Nisbett ve Wilson dört çift külotlu çorabı keyfi bir şekilde A, B, C ve D olarak etiketledi. Bulguları açıktı. Dördüncü çift külotlu çorap, müşteriler tarafından birinci çifte kıyasla dört kat daha fazla tercih edildi. Tercihlerini açıklamaları istendiğinde, müşteriler birçok neden sundular. Bazıları en sevdikleri çiftin ince dokulusunu tercih ettiklerini söyledi; diğerleri ise en sevdikleri çiftin daha yumuşak hissettirdiğini veya daha dayanıklı göründüğünü. Müşterilerin hiçbiri, tercih sebepleri hakkındaki bu soruyu yanıtlamakta güçlük çekmedi. Ama hiçbiri de doğru cevap vermedi. Çünkü dört çift külotlu çorap tümüyle aynıydı. D çiftinin A çiftine göre 4:1 oranında tercihi "*piyasa yoklama alışveriş*" (sıra etkisi) idi. Nisbett ve Wilson (1977), içe bakışımızdaki bu başarısızlığı "bilebileceğimizden fazlasını anlatmak" olarak tanımlar. Onlara göre, insanlar neden karar verdiklerini açıkladıklarında genellikle insan tercihleriyle ilgili teorilere başvuruyorlar -çünkü genellikle kendi düşünce süreçlerine doğrudan erişimleri çok az. İçe bakışdaki bu başarısızlıklar çok geniş bir karar yelpazesi için belgelenmiştir (Millar ve Tesser, 1986; Sabini ve Silver, 1981). Örneğin, henüz tanımadıkları bir insan yüzünün diğerinden daha çekici olduğunu düşündükleri konusunda kandırılan insanlar, az önce daha az çekici olarak değerlendirdikleri yüzün neden daha çekici olduğunu düşündüklerini açıklamakta

Kaynakça

Andersen, S. M., & Berk, M. S. (1998). The social-cognitive model of transference: Experien- cing past relationships in the present. *Current Directions in Psychological Science*, *7*(4), 109–115.

Banaji, M. R., & Hardin, C. D. (1996). Automatic stereotyping. *Psychological Science*, *7*, 136–141.

Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*, 230–244.

Bourke, P., & Shaw, H. (2014). Spontaneous lucid dreaming frequency and waking insight. *Dreaming*, *24*(2), 152–159. doi:10.1037/a0036908

Chartrand, T. L., & Bargh, J. A. (1999). The chameleon effect: The perception–behavior link and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*(6), 893–910.

Cherry, E.C. (1953). Some experiments on the recognition of speech, with one and with two ears. *Journal of the Acoustical Society of America*, *25*(5), 975–979.

Coren, S. (1996). *Sleep thieves: An eye-opening exploration into the science and mysteries of sleep*. New York: Free Press.

Dinges, D. F., Pack, F., Williams, K., Gillen, K. A., Powell, J. W., Ott, G. E., ... Pack, A. I. (1997). Cumulative sleepiness, mood disturbance andpsychomotor vigilance performance decrements during a week of sleep restricted to 4-5 hours per night. *Sleep: Journal of Sleep Research &Sleep Medicine*, *20*, 267–277.

Fischer, C., Dailler, F., & Morlet, D. (2008). Novelty P3 elicited by the subject's own name in coma- tose patients. *Clinical Neurophysiology*, *119*,2224–2230.

Gilbert, D. T. (1989). Thinking lightly about others: Automatic components of the social inference process. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp. 189–211). New York: Guil- ford Press.

Jewett, M. E., Dijk, D.-J., Kronauer, R. E., & Dinges, D. F. (1999). Dose-response relationship between sleep duration and human psychomotor vigilance and subjective alertness. *Sleep: Journal of Sleep Research & Sleep Medicine*, *22*(2), 171–179.

Johansson, P., Hall, L., Sikström, S., Tärning, B., & Lind, A. (2006). How something can be said about telling more than we can know: On choice blindness and introspection. *Consciousness and Cognition: An International Journal*, *15*(4), 673–692.

Jones, J. K., Pelham, B. W., Carvallo, M. C., & Mirenberg, M. C. (2004). How do I love thee? Let me count the Js: Implicit egotism and interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*, 665–683.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York, NY: Farrar, Straus, & Giroux. Kihlstrom, J. F. (1987, Sep. 18). The cognitive unconscious. *Science*, *237*(4821), 1445–1452.

Kitayama, S., & Karasawa, M. (1997). Implicit self-esteem in Japan: Name letters and birthday numbers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *23*(7), 736–742.

Libet, B. (1985). Unconscious cerebral initiative and the role of conscious will in voluntary action, *Behavior and Brain Sciences*, *8*, 529–566.

McCarthy, J. (2018). *Two in three Americans now support legalizing Marijuana*. Retrieved June 28, 2019 from Gallup.com. https://news.gallup.com/poll/243908/two-three-americans-support-legaliz ing-marijuana.aspx

Millar, M. G., & Tesser, A. (1986). Effects of affective and cognitive focus on the attitude-behavior relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 270–276.

Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, *84*, 231–259.

Pelham, B. W., & Carvallo, M. R. (2015). When tex and tess carpenter build houses in Texas: Moderators of implicit egotism. *Self and Identity*, *14*,692–723.

Pelham, B. W., Mirenberg, M. C., & Jones, J. K. (2002). Why Susie sells seashells by the seashore: Implicit egotism and major life decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*, 469–487.

Roulette, C. J., Kazanji, M., Breurec, S., & Hagen, E. H. (2015). High prevalence of cannabis use among Aka foragers of the Congo Basin and its possible relationship to helminthiasis. *American Journal of Human Biology*. May. doi: 10.1002/ajhb.22740.

Sabini, J., & Silver, M. (1981). Introspection and causal accounts. *Journal of Personality and Social Psychology*, *40*(1), 171–179.

Schacter, D.L., Gilbert, D.T., & Wegner, D. M. (2011). *Psychology* (2nd Edition). New York: Worth.

Shiffrin, R. M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, andgeneral theory. *Psychological Review*, *84*, 127–190.

Simons, D. J., & Levin, D. T. (1997). Change blindness. *Trends in Cognitive Sciences*, *1*(7), 261–267.

Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, *18*, 643–662.

Suter, W. N., & Lindgren, H. C. (1989). *Experimentation in Psychology: A guided tour*. Boston: Allyn & Bacon.

Volz, L.J., & Gazzaniga, M.S. (2017). Interaction in isolation: 50 years of insights from split-brain research. *Brain*, *140* (7), 2051–2060.

Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S. R., III, & White, T. L. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 5–13.

Zajonc, R. B. (2001). Mere exposure: A gateway to the subliminal. *Current Directions in Psychological Science*, *10*, 224–228.

Modül **18**

Anlık Karardaki Anı Keşfetme

Yargılama ve Karar Verme

"Biz şu gerçeklerin apaçık olduğu görüşündeyiz…" Amerikan Bağımsızlık Bildirisi'nin ikinci paragrafı bu cümleyle başlar. Bu giriş cümlesi daha sonra bir grup sömürgecinin İngiltere hükümetiyle olan birliklerini neden feshetmek zorunda hissettiklerini sıraladıkları uzun bir liste ile devam eder. Filozoflar ve ruhani liderler gibi, siyasi liderler de uzun zamandır insanın akıl yürütme süreçlerine büyük bir güven beslemektedir. Bu durum günümüzde geçerliliğini korumaktadır. Ne de olsa Sistina Şapelini boyayan bir insandı - bir karınca yiyen değil. Bizler yazılı dili yaratan, aya giden ve akıllı telefonları icat eden bir türüz. Hepimiz, Barry Jason'dan daha uzunsa ve Jason da Stacy'den daha uzunsa, Barry'nin Stacy'den daha uzun olduğunu biliyoruz. Bu, geçişli çıkarım olarak bilinir. Hadi bunu bir karınca yiyene açıklamayı deneyin. Aynı şekilde ebeveynleriniz hemen size üniversiteyi bitirmek için bir neden söyleyecektir, düşünceli ve eleştirel bir düşünür olmak. Ama sıradan bir insan ne kadar düşüncelidir? Kendi yargılamamıza her zaman güvenebilir miyiz?

1968'de Peter Wason insanın akıl yürütme becerisini basit bir teste tabi tuttu. Wason (1968) üniversite öğrencilerine dört kart gösterdi ve onlardan "bir kuralla ilgili akıl yürütmelerini" istedi. **Wason seçim görevi** Şekil 18.1'de görülebilir. Kuralı kendiniz test etmeye ne dersiniz? Şekil 18.1'de gördüğünüz dört kartın tümünün bir yüzünde sayı, bir yüzünde ise harf bulunmaktadır. Bu bilgi ışığında test edilmesi istenen kural şu: "*Eğer kartın bir yüzünde sesli harf varsa, diğer yüzündeki sayı çift olmak zorunda*." Bu kuralın verilen dört kart için doğru olup olmadığını test etmek istiyorsunuz. Ayrıca şunu da belirtmek isterim ki bu hipotezi uygun bir şekilde test edebilmeniz için tam olarak iki kart çevirmelisiniz. Hangi iki kartı seçerdiniz?

Pek çok insan üzerinde A ve 4 yazan kartları seçeceklerini söyler. Bu problemi ilk gördüğünde bu kitabın yazarlarının da verdiği yanıt buydu. Ama yanıldık. Çevirmemiz gereken kartlar A ve 7 *olmalıydı*. 4'e bakmamıza neden mi gerek yok? Kural sessiz harflerin arkasında çift sayı olamaz demiyor. Sesli harflerin arkasında çift sayı *olmak zorunda* diyor. Eğer 7'nin arkasında bir sesli harf varsa, o zaman kural yanlış demektir. Fakat görevi yapan pek çok kişi aynı hatayı yapıyor. Hipotezi *desteklemek* için kanıt arıyorlar ve aksini ispatlayacak kanıtları ise göz ardı ediyorlar. Bu durum **pozitif test yanlılığı** olarak bilinir ve büyük hipotez-doğrulayıcı yanlılıklar ailesinin sadece bir parçasıdır (Klayman ve Ha, 1987). Klişeler ve kendini doğrulayan kehanetler de (kaybetmenizin nedeninin uğursuz olduğunuzu düşünmeniz gibi) yanlış olduğunu kanıtlamaya çalışmak yerine, şüphelerinizi doğruladığınızı gösteren örneklerden birkaçıdır.

Eğer akıl yürütmede iyiysek, Wason seçim görevinde bu kadar başarısız olmamalıydık. Öte yandan, Atran (2001) Wason görevinin adil olmayabileceğini ileri sürmektedir (ayrıca bakınız Sugiyama, Tooby ve Cosmides, 2002). Eğer öyleyse, tek bir yorumu içeren ve doğru cevaba yönelik herhangi bir makul yaklaşımı kabul edeceğimiz başka bir akıl yürütme görevi deneyelim. Daha önce hiç görmediğimiz kartlardansa, tanıdık kağıt kaleme geçelim ve sayısal hesaplamayı deneyelim.



Şekil 18.1 Her bir kartın bir yüzünde sayı bir yüzünde ise harf bulunmaktadır. Kural şu şekilde: "Eğer kartın bir yüzünde sesli harf varsa, diğer yüzündeki sayı çift olmak zorunda." Bu kuralı test etmek için hangi iki kartı çevirmelisiniz?

Sabitleme ve Kağıt-Katlama Problemi

Sıradan bir kağıdı arka arkaya 100 defa ikiye katladığınızı ve her defasında kalınlığını iki katına çıkardığınızı hayal edin. Bu arada bunu yapmak fiziksel olarak mümkün değil fakat lütfen hayal gücünüzü kullanın. Varsayalım ki kağıdın kalınlığı 0.1 mm. İlk katlamada kalınlık 0.2 mm olacak. İkinci katlamada 0.4 mm. Üçüncü katlamadan sonra kalınlık 0.8 mm'ye ulaşacak. Peki yüzüncü katlamadan sonra kağıdın kalınlığı ne kadar olur? Lütfen önce hesapladığınız kalınlığı bir yere not etmeden geri kalan kısmı okumayın.

Size kötü bir haberimiz var. Tahmininiz gerçeğe göre çok düşük. Lütfen tahmininizdeki kalınlığı *arttırın*. Bitirdiniz mi? Hadi bakalım. Yok, *hala* çok düşük. Aslında, hala *çok çok* düşük. İkinci tahmininizden çok çok daha büyük bir sayıyı deneyin. Hımm. Üzgünüz ki üçüncü tahmininiz de çok düşük kaldı. Bunu nasıl bilebileceğimizi merak ediyor olmalısınız. Şöyle açıklayalım. Bu sorunun doğru cevabı 850 trilyon astronomik birim. Bu da 2^{100} (2'nin 100. kuvveti) x 0.1 mm. Bu da sonuç olarak

1,267,650,600,228,229,401,496,703,205,376 x 0.1 mm oluyor.

Bilimsel gösterimde ise 1.2677×10^{29} mm ya da 1.2677×10^{23} km. Bu yaklaşık olarak Dünya ve Güneş arasındaki mesafenin 850 trilyon katı. Neredeyse bildiğimiz evrenin genişliği kadar bir mesafe. Yani gerçekten *kalın*! Bunu ilk öğrendiğimizde kendimizi gerçekten kalın kafalı hissettik. Plous (1993) kağıt-katlama problemini kişilerin bir yargıyı gözden geçirirken tahminlerini başlangıç noktasına çok yakın bir yere sabitleyip (bir "çapa" gibi) kaldıklarını göstermek amacıyla oluşturmuştur. Bu **sabitleme ve ayarlama** olarak bilinir. Şu çok önemli ki ilk başta bir tahminimiz için bir değer sabitlediysek, yaptığımız ayarlamalar ilk tahmine çok yakın olur ve genellikle yetersiz

kalır. Açıkça biliyoruz ki bizler hesap makinesi değiliz ve her zaman akıl yürütmede matematiği kullanmıyoruz. Bunun yerine bizi doğru cevaba götürmesi için sezgilerimize güveniyoruz (bir kağıdı arka arkaya 100 kere katladığımızda nasıl görünür). Yine de en iyi tahminimiz bile bazen gerçekten oldukça uzak olabilir. Hatta bazen galaksi kadar uzak.

Yargısal Kısayollar: Otomatik Pilotta Uçmak

İnsandaki akıl yürütme, yargılama ve karar verme süreçlerine dair alanyazın yargısal kısayolları kullandığımız pek çok örnekle doludur. Bu yüzden Daniel Kahneman (2011)'a göre hayatla başa çıkarken dikkatli hesaplamalar yapmak yerine sıklıkla **yargısal kısayolları** kullanırız - bunlar hızlı bir karar verirken kullandığımız ve olayların sıklığının, büyüklüğünün ve olma olasılıklarının hesabını içeren kısayollar ya da yaklaşık olarak hesaplanmış temel kurallardır. Bunlardan biri **temsil kısayolu**dur (Kahneman ve Tversky, 1972). Olayların olasılığını hesaplarken genellikle o olayın bir başka olaya ne kadar *benzediğini* (o olayı ne kadar temsil ettiğini) temel alırız. Tversky ve Kahneman'ın (1974, sayfa 1125) hastane problemini düşünelim:

Bir kasabada iki farklı hastane hizmet vermektedir. Daha büyük olan hastanede her gün ortalama 45 bebek, küçük olan hastanede ise her gün ortalama 15 bebek doğmaktadır. Bildiğiniz üzere doğan çocukların yaklaşık %50'si erkektir. Fakat bu yüzdelik günden güne değişmektedir. Bazı günler %50'den daha fazla bazen de daha az erkek bebek doğmaktadır.

Bir yıl boyunca iki hastane de doğan erkek bebeklerinin oranının %60'dan fazla olduğu günleri kaydetmiştir. Sizce hangi hastane bu günlerden daha fazla kaydetmiştir?

(bir seçeneği işaretleyin)

a. Daha büyük olan hastane

b. Daha küçük olan hastane

c. Yaklaşık olarak aynı sayıda (birbirinin %5'i kadar)

Diğer çoğu insan gibiyseniz, C seçeneğini işaretlemişsinizdir. Fakat şunu düşünün: Popülasyondan farklılaşan sonuçlarla (erkeklerin oranının %50'dense %60 olması) büyük bir örnekleme kıyasla küçük bir örneklemde daha sık karşılaşılır. Bu istatistiksel kuralı uygulamak yerine pek çok insan temsil kısayolunu kullanır. 15'in % 60'ının, 45'in % 60'ına benzediğini düşünürler. Bu aslında iki hastanenin benzer olduğunu ve birinin diğerini temsil ettiğini düşünmektir. Alışılmadık sonucun (erkek doğumların % 60 ya da daha fazla olması) küçük hastanede görülme olasılığının neden daha fazla olduğunu anlamadıysanız durumu yazı tura atma üzerinden düşünün. Bütün paraların yazı gelme ihtimali hangi durumda daha olasıdır: 2 para attığınızda mı (2/2) yoksa 45 para attığınızda mı (45/45)? Bunu düşünerek Pelham ve Neter (1995) hastane

Kaynakça

Roediger, H. L., III, & McDermott, K. B. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition, 21, 803–814.

Atran, S. (2001). A cheater–detection module? Dubious interpretations of the Wason selection task and logic. Evolution and Cognition, 7, 1–7.

Blanton, H., Pelham, B. W., DeHart, T., & Carvallo, M. (2001). Overconfidence as dissonance reduction. Journal of Experimental Social Psychology, 37, 373–385.

Bodenhausen, G. V. (1990). Stereotypes as judgmental heuristics: Evidence of circadian variations in discrimination. Psychological Science, 1(5), 319–322.

Denes-Raj, V., & Epstein, S. J. (1994). Conflict between intuitive and rational processing: When people behave against their better judgment. Journal of Personality and Social Psychology, 66, 819–829.

Frank, M. C., & Gilovich, T. (1988). The dark side of self- and social perception: Black uniforms and aggression in professional sports. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 74–85.

Gigerenzer, G. (2008). Why heuristics work. Perspectives on Psychological Science, 3, 20–29.

Gilovich, T., Vallone, R., & Tversky, A. (1985). The hot hand in basketball: On the misperception of random sequences. Cognitive Psychology, 17, 295–314.

Haselton, M. G., & Buss, D. M. B. (2000). Error management theory: A new perspective on biasesin cross- sex mind reading. Journal of Personality and Social Psychology, 78, 81–91.

Kahneman, D. (2011). Thinking, fast and slow. New York, NY: Farrar, Straus, & Giroux.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1972). Subjective probability: A judgment of representativeness.Cognitive Psychology, 3, 430–454.

Klayman, J., & Ha, Y. W. (1987). Confirmation, disconfirmation, and information in hypothesis testing. Psychological Review, 94, 211–228.

Pelham, B. W., & Neter, E. (1995). The effect of motivation on judgment depends on the difficulty of the judgment. Journal of Personality and Social Psychology, 68, 581–594.

Pelham, B. W., Sumarta, T. T., & Myaskovsky, L. (1994). The easy path from many to much: The numerosity heuristic. Cognitive Psychology, 26, 103–133.

Plous, S. (1993). The psychology of judgment and decision making. New York: McGraw-Hill.

Shiffrin, R. M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing:II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. Psychological Review, 84(2),127–190.

Soll, J. B., & Klayman, J. (2004). Overconfidence in Interval Estimates. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 30(2), 299–314.

Sugiyama, L., Tooby, J. & Cosmides, L. (2002). Cross-cultural evidence of cognitive adaptations for social exchange among the Shiwiar of Ecuadorian Amazonia. Proceedings of the National Academy of Sciences, 99, 11537–11542.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. Science,185(4157), 1124–1131.

Wason, P. (1968). Reasoning about a rule. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 20,273–281.

Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. Journal of Personality and Social Psychology, 39, 806–820.

Modül **19**

Bak Şu Konuşana!

Dil ve Akıl Yürütme

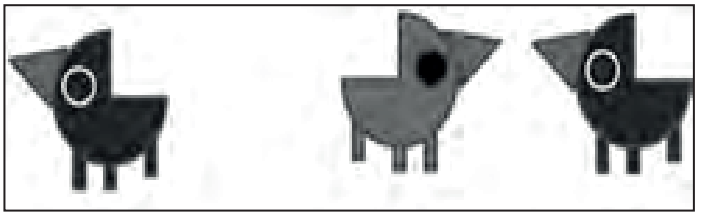
Bilişsel psikologlar bellek, bilinç ve yargısal kısayollar konularından daha fazla bu konuyu çalışırlar. Bilişsel psikolojide son zamanlarda sıkça tartışılan konuların bir kısmı ya dil ya da onun sayesinde yapabildiklerimizle ilgili. **Dil** başkalarıyla iletişim kurmak amacıyla soyut semboller -çoğunlukla konuşulan ya da kelimelerle yazılan semboller- kullanmayı ifade eder. Motivasyonla ilgili modülden de hatırlayabileceğiniz gibi sözlü dili kullanmakla ilgili evrimleşmiş eşsiz bir yeteneğe sahibiz. Çocuklar sözlü dili hiç çaba harcamadan kavrarlar ve hatta bunu yaptıklarının farkında bile değillerdir. Dil uzmanları bunun nedenine ilişkin tartışmalarını yürütmek için kelimelerini kullanmaya bayılırlar.

Bazı insan-olmayan hayvanlar da dile sahip gibi görünüyor. Ama hiçbiri insanlarla yarışımaz. Kelime dağarcıklarını 600 kelimeye kadar genişletebilen şempanzeleri düşünün. Şempanzeler belli bir seviyeye kadar işaret dili de öğrenebilirler (Gardner ve Gardner, 1969), ve hatta daha önce hiç duymadıkları ifadeler ve basit cümleler oluşturabilirler. Öte yandan bir şempanzenin kelime dağarcığını yaklaşık 200,000 kelimeyi anlayabilen tipik bir üniversite öğrencisiyle kıyaslayın. Üstelik dili hiç çaba harcamadan kazandığımız (en azından çocukken) gerçeği, hayvanların en basit dil görevlerinde ustalaşmak için bile kendilerini paralayarak çalışmaları gerektiği gerçeğiyle çelişiyor. Ayrıca çocukların dil hakkında derin bir şekilde düşüdükleri de açıkça görünüyor. Çocukların kullandıkları dile bakıldığında dil bilgisini -dile ait derin kurallar- kullandıklarını görebiliriz. Gelecek zamanı nasıl ifade edeceklerini, tekilleri nasıl çoğula çevireceklerini ve anlamı değiştirebilmek için kelimelerin yerlerini değiştirmeleri gerektiğini biliyorlar. “Flo Amy’yi ısırdı” ile “Amy Flo’yu ısırdı” arasında oldukça fark var. “Mağazada gitar çaldı” ve “Mağazadan gitar çaldı” arasında daha da büyük bir fark var. Çocuklar bu dil bilgisi kurallarını onlara açıkça öğretilmediği halde, bildiklerinin bile farkına varmadan öğrenirler.

Dil Kazanımı

Çocukların dil bilgisini anlayabildiklerini ilk defa “**wug testi**”[1] sayesinde öğrendik. Brown ve Berko (1960) farklı yaşlardaki çocuklara bazı çizimler göstermiş ve bazı eksik kelimeleri tamamlamalarını istemişlerdir. Şekil 19.1 Berko’nun sorularından bizim uyarladığımız bir versiyonunu göstermekte (onun çizimleri daha tatlıydı). Şekilden de görebileceğiniz gibi, yalnızca kelimeleri çoğul yapma kuralını bilen çocuklar bu soruya

doğru yanıt verebilir. Eğer bu soruyu iki yaşında bir çocuğa sorarsanız size verecekleri cevap "kıv" olacaktır. Öte yandan beş ya da altı yaşındaki çocuklara sorarsanız hemen hemen tüm çocuklar otomatik olarak "-lar" ekini kelimenin sonuna ekleyecektir. Testteki bir başka soru ise: "Bu kıv nasıl fırpacağını biliyor. Şu anda fırpıyor. Dün de aynı şeyi yaptı. Dün _____." Pek çok anaokulu öğrencisi boşluğa gelecek kelimenin "fırptı" olduğunu bilir.



Bu kıv burada duruyor. Burada ise iki tane kıv var.

Bu _____ burada duruyor.

Şekil 19.1 Çocukların dilbilgisini anlayabildiklerini göstermek için kaç kıva ihtiyacımız var? Sadece iki.

Çocukların yaptıkları bazı tatlı komik hatalar da dilbilgisini kavradıklarını işaret eden eğlenceli bir gösterge olarak kabul edilebilir. Örneğin beş yaşındaki bir çocuğun "Baba, manavcıya ne zaman gideceğiz?" ya da "Heplerini istiyorum" dediğini duyabilirsiniz. Bu örnekler **aşırı kurallaştırmaya** -dilbilgisi kurallarını *çok sıkı* bir şekilde kullanmak- örnek olarak verilebilir. İlk örnekte çocuk balıkçı, simitçi gibi duyduğu bazı meslek isimlerini –cı,-çı ekleyerek genelliyor. İkinci örnekte ise hep kelimesinin anlam olarak çoğul olduğu ve çoğul ekine gerek olmadığını tamamen *unutuyor*. Çocuklar bu hataları yetişkinlerden duymuyorlar. Bu hatalar daha çok, dilbilgisine ait derin kuralları biliyor ve bu kurallara ait bazı istisnalar olduğunu *unutuyor* olmalarından kaynaklanıyor. Çocukların dili ne kadar hızlı öğrendiklerine bir örnek olarak bebeklerin ve okul öncesi çocukların sahip olduğu **hızlı haritalama** olarak bilinen harika yeteneği hatırlayabilirsiniz. Bu daha önce yalnızca bir kez duyduğu -sıklıkla kelimenin tanımı yapılmadan- kelimenin anlamını öğrenme olarak tanımlanabilir.

Benzer bir bağlamda insanların ikinci bir dili ne kadar iyi öğrendikleri, büyük ölçüde öğrenmeye ne zaman başladıklarıyla ilişkilidir. Bebeklikten ya da çocukluğun erken dönemlerinden itibaren sürekli olarak ikinci bir dile maruz kalan çocuklar, bu dilde de kolaylıkla akıcı şekilde konuşabilirler. Yetişkin olduklarında ise bu ikinci dili çok az aksanla ya da aksansız şekilde konuşurlar. Öte yandan ikinci bir dili yetişkinlikte öğrenmek isteyen herkesin bıkıp usanmadan çalışması gerekir ve buna rağmen genellikle öğrendikleri ikinci dili aksanlı olarak konuşurlar. İkinci yazarınız David'in ailesi bunun yaşayan bir örneği. David'in ailesi 1990'lı yıllarda İsrail'de yaşamış ve David'in

iki kızı da orada doğmuş ve bebeklikten itibaren hem İngilizce hem de İbranice öğrenmişler. Buna karşın David ve eşi Faith İbraniceyi yetişkinlikte öğrenmişler. David ve Faith İbranice öğrenmek için kızlarına kıyasla *çok daha fazla* çalışmak zorunda kalmışlar ve buna rağmen çok belirgin bir aksanla İbranice konuşabiliyorlar. David'in kızları ise İbraniceyi oldukça kolay şekilde öğrenmişler. David'in büyük kızı (beş yaşına kadar çok yoğun şekilde akıcı İbranice konuşan kişilere maruz kalmış) İbraniceyi neredeyse hiç aksanı olmadan konuşabiliyor -İbranicede bildiği kelimelerin çoğunu unutmasına rağmen.

Bu bulgular dilin evrimleşmiş, insan türüne özgü bir yetenek olabileceğine işaret ediyor. Chomsky (1986) böyle olduğuna inanıyordu. Ona göre, maruz kaldığımız bir dili (herhangi bir dili) çok kolay şekilde sünger gibi çekmemizi sağlayan evrimleşmiş bir yeteneğimiz var. Benzer şekilde Hockett (1958, 1960) tüm dillerin bir dizi evrimleşmiş temel özellikleri paylaştıklarını ve insan dillerinin de hayvan **iletişiminde** gördüğümüz temel birtakım işlevlere hizmet ettiğini öne sürmüştür. İletişim ve dil arasında çok ince bir çizgi bulunmaktadır. Fakat en önemli iki fark, iletişimin çok daha basit olması ve dil bilgisi gerektirmemesidir. Çiftleşme çağrısı bir iletişimdir. Aşk mektubu ise dil kullanılarak yazılır. Fakat aynen dilde olduğu gibi, iletişim de bir durumu başkalarına iletmek için gelişigüzel sesler ve semboller kullanmayı içerir. Dili kullandığımızda, yaydığımız sesler genellikle kelimelerdir, yazdığımız sembollerle de bu kelimeleri temsil ederiz. Fakat bazı istisnalar bulunmaktadır. Örneğin, işaret dili, kelimeleri ve yazılı sembolleri kullanmaz. Karıncaların dil kullandıklarını söylemek yerine iletişim kurduklarını söylemek daha doğru olacaktır, iletişim araçları ise sesli değil kimyasaldır. Karıncalar tehlikenin ya da yiyeceğin varlığına dair iletişim kurmak amacıyla yaklaşık 20 farklı kimyasal sinyal yayarlar. Ancak, aynen insanların kullandıkları kelimeler gibi bu kimyasallar da çoğunlukla gelişi güzeldir. Neredeyse tüm karmaşık hayvanlar bir şekilde iletişim kurarlar. Memeliler bu konuda özellikle çok iyidir. Köpekler yaklaşan bir yabancıyı haber vermek için, oynamak istediklerini belirtmek için havladıklarından farklı şekilde havlarlar (Hare ve Woods, 2013). Benzer şekilde, vervet maymunları bir leopar fark ettiklerinde farklı, diğerlerini bir kartalla ilgili uyardıklarında farklı ve hatta diğerlerini bir yılanla ilgili uyardıklarında farklı bir çağrı yaymaktadırlar (Diamond, 1992). İnsan dili şüphesiz ki primat iletişiminin daha basit modellerinden evrimleşmiştir.

Dilin Evrensel Özellikleri

Peki, bütün insan dilleri gerçekten de belli başlı temel özellikleri paylaşıyor mu? Bugün var olan yaklaşık 7,000 insan dili benzer temel kurallara sahip mi? Hockett, insan dilinin ortak özelliklerinden birinin **gelişigüzellik** olduğunu ileri sürer -yani seslerin anlamlarıyla açık bir ilişkisi yoktur. İngilizcedeki "carrot" (havuç) kelimesinin özünde havuçla hiçbir ilişkisi yoktur. Bu yüzden de İspanyolcada "zanahoria" ve Flemenkçede "wortel" kelimesi de havucu anlatmak için aynı işi görür. Gelişigüzellik aynı zamanda sesleri birbirine çok benzeyen kelimelerin de farklı iki anlama gelebileceğini ifade eder. "şaklamak" ve "saklamak" ya da "yaz" (mevsim) ve "yaz"(eylem) kelimelerini düşünün. Tam tersi, aynı anlama gelen iki kelime ses olarak birbirine hiç benzemeyebilir. Bu bize garip ve tuhaf gelebilir ama doğru ve gerçek. Hockett'e göre, insan

Kaynakça

Atran, S. (2001). A cheater–detection module? Dubious interpretations of the Wason selection task and logic. Evolution and Cognition, 7, 1–7.

Au, T. K.-F. (1983). Chinese and English counterfactuals: The Sapir-Whorf hypothesis revisited. Cognition, 15, 155–187.

Basel, J. S., & Brühl, R. (2013). Rationality and dual process models of reasoning in managerial cognition and decision making. European Management Journal, 31(6), 745–754.

Brown, R. (1986). Linguistic relativity. In S. H. Hulse (Ed.), One hundred years of psychological research in America: G. Stanley Hall and the Johns Hopkins tradition (pp. 241–276). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Brown, R., & Berko, J. (1960). Word association and the acquisition of grammar. Child Development, 31, 1–14.

Chomsky, N. (1986). Knowledge of language: Its nature, origin, and use. New York: Praeger. Diamond, J. (1992). The third chimpanzee: The evolution and future of the human animal. New York: Harper Collins.

Everett, D. L. (2005). Cultural constraints on grammar and cognition in Pirahã: Another look at the design features of human language. Current Anthropology, 46, 621–634.

Fiddick, L., Cosmides, L., & Tooby, J. (2000). No interpretation without representation: The role of domain-specific representations and inferences in the Wason selection task. Cognition, 77, 1–79.

Fodor, J. A. (1983). Modularity of mind: An essay on faculty psychology. Cambridge, MA: MIT Press.

Franks, N. R., & Richardson, T. (2006). Teaching in tandem-running ants. Nature, 43, 153. Gallup, G. G., Jr. (1970). Chimpanzees: Self-recognition. Science, 167(3914), 86–87.

Gardner, R. A., & Gardner, B. T. (1969). Teaching sign language to a chimpanzee. Science, 165, 664–672.

Gick, M. L., & Holyoak, K. J. (1983). Schema induction and analogical transfer. Cognitive Psych- ology, 15, 1–38.

Gordon, P. (2004). Numerical cognition without words: Evidence from Amazonia. Science, 306, 496–499.

Hare, B., & Woods, V. (2013). The genius of dogs: How dogs are smarter than you think. New York, NY: The Penguin Group.

Hockett, C. F. (1958). A course in general linguistics. New York: Macmillan. Hockett, C. F. (1960). The origin of speech. Scientific American, 203, 88–96.

Inoue, S. & Matsuzawa, T. (2007). Working memory of numerals in chimpanzees. Current Biology,17(23), PR1004–R1005.

Kay, P., & Kempton, W. (1984). What is the Sapir-Whorf hypothesis? American Anthropologist, 86, 65–79.

Leadbeater, E., Raine, N. E., & Chittka, L. (2006). Social learning: Ants and the meaning of teaching. Current Biology, 16(9), R323–R325.

Mann, J., & Patterson, E. M. (2013). Tool use by aquatic animals. Philosophical Transactions of the Royal Society, 368, 20120424.

Morin, R. (2015, August 28). A conversation with Koko the gorilla. The Atlantic. Retrieved June 2019 from Whorfhttps://www.theatlantic.com/technology/archive/2015/08/koko-the-talking- gorilla-sign-language-francine-patterson/402307/

Pepperberg, I. M., & Carey, S. (2012). Grey parrot number acquisition: The inference of cardinal value from ordinal position on the numeral list. Cognition, 125(2), 219–232.

Pepperberg, I. W. (1987). Acquisition of the same/different concept by an African Grey parrot (Psit- tacus erithacus): Learning with respect to categories of color, shape, and material. Animal Learning & Behavior, 15(4), 423–432.

Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change. New York: Springer-Verlag.

Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 19, pp. 123–205). New York: Academic Press.

Pilley, J. W., & Reid, A. K. (2011). Border collie comprehends object names as verbal referents. Behavioural Processes, 86(2), 184–195.

Prior, H., Schwarz, A., & Gunturkun, O. (2008). Mirror-induced behavior in the magpie (Pica pica): Evidence of self-recognition. PLoS Biology, 6, e202.

Regier, T., Kay, P., & Cook, R. S. (2005). Focal colors are universal after all. PNAS, 102, 8386–8391.

Regier, T., Kay, P., Gilbert, A., & Ivry, R. (2010). Language and thought: Which side are you on, anyway? In B. Malt & P. Wolff (Eds.), Words and the mind: How words capture human experience (pp. 165–182). New York: Oxford University Press.

Sapir, E. (1929). The status of linguistics as a science. Language, 5, 207–214.

Shuster, G., & Sherman, P. W. (1998). Tool use by naked mole-rats. Animal Cognition, 1, 71–74.

Simon, H. A. (1956). Rational choice and the structure of the environment. Psychological Review, 63(2), 129–138. https://doi.org/10.1037/h0042769

Sugiyama, L., Tooby, J. & Cosmides, L. (2002). Cross-cultural evidence of cognitive adaptations for social exchange among the Shiwiar of Ecuadorian Amazonia. Proceedings of the National Academy of Sciences, 99, 11537–11542.

Tolman, E. C., Ritchie, B. F., & Kalish, D. (1946). Studies in spatial learning. I. Orientation and the short-cut. Journal of Experimental Psychology, 36(1), 13–24.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1983). Extensional versus intuitive reasoning: The conjunction fallacy in probability judgment. Psychological Review, 90, 293–315.

Wason, P. (1968). Reasoning about a rule. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 20, 273–281.

Whorf, B. L. (1956). The relation of habitual thought and behavior to language. In J. B. Carroll (Ed.), Language, thought and reality (pp. 134–159). Cambridge, MA: MIT Press.

Modül **20**

Zeka ve Yalıtılmış Üstün Yetenek

Genel Bakış: Üstün yeteneğin doğuştan geldiğine dair popüler fikrin aksine, bu modül, belirli bir alanda üstün yeteneğin ve uzman becerisinin yalnızca insanlar belirli bir faaliyette çok fazla **maksatlı uygulama** yaptıklarında geliştiğini öne sürer. Bu iddianın doğal sonucu, bir kişi belirli bir alanda üstün yetenekli olduğunda, bu durumun kişinin *diğer* alanlardaki fiziksel veya zihinsel performansı hakkında neredeyse hiçbir şey söylemediği fikridir. Biz buna **yalıtılmış üstün yetenek** diyoruz ve bunu zekaya, seçkin *sportif performansa*, *insan* gelişimine, **savantlara** ve **dahilere** uyguluyoruz. Bu modül aynı zamanda birçok farklı zeka türü olduğunu ve dolayısıyla genel zeka diye bir şey olmadığını ileri süren bazı modern zeka görüşlerine de (örneğin çoklu zeka fikri) değinmektedir.

Zeka Katsayısı ve Zekanın Ölçülmesi

1905'te Fransız hükümeti kilise ve devleti ayıran bir yasa çıkardı (Guerlac, 1908). Bu, Fransız çocuklarının eğitiminin artık dini değil, hükümetin elinde olduğu anlamına geliyordu. Aynı yıl (1905) Alfred Binet'in **zeka katsayısı (IQ)** kavramını -onu ölçmek için tasarlanmış bir testle birlikte- tanıtması tesadüf değildir. Binet ve meslektaşı Theodore Simon, Fransız okul çağındaki çocukların temel zihinsel yeteneklerini ölçmek istedi. Bir çocuğun zekasını bilmenin öğretmenlerin her çocuğa kendi seviyesinde ulaşmasına yardımcı olacağı düşüncesiyle bellek, dikkat süresi, muhakeme, karar verme ve problem çözme gibi yetenekleri değerlendirdiler. Her yaştaki birçok çocuktan veri topladıktan sonra Binet ve Simon, *çocuklarda* IQ'yu bir oran olarak tanımladılar ve bu duruma uygun olacak şekilde **oran IQ** adını verdiler. Bu aslında bir çocuğun *zihinsel yaşı*nın çocuğun *kronolojik yaşı*na bölünmesiydi. Bu nedenle, on yaşına yeni basan -ancak 12,5 yaşındaki tipik bir çocuk kadar IQ sorusuna doğru cevap verebilen- bir çocuğun oran IQ puanı 12,5/10 olacaktır. İnsanların ondalık sayılarla uğraşmasını engellemek için, Binet ve Simon bu oran puanını 100 ile çarptılar. Böylece, ortalama 12,5 yaşındaki bir çocuk kadar zeki olan on yaşındaki bir çocuk, 125'lik bir oran IQ puanı alacaktı. Uzun yıllar boyunca IQ puanlarında birçok düzeltme ve iyileştirme yapıldı. Stanford Üniversitesi'ndeki bir araştırma ekibinin çalışması sayesinde Simon ve Binet'in testi, hızla -birçok kez revize edilen- Stanford-Binet IQ testine dönüştü. Aslında, bu test günümüzde hala yaygın olarak kullanılmaktadır. IQ'nun bir başka modern ölçüsü, klinik psikologlar tarafından sıklıkla tercih edilen WAIS-IV'tür (Wechsler Yetişkin Zeka Ölçeği - Versiyon 4).

Peki ya yetişkinlerde IQ? Yetişkinlerde, zihinsel yaşın kronolojik yaşa oranı artık geçerli değildir. 15 yaşındakiler gibi düşünen (ve davranan) 60 yaşında birkaç kişi tanıyorum, ancak IQ'ları 25 (15/60 * 100 = 25) değil. Yetişkinlerde, IQ puanları aşina olduğumuz çan eğrisi (yani normal dağılım) kullanılarak tanımlanır. Yetişkin IQ puanlarının ortalaması hala 100'dür, çünkü nüfus ortalamasında bir puan tam olarak 100'e denk gelecek şekilde ayarlanmıştır. Örneğin, WAIS-IV'te her bir standart sapma, bir kişinin aldığı puana/dan, bu ortalama 100 puanın üstünde veya altında 15 ekler veya çıkarır. Şekil 20.1'de görebileceğiniz gibi, modern bir IQ testinde ortalamanın tam olarak iki standart sapma üzerinde puan alan olağandışı bir genç yetişkin, 130 [100 + (2 x 15)] IQ puanı alacaktır. IQ puanını hesaplamanın bu daha karmaşık yolu, **sapma IQ puanı** (yani puanın ortalamadan ne kadar saptığı) olarak bilinir ve yetişkinler kadar çocuklar için de kullanılır.

Bütün IQ testleri (çocuklar ve yetişkinler için) çok sayıda soru, yargı ve problemden oluşur. Tüm bu bireysel yanıtları diğer insanlarınki ile karşılaştırmak üzere tek bir puana nasıl dönüştürürsünüz? 1900'lerin başında, istatistikçi Charles Spearman, "**g**"nin veya **genel zeka**nın varlığını öne sürdü. Bu fikrin özü, genel dayanıklılık, genel dürüstlük veya genel dışa dönüklük gibi, IQ'nun da -birçok farklı görev için- her yerde ortaya çıkacak istikrarlı bir bileşeni olmasıdır. Spearman, matematikte ortalamanın üzerinde olan bir çocuğun, çok yüksek olasılıkla heceleme ve mantıksal akıl yürütmede de ortalamanın üzerinde olacağını varsaymıştır. Araştırmacıların Spearman'ın IQ hakkındaki bu görüşünü kabul etmelerinin bir sonucu olarak, bir IQ testine verilen bütün bireysel yanıtların ortalamasını almak ve böylece insanlara tek bir IQ puanı vermek popüler hale gelmiştir. Açık olmak gerekirse, WAIS gibi testler ayrıca farklı zihinsel yetenekler (örneğin, çalışma belleği kapasitesi ve işlemleme hızı) için de alt puanlar sunar. Bununla birlikte, genel uygulama, IQ'ya tek bir şeymiş gibi davranılmasıdır. IQ testlerinde düşük puan alanlar için işleri daha da kötüleştirecek şekilde, bazı eğitimci ve psikologlar, IQ'nun çok büyük bir genetik bileşene sahip olduğu sonucuna varmışlardır ki bu durum birçok kişinin, entelektüel kapasitemizin büyük ölçüde doğuştan geldiğine inandığı anlamına gelir. Modül 7'deki genetik tartışmamızda bu ifadeyi sorguladığımızı hatırlayabilirsiniz. İçinde geliştiğimiz ortam, zeka gibi özellikleri belirlemede genetiğimizle güçlü bir şekilde etkileşime girebilir. Ayrıca, stereotiplerin gücü, IQ'nun gerçekte olduğundan çok daha büyük bir genetik bileşeni varmış gibi görünmesini sağlayabilir.

Modern araştırmalar giderek artan bir şekilde sadece IQ'nun kader olmadığını değil, aynı zamanda farklı zeka türlerinin (örneğin, hecelemeye karşı matematik, müzikal yeteneklere karşı sanatsal yetenek) yüksek düzeyde ilişkili olmadığını da gösteriyor. Bu, örneğin, geleneksel bir IQ testindeki farklı maddelerin birbirleri arasındaki ilişkisine baktığınızda, maddelerin Spearman'ın g kavramının önerdiği kadar birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olmadığını göreceğiniz anlamına gelmektedir.

Kaynakça

Adolph, K. E. (2000). Specificity of learning: Why infants fall over a veritable cliff. Psychological Science, 11, 290–295.

Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. Cognitive Psychology, 4, 55–81.

Deutsch, D. (2013). Absolute pitch. In D. Deutsch (Ed.), The psychology of music, 3rd edition (pp. 141–182). San Diego: Elsevier.

Ericsson, A., & Pool, R. (2016). Peak: Secrets from the new science of expertise. New York: Houghton Mifflin.

Fleming, N.D. (2005). VARK: a guide to learning styles. Retrieved from http://www.vark-learn.com/english/index.asp

Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books. Gladwell, M. (2008). Outliers: The story of success.. New York: Little, Brown & Company.

Guerlac, O. (1908). The separation of church and state in France. Political Science Quarterly, 23(2), 259–296.

Howard-Jones, P. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. Nature Reviews, Neuroscience, 15, 817–824. https://doi.org/10.1038/nrn3817

McCoy, S. P., & Aamodt, M. G. (2010). A comparison of law enforcement divorce rates with those of other occupations. Journal of Police and Criminal Psychology, 25, 1–16.

McFarland, D.J. (2013). Modeling individual subtests of the WAIS IV with multiple latent factors.PLOSone. Retrieved June, 2019 at https://doi.org/10.1371/journal.pone.0074980

Nosek, B. A., Smyth, F. L., Sriram, N., Lindner, N. M., Devos, T., Ayala, A., .. . Greenwald, A. G. (2009). National differences in gender-science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement. Proceeding of the National Academy of Sciences, 106, 10593–10597.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning Styles: Concepts and Evidence. Psychological Science in the Public Interest, 9(3), 105–119. doi:10.1111/j.1539- 6053.2009.01038.x

Pelham, B. W. (2013). Intermediate statistics: A conceptual course. Thousand Oaks: SAGE Publishing.

Rath, T. (2007). Strengths Finder 2.0. New York: Gallup Press.

Sakakibara, A. (2014). A longitudinal study of the process of acquiring absolute pitch. A practical report of training with the “chord identification method.” Psychology of Music, 42(1), 86–111.

Schacter, D. L. (1996). Searching for memory: The brain, the mind, and the past. New York: Basic Books.

Scheiber, D. (2011). Joan Joyce: The best Ted Williams ever faced. ESPN W. August 5, 2011. Retrieved at www.espn.com/espnw/news/article/6833700/best-ted-williams-ever-faced

Shapiro, A. (2017). Maybe you, too, could become a super memorizer. Retrieved Sept. 21,2017from:www.npr.org/templates/transcript/transcript.php?storyId=518815297

Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. Educational Psychologist, 41(4), 207–225. doi:10.1207/s15326985ep4104_1

Willingham, D. T., Hughes, E. M., & Dobolyi, D. G. (2015). The scientific status of learning styles theories. Teaching of Psychology, 42(3), 266–271.

Yocom, G. (2010, August 12). My shot: Sam Snead. Golf Digest retrieved October 5, 2017 from: www.golfdigest.com/story/myshot_gd0204

VIII

Yaşam Boyu İnsan Gelişimi

Modül **21**

Doğum Öncesi İnsan Gelişimi ve Doğum

Bu modül temel olarak insan annelerinin tipik bir doğumdan önceki dokuz aylık zaman diliminde yavrularına yaptıkları biyolojik yatırımlara odaklanmaktadır. İnsan anneler benzersiz doğum zorluklarıyla karşı karşıya oldukları ve birçok modern kültür, doğumu doğal bir süreçten doğal olmayan bir sürece dönüştürdüğü için, bu modülü doğumun son derece yapay hale geldiği yerlerde yaşayan annelerin ve bebeklerin karşılaştığı zorlukların bir analiziyle sonlandıracağız. Yine de doğum öncesi gelişimin ayrıntılarına geçmeden önce, cinsel üremenin neden bu kadar yaygın olduğunu tekrar gözden geçirelim. E.O. Wilson'ın (1978, s. 124) ifadesiyle, eşeyli üreme bir genetik sigorta programıdır. Bu, değişen bir dünyada kişinin genetik bahislerini korumanın bir yoludur:

İki gamet döllenmede birleştiğinde, yumurtanın dayanıklı ev sahipliğiyle korunan hızlı bir gen karışımı oluştururlar. Dişi ve erkeğin, zigot oluşturmak için iş birliği yapması, değişen çevre koşullarında yavruların en azından bir kısmının hayatta kalmasını daha olası hale getirir. Döllenmiş bir yumurta, eşeysiz olarak üreyen bir hücreden temel bir açıdan farklıdır: Döllenmiş yumurta yeni bir araya getirilmiş gen karışımını içerir.

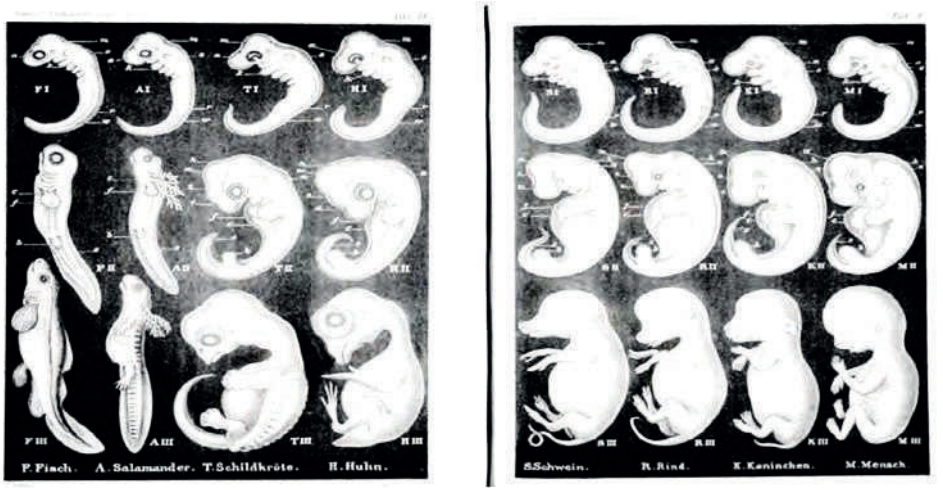
Bu sayede cinsel üreme, yeni gen kombinasyonları sağlar. Görünüşe göre eşeyli üreme o kadar iyi çalışmaktadır ki, modern hayvanların çok azı onsuz yaşayabilmektedir. Evrimsel bir bakış açısıyla, eğer seks yolunda giderse, E.O. Wilson'un da çok ilginç bulduğu gibi, döllenmiş bir yumurtanın oluşumuna yol açar. Bunu aklımızda tutarak, insanın doğum öncesi gelişimini inceleyelim. Doğum öncesi gelişim ile ilgili en büyüleyici iki şeye odaklanalım. İlk olarak, işler yolunda gittiğinde ne oluyor? İkincisi ise işler ters gittiğinde ne oluyor?

İşler yolunda gittiğinde ne olur? Yaklaşık 200 yıl önce, embriyolog Karl Ernst von Baer (1828), belirli bir organizmanın embriyonik gelişiminin o organizmanın en eski tarihini yansıttığını belirtmiştir. Yaklaşık 40 yıl sonra, Darwin Evrim Teorisini öne sürdükten kısa bir süre sonra, Ernst - Ernst Heinrich Philipp August Haeckel - adında başka bir adam daha da cesur bir beyanda bulunmuştur: **"ontojeni, filogeninin[9] özetidir."** Bu çok heceli kelimeler kafanızı karıştırdıysa, yalnız değilsiniz. Öyleyse, hadi bunu açıklayalım.

[9] Çevirmen not: soyoluş

Haeckel'in Zaman Makinesi

Haeckel, bir embriyonun günler boyunca gelişiminin (ontojeni), o organizmanın eski evrimsel tarihi (filojeni) boyunca olanları tekrarladığını (özetlediğini) kastetmiştir.



Şekil 21.1 Haeckel'in (1874) doğum öncesi (veya kuluçka dönemi) gelişiminin üç farklı aşamasında sekiz farklı hayvanın orijinal çizimleri (Çevirmen Notu: şekilde sırasıyla balık, semender, kaplumbağa, tavuk, domuz, sığır, tavşan ve insan). Sekiz farklı hayvan, erken gelişimlerinin başlarında birbirine çok benzemektedir. Aslında, 2. aşamada bile dört memeliyi birbirindenayırmak epey zordur.

Haeckel'in farklı hayvanların embriyolarını karşılaştırırken neden heyecanlandığını anlamak kolay. Haeckel'in (1874) *Antropogeni*'sinden[10] ödünç alınan Şekil 21.1'de gösterildiği gibi, balıklar, kaplumbağalar ve insanlar gibi farklı hayvanlar, ilk gelişmeye başladıklarında şaşırtıcı bir şekilde benzer görünürler. Daha sonra önemli ölçüde farklılaşmaya başlarlar. Hatta, kendi embriyolojik gelişimimizin en başlarında bizim de solungaç keselerimiz vardır (Gould, 1977). Balıklarda solungaç haline gelen aynı keseler, bizde boyun ve başımızın bir parçası olur. Aslında, her on yetişkinden biri hala küçük, körelmiş bir solungaç deliğine sahiptir (Shubin, 2008). Arnett (2012, s. 60) insan embriyosu tanımında, gebeliğin ilk dört haftasında "uzman bir embriyoloğun bile embriyonun kuş mu, balık mı yoksa memeli mi olacağına karar vermede sorun yaşayacağını…" belirtmiştir.

Şekil 21.1'in en sağ sütunundaki üst ve orta resimleri incelerseniz, ilk gelişmeye başladığımızda bir kuyruğumuz olduğunu göreceksiniz. Aslında, vücudumuzun içinde saklanan küçük bir kuyruk kemiği vardır. Hatta bazı insanlar *dışa doğru uzanan* kısa kuyruklarla doğarlar. Bununla beraber, Haeckel savını abartmakla suçlanmıştır. Ha-

[10] Çevirmen notu: Türkçe'ye İnsan Evriminin Tarihi olarak da çevrilmiştir.

Kaynakça

Arnett, J. (2012). *Human development: A cultural approach*. Saddle River, NJ: Pearson.

Braveman, P., Egerter, S., Edmonston, F., & Verdon, M. (1995). Racial/ethnic differences in the likelihood of cesarean delivery, California. *American Journal of Public Health*, *85*, 625–630. doi:10.2105/AJPH.85.5.625

DeCasper, A. J., & Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development*, *9*, 133–150.

DeSilva, J. M. (2011). A shift toward birthing relatively large infants early in human evolution. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *108*(3), 1022–1027. doi:10.1073/pnas.1003865108

Dominguez-Bello, M.G., Costello, E.K., Contreras, M., Magris, M, Hidalgo, G., Fierere, N., & Knight, R. (2010). Delivery mode shapes the acquisition and structure of the initial microbiota across multiple body habitats in newborns. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *107*, 11971–11975.

Flaxman, S.M., & Sherman, P.W. (2000). Morning sickness: A mechanism for protecting mother and embryo. *Quarterly Review of Biology*, *75*, 1–36.

French, J. R. P., Jr., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (p. 150–167). Univer: Michigan.

Gould, S.J. (1977). *Ontogeny and phylogeny*. Cambridge: Harvard University Press. Haeckel, E. (1874). *Anthropogenie* (4th edition). Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann.

Hidalgo-Lopezosa, P., Hidalgo-Maestre, M., & Rodríguez-Borrego, M. A. (2016). Labor stimulation with oxytocin: Effects on obstetrical and neonatal outcomes. *Revista latino-americana de enfermagem*, *24*, e2744.

Hönekopp, J., & Watson, S. (2010). Meta-analysis of digit ratio 2D:4D shows greater sex difference in the right hand. *American Journal of Human Biology*, *22*, 619–630. doi: 10.1002/ajhb.21054

Imaizumi, Y. (2001). Infant mortality rates in single, twin and triplet births, and influencing factors in Japan, 1995-98. *Paediatric Perinatology and Epidemiology*, *15*(4), 346–351.

Jeevanandam, S., & Muthu, P. K. (2016). 2D:4D ratio and its implications in medicine. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, *10*(12), CM01–CM03.

Jou, J., Kozhimannil, K.B., Johnson, P.J., & Sakala, C. (2000). Patient-perceived pressure from clinicians for labor induction and cesarean delivery: A population-based survey of U.S. women. *Health Services Research*, *50*, 961–981.

Kalinka, A. T., & Tomancak, P. (2012). The evolution of early animal embryos: Conservation or divergence? *Trends in Ecology and Evolution*, *27*, 385–393.

Kassebaum, N. J., Steiner, C., Murray, C. J. L., Lopez, A. D., & Lozano, R. (2016). Global, regional, and national levels of maternal mortality, 1990–2015: A systematic

analysis for the Global Burden of Disease Study 2015. *Lancet*, *388*, 1775–1812.

Keller, R., Davidson, L.A., & Shook, D.R. (2003). How we are shaped: The biomechanics of gastrulation. *Differentiation*, *71*, 171–205.

Kimmel, C.A. (2001). Overview of teratology. *Current Protocols in Toxicology*, *13*, Unit 13.1.

Klein, M. C. (2006). Does epidural analgesia increase rate of cesarean section? *Canadian Family Physician (Medecin De Famille Canadien)*, *52*(4), 419–421, 426–428.

Kociuba, M., Kozieł, S., & Chakraborty, R. (2016). Sex differences in digit ratio (2D:4D) among military and civil cohorts at a military academy in Wroclaw, Poland. *Journal of Biosocial Science*, *48*(5), 658–671.

Kulkarni, A.D., Jamieson, D.J., & Jones, H.W. Jr. (2013). Fertility treatments and multiple births in the United States. *New England Journal of Medicine*, *369*(23): 2218–2225. doi:10.1056/ NEJMoa1301467

LaBarba, R.C. (1981). *Foundations of developmental psychology*. New York, NY: Academic Press.

Lobel, M., Dunkel-Schetter, C., & Scrimshaw, S.C. (1992). Prenatal maternal stress and prematurity: A prospective study of socioeconomically disadvantaged women. *Health Psychology*, *11*, 32–40.

Lippa, A. R. (2003). Are 2D:4D finger-length ratios related to sexual orientation? Yes for men, no for women. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(1), 179–188.

Lydon-Rochelle, M., Holt, V.L., Martin, D.P., & Easterling, T.R. (2000). Association between method of delivery and maternal rehospitalization. *The Journal of the American Medical Associ- ation*, *283*, 2411–2416.

Manning, J. T., Stewart, A., Bundred, P. E., & Trivers, R. L. (2004). Sex and ethnic differences in 2nd to 4th digit ratio of children. *Early Human Development*, *80*(2), 161–168.

Martin, J. A., Hamilton, B. E., & Osterman, M. J. K. (2012, January). Three decades of twin births in the United States, 1980–2009. NCHS Data Brief No. 80. Retrieved from www.cdc.gov/nchs/ products/databriefs/db80.htm

Oakley, G. P. (2009). The scientific basis for eliminating folic acid–preventable spina bifida: A modern miracle from epidemiology. *Annals of Epidemiology*, *19*(4), 226–230.

OECD. (2017). *Health at a glance 2017: OECD Indicators*. Paris: Author. doi:10.1787/health_- glance-2017-en.

Pelham, B. W. (2018). Ethnicity, culture, and rates of birth by unnecessary cesarean section in the United States. Under revision.

Petersen, L.R., Jamieson, D.J., Powers, A.M., & Honein, M.A. (2016). Zika virus. *New England Journal of Medicine*, *374*, 1552–1563.

Robinson, S. R., Kleven, G. A., & Brumley, M. R. (2008). Prenatal development of interlimb

motor learning in the rat fetus. *Infancy: The Official Journal of the International Society on Infant Studies*, *13*(3), 204–228.

Sadler, T. W. (2012). *Langman's medical embryology*. Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.

Sandall, J., Soltani, H., Gates, S., Shennan, A., & Devane, D. (2013). Midwife-led continuity models versus other models of care for childbearing women. *The Cochrane Library*, *8*, 1–107.

Shubin, N. (2008). *Your inner fish: A journey into the 3.5-billion-year history of the human body*. New York: Pantheon Books.

von Baer, K. E. (1828). *On the developmental history of animals: Observation and reflection [original in German]*. Königsberg: Bornträger.

Whitehead, K., Meek, J., & Fabrizi, L. (2018). Developmental trajectory of movement-related cortical oscillations during active sleep in a cross-sectional cohort of preterm and full-term human infants, Scientific reports 8, 17516. Retrieved from www.nature.com/articles/s41598-018-35850-1

WHO statement on cesarean section rates. (2015, April). WHO/RHR/15.02.

Wilson, E.O. (1978). *On human nature*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Modül **22**

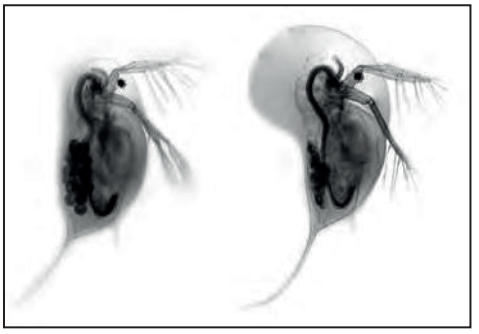
İnsan Gelişiminde Kritik ve Hassas Dönemler

İnsan gelişimi tamamen zamanlama ile ilgilidir ve insan gelişimindeki en ilginç konulardan biri bu zamanlamanın özgüllüğü ile ilgilidir. Hayatımızın tüm evrelerinde eşit derecede öğrenebiliyor veya gelişebiliyor muyuz? Yoksa belirli öğrenme türleri ve gelişim için -kaçırıldığında gelişme ihtimalinin sonsuza dek kaybedildiği- önemli fırsat dönemleri var mıdır? Ya da bir gelişim ihtimali asla sonsuza kadar kapanmasa da belirli becerilerin edinilmesinin çok daha zor hale geldiği dönemler var mıdır? Gelişim psikologları, bir şeyin normal olarak gelişmesi için *tek fırsat* olan belirli dönemleri (örneğin, belirli yaş aralıklarını) **kritik dönem** olarak adlandırırlar.

Yaşam öyküsü teorisi olarak bilinen evrimsel bakış açısı hem insan hem de hayvan gelişiminde gerçekten kritik dönemler olduğunu öngörmektedir (Stearns, 1992). Yaşam öyküsü teorisi, tamamen kişinin genlerinin hayatta kalmasını destekleyen biyolojik değişimlerle ilgilidir. Bu bölümün amaçları açısından yaşam öyküsü teorisinin en alakalı yönü, *birçok hayvanın yaşamının erken dönemlerinde, büyüdükleri çevreye göre büyük ölçüde değişebilen gelişimsel yollar aldıkları* fikridir. Bu, birçok hayvanda, gelişimin önemli yönlerinin yaşamın yalnızca belirli dönemlerinde normal olarak gerçekleşebildiği anlamına gelir. Bu ilkenin belki de en çarpıcı örneği memelilerin doğum öncesi gelişiminde (rahimdeki gelişim) bulunabilir. İnsanlarda tüm ana organların gelişmeye başladığı (döllenmeden yaklaşık dört ila 12 hafta sonra) hamilelik dönemi şüphesiz kritik bir gelişim dönemidir. Modül 21'de tartıştığımız gibi kadınlar çok fazla alkol tüketirse, Zika virüsünü taşıyan bir sivrisinek tarafından ısırılırsa veya bazı ilaçları kullanırsa ciddi bozuklukları olan veya engelli bebekler doğurabilirler. Anneler hamilelik sırasında bunları yaşadığında ciddi doğum kusurlarına yol açan yutulan maddeler veya olumsuz deneyimler **teratojenler** olarak bilinir.

Çoğu memeli hayvanda yaşamın kritik dönemleri genellikle erken dönemlerdir. Hatta, bildiğimiz kadarıyla insanlarda yetişkinlik için tanımlanmış herhangi bir kritik dönem yoktur. Bazı hayvanlarda kritik dönemler yalnızca nasıl davrandıklarını değil, vücutlarının nasıl geliştiğini de belirlemektedir. Ortamda avcıların olduğunu gösteren kimyasal ipuçları olduğunda yavru su pireleri daha zırhlı hale gelecek şekilde büyürler. Kuyruklarında büyük bir kask ve/veya keskin bir omurga geliştirirler. Bununla birlikte, yaşadıkları sulardaki kimyasal bileşenler çevrede gizlenen avcılara dair daha az işaret içerirse, bu koruyucu zırhı geliştirmezler (Weiss, Laforsch ve Tollrian, 2012). Fakat avcılar ortama su pireleri yetişkinliğe ulaştıktan sonra gelirse su pirelerinin artık bu zırhı geliştirmek ihtimalleri yoktur. Zırh gelişimini tetikleyen kritik dönem artık

geçmiştir. Ayrıca, bu küçük yaratıklar gereksiz yere zırh üretselerdi, birçok biyolojik kaynağı boşa harcamış olurlardı. Zırhlar ancak gerektiğinde inşa edilmeli ve daha sonra bakımı yapılmalıdır. Yaşam öyküsü teorisi, gelişmekte olan hayvanların maliyetleri ve faydaları dengeleme yollarını ele alır. Kritik dönemler, erken yaşam koşullarının önerdiği olası maliyetlere dayanarak, genellikle bir organizmanın iki veya daha fazla gelişim yolundan hangisini kullanacağını belirler.



Şekil 22.1 Su pirelerinde dikenli savunma zırhlarının geliştirilmesi için kritik bir dönem vardır. Su pirelerinin küçük bir zırh geliştirip geliştirmedikleri (sağdaki gibi), yavruyken içinde geliştikleri suyun kimyasal bileşimine bağlıdır.

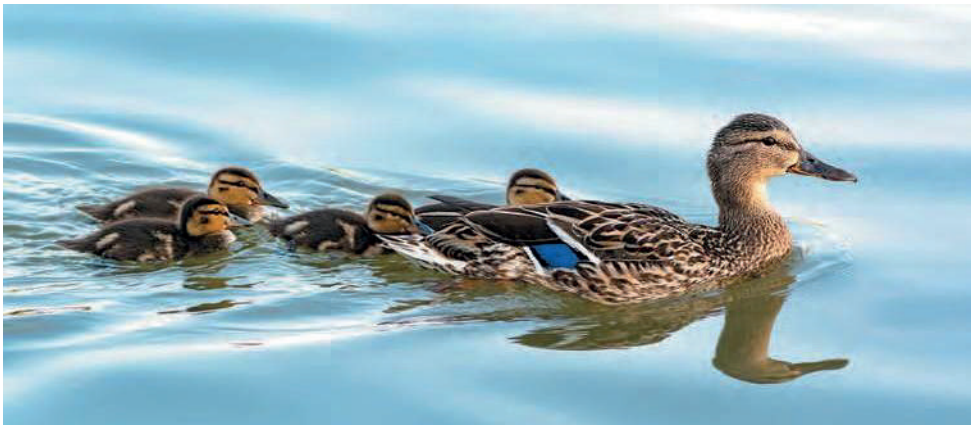
Hak sahibi: Dr. Linda Weiss

Embriyolog Charles Stockard, "kritik dönem" ve "hassas dönem" gibi terimleri kullanan ilk kişi olabilir. *Doğum öncesi* gelişimde zamanlamanın hayati önemini inceleyen Stockard organ ve dokularının farklı zamanlarda geliştiğini bilmektedir. Stockard'ın (1921, s. 139) belirttiği gibi, önemli bir organ hızlı çoğalma veya büyümenin ilk aşamasına girdiğinde, gelişimsel ilerlemenin ciddi bir şekilde kesintiye uğraması, genellikle bu organda kesin yaralanmalara neden olurken, embriyo genel olarak kötü etkilerden çok hafif etkilenebilir veya hiç etkilenmeyebilir.

Artık birçok teratojenin, beyin de dahil olmak üzere belirli organlar için korkunç sonuçları olduğunu biliyoruz, çünkü tam da o organın ilk gelişmeye başladığı anda her şeyi berbat ediyorlar. Modül 21'de gördüğümüz gibi, gebelik olarak bilinen hayal edilemeyecek kadar hızlı büyüme ve gelişme döneminde, pek çok kritik dönem olduğu bilinmektedir.

Kritik dönemler fikri, Stockard'ın çalışmasından uzun yıllar sonra ördekler ve kazlar gibi erken gelişmiş – yani yumurtadan çıktıktan kısa bir süre sonra yürüyebilen ve yüzebilen- kuşlarda kritik dönemler üzerine yapılan çalışmalara dayanarak ivme kazanmıştır. Lorenz (1952), yumurtadan çıktıktan kısa bir süre sonra kazların **basımlama** için kritik bir döneme girdiğini göstermiştir. Kabuktan çıktıkları ilk saatlerde, kaz yavruları yakınlarda olan herhangi bir büyük hareketli nesneye *çok* güçlü bir şekilde bağlanırlar. Bu bağ - ürettiği inanılmaz sevimli takip süreci gibi - çok kuvvetlidir. Ör-

neğin Lorenz, bir grup kaz yavrusu yumurtadan çıktığında etraftaki tek büyük hareketli nesne *kendisi* olduğunda, onu basımladıklarını ve sanki bir bandoya katılmışlar gibi her yerde onu takip ettiklerini göstermiştir. Ayrıca, kaz yavruları onu bir kez basımladıktan sonra, başka bir şeyi takip etmeleri için yeniden eğitmek imkansızlaşmıştır. Beyinleri artık *onu* takip etmeye *basımlanmıştı.* Lorenz bunu kesinlikle uluslararası konferanslarda yaptığı bazı sevimli sunumlar için yapmış olmalı. Umarım Lorenz sonrasında küçük dışkı yumaklarını temizlerken dikkatli olmuştur. Bu arada, bu güçlü basımlama süreci evrimsel anlamda mantıklıdır, çünkü ördeklerin ve kazların evrimsel tarihinde ve ayrıca herhangi bir ördeğin veya kazın yaşam öyküsünde, yumurtadan çıktıktan kısa bir süre sonra etrafta olması en muhtemel ve kolayca ulaşılabildikleri büyük hareketli nesne genellikle anneleridir (Lorenz, 1952; Wilson, 1975). Anne ördekler ve kazlar, diğer anne kuşların çoğu gibi, harika bakımverenlerdir (Fox, 1973).



Şekil 22.2 Bu anne ördeğin yavrularının kaçıp gitmesi konusunda endişelenmesine gerek yok. Her biri yumurtadan çıktıktan çok kısa bir süre sonra onu basımlamaya başlamıştır.

İnsanın *doğum sonrası* gelişiminde kritik dönemler var mıdır? Bunu en az iki nedenden dolayı kesin olarak söylemek zor. Birincisi, insanlarda kritik dönemler hakkında önemli soruları çözmek için gerekli olacak türden titiz deneyler yapmak son derece etik dışıdır. İkincisi, birçok insan, ilk etapta kritik bir dönemin tam olarak ne olduğu sorusunu çözmede sorun yaşamaktadır. İlk olarak daha basit ama etik açıdan daha hassas soruyu ele alalım. İnsanlarda kritik dönemleri incelemek neden bu kadar zor olabilir?

İnsanlarda Kritik Dönemleri İncelemek Zordur

Hayvanlarla son derece bilgilendirici ama etik açıdan hassas deneyler yapmak mümkün olduğundan, hayvanlardaki kritik dönemler hakkında çok şey biliyoruz. Lorenz gibi etologların, kazların belirli nesneleri basımlayabileceğini manipüle edene kadar, ve bunun kaz yavrularının sadece nesneyi ilk gördüğü dönemde gerçekleştiğini anlayana kadar, basımlama için kritik bir dönem olup olmadığından emin değildik.

Kaynakça

Ainsworth, M. D., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, *41*, 49–67.

Badcock, C. R. (2000). *Evolutionary psychology: A critical Introduction*. Cambridge: Polity Press.

Beckett, C., Maughan, B., Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., .. . & Sonuga-Barke, E. J. (2006). Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian adoptees study. *Child Development*, *77*(3), 696–711.

Brown, R. (1965). *Social psychology*. New York, NY: Free Press.

DeLoache, J. S., Miller, K. F., & Rosengren, K. S. (1997). The credible shrinking room: Very young children's performance with symbolic and nonsymbolic relations. *Psychological Science*, *8*, 308–313.

Diamond, J. (1991). Pearl Harbor and the emperor's physiologists. *Natural History*, *100*, 2–5.

Fox, M. W. (Ed.). (1973). *Readings in ethology and comparative psychology*. Monterey, CA: Brooks/Cole/Wadsworth.

Harlow, H. F., Dodsworth, R. O., & Harlow, M. K. (1965). Total social isolation in monkeys.*Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *54*(1), 90–97.

Huber, E., Webster, J. M., Brewer, A. A., MacLeod, D. I. A., Wandell, B. A., Boynton, G. M., .. . Fine, I.(2015). A lack of experience-dependent plasticity after more than a decade of recovered sight. *Psychological Science*, *26*, 393–401.

Lorenz, K. (1952). *King Solomon's ring; new light on animal ways*. New York, NY: Crowell.

Mayberry, R., & Kluender, R. (2018). Rethinking the critical period for language: New insights into an old question from American Sign Language. *Bilingualism: Language and Cognition*, *21*(5), 886–905. doi:10.1017/S1366728917000724

Mayberry, R. I., Lock, E., & Kazmi, H. (2002). Linguistic ability and early language exposure. *Nature*, *417*, 38.

Nyaradi, A., Li, J., Hickling, S., Foster, J., & Oddy, W. H. (2013). The role of nutrition in children's neurocognitive development, from pregnancy through childhood. *Frontiers in Human Neuroscience*, *7*, 97. doi:10.3389/fnhum.2013.00097

Ostrovsky, Y., Meyers, E., Ganesh, S., Mathur, U., & Sinha, P. (2009). Visual parsing after recovery from blindness. *Psychological Science*, *20*, 1484–1491.

Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, *30*, 449–472.

Patkowski, M. S. (1990). Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, *11*(1), 73–89.

Polka, L., & Werker, J. F. (1994). Developmental changes in perception of nonnative vowel contrasts. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *20*, 421–435.

Ramli, K. E.A., Inder, K. J., Bowe, S. J., Jacobs, J., & Dibley, M. J. (2009). Prevalence and risk factors for stunting and severe stunting among under-fives in North Maluku province of Indonesia. *BMC Pediatrics*, *9*, 64. doi:10.1186/1471-2431-9-64

Shepher, J. (1971). Mate selection among second generation kibbutz adolescents and adults: Incest avoidance and negative imprinting. *Archives of Sexual Behavior*, *1*, 293–307.

Stearns, S. (1992). *The evolution of life histories*. New York, NY: Oxford University Press.

Stockard, C. R. (1921). Developmental rate and structural expression. *American Journal of Anatomy*, *28*(2), 115–127.

Sylva, K. (1997). Critical periods in childhood learning. *British Medical Bulletin*, *53*(1), 185–197.

Weiss, L., Laforsch, C., & Tollrian, R. (2012). The taste of predation and the defences of prey. In

C. Bronmark & L.-A. Hansson (Eds.), *Chemical ecology in aquatic systems* (pp. 111–126). Oxford, England: Oxford University Press.

Wiesel, T. N., & Hubel, D. H. (1963). Single cell responses in striate cortex of kittens deprived of vision in one eye. *Journal of Neurophysiology*, *26*, 1003–1017.

Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Modül **23**

Bilişsel Gelişim

Somuttan Soyuta Geçiş

1906'da Jean adında on yaşında bir İsviçreli çocuk biyolojiye takıntılı hale geldi. Bir yıl sonra, uzun araştırmalardan sonra, bilimsel dergilere biyoloji makaleleri göndermeye başladı. Jean gençken yumuşakçalar hakkında birçok makale yayınlamıştı. Bu çocuk Jean Piaget idi ve Piaget'nin sonunda çocuklarla mürekkep balıklarından daha fazla ilgilenmesi psikoloji için bir şanstı (Jean Piaget Biography, 2019). Piaget, 1980'de öldüğünde, tüm zamanların en etkili psikologlarından biri ve tartışmasız modern gelişim psikolojisinin mimarı olmuştu (Haggbloom ve ark., 2002). Piaget'nin psikolojiye esas katkısı, bilişsel gelişimde dönem teorisi olmuştur.

Diğer **dönem teorisyenleri** gibi, Piaget de farklı yaşlarda ve tahmin edilebilir bir sırada dramatik dönüşümler yaşadığımızı savunmuştur. Piaget'nin teorisi *bilişsel* gelişime odaklandığından, henüz belirli dönemlere ulaşmamış çocukların belirli akıl yürütme yollarını kullanamayacaklarını tahmin etmektedir. Diğer taraftan, belirli bir döneme *ulaşan* çocukların, bu aşamada ortaya çıkan bilişsel görevleri yerine getirmek için özel bir eğitime ihtiyaçları olmadığını savunmaktadır. Piaget'nin teorisinin insan gelişimi çalışmalarını bu kadar güçlü bir şekilde şekillendirmesinin olası nedenlerinden biri, farklı yaşlarda nasıl düşündüğümüz hakkında net ve tutarlı tahminlerde bulunmasıdır. Diğer bir neden de Piaget ve diğerlerin onun teorisini test etmek için birçok akıllıca yol geliştirmeleridir. Bu modül Piaget'nin teorisini özetlemektedir. İnsan düşüncesinin ve algısının en temelden son derece karmaşığa kadar nasıl geliştiğini incelemektedir.

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri

Duyusal Motor Dönemi

Piaget'nin ilk gelişim evresi, doğumdan yaklaşık iki yaşına kadar olan dönemi kapsayan ve dönemin özelliklerini yansıtan şekilde adlandırılmış **duyusal motor evresidir**. Bu aşamada çocuklar dünyayı algılamayı (dolayısıyla *duyusal*) ve bedenlerini kontrol etmeyi (dolayısıyla *motor*) öğrenirler. Tabii ki, çocuklar bu dönemde de çok sınırlı düşünme ve akıl yürütme becerisi geliştirirler, ancak buna haklı olarak *duyusal motor* dönemi denir. Bebekler ve yürüme çağındaki çocuklar enerjilerinin çoğunu, örneğin sadece görmeyi, hareket etmeyi ve bir şeyleri yakalamayı öğrenmek için harcarlar. Bunu yaparken, dünyanın nasıl çalıştığını da öğrenmeye başlarlar. İnsanların

görme yetisini geliştirmesi size tuhaf geliyorsa, karmaşık sinirsel iletişimin gerçekleştiği duyu sisteminizin tek parçasının gözlerinizin olduğunu hatırlatalım. Ayrıca, gezegenin en önemli türü olduğumuzu söyleyelim. Dünyaya geldikten kısa bir süre sonra dünyayı algılayabilen ve hareket edebilen **erken olgunlaşan**[15] organizmaların aksine, **geç olgunlaşan**[16] organizmalar dünyaya habersiz ve çaresiz bir şekilde gelirler. Tüm memeliler, en azından bir dereceye kadar bakıma muhtaçtır. Birçoğu kör doğar ve doğumdan hemen sonra yiyecek bulabilen hiçbir memeli bilmiyoruz. Bununla birlikte, insanlar memeli standartlarına göre bile geç olgunlaşır. Yürüyebilmemiz yaklaşık bir yılımızı alır ve nörolojik olarak 25 yaşına kadar tam olarak olgunlaşmayız. Unutmayalım ki çoğu zaman en az 18 yaşına kadar ebeveynlerimizle birlikte yaşıyoruz. Evet, biz insanlar çaresiz doğarız ve gelişmek için çok uzun zaman harcarız.

Memelilerin aksine, sürüngenlerin çoğu oldukça erken olgunlaşan canlılardır. Böylece yumurtadan çıktıktan kısa bir süre sonra kendi yiyeceklerini avlayabilirler. Ebeveynleri genellikle onları tamamen görmezden gelir. Kuşlar bu iki aşırı uç arasında bir noktada yer alır. Ördekler ve kuğular gibi su kuşları erken olgunlaşır, öte yandan ötücü kuşların çoğu daha geç olgunlaşan canlılardır; yumurtadan ilk çıktıklarında çaresizdirler. İnsanlara geri dönersek, dünyanın en geç olgunlaşan (bakıma muhtaç) türü unvanını kazanmamızın sebeplerinden biri görme becerimizle ilgilidir. Yeni doğan insan bebekler, yetişkinlerin sahip olduğu ışığa duyarlılığın yalnızca ellide birine (evet, 1/50) sahiptir. Ayrıca, insan bebeklerinin renk görüşü çok sınırlıdır, hareketli nesneleri zar zor takip edebilirler ve berbat bir görüş keskinlikleri vardır. Bir haftalıkken, bebekler yetişkin bir insanın yaklaşık 1/13'ü kadar iyi görebilirler. Aslında, görme becerimiz beş yaşına kadar tam olarak gelişmez. Muhtemelen üç yaşındaki yeğeninizin gördüğünden çok daha iyi görebilirsiniz.

[15] Çevirmen notu: doğduğu andan itibaren yüksek derecede davranış gelişimi gösteren türlere verilen genel ad, prekosiyal

[16] Çevirmen notu: doğumda tam olarak gelişmemiş ve dolayısıyla hayatta kalabilmeleri için bakıma ihtiyaç duyan türlere verilen genel ad, altrisiyal



Şekil 23.1 Bebekler UPC (Evrensel Ürün Kodu) kodlarından sorumlu tutulmamalıdır. Soldaki resim, bir haftalık bir bebeğin görüş keskinliğinin sınırlarını temsil ediyor. Çizgiler biraz daha daraldığında bir haftalık bebek onları hiç göremeyecektir. Ortadaki resim, tipik bir sekiz aylık bebeğin hemen hemen ne görebildiğini göstermektedir. En sağdaki resim yetişkin standardını göstermektedir. Görüntüler Brown ve Yamamoto (1986) ve Leat, Yadav ve Irving (2009) tarafından yapılan araştırmalardan uyarlanmıştır.

Bebekler üzerinde çalışanlar, bebeklerin görüş becerilerinin ne kadar zayıf olduğunu bildiklerinden, araştırmalarda bu durumu göz önünde bulundururlar. Örneğin, bebek bilişi üzerine çalışan araştırmacılar, bebeklere yakın mesafeden gösterilen renkli, yüksek kontrastlı nesneler kullanırlar. Duyusal motor döneminin önemli bir kilometre taşı olan **nesne devamlılığı** üzerine yapılan araştırmaları düşünün. Nesne devamlılığı, nesneleri artık göremediğimiz zaman da var olmaya devam ettiklerinin farkındalığıdır. Nesne devamlılığını incelemeye yönelik en popüler yaklaşım, **temel nesne devamlılığı paradigması** - TNDP (BOPP: The basic object permanence paradigm) dediğimiz şeydir. Nasıl çalıştığını açıklayalım: Bir bebeğe yeni, renkli bir nesne gösterin (örneğin, küçük yeşil tiz sesli bir kurbağa) ve ardından nesneyi çocuğun erişebileceği küçük bir battaniyenin altına yerleştirin. Altı aylıktan küçük bebekler genellikle nesnenin artık var olmadığını düşünüyormuş gibi davranırlar (yani kurbağayı almaya çalışmazlar). Ayrıca, aynı bebekler, deneyci, oyuncağı küçük battaniyenin altından geri çıkardığında tipik olarak şaşkınlık ve sevinçle tepki verirler. Bu, nesne devamlılığının *gelişmediğini* gösterir. Daha da ilginç bir sonuç, deneyci, bebeklere aranan yeşil tiz sesli kurbağanın aslında battaniyenin altında olduğunu göstermek için battaniyeyi çektiğinde gerçekleşir. Prosedürü bir kez daha tekrarlarsanız, sevimli ama şaşkın bebekler yine de battaniye numarasına kanarlar. Piaget, beş aylık insan beyninin nesne devamlılığını kavrayamadığını savunmuştur. Bu yüzden ce-ee oyunu bebekler için çok eğlenceli bir oyundur. Saklandığınızda, bebek gerçekten gittiğinizi düşünür. Böylece, yeniden ortaya çıktığınızda, bebek bir anda yoktan var olduğunuza gerçekten sevinir.

Piaget bir dönem teorisyeni olmasına rağmen, bazen çocukların bilişsel bir yetenekte yalnızca kısmen ustalık kazandıklarını fark etmiştir. Bebekler bir gün uyanıp, aniden tam bir nesne devamlılığına sahip olmazlar. Nesne devamlılığında kısmen ustalığın kanıtı, yaklaşık dokuz aylık olan çocuklardan gelir. Bu bebeklere temel TNDP testini (temel nesne devamlılığı paradigması) verirseniz, genellikle bu zor görevi ba-

Kaynakça

Arain, M., Haque, M., Johal, L., Mathur, P., Nel, W., Rais, A., .. . Sharma, S. (2013). Maturation of the adolescent brain. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, *9*, 449–461.

Arnett, J.J. (2012). *Human development: A cultural approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Baillargeon, R. (1994). How do infants learn about the physical world? *Current Directions in Psychological Science*, *3*(5), 133–140. doi:10.1111/1467-8721.ep10770614

Basseches, M. (1989). Dialectical thinking as an organized whole: comments on Irwin and Kramer. In M. L. Commons, J. D. Sinnott, F. Richards & C. Armon (Eds.). *Adult development: Vol. I: Comparisons and applications of adolescent and adult development models* (pp. 161–178). Westport: Praeger.

Biro, F.M. (2005). Secular trends in menarche. *Journal of Pediatrics*, *147*, 725–726. Brown, R. (1965). *Social psychology*. New York, NY: The Free Press.

Brown, A.M. & Yamamoto, M. (1986). Visual acuity in newborn and preterm infants measured with grating acuity cards. *American Journal of Opthalmology*, *102*, 245–253.

Copi, I. M. (1978). *Introduction to logic* (5th ed.). New York: Macmillan.

Cruikshank, R. M. (1941). The development of visual size constancy in early infancy. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, *58*, 327–335.

DeLoache, J.S., Miller, K.F. & Rosengren, K.S. (1997). The credible shrinking room: Very young children's performance with symbolic and nonsymbolic relations, *Psychological Science*, *8*, 308–313.

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, *38*(4), 1025–1034. doi:10.2307/ 1127100

Foulkes, L. & Blakemore, S. J. (2016). Is there heightened sensitivity to social reward in adolescence? *Current Opinion in Neurobiology*, *40*, 81–85. doi:10.1016/j.conb.2016.06.016

Frankenberger, K. D. (2000). Adolescent egocentrism: A comparison among adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, *23*(3), 343–354. doi:10.1006/jado.2000.0319

Grossmann, I., Na, J., Varnum, M. E. W., Park, D. C., Kitayama, S. & Nisbett, R. E. (2010). Reasoning about social conflicts improves into old age. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *107*(16), 7246–7250. doi:10.1073/pnas.1001715107

Grumbach, M.M. & Styne, D.M. (2003).Puberty: Ontogeny, neuroendocrinology, physiology, and disorders. In P.R. Larsen, H.M. Kronenberg, S. Melmed, & K.S. Polonsky, eds. *Williams text-book of endocrinology* (pp. 1115–1286). Philadelphia, PA: W. B. Saunders.

Haggbloom, S. J., Warnick, R., Warnick, J. E., Jones, V. K., Yarbrough, G. L., Russell, T. M., .. . Monte, E. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology*, *6*(2), 139–152. doi:10.1037//1089-2680.6.2.139

Labouvie-Vief, G. & Diehl, M. (2000). Cognitive complexity and cognitive-affective integration: Related or separate domains of adult development? *Psychology and Aging*, *15*, 490–504.

Leat, S.J., Yadav, N.K. & Irving, E.L. (2009). Development of visual acuity and contrast sensitivity in children. *Journal of Optometry*, *2*, 19–26.

Mickler, C. & Staudinger, U. M. (2008). Personal wisdom: Validation and age-related differences of a performance measure. *Psychology and Aging*, *23*(4), 787–799.

Piaget, J. (1972). *To understand is to invent*. New York, NY: The Viking Press, Inc.

Piaget, L. (1995). In I. Smith, *Sociological studies* (2nd ed.). (Smith, et al., Trans.) London: Routledge (Originally published in 1977).

Piaget J. & Inhelder B. (1956). *The Child's Conception of Space*, Trans. Langdon F. J., Lunzer J. L. London: Routledge.

Smith, J. & Baltes, P. B. (1990). Wisdom-related knowledge: Age/cohort differences in response to life-planning problems. *Developmental Psychology*, *26*(3), 494–505. doi:10.1037/0012-1649.26.3.494

Smith, L. B. & Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in Cognitive Sciences*, *7*(8), 343–348.

Tooby, J. & Cosmides, L. (1988). The evolution of war and its cognitive foundations. *Institute for Evolutionary Studies Technical Report*, 88–1.

Vygotsky, L. S. (1930–1934/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.)). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Modül **24**

Psikososyal Gelişim

Yaşam Boyunca Zorlukların Yönünü Belirleme

Gelişim psikolojisi diğer herhangi bir psikoloji ekolünden çok daha fazla birkaç entelektüel dev isim tarafından dramatik bir biçimde şekillendirilmiştir. Bilişsel gelişimle ilgili önceki modülü okursanız, gelişim alanındaki dev isimlerden birinin, henüz ergenlik çağındayken biyoloji alanında bilimsel makaleler yayınlamaya başlayan, erken olgunlaşmış ve kendine güvenen Jean Piaget olduğunu bilirsiniz. Gelişim alanındaki ikinci dev isim, Piaget'den daha farklı değildi. Erik Erikson, onu başlangıçta çok zor koşullar altında yetiştiren bir annenin evlilik dışı çocuğu olarak dünyaya gelmişti. Erikson'ın biyolojik babası Danimarkalıydı ve Erikson daha çok "İskandinav" gibi görünüyordu ama annesi ve üvey babası onu Yahudi inancına göre yetiştirmişti. Erikson'ın 1994 tarihli *New York Times'*ta ölümü hakkında yazılan kısa biyografiye göre, Erikson çocukken kendini bulunduğu yerde yabancı gibi hissediyordu, çünkü "anti-semitik okul arkadaşları onunla alay ederken, sinagogdaki Yahudi arkadaşları İskandinav özellikleri nedeniyle onu reddediyordu." Erikson da bu ve diğer nedenlerden dolayı "kendisinin 'sağlıklı olmayan bir duyarlılık' geliştirdiğini ve sıklıkla bir fantezi dünyasına kaçtığına" işaret etmiştir. Ayrıca, kendine güvenen Piaget'nin aksine, Erikson derin bir biçimde yetersiz hissettiğini kabul etmiştir. Ancak, Erikson'ın kişisel mücadeleleri onu büyük bir psikoterapist ve -aynı zamanda insan davranışlarının büyük bir gözlemcisi yapmış gibi görünmektedir.

Erikson, 1994 yılında öldüğünde, hem gelişim psikolojisi içinde hem de dışında gelmiş geçmiş en etkili psikologlardan biri haline gelmişti. Erikson'ın ilgi alanları son derece eklektikti. Ödüllü biyografiler yazmış, bir psikoterapist olarak aktif çalışmış ve iki Amerikan Kızılderili kabilesi hakkında titiz çalışmalar yapmıştır. Ancak Erikson'ın psikolojideki en büyük eseri kuşkusuz yaşam boyu gelişim üzerine yaptığı çalışmasıydı. Gençken Freud'dan eğitim almış olan Erikson, kendini ömür boyu bir psikanalist olarak görmüştür. Freud'un psikoseksüel teorisi ağırlıklı olarak cinselliğe odaklanmıştır ve Freud, insan gelişiminin ergenliğin sonunda tamamlandığını öne sürmüştür. Buna karşılık Erikson, beş yerine sekiz evresi/dönemi olan (6-8. evrelerinin genç, orta ve ileri yetişkinlikteki yaşam geçişlerini tanımladığı) bir **psikososyal teori** geliştirmiştir. Erikson'ın teorisi psikososyaldir çünkü o insanların cinsel bağlamlardan ziyade toplumsal temellere dayanan zorluklarla nasıl başa çıktıklarına odaklanmıştır. Fakat, örneğin, Freud gibi Erikson da yaşamın mücadeleler ve krizlerle dolu olduğunu savunmuştur. Bu modül, Erikson'ın sekiz aşamalı yaşam boyu gelişimin psikososyal teorisini özetlemekte ve bunu kimlik, kişilik ve motivasyon üzerine modern çalışmalara dayandırmaktadır.

Erikson'ın psikososyal teorisini anlamanın bize göre en iyi yolu, Erikson'ın son derece önemli iki psikolojik ihtiyacın şiddetle farkında olduğunu vurgulamaktır. Bu ihtiyaçları en kısa ve öz bir biçimde sosyal çalışmacı Dale Hardin'in (1994) "Bütün çocukların iki şeye ihtiyacı vardır - sevgi ve yapı" alıntısıyla özetleyebiliriz. Sevgiden başlayarak, sevgi ve kabul ihtiyacımız birçok farklı isimle adlandırılır ve birçok farklı psikolojik ekolde incelenmiştir. Hümanizm olarak bilinen psikolojik düşünce ekolünün hem sosyal uyarılma hem de kendini kabul etme arayışımıza dayandığını hatırlayın. Maslow ismi akla gelmeli. Onun sevgi ve ait olma ihtiyacını hatırlıyor musunuz? Daha yakın zamanlarda, Baumeister ve Leary'nin (1995) hümanizmden ziyade sosyal ve evrimsel psikolojiye dayanan *ait olma ihtiyacı* teorisi benzer bir noktaya değinmiştir. Tüm insanlar bağlılığa yönelik temel bir ihtiyaçla doğarlar ve bu ihtiyacı gideremediğimizde acı verici fiziksel ve psikolojik sonuçlara maruz kalırız. Bu kitabın daha sonraki bir modülünde okuyacağınız gibi, sosyal olarak izole edilmiş veya çok az sosyal desteği olan yetişkinler, orta yaşta yüksek ölüm riski altındadır (House ve ark., 1988). Harlow'un genç rhesus maymunlarıyla ilgili klasik çalışmasından da hatırlayabileceğiniz gibi, tüm genç primatların güçlü bir "temasla rahatlama" ihtiyacı var gibi görünmektedir. Bütün bunları bir ilke biçiminde ifade etmek gerekirse, Erikson, insanların temel bir **bağlılık** arzusuna - başkaları tarafından sevilme ve kabul edilme arzusuna - sahip olduklarını biliyor gibi görünmektedir. Bu durum bebekken üşüdüğümüzde, aç olduğumuzda veya mutsuz olduğumuzda ağladığımız anlamına gelir. Gençler olarak, genellikle popüler olmaya çalışırız ve yaşıtlarımızı etkilemek için çılgınca şeyler yapabiliriz. Genç yetişkinler olarak, bağlılık ihtiyacı muhtemelen bizi arkadaşlar ve romantik partnerler aramaya itmektedir. Herhangi bir yaşta, bağlılık ihtiyacı, aile, kilise, sinagog, cami, gençlik grubu, müzik grubu, kitap kulübü veya bir spor kulübü gibi önemli sosyal gruplara dahil olmak istediğimiz anlamına gelir.

Ancak insanın başka bir temel psikolojik ihtiyacı daha vardır. Bu ihtiyaç, Dale Hardin'in yapı kavramıyla ilgilidir. Neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilmiyorsanız, neyin izin verilip neyin verilmediğini bilmiyorsanız, neyin güvenli neyin tehlikeli olduğunu bilmiyorsanız ve okuma yazma bilmiyorsanız, herkes sizi sevse dahi muhtemelen zor bir hayatınız olacaktır. Bağlılık ihtiyacına ek olarak, hepimizin **ustalık** olarak nitelendirdiğimiz temel bir ihtiyacı vardır. Burada tanımladığımız gibi, ustalık ihtiyacı, başınıza gelenleri *kontrol etmenizi* sağlayan becerileri geliştirme arzusudur. Bu ihtiyaç, bir şeyler yapma, öğrenme, yapı oluşturma ve keşfetme arzusunu içermektedir. Bu arada, uzmanlar arasında ustalık ihtiyacının *öngörülebilirlik ve kontrol* ihtiyacından farklı olup olmadığı konusunda bazı tartışmalar vardır. Bizim buna cevabımız, hem ustalık hem de öngörülebilirliğin *nihayetinde* kontrolle ilgili olduğudur. Hayvanlar, insanlar veya başka türler, dünyaları üzerinde hiçbir kontrolleri yoksa, genellikle yok olurlar - çünkü etoburlara bir karnavala gider gibi yaklaşacaklardır. Kaynak suyu içtikleri sıklıkta kirli su içeceklerdir. Hayatınız üzerinde hiçbir kontrolünüz yoksa, kendinizi besleyemez ve güvende kalamazsınız. Örneğin bitkiler bile dünyaları üzerinde bir miktar kontrole sahiptirler. Mesela, ışık kaynaklarından uzaklaşmak yerine onlara doğru hareket ederek *fototropizme* girerler (Bir odadaki bitkilerin yavaş yavaş pencereye doğru eğildiğini hiç fark ettiniz mi?). Ayrıca, birçok bitki, yanındaki bitkilere göre rekabet üstünlüklerini en üst düzeye çıkaracak şekilde kökler yayarlar. Hatta,

Kaynakça

Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1965). *Child care and the growth of love*. London: Penguin Books.

Arnett, J. J. (2012). *Human development: A cultural approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Baumeister, R. F., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*, 497–529.

Depuydt, S. (2014).Arguments for and against self and non-self root recognition in plants. *Frontiers in Plant Science*, *5*.Published online 2014, November 6.

Dunsworth, H. M., Warrener, A. G., Deacon, T., Ellison, P. T., & Pontzer, H. (2012). Metabolic hypothesis for human altriciality. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *109*(38), 15212–15216. doi:10.1073/pnas.1205282109

Dweck, C. (2019). The mindset of a champion. GoStanford.com college news sit Retrieved March 20, 2019 from https://gostanford.com/sports/2014/5/2/209487946.aspx

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140.

Hardin, D. (1994). *Personal communication – As transmitted by Hardin's son*. Curtis D. Hardin.

Hawkes, K., O'Connell, J. F., & Blurton-Jones, N. G. (1997). Hadza women's time allocation, off-spring provisioning, and the evolution of long postmenopausal life spans. *Current Anthropology*,*38*, 551–577.

Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, *33*, 61–135.

House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, *241*,540–545.

McConnell, M., & Moss, E. (2011). Attachment across the life span: Factors that contribute to stability and change. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *11*, 60 77.

Moore, S., McEwen, L., Quirt, J., Morin, A., Mah, S., Barr, R., & Kobor, M. (2017). Epigenetic correlates of neonatal contact in humans. *Development and Psychopathology*, *29*(5), 1517 1538.

Newport, F., & Pelham, B. (2009). Don't worry, be 80: Worry and stress decline with age. Gallup.Retrieved March 19, 2019 from https://news.gallup.com/poll/124655/dont-worry-be-80-worry-stress-decline-age.aspx

New York Times. (1994, May 13). *Erik Erikson, 91, psychoanalyst who reshaped views of human growth, dies* Retrieved March 19, 2019.

Sheskin, M., Bloom, P., & Wynn, K. (2014). Anti-equality: Social comparison in young children.*Cognition*, *130*(2), 152–156.

Modül **25**

Yetişkin Gelişimi

Hedefe Doğru İlerleme ve Kendini Bırakmama

Şimdiki halinizi ve sadece birkaç yıl önce kim olduğunuzu düşünürseniz, uzun süredir yetişkin olsanız da gelişmeye devam ettiğinizi muhtemelen kabul edeceksinizdir. İnsan gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu modül, bu düşünceyi incelemektedir. İlk olarak, çoğu zengin ülkede gerçek yetişkinlikten hemen önceye denk gelen gri evreyi tartışacağız. Daha sonra genç, orta ve ileri yetişkinliğe geçeceğiz. Tipik yetişkin bir insanda, çoğu harika fakat birkaçı çok kötü birçok fiziksel ve psikolojik değişikliğin gerçekleştiğini göreceğiz. Şaşırtıcı ve hatta trajik olanın bazı örnekleriyle birlikte, harika olanlardan haklı payını alan ve yakın zamanda tanınmış insan gelişim dönemi ile başlayacağız.

Beliren Yetişkinlik

Çoğu modern, zengin ülkede, yasal yetişkin olan insanlar, ilk olarak 21. yüzyılın başlangıcından hemen sonra tanımlanan bir gelişim evresine girerler. Arnett (2000), **beliren yetişkinliği** yaklaşık 18-25 yaşlarını kapsayan bir gelişim evresi olarak tanımlamıştır. Bu evrede insanlar, ergenlik ile gerçek yetişkinlik arasında bir geçiş bölgesinde bulunurlar. Bu yeni evre, büyük ölçüde, 20. yüzyılın ikinci yarısında çoğu zengin ülkedeki dramatik kültürel değişiklikler nedeniyle ortaya çıkmıştır. Sadece birkaç on yıl içinde, son 1000 yılın kültürel normların -evlenmek ve reşit olduktan kısa bir süre sonra bir kariyer seçmek- yerini genç yetişkinleri ileri düzeyde bir eğitim almaya ve farklı roller ve ilişkiler denemeye teşvik eden yeni normlar almıştır. Bu kültürel değişimler evliliği geleceğe itmiş ve önemli bir geçiş dönemi yaratmıştır. Arnett (2000), beliren yetişkinliğin hem ergenlik hem de genç yetişkinlikten farklı olduğu çeşitli durumlar tanımlamaktadır. Ancak, beliren yetişkinliğin önemli bir özelliği **"arada hissetmektir"** (Arnett, 2012). Arnett, 18-25 yaşları arasındaki insanlara "yetişkin" gibi hissedip hissetmediklerini sormuştur. 18-25 yaş arası kişilerin %5'inden daha azı yetişkin gibi hissetmediğini söylemiştir. Ancak sadece %40'ı yetişkin gibi *hissettiklerini* söylemişlerdir. Bu, "evet ve hayır" yanıtlarını veren bu yaş grubunun yarısından fazlasını dışarıda bırakmaktadır (Arnett, 2000, Şekil 2, s. 472). Arnett, 18-25 yaş arası insanları, *bazı* yönlerden yetişkin gibi hissettikleri ve davrandıkları, *bazı* yönlerden ise öyle olmadıkları için "beliren" yetişkinler olarak adlandırmaktadır. Örneğin, gelişmekte olan yetişkinlerin neredeyse tamamı oy kullanabilir, ancak bazıları henüz alkol satın alamaz ve birçoğu kendi kirasını veya öğrenim ücretini ödeyemez. Arnett'in (2012, s. 403) beliren yetişkinliğin beş özelliğinin listesi Tablo 25.1'de görülmektedir.

Tablo 25.1'in 2. satırında görebileceğiniz gibi, beliren yetişkinliğin bir başka tanımlayıcı özelliği de **tutarsızlıktır.** Bildiğiniz gibi, gelişmekte olan yetişkinler genellikle üniversiteye giderler. Ayrıca, aynı anda birden fazla kişiyle çıkabilir ve geçici olduğu bilinen romantik partnerlerle birlikte yaşayabilirler. Üniversiteye devam eden beliren yetişkinlik dönemindekiler, oda arkadaşlarını veya saç stillerini değiştirdikleri sıklıkta okudukları bölümü ve kariyer hedeflerini değiştirebilirler. Tam zamanlı işe başlayan beliren yetişkinlikteki bireyler bile, işlerinde anlam buldukça, yeni sosyal kimlikler veya politik nedenler keşfettikçe, diyetlerini değiştirdikçe veya farklı akran grupları arasında gidip geldikçe, bazen kendilerini yeniden keşfederler. Arnett'in (2012) belirttiği gibi, insanların beliren yetişkinlikten daha sık ev değiştirdiği bir yaşam dönemi daha yoktur. Gelişmekte olan yetişkinler genellikle sürekli bir değişim halindedirler.

Tablo 25.1 Arnett's (2012) Beliren Yetişkinliğin Beş Özelliği

1. Kimlik keşifleri çağı
2. Tutarsızlık çağı
3. Kendine odaklanan çağ
4. Arada hissetme yaşı
5. Olasılıklar çağı

Tutarsızlıklardan **olasılıklara** doğru ilerleyen çoğu beliren yetişkin, geleceği pembe gözlüklerle görmektedir. Bu, gelecek hakkında büyük bir iyimserlik dönemidir. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin çoğu için gelecek çok mutlu bir yerdir. Kitabın ilk yazarı Gallup'ta işe başladığında -Arnett beliren yetişkinlik hakkındaki açıklamasını yaptıktan kısa bir süre sonra- yaklaşık bir milyon Amerikalı yetişkinden oluşan temsili bir örneklemi incelemiş ve her yaştan (18'den 90+'a kadar) insanın *şu anki* yaşamlarının nasıl olduğunu ve beş yıl içinde yaşamlarının ne kadar iyi olacağını düşündüklerini karşılaştırmıştır. Gelecekleri hakkında en iyimser olan grup beliren yetişkinlik dönemindekilerdi. Hadi hepimiz onlara iklim değişikliğinden, asteroitlerden, ölümcül pandemilerden veya bir zamanlar hayat kurtaran antibiyotiklere karşı artan direncimizden bahsetmeme konusunda anlaşalım.

Tablo 25.1'in 1. satırında gösterildiği gibi, Arnett (2012) ayrıca beliren yetişkinliğin bir **kimlik keşfi** zamanı olduğunu, yani insanların farklı yetişkin kimlikleri üzerinde düşünmeye ve denemeye başladığı bir zaman olduğunu belirtmektedir (örneğin Hispanik bir kadın mühendis olmak ne anlama gelir?). Erikson'un *ergenliğin* insanların kimliklerini çözdükleri yaşam dönemi olarak öne sürdüğünü hatırlayabilirsiniz. Arnett'in düşüncesi, Erikson'ın yarım yüzyıl önce haklı olduğu yönündedir. Ancak çoğu modern, zengin kültürde - birçok insan 20'li yaşlarına gelene kadar ebeveynliği ve bir kariyere başlamayı bırakmıştır - insanların kimlikleri üzerine kafa yorma dönemi büyük ölçüde genişlemiştir. Bazı araştırmacılar beliren yetişkinliğin, birçok insanın zararsız iyimserlikten bencil narsisizme geçtiği bir dönem olduğunu belirtmişlerdir. Nar-

sisizm kişilik özelliğinde yüksek puan alanlar, o kadar **kendi odaklı** ve kibirlidir ki (kendini yücelten), zamanlarının çoğunu övünerek ve kendini göstererek harcarlar ve başkalarını eleştirmeye ve sömürmeye eğilimlidirler (Raskin ve Terry, 1988; Twenge ve ark. , 2008). Arnett (2012) beliren yetişkinlikteki bireylerin daha büyük yetişkinlere kıyasla daha fazla kendi odaklı olmasının normal olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle, günümüzün beliren yetişkinlikteki bireylerinin arasında yüksek düzeyde bencillik ve narsisizmden yakınanların aksine, Arnett beliren yetişkinlik döneminde *biraz* bencil olmanın iyi olduğunu söylemektedir. Ne de olsa, beliren yetişkinlik sona erdiğinde, çoğu insan onlarca yıllık ailevi yükümlülüklerle karşı karşıya kalmaktadır. Üniversite öğrencilerinde artan narsisizm düzeylerinin tam olarak nasıl yorumlanacağı konusunda neden tartışmaya yer açtığını görmek istiyorsanız, Narsisistik Kişilik Envanterinden (NPI: Narcissistic Personality Inventory) soru örneği içeren Tablo 25.2'e bakabilirsiniz. Tablo narsisizmin çok yönlü bir özellik olduğunu göstermektedir. Örneğin, kendinden son derece emin olmak veya kendini göstermek, başkalarını manipüle etmeye veya onları rahatsız etmeye istekli olmaktan farklıdır. Eğer NPI ölçümünün tamamını kendinize yapmak isterseniz, şu adrese gidebilirsiniz: https://openpsychometrics.org/tests/NPI/

Tablo 25.2 Raskin ve Terry'nin (1988) Narsisistik Kişilik Envanterinden Örnek Sorular

- İnsanları etkileme konusunda doğal bir yeteneğim var.
- İnsanları etkilemede iyi değilim.
- Alçakgönüllülük beni tanımlamaz.
- Özünde mütevazı bir insanım.
- Cesaretle hemen hemen her şeyi yaparım.
- Oldukça temkinli bir insan olma eğilimindeyim.
- İnsanlar bana iltifat ettiğinde bazen utanırım.
- İyi olduğumu biliyorum çünkü herkes bana öyle söylüyor.
- İnsanları manipüle etmeyi kolay buluyorum.
- Kendimi insanları manipüle ederken bulmaktan hoşlanmıyorum.
- Kalabalığın arasına karışmayı tercih ederim.
- İlgi odağı olmayı severim.

Not. NPI zorunlu seçim yapılan bir ölçümdür. Bu, yanıtlayanların her bir çiftten kendilerini daha iyi tanımlayan öğeyi seçmeleri gerektiği anlamına gelir. Ardından araştırmacılar, bir kişinin iki seçenekten daha narsistik olanı kaç kez seçtiğini toplar.

Kaynakça

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, *55*(5), 469–480.

Arnett, J. J. (2012). *Human development: A cultural approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Austad, S. N. (1994). Menopause: An evolutionary perspective. *Experimental Gerontology*, *29*, 255–263.

Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M. & Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, *54*, 165–181.

Casey, B. J., Jones, R. M. & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1124*, 111–126.

Charles, S. T., Mather, M., & Carstensen, L. L. (2003). Aging and emotional memory: The forget-table nature of negative images for older adults. *Journal of Experimental Psychology. General*, *132*(2), 310–324.

Chung, C. ve Baldwin, A.J., (2015). The effect of christian belief in eternal life on age-related social partner choice. *The Internet Journal of Geriatrics and Gerontology*, *9*(1), 1–7.

Diamond, J. (1992). *The third chimpanzee: The evolution and future of the human animal*. New York, NY: Harper Collins.

Jung, C.G. (1930). *Modern man in search of a soul*. New York: Harvest Books.

Labouvie-Vief, G. (1990). Modes of knowledge and the organization of development. M. L. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F. A. Richards, T. A. Grotzer & J. D. Sinnott (Eds.) içinde, *Adult development, Vol. 2. Models and methods in the study of adolescent and adult thought* (pp. 43–62). Praeger Publishers.

Levinson, D. J. (1977). The mid-life transition: A period in adult psychosocial development. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, *40*(2), 99–112.

McCabe, J., & Hartman, M. (2008). An analysis of age differences in perceptual speed. *Memory & Cognition*, *36*(8), 1495–1508. doi:10.3758/MC.36.8.1495

Newport, F. & Pelham, B. (2009, December 14). Don't worry, be 80: Worry and stress decline with age. *Gallup News*. Retrieved June 27, 2019 from https://news.gallup.com/poll/124655/dont-worry- be-80-worry-stress-decline-age.aspx

Pelham, B. (2019). The realities of the midlife crisis. Evidence from national and highly representative data sets. In preparation.

Raskin, R. & Terry, H. (1988). A principal-components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(5), 890–902.

Singh, P. (2013). Andropause: Current concepts. *Indian Journal of Endocrinology and Metabolism*, *17*(Suppl. 3), S621–S629.

Twenge, J.M., Konrath, S., Foster, J.D., Campbell, W.K. & Bushman, B.J. (2008). Egos inflating over time: A cross-temporal meta-analysis of the Narcissistic Personality Inventory. *Journal of Personality*, *76*(4), 875–901.

Uzer, T. & Gulgoz, S. (2015). Socioemotional selectivity in older adults: Evidence from the subjective experience of angry memories. *Memory*, *23*(6), 888–900. doi:10.1080/09658211.2014.936877

Wethington, E. (2000). Expecting stress: Americans and the "midlife crisis". *Motivation and Emotion 24*, 85–103. doi:10.1023/A:1005611230993

Weiss, A., King, J. E., Inoue-Murayamad, M., Matsuzawae, T. & Oswald, A. J. (2012). Evidence for a midlife crisis in great apes consistent with the U-shape in human well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *109*, 19949–19952.

Willis, S. L. & Schaie, K. W. (1999). Intellectual functioning in midlife. In S. L. Willis & J. D. Reid (Eds.), *Life in the middle: Psychological and social development in middle age* (pp. 233–247). New York: Academic Press. doi:10.1016/B978-012757230-7/50031-6

Zucker, A. N., Ostrove, J. M. & Stewart, A. J. (2002). College-educated women's personality development adulthood:perceptions and age differences. *Psychology and Aging*, *17*(2), 236–244.

IX

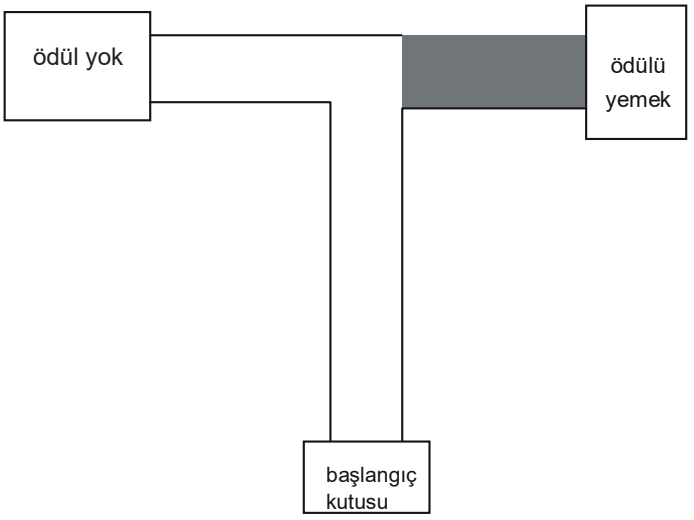
Sosyal Psikoloji, Kişilik Psikolojisi ve Kültürel Psikoloji

Modül **26**

Sosyal Psikoloji

Durumun Gücü

Uzun zaman önce, uzaktaki bir laboratuvarda, Bob Rosenthal ve Kermit Fode (1963), 12 parlak üniversite öğrencisinden, çok sıradan bir çalışma gibi görünen bir araştırmada deneyci olarak görev almalarını istediler. Deneyciler T-labirentlerini, özellikle iyi labirent öğrenicileri olarak yetiştirilmiş farelerin, özellikle kötü labirent öğrenicileri olarak yetiştirilmiş farelerden *daha hızlı* öğrenip öğrenmediğini öğreneceklerdi. Bu doğru; deneyciler, "labirent-parlak" (maze-bright) farelerin aslında "labirent-donuk" (maze-dull) farelerden "labirent-daha parlak" faresi olup olmadığını öğreneceklerdi. Rosenthal ve Fode, fareleri T-labirentlerinde beş gün boyunca çalıştırmak için net kurallar belirleyerek deneycileri dikkatli bir şekilde eğittiler. Örneğin, deneyciler her öğrenme seansından tam olarak 23 saat önce tüm fareleri yiyeceklerden mahrum bıraktılar. Böylece, labirent-donuk ve labirent-parlak fareler, yiyeceğe ulaşmayı öğrenmek için eşit derecede motive edildi. Ayrıca, farelerin hiçbiri daha önce bir labirent görmemişti. Bu nedenle, labirent-parlak fareleri, çalışmadan önce *öğrenilmiş* hiçbir avantaja sahip değildi. Bu labirent-öğrenme görevinde başarılı performans, bir T-labirentinde iki koldan daha koyu olana girmek anlamına geliyordu (bkz. Şekil 26.1). Ama bu o kadar basit değildi. Farelerin sadece sağa veya sola gitmeyi öğrenmediğinden emin olmak için deneyciler, herhangi bir denemede karanlık olan kolun sağ kol mı ve sol kol mu olacağını rastgele değiştirdiler. Sadece karanlık kol yiyecek ödülünü içeriyordu.



Şekil 26.1 Rosenthal ve Fode (1963) tarafından kullanılana çok benzeyen bir T-labirent. Sürenin yarısında sol kol karanlıktı. Sadece karanlık kol ödülü içeriyor.

Şekil 26.2i'de gösterildiği gibi, labirent-parlak fareler bu labirenti labirent-donuk farelerden çok daha iyi öğrendi. Bu çok ilginç çünkü deneyden önce iki fare grubu *tamamen aynıydı*. Bu doğru. Farelerle çalışan öğrenci deneyciler kasıtlı olarak yanlış yönlendirilmişti. Farelerin iyi ya da kötü labirent öğrenicileri olması için özel olarak yetiştirildiği kısmı uydurulmuştu. Rosenthal ve Fode basitçe bir grup ortalama fare aldı ve onları *rastgele* olarak iki gruba ayırdı. Ancak parlak ve motive olan deneyciler, bazı farelerin diğerlerinden daha parlak olduğunu *düşündüler*. Dahiler olarak etiketlenen fareler, deneyciler onlara dahiler gibi *davrandıkları* için dahiler gibi performans gösterdiler. Farelerin ne kadar *parlak, temiz, evcil* ve *hoş oldukları* sorulduğunda, "labirent-parlak" farelere atanan deneyciler onları daha olumlu değerlendirdi. Ayrıca, muhtemelen labirent-parlak farelere karşı daha *rahat, nazik* ve *sakin* olduklarını da bildirdiler. Labirent-parlak fareler öğretmenlerinin gözde öğrencisi oldular. Farelerin nasıl yetiştirildiğinden öte bu kadar hızlı öğrenmelerinin nedeni de buydu.

Bu arada, bu deneyciler hile yapmaya *çalışmıyorlardı.* Yanlılıkları muhtemelen bilinçsizceydi. Deneycilerin görmeyi bekledikleri şeyi yaratma (veya görme) konusundaki bilinçaltı eğilimi **deneyci yanlılığı** olarak bilinir. Fareleri gözlemlemekten insanları gözlemlemeye geçtiğimizde, deneyci yanlılığı gibi şeyler daha da kötüleşebilir. Bunun nedeni, insanların beklentilerinin genellikle insan davranışı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmasından kaynaklanır. **Kendini doğrulayan kehanetler** üzerine yapılan araştırmalar, başımıza bir şey gelmesini beklediğimizde, bu beklentinin kendisinin onu doğrulamamıza neden olabileceğini göstermektedir (Merton, 1948). İnsanlar

Kaynakça

Allport, G. (1954). The nature of prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley.Asch, S. E. (1955). Opinions and social pressure. Scientific American, 193, 31–35.

Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity I: A minority of one against a unanimous majority. Psychological Monographs, 70, 1–70.

Burger, J. M. (2009). Replicating Milgram: Would people still obey today? American Psychologist, 64, 1–11.

Burger, J. M., Messian, N., Patel, S., del Prado, A., & Anderson, C. (2004). What a coincidence! The effects of incidental similarity on compliance. Personality and Social Psychology Bulletin, 30, 35–43.

Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. Journal of Abnormal and Social Psychology, 58, 203–210.

Gerber, A. S., Green, D. P., & Larimer, C. W. (2008). Social pressure and voter turnout: Evidence from a large-scale field experiment. American Political Science Review, 102(1), 33–48. doi:10.1017/S000305540808009X

Gilbert, D. T., & Jones, E. E. (1986). Perceiver-induced constraint: Interpretations of self-generated reality. Journal of Personality and Social Psychology, 50, 269–280.

Gilbert, D. T., Krull, D. S., & Pelham, B. W. (1988). Of thoughts unspoken: Social inference and the self-regulation of behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 55, 685–694.

Gilbert, D. T., & Malone, P. (1995). The correspondence bias. Psychological Bulletin, 117, 21–38.

Guéguen, N., & Jacob, C. (2005). The effect of touch on tipping: An evaluation in a French bar. International Journal of Hospitality Management, 24, 295–299.

Jones, E. E., & Harris, V. A. (1967). The attribution of attitudes. Journal of Experimental Social Psychology, 3, 1–24.

Jones, E. E., & Nisbett, R. E. (1971). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), Attribution: Perceiving the causes of behavior (pp. 79–94). Morristown, NJ: General Learning Press.

McGrath, A. (2017). Dealing with dissonance: A review of cognitive dissonance reduction. Social and Personality Psychology Compass, 11(12), e12362.

McGuire, W.J. (1985) Attitudes and Attitude Change: G. Lindzey & E. Aronson, Eds., Handbook of Social Psychology, 3rd Edition, Vol. 2 (pp. 233–346). New York: Random House.

Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. The Antioch Review, 8, 193–210.

Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, 371–378.

Penner, L. (1984). Personal communicatin.Rosenthal, R., & Fode, K. (1963). The effect of experimenter bias on the performance of the albino rat. Behavioral Science, 8, 183–189.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1966). Teachers' expectancies: Determinants of pupils' IQ gains. Psychological Reports, 19, 115–118.

Sherif, M. (1935). A study of some social factors in perception: Chapter 2. Archives of Psychology, 27, 17–22.

Sherif, M. (1958). Superordinate goals in the reduction of intergroup conflict. American Journal of Sociology, 63, 349–356.

Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2015). Social psychology (4th ed.). New York, NY: Psychology Press.

Snyder, M.L., & Frankel, A. (1976). Observer bias: A stringent test of behavior engulfing the field. Journal of Personality and Social Psychology, 34(5), 857–864. doi:10.1037/0022-3514.34.5.857

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. Journal of Personality and Social Psychology, 69(5), 797–811.

Triplett, N. (1898). The dynamogenic factors in pacemaking and competition. American Journal of Psychology, 9, 507–533.

Modül **27**

Kalıp Yargı ve Sosyal Algı

Son derece sosyal varlıklar olduğumuz için sürekli olarak diğer insanları anlamaya çalışıyoruz. Sonuçta, düşündüğümüz, hissettiğimiz ve yaptığımız *şeylerin* çoğu, *diğer insanların* ne düşündüklerini, hissettiklerini ve yaptıklarını düşündüğümüze bağlıdır. Kız kardeşinizin resmiyle ilgili yaptığınız şakanın onun duygularını inciteceğini düşünüyorsanız, şakayı kendinize saklasanız iyi olur. Ön aksların onarımında tamircinizin sizi kandırdığına inanıyorsanız, yeni bir tamirci arasanız iyi olur. Ayrıca, yeni bir kız kardeş bulmaktan çok daha kolay bir şekilde yeni bir tamirci bulabileceğiniz için, tamircinizi kız kardeşinizi yargıladığınızdan daha cömertçe yargılamalısınız.

Bu modül diğer insanları yargılamakla ilgilidir. Bu, sezgisel kestirme yollar (heuristics; zihinsel kısa yollar kullanmak) ve kalıp yargılar gibi şeylere dayalı anlık yargıları ve mantığa ve dikkatli gözleme dayalı daha üzerine düşünülmüş yargıları içerir. Bu, bir kişinin az önce ne yaptığı, geçmişte ne yaptığı ve benzer durumlarda başkalarının ne yaptığı gibi şeyleri içerir. Sosyal psikologlar, tek bir sosyal algı ifadesini kullanarak başkalarını anlamaya çalıştığımız birçok yola işaret eder. Ancak **sosyal algı,** başkalarını açıkça kalıplaştırmaktan, ABD üniversitelerinin mühendislik bölümlerinde kadınlara göre neden daha fazla erkek olduğu hakkında derinlemesine düşünmeye kadar her şeyi içerir. Sosyal algı genellikle insanların yaptıkları şeyleri neden yaptıklarını yargılamaya indirgenir. Bu, sosyal algı üzerine yapılan birçok araştırmanın, başka bir kişinin davranışı hakkında nedensel yargılar olan **yüklemelerin** incelenmesini içerdiği anlamına gelir. Nedeni, sabit bir kişilik özelliği olabilir ("o düzen meraklısıdır."). Alternatif olarak, sebep güçlü bir durumsal faktör de olabilir (“annesi onun odasını temizlemesini istedi”). Ayrıca, sosyal güdülenme sosyal algıyı bazen daha iyiye bazen daha kötüye doğru yanlılaştırabilir. Örneğin, *ait olma ihtiyacı*, diğerlerini nasıl gördüğümüzü etkiler. Sadece başka bir kişiyle etkileşime girmek üzere olduğumuzu bilmek, bu kişiye normalde olacağımızdan daha olumlu bakmamıza neden olur (Darley ve Berscheid, 1967). Benzer şekilde, Carvallo ve Pelham (2006), üniversiteli kız öğrencilerin, bir erkeğin kendi işleri hakkında yaptığı cinsiyetçi yorumları, erkeğin onlardan hoşlanmasını istediklerinde, normalden daha olumlu yorumladıklarını bulmuşlardır. Sosyal güdülenme, yüklemeleri şekillendirebilir.

Sosyal olandan bilişsel olana geçerken, bu modülde *otomatik* ve *kontrollü bilgi işleme* ilkesinin kalıplaştırma ve sosyal algı konusundaki çok sayıda araştırmayı açıklamaya yardımcı olabileceğini tartışacağız. Daha spesifik olarak, sosyal algının genellikle hem otomatik (yani hızlı, çaba gerektirmeyen) hem de kontrollü (yani yavaş, çaba gerektiren) bileşenleri olan çok aşamalı bir süreç olduğunu vurgulayacağız. Ancak otomatik ve kontrollü sosyal algının ayrıntılarına girmeden önce, sosyal algılayıcıların başkalarını genellikle kalıp yargılar ve önceden var olan beklentiler gibi şeylere

dayanarak yargıladığını kabul ederek başlayalım. Birçok sosyal yargı, önceden var olan beklentilerimizden etkilenir. Modül 10'dan yapılandırmacılığın (constructivism), algılayanların çevrelerindeki dünyada algıladıkları şeylerin çoğunu yarattığı anlamına geldiğini hatırlayın. Basitçe söylemek gerekirse, *beklentilerimiz algılarımızı etkiler*. Yazar Anaïs Nin, "Dünyayı olduğu gibi görmüyoruz, olduğumuz gibi görüyoruz" derken bunun farkında gibi görünüyor. Elbette kalıp yargılar beklentilerdir, ancak başka türden beklentiler de vardır. Kalıp yargıların yakın bir akrabası olan şemalarla (scripts) başlayalım.

Şemalar ve Kalıp Yargılar: Algılarımızı Yönlendiren Beklentiler

Şemalar

Lütfen aşağıdaki hikâyeyi dikkatlice okuyunuz. Abelson'dan (1981) uyarlanmıştır. Bunu yapar yapmaz sizden kısa bir etkinlik gerçekleştirmenizi isteyeceğiz:

Yaşlı Profesör Snorkwerth restorana girerken çok acıkmıştı. Bir masaya yerleşti ve garsonun yakınında olduğunu fark etti. Ancak ne yazık ki okuma gözlüklerini unuttuğunu anladı. Garson siparişini almak için geldiğinde, Profesör Snorkwerth utandı ve "günün yemeğini" istedi. On beş dakika sonra, günün yemeğinin ne olduğunu sorması gerektiğini anladı. Şimdi aç karnına salyangoz dolu bir tabak yemek zorundaydı.

Yaşlı Profesör Snorkwerth'in *dalgın biri* olduğunu düşünüyorsanız, bunun iki makul nedeni olabilir. İlk olarak, hikâyede spesifik olarak Snorkwerth'in okuma gözlüklerini unuttuğu belirtiliyor. İkincisi, dalgınlık hem yaşlılar hem de üniversite profesörleri için bir *kalıp yargıdır*. Gordon Allport'un (1954) klasik tanımına göre, **kalıp yargı** "bir sosyal grubun üyeleri hakkında yanlış veya aşırı genelleştirilmiş ve tipik olarak olumsuz inançlardır". Hem yaşlılar hem de üniversite hocaları için dalgın olmanın iyi bilinen bir kalıp yargı olduğunu tekrar edelim. "Yaşlı profesör Snorkwerth" yerine "Oyuncu Chris Hemsworth" deseydik, bu adamın dalgın olduğu sonucuna bu kadar çabuk varmazdınız. Şimdi dalgınlığı unutalım ve daha akılda kalıcı bir etkinliğe geçelim. Aşağıdaki altı kelimelik listeye bakın. Şimdi - *hikayeye geri bakmadan* - hikayede hangi kelimelerin geçtiğini hatırlayabiliyor musunuz bir bakın. Yalnızca hikâyede *geçen* kelimeleri yazdığınızdan emin olun.

1. Garson 2. Olgun 3. Yerleşmiş 4. Öpmek 5. Menü 6. Pencere

Neredeyse herkes "garson" kelimesini okuduğunu hatırlıyor. Ancak birçok insan daha az önemli olan "olgun" kelimesini gözden kaçırıyor. Çoğu insan "menü" kelimesini okuduğunu da hatırlıyor. Ancak hikâyeyi tekrar okursanız hikâyede "menü" kelimesinin geçmediğini göreceksiniz. Nasıl oluyor da bir hikâyeyi okuduktan kısa bir süre sonra çoğu insan ortak bir kelimeyi okuduğunu yanlış hatırlıyor? Bir cevap, algının *yapılandırmacılığı* içermesidir.

Ancak bu bellek yanlılığı için daha spesifik bir açıklama, genellikle şemalara dayanarak aşina olduğumuz olay sıralarını anlamlandırmamızdır (Abelson, 1981; Schank ve Abelson, 1977). **Şemalar**, aşina olduğumuz sosyal olayların tipik olarak nasıl ortaya

Kaynakça

Abelson, R. P. (1981). The psychological status of the script concept. American Psychologist, 36, 715–729.

Allport, G. W., & Postman, L. (1947). The psychology of rumor. New York: Henry Holt.

Berry, D. S., & Brownlow, S. (1989). Were the physiognomists right? Personality correlates of facial babyishness. Personality and Social Psychology Bulletin, 15, 266–279.

Berry, D. S., & Landry, J. C. (1997). Facial maturity and daily social interaction. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 570–580.

Bodenhausen, G. V. (1990). Stereotypes as judgmental heuristics: Evidence of circadian variations in discrimination. Psychological Science, 1(5), 319–322. doi:10.1111/j.1467-9280.1990.tb00226.x

Boller, P. F., Jr. (1984). Presidential campaigns. Oxford: Oxford University Press.

Carvallo, M., & Pelham, B. W. (2006). When fiends become friends: The need to belong and perceptions of personal and group discrimination. Journal of Personality and Social Psychology, 90, 94–108.

Cunningham, M. R. (1986). Measuring the physical in physical attractiveness: Quasi-experiments on the sociobiology of female facial beauty. Journal of Personality and Social Psychology, 50, 925–935.

Darley, J. M., & Berscheid, E. (1967). Increased liking as a result of the anticipation of personal contact. Human Relations, 20, 29–40.

Dion, K., Berscheid, E., & Walster, E. (1972). What is beautiful is good. Journal of Personality and Social Psychology, 24, 285–290.

Eagly, A. H., Ashmore, R. D., Makhijani, M. G., & Longo, L. C. (1991). What is beautiful is good, but. . .: A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype. Psychological Bulletin, 110, 109–128.

Fein, S., Hilton, J. L., & Miller, D. T. (1990). Suspicion of ulterior motivation and the correspondence bias. Journal of Personality and Social Psychology, 58, 753–764.

Gilbert, D. T. (1989). Thinking lightly about others: Automatic components of the social inference process. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.), Unintended thought (pp. 189–211). New York, NY: Guilford Press.

Gilbert, D. T., & Malone, P. (1995). The correspondence bias. Psychological Bulletin, 117, 21–38.

Gilbert, D. T., & Jones, E. E. (1986). Perceiver-induced constraint: Interpretations of self-generated reality. Journal of Personality and Social Psychology, 50, 269–280.

Gilbert, D. T., Pelham, B. W., & Krull, D. S. (1988). On cognitive busyness: When person perceivers meet persons perceived. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 733–740.

Gunn, D. (2019, February 26). None-White school districts get $23 billion less funding than White ones. Pacific Standard. Retrieved from https://psmag.com/education

Hardin, C.D. (2018). Personal communication.

Harper, D. J., Wagstaff, G. F., Newton, J. T., & Harrison, K. R. (1990). Lay causal perceptions of third world poverty and the just world theory. Social Behavior and Personality: An International Journal, 18(2), 235–238.

Harris, P. L., & Hampson, S. E. (1980). Processing information within implicit personality theory. British Journal of Social and Clinical Psychology, 19, 235–242.

Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York, NY: Wiley.

Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 2, pp. 219–266). San Diego, CA: Academic Press.

Jones, E. E., & Harris, V. A. (1967). The attribution of attitudes. Journal of Experimental Social Psychology, 3, 1–24.

Jost, J. T., Pelham, B. W., Sheldon, O., & Sullivan, B. N. (2003). Social inequality and the reduction of ideological dissonance on behalf of the system: Evidence of enhanced system justification among the disadvantaged. European Journal of Social Psychology, 33, 13–36.

Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. Nebraska Symposium on Motivation, 15, 192–238.

Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. American Psychologist, 28, 107–128.

Kenny, D. A., Horner, C., Kashy, D. A., & Chu, L. (1992). Consensus at zero acquaintance: Replication, behavioral cues, and stability. Journal of Personality and Social Psychology, 62, 88–97.

Langlois, J. H., Ritter, J. M., Casey, R. J., & Sawin, D. B. (1995). Infant attractiveness predicts maternal behaviors and attitudes. Developmental Psychology, 31, 464–472.

Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, 28, 129–137.

Lerner, M. J., & Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. Psychological Bulletin, 85(5), 1030–1051. doi:10.1037/0033-2909.85.5.1030

Lerner, M., & Simmons, C. H. (1966). Observer's reaction to the 'innocent victim': Compassion or rejection?" Journal of Personality and Social Psychology, 4(2), 203–210.

Roberts, R. E., Phinney, J. S., Masse, L. C., Chen, Y. R., Roberts, C. R., & Romero, A. (1999). The Structure of Ethnic Identity of Young Adolescents from Diverse Ethnocultural Groups. The Journal of Early Adolescence, 19(3), 301–322.

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 10, pp. 173–220). San Diego, CA: Academic Press.

Ross, L. D., Amabile, T. M., & Steinmetz, J. L. (1977). Social roles, social control, and biases in social-perception processes. Journal of Personality and Social Psychology, 35(7), 485–494. doi:10.1037/0022-3514.35.7.485

Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schneider, D. J. (1973). Implicit personality theory: A review. Psychological Bulletin, 79, 294–309.

Schneider, D. J., & Blankmeyer, B. L. (1983). Prototype salience and implicit personality theories. Journal of Personality and Social Psychology, 44(4), 712–722.

Sherman, J. W., Lee, A. Y., Bessenoff, G. R., & Frost, L. A. (1998). Stereotype efficiency reconsidered: Encoding flexibility under cognitive load. Journal of Personality and Social Psychology, 75(3), 589–606. doi:10.1037/0022-3514.75.3.589

Sinclair, S., Hardin, C. D., & Lowery, B. S. (2006). Self-stereotyping in the context of multiple social identities. Journal of Personality and Social Psychology, 90(4), 529–542. doi:10.1037/00223514.90.4.529

Snyder, M., Tanke, E., & Berscheid, E. (1977). Social perception and interpersonal behavior: On the self- fulfilling nature of social stereotypes. Journal of Personality and Social Psychology, 35, 656–666.

Young, T. J., & French, L. A. (1996). Height and perceived competence of U.S. presidents. Perceptual and Motor Skills, 82, 1002.

Young, T. J., & French, L. A. (1998). Heights of U.S. presidents: A trend analysis for 1948-1996. Perceptual and Motor Skills, 87, 321–322.

Modül **28**

İnsan Saldırganlığına Dair 6 Farklı Bakış Açısı

Bu modülde okuyuculara fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve sözel saldırganlık olmak üzere üç farklı insan saldırganlığı türü tanıtılacaktır. Ayrıca, saldırganlığın nasıl öfke ve araçsal saldırganlık olmak üzere iki farklı güdüden beslendiği açıklanacaktır. Daha sonra saldırganlık üzerine altı farklı etkili perspektif incelenecektir. Bu perspektifler: evrimsel perspektif, engellenme-saldırganlık hipotezi, hava sıcaklığı ve saldırganlık arasındaki ilişki, saldırganlıkta karşılıklılık, sosyal öğrenme perspektifi ve ekonomik eşitsizliğin saldırganlığı beslemesi fikridir. Bu modülde, her ne kadar medya sürekli olarak saldırgan eylemlere odaklansa da aslında saldırganlığın günümüzde düşüşe geçtiğini, benzeri görülmemiş bir nezaket çağında yaşadığımız sonucuna varılacaktır.

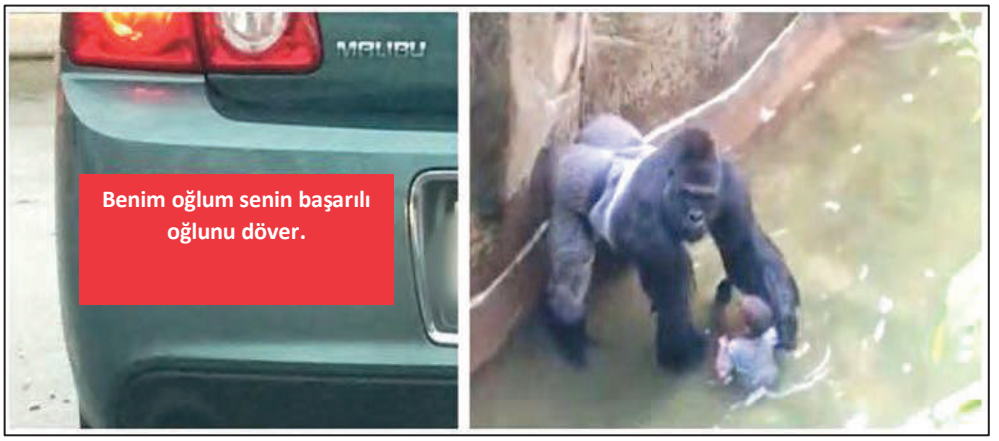
Saldırganlık Türleri

Daha önce spor yaptıysanız, siyasi bir tartışma izlediyseniz veya okul öncesi çocukları gözlemlediyseniz, saldırganlığa aşinasınızdır. Saldırganlık her yerdedir. Peki ama tam olarak **saldırganlık** nedir? Berkowitz'in (1981) ifadesiyle saldırganlık, bir kişinin başka bir canlıya zarar vermek için yaptığı her şeydir. Saldırganlık, **fiziksel saldırganlık** (örneğin, yumruklama veya ısırma), **sözlü saldırganlık** (örneğin, bir kişi hakkında kötü konuşmak veya birisine aşağılayıcı yazılı bir mesaj göndermek) ve **ilişkisel saldırganlık** (örneğin, Lea'ya yanlışlıkla Rahel'e güvenemeyeceğini söylemesi gibi) türlerini içerir. Bu ayrımlar önemlidir. Örneğin, bu ayrımlar saldırganlığın cinsiyet ile olan ilişkisini anlamamıza yardımcı olurlar. Birçok insan erkeklerin ve erkek çocukların, kadınlardan ve kız çocuklarından daha saldırgan olduğunu düşünmektedir. Tabii ki erkekler ve erkek çocukları genellikle kız çocukları ve kadınlara göre fiziksel olarak daha saldırgandır. Öte yandan, sözel saldırganlığa baktığımızda cinsiyet farklılıklarının çok küçük olduğunu görmekteyiz. *İlişkisel saldırganlık* söz konusu olduğunda (ilişkiye zarar vererek birisini incitme) kız çocuk ve kadınlar, erkek çocuk ve erkeklere göre biraz daha saldırgan görünmektedir (Ostrov, Kamper, Hart, Godleski ve Blakely-McClure, 2014). Bu arada bunu söylediğimizi kimseye söylemeyin yoksa kimse bizimle arkadaş olmak istemez. Rahibelerin ve hemşirelerin bile ilişkisel saldırganlık gösterebileceğini hatırlatmak isteriz. Saldırganlığı farklı tür ve boyutta görmek mümkündür.

Saldırganlık, yalnızca biçiminde değil, aynı zamanda güdüsel kökenlerinde de farklılık göstermektedir. Psikologlar, iki temel güdünün saldırganlığı beslediğini ileri sürmüşlerdir. Bu iki temel güdüyü anlamadan saldırganlığı ve neden insanların saldırgan olacağını anlamak imkansızdır.

Öfkeli saldırganlık (*düşmanca saldırganlık* olarak da adlandırılır), öfke ve ona eşlik eden *sırf birisini incitme arzusuyla* (örneğin, hararetli bir tartışma sırasında kardeşinizi yumruklamak) güdülenir. Pek çok saldırı ve cinayet vakası öfkeli saldırganlık olarak nitelendirilir. İnsanlar genellikle ne kaybedeceklerini düşünseler asla yapmayacakları şeyleri öfkeyle yaparlar. Özellikle namus kültürlerinde cinayetlerin çoğunun katilin kurban tarafından küçümsenmiş olduğu için işlendiğini görüyoruz. **Namus kültürleri**, tarihsel olarak, genellikle insanların yüksek riskli bir dünyada geçimlerini sağlamak zorunda oldukları kültürlerdir. Bu nedenle, bu kültürlerde insanlara bir hiyerarşi içinde onurlu davranmalarını vurgulayan kültürel normlar gelişmiştir. Bu durum birisinin namusu tehdit edildiğinde (örneğin, malına el konulduğunda, eşiyle romantik bir ilişkide bulunulduğunda veya kendisine hakaret edildiğinde) bu kişinin saldırganlıkla karşılık vermesi anlamına geliyordu. Tarihsel olarak, sığır ve koyun çobanları sürekli olarak hırsızları gözetlemek zorundalardı. Bir çobanın tüm sığırları, koyunları veya keçileri çalınırsa, çobanın her şeyini kaybedeceği yüksek riskli ortamlardır. Çiftçiler ise tam tersine, birisinin buğday tarlasını alıp götürmesinden nadiren endişe duyarlardı (Nisbett ve Cohen, 1996). Malcom Gladwell (2008, s. 254) ABD'deki namus ve şiddet kültürü üzerine yapılan araştırmaları şu şekilde özetlemişlerdir. Onlara göre Güney'de, "şiddet ekonomik kazanç elde etmek için olmuyordu, şiddet *kişiseldi*. Onurun için savaştın." Namus kültürleri konusuna modülün ilerleyen bölümlerinde tekrar döneceğiz.

Bazen şiddet kişisel *değildir*. **Araçsal saldırganlık**, bir amaç uğruna gerçekleştirilen saldırganlıktır. Bu durumda saldırganın gerçek amacı, başkalarına maliyeti ne olursa olsun kendisi için bir miktar ödül elde etmektir. Bir banka soymak ve bir spor müsabakasında hile yapmak buna iyi örneklerdir. Bir maraton yarışında yakın bir rakibe çelme takmak ve rakipleri yarışta bu şekilde yenebilmek araçsal salgınlık örneğidir. Kurumlarda görülen açgözlülük örnekleri de araçsal saldırganlık olarak görülebilir. 2015 yılında Turing İlaç Firması, hayat kurtaran bir ilacın fiyatını hap başına 13.5$'dan 750 $'a çıkarttığında çok tepki çekmişti (evet, fiyatlarla böyle oynamak da bir saldırganlıktır çünkü bu durum insanlara zarar vermektedir). 2016 baharında Volkswagen firması, emisyon testlerini geçebilmek için otomobillerinin bilgisayarlı egzoz sistemlerini hileyle değiştirirken yakalandı. Yaptıkları bu hileli değişiklikler, ürettikleri arabaların gerçekte olduğundan çok daha çevre dostu görünmesini sağlamıştı. Eğer bu yapılanda zararın nerede olduğunu merak ediyorsanız, bunu çevre dostu ve yakıtı verimli kullandığını düşündüğü ama öyle olmayan bir araba için fazladan binlerce dolar ödemiş birine sorun. Verdiğimiz bu örnekler kitabımızda araçsal saldırganlık olarak nitelendirilmektedir çünkü Turing'in ve Volkswagen'in amacı öfkeyle insanları incitmek *değil,* mümkün olan her şekilde para kazanmaktı.



Şekil 28.1 Saldırganlık, mizahi (solda) veya trajik (sağda) olarak karşımıza çıkabilir. Saldırganlığın en üzücü örneklerinden bazıları araçsal saldırganlık (öfkeyle yapılmayan) ile kendini gösterir. 28 Mayıs 2016'da Cincinnati Hayvanat Bahçesi'nde goril Harambe'yi vuran ve öldüren (kafesine bir çocuk girdikten sonra) keskin nişancı çocuğu kurtarmak amacıyla araçsal saldırıda bulunmuştur.

Saldırganlığın, yani birine zarar vermeyi *amaçlayan* bir eylemde bulunmanın, niyet içerdiğine dikkat edin. ABD Deniz Donanması Özel Kuvvetleri SEALS, Usame Bin Ladin'i öldürmeyi amaçlamıştı. VW, tüketicilerden çalmak istemişti. Yüzeyde saldırgan olarak görünen bazı davranışlar (itaat etmeyen bir çocuğu cezalandırmak) saldırganlık açısından bazı belirsizlikler içermektedir. Çocuğunu cezalandıran ebeveyn bunun çocuğu mutsuz edeceğini bilir. Ancak, ebeveynin amacı çocuğun daha iyi davranmasına yardımcı olmaksa, ebeveynin yaptığının tam olarak ne olduğu tartışmaya açıktır. Daha açık bir örnek vermek gerekirse, 19. yüzyılda doktorlar hastalarının hayatlarını kurtarmayı umut ederek bazen hastalarının uzuvlarını (anestezi kullanmadan) keserlerdi. Hatta bir zamanlar doktorlar (özellikle cerrahlar) "kasap" olarak anılırlardı. Her ne kadar bir uzvun kesilmesinin çok acı verici olduğundan emin olsak da burada doktorun niyetinin zarar vermekten çok iyilik yapmak olduğunu görmekteyiz.

Gerçek saldırganlığa (öfkeyle yapılan) geri dönecek olursak, saldırganlığın birçok özel nedenden dolayı ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Şimdi bu nedenlerden altı tanesini, yani altı popüler saldırganlık kuramını inceleyelim.

Saldırganlığın Kökenleri

Evrim

Saldırgan davranan tek yaratık insan değildir. Saldırganlık ile ilgili evrimsel bir görüş, saldırganlığın genellikle organizmalar bir şeyi istediklerinde veya ona ihtiyaç duy-

Kaynakça

Anderson, C. A. (1987). Temperature and aggression: Effects on quarterly, yearly, and city rates of violent and nonviolent crime. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*(6), 1161–1173.

Anderson, C.A., & Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, *53*, 27–51.

Azrin, N. H., Rubin, H. B., & Hutchinson, R. R. (1968). Biting attack by rats in response to aversive shock. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *11*, 633–639. doi:10.1901/ jeab.1968.11-633

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *63*, 575–582.

Berkowitz, L. (1981). The concept of aggression. In P. E. Brain & D. Benton (Eds.), *Multidisciplinary approaches to aggression research* (pp. 3–15). Amsterdam and New York: Elsevier and North-Holland.

Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, *106*, 59–73.

Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive neo-associationistic analysis. *American Psychologist*, *45*, 494–503.

Daly, M. (2016). *Killing the competition: Economic inequality and homicide*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Oxford: Oxford University Press.

Dill, J., & Anderson, C. A. (1995). Effects of justified and unjustified frustration on aggression. *Aggressive Behavior*, *21*, 359–369.

Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Freer.

Gladwell, M. (2008). *Outliers: The story of success*. New York: Little, Brown and Company. Gramlich, J. (2019). 5 facts about crime in the U.S. Retrieved July 2019 from the Pew Research Center website at www.pewresearch.org/fact-tank

Kenrick, D. T., & MacFarlane, S. W. (1986). Ambient temperature and horn honking: A field study of the heat/aggression relationship. *Environment and Behavior*, *18*, 179–191.

Larrick, R. P., Timmerman, T. A., Carton, A. M., & Abrevaya, J. (2014). Temper, temperature, and temptation: Heat- related retaliation in baseball. *Psychological Science*, *22*, 423–428.

Nisbett, R. E., & Cohen, D. (1996). *Culture of honor: The psychology of violence in the South*. Boulder, CO: Westview Press.

Ostrov, J. M., Kamper, K. E., Hart, E. J., Godleski, S. A., & Blakely-McClure, S. J. (2014). A gender-balanced approach to the study of peer victimization and aggression subtypes in early childhood. *Development and Psychopathology*, *26*, 575–587.

Pelham, B. W. (2017). *Evolutionary psychology: Genes, environments, and time*. London: Palgrave- MacMillan.

Phillips, D. P., & Carstensen, L. L. (1986). Clustering of teenage suicides after television news stories about suicide. *New England Journal of Medicine*, *315*, 685–689.

Pinker, S. (2010). *Better angels of our nature: Why violence has declined*. Westminster, London, UK: Penguin Books.

Reifman, A. S., Larrick, R. P., & Fein, S. (1991). Temper and temperature on the diamond: The heat-aggression relationship in Major League Baseball. *Personality and Social Psychology Bul- letin*, *17*, 580–585.

Modül **29**

Özgecilikte Bir “Ben” var mıdır?

İnsan Prososyal (Olumlu Sosyal) Davranışı

Yaklaşık 25 yıl önce, ilk yazarınız Brett, Hawaii'ye beş günlük ücretsiz bir tatil için gitmişti. Tabi, buna *tatil denilebilirse*. Brett'in patronu Will, tatilin ikinci gününde Hawaii'deyken Brett’den çalışmasını istedi. Bu durumda Brett'e yapacağı iş için hem iyi bir ödeme yaptı hem de beş gün boyunca Brett’in tüm masraflarını ödedi. Bu, Brett'in sevgili arkadaşı Joanne'i getirmesinin masraflarını da içeriyordu. (“Sevgili arkadaşı” Joanne” demek “o zamanki karısı” demekten kulağa çok daha iyi geliyor değil mi? Evet, sevgili arkadaşı demekle devam edelim). Bu iyi bir anlaşmaydı – özellikle Joanne için. Joanne, Brett’in çalıştığı günlerde muhteşem bir kumsalda vakit geçiriyor - keyifle içeceğini yudumluyordu. Brett’in ç*alışmadığı* günlerde de muhteşem bir kumsalda takılıyor – ve keyifle içeceğini yudumluyordu. İzin günlerinde, Brett de akşamları içeceğinin tadını çıkarttı. Ancak sabahlarını, hiç de hoşlanmadığı halde Joanne istediği için uzun yürüyüş yaparak ve kanoya binerek geçirdi.

Brett, Joanne ile kanoya binme konusunda anlaştı. Kanoya ikinci kez bindiklerinde, daha gezileri yeni başlamışken bir kaç dakika içinde Kansas Şehri büyüklüğünde dev bir dalga onu dışarı savurdu. Dev dalgadan sonra birkaç tane daha dalga geldi ve Brett kesin boğulacağını düşündü. O ilk vuruştan sonra kanosunu kaybetmişti. Hava alabilmek için suyun dışına çıktığında çılgınca aramasına rağmen kanoyu bulamamıştı. Brett'in *gerçekten* korkunç bir yüzücü olduğundan bahsetmiş miydik?

Daha da kötüsü, keskin bir mercan kayalığına çekilmiş, bu durum da bu ek tehlikeden kaçana kadar onu epeyce hırpalamıştı. Kıyıdan birkaç yüz metreden fazla açıkta olamazdı, ancak koşullar göz önüne alındığında geri dönüp yüzebileceğinden emin değildi. Bir an, bir jet ski üzerinde bir çift gördü - belli ki dev dalgalardan onlar kurtulmuşlardı. Yardım istemekten çekinemezdi. "Boğuluyorum!" bağırdı. *O anda* boğulduğundan *emin* değildi ama bunu riske atmıyordu. "Can yeleği var. Merak etme," dediğini duydu Brett jet ski sürücüsünün. Çift hızla uzaklaştı. Muhtemelen Brett'in sevgili arkadaşı Joanne'e içecek servis etme işlerine dönme konusunda endişeliydiler.

En sonunda, kano süren başka bir genç kız Brett’e doğru yaklaştı. Olanların bir kısmını gördüğünü ve güvenli olduğunu hissettiği anda harekete geçtiğini söyledi. Arkasından boş bir kano getirmişti ve Brett’e almasını teklif etti. Brett memnuniyetle kabul etti ve acemice dalgalı suda kanoya bindi. Daha sonra kürek çekerek kıyıya döndü. Karada olmaktan hiç bu kadar mutlu olmamıştı.

Hem Will'in Brett'i Hawaii'ye gönderme kararı, hem de bu gencin onu kurtarması, olumlu sosyal (toplum yanlısı) davranış örnekleridir. Eğer o genç daha da ileri gitmiş ve Brett'in hayatını kurtarmak için kendi hayatını feda etmiş olsaydı, bu karmaşık davranış da toplum yanlısı davranış olarak nitelendirilebilirdi. Prososyal davranış, basitçe başka bir kişiye fayda sağlayan davranıştır, nokta. Ancak bu geniş iyilik kategorisi içinde, araştırmacılar çok önemli bazı ayrımlar yapmaktadırlar. En ilginç ayrım, özgecilik (diğerkamlık) olarak adlandırılır. Özgecilik, iyilik davranışlarının en asil kategorisini ifade etmektedir. Daniel Batson (2008) gibi uzmanların ifadesiyle **özgecilik**, yapan kişi için bir maliyeti olan, herhangi bir ödül beklemeden gerçekleştirilen ve *aynı zamanda* gönüllü yapılan bir prososyal davranıştır. Will'in Brett'in seyahati için cömertçe yaptığı ödeme teklifi toplum yanlısı bir davranış olsa da aynı zamanda Brett'in çalışmasından bir yarar sağlamıştır. Öte yandan, genç kanocunun davranışının gerçek bir özgecilik olarak nitelendirilebileceğine inanıyoruz. Hiç kimse onu Brett'e yardım etmeye zorlamadı, bunu yapması için ciddi bir risk vardı ve görünüşe göre yaptığı iyiliğin karşılığında hiçbir şey beklemiyordu. Aradaki farkı görebileceğinizi umuyoruz. Prososyal davranışlar sürekli olur. Bini bir para. Bizi yanlış anlamayın, olumlu sosyal davranışlar harikadır. Dünyayı daha iyi bir yer haline getiriyorlar ve yürekten bir teşekkürü hak ediyorlar. Ancak özgecilik, yardım etmenin tacıdır. Özgecilik daha çok mor bir kalp gibi bir şeyi hak eder (mor kalp, ABD'de askeri görev sırasında vurulduğunda alınan bir madalyadır).

Yukarıda verilen kanocu örneğindeki bencil olmayan davranıştan daha da dramatik pek çok özgecilik örneği görmek mümkündür. İnsanlar başkalarını kurtarmak umuduyla buz kalıplarının olduğu sulara dalmakta, yanan binalara girmekte, yaptıkları kahramanlıklarını söylememektedirler (Marsh, 2017). Bu modül, her ne kadar evrimsel perspektif hayatta kalmayı destekleyen genlerin her zaman tercih edilmesini önerse de özgeciliğin nasıl mümkün olabileceğine vurgu yapmakta, toplum yanlısı davranış ve özgecilik üzerine odaklanmaktadır. Ancak herhangi bir özgecilik biçiminin mümkün olup olmadığı sorusunu ele almadan önce, özgeciliğin en çok ve en az tartışmalı biçimlerini ayırt etmemiz gerekmektedir. Sizin de tahmin edebileceğiniz gibi, özgecilik çeşitleri farklı güdüsel kökenlere sahiptir ve farklı mekanizmalar aracılığıyla çalışırlar. Saldırganlığın birçok nedeni olduğu gibi, toplum yanlısı davranış ve özgeciliğin de birçok nedeni vardır.

Özgecilik Türleri

Akraba seçilimi

Richard Dawkins, *Gen Bencildir* (1976) isimli klasik kitabında, özgeciliğin en katı biçiminin evrimsel olarak mantıksız olduğunu savunmuştur. Dawkins, evrimin başlıca öğesinin "*bencil gen*" olduğunu savunmuştur. Bireysel organizmalar asla çok uzun süre hayatta kalamazlar. Halbuki hayatta kalmayı güçlü bir şekilde destekleyen genler aslında pratikte ölümsüz olabilirler. Dawkins, bazı özgecilik türlerinin son derece mantıklı olduğunu kabul etmiştir. Örneğin, **akraba seçilimi** özgeciliğin evrimsel olarak

mantıklı bir biçimidir. Akraba seçilimi, genetik akrabalarınızdan birine yönelik maliyetli yardım etme davranışı anlamına gelir (Hamilton, 1964a, 1964b; Trivers, 1971). Ne kadar yakın akrabaysanız, akrabanıza yardım etmek pratikte kendinize yardım etmek gibidir. Dolayısıyla, bir gen veya gen grubu, birçok geni paylaştığımız yakın bir akrabamıza yardım etmemiz için bizi dürtüyorsa, o genin hayatta kalma şansı yüksektir. Akraba seçilimi tartışmalı bir konu değildir. Dawkins'in (1976) şöyle belirtmiştir:

> Gerçek şu ki, tüm çocuk koruma ve ebeveyn bakımı örnekleri ve çocuk bakımı ile ilgili vücut organları, süt salgılayan bezler, kanguru keseleri vb., akrabalık seçilimi ilkesinin doğası gereği işleyişinin örnekleridir.

Karşılıklı Özgecilik

Akraba seçilimine ilaveten, evrimsel olarak akla yatkın, görece daha zayıf ikinci bir özgecilik formu daha vardır. Komşularından ödünç alıyor ve daha sonra geri ödüyor gibi görünen epeyce sosyal memeli türü var. Bir hayvan başka bir hayvana yardım eder, o hayvan da gelecekte kendisine yapılan *iyiliğin karşılığını öder*. Bu al-ver süreci **karşılıklı özgecilik** olarak bilinmektedir. Bu sürecin gelecek ile ilgili kısmı önemlidir. Hemen şimdiki zamanda bir al-ver süreci yaşamak ("ben senin sırtını kaşıdığım *esnada* senin benim sırtımı kaşıman") **karşılıkçılık (mutualizm)** olarak bilinmektedir (Brosnan ve de Waal, 2002) ve karşılıklı özgecilik kadar etkileyici değildir. Karşılıkçılık, herhangi bir zihinsel hesaplama gerektirmez ve genellikle her iki taraf için de çok az risk oluşturur veya hiç risk oluşturmaz. Karşılıklı özgecilik, muhtemelen çok sevimli ve sevimli bulmadığınız memeliler de dahil olmak üzere birçok memelide bulgulanmıştır. DeNault ve McFarlane (1995) tarafından vampir yarasalar üzerine yapılan bir araştırma, vampir yarasaların o gece hiç kan bulamama talihsizliği yaşayan bir mağara arkadaşına bir gece kanının bir kısmını kusarak, birbirleriyle genellikle yemek paylaştıklarını göstermiştir. Vampir yarasalar açlıktan ölmeden önce sadece iki ile üç gün aç kalabildikleri için, vampir yarasalarda karşılıklı özgeciliği teşvik eden genler sadece avantajlı değil; aslında bir ihtiyaç olabilir. Ayrıca, Carter ve Wilkinson (2013) tarafından vampir yarasalar üzerinde yapılan geniş bir boylamsal çalışma, aylar boyunca bir yarasanın yemeğini hangi aç yarasa ile paylaşıp paylaşmadığına dair en iyi yordayıcının genetik ilişki *olmadığını* göstermiştir. Bu arada, genetik akrabalık önemlidir ama aç bir mağara arkadaşıyla kan paylaşmanın en güçlü göstergesi, o yarasanın geçmişte kiminle ne sıklıkta kan paylaşması olarak bulunmuştur. Yarasalar ayrıca kan/yemek karşılığında kaşıma/bakım vererek de "alış-veriş" yapmışlardır. Bir yarasa geçmişte başka bir yarasayı tekrar tekrar tımar ettiyse/kaşıma/bakım verdiyse, gelecekte kan geri ödemesi alma olasılığı daha yüksek çıkmıştır. Yani bir vampir yarasa sizden borç isterse lütfen ona yardım edin. Buna değer.

Primatolog Frans de Waal'ın (1997) bulguladığı gibi, pek çok primat halihazırda karşılıklı özgecilik yapmaktadır. de Waal, kafesteki şempanzeler üzerinde yaptığı bir araştırmada, sabahları bir şempanzenin (adı Maxine olsun), başka bir şempanzeyi (adı Audrey olsun), kendiliğinden tımarla/kaşıma/temizlemek için ne kadar zaman

harcadığını dikkatli bir şekilde takip ettiğini belirtmiştir. Bunu henüz netleştirmediysek söyleyelim, primatlar bu tür bakımlara *bayılırlar*. Bu tür bakımlar kendilerini iyi hissettirir, keneleri ve diğer sinir bozucu parazitleri tüylerden uzak tutar. Günün ilerleyen saatlerinde de Waal, tüm Audrey'lere (Maxine'lerden daha fazla bakım görmüş veya görmemiş olan şempanzelere), lezzetli bir yaprak demeti, bazen de güzel bir 2011 Napa Valley kırmızı üzümü vermiştir. Maxine'in Audrey'e bakım yapmak için harcadığı zaman ne kadar arttıysa, o öğleden sonra Audrey'nin Maxine ile paylaştığı yaprağın da o kadar arttığı görülmüştür. Üstelik bu cömertlik sadece bakımın vermiş olduğu iyi bir ruh hali ile ilgili de değildir. İyi bakım almış şempanzeler, herhangi bir şempanzeyle normalden daha fazlasını paylaşmadılar - sadece kendilerine bakım yapan şempanzelerle daha fazla paylaşmışlardır.

İnsanlarda Karşılıklı Özgecilik

Karşılıklı özgecilik insanlarda da son derece yaygındır. Bize kimin önceden yardım ettiğini takip etmekte iyiyiz ve kendimizi genellikle önceki iyilikleri geri ödemek zorunda hissetmekteyiz. Bu konuyla ilgili, sosyolog George Homans (1958) ve sosyal psikolog John Thibaut ve Harold Kelley (1959) ayrıntılı ve etkili **sosyal takas kuramları** geliştirmişlerdir. Bu kuramlar, başkalarının bizim için neler yaptığını takip ettiğimizi ve bunlarla bizim o kişiler için neler yaptığımızı dikkatlice karşılaştırdığımızı varsaymaktadır. İyilikleri geri ödemek güçlü olduğu kadar sıradan da bir şeydir. Şöyle somut bir örnek düşünelim. Willer, Sharkey ve Frey (2012) "karşılıklığın açıkça bireyin ya da grubun menfaatine hizmet etmediği oldukça yapılandırılmış grup ortamında" karşılıklığın insan davranışını etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Seçtikleri ortam NBA basketbol ligidir. Bu ortamda oyuncular sahada birbirlerine **asist** yaparak - yüksek yüzdeli şut yüzdesini artırabilmesi için bir takım arkadaşına pas vererek- rutin bir şekilde birbirlerine iyilikte bulunabilirler. Asist yapmakta mantıksız bir şey yoktur. Bu durum takımlarının şampiyonluk kazanmasına da yardımcı olur. Ancak mantıklı konuşmak gerekirse, oyunun başında sana asist yapmış olmam, aynı oyunda daha sonra bana asist yapma ihtimalini normalden daha fazla *yapmamalı*. Hücum oyuncuları, her zaman yüksek yüzdeli şut atmak için en iyi pozisyonda olan kişiye topu atmaya çalışmalıdır. Ancak Willer ve ark. (2012) NBA oyuncularının asistleri *geri ödediklerini* tespit etmişlerdir. Ayrıca, bunu oyunun başlarında özellikle kendilerine asist yapan takım arkadaşına/arkadaşlarına geri ödediklerini (toplamda daha çok asist yapmak yerine) göstermişlerdir. Son olarak, bu asistleri geri ödeme eğiliminin, bir oyuncu bir asist aldıktan kısa bir süre sonra en güçlü şekilde gerçekleştiği bulunmuştur. Diğer tür iyilikleri geri ödeme eğilimi gibi, bir asistin geri ödemesi de son yardımın alınmasından bu yana geçen zamanla azalmıştır.

Vicdansız satıcılar, dolandırıcılar ve ebeveynler genellikle karşılıklığın gücünün farkına varmış ve bunu kendi yararları için kullanmayı öğrenmişlerdir (Cialdini, 1993). Satışları düşünün. Pek çok satış elemanı, potansiyel müşterilerin ihtiyaç duymadıkları şeyleri satın almalarını sağlamanın en iyi yollarından birinin, potansiyel müşterilere küçük bir iyilik yapmak olduğunu bilir. Bu kabullenme tekniğinin birçok çeşidi vardır.

Kaynakça

Aknin, L. B., Hamlin, J. K., & Dunn, E. W. (2012). Giving leads to happiness in young children. *PLoS One*, *7*, e39211.

Batson, C. D. (2008, March) Empathy-induced altruistic motivation. Invited address at the Inaugural Herzliya Symposium on "Prosocial Motives, Emotions, and Behavior."

Batson, C. D., Duncan, B., Ackerman, P., Buckley, T., & Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, *40*, 290–302.

Brosnan, S. F., & de Waal, F. B. M. (2002). A proximate perspective on reciprocal altruism. *Human Nature*, *13*, 129–152.

Carter, G. G., & Wilkinson, G. S. (2013). Food sharing in vampire bats: Reciprocal help predicts donations more than relatedness or harassment. *Proceedings of the Royal Society B*, *280*, 20122573.

Cialdini, R. B. (1993). *Influence: Science and practice* (3rd ed.). New York, NY: Harper Collins.

Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, *8*, 377–383.

Darley, J. M., Teger, A. I., & Lewis, L. D. (1973). Do groups always inhibit individuals' responses to potential emergencies? *Journal of Personality and Social Psychology*, *26*(3), 395–399.

Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Oxford: Oxford University Press.

de Waal, F. B. M. (1997). The chimpanzee's service economy: Food for grooming. *Evolution and Human Behavior*, *18*, 375–386.

DeNault, L. K., & McFarlane, D. A. (1995). Reciprocal altruism between male vampire bats, *Desmohs votundus*. *Animal Behavior*, *49*, 855–856.

Dunn, E. W., Aknin, L. B., & Norton, M. I. (2008). Spending money on others promotes happiness. *Science*, *319*, 1687–1688.

Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, *302*(5643), 290–292.

Foot, P. (1967). The problem of abortion and the doctrine of the double effect. *Oxford Review*, *5*, 5–15.

Hamilton, W. D. (1964a). The genetical evolution of social behavior I. *Journal of Theoretical Biology*, *7*, 1–16.

Hamilton, W. D. (1964b). The genetical evolution of social behavior II. *Journal of Theoretical Biology*, *7*, 17–52.

Homans, G. C. (1958). Social behavior as exchange. *American Journal of Sociology*, *63*, 597–606.

Lieberman, M. D. (2013). *Social: Why our brains are wired to connect*. New York, NY: Broadway Books.

Maner, J. K., Luce, C. L., Neuberg, S. L., Cialdini, R. B., Brown, S., & Sagarin, B. J. (2002). The effects of perspective taking on helping: Still no evidence for altruism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*, 1601–1610.

Marsh, A. (2017). *The fear factor: How one emotion connects altruists, psychopaths, and everyone in between*. New York, NY: Basic Books.

Marsh, A. A., Stoycos, S., Brethel-Haurwitz, K., Robinson, P., VanMeter, J., & Cardinale, E. (2014). Neural and cognitive characteristics of extraordinary altruists. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *111*(42), 15306–15314.

Moll, J., Krueger, F., Zahn, R., Pardini, M., de Oliveira-Souza, R., & Grafman, J. (2006). Human fronto-mesolimbic networks guide decisions about charitable donation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *103*(42), 15623–15628.

Myers, D. G. (2013). *Social psychology* (11th edition). New York, NY: McGraw-Hill.

Sato, N., Tan, L., Tate, K., & Okada, M. (2015). Rats demonstrate helping behavior toward a soaked conspecific. *Animal Cognition*, *18*(5), 1039–1047.

Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, *81*, 1814–1827.

Swann, W.B., Jr., Gómez, Á., Buhrmester, M.D., López-Rodríguez, L., Jiménez, J., & Vázquez, A. (2014). Contemplating the ultimate sacrifice: Identity fusion channels pro-group affect, cognition, and moral decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, *106*, 713–727.

Tricomi, E., Rangel, A., Camerer, C. F., & O'Doherty, J.P. (2010). Neural evidence for inequality-averse social preferences. *Nature*, 463(7284), 1089–1091.

Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York, NY: Wiley.

Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, *46*, 35–57.

Warneken, F. (2015). Precocious prosociality: Why do children help? *Child Development*, *9*(1), 1–6.

Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, *311*, 1301–1303.

Wegner, D. M., & Schaefer, D. (1978). The concentration of responsibility: An objective self-awareness analysis of group size effects in helping situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*(2), 147–155.

Willer, R., Sharkey, A., & Frey, S. (2012). Reciprocity on the hardwood: Passing patterns among professional basketball players. *PLoS One*, *7*(12), e49807.

Modül **30**

Kişilik

Benzersizliğimiz ve Önemi

Şimdiye kadar birden fazla çocuk yetiştiren hemen hemen herkes, çocukların Lady Gaga'nın ifadesiyle "bu şekilde doğduğunu" söyleyecektir. Lincoln, spora her zaman kız kardeşi Brooklyn'den çok daha fazla ilgi göstermiştir. Spordan sanata geçiş yapan Brooklyn, sanatsal olan her şeye Lincoln'den çok daha fazla ilgi duymuştur. Bu durum, çizim ve heykel yapmaktan tiyatroya, kuklacılığa ve dansa kadar her yerde geçerlidir. Brooklyn diğerlerine karşı empati ve şefkat konusunda üstünken, Lincoln dürüstlükte üstündür. Lincoln öylesine dürüsttür ki onun dürüstlüğü, başkalarına kimsenin söyleyemeyeceği şeyleri söylemeyi içerir, bu durum bazen rahatsız edicidir ancak rahatlatıcı olan yanı insanlara verdiği sözü tutmaktır. Lincoln, adaşı dürüst Abe'ye çok benzer. Lincoln üçüncü sınıf öğrencisiyken, ilk yazarınız ona en sevdiği kurabiyelerden altı paket içeren özel bir öğle yemeği hazırladı. Markanın adını vermeyeceğiz ama algoreo ile kafiyeli. İlk yazarınız Lincoln'e kurabiyeleri sona sakladığını ancak havuçlarını, elmasını ve sandviçini bitirdikten sonra yiyebileceğini söyledi. Lincoln o gün eve döndükten sonra beslenme çantası açılmamış bir paket çikolatalı kurabiye dışında boş çıktı. Lincoln, kurabiyeleri neden açmadığı sorulduğunda, oldukça üzgün bir şekilde, "Sandviçimi bitirmek için zamanım olmadı" dedi. Çok dürüst bir çocuk. Brooklyn ve Lincoln arasındaki fark temel bir psikolojik gerçeği ortaya koyuyor: İnsanlar farklıdır. Bu modülde, bunun doğru olmasının başlıca yollarından birini keşfedeceğiz: İnsanların farklı kişilikleri vardır. Dürüst müsünüz yoksa dağınık mısınız? Girişken veya utangaç? Birazdan göreceğiniz gibi, bunlar sırasıyla dürüstlük ve dışa dönüklük olarak bilinen önemli kişilik özelliklerinin örnekleridir. Önce brokoli ve salata mı yersiniz, biftek mi? Yoksa önce bifteği yiyip sonra yeşilliklerinizi mi tüketiyorsunuz? Bu, doyumun gecikmesiyle ilgilidir. Bungee jumping'den hoşlanıyor musunuz, yoksa bunun düşüncesi bile sizi korkutuyor mu? Risk almanın kişilik özelliği budur. Tüm bu şeyler, diğer birçok özellik ile birlikte ele alındığında size kendi benzersiz kişiliğinizi verir. Ama tam olarak kişilik nedir? Pervin, Cervone ve John'a (2005, s. 6) göre kişilik, “kişinin tutarlı duygu, düşünce ve davranış kalıplarını açıklayan özellikleri” anlamına gelir. Başka bir deyişle bu tanım, **kişiliğiniz**, düşündüğünüz, hissettiğiniz ve yaptığınız şeyleri sürekli olarak etkileyen kim olduğunuzun tüm istikrarlı yönleridir. Kişiliğiniz sizi diğerlerinden güvenilir bir şekilde farklı kılar. Bu sizin kendi özel psikolojinizdir. Bu geniş tanım, sizinle ilgili her şeyi içeriyor gibi görünebilir. Örneğin, fiziksel boyunuz, merdiven olmadan yüksek raflara ulaşma beceriniz üzerinde tutarlı bir etkiye sahiptir. Ten renginizin güneşte ne kadar kolay yandığınız üzerinde tutarlı bir etkisi vardır. Ancak, iyi ya da kötü, kişilik psikologları kim olduğumuzun fiziksel yönlerini nadiren inceler (Sosyal

psikologlar kesinlikle onları inceler; bkz. Eberhardt ve ark., 2006; Olivola ve Todorov, 2010). Çoğu kişilik psikoloğu, belirli kişilik özelliklerine odaklanma eğilimindedir. **Kişilik özellikleri**, çok çeşitli ortamlarda yaptığınızı etkileyen geniş tercihleri ve davranış biçimlerini işaret eder. Örneğin, insanlar duyguları ne kadar yoğun hissettiklerinde, damgalanma olasılığının ne kadar farkında olduklarında, gelecek hakkında ne kadar iyimser olduklarında ve olağan dışı şeyleri denemeye ne kadar istekli olduklarında birbirlerinden farklıdırlar. Bu birçok özellik, parmak izleriniz kadar benzersiz bir kim olduğunuza dair bir mozaik yaratmak için birleşir. Aslında, onlarca yıl önce Gordon Allport (1961), kısaltılmamış bir İngilizce sözlükte 13.000'den fazla kişilik özelliği terimi tanımlamıştır. Bu özellik terimlerinden bazıları oldukça belirsiz olsa da (Ne kadar hırslısın? Ne kadar itaatkarsın?), Allport'a göre insanlar kişilikle yakından ilgilenmeseydi, sözlükte bu kadar çok özellik terimi olmazdı.

Kişilik Özelliklerinin Yapısı ve Organizasyonu

Allport'un Özellik Teorisi

Allport, bazı özelliklerin diğerlerinden daha fazla özellik benzeri olduğuna inanıyordu. Allport'a göre, **temel özellikler**, yaptığımız her şeyi şekillendiren merkezi, kendi kendini tanımlayan özelliklerdir. Diğer uçta, **ikincil özellikler**, gerçek ve ölçülebilir olsa da güçlü durumlarda kolayca yol kenarına düşen özelliklerdir. Birçok üniversite profesörü için merak en önemli özelliktir. Merakın temel bir özellik olduğu insanlar (profesörler veya başkaları) için merak, yaptıkları hemen hemen her şeyi renklendirir. Athena'yı düşünün. Çok uzun ağaçların tepesindeki yapraklara nemin nasıl ulaştığını incelemediği zamanlarda, düğünlerle ilgili sıradan bir konuşmayı, insanların neden alyans değiş tokuş ettiğine dair kültürel soruya yönlendiriyor. Ayrıca, bu haftanın davranışsal ekonomi kitabının uygun bölümlerini gerçekten okuduğu için kitap kulübüne geliyor. Ancak dışa dönüklük (cana yakınlık) temel bir özellik olan Stacy için, onu kitap kulübüne gitmeye iten şey, canlı sohbet vaadi olacaktır. Zevk arayışının temel bir özellik olduğu Bella için kitap kulübüne gelmesinin ana nedeni Mauricio'nun Şili şarapları ve Brook'un üçlü şekerlemeli kekleri olacaktır. Komedyen Jim Gaffigan'ı daha önce duyduysanız, bilirsiniz ki, Onun için hayat, şarap ve keklerden ibarettir. Gaffigan, insanların dünyaya lezzetli yiyecek ve içeceklerin tadını çıkarmak ve yeşil sebzelerden uzak durmak için yerleştirildiğine kesinlikle inanıyor. Gaffigan için lezzetliliği deneyimlemek en önemli özellik gibi görünüyor. Üzülerek söylüyoruz ki Allport'un özellikleri potansiyel veya merkeziliğine göre kategorize etme düşüncesi ampirik eğilimli psikologlar arasında asla tam olarak belirlenememiştir. Bu, bilhassa temel veya ikincil özellikleri ölçmenin ne kadar zor olduğuyla ilişkili gibidir. Bu kuralın tartışılabilir bir istisnası, bazı benlik kavramı araştırmacılarının, insanların belirli benlik görüşlerindeki farklılıkları incelemek için Allport'un fikrinden yararlanmış olmalarıdır (Pelham, 1991, 1993). Örneğin, Pelham (1991), insanların daha emin olduğu belirli benlik görüşlerinin ve insanların daha önemli gördüğü belirli benlik görüşlerinin zaman içinde daha istikrarlı olduğunu göstermiştir.

Bir Kişilik Özelliği Olarak Bağlanma Tarzı

Bu yüzden Allport, tam olarak kişilik görüşünü popülerleştirmedi. Ama kişiliğe çok fazla bilimsel ilgi gösterdi. Aslında, her yıl yeni kişilik özellikleri ölçümleri oluşturulur. Ayrıca, birçok sosyal, klinik, gelişimsel ve bilişsel psikolog, kişilik üzerine araştırmaları temel araştırmalarına ekler. Örneğin, yetişkin yakın ilişkileri konusunda birçok uzman, **yetişkin romantik bağlanma stili**ni inceler. Bu kişilik özelliği, romantik ilişkilerde insanların tipik olarak kendilerini ve diğerlerini düşünme biçimlerini ifade eder. Hatırlayacağınız gibi, romantik partnerlerine yakınlaşmakta güçlük çekmeyen ve gerektiğinde yanlarında olacağına güvenebileceklerini hisseden insanlar **güvenli bağlanma stilleri**ne sahiptir. Başkalarına güvenilebileceğini hissetmeyen insanlar, güvensiz bağlanma stilinin birkaç kategorisinden birine girer. Güvensiz olmanın özel yollarından biri de kaçınmaktır. **Kaçınan bağlanma stilleri**ne sahip kişiler, başkalarına gerçekten ihtiyaç duymadıklarını ve başkalarına bağımlı olmaktan hoşlanmadıklarını bildirirler. Son olarak, umutsuzca başkalarına yakınlaşmak isteyen ve gerçekten başkalarına bağımlı olmak isteyen, ancak başkalarının kriz zamanlarında onları hayal kırıklığına uğratacağını düşünen kişilerin endişeli bağlanma stillerine sahip oldukları söylenir. Bebeklerde ve küçük çocuklarda bağlanma stilini (birincil bakıcılarla) değerlendirmenin mümkün olduğunu hatırlayabilirsiniz. Kişilik teorisyenleri, kişinin anne-babasıyla erken yaşta yaşadıklarının, daha sonra romantik partnerleriyle ilişkilerine zemin hazırladığını iddia eder. Yakın ilişkileri inceleyen araştırmacılar, yetişkin romantik bağlanma biçimlerinin yakın ilişkilerdeki davranışlarımızı etkilediğini bulmuştur. Bunu göstermek için Simpson, Rholes ve Nelligan (1992) birkaç Teksaslı kadını laboratuvarda oldukça korkuttu. Texas A&M Üniversitesi öğrencileri olan kadınlar, erkek arkadaşlarıyla birlikte çalışmaya katıldılar. Ancak kadınlar ve erkek arkadaşları hızla ayrıldı. Erkek katılımcıların güvenli bir şekilde kenara çekilmesiyle, deneyciler kadınlara elektrofizyolojik ölçümler sırasında bazı hatalı ekipman tarafından kötü bir şekilde şok olabilecekleri izlenimini verdi. Tabii ki, kadınların hiçbirine gerçekte elektrik şoku verilmedi. Ancak Simpson ve meslektaşları, deneyin bu bölümünde tehlikeli bir şokun hayalini uyandırarak ve kadınların yüz ifadelerini gizlice kaydederek, kadınların bu stresli olay sırasında ne kadar korktuklarını anlayabildiler. Kadınlar, erkek arkadaşlarıyla tekrar bir araya geldiklerinde, daha çok korktukları yüzlerinden belli olan güvenli bağlanan kadınlar erkek arkadaşlarından daha fazla sosyal destek aradılar. “Pekala, ha!” düşünüyor olabilirsin. “Romantik partnerler bunun içindir. Korkunç bir şey yaşadığında güvendiğin kişiler onlar." Ama eğer kaçıngan bir yetişkin romantik bağlanma tarzına sahip değilseniz. Kaçınmalı bağlanma tarzına sahip kadınlar için, elektrikli makinelere bağlanırken ne kadar çok korkarlarsa, daha sonra sosyal destek için partnerlerine dönme olasılıkları o kadar azalmıştır. Bu sonuçlar Şekil 30.1'de görünür. Eğer kaçınmacı bir yetişkin romantik bağlanma tarzına sahipseniz, bu durum adeta romantik hayatın üzücü ikilemidir. Sevdiğiniz birine ne kadar çok açılmanız gerekiyorsa, bunu o kadar az yapabilirsiniz. Klasik rock şarkısı "Slip Slidin' Away"de şarkıcı-söz yazarı Paul Simon, kimseyi elektrik çarpmasıyla tehdit etmeden bu sonuca varmış gibi görünüyor. Simon'ın ruhen dediği gibi:

Ve oğlu olan bir baba tanıyorum.

Kaynakça

Allport, G. W. (1961). Pattern and growth in personality. Holt, Reinhart & Winston.

Carvallo, M., & Gabriel, S. (2006). No man is an island: The need to belong and dismissing avoidant attachment style. Personality and Social Psychology Bulletin, 32(5), 697–709.

Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. Journal of Personality and Social Psychology, 58(4), 644–663.

Davila, J., Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (1999). Attachment change processes in the early years of marriage. Journal of Personality and Social Psychology, 76, 783–802.

Eberhardt, J.L., Davies, P.G., Purdie-Vaughns, V.J., & Johnson, S.J. (2006). Looking deathworthy: Perceived stereotypicality of Black defendants predicts capital-sentencing outcomes. Psychological Science, 17, 383–386.

Freud, S. (1923). The ego and the id. In J. Strachey et al. (Trans.), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, Volume XIX. London: Hogarth Press.

Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure Journal of Personality and Social Psychology., 59, 1216–1229.

Gosling, S. D. (2008). Personality in non-human animals. Social and Personality Psychology Compass, 2(2), 985–1001. doi:10.1111/j.1751-9004.2008.00087.x

Gosling, S. D., & John, O. P. (1999). Personality dimensions in non-human animals: A cross-species review. Current Directions in Psychological Science, 8, 69–75.

Kane, H. S., Jaremka, L. M., Guichard, A. M. C., Ford, M. B., Collins, N. L., & Feeney, B. C. (2007). Feeling supported and feeling satisfied: How one partner's attachment style predicts the other partner's relationship experiences. Journal of Social and Personal Relationships, 24(4), 535–555.

Funder, D. C. (1995). On the accuracy of personality judgment: A realistic approach. Psychological Review, 102(4), 652–670. doi:10.1037/0033-295X.102.4.652

Gosling, S. D., Ko, S. J., Mannarelli, T., & Morris, M. E. (2002). A room with a cue: Personality judgments based on offices and bedrooms. Journal of Personality and Social Psychology, 82(3), 379–398. doi:10.1037/0022-3514.82.3.379

Kidd, C., Palmeri, H., & Aslin, R. B. (2013). Rational snacking: Young children's decision-making on the marshmallow task is moderated by beliefs about environmental reliability. Cognition, 126(1), 109–114.

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. Journal of Personality and Social Psychology, 52, 81–90.

McCrae, R. R., Terracciano, A., & 78 Members of the Personality Profiles of Cultures Project. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. Journal of Personality and Social Psychology, 88(3), 547–561.

Olivola, C.Y. & Todorov, A. (2010) Fooled by first impressions? Reexamining the diagnostic value of appearance-based inferences. Journal of Experimental Social Psychology, 46, 315–324.

Pelham, B. W. (1991). On confidence and consequence: The certainty and importance of self-knowledge. Journal of Personality and Social Psychology, 60, 518–530.

Pelham, B. W. (1993). The idiographic nature of human personality: Examples of the idiographic self-concept. Journal of Personality and Social Psychology, 64, 665–677.

Pervin, L.A., Cervone, D., & John, O.P. (2005). Personality: Theory and research. Hoboken, NJ: Wiley.

Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. Developmental Psychology, 26(6), 978–986.

Simpson, J. A., Rholes, W. S., & Nelligan, J. S. (1992). Support seeking and support giving withincouples in an anxiety-provoking situation: The role of attachment styles. Journal of Personality and Social Psychology, 62(3), 434–446.

Watts, T. W., Duncan, G. J., & Quan, H. (2018). Revisiting the marshmallow test: A conceptual replication investigating links between early delay of gratification and later outcomes. Psychological Science, 29(7), 1159–1177.

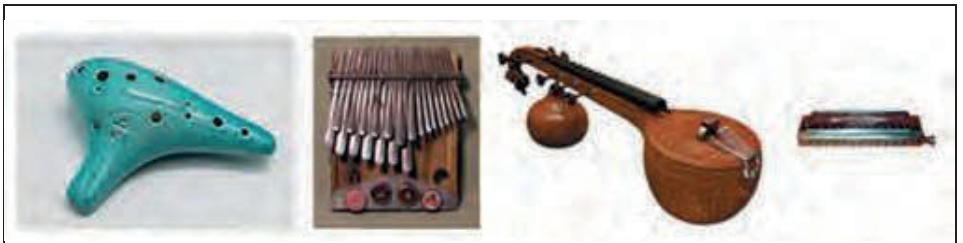
Modül **31**

Kültür

Psikoloji Coğrafyaya Göre Nasıl Değişiklik Gösterir?

İnsan kültürü inanılmaz derecede çeşitlidir. Amerika Dilbilim Derneği'nden Anderson'a göre (tarih yok) insanlar neredeyse 7.000 dil konuşur. Belirli dini inançlar, akrabalık (kimin kiminle akraba olduğu) hakkındaki inançlar, saldırganlık düzeyleri ve beslenme kuralları da dünya genelinde kökten değişir (Cohen, Nisbett, Bowdle ve Schwarz, 1996). Örneğin, birçok kültürde kuzeninizle evlenmek tabu olarak kabul edilir. Diğerlerinde, harika bir fikir olarak kabul edilir. İnsan deneyiminin kültürün dokunmadığı neredeyse hiçbir yönü yoktur. Bu modülde terimi kullanacağımız üzere **kültür**, insanların iletişim kurma, kendilerini idame ettirme, çocuklara bakma, çalışma, ibadet etme ve gruplar halinde var olma biçimleri de dahil olmak üzere bir grubun ortak inançlarını, duygularını, geleneklerini ve sosyal normlarını ifade eder. Bu tanımda atıfta bulunduğumuz gruplar, devletler veya milletler kadar geniş veya şirketler veya küçük kasabalar kadar dar olabilir. Ancak bu modülde, esas olarak bu yelpazenin geniş ucuna odaklanacağız. Müziğin dünya genelinde nasıl değiştiğini görmek için Şekil 31.1'in üst satırında gösterilen dört müzik aletini göz önünde bulundurun. Bu çok farklı dört müzik aletinin, Şekil 31.1'in ortasında gösterilen beş dil kadar farklı olduğunu kabul edeceğinizi umuyoruz ve bunlar, Şekil 31.1'in alt satırında gösterilen üç sıradışı besin kaynağı kadar çeşitlidir. Bu kısa listedeki tartışmasız en çılgın yiyeceği düşünün: **inek sütü**. Dünyanın birçok yerinde, muhtemelen yaşadığınız yer de dahil olmak üzere, insanlar ineklerden gelen bu meme salgısını tamamen normal ve risksizmiş gibi rutin olarak tüketir. Bu durum, inek sütünün çoğu yetişkin insan için sindirilmesi çok zor olmasına rağmen doğrudur. Antropolog Greg Downey'e göre (Noone, 2016'da röportaj yapılmıştır) yalnızca yaşamın ilk birkaç yılında tüketmek üzere evrimleştiğimiz tek süt türü, kadınların sütüdür. Elbette, ataları inek güdenlerin çoğu, ataları inek gütmeyen insanlardan daha az sorunla süt içebilir. Ancak biyolojik olarak konuşursak, inek sütü tuhaf bir besindir (Slade ve Schwartz, 1987). Tıp araştırmacısı Deepa Verma'nın (2017) iddia ettiği gibi inek sütü metabolizmanızı bozar, kemikleriniz için kötüdür, alerji ve solunum problemleri riskinizi artırabilir ve böbrekleriniz için kötüdür! Süt, sıklıkla yağ ve kolesterolün yanı sıra sığır büyüme hormonu ve antibiyotikler gibi kötü şeyler de içerir. Dünyadaki laktoz intoleransı olan tüm yetişkinlerin aksine, çok az insan tarantula intoleransı veya kurt intoleransı gibi görünmektedir. Ancak örümcekleri ve kurtçukları lezzetli değil, iğrenç olarak gören bir kültürde büyüdüyseniz, sizi ikna etmemiz pek olası değildir. Bir sonraki akşam yemeği partinizde kızarmış örümcekler veya kavrulmuş kurtçuklar servis etmeyi düşünün.

Süt hakkındaki inançlarınıza yapılan bu saldırının amacı, onu içmekten alıkoymak değildir. Sadece kültürün çok güçlü olduğunu açıklığa kavuşturmak içindir. Birçok Batı Avrupalıyı sütü sevdiren aynı kültürel sosyalleşme güçleri, dünyanın diğer bölgelerindeki insanları köpek eti, balina yağı, çekirge veya çiğ istiridye tüketmeye yönlendiriyor. Beslenme için vücudumuza aldıklarımızdan başka, giyim için kullandıklarımıza kadar, kendimizi nasıl süslediğimize dair muazzam kültürler arası çeşitliliği göz önünde bulundurun. Tabii ki, bunların bir kısmı yararlıdır. Kutup bölgelerinde yaşayan insanlar, vücutlarını tropik bölgelerde yaşayan insanlara göre çok daha fazla örtmelidir. Ancak nasıl giyindiğimize dair çok sayıda kültürel çeşitlilik, faydalı olanın çok ötesine geçiyor.



Soldan sağa: Bir tür flüt, kalimba, Hintlilere ait müzik aleti ve armonika.



Left to right: "I love you" in Spanish, Swahili, Arabic, Mandarin, and Russian.



Soldan sağa: Kızarmış tarantula, ızgara edilmiş kurtçuklar, sağılmış inek sütü.

Şekil 31.1 İnsanların yaptığı hemen hemen her şeyde muazzam kültürler arası çeşitlilik vardır.

Kültürlerin farklılık gösterdiğini muhtemelen uzun zamandır biliyordunuz. Ancak insanları ilgilendiren birçok **kültürel değerin evrensel olduğu**nu bilmiyor olabilirsiniz. Kültür, ilk bakışta göründüğü kadar gelişigüzel ve değişken olmayabilir. Aslında Murdock (1949) uzun zaman önce tüm insan kültürlerinin aynı şeylerin çoğunu yaptığını öne sürmüştür. Örneğin, seksle ilgili belirli kuralların kültürler arasında önemli ölçüde değiştiğine şüphe yoktur. Ama aynı zamanda, tüm kültürlerin seksle ilgili kuralları

vardır. Ayrıca dil ile ilgili modülden dilin kullanılmadığı bir kültürün olmadığını da hatırlayabilirsiniz. Murdock'un kültürel evrenseller listesi şaşırtıcı derecede uzundur.



Şekil 31.2 Kendimizi süsleme şeklimiz dünya çapında büyük farklılıklar gösterir.

Bunlardan sadece birkaçını sıralamak gerekirse, insanların isimlerini kullanmadığı, şaka yapmadığı, dans etmediği veya kozmolojik inançlara (dünyanın nasıl var olduğu hakkında fikirler) sahip olmadığı kayıtlı bir insan kültürü hiç olmamıştır. Tablo 31.1, Murdock'un 66 olduğu varsayılan insan kültürel evrenselliğinin tam listesini içerir. Gördüğünüz gibi, insan kültürleri tamamen keyfi değildir. Bazı şeyler tekrar tekrar ortaya çıkıyor. Değişen sadece bu şeylerin belirli detaylarıdır.

Tarım, Güç ve Zenginliğin Erken Evrimi

Kültürlerin kültürel evrensellere bağlı kalmakla birlikte nasıl bu kadar geniş bir şekilde değişebildiğini görmenin bir yolu, kültürün belirli ayrıntılarının (örneğin, evliliğin tam olarak nasıl işlediğini, insanların ne tür konutlar inşa ettiğini) hepimizin yanıt vermek için evrimleştiği belirli çevresel faktörlere doğrudan yanıt olarak geliştiğini fark etmektir. Başka bir deyişle, birçok özel ihtiyaç ve yeteneğe sahip belirli bir hayvan türü olarak geliştik. Ancak bu ihtiyaçları tam olarak karşılama ve bu yetenekleri kullanma şeklimiz, nerede yaşadığımıza bağlı olarak büyük ölçüde değişecektir (Gangestad, Haselton ve Buss, 2006). Evrimsel eğilimli düşünürler, bu genel kuralın, kiminle evlendiğimize kimin karar verdiğinden nasıl konuştuğumuza ve şu an için yaşayıp yaşamadığımıza veya emeklilik için çok tasarruf edip etmediğimiz konusuna kadar kültürün hemen hemen tüm yönleri için geçerli olduğunu savunmuşlardır (Diamond, 1997; Wilson, 1975). Hayat tarihi teorisini hatırlıyor musunuz? Farklı ortamlarda çok farklı şekilde gelişmek ve davranmak üzere programlanmış görünüyoruz (Gellatly, 2009; Legare ve Nielsen, 2015; Starkweather ve Hames, 2012; Stearns, 1992). O halde, hava durumu gibi, insan kültürleri de değişir. Ancak bu varyasyonun en azından bir kısmı tahmin edilebilir. Bu fikrin en iyi örneklerinden biri, Jared Diamond'ın

Kaynakça

Anderson, S. R. (no date). How many languages are there in the world? Linguistic Society of America. Retrieved July 2019 from www.linguisticsociety.org/content/how-many-languages- are-there-world.

Billing, J., & Sherman, P. W. (1998). Antimicrobial functions of spices: Why some like it hot. *The Quarterly Review of Biology*, *73*, 3–49.

Cohen, D., Nisbett, R. E., Bowdle, B. F., & Schwarz, N. (1996). Insult, aggression, and the southern culture of honor: An "experimental ethnography." *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(5), 945–960.

Cosmides, L., & Tooby, J. (1997). *Evolutionary psychology: A primer*. Available at http://www.cep.ucsb.edu/primer.html

Dama, M. S. (2011). Sex ratio at birth and mortality rates are negatively related in humans. *Plos One*, *6*(8), e23792.

Diamond, J. (1997). *Guns, germs, and steel: The fates of human societies*. New York, NY: W.W. Norton & Company.

Dunkel, C. S., Mathes, E., & Beaver, K. M. (2013). Life history theory and the general theory of crime: Life expectancy effects on low self-control and criminal intent. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, *7*(1), 12–23.

Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, *99*(3), 550–553.

Everett, C., Blasi, D. E., & Roberts, S. G. (2015). Climate, vocal folds, and tonal languages: Connecting the physiological and geographic dots. *PNAS*, *112*, 1322–1327.

Gangestad, S. W., Haselton, M. G., & Buss, D. M. (2006). Evolutionary foundations of cultural variation: Evoked culture and mate preferences. *Psychological Inquiry*, *17*, 75–95.

Gellatly, C. (2009). Trends in population sex ratios may be explained by changes in the frequencies of polymorphic alleles of a sex ratio gene. *Evolutionary Biology*, *36*(2), 190–200. doi:10.1007/ s11692-008-9046-3

Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, *33*, 61–135.

Herman-Giddens, M.E. (2007). The decline in the age of menarche in the United States: Should we be concerned? *Journal of Adolescent Health*, *40*, 201–203.

Hetts, J. J., Sakuma, M., & Pelham, B. W. (1999). Two-roads to positive regard: Implicit and explicit self-evaluation and culture. *Journal of Experimental Social Psychology*, *35*, 512–559.

Jost, J., & Hunyady, O. (2002). The psychology of system justification and the palliative function of ideology. *European Review of Social Psychology*, *13*. doi:10.1080/10463280240000046

Legare, C. H., & Nielsen, M. (2015). Imitation and innovation: The dual engines of cultural learning. *Trends in Cognitive Science*, *19*(11), 688–699. doi:10.1016/j.tics.2015.08.005

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, *98*, 224–253. doi:10.1037/0033-295X.98.2.224

Murdock, G. P. (1949). *Social structure*. New York, NY: The MacMillan Company.

Noone, Y. (2016, June 6). Can't stomach milk? Blame your ancestors. Retrieved July 2019 from www.sbs.com.au/topics/life/health/article/2016/06/06/cant-stomach-milk-blame-your-ancestors

Pelham, B. (2019). Life history and the cultural evolution of parenting: Pathogens, mortality, and birth across the globe. *Evolutionary Behavioral Sciences*. Advance online publication. doi:10.1037/ ebs0000185

Quinlan, R. J. (2007). Human parental effort and environmental risk. *Proceedings of the Royal Society Series B*, *274*, 121–125. doi:10.1098/rspb.2006.3690

Schaller, M., & Murray, D. R. (2011). Infectious disease and the creation of culture. In M. Gelfand, C.-y. Chiu, & Y.-y. Hong (Eds.), *Advances in culture and psychology* (pp. 99–152). New York, NY: Oxford University Press.

Schmitt, D. P. (2005). Sociosexuality from Argentina to Zimbabwe: A 48-nation study of sex, culture, and strategies of human mating. *Behavioral and Brain Sciences*, *28*, 247–275.

Segall, M., Campbell, D. and Herskovits, MJ. 1966. *The influence of culture on visual perception*. New York: Bobbs-Merrill.

Slade, H. B., & Schwartz, S. A. (1987). Mucosal immunity: The immunology of breast milk. *Journal of Allergy & Clinical Immunology*, *3*, 348–358.

Starkweather, K. E., & Hames, R. (2012). A survey of non-classical polyandry. *Human Nature*, *23*, 149–172.

Stearns, S. (1992). The evolution of life histories. New York, NY: Oxford University Press.

Störmer, C., & Lummaa, V. (2014). Increased mortality exposure within the family rather than individual mortality experiences triggers faster life-history strategies in historic human populations. *PLoS One*, *9*(1), e83633. doi:10.1371/journal.pone.0083633

Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, *103*(2), 193–210. doi:10.1037/0033-2909.103.2.193

Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, *96*, 506–520.

Varnum, M. E., & Grossmann, I. (2017). Cultural change: The how and the why. *Perspectives on Psychological Science*, *12*(6), 956–972.

Verma, D. (2017). Is drinking milk healthy for humans? Retrieved July 2019 from https://milk.procon.org

Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

X

Klinik Psikoloji

Modül **32**

Herkes Acı Çeker

Psikolojik Bozuklukları Anlamak

2019 baharında, ilk yazarınız genç bir akrabasından üzücü bir sesli mesaj aldı. Mesajı bırakan kişinin kimliğini korumak için, özel adların neredeyse tamamını (numaralar ve yer adları dahil) değiştirdik, ancak burada yer alan sesli mesajın diğer tüm ayrıntıları olduğu gibi aktarıldı:

> HEY BRET: "6242 Tennessee Caddesi'nde, annen ve benim atalarımdan Dorothy Pelham'ı öldüren aynı kişiler Melissa Porter'a kalp pili verdi ve Benny Johnson ile oğlu Geronimo'yu dövdü. Hımmm... 6242 Tennessee Caddesi, Jennifer Carver, işin içinde Rudy'nin olduğundan oldukça eminim .. . Ken Clark ve Rocky Seaford, Kenny Clark, Steve Craig ve ... Ben Pilates .. . hapisten yeni çıkmış, Donanma Kariyer Merkezini tahrip ediyor… anlamına geliyordu."

Psikolojik rahatsızlıklar birçok insanın hayatına dokunuyor. Bu genç adamın yaşadığı belirgin bozukluk şizofrenidir ve bu modülün ilerleyen bölümlerinde bu rahatsız edici bozukluk hakkında daha fazla bilgi sunacağız. Ancak şimdilik bu sesli mesaj, tüm psikolojik bozukluklarla ilgili kapsamlı bir soruyu gündeme getiriyor. Psikolojik bozuklukları tuhaf görüşlerden veya nadir (istatistiksel olarak olağan dışı) davranışlardan nasıl ayırırız? Örneğin, bu paragrafı yazmadan bir gün önce, ilk yazarınız postanede sırada beklerken, herkesin içinde burnunu karıştıran bir posta memuru gördü. Bir müşteri bu davranışı üzerine ona bağırıp, farklı bir memur tarafından servis edilmeyi istediğinde, bu ortamda biraz rahatsızlık yarattı. Ancak bu olaydan, burun bakımı konusunda Amerikan sosyal normlarını açıkça ihlal eden bu tuhaf posta memurunun psikolojik bir rahatsızlıktan muzdarip olduğu sonucunu çıkaramayız. Bir şeyi psikolojik bir bozukluk ve başka bir şeyi ise kötü bir alışkanlık yapan nedir?

Bozukluğu Tanımlamak

Görünen o ki, klinik psikologlar tarafından tedavi edilen psikolojik bozuklukların resmi tanımları aslında psikologlardan ziyade **psikiyatristlerden** (ruhsal bozuklukların teşhis ve tedavisinde uzmanlaşmış tıp doktorları) gelmektedir. Her on ya da yirmi yılda bir, Amerikan Psikiyatri Birliği (diğer APA - Amerikan Psikoloji Derneği ile karıştırılmamalıdır) **DSM** (Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) adlı kapsamlı bir kitap çıkarır. DSM, bilinen tüm psikolojik bozuklukları teşhis etmek için tanı kriterlerinin açıklandığı bir el kılavuzudur. DSM'nin en son versiyonu olan DSM-5, on

yıldan fazla deneyimi olan uzmanların uzun tartışmaları ve müzakereleri sonrasında 2013'te çıkmıştır.

DSM' nin başlığında "ruhsal bozukluklar" terimi kullanılırken bizim "psikolojik bozukluklar" terimini kullandığımızı fark edeceksiniz. Bu terimler genellikle birbirinin yerine kullanılır. Fakat biz ilerleyen bölümlerde "psikolojik bozukluk" terimini kullanacağız çünkü "zihinsel bozukluk"dan daha nötr çağrışımları vardır. Bize göre, "psikolojik bozukluk" kavramı aynı zamanda DSM'nin kapsadığı birçok bozukluğun karmaşık doğasını daha iyi yansıtır. Birazdan göreceğiniz gibi, psikolojik bozukluklar düşünme, hissetme ve davranma şeklimizi içeren rahatsızlıklardır; onlar sadece "zihinsel" değildir.

Psikolojik Bozuklukların Üç Temel Özelliği

Peki psikolojik rahatsızlık tam olarak nedir?

İlk olarak, DSM'nin tüm yeni sürümlerine göre (DSM-5 dahil), bütün psikolojik bozukluklar duygu, düşünce ve davranış **bozukluklarını** içerir. Düşünce, duygu ve davranışı vurgulayan bu tanımın bizim psikoloji tanımımızla çok yakından eşleştiğini fark ettiniz mi? Psikolojik bozukluklar psikolojik işlevsizlikleri içerir. Fakat zaman zaman biz de psikolojik olarak işlevsizlik gösteririz. Dün otoyolda bir araba birden önünüze geçip, yolunuzu kestiğinde muhtemelen rahatsız oldunuz ve yedi yaşında en sevdiğiniz evcil hayvanınız öldüğünde de muhtemelen üzüntülü oldunuz. Yani, duygusal olarak rahatsızlık hissi büyük resmin sadece bir parçasıdır. İkinci olarak, kişi günlük işleyişini bozan belirtiler yaşıyor olmalıdır. Psikolojik bozukluklar, **işlev kaybına** neden olur. Bu modülde belirli bazı psikolojik bozuklukları incelerken, bu bozuklukların belirtilerinin zaman içinde devam ettiğini ve hayatımızın temel alanlarının (iş, uyku, diyet veya kişilerarası ilişkilerimiz) işleyişini engellediğini (bozulduğunu) fark edeceksiniz. Üçüncü olarak, psikolojik bozukluklar **içsel işlev bozukluklarıdır**. Bu ruhsal bozuklukların temelinin önemli psikolojik ve/veya fiziksel faktörlere dayandığı anlamına gelmektedir. Örneğin, klinik depresyon, çaresizlik duygularıyla ve serotonin nörotransmitteri seviyelerindeki dengesizliklerle ilişkilendirilmiştir. Bu, depresyonun hem psikolojik hem de fizyolojik bir temeli olduğunu göstermektedir. Psikolojik bozuklukların içsel işlev bozuklukları olması gerekliliği, aynı zamanda, dışsal faktörler tarafından körüklenen aşırı derecede uygunsuz veya antisosyal davranışların, psikolojik bir bozukluğun belirtisi olarak nitelendirilemeyeceği anlamına gelir. Bu demektir ki, bir kişi şiddetli bir protestoda kendini kaptırıp, bir arabayı ateşe verirse, bu durum kişinin psikolojik bir bozukluğu olduğunu kanıtlamak için tek başına yeterli değildir. Özetlemek gerekirse, **psikolojik bozuklukların üç temel özelliği** *rahatsızlık hissi, davranışsal bozulmalar ve içsel işlev bozukluğudur* (Schacter, Gilbert ve Wegner, 2011).

Psikolojik bozuklukların bu üç temel özellik tarafından tanımlandığını ileri sürdükten sonra, tüm düşüncelerimizin, duygularımızın ve davranışlarımızın bir ucu normalden (sağlıklı işleyişin olduğu) diğer ucu anormale (bozukluklar) giden geniş bir spekt-

rum içinde yer aldığını açıkça belirtmek isteriz. Hayatınızın bir döneminde, muhtemelen bir sınav sırasında kaygılanıp bir panik dalgası yaşadınız, aşırı korku hissettiniz veya kaybın bir sonucu olarak keder yaşadınız. Hepimiz bu duyguları yaşadık. Bu normal reaksiyonların her biri, bir klinik bozukluğun en az bir belirtisinin temel özellikleriyle benzer olabilir. Normalden anormale aynı spektruma düşmekle kastettiğimiz budur. Sıradan korku, endişe ve üzüntümüzün spektrumun işlevsizlik yaratmayan ucuna düşmesinin nedeni, bu duyguları deneyimlemenin yaşamımızı sürdürme yeteneğimizi etkilememesidir. Rahatsızlıklarımız daha aşırı olduğunda, günlük faaliyetlerimizi bozduğunda ve içsel işlev bozukluğuyla bağlantılı olduğunda, bozukluklar spektrumun işlevsizlik boyutuna düşer. Bu sürekliliği anlamak önemlidir, çünkü psikolojik bozukluğu olan kişilerin, bozukluğu olmayan insanlardan çok da farklı olmadığının altını çizer.

REM'in solisti Michael Stipe'nin dediği gibi, "Herkes acı çeker!"

Bu spektrum aynı zamanda psikoterapinin amacını anlamak için de bir çerçeve sunar (bir sonraki modülde ele alacağız): Psikoterapiye dair güzel bir bakış açısı, danışanı sürekliliği olan bir düzlem boyunca, normale yani daha az bozulmanın olduğu uca doğru hareket ettirmek için tasarlanmıştır. Spektrum fikri aynı zamanda neden klinik teşhisin bu kadar zor olabildiğine de vurgu yapıyor. Tedavi edilmesi gereken ile gerekmeyeni birbirinden ayırmak için sürekliliğin olduğu bu spektrumun neresine bir çizgi çizilmelidir? Duygusal, sosyal veya davranışsal bir sorun tam olarak ne zaman bir bozukluk ve ne zaman sadece bir sorundur? DSM, bir bozuklukla ilişkili belirtilerin doğasını ve şiddetini belirleyerek, klinisyenlerin yaşadığı bu zorluğun üstesinden gelmesine yardımcı olmaya çalışır. Fakat bu o kadar da kolay değildir. Zorluğun boyutunu anlamak için, DSM-5'e dahil edilen 22 kapsamlı psikolojik bozukluğun kategorisini içeren Tablo 32.1'i inceleyiniz (Schacter ve arkadaşları (2011)'den büyük ölçüde etkilenmiştir, eski DSM-IV'ün özeti). Gördüğünüz gibi, klinik bozukluklar çeşit çeşittir. Aslında, DSM-5'e getirilen bir eleştiri de modern klinik bozukluklar listesi o kadar genişlemiştir ki, birçok normal davranışı da “patolojikleştirme” riski vardır. Bu konuyu Modül 33'de kısaca ele alacağız. Şimdilik tüm hayatınız boyunca evhamlı bir tip olsanız bile bunun tam gelişmiş bir kaygı bozukluğuna sahip olmaktan çok farklı olduğunu görebileceğinizi umuyoruz. Aynı şekilde, uzağa taşınan bir arkadaşı çok özlemek ve üzgün olmak, klinik depresyon tanısı almaktan çok farklıdır. Psikolojik hastalıklar, normal işleyişi bozan aşırı derecedeki bozulmaları içerir. Tabii ki, aynı zamanda içsel işlev bozukluklarının olduğunu da gösterir.

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: Author.

Arcelus, J., Mitchell, A. J., Wales, J., & Nielsen, S. (2011). Mortality rates in patients with anorexia nervosa and other eating disorders. Archives of General Psychiatry, 68(7), 724–731.

Ehrenreich, J. T., Fairholme, C. P., Buzzella, B. A., Ellard, K. K., & Barlow, D. H. (2007). The role of emotion in psychological therapy. Clinical Psychology: A Publication of the Division of Clinical Psychology of the American Psychological Association, 14(4), 422–428. doi:10.1111/j.1468- 2850.2007.00102.x

Eich, E., Macaulay, D., Loewenstein, R. J., & Dihle, P. H. (1997). Memory, amnesia, and dissociative identity disorder. Psychological Science, 8(6), 417–422. doi:10.1111/j.1467-9280.1997. tb00454.x

Fairburn, C.G., Shafran, R., & Cooper Z. (1999). A cognitive behavioural theory of anorexia nervosa. Behavior Research and Therapy, 37(1), 1–13. doi:10.1016/s0005-7967(98)00102-8

Ghaemi, S.N. (2013, October 4). Taking disease seriously in DSM. World Psychiatry. doi:10.1002/ wps.20082

Ghaemi, N. (2014). Not "depression": Manic-depression and Robin Williams. Retrieved July 2019 from www.psychologytoday.com

Higashi, K., Medic, G., Littlewood, K. J., Diez, T., Granström, O., & De Hert, M. (2013). Medication adherence in schizophrenia: Factors influencing adherence and consequences of nonadherence, a systematic literature review. Therapeutic Advances in Psychopharmacology, 3(4), 200–218. doi:10.1177/2045125312474019

Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Life- time prevalence and age- of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. Archives of General Psychiatry, 62(6), 593–602.

Makino, M., Tsuboi, K., & Dennerstein, L. (2004). Prevalence of eating disorders: A comparison of Western and non-Western countries. Medscape General Medicine, 6(3), 49.

McLean, C. P., Asnaani, A., Litz, B. T., & Hofmann, S. G. (2011). Gender differences in anxiety disorders: Prevalence, course of illness, comorbidity and burden of illness. Journal of Psychiatric Research, 45(8), 1027–1035. doi:10.1016/j.jpsychires.2011.03.006

Mehler, P. S., & Rylander, M. (2015). Bulimia nervosa – Medical complications. Journal of Eating Disorders, 3, 12.

Méquinion, M., Langlet, F., Zgheib, S., Dickson, S., Dehouck, B., Chauveau, C., & Viltart, O. (2013). Ghrelin: Central and peripheral implications in anorexia nervosa. Frontiers in Endocrinology, 4, 15. doi:10.3389/fendo.2013.00015

Regier, D. A., & Burke, J. D. (1987). Psychiatric disorders in the community: The epidemiologic catchment area study. In R. E. Hales & A. J. Frances (Eds.), American psychiatric association annual review (Vol. 6, pp. 610–624). Washington, DC: American Psychiatric Press.

Rozin, P., Bauer, R., & Catanese, D. (2003). Food and life, pleasure and worry, among American college students: Gender differences and regional similarities. Journal of Personality and Social Psychology, 85(1), 132–141. doi:10.1037/0022-3514.85.1.132

Schacter, D.L., Gilbert, D.T.,& Wegner, D.M. (2011) Psychology (2nd Edition). New York: Worth. Shenk, J.W. (2005, October). Lincoln's great depression. The Atlantic. Retrieved November 2019 from https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2005/10/lincolns-great-depression/304247/

Cevap Anahtarı: 1. Şizofreni spektrumu, 2. Klinik depresyon,3. YAB, 4. Anoreksia nevroza 5. Örümcek fobisi 6. Bulimia nevroza, 7. Klinik depresyon 8. Dissosiyatif Kimlik Bozukluğu (DKB) 9. Klinik depresyon, 10. Şizofreni spektrumu 11. Bipolar bozukluk 12. Wernike afazisi (şizofreni spektrumu değil) 13. Bulimia nevroza

Modül 33

İyileşmek

Psikolojik Bozuklukların Tedavisi

İlk yazarınızın kız kardeşi Melanie, 2017 yılının Aralık ayında 52 yaşındayken hayata gözlerini yummuştu. Melanie'nin otopsisinde ölüm nedeni, şeker hastalığı sonucunda oluşan komplikasyonlar olarak belirlenmişti. Aslında onu öldüren diyabet değildi. Melanie'nin diyabeti herhangi bir hastanede hızla kontrol altına alınabilirdi. Ne yazık ki, Melanie sadece şeker hastalığından değil, aynı zamanda Yaygın Anksiyete Bozukluğundan (YAB) da muzdaripti. Melanie hastaneden korktuğu için ölmüştü. Melanie'nin ablası, kötüleşen fiziksel sağlığı nedeniyle mükerrer kez, Melanie'nin evine ambulans çağırmıştı. Ancak Melanie ambulansa binmekten korkuyordu. Gürcistan'daki ambulans sürücüleri, bilinçli bir yetişkin hastaneye gitmeyi reddederse onu zorla götüremezler. Melanie'de özgül bir fobiden daha çok YAB olduğu apaçıktı çünkü birden fazla şey için endişeliydi. Evinden sadece birkaç km uzakta olmasına rağmen, çok sevdiği yeğeninin düğününe katılma konusunda çok endişelenmişti. Fiziksel görünüşü, köpekleri, evi, oğulları ve hatta dini inançları hakkında endişeleri vardı. Melanie'nin hüzünlü hikayesi, dünyada psikolojik rahatsızlıklar yaşayan milyonlarca insanın bulunduğu bozukluklar denizinde sadece bir damladır.

Bu konuda yardım imkanları bulunmaktadır. İnsanlar psikolojik bozukluk yaşadıklarında tedavi için genel olarak iki farklı yol bulunmaktadır (ve bazı durumlarda her ikisi de uygulanabilir). İlk olarak, bir hasta işlev bozukluğu yaşıyorsa veya büyük bir sıkıntı içindeyse, kendisine reçeteyle bazı kimyasallar verilebilir. **Kimyasal müdahaleler**, psikolojik bir bozukluğun belirtilerini azaltabilen veya ortadan kaldırabilen ilaçlardır. Psikolojik bozuklukları tedavi etmek için kullanılan ilaçlara **psikotrop ilaçlar** denmektedir. İkinci tedavi şekli ise, hasta için uygulanabilecek belirli bir tür psikoterapidir. **Psikoterapi**, klinik belirtileri azaltmalarına veya ortadan kaldırmalarına yardımcı olmak için yasal olarak eğitilmiş bir klinisyen ile bir hasta arasındaki profesyonel etkileşimleri ifade etmektedir. Bununla bağlantılı olarak, psikoterapi hizmeti sunan uzmanlar **psikoterapistler** olarak bilinmektedir. Bir psikoterapist, genellikle lisanslı bir **klinik psikologdur**. Ancak başka tür psikoterapistler de var. Lisanslı klinik sosyal hizmet uzmanları (LKSH'ler) ve evlilik, aile ve çocuk danışmanlığı (EAÇÇ'ler veya EAT'ler) alanında yüksek lisans derecesine sahip kişiler de birçok psikoterapi yapabilirler. Gerçekte, psikoterapi alanında yüksek lisans derecesine sahip olanlar, lisanslı klinik psikologlardan (doktora derecesine sahip) yaklaşık dörtte bir oranında fazladır (Hamp, Stamm, Christidis ve Nigrinis, 2014).

Bu modülde, psikolojik bozuklukların tedavisine yönelik bu iki yaklaşımın her birini inceleyeceğiz. Kimyasal müdahalelerle başlayıp psikoterapiyle devam edeceğiz.

Ardından, yeni teknolojiler (örneğin, derin beyin stimülasyonu) kullanarak psikolojik bozuklukların tedavisine yönelik birkaç gelişmeyi özetleyeceğiz. Bu modülde sunduklarımızda oldukça seçici olacağımızı belirtmek gereklidir. Size sadece birkaç özel psikolojik rahatsızlık için sadece birkaç kimyasal müdahale örneği sunacağız. Herhangi bir yaklaşımın ayrıntılarına derinlemesine girmeden, psikoterapiye yönelik sadece birkaç temel yaklaşımı tartışacağız. Psikolojik bozuklukları tedavi etmek için kullanılan ilaçların listesi, DSM-5'in yaklaşık 250 psikolojik bozukluğu içeren listesinden bile daha uzun olduğundan, psikolojik bozukluklar için yalnızca seçilmiş bir kimyasal müdahale örneği hakkında bilgi sunacağız. Royal College of Physicians'a (2019) göre, *yalnızca klinik depresyon için yaklaşık 30 kimyasal müdahale* vardır. Yaygın psikolojik bozukluklara yönelik kimyasal müdahalelerin daha ayrıntılı bir tartışmasını görmek isterseniz, Shaywitz ve Marder (2011) gibi uzman bir kaynağa başvurunuz. Psikoterapi söz konusu olduğunda, en yaygın psikoterapi türlerinin sadece birkaçının temel özelliklerini özetleyerek konuyu kısa tutacağız.

Kimyasal Müdahalelerle Tedavi

Tıbbi Model

İnsanlara klinik belirtilerle mücadele etmek için ilaç verme fikri, **tıbbi model** üzerine kuruludur. Psikolojik hastalığın tıbbi modeli, diyabet ve tüberküloz gibi, depresyon ve şizofrenik spektrumun *hastalık* olduğu fikrine atıfta bulunmaktadır. Bu ve benzeri psikolojik rahatsızlıkların vücutta ve beyinde kimyasal müdahalelerle, yani ilaçlarla tedavi edilebilecek fizyolojik bir temeli olduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle, tıbbi model, psikolojik bir bozukluğu, bozukluğu yaşayan kişide bir zayıflık işareti olarak değil, tedavi edilmesi gereken bir hastalık olarak görmektedir. İlk yazarınız Brett, kız kardeşinin YAB ile olan savaşını kaybettiği için kendi kişisel yaşantılarından bu konu hakkında bilgiye sahiptir. Aslında, Brett'in ailesinin psikolojik bozukluklarla mücadele konusunda hayli uzun bir geçmişi vardır. Yakın akrabalarından biri şizofreni hastasıydı. Her iki büyükannesinde de anksiyete bozukluğu vardı. Buna benzer durumda psikolojik rahatsızlıkları olan kişiler için tıbbi model önemlidir, çünkü sorumluluğu hastadan uzaklaştırmaktadır. Tıbbi modelden önce ve insanlık tarihinin büyük bölümünde, psikolojik hastalık yaşayan insanlar çok fazla damgalanmaktaydı. Bugün bile, psikolojik hastalığın kişisel zayıflığın bir işareti olduğuna dair yaygın olarak paylaşılan tutum, erkeklerin psikolojik rahatsızlıklar için kadınlardan daha az tedavi aramasının muhtemel nedenlerinden birisidir (Noone ve Stephens, 2008; Valenstein-Mah ve ark., 2019).

Tıbbi modelin önemli güçlü yanları olsa da pratikte bazı etik soruları gündeme getirmektedir. Örneğin, kötü davranan, öfkeli ve karşı çıkan bir çocuk olmak ilaçlarla tedavi edilecek bir psikolojik rahatsızlık mıdır? Bu garip bir soru gibi görünebilir. Ancak DSM-5, çocuklar için resmi bir psikolojik bozukluk olarak *karşıt olma karşı gelme bozukluğunu* tanımlamaktadır. DSM-5'e göre, bu bozukluk aşağıdaki özellikleri içermektedir:

Aşağıdaki kategorilerden herhangi birinden en az dört belirtiyle kendini gösteren ve kardeş olmayan en az bir kişiyle etkileşim sırasında sergilenen, en az 6 ay süren, öfkeli/huzursuz bir ruh hali, tartışmacı/karşı gelen davranış veya kin besleme örüntüsü.

Karşıt olma karşı gelme bozukluğunun ayrıntılarından bazıları şunlardır: (a) öfkeli/kolay kızan duygudurum, (b) tartışmacı/karşı gelen davranış ve (c) son altı ayda en az iki kez bir yetişkine veya kardeşine karşı nefret dolu olmak (kin besleme) sayılabilir. Nick Haslam'ın, DSM-5'in bu bozukluğu içermesiyle ilgili soruları bulunmaktadır. Haslam (2016), son yıllarda, insan sorunlarını anlama çabalarımızın psikologların **"kavram kayması" na (concept creep)** neden olduğunu savunmuştur. Haslam'ın bahsettiği kavram kayması, zarar verici davranış tanımlarının genişletildiği, böylece sosyal sorunları etiketleme veya psikolojik bozuklukları tanılama kriterlerinin daha gevşek hale geldiği bir süreçtir. Zorbalığın özelliklerini içeren karşıt olma karşı gelme bozukluğunun verilen tanımını düşünürken bu tanımı da düşünün. Geçmişte zorbalık tanımları daha dardı ve insanların şimdi zorbalık olarak tanımladıkları davranışlar normal çocukluk deneyimleri olarak kabul edilmekteydi. Ancak Haslam, kavram kaymasının hem yararlı hem de zararlı sonuçlar yarattığını öne sürmüştür. Örneğin, zorbalığın farkında olmak ve zorbalığı azaltmak kesinlikle iyidir. Ancak zorbalık tanımını, kavramın orijinal anlamını büyük ölçüde kaybedecek kadar genişletmek de mümkündür. Herhangi bir olumsuz davranış zorbalık olarak nitelendiriliyorsa, yüksek düzeyde istismar içeren zorbalık vakaları, iyi niyetli alay etme ile birlikte aynı anlama gelebilir. Bu fikre uygun olarak Haslam, kavram kaymasının "kaçınılmaz ve çoğu zaman iyi motive edilmiş" olmasına rağmen, aynı zamanda "günlük deneyimi patolojikleştirme riskini de taşıdığını" savunmuştur.

Benzer şekilde, klinik psikolog Ofer Zur, klinik tanı için bir rehber olan DSM'yi eleştirmiştir. Zur'un belirttiği gibi, DSM faydalı olmakla birlikte, belirli bir dereceye kadar "psikofarmakolojik ve psikiyatrik endüstrilerin hizmetinde geliştirilmiş bir belgedir. İlaçların reçetelenebilmesi için birçok normal davranışı patolojik hale getirmektedir." Sevilen birinin kaybından sonra klinik depresyon ve normal yas arasındaki fark, zorlayıcı bir örnektir. Zur tarafından dile getirilen endişelerin altını çizmektedir. Önceki DSM, normal yas ve klinik depresyon arasındaki farkları vurgulayan açık bir dışlamaya sahipken, DSM-5 bu dışlamayı *kaldırmıştır*. Bu, normal yas tutmayı depresyon olarak teşhis etmenin ve ardından onu ilaçlarla tedavi etmenin kapısını açmıştır. Amerikan Psikiyatri Birliği, dışlamanın kaldırılmasının nedenlerini açıklamaya çalışsa da açıklamalarını eksik buluyoruz. Normal yas ile majör depresif dönem arasında ayrımlar vardır ve birinin normal yasını klinik depresyon olarak etiketlemenin tehlikeleri de fazladır. Bu yazarlar adına konuşamasak da hem Zur hem de Haslam tarafından dile getirilen endişelerin birçok zorlu soruyu gündeme getirdiğine inanıyoruz. DSM hala yardımcı bir tanı aracı olmasına rağmen, onu kullanan terapistler ve psikolojik sağlık sağlayıcıları dikkatli olmalıdır. Normal davranış, kimyasal müdahalelerle tedavi edilecek bir hastalığa dönüştürülmemelidir (Thieleman ve Cacciatore, 2013). Bu müdahaleler, açıkça tanılanmış psikolojik bozuklukların tedavisi için ayrışmalıdır - Şimdi ele alacağımız konu budur.

Kaynakça

Bagshaw, J. (2019). Personal communication.

Burlingame, G. M., Seebeck, J. D., Janis, R. A., Whitcomb, K. E., Barkowski, S., Rosendahl, J., & Strauss, B. (2016). Outcome differences between individual and group formats when identical and nonidentical treatments, patients, and doses are compared: A 25-year meta-analytic perspective. *Psychotherapy*, *53*(4), 446–461.

Carbon, M., Kane, J. M., Leucht, S., & Correll, C. U. (2018). Tardive dyskinesia risk with first- and second-generation antipsychotics in comparative randomized controlled trials: A meta-analysis. *World Psychiatry: Offcial Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, *17*(3), 330–340. doi:10.1002/wps.20579

Choy, Y., Fyer, A. J., & Lipsitz, J. D. (2007). Treatment of specific phobia in adults. *Clinical Psychology Review*, *27*(3), 266–286. doi:10.1016/j.cpr.2006.10.002

Dale, E., Pehrson, A. L., Jeyarajah, T., Li, Y., Leiser, S. C., Smagin, G., .. . Sanchez, C. (2015). Effects of serotonin in the hippocampus: How SSRIs and multimodal antidepressants might regulate pyramidal cell function. *CNS Spectrums*, *21*(2), 143–161. doi:10.1017/ S1092852915000425

Freud, S. (1962/1923). *The ego and the id* (translated by J. Riviere, revised and edited by J. Strachey). New York: Norton & Company.

Hamp, A., Stamm, K., Christidis, P., & Nigrinis, A. (2014). What proportion of the nation's behavioral health providers are psychologists? Retrieved from www.apa.org/monitor/2014/09/datapoint

Haslam, N. (2016). Concept creep: Psychology's expanding concepts of harm and pathology. *Psychological Inquiry*, *27*, 1–17.

Hull, E. M., Muschamp, J. W., & Sato, S. (2004). Dopamine and serotonin: Influences on male sexual behavior. *Physiology and Behavior*, *83*(2), 291–307.

Kampmann, I. L., Emmelkamp, P. M. G., Hartanto, D., Brinkman, W. P., Zijlstra, B. J. H., & Morina, N. (2016). Exposure to virtual social interactions in the treatment of social anxiety disorder: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, *77*, 147–156. doi:10.1016/ j.brat.2015.12.016

Kramer, P.D. (1993). Listening to Prozac. New York: Penguin Books.

Lipsman, N., Lam, E., Volpini, M., Sutandar, K., Twose, R., Giacobbe, P., ... Lozano, A. M. (2017). Deep brain stimulation of the subcallosal cingulate for treatment-refractory anorexia nervosa: 1 year follow-up of an open-label trial. *The Lancet Psychiatry*. doi:10.1016/S2215-0366(17) 30076-7

Machado, S., Arias-Carrión, O., Paes, F., Vieira, R. T., Caixeta, L., Novaes, F., Marinho, T., Almada, L. F., Silva, A. C., & Nardi, A. E. (2013). Repetitive transcranial magnetic stimulation for clinical applications in neurological and psychiatric disorders: an overview. *The Eurasian Journal of Medicine*, *45*(3), 191–206. doi:10.5152/eajm.2013.39

Menzies, R. G., & Clarke, J. C. (1993). A comparison of in vivo and vicarious exposure in the treatment of childhood water phobia. *Behavior Research and Therapy*, *31*(1), 9–15.

Miranda, R., & Andersen, S. M. (2007). The therapeutic relationship: Implications from social cog- nition and transference. In P. Gilbert & R. L. Leahy (Eds.), *The therapeutic relationship in the cognitive behavioral psychotherapies* (pp. 63–89). Routledge/Taylor & Francis Group.

Noone, J. H., & Stephens, C. (2008). Men, masculine identities, and health care utilisation. *Sociology of Health & Illness*, *30*, 711–725.

Royal College of Physicians. (2019). Interventions for prevention and treatment. Retrieved July, 2020, from: https://www.rcplondon.ac.uk/projects/outputs/interventions-prevention-and- treatment

Schacter, S., Gilbert, D. T., & Wegner, D. (2011). *Introduction to psychology* (2nd ed.). New York, NY: Worth.

Shaywitz, J., & Marder, S. (2011). Medication treatment for anxiety, depression, schizophrenia, and bipolar disorder in the community setting. In G. Thornicroft, G. Szmukler, K. T. Mueser, &

R. E. Drake (Eds.), *Oxford textbook of community psychological health*. Oxford, UK: Oxford Univeristy Press.

Suchard, J. R. (2008). Fluoxetine overdose-induced seizure. *The Western Journal of Emergency Medicine*, *9*(3), 154–156.

Tarr, P. (2018). "A cloud has been lifted": What deep-brain stimulation tells us about depression and depression treatments. *Brain & Behavior*. Retrieved May 5, 2019 from www.bbrfoundation. org/content

Thieleman, K., & Cacciatore, J. (2013). The DSM-5 and the bereavement exclusion: A call for critical evaluation. *Social Work*, *58*, 277–280. doi:10.1093/sw/swt021

Valenstein-Mah, H., Kehle-Forbes, S., Nelson, D., Danan, E. R., Vogt, D., & Spoont, M. (2019). Gender differences in rates and predictors of individual psychotherapy initiation and completion among Veterans Health Administration users recently diagnosed with PTSD. In *Psychological trauma: Theory, research, practice, and policy*. Advance online publication.

Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, CA: Stanford University Press.

XI

Uygulamalı Psikoloji

Modül **34**

Sağlık Psikolojisi

Psikolojik Olan Nasıl Fiziksel Hale Gelir?

1930'lu yıllarda Hans Selye (1956) bazı şanssız laboratuvar farelerini çok sayıda "zararlı ajana" maruz bırakmaya başlamıştır. Zararsız kelimesini tehlikesiz olarak biliyorsanız, Selye'nin bu zavallı farelerle arkadaş olmadığını tahmin edebilirsiniz. Farelere kötü davranmış ve morfinden formaldehite kadar her türlü ilaç ve kimyasalı enjekte etmiştir. Selye sadist değildi. Aksine, büyük **stresörlere** (vücudun haklı olarak bir saldırı gibi davrandığı tiksindirici kimyasal veya fiziksel olaylar) verilen temel memeli yanıtlarını anlamaya çaba göstermiştir. Bugün stresörlerin hem olumlu hem de olumsuz deneyimleri de içeren, çok daha geniş bir deneyimler dizisinden geldiğini biliyoruz. Yürüyüş parkurunda bir ayıyla karşılaşmak, olumsuz stresöre bir örnektir. Öte yandan, bir düğünde koridorda yürümek genellikle olumlu bir stresöre örnektir (umuyoruz). Ancak evli olan herhangi birinin söyleyebileceği gibi, evlilikler keyifli olduğu kadar stresle de doludur. **Stres**, birinin iyi oluşuna algılanan bir tehdidin (gerçek ya da hayali) yaşantısıdır. Stres, çevremizdeki stresörlere fiziksel ve psikolojik *yanıttır*. Ayılar ve düğünler stresördür ve bu olaylara tepki olarak yaşadığımız deneyim stres verici olabilir. Stres kavramının tamamen olmasa da temel olarak bir yorumlama olduğunu bilecek kadar yapılandırmacılık fikrine aşina olduğunuzu umuyoruz. Düğünlerinden neredeyse hiç stres hissetmeyen insanlar olduğu kadar, bir ayıya rastlamaktan oldukça keyif alan insanlar da mevcuttur. Örneğin, doğa fotoğrafçıları ve ayı avcılarının ikisi de akla gelmektedir.

Selye'nin Genel Uyum Sendromu (GUS) Modeli: Alarm, Direnç, Tükenme

İnsanların "Beni öldürmeyen şey güçlendirir" dediğini muhtemelen duymuşsunuzdur. Hans Selye kesinlikle bu görüşe katılmazdı. Birçok laboratuvar faresinin değişik stresörlere bağlı olarak acı çekmesi sonucunda, Selye stresörlerin **Genel Uyum Sendromu'na (GUS)** yol açtığı sonucuna varmıştır. "Beni şu an öldürmeyen şey eninde sonunda beni etkiler", bu üç aşamalı modelin özüdür. GUS; vücudun fiziksel, viral, kimyasal veya psikolojik saldırılara yanıtıdır. Bir organizmaya karşı bu saldırılar (stresli olay) uzun süre boyunca devam ederse, biriken bu aşırı stresin sonucu önemli derecede zararlı olacaktır ve potansiyel olarak ölümle sonuçlanacaktır.

GUS'un ilk aşaması **alarmdır**. Bir stresöre yeni maruz kalmış insanlar, *sempatik sinir sistemi* devreye girdiğinde harekete geçmek için hazır halde olmaktadır. Bu, Cannon (1914) tarafından keşfedilen "savaş ya da kaç" tepkisine olanak vermektedir.

Sempatik sinir sistemi, algılanan bir tehdide yanıt olarak vücudu aniden harekete geçirmektedir. Bu hareketlenme, kalp atışının ve kan basıncının artışı, kan glukoz seviyesinde yükselme ve göz bebeği büyümesi gibi belirtilerle tanımlanmakta olsa da bu, tüm hikayeyi kapsamamaktadır.

Sempatik sinir sistemi bizi olay için hazırlarken, aynı zamanda bizim sindirimimizi yavaşlatmakta ve bağışıklık sistemimizi duraklatmaktadır. Bu durum enerjiye acil ihtiyaç duyulmayan alanlardan acil enerjiye ihtiyaç duyulan alanlara aktaran oldukça uyumlu bir süreci yansıtmaktadır. En son yediğiniz hamburgeri hemen sindirmediğinizde ya da soğuktan hemen korunamadığınızda ölmeyeceksiniz ancak saldırıya geçmiş bir ayıya hızlıca tepki vermezseniz ölebilirsiniz. Alarm aşaması ciddi bir durumdur. Bu aşama, vücudunuzun fizyolojik savaşa hazırlanmasıdır.

GUS'un ikinci aşaması **dirençtir**. Bu ikinci aşamada (genel olarak bir stresöre maruz kaldıktan 24-48 saat sonra başlamaktadır) organizma karşı koymaya başlamaktadır. Saldırı bir virüsse, vücudunuz virüsün üremesini durdurmak için antikor üretmeye başlayacaktır. Bu genel süreç **bağışıklık tepkisi** olarak bilinmektedir. Bir virüs saldırısını anlamanın en iyi yolu, **lenfositlerin** (beyaz kan hücreleri) bağışıklık sisteminizin askerleri olarak enfeksiyonlarla savaştığını düşünmektir. Daha doğrusu, bir düşmanla karşılaşmış askerlerin düşmanı hatırlayacağı gibi, yıllar önce belirli bir virüsle savaşmaya yardım etmiş beyaz kan hücrelerinin bazıları o belirli virüsü 'hatırlayacaktır' ve yıllar sonra o virüse maruz kaldığınızda hızlıca virüsü durduracaktır. Diğer virüslerle kolayca mücadele ederken bazı spesifik soğuk algınlıklarına yakalanmanızın bir sebebi budur. Açıklayıcı olması açısından, direnç her türlü stresöre uygulamak için bulaşıcı hastalıkların ötesine uzanmaktadır. Aslında Selye'nin en büyük öngörülerinden biri, vücudumuzun fiziksel ve psikolojik tehditlere verdiği tepkinin, viral enfeksiyonlara verdiği tepkiye benzer olmasıdır. Ancak şimdilik viral saldırılara bağlı kalalım. Askerlerin sonsuza kadar savaşamayacağı gibi, direnç de sonsuza kadar sürdürülemeyecektir.

Bir stresöre karşı uzun süre maruz kaldığınızda GUS'un üçüncü aşaması başlayacaktır. Bu üçüncü aşama **tükenmedir**. Tükenme sırasında vücudunuz stresöre daha fazla direnememektedir. Bu iç karartıcı aşamada, bazı tıbbi müdahaleler olmadığında kolayca ölebilirsiniz. Selye (1956) çalıştığı düşük düzey stresörlerin çoğunda, tükenmenin sıklıkla birkaç ay sonra başladığını belirtmiştir. Ayrıca, bir stresör yeterince güçlü olduğunda, tükenmenin çok hızlı başlayabileceğinin de altını çizmiştir. Şiddetli yanık mağdurları, ciltte oluşan ciddi hasarların birçok kritik fizyolojik fonksiyonları düzenleyen potasyumun kaybından ciddi düzeyde su kaybına (dehidrasyon) kadar her türlü zararı ortaya çıkarması sebebiyle, bazen kötü şekilde yandıktan sonra saatler içinde ölmektedir (Herndon ve Tompkins, 2004). Başka bir örnek olarak, bir savaş alanındaki askeri düşünün. İlk silah patladığında, o askerin fizyolojik işlevleri asker savaşmak için harekete geçtiğinde aniden yükselmektedir. Bu alarm aşamasıdır. Savaş devam ederken asker direnç aşamasına girecektir ve kelimenin tam anlamıyla ve mecazi olarak savaşacaktır. Bu ikinci aşama sırasında, vücudun fizyolojik işlevi, alarm aşamasındaki ilk yükselmesinden hafif düzeyde düşecektir ancak asker tetikte olacak

ve enerjisini hayati olmayan aktivitelerden savaşa direnmenin hayati aktivitesine aktarmaya devam edecektir. İşte sıkıntı budur: Sadece sürekli tetikte olma durumunda (enerjiyi yeniden yönlendirip diğer kritik sistemleri durdurarak) çok uzun süre dayanabilirsiniz. Savaş devam ederse asker tükenme aşamasına girecek ve savaşa devam edemeyecek hale gelecektir. Komutanların her zaman askerlerini savaş alanına sokup çıkarmasının asıl nedeni, askerlerin tükenme aşamasına girme olasılıklarını azaltmak içindir.

Selye'nin GUS üzerine çalışması ve tehdide verdiğimiz yanıt, tıbbi veya psikolojik bağlamda stres kelimesini duymuş herkese dokunmuştur. Selye'nin önceki çalışmalarında, "stres" kelimesinin sadece fiziksel bir anlamı vardır. Fizikçiler ve mühendisler, çöken köprüler ya da kopan gitar telleri gibi fiziksel sistemlerin bozulmasına yol açabilecek mekanik stresi çalışmıştır. Selye ise **stres** teriminin kullanımını fiziksel, kimyasal ve psikolojik saldırılara verdiğimiz psikolojik tepkilere atıfta bulunmak için genişletmiştir.

Yani, Sella teyzeniz kuzeninizin düğününü planlarken aşırı stresli olduğunu söylediğinde, Sella fark etmeden Selye'yi takdir etmektedir. Selye, fiziksel sağlığımızı psikolojik olayların nasıl etkileyebildiğinin detaylarını ayrıntılı olarak açıklayan ilk kişi gibi görünmektedir. Psikolojimiz ve fizyolojimiz iç içe geçmiş durumdadır.



Şekil 34.1. 1940 yılının Kasım ayında güçlü ve inatçı rüzgarlar yakın zamanda inşa edilen Tacoma Narrow Köprüsü'nde stres yaratmıştır. Bu stresler, nihayetinde köprü çökene kadar birikmiştir. Hans Selye, mühendislikteki yapı malzemeleri üzerinde etkisi olan fiziksel stresin metaforunu uyarlamıştır ve böylece psikolojide "stres" teriminin kullanımına başlanmıştır.

Kaynakça

Abdulghani, H. M., AlKanhal, A. A., Mahmoud, E. S., Ponnamperuma, G. G., & Alfaris, E. A. (2011). Stress and its effects on medical students: A cross-sectional study at a college of medicine in Saudi Arabia. Journal of Health and Population Nutrition, 29(5), 516–522.

Brown, S. L., Nesse, R. M., Vinokur, A. D., & Smith, D. M. (2003). Providing social support may be more beneficial than receiving it. Results from a prospective study of mortality. Psychological Science, 14, 320–327.

Cannon, W. B. (1914). The emergency function of the adrenal medulla in pain and the major emotions. American Journal of Physiology, 33, 356–372.

Clover, R. D., Abell, T., Becker, L. A., Crawford, S., & Ramsey, J. C. N. (1989). Family functioning and stress as predictors of influenza B infection. Journal of Family Practice, 28, 535–539.

Cohen, S., Tyrrell, D. A., & Smith, A. P. (1991). Psychological stress and susceptibility to the common cold. The New England Journal of Medicine, 325(9), 606–612. doi:10.1056/ NEJM199108293250903

Cohen, S., Doyle, W. J., Skoner, D. P., Fireman, P., Gwaltney, J. M., Jr., & Newsom, J. T. (1995). State and trait negative affect as predictors of objective and subjective symptoms of respiratory viral infections. Journal of Personality and Social Psychology, 68, 159–169.

Cohen, S., Frank, E., Doyle, W. J., Skoner, D. P., Rabin, B. S., & Gwaltney, J. M., Jr. (1998). Types of stressors that increase susceptibility to the common cold in healthy adults. Health Psychology, 17, 214–223.

Cohen, S., & Hoberman, H. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. Journal of Applied Social Psychology, 13, 99–125.

Cohen, S., Janicki-Deverts, D., Turner, R. B., Casselbrant, M. L., Li-Korotky, H. S., Epel, E. S., & Doyle, W. J. (2013). Association between telomere length and experimentally induced upper respiratory viral infection in healthy adults. JAMA, 309(7), 699–705. doi:10.1001/jama.2013.613

Danner, D. D., Snowdon, D. A., & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. Journal of Personality and Social Psychology, 80(5), 804–813. doi:10.1037/0022-3514.80.5.804

Epel, E. S., Blackburn, E. H., Lin, J., Dhabhar, F. S., Adler, N. E., Morrow, J. D., & Cawthon, R. M. (2004). Accelerated telomere shortening in response to life stress. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 101(49), 17312–17315. doi:10.1073/pnas.0407162101

Hearst, N., Newman, T. B., & Hulley, S. B. (1986). Delayed effects of the military draft on mortality: A randomized natural experiment. The New England Journal of Medicine, 314(10), 620–624. doi:10.1056/NEJM198603063141005

Herndon, D. N., & Tompkins, R. G. (2004, June 5). Support of the metabolic response to burn injury. Lancet, 363(9424), 1895–1902.

House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). Social relationships and health. Science, 241, 540–545.

King, K. B., & Reis, H. T. (2012). Marriage and long-term survival after coronary artery bypass grafting. Health Psychology, 31(1), 55–62. doi:10.1037/a0025061

Lobel, M., & Dunkel Schetter, C. (2016). Pregnancy and prenatal stress. In H. S. Friedman (Ed.), Encyclopedia of mental health (2nd ed., Vol. 3, pp. 318–329). Waltham, MA: Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-397045-9.00164-6

Mohr, D. C., Lovera, J., Brown, T., Cohen, B., Neylan, T., Henry, R., ... Pelletier, D. (2012). A randomized trial of stress management for the prevention of new brain lesions in MS. Neurology, 79(5), 412–419. doi:10.1212/WNL.0b013e3182616ff9

Nelson-Coffey, S. K., Fritz, M. M., Lyubomirsky, S., & Cole, S. W. (2017). Kindness in the blood: A randomized controlled trial of the gene regulatory impact of prosocial behavior. Psychoneuroendocrinology, 81, 8–13.

Poulain, M. (2012, May). The longevity of nuns and monks: A gender gap issue investigated with new Belgian data. Presented at the 2012 Annual Conference of the Population Association of America, San Francisco, CA.

Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J. F., Magovern, G. J., Lefebvre, R. C., Abbott, R. A., & Carver, C. S. (1989). Dispositional optimism and recovery from coronary artery bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 1024–1040.

Selye, H. (1956). The stress of life. New York: McGraw-Hill.

Slavich G. M. (2016). Life Stress and Health: A Review of Conceptual Issues and Recent Findings. Teaching of psychology (Columbia, Mo.), 43(4), 346–355. doi:10.1177/0098628316662768

Smyth, J., Ockenfels, M. C., Porter, L., Kirschbaum, C., Hellhammer, D. H., & Stone, A. A. (1998). Stressors and mood measured on a momentary basis are associated with salivary cortisol secretion. Psychoneuroendocrinology, 23, 353–370.

Steenstrup, T., Kark, J. D., Verhulst, S., Thinggaard, M., Hjelmborg, J., Dalgård, C., . . . Aviv, A. (2017). Telomeres and the natural lifespan limit in humans. Aging, 9(4), 1130–1142. doi:10.18632/ aging.101216

Modül **35**

İyi Yoldan Akıl Oyunları

Spor Psikolojisi

Eğer Anders Ericsson'un yalıtılmış üstün yetenek üzerine yaptığı çalışmayı hatırlarsanız, herhangi bir karmaşık aktivitede yüksek beceri sahibi olmanın uzun zaman aldığını bilirsiniz. Ne kadar zeki olursanız olun, sadece bir yıl içinde parçacık fiziğinde ustalaşmanın veya dünya çapında bir cimnastikçi olmanın hiçbir yolu yok. Fakat bu, belli aktivitelerde önemli gelişmeleri hızlı bir şekilde yapamayacağınız anlamına gelmez. Herhangi bir spor psikoloğuna sorun. **Spor psikolojisi**, ister bir aerobik egzersiz planına bağlı kalmak, ister bir ragbi takımında takım birlikteliğini ("takım ruhu") arttırmak veya sporcuların baskı altında üstün performans gösterdikleri serbest atışları yapmasına yardımcı olmak anlamına gelsin, psikolojinin sportif katılımı ve performansı artırmak için nasıl kullanılabileceğinin çalışmasıdır. Bu modül spor psikolojisinin hızlı bir turudur. Spor hakkında sorulabilecek ilk sorulardan biri, insanların neden spor yaptığıdır. Basit cevap, sporun eğlenceli olduğudur. Murdock'un (1949) kültürel evrenseller listesini hatırlıyor musunuz? Dünyada insanların herhangi bir çeşit spor yapmadığı bilinen bir kültür yoktur. Ama neden bazı insanlar bir sporu on yıllarca sürdürürken diğerleri aynı sporu hemen bırakır? Scanlan ve meslektaşları (1993), bir spora uzun süre bağlı kalmanın en iyi yordayıcılarından birinin, insanların doğal yetenek veya beceri düzeyi değil, söz konusu spordan gerçekten ne kadar keyif aldıkları (Scanlan'ın uygun bir şekilde **"spor keyfi"** dediği bir şey) olduğunu göstermiştir. İlk yazarınız liseli bir sporcuyken, çok hızlı koşucuların, bir "varsity letter[34]" kazanmak için mücadele edenler kadar sık sık sporu bıraktığını gördüğünde şaşırırdı. Görünüşe göre hızlı koşabilen herkes bunu yapmaktan gerçekten zevk almıyor.

Araştırmalar ayrıca egzersizin insanlar için gerçekten iyi olduğunu (bazı beklenmedik şekillerde) gösteriyor. Düzenli **aerobik egzersiz**, erken yaşlanmayı önlemenin ve **beyin plastisitesini** (beyninizin öğrenerek ve kendini yeniden yapılandırarak değişikliklere uyum sağlama yeteneği) artırmanın iyi bilinen bir yoludur (Molteni, Zheng, Ying, Gómez-Pinilla ve Twiss, 2004; Tomporowski, 2003).

Aerobik egzersize aerobik ("oksijenli") denir, çünkü bu, enerjiyi yakmak için oksijen kullandığınız anlamına gelir. Ancak aerobik egzersizin daha sezgisel bir tanımı, anlamlı bir süre için kardiyovasküler sisteminizi zorlayan yani kalp atış hızınızı yükselten faaliyetlerde bulunmaktır. Bir saat yoğun şekilde tenis veya basketbol oynamak,

[34] Çevirmen notu: ABD'de üniversitelerde öğrencilere verilen bir ödül. Çoğunlukla sporla ilgili etkinliklerde elde ettikleri başarı sonrası kazanılan ve genellikle üniversitelerinin isimlerinin ilk harflerinden oluşan öğrencilerin ceketlerine yapıştırdıkları prestijli ödül.

koşuya çıkmak ve 30 dakikalık tempolu bir yürüyüşe çıkmak aerobik egzersiz örnekleridir. Bunun nedeni, bu aktivitelerin kalp atış hızınızı birkaç dakikadan daha fazla bir süre için dinlenme seviyesinin çok üzerine çıkarmasıdır. Otobüse yetişmeniz 1,5 km veya daha fazla sürmedikçe otobüse yetişmek için koşmak aerobik egzersiz olarak sayılmaz. Bu nedenle, tüm hayatınız boyunca zihinsel olarak canlı kalma şansınızı artırmak istiyorsanız video oyununu bir kenara bırakın ve koşu ayakkabılarınızı giyin. Aynı şekilde, hayatınıza sağlıklı yıllar eklemek istiyorsanız, spor psikologları size "sadece yüzmeye ya da bisiklete binmeye ya da koşmaya devam edin" diyen ilk kişiler olacaktır. Bu arada ağırlık kaldırmak daha kaslı bir vücuda sahip olmanıza yardımcı olabilir ancak kardiyovasküler zindeliğinizi artırmak için çok az şey yapar ve daha uzun yaşamanıza yardımcı olmaz. Egzersiz ve beyin plastisitesi arasındaki bağlantıyı bilmeseniz bile aerobik egzersizin sizin için iyi olduğunu kesinlikle bilirsiniz. Çoğu insan için sorun, bir aerobik egzersiz programına bağlı kalmaktır.



Şekil 35.1 Aerobik egzersize katılmak için elit bir sporcu olmanıza gerek yok. Sadece kollarınızı ve bacaklarınızı hareket ettirin.

Spor psikologları bunda da yardımcı olabilir. Abby King ve meslektaşları (2007), orta yaşlı yürüyüşçülerle ayda yaklaşık bir kez destekleyici bir telefon görüşmesi yapmanın, onların bir yıl boyunca yürüdükleri mesafeyi kabaca iki katına çıkardığını gösterdi. Canlı bir insan yerine bir bilgisayardan gelen otomatik bir hatırlatma, insanların yürüdüğü kilometre sayısını arttırmada neredeyse aynı derecede etkiliydi. Sizinle düzenli olarak çalışmayı kabul eden canlı bir kişiye sahip olmak daha da önemli olabilir. Ancak başkalarının yardım edebileceği daha incelikli yollar var. Carron ve meslektaşları (1996) birçok egzersiz müdahale çalışmalarının sistematik bir incelemesini yaptı. Egzersize devam etme niyetinizi destekleyen aile üyelerine sahip olmanın, bir egzersiz planına bağlı kalmakla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu buldular.

Yargılama ve karar vermeyle ilgili Modül 18'den hatırlayabileceğiniz gibi, spor psikologları sportif performansla ilgili bazı popüler inançları da inceledi. Örneğin, Gilovich, Vallone ve Tversky (1985) basketboldaki "sıcak eli" inceledi. Sıcak ele inananlar, çoğu zaman bunun gerçek olduğuna dair inançlarından vazgeçmeyi reddederler. Oyuncular ısınırlar ve bunu yaptıklarında pratik olarak durdurulamazlar. Utah Jazz'dan Rudy Gobert'in 2016-2017 NBA sezonunda çektiği aşağıdaki 30 şut setini düşünün:

Attı, kaçırdı, attı, attı, kaçırdı, attı, kaçırdı, attı, kaçırdı, kaçırdı, attı, kaçırdı, attı, attı, kaçırdı,

Attı, attı, kaçırdı, **attı, attı, attı, attı, attı, attı, attı**, kaçırdı, **attı, attı, attı, attı**.

Art arda yapılan yedi şut serisini ve ardından daha kısa dört şut serisini fark ettiniz mi? Çoğu Jazz taraftarı kesinlikle fark etmiştir. Ama kendimizi düzeltelim. Bu şutların dizisi gerçek bir 30 şut *değildi*. Bunun yerine, Gobert'in 2016-2017 sezonu şut istatistiklerine bakarak 30 şutluk bu listeyi oluşturduk (625 denemede 413 saha içi isabet). Sonra bu sezon rakamlarını *rastgele bir sayı üretecine* bağladık. Bu nedenle, Gobert gibi biri çok yüksek (% 66) şut yüzdesine sahip olduğunda, art arda altı, yedi veya sekiz atıştan oluşan seriler sık sık *şans eseri* olur. Sadece 30 atış yerine 625 atış örneklemiş olsaydık, kesinlikle çok daha uzun "seriler" olurdu. Ama bunlar sıcak bir el yüzünden değil. Tesadüfi olayların doğal ama takdir edilmeyen “kümelenmelerinden” dolayı. Gilovich ve meslektaşlarının gösterdiği gibi, bir oyuncunun atmak üzere olduğu herhangi bir şutu sokup sokamayacağının en iyi tahmincisi, o oyuncunun son birkaç dakika içinde attığı şut sayısı değil, o oyuncunun sezon boyu şut yüzdesidir. O halde sıcak el ön yargısı, sporda seri atışlara dair yanıltıcı bir inançtır. Spor psikologları sadece spor eğitimi almazlar. Ayrıca insanların sporla ilgili inançlarını da incelerler.

Spor Psikolojisi Çok Yönlü ve Disiplinlerarasıdır

Bu modülün zaten birçok farklı konuyu kapsadığını fark ettiniz mi? Beyin plastisitesinden ve sağlıklı yaşlanmadan spor keyfine ve insanların bir egzersiz programına nasıl bağlı kalacağına kadar dolaştık. Daha sonra ilk kez yargısal kısayollar üzerine olan modülde öğrendiğiniz sıcak el ön yargısını yeniden gözden geçirdik. Daha önce bir antropologdan (Murdock) alıntı yapmıştık. Bu bir tesadüf değil. Bir grup olarak, spor psikologlarının farklı ilgi alanları vardır. Sporla bağlantılı her şeyi ve her şeyi anlamak isterler. Bu, spor psikologlarının yalnızca psikolojinin herhangi bir alt alanından değil, aynı zamanda herhangi bir fiziksel veya sosyal bilimden teorileri ve deneysel bulguları ödünç almaktan ve bütünleştirmekten mutlu oldukları anlamına gelir. Tek soru, bir çalışma alanının sağladığı iç görülerin sporu daha iyi anlamamıza yardımcı olup olmadığıdır. Bu da spor psikologlarının evrim ve genetikten kalıplaştırmaya ve ön yargılara dek her şeye ilgili oldukları anlamına gelir ki, bu konular da sporu daha iyi anlamamıza yardım eder.

Genetik bir örnek düşünün. Epstein (2013) kışkırtıcı kitabı *The Sports Gene'de* (2013), elit sporların modern dünyasında, spor yapmanın bazen kazançlı kariyerler haline gelebildiği, kimin bir dünya dünya çapında sporcu olacağına ve olmayacağına karar veren güçlü seçilim baskıları olduğuna inanır. Bu sıradan gözlemlere dayanarak fark etmenizin pek mümkün olmayacağı birkaç yol da dahil farklı sporcuların vücutlarının tahmin edilebilir şekillerde değiştiği anlamına gelir. Örneğin, hem boksörler hem de basketbolcular, boylarına göre uzun kanat açıklığına sahiptir. Ortalama bir insan için kanat açıklığı (kollarınızı olabildiği kadar geniş açarsanız bir parmak ucunuzdan diğer parmak ucunuza kadarki mesafe) kendi boyundan sadece %1 daha fazladır.

Kaynakça

Blascovich, J. (2008). *Challenge and threat*. In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoid- ance motivation* (pp. 431–445). Psychology Press.

Carron, A. V., Hausenblas, H. A., & Mack, D. (1996). Social influence and exercise: A meta-analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *18*, 1–16. doi:10.1123/jsep.18.1.1

Courneya, K.S. & Carron, A.V. (1992). The home advantage in sport competitions: A literature review. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *14*, 28–39.

Epstein, D. (2013). *The sports gene: Inside the science of extraordinary athletic performance*. New York: Penguin Books.

Frank, M.C., & Gilovich, T. (1988). The dark side of self- and social perception: Black uniforms and aggression in professional sports. *Journal of Personality and Social. Psychology*, *54*, 74–85.

Garicano, L., Palacios-Huerta, I., & Prendergast, C. (2005). Favoritism under social pressure. *The Review of Economics and Statistics*, *87*(2), 208–216.

Gilovich, T., Vallone, R., & Tversky, A. (1985). The hot hand in basketball: On the misperception of random sequences. *Cognitive Psychology*, *17*, 295–314. doi:10.1016/0010-0285(85)90010-6

Harle, S. K., & Vickers, J. N. (2001). Training quiet eye improves accuracy in the basketball free throw. *The Sports Psychologist*, *15*, 289–305.

Jamieson, J. P. (2010). The home field advantage in athletics: A meta-analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, *40*(1819–1848). doi:10.1111/j.1559-1816.2010.00641.x

King, A. C., Friedman, R. M., Marcus, B. H., Castro, C., Napolitano, M., Ahn, D., & Baker, L. (2007). Ongoing physical activity advice by humans versus computers: The Community Health Advice by Telephone (CHAT) Trial. *Health Psychology*, *26*, 718–727. doi:10.1037/0278- 6133.26.6.718

Molteni, R., Zheng, J. Q., Ying, Z., Gómez-Pinilla, F., & Twiss, J. L. (2004). Voluntary exercise increases axonal regeneration from sensory neurons. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *101*, 8473–8478. Epub 2004 May 24.

Moore, L. J., Vine, S. J., Wilson, M. R., & Freeman, P. (2012). The effect of challenge and threat states on performance: an examination of potential mechanisms. *Psychophysiology*, *49*(10), 1417–1425. doi:10.1111/j.1469-8986.2012.01449.x

Murdock, G. P., (1949). *Social structure*. New York: The MacMillan Company.

Nevill, A. M., Balmer, N. J., & Williams, A. M. (2002). The influence of crowd noise and experience upon refereeing decisions in football. *Psychology of Sport and Exercise*, *3*, 261–272.

Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Schmidt, G. W., Simons, J. P., & Keeler, B. (1993). An introduction to the Sport Commitment Model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *15*, 1–15.

Stone, J., Lynch, C. I., Sjomeling, M., & Darley, J. M. (1999). Stereotype threat effects on Black and White athletic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(6), 1213–1227. doi:10.1037/0022-3514.77.6.1213

Tomporowski, P. D. (2003). Effects of acute bouts of exercise on cognition. *Acta Psychologica*, *112*, 297–324.

Vickers, J. N. (2007). *Perception cognition, and vision training: The quiet eye in action*. Champaign, IL: Human Kinetics. [Quiet Eye™ is a trademark of Joan Vickers].

Willer, R., Sharkey, A., & Frey, S. (2012) Reciprocity on the hardwood: Passing patterns among professional basketball players. *PLoS ONE 7(12*): e49807.

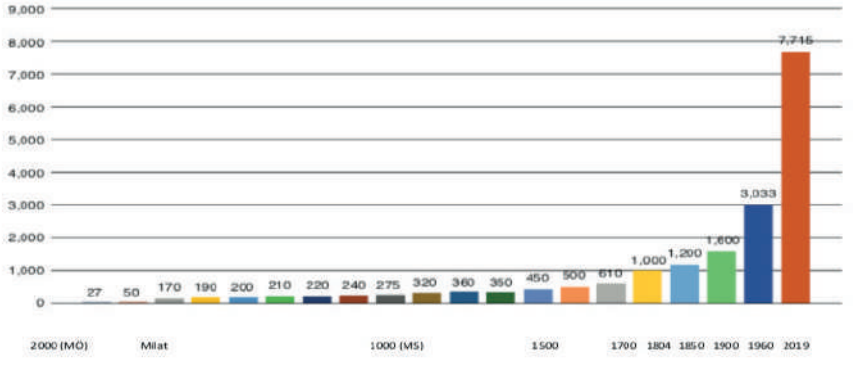
Modül **36**

Gezegeni Kurtarmak

Psikoloji ve İklim Değişikliği

Dünyadaki 200.000 yıllık modern insanlık tarihinin büyük bölümünde, nüfusumuz kademeli olarak artmıştır. Uzmanlar, yaklaşık 7.000 yıl kadar önce (Tarım Avrasya'da kök salmaya başladığında), gezegende yalnızca beş milyon kadar insan olduğunu tahmin etmektedir. Bu, insanların evrimleşmesinin ve küresel nüfusun Barselona'nın bugünkü nüfusundan (yaklaşık 5,5 milyon insan) daha küçük bir nüfusa dönüşmesinin yaklaşık 4,5 milyar yıl sürdüğü anlamına gelmektedir. Şekil 36.1'de gösterildiği gibi, çok uzun bir süre boyunca insan nüfusu sadece azar azar artmıştır.

İsa'nın doğumu sırasında (MS 0), Dünyada şu anda Meksika veya Brezilya'da yaşayandan daha az insan vardı. 1600 yılında bile, Cervantes *Don Kişot'u* yayınlamadan kısa bir süre önce, Dünya'da şu anda Avrupa Birliği'nde yaşayanlardan daha az insan vardı (500 milyondan biraz fazla insan). Ardından, Sanayi Devrimi'nden kısa bir süre sonra, Dünya'nın nüfusu çarpıcı biçimde artmaya başlamıştır. Kitabın her iki yazarının da doğduğu on yılın başlangıcı olan 1960'a gelindiğinde, gezegende yaklaşık 3 milyar insan vardı. 2019 yılına gelindiğinde ise 7,7 milyardan fazla insan vardı.



Şekil 36.1 Son birkaç bin yılda seçilen tarihlerdeki Dünya nüfusu.

Kaynak: Dünya Nüfus Saati: www.worldometers.info/world-population/

Kuzey Kutbu'ndan Antiller'e kadar tüm gezegeni ele geçiren tür olmaktan keyif alanlar için bu iyi bir haber gibi görünebilir. Ancak torunlarımızın torunları için bu neredeyse kesinlikle korkunç bir haber. Uzun zamandır hızlı seyahat etmemizi ve kışın ısınmamızı sağlayan fosil yakıtlar, artık Dünya'nın kırılgan ekosistemini zorlamaktadır. Erimiş kutup buzulları yüzünden Dünya 100 yıl içinde sularla kaplanırsa, fosil yakıtlarla geçirdiğimiz 250 yılın pek bir tesellisi olmayacaktır. Özellikle sera gazı emisyonlarından kaynaklanan insan faaliyetlerine bağlı iklim değişikliği, gelecek yüzyılda dahi dünyada yaşamayı *son derece* zor hale getirme potansiyeline sahiptir. Bu modülde iklim değişikliğini psikolojinin merceğinden tartışacağız. İklim değişikliği hakkında kamuoyunu, bu kamuoyunun psikolojik kaynaklarını ve gezegen için olası sonuçlarını tartışacağız.

Tüm insanlar iklim değişikliği konusunda bilimsel olarak iyi eğitilmiş olsaydı, bu yaklaşan küresel felakete bir çözüm bulmamız gerektiğine dair yaygın bir fikir birliği olurdu. Ancak çoğu Amerikalıya sorduğunuzda onların yaşamları boyunca iklim değişikliğinin ciddi bir tehdit olmasını beklemediklerini duyarsınız (Jones, 2014). Neyse ki, neredeyse herkesin iklim değişikliği gerçeğinin farkında olduğu bazı ülkeler var. Japonya, Güney Kore ve Kosta Rika'da nüfusun kabaca %90'ı insan faaliyetlerinin iklim değişikliğine neden olduğuna inanmaktadır (Pelham, 2009). Ayrıca, daha fazla kişinin insan faaliyetlerinin iklim değişikliğinden sorumlu olduğuna inandığı ülkelerde, insanlar daha çok sorumluluk alarak davranırlar. 2009'da Kosta Rikalıların iklim değişikliğinin insan faaliyetlerinden kaynaklandığını söyleme olasılığı Özbekistanlılardan altı kat daha fazlaydı. Kosta Rikalılar ayrıca yaktıkları her galon[40] fosil yakıt için Özbekistanlıların kişi başına düşen GSYİH'nın (gayri safi yurtiçi hasıla) yaklaşık 12 katı kadarını üretmişlerdir (Pelham, 2009). GSYİH, gayri safi yurtiçi hasıla anlamına gelir ve herhangi bir ülkede üretilen tüm mal ve hizmetlerin bir ölçüsüdür. Basitçe söylemek gerekirse, Kosta Rikalılar kullandıkları her bir yakıt birimi için daha faydalı şeyler üretmektedirler.

[40] Çevirmen notu: 1 galon = 3.78 litre

Daha fazla insanın iklim değişikliğine inandığı ülkelerde, daha fazla kişi işlerini Dünya dostu (düşük sera gazı emisyonları) bir şekilde yapmaktadır. Tabii ki, nedensellik her iki yönde de çalışabilir. Daha az fosil yakıt yakan kişiler, iklim değişikliğinin ciddi ve gerçek bir sorun olduğu sonucuna vararak çabalarını haklı çıkarabilirler. Ancak iklim değişikliği için sorumluluk almanın, onunla mücadele yolunda atılmış büyük bir adım olduğu açıktır. Hatta birçok Amerikalının yaptığı gibi, iklim değişikliği gerçeğini *inkâr* etmenin, onunla savaşmak için büyük bir engel olduğu daha açıktır. Gerçek olmayan bir şeyle savaşmak için neden çok çalışasınız ki? Bu inkâr, Mart 2017'de, ABD Çevre Koruma Ajansı'nın (EPA) yeni atanan başkanı Scott Pruitt'in iklim değişikliği konusundaki kendi şüpheci tutumunu alenen onaylamasıyla yeni bir dip noktaya ulaşmıştır (Davenport, 2017). Yaklaşık bir yıl sonra Pruitt, ısınma sıcaklıklarının gezegen için iyi olabileceğini öne sürecek kadar ileri gitmişti (Stone, 2018). 2018 yılının Temmuz ayında, Pruitt EPA başkanlığı görevinden istifa etmişti. Andrew Wheeler, Pruitt'in yerini aldığında, çevre grupları Wheeler'ın kirlilik ve sera gazı emisyonları konusunda eşit derecede rahatsız edici tutumlara sahip olduğunu hemen fark etmişti. Çevre Savunma Fonu'ndan Keith Gaby'ye (2018) göre Wheeler, EPA öncesi kariyerinin çoğunu, kirlilik yasalarını çiğnediği için sık sık cezalandırılan kömür şirketleri için lobi yaparak geçirmişti. Çevreciler, tilkinin kümesleri koruduğuna inanırlar[41]- bunun sadece kümes değil, gezegenimiz olması dışında.



"Burası ısınmaya mı başladı? Yoksa bana mı öyle geliyor?"

Şekil 36.2

[41] Bu ifade, birinin koruduğu değerli eşyalarla bir önyargısı veya çıkar çatışması olduğunda değerli şeyleri denetleme ve koruma rolünü üstlendiğinde ortaya çıkan durumu tanımlar.

Kaynakça

Asch, S. E. (1955). Opinions and social pressure. *Scientific American*, *193*, 31–35.

Bagley, K. (2012). Why don't TV meteorologists believe in climate change? Retrieved from www. alternet.org/story/155571/why_don%27t_tv_meteorologists_believe_in_climate_change

Barr, S.,& Prillwitz, J., (2011). Green travelers? Exploring the spatial context of sustainable mobility styles. *Applied Geography*. *32*, 798–809.

Center for Research on Environmental Decisions. (2009). *The psychology of climate change commu- nication: A guide for scientists, journalists, educators, political aides, and the interested public*. New York, NY.

Davenport, C. (2017). E.P.A. head stacks agency with climate change skeptics. *The New York Times*. Retrieved March 17, 2017 from www.nytimes.com/2017/03/07/us/politics/scott-pruitt-environmental-protection-agency.html?_r=0

Egan, P. J., & Mullin, M. (2012). Turning personal experience into political attitudes: The effect of local weather on Americans' perceptions about global warming. *The Journal of Politics*, *74*, 796–809.

Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, *49*, 709–724.

Fein, S., & Spencer, S. J. (1997). Prejudice as self-image maintenance: Affirming the self through derogating others. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*, 31–44.

Gaby, K. (2018, July). This coal lobbyist is now running EPA. Retrieved July 31, 2019 from www. edf.org/blog

Gabriel, S. (2019, June 6). There may be reasons to be optimistic about the climate crisis. *Character and Context*. Retrieved july 18, 2020 from http://www.spsp.org/news-center/blog/gabriel-climate- optimism#gsc.tab=0

Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Pressman, S. D. (2013). Optimism is universal: Exploring the presence and benefits of optimism in a representative sample of the world. *Journal of Personality*, *81*(5), 429–440.

Hardin, C. D., & Higgins, E. T. (1996). Shared reality: How social verification makes the subjective objective. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: The interpersonal context* (Vol. 3, pp. 28–84). New York, NY: Guilford Press.

Herring, H. (2006). Energy efficiency—a critical review. *Energy 31*, 10–20.

Joireman, J., Truelove, H. B., & Duell, B. (2010). Effect of outdoor temperature, heat primes and anchoring on belief in global warming. *Journal of Environmental Psychology*, *30*, 358–367. doi:10.1016/J.Jenvp.2010.03.004

Jones, J. T., Pelham, B. W., Mirenberg, M. C., & Hetts, J. J. (2002). Name letter preferences

are not merely mere exposure: Implicit egotism as self-regulation. *Journal of Experimental Social Psychology*, *38*, 170–177.

Jones, J. M. (2014). In U.S., most do not see global warming as major threat. Retrieved from http:// news.gallup.com/poll/167879/not-global-warming-serious-threat.aspx

Pelham, B. W. (2009). Views on global warming relate to energy efficiency. Retrieved from http:// news.gallup.com/poll/117835/views-global-warming-relate-energy-efficiency.aspx

Pelham, B. W. (2018). Not in my back yard: Egocentrism and skepticism about climate change. *Environmental Science and Policy*, *89*, 421–429.

Sechrist, G. B., & Stangor, C. (2001). Perceived consensus influences intergroup behavior and stereotype accessibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 645–654.

Spector, D. (2016, November 9). Donald Trump doesn't believe in climate change — here are 16 irrefutable signs it's real. *Business Insider*. Retrieved July 18, 2020 from https://www.businessinsider.com/irrefutable-signs-climate-change-is-real–2016–11

Stone, M. (2018, February 7). Now Scott Pruitt thinks climate change could be good. *Earther*. Retrieved May 21, 2018 from https://earther.com

Swann, W. B., Jr. (1987). Identity negotiation: Where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 1038–1051.

Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. New Haven, CT: Yale University Press.

van der Linden, S., Clarke, C., & Maibach, E. (2015). Highlighting consensus among medical scientists increases public support for vaccines. *BMC Public Health*, *15*, 1207. doi:10.1186/s12889-015- 2541-4

van der Linden, S., Leiserowitz, A., Feinberg, G., & Maibach, E. (2015). The scientific consensus on climate change as a gateway belief: Experimental evidence. *PLoS One*. doi:10.1371/journal. pone.0118489

von Hippel, W., & Trivers, R. (2011). The evolution and psychology of self-deception. *Behavioral and Brain Sciences*, *34*(1), 1–56.

Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*, 806–820.

SÖZLÜK

A değil B hatası bakınız **perseverasyon** (**sürdürme)**.

ACID soyutlama, yaratıcılık, tümevarım ve tümdengelimi (SYTT) içeren Piaget'in soyut düşünmeyi açıklayan dört bilişsel evresinin kısaltmasıdır.

Açıklık Yeni şeyleri ve fikirleri denemeye, öğrenmeye ve deneyimlemeye olan ilgiyi ifade eden "**Büyük Beşli**" kişilik özelliğidir.

Adaptasyon organizmaların belirli ortamlarda üreme başarılarını geliştirecek şekilde uzun sürede değişmesi sürecidir. Adaptasyon genlerin bir veya birden çok tür içerisinde takılı kalmasıdır.

Adil dünya hipotezi bir kişinin başına kötü bir şey gelirse, bu kişinin kötü sonucu hak edecek bir şey yaptığından olması gerektiği hakkındaki genel kanıdır. Bu, iyi insanların başına kötü şeylerin gelmeyeceği fikrini devam ettirir.

Aerobik egzersiz oksijeni enerji harcanmasını desteklemede kullanılan"oksijen ile yapılan" egzersiz anlamına gelir.

Agonist belirli nörotransmitterlerin aktivitesini güçlendiren veya başlatan kimyasallardır.

Ait olma ihtiyacı (bağlılık ihtiyacı) Hem fiziksel hem de psikolojik olarak diğer insanlara bağlanmaya yönelik insan motivasyonudur. İnsanlar bu temel ihtiyacı karşılayamadıklarında acı çekerler ve bu ihtiyaç toplum yanlısı (prososyal) davranış hatta belki de özgecilik dahil olmak üzere yaptığımız şeylerin çoğunu etkiliyor gibi görünmektedir. Bkz. **Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi**.

Akıcı zekâ alışılmadık sorunlarla karşılaştığında kişinin hızlı düşünebilme yeteneğidir.

Akraba seçilimi genetik akrabalara sunulan maliyetli yardım etme davranışıdır. Bu evrim teorisi için bir sorun teşkil etmez çünkü akrabalarımızın çoğu bizimle aynı genleri paylaşır.

Aksiyon potansiyeli akson boyunca taşınan ve sinaptik boşlukta nörotransmitterlerin salınımına (bir veya daha çok sinaptik butondan) neden olan "yapma ya da yapmama" elektrik sinyali.

Akson nöronun mesajı diğer bir nörona aktaran kısmıdır. Aslında bütün nöronların bir aksonu vardır.

Aktarım (Transferans) Freud'un, hastalarının ona bir ebeveyn ya da romantik bir eşmiş gibi bağlandıklarını ifade eden terimidir. Freud, hastalarının bir başkası hakkındaki duygularını kendisine (terapiste) aktardığını savunmuştur.

Aktif genotip-çevre etkileri gelişmekte olan kişinin genetik yapısıyla uyumlu fenotiplerin ifade edilmesine olanak sağlayan ortamları (örn. eşler, aktiviteler) seçtiği durumlardır. **PEA modele bakınız.**

Alarm Selye'nin **Genel Uyum Sendromu (GUS)** modelinin bir aşamasıdır. Yeni bir stres etkenine maruz kalan insanların, sempatik sinir sistemleri devreye girdiği için son derece tetikte olması durumudur. Bu "savaş veya ya da kaç" tepkisinin adaptif olmasını sağlar.

Alel spesifik bir gendeki çeşitliliktir. İnsanlar, eşey hücreleri (yumurta ve sperm) hariç diğer tüm hücrelerde bulunan genlerde annelerinden taşınan bir alel ve babalarından taşınan bir alel bulundururlar.

Alet yapma ve kullanma Bir zamanlar yalnızca insanlara özgü olduğunu düşündüğümüz zeka ve mantıksal çıkarım belirtisidir. Şimdiyse bazı balıklar ve omurgasızlar da dahil olmak üzere birçok hayvanın alet yapıp kullandığını biliyoruz.

Alex sınıflandırma yapabilir Papağan Alex'in komplike mantık eylemlerini gerçekleştirebildiğini ifade etme şeklidir- örneğin bir şeyin hangi maddeden yapıldığını veya iki tane yabancı nesnenin aynı maddeden mi yoksa farklı maddelerden mi yapıldığını söyleyebilme gibi.

Algılar Duyumlara ilişkin yorumlarımızdır. Bu nedenle, duyumlar gibi, algılar da öznel ve içseldir. Ancak algılar genellikle daha karmaşıktır ve çoklu duyumlara dayanabilir. Örneğin, "Bu komik bir şaka." ve "Bu Juanita (*komedi karakteri?)*." algılara birer örnektir.

Amerikan İşaret Dili (AİD) İnsanların görsel olarak iletişim kurabilmek için ellerini, parmaklarını ve vücutlarını kullandıkları dildir. İlk olarak AİD'ye maruz bırakılan farklı yaşlardaki sağır bebeklere yapılan çalışmalar ilk dili öğrenmede hassas bir dönem olduğu fikrini desteklemektedir.

Analojik akıl yürütme çözümünü bildiğin mantık olarak benzer (analog/paralel) bir problemi kullanarak bir başka problemi çözmektir.

Andropoz testesteron seviyesi ve sperm sayısı gibi şeylerin orta yaşlara girilmesiyle aşamalı veya doğrusal düşmesidir. Kabaca kadınlardaki menopozun erkeklerdeki karşılığıdır.

Anhidrozlu konjenital ağrıya duyarsızlık kronik elden ayaktan düşüren ağrıya karşı hiçbir şey hissedememektir. Ender görülen bu hastalıkla ilgili olan vaka çalışmaları ağrımızı hissetmenin yaşamsal değeri ve önemini ortaya koymuşlardır.

Animizm doğa olayları ve nesnelerin gerçek olduğu inancıdır – ve dolayısıyla insanlar ile aynı birçok istek ve güdüye sahiplerdir. **Sezgi**ye bakınız.

Anlamsal (semantik kodlama) Bellek bağlamında, insanlar için önemli olan şeylerin – ya da insanların iyi anlayabileceği şeylerin – çok az anlamı olan veya hiç anlamı olmayan şeylere göre hatırlanmasının çok daha kolay olduğu yönündeki güçlü bulguya atıfta bulunmaktadır.

Anlamsız heceler Bkz. **trigramlar**.

Anoreksiya nervoza ciddi şekilde zayıf kişilerin buna rağmen yiyecek alımını kısıtladığı, kronik bir şekilde kilo alma konusunda endişelendiği, son derece bozulmuş bir beden algısının olduğu, değer algılarının zayıf olma üzerine temellenen bir yeme bozukluğudur.

Antipsikotik ilaçlar şizofreni spektrumunun özellikleri olan bozulmuş duygu ve düşünceleri azaltan ilaçlardır.

Ara verme (yayılmış öğrenme) Çalışmayı ya da alıştırmayı aralarla veya alakasız etkinliklerle bölünmüş birçok oturuma dağıtarak öğrenmeyi ve hafızayı geliştirmeye yönelik bir tekniktir (uzun şekilde ara verilmiş oturumda çalışmak veya alıştırma yapmak yerine).

Araçsal saldırganlık kurbanın bir amacın aracı olarak zarar gördüğü saldırganlıktır. Banka soymak veya başka bir çocuktan arzu edilen bir oyuncağı almak buna örnektir. **Düşmanca saldırganlık** ile zıttır.

"Arada hissetmek" beliren yetişkinliğin temel bir özelliğidir. Bu aslında çok gelişmiş ülkelerde, 18-25 yaşları arasındaki insanların çoğunluğunun artık kendilerini çocuk gibi hissetmediklerini ama henüz gerçek bir yetişkinliğe erişemediklerini ifade ettikleri durumdur.

Aralıklı pekiştirme tarifesi organizmanın, tepki oluşturduktan belirli bir süre sonra ödüllendirilip ödüllendirilmediğini temel alan pekiştirme tarifesidir. **Oranlı pekiştirme tarifesi** ile zıttır.

Arka beyin beynin temel üç bölümünden en eski ve en ilkel olanıdır. Arka beyin, omuriliğin hemen üzerinde bulunur ve omuriliğe giren ve çıkan trafiği yönlendirir. Arka beynin büyük bir bölümünü kaplayan beyincik, karmaşık motor hareketi kontrol etmeye yardım eder ve duygular ile dilde önemli bir rol oynar. Ayrıca **orta beyin** ve **ön beyin**e de bkz.

Arşiv araştırması araştırma hipotezini test etmek için devlet arşivlerini (cinayet kayıtları, evlilik kayıtları gibi) kullanan araştırmadır.

Artırma, yükleme kuramına göre yatkınlığa daha çok yükleme yapıldığı anlamına gelir. Diğer türlü durumsal faktörler engeller veya davranışın icra edilme yönteminin önünde dururlar. **Azaltmaya** da bakınız.

Asch Uyum Deneyi insanların, (bazen) bir grup diğer kişinin apaçık yanlış cevabı bildirdikten sonra bazı çizgilerin uzunluğu ile ilgili düşüncelerini bildirdiği klasik çalışmadır. Katılımcıların hemen hemen %75'i en azından bazı deneylerde hatalı grup cevabına uymuştur.

Asetilkolin insan beyninde, üzerinde iyi çalışılmış bir nörotransmitterdir (kimyasal taşıyıcı). Asetilkolin insanlarda hareketin başlamasında, uykuya dalma, dikkat ve öğrenme konularında önemli bir rol oynar.

Asimilasyon bir nesnenin başka bir şeye olduğundan daha fazla benzediği algılandığında oluşan algısal ilkedir. Örneğin, eğer iki kadının kardeş olduğunu biliyorsan onları fiziksel olarak olduklarından daha benzer algılayabilirsin.

Asist basketbolda açıktaki hemen atış yapıp sayı alabilecek olan takım arkadaşına pas vermektir. Asist pas veren oyuncuya ödül olarak verilmektedir. NBA oyuncuları çalışması, oyuncuların daha sonraki asistleri geri vererek karşılıklılıkta bulunuyor göründüklerini ortaya koymuştur.

Asist basketbolda takım arkadaşına daha yüksek oranda şut atabilmesi için topu pas atmak. Karşılıklılık ve prososyal davranışlar üzerine yapılan araştırmalar NBA oyuncularının daha önceki oyunlarda kendilerine asist veren takım arkadaşlarına asist verme eğilimi olduğunu göstermektedir.

Aşırı gerekçelendirme etkisi İnsanların genellikle bir aktiviteyi yaptıkları için ödüllendirildikten sonra o aktiviteye gösterdikleri ilginin azalmasıdır. Bu, halihazırda ücretsiz olarak yapacağı bir şeyi yaptığı için kişiyi ödüllendirerek içsel motivasyonunu azaltabileceğiniz anlamına gelir.

Aşırı güven Doğrusundan daha çok kendinden emin olma eğilimi. Bu, önemsiz soruların cevaplarını tahmin etmeniz istendiğinde aşırı dar güven aralıkları sağlamayı, bir işi yapmadan önce bitireceğinizi düşünmeyi ve soruları gerçekte olduğundan daha yüksek bir oranda doğru cevaplayabileceğinizi düşünmeyi içerir.

Aşırı kurallaştırma Düzensiz kelimeleri düzenli hale getirerek (örneğin, "gooses" yerine "geese" demek) dilbilgisi kurallarını çok katı bir şekilde uygulama eğilimidir. Çocuklar bunu sıklıkla yaparlar, bu da onların derin bir **dilbilgisine** sahip olduklarını öne sürmektedir.

Aşırı öğrenme Öğrendiğiniz şeylerin uzun süreli akılda kalmasını artırmanın iyi bir yoludur. Bu hafıza ipuçları, bir şeyi mükemmel bir şekilde öğrendiğinizi düşünseniz de unutmayı azaltmak için biraz daha çalışmanız gerektiği anlamına gelir.

Atasözü/Aforizma birçok insanın doğru olduğunu düşündüğü şeyler hakkındaki popüler özlü söz. Örneğin “Tencere yuvarlanmış kapağını bulmuş.”.

Ayırt etme (1) koşulsuz uyaran, koşullanmış uyaranı takip edip koşullanmış uyarana benzeyen uyaranı takip etmediğinde, koşullanmış uyarana benzeyen uyarana tepki vermemeyi öğrenmektir (**genelleme** yapmamayı öğrenme). **Ayırt etme öğrenmesine** bakınız.

Ayırt etme öğrenmesi bir organizmanın **ayırt etmeyi öğrendiği** koşullanma sürecidir.

Ayna testi (aynada kendini tanıma) Temel **öz farkındalık/kendinin farkında olma** anlayışının bir işaretidir. Gezegenimizde sadece yedi ya da sekiz hayvan, aynada gördüklerinin kendileri olduğunu öğrenebiliyor gibi görünmektedir.

Ayrık beyin hastaları Korpus kallosumları cerrahi olarak kesilen hastalardır. Beynin iki yarı küresini birbirine bağlayan bu sinir lifleri ağı olmadan, ayrık beyin hastaları işlevsel olarak bağımsız iki beyne sahiptir. Bu bize lateralizasyon hakkında bilgi verebilir.

Ayrımcılık (2) belirli bir sosyal grubun üyelerine yönelik olumsuz davranıştır.

Ayrışma (Dissosiyasyon) mantıksal olarak ilişkili olması beklenebilecek şeylerin arasındaki kopuklukların gözlemlenmesidir. Fodor’un gözlemiş olduğu birçok ayrışma onu insan dehasının **yalıtılmışlığına** çok benzeyen **zihinsel modüller** sonucuna götürmüştür.

Azaltma ilkesi yükleme kuramında durumsal faktörler davranışın performansını desteklediğinde tam tersini yapabileceğinden daha az eğilimsel yüklemeler yapmak anlamına gelir. **Arttırma**ya bkz.

Bağımlı değişken gerçek bir deneyde katılımcılar deneysel bir manipülasyon aldıktan sonra ölçülen değişkendir. Ağrı kesicilerle yapılan bir deneyde kişilerin bildirdiği ağrı seviyesi bağımlı değişken olacaktır. Ayrıca **bağımsız değişken**e de bkz.

Bağımsız değişken gerçek bir deneyde manipüle edilen değişkendir. Ağrı kesicinin baş ağrılarını azaltıp azaltmadığını görmek için tasarlanan bir deneyde, alınan ilacın dozu bağımsız değişkendir. Ayrıca **bağımlı değişken**e de bkz.

Bağışıklık tepkisi vücudunuzun virüs gibi patojenlere veya zararlı bakterilere nasıl tepki verdiğinin önemli bir yönüdür. Bir virüsle karşılaşırsanız vücudunuz onun çoğalmasını durduran antikorlar üretmeye başlar.

Bağlaç yanılgısı A ve B'nin tek başına A'dan daha etkili olabileceğini sehven ortaya koyan yanılgıdır. İnsanlar çoğunlukla bu mantıksal hatanın kurbanı olmaktalar çünkü olasılıkla ilgili kararlarını temsile dayandırırlar.

Bağlanma şekli/stili bkz. **bebeklerde bağlanma şekilleri/stilleri** veya **yetişkinlerde romantik bağlanma şekilleri/stilleri**.

Bakıma muhtaç yavru yardıma muhtaç ve yaşamını devam ettirmek için ebeveynlerinin bakımına muhtaç olan genç/yavru organizmaları tanımlamada kullanılır.

Balcetis ve Dunning (2007) çalışmaları istek ve arzuların insanların algılarını etkilediğini gösteren çalışmalardır. İnsanlar deniz hayvanı yerine çiftlik hayvanı görmek istediklerinde, genellikle belirsiz bir fok/eşek figürünü eşek olarak görürler.

Basitleştirme ("kalıpyargılar basitleştirir") Kalıpyargıların üç işlevinden birini özetlemektedir. Bunlardan biri, dünyayı daha basit ve anlaşılır hale getirmeleridir. Ayrıca bkz. gerekçelendirme ve tanımlama.

Baskın - çekinik kalıtım verilen bir özellik için bir baskın alel ve bir de çekinik alel bulunan bir tür genetik kalıtımdır. Bir organizmanın bir baskın ve bir çekinik aleli olduğunda sadece baskın alel fenotipik olarak ifade edilir.

Baskın genetikte aynı gen için *çekinik* bir alel ile göründüğünde *fenotipik olarak* tamamen ifade edilen belirli bir gen için bir alel tanımlamada kullanılan terimdir. İnsanlarda, kahverengi gözler çoğunlukla mavi göze baskındır.

Baskın göz görsel algıda öncelikli olan gözdür. Bu dünyayı görme şeklinizin esas olarak beyninizin baskın olmayan gözünüz yerine baskın olan gözünüzden aldığı sinyallere dayandığı anlamına gelir. (bkz. Şekil 6.4.)

Bastırma/represyon Freud'un **savunma mekanizmalarından** biridir. Bastırma, rahatsız edici düşüncelerin bilindışına göndermek anlamına gelir, böylece bilinçli olarak onlar tarafından rahatsız edilmeyiz. Ancak Freud, bastırılmış düşüncelerin hala hissettiklerimizi ve yaptıklarımızı etkilediğini düşünmüştür.

Bazal zar tarçın rulosunu andıran ve farklı frekanslardaki işitsel bilgileri dönüştürerek farklı perdelerdeki sesleri algılamamızı sağlayan iç kulağın ufak parçasıdır. Transdüksiyonun gerçekleştiği kulaktaki ana noktadır.

Bebek bağlanma stili/tarzı bir bebeğin (veya yeni yürümeye başlayan çocuğun), birincil bakım vereniyle karakteristik ilişki kurma ve ona bağlanma biçimidir. **Güvenli, kaygılı** ve **kaçıngan bağlanma şekilleri**ne bkz. Bebek bağlanma şekilleri büyük olasılıkla **yetişkin romantik bağlanma stilleri**ne zemin hazırlar.

Bebeklerde kaygılı bağlanma bebeğin özellikle de ürkütücü ve alışık olmadık durumlarda terkedilme konusunda kronik endişe duyduğu güvensiz bebek bağlanma stilidir.

Beliren yetişkinlik Jeffrey Arnett tarafından icat edilen, günümüzde çoğu zengin ülkede görülen uzun ergenlik dönemini (18-25 yaş) karakterize etmek için kullanılan terimdir.

Belleğin bütünleştirme süreci (konsolidasyonu) Bilginin kısa süreli depolamadan uzun süreli depolamaya aktif aktarımı ve organizasyonudur. Uyku sırasında yüksek oranda gerçekleşir.

Bellek güçlendirici teknikler Genellikle anlamdan, örgütsel kodlamadan veya her ikisinden de yararlanan bellek hileleridir. Örneğin, COM-4 ve CON-2'nin insan beyninin altı temel özelliğini hatırlamak için bir anımsatıcı olduğu bilinmektedir.

Bellek/Hafıza bir olayın, işlemin veya olgunun zihinsel kaydıdır. Hatırlanan bilgilerin depolanmasını ve geriye getirilmesini içerir.

Ben Underwood bebekken kör olduktan sonra yankıyla yön bulma yöntemini kullanarak görmeyi öğrenen çocuktur.

Bencil gen Evrimin organizmalar yerine genler düzeyinde gerçekleştiği ve konağının seçici seçilim değerini artırmayan herhangi bir genin evrimsel yoldan çıkacağı fikridir.

Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk Erikson'un psikososyal gelişim kuramının sekizinci ve son evresi olup geç yetişkinliği (60+ yaşlar) kapsayan evresidir. Erikson'a göre hayatımızın sonuna yaklaştığımızı fark ettiğimiz için kendimize gerçekten anlamlı ve iyi bir hayat yaşayıp yaşamadığımızı – veya pişman olunacak bir hayat yaşayıp yaşamadığımızı sorarız.

Benlik psikolojik psişenin (veya kişiliğin) düşünceli yetişkin kısmıdır. Psikanalizde, çoğunlukla bilinçli bir ego, bencil altbenlik/id ve aşırı kısıtlayıcı üstbenliğin (süperego) ihtiyaçlarını dengelemeye çalışır.

Benlik/ego Freud'a göre insan ruhunun çocuksu, bencil, aşırı altbenlik/id ile aşırı katı ve suçluluk duygusuyla dolu üstbenlik/süperego arasındaki dengenin sağlanması ve çatışmaların çözülmesi gereken bir kısmıdır.

"Benlik saygısı/Öz saygı = Başarı/İddia" William James'in bizim için önemli olan belirli hedeflere ulaşarak kendimize değer verdiğimiz fikridir. James, herhangi bir şeyde iyi olmanın, o şeye değer vermedikçe benlik saygınız için pek bir anlamı olmayacağını kastetmektedir.

Benmerkezcilik (sıfat hali **benmerkezci**) dünyayı kendi kişisel bakış açısından görme eğilimi – diğerlerinin bir şeyleri çok farklı açılardan görebileceğini fark edememektir. **Üç dağ görevi**ne bakınız.

Benzerlik Benzerlerin birlikte gittiğini varsaydığımız anlamına gelen Gestalt ilkesidir. Böylece, iki şekli yeşil yapmak ve üç şekli kırmızı yapmak, aynı renkteki şekillerin birbirine ait olduğunu varsaymamıza neden olur.

Beslenme ve yeme bozuklukları bu geniş grup anoreksiya nevroza ve blumia nevroza (her ikisi de bu ünitede yer almakta) gibi yiyecekle ilgili tehlikeli ve işlevsiz olan problemleri içeren hastalıklardır.

Beyin kabuğu ön beynin dört loba (frontal lob gibi) ayrılan tümsekli dış kısmıdır. Beyin zarı derin (korteks altı) yapılar için olmasa da ön beyindeki her şeydir. Algıladığın, düşündüğün, hissettiğin ve yaptığın neredeyse her şeyde rol oynar.

Beyin plastisitesi beynin zarar veya yaralanmalardan iyileşme veya tamamen yeni bir çevreye uyum sağlama kabiliyetidir. Genel anlamda beyin hasarı ne kadar geniş ölçüde olursa, zarar gören işlevlerin iyileşmesi o kadar zorlaşır.

Beyincik beynin alt arka kısmında yer alan "küçük beyin"dir. Beyincik balistik hareketler ve dil, duygu ve hafızanın en azından bazı kısımlarında yer alır.

Bilgece farkındalık Kişinin çevresine, düşüncelerine ve duygularına sürekli olarak dikkat etmesi. Pek çok bilişsel ve bilişsel davranışçı terapist, farkındalık halinin hastanın psikoterapideki başarısının anahtarı olduğunu düşünmektedir.

Bilgilendirilmiş onam araştırmacıların, potansiyel katılımcılar çalışmada yer almadan önce katılımcılardan alması gereken izindir. Katılımcılar onamlarını vermeden önce, çalışmada karşılaşabilecekleri bilinen bütün risklerin söylenmesi gerekir.

Bilgisayarlar insan beyninin bu metinde vurgulanan altı ana özelliğinden biridir (beyin bilgisayardır). Beynin görevi bizi işler durumda tutmak için hesaplamak ve entegre etmektir (örneğin farklı duyu sistemlerinden gelen bilgileri).

Bilinç insan beyninin bu metinde vurgulanan altı temel özelliğinden biridir. Beyinlerimiz kompleks olduğu ve muhtemelen bu kadar sosyal yaratıklar olduğumuz için kendimizin ve kendi düşüncelerimizin kuvvetle farkına varabiliyoruz.

bilinçdışı (bilişsel) bkz. Bilişsel bilinçdışı.

Bilinçlilik dünyada bizim dışımızda bulunan her şeyi ve kendi duygu ve düşüncelerimizi içeren, öznel kişisel deneyimlerimizdir. Bilinçlilik farkındalık ile son derece ilgilidir.

Bilişsel çelişki insanların, tutumları ve davranışları arasında– veya kendi tutumları ve onlar için anlamlı olan diğer insanların tutum ve davranışları arasında uyumsuzluk olduğunda huzursuz hissetmesidir.

Bilişsel çelişki teorisi tutumlarında tutarsızlık olduğunda bunu sevmediği teorisidir. Örneğin insanların son zamanlardaki davranışları önceki tutumlarıyla bağdaşmadığında bu ortaya çıkabilir. Bu da insanların azaltmak isteyeceği bilişsel çelişki yaratabilir.

Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) bütünüyle davranışçı terapilerin temel öğrenme prensipleri ile bütünüyle bilişsel terapilerin bilişsel ve duygusal faydalarını birleştiren terapi yaklaşımıdır.

Bilişsel psikoloji insanların dikkat, bilinç, algı, hafıza, akıl yürütme ve karar vermesini inceleyen modern psikolojik düşünce ekolü.

Bilmenin yolları Dünya hakkındaki bilgi toplama yollarıdır. Bildiğimiz kadarıyla bunlardan sadece dört adet vardır: sezgi, otorite, mantık ve gözlem.

Binoküler görme derinlik algısını oluşturabilmek için iki gözden de gelen bilgileri birleştirerek genel bir yöne göndermektir.

Bipolar 1 bozukluk günlük işleyişi bozacak kadar uzun süren ruh hali değişimlerini içeren psikolojik bozukluktur. Pozitif evreler mani olarak bilinirken negatif evreler klinik depresyon olarak bilinmektedir.

Bipolar ve ilişkili bozukluklar çeşitli periyotlarda uzun süren aşırı ruh hali değişimlerini içeren psikolojik bozukluk ailesidir.

Bireycilik (individüalizm) grup istek ve arzuları vs. üzerinde bireysel istekler, arzular, haklar ve bireysel sosyal kimlikleri vurgulayan kültürel bir yönelimdir. **Bireyci** kültürler dolayısıyla "biz" kültürü yerine "ben" kültürüdürler. Ayrıca **kolektivizm**e de bkz.

Bireysel farklılıklar insanların çeşitli olduğu gerçeğidir. Bireysel farklılıklar karıştırıcıların kaynağı olduğu için sıklıkla psikolojik araştırmaları aldatmacalı yaparlar. Ayrıca **karıştırıcı**ya da bkz.

Birikim İnsanların bir zamanlar bildikleri ama tamamen unutmuş gibi göründükleri materyalleri öğrenirken sahip oldukları avantajlardır.

Birinci nesil anti-psikotikler bundan 50 yıl önce, şu an şizofreni spektrumu olarak adlandırdığımız şeyi tedavi etmek için kullanılıyorlardı. Oldukça iyi iş görüyorlardı ama çoğu zaman ciddi yan etkileri vardı. **Tardif diskinezi**ye bkz.

Birincil duygusal/motivasyonel sistem Ross Buck'a göre, bu sistem bizi istediğimizi elde etmeye iten, korktuğumuz şeyden uzaklaştıran ve **homeostasizi** korumamıza yardımcı olan tek psikolojik sistemdir.

Birleştirilmiş yüzler sağ ve sol tarafları birbirinden çok farklı gözüken "karışık" yüzlerdir. Yüz yerine uyaran kendisi de yanılsamalı olabilir yani resmin sağ tarafı sol tarafındaki resimden farklı olabilir. Bu tarz uyaranlar ayrık beyin hastalarıyla çalışırken çok kullanışlıdır.

Birlikte/Ortak değişme (Kovaryasyon) John Stuart Mills'in bir değişkenin diğer bir değişkene sebep olmasını sağlamadaki üç şartından biridir. Kovaryasyon korelasyon demektir. Bu varyans bir değişkenin düzeyi diğer değişkenin düzeyine göre sistematik olarak değiştiğinde sağlanmıştır. Ayrıca **zamansal dizi** ve **karıştırıcıları ortadan kaldırma**ya da bakınız.

Biyolojik cinsiyet Fiziksel veya kromozomal özelliklere (örneğin iki X kromozomuna sahip olmak gibi) dayalı olarak bireylerin erkek-kadın olarak biyolojik açıdan sınıflandırılmasıdır. Karşılaştırınız: **toplumsal cinsiyet**.

Biyonik göz görme engelli insanların bir gün görmesini sağlayabilecek yapay görme araçlarıdır- görsel sinyalleri dönüştürme ve doğrudan beyne gönderme görevini yaparlar.

Biyopsikososyal model psikolojik bozuklukların üç farklı kaynağı olduğunu savunan bakış açısıdır: 1) biyolojik sebepler (genetik, nöral vb), 2) psikolojik (algılanan stres, yanlı düşünme vb) ve 3) sosyal ve çevresel (kültürel etkiler vb).

Blastosist kabaca bir haftalık hücre bölünmesinden sonra yaklaşık yüz hücreden oluşan top gibi olan zigotun (döllenmiş yumurta) oluşmasıdır.

Boyut değişmezliği Hem görünen boyutunu (retinanıza ne kadar büyük bir görüntü oluşturduğunu) hem de mesafesini dikkate alarak bir nesnenin boyutunu tahmin etme yeteneğidir. Bebeklerin çoğu bu konuda harikadır, ancak kör olarak büyüyen ve daha sonra görme yetilerini yetişkinlikte cerrahi olarak kazanan çoğu insan, boyut değişmezliği konusunda büyük zorluk çekmektedir. Bu durum boyut değişmezliğini geliştirmek için kritik değilse de hassas bir dönem olduğunu bize düşündürür.

Bölümleşme insan beyninin bu metinde vurgulanan altı ana özelliğinden biridir. Beyin birçok farklı şeyi yapan bölgelere ve yapılara ayrılmıştır. Örneğin beynin görmeden sorumlu kısımları işitmeden sorumlu kısımlarından fiziksel olarak ayrılır.

Broca bölgesi beynin konuşmanın gerçekleştiği kısmıdır. Çoğu insanda bu kısım beynin sol yarı küresinde, sol kulağın biraz ilerisinde yer alır. **Wernicke alanı**na da bakınız.

Bukalemun etkisi bir kişinin gizli bir şekilde bizim sözsüz davranışlarımızı taklit etmesiyle – bilinçli bir şekilde fark edemeyeceğimiz şekillerde – başka bir şey olmasındansa "bukalemun" sonucuna vardığımız bulgusudur.

Bulaşma ilkesi Bu şeylere dokunursanız iyi ya da kötü "silinerek çıkarılan" özelliklerinin size etki ettiği ve yalnızca iğrenç görünen şeylerin (örneğin, kaka şeklindeki çikolata) gerçekten iğrenç olduğu şeklindeki mantıksız varsayımdır.

Bulimia nervosa kişinin tehlikeli bir şekilde zayıf olmaması ama bununla beraber yiyecekle ilgili kendisinin bildirdiği 3 farklı semptomunun 1) tıkınırcasına yeme, 2) telafi edici kusma/arınma ve 3) kendi değerini belirlerken vücut ağırlığını ve şeklini temel alma olduğu yeme bozukluğudur. Ayrıca bu semptomların 3 ay ve daha uzun süre boyunca haftada en az bir kere görülmesi gereklidir.

Bulmaca kutusu E L Thorndike tarafından kedilerde deneme yanılmadan kaçış öğrenimini incelemek için kullanılan bir cihazdır (tahta bir tuzak).

Bulunabilirlik kısayolu bir olayı olma sıklığını ve olasılığına karar verirken olayın ne kadar hızlı akla geldiğini temel alan pratik iş görme usulüdür. Eğer örnekleri oluşturması kolaysa insanlar sorudaki olayın sıklıkla gerçekleştiği sonucuna varırlar.

"Büyük Beş" şimdiye kadar ölçülen yüzlerce spesifik kişilik özelliğinin özeti olarak görülen beş kişilik özelliğidir. Bu beş özellik açıklık, öz disiplinlik, dışa dönüklük, uyumluluk ve nevrotiklik olarak görünür.

Büyümenin yetersiz kalması Çocuklukta yetersiz beslenme nedeniyle ulaşılabilecek yetişkin boyuna ulaşılamamasıdır.

Cannon-Bard duygu kuramı vücudumuzun duyguları tetikleyen uyaranlara karşı eş zamanlı ve bağımsız olarak fizyolojik ve psikolojik reaksiyon gösterdiği teorisidir. Bunu **James-Lange duygu kuramı** ile karşılaştırınız.

Ceza: Tepki verdikten sonra hoş olmayan bir şey yaşamaktır. Normal olarak ceza, tepkinin gelecekteki olasılığını azaltır. Örnek: Trafik cezaları, hızlı araba kullanmanın cezasıdır.

Cinsel açıdan kısıtlayıcı ülke Bireylerin çoğunun seks hakkında çok katı tutumlara sahip olduğu ve evlilik öncesi seksin (güvenli olsa bile) tamamen kabul edilemez olduğunu düşündüğü ülkelerdir (çoğu Asya ve Orta Doğu ülkesi gibi).

Cinsel açıdan serbest ülke Bireylerin çoğunun seks hakkında açık tutumlara sahip olduğu ve evlilik öncesi seksin güvenli olduğu sürece kabul edilebilir olduğunu düşündüğü ülkedir (birçok Batı Avrupa ülkesi gibi). Bu tür ülkelerde, ebeveynler genç çocuklarıyla seks hakkında dürüst konuşmalar yaparlar. Cinsel yolla bulaşan hastalık ve genç gebelik oranları bu ülkelerde genellikle çok düşüktür.

Cinsel işlev bozuklukları erkeklerde ereksiyon bozukluğu veya erken boşalmayı; kadınlarda orgazm bozukluğunu (ömür boyu orgazm eksikliği) kapsayan psikolojik bozukluk kategorisidir.

Cinsel yolla bulaşan hastalıklar Korunmasız cinsel temas yoluyla yayılan bulaşıcı hastalıklardır (uçuk, klamidya ve HIV enfeksiyonu gibi).

Cinsiyet disforisi "kişinin deneyimlediği ve ifade ettiği cinsiyeti ile atanan cinsiyeti arasındaki uyumsuzluklara eşlik edebilecek sıkıntıları" ifade eden tartışmalı bir psikolojik bozukluk kategorisidir.

Clark ve Hatfield (1989; 2003) Çalışmaları erkeklerin cinsel açıdan kadınlara göre daha gelişigüzel davrandığını, yani önüne gelenle birlikte olabildiğini gösteren iki adet saha çalışmasıdır. Florida Eyalet Üniversitesi Kampüsü'nde ortalama görünümlü yabancılar tanımadıkları kişilere "Bu gece benimle cinsel ilişkiye girer misin?" ile son bulan tekliflerde bulunurlar. Kadınların hiçbiri yanaşmadı ama erkeklerin %70'i teklifi sözlü olarak kabul ettiler.

Clifton Güç Bulucu (marka adı) İnsanların iş yeriyle ilgili çok çeşitli yetenekleri olduğunu varsayımı üzerine Gallup Şirketi tarafından oluşturulan yetenek testidir. İş yerindeki 34 adet güçlü yön uyum yeteneği, empati, analitik düşünme ve düzene (ara bulucu olma) kadar çeşitlenebilmektedir.

Cohen, Tyrell ve Smith (1991) nezle çalışması aşırı stresli olmanın insanların nezle olma ihtimalini artırdığını gösteren titiz çalışmadır. Araştırmacılar insanları karantinaya

aldı, son zamanlardaki stres seviyelerini ölçtü ve onları aktif nezle virüsüne maruz bıraktılar. Birkaç gün sonra stres düzeyi yüksek olan insanların daha düşük stres düzeyindeki insanlara göre nezleye yakalanma oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Cyberball basit bir sanal top paslaşma oyunudur. Bu oyun genel olarak kovulmanın ve sosyal olarak diğerleri tarafından dışlanmanın sonuçlarını çalışmada kullanılır.

Çağrıştıran genotip-çevre etkisi gelişmekte olan kişinin, kendi dünyasındaki diğerlerinden gelen ve çocuğun genetik yapısıyla uyumlu olan fenotiplerin ifade etmesine olanak sağlayan tepkileri meydana çıkarmasıdır (harekete geçirmesi). **PEA modeline** bkz.

Çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu orta çocukluk dönemini (6-12 yaşları) içeren, Erikson'un psikososyal gelişim kuramının dördüncü evresidir. Çocuklar dünya hakkında bilgi ve temel bir yeterlik hissi geliştirir – yetişkinlerin bilgisiyle rekabet etmeye başlar. Ayrıca bu yaşlarda çocuk, akranlarının güçlü bir etkisini de hissetmeye başlar. Eğer işler kötü giderse çocuklar diğerlerinden aşağı derecede oldukları hissine kapılırlar.

Çalışma belleği Bkz. kısa süreli bellek.

Çekinik Genetikte, aynı gen için **baskın** bir alel ile birlikte göründüğünde **fenotipik** olarak ifade edilmeyen belirli bir gendeki aleli tanımlamak için kullanılan terimdir.

Çift körlemesine yöntem laboratuvar çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir kontrol şeklidir. Bu yöntem ne katılımcıların ne de araştırmacıların, katılımcıların deneysel işleyişte tam olarak hangi tedaviye maruz kalacaklarını bilmedikleri bir yöntem olup araştırmacı yanlılığını önler.

Çift kulaklı dinleme katılımcıların her bir kulaktan gelen farklı bir mesajı dinlemek için kulaklık kullandığı dikkat gerektiren bir görevdir. Katılımcıdan bir kulaktan gelen mesajı görmezden gelmesi ve dikkatin verildiği kulaktan geleni de yansıtması (tekrar etmesi) istenir. Bu **kokteyl partisi etkisi** için zemin hazırlar.

Çift yumurta ikizleri farklı doğumlardan olan kardeşler gibi olan ve genlerinin sadece yarısını paylaşan kardeşler gibilerdir. **Tek yumurta ikizleri**ne ve **ikiz çalışmaları**na bkz.

Çivi yazısı ekonomik faaliyetleri takip etmek için icat edilen eski bir Sümer yazı sistemidir. Bu modern yazı diline ve matematiğe öncülük etmiştir.

Çoğalma Bebeklik ve 2-4 yaş arası çocukluk döneminde - ve daha sonra ergenlik döneminde - beynin her yerinde beyin hücreleri arasında oldukça hızlı şekilde trilyonlarca sinaptik bağlantı üretimidir.

Çok eşlilik (poligami) Aynı anda birden fazla eşe sahip olma durumudur. Bu, hem polijiniyi hem de poliandriyi kapsamaktadır.

Çoklu zeka Howard Gardner'ın, "beden akıllı" (bedensel-kinestetik zeka), "müzik akıllı", "kelime akıllı" ve "insan akıllı" (kişiler arası zeka) gibi yetenekler de dahil olmak üzere en az sekiz temel zeka türü olduğu teorisidir.

Çokluk kısayolu Sıklık bilgisine çok fazla dikkat ederek ve bireysel parçaların mutlak boyutuna yeterince dikkat etmeyerek büyüklüğü değerlendirmenin yargısal ön yargısıdır.

Çöpçatan (matchmaker) sorunu Psikolojik bozuklukları tedavi ederken kimyasal müdahaleleri kullanmanın zorluklarından biridir. Buna göre, bir hasta için çok faydalı olan bir ilaç tamamen aynı klinik tanıya sahip ikinci bir hasta için hiç faydalı olmayabilir.

Çubuk hücreleri Siyah beyaz, düşük ışık görüşünde uzmanlaşmış fotoreseptörlerdir. Bunlar en çok göz çukurunun dışındaki donat şeklindeki halkada bulunur. Aslında, göz çukurunda hiç çubuk hücresi yoktur.

Davranışçılık gözlemlenemeyen bilinçdışını reddedip gözlemlenebilir olan davranışları vurgulayan psikolojideki düşünce ekolüdür. Davranışçılık aynı zamanda davranışlarımızın, öğrenme kuramının ilkelerini takip ettiği fikrini vurgular. **Etki yasası**na da bakınız.

Davranışsal hazırlama bir görüşün aktif hale getirilmesiyle insanlar farkında olmadan, davranışlarının etkilenebileceği bulgusudur. Örneğin son zamanlarda öğrenciler, yaşlı insanların asansör için olağandan daha yavaş yürüdüklerini düşünmektedir.

Davranışsal sinirbilim nasıl düşündüğümüz, hissettiğimiz ve davrandığımıza karar vermede sinir sisteminin (sinir sisteminin beynin dışındaki kısımlarını da içine alan) rolünü vurgulayan, psikolojideki düşünce okuludur.

Davranışsal terapi öğrenme teorisinin ilkelerini vurgulayan ve uygulayan psikoterapi yaklaşımıdır. Maruz bırakma terapileri örneğin sistematik duyarsızlaştırma ve taşırma terapisi.

Değerlendirilme kaygısı kendimizi başkalarının önünde küçük düşürme korkusudur. Bu **seyirci etkisi**nin sebeplerinden biridir.

Değişim körlüğü bir kişinin yakın çevresindeki önemli bir hali, kişi değişimi fark etmeden – çok kısa bir kesintiden sonra- değiştirmenin sıklıkla mümkün olduğu bulgusudur.

Değişken aralıklı tarife Organizmanın ortalama bir süre geçtikten sonra (ancak bu ortalama etrafında bazı öngörülemeyen değişikliklerle) ilk edimsel tepkiyi vermesi için pekiştirildiği bir pekiştirme tarifesidir. Bkz. **pekiştirme tarifeleri**.

Değişken oranlı tarife Organizmanın, ortalama sayıda tepkiden sonra (ancak bu ortalama etrafında bazı öngörülemeyen değişikliklerle) ilk edimsel tepkiyi vermesi için pekiştirildiği bir pekiştirme tarifesidir. Bkz. **pekiştirme tarifeleri**.

Değişken tarife Bir pekiştirecin, belirli sayıda tepkinin öngörülemeyen bir ortalamasından sonra veya en az bir yanıt vermesinin ardından öngörülemeyen bir ortalama süreden sonra geldiği bir pekiştirme tarifesidir. Değişken olmanın özelliği, bir ortalama etrafında sınırlı öngörülebilirliktir. **Sabit tarifenin** zıddıdır.

Deha/Dahiler Belirli bir deha alanına sahip normal IQ aralığındaki insanlardır. LeBron James bir basketbol dâhisidir. 7. sınıfta kendi kendine kalkülüs öğrenen kuzenin bir matematik dehası olabilir. Dehaların varlığı, dehanın yalıtılmış olduğunu destekler.

Dekuzasyon beynin sağ yarısının vücudun sol yarısıyla, beynin sol yarısının da vücudun sağ yarısıyla bağlantılı olduğu anlamına gelen omurgalı beyninin elektriksel bağlantılarının ilginç bir yönüdür.

Dendrit nöronun gelen bilgileri hücre gövdesine ileten kısmıdır.

Denek içi desen Aynı gruptaki insanların iki veya daha fazla farklı deneysel koşul deneyimlediği bir çalışma desenidir. İnsanların farklı "denek içi" işlem koşullarında farklı düşünüp düşünmediğini, hissedip hissetmediğini veya davranıp davranmadığını görmek için uygulanmaktadır.

Deney bkz. **Gerçek deney**

Deneyci yanlılığı deneycilerin (veya diğerleri) görmeyi bekledikleri şeyi yaratmaları veya görmelerine yol açan bilinçdışı eğilimdir.

Deneysel Epstein'in duygusal ve sezgisel düşünmeyi tanımlama şeklidir ve **rasyonel** düşünme ile zıttır. Deneysel düşünme, iklim değişikliği hakkında birçok mite ve yanlış anlaşılmaya yol açabilir.

Depolama Uzun süreli anıları tutmak veya sürdürmektir. Belleği son derece dayanıklı veya uzun ömürlü yapan şey budur. Depolama, belleğin üç temel aşamasından ikincisidir. Ayrıca bkz. **kodlama** ve **geriye getirme**.

Depresif bozukluklar uzun süreli "üzgün, boş veya huzursuz ruh hali" gibi semptomlarla beraber sıklıkla fiziksel veya bilişsel eksiklikleri paylaşan bir psikolojik bozukluk kategorisidir.

Dış geçerlik araştırmadaki bulguların gerçek dünyada geçerli (kesinlik, doğruluk) olup olmayacağını ifade eden bir geçerlik biçimidir. Bu anahtar değişkenlerin farklı işlemleştirilmesi, farklı yerler (farklı zamanlar), farklı popülasyonlar ve farklı durumlar arasında ele almak anlamına gelir. Ayrıca **İOED**'ye bakınız.

Dış gruplar Bir kişinin ait olmadığı gruplar.

Dışa atım bozuklukları çocuklukta başlayan bir psikolojik bozukluk grubudur. Enürezis (kişinin kıyafetlerine idrar yapması) ve enkoprezisi (kişinin kıyafetlerine dışkı yapması) içerir.

Dışa dönüklük diğerleriyle konuşma ve bağlanmaya ilgi duymayı gösteren "**Büyük Beş**" özelliğidir. Dışa dönüklük ayrıca, sosyal durumlarda ilgi çekmekten zevk almanın yanı sıra fiziksel ve psikolojik olarak risk almayı da içermektedir.

Dışsal motivasyon, faaliyetin kendisiyle bağlantılı olmayan nedenlerle (örneğin, bir şey yapmanız için size ödeme yapılması durumu) bir şey yapma arzusu.

Diğer zihinsel bozukluklar Başka hiçbir kategoriye tam olarak girmeyen, ancak yine de rahatsızlık, bozulma ve iç işlev bozukluğu içeren özel bir DSM bozuklukları kategorisidir. Bağlanma teorisi, bilişsel bilinçdışı ve biyopsikososyal model gibi şeyler hakkındaki güncel bilgimiz.

Dil bilgisi dilin derin kurallarının anlaşılmasıdır. Bu gelecek zamanın nasıl ifade edileceğini, tekillerin nasıl çoğula dönüştürüleceğini, sözcükleri değiştirince anlamlarının nasıl değiştiğini içermektedir. **Wug testine** bkz.

Dil diğerleriyle iletişim kurmada soyut semboller -sıklıkla konuşulan veya yazılan sözcükler- kullanmadır.

Dilin ucunda deneyimi Bildiğinizden emin olduğunuz bir şeyi geri getirememenin sinir bozucu hissidir. "Dilin ucunda" bir kelime varsa, o kelimenin hangi harfle başladığını ve hatta kaç hecesi olduğunu sıklıkla bilseniz de kelimeyi tam olarak üretemezsiniz.

Dingin göz Sporda birinin atış veya fırlatma performansını geliştirmek için iyi çalışılmış bir tekniktir. Oyuncuların tüm dikkat dağıtıcı şeylerden kurtulmalarını ve ardından gözlerini tam olarak bir şey fırlatmayı veya vurmayı umdukları noktaya odaklamalarını gerektirir (topu veya şut nesnesini atmadan hemen önce). Dingin gözü geliştirmek, **maksatlı uygulama (kasıtlı uygulama, bilinçli antrenman)** gerektirir.

Direnç Freud'un, bir terapistin hasta için neden bir şeylerin yanlış gittiğine ilişkin önerilerinin hastalar tarafından sıklıkla geri itildiği (direnç gösterildiği) gözlemi. İroniktir ki, hastalar terapistlere kendilerine yardım etmeleri için para öderler ve bazen bu yardımı reddederler.

Direnç Selye'nin Genel Uyum Sendromu (GUS) modelinin 2. evresidir. Bu evrede (tipik olarak bir stres etkenine maruz kaldıktan 24-48 saat sonra başlar), organizma karşı koymaya başlamaktadır. Örneğin, bir virüs saldırısı başlamışsa antikor üretmeye başlarsınız.

Dissosiyatif bozukluklar normalde entegre olan anıların ve kimliklerin bölündüğü hastalıklardır. Dissosiyatif kimlik bozukluğu (bir zamanlar "çoklu kişilik bozukluğu" olarak adlandırılan) buna bir örnektir.

Dissosiyatif kimlik bozukluğu (DKB) her biri genellikle diğer kimliklerden tamamen habersiz olan iki veya çok daha fazla farklı kimliğe sahip olmayla karakterize edilen psikolojik bozukluktur. DKB olarak nitelendirilmesi için bunun ciddi oranda zarara neden olması gerekir.

Dizigot çift yumurta ikizidir. Diğer kardeşler gibi çift yumurta ikizleri de genlerinin yaklaşık yarısını paylaşır.

Doğal seçilim Spesifik bir çevrede üreme başarısını destekleyen genlerin gelecekteki organizmalarda daha yaygın hale gelme sürecidir.

Doğalcılık (natüralist) yanılgısı İnsan eğiliminin evrimleşmesi (veya hayatta kalmayı teşvik etmesi nedeniyle) bulunulan durumun ahlaki olarak uygun veya etik olarak kabul edilebilir olduğu varsayımıdır. Birçok bencillik ve şiddet eğilimi evrimleşmiş olsa da bu onları iyi yapmamaktadır.

Doğum koçu doğal doğumları kolaylaştırmak için anne adaylarıyla birlikte çalışan bir kişidir.

Dokunma Cildiniz doku, sıcaklık, pürüzlülük vb. bakımından değişen uyaranlarla temas ettiği zamanlardaki hissiyatınızdır.

Dopamin motor hareket, motivasyon ve zevk veya ödül deneyimi ile ilgili bir nörotransmitterdir.

Dönem teorisyenleri Farklı yaşlarda ve öngörülebilir bir sırada dramatik dönüşümler yaşadığımıza inanan gelişim uzmanlarıdır. Piaget'nin dört aşamalı bilişsel gelişim teorisi, örneğin bir evre kuramıdır.

DSM (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı): Bilinen tüm psikolojik bozuklukların tanısını koymak için tüm detayları ortaya koyan başvuru kitabıdır. Kitabın en son çıkan versiyonu 2013'te yayınlanan DSM-5'tir.

Durum(lar) İEOD kısa yolu bağlamında, çalışmanın yürütüldüğü belirli olan bağlamdır (örneğin, araştırmacının giyim tarzı, odanın düzeni, ortamın gürültülü veya sessiz olması).

Durumlar, İEOD kısa yolunun dış geçerliği değerlendirmek için dördüncü boyutudur. Farklı durumlar arasında genelleme yapmakla ilgilidir (Örneğin resmi ve gayri resmi durumlar arasında; işte, oyunda veya kültürler arasında).

Durumsal Bağlamsal (çevresel) nedenleri vurgulayan bir kişinin davranışı için yapılan atıftır (açıklama). Örneğin "Yer ıslak olduğu için Cayla kaydı."

Durumsal güç Sosyal psikolojinin merkezi bir öncülüdür. Düşündüğümüz, hissettiğimiz ve yaptığımız şeylerin çoğunun doğrudan sosyal güçler tarafından - kendimizi içinde bulduğumuz yerler ve bağlamlar tarafından - güçlü bir şekilde şekillendirildiği fikridir.

Dutton ve Aron köprüleri çalışması iki faktörlü duygu kuramlarını destekleyen bir çalışmadır. Korkunç bir köprüyü yenice geçen erkeklerin güvenli bir köprüyü yenice geçen erkeklere göre daha sonrasında çekici bir kadına daha fazla ilgi duydukları ortaya konmuştur.

Duygular günlük hayattaki iyi veya kötü olaylara gösterdiğimiz duygulanım hali (duygu) reaksiyonlarıdır. Bunlar aynı zamanda bir şeye yaklaşmak veya bir şeyden uzaklaşmak istediğimizde nasıl hissettiğimizdir.

Duyguların düşünceleri bastırması güçlü duygular (iğrenme gibi) birinin dikkatli bir şekilde akıl yürütülmüş düşünceleri ile zıt düştüğünde duygular kazanacaktır çünkü onlar uzun süredir uyum sağlayan güçlü davranışsal isteksizliklere (veya arzulara) dayanmaktadır.

Duyumlar Uyaranlara karşı öznel içsel tepkilerimizdir. Hissedilen sıcaklık, renk, parlaklık, ses yüksekliği vb.

Duyusal motor dönem Piaget'nin doğumdan iki yaşına kadar olan bilişsel gelişiminin ilk evresidir. Bu dönemde çocuklar dünyayı algılamayı (sensori-) ve bedenlerini kontrol etmeyi (-motor) öğrenirler ve soyut düşünme yetenekleri neredeyse yoktur.

Duyusal nöron (Reseptör nöronlar) duyuları deneyimlememizi sağlayan gen aktarımı için ayrılmış sinir hücreleridir.

Dürtü karşılanmamış bir ihtiyacın gücü nedeniyle heyecan veya uyarılmadır. Aç bir sıçan yenice yemiş sıçana göre daha yüksek seviyede güdülenir.

Düşmanca saldırganlık (*öfkeli saldırganlık* olarak da bilinir) öfke ve ona eşlik eden *onlara zarar verme uğruna* diğer insanlara zarar verme arzusu tarafından harekete geçen saldırganlıktır (örneğin tartışma sırasında kardeşine vurma). Ayrıca **engellenme-saldırganlık hipotezi**ne de bkz.

Düzeltme (genellikle) kontrollü bir atıf sürecine ilişkin azaltma veya artırmadır.

Ebbinghaus yanılsaması çok daha büyük çemberlerle çevrili bir çemberin çok daha küçük çemberlerle çevrili aynı çemberden daha küçük göründüğü görsel bir illüzyondur. Bu algısal **zıtlık** ilkesini destekler.

Ebe hemşire Doğal doğum teknikleri konusunda yüksek eğitim almış ve anne adaylarının doğal yolla doğum yapmasına yardımcı olan lisanslı hemşiredir.

Ebeveyn yatırım teorisi Eğer bir cinsiyet kendi nesline daha fazla biyolojik ve davranışsal yatırım yaparsa, o cinsiyetin cinsel olarak daha seçici ve daha az rastgele cinsel ilişkiye gireceği teorisidir.

Edimsel koşullanma (araçsal koşullanma) Organizmanın belirli bir davranış sergilediğinde bir pekiştirece (örneğin yiyecek) veya bir cezaya (örneğin elektrik çarpması) maruz kalacağını öğrendiği bir öğrenme biçimidir. Bu, klasik koşullanmadan farklıdır çünkü organizmanın iyi ya da kötü olayın meydana gelmesi için o anda bir şeyler yapması gerekmektedir. Bkz. **Etki Yasası**.

Edinilmiş Bağışıklık Yetmezliği Sendromu (AIDS) insanların bağışıklık sistemini ciddi bir şekilde tehlikeye sokan cinsel yolla bulaşan hastalıktır.

Egzotik olan erotik olur(EOEO) teorisi bir cinsel çekim ve cinsel yönelim teorisidir. Bu teori insanların çocukluk döneminde kendisiyle benzer düşünen diğerleriyle oynadığını belirtir. Sert ve takla oyunlarından hoşlanan kızlar erkeklerle takılacak ve diğer kızların egzotik olduğunu hissedeceklerdir. Ergenlik başladığında, çocukluk döneminde egzotik olan cinsiyet ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde muhtemelen erotik hale gelir.

Eğilimsel bir kişinin davranışı için bağlamsal güçlerden ziyade aktörün sabit ve içsel özelliklerini vurgulamaya atıftır (açıklamaktır). “Jobi sakar birisi olduğu için kaydı.”

Eklektik terapistler bireysel hastanın algılanan ihtiyaçlarına ve yeteneklerine ve hastanın mücadele ettiği spesifik bozukluğa bağlı olarak birden fazla psikoterapötik düşünce ekolünün fikir ve tekniklerinden yararlanan psikoterapistlerdir.

Ekonomik eşitsizlik bir kültür veya grubun bazı üyelerinin diğerlerinden çok daha fazla servetinin olduğu bir durumdur. Bu şiddet oranının çok güçlü bir öngörücüsüdür. Şiddet, zenginlerin fakirlerden çok daha fazlasına sahip olduğu yerlerde daha yaygındır.

Eksik baskınlık baskın-çekinik kalıtımın aksine iki rakip alelin heterozigot organizmadaki belirli bir özellik için bir dereceye kadar ifade edildiği bir kalıtım biçimidir (örneğin homozigot kırmızı bir anne ile homozigot beyaz bir baba pembe yavrular üretebilir).

Ektoderm gelişmekte olan embriyonun sinir sistemi haline gelecek kısmıdır. Memelilerde ektodermden deri oluşacaktır.

Embriyo gebe kaldıktan sonra yaklaşık 2-8 hafta içerisinde gelişen yavrudur. Ayrıca **embriyonik dönem**e de bkz.

Embriyonik dönem gebelikten sonraki 3.- 4. haftaları kapsayan doğum öncesi gelişimin kısa ama önemli dönemidir. Bu **endoderm, ektoderm** ve **mezoderm**in gelişmeye başlamasının yanı sıra **organogenez**in de başladığı dönemdir.

Empati (daha teknik ifadesiyle **empatik kaygı**) kendini acı çeken birinin yerine koymaktır. **Empati-özgecilik modelinin** öngördüğü gibi, bu gerçek özgeciliği teşvik ediyor gibi görünmektedir.

Empati-özgecilik modeli başka bir kişi için gerçek empatik kaygıyı deneyimlemenin (kendini onun duygusal yerine koymanın) genellikle gerçek özgeciliği teşvik ettiğini belirten bir yardım teorisidir.

Empatik kaygı sıkıntı çeken birini görünce sıkıntı hissetmektir, bunu yapmak bize pahalıya patlasa bile ve diğerleri tamamen yabancı bile olsa yardım etme konusunda teşvik edebilir.

Endoderm gelişmekte olan embriyonun akciğerler ve sindirim sistemi gibi iç organlara dönüşecek kısmıdır.

Endorfin vücudun doğal ağrı kesicileridir. Bu hem ağrıyı azaltan hem de ruh halini ve zindelik hissini artıran bir nörotransmitter kategorisidir. Uzun süreli egzersizler endorfin salımını sağlar.

Engellenme – saldırganlık hipotezi hayal kırıklığının sıklıkla saldırganlığa teşvik eden **öfkeye** yol açtığı düşüncesidir (modern biçimiyle).

Engelli koşu metoforu Erikson'un, insanların hayatlarının erken dönemlerinde sıkıntılar olduğu zaman gelecek evrelerde başarılı bir gelişim göstermelerinin daha zor olduğu argümanı hakkında düşünme biçimidir. Kısacası, insanlar gelişimsel bir engeli aşamazlarsa, bu gelecekteki engelleri sorunsuz bir şekilde aşmayı zorlaştırır.

Engram beyindeki, hafızanın yer aldığı anlaşılması zor yerdir. En spesifik anıların tek bir yerde bulunmaması engramlarla ilgili bir problemdir Bunun yerine engramlar genellikle beynin tamamına yayılmış halde bulunurlar.

Enlemesine kesitsel çalışma her şeyin yalnızca bir kez ölçüldüğü edimsel gözleme dayalı bir araştırmadır. Tek seferlik anket veya görüşme buna iyi bir örnektir.

Epizodik bellekeros geçmiş olaylar veya deneyimler için olan bellektir (bir arkadaşınla yemek yemek – veya anahtarlarını mutfak masasına koymak gibi).

Ergenlik Cinsel olgunlaşma ile ilişkili biyolojik değişikliklerdir.

Ergenlik çağı insanların yetişkin rollerini almaya hazırlandığı hayatın psikolojik penceresidir. Ergenlik çağına bakış açıları kültürden kültüre köklü bir şekilde değişmektedir.

Erişilebilirlik yakın bir geçmişte deneyimlenen şeylerin veya yakın bir zamanda uzun süreli bellekten geri kazanılan şeylerin a) normalden daha kolay bir şekilde yeniden kazanılması veya b) bir davranış veya yargı üzerinde etki etmesi (çağrıştırma şeklinde) fikridir.

Erken olgunlaşan Yavruların çok genç dönemde kendilerini iyi koruyabildiği organizmaları tanımlayan bir terimdir. Timsahlar, kazlar ve deniz kaplumbağaları çok erken olgunlaşır. Bu terimin zıddı geç **olgunlaşandır**.

Erken yetişkinlik 26-39 yaş arasındaki insanların beyinlerinin tamamen olgunlaştığı ve insanların genellikle kariyer ve ciddi ilişkiler kurmaya başladığı ve nerede yaşayacaklarına karar verdiği, yaşamın ilk penceresidir.

Eros Freud'un, yaşam içgüdüsünün insanları tehlike ve ölümden kaçınmaya ittiği hipotezidir.

Eş tanı (komorbid) klinik bozuklukların eş zamanlı olarak ortaya çıkmasıdır (örneğin hem klinik depresyonu hem TSSB'si olmak).

Eşbaskınlık baskın-çekinik genin tersine organizmaların heterozigotlarında iki ayrı alelin de spesifik bir özellik için tamamen özelliklerini göstermesidir (örneğin homozigot kırmızı anne ve homozigot beyaz baba, kırmızı ve beyaz lekeli benekler üretirler).

Eşeyli üreme Her ikisi de genetik bilgilerinin yarısını yavruya aktaran iki ebeveyn gerektiren üremedir.

Eşeyli üremenin iki katı maliyeti John Maynard Smith tarafından tanımlanan bir sorundur. Eşeysiz üreyen organizmalarla karşılaştırıldığında, eşeyli üreyen organizmalar ebeveyn başına sadece yarı kadar ve genlerinin sadece yarısını paylaşan organizmalar üretmektedir.

Eşeysiz üreme kendisinin birebir kopyalarını yaptığın üreme şekli. Bazı tek hücreli organizmalarda bölünme (kendisinin bire bir aynı kopyalarına bölünme) yoluyla gerçekleşir. Kompleks hayvanlarda bu birçok farklı şekilde olur.

Eşleştirilmiş ilişkili bellek paradigması Belleği incelemek için eski bir tekniktir. Bu teknikte insanlara birçok kelime çifti sunulur (örneğin, kano-yeşil, elma-koyu) ve daha sonra her çiftteki ikinci kelimeyi hatırlamaları istenir - çiftteki ilk kelime bir hafıza ipucu görevi görür. Bkz. bu tekniği yaratan Mary Whiton Calkins.

Etki yasası Thorndike'nin, pekiştiricilerin (hoş olan şey halleri) takip ettiği davranışların daha olası hale gelirken, cezalandırıcıların (hoş olmayan şey halleri) takip ettiği davranışların daha az olası hale gelmesini açıklayan kuralıdır.

Evren, İEOD kısa yolunun dış geçerliği değerlendiren üçüncü boyutu olan bu terim bir araştırma bulgusunun geniş insan yelpazesi için geçerli olma derecesini göstermektedir (örneğin, erkekler kadar kadınlar, zenginler kadar fakirler, sıçanlar kadar kızılgerdan kuşları).

Evrim organizmaların, dünya tarihi boyunca değiştiği ve çeşitlendiği süreçtir. Belirli bir organizmanın genleri, spesifik bir çevrede üreme stratejilerini geliştirip bu tarz avantajlar sağlamayan genlerden fazla olduklarında evrim ortaya çıkar. *Adaptasyon* ve *doğal seçilim*e bkz.

Evrimin beş temel özelliği 1) *Yavaş*tır, binlerce, milyonlarca veya milyarlarca yılda gerçekleşir. 2) *Korumacı*dır; iyi iş gören adaptasyonlar nadiren atılır. 3) *Yük* oluşturur; kullanışlı olan pek çok adaptasyon beraberinde bazı kusurlar getirir. 4) *Süreklilik* içerir; insanlar diğer memelilere çok benzer. 5) *Kurallı*dır; gen programları gelişimsel modellerle uyumludur. Örneğin memeliler kalıcı dişleriyle doğmazlar.

Evrimsel psikoloji düşünce, his ve davranışlarımızın *adaptasyon* ve doğal seçilim gibi evrimsel biyolojik süreçlerden nasıl etkilendiğini çalışan disiplinlerarası bilimsel çalışmadır.

Felsefe + Fizyoloji = Psikoloji Araştırmacıların, filozofların mantıksal olarak irdelediği soruları fizik bilimcilerin yaptığı gibi veri toplayarak ele almaya başlamalarıyla 1879'da psikolojinin bir bilim haline geldiğini belirtmenin kısa bir yoludur.

Fenotip Bir organizmanın tam genetik yapısı olan genotipin aksine, bir organizmanın gözlemlenebilir fiziksel ve psikolojik özellikleri veya görünümüne verilen addır. Çoğu organizma, fenotipik olarak ifade edilmeyen bazı genler taşımaktadır.

Fetüs gebe kaldıktan yaklaşık 9-38 hafta sonra oluşan yavrudur. İlk embriyonun biyolojik olarak dişi veya erkek olduğu, tırnakların oluştuğu, hareket etmeye başladığı ve insan görünümüne daha çok büründüğü uzun fetal gelişim dönemidir.

Fetüsler iyi bir nedenle tekme atarlar fetüs rahim içerisinde hareket ettiğinde uzuv gelişimi ve motor bağlantıları destekleyen önemli nöral devrelerin inşa edildiğinin göstergesidir. Eğer fetüs tekme atmasaydı normal, çalışan bacaklar geliştiremezlerdi.

Fiziksel saldırganlık Başka bir kişiye (örneğin, kurbanı yumruklayarak veya zehirleyerek) fiziksel zarar vermeyi içeren saldırganlıktır.

Flaş bellek etkileyici ve kişisel olarak anlamlı olaylar için hızlı bir şekilde oluşturulmuş, canlı ve uzun süreli anılardır. Bu anılar diğer anılardan daha doğru olmak zorunda değil ama hızlı bir şekilde oluşturulurlar ve kalıcıdırlar.

fMRG bkz. fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme

Fobi Belirli bir şeyden (yılanlar, uçuş gibi) uzun süreli bir korku duymanın mantıksız, şiddetli ve kontrol edilemez olduğu, iş veya günlük yaşamı bozduğu psikolojik bir bozukluktur. Korku, YAB gibi daha geniş anksiyete bozukluklarındakinden farklı olmalıdır.

folik asit bu vitaminin (B9 veya B12) sağlıklı seviyelerde olması erken doğum öncesi gelişim özellikle de omurilik gelişimi için gereklidir.

Fonem restorasyon etkisi Bir kelimenin küçücük bir parçasının yerini bir öksürük veya gürültü aldığında, insanların bunu fark etmeden eksik "harf sesini" (eksik fonemi) doldurmasına yönelik bulgudur. Örneğin "*eğin masada olduğu tespit edildi." ifadesi genellikle "Yemeğin masada olduğu tespit edildi." şeklinde duyulacaktır.

Fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (kısaca fMRG), yaşayan bir insanın beyninde neler olup bittiğini herhangi bir görüntü olmadan tespit etmeye yarayan yüksek teknoloji ürünü bir tekniktir. FMRG, beynin bir bölgesinden diğerine kan akışını tespit etmek için çok güçlü bir mıknatıs ve radyo dalgaları kullanarak çalışır.

Formal işlemler dönemi Piaget'in bilişsel gelişim evrelerinden ergenlikle başlayan, dördüncü ve son evresidir. Piaget bu evreye ulaşan çocukların tıpkı yetişkinler gibi karmaşık ve soyut yollarla mantık yürütebileceğini hissetti. Bu, soyut düşünmenin **ACID test**i olarak özetlenen geçişler yapmayı ve **geçişli çıkarımlar** yapmayı içerir.

Fotoreseptörler Göz kürenizin iç kısmının çoğunu kaplayan ve böylece görmenizi sağlayan duyu nöronlarıdır (çubuk ve koni hücreleri).

Fovea / göz çukuru retinanın diğer bölümlerinden daha yoğun bir şekilde fotoreseptörlerin bulunduğu, göz küresinin arkasında bulunan küçük noktadır.

Freudyen bilinçdışı düşündüğümüz, hissettiğimiz ve yaptığımız şeylerin görülmeyen ve büyük oranda ulaşılamayan düşünce ve arzular tarafından karar verildiğini savunan psikanalitik görüştür. Freud'un bencil id'i büyük ölçüde bilinç dışı süreçler ile çalışır.

Frontal lob büyük ve isminden de anlaşılacağı gibi beynin *ön* kısmıdır. Frontal loblar (her iki yarı küredeki) plan yapma ve duygusal karar verme gibi karmaşık fenomenlerde önemli rol oynar. Frontal lobların arka kısmı istemli kas hareketlerine izin veren motor korteksi içerir.

"g" (genel zeka) Spearman'ın, IQ'nun farklı alanlarda (farklı görevlerde) ortaya çıkacak istikrarlı genel bir bileşeninin olduğu düşüncesidir. Bize göre, ayrı entelektüel becerilere ilişkin veriler bu varsayımı desteklememiştir.

GABA bkz. Gama amünobütrik asit

Gama- amünobütrik asit kendisini alan nöronlara ateşlenmemelerini söyleyen durdurucu nörotransmitterdir. Anti-anksiyete ilacı Valium, anksiyete üreten sinir sistemlerinin daha fazla durdurulmasına yol açan bir GABA agonistidir.

Garicano ve arkadaşları (2005) futbol çalışması İspanyol profesyonel futbol maçlarında normal oyunun sonunda ev sahibi takım bir gol geride kaldığında, bir gol önde olduğu durumdan hakemlerin maça daha fazla "sakatlık süresi" (daha fazla oyun süresi) eklediklerini ortaya koyan çalışmadır.

Gecikmeli klasik koşullanma yeni bir uyaranın sunulduğu (örneğin zil sesi) bir veya iki saniye sonra da koşullanmamış bir uyaranın sunulduğu veya uygulandığı klasik koşullanma biçimidir.

Geçişli çıkarımlar Farklı şeyler (veya sıralamalar) hakkında karşılaştırmalı ifadeleri dönüştürmeyi içeren bir akıl yürütme biçimidir. ("Bo, Zee'den daha yaşlıysa ve Zee, Iska'dan daha yaşlıysa ..") Bunu yapma yeteneği tipik olarak ergenlik döneminde ortaya çıkmaktadır.

Gelir düzeyi ve mutluluk arasındaki ilişki güç yasasıyla uyumlu olarak bu ilişki doğrusal değildir. Biraz fakir insanlar çok fakir insanlardan çok daha mutludur. Ama çok zengin insanlar biraz fakir insanlardan çok az daha mutludur.

Gelişigüzellik Dil biliminde çoğu kelimenin sesinin anlamıyla bariz bir ilişkisinin olmamasını ifade eder. Hockett gibi dil bilimcilere göre bu bütün insan dillerinde özgün ve evrensel olan özelliklerden biridir.

Gen kromozomdaki belirli bir noktaya yerleşmiş olan DNA'daki küçük bölüm, kalıtımın temel birimidir. Görevi, fiziksel ve psikolojik gelişimi sağlayan protein sentezini programlamaktır.

Genel uyum sendromu (GUS) Hans Selye'nin insanların tehdit veya stres uyaranına karşı nasıl tepki verdiğine dair üç aşamalı modelidir. 1. Aşama **alarm**dır (dikkatli olma ve savaşmaya veya kaçmaya hazır olma). 2. Aşama fiziksel veya immünolojik mücadele olan **dirençtir**. 3. Aşama stres uyaranının çok ciddi ve uzun süreli olup zorluklarına daha fazla katlanamadığımız **tükenmişlik**tir.

Genelleme koşullanmış uyarana benzeyen bir uyarana sanki koşullanmış uyaran gibi tepki vermektir. Bu iki uyaran arasındaki benzerlik ne kadar yakınsa genelleme o kadar olasıdır. Ayrıca **ayırt etme**ye de bkz.

Genetik fiziksel ve davranışsal özelliklerin ebeveynlerden yavrulara biyolojik olarak aktarımının çevrenin bu aktarımı nasıl etkilediğini de içeren bilimsel çalışmasıdır.

Genom belirli bir tür için her bir geni ve olası bütün formlarını (alelleri) içeren bütün olası ayrıntılı gen planlarıdır. İnsan genomu 46 kromozom ve yaklaşık 20.000 adet spesifik genden oluşmaktadır.

Genotip - çevre korelasyonu genotip ve çevrenin çoğunlukla bir diğerini desteklediği düşüncesidir – çocuğun genetik akrabalarının oluşturduğu çevrenin belirli bir genin basit etkilerini geliştirmesi veya büyütmesi örneğinde olduğu gibi. Genotip-çevre etkileri **pasif, çağrıştırıcı** veya **aktif** olabilir.

Genotip belirli bir organizmanın sahip olduğu bütün spesifik genlerin bütün formlarıdır (organizmanın tam olarak genetik yapısı). **Fenotip**in zıttıdır.

Gerçek deney Katılımcıların rastgele atamaya dayalı olarak bir veya daha fazla koşula yerleştirildiği bir araştırma tasarımıdır. Farklı koşullardaki katılımcılar, bağımsız değişkenin farklı düzeylerini almakta ve ardından araştırmacı **bağımlı değişkeni** ölçmektedir.

Geri getirme alıştırması Hatırlayıp hatırlayamayacağınızı görerek anıları güçlendirmektir. Materyal üzerinde kendinizi test etmenin, materyali uzun süreli belleğe kaydetmenin en iyi yollarından biri olmasının nedenlerindendir.

Geri getirme Genellikle hemen kullanım için bellekte saklanan bilgilerin çağrılmasıdır. Basitçe söylemek gerekirse "hatırlamak"tır. Ayrıca bkz. **kodlama** ve **depolama**.

Geriye doğru koşullama nötr uyaranın koşulsuz uyarandan önce değil de sonra verilmesidir. Geriye doğru koşullama klasik koşullamayı beraberinde getirmez – öngörü ilkesinde açıklandığı gibi.

Germinal dönem insan doğum öncesi gelişiminin gebelikten sonraki 1-2 haftalık dönemini kapsayan süreçtir. Bu blastosistin kendini **rahim**e yapıştırmasıdır.

Gestalt bakış açısı algıladığımız şeylerin form, yapı ve anlamını sürekli olarak araştırdığımızı öne süren insan algısına bir bakış açısıdır. Örneğin *kapatma* ve *yakınlık* gibi algısal ilkeler, insanların belirsiz ilkeleri anlamlandırmasına yardım eder.

Gick ve Holyoak'ın anolojik akıl yürütme çalışması öğrencilerin zor bir askeri sorunun çözümü hakkında bir hikaye okumaları gerektiği ve ardından tıbbi bir acil durumu içeren mantıksal olarak benzer (analog) bir sorunu çözmelerinin istendiği klasik bir çalışmadır. Katılımcıların çok azı iki probleme benzer cevapların olduğu bağlantısını kurmuştur.

Girişkenliğe karşı suçluluk duygusu Erikson'un psikososyal gelişim kuramında erken çocukluğu (3-6 yaşlar) kapsayan üçüncü evresidir. Bu evrede, özerklik girişkenliğe dönüşür. Çocuklar kendi dünyalarında ustalaşmaya çalışmaya devam ediyor ama şimdi daha ayrıntılı hedefler belirliyor ve son derece spesifik plan ve isteklerde bulunuyorlar. İşler kötü giderse çocuklar suçluluk duygusu geliştirir.

Glia hücreleri beyindeki ölü hücreleri temizlemekten besin sağlamaya ve sinir iletimini hızlandırmaya (bir aksonu yalıtarak) kadar her şeyi yapan yardımcı hücrelerdir. Beyin temel sinir hücreleri kadar çok glia hücresine sahiptir.

Gölgeleme İkili dinleme görevi bağlamında, kişinin o kulağa verilen mesaja dikkat ettiğini kanıtlamak için az önce tek kulağıyla duyduğunu sözlü olarak tekrar etmesidir.

Görgül yaklaşım (Ampirizm) dünyayı anlamanın en iyi yolunun dikkatli sistematik gözlemler yapmak olduğu fikridir.

Görme Bazı elektromanyetik radyasyon aralıklarına tepki olarak hissettiğimiz ve algıladığımızdır (gördüğümüz).

Göz-arı-gül deneyi Ayrık beyinli hastalar üzerinde yapılan klasik bir deney. Ayrık beyin hastaları birleştirilmiş/ kimerik uyaranlar gördüler, yani her bir uyaranın sol yarısı bir şeyken (örneğin bir göz), sağ yarısı farklı bir şeydi (örneğin bir arı). Ne gördüklerini söylemeleri istendiğinde, hastalar sözel sol hemisferlerinde işlenen nesneyi adlandırdılar. Ancak sol ellerini kullanarak gördükleri şeyin (tam) resmini işaret etmeleri istendiğinde hastalar genellikle sözel olmayan sağ hemisferleri tarafından işlenen görüntüyü işaret etmişlerdir. (Sağ hemisferin sol eli kontrol ettiğini hatırlayın).

Gözlem "Bilmenin dört yolundan biridir". Gözlem, kesinlik, şeffaflık ve nesnellik göz önünde bulundurularak sayma ve/veya ölçme anlamına gelmektedir. Mikroskop kullanmak ve kamuoyu araştırması yapmak gözlem için iyi örneklerdir.

Gözlemsel öğrenme Bkz. sosyal öğrenme.

Grup terapisi terapötik tartışmalarda gruba rehberlik eden psikoterapist ile aynı anda görüşen birkaç insandan oluşan psikoterapi şeklidir.

Güç ve güzelliğin çağı beliren yetişkinlerin geri kalanımızdan daha güçlü, sağlıklı, atletik ve fiziksel olarak daha çekici olduklarını söyleme şeklidir.

Güç yasası Psikofizikte, algı ve yargının çoğu boyutu için, (a) nesnel uyaran büyüklüğü (bir şeyin ne kadar olduğu) ve (b) bir şeyin ne kadar yoğun olduğuna yönelik algımız arasındaki ilişkinin eğrisel ve aşağı doğru içbükey olduğu fikridir.

Güvencesiz erkeklik Erkekliğin kadınlıktan çok daha büyük ölçüde kolayca tehdit edildiği fikridir. Bu konuyla ilgili araştırmalar, erkekliği son zamanlarda tehdit edilen erkeklerin, kadınlıkları tehdit edilen kadınlara göre, cinsiyet kimliklerini öne çıkaran veya yeniden var eden davranışlarda bulunma olasılığının çok daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Güvene karşı güvensizlik Erikson'un bebekliği (0-1 yaş) kapsayan psikososyal gelişim kuramındaki ilk evredir. Bu ilk evrede bebekler, birincil bakımverenlerinin temel ihtiyaçlarını karşılama konusunda güvenilir olup olmadığını anlarlar.

Güvenli bağlanma stili Romantik partnerlerine yakınlaşmakta zorluk çekmeyen ve gerektiğinde başkalarının yanlarında olacağına güvenebileceklerini hisseden kişilerin özelliği olan yetişkin romantik bağlanma stilidir.

Güvenli Olumlu, güvenilir bir **bebek bağlanma stilidir**. Bebekler, birincil bakımverenleri uygun ve bebeğin ihtiyaçlarına oldukça duyarlı olduklarında bu bağlanma stilini geliştirirler. Ayrıca güvenli **yetişkin romantik bağlanma stili** vardır. Ayrıca bkz. **kaygılı** veya **kaçıngan** stiller.

Güvenli üs Birincil bakımverenlerin kendilerine ideal olarak güvenli bir şekilde bağlanan bebek veya küçük çocukların tanıdık olmayan bir ortamı keşfederken "ana üs" olarak hizmet etmesi gerektiğine ilişkin bir terimdir.

Güvensiz bağlanma bebeklerin – işler bebek için iyi gitmediğinde - temel bakım verenine bağlanma şekillerinden biridir. **Güvenli bağlanma** ile zıttır.

h^2 bkz **kalıtımkatsayısı**

Hassas dönemler Belirli özellikleri veya yetenekleri diğer zamanlara göre daha kolay geliştirdiğimiz biraz dar (ancak katı bir şekilde dar olmayan) dönemlerdir. **Kritik dönemlerin** zıddıdır. İnsanlarda dil gelişimi için hassas bir dönem var gibi görünmektedir.

Hatırlama belleği Hatırlama; yani yardım olmadan, açık uçlu bellektir. Bunu **tanıma belleğiyle** karşılaştırın.

Haz ilkesi Freud'un bencil idin/altbenliğin arkasındaki itici güç hakkındaki fikridir. Haz ilkesi, **idin**/altbenliğin iyi hissettireni istediğini ve acı veren her şeyden uzaklaştığını belirtir.

Hazır bulunuşluk Bazı şeyleri kolayca öğrenmeye yönelik doğuştan gelen bir hazır olma halidir. Örnekler: Birçok memelinin yılanlardan korkmayı öğrenmesi, insan yavrularının dil öğrenmesi ve çoğu yırtıcı hayvanın takip etmeyi ve avlanmayı öğrenmesi oldukça kolaydır.

Hazırlama Genellikle bu etkinin farkında olmadan bilgiye daha önce maruz kalmanızdan etkilenmektir. Kısa süre önce hayvanat bahçesine gittikten sonra belirsiz bir yaratığın şempanze olarak çabucak tanınması, bir ön hazırlama örneğidir.

Hazzın geciktirilmesi gelecekte bir noktada daha büyük bir ödül alacağınız vaadiyle şu anda yapmak istediğiniz bir şeyi yapmaktan kaçınma yeteneğidir. "**Marşmelov testine**" bakınız.

Hemisfer/Beyin yarı küreleri tıpkı yer küre gibi beyniniz de iki yarıya veya yarı küreye bölünmüştür (beyin için bu sağ taraf ve sol taraftır). Çoğu insanda her bir yarı küre bir şekilde farklı şeyleri yapmada özelleşmiştir (yanallaşmıştır).

Hess, Adams ve Kleck (2004) kadın ve erkeklerin öfkeyi ifade ettiği bilinen aynı yüz ifadelerini takındığında, kadınların erkeklerden daha öfkeli olarak algılandığını gösteren çalışmadır. Bu kızgın görünen kadınların toplumsal cinsiyet rollerini daha güçlü bir şekilde ihlal ettiği algısından kaynaklanıyor gibi görünmektedir.

Heteroseksist (*heteroseksizm*in isim halidir) heteroseksüelliği hiçbir açıklama gerektirmeyen normal bir varsayım olarak kabul eden fikir, varsayım veya açıklamadır.

Heterozigot organizmanın belirli bir gen için farklı aleller taşıyan genotipidir. Baskın-çekinik kalıtım etkinse, organizma sadece baskın geni gösterecektir.

Hızlı haritalama yeni bir kelimeye sadece bir veya iki kez maruz kaldıktan sonra o kelimenin anlamını öğrenme ve doğru bir şekilde kullanabilmektir. Yeni yürümeye başlayanlar bunu rahatlıkla yapar ama yetişkinler yapamaz. Bu **hazır bulunuşluğa** iyi bir örnektir.

Hipo-tat alıcılar dillerinde çok az miktarda fungiform (mantar şeklinde) papilla bulunan, dolayısıyla da ortalama tat tomurcuğu sayısı daha az olan kimselerdir. Bu da hipo-tat alıcıları, tatları çok güçlü bir şekilde deneyimlemeyen nüfusun kabaca %25-30'u yapar.

Hipofiz bezi Genellikle "master bez" olarak adlandırılan, ön beynin derinliklerinde bezelye büyüklüğündeki subkortikal yapıdır. Hipofiz bezi, vücudun hormonal sistemlerini kontrol etmek için hipotalamus ile yakın çalışır. Hipofiz ayrıca fiziksel büyümeyi de düzenlemektedir.

Hipokampüs yeni uzun süreli bellek oluşturma yeteneğimizde önemli bir rol oynayan, denizatı şeklindeki derin beyin yapısıdır. Hipokampüsü öğrenmen, hipokampüsünü kullanmanı gerektirir.

Hipotalamus beynin yönetici termostatıdır; yeme, içme, seks ve bir tehditle karşı karşıya kalındığında kaçma veya savaşma gibi pek çok farklı temel düzenleyici faaliyette bulunan ön beyindeki korteks altı yapıdır.

Hipotez belirli bir bilimsel tahmindir. Hipotezler genellikle kuramlar veya geçmiş gözlemleri temel alarak üretilir.

Hiyerarşi "alt üst sistemi" veya gruptaki her bir üyenin göreli statüsü hakkında iyice anlaşılmış kurallar bütünüdür.

Hiyerarşiler bazı organizmaları diğerlerinden daha yükseğe yerleştiren statüler sistemidir. Hiyerarşinin tepesinde veya tepeye yakın noktasında bulunan organizmalar ("alfa erkekler" veya "alfa dişiler") normal olarak düşük statüdekilerden daha çok ayrıcalığın tadını çıkarmaktadır.

Homeostaz bir sistemin bir süre ideal parametre içinde kalma eğilimidir. Detaya girmeden anlatmak gerekirse homeostaz dengedir. Birçok insan motivasyonu kuramı, insan motivasyonunun homeostaz kurallarını takip ettiğini varsayar.

Homoloji (Türdeşlik) ortak bir atayı (dolayısıyla genleri) paylaşan hayvanların ortak fiziksel veya psikolojik özellikleri paylaşma eğilimidir. Kedi ailesinin tüm üyelerinin çok benzer iskelete sahip olması ve hepsinin et seven etoburlar olması gibi.

Homozigot organizmanın annesinden ve babasından spesifik bir gen için eşleşen alelleri taşıdığı genotiptir. Baskın-çekinik gen etkinse, organizma sadece homozigot alel için çekiniği gösterecektir.

House, Landis ve Umberson (1988) sosyal destek çalışması, daha yüksek düzeyde sosyal desteğe sahip hem erkek hem de kadınların yetişkinlikte ölme olasılığının daha düşük olduğunu göstermek için bir araya getirilen beş karmaşık boylamsal çalışmanın bir özetidir. Çalışma ayrıca sosyal desteğin erkekler için kadınlardan daha önemli olduğunu göstermiştir.

Hücre gövdesi nöronun çekirdek içeren ve nöronun ateşlenip ateşlenmeyeceğini (böylelikle bağlantılı olduğu diğer nöronlara mesaj yollaması) belirleyen performans hesaplarını yapan merkez kısmıdır.

Hümanizm bağlanmışlığı, kendini kabul etmeyi, sevgi ve büyüme için insan potansiyelini vurgulayan psikolojik düşünce ekolüdür. Hümanistler, Freud'un insanların doğuştan bencil olduğu fikrine katılmazlar.

İç geçerlik bir değişkenin gerçekten başka bir değişkenin nedeni olup olmadığından emin olup olmadığımızı ifade eden bir geçerlik (kesinlik, doğruluk) biçimidir. Gerçek **deneylerin** genellikle iç geçerliği yüksektir.

İç grup bir kişinin ait olduğu gruptur.

İçe bakış insan düşünce ve algısına çalışmadaki ilk yöntemlerdendir. Bu, tanıdık bir nesneye bakmayı ve hiç isimlendirmeden (örn. fil) onun önemli özelliklerini (örn. büyük, gri, uzun burunlu) tarif etmeyi içerebilir.

İçgüdüsel motivasyon teorisi belirli şeyleri yapmak için oldukça spesifik motivasyonumuz olduğunu öne süren eski bir motivasyon perspektifidir (örneğin "avlanma içgüdüsü", "yaşam içgüdüsü"). Günümüzde bu bakış açısı bilgilendirici olmaktan çok **totoloji** olduğu için sorunlu sayılmaktadır.

İçsel motivasyon içsel olarak büyüleyici veya eğlenceli bulduğun için, aktiviteyi *kendi iyiliği için yapma* arzusudur.

İd/altbenlik insan ruhunun bencil, açgözlü, seks düşkünü ve saldırgan kısmıdır. Ayrıca id, karmaşık akıl yürütmede bulunamayacağı için çocuksudur. Ayrıca **ego/benlik, süperego/üstbenlik** ve **haz ilkesi**ne de bkz.

İEOD (OOPS!) kısayolu Bir araştırma bulgusunun dış geçerliğini değerlendirirken araştırmacıların dikkate alması gereken dört konuyu özetlemek için kullanılan bir yöntemdir. Bu dört konu, işe vuruk tanımlama, ortamlar, evren ve durumlardır.

İhtiyaçlar Bizi belirli hedefleri başarmaya yönlendiren hallerdir. İçgüdülerden farklı olarak, ihtiyaçlar genellikle hayatta kalmak için açık olan yollarla bağlantılıdır. Ayrıca, ihtiyaçlar genellikle çok çeşitli yollarla karşılanabilir (örneğin, bir çizburger veya bir kase böğürtlen açlığı azaltabilir). İhtiyaçlar **homeostaz** ilkesine uyar.

İhtiyaçlar hiyerarşisi bkz. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi

İki faktörlü duygu kuramları Duyguların genellikle dağınık (belirsiz, spesifik olmayan) fizyolojik uyarılma (faktör bir) ile bu uyarılmayı etiketleme şeklimizin (faktör iki) birleşimi olduğunu varsayan teorilerdir.

İki taraflı simetrik omurgalıların (insanlar dahil) beyninin bir özelliği olan görselleri birbirine yansıtan iki yarıma (hemisfer) sahip olma durumu.

İki yanlı simetri diğer hayvanların birçoğunda olduğu gibi insan vücudunun da sağ ve sol kısmı var ve bu kısımlar görüntüleri bir diğerine yansıtırlar.

İkinci dereceden koşullama Bir koşullu uyaranın koşuluz uyaranın ortaya çıkacağını yordadığını öğrendikten sonra organizmanın farklı bir uyaranın önceden öğrenilmiş koşullu uyaranı doğuracağanı yordadığı karmaşık bir klasik koşullanma biçimidir. Koşullu Uyaran x → Koşullu Uyaran y → Koşulsuz Uyaran. Bir metin mesajını koşullu uyaran olarak kabul ederseniz (çünkü metin mesajları doğal olarak pekiştireç değildir), bir mesaj aldığınızda akıllı telefonunuzun çıkardığı sese olumlu yanıt vermek, ikinci dereceden koşullanmanın bir örneğidir.

İkinci nesil anti-psikotikler Şizofreni spektrumunu tedavi etmek için kullanılan modern ilaç kategorisidir. Terimin "ikinci nesil" kısmı, bu ilaçların **birinci nesil anti-psikotiklerle** karşılaştırıldığında azaltılmış yan etkilerini yansıtmaktadır.

İkincil özellikler Gerçek ve ölçülebilir olsa da güçlü durumlarda yol kenarına düşen kişilik özellikleridir.

İkiz çalışmaları Doğumun ardından ayrılan **tek yumurta (monozigot(** veya **çift yumurta (dizigot)** ikizlerinin fenotipik korelasyonlarını (örneğin boyları veya IQ puanlarını) değerlendirerek özelliklerin **kalıtsallığını** değerlendirmeye çalışan çalışmalardır.

İlaca bağlı hareket bozuklukları ve ilacın diğer olumsuz etkileri Bu psikolojik rahatsızlık kategorisi, uzun süreli ilaç kullanımının bir sonucu olarak ortaya çıkabilecek uzun vadeli problemleri ifade etmektedir.

İleriye dönük (prospektif) çalışma Araştırmacıların ilgilenilen tüm değişkenleri en az iki ayrı zamanda ölçtüğü bir çalışma veya araştırma tasarımıdır. Bu tür bir çalışma, kronolojik sıra gereksinimini ele almayı mümkün kılar.

İletişim bir organizmanın diğerine bilgi aktarma işlemidir. Birçok organizma iletişim kurar ama insanlar dışında -eğer varsa- birkaçı soyut dil kullanır. Kurbağaların çiftleşme çağrısı bir tür iletişimdir. Şiir bir **dil**dir.

İletişimci insan beyninin bu metinde vurgulanan altı ana özelliğinden biri (beyinler iletişimcilerdir). Bu durum mantıksal olarak beynin bölümlere ayrılmış bir bilgisayar olma gerçeğinden kaynaklanır. Beyin bilgiyi sürekli olarak aksonlar ve dendritler aracılığıyla iletir (örn. duyulardan gelen bilgi, nöronlar arası iletişim).

İlişkisel saldırganlık Kişinin başka biriyle olan kişisel bağına zarar vererek psikolojik olarak zarar vermektir. Hem bir kişinin dostunu çalmak hem de o kişi hakkında yalanlar söylemek ilişkisel saldırganlık olarak nitelendirilir.

İnek sütü süt veren ineklerden elde edilen süttür. Bu kültürün insanların besin kaynağı olarak neyi cazip bulduklarını çok güçlü bir şekilde nasıl etkilediğinin bir örneğidir çünkü süt içmenin birçok zararı da mevcuttur.

İnsan bağışıklık/immün yetmezliği virüsü (HIV) cinsel yolla bulaşabilen, **AIDS**'e neden olan virüstür.

İnsan dili iç güdüsü Chomsky ve Pinker gibi uzmanlara göre bu, dil olarak bilinen insan iletişiminin karmaşık ve soyut biçiminden zevk alma, kullanma ve öğrenmeye olan evrilmiş eğilimdir.

İnsan kültürü evrenselleri dünya üzerindeki tüm kültürlerde (veya neredeyse hepsinde) var gibi görünen uzun bir uygulama, kural ve davranışlar listesidir. Bu kültürün *tamamen* gelişigüzel olmadığını göstermektedir.

Irk efsanesi Tarihsel olarak dünyanın farklı bölgelerinde yaşamış insanlar arasında çarpıcı derecede psikolojik farklılıklar olduğuna dair hatalı fikirdir. Genetik analizler, hepimizin tek bir ırk olduğunu, sözde ırklar arasındaki farklılıkların yüzeysel olduğunu ve bu farklılıkların yerel fiziksel ortamlara özel adaptasyonları (örneğin koyu ten) yansıttığını göstermektedir.

İş birliği arzu edilen bir grup amacına ulaşmak için çift olarak veya daha geniş bir grupla beraber çalışmaktır.

İşe vuruk tanım Soyut teorileri ve fikirleri ampirik olarak incelemeyi mümkün kılmanın bir yoludur. İşe vuruk tanım, bir şeyi değerlendirmek için somut fiziksel prosedür veya aktivitedir. Yardımın işevuruk tanımı, ihtiyacı olan bir kişiye verilen zaman veya para miktarı olabilir.

İşe vuruk tanımlama Belirli bir çalışmanın veya araştırma programının dış geçerliğini değerlendiren İEOD kısayolunun dört konusundan biridir. "İşe vuruk tanımlama", bir araştırma bulgusunun bir fikri ölçülebilir bir prosedüre dönüştürmenin farklı yollarını karşılayıp karşılamadığını ifade eder. Bkz. **İşe vuruk tanım.**

İşitme farklı ses dalgaları kulak zarımıza çarptığında ve **transdüksiyon**un gerçekleştiği **bazal zar**ımıza doğru ilerlediğinde deneyimlediğimiz şeydir.

İşlem öncesi dönem Piaget'nin, 2-6 yaşları kapsayan bilişsel gelişimin ikinci evresidir. Bu evrede çocuklar daha az **egosantrik (benmerkezci)** olurlar ve en basit soyut düşünme becerilerinden bazılarını geliştirmeye başlarlar (örneğin, çok basit haritalar veya modeller kullanma).

İşlemsel bellek Bir şeyin nasıl yapılacağına dair bellektir. Yapılacak şeylere ilişkin kurallar için eylem belleğidir. Arabanın lastiğini değiştirmek, piyano çalmak, örgü örmek ve futbolda "Beckham gibi bükmek" gibi eylemlerin hepsi işlemsel bellek gerektirir.

İşlevselcilik psikolojideki ilk düşünce ekollerindendir (William James tarafından popülerleştirilmiş) ve Darwin'in doğal seçilim kavramı üzerine yapılandırılmıştır. İşlevselciler günümüzde hala etkin olup insan deneyiminin kökeninde hangi uyumsal işlevlerin olduğunu sorgulamaktadırlar.

İtaat Daha düşük statüde bulunanların, daha yüksek statüdekilerin onlara yapmalarını söylediği şeyi yaptığı bir sosyal etki biçimidir. Bkz. Milgram itaat deneyleri.

İyi oluş Yaşam doyumu ve yaşamlarımızı ne kadar olumlu değerlendirdiğimizdir. İyi oluş hali çalışmaları, insanların genellikle diğer ihtiyaçları karşılamadan önce Maslow'un alt sıradaki ihtiyaçlarını karşılamaya odaklandıkları fikriyle güçlü bir şekilde tutarlılık göstermemektedir. bkz. **Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi**.

İyimserlik yanlılığı Aşırı özgüvenin kuzeni olan bu kavram geleceğinizin size çok benzer insanlardan (örneğin, üniversitedeki arkadaşlarınızdan) daha iyi ve daha parlak olacağına dair yaygın inanç anlamına gelmektedir. Bu yanlılık iklim değişikliğinin reddedilmesine veya öneminin asgariye indirilmesine neden olabilir.

İzleyerek öğrenme erken olgunlaşan birçok kuşun, yumurtadan çıktıktan çok kısa bir süre sonra annelerine bağlanma (ve hemen takip etme) sürecidir. Ayrıca **kritik dönem**e de bkz.

James-Lange duygu kuramı uyaranlara verdiğimiz hızlı fizyolojik tepkilerin korku veya mutluluk gibi duygular hissetmeye yol açtığı – dolayısıyla da her bir duygunun

kendine özgü fizyolojik bir imzasının olması gerektiği kuramıdır. Bunu **Canon-Bard duygu kuramıyla** karşılaştırınız.

Jetonla ödüllendirme Psikolojik bozukluğu olan danışanların, ancak ve ancak arzu edilen davranışlarda bulunurlarsa rutin olarak ödül aldıkları, dikkatle tasarlanmış bir ödül sistemidir.

Kaçıngan bebek bağlanma şekli kişinin temel bakım verenine alışık olmadığı durumlarda bile mesafelenmesiyle karakterize edilen güvensiz bebek bağlanma stilidir. İnsanlar **kaçıngan yetişkin romantik bağlanma şekli**ne de sahip olabilir.

Kaçıngan yetişkin romantik bağlanma şekli insanların genellikle diğer insanlara gerçekten ihtiyacı olmadığını ve diğer insanlara bağlı olmayı sevmediklerini ifade ettiği yetişkin bağlanma şeklidir.

Kalabalıkta yüz etkisi kalabalık içinde yüz etkisi, insanların, benzer yüzlerden oluşan bir kalabalıkta mutluluk gibi tehdit edici olmayan duyguları ifade ettiğinden daha çok *öfke*yi ifade eden, "*tuhaf bir yüz*"(tüm diğer yüzlerde ifade edilen duygudan farklı bir duyguyu ifade eden bir yüz) içerdiğini daha çabuk fark ettikleri bulgusunu belirtir.

Kalıpyargı (stereotip): Allport'un klasik tanımına göre, "bir sosyal grubun üyeleri hakkında yanlış veya aşırı genelleştirilmiş ve tipik olarak olumsuz bir inançtır." Hardin'in kalıpyargı hakkındaki daha basit ve daha modern tanımı ise “bir grubun üyeleri hakkında toplumsal olarak paylaşılan bir inançtır".

Kalıtım katsayısı (h^2 olarak da bilinir) fiziksel bir özelliğin veya davranışın genetik olarak (çevresel yerine) belirlenme derecesinin hesaplanmasıdır. Değer teorik olarak 0 (genetik katkı yok) ile 1 (tamamen genetik) arasında değişir.

Kalıtsallık ebeveynlerin özelliklerinin yavrularına genetik aktarımıdır.

Kanaatkar Pragmatik yargılayıcı gerçekçilerdir. Bu, Herb Simon'ın, doğruluk ihtiyacını çok hızlı yanıt alma ihtiyacına karşı dengeleyen yargılayıcı insanlar için kullandığı terimdir.

Kapatma bütün bir nesnenin kısmi, kusurlu ve bozulmuş versiyonlarını tamamlanmış (kapalı) nesneymiş gibi yorumladığımız Gestalt ilkesidir. “Boşlukları doldurunuz.” un algısal bir biçimidir.

Kar-zarar perpektifi organizmaların sadece algılanan maliyetlerin algılanan zararlara göre ağır bastığı durumlarda, genellikle saldırganca davrandıklarını vurgulayan perspektiftir.

Kara kutu davranışçıların insan zihni veya beynini ifade etmek için kullandıkları rahatsız edici terimdir. Ana fikir ise beyinde ne olduğunu gözlemleyemediğimiz için gözlemleyebildiğimiz şeylere yani davranışlara odaklanmalıyız. **Davranışçılığ**a da bakınız.

Karakterizasyon birçok günlük davranış için yatkınlık (tutumcul veya kişilik) yargısında bulunulan otomatik niteleyici eğilimdir.

Karıştırıcı farz edilen sebeple aynı anda kendiliğinden ortaya çıkan ve böylece de ilgili sonuçtaki değişikliklerin asıl sebebi olabilen üçüncü değişken veya "karıştırıcı değişken"dir.

Karıştırıcıları ortadan kaldırma John Stuart Mill'in bir değişkenin diğer değişkenin sebebi olduğunu tespit etmedeki üç koşulundan üçüncüsüdür. Bu, varsayılan bir neden ile ilintili olan başka hiçbir değişkenin, varsayılan bir neden ile varsayılan bir sonuç arasında kovaryasyon (korelasyon) olmasının gerçek nedeni olmadığını göstermek anlamına gelir. Karıştırıcıları ortadan kaldırmanın en iyi yöntemi **gerçek bir deney** kurmaktır. Ayrıca **birlikte/ortak değişim** ve **zamansal dizi**ye de bkz.

Karıştırılmış karıştırıcının sıfat halidir. Bir çalışmada karıştırıcı varsa farz edilen sebebin, rahatsız edici değişken (karıştırıcı olarak bilinen) ile karıştırıldığı söylenir. 5-15 yaş aralığındaki çocukların kelime hazneleri biyolojik yaşlarına göre karıştırılıyor.

Karşı olgusal düşünme insanların bir olay karşısında verdikleri tepkileri tamamen farklı olabilecek şekilde değiştiren "farazi/varsayımsal düşünme" için kullanılan bir terimdir. Bir kazada ölmediğine sevinmenin, kazadan kolay bir şekilde nasıl kurtulabileceğini düşünmekten daha mutlu bir ruh haline yol açması.

Karşılıklı çıkarma teorisi Yargıçların, kişinin güçlü bir durumla kolayca açıklanabilen bir davranışı için **eğilimsel** atıf yapmaması gerektiğini belirten klasik teoridir. Sosyal yargıçlar genellikle bu kadar mantıklı değildir.

Karşılıklı özgecilik "ticari lütuf". Geçmişte size yardımcı olmuş (veya gelecekte size yardım etmesini umduğunuz) genetik olarak alakasız bir hayvana yönelik toplum yanlısı davranıştır. Birçok sosyal hayvan karşılıklı özgecilikle meşguldür.

Karşılıklı özgecilik Geçmişte size yardım etmiş olan başka bir kişiye (veya hayvana) yardım etmektir

Karşılıklılık Bir ikilinin her bir üyesinin her iki taraf için de faydalı olan bir şeyi yaptığı (veya buna izin verdiği) bir işbirliği biçimidir. **Karşılıklı özgecilikten** farklı olarak, karşılıklılık geçmiş veya gelecekteki iyilikleri hesaba katmayı gerektirmemektedir.

Karşılıklılık Geçmişte bize yardım edenlere yapılan iyilikleri geri ödememiz gerektiği -ve bize zarar verenleri yaralayarak geri ödemeye izin verildiği yönündeki güçlü sosyal normdur Karşılıklılık, gerek yardım etme davranışını gerekse saldırganlığı körükleyebilir.

Karşılıklılık yanlılığı (temel yükleme hatası olarak bilinir) bir davranış daha olası durumsal faktörler ile mantıklı bir şeklide açıklanabiliyor olsa bile bir şekilde yatkınlığa yükleme yapma eğilimidir.

Karşıt tepki geliştirme Freud'un savunma mekanizmalarından biridir. Kişinin gerçekten istediğinin veya inandığının (genellikle id/altbenlik nedeniyle) tersini yansıtan bilinçli bir tutum benimsemeyi ifade eder.

"Kavram kayması" Nick Haslam'ın ifadesiyle, bazı şeyleri sosyal problem olarak veya resmi bir şekilde psikolojik problem olarak nitelendirebilme kriterlerini genişletmek için, son zamanlardaki tanımları genişletme eğilimidir. İşlevsel ve işlevsel olmayan yönleri vardır.

Kaygı bozuklukları Yaygın Anksiyete Bozukluğu (YAB), spesifik fobiler, panik bozukluk ve agorafobi gibi psikolojik bozuklukları içeren bir kategoridir.

Kaygı giderici anksiyeteyi azaltan ilaç türü. Örneğin alprazolam (ticari adıyla Xanax) veya diazepam (ticari adıyla Valium).

Kaygılı-kaçıngan bağlanma ayrılma veya tehdit karşısında bebek veya yeni yürüyen çocuğun ana bakım vericisine ilgisiz veya mesafeli biçimde tepki gösterdiği güvensiz bağlanma şeklidir.

Kaygılı-kararsız bağlanma özellikle ürkütücü ve alışık olmadık durumlarda terkedilme konusunda kronik endişe duyma ile karakterize edilen güvensiz bebek bağlanma stilidir.

KEK Kurumsal Etik Kurulları İnceleme Kurullarına bkz.

Kendi kendine ilaç tedavisi Stres, üzüntü veya kaygı gibi hoş olmayan durumları azaltmak için reçetesiz ilaçlar kullanmaktır.

Kendi kendine sosyalleşme Çocukların "cinsiyet polisi" gibi davrandığı, erkek ve kız çocukları için toplumsal olarak kabul edilebilir davranışların toplumsal cinsiyete dayalı kurallarını uygulattığı süreçtir. Ayrıca bkz. cinsiyete uygun olmama.

Kendiliğinden geri gelebilme Koşullu uyaranın hiç sunulmadığı bir gecikmeden sonra koşullu tepkinin (**sönme** sonrası) geri dönüşüdür. "Her ihtimale karşı" (koşullandırmaya yol açan orijinal kuralların tekrar aktif olması durumunda) tepki uyum sağlar.

Kendine odaklanma/ odaklanan (çağ) Beliren yetişkinliğin önemli bir özelliğidir. Kişinin kendi planları, iyi oluş hali ve faaliyetleriyle çok (belki de fazlasıyla) ilgilenmesi anlamına gelmektedir. Aşırı durumlarda, bu **narsisizm** anlamına gelebilir.

Kendine yönelik bellek etkisi Materyali hızlı bir şekilde öğrenmenin ve onu normalden daha iyi korumanın en iyi yollarından birinin materyali bir şekilde kendinizle ilişkilendirmek olduğuna dair güçlü ve sağlam bulgudur.

Kendini geliştirme Kendini olumlu görme arzusu - ve benlik hakkında oldukça olumlu görüşlere sahip olmaktır. Bazıları bunun benzersiz bir **WEIRD** fenomeni olduğunu söylerken, diğerleri ise bunun sadece sosyal gruplara değer veren ve kutlayan kültürlerde farklı şekilde ifade edildiğini iddia etmektedir.

Kendini doğrulayan kehanet Taraflı şekilde yargılamaya veya davranışa yol açan bir tahmin veya beklentidir. Bu da tahmin veya beklentinin gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Kendini gerçekleştirme Hümanist Abe Maslow'a göre, "kişinin olabileceği her şeyi olma" arzusudur. Maslow bunu temel insan ihtiyaçları piramidinin en üstüne koymuştur.

Kısa süreli bellek (diğer adıyla çalışma belleği) Kişinin deneyimlemekte olduğu veya henüz çok kısa süre önce deneyimlediği şeyler için geçici ve sınırlı kapasiteli bellektir. İnsanlar kısa süreli hafızalarında sadece altı veya yedi birim şeyi tutabilirler. Ayrıca bkz. ikonik ve ekoik hafıza.

Kısa yollar Olayların sıklığını, büyüklüğünü veya olasılığını tahmin etmek de dahil olmak üzere hızlı yargılarda bulunmak için yargısal kısayollar veya pratik kurallar. Ayrıca **bulunabilirlik** ve **temsil kısayoluna** da bkz.

Kısmi pekiştirme etkisi Bir organizmayı edimsel koşullandırma sırasında (her zaman ödüllendirmek yerine) yalnızca belirli bir süre ödüllendirmenin, öğrenilen tepkiyi **sönmeye** daha az duyarlı hale getirdiği bulgusudur.

Kısmi rapor tekniği İkonik bellek olarak bilinen çok kısa ömürlü görsel hafıza formunu inceleyen prosedürdür. Sperling bu tekniği, insanların çok kısa bir süre için hafızalarında çok sayıda görsel bilgiyi tutabildiklerini, ancak bu ikonik belleğin o kadar hızlı bozulduğunu göstermek için geliştirmiştir ki, bu bilgilerin genellikle hepsini raporlayamamaktayız.

Kızıl sırt örümceği Zehirli bir Avustralya örümceği türüdür. Erkek kızılsırtlılar genellikle kendilerini çiftleştikleri dişilerin ağzına atarlar. Dişi kızılsırtlılar ise genellikle erkekleri yerler ancak erkeğin kendini feda etmesi, erkek kızılsırtlıların daha fazla sayıda yumurtayı döllemesine yardımcı olur.

Kidd ve arkadaşları (2013) "marşmelov testinde" çocukların ikinci bir marşmelov için bekleme sürelerinde büyük farklılıklar yaratmanın ne kadar kolay olduğunu gösteren deneydeki araştırma ekibidir. Bunu çocuklara, şu anki dünyalarının ya son derece tahmin edilebilir ya da son derece tahmin edilemez olduğunu ortaya atan yeni bir deneyim yaşatarak yaptılar.

Kimlik belirsizliği kişilerin kendilerini kişisel olarak tanımlanabilir hissetmedikleri, benlik duygularını kaybettikleri ve bu yüzden de normalden daha saldırgan davrandıkları durumdur.

Kimlik kazanımına karşı rol karmaşası Erikson'un psikososyal gelişim kuramının ergenlik dönemini kapsayan (12-18 yaşlar) beşinci evresidir. Bu evrede çocuklar tam olarak kim olduklarını çözmeye çalışırlar ve akranların etkisi önemli hale gelir. İşler kötü giderse çocuklar kim olduklarını sorgular ve kendilerini önemli sosyal gruplarla tanımlayamayabilirler.

Kimlik keşifleri (çağı) beliren yetişkinliğin ana özelliğidir. Bu beliren yetişkinlerin çok çeşitli – kariyerden sosyal ve dini kimliklere kadar- yetişkin kimlikleri üzerinde kafa yorduğu ve keşfettiği gerçeğini ifade ediyor.

Kimyasal müdahaleler (psikotropik ilaçlar olarak bilinirler) psikolojik bozuklukların semptomlarını azaltmak veya ortadan kaldırmak için kullanılan ilaçlardır.

Kişilerarası psikoterapi ağırlıklı olarak erken dönem ilişkilerinin psikolojik iyi oluşta harikulade bir önemi olduğuna odaklanan Freud'un orijinal psikanalitik terapisinin modern mirasçılarıdır. Dolayısıyla kişilerarası terapistler, insanların yakın ilişkilerdeki problemleri tespit etmesine ve onarmasına yardım etmeye odaklanırlar.

Kişilik bozuklukları Benmerkezcilik ve aşırı bağımlılık (örn. narsisistik kişilik bozukluğu) gibi yaşam boyu süren davranış kalıplarını içeren bir psikolojik bozukluk kategorisidir.

Kişilik Düşündüklerinizi, hissettiklerinizi ve yaptıklarınızı sürekli olarak etkileyen kim olduğunuza dair tüm stabil yönlerdir. Bkz. **kişilik özellikleri** ve **Büyük Beşli**.

Kişilik özellikleri Çok çeşitli ortamlarda yaptığınız şeyleri etkileyen genel tercihler ve davranış biçimleridir. Bkz. **Büyük Beşli**.

Klasik koşullanma bir organizmanın, önceki nötr olay ile ilk baştaki nötr olayı hatasız bir şekilde takip eden doğal olarak anlamlı olan olay arasında bağlantı kurmasıyla ortaya çıkan öğrenmedir. Pavlov'un deneylerinde köpekler, zil çaldığında bunu et tozunun takip ettiğini öğrendiler. En sonunda da zil sesini duyduklarında salyaları akmaya başladı.

Klinik depresyon (majör depresyon bozukluk olarak da bilinir) olumsuz ruh hali, normal aktivitelere karşı ilgi kaybı, uyku ve iştah bozuklukları, yorgunluk ve donuk düşünme gibi semptomların iki hafta veya daha uzun süre devam etmesiyle karakterize edilen psikolojik bozukluktur.

Klinik ilgi odağı olabilecek diğer koşullar İstismara, ilişki ve mesleki sorunlara dayanan ciddi sorunları içeren bir psikolojik bozukluk kategorisidir.

Klinik psikolog klinik bozuklukların teşhis ve tedavisinde eğitim almış psikologdur. Klinik psikologlar psikoterapistlerin bir çeşididir.

Kodlama bilginin kişinin bellek sistemine girdiği ve bilgiyi hatırlayacak kişinin bunun zihinsel kaydını oluşturduğu aşamadır. Kodlama bir şeylerin **kısa süreli bellek**ten **uzun süreli belleğ**e taşınmasıdır. Kodlama belleğin üç temel aşamasından ilkidir. Ayrıca **depolama** ve **geriye getirme**ye de bakınız.

Koffka halkası iki bitişik geometrik figürün nasıl ayarlandığına bağlı olarak ya kontrast ya da asimilasyon kanıtı olarak ortaya koyan halkadır. Şekil 10.12'ye bkz.

Koklear implant işitsel bilgiyi beyne giden sinyallere dönüştüren yapay işitmeyi sağlayan aygıtlardır. İşitme cihazlarının aksine koklear implantlar aslen transdüksiyonu sağlarlar.

Kokteyl partisi etkisi, dikotik (çift kulaklı) bir dinleme görevinde, insanlardan bir kulağa gelen bilgileri duymazdan gelmeleri istendiğinde kısmende olsa mesajı engelleyebiliyorlar. Ama kişinin duymazdan gelmeye çalıştıkları kulağa kendi adı sunulduğunda, bu neredeyse her zaman kişinin dikkatini çekecektir.

Koku Koku alma duyusu, havadaki hafif kimyasal izler hakkında sizi bilgilendiren duyudur. Elbette burnunuzdan başlar.

Kolayda örneklem araştırmacı için yararlı/hazır olduğu kanıtlanmış ama araştırmacının sonuç çıkarmak istediği popülasyonu temsil edemeyebilecek olan araştırma örneklemidir.

Kolektivizm grup isteklerinin ve sosyal kimliğin, bireysel istek ve kişisel kimlikten üstün olduğunu vurgulayan kültürel oryantasyondur. Bu yüzden kolektivistik kültürler "ben" kültüründen çok "biz" kültürüdür. Bakınız **Bireycilik.**

Kompleks insan beyninin bu metinde vurgulanan altı ana özelliğinden biridir. Beynimiz diğer bütün varlıkların beyninden daha karmaşıktır. Bu bilgi, beyindeki muazzam sayıdaki nöronlardan (yaklaşık 100 milyar), beynin bölümleşmesi ve trilyonlarca sinapslara (sinir bağlantıları) dayanır.

Koni hücreleri yüksek kontrastlı, detaylı, renkli görüntülerde özelleşmiş fotoreseptörlerdir. Ağırlıklı olarak göz çukuru olarak bilinen retinaya yoğunlaşan iğne başı büyüklüğündeki kısımdır. **Çubuk hücreleri**nin zıddıdır.

Konjenital ağrı duyarsızlığı ve anhidroz (CIPA) doğuştan acıya duyarsızlık sendromuna bakınız.

Kontrast bir nesnenin a) kendisinden daha büyük veya daha yoğun bir şeyle karşılaştırıldığında normalden daha küçük veya daha az yoğun, b) kendisinden daha küçük veya daha az yoğun bir şeyle karşılaştırıldığında normalden daha büyük veya daha yoğun olarak yargıda bulunulduğu temel algısal ilkedir. **Asimilasyon** ile karşılaştırınız.

Kontrol edilebilir rüya Rüyada olduğunu anlayarak rüya görmektir.

Kontrollü süreçler yavaş, bilinçli, isteğe bağlı ve bilişsel olarak zorlu olan düşünme süreçlerinin prototipik ifadesidir.

Korku tehdit edilen kişinin zarara veya tehdide neden olan kişi veya yaratıktan daha az güçlü hissettiği durumlarda tehdit veya zarara karşı ortaya çıkan temel duygusal tepkidir. Savaş veya kaç durumunda korku, savaşmaktansa kaçmaya teşvik eder.

Korteks altı yapılar Bir kavanozun içine beyni koymamız halinde görebileceğiniz inişli çıkışlı kortikal girus (gyri) ve sulkusların (sulci) ("kırışıklıklar") altında bulunan ön beynin derin kısımlarıdır. Bunlara hipotalamus, hipokampus ve hipofiz bezi dahildir.

Kortizol stres hormonu olarak adlandırılan, gerçek veya öngörülen bir stres etkenine karşı seviyesi artan hormondur.

Korumacı beynin bu metinde vurgulanan altı temel özelliğinden biridir. Bu evrimsel koruma fikrine dayanır, evrim çoğunlukla var olan yapılar üzerine inşa edilir ve nadiren sıfırdan başlar. Nöronlardan yarı kürelere kadar beynimiz diğer organizmalarınkiyle çok benzerdir.

Korumacı cinsiyetçilik kadınların saf ama kırılgan olduğunu ve bu yüzden de erkekler tarafından korunması ve desteklenmesi gerektiği fikridir. Bu modern doğumun tıbbileşmesinde rol oynayabilir.

Korunum nesnelerin esas doğalarını değiştirmeden görünümlerinin değiştiğinin farkında olmaktır. Bu işlem öncesi dönemin en sonlarında ortaya çıkmaya başlar ve somut işlem döneminin başlarında sağlamlaşır.

Koşullu tepki (CR) klasik koşullanmadaki organizmanın doğası gereği cazip bulduğu veya bulmadığı olaylar verilmeden önce, hatasız olarak ortaya çıkan olumlu veya olumsuz uyarana karşı verdiği öğrenilmiş tepkidir. Zil sesini duyunca salya akıtma (et tozunun geleceği tahmin edildiğinde) buna bir örnektir.

Koşullu uyaran (CS) klasik koşullanmada organizmanın doğası gereği cazip bulduğu veya bulmadığı uyaranın, başlangıçta nötr olan uyaranla tekrar tekrar eşlenmesidir. Klasik koşullanma organizmanın şartlı uyarana (örn. zil sesi) sanki şartsız uyaranmışçasına (örn. et tozu) davranmaya başladığında oluşur.

Koşulsuz olumlu saygı Yaptığımız şeyden bağımsız olarak gördüğümüz sevgi ve kabuldür. Rogers, çocukların birincil bakımverenlerinden koşulsuz olumlu saygı beklediklerini ve iyi psikoterapistlerin bunu terapi sırasında danışanlarına sunduğunu savunmuştur.

Koşulsuz tepki (UCR) Klasik koşullanmada, pozitif veya negatif uyarana verilen doğal tepkidir. Köpeğin et kokusunun varlığında salya akıtması veya bir şoka tepki olarak havlaması bunun örnekleridir.

Koşulsuz uyarıcı/uyaran (UCS) Klasik koşullanmada, herhangi bir öğrenme gerektirmeden doğal bir tepki üreten uyarandır. Et kokusu ve ağrılı elektrik şokları koşulsuz uyaranlardır. Köpeklere onları sevmeyi veya onlardan nefret etmeyi öğretmek gerekmez.

Kör nokta optik sinirlerin gözden beyne doğru gittiği retinanın arkasında bulunan küçük noktadır. Bu noktada hiç fotoreseptör bulunmamaktadır bu nedenle de hak ettiği ismi ile kör noktadır.

Kristalize zekâ pratik ve öğrenme aracılığıyla oluşturulan bir zeka biçimidir. Uzmanlığın çok yakından akrabasıdır ve bu yüzden de uzun süreli bellekle ciddi derecede ilişkilidir. Doktora yapmış isen varsa en az bir alanda kristalize zekân var demektir.

Kritik dönemler bir şeylerin normal olarak gelişmesi için tek seçenek olan spesifik dönemlerdir. Kazlarda **basımlama** çok kısa bir kritik dönemde gerçekleşir. Ayrıca insan ter bezleri de sadece belirli bir dönemde gelişir. Ayrıca **hassas dönem**e de bakınız.

Kurumsal Etik Kurulları (KEK) bir araştırmacının insan katılımcıları içeren araştırma önerisini yürütmesinin etik olup olmadığını dikkatle değerlendiren uzmanlar kuruludur.

Kurumsal Etik Kurulu (KEU) önerilen araştırmanın katılımcılara fiziksel veya psikolojik herhangi bir zarara sebep olmadığından emin olmak için araştırma önerilerini inceleyen uzmanlardan oluşan komite. IRB üyeleri araştırmaların hangi prosedürleri takip edeceğine karar verirken *risk fayda kuralı* gibi ilkeleri takip ederler.

Külotlu çorap çalışması İnsanların bir şeyleri neden yaptıklarını bilip bilmedikleri konusunda şüphe uyandıran klasik bir çalışmadır. Bu çalışmada, alışveriş yapanlar incelenmiş ve dört çift çoraptan son çift külotlu çorabı tercih etmeleri sağlanmıştır. Ancak neden bu çifti tercih ettikleri sorulduğunda, alışveriş yapanların hepsi tercihleri için makul ancak yanlış açıklamalarda bulunmuşlardır.

Kültür insanların iletişim kurma, kendilerini sürdürme, çocuklara bakma, çalışma, ibadet etme ve gruplar halinde var olma biçimleri de dahil olmak üzere bir grubun ortak inançları, duyguları, gelenekleri ve sosyal normlarıdır. Ayrıca bu ortak inançların var olduğu dini ve onu benimseyen insanları da ifade eder.

Kültürel evrim kültürlerin zaman içerisinde nasıl değiştiği çalışmasıdır –özellikle de bu sürecin iklim coğrafya ve patojen yükü (hastalık yükü) gibi yerel değişkenlerden etkilendiği için şu anda bulundukları duruma nasıl geldikleridir.

Külüstür Otomobiller için Nakit ABD hükümetinin 2009'da sonlanan projesidir. Yeni araba almanın önündeki engelleri azaltmayla Amerikanlar, neredeyse yarım milyon çok fazla yakıt harcayan arabayı ABD yollarından uzaklaştırmış gibi görünmektedir.

Kümeleme İnsanların, bilgi parçalarını gruplandırarak kısa süreli bellekte ekstra bilgi tutabilmesine yardımcı olan organizasyonel kodlama biçimidir. Örneğin 1 4 7 3 1 5 7 7 6 2 sayılarını "147", "315" ve "7762" şeklinde bölebilirsin.

Len Bias Yasası 1986'da kabul edilen ve özellikle taş (crack) kokain olmak üzere düşük miktarlarda uyuşturucu bulundurulmasına dahi oldukça uzun cezalar hükmeden ulusal yasadır. Bu yasa, 1986'dan beri ABD'de hapis cezası oranlarında çarpıcı artışlara yol açmıştır.

Lenfositler Enfeksiyonlarla savaşmaya yardımcı olan beyaz kan hücreleridir. Bu hücreler bağışıklık sisteminin askerleridir.

Loblar Ön beynin dört ana bölümüdür (her biri her iki yarı kürede de bulunur). Bunlar, her biri çok farklı görevleri olan **ön (frontal), yan (parietal), arka (oksipital)** ve **şakak (temporal)** loblarından oluşmaktadır.

Madde ile ilgili ve bağımlılık yapan bozukluklar Alkol, kokain, tütün ve diğer psikoaktif ilaçlara bağımlılığın yanı sıra "kumar bozukluğu"nu da içeren bir psikolojik bozukluk kategorisidir.

Maksatlı uygulama (kasıtlı uygulama, bilinçli antrenman) insanların kendilerini sürekli olarak yeni beceriler edinmeye ve bir şeyleri yapmanın daha iyi yollarını aradıkları oldukça odaklanmış ve zorlayıcı uygulama biçimidir. Dahi olmak isteyen birisi için maksatlı uygulama gerekli gibi görünmektedir.

Mantar biçiminde/fungiform papilla dilimizdeki, çıplak gözle görülebilen küçük, yuvarlak yumrulardır. Yağ, asit veya şekerleri yağlı, ekşi veya tatlı gibi algılara dönüştüren tat alıcılarını içeren yerlerdir.

Mantık "Bilmenin dört yolundan" biridir. Mantık, akıl yürütmenin biçimsel kurallarına atıfta bulunmakla birlikte hem **tümevarımı** (bir kural türetmek için belirli örneklerden akıl yürütmeyi) hem de **tümdengelimi** (bir kuraldan belirli bir örneğe veya tahmine akıl yürütmeyi) kapsamaktadır.

Marşmelov testi Okul öncesi çocuklarda **hazzı ertelemeyi** değerlendirmek için kullanılan bir testtir. Testte çocuklara ya şimdi tek bir şekerleme yiyebilecekleri ya da araştırmacının gidip ekstra bir şekerlemeyle dönmesini bekleyebilecekleri söylenir.

Daha uzun süre bekleyen çocukların lise döneminde akademik ve duygusal açıdan daha iyi sonuçlara sahip oldukları bilinmektedir.

Maruz bırakma terapisi hastaya korku uyandıran uyaranı veya durumu korku tepkisini yok etmeyi sağlayacak yollarla sunmayı içeren fobileri ve bazı kaygı bozukluklarını tedavi etmede kullanılan yöntemdir. **Sistematik duyarsızlaştırmaya** bakınız.

Mary Whiton Calkins: William James'in ilk kadın öğrencisi ve Amerikan Psikoloji Derneği'nin ilk kadın başkanıdır. Calkins'in hikâyesi, psikolojinin ilk günlerinde kadınların ve etnik azınlıkların karşılaştığı engelleri sergilemektedir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi Maslow'un, insanların sevgi ve ait olma ihtiyacı, saygınlık ihtiyacı ve son olarak da **kendini gerçekleştirme** ihtiyacı gibi üst düzey psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için önce temel fizyolojik ihtiyaçlarını ve ardından güvenlik ihtiyaçlarını karşılamaları gerektiğini savunan teorisidir. Bkz. Şekil 13.4.

McGurk etkisi Görsel ipuçlarının (örneğin konuşmacının dudaklarının hareket etmesi) konuşmayı algılarken bazen işitsel bilgiyi geçersiz kılmasıdır. Örneğin, insanlar "fa fa fa" diyen bir kişinin videosunu görürlerse ve aynı anda "ba ba ba" diyen bir kişinin senkronize edilmiş bir ses kaydını duyarlarsa "fa fa fa" sesini duyacaklardır.

Menarş Bir kız çocuğunun gördüğü ilk adet döngüsüdür. Son 150 yılda zengin ülkelerde menarş yaşı giderek düşmektedir.

Menopoz Kadınların yaklaşık 50 yaş civarında yumurtlamayı bıraktığı ve dolayısıyla infertil hale geldiği dönemdir. Menopoz yalnızca uzun ömürlü ve **geç olgunlaşan** (doğum sonrası bakımverene ihtiyaç duyan) birkaç türde görülmektedir.

Meşrulaştırmak (“kalıp yargılar meşrulaştırır”) kalıp yargıların üç işlevinden birini özetleme yöntemidir – normları ve belirli bir gruptaki insanları dezavantajlı duruma koyma ile ilgili kuralları destekleyen ve geçerli kılan kalıp yargılardır.

Meta-analiz “çalışmaların incelenmesi”; bilim insanlarının iki veya daha fazla (genellikle oldukça fazla) çalışmanın sonuçlarını matematiksel olarak birleştirdiği bir araştırma yaklaşımıdır. Örneğin, araştırmacı meta-analizde bir etkinin kadınlar için erkeklerden daha büyük olup olmadığını belirlemeye çalışabilir.

Mezoderm: Gelişmekte olan bir embriyonun kaslara dönüşecek kısmıdır. Memelilerde mezoderm aynı zamanda iskelet olurken ektoderm de deriye dönüşmektedir.

Mide kasılma çalışması Bir psikologun mide kasılmalarını doğrudan ölçen şişirilebilir bir cihazı yuttuğu klasik bir motivasyon çalışmasıdır. Mide kasılmaları, kendi bildirdiği açlık sancılarından çok kısa bir süre önce gerçekleşmiştir.

Milgram itaat deneyleri Milgram'ın itaat deneyleri, hemen hemen herkesin öğrenme çalışmasına katılan bir arkadaşına, sırf bir otorite figürü onlara öyle yapmalarını söylediği için çok fazla acı çektirmeye istekli olduğunu göstermiştir.

Model alma/Modelleme Bkz. **sosyal öğrenme**.

Morganucadon Bkz. **Morgie**.

Morgie Büyüklük ve şekil bakımından şempanzeye benzer ilkel bir memelidir (Morganucadon) (Bkz. Şekil 1.1). Morgie, dinozorlar yok olmadan önce onlarla birlikte yaşamıştır. Morgie gibi ilk memeliler artık günümüzde yaşayan inanılmaz çeşitlilikteki memelilere evrilmiştir.

Motivasyon Düşündüğümüz, hissettiğimiz ve yaptığımız şeyleri besleyen arzular ve dürtülerdir. Bu, bizi şeylere doğru iten veya şeylerden çekip uzaklaştıran her şeyi içerir (örneğin merak, umutlar, korkular ve ihtiyaçlar). Motivasyonun **duygularla** yakından ilişkili olduğu unutulmamalıdır.

Motor korteks Vücudun farklı bölgelerindeki istemli kas hareketlerini kontrol edebilmeyi sağlayan, frontal lobun en arkasında yer alan, çoğunlukla dikey korteks bandına verilen isimdir.

Mutlak eşik ideal şartlar altında tekrarların yarısından çoğunda kişinin algılayabileceği en düşük miktardaki veya en düşük seviyedeki uyarandır. Sözde "mutlak" eşikler aslında kişiden kişiye ve kişinin motivasyon durumuna göre değişir. Tablo 9.1'e bakınız.

Mutlak perde (mükemmel perde) bağlam dışındaki tek bir müzik notasını duyma ve kusursuz bir şekilde ayırt edebilme yeteneği. Bir zamanlar bu nadir yeteneğin genetik bir armağan olduğu düşünülüyordu ancak son araştırmalar **maksatlı uygulama** ile herkes bu yeteneği geliştirebileceğini ortaya koymuştur.

Naif bilim insanı Fritz Heider'ın, diğer insanların davranışlarının nedenlerini dikkatle anlamaya çalışmaları anlamında bilim insanları gibi düşünen sıradan insanlar için kullandığı terimdir.

Namus kültürü belirsiz/yetersiz bir hiyerarşide insanların statülere vurgu yaptığı kültürlerdir. Namus kültürlerinde, kişinin statüsüne (o kimsenin namusuna) olan tehditler genellikle şiddetli dirençle karşılık bulur.

Namus kültürü insanların malları gibi namuslarının tehdit ve hakaretlere karşı sürekli olarak korunması gerektiğini aşılayan bir kültürdür. Bu genellikle şiddete yol açar.

Narsisizm yetişkinlik döneminde ergenlik haricindeki diğer yaş dönemlerinden daha yüksek olan bir kişilik özelliğidir. Bu terim gururlu, bencil, kibirli, haklı olmak ve istediğini elde etmek için başkalarını sömürmeye istekli olmayı ifade etmektedir. Bkz. **kendine odaklanma** (yaşı).

Negatif belirtiler Bu bozukluğa eşlik etmesi beklenebilecek duygusal sıkıntı düzeyinin yokluğunu içeren şizofreni belirtileridir. Sosyal geri çekilme, sosyal motivasyonların yokluğu neticesinde görüldüğünden olumsuz bir semptomdur.

Negatif ceza Edimsel bir davranışta bulunduktan sonra hoş bir şeyin ortadan kaldırılması veya alınmasıdır. Etki Yasası, böylece davranışın gelecekte meydana gelme olasılığının azalacağını söylemektedir. Kardeşine vurduktan sonra tatlıyı kaybetmek buna örnek olarak verilebilir.

Negatif pekiştirme Edimsel bir davranışta bulunduktan sonra istenmeyen bir şeyden kurtulma deneyimidir. Etki Yasası, böylece davranışın gelecekte meydana gelmesinin daha olası hale geleceğini söylemektedir. Ağrı kesici almak buna örnek olarak verilebilir.

Nesne devamlılığı Artık göremediğimiz zamanda da nesnelerin var olmaya devam ettiklerinin farkındalığıdır. Bu ilk olarak Piaget'nin duyusal motor (sensorimotor) evresi sırasında gelişir ve **temel nesne devamlılığı paradigması** olan TNSP (BOPP) kullanılarak incelenir.

Nevrotiklik Çok kaygılanmayı, güvensiz, karamsar ve duygusal olarak istikrarsız olmayı ifade eden "**Büyük Beşli**" kişilik özelliğidir.

Nicel genetik Birçok farklı genin tümü (genellikle bazıları diğerlerinden daha fazla) bir fenotipe katkıda bulunduğunda ortaya çıkan (çok yaygın) genetik aktarım türüdür. Örneğin insanlarda boy, yaklaşık 700 yüz gen tarafından en azından küçük bir dereceye kadar etkilenmektedir.

Normal dağılım Ortalamaya yakın puanların çok yaygın olması anlamına gelen "çan şeklindeki" puanlar kümesine verilen istatistiksel bir terimdir.

Nörobilişsel bozukluklar hafıza, hareket veya düşünmeyle ilgili sorunları içeren psikolojik bozukluk kategorisidir. Bu kategori örneğin Parkinson ve Alzheimer gibi hastalıkları kapsamaktadır.

Nörogelişimsel bozukluklar Otizm spektrum bozukluğu ve öğrenme bozuklukları gibi psikolojik bozuklukların dahil olduğu kategoridir.

Nörogenez: Sinirlerin büyümesi ve yeni nöronların yapımıdır. İnsan beyninde nadir olsa da yetişkin insan beyni yeni zorluklara veya beyin yaralanmalarına yanıt olarak az miktarlarda yeni nöronlar üretebilir. Bu da bir dereceye kadar **beyin plastisitesine** izin verir.

Nöron Sinir hücresi; beyin aktivitesinden sorumlu olan yüksek düzeyde özelleşmiş iletişim hücrelerinden herhangi biridir. Hemen hemen tüm nöronlar üç temel parça içerir: Tek bir **akson**, bir veya daha fazla **dendrit** ve bir **soma (hücre gövdesi).**

Nörotransmitter Beyin hücrelerine (nöronlara) ve bu hücrelerden bilginin elektrokimyasal olarak iletilmesine izin veren yaklaşık 70 kimyasal haberciden biridir.

Nörotransmitterler Beynin "kimyasal habercileri"dir. Bilinen yaklaşık 70 nörotransmitter vardır. 70 nörotransmitterin tümü, bir sinir sinyalinin bir nöronun gönderen kısmı (akson) ile başka bir nöronun alıcı kısımları (dendrit veya hücre gövdesi) arasındaki boşluğu kapatmasının özel yollarını oluşturmaktadır. **Dopamin** bir nörotransmitter örneğidir.

Obsesif-kompulsif ve ilişkili bozukluklar Obsesif-kompulsif bozukluğun (OKB) yanı sıra deri yolma bozukluğu ve istifleme bozukluğu gibi bozuklukları içeren bir grup psikolojik bozukluktur.

Oksipital loblar Ön beynin arka ve daha alttaki loblarıdır (bölümleri). Oksipital loblar (her yarı kürede bir tane) görmede çok önemli bir rol oynar.

Oksitosin Romantik bağlanma, doğum ve emzirme gibi süreçlerde yer alan "aşk hormonu"dur. Oksitosin aynı zamanda bir nörotransmitterdir, yani beyinde hızlı hareket edebilir.

Olasılıklar Beliren yetişkinliğin önemli bir özelliğidir. Bu terim, beliren yetişkinlik dönemindekilerin çoğunun geleceği pembe renkli lenslerden gördüğü gerçeğine atıfta bulunur. Başka bir deyişle, gelecek hakkında büyük bir iyimserlik penceresidir.

Olfaktör bulb Koku hakkında bilgi işlemlemeye ayrılmış bir beyin bölgesi. İnsanların koku soğancıklarına kıyasla köpeklerin beyinlerinin çok daha büyük bir yüzdesini kaplayan koku soğancıkları vardır.

Olumsuzluk ön yargısı olumsuz duyguları olumlu olanlardan daha kolay tanımak ve bunlara yanıt vermek şeklindeki ön yargıdır (kalabalığın içindeki yüz etkisi gibi). Bu ön yargının, bizi hayatta tuttuğu için evrimsel olarak uyumlu olduğu varsayılmaktadır.

"Ontojeni (bireyoluş) filogeniyi (türoluşu) tekrarlar" Haeckel'in, belirli bir organizmanın embriyonik gelişiminin, o organizmanın eski tarihini yansıttığı fikridir - ki bunun bir şekilde doğru olduğu kanıtlanmıştır.

Oran IQ Çocuklarda IQ'yu hesaplamanın bir yoludur. Çocuğun zihinsel yaşının kronolojik yaşına bölünmesiyle elde edilir (tümü 100 ile çarpılır). 6.0 yaşındaki çocuk kadar çok IQ sorusuna doğru cevap verebilen 5.0 yaşındaki bir çocuğun oranlı IQ puanı 120 (100 x 6.0/5.0) olacaktır.

Oranlı tarifesi (pekiştirme) Organizmanın, tepkilerin ne zaman gerçekleştiğine bakılmaksızın, belirli sayıda önceki tepkiden sonra bir tepki üretip üretmediğine bağlı olarak ödüllendirildiği bir pekiştirme tarifesidir. Bunu zaman **aralıklı tarife** ile karşılaştırın.

Organizasyonel kodlama Öğrenilecek bilgiyi zihinsel olarak sıralayarak, düzenleyerek ve/veya sınıflandırarak öğrenmeyi, hafızayı ve akılda tutmayı geliştirmeye yönelik bir tekniktir. Bkz. **bellek güçlendirici teknikler**.

Organogenez Tüm ana organların gelişmeye başladığı (yaklaşık 15-60 gün arası) doğum öncesi gelişim sürecidir.

Orta beyin İnsan beyninin ilkel **arka beyni** ile karmaşık **ön beyni** arasında yer alan küçük bölgesidir. Orta beyin, hareket, uyarılma ve çevredeki ani değişikliklere verilen dikkati düzenler.

Orta yaş krizi Orta yaşta, iyilik halinde azalmayla birlikte riskli, kendisi odaklı, hatta belki de kendine zarar veren davranışlarda artış içeren yaşlanmaya karşı verildiği varsayılan tepkidir. Son bulgular, orta yaş krizinin zamanlamasının oldukça değişken olduğunu ancak krizin gerçek ve ölçülebilir olduğunu göstermektedir.

Ortamlar Dış geçerliği değerlendiren **İOED kısa yolunun** ikinci boyutudur. Bu, bir araştırma bulgusunun günün farklı saatlerinden tarihsel ve hatta jeolojik açıdan değişen farklı zamanları kapsayıp kapsamamasıyla ilgilidir.

Otokinetik etki durağan bir ışık noktasının karanlık bir odada hareket ediyormuş gibi algılandığı görsel illüzyondur. Sherif uyma deneyinde bu illüzyonun farklı versiyonlarından yararlanmıştır.

Otomatik işlem çok iyi öğrenilen bir bilgi işlem ve/veya hızlı, bilinç dışında, zorunlu ve etkili olan davranış örüntüsünü ifade eden terimdir. **Yürütücü kontrol**e de bakınız.

Otomatik sosyal düzenleme mevcut durumda etkileşimde bulunulan gruptaki kişilerin daha olumlu olan tutumlarınının benimsendiği bilinçdışı eğilim.

Otorite "bir şeyi bilmenin dört yönteminden" biridir. Otorite liderlerin, uzmanların ve yüksek statüdeki diğerlerinin fikir ve bakış açılarını kabul etmeyi ifade eder. Örneğin bir şeye Amerikan anayasası veya bir profesör söylediği için inanmak gibi.

Öfke saldırısı bkz. **düşmanca saldırganlık**.

Öfke tehdit edilen kişinin kendisini bu duygunun oluşmasına sebep olan şeyden (çoğunlukla kişiden) daha güçlü hissettiği durumlarda tehdit veya zarar ortaya çıkınca gösterilen temel duygusal reaksiyon. Savaş veya kaç durumunda öfke kaçmak yerine savaşmaya sebep olur.

Öğrenme stilleri farklı insanların farklı şekilde öğrendiği, dolayısıyla da materyaller bizim tercih ettiğimiz öğrenme biçimiyle (örn. görsel veya işitsel) sunulduğunda en iyi şekilde öğrendiğimiz fikridir. Maalesef, dikkatli bir şekilde yürütülen çok sayıdaki araştırma, öğretme şekli ile öğrenme stillerinin çok iyi bir şekilde eşleştiği zaman en iyi öğrenildiği fikrinin çok az geçerliği olduğunu veya hiç geçerliği olmadığını öne sürmektedir.

Öğretmen beklentileri, Deneyci yanlılığının veya **kendi kendini doğrulayan kehanetlerin** eğitimsel versiyonudur. Öğretmenler çocukların iyi (veya kötü) performans göstermelerini beklediklerinde ve ardından bilmeden çocuklara iyi (veya kötü) performans göstermelerine yol açacak şekilde davrandığında ortaya çıkmaktadır.

Ölüm içgüdüsü (Thanatos) Freud'un öne sürdüğü -muhtemelen insanları öldürmeye, katletmeye, hatta intihar etmeye iten- "ölüm içgüdüsü"dür.

Ön beyin beynin üç temel bölgesinden en yeni ve en karmaşık olanıdır. Ön beyniniz, beyni düşündüğümüzde resmettiğimiz buruş buruş beyin zarı ile birlikte birçok korteks altı (derin beyin) yapıyı da içerir. Ayrıca **orta beyin** ve **arka beyne** de bkz.

Ön yargı İnsanlar hakkında grup üyeliklerine dayalı olarak hissedilen olumsuz duygulardır.

Örtük benlik kendimize benzeyen insanlar, yerler ve şeyler için bilinçdışı bir tercihtir. Bu yüzden muhtemelen Carpenter adındaki kişiler marangozluğa yöneliyorlar.

Örtük kişilik kuramı insanların hangi fiziksel ve kişilik özelliklerinin el ele gitme eğiliminde olduğu hakkındaki açıkça söylenmemiş varsayımlarıdır.

Örtük öğrenme bariz olan pekiştiricilerin yokluğunda öğrenmedir. Otobüsle defalarca bir rotayı izlerseniz, daha sonra arabanızla o rotaya sürebilirsiniz.

Örümcek korkusu (araknofobi) örümceklerden aşırı derecede korkmaktır. Eğer bu korku değil de gerçekten bir fobiyse, kişide aşırı sıkıntıya yol açar ve bazen de kişinin günlük işlevlerini bozar.

Öz disiplin dakiklik, düzenli olma, organize olma ve disiplinli olma eğilimlerini ifade eden "Beş Büyük" özelliğidir.

Öz-farkındalık Kendi bedeninizle fiziksel bir varlık olarak var olduğunuzun kabul edilmesidir. Bkz. **ayna testi**.

Özerliğe karşı utanç ve kuşku Erikson'un psikososyal gelişim kuramının ikinci evresi olan yürümeye yeni başlayan çocuk dönemini (1-3 yaş) kapsar. Bu evre boyunca, yeni yürümeye başlayan çocuklar kendi vücutları ve hayatları üzerinde temel kontrol duygusunu geliştirmeye çalışırlar. Bastırılırlarsa veya çok fazla kontrol edilirlerse öz yeterlilik hissi yerine utanç geliştireceklerdir.

Özgecilik (altrüizm) gönüllü, yapan kimseye masraflı ve hiçbir karşılık veya ödül beklemeden yapılan **prososyal davranışlar**dır.

Özgüllük ilkesi Spor psikolojisi bağlamında, genellikle bir şeyleri uygulayarak tam olarak o şeylerde iyi olduğumuz gerçeğine atıfta bulunur. Dayanıklılık oluşturmak için uzun mesafeler koşarsınız. Güçlenmek için yavaş yavaş ağır ve daha ağır ağırlıklar kaldırırsınız.

Parafilik bozukluklar Sosyal olarak uygunsuz kabul edilen cinsel davranışları içeren bir psikolojik bozukluk kategorisidir. Bozukluk olarak nitelendirmek için bu davranışın ya kişisel açıdan sıkıntıya yol açması ya da "başkalarına zarar vermesi - zarar verme riski yaratması" gerekir. Röntgencilik bozukluğu (cinsel casusluk) bu bozukluğa bir örnektir.

Parietal loblar Ön beynin üst ve biraz arka kısmıdır (lob). Parietal loblar (her yarı kürede bir tane) dokunma duyusunda çok önemli bir rol oynar.

Pasif genotip-çevre etkileri Ebeveynlerin veya (çocukla aynı genleri paylaşan) diğer aile üyelerinin, çocuğun genetik yapısıyla tutarlı olan fenotiplerinin ifadesini kolaylaştıran çevreler yarattığı durumdur. Çocuklar, bu tür ortamları "soğurdukları" için pasiftirler. Bkz. PEA modeli.

Pasif gözlemsel çalışma Araştırmacının, (bir deneyde) değişkenlerden herhangi birini manipüle etmek yerine ilgilenilen değişkenleri ölçtüğü bir çalışma. Hem kesitsel araştırmalar hem de insanları zaman içinde takip eden ileriye dönük çalışmalar (çalışmada deneysel bir manipülasyon olmadığı sürece) pasif gözlemsel çalışmalardır.

Patojen yükleri Kolektivizm, ebeveynlik uygulamaları ile hızlı ve yavaş **yaşam öyküsü** stratejileri dahil olmak üzere kültürün birçok yönünün önemli belirleyicileri olduğu ortaya çıkan bulaşıcı hastalık oranlarıdır.

Paylaşılan gerçeklik teorisi Önemli diğer kişilerle bağlantı kurmak ve onlarla aynı fikirde olmak için güçlü şekilde motive olduğumuzu öne süren bir teoridir. Bu teori, çevreci davranışı teşvik etmek için kullanılabilir (örneğin, bilim insanlarının %99'unun

iklim değişikliğinin gelecekteki insan refahı için gerçek ve ciddi bir tehdit olduğuna inandığı konusunda insanları doğru bir şekilde bilgilendirmesi).

Pekiştirme tarifeleri Bir organizmanın **edimsel koşullama** sırasında ödül alıp almayacağını, ödül alacaksa bunun ne zaman olacağını belirleyen özel kurallardır. Skinner'a göre, pekiştirme tarifelerinin en önemli iki boyutu, zaman-sıklık (zaman aralıklı-oranlı tarifeler) ve güvenilirlik (sabit ve değişken pekiştirme tarifeleri) ile ilgilidir. Pekiştirme tarifelerinin **sönme** üzerinde büyük etkisi vardır. Bkz. **kısmi pekiştirme etkisi**, **sabit aralıklı** ve **değişken oranlı** tarifeler.

Penil pletismograf Penis hacmindeki değişiklikleri ölçen bir cihazdır. Bu cihaz, eski dönemlerde seks araştırmacıları tarafından cinsel uyarılmanın öz bildirime dayalı ölçümlerini daha nesnel bir şeyle desteklemek için kullanılan popüler bir yöntemdi. Artık **termografik stres analizi** mevcut olduğundan, bu ölçüm nadiren kullanılmaktadır (çünkü sadece erkekler için geçerlidir).

Perseverasyon (sürdürme) Nesne sürekliliği testi yapılan yaklaşık dokuz aylık bebeklerde sıklıkla görülen eğilimdir (bkz. **temel nesne devamlılığı paradigması** olan TNSP). Bu bebekler genellikle bir oyuncağı ortaya çıkarmak için battaniyeyi kaldırsalar da araştırmacı oyuncağı farklı bir battaniyenin altına sakladıktan sonra bile genellikle ilk battaniyeyi kaldırmaya devam edeceklerdir (ilk eylemlerini tekrarlayacaklar veya persevere edeceklerdir/sürdüreceklerdir). Bu hata, **A değil B hatası** olarak bilinir.

Piaget paradigması Piaget'nin temel yaklaşımı, bilişsel gelişim evreleri teorisini test etmeye yönelikti. Ana fikir, belirli bir yaşta geliştiği varsayılan bir bilişsel yeteneği belirlemek ve daha sonra söz konusu yeteneğe sahip olan ya da olmayan çocukların yetenek testini geçip geçmediğini görmektir.

Plasebo Aktif madde içermeyen ancak gerçek gibi görünen ve hissettiren hap, enjeksiyon veya sahte tedavilere verilen isimdir. İroniktir ki, plasebolar, araştırmacıların *plasebo etkilerini* düzeltmesine izin verir.

Plasebo etkileri İnsanlar, beklentide oldukları için, aksi halde yapacaklarından daha farklı hissettiklerinde veya performans sergilediklerinde meydana gelen psikolojik bir fenomendir. Örneğin, bazı haplar inaktif özelliğe sahip olmasına rağmen genellikle insanların baş ağrılarını azaltır.

Poliandri (çok erkekle evlilik) Aynı anda iki veya daha fazla erkekle evli olma durumudur. Bkz. **çok eşlilik (poligami).**

Polidaktili (Çok parmaklılık) Beşten fazla el veya ayak parmağı olma durumudur. Bu, en az bir evcil uçan sürüngene (pterodaktil) sahip olma durumu olan pteradaktili ile karıştırılmamalıdır.

Polijini (Çok kadınla evlilik) Aynı anda iki veya daha fazla kadınla evli olma durumudur. Bkz. **çok eşlilik (poligami).**

Pozitif cezalandırma Edimsel bir davranışta bulunduktan sonra hoş olmayan bir şeyin deneyimlenmesidir. Etki Yasası, böylece davranışın gelecekte meydana gelme olasılığının azalacağını söylemektedir. Örneğin, elektrikli bir teli tuttuğunuzda elektrik çarpar.

Pozitif pekiştirme Edimsel bir davranışta bulunduktan sonra arzu edilen bir şeye sahip olmaktır. Etki Yasası, böylece davranışın gelecekte meydana gelmesinin daha olası hale geleceğini söylemektedir. Örneğin, çok çalıştığınız bir sınavdan A notu almaktır.

Pozitif test yanlılığı Hipotezleri geçersiz kılacak veya çürütecek kanıtlardan çok, hipotezleri destekleyen kanıtlara daha çok dikkat ederek hipotezleri test etme eğilimidir. Örneğin "Cazın en çok nesini seviyorsun?".

Pragmatizm Sosyal, finansal ve duygusal faktörleri, aksi takdirde tamamen mantıklı görünebilecek sorularla birleştiren, düşünme ve problem çözmeye yönelik pratik bir yaklaşımdır. Bu bir tür soyut sonrası (post-formel) düşünce biçimidir.

Problem içerik etkisi Mantıksal problemler hakkında ne kadar iyi akıl yürüttüğümüzün, büyük ölçüde problemlerin bileşenlerini nasıl nitelendirdiğimize bağlı olduğuna yönelik sağlam bulgudur. Örneğin, zor bir **Wason kart görevinde**, problemi özdeş bir mantık kurarak **yalancıyı yakalama /dolandırıcı tespiti** problemine dönüştürürsek görev kolaylaşacaktır.

Propriosepsiyon Muhtemelen çocukken öğrendiğiniz beş duyudan ayrı, genellikle gözden kaçan bir duyudur. Bu, vücudunuzun, uzuvlarınızın, el ve ayak parmaklarınızın uzaydaki konumunu (gözleriniz kapalıyken bile) algılama yeteneğinizi ifade eder.

Prososyal davranış (toplum yanlısı) Davranışı neyin motive ettiğinden bağımsız olarak başka bir kişiye fayda sağlayan davranıştır.

Psikanaliz Freud tarafından geliştirilen psikolojideki bir düşünce okuludur. Psikanaliz, insan deneyiminde bilinçdışı arzuların ve güdülerin rolünü vurgular. Aynı zamanda Freud'un temel dürtüler olduğunu varsaydığı şeyleri (esas olarak seks ve saldırganlık) de vurgular.

Psikiyatristler Ruhsal bozuklukların teşhis ve tedavisinde uzmanlaşmış tıp doktorlarıdır. **DSM**'yi geliştiren kişiler psikiyatristlerdir.

Psikoaktif maddeler Bilinç durumlarımızı değiştiren alkol ve uyuşturucu gibi maddelerdir.

Psikodinamik terapi Modern anlamda, Freud'un orijinal fikirlerini, Freud'un fikirlerinin modern güncellemeleriyle ve/veya modern psikoterapi biçimleriyle bütünleştiren bir tür psikanalitik terapidir.

Psikofizik Değerlendirmelerde bulunduğumuz fiziksel uyaranlardaki (örneğin şeker konsantrasyonları, bir sesin değişen enerji seviyeleri) nesnel değişikliklerle öznel duyusal deneyimlerimizin (örneğin tatlılık, ses yüksekliği) nasıl değiştiğinin incelenmesidir.

Psikoloji İnsan düşünce, duygu ve davranışlarının bilimsel çalışmasıdır. Bu, ders kitabının konusu olmakla birlikte nasıl gördüğümüz ve duyduğumuzdan, iki kişinin önemli bir konuda göz göze gelmediğinde neler olduğuna kadar her şeyi içerir.

Psikolojik bozuklukların üç temel özelliği Psikolojik bozuklukların, (a) düşünce, duygu ve davranıştaki **bozulmalar** (b) günlük işleyişteki bozuklukları (**işlev kaybı**) ve (c) bozuklukların anlamlı bir psikolojik ve/veya fiziksel temel yapıya sahip olduğu anlamına gelen **içsel işlev bozukluklarını** içerdiğine dair fikirdir.

Psikososyal gelişim Erik Erikson'un sekiz evreli yaşam boyu gelişim teorisi – ki bu teori bize göre bağlantılılık ihtiyaçları ve farklı yaşam evrelerinde ustalık ihtiyacı arasındaki göreceli dengeye odaklanır.

Psikososyal teori Erik Erikson'ın sekiz evreli insan gelişim teorisidir ki hem ustalığı hem de bağlantılılık gibi sosyal süreçleri vurgular.

Psikoterapi Klinik semptomlarını azaltmalarına veya ortadan kaldırmalarına yardımcı olmak için resmi olarak eğitilmiş bir kişi ile hasta arasındaki profesyonel etkileşimlerdir.

Psikoterapistler Psikoterapi sunan uzmanlardır. Bu, lisanslı klinik psikologların yanı sıra lisanslı klinik sosyal çalışmacıları (LKSH) ve evlilik, aile ve çocuk danışmanlığı (EAÇÇ veya EAT) alanında yüksek lisans derecesine sahip kişileri kapsamaktadır.

Punnett karesi Tipik olarak bu model, ebeveynlerden birinin iki alelinin sütunlarda ve diğer ebeveynin iki alelinin ise satırlarda listelendiği ve farklı nesil genotiplerinin olasılığının hesaplanmasına izin veren bir 2x2 matrisidir.

Rahim Gelişmekte olan blastosistin, ardından embriyonun, sonrasında ise fetüsün hamilelik sırasında tüm besinlerini aldığı organdır.

Rastgele atama Bir deneyde belirli kişileri sadece şansa dayalı olarak (örneğin yazı turayla) farklı koşullara yerleştirmektir. Bu, bir deneydeki her katılımcının, deneyin herhangi bir koşuluna atanma konusunda diğer tüm katılımcılarla aynı şansa sahip olduğu anlamına gelir. Rastgele atama, **gerçek deney** yapmak için gereklidir.

Rasyonel bir şekilde (rasyonel düşünme) Epstein'ın insan düşüncesi modelinde, insanların çok fazla zamanları, enerjileri ve bir soruyu cevaplamaya yönelik arzuları olduğunda, düşünmeye giden yol budur.

Rasyonel Epstein'ın mantıksal, titiz veya ampirik temelli düşünmeyi tanımlama yoludur. **Deneysel** düşünmenin zıddıdır. Rasyonel düşünme, iklim değişikliğinin doğasını anlamak için bir ön koşuldur.

Referans noktası alma ve ayarlama yanlılığı yanlış olduğunu bildiğin bir karar üzerine düzenlemeler yaparken gelişigüzel başlangıç noktaları da dahil olmak üzere ilk başlangıç noktasına çok yakın bir noktaya takılıp kalma eğilimidir.

Refleksler Belirli uyaranlara verilen son derece spesifik, bütünleşik ve otomatik tepkilerdir. Soğukken titremek buna bir örnektir.

Regier, Kay ve Cook (2005) renkli-kelime çalışması 110 farklı dil kullanan kültürlerde renkleri ifade eden kelimelerle ilgili etkileyici bir kültürler arası çalışmadır. Çalışma, temel renk terimleri için kullanılan kelimelerde kültürler arası birçok benzerlik ortaya çıkarmıştır.

Reseptör nöronlar Bkz. duyusal nöronlar

Retina Göz kürenizin iç kısmının, özellikle de arka kısmının astarıdır. Retina, gözün ve beynin ışığı renk, şekil ve parlaklık gibi algılara dönüştürmesini sağlayan milyonlarca fotoreseptörle (**çubuk** ve **koni** hücreleri) kaplıdır.

Risk-fayda kuralı Bu etik kural, araştırmaya katılan katılımcılar için herhangi bir anlamlı risk varsa, bu riskleri ortadan kaldırmak için topluma bazı potansiyel faydaların olması gerektiğini belirtmektedir (örneğin, şiddetin azalması).

Romanya yetimhanesi çalışmaları Romanya yetimhanelerindeki korkunç koşullardan kurtarılan bebekler ve küçük çocuklar üzerinde yapılan ileriye dönük çalışmalardır. Araştırmalar, yaklaşık altı aylıktan önce kurtarılan bebeklerde çok az olumsuz sonuç görüldüğünü ya da hiç olumsuz etkinin bulunmadığını göstermiştir. Ancak daha büyük yaşlarda kurtarılan bebekler ve küçük çocuklar daha sonra ciddi sosyal ve entelektüel eksiklikler yaşamıştır.

Rüya görmek uyuyan kişiye gerçekmiş gibi hissettiren, hikaye benzeri bir deneyim yaşamaktır.

Rüyaların yorumu terapistin, hastanın rüyalarını yorumlaması için hastadan yardım istediği bir psikanalitik tekniktir. Freud bunun, hastaların bastırılmış olan (ve dolayısıyla bilinçdışı) arzu ve çatışmalarını anlamaya yardım edebileceğine inanmıştır.

Sabah bulantısı Birçok kadının hamileyken yaşadığı mide bulantısı ve kusma durumudur. Sabah bulantıları en yaygın olarak hamileliğinin ilk üç ayında görülmektedir ve yemekle alınan **teratojenlere** bağlı doğum kusurları riskini azalttığı bilinmektedir.

Sabah bulantısı gelişmekte olan embriyoları korur. Bu duruma dair dört ayrı kanıt bulunmaktadır. (1) sabah bulantısı en çok organogenez sırasında belirgindir, (2) daha ciddi sabah bulantısı yaşayan kadınlarda daha az düşük görülmektedir, (3) embriyoyu koruyan mide bulantısı değil kusmadır, (4) kadınların hamilelik sırasında tatsız buldukları yiyeceklerin teratojen olması muhtemeldir.

Sabit aralıklı pekiştirme tarifesi organizmanın belirli bir zaman geçtikten sonra ilk edimsel tepkiyi vermek üzere pekiştirildiği pekiştirme tarifesidir. **Pekiştirme tarifesi**ne bkz.

Sabit genler neredeyse hiçbir farklılığın olmadığı genlerdir – belirli türlerde tek bir homozigot versiyonu için bir alel bulunur. Dik yürüyüş ile yürüme genleri insanlarda sabitlenmiştir.

Sabit oranlı pekiştirme tarifesi organizmanın bir dizi (yani sabit, değişmeyen) önceki edimsel tepkisinden sonra ilk edimsel tepkisini vermesi için pekiştirildiği pekiştirme tarifesidir. **Pekiştirme tarifesi**ne bkz.

Sabit tarife pekiştirecin her zaman belirli sayıdaki yanıttan sonra (bu bir veya daha fazla yanıt olabilir) veya en az bir yanıttan sonra belirli bir süre geçince verildiği pekiştirme tarifesidir. *Sabit* olmanın temel özelliği oran kuralının veya aralık kuralının değişmemesidir. **Değişken pekiştirme tarifesi** ile zıttır.

Sağlık psikolojisi psikolojik olayların fiziksel sağlıkla nasıl ilişkili olduğunun bilimsel çalışmasıdır. Bu, insanlara nasıl egzersiz yaptırılır, insanlar ihtiyaç duydukları ilaçları almayı niye ihmal ederler ve sosyal destek insanları hastalıklardan nasıl korur gibi konuları içermektedir.

Saldırganlık Berkowitz'e göre bir kişinin diğer bir canlı varlığa zarar vermek için denediği her türlü şeydir. Hayvanlarda diğerlerine zarar veren eylemler ve dönem (bir eş için savaşmak, avcılık) kastedilir.

Salt maruz kalma etkisi Daha sık maruz kaldığımız şeyleri daha çok sevmeye yönelik güçlü eğilimdir.

Salt mülkiyet etkisi Bireylerin sahip oldukları nesneyi normalden daha olumlu değerlendirme eğilimidir.

Sapir-Whorf dilsel görecelik hipotezi İnsan düşüncesinin ağırlıklı olarak dile bağlı olduğu ve bu durumun da insanların düşünce biçimlerinde kültürler arası çok sayıda değişkenlik anlamına geldiği yönündeki uzun ömürlü, ancak çok az desteklenen hipotezdir.

Sapma IQ puanı herhangi bir yaştaki bir kişinin IQ'sunun, normal bilinen puanların normal dağılımında kişinin toplam puanının ortalamanın üstüne veya altına nasıl düştüğünü görerek hesaplamanın bir yoludur. Örneğin ortalamanın tam olarak bir standart sapma üzerinde olan bir kişinin IQ puanı 115 olacaktır.

Sapma tartışması özgecilik kavramına karşı bir tartışmadır. Bir gen bencil olmayan davranışı teşvik *etseydi* hayvan grubunun diğer üyelerinin iyi niyetlilerden yaralanabileceği – ve bencil olmayan genin yok olabileceğini anlatır.

Savantlar (diğer adıyla "olağanüstü savantlar") Öğrenme bozuklukları veya şiddetli otizm gibi zihinsel engelleri olan ve buna rağmen sanat, hafıza, müzik veya diğer entelektüel görevlerde dahi düzeyinde performans gösteren insanlardır. Bkz. **Yalıtılmış üstün yetenek.**

Savaş ya da kaç tehdit karşısında kalp atışında hızlanmaya ve sinirim aktivitesinde önemli ölçüde azalmayı içeren fizyolojik bir tepkidir. Bu iki fizyolojik değişiklik organizmayı a) ya savaşmaya b) ya da tehlikenin kaynağından kaçmaya hazırlar.

Savunma mekanizması kendini rahatsız ve tedirgin eden düşüncelerden korumanın psikolojik bir yoludur. Freud inkâr etme, bastırma ve karşı tepki oluşturmayı da içeren bu tarz düzinelerce kendini koruma mekanizması olduğunu iddia etmiştir.

Seçici serotonin alım inhibitörleri (SSRI'lar) Nöronlar arasındaki sinaptik boşluklarda meydana gelen normal serotonin geri alımını önleyen (engelleyen) **yeni nesil antidepresanların** bir kategorisidir. SSRI'ların ayrıca **beyin plastisitesini** desteklediği görülmektedir. Genellikle **klinik depresyonu** tedavi etmek için kullanılmaktadırlar.

Seçici uygunluk Bir organizmanın yaşamı boyunca ürettiği hayatta kalan yavruların sayısı (diğer adıyla "üreme başarısı").

Semantik bellek Gerçekler, kavramlar ve tanımlar belleğidir. Semantik bellek soyuttur, yani büyük ölçüde dile bağlıdır. Örneğin, Dominik Cumhuriyeti'nin başkenti Santo Domingo'yu bilmektir.

Serbest çağrışım bir terapistin uyarılarına yanıt olarak, hastaların aklına gelen her şeyi (ne kadar uygunsuz olursa olsun) kesinlikle bildirmelerini içeren psikanalitik bir tekniktir. Freud bunun bilinç dışına dair iç görüler sunabileceğini düşündü.

Serileme Bir dizi nesneyi çeşitli fiziksel veya psikolojik boyutlardan herhangi birine göre sıralama yeteneğidir (örneğin, ağırlık, uzunluk, karanlık, lezzetlilik). Çocuklar bunu Piaget'nin üçüncü, **somut işlemler** evresinde yapabilirler.

Serotonin Ruh halinin düzenlemesinden, mide bulantısı, sindirim, uyarılma, cinsel işlev ve kemik sağlığının korunmasına kadar birçok farklı süreçte rol oynayan bir nörotransmitterdir. Düşük serotonin seviyeleri **klinik depresyon** ile ilişkilidir.

Seyirci etkisi etrafta başka insanların da bulunduğu durumlarda insanların yardıma ihtiyaç duyan ve sıkıntılı kişilere yardım etme olasılığının daha az olduğu ve yardım ederken daha yavaş davrandıkları bulgusudur. **Sorumluluk dağılımı** ve **değerlendirilme kaygısı**na da bakınız.

Seyirci müdahalesi acil durum sırasında bir yabancıya yardım etme durumudur.

Sezaryen doktorların bebeği almak için annenin karnını ve rahmini kestiği doğum yöntemidir. CDC verileri modern zamanda ABD'deki doğumların nerdeyse üçte birinin sezaryen ile olduğunu göstermektedir.

Sezgi "bilmenin dört yolundan" biridir. Sezgi; gündelik gözlemler, silik anılar ve evrimleşmiş tercihler gibi şeylere dayanan neyin doğru olduğuna yönelik önsezi, tahmin veya hisleri ifade eder.

Sıcak karşısında soğuk motivasyon halleri çok fazla arzu ve ihtiyaç halleri karşısında doygunluk veya pasiflik halleridir. Soğuk haldeki insanlar sıcak halde nasıl davranacaklarını tahmin etme konusunda sorun yaşarlar. Yemeğini yeni yiyen insanlar, altı saat içerisinde ne kadar yemek yiyeceklerini tahmin edemezler.

Sıcaklık saldırganlık üzerindeki bağlamsal bir etkidir. Pek çok sayıdaki saha çalışması ve laboratuvar deneyi, sıcaklığın öfkeli saldırganlık olasılığını artırdığını göstermektedir.

Sibernetik organizma kısmen makine olan bir kişi. Teknik olarak, koklear implantları olan insanlar, renkleri "duymak" için yüksek teknoloji cihazlar kullanan ressam Neil Harbisson gibi siborglardır.

"Silah, Mikrop ve Çelik" hipotezi Avrasya'da tarımı bulması ve geliştirmesi daha kolaydı, Avrasyalıların gelişmiş şehirleri, yazı dili ve teknolojileri diğer kıtalarda yaşayanlardan çok daha önceydi. Bu durum üstün zekâya sahip olmanın ötesinde Avrasyalıların dünyayı fethetmesine ve dünyaya hakim olmasına olanak sağlamıştır.

Simpson, Rholes ve Nelligan (1992) bağlanma çalışması Bağlanma stili ve tehditle başa çıkma üzerine yapılmış bir laboratuvar çalışmasıdır. Güvenli bağlanan kadınlar arasında, stresli bir durumda en korkmuş görünenler, büyük olasılıkla partnerlerinden destek arıyorlardı. Kaçıngan bağlanma stiline sahip kadınlar arasındaki en korkmuş görünenlerin ise destek arama olasılığı en düşüktü.

Sinaptik boşluk Bir aksonun ucu (sinaptik düğme) ile hücre gövdesi veya dendritleri gönderici nörondan bir sinyal alan başka bir nöronun parçası arasındaki küçük boşluktur. Nörotransmitterlerin bir nörondan diğerine atladığı yer burasıdır.

Sinaptik düğmecik Bir aksonun son parçasının ("düğmecik"), nörotransmiterlerin iki nöron arasındaki sinaptik boşluğa salındığı kısımdır.

Sindirella etkisi üvey ebeveynlerin, üvey çocuklarını ihmal etme, kötüye kullanma ve hatta öldürme oranının, biyolojik ebeveynlerin çocuklarına bunları yapmasından çok daha yüksek olduğunu açıklayan üzücü ama iyi bir şekilde belgelendirilmiş eğilim.

Sistematik duyarsızlaştırma Fobisi olan hastaları korkulan nesnenin (örneğin bir örümcek fotoğrafı) hafif tehdit edici versiyonlarına maruz bırakmayı, korkulan nesnenin varlığında rahatlamalarına yardımcı olmayı ve kademeli olarak daha tehdit edici uyaranlar veya durumlara ilişkin hiyerarşiyi yukarı doğru hareket ettirmeyi içeren bir maruz bırakma terapisi biçimidir. Tamamlanması halinde, bu korku tepkisinin **sönmesine** yol açar.

Somatik belirti bozukluğu ve ilişkili bozukluklar Kişinin fiziksel sağlığıyla meşgul olmasına dayanan ve kişinin fiziksel sağlık semptomlarına kalıcı, aşırı ve rahatsız edici derecede odaklanması ile karakterize edilen bir psikolojik bozukluk kategorisidir.

Somatoduyusal homonkulus Vücudun farklı bölgelerinden gelen duyuları işlemeye ayrılmış bedensel-duyusal korteksin yüzdelerini temsil eden karikatürize insan karakteridir.

Somatoduyusal korteks Ön lobları sınırlayan ve vücudumuzda neler olduğunu hissetmemizi sağlayan parietal lobun dikey şeridi dir. Ayrıca bkz. **Somatoduyusal homonkulus**

Somut işlemler dönemi Piaget'nin 6-11 yaş veya o dönemleri kapsayan bilişsel gelişimdeki üçüncü evresidir. Bu yaştaki çocuklar fiziksel nesneler veya dokunabilecekleri modeller verdiğin sürece epey karmaşık akıl yürütmelerde bulunabilirler. Örneğin bu evredeki çocukların korunum ve kronolojik düşünmede ustalaşmaları beklenir.

Sorumluluk yayılması gerçek şu ki siz ve birçok insan acil bir durum gözlemliyorsanız eyleme geçme konusunda her türlü başarısızlık için diğerlerinin suçu daha çok paylaşmasıdır. Bu **seyirci etkisi**nin sebeplerinden biridir.

Sosyal algı Diğer insanların tutumlarını, özelliklerini ve davranışlarını anlamaya çalışma sürecidir.

Sosyal alışveriş teorileri Başkalarının bizim için ne yaptığını takip ettiğimizi ve bunu onlar için yaptıklarımızla dikkatlice karşılaştırdığımız varsayımını paylaşan teorilerdir.

Sosyal destek Duygusal, fiziksel veya finansal sıkıntı zamanlarında güvenebileceğiniz insanların hayatınızda olmasıdır.

Sosyal eşitsizlik Bir kültürde veya bölgede fakir insanların zengin insanlardan önemli ölçüde daha az servete sahip olduğu durumdur. Sosyal eşitsizlik, şiddet içeren suç oranlarını yoksulluktan daha iyi yorduyor gibi görünmektedir.

Sosyal karşılaştırma teorisi Herhangi bir değerlendirici veya tutumsal boyutta nerede durduğumuzu bilmek istediğimizde, kendimizi başkalarıyla karşılaştırdığımızı belirten bir sosyal psikolojik teoridir. Bu, toplumsal bir **kontrast** biçimi üretir.

Sosyal *Karşılıklılık* normu Birisi sizin için bir iyilik yaptığında, bu iyiliği geri ödemeye çalışmanız gerektiğini belirten normdur.

Sosyal kolaylaştırma teorisi Kişinin başkaları tarafından değerlendirildiğini bilmesinin, eğer kişi söz konusu aktivitede çok yetenekliyse performansı kolaylaştıracağını, ancak aktivitede daha az yetenekliyse performansı bozacağını öngören bir teoridir.

Sosyal normlar Sosyal durumlarda nasıl davranmamız gerektiğine dair güçlü ama genellikle konuşulmayan kurallardır. Makarnayı çatalla yemek ve bir yabancının saçıyla oynamaktan kaçınmak sosyal normlardır.

Sosyal öğrenme (diğer adıyla model alma/modelleme) Bir organizmanın başka bir organizmanın davranışını gözlemleyerek ve (a) ödüllendirilen davranışları kopyalayarak veya (b) cezalandırılan davranışlardan kaçınarak öğrendiği bir edimsel öğrenme biçimidir.

Sosyal psikofizik Psikofiziğin, özellikle de güç yasasının sosyal yargılara ve algılara uygulanmasıdır. Zenginlik, mutluluk, izleyici büyüklüğü ve sinirlilik duyguları üzerine yapılan araştırmalar sosyal psikofizik olarak nitelendirilir.

Sosyal psikoloji Allport'un belirttiği gibi, "bireylerin düşünce, duygu ve davranışlarının, başkalarının gerçek, hayali veya örtük varlığından nasıl etkilendiğini anlama ve açıklama girişimidir".

Sosyo-duygusal seçicilik teorisi Uzun ömürlülüğün yüksek olduğu kültürlerde, yaşlıların (a) olumlu duygular yaşamaya ve sevdikleriyle zaman geçirmeye büyük değer verirken (b) tuhaf deneyimlere bir zamanlar olduğundan daha az değer verdiğini öne süren bir yaşam boyu gelişim teorisidir.

Soyut sonrası (Post-formel) düşünme Piaget'nin dördüncü ve son evresinin ötesine geçen bir yetişkin düşüncesi biçimi. Bu terim, kendini ve başkalarını daha iyi anlama, düşünce ve duyguları karmaşık yollarla dengeleme ve işleme becerisi ile uzmanlığın gelişimini ifade etmektedir. Bkz. **pragmatizm**.

Sönme klasik koşullanmış olan tepkinin, koşullanmış uyaranın koşullanmamış uyaran takip etmeden sunulmasından sonra azalması veya yok olmasıdır.

Sözel saldırganlık Başka bir kişiye zarar vermek için dilin kullanılmasını içeren saldırganlıktır (örneğin, kişi hakkında söylentiler yaymak).

Spor Geni ("The Sports Gene") Epstein'ın yüksek ücretli elit sporlar dünyasında, farklı elit sporları yapabilmek için farklı vücut tiplerine ihtiyacınız olduğu anlamındaki güçlü seçim baskıları olduğunu savunduğu kışkırtıcı (2013) kitabı. Örneğin hem NBA oyuncuları hem de birinci sınıf yüzücüler, boylarına göre bile çok uzun kollara sahiptir.

Spor keyfi Bir kişinin spordan gerçekten ne kadar hoşlandığıdır (sevdiği veya hayranlık duyduğu). Spordan alınan keyfin insanların bir spora ne kadar uzun süre bağlı kaldığının güçlü bir yordayıcısı olduğu kanıtlanmıştır.

Spor psikolojisi Psikolojinin atletik katılımı, eğlenceyi ve performansı artırmak için nasıl kullanılabileceği üzerine yapılan çalışmadır.

Sporda ev sahibi avantajı Ev sahibi takımların konuk takımlardan ortalama olarak daha fazla oyun kazanma yönündeki güçlü eğilimdir. Birçok spor dalında geçerlidir ve oyuncuların bir sahaya veya alana aşinalığından, hakemlerin belirsiz oyunları değerlendirirken "ev sahibi takım yanlısı" olduklarına dair ön yargılara kadar birçok nedenden dolayı mevcuttur.

SSRI bkz. Seçici serotonin alım inhibitörü.

Statüko yanlılığı: Psikolojik atalettir. Geçmişte bizim yaptığımız ve diğerlerinin her zaman yaptığı şeyi yapma eğilimidir – ki bu genellikle şu anda en az çabayı gerektiren şeydir. Bu genellikle sorunludur, ancak karar alıcılar, insanları daha çevreci bir şekilde davranmaya teşvik etmek için bundan faydalanabilir (örneğin, tüm fotokopi makinelerini varsayılan olarak çift taraflı çıktı alacak şekilde ayarlayarak).

Stres Kişinin iyilik haline yönelik hissedilen bir tehdit (gerçek veya hayali) yaşamasıdır. Stres, stres faktörlerine verilen fiziksel ve psikolojik tepkidir. Kısmen yapılandırılmıştır çünkü stres çoğu zaman kişinin bir olayla ilgili kişisel yorumuna bağlıdır.

Stresörler Vücudunuzun haklı olarak bir saldırı olarak değerlendirdiği potansiyel olarak zararlı kimyasal veya fiziksel olaylardır. Hem olumsuz (kovulmak) hem de olumlu (evlenmek) olaylar stres kaynağı olabilir. Ayrıca bkz. **stres**.

Stroop bozucu etkisi Renk ifade eden kelimelerin ifade ettiği renkten farklı renklerde yazıldığı durumlarda kelimenin okunurken zorluk çekilmesidir. Bu, **otomatik işlemlemenin** zorunlu doğasını ortaya koymaktadır.

Süper tat alıcılar Dillerinde çok sayıda mantar biçiminde papilla bulunan ve dolayısıyla ortalamadan çok daha fazla sayıda tat alma tomurcuğuna sahip insanlardır. Bu nedenle lezzetleri çok güçlü bir şekilde deneyimleyen süper tadımcılar, nüfusun kabaca %25-30'u kadardır.

Süperego/üstbenlik Psikanalizde zihnin ahlaki, kurallara uyan, "gergin" kısmı olan süperego/üstbenlik, bencil ve öngörüsü olmayan ide/altbenliğe karşı bir kontrol veya denge görevi görür. Ayrıca bkz. ego/benlik.

Şansı açık olma (**"şansı açık olma yanlılığı"** olarak da bilinir) spor taraftarlarının başarının şansla geldiğine inandıklarını göstermek için sıklıkla kullanılan terimdir. Bunun bir mit olduğunu gösteren düzinelerce araştırma vardır.

Şehirler tarımdan sonra mümkün hale gelen yoğun nüfuslu bölgelerdir. **Tüfek, Mikrop ve Çelik**'e bakınız.

Şeker piyangosu katılımcıların yüz seçimden on tane kırmızı şeker olasılığını, 10 seçimden bir tane kırmızı şeker olasılığına tercih ettikleri çalışmadır. Bu sonuçlar **çokluk kısayolu** ile uyumludur.

Şekil-zemin ayrımı birçok sahneye bakarken neyin biçimsel (sahnenin merkezi) neyin arka plan (bağlam) olduğuna karar vermemiz gereken Gestalt nosyonudur.

Şekil/Figür Gestalt psikolojisinde bir sahnedeki odak noktası budur. Bu "merkez sahne"dir ve zeminle (arka plan veya bağlam) zıtlık içerisinde durur.

Şekillendirme Eğitmenin başlangıçta istenen davranışın kaba yaklaşımlarını ödüllendirdiği ancak zamanla tam olarak neyin pekiştirildiği konusunda giderek daha seçici hale gelerek çok karmaşık bir davranış elde ettiği edimsel koşullandırma tekniğidir.

Şemalar Tanıdık sosyal olayların tipik olarak nasıl gelişeceğine dair öğrenilmiş beklentilerdir (prototipik olay dizileri). Örneğin düğünler, seçimler ve doğum günü partileri hakkında senaryolarınız bulunmaktadır.

Şempanzelerde ve orangutanlarda orta yaş iyilik hallerindeki düşüş 500'den fazla maymun üzerinde yapılan bir çalışmanın bulgulardır. Hakemler, orta yaştaki büyük maymunların, aynı türden daha genç veya daha yaşlı büyük maymunlardan daha düşük iyilik haline sahip olduklarını değerlendirmiştir.

Şizofreni spektrumu Düzensiz ve uygunsuz düşünce ve davranışları içeren bir dizi psikolojik bozukluktur. Resmi bir teşhis konması için kişinin sanrılar (delüzyonlar), varsanılar (halüsinasyonlar) veya oldukça düzensiz konuşmaları deneyimlemesi gerekmektedir. Diğer iki yaygın semptom ise, düzensiz (dezorganize) veya katatonik ("donma") davranışının yanı sıra sosyal geri çekilme ve/veya aşırı duygusuzluktur.

Şizofreni spektrumu ve diğer psikotik bozukluklar Dil, düşünce, duygu ve davranışta büyük rahatsızlıkları içeren psikolojik bozukluklardır.

Taklitçi saldırganlık bir başkasının yaptığını gördükten sonra saldırgan eylemleri tekrar etme eğilimidir. **Sosyal öğrenme**ye bakınız.

Tanıma belleği Şu anda veya yakın zamanda sunulan birkaç uyaranın doğru olduğunu tanıyan bellektir. Çoktan seçmeli bir sınavdaki soruları yanıtlamak iyi bir örnektir.

Tanımlamak / kimlikleri tanımlamak ("kalıp yargılar tanımlar") kalıp yargıların üç işlevinden birini özetleme yöntemidir – bunların biri insanların sosyal kimliklerini tanımlamaya yardım eder (örneğin anne, Latin vb).

Tardif diskinezi Şizofreni spektrumu olan hastaların sıklıkla yaşadığı istemsiz motor hareketlerdir. Bu semptomlar sıklıkla şizofrenik spektrumlu olup ilaç kullanmayan kişilerde ortaya çıksa da antipsikotik ilaçların, özellikle birinci nesil antipsikotiklerin kullanımıyla hızlanmakta ve kötüleşmektedir.

Tarım çiftçilik, insan kültür ve kaderini köklü bir biçimde değiştiren buluş. **"Tüfek, Mikrop ve Çelik"**e bakınız.

Taşıyıcı anne Yedek veya yerine konulan annedir. Bebek resus maymunlar üzerine yaptığı klasik çalışmalarda, Harlow maymunlara (a) onları besleyen ama fiziksel olarak yumuşak olmayan bir vekil anne ile (b) onları hiç beslemeyen ama yumuşak bir havluyla kaplı bir vekil anne sunmuştur. Bebek maymunlar, havludan yapılan vekil anneyi şiddetle tercih etmiştir.

Tat alıcılar Dillerinde ortalama sayıda mantar biçiminde papilla bulunan ve dolayısıyla ortalama sayıda tat tomurcuğuna sahip olan, popülasyonun %40-50'sini oluşturan insanlardır.

Tek denemeli öğrenme Koşullu uyaran ve koşulsuz uyaran yalnızca bir kez eşleştirildiğinde gerçekleşen şaşırtıcı bir klasik koşullandırma biçimidir. Bu durum, **hazır bulunuşluk** nedeniyle ve genellikle yalnızca son derece olumsuz sonuçlarla gerçekleşir (örneğin, ilk kez yeni bir yemek denediğinizde çok hasta olmak).

Tek yumurta (monozigotik) Genlerinin neredeyse %100'ünü paylaşan tek yumurta (kelimenin tam anlamıyla "bir zigot") ikizleridir.

Tek yumurta ikizleri Neredeyse tüm genlerini paylaşan "tek yumurta" ikizleridir. Bir özelliğin kalıtsallığı ile ilgili yapılan ikiz çalışmalarında, ikizlerin genlerinin tamamını mı (monozigotik) yoksa yarısını mı (dizigotik) paylaştığını bilmek önemlidir.

Tekrarlama Kısa süreli bellekte tutulan zihinsel olarak tekrarlanan materyal - ki tekrarlama yapmak kısa ömürlü bilgilerin ömrünü, kaydedilinceye veya uzun süreli belleğe işlemleninceye kadar uzatabilir.

Temas hipotezi tarih boyunca birbirini sevmeyen ve yanlış anlayan grup üyelerinin basma kalıp inanışları, ön yargıları ve ayrımcılığı azaltmanın güçlü bir yöntemi olarak birbirleriyle eşit statülerde iletişim kurmalarını teşvik eden sağlam bir hipotezdir.

Temel duygular ilk olarak çok küçük yaşlarda ifade edilen ve dünya üzerindeki tüm kültürlerde var olan evrensel olan duygulardır. Paul Ekman bu duyguların mutluluk, üzüntü, korku, öfke, iğrenme ve şaşırma olduğunu söylemektedir.

Temel özellikler yaptığımız çoğu şeyi şekillendiren esas ve kişiyi tanımlayan kişilik özellikleridir.

Temel yükleme hatası bkz. **Karşılılık yanlılığı**

Temporal loblar Ön beynin alttaki merkezden arkaya doğru uzana kısmıdır (lob). Bu eşleştirilmiş loblar (her yarı kürede bir tane) esas olarak seslerin anlamını (konuşmadan silah seslerine kadar) anlamanıza yardımcı olmaktadır.

Temsil kısayolu Bir olayın başka bir olayı ne kadar andırdığına (olaya benzer olduğuna) dayalı olarak bir olayın olasılığına veya büyüklüğüne ilişkin yargılama yapmayı içeren pratik bir kuraldır. Örneğin, siyah giyen insanları daha agresif olarak yargılamak gibi.

Teori İki veya daha fazla değişken arasındaki nedensel ilişki hakkında genel ifadedir. Teoriler, kendilerinden çıkan belirli hipotezler araştırmalarla desteklendiğinde güçlenir.

Tepki genellemesi Edimsel koşullandırmada, başlangıçta pekiştirilen tepkiye benzeyen ancak onunla aynı olmayan, pekiştirmeye yol açabilen veya açmayan bir edimsel tepkinin üretilmesidir. **Uyaran /uyarıcı genellemesinin** zıddıdır.

Tepkiler Psikofizik bağlamında, bizim uyaranlara karşı verdiğimiz öznel içsel tepkilerimizdir. Hem duyumlar hem de algılar bizim tepkilerimizdir. Öğrenme teorisi bağlamında tepkiler, uyaranlara karşı verilen gözlemlenebilir yanıtlardır.

Teratojenler Gelişmekte olan bir embriyoya veya fetüse kolayca zarar verebilecek zararlı gıdalar, ilaçlar veya deneyimler (örneğin stres). Hepsi olmasa da çoğu teratojen, en çok **organogenez** sırasında hamileliğin ilk birkaç ayında zarar verme potansiyeline sahiptir.

Termografik stres analizi (TSA) Hem erkeklerde hem de kadınlarda cinsel uyarılmayı değerlendirme yöntemidir. Bu yöntem, cinsel uyarılmadaki artış ile ortaya çıkan genital sıcaklıktaki küçük değişiklikleri bile hızlı şekilde tespit eder.

Ters nedensellik Pasif gözlemsel araştırmalarda – araştırmacı A'nın B'ye neden olduğunu varsaydığında ancak B'nin aslında A'nın nedeni olduğunda ortaya çıkabilecek bir sorundur. Olumsuz tutumlar mı kötü bir sağlık durumuna neden olur? Yoksa kötü bir sağlık durumu mu olumsuz tutumlara neden olur?

Tıbbi model Bedende ve beyinde fizyolojik bir temeli olduğu varsayılan, psikolojik bozuklukları hastalık olarak ele alan bir psikolojik hastalık modelidir.

Tıbbileştirilmiş doğum Epidural ve Pitocin'in doğum indüksiyonu için rutin olarak kullanımından sezaryen ile çok yüksek doğum oranlarına kadar kadınların doğal yollarla doğum yapmasını zorlaştıran modern normlar ve tıbbi prosedürlerdir.

Tıbbileştirilmiş doğum etnik ön yargılara tabidir. Amerika Birleşik Devletleri'nde sağlıklı etnik azınlıktaki annelerin sağlıklı beyaz annelere göre sezaryen ile doğum yapma olasılığının daha yüksek olduğu bulgusu bulunmaktadır.

TNDP (BOPP)- temel nesne devamlılığı paradigması nesne devamlılığını çalışmada bir metottur. Bir bebeğe acayip renkli bir nesne (küçük yeşil cızırtılı kurbağa gibi) gösterip sonra da kurbağayı bebek bunu görürken küçük bir örtünün altına koymayı içerir. Örtüyü çekip altından kurbağayı alan bebekler nesne devamlılığını gayet iyi bir şekilde anlamaktadır.

Tolerans Uzun süreli kullanımından sonra bir ilacın olağan psikolojik etkilerindeki azalmadır. Bu, örneğin, anksiyolitik ilaçların kullanılması söz konusu olduğunda sorunlu hale gelmektedir.

Toplumsal cinsiyet bir kişin kendini nasıl tanımladığına dayalı psikolojik öz sınıflandırmadır (kendini erkek olarak tanımlama, iki cinsiyetin sunduğu yargıların dışında tanımlama veya trans olarak tanımlama gibi**). Cinsiyet, toplumsal cinsiyet rolleri** ve **toplumsal cinsiyet kalıp yargıları**na bkz.

Toplumsal Cinsiyet kalıp yargıları diğerleri hakkındaki sadece onların kadın veya erkek grup üyelerini (örn. "erkekler saldırgan olur." "kadınlar anaç olur") temel alan düşünce ve inançlardır.

Toplumsal cinsiyet rolleri her bir cinsiyet için ne tür davranışların uygun olduğunu kültürel olarak dikte eden kurallar ve normlardır. Cinsiyet rolleri nasıl kadınsı veya erkeksi olunacağını, kimin hangi bağlamda (örn. okul, iş) ne yapması gerektiğini belirler.

Toplumsal cinsiyete uymayan kişiler kadın ve erkeklerin nasıl görünmeleri ve davranmaları gerektiğiyle ilgili yazılı veya yazılı olmayan basmakalıp kurallara uymayan kişilerdir; kıyafetler, tercih edilen aktiviteler veya cinsel yönelimden dolayı olabilir. **LGBTQ**'ye bkz.

Totoloji: Kendisine geri gönderme yapan ve dolayısıyla döngüsel hale gelen ifade veya düşünme biçimidir. Bkz. "Tiggers hakkındaki harika şey"

Trajik risk alma çağı diğer yaşlardaki insanlara göre beliren yetişkinlerin birçok risk almalarını ifade etme yöntemidir – alkol ve madde kullanımından, araçların çarpışmasına, güvenli olmayan cinsel ilişkiye girmeye ve uyku ve beslenme üzerine olan iyi tavsiyeleri göz ardı etmeye varan risk alma durumlarıdır.

Transdüksiyon Fiziksel uyaranların yorumlanmak üzere beyne gönderilen elektrokimyasal sinyallere dönüştüğü fizyolojik süreçtir.

Travma sonrası hafıza kaybı kişinin geçmişine dair şeyleri hatırlayabildiği ama uzun süreli bellekte yeni anılar edinemediği hafıza kaybı şeklidir. **Hipokampüs**e bakınız.

Travma ve strese bağlı bozukluklar Travma sonrası stres bozukluğunu (TSSB) ve akut stres bozukluğunu içeren bir psikolojik bozukluk kategorisidir.

Trigramlar (diğer adıyla anlamsız heceler) Ebbinghaus'un öğrenme ve hafıza üzerindeki anlamın güçlü etkilerini azaltmak veya ortadan kaldırmak için insanlar üzerinde çalıştığı ünsüz-ünlü-ünsüz harf sıralamalı sahte kelimelerdir. İngilizce'de trigramlar, KUJ ve SEP gibi sahte kelimelerdir.

Triskaidekafobi 13 sayısından aşırı derecede korkmaktır. Bu bir batıl inançtan ziyade gerçek bir fobiyse, aşırı sıkıntıya yol açacak ve bazen kişinin günlük işleyişini de bozacaktır.

Tutarsızlık beliren yetişkinliğin temel bir özelliğidir. Bu, beliren yetişkinlikte tipik olan değişkenliği ve havailiği ifade eder. Bu oturduğun yerden taşınmayı, arkadaşları veya romantik partnerleri değiştirmeyi ve birinin kariyer planlarını değiştirmesini içerir.

Tutuma ters düşme bir kişinin bir konuda varolan tutumlarıyla ters düşmesi (anlaşmazlıkta olma). Araştırmacılar, **bilişsel çelişki** yaratmak için genellikle insanlara tutumlarına ters düşen yazılar yazdırır ve insanlar genellikle tutumlarını değiştirerek bu çelişkiyi azaltırlar.

Tutumlar muhtemelen o şeylere karşı nasıl davranacağımızı etkileyen bir şeyler hakkında sahip olduğumuz duygu ve düşüncelerdir.

Tükenmişlik Selye'nin Genel Uyum Sendromu (GUS) modelinin üçüncü aşamasıdır. Tükenmişlik sırasında, stres etkenine daha fazla direnemezsin. Bu süreçte tıbbi müdahale yapılmazsa ölebilirsin.

Tümdengelim belirli bir soruya cevap vermek için veya belirli bir tahmin ortaya koymak için genel bir kuraldan akıl yürütmedir. Bütün memeliler yavrularını emzirir. Köstebekler memelidir. O yüzden de köstebekler yavrularını emzirir.

Tümevarım genelden özele akıl yürütmedir. İspinozların tüyleri vardır, devekuşlarının tüyleri vardır, albatrosların tüyleri vardır. Bütün kuşların tüyleri var gibi görünüyor.

Tüp bebek (IVF) bazı olgun yumurtaların kadından toplanıp rahmin dışında döllendiği modern doğurganlık tedavisidir. En sağlıklı döllenen yumurtalardan bazıları sonrasında en azından bir tanesinin normal olarak başlayacağı umuduyla kadının rahmine yerleştirilir. Bu uygulama kolayca birden fazla doğuma yol açabilir.

Unutma eğrisi Ebbinghaus'un, yeni bilgilere maruz kaldıktan sonra unutmanın ilk etapta çok hızlı olduğu, sonra gitgide azaldığı bulgusudur.

Ustalık Bkz. Ustalık ihtiyacı.

Ustalık ihtiyacı Başınıza gelenleri *kontrol* etmenizi sağlayan becerileri geliştirme arzusudur. Bu ihtiyaç, bir şeyler yapma, öğrenme, yapı oluşturma ve keşfetme arzusunu içermektedir. Ustalık ve bağlantılılık için göreceli ihtiyaçlar, Erikson'un psikososyal gelişim teorisinin evreleri arasında farklılık göstermektedir.

Uyaran/uyarıcı genellemesi (I) Koşullu uyarana benzeyen bir şeyi de koşullu uyaran gibi kabul etme eğilimidir. Örnek: En iyi arkadaşına çok benzeyen birinin yanında kendini mutlu hissetmek.

Uyaran/uyarıcı genellemesi (II) Başlangıçta pekiştirilen tepkiye benzeyen ancak onunla aynı olmayan bir uyarana tepki olarak edimsel bir tepki üretmektir. Bu durum pekiştirmeye yol açabilir veya açmayabilir.

Uyaran/Uyarıcı Kişinin duyu sisteminin yanıt verebileceği dış dünyadaki bir nesne veya enerji kaynağıdır. Uyaranlar nesneldir (örneğin, bir taşın kütlesi veya sıcaklığı). Karşılaştırınız: algılar ve duyumlar.

Uyarılmanın aktarımı kuramı popüler ve iyi desteklenen iki faktörlü bir duygu teorisidir. Bu kuram üzerine yapılan araştırmalar, insanları, öfke yaratan bir şeye maruz bırakmadan önce fizyolojik uyarılmayı yapay olarak artırırsanız (mesela insanların koşu bandında yürümesi veya koşmasını sağlayarak) normalden daha yüksek seviyede öfkeleneceklerdir.

Uyku Hafıza bağlamında, bol bol uyumak hafızayı geliştirmek için bir ipucudur. Bu, uyku sırasında insanların kodlama gibi şeyleri zihinsel olarak düzelttiği, organize ettiği ve sonlandırdığı bulgusuna dayanmaktadır. Bkz. **Belleğin bütünleştirme süreci**

Uyku hijyeni Düzenli olarak ve her gün yaklaşık aynı saatte yeterli miktarda uyku almaktır.

Uyku-uyanıklık bozuklukları Uykusuzluk, uyku terörü (karabasan) ve kabus bozukluğunu içeren bir psikolojik bozukluk kategorisidir.

Uyma kişinin inanç ve davranışlarını – bunu yapmasını gerektirecek hiçbir istek olmasa bile- diğerlerinin inanç ve davranışlarına uygun olarak değiştirmesidir. Sherif **oto-kinetik etki** çalışmasında bunu belgelendirmiştir.

Uyumluluk "Beş Büyük" kişilik özelliğinden yavaş öfkelenme, diğerlerini övme konusunda veya diğerleriyle anlaşma konusunda hızlı olmayı ifade eder.

Uzmanlaşma Kişinin enerjisini belirli bir işe veya faaliyete odaklaması ve böylece o işte çok iyi olmasıdır. Şehirlerde yaşamanın büyük bir kültürel sonucudur.

Uzmanlık buluşsal yöntemi bir kişiye inanıp inanmamaya karar verirken kısayol olarak o kişinin görünürdeki statü ve bilgisine güvenmek anlamına gelen temel kuraldır. Bu kural, bir uzmana güvenmenin genellikle güvenilir olduğunu söylemektedir ve oldukça iyi bir kuraldır. Bize güvenin. Ayrıca **otorite**ye de bakınız.

Uzun süreli bellek Hemen hemen sınırsız bir kapasiteye sahip olan ancak o anda kullanılmak üzere geri getirilmesi ("çağrılması") gereken nispeten kalıcı bir bellek biçimidir. Uzun süreli bellek; **epizodik(anısal), semantik(anlamsal)** ve **işlemsel** bellekten oluşur. Ayrıca belleğin dördüncü türü olan hazırlamayı da içerebilir (dördüncü tür bellek).

Uzun süreli potansiyasyon Yeni anıların oluşturulmasıyla birincil yol olabilecek beyin ağındaki değişikliklerdir. Uzun süreli potansiyasyon, iki nöron arasındaki bağlantının güçlendirilmesidir ve *beyin plastisitesini* destekler.

Üç dağ görevi Çocukların karşı koltuklardan üç dağ modeline bakmalarını gerektiren bir testtir. Test, çocuklara şu anda ne görebildiklerini sorarak ve tam karşılarında oturan bir kişinin (birkaç dakika önce oturdukları bir noktadan) ne görebileceğini bildirmelerini isteyerek **egosantrizm (benmerkezciliği)** ölçmektedir. Okul öncesi çocuklar genellikle karşılarında oturan kişinin kendi gördüklerini göremediğini fark edemezler. Daha büyük çocuklar ise daha az benmerkezcidir.

Üç temel yapı Tüm nöronların (tüm sinir hücrelerinin) (1) tek bir akson, (2) bir veya daha fazla dendrit ve (3) bir soma veya hücre gövdesi içermesidir.

Üçüncü değişken sorunu bkz. **Karıştırıcı.**

Üçüncü değişken sorunu, Karıştırıcılar problemidir. Ayrıca bkz. **karıştırıcıları ortadan kaldırma.**

Üreme Evrimsel görüşe göre, genlerinizi başarılı bir şekilde gelecek nesillere aktarmak anlamına gelmektedir. Üreme, uzun vadeli hayatta kalmaktan ziyade doğal seçilimde daha önemli hale gelmektedir. Örneğin, bkz. Kızıl sırt örümceği.

Üretkenliğe karşı durgunluk Erikson'un psikolojik gelişim teorisindeki orta yetişkinliği (40-59 yaşları) kapsayan yedinci evresidir. Orta yaşlı insanlara, sevdiklerine veya dostları olan insanlara daha iyi bir dünya bırakmak için değiştirirler miydi diye sorulur. Üretkenlik bencil olmayan bağlanmayı veya ustalık yoluyla "kişinin izini bırakmasını" içerebilir.

Üst-biliş Düşünce hakkında düşünmek. Bilinçte ve yürütücü işlevde rol oynayan daha ileri bir akıl yürütme biçimidir (kişinin kendi düşünce ve kararları hakkında düşünce dolu analizi).

Varlık farkı Ekonomik eşitsizliğin bir göstergesi olan bu terim bir kültür veya ülkedeki üst ve alt gelir grupları arasındaki gelir veya birikmiş servet farkına işaret etmektedir. Örneğin Danimarka'daki servet açığı Amerika Birleşik Devletleri'ndekinden çok daha azdır.

Varsayılan etki yeşil örgütsel (toplum yanlısı-prososyal) davranışı teşvik etmek ve sürdürmek için statüko yanlılığını kullanmaktır. Buna örnek olarak bütün fotokopi makinelerinde iki taraflıyı varsayılan yapmak ve yeni arabalarda yedek lastik koymamak (yakıt kullanımını azaltmak için) verilebilir.

Verimli hilaller yaklaşık 11.000 yıl önce dünya üzerindeki oldukça sıra dışı olan iki yer (biri modern Orta Doğu, diğeri modern Çin) mükemmel iklim fırtınası ve kolayca yetiştirilen bitkiler (ek olarak kolayca yetiştirilen birkaç hayvan) ile tarımın bulunmasına olanak vermiştir. **Tüfek, Mikrop ve Çelik**'e bkz.

Wason kart (seçim) görevi Katılımcıların bir kuralı test etmek için dört karttan hangisini çevireceklerine karar vermeleri gereken bir yargılama görevidir (her sesli harfin diğer tarafında bir çift sayı olmalıdır). Kural tanıdık değilse ve soyutsa, çoğu insan onu doğru şekilde test edememektedir.

Watts ve meslektaşları (2018) "Marşmelov testinin" büyük ölçekli uzunlamasına bir tekrarını gerçekleştiren ekiptir. Watts ve meslektaşları, doyumun ertelenmesine ilişkin temel uzunlamasına bulguları birkaç ihtarla tekrarlamışlardır (örneğin, temel etki, fakir çocuklar arasında zengin çocuklar kadar büyük çıkmamıştır).

Weber-Fechner yasası Algının mutlak değil orantılı olduğu fikridir. Bu kurala göre, uyarandaki bir değişikliği, yalnızca orijinal uyaranın belirli bir yüzdesi kadar (mutlak bir miktar yerine) artırılırsa veya azaltılırsa algılayabiliriz.

WEIRD eleştirisi Psikolojide çok fazla araştırmanın WEIRD insanlarına odaklandığı kültürler arası eleştiridir. Yani dünya sakinlerinin çoğundan farklı olması muhtemel "Batılı (**W**estern), Eğitimli (**E**ducated), Sanayileşmiş (**I**ndustrialized), Zengin (**R**ich) ve **D**emokratik (Democratic)" kültürlerden insanlarla çalışmalar yapılmasıdır.

Wernicke alanı Beynin konuşmanın anlamını anlamaya ayrılmış bölümüdür (bu aynı zamanda dilbilgisi ve anlamlı konuşma üretmenizi sağlar). Ayrıca bkz. **Broca alanı**.

"Wug testi" Brown ve Berko'nun (1960) çocukların dil bilgisini anlayıp anlamadıklarını görmek için kullandığı bir testtir. Test, çocukların daha önce hiç görmedikleri yapay sözcükleri çoğul yapmalarını veya sözcüklerin fiil zamanlarını değiştirmelerini gerektirmektedir.

Ya hep ya hiç ilkesi nöronların ateşlenmesi (elektrik sinyali gönderme) veya ateşlenmemesi gerçeğini tanımlama yöntemidir; çeşitli güçlerde sinyal ateşlemezler (buna rağmen saniyede birçok kez ateşleyebilirler, birkaç kez ateşleyebilirler veya hiç ateşlemezler).

Yabancı ortam Bebeklerin tanıdık olmayan bir ortamda birincil bakımverenlerinden ayrıldıklarında ve ardından birincil bakımverenleriyle yeniden bir araya geldiklerinde nasıl tepki verdiğini görerek **bebek bağlanma stillerini** değerlendirmek için kullanılan bir araştırma paradigmasıdır.

Yakınlığa karşı yalıtılmışlık Erikson'un psikososyal gelişim kuramının erken yetişkinliği kapsayan (18-39 yaşlar) altıncı evresidir. Bu evrede yetişkinler, yakın ilişkilere odaklanır ve bu genellikle insanlar evlendiğinde olur. İşler kötü giderse, kişi kendini yalıtılmış ve yalnız hissedebilir, tatmin etmeyen ilişkilerde sıkışıp kalabilir.

Yakınlık Fiziksel olarak birbirine yakın olan nesneleri (bir grubun parçası olarak veya aynı varlığın iki veya daha fazla parçası olarak) algıladığımız **Gestalt** ilkesidir. Gruplandırılmış nesnelere etiket eklemek bu izlenimi güçlendirir.

Yalan söylemek Yalan söylemek, kasıtlı olarak insanları aldatmak veya bir şeyleri yanlış tanıtmaktır. Hockett, bunun insan dilinin evrensel özelliklerinden biri olduğunu savunmaktadır. Ancak, en azından teoride, Hockett'in de yalan söylemiş olması mümkündür.

Yalancıyı yakalama (Dolandırıcı tespit) modülü sosyal mübadelede neyin adil olabileceğini ölçmek için alana özgü ve büyük olasılıkla evrimleşmiş olan kural.

Yalıtılmış üstün yetenek insan beyninin iyi veya kötü bir genel-amaçlı düşünme makinesi olmadığı düşüncesidir. Bu, insanların bazı düşünsel görevlerde son derece iyi olabileceği ve diğerlerinde ortalama veya çok zayıf olabileceği anlamına gelir. **Savant**a ve **dahi**lere bkz.

Yan etkiler Bir ilaç kullanırken istenmeyen fiziksel veya psikolojik sonuçlardır. Örneğin, klinik depresyonu tedavi etmek için kullanılan SSRI'ların ortak bir yan etkisi, cinsel istek kaybıdır.

Yanallaşma (lateralizasyon) isim hali ile *yanallaşmış*. Yanallaşma halidir.

Yanallaşmış beyinle ilgili olarak, özelleşmiş iki hemisferden oluşan anlamına gelir, Her biri biraz farklı işlevler yerine getirmek üzere özelleşmiştir.

Yanlış görüş birliği etkisi bir kişinin, kendi tutumları, tercihleri ve davranışlarının aslında olduğundan daha yaygın (daha fazla insan tarafından tutulduğu) olduğuna inanma eğilimidir.

Yanlışlama araştırmacının, bir kuramı veya ilgi duyduğu bir hipotezi doğrulamak yerine açıkça çürütebileceği kanıtlar aradığı bilimsel keşif yaklaşımıdır. Mantıkçı pozitivistler bu yaklaşımı sever.

Yapı kurması (Yapı iskelesi) Fiziksel veya bilişsel bir görevde tam olarak başarılı olamayan kişilere, aktiviteyi tamamlamaları için yeterli yardım veya tavsiye sağlamak ve böylece görevde ustalaşmalarına bir adım daha yaklaştırmaktır.

Yapılandırmacılık (Konstrüktivizm) insanların algıları ve hatırladıklarının büyük ölçüde önceden var olan kuramlar ve beklentileri ile belirlendiği düşüncesidir.

Yapısalcılık Amacı insan düşüncesinin ve algısının temel yapı taşlarını ortaya çıkarmak olan erken dönemli bir psikolojik düşünce ekolüdür. Wundt bunu yapmak için sık sık insanlardan **iç gözlem** yapmalarını istemiştir.

Yardım etmek ödüllendirici hipotezi sosyal varlıklar olmamızdan ötürü -en azından doğru koşullar altında- diğerlerine yardım etmekten zevk alacak şekilde tasarlandığımız hipotezidir. Örneğin modern fMRG çalışmaları, zevkli şeyler yaptığımızda aktive olan beyin bölgelerinin başkalarına yardım ettiğimizde de aktive olduğunu göstermektedir.

Yargısal kısayollar bkz. **kısa yollar**.

Yarı kısıtlayıcı ülke Seksle ilgili kural ve normları, **cinsel açıdan serbest** ("gevşek") ülkeler ile **cinsel açıdan kısıtlayıcı** ("katı") ülkelerin yaklaşık ortalaması düzeyinde olan ülkedir. Amerika Birleşik Devletleri yarı kısıtlayıcı bir ülkedir. Ayrıca bkz. **cinsel yolla bulaşan hastalıklar.**

Yaşam öyküsü teorisi İki temel öngörüde bulunan evrimsel teoridir: (a) farklı hayatta kalma ve üreme stratejileri birbirleriyle değiş tokuş edilebilir (örneğin, çok sayıda çocuğa sahip olup onlara çok az bakım vermek veya daha az çocuğa sahip olup onlara daha fazla bakım vermek) ve (b) aynı organizma farklı çevresel koşullarda oldukça farklı gelişebilir.

Yaygın Kaygı Bozukluğu "en az altı aydan daha fazla süre" birden çok şey hakkında kronik ve ciddi endişelenmeleri içeren psikolojik bozukluktur. Kronik endişelere tedirginlik, yorgunluk, konsantrasyon güçlüğü, sinirlilik, kas gerilimi ve uyku bozukluklarından en az üç klinik semptomun eşlik etmesi gerekmektedir.

Yazılı dil, Tarım ve **şehirleşmenin** ardından Avrasyalıların dünyaya hükmetmesini sağlayan **uzmanlaşma** ve teknolojik gelişmişliğe yol açan uzun süreli görsel semboller aracılığıyla dilin temsil edilmesidir. Bkz. **"Tüfek, Mikrop ve Çelik".**

Yeni nesil antidepresanlar Klinik depresyonu tedavi etmek için kullanılan, genellikle eski ilaçlara kıyasla daha az yan etkisi olan modern bir ilaç ailesidir. En sık reçete edilen kategori, **seçici serotonin alım inhibitörleridir**.

Yer değiştirme dil biliminde dilin şu anda önümüzde olmayan şeyleri tanımlamamıza olanak sağlamasıdır. Bu uzak geçmiş veya gelecek üzerine konuşmamızı sağlar. Hockett bunun insan dillerinin evrensel bir özelliği olduğunu savunmuştur.

Yerkes-Dodson Yasası Zor veya zorlu görevler için, üstün performansa yol açan optimal (orta) bir uyarılma seviyesi olduğunu belirten motivasyon kuralıdır Bkz.. şekil 13.3. Bkz. sosyal kolaylaştırma teorisi.

Yetişkin romantik ilişkilerde bağlanma stilleri bebeklikteki bağlanma stilleriyle hemen hemen benzer olan yetişkinlikteki üç bağlanma sitilinden (güvenli, kaygılı ve kaçıngan) biridir.

Yetişkinlerde romantik ilişkilerde kaygılı bağlanma kişilerin umutsuzca diğerleriyle yakın olmayı dilediği ve gerçekten diğerlerine bağlı olduğu ama yine diğerlerinin kriz anlarında kendisini yüzüstü bırakmasının muhtemel olduğunu düşündüğü yetişkin romantik bağlanma stilidir.

Yıkıcı, dürtü kontrolü ve davranış bozuklukları kleptomani (kontrol edilemeyen hırsızlık), piromani (yangın çıkarma) ve davranım bozukluğunu da içine alan psikolojik bozukluklar kategorisidir. Bun bozukluklar genellikle çocuklukta ortaya çıkar.

Yordama hipotezi Klasik koşullandırmanın genellikle yalnızca bir koşullu uyaranın bir koşulsuz uyaranın geleceğini öngörmesi halinde gerçekleştiğine yönelik araştırmalarla desteklenen hipotezdir. Bu, **geriye doğru koşullamanın** neden olmadığını açıklar.

Yükleme (atıf) bir kişinin davranışları hakkındaki nedensel yargılardır (kişinin kendi davranışları da dahil).

Yüz mü vazo mu *Gestalt şekil-zemin* çatışmasında dikkat çekmek için hem merkezi bir vazo hem de iki adet yüz (biri sağda ve diğeri solda birbirine bakan) olarak algılanabilecek belirsiz şekildir.

Yüzün bebeksiliği "bebeksi yüz"ü olan yetişkinleri tanımlamak için kullanılan ifadedir (iri gözler, küçük çeneler ve diğer sevimli özellikler gibi) bebek yüzlü yetişkinler saflık gibi çocuksu kişilik özellikleri varmış gibi algılanır.

Zaman sırası John Stuart's Mill'in bir değişkenin başka bir değişkene neden olduğunu gösteren üç gereksiniminden ikincisidir. Bu, varsayılan nedendeki değişikliklerin, varsayılan sonuçtaki değişikliklerden önce gerçekleştiğini göstermek anlamına gelmektedir. Ayrıca bkz. ilişkili **kovaryasyon** ve **karıştırıcıları** ortadan kaldırma.

Zeka katsayısı (IQ) testi savunucularına göre bu, bir insanın bütün zihinsel kapasitesidir. Bu, bellek, dikkat süresi, muhakeme, mantık yürütme ve problem çözme gibi yetenekleri içerir. Spearman, "g"nin (genel zeka) bütün bu yetenekler için ortak olduğunu düşünmüştür.

Zemin *Gestalt* psikolojisinde bir şekil olarak bilinen odak için etrafı çevreleyen zemin veya bağlamdır.

Zigot Yakın zamanda döllenmiş yumurtadır.

Zihinsel modüller Fodor'a göre bunlar, her biri farklı bir sorunu çözmeye yönelik tasarlanmış olan belirgin zihinsel sistemlerdir (örneğin görsel karşıtlık, yalancıyı yakalama/dolandırıcının tespit edilmesi).

Zika virüsü Mikrosefali (yetersiz beyin gelişimi) gibi büyük gelişimsel sorunlara yol açan ciddi teratojenik etkileri olan sivrisinek kaynaklı bir virüstür.

2D:4D oranı (2P/4P) Kişinin ikinci parmak uzunluğunun ("işaret parmağı") dördüncü parmağının uzunluğuna ("yüzük parmağı") bölümüdür. Bu oran rahimdeki testesteron düzeyinden etkilenir.

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ VE STRATEJİK PLANLAMA

ÜNİVERSİTE ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ADIM ADIM KALİTE GELİŞİMİ

Doç. Dr. Hülya ŞENOL

Doç. Dr. Serdal IŞIKTAŞ

Ankara

2023

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ VE STRATEJİK PLANLAMA

ÜNİVERSİTE ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ADIM ADIM KALİTE GELİŞİMİ

Doç. Dr. Hülya ŞENOL (Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi)
ORCID: 0000-0003-1701-8103 , hulya.senol@kstu.edu.tr

Doç. Dr. Serdal IŞIKTAŞ (Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi)
ORCID: 0000-0001-7678-0494, serdal.isiktas@kstu.edu.tr

© Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-863-8
e-ISBN : 978-605-170-864-5
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ VE STRATEJİK PLANLAMA

ÜNİVERSİTE ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ADIM ADIM KALİTE GELİŞİMİ

ŞENOL, Hülya
IŞIKTAŞ, Serdal

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, x +152 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-863-8
e-ISBN : 978-605-170-864-5

Eğitimde Kalite, Kalite Yönetimi, Planlama
Toplam Kalite Yönetimi, Kalite Kontrolü, Stratejik Yönetim, Avrupa Uluslararası Okullar Birliği Kalite Politikası, Eğitimde Hizmet Kalitesinin Artırılması, Eğitim Kurumlarında Stratejik Planlama

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

Günümüzde bilim, ekonomi, teknoloji, iletişim gibi birçok alanda hızlı ve önemli gelişmeler gerçekleşmektedir. Şirketler bu değişikliklere adapte olmak dış piyasaya açılabilmek ve hayatta kalabilmek için mücadele etmektedir. Bu nedenle alanında iyi eğim almış, çağdaş bilgiye sahip, en son teknolojiyi kullanabilen, yabancı dil bilen başarılı iş gücüne ihtiyaç duymaktadırlar. Ülkelerin eğitim politikalarının çıktıları, ekonomik refahları ve toplumsal gelişimleri için büyük öneme sahiptir. Iş dünyasının beklentilerini karşılayabilmek için iş gücünün doğru, etkili ve çağdaş yöntemler ile eğitimi ise elzemdir. Öğrenciler çağdaş, güncel eğitim alarak başarılı olmak ve lider firmalarda iyi bir iş sahibi olmak istemektedirler. Bu nedenle daha seçicidirler, ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayan okullar aramaktadırlar. Bu durum, eğitimin yalnızca üniversite düzeyinde değil, üniversite öncesi eğitim kurumlarında da önemini artırmaktadır. Üniversite öncesi eğitim, yüksek öğretime bir köprüdür ve öğrencilerin bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Üniversite öncesi eğitim kurumlarının etkinliğini arttırabilmenin anahtarı Toplam Kalite Yönetimidir. Toplam Kalite Yönetiminin ilkelerini uygulayan eğitim kurumlarının, eğitim camiyasında imajları güçlenir, rekabet güçleri artar. Okul içinde yönetimin etkinliği artar, okulda olumlu bir kültür gelişir, kurum içi yetki ve sorumlulukların tespitinde ve dağıtılmasında kolaylık sağlanır, idari, sosyal ve kültürel tüm eğitim-öğretim faaliyetleri düzenli ve etkili bir şekilde yapılır, öğretmen,öğrenci,veli memnuniyetleri artar. Sonuç olarak Toplam kalite yönetimini uygulayan okullar, eğitim paydaşları tarafından tercih edilen, başarılı ve etkili okullar haline gelirler.

Bu kitap sürekli gelişerek eğitimde lider olmayı hedefleyen eğitim kurumlarının Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarına bir rehber olması amacıyla yazılmıştır. Tüm eğitimcilere kalite gelişim çalışmalarında başarılar dileriz.

Doç. Dr. Hülya ŞENOL

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ---------- **v**

I. BÖLÜM

Toplam Kalite Yönetimi İle İlgili Temel Kavramlar ---------- 1

Kalite ---------- 1

Kalite Planlaması ---------- 1

Kalite Politikası ---------- 2

Kalite Kontrolü ---------- 2

Kalite Güvencesi ---------- 2

Kalite Yönetimi ---------- 2

Kalite Sistemi ---------- 2

Kalite Sistem Denetimi ---------- 2

Sürekli İyileştirme ---------- 3

Kalite Halkası ---------- 3

Stratejik Yönetim ---------- 3

Toplam Kalite Yönetimi ---------- 3

II. BÖLÜM

Toplam Kalite Hareketinin Tarihçesi ---------- 7

Kalite Öncüleri ---------- 8

Frederick W. Taylor ---------- 8

William Edwards Deming ---------- 9

Joseph Moses Juran ---------- 10

Philip B. Crosby ---------- 11

Arman Fiegenbaum ---------- 12

Kaoru Ishikawa ---------- 12

III. BÖLÜM

Kalite Konusunda Akreditasyon Sağlayan Birlikler ve Kalite Ödülleri ---------- 17
Baldrige Kriterleri ---------- 17
Uluslararası Standartlar Örgütü (ISO 9000) ---------- 18
Yetenek Olgunluk Entegrasyonu ---------- 19
Six Sigma ---------- 20
Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı ---------- 20
Avrupa Uluslararası Okullar Birliği (ECIS) ---------- 21
Deming Ödülü ---------- 22

IV. BÖLÜM

Hizmet Kalitesi Nedir? Hizmet Kalitesini Etkileyen Faktörler Nelerdir? ---------- 23
Hizmet Kalitesini Ölçen Modeller ---------- 24
Kritik Olaylar Tekniği ---------- 24
Servqual Modeli ---------- 25
Servperf Modeli ---------- 27
Gronroos Modeli ---------- 27

V. BÖLÜM

Üniversite Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Toplam Kalite Araştırmaları --- 29

VI. BÖLÜM

Adım Adım Eğitimde Kalite ---------- 35
Eğitim ---------- 35
Eğitimde Kalite ---------- 35
Eğitimde Kaliteye Neden İhtiyaç Vardır? ---------- 37
Eğitimde Liderlik (Öğretimsel Liderlik, Dönüşümcü Liderlik, Paylaşımcı Liderlik) ---------- 41
Eğitimde Hizmet Kalitesinin Artırılması Takım Çalışması ile Gerçekleşir ---------- 44
Müşteri Odakılık ---------- 45

Kalite Gelişim Ekiplerinin Oluşturulması ---------- 46
Eğitim Kurumlarında Stratejik Planlama ---------- 47
Durum Analizi ---------- 50
Misyon ---------- 54
Vizyon ---------- 56
Okul Formlarının Standartlaştırılması ---------- 57
Okul Organizasyon Şemasını Hazırlanmak ---------- 58
Görev ve Sorumlulukların Belirlenmesi ---------- 60
İş Akışı Listelerinin Hazırlanması ---------- 61
İdari Takvim Çizelgelerinin Hazırlanması ---------- 62
Genel Okul Kurallarının Belirlenmesi ---------- 63
Ödüllendirme İlkelerinin Belirlenmesi ---------- 63
Stratejik Amaçlar ---------- 64
Hedefler ve Eylem Planları ---------- 64
Maliyetlendirme ---------- 66
Kalite Kontrol Listelerinin Hazırlanması ---------- 66
Birim İçi İş Emri Formlarının Hazırlanması ---------- 67
Bakım-Onarım İş Talep Formunun Hazırlanması ---------- 67
Kalite Çalışmalarının Takibi ve Değerlendirilmesi ---------- 68
Okulların Kendini Değerlendirmesi ---------- 68
İzleme, Değerlendirme ve Geri bildirim ---------- 71
Sürekli Eğitim ---------- 72

KAYNAKÇA ---------- 74

EKLER ---------- 93

EK. İş Analiz Formu ---------- 95
EK. Kontrol Listesi ---------- 119
EK. Öğrenci Memnuniyet Anketi Örneği ---------- 131
EK. Talep ve Şikayet Formu ---------- 146
EK. Örnek Aksiyon Planı ---------- 147

I. BÖLÜM

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Kalite (Quality)

Sanayi devriminden sonra ortaya çıkan kalite kavramı farklı kişilere göre farklı anlamlar ifade etmesi nedeni ile tanımlanması çok güç bir kavramdır. Farklı şekilde yapılan tanımlardan birkaçı aşağıdaki gibidir:

"Kalite (Quality), bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan, özelliklerinin toplamıdır" (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Kalite müşterilerin ihtiyaç ve isteklerini fazlasıyla karşılayan algılamadaki kalitedir (Sallis, 2002). Kalite, müşterinin gereksinimlerini karşılayan ve müşteriyi memnun eden ürünlerin özellikleridir ve eksiksiz ve hatasız olmadır (Juran ve Godfrey,1999).

Shewhart, kaliteyi malın mükemmelliği olarak ele almıştır (aktaran Halis, 2000).

Philip Crosby kaliteyi ihtiyaçların tam olarak karaşılanması ve gerekliliklere ve şartnamelere uygunluktur olarak tanımlamıştır (aktaran Halis, 2000).

"Feigenbaum'a göre bir ürünün veya hizmetin kalitesi tüketici ihtiyaçlarını mümkün olan en ekonomik seviyede karşılamayı amaçlayan mühendislik, imalat, kalitenin idamesi ve pazarlama özelliklerinin bileşimidir" (Halis, 2000).

Tüm araştırmacıların kalite kavramları incelendiğinde, kalite müşteri ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılama, gerekliliklere uyarak müşteriyi memnun etme girişimleri olarak özetlenebilir.

Kalite Planlaması (Quality Planning)

Kalite planlaması kalite hedeflerine odaklanmak ve gereken kaynakları belirlemektir (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Kalite Politikası (Quality Policy)

Kalite politikası bir kuruluşun üst yönetimi tarafından belirlenen kalite ile ilgili amacıdır (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Kalite Kontrolü (Quality Control)

Kalite kontrol, arzu edilen kaliteyi yakalamak için kullanılan teknikler ve faaliyetlerdir (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Kalite kontrol standarda uymayan ürünlerin tespit edilerek elimine edilmesidir. Kalite kontrol işlemden sonra gerçekleşir, denetimciler tarafından kontrol edilir ve çok fazla kayıp ve tekrar çalışmaya sebep olur (Sallis, 2002).

Kalite Güvencesi (Quality Assurance)

Kalite güvencesi, ürün veya hizmetlerde, arzu edilen kaliteyi karşılayabilmek ve güveni sağlamak için yapılması gereken planlı ve sistematik faaliyetlerin bütünüdür (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Kalite güvencesi kalite kontrolünden farklıdır. Çünkü işlemden önce ve işlem sırasında gerçekleşir bu nedenle her zaman ilk seferde belirlenen standardlara uygun hatasız ürün üretilir. Teftiş kalite güvencesinde önemli bir yere sahiptir fakat bunun yanında denetçiden çok kalite çemberleri veya grupları olarak çalışan iş gücünün sorumluluğudur (Sallis, 2002).

Kalite Yönetimi (Quality Management)

Tüm yönetim işlevlerinden bir tanesi olan kalite yönetimi kalite politikasını belirlemek ve uygulamaktır (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Kalite Sistemi (Quality System)

Kalite Sistemi kalite yönetiminin uygulanması için gerekli olan kuruluş yapısı, sorumluluklar, prosedürler, prosesler ve kaynaklardır (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Kalite Sistem Denetimi (Quality System Audit)

Sistem elemanlarının uygunluğunu, gelişmişliğini, belirginliğini ve etkin bir biçimde uygulanırlığını incelenmek ve tarafsız olarak değerlendirmektir (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Sürekli İyileştirme (Kaizen)

Shewhart tarafından ortaya atılmış Japonca bir kavramdır. Bir kuruluşta üst yönetimin liderlik yapması, personelin eğitimi, takımlar halinde çalışması ve müşterilere odaklanarak belirlenen tüm hedefler doğrultusunda üretilen tüm ürünlerin, verilen hizmetlerin ve sürecin sistemli bir şekilde sürekli iyileştirilmesidir (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

İsak'a (2009) göre Kaizen malzeme, işçilik, enerji ve ekipman etkinliğini sağlamak, çevre, iş güvenliği ve tertip-düzen konularında gerçekleşen olumsuzlukları iyileştirmek için yapılan çalışmaları kapsar. Önce/sonra Kaizen en fazla iki kişiden oluşan, tecrübe ve sağduyuya dayanan, kısa sürede tüm alanlarda uygulanabilen çalışmalardır. Kobetsu-Kaizen ise onaltı büyük kaybı engelleyebilmek için üç ile beş kişi tarafından 3-6 ay arasında önce ve sonrasında yapılan gözlem ve veri takipleridir.

Kaizen yaklaşımda tüm çalışanların Kaizen faaliyetlerinde yer alması esastır. Kaizen yaklaşımının üç ana bileşeni vardır:

- Tüm Kaizen projelerinde belirlenmiş problemler vardır
- Çalışanlar takım halinde belirlenen problemle ilgili geliştirici fikirler öne sürerler
- Takım uğraşılan problemin en iyi çözümünü belirler ve uygulamaya koyar. Uygulamadan sonra takım Kaizen işleminin etkisini değerlendirmekle sorumludur (Chen vd., 2001).

Kalite Halkası (Quality Loop, Quality Spiral)

Bir ürün veya hizmet hakkında ihtiyaçların belirlenerek bu ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığının araştırılmasına kadar olan birbirine bağımlı faaliyetler dizisidir (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Stratejik Yönetim (Stratejic Management)

Bir kurumun iç-dış çevresini ve aralarındaki ilişkileri analiz etmek ve kurumun uzun dönemli amaçlarını belirleyerek bu amaçlara ulaşabilmek için yapılması gerekenleri belirlemek ve uygulamaktır (Kalite Sözlüğü, ISO 9001).

Toplam Kalite Yönetimi (Total Quality Management-TQM)

Toplam kalite yönetimi kaliteli ürünler ve hizmetler üreten firmalarda tüm çalışanları içeren bir yönetim felsefesi ve stratejisidir. Toplam kalite yönetiminin temelleri Amerika ve Japonya'da kalite kontrolü çalışmaları yapan W. Edwards Deming, Philip B. Crosby ve Joseph M. Juran'ın düşünceleridir.

II. BÖLÜM

TOPLAM KALİTE HAREKETİNİN TARİHÇESİ

13. yüzyılda çıraklık ve esnaf loncaları toplumda iş hayatını ve ilişkilerini düzenleyen, denetleyen, dini kaynaklardan beslenen birliklerdi. 19. yüzyılın sonlarına kadar kalite, ürünü tasarlayan ve yapan ustanın sorumluluğundaydı. 20. yüzyıl başlarında ise benzer işleri yapan işçilerin çalışmalarını ve ürün kontrolünü ustabaşılar yapmaya başladı (Halis, 2000).

Kalite kavramı sanayi devrimi ile ortaya çıkmıştır. Sanayi devrimi ile seri üretim (mass production) metotu gelişti. Seri üretim sanayiye girince işçinin ürün kalitesi ile ilgili sorumluluğu ve kendi kendine kaliteyi kontrol etmesi sorumluluğu yok oldu. 20. yüzyıl başında F.W. Taylor'un geliştirdiği bilimsel yöntemle bütünleşen yeni üretim metotları üretimde insan gücünü azalttı. İş bölümü ve kalite kontrol üretime girdi. Defolu ürünü belirlemeye yarayan kalite kontrol daha sonraları ekonomik olarak görülmemeye başlandı. Çünkü kalite kontrol işçinin kaliteye önem vermesini sağlamıyordu. II. Dünya Savaşından sonra kalite gelişimi ve kalite güvencesi üretime girdi ve işçilerin kalite sorumluluğu tekrar geri döndü.

1924'te Bell Telefon Laboratuvarlarında çalışan Walter A. Shewhart ilk istatistiksel kalite kontrolünün temellerini attı. 1930 yılında Amerikalı bir istatistikçi olan W. Edwards Deming endüstriyel işlemlerde kayıp ve çeşitliliği ortadan kaldırmak için metotlar geliştirmeye başladı. Deming, Hawthorne Plant adlı bir firmada işe başladı. Bu firma 40 bin çalışanı işe aldı ve bu çalışanlardan bir tanesi de kalite öncülerinden Joseph Juran idi. Telefon üreten bu firmada 1927 ve 1932'de Elton Mayo ve arkadaşları ünlü Hawthorne etkisi adlı ünlü görüşü ortaya attı. Bu görüşe göre üretimin artmasındaki en önemli faktörler liderlik biçimi ve grup uyumuydu. Western Elektrikten sonra Deming Amerika tarım departmanında göreve başladı. Burada yine bir istatistikçi olan Walter Shewhart ile tanıştı. Shewhart'ın amacı üretimde kayıp ve gecikmeyi önlemek için istatistiksel kontrolü kullanmaktı. Deming, Shewhart'ın metotlarını ilerletti ve geliştirdi. Deming planla, yap, kontrol et ve hareket et (plan, do, check, act) basamaklarını içeren PDCA cycle olarak adlandırdığı bir metotolojiyi ortaya attı. Bu metot sürekli kalite gelişimi yönetiminin ilk metotu idi. Günümüzde Shewhart ve Deming'in istatistiksel metotları istatiksel işlem kontrolü (Statistical Process Control-SPC) olarak bilinir ve bu uygu-

lama toplam kalite yönetiminin desteği olarak kabul edilir. Deming ve Juran 1940'larda Japonya'ya gitti ve Japon iş adamlarına kalite kontrol dersleri verdi. Deming, Japon iş adamlarına kalite kontrolünden önce müşteri beklentilerine önem vermelerini ve ürünlerini bu doğrultuda yüksek standardlarda üretmelerini salık verdi. Joseph M. Juran kalite yönetimine odaklandı ve 1951'de *Quality Control Handbook* basıldı. Juran "Jurans Triology" adı altında üç önemli konuya odaklandı: Kalite planlaması, kalite kontrolü ve kalite gelişimi. Japonlar Deming ve Juran'ın fikirlerini uygulamaya koydu ve kalite hareketi Japonya'da üretimden sonra sırayla hizmet endüstrisine daha sonraları banka, finans, otomobil ve elektronik eşya üretimine sıçradı. Ishikawa, kalite yönetimine takım çalışmaları boyutunu ilave etti. 1970'lerde Japonya'da kalite evrimi başladı. 1980'li yıllarda Japonlar Juran ve Deming'in fikirlerini geliştirdiler ve bunun adına Toplam Kalite Kontrolü (Total Quality Control-TQC) dediler (Halis, 2000).

Japonya'nın dünya pazarında büyük pay kapmasından endişelenen İngiltere ve Amerika'ya kalite gelişimi ve kalite güvencesi 1980'lerde ilgi çekici gelmeye başladı. 1982'de Peters ve Waterman Amerika'daki mükemmel şirketlerin özelliklerini açıklayan mükemmelik araştırmalarını yayınladı. Bu araştırmaya göre önde gelen firmaların müşteri ile bağları çok güçlüydü ve bu firmalarda basit ve bürokratik olmayan yapılar vardı, takımlar aktif ve istekli vizyonları olan liderler tarafından yönetiliyorlardı (Halis, 2000).

Volkswagen, BT ve Phillips'in de dahil olduğu EQFM (Foundation for Quality Management) yeni kalite kültürünü geliştirmek için kuruldu. 1990'lardan sonra eğitimde kaliteye ilgi arttı. 2001 yılında Kuzey İrlanda'da bulunnan St. Marys College Avrupa Kalite ödülünü aldı. Aynı yıl İngiltere'den City Technology College ise ikincilik ödülünü almış ve bu sayede kalite akımı eğitimdede ana faktör olmaya başlamıştır (Sallis, 2002).

KALİTE ÖNCÜLERİ

Frederick W. Taylor (1856-1915)

Makine mühendisi olan Taylor Midvale Şirketinde yönetici olduktan sonra ABD'nin en büyük buhar işleyicisini tasarladı ve 1890'da patentini aldı. 1890'da ağaç gövdesinden Mitscherilch yöntemi ile sülfit hamuru üreten Manufacturing Investment Co.'da genel müdür oldu. Bu şirkette çalışırken iki büyük değirmen inşa etti, defter tutma sistemini geliştirdi. Bethlehem Steel'de çalıştığı sürede, modern Taylor-White yüksek hız takımlarını işleme yöntemini geliştirdi ve *Metal Kesme Sanatı* isimli kitabında bu konu ile ilgili deneyleri anlattı.

1911 tarihinde *Bilimsel Yönetimin Prensipleri* adlı makalesi yayınlandı. Bu makalede açıkladığı önemli ilkeler ve fikirlerinin tamamına "Taylorculuk" denilmektedir. Taylor 1907'de Amiral Goodrich'e Newyork Tersanesinde yardımcı oldu ve uyguladığı metotlar deniz kuvvetlerinde kullanıldı. 1911'de S*hop Management (Atölye Yönetimi)* isimli kitabı yayınlandı. Ayrıca Taylor işçi verimliliğini artırabilmek için performansa bağlı maaş sistemi, metot etüdü ve zaman etüdü hakkında çalışmalar yapmıştır.

William Edwards Deming (1900-1993)

Wyoming Üniversitesinden mühendislik diploması alan Deming, Colorado Üniversitesinde fizik ve matematik dalında master derecesini aldıktan sonra Yale Üniversitesinde matematiksel fizik üzerine doktora çalışmaları yapmıştır. Amerika tarım departmanında göreve başlamış ve burada geleceğinde büyük etki yaratacak kişi olan Shewhart ile tanışmıştır. Shewhart günümüzde bilinen "İstatistiksel Kontrol Chart"ı icat etmiştir. 1937'de Raymond Birge ile istatistiksel teori hataları adlı broşürünü bastı.

1939'da Shewhart ve Deming'in *Kalite Kontrolü Açısından İstatistiksel Metot* adlı eseri basılır. 1940'larda anket tekniklerine dayanan istatistiğin kullanımını başlatır ve SPC tekniğini tanıtır. SPC kalite gelişimdeki ilk istatistiksel metot kullanımıdır. 1943'te Standford Üniversitesinde 2 bin kişiye Shewhart'ın "PDSA Cycle" denilen metodunu öğretir. 1950'de Japon Bilim Adamları ve Mühendisler Birliği kendisini kalite gelişiminde istatistiğin kullanımı hakkında eğitim vermek üzere Japonya'ya davet eder. 1950'de *Some Theory of Sampling* ve *Elementary Principles of Statistical Control of Quality* adlı kitaplarını yayımlar. 1951'de Japon Bilim Adamları ve Mühendisleri Birliği Deming ödülünü, istatistiksel teoriyi tüketici araştırmalarında, organizasyonda, ürün dizaynında ve üretimde kullanan şirketlere vermeye başlar (Encyclopedia of Business).

Deming 1959-1962 yıllarında Türkiye'de merkezi istatistik ofisinde danışmanlık yapar. 1960'da *Sample Design in Business Research*, 1967'de *What Happened in Japan*'ı ve 1982'de Q*uality Productivity*, *Competitive Position* ve *Out of Crisis* adlı kitaplarını yayımlar. Kitaplarında Amerikan şirketlerinin yönetimsel dönüşümlerini nasıl yapacağını ve nasıl kaliteyi yakalayacaklarını açıklayan 14 ilkesini detaylı olarak açıklar. Derin bilgi sistemi, Planla-Uygula-Kontrol Et-Önlem Al (PUKÖ) ve 14 Nokta ilkesi Deming'in kalite yaklaşımının üç önemli unsurudur.

1960'ta Japon imparatoru Deming'e Kutsal Hazine Düzeni Ödülü'nü, 1987'de Amerika Başkanı Ronald Reagan Ulusal Teknoloji Ödülü'nü ve 1988'de Ulusal Bilimler Akademisi Üstün Bilim İnsanı Ödülü'nü verir (Deming.org).

Deming'in 14 Kalite ilkesi:

- Amaçlarda süreklilik yaratın (Create constancy of purpose)
- Yeni felsefeyi benimseyin (Adopt a new philosophy)
- Kitlesel denetime bağlı kalmayın (Cease dependence on mass inspection)
- Fiyat etiketi üzerinden iş görmeye son verin (End the practice of conducting business on costalone)
- Prosesleri sürekli olarak geliştirin (Constantly improve processes)
- Kurumu eğitin (Institute training)
- Liderlik tesis edin (Institute leadership)
- Korkuyu kovun (Drive out fear)

III. BÖLÜM

KALİTE KONUSUNDA AKREDİTASYON SAĞLAYAN BİRLİKLER VE KALİTE ÖDÜLLERİ

Küreselleşme, teknolojideki gelişmeler ve ülkelerarası artan iletişim sayesinde kurumlar rekabet ortamında ayakta kalabilmek için kalitelerinin denetlenmesi ve akredite edilmesi için dış denetleme kuruluşları ile çalışmaktadır. Ayrıca kalitelerini halka duyurma ve marka yaratmada en etkili faaliyetlerden biri olan kalite ödüllerine başvurmaktadırlar. Aşağıda kurumların kalitelerinin denetlenmesini sağlayan, oluşturdukları raporlar ile kurumların kalite gelişimlerine katkıda bulunan kuruluşlar ve birlikler ile kalite konusunda öncülük yapan kuruluşlara veriler ödüller hakkında bilgiler yer almaktadır (Halis,2000).

Baldrige Kriterleri

1980'lerin ortasında Amerikalı liderler Amerikan şirketlerinin sürekli genişleyen talepkar küresel pazarda yarışabilmesi için kaliteye odaklanmaları gereğini fark etmiş ve bunun üzerine kalite yönetiminden sorumlu avukat Malcolm Baldrige'in ölümünden sonra onun bu konudaki katkılarına atfen Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Arttırma Hareketi'ni 1987 yılında başlatmıştır. Genel amaç ticari kuruluşların, sağlık ve eğitim organizasyonlarının rekabet gücünü artırmaktır. Baldridge mükemmelik programı, kuruluşların en iyi performanslarına ulaşmalarına yardım etme, rol-model organizayonları belirleme ve en iyi yönetim uygulamalarını, esaslarını ve stratejilerini belirleyerek paylaşmaya odaklanmıştır. Baldrige Mükemmelik programı çerçevesinde kuruluşlara sunulan hizmetler aşağıdaki gibidir (Çömlek, 2009):

- Bütünleşmiş yönetim taslağı
- Gelişim çabalarını değerlendirmek için değerlendirme araçları
- Eğitilmiş uzman takımlardan geri bildirim raporları
- Baldrige kriterlerini kullanarak gelişimin nasıl sağlanacağının öğretildiği workshoplar, konferanslar

- Ulusal rol-modellerin başkanlık tarafından ödüllendirilmesi.

Eğitimde mükemmellik performansı kriterleri beş ana ve alt kategorilerden oluşmaktadır, bu kategorilerden bazıları:

- Liderlik
- Stratejik planlama
- Öğrenci, paydaşlar ve piyasaya odaklanma
- Ölçme, bilgi ve analiz yönetimi
- İş gücü
- Süreç yönetimidir (Hindistan Ulusal Denetleme ve Akreditasyon Birliği, 2007).

Uluslararası Standartlar Örgütü (ISO 9000)

1946'da yirmi beş ülkeden delegeler Londra İnşaat Mühendisliği Enstitüsünde toplanmış ve uluslararası bir kuruluş yaratmayı planlamıştır. Bu toplantının genel amacı endüstriyel standartların birleştirilmesi ve uluslararası koordinasyonu kolaylaştırmaktı.

ISO 1947 yılında resmi olarak kurulmuştur. ISO adı Yunancadan *isos* yani eşit kelimesinden türetilmiştir. ISO bir uluslararası standardizasyon kuruluşudur. ISO bağımsızdır ve hükümete bağlı değildir. 164 ülkeden ulusal üyelikleri bulunmaktadır. Sistemi koordine eden ISO genel sekreterliği İsviçre'nin Cenevre şehrindedir. Kurulduğu günden bugüne 19500 uluslararası standartları yayınlamıştır. Bu standartlar ticaret, endüstri, teknoloji, tarım, inşaat, mekanik mühendislik, üretim, dağıtım, taşıma, sağlık, bilgi ve iletişim teknolojileri, besin, su, çevre, enerji, kalite yönetimi, uygunluk değerlendirmesi ve hizmetleri, eğitim vb. konularda belirlenmiştir. Genel amaç ürünlerin, hizmetlerin ve uygulamaların şartnamelerini belirleyerek sanayide daha etkin olmaya yardımcı olmaktır. ISO Uluslararası Standartları ürün ve hizmetlerin güvenilir, güvenli ve iyi kalitede olmasını garanti altına alır. Iş dünyasında kaybı ve hataları minimize etmek üretkenliği artırmak için stratejik araçlar sunar. ISO şirketlere yeni pazarlara erişim sağlar ve adaletli ve özgür bir küresel ticaret imkanı sağlar (Iso.org; Sun, 2000).

Halis'e (2000) göre toplam kalite yönetiminin uygulanmasında bir adım olan ISO 9000 ile ürünler değil kalite sistemini kuran firmalar belgelendirilmektedir. Müşterinin güvenini sağlayamaya yönelik olan ISO 9000, müşteri ile sözleşme gereği yapılır, minimum kalite düzeyini belirleyen ve kazanılanları korumaya yönelik statik bir sistemdir. ISO-9000 serisi içinde belgelendirmeye esas üç standart bulunmaktadır (Halis, 2000):

- ISO 9001: En kapsamlı olan ve tasarım, geliştirme, üretim, tesis ve hizmet alanlarındaki modeldir.
- ISO 9002: Tasarım yapmayan firmalara yönelik olan üretim, tesis ve hizmet alanlarındaki modeldir.
- ISO 9003: Alanları en son yapılan muayene ve test olan bir modeldir.

IV. BÖLÜM

HİZMET KALİTESİ NEDİR? HİZMET KALİTESİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER NELERDİR?

Hizmet kalitesi verilen hizmet hakkında tüketicinin beklentisinin ne olduğunu saptayarak bu beklentileri karşılama derecesi olarak tanımlanmaktadır (Athiyaman, 1997; Cheng ve Tam, 1997; Joseph ve Joseph, 1997; Dibb vd., 2001; Lovelock ve Wirtz, 2007; Voss vd., 2007).

Hizmet kalitesinin üç önemli boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar:

- Hizmeti sunan ile tüketici arasındaki iletişim
- Hizmet süreci
- Fiziksel kanıt (Oldfield ve Baron, 2000).

Hizmeti verenin nezaketi, güleryüzlülüğü, yetenekleri, bilgisi, tüketiciyi tatmin etme isteği, yardımseverliği, görünüşü (Baran, 2014) ve tüketicilerin beklentileri (Dibb vd., 2001) tüketicinin hizmet kalitesi algısını etkiler. Bu nedenle tüketicilerin beklentileri doğru tespit edilmelidir. Tüketici beklentilerinin doğru tespit edilememesi kalitenin düşük algılanmasına neden olabilir (Oldfield ve Baron, 2000).

Joseph ve Joseph'e (1997) göre eğitimde öğrencilerin eğitim kalitesi hakkındaki algılarını etkileyen faktörler eğitim programı, eğitimin kurumun imajı, fiziksel şartlar, hizmeti veren eğitim kurumunun bulunduğu yerleşim bölgesi dir. Bu faktörlerden en önemlisi ise eğitim kurumunun imajıdır. Bunların yanısıra öğretim elemanlarının rolü öğrencilerin hizmet kalitesi algısını önemli derecede etkilemektedir (Voss vd., 2007).

Tan ve Kek (2004) üniversitelerde yaptığı çalışma sonucunda sosyal ve fiziki şartları, ders ve ders içeriklerini eğitimde kaliteyi etkileyen etmenler olarak saptamıştır.

Athiyaman (1997) yaptığı çalışmalar sonucunda eğitim kurumuna karşı öğrencilerin tutumlarını ve eğitim hizmetinden tatmin olma durumunu etkileyen faktörleri sosyal şartlar, sınıfların genişliği, dersler ve ders içerikleri olarak belirlemiştir.

Öğrencilerin okul hizmetlerinin kalitesine ait algıları onların yapmış olduğu içsel değerlendirmeleri içermektedir. Öğretmenlerin ders verme yeterlilikleri, öğrencilerin gereksinim duyduğu akademik bilgeleri sağlamaları, güncel konuları takip etmeleri, okulun eğitim-öğretim programları, müfredatı, okulda kullanılan teknoloji, öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzeyi eğitimde algılanan kaliteyi belirleyen unsurlardandır. Bu konulardaki yüksek doyum öğrenci memnuniyetini oluşturmaktadır (Demir, 2013).

HİZMET KALİTESİNİ ÖLÇEN MODELLER

Hizmet kalitesinin ölçümünde farklı modeller geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları Cronin ve Taylor tarafından geliştirilmiş olan Servperf modeli, Parasuraman ve arkadaşları tarafından geliştirilen Servqual modeli ve Flaganan'ın iş performansı ile ilgili yaptığı çalışmalara dayanan Kritik Olaylar ve Gronroos modelleridir (Seth vd., 2005).

Kritik Olaylar Tekniği

Kritik Olaylar Tekniği (Critical Incident Technique)'nin temelleri 1930'larda Sir Francis Galton tarafından atılmış ve 1954'te John C.Flanagan'ın yaptığı çalışmalarla son şeklini almıştır. Falanagan II. Dünya Savaşı sırasında Amerika Birleşik Devletleri Hava Kuvvetlerinin Havacılık Psikoloji Programı çerçevesinde çalışmalarını sürdürmüştür. Falanagan'ın çalışmaları etkili ve etkili olmayan çalışma davranışlarını ayırt etmeye odaklanmıştır. Kritik olaylar tekniği iş gereksinimlerinin tanımlanması, etkili uygulamalar için öneriler geliştirme ve birçok disiplinde çalışan profesyonellerin yeterliliklerini belirlemede kullanılmasının yanı sıra özellikle hizmet araştırmalarında kullanılmıştır. Kritik Olaylar Tekniği, insan davranışları hakkındaki gözlemlerin toplanması ve gözlemlerin uygulamadaki problemlerin çözümüne yardımcı olabilecek biçimde sınıflandırılması için özel olarak tanımlanmış prosedürler dizisinden oluşur (Flanagan, 1954).

Kritik Olaylar Tekniği'nin beş aşaması:

- Genel amaçların tespit edilmesi
- Planların ve şartnamelerin belirlenmesi
- Veri toplama
- Veri analizi
- Veriyi yorumlama ve rapor etme (Flanagan, 1954).

Kritik Olaylar Tekniği'nde bir hizmet hakkında müşterilerin tatmin olduğu ve tatmin olmadığı deneyimlerini hikaye şeklinde aktarmaları istenir. Toplanan veriler sınıflandırılır, kayıt ve analiz edilir. Veriler formlar, bire bir veya ikili görüşmeler şeklinde toplanır. Veri kategorileri geliştirilerek her kategorideki olaylar sınıflandırılır.

Kritik Olaylar Tekniği'nin avantajları:

- Dürüst nitel yaklaşımı destekler.

- Veri toplamak ve analiz etmek için açık belirlenmiş klavuzlar önerir.
- Pratik sonuç gelişimini sağlar.
- Gerçek insan deneyimlerine odaklanır.
- Esnektir.
- Uygulaması kolaydır.
- Problem çözmeye ve performans artırmaya yardım eder.
- Eğitim çalışmalarını destekler (Hughes, 2007).

Kritik Olaylar Tekniği'nin dezavantajları:

- Fenomenografi, katılımcı eylem araştırması gibi diğer nitel metotların güçlü teorik temellerinden yoksundur.
- Zıt tanımlamalar (etkili-etkili değil, başarılı-başarısız vb.) insan deneyiminin geçişleri ve nüansları ile uğraşmada her zaman uygun olmayabilir (Hughes, 2007).

Servqual Modeli

Hizmet kalitesini ölçen Servqual Modeli Parasuraman, Zeithaml ve Berry tarafından 1988 tarihinde geliştirilmiştir. Geliştirdikleri bu ölçeğin küçük değişiklikler ile her tür hizmet sektöründe kullanılabileceğini savunmaktadırlar. Araştırmacılar menkul değerler, bankacılık, tamir bakım hizmetleri, kredi kartı hizmetleri kategorilerinde çalışan yöneticilerle odak grup görüşmeleri yapmış ve müşterilerin hizmet kalitesini değerlendirirken kullandığı kriterleri belirlemişlerdir. Sonuç olarak hizmet kalitesinin on boyutunu aşağıdaki gibi sıralamışlardır (Parasuraman vd., 1988):

- Tangibles: Fiziksel özellikler
- Reliability: Güvenilirlik
- Responsiveness: Heveslilik
- Competence: Yeterlik
- Access: Ulaşılabilirlik
- Courtesy: Nezaket
- Communication: İletişim
- Credibility: İnanılabilirlik
- Security: Güvenlik
- Understanding: Anlayış

- Teknik kalite (Hangi hizmet sağlanıyor?)
- Fonksiyonel görünüş (Hizmet nasıl sağlanıyor?)
- İmaj

Hizmeti veren firma müşterilerde pozitif bir imaj yarattı ise küçük hatalar bağışlanabilir. Eğer hizmet veren firma müşterilerde negatif bir imaj yarattı ise firmanın herhangi bir hatası müşteriler tarafından büyütülecektir (Kang ve James, 2004).

V. BÖLÜM

ÜNİVERSİTE ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA YAPILAN TOPLAM KALİTE ARAŞTIRMALARI

Hizmet kalitesinim ölçümünde farklı modeller geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları Flaganan'ın (1930-1954) iş performansı ile ilgili yaptığı çalışmalara dayanan Kritik Olaylar; Lehtinen ve Lehtinen (1982) tarafından geliştilmiş Gronroos modeli; Cronin ve Taylor (1992)'un geliştirdiği Servperf modeli, Parasuraman ve arkadaşları (1988; 1991; 1993) tarafından geliştirlen Servqual modelidir. Fakat bu modellerin hiçbiri eğitimde hizmet kalitesinin ölçümü için geliştirilmemiştir.

Üniversitelerde çok sayıda araştırmacının Servqual ölçeğini kullanarak ölçek maddelerini eğitime adapte ederek eğitimin birincil müşterileri olarak görülen öğrencilerin memnuniyetini ölçtüğünü görmekteyiz. Bu çalışmalardan başlıcaları: Tan ve Kek, 2004; Özgul ve Devebakan, 2005; Ting ve Abella, 2007; Yılmaz vd., 2007; Archambault, 2008; Hasan ve Ilias, 2008; Okumus ve Duygun, 2008; Khodayari ve Khodayari, 2011; Sökmen, 2011; Sukwadi vd., 2011; Wong vd., 2012; Koni vd., 2013; Yousapronpaiboon, 2014; Zainuddin vd., 2014; Kamble ve Sarangdhar, 2015; Kassim vd., 2015; Wael, 2015; Sahney, 2016, Rasheed and Rashid (2023).

Üniversitelerde öğrencilerin memnuniyetini ölçmeyi amaçlayan bazı araştırmacılar ise Servperf modelini kullanmıştır. Bu araştırmalardan bazıları Karami ve Olfati, 2012; Diedericks, 2015; Adedamola vd., 2016; Bui vd., 2023 tarafından yapılan araştırmalardır.

Üniversitelerde hizmet kalitesinin ve öğrenci memnuniyetinin ölçümünde bazı araştırmacıların ise var olan ölçekler yerine kendi ölçeklerini geliştirdikleri ve bu ölçekleri üniversite öğrencilerine uygulayarak öğrenci memnuniyetini ve hizmet kalitesini ölçtükleri görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları; Athiyaman, 1997; Elliot ve Shin, 1999; Sallis, 2002; Ling vd., 2010; Moro-Egido vd., 2010; Krickl ve Geertshuis, 2012; Asaduzzaman vd., 2013; Al-Refai vd., 2015; Darrin, 2015; Elhadary, 2016, Sann vd. 2023'dır.

Bir eğitim kurumunda toplam kalitenin uygulanması ve kalite gelişimde kendini değerlendirmenin gereğine inanan Sallis, 2002 yılında basılan *Eğitimde Toplam Kalite* adlı eserinde kaliteli okulların gelişimini sağlamak için Martin Barlosky ve Steve Lawton

tarafından oluşturulan kontrol listesini düzenlemiştir. Yapısında genel olan Avrupa Kalite Yönetim Kurumu ve ISO 9000'in yanı sıra Sallis hazırladığı kontrol listesini eğitim için tasarlandığını, öğretme, öğrenme ve öğrencilere sunulan hizmetleri içeren on kalite göstergesinden oluştuğunu belirtmektedir. Sallis'in tasarladığı bir eğitim kurumunun kendini değerlendirmesini sağlayan bu kontrol listesinde göstergeler aşağıdaki gibidir:

- Erişim
- Müşteri hizmetleri
- Liderlik
- Fiziksel çevre ve kaynaklar
- Etkili öğrenme ve öğretme
- Öğrenciler
- Personel
- Dış ilişkiler
- Oragnizasyon
- Standartlar (Sallis, 2002).

Üniversitelerde yapılan toplam kalite çalışmalarının çok sayıda olmasına rağmen literatürde ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde çok az sayıda çalışma yapıldığı gözlenmiştir. Bu durum Sweis vd. (2016) tarafından da desteklenmektedir. Araştırmacılara göre eğitimde hizmet kalitesi araştırmalarının çoğu okul kalitesini üniversite öğrencilerinin perspektivinden değerlendirme konusuna odaklanırken, ortaöğretimde bu konu keşfedilmemiş bir alandır.

İlkokullarda yapılan başlıca toplam kalite çalışmaları hizmet kalitesini ölçen Ene ve Tatar (2010); ailelerin algılarını ölçen Karadağ (2010); öğrencilerin algılarını ölçen Sumaedi vd. (2011); ailelerin memnuniyetini ölçen İncesu ve Aşıkgil (2012); toplam kalite çalışmaları hakkında öğretmen ve idarecilerin düşüncelerini değerlendiren Akan ve Şavaş (2014); müfettişlerin algılarını ölçen Çolak (2015); okul öz değerlendirme projesini değerlendiren Karagiorgi vd. (2015); okul gelişim takımı hakkında okul müdürlerinin algılarını ölçen Şahin (2015) ve toplam kalite yönetimi hakkında öğretmenlerin algılarını ölçen Yasin (2015), KKTC Yedidalga bölgesindeki ilkokullarda öğrencisi olan 48 velinin öğretmen, okul idaresi ve çalışanlarını değerlendirmesi konulu çalışma yapan Çamlıca (2016) okul yöneticilerinin eğitimde toplam kalite yönetimine ilişkin algılarını tayin eden Çetin ve Can (2022)'dır.

Ortaöğretimde yapılan başlıca çalışmalar, öğretmenlerin görüşlerine göre ortaokullarda yöneticiler tarafından hangi düzeyde toplam kalitenin uygulandığını araştıran Ngware vd. (2006); öğrenci memnuniyetini ölçen Yıldız vd. (2006); yöneticilerin toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerini tespit eden Yenel vd. (2008); öğrencilerin beklenti ve memnuniyet seviyelerini ölçen Demirtaş ve Kahveci (2010); toplam kalite sürecinde okul müdürlerinin kullandığı stratejiler ve karşılaştıkları zorluk-

ları araştıran Mobegil vd. (2010), ortaokullarda görev yapan eğitimcilerin hizmet kalitesi hakkında beklenti ve algılarını ölçen bir ölçek hazırlayan Ramseook-Munhurrun ve Naidoo (2010); ögretmenlerin kaliteli okul kavramı ile ilgili algılarının belirleyen Türkyılmaz ve Kuş (2010); KKTC devlet ortaokullarındaki on bir öğretmenin ve on altı müdürün performans yönetimine ilişkin algılarını değerlendiren Atamtürk vd. (2011); öğretmenlerin kaliteyi anlama ve geliştirme hakkındaki fikirlerini araştıran Jidamva (2012)**;** öğretim görevlisi ve öğretim görevlisi olmayan personelin toplam kalite yönetimi algılarını ölçen Shankar (2012); öğrencilerin memnuniyeti ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştıran Hassan vd. (2013); ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini alarak bir hizmet kalitesi ölçeği geliştiren Ramseook-Munhurrun ve Nundlall (2013); sürdürülebilir kalite güvencesi konusunda velilerin ortak olma durumunu araştıran Joshua (2014); ortaokul öğretmenlerinin toplam kalite algılarını ölçen Wani (2014); analitik hiyerarşi işlemi ile eğitim hizmet kalitesini değerlendiren Atsan (2015); toplam kalite yönetiminin ortaokul yönetiminde uygulanmasını araştıran Ejionueme and Oyoyo (2015); toplam kalite yönetimi çalışmalarını araştıran Nawelwa vd. (2015); Lefkoşa'da ortaokullarda müdür, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını gözlemleyip onların davranışlarının toplam kaliteye uygunluğunu araştıran Şan (2016)'dır. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir:

Yenel vd. (2008) Mamak ve Çankaya'daki ortaöğretim kurumlarında çalışan 271 yöneticin toplam kalite uygulamaları ile ilgili görüşlerini belirlemek için bir anket uygulanmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkyılmaz ve Kuş (2010) Kırşehir'de ilk ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin kaliteli okul algılarını ölçebilmek için bir anket formu geliştirmiş ve 2008-2009 eğitim öğretim yılında uygulamıştır. Bu konuda cinsiyet ve kıdemin etkili olmadığını fakat çalışılan kuruma göre "belirginlik ve paylaşımcılık", "okul liderligi, "veli ve okul çevresinin katılımı", "iletişim ve iş birligi", "müfredat", "öğrenme ortamı", "eğitim ve değerlendirme", "okul kalite nitelikleri ve yüksek standartlar" açısından anlamlı farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların ilköğretimde çalışanlar lehine olduğunu belirtmişlerdir.

Ngware vd. (2006) Kenya ortaokullarında kalite yönetiminin uygulaması hakkında bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada bir üniversitenin M. Ed ve PDGE programlarının birinci ve ikinci yılında olan 300 öğretmene 37 maddelik bir anket uygulanmış ve öğretmenlerin okul yönetimlerinin toplam kalite unsurlarından liderlik, çalışanların motive edilmesi, stratejik planlama ve insan kaynaklarını geliştirme uygulamaları hakkında görüşleri toplanmıştır. Çalışma sonunda bazı okul müdürlerinin kayda değer miktarda öğretmenleri motive ederek liderlik yaptığını, bazı okullarda ise insan kaynakları uygulamalarının yeterli olmasına rağmen stratejik planlama unsuruna kendilerini adamadıkları görülmüştür.

Mobegil vd. (2010) kaliteli eğitimi sağlama sürecinde okul müdürlerinin kullandığı stratejiler ve karşılaştıkları zorlukları araştırmıştır. Araştırma yüz yirmi devlet ortaokulunda anketler, görüşme ve gözlem teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin müfredat kontrolünün sadece öğretmenlerin tuttuğu kayıtları kontrol etmekle sınırlı olduğu, bölüm denetimine, ön değerlendirme ve sınıf ziyaretlerine daha

VI. BÖLÜM

ADIM ADIM EĞİTİMDE KALİTE

Eğitim

İnşa etmek, ayağa kaldırmak, dikmek anlamına gelen eğitim kelimesi Latince *educare* fiilinden gelir. Türk Dil Kurumuna göre ise eğitim çocukların, gençlerin toplumda yerlerini alabilmeleri, kişiliklerini geliştirebilmeleri, gerekli bilgilere, becerilere ve anlayışlara sahip olabilmeleri için onlara okulda veya okul dışında, doğrudan veya dolaylı olarak yardım ve terbiye etme demektir (TDK).

Dewey'e göre eğitim bir öğrenme şeklidir. Bilgi, beceriler ve alışkanlıklar bir kuşaktan diğerine öğretme, eğitme ve araştırma ile transfer edilir. Eğitim sıklıkla diğerlerinin rehberliğinde olabildiği gibi kendi kendine öğrenme şeklindede olabilir.

Sallis'ye (2002) göre eğitim hizmet sağlayıcısıdır, eğitim çocuklara, öğrencilere, ailelerine ve sponsorlara öğüt verir, öğretim, denetleme ve rehberlik yapar.

Eğitim gelişme için güçlü bir güdüleyici, fakirliği azaltan, sağlık, cinsiyet eşitliği, barış ve istikrarı artıran en güçlü araçlardan biridir (World Bank, 2017).

Vos (1996) eğitimi temel insan ihtiyacı, sosyal, politik gelişimi sağlayan, insanların refahını artıran anahtar faktör olarak görmektedir.

Eğitimde Kalite

Kalite "müşterinin aldığı değeri algılaması" olarak ifade edilirken, bu eğitim için de aynı önem ve geçerliğe sahip olmalıdır. Artık eğitimde de kaliteyi belirleyen müşteri algısı olacaktır. Müşterinin algı ve beklentisi kaliteyi belirlemede en önemli kriterler arasında sayılacaktır" (İmanova, 2006).

Sallis'ye (2002) göre eğitime ürün üretme olarak değil hizmet sanayisi olarak bakmak gerekir. Sallis eğitimde kalitenin kaynaklarını dokuz maddede toplamıştır:

- Seçkin öğretmenler
- Yüksek ahlaki kıymetler
- Kusursuz sınav sonuçları
- İş yerlerinin, yerel toplumun ve ailelerin sağladığı destek
- Kaynakların zenginliği
- En son teknolojinin uygulanması
- Yapılan liderliğin amaçlı ve güçlü olması
- Çocuk ve öğrencilere özel ilgi ve özen
- İyi dengelenmiş merak uyandıran müfredat.
- Personel motivasyonu ve akademik liderlik.
- Öğrenci merkezlilik.

UNICEF (2000) kaliteli eğitimi beş maddede tarif etmiştir. Bu tarife göre kaliteli eğitim:

- Sağlıklı, iyi beslenen, öğrenmeye hazır, aileleri ve toplum tarafından desteklenen öğrenciler.
- Sağlıklı, güvenli, koruyucu, cinsiyet duyarlı, uygun kaynakları ve olanakları sağlayan çevre.
- Okuryazarlık, hayat için gerekli beceriler, cinsiyet, sağlık, beslenme, AIDS'ten korunma ve barış vb. temel becerileri ve bilgiyi elde etmeyi sağlayan müfredat ve materyaller.
- İyi donanımlı sınıflarda öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını kullanan eğitilmiş öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştıran ve eşitsizliği azaltan değerlendirmeler.
- Eğitimde ulusal amaçlara bağlı olma ve toplumda pozitif yer almadır.

Eğitimde hizmet kalitesi bir eğitim kurumunun hizmet performansı hakkındaki öğrencilerin beklentileri ile algıları arasındaki farktır (Ahmad ve Garg, 2012; Nell ve Cant, 2014). Menon (2015) eğitimdeki hizmet kalitesinin beş önemli faktöründen şöyle bahsetmektedir:

- Çekirdek hizmet veya hizmet ürünü: Eğitim kurumu tarafından sunulan müfredat ve dersler
- Hizmet dağıtımının insan unsuru: Akademik fakülte ve akademik yönetim
- Hizmet dağıtımının insan olmayan unsuru: İşlemler, sistemler ve teknoloji
- Hizmetin somutluğu: Kolej ve sınıfın altyapısı

- Sosyal sorumluluk: Toplum sosyal yardım programları

Sallis (2002) eğitimde kalitenin zayıflayıp kötüleşmesine yol açan sebepleri ise aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Kötü müfredat dizaynı
- Uygun olmayan kötü binalar
- Kötü çalışma ortamı
- Uygun olmayan sistemler ve prosedürler
- Yetersiz ve yaratıcılıktan uzak zaman çizelgeleri
- Gerekli kaynakların yetersizliği
- Yetersiz personel gelişimi, personelin bilgi eksikliği, deneyim eksikliği, motivasyon ve iletişim eksikliği.

EĞİTİMDE KALİTEYE NEDEN İHTİYAÇ VARDIR?

Günümüzde küreselleşme sürecinde kültürel, ekonomik, politik, ekolojik ve teknolojik alanlarda yeni gelişmeler yaşanmaktadır (Matei, 2014). Bu gelişmeler merkezinde insan, bilgi toplumunu yaratmıştır. Bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ve uluslararası ticaret bireylerin bilgi toplumuna katılımını gerektirmektedir. Bilgi toplumunu oluşturan bireylerin arasında iletişim ağı her geçen gün biraz daha artmakta ve artan iletişim sayesinde bireyler yaşanan tüm gelişmeleri algılama ve gelişmelere adapte olma ihtiyacı hissetmektedirler (Karabulut, 2015).

Ürün ve hizmet üreten firmalar hızla büyüyen rekabet ortamında hayatta kalabilmek ve kaliteli hizmet verebilmek için mücadele etmekte bu nedenle gelişen teknolojiyi kullanabilen, yabancı dil bilen kalifiye elemanlara ihtiyaç duymaktadırlar (Akgöz ve Gürsoy, 2014). Öğrencilerin kritik düşünme, problem çözme, iş birliği içinde çalışma, atiklik ve uyum, girişken, girişimci, etkili iletişim kurabilen, bilgiye ulaşan ve analiz eden, bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarı, meraklı ve hayal gücü olarak sıralanan 21. yüzyıl yeteneklerine sahip olması gerekmektedir (Husin et al., 2016; Wagner, 2014 aktaran Gravemeijer vd., 2017).

Toplumların gelişmesi, ilerlemesi, refah seviyesine ulaşmaları ve firmaların artan taleplerinin karşılanması bireylerin kişisel gelişimine bağlıdır. Bu nedenle üniversite eğitimine veya iş dünyasına giriş kapısı olarak kabul edilen ortaöğretimi başarılı bir şekilde tamamlamanın önemi gün geçtikçe artmaktadır (European Commission, 2000).

Her geçen gün yeni iş sahaları ortaya çıkmaktadır. Bu iş sahalarında konularında eğitimli ve tam donanımlı kalifiye elemanlara olan ihtiyacın artması eğitimde kalite konusunu ön plana çıkartmaktadır. Bireyler çağdaş bilgi ve başarıya sahip olmak, diğer bireyler ile rekabet edebilecek düzeyde donanıma sahip olmak istemektedirler. Ülkeler nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılamak istiyorsa halkın geneline hizmet eden tüm eğitim

KAYNAKÇA

Abdullah, F. (2006). Measuring Service Quality in Higher Education: Three Instruments Compared. *International Journal of Research Methods in Education*, *29*(1), 71-89.

Abonyi, U. K. (2017). Relationship between Professional Development of Head Teachers and Supervision of Instruction in Ghanaian Basic Schools. *British Journal of Education*, *5*(3), 11-26.

Adedamola, O., Modupe, O. ve Ayodele, A. (2016). Measuring Students' Perception of Classroom Quality in Private Universities in Ogun State, Nigeria Using SERVPERF. *Mediterranean Journal of Social Sciences,* 7(2),1.

Adil, M.; Ghaswyneh, O.F.M.A. ve Albkour, A. M. (2013). Servqual and Servperf:

Review of Measures in Services Marketing Research. Global Journal of Management and Business Research Marketing, 3(6), 64-76.

Ahmad, N. ve Garg, I. (2012). Service Quality in Schools: Secondary School Students' Perspective. *Electronic International Interdisciplinary Research Journal*, *1*(3), 170-188.

Ah-tek, J. C. ve Starr, K. E. (2014).Total Quality Management in Mauritian education and principals' decision making for School Improvement. "Driven" or "Informed" by Data? *Journal of Educational Administration,* 52(6), 833-849.

Aina, S. (2012). Application of Total Quality Management in the Classroom. *British Journal of Arts and Social Sciences, 11*(1), 22-32.

Airey, D. ve Bennett, M. (2007). Service Quality in Higher Education: The Experience of Overseas Students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 6(2), 1473-8376.

Akan, D. ve Savaş, M. (2014). A Qualitative Study on Total Quality Management Practice in Elementary School. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 2 (1), 1-11.

Akgöz, E. ve Gürsoy,Y. (2014). Turizm Eğitiminde Yabancı Dil Öğrenme, İstek ve Kararlılıkları: Selçuk Üniversitesi Beyşehir Örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 2(1), 21-29. Erişimadresi: http://www.jotags.org/Articles/2014_vol2_issue1/2014_vol2_issue1_article3.pdf

Al-Ibrahim, A. (2014). Quality Management and Its Role in Improving Service Quality in Public Sector. *Journal of Business and Management Sciences*, *2*(6), 123-147.

Allison, M.(2005). Strategic planning for nonprofit organizations. a practical guide and workbook (2nd Edition). New Jersey: John Wiley&Sons

Al-Refai, A. I., Al-Omar, H. O., Son, M. S. ve Hamdy, H. I. (2015). Managing Service Quality of High School Delivery: Evidence from Kuwait. *International Journal of Education*, 7(2), 67-94.

Archambault, Z. L. (2008). Measuring Service Performance, Student Satisfaction and its Impact on Student Retention in Private, Post-Secondary Institutions Edith Cowan University. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540.

Armstrong DE.(2009). Administrative Passages: Navigating the Transition for Teacher to Assistant Principal. New York, NY: Springer.

Asaduzzaman, M., Hossain, M. ve Rahman, M. (2013). Service Quality and Student Satisfaction: A Case Study on Private Universities in Bangladesh. *International Journal of Economics, Finance and Management Sciences*, 1(3), 128-135.

Atamtürk, H., Aksakal, F. A., Gazi, Z. A. ve Atamtürk, A.N. (2011). Evaluation of Performance Management in State Schools: a Case of North Cyprus. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education),* 40, 33-43.

Athiyaman, A. (1997) "Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education". *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540.

Atsan, N. (2015). Measuring Educational Service Quality Using Analytic Hierarchy Process. *International Journal of Education and Research*, 3(2). Erişim adresi: http://www.ijern.com/journal/2015/February-2015/42.pdf

Aveta Business Institute (2017). Six Sigma. Erişim adresi: https://www.sixsigmaonline.org/

Aydın, A. ve Şentürk, İ. (2007). Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması (İlköğretim Okulları Örneği). *Sosyal Bilimler Dergisi* Sayı: 17, Baldridge Performance Excellence Program. Erişim adresi: http://www.nist.gov/baldrige/about/history.cfm

Baran, T. (2014). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Penceresinden Eğitim Kalitesi: Bir Araştırma. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, 1(1), 11-22.

Barlett, M.S. (1954). A note on the multiplying Faktörs for various chi-square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society,* 16 (Series B), 296-298.

Bass BM, Riggio RE. (2006).Transformational Leadership. 2nd ed. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bayrak, C. ve Ağaoğlu, E. (2008). İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri. Erişim adresi: www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/625/438

Bateson J. E. G. ve Hoffman K. D. (2011). *Services Marketing*. 4th Edition. Canada: Cengage Learning.

Becquet, M. C**.** (2012). *Teleoperation: Numerical Simulation and Experimental Validation*, Vol.4, Springer Science & Business Media, Technology & Engineering:Italy.Erişimadresi: https://books.google.com.tr/books?id=W3jrCAAAQBAJ&dq=Ishikawa+Hayat%C4%B1&source=gbs_navlinks_s

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*(2), 238-46.

Bentler, P. M. ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, *88*, 588-606.

Bilcik, A. ve Kadnar, J. (2011). Self-Evaluation in Managerial Work within Educational Institutions. Erişim adresi: http://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2011/3/bilcik.pdf

Bourke, S. ve Smith, M. (1998). Quality of school life and intentions for further education: the case of rural high school. A Paper Presented At The Annual Conference of The Australian Association For Research in Education At Adelaide, South Australia.

Brewer, J. ve Blase, J. (2001). Ten steps to success. *Journal of Staff Development*, 22(1), 30-31.

Bryson, J. M. (2011). Strategic Planning for Public and Non-Profit Organizations: A

Guide to Strengthening and Sustaining Organizations' Achievement. (Kindle Ed.), San Francisco, U.S: Jossey-Bass

Bui,H.T.T. , Bui, Q.T.T.,Nguyen,T.T.P.,Cao,Q.H., Phung, T.V. and Nguyen,H.T. (2023). Assesing the relationship between service quality, satisfaction and loyalty: the Vietnamese higher education experience. Quality Assurance in Education, Vol.31,No 2, pp.197-214. https://doi.org/10.1108/QAE-01-2022-0015

Bunglowala, A. ve Asthana, N. (2016). A Total Quality Management Approach in Teaching and Learning Process. *International Journal of Management* (IJM) 7(5), 223–227.

Bülbül,H. ve Demirer,Ö.(2008).Hizmet Kalitesi Ölçüm Modelleri Sevqual ve Serperf'in Karşılaştırmalı Analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 181-198.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamları ve yorum* (Geliştirilmiş 3.Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14th edition). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi

Chang, G. C. (2008). Strategic planning in Education: Some concepts and methods.

Paris: UNESCO.

Ceylan, M. (1997). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri Memnuniyeti. *Eğitim Yönetimi*, (1): *23-29. Erişim adresi:* http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/viewFile/5000050979/5000048208

Chen, K. S. ve Kok, J. K. (2015). Barriers to seeking school counselling: Malaysian Chinese School Students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*,1–15.Erişimadresi: https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-psychologists-andcounsellors-in-schools/article/barriers-to-seeking-school-counsellingmalaysian-chinese-school-student perspectives/B129E8C8E255831E35DC760E99FF3FA9

Cheng, Y. C. ve Tam, W. M. (1997). Multi-models of Quality in Education. *Quality Assurance in Education,* 5(1)1, 22 – 31.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2006). Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, CA: Sage

Cronin J. J. ve Taylor, S.A. (1992). Measuring Service Quality: A Re-examination and Extension. *Journal of Marketing*, 56(3), 55–68.

Çabuk,Y. ve Karayılmazlar, S. (2010). Altı Sigma Yaklaşımı. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi,* 12(17), 95.

Çamlıca, C. (2016). School-Parents Satisfaction in TRNC Primary Schools (The Sample of Yedidalga). *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 5*(3), 40-49.

Çelik, M. ve Taşar, H. (2012). Eğitimde Toplam Kalite Bilinci Üzerine Bir İnceleme: Adıyaman Örneği. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi(International Journal of Alanya Faculty of Business),* 4(2), 1-12. Çetin,S. ve Can, N. (2022). Okul yöneticilerinin eğitimde top-

lam kalite yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi,* 19(3),1124-1135.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu,G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem. Net

Çolak, A. (2015). İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin İl Eğitim Denetmenlerinin Algıları (Diyarbakır ili örneği), Yüksek LisansTezi.Erişimadresi: http://acikerisim.dicle.edu.tr:8080/xmlui/handle/11468/849

Çömlek, O. (2009). Özdeğerlendirme ve Verimlilik Analizi Yoluyla Performans Değerlendirmeye Yönelik Bir Model Önerisi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi. Erişim adresi:

http://katalog.ibb.gov.tr/kutuphane2/YordamVt/projem_istanbul/pi_00116.pdf

Darrin, T. (2015). Quality of Vegetarian Cafeteria Services and Students' Overall Satisfaction with their University. *International Forum*,18(1), 81-96.

Deming, W. E. (1986) *Out of Crisis.* Cambridge University Press, Cambridge.

Demir, O., Kaya, I. H. ve Metin, M. (2012). Lise Öğrencilerinde Okul Kültürünün Bir Ögesi Olarak Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi (An Investigation of High School Students' School Quality of Life Perceptions as an Element of School Culture). *Pegem Eğitim ve Oğretim Dergisi*, *2*(4), 9-28.

Demir, Ş. Ş. (2013). The relationship among expectation, perceived quality-value and satisfaction: A study on undergraduate students of tourism. *International Journal of Human Sciences,*10(1), 307-324.

Demirtaş, Z. ve Kahveci, G. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okullarına Yönelik Beklenti ve Memnuniyet Düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0263, 5*(4), 2150- 2161.

Denault, A. S. ve Guay, F. (2017). Motivation towards extracurricular activities and motivation at school: A test of the generalization effect hypothesis. *Journal of Adolescence*, *54*, 94–103.

Devos, G. ve Verhoeven, J. C. (2003). School Self-Evaluation-Conditions and Caveats The Case of Secondary Schools. *Educational Management, Administration and Leadership,* 31(4), 404-420.

Dibb, S., Simkin, L., Pride, W.M. ve Ferrel, O. C. (2001). *Marketing Concepts and Strategies*. Houghton Mifflin, Fourth European Edition.

Diedericks, R., Klerk, N. ve Bevan-Dye, A. L. (2015). Students' Perceptions of Service Quality at a South African Traditional University and a University of Technology. *Kamla-Raj, J Soc Sci*, 43(2), 161-171.

Daresh JC, Voss C. (2001). Developing visions of leading learners through an assistant principals academy. Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Cincinnati, OH; 2001

Dreer, B., Dietrich, J. ve Kracke, B. (2017). From In-service Teacher Development to School Improvement: Faktörs of Learning Transfer in Teacher Education. Teacher Development. *An International Journal of Teachers' Professional Development, 21*(2), 1

Durmaz, A. (2008). *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: Kirklareli İli Örnegi (Quality of School Life in High Schools: The Case of Kırklareli Province)*. Med Thesis (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Edirne: Trakya University, Sosyal BilimlerEnstitusu. Erişim adresi:

http://dspace.trakya.edu.tr:8080/jspui/bitstream/1/750/1/AY%C5%9EE%20DURMAZ.pdf.

Duzevic, I. ve Casni,A.C. (2015). Student and Faculty Perceptions of Service Quality: The Moderating Role of the Institutional Aspects. *High Educ*, *70*, 567-584.

ECIS (2017). ECIS, Aims and Scope. Erişim adresi: https://www.ecis.org/

Education Reform (2015). Mission and vision. https://www.edglossary.org/mission-and-vision/EFQM(2013). EFQM. Erişim adresi: http://www.efqm.org/sites/default/files/determiningexcellenceteaser.pdf

Ejionueme, L. K. ve Oyoyo A, O. (2015). Application of Total Quality Management (TQM) in Secondary School Administration in Umuahia Education Zone. *Journal of Education and Practice*, 6 (27), 102-111.

Elhadary, O. (2016).Student Satisfaction in STEM: An Exploratory Study.*American Journal of Educational Research,* 4(2), 195-199.

Elliott, K. (1999). Assesing Student Satisfaction: An Approach to Help In the Development of Marketing Strategy for a University. Erişim adresi: http://sbaer.uca.edu/research/mma/1999/09.pdf

Ene, S. ve Tatar, A. (2010). Eğitim Kurumlarında Hizmet Kalitesinin Ölçümü ve Bir Özel İlköğretim Okulunda Uygulama. *Öneri, 9*(33), 99-108.

Eren, E. (1990). İşletmelerde Stratejik Planlama ve Yönetim, İstanbul İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul.

European Commission (2000). *European Report on the Quality of School Education*. Erişim adresi: http://europa.eu.int.

European Commission (2002). Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care.Erişimadresi: ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/.../ecec-quality-framework_ en.pdf

European Report (2000). Report on the Quality Of School Education Sixteen Quality Indicators, European Commission. Erişim adresi:

http://www.slideshare.net/pmihnev/european-report-on-the-quality-of-school-education-sixteen-quality-indicators-2000

European Commission Report (2015). Assuring Quality in Education, Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Erişim adresi:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178en.pdf

Evans, J. ve Lindsay,W. (2007). Managing for Quality and Performance Excellence. Thomson:United Satates.

FER, S. (1999). Okul Gelişim Stratejileri İle İlgili Bir İnceleme,VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1-3 Eylül 1999, Trabzon.

Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd edition).* London: Sage.

Flanagan, C. J. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, Vol.51, No.4,American Institute for Research and University of Pittsburgh. Erişim adresi: http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf

Flores, I. (2017). Modelling Efficiency in Education. How are European countries spending their budgets and what relation between money and performance. *Sociologia, Problemas E Praticas*, *83*, 157-170.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (1996). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.

Gabrielle, D. M. (2017). *The Effects of Technology-Mediated Instructional Strategies on Motivation, Performance, and Self- Directed Learning. Florida State University Libraries, Electronic Theses, Treatises and Dissertations*, A Dissertation submitted to the Department of Educational Psychology and Learning Systems. Erişim adresi: http: gabrielleconsulting.com/gabrielleaect.doc

Gabriel,J.G. ve Farmer,P.C.(2009). *How to Help Your School Thrive Without Breaking the Bank. http://www.ascd.org/publications/books/107042/chapters/developing-a-vision-and-a-mission.aspx*

Galloway, L. (1998). Quality perceptions of internal and external customers: a case study in educational administration. *The TQM Magazine*, 10(1), 20-26.

Gatignon, H. (2010). *Confirmatory Faktör Analysis in Statistical analysis of management data*. Erişim adresi:

http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-1270-1_4

Gibson, C. Kendrick; Newton, David J.; Cochran, Daniel S. (1992). "An empirical investigation of the nature of hospital mission statements". In Brown, Montague. *Health Care Management: Strategy, Structure, and Process*. Health Care Management Review Series. Gaithersburg, MD: Aspen Publishers. pp. 47–58. ISBN 978-0-8342-0299-3

Glasser, W. (1990). The quality school: Managing students without coercion. New York (NY): Perennial Library.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Teachers' Proficiency Perceptions of About the Measurement and Evaluation Techniques and the Problems They Confront. *H. U. Journal of Education*, *33*, 135-145.

Gençyılmaz, A. ve Zaim,S. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *İ.Ü.İşletme Fakültesi Dergisi,* 28(2), 17.

Gravemeijer, K., Stephan, M., Julie, C., Lin, F. ve Ohtani, M. (2017). What Mathematics Education May Prepare Students for the Society of the Future? *Int J of Sci and Math Educ,15:*105–123. Erişim adresi: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10763- 017-9814-6.

Gruber, T., Fuß, S., Voss, R. ve Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining Student Satisfaction with Higher Education Services: Using a New Measurement Tool. *International Journal of Public Sector Management*, *23*(2), 105-123.

Gullu, K. ve Sahin, A. R. (2015). Service Quality Evaluation of University Private Preparation Courses Students and an Implementation. *E-Journal of New World Sciences Academy*,

10(2), 37-57. Erişim adresi:

http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsasocial/article/view/5000080336.

Halawah, I. (2005). The relationships between effective communication of high school principal and school climate. *Education,* 126 (2), 334-345.

Halis, M. (2000). *Paradigmadan Uygulamaya Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemleri. ISO 9002 Kalite Belgesi Çalışmaları*, Beta: İstanbul 2000.

Hallinger P, Murphy J. (1985).Assesing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal;*86(2):217-248

Hallinger P.(2010). Leadership for Learning: What We Have Learned from 30 Years of Empirical Research? Paper presented at the Hong Kong School Principals' Conference. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.

Hanushek, E. A. (2005). Why Quality Matters in Education? *Finance and Development*, *42*(2), 1.

Harris A, Jones M. Teacher leadership and educational change. School Leadership & Management. 2019;39(2):123-126. DOI: 10.1080/13632434.2019.1574964

Hasan, N., Malik, S. A. ve Khan, M. M. (2013). Measuring Relationship between Students' Satisfaction and Motivation in Secondary Schools of Pakistan. *Middle-East Journal of Scientific Research, 18*(7), 907-915.

Hasan, A. F. H., İlias, A., Rahman, A. R. ve Razak, A. Z. M. (2008). Service Quality and Student Satisfaction: A Case Study at Private Higher Education Institutions. *International Business Research*, 1(3), 163-175.

Hash Management Service (2022).Cause and Effect Diagram and Pareto Analysis.https://www.hashllp.com/how-to-use-cause-and-effect-diagram-and-pareto-analysis/

Hergüner, G. (1998). Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(1), 1-21.

Herman KR. (2016).The principal's role; distributed leadership. A dissertation submitted to the Faculty of Old Dominion University, Educational Foundations & Leadership Theses & Dissertations. 2016. Retrieved
from: https://digitalcommons.odu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=efl_etds

Hines, E. M., Moore III, J. L., Mayes, R. D., Harris, P. C., Vega, D., Robinson, D. V., Gray, C. N. ve Jackson, C. E. (2017). Making Student Achievement a Priority: The Role of School Counselors in Turnaround Schools. *UrbanEducation,*1–22. Erişim adresi:

https://www.researchgate.net/profile/Desiree_Vega/publication/312540290_Making_Student_Achievement_a_Priority_The_Role_of_School_Counselors_in_Turnaround_Schools/links/58815daf4585150dde 3f4133/Making-Student-Achievement-a-Priority-The-Role-of-School-Counselors-in-Turnaround-Schools.pdf

Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1-55.

Huggins, L. P. (1998) Total quality management and the contributions of A.V. Feigenbaum. *Journal of Management History*, 4(1), 60-67.

Hughes, M. (2007). The Tools and Techniques of Change Management. *Journal of Change Management*, 7(1), 37-49.

Hull,P.(2013). "Answer 4 Questions to Get a Great Mission Statement". Forbes, Forbes Media, LLC. r

Husin, W. N. F. W., Arsad, N. M., Othman, O., Halım, L., Rasul, M. S., Osman, K. ve Iksan, Z. (2016). Fostering students' 21st century skills through Project Oriented Problem Based Learning (POPBL) in integrated STEM education program. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, *17*(1), 1-19.

Hwarng, H. B. ve Teo, C. (2001). Translating customers' voices into operations requirements: A QFD application in higher education. *International Journal of Quality & Reliability Management,* 18(2), 195-225.

Iachini, A. L., Pitner, R. O., Morgan, F. ve Rhodes, K. (2016). Exploring the Principal Perspective: Implications for Expanded School Improvement and School Mental Health. *Children and Schools*, *38*(1), 40-48.

Ibrahim, Y., Arshad, R. ve Salleh, D. (2017). Stakeholder perceptions of secondary education quality in Sokoto State, Nigeria. *Quality Assurance in Education*, *25*(2), 248-267. Erişim adresi:

http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/QAE-04-2016-0021.

Imanova, S. (2006). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Journal of Qafqaz University*, Number18.

Erişim adresi: http://journal.qu.edu.az/article_pdf/1030_347.pdf

İncesu, G. ve Aşıkgil, B. (2012). An Evaluation of the Relationship between Service Quality in Primary Education and Parent Satisfaction. *International Journal of Business and Management,* 7(18), 92-98. Erişim adresi: file:///C:/Users/NewTech/Downloads/17774-67126-1-PB%20(1).pdf

India National Assessment and Accrediatation Council (2007). Quality Assurance in Higher Education. Erişim adresi:

http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/101/QAHE_Intro.pdf?sequence=1

İsak, H. (2009). 5S. Erişim adresi: http://www.tpmrehberi.com/5s/5s.sunu.pdf

Islek, D. ve Hürsen, Ç. (2014). The evaluation of students' views concerning the teacher qualifications for the total quality implementations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 4834-4838.Erişim adresi:

https://www.researchgate.net/publication/270847601_The_Evaluation_of_Students'_Views_Concerning_the_Teacher_Qualifications_for_the_Total_Quality_Implementations

ISO 900:2000 (2017). Quality Management Systems-Requirements. Erişim adresi: http://www.iso.org/standard/21823.html

Jamaa, S. A. (2010). The effectiveness of applying total quality management in Public Senior High School Kasihan 1 Bantul, Yogyakarta Indonesia. *Journal of Education*, *3*(1), 25-35.

James, F. (2008). An exploration of school improvement theory and practice in secondary schools in Trinidad and Tobago University of Warwick Institute of Education. *British Educational Research Association Annual Conference*, Heriot-Watt University, Edinburgh.

Jidamva, G. B.(2012). Understanding and Improving Quality of Secondary School Education. Tanzania / George Jidamva. - Åbo : Åbo Akademi University Press, 2012. Diss. Åbo Akademi University. Erişim adresi: http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/86169/jidamva_george.pdf

Joseph, M. ve Joseph, B. (1997). Service quality in education: a student perspective. *Quality, Assurance in Education,* 5(1), 15 – 21.

Joshua, A. A.(2014). Principals and Parents Partnership for Sustainable Quality Assurance in Nigerian Secondary Schools.*4th International Conference on Education, Research and Innovation,* IPEDR vol.81. Erişim adresi:

http://www.ipedr.com/vol81/023- ICERI2014-R10009.pdf

Juran, J. M. ve Godfrey, A. B.(1999). *Juran's Quality Handbook*. 5th Edition, McGraw-Hill: Newyork

Kaiser, H. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psyschometrika,* 39, 401-15.

Kaiser, H. (1974). An index of Faktörial simplicity. *Psychometrika,* 39, 31-6.

Kalite Sözlüğü(2017). ISO 9001. Erişim adresi: http://adlbelge.com/iso-9001-kalite-terimleri-sozlugu

Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Faktör Analysis*, London: Routledge

Kahmis, M.H., Muhamad, A. ve Mamat, N. (2014). Perception and Expectation of Students Towards the Service Quality: Perspective in Malaysian Research University. *Malaysian OnlineJournal of Educational Management*, 2(2),73-91.

Kamble, A. A. ve Sarangdhar, P. (2015). Assessing Service Quality and Customer Satisfaction in Management Education Using SERVQUAL Model. *Journal of Commerce & Management Thought*, 6(2), 369-382.

Kang, G. ve James, J. (2004). Service quality dimensions: an examination of Gronroos's service quality model. *Managing Service Quality*, 14(4), 266–277.

Erişimadresi: http://www.ida.liu.se/~steho87/und/htdd01/1080140401.pdf

Karabulut, B.(2015). Bilgi Toplumu Çağında Dijital Yerliler, Göçmenler ve Melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Sayı 21, 11-23.

Karadağ, E. (2010). İlköğretim Okullarında Hizmet Kalitesi: Veli Algılarına Dayalı Bir Araştırma. *Journal of Education and Humanities/ Theory and Practice*, 1, 19-42.

Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K.G. ve Swanson, V. (2001). Quality of school life. Development and preliminary standardization of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 265 – 284.

Karagiorg, İ. Y., Nicolaidou, M., Yiasemis, C. ve Georghiades, P. (2015). Emergent data-driven approaches to school improvement: The Journey of Three Schools Through Self – Evaluation. *Improving Schools,*18(1), 69-82.

Karami, M. ve Olfati, O. (2012). Measuring service quality and satisfaction of students: A case study of students' perception of service quality in high-ranking business schools in Iran. *African Journal of Business Management*, 6(2), 658-669.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi* (8. bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kassim, N. M., Bogari, N. ve Zain, M. (2015). Female Students' Perception of Service Quality in a Gender-Segregated College Environment. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 43(6), 921-930.

Khodayari, F. ve Khodayari, B. (2011). Service Quality in Higher Education. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(9), 38- 46.

Kılıç,R. ve Türker, E. (2005). Süreç Yönetiminin EFQM Mükemmellik Modelindeki Önemi (Eczacıbaşı Vitra A.Ş. Örneği). Mevzuat Dergisi, yıl 8, sayı 87. Erişim adresi: https://www.mevzuatdergisi.com/2005/03a/01.htm

Kılıç,M.ve Erkan,V.(2006). Stratejik Planlama ve Dengeli Performans Yönetimi* Yaklaşımları Bir Arada Olabilir mi? Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: 2006 Sayı: 2, file:///C:/Users/NewTech/Downloads/2006-2-5.pdf

Koda, G. M. (2012). Teacher Resource Centres: A Strategy for Secondary School Teachers' Professional Development in Tanzania. *Journal of Education, Humanities and Sciences*, *1*(2), 78-92.

Kok, J. K. ve Low, S. K. (2017). Proposing a collaborative approach for school counselling. *International Journal of School&Educational Psychology*,1-9.

Erişim adresi:
https://www.researchgate.net/profile/Low_Sew_Kim/publication/312142923_Proposing_a_collaborative_approach_for_school_counseling/links/58733f8e08ae8fce49238c81.pdf.

Koni, A., Zainal, K. ve İbrahim, M. (2013). An Assessment of the Services Quality of Palestine Higher Education. *International Education Studies*, 6(2), 33-48.

Korir, J. ve Karr-Kidwell, P. J. (2000). The relationship between self esteem and effective educational leadership. (ERIC Document Reproduction Service ED443142):1-98. Erişim adresi: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443142.pdf

Korkmaz, M. (2005). The Relationship between Organizational Health and Student Achievement in Primary Schools. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *44*, 529-548.

Köksal,G. ve İlkuçan,A. (2019). Vision and Strategic Planning of University

Governance: The Case of Middle East Technical University. https://www.igi-global.com/chapter/vision-and-strategic-planning-of-university-governance/221982

Köstereliоğlu, M. A. ve Köstereliоğlu, İ. (2015). Effects of High School Students' Perceptions of School Life Quality on Their Academic Motivation Levels. *Educational Research and Reviews,*10(3), 274-281. Erişim adresi:

http://www.academicjournals.org/article/article1422537122_Kostereliоglu%20and%20Kostereliоglu.pdf

Krickl, O. ve Geertshuis,S. (2012). Continuing Education Services-Perceived Service Value and Related Constructs. Management, Knowledge and Learnin. International conference. Erişim adresi: http://issbs.si/press/ISBN/978-961-6813-10- 5/papers/ML12_061.pdf

Kumar, A. (2008). Meaning, aims and processes of education. *School of Open Learning.* University of Delhi, India. Erişim adresi: https://sol.du.ac.in/solsite/Courses/UG/StudyMaterial/16/Part1/ED/English/SM- 1.pdf

Kwan, P. Y. K. (1996). Application of Total Quality Management in Education: Retrospect and Prospect. *International Journal of Educational Management*, 10(5), 25-35.

Kwan P. (2009).The vice-principal experience as a preparation for the principalship. *Journal of Educational Administration,* 47(2):191-205

Lagrosen, R. S. ve Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in education,* 12(2), 61-69.

Lehtinen, J. R. ve Lehtinen, U. (1982), "Service quality: a study of quality dimensions", unpublished Working Paper, Service Management Institute, Helsinki.

Ling, K. C., Chai, L. T. ve Piew, T. H. (2010). The 'Inside-out' and 'Outside-in' Approaches on Students' Perceived Service Quality: An Empirical Evaluation. *Management Science and Engineering*, 4(2), 1-26.

Lehtinen, U. ve L.ehtinen, J. R. (1982). Service Quality: a Study of Quality Dimensions, Helsinki. *Service Quality Measurement, Marketing Intelligence and Planning*, *11*(4), 4-12

Leithwood K, Jantzi D. (1999). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada, April 19-23; 1999

Leithwood K. (1994). Leadership for school restructuring. Educational Administration Quarterly. 1994;30(4):498-518

Leithwood K, Jantzi D, (1999).Steinbach R. Changing Leadership for Changing Times. London: Open University Press; 1999

Lovelock, C. ve Wirtz, J. (2007). *Services Marketing People, Technology, Strategy*. Pearson International Edition, Sixth Edition, USA:World Scientific Publishing Co. Inc.

Low, S. K., Kok, J. K. ve Lee, M. N. (2013). A holistic Approach to School-Based Counselling and Guidance Services in Malaysia. *School Psychology International*, *34*(2), 190–201.

Manoj, M. ve Abdallah, O. M. (2015). Student Satisfaction and Quality of Service: A study on Student Information System at the Al-Buraimi University College. *Global Journal for Research Analysis*, *4*(8), 294-296.

Marks, G. N. (1998). Attitudes to school life: their influences and their effects on achievement and leaving school, Australian Council For Educational Research, LSAY Research Report, No:5. Erişim adresi:

http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=lsay_research

Marul, O. (2014). *Okullardaki Oğretim Ortaminin Liselerdeki Ogrenci Memnuniyetine Etkisi (Effect of Teaching Environment on Student Satisfaction in High Schools)*. Yeditepe Universitesi

Egitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dali, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi [MEd dissertation]. Turkey: Yeditepe University.

Matei, S. C. (2014). Globalization- An Antropological Approach. Procedia - *Social and Behavioral Sciences,* 149, 542 – 546.

McEwan EK.(2002). Seven Steps to Effective Instructional Leadership. California: Corwin Press.

McNamara, G. ve O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173–179.

Mendenhall, A. N, Iachini, A. ve Butcher, D. A. (2013). Exploring Stakeholder Perceptions of Facilitators and Barriers to Implementation of an Expanded School Improvement Model. *Children and Schools*, *35*(4), 225- 234.

Menon, S. A. (2015). Enhancing Service Quality in Higher Education. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME), 5*(5), 55-60. Erişim adresi: http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-5%20Issue-5/Version-2/H05525560.pdf

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: Sage.

Militaru, M., Ungureanu, G. ve Chenic (Creţu), A. Ş. (2013). The Prospects of Implementing the Principles of Total Quality Management (TQM) in Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93*, 1138 – 1141, 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA-2012).

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Strateji Geliştirme Başkanlığı 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı Eğitim ve Öğretimde Yenilikçilik Ödülü Alan Çalışmalar Raporu. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/09171428_4._EYitim_ve_YYretimde_YenilikYilik_YdYlY_Alan_YalYYmalar.pdf

Mittenthal, R. A. (2002). Ten Keys to Successful Strategic Planning for Nonprofit and Foundation Leaders. Effective Philanthropy: The Importance of Focus. TCC Group, Available at http://www.tccgrp.com and Accessed 20/6/2015

Mobegil, F. O., Ondigi, A. B. ve Oburu, P. O. (2010). Secondary School Headteachers' Quality Assurance Strategies and Challenges in Gucha District. *Kenya Educational Research and Reviews,* 5(7), 408-414.

Mok, M. M. C. ve Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, *5*(3), 275–300.

Moro-Egido, A.I. ve Panades, J. (2010). An Analysis of Student Satisfaction: Full-Time vs. Part-Time Students. *Social Indicators Research*, 96(2), 363-378.

Motwani, J. ve Kumar, A. (1997). The need for implementing total quality management in education. *International Journal of Educational Management, 11*(3), 131–135.

Munhurrun, P. R., Naidoo, P. ve Nundlall, P. (2010). Proposed Model for Measuring Service Quality in Secondary Education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2(3), 335-336.

Murley, L. D., Keedy, J. L. ve Welsh, J. F. (2008). Examining School Improvement through the Lens

of Principal and Teacher Flow of Influence in High-Achieving, High-Poverty Schools. *Leadership and Policy in Schools, 7*, 380-400.

Nadiri, H., Kandampully, J. ve Hussain, K. (2009). Students' perceptions of service quality in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, *20*(5), 523-535.

National Science Teachers Association (2011). *Quality Science Education and 21st-Century Skills*. Erişim adresi:

http://static.nsta.org/pdfs/PositionStatement_21stCentury.pdf.

Nawab, A. (2017). What difference could in-service training make? Insights from a public school of Pakistan.*Journal of Teacher Development*, *21*(1), 142-159.

Nawelwa, J., Sichinsambwe, C. ve Mwanza, B. G. (2015). An analysis of total quality management (TQM) practices in Zambian secondary schools: A survey of Lusaka District. *The TQM Journal*, *27*(6), 716-731.

Nell, C. E. ve Cant, M.C. (2014). Determining student perceptions regarding the most important service features and overall satisfaction with the service quality of a higher education institution. *Management*, *19*(2), 63- 87.

Ngware, M. W. (2006). Total quality management in secondary schools in Kenya: extent of practice. *Quality Assurance in Education*, *14*(4), 339-362.

Ngwenya, V. C. ve Sibanda, D. (2017). How can Education Managers in Secondary Rural Schools Generate Funds within a School Based Management Framework? *Advances in Social Sciences Research Journal*, *4*(2), 113-125.

Nicolescu, L. ve Dima, A. M. (2010). The Quality of Educational Services-Institutional Case Study from the Romanian Higher Education. *Transylvanian Review of Administrative Sciences,* No.29E, 100-108.

O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J. ve Brown, M. (2017). External specialist support for school self-evaluation: Testing a model of support in Irish post-primary schools. *Evaluation*, vol. 23(1), 61-79

OECD (2012). Better Life Index. Erişim adresi:
http://www.oecdbetterlifeindex.org/topics/education

Okay, Ş. (2009). Effect of Total Quality Management Applications on Academicand Social Success of Students in Vocational and Technical Secondary Education According to the Perception of Manager and Teachers*. Journal of TSA*, 132-148.

Oktay,N.(2006). Stratejik Amaçlar. Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü. https://www.tepav.org.tr/upload/files/haber/1255436676r4646.5._Sunum_Stratejik_Amaclar.pdf

Okumuş, A. ve Duygun, A. (2008). Eğitim Hizmetlerinin Pazarlanmasında Hizmet Kalitesinin Ölçümü ve Algılanan Hizmet Kalitesi İle Öğrenci Memnuniyeti Arasındaki İlişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 17–38.

Oldfield, B. M. ve Baron, S. (2000). Student Perceptions of Service Quality in a UK University Business and Management Faculty. *Quality Assurance in Education*, *8*(2), 85-95.

Olsen, E. (2007). Strategic planning for dummies. Indiana: Wiley Publishing, Inc.

Önal, İ. (2004). Eğitim ve Bilgi Hizmetlerinde Toplam Kalite Uygulamaları. *Türk Kütüphaneciliği*, 18(1), 27-42

Öztürk, A. (2009). *Kalite Yönetimi ve Planlaması*, Ekin Yayınevi, Bursa, ISBN 978- 9944-141- 79-6. Encyclopedia of Business, 2nd ed. Erişim adresi: http://www.referenceforbusiness.com/encyclopedia/

Özdamar, K. (2001). *Örnekleme Yöntemleri*. 4ncü Baskı, Eskişehir:Anadolu Üniversitesi.

Özdamar, K. (2004). *Tabloların Oluşturulması, Güvenirlik ve Soru Analizi. Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-1*. 5th ed. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özevren, M. (2000). *Toplam kalite yonetimi: Temel kavramlar ve uygulamalar.* İstanbul: Alfa.

Özgül, E. ve Devebakan, N. (2005). Üniversitelerde SERVQUAL Tekniği İle Algılanan Hizmet Kalitesinin Ölçülmesine Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi,* 3(2),1-24.

Özmantar, Z. K. (2011). Okullarda Etkili Stratejik Plan Hazırlama Süreci: Bir Eylem Araştırması The Process of Effective Strategic Plan Development for Schools:AnAction Research. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,10(4), 1389 -1421. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/223370

Pallant, J. (2010). *SPSS.* 4th edition, pp. 182-184, Buckingham:Mc Graw Hill.

Pande, P. S., Neuman, R.P. ve Cavanagh, R.R. (2000). *The Six Sigma Way: How GE Motorola and Other Top Companies are İmproving Their Performance*, New York: McGraw-Hill.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. ve Berry, L. L. (1985) "A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research", *Journal of Marketing*, *49*(Autumn), 41-50.

Parasuraman, A., Berry, L. L. ve Zeithaml, A. V. (1988). SERVQUAL: A Multi-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, Vol. 64, No.1, 12-40.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. ve Berry, L. L. (1990). *Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations*, New York: The Free Press.

Petegem, K.V., Creemers, B., Aelterman, A. ve Rosseel, Y. (2008). The importance of pre-measurements of wellbeing and achievement for students' current wellbeing. *South African Journal of Education*, 28,451-468.

Peters, T. ve Waterman,R. (1982). *In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies*. New York: Harper and Row

Podgomik, V. ve Vogrinç, J. (2017). The Role of Headteachers, Teachers, and School Counselors in the System of Quality Assessment and Assurance of School Work. *Sage Open*, 7(2), 1-13.

Ramseook-Munhurrun, P. ve Naidoo, P. (2010). A proposed model for measuring service quality in secondary education. *International Journal of Quality and Service Sciences,* 2(3), 335-351

Ramseook-Munhurrun, P. ve Nundlall, P. (2013). Service quality measurement for secondary school setting. *Quality Assurance in Education*, 21(4), 1.

Rani, P. (2016). Total Quality Management in Education. *Indian Journal of Research*, 5(9), 56-57.

Rowley, J. (1997). Beyond service quality dimensions in higher education and towards a service contract. *Quality Assurance in Education,* 5(1), 7-14.

Rasheed,R. and Rashid,A. (2023). Role of service quality factors in word of mouth through student satisfaction. Kybernetes, Vol. Ahead of print No. Ahead of print. https://doi.org/10.1108/K-01-2023-0119

Saat, M. (1999). Kavramsal Hizmet Modeli ve Hizmet Kalitesini Ölçme Aracı Olarak Servqual Analizi. *G.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 3(99), 107-118. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/287993

Sahney, S. (2016). Use of multiple methodologies for developing a customer oriented model of total quality management in higher education. *International Journal of Educational Management,* 30(3), 326-353.

Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education. Erişim adresi:* http://herearmenia.files.wordpress.com/2011/09/ebookscluborg__total_quality_management_in_education.pdf.

Sampaio, M. ve Leite, C. (2017). From curricular justice to educational improvement: What is the role of schools' self-evaluation?. *Improving Schools,* 20(1),1-14.

Sann,R.,Lai,P.C.,Liaw,S.Y.and Chen, C.T. (2023). Multidimensional scale development and validation: university service quality. UNIQUAL. J*ournal of Hospitality and Tourism Insights,*Vol ahead of print, No ahead of print. https//doi.org/10.1108/JHTI-08-2022-0343

Sarı, M., Otunç, E. ve Erceylan, H. (2007). Quality of Life in High Schools: The Case of Adana Province (Liselerde Okul Yasam Kalitesi: Adana Ili Ornegi). *Educational Administration: Theory and Practice* (*Kuram ve Uygulamada EgitimYonetimi), 50*, 297-320.

Sarpten, S. ve Batman, K. A. (2009). *The Study of the Organization of the Ministry of Education and Culture of the TRNC According to Total Quality Management*. [KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Örgütünün Toplam Kalite Açısından İncelenmesi]. Paper presented at the First International Congress of Educational Research, Çanakkale 18 Mart University, 123, Çanakkale, Turkey, 1-3 May.

Sasser, W. E., Olsen, R. P. ve Wyckoff, D. D. (1978). *Management of Service Operations*, Allyn & Bacon, Boston, MA.

Scherman,V., Bosker, R. J. ve Howie, S. J. (2017). *Monitoring the Quality of Education in Schools*. The Netherlands : Sense Publishers:Rotterdam.

Senol, H. ve Dagli, G. (2016). Quality Improvement in Secondary Schools: Developing a School Self-evaluation Scale. *International Journal of Educational Sciences,* 15(1, 2), 53-65.

Senol, H. ve Dagli, G. (2017). Increasing Service Quality in Education: Views of Principals and Teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education,*13(8), 4857–4871.

Seth, N., Deshmukh, S. G. ve Vrat, P. (2005). Service quality models: a review. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 22(9), 913-949.

Shahmohammadi, N. (2017). The Evaluation of Teachers' Job Performance Based on Total Quality Management (TQM). *International Education Studies*, *10*(4). Canada: Canadian Center of Science and Education.

Shankar, A. (2012). Total Quality Management in Secondary Education:Perception Of Teacher in MEERUT Region. *The International Journal's Research, Journal Of Economics and Business Studies*. Vol.1, No.12,1.

Sharabi, M. (2013). Managing and improving service quality in higher education. *International Journal of Quality and Service Sciences, 5*, 309–320.

Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., Davis-Kean, P. E. ve Eccless, J. S. (2006). *Healthy mind, Healthy Habits: The Influence of Activity Involment In Middle Childhood.* Newyork:Cambridge University Press.

Six Sigma(2017). History and Development of Six Sigma. Aveta Business Institute. Erişim adresi: http://www.sixsigmaonline.org/six-sigma-training/

Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J. ve Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. Monographs. *Soc.. Res. Child. Dev.,* 63(2-3), 204.

Sökmen, A. (2011). Öğrenci Memnuniyetine Yönelik Ankara'daki Bir Meslek Yüksekokulunda Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 66-79.

Spillane J. (2006). Distributed Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane JP. (2005). Distributed leadership. The Educational Forum. 2005;69(2):143-Doi: 10.1080/00131720508984678. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/233061505_Distributed_Leadership

Stoddard, R. W. (2008). Tools Supporting CMMI High Maturity for Small Organizations. (International Congress of Software Engineering d it A li ti).Carnegie Mellon University and its Applications, Software Engineering Institute Carnegie Mellon University. Erişim adresi: http://www.sei.cmu.edu/library/assets/presentations/Tools_Supporting_CMMI_Small_Organizations.pdf

Sukwadi, R., Yang, C. ve Liu, F. (2011). Towards An Identification and Classification of Service Quality Attributes in Higher Education. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 1(2), 163-168.

Suldo, S. M., Frank, M. J., Chappel, A. M., Albers, M. M. ve Bateman, L. P. (2014). American High School Students' Perceptions of Determinants of Life Satisfaction. *Social Indicators Research*, *118*(2), 485–514.

Sumaedi, S., Mahatma, G. ve Bakti, Y. (2011). The Students' Perceived Quality Comparison of ISO 9001 and Non-ISO 9001 Certified School: an Empirical Evaluation.*International Journal of Engineering & Technology,* IJET- IJENS, Vol: 11, No: 01, 80-84.

Sun, H. (2000). Total quality management, ISO 9000 certification and performance improvement. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 17 (2),168-179.

Sun A. (2011).Sharing instructional leadership as assistant principals in an accountability-oriented environment. In: Shoho AR, Barnett B, Tooms AK, editors. Examining the Assistant Principalship: New Puzzles and Perennial Challenges for the 21st Century. Greenwich, CT: Information Age Press.

Sümer, N. (2000). Yapısal Esitlik Modelleri: Temel kavramlar ve ornek uygulamalar. *Turk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 74-79.

Sweeney, L. (2016). A Predictive Model of Student Satisfaction. *Irish Journal of Academic Practice, 5*(1), 1-30.

Sweis, R., Diab, H., Saleh, F. I. M., Suifan, T. ve Dahiyat, S. E. (2016). Assessing service quality in secondary schools: the case of Jordan, Benchmarking:*An International Journal,* 23(5), 1207-1226. Erişim adresi: https://doi.org/10.1108/BIJ-04- 2015-0031

Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Şahin, F. N. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçları, Eğitsel Hedefleri, Üniversite Öğreniminden Beklentileri ve Memnuniyet Durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*; 17(3), 429-452.

Şahin, I. (2013). The Principals of Primary Schools Ideas on Their School Development Strategies and Practices. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(1), 242- 250.

Şahin, I. (2015). The Opinions of Principals about the School Development Management Team. *Elementary Education Online*, *14*(2), 621-633.

Şan, E. (2016). Total quality management in learning environment case of secondary school in Northern Cyprus. *International Journal of Innovative Research in Education, 3*(2), 86-96.

Şentürk, H. ve Türkmen, Ö. (2009). İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.* 12, 128-142.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics.* 4th Edition. MA: Allyn and Bacon, Inc.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th Ed).* Boston: Pearson Education.

Tan, C. K. ve Kek, W. S. (2004). Service Quality in Higher Education Using an Enhanced SERVQUAL Approach. *Quality in Higher Education*, 10(1), 17-25.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

TDK, Büyük Türkçe Sözlük (t.y.). Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts

Deming Institute(t.y.). The W. Edwards. Erişim adresi: www. Deming.org The World Bank (t.y.). Education. Erişimadresi:

http://pubdocs.worldbank.org/en/885391491506807243/Education

Ting, H. D. Abella, S. M. (2007). Measuring Student Course Evaluations: The Use of a Loglinear Model. *International Education Journal*, 8(1), 194-204. Erişim adresi: http://iej.com.au

Trorey, G. ve Cullingford, C. (2017). *Professional Development and Institutional Needs*.USA: Routledge. Erişim adresi:

https://books.google.com.cy/books?hl=en&lr=&id=lEErDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA223&dq=total+quality+management++role+principals+teachers+&ots=ZOJyhzRLWv&sig=4VJnbgte5c1geG60Ri9B-_1XJc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

Tsiolakki, C. M. ve Tsiakkiros, A. (2013). The Views of Cypriot Primary School Principals on School Improvement:*Leadership for Learning*, *ISEA*, *41*(2), 3-17.

Türkan, Y. S., Manisalı, E. ve Çelikkol, M.F. (2009). Evaluation of Critical Success Faktörs Effect On Six Sigma Project Success in Turkey's Manufacturing Sector. *Journal of Engineering and Natural Sciences Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi,* Sigma, 27, 105-117.

Türkyılmaz, M. ve Kuş, Z. (2010). Ögretmenlerin Okul Kalitesini AlgılamalarındakiFarklılıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 285-304.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılacak Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.

UNICEF (2000). Defining Quality in Education. Erişim adresi: https://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF

UNESCO (2004). School Evaluation for Quality Improvement Report, Asian Network of Training and Research Institutions in Educational Planning. Erişim adresi: http:www.unesco.org.iiep

UNICEF (2013). Çocuklar ve eğitim sistemi. Erişim adresi: http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=20

Wael, T. (2015). Using Servqual Model to Assess Service Quality and Students Satisfacti in Pavia University – Italy. *International Journal of Research in Business Studies and Management*, 2(3), 24-31. Erişim adresi: http://www.ijrbsm.org/pdf/v2-i3/4.pdf

Wani, I. A. (2014). Perception of Secondary School Teachers Towards Total QualityManagement In Education. *International Journal of Humanities and Social Science Invention,* 3(6), 1.

Watson K. (2005).How are assistant heads affecting primary school management and how do their opinions, attitudes and beliefs affect their work? Management in Education. 2005;19(4):24-27

Whitaker, B. (1997). *Instructional leadership and visibility*. Washington: The Clearing House.

Winn, C. R. ve Green, S. R. (1998). Applying Total Quality Management to the Educational Process. *Int. J. Engng Ed*., 14(1), 24-29. Erişim adresi: http://www.ijee.ie/articles/Vol14-1/ijee959.pdf

Wilkinson, M. (2011). Why You Need a Plan: 5 Good Reasons. Accessed 20/6/2015 from Free Management Library http://managementhelp.org/blogs/strategic-planning

Wiyono, B. B. (2017). The Effect of Self-evaluation on the Principals' Transformational Leadership, Teachers' Work Motivation, Teamwork Effectiveness, and School Improvement. *Theory and Practice*, *International Journal of Leadership in Education*, 1-21.Erişim adresi: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603124.2017.1318960.

Wong, L. K., Ong, F. S. ve Kuek, Y. T. (2012). Constructing a Survey Questionnaire to Collect Data on Service Quality of Business Academics. *European Journal of Social Sciences*, 29(2), 209-221. Erişim adresi: http://www.europeanjournalofsocialsciences.com

Woolley, M. (2017). *The Challenge of Teaching*, Singapore:Springer. Erişim adresi: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-2571-6_24.

World Bank (t.y.). Education. Erişim adresi: http://www.worldbank.org/en/topic/education/overview

Verkuyten, M. ve Thıjs J. (2002). School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research,* 59, 203–228.

Vitan Daniela, V. (29-017). The SWOT Analysis of Pre-university Education, "Ovidius" University Annals, Economic Sciences Series Volume XVII, Issue 1 /2017, http://stec.univ-ovidius.ro/html/anale/RO/2017/Section-V/38.pdf

Vos, R. (1996). Educational Indicators: What's to be Measured? Working Paper Series I-I. Erişim adresi: http://ciu.reduaz.mx/calidad%20educativa/private/antologia/tema4/indicadores.pdf

Voss, R., Gruber, T. ve Szmigin, I. (2007). Service Quality in Higher Education: The Role of Student Expectations*. Journal of Business Research*, 60, 949–959.

Vozar, R. (2013). "How organizations benefit from having a clearly defined mission". Smart Business Magazine. Smart Business Network Inc.

Yasin, U. (2015). *İlkokullarda TKY ilkelerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen algıları*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tezsiz Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü. Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr

Yenel, İ. F., Çolakoğlu, T. ve Demir, İ. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliğine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma*. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2). Erişim adresi: http://dergi.nigde.edu.tr/index.php/besyodergi/article/viewFile/30/40

Yıldız, M. S., Erdemir, İ. ve Gitmez, M. (2006). Bir Ortaöğretim Kurumunda Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci Memnuniyeti Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 172, 143.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştirma Yontemleri.* Ankara: Seçkin Yayincilik.

Yılmaz, V., Filiz, Z. ve Yaprak, B. (2007). Servqual YöntemiyleYükseköğretimde Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 299-316.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Prospective teachers' views about the problems of Turkish educational system. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 942-973.

York-Barr J, Duke K. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. Review of educational research. Fall. 2004;74(3):255-316

Yousapronpaiboon, K. (2014). SERVQUAL: Measuring Higher Education Service Quality in Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1088–1095.

Zainuddin, S., Kahmis, M. H., Muhamad, A. ve Mamat,N. (2014). Perceptions and Expectations of Students Towards the Service Quality: Perspective in Malaysian University. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 2(2), 73-91.

Zullig, K. J., Huebner, E. S. ve Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools, 48*(2), 133.

TOPLUMSAL EKOLOJİ KURAMININ SOSYOLOJİK ANALİZİ

Çağrı ERYILMAZ

2. Baskı

Ankara

2023

TOPLUMSAL EKOLOJİ KURAMININ SOSYOLOJİK ANALİZİ

Çağrı ERYILMAZ
ORCID: 0000-0001-9972-9245

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-815-7
e-ISBN	: 978-605-170-816-4
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

ERYILMAZ, Çağrı

TOPLUMSAL EKOLOJİ KURAMININ SOSYOLOJİK ANALİZİ

Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, viii + 252 sf. 135 x 210 mm
ISBN: 978-605-170-815-7
e-ISBN: 978-605-170-816-4

Sosyoloji, Antropoloji
Sosyoloji, Toplum, Çevre, Toplumsal Tabakalaşma, Ekoloji, Toplumsal Ekoloji, Çevre Sorunları, Teknoloji ve Kapitalizm, Sınıf, Hiyerarşi

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



Çağrı ERYILMAZ

İzmir Bakırçay Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde doçent. 1978 Ankara doğumlu. 2002'de ODTÜ Malzeme Mühendisliği Bölümünü ve sosyoloji yandal programını bitirdi. Yüksek lisansını 2005'te Hacettepe Üniversitesi'inde Kültürel Antropoloji alanında ve doktorasını 2012'de ODTÜ Sosyoloji Bölümünde tamamladı. 2001-2009 yılları arasında Doğal Hayatı Koruma Vakfı'nda gönüllü ve profesyonel olarak çeşitli doğa koruma projelerinde çalıştı. 2011'den itibaren Artvin Çoruh, Sinop ve İzmir Bakırçay Üniversiteleri Sosyoloji Bölümlerinde araştırma görevlisi, yardımcı doçent ve doçent olarak görev yaptı. Çevre sosyolojisi ve toplumsal hareketler alanlarında ulusal ve uluslararası ölçekte yayınları bulunmaktadır. Diğer ilgi alanları arasında metodoloji ve sosyoloji kuramları yer almaktadır.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ---------- vii

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ ---------- 1

İKİNCİ BÖLÜM
TOPLUM, DOĞA VE EKOLOJİ ---------- 7
Toplum-Çevre Etkileşimi ---------- 14
Evrim ---------- 18
Birinci Doğa ve İkinci Doğa ---------- 24
Üçüncü Doğa ---------- 34

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ÇEVRE VE ÇEVRE SORUNLARI ---------- 37
Çevre mi Doğa mı? ---------- 37
Ekolojik Kriz ---------- 40
Teknoloji ve Kapitalizm ---------- 49

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
TOPLUMSAL TABAKALAŞMA ---------- 61
Doğa Durumu ---------- 61
Organik Toplum ---------- 66
Tahakküm ---------- 77
Sınıfın Ötesindeki Tüm Tahakkümler ---------- 84
Hiyerarşi ---------- 92

BEŞİNCİ BÖLÜM
EKONOMİ ---------- 107
Kapitalizm ---------- 107
Kapitalizme Karşı Önerilen Çözümler ---------- 121

ALTINCI BÖLÜM
MARX VE MARKSİZM ELEŞTİRİSİ ---------- 127
Marksizm ve Tahakküm---------- 127
Ekonomik İndirgemecilik---------- 133
Marx'ın Doğaya Bakışı---------- 138
Eko-Marksizm Eleştirisi---------- 146
Marksizm ve Anarşizm ---------- 149
Marx'ın Katkıları---------- 152

YEDİNCİ BÖLÜM
TOPLUMSAL HAREKETLER---------- 157
Devrimci Özne Olarak Sınıf---------- 159
Yeni Sol---------- 163
Reformist ve Radikal Hareketler ---------- 168

SEKİZİNCİ BÖLÜM
ÇEVRE HAREKETİ ---------- 181
Biyomerkezcilik, Derin Ekoloji ve Türcülük---------- 183
Liberal Çevrecilik---------- 198
Toplumsal Ekoloji ---------- 205

DOKUZUNCU BÖLÜM
ELEŞTİREL BİR KURAM OLARAK TOPLUMSAL EKOLOJİ --- 217

ONUNCU BÖLÜM
SONUÇ---------- 229

KAYNAKÇA---------- 246

ÖN SÖZ

Bu kitabın temeli 1998 yılında ODTÜ'de; Doğa Topluluğunun Perşembe toplantıları ve doğa yürüyüşlerinde atıldı. Kampüsün çimlerinde; çınar, sedir ve iğde ağaçlarının altında yapılan sosyoloji ve toplumsal ekoloji okumalarında geliştirildi. Kitapta yer alan konular, okul sonrasındaki gönüllü ve profesyonel çevrecilik yıllarında uygulamayla karşılaştırıldı ve sorgulandı. Son on bir yılda üniversitede verilen sosyoloji kuramları, metodoloji ve çevre sosyolojisi derslerinde akademik bir çerçeveye kavuştu.

Şüphesiz ki toplumsal ekoloji kuramını genelde sosyoloji ve özelde çevre sosyolojisiyle karşılaştırmayı amaçlayan bu kitap, çevre hareketinden akademiye geçen yazarın bağlamı ve perspektifiyle sınırlıdır. Kitabın amacı, kendisini aşacak bir biçimde sürekli geliştirilmesini, genişletilmesini ve yenilenmesini gerektirmektedir. Farklı deneyim, disiplin ve ilgi alanlarından gelecek yazarların toplumsal ekolojiye dair farklı metinler ortaya koyacağı açıktır ve ihtiyaç duyulmaktadır.

Kitap boyunca fırsat buldukça Bookchin'in yazılarından doğrudan alıntılar kullanıldı. Okuyuculara eleştirel gelenekten esinlenen Bookchin'in etkili ve tutkulu sesini aracısız duyurmak hedeflendi. Çok çeşitli konuları farklı düşünürlerin yaklaşımlarıyla karşılaştırarak anlatmak, metnin akıcılığını azaltmış olabilir. Dahası, bu çeşitlilik konuya yabancı okurun argümanları anlamasını zorlaştırabilir. Bu kaygı nedeniyle, metin boyunca sosyoloji kavramları ve ilgili kuramcılar -akıcılığı azaltmak pahasına- özetlenmeye çalışıldı.

Kitabın, çevre sorunlarına ve günümüzün popüler kavramı ekolojiye yönelik toplumsal ve eleştirel bir perspektif sunan toplumsal ekoloji kuramının tanınmasına ve sosyolojik bir çerçevede anlaşılmasına katkı sağlaması durumunda, mutlu olacağım.

Her şey için aileme ve kitaba katkılarından ötürü değerli hocalarım Prof. Dr. Sezgin Kızılçelik ile Prof. Dr. Ahmet Talimciler'e teşekkür ederim. Ayrıca lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi boyunca ısrarla toplumsal ekoloji çalışan değerli öğrencim Sibel Yol'a, yıllarca ertelediğim bu kitaba nihayet başlama fikrini verdiği için müteşekkirim.

Çağrı Eryılmaz

İzmir, Aralık 2022

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

Bu kitabın amacı, toplumsal ekoloji kuramını incelemek; sosyoloji ve çevre sosyolojisinin temel kuramları ve konuları çerçevesinde tartışmaktır.

Toplumsal ekoloji kuramı 20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan ekolojik krizin nedenlerini ve muhtemel çözümlerini ortaya koymak için Murray Bookchin (1921-2006) tarafından geliştirilmiştir. Toplumsal ekoloji çevre hareketi içinde özgün bir yere sahiptir. Zira ekoloji kavramını içermesine rağmen dünyadaki yaşamı tehdit eden çevre sorunlarına karşı biyolojinin ve çevre mühendisliğinin ötesinde toplumsal, siyasal ve ekonomik bir analiz sunmaktadır.

Toplumsal ekoloji bir sosyal bilim kuramından önce çevre hareketi içinde eleştirel ve özgürlükçü bir kuram olarak ortaya çıkmıştır. Marksist ve anarşist gelenekler ile ekoloji hareketinden gelen kurucusu Bookchin'in etkisiyle toplumsal ekoloji mevcut çevre sosyolojisi kuramlarından daha geniş bir içeriğe sahiptir. Zira tabakalaşma, kapitalizm, Marksizm, kentleşme, teknoloji, siyaset ve toplumsal hareketler gibi sosyolojinin ve çevre sosyolojisinin temel konularını kapsamaktadır.

Toplumsal ekoloji kuramının özgün tarafı, günümüzde bir ekolojik kriz hâline gelmiş çevre sorunlarının nedenlerinin toplumsal olduğunu (Bookchin 1999b:28-29) iddia etmesidir. Çevre sorunlarını nüfus artışı ve teknolojiye bağlayan yaygın görüşe göre, çözümün adresi biyoloji ve ekoloji gibi doğa bilimleri ile mühendislik gibi teknik disiplinlerde aranmalıdır. Buna karşın Bookchin, insana biyolojik bir tür yerine toplumsal bir varlık olarak bakmakta; çevre sorunlarının olduğu kadar çözümlerinin de toplumsal içeriğini vurgulamaktadır. Sosyoloji, antropoloji, iktisat ve siyaset bilimi gibi sosyal bilimlerin ekolojik kriz tartışmalarına dâhil olmasını istemektedir.

Bookchin, Eleştirel Okul geleneğine dayanmaktadır. Eserlerinde Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) ve Karl Marx'ın (1818-1883) etkisi sıklıkla görülmektedir. Bookchin, onlardan hem etkilenmekte hem de onları sert bir biçimde eleştirmektedir. Hegel etkisine örnek olarak; diyalektik bir yaklaşımla sabit ve kalıcı bir varlık anlayışı yerine ilerleyen, gelişen ve bir amaca erişen varlık

sürecine dikkat çekmektedir. Örneğin, sosyal bilimlerdeki ve çevre hareketindeki temel konulardan biri olan insan-doğa ayrımına dair organik evrim anlayışı geliştirmiştir. Buna göre insan ne insan dışı doğadan ayrıdır ne de insan dışı doğayla aynıdır. Organik evrim sürecinde çeşitlilik, farklılaşma ve karmaşıklaşma ilkeleri doğrultusunda insan dışı doğadan (birinci doğa) insan toplumu (ikinci doğa) ortaya çıkmıştır. Böylece insan toplumu özbilince; doğanın kendisinin farkına varan ve eyleyebilen bir parçası olabilme kapasitesine ulaşmıştır.

Bookchin'in eserleri Marx'a yönelik uzun ve sert bir polemik olarak okunabilir. Bir yandan Bookchin'in kavramlarında Marx'ın etkisi görülürken diğer yandan da Marx'ı aşma çabası dikkat çekmektedir. Öncelikle Marx'ın sınıf kavramı yerine Bookchin tahakküm ve hiyerarşiyi koyar; ilkel komünal toplum yerine organik toplumu temel alır ve çözüm olarak komünist toplum yerine ekolojik bir toplum önerir. Marx'ın ekonomik indirgemeci ve sınıf çatışması odaklı anlayışını aşıp ortaya koyduğu toplumsal ve tahakküm odaklı yaklaşım ise Eleştirel Okul'un etkisini göstermektedir. Bu çerçevede Marx'ın doğaya hâkim olarak üreten; önce kendini ve sonra toplumu dönüştüren *homo faber* anlayışının karşısında Bookchin, organik evrim sürecine dönmüş ve doğayla uyumlu yaşayan ekolojik bir toplum hayal eder. Böylece Bookchin, modern dünyanın sorunları karşısında Eleştirel Okul'un geliştiremediği çözüm önerisini -ütopyacı bir perspektifle- ortaya koymaktadır ve eleştirel geleneğe ihtiyacı olan ekolojik bakış açısını getirmektedir.

Bu kitapta, çevre sosyolojisinin sosyolojik niteliğinin ve değerinin toplumsal ekoloji kuramı örneği üzerinden değerlendirilmesi de amaçlanmaktadır. Çevre sosyolojisi çevre hareketinin sosyolojik incelemesinin ötesinde toplum-çevre etkileşimini inceleyen bir alt disiplindir. Sosyoloji içindeki temel araştırma konularının yanı sıra bir alt disiplin için gerekli olan kavramsal zenginliği ve ampirik araştırma çeşitliğini de içermektedir. Bu bağlamda toplumsal ekolojinin tabakalaşma, nüfus, sınıf, siyaset, aile, eğitim ve ekonomi gibi sosyolojinin temel ilgi alanları olan konulardaki görüşleri, özelde çevre sosyolojisinin ve genelde sosyolojinin temel düşünürlerinin fikirleriyle karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Toplumsal ekoloji gelişim sürecinde çevre sosyolojisiyle benzer zorluklardan geçmiştir. Çevre sosyolojisi varlığını çevre hareketine borçludur. Modern çevre hareketi 1950'lerde endüstrileşmiş Batı

ülkelerinin kentlerini tehdit eden çevre sorunlarına karşı ortaya çıkmıştır ve 68 Hareketi'nin toplumsal hareket mirasına sahip çıkarak gelişmiştir. 1970'lerde çevre sosyolojisi, bir alt disiplin olarak kendini kabul ettirmeye çalışmıştır. Çevre sosyolojisi, sosyoloji disiplini içinde Emile Durkheim'in (1858-1917) "toplumsal olgular tabusunu" aşmaya çabalayıp sınıf gibi daha önemli görülen konular arasında meşruiyet kazanmak için mücadele etmiştir (Dunlap ve Catton 1979:255). Aynı mücadeleyi Bookchin de Marksizm ile anarşizm geleneği içinde ekolojiye yer açarken ve çevre hareketine toplumsal bir analiz çerçevesi kazandırmaya çalışırken vermiştir. Bookchin'in toplumsal ekoloji kuramı Chicago Okulu'ndan Robert Ezra Park (1864-1944) ve arkadaşlarının insan ekolojisi yaklaşımının aksine toplum-çevre etkileşimini içermekte; böylece Riley E. Dunlap (1943-) ve William Robert Catton (1926-2015) gibi çevre sosyolojisinin öncülerinin vurguladıkları temel şartı yerine getirmektedir.

Analizin Özellikleri

Bu çalışma, çevre sosyolojisi temalı bir ders kitabı değildir. Aksi hâlde çevre sosyolojisinin ortaya çıkışını, gelişimini ve kuramlarını bir kurgu içinde sunması gerekirdi. Yine de bu kitapta sosyolojinin ve çevre sosyolojisinin başlıca kuramları ve kavramları, toplumsal ekolojinin değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Kitapta sosyal bilimlerin farklı konularına değinen toplumsal ekoloji kuramı, belirli başlıklar altında toplanmıştır. Diğer yandan Türkiye'de, çevre sosyolojisinin temel kuram ve kavramlarına dayanan ve tek yazarın bütüncül bakışını yansıtan özgün bir ders kitabına ihtiyaç duyulduğu açıktır.

Bu kitap, toplumsal ekoloji külliyatını özetlemeyi amaç edinmemiştir. Hâlihazırda bu ihtiyaca yönelik olarak Bookchin, *Toplumu Yeniden Kurmak* (1999b) ile *Toplumsal Ekoloji ve Komünalizm* (2013b) adlı iki özet kitap hazırlamıştır. Toplumsal ekolojinin genelde sosyoloji ve özel olarak çevre sosyolojisi çerçevesinde değerlendirilmesini amaçlayan bu kitap, Bookchin'in tüm eserlerini eşit derecede içermemektedir. Örneğin kent ve vatandaşlık konulu *Kentsiz Kentleşme* (1999a), diyalektik doğalcılığı anlatan *Toplumsal Ekolojinin Felsefesi* (1996b) ve toplumsal ekolojinin siyasi progra-

İKİNCİ BÖLÜM
TOPLUM, DOĞA VE EKOLOJİ

Bu bölümde önce günümüz toplumunun sorunları karşısında, Bookchin'in yaklaşımı ile Durkheim, Bauman ve Beck'in yaklaşımları karşılaştırılmaktadır. Sonra Dunlap ve Catton'un ortaya koyduğu ve toplum-çevre etkileşimini vurgulayan yeni ekolojik paradigma çerçevesinde Bookchin ile Comte, Saint-Simon, Spencer ve Marx'ın görüşleri toplumsal evrim teması üzerinden incelemektedir. Devamında hem çevre hareketinin hem de sosyal bilimlerin temel sorularından olan insan ile doğa arasındaki ilişkiye dair Bookchin'in birinci, ikinci ve üçüncü doğa kavramları Eckersley ve Durkheim'in görüşleri ve sosyalizasyon kavramıyla tartışılmaktadır.

Macionis (2012:88) toplumu "belirli bir bölgede, birbirleriyle etkileşime giren ve bir kültürü paylaşan insanlar" olarak tanımlamaktadır. Çevre sosyolojisi ve toplumsal ekoloji bu insan odaklı tanıma çevre ve/veya doğa olgularını eklemeyi amaçlar. Çevre sosyolojisinin öncülerinden Catton ve Dunlap'ın geliştirdikleri yeni ekolojik paradigma çerçevesinde, toplumun çevreyle etkileşim hâlinde olduğu ve çevrenin toplumu sınırlandırdığı vurgulanmıştır (1978). Toplumsal ekoloji ise toplum-çevre etkileşimini evrimsel bir süreç içinde değerlendirmektedir.

Toplum ve Doğa

Bookchin, geliştirdiği eleştirel ve toplumsal ekoloji kuramını, bir tür olarak insanlığa değil sosyolojik analize uygun olarak topluma dayandırmaktadır. Ayrıca Catton ve Dunlap'ın yeni ekolojik paradigmasına uygun olarak toplum-çevre etkileşimi, çalışmalarının temelinde yer alır. Bu çerçevede toplumun doğanın içinde geliştiğini ve farklı bir niteliği kavuştuğunu vurgular (Bookchin 1999b:53):

"Toplum, mevcut toplumu toplumun ta kendisiyle özdeşleştiren, ezenleri ve ezilenleri *homo sapiens* adı altında tek bir türde toplayan ve hepsini birden ekolojik krizden eşit ölçüde sorumlu ilan eden gerici güçlerin kolayına geldiği gibi donmuş bir görüntü değil, aksine değişik toplumsal oluşumları ve olanaklarıyla birlikte toplumsal gelişimin tarihidir. Nasıl bedenlerimiz doğal tarihi taşımaktalarsa, kültürel olarak da toplumsal tari-

hin taşıyıcılarıyız. Çoğu zaman bilincinde olmaksızın, doğaya ve birbirimize karşı son derece geriletici görüşleri körükleyen geniş bir inançlar, alışkanlıklar, tavırlar ve duygular bütünü taşırız".

Bookchin günümüzde hâkim olan "insanlık" kavramına, toplumun yerine insan türünün öne çıkarılmasını "biyolojik indirgemecilik" ve "türcülük"[1] olarak tanımlar. Toplumdaki eşitsizlikleri ve ekolojik krizdeki sorumluluk farklarını yadsıyan bu türcü anlayışa karşı -tarihsel ve hatta evrimci bir çerçeve içinde- toplumsal gelişimi ve kültürel birikimi öne çıkarır. Toplumsal eşitsizliklere olan vurgusu ve tarihsel yaklaşımı dikkat çekicidir. Bu bağlamda günümüz toplumlarına yönelik seslendirdiği eleştiriler çerçevesinde, kendi çözüm önerisini ortaya koyar. Marx'a ve eleştirel sosyal bilim yaklaşımına (Neuman 2010:140-152) paralel olarak önce ekolojik krizin aslında ne olduğunu göstermekte, sonra da çevre sorunlarına dair çözümlerin ne olması gerektiğini açıklamaktadır. Zira diyalektik anlayışa göre tarih toplumların değiştiğini ve yine değişebileceğini göstermektedir:

> "Toplumun kurumsal, değişken, şekil verilebilir ve yenilikçi doğasını ne kadar vurgulasam azdır". (Bookchin 2018:28)

> "Toplum, sırasında sırf toplu çalışmadan (consociation) veya topluluktan farklıdır. Toplum, totaliter despotluktan özgürlükçü yerel yönetime uzanabilen, değişebilir örgütsel biçimler etrafında yapılanmış, kurumsallaşmış bir topluluktur. Bu niteliğiyle toplum, insanlara özgüdür". (Bookchin 1996b:11)

Çağımızın Toplumsal Sorunları

Günümüzün toplumsal sorunları konusunda farklı dönemlerde yaşasalar da Durkheim ve Bauman ile Bookchin arasında benzerlikler vardır. Eleştirel Okul'dan esinlenen Bookchin'e göre, günümüz toplumlarına bürokratik ilişkiler, benmerkezcilik ve postmodern dönemin ekolojik ve güvenlik belirsizlikleri hâkim olmuştur. Aile, topluluk ve yardımlaşmanın zayıfladığı toplumun bireyi, benmerkezcidir ve "ruhsal olarak yoksullaşmış"tır. Birbirleriyle rekabet içindeki bencil bireylerin toplumla etkileşimi, ancak "soğuk bürokratik kurumlar" üzerinden gerçekleşmektedir. Kazanmayı ve tüketmeyi amaç edinmiş bireyler, hem kim olduklarına

[1] Bkz. s. 183.

dair bir belirsizlik içindedir hem de savaş, ekonomik belirsizlik ve "ekolojik bir kıyamet olasılığı"[2] içinde yaşamaktadırlar. Bookchin'in örnek gösterdiği organik toplumların dayanışma ve iş birliğine dayalı yaşamı ile Aydınlanma Çağı'nın akla olan güveni ortadan kalkmış; yerlerini postmodern toplumda kişisel ve toplumsal belirsizliklere ve bunalımlara bırakmışlardır (1999b:33):

"Bugün sahip olduğumuz değerlerin bizden iki ya da üç kuşak önce yaşayan insanların değerlerinden daha kötü olduklarına inanıyoruz. Önceki kuşaklarla karşılaştırıldığında bugünün kuşağı daha benmerkezci, özelleşmiş, ruhsal olarak yoksullaşmış görünüyor. Bugünün kuşağı ailenin, topluluğun ve karşılıklı yardımlaşmanın kendisine sağlayabileceği desteklerden yoksun. Bireyin toplumla karşılaşması kendisine yakın davranan, ihtimam gösteren insanlar üzerinden değil, soğuk bürokratik kurumlar üzerinden gerçekleşiyor".

Bookchin'in modern toplumda gördüğü anlamsızlık, kimliksizlik, belirsizlik ve değer yoksunluğu sorunları, Durkheim'ın sosyolojinin kuruluş döneminde topluma dair kaygılarına benzemektedir. Endüstri Devrimi ve Fransız Devrimi'ni takip eden dönemde kırdan kente, tarımdan fabrikalara, imparatorluklardan ulus-devletlere doğru yaşanan hızlı değişim, önce endüstrileşen Batı toplumlarını derinden sarsmıştı. Yüzyıldan kısa bir süre içinde dört kez devrime[3] sahne olan Fransa'da artık devrimlerin bitmesini ve yeni bir toplumsal düzenin kurulması istenmekteydi. Durkheim ise bu yeni kent toplumunda din temelli kolektif bilincin zayıfladığına dikkat çekti. Modern kent toplumunda insanları bir arada tutan kolektif bilincin zayıflarken anominin arttığını vurguladı. Anomi yaygınlaştıkça toplumun birey üzerindeki düzenleyici güçleri zayıflayıp ve bireylerin duyguları üzerindeki denetim gücü

---

[2] Bookchin'in öngörüsü 2021 yılı içinde Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Almanya gibi merkez ve Türkiye gibi yarı-çevre ülkelerde yangın, sel, kuraklık ve deniz kirliliği gibi çevre sorunlarının sıklığının, ölçeğinin ve etkilerinin artması ile kendini göstermektedir. Yangınlar ve kasırgalar ABD'nin, seller Almanya'nın ve deniz kirliliği de Türkiye'nin başa çıkamadığı korkutucu boyutlara ulaşmıştır.
https://www.aa.com.tr/tr/dunya/abdnin-california-eyaletindeki-orman-yanginlari-devam-ediyor-8-kisi-kayip/2327932 (23.10.2021)
Https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-57862304 (23.10.2021)
Https://www.hurriyet.com.tr/galeri-musilaj-nedir-neden-olur-iste-marmara-denizindeki-musilajda-son-durum-41829242/4 (23.10.2021)

[3] 1789 Fransız Devrimi, 1830 İhtilali, 1848 Şubat Devrimi ve 1871 Paris Komünü.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ÇEVRE VE ÇEVRE SORUNLARI

Önceki bölümde toplum ve doğa ilişkisi kavramları açıklandı. Bu bölümde ise çevre sorunları ve ekolojik kriz konularında toplumsal ekolojinin yaklaşımı ortaya koyulmaktadır. Bu çerçevede öncelikle çevre ve doğa kavramlarını tanımlamak gerekmektedir. Devamında ekolojik kriz seviyesine çıkmış çevre sorunlarının nedenleri olarak kabul edilen nüfus ve teknoloji konusu irdelenmektedir. Mühendislik ve biyoloji odaklı bu anlayışa karşı Bookchin eleştirel, sosyolojik ve tarihsel bir perspektif sunmaktadır. Son olarak, teknolojinin farklı toplumsal organizasyonlara göre doğaya zararlı veya uyumlu olabileceği önermesi, alternatif enerji kavramı üzerinden açıklanmaktadır.

Çevre mi Doğa mı?

Doğanın tanımlanmasında "doğal kaynak odaklı çevre" ile "yaşam odaklı doğa" arasında bir ayrım vardır. Günümüz toplumundaki yaygın anlayışın aksine insan, diğer canlılarla ve ekosistemlerle kaçınılmaz bir etkileşim hâlindedir. Doğa kavramının insan-doğa bütünlüğüne dikkat çekmesine karşın çevre kavramı, insanı doğadan ayrı ve bağımsız olarak gösterir. Çevre-doğa ayrımı, ikinci bölümde açıklanan Dunlap ve Catton'un (1978) insan istisnacılığı ve yeni ekolojik paradigmaları ayrımını göstermektedir. İnsan istisnacılığı paradigmasına ve Bookchin'in (1996a:62) çevre tanımına göre doğa, insan çıkarı için kullanılabilecek pasif bir alan, "faydalı hâle getirilmeleri gereken dışsal nesneler ve güçlerden oluşan bir yığın" olarak görülür. Bu bağlamda, Bookchin doğanın tanımlanmasındaki kültürel etkilere ve gerçeklikle olan çelişkiye dikkat çeker:

> "Doğa da her ne kadar bakir ve 'yaban' olsa da, bir orta sınıf yazlığının penceresinden izlenen manzara kadar zamana çakılı, dinamizmden uzak ve ebedi değildir. Doğaya ilişkin bu imge temelde banliyö kültürüne aittir; doğanın doğurganlığıyla, değişimin çeşitliliği ve gelişmenin zenginliği ile çelişir. ...doğanın kendisi baş döndürücü bir etkinlik içindedir" (1999b:106).

Bookchin'e göre, doğa manzara, durağan bir gerçeklik, "ihtimamlı bir ana", "madde ve hareket" döngüler toplamı değildir. Doğa, ancak organik evrim süreci çerçevesinde anlaşılabilir:

"Doğa bir resim çerçevesinde görüp beğendiğimiz bir görüntü, donduru lmuş bir manzara ya da durağan bir panorama değildir. Doğayı böylesi 'manzaralar' olarak görmek tinsel olarak yüceltici olabilir, ancak ekolojik olarak düş kırıcıdır. Sabit bir zamana ve yere mıhlanan bu tahayyül, doğanın statik bir yaşam görüntüsü değil, uzun süreli gelişiminin uzun, kümülatif tarihi olduğunu unutur. Bu tarih hem organik hem inorganik görüngü alanlarının evrimini içerir. İster bir ovada ister bir ormanda ya da bir dağın zirvesinde olalım, ayağımızın bastığı yerde çağlar sürmüş bir gelişmenin izleri olan yer katmanları, uzun süre önce tükenmiş canlı türlerinin fosilleri, yeni ölmüş canlıların çürüyen kalıntıları ya da dünyaya yeni gelen bir yaşamın başlangıçları vardır. Doğa bir 'kişi', bir 'ihtimamlı ana' ya da geçen yüzyılın kaba maddeci diliyle söylersek, 'madde ve hareket' değildir. Ya da kimi 'süreç felsefeleri'nin savunduklarının aksine, doğa yalnızca mevsim değişiklikleri gibi yinelenen döngüleri, oluşan ve çözünen metabolik etkinlik süreçlerini içeren toplam bir 'süreç' değildir. Doğal tarih, çeşitlenmiş, farklılaşmış karmaşık oluşumlara ve ilişkilere doğru ilerleyen kümülatif bir evrimdir" (1999b:47-48).

Metropollerde yaşayan milyonlarca insana göre doğa yeşil alanlardan, parklardan ve TV'lerdeki belgesel kanalları aracılığıyla evlerin salonlarından erişebilen "vahşi" ormanlardaki yaban hayattan ibarettir. Bookchin, doğanın yapay, edilgen, durağan ve sabit bir şekilde anlaşılması yerine -organik evrim vurgusuna uygun olarak- çeşitlilik, farklılaşma ve gelişim kavramlarıyla doğayı tanımlar. Sonuçta, çevre ile çevreciliğe karşı doğa ile toplumsal ekolojiyi öne sürer. Böylece çevre sorunlarını ve çözümlerini biyoloji ve mühendisliğin güdümünden çıkarıp toplumsal niteliğini ortaya koymaya çalışır. Bu yaklaşım eleştirel sosyal bilim yaklaşımındaki toplumsal gerçekliğin yüzeyindeki illüzyonlar ve gizledikleri tahakküm yapıları vurgusuna (Neuman 2010:142-150) örnek teşkil etmektedir. 9. bölümde eleştirel gelenek ile toplumsal ekoloji ilişkisi maddeler hâlinde açıklanmaktadır.

Ekoloji ve Ekosistem

Çevre-doğa farkını ortaya koyabilmek ve insan-doğa uyumuna gerekli çerçeveyi sağlayabilmek için Bookchin, ekoloji kavramını kullanır. Günümüzde çok yaygınlaşmış ve çevrecilik içinde de anlamı daralmış ekoloji kavramının hem birinci doğadaki hem de

ikinci doğadaki anlamı çok daha geniş bir potansiyel içerir. Bu amaçla Bookchin, ekoloji tanımını doğadan ve biyolojiden topluma taşımaktadır. Literatürdeki ekoloji tanımı biyoloji odaklıdır. Buna göre ekoloji, organizmaların doğal yaşam alanları içinde ve göl, orman gibi ekosistemler çerçevesinde incelenmesidir. "Canlı ve cansız unsurlardan oluşan kendi kendini düzenleyen doğal sistemler" olan ekosistemler birbirleriyle etkileşim hâlindedir (Heywood 2011:275). Macinois (2012:584) ise çevre sorunlarını toplum-çevre etkileşimi çerçevesinde değerlendirir ve ekolojiyi "sosyolojinin kuzeni" ve "canlı organizmaların ve doğal çevre ile etkileşiminin incelenmesi" olarak tanımlar. Tüm canlı organizmalar ve çevreleriyle birlikte Dünya "tek bir ekosistemdir". Macionis ve Heywood'dan farklı olarak Bookchin'in ekosistem tanımı insan-doğa uyumunu, doğaya hâkim olma sorununu ve farklı toplumsal örgütlenmelerin doğaya farklı etkilerini vurgulamaktadır (1996a:262):

> "Ekolojinin 'ekosistem yaklaşımı'na göre formüle edilmiş bu görüş, her yaşam biçiminin doğal dengede eşsiz bir yer tuttuğunu ve ekosistemden koparılmasının bütünün istikrarını bozacağını savunur. Doğal dünya kendi hâline bırakıldığında, gezegeni, giderek zenginleşen yaşam biçimleriyle, yiyecek ağları ve yiyecek zincirleri biçiminde türler arasında giderek karmaşıklaşan karşılıklı ilişkilerle kuşatarak evrilir. Ekoloji 'hayvanlar kralı'nı tanımaz; tüm yaşam biçimlerinin biyolojik evrim sürecinde gün be gün çeşitlenen bir biyosferde yerleri vardır. Her bir ekosistem kendilerinin çeşitlenmiş yaşam biçimlerinin eşsiz bir bütünlüğü olarak görülmelidir. İnsanlar da bütüne aittir, ancak sadece bütünün bir parçası olarak. İnsanlar bu bütünlüğe müdahale edebilir, hatta onu bilinçli olarak yöneltmeye de çalışabilirler; yeter ki, toplumun olduğu kadar onun da yararına hareket edilsin. Ancak ona 'hükmetmeye', yani, onu talan etmeye çalıştıklarında, insanlar toplumsal yaşamın doğal dayanaklarını zayıflatma tehlikesine girerler".

Bookchin'in yukarıdaki paragraftaki doğa anlayışı insanlar ile doğanın aynı bütün içindeki farklılığını vurgulamaktadır. Buna karşın derin ekolojinin önde gelen isimlerinden Eckersley'e göre ise "biyomerkezci" yaklaşım farklılıklar ve türlerden çok olaylar ve ilişkiler ağına dikkat çekmektedir. Biyomerkezci yaklaşıma göre, tüm organizmalar hem birbirleriyle ilişkili içindedirler hem de bu ilişki tarafından oluşturulurlar. Zira doğada madde yerine "olaylar ve olaylar topluluğu" vardır. Bu anlayışa göre insan ve insan dışı ayrımı gibi doğadaki tüm ayrımlar, dinamik bir ilişkiler ağından oluşan doğada anlamsızlaşır (Birch ve Cobb 1981'den akt. Eckers-

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
TOPLUMSAL TABAKALAŞMA

Bu bölümde, eleştirel gelenekten esinlenen Bookchin'in sosyolojinin temel konularından olan toplumsal tabakalaşmaya yaklaşımı incelenmektedir. Öncelikle toplumsal eşitsizliklerin ortaya çıkışını açıklamada kullanılan "doğa durumu" ve Bookchin'in alternatif önerisi olan "organik toplum" açıklanacaktır. Sonra toplumsal tahakkümlerin, hiyerarşilerin, ulus-devletin ortaya çıkışı ve çözülüşü konuları toplumsal ekoloji çerçevesinden ve antropoloji çalışmalarına dayanarak sunulacaktır. Bookchin'in Marksizme karşıt olarak sınıf dışındaki tahakkümleri tarihsel perspektifte ortaya koyması, toplumsal ekolojinin sosyolojik niteliğini göstermektedir. Toplumsal tahakkümleri doğaya tahakkümün ve böylece ekolojik krizin nedeni olarak ortaya koyması, toplumsal ekolojinin Eleştirel Okul ile ekolojiyi etkin bir biçimde entegre ettiğini işaret etmektedir.

Doğa Durumu

Ünal'a göre kölelik, kast, zümre ve toplumsal sınıf olarak dört temel toplumsal biçimi vardır (2011:8). Bookchin de sosyal tabakalaşmanın kökenlerine dair bütüncül ve tarihsel bir kavrayış sunar. Öncelikle çevreci düşüncedeki ilkel toplulukları idealize eden yaklaşımlara karşı çıkar. Sonra da günümüz toplumunun hiyerarşilerini meşrulaştırmak için "kurgusal bir ilkel topluluk tasavvuru" sunan liberal ve Marksist yaklaşımları eleştirir. Bu çerçevede Bookchin, sıklıkla antropoloji çalışmalarına referans vererek ilkel topluluklara yönelik derinlikli bir analiz geliştirir. İlkelciliğe dair kafa karışıklığına dikkat çeker, Hobbesçu savaş durumunun bir kurgu olduğunu ve ilkel toplulukların barışçıl niteliklerinin öne çıkarılması gerektiğini vurgular:

"Bugün ilkelciliğin üzerini bir esrar perdesiyle örten geniş bir literatür var. Düşünen insanlara, insanlığın 'herkesin herkesle savaş hâlinde olduğu' Hobbesçu bir dünyaya doğmadığını, iki cinsin bir zamanlar birbirini kültürel olduğu kadar ekonomik olarak da tamamladığını, erken dönem organik toplumlarının temel normlarının biriktirmeme, hediye verme, indirgenemeyen minimum ve fiili eşitlik olduğunu, insanın aynı topluluğun içinde toplumsal uyum koşullarında yaşadığı için doğayla uyumlu bir ilişki sürdürdüğünü anımsatmak gerekiyor. Öte yandan, hiyerarşi doğrultusundaki iç yönelimler ve kendisini savaşçı seçkinlerin boyunduruğu

altına sokan istilacılar karşısında zayıf kalan bu masum dünyanın insanlarının, onları potansiyellerini tümüyle gerçekleştirmekten alıkoyan büyük kusurları olduğunu göz ardı edemeyiz" (1999b:85).

Bookchin'in tabakalaşma eleştirisini anlamak için toplumsal ekoloji kuramının temel kavramlarından biri olan organik toplumu açıklamak gerekir. Marx'ın ilkel-komünal toplumunu "organik toplum" olarak tanımlayan Bookchin, Aydınlanma düşünürlerinin "doğa durumu" anlayışına karşı çıkar. Zira ilkel toplumlara dair bugünkü algımızın oluşmasında Hobbes'un doğa durumu tanımı etkilidir. "Herkesin herkesle savaş hâlinde olduğu" bir ilkel toplum düşüncesi aslında organik toplumların dayanışmacı ve eşitlikçi özelliklerini yadsımaktadır. Bu anlayışın kökeninde burjuva ve Marksist düşüncenin paylaştığı doğal kıtlık algısı, mülkiyet kaygısı ve hakimiyet kavgası yer almaktadır (Bookchin 1994:166-167). Doğa durumunu açıklayan toplum sözleşmesi anlayışı Hobbes ve Locke'a dayanır. Rousseau'nun özlem duyduğu ilkel ve eşitlikçi toplum tasavvuruna karşı Hobbes, doğa durumunu "insan insanın kurdudur" olarak tanımlar. İnsanların canlarını ve mallarını diğer insanlardan korumak ve böylece doğa durumundan çıkabilmek için kurguladığı toplum sözleşmesi tasavvuru günümüz siyaset ve toplum düşüncesini etkilemektedir.

Hobbes, Locke ve Rousseau doğa durumu ve toplum sözleşmesi kavramlarını mevcut ve ideal toplum vizyonlarını tanımlamak için kullanırlar. İçinde yaşadıkları döneme ve topluma dair önerilerini dayandırdıkları bir kurgusal geçmiş sunarlar. Benzer şekilde Bookchin de kendi ekolojik ve özgür toplum (üçüncü doğa) potansiyelini geçmişte var olan bir organik toplum tasavvuruna dayandırmaktadır. Diğerlerinden farkı ise kurgusal olduğu kabul edilen bir toplum sözleşmesi yerine antropolojik kanıtlara ve çalışmalara dayanmasıdır. Bu bağlamda, Bookchin'in temel eseri olan *Özgürlüğün Ekolojisi*'nin (1994) toplumsal ve siyasal çıkarımları antropolojik araştırmalara sıklıkla atıf yapmaktadır. Ancak, Watson'a göre (1996:210-216), Bookchin'in dayandığı bu antropolojik araştırmalar yetersizdir ve ilkel toplumları idealize eden revizyonist bir tarih yazımı içermektedir.

"Büyük İsyan" olarak da adlandırılan İngiliz İç Savaşı (1642-1651)[32] döneminde yaşamış olan Hobbes, insanların eşitliğine inanmasına rağmen demokrasiye karşı monarşiyi savunmuştur.

[32] https://www.britannica.com/event/english-civil-wars (16.05.2020)

1651'de yayınlanan *Leviathan* adlı temel eseri insanların egemenlik haklarını bir egemene devretmesini önerir. Zira haz ve elem duygularının peşinde koşan bencil insanlar güvenlik kaygısı içindedirler. Hobbes'un tanımladığı doğa durumunda insanlar diğer insanlara egemen olmadıkça güvensiz ve huzursuzlardır. Devletin, yasaların, adaletin, mülkiyetin ve toplumsal düzenin olmadığı bu doğa durumunda, fiziksel özellikleri birbirlerine yakın olan insanlar arasındaki fiziksel eşitlik bir güvensizlik ortamı oluşturur. Eşit fiziksel güçleri nedeniyle diğerleri üzerinde hâkimiyet kuramayan insanlar, can ve mal güvenliği kaygısı içinde kalırlar; yaşam "ölüm korkusu içinde, yalnız, kötü, kısa ve vahşidir". Hobbes acımasız doğa durumundaki bireyi şöyle tanımlar: "İnsan insanın kurdudur" (*Homo homini lupus*). İşte bu "herkesin herkesle savaşı"nı aşmak için insanlar bütün haklarını bir egemene devrederler. Bunun karşılığında egemen mallarını olmasa da can güvenliklerini korur (Şenel 2017:345-355). Hobbes'un doğa durumu olarak tanımladığı ilkel topluluklar, doğa kadar vahşidir ve uygarlığın sağladığı can ve mal güvenliğinden yoksundur. İnsanlar vahşi ve acımasız toplumdan ancak tüm hakların bir egemene bırakıldığı bir kurgusal toplum sözleşmesiyle kurtulur. Doğa durumunda eşitsizliğin ve vahşetin normal olarak sunulması, Bookchin'in organik toplum tasavvurunun eşitlikçi ve dayanışmacı değerlerinin karşıtıdır. Hobbes'un çözüm olarak tek egemene dayalı monarşik düzen önerisi de Bookchin'in ekolojik toplum ütopyasındaki yerel ve doğrudan demokrasinin zıddıdır.

Bookchin'in eşitlikçi ve dayanışmacı yaklaşımı üzerinde etkisi olan Kropotkin de insanların otorite yoksunluğu hâlinde birbirleriyle savaşacağına dair Hobbes'un görüşüne karşı çıkmaktadır. Kropotkin'e göre Hobbes bir "tarih yazıcı" olarak; "kendi yaşam sınırları içinde, oldukça yüzeysel" bir biçimde tanıdığı ilkel topluluklara dair "savaşı, acımasızlığı, baskıyı" öne çıkaran bir yaklaşım içindedir. Zira doğa durumu iddiasına dair herhangi bir kanıt öne sürmez. Ancak dönemin antropolojik kanıtları göstermektedir ki insanlığın ilkel örgütlenme biçimi aile, "topluluk, sürü ve kabile"dir (Kropotkin 2001:79-81). Kropotkin'e göre topluluk, sürü ve aile gibi bu ilkel örgütlenmeler ilkel toplumlardaki dayanışmayı içerir. Bookchin de Kropotkin'in ilkel topluluklara dair dayanışmacı ve yardımlaşmacı saptamalarını paylaşmakta ve organik toplum tasavvuruna dâhil etmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM
EKONOMİ

Bookchin'e göre, kapitalizm topluma ve bireye olduğu kadar da doğaya zararlıdır. Bu bölümde öncelikle Bookchin'in kapitalizmin sanayi toplumu adı altında gizlendiği önermesi ortaya konmaktadır. Sonra kapitalizmin topluma ve birey verdiği zararlara dair sırasıyla Lukács, Weber, Marx, Simmel, Tönnies, Habermas ve Coleman'ın yaklaşımlarıyla karşılaştırılacaktır. Devamında Bookchin'in kapitalizmin doğaya verdiği zararların kaynağı olarak kapitalizmin sürekli büyümek zorunda oluşu ve bu nedenle doğaya zarar vermesinin kaçınılmaz olduğuna dair saptaması açıklanacaktır. Bu saptamayla çevre sosyolojinin koşu bandı üretimi ve kapitalizmin ikinci çelişkisi kuramları karşılaştırılmaktadır.

Kapitalizm

Ekolojik krizin sorumlusu olarak temel olarak doğaya tahakküm edilmesi olarak gören Bookchin'e göre öncelikli sorun kapitalizmdir. Ancak günümüzde kapitalizmin ne anlama geldiği konusunda kafa karışıklığı vardır. Bookchin'e göre kapitalizmin gelişmesinde teknik yenilikler değil emek sürecinin yoğunlaşması etkili olmuştur; teknolojinin gelişmesi değil ücret, emek ve mülksüzleştirme gibi "kapitalizmin getirdiği yeni toplumsal ilişkiler" önemlidir. Bakunin ve Marx'ın kapitalizmin tarihsel bir süreç sonunda ortaya çıktığı fikrine Bookchin katılır. Ancak kapitalizmin farklı aşamalardan geçtikten sonra son aşamada krize girip yok olacağı beklentisine de karşı çıkar. Ekolojik krizin nedeni olan kapitalist toplumun "sanayi toplumu" olarak adlandırılması ise kapitalizmin rolünü gizler. Zira eleştirel sosyal bilim yaklaşımına ve Lukács'ın "şeyleşme" kavramına uygun olarak, sanayi toplumu kavramının kullanılması kapitalizmin doğadaki ve toplumdaki tahakküm ilişkilerinin üzerini örter (1999b:98, 130-131):

> "Kapitalizm yerine 'sanayi toplumu' gibi sözcükler kullanmak son derece yanıltıcı olabilir. 'Sınai' kapitalizm, aslında Sanayi Devrimi'ni öncelemiştir. Venedik'in meşhur silahhanesinde geniş bir emek gücü son derece geleneksel gereçlerle çalışıyordu. İngiltere'deki ilk fabrikalarda emek gücü basit makinalar ve teknikler çevresinden örgütlenmişti. Bu fabrikalar şaşırtıcı teknik yenilikler getirmediler, ancak emek sürecini yoğunlaştırdılar. Teknik yenilikler sonradan geldi. Kapitalizmin getirdiği yeni toplumsal

ilişkilere, yani ücret, emek ve mülksüzleştirilmiş bir proletaryaya değinmeden 'sanayi toplumu'ndan bahsetmek, teknolojiye mistik güçler ve aslında sahip olmadığı bir özerklik atfeder" (Bookchin 1999b:98).

Eleştirel gelenekten gelen Bookchin toplumsal ve kültürel illüzyonlara dikkat çekerek, tarihsel tahakküm yapılarına dikkat çekmektedir. Kapitalizmin sanayi toplumu olarak sunulmasına Bookchin Lukács'ın "şeyleşme" kavramı[46] üzerinden karşı çıkar. Zira günümüzde çevre sorunlarının ekolojik krize dönüşmesi, küresel tabakalaşma ve kapitalizm arasında bir ilişki görülmemektedir. Marksizm ve Eleştirel Okul etkisindeki Bookchin, ekolojik krizin en önemli sorumlusu olarak gördüğü kapitalizmin doğal ve normal görülmesine; sanayi toplumu adı altında gizlenmesine itiraz etmektedir. Önce kapitalizmin çatışmalı yapısı ve tarihsel süreç içinde oluşmasını vurgulamakta, sonra da ekolojik krize çözüm olarak önereceği ekolojik topluma (üçüncü doğa) dönüşümün mümkün olduğunu göstermeye çalışmaktadır.

Bu bölümde öncelikle Marx'ın kapitalizmin oluşumu ve gelişimini zorunlu görmesine dair Bookchin'in eleştirileri sunulmaktadır. Sonra da Bookchin'in kapitalizmin gelişimine dair açıklaması Marx ve Weber ile karşılaştırılmaktadır.

Kapitalizmin tarihsel gelişim süreci konusunda Bookchin, günümüzde yaygın bir biçimde kabul edilen Marx'ın belirlenimci tarih anlayışına ve kapitalizmin tarihsel süreçte zorunlu bir aşama olarak görülmesine karşı çıkar:

> "Aynı şekilde, bugün var olan biçimiyle sınai kapitalist bir gelişimin tarih tarafından önceden belirlenmiş olduğu da kuşkuludur. Kapitalizmin teknolojik gelişmeyi tarihte bir örneği daha olmayan bir hıza ulaştırdığı tartışma götürmez bir olgudur. Bu teknolojik gelişmenin insanlığa ve doğaya ne yaptığı ve gerçek anlamda ekolojik bir toplumda ne yapabileceği_üzerine söyleyecek çok şeyim olacak. Ancak, kapitalizm, tıpkı ulus-devlet gibi, dayanışmacı ya da sosyalist bir demokrasinin kurulması için ne kaçınılmaz bir 'gereklilik', ne de bir 'ön koşuldu' " (1999b:94).

Kapitalizmi doğal, mutlak ve değişmez bir olgu, zorunlu bir tarihsel aşama ve sanayi toplumu olarak tanımlanmasını kabul etmeyen Bookchin, kapitalizmin oluşum sürecine dair kendi açıklamasını ortaya koyar. Öncelikle kapitalizmin ortaya çıkış sürecinde İngiltere'nin dünyada üstünlüğü eline alışına dikkat çeker. Bookc-

[46] Bkz. ss. 50, 221.

hin'e göre, 1453'te İstanbul'u Türklerin alması sonucunda ticaretin Akdeniz'den Atlantik Okyanusu'na kaydı. İtalyan kent devleri üstünlüğünü zaman içinde İngiltere'ye bıraktı. 17. ve 18. yüzyıllarda önce Kuzey İtalya ve Hollanda'da, sonra İngiltere'de ticaretin gelişmesi ve yayılması sonucunda yeni ihtiyaçlar oluştu, tüketim arttı ve sermaye birikimi gerçekleşti. "Piyasanın büyümesinin önündeki tüm kültürel ve toplumsal engeller" yok olurken yeni ekonomik modelde "büyüme başlı başına bir amaç" hâline geldi. Ancak kapitalist ekonomik modelin İngiltere'de tarihsel bir atılım göstermesi "kaçınılmaz" değildi. İngiltere'nin özgün özellikleri diğer ülkelerden ayrılmasını sağlıyordu. Öncelikle monarşi ve feodal yapı Fransa'daki kadar güçlü değildi. 1688 yılındaki Muzaffer Devrim sonucunda monarşi zayıfladı. Aynı süreçte aristokratik devlet yönetimi, Pazar ve komünal ekonomilerin yan yana var olduğu İngiltere'de burjuvazi ekonomi yönetimini eline almıştı. Parça başı iş sisteminin yayılması, fabrika sisteminin gelişmesi ve çiftlik çalışanlarının "özgür" emeklerini piyasaya sunmaları neticesinde "yeni sanayi burjuvazisi" kasabalardaki lonca sınırlarına bağlı kalmaksızın hızla gelişti (1999b:96-97, 2013b:34-35). Genel olarak Bookchin, İngiltere'de kapitalizmin gelişimini özgün şartlarla ve içsel nedenlerle anlatmaktadır. Buna karşın, kapitalizmin büyüyerek gelişmesine yol açacak Endüstri Devrimi'nin neden İngiltere'de gerçekleştiğini iktisat tarihçisi Hobsbawm hem içsel hem de dışsal özelliklerin İngiltere'de toplanmış olmasıyla açıklar. Endüstri Devrimi 1780'lerde gerçekleştiğinde İngiltere ne bilim alanında ne de eğitimde en ileri ülkeydi. Bilimde Fransızların, eğitimde ise Prusyalıların gerisindeydi. Devrim için ileri teknoloji gerekli değildi ancak etkin bir tarımsal üretim, ekonomik altyapı, pamuk endüstrisi, gerekli pazarlara ve kölelere erişimi sağlayan sömürgeci bir yayılma ve saldırgan bir askeri güce sahipti (Hobsbawm 1998:36-41).

Kapitalizmin gelişiminde İngiltere'nin özgün tarihsel şartlarına dikkat çeken Bookchin, kapitalizmin gelişmesinin önündeki engelleri de vurgular. Bireylerin bencilliğine ve rekabetçi piyasa sistemine dayanan kapitalizm tarih öncesi toplumların gelenek ve adetleriyle çelişmektedir. Zira organik toplumlarda rekabet yerine iş birliği tercih edilirdi, prestij kazanman isteyen kişi servet biriktirme yerine "servetini hediyeler yoluyla dağıtma"yı seçerdi. Burjuvazinin ortaya çıktığı dönemde, Roma imparatorları vergilendirme ve mülksüzleştirmeyle kapitalistlerin büyümesini engellemişti. Feodal toplumda da büyümeye temkinli yaklaşılırdı; loncalar ve

ALTINCI BÖLÜM
MARX VE MARKSİZM ELEŞTİRİSİ

"Marksçı bir aile, feminizm ya da ekoloji teorisi olamaz, çünkü Marx bu konuların ortaya attığı sorunları yok sayar ya da daha kötüsü, onları ekonomik sorunlara indirger. Bundan dolayı, Marksçı bir feminizm formüle etme çalışmaları 'ev kadınları için ücret'e, Marksçı bir psikoloji Marcusevari bir Freud yorumuna, Marksçı bir ekoloji ise kirletme karlıdır anlayışına doğru alçalacaktır. Devrimci projenin tanımlanmasına yardımı olabilecek konuları açığa çıkarmaktan uzak bu melezleme çabaları onları gizler; bunu 'yönetici sınıf' kadınlarının 'yönetici sınıf' erkekleri tarafından yönetildiğini, Freud'un yalnızca Marx'ın öteki ben'i olduğunu, ekolojik dengenin Marksizm'den çok farklı, onunla taban tabana zıt yeni bir duyarlılık ve etiği öngerektirdiğini görmemizi engelleyerek yapar" (Bookchin 1996a:201).

Gençliğinde önce Bolşevik sonra da Troçkist olan Bookchin (Biehl 2015:10-24) Marx ile Marksizm'i sürekli ve sert bir biçimde eleştirmektedir. Bookchin Marx ile Marksizm'i ayırmaz; Marksizmin kötü uygulanmasının kaynağını Marx'ın düşüncelerinde bulur (Hay 2002:292). Bookchin, Marx'ı tahakkümcü olması, hiyerarşiyi ve doğayı sömürmeyi desteklemesi nedeniyle "burjuva sosyolojisi" olarak tanımlar. Ayrıca ekonomik indirgemecilik ve sınıf odaklı anlayış da Marksizm'e dair eleştirileri içinde yer alır. Neo-Marksizm'in tutarsızlığı, zayıflaması ve akademiyle sınırlanması da Bookchin'in sert eleştirilerinden nasibini alır. Bütün eleştirilerine karşın Bookchin, kapitalizmin anlaşılması konusunda Marx'ın yetkinliğini vurgulamaktan çekinmez.

Marksizm ve Tahakküm

Bookchin'in Marx'a en önemli eleştirisi tahakküm konusundadır. Eleştirileri ekonomik belirlenimcilik, insan öznesinin edilgenliği, bilimsel sosyalizmin pozitivizmi ve tahakkümün olumlanması başlıklarına odaklanır. Bookchin'e göre, Marx'ın bilimsel sosyalizm yaklaşımı nedeniyle devrim mücadelesi "tüm etik içeriğinden ve amaçlarından soyut"lanmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısında öne çıkan kültürel çalışmaların aksine Marx'ta ekonomik içerik baskındır. Marx kapitalizmin doğal yasalarına odaklanırken insan, kültür ve etik ögeleri etkisiz kalır. Zira ekonomiyi belirleyici güç olarak kabul etmektedir. Bookchin Marx'ın özne anlayışını edilgen bul-

maktadır. Örneğin *Kapital*'in ön sözünde insan etik ve iradesinden soyutlayıp "ekonomik kategorilerin kişileşmiş hâli, özel sınıf çıkarlarının taşıyıcıları" olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel sosyalizmin insan öznesini bilimsel yasalara tabi tutarak tahakkümün meşrulaştırılmasını Bookchin "bilim yalnızca toplumu tanımlamanın bir aracı değil, aynı zamanda toplumun kaderi hâline gelmişti" sözleriyle eleştirmektedir. Dahası, bilimsel sosyalizm yaklaşımı sosyalist devrim ve nihayet komünizme giden süreci belirlemektedir. Artık bilimsel yasalara uymak zorunda kalan bireyler özgürlüğe; sosyalist devrime ve komünizme ulaşmak için tahakkümü kabul etmek zorundadır. Özgürlüğe ulaşma sürecinin, Aydınlanmacı pozitivist geleneğe uygun bir biçimde özneyi yok etmeye ve tahakkümün olumlanmasına dönüşmesine Bookchin karşı çıkar (1996a:186-192):

"Bütün teori etiğin yasaya, öznelliğin nesnelliğe, özgürlüğün zorunluluğa teslimiyetidir. Artık tahakkümün özgürlüğün bir 'ön koşulu' olarak, merkezileşme âdem-i merkezileşmenin bir 'ön koşulu' olarak, kapitalizm sosyalizmin bir ön koşulu olarak, devlet komünizmin bir ön koşulu olarak kabul edilebilir hâle gelir".

Bookchin'in Marksizm'e ikinci eleştirisi doğanın tahakküm altına alınmasıyla ilgilidir. Marx'a göre insanın toplumsallaşabilmesi için teknik ve kurumsal çerçevede gelişerek doğayı fethetmesi gerekir. İlkel toplumdan burjuva toplumuna doğru ilerleyen evrim süreci, insanın yanı sıra doğanın da tahakküm altına alınmasını gerektirmektedir. İnsanlığın ilerleyip nihayet sosyalist devrimle komünist topluma erişmesi için burjuva toplumu devrimci bir aşama olarak kabul edilir. Bu çerçevede burjuvazinin doğayı sömürmesi gerekli görülmektedir. Bookchin'e göre Marx'ın sermayenin ve burjuvazinin ilerlemeci gücüne övgüsü D'Holbach' D'Alambert, Diderot ve Montesquieu gibi Aydınlanmacıların ilerlemeye övgüsüyle benzeşmektedir. Ancak ilerleme düşüncesinde hem doğa hem insan nesneleştirilir. İnsan üretim sürecindeki bir aygıta dönüştürülür; tahakküm kaçınılmaz, doğal ve teknik bir olgu olarak kabul edilir. Sonuçta Hobbes ve Locke gibi burjuva filozoflarına benzer bir biçimde Marx insana tahakküm edilmesini olumlamaktadır. Engels de *Otorite Üzerine* adlı makalesinde fabrika organizasyondaki tahakkümü olumlar (1996a:192-195). Bookchin, Marksizmin evrimci, bilimsel sosyalizmin pozitivist ve Engels'in endüstriyalist eğilimlerini bir bütün eleştirel bir okumaya tabi tutmaktadır. Aslında Marksizm ile burjuvazinin aynı Aydınlanma geleneğine

ve tahakkümü olumlayan kökenlere sahip olduğunu gösterir. Her ikisi de fabrikalaşmayı, endüstrinin gelişmesini ve kapitalizmin büyümesini tarihin ilerlemeci güçleri olarak kabul etmekte; insana ve doğaya tahakkümü "doğal" görmektedir. Buna karşın toplumsal ekoloji, organik toplumdan ekolojik topluma doğru uzanan "organik evrim" sürecini tahakkümlerden kurtulma temelinde kurgular. Bookchin, Marx'tan farklı olarak sadece evrim sürecinin sonunda değil önceki aşamalarda da özgürlüğü gerekli görmektedir.

Marksizmin Zayıflaması ve Akademiye Kayması

Bookchin Marcuse ve Habermas gibi Eleştirel Okul isimleri de dâhil olmak üzere Neo-Marksizmi sert bir eleştirmekte; eskinin "hayaletlerine" bağlı kalıp dönemin özgürlükçü düşüncelerini anlayamadıklarını iddia etmektedir. Bu bağlamda Bookchin, 1950'lerden itibaren toplumda işçi sınıfının, proleter devrim beklentisinin ve sonunda Marksizm'in de zayıfladığını vurgulamaktadır. Radikalizmini kaybeden Marksizm burjuvalaşarak üniversite koridorlarına çekilmiştir (Bookchin 1999b:141):

> "Ne olursa olsun, kapitalizm İkinci Dünya Savaşı sonrasında yeniden istikrar kazanınca, savaş sonunda olması beklenen ve toplumu barbarlık alternatifinden kurtaracak olan 'proletarya devrimleri'nden hiçbiri gerçekleşmeyince, devrimci bir proje olarak Marksizm zayıflamaya başladı. Sovyet Rusya'nın ulusal şovenizm ve emperyalist hırslarla dolu bir başka ulus devlet olmaya doğru açık bir yozlaşma içine girmesi ile Marksizmin çöküşü daha da hızlandı. Maksizm çalışmalarının akademinin içine çekilmiş olmaları da Marksizmin bir devrimci hareket olarak öldüğünün işaretidir. Marksizm, genel yönelimi açısından burjuva bir nitelik taşıdığı için güvenli ve zararsız bir hâle geldi".

Bookchin proleter sosyalizmin Marksist yorumunu devrimci bir proje olarak başarısız bulur ve Marksist teorinin "bir kültür endüstrisi"ne dönüştüğünü vurgular. Ona göre, "fabrikadan akademiye çekilmiş" bir sosyalizm tarihsel gerçeklikten çıkarak toplumdan kopmuş, bir entelektüel tarihe ve "akademik ideolojiye" dönüşmüştür. Devrimci niteliğini kaybetmiş ve kültür endüstrisine dönüşmüş Marksizm'e, sosyolojinin "yansız terim ve kavramları" ve "kupkuru kategorileri ve garip kesinlik iddiaları" hâkim olmuştur. Sonuçta sınıf savaşı tarihi "çarpık-iletişim" tarihine, "politik ekonomi eleştirisi özneler-arasılık paradigmasına" ve üretim ilişkileri-

YEDİNCİ BÖLÜM
TOPLUMSAL HAREKETLER

Eski Sola Karşı Yeni Sol

Bu bölüm, Bookchin'in Marksizm'den ekoloji hareketine doğru yol alırken sınıf, öncü parti ve proletarya gibi eski toplumsal hareket aktörlerine yönelttiği sert eleştiriler ile başlamaktadır. Devamında, eski sola karşı 60'larda ortaya çıkan Yeni Sol ve karşı kültürün etkinliği ve zayıflamasına dair Bookchin'in görüşleri, Wallerstein, Post-Marksizm, postmodernizm ve mekânsal Marksizm ile karşılaştırılmaktadır.

Bookchin eski sol geleneğe; özellikle proleter sosyalizm ve Bolşevizme dair eleştirileri ile yeni toplumsal hareketleri destekler, ancak hiçbir zaman çevre hareketinin sınırlarına hapsolmaz. Ekolojik kriz seviyesine gelmiş çevre sorunlarına yönelik geliştirdiği çözüm önerisinde eski toplumsal hareketlerin devrimciliği ile yeni hareketlerin etik değerlerini sentezler.

68 Hareketi'ne Paris'te doğrudan katılan ve ABD'deki olayları yakından izleyen Bookchin açık, sert ve hatta kışkırtıcı bir biçimde sınıf hareketi çerçevesinde Marksizm ve Bolşevizm'e karşı çıkar. Klasik Marksizmin vurguladığı işçi sınıfına dayanan proletaryanın ve Bolşevizmin öncü partisi gibi araçların, 20. yüzyılın ikinci yarısında geçerli olmadığını vurgular. Sınıf mücadelesi ve öncü parti odaklı eski toplumsal hareketlerin zemininin kalmadığını ve yeni bir siyaset gerektiğini belirtir. Bu amaçla yazdığı *Dinle Marksist* (Bookchin 1969, 2021) başlıklı metni harekete katılanlara broşür olarak dağıtır. Bookchin, ertesi sene yazdığı metinde de 68 Hareketi'nin heyecanı ve sıcaklığı içindedir; işçi sınıfına dayalı eski toplumsal hareketler ile maddiyatın ötesinde etik talepleri ortaya koyan yeni toplumsal hareketler çizgisinin üzerinde durur. Eskiyi temsil eden sosyalist hareketin değişime ayak uyduramayıp Yeni Sol hareketi engellemesine şiddetle karşı çıkar. Sınıf temelli eski toplumsal hareket vizyonunun dayandığı kıtlık toplumu İkinci Dünya Savaşı sonrası ekonomik büyüme ve maddi refah döneminde artık mümkün değildir (Eryılmaz 2019a). Zira bu dönemde teknolojinin gelişmesiyle maddi refah sağlandığında maddi kıtlık toplumlarının değerleri olan çalışma etiği, rekabet ve tamahkârlık

ve farklı değerler ortadan kalkmaya başlamıştır (Bookchin 1996a:155).

Kendi toplumsal değişim önerisini geliştirmek isteyen Bookchin, öncelikle Marx'a ve sınıf hareketine eleştirilerini ortaya koyar. Bu eleştiriler içinde ilk sırayı Marx'ın belirlenimci maddeci tarih anlayışı yer alır. Bu yaklaşımın temelinde yer alan proletaryanın kapitalizmi yok edeceğine dair beklentiyi ve böylece Marx'ın tarihi tek bir yola sokmaya çalışmasını sert bir biçimde eleştirir:

"Marx'ın 'bir embriyo gibi gelişme' efsanesi tarihin anlaşılmasını güçleştirecek ve onun temel bileşenlerinden kendiliğindenliği ortadan kaldıracaktı. Böyle bir kuramda temel olarak pek çok alternatif gelişme yolu değil, bir tek gelişme yolu olabilirdi. Toplumsal evrimde seçimin oynadığı rol son derece önemsizdi. Kapitalizm, ulus-devlet, teknolojik yenilikler, bir zamanlar bir toplumsal sorumluluk duygusu veren tüm geleneksel bağların çökmesi gibi olgulara yalnızca kaçınılmaz değil, istenir gözüyle bakılıyordu. Tarihte insana son derece küçük bir özerklik tanınıyordu. Marx 'insanlar kendi tarihlerini kendileri yaparlar' diye yazmıştı. Kültüre ağırlık veren Marksistler bu bariz ifadeyi Marx'ın ölümünden çok sonra, Marx'ın kuramlarıyla nesnel gerçeklik arasındaki çelişkilerin giderek arttığı bir ortamda ele alacaklardı. Ancak Marx'ın bu sözü söylerken aslında vurguyu tümcenin son kısmına yaptığını unutacaklardı: '…ama tarihi kendi seçtikleri koşullar içinde değil, geçmişten aktarılan, verilen ve karşılaşılan koşullar içinde yaparlar' " (Bookchin 1999b:137).

Marx'ın embriyo efsanesine göre kapitalizm, feodalizm içinde bir embriyo gibi var olur, büyür ve onu yıkar. Aynı şekilde proletarya da kapitalizm içinde gelişip onu yıkacaktır. Ancak bu öngörü şimdiye kadar gerçekleşmedi ve proletarya en "saf" hâliyle bile kapitalizmi tehdit edemedi. Bookchin'in vurguladığı üzere Marx'ın "embriyo hâlindeki devrim kuramı" Wallerstein ve Braudel gibi "Marksist tarihçiler"in desteklemesine rağmen, yeterli kanıta sahip değildir. Zira Marx'ın iddia ettiğinin aksine Avrupa, kapitalizme dönüşmeyi bekleyen bir feodalizm görüntüsünden çok farklı siyasi ve toplumsal özelliklere ve böylece kapitalizm dışı alternatiflere hazır bir yapıdaydı (1999b:135-136). Bookchin burada Marksizmin diyalektikten pozitivizme kaydığı ve evrimci bir tarih anlayışını dünya tarihine dayattığı kanısındadır. Öznenin özerkliğinin azalması ve toplumsal yasalara tabi olması pozitivist sosyal bilimin (Neuman 2010:122-124) karakteristik özelliklerindendir. Bu çerçevede Bookchin, Marx'ın belirlenimci ve pozitivist yaklaşımına

karşıt olarak eleştirel[64] ve diyalektik bir anlayışla kapitalizmin dışındaki alternatiflere dikkat çekmektedir.

Devrimci Özne Olarak Sınıf

Bu bölümde Bookchin'in Marx'ın ve Marksizmin temel kategorisi olan sınıfa yönelik çeşitli ve sert eleştirileri özetlenmektedir. Bookchin proletaryanın devrimci rolünün bir efsane olduğunu ve aksine kapitalist sisteme uyum sağladığını öne sürer. 18. ve 19. yüzyıllardaki işçilerin devrimciliğinin sanayiden çok köylü geçmişlerine dayandığını iddia eder. Sonuçta Marx'ın sınıf kavramı, Durkheim'ın meslek dernekleri, Saint Simon'un çalışanlar sınıfı karşısına Bookchin, mahalle sakinini koyar.

Bookchin'in "embriyo efsanesi" olarak eleştirdiği belirlenimci tarih anlayışının temelinde işçi sınıfı ve proletarya yer almaktadır:

"Proleter sosyalizmin doğurduğu dili onun kendi mitlerine karşı kullanacak olursak, işçi sınıfı gelecek toplumun gelişen 'embriyosu' değil (bu sözcük proleter sosyalizmin devrimci projesi içinde göze batan bir biçimde kullanılıyordu), kapitalizmin bütünü içinde basit bir organdır. İşçi sınıfının yalnızca devrimci değişiminin 'tarihsel bir faili' olarak başarısızlığına değil, kapitalizmin kendi gelişmesi içinde doğurduğu bir ürün olarak sonlanmasına da tanık oluyoruz. En 'saf' hâliyle proletarya, bir sınıf olarak kapitalizme hiçbir zaman tehdit oluşturmadı" (1999b:135).

Belirlenimci ve pozitivist tarih anlayışında öne çıkan sınıf, öncü parti ve proletarya diktatörlüğü öznelerine Bookchin şiddetle karşı çıkar. İşçi sınıfının çıkarının diğer ezilenlerin önüne koyulmasını, proletarya diktatörlüğünü, merkezi ve hiyerarşik parti yapısını ve insanın "tarihin aracı" olarak görülerek yarınlar için bugünün gözden çıkarılmasını eleştirir. Zira devrimci özne olması beklenen proletarya 20. yüzyılda kapitalist sistemin bürokrasisine, milliyetçiliğe ve teknolojik yeniliklere yenildi. Proletarya, işçi bireylerden çok bir "üretim aracına indirgen"mişti; "ekonomik çıkarların somutlaşması olarak, ekonomik varlıklar" olarak görülüyordu. Bu nedenle kapitalizm içinde işçilerin şartların iyileşmesi; "yüksek maaş, kısa çalışma saati, daha iyi çalışma koşulları"na erişilmesi amacıyla devrimci değil ekonomik bir varlık olarak davrandı. Bo-

64 Bkz. 9. Bölüm.

SEKİZİNCİ BÖLÜM
ÇEVRE HAREKETİ

Bu bölümde Bookchin'in çevre hareketine dair eleştirileri liberal çevrecilik ve derin ekoloji çerçevesinde açıklandıktan sonra ekolojik krize yönelik geliştirdiği toplumsal ekoloji kuramı değerlendirilecektir. Bookchin günümüzün hâkim çevreci eğilimlerine karşı eleştirel bir yaklaşım ortaya koymaktadır (1996a:77-78):

"Ekoloji artık pek moda, pek revaçta oldu; ve bu cıvık popülerlik sayesinde yeni bir çevrecilik hevesi doğdu. Hiyerarşi ve tahakküme hiç olmazsa karşı çıkış vaadini taşıyan bir görüş ve hareketin içinde mevcut kurumları, toplumsal ilişkileri, teknoloji ve değerleri değiştirmek yerine, onlara biraz çeki düzen vermeyi esas alan bir tür çevrecilik doğdu. 'Çevrecilik' sözünü ekolojiye, özellikle de toplumsal ekolojiye karşıt olarak kullanıyorum. Toplumsal ekoloji, bana göre, insanlığın doğa üzerindeki tahakkümünü ortadan kaldırmayı hedeflerken, çevrecilik doğayı yalnızca edilgen bir yaşam ortamı, insanların kullanımına, bu kullanımın ne olduğuna bakılmaksızın 'hizmet edebilecek' bir dışsal nesneler ve güçler yığını olarak gören 'araççı" ya da teknik eğilimi yansıtmaktadır… …Çevrecilik doğayı yalnızca edilgen bir yaşam ortamı, insanların kullanımına, bu kullanımın ne olduğuna bakılmaksızın 'hizmet edebilecek' bir dışsal nesneler ve güçler yığını olarak gören 'araçsal' ya da teknik eğilimi yansıtmaktadır. Çevrecilik aslında çevre mühendisliğinden başka bir şey değildir".

İki Karşıt Eğilim

Bookchin bir yandan ekoloji hareketinin parçasıyken diğer yandan da yaygın ve hâkim çevreciliği sert ve kapsamlı bir biçimde eleştirmektedir. Bookchin'e göre, modern çevre hareketi başlangıçta ikiye ayrılmaktaydı: Reformist ve insansevmezci çevrecilik. Kapitalizmin gelişmesiyle kötü yaşam ve çalışma koşulları yaygınlaştı ve toplum sağlığı olumsuz etkilendi. Bu durum çevre-sağlık ilişkisini gündeme getirdi ve reformist çevrecilik ortaya çıktı. Sağlıksız ortamların düzeltilmesi, temizlik ve iyi beslenme odaklı çevrecilik Batı dünyasında "bir reform hareketi" niteliğindeydi. İnsansevmezci çevrecilik ise ABD'de güçlüydü ve "John Muir gibi Amerikan muhafazakârları"nın ve Rousseau'nun paylaştığı insan dışı bir yaban yaşam tutkusunu içeriyordu. Arkadyan olarak tanımlanan bu yaklaşım özgürlük, estetik güzellik, canlı türlerinin önemi ve doğal düzen vurgulanırken aslında insanın bir tür olarak reddine,

toplumun olumsuzlanmasına ve "hiç gereği yokken yaban doğa ile medeniyetin karşı karşıya getirilmesine"[69] neden oluyordu. Bu insansevmezci ve türcü yaklaşıma Bookchin karşı çıktı; insanlar yerine kapitalizm gibi farklı toplumsal örgütlenmelere dikkat çekti (Bookchin 1999b:153-4). Ekolojik krizin toplumsal çerçevede analiz eden Bookchin için çevre sorunlarının insanı, toplumu, aklı ve medeniyeti yok sayılarak çözüleceği iddiası kabul edilemez.

Toplumsal ekolojinin en güçlü yanlarından biri, çevrecilik eleştirisidir. Bookchin, günümüzün hâkim çevre hareketini "duygusuz, insansevmez bir "ekolojicilik" ve müşkülpesent bir liberal çevrecilik" olarak iki kutup ve seçenek arasında sıkışmış olarak tanımlar. Üçüncü bir seçeneğe ulaşmak mümkündür; bunun için toplum ile teknolojinin mutlak ve değişmez olmayıp farklı biçimlerde olabileceğini; toplumsal ve ekolojik sorunlara toplumsal bir perspektiften bakma gereğini kabul etmek gerekir. Bookchin toplumsal ekolojiye karşıt olarak iki çevreci eğilim tanımlamaktadır: Biyormerkezci derin ekolojik ve liberal çevrecilik. Birincisi, biyomerkezci derin ekoloji düşüncesi yaban doğayı yüceltir. Hümanizma karşıtı olarak insanı bir hayvan türüne indirger, insan zekâsını bir hastalık olarak görür; avcı-toplayıcı üretim biçimini önerir; modern bilime karşı "akıldışını, içgüdüyü, dinselliği yüceltir". Bu düşünceye göre insan, doğanın başına gelen bir afettir; insanlık ise toplumsal farklılıklarına bakılmaksızın bir bütün olarak canlı türüdür. Bookchin, biyomerkezci derin ekolojiye karşı çıkar ve insan-doğa ilişkisinin insan türü üzerinden değil insan toplumlarındaki kurumlar üzerinden gerçekleştiğine dikkat çeker. Bu çerçevede, toplum ve toplumsal kurumlar değiştikçe insan-doğa ilişkisi de değişmektedir. İkinci çevreci eğilim olan liberal çevrecilik ise ekolojik krizi "uzlaşmalar" ve "değiş tokuşlar" ile çözmeye çalışır, insanı yücelterek "büyüme, biriktirme ve tüketme sistemine" çalışan teknolojiyi olumlar. Büyüme, rekabet ve insanın üstün olması ilkelerine bağlıdır. Bookchin, liberal çevreciliğin ağaçların kesilmesine, nükleer tesislerin

[69] Bookchin'in çevre hareketinde karşı çıktığı ve hareket içinde yaygın olan insanın, toplumun, aklın ve medeniyetin reddi eğilimlerini Arkadyan söylem bünyesinde toplamaktadır. Ekosistem ve çevresel adalet gibi önemli çevre söylemleri içinde yer alan ve çevrecilikte kökleri endüstrileşme dönemine kadar uzanan Arkadyan söylemini (Hannigan 2006:39-42), bu nedenle Bookchin "insansevmezci" olarak nitelendirmektedir. Arkadyan söylemi içeren filmlerin analizi için bkz. Eryılmaz 2017a.

kurulmasına ve kentlerdeki yapılaşmaya karşı çıkmasını; doğayı korumaya çalışmasını önemli ancak yetersiz bulur (1999b:28-29).

Marx'ın kapitalizm eleştirisi ve Eleştirel Okul'un kültür eleştirisine benzer bir biçimde Bookchin'in mevcut toplumsal ve ekonomik yapıya yönelik eleştirileri çok güçlüdür. Bu bağlamda kapitalizm ve tahakküm eleştirilerinin yanında çarpıcı bir çevrecilik eleştirisi ortaya koyar. Mevcut çevreci eğilimlerden derin ekoloji Aydınlanma, akıl ve insan karşıtlığıyla çevre sorunlarına bir çözüm önerememektedir. Liberal çevrecilik ise sürdürülebilir kalkınma söylemi altında ve çevre sosyolojinin ekolojik modernleşme kuramına[70] (Spaargaren 2000) uygun olarak kalıcı olmayan yüzeysel çözümler önerebilmektedir.

Biyomerkezcilik, Derin Ekoloji ve Türcülük

Bu bölümde "türcülük" kavramı çerçevesinde Bookchin'in biyomerkezci olarak tanımladığı derin ekolojinin eleştirisi incelenmektedir. Ekolojik krizin temel nedeninin nüfus olarak görülmesi, insanlığın biyolojik bir tür olarak görülüp toplumun yadsınması, Malthus kuramının etkisi, Yeni Sağ akımlara yakınlık ve bir postmodernist eğilim olarak akıl karşıtlığı Bookchin'in eleştirilerinin odak noktalarını oluşturmaktadır.

Ekolojik krizin toplumsal niteliğini ortaya koyan Bookchin, toplumsal çerçevenin dışına çıkılmasına ve konunun mühendislik ile biyolojiye indirgenmesine karşı çıkmaktadır. 1970'lerde, Yeni Sol'un mirasına dayanan; özgürlükçü ve toplumsal bir ekoloji hareketinin gelişmesine de çevre sorunlarının nüfusa indirgenmesi engel olmuştur. Bu çerçevede Paul Ehrlich'in *Nüfus Bombası* (1968) adlı kitabı ekoloji hareketinin radikal ve toplumsal bir eleştiriden anti-hümanizmaya ve "biyolojizm"e yönelmesinde rol oynamıştır (Bookchin 2018:82). Bookchin, ekolojik krizin nedeninin nüfus artışı olarak gösterilmesini hem yanlış bulur hem de "türcü" bir yaklaşım olarak tanımlar. İnsanlığı bir tür olarak tanımlayıp çevre sorunlarının kaynağı olarak belirlemek yanlış olmasının ötesinde toplumlar arası ve içi farklılıkları da yadsımak anlamına gelmektedir. "Türcülük" adını verdiği bu indirgemeci yaklaşım toplumsal tabakalaşmayı, farklı toplumsal örgütlenme biçimlerini

[70] Bkz. s. 55.

DOKUZUNCU BÖLÜM
ELEŞTİREL BİR KURAM OLARAK TOPLUMSAL EKOLOJİ

Toplumsal ekoloji kuramını sosyal bilim metodolojisi çerçevesinde değerlendirilmesi, Bookchin'in yaklaşımının sosyolojik niteliğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Metodoloji, paradigma ve sosyal bilim yaklaşımları kavramları sosyal bilimlerde ontoloji, epistemoloji sorularının yanı sıra sosyal bilimcilerin topluma, insana, kendilerine ve araştırmalarına dair temel sorularına yönelik temel sorularını içermektedir. Kuram, metot, ontoloji ve epistemoloji konularını içeren sosyal bilimlerde temelde üç ve toplamda beş temel sosyal bilim yaklaşımından bahsedilebilir: Pozitivist, yorumlayıcı, eleştirel, feminist ve postmodernist. Bu yaklaşımlar insan doğasına, insan eylemliliğine, araştırma amacına, değer yargılarına ve toplumsal gerçekliğe dair temel açıklamaları içeren ideal tiplerdir. Bir araştırmacının yaklaşımın tüm özelliklerine birden uyması çok ender görülür. İlk ortaya çıkan ve doğa bilimlerine öykünen pozitivist yaklaşım statükocu ve makro bir perspektife sahiptir. Pozitivizme karşı gelişen yorumlayıcı gelenek ise bireylerin anlam dünyalarını ve buna göre gelişen anlamlı toplumsal eylemlerini temel alır. Eleştirel gelenek ise hem pozitivizme hem de yorumlayıcı geleneğe yönelik eleştiriler çerçevesinde ortaya çıkar; toplumsal eşitsizlikleri göstermeye ve düzeltmeye çalışır (Neuman 2010:117-158). Richter de benzer bir biçimde sosyolojide üç temel paradigma ortaya koymaktadır: Materyalist-eleştirel, sistem odaklı ve eylem odaklı (2013:23). Collins (2015) ise pozitivist yaklaşımı ikiye ayırarak toplamda dört geleneğin altına çizer: Rasyonel/faydacı ile Durkheimcı, çatışma ve mikro-etkileşimci. Bu çerçevede Bookchin'in toplumsal ekoloji kuramı, Eleştirel Okul etkisindeki eleştirel sosyal bilim yaklaşımının özelliklerini göstermektedir. Hegel, Marx ve Eleştirel Okul'un etkisindeki Bookchin için şaşırtıcı olmayan bu durum, aşağıda on madde üzerinden örneklerle açıklanmaktadır.

Araştırma Nedeni

Pozitivist sosyal bilim yaklaşımı toplumu etkileyen doğal yasaları bulup toplumu yönetmek ve kontrol etmek iken "hermeneutik" odaklı yorumlayıcı sosyal bilim bireyin anlam dünyası ve "anlam sistemi" çerçevesinde toplumu anlamayı ve anlatmayı hedefler. Bunlara karşın eleştirel sosyal bilim yaklaşımın amacı, toplumsal gerçekliğin yüzeyinde görünen illüzyonları, mitleri, ideolojiyi göstermek ve bunların gizlediği yüzeyin altındaki toplumsal gerçekliği ve tahakküm yapılarını göstermektir. Dahası bu çelişkiyi ortaya koyan bir "açıklayıcı eleştiri" ile bireylere ve topluma değişim için gerekli araçları sağlamak; onları bu doğrultuda bilinçlendirip yönlendirmektir (Neuman 2010:122, 130, 142-143). Bu bağlamda liberal çevrecilik toplumdaki çevre duyarlılığını reformist çözümlere yönlendirmek ve çevreciliği kapitalizme entegre etmeyi amaçladığı için pozitivist paradigmaya yakındır. Çevre sosyolojisi içinde yer alan koşu bandı üretimi ve kapitalizmin ikinci çelişkisi gibi Marksist kuramlar da eleştirel paradigma için yer alır. Benzer bir biçimde toplumsal ekolojinin amacı ise eleştirel sosyal bilim yaklaşımına uymaktadır. Zira günümüz toplumundaki çatışmaları örten, toplumsal sorunların bireysel seviyeye indiren, tarih bilgimizi yok edip toplumu belleksizleştiren nihilist ve postmodernist anlayışa karşı çıkar ve sorunlarımızı örten "esrar perdesini" kaldırmaya çağırır:

"Yaşadığımız çağ bu bölünmeleri (hiyerarşiler) son derece kurnaz bir biçimde sömürür. Onların *üzerini örter*. Bölünmelere toplumsal değil, kişisel meselelermiş gibi bakılır. İnsanlar arasındaki gerçek çatışmalar, toplumsal 'uyum' çağrılarıyla yumuşatılır, hatta gizlenir, oysa bu uyumun toplumda hiçbir gerçekliği yoktur. Açıkça ruhlar dünyasına çağrıda bulunan aracı ritüel ve onun teist 'tinselciliği' gibi, yüzleşme grupları da çevremizde bizi yok edebilecek çatışmaların fırtınaları eserken, nasıl 'uzlaşılacağı'nın öğrenildiği özel bir alan olmuştur. Çatışmaları yumuşatmak ve ruhsuzlaştırmak için kullanılan 'yüzleşme' gruplarının ve teist 'tinselliğin', ilk ortaya çıktıkları yer olan ABD'de böyle moda olması rastlantı değil. Bu modanın ortaya çıkması, 'postmodernizm' adı altında geçmişi ıskartaya çıkaran, tarih bilgimizi sulandıran, sorunlarımızın kaynaklarının üzerini örten, belleksizleşmeyi ve en aydınlık ideallerimizin yitimini körükleyen bir kampanyayla aynı zamana rastlamaktadır. Dolayısıyla, bugün geçmiş yeniden bulmaya, tarih bilgimizi derinleştirmeye, sorunlarımızın kaynakları üzerindeki esrar perdesini kaldırmaya, insanlığı batıl inançlardan, akıldışılıklardan, hepsinden öte insanlığın potansiyellerine duyulan inancın yitiminden kurtarmak için yapılan atılımları ve özgürlük biçimlerini

yeniden anımsayama duyduğumuz ihtiyaç her zamandakinden fazla" (1999b:80).

Yaygın ve hâkim liberal çevreciliğin ekolojik kriz yerine çevre sorunlarını koruma alanları, tür koruma programları, geri dönüşüm, kirlilik gibi örneklerle basitleştirmesi Bookchin için çevreci illüzyondan ibarettir. Dahası çevre sorunlarını çözme illüzyonu altında sistemi eleştirmeyen liberal çevrecilik kapitalizmin çevre yıkımını ve insanlığın doğaya tahakkümünün devamına hizmet etmektedir. Bu bağlamda Bookchin'in liberal çevrecilik eleştirisi ve önerdiği yerel demokrasi -ütopyacı de olsa- eleştirel sosyal bilim paradigmasından oluşan yüzeydeki illüzyonu yıkıp alttaki tahakküm yapılarını gösterme ve değiştirme amacına uymaktadır.

Toplumsal Gerçekliğin Doğası

Toplumsal gerçekliği pozitivizm belirli kalıplar ve düzen içinde olan ve "nasıl görünüyorlarsa öyle" olarak tanımlarken, yorumlayıcı paradigma için bireyler toplumsal dünyayı nasıl algılıyorlarsa öyledir. Statükocu ve "özcü" bir yaklaşıma sahip pozitivizmde toplumsal gerçeklik doğa yasaları gereği vardır; "inşacı" bir yönelime sahip yorumlayıcı paradigma içinse bireyler anlamlı toplumsal eylemleriyle birbirleriyle etkileşim içinde toplumsal gerçekliği inşa ederler. Pozitivist ve yorumlayıcı paradigmaları sentezleyip bir adım öteye geçen eleştirel sosyal bilim yaklaşımı içinse gerçekliğin üç katmanı vardır: Ampirik, gerçek ve fiili. Sosyal bilimcinin amacı yüzeyin altındaki cinsiyet gibi yapıları vurgulamak ve yüzeydeki gerçekliğe dair algılarımızın "fikirler ve inançlar"ımızdan kaynaklandığını göstermektir. Bu çerçevede mevcut kapitalist sistemi doğal kabul edip bilim, teknoloji ve yasal düzenleme alanlarında iyileştirmeler öneren reformist ekolojik modernleşme kuramı ise statükocu pozitif paradigmaya yakındır. Diğer yandan toplumsal ekolojinin toplum anlayışı eleştirel sosyal bilimin toplumsal gerçeklik anlayışına uymaktadır. Zira Bookchin yüzeyde görülen ve statükocu pozitivist paradigma tarafında gizlenen (Neuman 2010: 122, 133, 141-144) günümüz toplumunu farklı eşitsizlik ve tahakküm ilişkilerinden oluşan yapısını vurgulamaktadır:

"Günümüz toplumu belli bir karaktere sahiptir. Bu, ekonomik gücü şirket elitlerinde yoğunlaştıran mülkiyetçi bir toplumdur. Şiddet araçlarını profesyonel askerlerin eline veren militarist bir toplumdur. Politik gücü merkezi devlet kurumlarında yoğunlaştıran bürokratik bir toplumdur.

ONUNCU BÖLÜM
SONUÇ

Bu kitabın amacı, toplumsal ekoloji kuramını incelemek; sosyoloji ve çevre sosyolojisinin temel kuramları ve konuları çerçevesinde tartışmaktır. Kitabın sonunda ortaya çıkan sonuçlar, beş maddede özetlenebilir.

- Öncelikle Bookchin'in çevre sorunlarına yönelik, derin ekolojinin türcü ve liberal çevreciliğin teknik yaklaşımlarına karşın toplumsal bir yaklaşım geliştirdiği dikkat çekmektedir. Bu nedenle toplumsal ekoloji kuramı, genelde sosyoloji ve özelde çevre sosyolojisi alanına dâhil edilebilir.
- Kuramsal olarak toplumsal ekoloji, ekolojik krize tahakküm, hiyerarşi ve kapitalizm gibi makro bir çerçeveden yaklaşmaktadır. Bu nedenle mikro değil, makro bir kuramdır.
- Bookchin'in yoğun ve sert bir biçimde Marx'a, Marksizme ve Eleştirel Okul üyelerine yönelttiği eleştirilere rağmen toplumsal ekoloji kuramının eleştirel geleneği takip ettiği açıktır.
- Toplumsal ekoloji kuramı 20. yüzyılın ikinci yarısındaki geç kapitalizm döneminde geliştirilmiştir. Eleştirel Okul'un vurguladığı sınıf ötesi tahakkümlerin ve hiyerarşilerin yanı sıra ekolojik krizi temel almaktadır. Toplumsal ekoloji kuramı, eleştirel geleneğin ekolojik ve ütopyacı bir versiyonudur.
- Toplumsal ekoloji kuramı, çevre sorunlarının toplumsal niteliğini ve ekolojik krize dönüşmesini göstermede etkilidir. Ancak, eleştirel geleneğin ötesine geçip geçerli bir çözüm önerisi geliştirme çabasında ise yetersizdir; ütopyacı çerçeveyi aşamamaktadır.

Bu bölümde öncelikle Bookchin'in sosyolojik yaklaşımı, metodu, eleştirel niteliği değerlendirilmektedir. Devamında Marksizm eleştirisi, tabakalaşma, kapitalizm, teknoloji ve çevre hareketi bölümleri özetlenmektedir. Son olarak toplumsal ekoloji kuramına yönelik iki temel eleştiri sunulmaktadır.

Türcülüğe ve Çevre Mühendisliğine Karşı Sosyolojik Bakış

Toplumsal ekolojinin sosyoloji ve çevre sosyolojisine en önemli katkısı, ekolojik krizin toplumsal niteliğini ortaya koymasıdır. Çevre sorunlarını nüfus artışı ve teknolojiye bağlayan yaygın çevreciliğe göre çözümler biyoloji, ekoloji gibi doğa bilimleri ile mühendislik gibi teknik disiplinlerde aranmalıdır. Buna karşın, Bookchin hem çevre sorunlarının hem de çözümlerinin toplumsal içeriğini ve de özellikle toplumsal tabakalaşmayla ilişkisini vurgulamaktadır. Sosyoloji, antropoloji, iktisat ve siyaset bilimi gibi sosyal bilimlerin çevre konusunda dışlanmak yerine sürece etkin bir biçimde dâhil olmaları gereklidir. Ekolojik krizi çevre sorunlarına, türcülüğe ve çevre mühendisliğine indirgeyen yaklaşımlara karşı toplumsal bir perspektif ortaya koymaktadır.

Toplumsal ekolojinin çevre sorunlarının toplumsal içeriğini ortaya koyması, çevre sosyolojinin kurucu isimlerinden Dunlap ve Catton'un (1978) ortaya attığı yeni ekolojik paradigmayla uyuşmaktadır. Bookchin, ekoloji kavramına biyolojinin ötesinde toplumsal bir yaklaşım getirmektedir. Hem çevre sosyolojisi hem de toplumsal ekoloji doğanın sınırlılığını, insan ile doğa arasındaki etkileşimin önemini ve tüm sosyal bilimlerin bu etkileşimi dikkate alması gereğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, toplumsal ekoloji kuramı, çevre sosyolojisi alanına dâhil olmaktadır.

Toplumsal ekoloji kuramı sosyolojinin kuruluş dönemi kaygılarına benzer bir biçimde toplumsal bağların çözülmesine dikkat çekmektedir. Bookchin'in atomizasyona, anlam arayışına ve bireyciliğe karşı toplumsal bağları, kurumları ve sosyalizasyon sürecini vurgulaması Durkheim'i çağrıştırmaktadır. Durkheim'dan farklı olarak -hazlarının güdümündeki bireylerin, toplum tarafından kontrol altına alınması yerine- insanların güçlü toplumsal bağlar içinde bireyselliklerini geliştirmelerini önermektedir. Bu çerçevede anarşizmin bireyciliği ile komünizmin toplumculuğunu birleştiren toplumcu anarşizme yakın durmaktadır.

Toplumsal ekoloji kuramı insan ile doğa etkileşimine dair dinamik ve ilişkisel bir perspektif önermektedir. Literatürde bu konuya dair, iki karşıt eğilim vardır. Bir yandan, çevre hareketindeki "insansevmezci" yaklaşımlar insan aklını dışlamakta ve insanı doğanın herhangi bir varlığı olarak değerlendirmektedir. Diğer yandan, liberal ve Marksist yaklaşımlar insanı doğanın efendisi olarak

görmektedir. Günümüzün hâkim söylemi olan Antroposene dair tartışmalarda da insanın doğaya nüfuz etmesi ve "insan çağı" anlayışı öne çıkarılmaktadır[91]. Bookchin ise farklı ve ılımlı bir yaklaşım göstermekte; insan ile doğayı ne ayrı ne de aynı görmektedir. Plumwood'un (2004:64-90) vurguladığı üzere Batı'da hâkim olan ve bir tarafı diğerinden üstün gören "ikici" (düalist) anlayışı ve insan-doğa ayrımını aşmaya çalışmaktadır. Buna göre insan dışı doğayı birinci doğa, doğa içinden evrilen insan toplumunu ise ikinci doğa olarak tanımlamaktadır. İkinci doğa çerçevesinde, toplumdaki kurumları ve sosyalizasyon sürecini vurgulaması toplumsal ekoloji kuramının sosyolojik yaklaşımını göstermektedir.

Metot

Bookchin, toplumsal ekoloji kuramını geliştirirken argümanlarını -Marx, Durkheim ve sosyolojinin diğer öncüleri gibi- ilkel topluluklara dair antropolojik verilere dayandırmaktadır. Organik toplumun çözülüşü ve hiyerarşinin gelişimine dair açıklamalarında, sık sık Paul Radin gibi antropologların çalışmalarına referans vermektedir. Zira Marx ve Durkheim'ın ilkel topluluklara ilgisini Bookchin de paylaşmaktadır. Marx sınıflı toplumun ortaya çıkışını, yayılışını, güçlenişini ve nihayet çözülüşünü anlatabilmek için tarihsel referanslara yönelirken Durkheim da yaşadığı toplumda dinin toplumsal düzendeki rolünü ve kolektif bilinçteki yerini anlatabilmek için uzak geçmişe yönelip totemlere tapan ilkel toplulukları incelemiştir. Bookchin de tahakkümlerin ve hiyerarşinin yükselişi ile çözülüşünü açıklayabilmek için Marx ve Durkheim gibi modern topluma göre çok daha basit yapıda olan organik topluma dair antropolojik verilere yönelmektedir.

Bookchin eserlerinde anlatım dili olarak hep güçlü bir dille ve ikili karşıtlıklar üzerinden sunmayı tercih etmiştir. Desteklediği bir özelliğin ve uygulamanın karşısına karşı olduğu özelliği ve uygulamayı koymuş; aradaki çarpıcı farkı göstermeye çalışmıştır.

[91] Antroposen kavramının ortaya çıkışı ve popülerleşmesi ile ilgili olarak bkz. Eryılmaz 2018a.

KAYNAKÇA

Batavia, Chelsea ve Michael Paul Nelson. 2017. "For Goodness Sake! What is Intrinsic Value and Why Should We Care?" *Biological Conservation* (209):366-376.

Bakır, Hasan ve Görkem Bahtiyar. 2013. "Ekolojik Modernleşmeye Karşı Risk Toplumu". *II. Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi, Bildiriler Kitabı*, ss. 1355-1366.

Bauman, Zygmunt. 2018. *Akışkan Hayat* (Çev. Akın Emre Pilgir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Beck, Ulrich. 2011. *Risk Toplumu – Başka Bir Modernliğe Doğru* (Çev. Kazım Özdoğan ve Bülent Doğan). İstanbul: İthaki Yayınları.

Biehl, Janet. 1998. *The Politics of Social Ecology – Libertarian Municipalism*. New York: Black Rose Books.

Biehl, Janet. 2015. *Ecology or Catastrophe*. New York: Oxford University Press.

Bookchin, Murray. 1969. "Listen, Marxist!" (https://archive.org/details/ListenMarxist_201804) Erişim Tarihi: 19.02.2021.

Bookchin, Murray. 1986. *"Municipalization – Community Ownership of The Economy". Green Perspectives* (2):1-8.

Bookchin, Murray. 1994. *Özgürlüğün Ekolojisi: Hiyerarşinin Ortaya Çıkışı ve Çözülüşü* (Çev. Alev Türker). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bookchin, Murray. 1996a. *Ekolojik Bir Topluma Doğru*. (Çev. Abdullah Yılmaz) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bookchin, Murray. 1996b. *Toplumsal Ekolojinin Felsefesi* (Çev. Rahmi G. Öğdül). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Bookchin, Murray. 1999a. *Kentsiz Kentleşme* (Çev. Burak Özyalçın). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bookchin, Murray. 1999b. *Toplumu Yeniden Kurmak* (Çev. Kaya Şahin). İstanbul: Metis Yayınları.

Bookchin, Murray. 2005. Toplumsal Anarşizm mi Yaşamtarzı Anarşizm mi?. (Çev. Deniz Aytaş). İstanbul: Kaos Yayınları.

Bookchin, Murray. 2012a. *Köylü İsyanlarından Fransız Devrimine* (Çev. Sezgin Ata). Ankara: Dipnot Yayınları.

Bookchin, Murray. 2012b. *Fransız Devriminden İkinci Entarnasyonele* (Çev. Devrim Sezgin). Ankara: Dipnot Yayınları.

Bookchin, Murray. 2013a. *Devrimci Halk Hareketleri Tarihi, 1905'ten 1917'ye Rus Devrimleri,* (Çev. Ali İhsan Başgül). Ankara: Dipnot Yayınları.

Bookchin, Murray. 2013b. *Toplumsal Ekoloji ve Komünalizm*. İstanbul: Sümer Yayınevi. TEVK

Bookchin, Murray. 2014. *Spartakistlerden İspanya İç Savaşına* (Çev. Akın Sarı). Ankara: Dipnot Yayınları.

Bookchin, Murray. 2018. *İnsanlığı Yeniden Büyülemek* (Çev. Gökhan Demir ve Dünya Ahtem Öztogay). İstanbul: Sümer Yayıncılık.

Bookchin, Murray. 2021. *Kıtlık Sonrası Anarşizm* (Çev. Umut Kocagöz). İstanbul: Sümer Yayıncılık.

Can, Özge ve Defne Gönenç. 2022. "Ege Bölgesi'ndeki Çevreci Sivil Toplum Kuruluşları: Örgütsel Özellikler ve İlişkiler". *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 20(44):329-356.

Catton, William R. ve Riley E. Dunlap. 1978. "Environmental Sociology: A New Paradigm", *The American Sociologist,* 13:41-49.

Catton, William. R. Jr. 2002. "Has the Durkheim Legacy Misled Sociology?" In R. E. Dunlap, F. H. Buttel, P. Dickens, & A. Gijswift (Eds.), *Sociological Theory And The Environment: Classical Foundations, Contemporary Insights* (Ss. 91–115). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Collins, Randall. 2015. *Sosyolojide Dört Ana Gelenek*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.

Coser, Lewis. 2011. *Sosyolojik Düşüncenin Ustaları – Tarihsel ve Toplumsal Bağlamlarında Fikirler* (Çev. Himmet Hülür, Serhat Toker ve İbrahim Mazman). Ankara: De Ki.

Çelebi, Nilgün. 2004. *Sosyoloji ve Metodoloji Yazıları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

DÇKK – Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu. 1987. *Ortak Geleceğimiz* (Çev. Belkıs Çorakçı). Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı.

Delibaş, Kayhan. 2017. *Risk Toplumu*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Demir, Gökhan. 2014. *Postmarksizm ve Radikal Demokrasi*. İstanbul: Patika Kitap.

Des Jardins, Joseph R. 2006. *Çevre Etiği – Çevre Felsefesine Giriş* (Çev. Ruşen Keleş). Ankara: İmge Kitabevi.

Dunlap, Riley. 2016. "Sociology's Engagement with the Environment (Part I)". "Immersion Distinguished Scholar Workshop: Sociology" toplantısında (11-14.01.2016, Annapolis/ABD) sunuldu.

http://www.sesync.org/ (21.09.2021).

Dunlap, Riley ve William R. Catton. 1979. "Environmental Sociology". *Annual Review of Sociology*, *5*, 243–273.

Dunlap, Riley ve William R. Catton. 2007. "What Environmental Sociologists Have in Common (Whether Concerned with "Built" or "Natural" Environments)". *Sociological Inquiry*, *53*(2), 113–135.

Durkheim, Emile. 2010. *Dinsel Yaşamın İlk Biçimleri* (Çev. Özer Ozankaya) İstanbul: Cem Yayınevi.

Durkheim, Emile. 2014. *Toplumsal İşbölümü* (Çev. Özer Ozankaya). İstanbul: Cem Yayınevi.

Durkheim, Emile. 2016. *Sosyolojik Yöntemin Kuralları* (Çev. Özcan Doğan). Ankara: Doğu Batı.

Eckersley, Robyn. 1992. *Environmentalism and Political Theory – Toward an Ecocentric Approach*. New York: State University of New York Press.

Engels, Friedrich. (1845) 2013. *İngiltere'de Emekçi Sınıfın Durumu* (Çev. Oktay Emre). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Engels, Friedrich. (1873) 1977. "Otorite Üzerine" Ss. 448-452. Edt. Karl Marx ve Friedrich Engels. *Seçme Yapıtlar, İkinci Cilt* (Çev. Kolektif). Ankara: Sol Yayınları.

Eryılmaz, Çağrı. 2016. "Üçüncü Doğa için Üçüncü Devrim". *Doğu Batı* 79:125-159.

Eryılmaz, Çağrı. 2017a. "Çevre Söylemlerine Göre Çevre Konulu Filmlerin Analizi" *Bilgi Dergisi* 34: 117-148.

Eryılmaz, Çağrı. 2017b. "Sosyal Bilim Paradigmaları Çerçevesinde Çevre Sosyolojisinin Kuramları ve Kavramları". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 27(1):159-174. DOI: 10.18069/firatsbed.346440.

Eryılmaz, Çağrı. 2018a. "Antroposen Kavramının Toplumsal İnşası: Nesnel Bilim, Popüler Kültür ve Çevreci Politika", *Doğu Batı* 93: 211-237.

Eryılmaz, Çağrı. 2018b. "'Tolkien'in Yüzüklerin Efendisi Eserinin Çevreci Analizi: Yıkıcı Endüstriye Karşı Kır Yaşamı". *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 16(1/2): 93-108.

Eryılmaz, Çağrı. 2018c. "Türkiye'de Çevreci Örgütlerin Dönüşümü: Merkezi Profesyonel Lobici Örgütler ve Yerelde Gönüllü Protestocular". *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 73(1): 49-76.

Eryılmaz, Çağrı. 2019a. "68 Hareketi ve Yeni Toplumsal Hareketler: Modern Çevre Hareketinin Doğuşu". Ss. 230-258 içinde Ayhan Bilgin

(ed.), *68'e Bugünden Bakmak*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Eryılmaz, Çağrı. 2019b. "Durkheim'da Toplum-Çevre Etkileşimi: Dışlayıcı Toplumsal Olgulara Karşı Çevreci Potansiyel". *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 39(1): 135-157.

Eryılmaz, Çağrı. 2020. "Çevresel İnşacılık Açısından Sanal Dünya: Instagram'da Çevreci Kimlik Sunumu". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 30(1):383-398.

Eryılmaz, Çağrı. 2021. "Çevre Hareketinin Ekolojik Toplum Ütopyası – Callenbach'ın Ekotopya Romanı Üzerine Bir İnceleme", *Sosyologca* 21:225–244.

Ewing, Jeffrey A. 2017. "Hollow Ecology: Ecological Modernizaton Theory and Death of Nature". *Journal of World-Systems Research* 23(1):126-155.

Foster, John Bellamy. 2012. *Marksist Ekoloji* (Çev. Barış Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Foster, John Bellamy. 2015. "Marx ve Doğanın Evrensel Metabolizmasındaki Çatlak". Ss. 7-38 içinde Hakan Tanıttıran (ed.), *Marx, Doğa ve Yıkımın Ekolojisi*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Giddens, Anthony. 2012. *Sosyoloji* (Çev. Kolektif). İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Gould Kenneth A., David N. Pellow ve Allan Schnaiberg. 2003. "Interrogating The Treadmill of Production: Everything You Wanted to Know About The Treadmill, But Were Afraid to Ask". "Çevre ve Koşu Bandı Üretimi" Sempozyumunda (31.10-01.11 2003, Wisconsin/ABD) sunuldu.

Gönç-Şavran, Temmuz. 2013. "Sosyolojide İlk Dönem Gelişmeler". Ss. 32-61 içinde *Klasik Sosyoloji Tarihi*, edt. Serap Suğur. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Gunderson, Ryan. 2015. "Environmental Sociology and the Frankfurt School 1: Reason and Capital", *Environmental Sociology*, DOI:10.1080/23251042.2015.1054022.

Güllüpınar, Fuat. 2011. "Postmarksizm ve Radikal Demokrasi" Ss. 142-173 içinde *Çağdaş Sosyoloji Kuramları.* Edt. Aylin Görgün-Baran ve Serap Suğur. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Hampson, Norman. 1991. *Aydınlanma Çağı* (Çev. Jale Parla). İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.

Hannigan, John. 2006. *Environmental Sociology*. Londra: Routledge.

Harvey, David. 2013. *Asi Şehirler* (Çev. Ayşe Deniz Temiz). İstanbul: Metis Yayınları.

Harvey, David. 2017. " 'Listen, Anarchist!' A Personal Response to Simon Springer's 'Why a Radical Geography Must Be Anarchist' ". *Dialogues in Human Geography* 7(3):233-250.

Hay, Peter. 2002. *Western Environmental Thought*.Bloomington: Indiana University Press.

Heywood, Andrew. 2011. *Siyasi İdeolojiler* (Çev. Kolektif). Ankara: Liberte Yayın Grubu.

Hobsbawm, Eric. 1998. *Devrim Çağı 1789-1848* (Çev. Bahadır Sina Şener). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Hobsbawm, Eric. 2017. *İmparatorluk Çağı 1875-1914* (Çev. Vedat Ulvi Aslan). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Hobsbawm, Eric. 2019. *Sermaye Çağı 1848-1875* (Çev. Bahadır Sina Şener). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Huston, Shaun. 2002. "Murray Bookchin on Mars! The Production of Nature in Kim Stanley Robin'on's Mars Trilogy". Ed. Rob Kitchin ve James Kneale. *Lost in Space: Geographies of Science Fiction.* Londra: Continuum.

Keyder, Çağlar ve Zafer Yenal. 2013. *Bildiğimiz Tarımın Sonu – Küresel İktidar ve Köylülük.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Kızılçelik, Sezgin. 2018. *Frankfurt Okulu.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kottak, Conrad Phillip. 2002. *Antropoloji – İnsan Çeşitliliğine Bir Bakış* (Çev. Kolektif). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Kropotkin, Pyotr. 2001. *Karşılıklı Yardımlaşma* (Çev. Işık Ergüden ve Deniz Güderi). İstanbul: Kaos Yayınları.

Laclau, Ernesto ve Mouffe, Chantal. 2017. *Hegemonya ve Sosyalist Strateji – Radikal Demokratik Bir Politikaya Doğru* (Çev. Ahmet Kardam). İstanbul: İletişim Yayınları.

Le Guin, Ursula K. 2019. *Hep Yuvaya Dönmek* (Çev. Cemal Yardımcı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Leff, Enrique. 1998. "Murray Bookchin and The End of Dialectical Naturalism". *Capitalism Nature Socialism*, 9:4, 67-93, DOI: 10.1080/10455759809358834.

Macionois, John J. 2012. *Sosyoloji* (Çev. Ed. Vildan Akan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Marshall, Gordon. 2020. *Sosyoloji Sözlüğü* (Çev. Osman Akınhay ve Derya Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Marx, Karl ve Friedrich Engels. 1875/1969. *Gotha ve Erfurt Programlarının Eleştirisi* (Çev. M. Kabagil). Ankara: Sol Yayınları.

Marx, Karl ve Friedrich Engels. 1848/2005. *Komünist Manifesto ve Komünizmin İlkeleri* (Çev. Muzaffer Erdost). Ankara: Sol Yayınları.

Merchant, Carolyn. 2005. *Radical Ecology – The Search for a Livable World.* New York: Routledge.

Morris, Brian. 2019. *Ekolojik İnsancıllığın Öncüleri – Mumford, Dubos ve Bookchin* (Çev. Burak Esen). İstanbul: Sümer Yayıncılık.

Neuman, W. Lawrence. 2010. *Toplumsal Araştırma Yöntemleri – Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (Çev. Sedef Özge). Ankara: Yayınodası.

O'Connor, James. 1988. "Capitalism, Nature, Socialism: A Theoretical Introduction". *Capitalism, Nature, Socialism* 1(1):11-38.

Ökmen, Mustafa. 2000. "Çevre Sorunlarının Sistemler-Üstü Niteliği ve Orta Asya". *Bilig* 14 (Yaz):17-29.

Paker, Hande, Fikret Adaman, Zeynep Kadirbeyoglu and Begüm Özkaynak. 2013. "Environmental Organisations in Turkey: Engaging the State and Capital". *Environmental Politics*, 22(5):760-778.

Pepper, David. 1995. Eco-*Socialism: From Deep Ecology to Social Justice*. NewYork: Routledge.

Pepper, David. 1996. *Modern Environmentalism*. New York: Routledge.

Plumwood, Val. 2004. *Feminizm ve Doğaya Hükmetmek* (Çev. Başak Ertür). İstanbul: Metis Yayınları.

Richter, Rudolf. 2013. *Sosyolojik Paradigmalar* (Çev. Necmettin Doğan). İstanbul: Küre Yayınları.

Ritzer, George. 2013. *Klasik Sosyoloji Kuramları* (Çev. Himmet Hülür). Ankara: De Ki Basım Yayım.

Ritzer, George ve Jeffrey Stepnisky. 2014. *Sosyoloji Kuramları* (Çev. Himmet Hülür). Ankara: De Ki Basım Yayım.

Roussopoulos, Dimitri. 2017. *Politik Ekoloji – İklim Krizi ve Yeni Toplumsal Gündem* (Çev. Fuat Dara Elhüseyni). İstanbul: Sümer Yayıncılık.

Simmel, Georg. 2015. *Bireysellik ve Kültür* (Çev. Tuncay Birkan). İstanbul: Metis.

Springer, Simon. 2014. "Why a Radical Geography Must Be Anarchist?". *Dialogues in Human Geography* 4(3):249-270.

Spaargaren, Gert. 2000. "Ecological Modernization Theory and Domestic Consumption". *Journal of Environmental Policy & Planning*, 2:323-335.

Staggenborg, Suzanne. 2012. *Social Movements.* Toronto: Oxford University Press.

Suğur, Serap. 2011. "Tamamlanmamış Bir Proje Olarak Modernite: Jürgen Habermas". Ss. 22-49 içinde *Sosyolojide Yakın Dönem Gelişmeler* Ed. Serap Suğur ve Aylin Görgün-Baran. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Swingewood, Alan. 2010. *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi* (Çev. Osman Akınhay). İstanbul: Agora Kitaplığı.

Szelenyi, Ivan. 2014. "Marx's Theory of Historical Materialism" dersi *Foundation of Modern Social Theory with Ivan Szelenyi*, Yale Courses. Erişim: 28.01.2021 (https://www.youtube.com/watch?v=Yu8Os4EWBI8&t=510s).

Şenel, Alâeddin. 2017. *Siyasal Düşünceler Tarihi.* Ankara: Dafne Kitap.

Temiz, Ayşe Deniz. 2013. "Sunuş". Ss. 9-28 içinde *Asi Şehirler* (Çev. Ayşe Deniz Temiz), David Harvey. İstanbul: Metis Yayınları.

Tokar, Brian. 2008. "On Bookchin's Social Ecology and its Contributions to Social Movements", *Capitalism Nature Socialism*, 19(1):51-66.

Ünal, Ahmet Zeki. 2011. *Toplumsal Tabakalaşma ve Hareketlilik – Olgular, Kavramlar ve Kuramlar*. Ankara: Birleşik Yayınevi.

Yeşildal, Hatice. 2011. "Dünya Sistemi Kuramı: Immanuel Wallerstein". Edt. Aylin Görgün-Baran. *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Watson, David. 1996. *Beyond Bookchin – Preface for a Future Social Ecology.* Autonomedia: New York.

Welsh, Craig. 2021. "Gelecek Elektrikte – Yeşil Arabalar Üzerine Bir Bahis". *National Geographic Türkiye*, Ekim Sayısı:54-56.

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi

Prof. Dr. Şükrü ADA
Doç. Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ

Gözden Geçirilmiş
5. Baskı

Ankara
2023

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi

Prof. Dr. Şükrü ADA

Doç. Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-918-5
e-ISBN	: 978-605-170-919-2
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi
Ada, Şükrü
Küçükali, Rıdvan

Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 5. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, x+310 Sf. 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-918-5
e-ISBN : 978-605-170-919-2

Eğitim, Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Türk Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimi, Okul Yöneticisinin Liderlik Rolleri, Yönetim Süreçleri, Yönetim Kuramları, Toplumsal Değişim ve Yenileşme, İnsan Kaynaklarının Yönetimi, Çatışma Yönetimi, Eğitim Örgütünde Denetim, Eğitim Ekonomisi

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

ÜNİTE I

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE OKUL YÖNETİMİ 2
YÖNETİM VE OKUL YÖNETİMİ İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR 4
Yönetsel Egemenlik 10
Yetke 10
Yetki 11
Makam Yetkisi 11
Kişilik ve Uzmanlık Yetkisi 11
Sorumluluk 12
Kültür ve Örgüt Kültürü 12
Sistem 13
Hiyerarşi 14
Öğretme ve Öğrenme, Öğrenen Örgüt 14
Anayasa 17
Kanun 17
Tüzük 18
Yönetmelik 18
Kararname 18
Yönerge 19
Genelge 19
Değerlendirme Soruları 20
Kaynakça 23

ÜNİTE II

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE SORUNLARI 26
Temel Eğitim Sorunları 29
İşleme Boyutundaki Sorunlar 31
Genel Ortaöğretimde Sorunlar 31
Öğretmenlerle İlgili Sorunlar 31
Yöneticilerle İlgili Sorunlar 31
Öğrenciyle İlgili Sorunlar 32
Yükseköğretim Sorunları 32

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIK ÖRGÜTÜ 35
1. Merkez Örgütü 35
2. Bakanlık Yurt Dışı Örgütü 67
3. Eğitim Felsefesi 67
Değerlendirme Soruları 75
Kaynakça 78

ÜNİTE III

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ 79
Cumhuriyet Öncesi Eğitim 80
Cumhuriyetin Kuruluş Yıllarında Eğitim 82
Azınlık ve Yabancılara İlişkin Eğitim ve Öğretim 85
Türk Eğitim Sistemini Düzenleyen Esaslar 86
Türkiye Cumhuriyeti Anayasalarında Eğitim 88
Türk Milli Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar 92
Türk Milli Eğitiminin Amaçları 93
Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri 94
Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı 96
1. Örgün ve Yaygın Eğitim 96
2. Özel Eğitim ve Rehberlik 101
Okul Rehberlik Servisleri 102
1) Program ve Plan Hazırlama, Araştırma ve Değerlendirme Hizmetleri 102
2) Öğrenciyi Tanıma Hizmetleri 102
3) Alıştırma (Oryantasyon) Hizmetleri 103
4) Bilgi Toplama ve Yayma Hizmetleri 103
5) Yerleştirme Hizmetleri 103
6) İzleme Hizmetleri 103
7) Müşavirlik (Konsültasyon) Hizmetleri 103
8) Çevre ve Aile ile İlişkiler 104
Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik 104
İlköğretimde Rehberlik 104
Ortaöğretimde Rehberlik 105
Yükseköğretimde Rehberlik 105
Yaygın Eğitim 106
Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Özellikleri 107

AB ve Türk Eğitim Sistemi 109
AB ve Türk Mevzuatı Karşılaştırması ve Yapılması Gereken Değişiklik ve Yeniliklerin Uygulamaya Geçirilmesi için Alınması Gereken Önlemler 109
Karşılaştırma ve Alınması Gereken Önlemler 109
Değerlendirme Soruları 113
Kaynakça 115

ÜNİTE IV

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YERLEŞTİRİLMESİ VE ATANMASI 117
Eğitim Yöneticilerinin Seçilmesi ve Atanması 118
Yönetici Olarak Görevlendirileceklerde Aranacak Genel Şartlar 118
Yönetsel Erkin Kullanımı 120
Yönetsel Erkin Özellikleri 120
Vizyon ve Misyon 120
Liderlik ve Yöneticilik 122
Lider Türleri 122
Okul Yöneticisinin Liderlik Rolleri 126
Okul Yöneticisinde Olması Gereken Özellikler 129
Yönetici Yetiştirilmesi ve Görevlendirilmesinde Alınacak Bazı Tedbirler 129
Alınabilecek Önlemler 134
Değerlendirme Soruları 136
Kaynakça 139

ÜNİTE V

YÖNETİM SÜREÇLERİ 144
Karar Verme Modelleri 146
Planlama 146
Örgütleme 148
İletişim 148
Etki 149
Koordinasyon 149
Değerlendirme 149
Değerlendirme Soruları 150
Kaynakça 153

ÜNİTE VI

YÖNETİM KURAMLARI 155

Eski Teoriler ve Eğitimde Uygulama 156
Bilimsel İşletme: Frederick Taylor 156
Yönetim Süreçleri: Henri Fayol 156
Bürokratik Örgüt: Max Weber 157
Yönetimin Formülleşmesi: Luther Gulick - Lyndall Urwick 157
Dinamik Yönetim: Mary Parker Follet 158
Eğitim Yönetiminde Uygulama 158
Yeni Teoriler ve Eğitimde Uygulamalar 159
Güç Alanı Analizi: Kurt Lewin ve Arkadaşları 159
İnsan İlişkileri: Elton Mayo 160
İş birliği: Chester Barnard 160
Rasyonel Karar: Herbert Simon 161
Sosyal Sistem: Talcott Parsons 161
Hizmetlerin Takası: Peter Blau 161
Örgütte Uyum: Amitai Etzioni 162
Daha Yeni Yaklaşımlar 163
İnformasyon Teorisi: Claude Shannon - Warren Weaver 163
Sibernetik: Norbert Wiener 164
Operasyonel Araştırma: Russel Ackoff - West Churcman 164
Genel Sistem Teorisi: Ludwing Bertalonffy 164
Açık Sistem Teorisi: Daniel Katz - Robert Kahn 165
Eğitim Yönetiminde Uygulama 165
Sistemlerin Etkileşimi 167
Değerlendirme Soruları 172
Kaynakça 175

ÜNİTE VII

TOPLUMDA VE EĞİTİMDE YENİLEŞME, DEĞİŞİM VE EĞİTİM YÖNETİMİ 178

Değişme ve Yenileşme Nedir? 179
Yenileşme ve Değişme Süreçleri 180
Örgütsel Yenileşme Süreci 180
Planlı Değişim 181

Değişim Düzeyleri 182
Değişim Kaynakları 183
Değişim Sürecini Etkileyen Etkenler 185
TOPLUMSAL DEĞİŞİM VE YENİLEŞME 186
Toplumsal Değişme ve Eğitim 187
Toplumsal Değişme 187
Toplumsal Değişmenin Nedenleri 188
Toplumsal Hareketlilik 189
Toplumsal Değişme Karşısında Eğitim 190
Toplumsal (Sosyal) Bir Kurum Olarak Eğitim 190
Değişen Toplum ve Okul 194
YENİLEŞME 197
Eğitimde Yenilik 198
Yenileşme-Değişim ve Eğitim Yönetimi 199
2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi 201
SONUÇ 202
Değerlendirme Soruları 204
Kaynakça 207

ÜNİTE VIII

OKUL YÖNETİMİNDE PERSONEL VE İŞLETMECİLİKLE İLGİLİ İŞLER 210
1. Personel 210
2. Yönetimde İnsan Faktörünün Önemi 211
3. Yönetimde İş Gören Tutumuna Etki Eden Faktörler 211
4. İş Gören İlişkilerini Etkileyen İşveren Davranışları 213
5. Yöneticilerin Motivasyon Araçları 215
6. Personel Geliştirme 218
7. İnsan Kaynaklarının Yönetiminde Aşamalar 220
Okulun Misyonu 222
Okulun İlkeleri 222
Okulun Vizyonu 222
Okulun Stratejileri ve Amaçları 222
8. Okullarda Personel Hizmetleri 224
9. Öğrenci Hizmetleri 232

10. Eğitim ile İlgili Hizmetler 241
11. Öğretim ile İlgili Hizmetler 251
12. Özet 252
Değerlendirme Soruları 254
Kaynakça 257

ÜNİTE IX

ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ 262
Kaynaklarına Göre Çatışma Biçimleri 263
Çatışmanın Olumsuz Yönleri 264
Çatışmanın Yararlı Yönleri 264
Kızgınlık ve Kızgınlığın Yönetimi 264
Çatışmanın Erken Uyarıcıları 265
Çatışma Stratejileri 266
Çatışmanın Çözümüne İlişkin Yaklaşımlar 266
Müzakere 267
Stres 267
Strese Neden Olan Faktörler 268
Genel Tepki Kuramı ve Genel Uyum Sendromu 270
Stresin Bireysel Sonuçları 270
Stresle Başa Çıkma Teknikleri 271
Genel Öneriler 272
Değerlendirme Soruları 273
Kaynakça 276

ÜNİTE X

EĞİTİM ÖRGÜTÜNDE DENETİM 278
Denetim İlkeleri 280
Teftişin Genel Amaçları 281
Denetim Türleri 281
Etkili Bir Denetimde Şu Özellikler Bulunmalıdır 283
Denetim Esnasında Uyulması Gereken Kurallar 283
Denetim Yapacak Müfettişte Aranılan Nitelikler 284
Denetim Esnasında Karşılaşılan Sorunlar 284
Eğitim Denetiminin Gerekliliği 286

Değerlendirme Soruları 291
Kaynakça 294

ÜNİTE XI

EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI 296
İnsan Kaynağı ve Eğitimde Yönetimin Rolü 299
Eğitim ve Ekonomi İlişkisi 300
Eğitimin Getirileri 301
Eğitim ve Öğretimde Plan Yapmanın Faydaları 305
Küreselleşme ve Eğitim 305
Değerlendirme Soruları 306
Kaynakça 309

ÜNİTE I

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ
VE
OKUL YÖNETİMİ

Yeni bir yüzyıla girerken her zamankinden daha çok eğitimde kalitenin artırılması üzerinde durulması gerektiği bilinmektedir. Çünkü yeni yüzyılın en önemli sıfatlarından biri "bilgi çağı"dır. Yarının toplumu "bilgi çağı insanından" meydana gelecek ve bilgi toplumu olacaktır. Bundan dolayı bu süreçte eğitim olgusuna her zamankinden daha fazla değer verilmesi gerekecektir. Eğitim sürecinin odağında her zaman olduğu gibi, yarın da "okul" olacağı görülmektedir. Öyleyse, yarının okulları bilgi çağı insanını yetiştirecek nitelikte, "öğrenen örgütler" olmak zorundadır. Klasik eğitim sistemlerinin "öğreten okullarından" modern eğitim sistemlerinin "öğrenen okullarına" geçmenin zorunluluğu artık bütün eğitim bilimcilerince kabul edilmektedir. Öğrenen örgütlerin yöneticileri, öğretmenlerle etkileşime girerek, okul iklimini geliştirdiği gibi öğretmenin yeterlilik duygularını da olumlu yönde etkileyerek okulun verimliliğini artırmayı temel görev bilmeyi öğrenmekle yükümlüdür.[1] Okulların kalitesinin, okul yöneticilerinin kalitesi ile eşdeğer kabul edildiği günümüzde, okul yöneticilerinin çağdaş ve demokratik yönetim yaklaşımı sergileyebilmeleri, yöneticilik kalitesini yükseltebileceği gibi, okulların kalitesini ve başarısını da artırabilecektir.

Günümüzde bütün dünyada insana ilişkin sorunlar konuşulurken eğitimin liste başı olması, eğitim ve eğitim sorunlarının her zaman gündemi işgal etmesinin bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir. Gelişmiş ülkelerde siyasi propagandalarda geleceğin eğitimine yapılacak yeniliklerin katkılarının tartışılıyor olması, eğitimin gelecekte de insanlığın temel sorunları arasında yer alacağını göstermektedir.

Ülkemizde de eğitimin istenen nitelikte olmadığı konuşulmakta, yazılmakta ve tartışılmaktadır. Hatta zaman zaman ülkemizde yaşanan sorunların kaynağı olarak nitelikli eğitim yoksunluğu neden olarak gösterilmektedir. Eğitim kalitesinin sorunları, aslında eğitim yönetimi sorununa bağlı olduğu söylenebilir. Okullar iyi yönetilebilirse, eğitimin kalitesi kendiliğinden istenen seviyeye doğru yükselebilecektir. Eğitim yönetiminin doğrudan olması bile dolaylı olarak eğitim sorunları ile ilgisi vardır. Bundan dolayı, okulların faturası genellikle okul yöneticilerine çıkarılmaktadır. Okul yöneticisi, okulda olumlu bir örgüt iklimi oluşturarak amaca dönük etkinlikleri başlatmak, okulda öğrenci başarısını vurgulamak, öğretim programlarını koordine etmek gibi faaliyetler öğrenci başarısına dolaylı bir katkıda bulunarak okulun kalitesini ve verimini artırmada etkili olmaktadır.[2] Çağdaş okul, öğretmen, öğrenci ve diğer personelin mutluluk duyarak yaşadıkları bir örgüt özelliğine sahip olup, eğitim yöneticisinin de böyle bir örgütü oluşturmaya yönelik faaliyetleri kendine görev edinmesi gerekmektedir.[3] "Yöneticiliğin okulu yoktur" anlayışından, yöneticilerin de hizmet öncesinde ve hizmet içinde olmak üzere her iki dönemde de eğitim alması, okulun verimliliğini artırır, anlayışının artması, eğitim yönetimi açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmelidir.

[1] Ali Balcı, Etkili Okul ve Türkiye'de Uygulana Bilirliği, Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı, Ankara, 1996, s. 71.

[2] Ali Balcı, (1996), a.g.e., s. 71.

[3] Yüksel Özden, Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm, PegemA Yayıncılık, Ankara,2002, s. 176.

Günümüzde eğitim yöneticisinin temel amacı, MEB'in eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve etkili bir biçimde işler durumda tutmak [4]anlayışına gelmiş olması, çağdaş okul yönetiminin ipuçlarını vermektedir.

Çağdaş yöneticide; yöneticilik bilgisi, alana ilişkin teknik bilgi, insan ilişkileri becerisinin birlikte bulunma zorunluluğu vardır. Bu özellikler teori-uygulama, ilişkisini de zorunlu kılmaktadır. Okul eğitiminden geçmemiş sadece öğretmenlik esasına dayalı okul yöneticiliği, okulların etkin ve verimli çalışmasını sağlamada başarısız kalmaktadır. Nitekim bazı araştırmalar, okul müdürlerinin yönetici davranışlarının, okulun verimliliğini istenen seviyeye çıkarabilecek nitelikte olmadığını göstermektedir.[5] Günümüzü okul yöneticisinin, "çağdaş yönetici" olabilmesinin asgari şartı, okul müdürlerinin yöneticiliğe dair eğitim almalarını gerektirmektedir. Çünkü çağdaş okul yöneticisi;

- Kapsamlı insan bilgisine ulaşmış,
- Etkili iletişim becerisine sahip,
- Liderlik özellikleri baskın,
- Anadilini doğru ve güzel kullanabilen,
- Felsefe, mantık ve uygarlık tarihi okumuş,
- Her türlü teknolojiden haberdar ve bu teknolojilere hâkim,
- Beden ve ruh yönünden sağlıklı,
- Eğitime inanmış yöneticidir.[6] Okul yöneticisinin bu özellikleri kazanabilmesi, belli bir eğitimi almış olmasını zorunlu kılmaktadır.

Ayrıca günümüz eğitim yöneticilerinin yöneticilik rollerinde de önemli değişiklikler ortaya çıkmıştır. Okul yöneticisi dünün mevzuatını uygulayan ve mevcut durumu devem ettiren okul yöneticisi rolünü üstlenerek bilgi çağının okul yöneticisi olunamayacağının farkına varmalıdır. Okul yöneticisi, küreselleşme, enformasyon teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi, zaman yönetimi, değişim ve değer yönetimi karşısında yeni roller üstlenilmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Okul müdürü, okulun misyonu ve vizyonunu belirleyerek, bunlara okulun ulaşabilmesi için nasıl davranılması gerektiğinin hesabını yaparak, okul iklimini buna göre oluşturmakla sorumludur. Bütün bunlardan çıkarılacak ana teme şudur; çağımızın yöneticisi mevcut durumu sürekli geliştirmek için okulunu "öğrenen örgütler" olarak düzenleyip yaşatmakla görevlidir.

[4] Milli Eğitim Bakanlığı, Yöneticilerin El Kitabı, Ankara, s. 20. http. Erişim Tarihi: 30–01–2008.

[5] Mehmet Okutan, Eğitim Araştırmaları, Trabzon, 1995, s. 122.

[6] Aytaç Açıkalın, Okul Yöneticiliği, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1998, s. 6.

ÜNİTE II

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE SORUNLARI

İleri memleketlerdeki hızlı gelişmeler, birçok bilim ve alanlarda olduğu gibi eğitimde dallanma ve uzmanlaşmaya yol açmıştır. Bunun sonucunda eğitim yönetimi, teftişi, planlanması ve ekonomisi, program geliştirme ve öğretim, rehberlik, ölçme ve değerlendirme gibi uzmanlık alanları oluşmuştur. Hatta bu uzmanlaşma o kadar ileri gitmiştir ki; temel eğitim, orta öğretim, teknik öğretim, hayat boyu öğrenme gibi dallar, ayrı uzmanlık alanları olarak programlanmakta ve öğretilmektedir. Ancak Türkiye'mizde, "Meslekte esas öğretmenliktir." Sloganından henüz vazgeçilmediğinden, ne bu uzmanlık alanlarının gelişmesi ne de bu alanlarda yetişmiş elemanlarımızın yerinde kullanılabilmesi şimdilik olanaklı görülmemektedir. Bunun sonucunda, uzmanlık ve yeterlik gibi iki geliştirici ögeden yoksun kalan eğitim düzenimiz, bir deneme ve yanılma mekanizması içine sokulmuş ve düzenin sadece yapısında değil ürününde de beyin gücü savurganlığı artmış bulunmaktadır.

Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insandır. İnsan ilişkilerinin önem taşıdığı eğitim örgütlerinde örgütsel iklim ve kültür kavramları daha çok değer kazanmaktadır. Okul kültürünün ve ikliminin oluşturulmasında temel görev okul yöneticisine düşmektedir. Okul yöneticisi etkili bir okul kültürü ve iklimi oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artırabilir ve sağlıklı bir okul kişiliğinin gelişmesine yardımcı olabilir. Ancak bu kültür ve iklimin oluşturulması sadece yöneticinin tekelinde değildir. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel iklim ve kültürü oluşturur. Okul, kültür değişmesini sağlayan ve değişik kültürel değerleri bir arada bulunduran bir örgüttür. Okulun evrensel amaçlarından biri bireyin sosyalleşmesini sağlamaktır. Okulun sosyalleştirme amacını gerçekleştirebilmesi için uygun bir örgütsel kültüre ve iklime sahip olması gerekir. Toplumsal kültürler okul kültürünü kaynaştıramayan bir okul yöneticisi, okulu örgütsel bir anarşi konumuna sürükleyebilir. Bu durum ise okulun etkinliğini düşürür.[63]

Bir yandan etkili yönetimsel davranışta bulunmak, öte yandan liderlik rolünü başarıyla oynayabilmek için eğitim yöneticisinin taşıması gereken tutum ve becerilerinin eğitimle gerçekleştirilebileceği günümüzde yaygın bir şekilde kabul görmektedir. Etkili liderliğin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları saptamak amacıyla araştırmalar yapmak ve araştırma bulgularının ışığı altında uygun programlar geliştirilerek yönetici adaylarını yetiştirmek sitemin gelişmesi ve örgütsel etkililik açısından son derece önemlidir.[64] Yönetim biliminin eğitime uygulanmasından meydana gelen eğitim yönetimi ileri ülkelerde eğitimin bir uzmanlık dalı olarak kabul edilmiştir. Böylece, eğitim girişiminde öğretmenlik gibi yöneticilik de bir meslek olmuş durumdadır. Eğitim sitemimizde günümüze dek yaşatılan "Meslekte esas öğretmenliktir" sloganı, zamanla ikiyüzlü bir kılıç olarak kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlikten başka uzmanlık kabul etmediğinden; eğitimde yöneticilik, politikacılık, programcılık araştırma rehberlik gibi uzmanlık alanlarının gelişmesi ve uzman elemanların kullanılmasını engellemiştir.[65]Gerçi bu eksiklikleri bu kadar dar alanda sınırlandırmamak gerekir. Eğitim sistemimizdeki bazı eksiklikler veya

[63] Vehbi Çelik, Amme İdaresi Dergisi, Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi, Cilt 26, Sayı 2, Haziran 1993, s. 135–145.

[64] Kenan Atay, Eğitim Yönetiminde Liderlik, Atatürk Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakültesi, Edebiyat Bilimleri Araştırma Dergisi, Sayı 23, Erzurum 1996, s. 172.

[65] Ziya Bursalıoğlu, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem Yayınları, Ankara, 1998, s. 6.

değer olarak kullanılmasına rağmen önemsenmeyen ve uygulanmayan unutulan kararlar, yönetmenlik maddeleri ilkelerinin yarattığı eksiklikler büyüyerek sorunların artmasına neden olmuş ve yetersiz kalmışız. Yetersiz kaldığımız bazı noktaları şu şekilde sıralayabiliriz;

1. Eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin yeterince kullanılmaması,
2. Eğitim niteliğinin belirli kent ve okulların dışında düşük olması,
3. Eğitime ayrılan bütçe yetersizliği ve okullaşma oranının istenilen seviyelere çıkmaması. Eğitim 4+4+4 olarak 12 yıl eğitim zorunluluğuna rağmen, Türkiye'de milyona yakın çocuk okuma-yazma bilmiyor. İlköğretimde yüzde 90,1, ortaöğretimde ise yüzde 56,5 okullaşma oranına sahip olan Türkiye'de ilköğretimde ortalama yüzde 98,9 oranında okullaşma oranına sahip olan Avrupa Birliği'nin oldukça gerisinde bulunuyor. Okullaşma oranı, İspanya'da yüzde 99,4 Fransa ve Portekiz'de yüzde 98,9, İtalya'da yüzde 98,8, Hollanda ve İngiltere'de yüzde 98,7, İsveç'te yüzde 98,6 düzeyindedir. Dünyanın gelişmiş ülkeleri arasında yer alan Japonya'da yüzde 99,9 olan ilköğretimde okullaşma oranı, Güney Kore'de ise yüzde 99,6 düzeyindedir. 4+4+4 olarak 12 yıl eğitime geçilmesinin ardından Türkiye'de, iyi bir eğitim yapabilmek için okullaşma oranının artırılması gerekiyor. Okullaşma oranının artması, hane halkı ekonomisinin düzelmesi ve milli eğitime bütçeden ayrılan payın yükseltilmesi ile mümkün olacaktır. Çok sayıda çocuk, ekonomik zorluklar nedeniyle, ilköğretimden sonra çalışmak zorunda kalırken, Milli Eğitim Bakanlığının bütçesi gerekli yatırımları yapmaya yetmiyor.
4. Öğretimi ezbere dayandırmaktan, eleştirici düşüncenin geliştirilmemesi,
5. Eğitim ve öğretim programların öğrenci yeteneğini yeterince dikkate almaması,
6. Yeterince gerekli olan üretici insan değil, tüketici insan yetişmekte,
7. Yükseköğretime giden öğrenci sayısının azlığı; yükseköğretime geçişte paralı eğitim görme, baba mesleği ve gelir durumu başarıyı çok etkilediği gibi, [66] yükseköğretime giden öğrenci sayısını da etkilemektedir.
8. Değerlendirme yöntemleri yeterince geliştirilememiştir.
9. Öğretmenlerin gerektiği kadar toleranslı olmamaları da etkenler arasında sayılabilir.
10. Ders araçlarının yetersizliği,
11. Öğrencilerin beden ve ruhsal gelişimine önem verilmemektedir.
12. Türkiye coğrafya ve tarihine yeterince ağırlık verilmemektedir.
13. Toplumun ve iş yaşantısının gerekleri dikkate alınmamaktadır.
14. Korkutucu motifler kişileri silikleştirmektedir.

[66] Yunus Temiz, Öğretmenlik- Eğitim- Aydınlanma, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2001, s. 129.

Kaynakça

Ahmet Cevizci, Eğitim Felsefesi, Say Yayınları, Ankara, 2011, s:11.

Ahmet Cevizci, Felsefe Sözlüğü, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2010, s:635.

Cengiz Akçay, Türk Eğitim Sistemi, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006, s.185- 209.

Ergül, Han ve Ayten, Ayşen, Kaya, Kalkınma Ekonomisi Teori ve Politika, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2006, s:112.

Esra Dik, (2013). 643 Sayılı Khk İle Düzenlenen Bakan Yardımcılığı Ve Hiyerarşik Örgütlenme İçerisindeki Konumu Ankara Üniversitesi SBF. Dergisi, Cilt 68, No. 4, S. 121 – 145.

Feyzullah Eroğlu, Küreselleşme Sürecinde Yönetim Krizi ve Çözüm Yolları, Berikan Yayıncılık, Ankara, 1998, s. 15–17.

Gerald, L. Gutek, Eğitim Felsefesi ve İdeolojik Yaklaşımlar, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2001,s:353.

Haridimos Tsoukas, Robert Chia, "Felsefenin Örgüt Kuramındaki Yeri ve Önemi", Felsefe ve Örgüt Teorisi, Çeviren: İbrahim Anıl, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2013,s:1-2.

http://abdigm.meb.gov.tr/ Erişim tarihi: 22.02.2016 *Yayın: 29.06.2012 - Güncelleme: 25.11.2015*

http://www.mebpersonel.com/Erişim Tarihi:22.02.2016

Immanuel Kant, Kant'ın Pedagojisi, Çeviren, M. Rahmi, Cumhuriyet matbaası. İzmir, 1993.

İsmail Güven, Türkiye'de Devlet Eğitim ve İdeolojik, Siyasal Kitabevi, Ankara; 2000, s. 382.

Jean-Jacques Rousseau, Emil Yahut Terbiyeye Dair, Çeviren, Hilmi Ziya Ülken, Ali Rıza Ülgener, Selahattin Güzel, Türkiye Yayınevi, İstanbul 1966.

John Dewey, Yarının Mektepleri, Çeviren, S. Celal Anten. Kanaat Kitabevi, İstanbul, 1938. s. 15.

Kemal Aytaç, Avrupa Eğitim Tarihi, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1972, s: 169-172.

Kenan Atay, Eğitim Yönetiminde Liderlik, Atatürk Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakültesi, Edebiyat Bilimleri Araştırma Dergisi, Sayı 23, Erzurum 1996, s.172.

Mustafa Aydın, Eğitim Yönetimi, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara, 1994, s.169.

Nihat Bilgen, Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Analizi, Basılmış Doktora Tezi, A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara 1976, s.5.

Servet Özdemir, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2004, s. 29- 31.

Sırrı Akbaba ve Diğerleri, Eğitim Bilimine Giriş, Editör: Kadir Keskinkılıç, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2006, s.165- 169.

Taban, Sami, Muhsin, Kar, Beşeri Sermaye ve Kalkınma, Kalkınma Ekonomisi Seçme Konular, Ekin Kitapevi, 2004, s:281.

Vehbi Çelik, Amme İdaresi Dergisi, Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi, Cilt 26, Sayı 2, Haziran 1993, s.135–145.

www.meb.gov.tr. Erişim Tarihi:19–02–2016.

Yahya Kemal Kaya, Eğitim Yönetimi Kuran ve Türkiye'deki Uygulama, Bilim Yayınları, Ankara, 1996, s.19.

Yahya Kemal Kaya, İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi Tesislerinde basılmıştır, Ankara, 1984, s.368–369.

Yunus Temiz, Öğretmenlik- Eğitim- Aydınlanma, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2001, s. 129.

Ziya Bursalıoğlu, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem Yayınları, Ankara, 1998, s.6.

ÜNİTE III

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Cumhuriyet Öncesi Eğitim

Türk eğitim sisteminin günümüzdeki durumunu daha iyi kavraya bilmek için tarihsel gelişimi gözden geçirmek gerekmektedir. Türkiye'de okullaşma hareketleri, daha önceki dönemler hariç tutulursa, Osmanlı dönemi medreseleri ile başlamıştır denilebilir. Bu okullar bir devlet kurumu olmaktan çok, vakıfların, cemaatlerin ve küçük toplulukların okulu idi. 1838'de II. Mahmut'un padişahlığı döneminde Devlet, Meclis-i Umur-ı Nafıa adlı bir kurumu görevlendirerek bu okulların sorunlarına el atmıştır. Fakat pek başarılı olunmamıştır. Bu kurumun yaptıkları genel bir eğitim hareketi değil, daha çok ilköğretim ve biraz da ortaöğretime yönelik iyileştirme çalışmalarından öteye gidememiştir. Daha sonra, önce bir Muvakkat Maarif Encümeni (Geçici Eğitim Kurulu), sonrada daimi Maarif Meclisi kuruldu. Padişah Abdülmecit zamanında 21 Temmuz 1846'da Milli eğitim işlerinin bu kurulca düzenlenmesi ile ilgili resmi bildiri yayımlanmıştır.[104] Bu dönemin özelliklerini şu şekilde sıralaya biliriz.

- Fransa eğitim sistemi örnek alınarak bugünkü eğitim sisteminin temeli atıldı. Yani eğitim kademeleri ilk, orta ve yükseköğretim olarak düzenlendi. (1846)
- Bugünkü Milli Eğitim Bakanlığının başlangıcı olan "Mekatibi Umumiye Nezareti" kuruldu. (1846)
- İlköğretim programı ve yönetmeliği yayınlandı. (1847)
- Öğretmen okulu açıldı. (1848)
- Kız rüşdiyeleri kurulmaya başlandı.
- Meslek eğitimine önem verilmeye başlandı.

Bu dönemde açılan okullarda görev yapacak öğretmenlere hat tinden fazla ihtiyaç duyulmakta idi. Bu amaçla Türkiye'de ilk kez 16- Mart-1848'de İstanbul'da, Fatih semtinde bir Darülmuallimin-i Rüşdi (Öğretmen Okulu) açıldı. Bu okulun amacı o zaman yeni yeni kurulmaya başlayan "Rüşdiye" adlı ortaokullara öğretmen yetiştirmekti. Bu okulun açılmasını, 1868'de Darülmuallimin-ı Sıbyan (İlk Öğretmen Okulu) ve 1870'de Darülmuallimat'ın (Kız Öğretmen Okulu) açılması izledi. Ülkemizde Batı zihniyetine göre ilköğretim sorunu, ortaöğretimden sonra ele alındığı için, bu alandaki öğretmen okulu da Dârülmuallimin-i Rüşdî'den yirmi yıl sonra 1868 yılında "Dârülmuallimin-i Sıbyan" adı ile kurulmuştur.

Tanzimat Dönemi'nin Eğitimcileri bu yeni okullar yolu ile o zaman, Avrupa ile aramızdaki farkın giderilebileceği düşüncesindeydiler. Yine bu amaçla, 1846'da Darülfünun (üniversite) kurulmasına, 1858'de de Mülkiye adıyla sivil yönetici yetiştiren bir okul açılmasına kara verdiler. O sırada özellikle devletin memura ihtiyacı vardı. Bunun için devlet memuru yetiştirmek üzere 1862'de rüştiyeden sonra bir yıl daha eğitim verdikten sonra

[104] Faik Raşit Unat, Türk Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış, Milli Eğitim Basım Evi, Ankara, 1964, s. 81–91.

memur yetiştiren Mekteb-i Aklam adıyla bir okul açıldı. Bu okulun yetersiz kalması üzerine, 1863'te yine rüştiyeden sonra üç yıl süreli eğitim veren bir okul açıldı. Buna da Mahrec-i Aklam dendi. 1880'ler de Mülkiye Mektebi örgütünü genişletinceye kadar, bu okul faaliyetini yirmi yıl kadar sürdürdü; sonra kapandı.

Milli Eğitim Örgütü ve sisteminin kurulması, esas olarak 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile başlar. Maarif-i Umumiye Nazırı Saffet Paşa Döneminde çıkan, yasa hükmündeki bu Nizamname ile Fransız örneğine göre, bir Türk Eğitim Sistemi kurulmak istenmiştir. Fakat bunu uygulanması, eksik de olsa, ancak 1880'den sonra mümkün olabilmiştir. Söz konusu Nizamname'nin yayımlanmasından bir yıl önce, orta dereceli bir okul olarak, Galatasaray Lisesi (Mektebi Sultani) kurulmuştur. Bunda da Fransa'da ki liseler örnek olarak alınmıştır. Türkiye'de ki lise düzeyinde ki okullar, ilk kez 1873 tarihinde İdadiye adıyla açılmaya başlanmıştır. 1873'te ilk açılan Darüşşafaka Lisesi'dir. Ülkemizde yüksek öğretmen okulu sayılabilecek ilk tasarı, 1869 Yönetmeliğinin Büyük Dârülmuallimin tasarısı idi. Bu okul 1877'de açıldı. 1880'de kapandı. Esas "Dârülmuallimin-i Aliye" ise 1891'de kuruldu. Öğretim süresi 2 yıl olan bu okulda rüşdiye üstündeki okullara öğretmen yetiştiriliyordu. II. Meşrutiyet'ten sonra bazı derslerini üniversite ile beraber yapan bu okul, daha sonra kapatılarak Sâtı Bey yönetimindeki İstanbul Dârülmuallimini'ne bir kısm-ı âli eklendi ve daha sonra da "Dârülmuallimin-i Aliye" adını aldı. Bu okul eğitim ve öğretimini bazen üniversite ile beraber bazen de ondan bağımsız olarak Cumhuriyet dönemine kadar sürdürdü.

Bu dönemdeki asıl gelişme, Maarif Nezaretinin illerde örgütlenmeye başlamasından sonra olmuştur. 1881–1886 yılları arasında il merkezlerine birer Maarif Müdürü atanmış ve yanlarına biri Müslim ve diğeri gayrı Müslim olmak üzere, iki müfettiş atanmıştır. Bu zamandan sona eğitim örgütü ve eğitim sistemi içine giren okullar, hükümet merkezinden illere, ilçelere ve köylere doğru yayılmaya başlamıştır. İlk açılan okullar öğretmen okulları ile idadiler (liseler) olmuştur.

İkinci Abdülhamit Dönemi'nde (1876–1908) büyük illerde bir öğretmen okulu ve birde idadi açılmaya başlanmıştır. Bu dönemde Rüştiyeler de (ortaokullar) açılmıştır. 1892 yılında, Nazır Münif Paşa zamanında Fransız okul programları örnek alınarak, ilk kez ilk ve orta dereceli okulların öğretim programları yapılamaya başlanmıştır. Bunu, öğretmen okullarının programları izlemiştir. İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde de (1908–1920) ilköğretime önem verilmeye başlanmıştır. Nazır Emrulah Efendi ve Şükrü Bey zamanlarında hemen her ilçe merkezlerinde altı yıllık birer Numune İlk Mektebi açılmıştır. Bu zamanda, yeni ilçelerde orta dereceli okul olarak rüştiyeler vardı. İllerde de bunlar üzerinde beş yıllık idadiler vardı. İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde bazı bucak merkezlerinde de üç yılık ilkokullar açılmaya başlandı. Fakat buralara öğretmen bulmak büyük bir sorun olmuştu. Bu amaçla, birçok yerde öğretmen okulu açıldı. Fakat bunlarında yeterli düzeyde öğretmeni yoktu. 1914–1919 yılları arasında ise Almanya'dan 20 kadar profesör, doçent, asistan getirildi. Bunlar bazı enstitüler (Dârülmesai) ve laboratuvarlar kurarak âletler getirmişler, programları kendi bilgilerine göre genişleterek Mütarekeye kadar İstanbul'da öğretim faaliyetinde bulunmuşlardır. Mütarekeden sonra anlaşmaları feshedilerek Türkiye'den çıkartılmışlardır.

1919'da yeni bir yönetmelik çıkartılarak üniversiteye ilmi muhtariyet verildi. Sınıf usulü yerine sömestri usulü kondu ve fakültelerin adı "medrese" oldu. Bu arada savaş

dolayısıyla erkek nüfusun büyük ölçüde silah altına alındığı dönemlerde Dârülfünun öğrencilerinin yaş ortalaması küçüldü ve Şubat 1914'te başlayan hanımlara Üniversite dersleri verilmesi, 1916 yılında bir Darülfünun-u inas kurulmasıyla sonuçlanmıştı. 1917 yılında da Tıbbiye'ye de kız öğrenci alınmaya başlandı, kızlar çarşafı atamamakla beraber peçeyi kaldırmışlar, 1918 yılında da üniversitede karma konferanslar verilmeye başlanmıştır. Cumhuriyetten sonra kadınlara mutlak serbesti verilip karma eğitime tam anlamıyla izin verildikten sonra Darülfünun-u inas kapatılarak dağıtılmıştır.[105]

Cumhuriyetin Kuruluş Yıllarında Eğitim

Kurtuluş Savaşı'nın sonunda Atatürk'ün önderliğinde, her alanda yeni bir yapılanma sürecine girilmiştir. Bu yapılanmada eğitim, Atatürk'ün gündeminde her zaman özel bir yer almıştır. Bağımsızlık savaşının en bunalımlı günlerinde "Maarif Kongresi'ni ve "Heyeti İlmiye adı altında da bilim kurullarını toplamıştır.[106] Bu danışma toplantılarında; ilköğretim programları, zorunlu eğitim, küçük yerleşim birimleri için yatılı bölge okullarının açılması, ilk, orta ve lise eğitim süreleri, öğretmenlik mesleği, Talim ve Terbiye dairesinin kurulması gibi tarihimiz açısından önemli kararlar alınarak yürürlüğe konulmuştur.

Heyet-i İlmiye'nin bu görevi, 1926 yılında Talim ve Terbiye Kurulu'nun kurulması ile son bulmuştur. Daha sonra Talim ve Terbiye Kurulu, Milli Eğitim Şuraları adı altında bu toplantılara yapmaya devam etmiştir. İlki 1939 da olmak üzere, en son 2014 yılında olmak üzere 19'uncu Milli Eğitim Şurası toplanmış ve eğitim programlarından öğretmen yetiştirmeye, eğitimin yapısal düzenlemesinden, işlevsel düzenlemelere kadar çok sayıda konuyu geniş bir platformda tartışarak karara bağlamış ve eğitimimize yansıtmıştır.

Cumhuriyet dönemi eğitim politika ve stratejileri; Atatürk ilkelerine bağlı milli, demokratik, laik ve çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanmaktadır. Oluşturulan politika ve stratejiler ışığında çağımızın seçkin, saygın ve katılımcı birer ortağı olacak bireyleri yetiştirebilmek için; eğitimin tüm alanlarındaki gelişmeleri takip etmek ve uluslararası standartları yakalamış olmak bir gerekliliktir. Milli Eğitim Bakanlığının çeşitli alanlarında yürüttüğü projelerde, çağdaş uygarlığın ve bilimsel gelişmelerin gerekleri doğrultusunda sürekli gelişmenin hedeflendiğini görmek mümkündür. Cumhuriyet öncesi eğitim kurumları milli olmaktan uzaktı. Okullar, birbirine kapalı dikey kuruluşlar halinde üç ayrı kanalda (1. Mahalle mektepleri ve medreseler, 2. Tanzimat okulları, 3. Kolejler ve azınlık okulları) yapılanmıştı. Bu üç kanalda üç ayrı görüşün, üç ayrı yaşam biçiminin, hatta üç ayrı çağın insanı yetiştirilmekteydi.[107] Her biri ayrı ayrı önemli ve değerli olan ve birbirinin tamamlayıcısı durumunda bulunan bu dönemde yapılan işler arasında en önde geleni, ülkenin insan gücünü hazırlayacak olan eğitim sistemini birleştirerek devletin gözetim ve denetimi altına alan o günkü adıyla Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur (Öğretim Birliği Yasası). 3 Mart 1924'te çıkarılan bu kanun ile tüm okullar Maarif Nezareti'ne

[105] Mustafa Ergun, Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim Sistemindeki Değişme, www. Eğitim.aku.edu.tr/ergun3.htm. Erişim Tarihi:3–2–2008.

[106] İbrahim Ethem Başaran, (1996), a.g.e., s. 16.

[107] Kadir Çetin, H. Ömer Gülseren, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri, Milli Eğitim Dergisi, Ankara, Sayı.160, Güz 2003.

Kaynakça

Abdullah Açıkgöz, Ercan Türk, Orhan Ergün, Milli Eğitim Mevzuatı, Nobel Yayınları, Ankara, 2001, s.58–61.

Alim Kaya, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006, s. 21.

Ankara Üniversitesi'nin Türk Milli Eğitim Sistemi ve Uygulamaları ile Yükseköğretime İlişkin İlke Niteliğindeki Görüşleri. Htm, Erişim Tarihi:26–07–2005.

Binnur Yeşilyaprak, Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003 s. 39.

Cavit Binbaşıoğlu, Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1995, s.245.

Cengiz Karagözoğlu, İsmet Kemertaş, Eğitimde Üçüncü Boyut Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Birsen Yayınevi, İstanbul, 2004, s. 116.

Cevat Celep, Türk Halk Eğitim, Personel Eğitim Merkezi Yayınları, Ankara, 1995, s.82.

Durmuş Kılıç, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Aktif Yayıncılık, Erzurum, 2003, s.174.

E.P.Ö. Profesörler Kurulu yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi, 2005.

Emine Akyüz, Eğitim Hukuku, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Araştırmaları Merkezi, Teksir No:6, Ankara, 1981.

Engin Deniz, Atılgan Erözkan, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2006, s. 86.

Ercan Türk, Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002, s: 95.

Faik Raşit Unat, Türk Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış, Milli Eğitim Basım Evi, Ankara, 1964, s. 81–91.

Fatma Varış, Eğitim Bilimine Giriş, Alkım Yayınları, Ankara, 1998, s. 212.

Hasan Tan, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, MEB Yayınları, Ankara, 1992, s. 24.

http: iogm.meb.gov.tr (ilköğretimin amaçları). Erişim Tarihi: 30–01–2008.

http: iogm.meb.gov.tr (ortaöğretimin amaçları). Erişim Tarihi:30–01–2008.

http: iogm.meb.gov.tr (özel eğitimin amaçları). Erişim Tarihi:30–01–2008.

http: iogm.meb.gov.tr (yükseköğretimin amaçları). Erişim Tarihi:30–01–2008.

http://www.meb.gov.tr/(12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular- Cevaplar,Ankara:2012,s;14) Erişim tarihi: 22.02.2016.

http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/3_1.htm Erişim Tarihi: 25.12.2007.

http://www2.aku.edu.tr/~gocak/2007dersnot/EBG/egitimveyasaltemelleri. pdf Erişim Tarihi: 26.12.2007.

İbrahim Ethem Başaran, Türk Eğitim Sistemi, Ankara, 1996. s.16.

İrfan Erdoğan, Çağdaş Eğitim Sistemleri, Sistem yayıncılık, İstanbul, 2000, s. 208.

İrfan Erdoğan, Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümleri, Sistem Yayıncılık, Ankara, 2002, s.6.

İsmail Güven, Türkiye'de Devlet Eğitim ve İdeoloji, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2000, s. 158.

İsmet Polatcan, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Bayrak Yayımcılık, İstanbul, 1989, s. 60.

Kadir Çetin, H. Ömer Gülseren, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri, Milli Eğitim Dergisi, Ankara, Sayı.160, Güz 2003.

Muhsin Hesapçıoğlu, Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim, Beta Yayınları, İstanbul, 1994, s.162.

Mustafa Ergun, Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim Sistemindeki Değişme, www. Eğitim.aku.edu.tr/ergun3.htm. Erişim Tarihi:3–2–2008.

Mustafa Ergün, Atatürk Devri Türk Eğitimi, Ocak Yayınları, Ankara, 1997, s.82–83.

Nejla Kurul Tural, Eğitim Finansmanı, Anı yayıncılık, Ankara 2002, s. 17.

Ömer Cem Karacaoğlu, Burcu Çabuk, İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması, Milli Eğitim Dergisi, sayı: 155–156 Yaz – Güz. 2002.

Özcan Demirel, Karşılaştırmalı Eğitim, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2000, s. 11.

Rasim Bakırcıoğlu, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003, s. 101.

Rıdvan Küçükali, Avrupa Birliği Yolunda Yeni Okul, Okul Yöneticilerinin Karar Verme Süreci, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Erzurum, 2006, s. 43–45.

Suna Kili, A. Şeref Gözübüyük, Türkiye Anayası Metinleri, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2000, s. 276.

Vicdan Altınok, Avrupa Birliği ve Eğitim, Eğitime Yeni Bakışları 1. Mikro Yayınları, Ankara, 2002, s. 365–374.

Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, Alfa Basım Yayım, İstanbul, 1999, s.300.

Yıldız Kuzgun, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, ÖSYM Yayınları, Ankara, 2002, s.25.

ÜNİTE IV

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YERLEŞTİRİLMESİ VE ATANMASI

Eğitim Yöneticilerinin Seçilmesi ve Atanması

Türkiye'de eğitim ve okul yöneticiliği görevlerine atanabilmek için, öğretmenlik eğitimi sırasında ya da sonradan yönetim alanında eğitim görmeyi zorunlu kılan bir yasa maddesi bulunmadığı gibi bu konuda bir gelenek de gelişmemiştir. Bu konuda maarif teşkilatına dair Kanun'un 12. Maddesi, meslekte asıl olan muallimliktir, ilkesini getirmektedir. Söz konusu kanuna göre, eğitim yöneticileri öğretmenler arasından seçilmekte, gerektiğinde yeniden öğretmenliğe dönebilmektedir. Diğer taraftan Milli Eğitim Kanunu'nun 43.Maddesinde öğretmenliğin, "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak" tanımlanmış olması, eğitim yöneticiliğinin bir meslek olarak benimsenmesinin yasal olarak engellendiğinin işaretidir.[177]

Eğitim sistemimizde okul müdürleri, müdür olabilmek için en az 1 yıl müdür yardımcılığı yapmış olması ve Eğitim Kurumları Yönetici Seçme Sınavına(EKYS) girmiş olmaları gerekmektedir. Okul müdürlerinin seçilmesi ve atanması Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurum yöneticilerinin atama yönetmeliğinin hükümlerine göre yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının, en son Yöneticileri atama kriterleri 5 Şubat 2021 Tarih, Sayı: 31386 ile Resmi Gazete yayınlanarak uygulamaya konulmuştur. Buna göre;

Yönetici olarak görevlendirileceklerde aranacak genel şartlar

MADDE 5 – (1) Yönetici olarak görevlendirileceklerde aşağıdaki genel şartlar aranır:

a) Yükseköğretim mezunu olmak.

b) Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak.

c) Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olmak.

ç) Yöneticiliğe ilk defa görevlendirilecekler bakımından bu Yönetmelikte belirtilen sınavlarda başarılı olmak.

d) Görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birine öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak ve görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birinde aylık karşılığında okutabileceği ders bulunmak.

e) Yazılı sınav başvurusunun son günü itibarıyla son dört yıl içinde adli veya idari soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak.

f) Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine görevlendirilecekler bakımından, ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş ya da bu yükümlülükten muaf tutulmuş olmak.

[177] Musa Gürsel, Okul Yönetimi Kuramsal ve Uygulamalı, Eğitim Kitabevi, Konya, 2003, s. 100.

(2) Bazı alan öğretmenleri ya da tüm öğretmenleri yazılı sınav/değerlendirme/uygulama sınavı sonucuna göre atanan eğitim kurumlarının yöneticiliklerine görevlendirileceklerde, bu eğitim kurumlarına daha önce aynı süreçlerden geçerek öğretmen olarak atanmış olma şartı aranmaz.

Müdür olarak görevlendirileceklerde aranacak özel şartlar

MADDE 6 – (1) Müdür olarak görevlendirileceklerin aşağıdaki şartlardan en az birini taşımaları gerekir:

a) Müdür olarak görev yapmış olmak.

b) Kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olmak.

c) Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında asaleten görev yapmış olmak.

(2) Müdür olarak görevlendirileceklerde ayrıca;

a) Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına müdür olarak görevlendirileceklerde, atölye, laboratuvar veya meslek dersleri öğretmenleri kapsamında olmak,

b) İmam hatip liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmeni olmak,

c) Özel eğitim kurumlarına müdür olarak görevlendirileceklerde; bilim ve sanat merkezleri için bilim sanat merkezinde kadrolu olarak görev yapmış olmak, rehberlik ve araştırma merkezleri bakımından Rehberlik, diğer özel eğitim kurumları bakımından Özel Eğitim öğretmeni olmak,

ç) Fen liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Matematik, Fizik, Kimya veya Biyoloji öğretmeni olmak,

d) Sosyal bilimler liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Psikoloji veya yabancı dil öğretmeni olmak,

e) Güzel sanatlar liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Görsel Sanatlar/Resim veya Müzik öğretmeni olmak,

f) Spor liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Beden Eğitimi öğretmeni olmak,

şartları aranır.

(3) İkinci fıkrada belirtilen niteliklerde aday bulunmaması hâlinde, diğer alan öğretmenlerinden de görevlendirme yapılabilir.

Müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak görevlendirileceklerde aranacak özel şartlar

MADDE 7 – (1) Müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak görevlendirileceklerin aşağıdaki şartlardan en az birini taşımaları gerekir:

a) Müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olmak.

b) Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak.

c) Adaylık dahil en az iki yıl öğretmen olarak görev yapmış olmak şartı aranmaktadır.

Yönetsel Erkin Kullanımı

Toplum, eğitim kurumunun gereksinimlerini karşılamak için eğitim görevini üstlenecek toplumsal birimler kurmuştur. Bu toplumsal birimlerin eğitim dilindeki adı çoğunlukla okuldur. Zamanla toplumların eğitim gereksinmelerini karşılamak için okullar açmayı devletler üstlenmeye başlamışlardır. Bu nedenle eğitim kamu hizmetine dönüşmüştür. Bir kamu hizmeti olarak eğitimin, istenilen nicelikte ve nitelikte her yurttaşa sunulabilmesi için sorunların zamanında etkili olarak çözülmesi gerekmektedir. Bu da ancak etkili bir yönetimle sağlanabilir.

Eğitim yönetiminin varlık nedeni, hem eğitimin etkili yönetilebilmesi gereken bir kamu hizmeti olmasından hem de sorunlarının zamanında etkili olarak çözülmesinin kendine özgü bilgi, beceri ve tutum istemesindendir. Eğitim yönetimi, yüklediği bu görevini gerektiği biçimde gerçekleştirebilmek için yönettiği eğitim örgütünde yönetsel erkle donanmak zorundadır. Bu erk, eğitim örgütünde ortak amaçlar için bir araya gelen iş görenleri yönetmek için gereklidir.

Yönetsel Erkin Özellikleri

Okulun yapı ve yönetiminde meydana gelen değişmeler, kuşkusuz okulu yöneten yöneticinin rollerini de önemi ölçüde değiştirmiştir. Bu da her şeyden önce yeni bir vizyon, misyon ve liderlik davranışını gerektirir.[178]

Vizyon ve Misyon

Vizyon, kelime anlamıyla görüş, görme kuvveti, geleceği kestirebilme gücü ve hayal gücü gibi anlamlara gelmektedir. Geleceğe yönelik bakış açısını ifade etmek için de kullanılmaktadır.[179] Vizyon yaşamın her anını anlamlaştıran, mükemmeli yaptıran bir güçtür. Kısacası vizyon geleceğe yön veren uzun vadeli düşünmeyi sağlayan bir sözleşmedir.

[178] Çelik, (2000), a.g.e., s. 142.

[179] Servet Özdemir, Değişme ve Yenileşme, Editör: Yüksel. Özden, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004, s. 223.

Kaynakça

Abdullah Açıkgöz, Ercan Türk, Orhan Ergün, Milli Eğitim Mevzuatı, Nobel Yayınları, Ankara, 2001.

Alim Kaya, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006.

Aytaç Açıkalın, Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1998.

Binnur Yeşilyaprak, Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003.

Cavit Binbaşıoğlu, Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1995.

Cengiz Akçay, Türk Eğitim Sistemi, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006.

Cevat Celep, Türk Halk Eğitim, Personel Eğitim Merkezi Yayınları, Ankara, 1995.

Cengiz Karagözoğlu, İsmet Kemertaş, Eğitimde Üçüncü Boyut Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Birsen Yayınevi, İstanbul, 2004.

Christopher Day, Effective leadership and Reflective Practive, Reflecitve Practive, Vol. 1, No: 1, 2000.

Davıd Corsan, Emancipatory Leadership, Int. J. Leadership ın Education, Vol..3, .No.2, 2000.

Durmuş Kılıç, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Aktif Yayıncılık, Erzurum, 2003.

Emine Akyüz, Eğitim Hukuku, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Araştırmaları Merkezi, Teksir No:6, Ankara, 1981.

Engin Deniz, Atılgan Erözkan, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2006.

E.P.Ö. Profesörler Kurulu yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi, 2005.

Ercan Türk, Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002.

Erol Eren, Yönetim Psikolojisi, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1993.

Erol Eren, Yönetim ve Organizasyon, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1998.

Faik Raşit Unat. Türk Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış, Milli Eğitim Basım Evi, Ankara, 1964.

Fatma Varış, Eğitim Bilimine Giriş, Alkım Yayınları, Ankara, 1998.

Feyzullah Eroğlu, Küreselleşme Sürecinde Yönetim Krizi ve Çözüm Yolları, Berikan Yayıncılık, Ankara, 1998.

Gerald L. Gutek, Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, Utopya Yayınevi, Ankara, 2001.

Geoff Southworth, İnstructional leadership in Schools: reflections and empirical evidence, School leadership and Manageme nt, vol. 22, No: 1, 2002.

Hasan Tan, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, MEB Yayınları, Ankara, 1992.

Haydar Taymaz, Okul Yönetimi, Saypa Yayın Dağıtım, Ankara, 1995.

Hüseyin Başar, Eğitim Deneticisi, Pegam A Yayıncılık, Ankara, 2000.

İbrahim Ethem Başaran, Türk Eğitim Sistemi, Ankara, 1996.

İrfan Erdoğan, Çağdaş Eğitim Sistemleri, Sistem Yayıncılık, İstanbul,2000.

İrfan Erdoğan, Eğitimde Değişme Yönetimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002.

İrfan Erdoğan, Yeni Bir Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2002.

İsmail Güven, Türkiye'de Devlet Eğitim ve İdeolojik, Siyasal Kitabevi, Ankara; 2000.

İsmet Polatcan, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Bayrak Yayımcılık, İstanbul, 1989.

İnayet Pehlivan Aydın, Yönetsel Mesleki ve Örgütsel Etik, Pegem A. Yayıncılık, Ankara 2001.

Kadir Çetin, H. Ömer Gülseren, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri, Milli Eğitim Dergisi, Ankara, Sayı.160, Güz 2003.

Kenan Atay, Eğitim Yönetiminde Liderlik, Atatürk Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakültesi, Edebiyat Bilimleri Araştırma Dergisi, Sayı 23, Erzurum 1996.

Kenneth D. Moore, Öğretim Becerileri, Çeviren: Nizamettin Kaya.

Muharrem Kepçeoğlu, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Alkım Yayınevi, İstanbul, 1999.

Mehmet Şişman, Öğretim Liderliği, Pegem A. Yayıncılık, Ankara, 2002.

Muhsin Hesapçıoğlu, Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim, Beta Yayınları, İstanbul,1994.

Musa Gürsel, Okul Yönetimi Kuramsal ve Uygulamalı, Eğitim Kitabevi, Konya, 2003.

Mustafa Aydın, Eğitim Yönetimi, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara, 1994.

Mustafa Ergün, Atatürk Devri Türk Eğitimi, Ocak Yayınları, Ankara, 1997.

Nejla Kurul Tural, Eğitim Finansmanı, Anı yayıncılık, Ankara 2002.

Nihat Bilgen, Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Analizi, Basılmış Doktora Tezi, A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara, 1976.

Rasim Bakırcıoğlu, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.

Rıdvan Küçükali, Avrupa Birliği Yolunda Yeni Okul, Okul Yöneticilerinin Karar Verme Süreci, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Erzurum, 2006.

Selahattin Ertürk, Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Yayını, 1975.

Servet Özdemir, Değişme ve Yenileşme, Editör: Yüksel. Özden, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004.

Servet Özdemir, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2004.

Sırrı Akbaba ve Diğerleri, Eğitim Bilimine Giriş, Editör: Kadir Keskinkılıç, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006.

Suna Kili, A. Şeref Gözübüyük, Türkiye Anayasası Metinleri, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2000.

Tufan Aytaç, Okul Vizyonu Nedir? Nasıl Geliştirilir? Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar, Anı Yayıncılık, Ankara 2000.

Ömer Cem Karacaoğlu, Burcu Çabuk, İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması, Milli Eğitim Dergisi, sayı: 155–156 Yaz – Güz. 2002.

Oğuz Özbek, Stratejik Planlama ve Yönetim, Editör: Cevat Elma, Kamile Demir, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar, Anı Yayıncılık, Ankara 2000.

Özcan Demirel, Karşılaştırmalı Eğitim, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2000.

Ümit Arslan, Eşref Nural, Okul Öncesi Eğitiminde Okul-Aile İş birliğinin Önemi, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 162, Bahar 2004.

Vehbi Çelik, Amme İdaresi Dergisi, Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi, Cilt 26, Sayı 2, Haziran 1993.

Vehbi Çelik, Eğitimsel Liderlik, Pegem A yayıncılık, Ankara, 2000.

Vehbi Çelik, 'Liderlik', Editör: Yüksel. Özden, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı, Pegam A Yayıncılık, Ankara, 2004.

Vehbi Çelik, Okul Kültürü ve Yönetimi, Pegem, A Yayıncılık, Ankara, 2000.

Vicdan Altınok, Avrupa Birliği ve Eğitim, Eğitime Yeni Bakışları 1. Mikro Yayınları, Ankara 2002.

Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, Alfa Basım Yayım, İstanbul, 1999.

Yahya. Kemal Kaya, Eğitim Yönetimi Kuran ve Türkiye'deki Uygulama, Bilim Yayınları, Ankara, 1996.

Yahya Kemal Kaya, Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara. 1984.

Yahya Kemal Kaya, İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi Tesislerinde Basılmıştır, Ankara, 1984.

Yıldız Kuzgun, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, ÖSYM Yayınları, Ankara, 2002.

Yunus Temiz, Öğretmenlik- Eğitim- Aydınlanma, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2001.

Yüksel Özden, Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002.

Zeyyat Sabuncuoğlu, Melek Tüz, Örgütsel Psikoloji, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2001.

Ziya Bursalıoğlu, Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek, Pegem A yayıncılık, Ankara, 2000.

Ziya Bursalıoğlu, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem Özel eğitim ve Hizmetleri, Ankara, 1998.

Zumlara Clıne And Juan Neccochea, Commentary Socialization Paradox: a Challenge for Educational Leaders, Leadership ın Education, vol, 3, No: 2, 2000.

İnternet

Ankara Üniversitesi'nin Türk Milli Eğitim Sistemi ve Uygulamaları ile Yükseköğretime İlişkin ilke Niteliğindeki Görüşleri. Htm. Erişim Tarihi: 26.07.2005.

Mustafa Ergun, Medreseden mektebe Osmanlı Eğitim Sistemindeki Değişme, http. Erişim Tarihi:29–01–2008.

http://www2.aku.edu.tr/~gocak/2007dersnot/EBG/egitimveyasaltemelleri.pdf Erişim Tarihi: 26.12.2007.

www. Eğitim.aku.edu.tr/ergun3.htm. Erişim Tarihi:3–2–2008.

http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/3_1.htm Erişim Tarihi: 25.12.2007.

www.meb.gov.tr. Erişim Tarihi:27–01–2008.

www.meb.gov.tr. Erişim Tarihi:29–01–2008.

www.meb.gov.tr. Erişim Tarihi:30–01–2008.

http: iogm.meb.gov.tr (ilköğretimin amaçları). Erişim Tarihi:30–01–2008.

http: iogm.meb.gov.tr (ortaöğretimin amaçları). Erişim Tarihi:30–01–2008.

http: iogm.meb.gov.tr (yükseköğretimin amaçları). Erişim Tarihi:30–01–2008.

http: iogm.meb.gov.tr (özel eğitimin amaçları). Erişim Tarihi:30–01–2008.

ÜNİTE V

YÖNETİM SÜREÇLERİ

YÖNETİM SÜREÇLERİ

Yönetim süreçleri, örgüt yapısının amaca ulaşmak için belli bir yöntemle çalıştırılması ile ilgi etkinliklerin tümüdür. Yönetim işi oldukça karışık bir iştir.[235] Sürekli bir iletişimi gerektirir.

Yönetim sürçleri denildiği zaman yöneticilik yaparken gerçekleştirilen işler anlaşılmalı.[236] Yönetici statüsüne sahip kişi birçok işi bir arada karıştırmadan yapmak zorundadır. Yöneticinin yaptığı işler hemen hemen her örgütte aynıdır.[237] Okul öğretmenle öğrencinin buluştuğu yerdir. Burada fiziki kaynaklar personel, öğrenci ve teknolojik gelişmeler, programlar gibi birçok unsur bir araya gelir. Bu ögelerin uyum içinde yönlendirilmesi ve beklene verimin elde edilmesi ancak iyi bir yönetimle gerçekleşebilir. Okullarda görevli her öğretmen aynı zamanda bir yöneticidir."[238] Bu nedenle öğretmenlerde yönetim konusunda kendilerini çok iyi yetiştirmek ve sürekli yenilemek zorundadırlar.

Yönetim bir anlamda süreçler bütünü şeklinde de tanımlayabiliriz. Yönetsel etkililik için yönetim süreçlerinin bilimsel ve işlevsel olarak düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesi gerekir. Örgütsel etkililik yönetimin örgütsel analiz ve gerçekçi çevresel düzenlemesini zorunlu kılar.[239] Yönetim süreçleriyle ilgili ilk sıralama H. Fayol tarafından yapılmıştır. Bu sıralama planlama, örgütleme, yöneltme, koordinasyon ve kontrol olarak yapılmıştır. Daha sonra yönetim süreçleri POSDCORB denilen bir formül içinde, planlama, örgütleme, kadrolama, yöneltme, koordinasyon, raporlama ve bütçeleme olarak sıralanmıştır. Bursalıoğlu, bu sıralamayı karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme olarak yapmıştır. [240]

Karar

Seçenekler arasından en uygun hareket yolunun seçilmesidir. Karar verme planlamanın özündendir.[241] Karar yönetimin kalbi demektir. Örgütün devamı alınan kararların doğruluğuna bağlıdır. Yöneticinin doğru ve verimli karar alabilmesi her şeyden önce, karar modelleri ve aşamaları hakkında bilgili olmasını gerektirir. Bu aşamalar şunlardır:[242]

- Problemin anlaşılması,
- Probleme ait informasyon toplanması,
- İnformasyonun çözümleme ve yorumu,
- Çözüm yollarının formülleştirilmesi,

---

[235] Ilgar Lütfü, Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi, Beta Yayınları, İstanbul, 2005, s.41.

[236] İrfan Erdoğan, Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2000, s. 49.

[237] Ilgar Lütfü, (2005), a.g.e., s.41.

[238] Şükrü Türkmen, Okullarda Yönetim Etkinlikleri, Alp Yayıncılık, Ankara, 2005, s. 32.

[239] Mehmet Durdu Karslı, Yönetsel Etkililik, Set Ofset Matbaacılık, Ankara, 2004, s.45.

[240] Ziya Bursalıoğlu, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri, Ankara, 1998, s. 80.

[241] Bintuğ Aytek, Yönetim Görevleri, Kalite Matbaası, Ankara, 1978, s. 40–41.

[242] Ziya Bursalıoğlu, (1998), a.g.e., s. 80.

- En verimli çözümün seçimi,
- Uygulama ve değerlendirme.

Aynı zamanda yönetici, karar sürecinin olumlu olumsuz etkenleri, karar basamakları ve tipleri, birey ve grup kararları, karar sürecinde yönetici ve maiyetin rolü konularında iyi yetişmiş olmalıdır. Eylemi etkileyen her türlü yargı karar niteliğindedir. Örgüt içi gerginlik ve çatışmalar kara gücü ve yetkisindeki aykırılıkların ürünüdür.

Karar Ögeleri: Karar; değer ve olgu ögelerinden oluşur. Örgütlerde amaçlarla ilgili kararlar, daha çok değer ağırlıklıdır. Çünkü amaçlarla, genel örgüt politikası ile ilgili kararlar, örgütün üst yönetim organları tarafından alınır. Kısaca üst kademe kararları politik kararlardır. Üst yönetim organları tarafından belirlenmiş bulunan örgüt amaçlarının örgüt politikalarının uygulanması ile ilişkili olarak alınan kararlar teknik kararlardır, yani olgudur. Bu tür kararlar, örgüt amaçlarını, politikalarını işe dönüştürmekle görevli alt kademeler tarafından yapılır. Kısaca alt kademe kararları yönetimsel kararlardır. Ancak unutmamak gerekir ki yönetim bilimi olgulara, siyaset bilimi değerlere dayanır.[243]

Karar Basamakları ve Tipleri: Bürokratik ortam içinde karar süreci daha kolay ve doğru gerçekleşir. İyi kurulmuş bir örgüt de yöneticiler iç ve dış grupların davranışlarını daha iyi kestirebilir ve onlara göre hareket edebilir. Hiyerarşi bakımından üst basamaklarda verilen kararlar, örgütün amaçları ve ana politikası ile ilgilidir. Orta basamakta bu genel amaçlar daha özel ve belirli biçimler alır. Bunun altındaki düzeyde de, görevsel ve işlevsel kararlar verilir.

Kararlar programlaşmış ve programlaşmamış olarak da düşünülebilir. Programlaşmış olanlar, tekrar edilen ve alışılan kararlardır. Böyle kararların geleneksel teknikleri, alışkanlık ve örnek olma, modern teknikleri ise yöneylem araştırması ve informasyon işlemedir.

Programlaşmamış kararlar yeni ve yerleşmemiş olanlardır. Bunların geleneksel teknikleri içe doğma ve yargı modern teknikleri de bilgisayardan yararlanma ve yöneticiyi yetiştirmedir.[244]

Yönetim kararları üç grupta toplanabilir. Üst basamakların yetkilerine dayanarak aldığı ve aşağıya geçirdiği kararlar, alt basamaklardan yukarıya yapılan öneri kararları ve yöneticinin ürünü olan yaratıcı kararlar. Karar süreci yetki basamağına özgü bir eylem olduğundan her karar kendi basamağında alınmalıdır.[245]

Karar Verme Biçimleri: Yönetici örgütte katılımcılarla veya grupla birlikte karar verir. Katılımcılarla birlikte verilen kararlarda yönetici; kararı uygulayacak ve bu karardan etkilenecek bireylerin katılımı ile sorunlara çözüm bulmayı sağlar. Her zaman yetki ve sorumluluğu elinde tutar ve gerekirse alınacak ortak kararları veto etme hakkını kul-

[243] Yahya Kemal Kaya, Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye' deki Uygulama, Bilim Yayınları, Ankara, 1996, s. 95–96.

[244] Ziya Bursalıoğlu, (1998), a.g.e., s. 91.

[245] Ziya Bursalıoğlu, (1998), a.g.e., s. 91.

Kaynakça

Aylanur Ataklı, İlkokullarda Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Verimliliğine Etkisi, MEB Yayınları, İstanbul, 1996.

Bintuğ Aytek, Yönetim Görevleri, Kalite Matbaası, Ankara, 1978.

Erol Eren, Yönetim ve Organizasyon, Beta Basım Yayım, İstanbul, 1998.

Haydar Taymaz, Okul Yönetimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2003.

Haydar Taymaz**,** Eğitim Sisteminde Teftiş, Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası, Ankara, 1997.

İbrahim Ethem Başaran, Eğitim Yönetim, Yargı Matbaası, Ankara, 1996.

İbrahim Ethem Başaran, Yönetim, Gül Yayınevi, Ankara, 1996.

İrfan Erdoğan, Okul Yönetimi Öğretim Liderliği, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2002.

Lütfü Ilgar, Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi, Beta Yayınları, İstanbul, 2005.

Mehmet Durdu Karslı, Yönetsel Etkililik, Set Ofset Matbaacılık, Ankara, 2004.

Mustafa Aydın, Eğitim Yönetimi**,** Hatipoğlu Yayınevi, Ankara, 1994.

Musa Gürsel, Okul Yönetimi Kuramsal ve Uygulamalı, Eğitim Kitabevi, Konya, 2003.

Nuri Tortop, Eyüp G. İşbir, Burhan Aykaç, Yönetim Bilimi, Yargı Yayınları, Ankara, 1993.

Şükrü Türkmen, Okullarda Yönetim Etkinlikleri, Alp Yayıncılık, Ankara, 2005.

Yahya Kemal Kaya, Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye' deki Uygulama, Bilim Yayınları, Ankara, 1996.

Ziya Bursalıoğlu, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri, Ankara, 1998.

ÜNİTE VI

YÖNETİM KURAMLARI

YÖNETİM KURAMLARI

Yönetim biliminin bir bilim olarak ortaya çıkışıyla birlikte örgüt ve yönetim alanında birtakım araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalara dayalı olarak kuramlar geliştirilmiştir. Günümüzde yönetim bilimi alanında geliştirilen kuramlar genel olarak üç bölümde ele alınmaktadır. Bunlar, klasik, neoklasik ve çağdaş örgüt ve yönetim kuramlarıdır.[261]

Biz burada eski, yeni, daha yeni yaklaşımlar adı altında çalışmamızı değerlendirirken, bu yaklaşımların eğitimle olan etkileşimlerini de bu çalışmamıza ekledik.

Eski Teoriler ve Eğitimde Uygulama

Bilimsel İşletme: Frederick Taylor

Bilimsel işletmecilik hareketinin öncüleri, örgütün yapısından çok, yapılan işlerin incelenmesini ön plana almışlardır. Sistem, prosedür ve iş ölçümüne dikkat etmişler fakat yapı ve hiyerarşiye pek önem vermemişlerdir.

Bu kuramın temel felsefesi israf ve yetersizlikleri giderecek yolları bularak, verimi artırmaktır. Yönetimin görevi 5 M formülündeki insan, para, malzeme, makine ve yöntemi koordine ederek örgütün verimini artırmaktır. Personele iş yapmanın en doğru yolu öğretilmelidir. Böylece; personel kazancının işe bağlı olduğunu düşünerek, zaman ve hareketlerini en verimli biçimde kullanacaktır.[262]

Taylor ve onun peşinden gelenler işin hareket ve zaman yönüyle o kadar çok ilgilendiler ki; iş, insandan ayrı görülmeye başlandı. Böylece, bilimsel araştırma ve değerlendirmenin ağırlık merkezini iş meydana getirdi. Yüksek kar ve verim, iyi yönetimin başlıca ölçüsü sayıldı. Kilise ve aile gibi kurumlar bile, verimsiz görülerek eleştirilmeye başlandı.[263]

Yönetim Süreçleri: Henri Fayol

Taylor'un işçilerden beklediğini, Fayol 'un yöneticilerden beklemesidir. İşletmecilik eylemlerini teknik, ticari, mali, güvenlik, muhasebe ve yönetim olmak üzere altı grupta toplamıştır. Yönetim süreçlerini, planlama, örgütleme, koordinasyon ve kontrol olarak gruplamıştır. Emretme yerine güdüleme kullanılmalıdır.

Taylor ile bir karşılaştırma yapılırsa Fayol, bir örgütü yönetmek veya o örgütün birimlerinin birinin başında bulunan bir yöneticinin yapması gereken faaliyetlerini, bunlara ilişkin işlev, ilke ve kuralları açıklıyor. Halbuki Taylor, daha çok iş görenin işi icra ederken bizzat uyması gereken ilke ve kuralları, işte gerekli olan hareketleri yapmak için harcanacak zamanlara ilişkin çalışmalar üzerinde durmuş, bunların yol ve yöntemlerini açıklamıştır[264].

---

[261] Ziya Bursalıoğlu, Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2003. s. 15.

[262] Yahya Kemal Kaya, (1996), a.g.e., s. 56.

[263] Ziya Bursalıoğlu, (2003), a.g.e., s. 16.

[264] Erol Eren, (1998), a.g.e., s. 19.

Ancak Fayol, bireylerin insani yönü üzerinde durmamış; çalışanları toplumsal ve psikolojik yönleri olan birer değer olarak görmekten çok birer makine gibi görmüştür.[265] Hatta kendinden sonra gelen taraftarları bile, insanın üstün yetenek ve becerileri ile yaratıcılığını görmek şöyle dursun, onu tabiatına aykırı biçimde tanımlamışlar ve üretim için duygusuz bir araç olarak ya da robot gibi algılamış ve değerlendirmişlerdir. Bu da insanın mutluluğunu ve yönetimin etkinliğini olumsuz yönde etkilemiştir.

Bürokratik Örgüt: Max Weber

Yönetim bilimine en büyük katkısı geleneksel, rasyonel ve karizmatik olmak üzere üç tip meşru yetkiyi tanımlaması olmuştur. Geleneksel ve karizmatik yetkiyi devam ettirmek gitgide zorlaştığından, hukuki yahut rasyonel denilen yetki tipine ihtiyaç duyulmuştur. Bunlarında yetmediği zamanlarda karizmatik liderliğe ihtiyacı duyulur. Burada mesleki ilkeler genellikle hiyerarşik yönetim ilkeleri ile çatışır ve Weber'in sandığı gibi birbirini tamamlayıcı değil, denetleyici mekanizmalardır.

Weber'e göre, bürokrasi ussal karar vermeyi en üst düzeye çıkarır. Böylece en üst düzeyde bir ussal karar verme ve yönetimsel yeterlilik olanaklı kılınır. İş bölümü ve aynı işi yapma, uzmanlığı olanaklı kılar. Meslek yönelimi personeli güdüler, onların örgüte bağlanmasını ve daha çok çaba harcamalarını sağlar. Bu özellikler yönetimsel yeterliliği en üst düzeye çıkarır.[266]

Bütün bunlara rağmen Weber'in yaklaşımı, birçok olumsuzluğu da beraberinde getirmiştir. Bu olumsuzlukları şu şekilde sıralayabiliriz:[267]

- Can sıkıntısı
- Moral düşmesi
- İletişimin tıkanması
- Katılık ve amaçların yer değiştirmesi
- Başarı ile kıdem arasındaki çatışma

Yönetimin Formülleşmesi: Luther Gulick - Lyndall Urwick

Fayol'u da geçerek yönetim süreçlerini planlama, örgütleme, kadrolama, yöneltme, koordine etme, raporlama ve bütçeleme eylemlerini kapsayan POSDCORB formülünde toplamışlardır. Bunlar özellikle üst düzey yöneticilerinin başlıca uğraşı alanlarıdır. İş bölümüne önem vermişlerdir. Bunlar örgütün formal yapısına ilişkin değerlendirmede bulunmaktadırlar. Özellikle üyelerin daimi yapıya uydurulması, birlikte karar vermekten kaçınıp tek adam yönetimine güvenmek temel görüşleri arasında yer alır. Özellikle tek

---

[265] Emin Karip, "Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı", Editör: Yüksel Özden, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2004, s. 11.

[266] Mustafa Aydın, Eğitim Yönetimi**,** Hatipoğlu Yayınevi, Ankara, 1994, s. 90–91.

[267] Mustafa Aydın, (1994), a.g.e., s. 92.

adam yönetimi, dağıtılmış sorumluluk ilkesine aykırı düşmektedir.[268] Gulick göre yöneticinin yeteneği kendiliğinden oluşan bir şey değildir. Bu yetenek zihinsel güç, eğitim ve sistemli bir çaba ile kazanılır. Urwick'te ussal bir örgüt yapısının yeterlilik ve moral konusundaki önemini vurgulamıştır.[269]

Bu bağlamda yönetimin odak noktası uygulamadır. Örgüt de tepeden, tabana açık ve net bir otorite çizgisi olmalı ve bu çizgi bilinmeli, tanınmalıdır. Yönetim bir işlevler dizisi olarak görülmüştür. Ama buna rağmen liderlik de ele alınmış ve liderleri rollerine ilişkin tanımlamalar yapılmıştır.

Dinamik Yönetim: Mary Parker Follet

Yönetimin, Psikolojik yanlarını tanıyan ve bu yanları modern psikolojiye göre inceleyen ilk düşünürler arasındadır. Bilimsel işletmenin durgun kavramlarına dinamizm ve demokratik ruh getirmiştir.[270] Çatışmanın zararlarının yanı sıra yapıcı etkilerinin de olduğu üzerinde durmuştur. Kişinin kendi kendisini sınırlandırmasına dayanan bilinçli denetimi savunur. Ona göre liderlerin amacı itaati sağlamak değil, ortak hedeflere ulaşmak için gerekli iş birliği ruhunu geliştirmektir.[271]

Follett'e göre emir verme, yönetimin uzmanlık alanlarından sadece bir tanesidir. Onun esas amacı bütün uzmanlık alanlarını eşgüdümlemektir. Eşgüdüm gönüllü iş birliğini sağlar, Hiyerarşi sadece buna hizmet eder, yani hiyerarşi amaç değil, araçtır.[272]Kişinin kendi kendine sınırlandırmasına dayanan bilinçli denetimi savunur. Liderin amacı itaati sağlamak değil, ortak hedeflere ulaşmak için gerekli iş birliği ruhunun gelişmesini sağlamaktır.

Eğitim Yönetiminde Uygulama

Bilimsel işletmecilik akımında okullar, fabrika, öğrenciler, hammadde gibi kabul edilmiş, böylece okul yönetiminin sosyal ve psikolojik koşulları ihmal edilmiştir.

Yönetim süreçleri akımının eğitim yönetiminde uygulanması, yöneticinin görevlerini tanımlamak bakımından yararlı olabilir. Yönetim süreçlerinin en önemli eksikliği karar sürecinin önemini görememiş olmaları ve uygulamaya planlama ile başlamış olmalarıdır.

Bürokratik örgüt akımında, Weber'in ideal tip bürokrasi kavramı, önceleri okul yönetiminde otokratik ve katı uygulamalara yol açmış ve bu alandaki yazarların demokratik eğitim örgütlerine olan ihtiyaç duymasını sağlamıştır. Örgüt şemalarına fazla güvenmek yanıltıcı olabilir. Liderlerin doğuşu ve başarısı ise, karizmatik yetki ile olanaklıdır.

---

[268] Ziya Bursalıoğlu, (2003), a.g.e., s. 24.

[269] Mustafa Aydın, (1994), a.g.e., s. 101-102.

[270] Ziya Bursalıoğlu, (2003), a.g.e., s. 25.

[271] Yahya Kemal Kaya, (1996), a.g.e., s. 72.

[272] Yahya Kemal Kaya, (1996), a.g.e., s. 71-72.

Kaynakça

Ercan Türk, Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002.

Erol Eren, Yönetim ve Organizasyon, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1998.

Emin Karip, "Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı", Editör: Yüksel Özden, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2004.

Lütfü Ilgar, Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi, Beta Yayınları, İstanbul, 1996.

Mustafa Aydın, Eğitim Yönetimi**,** Hatipoğlu Yayınevi, Ankara, 1994.

Şule Erçetin, Yönetimde Yeni Yaklaşımlar, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2001.

Vehbi Çelik, Okul Kültürü ve Yönetimi, PegemA yayıncılık, Ankara, 2002.

Yahya Kemal Kaya, Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye' deki Uygulama, Bilim Yayınları, Ankara, 1996.

Ziya Bursalıoğlu, Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2003.

Ziya Bursalıoğlu, Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama, Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: 142, Ankara, 1985.

Ziya Bursalıoğlu, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem Yayınları, Ankara, 1998.

ÜNİTE VII

TOPLUMDA VE EĞİTİMDE YENİLEŞME, DEĞİŞİM VE EĞİTİM YÖNETİMİ

TOPLUMDA VE EĞİTİMDE YENİLEŞME, DEĞİŞİM VE EĞİTİM YÖNETİMİ

Ekonomik, sosyal ve siyasal alanda meydana gelen gelişmeler, bilimsel araştırma bulguları toplumları etkilemekte ve yenileşmeye zorlamaktadır. Sosyal sistem olarak örgütler, bir şeyi daha iyi yapmanın yolunu bulmak, örgütün içi ve örgütün dışındaki beklentileri karşılamak amacıyla yenileşme uygulamaları yapmaya çalışmaktadırlar. Örgütün kısa dönemde etkililiğini sağlamak ve personelin iş doyumunu artırmak, orta dönemde örgütün çevreye uyumunu geliştirmek, uzun dönemde ise örgütün varlığını sürdürebilmesi, yenileşmeye karşı örgütün sağlayabildiği uyum ile mümkün olmaktadır.

Ada (1) "Eğitimle toplum arasında sürekli bir etkileşim bulunduğu bilinmektedir. Esasen toplumsal bir kurum olan eğitimle öteki sosyal fenomenler (olaylar) arasındaki sıkı etkileşim sosyal realitenin doğasından kaynaklanır. Toplumun hemen her kesimi eğitimle yakından ilgili ve iç içedir" demektedir. Eğitim örgütleri de bütün örgütler gibi, çevre sistemlerinde meydana gelen değişmelerden etkilenir. Ancak, eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran temel özelliklerin başında, eğitim örgütlerinin, değişimi başlatma sorumluluğunun bulunması gelir. Bursalıoğlu (2), "Ekonomik, siyasi, toplumsal sistemlerden etkilenen ve onları etkileyen eğitim sisteminin, bir ulusun sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan devamını sağlama işlevlerini, eğitim örgütleri aracılığıyla gerçekleştireceğini ileri sürülmektedir. Okulun çocukların sosyalleşmesini gerçekleştirme, onlara toplumun kültürünü aktarma, yetiştirdiği kuşağın toplumun siyasal yapısına uyumunu sağlama, liderlik yeteneklerine sahip gençleri ortaya çıkarma, nitelikli insan gücünü yetiştirme gibi işlevleri gerçekleştirmekle yükümlü olan özel bir konuma sahip olduğunu" belirtmektedir.

Alkan (3); eğitim, insanın bireysel hedeflerine, yaşamsal sorumluluğuna, tüm yetenek ve yaratıcılık potansiyellerinin oluşmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle eğitimde bireysel, ulusal ve küresel boyutlarda sürekli bir gelişim ve değişim sağlamak gereklidir demektedir. Özellikle ekonomide gözlenen küreselleşme ve uluslararası rekabette, her alanda eğitimi sürekli bir etkinlik olarak gören ve bilgiye sahip olan toplumlar avantajlı hale gelmiştir.

Son yıllarda dünyada çok hızlı bir değişimin olduğu, gerçekleştirilen yeniliklerin toplumsal, siyasal ve ekonomik alanda etkisini gösterdiği gözlemlenmektedir. Bilgi toplumuna ulaşmadaki bu zorlu süreçte bilgi tabanlı değişim hareketleri insanların eğitimden beklentilerini de farklılaştırarak değiştirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde, eğitim politikalarında amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aşamada eğitimdeki dönüşüm gerekliliği konusunda Drucker 'ın (4) görüşleri ilgi çekicidir: "Önümüzdeki yıllarda eğitim alanında meydana gelecek değişiklikler, modern okulun, üç yüz yılı aşkın bir süre önce kitapların basılmasıyla ortaya çıkışından bu yana görülen değişikliklerden daha büyük olacaktır. Bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak hâline geldiği bir ekonomi, eğitim performansı ve eğitim sorumluluğu açısından eğitim sistemine ve okullara yeni ve zorlu talepler yöneltmektedir. Bilgi işçilerinin egemen olduğu bir toplum ise, sosyal performans ve sosyal sorumluluk açısından daha da yeni -ve daha da zorlu- taleplerde bulunur. Eğitimli insanın nasıl bir kimse olduğu üzerinde bir kez daha durup düşünmek zorunda kalacağız. Aynı zamanda öğretme ve öğrenme biçimlerimizde

çok kesin ve hızlı biçimde değişmektedir. Bu, kısmen öğrenme sürecine ilişkin yeni kuramsal anlayışın, kısmen de yeni teknolojinin sonucudur. Son bir nokta da, okullardaki pek çok geleneksel disiplinin kısır, belki de eskimiş hâle düşmesidir. Böylece ne öğrendiğimiz ve öğrettiğimiz, hatta bilgi derken neyi kast ettiğimiz konusunda da birtakım değişikliklerle karşı karşıya bulunmaktayız."

Bilgi toplumu her şeyden önce, bilgiye erişebilme, yararlı bilgiyi tarayabilme hızına; ulaştığı bilgiyi değere dönüştürebilme yeteneğine ve yeni bilgi üretebilmesine olanak veren yaratıcılık yeteneğine sahip bireyler üzerine kuruludur. Diğer bir ifadeyle 21. yüzyılda başarının yolu eğitimli insan kaynaklarından geçmektedir. Bu nedenle eğitimin çağın gereklerine uygun bir şekilde düzenlenmesi ve eğitim sisteminin bu gereklere uygun bir şekilde dönüştürülmesi gerekmektedir.

Değişme ve Yenileşme Nedir?

Değişme ve yenileşme kavramlarına verilen anlamlar çeşitli bilim alanlarında birbirinden farklı yorumlanırken, bu kavramların bazı bilim alanlarında başka kavramlarla açıklandığı, her iki kavramın taşıdığı anlamın farklı yazarlarca birbiri yerine kullanıldığı da görülmektedir. Örneğin; Başaran (5), yenileşmeyi daha bütüncül, köklü, kasıtlı olumlu yöndeki değişmeler şeklinde ele almakta, buna karşın değişmeyi yönü belirgin olmayabilen ve kasıtlı olmayabilen her türlü farklılaşmalar için kullanmaktadır. Buna göre örgütlerde yöneticiler eliyle gerçekleştirilmeye çalışılan değişmeler yenileşme kavramı içinde yer almaktadır.

Lander (7) ise örgütlerin geliştirilmesi konusunda kasıtlı ve sistemli değişimleri değişme kavramı ile anlatmaktadır ve buna göre "değişme", "yenileşme" kavramından daha kökten bir kavramdır. Lander, eğitimde yenileşme kavramını yine bu bakışla ele almıştır. Buna göre, yenileşmeler okullarda yapılan işleri geliştirmek ve hepsinden öte öğrencilerin beceri, bilgi ve kişisel gelişimlerini geliştirmek için yapılır. Yenileşmelerin ilk kez katılanlar dışında herkes için yeni olması gerekmemektedir. Bununla birlikte yeni programlar ve bu programlara bağlı yetiştirme olasılıkları daima yenilik olarak açıklanır.

Başaran (6) ve Özdemir (9), Değişme ve yenileşme konusunda yapılan kavramsal ayrımlarda genellikle "değişmenin" nötr (belli bir yönü olmayan) bir farklılaşmaya karşılık geldiği buna karşın "yenileşmenin" kasıtlı, planlı, istendik yöndeki farklılaşmalar anlamına geldiği belirtilmektedir. Yine bu kabulle birlikte, "örgütsel değişme" ve özellikle "planlı örgütsel değişme" kavramlarının sıkça "yenileşme" kavramında belirtilen istendik, kasıtlı, planlı yapılan değişmeler anlamında kullanıldığı görülmektedir

Schermerhorn'a (8) göre yenileşme "örgütün normal çalışma rutininin bir parçası olarak yeni düşünceler yaratma ve onları uygulamaya koyma süreci"dir. Bu yeni düşünceleri kullanılabilir uygulamalara dönüştürme etkinliğidir. Bu uygulamalar örgütlerde bir şeyleri yapmanın daha iyi yolu konusundaki sonuçlar olarak süreç yenileşmeleri ve yeni veya geliştirilmiş mal veya hizmetlerin yaratılması sonucunu ortaya çıkaran ürün yenileşmeleri biçiminde ortaya çıkar. Bu çerçevede yenileşme şöyle formüle edilmektedir: Yenileşme= keşif, icat + uygulama.

Schermerhorn (8), değişmeyi örgütlerde yaratıcılık ve yenileşmenin bir parçası olarak görmektedir. Buna göre değişme örgütlerde her zaman yöneticinin denetiminde

Kaynakça

Ada, Şükrü. Toplumsal Değişme ve Yenileşme, Eğitim Bilimine Giriş, s.309.

Akal, Zuhal. **İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi.** Çok Yönlü Performans Göstergeleri. Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları: 473, Ankara, 1992.

Alkan, Cevat. (2001) "Türk Milli Eğitim Sisteminin 2000'li yıllarda Yeniden Yapılanmasının Temel Esasları Eğitimde Yansımalar VI, H.H. Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Ankara (397–398)

Balcı, Ali. **Örgütsel Gelişme**. Personel Eğitim Merkezi Yayın No.18, Ankara, 1995

Başaran, İbrahim Ethem. **Örgütsel Davranışın Yönetimi**. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, No: 111. Ankara, 1982.

Başaran, İbrahim Ethem**. Yönetimde İnsan İlişkileri. Yönetsel Davranış**. Ankara, 1992.Bilimleri Fakültesi Yayınları No:154. Ankara, 1987

Bursalıoğlu, Ziya**. Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. A.Ü. Eğitim1987, s.229

Büyükkaragöz, S. Savaş ve diğerleri age. s; 149

Chin, Robert and Kenneth D. Benne. "General Strategies for Effecting Changes in Human Systems" **The Planning of Change**. (Editiors. W. G. Bennis; K.D. Benne; R. Chin) Second Edition. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York, 1969.

Cofoğlu, Zuhal. Eğitim Yönetimi Dergisi Ankara. PegemA Yayıncılık Ankara 1995.

Doğan, S. (2019). 2023 Eğitim vizyonu belgesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8*(2), 571-592.

Drucker, F.Peter. (1994) Yeni Gerçekler. 4. Baskı (Çev: Birtane Karanakçı), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul. (s. 237–238)

Eren, Erol. **İşletmelerde Yenilik Politikası**. İstanbul Üniversitesi, Yayın No: 284, İstanbul, 1982.

Ertürk, A. (2020). 2023 Eğitim vizyonu: Sorunlara çare mi?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 321-345. DOI:10.9779/pauefd.537273.

Güçlüol, Kemal. "Milli Eğitimimizde Bir Yenilik Denemesi". TÜBİTAK V. Bilim Kongresi, Bilim Adamı Yetiştirme Grubu Tebliğleri. Ankara, 1975

Hussey, D. E. **How to Manage Organizational Change**. Kogan Page Limited. London, 1995

Kartal, S. (2019). Eğitimde 2023 Vizyonu; değişen/değişmeyen vaatler. *The Journal of Turk-Islam World Social Studies*, *21*(21), 1-20.

Kaya, Yahya Kemal. **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**. Geliştirilmiş Beşinci Basım. Set Ofset Matbaacılık Ltd. Şti., Ankara, 1993

Koning Pieter, Orta Öğretimde Yenileşme, Türk Eğitim Derneği XVI. Eğitim Toplantısı. 3–4 Aralık 1992.

Lander, R. "Management of Change and Innovation" in **The International Encyclopedia of Education**. Second Edition

MEB, (2018). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden 31.10.2023 tarihinde erişilmiştir.

Mescon, Michael H., F. Khedouri. **Management.** Harper and Row, Publishers. Third Edition. New York, 1988.

Özdemir, Servet. **Eğitimde Örgütsel Yenileşme** (Üçüncü basım). Ankara: PEGEM, 1998.

Schermerhorn, John R. **Management for Productivity**. Third edition. John Wiley and Sons Inc., New York, 1989.

Senge, Peter. **Beşinci Disiplin. Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması**. 7.Baskı. Çev. Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan. Yapı Kredi Yayınları, Cogito 31. İstanbul, 2000.

Starrat, Robert J. **Leaders With Vision. The Quest for School Renewal**. Corwin Press, Inc., California, 1995.

Varış, Fatma (Ed.). ve diğerleri Eğitim Bilimine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları, s; 174, 1998

ÜNİTE VIII

OKUL YÖNETİMİNDE PERSONEL VE İŞLETMECİLİKLE İLGİLİ İŞLER

OKUL YÖNETİMİNDE PERSONEL VE İŞLETMECİLİKLE İLGİLİ İŞLER

Örgütlerde geçmişte uygulanan geleneksel yönetim biçimi, işletmecilik ve diğer ilgili alanlarda meydana gelen yeniliklere uygun olarak değişmiştir. Bir örgütte çalışanların etkili bir biçimde yönetilmelerinin ön koşulu, artan rekabet ortamı, beşeri ilişkiler alanındaki gelişmeler, nüfusun artması, insanların öğrenim ve eğitim düzeylerinin yükselmesi ve buna bağlı olarak beklenti ve isteklerinin değişmesi gibi nedenlerden dolayı ortaya çıkmış bulunmaktadır. "Değişen yapı içinde insan kaynağı nasıl etkili bir biçimde yönetilecektir?" sorusuna cevap aranması gerekmektedir. Burada İnsan Kaynaklarının başarı ile yürütülmesi ile bu soruya ilişkin etkili bir cevap bulabiliriz.

Okul Yönetiminde de en önemli işlerden biri İnsan kaynaklarının yönetimidir. Okulun stratejik amaçlarının gerçekleştirilmesi ve bireysel iş gören ihtiyaçlarının karşılanması insan kaynaklarının etkili kullanımını içerir. Bunun yanında okulda öğretim hizmetlerinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunabilecek fiziksel ve teknolojik koşulların duruma göre seçilip ortamda uygulamaya konulması büyük önem arz eder.

1. Personel

İnsan Kaynakları Yönetimi, personel yönetimi anlayışına da birtakım yenilikler getirmiştir. Personel yönetimi sürecinde, çalışanlarla ilişkiler geliştirici ve iş birliğine dayalı, problem çözümünde iş görenlerin katılımına başvuran, değerlerde çalışanlara ve müşteriye odaklanan bir anlayış ortaya çıkmıştır. Bu dönüşümle birlikte, klasik personel yönetim anlayışının yerini modern bir yönetim yaklaşımı almıştır. Personel yönetimi anlayışından insan kaynakları yönetimine geçişte kurumların yapısının önemli olduğu söylenebilir.

Günümüzde kurumlar arasında daha iyiyi yapabilme ve fark edilebilme boyutunda rekabet ön plana çıkmıştır. İşletmeler için rekabet kavramı, geleneksel dar kalıplara sığdırılmış tanımlamasının ötesinde bir şeyler ifade etmeye başlamıştır. Esas itibariyle rekabet stratejileri, dengeli ücret politikası ve verimlilik ilişkisini aşarak, yüksek üretim kalitesi, ürün çeşitlemesi, yaratıcılık ve pazarda hızlı hareket edebilme gibi yeni düşünceleri kapsamaya başlamıştır. Böylece, yeni rekabet anlayışı beraberinde insan kaynakları politika ve uygulamalarında önemli bir organizasyonel değişimi getirmiştir.[356] Bu noktada işletmelerin başarılı örgütsel yaşam evreleri geçirmelerinin, *insanın* artan öneminin dikkate alınması şartına bağlı olduğu görülmektedir.[357] İşletmelerin artan rekabet ortamında başarıyı hedeflemeleri açısından "insan" faktörünün gözden kaçırılmaması düşüncesi, çalışma hayatında özellikle son yıllarda kabul görmüş ve bu düşünce işletmelerin misyon ve vizyon gibi temel örgüt kültürü unsurlarında yer almıştır. İnsanın psikososyal bir varlık olması kurum içinde doğal olarak farklı bir yere ve öneme sahip olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Örgütsel gelişmelere paralel olarak gelinen aşamada, İnsan Kay-

[356] Büyükuslu, Ali Rıza. (1998) "Türkiye'de İnsan Kaynakları Yönetimi ve Gelişimine Kritik Bir Yaklaşım**",** ***Mess Mercek Dergisi***, Ekim.

[357] Storey, John ve Sisson, Keith; (1993). ***Managing Human Resources and Industrial Relations***, Open University Press.

nakları Yönetimi konusunun daha geniş bir şekilde analiz edilmesini ve işletmelerde çalışan insan kaynağına daha fazla yatırım yapılmasını gerekli kılan politikaların benimsenmesini desteklemektedir.

İnsan Kaynakları Yönetimi; "Örgütün stratejik amaçlarının gerçekleştirilmesinde ve bireysel iş gören ihtiyaçlarının karşılanmasında insan kaynaklarının etkili kullanımını içerir".[358]

İnsan Kaynakları Yönetimi: "Organizasyon ve çalışanlar arasındaki ilişkileri etkileyen tüm yönetim karar ve hareketleridir".[359]

Bu tanımlar ışığında İnsan Kaynakları Yönetimi, insan faktörünün işletme hedefleri doğrultusunda en iyi şekilde yönetilmesi, geliştirilmesi ve motive edilmesi şeklinde ifade edilebilir.

2. Yönetimde İnsan Faktörünün Önemi

İnsan Kaynakları Yönetimi; işletmelerde çalışan bireylerin ihtiyaçları, eğitim ve geliştirilmeleri gibi konulara odaklanmış olup insan odaklı bir anlayışı benimsemektedir. Birinci dünya savaşına kadar insan ögesi üzerinde pek durulmamış, işveren ve işçiler arasındaki ilişkilerde sürekli bir güvensizlik ortamı söz konusu olmuştur. Savaş sırasında ve sonrasında işçi işveren temsilcilerinin ortak konularda çalışmaları güvensizliği ortadan kaldırmış ve iş birliği kurma gereği ortaya çıkmıştır. Örgütün bir sosyal sistem olduğu ve insanın sosyal sistemin en önemli etmenini oluşturduğu görüşü gelişmiş ve benimsenmiştir. İnsan sorunlarının üretime engel olduğu ve bu nedenle de bu sorunların giderilmesi gereği üzerinde durulmaya başlanmıştır. Bu araştırmaların ve gelişmelerin sonucu olarak yeni yönetim anlayışı, İnsan ilişkileri üzerinde durmuştur.

İnsan ilişkilerini; işçinin uygun bir işe yerleştirilmesi, işçi ile hem yönetim hem de çalışma arkadaşları arasındaki iyi ilişkilerin kurulması ve böylece çalışma isteğinin artması sonucu üretimin yükselmesini sağlanmak oluşturmaktadır.

3. Yönetimde İş Gören Tutumuna Etki Eden Faktörler

Tutum denilince bireyin belirli bir kimse ya da durum karşısında kendine özgü bir biçimde tepki gösterme eğilimi anlatılmaktadır. Bir başka deyişle bireyin bir kişi veya olayda tepki gösterme durumudur.

Bireysel tutumlar, geçmiş yaşantı deneyim ve inançların bir sonucudur. Tutumlara, yaşanılan çevre, cinsiyet, yaş, eğitim, kişinin inançları ve kişisel özellikleri etki eder. Tutumları şekillendiren inançlardır. Tutumların değiştirilmesi, inançların değiştirilmesine bağlıdır. İnsan davranışlarını, özellikle çalışma ortamındaki davranışlarını, ihtiyaçları ve işle ilgili beklentileri etkilemektedir.

---

[358] R,J. Stone. (2005). Human Resource Management, 5th Edt. John Wiley, Australia, s.4.

[359] R,J. Stone. (2005). Human Resource Management, 5th Edt. John Wiley, Australia, s.4.

Kaynakça

Açıkalın, Aytaç. (1994). ***Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi***. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Açıkalın, Aytaç. (1997). ***Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği***. PegemA Yayıncılık Ankara.

Açıkalın, Aytaç. (1999). ***İnsan Kaynağının Geliştirilmesi***. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Akgün, Ahmet, Can, Halil, v.d. (1998). ***Personel Yönetimi***, Ankara: Siyasal Kitapevi.

Aktan, C. Can.(1999). ***2000'li Yıllarda Yeni Yönetim Teknikleri (4): İnsan Mühendisliği***, İstanbul: TÜGİAD Yayını.

Armstrong, Michael; (1992). ***Human Resources Management Strategy&Action,*** Clays Ltd.,

Aydın, Mustafa. (1991). ***Eğitim Yönetimi.*** Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Aytaç, Tufan (2000). ***Okul Merkezli Yönetim***. Ankara: Nobel Yayıncılık

Balcı, Ali. (2000). Örgütsel Gelişme (Kuram ve Uygulama) Ankara: PegemA Yayıncılık.

Başaran, İ. Ethem. (1982). ***Temel Eğitim ve Yönetimi***. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No: 112 . Ankara: Sevinç Matbaası.

Başaran, İ. Ethem. (1993). ***Eğitim Yönetimi***. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Bingöl, Dursun (2006). ***İnsan Kaynakları Yönetimi*** Denizli: Arıkan Basım Yayım dağıtım Ltd. Şti.

Büyükuslu, Ali Rıza. (1998) "Türkiye'de İnsan Kaynakları Yönetimi ve Gelişimine Kritik Bir Yaklaşım**", *Mess Mercek Dergisi***, Ekim.

Bursalıoğlu, Ziya (1998) ***Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış***. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Catlette, Bill, Hadden, Richard (2000). 'Mutlu Çalışanlar' ***Executive Excellence***, Rota Yayınları, İstanbul: Mayıs-Sayı:38,

Çelik, Vehbi (2003). ***Eğitimsel Liderlik***. Ankara: PegemA Yayıncılık

Emde, Ed,(2000).'Gönüllü Katkılar' ***Executive Excellence***, Rota Yayınları, Ağustos, Sayı:41

Eren, Erol. (1998).***Yönetim ve Organizasyon***, İstanbul: Beta Yayınları.

Erçetin, Şule (1991). ***"Hizmetiçi Eğitimin Engelleri ve Üst Kademe Yöneticilerin Hizmetiçi Eğitime Karşı Olan Tutumları"*** Ankara: H.Ü, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Gunnıgle, Patrick. (1991). **"**Personnel Policy Choice: The Context for Human Resource Development**."** ***Journal of European Industrial Training*****,** Vol:15, Iss:3 Page 22-31. 1991

Hageman, Gisela, (1997). ***Motivasyon El Kitabı***. İstanbul: Rota Yayınları.(HİE Yönetmeliği, Madde:4).

İşçi, Metin. (1999). ***Davranış Bilimleri***. İstanbul: Der Yayınları. Milli Eğitim Dergisi (2003) sayı: 160.

Özden, Yüksel. (2005). ***Eğitim ve Okul Yöneticiliği***. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Palmer, Margaret. J. ve Kenneth T. Winters(1993). ***İnsan Kaynakları***. (Çeviren: Doğan Şahiner). İstanbul: Reprosal Matbaası.

Pehlivan, İnayet. (1996). **Türk** ***Kamu Kesiminde Hizmetiçi Eğitim Sorunları Araştırması*****.** Ankara: A.Ü, Eğitim Bilimleri Fakültesi.

R.J. Stone. (2005). ***Human Resource Management***, 5th Edt. John Wiley, Australia, s.4.

Sarıtaş, Mustafa. (2004). ***Sınıf Yönetimi***. Editör: Mehmet Şişman, Selahattin Turan.(Öğretmen-Veli Görüşmelerinin Yönetimi Bölümü). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Sarıtaş, Mustafa. (2007). Ed: (Kadir Keskinkılıç) ***Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi***. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Schuler, S.Randal and Vandra L. Huber (1990). ***Personnel and Human Resource Management.*** Fourth Edıtıon. New York: West Publishing Company,

Storey, John ve Sisson, Keith; (1993). .***Managing Human Resources and Industrial Relations***, Open University Press,

Taymaz, Haydar. (2003). ***Okul Yönetimi***. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Veninga, Robert. (2001).'Ruhlarını Doyurun', ***Executive Excellence***, Rota Yayınları, İstanbul: şubat-sayı: 47

Yüksel, Öznur. (2000). ***İnsan Kaynakları Yönetimi***. Ankara: Gazi Kitapevi. (http://www.biy-med.com/pages/makaleler/makale6.htm)

RESMİ GAZETE

Tarih Sayı Kanun No Kanun/Yönetmelik/Tüzük/Kararname Adı

17.06.1949 7231 5434 Emekli Sandığı Kanunu

12.01.1961 10705 222 İlköğretim ve Eğitim Kanunu

14.07.1965 657 Devlet Memurları Kanunu

11.08.1973 14622 Devlet Memurlarının Tedavi Yardım ve Cenaze Giderleri Yönetmeliği

05.03.1974 11654 439 Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Yüksek ve Orta Dereceli Okul Öğretmenleri ile İlköğretim öğretmenlerinin Haftalık Ders Saatleriyle Ek Ders Ücretleri Hakkında Kanun

05.06.1974 14906 Devlet Memurları Disiplin Kuralları Yönetmeliği

03.12.1974 15801 Devlet Memurlarının Çekilmesinde Devir ve Teslim Süreleri Hakkında Yönetmelik

06.02.1981 17243 Memurların Hastalık Raporlarını Verecek Hekim ve Resmi Sağlık Kurulları Hakkında Yönetmelik

19.03.1 981 17284 2429 Ulusal Bayram ve Tatil Günleri Hakkında Kanun

19.06.1982 17729 2684 İlköğretim ve Ortaöğretimde Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımına İlişkin Tanım

12.01.1983 17926 Devlet Memurlarının Şikayet ve Müracaatlar Hakkında Yönetmelik

12. 12. 1984 18603 Memurlar ve Diğer Kamu Görevlileri ile İlgili Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kararname

18.10.1986 19255 Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği

15.11.1990 20696 Mal Bildiriminde bulunulması Hakkında Yönetmelik

3.6.1991 20890 Milli Eğitim Bakanlığı Sicil Amirleri Yönetmeliği

31.1.1995 22188 Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlar Ödül ve Disiplin Yönetmeliği

12.09.1997 23108 MEB Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliği

29.04.1998 23327 Yardım Toplama Esas ve Usulleri Hakkında Yönetmelik

12.8.1998 23431 Milli Eğilim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğilim Araçları Yönetmeliği

6.9.1998 23455 Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliği

30.04.1999 23681 MEB Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği

10.08.1999 23782, MEB Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik

11.8.1999 23783 Kamu Personeli ve Bunların Emeklilerinin Yurt Dışında Tedavilerine ilişkin Yönetmelik

17.4.2001 24376 Milli Eğilim Bakanlığı Rehberlik ve Psikoloji Danışma Hizmetleri Yönetmeliği

27.8.2003 25212 Milli Eğilim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

13.1.2005 25699 Milli Eğilim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği

13.08.2005 25905 Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği Yarışmaları Yönergesi.

Tarih Sayı Yönetmelik/Tüzük/Kararname, Yönerge Adı

12.04.1976 1881 MEB Sicil Raporları

02.11.1984 2125 MEB Bağlı İlkokullar, Ortaokullar, Lise ve Dengi Okullarda Parasız Yatılılık Ve Sosyal Yardımlar Yönetmeliği

10.02.1985 2182 MEB Bağlı Okullarda Öğrencilere Yaptırılacak Ödevler Hakkında Yönetmelik

09.09.1985 2195 MEB Mensuplarına Takdir ve Teşekkür Belgesi Verilmesi Hakkında Yönetmelik

8.7.1991 2340 Milli Eğitim Bakanlığı Sicil Amirleri Yönetmeliği

10.05.1993, 2382, MEB İzin Yönergesi

30.01.1995 2423 MEB Aday Memurların Yetiştirilmesine ilişkin Yönetmelik

13.3.1995, 2426, Milli Eğilim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül Ve Disiplin Yönetmeliği

21.08.1997, 316, İlköğretim Kurumları, Orta Öğretim Kurumları Spor Yarışmaları Yönergesi

1998, 2493, Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliği

Mart 2001, 2522, MEB Personeli İzin Yönergesi

Mayıs 2001, 2524, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği

Kasım 2003, 2554, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

Şubat 2005, 2569, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği.

ÜNİTE IX

ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ

ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ

Yönetim biliminde, örgütsel çatışma kavramına ilk dikkati çeken Marry Parker Follet olmuştur. Gerçi profesyonel ilgiyi ilk olarak 1960'lı yıllarda Blake ve Mouton'nın yaptığını söyleyen çalışmalarda vardır.[443] Follet, örgüt yöneticilerinin örgütsel çatışmayı çözmek için, güç kullanımı, uzlaştırma ve bütünleştirme olmak üzere üç ayrı seçeneğe sahip olduklarını belirtmiştir.[444]

Çatışmanın pek çok farklı tanımı bulunmaktadır. Çatışma bir tanıma göre, en az iki bir birinden bağımsız taraf arasında, amaçlarına ulaşmada karşı tarafın müdahalesinin olduğunu, bir birine zıt amaçlarının olduğunu ve bu amaçlara ulaşmada kullanılacak kaynakların kıt olduğunu algılama durumunda ortaya çıkan bir mücadeledir.[445]

En genel anlamda, çatışma, anlaşmazlık ve uyuşmazlıklar sonucunda sosyal varlıklar arasında ortaya çıkan interaktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır.[446] Çatışma, çatışmaya dahil olan kişi veya kişilerin iç ve dış koşullarıyla şekillenen ve bireysel veya grup performansını olumlu veya olumsuz biçimde etkileyen, kişiler arası bir dinamiktir.[447] Çatışma kaçınılmaz bir olgu olup tüm ilişkilerde veya etkileşimlerde ortaya çıkmaktadır. Çatışmanın olumsuz etkileri olduğu görüşlerine karşın, çatışmanın etkilerinin yapıcı veya yıkıcı olup olmaması çatışma yaşayan kişilerin çatışmayı yönetebilme becerisine bağlı olmaktadır.[448]

Çatışma kavramına günlük hayatta kullanılırken, genelde şiddet, yıkıcı düşmanlıklar, kavga ve savaş içeren anlamlar yüklenir. Çatışma kavramının ortak bir tanımı yapılmamasına rağmen, bu kavramın daha çok toplumsal taraflar arasında etkinliklerde ilişkilerde ve davranışlarda uyuşmazlık olarak ifade edildiği görülmektedir. Toplumlar arasında ve insanlar arasındaki her anlamda ortaya çıkan farklılaşmalar çatışmayı da beraberinde getirecektir. Bu anlamda çatışma kaçınılmaz olduğuna göre, çatışmanın ortaya çıkaracağı yararları kullanabilmek ve çatışmanın olası yıkıcı etkilerini ortadan kaldırmak ve engellemek için, çatışmayı etkili bir biçimde yönetmek gerekir.[449]

---

[443] Jennifer L. Holt, Cynthia James Devore, Culture, Gender, Organizational Role and Styles of Conflict Resolution: A Meta-Analysis, International Journal of Intercultural Relations, Sayı:29(2), 2005, s.165–196.

[444] Cemalettin İpek, "Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetiminde Uygulanabilecek Örgüt Geliştirme Araçları", Editörler: Cevat Elma, Kamile Demir, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulama ve Sorunlar, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000, s.220.

[445] David Clinton Alexander, Conflict Management Styles of Administrators in Schools for the Deaf: Teacher Perceptions of Job Satisfaction, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gallaudet University. 1995, s.34.

[446] Utit Sirivun, An Investigation of The Primary and Secondary Conflict Management Style Preferences of Men and Women in The Role of Local Managers, International Managers and College Students in Thailand, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Nova Southeastern University, 2001, s.7.

[447] Su-Mei Lin, Relationships Among Conflict Management Styles, Employees' Job Satisfaction and Team Effectiveness-A Comparison Between Public and Private Hospitals in Taiwan, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Nova Southeastern University, 2003, s.17.

[448] James C. Dyson, Middle School Teachers' Perceptions of Conflict and Their Conflict Management Styles. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Temple University Graduate Board, 2002, s.43.

[449] Emin Karip, Çatışma Yönetimi, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2000, s. 2.

Örgütlerde çatışmaya ilişkin görüşleri üç noktada toplamak mümkündür:[450]

Geleneksel Görüş: Çatışmanın örgüt açısından yıkıcı olduğunu, bu yüzden örgütün çatışmadan uzak tutulması gerektiğine inanan görüştür.

Davranışçı Görüş: Çatışmanın çağdaş karmaşık örgütlerin kaçınılmaz doğal bir olgusu olduğunu kabul eder. Bütün çatışmaların yıkıcı olmadığını, grup çatışmalarının toplumsal işlevleri olduğunu varsayar. Bireyler ve gruplar arası farklar olduğu sürece çatışma olacaktır görüşünü savunur.

Etkileşimci Görüş: Çatışmanın kaçınılmaz olduğunu söylerler. Ancak yoğunlaşan çatışmaların çözülmesi gerektiğini de dile getirirler. Onlara göre yönetimin görevi çatışmayı yok etmek değil, örgütü etkin olarak yönetmektir. Örgütler bu çatışmalardan mümkün mertebe kurtulmak için çalışmalıdır.

Çatışma yönetimi, uzlaşmazlığı belirli bir yönde sonuca yönelte bilmek için çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın bir dizi eylemde ve karşı eylemde bulunmasıdır. Burada atılan adımlar sonunda elde edilecek sonuç çatışmanın sona erdirilmesi olabilir ya da olmayabilir.[451] İnsanlar bir arada yaşadıkları sürece, ne kadar iyi niyetli ve anlayışlı olurlarsa olsunlar aralarında çatışmanın çıkması kaçınılmazdır.[452]

Kaynaklarına Göre Çatışma Biçimleri

Çatışmanın kaynaklarını ele aldığımızda birçok neden sıralanabilir:[453]

- Yanlış anlamadan,
- Duyarsız ve destekli olmayan ilişkilerden,
- Açık ve dürüstçe iletişimde bulunamamadan,
- Güvensiz, akılcı olmayan, baskı ve yarışma ortamından,
- Sınırlı kaynaklar için yarışmadan,
- Amaç ve hedeflerdeki farklılıklardan,
- Ortak amaca ulaşmada farklı yöntemlerin önerilmesinden,
- Kişilik ve kültürel farklılıklardaki aşırılıklardan,
- Örgüt içindeki rollerden,
- Başkalarının yanlışlarını göstermekten,[454]
- Uyuşmazlık ve farklılıkların olduğu konularda yazılı açıklamalar ve bildirimlerde bulunmaktan,
- Kendi egosunun doyumsuzluğundan kaynaklanır.

---

[450] Ali Balcı, Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2000, s.175.

[451] Emin Karip, (2000), a.g.e., s. 2.

[452] Doğan Cüceloğlu, Yeniden İnsan İnsana, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1998, s.195.

[453] Ali Balcı, (2000), a.g.e., s.176.

[454] Emin Karip, (2000), a.g.e., s.13–14.

Kaynakça

Ali Balcı, Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2000.

Cemalettin İpek, "Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetiminde Uygulanabilecek Örgüt Geliştirme Araçları", Editörler: Cevat Elma, Kamile Demir, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulama ve Sorunlar, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.

David Clinton Alexander Conflict Management Styles of Administrators in Schools for the Deaf: Teacher Perceptions of Job Satisfaction, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gallaudet University. 1995.

Doğan Cüceloğlu, Yeniden İnsan İnsana, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1998.

Emin Karip, Çatışma Yönetimi, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2000.

James C. Dyson, Middle School Teachers' Perceptions of Conflict and Their Conflict Management Styles. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Temple University Graduate Board, 2002.

Jennifer L. Holt, Cynthia James Devore, Culture, Gender, Organizational Role and Styles of Conflict Resolution:

A Meta-Analysis, International Journal of Intercultural Relations, Sayı:29(2), 2005, s.165–196.

Smith ve Diğerleri (Editör),' Managing time, stres, and conflict', School Leadership: Handbook for Excellence, Edited by Smith, S. C. And Piele, P. K., U.S.A. Eric., 1997.

Su-Mei Lin, Relationships Among Conflict Management Styles, Employees' Job Satisfaction and Team Effectiveness-A Comparison Between Public and Private Hospitals in Taiwan, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Nova Southeastern University, 2003.

Utit Sirivun, An Investigation of The Primary and Secondary Conflict Management Style Preferences of Men and Women in The Role of Local Managers, International Managers and College Students in Thailand, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Nova Southeastern University, 2001.

ÜNİTE X

EĞİTİM ÖRGÜTÜNDE DENETİM

Arapça bir kavram olup inceleme, soruşturma, Kontrol etme, denetleme, teftiş anlamına gelmektedir. Ülkemizde bazı eğitimcilerin bazıları teftiş, bazıları ise denetim adı altında değerlendirmelerini yapmışlardır. Ülkemizde Cumhuriyet öncesi dönemde denetim 1838 yılında hazırlanan Rüşdiye mekteplerinin açılmasına esas teşkil eden mahalle mektepleri hakkında layihada, bu okullarda öğretimin aksaklıklarının giderilmesi amaçlanmıştır.

1846 yılında Mekatib-i Rüşdiye Muinliği adları taşıyan iki birim kurulmuş ve teftiş görevi yapan müinler atanmıştır. Türk Milli Eğitimi sisteminde teftiş belirgin olarak 1847 yılında, Tanzimat döneminde çıkmıştır.[460] 1847 yılında yayınlanan Sibyan Mekatib-i Hocaları Efendilere İta Olunacak Talimat adlı yönetmeliğin öğretmenlerle ilgili bölümünde, mektepleri teftiş etmek ve hocalara yol göstermek üzere memurlar olduğu ve bunlara mektep muini adı verildiği belirtilmiştir. 1862 yılında okulları teftiş için gönderilen memurlara müfettiş adı verilmiştir.[461]1913 yılında hazırlanan Tedrisat-ı İpdidaiye Kanunu Muvakkatı ile ilkokullarda teftişin, ilköğretim müfettişleri tarafından yapılması öngörülmüştür.[462]

Cumhuriyet sonrası dönemde 1923 yılında Maarif Müfettişleri Talimatnamesi ile ilk Tedrisat Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname yayınlanmıştır. Burada müfettişlerin görev ve yetkileri ile teftiş esasları açıklanmıştır. Aynı yıl Teftiş Kurulu kurulmuştur.

3–3–1924 tarihli Tevhidi Tedrisat Kanunu ile tüm medreseler ve okullar Maarif Vekâletine bağlanmıştır. 1–20 Mayıs 1925 yılında Konya da yapılan toplantıda Maarif Müfettişleri Umumiyelerinin Hukuk Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimatlar hazırlanmıştır.1980 yılında hizmet içi yönetmeliği çıkartılmıştır. 1990 yılında resmi ve özel okulların denetiminde göz önünde bulundurulacak esaslar belirlenmiştir. 3–10–1993 tarih ve 21717 sayılı resmi gazetede Teftiş Kurulu Tüzüğü yayınlanarak yürürlüğe konulmuştur.[463]

1900 yılından önce denetim yönetimsel bir nitelik taşımaktadır.1900 yıllarda ise eğitim denetiminde uzmanlık bilgisine gereksinim duyulduğu, denetim hizmetlerinin uzman eğiticiler tarafından yürütüldüğü görülmektedir.1920 yıllarda denetimin bilimsel bir nitelik kazandığı görülmektedir.

Bu dönemde denetim, eğitim ilkelerinin öğretmenler aracılığı ile öğretime uygulanması anlamına gelmektedir. 1930 ve 1940 yıllar arasında denetim uygulamalarında insan ilişkilerinin vurgulandığı görülmektedir.1940' lı yıllardan sonra denetim ile ilgili araştırmaların yapılması ve bu doğrultuda denetimin yapılmasına karar verilmiştir. Son

---

[460] Fevzi Öz, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş, Osman Gazi Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2003.

[461] Kamil Su, Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1974, s.3.

[462] Haydar Taymaz, Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler, Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası, Ankara, 1997, s.14.

[463] Haydar Taymaz, (1997), a.g.e., s.15-20.

yıllarda da eğitim denetiminde 'insan kaynaklarının geliştirilmesine önem verildiği, örgütlerin insan kaynağını geliştirmeyi ve etkili biçimde kullanmayı amaçlayan bir denetim anlayışının vurgulandığı görülmektedir.[464]

20'nci yüzyılın başlarında uygulanmaya başlanan 'Bilimsel Yönetim' anlayışı, eğitim yönetim ve denetimini de etkilemiştir. Amerikalı eğitimci Franklin Bobbitt örgüt ilkelerini okul denetimine uygulamıştır. Okul denetimine uygulanan bu ilkeler, eğitimin hedeflerinin açık olarak tanımlanmasını ve hedefler doğrultusunda eylemlerin koordinasyonunu öngörmektedir.[465]

1920 yıllardan sonra 'Demokratik İnsan İlişkileri Yaklaşımı' denetimi, öğretmenin yetenekleri ölçüsünde, mesleksel yeterlilikte en üst noktaya getirilmesi olarak ifade etmiştir. Bu yaklaşımda bütüncül bir anlayışın olduğu söylenebilir. Örgüt yapısı içinde sadece öğretmenler değil, tüm personelin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Son dönemlerde ise 'Çağdaş Denetim Yaklaşımı' katılmalı bir araştırma ve değerlendirmeye dayalı bir denetim uygulaması vurgulanmaktadır. Genel anlamıyla denetim artık bir yardım süreci olarak kabul görmeye başlamıştır.

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir.[466] Denetim bir örgütsel ve yönetimsel zorunluluktur. **Teftişi,** 'kamu ve kurum yararına insan davranışlarını kontrol etme sürecidir. Önceden belirlenmiş amaçların gerçekleşme derecesini bulmak üzere her kurumda teftiş yapılır.

Teftiş, planlanan örgütsel hedeflerden sapmaları önlemek, örgütün işleyişini izlemek ve düzeltmek amacıyla yerine getirilen bir etkinliktir.[467] Teftiş, tüm sistemlerde bir alt sistemdir ve değerlendirme fonksiyonu ile yönetim sürecinin bir ögesi olarak yer alır.[468] Ayrıca müfettiş davranışları kurumda görevli personelin çalışmalarını da etkiler.

Eğitim sisteminde teftiş, çeşitli kurumlar yolu ile tahmin edilen sonuçları sentez eden bir süreçtir. Üç grupta toplanan bu kuramların birincisinde öğrenme, kişilik ve davranış, ikincisinde yasal ve politik kuramlar ile bilgi ve grup dinamiği kuramları, üçüncüsünde organizasyon, yönetim, komünikasyon ve rol kuramları yer alır.'[469] Çünkü denetimsiz örgütler kılavuzsuz gemilere benzer. Ne zaman, nerede neyle karşılaşacaklarını bilemeden hareket ederler. Bu da örgütlerin geleceğini tehlikeye sokar.

Denetim kavramı, ülkelerin yönetim biçimlerine göre de farklılıklar gösterir. Denetim ülkenin yönetim birimlerinin temel düşünce, ilke ve süreçleriyle uyum içindedir.[470]Her nerede ve nasıl uygulanırsa uygulansın denetim örgütler için gereklidir. Bunun içinde denetim büyük bir titizlikle uygulanmalıdır. Çünkü her örgütler sahip oldukları

---

[464] Mustafa Aydın, Çağdaş Eğitim Denetimi, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1993, s.2.

[465] Mustafa Aydın, (1993), s.3.

[466] Mustafa Aydın, (1993), s.1.

[467] İbrahim Ethem Başaran, Eğitim Yönetimi, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, 1994. s.73.

[468] Emin Sağlamer, Eğitimde Teftiş ve Teknikleri, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, 1985, s.12.

[469] Haydar Taymaz, (1997), s.1.

[470] Hüseyin Başar, Eğitim Denetiçisi, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1998, s.5.

Kaynakça

Fevzi Öz, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş, Osman Gazi Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2003.

Emin Sağlamer, Eğitimde Teftiş ve Teknikleri, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, 1985.

İbrahim Ethem Başaran, Eğitim Yönetimi, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, 1994.

Haydar Taymaz, Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler, Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası, Ankara, 1997.

Kamil Su, Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1974.

Hüseyin Başar, Eğitim Deneticisi, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1998.

Mustafa Aydın, Çağdaş Eğitim Denetimi, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1993.

Yekta Güngör Özden, Denetim Olgusu, Denetim Dergisi, Yıl:7, Sayı:78, Ankara, 1992. Resmi Gazeteler

MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (3797 S. K.), Resmi Gazete, 21226, Tarih: 12 Mayıs 1992.

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü, 19.2.1993 Tarih ve 21501 Sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, 13.8.1999 Tarih ve 23785 Sayılı Resmi Gazete.

ÜNİTE XI

EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI

EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI

Ekonomi, var olan kısıtlı kaynakları özenli ve akıllıca kullanma, tasarruf etme gibi farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Ancak bir bilim dalı olarak ekonomi sözcüğü iki şekilde ele alına bilir.

a) Toplumun bir alt kesimini, bu alt sitemdeki üretim ve dağıtın örgütlenmeleri ve bunların işleyişini ifade etmektedir. Bu arada devlet, kurumları ve ev halkının mal ve hizmet üretimine, tüketimine ve dağıtımına ilişkin kararları, uygulamaları ve işleyişleri kastedilmektedir.

b) Ekonomiyi ve onunla ilgili işleyiş kurallarını inceleyen bir bilim dalıdır.

İnsanın ihtiyaçları giderek artarken bu ihtiyaçları karşılayacak kaynakların aynı hızla artırılması karşısında ekonomi bilimi, eldeki kısıtlı kaynakların tam ve etkin kullanımı ile bunların miktarını artırmak ve üretim teknolojisini geliştirmek sorununa odaklanmıştır.[486]

Eğitim: Eğitimin birçok işlevi bulunmaktadır. Bunun içindir ki birçok değişik eğitim tanımına rastlamak mümkündür. Ama burada en genel anlamda bireyde meydana getirilecek istendik davranışların açığa çıkarılması ifadesinden hareket edersek eğitimi ne anlamda kullanmak istiyorsak o yönü ile ele alırız. İşte tam bu noktada eğitimin bir işlevi de ekonomik sistemin istediği nitelikleri üretmesi ile ilgili iken eğitilen açısından ise mesleğin gerektirdiği belli nitelikleri kazandırarak onu üretici yapmaktır.[487]

Bu anlamda eğitimin bir parçası olan öğrenme ve öğretme etkinlikleri insanoğlunun birlikte yaşama istekleri ile ortaya çıkan tüm toplumsal, ekonomik ve politik süreçlerin sürdürülmesinde veya bunlara meydan okunmasında etkili olmuştur. Ancak eğitimin ekonomik incelemelere konu olması, onun üretim sürecindeki etkisinin anlaşılması ile mümkün olmuştur.[488]

Eğitim ekonomisi: 'Bireyin ve toplumun çeşitli tür ve düzey eğitim ve yerleştirme hizmetlerini üretme ve tüketme, eğitimsel ürünleri toplumun çeşitli bireyleri ve kümeleri arasında dağıtma konusundaki kaynak kullanım tercihlerini inceleyen bir bilim dalıdır. Diğer bir değişle eğitim ekonomisi eğitimsel niteliklerden hangilerinin nasıl üretileceği ile olduğu kadar bu niteliklerin çeşitli toplumsal kesimler arasında dağılımını da inceleyen bir çalışma alanıdır.[489]

Eğitim ekonomisi eğitime ekonomik bir yaklaşımla odaklanırken genel olarak şu sorulara cevap arar:[490]

---

[486] Nejla Kurul Tural, Eğitim Finansmanı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2002, s.1–2.

[487] Nejla Kurul Tural, (2002), a.g.e., s.3.

[488] Nejla Kurul Tural, (2002), a.g.e., s.4.

[489] Nejla Kurul Tural, (2002), a.g.e., s.13.

[490] Nejla Kurul Tural, (2002), a.g.e., s.12-13.

1) Ne tür eğitimsel nitelikler üretilecektir?

— Zorunlu eğitim hizmetini sunmak milli öncelikler arasında mıdır?

— Nüfusun okullaştırma ile ilişkisi hangi oranlarda sağlanmalı?

— Orta öğretime gelen öğrencilerin ne kadarı genel, ne kadarı meslek eğitimine yönlendirilmeli?

— Bu yönlendirmeler ekonomik değer taşır mı?

— Yükseköğretimde okuyanlara ne tür eğitimsel nitelikler kazandırılacaktır?

2) Üretilecek niteliklerin nasıl üretileceği sorusuna cevap aranır.

— Eğitim yüz yüze mi yoksa uzaktan eğitim teknolojisi ile mi yapılacaktır?

— Yeni teknolojiler eğitimde nasıl kullanılacaktır?

— Sınıf ve okullar hangi büyüklükte olacaktır?

— Eğitim hizmetleri kamuca mı yoksa özel kesimlerce mi yürütülecek?

— Bilgisayar ve bilgi teknolojileri öğretmenin yerini alabilir mi?

3) Eğitim hizmetinden kimlerin yararlandığı sorularına cevap aranır.

— Değişkenlere göre eğitimdeki eşitsizlikler ve bunların işgücü piyasası uzantıları nelerdir? (ırk, cinsiyet, sınıf gibi)

— Zorunlu eğitimden kimler yararlanmaktadır?

— Yükseköğretimden kimler yararlanmaktadır?

Cohn ve Geske eğitim ekonomisinin konu alanlarını şu şekilde belirlemiştir.[491]

1) Eğitimin ekonomik değerlerinin ölçülmesi ve tanımlanması:

Eğitime yapılan yatırımdan hem birey hem de toplum etkilenir. Bunun için eğitim yatırımının ekonomik değeri hesaplanmalıdır. Bunu yaparken bu yatırımın maliyeti ve getireceği yararlar hesaplanarak karşılaştırma yapılmalıdır.

2) Eğitimde kaynak kullanımı:

Eğitimde bir dizi girdinin (öğrenci) işlenmesiyle eğitsel çıktıların (yetişmiş insan) değerlendirilmesi ve verimliliğin artırılması için sistemin incelenmesi ve eksikliklerin tespit edilerek giderilmesi gerekmektedir.

3) Eğitim planlanması:

Eğitimin salt kişisel bir mal olarak değerlendiril emeceğini bu yüzden acımasız piyasa rekabet koşulları içine bırakılamayacağı için en uygun kaynak kullanımını gerçekleştirmede eğitim planlanmasına ihtiyaç vardır.

---

[491] Cohn Elchanan, Terry G. Geske, The Economics of Education Oxford: Pergaman Pres, 1989, s.7.

Kaynakça

Adem Mahmut, Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı**,** Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara, 1993.

Cohn Elchanan, Terry G. Geske, The Economics of Education Oxford: Pergaman Pres, 1989.

N. L. Hicks, Eğitim Ekonomisi, (Çev. Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz) Pegem Yayınları, Ankara, 1994.

Nejla Kurul Tural, Eğitim Finansmanı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2002.

Öznur Yüksel, İnsan Kaynakları Yönetimi, Gazi Kitapevi, Ankara, 1998.

Yüksel Kavak, C. Ergin Ekinci, Eğitim Finansmanı Sorunu ve Maliyetlerin Azaltılmasına İlişkin Alternatif Stratejiler, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:10, Ankara, 1994.

Zakir Sami, Eğitimin Bir İşlevinin Kalkınma Olduğu Unutuluyor mu?, Milli Eğitim Dergisi, Sayı.159, Yaz 2003.

World Bank, Education and Devolopment, Past Evidence and Further Analyisis, Research Paper, Washington D.C. 1990.

İnternet

Vural Hoşgörür, Ekonomik ve Sosyal Kalkınmada Eğitim, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: II, Sayı: II. http://efdergi.yyu. edu.tr. Erişim Tarihi:20–02–2008.

Kerim Demirci

TÜRKOLOJİ İÇİN
DİLBİLİM

Konular Kavramlar Teoriler

6. Baskı

Ankara
2023

TÜRKOLOJİ İÇİN DİLBİLİM

Kerim Demirci
ORCID: 0000-0001-6489-9690
©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 49363
ISBN	: 978-605-170-483-8
e-ISBN	: 978-605-170-484-5
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Sözkesen Matbaacılık
Adres	: İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

TÜRKOLOJİ İÇİN DİLBİLİM
Konular Kavramlar Teoriler
Demirci, Kerim
Anı Yayıncılık, 6. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, xvi + 440 Sf, 16 x 24 cm
ISBN : 978-605-170-483-8
e-ISBN : 978-605-170-484-5

Eğitim, Dilbilim
1. Dilbilgisi, Filoloji, Dilbilim, 2. Dilbilim Okulları, 3. Göstergebilim, 4. Fonetik, 5. Fonoloji, 6. Yazı, 7. Morfoloji, 8. Sentaks, 9. Anlambilim, 10. Kökenbilgisi, 11. Tarihi Dilbilim, 12. Toplumsal Dilbilim, 13. Çeviri

Abstract
LINGUISTICS FOR TURKOLOGY
Topics Concepts Theories
Demirci, Kerim
Sixth Edition, Ankara/TURKEY
2023, xvi + 440 Pp, 16 x 24 cm
ISBN : 978-605-170-483-8
e-ISBN : 978-605-170-484-5

1. Grammar, Philology, Linguistics, 2. Schools of Linguistics, 3. Semiotics, 4. Phonetics, 5. Phonology, 6. Writing, 7. Morphology, 8. Syntax, 9. Semantics, 10. Etymology, 11. Historical Linguistics, 12. Sociolinguistics, 13. Translation

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr
A harfinin evrimi



Asaletin, azmin ve sabrın timsalleri annem Nazmiye Hanım ve babam Elfaz Çavuş için.

Kerim Demirci

Erzurum'un *Olur* ilçesine bağlı *Atlı Köyü*'nde doğdu. *KTÜ*'de lisansını tamamladı. *ODTÜ* ve Indianapolis *Butler University*'de İngilizce hazırlık okudu. *The Ohio State University*'de yüksek lisansını, *University of Wisconsin-Madison*'da doktorasını bitirdi. Doktorası sırasında dilbilim derslerine ağırlık verdi. *University of Wisconsin-Madison*'da ve *Ahmet Yesevi Üniversitesi*'nde öğretim elemanlığı yaptı. *Toplumsal Dilbilim Referans Kitabı, Kelime Bilgisi El Kitabı, Unutulmayan Mısralar El Kitabı, Zamirler* ve *Oksford'un Öküzü* gibi kitapları ile *Toplumsal Dilbilim Diyalektoloji ve Ağızbilim Sözlüğü* var. Dilbilimsel yaklaşımların köklü Türkiye Türkolojisinde daha fazla yer almasına katkı amaçlı çalışmalara yoğunlaşmakta. *Trabzonspor* ve *Ohio State Buckeyes* taraftarı.

ÖNSÖZ

Bu çalışma, dilbilim disiplininin temel konu, kavram ve teorilerini öğrencilere, araştırmacılara ve dile ilgi duyan herkese anlaşılır bir biçimde tanıtmayı amaçlayan kapsamlı bir referans kitabıdır. Temel amacımız, Türkiye Türkolojisinde henüz hak ettiği yerde olmayan dilbilimsel bakış açısının bu alana daha fazla yerleşmesine katkı sağlayıp dilbilimi yabancı kaynaklardan okuma konusunda sıkıntı çekenlere faydalı olabilmektir.

Türkiye'de başlangıç yılları itibarıyla bir ayrım olmasa da belli bir zamandan sonra modern dilbilim dersleri ağırlıklı olarak Türkoloji bölümlerinde değil, yabancı diller bölümlerinde verilmiştir. Yabancı dil ve edebiyat çalışan uzmanlarımız batıda bizden önce büyük oranda sistemleşen dilbilim konularına yerli Türkologlarımızdan daha evvel vakıf olmuşlardır. Ancak, bu uzmanların ekseriyetinin Türkolojiyle münasebetleri istenen seviyede olmamıştır. Batı dilleri bölümlerinin haricinde, üniversitelerdeki dil dersleri dilbilimsel olmaktan ziyade dilbilgisel olagelmiştir. Aslında birbirini tamamlayan iki alan arasındaki en önemli fark kapsam ve yöntem farkıdır. Kapsam olarak Türkoloji daha çok tarihi ve modern Türk lehçelerini gramer, tarih, edebiyat ve önemli şahıslar açısından incelerken dilbilim daha büyük bir şemsiye olarak dünya dillerinin tümünü evrensel bir bakışla incelemeyi hedefler. Hâliyle, dilbilim daha evrenseldir. Yöntem konusuna gelince, klasik Türkiye Türkolojisinde dilbilgisel olaylar ekseriyetle sadece örnekler üzerinden tasvir edilmiş, dillerin işleyiş sistemine yahut temel dil felsefesine bakılmamış, dil meselelerinin altyapısını aydınlatan teorilere girilmemiştir. Gayet köklü bir geleneğe sahip olan Türkiye Türkolojisinde Türkçeyi diğer dünya dillerinde görülen kurallar ve kavramlar bağlamında, sistematik olarak anlatmaya yönelik dilbilimsel yaklaşımlar ve metotlar gelişmemiştir. Netice itibariyle Türkiye'de, dilbilimde Türkolojinin, Türkolojide dilbilimin yeri, olması gereken seviyeye ulaşmamıştır. Ancak bu sorunu çözmek adına çok değerli adımlar atılmıştır. Özellikle Doğan Aksan bu konuda öncü isimlerdendir. Türkiye'de dilbilim dersleri Türkoloji niteliği olan bölümlerin ders programlarına çok yakın bir zamanda dâhil edilmiştir. Saussure referans alındığında batı dünyasının yüz yıl evvel geçtiği yoldan Türkiye Türkologları olarak yeni geçmeye başladığımız için dilbilim çalışmalarımız hâlâ ekseriyetle aktarma seviyesindedir. Hedefimiz; tarihi ve yaşayan Türk lehçelerini derinlemesine tahlil edebilmenin yanında birkaç batı ve doğu dili bilen, modern dilbilimi derinlikleriyle özümsemiş bilim insanları yetiştirmek olmalıdır. Bunun için evvela alanımıza yeni adım atan gençleri çokdilli olarak yetiştirip geniş çaplı bir tercüme hareketi başlatmamız gerekir. Tercüme sürecinin bir sonraki merhalesi özgünlük olacağı için yeni yetişen kuşaklar, bir gün, kerameti kendinden menkul teoriler üretecektir. Ülkemizin yetiştirdiği en muteber Türkologlardan biri olan Ahmet Bican

Ercilasun'un neredeyse her fırsatta Türkoloji sahasında dilbilim çalışmalarını teşvik etmesinin yegâne sebebi bu olsa gerek.

Dilbilim, dil çalışmalarının matematiğidir. Kimya, fizik, mühendislik hatta tıp gibi alanlar için matematik ne ise dil için dilbilim odur. Dil alanının altyapısı olan dilbilim, ulaşılabilen bütün dilleri tüm yönleriyle anlayıp anlamlandırma işidir. Bir dilcinin kendi dilini tahlil edebilmesi için dilbilimin ortaya koyduğu temel kavram, terim ve teorileri bilmesi gerekir. Bunlar, dilleri anlamak için şablon veya kılavuz hükmündedir. Noksansız bir dilbilim teorisi olmasa bile her teori, el feneri misali dil araştırmacılarının yolunu aydınlatarak geniş bir bakış açısı sağlar ve hata riskini azaltır. Dilbilimsel yöntemlerle yapılan dil çalışmaları, araştırmacılara nesnel yaklaşım alışkanlığı kazandırır. Dünya dillerindeki temel eğilimleri yani dil evrensellerini bilmeden 'Bizim dilimiz dünyanın en mükemmel dilidir', 'Bu olay yalnız bizim dilimizde görülür', 'Sadece bizim dilimiz matematiksel bir dildir' vb. tarzdaki duygu yoğunluklu öznel yaklaşımlar kişisel yahut kitlesel hisleri okşayıcı olsa da dilcilerin ufkunu daraltır. Dilbilimde duygusal yaklaşımlardan sıyrılıp daha kalıcı hükümler verebilmek için önce evrensel prensiplere vakıf olup mevcut bütün ihtimallerin tüketilmesi gerekir. *Prensipler ve parametreler* meselesi bilinmeden verilen mahalli hükümler kısa ömürlü olacaktır. Bir dil uzmanına geniş bir bakış açısını ve dil olaylarına tüm dünya dillerinin penceresinden bakabilme alışkanlığını ancak modern dilbilim kazandırabilir. Her dilci, bilgisini dilbilimsel temeller üzerine inşa etmek zorundadır. Evrensel perspektif sayesinde yerele de ışık tutan dilbilim, üniversitelerin dillerle ilgili olan tüm bölümlerinde zorunlu temel ders olarak okutulmalıdır.

Kitabımızın hedef kitlesi, Türkçe tedrisat yapan müstakil *Dilbilim* bölümleriyle muazzam birikimini evrensel bakış açılarıyla taçlandırmasını arzuladığımız *Türk Dili ve Edebiyatı*, *Çağdaş Türk Lehçeleri* ve *Türkçe Öğretmenliği* gibi Türkoloji bölümlerinin lisans ve lisansüstü öğrencileridir. Doğal olarak bu muhteva *İngilizce, Almanca* ve *Fransızca* bölümleri dâhil başka dilleri inceleyen bölümlere de hitap etmektedir. Courtenay ve Trubetzkoy'u bilmeden ses olaylarını, Humboldt ve Schleicher'ı duymadan morfolojiyi, Kaşgarlı Mahmut ve Labov'u bilmeden diyalektolojiyi, Saussure ve Chomsky'yi anlamadan sözdizimini hakkıyla kavramanın mümkün olmadığını yalın bir dille anlatmaya çalıştık.

Ne yazık ki, Türkiye'deki bazı dilbilimcilerimizin hem çevirilerde hem de telif eserlerde tercih ettikleri dil, okuyucu ile dilbilim arasında büyük bir engel teşkil etmiştir. Sosyaldilbilimsel yönü ağır basan bu sorunu dikkate alarak kitabımızda okuyucu dostu bir dil tercih ettik. Geribildirimde bulunanların ekseriyeti, kullandığımız dilin de yardımıyla konuları daha kolay anladıklarını belirtmekteler. Maksadımızın hâsıl olduğunu görmek bize mutluluk vermekte.

Dilbilimin hayatımızdan kopuk bir şey olmadığını göstermek için bazı konuları özlü bir şekilde ifade eden şiir, vecize, atasözü veya deyimlerden yararlandık. Bu tür yardımcı unsurlar sayesinde, dilbilimsel teorilerin ayaklarının yere bastığını ve anlatılan konuların havada kalmadığını düşünüyoruz. Edebiyatın 'sıcak' yüzünün, matematiğe benzetildiği için 'soğuk' olarak nitelenen dilbilimde belli bir miktarda kullanılmasının faydalı olduğu inancındayız. Bu konuda da çok olumlu geribildirimler almaktayız. Kitabımızın sade dili, akıcı olduğunu düşündüğümüz anlatımı ve karmaşık olmayan formatıyla dilbilimin rahat anlaşmasına katkıda bulunduğuna inanıyoruz.

Türkoloji İçin Dilbilim ilk baskısından bu yana her bakımdan gelişme yaşadı. Birinci baskı (2013) içerik bakımından dar, hacim olarak gayet küçüktü. Başlangıçta farklı bir format düşünüldüğü için ilk baskıda konular oldukça kısa tutulmuştu. Format değişikliğine karar verilince ilâveler yapma ihtiyacı hâsıl oldu ve ikinci baskıda (2014) gayet kapsamlı bir genişleme yaşandı. Üçüncü baskı (2015), ilk baskıların olgunlaşmış hâliydi. Bu baskıda bazı düzeltmeler, görseller dâhil küçük çaplı eklemeler ve içindekiler bölümünde çok az bir sıralama değişikliği oldu. Dördüncü baskıda (2017), gözden geçirmelerin yanında konuları içerik ve örnek takviyesiyle epeyce zenginleştirdik. Beşinci baskıya (2021) *Çeviri* konusunu ekleyerek kitabın ana bölümlerini numaralandırdık. Ayrıca kimi konulara yeni alt başlıklar ekleyip *Yazı* konusunu müstakil bir bölüm hâline getirdik. Türkoloji bölümlerinde hem lisans seviyesinde hem de lisansüstü seviyelerde dilbilime olan ilginin bir hayli artması ve kıymetli okurların teveccühüyle altıncı baskıya ulaştık (2023). Geniş çaplı bir gözden geçirmenin yanında bu baskıya *Eğitimsel Dilbilim* başlığını ve bunun altına temel dilbilimsel seviyeleri ilgilendiren *Farkındalık Türleri* alt başlığını koyduk. Pragmatik bölümüne ise *Gösterim* konusunu ekledik.

Öğretim elemanlarından öğrencilerine, büyük Türkoloji camiasının güzide mensupları başta olmak üzere dilbilime emek ve gönül veren herkese şükranlarımızı sunuyoruz. Kitabımızın, dilbilim ile Türkoloji ilişkisini pekiştirme işlevine devam etmesi en büyük arzumuzdur.

Kerim Demirci
29 Ekim 2023
Bağlıca, Ankara

İÇİNDEKİLER

1. DİLİ İNCELEME ALANLARI 1
- *Dilbilgisi 1*
- *Filoloji 2*
- *Dilbilim 4*
- *Dillerin Doğuşuyla İlgili Teoriler 7*
- *Yabani Çocuklar 9*
- *Dil Çalışmalarında İlk Devre 11*
  1. Hint Devresi 11
  2. Yunan Devresi 12
  3. Roma Devresi 12
- *Doğalcılar ve Yapaycılar 13*
- *Bazı Nedenlilik Durumları 14*

2. BAŞLICA DİLBİLİM OKULLARI 17
- *İskenderiye Okulu 17*
- *Bergama Okulu 18*
- *Basra Okulu 18*
- *Kûfe Okulu 18*
- *Port Royal Okulu 19*
- *Cenevre Okulu 20*
- *Prag Okulu 20*
- *Kopenhag Okulu 21*
- *Amerikan Okulu 22*
  - Anlamın İhmali 24
- *Londra Okulu 25*
- *Fransız Geleneği 26*
- *Türkiye'de Dilbilim 27*

3. GÖSTERGEBİLİM VE DİLBİLİM İLİŞKİSİ 32
- *Göstergenin Özdeğeri 39*
- *Göstergebilimin Kurucuları 40*
- *Bazı Dildışı Göstergeler 42*
  1. Belirti 'İndeks' 43
  2. *İkon* 'Resimcik' 44
  3. Sembol 'Simge' 44
- *Saussure'ün Muhteşem İkilileri 47*
- *1. Eşzaman ve Artzaman 47*
  - Pankronik Yaklaşım: Tümzamanlılık 50
- *2. Langua ve Parole 50*
- *3. Gösteren ve Gösterilen 52*
- *4. Yatay Diziliş ve Dikey Diziliş 53*
- *5. Konuşma Dili ve Yazı Dili 55*

4. DİLBİLİMİN ALT DALLARI 60
5. SESBİLGİSİ 63
1. Söyleyiş Sesbilgisi 63
2. Akustik Sesbilgisi 64
3. İşitsel Sesbilgisi 64
- IPA Nedir? 65
- Ses Okuma Bilgisi: Foniks 66

6. SESBİLİM 67
- Sesbirim 67
- Alt Sesbirim 69
- Vokaller ve Konsonantlar 70
- Fonem Teorisi Neye Yaramıştır? 72
- Başlıca Ses Olayları 77
1. Benzeşme 78
2. Yumuşama 79
3. Sertleşme 80
4. Aykırılaşma 80
5. İkizleşme 81
6. Tekleşme 81
7. Ünlü ve Ünsüz Düşmesi 81
8. Kakofoni 82
9. Telâfi Uzunluğu 82
10. Diftong 83
11. Hiatus 83
12. Ünlü ve Ünsüz Türemesi 84
13. Ünlü Uyumları 85
14. Ünsüz Uyumu 86
15. Göçüşme 86
16. Düzleşme 88
17. Öndamaksıllaşma 88
18. Artdamaksıllaşma 88
19. Dudaksıllaşma 88
20. Sızıcılaşma 88
21. Afrikeleşme 89
22. Akıcılaşma 89
23. Gırtlaksıllaşma 89
24. Daralma 89
25. Kısalma 89
26. Uzama 90
27. Birleşme 90

28. Ayrılma ... 90
29. Ulama ... 91

7. PARÇALARÜSTÜ SESBİLGİSİ ... 92
- Hece ... 93
- Vurgu ... 95
- Durak ... 95
- Ritim ... 96
- Perde ... 96
- Hız ... 97
- Ton ... 97
- Ezgi ... 97
- Tını ... 98

• Sesin Edebî Değeri ... 98
• Sesin Toplumsal Boyutu ... 101
• En Az Çaba Yasası ... 104

8. YAZI ... 106
- Ses, Yazı, Alfabe İlişkisi ... 106
- İmlâ ... 107
- Yazının Gelişiminin Ana Evreleri ... 108
1. Logografik Yazı ... 108
2. Hece Yazısı ... 110
3. Fonemik Yazı ... 111
- Özel Yazı Sistemleri ... 111
- Transliterasyon ... 111
- Transkripsiyon ... 112
- Noktalama İşaretleri ... 113
- Rebus İlkesi ... 114
- Yazının Sosyokültürel Değeri ... 116

9. MORFOLOJİ ... 119
- Morfolojik Açıdan Diller ... 119
1. Yalınlayan Diller ... 120
2. Bükümlü Diller ... 121
3. Eklemeli Diller ... 122
4. Kaynaştıran Diller ... 123
- Morfolojik Gelişimin Muhtemel Evreleri ... 123
- Biçimbirim ... 125
1. Ön Ek ... 125
2. İç Ek ... 126
3. Son Ek ... 126

4. Çevreleyen Ek ... 126
5. Ara Ek ... 126
- Alt Biçimbirim ... 126
- Morf ... 127
- Portmanto Biçimbirim ... 127
- Bağımsız Biçimbirim ... 128
- Bağımlı Biçimbirim ... 128
- Morfofonoloji ... 129
- Morfosentaks ... 129
- Dilbilgiselleşme ... 130
- Aynı Anda Var Olma ... 133
- Leksikalizasyon ... 133
- Enklitik ... 134
- Bitmemişlik ve Bitmişlik ... 134
- Zaman, Kip, Görünüş, Kılınış Kategorileri (Fiil) ... 135
1. Zaman ... 135
2. Kip ... 138
3. Görünüş ... 139
4. Kılınış ... 140

10. KÖKENBİLGİSİ ... 141
- Halk Etimolojisi ... 143

11. LEKSİKOLOJİ ... 146
- Onomastik ve Onomasiyoloji ... 146
- Başlıca Kelime Yapma Yolları ... 147
1. Örnekseme ... 147
2. Türetme ... 149
3. Birleştirme ... 150
4. Karma ... 151
5. Kısaltma ... 151
6. Geritüretme ... 152
7. Uydurma ... 153
8. Çocuk Dili ... 154
9. Doğrudan Kopyalama ... 155
10. Derleme ... 156
11. Tarama ... 157
12. Ödünçleme ... 157
13. Geriödünçleme ... 157
- Dilbilgisel Kategoriler (İsim) ... 157
1. Cinsiyet ... 157
2. Sayı ... 158

3. Durum/Hâl 160
- Yerine Geçme veya Zamirimsiler 161

12. SÖZLÜKBİLİM 165

13. SENTAKS 166
- Sentagma ve Paradigma 168
- Sözdizimsel Çözümleme Türleri 171
1. Geleneksel Metot 171
2. Ağaç Metodu 172
3. Oklama Metodu 173
4. Çin Kutusu Metodu 173
5. Stemma Metodu 174
6. Reed-Kellogg Sistemi 174
7. Parantezleme Metodu 175
- Üretici Dilbilgisi 175
- Dil Edinim Cihazı 179
- Yönetim ve Bağlama Teorisi 181
- Derin Yapı ve Yüzey Yapı 187
1. Diliçi Derin ve Yüzey Yapılar 188
2. Dillerarası Derin ve Yüzey Yapılar 196
- Evrensel Dilbilgisi 198
- Dil Evrenselleri 200
- Eksilti, Boşluk ve İz 201
- Yapısalcılık 203
- Yapıbozumculuk 209
- Çift Eklemlilik 212
- Yakınlık İlkesi 214

14. ANLAMBİLİM 217
- Gerçek Anlam 219
- Yan Anlam 219
- Mecaz Anlam 220
- Zıt Anlam 220
- Terim Anlam 222
- Eşanlamlılık 222
- Yakın Anlamlılık 224
- Üstanlam ve Altanlam 224
- Anlam Değişmeleri 224
1. Anlam İyileşmesi 227
2. Anlam Kötüleşmesi 227
3. Anlam Daralması 229

4. Anlam Genişlemesi 229
- Anlam Ekseni 230
- Duygu Değeri 231
- Deyimler 232
- Atasözleri 233
- Deyim ve Atasözlerinde Dillerarası Benzerlikler 235
- Kalıpsözler 236
- Vecizeler ve Bercesteler 236

15. PRAGMATİK 239
- Söz Etkinlikleri 242
1. Düzsöz 242
2. Edimsöz 242
3. Etkisöz 242
- Sözcelem 242
- Gösterim 244
1. Kişi Gösterimi 244
2. Yer Gösterimi 244
3. Zaman Gösterimi 245
- Retorik 245
- Metafor 246
- Ad Aktarması 251
- Sezdirim ve Dilsel Önlem 251

16. METİNDİLBİLİM 252
- Bağdaşıklık 254
- Tutarlılık 254
- Bağlam 255
- Bağdaştırma 256

17. SÖYLEM ANALİZİ 257
- İşaretlilik ve İşaretsizlik 266
- Grice'ın Maksimleri 267
1. Doğruluk 268
2. Alaka 268
3. Bilgilendiricilik 268
4. Netlik 268
- İletişim 269
- İletişim Modelinin Temel Unsurları 270
1- Verici 270
2- Alıcı 270
3- Nesne 271

4- Mesaj 271
5- Araç/Kanal 271
6- Kod 271
7- Geribildirim 271
8- Ortam ve Şartlar 271

18. TOPLUMSAL DİLBİLİM 272
- Dil ve Cinsiyet 282
- Dil ve Yaş 287
- Dil ve Milliyetçilik 289
- Dil ve Din 294
- Dil ve Hukuk 296
- Adli Dilbilim 297
- Dil ve Ekonomi 299
- Dil ve Eğlence 303
- Örtmece 303
- Kötü Adlandırma 308
- Argo 309
- Jargon 310
- Slogan 311
- Küfür 313
- Dil Politikaları 314
- Ana Dil, Anne Dili, Standart Dil 315
- Lehçebilim 317
- Bireysel Dil 318
- Zümre Dili: Sosyolekt 319
- Ağız 322
- Şive 322
- Lehçe 322
- Dil 324
- İzoglas 324
- Diglosya 326
- Kod Değiştirme 326
- Kod Karıştırma 327
- Lingua Franka 329
- Pidgin 329
- Kreyol 331
- Sapir-Whorf Hipotezi 332
- Haddine Varan Zıddına Varır mı? 338

19. TARİHSEL DİLBİLİM 341
- Karşılaştırmalı Dil Çalışmaları 342

- Genetik Akrabalıklar ve Dil Aileleri 344
1. Dil Akrabalıklarının Bazı Kriterleri 344
2. Genetik Akrabalıkta Yanıltıcı Kriterler 346
- Başlıca Dil Aileleri 347
- İzole Dil 350
- Üst Katman Dilleri 351
- Alt Katman Dilleri 351
- Yan Katman Dilleri 351
- Ödünçleme 351
- Geriödünçleme 352
- Merkez-Çevre Modeli 353
- Doğal Dil 355
- Yapay Diller 355
- İşaret Dili 356
- Kuş Dili 356
- Kelime Ölümleri ve Dil Tarihlendirmesi 357
- Ölü Diller 358
- Ölen Dil Dirilir mi? 359

20. PSİKOLOJİK DİLBİLİM 360
- Göçüşme 361
- Sağır Duymaz Uydurur 361
- Bazı Dil Hastalıkları 363
1. Sağırlık ve Dilsizlik 364
2. Afazi 365
3. Anomi 365
4. Disleksi 365
5. Kekemelik, Takifemi, Dizartri 366

21. FELSEFE DİL İLİŞKİSİ 367
- İdeal Dil Var mıdır? 369
- Ludwig Wittgenstein ve Dil 371

22. DİL EDİNİM SAFHALARI 374

23. DAVRANIŞÇI DİLBİLİM 376

24. UYGULAMALI DİLBİLİM 381

25. EĞİTİMSEL DİLBİLİM 383
- Farkındalık Türleri 383
1. Fonolojik Farkındalık 384

2. Morfolojik Farkındalık 384
3. Kelime Farkındalığı 384
4. Sözdizimsel Farkındalık 385
5. Yazım Farkındalığı 385

26. BİLGİSAYARLI DİLBİLİM 386

27. DERLEM DİLBİLİM 388

28. ÇEVİRİ 389
- Yazılı Çeviri 390
- Sözlü Çeviri 390
- Dillerarası Çeviri 390
- Diliçi Çeviri 390
- Birebir Çeviri ve Glossing 391
- Satıraltı Tercüme 394
- Anlam Çevirisi 394
- Simültane Çeviri 395
- Göstergebilimsel Çeviri 396
- Yeminli Tercüme 396
- Uyarlama ve Sansür 396
- İnsan Çevirisine Karşı Makine Çevirisi 397
- Çeviri ve Psikoloji 398
- Çeviride Duygu Aktarımı 399
- Çeviride Uygun Eşleştirme 400
- Çeviri ve Hukuk 400

KAYNAKLAR 401

İNDEKS 410

HATIRLAMA TESTLERİ 423

1. DİLİ İNCELEME ALANLARI

İnsan dili, incelenmek için değil kullanılmak için ortaya çıkmıştır. Bu yüzden insanoğlu, dil ortaya çıktıktan sonra onu incelemeyi düşünmeksizin uzun bir müddet sadece konuşmuştur. Dilin nasıl bir sistem olduğunu tahlil etme düşüncesi çok sonradan akıllara gelmiştir. Başta din bilginleri ve filozoflar olmak üzere, misyonerler, tüccarlar, elçiler, sömürgeciler, askerler gibi düşünce ve meslek erbabı hem kendi dillerini hem de bir sebeple muhatap oldukları farklı dilleri inceleme gereği duymuştur. Dili anlama, tasvir ve tahlil etme işi genel olarak üç ana koldan ilerlemiştir. Bunlar; *dilbilgisi, filoloji* ve *dilbilim* olarak bilinir. Ortak yönleri olmakla beraber dil inceleme amaç ve yöntemleri bariz çizgilerle birbirinden ayrılır. Bugün, dilbilgisi ve filoloji, mevcudiyetini sürdürmektedir ancak dilbilim alanı popülerlik, kapsayıcılık ve yaygınlık bakımından diğerlerinin önüne geçmiş görünmektedir. Şimdi bu üç alana kısaca göz atalım.

• Dilbilgisi

Aslında *dilbilgisi* yani *gramer* bir dile ait kurallar bütünüdür. Bu kurallara *dilin iç sistemi* yahut *iç kanunu* demek de mümkündür. Temelde bu anlamlara gelen *dilbilgisi* zaman içerisinde, belirli bir dilin ses, şekil, kelime ve cümle yapısını tüm yönleriyle inceleme işinin adı olmuştur. Günümüzde ise adeta dilin denetleme sistemi gibi çalışan dilbilgisinin en belirgin özelliği doğruları ve yanlışları gösterip doğruları dikte etmesi ve yanlışları düzeltme yoluna gitmesidir (Bkz. Kıran 1986: 44). Dilbilgisi; dilin çocuklar tarafından nasıl edinildiği, hangi şartlarda nasıl kullanıldığı, nasıl bir psikososyal etkiye ve kültürel değere sahip olduğu gibi konularla ilgilenmez. Dilbilgisi ve dil kullanıcısı arasındaki ilişki, doktor ile hasta ilişkisine benzer. Hasta, doktorun dediklerini uygulamak zorundayken dil kullanıcısı da dilbilgisinin sistemine uymakla mükelleftir. Dilbilgisi çoğunlukla belirli devlet kurumlarıyla adeta güvence altına alınarak, insanlara doğru yazma ve konuşma konusunda yol gösterici olur. Aynı zamanda dilin gelecek nesillere doğru bir şekilde aktarılmasını amaç edinir. Türkiye'de bu işlevi resmî olarak *Türk Dil Kurumu* (1932) üstlenmiştir. Kurum marifetiyle hazırlanan *İmlâ Kılavuzu* ve *Türkçe Sözlük* standart Türkçenin devlet eliyle korunup yaşatılmasına yardımcı olan en önemli iki araçtır. Tedrisatı ilgilendiren *MEB* ve *YÖK*'ün yanında en geniş yayın alanına sahip olan *TRT* ile kendisine bağlı binlerce camiye sahip *Diyanet İşleri Başkanlığı* da özellikle hutbe ve vaazlar aracılığıyla standart dilin yayılmasına aracılık eder.

Deyim yerindeyse *İmlâ Kılavuzu* neyin helal, neyin haram, neyin mübah vs. olduğunu bildiren İslam ilmihaline benzer. Resmi yazışmalar başta olmak üzere tüm yazışmaların ve eğitim dilinin imlâ kılavuzuna uygun olması beklenir. Dilbilgisi kuralları genelde *ortografi* olarak bilinen *standart yazı dili*ni belirler. Zaten Yunanca kökenli *gramer* kelimesinin etimolojik anlamı *yazı* ile ilgilidir. Ancak

konuşma dili, yazı dilinden daha önce ve daha hızlı değişim gösterdiğinden dilbilgisi denilen bu kurallar bütünü değişimi kabullenmekte zorlanır. Konuşma dilinde sergilenen dilsel değişimleri 'bozulma' olarak addeden dilbilgisi, gönülsüz de olsa zamanla kural hanesine eklemek suretiyle kabullenmek zorunda kalır. Bu değişime ayak uydurmak için *İmlâ Kılavuzu* belirli aralıklarla mecburen yenilenir. Muhtevasının değişmesi bir yana, kitabın ismi olan *İmlâ Kılavuzu* da zamanla *Yazım Kılavuzu* olmuştur. En yavaş değişim gösteren gramer bile zamanın akışına dayanamayarak değişir. Şöyle ki, Türkçenin ilk yazılı kaynağı olan Orhun Âbideleri'nin grameri o günün doğru grameri iken bugünün yanlış grameridir. Birçok insanın aklından geçmesi muhtemel olan şu cümleyi kuralım: *Dünün doğruları bugünün yanlışları, bugünün yanlışları da geleceğin doğrularıdır.*

(Dilbilgisi-filoloji-dilbilim farkı için bkz. Zeynel Kıran, "Dilbilim ve Temel İlkeleri", *H. Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1984, 87-96; Kıran 1986: 43-45).

☞ Bazı kaynaklarda dilbilgisinin *betimleyici, kuralcı* ve *öğretici dilbilgisi* olarak üç ana grupta incelendiğini görürüz. *Betimleyici dilbilgisi* aktif olarak kullanılan dillin içyapısını inceler. *Kuralcı dilbilgisi,* dilsel sapmaları önleyip standardı sağlamak ve devam ettirmek için dilin doğru kullanılması yönünde tavır alır. *Betimleyici dilbilgisi* nasıl konuşulduğunu resmederken kuralcı dilbilgisi nasıl konuşulması gerektiğini dikte eder. *Öğretici dilbilgisi* ise dilin kendisini veya kurallarını yerli ve yabancı insanlara öğretme maksadı güder. Bu ayrıma göre *betimleyici dilbilgisi*, müdahalesizlik yönüyle, modern dilbilim yaklaşımına benzer (Bkz. Sumru Özsoy vd. 2012).

• Filoloji

Dili incelemenin en önemli alanlarından biri filolojidir. Etimolojik olarak *phileo* 'sevgi, ilgi' ve *logos* 'konuşma, sebepli-sonuçlu düşünebilme, mantıklı olma, bilim' kelimelerinden gelir. *Phileo* ve *logos* birleşince 'dil sevgisi, dil ilgisi' gibi anlamlar ortaya çıkar. Filoloji uzmanına *filolog* denir. Büyük oranda rönesans devrinde şekillenen filolojinin bir bilim dalı olarak ortaya çıkışında Alman Fredrich August Wolf'un (1759-1824) büyük payının olduğu söylenir (Bkz. Kıran 1996: 37). Filolojinin en belirgin özelliği, dili başka bilimlerin güdümünde incelemesidir. Örneğin, doğu dünyasında dil çalışmaları özellikle *din* bağlantılı olarak ortaya çıkmıştır. Eldeki verilere göre ilk bilginler dili, salt dil incelemesi maksadıyla değil dinî metinleri daha iyi anlamak, yanlış anlaşılmalara mâni olmak maksadıyla incelemiştir. Bu yaklaşım daha çok Hint geleneğinde gözlenir. Hint geleneğinden asırlar sonra Arap dilcilik geleneğinin doğmasında da Kuran'ın doğru okunuşunu tespit edip doğru anlaşılmasını sağlamanın yani İslamiyetin etkisi ön plandadır (Bkz. Başkan 2003: 18). Batıda ise dil çalışmaları adeta felsefenin hem malzemesi hem de

ürünü olarak ortaya çıkar. Varlık nedir, ad nedir, konuşma nedir, varlık ile dil, zihin ile dil bağlantısı ne anlama gelir gibi felsefî soruları cevaplamaya çalışan bilginler mecburen dilin imkânlarını, sınırlarını ve engellerini de tartışmışlardır. Sokrates, Eflatun ve Aristo gibi nice Yunan filozofun dile yaklaşımı felsefe bağlantılı olmuştur. Özcan Başkan (2003: 23), 'Greklerde dil çalışmaları, önce felsefe alanı içinde olmuş, gerçek gramer çalışmaları daha sonra gelişmiştir' diyerek bu devreyi *Felsefe Çağı* başlığıyla ele alır. Greklerden önce Panini, dili Hinduizm çalışmalarının aracı olarak kullanmıştır. Filoloji kendi tarihi içerisinde *ilahiyat, felsefe, hukuk, edebiyat, belagat, hitabet, tarih* vb. alanlarla iç içe olmuş ve kendini onlardan tamamen soyutlayamamış dili tamamen dil merkezli bir biçimde incelememiştir. Hatta akademik bir bölüm ismi olan 'Türk Dili ve Edebiyatı' adlandırması *dil* ve *edebiyat* ayrımının tam olarak yapılmadığı filolojik yaklaşımın bir ürünüdür. Filolojinin bu ve buna benzer alanlardan bağımsız olamayışı, dilbilimin yalnızca dili merkeze alan yaklaşımına zemin hazırlamış ve salt dilbilim çalışmalarına geçiş yaşanmıştır. Bugün artık Türkiye'de edebiyattan bağımsız, tamamen dil merkezli tedrisat yapan *Dilbilim* bölümleri vardır.

Bilmemiz gereken diğer husus da filolojinin konuşma diline değil yazılı dile ve dilin tarihine yoğunlaşmış olmasıdır (Bkz. Bayrav 1998: 13-14). Hatta bazı gelenekler filolojiyi *tarihsel dilbilim* ile eşanlamlı olarak kullanmıştır. Yazı diline yönelmenin sebebi geçmişi inceleyip dillerin ilk şekillerini bulma merakının yanında daha sabit olan yazılı dili incelemenin, çok hareketliliği nedeniyle değişken olan sözlü dili incelemekten daha kolay olmasıdır. Bu nedenle filoloji, konuşma dilini ihmal etmiştir. Yazılı metinlerin farklı nüshalarından yola çıkarak orijinalini tespit etmek için *edisyon kritik* yapmak, bu metinlerin tarihi süreç bağlamında diliçi tercüme ve tahlillerini yapmak vs. filologlar için önemli konulardır. Bilindiği gibi *edisyon kritik*, el yazması veya basılı eserlerin değişik nüshalarını karşılaştırıp aralarındaki farkları göstermeye dayanan çalışmadır. Ayrıca yazarların hayatı, eserlerin edebîliği, dilbilgisel doğrulukları, tarihî değerleri ve sanatsal yönleri de filolojinin kapsamına girer. Bu da bir anlamda edebiyat eleştirmenliğine yaklaşır. Mesela, Türk geleneğinde önemli şahıslar hakkında yapılan çalışmaların klasik formatı hâline gelen *hayatı, şahsiyeti ve eserleri* üçlemesi filolojik yaklaşımın bir tezahürüdür. Kısaca başka alanlara bağımlı ve metin incelemeleri temelinde gelişen filolojinin aktif olarak kullanılan konuşma dilini ihmal etmesine karşı modern dilbilim, dilin kendisini merkeze alıp hem çoğu varyantı vulgar sayılan konuşma dilini hem de yazı dilini inceleyerek filolojiden farklı olduğunu göstermiştir. Özcan Başkan'ın, kitabına *Lengüistik Metodu* ismi vermesi bilhassa filolojinin aksine dilbilimin yepyeni bir metodla ortaya çıkmasına vurgu niteliğindedir. Dilbilim için, çalışmaya değerlik açısından, doğruluk

2. BAŞLICA DİLBİLİM OKULLARI

Tarih içinde yeryüzünde birkaç merkez, dil konusundaki teoriler ve eserlerle öne çıkarak sonraki devirleri etkilemiştir. Buralarda gelişen akımlara *ekol* demek daha doğru olsa da *okul* tabiri daha yaygındır. Hemen belirtelim ki *dilbilim* 'linguistique, linguistics' kelimesi geçen asırda ortaya çıkmıştır ancak biz *dilbilim okulları* başlığını filozofları, gramercileri ve filologları kapsayıcı bir biçimde kullandık.

Dilbilim okulları dediğimizde batı[5] dünyasında *İskenderiye* ve *Bergama* okulları, İslam dünyasında ise *Basra* ve *Kûfe* okulları akla ilk gelen isimlerdir. İlk dilbilim okulları kendi aralarında iki zıt kutup şeklinde var olmuştur. Bu okullar birinin söylediğini ötekinin kabul etmemesine yani tez-antitez zıtlığına dayanan anlayışta olmuştur. Bu çatışma, adların mahiyetinden kaynaklanıp dili algılama üzerinden devam etmiştir. Eflatun-Aristo arasında olduğu gibi İskenderiye ve Bergama okulları arasında da *düzenlilik-aykırılık* çatışması olmuştur. Basra ve Kûfe okulları arasında da bu zıtlık vardır. *Basra Okulu, İskenderiye Okulu* gibi dildeki kurallara önem vermekte, dildeki düzenliliklere dayanmaktadır. Buna karşılık *Kûfe Okulu*, *Bergama Okulu* gibi eşzamanlı olarak konuşulan dil üzerinde yapılan gözlemleri ölçü olarak kabul etmektedir. Bu yüzden Kûfe okulunun çalışmaları Arapçanın hiç bozulmamış hâlini konuştukları kabul edilen çöl bedevilerinin ağzından yapılan derlemelere dayanmıştır.

• İskenderiye Okulu

İskenderiye Okulu, Yunan geleneğinin en önemli temsilcisidir. Eflatun'un doğalcı dil yaklaşımını benimserler. Yunanların milattan önce ikinci yüzyılda Mısır'daki İskenderiye'de kurmuş oldukları bir dil okuludur. Bu okulun mensubu olan *Diyonisis Thrax* kelimeleri bugünküne yakın bir şekilde tasnif etmiştir. *Tekhne Grammatike* adlı bir dilbilgisi kitabı yazmıştır. Bu kitap batıda dilbilgisi alanında yazılan en eksiksiz eser olarak görülür (Vardar 2001: 24). Önemli adamlarından biri de sözdizimi kitabı yazan Apollonios Dyskolos'tur. Bu okulun mensupları, Homer'in destanlarının dilini gerçek ve otantik dil olarak kabul ettikleri için sonradan gelişen dili bozulmuş ve uydurma olarak nitelerler. Bunlara dil konusunda *mükemmelci* 'analojist' denir. Arap dünyasındaki Basra Okulu da bu görüştedir.

[5] Bu devirde Anadolu'da bulunan Bergama ile Mısır'da bulunan İskenderiye'yi 'batı' olarak nitelendirmenin ne kadar doğru olacağı tartışmaya açıktır.

• ***Bergama Okulu***

Bergama Okulu 'Pergamon School of Grammar' milattan önce ikinci yüzyılda kurulmuş bir Yunan gramer okuludur. Kurucusu *Crates*'tir. Bu okul Aristo'nun yaklaşımını benimseyerek dilin insanlar tarafından oluşturulduğunu savunur. Dolayısıyla İskenderiye okulunun görüşlerine karşıdır. Mükemmelci değil *anomalist*lerdir. Dilin toplumsal konvansiyon çerçevesinde eşzamanlı olarak değişebildiğine inanırlar.

• ***Basra Okulu***

Basra Okulu Arap geleneğinin en etkili okuludur. Mensuplarına *Basriyyûn* 'Basralılar' denir. MS 7. yüzyılın sonunda kurulmuştur. Arapçanın gramerine ait ilk çalışmaların *Ebü'l-Esved ed-Düelî* (ö. 686) ve talebeleri tarafından bugün Irak'ta olan Basra şehrinde başlatıldığı, bu nedenle gramer terimlerinin ilk kez bu şehirde doğduğu bilinmektedir. Hatta *nahiv* 'sözdizimi' tarihçilerine göre Arap gramerinin ilk temsilcisi Ebu'l-Esved ed-Düelî'dir. Sibeveyhî 'nin (ö. 796) *El-Kitâb* adlı eseri nahiv üzerine yazdığı en mühim kitaplardandır. Fars asıllı Sibeveyhî, hocası olan ve *Kitabü'l Ayn* adlı sözlüğün yazarı ve Basra Okulundan olan Halîl b. Ahmed'den (ö. 791) etkilenmiştir. Halîl b. Ahmed'in ise Kaşgarlı Mahmud'u da etkilediğini hatırlatalım (Bkz. Karabulut 2009a). Basra Okulu, Eflatuncu dil tavrını benimser ve İskenderiye Okulu gibi mükemmelcidir. Klasik Arapçanın doğru olduğu, diğer versiyonların bozuk olduğu kanaatindedir. Arapçanın her versiyonunu değil bedevilerin konuştuğu en güzel lehçeyi esas almak gerektiğini düşünmüşlerdir. Yerli Araplarla içli-dışlı olan Basralılar, başka kavimlerle temas hâlindeki Kûfe Okulunu, kullandıkları dili bozulmuş şehirlilerden almakla itham etmişlerdir.

• ***Kûfe Okulu***

Arap geleneğinin bir okuludur. Basra geleneğinden bu geleneğe muhalif olarak doğmuştur. Yani Kûfe Okulunun kurucuları aslında Basralı âlimlerin öğrencileridir. Mensuplarına *Kûfiyyûn* 'Kûfeliler' denir. Hamza El Kisâî (ö. 805), Cafer Er-Ruâsî (803) ve Ziyâd El-Ferrâ (ö. 822) önemli isimlerdendir. Aristo geleneğini devam ettiren Bergama ekolü gibi Kûfe mensupları da dilin insanoğluna önceden verilmiş bir hediye değil insanlar tarafından oluşturulan bir varlık olduğunu düşünür. Mükemmelci değildirler, yani kuralsızlık taraftarıdırlar (anomalist). Kûfe Okulunun dile yaklaşımı modern dilbilim okullarının dile yaklaşımına benzer. Onlara göre dilin yalnız bir versiyonu değil toplumca benimsenip kullanılan her versiyonu doğru kabul edilmelidir. Sadece standart dilin doğru olduğu, standart olmayan dillerin (ağız, lehçe vs.) yanlış olduğu kanaatine katılmazlar.

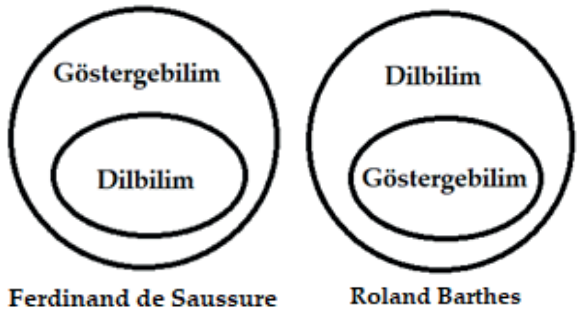
3. GÖSTERGEBİLİM VE DİLBİLİM İLİŞKİSİ

- *Aliquid stat pro aliquo.* 'Bir şey başka bir şeyi gösterir.'
Latin Atasözü

Diğer canlıların aksine insan; bir durumu, olayı, varlığı vs. başka şeyler üzerinden anlatma zekâsına sahip bir yaratıktır. İnsan bir *animal symbolicum* yani 'sembolleştiren hayvan'dır. İnsan, semboller üzerinden maddi, manevi, sözlü ve yazılı kültür oluşturabilen, maddeye, davranışa, söze, yazıya vs. değer yükleyen ve bunları çağdan çağa aktarabilen tek varlıktır. Yine insan, adlandırma yapabilen tek canlıdır. Öte yandan doğada olan biten şeylerin ne anlama geldiğini çözebilme yeteneğine de sahiptir. İnsanlar bir şeyin başka bir şeyi göstermesini sembolik yahut alegorik olarak edebiyatta, sanatta, mimaride, dilde, diplomaside, müzikte, modada, reklamda, savaşta, barışta, sporda, bilimde kısaca hayatı ilgilendiren her yerde kullandı ve kullanmaya devam etmektedir. İnsanın doğasında olan sembolleştirme ve sembolleri anlamlandırma yeteneği *göstergebilim* adı verilen bir alanın ortaya çıkmasının altyapısını oluşturmuştur. Bu alan, Charles Sanders Peirce'ın tesiriyle Amerikan geleneğinde *semiyotik*, Ferdinand de Saussure etkisiyle Avrupa geleneğinde *semiyoloji* kelimeleriyle ifade edilir. Saussure şöyle der: 'Göstergelerin toplum içindeki yaşamını inceleyen ve sosyal psikolojinin, dolayısıyla da genel psikolojinin bir parçası olan bir bilim düşünülebilir; ben buna *semiyoloji* diyeceğim. Dilbilim, genel göstergebiliminin yalnızca bir parçasıdır; göstergebilim tarafından keşfedilen yasalar dilbilim için de geçerli olacaktır' (Saussure 1959: 16). Yunancada *semeiotikos*, *semeiosis*, *semeioun* ve *sema* gibi kavramlar 'gösterme, gösteren, işaret' gibi anlamlara gelir. *Anlambilim* diye bildiğimiz *semantik* de aynı kökten gelir çünkü her iki alanın temelinde *anlam* olgusu vardır. Anlambilim; kelime ve cümle başta olmak üzere dil unsurlarının *neyi gösterdiğini, neye işaret ettiğini* ve *ne anlama geldiğini* inceler. Nitekim, bu bağlantıya istinaden Mustafa Sarıca ve Nurten Sarıca birlikte kaleme aldıkları *Göstergebilim* (2021) adlı kitaplarının alt başlığını *Anlama Yolculuk* olarak seçmişlerdir.

Yeryüzünde her bir varlık önce kendi varlığını sonra da başka şeyleri gösterir. Göstergebilim açısından bakılınca her bir varlığın kendi hâlince bir dili vardır. Buna *hâl dili* 'lisân-ı hâl' denir. Mesela, belirli parmağa takılan bir yüzük, sözlülüğü, nişanlılığı veya evliliği; kapı, bir mekâna kendi bulunduğu yerden girilip çıkılacağını gösterir. Göstergebilim; simgelerin, işaretlerin, sembollerin, armaların, amblemlerin, rozetlerin, renklerin ve daha nice unsurun ne anlama geldiğini, onlarla muhatap olan kişilerin ne anlaması gerektiğini metodik olarak izah etmeye çalışan bilimdir. Bu yaklaşımla dili ikiye ayırmak gerekir. Birincisi ve en kapsamlısı sese ve konuşmaya dayanmayan *her türlü varlığın dili*; ikincisi ise işlenmiş sese dayanan, fonemlerden oluşan, insanoğluna özgü ve birincisine göre daha dar kapsamlı olan *konuşma dili*. Göstergebilim sadece sese dayalı olan insan

dilini değil sesli ve sessiz her türlü iletişimi inceler. Bir babanın çocuğuyla konuşması sese dayalı bir dil iken, bir otoyol boyunca sıralanan trafik levhalarının sürücüyle olan münasebeti sessiz bir dildir. *Dilbilim* 'linguistics, lengüistik' adı verilen saha, iki insan arasında geçen birinci örneğe ve o tarz dillere yoğunlaşırken göstergebilim araba markalarını gösteren amblemlerden, trafik işaretlerine; dinsel işaretlerden ülke bayraklarına; maddi kültür ürünlerinden renklere her türlü unsuru inceler. Fatih Kısaparmak'ın *Sevdiğine sözü olan bir kilim dokur, Kilimin dilinden ancak anlayan okur* mısraları sese dayanmayan ama sembolik bir anlatıma sahip olan farklı bir dilden, yani göstergebilimin incelediği dilden bahseder. Buradan şu sonucu çıkarabiliriz: *Göstergebilim dilbilimi de içine alan çok geniş bir alandır* (Bkz. Kıran 1986: 48; Rifat 2005: 28). Özetle, göstergebilim sistemli, sistemsiz, sesli, sessiz, görsel, dokunmaya, kokuya, tada dayalı her türlü dili incelerken dilbilim daha çok fonemler ve alofonlar gibi sınırlı sayıdaki işlenmiş ses birimlerle örülen insan dilini inceler. İşlenmiş seslere *konuşma sesleri* 'speech sounds' adı verilir. Saussure, dilbilimi göstergebilimin, göstergebilimi ise psikolojinin altında kümeler. Roland Barthes (1915-1980), Saussure'ün aksine dilbilimin göstergebilimden daha geniş ve göstergebilimi de kapsayan bir sistem olduğu görüşündedir. Ona göre 'her göstergesel sistem dil ile iç içedir', dilin dışında gerçekleşen imgeler sistemi düşünülemez. Bu nedenle kitabına *L'empire des signes* 'Göstergeler İmparatorluğu' gibi iddialı bir ad vermiştir. Gösterge sistemleri dilin desteğiyle gerçeklik kazanır. Umberto Eco (1932-2016) ise göstergebilimi kültür bağlamında ele alır. Eco'ya göre göstergebilim bir bildirişim süreci olarak kültürel olguların incelenmesidir (Bkz. Kıran 1996: 118-120).



Dolayısıyla eşyayı, tabiatı, olguları ve olayları okuyup anlamlandırma ameliyesi olan *göstergebilim*; şiirden romana her türlü edebî esere, folklora, mimariye, müziğe, spora, film endüstrisine, davranış bilimlerine, psikanalize, sosyolojiye, sesbilime, şekilbilime, kelime bilgisine, cümle bilgisine ve benzeri alanlara uygulanabilecek disiplinlerarası bir çalışma alanıdır.

Dildışı göstergebilimin temel unsurları, *gösteren* ile *gösterilen* olarak ikiye ayrılır. Gösteren, kendine temsil görevi yüklenmiş olan unsurdur. Ayrıntıya inilmeden bakılırsa *gösteren* ile *gösterge* aynı şeydir. İkisi de *gösterilen*e referansta bulunur. Bir unsurun bir topluluk tarafından gösterge olarak kabul görmesine *anlaşma,*

uzlaşma veya *konvansiyon* adı verilir. Birçok doğal durumu bir yana koyarsak bir göstergenin neyi temsil edeceğine dair oluşan anlaşma anlık değil zaman içerisinde ortaya çıkan bir sonuçtur. Gösteren-gösterilen ilişkisi hemen, şimdi, burada ortaya çıkmamıştır. Bu ilişki sanki ona o değeri yükleyen toplum üyeleri tarafından önceden oturup kararlaştırılmıştır. Bireylerin tek başlarına bu anlaşmalar sistemini değiştirme gücü yoktur. Büyük Türkolog Muharrem Ergin (1998a: 7) *Türk Dili* kitabının ilk paragrafını teşkil eden meşhur *dilin tarifi* kısmında tam da bunu anlatır: ... *temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemi*...

Tablodaki örneklerin ekseriyeti uluslararası uzlaşmanın ürünüdür:

Gösteren	**Gösterilen**
zeytin dalı, beyaz güvercin	barış
kırmızı	tehlike
ringe havlu atmak	boksta yenilgiyi kabul etmek
yaprakların sararması	güzün gelişi
çiçeklerin açması	baharın gelişi
bayrak ⚐	bağımsız ülke
yılan ⚕	sağlıkla ilgili alanlar
terazi ⚖	adalet
yüzük 💍	nişanlılık, sözlülük, evlilik vs.
kalp ♡	sevgi, aşk
hilâl ☪	İslamiyet
haç ✝	Hıristiyanlık
altı köşeli yıldız ✡	Yahudilik
✌ işareti	zafer
$ işareti	ABD'nin para birimi, para
👍 işareti	beğenmek
♀ işareti	dişi, kadın
♂ işareti	erkek
orak-çekiç ☭	komünizm
svastika 卐	Nazizm
yeşil	tehlikesizlik, İslam, sigara içmeme vs.
para bastırma, hutbe okutma	liderlik ilanı (eskiden)

4. DİLBİLİMİN ALT DALLARI

- İlim bir nokta idi, onu cahiller çoğalttı.
Hz. Ali

Dili bilimsel olarak incelediğimizde karşımıza dört ana seviye çıkar. Bunlar küçükten büyüğe doğru *ses, şekil, cümle* ve *anlam* biçimindedir. Bunlara *anlam*dan sonra *pragmatik* konusunu ekleyenler de vardır. Gramer kitapları umumiyetle bu seviyelerin belli bir sıra üzerine incelenmesinden oluşur. Bu katmanlara *dilbilimsel seviyeler* 'linguistic levels' denir. Ancak, bu seviyeler dili tüm yönleriyle incelemek için asla yeterli olmadığından bunlara ilâveler yapılır. Dilbilimsel alanlar birbirleriyle ilişkili olup birbirlerinin altyapısını oluşturan, birbirlerini destekleyen ve tamamlayan çok yönlü ilişkiler sarmalı içerisindedir. Örneğin, ses incelemesi kendi içinde fonetik ve fonoloji olarak dallanır. Morfoloji, kökler ve ekleri incelerken etimoloji ve leksikoloji de morfoloji ile iç içedir. Morfolojik değişmelerin çoğu ses değişimine dayandığından fonoloji bilgisi olmadan morfoloji konusu hakkıyla anlatılamaz. Sentaksı anlamanın yolu da morfoloji ve leksikolojiden geçer. Anlam deyince hem kelime anlamı hem cümle anlamı işin içine girerken bir de anlamı, mümkün olan en geniş perspektiften ele alan pragmatik vardır. Bu nedenle dilbilimin alt başlıkları kendi içinde bu kitapta ele aldıklarımızdan daha küçük başlıklara indirgenmek zorundadır. Dilin doğrudan doğruya iç sistemini inceleyen seviyelerin yanında dilin dışa dönük özelliklerini inceleyen dilbilimsel alanlar da vardır. Bunlardan ilki *diliçi alanlar* ikincisi ise *dildışı alanlar* olarak da adlandırılabilir. Diliçi olanlar yapısal; dildışı olanlarsa sosyal, antropolojik, psikolojik, dini, edebî, felsefi, tarihi, siyasi, etnik, kültürel, coğrafi vs. olabilir. Aslına bakılırsa dildışı olanları sınırlandırmak kolay değildir. Kitabımızda, dili doğrudan veya dolaylı yollardan ilgilendiren başlıca seviyeler ve kesişme noktaları belirli bir sıra ile belirli bir dereceye kadar incelenecektir. Dilbilimi ilgilendiren her ana başlık ve alt başlık müstakil bir inceleme konusudur. Bizim öngörümüze göre ileride dilbilimin her alt bölümü kendi alt bölümlerine ayrılacaktır. Dolayısıyla, dilbilimin kapsamına giren birçok alan olduğundan bazen *Dilbilim* yerine *Dil Bilimleri* üst başlığını da kullanılır. Kitabımız, dilbilime giriş niteliğinde bir ders kitabı olarak tasarlandığı için konular ancak maksat hâsıl olacak seviyede ele alınmış, her konunun en ince ayrıntısına girilmemiştir. Ayrıca önsözde belirtildiği gibi kitabımızı, okuyucuyu bol örnekle dilbilgisine boğmak yerine, dilbilgisini dilbilimsel temellerle kavramaya yönelik bir biçimde hazırlamaya gayret ettik. Şimdi dilbilimin öne çıkan alt dallarına ve kısa tanımlarına göz atalım:

☞ ***Sesbilgisi*** **'Phonetics':** Üretimden gönderime konuşma sesleri başta olmak üzere tüm seslerin bütün fiziksel özelliklerini tespit ve tasnif ederek fonolojinin veya başka disiplinlerin kullanımına sunan alan.

☞ ***Sesbilim*** **'Phonologhy':** Bir dildeki seslerin aktif kullanımları esnasında yaşadığı bütün değişimleri inceleyip kurallar tespit eden alan.

☞ ***Parçalarüstü sesbilgisi*** **'Suprasegmentals':** Fonem ve alofon gibi tek parça (segment) hâlindeki sesler yerine birden çok sesin kullanımıyla anlam farkı yaratmaya yarayan *vurgu, ritim, durak, perde, ton, ezgi* gibi unsurları inceleyen alan.

☞ ***Şekilbilgisi/Biçimbilgisi*** **'Morphology':** Dillerdeki kelime köklerini ve ekleri yapıları açısından inceleyen alan.

☞ ***Leksikoloji*** **'Lexicology':** İsim, fiil, sıfat, zamir, zarf, edat, ünlem ve bağlaç olarak bilinen kelime türlerini inceleyen alan.

☞ ***Leksikografi/Sözlükbilim*** **'Lexicography':** Sözlük olgusunu ve türlerini inceleyen alan.

☞ ***Etimoloji/Kökenbilgisi*** **'Etymology':** Bir dildeki her bir kelimenin hangi dilden geldiğini ve orijinalde ne anlam taşıdığını inceleyen alan.

☞ ***Halk etimolojisi*** **'Folk etymology':** Yanıltıcı ses ve anlam benzerliklerine dayanılarak kelimelerin yanlış köklere bağlanması olayını inceleyen alan.

☞ ***Sentaks/Cümle bilgisi/Sözdizimi*** **'Syntax':** Cümleyi oluşturan birimlerin türlerini, sınırlarını ve dizilişlerini inceleyen alan.

☞ ***Anlambilim*** **'Semantics':** Kelime ve cümle başta olmak üzere dildeki anlam konusunu inceleyen alan.

☞ ***Pragmatik/Edimbilim*** **'Pragmatics':** Soyut hâldeki grameri değil anlambilimin üst seviyesi olarak toplumsal şartlara ve ortamın gereklerine bağlı olan aktif dil kullanımını inceleyen alan.

☞ ***Sözcelem*** **'Enunciation':** Özellikle konuşurun dili aktif kullanarak *ben, burada, şimdi* üçlemesi bağlamında sözceler üretmesi olarak tanımlanan konuşur merkezli dilsel aktivite. (*Sözcelem*, dilbilimin müstakil bir alt dalı olmayıp pragmatiğin bir parçası konumundadır.)

☞ ***Söylem analizi*** **'Discourse analysis':** Göstergebilimin sunduğu imkânlar kullanılarak, her türlü anlatının hangi formlarda, nasıl ve niçin gerçekleştiği, hangi maksatla ifade edildikleri, ifadeden ne anlam çıkarılması gerektiği gibi soruların cevabını dil ve üslup tahlili yoluyla bulma işidir.

☞ ***Metindilbilim*** **'Text linguistics':** Dilsel metinlerin gramerini, yapısal örgüsünü, anlamını ve maksadını tüm yönleriyle analiz eden alan.

☞ ***Toplumsal dilbilim*** **'Sociolinguistics':** Dil kullanımını yaş, cinsiyet, etnisite, statü, nezaket, yaşanılan yer, eğitim seviyesi, meslek dalları gibi parametrelerin toplumu meydana getiren katmanlarla ilişkisi açısından inceleyen alan.

☞ ***Tarihsel dilbilim*** **'Historical linguistics':** Dillerin başlangıcından son hâline gelene kadar yaşadıkları tüm değişimleri artzamanlı yaklaşımla inceleyen alan.

☞ ***Lehçebilim*** **'Dialectology':** Dillerin zaman ve mekâna bağlı olarak kendi içlerinde yaşadığı *ağız, lehçe, müstakil dil* gibi farklılaşarak çeşitlenmelerini inceleyen alan.

☞ ***Antropolojik dilbilim*** **'Anthropological linguistics':** İnsan türünün diğer canlılar içindeki yerini inceleyen antropolojinin metotlarını kullanarak alan çalışmaları yapmak suretiyle az bilinen toplulukların dillerini o toplumların inançları, ritüelleri, maddi ve manevi kültür desenleri bağlamında inceleyen alan.

☞ ***Psikolojik dilbilim*** **'Psycholinguistics':** Dil-beyin bağlantısını, edinim, algılama ve kullanımındaki zihinsel ve ruhsal süreçleriyle birlikte inceleyen alan.

☞ ***Davranışçı dilbilim*** **'Behaviourist linguistics':** Dil edinimi dâhil dilsel davranışların etki-tepki bağlamında, şartlanma yoluyla gerçekleştiğini pozitif bilimlerdeki gibi deneysel yollarla izah etmeye çalışan alan.

☞ ***Uygulamalı dilbilim*** **'Applied linguistics':** Gerçek yaşamın her alanında karşılaşılan dil sorunlarını dilbilimsel yöntemlerle araştıran, tanımlayan ve bunlara çözüm önerileri sunan disiplinlerarası alan.

☞ ***Bilgisayarlı dilbilim*** **'Computational linguistics':** Dil çözümlemeleri, dilsel istatistikler, yazma, seslendirme, saklama, çeviri vs. gibi konularda bilgisayarı dilin kullanımına sunan ve bilgisayar-dil ilişkisini her yönüyle inceleyen disiplinlerarası alan.

☞ ***Derlem dilbilim*** **'Corpus linguistics':** Bilgisayara yüklenen metinlerden yahut dil girdilerinden yola çıkarak dilsel unsurların kullanım sıklıklarını, eşdizimleri ve bağdaştırma durumlarını nicel olarak inceleyen alan.

☞ ***Çeviribilim*** **'Translation studies':** Kaynak dilden hedef dile yapılan yazılı, sesli ve görsel anlam aktarımını inceleyen alan.

☞ ***Nörolinguistik*** **'Neurolinguistics, Beyin dilbilim, Sinirdilbilim':** Dilin beyinde nasıl temsil edilip saklandığını; konuşma, okuma, düşünme, dinleme vb. süreçlerin dilin beyin tarafından işlendiğini, dil aktivitelerinde beyinde neler olduğunu ve dil bozukluklarını inceleyen bilim dalıdır. Psikolojik dilbilimin alt alanı konumundadır.

☞ ***Adli dilbilim*** **'forensic linguistics':** Dilbilimin sunduğu bütün imkânların soruşturmalar ve yargılamalar gibi polisiye veya adli bağlamlarda kullanılmasını inceleyen alan.

5. SESBİLGİSİ

Âvâzeyi bu âleme Dâvud gibi sal
*Bâkî kalan bu kubbede, bir hoş **sadâ** imiş*
Bâkî (1526-1600)

Hz. Davut gibi sesini bu dünyaya bırak çünkü bu kubbede sonsuza kadar kalacak olan şey sadece geride bıraktığın hoş bir sestir.

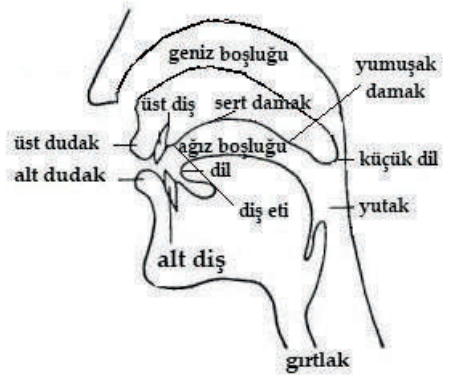
Tabiattaki sesler temel olarak *ham sesler* 'natural sounds' ve *konuşma sesleri* 'speech sounds' diye iki ana gruba ayrılır. Rüzgârın sesi, gök gürlemesi, el çırpma, alkış, mide gurultusu, ağlama, öksürme, aksırma, aletlerden veya araçlardan çıkan sesler ve aklımıza gelen her türlü düzensiz ses, ham ses örneğidir. İşlenmemiş durumdaki ham sesler kendince bir anlam taşısalar da sistemli bir yapı oluşturup konuşma sesine tahvil edecek şekilde anlamlı değildir. Her türlü gürültü ve uğultu sestir ama konuşma sesi değildir. Mesela, kapıya dışarıdan vurmak 'ben geldim, kapıyı aç' gibi anlamlar taşısa da kapı tıklamasından konuşma sesi üretmek -şimdilik- mümkün değildir. Buna karşılık, insan dili işlevsel, bir kelimeden alınıp başka kelimelerde de kullanılabilen *konuşma sesleri*ne dayanır. *Sesli* 'ünlü, vokal' ve *sessiz* 'ünsüz, konsonant' olmak üzere iki gruba ayrılan bu sesler fiziksel bir üretimin sonucu ortaya çıkar. Konuşma sesleri öylesine büyülüdür ki temelde fiziksel hava akımına dayandıkları hâlde dinleyenin zihninde fikirler yaratarak onları ağlamaya, gülmeye, öfkelenmeye, düşünmeye, bilgilenmeye, dostluğa, düşmanlığa, saldırmaya, aşka vs. sevk edecek güce sahiptir. *Fonetik* 'phonetics' diye de adlandırılan *sesbilgisi* konuşmayı oluşturan seslerin hangi fiziksel yollarla yapıldıklarını, nasıl tasnif edileceklerini ve yazıya nasıl geçirileceklerini inceler. Konuşma seslerinin tüm fiziksel tasviri *fonetik* tarafından yapılır. Her bir sesi diğerinden ayıran özellikler mevcuttur. Kimyada elementlerin tüm özelliklerini gösteren periyotlar cetvelinin işlevi ne ise fonetiğin de dildeki işlevi öyledir. Kimyanın tasnif ve tasvir ettiği elementler eczacılık disiplininde nasıl kullanılıyorsa, fonetiğin veri tabanındaki sesler de fonolojinin malzemesi durumundadır. Farklı tasnifler olsa da *sesbilgisi*, üç temel gruba ayrılır (Bkz. Malmkjaer 1996: 42; Cipollone et al. 1998: 33).

1. Söyleyiş Sesbilgisi

Söyleyiş sesbilgisi 'articulatory phonetics' konuşma seslerinin sesletim organları tarafından nasıl üretildiğini inceler. *Fizyolojik sesbilgisi* de denir. Ses üretimi beyin tarafından yönlendirilen fakat tamamen fizyolojik olan bir vücut faaliyetidir. Söyleyiş sesbilgisi ciğerlerden nefes borusuna, dişlerden dudaklara, ağız yolundan burun boşluğuna varıncaya dek sesin vücutla ilgili her yönünü inceler. Ses üretim mekanizmasında doğuştan olan veya sonradan meydana gelen fizikî sıkıntılar normal ses üretimini etkilemektedir. Bu durum kişilerde telaffuz prob-

lemlerini veya farklılıklarını tetikler. Belli bir yaşa kadar belirli bir dilin söyleyişiyle şekillenen hançere kritik bir noktadan sonra başka dillerin ses üretimi konusunda zorlanır. Bazı kişiler kritik yaştan sonra duydukları farklı sesleri daha kolay çıkarırken çoğunluk farklı ses üretimi mevzuunda zorluk yaşar. *Aksan* adı verilen telaffuz çeşnileri ses üretimiyle alakalıdır. Söyleyiş konusunda *hançere/gırtlak* 'larynx' için *ağaç yaş iken eğilir* düsturu geçerlidir. Ergenlik yaşına kadar küçük ve ince olan gırtlak bu yaşta büyür ve kalınlaşır. Erkeklerde daha belirgin olmakla birlikte çocuklarda ergenlikle beraber meydana gelen ses kalınlaşması bu yüzdendir. Bu fizyolojik değişim yeni aksan adaptasyonlarında olumsuz bir etkiye sahiptir. Ergenlikten sonra öğrenilen yabancı dilleri orijinal hâlleriyle konuşmak zorlaşır. Dolayısıyla bu dilleri konuşurken hançerenin şekillenmesinde etkili olan anadilden izler görülür. Mesela, sonradan öğrenilen İngilizceyi Türkçenin, Türkçeyi Almancanın ses özelliklerine göre konuşmak bu yüzdendir.

Gırtlak Üstü Sesletim Organları



2. Akustik Sesbilgisi

Konuşma sesleri açısından *akustik sesbilgisi* 'acoustic phonetics', ağız ile kulak arasında taşınan seslerin frekans, yoğunluk ve süre gibi fiziksel özelliklerini inceleyen alandır. *1945* yılında *spektograf*ın icadıyla sesin çizgilerle görselleştirilmesi akustik sesbilgisi açısından dönüm noktasıdır. Mekanik ve dijital teknolojiler geliştikçe hava içinde dalga oluşturan ses birçok yönden ölçülüp kontrol edilebilen bir nesne hâline gelmiştir. *Ses dalgaları* fizik biliminin de önemli bir konusudur. Sesin şiddeti *desibel* (dB) ile, frekansı *Hertz* (Hz) ile ölçülür. *Akustik fonetik*, konuşma sinyallerini kayıt yoluyla muhafaza etme, çoğaltma, görselleştirme ve analiz etmeyi sağlayan bir bilimdir. Yalnız konuşma seslerini değil sesin kullanıldığı bütün alanları kapsar. Müzikte, mimaride ve elektronik sistemlerde akustiğin yeri çok büyüktür. Mikrofon sisteminin olmadığı zamanlarda inşa edilen tapınak, arena, stadyum vs. gibi mekânların sesin kolay duyulabilmesine uygun tasarlandığını biliyoruz.

3. İşitsel Sesbilgisi

İşitsel sesbilgisi 'auditory phonetics', kulaktan giren konuşma seslerinin beyin ve sinirler tarafından nasıl algılandığı konusunu inceler. Konuşur değil dinleyici

üzerinde gerçekleşen durumları inceler. Fiziksel bir varlık olan sesin duyguya tahvil edildiği nokta işitme ile başlar. İşitilenlerin şifreleri beyin tarafından çözülür ve bunlara karşılık tepkiler ortaya çıkar. Seslerden örülen morfemlerin, kelimelerin ve cümlelerin dinleyen kişide oluşturacağı etki veya onun vereceği tepki çok çeşitlidir. İleride bahsedileceği gibi aynı kişiye *sen, siz* ve *sizler* şeklinde üç değişik kelimeyle hitap edilmesi durumunda her üç kelimenin tepkisel cevabının farklı olabileceğini gösterir. Oysa çok kaba olarak bakılınca *sen, siz* ve *sizler* sıradan birer fiziksel ses üretimidir. Kömür, benzin, mazot, odun, tezek vs. gibi maddi varlıkların yakıldığında ısıya/enerjiye dönüşmesi ne ise sesin işitildikten sonra duyguya dönüşmesi bir bakıma aynı şeydir.

Kaza geçiren bir çocuk için dile getirilen aşağıdaki ifadelere bakıp, hepsi üretimsel açıdan ses yığını olduğu hâlde anne-baba tarafından işitildiğinde nasıl bir tepki verilebileceğini tahmin etmeye çalışalım:

Çocuğunuz yaralandı. *Çocuğunuzun durumu kritik.*

Çocuğunuz komada. *Çocuğunuz komadan çıktı.*

Çocuğunuz iyileşti. *Çocuğunuzu kaybettik.*

Semantik bahsinde ele aldığımız kelimelerin *duygu değeri* konusu, işitme açısından işitsel sesbilgisine girerken, anlam boyutuyla semantiğe dâhil olur. Sesbilgisinin fizyolojik anlamda tıp ile, sesin sanatsal kullanımı açısından müzik başta olmak üzere tüm sahne sanatlarıyla doğrudan ilişkisi vardır.

- IPA Nedir?

IPA, Dünya dillerindeki tüm sesleri Latin alfabesi temelli görsel simgelere aktarmayı amaçlayan bir sistemdir. *International Phonetic Alphabet* yani *Uluslararası Fonetik Alfabe* isminin kısa adıdır. Bu alfabe, *International Phonetic Association [Uluslararası Fonetik Derneği]* tarafından oluşturulmuştur (1889). Hem derneğin hem de alfabenin kısaltması *IPA* şeklindedir. Kurucuları Fransız dilci Paul Passy (1890-1943) başkanlığındaki bazı İngiliz ve Fransız dilcilerdir. IPA, konuşma seslerinin kâğıt üzerinde doğru olarak gösterilebilmesi için oluşturulmuş Latin harflerine dayanan standart bir alfabedir. Dünyada konuşulan bütün dillerin konuşma seslerini ortak çatı altında birleştirerek keyfi yazımların önüne geçmeyi amaçlar. Bütün dünya dillerindeki seslerin standart alfabeye girmeyen versiyonlarının en küçük nüanslarını dahi gösterebilmeyi amaçlar. Mesela, *a* sesine benzediği hâlde tam olarak *a* gibi telaffuz edilmeyen sesler için *à, á, â, ã, ä, å, æ* harflerinin (sembollerinin) üretilmesi IPA yaklaşımının ürünüdür. Bugün IPA sisteminin pratikte uygulandığı yer bilgisayara dayalı yazımlardır. Bilgisayar ortamında (Microsoft Office vs.) *simge* bölümünde farklı ses değerlerini göstermek için kullanılan yüzlerce işaret vardır. Harflerin üzerinde veya etrafında gördü-

ğümüz bize garip gelen işaretler aslında farklı telaffuzların göstergesidir. Bilgisayar yazılım firmalarının programcıları, sembollerin üzerine tıklanınca seslerini duyabileceğimiz bir yazılım geliştirselerdi *à, á, â, ã, ä, å, æ, è, ė, ł, ŋ, ŏ, ř, ŝ, ţ, ů, ŵ, ŷ, ź* vb. işaretlerin hangi sese karşılık geldiğini de duyabilecektik. Aslında bu hâlâ yapılabilir.

Dillerde sesler/konuşma sesleri mütemadiyen değişme eğiliminde oldukları için esasen her değişime yeni bir sembol bulmak gerekir. Ancak bu yapılmaz. Bu yüzden dillerin sesleri ve yazıları arasında daima farklar olmuştur ve her zaman olacaktır. Bırakın standart olmayan varyantları, standart dilin konuşma dili ile yazı dili de birbirinden farklıdır. Ülkelerin resmi alfabeleri bazen yeni ilâvelerle değiştirilmektedir. Böyle bir değişiklik *2013* yılında Türkiye'de yapıldı. Alfabe sistemine kalıcı olarak ilâve edilmeseler de *29* harfin yanında *q, w* ve *x* harflerinin kullanımı resmi olarak kabul edildi. İnternet, bilgisayar, akıllı telefon gibi unsurların hayatın merkezine oturduğu bir çağda zaten herkesin her an kullandığı harflere yasak koymanın bir anlamı yoktu. Hem uzun bir müddet kullandığı Göktürk, Uygur ve Arap alfabelerini bırakıp Latin alfabesine geçmesiyle bilinen Türk milletinin yeni alfabeyi birkaç harfle takviye etmesi pek de yadırganacak bir durum değildir.

- Ses Okuma Bilgisi: Foniks

Bir dilin seslerinin nasıl telaffuz edildiğini, sesleri temsil eden harflerin/işaretlerin nasıl okunup yazıldığını öğreten yönteme *ses okuma bilgisi* 'phonics' adı verilir. Foniks, tek yazılınca farklı telaffuz edilen harflerin diğer harflerle birleşince nasıl telaffuz edilmeleri gerektiğini ve alfabelerdeki bazı istisnai sesletimleri de ele alır. Mesela, İngilizcede *ş* sesinin yazıda *sh* ile, *ç* sesinin *ch* ile karşılandığı; Arapçada *vav* ﻭ harfinin aslında *v* sesini ancak duruma göre *o, ö, u, ü* seslerini karşıladığı bazen de vokalleri uzun okuttuğu gibi bilgiler foniksin konusudur.

Harflerin altına, üstüne, kenarlarına vs. konulan ve *diyakritik* 'diacritics' diye adlandırılan *fonetik işaretler* seslerin nasıl telaffuz edilmesi gerektiği konusunda yardımcı olur.

➢ Bir dilin konuşma sesleri hakkında, o dilin tüm konuşurlarının genel bilgi seviyesinde sahip olması gereken *fonolojik farkındalık* konusu için *Farkındalık Türleri* başlığına bakınız.

6. SESBİLİM

Bir dilin konuşulması esnasında cereyan eden tüm ses olaylarını inceleyen alana *fonoloji* veya *sesbilim* 'phonology' adı verilir. *Fonetik* ile *fonoloji* birbirleriyle karıştırılmamalıdır. Fizyolojik olarak insanın ses sistemi çok sayıda farklı ses üretebilir lakin bunların tümü dilde kullanılmaz yani *konuşma sesi* olmaz. Konuşma sesi dışındaki seslere *ham ses* denir. Fonoloji, konuşma seslerinin kullanım esnasında ne tür değişiklikler yaşadığını, bu değişimlerin *kurallı* 'rule governed' veya *istisnai* 'exceptional' olup olmadığını tespit eder. Belli kurallar dâhilinde gerçekleşen *düşme, türeme, değişme, yer değiştirme, ikizleşme, daralma, genişleme, yumuşama, sertleşme, aykırılaşma, benzeşme* vs. gibi birçok ses hadisesi fonetiğin değil fonolojinin kapsamındadır. Sesbirim konusu anlatılırken zikredilen dilbilimciler ses incelemelerinin *fonetik* ve *fonoloji* şeklinde adlandırılıp gelişmesi konusunda öncülük etmişlerdir.

Bir dil sisteminin parçası olarak her bir sesin nasıl işlev gördüğünü fonetik değil fonoloji inceler. Fonoloji, sabit hâldeki seslerin özelliklerini tespit eden fonetiğin üzerine bina edilir. Fonetik, fonolojinin ön şartı ve bilgi sağlayıcısıdır. Fonetiğin durağan sesleri, fonolojininse faal sesleri incelediğini söyleyebiliriz. Birbiriyle mukayese edilecek olursa fonetik daha ziyade evrensel olduğu hâlde fonoloji bir dile ait hususi durumları inceler. Tabii ki fonolojik evrensellikler de vardır.

- Sesbirim

Dilin anlam ayırt etme gücüne sahip en küçük birimine *fonem* 'phoneme' veya *sesbirim* denir. Yapısal olarak dildeki *ses>şekil>cümle>metin* zincirinin ilk halkası sesbirimdir. Fonem herhangibir ses değil ölçülebilir, test edilebilir sestir. Baudouin de Courtenay[18] (1845-1929) başta olmak üzere Nikolay Trubetzkoy (1890-1938), Paul Passy (1859-1940), Roman Jakobson (1896-1982) ve Sergey Karçevski (1884-1955) gibi dilbilimciler fonemi aynı dil içerisinde en küçük anlam ayırt edici özelliğe sahip ses olarak tanımlar. Bir dilde bulunan bazı fonemler başka dilde bulunmayabilir; Farsçada ve Türkçede olup Arapçada olmayan /p/ ve /j/ gibi. Dilde *ünlü* 'vokal' ve *ünsüz* 'konsonant' olmak üzere iki tür fonem vardır. Her bir fonem en az bir özellik bakımından diğer tüm fonemlerden ayrılır. Buna *ayırt edici özellik* 'distinctive feature' denir. Adı geçen dilbilimciler her fonemin biricik 'unique', 'nevi şahsına münhasır' olduğunu, matematiktekine benzer sağlama yoluyla ispatlamışlardır. Bir dilde bulunan bütün sesler bir satır üzerine yazılıp bunların sahip oldukları ve olmadıkları özellikleri altlarına sütun olarak

[18] Baudouin de Courtenay, fonemin *psikolojik* ve *fiziksel* olmak üzere iki yönünden bahseder. Bir fonemin, henüz zihinde olup kullanıma girmemiş soyut hâli *psikolojik*; kullanıma girmiş somut hâli ise *fiziksel* yönüdür. Courtenay'ın bu yaklaşımı aslında sesbirimlerdeki *derin yapı-yüzey yapı* veya *gösterilen-gösteren* ilişkisine işaret eder.

artı (+) veya *eksi* (-) olarak işaretlendiğinde bir sesin diğerlerinden en az bir açıdan farklı olduğunu *en küçük ortak çift* 'minimal pair' adlı ikililer yardımıyla görebiliriz. *Konya* ile *Kenya* kelimeleri *o* ve *e* seslerinin farklılığından dolayı farklı anlamlardaki iki kelime hâline gelir. Bu da, *o* sesi eşit değildir *e* sesi demektir. Yani *o* ve *e* ayrı fonemlerdir. Dolayısıyla *Konya* 'İç Anadolu'da bir şehir', *Kenya* 'Afrika'da bir ülke' semantik farklılığını gösterir. Küçük bir fonemik fark büyük bir semantik farkı tetikler[19]. Aynı biçimde Türkçedeki *o-ö* ve *u-ü* farkı, *Çocuğunuz* ***oldu*** ile *Çocuğunuz* ***öldü*** kullanımında olduğu gibi doğum-ölüm farkını yaratacak güçtedir.

İngilizce ve Japoncadan alınan aşağıdaki en küçük ortak çiftler fonemik farkı ve dolayısıyla anlam farklarını gösterir. Sesbirimler iki *taksim çizgisi* 'slash' arasında gösterilir: /k/, /t/, /ü/ vb.

*thin**g*** 'nesne'- *thin**k*** 'fikir, düşünmek' /g/≠/k/

***t**ick* 'kene'- ***p**ick* 'toplamak, seçmek' /t/≠/p/

***w**iper* 'silecek'- ***v**iper* 'engerek' /w/≠/v/

***f**ear* 'korku'- ***d**ear* 'sevgili' /f/≠/d/

space /sp**e**ys/ 'uzay'- *spice* /sp**a**ys/ 'baharat' /e/≠/a/ (okunuşları dikkate alınız)

buy /b**a**y/ 'satın almak'- *bay* /b**e**y/ 'koy, körfez' /a/≠/e/ (okunuşları dikkate alınız)

Japonca: *b**i**ru* 'yapmak, bina'- *b**i:**ru* 'bira' /i/≠/i:/ (kısa *i* ve uzun *i*)

Courtenay'ın öncü olarak başlattığı seslerin ayırıcı işlevini belirleme yaklaşımına genel olarak *fonem teorisi* denir. Courtenay'ın ardından bu teoriye en büyük katkıyı Trubetzkoy nezdinde Prag Okulu yapmıştır. Sesin *ayırt edici özelliği*nin tespiti modern anlamdaki *fonetik* ve *fonoloji* alanlarının başlangıcı olmuştur. Bu yaklaşım anlam taşıyıcı birimler olan kelimelere de uygulanabilir. Hepsi *oturma* fiili ile ilgili mobilya türü olduğu hâlde *koltuk, tabure, çekyat, kanepe, sandalye* gibi kelimeler en az bir ayırt edici özellikle ötekilerden ayrılırlar, yani *alâmet-i fârika*ları vardır.

[19] Türkiye'nin önde gelen komedyenlerinden Şahan Gökbakar, 2019 yapımı *Recep İvedik 6* filminin hikâyesini *Bir harf bu kadar mı değiştirir ya?* diyerek *o-e* fonemlerinin farkı üzerine bina eder. Filmin ana karakteri Recep İvedik, biletine hata ile *Konya* yerine *Kenya* yazılınca *Konya*'ya değil *Kenya*'ya gider. Bizim, yıllardır derslerde verdiğimiz *Konya-Kenya* örneğinin bir filme konu olması, dilbilimin afaki bir alan olmayıp hayatın her alanında karşılığının olduğunu gösterir.

7. PARÇALARÜSTÜ SESBİLGİSİ

Adını koymamış olsak da buraya kadar anlattığımız *fonem* ve *alofon* seviyesindeki ses konuları *segmental* düzeyi yani *parçalar, bireysel sesler* düzeyini kapsıyordu. Tek tek incelenebilen bireysel seslere *segment* 'parça, kesit', bu incelemeyi yapan alanlara ise *segmental sesbilgisi* 'segmental phonetics' yahut *segmental sesbilim* 'segmental phonology' adı verilir. Fonetik ve fonoloji sahaları, çoğunlukla bireysel seslerle ilgilendiği için segmental seviyeyi temsil ederler. *Parçalarüstü sesbilgisi* 'suprasegmental phonology/phonetics' ise ses olaylarını segmentlerden bir üst seviyede inceler. *Suprasegmental* kelimesindeki *supra* 'üst' demektir. Dolayısıyla bu seviye, *suprasegmentler* olarak adlandırılıp birden fazla segmentle oluşturulan anlam detaylarıyla ilgilenir. Segmental seviyede tek ses üzerinden gerçekleşen anlama yön verme işlemi, parçalarüstü sesbilgisinde *vurgu, ritim, perde, hız, ton, ezgi* gibi birden fazla sesin kullanılmasına dayanan yollarla icra edilir. İtalik olarak sıraladığımız durumlar adeta birer fonem gibi kullanılarak ifade edilmek istenen şeyde anlam değişiklikleri yapmaya yarar. Sıralanan bu suprasegmental durumlar sesin kendi doğasından kaynaklanmayıp dilde konuşurun, müzikte ise icracının iradesine bağlı olan ikincil ses olaylarıdır. Bunlar müziğin yanında konuşma sanatında sesin en doğru şekilde kullanılmasını inceleyen diksiyonda ve retorikte azami miktarda kullanılır. Parçalarüstü unsurların tümüne *prosodi* de denir. *Prosodi*, tamamen aynı anlamda olmasa da *suprasegmental* teriminin eşanlamlısı olarak kullanılır. Prosodi aynı zamanda *şiirleri ölçü bakımından inceleme* anlamında da kullanılır. *Prosodi* Türkçede bazen *bürünbilim* ismiyle karşımıza çıkar.

Parçalarüstü sesbilgisi, genel sesbilgisinin pragmatiği durumundadır. İfadelere anlık olarak *alay, kesinlik, kararlılık, emir, kızma, korkma, dalga geçme, soru sorma, abartma, küçümseme, coşku, mutluluk, mutsuzluk, iğrenme, hayret etme, tersini kastetme, önemseme, önem verme* ve benzeri anlam ve duygu yüklemeleri parçalarüstü ses birimler vasıtasıyla yapılır. Mesela, *Geldin mi?* anlamını verebilmek için *i* fonemini uzatıp vurgusunu yükselterek *Geld**iii**n*? şekliyle söylemek anlam farkını parçalarüstü yapılar ile vermeye örnektir. *Yürü* çekimi sıradan bir emirken *r*'lere baskı yapıp *ü*'leri uzatarak *yü**rrüüü*** demek *küçümseyici* edayla *git ve bir daha gelme* gibi bir anlama sahiptir. *Alacaksın* cümlesini hecelere ayırıp vurguyla *a la cak sın* şeklinde *mecburiyet/emir* bildirecek tarzda ifade etmek de parçalarüstü sesbilgisinin konusudur. Tek başına *uzatma* olayı da anlama yön verebilir: *yavaşça* 'normal yavaşlık' iken *yav**aaa**şça* 'ekstra yavaşlık', *uzun zaman>uz**uuu**n zaman* vs. Çince, Tibetçe, Burma dili veya Taylandca gibi dillerde çoğu zaman anlam farkı fonemlerle değil fonemlerüstü yapılarla ortaya konur. Ana dili konu-

8. YAZI

- Ses, Yazı, Alfabe İlişkisi

- Verba volant, scripta manent. 'Söz uçar, yazı kalır.'
Latin Atasözü

Henüz konuşma diline sahip olmayan ilk insanlar muhtemelen önce kendi aralarında beden diliyle iletişim kurdu. Beden dili, konuşma dilinden önceki aşama olmalı. Zaman içerisinde konuşma diline geçen insan yazıyı bulmadan önce yüzlerce yıl boyunca sadece konuşmuş olmalı çünkü bugün bile okuma yazma bilmeyen insanlar konuşmayı bilen insanlardır. Bu silsileye göre *konuşma, işaretin; yazı ise konuşmanın yedeğidir*. Bu yüzden Aristo, 'Konuşulan sözcükler zihindeki izlenimlerin simgeleridir; yazılanlar ise konuşulanların simgeleridir' der (Harris ve Taylor 2002: 20). Ses, ağızdan çıkar ve kulağa hitap eder. Yazı ise sesleri kalıcı hâle getirip zapt ü rapt altına almak için kullanılan görsel unsurdur; elden çıkar ve göze hitap eder. Aslına bakılırsa yazı olmasa da dil vardır lakin kaydedilmediğinde kaybolma tehlikesi olduğu için dilin yazı gibi kalıcı bir araca ihtiyacı vardır. Yazı sistemi olmadığı için yazılı edebiyatı gelişmeyip sadece konuşulma seviyesinde olan dillere 'dil değildir' demek *dilbilimsel mit* olup gerçekle asla bağdaşmaz. Türkçede *yazı* kelimesi *yaymak* kökünden, Arapçada ise *ktb* 'bağlamak, dikmek' kökünden gelmesi insanın sesi zapt etme ve başkalarına yayma hatta ebedi olma güdüsüyle ilgilidir. İnsanoğlu çeşitli nedenlerle dili yazıya geçirmiştir. A. Meillet 'Yazıyı icat eden ve onu geliştiren insanlar ilk büyük dilbilimcilerdir ve dilbilimini de onlar yaratmıştır' (Kıran 1996: 28) diyerek yazının önemini vurgulamıştır. Başlangıcından günümüze çok farklı merhalelerden geçen yazı aynı zamanda çok değişik sistemler şeklinde ortaya çıkmıştır. Başta kavramları temsil için kullanılan yazı, zaman içerisinde ses değeri kazanmış sonra da her sese karşılık bir sembol yani harf bulunmuştur. Harflerin sıralanması sonucunda ortaya çıkan ve *alfabe* adı verilen sistemler oluşmuştur. *Alfa* ve *beta* harflerinden dolayı *alfabe, elif* ve *be* harflerinden dolayı *elifba* adını almıştır. Dünyada *Latin, Arap, Kiril, İbrani, Gürcü, Japon, Kore, Ermeni, Devanagari* alfabeleri gibi birçok alfabe vardır. Harfler sayıca çok olunca ortak bir akıl neticesinde genelde *a* sesinden *z* sesine doğru sıralanmışlardır. Buna *alfabetik sıra* adı verilir. Modern alfabelerin çoğu Fenike alfabesine dayanan bu sıralamayı takip eder. Türkçede *a'dan z'ye*, İngilizcede *from a to z* gibi ifadeler zamanla 'baştan sona her şey' anlamında deyim hâline gelmiştir. *A kalite* tabiri de *a* sesinin *birinci, ilk* anlamı kazanmasıyla ilgilidir. Dilin görsel temsili için kullanılan sembol sistemlerini inceleyen bilime *yazıbilim* 'graphology, grafoloji' adı verilir. Lakin günümüzde yazıbilim deyince el yazısından insanların karakterlerini, ruh hâllerini, hastalıklarını, kişiliklerini vs. inceleyen disiplin akla gelmektedir. İmer vd. (2011: 268) bilimsellikten ziyade falcılığa indirgenen bu tanımı reddeder.

Modern dünyada adli tıp alanının, adli sebeplerle el yazılarını ve imzaları kime ait olduklarını tespit etmek için incelediği ise realitedir. David Crystal (1987: 189)

yazıbilimcilerin, el yazılarını incelerken üzerinde durdukları önemli noktaları şöyle sıralar: *boyut, plan, çizgilerin yönü, bağlantılar, yazma hızı, düzenlilik, harf şekilleri, açı, kalınlık derecesi* vs. Genel veya özel anlamda *grafoloji*, Türkiye'de yeterince çalışılmış bir alan değildir.

- İmlâ

Bir dilin kelimelerinin o dilin kullandığı alfabe aracılığıyla nasıl yazılması gerektiğini gösteren kurallar bütününe *yazım* veya *imlâ* denir. Etimolojik olarak *doğru yazım* anlamındaki *ortografi* 'orthography' terimi de *imlâ* yerine kullanılır. İmlâ kuralları standartlaşmanın göstergesidir. Türk Dil Kurumu'nun belli aralıklarla yayınladığı *Yazım Kılavuzu* her bir kelimenin nasıl yazılması gerektiğini gösteren bir el kitabıdır. Yazım kurallarına uyulmadan yazılan resmi evrak, dil konusunda titizlik gösteren birçok kurum tarafından kabul edilmez ve tekrar yazdırılır. Yazım kuralları, konuşma dili ile yazı dili arasındaki farkı bariz bir şekilde ortaya koyar. Mesela, imlâ kuralları gereği konuşma sırasında *Bi dakka efenim, gelcem!* diyen kişi de *Bi dakika efendim, gelicem!* diyen kişi de söylediğini yazıya geçirirken *Bir dakika efendim, geleceğim!* şeklinde yazmak zorundadır. *Gelcem, gelecem, gelicem, galacam, galicam, gelceñ, galicağum, geliciğim* gibi bölgesel söyleyişler imlâda *geleceğim* olarak karşımıza çıkar.

Yüce şairimiz Fuzûlî kendi zamanında, adını *imlâ* koymamış olsa da doğru yazmanın ehemmiyetini muhteşem bir dörtlükle anlatmıştır. Yaptığı ufak yazım hatalarıyla büyük anlam sapmalarına yol açan bir kâtibin kötü anlamda nelere kadir olduğunu göstererek ona beddua eder. Bizce bu dörtlük TDK'nın Yazım Kılavuzu'nun serlevhası olmalıdır. Bunu TDK'ya önerdikten sonra Fuzûlî'nin dörtlüğünü aktaralım:

Kalem olsun eli ol kâtib-i bed-tahrîrin
*Ki fesâd-ı rakâmı **sûr**umuzu **şûr** eyler*
*Kâh bir harf sukûtuyla eder **nâdir**i **nâr***
*Kâh bir nokta kusûruyla **göz**ü **kör** eyler*

Yanlış yazan yani imla hatası yapan o kâtibin eli kurusun. O kötü kâtip, bir işaret hatasıyla *düğün*ümüzü (سور 'sûr') *kargaşa*ya (شور 'şûr') çevirir. Bazen bir harfi (د dal harfini) düşürerek نادر 'nâdir' kelimesini نار 'nâr' yapar. Bazen bir noktayı eksik yazarak كوز 'göz'ü كور 'kör' eder. Dikkat edilirse Arap harfleriyle yazıldığında *göz* ile *kör* kelimeleri yalnızca bir nokta ile birbirinden ayrılır. Sûr: düğün, ziyafet, Şûr: şamata, gürültü, Nâdir: az bulunan, Nâr: ateş, cehennem

9. MORFOLOJİ

Morfoloji 'morphology', *biçim bilgisi* veya *şekil bilgisi* olarak da adlandırılır. Aslında morfolojiye *yapı bilgisi* demek daha doğrudur. Dilbilimin bu alanı, dildeki sesin bir üst seviyesine geçerek kelime köklerinin ve eklerin hangi dil parçacıklarından yapıldığını tespit eder. Başka bir ifadeyle morfoloji, dilin anlam taşıyan ve görev üstlenen, bölündüklerinde anlam ve işlevini kaybeden yapı taşlarını inceler. Batılı kaynaklar kelime bilgisini de morfoloji içinde ele alır. Arap gramerciliğinde *sarf* adıyla bilinen bu alan dillerin kelimelerini nasıl teşekkül ettirdiklerini göstermesi açısından dil tasnifinde de bir kıstas sayılır. Sentaktik açıdan da olabildiği hâlde özellikle morfolojik açıdan yapılan dünya dilleri tasnifine *dil tipolojisi* 'linguistic typology' adı verilir. Şimdi morfolojik açıdan dilleri kısaca inceleyelim.

- Morfolojik Açıdan Diller


August Schleicher
1821-1868

Öteden beri morfolojik olarak dillerin üç ana gruba ayrıldığını duyarız. Bunlar; *yalınlayan, bükümlü* ve *eklemeli* dillerdir[28]. Dilbilgiselleşme konusunda sözünü ettiğimiz gibi dilleri *yalınlayan* 'isolierende Sprachen', *eklemeli* 'agglutinierende/zusammenfügende Sprachen' ve *bükümlü* 'flektierende Sprachen' şeklinde Almanca terimlerle tasnif eden kişinin August Schleicher olduğu bilinir (Bkz. Akarsu 1998: 76). Ancak dili canlı ve evrim yaşayan bir *organizma*[29] olarak kabul eden Schleicher'ın bu tasnifinin Humboldt'un fikirlerine dayandığı bilinir (Bkz. Crystal 1998: 400). Bazı kaynaklarda bu tasnife *kaynaştıran diller* de ilâve edilir (Crystal 1987: 293). Biz de morfolojik olarak dilleri şöyle sıralayalım:

1. *Yalınlayan diller* 'tek heceli, isolating, analytic, root'
2. *Bükümlü diller* 'çekimli, sentetik, içten kırılmalı, infectional, fusional'
3. *Eklemeli diller* 'sondan eklemeli, agglutinating, agglutinative'
4. *Kaynaştıran diller* 'polisentetik, incorporating'

---

[28] 19. yüzyılın ortalarında batı dünyası bu tipolojik tasnifi yaparak bükümlü olarak kabul ettikleri Latin ve Grek dillerinin gelişmiş olmasını bu dilleri konuşanların büyük başarısı olduğunu düşünmüştür. Çince gibi yalınlayan dillerinse ilkel olduklarını düşünmüşlerdir. Dillerin morfolojileriyle bu dilleri konuşan toplumların teknolojik gelişmişlikleri arasında paralellik olduğunu ileri sürmüşlerdir. Humboldt da bu tartışmalı görüşe sahiptir (Bkz. Wolfram and Fasold 1974: 3; Başkan 2003: 59; Strazny 2005: 479).

[29] Sonradan tamamen Darwinci olan Schleicher, Humboldt'un *dilin organizması* 'Sprachorganismus' ifadesinden çok etkilenmiştir (Bkz. Akarsu 1998: 72-75).

1. Yalınlayan Diller

Yalınlayan diller için *tek heceli, isolating, analytic* gibi ifadeler de kullanılır. Bu tür dillere *tek heceli diller* demek yaygın olsa da bu yanlış bir adlandırmadır zira bu dillerin kelimelerinin çok azı tek hecelidir (Bkz. Aksan 1998: 105). Yalınlayan dillerin başında Mandarin ve Kanton gibi iki büyük lehçesi olan *Çince* gelir. Çincenin dışında *Tibetçe, Taylandca, Vietnamca, Laosça* vs. yalınlayan dillerdendir. Bu dillerde Türkçedeki anlamda yapım veya çekim eki yoktur. Her bir unsur bir kavrama karşılık gelir. Bağımlı morfem olayının neredeyse hiç olmadığı bu diller, *biz* kelimesi için *ben+çoğul*, *ev-e* demek için *ev+yönelme*, *duvar-cı* demek için *duvar+adam* mantığını işletirler. Her kelime bir bütün olarak yani kök olarak kullanılır. Mesela, Türkçe *Ben yaz-**mı-yor-um*** cümlesinde *olumsuzluk, zaman* ve *şahıs* gösterimi kelime kökü mertebesinde anlam taşımayan fakat işlevsel olan eklerle yani bağımlı morfemlerle yapılırken Çincede takriben *Ben yazmak olumsuzluk şimdi ben* şeklinde ifade edilir.

Türkçe ve Türkçe gibi yapılanan dillere, yalınlayan bir dil konuşuru gözüyle bakılınca konuşmaların çoğunlukla 'anlamsız' birimlerle yapıldığı düşünülebilir çünkü ekler kelimelere kıyasla küçük ve anlamsız sayılabilecek dil varlıklarıdır. Buna mukabil yalınlayan diller daha 'anlamlı' dil unsurlarıyla, daha çok kavramaya dayalı bir şekilde konuşulur. Yani iki farklı dili birbirinden ayıran temel mesele, bir kavramı *kelimeyle* veya *ekle* ifade etme meselesidir. Aşağıdaki Çince örneklere bakalım (Aksan 1998: 104; O'Grady et al. 1997: 355):

Wo *şiye*
Ben yaz-
'Yazıyorum, yazarım.'

Ta *chi* *fan* *le*
O ye- yemek geçmiş
'O yemek yedi.'

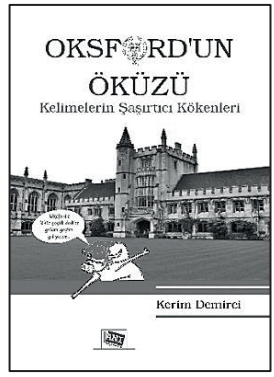
Wo *mai* *juzi* *çi*
Ben al- portakal ye-
'Yemek için portakal aldım.'

Wo *bu* *pa* *ta*
Ben değil kork- sen
'Ben senden korkmam.'

10. KÖKENBİLGİSİ

- Bir adın nereden geldiği bilinince, adlandırdığı şeyin özü daha kolay kavranır.
Sevillalı İsidore (Bayrav 1998: 35).

Modern dilbilimde *etimoloji* 'etymology' olarak da bilinen *kökenbilgisi* kelimelerin hangi kökten geldiğini inceleyen bilim dalıdır. *Etimoloji* kelimesi Yunanca *étymon* 'doğru, asıl, kök' ve *loji* 'bilim' kelimelerinden gelir. *Etimoloji, dillerin değil kelimelerin kökenini araştırır.* Kökenbilgisi, artzamanlı bakış açısını kullanarak ele aldığı bir kelimenin morfolojik ve semantik olarak orijinini, yani çıkış noktasını belirlemeye çalışır. Anlam değişmeleri konusunu işlerken etimolojiyi, anlamda yaşananlar da dâhil olmak üzere dil unsurlarında gerçekleşen her türlü değişimi, son noktadan ilk noktaya geri götürme ve orijini bulma gayretinin bilimsel adı olarak nitelemiştik. Çünkü Ong'un (2014: 24) belirttiği gibi 'Pek çok terim, bugün çekirdeğinden çıkıp daha geniş bir anlam kazanmış olsa bile, her kavram ilelebet etimolojisine bağımlıdır.'



Etimoloji, tarihî dilbilimin en önemli parçalarından biridir. Etimoloji, kimilerince dilbilimin en zevkli sahasıdır çünkü günlük dilde kullanılan birçok kelimenin aslında farklı anlamlardan geldiğini öğrenmek insanı şaşırtıp aynı zamanda da meraklandırdığı için insana belgesel seyretme zevkine benzer bir haz vermektedir. Unutmayalım ki etimoloji sahasında çalışanların birden fazla dile hâkim olmaları, o dilleri iyi derecede bilmeleri gerekir. Diller arasında seyahat etmiş olan kelimeler bizi kendi dilimizin dışında çok farklı dillere götürebileceğinden kelimenin gelmiş olma ihtimali olan diller hakkında yeterince bilgi sahibi olmamız gerekir. Kelimelerin göçü insanların göçüyle alakalı olabileceğinden tarih ilminden de bir dereceye kadar haberdar olmak gerekir. Esas gaye doğru etimoloji yapmak olduğundan bir kelime hakkında şu kökten geliyor diyebilmek için ses değişmeleri, morfolojik değişmeler ve anlam değişmeleri iyi bilinmelidir. Etimolojik kararların doğruluğu, bahsi geçen değişikliklerdeki mantık silsilesiyle alakalıdır. Bir veya birden fazla noktada mantık kopukluğu yaşanıyorsa etimolojik tahlil inandırıcılığını kaybedebilir. Yanılma payının yüksek olduğu bir alan olan etimolojide ikna oranının yanılma oranından çok yüksek olması gerekir. Etimolojinin sıhhati bunu gerektirir. Türkçede sıkça kullanılan bazı kelimelerin etimolojik olarak nereden geldiklerine bakalım:

➢ Fransızca *şoför, şofben, eşofman* hep ateşlemeyle, ısıtmayla alakalı kelimelerdir. Biz ödünçlemeyi yaptığımız gün *şoför* için *ateşleyici* deseymişiz bugün meslek adı olarak *şoförlük* yerine *ateşleyicilik* diyor olacaktık.

➢ Arapça *Ayşe<Aişe, maaş, iaşe, ayyaş* kelimeleri aynı kökten gelir ve *yaşayan, geçinme, geçim, idare etme* gibi anlamlardadır.

➢ Arapça *din, Medine, medeni, düyûn* (düyûn-ı umûmî) kelimeleri *hüküm verme, kural, yargı çevresi, şehir* anlamlarına gelen birbirleriyle alakalı kelimelerdir.

➢ Dini literatürün en önemli kelimelerinden olan *peygamber* kelimesi *peyam* 'haber' ve *-ber* 'taşıyan, getiren, yapan, eden' anlamlarına gelen iki Farsça unsurdan meydana gelen 'haberci' anlamındaki kelimedir. Bu şekilde yapılan başka bir kelime de *rehber*'dir. *Reh* Farsçada *yol* demektir, *-ber*'in anlamı ise yukarıda izah edildi. *Dilber* kelimesi de aynı şekilde oluşturulmuştur. Farsçada *dil*'in *gönül* olduğunu biliyoruz.

➢ *Sehpa* kelimesi Farsça *se* 'üç' ve *pa* 'ayak' kelimelerinden müteşekkil olup aslında *üç ayak(lı)* demektir. Şimdilerde çok kullanmayan *pabuç* kelimesi de *pa* 'ayak' ve *puş* 'örtü' kelimelerinden gelir ki *poşi/puşi* denilen kelime de *örtü* demektir.

➢ *Nüfus* kelimesi de ilgi çekicidir. *Türkiye'nin nüfusu* dediğimiz zaman aslında *Türkiye'nin nefisleri* diyoruz zira Arapça *nefs* kelimesinin çoğulu *nüfûs*'tur; onun anlamı da *canlar, kişiler* demektir. *Nefes* ve *teneffüs* kelimelerinin de aynı kökten geldiği bilinir.

➢ *Çapraz* kelimesi Farsça *çab* 'sol' ile *rast* 'sağ' kelimelerinden oluşur ki *İşin rast gelsin* kalıpsözündeki *rast* da buradaki *raz* ile aynıdır. Çizgi boyutunda düşünülünce çapraz kelimesi anlam olarak ters istikamette sağ köşeden sol köşeye veya sol köşeden sağ köşeye çizilen çizgi anlamındadır. İngilizcedeki *right* 'sağ taraf, düzgün, doğru' kelimesi de *rast* ile aynı kökten olmalıdır çünkü İngilizce ve Farsça aynı dil ailesinin alt dallarına mensuptur.

➢ Farsçada 'bağ, bağlamak' anlamına gelen ve Türkçeye de geçmiş olan *bend* kelimesi *bağ* anlamıyla ilgili birçok kelimede kullanılır: *bant, bent, bende, bendeniz, bandaj, köşebent, nalbant, derbent, beste,* İng. *bind, bound,* Alm. *Binden* vs.

➢ Yunancada *foto* 'ışık', *graf* 'yazma' demek. Dolayısıyla *fotoğraf* 'ışıkla yazmak' anlamında. *Fotosentez* 'ışıkla birleştirme', *fotokopi* 'ışıkla çoğaltma' vs.

➢ Alman otomobil üreticisi *Volkswagen* 'halkın arabası' anlamına gelir. *Volk* 'halk', *wagen* 'araba, taşıyıcı'. Tren *vagon*'u da *wagen* ile aynı köktendir.

11. LEKSİKOLOJİ

Dilin temel yapı taşlarının kelimeler olduğunu düşünen dilciler vardır. Bunlardan biri Gilbert Ryle'dır. *Kelime atomcusu* olduğu anlaşılan Ryle'a göre kelimeler temel ve merkezi unsurlar iken cümleler ise kelimelerden oluşan konuşmanın anlık birimleridir. Cümleler bir defa kullanılıp yok olduklarından kelimelerin tarihinden söz etmek mümkün iken cümleler için bunu söylemek zordur (Bkz. Bor 2011: 21). *Leksikoloji*, dilbilimin *kelimeleri inceleyen* alt dalıdır. *Leksikon* veya *leksem*, sözlüklerde maddebaşı olabilen ve anlam taşıyan *kelime* demektir. *Leksikoloji* ise *kelime bilgisi*, *söz varlığı* veya *sözcük bilgisi* anlamında kullanılır. Dilin sahip olduğu kelimeler bütününe *kelime dağarcığı* 'vocabulary' da denir. Kelimelerin türlerini, nasıl yapıldıklarını, ne anlama geldiklerini, sosyal ve psikolojik etkilerini, hangi kullanımlarda tür değiştirdiklerini inceler. *İsim, sıfat, zarf, zamir, edat, ünlem, bağlaç* ve *fiil* gibi türler kelime bilgisinin kapsamındaki temel kelime türleridir. Modern dilbilimin kurucu isimleri ve büyük teorisyenleri genel dil çalışmalarında morfolojiyi daha çok önemserken kelime türlerine özel bir önem atfetmemiştir. Morfoloji bölümünde değindiğimiz gibi batıda, dil öğretme amacıyla yazılan geleneksel gramer kitaplarının dışında yalnız kelime türlerine ayrılmış dilbilimsel bir kitap bulmak neredeyse imkânsızdır zira bu alan morfolojinin içinde değerlendirilir. Kelime türleri meselesini *M. Ergin, T. Banguoğlu, T. N. Gencan, J. Deny, R. Underhill, M. K. Bilgegil, J. Kornfilt, N. Hacıeminoğlu, H. İ. Delice, S. Özel vd., G. Lewis* ve *K. Demirci* gibi araştırmacılara havale ederek burada daha teknik bir konu olan kelime türetme yollarından bahsedeceğiz. Ancak bunu yapmadan önce onomastik ve onomasiyoloji terimlerine kısaca göz atalım.

- Onomastik ve Onomasiyoloji

Onomastik, *adbilim* demektir. Bazı öğrencilerimizin *onomastik* karşılığı olarak *adoloji* demeleri ise güzel bir latifedir. Özel isimlerin kökenini inceleyen bir alan olarak ortaya çıkan *adbilim* genişleyerek bütün isimlerin orijinini inceleyen alan hâline gelmiştir. Adbilimin en tanınmış alt başlığını *toponomi* 'yer adları bilimi' oluşturur. *İnsan isimlerini inceleyen* dalına *antroponomi/antroponim* denir. *Akarsu, göl, deniz adlarını* inceleyen şubesine *hidronomi* ismi verilirken *dağ adlarını* inceleyen birimine *oronomi* denir.

Maddi ve manevi her türlü varlık adını kavram alanları ve anlamlarıyla inceleyen daha geniş dal ise *onomasiyoloji* 'adkavrambilim, kavramsal adbilim' olarak bilinir. Onomasiyoloji, hem leksikolojinin hem de anlambilimin içerisinde ele alınır. Onomastikle mukayese edilince onomasiyolojiyi kısaca *cins isimleri inceleyen bilim dalı* olarak tanımlamak mümkündür. Onomasiyoloji, kavramdan hareket ederek bir kavrama karşılık gelebilen bütün adları ve ifadeleri tespit eder; *hüzün, gam, keder, dert, elem, üzüntü* gibi.

- Başlıca Kelime Yapma Yolları

Kelime yapma yolları morfoloji başlığı altında da incelenebilir ancak biz leksikoloji başlığı altında inceledik. Dil kelime ihtiyacını çoğunlukla kendi öz varlıklarıyla karşılar. Bunun yanında çeşitli sebeplerle dışarıdan da kelime ödünçleme yoluna gider. Kelime yapma terimi aslında tartışılması gereken bir kavramdır. Doğal dillerde kelimelerin kim tarafından yapıldığı bilinmez. Kelimelerin türemesi biraz da bitkilerin yerden türemesi gibi algılanmıştır. Doğal dil denilmesinin sebebi budur. Bu nedenle insanların önceden hiç var olmamış bir kök veya ek türetmesi çok zor bir durumdur. Türetme yapılırken aslında mevcut olan fakat dilde önceden bir araya gelmemiş morfemler yeni birleşimlerle yeni görevler üstlenirler. Mesela, önceden birbirleriyle doğrudan alakaları olmayan belki de hiçbir zaman birlikte kullanılmayan *kol* ile *saat*, *cep* ile *telefon* kelimeleri bir icat neticesinde bir araya getirilerek bir nesneye ad olmuşlardır. Tam bu noktada *neolojizm* teriminden bahsedelim. Neolojizm köken olarak *neo* 'yeni' ve *logos* 'söz, kelime' birleşiminden oluşur. Bir durumdan yahut ihtiyaçtan dolayı kelimeyi/terimi yeni anlamlar ve şekillerle kullanıma sokma veya kısaca yeni kelime yapma demektir. Sürekli değişim yaşanan hayatta, yeni çıkan kelimelerin çoğu neolojizm yoluyla dile kazandırılarak dilin kelime hazinesine dâhil edilir. Maddeler hâlinde anlattığımız her bir yeni kelime yapma yolu aslında neolojizm ürünüdür. Mesela, bazıları yerli olduğu hâlde çoğunluk itibarıyla dünya dillerine mal olmuş olan *internet, dolmuş, örüntü, öznel, nesnel, gecekondu, google (fiil olarak googling* 'arama'*), nano teknoloji, lazer, radar, jenosit, global, fotoşop, islamofobi, antisemitizm, ötekileştirme, deney, örneklem, sitkom, wifi, astronot, uzay gemisi, kozmonot, diaspora, röntgen, x-ray* vs. türünden yüzlerce kelime *neolojizm* sonucu ortaya çıkmıştır.

Hem Türkçede hem diğer dillerde oldukça farklı biçimlerde kelime yapılışına rastlarız. Her türlü kelime türetme yolunu burada izah etmek zor olduğu için biz en belirgin olanları sıralayacağız.

1. Örnekseme

Dilde bir kelimenin veya yapının şeklini örnek alarak o kelimeye/yapıya benzer yeni yapıların türetilmesine *örnekseme* 'analoji' denir. Örnekseme temelde kıyas yoluyla türetim olup çok geniş bir kullanım alanına sahiptir. Dilin kelime varlığını çoğaltmaya büyük katkı sağlar. Örnekseme yerli veya yabancı dil unsurları örnek alınarak yapılır. Elde tek bir prototipin olması örnekseme yapmak için kâfidir. İşleyiş açısından Saussure terminolojisindeki *sentagma-paradigma* ilişkisini örnekseme bağlamında düşünebiliriz. Bazı örneksemeler alışıldık gramer

12. SÖZLÜKBİLİM

Sözlükbilim 'leksikografi' pratikte bir dile ait tüm kelimelerin derlenip kitaplaştırılması ile ilgilenen alandır. Bir dilin tüm kelimelerinin belirli yöntemlerle toplandığı kitaba *sözlük* adı verilir. Türkçede sözlük terimi kelimeyi *söz* olarak kabul etme mantığıyla yapılmış ve öylece kalıplaşmıştır. Başka bir ifadeyle, kelimeleri toplayan kitaplara *söz-lük* yerine *kelime-lik* hatta *sözcük-lük* de denilebilirdi fakat son iki terim kullanımda değildir. Sözlüklere *lügat* veya *kāmus* da denir. Doğan Aksan (1998: 69), bugünkülere benzeyen ilk sözlüğün MÖ 2. yüzyılda Bizanslı Aristophanes tarafından hazırlandığını belirtir. Bundan sonraki ilklerden sayılabilecek çalışmaların ise MÖ 1. asırda yaşayan İskenderiyeli Pamphilus ve Latin M. V. Flaccus'a ait olduğunu aktarır. Cemil Meriç'e atfedilen *Kāmus namustur* ifadesi bir dilin hafızası durumundaki kelimeleri muhafaza edip onlara zoraki müdahalelerde bulunmadan kullanmayı önemseyen bir vecize hâline gelmiştir. Büyük dil âlimi Şemseddin Sami *Kāmus-ı Türkî* adlı sözlüğünün *İfâde-i Meram* başlıklı önsözünde sözlüğü olmayan dillerin sıkıntılarından bahsederek sözlükçülüğün ne derece mühim olduğunu bir manifesto edasıyla izah eder. Türkçenin ilk sözlüğü şüphesiz ki Kaşgarlı Mahmut'un Arapça olarak kaleme aldığı muhteşem eseri *Divanü Lügati't-Türk*'tür (1074).

Sözlükler kelimeleri alfabetik sıraya koyarak onların kullanımda hangi anlamlara geldiğini, ortaya çıktığında sahip olduğu ilk anlamdan en son kazandığı anlama doğru sıralar. Bazı sözlükler kelimenin türlerini ve hangi dilden geldiğini gösterdikleri gibi cümle içinde kullanımlarına da örnekler verirler. Amaçlarına, boyutlarına ve konularına göre oldukça fazla sayıda sözlük çeşidi vardır. Yaygın sözlük türleri şunlardır:

anlam sözlükleri, etimoloji sözlükleri, lehçe sözlükleri, terim sözlükleri, deyim ve atasözü sözlükleri, eşanlamlı kelimeler sözlüğü, zıt anlamlı kelimeler sözlüğü, argo sözlükleri, isimler sözlüğü, ansiklopedik sözlükler, misalli sözlükler, resimli sözlükler, manzum [şiir şeklinde vezinli kafiyeli] sözlükler, okul sözlükleri, cep sözlükleri, yazarlar ve şairler sözlüğü, alan sözlükleri (tıp, mühendislik, edebiyat, ilahiyat, felsefe, sosyoloji, tarih, psikoloji, ekonomi, askerî vs.*), bibliyografya sözlükleri, çokdilli sözlükler, elektronik sözlükler, yabancı ögeler sözlükleri, çevrimiçi sözlükler* vs.

13. SENTAKS

Dil; seslerin, morfemlerin, kelime öbeklerinin, cümlelerin, paragrafların ve daha büyük yapıların yatay dizilişlerinden meydana gelen bir sistemdir. Prensipte diziliş anlamı olan *sentaks* kelimesi Yunanca *syn* 'birlikte' ve *táxis* 'düzen' kelimelerinden oluşur. Aslında dildeki tüm dizilişlere *sentaks* denebilecekken *sentaks* terimi özellikle cümle seviyesindeki diziliş için kullanılır. En popüler anlamıyla *sentaks* 'syntax'; dilin en önemli birimlerinden olan cümlenin yapısını, hangi alt unsurların birleşiminden oluştuğunu, bu unsurların nasıl sıralandığını ve hangi anlamlar taşıdığını inceleyen bilim dalıdır. Türkçede *cümle bilgisi* ve *söz dizimi* gibi terimlerle ifade edilir. Geleneksel gramerde cümleyi oluşturan büyük yapılar *cümlenin ögeleri* olarak adlandırılır. Bunlar *yüklem, özne, dolaylı tümleç, zarf tümleci* ve *nesne* gibi temel ögelerdir. Arapçadan alınan *cümle*, kelime anlamı itibarıyla *bütün, bütünlük, tamlık* demektir. Noam Chomsky başta olmak üzere birçok dilbilimciye göre cümle, dilin en önemli seviyesini oluşturur. Yani temelde iletişim amaçlı olan dilde iletişimin en önemli birimi cümledir. Cümle, düşünceleri karşı tarafa bir bütün olarak anlatan en kullanışlı birimdir. Dolayısıyla her bir öge, anlamı tümleyip bütünlemeye yardımcı olan alt parçacık demektir. Cümleyi tümleme ve bütünleme işlevinde olan *tümleç* terimini bu mantıkla düşünmek gerekir.

Bazı Avrupalı turistlerin *Ben gelmek İstanbul* 'I came to Istanbul', *Ben sevmek doner kebap* 'I like doner kabab' gibi bizim için mizah malzemesi de olan Türkçe cümle kurmalarına şahit oluruz. Tırnak içinde İngilizcelerini verdiğimiz bu tür cümleler turistlerin dilinin sentaksı ile Türkçenin sentaksının farkından kaynaklanır. Turistler sözlükten öğrendikleri Türkçe kelimeleri kendi dillerinin sentaksıyla kurunca bize de mizah malzemesi çıkar. Bize ters fakat sevimli gelen bu diziliş, dillerdeki öge diziliş biçimlerinden sadece biridir. Dünya dillerinde ögelerin dizilişi en az altı şekilde gerçekleşir. 170 civarındaki dilde ise kalıplaşmış bir diziliş yoktur. Aşağıda, sentaktik sıralanma biçimleri ve bu biçimde sıralayan bazı diller verilmiştir (Bkz. Comrie et al. 1997: 19). En yaygın sıralama Türkçenin de dâhil olduğu *Özne-Nesne-Yüklem* sıralamasıdır:

1. Özne-Yüklem-Nesne: *Ali gitti okula* (İngilizce, Fince, Çince, Swahili vs.)

2. Özne-Nesne-Yüklem: *Ali okula gitti* (Türkçe, Japonca, Korece, Farsça vs.)

3. Yüklem-Özne-Nesne: *Gitti Ali okula* (Klasik Arapça, Galce vs.)

4. Yüklem-Nesne-Özne: *Gitti okula Ali* (Malagasice, Zotzil vs.)

5. Nesne-Özne-Yüklem: *Okula Ali gitti* (Çerkezce vs.)

6. Nesne-Yüklem-Özne: *Okula gitti Ali* (Hixkaryana vs.)

14. ANLAMBİLİM

Bir kitâbullâh-ı azamdır serâser kâinât
Hangi harfi yoklasan mânâsı hep Allah çıkar
Recâizâde Mahmud Ekrem

Kâinat baştanbaşa Allah'ın büyük bir kitabıdır. Bu kitabın hangi harfine baksan anlamının hep Allah olduğunu görürsün.

Anlambilim anlamına gelen *semantik* 'semantics' kelimesi önceden açıkladığımız *göstergebilim* anlamındaki *semiyoloji* ve *semiyotik* kelimeleriyle aynı kökten gelmektedir. Birbiriyle bağlantılı olan *semeiotikos*, *semeiosis*, *semeioun* ve *sema* gibi kavramlar 'gösterme, gösteren, işaret' gibi anlamlara gelir. Bir göstergenin neyi gösterdiği, neye işaret ettiği, ne demek istediği esasen *ne anlama geldiği* demektir. Dolayısıyla, göstergebilim ile anlambilimin bağlantılı olmaları ve Yunancada aynı kelime ile ifade edilmeleri şaşırtıcı değildir. Ancak pratikte *semantik* daha çok dilsel anlamları incelerken *semiyotik/semiyoloji* dildışı anlamları da incelemekte olup daha geniş kapsamlıdır. *Semantik* terimini ilk kullanan kişinin Fransız dilbilimci Michel Bréal (1832-1915) olduğu bilinir. Dolayısıyla modern anlambilimin kurucusu da Bréal kabul edilir. Bréal'in *Essai de Semantique [Anlambilim Yazıları]* (1897) adlı bir kitabı vardır. Ancak S. Bayrav'ın (1998: 119-120) aktardığına göre 1880'de Hermann Paul ve bazı dilciler anlam değiştirme konusunda Bréal'e öncülük etmişlerdir. Bréal'e öncülük edenlerden biri de *Latin Dilbilimi Üzerine Dersler* (1826, 1827) adlı kitabı olan Alman dilci Karl Chrstian Reisig'dir (1792-1829). Reisig, anlama ilişkin konuları *Sémasiologie* adı altında incelemiş ve anlam değişmelerini inceleyen bu alan terim olarak çok yaygınlaşmamıştır (Aksan 1998: 16). Modern anlamda semantik üzerine yoğunlaşan önemli isimlerden biri İngiliz John Lyons'tır (d. 1932). *Introduction to Theoretical Linguistics [Teorik Dilbilime Giriş]* (1968) kitabıyla daha çok bilinen Lyon'ın anlambilimle ilgili başlıca kitapları şunlardır: *Structural Semantics [Yapısal Anlambilim]* (1964), *Language, Meaning and Context [Dil, Anlam ve Bağlam]* (1981), *Linguistic Semantics: An Introduction [Dilbilimsel Anlambilim: Giriş]* (1995). Türkiye'de müstakil ilk anlambilim kitabını *Anlambilim* (1998) ismiyle Doğan N. Aksan yazmıştır. Günay Karaağaç'ın *Anlam (Anlam Bilimi ve İletişim)* (2013) adlı eseri diğer bir çalışmadır. Nizamettin Uğur ve Veysel Kılıç da bu konuda eser vermiş araştırmacılardır.

Dilde aslolan anlamın türevleri durumundaki anlama, anlatma, anlaşılma ve anlaşma olduğundan dilin tüm unsurları anlambilime hizmet için vardır. Türkçedeki *anlaşma* ve *anlambilim* kelimeleri *an* ile ilgili olup bu kelime *idrak, ayırma* vb. anlamlar taşır. Anlam en az iki kişilik olan dilde, aktif taraf konumundaki *konuşur*un/*yazar*ın kendi zihninde tasarlayıp karşı taraf olarak nitelenebilecek *dinleyici*nin/*okur*un zihninde uyandırmak istediği şeydir. Dilbilimin bütün basamakları anlam adı verilen esas amaca hizmet ederler. Seslerin, köklerin, eklerin, kelimelerin, ögelerin hatta cümle ve paragrafların bir düzen üzere örgülenmesinin

temel amacı anlam adındaki esas gayeyi gerçekleştirmektir. Sesten metne dilin her seviyesinde anlam aranabilir. Açıkçası, dil yapılarının ana maksadı konuşurun veya yazarın zihnini okurun veya dinleyicinin zihnine sunmaktır. Bilgisayarların karşılıklı dosya paylaşımı bu olaya çok benzer. Dilde anlam, eski tabirle, esas menzil-i maksuttur. Ulaşılmak istenen hedeftir. Dil; fonolojiyi, morfolojiyi, leksikolojiyi ve sentaksı bu menzile ulaşmak için hem seferber eder hem de gerektiğinde kurban eder. Araç-amaç ikileminde yukarıda sayılan her şey araç, anlam ise amaçtır. Mesela, morfolojinin bir *ek yığılması* türü olarak nitelediği *can-ı-(s)ı, aşk-ı(s)ı, oğl-u-(s)u, Rabb-i-(s)i* gibi kullanımlar sevgi, sevimli küçültme, merhamet gibi anlamsal değerler katar. Morfolojik olarak gereksiz hatta yanlış olarak görülen bu durum semantik açıdan elzemdir. Semantik, gerekli gördüğü durumlarda morfolojiye hata yaptırma pahasına gramerin tasvip etmediği bazı tasarruflarda bulunur. Nitekim fonolojiyi kullanarak *oğl-u-(s)u* çekimini *ş* ile de gerçekleştirip *oğl-u-(ş)u* olarak kullanıma sokmuştur. Aslında yanlış olan bu kullanım kelimeye öncekine göre daha 'sevimli' bir anlam katmıştır. Bir gramer hatasının semantik karşılığı varsa bu hata dilbilimsel açıdan hata değildir.

Göstergebilimsel yaklaşımla dildeki her unsurun bir anlamı vardır. Her ne kadar çok kaba bir bakışla yalnız köklere *anlamlı unsurlar*, eklere *anlamsız unsurlar* dense de her morfolojik yapının kendince bir anlamı vardır. Türkçede *-A(-a/-e)* hâl eki tek bir fonemden oluşsa da koskoca 'yönelme' kelimesinin anlamını taşır. Aynı şekilde *-lAr* eki, iki ile sonsuz arasındaki çokluğu gösterir. Başka bir vesileyle ifade ettiğimiz gibi eklere anlamsız demek anlamsızdır. Seslerin ve eklerin anlamsız olduğu kabulü ile hareket eden geleneksel dilbilgisinde anlam olayı kelimelerle başlatılır. Dolayısıyla anlambilim denince ilk akla gelen kelime anlamı olmuştur. Kelimenin üst seviyeleri olan cümle anlamı, paragraf anlamı ve metin anlamı bir silsile oluşturur. Cümle için anlam tabiri kullanılırken paragraf ve metin için yaygın olarak *ana fikir*[44] ifadesinin kullanıldığını hatırlatalım.

➢ Anlambilimden bahsederken André Martinet'nin *monem* 'monème' terimini de hatırlamamız gerekir. Martinet'ye göre *monem* anlam taşıyan en küçük birimdir. Yani *anlambirim*'dir. Martinet, yalnız kök hâlindeki dil unsurlarını değil ek

[44] Bir kişiye okuduğu veya duyduğu bir metinden ne hatırladığı sorulunca onun konuyu uzun süreli hafızasında orijinal kelimeleriyle değil başka kelimelerle soyut olarak hatırlaması hafızaya işlenen anlam olgusunun aktif dilden farklı, soyut bir şey olduğunu gösterir. Duyulan dilin değil algılanan içeriğin hafızaya *ana fikir, öz* şeklinde kodlanıp hatırlanması dilin anlam boyutunun oldukça farklı bir yapıya sahip olduğuna işaret eder. Gerçekte kullanılan kelimeler, tasavvur dünyasına girişi sağlayıp bilişsel süreci tetikleyen buzdağının görünen kısmı hükmündedir. Dolayısıyla, bilişsel dünya ile dilsel unsurların birebir örtüştüğünü söylemek zordur.
Bkz. Steven Pinker: https://www.youtube.com/watch?v=Q-B_ONJIEcE (03.12.2018).

15. PRAGMATİK

Öğren lisân-ı asrı, rüsûm-ı zemâneyi
Bak tab-ı nâse, vakte münâsip tekellüm et
Meşâlecizâde Esat

Zamanın icaplarını/kurallarını ve yaşadığın çağın dilini/ruhunu öğren. Konuşacağın şeyleri insanların yaratılışlarına ve zamanın ruhuna uygun olarak konuş. Rüsûm: resmi kurallar, Tab-ı nâs: insanların yaratılışı, insan tabiatı, Tekellüm etmek: konuşmak

Türkçede anlamını tam olarak bulamamış kelimelerden biri *pragmatik* 'pragmatics' kelimesidir. Batı dillerinden Türkçeye giren bu kelime hem günlük dilde hem de terim anlamda kullanılır. Pragmatik karşılığı olarak *edimbilim* de kullanılır. Aslında *kullanımbilim* terimi daha uygun gözükmektedir. *Pragmaticus* veya *pragmatikos* kelimelerinden gelir; *iş, eylem* anlamının yanında bizim meramımızı anlatacak en güzel anlamı, *yapmak için en uygun olan* 'fit for action' şeklinde olanıdır. Buna *şartlara göre en pratik çözüm* de denir. Zaten pragmatik, *pratik* 'kolay, işlevsel' kelimesiyle aynı kökten gelir. Mey L. Jacob (2004: 6) *Pragmatik, toplumun şartlarına göre belirlenen iletişimsel dil kullanımını inceler* şeklinde bir tanım yapar zira insanoğlu her aklına geleni, her yerde ve her şekilde ifade etmeyen durumbağımlı ve sosyal kontrollü bir varlıktır. Farklı ortamlar için farklı elbiseler giymek gibidir dil kullanımı[47]. Dilsel unsurları kullanırken yapılan tercihleri ele alan pragmatik, göstergebilim bağlantılı dilbilimin bir alt dalı sayılır. Aynı zamanda semantiğin ileri bir safhası olarak da kabul edilebilir. Charles William Morris, pragmatiği göstergelerin kaynağını, kullanılışını ve etkilerini davranış çerçevesi içinde ele alan; göstergeler ile göstergeleri kullananlar arasındaki ilişkileri inceleyen bir alan olarak görür (Rifat 2005: 122). K. Malmkjaer (1996: 354) mealen pragmatiğin, kitaplardaki veya zihinlerdeki soyut ve ideal dil kurallarının değil kullanıma girmiş (language in use) olan pratikteki dil kurallarının bilimi olduğunu söyler. Pragmatik; dilin parole ve performans boyutunda başlar. Bu çalışma alanını diğer alanlardan soyutlamak oldukça zordur. Anlambilim, stilistik 'üslupbilim', sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve felsefeden bağımsız olmayan pragmatiğin söylem analizi ile de doğrudan ilişkisi vardır (Bkz. Crystal 1987: 120).

---

[47] İnsanların değişik durum yahut ortamlarda dili farklı kullanmasına sosyal dilbilimde *register* /*recistır*/ 'durum bağımlı dil, kesitdil' adı verilir. Bu kullanım keyfi olmayıp genellikle ortam, bağlam, muhatap vs. gibi dış faktörler tarafından belirlenir. Mesela, bir akademisyen ders anlatırken, makale yazarken, köylüleriyle, samimi arkadaşlarıyla ve küçük bir çocukla konuşurken beş ayrı register kullanır. Register dilbilimsel olarak fonetik, morfolojik, sözdizimsel ve anlamsal düzeylerde gerçekleşir. M. Bakhtin register anlamına gelecek şekilde *heteroglossia* terimini kullanır (Llamas vd. 2007: 156). Registerler *pragmatik* şemsiyesi altında incelenen dil tercihleridir.

Pragmatik, herhangibir dilde toplumsal uzlaşmalarla oluşmuş anlam kodlarını inceleyen semantiğin ve yapısal dilbilimin (gramer, leksikon, sentaks vs.) sunduğu daraltılmış anlamın ötesine geçerek konuşurun/yazarın ifadelerini bağlam, zaman, etki, mekân, kişi, sosyal ilişki vs. gibi farklı faktörler bağlamında değerlendirip anlamlandırmaya çalışır. İfadelerin nelerden oluştuğunu değil niçin kullanıldığını gösterir. İfade sahibinin bu ifadeleri seçme nedenlerini ve karşı tarafa yapacağı etkileri ele alır. Bu açıdan pragmatik; bütün bileşenleriyle gramerin, semantiğin, yapısalcılığın ve klasik dil alanlarının yetersiz kaldığı noktaları doldurmaya, onların izah etmeye girişmediği yerleri daha geniş olarak analiz etmeye yarayan üst bir alandır. Konuyla ilgili ön bilgileri, anlık imaları, algılamaları, yaşanmışlıkları, intibaları, ortamın durumunu ve birçok başka faktörü içerir daha geniş bir anlama seviyesine ulaşmayı amaçlar. Pragmatik yaklaşıma göre konuşucu ve dinleyici anlık olarak kendi aralarında, bir göstergeye konvansiyonun dışında yeni anlamlar ve temsil görevi yükleyebilir. Mesela, tariz, ironi, mizah, seksilik, cilve, naz, zıddını kastetme, kinayeli veya tevriyeli konuşma, mazmunlardan faydalanma gibi söz sanatı diyebileceğimiz vaziyetler yüzeysel göstergebilim yöntemleriyle değil pragmatiğin yaklaşımıyla daha rahat çözümlenir. Bu sebeple pragmatik davranış, önceki bilinenleri bir yana bırakabilen, *an itibarıyla ortam/durum neyi gerektiriyorsa öyle* davranış yani eski tabirle *muktezâ-yı hâle mutâbık* davranış anlamına gelmektedir.

Normalde insanların birbirleri için kullandıklarında kavga çıkarma potansiyeline sahip olan kimi sözlerin veya ifadelerin bazı ortamlarda şaşırtıcı bir şekilde normal karşılanması ancak pragmatik ile izah edilebilir. Mesela, çok samimi arkadaşlar arasında bazı küfürlü konuşmaların yapılması ve hakarete varan sıfatların kullanılmasının olağan karşılanıp arkadaşlığa halel getirmemesi gibi durumlar bu cümledendir. Bir Türk klasiği olan *Banker Bilo* (1980) filminden aldığımız şu diyalogu bu gözle değerlendirebiliriz çünkü diyalogun sonunda kavga değil gülüşme vardır[48].

[48] https://www.youtube.com/watch?v=EXmzKB-Lduc (17.03.2020).

16. METİNDİLBİLİM

Metindilbilim 'textlinguistics'; *semantik, söylem analizi, stilistik* 'üslupbilim' gibi birçok dilbilimsel alanla iç içedir. Cümleden büyük yapıları inceler. İşin içinde *metin* 'text' olduğu için alanın edebiyat ile de doğrudan ilişkisi vardır. Metindilbilim, bir metni meydana getiren tüm unsurların belirli metotlarla dilbilimsel olarak analizini yapan dilbilim sahasıdır. Arapça kökenli *metin* kelimesinin İngilizce karşılığı *text*'tir. Etimolojik olarak *text*, 'örmek, dokumak' anlamına gelir ve *tekstil* ile aynı kökü paylaşırlar. S. Nişanyan'ın aktardığına göre *metin* kelimesi de Akadcaya dayanır ve *kiriş, kas, bağ* manalarına gelir. Bunun anlamı şudur: Belirli bir maksatla oluşturulan sıradan veya edebî bir metnin bir bütünlük arz edebilmesi için yapısal ve anlamsal bir örgü içerisinde olması gerekir. Konuşmalar ve ritüeller de dâhil olmak üzere her metin yapısal bir *doku* 'texture' sergilemek zorundadırlar. Dile ait tüm yapısal unsurlar metni oluşturmak için seferber olur. Bu nedenle metin denilen büyük yapı, cümlenin ve paragrafın üstünde yani onları aşan bir yapıdır. Metindilbilim dilbilimin alt bir alanı olarak bu yapıları incelemeyi amaç edinir. W. Dressler (1978), S. Z. Harris (1976) ve K. L. Pike (1967) gibi dilciler metindilbilim alanındaki öncüler arasındadır (Toklu 2003: 122). Hiçbir metin birbirinden bağımsız kelimeler, cümleler ve paragraflar yığını değildir. Bir metinde her bir cümle, bir önceki ve bir sonraki cümle ile alakalı olmak zorundadır. Bu doğrusal bağlantı *kontekst* denilen *bağlamı* doğurur. Önceden zihinde bir bütün hâlinde tasarlanan fikirler başlangıç ile bitiş arasındaki uyumu mecbur kılar.

Metindilbilim; metni *kohezyon* 'uyum, bağdaşıklık', *koherans* 'tutarlılık' ve *bilgilendiricilik* 'informativeness' açısından ele alır. M. A. K. Halliday ve Ruqaiya Hasan teorik anlamda *metin, doku, bağlam* vs. gibi konuları inceleyen dilbilimcilerin başında gelir. Halliday ve Hasan *Cohesion in English* (1976) adlı kitapta metni oluşturan unsurları ayrıntılı bir şekilde ele almışlardır. Onların yolundan giden Gillian Brown ve George Yule, *Discourse Analysis* (1986) adlı eserde Halliday ve Hasan'ın görüşlerini geliştirmiştir. Her iki eserde de metin ile doku beraber ele alınmış birbirlerini tamamlayan unsurlar olarak sıralanmıştır. *Kohezyon*, dokuyu örgüleyip metni meydana getiren en önemli unsurdur. Halliday ve Hasan'a göre elde mevcut olan cümleler yığınının bir metin teşkil etmesinin ayırıcı noktası, cümlelerin birbirleriyle uyumlu (kohesif) ilişki içerisinde olup olmamasıdır. Cümlelerin birbirlerine bağlılıkları dokuyu oluşturduğu için bir metin ortaya çıkar. Metin, dokusu olan bir şeydir. Bu özellik onu metin olmayan şeylerden ayırır. Doku, *uyumlu ilişkiler* 'cohesive relations' neticesinde ortaya çıkarılır (Halliday ve Hasan: 1976: 2). Bir metin içerisindeki kohesif ilişkiler sayesinde okuyucu veya dinleyicide metne ait algı 'interpretation' gelişir. Bu tür bir ilişki ağı sayesinde metnin geneli ile ilgili *tahmin etme* 'presupposition' mümkün olabilir.

Uyumlu ilişkilerin olmadığı dilsel yığınlarda genel bir algı ve tahmin etme yerine anarşi ve kaos mevcuttur.

Anlatı hakkında bütüncül bir algıyı sağlamaya yarayıp olacaklar hakkında genel bir tahmini netice veren, metin içerisinde ana gövdede yakın ve uzak ögeler arasında *bağlar* 'ties' kuran bazı dil unsurları şöyledir (Brown and Yule 1986: 191):

a. İlave gösterenler 'additive': *ve, veya, ayrıca, buna ek olarak, benzer bir şekilde*

b. Zıtlık gösterenler 'adversative': *fakat, ancak, öte yandan, buna rağmen*

c. Sebep gösterenler 'causal': *böylece, sonuç olarak, bu sebeple*

d. Zaman gösterenler 'temporal': *sonra, ondan sonra, nihayet, en sonunda*

Kısaca metindilbilimde dilcilerin üzerinde durduğu husus, bir metni, metin olmayan söz ve yazı yığınlarından ayırıp metin yapan elementlerin, doku, algılanabilirlik, uyum, tutarlılık, bağlam, bağ, bağdaşıklık, tahmin gibi özellikler olduğu hususudur. Bu özelliklerin oluşması için yukarıdaki tasnifte sıralanan durumların ve dil unsurlarının yanında zamirler de mevcuttur. Zamirler metni oluşturan cümleler içinde geçen isimleri referans yoluyla gösterir yahut temsil ederler.

Eski müfredattaki *Kompozisyon* dersleri, yeni programlarda *Yaratıcı Yazarlık* ve *Yazı Yazma Teknikleri* gibi dersler metindilbilim ile ilgilidir çünkü bu derslerde hem metin oluşturmanın hem de metin çözmenin genel kuralları anlatılmaktadır.

Günümüzde metin çözümlemelerinde metindilbilim sahasının teklif ettiği yaklaşımlar sıklıkla kullanılmaktadır. Metin yazımında ve analizinde en çok öne çıkan terimlerin *bağdaşıklık* 'kohezyon' ve *tutarlılık* 'koherans' olduğunu görüyoruz. Metin, kendini meydana getiren unsurların bağdaşık ve tutarlı bir şekilde sıralanmasından meydana gelen anlamlı bir örgüdür.

İrem Onursal'ın (2003: 121-132) aktardığı gibi;

'Nasıl bir cümle basit bir kelime dizisi değilse, bir metin de basit bir çizgisel cümle dizisi değildir' (Riegel, Pellat, Rioul 1994: 603). Bir metnin, basit bir cümleler dizisi olmaktan çıkıp metin olabilmesi için, içerdiği bazı bilgilerin ve öğelerin yinelenmesi, bu öğeler yinelenirken, bir yandan da metinde sözü edilen konunun bir sona, bir sonuca doğru ilerlemesi ve gelişmesi, bunun için de yeni öğelerin ve yeni bilgilerin metne katılması gerekmektedir. Aynı zamanda, birbiriyle çelişen fikirlerin bir arada bulunmaması ve metne konu olan göndergelerin, dış dünya gerçekleriyle örtüşmesi, bunlarla belli bir bağlantı içinde olması da gerekmektedir.

18. TOPLUMSAL DİLBİLİM

Önün ardın gözet, fikr-i dakîk et, onda bir söyle
Öğütme ağzına her ne gelirse âsiyâb-âsâ
Nevres

Sözünün önünü arkasını gözet, ince düşün ve onda birini söyle. Değirmen gibi ağzına her ne gelirse öğütme; aklına ve ağzına gelen her şeyi söyleme.

Dilin bu inceleme alanı *toplumdilbilim*, *sosyal dilbilim* veya *sosyolinguistik* 'sociolinguistics' olarak da adlandırılır. Toplum yoksa dil de yoktur. *Toplumsal dilbilim*[53], dil-toplum ilişkilerini bütün yönleriyle inceleyen dalıdır çünkü toplum dili, dil de toplumu etkiler. *Sociolinguistics* terimini ilk defa Hindistan üzerine çalışmalar yapan İngiliz Thomas C. Hodson'ın 1939 yılında kullandığı kabul edilir. Modern dilbilimdeki genel kabule göre dil başlangıç itibarıyla toplum tarafından oluşturulup toplum tarafından kullanılan bir iletişim aracıdır. Yani dil, her şeyden önce toplumsal bir bildirişim ve iletişim aracıdır. İnsan her ne kadar tek başına bir varlık yani *birey* (fert, şahıs, individual, kişi) olsa da ayrı ayrı fertlerin ortak yaşamıyla *toplum* denen bir yapı ortaya çıkar. Arapça *cem'* kökünden gelen eski terim *cemiyet* de *bir araya gelme, toplanma, topluluk* anlamındadır. Dil, doğası gereği en az iki kişiliktir. Deli olarak addedilseler bile kendi kendine konuşan kişilerde kendi kurguladıkları bir iç benlik ile konuşur. Birden fazla tarafın olduğu her yerde ortaklık söz konusu olduğundan dil kişisel bir malzeme olmaktan öte toplumsal bir anlaşma aracı hâline gelir. Toplum bireyleri dilin kullanımı konusunda bir düzen çerçevesinde mecburi olarak ses tonu, kelime, ifade, ibare vs. seçimi yaparak konuşmak zorundadırlar. Kuru bir yapısalcılık mantığıyla bakıldığında kendi içyapısına sahip olan mekanik dil, toplum söz konusu olduğunda, gerektiği durumlarda daralmalara, genişlemelere, değişimlere, müdahalelere ve sansürlere maruz kalır. Başka bir ifadeyle dil yalnız mekanik bir sistem değil, sosyal, psikolojik, etnik, antropolojik ve kültürel kıymeti olan bir değerdir. En basit örnekle *sen* de *siz* de birer zamir oldukları hâlde bu zamirlerin neredeyse bütün toplumlarda *samimiyet* ve *resmiyet* gösteren toplumsal kullanım farkları vardır. Dünyanın her dilinde şu veya bu şekilde *günaydın, merhaba, hoşça kal, iyi günler, mutlu yıllar, iyi*



[53] Bu alanın tüm konu, kavram ve teorilerini ayrıntılı olarak ele aldığımız *Toplumsal Dilbilim Referans Kitabı* (2020) ile *Toplumsal Dilbilim Diyalektoloji ve Ağızbilim Sözlüğü* (2022) adlı çalışmalarımıza bakılabilir.

ki doğdun, teşekkür ederim, sıhhatler olsun, afedersiniz, özür dilerim, sıhhatler olsun, kolay gelsin, geçmiş olsun gibi *(iyi)niyet* bildiren sosyal kullanımlar mevcuttur.

Sosyal dilbilim, kapsama alanı en geniş olan disiplinlerden biridir. Bu disiplinin öncelikli konusu dilin toplumdaki sosyal katmanlarla ilişkisini incelemektir. Her toplum ekonomi, kültür, eğitim düzeyi, görgü düzeyi veya algı seviyesi gibi yönlerden, en yüksekten en düşük seviyeye doğru katmanlar halinde tabakalaşmalar gösterir. Birbiriyle ortak özellikler gösteren ve genellikle üst sınıf, orta sınıf ve alt sınıf olarak nitelenen her katmana *toplumsal sınıf* 'social class' denir. Yaş ve cinsiyet farkları ise biyolojik olarak sahip olduğumuz hâlde toplumsal dilbilim yönünden çok önemi olan iki unsurdur. Bu kadar farklı katmanları barındıran toplumlar, en az bu kadar çeşidi olan dilsel tecrübelere ve dilsel değişkelere ev sahipliği yapar. Toplumda; yaşanılan yer, yaş, cinsiyet, toplumsal sınıf, meslek ve etnik köken gibi sosyal değişkeler varken dilde fonetik, fonolojik, leksikal, morfolojik, sözdizimsel, anlamsal ve pragmatik değişkeler vardır. Toplumsal dilbilimcinin amacı, hangi sosyal değişkelerin hangi dil değişkeleriyle ilişkili olduğunu belirlemektir (Burton et al. 2012: 167). Aynı şeyin sosyal sınıf, yaş, cinsiyet, etnik grup, eğitim düzeyi, yerleşim yeri gibi bir dizi dil dışı nedenlerle farklı fonetik, morfolojik, leksikal veya sentaktik unsurlarla ifade edilmesine dayanan ve toplumsal ayırt ediciliği olan unsurlara *değişke* 'variable' denir. Her sosyaldilbilimsel değişke aynı zamanda bir sosyaldilbilimsel göstergedir. Tutarlı olarak bir sesi farklı telaffuz etme, farklı ekler, kelimeler veya sentaktik yapılar kullanma vb. durumlar toplumsal tabakaları birbirinden ayırmak için ölçüt olarak kullanılan sosyaldilbilimsel değişkelerdir. Değişkeler bireyin hangi toplumsal katman mensubu olduğuna dair güçlü ipuçları verir. *Merhaba-merabamaraba; efend**ı**m-efend**i**m- efenim*; *geli**yoruz**-geli**yoz**-geli**yox**; want to-wanna; going to-gonna; runn**ing**-runn**in*** gibi Türkçe ve İngilizce örnekler değişke olarak işlev görebilmektedir. Değişkeler toplumsal tabaka göstergesi olabildikleri gibi yalnızca ağız, lehçe gibi diyalektolojik farkları da gösterebilir (Demirci, 2022).

Birçok kişiden meydana gelen toplumda her isteyen, istediği şeyi, istediği her yerde gelişigüzel söyleyemez, yazamaz, ifade edemez. Toplumun ortak psikolojisi, bireyin psikolojisini kontrol altına alır ve dil kullanımı açısından bireye sınırlama getirir. *Birçok yönüyle toplumsal dilbilim bir dil sınırlamasıdır.* Her konuşur, toplum içerisinde kendi dilsel sınırlarını bilip haddini aşmamayı öğrenir. Dili toplumsal kuralların dışında kullanma konusunda ancak belli yaşın altındaki çocuklar, çok ileri yaştakiler, deliler, sarhoşlar vs. mazur görülebilir. Bu tür istisnai kişiler dışında her insan için bir dilsel sansür mekanizması vardır.

Aynı zamanda hayvan gruplarının aksine insan toplulukları uzun zaman içerisinde birlikte yaşamaktan kaynaklanan belirli kültürel değerler oluşturmuşlardır. Kültürel değerlerin bazıları doğrudan dille alakalıdır. Toplum-kültür-dil bağlantısı çeşitli durumlarda karşımıza çıkar. Bunlardan bazıları şöyledir:

İnsanlara veya etrafa isim verme, ünvanların yazılı ve sözlü kullanımları, kişileri adlarıyla-soyadlarıyla çağırıp çağıramama, belirli durumlarda kalıpsözlerin kullanılması, deyimler, atasözleri, akrabalık isimlerinin dağılımı, renk adları, yön adları, komşu köylere, kasabalara, şehirlere ve milletlere yakıştırılan lâkaplar, adlar, latifeler, rencide edici sıfatlar, dualar, küfürler vs.

Bunlardan bazılarını burada biraz açarak örneklendirdikten sonra toplumsal dilbilimin içeriğini oluşturan önemli konuları madde başlıkları hâlinde inceleyeceğiz.

Türklerde ad verme geleneği yöreden yöreye değişir. İnsanların seçtiği adları dayandırdıkları birçok sebep olabilir. Bu sebepler arasında en yaygın olanları dini inançlar, hayat felsefeleri, ideolojiler, ünlü ve muteber insanlar, tarihi ve destansı kişiler, tarihi veya coğrafi adlar, millet adları, dede-nine veya ölen birinin ismini yaşatma arzusu, yabancı isim özentisi, kelimenin fonetik güzelliği, ismin verildiği zaman dilimindeki popüler isimler vs. bulunur. Türkçede çoğunlukla bir ve iki kelimeden, nadiren üç kelimeden oluşan isimler ad ve soyadı sırasına göre giderken bazı kültürlerde önce soyadı sonra ad gelir. İspanyol kültürünün hâkim olduğu ülkelerde isimlerin dört kelimeye kadar çıktığı görülür. Kendisine genellikle iki isim verilen çocuk babasının babasının (dede) soyadını ve annesinin babasının (dede) soyadını alarak kimliğinde dört kelime taşır. Bazen bu isimlere *Junior (Jr.)* da eklenince adeta ismi yazacak yer kalmaz. *Luiz Carlos Almeida De Andrade Fontes Jr.* bir insan ismi olarak kullanılabilmektedir. Günümüz Türkiye'sinde iki isimli kadınlar evlendiklerinde kendi soyadlarını muhafaza edip eşlerinin soyadlarını da alınca bu tür uzun isimlere rastlanmakta. Bu isimlerin başında bir de ünvan varsa isim iyice uzamaktadır. Şu farazi örneğe bakalım:

Öğr. Gör. Dr. Zeynep Cansel İSLAMOĞLU ŞARKİKARAAĞAÇLILAR

Film endüstrisinde, şov dünyasında, siyasette veya hayatın farklı alanlarında gerçek ad ve soyadın değil sonradan uydurulan adların kullanılması da toplumsal dilbilim bağlamında ele alınabilecek konulardandır. Bazen bunlara *sahne adı*, *sahne ismi*, *lâkap*, *mahlas*, *takma ad*, 'pseudonim' vs. denir. Artistik yahut diğer kaygılarla yapılan isim değişiklikleri çok yaygın olup sonradan alınan isimlere

19. TARİHSEL DİLBİLİM

- Tarih dilin düşmanıdır.
August Schleicher (Başkan 2003: 59).

Yeryüzünde sayıları *6000* civarında olduğu düşünülen dillere şu andaki hâlleriyle[66] bakmak yerine onların ortaya çıktıkları andan en son anlarına kadar geçen zaman dilimi içerisinde sergiledikleri her türlü değişimi inceleyen alana *tarihsel dilbilim* veya *tarihî dilbilim* 'historical linguistics' adı verilir. Tarihsel dilbilim, incelemelerini eşzamanlı değil artzamanlı yaklaşımla gerçekleştirir. İncelenen değişimler fonetik, fonoloji, morfoloji ve sentaks gibi doğrudan doğruya dilin yapısını ilgilendiren seviyede olduğu gibi semantik, psikolojik, pragmatik ve toplumsal boyutta da olabilir. G. Leibniz (1646-1716) dillerin eski devirlerdeki biçimleriyle son hallerinin incelenip mukayesesiyle tarihi gelişimlerinin ortaya çıkacağını söyleyerek tarihsel dilbilim fikrinin öncülerinden olmuştur (Bkz. Başkan 45). Evet, ortaya çıktığı günden bugüne hiçbir değişikliğe uğramadan gelebilmiş bir dil yoktur. Tarihi dilbilim, yöntem olarak etimolojinin yaptığı gibi artzamanlı yaklaşımı kullanır. Artzamanlı yaklaşım bir dili ele alarak yukarıda sıralanan tüm değişiklikleri inceler. Önce dilin kendi tarihi içerisindeki bütün serüvenini izah etmeye çalışır, sonra akraba olduğu lehçelerle veya dillerle mukayese ederek aynı aile içerisinde geriye doğru orijinale erişebilme yollarını tespit eder. Dilin yapısal olarak ses, şekil ve kelime boyutundaki ilk hâlini yani proto-formunu bulmaya yönelik işleme *diliçi yeniden yapılandırma* 'internal reconstruction' adı verilir. Mesela, bugün farklı Türk lehçelerinde *adak, azak, atax, ura, hadak, ayak* olarak yaşayan *ayak* kelimesinin Türkçenin ilk devrelerindeki orijinal hâlini geriye doğru tespit etme girişimi Türkçe içi yeniden yapılandırma örneğidir. İsim ve sıfatların ardından gelip olumsuzluk bildiren ve *değil, degil, deēl, daal, degul, deyül, degül, devül, dagil, deel, diil, di (mi?), de (mi?)* vb. varyantları olan *değil* kelimesinin aslı da bu yöntemle tespit edilmeye çalışılır.

Bu yapılırken ses değişimlerindeki yöne yani tarihî öncelik ve sonralığa dikkat edilir. Mesela, dilde genel anlamda kelime başındaki *h* düşmesi yaygınsa bugün kelime başı *h* sesini muhafaza eden varyantlar ötekilerine nazaran orijinal olmaya daha yakındır. Diliçi yeniden yapılanma olduğu gibi diller arasında da olabilir. Başka diller ile mukayeseli çalışmalar yaparak proto-dünya diline ulaşma ameliyesine ise *dillerarası yeniden yapılandırma* 'external reconstruction'

[66] Tarihsel dilbilim ve salt artzamanlı bakış açısına, en büyük darbeyi vuran kişi 20. yüzyılda yapısalcılık vasıtasıyla eşzamanlı yaklaşımı benimseyen Ferdinand de Saussure olmuştur. Saussure'ün tarihsel dilbilimle yaşadığı bu çatışma, dil incelemelerinde yepyeni bir dönemin başlangıcı olsa da dillerin tarihine olan merak hiçbir zaman ortadan kalkmamıştır.

21. FELSEFE DİL İLİŞKİSİ

- *Alle Philosophie ist Sprachkritik.* 'Felsefenin tamamı dil eleştirisidir.'
Ludwig Wittgenstein

İlahiyatı bir yana bırakırsak felsefe ile dil ilişkisi, dilin diğer bütün alanlarla olan ilişkisinden önce gelir. Nitekim bilinen ilk sistematik dil çalışmalarının Hindistan'da din merkezli, batıda ise felsefe ağırlıklı olarak başladığını belirtmiştik. Dil ile felsefe ilişkisini irdeleyen kaynaklara bakıldığında bu disiplinlerin ilişkisinin başlıca iki temel yönü olduğu göze çarpar.

Birincisi felsefenin kendini izah edebilmek için mecburi olarak dili kullanmasıyla ilgilidir. Hukuk gibi felsefe de büyük bir dil etkinliğidir. Zira dilsiz felsefe yapılamadığı muhakkaktır. Zihnin sınırları dilin imkânlarıyla zorlanır. Felsefede önermeler, mantık yürütmeler, sorgulamalar ve çıkarımda bulunmalar dilin imkân verdiği nispette yapılabilmektedir. Felsefeciler daima varlığın anlamını çözmek, nedenleri, niçinleri ve nasılları cevaplamak için dile ihtiyaç duymuştur. Varlığın dil ile ifade edilebilen veya edilemeyen yönlerini izah etmek için yine dil kullanılmıştır. Felsefeciler, olmayan şeyin adı da yoktur, yani olmayan şey dile yansımaz düşüncesi ile olan şeylerin nasıl dile getirilebileceği gibi can alıcı soruları dilin imkânlarıyla izah etmeye çalışmışlardır. Mantık yürütme (logos, loji) söz konusu olunca dil-felsefe bağlantısının içerisine matematik de dâhil olur; nitekim *filolojinin loji*'sinin *konuşma/dil* anlamının yanında *mantık/matematik* anlamlarının olduğunu belirtmiştik. Adlarının yanında *filozof* ibaresi taşıyan onlarca büyük düşünür, varlığın ve bilginin mahiyeti hakkında fikir belirtmeleri kadar dil hakkında da fikir belirterek adeta birer dilci gibi davranmışlardır. İşin ironik tarafı ise onların dil hakkında felsefî açıdan öne sürdükleri fikirler salt gramercilerin dil tasvirlerinin önüne geçmiştir. Eflatun, Aristo, Humboldt, Russel, Wittgenstein ve nice isim temelde filozof ve hatta bazıları matematikçi veya fizikçi oldukları hâlde dile ait görüşleriyle de temayüz etmiş kişilerdir. İnanç olgusunu felsefi yönden inceleyen kelâm ilmini *İslam felsefesi* olarak kabul edersek, kelâmla dil bağlantısı da dil ve felsefe ilişkisi başlığına dâhil edilir.

Dil-felsefe ilişkisinin *ikinci yönü* ise dilin ortaya çıkışı, adlandırmalar başta olmak üzere dilin varlık ile olan bağlantısı, zihin ile olan münasebeti, anlam taşıyıcılığı yönüyle mahiyeti vs. gibi yüklü miktardaki konunun irdelendiği *dil felsefesi* tarafıdır. Dil felsefesi, dilin bir mekanizma olarak nasıl işlediği konusunu ele alır. Bizim bu kitaba isim olarak *Türkoloji İçin Çağdaş Dilbilim* dememizin temelinde de aslında felsefe vardır. Dilbilgisi-dilbilim ikilisinde, dilbilgisi örnekleri temsil ederken dilbilim ise teoriyi temsil eder. Teori işin aslını yani felsefesini anlama

ameliyesidir. Dilde cereyan eden olayların ne olduklarından ziyade nasıl ve niçin olduklarını anlama, irdeleme, inceleme işidir. Teori denilen şey işin hikmetine vakıf olma, sebeplerine nüfuz etme işidir. Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın bir gazelinde;

Bak hey'et-i âlemde bu hikmetleri seyret
Bul Sâni'ini ol ana hayrân gecelerde

şeklinde dile getirdiği *hikmetleri seyretme* işi dile uygulanabilir. Dildeki hikmetleri seyretme ancak dilbilimsel teorilerle mümkündür. Felsefe, mantık, ilahiyat ve matematik başta olmak üzere diğer alanlardan beslemeyen dil çalışmaları, anlama ve yorumlamadan ziyade aktarma işi yapar. Felsefeyle beslenen ve her dile uygulanabilecek geçerli yöntemler bulan teoriler meselelerin özüne seyahat etmeyi amaçlar. Bu bağlamda Chomsky'nin *Language and Mind* (1972) kitabında onlarca kez *felsefî gramer* tabirini kullandığını belirtelim. Lisede matematik hocalarımızın *teorem* ve *ispat* ikilisini kullanarak anlattığı dersleri hatırlayalım. Teorem işin özünü, ispat ise görünürdeki yüzünü temsil eder. Dil çalışmalarında dilbilgisi meselenin görünür tarafını, dilbilim ise perde arkasını temsil eder. Bu nedenle, dilbilgisinden dilbilime yani görünen yüzden perde arkasına geçerken dilcinin yapacağı yegâne şey felsefeyi işin içine dâhil etmek olmalı.

Felsefe-dil ikilisini şöyle bir çaprazlamayla ifade etmek, yukarıda anlattığımız iki temel maddeyi de özetlemiş olacaktır. Felsefecilerin, dili kullanarak varlığı keşfetmelerine mukabil dilcilerin de felsefeyi kullanarak dili keşfetmesi gerekir. Altınörs, kitabında dil ile felsefe bağlantısını Chomsky ve Bauman'dan yaptığı alıntılarla destekler. A. N. Chomsky 'Dilbilim ve Felsefe' başlıklı yazısında dilbilimcilerin ve felsefecilerin konu ve yöntemlerinin birbirine çok yakın olduğunu belirtirken Waltraud Baumann ise 'dil felsefesi', 'genel dilbilim' ve 'dil teorisi' terimleriyle işaret edilen alanlar arasında büyük farklar olmadığını söyler (Altınörs 2014: 16-17). Bu konuda A. Altınörs'ün *50 Soruda Dil Felsefesi* (2014) adlı kitabına bakılabilir. Ayrıca Kâmil Veli Nerimanoğlu ile Naile Hacızade'nin kaleme aldığı *Dilbilimin Felsefi Temelleri* (2022) adlı kitabı dili anlamanın felsefi altyapısını kronolojik bir sıralamayla anlatmaktadır.

- İdeal Dil Var mıdır?

- Rabbim, dedi Âdem, senden af dilemeye bildiğim kelimeler yetmiyor, bana yenilerini ver.
Nazan Bekiroğlu, Lâ: Sonsuzluk Hecesi

İdeal dil anlayışı temelde birbirleriyle alakalı olan iki açıdan ele alınabilir. İlkini *dillerde mevcut olan her ismin insan idesine en uygun olan isim* olması, ikincisini *yeryüzünde maddi ve manevi olarak mevcut olan her şeye bir isim bulma ideali* olarak özetlemek mümkündür.

İlk maddeden başlayacak olursak maddi ve manevi her varlığa kendi doğasına ses ve anlam açısından en uygun ismi bulma Sokrates ve Eflatunla özdeşleşen *doğalcılık* ve *mükemmelcilik* yaklaşımlarıyla bağlantılıdır. Bu anlayış özetle isim-varlık örtüşmesi o derece mükemmeldir ki varlıklara ve kavramlara başka adlar verilseydi bu adlar ide/zihin ile eşleşmeyip uyduruk olacaktı şeklindedir. Bu konu *Doğalcılar-Yapaycılar* bahsinde anlatıldığı için biz ikinci maddeye bakalım.

Bazı felsefeciler mantık ve matematikten yola çıkarak ideal bir dilin olması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Zira onlar için mevcut diller matematik, mantık ve zihnin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktır. Bu felsefeciler *mantıkçı pozitivist* akımın taraftarlarıdır. Mantıkçı pozitivist yaklaşıma göre mevcut dil, anlam belirsizlikleriyle dolu, muğlâk ve çok anlamlılığa sebebiyet veren özelliklere sahiptir. Leibniz (Bkz. *arte combinatoria*) gibi 17. yüzyıl filozoflarından Dekart'ı da ideal dil fikrinin en mühim temsilcilerinden sayabiliriz. Ondan çok sonra yaşayan Bertrand Russell ve ilk döneminde Ludwig Wittgenstein da bu akımın temsilcilerindendir. Wittgenstein, düşünce evrelerinin ilk dönemi olan Tractatus devresinde ideal dil yaklaşımını savunur.

İdeal dil, hem dil ve zihin hem de dil ve dünya arasındaki bağ ile alakalıdır. İdeal dil, insan zihninde ide olarak mevcut olduğu düşünülen tüm kavramlar, algılar veya idrak için sözel/dilsel göstergeler tahsis edebilme hayalidir. Diller ideal seviyede olsaydı insan hissettiği her şeyi dillendirebilecek, anlatamadığı yahut ifade edemediği hiçbir şey kalmamış olacaktı. Bu dil sayesinde konuşan ve yazan açısından 'kelimeler kifayetsiz, anlatamıyorum, ifade edemiyorum' gibi şikâyetler ortadan kalkacaktı. Diliçi derin yapı ile yüzey yapı arasında izler veya boşluklar olmayacaktı. Derin yapı hiçbir kayıp yaşamadan yüzey yapıya çıkabilecekti. Kalpten geçen, zihinde mevcut olan her şey dil marifetiyle sıfır kayıpla dışa vurulabilecekti. İnsanı beş duyu ile sınırlayan Realistlerin kurguladıkları bu 'kusursuz dil' aslında bir hayaldi. Her şeyin maddeyle yani beş duyuyla izah edilemediği dünyada, zihinde oluşan her kıpırdanmaya bir kelime bulabilmek

hayâldir. Rahip Mersenne ve Dekart arasında geçen yazışmalar neticesinde taraflar bu tarz bir dilin pratikte var olma ihtimalinin zorluğunu anlarlar. Özcan Başkan (2003: 164), Alfred Korzybski'nin düşüncelerini özetlerken şunları nakleder: *Dünyada sonsuz sayıda olaylar ve gerçekler bulunduğu halde insan dillerinde bunları anlatacak ve yansıtacak kelimelerin sayısı sınırlıdır. Bu yüzden bir kelime birden fazla gerçeği, olayı veya durumu anlatmak için zorlanmakta ve bu geniş anlam yükü altında ezilmektedir.*

Mevcut duruma baktığımızda yalnız özne merkezli mücerret ideleri adlandırma değil nesne merkezli müşahhas varlıkları adlandırma konusunda da ideal dilin olmadığını görürüz. Mesela, dış dünyada mevcut olan her varlığın dilde yeterince temsil edilemediğini renk adlarında görebiliriz. Renk adlandırmalarında yeni bir kelime bulmaktan kaçıp eski kelimeler, benzetmeler veya çağrışımlardan faydalanacak kadar tembellik gösteren insan beyni, yeni ortaya çıkan her kavrama/varlığa önceden hiç kullanılmamış yeni kelimeler bulamamıştır.

Türkçede kullandığımız şu renk adlarına bakalım:

fıstık yeşili, çimen yeşili, ıhlamur yeşili, yosun yeşili, zümrüt yeşili, orman yeşili, jade, kahverengi, çikolata rengi, yavruağzı, okyanus mavisi, çivit rengi, türk mavisi, acem mavisi, kraliyet mavisi, bebek mavisi, gök mavisi, kobalt mavisi, fildişi beyazı, kül rengi, portakal rengi, kiraz kırmızısı, alev kırmızısı, mercan kırmızısı, buğday rengi, altın sarısı, gümüş gri, kurşuni, hâki vs.

Görüldüğü gibi, aslında doğada mevcut olan her renge yepyeni bir isim bulması gereken dil, önceden mevcut olup çoğunluğu zihinlerde yer etmiş olan kelimelerden istifade ederek bu ihtiyacını karşılamaya çalışmıştır. İdeal bir dil olsaydı her rengin her tonuna önceden hiç kullanılmamış yeni bir kelime tahsis edilirdi.

Tatlar için de aynı durum söz konusudur. Dilimizi dokundurduğumuz her maddenin nasıl tattığını ifade eden kelime sayısı ile mevcut tatların sayısı arasında devasa bir uçurum vardır. Tatlar çok sayıda, kelimeler az sayıdadır. *Acı, tatlı, ekşi, mayhoş* gibi sıfat mahiyetindeki birkaç ana kelimenin dışında *gibi, -vâri, -msı, -mtırak* gibi yakınlık gösteren unsurların yardımına ihtiyaç duyarız. *Acımsı, kivi gibi, ekşimsi, kekremsi, ekşimtırak* gibi kullanımlar derece/ton gösterir. *Limon* tadı üzerinden nispet i'si ile *limonî* kelimesini uydurmak da ideal dilin olamayacağının göstergesidir.

Bisikletçilerin de maratoncuların da etapları *koşması*, insanların da kuşların da *uçması* fiillerde de sıkıntının olduğunu gösterir. İdeal dil olsaydı, maratoncu koşuyorsa bisikletçinin yaptığı fiilin ismi farklı olurdu; kuşlar kendi kanatlarıyla

uçuyorsa insanların kanatları olmadan havada bir yerden bir yere taşınmasına başka bir fiil bulunması gerekirdi. Uçak kullanana da yarış arabası (F1 vs.) kullanana da *pilot* denmezdi.

İdeal bir konuşma dili olsaydı insanların jestlere, mimiklere, el-kol hareketlerine ve kısaca beden diline de ihtiyacı kalmazdı. Saydığımız bu unsurlar sözlü ifadelerinin yeterli olmadığı anda ya destekleyici unsurlar olarak devreye girer. Demek ki sözlü iletişime katkıda bulunan bedensel göstergeler ideal bir konuşma dilinin olmadığını gösterirler.

Şair Nedim, bir gazelinde allandıra ballandıra tasvir ettiği sevgilinin İstanbul'da bulunmadığına hükmeder ve kendi muhayyilesindeki tartışmayı gazelin son beyitinde bitirir. Biz de Nedim'in beyitinin ilk mısraındaki *şehr* 'şehir' kelimesini ***d**ehr* 'dünya' olarak *dilber* 'sevgili' kelimesini *dil**l**er* olarak değiştirip asla mevcut olmayacak ideal dile uygulayalım. Hatta *Nedîm*'i de *Kerîm* yapabilirsiniz:

*Yok bu **dehr** içre senin vasfetdiğin **diller** Nedîm*
Bir perî-sûret görünmüş bir hayâl olmuş sana

☞ Dillerde kelime, kök ve eklerde yoğun miktarda eşseslilik, çok anlamlılık veya çok işlevliliğin olması bir unsurun birden vazla görev yüklendiği anlamındadır ki bu durum başlı başına ideal bir dilin olmadığının göstergesidir.

☞ Kendimize şu felsefi soruyu soralım: Dil, düşüncelerimizi ifade etmek için bize verilmiş mucizevî bir *imkân* mıdır yoksa alabildiğine hassas ve derin olan iç dünyamızı hakkıyla aktarmak isterken bize mâni olan, bizi kısıtlayan kaba bir *engel* midir? Bu konuda Atakan Altınörs'ün (2015: 169-186) *Henri Bergson'da "İmkân" ve "Engel" Olarak Dil* yazısına bakınız. Ayrıca Nazan Bekiroğlu'ndan aldığımız epigraf ile Oğuz Atay'ın *Tehlikeli Oyunlar* kitabında (s. 101) geçen *Kelimeler, albayım, bazı anlamlara gelmiyor* cümlesini ideal dil bağlamında düşününüz.

- Ludwig Wittgenstein ve Dil

Ludwig Wittgenstein (1889-1951) *dil felsefesi* konusunda akla ilk gelen simalardan biridir. Düşüncelerini etkileyen kişi İngiliz filozof ve matematikçi Bertrand Russell'dır. Onun etkisiyle yazdığı *Tractatus Theologico-Politicus* (1921) adlı eserinde dinden ahlâka, mantıktan gerçekçiliğe birçok konuda öne sürdüğü fikirlerin yanında dile ait düşüncelerini de anlatmıştır. Bu eserdeki görüşleri onun düşünce evrelerinden birincisini oluşturur. İlk evrede *mantıkçı pozitivist* 'logical positivist' yaklaşımla dilin mahiyetini izah etmeye çalışmıştır. Beş duyu organına hitap eden pozitivizmde, metafiziksel ifadeler anlamsızdır. Anlamsız olan ifade

işe yaramaz. Dünya gerçeklerden oluşur ve 'Cümle gerçeğin bir modelidir' önermesini öne sürer. İfade edilmiş bir önerme denenmezse saçmadır. Denemek, pozitivist anlamda gerçekleşmektir. Her şey doğrulama veya *doğrulanabilirlik ilkesi*ne bağlıdır. Yani bir önermenin anlamı, onun doğrulanması yöntemine bağlıdır. Bunu dil ile telif ettiğimizde karşımıza şu vaziyet çıkar. Dil, ismi verilen eşyayı ve durumları adlandırma ve ifade aracı ancak beş duyuya hitap edebilen varlıkların yani gerçeğin karşılığıdır. Gerçeğin ve dilin seviyeleri vardır ve dilsel ifadede bulunduğumuzda bu seviyeler birebir eşleşir. Beş duyu ile varlığını tespit edemediğimiz şeylerin -ki onlar zaten yoktur- ismi de olamaz. Beş duyumuz vasıtasıyla cismini bulamadığımız şeyin ismi anlamsız ve gereksizdir. Bu bir fizik-metafizik ayrımıdır. Fizik doğrulanabilirken metafizik doğrulanamaz. Doğrulama ilkesinden kasıt isim ile cisim/varlık eşleşmesi yapmaktır. Matematikte kullanılan *sağlama* metodu da böyle işler. *İki kere iki dört eder* önermesinde *dört*'ten hareketle geri dönüp iki adet *iki*'yi bulma işi ile Türkçede *Erzurum* diye bir kelime varsa *Erzurum* adında fiziksel bir yer de olmalı demek aynı şeydir. Fiziki olarak *Erzurum* diye bir yer olmasaydı *Erzurum* kelimesi geçersiz, gereksiz ve hatta yalan olacaktı. Esasen bu katı pozitivist yaklaşımda yalanın dilde yeri yoktur. Nitekim bu görüşe göre estetik, ahlaki ve metafizik gibi doğrulanamayan yargılar *sahte önermeler* durumundadır. Wittgenstein'in metafiziği reddeden rasyonalist yaklaşımına *resim kuramı* denir. Dil, dünyayı/varlığı resmeder veya dil, şeylerin resim gibi temsilcisidir. Buna göre konuşmak iki taraf arasında gerçekleşen zihinsel resim transferidir. Meşhur cümlelerinden biri, *Üzerinde konuşamadığımız şeyler hakkında susmamız gerekir* cümlesidir. Hakkında konuşamadığın şeyler varlık sahasında değildir çünkü onlar zaten yoktur! Dolayısıyla dilin sınırları ile varlığın sınırları örtüşür. Bu daraltıcı yaklaşımla yola çıkan Wittgenstein *Tractatus Logico-Philosophicus*'ta sonradan adeta vecize hâline gelecek olan *Dilimin sınırları dünyamın sınırlarıdır* 'Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt' veya 'The limits of my language mean the limits of my world' genellemesini yapmıştır. Onun bu yaklaşımı Kant'ın akla sınır çizme denemesine benzer. Tractatus ile bütün felsefi sorunlara çözüm bulduğunu zanneden Wittgenstein'ın dile çizdiği bu sınır çok geçmeden yıkılır ve düşünceleri ikinci dönem diye adlandırılan aşamaya geçer.

Wittgenstein, düşüncelerinin değiştiği ikinci dönemde dil-dünya diyalektiğini birebir eşleştirme katılığından vazgeçer. Ölümünden sonra yayınlanan *Philosophical Investigations [Felsefi Soruşturmalar]* (1953) adlı eserinde ilk dönemini yansıtan Tractatus'taki *mantıkçı pozitivist* yaklaşımı terk ederek (Bkz. Demir 2015: 102;

Altınörs 2014: 179) dili toplumsal alana çekmiş ve *dil oyunları* 'Sprachspiel/Language-game' adını verdiği teoriyi ön plana çıkarmıştır. Wittgenstein şöyle der: "Dil oyununun, deyim yerindeyse, öngörülemez bir şey olduğunu akılda tutmalısın. Diyorum ki: Temelleri yoktur. Akla uygun değildir. Oradadır-hayatımız gibi." (Demir 2015: 55). Bu devrede hayatın ve dilin beş duyu ile sınırlandırılamayacak kadar çeşitli ve renkli olduğunu, sınırsız sayıda hayat biçimlerinin olduğunu, konuşmanın -dolayısıyla da anlamın- tıpkı hayat gibi sınırsız biçimlerinin olduğunu düşünür. Belli ki, *Tractatus*'ta ortaya attığı *Dilimin sınırları dünyamın sınırlarıdır* algısını belli ki *Dil, dünyamıza sınır koymaktadır* diye özetlenebilecek şekilde düşünmeye başlamıştır. Zira dünyamızı her zaman dil ile ifade edemediğimiz gibi dil ile ifade ettiğimiz her şey dünyada mevcut değildir. Bazen bir şey düşünüyoruz ki dil ile anlatmak kâfi olmuyor, bazen bir şey söylüyoruz ki reel karşılığı olmuyor. Fizik kurallarına aykırı mübalağalar, ahlâki, estetik, mistik yargılar veya yalanlar bunlardan bazılarıdır. Bir insanlık gerçeği olan *yalan* olgusu tek başına mantıkçı pozitivizm yaklaşımını berhava edecek güce sahiptir. Dolayısıyla katışıksız bir pozitivizm, dili anlayıp izah etmeye yetmez. Dili bir oyuna benzeten Wittgenstein, aşağıda sıraladığımız durumların tümünün *dil oyunları* terimi kapsamına girdiğini belirtir: *şaka yapmak, emir vermek, şarkı söylemek, spekülasyon yapmak, teşekkür etmek, dua etmek, selam vermek, sövmek, diller arasında çeviri yapmak, bir olayı haber vermek, bir konuda hayal kurmak* vs. Bu görüşleri ön plana çıkararak resim tasarısı fikrinden kopan Wittgenstein, *bağlam* eksenli düşünmeye başlayıp dildeki *pragmatik* yaklaşımın da alt yapısını oluşturmuştur. Göstergeler tek başlarına ölü durumdadır. Onlar kullanıma girdikleri anda canlanır. Kullanımdaki her kelime bir hayat formu/bütünlüğü içine girmiş, bir oyuna dâhil olmuştur. Dili anlamanın yolu bu oyunu kavramaktan geçer.

☞ Ludwig Wittgenstein hatırlama tablosu ☜

Birinci devre	**İkinci devre**
mantıkçı pozitivist	beş duyu ve ötesi
Tractatus	Philosophical Investigations
resim teorisi, sağlama, doğrulama ilkesi	*oyun teorisi*, dil oyunları
Dilimin sınırları dünyamın sınırlarıdır.	bağlam ve pragmatik
Dil dünyayı resmeder	Dil resimden öte bir şeydir.

22. DİL EDİNİM SAFHALARI

İnsanların dil sahibi olmalarının *edinme* 'acquisition' ve *öğrenme* 'learning' şeklinde iki temel yolla gerçekleştiğini tekrar hatırlatalım. Öğrenmenin iradî ve bir çabaya bağlı olarak, edinmeninse doğumla beraber doğal, çabasız ve sorgulamasız bir seyir içinde gerçekleştiğini biliyoruz. Dil Edinim Cihazı (DEC) bağlantılı edinme ve öğrenme süreçlerini elektrikli süpürge ile ottan yapılmış eski süpürgelerin çalışma tarzına benzetebiliriz. Hava vasıtasıyla emme yapan elektrikli süpürgenin ortamdaki irili ufaklı tüm zerreleri onlara dokunarak veya dokunmaya ihtiyaç duymadan torbanın içine alması gibi DEC de kritik yaş öncesi *edinme* sürecinde dili tüm birimleriyle içine alır. Öte yandan aynı DEC, kritik yaş sonrası dil *öğrenme* sürecinde yalnızca fiziki olarak temas ettiği maddeleri toplayan eski tür süpürge gibidir. Fiziksel temastan kaçan şeylerin istenen yerde birikmemesi gibi üzerinde çalışılmayan tüm dil unsurları dil öğrenenin repertuvarının dışında kalır. Bu yüzden insanlar kritik yaş sonrası öğrendikleri dilin ana dil konuşuru 'native speaker' olamazlar. Dile edinim yoluyla sahip olanlar ise ana dil konuşurudur. Bu bölümde yalnızca edinme olayı ele alınacaktır.

Dünyaya gelip önce ailesine sonra da topluma dâhil olan her çocuğun anne dilini edinmesinin belirli aşamaları vardır. Dünyanın farklı yerlerinde farklı dillere maruz kalan her çocuk aşağı yukarı aynı merhalelerden geçer. Buna mukabil özel şartlar ve bireysel farklar sebebiyle her çocuğun sergilediği dil gelişimi kendine has bir seyir izler. Bir başka ifadeyle dil ediniminde de evrensel prensipler ve kişisel parametreler geçerlidir. Anne karnından başlayarak her türlü sese maruz kalan çocuklar konuşma seslerini diğer seslerden ayırma yeteneğiyle dünyaya gelirler. Mesela, aynı zamanda doğan bir kedi ile bir çocuk aynı miktar ve sürede insan diline maruz kaldıkları hâlde kediler çocuğun öğrendiği insan dilini öğrenemezler. Çocukların, dil ediniminde nasıl bir gelişim seyri izledikleri ebeveynlerin sağladığı bilgilerin uzmanlar tarafından değerlendirilmesine dayanır. Bebekleri ilk ses çıkardıkları andan konuşmayı öğrendikleri ana kadar izleyen araştırmacılar, ilk yıllardaki dil gelişimini evrelere ayırmışlardır. Çok genel olarak *1) ses üretimi, 2) konuşmaları algılama, 3) konuşma etkileşimi* gibi üç bölümden oluşan dil edinme süreci özetle şöyle detaylandırılır (Bkz. Tercanlıoğlu 2000: 164-165):

➢ **0.-8. hafta:** Acı, açlık, rahatsızlık gösteren ağlama, yutma, emme, öksürme gibi biyolojik/doğal sesler çıkarır.

➢ **8.-20. hafta:** İlk birkaç ayda agulama sesi çıkarabilirler, kendileriyle konuşulduğunda karşılık veriyormuşçasına bazı sesler üretebilirler.

➢ **20.-30. hafta:** Konsonant ve vokalleri birleştirerek nispeten gelişmiş ama anlamsız sesler çıkarırlar.

➢ **30.-50. hafta:** Bu safhada bebekler önceki çıkardıklarından daha farklı tonlarda ve perdelerde sesler çıkarabilirler. Konsonantları da çıkarabilirler. İki heceli tekrarlar yapabilirler: *ba-ba, ma-ma, da-da* vs.

➢ **9.-18. ay:** On aylık bebekler farklı tonlardaki sesleri ve o sesle kastedilen duyguları anlamaya başlarlar. Mesela, uyarı sesini algılamaya başlarlar. Birinci yaşın sonuna doğru belli kişilerin ve objelerin sesini ayırmaya başlarlar.

➢ **16.-19. ay:** İsteklerini iki veya daha çok kelimeyle ifade etmeye başlarlar. Birden fazla vücut organını gösterebilirler. *Kulak, diş, göz, el* vs.

➢ **20.-23. ay:** İki kelimeli cümleler kurabilirler. Kendilerine öğretilen basit sesleri ve kelimeleri taklit edebilirler.

➢ **24.-27. ay:** Üç kelimeli cümleler kurabilirler.

➢ **28.-31. ay:** *İçeri, dışarı* vs. türünden yer ile alakalı yönlendirmelere, isteklere doğru tepki verebilirler.

➢ **32.-35. ay:** Çoğulluk, fiil ve isim çekimleri gibi farklı dilbilgisel kategorileri kullanmaya başlarlar.

● Çocukların tek kelimeyi cümle gibi kullanma safhasına *tek sözcük devresi* veya *holophrase devresi* denir.

● Kelime dizilişini doğru yaptıkları hâlde bağlaçların ve çekim eklerinin eksik olduğu konuşma devresine *telegrafik konuşma* adı verilir.

● Çocuklar ilk 24 ilâ 60. aylarda kendi dillerinde kurallı cümleler kurabilirler bu devreye *ilk gramer devresi* denir.

23. DAVRANIŞÇI DİLBİLİM

- *Give me a child and I'll shape him into anything.* 'Bana bir çocuk verin onu istediğim şeye dönüştüreyim.' B. F. Skinner

Modern anlamda *davranışçı dilbilim* 'behaviourist linguistics' teorisinin temelini oluşturan *davranışçılık* 'behaviorism' yaklaşımı John Broadus Watson (1878-1958) tarafından kurulmuştur (1924) (Malmkjaer 1996: 53). Bu psikolojik ve deneysel doktrine göre, Chomsky'nin *doğuştancılık* 'innateness' yaklaşımının tam aksine, dil kullanımının da aralarında bulunduğu zihinsel faaliyetlerin tümü *şartlanma* yoluyla oluşan *alışkanlıklar* veya *etki-tepki* silsilesi ile izah edilebilir. Temelde insan zihninin dünyaya dil dâhil her konuda *boş levha* 'tabula rasa' olarak gelmesi fikriyle örtüşür. *Taklit* ve *pekiştirme* durumları da sürecin iki önemli parçasıdır. Organizmanın sergilediği davranışlar *çıktı* 'output' olarak kabul edilirse bu çıktıların oluşması için *girdi*lerin 'input' mevcudiyeti gerekir. Organizmadaki girdiler ve çıktıların deneysel olarak gözlemlenebildiğini öne süren davranışçı anlayış on dokuzuncu yüzyılın ilk yarısında ABD ve İngiltere bilim camiasında büyük bir yere sahip olan deneyselcilikle tam bir uyum gösterdi. Bu doğrultuda, *dil ve deney* fikrini dilbilime uygulayan en önemli dilci Leonard Bloomfield'dır. Bloomfield, *Linguistic Society of America*'nın *[Amerika Dilbilim Cemiyeti]* kurucusudur. Bilhassa *Language [Dil]* (1933) adlı kitabıyla tanınan Bloomfield, *dilbilim* ile *davranışçılık* yaklaşımını birleştiren önemli bir isimdir. Kendisi, *anlam*ın ne olduğunu kavramak konusunda katı bir bilimsel metot izleme taraftarıdır. Dil verilerine ve insan hareketlerine müspet ilimlerde olduğu gibi deneysel yollarla yaklaşmıştır. 1930-1950 yılları arasında Amerika'da yapısal dilbilime oldukça büyük katkılar yapan Bloomfield, dilbilimi özerk ve bilimsel hâle getirmek için davranışçı prensipleri dile uygulamıştır. Ona göre dili inceleyen bilimsel bir teori, fiziksel olarak ölçülemeyen veya doğrudan gözlemlenemeyen tüm verileri reddetmelidir. O, ölçümlere veya gözlemlere dayanmayan teorinin teori olmadığı düşüncesindedir. Bloomfield bir insanın bedeninin o andaki tam yapısını bilsek, bedenin içinde neler cereyan ettiğini tam olarak tespit edebilsek, bu kişinin o anda hangi hareketi yapacağını önceden söyleyebileceğimiz düşüncesindedir. Meselâ, belirli bir uyaranın kişiyi konuşturup konuşturmayacağını, konuştursa sarf edeceği kelimelerin aynısını önceden kestirebilmek mümkündür veya organizmanın dünyaya geldikten sonraki her safhasını incelersek hangi etki karşısında hangi tepkiyi vereceğini önceden söyleyebiliriz. Bloomfield'a göre *dil, hareketin yerine geçen hareketin bir yedeğidir.* Tersini düşünürsek hareketin sözsüz bir konuşma olduğunu söyleyebiliriz. Onun Jack ve Jill ile ilgili meşhur hikâyesinde Jill'in karnı acıkır (s. 24-269). Jill'in mide kasları kasılır ve midesinde bazı sıvılar salgılanır. Bu durumdaki Jill arkadaşı Jack'ten ağaçta gördüğü bir

elmayı getirmesini ister. Bloomfield'a göre Jill'in açlığı ana uyarıcıdır (U). Jill konuşamıyor olsaydı elmayı getirme tepkisini (T) kendisi yapacaktı. Yani açlık temel uyarıcı (U) getirme işi tepkidir (T). Fakat konuşma kabiliyeti olduğu için Jill 'ağzını ve boğazını kullanarak ses çıkarabildi. 'Konuşma yani dil yedek uyarıcıdır (u). Jill gibi bir dil konuşabilen Jack'in dile maruz kalarak elma getirmeye meyilli olması diğer tepkidir (t). Böylece '*Dil, biri bir uyarıda bulunduğunda, öteki kişiye tepki verme imkânı sağlar'.*

Birinci (1) sıradaki etki-tepki zinciri dilsiz gerçekleşirken ikincisi (2) dilin de kullanıldığı daha karmaşık bir zincirdir:

(1) U → T

(2) U → t -------- u → T

Tabii ki bu kurgu, olayın gerçekleştiği varsayımına dayanır yoksa Jill utangaç biri olsaydı veya Jack ile araları bozuk olsaydı aç olsa bile ondan elmayı getirmesini istemeyecekti. Öte yandan Jill istese de Jack elmayı ona vermeyebilirdi. Fakat her hâlükârda konuşmanın olması için fizyolojik mekanizmada (vücutta) bir şeylerin olması gerekir. Bu bağlamda tekrar 'yedeklik' konusuna dönersek Bloomfield'a göre 'zihinsel imajlar', 'hisler', 'düşünceler', 'kavramlar', 'fikirler' veya 'istekler' vücut hareketlerinin sadece popüler isimleridir. Tırnak içinde verilen her durum kasılma, salgı vs. gibi bir vücut hareketi olarak kabul edilir. Bu vücut hareketleri kabaca üçe ayrılır.

1. Birinci türdeki hareketler çok rastlanan hareketlerdir. Her insanda görülebilen, biraz toplumsal önemi olan ve çok yaygın olarak kullanılan 'karnım aç' vb. ifadeler bu hareketlerin ürünüdür.
2. İkinci tür hareketler sayıca çoktur ve karmaşık özellikler sergilerler. Bunlar küçük oranlardaki kas kasılmaları ve vücutta görülen salgılamalar olup kişiden kişiye değişmektedirler, dolayısıyla bu hareketlerin 'ses temsili' yoktur.
3. Üçüncü tür hareket 'düşünme' işleminde olduğu gibi ses organlarının sessiz hareketlerini kapsar. Burada 'düşünme'nin 'kendi kendine konuşmak' olarak algılaması veya 'duyulamayan hareketler'in 'ses üreten hareketlerin bastırılması' olarak görmesi fikri ilginçtir.

Ona göre konuşma olayı, ilgili olduğu nesnel olaylarla bağlantılı olduğu zaman bir anlam taşır. Dilin her tür kullanımında bilimsel ve doğru bir anlamdan bah-

25. EĞİTİMSEL DİLBİLİM

Eğitimsel dilbilim 'educational linguistics' dil ile eğitim ilişkisini pedagoji, teori, uygulama, politika gibi birçok yönden inceleyen genç bir alandır. Eğitimsel dilbilim temelde dil öğretimi ve öğrenimini dilbilimsel, pedagojik ve gelişimsel açılardan ele alsa da dil öğrenimini etkileyen sosyal bağlamları da ihtiva eder. Dil eğitim ve öğretiminin hedef kitlesini hem yerliler hem de yabancılar oluşturur. Bu alan; öğretmen, öğrenci ve eğitim-öğretim kurumu çerçevesiyle sınırlı kalmayıp politika yapıcılar, aileler, işyerleri, dini kurumlar, topluluklar gibi farklı ortamlarda sözlü ve yazılı dil kullanım farkındalığı üzerine de durur[69]. Başlangıç itibarıyla eğitimsel dilbilim, uygulamalı dilbilim alanının altyapısını hazırlamıştır ancak sonradan uygulamalı dilbilimin kapsamı ve sınırları bir hayli genişlemiş adı geçen alanlar iki müstakil disiplin hâline gelmek zorunda kalmıştır. 'Eğitimsel dilbilim' ismi Bernard Spolsky'ye atfedilir (Bkz. Bigelow and Ennser-Kananen 2015: 1). Ancak hâlâ eğitimsel dilbilim pratikte uygulamalı dilbilimin bir alt dalı durumundadır zira uygulamalı dilbilimin kapsamı alabildiğine geniştir.

Öte yandan, özellikle Basil Bernstein'in çalışmalarıyla dikkatlerin yoğunlaştığı standart dil ile standart dışı varyantların sosyal sınıflar bağlamında eğitime yansıyan yönleri, toplumsal dilbilim ve eğitimsel dilbilimin yollarının da kesiştiğini göstermiştir. Bugün Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretiminin yanında anadil konuşurları için dilin temel becerilerine yönelik okuma, yazma, konuşma ve dinleme eğitimi gibi başlıklar bu alanın en yoğun çalışılan konuları durumundadır. Eğitimsel dilbilimin bu kısa tanıtımından sonra dili kullanan her bireyde olması gereken temel farkındalık türlerini kısaca tanımlayalım.

- Farkındalık Türleri

Son yıllarda, eğitimsel dilbilim bağlamında dilin değişik seviyelerinin farkındalığıyla ilgili çalışmalar, dilbilimde yeni alt başlıkların doğmasına imkân vermiştir. Bunlar *fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık, kelime farkındalığı, sözdizimsel farkındalık, yazım farkındalığı* vs. şeklinde sıralanabilir. Farkındalık meselesi sadece dil ile meslek olarak ilgilenen kişileri değil dili kullanan herkesi kapsar. Başka bir ifadeyle, bu konu dili kullanan tüm bireylerde dil kullanımına dair farkındalık oluşturma ve bilinçlendirme çabasıdır. Farkındalık; bireylere konuşma, yazma, dinleme ve okuma gibi temel dil becerileri kazandırılırken üzerinde durulması gereken bir mesele olup eğitimsel dilbilim alanı kapsamındadır. Nuray Alagözlü'nün (2016: 183) H. Enginarlar'dan yaptığı dilbilimsel bilgi ile ilgili şu alıntı *farkındalık* konusuyla paralellik gösterir:

---

[69] Bkz. Nancy H. Hornberger: https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199772810/obo-9780199772810-0291.xml#obo-9780199772810-0291-bibItem-0009 (14.12.2022).

Dilbilimsel bilgi öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler, eğiticiler, sınav hazırlayanlar, uzmanlar, materyal ve program geliştirenleri içine alan dil öğretimi sürecinde etken rol oynayan tüm taraflar için gereklidir. Dilbilim dil öğretmeni için gereklidir çünkü dil öğretmeninin dilbilgisi, sesbilim, edimbilim ve kültürel içerik konularında dilbilim dersleri alarak hedef dili incelikleriyle ve bilinçli olarak öğrenmesi ve olası zorlukları aşması gereklidir. İkinci olarak, dilbilim eğitimi, dil öğretmeninin eğitim ve öğretimin her aşamasında dilbilgisel birikimini, sezgisini ve eleştirel süzgecini kullanarak yerinde, sağlıklı ve akılcı kararlar vermesi ve doğru seçimler yapması için gereklidir. Aksi takdirde, dil öğretmeni önceden verilmiş kararların bilinçsiz uygulayıcısı olur (Enginarlar, 2006 s. 158).

1. Fonolojik Farkındalık

İnsanların özellikle ana dillerini konuşurken dile ait fonemlerin ve parçalarüstü sesbilgisel unsurların kelime ve cümlelerdeki konumlarının farkında olarak kullanmalarına *fonolojik farkındalık* 'phonological awareness' adı verilir. Heceleme, aliterasyon, asonans, kakofoni, cinas, kafiye vb. konuların yanında dilin fonolojik özelliklerinin bilincinde olma gibi konular fonolojik farkındalık kapsamındadır. Çocukların dil edinimiyle başlayan bu farkındalığının sonraki dönemlerde yazma, konuşma, okuma ve dinleme gibi temel dil becerilerine katkı yaptığı düşünülür. Dil eğitiminde önemi bir yeri olan fonolojik farkındalık sesbilgisinin ve sesbilimin ortak konusudur.

2. Morfolojik Farkındalık

Dil kullanıcılarının, dil birimlerini oluşturan morfolojik unsurları bu unsurların işlevleri doğrultusunda bilinçli olarak kullanmaları *morfolojik farkındalık* 'morphological awareness' olarak adlandırılır. Özellikle isimlerin ve fiillerin alabildiği yapım ve çekim eklerini doğru yerde kullanabilme morfolojik farkındalık için önem arz eder. Uzmanlık seviyesinde olmasa bile basit, türemiş ve birleşik kelimeleri meydana getiren ana birimleri ayrıştırıp birleştirebilmeyi kapsar. *Mehmet'in çantasını da bulamıyoruz* cümlesini *Mehmet in çanta sında bula mıyoruz* şeklinde yazan biri morfolojik farkındalığı olmayan biridir.

3. Kelime Farkındalığı

Bireylerde kelime dağarcığını zenginleştirme, kelimeleri semantik ve sosyal açılardan doğru biçimde seçerek kullanma yönünde geliştirilen bilince *kelime farkındalığı* 'lexical awareness' denir. Kelime farkındalığı, dilde kullanılan kelimelerin hangi dillerden geldiğini ve mümkünse hangi etimolojik geçmişlerinin olduğunu bilmenin yanında bazı kişilerde görülen yabancı kökenli kelime konusundaki hassasiyeti de kapsar. Dilde özleşmeyi savunan 'Türkçesi varken' hareketini de bu kapsamda değerlendirmek mümkündür.

4. Sözdizimsel Farkındalık

Bir dili kullanan insanların o dilde cümle oluşturmak için gereken birimleri bilmesi ve kurduğu cümleleri buna göre oluşturmaları bilinci *sözdizimsel farkındalık* 'syntactic awareness' olarak adlandırılır. Sözdizimsel farkındalığı olan bireylerden özne, nesne, tümleç ve yüklem gibi cümlenin ögelerini birbirleriyle uyumlu bir biçimde kullanmaları umulur.

5. Yazım Farkındalığı

Bireylerin yazma esnasında kelimeleri doğru yazma, yakın imlaya sahip kelimelerin ayrımını yapabilme, hecelere ayırma işlemini doğru yapma, noktalama işaretlerini hatasız kullanma bilinci *yazım farkındalığı* 'orthographical awareness' olarak tanımlanır. Sosyal medya üzerinden iletişimin hayatın değişmez bir parçası olması nedeniyle yazım farkındalığı büyük bir önem kazanmıştır.

☞ Dil bağlamında farkındalık meselesinin ortaya çıkışı ve kullanımına bakılınca bu konunun temelde standart dilin kullanımına ve yaygınlaştırılmasına hizmet ettiği görülür. Başka bir ifadeyle farkındalık olgusu, mevcut hâliyle, yalnızca standart dili koruyup kollama vazifesi üstlenmiş konumdadır. Oysa farkındalık terimi bir ülke içinde bulunan ve farklı dil ailelerine mensup olan yerli dilleri, sonradan öğrenilen yabancı dilleri ve ülkenin ana dilinin ağızlarını da kapsayacak biçimde yeniden tanımlanmalıdır. Dolayısıyla farkındalık bağlamında *yabancı dil farkındalığı*, *yerel dil farkındalığı*, *ağız farkındalığı* ve *lehçe farkındalığı* gibi yeni terimlere de ihtiyaç vardır. Farkındalık olgusuna yeni bakış açısı ilâve etme hamlesini; dil türlerini kabul etme, onlara saygı duyma ve onların varlıklarını devam ettirmesine yardımcı olma gibi sosyaldilbilimsel nedenlerle yapmak gerekir.

26. BİLGİSAYARLI DİLBİLİM

Bilgisayarlı dilbilim 'computational linguistics' bilgisayar teknolojisinin destek ve imkânlarının dilde kullanıldığı bir alandır. Modern dünyada bilgisayarın hayatın her kademesine girmesiyle her bilim dalı gibi dilbilim de bu konuda çalışmalar yapmaktadır. Dil ile bilgisayar bağlantısının en önemli uygulama alanları; yazı, yazılı ve sesli çeviri, kullanım sıklıklarını ölçen istatistik, yapay zekâ, dilbeyin-bilgisayar bağlantısı, bilgisayar ve insan iletişimi, bilgisayar destekli dil öğretimi vs. olarak karşımıza çıkar. Doğal dilleri bilgisayar ortamına aktarıp onlar hakkında yorum yapma işlemlerinin genel adı *doğal dil işleme* 'natural language processing~NLP' olarak bilinir. Bu işlemin amacı bilgisayar yardımıyla işlenen dil üzerinden konuşma veya yazı dillerinin doğasını, işleyişini ve kullanımını daha kesin bilgi ve metotlarla tanımlayabilmektir.

IPA'nın önerdiği ses karşılıklarının onlarca kat gelişmiş olanları bugün bilgisayarlardaki fontlar sayesinde yazılabilmektedir. Özellikle *Microsoft Office* tarafından sunulan bu imkân, dil uzmanlarına neredeyse bütün seslere görsel bir karşılık bulma şansı vermiştir.

Bilgisayar programları sesi yazıya, yazıyı sese dönüştürme imkânlarının yanında dilden dile tercüme de yapabilmektedir. Bilgisayar ortamında yapılan çeviride iki ana unsur vardır bunlar *kaynak dil* ve *hedef dil*dir. Kaynak dile ait kelimeler, cümleler veya metin bir boşluğa yerleştirilip *çevir* komutuyla hedef dile/dillere aktarılır. Kitabımızın *Çeviri* bölümünde anlatıldığı gibi sosyal kodlamanın ürünü olan dillerin başka bir dile makine/bilgisayar aracılığıyla yüzde yüz doğru olarak çevrilebilme imkânı yoktur. Bir kelimenin gerçek, yan, mecaz, terim, kinayeli, zıt, ironik vs. anlamı olduğu için ve makineler bu anlamların hangisinin kastedildiğini bilemeyecekleri için bir dilden başka bir dile hatasız tercüme etmek -en azından şimdilik- hayâldir. Deyimler, atasözleri, kalıpsözler ve nice kültürel farklılıklar barındıran dil unsurları diller arasındaki morfolojik ve sentaktik farklılıkların azizliğine de uğrayarak tercümeyi çoğu kez anlaşılmaz ve komik hâle getirir. İnsan çevirisinde zaten sıkıntı yaşanırken bilgisayarlı çeviri, sıkıntıları kat kat artırmaktadır. Mesela, bilgisayar İngilizce *I miss the target* 'Hedefi ıskaladım' cümlesini *Ben hedef özledim* olarak çevirebilmektedir. Bu satırları yazarken anlık bir deneme yaparak gördüm ki *Google çeviri* Türkçe *Sana neler neler alacağım* cümlesini İngilizceye önce *I'll take what's what* olarak çevirirken şimdi *What will I get you?* olarak çevirmektedir. İkisi de yanlış çeviridir. *Hakkını helal et* cümlesini *Right halal meat* olarak çevirerek *et* fiilinin emir çekimini gıda maddesi *et* 'meat' olarak algılamakta. Mesela, Fiji dilindeki *koya* zamiri ile Türkçedeki *o* zamirleri İngilizce *she* 'dişiler için o', *he* 'erkekler için o' ve *it* 'cansız

ve nötrler için o' zamirlerinin tümünü kapsadığı için bilgisayarlar bu ayrımı gözeterek İngilizceye yanlış olmayan bir çeviri yapamamakta. Yine İngilizcede *sen* için tek *you* varken Fiji dilinde *iko, kemudrau, kemudou* ve *kemunii* şeklinde dört adet *you* 'sen' vardır (Finegan 1999: 248-249). Bilgisayar bunların sosyal kullanım farklarını bilmeden, tümünü İngilizceye *you* diye çevirecektir.

Demek ki bilgisayar veya makineler dili ilgilendiren yapısal, kültürel, psikososyal ve dinsel alanların tümünde problemler yaşarlar. Ana dili konuşurları bir dile ait neredeyse bütün fonolojik, morfolojik, sentaktik, semantik ve pragmatik incelikleri toplumsal, kültürel ve dinsel bağlamlarıyla bilmektedirler. Hastalıksız bir insan beyni kendi diline ait tüm incelikleri anlık olarak algılayıp işleme kapasitesine sahiptir. Bilgisayarlar yahut makineler de hem kaynak dildeki hem de hedef dildeki tüm bu saydığımız incelikleri bilmek zorundadırlar ki tercümede hiçbir aksaklık olmasın.

Öte yandan bilgisayarlar desteği ile sesbilgisi, sesbilim, morfoloji, leksikoloji, leksikografi, sentaks, semantik, söylem analizi ve pragmatik gibi pek çok alanda ufuk açıcı çalışmalar yapılabilmektedir. Sesler, makineler sayesinde en ince ayrıntılarına kadar çalışılmakta ve bilgisayar programları aracılığıyla işlenmektedir. Kelimelerin kullanım sıklıkları istatistiksel olarak hesaplanabilmekte ve bu durum sözlük yazımında, kitap dâhil birçok materyal hazırlamada veya dil öğretiminde dikkate alınmaktadır. Bazı adli vakalarda da ses tanımlama ve bireysel ses farklarından istifade etme olayı devreye girer. Zira *parçalarüstü sesbilgisi* konusunda gördüğümüz gibi her sesin kendine özgü tınısı vardır ve bu ayırt edici özellik makinelerce tanınabilmektedir. Makineler bu farkları kâğıda aktarmak suretiyle grafik olarak da gösterebilmektedir. Bu makinelere *ses spektografı* veya *voiceprint* adı verilir.

Dili ilgilendiren insan/hayvan seslerini tanıyabilme, konuşma analizleri, eserlerdeki alıntı oranları, indeksleme, dilsel istatistikler, concordance gibi birçok teknik konu bilgisayarlı dilbilim alanına girer. İleride akıl almaz derecede gelişeceği kesin olan bu alan; dilcileri, bilgisayarcıları, doktorları, mühendisleri ve çok farklı bilim erbabını daha fazla ortak iş yapmaya zorlayacaktır.

27. DERLEM DİLBİLİM

Bilgisayarlı dilbilimin bir dalı olarak kabul edebileceğimiz *derlem dilbilim* 'corpus linguistics' son yıllarda hızla gelişen bir alandır. Bilgisayar destekli olması nedeniyle bu alan veri tabanlılık, ölçülebilirlik, istatistikî olma, deneysellik gibi sağlamaya dayalı özellikler taşır. Derlem dilbilim uzmanlarının iyi derecede bilgisayar kullanıcısı olması beklenir. Derlem dilbilimde araştırılmak istenen dil ögeleri bir veri tabanı veya veri havuzu şeklinde bilgisayar ortamına yüklenir. Yüklenen derlem içerisinden seçilip işaretlenen birimlerin derlem içerisindeki fonetik, morfolojik, leksikal veya anlambilimsel komşuları dijital olarak tespit edilebilmektedir. Kullanımı hızla artan derlem dilbilim sayesinde dile ait bilgiler hayali veya tahmini olmanın ötesine geçerek somut ve ölçülebilir bir kimlik kazanır. Dilcilerin tahminlerinden kurtarılan ve reel kullanımında incelenen dil, rakamsal verilerle daha gerçekçi olarak analiz edilir. Derlem içerisinde hangi dil unsurlarının ne sıklıkta kullanıldıkları, hangilerinin hangi unsurlarla bir araya gelerek ne tür anlamlı morfosentaktik örüntüler sergiledikleri gibi bilgiler sayısal olarak gözler önüne serilir. Bu nedenle *sıklık* ve *eşdizim* bu alanın önemli terimlerindendir. *Sıklık*[70] 'frequency' terimi bir kelimenin kullanım yoğunluğu demektir. Bu alanda sıklığın zıddını ifade etmek için *seyreklik* terimi de kullanılmalıdır. Derlem dilbilimin en faydalı olacağı alanlar sözlükçülük, yabancılara dil öğretimi ve mesaj uygulamalarıdır. Günümüzde bilginin cep telefonuyla taşınır hâle gelmesiyle derlem dilbilim temelli sözlükler, sözlükçülüğe yeni bir boyut kazandırmaktadır. Bir dilin sözlüğünü hazırlamada veya yabancılara öğretiminde derlem dilbilimin sunduğu veriler kullanıldığında, yapılan işler kolaylaşacaktır çünkü derlem sayesinde öğretilecek dil unsurlarının önem sırası önceden belirlenmiş olmaktadır. Hangi kelimenin en çok hangi dil ortamlarında bulunduğu bilgisine dayanılarak hazırlanan sözlükler kelimeleri kavramayı kolaylaştıracaktır. Nitekim dilbilimsel bir datadan faydalanıyor olmalılar ki telefonlardaki mesaj uygulamaları yazdığınız bir kelimenin yanına hangi kelimenin gelebileceğini önermektedir. Aynı şekilde aktif olarak yabancılara dil öğretiminde ve bu konuda ders materyali hazırlamada dilde en sık kullanılan kelimeleri ve ekleri tespit ederek ona göre hareket etmek zaman tasarrufu ve öğrenme kolaylığı sağlayacaktır. Türkçenin ilk bilimsel derlemi ODTÜ'de yapılmıştır. Birçok araştırmacının yanında Bülent Özkan ve Nihal Çalışkan gibi isimler derlem dilbilimi Türkçeye uygulama konusunda öne çıkmaktadır. (Derlem dilbilim konusunda ayrıntı için bkz. Strazny 2005: 245-247; B. Tahir Tahiroğlu 2008: 4044-4051).

---

[70] Parçalarüstü sesbilgisi terimlerinden biri olan *perde* konusunda bahsedilen *sıklık/frekans* ise ses tellerinin bir saniye içindeki titreşim sayısıdır.

28. ÇEVİRİ

- *Traduttore, traditore.* 'Tercüman haindir[71].'
İtalyan Atasözü

Dilin pratik hayata yönelik en önemli noktasında bulunan *çeviri* 'translation' konusu genel dilbilim ve Türkoloji kitaplarımızda hak ettiği kadar yer bulamamıştır. Biz bile ancak beşinci baskıya dâhil ederek farklı diller konuşan insanlar arasındaki iletişimin en mühim aracı olan tercümeyi ihmal edenler kervanına katılanlardanız. Çeviri işiyle bilimsel olarak ilgilenen alana *çeviribilim* 'translation studies, traductology' adı verilir. Hızlı iletişimin iyice yaygınlaştığı dünyada tercüme olmadan ekonomik, kültürel, diplomatik, idari, adli, sportif, turistik, bilimsel vb. bir hayat düşünülemez. Hayatî önemine binaen üniversitelerde bu alana mahsus *Mütercim-Tercümanlık* veya *Çeviribilim* adıyla bölümler açılmıştır. *Tercümanlık* olarak da bilinen çevirmenlik her devirde kıymeyli bir meslek olmuştur. Toplumlararası temaslar mecburen tercüme realitesini fertlerin olduğu kadar ülkelerin de gündemine getirmiştir. O kadar ki Almanca *dolmetscher* ve Lehçe *tłumacz* 'tercüman' kelimeleri Hint-Avrupa kaynaklı değil Osmanlı ile temaslar nedeniyle Türkçe *dilmaç*<*tilmaç* kelimesinden gelmektedir. Tarih içerisinde yazılı kaynaklar bağlamında Hindistan'ın Avrupa'ya, Avrupa'nın İslam dünyasına, İslam dünyasının Avrupa'ya vs. çevrilmesinin de tesiriyle uygarlıklarda Rönesans benzeri değişimlerin yaşandığı düşünülürse çevirinin önemi daha çok anlaşılır. MS 700'lerin sonunda Bağdat'ta *Beytülhikme* 'Hikmet evi' adında ilim ve tercüme merkezi kurulmuş olması dikkat çekicidir. Burada Hintçe, Farsça ve Yunancadan önemli eserler Arapçaya tercüme edilmiştir. Osmanlıda 1832'de *Tercüme Odası* ve 1839'da çeviri açısından da önemi olan *Encümen-i Dâniş* birimlerinin kurulduğunu biliyoruz. Çeviri olgusu yalnızca pratikte kalmamış, geçen yüzyıl içinde bilimsel olarak da ele alınmıştır. Akademik anlamda çeviri konusuna önemli teorik katkı yapanlardan bazıları şunlardır:

- Andrei Fedorov, *Vvedenie v teoriju perevoda [Çeviri Kuramına Giriş]* (1953)
- Roman Jakobson, *On Linguistic Aspects of Translation [Çevirinin Dilbilimsel Özellikleri Üzerine]* (1959)
- Eugene A. Nida, *Toward a Science of Translating [Çeviri Bilimine Doğru]* (1964)
- J. C. Catford, *A Linguistic Theory of Translation [Çevirinin Dilbilimsel Teorisi]* (1965)

[71] Kaynak dildeki anlamı hedef dile, doğru olarak tercüme etmenin zorluğunu anlatan bu sözde geçen hainlik aslında tercümanın hainliği değil tercümenin hainliğidir. Sözü, *Tercümana güven olmaz* şeklinde de çevirebiliriz. Yalnızca iki kelimeden oluşan bu sözü bile birkaç şekilde tercüme edebilme durumunda olmamız, çeviri zemininin ne denli kaygan olduğunu ve tercümanın herkesi memnun edemeyeceğini gösterir.

Kısa bir tanımını yapacak olursak *çeviri* 'tercüme, translation'; herhangibir dildeki bir kelimenin, dil biriminin, cümlenin, paragrafın, metnin veya görsel malzemenin başka bir dile aktarılmasıdır. Çevrilen unsur yazılı, sözlü veya görsel malzemedir. Çeviride *kaynak dil* 'source language' ve *hedef dil* 'target language' olmak üzere iki temel taraf vardır. *I love you* cümlesini *Seni seviyorum* şeklinde çevirdiğimizde kaynak dil İngilizce, hedef dil Türkçedir. Çeviride temel gaye, kaynak dildeki ifadenin semantik kayıplar yaşanmadan hedef dile aktarılmasıdır. Semantik kayıplar yaşanmamasından kasıt, kaynak dil malzemesini okuyanın/duyanın da hedef dili okuyanın/duyanın da aynı şeyi anlamasını sağlamaktır. Çeviri; yazılı, sözlü veya görsel olarak yapılır. Çeviri türlerinin tasnifi mevzuunda ortak bir görüş yoktur. Çeviri konusu, *tür* ve *yöntem* açısından birçok alt başlıkta ele alınabilir. Biz burada tasnif önerisi yapmadan yalnızca temel çeviri türlerini kısaca ele alacağız.

- Yazılı Çeviri

Kaynak dildeki bir metnin veya konuşmanın hedef dile yazılı olarak aktarılmasına *yazılı çeviri* denir.

- Sözlü Çeviri

Kaynak dildeki bir metnin veya konuşmanın hedef dile sözlü olarak çevrilmesine *sözlü çeviri* adı verilir. Simültane çeviri ve dublaj bu türdendir.

- Dillerarası Çeviri

Çoğunlukla farklı kökene sahip olan veya aynı kökten olsa bile konuşurlarının karşılıklı olarak birbirini anlayamadığı diller arasında yapılan çeviriye *dillerarası çeviri* 'interlingual translation' denir. Mesela; *Türkçeden İngilizceye, Arapçadan Rusçaya, Kazakçadan Çinceye, Fransızcadan Arapçaya, Yunancadan Japoncaya* yapılan çeviriler bu türdendir. Port Royal mantığı ve Chomsky yaklaşımlarına göre dillerarası tam çevirinin mümkün olduğunu, Sapir-Whorf hipotezine göreyse bunun mümkün olmadığını da belirtelim.

- Diliçi Çeviri

Aynı dilin farklı devrelerindeki biçimleri veya çağdaş varyantlarının birbirine çevrilmesine *diliçi çeviri* 'intralingual translation' denir. Bu tür çevirilerde yön çoğunlukla eskiden yeniye doğrudur. Mesela; *Göktürk, Uygur, Karahanlı* veya *Eski Anadolu Türkçesi* döneminde yazılan bir Türkçe metni *Türkiye Türkçesi*ne çevirmek diliçi çeviridir. Türkiye'de Teke yöresi ağzıyla yazılan bir metni Trabzon

KAYNAKLAR

Akar, Ali (2013). *Türk Dili Tarihi,* İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Akarsu, Bedia (1998). *Dil-Kültür Bağlantısı*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Aksan, Doğan (1998a). *Anlambilim*, Ankara: Engin Yayınevi.

Aksan, Doğan (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim,* Ankara: Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, Doğan (2004). *Dilbilim ve Türkçe Yazıları*, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Alagözlü, Nuray (2016). "Eğitimsel Dilbilim Kapsamında Küçük Ölçekli Dilbilim ve Dil Öğretimi: Kavramları ve Katkıları", *Türkbilig*, 2016/32: 181-208.

Altınörs, Atakan (2015). *Dil Felsefesi Tartışmaları,* İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Altınörs, Atakan (2003). *Dil Felsefesine Giriş*, İstanbul: İnkılâp Yayınevi.

Altınörs, Atakan (2014). *50 Soruda Dil Felsefesi*, İstanbul: 7 Renk.

Aronoff, Mark and Janie Rees-Miller (2003). *The Handbook of Linguistics*, Blackwell Publishing.

Artun, Erman (2000). *Adana Halk Kültürü Araştırmaları*, Adana: Altınkoza Yayınları.

Atay, Oğuz (2018). *Tehlikeli Oyunlar*, İstanbul: İletişim.

Aydın, İlker ve Gülşen Torusdağ (2013). "Dependency Grammar of Luciene Tesnière in the Perspective of Turkish, English and French", *Turkish Studies*, Volume 8/8, Summer 2013.

Aydın, Mehmet (2007). *Dilbilim El Kitabı*, İstanbul: 3F Yayınları.

Aydın, Özgür (2013). "Türkiye'de dilbilimin seksen yıllık serüveni", *40. Yıl Yazıları (1972-2010)*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Bacanlı, Eyüp (2014). *Kılınış Kategorisi ve Altaycada Kılınış Belirleyicisi Olarak Art Fiiller*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Banarlı, Nihad Sâmi (1987). *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi I-II*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Banarlı, Nihad Sâmi (2007). *Türkçenin Sırları*, İstanbul: Kubbealtı.

Başkan, Özcan (2006). *Dilde Yaratıcılık*, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Başkan, Özcan (1988). *Bildirişim*, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Başkan, Özcan (2003). *Lengüistik Metodu*, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Bayrav, Süheyla (1998). *Filolojinin Oluşumu*, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Bayrav, Süheyla (1998). *Yapısal Dilbilimi*, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Bayrav, Süheyla (2001). *Chanson de Roland Edebiyat ve Üslup Tahlili*, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Bayraktar, Nesrin (2006). *Dil Bilimi*, Ankara: Nobel.

Bergstrasser, Gotthelf (1983). *Introduction to Semitic Languages*, Indiana: Eisenbrauns.

Bhat, D. N. S. (2004). *Pronouns*, New York: Oxford University Press.

Bigelow, Martha and Johanna Ennser-Kananen (Eds.) (2015). *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*, Routledge: New York and London.

Bloomfield, Leonard (1956). *Language*, New York: Henry Holt and Company.

Bor, İbrahim (2011). *Dil Düşünce ve Anlam*, Ankara: Elis Yayınları.

Brian, D. Joseph and Richard D. Janda (2003). *The Handbook of Historical Linguistics*, USA-UK: Blackwell Publishing.

Brown, Gillian and George Yule (1986). *Discourse Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.

Bryant, P. E. (1999). "Literacy: Phonological Awareness" in *Concise Encyclopedia Of Educational Linguistics,* Elsevier (Edited by Bernard Spolsky).

Burton, Strang et al. (2012). *Linguistics for Dummies*, Ontario: Canada.

Campbell, Lyle (1999). *Historical Linguistics*, Cambridge: The MIT Press.

Chapman, S. & Routledge, P. (eds.) (2005). *Key Thinkers in Linguistics and the Philosophy of Language,* Edinburgh: Edinburgh University Press. Pp. 80-86.

Chambers, J. K. and Trudgil, Peter (1988). *Dialectology*, Cambridge University Press.

Cipollone, Nick et al. (1998). *Language Files*, Columbus: Ohio State University Press.

Chomsky, Noam (1972a). *Aspects of the theory of Syntax*, Cambridge: The MIT Press.

Chomsky, Noam (1972). *Language and Mind*, New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Chomsky, Noam (1980). "On cognitive structures and their development: A reply to Piaget". In: Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky, ed. M. Piattelli-Palmarini, pp. 35–52. Harvard University Press.

Chomsky, A. Noam (2002). *Cartesian Linguistics, A Chapter in the History of Rationalist Thought*, Christchurch, New Zealand: Cybereditions Corporation. (Editör: James McGilvray).

Clark, P. Virginia et al. (1985). *Language*, New York: St. Martin's Press.

Coates, Jennifer (1993). *Women, Men and Language*, Longman.

Comrie, Bernard (1981). *Aspect*, Cambridge University Press.

Comrie, Bernard (2000). *Tense*, Cambridge University Press.

Comrie, Bernard et al. (1997). *The Atlas of Languages*, New York: Facts on File, Inc.

Comrie, Bernard (2005). *Dil Evrensellikleri ve Dilbilim Tipolojisi*, İstanbul: Hece Yayınları. (Çeviren: İsmail Ulutaş).

Coşar, A. Mevhibe (2003). "Trabzon'da Kullanılan Lâkaplar Üzerine Bir Derleme/Değerlendirme", Türk *Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten,* 1999, C: I-II, S: 42, s. 27-40.

Coşkun, Menderes (2007). *Sözün Büyüsü Edebî Sanatlar*, İstanbul: Dergâh Yayınları.

Coulmas, Florian (2000). *The Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell Publishers.

Crystal, David (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford: Blackwell Publishers.

Crystal, David (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

De Beaugrande, Robert (1997). *Linguistic Theory: The Discourse of Fundamental Works*, London and New York: Longman.

De Mauro, Tullio and Lia Formigari (1990). *Leibniz, Humboldt, and the Origins of Comparativism,* John Benjamins Publishing Company.

De Saussure, Ferdinand (1959). *Course in General Linguistics*, New York: Philosophical Library.

De Saussure, Ferdinand (1966). *Course in General Linguistics*, New York: McGraw-Hill Book Company.

De Saussure, Ferdinand (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*, İstanbul: Multilingual. (Çeviren: Berke Vardar).

Demir, Nurettin ve Emine Yılmaz (2005). *Türk Dili El Kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları.

Demir, Nurettin (2002). "Kıbrıs Ağızlarında -imiş Hakkında", *Bilig*, Güz 2002, Sayı 23: 129-140.

Demirci, Kerim (2022). *Toplumsal Dilbilim Diyalektoloji ve Ağızbilim Sözlüğü,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirci, Kerim (2020). *Toplumsal Dilbilim Referans Kitabı*, İstanbul: Paradigma Akademi.

Demirci, Kerim (2016). "Metafor: Bir Anlatım ve Üretim Mekanızması", *Dil Bilimleri Kültür ve Edebiyat*, Padam Yayınları, Ankara 2016, s. 330-343. (Edt.: M. Sarıca, B. Sarıca).

Demirci, Kerim (2008). "Dilbilgiselleşme Üzerine Bir İnceleme", *Bilig***,** Bahar/2008, Sayı 45: 131-146.

Demirci, Kerim (2010). *Teorik Bir Yaklaşımla Zamirler*, Ankara: Grafiker Yayınları.

Demirci, Kerim (2014). *Unutulmayan Mısralar El Kitabı,* Ankara: Akçağ Yayınevi.

Demirci, Kerim (2006). *Kazakh Verbal Structures and Descriptive Verbs*, Maryland: Dunwoody Press.

Demirci, Kerim (2004). "Toplama Diller: Pidginler ve Creoller", Folklor/Edebiyat, Sayı: 40-2004 /4.

Demirci, Kerim (2014). "Pro-forms: Are Pronouns alone in the Function of Representation?", *Bilig,* Kış/2014, Sayı 68.

Demirci, Kerim (2011). "Fonem Teorisinin Önemi Hakkında", *Turkish Studies,* Yıl-Sayı: 2011-Volume 6 Issue 2, Pp. 359-366.

Deutscher, Guy (2010). *Through the Language Glass*, New York: Metropolitan Books.

Deutscher, Guy (2013). *Dilin Aynasından*, İstanbul: Metis. (Çev: Cemal Yardımcı).

Devellioğlu, Ferit (1984). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*, Ankara: Aydın Kitabevi.

Dimmendaal, Gerrit Jan (2011). *Historical Linguistics and the Comparative Study of African Languages,* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Duranti, Alessandro (1997). *Linguistic Anthropology,* Cambridge University Press.

Ediskun, Haydar (2010). *Türk Dilbilgisi,* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Elbirlik, Tolga ve Ferhat Karabulut (2015). "Söylem Kuramları: Bir Sınıflandırma Çalışması", Dil Araştırmaları, Güz 2015/17: 31-50.

Ercilasun, A. B. ve Ziyat Akkoyunlu (2014). *Dîvânü Lügâti'tTürk*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ercilasun, Ahmet Bican (2007). *Türk Lehçeleri Grameri*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Ergin, Muharrem (2005). *Orhun Âbideleri*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Ergin, Muharrem (1998a). *Türk Dili*, İstanbul: Bayrak.

Ergin, Muharrem (1998). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak.

Erkman-Akerson, Fatma (2007). *Dile Genel Bir Bakış*, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Finegan, Edward (1999). *Language Its Structure and Use*, New York: Harcourt Brace College Publishers.

Fischer, Steven Roger (2018). *Dilin Tarihi*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Fromkin, Victoria et al. (2011). *An Introduction to Language*, Canada: Wadsworth, Cengage Learning.

Fromkin, Victoria and Rodman, Robert (1993). *An Introduction to Language*, Harcourt Brace College Publishers.

Gemalmaz, Efrasiyap (1997). "Derin Yapı (Deep Structure) İlişkilerinin Gösteriminde Kullanılacak Bir Yöntem: Oklama*".* Erzurum 1997.

Gerdes, Kim et al. (2014). *Dependency Linguistics*, Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Gökalp, Ziya (1975). *Türk Ahlâkı*, İstanbul: Toker Basımevi. (Hazırlayan: Mustafa Görgen).

Gökdayı, Hürriyet (2008). "Türkçede Kalıp Sözler", *Bilig*, Kış 2008, Sayı 44, 89-110.

Göktürk, Akşit (1994). *Çeviri: Dillerin Dili,* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Green, Thomas A. (1997*). Folklore: An Encyclopedia Of Beliefs, Customs, Tales, Music, and Art*, USA. (Danielle M. Roemer'in 'Dialogism' yazısı).

Güngör, Ahmet (2006). "Tabu-Örtmece (Euphemism) Sözler Üzerine", Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı: 29, Yıl: 12/2006.

Gürsoy-Naskali, Emine ve Gülden Sağol ed. (2002). *Türk Kültüründe Argo*, İstanbul: Sota Yayınları.

Güven, Meriç ve İsmail Bağçevan (2022). "Yaşar Kemal'in Yer Demir Gök Bakır Romanında Mekânsal Gösterim", *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* Yıl 2022, Sayı 28, Pp. 125-143.

Halliday, M. A. K. and Ruqaiya Hasan (1976). *Cohesion in English*, London: Longman.

Harris, Roy ve Tablot J. Taylor (2002). *Dil Bilimi Düşününde Dönüm Noktaları I*, Ankara: TDK. (Çev.: Eser E. Taylan ve Cem Taylan).

Hayes, Curtis W. et al. (1987). *The ABC's of Languages & Linguistics*, Lincolnwood: National Textbook Company.

Heaman, I. M. (1984). "Baudouin de Courtenay- A Pioneer of Structural Linguistics", *Working Papers of the Linguistics Circle,* Vol 4, No 1.

Hockett, Charles F. (1958). *A Course in Modern Linguistics*, The Macmillan Company.

Hogg, A. Michael and Graham M. Vaughan (2007). *Sosyal Psikoloji*, Ankara: Ütopya Yayınevi. (Çev.: İbrahim Yıldız ve Aydın Gelmez).

Hopper, Paul J. and Elizabeth Class Traugott (2000). *Grammaticalization,* Cambridge University Press.

Huber, Emel (2008). *Dilbilime Giriş*, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Hudson, R. A. (1996). *Sociolinguistics*, Cambridge: University of Cambridge Press.

Hughes, Geoffrey (1998). *Swearing*, Penguin Books.

Howard, Philip (1985). *The State of the Language*, New York: Oxford University Press.

İmer, Kâmile (1990). *Dil ve Toplum*, Ankara: Gündoğan Yayınları.

İmer, Kâmile (1998). *Türkiye'de Dil Planlaması: Türk Dil Devrimi*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

İmer, Kâmile (vd.) (2011). *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

İmer, Kâmile (2000). "Türkoloji ve Dilbilim İlişkisi", *Zarf*, Yıl: 2000, Sayı: 1. Yay.: N. Demir, K. İmer, G. Doğan, Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayını.

Johanson, Lars (1995). "On Turkic converb clauses", *Converbs in Cross-Linguistic Perspective: Structure and Meaning of Adverbial Verb Forms-Adverbial Participles, Gerunds*- (adlı kitapta bölüm) Berlin • New York: Mouton de Gruyter, Editörler: Haspelmath, Martin and König Ekkehard.

Johnson, R. K. (1985). "Prototype Theory, Cognitive Linguistics and Pedagogical Grammar", *Working Papers in Linguistics and Language Training* (8). 12-24.

Jourdan, Christine and Kevin Tuite (2006). *Language, Culture, and Society*, Cambridge University Press.

Kachru, B. Braj et al. (2008). *Language in South Asia*, Cambridge: Cambridge University Press.

Karabulut, Ferhat (2021). *Dilin Efsanevi Kökenleri,* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karabulut, Ferhat (2009a). "Dünya Dilbilimi Tarihi İçinde Divân-u Lûgâti't-Türk'ün Yeri ve Önemi", Turkish Studies, Volume 4/3, Spring 2009.

Karabulut, Ferhat (2012). *Türk Dilinde ve Dünya Dillerinde Edilgen Yapı Tipolojisi*, Ankara: Grafiker Yayınları.

Karahan, Leylâ (1996). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*, Ankara: TDK.

Kates, Carol A. (1980). *Pragmatics and Semantics,* Ithaca and London: Cornell University Press.

Kerimoğlu, Caner (2014). *Genel Dilbilime Giriş*, Ankara: Pegem Akademi.

Kıran, Zeynel ve Ayşe Eziler Kıran (2018). *Dilbilime Giriş*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kıran, Zeynel (1986). *Dilbilim Akımları*, Onur Yabancı Diller Kitap ve Yayın Merkezi.

Kıran, Zeynel (1996). *Dilbilim Akımları*, Ankara: Onur Yayınları.

Kıran, Zeynel (1984). "Dilbilim ve Temel İlkeleri", *H. Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1984, Ss. 87-96.

Kıran, Zeynel (1981). "Dilbiliminde Yeni Yönelimler: Sözcükten Söyleme", FDE Yazın ve Dilbilim Araştırmaları Dergisi 8, Ankara: Şafak Matbaası, Cilt: II, Sayı: 8.

Kızıklı, Zafer (2007). "Arapçada Dil Bilimlerinin Tarihsel ve Kavramsal Temelleri", *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl: 11 Sayı: 30 (Kış 2007).

Kramsch, Claire (2009). *Language and Culture*, Oxford University Press.

Koç, Turan (2013). *Din Dili*, İstanbul: İz Yayıncılık.

Komisyon (2003). *Lise Dilbilim 1*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Köksal, Aydın (1980). *Dil ile Ekin*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Lakoff, Georgeand Mark Johnson (1980). *Metaphors We Live By,* London: The University of Chicago Press.

Lewis, Geoffrey (2004). *Trajik Başarı Türk Dil Reformu,* İstanbul: Gelenek. (Çeviren: Mehmet Fatih Uslu).

Llamas, Carmen et all. (2007). *The Routledge Companion to Sociolinguistics*, London and New York: Routledge.

Lyons, John (1975). *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge University Press.

Makaryk, R. Irena (1993). *Encyclopedia of Contemporary Literary Theory*, University of Toronto Press: Toronto, Buffalo, London.

Malmkjaer, Kirsten (1996). *The Linguistics Encyclopedia*, New York: Routledge.

Malmkjaer, Kirsten (2002). *The Linguistics Encyclopedia*, New York: Routledge.

Mey, Jacob L. (2004). *Pragmatics: An Introduction*, USA: Blackwell Publishing.

Meyer, Charles F. (2009). *Introducing English Linguistics*, Cambridge University Press.

Martinet, Andrea (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim*, İstanbul: Multilingual.

Matthews, P. H. (1997). *Concise Dictionary of Linguistics*, Oxford New York: Oxford University Press.

Gürsoy-Naskali, Emine ve Erdal Şahin (2008). *Kültür Tarihimizde Gizli Diller ve Şifreler*, İstanbul: Picus Yayınları.

Nehaniv, Chrystopher L. (Ed.) (1999). *Computation for Metaphors, Analogy, and Agents*, Berlin; Heidelberg; New York; Barcelona; HongKong; London; Milan; Paris; Singapore; Tokyo: Springer.

Nerimanoğlu, Kamil Veli ve Naile Hacızade (2022). *Dilbilimin Felsefi Temelleri*, Çizgi Kitabevi.

Nesin, Aziz (2010). *Yaşar Ne Yaşar Ne Yaşamaz*, İstanbul: Nesin Yayınevi.

Newmeyer, Fredrick J. (1990). *Linguistics: The Cambridge Survey,* Cambridge: Cambridge University Press.

O'Grady, William et al. (1997). *Contemporary Linguistics*, New York: St. Martin's Press.

Ong, J. Walter (2014). *Sözlü ve Yazılı Kültür*, İstanbul: Metis Yayınları.

Onursal, İrem (2003). "Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık", *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*, Yayına Hazırlayanlar: Prof. Dr. Ayşe Kıran, Doç. Dr. Ece Korkut, Dr. Suna Ağıldere, Multilingual Yayınları, Dilbilim Dizisi, 2003, İstanbul, ss. 121-132.

Özezen, Muna Y. (2010). "Türkçenin Ağ Ortamındaki Yazımı ve Bunun Ses Bilimsel Yapıyla Bağlantıları", *Bilig*, Sayı 53, s. 233-256.

Özmakas, Utku (2009). "Charles Sanders Peirce'in Gösterge Kavramı", Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2009) 2/1, 32-45.

Özsoy, Sumru vd. (2012). *Genel Dilbilim-I*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Özyıldırım, Işıl (İnce) (1996). "Türkçe'de Örtmece Sözcükler Üzerine bir Araştırma", *Dil Dergisi*, Aralık Sayısı, Ankara, s. 15-21.

Palmer, Gary, B. (1996). *Toward a Theory of Cultural Linguistics*, Austin: University of Texas Press.

Richards, Jack C. and Richard Schmidt (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, London and New York: Longman.

Riemer, Nick (2010). *Introducing Semantics*, New York: Cambridge University Press.

Robins, R. H. (2013). *A Short History of Linguistics*, New York: Routledge.

Sampson, Geoffrey (1980). *Schools of Linguistics*, London: Hutchinson.

Sarıçoban, Arif et al. (2014). *Linguistics for English Language Teaching Studies,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Scharfe, Hartmut (1977). *Grammatical Literature,* Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Sarıca, Mustafa ve Nurten Sarıca (2021). *Göstergebilim Anlama Yolculuk*, Konya: Çizgi Kitabevi.

Sezer, Ayhan (1988). "Yabancı Dil Öğretiminde Üretken-Dönüşümlü Dilbilgisinin Yeri", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Yıl 1988 / Sayı 3 / Ss. 141-151.

Stockwell, Peter (2002). *Sociolinguistics: A Resource Book for Students*, London and New York: Routledge.

Strazny, Philipp (2005). *Encyclopedia of Linguistics*, New York-Oxon: Fitzroy Dearborn.

Şen, Serkan (2014). *Eski Uygur Türkçesi*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Şenöz-Ayata, Canan (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*, İstanbul: Multilingual.

Simpson, James (Ed.) (2011). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, Routledge.

Tahiroğlu, B. Tahir (2008). "Derlem Dilbilimi ve Güncel Gelişmeler", Ankara: Uluslararası VI. Türk Dili Kurultayı Bildirileri.

Tallerman, Maggie (2005). *Understanding Syntax*, London: Hodder Arnold.

Tekin, Talat (1968). *A Grammar of Orkhun Turkic*, Bloomington: Indiana University Press.

Tercanlıoğlu, Leyla (2000). *Linguistics for TEFL Students*, İstanbul: Multilingual.

Tesnière, Lucien (2015). *Elements of Structural Syntax*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Toklu, Osman (2003). *Dilbilime Giriş*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Toprak, Zafer (2012). "Antropolojik Dilbilim, Dil Devrimi ve Sadri Maksudi", *Toplumsal Tarih*, 219, MART 2012.

Trask, R. L. (1996). *A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics*, London and New York: Routledge.

Trask, R. L. (1996). *Historical Linguistics*, London, New York, Sydney, Auckland: Arnold.

Uğurlu, Mustafa (2003). "Türkiye Türkçesinde Bakış" ("Aspektotempora")", Türkbilig, 2003/5.

Ullmann, Stephen (1981). *Semantics: An Introduction to the Science of Meaning*, Oxford: Basic Blacwell and Mott Ltd.

User, Hatice Şirin (2015). *Türk Yazı Sistemleri*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Üçok, Necip (2004). *Genel Dilbilim*, İstanbul: Multilingual Yayınevi.

Üstünova, Kerime (2006). "Yüklem, Yalnız Özneyi mi İçinde Taşır?", Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi, (2006/2) C. 11, S. 11, ss. 241-250.

Üstünova, Kerime (2005). "Türkçede Zaman Kavramı ve İşlenişi", Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, (2005/2) S. 9.

Vardar, Berke (2002). *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual Yayınevi.

Vardar, Berke (2001). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, İstanbul: Multilingual Yayınevi.

Wardhaugh, Ronald (1995). *An Introduction to Sociolinguistics*, Oxford and Cambridge: Blackwell.

Wolfram, Walt and Ralph W. Fasold (1974). *The Study of Social Dialects in American English*, New Jersey: Prentice-Hall.

Yazır, Mahmud Bedreddin (1972). *Yazı ve Kalem Güzeli I,* Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.

http://en.wikipedia.org

http://tr.wikipedia.org

http://etymonline.com

http://nisanyansozluk.com

https://www.thoughtco.com

http://www.ling.hawaii.edu/research/WorkingPapers/wp-kanjana.pdf (12.5.2013).

http://www.sagliktayenilikler.com/afazi-nedir-nasil-tedavi-edilir/ (20.6.2013).

http://www.bilkent.edu.tr/~bilheal/aykonu/Ay2003/september03/disleksi.html (22.6.2013).

http://taylorandfrancis.metapress.com/media/g2mppgltlhh31y32wmf0/contributions/h/y/1/b/hy1bujtu1qp0b0rx.pdf (17.5.2006).

http://www.sabah.com.tr/Gundem/2012/11/28/vatandas-artik-arz-ederim-demeyecek (3.7.2013).

http://en.wikipedia.org/wiki/Pragmatics (13.7.2013).

http://www.avrupapatent.com/marka.php?tescili=museccelmarka (23.07.2013).

http://haber.stargazete.com/yazar/pseudonym-ortulu-ad/yazi-814532 (11.12.2013).

http://en.wikipedia.org/wiki/Calque (12.01.2014).

http://itre.cis.upenn.edu/~myl/languagelog/archives/001552.html (20.02.2014).

http://en.wikipedia.org/wiki/File:Examples_of_Reed-Kellogg_diagrams.jpg (20.02.2014).

http://www.clipartlab.com/clipart_preview/icons.php (09.09.2014).

http://www.siyerinebi.com/hic-boyle-namaz-kildiniz-mi.html (23.02.2014).

http://ydio.aef.marmara.edu.tr/en/fotograf-galerisi/ (04.03.2014).

http://www.secularnewsdaily.com/2010/02/religion-and-the-myth-of-coexistence/ (14.03.2014).

http://tdk.org.tr/index.php?option=com_tarama&view=tarama (17.03.2014).

http://jeanmarzollo.com/KINDERGARTEN/chapter_seven.html (20.03.2014).

http://www.medunya.com/genel/acil-servisten-cikis-cumleleri (22.05.2014).

http://damgalar.appspot.com/Oguz_Boylari_Damgalari (10.06.2014).

http://alicezhaoyang.blogspot.com.tr/ (16.06.2014).

http://www.kuranmeali.org/2/bakara_suresi/31.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx (26.06.2014).

https://en.wikipedia.org/wiki/Calque (12.09.2015).

http://en.wikipedia.org/wiki/Ferdinand_de_Saussure (30.08.2014).

http://tr.wikipedia.org/wiki/Resfebe (01.11.2014).

http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_linguistics (10.03.2015).

http://www.zamanfransa.com/article/her-turkun-biraz-da-fransizca-konustugunu-ispat-eden-30-kelime-15575.html (01.05.2015).

http://www.signosemio.com/derrida/deconstruction-and-differance.asp (15.09.2014).

http://www.islamansiklopedisi.info/dia/ayrmetin.php?idno=260345 (27.10.2016).

http://www.wikizero.biz/index.php?q=aHR0cHM6Ly9lbi53aWtpcGV-kaWEub3JnL3dpa2kvTHVjaWVuX1Rlc25pw6hyZQ (19.06.2019).

https://www.britannica.com/topic/punctuation (17.03.2018).

https://en.wikipedia.org/wiki/Grammaticalization (27.07.2017).

http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027708001042 (28.07.2017).

https://www.linguisticsociety.org/resource/neurolinguistics (22.02.2018).

https://unravellingmag.com/articles/history-punctuation-english/ (14.03.2018).

https://www.ethnologue.com/country/TR/languages (24.02.2019).

https://www.youtube.com/watch?v=RgvmKfvCwps (18.03.2019).

ÖRNEK EĞİTİM
DURUMLARIYLA

TÜRKÇE - TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİ

Prof. Dr. Canan ASLAN

3. Baskı

Ankara
2023

ÖRNEK EĞİTİM DURUMLARIYLA

TÜRKÇE - TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİ

Prof. Dr. Canan ASLAN

ORCID: 0000-0002-0015-286X

©Tüm Hakları Saklıdır.

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-785-3
e-ISBN	: 978-605-170-786-0
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

ÖRNEK EĞİTİM DURUMLARIYLA

TÜRKÇE - TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİ

ASLAN, Canan

Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara/Türkiye

2023, xii + 156 sf., 16 x 24 cm

ISBN : 978-605-170-785-3

e-ISBN : 978-605-170-786-0

Türkçe Öğretimi, Dil ve Edebiyat Öğretimi

Türkçe Öğretimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Özerk Benlik,
Düşünme Becerileri, Dilbilgisi, Güldürü Fıkraları, Kısa Filmler

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

SUNUŞ ix

ÖNSÖZ xi

I. BÖLÜM

TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI, ÖNEMİ VE İLKELERİ

Giriş 1

Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Amaçları ve Önemi 1

Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Göz Önünde Bulundurulması Gereken Temel İlkeler 3

II. BÖLÜM

TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA ÖZERK BENLİKLİ BİREY YETİŞTİRME

Giriş 9

Birey ve Özerk Benlikli Birey 10

Özerk Benlikli Birey Yetiştirmek Neden Önemlidir? 13

Özerk Benlikli Birey Yetiştirme Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi 14

Birey Yetişmesine Katkıda Bulunacak Dil ve Edebiyat Öğretmenleri Hangi Özellikleri Taşımalı, Öğretimde Nelere Dikkat Etmelidir? 14

Derslerde Kullanılan Metinler Nasıl Olmalı, Hangi Özellikleri Taşımalıdır? 15

Çocuk ve Gençlik Edebiyatı 19

Sorular Nasıl Olmalıdır? 22

Etkinlikler Nasıl Olmalıdır? 23

Öğretimde Kullanılan Araç-Gereçler (Materyal) Nasıl Olmalıdır? 23

Dilbilgisi Öğretimi Nasıl Yapılmalıdır? 24

Öğretimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Nasıl Olmalıdır? 26

Yazılı Anlatım Çalışmaları Nasıl Yapılmalıdır? 27

Farklı Sanatların Olanakları Nasıl Kullanılmalıdır? 28

Ders Kitapları ve Öğretim Programı Nasıl Olmalıdır? 29

Nasıl Ödevler Verilmeli ve Değerlendirmede Nelere Dikkat Edilmelidir? 30

Sonuç.....31

KAYNAKLAR.....33

III. BÖLÜM

TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA DÜŞÜNME BECERİLERİNİ GELİŞTİRME

Giriş 37

Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi...38

Türkçe ve Edebiyat Öğretiminde Eğitim Durumu.....39

Amaç.....41

Yöntem 41

Ders Planı.....43

Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....64

KAYNAKLAR.....67

IV. BÖLÜM

TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Dilbilgisi ve Bölümleri 71

Dilbilgisi Öğretimi ve Gerekçeleri 72

Türkçe Dilbilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar 74

Dilbilgisi Öğretimi Nasıl Yapılmalıdır?.....74

Metin Temelli Dilbilgisi Öğretiminin Gerekliliği.....78

Dilbilgisi Öğretiminde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtlarının Önemi.....81

Bir Öykü Üzerinden Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi.....83

Önceki Yıllarda Öğrenilen Dilbilgisel Kuralları Anımsatmaya Yönelik Çalışmalar.....95

Sonuç.....102

KAYNAKLAR.....105

V. BÖLÜM

TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA GÜLDÜRÜ FIKRALARI

Giriş 109

Bir Metin Türü Olarak Güldürü Fıkraları ve Özellikleri 110

Güldürü Fıkralarının Türsel Özelliklerini ve Önemini Etkili Biçimde Öğretmenin Öğrenci Açısından Önemi 111

Nasreddin Hoca ve Fıkraları 112

Amaç 115

Yöntem 115

Ders Planı 116

Sonuç 137

Değerlendirme 138

KAYNAKLAR 140

VI. BÖLÜM

TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA KISA FİLMLER

Giriş 143

Kısa Film ve Özellikleri 144

Kısa Film - Edebiyat İlişkisi 146

Türkçe ve Edebiyat Öğretmenleri Kısa Filmlerden Hareketle Öğretimin Amacına Uygun Ne Tür Etkinlikler Yapabilirler? 147

KAYNAKLAR 152

SUNUŞ

Okul türü öğrenme ve öğretme süreçlerinde, öğrencilerin duygu, düşünce ve tasarılarını yaparak yaşayarak sınayabilecekleri, kendilerini dilin anlatım olanaklarıyla gerçekleştirebilecekleri ortamların yaratılması büyük önem taşır. Bu amaca ulaşabilmek için Türkçe ve edebiyat öğretimi, temel bir sorumluluk üstlenmelidir.

Her edebiyat yapıtı, insan ve yaşam gerçekliğine ilişkin sanatçı duyarlığı ile örülmüş öznel bir gerçeklik sunar. Bu öznel gerçeklikte, insanoğlunun tüm serüvenleri, sanatçının yaratıcı anlatım gücüyle kurmaca bir niteliğe dönüşür. Yazarın duygu, düşünce ve düşleriyle beslediği, dilin anlatım olanaklarını kullanarak okura sunduğu bu anlam evreninde, insan ve yaşam gerçekliğinin tüm gizleri saklıdır. Dil ve anlam evrenine uygun bir edebiyat metninin sezinletici iletileriyle karşılaşan her öğrenci de doğal bir duygu ve düşünce eğitiminin içine çekilir.

Okur, yazarın kurmaca evrenini, kendi duygu ve düşünce birikimini devindirerek yeniden yaratır. Bu süreç, okur açısından insanı tanımaya, anlamaya ve kültürel bilinçlenmeye olanak sağlar. Bu sürecin belirgin özelliği, okuru insana ulaştırması, öbür insanların yaşamına tanıklık etmesine, onlarla iletişim kurmasına fırsat yaratmasıdır. Bu fırsat, okuru insana, insanı okura yaklaştırır; okuru bireyselliğin kısır döngüsünden kurtarır.

Türkçe ve edebiyat öğretiminin de öncelikli amacı öğrencileri, kendi duygu ve düşünce birikimlerini kullanarak insan ve yaşam gerçekliğine ulaştırmak olmalıdır. Türkçe ve edebiyat öğretimi; "doğrudan öğretmek değil, duyumsatmak; doğrudan bilgilendirmek değil, sezinletmek" üzerine yapılandırılmalıdır.

Doç. Dr. Canan ASLAN'ın bilimsel bir duyarlıkla hazırladığı "Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi" adlı çalışmanın birinci bölümünde; Türkçe ve edebiyat öğretiminin amaçları ve önemi, eğitim ortamlarının yapılandırılmasında göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler belirlenmiş, ikinci bölümünde ise "Verimli bir Türkçe ve edebiyat öğretimi için neler yapılması gerekir?" sorusuna, inceleme ve araştırma çalışmalarıyla yanıt aranmıştır.

Dil ve edebiyat öğretimi, bilgiden çok beceri kazandırmayı amaçlayan bir öğretimdir. Öğrencilerin, anlama ve anlatma becerileri uygulamalarla; yaparak, yaşayarak gelişir. Dr. Aslan çalışmasında, edebiyat metinlerinin kılavuzluğunda, Türkçe ve edebiyat öğretiminin bu temel anlayışını somutlayan 'eğitim durumları' örnekleri verilmiştir.

Doç. Dr. Canan ASLAN'ın "Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi" adlı çalışmasının başarılı, verimli bir Türkçe ve edebiyat öğretimini amaçlayan öğretmenlere, öğretmen adaylarına, araştırmacılara kılavuz olacağını düşünüyor; sevgili meslektaşım Doç. Dr. Canan ASLAN'ı içtenlikle kutluyorum.

Prof. Dr. Sedat SEVER

Ankara, Şubat, 2017

ÖNSÖZ

Edebiyat; duyguların, düşlerin, düşüncelerin, tasarıların, özlemlerin, insana ve yaşama ilişkin her durumun sanatçı tarafından özgün bir kurguyla, estetik bir dille ve etkileyici biçimde anlatılması sanatıdır. Edebiyat yapıtları birçok olanak sunar okurlarına. Farklı yaşamlarla ve farklı karakter özellikleriyle buluşturarak onların ufuklarını genişletir; bakış açılarını ve genel kültür düzeylerini geliştirir. Ulusal ve evrensel düzeyde toplumsallaşmalarını, dilsel yönden yetkinleşmelerini sağlar. Kurgu içinde farklı farklı düşünme biçimleriyle buluşturarak düşünme becerilerini geliştirir. Güzellikleri, çirkinlikleri, doğruyu, yanlışı, iyiyi, kötüyü, evrensel değerleri duyumsatarak beğenilerini eğitir. Çeşitli duygu durumlarını yaşatarak, farklı duyularını harekete geçirerek kişileri duyarlık eğitiminden geçirir. Bu nedenle çocukları ve gençleri nitelikli edebiyat yapıtlarıyla erken yaşlardan başlayarak buluşturmak ve yapıtın özüne inmelerini sağlayıcı etkinliklerde bulunmak ailenin ve eğitimcilerin öncelikli hedeflerinden biri olmalıdır.

Çeşitli makalelerimin ve bildirilerimin derlenmesiyle oluşan bu kitapta, altı bölüm bulunmaktadır. Kitabın birinci bölümünde Türkçe ve edebiyat öğretiminin (dil ve edebiyat öğretiminin) amaçlarına ve önemine değinilmiş, bu ortamlarda göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler ortaya konmaya çalışılmıştır. "Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Özerk Benlikli Birey Yetiştirme" adlı ikinci bölümde, öncelikle özerk benlikli bireyin sahip olduğu özellikler ile bu özelliklere sahip olmanın kişinin kendisi ve toplum yaşamı açısından taşıdığı önem ele alınmıştır. Ardından birey yetiştirme sürecinde çağdaş anlayışla yapılandırılmış Türkçe ve edebiyat öğretiminin önemi ve tüm boyutlarıyla nasıl yapılması gerektiği üzerine odaklanılmıştır. Bu amaçla Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında kullanılması uygun olan metinlerden sorulara, etkinliklerden çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarına, dilbilgisi öğretiminden öğretimde kullanılması gereken araç-gereçler ile yöntem ve tekniklere, yazılı anlatım çalışmalarından diğer sanatların olanaklarına, ders kitaplarından ödevlere ve değerlendirmeye kadar konunun birçok önemli boyutu irdelenmiştir. "Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Düşünme Becerilerini Geliştirme" adlı üçüncü bölümde, düşünme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmenin önemi ile düşünme becerileri gelişmiş bireylerin özellikleri üzerinde durulmuş; bir sanat eğitimi süreci olan Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında dilsel becerilerin yanı sıra düşünsel becerilerin de geliştirilmesine katkıda bulunabileceği düşünülen bir eğitim durumu örneği hazırlanmıştır. "Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Dilbilgisi Öğretimi" adlı dördüncü bölümde dilbilgisi öğretiminin ilkeleri ortaya konmuş, bir çocuk edebiyatı metni üzerinden metin odaklı dilbilgisi öğretimi anlayışını somutlayan bir eğitim durumu örneği hazırlanmıştır. "Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Güldürü Fıkraları" adlı beşinci bölümde güldürü fıkralarının türsel özellikleri ile Nasreddin Hoca fıkralarının temel özellikleri üzerinde durulmuş; ar-

dından Nasreddin Hoca fıkralarından etkili biçimde yararlanarak güldürü fıkralarının işlevsel biçimde öğretilmesini somutlayacak bir eğitim durumu örneği hazırlanmıştır. "Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Kısa Filmler" adlı altıncı ve son bölümde ise görsel sanatların olanaklarının, özellikle Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında ağırlıklı olarak yer almasının ve bu bağlamda özellikle "kurgusal nitelikli kısa filmler"den de yararlanılmasının önemi üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada ayrıca, Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında kısa filmlerden hareketle öğretimin amacına uygun ne tür etkinlikler yapılabileceği örneklendirilmiştir.

"Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi" adlı bu kitapta, Türkçe ve edebiyat öğretimi konulu daha önce başka dergilerde ve kitaplarda yayımlanmış çalışmalarımın yanı sıra yeni çalışmalarım da bulunmaktadır. Daha önce başka dergilerde ve kitaplarda yayımlanan çalışmalarımın kaynak bilgileri her bir bölümün ilk sayfasında dipnot bilgisi olarak verilmiş; yazılarda küçük düzeltmeler yapılmıştır. Bu çalışmalarımı özellikle Türkçe ve edebiyat öğretmenleri, Türkçe ve edebiyat öğretmeni adayları, bu alanda bilimsel çalışma yapanlar, yüksek lisans/doktora ve formasyon eğitimi öğrencileri için derli toplu bir kaynak olması amacıyla bir kitapta toplama gereği duydum. Elbette eksikleri bulunmakla birlikte, bu kitabın yararlananlara katkı getirmesini gönülden diliyorum.

Başta yetişmemde ve bugüne gelmemde çok emeği olan, bilgilerinden hâlâ beslendiğim Sevgili Hocam Prof. Dr. Sedat SEVER'e, yazılarından ve düşüncelerinden çokça yararlandığım Prof. Dr. Cahit KAVCAR'a, Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN'e, Adnan BİNYAZAR'a ve Emin ÖZDEMİR'e, beni yüreklendiren sevgili arkadaşlarım Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ'ye, Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ'ye, Doç. Dr. Hülya YAZICI OKUYAN'a, Doç. Dr. Hakan ÜLPER'e ve Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE'ye, araştırma görevlilerimizden Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU'na, Demet GÜLÇİÇEK ESEN'e, Erhan ŞEN'e, İlke ALTUNTAŞ'a, Özlem KANAT SOYSAL'a, Sedat KARAGÜL'e ve Sevilay BULUT'a, tüm öğrencilerime ve kitabın basımında emeği geçen Anı Yayıncılık çalışanlarına çok teşekkür ediyorum. Ayrıca beni hep anlayışla karşılayan ve özverisini hiç eksik etmeyen canım annem Hatice ARSLAN'a, canım oğullarım Taylan ile İnan'a ve sevgili eşim İsmet ASLAN'a da teşekkürü borç bilirim.

Sevgi, saygı, barış ve dostluk dileklerimle…

Doç. Dr. Canan ASLAN

Ankara, Şubat, 2017

I. BÖLÜM

TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI, ÖNEMİ VE İLKELERİ

Giriş

Bu başlık altında Türkçe ve edebiyat öğretiminin amaçları ve önemi üzerinde durulmuş, bu ortamlarda göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler tartışılmıştır.

Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Amaçları ve Önemi

Türkçe ve edebiyat öğretiminin temel amacı çeşitli türdeki metinler aracılığıyla öğrenciyi dilinin tüm olanaklarıyla, zenginlikleriyle, eğilim, incelik ve güzellikleriyle buluşturmak, böylece onun dilini hem geliştirmesini hem sevmesini hem de güvenle kullanır duruma gelmesini sağlamaktır. Bunun yanı sıra öğrencinin, dilinin farklı bağlamlardaki kullanım alanlarını ve olanaklarını görmelerini sağlayarak tüm yaşamı boyunca gereksinim duyduğu anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerini kazandırmaktır. Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında temel araçlar çeşitli türdeki metinlerdir. Özellikle yazınsal nitelikli metinlerde; başka bir deyişle edebiyat yapıtlarında dil tüm olanaklarıyla, farklı bağlamlardaki kullanım alanlarıyla, kurallarıyla, zenginlikleriyle, eğilimleri ve incelikleriyle estetik bir biçimde kendini gösterir. Bu nitelikteki metinlerin okunması, üzerinde anlama ve anlatma çalışmalarının yapılması yoluyla öğrencinin dilin (sözcüklerin, tümcelerin vb.) farklı bağlamlardaki kullanım alanlarını görmesi, aldığı farklı görünümleri kavraması sağlanır. Dilsel yönden yetkinleşen öğrenci, yazılı kültürle etkileşime girme eğilimi içinde olur; bilimsel, kültürel ve sanatsal kaynaklara ilgi duyar, bunları okuyup anlayabilecek yetkinliğe ulaşır. Okuma alışkanlığı ve zamanla okuma kültürü edinir. Dilsel becerileri yetkinleşen insan, okuduğunu/dinlediğini/izlediğini doğru ve eksiksiz anlar; kendini karşısındakine doğru ve

eksiksiz anlatır. Bu da yaşadığı toplumla iyi ve sağlıklı iletişim kurmasına aracılık eder.

Türkçe ve edebiyat öğretiminin ulaşmak durumunda olduğu en genel amaçlardan biri de öğrencilerin duyarlıklarını artırmaktır. Edebiyat yapıtları, insana özgü çeşitli duygularla ve değerlerle buluşturmak, farklı duyularını harekete geçirmek yoluyla okurlarını örtük biçimde duyarlık eğitiminden geçirir. Duyarlık eğitiminden geçen insan diğer insanların acılarına, yaşadıkları haksızlıklara; kısaca, insana ve insanlığa aykırı tüm durumlara karşı bir duruş geliştirir. Edebiyat metinleri yoluyla duyarlık eğitiminden geçmiş insanların sayıca fazla olduğu bir toplumda ise insanlar daha huzurlu, daha mutlu ve daha adil bir yaşam sürerler.

Türkçe ve edebiyat öğretiminin bir diğer önemli amacı da öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmektir. Dilsel becerileri gelişen, dilini yetkin biçimde kullanan bireylerin düşünsel becerileri de doğal olarak gelişir; çünkü dil düşünceyi, düşünce de dili geliştirir. Ayrıca, edebiyat yapıtları aynı zamanda birer düşünce ürünüdür. Kurguda yer alan karakterler yapıtta doğal olarak farklı olaylar, çatışmalar ve insanlık durumları üzerine düşüncelerini de yansıtırlar. Bu yansıtma okurları anlama, sorgulama, çözümleme, yorumlama, değerlendirme gibi çeşitli türdeki düşünme biçimleriyle karşılaştırır. Nasıl ki dilinin tüm olanaklarını ve zenginliklerini görerek dilsel becerilerini geliştirir insan, düşünmenin çok farklı biçimleriyle buluşarak da düşünme becerilerini geliştirir. Farklı düşünme biçimleriyle buluşmak, insanın hem ufkunu geliştirir hem de bakış açısını zenginleştirir. Bakış açısı zenginleşen okur düşüncelerinde özgürleşerek özerk birey kimliği kazanır. Bu da insanın hem kendi ulusal değerlerini hem de evrensel nitelik kazanmış değerleri benimsemesine ve içselleştirmesine katkıda bulunur.

Özetle söylemek gerekirse okuduğunu/dinlediğini tam ve doğru anlayan, kendini doğru, güzel ve etkili anlatan; okumayı yaşamın temel bir gereksinimi olarak duyumsayan, duyarlığı ve düşünme becerileri gelişmiş, yaratıcı, bireyleşme sürecini tamamlamış kişiler yetiştirmek Türkçe ve edebiyat öğretiminin en önemli amaçları arasındadır. Görüldüğü üzere çağdaş anlayışa uygun biçimde yapılandırılmış Türkçe ve edebiyat öğretiminin insan, insanlık ve toplum açısından birçok yararı vardır. Bu nedenle hem aile bireylerinin hem de öğretmenlerin çocukları/gençleri erken dönemlerden başlayarak onların düzeylerine, yaşamlarına ve gerçekliklerine uygun edebiyat yapıtlarıyla buluşturması önemli ve gereklidir. Hemen belirtmek gerekir ki çocukları ve gençleri yalnızca onların gelişim düzeylerine ve gerçekliklerine uygun edebiyat yapıtlarıyla buluşturmak yeterli değildir; onların bu yapıtlarla etkileşime girebilmelerini, iletişim kurabilmelerini, yapıtlardaki yaşamların içlerine girerek özüne inmelerini, bu farklı yaşamları anlamalarını, yorumlamalarını ve değerlendirmelerini, derin yapıda gizli olan düşünce ve duyarlıkları yakalamalarını sağlayıcı etkinlikler yoluyla yazınsal bir yapıtı nasıl okumaları, bunlara nasıl yaklaşmaları gerektiğini de öğretmek gerekir. Metnin derin yapısındaki

iletilerin, düşünce ve duyarlıkların çıkarılamadığı, özünün yakalanmadığı bir okumanın okurlara anılan katkıları sağlayamayacağı açıktır. Bu durumda Türkçe ve edebiyat öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusunun irdelenip ilkelerinin ortaya konulması gerekmektedir.

Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Göz Önünde Bulundurulması Gereken Temel İlkeler

Dilsel ve düşünsel becerileri gelişmiş; düşüncelerinde özgürleşmiş, davranışlarında özerkleşmiş bireylerin yetiştirilmesinde çağdaş eğitim anlayışına uygun yapılandırılmış öğrenme ortamları önemli bir rol üstlenir. Bu bağlamda en önemli araçları yazınsal metinler, dolayısıyla insan ve insanlık konuları olan Türkçe ve edebiyat öğretimi daha ayrıcalıklı ve elverişli ortamlar sunabilir. Öğretim anlayışından öğrenciye yaklaşıma, araç-gereçlerden yöntem ve tekniklere, eğitim durumlarından ders kitaplarına, metinlerden sorulara, etkinliklere, dilbilgisi öğretimine kadar tüm boyutlarıyla Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

- Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında daha çok bilgi vermeye ve ezber yapmaya dönük öğretim anlayışının yürütüldüğü, öğretimin yalnızca edebiyat tarihi bilgisine ya da dilbilgisi öğretimine indirgendiği; kısaca, etkili ve işlevsel bir öğretim anlayışının sürdürülmediği bilinmektedir. Bu ortamlarda elbette Türkçe ve edebiyat öğretiminin bütün boyutlarına ilişkin kuramsal bilgilerin de verilmesi gerekir; ancak tek ve temel kaygı kuramsal bilgiler vermek ve öğrencilerden bu bilgileri ezberlemelerini istemek olmamalı, onların bu bilgileri içselleştirerek ve yaşamla ilişkilendirerek öğrenmeleri sağlanmalıdır.

- Amaçlanan davranışların kazandırılmasında nitelikli eğitim durumlarının önemi yadsınamaz. Öğretimin hedef davranışlarının belirlenen zaman diliminde öğrencilere kazandırılabilmesi için özenle ve titizlikle oluşturulmuş, çağdaş anlayışla ve bilimsel verilerden yararlanılarak yapılandırılmış eğitim durumlarının hazırlanması çok önemlidir. Eğitim durumlarında öğrencinin verilen bilgileri ezberlemeden, içselleştirerek öğrenebilmesi; gerekli uyarıcıların yerinde ve zamanında işe koşulmasına, kullanılan araç-gereçlerin niteliğine ve işlevselliğine bağlıdır. Bu nedenle Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin öğretim ortamını etkili bir biçimde düzenlemeyi; kısaca, çeşitli metin türlerinden yararlanarak çağdaş anlayışla yapılandırılmış öğretimin amacına uygun eğitim durumları hazırlamayı bilmeleri gerekir.

II. BÖLÜM

TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA ÖZERK BENLİKLİ BİREY YETİŞTİRME

Bu başlık altında yazarın "Özerk Benlikli Birey Yetiştirme Sürecinde Çağdaş Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarının (Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı) Önemi"[1] adlı makalesi sunulmuştur. Bu doğrultuda öncelikle Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında özerk benlikli birey yetiştirme konusuna genel bir giriş yapılmış, daha sonra birey ve özerk benlikli birey kavramları, özerk benlikli birey yetiştirmenin önemi, özerk benlikli birey yetiştirme sürecinde Türkçe ve edebiyat öğretiminin yeri ve önemi, birey yetişmesine katkıda bulunacak Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin taşıması gereken özellikler ve öğretim ortamında göz önünde bulundurması gereken ilkeler ele alınmıştır.

Giriş

Toplumu oluşturan kişilerin özerk birey niteliğini kazanması çok önemlidir; çünkü bireylerin aldığı kararlar o toplumda yaşayan insanların yaşam standartlarını ve koşullarını belirler. Toplumlar özerk benlik duygusu gelişmiş bireyler yetiştir(e)mezlerse toplum yaşamını belirleyen önemli konularda taraflı, güdümlü, ezbere, bilinçsizce ve doğal olarak yanlış kararlar alınır. İnsanın özerk birey olabilmesinde çağdaş anlayışla yapılandırılmış Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamları, kullandığı araçlardan ve doğasından kaynaklı önemli katkılar sağlayabilir. Okuduğunu/dinlediğini tam ve doğru anlayan, kendini doğru ve etkili anlatan, okuma kültürü edinmiş, düşünme becerileri gelişmiş, yaratıcı, bireyleşme sürecini tamamlamış kişiler yetiştirmek çağdaş Türkçe ve edebiyat öğretiminin ulaşmak durumunda

1 Bu makale, "Aslan, C. (2016) Özerk Benlikli Birey Yetiştirme Sürecinde Çağdaş Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarının (Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı) Önemi. *İlköğretim Online, 15*(3), s.723-741." kimlik bilgisiyle "İlköğretim Online Dergisi"nde yayımlanmıştır.

olduğu en önemli amaçlar arasındadır. Bununla birlikte bu ortamlarda daha çok ezbere ve bilgi aktarmaya dönük öğretim anlayışının yürütüldüğü, öğretimin edebiyat tarihi bilgisine indirgendiği, özerk benlikli birey yetiştirme çabalarının işe koşulmadığı bilinmektedir.

Özerk benlik duygusu gelişmiş birey yetiştirme sürecinde çağdaş Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarının nasıl düzenlemesi gerektiği sorununu tartışmak ve bu sorunun çözümüne dönük kimi öneriler getirmek amacıyla ele alınmış bu yazıda sırasıyla; özerk benlikli bireyin hangi özelliklere sahip olduğu, bu özelliklere sahip olmanın kişinin kendisi ve toplum yaşamı açısından taşıdığı önem, birey yetiştirme sürecinde çağdaş anlayışla yapılandırılmış Türkçe ve edebiyat öğretiminin önemi ve tüm boyutlarıyla öğretimin nasıl yapılması gerektiği üzerine odaklanılmış, bu konudaki ilkeler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Birey ve Özerk Benlikli Birey

Ruhbilim terimi olarak birey (Alm. Individuum, n; Fr. individu, m; İng. individual; esk. fert), insan topluluklarını oluşturan, insanların benzer ve ortak yanlarını kendinde taşımakla birlikte kendine özgü ayırıcı özellikleri de bulunan tek can, fert (TDK Güncel Türkçe Sözlük, 2015; Dil Derneği Türkçe Sözlük, 2012:229; TÜBA Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü, 2013); toplumbilim terimi olaraksa, "Düşünsel, duygusal, istençsel nitelikleri toplumsal ilişkileriyle belirlense de kendi başına bir varlığı ve kimliği olan insanların her biri" (TÜBA Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere birey, yaşadığı toplumdaki diğer insanlarla düşünsel, duygusal ve diğer yönlerden benzer ve ortak yanlar taşımakla birlikte, onlardan farklı kendine özgü ayırıcı özellikleri de olan kişidir, denebilir.

Benlik, kişinin dış ve iç dünyanın gereklerini, gerçeklerini tanımasını, bunlara göre davranmasını sağlayan işlevlerin (algılama, algılanan uyaranlar arasında bağlar kurma, neden-sonuç ilişkilerini belirleme, bellek, gerçeği değerlendirme gibi bilişsel yetilerle birlikte, korku, sevinç, üzüntü, acı çekme gibi değişik duygusal tepkilerle uyum için eyleme geçebilme yetileri) tümü olarak adlandırılabilir. Dış dünyayı algılayan, iç dünyayı duyumsayan; dış dünyanın koşulları ile bireyin iç dünyasındaki dürtüleri, istekleri, yasakları değerlendiren, kişinin kendi içinde ve çevresinde uyumlu olmasını sağlayan işlevlerin tümü "benlik" denilen bu soyut kavramsal yapıyı oluşturur (Öztürk, 2013:55). Benlik, kişinin kendine ilişkin algılarının düzenlenmiş ve tamamlanmış biçimidir, kişiliğin öznel yanını oluşturur. Kişiyi o kişi yapan, başkalarından ayıran duygu, tutum ve davranışların tümünün örgütlenmiş bütünlüğüdür (Rogers, 1951; Adams, 1995; Yörükoğlu, 2004). Benlik kavramı, bir bireyin kendini görüşüdür. Yalnızca ona özgü tutumlardan, duygulardan, inançlardan, algılardan, değerlerden, davranışlardan ve diğer özelliklerden ibaret kendine ilişkin

görüşüdür. Benlik, disiplin ve sevgi aracılığıyla anne-babadan, uygun davranışı gösterme baskısıyla yaşıtlardan, başarı ya da başarısızlıkla okul yaşantılarından ve birçok başka olaydan etkilenir. Anne babalar çocuklarına kendi yetenekleri çerçevesinde kendi davranışlarını yönetme olanağı verir ve rehberlik yaparlarsa çocuklar sağlıklı bir özerklik duygusu geliştirir. Eğer çocuklara yetkenin (otoritenin) kim olduğunu sürekli gösterir ve onları utandırarak boyun eğmeye zorlarlarsa çocuklar kendilerinden kuşku duyar ya da kendilerini yıllarca engelleyecek utanç duygusu geliştirirler (Gander ve Gardiner, 1998).

Özerklik ise birtakım seçenekler arasından kendi seçimini yapabilme, karar verebilme ve kendi kendini yönetebilir olma durumudur. Özerklik duygusu, bireyin yalnızca ayrımlaşmış bir varlık olduğunun algılanması değildir. Aynı zamanda, karşıt dürtü ve eğilimleri arasında bir seçim yapabilmesi; benlik saygısını yitirmeden, utanç ve kuşkuya kapılmadan kendi kendini denetleyebilmesidir. Özerklik duygusunun benlik içinde yapılanması çocuğun kendine ve çevresine karşı temel güven duygusunun gelişmesine bağlıdır. Özerk benlik duygusu gelişmiş kişilerin toplumsal sorumlulukları şu şekilde sıralanabilir (Öztürk, 2013:49-60):

- insanların eşitliğini, özgürlüğünü benimsemiş olmak,
- insanlara saygı, sevgi beslemek,
- insan haklarının yanında olmak,
- toplumculuk,
- bilime bağlılık,
- kendisinin ve başkalarının özerkliğini korumak,
- ırkçılığa karşı olmak,
- her türlü ayrımcılığa karşı olmak,
- her türlü bağnazlığa karşı olmak,
- insanın insanı sömürmesine karşı olmak,
- işkenceye karşı olmak,
- adaletsizliğe karşı olmak,
- savaşa, nükleer silahlanmaya karşı olmak,
- doğanın yok edilmesine karşı olmak.

İnam (2016)'a göre özerk insan, "iç dünyası" egemenliğine, istiklaline kavuşmuş, bağımsız bir kişidir. Özgürlüğünün erki kendindendir. Özerk, "başına buyruk" biri değildir; özerkliğinin diğer insanların özerkliğine bağlı olduğunu bilir. Cüceloğlu (1998:391-392), özerk benlikli bireyi, "gelişmiş insan" olarak adlandırır. Gelişmiş insan, "Yaşamına anlam veren temel ilke ve değerlerin bilincinde olan ve

bu bilinçle duygu, düşünce ve davranışını süreçleyen kişi"dir. Ona göre "gelişmiş insan"ın tam tersi ise yaşamına anlam veren temel ilke ve değerlerin bilincinde olmayan, dışarıdan dayatılmış duygu, düşünce ve davranış kalıplarını eleştirel düşünce süzgecinden geçirmeden uygulayan "kalıplanmış insan"dır. Öztürk (2013:63-145), "kalıplanmış insan" yerine "kul benlik" ifadesini kullanır. Ona göre bir ideolojiye ya da yetkeye körü körüne boyun eğme, kul benliğin en belirgin göstergesidir. İktidara, paraya, mala mülke, uyuşturucu maddelere aşırı tutkusu olan kişiler, kul benlik duygusu içindedir. Özgür düşünebilme, özgür seçim yapma, karar verebilme, sorgulayabilme; insanı, toplumu, doğayı, yeni şeyleri merak etme, öğrenmeye çalışma, olaylara eleştirel gözle bakarak özgürce sorular sorma, tartışma ve araştırma gibi kişilik özelliklerinin ve eğiliminin eksikliği/yokluğu ise kul benliğin diğer belirtileri arasındadır. Kişide kendi benliğini geliştirmek için bir ereğin bulunmaması, yetkeye bağımlılık, bilime ve sanata ilginin azlığı da yine kul benliğin belirtileri arasındadır.

Tüm bu tanımlama ve belirlemelerden sonra özerk benlikli birey; sınırları kendi doğrularıyla ve değerleriyle diğerlerinden ayrımlaşmış, özerk davranışlar gösterebilme becerisini kazanmış; etkin, girişken, kararsızlık yaşamadan kendini (dürtü ve gereksinimlerini) yönetebilen ve yaşamını denetleyebilen, kendi benliğine saygılı, özdeğer duygusu gelişmiş, canlı, devingen, atılgan, çalışkan, ekonomik bağımsızlığını kazanmış, öğrenmeye meraklı, soran, araştıran, özgürce düşünen, farkındalık düzeyi gelişmiş kimse biçiminde tanımlanabilir. Özerk benlikli birey; gelişmiş insandır, sorunların özüne inerek onları çeşitli açılardan irdeler ve bunları önyargısız biçimde anlamaya çalışır. Olaylara/durumlara kendi düşünce yapısına uymuyorsa nesnel, bağımsız ve özgürce karşı çıkar. Konuya saplantısız, önyargısız ve akılcı yaklaşır. Yargılarını erteleyebilir ya da değiştirebilir. Doğruyu yanlıştan, etkiliyi etkisizden, nitelikliyi niteliksizden, yararlıyı yararsızdan, iyiyi kötüden ayırır. Sağlıklı seçim ve değerlendirmeler yapar, kararlarını özgürce alır. Sürekli kendisini geliştirirken insanların düşüncelerine/görüşlerine/haklarına saygıyla ve hoşgörüyle yaklaşır. Zihinsel etkinliklerde bulunur; düşünür, sorgular, bilimsel kuşku duyar. Karşılaştırmalar yapar, mantıklı çıkarım, yorum ve değerlendirmelerde bulunur. Sonuçlara, bulgulara dayanarak varır. Olay, durum ve sorunlarını sürekli sorgulayarak ve mantıklı ölçütler kullanarak çözümlemeye, bunları bildikleriyle karşılaştırarak anlamaya çalışır. Sorunları dizgesel olarak inceleyip sonuçları kimsenin etkisinde kalmadan değerlendirir. Vatandaşlık haklarının ve topluma karşı olan sorumluluklarının bilincindedir. Özerk benlik duygusu gelişmiş birey, kendini tümüyle toplumdaki diğer kişiler gibi hareket etmek zorunda hissetmeyen; duygularında, düşüncelerinde ve davranışlarında çeşitli güçlerin baskısından/etkisinden kurtulmuş; kararlarında özgürleşmiş, bağlı olduğu güçlerden bağımsızlaşmış kişidir. Üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, farkındalığı yüksek, duyarlık kanalları açık, gizil yeteneklerinin farkında ve bunları geliştirmeye istekli, sanata ve bilime ilgi duyan, kendisini ve çevresini anlamaya çalışan, sorgulayan, anlamadan inanmayan, özgür düşünebilen ve özgürce seçim yapabilen kişidir.

KAYNAKLAR

Adalı, O. (2003) **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Adams, J. F. (1995) **Ergenliği Anlamak.** (Çeviren: A. Dönmez, B. Onur) Ankara: İmge Yayıncılık.

Aslan, C. (2006) "Türkçe Ders Kitaplarında 'Türkçe Olmayan Sözcükler'in Kullanımı Üzerine Bir İnceleme". **Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi,** 133, s.7-19.

Aslan, C. (2010a) "Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları -Bir Eğitim Durumu Örneği-" **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** (13)24, s.127-152.

Aslan, C. (2010b) "An Analysis of Turkish and French Literature Textbooks' Outer Structure and Visual Elements". **Procedia-Social and Behavioral Sciences,** 2, s.880-889. (Science Direct Journal). Published by Elsevier Ltd.

Aslan, C. (2011a) "A Study of the Questions Asked by Mother Tongue Teachers in Examinations in Terms of Developing High Level Thinking Skills" (Anadili Öğretmenlerinin Sınavlarda Sordukları Soruların Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmesi Bakımından İncelenmesi). (Editörler: G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt) **Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching** (Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar), Essen: Die Blaue Eule, s.431-444.

Aslan, C. (2011b) "Sanatsal Bir Uyaran Olarak Kısa Filmlerin Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Kullanılması -Bir Kısa Film ve Etkinlik Önerileri-". **Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı.** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No:319, s.193-204.

Aslan, C. (2014) "Türkiye'de Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Duyarlı Konuların (Sensitive Issues) Ele Alınışı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım". **Eleştirel Pedagoji,** 6(32).

Bayraktaroğlu, S. (2015) **Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi-Beklentiler, Gerçekler, Öneriler**. Ankara: Öğretmen Dünyası Yayını.

Binyazar, A. (1983) "Anadili Öğretiminde Yazınsal Alanlara Açılım". **Türk Dili,** 379-380, s.57-72.

Coşkun, H. (1996) "Eğitim Teknolojisi ve Kültürlerarası Eğitim Bağlamında İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe ve Almanca Ders Kitaplarının İçerik Sorunları". **Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları.** Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi No:11.

Cüceloğlu, D. (1998) **İyi Düşün Doğru Karar Ver.** İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çelik, T. (2011) **Dil ve Edebiyat Öğretimi.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Çotuksöken, Y. (2002) **Türkçe Üzerine Denemeler ve Eleştiriler.** İstanbul: Papatya Yayıncılık.

De Beaugrande, R. ve Dressler, W. (1981) **Introduction to Text Linguistics.** London and New York: Longman Inc.

Durmuşçelebi, M. (2007) "Türkiye ve Almanya'da İlköğretimde Anadili Öğretimi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011) "Dilbilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler". **Turkish Studies (6),** s.1030-1041.

Erkmen, N. (1996) "Çağdaş Bir Ders Kitabı Nasıl Olmalı? Ders Kitabını Mükemmel Yapan Nitelikler". **Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları.** Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi, No:11.

Freire, P. (1995) **Ezilenlerin Pedagojisi** (Çevirenler: D. Hattatoğlu ve E. Özbek.) İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.

Gander, M.J., Gardiner, H.W. (1998) **Çocuk ve Ergen Gelişimi** (Çevirenler: A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur) Ankara: İmge Kitapevi.

Göğüş, B. (1978) **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi.** Ankara: Gül Yayınevi.

Göğüş, B. (1990) "Anadili Eğitiminde Yetersizliklerimiz". **Çağdaş Türk Dili,** (III)30-31, s.870-873.

Göktürk, A. (1989) **Sözün Ötesi. Yazılar.** İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Günay, D. (2001) **Metin Bilgisi.** İstanbul: Multilingual Yayınları.

Günay, D. (2006) "Liselerdeki Yazın Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım". **Milli Eğitim Dergisi,** 34(169).

Güngör, Ö. (1998) "1. Sınıf Fransızca ve Türkçe Kitaplarının Karşılaştırılması". **Dünyada ve Türkiye'de Anadili Eğitimi.** Ankara Üniversitesi TÖMER, s.45–49.

Güneyli, A., Özder, H., Konedralı, G. ve Arsan, N. (2010) "İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe ile Diğer Ders Başarıları Arasındaki İlişki". **Mediterranean Journal of Educational Research,** 7, s.60-72.

İçmeli, M. (1996) "Türkiye'de İlköğretim Kitaplarında Fiziksel Yapı, Tasarım ve İllüstrasyon Sorunları". **Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları.** Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi No:11.

İnam, A. (2016) "Bilinç Üzerine Düşünceler". **Orta Doğu Teknik Üniversitesi Online Yayınları.** (Bu makaleye 23.02.2016 tarihinde http://phil.metu.edu.tr/ahmet-inam/bilinc.htm ağ adresinden ulaşılmıştır.)

İpşiroğlu, Z. (1991) "Yazma Eylemi". **Yazma Uğraşı.** ÇYDD Yayını 3. İstanbul: Cem Yayınevi, s.21-30.

İpşiroğlu, N. (2000) **Alımlama Boyutları ve Çeşitlemeleri:** Resim. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

İşeri, K. (2003) "Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler için Çizilen Resimlerin İncelenmesi". **Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz.** Anaçev Yayını.

Kagan, M. (1993) **Estetik ve Sanat Dersleri.** (Çeviren: Aziz Çalışlar) Ankara: İmge Kitabevi.

Karagül, S. (2012) "Özerk Benlik Gelişimi ve Yabancı Dilde Eğitim". **Çağdaş Türk Dili,** 288, s.725-733.

Kavcar, C. (1999) **Edebiyat ve Eğitim.** Ankara: Engin Yayınevi.

Kavcar, C. (2008) "Türkçenin Güncel Sorunları". **Çağdaş Türk Dili** (244), s.152-158.

Keçik, İ. ve Uzun, L. (2003) **Türkçe Yazılı ve Sözlü Anlatım.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Kuntay, N. (1998) "5. Sınıf Türkçe ve Fransızca Anadili Kitaplarının Karşılaştırılması". **Dünyada ve Türkiye'de Anadili Eğitimi.** Ankara Üniversitesi TÖMER, s.61–65.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010) **Öğrenci Başarısının Belirlenmesi, Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme.** Ankara: Pegem Akademi.

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı, 2009.

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 6, 7, 8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı, 2009.

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, 2009.

Morin, E. (2013) **Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi.** (Çeviren: Hüsnü Dilli) İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayını, No: 21.

Nadi, N. (1974) **Sokakta Gürültü Var.** İstanbul: Çağdaş Yayıncılık.

Özbay, M. (2002) "Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi". **Prof. Dr. Sadık Tural Armağanı** (Haz.: İ. Karakuş). Ankara.

Özbay, M. (2006) **Özel Öğretim Yöntemleri II.** Ankara: Öncü Kitabevi.

Özdemir, E. (1990) "Anadili Öğretimimizdeki Ölü Nokta". **Çağdaş Türk Dili,** (III)30-31, s.856-860.

Öztürk, O. (2009a) "Bilim Adamının Kimlik Sorunu ve Dil Bilinci" (Bu makaleye 01.02.2016 tarihinde http://www.ayorum.com/haber_oku.asp?haber=1453 adresinden ulaşılmışır.)

Öztürk, O. (2009b) "Benlik Özerkliği". (Bu makaleye 01.02.2016 tarihinde http://www.ayorum.com/ haber_oku.asp?haber= 1600 adresinden ulaşılmışır.)

Öztürk, O. (2013) **Özerk Benlik, Kul Benlik.** İstanbul: Okuyan Us Yayını.

Power, B. M. ve Hubbard, R. S. (2002) **Language Development, A Reader for Teacher.** Merrill Prentice Hall, Pearson Education.

Rogers, C. R. (1951) **Client Centered Therapy.** Boston: Houghton Miflin.

Sağır, M. (2002) **Türkçe Dilbilgisi Öğretimi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sever, S. (2002) "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar". **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,** 34(1-2), s.11-22.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2008) **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi.** İzmir: TUDEM Yayını.

Sever, S. ve Aslan, C. (2009) "Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırma Bağlamında Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının İşlevi Üzerine Bir Çözümleme". **Türkiye'de Çocuk Yetiştirme, Yaklaşımlar, Yöntemler, Sorunlar, Çözümler.** VI. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri. (Yay. Haz.: M. Artar). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları: 17, s.231-250.

Sever, S. (2008) **Çocuk ve Edebiyat.** İzmir: Tudem Yayıncılık.

Strickland, D. S., Galda, L. ve Cullinan, B. E. (2004) **Language Arts Learning and Teaching.** Thomson Learning, Wadsworth Publishing.

Şimşek, N. (1997) **Derste Eğitim Teknolojilerinin Kullanımı.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tabak, G. ve Göçer, A. (2013) "6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi". **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,** 14(2), s.147-169.

Temizkan, M. (2012) "Metin Temelli Dilbilgisi Öğretimi ve Uygulamaları" (Editör: M. Özbay) **Türkçe Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010) **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: Pegem Akademi Yayını.

Ülper, H. (2011) "Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi". **Turkish Studies,** 6(4), s.849-863.

Ülper, H. ve Yalınkılıç, K. (2010) "Son İki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel ve Nitel Görünümü". **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,** 3(12).

Yazar, İ. (2003) "Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarına Görsel Açıdan Bir Yaklaşım". **I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi.** Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.

Yılmaz, E. (2010) **Uygulamalı Metin Bilgisi.** Ankara: Pegem Akademi.

Yörükoğlu, A. (2004) **Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar.** İstanbul; Özgür Yayıncılık.

Sözlükler

Dil Derneği (2012) **Türkçe Sözlük.** Ankara

Türk Dil Kurumu (2015) **Güncel Türkçe Sözlük.**

Türkiye Bilimler Akademisi (2013) **Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü.**

III. BÖLÜM

TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA DÜŞÜNME BECERİLERİNİ GELİŞTİRME

Bu başlık altında yazarın "Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları -Bir Eğitim Durumu Örneği-"[2] adlı makalesi sunulmuştur. Düşünme, üst düzey düşünme becerileri ve bu becerilere sahip bireylerin özellikleri konusuna genel bir giriş yapıldıktan sonra düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarının önemi ve bu ortamlarda kullanılmak üzere hazırlanacak eğitim durumlarında nelerin göz önünde bulundurulması gerektiği tartışılmıştır. Bu tartışmalar ışığında dilsel becerilerin yanı sıra düşünsel becerileri de geliştireceği düşünülen örnek bir eğitim durumu hazırlanmıştır.

Giriş

Düşünme; gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer yollarla elde edilen bilgilerin kavramsallaştırılması, uygulanması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesinin düzenlenerek denetlenmiş biçimidir (Özden, 1998). Bilgiler arasında bağlantı kurma işidir (Lipman, 1994); dünyayı anlamanın/yorumlamanın yoludur (Chaffee, 1991). Üst düzey düşünme ise karmaşık, kapsamlı zihinsel etkinliklere gereksinim duyan, kavramsal olarak zengin, tutarlı düzenlenmiş, araştırma ve sorgulamaya dayalı, yorumlama ve özdüzenleme yapmayı gerektiren ve sonuçların bulgulara dayandırılarak sunulduğu düşünme biçimidir (Haladayna, 1997; Lipman, 1994; Paul, 1995; Resnick, 1987). Anlama, sorun çözme, karar verme, eleştirel ve ilişkisel düşünme, yaratıcılık, çözümleme (analiz), bireşim (sentez), değerlendirme, sorgulama, açıklama yapma, doğru kestirim ve çıkarımda bulunma, özdüzenleme, hüküm çıkarmaya yönelik düşünme (tümevarım / tümdengelim), soru sorma, bilim-

2 Bu makale, "Aslan, C. (2010) Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları –Bir Eğitim Durumu Örneği- *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (13)*24, s.127-152." kimlik bilgisiyle "Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi"nde yayımlanmıştır.

sel düşünme, sınıflama gibi beceriler en çok bilinen düşünme becerileri arasındadır (Bloom, Hastings ve Madaus 1971; Caulfield-Sloan ve Ruzicka, 2005; Facione 1998; Haladyna, 1997; Özden, 1998).

Üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler, durumları sorular yoluyla iyice inceler, farklı bakış açılarıyla değerlendirirler. Düşünceleri düzenli bir biçimde tartışırlar (Cahffee, 1991). Buluşçudurlar; yenilik arar ya da eski sorunlara yeni çözümler getirerek özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlarlar (Oğuzkan, 1993). Çevresini, dünyayı biçim/mekân ilişkileri ve çok yönlü etkileşimler içinde algılarlar (Kazancı, 1989). Kendilerine güvenir, bağımsız olmayı yeğlerler. Risk almaktan ve yanlış yapmaktan çekinmezler. Meraklı ve idealisttirler. Estetik zevkleri, sanatsal ilgileri vardır. İlginç, başarılı ve zevkli bir yaşam sürerler. Katı kuralcı değildirler. Çevrenin baskısına boyun eğmezler (Özden, 1998). Düşünmeden harekete geçmez; çalışmalarını kontrol ederler. Öne sürülen savları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırırlar (Beyer, 1991). Kendileri için gerekli bilgilerle anlamlı bir bütün oluşturur; bunları en doğru biçimde değerlendirirler. Mantıklı çıkarımlarda bulunur, karşılaştıkları sorunları akılcı yollarla çözerler. Doğru kararlar verir, özdüzenleme yaparlar. Başarılı, barışsever ve demokratiktirler (Chaffee, 1991; Henderson, 2001; Kalaycı, 2001; Tsui, 1999). İnsanlarla etkili iletişim kurar, onların haklarına saygı duyarlar. Yargılarını erteleme ya da değiştirmede sağduyuludurlar. Sorunları dizgesel olarak inceler, sonuçları tarafsız değerlendirirler. Kişisel önyargılarıyla, kalıp düşünceleriyle yüzleşmede dürüsttürler (Doğanay ve Ünal, 2006; Hirose, 1992; Kazancı, 1989; Keenan, 1997; Koberg ve Bagnal, 1981; Paul ve Elder, 2002; Senemoğlu, 2003).

Öğrencilerin bu nitelikteki becerilerinin gelişmesini erken çocukluk döneminden başlayarak desteklemek günümüzde birçok ülkenin eğitim politikasının öncelikli amacı haline gelmekle birlikte (Harper, 2003; İpşiroğlu, 2004; Patrick, 1986; Tsui, 1999; Walker ve Soltis, 2004; Woolfolk, 1998; Wright, 2002; Zohar ve Dori, 2003) az sayıda okul bu konuda başarılı olmaktadır (Beyer, 1983). Oysa hızla gelişen ve değişen yaşam koşullarına uyum sağlamak, kendini gerçekleştirerek kişisel ve mesleki yaşamının her alanında mutlu ve başarılı bir yaşam sürmek bireylerin anılan düşünme becerilerine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır (Paul, 1995). Bu durumda en büyük görev, öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlayıcısı, sınıf ortamının düzenleyicisi ve eğitim sisteminin en önemli bileşeni olan öğretmenlere düşmektedir.

Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi

Her öğretim düzeyinde, ders ortamları öğrencilere zekâ ve yetenekleri doğrultusunda düşünme becerilerini edindirecek biçimde düzenlenebilir (Lipman, 1994; Özden, 1998). İpşiroğlu (2002)'na göre öğretimin temel amacı düşünmeyi öğretmek olmalıdır. Okulda öğrenilenler yaşama geçirilmeli; öğretim, insanı yaşama hazırlamalıdır. Okul, sorunlara farklı açılardan bakabilmeyi, eleştirel ve özgür

düşünebilmeyi öğretebilmeli, kişilik gelişimine katkıda bulunabilmelidir. Bu açıdan ele alındığında bir sanat eğitimi süreci olan dil ve edebiyat öğretimi (Türkçe / Türk Dili ve Edebiyatı) doğası gereği dilsel becerilerin yanı sıra düşünsel becerilerin de öğrencilere kazandırılması bakımından uygun ortamlar yaratabilir (Aslan, 2007; Aslan, 2009; Güzel, 2006; Özbay, 2010; Sever, 2002). Çağdaş Türkçe ve edebiyat öğretiminde çocukların yalnızca duyuları eğitilmez. Temel amacı, yazılı kültürle etkili iletişime girebilen, okuma kültürü edinmiş ve dilsel becerileri gelişmiş insan yetiştirmek olan bu öğretimin önemli bir amacı da düşünme becerileri gelişmiş insan yetiştirmektir (Aslan, 2007 ve 2009; Sever, 2002). Elbette bu öğretimin amacı bir doğruyu, bir konuyu belletmek/öğretmek değildir; ancak bu ortamlarda öğretmen dersin amaçlarını gerçekleştirmenin yanı sıra uygun metin ve etkinliklerle çeşitli insan davranışlarının eleştirel olarak tartışılmasını da sağlayabilir.

Türkçe ve Edebiyat Öğretiminde Eğitim Durumu

Eğitim durumu; başka bir deyişle işlemler, belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış koşullardır (Demirel, 2001). Hedef davranışların öğrenciye kazandırılması için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulmasıdır. Öğrenciye istendik davranışların kazandırıldığı; başka bir deyişle, onun eğitildiği süreçtir. Program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturur. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının etkili bir biçimde düzenlenmesi bu aşamada ele alınır (Sönmez, 1999). Türkçe ve edebiyat öğretiminin öğrencilere aynı zamanda düşünme becerilerini kazandırmasında öğretmen tarafından hazırlanmış eğitim durumlarının önemli payı bulunmaktadır. Hem dilsel hem de düşünsel becerilerin kazandırılmasını hedefleyen Türkçe ve edebiyat öğretiminde eğitim durumu hazırlanırken öncelikle amaca uygun bir metnin seçilmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu ortamlarda kullanılan yazınsal metinlerin konularının/izleklerinin, çatışma ve karakterlerinin, dil-anlatım özelliklerinin öğrencinin gelişim düzeyine, ilgilerine, beğenilerine, gereksinimlerine, yaşantılarına uygun olması; yaşam ve insan gerçekliğini yansıtması gerekmektedir (Aslan, 2006 ve 2008; Özdemir, 1983; Sever, 2010). Buna ek olarak metinler öğrencilerin düşünce üretmelerine olanak verecek, onları düşünmeye yöneltecek nitelikte olmalıdır. Belli bir otoriteye, inanca ve ideolojiye körü körüne itaat etme, sınırlı ya da az sayıda kanıttan yola çıkarak çok fazla çıkarımda bulunma; başka bir deyişle, aşırı genellemeler ve basitleştirmeler yapma, retorik geleneği (düşünmenin dile değil de dilin düşünmeye egemen olması ve düşünmeyi dil kalıplarının içinde boğarak yok etmesi), yeterince seçenek üretmeme, başkaları için olumsuz değerlendirmelerde bulunma, önyargılı, basmakalıp düşünceleri savunma, benmerkezci, dogmatik koşullanmalar, etiketlemeler (damgalamalar), acele ulaşılan sonuçlar düşünce becerilerinin oluşması önündeki en büyük engellerdendir (İpşiroğlu, 2004; Ruggiero, 1984). Öğrenciler Türkçe ve

KAYNAKLAR

Adalı, O. (2003) **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Akın, G. (2001) **Şiiri Düzde Kuşatmak**. İstanbul: Yapı Kredi Yayını.

Aksan, D. (1995) **Şiir Dili ve Türk Şiir Dili.** Ankara: Engin Yayıncılık.

Artut, K. (2001) **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, C. (2006) "Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslan, C. (2007) "Research on Self-Perceptions of Pre-Service Turkish Language Teachers in Turkey with Regard to Problem Solving Skills" **International Journal of Social Sciences,** 2(4), s.250-256.

Aslan, C. (2008) "Ayla Çınaroğlu'nun 'Mago' Adlı Kitabının Yazınsallık ve Çocuğa Görelik Açısından İncelenmesi". **III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi: Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu Sempozyumu Bildiriler.** (Yay. Haz.: A. Gültekin, M. Semerci ve F. Koşmak). İstanbul: Uçanbalık Yayınları, s.35-48.

Aslan, C. (2009) "Anadili Öğretmenlerinin Sınavlarda Sordukları Soruların Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmesi Bakımından İncelenmesi" **II. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı.** 2-4 Temmuz 2009, Ürgüp.

Aslan, C. (2010) "Sanatsal Bir Uyaran Olarak Kısa Filmlerin Anadili Eğitim Ortamlarında Kullanılması -Bir Kısa Film ve Etkinlik Önerileri-" **Prof. Dr. Cahit KAVCAR Türkçe Öğretimi Çalıştayı.** 13-14 Mayıs 2010, Ankara Üniversitesi.

Aytaç, G. (1995) "Edebiyat Üzerine" **LITTERA: Edebiyat Yazıları** (Yay. Haz.: C. Erten), Cilt:6, Ankara: Ürün Yayıncılık.

Bayrav, S. (1999) **Dilbilimsel Edebiyat Eleştirisi.** İstanbul: Multilingual Yayını.

Beyer, B. K. (1983) Common Sense about Teaching Thinking Skills. **Educational Leadership,** (41)3 s. 44-49.

Beyer, B. K. (1987) **Practical Strategies for the Teaching of Thinking.** Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Bloom, B., Hastings, T. J. and Madaus, G. F. (1971) **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.** New York: McGraw-Hill.

Boostrom, R. (1992) **Developing Creative and Critical Thinking.** Chicago, Illinois: National Textbook Company.

Carol, T. M. (1989) "Critical Thinking: Promoting it in the Classroom". ERIC Education Resources Information Center (ERIC Document Reproduction Service No: ED306554). httD://www.eric.ed.lzov/.

Caulfield-Sloan, Maryrose B. ve Ruzicka, Mary F. (2005) "The Effect of Teachers' Staff Development in the use of Higher-Order Questioning Strategies on third Grade Students' Rubric Science Assessment Performance". **Planning and Changing,** 36 (3-4), s.157–175.

Chaffee, J. (1991) **Thinking Critically**. Boston: Houghton Mifflin Company.

Çotuksöken, Y. (2002) Edebiyat Dersleri Üzerine Gözlemler. Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? **Edebiyat Eğitimi Çalıştayı.** İstanbul: Özgür Matbaacılık.

Demirel, Ö. (2001) **Genel Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö. (2002) **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi.

Eggen, P. D. ve Kauchak, D. P. (1996) **Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills.** Boston: Allyn & Bacon Inc.

Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006) **Eleştirel Düşünmenin Öğretimi.** İçerik Türlerine Dayalı Öğretim. (Editör: A. Şimşek) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Erinç, S. (2004) **Sanat Psikolojisine Giriş.** Ankara: Ütopya Yayınevi.

Facione, P. A. (1998) **Critical Thinking: What it is and what it Counts?** California: California Academic Press.

Göktürk, A. (2001) **Okuma Uğraşı.** İstanbul: Yapı Kredi Yayını.

Güzel, A. (2006) "Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem, Teknik ve Örnek Uygulamalar" **Milli Eğitim Dergisi,** 169, s.85-106.

Haladyna, T. M. (1997) **Writing Test İtems to Evaluate Higher Order Thinking.** London: Allyn & Bacon.

Harper, R. (2003) "Enhancing Ccreativity and Thinking Skills in Studio Art at the Secondary Level" ED479394. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ ericdocs2sql/content_storage.

Henderson, J. G. (2001) **Reflective Teaching-Professional Artistry through Inquiry.** Third Edition. Ohio: Merrill Prentice Hall.

Hirose, S. (1992) **Critical Thinking in Community Colleges.** ED348128. Clearinghouse for Junior Colleges Los Angeles CA (ERIC Document Reproduction Service No: ED348128). httD://www.ericdilZests:/1992- 2/critical.htm.

İnce, Ö. (2002) **Yazınsal Söylem Üzerine.** İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayını.

İpşiroğlu, Z. (2002) **Düşünme Korkusu. Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretmenin Temelleri.** İstanbul: Papirüs Yayınevi.

İpşiroğlu, Z. (2004) **Eğitimde Yeni Arayışlar.** İstanbul: Adam Yayıncılık.

Kagan, M. (1993) **Estetik ve Sanat Dersleri** (Çeviren: A. Çalışlar) Ankara: İmge Kitabevi.

Kalaycı, N. (2001) **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar.** Ankara: Gazi Kitabevi.

Kavcar, C. (1999) **Edebiyat ve Eğitim.** Ankara: Engin Yayıncılık.

Kazancı, O. (1989) **Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi.** Ankara: Kazancı Yayınları.

Keenan, K. (1997) **Sorun Çözme Yöneticinin Kılavuzu.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

Koberg, D. ve Bagnall, J. (1981) **The Universal Traveler**. California: Kaufman Inc.

Lipman, M. (1994) **Thinking in Education.** Cambridge: Cambridge University Press.

Nas, R. (2003) **Türkçe Öğretimi.** Bursa: Ezgi Yayınevi.

Oğuzkan, A. F. (1993) **Eğitim Terimleri Sözlüğü.** Ankara: Emel Matbaacılık.

Özbay, M. (2006) **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II.** Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2010) **Türkçe Öğretimi Yazıları.** Ankara: Öncü Kitap.

Özdemir, E. (1983) "Anadili Öğretimi". **Türk Dili,** 379-380, AÜ Basımevi, s.18-30.

Özden, Y. (1998) **Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Pegem Akademi.

Patrick, J. J. (1986) "Critical Thinking in the Social Studies" ED272432. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN. ERIC Digest No. 30.

Paul, R. ve Elder, L. (2001) **Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life.** NJ, Prentice Hall.

Paul, R. (1995) Critical Thinking: Basic Questions and Answers. In J. Wilsen & A.J. A. Binker (Eds.) **Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Chancing World** (pp. 489-500). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

Potts, B. (1994) "Strategies for Teaching Critical Thinking". **Practical Assessment, Research & Evaluation,** 4(3). http://PAREonline.net/getvn.asp?v=4&n=3

Püsküllüoğlu, A. (2005) **Arkadaş Türkçe Sözlük.** Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Resnick, L. (1987) "Education and Learning to Think". Washington, D.C.: National Academy Press. Ruggiero, V.R. (1988). **Teaching Thinking across the Curriculum.** New York: Harper & Row Publishers.

Ruggiero, V.R. (1984) **The Art of Thinking: A Guide to Critical and Creative Thinking**. New York: N.Y: Harper & Row.

Senemoğlu, N. (2003) **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya.** Ankara: Gazi Kitabevi.

Sever, S. Dilidüzgün, S., Öztürk, A., Adıgüzel, Ö. (2002) **Çocuk Edebiyatı.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Sever, S., Dilidüzgün, S., Neydim, N. ve Aslan, C. (2009) **İlköğretimde Çocuk Edebiyatı.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Sever, S. (2002) "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,** 34 (1-2), s.11- 22.

Sever, S. (2004) **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006) **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi.** İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Sever, S. (2010) "Dil ve Edebiyat Öğretiminde Kısa Film ve Karikatür". **Prof. Dr. Cahit KAVCAR Türkçe Öğretimi Çalıştayı.** 13-14 Mayıs 2010, Ankara.

Smith, C. B. (1991) **A Commitment to Critical Thinking.** Grayson Bernard Publishers.

Sönmez, V. (2007) **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Tsui, L. (1999) "Courses and Instruction Affecting Critical Thinking". **Research in Higher Education,** 40 (2), s.185-200.

Ünalan, Ş. (2006) **Türkçe Öğretimi.** Ankara: Nobel Yayıncılık.

Wade, C. (1995) "Using Writing to Develop and Assess Critical Thinking". **Teaching of Psychology,** 22 (1), s.24-28.

Walker, D.F. ve Soltis, J.F. (1997) **Curriculum and Aims.** New York: Teachers College Press.

Woolfolk, A. E. (1998) "Should Schools Teach Critical Thinking and Problem Solving?". **Educational Psychology,** s.316-324. Boston: Allyn & Bacon.

Wright, I. (2002) "Challenging Students with the Tools of Critical Thinking". **Social Studies,** 93 (6), s. 257-261.

Zohar, A. ve Dori, Y. J. (2003) "Higher Order Thinking Skills and Low-Achieving Students: are they Mutually Exclusive?" **The Journal of the Learning Sciences**, 12 (2), s.145-181.

IV. BÖLÜM

TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Bu başlık altında yazarın "Dilbilgisi Öğretiminde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtları" adlı makalesi sunulmuştur. Dilbilgisi ve dilbilgisinin bölümleri ile konuya giriş yapıldıktan sonra dilbilgisi öğretimi ve gerekçeleri ile Türkçe dilbilgisi öğretiminde yaşanan sorunlara değinilmiştir. Ardından dilbilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiği tartışılmış, metin temelli dilbilgisi öğretiminin gerekliliği ve bu konuda çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarının önemi üzerinde durulmuştur. Tüm bu bilgiler ışığında Ayla ÇINAROĞLU'nun "Olmayan Zamanda Bir Ada" adlı öyküsünden yola çıkılarak metin odaklı dilbilgisi öğretimi anlayışını somutlayan bir eğitim durumu örneği hazırlanmıştır.

Dilbilgisi ve Bölümleri

Dilbilgisi (Alm. Grammatik, Fr. grammaire, İng. grammar), "Bir dilin seslerini, sözcük türlerini, bunların yapılarını, tümce olarak dizilmelerini, sözdizimsel öbeklenişini, tümce içindeki görevlerini, çekimleriyle ilgili kurallarını inceleyen bilim dalıdır (Göğüş, 1978:337; Göğüş, 1998:43). Dilin dizgesini ortaya koymayı, dizgeyi oluşturan kuralları bulmayı, bunları tutarlı biçimde açıklamayı amaçlayan bir çalışma alanıdır (Adalı, 2003:53). Sever, Kaya ve Aslan (2008)'a göre dilbilgisi konu alanı; sesler, sözcük türleri ve sözcük yapıları, sözcüklerin tümce olarak dizilmeleri, sözcüklerin tümce içindeki görevleri ve çekimleri ile ilgili kuralları inceler. Gencan (1979:9) dilbilgisini; dillerin doğuşları, gelişmeleri ve yapılış özellikleri gibi türlü niteliklerini konu edinen; doğru, düzgün kullanış yollarını gösteren bilgilerin tümü olarak tanımlar. Korkmaz (1992:75)'a göre dilbilgisi ise bir dili ses, biçim ve tümce yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilimdir.

Dilbilgisinin bölümlerinden olan sesbilgisinde (phonétique), bir dile özgü sesler oluşma ve boğumlanma özellikleri açısından ele alınıp sınıflandırılır. Seslerin sözcük içindeki sıralanışları ve gösterdikleri değişmeler incelenir; ayrıca hece yapısı ve vurgu üzerinde de durulur. Sesbilgisi seslerden, seslerin perdeleniş ve çıkışlarından, harflerden, sözcüklerin doğuşlarından; kök, ek, gövde ve takılardan; söyleniş, vurgu ve tondan söz eden bölümdür. Biçimbilgisinde (şekilbilgisi, morphologie); kök, gövde ve ekleri, ek-kök birleşimleri, dilin türetme ve çekim özellikleri, sözcük türleri ve sözcük üretme yolları, sözcüklerin anlam ve biçim bakımından çeşitleri, çekimleri, türeyişleri ve birleşmeleri incelenir. Her sözcük, anlamlı olmakla birlikte tek başına duyguları düşünceleri, istekleri, yargıları tam olarak anlatmaya yetmez. Tek tek sözcüklerle değil; sözcük dizileriyle konuşulur, anlaşılır. Düşünce, duygu, istek ve yargıları eksiksiz anlatabilmek için sözcükleri dilbilgisi kurallarına göre dizmek gerekir. Bu dizilişin incelenmesini ve kurallarını kapsayan bölüme sözdizimi (syntax) denir. Kısacası, sözdiziminin ana konusu tümcedir. Bir dildeki sözcüklerin ve sözcük gruplarının tümce içindeki görevleri, birbirleriyle olan ilişkileri, sıralanışları, tümcenin öğeleri ve tümce türleri, sözdiziminin konusunu oluşturur. Anlambilim (semantique) ise sözcüklerin temel ve yan anlamlarını, anlam değişmelerini, eş, karşıt ve çok anlamlı sözcükler gibi dilin sözcük dağarcığıyla ilgili konuları inceler (Adalı, 2003:53-54; Demir ve Yılmaz, 2003:31; Gencan, 1979:75; Korkmaz, 1992:75). Dilbilgisi bu anılan bölümlerden başka sözcük bilgisini (lexicologie), deyim bilgisini (phraseologie), kaynak ve kök bilgisini (etymologie), dil tarihini (historire de la langue), yazımı (imlâ, orthographie) ve biçembilgisini (stylistique) de içine alır (Dilaçar, 1971:83). Çocukların/gençlerin anadillerinin işleyişini, kurallarını, kullanım özelliklerini ortaya koyan dilbilgisini bilmeleri dillerini geliştirmeleri ve güvenle kullanmaları açısından önemlidir. Bu da işlevsel biçimde yapılacak dilbilgisi öğretimiyle olanaklıdır.

Dilbilgisi Öğretimi ve Gerekçeleri

Dilbilgisi, dil adı verilen anlamlı dizgenin kurallarını bulmayı ve bunları açıklamayı amaçlayan, aynı zamanda kural dışı kaymaları (sapmaları) da gerekçeleriyle ortaya koyan bir çalışma alanıdır. Dilbilgisi öğretimi ise bir dilin kurallarını, kural dışı durumlarını, işleyişini, yapısını, olanaklarını, eğilimlerini, kullanım özelliklerini, inceliklerini, zenginliklerini bilgi ve beceri düzeyinde kazandırmakla yükümlü öğretimdir. İnsanların açık, etkili ve sağlıklı iletişim kurabilmeleri için onlara dillerinin bu özelliklerinin işlevsel biçimde öğretilmesi gerekir. Göğüş (1978:338-339)'e göre dilde doğru-yanlış kavramı büyük ölçüde dilbilgisinin saptadığı kurallarla belirir. Yanlışlar öğrenciye, ancak bu kuralları ölçü olarak göstermekle açıklanabilir; öğrenci de kendi yanlışlarını ancak bu kurallar ışığında anlayıp düzeltebilir. Dilbilgisi, bir bilim olarak kavramları saptayıp adlandırır; başka bir deyişle, terimler koyar. Terimler de bizim kavram, kural ve doğru-yanlış üzerinde anlaşmamızı kolaylaştırır.

Dilbilgisi, eski bir bilim dalıdır ve "eski metinleri açıklamak", "bir yabancı dili öğretmek", "kendi anadilini doğru konuşmak ve yazmak sanatını öğretmek" gibi kimi pratik amaçlara ulaşmak için ortaya çıkmıştır (Kıran, 1996:36). Dilsel becerilerin kazandırılmasında dilbilgisi öğretimine yer verilmesinin gerekçeleri şunlardır (Adalı, 2003:53; Altas, 2009:34; Hudson'dan akt, Aydın, 1997:24; Erdem, 2012; Karahan, 2009; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016:104; Öz, 2001; Özbay, 2006:14; Sağır, 2002; Sever, 2000:25; Sever, Kaya ve Aslan, 2008):

- Öğrencilerin; dilin yapısını, kurallarını, olanaklarını, işleyiş düzenini, anlatım gücünü fark etmelerini/sezmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin dilsel gelişimlerini desteklemek; dillerini iletişim ortamlarında doğru ve etkili kullanmalarına ve ölçünlü dili öğrenmelerine yardımcı olmak,
- Öğrencilerde Türkçeyi doğru kullanma duyarlığını ve bilincini oluşturmak,
- Öğrencilerde dilsel özsaygıyı oluşturmak; onların dili özgüvenle kullanmalarını ve böylece açık, sağlam ve daha etkili iletişim kurmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin bilinçaltı yapılarını bilinç seviyesine çıkarmak ve bunları kullanım alanına getirmek,
- Öğrencilerin düşünsel becerilerinin gelişimine katkıda bulunmak,
- Öğrencilerin başarımını (performans) artırmaya yardımcı olmak,
- Öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerine katkıda bulunmak,
- Dilsel ve kültürel hoşgörüyü artırmak,
- Bilimsel yöntemi ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek,
- Dili, kötü kullananlara karşı korumak,
- Dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak,
- Dile ilişkin genel bilgiyi derinleştirmek.

Yukarıda sıralanan maddelerden de anlaşılacağı üzere ölçünlü dilin öğretilebilmesi için gerektiği durumlarda ve metnin elverdiği konular üzerinden dilbilgisi öğretimi yapılmalıdır; ancak bu öğretim dersin amacı değil, dilsel becerilerin yetkinleştirilmesine hizmet edecek bir aracı olmalıdır. Buna karşılık Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında dilbilgisi öğretimi anlayışından kaynaklı birçok sorunun yaşandığı da bilinmektedir.

KAYNAKLAR

Adalı, O. (2003) **Anlamak ve Anlatmak.** İstanbul: Pan Yayıncılık.

Akbaba, N. (2007) "Görsel Araçların İlköğretim İkinci Kademede Dil Bilgisi Öğretimine Katkısı Üzerine Deneysel Bir Çalışma" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Akkaya, A. (2011) "Karikatürlerle Dilbilgisi Öğretimi" **Yayımlanmamış Doktora Tezi**. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Aksan, D. (1990) **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Altas, S. (2009) "Türkçe Dilbilgisi Öğretiminin Tarihi ve İçerik Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi ile Görev Odaklı Dilbilgisi Öğretiminin Uygulamalı Karşılaştırılması" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Aslan, C. (2008a) "Ayla Çınaroğlu'nun 'Mago' Adlı Kitabının Yazınsallık ve Çocuğa Görelik Açısından İncelenmesi" **III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi: Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu Sempozyumu Bildiriler** (Yay. Haz.: A. Gültekin, M. Semerci ve F. Koşmak) İstanbul: Uçanbalık Yayınları, s.35-48.

Aslan, C. (2008b) "Yaşam Gerçekliğinin Çocuklara İletilmesi Bakımından 100 Temel Eser'deki Öyküler Üzerine Bir Çözümleme" **4th International Children and Communication Congress & 4th International Children Films Festival & Congress 'Children Under Risk'.** İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, (I), s.85-98. Edited by N. Pembecioğlu Öcel.

Aslan, C. (2013a) "Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Temel İşlevleri" **Eğitimci Öğretmen Dergisi,** Sayı: 17, s.6-9.

Aslan, C. (2013b) "Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtları Yoluyla Düşünme" **Kum Edebiyat Dergisi,** 72-73, s.11-18.

Aslan, C. (2013c) "Duyarlık ve Düşünceyi Geliştirmede Çocuk/Gençlik Edebiyatı" **Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi,** (12), s.29-32.

Aslan, C. (2010) "Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları –Bir Eğitim Durumu Örneği-" **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** (13)24, s.127-152.

Aslan, C. (2014) "Barış Eğitiminde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı" **7. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Okul Kültürü ve Çocuk**. Yay. Haz.: T. Şener. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını, No: 20, 381-399.

Aslan, C. (2016) "Özerk Benlikli Birey Yetiştirme Sürecinde Çağdaş Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarının (Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı) Önemi" **İlköğretim Online,** 15(3), s.723-741.

Aslan, C., Karaman-Kepenekci, Y., Karagül, S. ve Güldenoğlu Doğan, B. (2016) **Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Eğitimi.** Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayını, Araştırma-İnceleme Dizisi 4.

Aşılıoğlu, B. (1993) "Ortaokullarda Türkçe Öğretimi" Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, Ö. (1997) "Anadili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dilbilgisi" **Dil Dergisi,** Sayı: 81, s.23-29.

Aydın Yılmaz, Z. ve Mahiroğlu, A. (2013) "Dilbilgisi Öğretiminde Yeni Geliştirilen Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeyine Etkililiği" **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt 2, Sayı 1.

Baş, B. (2012) "Okuma ve Dinleme Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi." (Ed. M. Özbay) **Türkçe Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi.

Bilgin, M. (2002) **Anlamdan Anlatıma Türkçemiz.** Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.

Blumenreich, M., ve Siegel, M. (2006) "Innocent Victims, Fighter Cells, and White Uncles: A Discourse Analysis of Children's Books about AIDS" **Children's Literature in Education,** (37), 1, pp 81-110.

Cemiloğlu, M. (1995) **Türkçe Öğretimi.** Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayını.

Cemali, Z. (2010) **Öykü Öykü Gezen Kedi**. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Çelik, T., Demirgüneş, S. ve Türnüklü, A. (2016) "Barış Eğitimi Kapsamında Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelenmesi" (Ed. S. Dilidüzgün) **Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Çınaroğlu, A. (2013) **Olmayan Zamanda Bir Ada.** Resimleyen: Mustafa Delioğlu. Kırmızı Kedi Yayınevi.

Dağlarca, F. H. (1979) **Yaramaz Sözcükler.** Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.

Demir, N. ve Yılmaz, E. (2003) **Türk Dili El Kitabı.** Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Demirtaşlı, N. (2016) "Hesapverebilir Eğitim Sisteminde Bir Paydaş Olarak Öğretmenlerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Uygulamasına Yönelik Görüşleri" **5. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi.** 1-3 Ekim 2016 tarihinde sözlü bildiri olarak sunuldu. Antalya, Türkiye.

Dilaçar, A. (1971) "Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi".

TDAY Belleten. Ankara: TDK Yayını.

Dilidüzgün, S. (2003) **İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları.** İstanbul: Morpa Yayını.

Erdem, İ. (2007) "İlköğretim İkinci Kademe Dilbilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erdem, İ. (2012) "Konuşma Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi." (Ed. M. Özbay) **Türkçe Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi.

Gander, M. J., ve Gardiner, H. W. (2001) **Çocuk ve Ergen Gelişimi.** Çev: B. Onur. Ankara: İmge Kitabevi.

Gencan, T. N. (1979) **Dilbilgisi**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Göçer, A. (2015) "Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Dilbilgisi Öğrenme Alanının Yeri, İşlevi ve Öğretimi: Bütünlük İlkesi ve Tümevarım Yöntemi Ekseninde Tematik Bir Yaklaşım" **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,** (4)1.

Göğüş, B. (1978) **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi.** Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Göğüş, B. (1998) **Anlatım Terimleri Sözlüğü.** Ankara: Ofset Basımevi.

Huber, E. (2008) **Dilbilime Giriş.** İstanbul: Multilingual Yayını.

İnce, Ö. (2002) **Yazınsal Söylem Üzerine**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayını.

İpşiroğlu, Z. (2004) **Eğitimde Yeni Arayışlar**. İstanbul: Adam Yayıncılık.

İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005) "İlköğretim İkinci Kademe Dilbilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri" **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** (5)1, s.299-308.

Kabaağaçlı, C. Ş. (2002) **Gülen Ada.** Ankara: Bilgi Yayınevi.

Karahan, L. (2009) "Dilbilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkisinin Önemi" **Turkish Studies**, 4/8.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (2004) **Türkçe Öğretimi.** Ankara: Engin Yayıncılık.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016) **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2001) **Dilbilime Giriş.** Ankara: Onur Yayınevi.

Kıran, Z. (1996) **Dilbilim Akımları.** Ankara: Seçkin Yayınevi.

Korkmaz, Z. (1992) **Gramer Terimleri Sözlüğü.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Kurudayıoğlu, M. (2012) "Dünyada ve Türkiye'de Dilbilgisi Öğretiminin Temel Problemleri". (Ed. M. Özbay) **Türkçe Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, 2015.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Ortaöğretim Projesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, 2011. http://otmg.meb.gov.tr/yeterlikdos.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Ortaöğretim Projesi, Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, 2008. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/alanyeterlikler.

Norton, D., ve Norton, S. (2010) **Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature**. Boston, MA: Prentice-Hall.

Nuhoğlu, M. M., Özsoy, T., Aydı, A. (2008) **Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı.** Ankara: Nobel Yayıncılık.

Öz, M. F. (2001) **Uygulamalı Türkçe Öğretimi.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2006) **Özel Öğretim Yöntemleri II.** Ankara: Öncü Kitabevi.

Özbay, M. (2012) **Türkçe Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi.

Riecken, T. J., & Miller, M. R. (1990) "Introducing Children to Problem Solving and Decision Making by Using Children's Literature" **Social Studies,** 81 (2), s.59-64.

Russell, D. L. (1997) **Literature for Children.** New York: Longman.

Sever, S. (2010) **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Sağır, M. (2002) **Türkçe Dilbilgisi Öğretimi.** Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2008) **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi.** İzmir: TUDEM Yayını.

Şahbaz, N. K. (2012) "Dilbilgisi Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Etkinlikler" (Ed. M. Özbay) **Türkçe Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Temizkan, M. (2012) "Metin Temelli Dilbilgisi Öğretimi ve Uygulamaları" (Ed. M. Özbay) **Türkçe Eğitimi Açısından Dilbilgisi Öğretimi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Uzun, N. E. (1998) **Dilbilgisinin Temel Kavramları.** Ankara.

Ünalan, Ş. (2001) **Türkçe Öğretimi.** Ankara: Nobel Yayıncılık.

Vardar, B., Güz, N., Öztokat, E., Rifat, M., Senemoğlu, O., Sözer, E. (1980) **Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Yıldız, C. (2003) **Anadili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi.

V. BÖLÜM

TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA GÜLDÜRÜ FIKRALARI

Bu başlık altında yazarın "Güldürü Fıkralarının Türsel Özelliklerini ve Önemini Öğretmede Nasreddin Hoca Fıkraları -Bir Eğitim Durumu Örneği-"[6] adlı bildirisi sunulmuştur. Çalışmaya; metin, metin türleri, metinlerin türsel özelliklerinin Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında işlevsel biçimde öğretilmesinin gerekliliği konularıyla giriş yapıldıktan sonra bir metin türü olarak güldürü fıkraları ve türsel özellikleri üzerinde durulmuştur. Güldürü fıkralarının türsel özelliklerinin ve öneminin etkili biçimde öğretilmesinin öğrenci açısından önemine değinildikten sonra Nasreddin Hoca fıkralarının özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında güldürü fıkralarının türsel özelliklerinin ve öneminin Nasreddin Hoca fıkralarından yararlanılarak öğretilmesini somutlayacak bir eğitim durumu örneği hazırlanmıştır.

Giriş

"Nasreddin Hoca mizahı, Türk halkının yüzyıllar boyunca derdine ortak olmuş, cemiyet sorunlarına dayalı, değerli ve yapıcı bir gülmecedir" (Kurgan, 1986:24).

Metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen, bildirişim değeri taşıyan eyleme yönelik devingen bir dil dizgesi bütünüdür (Günay, 2003). İlgili alanyazında metin türleri konu uzmanlarınca; kurgu ve kurgu olmayan metinler (Akyol, 2006), öğretici ve yazınsal metinler (Aktaş ve Gündüz, 2008), olaya dayalı (öykü, roman, tiyatro, masal, efsa-

[6] Bu çalışmanın bir bölümü, Anadolu Üniversitesi'nin ev sahipliğinde Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÜDAM) ile Türk Dünyası Vakfı'nın 30 Eylül-2 Ekim 2016 tarihinde ortaklaşa düzenlediği "Uluslararası Nasreddin Hoca Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ne, destan, fabl, anı ve gezi), düşünceye dayalı (makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri ve inceleme), duyguya dayalı (şiir) metinler (Cemiloğlu, 2001) olmak üzere çok farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Günay (2003), metin türleri konusunda kesin bir sınıflama yapmanın olanaksız olduğunu belirterek anlatı türü, şiirsel metinler, söyleşimsel metinler, basın metinleri, özel bilgilendirici metinler, işlevsel metinler, öğretici metinler, çözümleme ile ilgili metinler, meslekî metinler, haberleşme metinleri, uyarıcı yazılar, panolar, pankartlar, el ilanları ve afişler gibi metin türleri üzerinde durmuştur.

Türkçe ve edebiyat öğretiminin en önemli araçları olan metinlerin türsel özellikleri ile öneminin işlevsel biçimde öğretilmesi gerekir. Oysa Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında metin türü öğretiminde de daha çok ezbere ve bilgi vermeye dönük öğretim anlayışının yürütüldüğü, tür öğretimine dönük çalışmaların etkili ve işlevsel biçimde yapılmadığı bilinmektedir. Öğrencilerin yaşamdaki çeşitli iletişim gereksinimlerini karşılayabilmeleri için yazınsal ve öğretici metinlerin yanı sıra günlük yaşamın farklı alanlarında ortaya çıkan gereksinimlere yönelik metin türlerini ve bunların özelliklerini de öğrenmeleri/ayırt edebilmeleri, bunları gerektiği ortamlarda başarılı bir biçimde kullanabilmeleri son derece önemlidir.

Düzyazısal metin türlerinden "öğretici yazı" türüne giren fıkra, "gazete fıkraları" (köşe yazıları) ile küçük öykü niteliğindeki "nükteli ve güldürü fıkraları" olmak üzere ikiye ayrılır. Gazete fıkraları, gazetelerde sürekli yazanların günlük olayları yorumlayıp değerlendirmek amacıyla yayımladıkları kısa, özlü, etkili, kamuoyunu bilgilendirmek için ölçülü bir gülmece bakışıyla iğneleyici yollardan gerçeğe yöneldikleri bir düşünce yazısıdır (Mutluay, 1979:349). Gazete ve dergilerin belirli sütunlarında yayımlanan, siyasal ve toplumsal sorunları ayrıntılara inmeden işleyen, başlıklı, imzalı yazı türüdür. Konusu ve esin kaynağı güncel olaylardır, günübirlik yazılardır. Bu tür yazılar düşünsel bir planla oluşur. Girişte ele alınan sorun sergilenir, sonra bu sorun açımlanır. Sorun açımlanırken yazar kanıtlama ya da doğrulama yoluna gitmek zorunda değildir. Yayımlanmasından sonra etkisi yitip gider. Anlatımları da olabildiğince yalın ve yoğundur. Fıkracının, zengin bir kültür ve bilgi birikiminin olması gerekir (Özdemir, 1983:94-96).

Bir Metin Türü Olarak Güldürü Fıkraları ve Özellikleri

Gazetelerin, dergilerin bulunmadığı çağlarda ve yerlerde halkın toplumsal eleştiri ve yergi gereksinimini karşılayan halk edebiyatı çeşitleri içinde güldürü fıkraları en başta gelir. Fıkraların yapıları, konuları, güldüren ve etkileyen nükte motifleri ulusların ortak malıdır. Halk fıkraları halkın psikolojisini, zihniyetini, insanların birbirini nasıl gördüklerini öğretir. Ünlü tiplerin adlarına bağlanan ya da kişileri belli halk tipleri olan fıkralar, belli bir tip, ünlü bir kişi söz konusu olmaksızın insanların güldürücü maceralarını konu edinen fıkralar, anonim fıkralar, adsız fıkraları gibi türleri

vardır (Boratav,1982b:292-295; Boratav, 1982c:86-87; Yağcı, 1994:19-21). Fıkra, kendine özgü yapı ve kompozisyon özelliklerine sahip olması ve belli bir işlevi yerine getirmesi bakımından sözlü edebiyat geleneği içinde özel bir türü oluşturur. Gülünç durumları, toplumsal çarpıklıkları, çatışmaları, çelişkileri ince bir gülmeceyle dillendiren, güldürürken düşündüren, kişi ve zümrelerin her türlü bireysel, sınıfsal, toplumsal baskılara karşı eleştirilerini ifade edebilmelerini sağlayan fıkralar, çok sayıda ulusal ve mahalli tip etrafında toplanmışlardır (Aça ve Ercan, 2006:144-145).

Fıkraların türsel özellikleri şu şekilde özetlenebilir: Fıkralar giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur. Birer yargıyla biter, bir gerçeği alışılmadık biçimde anlatarak güldürürler. Tek olay ya da düşünce üzerine kurulu fıkralarda ayrıntıya inilmez; uzun betimlemeler ve çok fazla anlatım sanatı bulunmaz. Kıssadan hisse çıkarma yapısı üzerine kurulur, ders verirler. Bir tez, bir de karşı tez vardır. İletilerini gündelik dilde bir benzetme ya da metafor yoluyla iletirler. Çarpıklıklar, gülünç durumlar, tezatlar, eski/yeni çatışmaları anlatılır. Fıkralar, konularını gerçek yaşam olaylarından alır. Fıkralarda gülmece öğeleri ve nükte ile somutluk, anlamlı düşünce ya da hareket vardır. İnsana özgü durumları ve toplumu ele alırlar (Özdemir, 1983:94-96; Güney, 1966:13 ve 1971:137-140; Yağcı, 1994:14-21; Boratav, 1982c:85-86; Brenifier ve Millon, 2012:175; Binyazar, 1982:118; Yıldırım, 1992:7; Başgöz, 2005; Aça ve Ercan, 2006:144-146):

Günlük konuşmalarla gazetelerdeki köşe yazılarında yalnızca espri cümleleriyle de yer bulabilen fıkralar halkın yaratıcı zekâsını, gözlem ve ayrıntıları izlemedeki ustalığını, bütün olumsuz koşulara karşın dimdik ayakta kalabilen gülmece yeteneğini ortaya koyması bakımından da son derece önemlidir. Günümüz toplumunun içinde bulunduğu ruh halinin öğrenilebilmesi ve üzerinde değerlendirmeler yapılabilmesi için fıkralar dizgesel bir biçimde derlenmeli ve incelenmelidir (Aça ve Ercan, 2006:147-148). Kısaca güldürü fıkraları belli bir amacı, savunulan bir düşünceyi ele alan ve bunu en kısa yoldan insanı şaşırtacak biçimde anlatan, insanda hayranlık duygusu uyandıran; gülmece (mizah), alaysama (ironi) ve eleştiri (hiciv) öğelerini içinde barındıran, ince anlamlı küçük ve özlü öykülerdir. Bir durumu ya da olguyu somutlamak ve açıklamak için anlatılan fıkralar, dinleyenleri hem güldürür hem de düşündürür.

Güldürü Fıkralarının Türsel Özelliklerini ve Önemini Etkili Biçimde Öğretmenin Öğrenci Açısından Önemi

Fıkra türünün özelliklerini ve önemini öğrenen öğrenciler; olay ve durumları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilir, yaşamdaki sorunların üstesinden daha kolay gelebilirler. Duruma uygun herhangi bir ortamda düşüncelerini geliştirmek, güçlendirmek, savunabilmek ve destekleyebilmek, yeri geldiğinde bir ibret verebilmek; kısaca kendilerini açık bir biçimde anlatabilmek için güldürü

KAYNAKLAR

Açа, M. ve Ercan A. M. (2006) "Anonim Halk Edebiyatı", (Editör: M. Öcal Oğuz) **Türk Halk Edebiyatı El Kitabı,** IV. Bölüm, s.113-167. Ankara: Grafiker Yayını.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008) **Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı.** Ankara: Akçağ Yayınları

Akyol, H. (2006) **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Kök Yayınevi.

Aslan, C. (2010) "Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları –Bir Eğitim Durumu Örneği-" **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (13)24, s.127-152.

Başgöz, İ. (2005) **Geçmişten Günümüze Nasreddin Hoca.** İstanbul: Pan Kitabevi.

Binyazar, A. (1982) **Türk Dilinde 25 Ünlü Eser.** İstanbul: Varlık Yayını.

Boratav, P. N. (1982a) **Folklor ve Edebiyat 1.** İstanbul: Adam Yayıncılık.

Boratav, P. N. (1982b) **Folklor ve Edebiyat 2.** İstanbul: Adam Yayıncılık.

Boratav, P. N. (1982c) **100 Soruda Türk Halk Edebiyatı.** İstanbul: Gerçek Yayını.

Brenifier, O. ve Millon, İ. (2012) **Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek.** İzmir: Tudem Yayıncılık.

Büyükmeriç, E. (2009) **Nasreddin Hoca –Karikatür-**. Ankara: Özgün Matbaacılık.

Cemiloğlu, M. (2001) **İlköğretim Okullarında Türkçe öğretimi.** İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Çotuksöken, Y. (2003) **Anadolu ve Dünya Bilgesi Nasreddin Hoca ve Fıkraları.** İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

Ender, M. (1992) **Manzum Nasreddin Hoca.** Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

Fuat, M. (2002) **Nasreddin Hoca Fıkraları.** İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayını.

Göktürk, A. (2001) **Okuma Uğraşı.** İstanbul: Yapı Kredi Yayını.

Günay, D. (2003) **Metin Bilgisi.** İstanbul: Multilingual Yayıncılık.

Güney, E. C. (1966) **Folklor ve Eğitim**. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Yayını. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Güney, E. C. (1971) **Folklor ve Halk Edebiyatı.** Ankara: Milli Eğitim Yayını.

Güney, E. C. (1957) **Nasreddin Hoca Fıkraları.** İstanbul: Yeditepe Yayınları.

Hengirmen, M. (1994) **Nasreddin Hoca Fıkraları.** Ankara: Engin Yayıncılık.

Ilgaz, R. (1990) **Hoca Nasreddin ve Çömezleri.** 3. Basım. İstanbul: Çınar Yayınları.

Kurdakul, Ş. (1989) **Şairler ve Yazarlar Sözlüğü.** İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Kurgan, Ş. (1986) **Nasreddin Hoca.** Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını: 695. Türk Büyükleri Dizisi: 21.

Mutluay, R. (1979) **100 Soruda Edebiyat Bilgileri**. İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Necatigil, B. (1991) **Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü**. İstanbul: Varlık Yayını.

Özdemir, E. (1983) **Yazı ve Yazınsal Türler**. İstanbul: Varlık Yayını.

Özer, K. (2008) **Şiirlerle Nasreddin Hoca.** İzmir: Tudem Yayıncılık.

Özkırımlı, A. (1990) **Türk Edebiyatı Ansiklopedisi.** Cilt 2. İstanbul: Cem Yayınevi.

Püsküllüoğlu, A. (1993) **Nasreddin Hoca.** Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Püsküllüoğlu, A. (1993) **Nasreddin Hoca.** Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Sakaoğlu, S. (1992) **Türk Fıkraları ve Nasreddin Hoca.** Konya: Selçuk Üniversitesi Yayını.

Sever, S. (2004) **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006) **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi.** İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Tokmakçıoğlu, E. (1981) **Bütün Yönleriyle Nasreddin Hoca.** Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınevi.

Yağcı, Ö. (1994) **Nasreddin Hoca.** Ankara: Engin Yayıncılık.

Yıldırım, D. (1992) **Fıkra, Türk Dünyası El Kitabı.** Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayını.

VI. BÖLÜM

TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ORTAMLARINDA KISA FİLMLER

Bu başlık altında yazarın "Sanatsal Bir Uyaran Olarak Kısa Filmlerin Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Kullanılması -Bir Kısa Film ve Etkinlik Önerileri-"[8] adlı bildirisi sunulmuştur. Yazıya, Türkçe ve edebiyat öğretiminde öğrencilerin görme ve işitme duyularına seslenen araç-gereçlerin kullanılması gerekliliğiyle giriş yapılmış, kısa filmin özellikleri ve edebiyatla arasındaki ilişkiye değinildikten sonra Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında kısa filmlerden hareketle öğretimin amacına uygun ne tür etkinlikler yapılabileceği "Strangers" (Yabancılar) adlı kısa filmden hareketle örneklendirilmiştir.

Giriş

Türkçe ve edebiyat öğretiminin (Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı) temel amacı öğrenciye dilimizi sevdirmek, güzel yazılardan hoşlanma zevkini kazandırmak; yazılı kültürle etkili iletişime girebilen, dilsel becerileri gelişmiş, duyarlı insan yetiştirmektir (Marshall, 1994; Kavcar, 1999; Sever, 2002). Çağdaş Türkçe ve edebiyat öğretiminin ulaşmak durumunda olduğu en genel amaçlardan biri de öğrencilerin bakış açılarını, yaratıcı güçlerini ve düşünme becerilerini geliştirmektir (Aslan, 2011). Anılan amaçların gerçekleştirilebilmesi; öğretim programının, öğretmenin, eğitim ortamlarında kullanılan yöntem ve tekniklerin yanı sıra kullanılan araç-gereçlerin niteliğiyle de yakından ilgilidir. Dil becerilerinin geliştirilmesinde görme ve işitme duyularının önemli bir yeri vardır. Bu nedenle Türkçe ve edebiyat öğretmenleri, öğretim ortamlarında öğrencilerin görme ve işitme duyularına seslenen

[8] Bu makale, "Aslan, C. (2011) Sanatsal Bir Uyaran Olarak Kısa Filmlerin Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Kullanılması –Bir Kısa Film ve Etkinlik Önerileri- *Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No:319, s. 193-204." kimlik bilgisiyle "Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı Bildiri Kitabı"nda yayımlanmıştır.

grafik, harita, yazı tahtası, resim, fotoğraf, karikatür, saydam, levha, pano, radyo, teyp, ses bantları, video, CD, MP3 gibi görsel/işitsel araç-gereçleri de kullanmalıdır (Demirel, 2002; Özbay, 2006; Sever, Kaya ve Aslan, 2006). Sever (2002)'in "dil dersliği" olarak tanımladığı Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında anılan araç-gereçlerin yanı sıra kamera, televizyon, bilgisayar, yazıcı, fotokopi ya da baskı makinesi, klasik müzik, şiir, öykü vb. kasetleri, duvar panoları, yazar ve çizerlerin fotoğrafları, usta ressamlar tarafından yapılmış resimler, mikrofon sistemi, değişik yaşam durumlarını ve sanatçıları konu alan kısa filmler de bulunmalıdır. Kısa süreli olması, tür olarak edebiyatla yakınlıklarının bulunması (Albek, 1996; Ayça, 1996; Kabil, 1996; Onaran, 1996), çarpıcı, işlevsel ve öğrencileri derse katılmaya güdüleyecek görsel/işitsel ve sanatsal bir araç olması bakımlarından Türkçe ve edebiyat öğretimi ortamlarında "kurgusal nitelikli kısa filmler"den de yararlanılmalıdır.

Kısa Film ve Özellikleri

Sinemanın başlangıcı kısa filmdir ve bu filmler endüstrileşmeyle birlikte bugünkü sinemaya dönüşmüştür. Kısa film, bir sorunu fazlaca yan öyküye girmeden, tek bir izleği en kısa sürede ve en çarpıcı biçimde anlatmayı becerebilen filmdir (Aksu, 1996; Etikan, 2010). Kısa zamanda çok şey anlatma temeline dayanır, başlı başına bir sinemadır (Güzeloğlu, 2010). Kültür Bakanlığının "Sanatsal İçerikli Filmlerin Desteklenmesi, Yaptırılması ve Satın Alınması"na ilişkin yönetmeliğine göre kısa film; deneysel, kurmaca, belgesel, canlandırma, video-art gibi başlıklarda anılan ve süresi 30 dakikadan fazla olmayan filmler ile süresi 30 ile 60 dakika arası olan filmlerden, değerlendirme kurulunca kısa film olduğuna karar verilenlerdir. Kısa film; anlatım biçimi, kurgusu, senaryosu ve çekim tekniğiyle yönetmenin kendisini kısa sürede anlatma ve tanıtma biçimidir. Bu nedenle filmin tekniği de anlatımı kadar önemlidir (Çölaşan, 2010).

Etikan (2010)'a göre, "Çok başarılı kısa filmlerin kâğıt üzerinde bir senaryosu da olmuyor; bu, yönetmenin filmi çekerken oluşturduğu bir zekâdır. Bu ortamı yaratabilmek için de sanatçı olmak gerekiyor. Kısa film basit, yalın ve zekidir, zekicedir. Basit bir yolla eleştirir; ancak ders vermez, vermemelidir. Daha zekice, denenmemiş, klasik olmayan, bilinmeyen yöntemlerle, uygun bir sinema diliyle olaylara yön vermek gerekir. Klişeleşmiş simgelerin kullanılmaması gerekir. Önemli olan filmi izledikten sonra insanların filmden ne kadar etkilendikleridir. Uzun metrajlı filmlerin dili ile kısa metrajlı filmlerin dili birbirinden bütünüyle farklı değildir. Sonuçta sinema dili belli bir noktada buluşuyor ikisinde de. Yalın ve zeki olması kısa filmin en önemli özelliğidir."

Kısa film, algılama biçimlerine göre belgesel ve diğer yapımlardan çok farklıdır. Yönetmen, kendi içinden geçenleri izleyiciye aktarır. Gerçekler tüm çıplaklığıyla değil sanatsal bir dille anlatılır (Balkenhol, 2010). Kısa film yapmak, anlatılmak isteneni yoğunlaştırarak sinema diline dönüştürmektir. Bunu başarabilmek

sağlam ve içselleştirilmiş bir altyapı ile sinema diline yoğun bir hâkimiyeti gerektirir (Ahıskalıoğlu, 2010). Kısa film; üretim kolaylığından, denemeye açık oluşundan, ticari sorunu olmamasından, yalnızca sinema sanatında olması gerekenlerden yola çıkarak hem özgür hem de özgün bir alan olmak zorundadır. Kısa film hem bir bakış açısı hem de bir dünya görüşüdür. Bir başkaldırıdır (Eryılmaz, 1996). Bir endüstrinin ürünü olmak zorunluluğunu taşımaz. Bir anlatım biçimi olarak hiçbir kısıtlamaya hedef olmaksızın dilediği kadar özgün ve deneysel, bireyci ya da toplumcu olabilir (Scognamillo, 1996; Güngör, 1996; Kabil, 1996; Yeres, 1996).

Kısa film, özgürlüğünü ticari olmamasından alır; para kazanma kaygısı yoktur. Bu da yaratıcısı açısından kısa bir süre için tam bir özgürlük alanı oluşturur, ona sonsuz olanaklar sunar. Bağımsız, yaratıcı ve daha yenilikçidir (Bulut, 2010; Irmak, 2010; Aral, 2010; Pehlivanoğlu, 2010; Etikan, 2010; Mert, 2010; Güreli, 2010). Ancak nitelikli kısa film çekmek, uzmanca bir biçem ve araçlar kullanmayı; bu da bir destekleyici (sponsor) bulmayı gerektirir. Bu durum, senaryoda destekleyicinin isteklerine uygun olarak birtakım kısıtlamalara (rejime aykırı olmaması, intihar sahnelerinin olmaması, gençleri bunalımlı göstermemesi, toplumsal sorunlara çok fazla değinmemesi vb.) gidilmesine, aslında özgürlük alanının daraltılmasına ve sınırlandırılmasına neden olabilir (Etikan, 2010).

Kısa film, bir buluşa dayanır. Yönetmen, seçtiği konuyu en kestirme yoldan, en çarpıcı görüntülerle, en vurucu biçimde anlatmayı seçer. Bu açıdan bakıldığında kısa yerine "özlü" ya da "yoğunlaştırılmış film" de denebilir (Taşçıyan, 1996). Daha ekonomik anlatım yöntemlerini kullanır; çağrışımlara, simgesel anlatımlara yatkındır. Dilin sınırlarını zorlamada daha serbesttir. Denemeye açık yanı daha fazladır, daha özneldir (Güngör, 1996; Kabil, 1996; Yeres, 1996). Sınırlı süresi boyunca daha çok düşündüren bir kimliğe sahiptir (Karslıoğlu, 1996). Tüm bu değerlendirmeler ışığında, kısa filmin büyük oranda bir özgürlük alanı ve her durumda önemli bir sinema çabası olduğu söylenebilir (Karakaya, 2010). Deneysel sinemanın; yeni bakış açılarının, değişik kamera hareketlerinin, çarpıcı seslendirme biçimlerinin sınanabildiği yaygın üretim alanı olarak önemini her zaman korumaktadır (Etikan, 2010). Kısa film, sanattır (Adalı, 1996); çünkü bir durumu bir başkasına aktarmak her durumda bir incelik gerektirir ve olaylara önyargısız, tarafsız, soğukkanlı bir biçimde bakabilmek önkoşuldur (Akalın, 1996). Sanattır; çünkü bilgi, estetik kaygıyla sunulur ve bilginin somut kullanım değeri yoktur (Aksu, 1996). Kısa film, izleyicinin konuya daha çok yoğunlaşmasını ve konu üzerinde daha çok düşünmesini sağlar (Derin, 1996). Kısa filmde bir durum, bir insanın belirli bir andaki özelliği ya da bir duygu betimlenirken bu durumun ya da kişinin arkasındaki toplumsal olaylar, kişinin çevresi ve toplumla olan ilişkileri gibi yan öğeler sürenin kısa oluşu nedeniyle işlenemez. İşte bu nedenle kısa film, bir olaylar örgüsü değildir (Sander, 1996). Kısa film, öz olmak zorundadır. Dolayısıyla dili, istenilen ve gerekli görünen hızı, eksiltili (eliptik) anlatımı rahatça, özgürce kullanabilir. Sinemada koşul olan birçok öğeden arınabilir, teknik donatımını bile en aza indirebilir (Scognamillo, 1996). Kısa filmler

KAYNAKLAR

Adalı, B. (1996) "Türk Sinemasında Kısa Film için Yanıtlar" **Türk Sinemasında Kısa Film, Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.

Ahıskalıoğlu, S. (2010) "Kısa Film de Ne Ola ki?" (Bu bilgi, 11 Nisan 2010 tarihinde http://kisafilmsitesi.wordpress.10/02/09/kisa-film-hakkinda-detaylibilgitarihce adresinden alınmıştır.)

Akalın, N. (1996) "Kısa Film" **Türk Sinemasında Kısa Film, Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.

Aksu, Y. (1996) "Sinemanın Başlangıcı Kısa Filmdir" **Türk Sinemasında Kısa Film, Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.

Albek, A. (1996) "Görmeyi Bilmek" **Türk Sinemasında Kısa Film, Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.

Aral, U. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde "http://www.kameraarkasi.org/kisafilm/cesitleri/kisafilm" adresinden adresinden alınmıştır.)

Artut, K. (2001) **Sanat Eğitimi, Kuramları ve Yöntemleri.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, C. (2011) "A Study of the Questions Asked by Mother Tongue Teachers in Examinations in Terms of Developing High Level Thinking Skills" (Anadili Öğretmenlerinin Sınavlarda Sordukları Soruların Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmesi Bakımından İncelenmesi). (Editörler: G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt) **Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching** (Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar), pp. 431-444, Essen: Die Blaue Eule.

Aslan, C. ve Karaman - Kepenekci, Y. (2008) "Human Rights Education: A Comparison of Mother Tongue Textbooks in Turkey And France" **Mediterranean Journal of Educational Studies,** 13(1), s.101-124.

Ayça, E. (1996) "Alışkanlıklar ve Teknoloji" **Türk Sinemasında Kısa Film, Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.

Balkenhol, T. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde ''http:www.kameraarkasi.org/kisafilm/cesitleri/kisafilm" adresinden alınmıştır.)

Binyazar, A. (1996) "Anadili Kitaplarında Yazınsal Metinlerden Yararlanarak Duyarlık Eğitimini Gerçekleştirme" (Almanya'da Hazırlanan Anadili Kitaplarından Örnekler) **Tür-**

kiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi: 11, s.98-104.

Bulut, A. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde ''http://www.kameraarkasi. orglkisafilm adresinden alınmıştır.)

Carter, C. C. (2004) "Whither Social Studies? In Pockets of Peace at School" **Journal of Peace Education,** 1(1), pp.77- 87.

Çölaşan, H. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde "http://www.kameraarkasi.org/kisafilm/cesitleri/kisafilmedir" adresinden alınmıştır.)

Demirel, Ö. (2002) **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi.

Derin, S. (1996) "Gözetlemek" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık; No: 1.

Erinç, S. M. (2004) **Sanat Psikolojisine Giriş.** Ankara: Ütopya Yayınevi.

Eryılmaz, M. (1996) "Kısa Film" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.

Etikan, H. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde "http://www.kameraarkasi.org/kisafılnı/cesitleri/kisafilmnedir" adresinden alınmıştır.)

Güngör, Ş. (1996) "Kısa Metraj Film Kısa Film" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.

Güreli, M. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde ''http:/ /www.kameraarkasi.org/kisafılnı/cesitleri/kisafilmnedir"adresinden alınmıştır.)

Güzeloğlu, O. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde http://www.kameraarkasi.org/kisafılm/cesitleri/kisafilmnedir adresinden alınmıştır.)

Irmak, Ç. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde "http://www.kameraarkasi.org/kisafılnı/cesitleri/kisafılmnedir" adresinden alınmıştır.)

İpşiroğlu, N. (2000) **Alımlama Boyutları ve Çeşitlemeleri 1: Resim.** İstanbul: Papirüs Yayınevi.

Kabil, İ. (1996) "Mikrokozm" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.

Kagan, M. (1993) **Estetik ve Sanat Dersleri** (Çev.: A. Çalışlar) Ankara: İmge Kitabevi.

Karakaya, S. (2010) "Kısa Filmde Nicelik Patlaması/Nitelik Erozyonu" (Bu bilgi, 6 Nisan 2010 tarihinde "www.kisafilm.com/serdarkarakaya.doc" adresinden alınmıştır.)

Karslıoğlu, E. (1996) "Kısa Film Hakkında" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.

Kavcar, C. (1999) **Edebiyat ve Eğitim.** Ankara: Engin Yayınevi.

Kas, N. (2005) "Müfredata 'Barış Eğitimi' Dersi Konulsun" **Tempo Dergisi Online** (Bu bilgi, 07.04.2008 tarihinde http://www.tempodergisi.com.tr/toplum politika /06915/ internet adresinden alınmıştır.)

Kırışoğlu, O.T. (2002) **Sanatta Eğitim.** Ankara: Pegem Akademi.

Kırışoğlu, O.T. (2009) **Sanat, Kültür, Yaratıcılık.** Ankara: Pegem Akademi.

Marshall, J. (1994) **Anadili ve Yazma Öğretimi** (Çev.: C. Külebi) Ankara: Başak Yayıncılık.

Mert, E. (2010) "Kısa Film Sinemanın ABC'si" (Bu bilgi, 23 Şubat 2010 tarihinde "http.www.mimarizm.com/isDisi/Makale.aspx?id=69l &sid" adresinden alınmıştır.)

MINCAVA Electronic Clearinghouse (1995) "Peace and Non-Violence Curriculum" Social Studies for Grades l-6 (Bu bilgi, 12.04.2008 tarihinde http://ww'w.mincava.unın.edu/documents/ pnvGUrl-6/pnvcur6.htrnl adresinden alınmıştır.)

Morgan, M. ve Shermis, M. (1989) "Critical Thinking, Reading and Writing" ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. İndiana: indiana University.

Onaran, O. (1996) "Kısa Film" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.

Özbay, M. (2006) **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I.** Ankara: Öncü Kitap.

Peace Education (2008) (Bu bilgi, 10.01.2008 tarihinde "http://exchanges.state.gov /FORUM/JOURNAL/peaintro.htm" adresinden alınmıştır.)

Pehlivanoğlu, S. (2010) "Kısa Film Nedir?" (Bu bilgi, 5 Nisan 2010 tarihinde ''http://www.kameraarkasi. org/kisafilın/cesitleri/kisafilmnedir'' adresinden alınmıştır.)

Polat, D. ve Aslan, C. (2008) "An Analysis on the Existence of Peace in Primary Turkish Curriculum" **The WCCI 131h World Conference in Education (2nd Biennial World Conference "Creating a Global Culture of Peace: Strategies for Curriculum Development and Implementation"** 2-7 September Antalya, Turkey.

Sander, S. (1996) "Türk Sinemasında Belgesel" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.

Schulz, M. (2008) "Reconciliation Through Education Experiences from the lsraeli Palestinian Conflict" **Journal of Peace Education,** 2(11), pp.33-48.

Scognamillo, G. (1996) "Kısa Filmin Dünü Yok Gibi" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.

Seban, D. (2008) "Promoting Peace Education Through Literacy". **l3th World Conference in Education on Creating a Global Culture of Peace: Strategies for Curriculum Development and Implementation**, 2-7 September, Antalya, Turkey, 529-540.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006) **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi.** İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Sever, S. (2002) "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunlan ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar" **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, (34)1-2, s.11-22.

Sever, S. (2007) "Türkçe Öğretiminde Sanatsal Bir Uyaran Olarak Karikatürün Kullanılması" **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum Kitapçığı** (s.222-229) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taşçıyan, A. (1996) "Kısa Filmde Umuda Yolculuk" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Arıkara: Kiv Yayıncılık, No: 1.

Teach Peace (2009) "In Our Schools for Teachers" (Bu bilgi 16.09.2010 tarihinde "http://www.globaled.org/e4p/brochure.pdf" adresinden alınmıştır.)

Yeres, N. (1996) "Kısa Film Bilinci" **Türk Sinemasında Kısa Film. Kurmaca, Belgesel ve Canlandırma Sineması Üzerine Bir Soruşturma** (Haz.: S. M. Dinçer) Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı. Ankara: Kiv Yayıncılık, No: 1.

Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme **Stratejileri**

Editörler

Bilge BAL SEZEREL

N. Nazlı ATEŞGÖZ

Yazarlar

N. Nazlı ATEŞGÖZ

Nilgün KİRİŞÇİ

Mehmet Arda ATAKAYA

Ferhat KÖPRÜ

N. Ece ÜNAL

Gamze DAVIS

Saadet BAYAR

Saadet KILIÇARSLAN

Ömer Faruk TAMUL

Esranur DÜLGER

Bilge BAL SEZEREL

Gözde YILMAZ

Ankara

2023

Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme Stratejileri

Editörler: Bilge BAL SEZEREL, N. Nazlı ATEŞGÖZ

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47381
ISBN	: 978-605-170-884-3
e-ISBN	: 978-605-170-885-0
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Repro Bir Matbaacılık
Adres	: Repro Bir Matbaacılık Kağ. Rekl. Tasarım Tic. Ltd. Sti. İvedik Org. San. Bölgesi Matbaacılar Sanayi Sitesi 1514. Cad. No: 23/25 Yenimahalle / ANKARA
Tel	: 0 312 395 20 29

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme Stratejileri

Editörler: BAL SEZEREL, Bilge
ATEŞGÖZ, N. Nazlı

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, xiv + 252 sf., 16x24 cm
ISBN : 978-605-170-884-3
e-ISBN : 978-605-170-885-0

Eğitim

Üst Düzey Düşünme, Üst Düzey Düşünme Becerileri, Problem Çözme, Model Oluşturma, Yaratıcılık Modelleri, Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme, Analitik Düşünme, Değerlendirici Düşünme, Eğitimde Üst Biliş, Liderlik ve Sorumluluk, Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

Editörler kitabın PDF kopyasını e-posta ile yollamadan önce ön sözü birkaç gün içinde yazacağıma söz verdim. Sözümün hemen arkasından PDF dosyası e-posta kutuma düştü. Ancak bugünlerde kendime hep yapacak bir şeyler bulduğumdan sözünü ettiğim birkaç gün gelip geçti ve editörlerden birinden uyarı aldım. Ben de hemen dosyayı açtım ve bu ön sözü yazmaya başladım.

Yaptığım ilk iş içindekiler kısmına bakmak oldu. Doğrusu bakar bakmaz hem yazarlar hem de konu başlıkları beni heyecanlandırdı. Konu başlığı insanı heyecanlandırabilir ama bir yazar listesi neden böyle bir duygu oluştursun ki? Peşinen söyleyeyim. Dokuz bölümden oluşan kitap, on iki yazar tarafından yazılmış. Ee, on iki yazar neden heyecan yaratsın ki? Onu da söyleyeyim. Tamamı lisansüstü öğrencim idi. Kimilerinin doktora ve yüksek lisans tez danışmanlığını da yapmıştım.

Sonra bölüm başlıklarına dikkatlice baktım. Böyle bir kitaba editörlük yapacak olsam herhalde ben de benzer konuları kapsardım. Kitabın kapsamı sorgulayan ve yaratan bir insan yetiştirmeye yönelik olarak tasarlanmıştı. Bölümlerin içine daha da girerek konu başlıklarına baktım. O kadar çeşitli düşünme stratejileri ve teknikler ele alınmıştı ki şaşırmadım desem doğru olmaz.

Bölümleri daha da detaylı incelemek gerekti. Onu da sırasıyla yaptım. Bütün bölümler bilimsel çalışmalar sentezlenerek yazılmıştı. Mutlu olmuştum. Eğitim toplumuna çok önemli bir eser hazırlanmıştı. Daha ne diyebilirdim ki? Gurur duydum.

Prof. Dr. Uğur SAK

20 Haziran 2023

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

Bölüm 1
Üst Düzey Düşünme Becerilerine Giriş

Dr. Öğr. Üyesi N. Nazlı ATEŞGÖZ
ORCID: 0000-0001-5944-937X

Bölüm 2
Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Dr. Öğr. Üyesi Nilgün KİRİŞÇİ
ORCID: 0000-0003-0925-7331

Bölüm 3
Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Öğr. Gör. Mehmet Arda ATAKAYA

ORCID: 0000-0001-5790-9096

Araş. Gör. Ferhat KÖPRÜ
ORCID: 0000-0002-5297-948X

Bölüm 4
Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Araş. Gör. N. Ece ÜNAL
ORCID: 0000-0002-2288-9774

Araş. Gör. Gamze DAVIS
ORCID: 0000-0001-9378-9175

Bölüm 5
Analitik Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Araş. Gör. Saadet BAYAR
ORCID: 0000-0002-5634-9151

Araş. Gör. Saadet KILIÇARSLAN
ORCID: 0000-0003-0307-6740

Bölüm 6
Değerlendirici Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Araş. Gör. Ömer Faruk TAMUL
ORCID: 0000-0001-8884-6171

Bölüm 7
Üst Biliş Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Araş. Gör. Esranur DÜLGER
ORCID: 0000-0001-7248-1307

Bölüm 8
Üst Düzey Düşünme Becerilerini Değerlendirme

Dr. Öğr. Üyesi Bilge BAL SEZEREL
ORCID: 0000-0001-7262-3563

Bölüm 9
21. Yüzyıl ve Üst Düzey Düşünme Becerileri

Araş. Gör. Gözde YILMAZ
ORCID: 0000-0001-8074-4218

İÇİNDEKİLER

Ön Söz iii
Bölümler ve Yazarlar v

BÖLÜM 1

Üst Düzey Düşünme Becerilerine Giriş

Giriş 2
Düşünme Nedir? 2
Üst Düzey Düşünme 5
Üst Düzey Düşünme ve Bloom Taksonomisi 6
Üst Düzey Düşünme Becerileri 8
Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi 9
Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Sınıf Ortamı 11
Üst Düzey Düşünme Becerilerin Öğretim Yöntemi 11
Özet 15
Genel Değerlendirme 16
Önerilen Kaynaklar 18
Kaynakça 19

BÖLÜM 2

Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Giriş 24
Problem Çözme Nedir? 24
Problem Türleri 25
Problem Çözme Becerisinin Gelişiminde Etkili Problem Çözme Yaklaşımları 28
Polya'nın Keşfedici (Heuristic) Problem Çözme Modeli 28
IDEAL Problem Çözme Modeli 30
Schoenfeld Problem Çözme Yaklaşımı 31
Model Oluşturma Etkinlikleri 35

Problem Çözme Sürecinde Hesaplamalı Düşünme (Computational Thinking) 39
Özet 44
Genel Değerlendirme 45
Önerilen Kaynaklar 46
Kaynakça 47

BÖLÜM 3

Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Yaratıcılık Kavramı 52
Genel-Alana Özgü Yaratıcılık 53
Yaratıcılık Modelleri 54
Zihinsel Yapı Modeli (Structure of Intellect Model- SI) 54
Bileşensel Model (Componential Model of Creativity) 54
Yaratıcılığın Sistemler Modeli (Systems Model of Creativity) 55
Yaratıcılığın Yatırım Modeli (Investment Theory of Creativity) 56
Lunapark Modeli 57
Yaratıcılık-Zeka 58
Yaratıcı Bireylerin Özellikleri ve Yaratıcılığın Engelleri 59
Yaratıcılığın Değerlendirilmesi 61
Çoğul Düşünme Testleri 61
Bireylerin Kendi Yaratıcılıklarını Değerlendirmeleri 62
Bireylerin Yaratıcılıklarının Akran, Akraba ve Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmeleri 63
Ürün Temelli Değerlendirme 64
Yaratıcılığın Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler 65
Beyin Fırtınası 66
6-3-5 Yöntemi (Brain Writing 6-3-5) 66
Morfolojik Sentez 69
Özellik Listeleme 70
SCAMPER Tekniği 71
Sinektik 73
Yaratıcı Problem Çözme 74

Özet 78
Genel Değerlendirme 79
Önerilen Kaynaklar 81
Kaynakça 82

BÖLÜM 4

Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Giriş 88
Eleştirel Düşünme Nedir? 89
Eleştirel Düşünmenin Yapıtaşları 90
İddialar 90
Argümanlar 91
İyi Bir Argüman Nasıldır? 91
Tümevarımsal ve Tümdengelimsel Argümanlar 92
Eleştirel Düşünmede Hatalı ve Aldatıcı Muhakeme / Safsatalar 94
Alakasız Öncüllerden Kaynaklı Safsatalar 94
Kırmızı Ringa Balığı 94
Rakibi Hedef Almak 95
Bostan Korkuluğu 95
Genetik Yanılgı 95
Sırasızlık 96
Bütünleştirme 96
Bölme 96
Kelime Oyunu/Eş Anlamlılık 97
Cahillik Delili 97
Uzman Tanık Gösterme 97
Genel Kanıya Başvurma 98
Yetersiz Öncüllerden Kaynaklanan Safsata Türleri 98
Aceleci Genelleme 98
Hatalı Analoji 98
Yanlış Nedensellik 99
Kaygan Zemin 99

Uygun Olmayan/Kabul Edilemez Öncüllerden Kaynaklanan Safsata Türleri 99
Döngüsel Gerekçelendirme 99
Yanlış İkilem 100
Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Stratejiler 100
Sokratik Sorgulama 100
Harita Oluşturma 102
Argüman Haritası Oluşturma 102
Kavram ve Akıl Haritası Oluşturma 103
Yapı İskelesi 104
Aktif Öğrenme Stratejileri 104
Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Model ve Programlar 105
Hilda Taba Öğretim Stratejileri Modeli 105
Toulmin'in Argüman Modeli 108
CoRT Düşünme Programı 110
Lipman'ın Çocuklar için Felsefe Programı 113
Alana Özgü Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler 114
Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirici Stratejiler 114
Türkçe Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirici Stratejiler 117
Eleştirel Dinleme 117
Eleştirel Konuşma 118
Eleştirel Okuma 120
Eleştirel Yazma 121
Fen Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirici Stratejiler 122
Matematik Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirici Stratejiler 125
Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi 127
Özet 130
Genel Değerlendirme 131
Önerilen Kaynaklar 132
Kaynakça 133

BÖLÜM 5

Analitik Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Giriş 140
Analitik Düşünme 140
Analitik Düşünme Becerisi 142
Öğretim Sürecinde Analitik Düşünme Becerilerini Neden Kullanmalıyız? 144
Sınıf Ortamlarında Analitik Düşünme Becerileri Etkinlikleri Nasıl Hazırlanmalıdır? 145
Detayları Fark Etme 146
Soru Sorma 147
Bilgiyi Sınıflandırma ve Organize Etme 148
Hipotez Kurma 149
Araştırma ve Yansıtma Becerileri 149
Analitik Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler 150
SWOT Analizi 150
Sokratik Düşünme 151
Tersine Çevirme (Inversion) 151
Balık Kılçığı (Ishikawa) Diyagramı 151
Kavram Haritası 153
Etkinlik Örnekleri 154
Özet 157
Genel Değerlendirme 158
Önerilen Kaynaklar 159
Kaynakça 160

BÖLÜM 6

Değerlendirici Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Giriş 164
Değerlendirici Düşünme Nedir? 164
Bloom Taksonomisi ve Değerlendirici Düşünme 166
Değerlendirici Düşünme Ne Değildir? 167
Değerlendirici Düşünmenin Geliştirilmesine İlişkin İlkeler 167
Değerlendirici Düşünmeyi Teşvik Etmeye Yönelik İlkeler ve Stratejiler 170

Özet 175
Genel Değerlendirme 175
Önerilen Kaynaklar 178
Kaynakça 179

BÖLÜM 7

Üst Biliş Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

Giriş 182
Üst Biliş Nedir? 182
Üst Biliş Teorileri 183
Eğitimde Üst Bilişin Yeri 184
Sosyal Yaşamda Üst Bilişin Yeri 185
Üst Bilişin Gelişimi 186
Üst Biliş Becerilerini Geliştirici Stratejiler 188
Matematik için Üst Biliş Becerilerini Geliştirici Strateji Önerileri 191
Fen Bilimleri için Üst Biliş Becerilerini Geliştirici Strateji Önerileri 194
Okuma ve Yazma için Üst Biliş Becerilerini Geliştirici Strateji Önerileri 195
Öğretmenlere Öneriler 196
Velilere Öneriler 197
Özet 198
Genel Değerlendirme 199
Önerilen Kaynaklar 201
Kaynakça 202

BÖLÜM 8

Üst Düzey Düşünme Becerilerini Değerlendirme

Giriş 208
Değerlendirmenin Gerekçesi 208
Değerlendirmenin İlkeleri 209
Değerlendirme 210
Zamana Göre Değerlendirme Türleri 210
Kullanılan Ölçüt ve Kullanım Amacına Göre Değerlendirme Türleri 211

Tanıma ve Yerleştirmeye Göre Değerlendirme Türleri 213
Üst Düzey Düşünme Becerilerini Değerlendirme 213
Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Formatif Değerlendirmesi 214
Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Summatif Değerlendirmesi 216
Sonuç 221
Özet 221
Genel Değerlendirme 222
Önerilen Kaynaklar 223
Kaynakça 224

BÖLÜM 9

21. Yüzyıl ve Üst Düzey Düşünme Becerileri

Giriş 228
21. Yüzyıl Becerileri 228
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri 232
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme 233
Yaratıcılık ve Yenilikçilik 233
İletişim Becerileri 234
İş Birliği Becerileri 234
Yaşam ve Kariyer Becerileri 235
Esneklik ve Uyum Becerileri 235
Girişimcilik ve Özyönetim Becerileri 235
Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler 235
Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik 236
Liderlik ve Sorumluluk 236
Bilgi, Medya ve Teknolojileri Becerileri 236
Üst Düzey Düşünme Becerileri ve 21. Yüzyıl Becerileri 238
21. Yüzyılda Analitik Düşünme Becerileri 239
21. Yüzyılda Eleştirel Düşünme Becerileri 239
21. Yüzyılda Yaratıcı Düşünme Becerileri 240
21. Yüzyılda Problem Çözme Becerileri 241
21. Yüzyılda Değerlendirici Düşünme Becerileri 242

21. Yüzyılda Genelleme Becerileri 243
21. Yüzyılda Üst Biliş Becerileri 244
Özet 245
Genel Değerlendirme 246
Önerilen Kaynaklar 248
Kaynakça 249

BÖLÜM 1

ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİNE GİRİŞ

N. Nazlı ATEŞGÖZ

Anahtar Kavramlar: *Düşünme, Üst düzey düşünme, Üst düzey düşünme becerileri, Bloom taksonomisi*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- Düşünme kavramını
- Üst düzey düşünmenin kavramını
- Üst düzey düşünme becerilerini
- Üst düzey düşünme becerileri ve Bloom taksonomisi arasındaki ilişkiyi
- Üst düzey düşünme becerilerinin öğretiminin nasıl olması gerektiğini öğreneceksiniz.

İçindekiler:

1. Giriş

2. Düşünme Nedir?

3. Üst Düzey Düşünme

4. Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi

5. Özet

6. Genel Değerlendirme

7. Önerilen Kaynaklar

Giriş

Bir öğrenci düşünelim. Bu öğrencinin 24 saatini birlikte analiz edelim. Ortalama dokuz saat uyku, dört saat temel ihtiyaçlarının karşılanması, beş saat evde geçen süre olarak düşünüldüğünde geriye eğitim için yaklaşık altı saatlik bir süre kalıyor. Bu süre bireyin şekillenip gelişmesi için verimli kullanıldığı taktirde oldukça uzun bir süre. İşte biz eğitimcilerin bu süreyi verimli kılması için eğitim-öğretim içeriğinin ve sürecinin nitelikli planlanması gerekmektedir. Özellikle son yüzyılda eğitim alanında kat edilen mesafenin pozitif bir ivmeyle yol aldığı düşünüldüğünde ileri düzey düşünme becerilerinin sınıf ortamındaki içeriğe ve sürece entegre edilmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Yirmi birinci yüzyılın öğrencilerinin yaratıcı fikir üretebilen, analitik, iyi problem çözebilen, zamana ayak uydurabilen bireyler olması bir zorunluluk olarak görünmektedir. Değişime ayak uyduran eğitim sistemi, değişime ayak uyduran ve değişime yön veren bireyleri ancak üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanan ortamlarda yetiştirebilir. Bu kitapta yer alan problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, analitik düşünme, değerlendirici düşünme ve üst biliş becerilerin geliştirilmesine yönelik stratejiler öğretmenlerimize ve değişime ayak uydurmak isteyen ebeveynlerimize ışık tutacaktır.

Düşünme Nedir?

Düşünme nedir? Bu sorunun yanıtını kendi kendimize düşündüğümüzde bulabiliriz. Peki, bunda başarılı olur muyuz? Düşünmeyi öğrenmeye istekli olmadan, böyle bir girişimde başarılı olamayız. Düşünmeyi öğrenmeye karar verdiğimizde ise henüz düşünme becerisine sahip olmadığımızı kabul etmiş oluruz. Oysaki düşünme doğuştan gelen bir yetenektir. Düşünme, insanın kendi varlığına bakması ve varlığını anlamasıdır (Heidegger, 1952). Heidegger, düşünmenin somut bir varoluşsal deneyim olduğunu iddia eder. Ona göre düşünme insanın dünyayı anlamasına ve deneyimlemesine olanak sağlar. Descartes da düşünmenin varlığın göstergesi olduğunu kabul eder ve hatta ona göre varlık kavramı düşünmeyle eş anlamlıdır. Bu nedenle insanların var olmaları düşüncelerine bağlıdır. Bir başka ifade ile düşünme varoluşunun temelidir (Weinstein ve Mayer, 1983).

Düşünme Antik Çağ Yunan felsefesinden günümüze kadar derinlemesine incelenen soyut ve karmaşık bir kavramdır. Diğer taraftan düşünme bireyin günlük, sosyal ve iş hayatında kullandığı temel bir beceridir. Örneğin karar verme, sorun çözme, planlama ve iletişim kurma gibi durumlarda düşünmeye ihtiyaç duyulur. Düşünme kelimesinin sözlük anlamı “duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu” ya da “karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” şeklindedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023).

Dewey’e (1910) göre düşünme, bireyin zihninde tasarladığı durumla gerçekte ortaya çıkan ürün arasındaki ilişkinin düzenlenmesidir. Düşünmenin kaynağı şaşkınlık, şüphe ve tereddüttür. Dewey, düşünmenin belirli bir set ilke veya yönteme dayanmadığını, ancak bir soruşturma eylemi olduğunu belirtir. Bu ne-

denle düşünme, bir inancı doğrulamak veya geçersiz kılmak için yapılan bir sorgulama işlemidir. Ruggiero (2004) düşünmeyi bireylerin problem çözme, karar verme, anlama ve bilinmeyenlere çözüm bulma süreçlerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan zihinsel faaliyet olarak tanımlamaktadır. Buna göre bireyler, düşünme süreci ile belirsizlik durumlarında daha iyi kararlar almak ve daha akılcı seçimler yapmak için gerekli bilgileri toplayabilirler.

Weinstein ve Mayer (1983) düşünmeyi bilişsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. İnsan zihnindeki bilgilerin işlenerek düşünceye ve düşüncenin de davranışa dönüştürülmesi, insan davranışlarının temelinde yatar. Ancak düşüncenin varlığını gözlemlemek için insanların ortaya koydukları davranışları gözlemlemek gereklidir. Bu nedenle bireyin düşüncesine dair somut çıktılara ihtiyaç vardır. Bu çıktılar, düşünce veya düşünme becerisi hakkında fikir sahibi olmamızı sağlar. Fisher (2008) ise düşünme faaliyetinin yalnızca bireysel bir süreç olmadığına dikkat çekmiştir. Ona göre düşünme faaliyeti, bireyin kendi iç dünyası ile sınırlı kalmaz ve farklı bireylerin düşünsel süreçlerinden etkilenir. Bireyin farklı bakış açılarına maruz kalması, farklı perspektiflerden düşünebilmesi için bir fırsat yaratabilir. Bu da bireyin kendi düşüncelerini daha iyi analiz etmesine, tartışmasına ve genişletmesine olanak sağlayabilir.

Doğan (2007) düşünme tanımlarında iki ana yaklaşımın olduğunu ileri sürmektedir. Birincisi düşünmeyi bir ürün olarak tanımlayan yaklaşım, ikincisi ise düşünmeyi bir süreç olarak tanımlayan yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşımı benimseyen uzmanlar düşünmeyi bir ürün olarak değerlendirmekte ve düşünmenin sonucuna odaklanmaktadırlar. Bilişsel yaklaşımı benimseyen uzmanlar ise düşünmeyi bir süreç olarak değerlendirmekte ve düşünmenin ögeleri, işleyişi ve yapısına odaklanmaktadırlar. Mayer (1983) ise düşünme tanımlarındaki üç temel özelliğe dikkat çekmektedir. Bu özellikler aşağıdaki gibidir:

- Düşünme davranışlara yansır.
- Belirli bir zaman dilimi içerisinde düşünce ortaya çıkabilir.
- Düşünme süreci genellikle sonuç odaklıdır ve belirli bir amacı gerçekleştirmeyi hedefler.

Düşünmeye yönelik tanımlar genel olarak değerlendirildiğinde tanımlarda benzerlikler olduğu görülmektedir. Buna karşın düşünme becerilerinin farklı şekillerde sınıflandırıldığı dikkat çekmektedir. Tablo 1'de farklı araştırmacıların ileri sürdüğü sınıflandırmalar yer almaktadır. Düşünme becerilerine yönelik yapılan sınıflandırmalar değerlendirildiğinde genellikle düşünme becerilerinin alt becerilere ayrıldığı dikkat çekmektedir. Tablo 1'de yer almayan ancak oldukça yaygın kullanılan sınıflandırmalardan biri Bloom taksonomisidir. Bu taksonomiye yönelik detaylı bilgilere bölümün ilerleyen kısımlarında yer verilmiştir.

Tablo 1'e bakıldığında düşünme becerileri arasından problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Eğitim, psikoloji ve felsefe alanındaki uzmanların da oldukça önem verdiği üst düzey düşünme becerilerini daha detaylı inceleyelim.

Kaynakça

Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitimi* (3. bs). Pegem Akademi Yayıncılık

Beyer, B. (2001). Putting it all together to improve student thinking. In A. C. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 417-424). ASCD.

Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Allyn and Bacon.

Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. E. Bingölbali, S. Arslan & İ. Ö. Zembat (Ed.) *Matematik eğitiminde teoriler* içinde (s. 839-860). Pegem Akademi.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Book I: Cognitive domain*.

David Mckay.

Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.

Conklin, W. (2011). *Higher-order thinking skills to develop 21st century learners*.

Teacher Created Materials.

Conklin, W. (2012). *Strategies for developing higher-order thinking skills, grades 6-*

12. Shell Education.

Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & Co. Pubisher.

Doğan, N. (2007). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s.167-192). Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğanay, A. (2008). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 280- 333). Pegen Akademi.

Ergin, H. (2005). Okul öncesi dönemde Bloom'un bilişsel alan sınıflandırmasını kullanarak çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *HAYEF Journal of Education, 2*(1), 93-105.

Fidan, F. (2022). *İlkokula geçiş sürecinde öğrencilerin bazı üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Fisher, R. (2008). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom* (3rd ed.). Continuum Publishing.

Forster, M. (2004). Higher order thinking skills. *Research Developments, 11*(11), 1- 15.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR, 32*, 127-146.

Heidegger, M. (2020). *Düşünmek ne demektir?* (Çev. İ. Turan). Dergâh Yayınları. (Orijinal yayın tarihi, 1952).

Heikkila, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education, 31*(1), 99-117.

Huitt, W. (2011). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. *Educational Psychology Interactive, 22*, 1-4.

King, F. J., Goodson, L., & Rohani, F. (1998). *Higher order thinking skills: Definition, teaching strategies, assessment.* The Center for Advancement of Learning and Assessment.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Blom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212–218.

Marzano, R.J.; Brandt, R.S.; Hughes, C.S.; Jones, B.F.; Rankin, S.C. & Suhor, C. C. (1988*). Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Mayer, R. (1983). *Thinking, problem solving, cognition*. Freeman.

Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction.

Educational Leadership, 50(7), 8-12.

Onosko, J. J. (1991). Barriers to the promotion of higher-order thinking in social studies. *Theory & Research in Social Education, 19*(4), 341-366.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Pogrow, S. (2005). HOTS revisited: A thinking development approach to reducing the learning gap after grade 3. *Phi Delta Kappan, 87*(1), 64-75.

Presseisen, B. Z. (1984). Thinking skills: Meaning and models revisited. In A.L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (Volume 1, pp.47-53). ASCD.

Resnick, L. (1987). Education and learning to think. National Academy Press.

Resnick, L. B., & Klopfer, L. E. (1989). *Toward the thinking curriculum: current cognitive research*. ASCD.

Richmond, A. S., & Hagan, L. K. (2011). Promoting higher level thinking in psychology: Is active learning the answer? *Teaching of Psychology, 38*(2), 102-105.

Ruggiero, V. R. (2004). *The art of thinking: A guide to critical and creative thought*

(7th ed.). Pearson Longman.

Şahin, M. K., & Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi, 47*(218), 5-20.

Taggart, G., Ridley, K., Rudd, P., & Benefield, P. (2005). *Thinking skills in the early years: A literature review*. National Foundation for Educational Research.

TDK (2023). *Düşünme nedir?* Erişim adresi: www.tdk.gov.tr

Thomas, A., & Thorne, G. (2009). How to increase higher order thinking. Center for Development and Learning.

Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. Sakarya University Journal of Education, 1(3), 14-22.

Underbakke, M., Borg, J. M., & Peterson, D. (1993). Researching and developing the knowledge base for teaching higher order thinking. *Theory into Practice, 32*(3), 138-146.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In C. M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in teaching* (pp. 315–327). Macmillan.

Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*, 3, 479-509.

BÖLÜM 2

PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK STRATEJİLER

Nilgün KİRİŞÇİ

Anahtar Kavramlar: *Problem, Problem çözme, Problem çözme stratejileri, Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- Problem çözmenin ne olduğunu,
- Farklı problem türlerini,
- Problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkili problem çözme yaklaşımlarını,
- Problem çözme yaklaşımlarına yönelik farklı disiplinler için örnekleri göreceksiniz.

İçindekiler:

1. Giriş

2. Problem Çözme Nedir?

3. Problem Türleri

4. Problem Çözme Becerisinin Gelişiminde Etkili Problem Çözme Yaklaşımları

5. Özet

6. Genel Değerlendirme

7. Önerilen Kaynaklar

Giriş

California Üniversitesi eğitim fakültesi profesörü Michael E. Martinez, yaklaşık yirmi yıl önce problem çözme yeteneğinin önemini şu sözlerle dile getirmiştir: "Problem çözme yeteneği, geleceğe giriş yapabilmemizi sağlayacak bilişsel pasaportumuzdur" (Martinez, 1998). Günümüzde artık bilişsel pasaportumuz olan problem çözme yeteneğimizin 21. yüzyıl dünyasında en temel beceriler içerisinde yer aldığını biliyoruz.

20. yüzyılın büyük bir bölümünde eğitimciler dikkatlerini problem çözme becerilerini tanımlamaya ve öğretmeye yöneltmişlerdir. 1900'lerin başında problem çözme, bilmeceleri ya da matematiksel denklemleri çözmek için kullanılan mekanik, sistematik ve genellikle soyut (bağlamdan arındırılmış) bir dizi beceri olarak görülüyordu. Bilişsel öğrenme teorilerinin etkisiyle birlikte problem çözmeye yönelik bakış, çeşitli bilişsel beceri ve eylemlerden oluşan kompleks zihinsel aktiviteleri temsil edecek şekilde değişmiştir (Foshay ve Kirkley, 1998).

Bu bölümde 21.yüzyıl temel becerileri içerisinde yer alan problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik temel stratejilere yer verilmiştir. Stratejiler öncesinde, "Problem çözme nedir?" sorusuna cevap aranmış ve problem türlerine yer verilmiştir.

Problem Çözme Nedir?

"Problem çözme" çeşitli bilişsel süreçlerin kullanıldığı, bilgi ve beceri gerektiren bir eylem olarak tanımlanabilir (Cai ve Lester, 2005). Bir problemle karşı karşıya geldiğinizde ve çözüm yöntemi hakkında herhangi bir fikriniz yoksa "problem çözme" olarak adlandırılan bilişsel süreç içerisine dahil olmanız gerekir (Mayer ve Wittrock, 2012). Problem çözme, hiçbir çözüm yönteminin problem çözücü için açık olmadığı durumda bir hedefe ulaşmaya yönelik bilişsel işlemlemedir (Lowett 2002; Mayer, 1992). Bu tanıma göre problem çözme dört temel özelliğe sahiptir. Öncelikle problem çözme bilişseldir. Bu şu anlama gelir; problem çözme problem çözücünün bilişsel sisteminde içsel olarak gerçekleşir ve bu durum problem çözücünün davranışından sadece dolaylı olarak çıkarsama yapılarak anlaşılabilir. İkinci olarak problem çözme süreçtir. Problem çözmenin süreç olma özelliği, problem çözücünün bilişsel sisteminde bilginin sunulmasını ve manipüle edilmesini içerir. Üçüncü özellik; problem çözme yönlendirilir. Bu özellikle kastedilen; problem çözücü bilişsel sürecini, hedeflerine göre yönlendirir. Son olarak dördüncü özellik; problem çözme kişiseldir. Bireysel bilgi ve beceriler, problem çözümlerinin önündeki engellerin üstesinden gelinebilmesinde yaşanan zorluğun ya da kolaylıkla engeller ile baş edebilmenin belirlenmesinde yardımcı olur. Dolayısıyla problem çözme, açık bir çözüm yöntemi olmadığında, belirli bir durumu bir hedefe dönüştürmeye yönelik bilişsel işlemdir (Mayer, 1990). Problem çözme, görselleştirme, ilişkilendirme, soyutlama, anlama, manipüle etme, akıl yürütme, analiz, sentez, genelleme gibi üst düzey düşünme becerilerini içerir. Her biri "yönetilmeye" ve "koordine edilmeye" ihtiyaç duyar (Garofalo ve Lester, 1985).

Bir problem, problem çözücünün bir problem durumunu verilen durumdan hedef duruma dönüştürmek istediğinde, ancak dönüşümü gerçekleştirmek için bariz bir yöntemden yoksun olduğunda ortaya çıkar (Mayer ve Wittrock, 2012). Bu tanım, güçlü bir makale yazma (Kellogg, 2008), sıradışı aritmetik problemi çözme (Reed, 1999) ya da elektrik motorunun nasıl çalıştığını açıklama (Mayer vd., 2003) gibi birçok üst düzey akademik görevi içerecek kadar geniş kapsama sahiptir. Aynı zamanda geleceğini belirleyen bir giriş sınavı için kaygılanan bir öğrenci ne yapmalıdır (Englander, 2002) ya da işe giderken trafiğe yakalanmamak için hangi yolu seçmeliyim (Jonassen, 2011) gibi birçok akademik olmayan görevi içerecek kadar da kapsamlı bir tanımdır.

Doğru problem çözümü için bir formül yoktur (Martinez, 1998). Her problemi çözmemizi sağlayacak belli bir çözüm yöntemi ya da yolundan da bahsedemeyiz. Eğer A noktasından B noktasına nasıl gideceğimizi kesin olarak biliyorsak ve daha sonra B noktasına ulaşıyorsak bu bir problem çözmeyi içermez. Problem çözmeyi bir labirentte ilerlemek olarak düşünebiliriz (Simon, 1981). Bir labirentin içinden geçerek adım adım hedefinize doğru yol alırsınız, bazı yanlış hareketler yaparsınız ama yavaş yavaş amaçlanan son noktaya doğru ilerlersiniz. Peki, seçimlerinizi yönlendiren şey nedir? Belki de şuna benzer bir kural olabilir: Amaca ulaşmak için bir miktar ilerleme sağlıyormuş gibi görünen yolu seçmek. Bu tür bir kural "keşfetme (heuristic)" için bir örnektir. Heuristic pratik bir kural ya da strateji olarak görülebilir. Bu strateji birçok problemin çözümü için güçlü ve genel bir strateji olarak değerlendirilebilir ancak her problem çözümünde kesinlikle işe yaradığı garanti edilemez (Martinez, 1998). Dolayısıyla karşılaştığımız bir problemi çözmek istediğimizde çeşitli problem çözme modelleri içerisinden bizi çözüme götürecek stratejiyi seçebilmeliyiz. Eğer çözüm sürecinde seçmiş olduğumuz problem çözme stratejisinin işe yaramayacağını fark edersek, stratejiyi değiştirerek uygun olabilecek diğer stratejilerden birini belirleyerek problem çözüm sürecine devam edebiliriz.

Problem Türleri

Problemlerin sınıflandırılmasında iki yaklaşımdan bahsedilebilir. Bunlardan ilki problemin özelliğine bağlı olarak oluşturulan, iyi tanımlanmış (well-defined) problem ve iyi tanımlanmamış (ill-defined) problem sınıflamasıdır (Arlin, 1989; Jonassen, 2000; Pretz vd., 2003; Voss ve Post, 1988). Diğer sınıflama ise rutin problem ve rutin olmayan problem sınıflamasıdır (Bransford ve Stein, 1993; Mayer ve Wittrock, 2012).

İyi tanımlanmış problemlerde, verilen durum, hedef durum ve izlenecek işlemler açıkça belirtilir. Kısaca problem çözücü ihtiyacı olan bütün bilgilere sahiptir. Örneğin 1,43 + 2,74 = ? gibi bir hesaplama problemi iyi tanımlanmıştır. Bu problemde verilen durum: "1,43 + 2,74" dır. Hedef durum: 1,43 ile 2,74 sayılarının toplamını gösteren sayısal cevaptır. İzlenecek işlem ise toplama işlemini yerine getirirken takip edilen aritmetik işlem sürecidir. Günlük hayatta karşılaşabileceğimiz iyi tanımlanmış problemlerden de bahsedebiliriz. Örneğin indirimdeki bir ürünün fiyatını hesaplamak iyi tanımlanmış bir problemdir. Bunun için şöyle bir problem cümlesi yazılabilir: Etiket fiyatı 5800 TL olan bir raketi %10 indirimli alırsam

ne kadar öderim? Çözüm için raketin indirimsiz fiyatına bakarsınız, indirim yüzdesini hesaplarsınız ve bu sayıyı indirimsiz orijinal fiyattan çıkarırsınız. Çözüm basit bir hesaplamayı içerir (Pretz vd., 2003).

İyi tanımlanmamış problemde verilen durum, hedef durum ya da izlenecek işlemler açık bir şekilde yer almaz. Bununla birlikte iyi tanımlanmış problemlerin aksine bu tür problemlerde çözüm için takip edilecek yol da açık değildir. Örneğin "En iyi arkadaşı nasıl buluruz?" problemi iyi tanımlanmamış bir problemdir. En iyi arkadaşı nasıl tanımlarsınız? En iyi arkadaşın özellikleri nelerdir? Bu tür bir insanı nerede bulursunuz? gibi problemlerin çözümleri asıl problemin çözülebilmesi için gereklidir. Ancak problemi formüle etmek için önemli ölçüde çalışma yapıldıktan sonra, iyi tanımlanmamış bir problem çözülebilir hale gelebilir. Diğer bir örnek ise şu olabilir (Hong ve Kim, 2016): "Yeni bir ev tasarlamak istiyorum. İlk olarak, ev 200 m^2 taban alanına sahip, 20 m genişliğinde ve 10 m uzunluğunda dikdörtgen şeklinde olmalıdır. Ev, 5 yatak odası, 1 giyinme odası, 2 banyo, bir mutfak ve yemek alanı, oturma alanı ve bir balkondan oluşacaktır. Ebeveyn yatak odasının alanı 20 m^2 ve doğrudan bir banyoya ve giyinme odasına girişi olacaktır. Diğer odaların alanları ise 12-16 m^2 aralığında olmalıdır. Oturma alanı, mutfak ve yemek alanı merkezde yer almalıdır. Oturma alanı 44 m^2 olmak zorunda, mutfak ve yemek alanı ise 24 m^2 olmalıdır. Ebeveyn yatak odası ön kapıdan en uzak köşede olmalıdır. Bu durumda evim için en iyi tasarım nasıl olabilir?" Bu tür iyi tanımlanmamış bir matematik probleminde çözüm için izlenecek yol farklılaşabilir ve alternatif birçok cevap üretilebilir.

Problem türleri için diğer bir sınıflama rutin ve rutin olmayan problem sınıflamasıdır. Rutin problemler, problem çözücünün genellikle bildiği, hazır çözüm prosedürünü uyguladığı, bilinen yöntemlerle çözülebilen problem türüdür (Polya, 1957). Örneğin bir öğrenci rasyonel sayılar ile bölme yapmayı öğrenmiş ise yeni rasyonel sayılarla bölme problemi rutin problem olacaktır. Rutin problemler, basit tanımları içeren ve temel aritmetik işlemleri yapmayı gerektiren problem türleridir. Bu açıdan rutin problemler problemi anlamayı, bir problem çözme stratejisini seçmeyi ve uygulamayı gerektirmez. Bu tür problemlerin çözümünde üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasına bu nedenle gerek duyulmaz. Minimum bilişsel çabayla rutin problemler çözülebilir. Rutin problemler matematiksel bilgi ile günlük yaşam arasında ilişkiyi kurmayı sağlayan problemlerdir (Xin vd., 2007). Rutin olmayan problemler ise problem çözüm aşamalarının problemi çözen kişi tarafından bilinmediği problemlerdir. Rutin olmayan problemlerin çözümünde doğru cevabın bulunmasından öte önemli olan çözüm sürecinde kullanılan yaklaşımdır (Mayer vd., 1995). Örneğin toplama işlemine ilişkin bütün yöntemleri henüz öğrenmemiş bir öğrenci 3+5=? problemini şu şekilde çözebilir: "5'in içindeki 1'i önce 3'e eklerim. 5'ten 1'i çıkardım ve 3'e 1 ekledim 4 oldu. 4+4= 8 dir." Bu çözüm aşamaları öğrenci için yenidir. Dolayısıyla rutin ve rutin olmayan problemler öğrenen kişinin bilgisine bağlıdır (Mayer ve Wittrock, 2012). Önemli olan nokta, bir problem bir kişi için rutin problem olabilirken bir diğer kişi için rutin olmayan problem olabilir (Bransford ve Stein, 1993). Rutin olmayan problemlerin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (London, 1993):

Kaynakça

Altun, M. (2005). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Aktüel Alfa Bas. Yay.

Annizar, A. M., Jakaria, M. H. D., Mukhlis, M., & Apriyono, F. (2019). Problem solving analysis of rational inequality based on IDEAL model. *Journal of Physics: Conference Series*, *1465*(1), 1-14.

Arlin, P. K. (1989). The problem of the problem. In J. D. Sinnott (Ed.), *Everyday problem solving: Theory and applications* (pp. 229–237). Praeger.

Bransford, J. (1984). *The IDEAL problem solver*. W. H. Freeman.

Bransford, J., & Stein, B. S. (1984). *The IDEAL problem solver: A guide for improving thinking, learning, and creativity.* W. H. Freeman.

Bransford, J., & Stein, B. S. (1993). *The IDEAL problem solver: A guide for improving thinking, learning, and creativity (2nd edition)*. W. H. Freeman.

Cai, J., & Lester, F. K. Jr. (2005). Solution representations and pedagogical representations in Chinese and U.S. classrooms. *The Journal of Mathematical Behavior, 24*(3), 221–237.

Chamberlin, S. A. (2021). *Statistics for kids: Model-eliciting activities to investigate concepts in statistics.* Routledge.

Chamberlin, S. A., & Coxbill, E. (2012). Using model-elicting activities to introduce upper elementary students to statistical reasoning and mathematical modeling. In L. H. Mayes (Ed.), *Quantitative reasoning and mathematical modeling: A driver for STEM integrated education and teaching in context* (pp. 169-179). Wyoming Insititute for the Study of Mathematics Education, Laramie, WY.

Chamberlin, S. A., & Moon, S. (2005). Model-eliciting activities: An introduction to gifted education. *The Journal of Secondary Gifted Education, 17*(1), 37–47.

Chan, E. C. M. (2008). Using model-eliciting activities for primary mathematics classrooms. *The Mathematics Educator, 11*(1), 47-66.

Cuny, J., Snyder, L., & Wing, J. M. (2010). Demystifying computational thinking for non-computer scientists. Unpublished manuscript in progress, referenced in http:// www.cs.cmu.edu/CompThink/resources/TheLinkWing.pdf.

Diefes-Dux, H. A., Hjalmarson, M., Miller, T., and Lesh, R. (2008). Model eliciting activities for engineering education. In J. Zawojewski, H.A. Diefes-Dux & K. Bowman (Eds.) *Models and modeling in engineering education: Designing experiences for all students* (pp. 17–35). Sense Publishers.

Englander, K. (2002). Real life problem solving: A collaborative learning activity. In English Teaching Forum (Vol. 40, No. 1, pp. 8-11).

Foshay, R., & Kirkley, J. (1998). Principles for teaching problem solving. *Technical Paper, 4*(1), 1-16.

Garofalo, J., & Lester, F. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education, 16*(3), 163-76.

Hong, J. Y., & Kim, M. K. (2016). Mathematical abstraction in the solving of ill- structured problems by elementary school students in Korea. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 12*(2), 267-281.

Jonassen, D. (2011). *Learning to solve problems: A handbook for designing problemsolving learning environments*. Routledge.

Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology: Research and Development, 48*(4), 63–85.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective.

Journal of Writing Research, 1(1), 1-26.

Lesh, R., & Doerr, H.M. (2003). Foundations of models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh & H.M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 3–33). Erlbaum.

Lesh, R., & Zawojewski, J. (2007). Problem solving and modeling. In F. Lester (Ed.), *The second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 763-798). Information Age Publishing.

Lesh, R., Hoover, M., Hole, B., Kelly, A., & Post, T. (2000). Principles for developing thought-revealing activities for students and teachers. In A. Kelly, ve R. Lesh (Eds.), *Research design in mathematics and science education* (pp. 591-646). Lawrence Erlbaum Associates.

Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory Into Practice, 32*(3), 131-137.

London, R. (1993). A Curriculum of Non-Routine Problems. American Educational Research Association: Atalanta. April 12-16, 1993.

Lovett, M. C. (2002). Problem solving. In H. Pashler & D. Medin (Eds.), *Stevens' handbook of experimental psychology: Vol. 2. Memory and cognitive processes* (3rd ed., pp. 317–362). Wiley.

Martinez, M. E. (1998). What is problem solving?. *The Phi Delta Kappan, 79*(8), 605- 609.

Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition* (2nd ed.). Freeman. Mayer, R. E., & Wittrock, M. C. (2012). Problem solving. In P. A. Alexander, & P. H. Winnie (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 287-303). Lawrence Erlbaum.

Mayer, R. E., Dow, G. T., & Mayer, S. (2003). Multimedia learning in an interactive self-explaining environment: What works in the design of agent-based microworlds?. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 806.

Mayer, R. E., Sims, V., & Tajika, H. (1995). A comparison of how textbooks teaching mathematical problem solving in Japan and the United States. *American Educational Research Journal, 35*, 443-459.

Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving.* Prentice-Hall.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc.

Polya, G. (1954). *Mathematics and plausible reasoning: Induction and analogy in mathematics (Vol. I).* Princeton University Press.

Polya, G. (1957). *How to solve it: A New aspect of mathematical method* (2nd ed).

Double Day and Co.

Polya, G. (2004). *How to solve it: A new aspect of mathematical method* (Vol. 85).

Princeton University Press.

Pretz, J. E., Naples, A. J., & Sternberg, R. J. (2003). Recognizing, defining, and representing problems. In J. E. Pretz & Sternberg, R. J. (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 3–30). Cambridge University Press.

Schoenfeld, A. H. (1980). Teaching problem-solving skills. *The American Mathematical Monthly, 87*(10), 794-805.

Simon, H. A. (1981). *The science of the artificial*. MIT Press.

Tang, X., Yin, Y., Lin, Q., Hadad, R., & Zhai, X. (2020). Assessing computational thinking: A systematic review of empirical studies. *Computers & Education, 148*, 103798.

Voskoglou, M. G., & Buckley, S. (2012). Problem solving and computational thinking in a learning environment. *Egyptian Computer Science Journal, 36*(4), 28–46.

Voss, J. F., & Post, T. A. (1988). On the solving of ill-structured problems. In M. T.

H. Chi, R. Glaser, & M. J. Farr (Eds.), *The nature of expertise* (pp. 261–185). Lawrence Erlbaum Associates.

Wang, P. S. (2016). *From computing to computational thinking*. CRC Press.

Watters, J. J., English, L. D., & Mahoney, S. (2004). *Mathematical modeling in the elementary school*. In American Educational Research Association Annual Meeting.

Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education And Technology, 25*(1), 127-147.

Wessels, H. (2014). Levels of mathematical creativity in model-eliciting activities.

Journal of Mathematical Modeling and Application, 1(9), 22-40.

Wilkerson-Jerde, M. H. (2014). Construction, categorization, and consensus: Student generated computational artifacts as a context for disciplinary reflection. *Educational Technology Research and Development, 62*(1), 99-121.

Wing, J. M. (2006) Computational thinking. *Communucation of ACM*, *49*(3), 33–35.

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing.

Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, *Physical and Engineering Sciences, 366*(1881), 3717-3725.

Xin, Z., Lin, C., Zhang, L., & Yan, R. (2007) The performance of Chinese Primary School students on realistic arithmetic word problems. *Educational Psychology in Practice, 23*(2), 145 159.

Zawojewski, J., Lesh, R., & English, L. D. (2003). A models and modeling perspective on the role of small group learning activities. In R. Lesh & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics teaching, learning, and problem solving*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

BÖLÜM 3

YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK STRATEJİLER

Mehmet Arda ATAKAYA

Ferhat KÖPRÜ

Anahtar Kavramlar: *Yaratıcılık, çoğul düşünme, tekil düşünme, yaratıcılığın değerlendirilmesi, akıcılık, esneklik, orijinallik*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- Yaratıcılık tanım ve kuramlarını
- Yaratıcı bireylerin özellikleri ve yaratıcılığı engelleyen etmenleri
- Yaratıcılığı değerlendirme yöntemleri
- Yaratıcılığı geliştirmeye yönelik stratejileri göreceksiniz.

İçindekiler:

1. Yaratıcılık Kavramı

2. Yaratıcılık Modelleri

3. Yaratıcılık-Zeka

4. Yaratıcı Bireylerin Özellikleri ve Yaratıcılığın Engelleri

5. Yaratıcılığın Değerlendirilmesi

6. Yaratıcılığın Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler

7. Özet

8. Genel Değerlendirme

9. Önerilen Kaynaklar

Yaratıcılık Kavramı

Albert Einstein yaratıcı bir birey midir? Ya da onun ortaya koyduğu özel Görelilik Kuramı (İzafiyet Teorisi), klasik fizik anlayışını değiştirmede ne düzeyde yaratıcı bir ürün olarak düşünülebilir? Dört yaşındayken ilk bestesini yapan Mozart'ın yaratma süreci belli başlı birtakım yaratıcılık boyutlarıyla ilişkilendirilebilir mi? Kapı gıcırtısını önlemek isteyen birinin, kapı menteşelerine sürdüğü sıvı sabun sayesinde gıcırtının giderilmesi yaratıcılık olarak değerlendirilebilir mi? Ya da sallanan masasını sabitleyebilmek isteyen küçük bir çocuğun, masanın sallanan ayağını silgisiyle dengelemesi günümüz yaratıcılık modellerinin hangi bileşeniyle açıklanabilir? Sorduğumuz sorularda kullanılan belli başlı problem çözme becerilerinin literatürde kimi tanımlara ve kuramlara karşılık geldiği görülmektedir. Yaratıcılığın özellikle 1950'lerden itibaren bilimsel araştırmalara konu edindiği ve araştırmaların yaratıcılıkta bilişsel bir işlev olarak ivme kazandığı söylenebilir. Tablo 1' de yaratıcılığa getirilen farklı tanımlara yer verilmiştir (Kampylis ve Valtanen, 2010).

Tablo 1.

Kampylis ve Valtanen tarafından derlenen farklı yaratıcılık tanımları

Yazar	**Yıl**	**Yaratıcılık Tanımı**
Stein	1953	Belirli bir grup tarafından savunulabilir, yararlı olarak kabul edilen ve yeni bir eserle sonuçlanan süreçtir.
Csikszentmihalyi	1999	Ürün ortaya koyanlar ile hedef kitle arasında inşa edilen bir olgudur. Yaratıcılık bireysel bir ürün değil, bireylerin ortaya koydukları ürün hakkında yargıda bulunan sosyal sistem çıktılarıdır.
Feist ve Barron	2003	Yalnızca problem çözebilme becerisi değil, problemleri yeni ve kullanışlı yollar ile çözebilme kapasitesidir.
Mumford	2003	…bir ürünün yeni ve kullanışlı olmasını içerir.
Runco	2007	…bilişin, üst bilişin, tutum ve davranışın, motivasyonun ve mizacın bir yansımasıdır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere yaratıcılık tanımlarındaki kimi farklılıklara değinilse de genellikle problem çözme ile ilişkilendirilen yaratıcılığın, orijinallik (özgün) ve kullanışlılık (yararlı, etkili) kriterlerini karşılaması gerektiği görülmektedir. Orijinallik ilk düşünüldüğü anda akla gelemeyen bir fikir, bir ürün, problemleri farklı açılardan ele alma ve çözüm bulma becerisi olarak ifade edilebilir. Diğer taraftan uygunluk ise söz konusu orijinal fikirlerin etki büyüklüğünü ve kullanışlılığını ifade

etmektedir. Bir fikir ya da ürünün yaratıcı olarak addedilebilmesi için sadece orijinal (özgün) bir değer taşımasının yanında bu ürünün kullanışlı, etkili ve yararlı da olması gerekmektedir (Amabile, 1983; Runco, 2004; Sternberg ve Lubart, 1999). Diğer bir ifadeyle bir fikrin ya da ürünün orijinal olması güncel yaratıcılık tanım ve kuramlarına göre yeterli kabul edilmemektedir.

Şekil 1.

*Ayakkabıların yağmurdan ıslanmaması için geliştirilen bir şemsiye örneği**
(Fikir alışılmadık olsa da kullanışlı değildir)



Yaratıcı bir ürün ya da fikrin orijinal ve kullanışlı olması doğrudan üretilen fikir ya da ürünün niteliğini temsil etmektedir. Oysa yaratıcılık olgusu söz konusu nitelikleri barındıran pek çok bileşenin etkileşimli bir şekilde ortay çıktığı çok boyutlu bir yapıdır. Alan yazında yaratıcılığı çok boyutlu bir yapı olarak kabul eden pek çok model ve kuram ortaya atılmıştır. Model ve kuramların tanıtımına geçmeden önce yaratıcılık alan yazınında oldukça tartışmalı bir nokta olan alana özgü ve genel yaratıcılıktan söz edilmesi gerekmektedir. Çünkü alana özgü ve genel yaratıcılık tartışması modellerin teorik alt yapılarını oluşturduğu gibi yaratıcılık ölçümlerinin nasıl olmaları gerektiğinin de kararını etkilemektedir.

Genel-Alana Özgü Yaratıcılık

Genel yaratıcılık belirli herhangi bir alandan bağımsız olarak tüm alanlarda gösterilebilecek yaratıcı potansiyeli ifade etmektedir. Dolayısıyla herhangi bir alanda yaratıcılık gösteren bireyin diğer alanlarda da yaratıcılık gösterebilme şansının yüksek olması beklenmektedir (Hocevar, 1976). Genel yaratıcılık görüşünün aksine kimi araştırmacılar da belirli bir alanda yaratıcılık gösteren bireyin yaratıcılığını kolayca diğer alanlara transfer edemeyeceği görüşünü savunmaktadırlar. Yaratıcılığın alana özgü olduğu görüşünü benimseyen bu araştırmacılara göre her bir disiplinin kendine özgü alan bilgisine ve uzmanlığına ihtiyaç duyduğu ifade edilmektedir (Baer, 1999). Belirli bir alanda yaratıcılık gösterebilmek için o olana ait bilgi, birikim ve deneyime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bir alandaki yaratıcılık bir başka alana doğrudan ve kolayca transfer edilemez. Plucker'a (1998) göre ise genel yaratıcılık ve alana özgü yaratıcılık tartışması yaratıcılığın nasıl ölçülmesi gerektiği ile ilgilidir. Eğer yaratıcı birey, yaratıcı tutum veya davranış

Kaynakça

Alencar, E. M., Fleith, D. S., & Bruno-Faria, M. F. (2014). The measurement of creativity: Possibilities and challenges. In E. M. Alencar, D. S. Fleith and M. F. Bruno-Faria (Eds.), *Theory and practice of creativity measurement* (pp. 1-20). Prufrock Press.

Amabile, T. M. (1983). A consensual technique for creativity assessment. In T. M. Amabile (Ed.), *The social psychology of creativity*, (pp. 37-63). Springer.

Amabile, T. M. (2011). *Componential theory of creativity* (pp. 538-559). Harvard Business School.

Atakaya, M. A., Sak, U., & Ayas, M. B. (2022). A Study on psychometric properties of creativity indices. *Creativity Research Journal*, https://doi.org/10.1080/10400419.2022.2134550

Baer, J. (1993). *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach.* Erlbaum.

Baer, J. (1994). Divergent thinking is not a general trait: A multidomain training experiment. *Creativity Research Journal Volume, 7*(1), 35-46. https://doi.org/10.1080/10400419409534507

Baer, J. (1999). Domains of creativity. In M. A. Runco and S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol 1, pp. 591-596). Academic Press.

Baer, J., & Kaufman, J. C. (2005). Bridging generality and specificity: The amusement park theoretical (APT) model of creativity. *Roeper Review, 27*(3), 158-163. https://doi.org/10.1080/02783190509554310

Carson, S. H., Peterson, J. B., & Higgins, D. M. (2005). Reliability, validity, and factor structure of the creative achievement questionnaire. *Creativity research journal*, *17*(1), 37-50. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1701_4

Chen, C., Himsel, A., Kasof, J., Greenberger, E., & Dmitrieva, J. (2006). Boundless creativity: Evidence for the domain generality of individual differences in creativity. *Journal of Creative Behavior, 40*(3), 179–199. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2006.tb01272.x

Cho, S. H., Nijenhuis, J. T., Van Vianen, A. E., Kim, H. B., & Lee, K. H. (2010). The relationship between diverse components of intelligence and creativity. *The Journal of Creative Behavior, 44*(2), 125-137. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2010.tb01329

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, *4*(1), 5. https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5

Crawford, R. P. (1959). *The techniques of creative thinking*. Hawthorne Books.

Crawford, R.P. (1964). *Direct creativity, with attribute listing.* Fraser Pub. Co.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *The systems model of creativity the collected works of Mihaly.* Springer.

Davis, G. (1999). Barriers to creativity and creative attitudes. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*, 165–174. Academic Press.

Eberle, B. (1977). *Scamper.* DOK.

Edwards, M. O. (1966). Solving problems creatively, *Systems and Procedures Journal*, Jan.-Feb., 16-24.

Feist, G. J. (1999). Autonomy and Independence. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*, (pp. 157-163). Academic Press.

Ferrando, M., Soto, G., Prieto, L., Sáinz, M., & Ferrándiz, C. (2016). Synthetic-creative intelligence and psychometric intelligence: Analysis of the threshold theory and creative process. *Türk Üstün Zeka ve Egitim Dergisi*, *6*(2), 88-98.

Forgas, J. P., & Laham, S. M. (2017). Halo effects. In R. F. Pohl (Ed.), *Cognitive illusions: Intriguing phenomena in judgement, thinking and memory* (2nd ed., pp. 276–290). Routledge.

Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics*. Harper & Bro thers,

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*, 444-454.

Guilford, J. P. (1988). Some changes in the Structure-of-Intellect Model. *Educational and Psychological Measurement, 48*(1), 1-4. https://doi.org/10.1177/001316448804800102

Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, *53*(4), 267–93. https://doi.org/10.1037/h0040755

Guilford, J. P. (1967). Creativity yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior, 1*(1), 1-14. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x

Hauschildt, J., & Salomo, S. (2007*). Innovations Management* (4th ed.). Vahlen.

Hickey, M. (2001). An application of Amabile's consensual assessment technique for rating the creativity of children's musical compositions. *Journal of Research in Music Education, 49*(3), 234-244. https://doi.org/10.2307/33457

Hocevar, D. (1976). Dimensionality of creativity. *Psychological Reports, 39*, 869-870. https://doi.org/10.2466/pr0.1976.39.3.869

Kampylis, P., & Valtanen, J. (2010). Redefining creativity analyzing definitions, collocations and consequences. *Journal of Creative Behavior, 44*, 191-214. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2010.tb01333.x

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of general psychology*, *13*(1), 1-12. https://doi.org/10.1037/a0013688

Kaufman, J., Plucker, J. A., & Baer, J. (2008). *Essentials of Creativity Assessment.* Wiley.

Kaufman, J. C. (2019). Self assessments of creativity: Not ideal, but better than you think. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 13,* 187-192. https://doi.org/10.1037/aca0000217

Liu, Z., & Schoenwetter (2004) 'Teaching creativity in engineering', *International Journal of Engineering Creativity, 20*(5), 801-808. https://www.ijee.ie/articles/Vol20-5/IJEE1511.pdf

Long, H. (2014). More than appropriateness and novelty: Judges' criteria of assessing creative products in science tasks. *Thinking Skills and Creativity, 13*, 183–194. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.05.002

Lu, C. C., & Luh, D. B. (2012). A comparison of assessment methods and raters in product creativity. *Creativity, Creativity Research Journal, 24*(4), 331-337. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.730327

Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological review*, *69*(3), 220. https://doi.org/10.1037/h0048850

Michinov, N. (2012). Is electronic brainstorming or brainwriting the best way to improve creative performance in groups? An overlooked comparison of two idea-generation techniques. *Journal of Applied Social Psychology, 42*(S1), 222–243. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.01024.x

Niu, W., & Sternberg, R. J. (2006). The philosophical roots of Western and Eastern conceptions of creativity. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, *26*(1-2), 18-38. https://doi.org/10.1037/h0091265

Osborn, A.F. (1963) *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving* (3rd ed.). Charles Scribner's Sons.

Plucker, J. A. (1998). Beware of simple conclusions: the case for content generality of creativity. *Creativity Research Journal, 11*(2), 179-182. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1102_8

Plucker, J. A., Holden, J., & Neustadter, D. (2008). The criterion problem and creativity in film: Psychometric characteristics of various measures. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 2*(4), 190-196. http://doi.org/10.1037/a0012839

Preckel, F., Holling, H., & Wiese, M. (2006). Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences, 40*(1), 159-170. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.06.022

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan, 42*(7), 305-310. https://www.jstor.org/stable/20342603

Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Reviews of Psychology, 55*, 657–687. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502

Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice.* Elsevier Academic Press.

Runco, M. A., Plucker, J. A., & Lim, W. (2001). Development and psychometric integrity of a measure of ideational behavior. *Creativity Research Journal*, *13*(3-4), 393-400. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15326934CRJ1334_16

Sawyer, R. K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). Investing in creativity. *Psychological Inquiry, 4*(3), 229- 232. https://doi.org/10.1159/000277029

Sternberg, R. J., & O'Hara, L. A. (1999). Creativity and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 251–272). Cambridge University Press

Tardif, T. Z., & Sternberg, R. J. (1988). What do we know about creativity? In R. J. Sternberg, (Ed.) *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 429-440). Cambridge University Press.

Torrance, E. P., & Presbury, J. (1984). The criteria of success used in 242 recent experimental studies of creativity. *Creative Child and Adult Quarterly, 9*, 238-243. https://psycnet.apa.org/record/1985-27809-001

Treffinger, J., Isaksen, S. G., & Stead-Dorval, K. B. (2006). *Creative problem solving: An Introduction (*4th ed). Prufrock Press.

Wallach, M.A., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children.* Holt, Rinehart and Winston.

Wallas, G. (1926). *The art of thought.* Jonathan Cape.

Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom. *Creativity Research Journal, 8*(1), 1-10. https://doi.org/10.1207/s15326934crj0801_1

Yılmaz, G., Ayas, M. B., & Sak, U. (2020). An investigation of the threshold hypothesis using ASIS and creative imagination cards. *Talent, 10*(2), 143-161. https://doi.org/10.46893/talent.831465

Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2011). Revisiting the investment theory of creativity. *Creativity Research Journal*, *23*(3), 229-238. https://doi.org/10.1080/10400419.2011.595974

Zwicky, F. (1969). *Discovery, invention, research through the morphological analysis.* The Macmillan Company.

BÖLÜM 4

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK STRATEJİLER

N. Ece ÜNAL

Gamze DAVIS

Anahtar Kavramlar: *Eleştirel düşünme, iddia, öncül, argüman, aldatıcı muhakeme, safsata, eleştirel düşünme stratejileri, değerlendirme*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- Eleştirel düşünme tanımlarına
- İddia ve argüman analizlerine
- Hatalı muhakeme / safsata örneklerine
- Eleştirel düşünmeyi geliştirici stratejilere
- Eleştirel düşünmenin değerlendirilmesine ilişkin bilgilere ulaşacaksınız.

İçindekiler:

1. Giriş
2. Eleştirel Düşünme Nedir?
3. Eleştirel Düşünmenin Yapıtaşları
4. Eleştirel Düşünmede Hatalı ve Aldatıcı Muhakeme / Safsatalar
5. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Stratejiler
6. Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Model ve Programlar
7. Alana Özgü Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler
8. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi
10. Özet
11. Genel Değerlendirme
12. Önerilen Kaynaklar

Giriş

Bir saniyeliğine durup eleştirel düşünme becerinizi bir anda kaybettiğinizi düşünün. Duyduğunuz her bilgiye sorgusuz sualsiz inandığınız, işinize yarayacak olan bir bilgiyi işinize yaramayan diğer ilgisiz bilgilerden ayırt edemediğiniz bir dünyada yaşamınızı nasıl sürdürürdünüz? Bu durum hayatınızda ne gibi değişimlere yol açardı? Muhtemel ki hayatınız artık eskisi kadar kolay olmayacaktır. Her ne kadar fark etsek de etmesek de eleştirel düşünmeyi hayatımızın her alanında kullanıyoruz. Gazetede okuduğumuz bir bilginin gerçekliğini sorgulayıp doğru cevaba ulaşmak için araştırma yaptığımızda ya da karşılaştığımız bir problemi çözmek için gerekli olan bilgileri kullanıp gereksiz olanları göz ardı ettiğimizde eleştirel düşünme becerilerini işe koşarız.

Büyük ölçüde bilgi aktarımına dayanan günümüz toplumunda bilginin etkili kullanımı bir gereksinim haline geldi. Öyle ki 21. yüzyılda teknolojik gelişmelere paralel olarak bilgi, inanılmaz bir hızda yayılıyor, gelişiyor ve aynı hızda değişiyor. Sürekli bilgi bombardımanı altında olduğumuz günümüzde bireylerin ilgili ve güvenilir bilgiyi, ilgisiz ve sansasyonel bilgiden ayırması gittikçe güçleşmektedir. Dünyanın bir ucundaki bilgiye artık saniyeler içerisinde ulaşabilmekteyiz. Çocukluğumuzda oynadığımız kulaktan kulağa oyununda olduğu gibi her bir aktaranın süzgecinden geçerek bize ulaşan bilginin değişme ihtimali muhtemeldir. Bunun yanı sıra medya yöneticileri, reklamcılar, politikacılar, yazarlar ya da günlük yaşamımızda karşılaştığımız insanların ürettikleri bilgi, üretenin bile farkında olmadığı sayısız gerçek ya da gerçek dışı mesaj içermektedir. Eğer bireyler bu farkındalığa sahipse, doğru bilgiye ulaşmak için bilginin kaynağına gitmeye çalışır. Dolayısıyla 21. yüzyılda maruz kaldığımız bilgileri eleştirel bir şekilde ele almak, bir seçimden ziyade zorunluluk haline gelmiştir. Bilgiyi seçen, örgütleyen ve doğru kullanabilen bireyler günlük yaşamdaki sorunların ve krizlerin yanında bugünün ve geleceğin zorluklarının da üstesinden etkili bir şekilde gelebilir, toplumun sosyal, teknolojik, politik ve ekonomik sistemlerini destekleyerek geliştirebilirler (Cooper, 2010). Bu durum, gelecek neslin eleştirel okur-yazarlık becerisini kazanmasının önemini ortaya koymakta ve eğitim ortamlarında düşünme becerileri öğretiminin gerekliliğini doğurmaktadır. Birçok ülke 70'li yılların başından itibaren eleştirel düşünme becerileri öğretimini bir idealden gerçekliğe taşımış, eğitsel bir hedef olarak ele almıştır. Ülkemizde 2005-2006 yılında uygulamaya konan ilköğretim programında eleştirel düşünme becerilerine ilk defa yer verilmiş ancak eğitim ortamlarında bu beceri tam olarak kök salamamıştır. Bir eğitim hedefi olarak eleştirel düşünmenin önemine rağmen Kuhn ve Dean (2004), eleştirel düşünmeyi eğitimin çözülmemiş ana sorunlarından biri olarak tanımlamışlardır. Bu sorunun çözülmesinde eleştirel düşünme ile ilgili teorik ve uygulamaya dayalı çalışmaların artmasının yanında öğretmenlerimizin sınıflarında eleştirel düşünmeyi sosyal ve etkileşimli zeminde merkeze almaları etkili olacaktır.

Eleştirel Düşünme Nedir?

Eleştirel düşünme Sokrates, Platon, Aristoteles ve diğer Yunan filozoflarının fikirleri üzerine kuruludur. *Eleştirel* (ing. critical) kelimesinin kendisi de eski Yunan dilinde yer alan *kriticos* yani "anlayışa/ muhakemeye dayalı yargı" ve *kriterion* yani "standartlar" kelimelerinden türetilmiştir (Paul ve Elder, 2013; Van Peppen, 2020). Dolayısıyla etimolojik olarak ele aldığımızda eleştirel düşünme kavramı "belli standartlara ve sağlam bir anlayışa dayalı yargıya varma sürecini" betimlemeye çalışmak olarak yorumlanabilir (Paul ve Elder, 2013).

Amerikan filozof, psikolog ve eğitim kuramcısı olan John Dewey, 20. yüzyılın başlarında eleştirel düşünme kavramını ortaya atmıştır. Bu nedenle eleştirel düşünme kavramının babası olarak kabul edilmektedir. Dewey, eleştirel düşünmeyi bir eğitim hedefi olarak ele almış ve "bilimsel bir zihin tutumu ya da düşünme alışkanlığı" (1910, sf. iii.;1933, sf. v.) ile ilişkilendirmiştir. Dewey'in eleştirel düşünme tanımı kendisinden sonra gelen birçok araştırmacı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Eleştirel düşünmeyi tam olarak anlayabilmek için bazı ileri gelen araştırmacıların tanımlarını yakından incelemekte fayda var.

- Dewey (1933, s. 3) eleştirel düşünmeyi "bir konuyu zihinde evirip çevirmeyi ve onu ciddi ve art arda değerlendirmeyi içeren düşünme türü" olarak tanımlamaktadır. Ona göre "herhangi bir inancın ya da sözde bilgi biçiminin, onu destekleyen gerekçeler ve varma eğiliminde olduğu diğer sonuçlar ışığında aktif, ısrarlı ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi'" (1933, s.9) eleştirel düşünme sürecini oluşturmaktadır.

- Ennis (1989, s. 4) eleştirel düşünmeyi "neye inanılacağına ya da ne yapılacağına karar vermeye odaklanan makul, yansıtıcı düşünme" olarak tanımlamıştır.

- Paul ve Elder'e (2002, s. 15; 2014, s.19) göre eleştirel düşünme, "herhangi bir konu, içerik ya da problem hakkında, düşünürün düşünmenin doğasında var olan yapıların sorumluluğunu ustaca üstlenerek ve onlara entelektüel standartlar empoze ederek düşünme kalitesini geliştirdiği düşünme tarzıdır."

- Fisher ve Scriven (1997'den akt. Fisher, 2001, s.10; 2011, s.11) eleştirel düşünmeyi "gözlemlerin ve iletişimin, bilginin ve argümantasyonun hünerli ve aktif bir şekilde yorumlanması ve değerlendirilmesi" olarak tanımlamışlardır.

- Son olarak Lipman'a (2003, s. 212) göre eleştirel düşünme, "kriterlere dayandığı, kendi kendini düzelttiği ve bağlama duyarlı olduğu için yargılamayı kolaylaştıran düşünme"dir.

Bu tanımların her biri eleştirel düşünmeyi en iyi şekilde tanımlama çabasının bir ürünüdür. Araştırmacıların yıllarca süren çalışmaları sırasında edindikleri sezgisel kavrayışı yansıtır. O nedenle her bir tanımı tek tek incelemek her birinin üzerinde durup düşünmekte yarar var. Araştırmacılar neden özellikle bazı kavramları kullandılar? Bu kavramlarla ne ifade etmeye çalışıyorlar? Yapılan eleştirel düşünme tanımları hangi açılardan örtüşüyor ya da hangi açılardan farklılaşıyorlar? Eleştirel düşünme üzerine düşünmek, araştırmacıların yıllarca süren çalış-

Kaynakça

Apple, M. W. (2000). *Official knowledge* (2nd ed.). Routledge.

Arp, R., & Watson, J. C. (2015). *Critical Thinking*. Bloomsbury Academic.

Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, *11*(4), 361-375.

Barnet, S., & Bedau, H. (2011). *Critical thinking, reading, and writing*. Bedford/St. Martin's.

Barrett, K. J. E. (2014). An evaluation of the use of concept maps in the development of critical thinking in one cohort of pre-registration nursing students (647712) [Doctoral dissertation, Ulster University]. EthOs.

Başoğlu, N., & Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(3), 983-998.

Bourdeaud'hui H., Aesaert K. & van Braak J. (2021). Exploring the relationship between metacognitive awareness, motivation, and L1 students' critical listening skills, *The Journal of Educational Research*, *114*(1), 40-51. https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1872474

Butterworth, J., & Thwaites, G. (2013). *Thinking skills: Critical thinking and problem solving* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Carnine, L., & Carnine, D. (2004). The interaction of reading skills and science content knowledge when teaching struggling secondary students. *Reading & Writing Quarterly*, *20*(2), 203-218. https://doi.org/10.1080/10573560490264134

Cash, R. M. (2017). *Advancing differentiation: Thinking and learning for the 21st century*. Free Spirit Publishing.

Cooper, R. (2010). *Those who can teach?* (6th ed.). Wadsworth Cengage Learning.

Cottrell, S. (2017). *Critical thinking skills: Effective analysis, argument and reflection*. Bloomsbury Publishing.

Daniel, M. F. (2013). Engaging in Critical Dialogue about Mathematics1. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, *34*(1), 58-68.

Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter? *Higher Education*, *62*, 279-301.

Davis, E. A., & Miyake, N. (2004). Explorations of scaffolding in complex classroom systems. *The Journal of the Learning Sciences*, *13*(3), 265-272. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1303_1

De Bono, E. (1987). *CoRT thinking program: Workcards and teachers, notes*. Science Research Associates.

Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & Co.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* D.C. Heath & Co.

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, *84*(3), 287-312.

Elder, L., & Paul, R. (1997). Critical thinking: Crucial distinctions for questioning. *Journal of Developmental Education*, *21*(2), 34-35.

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). Freeman.

Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, *18*(3), 4-10. https://doi.org/10.3102/0013189X01800300

Enright, B. E., & Beattie, S. A. (1992). Assessing critical thinking in mathematics. *Diagnostique*, *17*(2), 137-144.

Epstein, R. L., & Rooney, M. (2017). *Critical thinking* (5th ed.). Advanced Reasoning Forum.

Ferrari-Bridgers, F., Vogel, R., & Lynch, B. (2017). Fostering and assessing critical listening skills in the speech course. *International Journal of Listening*, *31*(1), 19-32. https://doi.org/10.1080/10904018.2015.1020231

Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.

Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.

Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction (2nd ed.)*. Cambridge University Press.

Grapentine, T. (2012). How to think, not what to think move beyond 'flavor-of-the-month marketing problem solvers'. *Marketing Management*, 45-47. https://www.researchgate.net/publication/293037883_How_to_think_not_what_to_think adresinden erişilmiştir (30.12.2022).

Gregory, M. R. (2007). A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching Philosophy*, *30*(1), 59-84. https://doi.org/10.5840/teachphil200730141

Hardy, I., & Stadelhofer, B. (2006). Using concept maps effectively as structural supports: The role of self-construction. *Zeitschrift Fur Padagogische Psychologie*, *20*(3), 175-187.

Hunter, D. (2014). A practical guide to critical thinking: Deciding what to do and believe (2 nd ed.). Wiley.

Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory In to Practice*, *41*(4), 212-218.

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, *28*(2), 16-25. http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp

Kuhn, D., & Dean, Jr, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, *43*(4), 268-273. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4

Lavine, T. Z. (1984). *From Socrates to Sartre*. Bantam Books.

Lipman, M. (1988). Philosophy for children and critical thinking. Thinking: The *Journal of Philosophy for Children*, *7*(4), 40-42. https://doi.org/10.5840/thinking19887410

Lipman, M. (1995). Caring as Thinking. Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, *15*(1), 1-13. https://doi.org/10.5840/inquiryctnews199515128

Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Lockledge, A., & Hayn, J. (2000). *Using Portfolios across the Curriculum*. National Middle School Association.

MacDonald, C. & Vaughn, L. (2016). *The Power of critical thinking* (4th ed.). Oxford University Press.

Maiorana, V. P. (1990), The road from rote tocritical thinking. *Community Review*, *11*(1-2): 53-63.

Maker, C. J., & Schiever, S. W. (2005). *Teaching models in education of the gifted* (3rd ed.). Pro-ed Inc.

Mc Donald, C., & Vaughn, L. (2016). *The Power of Critical Thinking* (4th ed.). Oxford.

McLean, C. L. (2005). Evaluating critical thinking skills: Two conceptualizations. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue*, *20*(2), 1-20. https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/84

MEB (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Moore, B. N., & Parker, R. (2017). *Critical Thinking* (12th ed.). Mc-Graw-Hill Education.

Moorey, S. (1996). Cognitive therapy. In W. Dryden (Ed.) *Handbook of individual therapy* (pp. 254-281). SAGE.

Morrow, D., & Weston, A. (2015). *A workbook for arguments: A complete course in critical*. Hackett Publising Company.

Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The origins of the concept mapping tool and the continuing evolution of the tool. *Information Visualization*, *5*(3), 175-184.

Oliver, R. L. (1999). Whence Consumer Loyalty?' *Journal of Marketing*, *63*(Special Issue), 33-44.

Paul, R. W., Binker, A. J. A. (1989). *Critical thinking handbook, K-3: A guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies, and science* (2nd ed.). Foundation for Critical Thinking.

Paul, R., & Elder, L. (2008). Critical Thinking: Strategies for Improving Student Learning, Part II. *Journal of Developmental Education*, *32*(2), 34-35.

Paul, R., & Elder, L. (2013). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (3rd ed.). Pearson New International Edition.

Paul, R. W., & Elder, L. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Pearson Education.

Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, *46*(5), 60-63.

Rainbolt, G. W., & Dwyer, S. L. (2015). *Critical thinking: The art of argument* (2nd ed.). Cengage Learning.

Saindon, E. & Krek P. J. (2014). *Critical thinking: Argument and argumentation*. Nelson Education.

Schafersman, S. D. (1991). An introduction to critical thinking. *Acta Didactica Napocensia*, *2*(3), 1-8.

Schick, T., & Vaughn, L. (2020). *How to think about weird things: Critical thinking for a new age* (8th ed.). McGraw Hil.

Schieble, M., Vetter, A., & Martin, K. M. (2021). Critical listening for critical conversations. *English Journal*, *111*(2), 71-77.

Schiever, S. W. (1991). *A comprehensive approach to teaching thinking*. Allyn & Bacon.

Skyrms, B. (2000). *Choice and chance: An introduction to inductive logic* (4th ed.). Thomson Learning.

Talef, M. (2006). *Critical thinking for addiction professionals*. Springer Publising Company.

Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge university press.

Toulmin, S. E., Rieke, R. D., & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2nd ed.). Macmillan Publishing.

Trace, J. (2013). Designing a task-based critical listening construct for listening assessment. *Second Language Studies*, *32*(1), 59-111.

Vacek, J. E. (2009). Using a conceptual approach with concept mapping to promote critical thinking. *Journal of Nursing Education*, *48*(1), 45-48. https://doi.org/10.3928/01484834-20090101-11

Van Gelder, T. (2007) The Rationale for Rationale. *Law, Probability & Risk*, *6*(1-4), 23-42.

Van Gelder, T. (2013) Argument mapping. In H. Pashler (ed.), *Encyclopedia of the Mind* (pp.50-52). Sage.

Van Peppen, L. M. (2020, September 25). *Fostering Critical Thinking: Generative processing strategies to learn to avoid bias in reasoning*. Erasmus University Rotterdam. Retrieved from http://hdl.handle.net/1765/130461

Vaughn L. (2017). *Concise Guide to Critical Thinking* (1st ed.). Oxford University Press.

Vaughn, L. (2018). *The power of critical thinking: Effective reasoning about ordinary and extraordinary claims* (6th ed.). Oxford University Press.

Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Springer.

Wang, W. C., Lee, C. C., & Chu, Y. C. (2010). A brief review on developing creative thinking in young children by mind mapping. *International Business Research*, *3*(3), 2-33. https://doi.org/10.5539/ibr.v3n3p233

Westheimer, J. (2008). No child left thinking: Democracy at-risk in American schools. *Colleagues*, *3*(2), 8-15. https://scholarworks.gvsu.edu/colleagues

Worthington, D. L., & Fitch-Hauser, M. (2018). Communication Privacy Management and Mediated Communication. In D.B.A. Mehdi Khosrow-Pour (Ed.). *Encyclopedia of Information Science and Technology* (4th ed.) (pp. 6985-6992). IGI Global.

Yu, J. (2015). Analysis of critical reading strategies and its effect on college English reading. *Theory and Practice in Language Studies*, *5*(1), 134-138.

BÖLÜM 5

ANALİTİK DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK STRATEJİLER

Saadet BAYAR

Saadet KILIÇARSLAN

Anahtar Kavramlar: *Analitik düşünme, analitik düşünme becerileri, analitik düşünme stratejileri*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- Analitik düşünmenin ne olduğunu,
- Analitik düşünme için hangi adımları kullanabileceğinizi,
- Bu adımları derslerinizde nasıl uygulayabileceğinizi,
- Analitik düşünme için hangi stratejileri kullanabileceğinizi göreceksiniz.

İçindekiler:

1. Giriş
2. Analitik Düşünme
3. Analitik Düşünme Becerisi
4. Öğretim Sürecinde Analitik Düşünme Becerilerini Neden Kullanmalıyız?
5. Sınıf Ortamlarında Analitik Düşünme Becerileri Etkinlikleri Nasıl Hazırlanmalıdır?
6. Analitik Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Stratejiler
7. Etkinlik Örnekleri
8. Özet
9. Genel Değerlendirme
10. Önerilen Kaynaklar

Giriş

Hadi birlikte bir oyun oynayalım. Lütfen biraz sonra okuyacaklarınızı hayal edin ve size sorduğumuz soruları cevaplamaya çalışın. Bakalım hepimiz oyunun sonunda aynı noktaya ulaşacak mıyız? Uzun bir koridorun sonunda beyaz kapılı bir odanın önünde duruyorsunuz. Etraf sessiz, sadece başınızın hemen üzerinde duran sarı bir lambadan vızıltıya benzer bir ses çıkıyor. Biraz dikkatli bakınca kapının hafifçe aralık olduğunu fark ettiniz. Ürkek adımlarla ilerlediniz ve kapıyı ittirdiniz. Rahatsız edici bir gıcırtıyla birlikte kapı açıldı. Odaya adım atmadan önce açılan kapının ardındaki görüntüyü incelemeye başladınız. Kapının tam yanında bir masa var. Masanın üzerinde düzenli bir şekilde sıralanmış birkaç kitap ve defter var. Bir bilgisayar da kitapların hemen yanında yerini almış. Kapının tam karşısındaki boş duvarda bir pano ve üzerinde irili ufaklı notlar var. Panonun üzerinde renkli birkaç yapışkanlı kağıtta yerini almış. Bazılarının üzerinden kırmızı ipler geçiyor, karmaşık bir yol haritası gibi. Bazı yerlerde ipler aşağı doğru sarkıyor.

Şimdi birlikte düşünelim sizce bu yer kimin odası olabilir? Sanırım izlediğimiz filmler, okuduğumuz kitaplar kafamızda bazı cevapların oluşmasında etkili oldu. Burayı bir dedektifin odası diye düşünmüş olabilirsiniz. Ama hala bazı şüpheleriniz olabilir. Odaya doğru biraz daha ilerlediniz. Bu sefer fark etmediğiniz bir detay dikkatinizi çekti. Duvarın hemen köşesinde bir üçayak (tripod) ve üzerinde fotoğraf makinesi olduğunu gördünüz. Onun hemen altında bir kamera çantası ve ses kayıt cihazı var. Aklınızda bir fikir oluşmaya başladı mı? Sizce burası kimin odası olabilir? Dedektif, gazeteci… Yeterince merak ettik mi?

Odayı biraz daha keşfetmeye ne dersiniz? Odaya giriş yapıyorsunuz. Bilgisayarın açık olduğunu gördünüz. Bilgisayarda nitel araştırmalar için kullanılan bir program açık, kapıdan görünmeyen kısımda ise iki kitaplık yan yana konmuş, çok sayıda kitap konu alanlarına göre dizilmiş. Kitaplığın hemen yanında bir mantar pano, üzerinde bir takvim var. Takvimin üzerinde ise “tezim için ön gördüğüm çalışma takvimim” yazıyor. Şimdi yeniden düşünelim. Burası kimin odası?

Bu oda, tezinde nitel veri analizi kullanan bir araştırmacının odası. Büyük olasılıkla analiz sırasında hem analiz programını kullanmış hem de duvarda oluşturduğu notlar ve ipler yardımıyla analiz yapmaya çalışmış.

Analitik Düşünme

Analitik düşünme, eleştirel ya da yaratıcı düşünme kavramlarıyla “düşünme” boyutunda ilişkilendirilir. Bu boyutta iç içe bir şekilde ele alındığı için muğlaklık içermektedir. Dolayısıyla kavramın özünü anlamak önemlidir. Kala (2019) analitik düşünmeyi, bir konu, olay ya da durumla ilgili karar verirken konuyu alt bileşenlerine ayırma, bu bileşenler arasındaki ilişkilerin birlikte işe koşulmasıyla sonuca varma olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda analitik düşünme, parçadan bütüne gitme amacı taşıdığı için tümevarımsal bir düşünme biçimidir. Analitik düşünmenin tümevarımcı özelliği sayesinde bireyler, olayları tekil değil çoğulcu bir bakış açısıyla ele alır ve olayı bütün yönleriyle değerlendirerek en doğru karara ulaşmaya çalışır. Sternberg (2002) ise analitik düşünme becerisini parça ve bütün ilişkisinin

temellendiği sistematik bir süreç olarak tanımlar. Böylece bireyler, bir konuda yer alan unsurları hem parça parça hem de ilişkisel bir bütün olarak karşılaştırır, kategorize eder ve değerlendirebilir. Örneğin kurgusal bir karakter olan dedektif Sherlock Holmes, cinayet vakalarını çözmek için topladığı bütün kanıtları kendi içinde kategorize eder, kategorileri karşılaştırır ve bu kategorileri kendi aralarında organize ederek vakaları çözmeye çalışır. Kısaca analitik düşünmede önemli olan bir bütündeki her parçanın analiz edilmesi ve bu parçaların bütünle olan ilişkisinin incelenmesidir.

Bireyler bir problemle karşılaştıklarında ve problemi çözmek için çözüm aradıklarında, en iyi seçeneğin ne olduğuna karar verirken analitik düşünmeyi kullanabilirler. Karşılaşılan durumda o duruma yönelik çıkarımlarda bulunulur, daha sonra bu çıkarımlar arasından en doğru olduğu düşünülen çıkarım tercih edilir. Bir problem durumunun çözümü için olası durumlar sıralanarak en iyi çözüm seçilir (Mayer, 2002). Karşılaştırmada durumlar arasında benzerlikler, farklılıklar belirlenir. Bir diğer beceri olan sınıflandırma da ise mevcut durum ya da durumlara yönelik gözlemler, deneyimler sonrası oluşan çıkarımlar, düşünceler duruma uygun şekilde sınıflandırılır. Duruma uygun ya da değil, yardımcı ya da durumu tetikleyici gibi birçok sınıflandırma gerçekleştirilebilir. Değerlendirme ise bir durumun, olayın ya da olgunun hangi sonuçlara yol açabileceğini kestirmek, karar vermek, yargılara varmak olarak düşünülebilir. Bu becerileri ele aldığımızda günlük hayatımızda birçok alanda analitik düşünmeyi kullandığınızı fark etmiş olabilirsiniz. Örneğin ev içi basit tamirat durumlarında sorunu çözebilmek, bilimsel çalışmaları organize edebilmek ya da yemek yaparken analitik düşünmeyi kullanmış olabilirsiniz. Bununla birlikte analitik düşünmeyi kullanan bireylerin sahip olabileceği birtakım özellikler vardır. Tablo 1'de analitik düşünen bireylerin özellikleri (Amer, 2005) verilmiştir. Bu listeyi incelediğinizde bu düşünme stiline yatkın olup olmadığınıza yönelik bir fikir edinebilirsiniz.

Tablo 1.
Analitik düşünen bireylerin özellikleri

Analitik Düşünen Bireylerin Özellikleri
➢ Problemlere duyguları katmadan mantığa dayalı olarak yaklaşırlar.
➢ Görevin doğası sorun çözme olduğunda ve görev alanında bilgili olduklarında, başarılı olma eğilimindedirler.
➢ Çoğu durumda problem çözme yaklaşımını benimseme eğilimi gösterirler.
➢ Her şeyin mantıklı ve iyi organize edilmiş olmasını severler.
➢ Bir problemi çözme ve görevi doğru bir şekilde tamamlama konusunda üretken bir yetkinliğe sahiptirler.
➢ Doğruluk ve kesinlik ararlar.
➢ Bilimsel yöntemlere, uzman bilgisine ve kanıta inanma eğilimleri daha yüksektir.

Analitik Düşünme Becerisi

İçinde yaşadığımız yüzyıl kitle iletişim araçlarıyla bilginin hızlı bir şekilde yayıldığı bir dönemi kapsamaktadır. Bu yayılım, bireylerin ilgi duydukları alanlarda eşsiz bilgilere erişimini sağlama noktasında bir avantajdır. Ancak bilginin kontrolsüz bir şekilde yayılması nedeniyle gerçek olmayan bilginin de aynı oranda yayılmasına neden olmaktadır. Öte yandan eğitim sistemleri, dünyayı anlamlandırmak için üretken, yenilikçi, eleştirel bireyler yetiştirme amacı gütmekte, bireylerin gerçeği sorgulayan, araştıran, olaylar ve durumlar arasında çıkarımda bulunan kişiler olmasını beklemektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi, analitik düşünme becerilerinin işe koşulmasıyla mümkün hale gelmektedir. Nitekim analitik düşünme, diğer üst düzey düşünme becerilerinin de bel kemiğini oluşturmaktadır (Amer, 2006).

Sternberg (2005) analitik düşünmeyi analiz etme, değerlendirme, karşılaştırma, karşıtlık bulma becerileri olarak ele almaktadır. Ona göre analitik düşünme, bir problem durumunu parçalarına ayırarak anlama, birden fazla şeyi karşılaştırabilme, aralarındaki farkları anlayabilme gibi alt becerileri içermektedir. Bloom Taksonomisinde ise analitik düşünme becerisi düzenleme, analiz etme, birleştirme, bölme, ayırma, karşılaştırma, sınıflandırma, karşıt yönleri ele alma, ifade etme, seçme, dizme, ayrıntılı hesap yapma, ilişkilendirebilme, grafiklendirme, odaklanma, ayırt etme, örnekleme, sonuç çıkarma ve özetleme şeklinde ele alınmıştır (Bloom, 1956). Kocaman (2022) literatürdeki çalışmaları derleyerek analitik düşünme becerisini 5 farklı alt beceride ele almıştır. Bu beceriler analiz, sıralama, sınıflandırma, karşılaştırma ve değerlendirmedir. Analiz en temelde bir bütünü parçalarına ayırmak olarak düşünülebilir. Öyle ki Mayer (2002) analizi parçalara bölme ve ilişkili parçaları bir araya getirerek bütünlük oluşturma olarak ele almaktadır. Bir örnekle devam edelim. Örneğin Türkçe ders başarısının tüm okula kıyasla daha düşük bir sınıfta olduğumuzu düşünelim. Sadece bu bilgiyi ele aldığımızda ulaşabileceğimiz sonuçlar sınırlıdır. Başarısızlığın nedenini daha iyi anlamak için hangi okul, hangi sınıf, sınıftaki kişiler, daha önceki başarı düzeyi, kaç kişinin başarısızlık gösterdiği, diğer sınıfların başarı düzeyi, diğer sınıfların düzeyi ile aradaki fark gibi birçok bilgiye ihtiyacımız vardır. Eldeki sınırlı bilgiyle kesin yargılara ulaşmak her zaman mümkün olmamaktadır. Bu nedenle bir bilgiyi parçalara ayırarak incelemek daha doğru sonuçlara ulaşmamızı sağlayacaktır. Böyle bir analiz ile kendi yaklaşımınızı oluşturabilir ya da bakış açınızı fark edebilir, düzenleyebilir başkalarına da iletebilirsiniz (Richetti ve Tregoe, 2001).

Analitik düşünme sezgilerden çok kanıta, karşılaştırmaya, verileri birleştirmeye ve ayırmaya dayalı bir süreci kapsar. Günlük hayatta karşılaştığımız birçok problemin çözümünde, gerçeğe ulaşmanın hedeflendiği durumlarda ya da bir konu hakkında karar verip yargıya ulaşmamız gerektiğinde bu beceriyi etkin olarak kullanırız. Nitekim analitik düşünme temelde problem çözmeye yönelik bilinçli olarak yürütülen bir süreci içerir (Anwar ve Mumthas, 2014). Bunu bir örnekle açıklamaya çalışalım. Bir mutfakta şef olduğunuzu düşünün. Bu mutfakta yemeklerin istenilen zamanda, istenilen şekilde hazırlanması ve eksiksiz sunulması gerekli. Bunu nasıl yapardınız? Öncelikle mutfaktaki alanları belirli bir iş düzenine göre ayırmanız, her alanda çalışacak kişileri belirlemeniz, her alanda kullanılacak eşyaları uygun şekilde yerleştirmeniz ve birbiriyle uyumlu çalışacak bir ekibi sis-

Kaynakça

Akşit, C., 1999. *Türk Silahlı Kuvvetlerinde toplam kalite uygulamaları-2*. Genel Kurmay Basımevi.

Amer, A. (2005). *Analytical thinking.* Cairo: Center for Advancement of Postgraduate Studies and Research in Engineering Sciences.

Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*(8), 213-230.

Anwar, B., & Mumthas, N., S. (2014). Taking triarchic teaching to classrooms: Giving everybody a fair chance. *International Journal of Advanced Research, 2*(5), 455-458.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Book I: Cognitive domain*. David Mckay.

Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N. & Erdoğan, S. (2015). Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerine yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*, 277-307.

Dewey, R. A. (2007). *Psychology: An introduction*. Wadsworth.

Hollett, E., & Cassalia, A. (2023). *Analytical thinking for advanced learners, Grades 3–5* (1st ed.). Routledge.

Kala, N. (2019). Fen bilimleri eğitiminde analitik düşünme becerisi. Kirman Bilgin, A. (Ed.), *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi* içinde (s.52-80). Pegem Akademi.

Kocaman, B. (2022). *Analitik düşünme temelli çevrimiçi STEM öğretim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi

Lane, R. (2020). *Logic & analytical thinking solve complex problems, become smarter and detect fallacies by Improving your rational thinking, your reasoning skills and your brain power*. Robert Lane.

Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, *41*(4), 226-232. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_4

Montaku, S. (2011). Results of Analytical Thinking Skills Training Through Students in System Analysis and Design Course. Proceedings of The Ietec"11 Conference, Kuala Lumpur, Malaysia.

Novak, J. D. (1990). Concept maps and Vee diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. *Instructional Science* 19, 29–52. DOI: 10.1007/BF00377984

Nuroso, H., Siswanto, J., & Huda, C. (2018). Developing a learning model to promote the skills of analytical thinking. *Journal of Education and Learning, 12*(4), 775-780. DOI: 10.11591/edulearn. v12i4.5814

Paul, R., & Elder, L. (2007). Critical thinking: The art of Socratic questioning. *Journal of Developmental Education, 31*(1), 36.

Pennycook, G., Fugelsang, J. A., & Koehler, D. J. (2015). Everyday consequences of analytic thinking. *Current Directions in Psychological Science, 24*(6), 425–432. DOI:10.1177/0963721415604

Richetti, T. C., & Tregoe, B. B. (2001). *Analytical processes for school leaders*. ASCD.

Spaska, A. M., Savishchenko, V. M., Komar, O. A., Hritchenko, T. Y., & Maidanyk, O. V. (2021). Enhancing analytical thinking in tertiary students using debates. *European Journal of Educational Research, 10*(2), 879-889. DOI: 10.12973/eu-jer.10.2.879

Sriutai, M., Neanchaleay, J., & Boonlue, S. (2014). Designing framework of interactive pictorial maps to promote analytical thinking topic on weighing and measuring. Proceeding Book of Sakon Nakhon Rajabhat University International Conference, Tayland. 1512-1525.

Sternberg, R. J. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. *Educational Psychology Review, 14*(4), 383-393.DOI:10.1023/A:1020601027773

Sternberg, R. J. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of Human-Computer Studies, 63*(4-5), 370-382. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2005.04.003

Tsalapatas, H. (2015). Evaluating the use of programming games for building early analytical thinking skills. *European Alliance for Innovation, 2*(6), 1-7. DOI: 10.4108/eai.5-11-2015.150610

Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012). Bir teknik: Sokratik sorgulama-yönlendirilmiş keşif. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, *1*, 15-20.

Ward, D. L. (1981). *Effect of anxiety on learning analytical thinking skills using different contents*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Southern California.

BÖLÜM 6

DEĞERLENDİRİCİ DÜŞÜNME BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK STRATEJİLER

Ömer Faruk TAMUL

Anahtar Kavramlar: *Değerlendirici düşünme, Bloom Taksonomisi, Değerlendirici düşünme ilkeleri, Değerlendirici düşünme stratejileri*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- Değerlendirici düşünmenin ne olduğunu
- Değerlendirici düşünmenin ne olmadığını
- Değerlendirici düşünme ve Bloom Taksonomisi arasındaki ilişkiyi
- Değerlendirici düşünmenin ilkelerini
- Değerlendirici düşünmenin stratejilerini göreceksiniz.

İçindekiler:

1. Giriş

2. Değerlendirici Düşünme Nedir?

3. Özet

4. Genel Değerlendirme

5. Önerilen Kaynaklar

Giriş

Günlük hayatımızda değerlendirici düşünmeyi oldukça sık kullanırız. Bazen farkında oluruz bazen de olmayız. Farkında olmamamızın bir nedeni genelde iki seçenek arasında hızlı bir şekilde süreci yönetiyor olmamızdır. Örneğin; doğru-yanlış, haklı-haksız, iyi-kötü, evet-hayır vs. şeklinde uzayıp giden bir listeden bahsedebiliriz. Bir mağazadan ayakkabı alırken rengi, tasarımı, kalitesi, fiyatı, diğer kıyafetlerle olan uyumu, hava durumu vs. birçok alana dair verileri toplarız. Elde ettiğimiz verileri analiz ederiz. Sonucunda ayakkabıyı alırız veya almayız. Karar vermeden önceki süreci değerlendirici düşünme olarak ele alabiliriz. Peki, doğru karar alıp almadığımızı nereden bileceğiz. Tam bu noktada değerlendirici düşünmenin ne olduğunu anlamak ve farkında olarak süreci yürütmek önemlidir. Bu sayede aldığımız ayakkabıyı verileri doğru yorumlayarak mı aldık yoksa duygularımızı yanlış yorumlayarak mı aldık? Şimdilik bunu düşünelim. Bölümün sonunda ayakkabıyı neden aldığımızın cevabını daha net şekilde verebileceğiz.

Bu bölümde de değerlendirici düşünmenin ne olduğu ya da ne olmadığı, stratejileri ve ilkeleri üzerinde duracağız. Ayrıca değerlendirici düşünmenin eğitime yansımalarından bahsedeceğiz.

Değerlendirici Düşünme Nedir?

Çağımızın eğitim ihtiyaçlarında öğrenciler ezberlemekten öte düşünme becerilerine ihtiyaç duyarlar. Hollet ve Casalia (2022) araştırmalarında, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve diğer üst düzey düşünme becerilerinin ezberleme ve gözlemlemeye göre bilişsel gelişimi daha fazla desteklediklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde üst düzey becerileri etkin bir biçimde kullanabilmeleri için bu becerilerin sistematik öğretiminin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. 21. yüzyıl becerileri düşünüldüğünde öğrencilerin ne düşüneceği kadar nasıl düşüneceği de önemlidir. Öğrenme sürecinde öğrencilerde oluşan merak duygusunun doğru bir şekilde yönlendirilmesi ve sürecin sonunda doğru bir şekilde karar alınabilmesi için değerlendirici düşünme önemlidir. Değerlendirici düşünme becerileri aracılığıyla öğrenciler problemleri ve merak duygularını doğru ve açık bir şekilde tanımlayabilecek, bütün yönleri ile ele alabilecek ve elde ettikleri verilere göre isabetli kararlar verebileceklerdir.

Değerlendirici düşünme diğer düşünme becerileri ile örtüşen bir beceridir. Örneğin Vo'ya (2013) göre değerlendirici düşünme; değerlendirme kavramı özelinde eleştirel düşünme ve problem çözme yaklaşımıdır. Buckley vd. (2015) ise değerlendirici düşünmeyi eyleme hazırlık için varsayımları tanımlamayı, derinlemesine düşünmeyi ve sorular sormayı içeren eleştirel düşünme olarak tanımlamaktadır. Birey değerlendirme verileri ve kanıtlarına göre belirli argümanlar oluşturur ve bu argümanlar aracılığıyla açık bir şekilde bağlamı olan değer yargılarına ulaşır. Değerlendirici düşünme sadece karar aşamasında gerçekleşen bir süreç değildir. Sürecin sonunda karar alırken yapılabileceği gibi sürecin başlarken ya da süreç içinde de gerçekleştirilebilir. Bu sayede sürece dair bilgiler elde eder ve süreçte iyileştirme yapabiliriz ya da süreci sonlandırabiliriz (Earl ve Timperley, 2015). Örneğin odamızın boyanmasını ele alalım. Sadece odayı boyadıktan

sonra güzel oldu ya da olmadı diye bir değerlendirme yapmayız. İlk aşamada odamızın boyaya ihtiyacı olduğuna dair veriler toplarız. Duvardaki kirler, yeni alınan eşyaların odanın rengine uymaması ya da ruh halimizin yenilik istemesi gibi birçok veri toplanabilir. Görüldüğü üzere daha boyama sürecine başlamadan değerlendirici düşünme yapmaya başladık. Odayı boyamaya elimizdeki verilerle karar verdik. Oda boyanırken yine veriler toplamaya devam ediyoruz. Rengi tam olarak oldu mu? Daha açık ya da daha koyu mu olmalıydı? Düzenli ve temiz bir şekilde boyandı mı? Süreçte sorular sormaya ve veriler toplamaya devam ediyoruz. Boyanın kirleri tam kapatamadığını gördünüz ya da rengin düşündüğünüz kadar uyumlu olmadığını fark ettiniz. Sürecin sonlanmasını beklemeden süreç içinde verilerle yeni kararlar alarak boyanın bir kat daha fazla atılmasını ya da farklı bir renge geçiş yapılmasını istediniz. Böylece süreçte düzenlemeler yaparak iyileştirme yapmış oldunuz. Earl ve Timperley'in (2015) belirttiği gibi değerlendirici düşünme sürecin ilerlemesi hakkında bilgilerin elde edilmesi, iyileştirme yapılması, sürecin sonlandırılması ve yeni öğrenmelerin oluşması için kullanılabilecek kanıtların toplanması ve yorumlanmasını sağlayan verilere yönelik bir bilişsel süreçtir.

Yukarıda da değinildiği gibi hayatımızın her alanında bir şeyleri değerlendiriyoruz. Yaptığımız değerlendirmeler sonucunda kararlar alıyoruz ya da vazgeçiyoruz. Hayatımızın bu kadar içinde olan değerlendirici düşünmenin basit gerçekleşen yerler olduğu kadar daha karmaşık süreçlerde vardır. Bu nedenle insanların değerlendirici düşünmeyi öğrenmesi önemlidir. Değerlendirici düşünme süreçlerini sağlıklı bir şekilde yürütmek ve sonuçlandırmak için değerlendirici düşünmenin ne olduğunu bilmemiz önemlidir. Değerlendirici düşünmenin teorik bilgilerini ve alt becerilerini bilmek değerlendirici düşünme yaparken bizlere yardımcı olacaktır.

Değerlendirici düşünme ile ilgili ilk olarak bilmemiz gereken şey alıştırma gerektiren bütün beceriler gibi değerlendirici düşünmede de beceriyi kazanmak için kısa yolların olmadığıdır (Ericsson ve Charness, 1994). Süreçte gelişen bütün becerilere benzer şekilde değerlendirici düşünme becerisi de aşamalı bir şekilde geliştirilmelidir. Bu sayede düşünme sistemi kullanıldığı bağlam ve yollarla zaman içinde karmaşık ve zorlayıcı bir hale gelecektir. Öğrencinin değerlendirici düşünme becericisi kademeli bir şekilde artacaktır (Brookfield, 2012). Bunu tıpkı spor yapmak gibi düşünebilirsiniz. Bir basketbol oyuncusu atış antrenmanı yaparak atış becerilerini geliştirir. Serbest atış, 2 puanlık atışlar ya da 3 puanlık atışlar gibi farklı bölgelerden ve farklı senaryolarda çalışarak maç içerisinde kazandığı beceriyi uygulayabilir hale gelecektir.

Değerlendirici düşünme, yaşadığımız dünyayı görmenin, düşünmenin bir yolu olmakla birlikte devamlılığı olan bir sorgulama, yansıtma, değiştirme ve öğrenme sürecidir (Bennett ve Jessani, 2011). Değerlendirici düşünme özünde değerlendirme amaçlı yapılan bir eleştirel düşünmedir (Buckley vd., 2015). Değerlendirici düşünme problemleri ve çözümlerini kriterler ve veriler aracılığıyla değerlendirmelerini sağlar. Aynı zamanda problemlerin nasıl tanımlandığını ve bu problemlerin dayandığı varsayımları inceler (Dunet vd., 2012).

Önerilen Kaynaklar

Değerlendirici düşünme becerileri konusunu daha fazla araştırma yapmak isterseniz aşağıda yer alan kaynaklardan yararlanabilirsiniz.

- https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/professional- learning/pl-resources/evaluation-resource-hub/evaluative-thinking
- https://www.insightsintoimpact.com/evaluative-thinking-the-heart-of- meaningful-useful-evaluation/
- https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/ev.20317

Kaynakça

Addy, S. T. (1974). *Effects of an evaluative thinking game on classroom interaction.* University of Illinois at Urbana-Champaign.

Anderson, L., Krathwohl, R., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. (2001) *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy.* Longman

Barzun, J. (1959) *The house of intellect*. Harper and Row.

Becho, L. W. (2019). *An Exploratory investigation into the role of evaluation theory in evaluative thinking. Dissertations*. https://www.scholarworks.wmich.edu/dissertations/3484

Bennett, G., & N., Jessani (2011), *The knowledge translation toolkit, bridging the know–do gap: A resource for researchers,* International Development Research Centre, http://ajpponline.org/resources/downloads/04-TheKnowledgeTranslation-Toolkit.pdf.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.

Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.

Buckley, J., Archibald, T., Hargraves, M., & Trochim, W. M. (2015). Defining and teaching evaluative thinking: Insights from research on critical thinking. *American Journal of Evaluation*, *36*(3), 375–388. https://doi.org/10.1177/1098214015581706

Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Ground theory after the postmodern turn*. Sage.

Dunet, D. O., Gase, L. N., Oliver, M. L., & Schooley, M. W. (2012). Evaluative thinking: A tool to inform policy development and policy impact evaluations. *American Journal of Health Promotion*, *26*(4), 201-203.

Earl, L., & Timperley, H. (2015), *"Evaluative thinking for successful innovation", OECD Education Working Papers No. 122,* OECD Publishing, Paris. available at: http://dx.doi.org/10.1787/5jrx tk1jtdwf-en

Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist, 49*(8), 725–747. https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.8.725

Hollett, E., & Cassalia, A. (2022). *Evaluative thinking for advanced learners, grades 3–5*. Taylor & Francis.

Patton, M. Q. (2012). *Essential of utilization-focused evaluation*. Sage.

Patton, M. Q. (2018). A historical perspective on the evolution of evaluative thinking. *New Directions for Evaluation*, *2018*(158),11-28. https://doi.org/10.1002/ev.20325

Sanders, N. M. (1966*). Classroom questions: what kinds?* Harper & Row.

Vo, A. T. (2013). *Towards a definition of evaluative thinking.* PhD thesis, Dept. of

Education, University of California. Los Angeles, CA.

Vo, A. T., Schreiber, J. S., & Martin, A. (2018). Toward a conceptual understanding of evaluative thinking. In A. T. Vo & T. Archibald (Eds.), *Evaluative thinking: New directions for evaluation* (pp 19-47). Wiley Online Library.

BÖLÜM 7

ÜST BİLİŞ BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK STRATEJİLER

Esranur DÜLGER

Anahtar Kavramlar: *Üst biliş, Üst biliş yaklaşımları, Üst biliş becerilerini geliştirici stratejiler, Üst bilişin akademik ve sosyal yaşamdaki etkileri*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- Üst bilişin ne olduğunu
- Üst bilişi açıklayan kuramları
- Üst bilişin akademik ve sosyal-duygusal bağlamda etkilerini
- Üst biliş becerilerini geliştirici stratejileri
- Üst biliş becerilerini geliştirmeye yönelik velilere ve öğretmenlere önerileri göreceksiniz

İçindekiler:

1. Giriş

2. Üst Biliş Nedir?

3. Üst Biliş Teorileri

4. Eğitimde Üst Bilişin Yeri

5. Sosyal Yaşamda Üst Bilişin Yeri

6. Üst Bilişin Gelişimi

7. Üst Biliş Becerilerini Geliştirici Stratejiler

8. Özet

9. Genel Değerlendirme

10. Önerilen Kaynaklar

Giriş

Homo Sapiens'ten sonra bugünkü modern insan tanımlaması Homo Sapiens Sapiens kavramıyla yapılmaktadır. Latince bu adlandırma 'düşündüğünü düşünen' anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliği, düşündüğünün farkında olmasıdır. Ne düşündüğünü bilmenin yanı sıra, nasıl düşündüğünün de bilincinde olmak, üst düzey düşünme becerilerinden üst bilişsel düşünme becerisini işe koşmaktadır. Biliş genel anlamıyla bireylerin bir görevi yapabilme becerisiyle ilgilenirken, üst biliş bu becerilerin nasıl gerçekleştirildiği ile ilgilidir. Örneğin yanınızda telefon ile görüşen bir kişi olduğunu farz edelim. Bu kişi size bir telefon numarası söyleyeceğini ve bunu aklınızda tutmanız gerektiğini söylerse ne yaparsınız? Çok büyük olasılıkla numarayı aklınızda tutmak için zihinsel olarak yapacağınız eylem sınıflandırmak ya da rakamlar arasında bir ilişki kurmak olacaktır. Bu örnekte yer alan hatırlamaya çalışma eylemi, düşünmede bir düzenleme yapmayı gerektirmekte ve üst bilişin kullanılmasına neden olmaktadır.

Üst biliş becerileri ilk olarak öğrenme ve belleği geliştirmeye yönelik stratejilerle ilgilenen psikologlar tarafından tartışılmıştır. Bunlar, insanların anıları üzerinde derinlemesine düşündükleri (izleme) ve bu süreçleri düzenlemek için sahip olunan bilgileri kullandıkları (kontrol) becerileridir. Belleği izlemenin bir sonucu, o anda hatırlayamasak da cevabını bildiğimizi hissettiğimiz "dilin ucu" durumu deneyimi olarak açıklanabilir. Bu terimi günlük hayatta hepimizin başvurduğu bir stratejinin kullanımı ile açıklayalım. Bir kelimeyi zihnimizde geri çağırmak istediğimizde, alfabedeki ilk harften başlayarak her harfi sırayla deneyip kelimeyi bulma çabası bu stratejiye örnek olarak sunulabilir. Diğer taraftan bireylerin öğrenme esnasında bilgi edinimleri ya da sosyal yaşantılarında duygu ve davranışlarını düzenlemelerinde üst bilişsel düşünme kullanmaktadır. Diğer beceriler gibi üst bilişsel beceriler de geliştirilebilir. Üst bilişin ne olduğu, nasıl geliştiği, yaşamla ve öğrenmeyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu bilmek ve sonrasında geliştirici stratejilere hâkim olmak amacıyla bu bölümde alan yazında var olan bilimsel dayanaklı araştırmalara ve üst bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik stratejilere yer verilecektir.

Üst Biliş Nedir?

Yunanca bir kelime olan meta, ilgili olduğu şeyi aşan anlamına gelmektedir. Bilişi aşmak olarak ifade edilen üst biliş (meta-cognition) kişinin hangi şekilde düşündüğünü anlamaya çalışmasıdır (Fisher, 1998). Üst biliş, yalnızca düşünce sürecine dair yüksek bir farkındalık ile sınırlandırılmamalı, aynı zamanda kişinin düşüncelerinin meydana geldiği birçok yolu da ortaya çıkarmayı hedeflemelidir. Üst biliş, kişinin kendi düşüncesini daha bilinçli ve etkili bir şekilde nasıl yönetebileceğini anlamayı amaçlamaktadır (Blatner, 2004).

Mevcut üst biliş çalışmalarının kökeni bilişsel gelişim psikolojisine ve sosyal gelişim psikolojisine dayanmaktadır. Piaget (1950) bilişsel gelişim çalışmalarının ilk yıllarında "bilmeyi bilmek ve düşünmeyi düşünmek"ten ilk kez söz eden kişi olmuştur. Georghiades'e (2004) göre kişinin kendi bilişinin farkında olması Platon tarafından çok daha öncesinde dile getirilmiştir. Aynı şekilde Aristoteles, zihnin görme ve duymanın ötesinde farklı bir güç kullandığına dikkat çekmiş ve

böylelikle üst biliş üzerine düşünmenin temellerini atmıştır (Sandí-Ureña, 2008). Bilişsel psikoloji alanındaki araştırmacılar, üst bilişi üst bellek, eleştirel düşünme ve motivasyon dahil olmak üzere pek çok yapıyla ilişkilendirmiştir.

Üst biliş teriminin ilk olarak Flavell'in (1976) üst bellek (metamemory) ile ilgili yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir. Üst bellek, "belleğin işleyişi ve belleğin ne olduğuna dair bilgi" olarak açıklanmaktadır. Flavell (1979) çocukların anılarını ve bilişlerini yöneten bileşenlere dair farkındalıklarını ortaya çıkarmaya yönelik araştırmalar yürütmüştür. Bu araştırmalar sonucunda, çocukların kendi bilişsel süreçlerini yansıtma yeteneğine sahip olduklarını gösteren önemli bulgular elde etmiştir. Flavell bu araştırmaların sonrasında üst bilişi bilişsel olgu hakkındaki bilgi ve biliş olarak tanımlamış ve öğrenenin kendi bilişi hakkındaki bilgisi olarak kavramsallaştırmıştır (Aktürk ve Şahin, 2011). Üst bilişi açıklayan alan yazındaki diğer tanımlara bakıldığında; Wenden (1998) üst bilişi, edinilen bilgiye dair fikirler sisteminin bir parçası, erken gelişen ve deneyim sonucunda soyut düşünerek öğrenme hakkındaki bilgi olarak açıklamaktadır. Wells ve Purdon'un (1999) üst biliş tanımı (1999) ise "organizasyonun içeriğini ve süreçlerini izleyen, yorumlayan, değerlendiren ve düzenleyen bilgi işleme yönü" şeklindedir. Kuhn ve Dean (2004) üst biliş kavramını belirli bir problem bağlamında belirli bir strateji öğretilen öğrencinin, öğrendiği stratejiyi benzer ancak yeni bir bağlamda kullanmasına olanak tanıyan beceri olarak ifade etmektedirler.

Uzmanların üst biliş tanımları değerlendirildiğinde; kavrama yönelik tanımlarda izleme ve öz düzenlemeyi içeren bir yönetici kontrol biçimine vurgu yaptıkları görülmektedir. Ayrıca, Schraw (1998) Avusturyalı filozof Ludwig Wittgenstein'ın dil hakkında söylediklerinin üst biliş kavramı ile ilişkilendirebileceğimizi belirtmektedir. "Bir alet kutusundaki aletleri düşünün. İçinde çekiç, kerpeten, testere, tornavida, cetvel, tutkal kabı, yapıştırıcı, çiviler ve vidalar vardır. Sözcüklerin işlevleri, bu nesnelerin işlevleri kadar çeşitlidir." Alet kutusu, metaforunun üst biliş için de uygun bir benzetim olduğunu söylemek mümkündür.

Üst Biliş Teorileri

Üst bilişi kavramsallaştırmak için farklı teoriler geliştirilmiştir. Üst bilişsel teorilerin genellikle iki bileşenden bahsettikleri görülmektedir. Bu bileşenler; üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel beceridir. Üst bilişsel bilgi birinin problem çözme konusundaki bildirimsel, işlemsel ve durumsal bilgisi ile yüksek düzeyde ilişkili iken, üst bilişsel beceri tahmin becerisi, planlama becerisi, izleme becerisi ve değerlendirme becerisi ile yüksek düzeyde ilişkilidir (Veenman vd. 2006).

Bildirimsel bilgi; durumla ilgili bilgidir ve neyi bilmek sorusuna yanıt aramaktadır. İşlemsel bilgi yapılacak işlemlerin nasıl gerçekleştirileceğini bilmek ve bir işi yaparken nasıl çalışılması ve hangi stratejilerin kullanılması gerektiğine dair farkındalıkla ilgilidir. Durumsal bilgi ise "niçin bilmek gereklidir" sorusuna yanıt aramaktadır. Öğrencinin bir stratejiyi kullandığı takdirde elde edeceği sonucu anlamlandırmasını ve ürünün değerini kavramasını içermektedir. Bir diğer yandan durumsal bilgi seçilen stratejisinin uygun olup olmadığına ve stratejinin işlevselliğini değerlendirmeyi de içermektedir (Carrell vd.1998).

Kaynakça

Aktürk, A. O., & Şahin, İ. (2011). Üst biliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 383-407.

Bağ, H., Uşak, M., & Caner, F. (2006). Üst biliş (metacognition). M. Bahar (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretimi* içinde (ss. 249-276). Pegem Yayıncılık.

Biggs, J. B., & Moore, P. J. (1993*) The Process of Learning* (3rd ed.). Prentice-Hall.

Blakey, E., & Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. ERIC Clearinghouse on Information and Technology.

Blatner, A. (2004). The developmental nature of consciousness transformation. *ReVision*, *26*(4), 2-8.

Bozan, M. (2008). Problem çözme etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin basınç konusu ile ilgili başarı, tutum ve üst biliş becerilerinin gelişimine etkisi. (Tez Numarası: 237664) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Büyükalan, F. S., & Abay, S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemlerdeki problemi anlama durumları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 97-118.

Bransford, J., Sherwood, R., Vye, N., & Rieser, J. (1986). Teaching thinking and problem solving: Research foundations. *American Psychologist*, *41*(10), 1078-1089.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. In F. E. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Erlbaum Associates.

Carrell, P. L., Gajdusek, L., & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science*, *26*(1), 97-112.

Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *80*(2), 131-142.

Davey, B., & McBride, S. (1986). Effects of question-generation training on reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *78*(4), 256-262.

Döne Altun, N. (2011). Lise 1. sınıfta üst biliş stratejileri öğretiminin; canlıların sınıflandırılmasını kavramaya, üst biliş stratejilerinin kullanımının gelişimine ve çevre duyarlılığı kazanımına etkisi. (Tez Numarası: 298400) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Dimmitt, C., & McCormick, C. B. (2012). Metacognition in education. In *APA educational psychology handbook, Vol 1: Theories, constructs, and critical issues.* (pp. 157-187). American Psychological Association.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, *189*(1-2), 107-122.

Esbjørn, B. H., Normann, N., Lønfeldt, N. N., Tolstrup, M., & Reinholdt-Dunne, M. L. (2016). Exploring the relationships between maternal and child metacognitions and child anxiety. *Scandinavian Journal of Psychology*, *57*(3), 201-206.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906-911.

Fisher, R. (1998). Thinking about thinking: Developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, *141*(1), 1-15.

Frazier, L. D., Schwartz, B. L., & Metcalfe, J. (2021). The MAPS model of self-regulation: Integrating metacognition, agency, and possible selves. *Metacognition and Learning*, *16*(2), 297-318.

Frith, C. D. (2012). The role of metacognition in human social interactions. *Philosophical Transactions of the Royal Society: Biological Sciences*, *367*(1599), 2213-2223.

Gama, C. (2004). Metacognition in interactive learning environments: The reflection assistant model. In Lester, J.C., Maria, R. & Paraguacu, V. F. (Eds.) *International conference on intelligent tutoring systems* (pp. 668-677). Heidelberg.

Gallagher, R. (1980). *The Comprehension and Use of Self-Control Strategies for Delay Tolerance in Adjusted and Behaviorally-Disordered Kindergarten Children* (5409589) [Doctoral dissertation, Temple University]. ERIC.

Gallagher, B., & Cartwright-Hatton, S. (2008). The relationship between parenting factors and trait anxiety: Mediating role of cognitive errors and metacognition. *Journal of Anxiety Disorders*, *22*(4), 722-733.

Grammer, J. K., Purtell, K. M., Coffman, J. L., & Ornstein, P. A. (2011). Relations between children's metamemory and strategic performance: Time-varying covariates in early elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology*, *108*(1), 139-155.

Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 133-144.

Kuhn, D. (1989). Childrcn and adults as intuitive scientists. *Psychological Review*, *96*, 674-689.

Kuhn, D., Schauble, L., & Garcia-Mila, M. (1992). Cross-domain development of scientific reasoning. *Cognition and Instruction*, *9*(4), 285-327.

Kuhn, D., & Dean, Jr, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, *43*(4), 268-273.

Kumar, A. E. (1998). *The influence of metacognition on managerial hiring decision making: Implications for management development* (72698) [Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University]

Lenz, B. K. (1992). Self-managed learning strategy systems for children and youth. *School Psychology Review*, *21*(2), 211-228.

Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, *49*(2), 23-40.

Lysaker P, Dimaggio G, & Brüne M. (2014). Social Cognition and Metacognition in Schizophrenia: Research to Date and Directions for the Future. In P, H. Lysaker, G., Dimaggio & Brüne, M. (Eds.), *Social cognition and metacognition in schizophrenia: Psychopathology and treatment approaches* (pp. 313-327). Elsevier.

Mevarech, Z. R., & Kramarski, B. (1997). IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American educational research journal*, *34*(2), 365-394.

Neitzel, C., & Dopkins Straight, A. (2004). Parenting behaviours during child problem solving: The roles of child temperament, mother education and personality, and the problem-solving context. *International Journal of Behavioral Development*, *28*(2), 166-179.

Özcan, Ç. Z., & Oktay, A. (2020). *Biliş üstü beceriler* (3. Baskı). Pegem Akademi.

Palincsar, A. S., & Brown, D. A. (1987). Enhancing instructional time through attention to metacognition. *Journal of Learning Disabilities*, *20*(2), 66-75.

Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. The MIT Press.

Perris, C., & Skagerlind, L. (1998). An integrated, multilevels, metacognitive approach to the treatment of patients with a schizophrenic disorder or a severe personality disorder. In Perris, C., & Skagerlind, L (Eds.), *Cognitive psychotherapy of psychotic and personality disorders: Handbook of theory and practice* (pp. 197-211). Wiley.

Polya, G., & Conway, J. H. (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method* (2nd ed.). Princeton University Press.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, *41*(4), 219-225.

Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, *39*(6), 516-522.

Sampson Jr, J. P., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Peterson, G. W. (1999). A cognitive information processing approach to employment problem solving and decision making. *The Career Development Quarterly*, *48*(1), 3-18.

Schoenfeld, A. H. (1985). Making sense of "out loud" problem-solving protocols. *The Journal of Mathematical Behavior*, *4*(2), 171-191.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, *19*(4), 460-475.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, *7*(4), 351-371.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, *26*(1-2), 113-125.

Schraw, G. (2009). Measuring metacognitive judgments. In Douglas J. Hacker, John Dunlosky, & Arthur C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 415-429). Routledge.

Spada, M. M., Caselli, G., Nikčević, A. V., & Wells, A. (2015). Metacognition in addictive behaviors. *Addictive behaviors*, *44*, 9-15.

Swartz, R.J. & Perkins, D. N. (1989). *Teaching thinking: issuesand approaches.* Midwest Publications.

Veenman, M. V. J., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14(1), 89–109.

Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, *1*, 3-14.

Veenman, M. V. J. (2012). Metacognition in Science Education: Definitions, Constituents, and Their Intricate Relation with Cognition. In Zohar, A. & Dori Y., J., (Eds.), *Metacognition in science education* (pp. 21-36). Springer.

Veenman, M. V. (2015). Metacognition. In Peter Afflerbach (Eds.), *Handbook of individual differences in reading* (pp. 44-58). Routledge.

Verschaffel, L. (1999). Realistic mathematical modelling and problem solving in the upper elementary school: Analysis and improvement. In J.H.M. Hamers, J.E.H. Van Luit & B. Csapo (Eds.), *Teaching and learning thinking skills. Contexts of learning* (pp. 215-240). Swets & Zeitlinger.

Wells, A., & Purdon, C. (1999). Metacognition and cognitive-behaviour therapy: a special issue. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 71-72.

Wells, A. (2002). GAD, metacognition, and mindfulness: An information processing analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice, 9*(1), 95–100.

Wellman, H. M., Ritter, K., & Flavell, J. H. (1975). Deliberate memory behavior in the delayed reactions of very young children. *Developmental Psychology*, *11*(6), 780-787.

Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied linguistics*, *19*(4), 515-537.

Whimbey, A., & Lochhead, J. (1986). *Problem solving and comprehension*. Lawrence Erlbaum Associates.

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, *4*(1), 63-85.

Woolfolk, A. (2004). *Educational psyhcology* (9th ed.). Allyn and Bacon.

BÖLÜM 8

ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME

Bilge BAL SEZEREL

Anahtar Kavramlar: *Değerlendirme, Üst düzey düşünme becerilerini değerlendirme*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- Değerlendirmenin gerekçesini
- Değerlendirmenin ilkelerini
- Değerlendirmenin ne olduğunu
- Üst düzey düşünme becerilerinin nasıl değerlendirilebileceğini Üst biliş becerilerini geliştirmeye yönelik velilere ve öğretmenlere önerileri göreceksiniz.

İçindekiler:

1. Giriş

2. Değerlendirmenin Gerekçesi

3. Değerlendirmenin İlkeleri

4. Değerlendirme

5. Üst Düzey Düşünme Becerilerini Değerlendirme

6. Sonuç

7. Özet

8. Genel Değerlendirme

9. Önerilen Kaynaklar

Giriş

1940'lı yıllarda "Makineler düşünebilir mi?" gibi sıra dışı bir soruyu sorma cesareti gösteren Alan Mathison Turing, günümüzde yapay zekanın yapabildiklerini görse çok şaşırır mıydı acaba? Bu sorunun cevabı büyük olasılıkla "Hayır" olacaktır. Çünkü yaratıcı, eleştirel veya analitik düşünme becerisine sahip bir bireyin elbette cevabını az çok öngörebildiği bir problemi ya da fikri ortaya atması pek de şaşırtıcı olmasa gerek. İnsanlığın gelişimine ön ayak olan bu kişiler, çoğunlukla geleneksel kalıpların dışında üst düzey düşünme becerisine sahip bireyler olarak karşımıza çıkmaktalar. Dolayısıyla bu noktada biz eğitimcilere düşen görev, en temelde eğitimin kalitesini arttırma yoluyla, medeniyetlerin gelişimine katkı sağlayan bu sıra dışı fikirlerin üretilmesini desteklemek ve geliştirmek için eğitsel olanaklar sağlamaktır.

Peki, dünya üzerinde yer alan farklı ülkeler kendi eğitim sistemlerinin nitelikli olup olmadığını, kendi vatandaşlarına nitelikli eğitim fırsatları sunup sunamadığını nasıl değerlendirmektedirler? Bu sorunun aslında iki cevabı bulunmakta. Birincisi mikro düzeyde yapılan değerlendirmeler. Ülkeleri birer mikro topluluk olarak düşünürsek her ülkenin kendine özgü değerlendirme sistemleri olduğunu görebiliriz. İkincisi ise mikro toplulukların bir araya gelerek makro bir topluluk olarak çeşitli organizasyonlar vasıtasıyla yaptığı değerlendirmeler. Ülkelerin aslında bir araya geldikleri bu organizasyonlar her bir ülkenin kendi kültürel yapısı içinde var olan eğitim sistemlerinin açık bir şekilde incelenmesine olanak sağladığı için oldukça önemli bir yerde durmaktadırlar. Örneğin TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study-Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması), PIRLS (Progress in International Reading Literacy- Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) ve PISA (Programme for International Student Assessment- Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi projeler belli aralıklarla ülkelerin öğrenci başarılarını karşılaştırmaya ve yıllara göre takip etmeye olanak sağlamaktadır. Bu projelerin en önemli faydalarından biri ise projelere katılan ülkelerin kendi eğitim sistemlerini değerlendirmeleridir. Bu sayede ülkeler eğitime dayalı öz kaynaklarını kullanarak gerekli eğitimsel reformları yapabilme fırsatı elde etmektedirler. Dolayısıyla temel sermayemiz olan bilginin, işlevsel olarak kullanılması yoluyla eğitim sürekli olarak geliştirilmeli ve her bir disiplinde ne tür revizyonlar yapılacağını belirlemek için değerlendirme mekanizmalarının doğru şekilde işlemesi gerekmektedir.

Değerlendirmenin Gerekçesi

"Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik değişme meydana getirmesi" eğitim olarak adlandırılmaktadır (Ertürk, 1975). Bu tanımdan hareketle öğrencinin davranış değişikliğinin yönü ve derecesi uygulanan eğitimin başarısının bir göstergesidir (Karaca, 2014). Bir diğer ifadeyle eğitim veya öğretim programının etkililiğini veya başarısını ortaya koyabilmek için öğrencilerin kazanması gereken davranış değişikliklerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Baykul, 2000; Tekin, 2000). Değerlendirmenin bu işlevi sayesinde geleceğe yö-

nelik eğitimsel planlamalar yapılarak daha nitelikli eğitim fırsatları sunulabilir. Turgut ve Baykul'a (2019) göre eğitimde değerlendirme yapmanın gerekliliği aşağıda belirtilen nedenlerden dolayı önemlidir:

1. Öğrencinin davranışını nasıl değiştireceği ve geliştireceğine yönelik bilgi sağlar,
2. Başarılı öğrenciyi motive eder,
3. Öğrenciye yönelik verilecek eğitimsel kararlarda dayanak sağlar,
4. Öğretmenin öğretim sürecine dair öz değerlendirme yapmasına olanak sağlar,
5. Eğitim sürecinde yer alan diğer paydaşlara (yönetici, vb.) bilgi sağlar.

Yukarıda yer alan temel işlevlerin dışında değerlendirme aşağıdaki nedenlerden dolayı da önemlidir (Bıçak vd, 2016; Gümüş, 1977):

1. Eğitsel aktiviteleri planlamayı amaçlar,
2. Öğrencileri öğrenme dizinine yerleştirmeyi amaçlar,
3. Öğrenci gelişimini gözlemlemeyi amaçlar,
4. Öğrenme güçlüklerini tanılamayı amaçlar,
5. Belirlenen amaçlara ulaşılma derecesini tespit etmeyi amaçlar,
6. Öğretimde ne tür kararların alınacağını belirler,
7. Öğretim yöntemlerinin öğretim amacına uygun olmasını sağlar.

Dolayısıyla sözü edilen bu gerekçeler ışığında ister üst düzey düşünme becerisi olsun ister olmasın etkili bir eğitim ve öğretim planlaması için değerlendirmenin gerekliliği su götürmez bir gerçektir.

Değerlendirmenin İlkeleri

Üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde hataya düşmemek ve yanlış kararlar vermemek için öncelikle eğitim sistemi içinde var olan genel değerlendirme ilkelerini ortaya koymak daha sonra da üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirme ilkelerini açıklamak gerekmektedir. Eğitimde kapsamlı ve nitelikli bir değerlendirme için şu temel ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Brookhart, 2010):

- Neyi değerlendirmek istediğinizi açıkça ve tam olarak belirtin.
- Öğrencilerin bilgi veya becerilerini gösterecekleri test maddeleri veya görevler tasarlayın.
- Öğrencilerin bilgi veya becerilerinin ne ölçüde gösterildiğinin somut kanıtı olarak neyi kullanacağınıza karar verin.

Yukarıda yer alan maddeler üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi de dahil olmak üzere eğitimin her alanında dikkate alınması gereken ilkelerdir. Üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi için ise bunlara ek olarak 3 temel ilkenin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Brookhart, 2010):

- Öğrencilerin üzerinde düşünmeleri için genellikle giriş metninde görseller, senaryolar, kaynak materyaller veya problem şeklinde metinler sunun.

Kaynakça

Atılgan, H. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. baskı). Anı Yayıncılık.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. ÖSYM Yayınları.

Baykul, Y., Kelecioğlu, H., & Gelbal, S. (1993). *Ders geçme ve kredi düzeni araştırması.* Milli Eğitim Basımevi.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim* (6. baskı). Anı Yayıncılık.

Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your calssroom*. ASCD.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Driana, E., & Ernawati, E. (2019). Teachers'understanding and practices in assessing higher order thinking skills at primary schools. *Acitya: Journal of Teaching and Education, 1*(2), 110-118.

Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme* (2. baskı). Yelkentepe Yayınları.

Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Gümüş, B. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Kalite Matbaası.

Harpster, D. L. (1999). *A study of possible factors that ınfluence the construction of teacher-made problems that assess higher-order thinking skills* (Unpublished doctoral dissertation). Montana State University.

Karaca, E. (2014). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. M. Gömleksiz & S. Erkan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (3. baskı, s. 2-35). Nobel Yayınevi.

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2016). *Öğrencilerin eğitsel değerlendirmesi* (Çev. B. Bıçak, M. Bahar, & S. Özel). Nobel Yayınları. (Orijinal yayın tarihi, 2006).

Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme.* ÖSYM Yayınları.

Saifer, S. (2018). *Hot skills: Developing higher-order thinking in young learners.* Redleaf Press.

Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Anı Yayıncılık.

Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14. baskı). Yargı Yayınevi.

Turgut, M. F. (1988). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (6. baskı). Saydam Matbaacılık.

Turgut, M. F., & Baykul Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8. baskı). Pegem Akademi.

Williams, R. B. (2003*). Higher order thinking skill: Challenging all students to achive.* First Skyhorse Publishing.

BÖLÜM 9

21. YÜZYIL VE ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ

Gözde YILMAZ

Anahtar Kavramlar: *21. yüzyıl becerileri, Eleştirel düşünme, Yaratıcı düşünme, Problem çözme, Analitik düşünme, Değerlendirici düşünme, Genelleme, Üst biliş*

Amaçlar:

Bu bölümün sonunda;

- 21. yüzyıl becerilerinin ne olduğunu
- 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğunu
- 21. yüzyıl becerileri ve üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkileri
- 21. yüzyılda üst düzey düşünme becerilerinin önemini göreceksiniz.

İçindekiler:

1. Giriş

2. 21. Yüzyıl Becerileri

3. Üst Düzey Düşünme Becerileri ve 21. Yüzyıl Becerileri

4. 21. Yüzyılda Analitik Düşünme Becerileri

5. 21. Yüzyılda Eleştirel Düşünme Becerileri

6. 21. Yüzyılda Yaratıcı Düşünme Becerileri

7. 21. Yüzyılda Problem Çözme Becerileri

8. 21. Yüzyılda Değerlendirici Düşünme Becerileri

9. 21. Yüzyılda Genelleme Becerileri

10. 21. Yüzyılda Üst Biliş Becerileri

11. Özet

12. Genel Değerlendirme

13. Önerilen Kaynaklar

Giriş

21. yüzyılın küreselleşen dünyasında bilgi ve teknolojinin hızla ilerlemesi ile birlikte kültür, sanat, siyaset, ekonomi gibi hayatın her alanında durağan bir sistemden değişen bir sisteme geçilmiştir. Geçtiğimiz yüzyılda toplumların temel güç kaynağı sanayileşme iken 21. yüzyılda bilgi ve dijitalleşme olmuştur (Trilling ve Fadel, 2009). Yaşanan değişim bilgi üretimini hızlandırarak dünyanın farklı noktalarından insanların aynı anda yeni olan bilgiye erişimini kolaylaştırmış, farklı fikirlerin, ürünlerin, kültürlerin veya dünya görüşlerinin alışverişini hızlandırmıştır (MEB, 2009). Böylece küresel düzeyde artan iletişim toplumlar arası bağlılığı artırarak uluslararası bir bütünleşme sağlamıştır (Trilling ve Fadel, 2009). Öte yandan toplumların kalkınmışlık göstergesinin sanayiye dayalı üretimden bilgiye dayalı üretim haline gelmesi toplumların ihtiyaç duyduğu insan niteliklerini farklılaştırmış, dijitalleşme ile birlikte bilginin hızla yayılması uluslararası rekabeti artırmıştır (Hamarat, 2019; Trilling ve Fadel, 2009). 19. ve 20. yüzyılda toplumlar çalışkan, hızlı, dürüst, başkaları ile iyi geçinebilen, yönergeleri takip edebilen, profesyonel düşünebilen insanlara ihtiyaç duyarken; 21. yüzyılda bilgiyi üretebilen, işleyebilen, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından takip edebilen, bunları kendi yaşamında uygulayabilen bireylere ihtiyaç duymaya başlamışlardır (Hamarat, 2019). Değişen koşullara ayak uydurabilmek için araştırma, sorgulama, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri 21. yüzyılda çok daha fazla önem kazanmıştır (Conklin, 2011). Geçmişte okuma-yazma ve temel aritmetik becerisine dayalı yapılan eğitimli insan tanımları günümüzde yerini bilgiyi üreten, işleyen, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilen, araştırmacı, sorgulayan ve gelişime açık bireylere bırakmıştır (MEB, 2009). Bu durumun bir sonucu olarak toplumlar, eğitim politikalarına üst düzey düşünme becerilerini entegre ederek çağın gerektirdiği nitelikte insan yetiştirmeye odaklanmışlardır (Brookhart, 2010).

21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl becerileri genel olarak sürekli değişimin hâkim olduğu bilgi çağında bireylerin yaşanan değişime ayak uydurabilmeleri için sahip olmaları ve geliştirmeleri gereken beceri kümelerini ifade etmektedir (Partnership for 21st Century Learning- P21, 2019). Bu beceriler liderler, iş insanları, akademisyenler, eğitimciler ve çeşitli kurumlar tarafından 21. yüzyıl toplumlarında ve iş dünyasında başarılı olmak için gerekli görülen yetenekleri, yeterlikleri ve öğrenme eğilimlerini kapsamaktadır (Hamarat, 2019). Bu beceri ve yeterliklerin öğrencilere ne ölçüde kazandırılabildiğini belirlemek üzere ise uluslararası düzeyde proje ve araştırmalar yürütülmektedir. Yapılan araştırmaların sonuçları doğrultusunda ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri hakkında bilgi edinilmektedir. Örneğin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment, PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) Türkiye'nin de katılım gösterdiği uluslararası proje ve araştırmalardandır. Bu araştırmalarda öğrencilerin matematik ve fen okuryazarlığı becerileri, okuma becerileri

ve okulda öğrenilen bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanabilme yeterlikleri değerlendirmektedir (MEB, 2019; 2020; Mullis vd., 2003). Yetişkin yeterliklerinin değerlendirildiği Uluslararası Yetişkin Becerileri Araştırması'nda (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC) ise bireylerin okuryazarlık, aritmetik ve teknoloji destekli ortamda problem çözme becerileri değerlendirilerek ülkelere nitelikli insan eksiklikleri konusunda raporlar sunulmaktadır. Sunulan raporlara göre ülkelerin eğitim politikalarında düzenlemelere giderek ulusal ve küresel ölçekte gelişim göstermeleri amaçlanmaktadır (OECD, 2016).

Eğitim politikalarına entegre edilmeye çalışılan 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu konusunda çeşitli görüşler bulunmakla birlikte belirli kurum ve kuruluşlar tarafından genel kabul gören sınıflamalar ortaya konulmaktadır. Örneğin yenilik odaklı günümüz ekonomilerinde çalışanların geçmiştekinden daha farklı becerilere sahip olmaları gerektiğini savunan Dünya Ekonomik Forumu'na göre (World Economic Forum, WEF, 2015) dil bilgisi, okuryazarlık, aritmetik gibi temel becerilere ek olarak liderlik, iş birliği, yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme gibi yetkinliklere ve inisiyatif alma, sebatkarlık ve merak gibi kişilik özelliklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü günümüzde nitelikli işler daha az yapılandırılmış problemleri çözmeye, bilgileri etkili bir şekilde analiz etmeye ve iş birliğine dayanmaktadır. Hızlanan otomasyon ve rutin işlerin dijitalleşmesi de bu eğilime katkıda bulunmaktadır. Fakat beceri talebindeki bu değişim, beceri arzında sorunlar yaratabilmektedir. Örneğin 2014 yılında küresel şirketlerin üçte birinden fazlası ihtiyaç duyulan becerilere sahip olan insan eksikliği nedeniyle açık pozisyonları doldurmakta sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir (Manpower Group, 2014). Uluslararası Yetişkin Becerileri Araştırması'na göre ise 33 ülke genelinde yetişkinlerin ortalama %19'unun okuryazarlıkta, %23'ünün aritmetikte ve %43'ünün teknoloji destekli ortamda problem çözmede yeterliklerinin düşük olduğu belirlenmiş, %24'lük bir katılımcı grubunun ise önceden bilgisayar deneyimlerinin olmaması veya olsa bile temel becerileri yerine getirememeleri nedeniyle problem çözme becerileri değerlendirilememiştir. Katılımcıların yalnızca %0,7'si okuryazarlıkta, %1'i ise aritmetikte en yüksek seviyeye erişebilmişlerdir. Türkiye ise OECD ortalamasının oldukça altında puanlar alarak 32 ülke arasında 31. sırada yer almıştır (OECD, 2016). Yayımlanan raporlara göre ülkelerin nitelikli insan ihtiyacına karşın istenen nitelikte insan sayısının azlığı sonucu WEF (2015) 21. yüzyılda bireylerin başarılı olabilmeleri için eğitim programlarında olması gereken 16 beceri türü tanımlamıştır. Tablo 1'de yer alan bu becerilerin eğitimciler, politikacılar, teknoloji sağlayıcıları ve fon sağlayıcılar tarafından etkili bir iş birliği sonucunda eğitim programlarına entegre edilmesiyle birlikte 21. yüzyılın beceri açığının kapatılması amaçlanmıştır.

Kaynakça

Amer, A. (2005). *Analytical thinking*. Pathways to Higher Education. http://pathways.cu.edu.eg/library/subpages/training_courses/C101%20Analytical%20Thinking.pdf

Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD Member Book.

Conklin, W. (2011). *Higher-order thinking skills to develop 21st century learners*. Teacher Created Materials.

Earl, L., & Timperley, H. (2015*). Evaluative thinking for successful educational innovation.* Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). https://doi.org/10.1787/5jrxtk1jtdwf-en

Eryılmaz, S., & Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(2), 209-229.

Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, *44*(1), 1-25.

Favela, J., Tentori, M., & Gonzalez, V. M. (2010). Ecological validity and pervasiveness in the evaluation of ubiquitous computing technologies for healthcare. *Intl. Journal of Human–Computer Interaction*, *26*(5), 414-444.

Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları.* Seta Analiz. https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/0394f43b-e65b-46e1-8a19-dbd80b288879/21-yuzyil-becerileri-odaginda-turkiyenin-egitim-politikalari

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, *41*(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Lee, Y., Choi, J., & Kim, T. (2013). Discriminating factors between completers of and dropouts from online learning courses. *British Journal of Educational Technology*, *44*(2), 328-337. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01306.x

Manpower Group (Firm). (2014). *The talent shortage continues: How the ever changing role of HR can bridge the gap.* http://web.archive.org/web/20151029214731/http://www.manpowergroup.us/campaigns/talent-shortage-2014/assets/pdf/2014_Talent_Shortage_WP_US.pdf

Marzano, R. J. (1984). The theoretical framework for an ınstructional model of higher order thinking skills. *Mid-Continent Regional Educational Lab. Inc* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED248045.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi.* MEB Yayınları

http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu.* (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. No. 10). MEB Yayınları. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_on_raporu.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu.* (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. No. 15). MEB Yayınları. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf

Newton, L. D., & Newton, D. P. (2014). Creativity in 21 st-century education. *Prospects*, *44*(4), 575-589.

Mullis, V.S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M., (2003). *PIRLS 2001 ınternational report IEA's study of reading literacy achievement in primary- school in 35 countries.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_IR_book.pdf

Organisation for Economic Cooperation and Development (2016). *Skills matter: Further results from the survey of adult skills*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264258051-en.pdf?expires=1676399830&id=id&accname=guest&checksum=04B4F4423046EDEFB6A3FACBCCC9E72C

Organisation for Economic Cooperation and Development (2021). *Applying evaluation criteria thoughtfully*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/543e84ed-en

Panel, I. L. (2002). Digital transformation: A framework for ICT literacy. *Educational Testing Service*, *1*(2), 1-53.

Partnership For 21st Century Skills (P21) (2019). *Framework for 21st century learning.* Batelle for Kids. https://www.battelleforkids.org/networks/p21

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and futuredirections in creativity research. *Educational psychologist*, *39*(2), 83-96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1

Pogrow, S. (2005). HOTS revisited: A thinking development approach to reducing the learning gap after grade 3. *Phi Delta Kappan*, *87*(1), 64-75. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170508700111?casa_token=HsVgzynfHHgAAAAA:DtRRTPojWALYcXKebdlWD14hUapoiKuG4_-BUCCVeaSsIrKhalht8Lc-VnQGOcSMymfsTmf6haMpA

Rapchak, M. E. (2018). Collaborative learning in an information literacy course: The impact of online versus face-to-face instruction on social metacognitive awareness. *The Journal of Academic Librarianship*, *44*(3), 383-390. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2018.03.003

Reisoglu, İ., Toksoy, S. E., & Erenler, S. (2020). An analysis of the online information searching strategies and metacognitive skills exhibited by university students during argumentation activities. *Library & Information Science Research, 42*(3), 1-13. https://doi.org/10.1016/j.lisr.2020.101019

Schmuckler, M. A. (2001). What is ecological validity? A dimensional analysis. *Infancy*, *2*(4), 419-436. https://doi.org/10.1207/S15327078IN0204_02

Schwandt, T. A. (2018). Evaluative thinking as a collaborative social practice: The case of boundary judgment making. *New Directions for Evaluation*, *2018*(158), 125-137.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

Tümkaya, S., & Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, *2*(17), 13-24.

World Economic Forum (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. WEF. https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

PROF. DR. VEYSEL SÖNMEZ'E

ARMAĞAN

Editör
Füsun Gülderen ALACAPINAR

Ankara
2023

PROF. DR. VEYSEL SÖNMEZ'E ARMAĞAN

Editör: Füsun Gülderen ALACAPINAR

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.' ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-866-9
e-ISBN : 978-605-170-867-6
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

PROF. DR. VEYSEL SÖNMEZ'E ARMAĞAN

Editör: ALACAPINAR, Füsun Gülderen

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, vi+318 sf., 16x24 cm

ISBN: 978-605-170-866-9
e-ISBN: 978-605-170-867-6

Yaşam Öyküsü, Biyografi
Yaşam Öyküsü, Anı Yazıları, Akademik Öz Geçmiş ve Yayınlar, Veysel SÖNMEZ'in Eğitim ile İlgili Görüşleri, Veysel SÖNMEZ'in Yapıtları, Şiirimsiler

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ---- v

VEYSEL SÖNMEZ'İN AKADEMİK ÖZ GEÇMİŞİ ---- 1

YAYINLAR ---- 3

YAŞAM ÖYKÜM ---- 13

- Benim Köyüm ve Çocukluğum ---- 14
- Sarıkamış ve İlkokul ---- 17
- Kazım Karabekir İlk Öğretmen Okulu ---- 22
- Ankara - Gazi Eğitim Enstitüsü ---- 31
- Öğretmenlik Yıllarım ---- 36
- Askerlik ---- 44
- Tekrar Öğretmenlik ---- 47
- Üniversite ---- 49
- Yaşamımda Unutamadığım Olaylar ---- 51
- Diğer İlginç Olgular ---- 60

VEYSEL SÖNMEZ'İN EĞİTİM İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ ---- 76

ARAŞTIRMA MAKALELERİ ---- 130

KİTAPLAR ---- 151

KİTAPTA BÖLÜM ---- 175

DİĞER BAZI ÇALIŞMALAR VE DENEMELER ---- 177

TEZ DANIŞMANLIKLARI ---- 183

ANI YAZILARI ---- 187

Kongrelerden Kareler ---- 273

SON SÖZ ---- 279

ŞİİRİMSİLER ---- 280

“Buyrukla bilim, sanat, felsefe, demokrasi ve sevgi olmaz.”

Veysel SÖNMEZ

ÖN SÖZ

Bu yapıt, değerli bilim insanı, Prof. Dr. Veysel Sönmez'in aydın, çağdaş, bilge ve özgün kişiliğinin yanı sıra kendisinin Atatürk ilke ve değerlerine bağlı, demokrat, hoşgörülü hayatını konu almaktadır. Sönmez Hoca, bilim insanı olarak alanının ve ülkesinin karşılaştığı sorunlara çözüm üreten, çağdaş bilim, sanat ve felsefeyi kullanan, etik değerlerle donanmış ve bu ilkelere her zaman uygun davranan bir kişi olmuştur.

Prof. Dr. Veysel Sönmez'in bilim, sanat ve felsefeyi yaşamında uygulaması ve sürekli kendini geliştiren bir kişiliğe sahip olması, gelecekte olası eğitim dizgelerinin neler olabileceğini bilim kurgu olarak tasarlaması aynı zamanda örnek bir eğitimci olduğunu göstermektedir.

Bu yapıtta Prof. Dr. Veysel Sönmez'in yaşam öyküsünü öğrenecek, akademik öz geçmişi, yayınları ve alana yapmış olduğu katkılara tanıklık edecek, meslektaşlarının ve öğrencilerinin gözünden anılarını okuyacaksınız. Değerli hocamızın yapıtları, kendisinin Türk ve dünya edebiyatının tüm başyapıtlarını okuduğunu, sanatla uğraşmaktan özel bir zevk aldığını ve nitelikli insan yetiştirmenin önemini de ortaya koymaktadır.

Prof. Dr. Veysel Sönmez Hocamın bizlere örnek olan vizyoner kişiliği benim gibi yetiştirdiği binlerce öğrencisini de etkilemiştir. Bilimsel yöntemin ışığında, ülkemizin eğitim sistemine yönelik çalışmalarının yaşam boyu ve eksiksiz olarak yapılabileceğinin güzel örneklerini veren Hocamıza en derin saygılarımı sunarım.

Bu anı kitabının hazırlanması için bizleri buluşturan Özer Daşcan'a ve Anı Yayıncılık ekibine, değerli anılarını yazan, bizlerle paylaşan ve sizlere ulaşmasında emeği geçen herkese sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Prof. Dr. Füsun Gülderen ALACAPINAR

VEYSEL SÖNMEZ'İN AKADEMİK ÖZ GEÇMİŞİ

Öğrenim Durumu

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Mezuniyet Sonrası Eğitim Fakültesi	Hacettepe Üniversitesi	1974
Yüksek Lisans	Eğitimde Program Geliştirme	Hacettepe Üniversitesi	1976
Doktora	Eğitimde Program Geliştirme	Hacettepe Üniversitesi	1978

Akademik Unvanlar

Öğretmen ve Müdür	Lise	Bitlis, Kiğı, Aşkale, Erzurum, Ankara liselerinde	1962
Öğretim Elemanı	Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu	Gazi Üniversitesi	1974
Öğretim Elemanı	Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim	Hacettepe Üniversitesi	1980
Yardımcı Doçent	Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim	Hacettepe Üniversitesi	1986
Doçent	Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim	Hacettepe Üniversitesi	1989
Profesör	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğ-retmenliği Ana Bilim Dalı	Hacettepe Üniversitesi	1996

Tezler

Yüksek Lisans Tez Başlığı ve Tez Danışmanı

Sönmez, V. (1976). *Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Seçiminde Bazı Değişkenlerin Yordama Gücü*

Danışman: Prof. Dr. Selahattin Ertürk

Doktora Tezi/S. Yeterlik Çalışması/Tıpta Uzmanlık Tezi Başlığı ve Danışmanı

Sönmez, V. (1978). *Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk Düzeyleri ile Bu Okuldaki Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma*.

Danışman: Prof. Dr. Selahattin Ertürk

Doçentlik Tezi

Sönmez, V. (1987). *Sevgi Eğitimi*. (Birinci Baskı). Ankara: Sevinç Matbaası.

YAYINLAR

Kitaplar

Sönmez, V., (1985). ***Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı***. (Birinci Baskı). Ankara: Öğretmen Dünyası.

Sönmez, V., (1987). ***Sevgi Eğitimi***. (Birinci Baskı). Ankara: Sevinç Matbaası.

Sönmez, V., (1991). ***Eğitim Felsefesi***. (Birinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., Erden, M. ve Aşkar, P. (1993). "***Çocuktan Çocuğa İlköğretim I, II, III.***". *UNICEF.* Ankara.

Sönmez, V., vd. (1993). ***Ön Büro Öğretmen Elkitabı***. ILO. Ankara.

Sönmez, V., (1994). ***Sosyal Bilgiler Öğretimi***. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., vd. (1994). ***Kat Hizmetleri Öğretmen Elkitabı***. ILO. Ankara.

Sönmez, V., vd. (1994). ***Yiyecek ve İçecek Hizmetleri Öğretmen Elkitabı.*** ILO. Ankara.

Sönmez, V., (1996). ***Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuzu.*** Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., (1996). ***Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu***. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., (1998). ***Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri***. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., vd. (2000). ***Öğretmenlik Mesleğine Giriş.*** Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., (2003). ***Eğitsel Şiirler***. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., (2004). ***Dizgeli Eğitim***. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., vd. (2004). ***İnsanlık Yolunda***. İstanbul: Hegem Yayınları.

Sönmez, V., vd. (2005). ***21. Yüzyılda Sosyoloji ve Eğitim.*** Ankara: Hegem Yayınları.

Sönmez, V., vd. (2005). ***Davranışlar, İlişkiler, İletişim***. Ankara: Hegem Yayınları.

Sönmez, V., vd. (2005). ***Felsefe Yolunda***. Ankara: Hegem yayınları.

Sönmez, V., (2005). ***Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu***. (Yeni Programa Göre Hazırlanmış) Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., vd. (2006). ***Felsefe ve Eğitim***. Ankara: Hegem yayınları.

Sönmez, V., vd. (2006). ***İnsan İlişkileri ve İletişim***. Ankara: Hegem yayınları.

Sönmez, V., (2006). ***KPSS Eğitim Bilimleri.*** Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., (2007). ***Öğretim İlke ve Yöntemleri.*** Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., (2008). ***Bilim Felsefesi***. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). ***Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri***. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2014). ***Bilge Anadan Saçmalıklar***. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). ***Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme.*** Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). ***Sosyal Bilimlerde Ölçme Aracı Hazırlama.*** Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G., Zeybek, G. ve Yıldızlı, H. (2019). ***Eğitimde Örnekleriyle Gereksinim Analizi.*** Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., Baykul, vd. (1977). ***Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Okula Girişteki Durumları ile Akademik Başarıları Üzerine Bir Çalışma***. Ankara.

Sönmez, V., (1979). ***Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk Düzeyleri ile Bu Okuldaki Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma.*** Ankara.

Sönmez, V., (1981). ***Eğitimde Hedef Yazma***. Ankara.

Sönmez, V., vd. (1982). ***Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Program Geliştirme Çalışmalarında Geliştirilen Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk Adlı Ana Ünite Modeli***. Ankara.

Makaleler ve Bildiriler

Bülbül, S. ve Sönmez, V. (1982). *Öğretmen Sorunları ve Eğilimleri Araştırması*. Ankara.

Sönmez, V. (1983). "Öğretme Ortamının Düzenlenmesi". *Askerî Yatılı Okul Koşullarında Lisans Düzeyinde Eğitim Sempozyumu Bildiri Metinleri.* İstanbul.

Sönmez, V. (1983). "Temel Eğitim Okullarında Sosyal Bilgiler Programı". *Öğretmen Dünyası.* Aralık. Ankara.

Sönmez, V. ve Ar, E. (1983). "Yetişek Geliştirme ve Değerlendirme". *Askerî Yatılı Okul Koşullarında Lisans Düzeyinde Eğitim Sempozyumu Bildiri Metinleri*. İstanbul.

Sönmez, V., Bir Grup uzman ve öğretmenle. (1984). *Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Programı.* (Yayımlanmamış). Ankara.

Sönmez, Veysel. (1984). "Bir Ders Nasıl İşlenmeli". *Öğretmen Dünyası*. Şubat. Ankara.

Sönmez, V. (1984). "Günlük Ders Planı". *Öğretmen Dünyası*. Mayıs. Ankara.

Sönmez, V. (1984). "Aydın Kime Denir?" *Cumhuriyet Gazetesi*. 7 Temmuz. İstanbul.

Sönmez, V. (1985). "Bilim, Sanat, Felsefe, Demokrasi ve Sevgi". *Öğretmen Dünyası.* Mayıs. Ankara.

Sönmez, V. (1985). "Sevgili Gençler". *Öğretmen Dünyası*. Aralık. Ankara.

Sönmez, V. (1985). "Dershaneler". *Öğretmen Dünyası.* Aralık. Ankara.

Sönmez, V. (1985). "Ders Kitapları Üzerine"*. Dünyası*. Ekim. Ankara.

Sönmez, V. (1985). "Çocuğun Okuldaki Başarısı ve Aile". *Aile Yapısı ve Çevresi Sempozyumu.* Eskişehir. Haziran.

Sönmez, V. (1986). "Çiftçi Zeki Savcı'nın bir Ömür Boyunca Adlı Şiir Kitabı Hakkında". *Sabah*. 12 Şubat 1986. Gaziantep.

Sönmez, V. (1986). Nurettin Fidan ve Münire Erden'le. "Ekonomi ve Eğitim". *Eğitim bilimine Giriş.* Ankara.

Sönmez, V. (1986). "Türkiye' De Eğitimin Kalitesi ve Geleceği". *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi.* Sayı 1. Ankara.

Sönmez, V. (1987). "Psikomotor alanın Yeniden Kodlanması ve Beceri Eğitimi". *Fırat Havzası Sempozyumu.* Elâzığ.

Sönmez, V. (1987). "Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Nasıl Yapılmalıdır?" *Türk Eğitim Derneği. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi*. Ankara.

Sönmez, V. (1987). "Eğitim Ortamında Sevgi". *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 2. Ankara.

Sönmez, V. (1987). "Ortaöğretimin Niteliği ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri". *Eğitimde Kalite Sempozyumu.* Ankara.

Sönmez, V. (1988). "Öğretmenlerin Öğretmeni Selâhattin Ertürk". *Öğretmen Dünyası.* Nisan.

Sönmez, V. (1988). "Öğrenme-Öğretme ve Sevgi". *Öğretmen Dünyası*. Şubat.

Sönmez, V. (1988). "Devinişsel Alanın Yeniden Kodlanması". *METU. Journal of Human Sciences* (İnsan Bilimleri Dergisi). Volume VII, Number 1.

Sönmez, V. (1989). "Eğitimin BiyoTeknolojik Temelleri". *Fen ve Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu.* Ankara.

Sönmez, V. (1989). "Öğretmenin Ekonomik Durumu". *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi***.** Ankara.

Sönmez, V. (1989). "Zeki Peser". *Çağdaş Eğitim*. Temmuz. Ankara.

Sönmez, V. (1989). "Eğitim Ortamında Sevgi". *Sevgi Sempozyumu*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

Sönmez, V. (1989). "Sınavlar-Erişi ve Maliyet". *Deneysel Araştırma*. Ankara.

Sönmez, V. (1989). "Atatürk' ün eğitim Görüşü". *Ankara Radyosu*. 29 Ekim 1989.

Sönmez, V. (1991). "Bilimsel Araştırma ve Hızlı Okuma Semineri**".** *H.Ü. Zonguldak Maden Fakültesi. 8-12 Eylül. 1991.* Zonguldak.

Sönmez, V. (1991). "Hedefler, Stratejiler ve Akıl Yürütme". *Deneysel Araştırma.* Ankara.

Sönmez, V. (1992). "Atatürk ve Eğitim". *Ankara Radyosu.* 29 Ekim 1992. Ankara.

Sönmez, V. (1992). "İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlikleri". *H. Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Sempozyumu.* 21- 22 Mayıs. Ankara.

Sönmez, V. (1992). "Çocuktan Çocuğa Tekniğinin Birleştirilmiş Sınıflarda Kullanımı". *UNICEF. Çocuktan Çocuğa Semineri***.** 15- 19 Haziran 1992.

Sönmez, V., Erden, M. (1992). "Sağlığa Ulaştıran Gerçekler Yetişek Tasarısı**".** *UNICEF.* Ankara.

Sönmez, V. (1993). "Gelecekte Öğretmenin Eğitimde Rolü Ne Olabilir". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Öğretmenler Günü Paneli.* 24 Kasım 1993.

Sönmez, V. (1993). "Yaratıcılık Eğitimi". *Türk Eğitim Derneği.* 25- 26 Kasım 1993.

Sönmez, V. (1997)."Sekiz Yıllık Eğitim". *A.Ü. Eğitim Fakültesi Sempozyumu*. Ankara.

Sönmez, V. (1997)."Bilim, Bilimsel Yöntem ve Bilim Adamı Yetiştirme". *H. Ü. T. Fakültesi Halk Sağlığı Bölümü Konferansları.* Ankara.

Sönmez, V. (1997). "İSÖ. Programı Hakkında 2+2 Tamamlama Programına Katılan Öğretmenlerin Görüşleri". Yayınlanmamış Araştırma. Ankara.

Sönmez, V. (1997). "Bilim Felsefesi". *H.Ü.T. Fakültesi Halk Sağlığı Bölümü Konferansları.* Ankara.

Sönmez, V. (1999). "Arda Denkel'e Haksızlık Yapmayın". *Cumhuriyet Bilim ve Teknik.* Mayıs. Sayı: 632.

Sönmez, V. (2000). "Programlandırılmış Öğretimle Öğretmen Yetiştirme". *Eğitim Araştırmaları.* Sayı: 1. Ankara.

Sönmez, V. (2000). "Üniversite Giriş Sınavları Üzerine Bir Deneme". *Eğitim Araştırmaları.* Sayı 2. Ankara.

Sönmez, V. (2001). "Bileşke Neden ve Bilim Üzerine Bir Deneme". *Eğitim Araştırmaları.* Mart 2001. Sayı:3-4. Ankara

Sönmez, V. (2001). "Eğitimde Elektronik İletişim". *Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Elektronik İletişim Merkezi.* Bolu.

Sönmez, V. (2002). "Küreselleşmenin Felsefi Temelleri". *Eğitim Araştırmaları*. Şubat 2002. Sayı: 5. Ankara.

Sönmez, V. (2003). "Metinlerin Eğitselliğini Saptamada Matematiksel Bir Yaklaşım" (Sönmez Modeli). *Eğitim Araştırmaları*. Kış 2003. Sayı: 10. Ankara.

Sönmez, V. (2003). "Dizgeli Eğitimle Sınıf Ortamında Doğrudan Demokrasi". *Eğitim Araştırmaları***.** Yaz 2003. Sayı: 11. Ankara.

Sönmez, V. (2003). "Yükseköğretimin Yeniden Yapılanması Üzerine Bir Deneme". *Eğitim Araştırmaları*. Yaz 2003. Sayı: 12. Ankara.

Sönmez, V. (2005). "Felsefe ve Spor Eğitimi". *Spor Eğitimi ve Performansının Felsefi Temelleri Sempozyumu.* Celal Bayar Üniversitesi**.** Manisa.

Sönmez, V. (2005). "Öğretmen Yetiştirme ve Atamada Yeni Bir Model". *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde Yeniden yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. 22-24 Eylül Bildirileri.* Ankara.

Sönmez, V. (2006). "Cumhuriyet Döneminin Dayandığı Felsefeler". *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları. 16-17 Mart.* Ankara.

Sönmez, V. ve diğerleri. (2006). "Öğretmenlikte Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri". (H.Ü. Bilimsel Araştırmalar Birimi). Yayımlanmamış Araştırma. *Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri*. Ankara.

Sönmez, V. (2008). "Opposite Curriculum". (Karşıt program). *EJER.* Issue: 30. Ankara.

Sönmez, V. (2011). "Türk Eğitim Dizgesinde Kaos, Bunun Nedenleri ve Çözümleri". *Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2011). *"*Bilimsel Araştırma Süreci ve Erişi". *EPO.* 2011. Sayı: 1. S. 12- 15. Eskişehir.

Sönmez, V. (2013). "Değerler Eğitimi ve Felsefe". *Uluslararası Değerler Eğitimi Sempozyumu*. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Sönmez, V. (2014). "Öğretim Üyelerinin Eğitimi Semineri". *Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.* 14-15 Nisan. Lefkoşa.

Sönmez, V. (2014). "Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemlerinin Dayandığı Felsefeler". *International 2014 Congres. EJER*. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. İstanbul.

Sönmez, V. (2015). "Eğitimde Yapılan Yanlışlıklar". *II. International Eurasian Educational Research Congres. 2015. Ejer*. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Sönmez, V. (2016). "Geleceğin Eğitimi ve Öğretmeni". *III*. *International Eurasian Educational Research Congres. 2016. Ejer*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Muğla.

Sönmez, V. (2017). "Eğitimde Sorunlar". *IV. International Eurasian Educational Research Congres.2016. Ejer*. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.

Sönmez, V. (2017). "Association of Cognitive, Affective, Psychomotor and İntuitive Domains in Education", Sönmez Model. *Universal Journal of Educational Research,* 5(3): 347 -356, http://www.hrpub.org DOI: 10.13189/ujer.2017.050307.

Sönmez, V. (2018). Eğitimde Yeni Paradigmalar. V. *International Eurasian Educational Research Congres.2018. Ejer*. Antalya Üniversitesi. Antalya.

Sönmez, V. (2018). "Sosyal Bilimlerde İçerik". *Uluslararası Sosyal Bilgiler Kongresi.* Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir.

Katıldığı Diğer Bilimsel Etkinlikler

Anadolu, Ankara, Balıkesir, Bilig, Bolu, Çanakkale, Denizli Pamukkale, Dicle, 9 Eylül, Edirne, Ege, Fırat, Gazi, Gazi Osman Paşa, Hacettepe, İnönü, İstanbul, Kara Harp Okulu, Malatya, Marmara, Mehmet Akif, Muğla, 19 Mayıs, Osman Gazi, Sivas, Süleyman Demirel, Trabzon, Kastamonu, Uludağ Üniversiteleri Eğitim Fakültelerince çıkarılan dergilerde yayın kurulu üyeliği ve hakem.

Genel Kurmay Başkanlığı Eğitim Doktrinler Okul Komutanlığında öğretim üyesi.

Polis Akademisince düzenlenen seminerlerde öğretim üyesi.

Atatürkçü Düşünce Kulübü Başkanı (1996-2010).

Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi üyesi.

Biyo-teknoloji Derneği üyesi: 1985'ten itibaren.

Hacettepe Üniversitesi Bilim, Düşün, Sanat Kurulu başkanı ve üyesi (2005-2009).

Eğitim Araştırmaları Dergisi editörü (EJER SSCI'ye giren ilk Türk eğitim dergisi).

Ankara'daki İlköğretim okullarında dizgeli eğitime (programlandırılmış öğretime) göre hayat ve sosyal bilgiler derslerinin işlenişi uygulamaları. 1985'ten şimdiye dek.

Dizgeli Eğitime (Programlandırılmış Öğretime) göre öğretmen yetişme uygulamaları. 1996'dan şimdiye dek.

Aktif Öğrenme ve Öğretme Stratejileri (2000-2001), Burdur Eğitim Fakültesi.

Bilimsel Araştırma ve Bilim Felsefesi Semineri: Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu, 1999-2000.

Bilimsel Araştırma ve Bilim Felsefesi Semineri: Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu, 1999-2000.

Bilimsel Araştırma ve Bilim Felsefesi Semineri: Karaelmas Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu, 2001.

Bilimsel Araştırma ve Bilim Felsefesi Semineri. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, 2002.

Eğitim Ortamının Düzenlenmesi Semineri. Trabzon Teknik Üniversitesi, 2003.

Duyuşsal Alanın Önemi Konferansı. Trabzon Teknik Üniversitesi, 2004.

Öğrenmenin Biyo-Teknolojik Temelleri Konferansı. İzmit Kocaeli Üniversitesi, 2004.

Eğitim Felsefesi Konferansı. Trabzon Teknik Üniversitesi, 2004.

Öğrenmenin Biyo-Teknolojik Temelleri Konferansı. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, 2004.

Eğitimde Uygulamanın Önemi ve Dizgeli Öğretim Konferansı. Trabzon Teknik Üniversitesi, 2005.

Bilimsel Araştırma ve Bilim Felsefesi Semineri. 9. Eylül Üniversitesi, 2005.

Öğretmenliğin Temelleri ve Polis Eğitimi Konferansı. Polis Akademisi. Aksaray Polis Yüksek Okulu, 2006.

Sevgi Eğitimi. Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, 2006.

Gelecekte Öğretmenlik. Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, 2007.

Eğitimin Temel Sorunları. Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, 2008.

Üniversitenin Açılış Dersi. Adıyaman Üniversitesi. 2008.

Program Geliştirme ve Değerlendirme. Polis Akademisi, 2009. Ankara

Bilimsel Araştırma ve Bilim Felsefesi Semineri. Cumhuriyet Üniversitesi, 2010.

Nicel ve Nitel Araştırmaların Dayandığı Felsefeler Semineri. İstanbul Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu, 2010.

Nicel ve Nitel Araştırma Semineri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2010.

Eğitim Felsefesi Düşüncesinin Evrimi. İzmir Belediyesi Alsancak, 7-9 Nisan 2011.

Yerelselleşme ve Eğitim. Lefkoşa. Öğretmen Akademisi. Kıbrıs, 30 Mart 2011.

Öğretmen Yeterliklerinin Gözden Geçirilmesi. UKU. Çalıştay. Kıbrıs, 31 Mart-1 Nisan 2011.

Nicel ve Nitel Araştırmaların Dayandığı Felsefeler Semineri. Kayseri Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu. Kayseri, 1 Mayıs 2011.

Nicel ve Nitel Araştırmaların Dayandığı Felsefeler. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, 10 Mayıs 2012.

Bilimsel ve Bilimsel Olmayan Düşünce. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi. Kıbrıs, 23 Mayıs 2012.

Verilen Lisansüstü Dersler (Son On Yıl)

Bilim felsefesi: Konya Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi. Doktora Dersi (2013-2016).

Bilim Felsefesi: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Doktora Dersi (2013-2016).

Nitel Araştırma Yöntemleri: Konya Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi. Doktora Dersi (2014-2016).

Bilimsel Araştırma Yöntemleri: International University of Cyrus. Master ve Doktora Dersleri (2010-2018, 2019).

Bilim Felsefesi: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi. Doktora Dersi. (2014-2017).

Nitel Araştırma Yöntemleri: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi. Doktora Dersi. (2014-2016, 2016-1017).

Nitel Araştırma Yöntemleri: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi. Doktora Dersi (2014-2016, 2016-1017, 2017-2018, 2019).

Bilim Felsefesi: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi. Doktora Dersi (2014-2016. 2016-1017, 2017-2018).

Bilim Felsefesi ve Nitel Araştırma Yöntemleri: Gülhane Sağlık Bilimleri Üniversitesi. Doktora Dersi (2017-2018, 2018-2019, 2020-2023).

YAŞAM ÖYKÜM

Karadenizli bir ailenin yedi çocuğundan biriyim. Trabzon'un Sürmene kazasının Karacakaya (Macuka) köyünde 1943 yılında doğmuşum. Dedem yedi yıl Yemen'de askerlik yaptıktan sonra köye dönmüş ve babasının yanında ticarete başlamış. Batum'dan aldıkları malları getirip satmışlar. Sonra, dedem Erzurum'a gelmiş ve ticareti burada Komoslu Hanı'nda sürdürmüş. Babamı Sarıkamış'a alacakları için göndermiş. O da Sarıkamış'ta ticaretle uğraşmaya başlamış ve oraya yerleşmiş.

İlkokulu Sarıkamış'ta Fevzi Paşa ve daha sonra Kazım Paşa'da okuyup bitirdim. Beni devlet yatılı sınavlarına seçtiler. Girdim ve kazandım. Kars Kazım Karabekir (Cilavuz Köy Enstitüsü) İlk Öğretmen Okulunda altı yıl yatılı okudum. Burayı bitirdikten sonra ilkokul öğretmeni olarak Van'ın Özalp kazasının Saray nahiyesinin Beyarslan köyüne atandım. Bu sırada Gazi Eğitim Enstitüsü sınavlarını kazandım ve Ankara'da yükseköğrenimini yaptım. Gazi Eğitim Enstitüsünü bitirdikten sonra Bitlis Lisesine öğretmen olarak atandım. Bitlis'te, Bingöl Kığı'da, Aşkale, Erzurum ve Ankara'da öğretmenlik, müdürlük yaptım. Yedek subay olarak iki yıl Çanakkale Gökçeada'da askerliğimi yapıp bitirdim.

Üniversite sınavlarına girdim ve Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümünü kazandım. Kaydoldum. Erzurum'da görevli olduğum için bir yıl dondurdum. 1970-1971 yıllarında devam ettim. Yabancı dil derslerini bir yıl aldım. Bu sırada Hacettepe Üniversitesinin Mezuniyet Sonrası Eğitimi Fakültesinin sınavlarına girip yüksek lisans ve doktora yapma hakkı kazandım. Bu üniversitede "Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme" alanında master ve 1978 yılında doktora payesi aldım. Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulunda 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı olarak çalıştım. 1980 yılında Hacettepe Üniversitesine geçtim ve öğretim üyesi olarak 1980'den 2010 yılına dek sırasıyla yardımcı doçent, doçent, profesör olarak görev yaptım. 2010 yılında bu üniversiteden yaş sınırından emekli oldum. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesinde görev aldım. 2010 yılından 2019 yılına dek bu üniversitenin öğretim üyesi olarak yüksek lisans ve doktora derslerine girdim.

Eğitim alanında tek başına 15, diğer öğretim üyeleriyle birlikte yazdığım 14, toplam 29 yapıtım bulunmaktadır. Bu yapıtların pek çoğu bütün üniversitelerde ders kitabı olarak okutulmakta olup, bazılarının 20'den fazla baskısı yapılmıştır. Ayrıca ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanmış, SSCI yayını olmuş makalem vardır. 1966 yılından beri Nebahat'la evli olup Ankara'da yaşamaktayım, Karacakaya'yı zaman buldukça ziyaret etmekte, özlem gidermekteyim.

Benim Köyüm ve Çocukluğum

Karacakaya her iki yanı fındık, çay bahçeleriyle ve değişik ağaçlarla çevrili, gürül gürül akan bir çayın güney yamacına kurulmuş, otuz kırk haneli bir Karadeniz köyü. Cennetten bir köşe olarak görürdüm köyümü. Sürmene'den beş kilometre batıya çay boyunca toprak yoldan dedem ve büyükannemle birlikte yürüyünce Hanlar'a gelirdik. Hanlar, devlet hizmetinin sunulduğu küçük bir yerleşim yeriydi. Okul vardı. Bu okulda babam, amcalarım, ablam ve ağabeyim de okumuştu. Hanlar'da soluklanırdık. O dönemde araba bulmak epeyce zordu. Araba şehirlerarası bile pek seyrekti. Çayın üzerinden dedemin yaptırdığı tahta köprüden onu doya doya seyrederek geçerdim. Dedem, büyükannem yanımda olunca hiçbir şeyden korkmazdım. Onlar benim Hz. Alim'diler; çünkü dedemin bize okuduğu *Hayber Kalesi*'ni ezbere bilirdim. Yalnız onu mu? *Kesik Başı* da. Köprüden geçer geçmez patikaya dalardık. Dik ve dolambaçlı, her iki yanı fındık ağaçlarıyla, şimdi çay bahçeleriyle çevrili, küçük su akıntılarının kabanlardan şırıl şırıl döküldüğü patikadan yavaş yavaş yukarıya doğru tırmanırdık. Elimizde, sırtımızda yiyecekler, içecekler, malzemeler olurdu. Yarım saat içinde düzlüğe ulaşırdık. Bu yokuşun sonunda böyle bir düzlüğün olması hiç beklenmezdi; fakat bu düzlükte dedemin, babamın, amcalarımın, Özkanların, Öztürklerin, Yurttaşların, Akçayların, Altayların, Çeliktaşların evleri vardı. Evler birbirlerinden en az elli metre uzakta kestane ağacından, herkesin kendi tarlası üstüne yapılmıştı. Şimdi bu tarlalar çay bahçesi oldu. Artık dört beş ay çay biçiliyor. Evler uzak olduklarından kişiler birbirine bağırarak seslenirdi. Alçak sesle konuşmak işe yaramazdı; çünkü seni kimse duymazdı.

Benim çocukluğum dedemin evinde büyükannelerim, yengelerim, halalarım, kardeşlerim arasında geçti. Evimiz iki katlıydı. Alt katta ahır vardı. Ahırda ineklerimiz, bazen da koyunlarımız olurdu. Kuzuları çok severdim. Üst katta ise dört oda bulunurdu. İki oda doğuya, iki oda da batıya ve güneye bakardı. Ben büyükannem ve dedemle birlikte güneye bakan büyük odada, onların arasında yatardım. Evin kapısından genişçe bir avluya (beton mutfağa, salona) girilirdi. Avlunun odalara dayalı kısmında kocaman bir ocak vardı. Bu ocakta zincire asılı bir büyük kazan bulunurdu. Bu kazanlarda yemekler, mısır ekmeği, hamsi, balık gömülerek pişirilirdi. Özellikle kiremitte, kumar yaprakları arasına taze hamsi, balıklar konur, sonra onlar ocaktaki köze gömülürdü. Belli bir süre sonra ocağın közleri ve külleri arasından çıkarılan hamsileri, balıkları soluk almadan taze mısır ekmeğiyle birlikte yiyip yutardık. Benim en sevdiğim yemeklerden biri de hafif ateşte pişen karalahana sarmasıydı. O, her hafta bir kez yapılırdı. Ocağın başında onun yavaş yavaş tencerede közün üstünde pişmesini beklerdim. Tencerenin kapağından çıkan buharın o mis gibi kokusunu içime çekerdim. Karalahana çorbası da ayrı bir damak tadı katardı sabah yemeğine. Bu çorbayı kemik suyundan, iç yağından ve karalahananın yapraklarından yaparlar, içine fasulye, acı biber koyarlardı. Sabahleyin onunla kahvaltı yapmak benim için ayrıcalıktı. Mısır çorbası da öyle. Hele mısır ununa bulanarak yapılan fasulye kavurmasına doyum olmazdı. Bu yemekleri özlüyorum.

Akşam yemekleri çok uzun sürerdi. Hepimiz masaya oturmadan ve dua edilmeden yemeğe başlanmazdı. Yemek sırasında gelen herkes sofraya otururdu. Yemekte o gün neler yapılmışsa onlar anlatılır, istekler dinlenirdi. Yemekte hiç kimseye kızılmazdı. Düşüncelerimizi özgürce, fakat kırıp dökmeden söylerdik. Yemekten sonra akşamları dedemin okuduğu *Hz. Ali Cenkleri*'ni dinlerdik. Bazen Yemen, Çanakkale, Kurtuluş Savaşı anılarını anlatırdı. Çok büyük sıkıntılar çekmişler ve tabiri caizse vatanı yetmiş yedi başlı canavarların elinden çekip almışlar ve cumhuriyeti kurmuşlar. Arapları hiç affetmezdi. "Bizi arkadan İngilizlerle birlik olup vurdular" derdi.

Dini bayramlarda, cuma günleri dedemle biz çocuklar camiye giderdik. Köyün camisinin kubbesi ve onun tahta oymaları çok hoşuma giderdi. Annemin babası tabur imamıydı. Küçük Hüseyinlerden, yani Akçaylardandı. Dedem ise hafızdı. Hafız Ömer olarak bilinirdi. Onun yanında eski yazıyla okumayı öğrendim daha dört yaşlarındayken. Okumaya, onun tabiriyle talim ve terbiyeye çok değer verirdi. "Gavuru okuyup adam olarak yenebiliriz. Vatanımızı, milletimizi mamur ve müreffeh hale getirebiliriz" derdi. Dedem, köyün çocuklarının Hanlar'a kadar yorulmamaları, okuyup adam olmaları için bizim evin üstündeki tarlayı devlete bağışladı okul yapılsın diye. Sonradan okul da yapıldı. Köyün çocukları o okulda okudular belli bir zaman. Şimdi okul kapalı. Köydeki nüfus ve okula gidecek çocuk sayısı azalınca, onlar da babam, amcalarım ve ağabeylerim gibi Hanlar'daki okula gitmeye başladılar.

Karacakaya (Macuka) çeşitli ağaçlardan oluşan ormanların içinde masal köyüydü. Genellikle fındık ağaçları çok önemliydi. Sonradan fındığın yerini çay aldı. O zamanlar her ailenin fındık bahçesi vardı. Ağustos ayı içinde fındıklar toplanmaya başlanırdı. İmeceyle toplama işini çok severdim. Hep aileler bir araya gelir, belirlenen kişinin fındığı toplanır, sonra ötekine gidilirdi. Böylece köyün fındığı toplanırdı. Fındık toplamayı çok severdim. Hele kudalla (ucu kanca gibi olan ağaç değnek) fındık ağacının dallarını eğip onları koparmaktan büyük bir zevk alırdım. Kofullara düşen fındıkları toplar cebime koyardım; çünkü dedem ve annem "Kofulların altında kim fındık bulursa onundur" derlerdi. Fındık toplarken zaman su gibi akıp giderdi, tıpkı masallarda olduğu gibi. Hemen öğle olurdu. Ağaçların altında, tertemiz mis gibi bir havada hazırlanan yemeği, ocaktan yeni çıkmış mısır ekmeğini, kayganayı, buz gibi ayranı büyük bir iştahla yer ve içerdik. Sonra tekrar işe koyulurduk. Elimizde şemsiyeler olurdu çoğu zaman. Dokuz on ay sürekli yağmur yağardı. Bir bakardım karşı tepelere sis çökmüş, yandaki köye yağmur yağıyor, bizim köyde güneş açmış. Doğanın tüm özeliklerini aynı saatte bu vadide görebilirdiniz. Bunun için güneşli günler fındık kurutmada çok önemliydi. Toplanan fındıklar evin önündeki ya da içindeki avlulara kurumak için serilirdi. Ayıklanır, çuvallara doldurulup satmak için yalıya götürülürdü. Bu süreç içinde şarkılar söylenir, fıkralar anlatılır, bilmece bulmacalar sorulur neşeyle fındık ayıklayıp çuvallama işi bitirilirdi.

VEYSEL SÖNMEZ'İN EĞİTİM İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Dizgeli eğitim-öğretim; eğitim-öğretimin dizge (sistem) yaklaşımına ve olabilirlik felsefesine göre yapılandırılması şeklinde düşünülebilir. Bu eğitim modeli; kırk yılı aşan eğitim deneyimlerime, Türkiye'deki ve ilerlemiş bazı ülkelerdeki eğitim birikimlerine, insanın hazırbulunuşluk düzeyine ve doğal yapıdaki değişmelere, Türkiye'nin ekonomik, politik, toplumsal yani kültürel gerçeğine, çağdaş bilim, sanat ve düşüncedeki gelişmelere dayandırılarak oluşturulabilir. Böyle bir yaklaşımda bilim önemli bir değişken olarak ele alınabilir; çünkü ondaki hızlı gelişme ve değişmeler tüm yaşamı etkiledi. Eğitime bakışı farklılaştırdı. Bizim gibi kalkınmakta olan ülkeler kolaya ve yanlış bir yöntemi benimseyerek bilimsel sonuçları **dışarıdan alıp aynen uygulamaya kalkıştılar**. Böyle davranmayı bilim sandılar. Bunun sonunda yeni ve beklenmedik sorunlar ortaya çıktı. Bocalayıp kaldılar, çünkü yaptıkları bilime tersti. Tutumlarını sorgulayacaklarına, tutup bilime karşı olumsuz yargılar oluşturdular.

Eğitimde de böyle oldu. Kimi eğitimciler ABD'yi, İngiltere'yi, Fransa'yı, Rusya'yı, Almanya'yı, Eski Yunan'ı, Japonya'yı vb. örnek alarak aynen Türkiye'de uygulamaya kalktılar. Kimileri eski gelenek ve göreneklere geri dönmeyi savundular. Kendilerince oluşturulup başarıyla uygulanan tutarlı eğitim modellerini unuttular, onları modası geçmiş yapılar olarak gördüler. Oysa bu tutumları da bilime aykırıydı. Bunun farkına varamadılar. **Çok boyutlu düşünemediler. Batı'da böyleyse bizde de öyle olmalıdır gibi bir mantık yanılgısıyla işe başladılar**. Bu yaklaşım, sorunların çözümlenmemesinin nedenlerinden biri olabilir.

Bu bağlamda önemli ve tutarlı olan bilimsel yaklaşımdı. Yani toplumsal olguların çözümlenmesinde izlenen süreçti. Onun için olgulara bilimsel bir yaklaşımla bakmak, onları bilimsel yöntemle planlamak, çözmeye çalışmak, sonuçları uygulamak, yorumlayıp değerlendirmek ve yeniden planlamak, uygulamak, değerlendirmek olarak işleyen süreci kullanmak gerekliydi. Doğal olarak bu süreci kullanıp sorunlarını çözen ülkelerin deneyimlerinden de yararlanılabilir; fakat onları aynen alıp uygulamak sosyal bilimlerde istendik sonuçlar veremeyebilir. Nitekim de vermedi. ABD, İngiltere, Fransa, Almanya, Japonya'da vb. işleyen kurumlar, özelikler bizde işlemedi. Buna şaşmamak gerekir; çünkü bizim toplumsal, politik, ekonomik, yani kültürel yapımız onların hiçbiriyle örtüşmüyordu. Yani bizim kültürel gerçeğimiz diğer uluslarınkinden farklıydı. Farklı olması da doğaldır; çünkü hiçbir toplumun gerçeği, diğer ülkelerin toplumsal gerçeğiyle bire bir örtüşmez. Böyle olunca yapılacak iş toplumsal gerçekten hareketle, çağdaş bilimsel, sanatsal, düşünsel bir yakla-

şımla insana, doğaya bakmak, onu irdelemek ve sorunları çözecek kuramları, modelleri planlamak, uygulamak, değerlendirmek olabilir. Her seferinde bu süreci işletip yeniden yapılandırmak gerekebilir.

Diğer bir yanılgı da insan hakları, çocuk hakları, kadın hakları, demokrasi, özgürlük, eşitlik gibi kavramların yanlış yorumlamasıydı. Bunlarda da uçlara kaçıldı. Kimi bu hakların olmadığını, bunların uydurma değerler olduğunu savundu; kimileri de böyle hakların sınırsız olduğunu ileri sürdüler. Uygulamalar da bunlara göre yapıldı. Her iki yaklaşımla da sorunlar çözümlenmedi; hatta daha da karmaşıklaştı, içinden çıkılmaz bir hal aldı; çünkü her iki yaklaşım da bilimsel anlayışa uygun düşmüyordu; olgularca desteklenmiyordu. Bir dönemler devlet, toplum, konu, öğretmen merkeze alındı. Öğrenci, veli önem taşımadı. Şimdi ise öğrenci, veli merkeze alındı, devlet, toplum, konu birer araç durumuna düşürüldü. Bu iki yaklaşım ya çok sıkı bir otoriteye ya da kaosa, düzensizliğe, istendik davranışların oluşmamasına ve olumsuz pek çok sonucun doğmasına neden olabildi. **Bunun yerine devleti, toplumu, konuyu, öğretmeni, öğrenciyi, veliyi, doğayı sürekli ve dinamik bir denge içinde tutan bilimsel bir yaklaşım işe koşulabilir. Yani hiçbiri sürekli merkezde olamayabilir.** Yeri gelir devlet, toplum, yeri gelir içerik, hedefler, yeri gelir öğrenci, öğretmen merkeze alınabilir.

Ayrıca çocuk eğitiminde de uçlara kaçıldı. Çocuğun her istediği yerine getirildi. "Biz sıkıntı çektik aman o çekmesin, üzülmesin. Çocuktur yapabilir" gibi aşırı derecede koruyucu ve vurdumduymaz bir yaklaşımın içine girildi. Ona sorumluluk verilmedi. Tüm işleri onun adına, sanki ona iyilik yapılıyormuş gibi anne, baba, öğretmen, yönetici tarafından yapıldı. Öğrenci sıfır alsa bile sınıftan, dersten, kurstan geçirildi. Öğretmene, yöneticiye hakaret eden, onları döven, okulda öğrenme-öğretme ortamını bozan davranışlarına göz yumuldu ya da yumulması sağlandı. Öğretmenin, yöneticilerin eli kolu bağlandı. Daha da **korkunç olanı tüm bunlar öğrenci merkezli, etkin öğrenme, çağdaş eğitim anlayışı olarak sunuldu ve savunuldu.** Bu anlayışla yetişen kuşaklar, hazıra konan, sorumluluktan uzak, her şeyi başkalarından bekleyen, sorun yaratan, sorunları çözemeyen, onların çözümünü devletten, başkalarından bekleyen, sıkıntıyı görünce şikâyet eden, kaçan, tutarlı bilgi, beceri, duygu ve sezgilerden yoksun, asalak, sömüren, kolay yoldan çok kısa zamanda, emek harcamadan köşe dönmeciliği benimseyen, ülkeyi, toplumu, doğayı düşünmeyen, bencil tipler olarak karşımıza çıktı. Aşırı baskıcı yaklaşımda da devlet, toplum önemli olduğundan "öğrenci hiçbir şeyi bilmez. Aklını hep kötüye çalıştırır. Başıboş bırakılamaz. Gelenek-görenek ve yasalara aykırı davranma eğilimindedir. O, çok sıkı kurallar altında yetiştirilmeli, uslanmıyorsa cezaya (dayağa) başvurulmalıdır. Öğretmen, yönetici ve konular önemlidir. Herkes okuyacak diye bir kural yoktur. Uygun yetenekte olanlar bu işi başarabilirler" vb. görüşler temele alınıp uygulandı. Bu tür savlarla yetişen kişilerde de çoğu istendik davranışlar oluşturulamadı. Korkak, çekingen, ürkek, evet efendimci, yalaka, ikiyüzlü, uşak tipler yetişti. Bunlar da sorun çözemeyen, çözümleri devletten, anne babadan, öğretmenden bekleyen, skolastik düşünceye sahip aşağılık duygusu içinde olan bireylerdi. **Her iki insan tipi de çağdaş değildi. Nitekim kişi, ne kadar çok eğitim sürecinde tutulduysa o denli**

istenmedik davranışlarla donanık hale geldi. Oysa durum bunun tersi olmalıydı. İlerlemiş ülkelerde kişi ne kadar uzun süre eğitilirse, o kadar çok istendik davranışlarla donanık oluyor ve çok daha tutarlı davranıyor. **Bizde ise durum tam tersi. Ülkenin başına bela olan, devleti soyup soğana çeviren, yasalara uymayan, dürüst ve erdemli davranmayan, sözüne güvenilmeyen, her türlü tutarsız davranışı yapan kişiler, en çok okumuş olanlar arasından çıkıyor.** İnsanımız da bunları övüp baş tacı ediyor. Onlara "Türkiye seninle gurur duyuyor" şeklinde sesleniyor ve omuzlarda taşıyor. Daha da acısı çocuklarımıza kolay yoldan köşe dönenler, mankenler, şarkıcılar, türkücüler, futbolcular, kapkaççılar, bankerler, hayalî ihracatçılar örnek gösteriliyor ve bunlar da çocuklar tarafından örnek alınıyor.

Ayrıca eğitim sistemimiz yazboz tahtası oldu. Her gelen hükûmet orasından burasından kırparak onu acayip bir kuşa döndürdü. Farklı felsefe ve ideolojiler, politik görüşler, oy kaygısıyla verilen ödünler eğitim sistemini kaosa sürükledi. Bunun bir sonucu olarak sistem, istendik davranışlarla donanık bireyleri ne nitel ne de nicel olarak topluma sunabildi. Hatta sistemin genel felsefesini, anayasal yapısını reddeden, onu yıkmaya çalışan azımsanmayacak sayıda bireyler bile yetiştirdi. Tüm bunların sonu **eğitim sistemine yapılan yatırım boşa gittiği gibi onun ters işlemesine de neden oldu**. Bu kaostan dershaneler, özel okullar, vakıf üniversiteleri yararlandı; büyük ve haksız kazançlar sağladılar. Eğitim ülkenin, toplumun, kişinin gelişmesi için değil; bazılarının zengin olması için bir araç durumuna getirildi.

NEDEN DİZGELİ EĞİTİM-ÖĞRETİM

Şimdiye dek kırk dört yılın üstündeki meslek yaşamımda hiçbir öğrenme-öğretme stratejisinin, kuramının, yönteminin, tekniğinin, taktiğinin tek başına tüm öğrenmeleri açıklayamadığını gördüm. Her birinin eğitim ortamında eksikleri, yanlışları ve tutarsızlıkları vardı. Bunun üzerine özgün, yeni ve tutarlı bir model oluşturma çalışmalarına başladım. Bu modelin oluşmasında köy enstitülerinin, tam öğrenme yaklaşımının, bilgi işlem sürecinin, olabilirlik felsefesinin, öğretmenlik uygulamalarının ve araştırmaların çok katkıları oldu.

Her uygulamanın sonunda dizge yaklaşımının da eğitime uygulanabileceği ortaya çıktı; çünkü öğrencide istendik davranışlar oluşturacaksak bunu bir düzen içinde ona sunmamız gerektiğini gözlemledim. Bu durumda öğrenciyi, konu alanını, toplumsal gerçeği ve doğayı dikkate alarak aday hedefler saptandı. Bunlar eğitim felsefesi, eğitim ekonomisi, eğitim psikolojisi ve eğitim sosyolojisi süzgeçlerinden geçirildi. Böylece olası hedefler belirlendi. Olası hedefler öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinden, okul için yapılan yatırımdan, yeni araç gereç ve donanımdan, ailenin vazgeçme maliyetinden, yeni personel ve bilgiden geçirilerek hedefler işe vuruk hale getirildi. Hedeflerle ilgili tanıma yerleştirmeye dönük bir değerlendirme yapıldı. Öğrencilerin neyi bilip bilmedikleri saptandı. Bilinen hedefler yetişekten çıkarıldı. Kalanlar gerçekleştirilecek hedefler olarak belirlendi.

ARAŞTIRMA MAKALELERİ

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, *Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri ve Bazı Makaleler* yapıtında özgün araştırmalarını toplamıştır.

BİLEŞKE NEDEN VE BİLİM ÜZERİNE BİR DENEME

(Eğitimde özgün ve yeni bir araştırmadır)

Pozitivistlerin ve anti pozitivistlerin bilimle ilgili görüşleri birbirlerinden farklıdır. Pozitivistler; "Önce olgu, sonra kuram gelir. Neden-sonuç ilişkisi zorunlu ve değişmezdir. Her olgununun bir nedeni vardır" önermelerini temele alırlar. Anti pozitivistler ise "Önce kuram, sonra olgular gelir. Neden-sonuç ilişkisi zorunlu ve değişmez değildir. Her olgunun bir değil pek çok nedeni vardır" ilkelerini savunurlar. Olabilirlik görüşüne göre ise "Bilgi yüzde yüz doğru olmadığından yukarıda ileri sürülen önermeler temele alınmayabilir. Böyle bir durumda her şey olabilir. Olguların açıklanmasında ne bir tek neden ne de birçok neden olmayabilir. Bunların yerine bileşke neden kullanılabilir. Bileşke neden zorunlu, yeter ve aracı (katalizör) nedenlerin bileşkesinden oluşabilir. Bu nedenlerin yeri, zamanı, sayısı, sırası, yoğunluğu değişince sonuçlar da değişebilir. Bunun hem doğa hem de toplumsal bilimlerde pek çok örneği vardır; çünkü sonuçlar başlangıç durumundaki koşullara hassas bir şekilde bağlıdır. Başlangıç durumundaki koşullar ve değişkenler değişince sonuçlar da değişebilir.

DİZGELİ (PROGRAMLANDIRILMIŞ) BİLGİSAYARLI EĞİTİM

(Eğitimde özgün ve yeni bir denemedir. 1978 yılında yazılıp doktora dersinde sunulmuştur)

Çok yakın bir gelecekte tüm bu okul sistemleri ortadan kalkabilir. Çocuklar, gençler artık okullara gitmek zorunda kalmayabilirler. Yaşam boyu eğitim bilgisayarla kişinin evinde yapılabilir. Böyle bir eğitim için Dizgeli (Programlandırılmış) Eğitimde olduğu gibi hedef-davranışlar, içerik, eğitim ve sınama durumları her okul, sınıf, ders, kurs, meslek ve alan için saptanıp düzenlenebilir. Düzenlenen yetişekler sürekli her uygulamaya göre değerlendirilip geliştirilebilir.

EĞİTİM ORTAMININ DÜZENLENMESİ

Her meslek ve alan ile bunlar için gerekli olan her ders, kurs için hedef-davranışlar saptandıktan sonra her davranış için 20'şer dakikalık programlandırılmış bilgisayarlı öğretime gidilebilir. Böyle bir öğretimde hedef-davranışlara ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine, yaşına, cinsiyetine göre dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş, geliştirme, özet, tekrar güdüleme, kapanış ve değerlendirme etkinlikleri düzenlenebilir. Kazandırılmak istenen davranış değişik öğrenme-öğretme strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikleri kullanılarak öğrenciye kazandırılabilir. Bunun için küçük adımlar ilkesine başvurulabilir. Öğrenci bilgisayarda adım adım kazandırılmak istenen davranışı öğrenebilir. Gerekli tekrarları yapabilir. Programın sonunda o davranışla ilgili en az on soruyu belirtilen zamanda çözmek zorunda kalabilir. Eğer belirtilen zamanda on soruyu çözmüşse, ikinci davranışa geçebilir. Çözememişse bu sefer tekrar bilgisayarda başa dönebilir. Aynı programı bir kez daha izleyebilir. Kendisine o davranışla ilgili sorular verilebilir. Bu soruları yine belirtilen zamanda çözmesi istenebilir. Çözerse ikinci davranışa geçebilir. Yine çözemezse bu kez ona "... kaseti videoya yerleştir! Bu dersi bir de oradan izle!" denebilir. Öğrenci videodan dersi istediği kadar izler. Bunun sonunda yine bir sınava alınır. O davranışla ilgili sorulan soruların tümünü yaparsa diğer davranışa geçebilir. Çözemezse bu kez ona "Bu programı ... kişi hazırladı. O, şu gün şu saatte bu dersi anlatabilir. Telefon numarası şudur. Onu belirtilen zamanda ara, sana bu dersi bir de o anlatsın!" denebilir. Öğrenci, öğretmenini aradığı zaman görüntülü bilgisayar kanalında öğretmeniyle doğrudan iletişimde bulunabilir. Güçlük çektiği noktaları ondan öğrenebilir. Tüm bunlardan sonra yapılan sınavda sorulan tüm soruları bilirse diğer davranışa geçebilir. Yine yapamazsa o davranışın, bu öğrenci için şimdilik öğretilemez olduğuna karar verilebilir.

Her meslek ve alan için gerekli olan tüm davranışlar çıkarıldıktan sonra bunlar kurlara ayrılabilir. Bu kurlar giriş, basit, orta, yüksek, master ve doktora olarak sınıflandırılabilir. İsteyen her kişi girişten doktoraya kadar gidebilir. İsteyen ise girişten sonrasını almayabilir. Söz gelişi matematik için öğrenci giriş kurundan sonra başkasını istemeyebilir ya da doktoraya kadar tüm kurları tamamlayabilir. Öğretmen, doktor, avukat, kimyager, mimar, mühendis vb. tüm alanlarla ilgili, yukarıda açıklanan şekilde programlandırılmış bilgisayarlı öğretim yetişekleri düzenlenebilir. Bunları düzenlerken ekip çalışması gerekebilir. Böyle bir ekipte program geliştirmeci, ölçme-değerlendirmeci, eğitim psikoloğu, sosyoloğu, ekonomisti, felsefecisi, alan uzmanları, bilgisayar programcıları, desinatörler, müzisyenler, ressamlar, dramacılar, öğrenme-öğretme uzmanları, dil bilim uzmanları, senaryo yazarları, yapımcılar, sanatçılar vb. birlikte çalışabilirler. **Hazırlanıp uygulanan her 20 dakikalık program için bu programı kullananlardan görüş alınabilir.** Bu görüşlere göre bunlar değerlendirilip yeniden işe koşulabilir. Bu iş biteviye olabilir.

Her meslek, alan, ders, kurs için böyle binlerce programlandırılmış bilgisayar yetişekleri yani disketler, CD'ler, kasetler değişik kurum ve kişilerce üretilebilir. Öğrenci bunları yapan öğretim üye ya da üyeleriyle görüşme, panel, açıkoturum, drama, beyin fırtınası, sorun çözme, deney, gözlem, araştırma, soruşturma, tartışma, başkasına öğretme gibi etkinliklere girebilir. Ayrıca öğrenciler için sanal ortamlar hazırlanabilir. Bu sanal ortamlarda her türlü beceri, bilgi, duyuş, sezgi kazandırılabilir. Söz gelişi her türlü ameliyatı, motor, uçak, araba, eşya, bina, kenti vb.; fizik, kimya, biyoloji ile ilgili her türlü deneyi, uçak, gemi, araba vb. yapıp kullanmayı önce sanal ortamlarda öğrenebilir. Böylece zamandan, paradan, enerjiden ekonomi sağlayabilir. Kişi yetkinleştikten sonra gerçek yaşamda bunları yapabilir. Ayrıca istediği ülkeye, doğal ortama, zamana, tarihî ve toplumsal olgulara gidebilir; onları tekrar yaşayabilir. Örneğin Fransa'ya, Kuzey Kutbu'na, Mars'a, galaksilere, Sümerlere, İstanbul'un fethine, Kurtuluş Savaşı'na vb. gidip bu olguların içinde kişiden, kurumdan istediği düzeyde bilgi, beceri, duyuş ve sezgi kazanabilir. O, kişilerle bilgisayar aracıyla iletişim kurabilir. Etkileşime girebilir. Böyle bir yetişek kişinin yer alabilir. Öğrencinin hizmetine tüm bunlar sunulabilir. İnternet kanallarıyla öğrenci istediği programlandırılmış bilgisayarlı öğretim yetişeklerini seçip kullanabilir. Böyle bir eğitim anlayışında geleneksel okul sistemine artık yer olmayabilir; çünkü kişi böyle yetişekler hazırlayan dünyadaki herhangi bir duyuşsal alanıyla ilgili istendik davranışları kazandırmada etkili olmayabilir. Yalnız başına kalan kişi, dokunma, sevme, koklama, tatma gibi duyu organlarıyla ilgili özelikleri kazanamayabilir. Toplumsallaşma ile ilgili duyuşsal özelikler engellenebilir. Bunun için aynı programları alan kişiler haftanın belli gün ve saatlerinde belli yerlerde bir araya gelebilirler. Okullar bu tür etkinlikler için kullanılabilir. Gezi, gözlem, araştırma yapmada, işi bizzat yapıp ortaya koymada, beceri, duyuşsal alanla ilgili davranışları kazanmada okullar, iş yerleri, hastaneler, fabrikalar vb. kullanılabilir. Böylece duyuşsal özelikler de kişiye kazandırılabilir. Ayrıca duyuşsal alanla ilgili sanal ortamlar düzenlenebilir.

Dizgeli (Programlandırılmış) bilgisayarlı öğretim işe koşulunca kişinin işe, okula, hastaneye vb. gitmesine, kişilerle doğrudan ilişki kurmasına, alışveriş yapmasına ve bunlar için zaman harcamasına gerek kalmayabilir. Bunun sonunda boş zamanı artabilir. Bu artan zamanda tiyatro, resim, müzik, mimari, sinema, edebiyat, fotoğraf, spor, gezi gibi etkinliklerde bulunabilir. Bu tür etkinliklerin hem nicelik hem de nitelik olarak artması, kişinin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Böylece duyuşsal alanla ilgili sorunları çözülebilir.

ROBOTLARLA EĞİTİM

(Eğitimde özgün ve yeni bir denemedir. 1978 yılında yazılıp doktora dersinde sunulmuştur)

Eğitim gelecekte robotlarla yapılabilir. Böyle bir eğitimde her ders için bir robot ya da okulöncesi, engelliler, üstün yetenekliler, ilk, orta, yüksek, yüksek lisans

KİTAPLAR

EĞİTİMDE HEDEF YAZMA

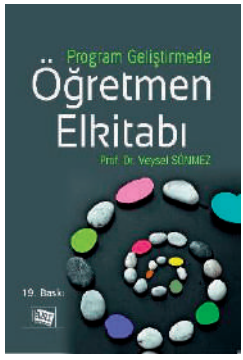
Dr. Veysel SÖNMEZ



Bloom, Krathwohl ve Sönmez tarafından geliştirilen taksonomilere göre çeşitli ders ve okul düzeylerinde hedef ve davranış yazma örnekleri sunulmuştur. Önce her alanın ve o alanla ilgili basamakların özellikleri kısaca açıklanmış ve uygun hedef ve davranış örnekleri sunulmuştur. Bu örnekler daha sonra eğitim ve sınama durumlarında kullanılmıştır. Örnek hedef davranışlar o alanın öğretmen ve uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Sönmez'in 1981 yılında yayımlanan ilk kitabıdır. Bu yapıt daha sonra *Öğretmen Elkitabı*'nın Hedef ve Davranışlar Bölümü'nün hazırlanmasına katkı getirmiştir.

PROGRAM GELİŞTİRMEDE ÖĞRETMEN ELKİTABI
(İlk baskı 1985, 22. Baskı 2021)

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ



Bu yapıt altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde açık bir sistem olarak eğitimin girdileri, işlemleri, çıktıları ve dönütü incelenmiş, ona etki eden değişkenler teker teker ele alınmıştır. İkinci bölümde eğitimde taksonomiler irdelenmiş; Bloom, Krathwohl ve Sönmez tarafından oluşturulan taksonomilere göre her okul ve ders düzeyinde hedef ve davranış yazma ilkeleri ile örnekleri verilmiştir. Bölüm üçte içerik düzenleme ve yetişek yaklaşımları ele alınmıştır. Dördüncü bölümde eğitim durumları belirlemeyi etkileyen değişkenler saptanmış, onlar teker teker incelenmiş, öğrenme, öğretme strateji, kuram, yöntem ve teknikleri ile bir ders planının hazırlanma aşamaları belirlenmiştir. Bölüm beşte her öğrenme-öğretme strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktiklerine göre her ders ve okul düzeyinde örnek günlük ders planları sunulmuştur. Bölüm altıda sınama durumları ele alınmış; her basamak için örnek sorular yazılmıştır. Yapıtın yasal 22 (yasal olmayan 150'nin üstünde) baskısı yapılmıştır. **Türkiye'de tüm eğitim fakültelerinde lisans, yüksek lisans ve doktorada temel kaynak yapıt olarak okutulmaktadır.**

Aşağıdaki metin, söz konusu kitabın ön sözünden alınmıştır:

"İnsanı istendik davranışlarla donatmak, yani eğitmek, çağlar boyunca en önemli sorun olmuştur. Günümüzde bu sorun gittikçe karmaşık duruma gelmekte ve etkisini daha da yoğun bir biçimde duyurmaktadır. Böyle olmakla birlikte eğitimin önemi, özellikle ülkemizde yeterince anlaşılmamıştır. Oysa insanın davranışlarını tutarlı yani geçerli ve güvenilir bir yönde değiştirmedikçe, özlenen bir yaşam biçimine insanlığın ulaşması söz konusu olmayabilir. İnsan en somut ve yalın ilişkilerden, en soyut ve karmaşık ilişkilere dek her türlü süreçle iç içe olabilir. Devleti yönetecek, fabrikaları planlayacak, kuracak, işletecek, ürünleri dağıtacak, tüketecek, doğayı işleyecek, ondan ürün alacak, yuva kuracak, okul, yol, baraj yapacak ya da tüm bunları ortadan kaldıracak, nesne ve olgularla ilgili sorun yaratacak ya da yaratılan ve yarattığı sorunları çözecek olan insandır. Böyle olunca insanı tutarlı davranışlarla, yani problem çözücü bilgi ve becerilerle donatmak zorundayız. Bu da eğitimle olabilir.

Ayrıca emek ve sermayenin yanı başında bilim ve teknolojinin de üretimi etkilediği yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Kalkınmanın %30 ile %60'ını bilim ve teknik açıklamaktadır. Yani bilim ve teknik bir altyapı özeliği taşımaktadır. Ondaki gelişmeler kültür ve kalkınmanın yönünü nicelik ve nitelik açısından belirlemektedir. Bilim ve teknik de eğitimin çıktılarıdır. Böyle olmakla birlikte eğitim, sihirli bir değnek değildir; fakat en önemli ve yabana atılmayacak değişkenlerden biridir. **Nitekim ülkemizin içine düştüğü sıkıntıların nedenlerinden biri de yetiştirdiğimiz kişilerdir. En üst düzeylere dek yetiştirdiğimizi sandığımız çoğu kişilerde bile tutarsız davranış sayısının büyük ölçülere vardığı söylenebilir. Eğitim düzeyi yükseldikçe tutarlı davranışların hem nicelik hem de nitelik açısından artması beklenir. Oysa eğitim sistemimizde düzey yükseldikçe insanımızdaki tutarlı davranış sayısının buna uygun olarak artmadığı gözlenebilmektedir**.

Eğitim insan ve doğa sevgisine, aynı zamanda bilimsel, felsefi ve sanatsal bir temele dayandırılırsa ülkemizin ve insanlığın kurtuluşu için çok etkili bir araç olabilir. Bunu sağlamak için şöyle bir yol izlenebilir:

1. Tüm insanların ortak yararı için amaçlanan hedeflerin dünya gerçeğinden hareketle saptanması.
2. Her ulusun bu hedefler doğrultusunda, kendi toplumsal gerçeğine dayanarak uzak hedeflerini belirlemesi.
3. Her eğitim kuruluşunun kendi hedeflerini uzak hedefler doğrultusunda belirlemesi.
4. Üçüncü maddeye dayanarak her dersin hedeflerinin ve bunların göstergesi olan davranışların saptanması.

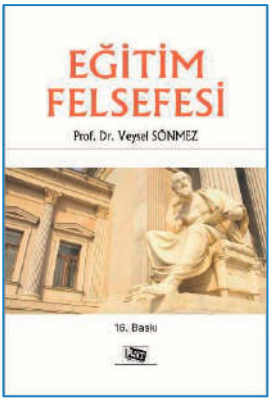
5. Hedef davranışların her kişide gerçekleşmesini sağlayacak eğitim etkinliklerinin belirlenmesi.

6. Hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin her basamakta denetlenmesi, hedeflerin ve etkinliklerin gözden geçirilmesi.

Genel, uzak ve insanlığın uzak hedeflerine aşamalı olarak ulaşmak için her eğitim düzeyinde, her bir dersin hedeflerinin tutarlı olarak saptanması ve her bir kişiye kazandırılması gerekir. Tüm bunlardan dolayı bu kitapta üç alanla ilgili her okul düzeyinde hedef, davranış, eğitim ve sınama durumu örneklerine yer verilmiştir. **Eğitim ilerde bilgisayarlarla yapılacaktır. Bu durum da göz önünde tutularak düzenlenen ders planları örnekleri bilgisayar programlarına aktarılabilecek biçimde ele alınmıştır.** Eğitim durumlarıyla ilgili "Öğretme Yöntemleri Bölümü" "**Handbook for Air Force Instructors ve Eğitmen Elkitabı**" adlı kitapların ilgili bölümlerinden uyarlanarak düzenlenmiştir."

EĞİTİM FELSEFESİ

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ



Yapıt beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde felsefe, felsefenin neliği ve alanları ele alınmıştır. İkinci bölümde eğitim felsefesi, eğitim ile felsefe arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bölüm üçte eğitim akımlarından daimicilik, idealizm ve eğitim, realizm ve eğitim, esasicilik, pragmatizm ve eğitim, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, natüralizm ve eğitim, diyalektik materyalizm ve eğitim, varoluşçuluk ve eğitim irdelenmiş; eğitim akımlarının hedef, davranış, içerik, eğitim ve sınama durumlarını nasıl etkilediği örneklerle sunulmuştur. Bölüm dörtte Türk eğitim sisteminin dayandığı felsefeler konu edinilmiştir. Bölüm beşte Tolstoy, Neill, İllich, Baltacıoğlu, Ertürk ve Sönmez'in görüşlerine yer verilmiştir. Yapıt 17. baskısını yapmıştır. Türkiye'de eğitim fakültelerinde ders kitabı olarak okutulmaktadır. Yapıtta her eğitim akımına göre ders planları örnekleri sunulmuştur. **Bunlar eğitim ortamında defalarca uygulanıp geliştirildikten sonra yapıta konulmuştur. Ders planları özgündür, yenidir ve dünya eğitim tarihinde ilktir.**

Aşağıdaki metin, söz konusu kitabın ön sözünden alınmıştır:

Bu yapıtta felsefe ile eğitim arasındaki ilişki ve bunun neden zorunlu olduğu temellendirilmeye çalışıldı. Bunun için hem felsefenin hem de eğitimin temel özeliklerinden hareket edildi. Bir ders yapıtında bulunması gerekli boyutta felsefe ve eği-

KİTAPTA BÖLÜM

İNSANLIK YOLUNDA

Veysel Sönmez ve diğerleri.

Bu kitabın bazı bölümleri Veysel Sönmez tarafından yazılmıştır. Sevgi ve onun eğitim ortamında kullanımıyla ilgilidir. Eğitim ortamında nasıl kullanılacağı örneklerle sunulmuştur. Hegem Yayınları. 2004. İstanbul.

21. YÜZYILDA SOSYOLOJİ VE EĞİTİM

Veysel Sönmez ve diğerleri.

Bu kitabın bazı bölümleri Veysel Sönmez tarafından yazılmıştır. Öğretmenlerin Duyuşsal Alanla ilgili tutumları ve bunların eğitim ortamında kullanımıyla ilgilidir. Duyuşsal alanın eğitimde önemi vurgulanmıştır. Hegem Yayınları. 2005. Ankara.

DAVRANIŞLAR, İLİŞKİLER, İLETİŞİM

Veysel Sönmez ve diğerleri.

Bu kitabın bazı bölümleri Veysel Sönmez tarafından yazılmıştır. Öğretmenlerin iletişim ve insan ilişkileriyle ilgili tutumları ve bunların eğitim ortamında kullanımıyla ilgilidir. Bazı örnekler sunulmuştur. Hegem Yayınları. 2005. Ankara.

FELSEFE YOLUNDA

Veysel Sönmez ve diğerleri.

Bu kitabın bazı bölümleri Veysel Sönmez tarafından yazılmıştır. Eğitim felsefeleri ve öğretmenlerin bunları sınıf ortamında nasıl kullanmaları gerektiği ile ilgilidir. Eğitimden somut örnekler verilmiştir. Hegem Yayınları. 2005. Ankara.

FELSEFE VE EĞİTİM

Veysel Sönmez ve diğerleri.

Bu kitabın bazı bölümleri Veysel Sönmez tarafından yazılmıştır. Eğitim felsefeleri ve öğretmenlerin bunları sınıf ortamında nasıl kullanmaları gerektiği ile ilgili olanlar genişletilmiştir. Sönmez'in "Olabilirlik Felsefesi" genişlemesine işlenmiş, eğitim ortamına uygulanışı Dizgeli Eğitimle örneklendirilmiştir. Hegem Yayınları. 2006. Ankara.

İNSAN İLİŞKİLERİ VE İLETİŞİM

Veysel Sönmez ve diğerleri.

Bu kitabın bazı bölümleri Veysel Sönmez tarafından yazılmıştır. Öğretmenlerin iletişim ve insan ilişkileriyle ilgili tutumları ve bunların eğitim ortamında kullanımıyla ilgilidir. Hegem Yayınları. 2006. Ankara.

DİĞER BAZI ÇALIŞMALAR VE DENEMELER

ENDÜSTRİYEL SANATLAR YÜKSEK ÖĞRETMEN OKULU ÖĞRENCİLERİNİN OKULA GİRİŞ DURUMLARIYLA AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Veysel SÖNMEZ, Yaşar BAYKUL ve diğerleri tarafından yapılan bu araştırmada endüstriyel sanatlar yüksek öğretmen okuluna giren öğrencilerin lise bitirme dereceleri, lise başarı puanları, ÖSYM puanları, okulun yaptığı giriş sınavı puanları ile akademik başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığına bakılmıştır. Bazı değişkenlerle akademik başarı arasındaki ilişkiler anlamlı, bazılarıysa anlamsız bulunmuştur. Okul yönetimine öğrenci alımında kullanılacak yeni bir yol da önerilmiştir.

KIZ TEKNİK YÜKSEK ÖĞRETMEN OKULU ÖĞRENCİLERİNİN HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİ İLE BU OKULDAKİ AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Veysel SÖNMEZ tarafından yapılan bu araştırmada adı geçen okulun öğrencilerinin seçtikleri bölümlere göre hazırbulunuşluk düzeyleriyle ilgili bazı değişkenlerle akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışma doktora tezidir. Veriler üzerinde çok çeşitli istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Okula ve ilgili bölümlere öğrenci seçiminde yeni bir yaklaşım önerilmiştir.

ÖĞRETMEN SORUNLARI VE EĞİLİMLERİ

Bir grup uzmanla birlikte Türkiye'deki öğretmenlerin sorunları ve bu sorunlara karşı eğilimleri incelenmiş; öğretmen sorunları ile ilgili çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığının isteği üzerine yapılmış, kırk bin öğretmenden görüş alınmıştır. Öğretmen evlerinin kurulması, öğretmenlerin özlük haklarının düzenlenmesi, eğitim kalitesinin yükseltilmesi, dershanelerin kapatılması, atama ve terfilerin bilimsel ölçütlere dayandırılması konularında çözüm önerileri ileri sürülmüş, bunların bir kısmı zamanın yönetimi tarafından gerçekleştirilmiştir.

TEMEL EĞİTİM SOSYAL BİLGİLER PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARINDA GELİŞTİRİLEN CUMHURİYET BAYRAMI VE ATATÜRK ADLI ANA ÜNİTE MODELİ

Bir grup uzman ve öğretmenle birlikte Programlandırılmış Eğitime göre hazırlanıp uygulanmış ve uygulama sonuçlarına değerlendirilip geliştirilen bir çalışmadır. Ünitenin diğer derslerle bağlantıları da sunulmuştur.

TEMEL EĞİTİM OKULLARINDA SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI

Bu yapıt bir grup uzmanla birlikte hazırlanmış; temel eğitim okullarındaki sosyal bilgiler programı ele alınıp incelenmiş, yetişeğin ilkelerine göre değerlendirilmiş; beş yıllık yeni bir sosyal bilgiler taslak programı düzenlenip Milli Eğitim Bakanlığına sunulmuştur.

YETİŞEK GELİŞTİRME VE DEĞERLENDİRME

Ergun Ar ile sunulan bu bildiride bir yetişeğin nasıl geliştirileceği ve değerlendireceği ilkeler açısından kuramsal olarak ele alınıp incelenmiştir.

BİR DERS NASIL İŞLENMELİ

Bu makalede bir dersin Programlandırılmış Eğitime göre nasıl işlenmesi gerektiği kuramsal olarak açıklanmış ve örneklendirilerek sunulmuştur.

GÜNLÜK DERS PLANI

Bu makalede günlük ders planının nasıl düzenlenmesi gerektiği kuramsal olarak açıklanmış ve bir örnek sunulmuştur.

AYDIN KİME DENİR

Bu makalede aydının olmanın zorunlu ve yeter nedenleri tartışılmış; aydın olmanın neliği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Aydınlar Bildirisi üzerine hazırlanmıştır. Cumhuriyet gazetesinde yayımlanmıştır.

DERSHANELER

Dershanelerin nasıl oluştuğu, neye hizmet ettiği ve tutarsızlıkları üzerinde durulmuştur. Kapatılması gerektiği savunulmuştur. Bu görüş gerekçeleriyle sunulmuştur.

DERS KİTAPLARI ÜZERİNE

Bu denemede bir ders kitabında bulunması gerekli özelikler üzerinde durulmuş, bizdeki ders kitaplarının kusurları gösterilmeye çalışılmıştır.

ÇOCUĞUN OKULDAKİ BAŞARISI VE AİLE

Bu denemede çocuğun okuldaki başarısına ailenin etkisi ele alınıp incelenmiştir.

ÇİFTÇİ ZEKİ SAVCI'NIN BİR ÖMÜR BOYUNCA ADLI ŞİİR KİTABI HAKKINDA

Ozanın şiirleri incelenmiş ve bir yargıya varılmıştır. Gaziantep'te günlük gazetede yayımlanmıştır.

EKONOMİ VE EĞİTİM

Bu makalede eğitim ile ekonomi arasındaki ilişki incelenmiştir. Gerekçeleri vurgulanmıştır. Örneklerle açıklanmıştır.

TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN KALİTESİ VE GELECEĞİ

Bu araştırmada mevcut eğitim sistemi bazı değişkenler açısından ele alınıp incelenmiş ve Türk Eğitim Sistemi'nin yetersizlikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Eğitim sistemimizin hem nicelik hem de nitelik açısından istendik insan gücünü yetiştiremediği ve böyle sürdürülürse yetiştiremeyeceği ileri sürülmüştür.

Ahmet KIRAY

Bir Düşünce Devrimcisi: Veysel SÖNMEZ

Veysel Sönmez Hocamla 2005 yılında aldığım bir doktora dersinde tanıştım. Ders bilim felsefesiydi ve dersi alan on bir öğrenciden bir tanesi de bendim. İlk derste ilk şoku yaşadım. Veysel Hoca fizik ve matematik biliyordu. Derste Newton'dan ve Einstein'dan bahsediyordu. Öklid dışı geometri anlatıyordu. Daha önce fiziği ve geometriyi hiç bu şekilde dinlememiştim. İlk ders müthişti. Hayatımda aldığım en önemli ders olduğunu daha ilk dersten anlamıştım. Dersi ne anlattığını bilen, bilim felsefesine hâkim bir kişi anlatıyordu. Bir sonraki haftayı sabırsızlıkla bekliyordum. Sanki yıllardır aradığım bir hazineyi bulmuştum. İlk derste dinlediğim fizik, bütün zihinsel çerçevelerimi alt üst etti. İlk kez fizik bilen biriyle karşılaşıyordum, o da fizikçi değildi. Fizik dersini pozitivist felsefe takip etti. Veysel Hoca'dan Popper ve Kuhn'u dinlediğimde artık bende zihinsel bir devrim başlamıştı. Veysel Hoca, Kuhn'un bilimsel devrimini anlatıyordu ama asıl devrim benim düşünce dünyamda oluyordu. Bir derste bilime bakışım, hayata bakışım her şey değişiyordu. Sanki Hacettepe Üniversitesine doktora yapmak için değil de sadece Veysel Hoca'yı dinlemek için gelmiştim. Veysel Hoca'dan bilim felsefesi dersi aldıktan sonra artık hiçbir şey eskisi gibi değildi. Başka hiçbir ders bana zevk vermiyordu. Sadece Veysel Hoca ile tartışmak her konuda onun yorumunu dinlemek istiyordum. Onun kapısının doktora öğrencilerine hep açık olması sayesinde bana da bambaşka bir kapı açıldı. Aslında bana açılan bu kapı herkese açıktı ama o kapıdan geçebilmek için Veysel Hoca'yı anlayabilmek gerekiyordu. Aynı cümlelerden herkes bambaşka şeyler anlıyordu. Veysel Hoca için düşüncenin sınırı yoktu. Onunla sohbet edip de sıradan bir şeyler yapmakta mümkün değildi. Doktorada yapmak istediğim tezi anlattığımda tek bir cümle söyledi. "Ortaya bir model koy." Bu cümle o an bana bile komik gelmişti. Ben kim, ortaya bir model koyup onunla tez yapmak kim? Öz güvenim ve cesaretim yoktu. Bu iki özellik Veysel Hoca'da sınırsız derecede vardı. Onun öğrencisi olmak demek büyük düşünmek demekti. Bütünü görmek parçaya odaklanmak demekti. Onun gibi düşünmek müthiş bir şeydi. Koridorda her karşılaştığımızda bana modeli sordu. Sözel olarak tanımlamıştım. O uzamsal zekâsı ile bunu şekle döküp "Hayırlı olsun" deyiverdi. Daha hiçbir eseri olmayan ben bir model ortaya atıp savunacaktım. Veysel Hoca'ya göre buna kim ne diyebilirdi ki? Ortada birkaç model olabilir ama bu başka bir yol. Sadece 0 ve 1' den oluşan dünyayı, biz Zadeh'i tartışırken çoktan geride bırakmıştık. Veysel Hoca haklıydı. 0 ile 1 arasında sonsuz sayı vardı. Her zaman başka modeller ortaya atılabilirdi. Bilim dediğimiz neydi ki sahiden? Kuhn bunu basitçe özetlemişti; bilim dediğimiz şey bilim insanlarının kendi arasındaki uzlaşıdan ibaret değil miydi? Veysel Hoca için bilim bu kadar basit bir şeydi. Önemli olan bunu kabul ettirecek şekilde akademik yazmayı gerçekleştirmekti. Artık geri dönüş yoktu.

Doktora tezimde kumar oynuyordum. Veysel Hoca'yı anlamak ya da onun öğretileri ile yolda yürümek böyle bir şeydi. Büyük düşünmek, aklını kullanmak ve büyük işler yapmaya cesaret etmek. Daha da ötesi düşünsel bir anarşist olmak. Bu öyle bir anarşizm ki seni yetiştirene bile eleştirel bakmak. Veysel Hoca'nın yazdıklarını söylediklerini bile doğru kabul etmemek. Düşünmek ve eleştirmek. Aklın ve mantığın süzgecinden geçirmek. Rütbelere, cübbelere aldanmamak. Bilimin insan eseri olduğunu ve yanlışlanacağını ya da eksik yönleri olacağını her zaman akılda tutmak. Bunu bilerek cesaretli olmak ve adım atmak. Aynı zaman eleştiriye açık olmak. Bir bilim insanının gerçek dostunun kendini olumlu anlamda eleştirip dönüt veren kişiler olduğunu bilmek.

Bir gün Kaos Teorisi'ni tartışmıştık. Pekin'deki bir kelebeğin kanat çırpmasının Atlantik'te fırtına çıkartmasının ne demek olduğundan bahsetmiştik. Aslında Veysel Hoca, öğrencilerin düşünce dünyasında bir kelebeğe kanat çırptırıyordu. Onun bir gün fırtınaya dönüşüp dönüşmeyeceğini hiç kimse bilemezdi. Benim düşünce dünyamda dev fırtınalar kopacağını ben dahi bilemezdim. Doktora yıllarım derin düşünceler içinde geçti. Veysel Hoca ile yaptığım sohbetlerden sonra düşünce dünyamda uzun süre fırtınalar koptu. Bir Veysel Hoca daha bulabilmek için hiç kimsenin almadığı kadar doktora dersi aldım. Uzun süre ikinci bir Veysel Hoca aradım. Maalesef bulamadım.

Bugün ben ondan öğrendiklerimle öğrencilerimin düşünce dünyasında değişiklik yapmaya çalışıyorum. Şu an bulunduğum kurumda lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde yaptığım her işte Veysel Hoca'nın etkisinin olduğunu biliyorum. Çünkü o bana kitaptan ezberlenecek bir şeyler öğretmedi. Düşünme tarzımı ve düşünce dünyamı değiştirdi. Bu büyük değişim için Veysel Hoca'ya sonsuz şükranlarımı sunuyorum. Kendisini saygıyla selamlıyorum. İyi ki sizi tanıdım. Teşekkürler Veysel Hocam.

Ali Murat SÜNBÜL

Bilimsel, Vizyoner ve Öğretimsel Lider Olarak "Veysel SÖNMEZ"

Eğitim sisteminin, temel yapılarının ve işleyişinin değişimi ve gelişimi için gereken itici güçlerden en önemlilerinden biri öğretimsel ve vizyoner liderlerdir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim lisans programına başladığım 1987 yılından aynı üniversite ve anabilim dalının doktora programından mezun olduğum 1998 yılına kadar çok sayıda dersini aldığım, proje ve çalışmasına katıldığım, akademik kariyerimde ve eğitim paradigmamda belirleyici olan ve şahsımın görüşüne göre Türk Eğitim Sistemi'nin en önemli "Öğretimsel ve Bilimsel Liderlerinden Prof. Dr. Veysel Sönmez" hakkındaki anılarımı ve düşüncelerimi içeren bu yazıyı paylaşmak istiyorum. Bu yazıda kendisinden almış olduğum derslerdeki izlenim ve gözlemlerimle Sayın Hocam Prof. Dr. Veysel Sönmez ile ilgili düşüncelerimi sunmaya çalıştım.

Prof. Dr. Veysel Hocamla ilk kez 1987 yılında Dünya Eğitim Tarihi dersinde karşılaştım. Eğitim Bilimleri Bölümünde, bu dersin öğretim elemanı Prof. Dr. Veysel Sönmez Hocamız idi. Bu derste dünya eğitim tarihi açısından antik çağlardan 19. yüzyılın sonuna kadar gelip geçmiş eğitimcileri ve bunların fikirleri işlenirdi. Bu derste, konuları, genellikle kendisi örneklerle, olaylar arasında bağlantılar kurarak anlatırdı. Sayın Sönmez, kendine has şivesiyle, 200 kişilik gruba ders kalıpları dışına çıkarak konusunu, başka kaynaklarla da tamamlayarak gür sesle sunardı. Veysel Hocam, Antik Çağ Yunan Medeniyeti ve Eğitimi, Antik Çağ Roma Medeniyeti ve Eğitimi, bu çağlardaki filozoflar ve eğitimciler, Sokrates, Aristoteles, Kant, Pestalozzi ve son dönemde John Dewey'i anlatmaktan büyük bir zevk duyardı. Onları, eğitimcilerin en büyüğü olarak görürdü. Neredeyse birçok derste Antik Çağ eğitimine ve günümüz eğitim sistemlerine olan etkilerine vurgu yapardı. 1987 yılı Ekim ayında Hacettepe Beytepe Kampüsü Yıldız Amfi'de 200 kişilik öğrenci topluluğuna gür sesle sunduğu aşağıdaki sözleri hala zihnimdedir:

"Çocuklar, Antik Çağ'da eğitim öyle basit gelişigüzel bir uygulama değildi. … kişi ilk önce üç önemli basamaktan, Trivium'dan geçerdi:

-Gramer

-Mantık

-Retorik (Hitabet)

Bu seviyeler tamamlandığında dört yol ağzı Quadrivium başlardı:

-Aritmetik

-Geometri

-Astronomi

-Müzik

Bu yedi seviye bitmeden;

-Felsefe

-Hukuk

-Tıp gibi eğitimlere başlanmazdı."

O dönemki eğitimler bu dönemlerden daha özgür ve demokratikti. Öğrenciler, hocalar, konuya ilgi duyan halk, askerler ve yöneticiler özgürce kolezyumlardan tartışmalara katılırdı. Dolayısıyla demokrasi, özgürlük ve ifade hürriyeti Prof. Dr. Veysel Sönmez'in tüm derslerinde ön plana çıkardığı temel ilkelerdi. Bunun kendi derslerinde davranışa dönüşmesi için elinden geleni yapardı. Sınıfta ders anlatımlarından sonra bir tartışma açar, en sonunda kendisi konuyu kısaca derler, toparlar ve öğrencilerin bakış açılarını etkileyecek şekilde birkaç söz söylerdi. Tartışmaların sonunda, bazen, kesin bir sonuca varılmadığı olurdu. O, bunun böyle olmasının daha iyi olduğunu söylerdi. Bu yolla demokratik tutum ve davranışların kazandırılmasına daha çok önem verdiğini öğrencilere ima ederdi.

Eğitim felsefesi dersinin de Eğitim Bilimleri Bölümünde yegâne öğretim elemanı Prof. Dr. Veysel Sönmez'di. Derslerinde idealizm, natüralizm, realizm ve pragmatizm felsefelerini ve bunların eğitime nasıl yansıdıklarını kendi özel üslubuyla ve örneklerle anlatırdı. Eğitim felsefesi dersinde dünya eğitim tarihinden filozofların söylemleriyle ve anekdotları ile gerçekleştirdiği anlatımlar, biz öğrencilerinde inanılmaz bir duyuşsal eğilim ortaya çıkarırdı. Veysel Sönmez Hocamız görüş olarak "Olabilirlik Felsefesini" benimser ve bizlere açıklamaya çalışırdı. Onun felsefesine göre eğitim-öğretim her zaman, her koşulda, her yerde gerçekleştirilebilir bir olguydu. Okul, ev, iş yeri, köy, kent, mahalle, yol, tarla, bağ, bahçe, üretim, tüketim süreçleri, hastane, hapishane… Her yer eğitimin merkezi ve kişiye istendik davranış kazandırılabilir ortamlardı. Eğitim zaman ve mekânla sınırlı olmayan her daim öğrenilen ve öğretilen bir süreçti. Ona göre eğitimin tüm alanlarında ve ortamlarında bilgiyi araştırıp bulduran, onu kavrayan ve kavratan, üretilen bilgiyi sorunları çözmede kullandıran ve yeni bilgi, beceri, duygu ve sezgiler oluşturan bir süreç tasarlanmalıydı. Prof. Dr. Sönmez'e göre eğitim sisteminin merkezinde duruma göre herkes bulunabilirdi. Öğrenci, öğretmen, konu alnı, devlet, hedef-davranışlar merkeze alınabilirdi. Ona göre eğitimin merkezi dinamik bir süreçtir. Hatta bazen hiçbir olgu, kişi veya kurum merkezde olmayabilir. Onun tüm akademik ve eğitim felsefesinin özeti: eğitim-öğretimde çağdaş bilimsel, sanatsal, felsefi bilgiyi bilen, bunları yeri geldiğinde kullanarak sorun çözen, evrensel etik değerlerle donanmış, keşif ve

icat yapan, kendini sürekli güncelleyen, teknolojiyi ve iletişimi etkili bir şekilde kullanan örnek ve lider, üretici ve bilinçli tüketici bireyler yetiştirme eğitim sisteminin temeline alınabilir.

Prof. Dr. Veysel Sönmez'e göre uygarlıklar, güçlü devletler ve medeniyetler temellerine çağdaş bilim, sanat ve felsefeyi almışlardır. Ona göre bilim somut olgulara, nesnelere, mantığa, deney, gözleme ve test etmeye dayanır. Çağdaş bir medeniyetin oluşumunda bilimin temel olarak çok önemli işlevi vardır. Onun görüşüne göre fen ve sosyal bilimlerin üzerine sanat, etik, din oturtulursa ve tüm bunlar felsefeye dayandırılırsa tutarlı bir kültürel yapı ve üstün bir uygarlık kurulabilir. Sönmez'e göre kültürel ya da sosyal bir yapıda değerler, felsefi bir temelden yoksun, akıl ve mantığı dikkate almıyorsa yalnız değerlere ve inanca ağırlık veriliyorsa, toplum giderek sürüleşir, bağnazlaşır, entropi oluşur ve bunun sonucu olarak medeniyet sahnesinden silinir. Nitekim şu son yıllarda ülkemizde yaşamakta olduğumuz bilim ve evrensel değerlerden uzaklaşma ve yozlaşma durumunun nedenleri 30 yıl öncesinde Sayın Hocamın derslerinde, demokratik bir platformda tartışılır ve ele alınırdı.

Prof. Dr. Sönmez'in özellikle eğitimle ilgili yaklaşımları bilimsel yönteme, rasyonel, mantıklı, gerçekçi ve pragmatik kriterlere dayanmaktadır. Bu kapsamda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersini lisans ve lisansüstü düzeyde kendisinden almış olmanın gurur ve onurunu yaşıyorum. Sayın Sönmez, Türk yükseköğretiminde eğitim bilimleri alanına araştırma yöntem biliminin etkin bir şekilde işlerlik kazandırılmasında öncü bilim insanlarından birisidir. Lisans ve lisansüstü araştırma teknikleri derslerinde bilimsel bir araştırmanın başlatılması ve yürütülmesi için farklı mantıksal akıl yürütme yollarını örneklerle bizlere kazandırmaya çalışmıştır. Ona göre "kişi bir araştırmaya girişirken tüm peşin yargıları ya da yanlış fikirleri bir yana bırakarak indüktif yoldan gitmesi gerekir". Buradaki mantık sadece düşünsel değil, araştırıcı olmaktır. Bilgi sadece düşünerek değil, doğayı araştırarak bulunmalıdır. Araştırmaya öncelikle problem durumunu algılamakla başlayabiliriz. Çünkü başlangıçta önümüzde sadece bir problem vardır. Bu da demektir ki araştırmaya başlangıç noktasında daima mantıksal bir problem olmalıdır. Bu noktada bir araştırma sorunsalı için problem cümlesi, alt problem ve hipotez oluşturma sürecini derslerinde oldukça önemserdi. Kendisi bu konuda örnekler verir ve bize çok sayıda farklı konu alanlarından örnekler buldururdu. Ona göre bir problemin çözümü her şeyden önce o problemin açıkça ortaya konmasını gerektirirdi. Bu da hemen olacak bir iş değildi. Öncelikle problemin iyice irdelenmesi gerekliydi: "Evlatlarım; problem cümlesi, alt problemler ve hipotezler, tüm araştırma süreçlerine yön verir. O nedenle bu konu araştırma yöntem biliminin temelidir. Bu konuyu çok iyi öğrenmeliyiz…" Vurgulamasını sadece bu derste değil farklı derslerinde de yapardı.

Araştırma yöntemleri derslerinde problemin ortaya konulmasını takiben araştırma yöntemi ve inceleme, analiz ve senteze dayalı bilimsel çözümleme yön-

temini bize örnekleriyle sunar ve uygulamalı bir şekilde anlatırdı. Bu derste Sayın Hocamızın vurguladığı bir kavram "Objektifliktir" ki bu aynı zamanda araştırman süreçlerinin tümünde olması gereken bir özelliktir. Tarafsızlık (yansızlık) araştırmanın özünü teşkil etmektedir. Ona göre bir araştırmacı, kullanacağı bir yöntemi veya bir tekniği yine bir diğerine tercih edebilir. Ancak araştırmacı bu tercihi yaparken kişisel inançlarını, düşüncelerini, duygularını problemlerin çözümünde kullanacağı yöntem ve tekniklerle birleştirmemeli ve elde edilen bulguları inançlarına aksi yönde elde etse dahi tarafsızlıktan, objektiflikten ve doğruluktan ayrılmamalıdır.

Veysel Sönmez'e göre araştırmacının objektifliği bir bakıma bilimin objektifliğidir. Bu derste Sayın Hocamın bizlere belki de en etkili öğrettiği konulardan birisi de "Deneysel Araştırmalar"dır. Eğitim bilimleri alanında araştırma ve incelemede deneysel yöntem çeşitli koşullar altında belirli bir etkiyi ve harekete karşılık oluşacak tepkiyi saptamaya yönelmiş bir tasarım türüdür. Ona göre bir eğitim bilimci, belirli deneysel yöntemle etkileri yolları ya da çevresel koşulları değiştirerek, ayarlayarak ve kontrol ederek bireylerin davranışlarının nasıl etkilendiğini değiştiğini gözler ve anlamaya çalışır. Bu kapsamda vermiş olduğu tüm derslerde ve danışmanlığını yaptığı doktora ve yüksek lisans öğrencilerine deneysel yönteme dayalı çok sayıda araştırma projesi hazırlatmıştır.

Veysel Hocam lisans 2. sınıfta tüm Eğitim Bilimleri Bölümünün "Program Geliştirme" dersine ve son sınıfta ise "Yetişek Geliştirme" derslerine girmiştir. Bu dersleri kendi eseri olan *Program Geliştirme Elkitabı* adlı kitaptaki esaslara göre işlerdi. Ders konularıyla ilgili olarak, bireysel yetişek projelerine ve grup çalışmalarına önem verirdi. Hazırlanan grup raporları üzerinde örnek olay uygulamaları tek tek inceler ve bizlerle tartışırdı. Bu tartışmalar bir "araştırma ve problem çözme" davranışı içinde yapılırdı. Veysel Hocam dersinde ezber bilgiye hiç önem vermezdi. Öğretimde, bilimsel yönteme ve yaratıcılığa önem vermek gerektiği üzerinde sık sık dururdu. Bunun için "sınavların bile uygulamalı, bilimsel yöntemin ilkelerine göre hazırlanmış projeler ve yaratıcı bir nitelik" taşıması gerektiğine inanırdı. Bu amaçla olacak ki bir sömestri sonunda tüm derslerinde öğrencilerine uygulamalı, deneysel model temelinde ve araştırma raporuna dayalı bir ödev verirdi ve bunu sömestr kanaat notu olarak kullanırdı. Diğer taraftan, Sayın Hocam Prof. Dr. Veysel Sönmez'e göre öğretmen adaylarının mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkları kazanma ve benimsemelerinde öğretmenlik uygulamalarının katkısı ve değeri tartışmasız bir konuydu. Ona göre öğretmen adaylarının tek başlarına öğrencileriyle karşı karşıya kalmadan önce, kendilerini okul ortamına ve sınıf atmosferine hazırlamaları gerekmektedir. Ona göre gerçek sınıf ortamında öğretmenlik tecrübesi kazandırmaya yönelik bu faaliyet, öğretmen adaylarına ders öncesi hazırlığının yeterli olup olmadığını kontrol etme fırsatı verecek, dersini etkin bir biçimde işleme becerisi kazandıracaktır. Sayın Hocamın belirttiği gibi amaçları, hedef-davranışları, içeriği, yöntemleri, öğretime hazırlığı, değerlendirmeyi ve ders araçları seçmeyi öngören ders planının hazırlanması ve uygulanması öğretmen meslek bilgisi prog-

ramı boyunca alınan derslerin iyi kavranmasını gerektirmektedir. Bu yolla aday ileride karşılaşacağı sorunları gözlemleyecek, bu sorunlara kendisi çözümler getirecektir. Veysel Sönmez Hocamın tabiri ile öğretim uygulamaları sırasında öğrencilerle yüz yüze gelmenin heyecanını yaşayan öğretmen adayı ileride neleri yapması, neleri yapmaması gerektiği konusunda bilgi edinecektir. Bu kapsamda Veysel Sönmez Hocam, özellikle eğitim fakültesi akademisyenlerinin hatta tüm alanlardaki akademisyenlerin köy okullarında tebeşir tozunu teneffüs etmeleri gerektiğini savunmuştur. Kendisi doçentlik ve profesörlük kariyerinde dahi köy ve taşra okullarının sınıflarında bizzat öğrencilerin derslerine girerek yaklaşımlarını, eşsiz bilgi ve deneyimlerini pratiğe dönüştürmüştür.

Sayın Hocam Sönmez'e göre birey tek bir yöntem, teknik, taktikle öğrenebildiği gibi pek çok yöntem, teknik, taktikle de öğrenebilir. Öyle zamanlar ve koşullar olabilir ki hiçbir yöntem işe yaramayabilir. Ona göre öğrenciler çok zengin ve uygun öğrenme- öğretme yöntem, teknik ve taktiklerini birlikte öğrenme ortamında kullanınca daha etkili öğrenmekte ve öğrenmeden zevk almaktadırlar. Ona göre öğretmen öğrencisinin bilme ve öğrenme isteğini, merakını uyarmaya yönlendirmeye ve doyurmaya yönelik olmalıdır. Sınıfında uyguladığı öğretme yöntemleri öğrencilerini hem öğrenmeye teşvik edecek kadar zor hem de öğrenme olayından doyum almalarına izin verecek kolaylıkta olmalıdır. Bu yönüyle derste uygulanacak öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin duyuşsal öğrenme ürünlerine katkısı da oldukça önemlidir. Bunu kendi derslerinde çok önemser ve bizlere hissettirirdi. Çoğunlukla Sayın Hocamın derslerinde öğrenciler zevkle, ilgi ve dikkatle etkili bir öğrenme süreci gerçekleştirmiştir.

Prof. Dr. Veysel Sönmez'e göre öğretmen her şeye karar veren bir diktatör değildir. Ona göre gerçek disiplinci kimdir sorusunun yanıtı öğrencilerine güven verebilen, onları özgürleştiren ve kendilerini gerçekleştirmesini sağlayan olacaktır. Sayın Hocam Veysel Sönmez'e göre öğretmen olabildiğince az otorite kullanmalı ve genç insanların doğal ihtiyaçlarını ve isteklerini öğrenme sürecinde nasıl yararlı kullanılabileceğini düşünmelidir. Her şeyden önce çocukların kişilikleri göz önünde tutulmalıdır. Ona göre öğretmen, öğrencilerin zengin yaşantılar geçirmesini sağlayacak eğitim durumları düzenlenmelidir. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini tanımalı, onların geçmiş yaşantılarından edindikleri ve beraberlerinde eğitim ortamına getirdikleri nitelikleri incelemeli, onlardan yararlanarak ve elde ettiği bilgilerden öğrenme yaşantılarını düzenlemelidir. Böylece daha iyi iletişim kurabilir. İyi iletişim, mesleki başarının hem temeli hem de ürünüdür. Öğretmen, öğrencilerinin ve çevresindekilerin kişiliğine saygı göstermelidir. Kişiliğe saygılı davranan, onlarla özdeşleşebilen öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde ve iletişimde başarılı olabilirler. Ona göre öğrenciler yetişkinlerin söylediklerinden çok, yaptıklarını değerlendikleri için öğretmen, öğrencileri için; kibar, sevecen, anlayışlı, yol gösterici, mesleki ve genel kültüre sahip, tutarlı, öğrenci başarısı ile ilgilenen bir model olmalıdır.

SON SÖZ

Ezgilerle esen rüzgar, bestelerle yağan yağmur
Yüreklere, beyinlere; böceklerden, çiçeklerden
Sevgi getir; bilgi getir; özgürlük ver; ne olur…
İyilikle yıka bizi, arıt artık kötülükten
Bir kez daha
Bin kez daha
Sonsuza dek ve yeniden.

Işıl ışıl yanan kitap; nota nota çalan rebab
Atomlardan, bencillikten, densizlikten, zevksizlikten
Koru bizi; barış sağla, bu kozmos olmadan harap
Adalet ver; kolla bizi bilgisizden, erdemsizden
Bir kez daha
Bin kez daha
Sonsuza dek ve yeniden.

Bilinçlerle doğan güneş, sevinçlerle yanan ateş
Kör gözlere, vicdanlara, ışık yüklü bilgelerden
Hoşgörü ver; güzellik sun; tüm dünyalar olsun kardeş
Yedi renkle donat bizi, sonra geçir imbiklerden
Bir kez daha
Bin kez daha
Sonsuza dek ve yeniden.

Veysel SÖNMEZ (1986-Ankara).

ŞİİRİMSİLER

Veysel SÖNMEZ

Şiirimsiler
Dumanlı çizgilerle renkli, renksiz resimler
Vurgun yemiş bir anda donup kalmış isimler
Güneşin titrediği düşlerin denizinde
Sürgüne durmuş ışık; Nesinler'le Nesimler
Sözcüklerin içinde
Renkte, seste, biçimde
Beynimin cennetinde yanar şiirimsiler.
(4-Aralık-1995-Ankara).

Şiirimsiler
Bu kaçıncı kâğıt
Bu kaçıncı mürekkep şişesi
Sen hala bitmedin.
(Cilâvuz-1959).

Şiirimsiler
Benim gözlerime kutup yıldızları çadır kurmuş
Benim gözlerim çelikten daha sert
Senin gözlerine tüm renkleri üşüşmüş sevginin
Notaları-çiçekleri doluşmuş
Senin gözlerin
Senin gözlerin sonsuzluklardan öte
Senin gözlerin derken
Benim gözlerim olmuş.
(Cilâvuz-1959).

Besse Mamuço
Besse Mamuçoyu söylerdin her akşam
Sevgi dolu sesinle yüreğimi dağlardın.
Sana yakası açılmamış şiirler okurdum.

Kucağıma sokulur ağlardın.
Besse Mamuçoyu söylerdin her akşam
Sevgililer sultanı, bir tanem çok güzeldin.
Ben, bıçkın aşık numarası yapardım
Sen gülerdin.

Besse Mamuçoyu söylerdin her akşam
Gözlerin gözlerime değince titrerdin.
Boynuma sarılıp öptüğün zaman
Beni tüm kötülüklerden temizlerdin.

Besse Mamuçoyu söylerdin her akşam
Denizlerin dalgaları bende kudururdu.
Dağınık, sarı saçlarınla yavrum
Yüreğin yüreğimde uyurdu.

Besse Mamuçoyu söylerdin her akşam
Besse Mamuçoyu söylerdin
Besse Mamuço
Besse…
Zaman simsiyah olup durdu.
Serseri densiz ölüm gelip seni buldu.

Besse Mamuçoyu söylüyorum her akşam
Tüm ölümlerin inadına
Besse Mamuçoyu söyleyeceğim her akşam
Sevgililer sultanı, bir tanem, meleğim
Sesin kulaklarımda,
Gözlerin gözlerimde,
Yüreğin yüreğimde duruyor; duracak.
İçimdeki tüm plaklarda Besse Mamuco çalıyor; çalacak.
(Ankara 1964)

Desen
Bütün ışıklar söndü
Gecenin karanlığı çöküverdi üstüme

Gecenin karanlığı, senin aklığın
Siyah-beyaz bir desen oldu gözlerimde.
(Ankara-1962).

Nenehofra
(Tüm ilkçağ kadınlarına)
Gökçe-yeşilce-Morca yörelerden
Gelip yakalanışı sevilere
Ötesini bilirim-Dönüşü hele
Bulutça-yağmurca-kuşça

Geldiler
Eğildiler
Kraliçe oldu Nenehofra

İskenderiye'de bir balıkçı içki evinde
Bir masada üç delikanlı
Çektiler bellerinden sedef kakmalı bıçakları
Ellerinin yaşam çizgilerini değiştirdiler
Bakır taslar dolusu şarap içtiler doyasıya
Yürekleriyle-Gözleriyle birini sevmişlerdi
Nenehofra

Sonra Tanrılar dediler
Gözleri o yağmur sonrası yapraklar gibi yemyeşil
Tanrılar
Attılar bakır tasları ellerinden
Ağırlığınca çekip gittiler
O çölün yıldızlı gecelerinde
Geçtiler kentin kadın kokan sokaklarından
Yosun kokulu bir kıyıda durdular
Gerdiler ellerindeki yayları son nefeslerine dek
Yazdılar gökyüzüne yıldızlarla beraber

Yaşlılık Psikolojisi

Kayıplar, Kazançlar, Beklentiler ve Uzlaşılar

Ece Naz ERMİŞ

Ankara
2023

Yaşlılık Psikolojisi
Kayıplar, Kazançlar, Beklentiler ve Uzlaşılar

Ece Naz ERMİŞ
ORCID: 0000-0003-3054-2014

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekânik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-851-5
e-ISBN	: 978-605-170-852-2
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle/ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Yaşlılık Psikolojisi
Kayıplar, Kazançlar, Beklentiler ve Uzlaşılar

ERMİŞ, Ece Naz

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2023, 1. Baskı, viii+152 Sf., 13,5x21 cm

ISBN : 978-605-170-851-5
e-ISBN : 978-605-170-852-2

Psikoloji, Yaşlılık Psikolojisi
Yaşlılık, Yaşlılık Dönemi, Fizyolojik ve Zihinsel Özellikler, Psikolojik ve Sosyolojik Özellikler, Yaşlılık ve Zaman, Yaşlılık ve Sanat, Aktif Yaşlanma ve Yaşsızlık

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



"Yani öylesine ciddiye alacaksın ki yaşamayı,
Yetmişinde bile, mesela, zeytin dikeceksin
Hem öyle çocuklara falan kalır diye değil,
Ölmekten korktuğun hâlde ölüme inanmadığın için,
Yaşamak yani, ağır bastığından."

Nazım Hikmet

Biriciklerim olan annem, babam ve teyzeme ithaf ediyorum…

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ 1

BÖLÜM 1 5
Yaşlılık Nedir 5
Yaşlılık Dönemi Fizyolojik ve Zihinsel Özellikleri 8
Yaşlılık Dönemi Psikolojik ve Sosyolojik Özellikleri 9

BÖLÜM 2 13
Yetişkinliğe Geçişe Değinen Kuramlar ve Yaklaşımlar 13
Erik Erikson Psiko-sosyal Gelişim Kuramı: Uyumlu ve Uyumsuz Eğilimler 13
Yaşam Yapısı Kuramı 17
Keniston ve Gençlik Kavramı 19
Bühler'in İnsan Yaşamının Akışı Kuramı 19
Beliren Yetişkinlik Kuramı 21

BÖLÜM 3 23
İnsanların Yaşlılığa Dair Yaklaşımları, Yaşçılık ve Kültürel Farklar 23
Yaşlı Ayrımcılığı 23
Yaşlılığa Dair Ön Yargılara Kültürlerarası Farklarla Bakmak 27

BÖLÜM 4 33
Toplumsal Cinsiyet Rolleri ile Yaşlılıkta Erkeklik ve Kadınlık Meselesi 33
Yaşam Boyu Gelişim Sürecinde Sosyo-Kültürel Değişim ve Toplumsal Cinsiyet Gelişimi 34
LGBTİ Bireyler ve Yaşlanma 37

BÖLÜM 5 41
Postmodern Dünyada Yaşlı Olmak, Yaşlanan Beden ve Dijital Çağ 41
Farklı Yaşlarda Kadın ve Erkeklerin Beden İmajı Algısına Dair Farklılıklar 45

BÖLÜM 6 51
Yaşlanma ve Cinsellik 51
Değişen Fizyolojik Yapı ve Cinselliğe Cinsiyetçi Yansımaları 57
Yaşın Psikolojik Faktörlere ve Cinselliğe Etkileri 59

BÖLÜM 7 63
Geronteknoloji 63
Yaşlılık ve Teknoloji ile İlişkiler 63
Geronteknolojilere Yapısal Yaklaşım: Çok Boyutlu Faktörler 67

BÖLÜM 8 73
Yaşlanmanın Gücü: Bilgelik, Aktif Yaşlanma ve Yaşsızlar 73
Bilgelik 73
Aktif Yaşlanma ve Yaşsızlık 77

BÖLÜM 9 83
Yaşlılık ve Sanat 83

BÖLÜM 10 91
Yaşlılık ve Zaman 91
Zamanın Hızı 91
Zamana Bakış 94
Zamanın Mekânsallığı ve Yarım Kalan İşler 95

BÖLÜM 11 99
Yaşlılık ve Yalnızlık 99
Yaşlıların Yalnızlıkla İlişkisi 99
Pandemide Yaşlılar Açısından Sosyal İzolasyon ve Yalnızlık 105

BÖLÜM 12 107
Yaşlılık ve Ölüm 107

BÖLÜM 13 111
Yaşlılıkta Psikoterapi 111
Yaşlıların Psikoterapi ile İlişkisi 111
Psikodinamik Psikoterapiler 112

Bilişsel-Davranışçı Terapiler 115
Hatıra Terapisi 116
Sistemik Aile Terapisi..... 117

BÖLÜM 14 123
Filmlerle Yaşlılık 123
Sinemada Yaşlılık Temsilleri 123
Yerli Çocuk Filmlerinde Yaşlılık Söylemi 128
Yaşlılığı Anlatan Örnek Filmler 130

KAYNAKÇA 132

DİZİN 151

GİRİŞ

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için artan yaşlı nüfusu giderek toplumsal bir yük hâline gelmektedir. Yaşam sürelerindeki artışlar ve doğurganlık oranının düşmesi geleneksel aile yapısını değiştirmiştir ve bu sebeple de yaşlı sayısı çoğalmıştır. Eğitim alanındaki değişimler, tıp ve teknolojinin ilerleyişi, enformatik çağın yükselişi de nüfustaki bu farklılaşmaya katkı sağlamıştır. Bu artıştan toplumun diğer kesimleri de etkilenmektedir. Çocuklar, gençler ve yetişkinler özellikle de sosyal devlet mekânizmalarının zayıf kaldığı yerlerde bu yükü sırtlanmak durumunda kalırlar. Bu sebeple yaşlılık toplumsal bir olgudur. Görece daha dezavantajlı sayılabilen çocuklar ve yaşlılar gibi grupların sorunlarını o toplumun nasıl yönettiği toplumun politik ve sosyal imajına, manevi değerlerine dair çok şey söyler.

Toplumsal açıdan yaşlılık olgusunu taşıyabilmek için kuşaklararası dayanışmaya, daha etkili bir iletişime, teknoloji çağını domine etmelerinden ve geleceği temsil ediyor olmalarından ötürü gençlerin algısında olumlu bir bakışa ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple yaşlılığın doğru anlatılması, kayıpları, kazanımları ve beklentilerinin ayrıntılandırılması önemlidir. Hem gençlerin yaşlılara dair tutumlarında daha içten ve samimi olmalarına yardımcı olmak hem de yaşlıların kendi konumlarını daha gerçekçi bir değerlendirmeyle ele almalarını sağlamak açısından ileri yetişkinlik dönemini görece daha az konuşulan tarafları ile anlatmak gerekmektedir.

Bu kitapta yaşlılık süreci on dört bölüm üzerinden anlatılmıştır. İlk bölümde yaşlanmanın tanımı, fizyolojik, zihinsel, sosyolojik ve psikolojik açıdan bütüncül bakış açısı ile değerlendirilmiştir. İkinci bölümde ileri yetişkinliğe gelinene kadar yaşamda nasıl bir eğri izlendiği, yetişkinliğe dair gelişimsel açıdan yaklaşılan kuramlarla aktarılmıştır. Üçüncü bölümde toplumsal bir değer yargısı olarak insanların yaşlılığa yaklaşımları, yaşa dair damgalama ve ayrımcılıklar, tüm bu kavramları kültürel farklarla nasıl düşünebileceğimiz tartışılmıştır. Bu kültürel farkların yanı sıra

dördüncü bölümde cinsiyetler arası farkın da yaşlılığı tanımlamak konusunda önemli yer tuttuğu, kadın-erkek olma rollerinin nasıl değiştiği ve görmezden gelinen LGBTİ yaşlı bireylerin konumları aktarılmıştır. Beşinci bölümde dijital çağ ile birlikte farklılaşan, yaşsız olmayı dayatan sistemin ileri yetişkinler üzerindeki daha olumsuz tarafları aktarılırken altıncı bölümde ise yaşlanan bedenin cinsellikle ilişkisi ruhsal açılardan da bütüncül olarak ele alınmıştır. Yedinci bölüm de yeni teknolojilerin yaşlılar tarafından kullanımı ile uzayan insan yaşamına bu teknolojilerin entegrasyonu konu edinilmiştir. Sekizinci bölümde ise modernizmin aktif yaşlanmaya olan olumlu katkıları ve yaşlılığın gücü ele alınmıştır. Dokuzuncu bölüm, çoğunlukla anılmamış ve gözden kaçmış olan sanat ve yaşlılık arasındaki ilişkiyi konu alır. Sanatın evrenselliğini ve sürdürülebilirliğini yaşam boyu gelişim bakış açısıyla ele alındığında yaşlılık döneminde de devam eden bir alan olduğunu bize hatırlatır. Onuncu bölüm, yaşlılık ve zamanı anlatmaktadır. Zamanın yaşlılık döneminde hem kayıpları hem de kazançları ile değerlendirilebilen bir olgu olduğunu göstermeye çalışmak amaçlanmıştır. On birinci bölüm yalnızlığı ele almaktadır. Yine yalnızlık da zaman gibi yaşlılığı tanımlarken genelde kısa ve karanlık bir yerden anlatıldığı için kavramı daha derinlemesine, bireyin kendi ve yaşamı üzerine bütüncül bir hesaplaşma yapabilmesi adına tüm yönleri ile ortaya konulmuştur. On ikinci bölüm, yaşlılık dönemi için bir son olan ölümü ele almaktadır. Ölümün nasıl tasarımlandığı, bu tasarıma kültürel kodların, kişiliğin, spiritüel inançların ve sosyolojik yapılanmanın nasıl etki ettiği üzerine düşünülmüştür. On üçüncü bölümde ise terapiye belki de en az gelen kesim olan yaşlıların ruh sağlığı desteklerine yaklaşımı ve adaptasyonu anlatılmaya çalışılmıştır. Ve son olarak da içinde durduğumuz ya da bir durak olarak varacağımız yaşlılığı ekran vasıtası ile anlamamıza yardımcı olan sinemanın kuvvetli etkisinden söz edilmiştir. Bu etki anlatılırken geçmişten günümüze sinemadaki yaşlılık temsillerine yer verilmiştir. Doğru anlatıldığında tüm neslin yaşlılığa dair bakış açısının bir heykeltraş gibi hızlı şekillendirilebilir etkisinden bahsedilmiştir. Bu anlatımları güçlendirmesi için

son dönem sinemasında öne çıkan hikâyesi ile oldukça sahici olan yapım örnekleriyle sonlandırılmıştır.

Yaşlılık üzerine yazılmış bu çalışmanın ortaya çıkması ailemi daha yakından izleyip, duygusal ihtiyaçlarına odaklanmam sebebiyle olmuştur. Aynı zamanda gelişim dönemleri içinde kazanımdansa daha çok kayıplarından söz edilen bu son gelişim basamağına daha dengeli ve bütüncül bir bakış açısı kazandırma arzusundan yola çıkılmıştır. Yetişmemde katkısı olan ve ileri yetişkinlik yaşamları ile bana ilham veren dinamik, sağlıklı, umutlu ve yaşsız yaşlılardan olan annem, babam ve teyzeme çok teşekkür ediyorum. Akademik yaşamımda bana yol gösteren tüm hocalarıma ve aynı zamanda meslektaşım olan dostlarıma, çalışmanın son şekline gelmesinde emeği geçen Doç. Dr. Seda Bayraktar hocama teşekkür ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Ece Naz Ermiş

İstanbul Kültür Üniversitesi

İstanbul/2023

BÖLÜM 1

Yaşlılık Nedir

Yaşam boyu gelişim dönemlerinin son evresi olarak kabul edilen yaşlılığın tam olarak başlangıç sınırını belirlemek oldukça zordur. Bunun sebepleri olarak da değişen dünya, gelişen teknoloji ve yaşlılığa ilişkin kültürel farkların varlığı sayesince çeşitlenen algı ve tutumlar gösterilebilir. DSÖ'ye göre yaşlılık (2015), kronolojik, sosyal, fiziksel ve psikolojik olarak ayrı ayrı sınıflandırılır ve genelde 60 ile 74 yaş aralığını yaşlılık, 75 ve 89 yaş aralığını ihtiyarlık, 90 yaş ve üzerini ise ileri yaşlılık kavramları ile tanımlar. 65 yaşından sonraki yetişkinleri yaşlı olarak ayıran kronolojik tanıma emeklilik, büyük anne ve baba olmak gibi sosyal rollerin farklılığına ilişkin atıflar da eklenir. Aynı zamanda vücudun fizik yapısında değişiklikler de eşlik eder. Zihinsel kapasite ve bilişsel işlevlerde bazı randıman farklılıkları görülür. Hücresel ve deri görünümündeki değişimler ve hareketler de belirli sınırlamalar da eklenir. Son olarak psikolojik eksende ise ruhsal ve duygusal açıdan bir önceki dönemlere kıyasla farklı hissetme ve değerlendirme biçimleri de eklenir.

Neugarten (1986) gelişmiş toplumların yaşla alakalı pek çok konuda değişim içinde olduklarını öne sürer. Yaşa dair beklentiler, üstlenilen roller, toplumsal dengeler ve yetkinlikler değişmekte, dolayısıyla yaş sınırları da farklılaşmaktadır. Neugarten (1986) basit ve karmaşık toplumların içinde farklılaşan yaş dönemlerinden söz eder. Basit toplumda dahi çocukluk, yetişkinlik ve yaşlılık olmak üzere temel dönem ayrımları bulunur. Fakat toplumsal yapılar katmanlaştıkça eğitim, sağlık, iş kolları, sosyal imkânlar, aile tarzları ve ekonomik değişimler sebebi ile daha fazla yaşam dönemi belirlenmiştir. Çocukluk 17. yüzyılda sanayi toplumunun gelişmesi ile orta sınıf ve resmî eğitim basamaklarının belirginleşmesi ile kabul edilmiş bir gelişim dönemidir. Ailelerin çocuğu merkeze koyarak çocuklar için özel kıyafet ve oyuncak

endüstrisinin de başladığı bir dönem olmuştur. 19. yüzyıl ile belirginleşmeye başlayan fakat tam manasıyla 20. yüzyıl ile itibar gören ergenlik kavramı ve dönemi belirginleşmiştir. Genç yetişkinlik ve orta yetişkinlik ise görece güncel, son on yılda öne sürülmüş bir kavramdır. Aile kurma yaşı, aile yapısı, ekonomik çehre ve kentsel yaşam sebebi ile orta yetişkinlik, ileri yetişkinlikten hemen önceki geniş bir durak olarak değişen ihtiyaçlar sebepli doğmuştur. Çekirdek aile yapısının fazlalığı, haneye düşen daha az çocuk sayısı, çocukların eğitim veya bireysel özgürlüklerine sahip çıkma hızından kaynaklı evi erken terk ediyor oluşları orta yaşın belirteçleri olarak karşımıza çıkmaktadır. İleri yetişkinlik ise çoğunlukla emeklilikle başlayan, fiziksel ve ruhsal yavaşlama ile devam eden bir süreç olarak tanımlanır. Sürece sosyal yalıtılmışlıklar ve belirli rollerden geri çekilme de eklenir. Yaşam dönemlerinin çoğu özellikleri, mutlak başlangıç ve bitiş noktaları kronolojik yaştan ivme alarak belirlenmiştir.

Neugarten (1986) yaşam dönemleri arasında bu net ayrımların modernleşme ile beraber birbiri ile geçirgen hâle geldiğinden ve mutlak sınırların esnediğinden bahseder. Genç-yaşlı kavramının ortaya çıkması da bu esnemenin sonuçlarından biridir. Bu grup yaşına göre fiziksel sağlığına dikkat eden, dinamik ve sosyal gruplarla bütünleşmiş, hayatla kaynaşması devam eden ileri yetişkinleri temsil etmektedir. Dolayısıyla bu kavram kronolojik yaştan da bağımsız elli beş yaşında birini de içine dâhil eder, seksen yaşındaki birini de. Bu kavramın yaygınlaşması da orta yetişkinlerle ileri yetişkinler arasındaki sınırın bulanıklaştığının kanıtı sayılmaktadır. Bu modern toplumsallaşma biçiminin getirdiği "genç yaşlı" tanımı vasıtasıyla yaşlılığın ne zaman başladığı sorusu doğmaktadır.

Her toplumun yaşlılığa yaklaşımı kendine hastır (Gormen, 1999). Geleneksel toplumlarda biyolojik yaşın yaşlılık tanımı üzerindeki etkisi çok azdır. Asıl önemli olan kişilerin hayatlarında başlarına gelen yaşam olaylarını, fiziksel, düşünsel ve ruhsal dönüşümleri nasıl yorumladıklarıdır (Topgül, 2016). Batılı toplumlarda yaşlılar gelişmişlik seviyesine göre ellerinde bulunan imkânların

çeşitliliği dâhilinde belirli bir standarda ulaşınca yaşlanırken, az gelişmiş ya da gelişmekte olan toplumlarda belirli bir refah seviyesine ulaşılmadan yaşlı sayısı artmaktadır (Powell, 2014). Bu durumun neticesi olarak Türkiye de gelişmekte olan ülkeler kategorisinde anıldığı için artan yaşlı nüfusu bu döneme hazırlıksız yakalanmaktadır. Yaşlılık dönemi, fiziksel ve ruhsal ihtiyaçların değişmesi, bu gereksinimlerin karşılanmasındaki kısıtlılıklar, bunama gibi mental hastalıkların varlığı gibi sebeplerden dolayı çoğu yaşlı ve yaşlı yakını için başa çıkması oldukça zor bir deneyim olarak algılanır. Genelde zorluğuyla bilinen bu yaşlılık algısı içeriğine derinlik kazandırmak sonrasında bu algıyı daha olumlu bir hâle taşımak adına önemlidir.

Türkiye'de son dönemde endüstrileşmenin artması, kadının daha çok kamusal yapının içinde bulunması, kırsal yerlerden kente göçün fazlalığı geleneksel aile yapısını çekirdek aile yapısı şeklinde dönüştürmüştür. Toplumsal resmin bu şekilde evrilişi de yaşlılara dair tutumları etkilemiştir. Artık yaşlı kimse, ailede geniş aile sistemindeki kadar etkin bir rol üstlenememektedir (Öztek ve Kubilay, 2008). Yaşlıların yaşadığı zorluklar, çevredeki insanların yaşlılığa ilişkin algıları ve genel sosyal politikaların bakış açılarına göre şekillenmektedir. Yaşlılık dönemine ait sorunların öngörülebilmesi ve sonrasında akılcı ve uygulanabilir çözümler üretebilmek adına insanların yaşlılığa dair algı, tutum ve beklentilerini belirlemekte fayda vardır. Yaşlılık algısı, kişinin içinden geçtiği genç, ilk ve orta yetişkinlik dönemlerindeki deneyimlerine, çevresinde bulunan yaşlı profillerine ve kültürel öğretilere göre değişmektedir. Son dönemde yaşam kalitesi kavramıyla beraber değerlendirilmektedir (Gill ve Feinstein, 1994). Yaşam kalitesi en yalın hâli ile yaşamın sağlık, ekonomi, sosyal ve fiziki çevre gibi temel paremetreler değerlendirildiğinde kişinin olumlu öznel duygusunu kapsar (Hablemitoğlu ve Özmete, 2010). Eser ve arkadaşları (2011) yaşlıların kendi yaşam değerlendirmelerinin olumlu olması hâlinde yaşam sürelerine katkı sağladığı yönünde bulgular ortaya koymuşlardır. Yapılan bazı çalışmalar 45 yaş üstü yetişkinlerin yaşlılığa dair tutum ve algılarının şekillenmesinde en etkili

BÖLÜM 2

Yetişkinliğe Geçişe Değinen Kuramlar ve Yaklaşımlar

Gelişimsel dönemleri ele alan kuramcılardan bazı önemli isimler ve evre kuramcısı olarak da bilinen Piaget ve Freud'un önü çektiği bir grup, ergenlikten sonra devam eden gelişimi göz ardı etmişlerdir. Gelişim psikolojisi çatısı altında ele alınan kavramlar ve kuramlar güncel bakış açısı ile son zamanlarda yaşam boyu gelişim başlığı altında yeniden değerlendirilmeye başlanmıştır. Arnett'in beliren yetişkinlik kuramı dışında belirgin bir yetişkinliğe geçiş kuramı daha yoktur fakat yaşam boyu gelişim bakış açısı içerisinde var olan ilk orta ve geç yetişkinlik anlatımlarında yetişkinliğe geçişle alakalı kuramsal izlere rastlamak mümkündür. Erikson'un Psiko-sosyal Gelişim Kuramı, Levinson'un Yaşam Yapısı Kuramı, Keniston'un gençlik kavramı, Bühler'in İnsan Yaşamının Akışı Kuramı ve belki bir kısmı ile Kohlberg'in Ahlak Gelişimi kuramı.

Erik Erikson Psiko-sosyal Gelişim Kuramı: Uyumlu ve Uyumsuz Eğilimler

Erikson'un adıyla eşanlamlı olan ve kendisinin de "her şeyi kapsayan psikolojik teori" (Erikson, 1950/1963) olarak adlandırdığı psiko-sosyal gelişimin sekiz aşaması, insan yaşamının bütününü tanımlama girişimlerinde dikkate değer şekilde ayırt edici bir yaklaşımdır. İnsan yaşam döngüsünün tüm açılarını fiziksel, ruhsal ve sosyal boyutları arasındaki diyalektik ilişkilerini kapsamaktadır.

Erikson'un gelişim teorisini doğrulamayı amaçlayan ampirik araştırmalar yaklaşık elli yıldır devam etmektedir. Örneğin psiko-sosyal gelişim teorisine ampirik destek sağlayan kişilik gelişimi, kimlik oluşumu, kültür ve yaşam döngüsü gelişimi ile bağlantılı birçok çalışma bulunmaktadır (Conway ve Holmes, 2004). Erikson'un (1950/1963) sekiz psiko-sosyal gelişim aşaması, yalnızca bireyin yaşam döngüsü boyunca nasıl geliştiğine ilişkin süreçlerini değil, aynı zamanda bir kimlik ve tutarlı bir benlik duygusu oluşturma sürecinin de kapsamlı bir teorisidir. Erikson, "kimlik" terimini "benliğin, birlik niteliğini ve amacını" sağlayan olarak benliğin belirli bir yönüne atıfta bulunmak için kullanmıştır (McAdams, 1995). “Evre” kelimesini de çocukluk ya da yetişkinlik gibi bir yaşam dönemini belirtmek için kullanmıştır. Sekiz gelişim aşamasının her birinde dengelenmesi gereken iki ucunda bir çift karşıt sıfat barındıran sayı doğrusuna benzer basamaklar tariflemiştir. Bu karşıt çiftleri psikolojik eğilim olarak açıklığa kavuşturmuştur. “Gelişimin ana aşamaları sintonik ve distonik olarak adlandırılan, görünüşte çelişkili gibi görünen iki eğilim önermektedir” (Erikson ve Kivnick, 1986, s. 33). Erikson, ilk yaşam döngüsü aşamasından itibaren bir güven duygusu ve bir güvensizlik duygusu olmak üzere iki karşıt eğilim ile hayatı anlamaya çalıştığımızdan bahseder. Bu iki karşıtlığın dengesi ile hayata dair en temel genel bakış açısının, yani umudun temelinin oluşturulduğunu öne sürer (Erikson ve Kivnick, 1986). Yani "temel güvenin temel güvensizliğe göre uygun bir oranı psiko-sosyal adaptasyonun ilk adımıdır” (Erikson, 1950/1963, s. 271). Bu nedenle bir eğilimin diğerine karşı yok edilmesi veya tercih edilmesi, üstünlük kurulması değil her ikisinin de eşit oranlarda bir karışım olarak dengelenmesi gerekmektedir (Erikson ve Kivnick, 1986).

Örneğin Erikson, kişinin kendine ve dünyaya güvenmeyi öğrenmesi gerektiğini ama aynı zamanda neye ve kime güvenmeyeceğini (örneğin o yabancı bu tanıdık) da bilmesi gerektiğini, böylece ikisi arasındaki denge ve bütünleşmenin benlik ve dünya ile sağlıklı bir ilişkiye yol açabileceğini belirtmiştir. Her gelişim ev-

resi Erikson'un yaşam döngüsünde dönüm noktası olarak belirlediği bir "kriz" tarafından tetiklenir veya başlatılır. Çünkü "yeni bir değişiklik, olay veya öğrenme kişide içgüdüsel enerjisiyle beraber bir büyümeye, farkındalığa ve aynı zamanda bir kırılganlığa neden olur (Erikson, 1968/1994). Kriz kelimesinin bir felaket değil, dünyaya farklı bir bakış açısının ortaya çıkışı olduğunu anlamak önemlidir. Hayata dair yeni bir bakış açısı benlikle ve dünyayla nasıl ilişki kurulacağına dair ilişkisel şablonları ve inanç sistemlerini şekillendirir. İki karşıt eğilimin başarılı bir şekilde bütünleşmesi ego gücünün ya da belli başlı erdemlerin ortaya çıkmasını sağlar (Erikson ve Kivnick, 1986) ve ortaya çıkan bu kuvvet, ana gelişimsel krizin müzakeresine ve hatta çözümüne katkıda bulunur (Kivnick ve Wells, 2013). Erdem veya gücün her aşamada ortaya çıkması, daha sonraki aşamalarda orta yolu bulmak için kullanıldığından gelişim sürecinin devamı adına hayati önem taşır. Bu, ego büyümesi ve genişlemesi hâlinin bir sonraki aşamanın çözümüne gerekli katkıyı sağladığı anlamına gelir. Erikson erdem terimini "canlılığı" belirtmek için kullanmıştır ve bu erdemler olmadan "tüm diğer değer ve iyiliklerin canlılıktan yoksun olduğunu" öne sürmüştür. "Bu nedenle sekiz erdem veya ego gücü aşaması, bebeklikten yaşlılığa kadar sürekli artan bir sosyal çapa gibi kişilik açısından bütünleşmek için gerekli kritik güçlerdir" (Erikson ve Kivnick, 1986, s. 33).

Günümüz psikoterapi ve popüler sağlık söylemleri çoğunlukla sorunları pozitif bir bakış açısı ile görmeyi salık verir. Oysa hayatta negatif duygular da vardır. Bazı sorunlar da gerçektir ve her daim çözülmek zorunda değillerdir. Çoğu olgu yaşamda zıttı ile vardır ve bu da karanlık birtakım duygu ve eğilimlerin varlığının ne kadar gerekli olduğunu bize hatırlatır. Psiko-sosyal sistemi yalnızca bir "başarı merdiveni" olarak görmek oldukça hatalı olur. Ayrıca psiko-sosyal çözümlerin "olumsuz" kutuplarının veya eğilimlerinin önemini küçümsememek önemlidir. En çok da bu sekiz aşamanın ucuna eklenen ileri yetişkinlik döneminde bu vurgunun değeri anlaşılır. Yaşlılıkta kişinin kendi sentezini oluşturması ve

BÖLÜM 3

İnsanların Yaşlılığa Dair Yaklaşımları, Yaşçılık ve Kültürel Farklar

Yaşlı Ayrımcılığı

Yaşlılık algısını belirleme hususunda genel dünya nüfusunun büyük bir bölümünü kapsayan ve dijital çağın içinden geçtiğimiz bugünlerde gençler konular üzerinde algıları manipüle etme beceri ve hızları sebebiyle önemli bir etkiye sahiptir. Yaşlılığa karşı en ayrımcı tutum sergileyen kitle, gençlerden oluşmaktadır ve bu algıyı doğrulayan alanyazında çokça çalışma mevcuttur (Aday vd., 1991; Bacanli vd., 1994). Yaş ayrımcılığı; bir yaş grubunun diğer yaş grubuna karşı genelde olumsuz tutum ve davranışlarını ifade eder (Butler, 1969). Kavram 1970'li yıllarda kullanılmaya başlanmış ve 1990'lu yıllarda daha popüler hâle gelmiştir (Palmore, 1999). En çok yaş ayrımcılığına maruz kalan yaş grubu ise yaşlılık olmuştur (Gluth vd., 2010). Yaşlı yetişkinler genellikle düşük statülü ve rekabetçi olmayan olarak algılanırlar ve bu da yaş gruplarının daha sıcak ve şefkatli algılanmasına katkıda bulunur (Cuddy ve Fiske, 2002). Yaşlı yetişkinlerin düşük yeterlilik algısı ve şefkat uyandıran hâlleri yardımsever yaşlı ayrımcılığı olarak adlandırılan tutum ve davranışlara da dönüşebilmektedir (Cary vd., 2017). Yaşlı yetişkinler hakkında görünüşte olumlu atıflar içerebilen yardımsever yaşlı ayrımcılığı bile, nazik veya sevimli olmaları gibi, onları muhtaç veya yetersiz olarak da konumlandırmayı getirebilmektedir (Cary vd., 2017). Yaşlı ayrımcılığı ifadesi bir yaşlı ile uzun süre nitelikli zaman geçirmek istememek ve onun ruhsal durumunu anlamak için çabalamamak da dâhildir (Ucun vd., 2015). Gençlerle yapılan çalışmalar gençlerin yaşlılığı aciz, atıl ve bağımlı algıladıkları görülmektedir (Adıbelli vd.,

2013). Gençler genellikle yaşlıların değişime dirençli olduklarını düşünmektedirler (Haught vd., 1999).

Günümüzde yaşlılara dair algılarını etkileyen en önemli değişkenlerden biri de beden algısıdır. Gençlerin beden algılarına dair olumsuz görüşleri yüksek ise yaşlılığa dair olumsuz tutumlar da artmaktadır (Ermiş, 2021). Bu durum gençlerin yaşlanınca beden algılarına dair endişe hissedecekleri için yaşlılık dönemini deneyimlemekten de kaçındıklarını öngörmektedir. Beden algısını değerlendirme biçimi yaşla beraber değişiklik gösterir ve yapılan bazı çalışmalar yaşlı kadın ve gençler arasında bedene yüklenen anlamlarda fark olduğu için beden memnuniyet düzeylerinde de farklar olduğunu gösterir. Yaşla beraber dışsal özelliklere dair atıflar önem kaybetmekte, daha soyut ve manevi değerler önem kazanmaktadır. Bilişsel düzenleme becerileri de artış gösterdiği için beden algısına dair olumsuz atıflara karşı koruyucu faktörler çoğalmaktadır (McLean vd., 2010). Yaşlanma sonucu fiziksel görünümüne dair korkuların yanında yaşlılıkla alakalı ruhsal kaygılar ve yaşlılığın getireceği kayıplara dair kaygılar da gençlerin algısını şekillendirmektedir (McConatha vd., 2003).

Yaşlı ayrımcılığı genellikle o gruba karşı acıma ve yararsızlık algılarından kaynaklanır ve bebek konuşmasından fiziksel ve ruhsal istismara kadar uzanan çok farklı biçimlerde kendini gösterebilir (North ve Fiske, 2013). Yaşlı ayrımcılığının insan onurunu zedeleyen ve kişinin bütünlüğünü etkileyen bir içeriği sahiptir (Honneth, 1992). Yaş üzerinden kategorileştirmeler insanı nesneleştirmeye yaklaştırır ve bazı durumlarda damgalanan grubu görmezden gelmeye sebebiyet verir. Ayrıca kişinin bütünlüğünü ihlal eder çünkü kişinin kendi kimliğini belirleme olasılığını (Scherr, 2020) ve onu diğerlerinden ayıran şeyleri sınırlar. Dolayısıyla yaşçılık ayrımcılığı kişinin sosyal olarak doğru tanınmasını engeller. Yaşlıları birtakım sosyal tanınmalardan da mahrum bırakır. Çünkü kişinin veya grubun sosyal itibarı, büyük ölçüde resmî olarak örgütlenmiş emek şeklinde, topluma yaptıkları katkı ile ölçülür (Honneth, 2000). Fakat bu ayırıcı tavır yaşlı grubun katkılarını

baştan reddeder. Yaş ayrımcılığına karşı yasal korumanın olmaması yaşlıları bazı hizmetlere erişiminden, eşit ve ayrımcı olmayan muamele hakkından mahrum eder (Muir, 2018). Dolayısıyla yaşlılara karşı tutumları düzenlemek adına da koruyucu sosyal politikalara ihtiyaç duyulur.

Nancy Fraser (2005) yanlış çerçeveleme kavramıyla yani bir grubun "tanınma ve olağan-politik temsil konularında toplu-luk içinde değerlendirmeye yetkili olanlar evreninden" dışlanması şeklinde açık bir ayrımcılık tanımından söz eder. Eşit muamele yasaları, resmî eşitliğe yöneliktir ve maalesef yaşçılık ayrımcılığının söylemsel veya normatif biçimlerini hesaba katmaz. Sonuç olarak yasal tanınma için ilgili mücadeleler (Honneth, 1996), herhangi bir grubu mevcut yasanın ve teknik dilinin "eşit muamele korsesine" uydurma gerekliliği ile sınırlandırılmıştır. Yasal çerçevelerle karşılaştırıldığında ulusal yaşlanma politikaları yaş ayrımcılığının daha geniş yorumlarını içermelidir. Bu açıklık, "ihtiyaçların dikkate alınmaması" olarak, iyileştirmeler olarak sunulan yaş ayrımcılığı modellerinde güçlü bir şekilde yansıtılmaktadır (Hopf, Walsh ve Georgantzi, 2022). Yasa, haklar açısından eşitlense dahi toplumda söylemsel ve algısal açıdan da yaşlıların atıl algılanmayıp her yaş grubu ile eşit değerlendirilme yaklaşımına taşınması için daha organik bağlamlara ihtiyaç vardır.

Yaşlı ayrımcılığının gelişiminde onların uyumsuz olduklarına dair inançlar, üretime verilen önem, ölüme karşı duyulan varoluşsal kaygılar, dönemin durağan algılanışı, medyanın gençliği pazarlıyor oluşu, genelde fiziksel muhtaçlıkla ilişkilenmesi, eğitim düzeylerinin farklılaşması, kuşaksal ayrımların ön plana çıkması ve yaşlılıkla ilgili çalışmaların genelde bakım evlerinde yapılması sıralanabilir (Kulaoğlu, 2021). Yaşlı ayrımcılığının kendini gösterdiği diğer alanlar iş hayatı, sosyal yaşam, sağlık sektörü, cinsel ve yaşam olarak dört temel başlıkta toplanır.

Yaş ayrımcılığı iş yaşamında kırklı yaşlardan itibaren yavaş yavaş belirir. İş başvurularında kabul koşulları açısından çoğunlukla otuz beş yaş sınırlaması getirilir. Yaşlıların teknolojik açıdan

BÖLÜM 4

Toplumsal Cinsiyet Rolleri ile Yaşlılıkta Erkeklik ve Kadınlık Meselesi

Toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili çalışmaların çoğu ergenlikten başlayarak genç ve orta yetişkinler üzerinden tanımlanmıştır. Toplumsal cinsiyetin biçimi ve kavramın yeniden üretilmesi, yaşa bağlı değişiklikler, algılamalar ve bağlamsal olaylara göre değişkenlik göstermektedir. Erkeklik ve kadınlık rolleri olarak genellenen ve keskin şekilde kategorileşmiş kabuller mevcuttur. Erkeklik, bir bireyin toplumsal olarak öngörülen kalıplaşmış eril cinsiyet rolleriyle özdeşleşmesini ifade eder. Eylemci ve araçsal kişilik özellikleri (örneğin kendine güvenen, iddialı, hırslı) eril rol ile tutarlıdır. Kadınsılık ise bireyin toplumsal olarak belirlenmiş basmakalıp kadınsı cinsiyet rolleriyle özdeşleşmesini ifade eder. Dışavurumcu ve toplumsal kişilik özellikleri (örneğin şefkatli, sempatik, başkalarına duyarlı) kadınsı rol ile tutarlıdır. Bem'in (1974) Cinsiyet Rolü Envanteri (BSRI) eril/araçsal ve dişil/dışavurumcu kişilik özelliklerini tek bir sürekliliğin zıt uçları olarak değil, ayrı ve bağımsız yapılar olarak ölçmektedir. Androjenlik hem eril hem de dişil kişilik özellikleriyle bütünleşmeyi temsil eder (Spence ve Helmreich, 1981). Eril ve dişil kişilik özellikleri, fiziksel görünüm, meslek, ilgi alanları, tutumlar ve kişinin "erkekliğine" veya "kadınlığına" ilişkin temel görüşleri gibi cinsiyet kimliğinin diğer yönleriyle ilişkilidir (Ashmore, 1990; Spence ve Buckner, 2000).

Yaşam Boyu Gelişim Sürecinde Sosyo-Kültürel Değişim ve Toplumsal Cinsiyet Gelişimi

Eril ve dişil kişilik özelliklerinde yaşa bağlı farklılıklara ilişkin bakış açılarını geliştirmek adına tarihsel olaylar, sosyo-kültürel değişimler ve toplumsal cinsiyet rollerinin evriminden yararlanmak gerekir (Stewart ve Healy 1989; Stewart ve Ostrove 1998). İkinci Dünya Savaşı gibi önemli sosyo-kültürel bir olay kadın hareketi dalgası oluşturmuş ve bu durum da bireylerin basmakalıp eril ve dişil kişilik özellikleriyle özdeşleşmelerindeki temel farklılıklar yaratmıştır. Sosyokültürel değişimin bireysel gelişim üzerindeki sonuçlarını incelerken yalnızca bu tür olayların meydana gelişini değil, aynı zamanda bireyin yaşam süresi içindeki zamanlamasını da dikkate almak önemlidir (Stewart ve Ostrove 1998). Kimlik oluşumu geç ergenlik döneminde belirgin bir gelişimsel görev olduğundan (Erikson, 1968) yaşam süresinin bu döneminde meydana gelen tarihî olayların derin ve uzun süreli etkilere sahip olduğu düşünülmektedir. Örneğin kadın hareketinin "baby boomer" kadınları üzerinde uzun süreli bir etkiye sahip olması beklenir çünkü bu kadınlar bu tarihsel olay sırasında reşit olmuşlardır. Buna karşılık, kimlikleri olgunlaşmış kişiler arasında tarihî olayların ve kültürel değişimlerin fırsatları etkilediği ancak kimlik üzerinde daha az etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla tarihsel olaylarının etkilerinin yerleşik kimlikleri olan yaşlı bireyler için nispeten daha az belirleyici olduğu ve kültürel değişimin sağladığı yeni fırsatlara katılabilecek konumda olmayanlar için daha da az etkileyici olabileceği düşünülmektedir. Aynı tarihsel olay, bireyin olayın gerçekleştiği yaşına bağlı olarak farklı sonuçlar doğurmaktadır (Strough vd., 2007).

Cinsiyet rollerinin yaşa bağlı değişimi ile ilgili yapılan bazı çalışmalara göre yaşlı kadınların erkeksi kişilik özelliği puanları genç kadınlara kıyasla daha düşük bulunmuştur (Mellinger ve Erdwins, 1985). 80 yaş ve üzeri olan ileri yaşlı kadınların, orta ve genç yetişkin kadınlardan kadınsı ve erkeksi roller açısından farklılık gösterme ihtimalinin yüksek olması düşünülmüştür. Çünkü

en yaşlı grup üyelerinin kariyer ve eğitim fırsatlarındaki değişikliklerden doğrudan etkilenme olasılığı genç yaşlı kadınlara göre daha düşüktür (Strough vd., 2007).

Boylamsal araştırmalar orta yetişkinlik döneminde kadınların erkeksi özellikleri onaylamasının arttığını göstermektedir (Kasen vd., 2006). Bununla birlikte kadınların kadınsı özellikleri onaylaması da yaşla birlikte artmaktadır (Kasen vd., 2006). Mills College örnekleminde kadınların erkeksi özelliklerle özdeşleşmesi (Californiya Ruhsal Envanteri) 21 yaşından 43 yaşına kadar artmış, kadınsı özelliklerle özdeşleşmeleri ise 27 yaşından 43 yaşına kadar azalmıştır (Roberts vd., 2002). Ancak Mills College örnekleminde kadın hareketiyle ilişkili önemli değişikliklerin çoğu kadınların erken yetişkinlikten orta yetişkinliğe geçişlerine karşılık gelmektedir (Roberts vd., 2002). Dolayısıyla Mills College çalışmasının (sosyo-kültürel değişime odaklanılarak öngörülen) tarihe bağlı etkiler ile yaşa bağlı değişiklikleri ne ölçüde gösterdiği belirlenemez çünkü boylamsal çalışmalarda yaş ve tarihsel olaylar birbirine karıştırılır (Schaie ve Caskie, 2004).

Erkekler için yapılan bir çalışmada ise kadınsı özelliklerin orta yaş ve sonrasında arttığı tespit edilmişitir. Kadınsı özellikler orta yaşlı erkekler arasında genç yetişkin erkeklerden daha fazla bulunmuştur ve orta yaşlı ve yaşlı erkekler arasında kadınsı özelliklerin de benzer düzeyde olduğu öngörülmüştür. Boylamsal bu çalışma, erkeklerin 60'lı yaşlarına girdiklerinde kadınsı maddelerdeki puanlarının arttığını ve androjen olarak sınıflandırılma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Hyde, 2005).

Kadın ve erkeğe atfedilen toplumsal roller ve bu rollerin eşitsizliği ileri yetişkinlik döneminde de bir tür sosyal damgalanmaya uğramalarını sağlayan bir faktördür. Bu eşitsizliğin içinde yine kadınlar yaşlılık dönemlerinde de erkeklere nazaran bu dışlanmaya daha çok maruz kalırlar. Kadın ve erkeğin kamusal alanda kapladıkları yerin farklılığı, işlerin biçimindeki eşitsizlikler, sosyal yaşam akışındaki davranış şekilleri ve sorumlulukları kadın

BÖLÜM 5

Postmodern Dünyada Yaşlı Olmak, Yaşlanan Beden ve Dijital Çağ

Modern çağ çok fazla anlam yitimi yaşanan, insanların kendi yaşam anlamlarını üretmekte zorlandıkları ve bireysel özgünlüklerini de yitirdikleri bir hâl almıştır. Öznel hikâyeler ancak tüketim sözlüğünde yerini bulursa bir değer taşımaktadır. Kişinin yaşadığı deneyim ve anıların bir hikâyeyi temsil edebilmesi için geçmiş, gelecek ve şimdi arasında nedensellikler ve bağlar kurulmalı, öznel tarihi ile yaşadığı toplumun tarihsel kodları birbirini örebilmelidir. Fakat bu çağ için geçmiş de şimdiye hizmet etmek için var olmalı hatta çoğu yatırım da gelecek uğruna kurulmalıdır.

Yaşlılık söz konusu olduğunda daha geniş ve uzun bir geçmiş şimdinin değeri ile indirgenen bir sürece dönüşmektedir. Teknoloji yoluyla şekil verilebilen ve unutturulan yıllar…

Yaşlı nüfustaki hızlı artış, özellikle kapitalizmin korkulu rüyası hâline gelmeye başlamıştır. Her şeyi kontrol edebilme yanılsaması sunuyor olması kapitalist sistemin en çok kullandığı silahlardan biridir. Yaşlı kesim de bu sayede giden ve kayıp olarak algıladığı her şeyi tersine çevirme veya kontrol etme arzusu ile yerinden kolayca edilebiliyordur.

Foucaultcu söyleme göre her şey normal ya da normal dışı şeklinde bir sayı doğrusu uçları olarak ifade bulmaya başlamıştır. Bu ikilikte herkesin tercih ettiği ve edeceği şey de normal olan olmalıdır. Rasyonel aklın seçimleri ile şekillenmelidir. Ancak böylelikle gelişme gösterir insanoğlu ve gelişimi engelleyen koşullar da insan aklı ve kontrolü sayesinde yok edilebilir. Bu şekilde normallik dayatılarak normalin dışında kalan her şey denetlenir (Foucault, 2006).

Postmodern çağ hiper görünürlük ve bilinirlik çağıdır. Sosyal medya üzerinden tek boyutlu resimler yolu ile herkes sanki kendi avatarını en görünür hâle getirme uğraşı içindedir. Bu akımdan nasibini ileri yetişkinler de almıştır. Bedene yapılan yatırım, fiziksel çekicilik ve gençliğin öne çıkarılışı, benliklerin boyut kaybetmesine sebep olabilmektedir. Çünkü sadece kendini fiziksel beğenilirlik üzerinden sunan tek boyutlu fotoğraflar önem kazanır hâle gelmiştir. Çağın baskın söylemi giden zamanı tersine çevirme arzusu ile genç kalmanın türlü yollarını arama girişimlerini dayatmaktadır. Bunlar çoğunlukla estetik ve güzellik merkezleri, diyetisyenler, çeşitli kozmetik ürünleri ve özdeşim kurmayı sağlayan tüketim markaları aracılığı ile gerçekleşir. Parlak saçlar, pürüzsüz tenler ve formda bir beden günümüz baskın söyleminde en ideal şablondur ve ileri yaşa rağmen herkes bu formu yakalarsa mutlu olabileceklerine inandırılmıştır. Oysa zaman kendi yasasına göre hareket eden bir süreçtir ve insan kendi zamanının akışına hizmet etmeyi, sabretmeyi, buna saygı duymayı öğrendiğinde ve zamana karşı gelmediğinde daha bütünlüklü bir ruhsallıkta olabilecektir.

Popüler ve tüketim kültüründeki yaşlanan beden imgelerine hem bireylerin bedenlerine diğer insanlar tarafından yüklenen anlamlar hem de bireylerin kendi bedenleriyle ilgili öznel deneyimler dâhil olur. Günümüzde her şey bedenin bir kurtuluş nesnesi hâline geldiğini göstermektedir. Bu gösteren ahlaki ve ideolojik işlevde tam anlamıyla ruhun yerini almış gibidir. Tüketim kültüründe etrafımız ince, güzel, genç vücut resimleriyle çevrilidir ve vücuduna özen gösteren bireylerin daha sağlıklı olduğu, daha uzun yaşadığı, formunu koruduğu ve iyi göründüğü sürekli olarak bize hatırlatılır. Televizyon, film ve diğer görsel medya bize çekici yüzdeki gamzelerle ince ve zarif vücudun mutluluğun anahtarı, hatta belki de özü olduğunu vurgular.

İnsanlar nasıl göründüklerine ve vücutlarıyla ne yaptıklarına ne kadar çok değer verirse kendi kimliklerinin bedenleriyle sarmalanma olasılığı o kadar artar. Beden bir kimlik sunusu hâline gelir. Hatta daha ileri gidilecek olursa kimliğin en belirgin

göstereni bile ilan edilebilir. Bedenin dış bölgeleri veya yüzeyleri benliğin, gerçek karakterinin sembolleri hâline gelir.

Medyadaki ve reklamlardaki görüntüler bize kim olduğumuzu ve kendimizi zorlarsak kim olabileceğimizi hatırlatır. Featherstone ve Hepworth sağlık ve zindelik rejimlerinin benimsenmesinin profesyonel orta sınıfın bazı kesimleri arasında bunları reddedenlerin sapkın olarak görüldüğü bir aşamaya ulaştığını bile ileri sürmüştür.

Yeni orta yaşam tarzındaki insanlardan boyun eğmeyle yaşlanmayı kabul etmeleri beklenmemektedir. Bunun yerine bu yeni orta yaş (yaklaşık 30 ila 60 yaş arasını içine alan şekliyle) kendini gerçekleştirme ve kişisel gelişim için bir şans olarak sunulur. Sanki kişi sonsuz bir "orta gençlik" yaşayabilir algısı empoze edilir (Featherstone ve Hepworth, 1991).

Artık aktif olarak nasıl yaşlanacağımızı belirleyebiliyoruz. Ne giyeceğimiz, neye sahip olacağımız, nerede yaşayacağımız, nasıl görüneceğimiz üzerine hazır ve aynı reçeteler sunuluyor. Bu listeleri kendimizin kılmak adına sürekli olarak yakalamak zorunda olduğumuz bir ritim var, buna göre hareket ediyoruz. Ancak bireyin çaba sarf ederek ve bedenle uğraşarak istediği görünümü elde edebileceğine dair mesajlar, yaşlanma açısından da olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Yaşlanmayı takip eden 'doğal' bedensel gerileme, belki de bedensel ihanet olarak yorumlanabilmektedir (Featherstone, 1994).

Yaşlanmaya karşı direncin, bedenin sahibinin kendi kimliğine göre yeniden inşa edilebilme derecesine sınırlar koyduğunu vurgulamak gerekir. Yaşam tarzı seçimlerindeki ve bedensel esneklikteki artış, yaşlıların daha genç yaşam tarzlarının tüketicileri olma vaadini yerine getirse bile ne olursa olsun yaşlanmamayı seçmek zordur.

Yaşlanan yüz geçmişinin transparan bir kanıtını da yanında taşır. Deneyimlerin, acıların, sevinçlerin, kazanımların ve kayıpların izlerine dair bir anlam yaratır. Fakat son yıllarda tüketim kül-

BÖLÜM 6

Yaşlanma ve Cinsellik

Fiziksel bedenlerimiz yaşlanmamış olsa bile zamanın geçişi kim olduğumuzu, kimliğimizi, değerlerimizi, tutumlarımızı ve hedeflerimizi değiştiren deneyimlerle, öğrenme ve olgunlukla sonuçlanır. Bu değişikliklerin bazıları bariz veya ani olurken diğerleri o kadar yavaş gerçekleşir ki çok sonra geriye dönüp bakana kadar ne olduğunu anlamamız güçleşir.

Zamanın ve yaşlanmanın etkileşimi güçlüdür ve insanların yaşamlarında muazzam değişikliklere neden olur. Bu durum özellikle duygusal ve cinsel ilişkilerde belirgindir. Yaşlanmanın cinsellik ve ilişkiler üzerindeki psikolojik ve fizyolojik etkisi, birçok nedenden dolayı özellikle güncel bir konudur. Birincisi, en bariz sebep olarak Amerika'nın Viagra ilacı üzerinden pazarladığı cinsel gücü sürdürme zorlamasıdır. Viagra, yaşlanan erkekler için cinsel kurtuluş olma vaadini nihayetinde yerine getirsin ya da getirmesin, kültürlere gelişi, yaşlı insanlarda cinsellik konusuna dikkatleri tazelemiştir. Kendini eksik hissetme mevzularına kadınlara kıyasla daha çok hassasiyet geliştiren erkeklerin çoğu, gücünü ölene dek sürdürmek konusunda bu pazarlanan ilaçla birlikte sözde dinç kal propagandasına kapılmışlardır. Yaşlanan Amerikalılarda seks, 1998'de bir noktada çoğu dergi ve gazetenin kapak hikâyesi hâline gelmiştir (Kingsberg, 2000).

İkincisi, popüler olarak "Amerika'nın saçlarının beyazlaması" olarak adlandırılan bir trend olan “baby boomers”ın artık orta yaşa geldiği gerçeğidir. Kadınlar artık ortalama 82 yıl yaşayabilmektedir ve bu da kadınların artık hayatlarının üçte birini menopoz sonrası olarak yaşayacakları anlamına gelir (Kingsberg, 2000).

Üçüncüsü, baby boomer kuşağı önceki kuşaklardan aktarılan yaşam modellerini pasif bir şekilde kabul etmeleriyle hiçbir

zaman tanınmamışlardır. Özellikle bu kuşağın kadınlarının orta yaş ve menopoz dönemini annelerinden ve anneannelerinden farklı şekillerde müzakere ettikleri açıktır. Orta yaşlı kadınları kır saçlı, zayıf ve aseksüel olarak gösteren kültürel klişeler yerini güçlü, aktif ve cinsel imgelere bırakmıştır. Tipik orta yaşlı kadın imajı artık kariyer odaklı, başarılı, canlı ve cinsel bir şekle bürünmüştür. Bu yeni tasarımda kadın kendi arzusu ve cinsel yaşamına yön veren kuvveti ile de belirgin olarak sosyal yaşam içersinde vardır. Seçilen ve edilgen bir formdan seçen, yönelen, kendi zevki uğruna keşfeden daha aktif ve etken bir pozisyon da üstlenir. Tüm bu değişimlerle beraber son zamanlarda menopoz sonrası postmeopozal cinsellik denen ve tam anlaşılamayan bir alan üzerine veya cinsel sorunların tedavilerine ilgi ve araştırma nihayet daha iyi bir anlayış ve başarı ile sonuçlanan türden bir ilgi görmeye başlamıştır (Kingsberg, 2000).

Cinsellik yalnızca içinde meydana geldiği bağlamı değerlendirerek tam olarak anlaşılabilir bir olgudur. Yani kişinin içinde bulunduğu ilişkinin bağlamını ve o kişinin hayatını etkileyen diğer önemli konuları birlikte ele almasını gerekir. Bu sebeple orta ve ileri yetişkinlikteki ilişki biçimlerine de bakmak gerekir.

Orta yaştaki bir ilişkinin genel klişesi, uzun vadeli bir ortaklık (örneğin 20 yıl veya daha fazla) şeklinde evlilik olarak yerini hâlâ korumaktadır. Orta yaş ve ötesindeki birçok kadın ve erkek 20'li yaşlarında başlayan uzun süreli bir evlilik veya ilişki içinde kalır. Geriye kalanlar ise bu zamana kadar boşanmış, dul veya yalnız olabilir, flört edebilir veya yeni bir uzun süreli ilişki içinde olabilir, ikinci veya hatta üçüncü evlilikler yapabilir, yeni bir aile kurabilir veya boş bir yuvanın göreceli sükûnetinin tadını çıkarabilir. Bazıları torunlarıyla ilgilenirken bazıları da yakınlarda bulunan ve yaşlanan ebeveynlerle ilgilenebilirler.

Uzun süredir birlikte olan çiftler için yıllarca süren duygusal yakınlık, iletişim ve ortaklık çoğu zaman en tatmin edici ilişkilerin temelini oluşturur. Bununla birlikte samimiyetteki bir artışın cinsel istekte bir artışa yol açmayabileceği paradoksu da vardır. Güven, tanışıklık, beraber geçen uzun süre cinsel hareketlenmeyi

yerine dostahane bir alışverişe de bırabilir. Yeni ilişkilerde tutkuyu teşvik eden gizem, canlılık ve risk bu ilişkilerde eksiktir. Uzun süreli ilişkilerde çiftler birlikte büyüyebilir, psikolojik olarak kaynaşmış ve hatta bağımlı hâle de gelebilirler, bu da birbirlerine olan arzularının kaybolmasına neden olabilir.

Diğer uçta duygusal olarak çok mesafeli oldukları için kayıtsız ve sıkılan çiftler vardır. Duygusal ve cinsel ilişkilerini olduğu gibi kabul edebilir ve cinsel faaliyetlerinde tembel ve dikkatsiz hâle gelebilirler. Daha orta yetişkinlerin yaşlanan ebeveynlerinin veya torunlarının ihtiyaçları gibi dış etkenler, duygusal enerjiyi ortadan kaldırabilir ya da çifti birbirinden uzaklaştırabilir. Bu tür bir durum, çiftin sadece birbirlerine olan arzularını kaybetme riskine sokmakla kalmaz, aynı zamanda duygusal bağlarını da zorlar.

Orta yetişkinlik hem sonraki daha ileri yetişkin kuşağın özellikle sağlık sorunları ile uğraşılan ama aynı zamanda bir önceki kuşaktaki çocuklarından torunların olduğu durumlarda ise çocuk bakımı ve desteğini paylaşmak zorunda kalan ve tüm bunlar olurken kendi değişen fiziksel, ruhsal ve sosyal yaşamını yönetmek, yaşlanmanın belirgin özellikleri ile karşılaşmak zorunda kalan yetişkinlerin dönemidir. Fazlaca değişim ve sorumluluk bu kuşağın omuzlarındadır. Dolayısıyla duygusal partner ilişkilerinde belki de en çok zorlandıkları ya da kopukluklar yaşadıkları dönem bu dönem olabilmektedir.

Duygusal olarak yakın bir bağlantıya duyulan ihtiyaç, hangi yaşta olursa olsun güçlüdür ve birincil ilişki içinde karşılanmazsa zayıf iletişim, mesafe ve yakınlık eksikliği sorunlarını şiddetlendiren ilişki dışı birlikteliklerle sonuçlanabilir. En sağlıklı ilişki, bir çiftin yakın olduğu ancak özerk ve farklı kimliklere sahip olduğu ilişkidir (Kingsberg, 2000).

Yeni ilişkiler içinde olan çiftlerin, güçlü bir yakın ilişki kurmaya daha fazla enerji harcaması ve buna daha fazla ilgi duyması daha olasıdır ve seksi heyecanlı tutmak için yeni bir ilişkinin tut-

BÖLÜM 7

Geronteknoloji

Yaşlılık ve Teknoloji ile İlişkiler

Sosyal politikalar yaşlıların sağlıkları, yaşam kaliteleri ve sosyal bağlantıları açısından en iyi çözüm olarak görüldüğü için yaşlıların kendi evlerinde ve topluluklarında kaldığı "yerinde yaşlanma" fikrini teşvik etmektedir. Bu amaçla bilgi ve iletişim teknolojileri ve yardımcı teknolojiler gibi yeni teknolojiler önemli rol oynamaktadır. Gerontoloji, yaşlanmanın bilimsel çalışması ve teknolojisinin, teknoloji tabanlı ürünlerin geliştirilmesi ve dağıtımını içeren disiplinlerarası bir araştırma ve uygulama alanıdır (Fozard vd., 2000). Geronteknolojiler hem sosyolojide hem de hemşirelik çalışmalarında giderek daha önemli bir araştırma alanı sunmaktadır. İhtiyaçlar dâhilinde bu araçların kullanımlarını teşvik etmek ve kalitelerini iyileştirmek için yeni bakış açılarıyla bilinmeli ve daha çok çalışılmalıdır.

Sosyal gerontoloji, yaşlanma sosyolojisine dayanan ve yaşlanmanın "sorunlarına" farklı bakış açılarından yanıt veren, yaşlı insanların hayatlarını anlamayı ve iyileştirmeyi amaçlayan psikolojik ve tıbbi yardım, aynı zamanda sosyo-tıbbi, demografik ve ekonomik olmak üzere çok disiplinli bir alandır (Achembaum, 1995). Sosyal gerontologlar sosyoekonomik, politik ve kültürel güçlerin ve koşulların yaşlanma süreçleri üzerindeki etkisiyle yaşlı insanların durumları ve esenliğiyle ilgilenirler. Bu nedenle gerontoloji teorileri, yaşlanma çalışmasına çeşitli yaklaşımlar sunar ve bunlardan bazıları yaşlı insanların yaşamlarındaki yeni teknolojilerin analizi için çok faydalıdır. Birçok gerontolog bu role odaklanmıştır.

Yaşlı kişinin yaşam evresindeki fiziksel gerileme ve kişi ile çevresi arasındaki ilişkinin yeniden dengelenmesi karşısında evde büyük değişikliklere duyulan ihtiyacı vurgulanmaktadır (Mollenkopf, 2004). Yerler ve yaşlı insanlar arasındaki ilişkiyi fiziksel, kültürel ve sembolik bir bakış açısı ile inceleyen gerontologlar özellikle ev ve meskenle ilgili araştırmalarında ev ortamının yaşlı insanların sağlığını ve yaşam kalitesini etkileyen faktörlerini ve bakımla ilgili uygulamaları araştırmak için çok uygun görünmektedirler.

Gerontolojideki araştırmanın ayrıcalıklı yönü, özellikle teorik düzeyde, her zaman yaşlanma sürecinin teknolojinin rolünden ayrı olarak değerlendirilmesi olsa da (Mollenkopf, 2004) son on yılda yeni sosyal ve ekonomik yaşlanan bir nüfusun sorunları ve bilgi işlem ile yardımcı teknolojilerin büyümesi ile bazı gerontologları araştırmalarına odaklanmaya teşvik etmiştir. Böylece 1990'ların başında ortaya çıkan ancak son on yılda daha da baskın hâle gelen yeni bir disiplin olan “geronteknoloji” veya “geronteknoloji”ye geçiş yapmışlardır.

Coulson'ın yaşam kalitesini iyileştirmeye yönelik teknolojilere ve gerotekolojik çalışmaların rolüne odaklanarak *Gerontologlar İçin 21. Yüzyılın Teknolojik Zorlukları* adlı eseri konuya ilişkin geniş incelemeler sunmaktadır (Fozard vd., 2000). Bu çalışmalar, sosyal bilimlerden alınan farklı araştırma yöntemlerini sunar ve sosyoloji ile aynı zamanda araştırma tekniklerini ve teknolojik çalışmalara özgü temaları tanıtırlar.

Teknolojik çalışmalar, teknolojiden yaşlanmaya son on yılda gerontoloji analiz yelpazesini yaşlanma sürecinden yaşlanma ve teknolojiler arasındaki ilişkiye doğru genişletirken bazı teknoloji disiplinleri (özellikle etkileşim tasarımları ve kullanıcı deneyimi) kullanıcı merkezli bir yaklaşım önererek teknolojilerin geliştirilmesine kullanıcı katılımını da artırmayı hedefler.

Ayrıca ve artan yaşlanan nüfus olgusuna (ve bunun sonucunda bilişim teknolojileri endüstrisi için ortaya çıkan ticari fırsatlara) yanıt olarak, yaşlı insanlar uzun süredir sosyal hizmetlerden

dışlanmış bir kitle olarak değerlendirilmektedirler. Fakat teknolojiler üzerine yapılan çalışmalarda son yıllarda ileri yetişkinler de teknolojilerin önemli kullanıcıları olarak kabul edilmiş ve bu nedenle yaşlanmaya yönelik yeni ve spesifik teknolojiler geliştirilmiştir.

Teknoloji araştırmaları artık yaşlı insanları desteklemek için eski belirli uygulamalardan daha geniş kapsam ve çeşitliliğe sahip tüm bu uygulamalara kadar uzanan geniş bir araştırma yelpazesini kapsamaktadır ve yaşlı insanlar ile teknolojiler arasındaki etkileşimle ilgili birçok faktörü dikkate almaktadır (Goodman ve Lundel, 2005). Gerontoloji ile ilgili olarak teknolojik çalışmalar diğer bilimsel topluluklarla geronteknolojinin multidisipliner çalışma alanının bir parçası hâline gelmeye başlamıştır.

Evde yaşlılar için özel bir web portalı kuran pilot projenin verilerinin sunulması (Osman vd., 2005) ve yaşlılarla yapılan internet ve bilgisayar kullanımı araştırmalarının sonuçlarının tartışılması, kullanıcılara ve onların ihtiyaç ile yeteneklerinin niteliksel bir analizine odaklanan çeşitli araştırma yöntemleri önermektedir.

Teknoloji ve yaşlı nüfus arasındaki ilişkiyi sorgulayarak yaşlı nüfustaki sürekli dikkat eksikliğini ve yaşlılar için teknolojiler üzerinde çalışma, tasarlama ve geliştirmenin önemine dikkat çekilmektedir (Goodman ve Lundell, 2005). Araştırmacılar özellikle dört ana temanın üzerinde durulması gereğini vurgular: Kullanıcının özellikleri, teknolojik gereksinimler, yardımcı teknolojilerin yaşlı yaşamı üzerindeki etkisi ve yaşlı insanların ihtiyaçları ile endüstrinin talepleri arasındaki karşılaştırmalara yer verilmesi.

Sosyal gerontoloji ve teknolojik çalışmalar, geronteknolojinin gelişimine kapı aralamıştır. Gerontologlar ve teknoloji uzmanları, teknolojinin kullanımı yoluyla yaşlılara yönelik hizmetleri iyileştirmeyi ve aynı zamanda yaşlanma olgusuyla yüzleşmek için etkili bir teorik ve metodolojik çerçeve sunmayı amaçlamaktadırlar. Geronteknoloji yalnızca bu nüfusu etkileyen sorunlu durumlara veya hastalıklara değil, bir bütün olarak yaşlı insanların

BÖLÜM 8

Yaşlanmanın Gücü: Bilgelik, Aktif Yaşlanma ve Yaşsızlar

Bilgelik

Temel yaşam boyu gelişim fikri tüm yaşam evrelerinde kayıplar arasında bir denge kurup kazançlarla birlikte değerlendirebildiğimiz bir süreci kapsar. Bu denge için de yaşlanmanın olumlu yönlerini incelemek çok önemlidir. Yaşlılık, katkı ve getirilerindense daha çok olumsuz tarafları anlatılan bir gelişimsel dönemdir. Kişilerin bu döneme bakış açılarını daha dengeli hâle getirebilmek için yaş almanın getirdiği güçlü yönleri tarif etmek gerekir.

Yaşlanmak bir gözden geçirme pratiğidir. Hayatı, deneyimleri, kişinin yaşamı boyunca olan ve olmayanlar arasındaki bağlantısallıkları anlamlandırma durağıdır. Durak olması görece yaşamın diğer dönemlerine kıyasla daha durağan geçişiyle de ilişkilendirilebilir. Durup geriye bakmak, hataların açtığı yolları, kararlarının nereden ivme alıp evrildiğini kavramamıza yol açar. Bu durma hâli hiçbir işe yaramadan atıl bir şekilde öylece kalmak anlamına gelmez. Yaşananlardan öğrenilenleri damıtmak ve temize çekmekle ilgili hayat akışının getirdiği molayı işlevsel bir şekilde kullanabilme becerisidir belki de. Bu beceriyi daha iyi kullananlar için seçilmiş sıfatlardan biri de kimi zaman "bilge" sözcüğü olur.

Bilgelik, binlerce yıldır antik metinlerde atıfta bulunulan bilişsel, sosyal ve duygusal süreçleri içeren karmaşık ve çok boyutlu bir kişilik özelliğidir. Ancak bilgelik yapısının ampirik araştırma bağlamında sistematik olarak incelenmeye başlaması 1970'lere kadar olmamıştır (Thomas, 2019).

Kültürel inançlar, atasözlerinden de bilindiği gibi yaşlı bir insanın genellikle bilge olduğunu söyler. Bilgeliğin yaşam süresi

boyunca yaşam deneyimleri yoluyla edinilen ve geliştirilen bir nitelik olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Glück ve Bluck, 2013). Ancak yaşam deneyimleri bir kişinin mutlaka bilgelik kazanacağını garanti edemez.

Genel olarak bilgelik, zekâ ve maneviyattan farklı çok boyutlu bir yapı olarak kabul edilir. Spesifik olarak kişisel bilgelik üç boyutun toplamıdır; biliş, yansıtma ve duygulanım (Ardelt, 2003). Bilişsel boyut, yaşam durumlarının derinlemesine anlaşılmasını vurgular; yansıtıcı boyut, yaşam olaylarını, deneyimlerini görmek veya anlamak için başkalarının bakış açılarını almayı vurgular; duygusal boyut ise empati ve başkaları için endişelenmeyi vurgular (Yang, 2001). Bu Batı toplumlarına ait bir tanımlama şeklidir. Doğu toplumlarında ise bilge olmak yaşamın gizemini sezgisel yollarla çözmek, tüm insanlara anlayışlı bir sevecenlikle yaklaşmak ve farkındalığın artması gibi özelliklerle ifade bulur (Ardelt, 2003).

Yaşlılık dönemi kişilerin şimdiye kadar edindiği bilgileri başkalarının faydası uğruna dönüştürerek kullanabilmesi için hem teorik hem de pratik açıdan cevher niteliği taşıyan özel bir süreçtir. Günümüzde modern çağın söylemi henüz o döneme özgü olgunluğa erişmeden yaşamın anlamına dair gizeme yanıt geliştirdiğini iddia eden bir sürü teknik pazarlasa da gerçek bilgelik, bilmediklerinin farkındalığı ile de ölçülür. Bu yönüyle pazarlanan bir tüketim nesnesi olamayacak kadar uzun vadeli bir kendini tanıma ve bilme yolculuğudur. Oysa kapitalist söylem bilgeliğe bile istenirse hızlıca ulaşılabilecek bir durak olarak bakar. Bitmez bir yolu, yürüme şekli olduğunu söylemez alıcılarına. Bilgelik; insanın bu dünyaya geliş amacı, bu dünyadaki misyonunun gerekçesi, büyük resimde varlığın öteki varlıklarla olan ilişkisini yani bütünselliğin parçası olma hâlini yordamak gibi temel sorgulamaları içerir. Bilgelik, benliği, bilinci, üst bilişi ve sosyal bilişi bir arada düşünmemizi sağlayan özel bir kavramdır. Bilgece yaş alma farklı yaş dönemlerinden başlayarak yığışımlı olarak artabilir. Çünkü bilgeliğin sadece fizyolojik boyutu yoktur; kavram sosyal, ruhsal, ekonomik ve kültürel birçok faktörü içine alır. Yaşamı kendi

içinde ahengini tutturarak, zorluklara karşı belirli stratejiler geliştirerek yaşamış ve buradan birtakım dersler, öğretiler ve beceriler çıkarmış bilge kişiler bu süzdükleri gerçekleri uygun yer ve zamanda ihtiyacı olanlarla paylaşma kabiliyetini de edinmiş kişilerdir. Tüm bu tanımlar bir neden sonuç eğrisinde kendini hırpalamadan yaşamın içinden geçmiş ve kuşaklararasılıkta bir mirasçı gibi aktardıkları ile de zenginleşmiş olan bilge kişileri aynı zamanda sağlıklı ve başarılı yaşlanma kategorisinde de düşünmemizi sağlıyor. Yaşlılık çoğunlukla kayıplar dönemi olarak anılmaktadır. Bilgelik maddi ve manevi tüm kayıpları kabul edici bir yerden muhakeme yaptıran bir özelliktir. Kişinin yasını tuttuğu ya da yitirdiği şeylere ilişkin sorduğu sorular beraberinde pişmanlık, serzeniş veya çaresizlik getirmekten ziyade kendiliği anlamaya ve kurmaya yönelik, yaşadığı şeyi yararlı acılara dönüştürmeye yarayan cinstendir.

Bilgelik genel olarak ileri yaşlarda düşüş yerine arttığı düşünülen nispeten az sayıdaki özelliklerden biridir ve evrimsel bir bakış açısıyla belirli türlerin üyelerinin üreme çağının çok ötesinde yaşamasının neden avantajlı olduğunu açıklamaya yardımcı olabilecek bir yetenek olarak da değerlendirilebilir. Bilgeliğin karar vermeyi, kişilerarası becerileri ve günlük işleyişin diğer yönlerini destekleyerek yaşa bağlı bilişsel düşüşleri telafi etme potansiyeline sahip olabileceği düşünülmektedir (Jeste ve Lee, 2019).

Bazı teorisyenler bilgeliği hedeflere ulaşmak ve değerleri korumak için zekânın uygulanması olarak tanımlar. Bu durum kısmen bilgeliğin istisnai olarak yüksek zekâ seviyeleri tarafından karakterize edildiğini ve bu nedenle çok az insan tarafından sahip olunduğunu savunan Baltes ve meslektaşlarının bilgeliğe ilişkin ilk deneysel araştırmalarından kaynaklanmaktadır (Baltes ve Smith, 1990). Bilgelik muhakeme aşamalarını, karar verme süreçlerini, içgörü ve öz-düzenleme becerilerini gerektirir. Aslında "bilge" insanları tanımlamak için kullanılan özellikler, "zeki" insanları tanımlamak için kullanılan özelliklerle yüksek oranda ilişkili olma eğilimindedir. Her ikisinin de ağırlıklı olarak prefrontal

BÖLÜM 9

Yaşlılık ve Sanat

Yaratıcılığın çoğu alanda 30'lu yaşlarda zirveye ulaştığı ve 40'lı yaşlarda üretkenliğin azaldığı düşünülmektedir. Birçok yaratıcılık teorisi yaşlanmayla birlikte azalma olacağını öngörmektedir. Ancak sanatçılar için bu süre biraz daha uzun olabilir (Abra, 1989).

En az 60 yaşına kadar yaşayan önemli Batılı sanatçılar 40'lı yaşlarında başyapıtlar üretmiş; 50'li yaşlarına kadar yaratıcı çabalarını sürdürmüş; bazı sanatçılar yaşlılıklarında yüksek kalitede eserler vermeye başlamış; diğerleri ölene kadar yüksek düzeyde başarılarını sürdürmüş ve yaşlılık tarzı söz konusu olduğunda 60 yaşından sonra yeni yaratıcı ifade biçimleri ortaya çıkarmışlardır. Geç ve devam eden yaratıcılık dönemlerinin örnekleri çoğunlukla ressamlardan gelse de besteciler ve yazarlar gibi diğer sanat dallarında da birçok örnek görülmektedir (Arnheim, 1990).

Yapılan bir çalışmada çağdaş sanatçılar hakkında çeşitli sorular değerlendirilmiştir; yaşlanma onların yaratıcılıklarını düşük düzeyde mi etkilemektedir? Bu ilişki sanatçı olmayanlar için olduğu kadar olumsuz mu yoksa daha çok tarihsel sanatçılar için mi geçerlidir? 60'lı, 70'li ve 80'li yaşlardaki yaratıcı sanatçılar eski çalışmalarını ve yaşlanmanın sanatları üzerindeki etkilerini nasıl görüyorlardır? Verdikleri cevaplar, yaratıcılığın erken ve kısa ömürlü olduğuna dair hâkim kötümserliği destekliyor mudur yoksa çürütüyor mudur? Daha genel olarak yaşlılıkta bilişin kaderi nedir? (Lindauer vd., 1997).

Görsel sanatçıların yaşlandıkça işlerinin daha iyiye gittiği ortaya konmuştur. Eserlerin nitelik ve nicelik derecelendirmeleri yapılmış ve değerlerinin yaratıcılıkla ortaya koydukları ürünlerin 6 yılda bir arttığı görülmüştür. 60'lı yaşlardaki sanatçılar için bu

yaşlarından itibaren sonraki yılları en iyi yıllar olarak kabul edilmiştir. Sanatçıların 70'li ve 80'li yaşlarındaki performans derecelendirmeleri durağan bir yapı gösterse de ya da hafifçe düşse de 30'lu ve 40'lı yaşlarına kıyasla yine de daha yüksek kalmıştır (Lindauer vd., 1997).

Yaşlanmayla birlikte nicelik nitelikten biraz daha fazla azalmıştır. Bunun nedeni muhtemelen fiziksel ve duyusal kayıpların çalışma alışkanlıkları üzerinde düşünceden daha büyük bir etkiye sahip olmasıdır. Erkek ve kadın sanatçılar, nadir istisnalar dışında, zaman içindeki sanatsal performanslarını oldukça benzer şekilde değerlendirmişlerdir. 60'lı, 70'li ve 80'li yaşlardaki sanatçılar arasındaki yaş farkları da önemsiz kalmıştır. Kısacası, yaşlanmanın sanatsal ifade üzerindeki etkisi, yaş grubu ya da cinsiyete bakılmaksızın olumlu terimlerle tanımlanmıştır. Yaşları ilerledikçe sanatçılar kendileri ve zanaatları hakkında daha fazla şey öğrendiklerini, kim olduklarını ve işlerini daha fazla kabullenir hâle geldiklerini ve ne yaptıklarını ve nasıl bir insan olduklarını daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Sanatçılar ayrıca dünyadaki olaylarla ve çevrelerindeki insanlarla daha fazla ilgilenmeye ve bunlara dâhil olmaya başladıklarını söylemişlerdir. Yaş, sanatçıların çalışmalarına başka şekillerde de fayda sağlamıştır. Beklenebileceği gibi sanatçıların sanatları daha olgunlaşmakla kalmamış, aynı zamanda bir aile yetiştirmek ya da bir işe gitmek zorunda olmadıkları için sanatlarına daha fazla zaman ve ilgi ayırmışlardır. Yaşlanmaya bağlı olarak değişen koşullar da önceliklerini gözden geçirmiş, sanata daha fazla önem vermiş ve motivasyonlarını canlandırmıştır. Kişisel ve durumsal değişiklikler birlikte çalışarak yeni tekniklere, daha fazla kavramsal özgürlüğe, artan soyutlamaya, daha fazla deneyime ve gözden geçirilmiş konulara yol açmıştır. Kısacası yaşlanmayla birlikte artan yaratıcılık, oldukça basit ve pratik nedenlerle ortaya çıkmıştır (Lindauer vd., 1997).

Hastalıklar ve sakatlıklar kaliteden ziyade üretkenliği etkilemiş ve sanatçıların 70'li ve 80'li yaşlarında daha da kritik hâle gelmiştir. Bununla birlikte duyusal ve motor kayıplar ve azalan

enerjiyi nasıl telafi edecekleri, yeni düzene nasıl uyum sağlayacakları ile ilgili meseleler üzerine çalışmışlardır. Örneğin fiziksel gücü zayıflayan sanatçıların çalışma sürelerini azaltmak, günün içinde resim yaptıkları saatleri değiştirmek veya çalışmalarının yerini değiştirmeleri gibi birtakım sınırlayıcı ayarlamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Resim yaparken hafızalarına daha fazla güveniyor ya da araziye çıkmak yerine fotoğraf kullanarak bir çözüm buluyorlardır (Lindauer vd., 1997).

Yaşlı sanatçılar yaratıcı bir faaliyet içindeyken yaşlansalar bile çalışmaları da sosyal örüntüleri de gelişmiştir. Sanatsal becerilerini ve bilgilerini geliştirmenin yanı sıra kendilerini de geliştirmeye devam etmişlerdir. Çalışmalarına ve ayrıca kendilerine karşı daha olumlu bir bakış açısına sahip olmuş, kendileri ve başkalarıyla olan ilişkilerine de bu durumu yansıtmışlardır.

Yaşlılıktaki yaratıcı çabalar kendimiz ve başkaları hakkındaki bilgilerimizi de dönüştürebilir. Her hâlükârda yaratıcı çalışmanın yaşam boyu süren bir faaliyet olduğu ve yaşlılıkta mükemmelliğin mümkün olduğu; sürekli öğrenmenin gerçekleştiği ve yaşla birlikte meydana gelen değişikliklerin daha iyiye doğru olabileceği unutulmamalıdır.

Yaşlılıkta gerileme kaçınılmaz değildir ve istikrar tek ideal de değildir; iyileşmeler ve dönüşümler de meydana gelebilir. Başka bir deyişle başarılı yaşlanma mümkündür (Perlmutter, 1990). Yaratıcı yollarla çalışanlar için 60'lı yaşların ötesinde, yaşlılığın erdemleri vardır: Kapasiteleri çok yüksek düzeyde geliştirilmese bile sürdürülebilir ve ilk kez ortaya çıkarılabilir.

Sanat tarihçileri, edebiyat eleştirmenleri ve sanat felsefecileri kendi alanlarında etki yaratmış bireysel başyapıtlar veya önemli eserler hakkında derinlemesine çalışmalar yürütürler. Bu etkili kişiler, tanımları gereği yaratıcı olarak kabul edilirler. Biyografileri ve yaratıcı ürünleri, yaptıklarını nasıl ve neden yarattıklarına dair ipuçları bulmak amacıyla incelenir.

BÖLÜM 10

Yaşlılık ve Zaman

Zamanın Hızı

Yüzyılı aşkın bir süredir, insanların zaman deneyimiyle ilgilenen filozoflar ve psikologlar, zamanın ileri yetişkinlikte gençliğe göre daha hızlı geçtiği yanılsamasını açıklamaya çalışmışlardır (Guyau, 1890). Bu illüzyonu açıklamak için geliştirilen çeşitli teorilere rağmen altında yatan mekânizmalara ve zamanın geçiş hızına ilişkin izlenimlerin ileri yetişkinlik döneminde gerçekten değişip değişmediğine dair anlayışımız oldukça sınırlıdır.

James (1890), Guyau (1890) ve Fraisse (1984) zamanın görünürdeki geçiş hızındaki yaş artışlarını, ileri yetişkinlikte yaşanan unutulmaz olayların sayısındaki düşüşe bağlamışlardır. Örneğin Fraisse (1984, s. 29) yaşlı insanlarda "hayatta saklanmaya değer daha az yeni olay" olduğunu yazmıştır. Çocukluktaki ve gençlikteki deneyimlerin çeşitli ve belirgin olduğunu ancak orta ve ileri yetişkinlikte yaşamların her geçen yıl bu deneyimlerin bir kısmını neredeyse hiç fark etmediğimiz otomatik bir rutine dönüştüğünden günler ve haftaların sanki anılarda pürüzsüzleşip yılların içinin bir nevi boşalıp çöktüğünden bahseder. Bu açıklamaların temelinde insanların geçmiş zaman aralıklarının (örneğin geçen yıl) büyüklüğünü, o dönemden en fazla kaç olayın hatırlanabileceğine göre ölçtüğü varsayımı yatar.

Yaş değişikliklerinin bir başka açıklaması da belirli bir zaman aralığına ilişkin izlenimlerin, o aralığın kişinin yaşadığı toplam süre ile üstü kapalı bir karşılaştırmasına oranlanmasına dayanmasıdır. Bir başka yaklaşım ise biyolojik süreçlerin hızındaki bir yavaşlama yaşanan zamanın da yaşlanmayla birlikte geçen sürenin hızlandığına dair bir algının oluşması ile açıklanabilir

(Draaisma, 2004). Bu hesaplama tıpkı saatler ve takvimlerle ölçülen harici zamanın bazı dâhili kalp pilleriyle karşılaştırıldığını varsayar. Bu kalp pilinin hızı yavaşlarsa dış zaman daha hızlı geçiyormuş gibi görünecektir.

Bazı zaman algısı teorileri (Block ve Zakay, 2001) yaşa bağlı başka bir değişikliğin yaşlanmayla birlikte öznel zaman algısı hızlanmasına katkıda bulunabileceğini öne sürdüler: Dikkat kaynaklarında azalma. İleriye dönük zaman yargıları için zamansal olmayan bir göreve ne kadar çok dikkat odaklanırsa zamanın geçişini fark etmek için geriye o kadar az dikkat kalır. Bu bize akış deneyimi kavramını da hatırlatır. Sonuçtansa sürecin içinde olmanın ödül olarak algılandığı birtakım işlerde, aktivitelerde ve durumlarda zamanın nasıl geçtiği kişinin umurunda olmaz. Yaptığı ya da uğraştığı şeyin kendisi hâline gelmiştir. Zaman ve o sürede oluşan yorgunluk gibi birtakım kayıplar da önemsizleşir (Csikszentmihalyi, 2017). Bu bakış açısına benzer bir şekilde önemli miktarda dikkat kaynağı gerektiren görevler, iddiasız görevlerden daha kısa olarak algılanır. Yaşlanma etkileri söz konusu olduğunda yaşlı yetişkinler daha az dikkat kaynağına sahipse, özellikle daha zor bilgi işleme talepleriyle karakterize edilen durumlarda olası süre deneyimleri kısalabilir.

Zamanın neden hızlı geçtiğine başka bir teorinin önermesi, insanlar ileri teleskop adı verilen bir fenomeni tekrar tekrar deneyimlediklerinde zamanın hızlı geçtiği izlenimine sahip olacaklarıdır. İleriye doğru teleskoplama, haberlerin ve kişisel olayların zamanına ilişkin bellek çalışmalarında belirli olayların ne kadar önce meydana geldiğini hafife alma eğilimini ifade eder (Janssen, Chessa ve Murre, 2006). İnsanlar bir olayın yaşını hafife aldıklarını öğrendiklerinde zamanın hızlı geçtiğini hissedebilirler. Örneğin 1-2 yıl önce olmuş gibi görünen bir olay aslında 4 yıl önce olmuşsa 4 yılın beklenmedik bir şekilde hızlı geçmiş izlenimi edinilebilirler. Çünkü 4 yılı sadece 1 veya 2 yıl geçmiş gibi düşünmüşlerdir.

Geçmiş bir zaman aralığında meydana gelen olayların çoğuna erişmenin normal zorluğu, bu zaman aralığının hızla geçmiş gibi görünmesine de neden olabilir. İnsanlar belirli bir zaman aralığını düşündüklerinde (örneğin geçen yıl bu zamandan beri olan şeyler) çoğu olayı harekete geçirmek zor olacaktır; bazı olaylara artık erişilemez ve geri alınabilecek şeylerin çoğuna erişmek için genellikle ek, geçici olmayan hatırlama ipuçlarına (ve aramayı gerçekleştirmek için zamana) ihtiyaç duyulur. Geriye dönük yöntemi kullanan (katılımcıların bir zaman aralığını yargılayacaklarını önceden bilmedikleri) zaman algısı üzerine laboratuvar çalışmaları daha az olay hatırlanırsa sürelerin daha kısa göründüğünü göstermiştir (Block, 1989). Belki de geçen yıl gibi bir zaman aralığındaki birçok olayı hatırlamanın normal zorluğu, bu aralığın insanların umduğundan daha kısa olduğu ve dolayısıyla zamanın hızlı geçtiği izlenimine yol açıyor olmasıdır.

İnsanlar elde etmek istedikleri her şeyi var olan sürede tamamlamanın zor olduğu durumlarda zamanın görünürdeki hızını düşünmeye özellikle yatkın olabilirler. Sürekli meşgul olma, acele etme, bir yerlere yetişme ya da işleri halletmek için yeterli zamanın olmadığını fark etme ile ilgili deneyimler, zamanın hızla geçtiği hissi olarak yeniden yorumlanabilir. Zaman aralıklarının yetersizliğine ilişkin tekrarlanan deneyimler zamanın hızlı geçtiği genel izlenimine yol açabilir. Bu ilişkinin genç yetişkinlikte daha fazla zamana dayalı talepler nedeniyle ileri yetişkinlik döneminde sübjektif zaman hızında önemli zaman hızı düşüşlerine yol açacağı varsayılabilir. Bununla birlikte zamana dayalı talepler yaşla birlikte azalsa bile azalan enerji veya bilişsel kaynaklar, yaşlı yetişkinlerin genellikle bir gün veya hafta içinde başarmak istedikleri her şeyi başarmak için benzer şekilde zorlanmış hissetmelerine neden olabilir.

BÖLÜM 11

Yaşlılık ve Yalnızlık

Yaşlıların Yalnızlıkla İlişkisi

Yaşlılık veya en azından geç yaşlılık, genellikle yaşamın yalnızlıkla karakterize edilen bir aşaması olarak görülür. Bununla birlikte yaşlılıkta yalnızlığın boyutu ve yaş ile yalnızlık arasındaki ilişki konusunda ortaya konulan araştırma bulguları da çelişkilidir. Peplau ve Perlman (1982)'a göre yalnızlık, kişinin sosyal ilişkilerinin sayısı veya kalitesindeki algılanan eksikliklere eşlik eden öznel, nahoş bir sosyal izolasyon hissi olarak tanımlanabilir. Yalnızlığın öznel doğası vurgulamak, yalnızlık ile tek başına olma ve yalnızlık ile sosyal izolasyon arasında bir ayrım yapmakta fayda vardır. İnsanlar tek başına olabilir ama yalnız olmayabilirler veya diğer insanlarla birlikte olup yine de yalnız olabilir. Yalnızlık araştırmalarına rehberlik eden önemli bir teorik yaklaşım olan bilişsel teori, kişinin sosyal bağları algılamasına ve değerlendirmesine odaklanır. Bu teorik bakış açısına göre yalnızlık, arzulanan ve gerçek sosyal ilişkiler arasındaki algılanan tutarsızlıktan veya kişinin optimal sosyal ilişki seviyeleri ile ulaşılan seviyeleri arasındaki öznel boşluktan kaynaklanır. Kişinin sosyal etkileşimlerinde algılanan bir eksiklik, yalnızlık duygusu yaratmada çok önemlidir. Geçmiş deneyimler ve sosyal çevredeki diğer kişilerin deneyimleri bu değerlendirme sürecini şekillendirir. Bilişsel teori, kişinin sosyal ağındaki nesnel eksiklikleri ile yalnızlık duyguları arasında dolaylı bir ilişki olduğunu ileri sürer. Bilişsel algılama ve değerlendirme süreçleri arabulucu görevi görür (Peplau ve Perlman, 1982).

Yalnızlık diğer insanların yokluğunun mekânik bir sonucu değildir; daha ziyade insan topluluğunun ve diğer insanların varlığının farkındalığıdır ve bundan kaynaklanır. Yalnızlığı böylesine acı verici bir deneyim hâline getiren tam da bu farkındalıktır (Jylhä ve Jokela, 1990). Algılar yalnızlık tanımı için kritik öneme

sahiptir. İnsanlar, oldukça yalnız hayatlar yaşayabilir fakat kendilerini yalnız hissetmeyebilirler veya birçok sosyal ilişkiye sahip olabilir ve yine de kendilerini yalnız hissedebilirler. Yalnızlık ilişkilere dair algılanan kalite ve sosyal ilişkilerin niceliği ile daha yakından ilişkilidir.

Yaşlıların yalnızlığı gençlere veya orta yaşlılara göre daha fazla bildirip bildirmediğine ilişkin ampirik sonuçlar farklılık gösteriyor. Bazı kesitsel araştırmalar yalnızlık ve yaş arasında genel olarak pozitif bir ilişki bulmuştur (Rokach, 1988), diğerleri ise yalnızlığın ergenlikte yaşlılığa göre daha sık görüldüğü sonucuna varmıştır (Russell, 1996). "Yaşlanma Üzerine Avrupa Boylamsal Çalışması–ELSA" olarak bilinen on bir ülke çalışmasının temel araştırmasında (Heikkinen, Waters ve Brzezinski, 1983) 60 ile 89 yaşları arasındaki yirmi binden fazla kişiden oluşan nüfusa dayalı örnekleme, yalnızlık duyguları sorulmuştur. On bir bölgenin onunda 80 ile 89 yaşları arasında yalnızlık hissi, 60 ile 69 yaşları arasındakilere göre daha sık hissedilir bulunmuştur. Bu araştırmalar, yaşlı insanlar arasında bile yalnız hissetme olasılığının yaş arttıkça arttığını göstermektedir.

Bununla birlikte ölüme yaklaşan insanlarda yalnızlığın daha sık görülmesi yalnızlığın başlı başına ileri yaşla değil, yaşamın son evrelerinde meydana gelen hastalıklar, kayıplar ve sosyal içe çekilmeler gibi bazı olumsuz değişimlerle ilişkili olduğunu da düşündürebilir. Bu nedenle, boylamsal araştırmalar, bireylerin yaşlandıkça kendilerini gerçekten daha yalnız hissetme eğiliminde olup olmadıklarını belirlemenin en iyi yoludur.

Yalıtılmaya ve yalnızlığa yol açan en yaygın bahsedilen risk faktörü bir eşin, önemli bir kişinin veya arkadaşların ölümüdür. Çocuklar büyüdüğünde, evden ayrılıp kendi hayatlarıyla meşgul olduklarında aile katılımının kaybedilmesi veya küçülmesi sonrasında belki daha küçük bir eve taşınma süreci ile birlikte mahalledeki arkadaş ağının da kaybedilmesi, kayıpla ilgili kolayca fark edilebilen diğer risk faktörleri arasında yer alır. Emeklilik de ayrıca iş arkadaşları ve arkadaşlarla daha sık tekrar edilen günlük

etkileşimin kaybına yol açarak yalnızlığa yol açabilir. Yaşlıların yalnızlık deneyimlerinden önce genellikle sosyal ilişkilerdeki olumsuz değişiklikler gelir. Yaşlılıkta birçok insan dul kalma, akranlarının ölümü, işlevsel gerileme ve kaçınılmaz olarak yaklaşan ölüme dair düşünceler gibi yaşantılarla karşı karşıya kalırlar. Yaşlılık sosyal ve duygusal izolasyona karşı savunmasız kalınan zamanlardır. Pek çok çalışma sırasıyla partner kaybı, yalnız yaşama, zayıf sosyal çevre bütünleşmesi ve zayıf sağlık ile yalnızlık arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Jong Gierveld ve van Tilburg, 1999). Fakat tabii ki kişisel değişkenler yalnızlık duygusunu hissediş şekli ve yoğunluğunu değiştirmektedir.

Yalnızlığın öznel doğasını vurgulamak esastır ancak yalnızlığın sadece bireysel bir olgu olmadığını, aynı zamanda kültürel bir olgu olduğunu da belirtmek önemlidir. Jylhä ve Jokela (1990), yalnız yaşamanın Kuzey Avrupa'ya göre çok daha nadir olduğu Güney Avrupa'da yaşlı insanların hâlâ yalnızlığı çok daha sık bildirdiğini ortaya koymuşlardır.

Bu farklılıklar aile yapısı, toplumsal ve bireysel açıdan yalnız yaşama yüklenen değer ve sonucunda oluşan bakış açısı, kişinin fonksiyonel durumu gibi özelliklerle açıklanabilir. Özellikle yaşlıların hâlâ aileleriyle birlikte yaşamalarının beklendiği ve yetişkin çocuklardan da beklentilerin yüksek olduğu Yunanistan'da yalnızlığın, yaşlıların bireysel emeklilik ve kamu yardımı ile desteklenen ve bağımsız yaşadıkları Finlandiya'dan çok daha sık bildirildiğini ortaya koymuşlardır (Jylhä, 2004).

Yaşlı insanların sosyal entegrasyonunun organize edilme biçimlerinin, sosyal ilişkilerin önemi ve beklentileri ile yalnızlığın anlaşılma, deneyimlenme ve ifade edilme biçimlerinin hepsinin verili kültürel yapıya derinden gömülü olduğu açıktır. İçinde bulunulan alt gruplar ve kültürler arasında da farklılık gösterir.

Yalnızlığın sübjektif doğası, onun hakkında kişinin kendisinden başka doğrudan bir bilgi kaynağının da olamayacağı anlamına gelir. Farklı kültürlerdeki ve hayatın farklı evrelerindeki farklı insanlar için yalnızlığın anlamı ve içeriği değişebilir. Örneğin

BÖLÜM 12

Yaşlılık ve Ölüm

Yaşamın yaklaşan sonunun farkındalığıyla ileri yetişkinlikte ölüm korkuları artmaktadır. Bakımevlerinde yaşayan ve ciddi anlamda sağlık sorunları olan yaşlılar daha büyük bir ölüm korkusu içindedirler (Mullins ve Lopez, 1982). Genç-yaşlı (65-74 yaş), orta yaşlı (75-84 yaş) ve ileri-yaşlı (85 yaş) şeklinde yaş aralıkları ile kıyaslandığında ölüm korkusunun ileri yaşlı yetişkinlikte daha belirgin olduğu söylenmektedir. Küçük yaş aralıklarındaki değişiklikler, erken çocukluk döneminde olduğu kadar ileri yetişkinlikte de önemli olabilmektedir (Johnson ve Barer, 1997).

70-97 yaşları arasındaki 109 yaşlı yetişkinden oluşan Orta Batılı bir örneklemin ölüm görüşleri üzerine yapılan bir çalışmada ters U şeklinde bir eğri oluşturan yanıtlar gözlenmiştir. Kişinin fiziksel, zihinsel veya ruhsal yok oluşuyla ilgili ölüm korkuları, orta yaşlılıkta geçici olarak artabilir ve ardından kaçınılmaz ölümün artan kabulü, spiritüel inanışlar, duygusal yatırımların yavaş yavaş azalması ve olayları daha soğukkanlı karşılayış biçimi ölüm korkusunda azalmaya sebep olabilir (Cicirelli, 2002).

Bireyler kronolojik yaşları arttıkça yaşamak için daha az zamanlarının kaldığını algılamaktadırlar. Bu artan ölüm farkındalığı duygusal ve sosyal hedeflere odaklanmalarına yol açar. Yaş daha da ilerlediğinde yaşlı yetişkinler de odaklarını diğer endişelerden ölüm korkusunun kendisine kaydırabilirler. Ölüm korkularının geçiş teorisinde bu durum, yani ölüm beklentisi ve endişesi daha çok orta yaşlı yaş aralığında (75-84) meydana gelir. Bireyler yaşlandıkça bu normları çeşitli kaynaklardan (örneğin medyadaki haberler, ölüm ilanları sütunları) özümserler (Cicirelli, 2006).

Yaşam beklentisi normları, hem doğumdan itibaren beklenen yaşam süresi hem de bir birey belirli bir yaşa ulaştığında beklenen yaşam süresi için geçerlidir. Yaşa dayalı normlara göre 75 yaşına ulaşmış bir kişi yaklaşık olarak 10-12 yıl daha yaşamayı bekleyebilir. İkinci norm, yaklaşan ölümün daha belirgin oluşu, ardından artan ölüm korkularını ve ölümü kabullenmenin geldiği zaman dilimi olacaktır. Bu yaşa dayalı yaşam beklentisi, kişinin yerine getirilmemiş hedeflere ulaşmak için ne kadar yaşamayı arzuladığını tahmin etmek için gerçekçi bir zaman çerçevesi de sağlamaktadır. Beklenen yaşam süresinden daha genç yaşta ölümcül bir hastalık veya kronik hastalık yaşayan kişiler ölümün yakınlığıyla yüzleşmekte ve buna uyum sağlamaktadır. Ancak, yirmili, otuzlu, kırklı, ellili ve hatta altmışlı yaşlardaki bireyler için ölümün yakın olduğuna dair genel bir kültürel beklenti yoktur (Cicirelli, 2006).

Yaşlı bireyler, yaşamak için yalnızca sınırlı bir sürenin kaldığını düşünseler de bundan daha uzun yaşamayı arzu edebilirler. 109 yaşlıyla yapılan önceki çalışmanın bir parçası olarak (Cicirelli, 2002) beş yaş grubunda yaşamak için beklenen kalan süre ile arzu edilen süre değerlendirilmiştir. Beklenebileceği gibi her iki miktar da artan yaşla birlikte azalsa dahi istenen ve beklenen yaşama süresi arasındaki tutarsızlık, beş yaş grubu için yine ters U şeklinde bir eğri izlemiştir. Bu tutarsızlık 75-84 yaş aralığı için (orta noktada bulunan aralıktır) en büyüktür. Bu yaş aralığındaki yaşlıların sınırlı hayatta kalma sürelerinin farkında gibi göründüğü ancak daha genç veya daha yaşlı yaş gruplarındakilere göre yaşamın uzatılmasına yönelik daha fazla arzuya sahip oldukları söylenmektedir. Hayatta daha fazla zaman istiyor gibi görünmektedirler, tıpkı böyle bir ek zamanın artık mümkün olmadığını fark ettikleri gibi. Hayatta beklenenin ötesinde daha fazla zaman geçirme arzusu, daha genç olanlar arasında daha çok hissedilmektedir. Ayrıca pek çok kronik hastalığı da içeren çeşitli sağlık sorunları 75-84 yaş aralığında oldukça keskin bir şekilde ortaya çıkmakta veya daha ciddi sonuçlar doğurmaktadır. Dolayısıyla

ölüme yaklaşmak bu yaşlı bireyler için özellikle dikkat çekici hâle gelmektedir.

Bir dizi gösterge, genç yaşlı yetişkinlerle karşılaştırıldığında yetmişli yaşlarının sonlarında ve seksenli yaşlarındaki yaşlı yetişkinlerin artan kronik hastalık ve hareketlilik kısıtlamaları gibi, fiziksel düşüşe karşı daha fazla savunmasızlığa sahip olduğunu ve sağlık durumlarında daha hızlı bir düşüş olduğunu ortaya koymaktadır (Siegler, Bosworth ve Poon, 2003). Bu faktörler yaşlı insanların yaşamlarına sınırlar koymaktadır. Hayattaki değerli planların gerçekleşmesini engelledikleri takdirde bu sınırların sinir bozucu ve hatta korkutucu görünmesi mantıklıdır. Bu nedenle kişinin yaşamak istediği süre ile yaşamak için kalan tahmini süresi arasındaki fark ne kadar büyükse, özellikle ölümün yakınlığına dair artan bir farkındalığın olduğu orta yaşlılık aralığında, kişinin ölüm veya var olmamaya dair korkusu o kadar büyük olur.

Gelecek için anlamlı amaç ve hedeflere sahip bir yaşam duygusu, hayatta kalma arzusunun bir başka göstergesi olarak kabul edilir ve daha az ölüm korkusuyla ilişkilendirilmelidir. Ryff (1995) yaşamdaki amacı, büyüme ve özerklik duygularıyla birlikte yetişkin refahının unsurlarından biri olarak değerlendirmiştir. Aynı zamanda yaşamın geleceğe doğru zamansal olarak uzatılmasıyla da ilişkili olduğunu aktarır. Orta yaşlılık aralığında sağlık durumundaki ani düşüş, bireylerin geleceğe yönelik hedeflerinden vazgeçmesine veya küçülmesine neden olabilir. Bu nedenle bu yaş aralığındaki yaşlı yetişkinler için sağlık sorunlarında artış ile yaşam amacında azalma arasında bir ilişki beklenebilir. Ayrıca yaşlı bireyler yaşamdaki temel hedeflerine ulaştıklarını hissederlerse, yaşamdaki amaç duygusu da azalmaya başlayabilir. Genç-yaşlılar, bazı sağlık sorunlarına rağmen nispeten iyi bir işlevsel sağlık ve yaşam amacına sahip oldukları ve hâlâ aktif bir yaşam tarzı sürdürdükleri bir "balayı döneminde" görünmektedirler. Ölüm, genç yaşlılar için hedeflere ulaşmada daha az tehdit oluşturur ve bu nedenle daha az korku vardır. Orta ve ileri yaşlı birey-

BÖLÜM 13

Yaşlılıkta Psikoterapi

Yaşlıların Psikoterapi ile İlişkisi

Yaşlıların çocuk-ergen, genç ve orta yetişkinlere kıyasla terapiye başvurma sıklığı daha azdır. Fakat alanyazına bakıldığında da psikoterapi yaklaşımlarının çoğunun da ruhsal enerjinin akışının sekteye uğramasından kaynaklı ileri yetişkinlere çok yer açmadıkları da görülmektedir. Bir tıp öğrencisinin muayene esnasında 20 yaşındaki birinden 80 yaşındaki birine kıyasla daha uzun bir yaşam öyküsü alması paradoksu, profesyonellerin yaşlı hastaların yaşamlarının, deneyimlerinin ve ilişkilerinin psikolojik yönlerine olan ilgisizliğiyle de paraleldir. Batı dünyasındaki bireysel ve kolektif yaş ayrımcılığı, yaşlı yetişkinleri kabul edilmiş bir duygusal yaşamdan mahrum bırakmakta ve onları, hizmet sağlamak için istihdam edilenlerin zihinlerinde bile olumsuz klişelere maruz bırakmaktadır.

Yaş, kaçınılmaz olarak zihinsel bozulma ile ilişkili olarak görülmekte ve bu nedenle psikolojik tedavileri dışlanmaktadır. Yaşlanmayla birlikte değişiklikler olur (örneğin bazı bilişsel görevlerde yavaşlama, böylece kişi hız ve enerji içeren görevlerde yetersiz görünebilir) ancak dünya bilgisinin ve deneyiminin kullanılabildiği her alanda yaşlı insanlar diğer gelişimsel gruptaki bireylere göre daha iyidirler. Çalışan belleğin azaldığına dair bazı kanıtlar vardır, ancak bellek kapasitesindeki bu azalmaya rağmen duyguyla ilgili bilgiler genç yetişkinlere göre yaşlılar tarafından daha sık hatırlanır (Cartensen ve Turk-Charles, 1994) bu durumda esasen psikoterapötik yaklaşımın yararına olacaktır. Ayrıca yetişkin yaşam süresi boyunca kişilik istikrarlı olma eğilimindedir ve olgunlaşmanın olumlu yönleri vardır. Bu durumda terapiden alınacak faydanın, terapideki aktarılanların kabulünün ve deneyimle değerlendirebilme becerisinin artacağına işaret edebilir.

Herkes her psikoterapi yaklaşımı için uygun değildir. Hatta bazı kişiler psikoterapiden fayda da sağlayamayabilir ya da terapötik olarak çalışmaya dirençli oldukları ve de terapide konuşulanları simgesel işleyişlerinin zayıflığı sebebi ile gerektiği gibi (dilin, metaforların kullanımı gibi) dönüştüremedikleri için onlarla çalışılamayabilir. Fakat talebi olan ileri yetişkini herhangi bir tedavi için değerlendirme demografik yapı ve yaşa göre değil, klinik ve bireysel açıdan olmalıdır.

Kendi korkularımız ve ön yargılarımız da dâhil olmak üzere yaşlanmanın psiko-sosyal yönlerini anlamak, yalnızca fayda sağlayabilecek yaşlı insanlara yönelik tedavilerin sağlanmasını artırmakla kalmayacak, aynı zamanda olağan psikiyatrik müdahalelerimize ve yönetimimize de yardımcı olacaktır.

Psikodinamik Psikoterapiler

Freud (1964) 50 yaşın üzerindeki insanların dönüştürülemez olduğunu ifade etmiştir ve daha yaşlı hastalar tarafından analiz edilmek üzere çok daha fazla materyale de ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte psikanalitik teori bir gelişim teorisidir ve çağdaş analistler, gelişimin yaşam boyunca devam ettiği görüşündelerdir.

Psikanalitik çalışmanın altında yatan varsayımlar, genellikle farkında olmadığımız bir varoluş alanı olduğudur; yine de mevcut deneyimlerimizle etkileşime giren, davranışlarımızı ve duygusal durumumuzu etkileyen geçmişimize ait figürlerle/nesnelerle dolu bir alandır bu alan. Gelişim yolumuz genişledikçe ve yıllar geçtikçe her aşama yaşam boyunca bizimle kalır ve kişisel olarak güçlü çevresel-ilişkisel faktörler tarafından yeniden etkinleştirilebilir. Semptomlarımız ve kişilik zorluklarımızın bir kısmı bizden gizli veya bilinçsiz anlamlara sahiptir. Ve bunları olabildiğince bilince çıkartıp ilk aşama farkındalık kazandırmaksa ikinci aşamada da kişinin kendi semptomuna yabancılaşmasını sağlamaktır. Bu varsayımlar yaşlı insanlar için de geçerlidir (Garner, 2003).

Bazı analistler yaşlı hastaları tedavi etmekle ilgilenmişlerdir. Kari Abraham (1988) nevrozun, hastanın yaşından çok analitik duruma uygun olduğunu görmüştür. Jung (1929) doğa, içgüdüler, çocukların üremesi ve dünyaya yerleşmeyle ilgili kaygıların olduğu "hayatın sabahı"ndan, kişilere farklı görevler ve aynı zamanda farklı fırsatlar sunan yaşamın ikinci yarısı hakkında fikirler geliştirmiştir. "Hayatın öğleden sonrası"na da vurgu yapmış ve kültür, maneviyat, kendine dikkat verme, kendini aydınlatma ve bireyleşme sürecinde kendisi olmak için kendi içine çekilme kavramlarının altını çizmiştir. "Yaşlanan insan için kendine ciddi bir ilgi göstermek bir görev ve gerekliliktir" de demiştir. Yaşlı insanlar hakkında oldukça kutuplaşmış görüşlere sahip olma eğilimindeyiz, çoğunlukla onları küçültülmüş ve yerdiğimiz varlıklar olarak klişeleştiriyoruz ancak birkaçı ideal olarak saygı görüyor; cömert, korkusuz ve bilge sınıfında olabiliyor. Jung, yaşlı adam arketipine "bilge" tanımını eklemiştir. Bilgelik de düşüş de eskinin kaçınılmaz nitelikleridir. "Şarap gibi, bazıları diğerlerinden daha iyi olgunlaşır." (Jung, 1929).

İnsanın yaşam sürecinde bir dizi gelişimsel kriz vardır ve bu krizlerin her birinin çözümü bir sonrakine taşınır ve hayat boyunca her biri bir öncekinin çözümüne bağlıdır. Bir dizi aşama olsa da bu model aynı zamanda kademeli bir gelişmedir. Erikson "krizler" hakkında yazsa da onları çevre ile "belirleyici karşılaşmalar" olarak görmüştür. Bunlar; psiko-sosyal büyümenin belirli anlarıdır. Sağlıklı bir şekilde üstesinden gelinebilecek ya da gerilemeye işaret edecek şekilde kendine yabancılaştırıcı bir biçimde tepki gösterilebilecek görevlerde dönüm noktalarıdır (Garner, 2003).

Geç yaşamdaki gelişimsel görevler, ego bütünlüğü ve ego çaresizliği kutupları arasında müzakere etmeyi gerektirir. Yaşlılıkta dürüstlüğe sahip olan kişi, yaşamının tarihte sahip olabileceği tek yaşam olduğunu kabul eden kişidir; ailesini olduğu gibi, dünya meselelerinde ve tarihteki konumunu olması gerektiği gibi ve kişisel hayatını kendi sorumluluğu olarak kabul eder. Uyum sağlayamayan kişi, yaşam döngüsünü kendisi için tek olası yol

BÖLÜM 14

Filmlerle Yaşlılık

Sinemada Yaşlılık Temsilleri

Sinema, çağın en güçlü teknolojilerinden biridir ve genç erkek bakışının hegemonyasının temel aracı olması nedeniyle de yaşlanmayla ilgili önemli bir çalışma alanı olarak ortaya çıkar. Diğer popüler kültür araçları içinde sinema, ileri yetişkin yaşamını betimleyen Batılı hegemonik söylemlere; eskimişlik, kötü sağlık, zihinsel çürüme, bağımlılık, cinsel güç kaybı, sosyal izolasyon, pasiflik, savunmasızlık, fiziksel çekiciliğin olmaması, verimsizlik ve yoksulluk zamanı olarak katkıda bulunmuştur (Cole vd., 1993).

Gerileme anlatılarıyla sinema, yaşlı insanların deneyimlerini çekici olmayan, atıl veya görünmez kılarak yaşlı ayrımcılığını güçlendirmiştir (Medina ve Zecchi, 2020). Ana akım yapımlardaki varsayılan seyirci "daha genç ve dolayısıyla üstün" olarak konumlandırılır. Bu seyirci yaşlanan insanlara yönelik bir şefkatle, yaşlanma ve yaşlılığın bir kayıp olduğu yönündeki baskın anlayışları pekiştirir (Woodward, 2006).

Görsel-işitsel kültür daha çok genç, beyaz, cinsel açıdan aktif heteroseksüel erkeklerin temsilinden yararlanır. Bununla birlikte film izleyicilerinin büyük bir bölümünün kendi kuşaklarının film yıldızlarının yaşlanmasıyla küresel kuzey sineması, son yapımlarda önemli roller oynayan birçok yaşlı aktörü öne çıkarmıştır. İzleyicilerin ve ünlülerin aynı anda yaş alması, yaşlılığı ana konusu olarak sunan filmlerde ve dizilerde gözle görülür bir artışa neden olmuştur. Yine de aktif başrollerde daha yaşlı erkek karakterlere yönelik açık bir tercihte bulunularak eğlence endüstrisi

asimetrik bir şekilde erkek oyuncuların ve kadın oyuncuların yaşlanma şeklindeki farka işaret etmiştir (Medina ve Zecchi, 2020).

Yaş ayrımcılığı yaşamın tüm yönlerinde cinsiyetçi bir algıda ilerlemektedir. Susan Sontag (1972)'ın neredeyse elli yıl önce gözlemlediği gibi yaşlanma "erkeği güçlendiren ama kadını aşamalı olarak yok eden toplumsal bir gelenektir." Daha yaşlı erkek aktörler kendilerini cinsel açıdan çekici gösteren roller bulmaya devam ederken ve genel olarak yaşları olay örgüsü tarafından görünmez ve alakasız hâle getirilirken, kendilerine kıyasla çok daha genç kadın meslektaşları onların arzu edilirliğini kanıtlamak için temel araçlar olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda yaşlı kadınlar daha az görünür ve erotik olarak daha az ilgi çekici olarak sunulurlar. Yaşlı kimselerin sinema teknolojisi sayesinde ortaya konulan temsilleri önemlidir çünkü cinsiyet gibi toplumsal cinsiyet ve yaş da kurumsal söylemlerin ve sosyal teknolojilerin bir ürünüdür (Medina ve Zecchi, 2020).

Çoğu filmde belgelendiği gibi film endüstrisi her yaştaki kadını bir tabi olma konumu ile izleyicilere sunuyor. Kadınların sinemada idari alanlardaki rolleri hâlâ çok sınırlıdır. Tarihsel olarak kadınlar kostüm tasarımı ve makyaj gibi alanlarda daha çok çalışmışlardır. Hâlâ endişe verici bir ücret eşitsizliği de mevcuttur. Bu bağlamda sinemada da bariz bir yaş ayrımcılığının hâkim olduğundan bahsedebiliriz. Hollywood'da kadınların karar verme gücüne sahip pozisyonlara (yönetmenlik, yapımcılık, senaristlik, film eleştirmenliği vb.) daha sonra (30'larında, erkeklerin ise 20'lerinde) ulaştıkları öne sürülmektedir fakat bu rollerde kalıcı olmayı veya film eleştirmenleri ile film akademisyenleri tarafından da zor kabul edildikleri bilinmektedir (Medina ve Zecchi, 2020).

Cohen-Shalev (2012), yaşlı film yapımcılarının yaşlılığın ve yaşlıların daha olumlu temsillerini sunabileceklerini savunurlar. Sinema tarihinin kadın modellerinin yaşlarının biraz ilerlemesiyle

verilen rollerin “anne” ve “anneanne”lere yönelik simgesel şiddetle el ele gittiği söylenebilir. Kadın film öncüleri, kadın yapımına sistematik olarak ayrımcılık uygulayan, onu festivallerden, sergilerden, el kitaplarından, ders kitaplarından vb. silen şiddet geleneğinin kurbanlarıdır. Her nesil kadın, bir kadın geleneğinin, yani bir “jinealojinin” olmaması nedeniyle kendini yeniden icat etmek zorunda kalmıştır (Zecchi, 2014).

Hollywood'da son on yılın en yüksek hasılat yapan filmlerinde hâlâ 45 yaş üstü erkek başrol veya yardımcı karakter oyuncularının sayısı kadınlara oranla daha yüksektir. Genel bir kural olarak "olgun" kadın oyunculara çok az rol ayrılmıştır. Kameraya gösterişli bir vücut sunulduğunda putlaştırılanlar ya olgunluğa eriştiklerinde ortadan kayboluyorlar ya da şansları varsa ikincil rollerde çalışmaya devam ediyorlar ve hiçbir koşulda soyunmuyorlardır. Yaşlı kadının çıplaklığı reddedilirken aynı zamanda erotik ve romantik duygusal yaşamı da görmezden geliniyordur. Oysa yaşlılıkta erkekler ve kadınlar kendilerini düzenlenmiş üreme cinselliğinden kurtarırlar. Böylece (hetero)normatif cinselliğin yerini rahatça ilişki ve orgazm alabilir. Öte yandan bu özgürleşmeyi zamansallıkta bir değişiklik olarak algılayıp, bu sayede gençliğe bağlı daha zevkli ve eğlenceli bir cinsel aktivite (üreme dışı cinsellikte olduğu gibi) yaşanabilir (Medina ve Zecchi, 2020). Tüm bu farkların altının çizilmesi ve izleyen yaşlı kesimin özdeşim kurabilmelerine dayanak olması için sinemada ileri yetişkinin cinsel ve erotik yaşamına daha fazla yer vermeye ihtiyaç vardır. Fakat bunu yapmak yerine başka bir açıdan günümüz kozmetik ve ilaç endüstrileri zorba bir şekilde dayatılan gençlik ve sözde ölümsüzlük propagandaları ile hızla kadınların cinsel ilişki nesnesi olmaktan çıktığı çağı ertelemeye çalışmaktadır. Oysa yaş kavramı biyolojik faktörlerden çok kültürel ve dahası toplumsal faktörlerle ilgili olduğundan altta yatan durum değişmeden kalmaktadır.

KAYNAKÇA

Abra, J. (1989). Changes in creativity with age: Data, explanations and further predictions. *International Journal of Aging and Human Development, 28,* 105-126.

Abraham, K. (1988). *The applicability of psychoanalytic treatment to patients at an advanced age*. London: Karnac.

Achenbaum, W. A. ve Kusnez, P. A. (1982). *Images of old age in America: 1790 to the present.* Institute of Gerontology, University of Michigan.

Achembaum, W.A. (1995). *Crossing frontiers: Gerontology emerges as a science*. New York: Columbia University.

Aday, R. H., Sims, C. R. ve Evans, E. (1991). Youth's attitudes toward the elderly: The impact of intergenerational partners. *Journal of Gerontology,* 10, 372-384.

Adıbelli, D., Türkoğlu, N. ve Kılıç, D. (2013). Öğrenci hemşirelerin yaşlılığa ilişkin görüşleri ve yaşlılara karşı tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 6*(1), 2-8.

Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, M. A., Cohen, S., Folkman, S. ve Kahn, R. L. (1994). Socioeconomic status and health: The challenge of the gradient. *American Psychologist, 49*(1), 15-24.

Aktu, Y. ve İlhan, T. (2017). Individuals' life structures in the early adulthood period based on Levinson's theory. *Educational Sciences: Theory and Practice, 17*(4), 1383-1403.

Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a threedimensional wisdom scale. *Research on Aging 25*(3), 275-324.

Ardelt, M. ve Edwards, C.A. (2016). Wisdom at the end of life: An analysis of mediating and moderating relations between wisdom and subjective well-being. *The Journals of Gerontology: Series B Psychological Sciences and Social Sciences, 71*(3), 502-513.

Ardelt, M. ve Jeste, D.V. (2018). Wisdom and hard times: The ameliorating effect of wisdom on the negative association between adverse life

events and well-being. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 73*(8), 1374-1383.

Arnett, J.J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development, 41* (5-6), 295-315.

Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55* (5), 469-480.

Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties.* New York: Oxford University Press.

Ashmore, R. D. (1990). *Sex, gender, and the individual.* New York: Guilford.

Bacanli, H., Ahodas, M. ve Best, D. M. (1994). Sterotypes of old adults in Turkey and Finland. A. Bouvy ve F. J. R. van de Vijver (Ed.), *Journeys into cross-cultural psychology* (307-319 ss.). Netherlands: Swets&Zeitlinger.

Baltes, P. ve Smith, J. (1990). *Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis*. NY: Cambridge University Press.

Beck, A.T. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: International Universities Press.

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 42, 155-162.

Berg, G. ve Gadow, S. (1978). Toward more human meanings of aging: Ideals and images from philosophy and art. *Aging and the elderly: Humanistic perspectives in gerontology* içinde (83-92 ss.). Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.

Berman, A. (1983). When artists grow old. *Art News, 82,* 76-83.

Biggs, S. (1997). Choosing not to be old? Masks, bodies and identity management in later life. *Ageing & Society*, *17*(5), 553-570.

Blaschke, C.M., Freddolino, P.P. ve Mullen, E. E. (2009). Ageing and technology: A review of the research literature. Journal of Socical Work, 39, 641- 656.

Boduroglu, A., Yoon, C., Luo, T. ve Park, D. C. (2006). Agerelated stereotypes: A comparison of American and Chinese cultures. *Gerontology*, *52*(5), 324-333.

Bold, M. (2001). *Boomerang Kids*. On-line: http://www.unt.edu/cpe/module1/blk5boom.htm.

Bowling, A. (1994). Social networks and social support among older people and the implications for emotional well-being and psychiatric morbidity. *International Review of Psychiatry, 6*(1), 41-79.

Bozok, M. (2018). *Toplumsal cinsiyet ve aile, aileyi anlamak disiplinler arası yaklaşım*. Nobel Yayınları: Ankara.

Buhler, C. (1967). Human life goals in the humanistic perspective. *Journal of Humanistic Psychology*, *7*(1), 36-52.

Butler, R. N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist, 9*(4), 243-246.

Buys, L. Boulton-Lewis, G. Tedman-Jones, J. Edwards, H. Knox, M. ve Bigby, C. (2008). Issues of active ageing: Perceptions of older people with lifelong intellectual disability. *Australas Journal Ageing, 27*(2), 67-71.

Buz, S. (2015). Toplumsal cinsiyet ve yoksulluk odağında yaşlılık olgusu. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi,* 1304, 1-10.

Buz, S. (2015). Yaşlı bireylere yönelik yaş ayrımcılığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(53), 268-278.

Cartensen, L.L. ve Turk-Charles, S. (1994). The salience of emotion across the adult life span. Psychology and Aging, 9, 259-264.

Cacioppo, J. T., Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkley, L. C. ve Thisted, R. (2006). Loneliness as a specific risk factor for depressive symptoms in older adults: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Psychology and Aging, 21*, 140-151.

Cary, L. A., Chasteen, A. L. ve Remedios, J. (2017). The ambivalent ageism scale: Developing and validating a scale to measure benevolent and hostile ageism. *The Gerontologist, 57*(2), 27-36.

Chopik, W. J. ve Giasson, H. L. (2017). Age differences in explicit and implicit age attitudes across the life span. *The Gerontologist*, *57*(2), 169-177.

Chopik, W. J., Bremner, R. H., Johnson, D. J. ve Giasson, H. L. (2018). Age differences in age perceptions and developmental transitions. *Frontiers in Psychology*, *9*, 67.

Cicirelli, V. G. (2002). Fear of death in older adults: Predictions from terror management theory. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, *57*, 358-366.

Cicirelli, V. G. (2006). Fear of death in mid-old age. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, *61*(2), 75-81.

Coulson, I. (2000). Introduction: Technological challenges for gerontologists in the 21st century. Educational of Gerontology, 26, 307-315.

Cohen-Shalev, A. (1989). Old age style: Developmental changes in creative production from a life-span perspective. *Journal of Aging Studies, 3*(1), 21-37.

Cohen-Shalev, Amir. (2012). *Visions of ageing: Images of the elderly in film.* Eastbourne: Sussex Academic Press.

Cole, Thomas. R., Achenbaum, W. Andrew, Jakobi, Patricia L. ve Kastenbaum, Robert (1993). *Voices and Visions of Aging: Toward a Critical Gerontology*. New York: Springer.

Conway, M. ve Holmes, A. (2004). Psychosocial stages and the accessibilityof autobiographical memories across the life cycle. *Journal of Personality,72*(3), 461-480.

Costa, P. T. (1985). *Longitudinal stability of personality and its relation to health perceptions.* New York: Springer-Verlag.

Cutler, S.J. (2006). Technological change and aging. San Diego, CA: Elsevier Academic Press, 258-276.

Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., Kwan, V. S., Glick, P., Demoulin, S., Leyens, J. P., Bond, M. H., Croizet, J. C., Ellemers, N. ve Sleebos, E. (2009). Stereotype content model across cultures: Towards universal similarities

and some differences. *British Journal of Social Psychology*, *48*(1), 1-33.

Cuddy, A. J. ve Fiske, S. T. (2002). Doddering but dear: Process, content, and function in stereotyping of older persons. *Ageism: Stereotyping and Prejudice against Older Persons, 3*(1), 6-26.

Da Rosa, G., Martin, P., Gondo, Y., Hirose, N., Ishioka, Y. ve Poon, L. W. (2014). Examination of important life experiences of the oldest-old: Cross-cultural comparisons of US and Japanese centenarians. *Journal of cross-cultural gerontology*, *29*(2), 109-130.

De Jong Gierveld, J. (1987). Developing and testing a model of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 119-128.

Dolan, J. (2020). Older women and cinema: Audiences, stories, and stars. *The International Encyclopedia of Gender, Media, and Communication*, 1-9.

Erikson, E. (1950/1963). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Oxford, UK: Norton.

Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and crisis.* New York: W.W. Norton.

Erikson, J. M. ve Kivnick, H. Q. (1986). *Vital involvement in oldage: The experience of old age in our time*. New York: W. W. Norton.

Ermiş, E. N. (2021). Üniversite öğrencilerinin beden algısı ve yaşamda anlam duygularının yaşlılığa ilişkin tutumları üzerine etkilerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(1), 185-194.

Ersözlü, M. ve Aydemir, M. A. (2021). Kalıcı, sürekli ve ilgili: Yaşsız yaşlılar (Perennialler). *Senex: Yaşlılık Çalışmaları Dergisi*, *5*(1), 19-46.

Eser, E., Saatli Gerçeklioğlu, G., Fidaner, C., Baysan, P., Pala, T. ve Dündar, P. (2011). Dünya Sağlık Örgütü – 'Avrupa yaşlanma tutumu anketi (AAQ)' Türkçe sürümünün (AYTA-TR) psikometrik özellikleri. *Turkish Journal of Geriatrics, 14*(2), 101-110.

Featherstone, M. (1994). *Cultur*, *kropp*, *konsumtion*. Stockholm: Symposion.

Featherstone, M. ve Hepworth, M. (1991). The mask of ageing and the post-modern life course. Featherstone, M. Hepworth, M. ve Turner, B. S. (Ed.), *The Body: Social Process and Cultural Theory* içinde. London: Sage.

Featherstone, M. ve Hepworth, M. (1989). Ageing and old age: reflections on the postmodern lifecourse. Bytheway, B., Kiel, T., Allat, P. ve Bryman, A. (Ed.), *Becoming and Being Old* içinde. London: Sage.

Featherstone, M. ve M. Hepworth. (1991). The mask of ageing and the postmodern life course. *The Body: Social Process and Cultural Theory* içinde. CA: Sage Publications.

Feldman, H.A., Goldstein, I., Hatzichristou, D.G., Krane, R.J. ve McKinlay, J.B. (1994). Impotence and its medical and psychosocial correlates: Results of the Massachusetts male aging study. *Journal of Urology,*151,54.

Forlizzi, J., DiSalvo, C. ve Gemperle, F. (2004). Assistive robotics and an ecology of elders living independently in their homes. Hum. Comput. Interact, 19, 25–59.

Fozard, J.L., Rietsema, J., Bouma, H. ve Graafmans, J.A.M. (2000). Gerotechnology: Creating enabling environments for the challenges and opportunities of aging. Educational of Gerontology, 26, 331-344.

Foucault, M. (2006). *Kliniğin doğuşu.* (Çev. İ. Malak Uysal). Ankara: Epos Yayınları.

Freud, S. (1964). The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. London: Hogarth.

Fraser, N. (2005). Reframing justice in a globalizing world. *New Left Review*, 36, 69-88.

Fredriksen-Goldsen, K. I. ve Kim, H. J. (2015). Count me in: Response to sexual orientation measures among older adults. *Research on Aging, 37*(5), 464-480.

Fredriksen-Goldsen, K. I., Emlet, C. A., Kim, H. J., Muraco, A., Erosheva, E. A., Goldsen, J. ve Hoy-Ellis, C. P. (2013). The physical and mental health of lesbian, gay male, and bisexual (LGB) *The Gerontologist,* 53, 664-675.

Fredriksen-Goldsen, K. I., Kim, H. J., Shiu, C., Goldsen, J. ve Emlet, C. A. (2015). Successful aging among LGBTİ older adults: Physical and mental health-related quality of life by age group. *The Gerontologist, 55*(1), 154-168.

Gardiner, J. (2002). *Masculinity studies and feminist theory: New directions*. New York: University of Columbia Press.

Garner, J. (2003). Psychotherapies and older adults. Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 37(5), 537-548.

Gergen, K. J. ve Gergen, M. M. (1993). Narratives of the gendered body in popular autobiography. Josselson, R. ve Lieblich, A. (Ed.), *The Narrative Study of Lives* içinde. London: Sage.

Giasson, H. L. ve Chopik, W. J. (2020). Geographic patterns of implicit age bias and associations with state-level health outcomes across the United States. *European Journal of Social Psychology*, *50*(6), 1173-1190.

Gill, T. M. ve Feinstein, A. R. (1994). A critical appraisal of the quality of quality-of-life measurements. *JAMA, 272*(8), 619-626.

Gluth, S., Ebner, N. C. ve Schmiedek, F. (2010). Attitudes toward younger and older adults: the German aging semantic differential. *International Journal of Behavioral Development*, *34*(2), 147-158.

Glück, J. ve Bluck, S. (2013). *The MORE life experience model: A theory of the development of personal wisdom*. Netherlands: Springer.

Goffman, E. (1972). *Stigma*. Stockholm: Raben and Sjogren.

Goodman, J. ve Lundell, J. (2005). HCI and the older population. Interaction Computer, 17, 613-620.

Goldscheider, F.K. ve Davanzo, J. (1986). Semiautonomy and leaving home in early adulthood. *Social Forces, 65*(1), 187-201.

Gorman, M. (1999). Development and the rights of older people. J. Randel et al. (Ed.), The ageing and development report: Poverty, independence and the world's older people içinde (3-21 ss.). London: Earthscan Publications.

Göktaş, H., Özkan, E. ve Okumuş, A. (2021). 45 yaş ve üzeri kişilerin yaşlılık tutumlarının ve yaşam kalitesi algılarının sosyodemografik özelliklere göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 112-129.

Green, G. (1994). *Forandringen*: *Kvinnor*, *ac ldrande*, *menopaus*. Norstedts, Aktietryckerieti Trondheim.

Greenwald, A. G. ve Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, *102*(1), 4-27.

Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E.(2010). *Yaşlı refahı: yaşlılar için sosyal hizmet*. Ankara: Kilit Yayınları.

Hamilton, G. H. (1984). The dying of the light: The late works of Degas, Monet, and Cezanne. *Aspects of Monet: A symposium on the artist's life and times* içinde (220-241 ss.). New York: Abrams.

Harwood, J., Giles, H., Ota, H., Pierson, H. D., Gallois, C., Ng, S. H., Lim, T. S. ve Somera, L. (1996). College students' trait ratings of three age groups around the Pacific Rim. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, *11*(4), 307-317.

Haught, P. A., Walls, T. R., Laney, J. D., Leavel, A. ve Stuzen, S. (1999). Child and adolescent knowledge and attitudes about older adults across time and states, *Educational Gerontology, 25*, 501-517.

Hawkley, L. C. ve Cacioppo, J. T. (2007). Aging and loneliness: Downhill quickly? *Current Directions in Psychological Science, 16*, 187-191.

Hawkley, L. C., Browne, M. W. ve Cacioppo, J. T. (2005). How can I connect with thee? Let me count the ways. *Psychological Science, 16,* 798-804.

Hawkley, L. C., Hughes, M. E., Waite, L. J., Masi, C. M., Thisted, R. A. ve Cacioppo, J. T. (2008). From social structural factors to perceptions of

relationship quality and loneliness: the Chicago health, aging, and social relations study. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, *63*(6), 375-384.

Heikkinen, E., Waters, W.E. ve Brzezinski, Z.J. (1983). *The elderly in eleven countries: A sociomedical survey.* Copenhagen, Denmark: World Health Organization, Regional Office for Europe.

Hess, T. M., O'Brien, E. L., Voss, P., Kornadt, A. E., Rothermund, K., Fung, H. H. ve Popham, L. E. (2017). Context influences on the relationship between views of aging and subjective age: The moderating role of culture and domain of functioning. *Psychology and Aging*, *32*(5), 419-431.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values.* Beverly Hills, CA and London: Sage.

Honneth, A. (1992). Integrity and disrespect: Principles of a conception of morality based on the theory of recognition. *Political Theory,* 20, 187-201.

Honneth, A. (1996). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts.* Cambridge: MIT Press.

Honneth, A. (2000). *Das Andere der Gerechtigkeit: Aufsätze zur praktischen Philosophie.* Frankfurt am Main, Germany: Suhrkamp.

Hopf, S., Walsh, K. ve Georgantzi, N. (2022). Social patterns of ageism: Expert perspectives from Austria and Ireland. *Ageing & Society*, 1-25.

Huang, C.S. (2013). Undergraduate students' knowledge about aging and attitudes toward older adults in East and West: A socio-economic and cultural exploration. *The International Journal of Aging and Human Development*, *77*(1), 59-76.

Hunter, M.S. (1990). Emotional well-being, sexual behaviour and hormone replacement therapy. *Matirutas*, 12, 299.

Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, *60*, 581-592.

Jacobsen, L. A., Mather, M., Lee, M. ve Kent, M. (2011). America's aging population. *Population Bulletin*, *66*, 1-16.

Jeste, D. V. ve Lee, E. E. (2019). The emerging empirical science of wisdom. *Harvard Review of Psychiatry, 27,* 127-140.

Lebowitz, B. D. ve Niederehe, G. (1992). *Concepts and issues in mental health and aging.* Academic Press.

Levine, S. (1992). *Sexual life*. New York: Plenum Press.

Johnson, C. L. ve Barer, B. M. (1997). *Life beyond 85 years: The aura of survivorship*. New York: Springer.

Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health.* New York: Basic Books.

Jung, C.G. (1929). Aims of psychotherapy. London: Routledge.

Jylhä, M. (2004). Old age and loneliness: cross-sectional and longitudinal analyses in the Tampere Longitudinal Study on Aging. *Canadian Journal on Aging/La revue canadienne du vieillissement*, *23*(2), 157-168.

Jylhä, M. ve Jokela, J. (1990). Individual experiences as cultural: A cross-cultural study on loneliness among the elderly. *Ageing and Society, 10,* 295-315.

Kasen, S., Chen, H., Sneed, J., Crawford, T. ve Cohen, P. (2006). Social role and birth cohort influences on gender-linked personality traits in women: A 20-year longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*(5), 944-958.

Kaufman, S. R. (1986). *The ageless self" sources of meaning in late life.* Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Kaufman, S. R. (1986). *The ageless self*: *Sources of meaning in late life*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.

Kauppinen, H. ve McKee, P. L. (1988). Old age painting and gerontology. *Journal of Aesthetic Education, 22,* 86-100.

Keniston K (1971) *Youth and dissent: The rise of a new opposition*. New York: Harcourt.

Kivnick, H. Q. ve Wells, C. K. (2013). Untapped richness in Erik H. Erikson'srootstock. *The Gerontologist, 54*(1), 40-50.

Kingsberg, S. A. (2000). The psychological impact of aging on sexuality and relationships. *Journal of Women's Health & Gender-Based Medicine*, 9(1), 33-38.

Koder, D.A. , Brodaty, H. ve Anstey, K.J. (1996). Cognitive therapy for depression in the elderly. International Journal of Geriatric Psychiatry, 11, 97-107.

Kulaoğlu, S. (2021). *İleri yetişkinlerin yaş ayrımcılığına ve yaşlılara yönelik algısı.* Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Laws, G. (1995). Embodiment and emplacement: Identities, representation and landscape in sun city retirement communities. *International Journal of Aging and Human Development, 40,* 253-280.

Lee, E. E. (2020). Outcomes of randomized clinical trials to enhance social, emotional, and spiritual components of wisdom: A systematic review and metaanalysis. *JAMA Psychiatry, 77*, 925-935.

Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist, 41*(1), 3-13.

Levinson, D. J. (1996). *The seasons of a woman's life.* New York, NY: Knopf Publishers.

Lindauer, M. S., Orwoll, L. ve Kelley, M. C. (1997). Aging artists on the creativity of their old age. *Creativity Research Journal*, *10*(2-3), 133-152.

Lindbergh, C. A., Romero-Kornblum, H., Weiner-Light, S., Young, J. C. ve Chiong, W. (2022). Wisdom and fluid intelligence are dissociable in healthy older adults. *International Psychogeriatrics*, *34*(3), 229-239.

Lopata, H.Z. (1969). Loneliness: Forms and components. *Social Problems, 17,* 248–262.

Löckenhoff, C. E., De Fruyt, F., Terracciano, A., McCrae, R. R., Yamaguchi, M. ve Yik, M. (2009). Perceptions of aging across 26 cultures and their culture-level associates. *Psychology and Aging*, *24*(4), 941-954.

Mann, W.C., Belchior, P., Tomita, M.R. ve Kempt, B.J. (2005). Computer use by middle-ages and older adults with disabilities. Technology of Disability, 17,1–9.

Marcia, J. ve Josselson, R. (2013). Eriksonian personality research and itsimplications for psychotherapy. *Journal of Personality, 81*(6), 617-629.

Maree, J. G. (2021). The psychosocial development theory of Erik Erikson: Critical overview. *Early Child Development and Care, 191*(7-8), 1107-1121.

Markus, H. R. ve Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, *98*(2), 224-253.

Marques, S., Swift, H. J., Vauclair, C.M., Lima, M. L., Bratt, C. ve Abrams, D. (2015). Being old and ill, across different countries: Social status, age identification and older people's subjective health. *Psychology & Health*, *30*(6), 699-714.

Martin, P., Rosa, G. ve Poon, L.W. (2011). The impact of life events on the oldest old. L.W. Poon ve J. C. Mansfield (Ed.), *Understanding well-being in the oldest old* içinde (96-110 ss.). New York: Cambridge University Press.

McCreadie, C. ve Tinker, A. (2005). The acceptability of assistive technology to older people. Ageing, 25, 91–110.

McAdams, D. P. (1995). What do we know when we know a person? *Journal of Personality,63(*3), 365-396.

McConatha, J. T., Schnell, F., Volkwein, K., Riley, L. ve Leach, E. (2003). Attitudes toward aging: A comparative analysis of young adults from the United States and Germany. *The International Journal of Aging and Human Development*, *57*(3), 203-215.

McCarthy, B. (1997). Strategies and techniques for revitalizing a nonsexual marriage. *Journal of Sex Marital Theory*, 23, 231.

McLean, S. A., Paxton, S. J. ve Wertheim, E. H. (2010). Factors associated with body dissatisfaction and disordered eating in women in midlife. *International Journal of Eating Disorders, 43*(6), 527-536.

Medina, R. ve Zecchi, B. (2020). Technologies of age: The intersection of feminist film theory and aging studies. *Investigaciones Feministas*, *11*(2), 251-262.

Mellinger, J. C. ve Erdwins, C. J. (1985). Personality correlates of age and life roles in adult women. *Psychology of Women Quarterly,* 9, 503-514.

Meston, C. M. (1997). Aging and sexuality. *Western Journal of Medicine*, *167*(4), 285.

Montepare, J. M. (2009). Subjective age: Toward a guiding lifespan framework. *International Journal of Behavioral Development*, *33*(1), 42-46.

Moody, H. R. (1987). Humanities and the arts. *The encyclopedia of aging* içinde (338-341 ss.). New York: Springer.

Muir, E. (2018). *EU Equality Law: The first fundamental rights policy of the EU.* Oxford: Oxford University Press.

Mullins, L. C. ve Elston, C. H. (1996). Social determinants of loneliness among older Americans. *Genetic, Social & General Psychology Monographs, 122,* 453-473.

Mullins, L. C. ve Lopez, M. A. (1982). Death anxiety among nursing home residents: A comparison of the young-old and the old-old. *Death Education, 6*, 75-86.

Nayak, R. Buys, L. ve Lovie-Kitchin, J.E. (2006). Influencing factors in achieving active ageing. In Proceedings 6th IEEE International Conference on Data Mining - Workshops (ICDMW) Hong Kong.

Neugarten, B. L. (1970). Dynamics of transition of middle age to old age: Adaptation and the life cycle. *Journal of Geriatric Psychiatry, 4*, 71-87.

Neugarten, B. L. (1986). *Age in the aging society*. Germany: Daedalus.

Nichter, M. ve Vuckovic, N. (1994). Body image among adolescent girls. N. Sault, (Ed.), *Many Mirrors*: *Body Image and Social Relations* içinde. New Jersey: Rutgers University Press.

North, M. S. ve Fiske, S. T. (2015). Modern attitudes toward older adults in the aging world: A cross-cultural meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *141*(5), 993-1021.

North, M.S. ve Fiske, S.T. (2013). Subtyping ageism: policy issues in succession and consumption. *Social Issues and Policy Review,* 7, 36-57.

Oberg, P. (1996). The absent body a social gerontological paradox. *Ageing and Society 16*, 701-719.

Osman, Z., Poulson, D. ve Nicolle, C. (2005). Introducing computers and the internet to older users: Findings from the care online project. Universal Access International Society, 4, 16–23.

Öberg, P. ve Tornstam, L. (1999). Body images among men and women of different ages. *Ageing & Society*, *19*(5), 629-644.

Özdemir, B. D. ve Önk, Ü. Y. (2020). Yerli çocuk çizgi filmlerinde ideolojik bir söylem olarak yaşlılık: TRT Çocuk örneği. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, *36,* 161-185.

Özdemir, Ö. ve Bilgili, N. (2014). Sağlık hizmetlerinde yaşlı ayrımcılığı. *Gülhane Tıp Dergisi*, *56*(2), 128-131.

Öztek, Z. ve Kubilay, G. (2008). *Toplum sağlığı hemşireliği* (3. Baskı). Ankara: Palme Yayıncılık.

Palmore, E. B. (1999). *Ageism: Negative and pozitive.* New York: Springer Publishing Company.

Paz, O. (1995). West turns east at the end of history. *At century's end: great minds reflect on our times* içinde. CA: ALTI Publishing.

Peplau, L.A. ve Perlman, D. (1982). Perspectives in loneliness. L.A. Peplau ve D. Perlman (Ed.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* içinde. New York: Wiley-Interscience.

Perimutter, M. (1990). *Late life potential.* Washington, DC: Gerontological Society of America.

Perls, F., Hefferline, R. F. ve Goodman, P. (1981). *Gestalt terapy: Excitement and growth in the human personality.* Great Britain: The Guernsey Press.

Pinquart, M. ve Sõrensen, S. (2001). How effective are psychotherapeutic and other psychosocial interventions with older adults? *A Metaanalysis Journal of Mental Health and Aging, 7,* 207-243.

Pinquart, M. ve So¨rensen, S. (2003). Risk factors for loneliness in adulthood and old age-a meta-analysis. S. P. Shohov (Ed.), *Advances in psychology research* içinde (111-143 ss.). Hauppauge, NY: Nova Science.

Powell, Jason (2014). Küresel yaşlanma: Eğilimler sorunlar ve karşılaştırmalar. (Çev. Suzan Yazıcı). *Küreselleşme ve yaşlılık eleştirel gerontolojiye giriş* içinde. Ankara: Ütopya Yayınları.

Riviere, J. (1929). Womanliness as a masquerade. V. Burgin, (Ed.), *Formations of Fantasy* içinde. London: Methuen.

Rodeschini, G. (2011). Gerotechnology: a new kind of care for aging? An analysis of the relationship between older people and technology. Nursing & health sciences, 13(4), 521-528.

Robbins, A. ve Wilner, A. (2001). *Quarterlife crisis: The unique challenges of life in your twenties.* New York: Tarcher/Putnam.

Roberts, B. W., Helson, R. ve Klohnen, E. C. (2002). Personality development and growth in women across 30 years: Three perspectives. *Journal of Personality, 70*(1), 79-102.

Rokach, A. (1988). The experience of loneliness: A tri-level model. *Journal of Psychology, 122,* 531-544.

Rolland, J. S. (1987). Chronic illness and the life cycle: A conceptual framework. *Family Process, 26*(2), 203-221.

Rook, K. S. ve Pietromonaco, P. (1987). Close relationships: Ties that heal or ties that bind? In W. H. Jones ve D. Perlman (Ed.), *Advances in personal relationships* içinde. (1-35 ss.). Greenwich, CT: JAI Press.

Rosand, D. (1987). Old-age style. *Art Journal, 46,* 89-133.

Rosenberg, J. (1980). *Rembrandt: Life and work.* NY: Cornell University.

Rowe, J. W. ve R. L. Kahn. (1998). *Successful aging.* New York: Pantheon Books.

Rosow, I. (1985). *Status and role change through the life cycle.* New York: Van Nostrand Reinhold.

Rodin, J. ve Langer, E. (1980). Aging labels: The decline of control and the fall of self-esteem. *Journal of Social Issues, 36*, 12-29.

Russell, D. (1996). UCLA loneliness scale (version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment, 66*(1), 20-40.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, *4*, 99-104.

Saucier, M. G. (2004). Midlife and Beyond: Issues for aging Women. *Journal of Conseling & Development, 82, 420-425.*

Sault, N. (1994). *Many mirrors*: *Body ımage and social relations*. New Jersey: Rutgers University Press.

Schaie, K. W. ve Caskie, G. I. L. (2004). *Methodological issues in aging research*. Malden, MA: Blackwell.

Scherr, A. (2020). *Diskriminierung, Anerkennung und der Sinn für dieeigene soziale Position: wie Diskriminierungserfahrungen Bildungsprozesse und Lebenschancen beeinflussen*. Weinheim, Germany: Beltz Juventa.

Segrin, C. (1999). Social skills, stressful events, and the development of psychosocial problems. *Journal of Social & Clinical Psychology, 18*, 14-34.

Sezer, Ö. Ü. S. ve Tenlik, Ö. (2019). Toplumsal cinsiyet bağlamında yaşlılık ve sosyal dışlanma. 10. Ulusal Yaşlılık Kongresi.Ankara.

Shilling, C. (1993). *The body and social theory*. London: Sage.

Siegler, I. C., Bosworth, H. B. ve Poon, L. W. (2003). *Disease, health, and aging*. Hoboken, NJ: Wiley.

Silbergeld, J. (1987). Chinese concepts of old age and their role in Chinese painting, poetry, theory, and criticism. *Art Journal, 46,* 106-114.

Smart, R. ve Peterson, C. (1994). Stability versus transition in women's career development: A test of Levinson'stheory. *Journal of Vocational Behavior, 45*(3), 241-260.

Somes, J. (2021). The loneliness of aging. *Journal of Emergency Nursing*, *47*(3), 469-475.

Sontag, S. (1972). The double standard of ageing. *Saturday Review of Literature 39*, 29-38.

Sontag, S. (1979). The double standard of aging. V. Carver ve P. Liddiard (Ed.), *An ageing population* : *A reader and sourcebook* içinde. New York: Holmes and Meier.

Spence, J. T. ve Buckner, C. E. (2000). Instrumental and expressive traits, trait stereotypes and sexist attitudes: What do they signify? *Psychology of Women Quarterly,* 24, 44-62.

Spence, J. T. ve Helmreich, R. L. (1981). Androgyny versus gender schema: A comment on Bem's Gender Schema Theory. *Psychological Review,* 88, 365-368.

Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 607-627.

Stewart, A. J. ve Ostrove, J. M. (1998). Women's personality in middle age: Gender, history, and midcourse corrections. *American Psychologist*, 53, 1185-1194.

Stewart, A. ve Healy, J. M. (1989). Linking individual development and social changes. *American Psychologist*, 44, 30-42.

Strough, J., Leszczynski, J. P., Neely, T. L., Flinn, J. A. ve Margrett, J. (2007). From adolescence to later adulthood: Femininity, masculinity, and androgyny in six age groups. *Sex roles*, *57*(5), 385-396.

Swift, H. J., Vauclair, C.-M., Abrams, D., Bratt, C., Marques, S. ve Lima, M.-L. (2014). Revisiting the paradox of well-being: The importance of national context. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences & Social Sciences*, *69*(6), 920-929.

Tereci, D., Turan, G., Kasa. N., Öncel, T. ve Arslansoyu, N. (2016). Yaşlılık kavramına bir bakış. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, *16*(1), 84-116.

Thomas, M. L. (2019). A new scale for assessing wisdom based on common domains and a neurobiological model: The San Diego Wisdom Scale (SD-WISE). *Journal of Psychiatric Research, 108*, 40-47.

Topgül, S. (2016). Çalışma yaşamında yaşlı ayrımcılığı mı yaş ayrımcılığı mı? *Sosyoloji Dergisi*, *36*(2), 373-391.

Triandis, H. C. (1994). Major cultural syndromes and emotion. K. Shinobu ve M. H. Rose (Ed.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* içinde. (285–308 ss.). Washington, DC: American Psychological

Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality, 69*, 907-924.

Tufan, İ. (2014). *Türkiye'de yaşlılığın yapısal değişimi.* İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Turner, B. S. (1995). Ageing and identity : Some reactions on the somatization of the self. M. Featherstone ve A. Wernick (Ed.), *Images of ageing- Cultural representations of later life* içinde. London: Routledge.

Ucun, Y., Mersin, S. ve Öksüz, E. (2015). Gençlerin yaşlı bireylere karşı tutumu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8*(37), 1143-1148.

Van Tilburg, T., de Jong Gierveld, J., Lecchini, L. ve Marsiglia, D. (1998). Social integration and loneliness: A comparative study among older adults in the Netherlands and Tuscany, Italy. *Journal of Social and Personal Relationships, 15*(6), 740-754.

Van Wagenen, A., Driskell, J. ve Bradford, J. (2013). Im still raringto go: Successful aging among lesbian, gay, bisexual, and transgender older adults. *Journal of Aging Studies*, *27*, 1–14.

Vauclair, C.M., Hanke, K., Huang, L. L. ve Abrams, D. (2017). Are Asian cultures really less ageist than Western ones? It depends on the questions asked. *International Journal of Psychology*, *52*(2), 136-144.

Vefikuluçay, D. (2008). *Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumlar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Wallace, S. P., Cochran, S. D., Durazo, E. M. ve Ford, C. L. (2011). *Policy brief: The health of aging lesbian, gay & bisexual adults in California.* Los Angeles, CA: The UCLA Center for Health Policy Research.

Weiss, D. ve Kornadt, A. E. (2018). Age-stereotype internalization and dissociation: Contradictory processes or two sides of the same coin? *Current Directions in Psychological Science*, *27*(6), 477-483.

Weiss, J.C. (1994). Group therapy with older adults in long-term care settings. research and clinical cautions and recommendations. Journal for Specialists in Group Work,19,22-29.

Woodward, K. (2006). Performing age, performing gender. *NWSA Journal, 18*(1), 163-189.

World Health Organization (2015). *World report on aging and health.* Luxembourg: WHO Library Catologuing-Pub.

Yang, S.Y. (2001). Conceptions of wisdom among Taiwanese Chinese. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*(6), 662–680.

Yahyaoğlu, R. (2013). *Yaşlanma ve zaman algısı*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yerli, G. (2017). Yaşlılık dönemi özellikleri ve yaşlılara yönelik sosyal hizmetler. *Journal of International Social Research*, *10*(52).

Zecchi, B. (2014). *La pantalla sexuada.* Madrid: Cátedra

Zengin, M. O. (2014). Being old and being a woman: A research on the age and gender relationship in the award-winning actors and actresses of the Turkish cinema. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, *4*(2), 72-84.

Zizek, S. (2014). *Sunuş: Toplumsalın kalbindeki film.* İstanbul: Metis Yayınları.

Zlatin, H. P. ve Nucho, A. O. (1983). The final picture in art. *Journal of Geriatric Psychiatry, 16,* 113-147.

Yükseköğretimde Program Geliştirme

TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği

Editör

Doç. Dr. Erdem Aksoy

Ankara

2023

Yükseköğretimde Program Geliştirme
TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği

Editör: Doç. Dr. Erdem Aksoy

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-922-2
e-ISBN : 978-605-170-917-8
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Kapak : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Yükseköğretimde Program Geliştirme
TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği

Editör: Doç. Dr. Erdem Aksoy

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, xii + 108 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-922-2
e-ISBN : 978-605-170-917-8

Yükseköğretim, Eğitim
Yükseköğretim, Program Geliştirme, Eğitim Fakülteleri, Öğretim Programı, Eğitim Fakültesi Programları Uygulama Dersleri, Öğretmenlik Uygulamaları Kılavuzu

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ---------- vii

Doç. Dr. Erdem Aksoy

PROJENİN HİKÂYESİ ---------- ix

Prof. Dr. Yüksel Kavak

BÖLÜM 1 ----------1

TED Üniversitesi (TEDU) Eğitim Fakültesi Programları

Geçmişten Günümüze Değişimler: Doç. Dr. Erdem Aksoy

BÖLÜM 2 ---------- 17

Literatür ve Ülke İncelemeleri

Dr. Öğr. Üyesi Seçil Yücelyiğit, Dr. Öğr. Üyesi Sibel Akın, Dr. Öğr. Üyesi Pelin İrgin, Dr. Öğr. Üyesi Özlem Canaran, Ayşegül Aracı İyiaydın, Sinem Sözen-Özdoğan, Emir Ertunç Havadar, Zehra Yeler

BÖLÜM 3 ---------- 47

Program Değerlendirme ve Paydaş Görüşleri

Prof. Dr. Belgin Elmas, Doç. Dr. Tülin Haşlaman, Doç. Dr. Tolga Erdoğan, Doç. Dr. Zeynep Bilki, Dr. Öğr. Üyesi Çağla Öneren Şendil, Dr. Öğr. Üyesi Begüm Serim Yıldız, Dr. Öğr. Üyesi Elif Öztürk, Dr. Öğr. Üyesi Emine Gül Çelebi, Sinem Sözen-Özdoğan, Ayşe Bilicioğlu Güneş, Gizem Güzeller, Figen Yılmaz

BÖLÜM 4 ---------- 57

Uygulama Dersleri ve Öğretmenlik Uygulamaları Kılavuzu

Dr. Öğr. Üyesi Elçin Emre Akdoğan, Dr. Öğr. Üyesi Olcay Yılmaz, Dr. Öğr. Üyesi Berrin Genç Ersoy, Yusuf Barburoğlu, Tuba Özgül, Figen Yılmaz

BÖLÜM 5 ---------- 67

AKTS Program / Ders Bilgi Paketleri Kılavuzu

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Alkaş Ulusoy, Doç. Dr. Erdem Aksoy, Öğr. Gör. Arzu Kanat Mutluoğlu, Mehmet Sak

BÖLÜM 6 ---------- 87

Öğretim Programı Çerçevesi ve Çerçeve Program

Prof. Dr. Yüksel Kavak, Doç. Dr. Erdem Aksoy, Prof. Dr. Nilüfer Voltan Acar, Prof. Dr. Belgin Elmas, Doç. Dr. Sühendan Semine Er, Dr. Öğr. Üyesi Zerrin Toker, Doç. Dr. Tülin Haşlaman, Bünyamin Atay

BÖLÜM 7 ---------- 99

Sonuç ve Öneriler---------- 100

Doç. Dr. Erdem Aksoy

EKLER

EK 1 - 02 Şubat 2021 tarih ve 2021/01-01 Sayılı Fakülte Kurulu Kararı (Öğretim Programı Çerçevesi)----------100

EK 2 - 2012 ve 2018 Yılı Öğretim Programları Kredi Limitleri----------103

EK 3 - Okul Deneyimi Dersi Uygulama Öğrencisi Ürün Dosyası Örnek Doküman 1: Öğrencilerin Bilişsel, Fiziksel ve Sosyal Gelişimleri ----------104

EK 4 - Okul Deneyimi Dersi Uygulama Öğrencisi Ürün Dosyası Örnek Doküman 2: Gözlem Formu, Sınıfta Karşılaşılan Sorunlar ----------105

EK 5 - Öğretmenlik Uygulaması Dersi Uygulama Öğrencisi Ürün Dosyası Örnek Doküman 1: Öğretmen Adayı Ders Planı Değerlendirme Formu----------107

ÖN SÖZ

18 Ağustos 2020 tarihli YÖK yazısıyla eğitim fakültelerine kendi programlarını yapabilme konusunda sağlanan yetki devri ile TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi belki de ilk örnek fakülte olarak özgün bir program geliştirme sürecine başlamış ve yaklaşık bir yıllık çalışma sonunda programları uygulamaya koymuştur.

TED Üniversitesi ilke olarak benimsediği liberal eğitim felsefesi ve çekirdek program anlayışını 2012 yılından itibaren sürdürmesine karşın 2018 yılında YÖK tarafından tüm eğitim fakültelerinde standart bir program uygulama anlayışının yansıması olarak 2018 programlarını uygulamaya koymuş ve bu süreçte iki ayrı programı aynı anda uygulamak zorunda kalmıştır. 2020 yılındaki yetki devriyle birlikte hazırlanan programlarla birlikte 2021 yılında üç ayrı program aynı anda uygulanmak durumunda kalınmıştır. Zamanla 2012 programları sonlanmıştır ve 1-2 yıl içinde de 2018 yılı programlarının sonlanması beklenmektedir.

Yaklaşık bir yıl süren program hazırlık çalışmaları esnasında çoğu çevrim içi olan sayısız toplantılar gerçekleştirilmiş ve tüm alt gruplar ile iş birliği içinde hareket edilmiştir. Bu denli kapsamlı bir program geliştirme çalışmasının bize öğrettiği iki önemli husus bulunmaktadır:

1. Kurumun program geliştirmenin önemine ve gerekliliğine inanan bir üst yönetime (dekan başta olmak üzere) sahip olması gereklidir.
2. Tüm ana bilim dallarının süreci ortak ve eşit bir şekilde sahiplenmesi gereklidir.

Kıymetli zamanlarını ayırarak program geliştirme sürecine destek veren tüm takım arkadaşlarıma, üniversite programlar ve eğitim komisyonu ile senatoda bu girişimimize destek veren değerli hocalarımıza ve en önemlisi özgün bir program geliştirme konusunda bizleri yüreklendiren, sürecin başından sonuna kadar tüm aşamalarda aktif olarak yer alan ve bizlerden desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Yüksel Kavak'a teşekkürü bir borç biliyorum. Ayrıca, Anı Yayınları Yönetim Kurulu Başkanı Özer Daşcan ve ekibine de çok teşekkür ediyorum.

Kitabımızın özgün bir program geliştirme çabasına girmeyi düşünen tüm fakültelere bir örnek teşkil etmesini diliyorum.

Saygılarımla,

Doç. Dr. Erdem Aksoy

Ekim 2023

PROJENİN HİKÂYESİ

Türkiye'nin öğretmen eğitimini iki evrede ele almak gerekir. Bunlardan birincisi Cumhuriyetin başlangıç yıllarından 1982'ye kadar olan 60 yıllık dönem, ikincisi 1983'ten bu yana olan 40 yıllık dönem. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminin ilk dönemi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen, yönetilen ve yürütülen dönemdir. Bu dönemde öğretmen eğitimi kurumlarının öğretim programları Bakanlık tarafından düzenlenmiştir. İkinci dönem ise, öğretmen eğitiminin üniversite çatısı altında düzenlendiği, yönetildiği ve yürütüldüğü dönemdir. Bu dönemde Milli Eğitim Bakanlığı bazı çerçeve düzenlemelerle, öğretmen eğitimine kısmi olarak katılmakta, öğretmen eğitimi esas itibariyle (kurumların açılması, kontenjanları, öğretim programları, öğretim elemanı alımı vb) Yükseköğretim Kurulu ve Eğitim Fakülteleri tarafından düzenlenmekte ve yürütülmektedir.

1982 sonrasındaki uygulamalar, öğretim programlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesi bağlamında ele alındığında, öğretmen eğitimi programları 2020 yılına kadar Yükseköğretim Kurulu tarafından merkezi olarak düzenlenmiş (bu süreçte, 1983, 1997, 2006, 2018 yıllarında köklü program düzenlemeleri olmuştur) ve eğitim fakülteleri tarafından uygulamaya konulmuştur. Bu süreçte eğitim fakültelerine, öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konularında YÖK tarafından sınırlı inisiyatif tanınmış, hakim belirleyici YÖK olmuştur. 2020 yılına gelindiğinde YÖK, öğretmen eğitiminde program geliştirme konusunda, bazı çerçeve ilkeler öngörerek "yetki devri" kapsamında eğitim fakültelerine ilk kez özerklik tanımıştır. Bu yaklaşımın, öğretmen eğitimi tarihi açısından kritik bir dönemeç olduğunu ve eğitim fakültelerinin, çağdaş öğretmen eğitimi doğrultusunda yeni program geliştirme çabalarının önünü açacağını ve fakültelerin bu fırsatı çok iyi değerlendireceklerini düşünüyorum. Çünkü "öğretim programları" bir eğitim sisteminin kalbidir. Tüm düzenleme ve uygulamalar, öğretim programının daha etkili bir biçimde uygulanmasına hizmet eder.

İşte TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak biz, Türkiye'nin eğitim alanındaki ilk sivil toplum kuruluşunun bir parçası olarak, Mütevelli Heyeti Başkanımız Sayın Selçuk PEHLİVANOĞLU'nun vermiş olduğu güven ve cesaretle, tüm lisans programlarımızı yenileme kararı alarak, pandemi döneminde bir yıllık çalışma sonucunda özgün öğretim programlarımızı oluşturduk ve 2021-2022 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya koyduk. Bu proje; TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak vizyonumuz ve öğretmen eğitimi konusundaki iddamız doğrultusunda bir model ortaya koyma çabasıdır.

Bu kitap belki de bir eğitim fakültesinde, geniş kapsamlı (öğrenci, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim üyesi, uygulama koordinatörü, mezunlar, veliler, uzmanlar vb.) bir katılımla gerçekleştirilmiş ve kamuoyuyla paylaşılmış, yükseköğretimde program geliştirme konusundaki ilk örnek serüvenin bir öyküsüdür. Bu önsözde, program geliştirme sürecinin basamakları ve ana hatlarını vurgulamak istiyorum.

1) Organizasyon ve yönetim: İlk olarak program geliştirme süreciyle ilgili kararları vermek, program ilke ve çerçevesini belirlemek, çalışma grupları arasında iş birliği ve koordinasyonu sağlamak, süreci izlemek, bilişim altyapısını yönetmek, program bilgi paketlerini Üniversite Programlar ve Eğitim Komisyonuna ve Senatoya sunmak ve SAP

BÖLÜM 1

TED Üniversitesi (TEDÜ)
Eğitim Fakültesi Programları
Geçmişten Günümüze Değişimler

1. Giriş

TED Üniversitesi (TEDU) 07.07.2009 tarih, 27281 sayılı resmi gazetede yayımlanan: Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile (Kanun No. 5913, Kabul Tarihi: 23/6/2009 EK MADDE 117) Ankara'da Türk Eğitim Derneği Yükseköğrenim Vakfı tarafından 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun vakıf yükseköğretim kurumlarına ilişkin hükümlerine tabi olmak üzere, kamu tüzel kişiliğine sahip bir vakıf üniversitesi olarak kurulmuştur (TEDU, 2023, a).

TED Üniversitesine ilk öğrenciler Eylül 2012'de yerleştirilmiştir. İlk yerleştirmede Mimarlık Programı dışında öğrenciler Fakültelerdeki ortak programlara (Mühendislik Programları, İktisadi ve İdari Bilimler Programları ve Öğretmenlik Programları) yerleştirilmişlerdir. Öğrenciler birinci akademik yılı başarılı olarak tamamladıktan sonra, diploma programlarını seçmektedirler. 2016 yılına kadar akademik yapılanmada gelişmeler olmuştur. Üniversitenin tümüne servis derslerini sağlayacak Rektörlüğe bağlı Temel Bilimler Birimi kurulmuş ve yeni bölümlerin eklenmesiyle Fakültelerin yapılanması değişikliğe uğramıştır (TEDU, 2023, b).

TEDU "Önce insan" ilkesi ile küreselleşmenin gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandıran "erkin eğitim (liberal eğitim)" felsefesini benimsemiştir. Eğitim dili tüm bölümlerde İngilizcedir. Eğitim, Fen Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Mimarlık ve Tasarım, Mühendislik Fakülteleri, İngilizce Dil Okulu ve Lisansüstü Programlar Enstitüsü ile eğitimde kaliteyi amaçlayan TED Üniversitesi, Türkiye'nin önde gelen yükseköğretim kurumlarından birisidir.

TEDU 'de ilk olarak uygulanan programlar 2012 yılında hazırlanan ve TEDU Kalite Dokümanı (TEDU, 2023, c) tarafından çerçevesi çizilen programlardır. Kalite dokümanı süreç içerisinde bazı değişiklikler olsa da halen geçerliğini korumaktadır.

2. 2012 Programları

Kalite Dökümanında belirtildiği üzere 2012 programları tüm üniversitede 132-138 kredi arasındadır. Lisans öğretim programlarındaki göreceli ağırlıklar aşağıdaki ilkeler çerçevesinde oluşturulmuştur (TEDU 2023, c):

a. Her programda bir yıllık ortak çekirdek (common core) dersleri, iki yıllık bölüm (major) dersleri, en fazla bir yıllık ekdal (minor) dersleri bulunur.

b. Her programda en az 6 kredilik serbest seçmeli (free elective) ders bulunur.

c. Her programda en az 3 kredilik lisan (language), 3 kredilik çevrim içi (online) dersi bulunur. Çevrim içi dersler, ders içeriğinin en az %80'inin çevrim içi yöntemlerle öğrencilere aktarıldığı derslerdir.

ç. Tüm seçmeli dersler 3 kredilidir ve toplam seçmeli ders kredisi/ toplam program kredisi oranı en az % 30'dur (Eğitim fakültesi programları hariç).

d. Programların toplam kredisi ve değişik bileşenleri arasındaki dağılım, program değişiklikleri yapıldığında da korunmalıdır.

e. Program disiplinler arası programlar düzenlenmesine ve öğrencinin yatay veya dikey yönde program değiştirmesine uygun olmalıdır.

f. Programda yer alan derslerin kapsam ve içeriğini ana hatları ile belirten bir tanımı bulunmalıdır. Bu tanım, Üniversite kataloğunda yer almalı ve mesleki gelişmeler ve eğitim amaçlarında meydana gelen değişiklikler gerektirdikçe yenilenmelidir. Ayrıca Bologna sürecinin tüm isterlerinin özetlendiği dersin profil dokümanı hazırlanır.

g. Bu dersler, tanımları, kredileri ve ön koşulları bilgilenmek isteyenlerin erişebileceği tüm belgeleriyle (derslerin profilleri) yayımlanmış olmalıdır.

h. Öğrenme kazanımları, başarılı olmuş bir öğrencinin öğrenme faaliyeti (ders) sonucunda ne bildiğini, neyi yapabildiği ifade eden yetkinliklerdir. Yetkinliğin karmaşıklığına uygun tek bir fiil ile ifade edilmesi ve ölçülebilir olması çok önemlidir. Eğitimin İngilizce olduğu göz önüne alınarak bu dokümanın hem İngilizce hem Türkçe hazırlanması gerekir.

i. Her dersin öğrenci için yükü ve kredisi 1 AKTS (ECTS) = 25-30 saat çalışma olmak üzere saptanır ve ilan edilir. Bu yüke sınıfta kullanılan takrir saatleri, ders için gereken okuma süreleri, proje yapma süreleri, vb. dahil edilir.

Diğer yandan Kalite Dokümanında belirtildiği gibi TEDU liberal eğitim ve öğrenci merkezli öğrenme ilkeleri ışığında öğretim yöntem ve stratejilerinde farklı (yenilikçi) uygulamaları benimsemiştir. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin Kalite Dokümanında belirtilen hususlar şunlardır:

1. Programın uygulanmasında kullanılacak öğretim stratejileri, istenen bilgi, beceri ve davranışların öğrencilere kazandırılmasını sağlayabilmelidir. Bunun için gereken öğretme–öğrenme yöntemleri ve öğrenme ortamları tasarlanır.

2. Ders saatleri, sadece bilgi aktarımı için değil, öğrencinin kendi başına yapamayacağı çalışmalar, öğrenmeyi öğretmek ve cesaretlendirmek için kullanılmalıdır. Öğrencileri araştırma yapmaya, kütüphane ve bilgisayar kullanmaya yönlendirmek esastır. Öğrenci, bir başkasının yardımı olmadan yapabileceği şeyleri kütüphanede, laboratuvarda, evinde kendi başına yapabilir: Okuma, tekrar okuma, özet çıkarma, vb. Bu temel kural üzerinde varyasyonlar iki durumda yapılabilir.

i. Bazı alanlarda ders saatinin bir bölümünü içerik aktarımına harcamak kaçınılmaz olabilir (Matematik, Fizik gibi). Ama bu derslerde de saatin tamamı düz anlatım (lecturing) için kullanılmamalıdır.

ii. İlk sınıflarda öğrencilerin liseden getirdikleri öğrenme alışkanlıkları bu temel kuralın uygulanmasını zorlaştırabilir. O yüzden ilk sınıflarda zaman kullanımında ağırlık bilgi aktarımına ayrılırken sınıflar ilerledikçe bu ağırlık azaltılıp sınıf zamanının çoğu önerilen diğer çalışmalara ayrılır.

3. Genelde düz anlatım yöntem ve teknikleri ile liseden mezun edilen öğrencilerin bundan kaynaklanan öğrenme alışkanlıklarının üniversitede değiştirilmesi esastır. Ayrıca liseden gelen öğrencilerde genellikle bağımsız araştırma yapma, rapor, dönem ödevi (term paper) yazma, bunu sınıfta takdim etme alışkanlıkları yoktur. Bu alışkanlığın yaratılmasına ilk sınıflardan itibaren başlanmalı, her yarıyıl öğrenciden belli sayıda yazılı ödev, araştırma ve takdim beklenmeli, bu sayı sınıflar ilerledikçe artırılmalıdır

TEDU'nün 2012 programlarında liberal eğitim felsefesinin önemli bir bileşeni öğrencilere sunmuş olduğu ortak çekirdek ders (common core) programlarıdır. Buna göre öğrencilerin ilk 4 dönemlerinde ortak çekirdek ders alanlarından 4-5 ders almaları zorunludur (TEDU, 2023, d). Bu alanlar fen bilimleri, sanat, matematik, sosyal bilimler, insani bilimler ve edebiyat alanlarıdır.

Diğer yandan 2012 programlarına liberal eğitim felsefesinin yansıdığı bir diğer alan üniversite düzeyinde tüm öğrencilere sunulan EK-DAL programları olmuştur. Öğrencilerin mezun olabilmek için seçtikleri ek dalı başarıyla tamamlamaları ve kredi gereklerini sağlamaları gerekmektedir. Sunulmuş olan bazı ek dal programları şu şekildedir: İngilizce öğretimi ek dalı, genel psikoloji ek dalı, iletişim ve eleştirel medya çalışmaları ek dalı, sosyoloji ek dalı, ekonomi ek dalı, mimarlık kültürü ek dalı vb. (TEDU, 2023, e).

Aşağıda 2012 eğitim fakültesi programlarından bir örnek sunulmaktadır. Dikkat edileceği üzere programlar 136-138 kredi aralığındadır ve birçok bölümde uygulamalı "Okullarda Gözlem" dersi bulunmaktadır. Tabloda renkli olarak belirtilen satırlar ortak çekirdek (common core) derslerini, koyu (bold) olarak belirtilen satır ise okullarda gözlem dersini göstermektedir.

Kaynakça

ODTÜ (2023). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarına İlişkin Görüşler. https://eds.metu.edu.tr/tr/egitim-bilimleri-bolumu-nun-yuksekogretim-kurulu-yok-tarafindan-16-mayis-2018-tarihinde-aciklanan

TEDU (2023a). Kuruluş Kanunu. https://www.tedu.edu.tr/tedu-kurulus-kanunu

TEDU (2023, b). Kurum içi Değerlendirme Raporu 2016. https://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/docs/tedu-yok-icdegerlendirme-raporu.pdf

TEDU (2023, c). Kalite Dökümanı. https://www.tedu.edu.tr/kalite-guvence-sistemi

TEDU (2023, d). Ortak Çekirdek Programlar. https://registrar.tedu.edu.tr/en/common-core

TEDU (2023, e). Ek Dal Programları. https://www.tedu.edu.tr/ek-dal-programlari

YÖK (2020). YÖK'ten Eğitim Fakültelerine Yetki Devri Kararı. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx

YÖK (2023, a). Öğretmenlik Lisans Programlarının Uygulanmasına İlişkin. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/SSS.pdf

YÖK (2023, b). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari

ODTÜ (2023). Eğitim Bilimleri Bölümü' nün Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 16 Mayıs 2018 tarihinde Açıklanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarına İlişkin Görüşleri. https://eds.metu.edu.tr/tr/egitim-bilimleri-bolumu-nun-yuksekogretim-kurulu-yok-tarafindan-16-mayis-2018-tarihinde-aciklanan

BÖLÜM 2

Literatür ve Ülke İncelemeleri

1. Giriş

Bireylerden beklenen nitelikler zamanla çeşitli faktörler sonucunda değişebilmektedir. Günümüzde teknoloji ve endüstriyel gelişmeler hız kazanmış, küreselleşme artmış, toplumsal yaşamda öne çıkan kitlesel göç ve çok kültürlülük gibi kavramlar hayatımıza girmiştir. Eğitimle ilgili gelişmelere bakıldığında TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması), PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) gibi uluslararası sınavlara gös-terilen ilgi ve verilen önemin arttığı görülmektedir (Akın & Ok, 2021; Akın & Sözen-Özdoğan, 2021). Yaşanan değişim ve gelişmelere bağlı olarak, hedeflenen niteliklere ve çağın gerektirdiği ihtiyaçlara etkili bir şekilde cevap verme ihtiyacı doğmuştur. Pek çok ülkede ihtiyacı karşılayacak nitelikteki insan gücünü yetiştirmek üzere güçlü bir eğitim sistemi geliştirme arayışıyla yeniden yapılandırma ve eğitim reformları yapılmaktadır (Schleicher, 2012). Yapılan çalışmalar güçlü bir eğitim sisteminin temelini oluşturan ve öğrenci çıktılarının niteliğini etkileyen birçok etken arasında en önemli bileşenin öğretmenler olduğunu vurgulamaktadır (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond, 2010; Darling-Hammond ve Bransford, 2007; Hanushek ve Rivkin, 2006; OECD, 2005; Zhu ve Zeichner, 2013).

Bu tartışmalara paralel olarak, bir ülkenin eğitim sisteminin başarılı sonuçlar vermesi öğretmenlerin ne ölçüde nitelikli yetiştirildiklerine bağlıdır. 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi her türlü reform çabalarının uygulamaya geçirilmesinde MEB'in öğretmenleri en önemli bileşen olarak gördüğünü ve ihtiyaçlarına bağlı olarak öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin desteklenmesinin en önemli politikalardan biri olduğuna yer vermektedir (MEB, 2017). Benzer şekilde, MEB tarafından yayımlanan ve temel amacın çağın gerektirdiği becerilere sahip nitelikli bireyler yetiştirilmesine yönelik politika geliştirmek olduğunun altının çizildiği 2023 Eğitim Vizyonu da bu amaca yönelik her türlü politikanın başarılı olabilmesindeki temel paydaşın öğretmenler olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen eğitimi tarihi boyunca eğitim sisteminin ve öğrenci çıktılarının iyileştirilmesine yönelik yeniden yapılandırma çalışmaları ve reform hareketlerinin merkezinde, öğretmen eğitimi sisteminin iyileştirilmesi yer almıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen eğitiminin niteliğini artırmak için özellikle son 30 yılda öğretmen yetiştirme sistemini yeniden yapılandırma reformları ivme kazanmakla birlikte, diğer yandan geliştirilmeye çalışılan strateji ve politikaların çoğunlukla yukarıdan aşağıya tepeden inme ve araştırma sonuçlarına dayalı olmayan kısa vadeli çözümler olmaktan öteye gidemediği (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Yıldırım, 2011, 2013) ve bu politikaların oda-

ğında öğretmenlerin ve öğretmen eğitiminin niteliğinin iyileştirilmesinden çok, niceliksel bir arayışın olduğu yaygın olarak belirtilmektedir (Akın ve Ok, 2021; Akın ve Sözen-Özdoğan, 2021; Azar, 2011; Bilir, 2011; Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Yıldırım, 2011).

Öğretmen niteliğinin iyileştirilmesinin ve öğretmenlerden beklenen temel bilgi, beceri ve tutum özelliklerinin güçlendirilmesinin bu özellikleri geliştirmek üzere tasarlanacak etkili hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları ile mümkün olacağı açıktır (Akın, 2017; Berry, Hoke, & Hirsch, 2004; Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002; Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin, & Heilig, 2005). Bu bakımdan, birçok ülkede öğretmen niteliğinin yükseltilmesi konusunda artan çağrılara bağlı olarak öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılmasına yönelik tartışmalar öncelikli konular arasındaki yerini korumakta olsa da, öğretmen eğitimine yöneltilen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerine yeterince hazırlanamadan mezun oldukları, çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve tutum özelliklerini yeterli düzeyde geliştiremedikleri, uygulamada karşılaşılan gerçek durumlardan kopuk kaldıkları yönündeki eleştiriler artış göstermektedir (Darling-Hammond, 2000; Goodwin, 2010; Korthagen, 2001). Bunun sonucunda ise, birçok araştırma tarafından mezun öğretmen adaylarının, okul yöneticilerinin, ebeveynlerin ve diğer kilit paydaşların öğretmen eğitiminin okullardaki gerçekliklere ve güncel durumlara yanıt verme konusunda yetersiz kaldığı yönünde görüş belirttikleri ortaya koyulmaktadır (Korthagen, Loughran ve Russell, 2006). Bütün bu tartışmalar, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının hem kuramsal ve yapısal boyutlarının hem de uygulamadaki bileşenlerinin yeniden gözden geçirilerek tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır.

Yukarıda özetlenen görüşler ışığında 2020 yılında Yükseköğretim Kurulu'nun yetki devri kapsamında öğretmen yetiştirme programları için yeni bir model geliştirilmesi amacıyla, özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi sistemlerindeki başarıları ile öne çıkan ülkelerin ve üniversitelerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının incelenmesi ile elde edilecek sonuçların hem TED Üniversitesi Eğitim Fakültesinde geliştirilecek ve uygulanacak öğretmen eğitimi programlarına, hem de bu yolla Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde yürütülmekte olan öğretmen yetiştirme programlarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede, hizmet öncesi öğretmen eğitimi alanında dünyada lider konumda olan üniversitelerin yanı sıra TIMSS ve PISA gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarına yönelik sıralamalarda önde gelen ülkelerden seçilen eğitim fakültelerindeki örnek hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından hazırlanan yeni öğretim programının geliştirilmesine katkı sağlaması amacıyla "Etkili öğretmenleri yetiştiren öğretmen yetiştirme programlarının özellikleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda konu ile ilgili olarak alanda bilinen akademisyenlerin güncel çalışmalarından hareketle, eğitimde önde giden ülkelerin nitelikli bulunan programları incelenirken öncelikle programların ortak noktaları ve farklılaştıkları yönlerini karşılaştırmalı olarak değerlendirebilmek için ortak bir zemin sağlayacak olan betimleyiciler belirlenmiştir.

Kaynakça

Akın, S. (2017). Identifying essential qualities for elementary teachers of the 21st century and effectiveness of elementary teacher education program for developing these qualities (Doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Akın, S. ve Ok, A. (2021). Essential qualities for elementary teachers of the 21st century: Voices of key stakeholders. Elementary Education Online, 20(1), 532-552.

Akın, S. ve Sözen-Özdoğan, S. (2021). Öğretmen Eğitiminde Yapıtaşı: Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Öğretmen Yeterlikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, OnlineFirst.

Azar, A. (2011). Türkiye'de öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? [Quality or quantity: A statement for teacher training in Turkey]. Journal of Higher Education and Science, 1(1), 36-38.

Balcı, A. (2011). Karşılaştırmalı eğitim sistemleri. Ankara: Pegem.

Berry, B., Hoke, M. ve Hirsch, E. (2004). NCLB: Highly qualified teachers, the search for highly qualified teachers. Phi Delta Kappan, 85(9), 684-689.

Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları [The historical evolution of teacher training and employment policies in Turkey]. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 44(2), 223-246.

Burn, K. and Mutton, T. (2015). A review of 'research-informed clinical practice in Initial Teacher Education. Oxford Review of Education, 41(2), 217-233.

Cirit Gül, A. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın Öğretmen Yetiştirme ve Seçme Sistemlerinin Karşılaştırılması, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 63-72.

Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. European Journal of Teacher Education, 26(2), 253-264.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Education Policy Analysis Archives, 8(1), 1-44

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. Journal of Teacher Education, 57(10), 1-15.

Darling-Hammond, L. (2007). Building a system for powerful teaching and learning. B. Wehling (Ed.), Building a 21st century U.S. education system içinde. Washington, D.C.: The National Commission on Teaching and America's Future.

Darling-Hammond, L. (2010). Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching. Erişim adresi: https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/evaluatingteachereffectiveness_0.pdf

Darling-Hammond, L. ve Bransford, J. (2007). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

Darling-Hammond, L., Chung, R. ve Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? Journal of Teacher Education, 53(4), 286-302.

Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J. ve Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. Education Policy Analysis Archives, 13(42), 1-48.

Ergun, M. ve Avcı, S. (2013). Hollanda ve Türkiye'deki fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(1),127- 146.

Ergun, M. ve Ersoy, Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(2), 673-700.

ETUCE (2008). European Trade Union Committee for Education Teacher Education in

Europe, An ETUCE Policy Paper Erişim adresi https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Country information for Netherlands - Teacher education for inclusive education. Erişim adresi https://www.european-agency.org/country-information/netherlands/teacher-education-for-inclusive-education

Eurydice (2020). Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education. Erişim adresi https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-52_en

Foster, R., Wimmer, R., Winter, M., & Snart, F. (2010). Field experiences in teacher education: What is and what could be–A case study of the University of Alberta.

Falkenberg, T. & Smits, H. (Ed.), Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs, 2, 187-224.

Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. Teaching Education, 21(1), 19-32.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2017). Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler. Erişim adresi: http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf

Hanushek, E. A. ve Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. In E. A. Hanushek & F. Welch (Eds.), Handbook of the economics of education 2 (pp. 1052-1078). Amsterdam: North Holland.

Hanushek, E. A. ve Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. The American Economic Review, 100(2), 267-271.

Hautamäki, Jarkko & Kupiainen, Sirkku. (2014). Learning to learn in Finland: Theory and policy, research and practice. 10.4324/9780203078044-9.

Hogan, D., & Gopinathan, S. (2008). Knowledge management, sustainable innovation, and preservice teacher education in Singapore. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14(4), 369-384. doi: 10.1080/13540600802037793.

Hong Kong Üniversitesi Resmi web sitesi. Erişim adresi https://tl.hku.hk/Illingworth, M. (2012). Education in the age of the information superhighway: An investigation into initial teacher training in Canada. Canadian Journal of Education, 35(3), 180-193.

Kesinbıçak, H. (2015). Gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme modelleri. Erişim adresihttp://www.gelecekegitimde.com/gelismis-ulkelerin-ogretmen-yetistirme-modelleri/

Klencke, P., & Krüger, M. (2000). Coaching Teaching Practice; The Coach's Task. In G. M. Willems, J. H. Stakenborg, & W. Veugelers (Eds.), Trends in Dutch teacher education (pp. 167-175). Kocabaş, A. (2005). Hollanda Eğitim Sistemi ve Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Aktif Bir Model. Milli Eğitim Dergisi, 33, 167. Erişim adresi https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3kocabas.htm

Korthagen, F. A. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Mahah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Korthagen, F., Loughran, J. ve Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for

teacher education programs and practices. Teaching and Teacher Education, 22(8), 1020-1041.

Lavonen, J., Mahlamaki-Kultanen, S., Vahtivuori-Hanninen, S., Mikkola, A. (2020). A Collaborative Design for a Finnish Teacher Education Development Programme, Journal of Teacher Education and Educators,

Leiden Üniversitesi Resmi web sitesi. Erişim adresi https://www.universiteitleiden.nl/enMilli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Öğretmen strateji belgesi: 2017-2023. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf

Ming, L. K., & Guan, T. E. (2016). Preparing teachers for the 21st century. AsTEN Journal of Teacher Education, 1(1), 1-7.

Moskova Pedagoji Devlet Üniversitesi Resmi web sitesi. Erişim adresi http://mpgu.su/ob-mpgu/struktura/faculties/fakultet-inostrannyih-yazyikov-2/bakalavriat/pedagogic-hesoe-obrazovanie-profil-inostrannyiy-yazyik-44-03-01/

Moskova Pedagoji Devlet Üniversitesi web sitesi. Erişim adresi http://mpgu.su/ob-mpgu/struktura/faculties/fakultet-inostrannyih-yazyikov-2/bakalavriat/pedagogicheskoe-obrazovanie-profili-inostrannyiy-yazyik-i-inostrannyiy-yazyik-44-03-05/

Nanyang Technological University, National Institute of Education (NIE) (2018a, May). General Information 2018-2019. Retrieved from https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/ote-documents/pa-unit/general-information-july-2018-as-at-19-oct-2018.pdf?sfvrsn=2

Nanyang Technological University, National Institute of Education (NIE) (2020, July). Bachelor of Arts (Education), Bachelor of Science (Education). Retrieved from https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/ote-documents/programme-booklets/babsc_programmes_ay2020-2021_29-dec-2020.pdf?sfvrsn=cbb065a1_0

Nanyang Technological University, National Institute of Education (NIE) (2021, January).

NIE innovative pedagogy. Retrieved from https://www.nie.edu.sg/teacher-education/signature-initiatives.

Nanyang Technological University, National Institute of Education (NIE). (2009). TE21: A teacher education model for the 21st century: A report by the National Institute of Education, Singapore. Retrieved from https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21-online-version---updated.pdf?sfvrsn=2

Nanyang, Technological University (NTE). (2021, January). Academic services, Academic Structure Handbook. Retrieved from https://www.ntu.edu.sg/Students/Undergraduate/AcademicServices/Pages/AcademicStructureHandbook-AY2020-21.aspx#Academic%20Units

Organisation for Economic Co-Operation. (OECD). (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Retrieved from https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf

Oulu Üniversitesi Web adresi https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.75497564205PEARSONFOUNDATION (2015). http://pearsonfoundation.org. (Erişim Tarihi: 2015, 10 Şubat).

Polat, M. ve Arabacı, İ. B. (2012), Türkiye'de eğitim fakültelerine öğrenci alım ölçütlerini yeniden düşünmek: karşılaştırmalı bir yaklaşım. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(3),77-83.

Saloviita, Timo. (2019). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. Journal of Research in Special Educational Needs. 20. 10.1111/1471-3802.12466.

Sariboğa Alagöz N. (2006). Türkiye'deki ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarının Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Schleicher, A. (2012). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world. Erişim adresi: https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf

Sclafani, S. K. (2015). Singapore chooses teachers carefully. Phi Delta Kappan, 97(3), 8-13.

Sezgin, M. F. (2008), "Türk ve Çin Eğitim ve Öğretim Sistemleri Üzerine Bir Karşılaştırma". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Shershneva, V. A., Shkerina, L. V., Sidorov, V. N., Sidorova, T. V., & Safonov, K. V. (2016). Contemporary Didactics in Higher Education in Russia. European journal of contemporary education, 17(3), 357-367.

Snoek, Marco & Wielenga, Douwe. (2021). Teacher Education in The Netherlands Change of gear. Erişim adresi https://www.researchgate.net/publication/242130758_Teacher_Education_in_The_Neth erlands_Change_of_gear

Snoek, M., & Wielenga, D. (2001). Teacher Education in the Netherlands: Chance of Gear. Erişim adresi www.efa.publicaties/unesco-cepes/fulltext.doc

Struyven, K., & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. Teaching and teacher education, 26(8), 1495-1510

Uçar, R. ve Uçar, İ. H. (2004). Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: Çeşitli açılardan Türk eğitim sistemi ile karşılaştırma. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 1-18.

University of Jyväskylä web sayfası Erişim adresi https://www.jyu.fi/edupsy/en

Valeeva, A. R. & Gafurov, I. R. (2017). Initial teacher education in Russia: connecting theory, practice and research. European Journal of Teacher Education, 40 (3), 342-360. DOI: 10.1080/02619768.2017.1326480

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma [Competing agendas and reform in teacher education]. International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 1(1), 1-17.

Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar [Teacher education research in Turkey: Trends, issues and priority areas]. Education and Science, 38(169), 175-191.

Yılmaz, R. B., Erden, G., Sarıca, B., Yılmaz, Ö., Berat, G., & Akın, M. PISA'da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemleri. Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 2(2), 87-106.

Zhu, X. ve Zeichner, K. (2013). Preparing teachers for the 21st century. Berlin Heidelberg: Springer.

BÖLÜM 3

Paydaş Görüşleri

1. Giriş

Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitime ve öğretmen eğitimine verdiği önem ve bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin öğretmenlerinin kalitesi ile belirlenir inanışından yola çıkarak öğretmenlerin aynı zamanda toplumu sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda etkileyecek bir güce sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin ve onların eğitiminin niteliği, birbiri ile yakından ilişkilidir diyen Hammond (2006) da öğretmen eğitiminin kalitesine verilmesi gereken önemin altını çizmektedir. Dolayısıyla öğretmen eğitimi için kullanılacak programın geliştirilmesi son derece titizlikle yaklaşılması gereken bir süreçtir. Program geliştirme sürecinin kuşkusuz en önemli boyutlarından birisi de öğretmen eğitimi programından etkilenen paydaşların görüşleridir. Bryson, Patton ve Bowman (2010) programın paydaşlarının, yani izlenilen programdan etkilenen ve programı etkileyen kişilerin süreçte bilgi alınması gereken en önemli kaynaklar olduğunu belirtmektedir. Programın içinde eğitim gören öğrenciler, programı uygulayan öğretmenler, mezunlar, mezunları çalıştıran işverenler, o programdan yetişen öğretmenlere çocuklarını teslim eden anne babalar da en az programı geliştiren uzmanlar kadar uygulanan öğretmen yetiştirme programında söz sahibi olmalıdır. Ancak program geliştirme ve değerlendirme süreçleri bilimsel bir süreç olması gerektiği halde Yapıcıoğlu, Kara ve Sever'in (2016) de belirttikleri gibi, ülkemizde kuramsal bilgi yetersizliği, sonuçların uygulamaya aktarılamaması gibi çeşitli sebepler yüzünden bu konuda önemli sorunlar yaşanmaktadır. Özaydınlı 2023 yılında 19 farklı üniversiteden 48 program geliştirme uzmanının görüşlerini alarak yaptığı güncel çalışmasında eğitim programlarının değerlendirmesine paydaşların yeterince dahil edilmemesinin sürecin sağlıklı yürütülmesini engelleyen bir sorun olduğunu ortaya koymuştur. Aslan ve Sağlam (2015) da benzer bir sonuç ile program geliştirme sürecinde genellikle geniş bir paydaş grubuna ulaşmaktansa öğretmen ve öğrenci görüşleri ile sınırlı olan bir grubunun yeterli bulunduğunun düşünüldüğünü tespit etmişlerdir. Halbuki Keogh, Fourie, Watson ve Gay'ın (2010) da iddia ettikleri gibi sadece geliştirilen program ile ilgili kullanıcılardan görüş almak değil, programı paydaşlarla iş birliği içinde geliştirmek en sağlıklı yöntemdir.

Şüphesiz programın temel amaç ve ihtiyaçlarını belirlemede, beklentileri anlamada, teorik varsayımlar yerine gerçek hayatta bir öğretmenin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini tespit etmede, programın etkili bir şekilde planlanmasında, planlanan programın uygulanmasında ve daha da önemlisi tüm paydaşlar tarafından benimsenip kabul görmesinde ne kadar geniş bir paydaş grubuna ulaşılabilirse programın başarılı bir şekilde tasarlanması, uygulanması ve sürdürülebilirliği o derece güçlü sağlanılabilir.

2. Süreç

TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından Yükseköğretim Kurulu'nun yetki devri kapsamında öğretmen yetiştirme programları için yeni bir model geliştirme amacı ile yürütülen program geliştirme süreci geniş bir paydaş katılımı ile gerçekleştirilerek yürütülmüştür. Paydaş görüşlerinin alınması süreci aşağıdaki aşamalar ile gerçekleştirilmiştir:

1. Çalışma grubunun belirlenmesi
2. Görüşme yapılacak iç ve paydaşların belirlenmesi
3. Görüşme sorularının belirlenmesi
4. Katılımcıların görüşmeye davet edilmesi
5. Görüşmelerin yapılması
6. Görüşmelerin analiz edilmesi
7. Sonuçların paylaşılması

2.1 Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Paydaş görüşmeleri süreci TED Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yer alan beş bölüm temsilcilerinden Paydaş Görüşmeleri Çalışma Grubu oluşturulması ile başlamıştır. Her bölümden bir öğretim üyesi ve bir araştırma görevlisi grubun içinde çalışmak üzere seçilmiştir. Fakültenin üniversite-okul iş birliği koordinatörü de dış paydaşlardan veri toplama sürecine dahil edilmiştir. Çalışma grubu kendi ana bilim dallarının iç paydaşlarından görüş toplama sürecini tüm ana bilim dalı elemanları ile birlikte yürütürken dış paydaşlardan veri toplama süreci ise oluşturulan grup üyeleri tarafından ortak bir şekilde yürütülmüştür.

2.2 Görüşme Yapılacak Paydaşların Belirlenmesi

Öğretmen yetiştirme ekosisteminin en önemli unsurlarından iç ve dış paydaşlar ile görüşmeler yaparak onların görüşlerinin alınması amacı ile her ana bilim dalı kendi öğretim kadrosu, öğrencileri, mezunları ve fakülte-okul iş birliği içinde yakından çalıştıkları MEB uygulama öğretmenleri ile görüşmelerin yapılması kararlaştırılmıştır. TED Ankara Koleji ile ana bilim dalları çeşitli projelerde de bir araya gelip yakından çalıştıkları için TED Ankara Koleji uygulama öğretmenleri ile ayrı bir grup olarak görüşmeler yapılmıştır. Dış paydaşlar olarak ise MEB Okulları Uygulama Koordinatörleri, TEDMEM Direktörü ve Uzmanları, TED Genel Merkezi Üst Düzey Yöneticileri ve TED Ankara Koleji Okul Müdürleri, Özel Öğretim Kurumları Üst Düzey Yöneticileri, ana babalar ve eğitim üzerine düşünenler ile görüşmeler yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Geliştirilecek sistemin teknik alt yapısının kurulmasında görev alacak TEDÜ İdari Birim Yöneticileri ile ise dekanlık düzeyinde ayrıca görüşmeler yapılmıştır. Bu grup ile TED Üniversitesi yönetmelikleri doğrultusunda uyulması gereken toplam kredi miktarı, toplam ders sayısı, dönem kredi limitleri, ücret ödeme TEDÜ kriterleri ve uygulamaları gibi konularda görüş alınması planlanmıştır.

Kaynakça

Adıgüzel. O. C. (2019). *Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde İhtiyaç Analizi El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, M. ve Sağlam, M. (2015). Türkiye'de 2005-2014 yılları arasında yapılan program değerlendirme tezlerinin metodolojik açıdan incelenmesi. *Üçüncü Uluslara rası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özeti Kitabı*. Adana: Çuku rova Üniversitesi.

Bryson, J. M., Patton, M. Q. and Bowman, R. A. (2010). Working with evaluation stake holders: A rationale, step-wise approach and toolkit. *Evaluation and Program Planning*, 34, 1-12.

Hammond, D. Linda (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons From Exemplary Programs*. Jossey-Bass, CA, San Francisco.

Keogh, J. J., Fourie, W. J., Watson, S. ve Gay, H. (2010). Involving the stakeholders in the curriculum process: A recipe for success?. *Nurse Education Today, 30*(1), 37-43. doi:10.1016/j.nedt.2009.05.017

Özaydınlı, B. (2023). Program Geliştirme Uzmanlarının Bakış Açısıyla Türkiye'de Prog ram Geliştirme. Eğitim ve Bilim, 48(214), 177-218

Yapıcıoğlu, D. K., Kara, D. A.,Sever, D. (2016). Türkiye'de Program Değerlendirme Çalışmalarında Eğilimler ve Sorunlar: Alan Uzmanlarının Gözüyle, Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 6 (12), 91-113.

YÖK (2020). https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fakültelerine-yetki-devri.aspx

BÖLÜM 4

Uygulama Dersleri ve Öğretmenlik Uygulamaları Kılavuzu

1. Giriş

Yükseköğretim Kurulu 2020 yılında eğitim fakültelerinin programlarını geliştirme ve uygulama konusunda, belirli sınırlamalar çerçevesinde, yetki aktarımında bulunmuştur. Bu kararın ardından, TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak tüm lisans programlarının yenilenme kararı alınmış ve bir yıllık çalışma sonucunda yeni programlar oluşturulmuştur. 2021-2022 öğretim yılından itibaren ise yeni programlar kademeli olarak uygulamaya konulmuştur. Program çalışmaları kapsamında, uygulama derslerinin yapılandırılması amacıyla "Uygulama Dersleri" çalışma grubu oluşturulmuştur. Uygulama dersleri çalışma grubu, ana bilim dalları özelinde uygulama derslerinin neler olabileceği üzerine çalışılmış ve uygulama aşamasında yön gösterici olması amacıyla uygulama dersleri kılavuzunu oluşturmuştur.

Çalışmalar kapsamında, Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) raporları temel alınarak ülkeler seçilmiş ve teorik ve uygulama bazında öğretmen yetiştirme sistemleri hakkında bilgi edinilmiştir. Türkiye ve farklı ülkelerdeki uygulama derslerinin yapısı, kapsamı ve işleyiş süreci araştırılmıştır. Bu araştırmaların sonucunda, zorunlu ve seçmeli uygulama derslerinin neler olabileceği, süreçlerin nasıl yürütüleceği ve bu süreçte kullanılabilecek olan çeşitli etkinlik ve değerlendirme ölçeklerinden oluşan bir rapor hazırlamıştır. Uygulama dersleri kılavuzu, TED Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yer alan Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programları için uygulama öğretim elemanı, öğretmeni ve öğrencisinin uygulama okullarındaki Okul Deneyimi 1, Öğretmenlik Uygulaması 1, Öğretmenlik Uygulaması 2 ve Kurum Deneyimi derslerini planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde gerçekleştirecekleri etkinliklere ilişkin yardımcı bir kaynak olması amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmalar kapsamında uygulama öğretim elemanı, öğretmeni ve öğrencisinin görev, yetki ve sorumlulukları belirlenmiştir. Öğrenci ürün dosyasında bulunması gereken dokümanlarla ilgili bilgi verilmiştir. Uygulama sürecinde kullanılmak üzere, öğretmenin bir günü, öğrencinin bir günü, öğretmen ve öğrencilerin iletişimi gibi gözlem formu örnekleri, ders gözlem formu, ders planı, öğretmen adayı ders planı değerlendirme formu, uygulama öğretim elemanı ve öğretmeni geri bildirim formu gibi doküman örnekleri hazırlanmıştır.

Öğretmen yetiştirmede teorik ve uygulamalı derslerin bütünlüğü ve dengesi oldukça önemli bir yere sahiptir. Uygulama derslerinin yapılandırılması teori ve uygulama dengesi göz önünde tutularak oluşturulmuştur. Tüm bu çalışmaların sonucunda; oluşturulan uygulama dersleri kılavuzu ana bilim dallarıyla paylaşılmış ve her bir ana bilim dalı, kendi programlarıyla ilgili paydaş görüşmeleri, benzer program incelemeleri ve alan

yeterliklerini gözden geçirerek uygulama derslerinin kapsamını oluşturmuşlardır. Ana bilim Dalları tarafından oluşturulan programlar ve uygulama dersleri, önce Fakülte Kurulu tarafından onaylanmış izleyen aşamada TED Üniversitesi Senatosunca onaylanarak 2021-2022 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Uygulama dersleri kılavuzu web ortamında paylaşılmıştır. Program, 2021 Eylül ayından bu yana TED Üniversitesi Eğitim Fakültesinin tüm ana bilim dallarında uygulanmaya başlanmıştır.

2. Okul Deneyimi 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 1-2 Dersleri Uygulama Kılavuzu

2.1 Amaç

Bu kılavuz TED Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yer alan Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği programlarındaki uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğrencilerinin uygulama okullarındaki Okul Deneyimi 1, Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 derslerinin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde gerçekleştirecekleri etkinliklere ilişkin yardımcı bir kaynak olarak hazırlanmıştır.

2.2. Kapsam

Bu kılavuz Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programlarında yer alan PRED/PECE/ELT/EMT 102 Okul Deneyimi 1, PRED/PECE/ELT/EMT 401 Öğretmenlik Uygulaması 1 ve PRED/PECE/ELT/EMT 402 Öğretmenlik Uygulaması 2 derslerinin içeriğini kapsamaktadır.

2.3. Dayanak

Bu kılavuz "Uygulama Öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge" hükümlerine dayanılarak hazırlanmıştır.

2.4. Görev, Yetki ve Sorumluluklar

2.4.1. Uygulama Öğretim Elemanı Görev, Yetki ve Sorumlulukları

2.4.1.1. Okul Deneyimi:

a. Uygulama öğrencilerini okul deneyimi etkinliklerine hazırlar.

b. Uygulama öğrencilerinin uygulama çalışmaları kapsamındaki etkinlikleri, uygulama öğretmeni ile birlikte planlar.

c. Bu kılavuzda ve kendi hazırladığı ders izlencesinde belirtilen görevlerin uygulama öğrencisi tarafından gerçekleştirilmesini takip ve kontrol eder.

BÖLÜM 5

AKTS Program/ Ders Bilgi Paketleri Kılavuzu

1. Giriş

Eğitim fakültelerine verilen yetki devri neticesinde 2020 yılı Kasım ayında TED Üniversitesi Eğitim Fakültesinde program geliştirme çalışmaları başlatılmış ve kurullar oluşturulmuştur. Bu kurullardan biri de AKTS Ders Bilgi Paketleri Kurulu olmuştur. AKTS bilgi paketi komisyonu ana bilim dallarının program hazırlama aşamasında ihtiyaç duyabileceği ve dikkat edilmesi gerekli hususları içeren aşağıdaki başlıklarda dokümanlar hazırlamış ve ana bilim dallarıyla paylaşmıştır.

1) Program Çıktıları

1.1 Program Çıktıları ile TYYÇ'nin İlişkilendirmesi

1.2 Program Çıktıları ile MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin İlişkilendirmesi

1.3 Ders Öğrenme Kazanımları (CLO) ile Program Çıktılarının İlişkilendirilmesi

1.4 Dersler ile Program Çıktılarının İlişkilendirilmesi

2) TEDU Eğitim Fakültesi Ders Kodları Sistematiği

3) Derslerin ulusal kredilerin ve AKTS kredilerinin hesaplanması

4) Katalog tanımı ve dersin genel amaçlarının (Course Objectives) yazımı

5) Ders öğrenme kazanımlarının (Course learning outcomes / CLO) yazılması

5.1 Kazanımlar ile öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri ilişkilendirilmesi

5.2 Kazanımlar ile ölçme-değerlendirme yöntem/tekniklerinin ile ilişkilendirilmesi.

İlerleyen bölümlerde ilgili bilgi ve dokümanlar alt başlıklar halinde sunulmaktadır. Bu bölümlerin kendi programlarını geliştirme sürecine girmeyi düşünen kurumlara-fakültelere ya da bölümlere faydalı olacak bir kılavuz niteliği taşıdığı düşünülmektedir.

2. Program Çıktılarının Yazılması

Program Çıktıları (Yeterlikleri), öğrencilerin ilgili programdan mezun oluncaya kadar kazanmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlayan ifadelerdir. Program çıktılarını belirlerken öncelikle programın eğitim amaçları ve hedefleri oluşturulmalıdır. Yükseköğretim Kurulu'na bağlı akademik bir programın program çıktıları; Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (AYÇ, 2023), Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ, 2023) ve Türkiye Yükseköğretim

Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ, 2023) rehber alınarak oluşturulmalıdır. Avrupa Yeterlikler Çerçevesi, kıyaslama ve iş birliğini mümkün kılmak amacıyla oluşturulmuş bir üst çerçeve olup farklı ülkelerin ulusal yeterlilik sistemlerini ve çerçevelerini ilişkilendirmeyi hedefleyen bölgesel bir yeterlilik çerçevesidir. AYÇ bağlamında bilgi, beceri ve yetkinlik kavramları öncül olarak yer alır ve şöyle tanımlanır:

- Bilgi: Bir iş ya da öğrenme alanına ilişkin gerçekler, ilkeler, kuramlar ve uygulamalar bütünüdür. Bilgi, kuramsal ve/veya olgusal olarak tanımlanmaktadır.
- Beceri: Görevleri yerine getirmek ve problemleri çözmek için bilgiyi kullanma ve uygulama yeteneğidir. AYÇ bağlamında beceri, bilişsel beceriler (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünmeyi içeren) veya uygulama becerileri (el becerisi ile yöntem, malzeme, araç ve gereçlerin kullanımını içeren) olarak tanımlanmaktadır.
- Yetkinlik: İş veya öğrenme ortamlarında, mesleki ve kişisel gelişimde bilgi ve becerileri kullanmaya yönelik kanıtlanmış yetenek ve kişisel, sosyal ve/veya yöntembilimsel yeteneklerdir. AYÇ bağlamında yetkinlik; sorumluluk ve bağımsızlık (otonomi) anlamında tanımlanmaktadır. AYÇ 'nin tanımladığı sekiz anahtar yetkinlik şöyle sıralanabilir:

1. Ana dilde iletişim,
2. Yabancı dilde iletişim,
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler,
4. Sayısal yetkinlik (bilgi toplumu teknolojisinin kullanımı ve bilgi/iletişim teknolojisinde temel yetkinlikler),
5. Öğrenmeyi öğrenme,
6. Toplumsal ve vatandaşlık yetkinliği,
7. İnsiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği,
8. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği.

2.1 Program Çıktıları ile TYYÇ'nin İlişkilendirmesi

AYÇ ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesini ifade etmektedir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ise yeterlikleri yükseköğretim düzeyinde tanımlayan ulusal çerçevedir. Sekiz ayrı düzeyden oluşan bu çerçevenin altıncı düzeyi, Lisans Eğitimi Yeterlikleri olarak tanımlanmıştır. Bu yeterlilikler bilgi, beceri ve yetkinlik başlıklarında sunulmuştur. Bilgi, kuramsal ve olgusal olarak; beceriler ise bilişsel ve uygulamalı olarak ele alınmıştır. Yetkinlik başlığında ise;

a. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme,
b. Öğrenme yetkinliği,
c. İletişim ve sosyal yetkinlik,

d. Alana özgü yetkinlik başlıklarına yer verilmiştir.

Eğitim Fakültelerine bağlı programların olası program yeterlikleri oluşturulurken başvurulabilecek bir diğer temel kaynak da Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleridir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yatan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Olası Program Yeterliklerinin oluşturulmasında, mesleki bilgi, beceri ve tutumu içeren bu yeterlikler yön gösterici olacaktır.

TEDÜ Eğitim Fakültesi öğretim programı hazırlıkları kapsamında Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (AYÇ), Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY, 2017) dikkate alınarak toplam 12 Program çıktısı belirlenmiştir. Bu çıktılardan Meslek Bilgisi (MB) ve Genel Kültür (GK) dersleriyle ilişkili olanlar fakülte genelinde ortak olup, Alan Eğitimine (AE) yönelik olanlar bölümlere tavsiye niteliğinde verilmiştir. Programlar alan eğitimine ilişkin program çıktılarını belirlemek konusunda özerktir. Alan eğitimine ilişkin program çıktılarını yeniden belirleyecek olan programlar için aşağıdaki türde açıklamalar programlarla paylaşmıştır.

• Üniversite/Fakülte/Bölümün vizyonu ve misyonu dikkate alınmalıdır.

• Programın bulunduğu düzeye uygun ulusal-uluslararası ve alana özgü genel çıktılar incelenmelidir (AYÇ, TYÇ, TYYÇ, ÖMGY, vs.)

• Öğrencilerin ilgili programı tamamladıktan sonra ne tür yetkinliklere sahip olması gerektiğine odaklanılmalıdır.

• Program çıktıları ortalama bir öğrenciye göre yazılmalıdır.

• İfadeler tüm paydaşlar tarafından anlaşılabilecek şekilde olmalıdır.

• Çok sayıda yüzeysel çıktı yerine, az sayıda önemli çıktı yazılmalıdır.

• Program çıktılarında kullanılan ifadeler binişik olmamalıdır. Her bir program çıktısında tek bir eyleme/fiile/ifadeye odaklanılmalıdır.

• Program yeterliliğinde bilişsel (ya da mesleki bilgi) alana değinildiği kadar mesleki beceri ifadelerine ve duyuşsal (mesleki tutum) ifadelere de yer verilmelidir.

TYYÇ (Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme) Temel Alan Yeterlikleri, aşağıdaki başlıklardan oluşan bir çerçevedir. TEDU Eğitim Fakültesinin her programı, aşağıdaki başlıklardan oluşan 34 maddelik Temel Alan Yeterlikleri ile Program Çıktılarını ile bir matris formunda ilişkilendirilmiştir.

Bilgi

- Beceriler
- Yetkinlikler
  - Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme
  - Öğrenme Yetkinliği

Kaynakça

AYÇ (203). Avrupa Yeterlikler Çerçevesi. https://europa.eu/europass/tr/europass-arac

lari/avrupa-yeterlilikler-cercevesi

ECTS (2015). ECTS Users' Guide 2015. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/da7467e6-8450-11e5-b8b7-01aa75ed71a1

Krathwohl, D.R. (2010). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory Into

Practice, 41(4), 212-218, DOI: 10.1207/s15430421tip4104_2

ÖMGY (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf

TYÇ (2023). Türkiye Yeterlikler Çerçevesi. https://www.tyc.gov.tr/

TYYÇ (2023). Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi. http://tyyc.yok.gov.tr/

BÖLÜM 6

Öğretim Programı Çerçevesi ve Çerçeve Program

1. Giriş

Bu bölümde tüm hazırlık çalışmalarının sonucunda geliştirilen öğretim programı çerçevesi ve çerçeve program sunulmaktadır.

2. Öğretim Programı Çerçevesi ve Bileşenleri

02 Şubat 2021 tarih ve 2021/01-01 Sayılı fakülte kurul kararı ile birlikte öğretim programı çerçeve bileşenleri (EK 1), öneri ve açıklamalar ve gerekçeler ilgili ana bilim dalları ile paylaşılmış ve her programın bu çerçevede belirtilen ilkeleri göz önünde bulundurarak kendi lisans programlarını geliştirmeleri ve ana bilim dalı akademik kurul kararıyla Fakülte Kuruluna sunmaları istenmiştir.

Alan-meslek bilgisi-genel kültür derslerinin oranlarının YÖK'ün belirttiği ölçütlere göre uyarlanması amacıyla aşağıdaki formül kullanılmış, tüm programların yerel kredisinin 127-129 aralığında olması öngörülmüştür. Bu dağılım aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 6.1

Alan-meslek bilgisi-genel kültür derslerinin oranları

Kategori (GK/MB/AE)		Toplam Teori (T)	Toplam Uygulama (U)	Toplam Yerel Kredi	Toplam AKTS	Toplam Saat (T+U)	Yüzde
MB	Meslek Bilgisi	$\frac{(T+U)_{MB}}{(T+U)_{MB}+(T+U)_{GK}+(T+U)_{AE}} x100$ *formülü ile hesaplanacaktır.*					
GK	Genel Kültür	$\frac{(T+U)_{GK}}{(T+U)_{MB}+(T+U)_{GK}+(T+U)_{AE}} x100$ *formülü ile hesaplanacaktır.*					
AE	Alan Eğitimi	$\frac{(T+U)_{AE}}{(T+U)_{MB}+(T+U)_{GK}+(T+U)_{AE}} x100$ *formülü ile hesaplanacaktır.*					
TOPLAM				**127-129**	**240**		**100**

Diğer yandan, fakülte ortak derslerinin standart bir şekilde uygulanması gereğinden hareketle tüm bölümlerin ortak takip edebilecekleri program çıktıları fakülte düzeyinde hazırlanmış ve ana bilim dallarından bu çerçeveyi kullanarak program çıktılarını tanımlamaları istenmiştir. Eğitim Fakültesi ortak program çıktıları Tablo 6.2'de sunulmaktadır.

Tablo 6.2

TEDU Eğitim Fakültesi Program Çıktıları (Program Outcomes)

Program yapısı	**Çıktı no**	**Program çıktıları**	**Açıklama**
Alan eğitimi (AE)	1	…… eğitiminin gerektirdiği temel alan bilgisini derslerine yansıtır.	*Alan bilgisine yönelik olarak oluşturulmuş program çıktıları (1.-6. maddeler) bölümlere tavsiye niteliğindedir. Bölümler bu program çıktılarını aynen kullanabilir/revize edebilir/değiştirebilirler.*
	2	..... eğitiminde öğretim süreçlerini, öğrenci gereksinim ve özelliklerini dikkate alarak tasarımlar.	
	3	Farklı öğretim yöntem, teknik ve araçlarını ..... eğitiminde uygular.	
	4	Farklı ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını ..... eğitiminde uygular.	
	5	Kuram ile uygulama arasındaki ilişkiyi ..... öğretimi uygulamalarına yansıtır / (PDR için) Kuram ile uygulama arasındaki ilişkiyi PDR uygulamalarına (.....) yansıtır.	
	6	..... eğitimine ilişkin bilimsel araştırma veya uygulama projesi geliştirir.	
Meslek Bilgisi (MB)	7	Eğitim bilimlerinin temellerine ilişkin kavramları ve ilkeleri öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleriyle ilişkilendirir.	*Meslek bilgisine yönelik olarak oluşturulmuş program çıktıları Eğitim Fakültesi genelinde or-*
	8	Öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	

Hazırlanan ders profilleri üniversite program ve eğitim komisyonuna gönderilmiştir. İstenen revizyonlar sonucunda son şekilleri verilen ders profilleri onaylanması amacıyla senatoya gönderilmiş, senato onayını takiben hazırlanan program uygulanmaya başlanmıştır.

Kaynakça

YÖK (2020). YÖK'ten eğitim fakültelerine önemli yetki devri kararı. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx

BÖLÜM 7

Sonuç ve Öneriler

18 Ağustos 2020 tarihli YÖK yazısında belirtilen "Artık bundan böyle Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinin öğretmenlik lisans programlarının geliştirilip güncellenmesi çalışmalarının, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri dikkate alınarak ilgili yükseköğretim kurumları tarafından yapılmasının en doğru tercih olduğu düşünülmektedir. Zira eğitimde program geliştirme, dinamik ve süreklilik arz eden bir süreçtir. Üniversitelerimiz, bu dinamik süreci yönetebilecek düzeyde kapasiteye, öğretim elemanlarımız da program geliştirme ve güncelleme konusunda yetkinliğe sahiptir." ifadesi son derece önemlidir ve fakülte olarak bu kararın alınmış olmasından dolayı duyduğumuz memnuniyeti belirtmek isteriz. EPDAD tarafından yürütülen eğitim fakültelerinin akreditasyon ve standartlara dayalı süreçlerinin yaygınlaştığı göz önüne alındığında hâlihazırda eğitim fakültelerinin birçok kriteri sağlamakla karşı karşıya kaldıkları düşünüldüğünde böylesi bir yetki devrinin eğitim fakültelerine sağlanmış olması kritik önem taşımaktadır.

TEDU Eğitim Fakültesi olarak özgün bir program geliştirme süreci sonunda bu işin ne kadar uzun soluklu, disiplin ve yoğunlaşma gerektiren bir süreç olduğunu; yalnızca dekanlığın ya da belirli bölümlerin değil, tüm fakültenin bu süreci sahiplenmesi ve katılımcı olması gerektiğini görmüş olduk. Hatta üniversite düzeyinde ve senatoların güçlü desteği olmadan bu dönüşümün sağlanmasının güç olduğu açıktır. Herşeyden önemlisi, program geliştirme sürecinin önemine ve gerekliliğine inanan, eğitim bilimleri alanının diğer tüm alanların merkezinde yer alması gerektiğini düşünen, çalışma sürecinin başından sonuna kadar yapıcı ve yol gösterici bir tutum sergileyen "lider" olmadan bu işin sürüdürülmesinin de mümkün olamayacağı anlaşılmıştır.

Bütün bu çalışmalardan fakülte olarak çıkarmış olduğumuz ve diğer fakültelerle paylaşmak istediğimiz mesaj şudur: Özgün bir program geliştirme süreci herşeyden önce güçlü bir liderlik ve fakültenin bütünü tarafından sahiplenilmiş bir anlayışı gerektirir. Çalışmamızın, özgün programlarını geliştirmek isteyen tüm yükseköğretim kurumları için bir örnek oluşturmasını umut ediyoruz.

Kasım 2023

EKLER

EK 1

Eğitim Fakültesi Yeni Öğretim Programı Çerçevesi (fakülte kurulu kararı) (02 Şubat 2021 tarih ve 2021/01-01 Sayılı)

Çerçeve bileşenleri	**Öneri /Açıklama**	**Gerekçe**
Programın dayanağı	Yükseköğretim Kurulu Kararı	YÖK'ün 18.08.2020 tarih ve E. 50746 sayılı yazısı.
Programın uyum koşulları	TYYÇ – eğitim bilimleri ve öğretmen eğitimi ile uyum (PDR için sağlık temel alanı, no:72) MEB Öğretmen Genel Yeterlikleri ile uyum TEDÜ eğitim-öğretim süreçlerine uyum (YÖK sınırlılıkları çerçevesinde).	YÖK Yazı TEDÜ Müfredat
Programın temel yaklaşımı	Öğrenci merkezli öğretim, öğrenme ve değerlendirme. Uygulama ağırlıklı bir program. Öğretim teknolojileri ve uzaktan eğitim becerilerine ağırlık.	TEDÜ Müfredat
Toplam kredi miktarı	Yerel: 127-129 AKTS: 240	TEDÜ Müfredat YÖK Bologna Süreci
Dönem kredi miktarı	Yerel: 15-17 kredi (ortalama 16 kredi) AKTS: 30 +/-1	TEDÜ Müfredat
Derslerin kredilendirilmesi (T-P-L-K)	Yerel kredi: 3-0-0-3 (ilke olarak) Uygulamalı dersler için 2-2-0-3 Ayrıca, derslerin özelliğine göre farklı kredi miktarları olabilir (Örn: 1-6-0-4, 2-8-0-6 gibi) Bir AKTS: 25-30 saat üzerinden hesaplanacaktır (TEDÜ) Haftalık iş yükü: 14 hafta ders + 2 hafta final yükü	TEDÜ Müfredat

CHATGPT IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AND TRANSLATION STUDIES

Editors
Arif BAKLA
İsmail ÇAKIR

Authors
Hakan DEMİRÖZ
Saadet KORUCU KIŞ
Yusuf Emre YEŞİLYURT
İsmail ÇAKIR
Aysel SARICAOĞLU AYGAN
Ahmet BAŞAL
Ali KARAKAŞ
Galip KARTAL
Ceyhun YÜKSELİR
Osman SOLMAZ
Şeyma YEŞİL
Ali DİNCER
Arif BAKLA
Burcu TÜRKMEN

Ankara
2023

CHATGPT IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AND TRANSLATION STUDIES

Editors: ARİF BAKLA – İSMAİL ÇAKIR

©Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-934-5
e-ISBN : 978-605-170-935-2
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

CHATGPT IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AND TRANSLATION STUDIES
Editors: BAKLA, ARİF – ÇAKIR, İSMAİL

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, xviii + 262 sf., 16x24 cm

ISBN: 978-605-170-934-5
e-ISBN: 978-605-170-935-2

Language, ChatGPT
Language, Basics of ChatGPT, Language Models, Language Instruction, Language Education, Using ChatGPT for Translation Pedagogy, Assessment and Evaluation

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi

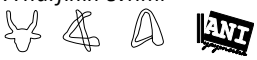


Table of Contents

Part I. Basics of ChatGPT 1
Chapter 1.
A Brief History of Large Language Models 3
Hakan Demiröz

Chapter 2.
An overview of ChatGPT and Its Architecture 15
Saadet Korucu Kış

Chapter 3.
Basics of Prompting for More Effective Use of ChatGPT 27
Yusuf Emre Yeşilyurt

Chapter 4.
Ethical and Responsible Use of ChatGPT 45
İsmail Çakır

Part II. ChatGPT in Language Instruction 69
Chapter 5.
Assessment Criteria of ChatGPT in Argumentative Essay Scoring: Internal Consistency and Construct Relevance 71
Aysel Sarıcaoğlu

Chapter 6.
ChatGPT: Developing Reading Materials for Language Learners 95
Ahmet Başal

Chapter 7.
The Use of ChatGPT for Lesson Planning 111
Ali Karakaş

Chapter 8.
ChatGPT for Language Assessment and Evaluation 131
Galip Kartal

Chapter 9.
ChatGPT for Vocabulary Instruction through Gamification 153
Ceyhun Yükselir

Chapter 10.
AI Literacies in Language Education: Meeting Challenges, Embracing Transformations 167
Osman Solmaz

Chapter 11.
Exploring the Use and Effectiveness of ChatGPT-Assisted Grammar Instruction in Teaching English 189
Şeyma Yeşil

Part III. ChatGPT in Translation Studies..... 205
Chapter 12.
ChatGPT and Machine Translation 207
Ali Dincer

Chapter 13.
Using ChatGPT for Translation Pedagogy 224
Arif Bakla

Chapter 14.
Pre-editing and Post-editing Processes During the Translation: An Interview with ChatGPT..... 241
Burcu Türkmen

Index 334

Contributors

Assoc. Prof. Dr. Hakan Demiröz

Hakan Demiröz (Ph.D.) teaches at the Social Sciences University of Ankara. His research interests are teaching language and literature, second language reading and writing, and technology-enhanced language learning. He has presented at national and international conferences and published in national and international journals.

ORCID: 0000-0003-2413-5383

E-mail: hakan.demiroz@asbu.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Saadet Korucu Kiş

Saadet Korucu-Kış is an Associate Professor in the Department of English Language Teaching at Necmettin Erbakan University in Türkiye. She has earned a BA, MA, and PhD in English Language Teaching and her research interests include technology-enhanced language learning, teacher cognition, teacher creativity, instructional design, and reflective practice.

ORCID: 0000-0002-1128-1747

E-mail: skorucukis@erbakan.edu.tr

Asst. Prof. Dr. Yusuf Emre Yeşilyurt

Yusuf Emre Yesilyurt currently works at the Department of Foreign Languages Education, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye. He earned his MA in TESOL from Bristol University, UK, and PhD from Gazi University. He is currently an Asst. Prof. at Burdur Mehmet Akif Ersoy University, specializing in academic writing and conversation analysis in language education.

ORCID: 0000-0002-4493-066X

E-mail: yeyesilyurtnew@gmail.com

İsmail ÇAKIR, Ph.D., had M.A. degree, Gazi University, and Ph.D. degree, Hacettepe University, in English Language Teaching. His research interest is in teaching English as a foreign language, teaching language skills, teaching culture, teaching methodology and translation studies. He is the editor of several books on translation and language teaching. He also has national and international publications and presentations on foreign language teaching.

ORCID: 0000-0002-7497-3249

E-mail: ismcakir@yahoo.com

Assoc. Prof. Dr. Aysel Saricaoğlu

Dr. Saricaoglu works as an associate professor in the English Language and Literature Department at Social Sciences University of Ankara, Türkiye. She investigates computer-assisted language learning, automated writing evaluation, academic writing, and syntactic complexity. Her work has appeared in journals such as Assessing Writing, Journal of English for Academic Purposes, Studies in Second Language Acquisition, CALL, ReCALL, and CALICO.

ORCID: 0000-0002-5315-018X

E-mail: aysel.saricaogluaygan@asbu.edu.tr

Prof. Dr. Ahmet Başal

Ahmet Basal, PhD, is a professor doctor in the Department of Educational Sciences at Yildiz Technical University in Türkiye. His research publications and research interests include teacher education, web-based language learning and teaching, instructional design, and Computer-Assisted Language Learning (CALL).

ORCID: 0000-0003-4295-4577

E-mail: ahmetbasal@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Galip Kartal

Galip Kartal is an associate professor in the Department of English Language Teaching at Necmettin Erbakan University. He holds a BA, MA, and PhD in English Language Teaching, reflecting his extensive expertise in the field. His research interests focus on using technology in language teaching and language teacher education. He has also explored the potential of AI-supported language teaching to transform traditional instructional methods and improve student outcomes. He published articles in the journals of *Studies in Second Language Acquisition* and *Computer Assisted Language*.

ORCID: 0000-0003-4656-2108

E-mail: kartalgalip@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Ceyhun Yükselir

Ceyhun Yükselir (PhD) is an associate professor of English language teaching at the department of English language and literature, Osmaniye Korkut Ata University. His research interests include teacher education, reflective teaching, learner autonomy, and technology integration in EFL classes.

ORCID: 0000-0003-4781-3183

E-mail: ceyhunyukselir@osmaniye.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Osman Solmaz

Osman Solmaz is an associate professor of English Language Teaching at Ziya Gokalp Faculty of Education, Dicle University, Türkiye. He received his Ph.D. degree from the interdisciplinary Second Language Acquisition and Teaching (SLAT) doctoral program at the University of Arizona. His research interests include teacher education, linguistic landscapes, digital literacies, social media, and the implementation of technology in second language teaching and learning.

ORCID: 0000-0003-2983-1177

E-mail: osolmaz@dicle.edu.tr

Asst. Prof. Dr. Şeyma Yeşil

Şeyma Yeşil is a lecturer at English Language Teaching Department, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye. She holds a PhD degree in ELT. Her research interests are English language policy, culture and language teaching, feedback in L2 writing, and technology-enhanced language teaching.

ORCID: 0000- 0003-0307-5430

E-mail: syesil@cumhuriyet.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Ali Dincer

Ali Dincer is an Associate Professor in the Department of Translation and Interpretation at Ondokuz Mayıs University, Türkiye. His research interests center primarily on language learners' motivation and autonomous language

learning beyond the classroom. Currently, he is working on individual and collaborative projects related to artificial intelligence use in language learning and translation.

ORCID: 0000-0002-0732-3975

E-mail: ali.dincer@omu.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Arif Bakla

Arif Bakla is a lecturer at Translation and Interpretation Department, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Ankara, Türkiye. He holds a PhD degree in ELT. Among his research interests are vocabulary instruction, CALL, feedback in L2 writing. He has recently published in various international journals, including Language Learning & Technology, ReCALL, Computers & Education, Qualitative Research, Instructional Science and Australian Journal of Education. He is the author of the book *Putting Pen to Paper: Academic Paragraph Writing*.

ORCID: 0000-0001-5412-4330

E-mail: arifbakla@aybu.edu.tr

Asst. Prof. Dr. Burcu Türkmen

Burcu TÜRKMEN has BA in English Language and Literature from Near East University, MA in Translation Studies from Atılım University and PhD in Translation Studies from Sakarya University. In 2013, she began working as a lecturer at Zonguldak Bülent Ecevit University. In 2021, she began working in the Department of English Translation and Interpreting at Ankara Yıldırım Beyazıt University as an Assistant Professor and still continues to work in this department. Research interests: translation technologies, translation education, media and translation, digital media competence in translation education, post-editing in translation and using educational technologies in translation education.

ORCID: 0000-0001-5380-0480

E-mail: burcuturkmen@aybu.edu.tr

Preface

Although artificial intelligence (AI) is not a new field of study, recent research and technological developments have brought it to the forefront in almost every walk of life, including but not limited to, marketing, healthcare, industry, e-commerce, social media and education. Similarly, conversational agents and chatbots have been around for a long time in the twenty-first century, yet quite recently, some awe-inspiring tools in this area have been introduced. Being one of these innovative tools, ChatGPT is able to assume a variety of roles: It can respond to queries, generate text that resembles human language, write codes, solve problems or puzzles, and make recommendations, among others. Through iterative prompting, users can fine-tune ChatGPT's responses to get the most useful answers. Due to the extensive variety of roles that it can assume, ChatGPT has enormous potential for education as well. Educators use this tool as an aid to designing lesson plans, preparing instructional materials or assessment tools.

Because my colleague Dr. Çakır and I are both interested in English language teaching and translation studies, we aimed to bring together theoretical knowledge and practical insights about the use of ChatGPT in both of these fields. Therefore, we planned this edited volume on this on ChatGPT, with a focus on these fields. Moreover, to establish a firm background for the chapters about these two areas, we invited researchers to contribute to this volume with chapters that can sketch a brief outline of key issues about large language models and ChatGPT.

We thematically organised this volume into three sections with fourteen chapters in total. The first section is intended for offering our audience a broad knowledge of major issues about large language models, artificial intelligence and ChatGPT. The section opens with a brief summary of the history of large language models, and the rest of it discusses the basics of ChatGPT, with a particular focus on prompting and ethical use of this tool. The second section elaborates on how to use ChatGPT in language instruction. Finally, the third section discusses its use in translation studies. It particularly brings up issues

related to the use of ChatGPT as a machine translation tool, pedagogical tool in translation classes, along with issues around its use in pre- and post-editing machine translation output.

We would like to thank each of the researchers who contributed to this volume; without their help and support this practical guide would hardly come into existence. Below is more detailed information about the focus of each chapter. We hope that you enjoy reading them all.

Arif Bakla

İsmail Çakır

Chapter Overviews

Part I. Basics of ChatGPT

Chapter 1. A Brief History of Large Language Models

Hakan Demiröz, Social Sciences University of Ankara, Ankara, Türkiye

Hakan Demiröz, from Social Sciences University of Ankara, Türkiye, explores large language models (LLMs) with specific reference to ChatGPT. He introduces the history of LLMs and AI and types of modelling in detail. The chapter mentions about the Generative Pre-Trained Transformers by giving a special example of chatbot. The fields where chatbots are commonly used are also presented in the chapter. Briefly, this chapter provides a brief history of language models and LLMs including ChatGPT and gives a brief history of neural networks and pre-trained language models.

Chapter 2. An Overview of ChatGPT and Its Architecture

Saadet Korucu Kış, Necmettin Erbakan University, Konya, Türkiye

Saadet Korucu Kış, from Necmettin Erbakan University, presents an overview of ChatGPT and its architecture in the chapter she presented. The chapter offers a comprehensive investigation of ChatGPT, delving into various facets that encompass its past, present, and future prospects. First it offers an examination of ChatGPT's emergence and its architectural underpinnings, shedding light on the intricate workings and underlying principles that make this AI model so

capable. Then, the chapter presents an insight into the model's strengths delivering a comprehensive perspective on its applicability and discusses its constraints and venture into the horizons of potential future improvements.

Chapter 3. Basics of Prompting for More Effective Use of ChatGPT

Yusuf Emre Yeşilyurt, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Türkiye

Yusuf Emre Yeşilyurt, from Burdur Mehmet Akif Ersoy University, discusses the basics of prompting for more effective use of ChatGPT in his chapter. The chapter provides an overview of evidence-based prompting techniques tailored for language practitioners aiming to exploit ChatGPT's capabilities for diverse applications in their respective fields. Continuous experimentation and refining of prompts through systematic evaluation of initial results are emphasized. The chapter also highlights responsible considerations around mitigating risks of bias, misinformation, and potential harms and empowers language practitioners with essential prompting skills and best practices to safely benefit from ChatGPT's generative capabilities and remain at the frontier of AI integration in their respective fields.

Chapter 4. Ethical and Responsible Use of ChatGPT

İsmail Çakır, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Ankara, Türkiye

İsmail Çakır, from Ankara Yıldırım Beyazıt University, focusses on the ethical concerns of ChatGPT. After introducing the development of ChatGPT, Artificial Intelligence in Education (AIED) is discussed. Then, the chapter delves into the basic challenges of utilizing ChatGPT based on the review of the recent literature. Additionally, the prominent ethical topics such as privacy, bias, accuracy, transparency, content and authorship are elaborated respectively. Furthermore, some ways of dealing with infringement of the ethical issues are suggested for users. This chapter discusses the importance of having guidelines and publication policy of journals in order to protect intellectual property as well.

Part II. ChatGPT in Language Instruction

Chapter 5. Assessment Criteria of ChatGPT in Argumentative Essay Scoring: Internal Consistency and Construct Relevance

Aysel Sarıcaoğlu, Social Sciences University of Ankara, Ankara, Türkiye

In this chapter, Aysel Sarıcaoğlu from Social Sciences University of Ankara, presents the assessment criteria of ChatGPT in argumantative essay scoring emphasizing on the internal consistency and construct relevance. First of all, the author focuses on the ChatGPT's assessment criteria and internal consistency based on the findings obtained from the regarding literature in the field. She also provides a list of criteria consisting of 65 items for assessing argumentative essays. As for ChatGPT's assessment criteria and construct relevance, the chapter provides band levels and descriptors in the writing sections of high-stakes language proficiency tests such as IELTs and TOEFL. Briefly, two main issues of internal consistency and construct relevance related to the assessment criteria used by ChatGPT were elaborated.

Chapter 6. ChatGPT: Developing Reading Materials for Language Learners
Ahmet Başal, Yildiz Technical University, Istanbul, Türkiye.

Ahmet Başal, form Yıldız Technical University, delves into the ways of using ChatGPT, as an advanced artificial intelligence language model, to create engaging and diverse reading materials for language learners. In the chapter the author shares his experience with ChatGPT in developing reading materials for language learners. In this respect, the chapter provides a guide on using ChatGPT to produce a variety of reading content, and it includes practical examples to show how language teachers can use AI to develop customized language reading materials.

Chapter 7. The Use of ChatGPT for Lesson Planning

Ali Karakaş, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Türkiye

Ali Karakaş, from Burdur Mehmet Akif Ersoy University, focusses on the use of ChatGPT for lesson planning in his chapter. The chapter explores the innovative application of ChatGPT in language education, particularly in lesson planning for language teachers. He discusses how ChatGPT can assist in various aspects of lesson planning, including setting educational objectives, designing activities, and formulating assessment methods. It highlights ChatGPT's ability to generate personalized, curriculum-aligned content, thereby addressing individual learner needs and enhancing participatory learning. The chapter also acknowledges the challenges and limitations of ChatGPT, and underscores ChatGPT's transformative potential in language education, from interactive content creation to personalized learning.

Chapter 8. ChatGPT for Assessment and Evaluation

Galip Kartal, Necmettin Erbakan University, Konya, Türkiye

Galip Kartal, from Necmettin Erbakan University, explores the revolutionary role of ChatGPT in redefining language assessment and evaluation. He methodically examines the utility of ChatGPT in creating diversified testing materials, offering tailored feedback, and establishing nuanced assessment criteria. Additionally, the chapter delves into the integration of ChatGPT in education and evaluates ChatGPT's transformative influence in the realm of language assessment. It advocates for using ChatGPT as a supplementary tool alongside human educators.

Chapter 9. ChatGPT for Vocabulary Instruction through Gamificiation

Ceyhun Yükselir, Osmaniye Korkut Ata University, Osmaniye, Türkiye

Ceyhun Yükselir, from Osmaniye Korkut Ata University, explores the integration of ChatGPT into language education with a specific focus on gamified vocabulary instruction. The chapter highlights ChatGPT's potential in creating gamification models for vocabulary instruction. This tool also offers its users personalized tutoring, immediate feedback, and authentic materials, emphasizing the

transformative role it plays in language education. This chapter also delves into the concept of gamification, providing a roadmap for teachers to design engaging vocabulary games. The chapter concludes with a comprehensive yet concise exploration of the opportunities and challenges in using ChatGPT for gamified language instruction.

Chapter 10. ChatGPT for AI Literacy in Language Teacher Education: Meeting Challenges, Embracing Transformations

Osman Solmaz, Dicle University, Diyarbakır, Türkiye.

Osman Solmaz, from Dicle University, presents the role of artificial intelligence (AI) literacies in language teacher education. The chapter addresses the challenges and opportunities faced by language professionals in navigating this AI-driven educational context. AI knowledge, confidence, curriculum design, and content selection are underscored as the urgent need to equip language professionals with essential AI skills. AI literacies in language teacher education to facilitate the effective and ethical integration of AI into language instruction and the importance of comprehending both the benefits and challenges of AI to better prepare language teachers for the future are also emphasized in the chapter.

Chapter 11. Exploring the Use and Effectiveness of ChatGPT-Assisted Grammar Instruction in Teaching English

Şeyma Yeşil, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

Şeyma Yeşil, from Sivas Cumhuriyet University, discusses the role of ChatGPT in teaching grammar in the chapter. The chapter explores the impacts of digital tools on foreign language education, and specifically focusses on the various aspects of ChatGPT in designing grammar teaching methodology in EFL classes while building upon the foregrounding theories and studies carried out in this field.

Part III. ChatGPT in Translation Studies

Chapter 12. ChatGPT and Machine Translation

Ali Dincer, 19 Mayıs University, Samsun, Türkiye

Ali Dincer, from 19 Mayıs University, explores the use of ChatGPT, a large language model (LLM) developed by OpenAI, for language translation purposes. First, he presents the history of machine translation (MT), tracing its evolution from its pioneering stages to the advanced models like neural machine translation (NMT) and LLM systems. Then, the chapter delves into the practical application of ChatGPT as a novel translation tool. It scrutinizes the benefits and potential drawbacks of using ChatGPT for translation, offering a balanced view of its utility. It also focuses on prompt engineering, a key factor in the most accurate ChatGPT translation outputs. The chapter concludes with a forward-looking discussion on the future of ChatGPT as a language translation tool.

Chapter 13. Using ChatGPT for Translation Pedagogy

Arif Bakla, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Ankara, Türkiye

Arif Bakla, from Ankara Yıldırım Beyazıt University, examines the use of ChatGPT for translation pedagogy. The chapter sets out to offer a snapshot of pedagogical uses of ChatGPT in translation education. The introduction offers a broad perspective about ChatGPT and machine translation, while the rest of the chapter elaborates on the pedagogical uses of ChatGPT in translation instruction. The practical uses of ChatGPT are discussed under general subheadings created based on key issues in translation, including MT, assessment, feedback, pre-editing, post-editing, materials development and terminology management. The chapter also describes sample activities for some of these key topics in translation. It concludes with a brief discussion of current downsides of ChatGPT and offers key recommendations to help learners become better translators.

Chapter 14. Pre-editing and Post-editing Processes during the Translation: An Interview with ChatGPT

Burcu Türkmen, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Ankara, Türkiye

Burcu Türkmen, from Ankara Yıldırım Beyazıt University, underscores ChatGPT and pre and post editing in Translation. The chapter is based on a research study conducted with ChatGPT about pre/post editing processes. The research included six open-ended questions about pre and post editing processes before and after machine translation. In the chapter, the inferences obtained from data are presented and suggestions for further studies are provided by the author.

Part I.
Basics of ChatGPT

Chapter 1

A Brief History of Large Language Models

Hakan Demiröz

hakan.demiroz@asbu.edu.tr

Social Sciences University of Ankara

Abstract

Large language models (LLMs) attracted the worldwide attention of many people with the release of ChatGPT by OpenAI in late 2022. Although many people were familiar with artificial intelligence (AI) in their daily life before the release of ChatGPT, it grabbed this relatively enormous attention through its features and amount of data. A variety of sectors, such as education, marketing, medical treatment, law, and medicine, and many people from different professions, including scholars, students, researchers, editors, material designers, and content generators, have been trying to understand its uses and practices and to employ ChatGPT into their work. It also started debates on its misuses and ethical considerations such as authorship of chatbots and their challenges for academic integrity. Although it is believed to be a groundbreaking technology, the research on its founding technology, AI, started in the 1950s (Roser, 2022). AI relies on language models, functions for natural language processing (NLP), machine translation, and question and answer in the form of conversations. This chapter aims to provide a brief history of language models and LLMs including ChatGPT. The historical account starts with rule-based systems and statistical methods. Then, it gives a brief history of neural networks and pre-trained language models. Finally, this chapter thrives to shed light on the history of LLMs which include Generative Pre-trained Transformer series and exclusively ChatGPT.

Keywords: language models, artificial intelligence, natural language processing, large language models, ChatGPT

Introduction

November 2022 witnessed the release of ChatGPT (OpenAI, 2022), which has attracted the attention of many users worldwide and has become a globally debated topic. Since its release, this technology has remained a prominent subject in the news, prompting researchers from diverse fields such as education, finance, engineering, law, and medicine to delve into its practical applications, ethical implications, challenges, and limitations. The topics debated include its uses in different sectors with different roles, such as researcher, reviewer, author, content generator, materials developer, tester, etc., which also led to a hot debate about legal and ethical considerations of its uses. This broad spectrum of applications has, in turn, ignited fervent debates surrounding the legal and ethical considerations inherent in its usage.

ChatGPT, categorized as a Large Language Model (LLM), depicts a notable development in the realm of AI, a pivotal domain within computer science. Defined as a tool engineered to emulate human intelligence (Laskowski & Tucci, 2023), ChatGPT aims to simulate human intelligence (Kartal, 2023). This classification places it squarely within the broader landscape of AI, functioning as a versatile tool programmed for diverse tasks, NLP, machine translation, and question and response mechanisms (Hadi et al., 2023). Specifically configured as LLMs, ChatGPT and its counterparts are designed to excel in human-like language processing tasks (Green, 2023). The dynamic landscape of ChatGPT and similar language models (LMs) invites a deeper exploration of their evolution, challenges, and the overarching impact they have.

Language Models

A LM is an AI model trained to understand and generate human-like text based on the patterns and structures it has learned from vast amounts of textual data. The primary goal of a LM is to estimate the next word or sequence of words in the context considered, making it proficient at tasks such as language generation, completion, and comprehension. Typically, advanced machine learning techniques such as transformer architectures, long short-term memory networks (LSTMs), or recurrent neural networks (RNNs) are utilized to build these models. These models possess the capability to comprehend the relationships and correlations between words, thereby allowing them to generate coherent and contextually relevant text (Hadi et al., 2023).

The history of LMs and AI can be linked back to the 1950s when the research on NLP started Roser, 2022). Statistical methods and rule-based

systems prompted the initial efforts in this field. These models processed language through rule-based processing that was based on manually created linguistic features and rules. Their abilities were restricted, and they could not manage the intricacy of NLP (Hadi et al., 2023). Another advancement in this field was machine translation. Georgetown-IBM's machine translation experimentation in 1954, which achieved the translation of 60 Russian sentences into English, initiated machine translation research (Hutchins, 1994; 2004). This experiment could be suggested as a cornerstone for realizing that language processing could be done by using computational techniques (Weber, 2023).

The late 20th century witnessed the emergence of statistical approaches in LM studies and NLP. One of the prominent statistical models, the Hidden Markov Model, was used for understanding the sequences of words and hidden states (Vasilakes et al., 2021), and they are claimed to provide a more structured approach. The statistical models outperformed rule-based models in accuracy and handled more extensive datasets. They were still limited in their comprehension of language's context and semantics (Hadi et al., 2023). The other group of statistical models, *n*-gram models, are "probabilistic models of text that use some limited amount of history, or word dependencies, where n refers to the number of words that participate in the dependence relation" (Hiemstra, 2009, p. 1910). *n*-Gram models are used to make predictions about the co-occurrence of frequencies in a dataset. N-grams are crucial for modelling some of the structural usage of natural language in automatic speech recognition.

Conclusion

This brief history of LLMs aimed to have a look at the growth of LMs and the field of AI. From the very beginning of initial studies of LMs in the 1950s until now, researchers have aimed to train the LMs to imitate human language to have machines perform tasks like humans. The tasks, ranging from translation, summarization, paraphrasing, and question-answering to speech recognition, sentiment analysis, and code generation, reflect the diverse applications that LMs have been designed to address. At each juncture of their evolution, LMs have marked a substantial step forward, pushing the boundaries of AI research. It is noteworthy to underscore that LLMs remain an active area of research, with ongoing efforts directed toward refining their performance and expanding their applications. The collaborative endeavours of researchers and practitioners will undoubtedly play a significant role in furthering the LLMs' capabilities and potential applications in the dynamic landscape of AI. As this chapter has shown, the journey of language models is ongoing, and LLMs' continuous evolution holds promising prospects for the future of research and applications in the AI field.

References

Belda-Medina, J., & Calvo-Ferrer, J. R. (2022). Using chatbots as AI conversational partners in language learning. *Applied Sciences, 12*, 8427. https://doi.org/10.3390/ app12178427

Bengio, Y., Ducharme, R., Vincent, P., & Janvin, C. (2003). A neural probabilistic language model. *Journal of Machine Learning Research, 3*, 1137–1155. https://doi.org/10.5555/944919.944966

Devlin, J., Chang, M.-W., Lee, K., & Toutanova, K. (2018). BERT: Pre-training of deep bidirectional transformers for language understanding. *arXiv.org.* https://doi.org/10.48550/arXiv.1810.04805

Eke, D. O. (2023). ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? *Journal of Responsible Technology, 13,* 100060. https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100060.

Gill, S. S., Xu, M., Patros, P., Wu, H., Kaur, R., Kaur, K., Fuller, S., Singh, M., Arora, P., Parlikad, A. K., Stankovski, V., Abraham, A., Ghosh, S. K., Lutfiyya, H., Kanhere, S. S., Bahsoon, R., Rana, O., Dustdar, S., Sakellariou, R., … Buyya, R. (2024). Transformative effects of ChatGPT on modern education: Emerging era of AI chatbots. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems, 4*, 19–23. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.06.002

Green, O. (2023, October 21). *Understanding the difference between GPT and LLM: A Comprehensive comparison. Medium.*

https://blog.stackademic.com/understanding-the-difference-between-gpt-and-llm-a-comprehensive-comparison-1f624c713507

Hadi, M. U., Al-Tashi, Q., Qureshi, R., Shah, A., Muneer, A., Irfan, M., Zafar, A., Shaikh, M. B., Akhtar, N., Wu, J., & Mirjalili, S. (2023). A survey on large language models: Applications, challenges, limitations, and practical usage. *TechRxiv.* https://github.com/anas-zafar/LLM-Survey

Hiemstra, D. (2009). N-Gram Models. In: L. L.iu, & M.T., Özsu, (Eds.*) Encyclopedia of database systems* (p. 1910). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-39940-9_935

Hu, K. (2023, February 2). ChatGPT sets record for fastest-growing user base. *Reuters.com.* https://www.reuters.com/technology/chatgpt-sets-record-fastest-growing-user-base-analyst-note-2023-02-01/

Hutchins, W. J. (1994). Machine translation: History and general principles. In R.E.Asher (Ed.), *The encyclopedia of languages and linguistics* (pp. 2322-2332). Pergamon Press.

Hutchins, W. J. (2004). The Georgetown-IBM experiment demonstrated in January 1954. In *Proceedings of the 6th Conference of the Association for Machine Translation in the Americas: Technical Papers* (pp. 102–114).,Washington, USA. Springer.

IBM. (2023). What is a chatbot? *https://www.ibm.com/.* https://www.ibm.com/topics/chatbots

Kartal, G. (2023). *Transforming the language teaching experience in the age of AI*. IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9893-4

Kenney, N. M. (2023). A brief analysis of the architecture, limitations, and impacts of ChatGPT. *Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research).* https://doi.org/10.5281/zenodo.7762245

Koubaa, A. (2023). GPT-4 vs. GPT-3.5: A concise showdown. *Preprints,* 2023030422. https://doi.org/10.20944/preprints202303.0422.v1

Laskowski, N., & Tucci, L. (2023, November 13). *Artificial intelligence (AI). Enterprise AI.* https://www.techtarget.com/searchenterpriseai/definition/AI-Artificial-Intelligence

Liu, Y., Han, T., Ma, S., Zhang, J., Yang, Y., Tian, J., He, H., Li, A., He, M., Liu, Z., Wu, Z., Zhao, L., Zhu, D., Li, X., Qiang, N., Shen, D., Liu, T., &, Ge, B. (2023). Summary of ChatGPT-related research and perspective towards the future of large language models. *Meta-Radiology, 1*(2), 100017. https://doi.org/10.1016/j.metrad.2023.100017.

NapSaga. (2023, May 2). *Chat GPT: Achieving 100 million users in just 2 month — A deep analysis.* Medium. https://ai.plainenglish.io/chat-gpt-achieving-100-million-users-in-just-2-month-a-deep-analysis-a453e6f85acf

OpenAI. (2022). *Introducing ChatGPT.* https://openai.com/blog/chatgpt

OpenAI. (2023). *GPT-4.* https://openai.com/research/gpt-4

Patrizio, A. (2023, December 7). *Google Bard. Enterprise AI.* https://www.techtarget.com/searchenterpriseai/definition/Google-Bard

Roser, M. (2022). The brief history of artificial intelligence: The world has changed fast – what might be next? Published online at OurWorldInData.org. Retrieved from: 'https://ourworldindata.org/brief-history-of-ai' [Online Resource]

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). War of the chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and beyond. The new AI gold rush and its impact on higher education. *Journal of Applied Learning and Teaching, 6*(1), 364-389. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.23

SitePoint Premium. (n.d.). *Generative AI tools for developers: A practical guide.* https://www.sitepoint.com/premium/books/generative-ai-tools-for-developers-a-practical-guide/

Vasilakes, J., Zhou, S., & Zhang, R. (2021). Natural language processing. In *Elsevier eBooks* (pp. 123–148). https://doi.org/10.1016/b978-0-12-820273-9.00006-3

Weber, B. (2023, April 7). *A brief history of large language models.* https://www.linkedin.com/pulse/brief-history-large-language-models-bob#:~:text=The%20history%20of%20large%20language%20models%20can%20be%20traced%20back,based%20systems%20and%20statistical%20methods.

Wu, T. Y., He, S. Z., Liu, J. P., Sun, S. Q., Liu, K., Han, Q.-L., & Tang, Y. (2023). A brief overview of ChatGPT: The history, status quo, and potential future development. *IEEE/CAA Journal of Automatica Sinica, 10*(5), 1122–1136. https://doi.org/10.1109/JAS.2023.123618.

Chapter 2

An overview of ChatGPT and Its Architecture

Saadet Korucu Kış

skorucukis@erbakan.edu.tr

Necmettin Erbakan University

Abstract

In recent years, the scientific research landscape has experienced a remarkable transformation, primarily driven by dynamic advancements in technology, with a particular focus on the field of artificial intelligence (AI). Within this rapidly evolving context, ChatGPT, an artificial intelligence generated model developed by OpenAI, has risen to prominence and attracted global attention for its notable capacity in addressing complex language comprehension and generation tasks, all within the conversational framework. This chapter offers a comprehensive investigation of ChatGPT, delving into various facets that encompass its past, present, and future prospects. To begin, it offers an examination of ChatGPT's emergence and its architectural underpinnings, shedding light on the intricate workings and underlying principles that make this AI model so capable. Following this, it presents an insight into the model's strengths delivering a comprehensive perspective on its applicability. This chapter also discusses its constraints and ventures into the horizons of potential future improvements. By doing so, it aims to anticipate the evolving capabilities of ChatGPT and how it may continue to shape the field of scientific research. Ultimately, the aim of this chapter is to provide insights and knowledge for a diverse audience, including researchers, practitioners, and educational stakeholders who are interested in staying informed about the evolving landscape of ChatGPT.

Keywords: artificial intelligence; ChatGPT; architecture of ChatGPT; strengths and limitations; future prospects

Introduction

Artificial intelligence has served as a catalyst for a plethora of innovations in economics, societal progress, and individual well-being. However, these strides do not come without their concomitant challenges—novel complexities in the realms of social dynamics, ethics, technological frontiers, and legal quandaries (Singh & Singh, 2023).

This paradigm also holds true for ChatGPT, which has emerged as the ubiquitous focal point of discourse in the transforming landscape of the technology industry. Stakeholders from various backgrounds are eager to comprehend why it has rapidly garnered global recognition. In this context, understanding its origins and evolution can shed light on the dramatic hift in its prominence on the world stage.

Generative AI models harness deep learning techniques and neural networks to scrutinize, comprehend, and craft content that strikingly mirrors what humans produce (Ray, 2023). In the literature, two major types of generative AI can be found, namely, Generative Adversarial Network (GAN) and Generative Pre-trained Transformer (GPT) (Baidoo-Anu & Owusu-Ansah, 2021). It's worth clarifying that ChatGPT is built on the Generative Pre-trained Transformer (GPT) architecture, a departure from Generative Adversarial Network (GAN) models. The transformer architecture forms the foundation of GPT models, and these models undergo extensive training on massive datasets derived from sources as diverse as books, articles, websites, and various other textual materials. This broad spectrum of training data covers an array of subjects, creating a rich and diverse knowledge base for these models. They are specialized for handling natural language tasks like text generation and language comprehension, whereas GANs primarily excel in processing non-textual data (Aydın & Karaaslan, 2023).

Relatedly, ChatGPT operates by inputting a query which can take the form of a statement or a question, serving as the initial interaction that the ChatGPT model processes (Dowling & Lucey, 2023; Singh & Singh, 2023). In contrast to traditional models, ChatGPT showcases its distinctive capability when responding to this input. Rather than generating a single, fixed reply, it has the remarkable capacity to provide multiple responses, each distinguished by variations in content, style, and length. This adaptive response mechanism is a direct consequence of ChatGPT's deep understanding of the input context and its extensive training data. The model leverages this wealth of knowledge to tailor its responses to align with the nuances and specifics of the input, making it

a versatile and context-aware conversational AI tool (Khalil & Er, 2023; Singh &Singh, 2023).

The impetus for ChatGPT's creation was to engineer an exceptionally adaptable AI language model with the capacity to go beyond the limitations of traditional natural language processing. ChatGPT was meticulously designed with the aim of emerging as an all-encompassing solution for a diverse range of tasks and applications. This ambitious model was crafted to excel across a broad spectrum of capabilities, encompassing content creation in various forms, ranging from articles and reports to creative compositions. Furthermore, its design incorporated the capacity to provide astute and precise responses to inquiries, overcome linguistic barriers through proficient translation, extract valuable insights from data via thorough analysis, succinctly summarize extensive textual or document content, furnish comprehensive explanations on intricate subject matter, proffer well-informed suggestions, deliver tailored recommendations aligned with user preferences, and participate in meaningful conversations spanning a wide array of topics (Aydin & Karaaslan, 2023; Guo et al., 2023, Sohail et al., 2023).

Alongside its merits, ChatGPT suffers from some limitations including issues like biased data, outdated or incomplete knowledge, challenges with factual accuracy and contextual understanding, and ethical or social considerations (Liu et al., 2023; Ray, 2023; Sohail et al., 2023). The pursuit of an enhanced ChatGPT model necessitates strategic initiatives such as refining context tracking and management, fine-tuning to mitigate bias and inappropriate content generation, augmenting common-sense reasoning, and addressing queries beyond established distribution limits (Ray, 2023).

In this context, this chapter is organized into three sections: the first section explores the emergence of ChatGPT and its architecture. The second section delves into ChatGPT's strengths and present applications. The third section explores limitations and potential improvements, anticipating ChatGPT's evolving capabilities. The goal is to provide valuable insights for stakeholders interested in transforming ChatGPT's capabilities.

Foundations and Evolution

OpenAI, a nonprofit organization headquartered in San Francisco, California, pioneered the development of ChatGPT 3.5 which was officially released by OpenAI on the 30th of November, 2022. This model forms a vital constituent of the portfolio encompassed by OpenAI's Generative Pre-trained Transformer (GPT) series, with antecedents including GPT-1, GPT-2, and GPT-3 (Eke, 2023).

accurate, relevant, and context-aware content. The incorporation of real-time data streams keeps the models current, enabling them to deliver timely information. Lastly, interdisciplinary collaboration among experts in fields such as policy, jurisprudence, and sociology is vital for crafting ethical frameworks governing ChatGPT's development, deployment, and usage, thereby mitigating potential adverse consequences. These concerted efforts collectively serve to alleviate limitations and optimize ChatGPT's practical utility.

To conclude, our exploration into the application of AI in language learning is still in its infancy. This early-stage investigation of AI in language learning demands a steadfast commitment to ethical and pedagogically sound approaches. The promise of AI in this context underscores our duty to enrich the learning process, uphold academic integrity, and promote inclusivity along with due recognition of diverse cultural elements.

References

Aydın, Ö., & Karaarslan, E. (2023). Is ChatGPT leading generative AI? What is beyond expectations? *Academic Platform Journal of Engineering and Smart Systems, 11*(3), 118-134. https://doi.org/10.21541/apjess.1293702

Baidoo-Anu, D. & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI, 7* (1), 52-62. https://dergipark.org.tr/en/pub/jai/issue/77844/1337500

Bakker, M., Chadwick, M., Sheahan, H., Tessler, M., Campbell-Gillingham, L., Balaguer, J., McAleese, N., Glaese, A., Aslanides, J., Botvinick, M., et al. (2022). Fine-tuning language models to find agreement among humans with diverse preferences. *Advances in Neural Information Processing Systems, 35*, 38176–38189. https://arxiv.org/abs/2211.15006

Baskara, R., Mukarto, M. (2023). Exploring the Implications of ChatGPT for Language Learning in

Higher Education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 7*(2), 343- 358. http://dx.doi.org/10.210 93/ijeltal.v7i2.1387

Cao, Y., Li, S., Liu, Y., Yan, Z., Dai, Y., Yu, P. S., & Sun, L. (2018). A comprehensive survey of AI-generated content (AIGC): A history of generative AI from GAN to ChatGPT. *arXiv preprint,* arXiv:2303.04226. https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.04226.

Cassidy, C. (2023). Australian universities to return to 'pen and paper' exams after students caught using AI to write essays. *The Guardian Online*. https://www.theguardian.com/australia-news/2023/jan/10/universities-to-return-to-pen-and-paper-exams-after-students-caught-using-ai-to-write-essays.

Coskun, H. (2023). The Power of ChatGPT: *The Breakthrough Role of the Language Model in Engineering Education.* In B. Akdemir (Ed.), Innovative Research in Engineering (pp. 71-100). https://doi.org/10.59287/ire.507

Dempere, J., Modugu, K., Hesham, A., & Ramasamy, L. K. (2023). *The impact of ChatGPT on higher education. Frontiers in Education, 8*, 1206936. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1206936.

Deng, J., & Lin, Y. (2022). The benefits and challenges of ChatGPT: An overview. *Frontiers in Computing and Intelligent Systems*, 2(2), 81–83. https://doi.org/10.54097/fcis.v2i2.4465

Dowling, M., & Lucey, B. (2023). ChatGPT for (finance) research: The Bananarama conjecture. *Finance Research Letters, 53*, 103662. https://doi.org/10.1016/j.frl.2023.103662

Eke, D. O. (2023). ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? *Journal of Responsible Technology, 13*, 100060. https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100060.

Forrester, A. (2023). ChatGPT: What does it mean for language centres. *STiLE - Scholarship of*

Teaching in Language Education, 1(1), 1-22. https://www.stile.hk/osp/article/view/7

George, A. S., & George, A. H. (2023). A review of ChatGPT AI's impact on several business sectors. *Partners Universal International Innovation Journal, 1*(1), 9-23. https://doi.org/10.5281/zenodo.7644359

Guo, C., Lu, Y., Dou, Y., & Wang, F. Y. (2023). Can ChatGPT boost artistic creation: The need of imaginative intelligence for parallel art. *IEEE/CAA Journal of Automatica Sinica, 10*(4), 835–838. https://doi.org/10.1109/JAS.2023.123555

Hashana, A. M. J., Brundha, P., Ahamed Ayoobkhan, M. U., & F. S. (2023). Deep Learning in ChatGPT - A Survey. In 2023 *7th International Conference on Trends in Electronics and Informatics (ICOEI)* (pp. 1001-1005). Tirunelveli, India: IEEE. https://doi.org/10.1109/ICOEI56765.2023.10125852.

Hong, W. C. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation, 3*(1), 37-45. https://jeti.thewsu.org/index.php/cieti/article/view/103/63

Javaid, M., Haleem, A., Singh, R. P., Khan, S., & Khan, I. H. (2023). Unlocking the opportunities through ChatGPT tool towards ameliorating the education system. BenchCouncil Transactions on Benchmarks Standards and Evaluations, 3(2), 100115. https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100115

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 103, 1–9. doi:10.1016/j.lindif.2023.102274

Khalil, M., & Er, E. (2023). Will ChatGPT get you caught? Rethinking of Plagiarism Detection. ArXiv Preprint ArXiv:2302.04335. https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/2302/2302.04335.pdf#:~:text=Our%20results%20manifest%20that%20ChatGPT,they%20were%20written%20by%20someone.

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/00336882231162868

Kostka, I., & Toncelli, R. (2023). Exploring Applications of ChatGPT to English Language Teaching: Opportunities, Challenges, and Recommendations. *TESL-EJ, 27*(3). https://tesl-ej.org/pdf/ej107/int.pdf

Liu, Y., Han, T., Ma, S., Zhang, J., Yang, Y., Tian, J., ... Ge, B. (2023). Summary of ChatGPT-Related research and perspective towards the future of large language models. *Meta-Radiology, 1*(2), 100017. https://doi.org/10.1016/j.metrad.2023.100017.

Lo, C. K. (2023). What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature. *Education Sciences, 13*, 410. https://doi.org/10.3390/educsci13040410.

Ray, P. P. (2023). ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems, 3*, 121-154. https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.04.003

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?. *Journal of Applied Learning and Teaching*, *6*(1). 342-362. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9

Sallam, M., Salim, N., Barakat, M., & Al-Tammemi, A. (2023). ChatGPT Applications in Medical, Dental, Pharmacy, and Public Health Education: A Descriptive Study Highlighting the Advantages and Limitations. *Narra Journal, 3*(1), e103-http://doi.org/10.52225/narra.v3i1.103

Singh, H., & Singh, A. (2023). ChatGPT: Systematic Review, Applications, and Agenda for Multidisciplinary Research. *Journal of Chinese Economic and Business Studies, 21*(2), 193-212. https://doi.org/10.1080/14765284.2023.2210482

Sohail, S. S., Farhat, F., Himeur, Y., Nadeem, M., Madsen, D. Ø., Singh, Y., Atalla, S., & Mansoor, W. (2023). Decoding ChatGPT: A Taxonomy of Existing Research, Current Challenges, and Possible Future Directions. *Journal of King Saud University—Computer and Information Sciences, 35*, 101675. https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2023.101675

Tipayavaravan, N., Sirichokcharoenkun, Y., & Cao, L. (2023). ChatGPT: A New Tool for English Language Teaching and Learning at Vietnamese High Schools. *EdArXiv*. Retrieved from edarxiv.org/m7k4y. https://doi.org/10.35542/OSF.IO/M7K4Y.

Wu, T. Y., He, S. Z., Liu, J. P., Sun, S. Q., Liu, K., Han, Q.-L., & Tang, Y. (2023). A brief overview of ChatGPT: The history, status quo, and potential future development. *IEEE/CAA Journal of Automatica Sinica, 10*(5), 1122–1136. https://doi.org/10.1109/JAS.2023.123618.

Chapter 3

Basics of Prompting for More Effective Use of ChatGPT

Yusuf Emre Yeşilyurt

yeyesilyurtnew@gmail.com

Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Abstract

As large language models like ChatGPT demonstrate unprecedented proficiency in natural language tasks, competency in prompting has become essential for linguists, translators, and language educators seeking to optimize these AI systems. This chapter provides an overview of evidence-based prompting techniques tailored for language practitioners aiming to exploit ChatGPT's capabilities for diverse applications in their respective fields. The foundational concepts cover formulating clear, concise prompts using natural language, priming with examples, and providing sufficient context to define tasks for the model. The delineation of advanced strategies such as multi-step prompting, establishing parameters, and context resetting commands enhances control over output. Methodical approaches address common issues like repetition, inaccuracies, and comprehension errors through iterative re-prompting. Moreover, continuous experimentation and refining of prompts through systematic evaluation of initial results are emphasized – practice develops expert prompting. Mastering core techniques equips users with a framework to elicit more nuanced, coherent, and ethically aligned responses from ChatGPT. The text also highlights responsible considerations around mitigating risks of bias, misinformation, and potential harms. Consequently, this comprehensive chapter empowers language practitioners with essential prompting skills and best practices to safely benefit from ChatGPT's generative capabilities and remain at the frontier of AI integration in their respective fields.

Keywords: ChatGPT, Prompting Techniques, Foreign Language Education, Responsible AI, Continuous Learning

Introduction

The advent of large language models like GPT-3 and later versions has catalyzed a paradigm shift in artificial intelligence capabilities. These tools have been demonstrating unprecedented proficiency in natural language processing tasks (Bommasani et al., 2022). However, simply providing prompts (specific inputs given to an AI system to elicit a desired response) to ChatGPT does not automatically guarantee optimal performance. As growing research emphasizes, deliberately engineering effective prompts is crucial for unlocking the full potential of this powerful AI assistant across diverse applications (Liu et al., 2023).

This chapter provides a comprehensive and practical overview of prompting techniques to optimize ChatGPT usage, customized for linguists, language educators, and translators. First, I delineate foundational principles such as crafting clear and concise prompts and using examples to establish the desired response tone and parameters. Next, I discuss advanced prompting strategies including multi-step prompting to decompose complex tasks and incorporating techniques like context resetting or constraints to enhance control over output. Troubleshooting common issues in ChatGPT responses like repetition, inaccuracies, or lack of comprehension through iterative re-prompting is also addressed. Furthermore, I highlight the importance of continuously refining prompts based on systematic evaluation of initial results. Advanced and skillful prompting develops through experimentation, but mastering core techniques provides a framework to elicit more reliable, nuanced, and ethically sound responses from ChatGPT. Finally, establishing ethical guardrails in prompts is emphasized, given the risks of misinformation or harmful stereotyping without proper guidance.

Consequently, this chapter equips linguists, language educators, and translators, and with prompting skills to fully exploit ChatGPT's capabilities for diverse applications in their respective fields. As artificial intelligence evolves, competency in masterful prompting will remain essential for practitioners to stay at the frontier of safely utilizing language models to enhance language research, education, translation, and communication.

Crafting Clear, Concise Prompts

One of the core principles of effective prompting is crafting prompts that are clear, concise, and minimal (Reynolds & McDonell, 2021). As Wang et al. (2023) emphasizes, prompts should be formulated as natural conversations or

questions to the model. Long, complex prompts often lead to confusion or verbosity from ChatGPT. Instead, prompts should only include the minimal context needed to clearly define the task or problem for the model (Wang et al., 2022).

When prompting ChatGPT for translation tasks, for example, users should avoid overexplaining the full context and simply provide the minimal information needed, such as: "Please translate this paragraph from English to Spanish: [insert paragraph]". For language teaching applications, clear prompts may ask ChatGPT to "summarize the key grammar principles in this Spanish text" rather than elaborately describing the purpose of the request.

In addition to minimal context, prompts should be as specific and to-the-point as possible about the information or action requested from ChatGPT. This includes specifying the exact format, length, style or other parameters for the desired output. However, it does not mean that you should overexplain the full context. Prompts such as "explain this concept simply" are too vague - better prompts would say "explain this advanced linguistics concept in simple terms for a high school student in 2-3 sentences."

Crafting clear, concise prompts is crucial for optimizing ChatGPT's performance. As Giray (2023) found, prompts should provide specific details on expected response length, style, and parameters. For language tasks, this means indicating target proficiency level, vocabulary, and other criteria. For translation, specify target language, tone, and regional dialect. Ambiguous prompts lead to inconsistent outputs, so prompt engineering with stringent criteria and natural phrasing enables users to unlock ChatGPT's full potential.

Using clear and concise language in prompts is key to optimizing ChatGPT's responses. Consider the following examples demonstrating how the clarity of the prompt impacts the quality of ChatGPT's answer.

foundational strategies like crafting concise prompts, providing primer examples, and multi-step prompting, users can methodically guide ChatGPT to align with intended goals. Troubleshooting issues through iterative re-prompting and continuously refining prompts based on systematic evaluation are also critical skills.

While prompt engineering requires ongoing practice and learning as AI capabilities evolve, this chapter has outlined key techniques drawn from the latest research to optimize ChatGPT usage for beneficial outcomes. Looking ahead, prompt engineering competence will enable language practitioners to remain at the frontier of safely integrating emerging AI to augment their work in education, research, translation, and communication fields. With ethical considerations guiding responsible prompting, users can unlock profound possibilities to advance language understanding and expand access to knowledge through AI systems like ChatGPT.

References

Bang, Y., Cahyawijaya, S., Lee, N., Dai, W., Su, D., Wilie, B., ... & Fung, P. (2023). A multitask, multilingual, multimodal evaluation of chatgpt on reasoning, hallucination, and interactivity. arXiv preprint arXiv:2302.04023.

Bommasani, R., Hudson, D. A., Adeli, E., Altman, R., Arora, S., von Arx, S., Bernstein, M. S., Bohg, J., Bosselut, A., Brunskill, E., Brynjolfsson, E., Buch, S., Card, D., Castellon, R., Chatterji, N., Chen, A., Creel, K., Davis, J. Q., Demszky, D., Donahue, C., Doumbouya, M., Durmus, E., Ermon, S., Etchemendy, J., Ethayarajh, K., Fei-Fei, L., Finn, C., Gale, T., Gillespie, L., Goel, K., Goodman, N., Grossman, S., Guha, N., Hashimoto, T., Henderson, P., Hewitt, J., Ho, D. E., Hong, J., Hsu, K., Huang, J., Icard, T., Jain, S. . . . Wang W. (2022). On the opportunities and risks of foundation models (v3) [Preprint]. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2108.07258

Giray, L. (2023). Prompt engineering with chatgpt: a guide for academic writers. Annals of Biomedical Engineering. https://doi.org/10.1007/s10439-023-03272-4

Han, Z., Battaglia, F., Udaiyar, A., Fooks, A., & Terlecky, S. (2023). An Explorative Assessment of ChatGPT as an Aid in Medical Education: Use it with Caution. https://doi.org/10.1101/2023.02.13.23285879

Krügel, S., Ostermaier, A., & Uhl, M. (2023). The moral authority of ChatGPT. ArXiv, abs/2301.07098. https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.07098.

Liu, P., Yuan, W., Fu, J., Jiang, Z., Hayashi, H., & Neubig, G. (2023). Pre-train, prompt, and predict: a systematic survey of prompting methods in natural language processing. ACM Computing Surveys, 55(9), 1-35. https://doi.org/10.1145/3560815

OpenAI. (2022). GPT-3.5: A large-scale multimodal model. GPT-3.5 Turbo fine-tuning and API updates - OpenAI. https://openai.com/blog/gpt-3-5-turbo/

OpenAI. (2023). GPT-4 Technical Report. GPT-4 Technical Report - arXiv.org. https://arxiv.org/abs/xxxx.xxxx

Papagni, G. and Koeszegi, S. T. (2021). A pragmatic approach to the intentional stance semantic, empirical and ethical considerations for the design of artificial agents. Minds and Machines, 31(4), 505-534. https://doi.org/10.1007/s11023-021-09567-6

Reynolds, L. and McDonell, K. (2021). Prompt programming for large language models: beyond the few-shot paradigm. Extended Abstracts of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. https://doi.org/10.1145/3411763.3451760

Wang, J., Liang, Y., Meng, F., Zou, B., Li, Z., Qu, J., & Zhou, J. (2023). Zero-Shot Cross-Lingual Summarization via Large Language Models. arXiv:2302.14229 [cs.CL]. https://arxiv.org/abs/2302.14229

Wang, X., Wei, J., Schuurmans, D., Le, Q., Chi, E., Narang, S., Chowdhery, A., & Zhou, D. (2022). Self-Consistency Improves Chain of Thought Reasoning in Language Models. In Proceedings of the International Conference on Learning Representations (ICLR). arXiv:2203.11171 [cs.CL]. https://arxiv.org/abs/2203.11171

Xu, J., Ju, D. Y., Li, M., Boureau, Y., Weston, J., & Dinan, E. (2021). Bot-adversarial dialogue for safe conversational agents. Proceedings of the 2021 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Langua. https://doi.org/10.18653/v1/2021.naacl-main.235

Zhong, Q., Ding, L., Liu, J., Du, B., & Tao, D. (2023). Can ChatGPT understand too? A comparative study on ChatGPT and fine-tuned BERT. ArXiv, abs/2302.10198.

Chapter 4

Ethical and Responsible Use of ChatGPT

Prof. Dr. İsmail ÇAKIR

ismcakir@yahoo.com

Ankara Yıldırım Beyazıt University

Abstract

The aim of this chapter is to explore the ethical concerns of ChatGPT for the users. First, artificial intelligence and its development will be handled briefly, and then the fields where ChatGPT is utilized will be discussed focusing on how it contributes to education. As this chapter is devoted to the discussion of the ethical concerns, detailed information will be provided based on the review of the recent literature. In this respect, basic challenges that emerged after the launch of ChatGPT will be elaborated. Then, suggestions for the use of ChatGPT will be introduced to the users. The prominent ethical topics such as privacy, bias, accuracy, transparency, content, and authorship will be discussed respectively. Additionally, this chapter suggests some ways of dealing with infringement of the ethical issues. Guidelines and publication policy of journals are also included for protecting intellectual property. This chapter also recommends some key alternatives for teachers to use ChatGPT in assessing learners' success in education. Finally, the chapter proposes some suggestions for the use of ChatGPT ethically by taking relevant precautions in every field.

Keywords: Ethics, Challenges, Intellectual Property, Copyright, Plagiarism.

Introduction

Artificial Intelligence (AI) has been used in many fields for different purposes all over the world. So, it has become an indispensable part of our life since it was introduced by John McCarthy in 1956 (Arslan, 2017). ChatGPT, as one of the AI based tools, was launched on November 30, 2022, and it has gained millions of people's attention because it provides free access and the data and products that the users need in a short time (Yu, 2023). ChatGPT is defined as a variant of the

GPT (Generative Pre-trained Transformer) language model which was developed by OpenAI company. It is designed to generate human-like text and trained on a large dataset of human conversations, and it allows to understand and respond to a wide range of topics and contexts (Aydın & Karaarslan, 2022, p. 22). In other words, GPT models use large amount of publicly available digital content data (natural language processing [NLP]) to read and produce human-like text in several languages and can exhibit creativity in writing from a paragraph to full research article convincingly (or near convincing) on almost any topics (Baidoo-Anu & Ansah, 2023, p. 53).

As it is trained on a large dataset of human-human conversations, it can generate appropriate responses to questions and prompts given by users. It has been used for many purposes and people benefit from it to accomplish different tasks since it was introduced. One of the commonly asked prompts is to translate the texts provided. In terms of translation performance, this tool exhibits an undeniable performance gap when compared with other professional translation systems, such as Google Translate and DeepL Translate (Jiao et al., 2023). Furthermore, ChatGPT can generate high-quality, plausible, human-like written responses and statistical analyses, lyrics, computer programs, and abstracts or introductions to scientific articles (Rahimi & Abadi, 2023, p, 272).

What is ChatGPT used for?

Why do people use ChatGPT? People prefer ChatGPT for several reasons such as productivity, novelty, fun and amusement, creative work, education and training, social interaction and support because it is fast and easy to generate text or writing support (Skjuve et al., 2023). To Cotton et al. (2023), it has been used for a variety of applications, including language translation, content generation, and language modelling. Apart from high levels of accuracy in translation, it generates coherent and informative summaries of long documents. Moreover, it is used to generate content for articles, stories and other materials including both verbal and nonverbal language. In this sense, Elkins and Chun (2020) claim that the generated texts are difficult to distinguish from text written by humans.

From the educational perspective, ChatGPT has become one of the most appreciated tools to assist teaching and learning in the world. However, according to Cassidy (2023), less than two months after its release, some academics have detected up to one-fifth of students using AI programs in the tasks assigned. The study conducted by Lund and Naheem (2023) proves that most academics appear to be okay with the use of AI tools in general despite a

few notable exceptions and some ethical concerns. Sullivan et al. (2023) also agree that AI has some positive effects on the users, especially students, for learning and accessibility. ChatGPT is beneficial in education as it is used for various purposes, including language translation, discussion, summarisation, and text production and it may assist teachers in creating materials, including numerous test versions, student learning evaluations, syllabi, rubrics, and more (Javaid et al., 2023, p.11). Moreover, the integration of AI, ChatGPT, into education would help students for data collection, analysis, and simulated experiments, and thus it can provide personalized learning resources and teaching methods to cultivate students professional skills and practical abilities (Zhai, 2023, p. 3). Overall, ChatGPT has enormous potential to transform the education sector and enhance students' learning experiences in a variety of ways (Klayklung et al., 2023, p. 223).

As is clearly seen above, ChatGPT seems to have a lot of benefits for the users to accomplish some tasks in a short time with a satisfactory result. However, it can be weaponized to generate false narratives, such as detailed news articles, essays, and social media posts with potentially far-reaching consequences; generating inaccurate information and fabricating references (Newsguard, 2023; Rudolph et al., 2023). Having such capabilities led people to be curious about the content generated, whether it is fake or correct, or to manipulate public opinion (Floridi & Chiriatti 2020).

In utilizing the AI tools, users should have certain objectives. They should cultivate trust among learners and provide them with insights to leverage their skills across contexts while maintaining control of their respective data and digital identities (Jobin et al., 2019). Considering all these facts, it can be concluded that AI-based tools, such as ChatGPT, will soon be a vital component of education, and they propose making use of technology to enhance learning (Mhlanga, 2023). Despite the negative features it possesses, it is recommended that it can be applied in education for different purposes. Some of the activities and benefits it provides for users in education are listed below.

generated text. Chomsky (2023) concludes that AI-based tools are unable to balance creativity with constraint as they either overgenerate or undergenerate. By overgenerating he means that these tools produce both truths and falsehoods and endorse ethical and unethical decisions alike. Or, they undergenerate by exhibiting non-commitment to any decisions and indifference to consequences. In a word, while LLMs like ChatGPT offer potential benefits for academic paper writing, numerous challenges need to be addressed.

References

Aczel, B. & Wagenmakers, E. (2023). Transparency Guidance for ChatGPT Usage in Scientific Writing. *PsyArXiv*, *Preprint.*

Ali, S. R., Dobbs, T. D., Hutchings, H. A., & Whitaker, I. S. (2023). Using ChatGPT to write patient clinic letters. *The Lancet Digital Health, 5*(4), e179–e181. https://doi.org/10.1016/S2589-7500(23)00048-1

Alshater, M. (2022). Exploring the role of artificial intelligence in enhancing academic performance: A case study of ChatGPT. *Available at SSRN*. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4312358

Arslan, K. (2017). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 71-88.

Aydın, Ö., & Karaarslan, E. (2022). *OpenAI ChatGPT Generated Literature Review: Digital Twin in Healthcare*. In Ö. Aydın (Ed.), Emerging Computer Technologies 2 (pp. 22-31). İzmir Akademi Derneği.

Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, *7*(1), 52-62.

Brown, T., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J. D., Dhariwal, P., Neelakantan, A., Shyam, P., Sastry, G., & Askell, A. (2020). Language models are few-shot learners. *Adv. Neural Inf. Process. Syst. 33*, 1877–1901.

Cassidy, C. (2023, January 17). Lecturer detects bot-use in one fifth of assessments as concerns mount over AI in exams. The Guardian. https://www.theguardian.com/australianews/2023/jan/17/lecturer-detects-bot-use-in-one-fifthof-assessments-as-concerns-mount-over-ai-in-exams

Chomsky, N., Roberts, I., & Watumull, J. (2023). Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT. *The New York Times*, *8*.

Cochetti, R. J. (2023). I asked ChatGPT and New Bing if I can copyright their texts, and this is how they responded. *The Hill*. Nexstar Media.

https://thehill.com/opinion/technology/3940482-i-asked-chatgpt-and-new-bing-if-i-can-copyright-their-texts-and-this-is-how-they-responded/

Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and Cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, DOI: 10.1080/14703297.2023.2190148

Dergaa, I., Chamari, K., Zmijewski, P., & Saad, H. B. (2023). From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. *Biology of Sport*, *40*(2), 615-622.

Doyal, A. S., Sender, D., Nanda, M., & Serrano, R. A. (2023). ChatGPT and artificial intelligence in medical writing: Concerns and ethical considerations. *Cureus*, *15*(8).

Elkins, K. and Chun, J. (2020). "Can GPT-3 pass a Writer's turing test?" *Journal of Cultural Analytics*, 5(2), 17212.

Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines, 30*(4), 681-694.

Gilson, A., Safranek, C. W., Huang, T., Socrates, V., Chi, L., Taylor, R. A., & Chartash, D. (2023). How does ChatGPT perform on the United States medical licensing examination? The implications of large language models for medical education and knowledge assessment. *JMIR Medical Education, 9*(1), Article e45312. https://doi. org/10.2196/45312

Hill, M. (2023). *Hallucinating Machines: Exploring the ethical implications of generative language models* (Doctoral dissertation, Open Access Te Herenga Waka-Victoria University of Wellington).

Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., Santos, O. C., Rodrigo, M. T., Cukurova, M., Bittencourt, I. I., & Koedinger, K. R. (2021). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1

Horváth, I. (2022). AI in interpreting: Ethical considerations. *Across Languages and Cultures*, *23*(1), 1-13.

Hsu, T., & Thompson, S.A. (2023, February 8). Disinformation Researchers Raise Alarms About A.I. Chatbots. The New York Times. https://www.nytimes.com/2023/02/08/ technology/ai-chatbots-disinformation.html.

Istrate, O. (2023). How to cite ChatGPT and AI products. *Revista de Pedagogie Digitală, 2*(1) 3-8. București: Institutul pentru Educație. https://doi.org/10.61071/RPD.2347

Javaid, M., Haleem, A., Singh, R. P., Khan, S., & Khan, I. H. (2023). Unlocking the opportunities through ChatGPT Tool towards ameliorating the education

system. *BenchCouncil Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*, *3*(2), 100115.

Jiao, W., Wang, W., Huang, Jen-tse., Wang, X., & Tu, Z. (2023) Is ChatGPT a good translator? A preliminary study. *arXiv preprint arXiv:2301.08745*.

Jobin, A., Ienca, M. & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*. 10.1038/ s42256-019-0088-2

Jungherr, A. (2023, March 24). Using ChatGPT and Other Large Language Model (LLM) Applications for Academic Paper Assignments. https://doi.org/10.31235/osf.io/d84q6

Kelly, A., Sullivan, M., & Strampel, K. (2023). Generative artificial intelligence: University student awareness, experience, and confidence in use across disciplines. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 20*(6). https://doi.org/10.53761/1.20.6.12

Kenney, N. (2023). A Brief Analysis of the Architecture, Limitations, and Impacts of ChatGPT. Doi: 10.5281/zenodo.7762245.

Khosravi, H., Shum, S. B., Chen, G., Conati, C., Tsai, Y.-S., Kay, J., Knight, S., Martinez-Maldonado, R., Sadiq, S., & Gašević, D. (2022). Explainable Artificial Intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, 100074. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100074

Klayklung, P., Chocksathaporn, P., Limna, P., Kraiwanit, T., & Jangjarat, K. (2023). Revolutionizing education with ChatGPT: Enhancing learning through conversational AI. *Universal Journal of Educational Research*, *2*(3), 217-225.

Lund, B.D. & Naheem, K.T. (2023) Can ChatGPT be an author? A study of artificial intelligence authorship policies in top academic journals. *Learned Publishing*. https://doi.org/10.1002/leap.1582

Mhlanga, D. (2023). Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning. *Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning (February 11, 2023)*.

Newsguard. (2023). *The next great misinformation superspreader: How ChatGPT could spread toxic misinformation at unprecedented scale*. Retrieved from https://www.newsguardtech.com

Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B. P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, *28*(4), 4221-4241.

OpenAI. (2022, November 30). ChatGPT: Optimizing Language Models for Dialogue. OpenAI. https://openai.com/blog/chatgpt/.

OpenAI (2022). Sharing & publication policy. Updated Nov. 14, 2022. Accessed on 15 November 2023. https://openai.com/policies/sharing-publication-policy

Rahimi, F., & Abadi, A. T. B. (2023). ChatGPT and publication ethics. *Archives of medical research*, *54*(3), 272-274.

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, *6*(1). https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9

Sohail, S. S., Farhat, F., Himeur, Y., Nadeem, M., Madsen, D. Ø., Singh, Y., Atalla, S., & Mansoor, W. (2023). Decoding ChatGPT: A taxonomy of existing research, current challenges, and possible future directions. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*, 101675.

Sallam, M. (2023). ChatGPT utility in healthcare education, research, and practice: Systematic review on the promising perspectives and valid concerns. *Healthcare*, 6. https://doi.org/10.3390/healthcare11060887

Shen, Y., Heacock, L., Elias, J., Hentel, K. D., Reig, B., Shih, G., & Moy, L. (2023). ChatGPT and other large language models are double-edged swords. *Radiology*, *307*(2), e230163.

Short, C. E., & Short, J. C. (2023). The artificially intelligent entrepreneur: ChatGPT, prompt engineering, and entrepreneurial rhetoric creation. *Journal of Business Venturing Insights, 19*, Article e00388. https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2023.e00388

Skjuve, M., Brandtzaeg, PB., Følstad, A.(2023) Why people use ChatGPT. *Available at SSRN.* https://doi.org/10.2139/ssrn.4376834

Stahl, B. C., & Eke, D. (2023). The ethics of ChatGPT–Exploring the ethical issues of an emerging technology. *International Journal of Information Management*, *74*, 102700.

Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching*, *6*(1). https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17

UNESCO (2022). Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Adopted on 23 November 2021. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137

van Dis, E. A., Bollen, J., Zuidema, W., van Rooij, R., & Bockting, C. L. (2023). ChatGPT: Five priorities for research. *Nature*, *614*(7947), 224-226.

Waelen, R. (2022). Why AI ethics is a critical theory. *Philosophy & Technology*, *35*(1), 9.

Xames, M. D., & Shefa, J. (2023). ChatGPT for research and publication: Opportunities and challenges. *Available at SSRN 4381803*

Xiao, P., Chen, Y., & Bao, W. (2023). Waiting, Banning, and Embracing: An Empirical Analysis of Adapting Policies for Generative AI in Higher Education. *arXiv preprint* arXiv:2305.18617. https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.1861

Yu, H. (2023). Reflection on whether Chat GPT should be banned by academia from the perspective of education and teaching. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1181712. doi:10.3389/fpsyg.2023.1181712 PMID:37325766

Zhai, X. (2023). Chatgpt and AI: The game changer for education. *Available at SSRN*.

Zhang, C., Zhang, C., Li, C., Qiao, Y., Zheng, S., Dam, S. K., Zhang, M., Kim, J. U., Kim, S. T., Choi, J., Park, G.-M., Bae, S.-H., Lee, L.-H., Hui, P., Kweon, I. S., & Hong, C. S. (2023). *One small step for generative AI, one giant leap for AGI: A complete survey on ChatGPT in AIGC Era* (arXiv:2304.06488). *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.06488 Zuboff, P.S. (2019).

Part II.

ChatGPT in Language Instruction

Chapter 5

Assessment Criteria of ChatGPT in Argumentative Essay Scoring: Internal Consistency and Construct Relevance

Aysel Saricaoglu

aysel.saricaogluaygan@asbu.edu.tr

Social Sciences University of Ankara

Abstract

As technology is now a unique and indispensable part of our everyday lives, it is not surprising that technological tools and applications have become integral to the second language (L2) writing classrooms. Among the technological tools and applications that have been utilized for L2 writing purposes such as automated writing evaluation tools, corpus tools, online machine translators, or collaborative or interactive writing tools, ChatGPT, OpenAI's latest chatbot powered by generative artificial intelligence, seems to have attracted the greatest interest in students, teachers, and researchers around the globe. Several scholars recognize the potential of ChatGPT to support L2 writing pedagogy (Barrot, 2023; Senel, 2023; Su et al., 2023), particularly in formative assessment by providing feedback on learners' written language. However, the potential of ChatGPT for summative assessment or automated scoring is not clear yet. Findings from the limited number of existing studies that have quantitatively examined the reliability of ChatGPT as an automated scoring tool are contradictory (Başal et al., 2023; Mizumoto & Eguchi, 2023). There is no qualitative evidence yet regarding based on what assessment criteria ChatGPT assigns scores to essays and whether these criteria are relevant to the construct of writing or not. This chapter discusses these two issues related to the assessment criteria used by ChatGPT when automatically scoring essays: internal consistency and construct relevance.

Keywords: ChatGPT, assessment criteria, internal consistency, construct relevance, automated scoring

Introduction

Technology has long been utilized in second language (L2) writing classrooms. L2 writing pedagogy has been digitalized in many aspects from the use of automated feedback practices (e.g., Feng et al., 2016; Koltovskaia, 2020; Saricaoglu, 2019) and wiki- or web-based collaborative writing activities (e.g., Bikowski & Vithanage, 2016; Elola & Oskoz, 2010) to corpus-assisted writing (e.g., Yoon, 2008; Yoon & Jo, 2014), the use of artificial intelligence (AI)-based tools such as Google Translate (e.g., Cancino & Panes, 2021), and the use of interactive multimodal tools (e.g., Satar et al., 2023). While such tools and applications have always drawn the attention of L2 writing teachers and researchers, ChatGPT, OpenAI's latest chatbot powered by generative AI, has received the greatest attention of all times, despite its recent appearance and the lack of empirical evidence regarding its reliability as an L2 writing tool (Yan, 2023).

Given its popularity, several articles have already been published on the use of ChatGPT for L2 writing. Most scholars have written about its potential in writing classrooms, for instruction and formative assessment purposes. For example, Senel (2023) describes five roles that students can assign to ChatGPT: (1) a Tutor which can help students with content learning such as learning a language or solving computational problems, (2) an Outliner which can help organize ideas logically, (3) an Evaluator which can provide formative feedback on various aspects of a written text, (4) an Idea Generator which can generate catchy titles or suggest intriguing opening sentences, and (5) a Reading Companion which can simplify complex texts or summarize long passages. Similarly, Su et al. (2023) suggest integrating ChatGPT into argumentative writing classrooms to assist students with different tasks such as outline preparation, content revision, proofreading, and post-writing reflection. Similar functionalities are also described by Barrot (2023), who believes that ChatGPT is useful in generating a list of essay topics, creating outlines in various formats, providing corrective feedback, and editing a text.

A smaller number of studies have been concerned with the reliability of ChatGPT in assessment (e.g., Başal et al., 2023; Mizumoto & Eguchi, 2023), which is particularly an important matter in automatic scoring and summative assessment, i.e., assessment done to determine the level of knowledge, expertise or ability for grading, placement, or other administrative purposes (Genesee & Upshur, 1996; Wiliam, 2001). Quantitative measurements of ChatGPT's reliability as done by Mizumoto and Eguchi (2023) and Başal et al. (2023) are critical for our understanding of the potential of ChatGPT for automated scoring and for our trust in it as an accurate tool for L2 writing assessment. However, due to the limited number of studies and the

contradictory findings from such studies, the reliability of ChatGPT for automated scoring remains highly questionable. Critical to our understanding are qualitative inquiries that allow for an in-depth examination of the basis on which ChatGPT assigns scores to essays. More specifically, we need to know about what assessment criteria ChatGPT uses and whether these criteria are relevant to the construct of writing or not. Without such an understanding, it is difficult for students, teachers, and researchers to develop trust in ChatGPT.

This chapter addresses two primary issues related to the assessment criteria used by ChatGPT as an automated scoring tool: internal consistency and construct relevance. It specifically reviews the criteria based on which ChatGPT assigned scores to 15 argumentative essays and qualitatively evaluates the consistency in the assessment criteria across essays. It also discusses whether the used criteria are relevant or irrelevant to the construct(s) of writing in relation to the standard criteria used in scoring rubrics of two internationally recognized writing tests of English language proficiency: IELTS and TOEFL.

ChatGPT's Assessment Criteria and Internal Consistency

One of the most essential qualities of language assessment is reliability, which is defined in the most basic way as consistency of scores (Fulcher, 2010). Because consistency is of concern, factors that may threaten score consistency such as test/administration conditions, quality of the test, and variability in scoring (Lado, 1961) have been at the center of investigations in the field of language testing. In L2 writing assessment specifically, variability in scoring has been a bigger concern since "there is more room for variation when humans are asked to make judgments about the quality of a piece of writing" (Fulcher, 2010, p. 46). In order to minimize rater-related influences, such as professional background or experience, L1, gender, or perceptions (Cumming, 1990; Cummingg et al., 2002; Haswell & Haswell, 1996; Huang, 2009; Johnson & Lim, 2009; Marefat & Heydari, 2016), and to increase reliability in scores given by different people, the use of a set of predetermined criteria, defined as scoring rubrics or rating scales, has become a wide practice (Hamp-Lyons 2007) in L2 writing assessment. Li (2022) considers such rater-mediated assessment in which human raters evaluate the quality of writing skills using well-developed rubrics as a positive contribution to effective scoring processes. Following this trend, most attempts at the quality of writing assessment have addressed inter-rater reliability, i.e., "the extent to which independent raters evaluate a given construct and reach the same conclusion about that construct" (Mackey & Gass, 2021).

such as Clarity (e.g., *Clarity, Clarity and Coherence, Clarity and Language Usage, Clarity and Organization, Clarity and Structure, Clarity of Argument, Clarity of Expression, Clarity of Ideas, Clarity of Thesis, Clarity of Thesis and Main Points*, and *Clarity of Writing*). Regarding construct relevance, when compared to the sub-constructs in the band descriptors of IELTS and TOEFL, the assessment criteria in ChatGPT score explanations were relevant to the sub-constructs of L2 writing ability such as relevance, clarity, depth, coherence, and grammar. One sub-construct that was underrepresented in ChatGPT's assessment was vocabulary or lexical resource.

Although limited in scope, the insights gained from the qualitative exploration of ChatGPT's assessment of L2 writing in this study bear important implications for L2 writing teachers. The validity and reliability issues discussed in this chapter suggest that both L2 writing teachers and learners should exercise caution when benefitting from ChatGPT for automated assessment purposes. L2 writing teachers should think about how to handle the inconsistencies in the assessment criteria in terms of both the terminologies used for the criteria and the content addressed across criteria. They should also think about how to compensate for the underrepresentation of the vocabulary knowledge in L2 writing performance.

Despite its encouraging performance, ChatGPT's automated assessment of L2 writing is currently limited as it does not have the capability to do consistent rating using consistent evaluation criteria across essays. It neither covers all the important sub-constructs of L2 writing, in particular vocabulary knowledge or lexical resource. These two issues are major concerns in language assessment since they are directly related to reliability and validity. ChatGPT's internal consistency and construct relevance have been addressed only briefly in this chapter, but the discussions may hopefully facilitate more thorough and empirical validation of this technology for automated essay scoring.

References

Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing, 57*, 100745. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745

Başal, A., Saricaoglu, A., & Akbaş, E. (2023). *Exploring the automated essay scoring capacity of ChatGPT: The impact of rubrics (or their absence) on genre-specific assessment* [Paper presentation]. 21st INGED International ELT Conference (Hybrid), Kayseri, Türkiye. https://www.inged2023.com/_files/ugd/2dbfa7_22f2a9949d504851a1060b9fc4fe8f44.pdf

Bikowski, D. & Vithanage, R. (2016). Effects of web-based collaborative writing on individual L2 writing development. *Language Learning & Technology, 20*(1), 79–99. http://dx.doi.org/10125/44447

Burstein, J., & Chodorow, M. (1999). Automated essay scoring for nonnative English speakers. In *Proceedings of the ACL99 Workshop on Computer-Mediated Language Assessment and Evaluation of Natural Language Processing*. Retrieved from http://www.ets.org/Media/Research/pdf/erater_acl99rev.pdf

Cancino, M., & Panes, J. (2021). The impact of Google Translate on L2 writing quality measures: Evidence from Chilean EFL high school learners. *System, 98*, 102464. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102464

Chapelle, C. (2021). Validity in language assessment. In P. Winke and T. Brunfaut (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing* (pp. 11–20).

Cho, D. (1999). A study on ESL writing assessment: Intra-rater reliability of ESL compositions. *Melbourne Papers in Language Testing, 8.1*, 1–24.

Cumming, A. (1990). Expertise in evaluating second language compositions. L*anguage Testing, 7*, 31–51. https://doi.org/10.1177/026553229000700104

Cumming, A., Kantor, R., & Powers, D. E. (2002). Decision making while rating ESL/EFL writing tasks: A descriptive framework. *The Modern Language Journal, 86*, 67–96. https://doi.org/10.1111/1540-4781.00137

Cumming, A., Lai, C., & Cho, H. (2016). Students' writing from sources for academic purposes: A synthesis of recent research. *Journal of English for Academic Purposes, 23*, 47–58. http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2016.06.002

Eckes, T. (2008). Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. *Language Testing, 25*(2), 155–185. https://doi.org/10.1177/0265532207086780

Elder, C., Knoch, U., Barkhuizen, G., & von Randow, J. (2005). Individual feedback to enhance rater training: Does it work?, *Language Assessment Quarterly: An International Journal, 2*(3), 175–196. https://doi.org/10.1207/s15434311laq0203_1

Elder, C., Barkhuizen, G., Knoch, U., & von Randow, J. (2007). Evaluating rater responses to an online training program for L2 writing assessment. *Language Testing, 24*(1), 37–64. https://doi.org/10.1177/0265532207071511

Elola, I., & Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology, 14*(3), 51–71. http://hdl.handle.net/10125/44226

Engber, C. (1995). The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL composition. *Journal of Second Language Writing, 4*(2), 139–155. https://doi.org/10.1016/1060-3743(95)90004-7

Enright, M. K., & Quinlan, T. (2010). Complementing human judgment of essays written by English language learners with e-rater® scoring. *Language Testing, 27*(3), 317–334. https://doi.org/10.1177/0265532210363144

Feng, H.-H., Saricaoglu, A., & Chukharev-Hudilainen, E. (2016). Automated error detection for developing grammar proficiency of ESL learners. *CALICO Journal, 33*(1), 49–70. https://doi.org/10.1558/cj.v33i1.26507

Fulcher, G. (2010). *Practical language testing.* Routledge.

Genesee, F., & Upshur, J. A. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education.* New York: Cambridge University Press.

Haswell, R. H., & Haswell, J. T. (1996). Gender bias and critique of student writing. *Assessing Writing, 3*(1), 31–83. https://doi.org/10.1016/S1075-2935(96)90004-5

Huang, J. (2009). Factors affecting the assessment of ESL students' writing. *International Journal of Applied Educational Studies, 5*(1), 1–17.

Huot, B. (1996). Toward a new theory of writing assessment. *College Composition and Communication, 47*(4), 549–566. https://www.jstor.org/stable/358601

Johnson, J. S., & Lim, G. S. (2009). The influence of rater language background on writing performance assessment. *Language Testing, 26*(4), 485–505. https://doi.org/10.1177/0265532209340186

Johnson, M. D., Acevedo, A., & Mercado, L. (2016). Vocabulary knowledge and vocabulary use in second language writing. *TESOL Journal, 7*(3), 700–715. https://doi.org/10.1002/tesj.238

Kojima, M., & Yamashita, J. (2014). Reliability of lexical richness measures based on word lists in short second language productions. *System, 42* , 23–33. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.10.019

Kondo-Brown, K. (2002). A facet analysis of rater bias in Japanese second language writing performance. *Language Testing*, 19(1), 3–31. https://doi.org/10.1191/0265532202lt218oa

Kuiken, F., & Vedder, I. (2014). Rating written performance: What do raters do and why? *Language Testing, 31*(3), 329–348. https://doi.org/10.1177/0265532214526174

Lado, R. (1961). *Language testing: The construction and use of foreign language tests: A teacher's book.* Bristol, Inglaterra: Longmans, Green and Company.

Li, W. (2022). Scoring rubric reliability and internal validity in rater-mediated EFL writing assessment: Insights from many-facet Rasch measurement. *Reading and Writing, 35*, 2409–2431. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10279-1

Li, L., Hu, J., Dai, Y., Zhou, Y., & Zhang, W. (2023). Depth-perception-based representation in holistic rating on ESL essay writing. *Reading & Writing Quarterly.* https://doi.org/10.1080/10573569.2023.2186292

Lumley, T., & McNamara, T. F. (1995). Rater characteristics and rater bias: Implications for training. *Language Testing, 12*, 54–71. https://doi.org/10.1177/026553229501200104

Mackey, A., & Gass, S. M. (2021). *Second language research: Methodology and design.* United Kingdom: Taylor & Francis.

Marefat, F., & Heydari, M. (2016). Native and Iranian teachers' perceptions and evaluation

of Iranian students' English essays. *Assessing Writing, 27*, 24–36. https://doi.org/10.1016/j.asw.2015.10.001

Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics, 2*(2), 100050. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050

Papageorgiou, S., Xi, X., Morgan, R., & So, Y. (2015). Developing and validating band levels and descriptors for reporting overall examinee performance. *Language Assessment Quarterly, 12*(2), 153–177. https://doi.org/10.1080/15434303.2015.1008480

Saricaoglu, A. (2019). The impact of automated feedback on L2 learners' written causal explanations*. ReCALL, 31*(2), 189–203. https://doi.org/10.1017/S095834401800006X

Satar, M., Hauck, M., & Bilki, Z. (2023). Multimodal representation in virtual exchange: A social semiotic approach to critical digital literacy. *Language Learning & Technology, 27*(2), 72–96. https://hdl.handle.net/10125/73504

Saxton, E., Belanger, S., & Becker, W. (2012). The Critical Thinking Analytic Rubric (CTAR): Investigating intra-rater and inter-rater reliability of a scoring mechanism for critical thinking performance assessments. Assessing Writing, 17(4), 251–270. https://doi.org/10.1016/j.asw.2012.07.002

Senel, B. (2023). *Successful use of ChatGPT in the classroom series.* Sage. https://us.sagepub.com/en-us/nam/successful-use-of-chatgpt-in-the-classroom-series

Shaw, S. D., & Weir, C. J. (2007). *Examining writing: Research and practice in assessing second language writing.* Cambridge University Press.

Su, Y., Lin, Y., & Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing, 57*, 100752. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752

Weigle, S. C. (1998). Using FACETS to model rater training effects. *Language Testing, 15*, 263–287. https://doi.org/10.1177/026553229801500205

Wiliam, D. (2001). An overview of the relationship between assessment and the curriculum. In: D. Scoot (Ed.), *Curriculum and assessment* (pp. 165–181). Westport, CT: Ablex Publishing.

Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies, 28*, 13943–13967. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4

Yoon, H. (2008). More than a linguistic reference: The influence of corpus technology on L2 academic writing. *Language Learning & Technology, 12*(2), 31–48. http://dx.doi.org/10125/44142

Yoon, H. & Jo, J. W. (2014). Direct and indirect access to corpora: An exploratory case study comparing students' error correction and learning strategy use in L2 writing. *Language Learning & Technology, 18*(1), 96–117. http://dx.doi.org/10125/44356

Chapter 6

ChatGPT: Developing Reading Materials for Language Learners

Ahmet Başal

ahmetbasal@gmail.com

Yildiz Technical University

Abstract

How can the latest artificial intelligence (AI) technology change the way we create reading materials for language learners? Could an AI like ChatGPT understand and address the linguistic and cultural needs of our students? How might it reshape the traditional approaches to language reading materials development? Is it possible for AI to not just mimic, but enhance the creativity and expertise of human educators in producing language reading materials? In this chapter, I discuss how ChatGPT, an advanced AI language model, can be used to create engaging and diverse reading materials for language learners. In my chapter, I share my experience with ChatGPT in developing reading materials for language learners. My chapter provides a guide on using ChatGPT to produce a variety of reading content, Throughout the chapter, I include practical examples to show how language teachers can use AI to develop customized language reading materials. Finally, I stress how combining ChatGPT's affordances with our own knowledge leads to an effective way of making personal and interesting reading materials for those learning languages.

Keywords: ChatGPT, materials development, reading materials, language teaching

Introduction

Teachers devote a larger portion of their time to tasks linked to preparation, assessment, and administrative responsibilities, as opposed to direct teaching according to McKinsey Global Teacher and Student Survey (Bryant et al., 2020). This preparation time also includes the development of materials for their students, and language teachers are no exception. Tomlinson (2012, p. 143) defined language teaching materials as "anything that can be used to facilitate the learning of a language, including course books, videos, graded readers, flashcards, games, websites, and mobile phone interactions." The missing part in this definition is the language teachers who have always been in search of better language materials for their students. Most of the time, language teachers use ready-made materials to ease the burden of developing instructional materials. They use these materials because instructional materials have always played an important role in helping students learn and teachers teach languages (Garton & Graves, 2014). However, our students have different needs and as teachers, we take on the role of language materials developers to address the varying needs of our students. Here, I should state that materials development is a demanding task for teachers. Here comes the artificial intelligence (AI), which I think, can assist teachers in developing instructional materials and ease their materials development burden.

For the purposes of my chapter, I focus on the reading materials development. Language reading materials should not only be engaging and informative but also tailored to the diverse needs of learners. This is where the potential of ChatGPT, an advanced AI language model, comes into play. By using ChatGPT to develop language reading materials, we can create resources that are both linguistically accurate and contextually relevant. This approach focuses on overcoming traditional barriers in language material development, such as the one-size-fits-all approach and limited cultural and linguistic diversity. In this context, ChatGPT can be used to create customized, engaging, and pedagogically sound reading content for language learners.

Through practical examples, my chapter demonstrates the real-world application of ChatGPT in language reading materials development and provides valuable insights for language instructors and curriculum developers. I aim to illustrate the possible notable impact of AI in language education, particularly in enhancing the quality and effectiveness of reading materials. I believe that the development of language reading materials is not only simplified but also made more adaptable to the changing needs of learners with the integration of ChatGPT in this process which is a significant step forward in personalized and dynamic language education.

My Approach to ChatGPT

I have spent a lot of time thinking about how we can use AI applications for language teaching purposes. Speaking from my experience about the integration of advanced AI technologies like ChatGPT into foreign language learning settings, I have realized that we are literally sitting on a gold mine and also that ChatGPT is from another world. As I understand from the developments by OpenAI and the sophisticated GPT-3.5 architecture, ChatGPT's rising prominence, a point highlighted in a study by Belda (2022) and stems largely from its ability to mimic human-like interactions and provide personalized feedback. We may claim that ChatGPT has the ability to create answers that are nearly indistinguishable from natural human dialogue (Rudolph et al., 2023). This changes language learning not just by automating responses but by creating an immersive learning environment. In my observation, it offers tailored educational paths that adapt to individual interests and learning speeds, reflecting the insights of Ali et al. (2023), Mohammed et al. (2023), and others. However, as Holmes and Tuomi (2022) argue, and I agree, the advent of AI in education does not mark the end of traditional methods. Instead, it augments them and paves the way for innovative teaching approaches. This closely matches my own views and Warner's (2023) observations on the use of ChatGPT to develop culturally relevant educational materials, a technique that significantly boosts student engagement. It also parallels Chowdhury and Haque's (2023) discoveries regarding AI's human-like conversational skills, an aspect I personally find essential for its educational efficacy.

As I have been exploring the latest research on AI in language learning, I have come across some useful insights. For instance, Sharadgah and Sa'di (2022) caught my attention with their emphasis on AI's ability to adjust to each learner's reading level in English Language Teaching. This concept deeply connected with me, as it clearly illustrates the value of tailoring education to meet individual needs, making it more effective and inclusive in a learning environment. Building on this idea, Xiao and Hu (2019) further intrigued me with their discussion on personalized reading approaches. They convincingly argue that allowing learners to progress at their own pace not only enhances the learning experience but also keeps them motivated. What is more, Ali et al. (2023) shed light on how AI tools, like ChatGPT, can significantly improve reading and writing skills by boosting student engagement and motivation. This point particularly stood out to me, emphasizing the growing importance of AI in making education more dynamic and interactive. Kasneci et al. (2023) also caught my eye with their exploration of AI in interactive reading exercises. They show how tools like ChatGPT can deepen students' understanding and make the learning process more

As language teachers, we can truly tap into the power of AI in language education. Two things are important to consider in doing so. Firtsly, we should use our content knowledge and pedagogical repertoire, combined with careful planning and a human touch, to enhance the outputs of AI applications. Indeed, the real key to using technology well in teaching languages is not the physical equipment or computer programs, but the natural skills of teachers to plan, design, and carry out meaningful teaching activities (Warschauer & Meskill (2000). Secondly, as we know, AI applications such as ChatGPT is are new technology to ordinary people including language teachers. We know that technology is at its best in teaching languages when it feels so regular and usual (normalization) that we hardly think of it as technology, but more like a regular helper in learning the language (Bax, 2003, 2011). Therefore, before I finish my chapter, I want to remind the language teachers that it is our expertise and thoughtful integration of these new technologies in to our practices that makes our use of them effective for our language learners. As we learn to integrate them into our teaching seamlessly, they will reach a state of 'normalization' and be a natural part of our educational toolkit.

References

Ali, J. K. M., Shamsan, M. A. A., Hezam, T. A., & Mohammed, A. A. Q. (2023). Impact of ChatGPT on learning motivation: Teachers and students' voices. *Journal of English Studies in Arabia Felix, 2*(1), 41-49. https://doi.org/10.56540/jesaf.v2i1.51

Bax S. (2003). CALL - past, present, and future. *System, 31*(1), 13-28. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4

Bax, S. (2011). Normalisation revisited: The effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT), 1*(2), 1-15. https://doi.org/10.4018/ijcallt.2011040101

Belda, J. (2022). Using chatbots as AI conversational partners in language learning. *Applied Sciences, 12*(17), 8427. https://doi.org/10.3390/app12178427

Bryant, J., Heitz, C., Sanghvi, S., & Wagle, D. (2020). *How artificial intelligence will impact K-12 teachers.* McKinsey & Company.

Chowdhury, M. N. U. R., & Haque, A. (2023). *ChatGPT: Its applications and limitations*. In 2023 3rd International Conference on Intelligent Technologies (CONIT) (pp. 1-7). IEEE.

https://doi.org/10.1109/CONIT59222.2023.10205621

Evans, N., Hartshorn, J., & Anderson, N. (2010). A principled approach to content-based materials development for reading. In N. Harwood (Ed.), *English Language*

Teaching Materials: Theory and Practice (pp. 131-156). Cambridge University Press.

Fryer, L., & Carpenter, R. (2006). Emerging technologies: Bots as language learning tools. *Language Learning & Technology, 10*(3), 8-14.

Garton, S., & Graves, K. (2014). Materials in ELT: Current issues. In S. Garton & K. Graves (Eds.), *International perspectives on materials in ELT* (pp. 1-15). Palgrave Macmillan.

https://doi.org/10.1057/9781137023315_1

Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education, 57*(4), 542-570. https://doi.org/10.1111/ejed.12533

Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation, 5*(1), 37-45.

Kasneci, E., Sesler, K., Kuchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Gunnemann, S., Hullermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Masuhara, H. (2013). Materials for developing reading skills. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 365-389). Bloomsbury.

Mohammed, A., Al-ghazali, A., & Alqohfa, K. (2023). Exploring ChatGPT uses in higher studies: A case study of Arab postgraduates in India. *Journal of English Studies in Arabia Felix, 2*(2), 8-16. https://doi.org/10.56540/jesaf.v2i2.55

Mukundan, J., Zarifi, A., & Kalajahi, S. A. R. (2016). Developing reading materials for ESL learners. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani, & H. R. Kargozari (Eds.), *Issues in materials development* (pp. 65-73). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-432-9_6

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching, 6*(1), 342-362.

https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9

Sharadgah, T. A., & Sa'di, R. A. (2022). A systematic review of research on the use of artificial intelligence in English language teaching and learning (2015-2021): What are the current effects? *Journal of Information Technology Education, 21*, 337-377.

https://doi.org/10.28945/4999

Shoufan, A. (2023). *Exploring students' perceptions of ChatGPT: Thematic analysis and follow-up survey*. IEEE Access. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3268224

Tomlinson, B. (2008). Language acquisition and language learning materials. In *English language learning materials: A critical review* (pp. 3-13). Continuum.

Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching, 45*(2), 143-179. https://doi.org/10.1017/S0261444811000528

Warner, B. (2023, February 22). *4 ways to use AI to build laser-focused custom content for your students*. TESOL International Association. https://www.tesol.org/blog/posts/4-ways-to-use-ai-to-build-laser-focused-custom-content-for-your-students/

Warschauer, M., & Meskill, C. (2000). Technology and second language learning. In J. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 303-318). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Xiao, Y., & Hu, J. (2019). Assessment of optimal pedagogical factors for Canadian ESL learners' reading literacy through artificial intelligence algorithms. *International Journal of English Linguistics, 9*(4), 1-14. https://doi.org/10.5539/ijel.v9n4p1

Chapter 7

The Use of ChatGPT for Lesson Planning

Ali Karakaş

akarakas@mehmetakif.edu.tr

Burdur Mehmet Akif University

Abstract

This chapter explores the innovative application of ChatGPT in language education, particularly in lesson planning. ChatGPT, with its advanced natural language processing capabilities, offers a promising tool for enhancing the efficiency of lesson planning. The chapter discusses how ChatGPT can assist in various aspects of lesson planning, including setting learning objectives, designing activities, and formulating assessment methods. It highlights ChatGPT's ability to generate personalized, curriculum-aligned content, thereby addressing individual learner needs and enhancing participatory learning. Key areas of focus include the integration of ChatGPT in language lesson design, needs analysis and objectives setting, selection of content and materials, and enhancing language content. The chapter delves into how ChatGPT aids in generating diverse language learning materials and tailoring them to specific linguistic and cultural backgrounds of students. Additionally, it examines ChatGPT's role in collaborative lesson planning, offering insights into how it can streamline coordination and curricular co-design among teachers. The chapter also acknowledges the challenges and limitations of ChatGPT, such as reasoning and generation capabilities, and the need for alignment with educational standards. It emphasizes the importance of responsible and ethical integration of this AI technology in educational settings. Finally, the chapter underscores ChatGPT's transformative potential in language education, from interactive content creation to personalized learning. It calls for ongoing governance to ensure ethical and equitable integration, highlighting ChatGPT's role in revolutionizing pedagogy and its promise for the future of language education.

Keywords: ChatGPT, language education, lesson planning, educational technology, artificial intelligence

Introduction

The advent of artificial intelligence (AI) capabilities, such as ChatGPT, has opened new frontiers for innovation in education. As an AI system designed to be helpful, collaborative and harmless (OpenAI, 2023), ChatGPT holds the potential to support teachers, including in the domain of language instruction. This chapter specifically examines the potential of exploiting ChatGPT to facilitate and enhance lesson planning for language teachers.

Effective lesson planning is vital for quality teaching, yet often burdensome for overworked teachers (Hunter, 1982; Vannest & Hagan-Burke, 2010). This is especially true for language teachers who must craft varied and engaging lessons to meet diverse linguistic and intercultural goals (Saputra, 2019). Access to supportive tools that can increase planning efficiency while generating personalized, curriculum-aligned activities could significantly benefit both teachers and students (Marzano, 2003). ChatGPT's natural language processing ability enables it to draft customized lessons tailored to specified learning needs and objectives (Baskara, 2023). By discharging repetitive aspects of planning, ChatGPT could provide teachers more time for the human elements of instruction.

Recent scholarship has revealed multiple facets of ChatGPT's promise if applied judiciously (Yeşilyurt, 2023). For instance, its simulated human-like dialogue can promote participatory learning (Aljanabi, 2023) while the automated generation of tailored content and activities addresses individual learner needs (Topsakal & Topsakal, 2022). However, issues, like potential plagiarism, require careful consideration (Khalil & Er, 2023). Responsible integration within clear ethical frameworks is necessary to harness ChatGPT's interactivity and personalization capabilities for language education (Ali et al., 2023; Bakla, 2023; Mattas, 2023).

This timely chapter aims to provide language teachers with informed, practical guidance on utilizing ChatGPT as a beneficial lesson-planning aide. It demonstrates techniques for efficiently utilizing ChatGPT to enrich language lessons in line with curriculum goals and student needs. While weighing limitations, the discussion will highlight promising possibilities for ChatGPT to increase planning productivity so teachers can focus on the invaluable human elements of teaching. As emerging AI continues to shape education, this chapter explores targeted ChatGPT integration to enhance teacher effectiveness and promote student-centred language learning.

Incorporating ChatGPT in Lesson Planning

Utilizing ChatGPT in designing language lessons involves crucial stages, such as establishing educational objectives, developing structured activities to enhance language skills, and formulating various assessment methods. This approach points to ChatGPT's adaptability in aiding different aspects of teaching methodology, offering innovative solutions for teachers. Through this integration, ChatGPT might prove to be a valuable tool in enriching the learning experience and facilitating effective language education.

Several studies reveal ChatGPT's potential to help articulate clear and relevant learning objectives when it comes to lesson planning. As AlAfnan et al. (2023) discuss, it can generate ideas and content to aid learners in comprehending questions grounded in both theory and application. ChatGPT's capabilities in understanding and responding to complex educational scenarios enable teachers to set precise, achievable learning goals, thus aligning lesson content with desired outcomes.

ChatGPT can further assist in activity design through its ability to produce varied, multimodal content from text prompts, as noted in Bang et al. (2023). Despite certain reasoning limitations, it introduces invaluable flexibility in crafting innovative, engaging tasks accommodating diverse learning modalities. Moreover, Han et al. (2023) advise using ChatGPT as a supplementary resource to diversify teaching materials, while emphasizing the need for quality checks.

Existing scholarship also points to ChatGPT's promise in developing quizzes, interactive scenarios, and other evaluation tools, as discussed by Eysenbach (2023) and Quintans-Júnior et al. (2023). Its language generation ability allows for the automated creation of personalized, originally authored content to test and measure proficiency gains through data-driven, iterative enhancement of assessments. This capability enables teachers to tailor assessments to individual learning paths, thereby optimizing evaluation effectiveness and fostering a more personalized learning experience.

Needs Analysis and Objectives

In the context of language education, Needs Analysis and Objectives is a crucial stage where teachers identify the specific needs, goals, and proficiency levels of their students to tailor the teaching approach accordingly (Macalister & Nation, 2020; Richards, 2001). Understanding student needs and setting clear learning objectives is vital for effective language instruction. Performing needs analysis allows teachers to gather key information about their students' current abilities,

promises to drive the evolution of education through intelligent, personalized and participatory experiences grounded in sound governance frameworks. The full potential impact of this AI-powered transformation in pedagogy remains to be seen.

References

AlAfnan, M., Dishari, S., Jovic, M., & Lomidze, K. (2023). ChatGPT as an Educational Tool: Opportunities, Challenges, and Recommendations for Communication, Business Writing, and Composition Courses. *Journal of Artificial Intelligence and Technology*. https://doi.org/10.37965/jait.2023.0184.

Ali, J., Shamsan, M., Hezam, T., & Mohammed, A. (2023). Impact of ChatGPT on Learning Motivation. *Journal of English Studies in Arabia Felix*. https://doi.org/10.56540/jesaf.v2i1.51.

Aljanabi, M. (2023). ChatGPT: Future Directions and Open Possibilities. *Mesopotamian Journal of Cyber Security*, 16-17. https://doi.org/10.58496/mjcs/2023/003.

Allaymoun, M. (2021). Analysis of CSCL Chats for Cognitive Assessment and Individual Participations. *International Journal of Computing and Digital Systems*, 10, 181-190. https://doi.org/10.12785/IJCDS/100118.

Bakla, A. (2023). ChatGPT in Academic Writing and Publishing: An Overview of Ethical Issues. In G. Kartal (Ed.). *Transforming the Language Teaching Experience in the Age of AI* (pp.89-101), Hershey, Pennsylvania: IGI Global.

Bang, Y., Cahyawijaya, S., Lee, N., Dai, W., Su, D., Wilie, B., Lovenia, H., Ji, Z., Yu, T., Chung, W., Do, Q., Xu, Y., & Fung, P. (2023). A Multitask, Multilingual, Multimodal Evaluation of ChatGPT on Reasoning, Hallucination, and Interactivity. *ArXiv*, abs/2302.04023. https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.04023.

Baskara, F. R. (2023). Integrating ChatGPT into EFL writing instruction: Benefits and challenges. *International Journal of Education and Learning*, *5*(1), 44-55.

Borji, A. (2023). A Categorical Archive of ChatGPT Failures. *ArXiv*, abs/2302.03494. https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.03494.

Brown, J. D. (2009). Foreign and second language needs analysis. *The handbook of language teaching*, 267-293.

Chinonso, O., Theresa, A., & Aduke, T. (2023). ChatGPT for Teaching, Learning and Research: Prospects and Challenges. *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences*. https://doi.org/10.36348/gajhss.2023.v05i02.001.

Corbett, J. (2022). *An intercultural approach to English language teaching* (Vol. 36). Multilingual matters.

Crawford, J., Cowling, M., & Allen, K. (2023). Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI). *Journal of University Teaching and Learning Practice*. https://doi.org/10.53761/1.20.3.02.

Doran, G. T. (1981). There'sa SMART way to write management's goals and objectives. *Management review*, *70*(11), 35-36.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Eysenbach, G. (2023). The role of ChatGPT, generative language models, and artificial intelligence in medical education: a conversation with ChatGPT and a call for papers. *JMIR Medical Education*, *9*(1), e46885.

Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation.

Han, Z., Battaglia, F., Udaiyar, A., Fooks, A., & Terlecky, S. (2023). An Explorative Assessment of ChatGPT as an Aid in Medical Education: Use it with Caution. . https://doi.org/10.1101/2023.02.13.23285879.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hunter, M. (1982). *Mastery teaching*. TIP Publications.

Karakaş, A. (2023a). Breaking Down Barriers With Artificial Intelligence (AI): Cross-Cultural Communication in Foreign Language Education. In G. Kartal (Ed.). *Transforming the Language Teaching Experience in the Age of AI* (pp. 215-233). IGI Global.

Karakaş, A. (2023b). Supporting the Teaching of Global Englishes Language Teaching (GELT) Through Voki. *RELC Journal*, *0*(0). https://doi.org/10.1177/00336882231199515

Keiper, M. C. (2023). ChatGPT in practice: Increasing event planning efficiency through artificial intelligence. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, *33*, 100454.

Khalil, M., & Er, E. (2023). Will ChatGPT get you caught? Rethinking of Plagiarism Detection. *ArXiv*, abs/2302.04335. https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.04335.

Lin, C., Huang, A., & Yang, S. (2023). A Review of AI-Driven Conversational Chatbots Implementation Methodologies and Challenges (1999 -2022). *Sustainability*. https://doi.org/10.3390/su15054012.

Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. ASCD.

Mattas, P. (2023). ChatGPT: A Study of AI Language Processing and its Implications. *International Journal of Research Publication and Reviews*. https://doi.org/10.55248/gengpi.2023.4218.

Mijwil, M., Aljanabi, M., & Ali, A. (2023). ChatGPT: Exploring the Role of Cybersecurity in the Protection of Medical Information. *Mesopotamian Journal of Cyber Security*. https://doi.org/10.58496/mjcs/2023/004.

Macalister, J., & Nation, I. P. (2019). *Language curriculum design*. Routledge.

OpenAI. (2023). *ChatGPT*. [Large language model]. https://chat.openai.com/chat

Quintans-Júnior, L., Gurgel, R., Araújo, A., Correia, D., & Martins-Filho, P. (2023). ChatGPT: the new panacea of the academic world. *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, 56. https://doi.org/10.1590/0037-8682-0060-2023.

Prieto, S., Mengiste, E., & Soto, B. (2023). Investigating the use of ChatGPT for the scheduling of construction projects. *ArXiv*, abs/2302.02805. https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.02805.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.

Santandreu-Calonge, D., Medina-Aguerrebere, P., Hultberg, P., & Shah, M. A. (2023). Can ChatGPT improve communication in hospitals?. *El Profesional de la Información*, *32*(2), e320219.

Saputra, D. B. (2019). The implementation of curriculum 2013: English teachers' perceptions on developing lesson plan and teaching materials. *Linguists: Journal of Linguistics and Language Teaching*, *5*(2), 54-67.

Spillner, L., & Wenig, N. (2021). Talk to Me on My Level – Linguistic Alignment for Chatbots. *Proceedings of the 23rd International Conference on Mobile Human-Computer Interaction*. https://doi.org/10.1145/3447526.3472050.

Topsakal, O., & Topsakal, E. (2022). Framework for a foreign language teaching software for children utilizing AR, voicebots and ChatGPT (Large Language Models). *The Journal of Cognitive Systems*, *7*(2), 33-38.

Tu, R., Ma, C., & Zhang, C. (2023). Causal-Discovery Performance of ChatGPT in the Context of Neuropathic Pain Diagnosis. *ArXiv*, abs/2301.13819. https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.13819.

Vannest, K. J., & Hagan-Burke, S. (2010). Teacher time use in special education. *Remedial and Special Education*, *31*(2), 126-142.

Xiao, Y., & Zhi, Y. (2023). An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions. *Languages*, *8*(3), 212.

Yeşilyurt, Y. E. (2023). The role of artificial intelligence (AI) in transforming foreign language education: trends, applications, and ethical considerations. In K. Büyükkarcı & A. Önal (Eds.), Current studies in foreign language education, (pp. 365-382). ISRES Publishing.

Ymoun, M. (2018). CSCL Chats Analysis and Scientific Threads Discovery. *2018 8th International Conference on Computer Science and Information Technology (CSIT)*, 62-65.

Zhu, G., Fan, X., Hou, C., Zhong, T., Seow, P., Shen-Hsing, A. C., ... & Poh, T. L. (2023). Embrace Opportunities and Face Challenges: Using ChatGPT in Undergraduate Students' Collaborative Interdisciplinary Learning. *arXiv preprint arXiv:2305.18616*.

Chapter 8

ChatGPT for Language Assessment and Evaluation

Galip Kartal

kartalgalip@gmail.com

Necmettin Erbakan University

Abstract

This chapter explores the revolutionary role of ChatGPT in redefining language assessment and evaluation. It methodically examines the utility of ChatGPT in creating diversified testing materials, offering tailored feedback, and establishing nuanced assessment criteria. It delves into the integration of ChatGPT in educational environments, spotlighting its contribution to the efficacy and precision of foreign language instruction and evaluation. The chapter critically evaluates ChatGPT's transformative influence in the realm of language assessment, contrasting its capabilities with inherent limitations and emphasizing the indispensability of human oversight in the assessment process. Emphasizing a balanced approach, the chapter advocates for using ChatGPT as a supplementary tool alongside human educators, intertwining ChatGPT's capabilities with ethical considerations and educational soundness. The analysis offers a detailed and thoughtful exploration of how ChatGPT intersects with language education, highlighting the crucial synergy between technological innovations and human involvement in the context of contemporary assessment methodologies.

Keywords: ChatGPT, AI, language assessment, evaluation, personalized feedback

Introduction

The spread of artificial intelligence (AI) has brought enormous possibilities. Historically rooted in human-guided processes, language assessment has been subjected to variability, bias, and resource constraints. The advent of AI, and more specifically, the emergence of advanced language models like ChatGPT, signifies transformative shifts within this field. ChatGPT not only moves beyond the conventional paradigms of assessment methodologies but also introduces innovative mechanisms in test item generation, response evaluation, and rubric development, thereby redefining the boundaries of language skill evaluations. This exploration seeks to show the depth and breadth of ChatGPT's capabilities, casting light on its agility in formulating a myriad of test items, its groundbreaking strategies towards personalized feedback, and its meticulousness in constructing assessment criteria. Moreover, the adaptability of ChatGPT, which recalibrates its approach in alignment with the learner's proficiency, embodies a significant paradigmatic transition towards more individualized and efficient assessments. Through an amalgamation of theoretical insights and pragmatic applications, this study aspires to furnish educators, scholars, and practitioners with a comprehensive panorama of ChatGPT's revolutionary role in the contemporary frameworks of language testing.

The integration of AI into the educational settings, particularly within the confines of language education and assessment, has perpetuated a transformative trajectory. The use of AI in education has enhanced the efficacy of foreign language teaching, signaling not merely a technological shift but also a pedagogical evolution that accentuates the synergy between AI and human educators (Yanhua, 2020). One promising frontier in the application of AI within language education resides in the formulation of intelligent tutoring systems. These systems, empowered by Natural Language Processing (NLP), assist students in refining pivotal skills, such as self-reflection, conflict resolution, and decision-making, thereby underlining the potential of AI to provide personalized and adaptive learning experiences that cater to the singular needs of individual learners (Lin et al., 2023).

However, AI’s contributions extend substantially beyond educational facilitation into the critical realm of assessment. Emphasized by Ji et al. (2022), there is an evolving testament of collaboration between conversational chatbots and human educators, advocating for the integration of conversational AIs into future language education. This integration potentiates the amplification of intelligence and the alleviation of the workload of human educators, particularly through strategic classroom orchestration (Yesilyurt, 2023). Also, this co-assessing procedure has the potential to make assessment and evaluation not

only easier but also more effective. Furthermore, the pivotal alignment of assessment systems with curricular objectives is paramount for the fruition of language education reforms (Das et al., 2014). AI can fulfill a crucial role in ensuring this alignment, providing tools and platforms that enable a seamless integration of assessment within instructional content.

ChatGPT, as illuminated in existing literature, stands out as a robust NLP system, acclaimed for its ability to generate conversations that resemble human interactions (Deng & Lin, 2023). It was developed upon the foundational architecture of the GPT (Generative Pre-trained Transformer) framework. Furthermore, the multi-faceted utility of ChatGPT, as highlighted by Biswas (2022), serves as an instrumental tool in computer programming, assisting developers across a multitude of tasks. Its interactive attribute not only facilitates human collaboration but also refines its performance across tasks such as summarization and machine translation (Kartal, 2023). Moreover, its proficiency in generating content across a plethora of topics, demonstrating remarkable originality, has also been recognized (Khalil & Er, 2023).

This chapter endeavors to delve deeper into the role of ChatGPT in language assessment and examining the prospective pedagogical implications. Simultaneously, it strives to maintain a balanced perspective, recognizing the potential of AI while also acknowledging its limitations. This perspective underscores the imperative of perceiving AI not as a substitute but as a complementary tool to human educators, necessitating a holistic understanding of its functioning and contributions which, while valuable, are distinctly different from human intelligence (Cope et al., 2021). Thus, the ensuing discussions aim to navigate through the multifaceted dimensions of ChatGPT's role in language assessment and evaluation, offering a nuanced lens through which its implications, applications, and future trajectories can be critically examined and comprehended.

The Evolution and Impact of AI-Driven Techniques in Language Assessment

Historically, language assessment was dominated by traditional methods, often characterized by their rigidity and lack of adaptability. However, the recent surge in technological advancements has ushered in a new era of AI-driven assessment techniques, offering a plethora of benefits and addressing many of the limitations inherent in traditional models. Settles et al. (2020) explain the potential of machine learning and NLP in language proficiency assessment. Their research underscores the capability of AI to generate highly reliable test scores

reflection. As educators and stakeholders chart this course, the guiding principle should be clear: technology serves as a tool to enhance pedagogy, not define it. The future of language assessment, thus, lies in the harmonious confluence of technological advancements and pedagogical best practices, ensuring that learners are equipped for the challenges and opportunities of the 21st century.

References

Aryadoust, V. (2023). The vexing problem of validity and the future of second language assessment. *Language Testing, 40*(1), 5-28. https://doi.org/10.1177/02655322221125204

Baum, S., Goertzel, B., & Goertzel, T. (2011). How long until human-level AI? Results from an expert assessment. *Technological Forecasting and Social Change, 78*(1), 185-195. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2010.09.006

Biswas, S. (2022). Role of ChatGPT in computer programming. *Mesopotamian Journal of Computer Science, 1*(2), 45-50. https://doi.org/10.58496/MJCSC/2022/004

Bostrom, N., & Yudkowsky, E. (2014). The ethics of artificial intelligence. In K. Frankish & W. M. Ramsey (Eds.), *The Cambridge Handbook of Artificial Intelligence* (pp. 316-334). Cambridge University.

Cao, S., & Zhong, L. (2023). Exploring the effectiveness of ChatGPT-based feedback compared with teacher feedback and self-feedback: Evidence from Chinese to English translation. *arXiv,* preprint arXiv:2309.01645. https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.01645

Carlson, M., Pack, A., & Escalante, J. (2023). Utilizing OpenAI's GPT- 4 for written feedback. *TESOL Journal*. 1-7. https://doi.org/10.1002/tesj.759

Cavazos, A. G. (2015). Multilingual faculty across academic disciplines: language difference in scholarship. *Language and Education, 29*(4), 317-331. https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1014375

Cheng, L., & DeLuca, C. (2011). Voices from test-takers: Further evidence for language assessment validation and use. *Educational Assessment, 16*(2), 104-122. https://doi.org/10.1080/10627197.2011.584042

Cheng, Y., Cai, Y., Chen, H., Cai, Z., Wu, G., & Huang, J. (2021). A cognitive level evaluation method based on a deep neural network for online learning: From a Bloom's taxonomy of cognition objectives perspective. *Frontiers in Psychology, 12*, 661235. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661235

Clark, A., & Lappin, S. (2013). Complexity in language acquisition. *Topics in Cognitive Science, 5*(1), 89–110. https://doi.org/10.1111/tops.12001

Cope, B., Kalantzis, M., & Searsmith, D. (2021). Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational Philosophy and Theory*, *53*(12), 1229–1245. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1728732

Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, ahead-of-print, 1–12. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148

Das, B., Majumder, M., Phadikar, S., & Sekh, A. A. (2019). Automatic generation of fill-in-the-blank question with corpus-based distractors for e-assessment to enhance learning. *Computer Applications in Engineering Education*, *27*(6), 1485–1495. https://doi.org/10.1002/cae.22163

Das, S., Shaheen, R., Shrestha, P., Rahman, A., & Khan, R. (2014). Policy versus ground reality: secondary English language assessment system in Bangladesh. *The Curriculum Journal*, *25*(3), 326–343. https://doi.org/10.1080/09585176.2014.909323

De Backer, F., Baele, J., van Avermaet, P., & Slembrouck, S. (2019). Pupils' perceptions on accommodations in multilingual assessment of science. *Language Assessment Quarterly*, *16*(4–5), 426–446. https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1666847

Deng, J., & Lin, Y. (2023). The benefits and challenges of ChatGPT: An overview. *Frontiers in Computing and Intelligent Systems*, *2*(2), 81–83. https://doi.org/10.54097/fcis.v2i2.4465

Escalante, J., Pack, A., & Barrett, A. (2023). AI-generated feedback on writing: insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*(1), 57. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2

Farhady, H. (2005). Language assessment: A linguametric perspective. *Language Assessment Quarterly*, *2*(2), 147–164. https://doi.org/10.1207/s15434311laq0202_3

Gallacher, A., Thompson, A., & Howarth, M. (2018). "My robot is an idiot!" – Students' perceptions of AI in the L2 classroom. In *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018* (pp. 70–76). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.815

Gorter, D., & Cenoz, J. (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, *31*(3), 231–248. https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261892

Guo, K., & Wang, D. (2023). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, 1-29. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0

Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, *15*(2), ep421. https://doi.org/10.30935/cedtech/13036

Heilbron, M., Armeni, K., Schoffelen, J.-M., Hagoort, P., & de Lange, F. P. (2020). A hierarchy of linguistic predictions during natural language comprehension. In *bioRxiv*. bioRxiv. https://doi.org/10.1101/2020.12.03.410399

Hubbard, P. (2021). An invitation to CALL: Foundations of computer-assisted language learning. Toowoomba, Australia: Asia- Pacific Association for Computer-Assisted Language Learning (APACALL).

Ji, H., Han, I., & Ko, Y. (2022). A systematic review of conversational AI in language education: focusing on the collaboration with human teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, *55*(1), 48–63. https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2142873

Kartal, G. (2023). Contemporary language teaching and learning with ChatGPT. *Contemporary Research in Language and Linguistics, 1*(1), 59–70

Khalil, M., & Er, E. (2023). Will ChatGPT get you caught? Rethinking of plagiarism detection. *arXiv*, preprint arXiv:2302.04335. https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.04335

Kuechler, W. L., & Simkin, M. G. (2010). Why is performance on multiple-choice tests and constructed-response tests not more closely related? Theory and an empirical test. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, *8*(1), 55–73. https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2009.00243.x

Lee, A. V. Y. (2023). Supporting students' generation of feedback in large-scale online course with artificial intelligence-enabled evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 77, 101250. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101250

Lim, L.-A., Dawson, S., Gašević, D., Joksimović, S., Fudge, A., Pardo, A., & Gentili, S. (2020). Students' sense-making of personalised feedback based on learning analytics. *Australasian Journal of Educational Technology*, *36*(6), 15–33. https://doi.org/10.14742/ajet.6370

Lin, CC., Huang, A.Y.Q. & Lu, O.H.T. (2023). Artificial intelligence in intelligent tutoring systems toward sustainable education: a systematic review. *Smart Learning Environments, 10*, 41. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00260-y

McNamara, T. (2001). Language assessment as social practice: challenges for research. *Language Testing*, *18*(4), 333–349. https://doi.org/10.1177/026553220101800402

Min, S., & He, L. (2022). Developing individualized feedback for listening assessment: Combining standard setting and cognitive diagnostic assessment approaches. *Language Testing*, *39*(1), 90–116. https://doi.org/10.1177/0265532221995475

Mislevy, R. J., & Yin, C. (2009). If language is a complex adaptive system, what is language assessment? *Language Learning*, *59*, 249–267. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00543.x

Mittelstadt, B. D., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S., & Floridi, L. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society*, *3*(2), 205395171667967. https://doi.org/10.1177/2053951716679679

Park, K. (2014). Corpora and language assessment: The state of the art. *Language Assessment Quarterly*, *11*(1), 27–44. https://doi.org/10.1080/15434303.2013.872647

Pokrivčáková, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, *7*(3), 135–153. https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025

Rad, H. S., Alipour, R., & Jafarpour, A. (2023). Using artificial intelligence to foster students' writing feedback literacy, engagement, and outcome: a case of Wordtune application. *Interactive Learning Environments*, 1-21. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2208170

Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, *30*(3), 309–327. https://doi.org/10.1177/0265532213480128

Settles, B., T. LaFlair, G., & Hagiwara, M. (2020). Machine learning–driven language assessment. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, *8*, 247–263. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00310

Schmidt-Fajlik, R. (2023). ChatGPT as a Grammar Checker for Japanese English Language Learners: A Comparison with Grammarly and ProWritingAid. *AsiaCALL Online Journal, 14*(1), 105-119. https://doi.org/10.54855/acoj.231417

Su, Y., Lin, Y., & Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing, 57*, 100752. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752

Taecharungroj, V. (2023). "What can ChatGPT do?" Analyzing early reactions to the innovative AI chatbot on Twitter. *Big Data and Cognitive Computing*, *7*(1), 35. https://doi.org/10.3390/bdcc7010035

Torre, D. M., Daley, B. J., Sebastian, J. L., & Elnicki, D. M. (2006). Overview of current learning theories for medical educators. *The American Journal of Medicine*, *119*(10), 903–907. https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2006.06.037

Usanova, I., & Schnoor, B. (2021). Exploring multiliteracies in multilingual students: Profiles of multilingual writing skills. *Bilingual Research Journal*, *44*(1), 56–73. https://doi.org/10.1080/15235882.2021.1890649

Van Laere, E., Rosiers, K., Van Avermaet, P., Slembrouck, S., & van Braak, J. (2017). What can technology offer to linguistically diverse classrooms? Using multilingual

content in a computer-based learning environment for primary education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *38*(2), 97–112. https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1171871

Watty, K., Jackson, M., & Yu, X. (2010). Students' approaches to assessment in accounting education: The unique student perspective. *Accounting Education*, *19*(3), 219–234. https://doi.org/10.1080/09639280902836939

Yanhua, Z. (2020, June). The application of artificial intelligence in foreign language teaching. *2020 International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)*. 2020 International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE), Tianjin, China. https://doi.org/10.1109/icaie50891.2020.00017

Yesilyurt, Y. E. (2023). AI-Enabled Assessment and Feedback Mechanisms for Language Learning: Transforming Pedagogy and Learner Experience. In *Transforming the Language Teaching Experience in the Age of AI* (pp. 25-43). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9893-4.ch002

Zuckerman, M., Flood, R., Tan, R. J., Kelp, N., Ecker, D. J., Menke, J., & Lockspeiser, T. (2023). ChatGPT for assessment writing. *Medical Teacher*, *45*(11), 1224-1227. https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2249239

Appendix

Sample ChatGPT Prompts

1. Grammar Correction: Identify and correct grammatical errors in a provided text.
2. Speaking Rubric Design: Develop a rubric for assessing B1 level speaking skills, focusing on fluency, accuracy, pronunciation, and interaction.
3. Spelling Feedback: Provide detailed feedback on spelling in a given text.
4. TOEFL-Style Writing Evaluation: Score a piece of writing using TOEFL iBT scoring guidelines, considering organization, language use, and development of ideas.
5. Listening Comprehension Test: Create questions based on a short audio clip to assess listening comprehension.
6. Reading Analysis: Analyze a reading passage for comprehension, main idea, and inferences.
7. Vocabulary Usage Assessment: Evaluate the use of vocabulary in a written or spoken response.

8. Pronunciation Assessment: Record a spoken response and assess pronunciation and intonation (ChatGPT App)
9. Dialogue Construction: Write a dialogue using specific grammatical structures or vocabulary items.
10. Peer Review: Exchange work with a peer for feedback on language use and effectiveness.
11. Presentation Skills Evaluation: Prepare and deliver a presentation in the target language, to be evaluated on clarity, content, and language use.
12. Idiomatic Expression Use: Write or speak using idiomatic expressions correctly in context.
13. Cultural Context Understanding: Interpret a text or dialogue within its cultural context.
14. Language Teaching Method Analysis: Critique a language teaching method or activity for effectiveness in language acquisition.
15. Interactive Role Play: Engage in a role-play exercise to assess communicative competence.
16. Essay Writing on a Given Topic: Write an essay on a specific topic, focusing on argument development and language structure.
17. Language Game Design: Create a game that teaches or reinforces a language concept.
18. Translation Exercise: Translate a short passage from the target language to the native language and vice versa.
19. Phonetic Transcription: Transcribe a short audio clip using phonetic symbols.
20. Language Portfolio Creation: Compile a portfolio of language learning activities and reflections.
21. Multimedia Project: Create a multimedia presentation or video in the target language.
22. Accent Reduction Exercise: Practice and record a speech focusing on reducing native language interference.
23. Grammar Concept Teaching: Prepare and deliver a mini-lesson on a specific grammar point.

24. Language Learning Strategy Evaluation: Discuss and evaluate personal language learning strategies for effectiveness.
25. Colloquial Language Identification: Identify and explain colloquial expressions in a given context.
26. Dialect Comparison: Compare and contrast different dialects of the target language.
27. Interactive Online Forum Participation: Participate in an online forum discussion in the target language.
28. Language History Essay: Write an essay on the history and evolution of the target language.
29. Language Immersion Reflection: Reflect on an experience in a language immersion setting.
30. Language Aptitude Test Design: Design a test to assess language aptitude or learning potential.
31. Creative Writing in Target Language: Write a short story or poem in the target language.
32. Language Teaching Philosophy Statement: Write a statement of personal philosophy regarding language teaching.
33. Language Learning Journal Keeping: Maintain a journal of language learning experiences and progress.
34. Audio-visual Material Analysis: Analyze an audio-visual material in the target language for language content and cultural relevance (GPT 4)
35. Error Analysis Report: Write a report analyzing common errors made by learners of the target language.

Chapter 9

ChatGPT for Vocabulary Instruction through Gamification

Ceyhun Yükselir

ceyhunyukselir@osmaniye.edu.tr

Osmaniye Korkut Ata University, Türkiye

Abstract

This book chapter explores the integration of ChatGPT, an advanced language generation tool by OpenAI, into language education with a specific focus on gamified vocabulary instruction. Developed in 2022, ChatGPT stands out for its human-like conversation simulation and language translation capabilities, which are continuously evolving with updates. Its integration aligns with contemporary educational paradigms, offering personalized tutoring, authentic materials, and learning experiences for language learners. This chapter highlights ChatGPT's potential in creating gamification models for vocabulary instruction. Additionally, it delves into the concept of gamification, providing a roadmap for teachers to design engaging vocabulary games. This roadmap outlines the identification of target vocabulary, determining ChatGPT's role, and establishing a game with clear rules and rewards for language learners. Despite its promising benefits, the chapter addresses concerns such as threats to traditional assessment methods, ethical implications, biases, and limitations associated with ChatGPT's integration. The conclusion indicates the importance of balancing these considerations, ensuring responsible and ethical use of ChatGPT to utilize its full potential for enhancing vocabulary instruction and language learning outcomes. In essence, the chapter provides a comprehensive yet concise exploration of the opportunities and challenges in using ChatGPT for gamified language instruction.

Keywords: ChatGPT, Vocabulary Instruction, Gamification, Language Learning/Teaching, Chatbot

Introduction

In the realm of contemporary education, integrating innovative technology into the learning process is an important and exciting opportunity to enhance the overall learning experience by making it more engaging, interactive, and effective for both students and educators. Similarly, in the field of language education, more and more innovative technologies have been gaining significant attention from educators. Considered one of the latest innovative technologies, chatbot technology has the ability/potential to engage with learners immediately and authentically in the target language (Fryer et al., 2020; Lee et al., 2020). ChatGPT, as one of the most advanced chatbots today, offers flexible and creative functionality for instructors to design engaging and personalized experiences for language learners (Kovačević, 2023), especially to develop vocabulary knowledge (Bin-Hady et al., 2023) through gamified learning environments (Yeşilçınar, 2023).

In this chapter, the blend of advanced technology with vocabulary instruction will be explored with a specific focus on the combination of the innovative potential of chatbots like ChatGPT and the integration of gamification. ChatGPT, developed by OpenAI as an impressive language generation tool, mimics human conversation realistically by comprehending user inquiries and providing reasonable responses (Hong, 2023; Kohnke et al., 2023). Offering different and innovative possibilities for English language learning, ChatGPT makes it possible to integrate gamification into the language learning process (Kohnke et al., 2023; Yeşilçınar, 2023). Utilizing gamification for vocabulary instruction is an effective approach to involve learners in an enjoyable word-learning experience during vocabulary training (Kingsley & Grabner-Hagen, 2018; Waluyo & Bakoko, 2021). Therefore, this chapter addresses how ChatGPT can enhance vocabulary learning by making it more enjoyable and effective through gamification for language learners at all levels.

ChatGPT as a Learning Tool

Artificial intelligence (AI) has grown substantially since the inception of manually operated computers in the 1950s, leading to the formation of diverse and cross-disciplinary domains like AI (Mikeladze, 2023). Since in language teaching, seeking innovative ways to enhance learner success is an ongoing attempt (Aydın Yıldız, 2023), ChatGPT offers an innovation for language instruction. Developed and launched in November 2022 by OpenAI, ChatGPT is an AI-powered chatbot that primarily focuses on engaging in natural and intuitive conversations with humans (Baidoo-Anu & Ansah, 2023). By utilizing advanced machine learning methods, it can produce responses that closely resemble human language

(Kovačević, 2023; Rudolph et al., 2023). Over the course of several years, ChatGPT has undergone continuous development, incorporating multiple updates and enhancements, establishing itself as a cutting-edge chatbot available today (Kovačević, 2023).

As a conversational agent, ChatGPT is a large language model that answers like a human (Azaria, 2022). It can be possible to witness its over-confident incorrect responses. However, it is also possible for ChatGPT to correct its own mistakes. In this context, additional information or more detailed prompts can be requested by ChatGPT. To Integrate it into the learning and teaching process efficiently, one should be aware of its potential and limitations. When it is asked ChatGPT to explain "What is ChatGPT as a learning tool?", ChatGPT generates a response that states it can be used as a learning tool in various educational contexts and gives examples for these contexts: language learning, writing assistance, research assistance, programming help, tutoring, and homework help, critical thinking exercises, and simulation of conversation (By ChatGPT November 9, 2023).

ChatGPT offers great benefits and opportunities for teachers and students (Hong, 2023, p. 40). By engaging in genuine conversations with the chatbot, language learners can practice the target language within an authentic setting distinct from the classroom environment. The integration of ChatGPT into the learning process can improve academic performance, self-efficacy, learning attitude, and learner motivation (Aydın Yıldız, 2023; Lee et al., 2022). Significantly, ChatGPT stands out in seamlessly incorporating a wide range of learning materials and resources for users. Additionally, it proficiently clarifies the usage of vocabulary, providing thorough explanations and ample examples.

ChatGPT for Vocabulary Teaching

Within the scope of vocabulary instruction, the integration of ChatGPT aligns with contemporary educational paradigms as a transformative approach. As Mikeladze (2023, p. 3) points out the design of the teacher materials for vocabulary instruction is a critical aspect that requires rapt attention. ChatGPT facilitates the creation of personalized teaching materials, allowing teachers to tailor content according to learners' individual needs. By contextualizing these materials, teachers can offer authentic learning experiences by providing for various linguistic backgrounds and learner preferences.

Moreover, the potential of ChatGPT especially in vocabulary instruction aligns with some of the recent studies (Aydın Yıldız, 2023; Baidoo-Anu & Ansah, 2023; Baskara & Mukarto, 2023; Kostka & Toncelli, 2023; Mikeladze, 2023). These studies underline the efficacy of personalized tutoring facilitated by

While this chapter addresses the integration of ChatGPT for vocabulary instruction through gamification and focuses on enhancing learners' vocabulary knowledge in the classroom, it is crucial to recognize that ChatGPT can extend its utility beyond traditional classroom settings. The adaptability of ChatGPT can broaden autonomous learning experiences by providing learners with the opportunity to expand their vocabulary skills outside the classroom settings. This implies that teachers can encourage learners to utilize ChatGPT as a valuable resource for self-paced learning and exploring linguistic contexts related to the target words. Therefore, the use of ChatGPT can transcend the boundaries of traditional education by offering a tool that supports learners in the classroom as well as in their autonomous learning experiences.

References

Alshater, M. M. (2022). Exploring the role of artificial intelligence in enhancing academic performance: A case study of ChatGPT. *Available at SSRN*, papers.ssrn.com, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4312358

Anderson, L. W. (2009). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* Longman.

Aydın Yıldız, T. (2023). The impact of ChatGPT on language learners' motivation. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning, 5*(2), 582-597. https://doi.org/10.51535/tell.1314355

Azaria, A. (2022). ChatGPT usage and limitations. *HAL Open Science hal*-03913837. https://doi.org/10.31219/osf.io/5ue7n

Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI, 7*(1), 52-62. https://doi.org/10.2139/ssrn.4337484

Baskara, F. R., & Mukarto, F. X. (2023). Exploring the Implications of ChatGPT for Language Learning in Higher Education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, IJELTAL, 7*(2), 343–358.

Bin-Hady, W. R. A., Al-Kadi, A., Hazaea, A., & Ali, J. K. M. (2023). Exploring the dimensions of ChatGPT in English language learning: A global perspective. *Library Hi Tech*. https://doi.org/10.1108/LHT-05-2023-0200

Bozkurt, A. (2013). Açık ve uzaktan öğretim:Web 2.0 ve sosyal ağların etkileri. *Akademik Bilişim 2013*. 23-25 Ocak, Akdeniz Üniversitesi, Antalya. http://www.academia.edu/2536910/Acik_ve_Uzaktan_Ogretim_Web_2.0_ve_Sosyal_Aglarin_Etkileri

Bozkurt, A. (2014). Homo ludens: Dijitaloyunlar ve eğitim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, 5*(1).

Bozkurt, A., & Genç-Kumtepe, E. (2014). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification. *Akademik Bilişim, 14*, 147-156.

Bukar, U., Sayeed, M. S., Razak, S. F. A., Yogarayan, S., & Amodu, O. A. (2023). Text analysis of ChatGPT as a tool for academic progress or exploitation. *https://doi.org/10.2139/ssrn.4381394*

Bunchball. (2010). Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behavior. *White paper, 9*, 1-18.

Fryer, L., Coniam, D., Carpenter, R., & Lăpușneanu, D. (2020). Bots for language learning now: Current and future directions. *Language Learning & Technology, 24*(2), 8-22.

Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation (JETI), 5*(1), 37-45. https://doi.org/10.61414/jeti.v5i3.135

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1145/2207270.2211316

Kingsley, T. L., & Grabner-Hagen, M. M. (2018). Vocabulary by gamification. *The Reading Teacher, 71*(5), 545-555. https://doi.org/10.1002/trtr.1645

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal, 54*(2), 537-550. https://doi.org/10.1177/00336882231162868

Kostka, I., & Toncelli, R. (2023). Exploring applications of ChatGPT to English language teaching: Opportunities, challenges, and recommendations. *TESL-EJ, 27*(3), 1-19. https://doi.org/10.55593/ej.27107int

Kovačević, D. (2023). Use of ChatGPT in ESP teaching process. 22nd International Symposium INFOTEH-JAHORINA (INFOTEH), East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, 2023, pp. 1-5. https://doi.org/10.1109/INFOTEH57020.2023.10094133

Lee, J. H., Yang, H., Shin, D., & Kim, H. (2020). Chatbots. *ELT Journal, 74*(3), 338–344. https://doi.org/10.1093/elt/ccaa035

Lee, Y. F., Hwang, G. J., & Chen, P. Y. (2022). Impacts of an AI-based chat bot on college students' after-class review, academic performance, self-efficacy, learning attitude, and motivation. *Educational technology research and development, 70*(5), 1843-1865. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10142-8

Mikeladze, T. (2023). Creating teaching materials with ChatGPT. *13th International Research Conference on Education, Language and Literature*.

Moqbel, M. S. S., & Al-Kadi, A. M. T. (2023). Foreign language learning assessment in the age of ChatGPT: A theoretical account. *Journal of English Studies in Arabia Felix, 2*(1), 71-84. https://doi.org/10.56540/jesaf.v2i1.62

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?. *Journal of Applied Learning and Teaching, 6*(1), 342-362. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9

Waluyo, B., & Bakoko, R. (2021). Vocabulary list learning supported by gamification: Classroom action research using Quizlet. *Journal of Asia TEFL, 18*(1), 289-299. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2021.18.1.20.289

Waluyo, B., & Tran, H. M. (2023). Implementing gamified vocabulary learning in asynchronous mode. *TEFLIN Journal, 34*(1), 136-156. https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v34i1/136-156

Xu, Y. (2012). *Literature review on web application gamification and analytics.* CSDL Technical.

Yeşilçınar, S. (2023). Personalized Learning Through Gamification: A ChatGPT Approach to English Language Learning. In T*ransforming the Language Teaching Experience in the Age of AI* (pp. 44-64). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9893-4.ch003

Chapter 10

AI Literacies in Language Education: Meeting Challenges, Embracing Transformations

Osman Solmaz

osolmaz@dicle.edu.tr

Dicle University

Abstract

The integration of artificial intelligence (AI) into educational settings has emerged as a transformative force in the ever-evolving landscape of language education. This chapter addresses the challenges and opportunities faced by language professionals in navigating this AI-driven educational context. Drawing from a diverse body of research, it sheds light on critical gaps in AI literacy among educators. These gaps, including deficits in AI knowledge, confidence, curriculum design, and content selection, underscore the urgent need to equip language professionals with essential AI skills. The chapter delves into the pivotal aspect of fostering AI literacies in language teacher education to facilitate the effective and ethical integration of AI into language instruction. It serves as a guide for language professionals, providing insights into the concept of AI literacies, exploring relevant research, and addressing associated challenges. Additionally, it examines the evolution of AI literacies, aiming to enhance pedagogy and adapt teaching practices in an AI-centric era. Notably, the chapter emphasizes the importance of comprehending both the benefits and challenges of AI to better prepare language teachers for the future. In conclusion, it recommends that teacher education programs and stakeholders in language education optimize AI technologies to cultivate proficient language educators with high-level AI literacies, ensuring their readiness for the AI-influenced educational landscape.

Keywords: Artificial Intelligence, Language Education, Artificial Intelligence Literacies, Teacher Education, Educational Technologies

Introduction

In the ever-evolving landscape of education, the integration of artificial intelligence (AI) into pedagogical practices has emerged as a transformative force. AI technologies have had a significant impact on language education, presenting both promising opportunities and formidable challenges for language professionals striving to meet the evolving needs of learners in an AI-influenced world. The integration of AI in language education promises personalized learning experiences, adaptive feedback mechanisms, and enhanced language acquisition tools (e.g., Hong, 2023; Yeşilyurt, 2023). AI-driven language learning applications, such as personalized tutoring systems, automated language assessment tools, and language chatbots, exemplify the range of innovations that are reshaping the way languages are taught and learned. While recognizing the potential benefits, it is imperative to acknowledge and address the challenges that come with this technological advancement. Previous studies have highlighted the complexities surrounding AI literacy in language education (Kartal, 2023). In particular, concerns persist regarding the adequacy of teachers' AI knowledge and confidence, deficiencies in curriculum design tailored to AI integration, and the selection and structuring of AI-related course content (Vazhayil et al., 2019). It is critical to address these challenges to ensure that language professionals are equipped with the necessary skills and knowledge to effectively navigate the AI-driven educational landscape. To address these specific challenges, this chapter explores the critical aspect of developing AI literacies in language teacher education. In doing so, it aims to provide language professionals with a solid foundation for integrating AI into language education effectively and responsibly. In the following sections, this chapter navigates the evolution from digital to AI literacies in language education. It contextualizes AI research and highlights its potential, particularly ChatGPT's impact on personalized learning. Along with opportunities, it addresses challenges such as educators' literacies and ethical concerns. It emphasizes the urgency of developing AI literacy among educators through targeted training and collaborative networks to adapt to an AI-driven educational landscape and improve teaching methods to meet evolving learner needs.

Evolving Literacies: From Digital to AI - Navigating a Complex World

The understanding of literacy and digital literacy has undergone significant transformation in recent decades. Initially introduced by Gilster (1997), the term "digital literacy" encompassed the skills necessary to access, manipulate, and evaluate digital information, as well as participate in online networks and assess

digital resources and services. Concurrently, in 1996, the New London Group introduced the concept of "multiliteracies" to emphasize the need for a fresh approach to literacy education in response to evolving social dynamics, the proliferation of communication channels, and the growing cultural and linguistic diversity. These literacies fundamentally revolve around how individuals utilize mediational tools to take action and derive meaning in various contexts. It encompasses the mediation process that empowers individuals to participate in diverse social practices, express distinct identities, and foster novel interactions (New London Group, 1996).

In today's increasingly globalized world, technological advancements have brought about new forms of literacy and innovative methods of communication and expression. These emerging literacy forms have expanded beyond traditional text-based communication. Multimodality has become a crucial aspect of digital communication practices, combining text with visual images, sound, video, and paralinguistic symbols. In the contexts of language education, the sociocultural shift in applied linguistics has led to a reimagining of literacy as social practices embedded within diverse contexts, rather than solely a cognitive ability to read and write (Solmaz, 2017). The introduction of multiple literacies acknowledges the diverse ways in which individuals access, share, and create information.

Just as literacy has evolved, it has also expanded to encompass various other forms, such as computational literacy, scientific literacy, and data literacy. These diverse literacies empower individuals to access, communicate, and effectively utilize knowledge within specific technological contexts. For example, scientific literacy entails grasping the nature, limitations, and fundamental principles of science, while data literacy involves the ability to work with, analyze, and engage with data as part of broader inquiry processes (Laupichler et al., 2022). Essentially, the digital age has given rise to a new range of literacies that equip individuals to navigate and actively take part in the "participatory culture" (Jenkins, 2006) of the complex, interconnected world.

In our ever-evolving digitalized and AI-driven world, the notion of literacy has undergone significant transformations, prompting a closer examination of AI literacies. This shift emphasizes the increasing relevance of AI literacies, expanding their significance beyond just AI professionals to encompass educators and individuals who regularly engage with AI technologies. However, the definition of AI literacy remains a challenge, as there is currently no universally accepted definition in place (Laupichler et al., 2022). Although many studies emphasize the importance of programming skills and understanding coding and machine learning algorithms in AI literacy, it is crucial to acknowledge

References

Atlas, S. (2023). ChatGPT for higher education and professional development: A guide to conversational AI. Digital Commons at URI. Retrieved from https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548

Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI, 7*(1), 52-62. https://doi.org/10.2139/ssrn.4337484

Bakla, A. (2023). ChatGPT in Academic Writing and Publishing: An Overview of Ethical Issues. In G Kartal. (ed.), *Transforming the Language Teaching Experience in the Age of AI* (pp. 89-101). IGI Global. https://doi.org./10.4018/978-1-6684-9893-4.ch05

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. IEEE Access, 8, 75264-75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Eke, D. O. (2023). ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? *Journal of Responsible Technology, 13,* 100060. https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100060

Ekoç-Özçelik, A., & Ergun-Gündüz, Z.. (2023). Embracing ChatGPT in foreign language writing classes: potentials and challenges. In Ferdig, R.E., Hartshorne, R., Baumgartner, E., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (Eds.), *What Pre K-12 teachers should know about educational technology in 2023: A research-to-practice anthology* (pp. 133-143). AACE2023.

Ghallab, M. (2019). Responsible AI: requirements and challenges. *AI Perspectives, 1*(3), 1-7. https://doi.org/10.1186/s42467-019-0003-z

Gilster, P. (1997). *Digital literacy.* New York: Wiley Computer Pub.

Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation, 5*(1), 37–45.

Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, Research Issues and Applications of Artificial Intelligence in Language Education. *Educational Technology & Society, 26*(1), 112-131. https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009

Haseski, H. İ. (2019). What do Turkish pre-service teachers think about artificial intelligence?. *International Journal of Computer Science Education in Schools, 3*(2), 3-23. https://doi.org/10.21585/ijcses.v3i2.55

Jenkins, H. (2006). *Fans, bloggers, and gamers: Exploring participatory culture.* NYU Press.

Karakaş, A. (2023). Breaking Down Barriers With Artificial Intelligence (AI): Cross-Cultural Communication in Foreign Language Education. In G Kartal. (ed.), *Transforming the Language Teaching Experience in the Age of AI* (pp. 215-233). IGI Global. https://doi.org./10.4018/978-1-6684-9893-4.ch012

Kartal, G. (2023). *Transforming the Language Teaching Experience in the Age of AI*. IGI Global. https://doi.org./10.4018/978-1-6684-9893-4

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, …, & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103,* 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal, 54*(2)*,* 537-550. https://doi.org/10.1177/00336882231162868

Koraishi, O. (2023). Teaching English in the age of AI: Embracing ChatGPT to optimize EFL materials and assessment. *Language Education and Technology, 3*(1), 55-72.

Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100101. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-16).

Mohamed, A. M. (2023). Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: Perceptions of EFL Faculty Members. Education and Information Technologies, 1–23. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11917-z

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60-92.

Nemorin, S., Vlachidis, A., Ayerakwa, H. M., & Andriotis, P. (2023). AI hyped? A horizon scan of discourse on artificial intelligence in education (AIED) and development. *Learning, Media and Technology, 48*(1), 38-51. https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2095568

Okagbue, E. F., Ezeachikulo, U. P., Akintunde, T. Y., Tsakuwa, M. B., Ilokanulo, S. N., Obiasoanya, K. M., ... & Ouattara, C. A. T. (2023). A comprehensive overview of

artificial intelligence and machine learning in education pedagogy: 21 Years (2000–2021) of research indexed in the scopus database. *Social Sciences & Humanities Open, 8*(1), 100655. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100655

Özdemir-Çağatay, S. (2023). Examining the Use of ChatGPT in Language Teaching: Teachers' Experiences and Perceptions. In G Kartal. (ed.), *Transforming the Language Teaching Experience in the Age of AI* (pp. 1-24). IGI Global. https://doi.org./10.4018/978-1-6684-9893-4.ch01

Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12*(22), 1-13. https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8

Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26,* 582-599. https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3

Schwartz, R., Vassilev, A., Greene, K., Perine, L., Burt, A., & Hall, P. (2022). Towards a standard for identifying and managing bias in artificial intelligence. *National Institute of Standards and Technology Special Publication 1270.* https://doi.org/10.6028/NIST.SP.1270

Solmaz, O. (2017). Adapting new media literacies to participatory spaces: Social media literacy practices of multilingual students. *Journal of Media Literacy Education, 9*(1), 36-63. https://doi.org/10.23860/JMLE-2017-9-1-4

Timms, M. J. (2016). Letting artificial intelligence in education out of the box: educational cobots and smart classrooms. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26,* 701-712. https://doi.org/10.1007/s40593-016-0095-y

Vazhayil, A., Shetty, R., Bhavani, R. R., & Akshay, N. (2019). Focusing on teacher education to introduce AI in schools: Perspectives and illustrative findings. In *2019 IEEE tenth international conference on Technology for Education (T4E)* (pp. 71-77). IEEE.

Yildiz, M. (2023). Exploring the Potential of Chatbots and ChatGPT in Enhancing Vocabulary Knowledge. In G Kartal. (ed.), *Transforming the Language Teaching Experience in the Age of AI* (pp. 160-188). IGI Global. https://doi.org./10.4018/978-1-6684-9893-4.ch10

Yeşilçınar, S. (2023). Personalized Learning Through Gamification: A ChatGPT Approach to English Language Learning. In G Kartal. (ed.), *Transforming the Language Teaching Experience in the Age of AI* (pp. 44-64). IGI Global. https://doi.org./10.4018/978-1-6684-9893-4.ch03

Yeşilyurt, Y. E. (2023). AI-Enabled Assessment and Feedback Mechanisms for Language Learning: Transforming Pedagogy and Learner Experience. In G Kartal. (ed.),

Transforming the Language Teaching Experience in the Age of AI (pp. 25-43). IGI Global. https://doi.org./10.4018/978-1-6684-9893-4.ch02

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education–where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 1-27. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zhang, X., Sun, J., & Deng, Y. (2023). Design and Application of Intelligent Classroom for English Language and Literature Based on Artificial Intelligence Technology. *Applied Artificial Intelligence, 37*(1), 2216051. https://doi.org/10.1080/08839514.2023.2216051

Chapter 11

Exploring the Use and Effectiveness of ChatGPT-Assisted Grammar Instruction in Teaching English

Şeyma Yeşil

syesil@cumhuriyet.edu.tr

Cumhuriyet University

Abstract

The proliferation of digital tools has had a marked impact on the future of foreign language education. Considering the situation from this angle, flexible learning times and global accessibility of language learning devices foster learner autonomy to a great extent. Through the utilization of the latest developments in technology, English language teachers feel more motivated to integrate AI tools into their language classes inasmuch as they offer numerous opportunities to help L2 learners achieve a more purposeful language learning experience, such as authentic language materials and personalized language instruction. Furthermore, these more manageable and less overwhelming microlearning opportunities scaffold the learning process. Through ChatGPT, L2 learners have access to opportunities for repetition and consolidation of syntactic structures, along with activities specifically designed to increase their overall English language proficiency. This chapter focuses on and delves into the various aspects of the AI program ChatGPT in designing grammar teaching methodology in EFL classes while building upon the foregrounding theories and studies carried out in this field.

Keywords: Artificial intelligence, ChatGPT, Grammar Teaching, Language Education Technology, Natural Language Processing

Introduction

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) describes AI as "systems which have the capacity to process data and information in a way that resembles intelligent behaviour and typically includes aspects of reasoning, learning, perception, prediction, planning or control" (2023, p. 10). This definition summarizes the most crucial functions of these tools in spite of the rather elusive nature of these artificial intelligence programs.

The U.S. Department of Education (2023) recommends that there is a need to align the use of AI tools with theoretically grounded learning principles in order to form a balance between differing viewpoints about this issue. The accessibility and availability of these tools twenty-four-seven are among the most important facets and innovative practices of these generative chatbots in terms of providing tutoring outside the traditional classroom hours. Furthermore, their ability to create an array of output enables L2 learners to differentiate materials according to their background information, too. Appropriate language styles and tones are also provided in this AI-assisted chatbot in order to scaffold L2 learners' contextual grammar usage with an insight into grammatical correctness and coherence. In a similar vein, L2 learners have the opportunity to apply their grammatical knowledge through collaborative and critical engagement to solve related problems in this field (Abramson, 2023).

Natural Language Processing (NLP) has garnered significant attention in the last decade to augment the computer systems' ability to understand and generate human language (Hirschberg & Manning, 2015) and it is directly related to the ongoing discourse surrounding the role of these promising tools in language teaching. This pre-trained large language model can be fine-tuned for various natural language processing tasks in order to enhance grammar teaching with contextually appropriate responses to a prompt. In other words, one of the most important affordances of this generative AI chatbot is the synchronous support and tutoring presented by it (Kerly et al., 2007), and the core functionality of the ChatGPT can be tailored to address students' grammar learning process.

ChatGPT, like other digital media tools, aids English language learning across multiple dimensions by providing instant feedback to students on their language use and encompasses key perspectives to this complex and challenging process. Functioning as a partner in language practice, ChatGPT offers a unique opportunity for English language learners to deal with deficiencies in their management of the language. A massive training dataset allows the chatbot to present coherent and semantically relevant text with grammatically correct language structures (Zhou et al., 2023). Apart from these roles, it also contributes to consolidating learner

autonomy with the help of tailored learning experiences and customized constructive feedback provided on their performance. The bot offers considerable leeway for L2 learners to make their own decisions in this process and exposes them to extramural English, too. While fostering a sense of ownership over their language learning process and strategies, ChatGPT thereupon empowers language learners' creative buzz with a playful and imaginative approach to language teaching. Furthermore, it optimizes the use of available digital tools for second or foreign language learning by appropriating high tech in support of language teaching and streamlining the process of language learning as a result of all these factors (Yi *et al*., 2022).

After a short trial period, the education field's AI amazement of ChatGPT was accompanied by legitimate concerns about the potential risks associated with its usage and cases of cheating and misconduct (Muskat, 2023). Accordingly, technology proficiency and digital competencies for both teachers and learners would pave the way for the effective and ethical utilization of these tools in ELT. (Li et al., 2023). Educators also feel the need to prioritize critical evaluation of information as an essential skill in the 21st century in an effort to cope with these common underlying threads in educational settings (Heaven, 2023). In a similar vein, ad-hoc utilization of these tools has sparked concern among language teachers in terms of their alignment with pedagogical foundations and guidelines. Additionally, overreliance on this revolutionary tool poses some threats to language learners' critical thinking, editing, and revising skills and these problems generally stem from students' limited engagement with the process. Hence, it is crucial to gauge both the risks and pedagogical benefits of these tools with a more balanced approach.

Although the educationists expressed apprehension about its possible misuse initially, they celebrate its functionality in addressing the needs of various stakeholders in foreign language education. Especially during the coronavirus pandemic, the ubiquity of technological tools opened up many opportunities to increase students' intrinsic motivation and constituted improvement in their English language proficiency levels (Ali, 2022).

In the fast-paced world of technology, ChatGPT offers many opportunities to leverage strengths in AI technology to boost students' performance in a foreign language. The neural network of this model includes massive datasets that encapsulate diverse examples of human language usage (MacNeil et al., 2022). In light of all these latest developments, this chapter focuses primarily on the ways of effectively harnessing this chatbot by English language learners and teachers to improve the grammar teaching process in EFL or ESL classes. English language teachers are expected not to be oblivious to the fact that this chatbot can be employed in EFL classes to help students correct their mistakes and learn from these

learning process. One of its standout features is its ability to act as a mate in rehearsing the grammatical structures of the English language with its recommended conditioning while enhancing some important aspects of students' productivity. By engaging in these increasingly prevalent chatbots, L2 learners can capitalize on the inevitable corollary of such a change in technological advancement in the last two decades.

The deployment of ChatGPT is a worthwhile subject of exploration in grammar teaching since it facilitates knowledge retention with information recall activities designed for the practical application of language skills. Furthermore, it offers a wealth of opportunities such as authentic language materials and personalized language instruction to help L2 learners culminate in a more purposeful language learning experience. At the outset, the news of that chatbot was greeted with both great expectations and trepidation by language teachers. Nonetheless, new pedagogical methods and assessment techniques should be integrated into this process in an effort to ensure consistency with the objectives of the course and students' individual needs. A human being evaluating output and deepening ideas would optimize its use as a tool for 21st-century learning (Koehler, 2023). In spite of the unexpected brittleness of these systems, bot-created grammar learning opportunities can be fine-tuned to boost and maximize student outcomes in the language learning process.

References

Abramson, A. (2023). How to use ChatGPT as a learning tool. *Monitor on Psychology,54*(4). https://www.apa.org/monitor/2023/06/chatgpt-learning-tool

Ali, J.K.M. (2022). "The impact of online learning amid COVID-19 Pandemic on student intrinsic motivation and English language improvement*", Dirasat: Human and Social Sciences*, Vol. 49 No. 6, pp. 125-134, doi: 10.35516/hum.v49i6.3726.

Ali, J.K.M., Shamsan, M.A.A., Hezam, T.A. and Mohammed, A.A.Q. (2023), "Impact of ChatGPT on learning motivation: teachers and students' voices", *Journal of English Studies in Arabia Felix*, Vol. 2 No. 1, pp. 41-49, doi: 10.56540/jesaf.v2i1.51.

Baskara, R., Mukarto, M. (2023). Exploring the Implications of ChatGPT for Language Learning in Higher Education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 7*(2), 343-3Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into practice, 55*(2),153-159. https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989

Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., et al. (Eds.), *Second language acquisition: Implicit and explicit knowledge*

in second language learning, testing and teaching (pp. 3–25). Bristol: Multilingual Matters.

Guth, S. (2009), "Personal learning environments for language learning", in Thomas, M. (Ed.),*Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*, Information Science References, Hershey, PA, pp. 451-471.

Heaven, W. D. (2023). ChatGPT is going to change education, not destroy it. *MIT Technology Review*. https://www.technologyreview.com/2023/04/06/1071059/-chatgpt-change-not-destroy-education-openai/

Hirschberg, J., & Manning, C. D. (2015). Advances in natural language processing. *Science, 349*(6245), 261–266. https://doi.org/10.1126/science.aaa8685

Hong, W. C. H. (2021b). Macao Secondary School EFL Teachers' Perspectives on Written Corrective Feedback: Rationales and Constraints. *Journal of Educational Technology and Innovation, 1*(04), 1-13. https://jeti.thewsu.org/index.php/cieti/ article/view/17

Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation, 5*(1).

Huang, W., Hew K.F. and Fryer, L.K. (2022). Chatbots for language learning – are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*. 38(1): 237–257.

Javier, D. R. C. & Moorhouse, B. L. (2023). Developing secondary school English language learners' productive and critical use of ChatGPT. *TESOL Journal, 00*, e755. https://doi.org/10.1002/tesj.755

Jeon, J. and Lee, S. (2023), "Large language models in education: a focus on the complementary

relationship between human teachers and ChatGPT", *Education and Information Technologies*. doi: 10.1007/s10639-023-11834-1.

Kartal, G. (2023), "Contemporary language teaching and learning with ChatGPT", *Contemporary Research in Language and Linguistics*, Vol. 1 No. 1, pp. 59-70.

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*,102274. https://doi.org/10.35542/osf.io/5er8f

Kerly, A.; Hall, P. and Bull, S. (2007). Bringing chatbots into education: towards natural language negotiation of open learner models. *Knowledge-Based Systems.* 20(2): 177–185.

Kim, I.S. and Kim, B.G. (2019). "Reforming English learning with interactive artificial intelligence in the era of fourth industrial revolution", *English21*, Vol. 32 No. 1, pp. 119-138.

Koehler, J. (2023). Cognitively charged learning for the 21st Century. *Psychology Today*. https://www.psychologytoday.com/us/blog/beyond-schoolwalls/-202304/cognitively-charged-learning-for-the-21st-century.

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 00336882231162868.

Kuhail MA, Alturki N, Alramlawi S, et al. (2023) Interacting with educational chatbots: a systematic review. *Education and Information Technologies* 28: 973–1018.

Li, B., Bonk, C. J., & Kou, X. (2023). Exploring the Multilingual Applications of ChatGPT: Uncovering Language Learning Affordances in YouTuber Videos. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT), 13*(1), 1-22. http://doi.org/10.4018/IJCALLT.326135

Mackey, A. (2012). *Interaction, Feedback and Task Research in Second Language Learning: Methods and Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

MacNeil, S., Tran, A., Mogil, D., Bernstein, S., Ross, E., & Huang, Z. (2022). Generating diverse code explanations using the gpt-3 large language model. In Proceedings of the 2022 ACM Conference on International Computing Education Research-Volume 2 (pp. 37 39). https://doi.org/10.1145/3501709.3544280

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. doi:10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Muskat, E. (2023). Students Caught Cheating Using AI on Final; Academic Integrity Policy Updated – The Commentator. The Commentator. https://yucommentator.org/2023/01/students-caught-cheating-using-ai-on-finalacademic-integrity-policy-updated/

Niess, M. L. (2011). Investigating TPACK: Knowledge growth in teaching with technology. *Journal of Educational Computing Research, 44*(3), 299–317. doi:10.2190/EC.44.3.c

Opara, E., Mfon-Ette Theresa, A. and Aduke, T.C. (2023),. "ChatGPT for teaching, learning and research: prospects and challenges", *Global Academic Journal of Humanity Social Science*, Vol. 5, No. 2, pp. 33-40, doi: 10.36348/gajhss.2023.v05i02.001.

Parmaxi, A., & Demetriou, A. A. (2020). Augmented reality in language learning: A state-of-the-art review of 2014–2019. *Journal of Computer Assisted Learning, 36*(6), 861–875. https://doi.org/10.1111/jcal.12486

Schmidt, R. (1990).The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11(2): 129–158.

Shadiev, R., & Yang, M. (2020). Review of studies on technology-enhanced language learning and teaching. *Sustainability, 12*(2), 524. https://doi.org/10.3390/su12020524

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M.A., Bozkurt, A., Hickey, D.T., Huang, R. and Agyemang, B. (2023). "What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using

chatbots in education", *Smart Learning Environments*, Vol. 10 No. 1, p. 15, doi: 10.1186/s40561-02300237-x.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: Quick start guide.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000038514

U.S. Department of Education. (2023). *Artificial intelligence and future of teaching and learning: Insights and recommendations.* U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. https://www2.ed.gov/documents/ai-report/ai-report.pdf

Yi, Y., Cho, S. and Jang, J. (2022), "Methodological innovations in examining digital literacies in applied linguistics research", *Tesol Quarterly*, Vol. 56 No. 3, doi: 10.1002/tesq.3140.

Xu, X., Hong W. C. H., Zhang, Y., Jiang, H., & Liu, J. (2023). Learning Paths Design in Personal Learning Environments: the Impact on Postgraduates' Cognitive Achievements and Satisfaction. *Innovations in Education and Teaching International*. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2189603

W. Bin-Hady, A.K., Abdu, H.Abduljalil, & J. Ali. (2023). Exploring the dimensions of ChatGPT in English language learning: a global perspective. *Library of High Tech*, DOI.10.13140/RG.2.2.30549.50406.

Zhou, C., Li, Q., Li, C., Yu, J., Liu, Y., Wang, G., Zhang, K., Ji, C., Yan, Q., & He, L. (2023). A Comprehensive Survey on Pretrained Foundation Models: A History from BERT to ChatGPT. *ArXiv Preprint ArXiv*:2302.09419.

Part III.
ChatGPT in Translation Studies

Chapter 12

ChatGPT and Machine Translation

Ali Dincer

ali.dincer@omu.edu.tr

Ondokuz Mayıs University

Abstract

This chapter explores the use of ChatGPT, a large language model (LLM) developed by OpenAI, for language translation purposes. The chapter starts with a journey through the history of machine translation (MT), tracing its evolution from its pioneering stages to the advanced models like neural machine translation (NMT) and LLM systems we experience nowadays. This brief historical viewpoint paves the way for a detailed examination of ChatGPT as a game changer in many fields, its development, and its capabilities. The chapter then delves into the practical application of ChatGPT as a novel translation tool. It scrutinizes the benefits and potential drawbacks of using ChatGPT for translation, offering a balanced view of its utility. It also focuses on prompt engineering, a key factor in the most accurate ChatGPT translation outputs. The chapter concludes with a forward-looking discussion on the future of ChatGPT as a language translation tool. It provides prospects about its utility and insights for readers to maximize the benefits of ChatGPT as a translation tool. In sum, the chapter aims to equip readers and users with a comprehensive understanding of ChatGPT's role in MT and how to use its capabilities effectively as a language translation tool. With its aim, the chapter also serves to increase users' machine translation literacy in order to effectively utilize MT systems like ChatGPT.

Keywords: ChatGPT, machine translation, large language model, neural machine translation prompt engineering

Introduction

Although artificial intelligence (AI) tools have been a part of our lives for a long time with various websites, internet browsers, and applications, one can conclude that a steadily fast-growing awareness of AI tools has significantly increased since ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer), a chatbot developed by OpenAI was publicly launched on November 30, 2022 (OpenAI, 2022).

After its open release, it went viral and overturned many internet statistics in just a few days, reaching user numbers in a very short time that fast-growing sites like Instagram, Twitter, Facebook, and TikTok, which have millions of users, have achieved (Chow, 2023). OpenAI's ChatGPT achieved one of the fastest-growing consumer applications in history by rapidly gaining one million users in five days. According to the latest available data, it currently has over 180 million users, its website "openai.com" gets approximately 1.5 billion visits per month, and 100 million weekly users flock to ChatGPT (Duarte, 2023). Undoubtedly, this conversational AI bot's record-breaking fashion cannot simply be described as a novelty factor; this rapid growth in user numbers can be attributed to its capabilities. This conversational AI bot uses natural language processing methods to produce human-like content. Evolving significantly since its initial release, ChatGPT generates human-like texts in various languages, gives answers to queries, writes stories, performs mathematical operations, writes codes, and translates texts. It also learns from context and past conversations, making it an advanced training model. As of the date of this writing, users can interact with ChatGPT through images, voice, and text, providing instant answers and creative inspiration and facilitating learning.

Considering all these evolving features of ChatGPT, the widespread use of its translation capability as a translation tool is also increasing parallelly with these uses. Many casual machine translation (MT) users use source text to target language translations to obtain general information about a text, a file, or a website. Such use cases fall under the heading of MT for assimilation, meaning there is little risk of reputational or other damage, and it involves private use of the translated text (Kenny, 2022).

However, when MT is used for dissemination, such as using translated content for commercial purposes, scientific aims, or public publications, it is crucial to carefully evaluate MT tools, observe translation errors, and mitigate them (Kenny, 2022). In this regard, when ChatGPT is considered an MT tool in scholarly communication, knowing effective MT strategies becomes important for accurate and understandable translations.

In today's digital AI-powered world, where there are dozens of AI websites and translation tools, this chapter serves as a helpful resource for the users of MT. It is believed to assist users in understanding MT tools like ChatGPT fully to ensure accurate and reliable translations and also introduce them to the novel concept of "machine translation literacy" (see Bowker & Ciro 2019 and earlier chapters of this book).

A Brief History of Machine Translation: From Early Foundations to Large Language Models

MT (i.e., automatic translation and also formerly known as Computer-Aided Translation) is a sub-field of computational linguistics that explores the use of computer software and applications to translate source text or speech from one natural language to another with or without human assistance (Hutchins, 1994, 2010; Kenny, 2022).

Despite being known for many years, many users have not considered MT a reliable tool for a long time, mainly due to its history of inaccuracies in the past (Briggs, 2008; Lee, S.M., 2023). Scholarly publications reported numerous errors in MT outputs at various levels of lexico-semantic, syntax, and discourse, and these outputs required a significant amount of human translation effort, especially post-editing (Garcia & Pena, 2011; Lee, S.M., 2023; Niño, 2009; O'Brien, 2022). MT was not seen as meaningful beyond providing gisting or dictionary equivalents to gain only a very rough understanding of the provided content. Therefore, users were always skeptical about using MT and mostly used it for human-aided machine translation or machine-aided human translation purposes. This perspective and the past literature on this subject have been recently revisited, especially with the release of Google's Neural Machine Translation (NMT) system, Google Translate, in late 2016 (Lee, S.M., 2023).

The latest developments in the fields of AI and LLMs have taken this change brought about by Google's NMT to a whole new level, opening up the discussion on questions like 'Can AI robots replace human translators?' to which we previously definitively said no. The historical development process of MT is briefly addressed in Figure 1.

In the pre-computer era, the idea of mechanizing translation processes can be traced back to the seventeenth century, shaped by René Descartes' concept of a universal language, where equivalent ideas in different languages share one symbol (Hutchins, 1994). However, practical possibilities only emerged in the 20th century with the help of Petr Troyanskii, a Russian who filed patents

aware translations, handling idiomatic expressions, and integrating real-world knowledge, ChatGPT and similar LLMs still require human oversight. While the future holds promise for new tools and strategies, the current landscape underscores the ongoing importance of human involvement to refine and enhance the outputs of AI-driven translation models.

References

ALPAC (Organization). (1966). Language and machines: Computers in translation and linguistics: A report (No. 1416*). National Academy of Sciences, National Research Council.* https://www.mt-archive.net/50/ALPAC-1966.pdf

Bašić, Ž., Banovac, A., Kružić, I., & Jerković, I. (2023). Better by you, better than me? ChatGPT-3 as writing assistance in students' essays. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/2302.04536

Berger, A.L.; Brown, P.F.; Della Pietra, S.A.; Della Pietra, V.J.; Gillett, J.R.; Lafferty, J.D., … Ureš, L. (1994). The Candide system for machine translation. In *Proceedings of the 1994 Human Language Technology Workshop by Association for Computational Linguistic*s (pp. 157–162.: Stroudsburg. https://doi.org/10.3115/1075812.1075844

Bowker, L., & Ciro, J. B. (2019). *Machine translation and global research: Towards improved machine translation literacy in the scholarly community.* Emerald Publishing. https://doi.org/10.1108/9781787567214

Briggs, N. (2018). Neural machine translation tools in the language learning classroom: Students' use, perceptions, and analyses. *JALT CALL Journal, 14*(1), 2–24. https://doi.org/10.29140/jaltcall.v14n1.221

Burda-Lassen, O. (2023, September). Machine translation of folktales: Small-data-driven and LLM-based approaches. In *Proceedings of the 2023 CLASP Conference on Learning with Small Data (LSD)* (pp. 68-71). Gothenburg, Sweden. Association for Computational Linguistics. https://aclanthology.org/2023.clasp-1.8

Calvo-Ferrer, J. R. (2023). Can you tell the difference? A study of human vs machine-translated subtitles. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice.* Advance online publication. https://doi.org/10.1080/0907676X.2023.2268149

Chow, A. R. (2023, February). How ChatGPT managed to grow faster than TikTok or Instagram. *TIME*. https://time.com/6253615/chatgpt-fastest-growing/

Duarte, F. (2023, November). Number of ChatGPT users (Dec 2023). *Exploding Topics*. https://explodingtopics.com/blog/chatgpt-users

Ducar, C., & Schocket, D. H. (2018). Machine translation and the L2 classroom: Pedagogical solutions for making peace with Google Translate. *Foreign Language Annals, 51*(4), 779–795. https://doi.org/10.1111/flan.12366

Fan, P., Gong, H., & Gong, X. (2023). The application of ChatGPT in translation teaching: Changes, challenges, and responses. *International Journal of Education and Humanities*, *11*(2), 49-52.

Gally, T. (2023, February 8). *Translating with ChatGPT* [Video]. YouTUBE. https://www.youtube.com/watch?v=najKN2bXqCo

Gao, Y., Wang, R., & Hou, F. (2023). How to design translation prompts for ChatGPT: An empirical study. *arXiv.* https://arxiv.org/abs/2304.02182

Garcia, I., & Pena,M.I. (2011). Machinetranslation-assisted language learning: Writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning, 24*(5),471–487. https://doi.org/10.1080/09588221.2011.582687

Ghosh, S., & Caliskan, A. (2023). ChatGPT perpetuates gender bias in machine translation and ignores non-gendered pronouns: Findings across Bengali and five other low-resource languages. In *Proceedings ofAAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society (AIES '23).* ACM, New York: USA. https://arxiv.org/abs/2305.10510

Hendy, A., Abdelrehim, M., Sharaf, A., Raunak, V., Gabr, M., Matsushita, H., ... & Awadalla, H. H. (2023). How good are GPT models at machine translation? A comprehensive evaluation. *arXiv.* https://arxiv.org/abs/2302.09210

Hutchins, W. J. (1994). Machine translation: History and general principles. In R. E. Asher (Ed.), *The encyclopedia of languages and linguistics* (pp. 2322-2332). Pergamon Press.

Hutchins, W. J. (1999). *The historical development of machine translation*. [Doctoral dissertation, Publication at the University of East Anglia]. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=9d415430967bff0f12bd1d68560e9afa46705c5b

Hutchins, W. J. (2010). Machine translation: A concise history. *Journal of Translation Studies, 13*(1-2), 29-70.

Hutchins, J., & Lovtskii, E. (2000). Petr Petrovich Troyanskii (1894–1950): A forgotten pioneer of mechanical translation. *Machine Translation, 15,* 187-221. https://doi.org/10.1023/A:1011653602669

Jiao, W., Wang, W., Huang, J. T., Wang, X., & Tu, Z. (2023). Is ChatGPT a good translator? Yes with GPT-4 as the Engine. *arXiv.* https://arxiv.org/abs/2301.08745

John, I. (2023). *The art of asking ChatGPT for high-quality answers: A complete guide to prompt engineering techniques.* Zunda Technologies Limited.

Jolley, J. R., & Maimone, L. (2022). Thirty years of machine translation in language teaching and learning: A review of the literature. *L2 Journal*, *14*(1), 26-24. https://doi.org/10.5070/L214151760

Kenny, D. (2022). Human and machine translation. In D. Kenny (Ed.), *Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence* (pp.23–49). Language Science Press. https://doi.org/10.5281/zenodo.6759976

Khoshafa, F. (2023). ChatGPT for Arabic-English translation: Evaluating the accuracy. *Research Square (Preprint).* https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2814154/v1

Koehn, P. (2020). *Neural machine translation*. Cambridge University Press.

Lee, J. Y. (2023). Can an artificial intelligence chatbot be the author of a scholarly article? *Science Editing, 10*(1), 7-12. https://doi.org/10.6087/kcse.292

Lee, S. M. (2023). The effectiveness of machine translation in foreign language education: A systematic review and meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, *36*(1-2), 103-125. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1901745

Lyu, C., Xu, J. & Wang, L. (2023). New trends in machine translation with large language models: Case examples with ChatGPT. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/2305.01181

META. (2023). *Introducing a suite of AI language translation models that preserve expression and improve streaming.* https://ai.meta.com/blog/seamless-communication/

Metz, C. & Weise, K. (2023, January). Microsoft to invest $10 billion in OpenAI, the creator of ChatGPT. *The New York Times.* https://www.nytimes.com/2023/01/23/business/microsoft-chatgpt-artificial-intelligence.html

Moral, R., Martin, Y. & McCarthy, T. (2023). *THE LIONBRIDGE 2023 machine translation report.* https://www.lionbridge.com/content/dam/lionbridge/pages/whitepapers/the-lionbridge-2023-machine-translation-report/lionbridge-2023-machine-translation-report-whitepaper.pdf

Niño, A. (2009). Machine translation in foreign language learning: Language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages. *ReCALL, 21*(2), 241–258. https://doi.org/10.1017/S0958344009000172

O'Brien, O. S. (2022). How to deal with errors in machine translation: Post-editing. In D. Kenny (Ed.), *Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence* (pp. 105–120). Language Science Press. https://doi.org/10.5281/zenodo.6759982

OpenAI. (2022). *Introducing ChatGPT.* https://openai.com/blog/chatgpt

OpenAI. (2023). *GPT-4.* https://openai.com/research/gpt-4

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). War of the chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and beyond. The new AI gold rush and its impact on higher education. *Journal of Applied Learning and Teaching*, *6*(1), 364-389. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.23

Sahari, Y., Al-Kadi, A. M. T., & Ali, J. K. M. (2023). A cross sectional study of ChatGPT in translation: Magnitude of use, attitudes, and uncertainties. *Journal of Psycholinguistic Research, 52,* 2937–2954. https://doi.org/10.1007/s10936-023-10031-y

Sarrion, E. (2023). *Exploring the power of ChatGPT: Applications, techniques, and implications.* Apress Media.

Siu, S. C. (2023a). Revolutionizing translation with AI: Unravelling neural machine translation and generative pre-trained large language models.*SSRN*. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4499768

Siu, S. C. (2023b). ChatGPT and GPT-4 for professional translators: Exploring the potential of large language models in translation. *SSRN*. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4448091

Sohail, S. S., Farhat, F., Himeur, Y., Nadeem, M., Madsen, D. Ø., Singh, Y., ... & Mansoor, W. (2023). The future of GPT: A taxonomy of existing ChatGPT research, current challenges, and possible future directions. Current challenges, and possible future directions. *SRNN.* http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4413921

Son, J., & Kim, B. (2023). Translation performance from the user's perspective of large language models and neural machine translation systems. *Information*, *14*(10), 574. https://doi.org/10.3390/info14100574

Stap, D., & Araabi, A. (2023, July). ChatGPT is not a good indigenous translator. In *Proceedings of the Workshop on Natural Language Processing for Indigenous Languages of the Americas (AmericasNLP)* (pp. 163-167). Toronto, Canada. Association for Computational Linguistics. 10.18653/v1/2023.americasnlp-1.17

TopAI.Tools. (2023). *Find the perfect AI tool for every task.* https://topai.tools/

Venkatesan., H. (2018). Teaching translation in the age of neural machine translation. In *APLX 2017 at Taipei Tech - Transformation and Development: Language, Culture, Pedagogy and Translation APLX2017* (pp. 29-54). Taipei: Crane Publications.

Wang, S., & Jin, P. (2023). A brief summary of prompting in using GPT models. *Qeios*. ID: IMZI2Q. https://doi.org/10.32388/IMZI2Q

White, J., Fu, Q., Hays, S., Sandborn, M., Olea, C., Gilbert, … J. ve Schmidt, D. C. (2023). *A prompt pattern catalog to enhance prompt engineering with ChatGPT.* arXiv. https://arxiv.org/pdf/2302.11382.pdf

Yamada, M. (2023). Optimizing machine translation through prompt engineering: An investigation into ChatGPT's customizability. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/2308.01391

Chapter 13

Using ChatGPT for Translation Pedagogy

Arif Bakla

arifbakla@aybu.edu.tr

Ankara Yıldırım Beyazıt University

Abstract

Being not only a human-like text generation tool but also a machine translation (MT) and editing tool, ChatGPT has considerable potential for translation industry and pedagogy. The functions of ChatGPT for translation include, but are not limited to, translating a given text, providing feedback on human translation, post-editing of MT, generating texts illustrating issues of translation and producing examples of bilingual texts. Such functions increase prospects for the effective use of ChatGPT for teaching and learning theoretical and practical issues in translation. This chapter sets out to offer a snapshot of pedagogical uses of ChatGPT in translation education. The introduction offers a broad perspective, while the rest of the chapter, adopting a practical outlook, elaborates on the pedagogical uses of ChatGPT in translation instruction. The practical uses of ChatGPT are discussed under general subheadings created based on key issues in translation, including MT, assessment, feedback, pre-editing, post-editing, materials development and terminology management. The chapter also describes sample activities for some of these key topics in translation. It concludes with a brief discussion of current downsides of ChatGPT and offers key recommendations to help learners become better translators.

Keywords: ChatGPT, Translation Pedagogy, Interactive Machine Translation, Editing, Instructional Materials

Introduction

Developments MT technology has led to enormous disruption in the translation sector (Arenas, 2020), and the wider public availability of ChatGPT and other artificial intelligence (AI) tools added to this. ChatGPT can understand and produce natural language and translate texts in numerous languages, which makes it a useful tool for automated translation tasks (Sarrion, 2023). It can also summarise texts, analyse sentiment in texts, respond to queries, provide feedback, write codes and identify problems (e.g., incorrect information in texts, bugs in codes etc.). Due to its amazing performance in such tasks, it has accumulated an unprecedented number of users soon after it was released.

On the one hand, by using various prompts ChatGPT can be fine-tuned to promote the automatization of translation tasks in various technical domains, such as medicine or engineering (Sarrion, 2023). This is what makes ChatGPT appropriate for such real-time translation tasks such as translating content on social media and multilingual websites. On the other hand, some people in the academia think that ChatGPT has led to a paradigm shift by forcing educators to revisit how they teach and what assignments they assign; educators support the idea that this innovative tool can function as a useful pedagogical agent, not only in language instruction but also in translation studies. ChatGPT offers enormous potential for supporting novel ways of teaching and learning (Gimpel et al., 2023). Teachers use it to help them prepare for classes, produce lesson plans, provide feedback, and generate instructional materials. Such contributions of ChatGPT to education equally go for various instructional contexts in translation classes. One of the invaluable contributions of smart learning analysis tools and technologies like ChatGPT is that they can help individualise translation instruction as current software tools function as a friend by the side who could answer questions without limitations of time and space (Kaifang & Chunlei, 2023, p. 64). It is possible to improve the interactive translation between human translators and machines through carefully designed pedagogical interventions (Liang & Liu, 2023).

In line with the pedagogical affordances of ChatGPT, this chapter provides an overview of the issues related to the use of ChatGPT in translation classes. It discusses how translation-related functionalities of ChatGPT can be used to design instructional activities in such classes. It also provides examples of possible activities designed to provide learners with theoretical and practical information how to use ChatGPT in teaching basic issues in translation pedagogy. The next section begins with MT, as it is one of the fundamental functionalities that ChatGPT has to offer its users.

ChatGPT as an MT Tool

Ever since neural MT was introduced and effectively used in the mid-2010s, the way translators and educators view MT has been highly positive. Recently, translation technology has been moving in new directions regarding MT by using most up-to-date technologies in natural language processing. In line with this, several new terms have been added to the agenda of MT (e.g., interactive MT and translation quality assessment by using large language models) (e.g., see Lyu et al., 2023 for a discussion).

Being worthy of a special attention among these new trends is interactive MT, which refers to the practice of automatising translation and editing processes (pre-editing and post-editing) through a dialogic approach to translation by using large language models (e.g., ChatGPT). Interactive MT is used for enhancing cooperation and feedback between translators and MT tools (Lyu et al., 2023). ChatGPT provides MT output that can compete with that provided by other systems (e.g., see Cady et al. [2023]), and one advantage of ChatGPT is obvious: It is capable of doing text translation in an interactive manner. This implies that ChatGPT offers MT and automatized post-editing in a combined way through "multi-turn interactivity" (Bang et al., 2023) and iterative prompting. Translators could ask ChatGPT to further work on the MT output to fine-tune it to ensure fitness of use. In some cases, further improvements can be made. More importantly, translation students' conversing with ChatGPT about the quality of the source text (input) and/or target text (output) could help them raise awareness of issues to be addressed when using ChatGPT or other MT tools for translation work. Globally considered, this could improve the quality of MT output.

Human analysis of Google Translate and ChatGPT outputs suggests that ChatGPT is now able to rival with well-established commercial MT engines, especially in high-resource European languages (e.g., English, German or French) and that GPT-4.0 produces fewer errors than GPT-3.5, which tends to generate more hallucinations and mistranslations (Jiao et al., 2023). For instance, Leiter et al. (2023) analysed 300k tweets more than 100 scholarly publications and found that ChatGPT is positively viewed and associated with enjoyment since its advent although initial enthusiasm had waned slightly over time. Such empirical findings imply that MT using large language models has taken giant leaps in a relatively short time.

However, there are still issues with the performance of ChatGPT as a translation tool. For example, Zhou et al. (2023) found that ChatGPT cannot fully understand low-resource languages (e.g., Sudanese), and the quality of its

to acquire and use all these technologies, a working knowledge of most functional software would prove highly useful. In this respect, teachers and students could use the Nimdzi Language Technology Atlas (Nimdzi Insights, 2023) for a broader outlook on the current technological landscape in the translation business.

Another key issue is that, as often stressed by scholars, despite their awe-inspiring performance in a number of areas, AI applications like ChatGPT suffer from some drawbacks. For instance, the information provided by ChatGPT could be biased or flawed (Zhuo, 2023). Therefore, no response obtained from ChatGPT should be accepted as is. Users should evaluate information critically to be able to make most out of ChatGPT responses. This entails having information literacy, which refers to the ability to access useful information and assess its accuracy, reliability and usefulness. Accessing information involves knowing where and how to find information in printed/digital offline sources or on the Internet. To ensure the reliability and accuracy of the information obtained, critical evaluation and cross-checking should be a regular part of ChatGPT use. Another word of caution is related to the need for developing human intellect continuously. As Qureshi (2023) warns, the use of ChatGPT could weaken creativity and set a block against critical thinking skills if its users rely on ChatGPT-produced content without questioning or cross-checking it.

Finally, translation education is not limited to translating texts; improving oneself in languages other than the mother tongue is a top item on the agenda of raising competent translators. This clearly implies translation students have to learn language skills to improve their overall translation competence. For example, for successful regular translation, reading and writing skills should be improved, while being a proficient listener and speaker is key to improving interpreting competence. Therefore, any use of ChatGPT for language learning is indirectly related to translation instruction. Unless learners are proficient in the languages which they work with during translation, theoretical knowledge of translation may not suffice.

References

Arenas, A. G. (2020). Pre-editing and post-editing. In. E. Angelone, M. Ehrensberger-Dow and G. Massey (Eds.), *The Bloomsbury companion to language industry studies* (pp. 333–359). The Authors.

Bang, Y., Cahyawijaya, S., Lee, N., Dai, W., Su, D., Wilie, B., Lovenia, H., Ji, Z., Yu, T., Chung, W., Do, Q. V., Xu, Y., & Fung, P. (2023). A multitask, multilingual, multimodal evaluation of ChatGPT on reasoning, hallucination, and interactivity. *arXiv preprint arXiv* . https://arxiv.org/abs/2302.04023

Bowker, L., & Ciro, J. B. (2019). *Machine translation and global research: Towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Emerald Publishing Limited.

Cady, L., Tsou, B. K., & Lee, J. S. (2023). Comparing Chinese-English MT Performance Involving ChatGPT and MT Providers and the Efficacy of AI mediated Post-Editing. In *Proceedings of Machine Translation Summit XIX, Vol. 2*: Users Track (pp. 205-216), September 4–8, 2023, Macau SAR, China.

Carl, M., & Planas, E. (2020). Advances in interactive translation technology. In. E. Angelone, M. Ehrensberger-Dow and G. Massey (Eds.), *The Bloomsbury companion to language industry studies* (pp. 361–386). The Authors.

Gimpel, H., Hall, K., Decker, S., Eymann, T., Lämmermann, L., & ... (2023). *Unlocking the power of generative AI models and systems such asGPT-4 and ChatGPT for higher education*. opus.uni-hohenheim.de.http://opus.uni-hohenheim.de/volltexte/2023/2146/

Jiao, W., Wang, W., Huang, J., Wang, X., & Tu, Z. (2023). *Is ChatGPT a good translator? Yes with GPT-4 as the engine*. researchgate.net. https://www.researchgate.net/profile/Wenxiang-Jiao/publication/367359399_Is_ChatGPT_A_Good_Translator_A_Preliminary_Study/links/6416f968a1b72772e40f9f07/Is-ChatGPT-A-Good-Translator-A-Preliminary-Study.pdf

Kaifang, F., & Chunlei, W. (2023). Translation studies in the era of AI: Characteristics, fields and significance. *International Journal of Translation and Interpretation Studies*, *3*(4), 58-67.

Leiter, C., Zhang, R., Chen, Y., Belouadi, J., Larionov, D., Fresen, V., & Eger, S. (2023). Chatgpt: A meta-analysis after 2.5 months. *arXiv preprint arXiv …*. https://arxiv.org/abs/2302.13795

Liang, J., & Liu, Y. (2023). Human intelligence advantages in translation competence: A corpus-based comparative study of human translation and machine translation. *Foreign Languages and Their Teaching, 2023*(03), 74-84.

Lyu, C., Xu, J., & Wang, L. (2023). New trends in machine translation using large language models: Case examples with ChatGPT. *arXiv preprint arXiv:2305.01181*. https://arxiv.org/abs/2305.01181

Nimdzi Insights. (2023). The Nimdzi Language Technology Atlas. Retrieved from https://www.nimdzi.com/nimdzi-language-technology-atlas-2022/

Qianqian, S. (2023). Development of post-editing skills in machine translation. *Region - Educational Research and Reviews*, *5*(3), 125-130. https://en.front-sci.com/index.php/rerr/article/view/1325/1494

Qureshi, B. (2023). Exploring the use of ChatGPT as a tool for learning and assessment in undergraduate computer science curriculum: Opportunities and challenges. *arXiv preprint arXiv:2304.11214*. https://arxiv.org/abs/2304.11214

Raunak, V., Sharaf, A., Awadallah, H., & Menezes, A. (2023). Leveraging GPT-4 for automatic translation post-Editing. *arXiv preprint arXiv …*. https://arxiv.org/abs/2305.14878

Sarrion, E. (2023). *Exploring the power of ChatGPT: Applications, techniques, and implications*. The Author.

Terribile, S. (2023). Is post-editing really faster than human translation? *arXiv preprint arXiv:2312.12660*. https://arxiv.org/abs/2312.12660

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Ronghuai, H., & Agyemang, B. (2023). *What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education*. Springer. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x

Wallwork, A. (2023). *English for writing research papers* (3rd Ed.). Springer.

Yamada, M. (2023). Post-editing and a sustainable future for translators. In I. Lacruz (Ed.), *Translation in Transition: Human and machine intelligence* (pp. 39–56), John Benjamins Publishing.

Zhuo, T. Y., Huang, Y., Chen, C., & Xing, Z. (2023). Red teaming ChatGPT via jailbreaking: Bias, robustness, reliability and toxicity. *arXiv preprint arXiv:2301.12867*, 12-2.

Chapter 14

Pre-editing and Post-editing Processes during the Translation: An Interview with ChatGPT

Burcu Türkmen

burcuturkmen@aybu.edu.tr

Ankara Yıldırım Beyazıt University

Abstract

Every day, we open our eyes to a new technological development. These technological developments are seen as hardware and/or software in every phase of human life, in every discipline, in which people conduct research, in occupational fields, in health, law and education. What is meant by the technological developments is artificial intelligence products that have been around for a long time and have been heard frequently recently. Due to the great advancements that artificial intelligence has made during recent years, people discuss how the evolution of machine translation impacts the translation profession currently and how it will continue to affect it. As an example of the evolution of artificial intelligence in translation technologies, ChatGPT, which gained popularity recently, is the focus of the present study. This research gives the responses of ChatGPT under the structured interview questions. It aims to get information about the general requirements of pre- and post-editing processes and the steps to be taken by ChatGPT these tasks. There were six open-ended questions in the interview with ChatGPT. In this research, the interview responses of ChatGPT, an overview of translation technologies and the importance of pre-editing and post-editing during the machine translation processes were mentioned. As a result of this discussion, the inferences were made about the responses received and the general situation of the translation technology, and suggestions were made for future studies.

Keywords: translation technology, pre-editing, post-editing, artificial intelligence, ChatGPT

Introduction

As in many other professions and fields of research, the educational process, professional rights, working conditions and many other subtitles and fields of practice are questioned in Translation Studies. During the Ancient Greece and the 16th century, translation interacted with fields such as politics, trade, sociology, linguistics, literature, psychology and military science and was regarded as a bridge and a tool for communicating between different languages, societies and cultures. Translation Studies became an interdisciplinary science with its own research fields and theoretical approaches during the 17th and 20th centuries (Türkmen, 2019a, p.19). The rapid and miscellaneous advancement of technology not only provides translators with advantages of labour, time, financial gain and customer satisfaction but also enables them to control the work they carry out. Based upon, the ability of the translators to deliver an error-free text for the target recipients gains importance. Developing the abilities and the competences of the translators is possible with keeping up to date the education systems and the curriculums with the sectoral expectations. However, the translation technologies such as machine translation and post-editors, seen as disadvantages or handicaps for economic reasons, may turn into advantages for translators and translator candidates based on time, speed and money relation.

Therefore, this study aims to discuss and provide an answer to the question that arises in the minds of aspiring translators, interpreters, and academicians who are involved in the translation industry and practises, as well as to offer recommendations for making the rapidly evolving technology work in the above individuals' favour rather than against them. General assessments, judgements, and recommendations have been made as a consequence of the descriptive analysis method's evaluation of the data gathered as a result of the literature review that was conducted. As a result of the research, a comprehensive picture of the past, present, and future of the translation industry has been created. One may suggest that the outdated translation processes are currently evolving into an editorial process. The aesthetic and semantic pre-editing and post-editing take centre stage during this phase. The future of translation would likely involve a technical editing transformation process in the meantime.

Methodology

Within the scope of this discussion paper, a structured interview, open-ended questions are asked to the interviewee. Within the scope of the research, a

give a kind of summary and/or paraphrased texts with the key words about the topic that people search for.

As it is seen from the responses of ChatGPT to the questions, it gives general information received from many open-source articles or websites. ChatGPT do not give the references for the questions. However, this open-source chatbot may help to the users about receiving general information and getting a broad perspective for their questions. This research gives a descriptive evaluation about ChatGPT and the importance of pre-/post-editing processes during the translation from a broad perspective. For further studies, different kind of source texts about health and medicine, technical documents, formal texts, texts about law and legal systems, texts on economy and finance, literary texts and etc. may be translated and pre-/post-editing processes may be completed on ChatGPT and the evaluations and the categorical analysis may be carried out.

References

Akman Dömbekci, H. ve Erişen, M.A. (2022). *Nitel araştırmalarda görüşme tekniği.* Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Special ıssue 2), 141-160.

Ammann, M. (2008). *Akademik çeviri eğitimine giriş*, (Translated by: E. Deniz Ekeman), İstanbul: Multilingual.

Aslan, E. (2018). *Otomatik çeviri araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı: Google çeviri örneği,* SEFAD, 2018 (39): 87-104.

Austermühl, F. (2001). *Electronic tools for translators*, Manchester, UK & Northampton, MA: St. Jerome Publishing.

Balkul, H.İ. (2015). *Türkiye'de akademik çeviri eğitiminde çeviri teknolojilerinin yerinin sorgulanması: müfredat analizi ve öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşleri üzerinden bir inceleme*, (PhD Dissertation), Sakarya University

Balkul, H.İ. (2016). *Translation technologies: a dilemma between translation industry and academia.* International Journal of Language Academy, (IJLA), ISSN: 2342:0251, DOI No: http://dx.doi.org/10.18033/ijla.439, Vol 4/4 Winter, 100-108.

Bing Chat (2023). *BingChat.* Retrieved from https://www.microsoft.com/en-us/edge/features/bing-chat?form=MT00D8.

Can, M. Z.; Türkmen, B. (2018). *Yabancı dile doğru gerçekleştirilen çevirilerde bağımsız son biçimleyicilerin işlevleri: çeviribilim öğrencileriyle gerçekleştirilen bir uygulama örneği. International Journal of Language Academy (IJLA)*, ISSN: 2342-0251, DOI: http://dx.doi.org/10.18033/ijla.4026, Cilt. 6/4, Aralık 2018, s. 45-61.

Çetiner, C. (2019). *The Effect of post-editing on the attitudes and performance of translation students (makine çevirisi sonrası düzeltme işleminin çeviri*

öğrencilerinin tutum ve çeviri performanslarına etkisi), Phd Thesis, Gazi University, Retrieved: 10.07.2023.

Character AI (2023). *Character AI.* Retrieved from https://beta.character.ai/, July 27, 2023.

Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni [Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches]*. S. B. Demir ve M. Bütün, Trans. (Eds.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

EMT Expert Group: *Competences for professional translator, experts in multilingual and multimedia communication,* Brussels, 2009, (Online) http://ec.europa.eu/emt, Retrieved: 5.08.2023.

Eruz, S. (2008). *Akademik çeviri eğitimi çeviri amaçlı metin çözümlemesi*, İstanbul: Multilingual.

Eser, O. (2013). *Çeviri eğitiminde edinç kavramının değerlendirilmesi*, Phd Thesis, İstanbul University, İstanbul.

Eurolanguage (2023). *Pre-editing.* Retrieved from https://www.eurolanguage-translations.com/en/pre-editing-en/

Google Bard (2023). *Google Bard.* Retrieved from https://bard.google.com/

Grammarly (2023). *Grammarly.* Retrieved from https://www.grammarly.com/

ISO Certification (2023). *Machine Translation Post-Editing and ISO 18587:2017 Certification.* Retrieved from https://www.intertranslations.co.uk/machine-translation-post-editing-and-iso-185872017-certification/.

Jasper AI (2023). *Jasper AI.* Retrieved from https://www.jasper.ai/chat?_from=ads&fp_sid=1-g-CjwKCAjwtuOlBhBREiwA7agf1uVr_S4LwKxibrYfTArcJLNKa7eIdPp7j2Y4nVTmXlpwLEu2zo4mohoCLmAQAvD_BwE.

Language Tool (2023). *Language Tool.* Retrieved from https://languagetool.org/.

Miyata, R.; Fujita, A. (2021). *Understanding pre-editing for black-box neural machine translation*, proceedings of the 16th conference of the european chapter of the association for computational linguistics, pages 1539–1550 April 19- 23, 2021.

Neubert, A. (2000). *Competence in language, in languages and in translation, Developing Translation Competence,* Ed. Schaffner, C. and Adab, B., Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, s. 3-18.

Open AI (2023). *Open AI.* Retrieved from https://chat.openai.com/auth/login

PACTE, *Results of the validation of the Pacte translation competence model: translation project and dynamıc translation index.* http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/sites/grupsderecerca.uab.cat.pacte/files/2011_PACTE_Continuum.pdf, Retrieved: 10.07.2023.

Prowriting Aid (2023). *Prowriting Aid.* Retrieved from https://prowritingaid.com/.

Pym, A., Perekrestenko, A.; Starink, B. (2006).

Şahin, M. (2013). *Technology in translator training: the case of Türkiye,* Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 30, Sayı 2, Aralık 2013, 173-190, Retrieved: 07.07.2023.

Şahin, M. (2015). *Çevirmen adaylarının gözünden İngilizce-Türkçe bilgisayar çevirisi ve bilgisayar destekli çeviri: google deneyi.* Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi, *21*(2015), 43-60.

Schaffner, C.; Beverly, Adab (2000). *Developing translation competence,* Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp:vii-xvi.

Şen Bartan, Ö.; Çetiner, C.; Çekçi, S.O. (2019). *Translation revision in professional translation companies in Türkiye*. Journal of Translation Studies, Issue 27 (2019 Fall), 177-200.

Skrabut, S. (2023). *80 ways to use Chatgpt in the classroom- using ai to enhance teaching and learning,* "eBook ISBN: 979-8-9855537-4-1".

TAUS (2023). *Post-editing.* Retrieved from https://www.taus.net/think-tank/articles/postedit-articles/taus-post-editing-guideline.

Technology and translation. a pedagogical overview (with José Ramón Biau Gil). eds Translation Technology and its Teaching (with much mention of localization). Tarragona: Intercultural Studies Group.

Tok, Z. (2020). *Makine çevirisi ve kuramları, International Journal of Language Academy (IJLA)*, p. 394-403, E-ISSN: 2342-0251, DOI: http://dx.doi.org/10.29228/ijla.41874.

Toppan Digital Language (2023). *Pre-editing.* Retrieved from https://toppandigital.com/machine-translation-email/what-is-machine-translation-pre-editing/.

Tübitak Bilim Genç (2023). *ChatGPT nedir, nasıl kullanılır? Retrieved August 1, 2023 from* https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/chatgpt-nedir-nasil-kullanilir.

Türkmen, B. (2019a). *Çeviri eğitiminde teknoloji ve dijital medya edinci*, Gece Akademi, Ankara.

Türkmen, B. (2019b). *The independent post-editors in translation education for improving translators' competencies,* Tahihsel Akışı İçerisinde Çeviri Süreci ve Çeviribilim, Aktif Yayınevi, p. 167-192.

Türkmen, B. (2020a). *Post-editör mü yoksa son-biçimleyici mi?* Turkish Studies -Language, 15 (2), 867-874. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.43321.

Yazıcı, M. (2007). *Yazılı çeviri edinci,* İstanbul: Multiling

You Chat (2023). *You Chat.* Retrieved from-https://web.youchat.com/en/login

Birleştirilmiş Sınıflarda ve Köyde Öğretmenlik

Editör

Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ

Yazarlar

Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ
Nurseli ALTINMAKAS
Prof. Dr. Kazım ÇELİK
Doç. Dr. Elif Omca ÇOBANOĞLU
Dr. Ali TOSUN
Prof. Dr. Ekber TOMUL
Doç. Dr. Funda NAYIR
Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM
Doç. Dr. Hüsnü ERGÜN
Dr. Çiğdem KARAKAYA AKÇADAĞ
Doç Dr. Gülsün ŞAHAN
Dr. İbrahim Hakan ÇOBANOĞLU
Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL
Zeliş KURT

Ankara

2023

Birleştirilmiş Sınıflarda ve Köyde Öğretmenlik

Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ

© Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-932-1
e-ISBN : 978-605-170-933-8
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Kapak Fotoğraf : Tahsin Yazıcı
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Birleştirilmiş Sınıflarda ve Köyde Öğretmenlik

AKÇADAĞ, Tuncay

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, x + 214 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-932-1
e-ISBN : 978-605-170-933-8

Eğitim, Öğretmenlik
Eğitim, Öğretmenlik, Köyde Öğretmenlik, Köy Öğretmenliğine İlişkin Roller, Köy Ortamlarında Yer Temelli Eğitim, Köy Enstitüleri, Kültürel Farklılıklar ve Öğretmenlik, Köy Okulunun Yönetimi, Lider Öğretmenlik, Birleştirilmiş Sınıfta Eğitim-Öğretim, Köy ve Sınıf Dışı Öğretim

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM 1

KÖYDE ÖĞRETMENLİK NEDİR, NE DEĞİLDİR? 1

GİRİŞ 1

KÖY VE KÖYDE ÖĞRETMENLİĞİN DURUMU 1

KÖY ÖĞRETMENLİĞİ 3

Çalışma 3

İş 4

Görev 4

Rol 4

KÖY ÖĞRETMENLİĞİNE İLİŞKİN ROLLER 5

Köyde Eğitim-Öğretim Liderliği 5

Köyde Rehberlik/Sırdaşlık 5

Eğiticilik 5

Yargıçlık 6

KÖY ÖĞRETMENİ İLE İLGİLİ BEKLENTİLER 6

Kariyer 7

Yeterlik 7

KAYNAKÇA 12

2. BÖLÜM 13

KÖY ÖĞRETMENLİĞİNE TARİHSEL BAKIŞ VE KÖY ENSTİTÜLERİ 13

GİRİŞ 13

CUMHURİYET ÖNCESİ DÖNEMDE KÖY ÖĞRETMENLERİ 13

CUMHURİYET DÖNEMİNDE KÖY ÖĞRETMENLERİ 14

KÖY ENSTİTÜLERİNİN MİMARLARI 15

İsmail Hakkı Tonguç 16

Hasan Ali Yücel 16

KÖY ENSTİTÜLERİNİN KURULUŞU 18

KÖY ENSTİTÜLERİ DÖNEMİ 20

Köy Enstitülerinin Eğitim Felsefesi 20

Köy Enstitülerinin Öğretim İlkeleri.....21
Köy Enstitüleri Öğretim Programı.....21
Köy Enstitülerinin Kapatılması.....23
Uluslararası Alanda Köy Enstitüleri.....25
Tonguç'un Görevden Ayrılması.....26
SONUÇ.....26
KAYNAKÇA.....28

3. BÖLÜM.....31
ÇEVRESEL VE DOĞAL FARKLILIKLAR VE SINIF DIŞI EĞİTİM.....31
GİRİŞ.....31
Ekolojik Sistemler Teorisi.....32
Mikrosistemler.....32
Mezosistemler.....32
Ekosistemler.....33
Makrosistemler.....33
Kronosistem.....33
Köy Ortamlarında Yer Temelli Eğitim:.....34
Çevre Eğitimi Teorileri:.....36
Deneyimsel Öğrenme (Kolb):.....36
Çevre Okuryazarlığı (Orr):.....36
Doğa Eksikliği (yoksunluğu) Sendromu (Louv):.....36
Yer Temelli Eğitim (Sobel):.....37
Biyofili Hipotezi (Wilson):.....37
Sürdürülebilirlik Eğitimi (Sterling):.....37
Sınıf Dışı Eğitim:.....38
Eko-Kültürel Çerçeve: Kültür ve Ekoloji Arasındaki Köprü.....38
Sosyo-Ekolojik Dayanıklılık Teorisi: Köy Öğretmenleri ve Kırsal Topluluklar39
Toplum Temelli Katılımcı Araştırma: Sürdürülebilir Ekosistem Yönetimi ve Köy Öğretmenleri.....41
KAYNAKÇA.....43

4. BÖLÜM 45
KÖY OKULLARINDA ACİL DURUM YÖNETİMİ 45
GİRİŞ 45
Köy Okullarında Acil Durumlar 49
Terör 50
Isınma 51
Doğal Afetler 51
İklim Koşulları 52
KAYNAKÇA 57

5.BÖLÜM 61
ÖĞRETMEN BAKIŞIYLA KÖY SOSYOLOJİSİ VE İLETİŞİM 61
GİRİŞ 61
TÜRKİYE'NİN TOPLUMSAL YAPISINA KISA BIR BAKIŞ 62
KÖYDE ÖĞRETMENİN İLETİŞİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER 64
KAYNAKÇA 70

6.BÖLÜM 71
KÜLTÜREL FARKLILIKLAR VE ÖĞRETMENLİK 71
GİRİŞ 71
Farklılık Kavramı ve Boyutları 71
Farklılığın Yönetimi: Önyargılar 73
SOSYAL ADALET ve EĞİTİM 76
EĞİTİMDE FARKLILIKLARIN YÖNETİMİNDE ROLLER 77
KAYNAKÇA 82

7. BÖLÜM 85
KÖYDE ÖĞRETMENLİK: KÖY ÖĞRETMENLİĞİ MODELİ (KÖM) 85
GİRİŞ 85
ÖĞRETMEN ÇALIŞMA SİSTEMATİĞİ 86
Durum Saptama 87

Hedef(ler) Oluşturma 88
Planlama 89
Uygulama 89
Tanıtma-Bildirme 90
KÖM (KÖY ÖĞRETMENLİĞİ MODELİ) 91
Okulun Bakım ve Onarım İşleri 93
Eğitim-Öğretim ile İlgili İşler 97
Köyün- Köylünün İyileşmesine Yönelik İşler 100
KAYNAKÇA 103

8.BÖLÜM 105
BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFTA EĞİTİM-ÖĞRETİM 105
GİRİŞ 105
BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF 105
Türkiye'de birleştirilmiş sınıf uygulaması 106
Dünyada birleştirilmiş sınıf uygulaması 107
Birleştirilmiş sınıf uygulamasının yararları 107
Birleştirilmiş sınıf uygulamasının sınırlılıkları 110
BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFTA EĞİTİM-ÖĞRETİM 110
Birleştirilmiş sınıfta eğitim-öğretimin esasları 110
Birleştirilmiş sınıfta öğretmenli ve ödevli dersler 113
Öğretmenli dersler 113
Ödevli dersler 113
Birleştirilmiş sınıfta seviye ve ilgi gruplarıyla çalışma 114
Seviye grupları 114
İlgi grupları 115
Birleştirilmiş sınıfta küme çalışması 115
Birleştirilmiş sınıfta öğrencilerin ödevli derslerde kendi kendine çalışması 116
SONUÇ 119
KAYNAKÇA 120

9. BÖLÜM 123
BİRLEŞTİRLMİŞ SINIFLARDA TÜRKÇE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ 123
GİRİŞ 123
Birleştirilmiş Sınıflarda Okuma Yazma Öğretimi 124
Dersliğin Düzenlenmesi 128
Hazırlık Çalışmaları 129
Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanması 131
Türkçe'nin İyi Konuşulmadığı Bölgelerde Okuma Yazma Öğretimi 135
KAYNAKÇA 140

10.BÖLÜM 145
İLKOKULDA DERSLERİN SINIF DIŞI UYGULAMALARI 145
GİRİŞ 145
SINIF DIŞI EĞİTİM NEDEN GEREKLİDİR? 145
SINIF DIŞI EĞİTİM NEDİR? 146
KÖY VE SINIF DIŞI ÖĞRETİM 154
İLKOKULDA DERSLERİN SINIF DIŞINDA ÖĞRETİMİ 155
KAYNAKÇA 160

11. BÖLÜM 163
KÖY OKULUNUN YÖNETİMİ 163
GİRİŞ 163
Birleştirilmiş Sınıflı Okullara İlişkin Kanun ve Yönetmelikler: 164
Müdür Yetkili Öğretmen 164
Köy Kanunu 165
İlköğretim ve Eğitim Kanunu 165
MÜDÜR YETKİLİ ÖĞRETMEN OLMAK 166
KÖY OKULUNUN YÖNETİMİ 170
Fiziki Durum 170
Eğitim Durumu 170
Öğretim Durumu 170

Ölçme ve Değerlendirme 171
Büro İşleri 171
Öğrenci İşleri 171
Personel İşleri 172
Demirbaş Ayniyat Hesap İşleri 172
Çevre tanıma 172
Müdür Yetkili Öğretmenlere Öneriler 173
Köylerde Yapılan Çalışma Örnekleri 174
Ümmiye teyze iklim değişikliği için sahnede 174
Sıra Dışı Okur Bedriye Berber Engin'in Ekoturizme Açtığı Köye Yoğun İlgi 175
Dilek Öğretmen Bir Köyün Kaderini Değiştiriyor 175
Okul Dediğin Sadece Bina Değil Çocuk... 177
KAYNAKÇA 178

12. BÖLÜM 181
KÖY ÖĞRETMENİNİN ARAŞTIRMACI ROLÜ 181
GİRİŞ 181
KÖY ÖĞRETMENLERİNİN ARAŞTIRMA DÜŞÜNCESİ VE BECERİLERİ 182
ARAŞTIRMA SORULARININ VE AMAÇLARIN BELİRLENMESİ 184
Nicel Araştırma Yöntemi 184
Tanımlayıcı Araştırma 184
Korelasyonel Araştırma 185
Deneysel Araştırma 185
Meta Analizi 186
Nitel Araştırma Yöntemi 186
Etnografi 187
Fenomenoloji 187
Vaka çalışması 187
Eylem Araştırması 188
ARAŞTIRMA ETİĞİ 189
KAYNAKÇA 190

13.BÖLÜM 191
KÖY ÖĞRETMENİNİN LİDERLİK ROLÜ 191
GİRİŞ 191
Tarihsel, Doğal ve Sosyolojik Bir Yerleşim Alanı Olarak Köy 192
Lider Öğretmenlik Açısından Değişen ve Gelişen Köy 193
Bir Lider Olarak Köy Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler 195
Köy Öğretmenliği ve Liderlik 196
Bilgi ve İletişim Çağında Değişen Köy Öğretmenliğinin Liderlik Rolü 197
KAYNAKÇA 199

14.BÖLÜM 201
BAŞARILI KÖY ÖĞRETMENLERİ VE UYGULAMALARI 201
GİRİŞ 201
Annemle Atölye Saatim 201
Duvarsız Sınıflar Özgür Çocuklar 202
Tarihim Kültürüm Mirasım 204
Çocuklar Okusun Diye 205
Kadın Değişir Toplum Değişir 205
My Book Club With My Famıly In Distance Education 207
Peaceful And Collaborative Classes 207
Doğa İçin Kodla 208
Öğretmen Adaylarına Tavsiyelerim: 209
KAYNAKÇA 212

1. BÖLÜM

KÖYDE ÖĞRETMENLİK NEDİR, NE DEĞİLDİR?

Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ

ORCID: 0000-0002-9131-2039

GİRİŞ

Bu bölümde köyün tanımı ve tarihsel perspektifi üzerine köyde öğretmenliğin ne olduğu ve köy öğretmenliğinin ayrılan özellikleri, köy öğretmeninin farklılaşan rolleri, sorumlulukları ve köyde öğrenci olma ile öğretmen olmanın nasıl olması gerektiği belirlenmeye çalışılacaktır. Böylece köyde öğretmen olmanın özel yanlarına değinilmiş olunacaktır.

KÖY VE KÖYDE ÖĞRETMENLİĞİN DURUMU

Köy sözcüğü; Farsça kökenli olup, Farsça *mahalle* anlamına gelen "kûy" sözcüğünden dilimize köy olarak yansımış ve mahalleden de farklı bir anlam oluşturarak bu günkü kullanımını kazanmıştır. Sözlük anlamı ile köy, "*yönetim durumu, toplumsal ve ekonomik özellikleri veya nüfus yoğunluğu yönünden şehirden ayırt edilen, genellikle tarımsal alanda çalışılan, konutları ve öteki yapıları bu hayata uygun yerleşim birimi, köylük yer, köy yeri*" olarak belirtilmiştir (TDK, https://sozluk.gov.tr/). Sosyolojik açıdan Geray (1985), tarıma dayalı ekonominin yer aldığı, akrabalık ve komşuluk ilişkilerinin var olduğu, belli başlı birkaç iş kolunun olduğu ve kentlerden ayrı yerleşim birimleri olarak tanımlar. 7 Nisan 1924'te yürürlüğe giren 442 sayılı Köy Kanunu'nda köyü, nüfusu 2.000'den aşağı olan, cami, mektep, otlak, yaylalık, orman gibi ortak malları bulunan ve toplu veya dağınık evlerde oturan insanların bulunduğu, bağ ve bahçe ve tarlalardan oluşan yerleşim alanları olarak tanımlanmıştır (Resmî Gazete, 1924, sayı: 68). 24.06.2018 tarihinde Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ne geçilmesinden sonra 442 Sayılı Köy Kanunu'nun bazı maddelerini değiştiren veya yeni düzenlemeler getiren 49 tane kanun ya da kanun hükmünde kararname yayımlanmış olmasına rağmen yasa hala yürürlüktedir (Büyükotlu, 2021).

Cumhuriyetin ilanı ile yeni devlet düzeninde köye ve köy toplumuna özel bir önem verilmeye çalışılmış ve bu her fırsatta dile getirilmiştir. Atatürk daha 1 Mart 1922'de TBMM'nin üçüncü toplanma yılının açılışında söylediği "*… yedi asırdan beri cihanın muhtelif aktarına sevk ederek kanlarını akıttığımız, kemiklerini topraklarında bıraktığımız ve yedi asırdan beri emeklerini ellerinden alıp israf eylediğimiz ve buna mukabil daima tahkir ve tezlil ile mukabele ettiğimiz ve bunca fedakarlık ve ihsanlarına nankörlük, küstahlık, cebbarlıkla uşak menziline indirmek istediğimiz bu sahibi aslinin huzurunda bugün Kemali hicap ve ihtiramla vaz'ı hakikimizi alalım"* sözleriyle izlenecek politikanın yönünü net bir biçimde ortaya koymuştur. Bu politikanın içinde kuşkusuz

eğitim de değerlenerek mevcut durumdan hareketle çözümler oluşturulmuştur. Cumhuriyet eğitim tarihimizde bu çözümlerin içeriğine ve süreçlerine ayrıca değinilecektir. Ancak ne var ki köy öğretmenliği, izlenen politikalar neticesinde köy gerçeğine farklı bakış ve yaklaşımlardan dolayı kendi haline bırakılmış, buralarda görev yapmanın özel yanları görmezden gelinmiştir. Oysa durumsallık yaklaşımının bir gereği olarak temel öğretmenlik becerilerinin bu yerlere uyarlanması ve koşulların avantaja çevrilmesi beklentisi söz konusudur. Öğretmenlerimizin bu becerilere kavuşturulamamasının bir sonucu olarak buradaki eğitim düzenekleri sistemli bir çalışma ortamına kavuşturulamamış, buralar sürgün yerleri gibi değerlendirilmiş ve öğretmenler bir an önce buralardan deyim yerindeyse kaçmak istemişlerdir. Geçmişte bu temel sorunlardan yola çıkılarak çözüm olarak gerçekleştirilen Köy Enstitüleri uygulaması, soruna yanıt oluşturduğundan başarılı bir uygulama olarak sayılmaktadır (Şeren, 1982).

Köy Enstitülerinin başarılı işler çıkarmasının temelinde, köyün ve köylünün sorunlarının iyi analiz edilmiş olması ve buna çözüm getirecek kadronun köyden şikâyet etmeyecek bir kaynaktan, yani köylünün içinden bulunması olduğu belirtilebilir. Köy Enstitüleri Kanunun 6. Maddesi, "*Köy Enstitülerinden mezun öğretmenler tayin edildikleri köylerin her türlü öğretim ve eğitim işlerini görürler. Ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için bizzat meydana getirecekleri örnek tarla, bağ ve bahçe, atölye gibi tesislerle köylülere rehberlik eder ve köylülerin bunlardan istifade etmelerini temin ederler. Bu öğretmenlerin disiplin işlerinin ne suretle verileceği bir nizamname ile tayin edilir*" (Kültür Bakanlığı 1940) biçiminde ifade edilmiştir.

Günümüzde köylerdeki eğitim, birleştirilmiş sınıflar, taşımalı eğitim, bu okullarda eğitim olanağı bulamayan çocuklar içinse eski adıyla yatılı ilköğretim bölge okulu (YİBO), yeni adıyla yatılı bölge okulları (YBO) uygulamalarından oluşmaktadır. Bunlardan birleştirilmiş sınıf, bir sınıfa düşen öğrenci sayısının azlığı ve bu gibi sınıflara ayrı birer öğretmen verilmemesi/verilememesi nedeniyle birden çok sınıfın birleşmesinden oluşan ve tek bir öğretmenin yönetiminde bulunan sınıf olarak belirtilmektedir (Oğuzkan 1981). Burada yapılan öğretim ise birçok sınıfın bir araya getirilerek bir öğretmence yetiştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Aryal vd., 2003; Hargreaves vd., 2001; Köksal, 2005; Oğuzkan 1981; Şahin, 2007). Yukarıda sıralanan uygulamaların ortak özelliği bir zorunluluktan dolayı oluşturulmalarıdır. Bu konuda Wolf ve Garcia (2000)'in görüşleri oldukça ilgi çekicidir. Bu görüşlere göre bu okullar en çok ihmal edilen okullardır. Bu okullar genellikle düşük gelirli bölgelerde oluşturulmuş ve buralara genellikle köy koşullarında nasıl çalışacağını bilmeyen öğretmenler görevlendirilmiştir.

Şahin (2016)'in belirttiği gibi Türkiye'de son dönemlerde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okul sayısında %52; öğrenci sayısında %67; öğretmen sayısında ise %78 oranında bir azalma gerçekleşti. Bu sayısal azalma nedeniyle bu ülkede 8,457 köyde artık okul yok, öğretmen yok. O köylerde artık bayrak töreni yapılmıyor, milli marşımız söylenmiyor, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramımız, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramımız 8,457 köyde kutlanmıyor. Ayrıca Taşımalı uygulamanın başladığı 1989-1990 eğitim öğretim yılını izleyen 22 yılda 120 trafik kazasında 48 öğrenci yaralanmış, 62 öğrenci ise hayatını kaybetmiştir. Gittikçe şehirleşen bir dünyanın oluşmasına, ülkemizde de köyden kente göç olgusu ile sayıları giderek azalmasına rağmen birleştirilmiş sınıflı okulların daha uzun bir süre var olacağı söylenebilir.

Birleştirilmiş sınıflı okulların kapatılması yasa gereği öğrenci sayısı 10'un altına düştüğünde gerçekleştirilmektedir. Yeni düzenlemeye göre, 1-4'üncü sınıflarda öğrenci sayısının toplamda 10'un altına düşmesi durumunda; ulaşım şartlarının elverişsiz olması veya öğrenci velilerinin çocuklarının taşıma yoluyla eğitime erişim kapsamında öğrenim görmelerini istememeleri halinde, öğrenci sayısına bakılmayacağı belirtilmiştir. Valilik de uygun görürse Bakanlıkça bu okulların açık kalması sağlanacağı ifade edilmiştir. Ancak yine de bu şartlar hariç toplam öğrenci sayısının okul öncesi ve ilkokullarda 10'un altına düşmesi halinde kurum kapatılabilecek (Hürriyet Gazetesi, 02 Ekim 2020). Kapatılan okullarla köylerde nelerden vazgeçildiği Şahin'in de belirttiği gibi açıktır. Oysa bu yöntem bir problem olarak değil bir fırsat olarak görülebilir. Bu model kimi çağdaş ülkelerde eğitsel faydası düşünülerek uygulanan ve klasik sınıf öğretimine alternatif bir öğretim modeli olarak değerlendirilmektedir (Aksoy, 2008; Taşdemir, 2012).

KÖY ÖĞRETMENLİĞİ

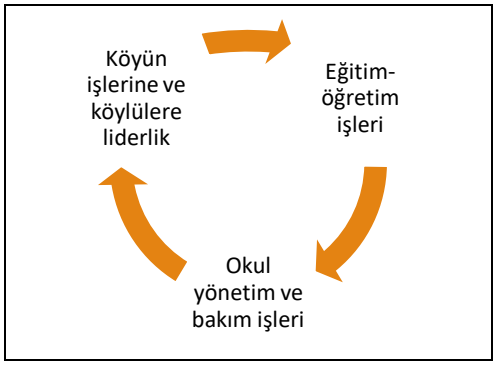
Öncelikle öğretmenlik mesleğinin ne olduğuna getirilen tanımlara bakacak olursak TDK, öğretmeni "*mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime*" olarak tanımlamaktadır. Meslek ile ilgili kavramlar çalışma, iş, görev, rol, yeterlik ve yetenek olarak belirtilebilir. Bu kavramlara değinerek köy öğretmenliği özelinde bir değerlendirme yapılabilir.

Çalışma

Çalışma, belli bir ürün elde etmek için gerçekleştirilen, kendi içinde bütünlük gösteren işlerin kümesidir. İşler ise konularına, kullandıkları yöntem araç ve gereçlerine göre farklılık gösterebilirler. Köy öğretmenliğinin üç türlü çalışma alanı vardır. Bunlar, okulun eğitim-öğretim işleri, okulun yönetim ve bakım işleri ve köyün işlerine ve köylülere liderlik. Bunlar bir çevrim oluşturacak ve birbirlerini etkileyecek biçimde döngüsel bir yapı içindedir. Bu yapı aşağıdaki şekildeki gibi ifade edilebilir.

Şekil 1.1.

Köy öğretmeninin çalışma döngüsü



KAYNAKÇA

Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: Genç ve dene-yimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum*, 6(21), 83-108.

Aryal, P. N., Neupane, S. R., Laudari, D. C. ve Bhattarai, K. R. (2003). A study on multi-grade/multi-class teaching: Status and issues. *Forma-tive Research Project*, Tribhuvan University, Re-search Centre for Educational Innovation and Development, Tripureshwar, Kathman-du, Nepal.

Büyükotlu, R. (2021). Köy kanunu. https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/koy-kanunu/?pdf=3527

Hargreaves, E., Montreo, C., Chau, N., Sıblı, M. ve Thanh, T. (2001). 4. Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: An overview. *International Journal of Educational Develop-ment*, 21, 499-520.

Geray, C. (1985). *Türkiye'de köysel yerleşme düzeni, köy sosyolojisi okuma kitabı*. İstanbul: Boğazi-çi Üniversitesi Yayınları.

Gündüz, H.B. (2003) Meslek olarak öğretmenlik. *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (Ed. Mehmet Durdu Karslı). Ankara: Öğreti Yayınları

Köksal, K. (2005). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kültür Bakanlığı. (1940). *Köy enstitüleri kanunu*, Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Matbaası.

Oğuzkan, A.F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: T.D.K. Yay.

Resmî Gazete. (1924). Köy kanunu. *Resmî Gazete*, 5 (68), 336.

Şahin, A. E. (3 Şubat 2016). Birleştirilmiş Sınıflar. *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.sayfa

Şeren, M. (1982). *Türkiye'de köye öğretmen yetiştirme: köy enstitüleri sistemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A.Ü. Eğitim Fakültesi.

Taşdemir, M. (2012). *Birleştirilmiş sınıflarla öğretim*. Ankara: Pegem A Yayınları.

TDK (2023). https://sozluk.gov.tr/ Köy tanımı: ind. Tar. 26.03.2023

Tonguç. İ.H. (1997). *Köyde eğitim*. Ankara: Köy Enstitüleri Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.

Wolff, L., Garcıa, N. (2000). Multi-grade schools and technology. Techknowlogia, May/June, 17-18. www.TechKnowLogia.org. adresinden 26.03.2023 tarihinde indirilmiştir.

2. BÖLÜM

KÖY ÖĞRETMENLİĞİNE TARİHSEL BAKIŞ VE KÖY ENSTİTÜLERİ

Nurseli ALTINMAKAS

ORCID: 0000-0002-7909-1616

Prof. Dr. Kazım ÇELİK

ORCID: 0000-0001-7319-6567

GİRİŞ

Kurtuluş savaşı sonrasında ülkenin yeniden inşa edilmesi sürecinde başrol oynayan köy öğretmenleri, Mustafa Kemal Atatürk'ün hedeflediği toplum yapısını "eğitim" aracılığı ile oluşturmak ve ulusa çağdaş bir kimlik kazandırmak için zorlu şartlara göğüs germiştir. Ülkede cahillik, yoksulluk ve imkânsızlıklar ile milli mücadele edilirken özveri ile çalışarak Mustafa Kemal Atatürk tarafından yurdun dört bir yanında başlatılan eğitim seferberliğini canla başla yürüttüler. Köyde eğitim ve öğretimin sürdürülmesine dair uygulamaların fikri temellerinin Tanzimat Döneminde şekillendiği, fakat ülkenin içinde bulunduğu koşullar nedeniyle Cumhuriyet döneminde hayata geçirildiği söylenebilir. Cumhuriyet döneminde çok sayıda eğitim reformu gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanları Mustafa Necati ve Hasan Ali Yücel ile İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç tarafından gerçekleştirilen uygulamaların eğitime olan katkıları ile ön plana çıktığı görülmektedir. "Köy Öğretmenliğine Tarihsel Bakış" adlı bu bölümde köy öğretmenliğinin tarihçesi, Cumhuriyetin ilanından önce ve sonra köy öğretmenlerinin yetiştirilmesi, ülkenin o dönemde içinde bulunduğu koşullar, köy enstitülerinin kuruluşu ve mimarları, enstitülerin eğitim felsefesi ve ders programlarının içeriği, vatan sevdası ile başlatılan bu kalkınma hareketinin uluslararası alandaki etkileri ve enstitülerin kapatılması süreci sırasıyla ele alınmıştır.

CUMHURİYET ÖNCESİ DÖNEMDE KÖY ÖĞRETMENLERİ

Öğretmen, okul denilen sistemin en stratejik parçalarından biridir. "Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." Öğretmenlik Kanununda bu şekilde tanımlanan öğretmenliğin Türkiye'de özel bir meslek olup olmadığı, bir meslek olarak, meslek olmanın gerektirdiği nitelikleri taşıyıp taşımadığı uzun yıllardır tartışılan bir konudur (Çelik, 2019).

Cumhuriyetin ilanından önceki dönemde öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik uygulamalar incelendiğinde Tanzimat Dönemi öncesinde ve Tanzimat'ın ilan edilmesinden sonra öğretmen eğitiminde farklılıklar olduğu görülmektedir. Tanzimat öncesi dönemde öğretmen yetiştirilmesine yönelik esasların belirlendiği Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre temel eğitim zorunludur ve köylerde Sıbyan Mekteplerinde görev yapan köy öğretmenlerinin Darülmuallimin mezunu olmaları gerekmektedir (Cihan, 2007). Tanzimat'ın ilanından önce medrese mezunları köy ve şehirlerde öğretmen olarak görev yapmaktaydı. Maarif Nizamnamesi ile köyde görev yapan öğretmenlerin de şehirde çalışan meslektaşları gibi modern eğitim almalarını sağlamak amaçlanmıştır.

Tanzimat fermanının ilan edilmesi ile öğretmen eğitiminin medreseler yerine organize kurumlar aracılılığıyla sistematik bir şekilde sürdürülmesine karar verilmiştir. Abdülmecit döneminde il merkezlerinde Darülmualliminler açılmış sonrasında ise köyde ihtiyaç duyulan öğretmen açığını kapatmak için kısa süreli eğitmen kursları açılmıştır. 1848 yılında erkek öğretmen yetiştirmek amacıyla Darülmuallimin, 1862'de ise kadın öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan ilk kurum olan Darülmuallimat faaliyete geçmiştir (Akyüz, 2000).

II. Meşrutiyet'le birlikte öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalarda öğretmen sayısının arttırılmasının yanı sıra öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapıldığı, öğretim kurumlarının yeniden yapılandırıldığı ve ders içeriklerinin ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlendiği görülmektedir (Cihan, 2007). 1914 yılında toplanan Osmanlı Mebuslar Meclisinde İsmail Mahir Efendi tarafından köyde eğitimi planlamak amacıyla önerilen öğretim modelinin ileriki yıllarda kurulacak olan Köy Enstitüleri'nin tasvir edilmiş bir resmi olduğu söylenebilir (Bakkal, 1999).

Bağımsızlık mücadelesinin tüm zorluklara rağmen sürdürüldüğü ve savaş şartlarının çok çetin olduğu sıralarda 15\21 Temmuz 1921 tarihinde Ankara'da Maarif Kongresi düzenlenerek ülkenin eğitim-öğretim ile ilgili sorunları ve öğretmen ihtiyacı gibi meseleler ele alınmıştır. Bu kongrede Mustafa Kemal Atatürk'ün öğretmenlere seslenirken "geleceğin saygıdeğer öncüleri" ifadesini kullanması, Atatürk'ün yeni Türk devletinin vizyonunu belirlerken öğretmenlere önemli sorumluluklar vereceğinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Nitekim Kurtuluş savaşının kazanılmasından sonra Atatürk "Ordularımızın kazandığı zafer, sizin eğitim ordularınızın kazanacağı zaferler için yol açtı. Gerçek zaferi, siz Öğretmenler kazanacaksınız. Bunu başaracağınızdan kuşkum yoktur. Sarsılmaz bir inançla ben ve arkadaşlarım sizi gözeteceğiz... Sizin karşılaştığınız tüm engelleri kıracağız" şeklindeki sözleri ile eğitime verdiği önemi ve öğretmenlere duyduğu güveni açıkça ortaya koymaktadır (Sağlam, 2011).

CUMHURİYET DÖNEMİNDE KÖY ÖĞRETMENLERİ

Kurtuluş Savaşı'nın uzun yıllar devam etmesi sonucu genç, aydın ve teknik sınıfımızdan ağır kayıplar verilmesi nedeniyle ülke genelinde iş gücü açığı çok fazlaydı. Bu açığı kapatmak amacıyla öğretmen yetiştirilmesine yönelik farklı eğitim modelleri denenmiştir. Cumhuriyet'in ilan edilmesi ile köylerde ve şehirlerde görev yapacak öğretmenlerin farklı kurumlar aracılığıyla yetiştirilmesine karar verilmiştir. Bu uygulamaya geçilmesindeki temel sebepler; öğretmen ihtiyacının fazla olması, köyde okuryazarlık oranının çok

düşük olması, modern eğitim alarak yetişmiş öğretmenlerin köy yaşamına uyum sağlayamadıkları için köylere gitmek istememeleri olarak sıralanabilir. Bu sebeplerin yanı sıra köylerde amaç, öncelikle okuryazarlık oranını arttırmak olduğundan sosyal ve ekonomik koşullara uyum sağlayabilecek ve mevcut koşulların bir üst noktaya taşınmasına katkı olacak öğretmenlere ihtiyaç duyulması da köyde görevlendirilecek öğretmenlerin farklı bir eğitim almasını gerektirmiştir (Sağlam, 2011).

Yeni devletin eğitim sistemi ve eğitime yön veren temel politikaların oluşturulması için yabancı eğitim uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. 1924 yılında Atatürk'ün daveti üzerine ABD'li eğitim uzmanı John Dewey Türkiye'ye gelerek köyde eğitim faaliyetlerinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda bir rapor hazırlamıştır. Bu raporda, köyde görev yapacak öğretmenler için ayrı bir öğretmen yetiştirme modeli oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. 1925 yılında görüşüne başvurulan diğer bir eğitim uzmanı Dr. Alfred Kühne'nin köyde öğretmenlik uygulamasına yönelik önerilerinin de John Dewey'in görüşleri ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir (Akyüz, 2000).

Enstitüler kurulmadan önce köylerde yapılan incelemeler sonucunda, okuryazarlık oranının düşük ve öğretmen ihtiyacının ise fazla olduğu tespit edilmiştir. Köylerdeki eğitmen-öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 11 Haziran 1937'de 3238 sayılı Köy Eğitmenleri Yasası çıkarılarak köy öğretmen okulları ve eğitmen kurslarının açılması, köyde eğitim seferberliğine yönelik ilk uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır (Közleme, 2021). 1936 yılında Eskişehir Çifteler'de askerliğini çavuş veya onbaşı olarak yapmış gençlere 6 ay süreli eğitmen kursu açılmış ve bu kurslara katılarak mezun olanlar, köy eğitmeni olarak göreve başlamıştır. Bu kurslar, köylünün ekonomik ve kültürel koşullarını geliştirebilmek için gerekli olan temel becerileri kazanmalarını ivedilikle sağlamak için kısa süreli olarak planlanmıştır. Yapılan uygulama denemesi başarı ile sonuçlanınca eğitmenlerden köylülere ziraat konusunda da rehberlik yapmaları istenmiştir (Şimşek ve Mercanoğlu, 2018).

KÖY ENSTİTÜLERİNİN MİMARLARI

Cumhuriyet'in eğitim alanında yaptığı en önemli eğitim devrimlerinden biri olan köy enstitüleri, başta enstitülerin fikri ve yapısal temellerini kuran İsmail Hakkı Tonguç olmakla birlikte, Cumhuriyet rejimi ve ülke kalkınmasına önem veren çok sayıda aydın tarafından desteklenmiştir. Cumhuriyetin ilanı ile eğitim seferberliği düzenlenmesi ve Latin harflerinin kabulü (1928), köklü eğitim reformlarından bazılardır. Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen eğitim reformlarının temellerinin Tanzimat dönemimde atıldığı söylenebilir. Zira Tanzimat döneminde eğitim sorunlarının çözümüne yönelik öneri modelleri sunulmuş fakat ülkenin içinde bulunduğu şartlar nedeniyle uygulanamamıştır (Akyüz, 2000).

Cumhuriyet döneminde eğitim alanında önemli uygulamalara imza atan Mustafa Necati'nin bakanlığı döneminde (1925-1929) yapılan çalışmaların köy enstitüleri projesinin öncül faaliyetleri olduğu söylenebilir. Bu dönemde, gençlerin çağdaş bir anlayışla eğitim almasını sağlamak amacıyla önemli çalışmalar yürütülmüştür. İlköğretimin zorunlu hale getirilerek köylerin de bu uygulama kapsamına alınması, köy okullarındaki okuryazarlık oranındaki artışa önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Bu uygulamaların yanı sıra

KAYNAKÇA

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies,* 8(12):15-28

Akyüz, Y. (2000). *Türk Eğitim Tarihi* (Birinci Baskı). Mili Eğitim Basımevi.

Altaş, S. (2017). Geleceğe Miras Olarak Bırakılan Bir Kırsal Kalkınma Projesi: Atatürk'ün İdeal Cumhuriyet Köyü. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 255-287.

Aykaç, M., Aykaç, N., & Sarıkaya, H. S. (2018). Bir Modernleşme Öyküsü: Köy Enstitüleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27): 183-201

Bakkal, İ. B. (1999). Türkiye'de Köy Enstitüleri (kuruluşu, kapanışı ve faaliyeti). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Boybeyi, S., & Gül, S. S. (2008). Cumhuriyet aydınlanmasının kısa tarihi: Köy Enstitülerini çevreleyen tarihsel ve toplumsal koşullar ve bugüne çıkarsamalar. *Toplum ve Demokrasi Dergisi,* 2(3), 67-92.

Burgaç, M. (2003). ''Köy enstitülerinde eğitim-öğretim''. *Atatürkçü Bakış*, 2(4), 117-145.

Cihan, A. (2007). *Osmanlı'da Eğitim.* 3 F Yayınevi.

Çelik, K. (2017). Bir meslek olarak öğretmenlik (9. Baskı). (Ed: *A. Tanrıöğen ve R. Sarpkaya), Eğitim bilimine giriş içinde*, (ss. 215-246). Anı Yayıncılık

Eyüpoğlu, S. (1999). *Köy Enstitüsü Üzerine.*Yeni Gün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık.

https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/overview 13\04\2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Grigory Petrov (2010). *Beyaz Zambaklar Ülkesinde (7. Baskı)*. (Çev. A. H., Bey, Çev.) Hayat Yayınları. (Eserin orijinali 1923 tarihinde yayınlanmıştır).

Gürhan, E., Çiftçi, S., & Sandıkçı, C. (2022). Cumhuriyet Dönemi (1923-1950) Eğitim Politikalarını İnşa Eden Millî Eğitim Bakanlarının Görüş ve Önerileri. *Tarih Okulu Dergisi TOD,* 15(58), 1753-1772.

Gürsel, A. (2018). Türk Eğitim Sisteminde Köy Enstitüleri. *Asia Minor Studies*, (11), 1-11.

Kocabaş, A. (2008). Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri, Dewey Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 203-212.

Köy Enstitüleri Kanunu. (Resmi Gazete, 17 Nisan 1940). https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR adresinden 14/04/2323 tarihinde erişim sağlandı.

Közleme, A. (2021). Köyü Modernleştirme veya Rejim İdeolojisini Köye Taşıma Projesi: Köy Enstitüleri. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (24), 193-223.

Ortaylı, İ. & Küçükkaya, İ. (2012). *Cumhuriyetin İlk Yüzyılı.* Timaş Yayınları.

Sağlam, M. (2011). Osmanlı Devleti'nde Eğitim. M. Sağlam. (Ed.), *Türk Eğitim Tarihi* içinde (ss.105-130). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sağlam, S. (2011). Türkiye'de Köyle İlgili Uygulama ve Çalışmalar ile Türk sosyolojisindeki Yansılamaları. *Sosyoloji Konferansları*. No: 53 (2016-1): 221-255.

Sarpkaya, P. Y. (2011). Fakir Baykurt'un gözüyle köy enstitülerinde örgüt kültürünün değişimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 743-764.

Sözer, E. (2011). Osmanlı Devleti'nde Eğitim. M. Sağlam. (Ed.), *Türk Eğitim Tarihi* içinde (ss.1-20). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Şimşek, G., & Mercanoğlu, C. (2018). Bir ''planlama örneği" olarak köy enstitüleri deneyimi. *Planlama*, 28(3), 261-281.

Taşkaya, S. M., & Akbaşlı, S. (2008). Okuma yazma öğretiminde Köy Enstitülerinin yeri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1): 14-22

Topses, G. (1999) Cumhuriyet Dönemi Eğitimi. Gök, F. (Ed.), *75. Yılda Eğitim* içinde (ss.16-30). Tarih Vakfı Yayınları.

Tonguç, E. (1970). *Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç*. Ant Yayınları.

Tonguç, E. (1976). *Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları.* Çağdaş Yayınları.

Türkoğlu, P. (1997). *Tonguç ve Köy Enstitüleri.* (1. Basım). Yapı Kredi Yayınları.

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu. (2018). https://www.unesco.org.tr/Home/AnnouncementDetail/40 kaynağından 20\03\2023 erişim sağlanmıştır.

Yıldız, N., & Akandere, O. (2017). Köy enstitülerinin ideolojik yapısı. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 17, 35, 275-316.

3. BÖLÜM

ÇEVRESEL VE DOĞAL FARKLILIKLAR VE SINIF DIŞI EĞİTİM

Doç. Dr. Elif Omca ÇOBANOĞLU

ORCID: 0000-0002-3691-8273

GİRİŞ

Dünyada olduğu gibi Türkiye'nin de dört bir yanındaki uzak köylerin ve kırsal bölgelerin kalbinde, dikkate değer bir örgün eğitim gerçekleşmektedir. Genellikle örgün eğitimin isimsiz kahramanları olan köy öğretmenleri, öğrencilerine sadece eğitim vermek değil, aynı zamanda onlara ilham vermek gibi derin bir sorumluluk da taşımaktadır. Bu adanmış eğitimciler diğer bir değişle köy öğretmenleri, genç nesli çevreleyen doğal dünyayla buluşturmak için benzersiz bir konuma sahiptir.

Kentleşmenin arttığı ve doğadan kopuşun yaşandığı bir çağda köy öğretmenleri, insanın çevreyle olan temel bağının korunmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu öğretmenler, sınıf içindeki verdikleri eğitimlerinin yanı sıra sınıf duvarlarını aşan, öğrenmeyi ders kitaplarının ve ekranların ötesine, yaşamı sürdüren ekosistemlere taşıyan bir eğitim paradigmasının da mimarlarıdırlar. Köy öğretmenleri bulundukları yer gereği aynı zamanda doğayı da derslerine katan birer liderdir. Sınıf dışı eğitim olarak bilinen bu paradigma, öğrencileri doğanın koruyucularına dönüştürme gücüne sahiptir ve yalnızca çevrelerini derinlemesine anlamalarını değil, aynı zamanda doğanın içindeki rolleri için de derin bir takdir geliştirmelerini sağlar.

Bu bölümde, köy öğretmenlerinin doğal ekosistemleri heyecan verici bir sınıf dışı eğitim ortamı olarak kullanmadaki önemli rolünü keşfetmeye çalışmanız sağlanacaktır. Bir köy öğretmeni olarak öğrencilerinizde merak, ekolojik okuryazarlık ve sorumluluk duygusu geliştirmek için kullanabileceğiniz yenilikçi yöntem ve yaklaşımları hakkında genel bir bilgi edineceksiniz. Yine bu bölümde sınıf dışı eğitimin odağından, köy öğretmenlerinin, öğrencilerini, kendi toplumlarını tanımlayan bireyler haline getirme yolculuğunu ve doğayı keşfetmeleri için nasıl yönlendirdiklerini göreceksiniz. Köy öğretmenleri, geleneksel bilgelik ile modern pedagojik teknikler arasında bir köprü kurarak, doğayla iç içe, gerçek dünyadaki çevresel zorlukları görebilen ve çözebilen, belirsiz bir geleceği anlayarak olumlu müdahaleler yapabilecek bir neslin şekillenmesine yardımcı olan en önemli kişilerdir.

Bölümümüz Bronfenbrenner'ın ekolojik sistemler teorisi ve yer temelli eğitim gibi köy öğretmenlerinin eğitime benzersiz yaklaşımını destekleyen teorik çerçeveleri inceleyerek başlıyor. Daha sonra, köy öğretmenlerinin öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için doğal ekosistemlerle nasıl etkileşime girdiklerini açıklayan deneyimsel öğrenme, çevre okuryazarlığı ve biyofili hipotezi gibi temel çevre eğitimi teorilerini inceleyeceğiz. Bu eğitim yolculuğunun kültürel boyutları da eko-kültürel çer-

çeveyi dahil edilerek aktarılmaya çalışılacaktır. Köy öğretmenlerinin, öğrencilerine kültürel ve ekolojik koruyucular olarak atalarından kalma bilgileri nasıl uygulamaları gerektiğini ve aidiyet duygusunu toprakla etkileşimleri yoluyla nasıl aktarabileceklerinin çerçevesini çizecektir.

Köy öğretmenlerinin, doğal ekosistemlerin ve sınıf dışı eğitimin dünyasına doğru çıktığımız bu yolculukta, eğitimin sınıfın dört duvarını aşan dönüştürücü gücünü ortaya çıkarmaya çalışacağız. Okulların dört duvar arasında olması nedeniyle fiziki sınırlılığının yarattığı öğrenmelerden yola çıkarak öğrencilerin çok daha fazla uyaranla etkileşebileceği sınıf dışı öğrenme ortamlarının eğitim öğretim sürecine dahil edilmesi öğrencilerinizde büyük kazanımlara yaratacağı ortadadır. Eğitim alanının sınırlarında yorulmadan çalışan köy öğretmenleri, her seferinde bir çocuğa ekolojik bilinç ve sorumlu vatandaşlık tohumları ekmektedirler. Bu nedenle de köy öğretmenlerinin hikayeleri bize doğayla olan ilişkimizi yeniden değerlendirmemiz için ilham vermekte ve öğrenmenin duvarlar arasında sınırlı kalmayıp doğada da gelişebileceğini hatırlatmaktadır.

Ekolojik Sistemler Teorisi

Urie Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi, insan gelişimini ve bireylerin yakın ve daha geniş çevrelerinden nasıl etkilendiğini anlamak için kapsamlı bir çerçevedir (Akt. Bee, 1995). Bu teori genellikle eğitim bağlamında kullanılır ve köy öğretmenlerinin doğal ekosistemleri kullanımını incelemek için değerli bir mercektir (Adak, 2010). Bu teorideki farklı iç içe geçmiş sistemler hakkında daha fazla ayrıntılı bilgi edinebilmek için aşağıdaki kavramlara bir göz atalım:

Mikrosistemler

Mikrosistem bireyin yakın çevresini temsil eden en iç katmandır. Bireyin yüz yüze etkileşimin gerçekleştiği belirli bir ortamdaki rolleri, faaliyetleri ve yakın çevresindeki diğer kişiler arası ilişkileri içeren yapıya mikrosistem denmektedir. Dolayısıyla mikrosistem, bireyin (çocuğun) gelişimini doğrudan ve en hızlı etkileyen yakın çevresini oluşturan aile, arkadaş, komşu, öğretmen, gibi grupları ve çevrelerini ifade etmektedir. Köy öğretmenleri bağlamında bu, öğrencilerle, velilerle, öğretmen arkadaşlarıyla ve okul öneticileriyle olan doğrudan etkileşimlerini ve ilişkilerini kapsar. Günlük öğretim ve öğrenimin gerçekleştiği ve doğal ekosistemlerin kullanımının öğrencilerin gelişimi ve eğitimi üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olabileceği yerdir (Yılmaz, 2022).

Mezosistemler

Mezosistemler, mikrosistemlerin çeşitli unsurları arasındaki bağlantılar ve etkileşimler olarak tanımlanabilir. Diğer bir değişle bir üst katmanı oluşturan mezosistem, mikrosistem arasındaki iletişim üzerinde odaklanmaktır (Wortham, 2002; Berk, 2009). Bu katman, köy öğretmenlerinin birbirleriyle nasıl iş birliği yaptıklarını, öğretim stratejilerini nasıl koordine ettiklerini ve öğrencilerinin doğal ekosistemlerle ilgili deneyimlerini daha geniş müfredatla nasıl ilişkilendirdiklerini içerir. Ayrıca öğretmenlerin doğal ekosistem

temelli eğitimi entegre etmek için ebeveynler ve yerel toplumla nasıl çalıştıklarını da içerebilir.

Ekosistemler

Ekosistemler, birey üzerinde dolaylı etkisi olan dış ortamları kapsar. Köy öğretmenleri ve doğal ekosistemler bağlamında bu, çevre eğitiminin müfredata entegrasyonunu destekleyen veya engelleyen yerel hükümet politikaları, toplum kaynakları ve kuruluşları içerebilir (Bağçeli Kahraman, Şen, Alataş ve Tütüncü, 2018). Örneğin, sınıf dışı öğrenme alanları veya doğa rezervlerine erişim gibi kaynakların mevcudiyeti, köy öğretmenlerinin doğal ekosistemleri öğretimlerinde kullanma becerilerini önemli ölçüde etkileyebilir.

Makrosistemler

Makrosistem, bireyleri etkileyen daha geniş kültürel ve toplumsal bağlamları ifade eder. Bronfenbrenner'in (1979) modelinin en dış düzeyini temsil eden bu katman kültürel değerleri, kanunları, gelenek ve görenekleri kapsamaktadır (Berk, 2009; Docket ve Perry, 2016). Kuramcıya göre; çevre çocuğu etkileyen değişken bir güce sahiptir (Bağçeli Kahraman, Şen, Alataş ve Tütüncü, 2018). Köy öğretmenleri söz konusu olduğunda, çevreye yönelik kültürel tutumlar, topluluk içindeki geleneksel ekolojik bilgi ve çevre eğitimiyle ilgili daha geniş eğitim politikalarını içerebilir. Kültürel ve toplumsal değerler ve normlar, köy öğretmenlerinin doğal ekosistemleri eğitim kaynağı olarak kullanma yaklaşımlarını şekillendirmede önemli bir rol oynayabilir.

Kronosistem

Bronfenbrenner tarafından orijinal modele eklenen ek bir boyuttur. Zaman unsurunu ve hem bireysel hem de çevresel koşulların bir kişinin yaşam süresi boyunca nasıl değiştiğini içerir (Bağçeli Kahraman, Şen, Alataş ve Tütüncü, 2018). Boşanma, bir kardeşin doğumu veya tarihi olaylar gibi olaylar bir kişinin gelişimini etkileyebilir. Kronosistem, öğretmenlerin dolayısıyla da köy öğretmenlerinin eğitiminde zaman unsurunu göz önünde bulunduran katmandır. Eğitim politikalarındaki değişiklikleri, öğretim yöntemlerindeki gelişmeleri ve kırsal eğitime yönelik toplumsal tutumlardaki değişimleri içerir. Bu zamansal faktörler, köy öğretmenlerinin nasıl eğitildiklerini, edindikleri becerileri ve zaman içinde karşılaşabilecekleri zorlukları etkileyecektir.

Ekolojik Sistemler Teorisi çerçevesinde köy öğretmenlerinin doğal ekosistemleri kullanırken aşağıda belirtilen konuları göz önünde bulundurmaları gerekmektedir:

Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki anlık etkileşimlerin (mikrosistem) öğrencilerin doğal ekosistemleri anlamalarını ve takdir etmelerini nasıl etkilediği.

Köy öğretmenleri arasındaki iş birliği ve iletişimin (mezosistem) çevre eğitiminin entegrasyonunu nasıl geliştirebileceği veya engelleyebileceği.

KAYNAKÇA

Adak, N. (2010). Geçmişten Bugüne Çevreye Sosyolojik Yaklaşım. Ege Academic Review, 10(1).

Bee, H. (1995). The developing child. 7th Ed. New York: Harper Collins College

Publishers.

Berk, L. (2009). Child development. 8th Ed. USA: Pearson International Edition.

Berkes, F., Colding, J., & Folke, C. (2000). Rediscovery of Traditional Ecological Knowledge as Adaptive Management. Ecological Applications, 10(5), 1251-1262.

Bonnes, M., & Secchiaroli, G. (1995). Environmental psychology: A psychosocial introduction. London: Sage.

Bragg, E. A. (1996). Towards ecological self: Deep ecology meets constructionist self-theory. Journal of Environmental Psychology, 16, 93-108.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. American Psychologist, July, 513–531.

Cargo, M., & Mercer, S. L. (2008). The value and challenges of participatory research: strengthening its practice. Annu. Rev. Public Health, 29, 325-350.

Daş, H. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Dixon, J., & Durrheim, K. (2000). Displacing place-identity: a discursive approach to locating self and other. British journal of social psychology, 39(1), 27-44.

Dockett, S. & Perry, B. (2016). Okula geçiş algılar, beklentiler, deneyimler (Çev. N. Semra Erkan). Ankara: Nobel Yayıncılık

Driessens, K., & Regenmortel, T. Van (2006). Bind-Kracht in armoede: Leefwereld en hulpverlening [Empowerment and linking in poverty. Life world and social work intervention]. Leuven: LannooCampus.

DuBois, B., & Miley, K. (2005). Social work. an empowering profession (5th ed.). Boston: Pearson.

Dyment, J., Downing, J., Hill, A., & Smith, H. (2018). 'I did think it was a bit strange taking outdoor education online': exploration of initial teacher education students' online learning experiences in a tertiary outdoor education unit. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 18(1), 70-85.

Eryaman, M. Y., Okur, E., Cetinkaya, Z., & Uygun, S. (2010). A participatory action research study of nature education in nature: Towards community-based eco-pedagogy. International Journal of Progressive Education, 6(3), 26-37.

Gencel, İ. E. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması.

Harasymchuk, B. (2015). Place-based education & critical pedagogies of place: teachers challenging the neocolonizing processes of the New Zealand and Canadian schooling systems. Unpublished Dissertation. University of Canterbury, New Zealand.

Kahraman, P. B., Tuba, Ş. E. N., Alataş, S. & Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 681-701.

Karakaya, Ç. (2016). "İnsan ve Çevre" Ünitesi İçin Sınıf Dışı Öğretim Uygulamasının Çevre Okuryazarlığı Üzerine Etkisi. (Doktora Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Kolb, D. A. (2014). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. FT press.

Louv, R. (2010). Doğadaki Son Çocuk: Çocuklarımızdaki Doğa Yoksunluğu Ve Doğanın Sağaltıcı Gücü (Çev. C. Temürcü). TÜBİTAK Yayınları.

Minkler, M., & Wallerstein, N. (Eds.). (2011). Community-based participatory research for health: From process to outcomes. John Wiley & Sons.

Pease, B. (2002). Rethinking empowerment: A post-modern appraisal for emancipatory practice. British Journal of Social Work, 30(2), 135–147.

Peeters, J. (2012). A comment on "Climate change: Social workers' roles and contributions to policy debates and interventions". International Journal of Social Welfare, 21(1), 105–107.

Resor, C.W. (2010). Place-Based Education: What is Its Place in the Social Studies Classroom? The Social Studies. 101, 185-188.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Choi, M. Y., & Benefield, P. (2004). A review of research on outdoor learning.

Rose, G. (1996). Place and identity: A sense of place. In D. Massey & P. Jess (Eds.), A place in the world ? (pp. 87-132). Oxford: Oxford University Press.

Saleebey, D. (2012). The strengths perspective. The Profession of Social Work: Guided by History, Led by Evidence, 163.

Sefalı, A., & Esra, Ö. Z. A. Y. (2022). Öğretmen Adayları İçin Biyofili Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(34), 669-687.

Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms and communities. Barrington, MA: Orion Society.

Sobel, D. (2008). Childhood and nature: Design principles for educators. Stenhouse Publishers.

Satcher, D. (2005). Methods in community-based participatory research for health. John Wiley & Sons.

Taş, A. M., & Özkaral, T. (2015). Sosyal bilgiler 4-5. sınıf programı ve ders kitaplarının yer temelli eğitim yaklaşımına göre değerlendirilmesi. Bartın University Journal of Faculty of Education, 32-43.

Üztemur, S., Dinç, E., & Acun, İ. (2018). Yer temelli eğitim yaklaşımı ve sosyal bilgiler öğretim programlarına yansımaları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 141-158.

Zubari, D., & Kaçmazoğlu, E. (2023). Yetişkin Çevre Gönüllülerinin Kendi ve Günümüz Çocuklarının Doğa İle Etkileşimlerine İlişkin Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 10(20), 126-149.

Wallerstein, N., Duran, B., Oetzel, J. G., & Minkler, M. (Eds.). (2017). Community-based participatory research for health: Advancing social and health equity. John Wiley & Sons.

Wortham, S.C. (2002). Early childhood curriculum: developmental bases for

learning and teaching. 3rd Ed. USA: Pearson Education.

Yılmaz, İ. H. (2022). Küresel, yerel, mikrosistem ve bireysel faktörlerin Türkiye'deki mülteci çocukların eğitim süreçlerine etkileri. İçtimaiyat, 6(Göç ve Mültecilik Özel Sayısı), 494-512.

4. BÖLÜM

KÖY OKULLARINDA ACİL DURUM YÖNETİMİ

Dr. Ali TOSUN

ORCID: 0000-0001-8214-876X

Prof. Dr. Kazım ÇELİK

ORCID: 0000-0001-7319-6567

GİRİŞ

Tüm örgütlerde olduğu gibi okullar da çevrelerinde oluşan değişime uyum sağlayarak yaşamlarını devam ettirme çabası içerisindedir. Bu değişim süreçleri, beklendik süreçler olabileceği gibi kimi zaman da ani ve beklenmedik durumlarda olabilmektedir. Bu beklenmedik ve ani olarak ortaya çıkan durumlar, örgütsel alanyazında acil durum kavramıyla açıklanmaktadır. Acil durumlar, ortaya çıkışları bakımından beklenmedik ve ani durumlar olarak nitelense de örgütler açısından önceden hazırlık yapılabilen planlı bir süreçlere dönüştürülebilir. Bu bağlamda örgütlerin çevrelerinde meydana gelen acil durumlar için bir plan dahilinde hazırlıklı olmalarını ve bu hazırlıklarını sistematik olarak uygulamalarını ifade eden örgütsel davranış, acil durum yönetimi olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında acil durum yönetiminin kavramsal çerçevesi incelendiğinde "kriz yönetimi" ve "kaos yönetimi" kavramlarıyla aynı anlamda kullanıldığı da görülmektedir. Fakat bu kullanım acil durum yönetiminin kavramsal çerçevesine göre hatalı bir kullanımdır. Çünkü kriz, olayın meydana geldiği anı ifade etmesi nedeniyle (Can, 1992) kriz yönetimi de sadece olayın oluştuğu andaki ortaya konulan önleme eylemlerini ifade etmektedir (Allisson, 1993). Benzer şekilde kaos da önceden hesaplanamayan durumları ifade ederken (Bülbül, 2007), kaos yönetimi de sadece bu durumlar karşısında ortaya konulan davranışları kapsamaktadır. Acil durum yönetimi kavramı ise önceden hazırlık yapılan durumlara karşı planlı ve sistematik uygulama süreçleriyle birlikte acil durum sonrası süreçleri de kapsayan bir örgütsel davranış (McEntire, 2015; Molino, 2006) olması nedeniyle, kriz ve kaos yönetimi kavramlarını içine alan geniş bir çerçeveyi ifade etmektedir. Yıkıcı etkileri olan acil durumlar karşısında eğitim örgütleri olan okulların da planlı ve sistematik bir eylem ortaya koyabilmesi için etkili bir acil durum yönetimi yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle de şehir merkezlerindeki okullara göre daha fazla risk faktörlerine sahip olan köy okullarında, acil durum yönetiminin hayati öneme sahip olduğu söylenebilir.

Acil Durum Yönetimi

Açık sistemler olarak yapılandırılan tüm örgütler, çevrelerinde meydana gelen değişimden etkilenmektedir. Örgütler için çevre, kimi zaman gelişim fırsatları sunarken kimi zaman da yok olma riskini ortaya koymaktadır. Örgütlerin yaşamına tehdit oluşturan bu beklenmedik durumlar en genel anlamda, acil durumlar olarak nitelendirilmektedir. Millar (2013) acil durumları, aniden gerçekleşen ve örgütsel rutine zarar veren olaylar olarak tanımlamaktadır. Sylves (1998) de acil durumların can ve mal kaybına sebep olabilecek beklenmedik olaylar olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda yıkıcı etkiler ortaya koyan acil durumlar karşısında örgütlerin hangi önlemleri alabileceği ve oluşması durumunda hangi hareket tarzını belirleyeceğinin önceden belirlenmesi, oluşacak etkilerin azaltması bakımından acil durum yönetimi kavramının önemini ortaya koymaktadır.

Acil durum yönetimi, afet durumlarından etkilenen bireylerin ihtiyaçlarını zamanında ve etkin bir şekilde karşılamayı hedefleyen bir süreçtir. Bu süreç afet meydana gelmeden önce planlama, bilgi, deneyim ve uzmanlık gerektirir. Ayrıca bu planlama ve uygulama süreçleri için etkin bir iş birliği ile koordinasyon gereklidir (Erkan, 2010). Bu iş birliği ve koordinasyon süreçlerinin etkili olabilmesi için acil durum yönetimi bilim, teknoloji, planlama ve uygulama disiplini ve uzmanlığı gerektirir (Drabek, 1996, Akt: Sylves, 1998). Bu nedenle acil durum yönetiminin etkili olabilmesi için bireylerin eğitilerek oluşabilecek felaketler karşısında hazırlıklı olmaları gerekmektedir.

Waugh (2000) acil durum yönetimini, bireylerin karşılaşılabilecek felaketlerle başa çıkmak için gerekli risk yönetimini yaparak hazırlıklı olma durumu olarak tanımlamaktadır. Acil durumlar yaşamın bir parçası olarak algılanabilir. Hem bireyler hem de örgütler için önemli olan, acil durumları en az hasarla atlatabilmektir. Bu nedenle örgütlerin risk yönetimlerini yaparak; karşılaşabilecekleri acil durumları belirlemeleri ve bu durumlar karşısında hangi planlarını uygulamaya koyacaklarını önceden belirlemeleri gerekmektedir. Demirtaş'ın (2000) da belirttiği gibi örgütlerin acil durumların üstesinden gelebilmeleri, yapmış oldukları hazırlık ve oluşan krizi yönetebilme yeteneklerine bağlıdır. Ayrıca acil müdahale gerektiren bazı durumlarda yeterince hızlı olunmadığında, ölümlü sonuçlarla karşılaşılabilinir. Bu nedenle acil durum yönetimi hızlı müdahale etmeyi gerektirir (Kavlak, 2022). Acil durum yönetimi hızlı müdahalenin ötesinde önceden hazırlık yapmayı gerektiren, acil durumlara yönelik fikir, politika ve prosedürler geliştirmeyi gerektirir (Molino, 2006). Dahası hem bu önceden hazırlık süreci hem de acil duruma müdahale süreçlerinin doğru yönetilebilmesi için bireyler arasında eşgüdüm ve sağlıklı bilgi akışı sağlanmalıdır (McEntire, 2015). Bu bağlamda acil durum yönetimi, belirli standartları sağlayabilmek, önlem ve müdahale gücünü arttırabilmek, kriz durumunu etkin bir şekilde yönetebilmek ve kriz sonrasında örgütün eski haline dönebilme sürecini hızlandırmak için belirli temel ilkelere sahip olduğu söylenebilir. Çelik ve Tosun (2021) acil durum yönetiminin 5 temel ilke üzerine inşa edildiğini belirtmektedirler. Bu 5 temel ilke aşağıdaki şekille ifade edilebilir.

Şekil 4.1

Acil durum yönetiminin 5 temel ilkesi

	Güçlü İletişim Ağı	Kriz zamanlarında doğru ve hızlı müdahaleyi sağlayabilmek için bireyler arasındaki iletişim ağı güçlü olmalıdır.
Kaynakların etkin bir şekilde kullanılarak acil durumun üstesinden gelebilmek için tüm paydaşlar iş birliğine açık olmalıdır.	**İşbirliğine Açık**	
	Planlı Olma	Oluşabilecek acşl durumlara sistematik müdahaleyi sağlayabilmek için detaylı hazırlanmış acil durum planları olmalıdır.
Acil durumların üstesinden gelebilmek için yaratıcı çözümler geliştiren yetenekli liderlere ihtiyaç vardır.	**Liderlik**	
	Kapsamlı ve Çon Yönlü	Örgütün tüm paydaşlarını kapsamlı ve acil durumun öncesi, oluşma anı ve sonrasındaki tüm süreçler çok yönlü olarak planlanmalıdır.

Şekil 4.1'de açıklanan bu temel ilkeler üzerine inşa edilen acil durum yönetimi anlayışı sayesinde olası kriz durumları önceden belirlenerek, etkin bir müdahale ve kriz sonrasında da hızlı bir iyileştirme süreci planlanabilir. Brown'a (2000) göre de kriz durumlarında doğru yöntemle yapılan müdahaleler, krizin şiddetini azaltarak daha az bireyin zarar görmesini sağlayabilir. Ayrıca bu doğru yaklaşım sayesinde de kriz sonrasında daha hızlı bir iyileştirme süreci yaşanabilir. Bu bağlamda acil durum yönetiminin belirli standartları üzerine inşa edilen ve aşamalı olarak ilerleyen bir süreç olduğu söylenebilir.

Acil durum yönetimini diğer yönetim süreçlerinden ayıran en önemli özelliği, zaman baskısı altında kısıtlı kaynaklarla stresli ve dinamik bir ortamda karar vermeyi gerektiren bir süreç olmasıdır (Dorasamy, Raman, Kaliannan ve Muthaiyah, 2012; Crowe, 2013). Bu nedenle oluşan kriz durumlarına hazırlıklı olarak gerekli müdahalelerin yapılabilmesi için acil durum yönetimi süreçlerinin sistematik bir bakış açısıyla oluşturulmuş, birbirini takip eden ve iç içe geçmiş aşmalar belirlenmiştir. Alanyazında en yaygın kullanılan acil durum yönetimi aşamaları stilinin felaket öncesi aktiviteleri içeren zarar azaltma/hafifletme (mitigation) ve hazırlıklı olma (preparedness); felaket anındaki aktiviteleri içeren müdahale (response), felaket sonrası yapılacak aktiviteleri içeren iyileştirme (recovery) aşamaları olarak açıklanan 4 aşamalı sınıflandırma olduğu görülmektedir (FEMA, 1999; Waugh, 2000).

KAYNAKÇA

Aksoy, M. (2011). Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde terörün neden ve sonuçları. *Journal of Human Sciences*, *8*(1).

Aksoy, H, Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36 (1), 37-49.

Allinson, R. E. (1993). *Global disasters: Inquiries into management ethics*. New York: Prentice Hall.

Başaran, İ, E. (1998). *Eğitime Giriş* (Yenilenmiş Dördüncü Basım). Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye, Umut Yayım Dağıtım.

Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(2), 1-22.

Brown, M. A. (2000). *Crisis/emergency preparedness planning in a public school in Luzerne County: A case study analysis (Pennsylvania).* (Unpublished doctoral dissertation). Temple University.

Bülbül, M. Ş. (2007). Kaos ve eğitim. Ankara: Beyaz Kalem Yayıncılık.

Can, H. (1992). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık.

Crowe, A. S. (2013). *Leadership in the open a new paradigm in emergency management*. Boca Raton: CRC Press.

Çelik, K. (2004). *Eğitimde acil durum yönetimi model önerisi ve uygulanabilirliği araştırması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, K. (2005). Eğitimde acil durum yönetimi model önerisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 20*, (87-98).

Çelik, K. (2007). *Okullarda acil durum yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, K. ve Tosun, A. (2021). Eğitim örgütlerinde acil durum yönetimi. F. Nayır (Ed.), *Eğitimde örgütsel davranış* içinde (ss. 341-356). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (6), (353-372).

Dorasamy, M., Raman, M., Kaliannan, M., & Muthaiyah, S. (2012). Knowledge management systems for emergency management: a situational approach. *Int. J. Business Continuity and Risk Management*, 3 (4), 359-372.

Erkan, A. E. (2010). *Afet Yönetiminde Risk Azaltma ve Türkiye'de Yaşanan Sorunlar*. DPT-Uzmanlık Tezleri. Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Ankara, 10.

FEMA. (1993). *Principal Threats Facing Communities and Local Emergency Management Coordinators*. A Report to the United States Senate Committee on Appropriations. Washington, DC: FEMA, April.

FEMA. (1999). *Fundamentals Of U.S. Emergency Management Hazards, Disasters And The U.S. Emergency Management System: An Introduction*. Instructor Guide. Session 6: (Developed By: Blanchard B. Wayne). Federal Emergency Management Agency. National Emergency Training Center. Emergency Management.

Genç, F. N. (2007). Türkiye'de doğal afetler ve doğal afetlerde risk yönetimi. *Stratejik Araştırmalar Dergisi*, *9*(5), 201-226.

Hall, S. (2014). Sport Venue Emergency Planning. In M. J. Fagel (Eds), *Crisis Management and Emergency Planning Preparing for Today's Challenges* (203-222.). Boca Raton: CRC Press.

Kaçmaz, M. (2014). *İlkokul müdürlerinin acil durum yönetimine ilişkin görüşleri (Aydın merkez ilçe örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Muğla.

Kapucu, N. (2008). Collaborative emergency management: better community organising, better public preparedness and response. *Disasters*, *32*(2), 239-262

Karataş, A., Kınalıoğlu, İ. H. (2018). Köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(3), 207-220.

Kavlak, E. S. (2022). *Beşinci sınıf öğrencilerinin afet ve acil durum yönetimi bilgisinin kalıcılığı üzerine bir araştırma: Iğdır ili örneği.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Iğdır Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Iğdır.

Kuban, R. (1992). Disaster Preparedness and Crisis Management: A School Perspective. *Emergency Preparedness Digest* 19.(3), 11-14.

Kuban, R. (2002) Preparing schools for disaster. *Inter-American Agency for Cooperation and Development -IACD*. Erişim adresi: http://www.iacd.oas.org/La %20 Educa%20115/kuban.htm.

Mac Neil, W., Topping, K. (2007). Crisis management in schools: evidence-based prevention. *Journal of Educational Enquiry*.:7(1), 64-94.

McEntire, D.A. (2015) *Disaster response and recovery(Second edition.)*, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

MEB, (2023). Şehit öğretmenlerimiz. (İkinci Baskı), Ankara, Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/belirligunler/sehitogretmenler/

Molino, L. N. (2006). *Emergency incident management systems fundamentals and applications*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Özmen, B., Gerdan, S., Ergünay, O. (2015). Okullar için afet ve acil durum yönetimi planları. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, *3*(1), 37-52.

Özpınar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27, 17-29.

Sidekli, S., Coşkun, İ., Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: birleştirilmiş sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(1), 311-331.

Summak, M. S., Summak, A. E. G., Gelebek, M. S. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin bakış açısından olası çözüm önerileri (Kilis Örneği). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(3), 1221-1238.

Sylves, R. T. (1998). *The Political and Policy Basis of Emergency Management (Instructor Guide)*. Emmitsburg, Maryland: FEMA. Emergency.

Raphael, B. (1986). *When disaster strikes: how ındividuals and communities cope with catastrophe*. New York, NY: Basic Books.

Reaves M. S. (2001). *School-Centered Emergency Management and Recovery Guide.* Kentucky Community Crisis Response Board – KCCRB Peak Performance, Inc.

TÜİK, (2023). *Kent-Kır Nüfus İstatistikleri, 2022.* https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kent-Kir-Nufus-Istatistikleri-2022-49755 adresinden erişilmiştir.

Türkoğlu, P. (2010). *Cumhuriyetin Özgün Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Köy Enstitüleri.* Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu (07-09 Aralık 2005). Korza Basım, Ankara, 317-334.

Waugh, W. L. (2000). *Living With Hazards, Dealing With Disasters: An Introduction To Emergency Management.* New York: M.E.Sharpe C.Gazete

Akşam, (7 Nisan 2023). "Okul Yolunda Heyelan Faciası". *Akşam*. Erişim adresi: https://www.aksam.com.tr/guncel/okul-yolunda-heyelan-faciasi/haber-1356326

Bay, V. (5 Ocak 2010). "Şemdinli'de Okul Çatısı Uçtu" *Yüksekova Haber*. Erişim adresi: https://www.yuksekovahaber.com.tr/haber/semdinlide-okul-catisi-uctu-23855.htm

Cumhuriyet, (9 Ocak 2023). "Kars'ta öğrenci servisi devrildi: 1 öğrenci öldü, 14 öğrenci yaralandı" *Cumhuriyet*. Erişim adresi: https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/karsta-ogrenci-servisi-devrildi-1-ogrenci-oldu-14-ogrenci-yaralandi-2019920

Evrensel, (27 Eylül 2019). "3 ilde okul servisleri kaza yaptı: 2 öğrenci yaşamını yitirdi, 13 kişi yaralandı" *Evrensel*. Erişim adresi: https://www.evrensel.net/haber/387711/3-ilde-okul-servisleri-kaza-yapti-2-ogrenci-yasamini-yitirdi-13-kisi-yaralandi

Evrensel, (13 Şubat 2023). "Bakan Özer: Deprem bölgesinde 24 okul yıkıldı, 1 Mart tarihini öteleyebiliriz" Evrensel. Erişim adresi: https://www.evrensel.net/haber/482099/bakan-ozer-deprem-bolgesinde-24-okul-yikildi-1-mart-tarihini-oteleyebiliriz

Haber3, (26 Aralık 2012). "Lojmanda Kalan Öğretmen Çift Sobadan Zehirlendi: 1'i Öldü, Diğeri Komada" Haber3. Erişim adresi: https://www.haber3.com/guncel/lojmanda-kalan-ogretmen-cift-sobadan-zehirlendi-1i-oldu-digeri-haberi-1644882

Habertürk, (25 Şubat 2020). "Gümüşhane'de Dağdan Kopan Kayalar Okulun Bahçesine Düştü Heyelan Anı Kameraya Yansıdı" *Habertürk*. Erişim adresi: https://www.haberturk.com/gumushane-haberleri/75827881-gumushanede-dagdan-kopan-kayalar-okulun-bahcesine-dustuheyelan-ani-kameraya-yansidi

Hürriyet, (15 Aralık 2001). "Öğrencileri İçin Öldü" *Hürriyet*. Erişim adresi: https://www.hurriyet.com .tr/gundem/ogrencileri-icin-oldu-38288691

Hürriyet, (29 Aralık 2003). "Soba Faciasında Üçüncü Ölüm" Hürriyet. Erişim adresi: https://www.hurriyet.com.tr/gundem/soba-faciasinda-ucuncu-olum-38459309

Hürriyet, (3 Şubat 2016). "PKK'lı teröristler İdil'de köy okulunu havaya uçurdu" *Hürriyet*. Erişim adresi: https://www.hurriyet.com.tr/gundem/pkkli-teroristler-idilde-koy-okulunu-havaya-ucurdu-40049036

Hürriyet, (13 Eylül 2017). "Okul Yolunda Kaza: Ayşen Öğretmen Hayatını Kaybetti" *Hürriyet*. Erişim adresi: https://www.hurriyet.com.tr/gundem/okul-yolunda-kaza-aysen-ogretmen-hayatini-kaybetti-40577423

İHA, (17 Şubat 2016). "Silahla Okulu Bastı" İhlas Haber Ajansı. Erişim adresi: https://www.iha.com.tr/haber-silahla-okulu-basti-536778/

Merhabahaber, (9 Mayıs 2014). "Muş'ta Köy Okuluna Yıldırım Düştü" *Merhaba Haber*. Erişim adresi: https://www.merhabahaber.com/musta-koy-okuluna-yildirim-dustu-238954h.htm

Milliyet, (18 Ekim 2012). “PKK 6 öğretmen kaçırdı köylüler ayaklandı” *Milliyet*. Erişim adresi: https://www.milliyet.com.tr/gundem/pkk-6-ogretmen-kacirdi-koyluler-ayaklandi-1613638

NTV, (31 Aralık 2001). “Donarak Ölen Öğretmen Defnedildi” *NTV*. Erişim adresi: http://arsiv.ntv.com.tr/news/127648.asp

Sözcü, (17 Ekim 2022). “Heyelanda Bahçesi Çöken Okulda 14 Ay Sonra Eğitim Başladı” *Sözcü*. Erişim adresi: https://www.sozcu.com.tr/2022/egitim/heyelanda-bahcesi-coken-okulda-14-ay-sonra-egitim-basladi-7423896/

5.BÖLÜM

ÖĞRETMEN BAKIŞIYLA KÖY SOSYOLOJİSİ VE İLETİŞİM

Prof. Dr. Ekber TOMUL

ORCID: 0000-0003-1554-3131

GİRİŞ

Türkiye'nin toplumsal, kültürel ve ekonomik yapısı tarihi ve coğrafi faktörlerin bir sonucu olarak şekillenmiştir. Türkiye'nin coğrafi konum, farklı kültürlerin bir arada yaşamasına, sosyolojik ve ekonomik yapının çeşitliliğine neden olurken, tarih boyunca yaşanan etkileşimler de Türkiye'nin kültürel zenginliğini yaratmıştır. Türkiye'nin sosyolojik yapısı, farklı etnik, dini ve kültürel grupların bir arada yaşaması nedeniyle oldukça çeşitlidir. Türkiye'deki insanlar arasında birçok farklı inanç ve kültür varlığını korumuştur. Ayrıca, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yaşayan insanlar, kendi kültürlerini korumuş ve bölgesel kültürel farklılıklar oluşmuştur (Çelik, 2010).

Çağdaş anlamda sosyal sınıf ve ekonomik statü Türkiye'de önemli bir sosyolojik faktörlerdir. Ülkenin batısındaki büyük şehirlerde daha yüksek bir yaşam standardına sahip olanlar, kırsal bölgelerde yaşayanlardan ve doğudaki kentlerden daha yüksek bir gelir seviyesine sahiptirler. Kadınların toplumsal statüsü, Türkiye'de hala bazı zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Kadınlar, iş yaşamında ve siyasi yaşamda erkeklerden daha az temsil edilirler ve toplumsal cinsiyet eşitliği hala birçok alanda sağlanmamıştır.

Türkiye'de aile yapısı oldukça önemlidir ve genellikle geniş aileler şeklinde yaşanır. Genellikle erkekler, aile reisi olarak kabul edilir ve evdeki kararlar alınırken etkili bir rol oynamaktadır. Ancak, son yıllarda toplumsal cinsiyet eşitliği hakkında farkındalık artmasıyla birlikte kadınların toplumda daha fazla yer almaları ve karar verme süreçlerine daha fazla katılmaları teşvik edildiği söylenebilir.

Türkiye'deki toplumsal yapının bir diğer önemli özelliği de etnik ve dini çeşitliliktir. Türkiye'de Türkler, Kürtler, Araplar, Lazlar, Çerkezler, Ermeniler, Rumlar, Yahudiler ve diğer pek çok etnik grup yaşamaktadır. Ayrıca, ülkede İslam, Hristiyanlık, Musevilik gibi farklı dinlere mensup insanlar bulunmaktadır. Türkiye'deki kültürel yapının bir diğer önemli özelliği de farklı dini inançlara ve etnik gruplara ait kültürel unsurların bir arada bulunmasıdır. Din, Türkiye'deki sosyal yaşamın önemli bir parçasıdır ve çoğu insanın İslam inancına sahiptir. Ancak, ülkede oransal olarak az da olsa diğer dinlere mensup insanlar da yaşamaktadır. İslam kültürü, Türkiye'deki en yaygın dindir ve Türkiye'de camiler, türbeler ve diğer İslami yapılar yaygındır. Ramazan, Kurban Bayramı ve diğer İslami tatiller, Türk toplumunda önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, Türkiye'de kültürel çeşitlilik oldukça yüksektir. Bu çeşitlilik, Türkiye'deki toplumsal yapıyı zenginleştirmekle birlikte, aynı zamanda bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Farklı toplumsal

gruplar arasında anlaşmazlıklar, çatışmalar ve ayrımcılık gibi sorunlar yaşanabilmektedir.

Bu nedenle Türkiye'deki toplumsal yapının daha iyi anlaşılması ve çözümlenmesi için dikkatli bir analiz yapılması gerekmektedir (Çelik, 2010; Demir, 2014; Demir, 2017; Yılmaz & Ercan, 2016; Yılmaz, 2017).

TÜRKİYE'NİN TOPLUMSAL YAPISINA KISA BIR BAKIŞ

Türkiye'de yaklaşık olarak nufusun %25'i kırsal kesimde yaşamaktadır. Kırsal kesimin sosyolojik özellikleri, şehir merkezlerine göre farklılık gösterebilir ve kırsal kesimler arasında da farklılıklar olabilir (TUİK, 2023). Ancak genel olarak, kırsal kesimlerde aşağıdaki özellikler görülebilir (Adabaş 2014; Demir, 2014; Şimşek & Şahin, 2014; Güner, 2016; Akbulut, 2017; Özensel, 2023):

Toplumsal yapı: Kırsal kesimler genellikle küçük toplumlar şeklindedir ve akrabalık bağlarına dayalı bir yapıya sahiptir. Aile, komşuluk ve akrabalık ilişkileri, toplumun dayanışma ve dayanıklılığı için önemlidir.

İş yaşamı: Kırsal kesimlerde çoğunlukla tarım ve hayvancılıkla uğraşılır. Bunun yanı sıra orman ürünleri, balıkçılık ve ormancılık da yaygın mesleklerdir. İş yaşamı, toplumsal hayatın önemli bir parçasıdır ve genellikle aile işletmeleri şeklinde yürütülür.

Göç: Kırsal kesimlerde göç, şehirlere göre daha azdır. Ancak son yıllarda kırsal kesimlerde de göç eğilimi artmaktadır. Göç genellikle ekonomik nedenlerden kaynaklanmaktadır.

Eğitim: Kırsal kesimlerde eğitim düzeyi, şehirlere göre daha düşük olabilir. Ancak son yıllarda kırsal kesimlerde de eğitime verilen önemin arttığı söylenebilir.

Kültür ve gelenekler: Kırsal kesimler, yerel kültür ve geleneklerin daha canlı olduğu yerlerdir. Yerel festivaller, yemekler ve diğer geleneksel etkinlikler, toplumun bir arada kalmasını ve kültürel bağların korunmasını sağlar.

Yaşam tarzı: Kırsal kesimlerde yaşam tarzı, şehir merkezlerine göre daha yavaş ve sakindir. Doğa ile iç içe olma, açık havada vakit geçirme ve sessizliği tercih etme gibi özellikler, kırsal kesim yaşamının önemli unsurlarıdır.

Resim 5.1

Tunceli/Pertek/Tezikan Mezrası- Hüsniye-Hıdır TOMUL-1993



Türkiye'nin kırsal kesimindeki coğrafi, toplumsal ve kültürel yapılar, eğitime direkt olarak etki ederler. Çocukların tarım faaliyetlerine yardım etmeleri, düşük gelirli ailelerin eğitim harcamalarının yüksek olması, okulların kalitesinin düşük olması ve kültürel yapıların öncelikleri, köy çocukların eğitimine etki eden faktörler arasındadır. Kırsal bölgelerde tarım ve hayvancılıkla uğraşıldığı için, bu bölgelerdeki insanların büyük bir kısmı çiftçilikle uğraşır. Bu durum, çocukların okula gitmelerini zorlaştırabilir. Özellikle tarım sezonu boyunca, çocukların ailelerine yardım etmek için okulu bırakmaları yaygın bir durumdur. Kırsal bölgelerde hala geleneksel yaşam tarzları devam ettiği için, çocukların eğitim öncelikleri de farklılık gösterebilir. Örneğin, çocukların tarımsal faaliyetlere yardım etmesi, ailelere göre daha önemli bir öncelik haline gelebilir. Ayrıca, kırsal kesimde yaşayan insanların genellikle düşük gelirli olmaları nedeniyle, eğitim harcamaları da ekonomik olarak zorlayıcı olabilir. Bu durum, çocukların eğitimlerine devam etmelerini engelleyebilir. Kırsal bölgelerdeki okulların kalitesi de kentsel bölgelere göre daha düşüktür. Bunun nedeni, öğretmenlerin kırsal bölgelerde çalışmaktan kaçınması, okulların yetersiz donanımlı olması ve okullara erişimdeki zorluklar gibi nedenler olabilir (Demir, 2014; Adabaş, 2014; Güner, 2016; Akbulut, 2017).

Kırsalda eğitime yönelik tutum, eğitimli insanların sayısının artması ve eğitim sisteminin geliştirilmesiyle olumlu yönde değişebilir. Eğitimli insanların kırsal alanlara geri dönmesi, eğitimli kişilerin sayısını arttırabilir ve bu da eğitime yönelik tutumun iyileştirilmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, eğitimli kişilerin kırsal topluluklarda liderlik rolleri

KAYNAKÇA

Adabaş, H. (2014). Türkiye'de Kırsal Kesimde Okul Öncesi Eğitim: Bir Durum Analizi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13(47), 23-35.

Akar, H. (2010). Köy Enstitüleri, Köy Öğretmenleri ve Köy Hayatı. Turkish Studies, 5(3), 313-327.

Akbulut, S. (2017). Türkiye'de kırsal nüfusun demografik yapısı ve sorunları. International Journal of Social Sciences and Education Research, 3(1), 135-144.

Akpınar, E., & Çetin, B. (2011). Türkiye'de Köy Enstitüleri Döneminin Köylü Açısından Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44(1), 119-138.

Çalışkan, N. (2020). Köy okulunda öğretmen olmak: Kısıtlı imkanlarıyla harikalar yaratan öğretmenlerin Hikayesi. https://www.sivilsayfalar.org/2020/07/29/koy-okulunda-ogretmen-olmak-kisitli-imkanlariyla-harikalar-yaratan-ogretmenlerin-hikayesi/

Demir, H. (2014). Köy Okullarının Sorunları ve Çözüm Önerileri. Turkish Studies, 9(11), 693-707.

Demir, M. (2017). Türkiye'de Kırsal Alanın Dönüşümü ve Köylülerin Yeni Kimlik Arayışları. Journal of Agricultural Sciences, 23(3), 406-416.

Deutsch, M., & Gerard, H. B. (2011). İletişim ve Toplumsal Etkileşim

Günal, H. (2018). Türkiye'de Köy Öğretmenliği ve Sorunları. Turkish Studies, 13(2), 573-590.

Güner, N. (2016). Kırsal Alanlarda Eğitim Hizmetleri ve Kırsal Kalkınma. Turkish Studies, 11(15)

https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0leti%C5%9Fim

Korkmaz, H. (2011). Köy Okullarında Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici İlişkileri. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 7(2), 168-182.

Onur, H. (2017). Köy Hayatında Toplumsal İletişim: Kars'ta Bir Örnek Olay Çalışması. International Journal of Social Sciences and Education Research, 3(2), 517-529.

Özensel, E. (2023). Kır ve köy sosyolojisi. https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/kir_ve_koy_sosyolojisi

Sidekli, S., Coşkun, İ., & Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: birleştirilmiş sinif. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(1), 311-331.

Şimşek, Ü., & Şahin, E. (2014). Türkiye'de kırsal kesim okullarında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(1), 97-112.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) - https://www.tuik.gov.tr/

Yılmaz, E. (2017). Köyde yaşam: antropolojik yaklaşımlar. *Journal of Anatolian Ethnography, 3*(2), 77-92.

Yılmaz, F., & Ercan, M. (2016). Türkiye'nin sosyal ve ekonomik yapısı üzerine bir değerlendirme. *Journal of Life Economics, 3*(3), 189-207.

6.BÖLÜM

KÜLTÜREL FARKLILIKLAR VE ÖĞRETMENLİK[1]

Doç. Dr. Funda NAYIR

ORCID: 0000-0002-9313-4942

GİRİŞ

Son zamanlarda göçlerin artması ve küreselleşmenin de etkisiyle örgütler farklılıkların bir arada olduğu çokkültürlü yapılar haline gelmiştir. Bu gelişmeden eğitim örgütleri de etkilenmiş, okullar farklılıkların bir arada olduğu eğitim ortamları olmuştur. Bu farklılıklar eğitim çalışanların da olduğu gibi öğrenciler arasında da belirginleşmiştir. Dolayısıyla farklılıkların yönetimi hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin ihtiyaç duyduğu bir alan olmuştur. Farklılıkların yönetiminde bireyin önyargılarının ve önyargılarına neden olan stereotiplerin farkına varması önem taşımaktadır. Çünkü birey sahip olduğu önyargıların sonucunda eyleme geçmekte ve bu eylem de çoğu zaman ayrımcılık davranışıyla kendini göstermektedir. Öğretmen ve yöneticilerin farklılıklara ve önyargıya ilişkin farkındalıklarının olması eğitim ortamına farklılıkların yönetimi açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte farklılıkların olduğu bir eğitim ortamında öğretmen ve yöneticilerden beklenen roller de değişmektedir. Bu rollerin ortak noktası toplumsal eşitsizliği giderme noktasında tartışılmaya başlanan sosyal adalet olgusudur.

Bu çalışmada öncelikle farklılık kavramı ve boyutları üzerinde durulmuştur. Daha sonra önyargı, stereotip ve ayrımcılık kavramları ele alınmış ve eşitliği sağlamak için son yıllarda önem kazanan sosyal adalet kavramı eğitim açısından incelenmiştir. Son olarak farklılıkların yönetiminde öğretmen ve yöneticilerin değişen rolleri ele alınmıştır.

Farklılık Kavramı ve Boyutları

Farklılık, Türk Dil Kurumu (TDK, 2021) sözlüğünde kavram olarak "farklı olma durumu, ayrımlılık, başkalık" ve felsefi olarak "doğal, toplumsal ve bilince dayanan her olay ve olguyu bütün ötekilerden ayıran özellik" olarak tanımlanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde ise farklılık kavramının birçok tanımı olduğu görülmektedir. Buna göre Barutçugil (2011) farklılık kavramını "cinsiyetin, cinsel tercihin, dinin, ırkın, kalıtsal özelliklerin, kültürün, zihinsel ve fiziksel özelliklerin, tecrübelerin ve bakış açılarının çeşitliliği olarak"

[1] Bu çalışma Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya yöneticiliğinde yürütülen Eğitimde Yönetiminde Değişim Zamanı" isimli projede kullanılan içerikten üretilmiştir.

KAYNAKÇA

Aceves, T. C.ve Orosco, M. J. (2014). *Culturally responsive teaching* (Document No.IC-2). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website:http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations.

Albayrak, A. S. (2005). Türkiye'de illerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerinin çok değişkenli istatistik yöntemlerle incelenmesi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 153-177.

Alper, Y. ve Özgökçeler, S. (2016). Türk Sosyal Güvenlik Reformu ve Sosyal Adalet. *SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi*, 6 (2), 9-27. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/sgd/issue/28908/309161

Aronson, E., Wilson, T.D. ve Akert, R. (2012). *Sosyal Psikoloji* (Çev. Gündüz, Okan), İstanbul: Kaknüs Yayınları (Orijinal Yayın Tarihi: 2010)

Avcı, T. (2020). *Tutum (Önemi, Bileşenleri, İşlevleri, Yapısal Özellikleri, Oluşumu*), http://tansuavci.com/2020/11/22/tutum-onemi-bilesenleri-islevleri-yapisal-ozellikleri-olusumu/, 27.02.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

Barutçugil, İ. (2011). *Kültürler arası farklılıkların yönetimi.* İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Balay, R. ve Sağlam, M. (2004). Eğitimde farklılıklar yönetimi ölçeğinin uygulanabilirliği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(8), 32-46.

Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri, *Eğitim ve Bilim*, 34,152, 30- 43.

Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. Education, *Citizenship and Social Justice*, 1(2), 141–156. https://doi.org/10.1177/1746197906064676

Büte, M. (2018). *Örgütsel kültürü*, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları.

Çelik, O.T. (2020). *Kültürel çeşitlilik ve eğitim*, Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim İçinde (Ed. Nayir, Funda), Ankara: Anı Yayıncılık.

Diamaond, B.J. ve Moore, M.A. (1995). *Multicultural litereacy, mirroring the reality of the classroom,* NewYork: Longman.

Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (1), 57–67.

Fraser, N. (2001). Social justice in the knowledge society: Redistribution, recognition, and participation. *Heinrich Böll Stiftung*, 1-13.

Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlılığın pedagojik potansiyeli* (Çev. İyitoğlu, O.), Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama içinde (Çev.Ed. Aydın, H.) Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal Yayın Tarihi, 2010)

Göregenli, M. (2012). *Temel kavramlar: önyargı, kalıpyargı ve ayrımcılık*. K. Çayır ve M.A. Ceyhan, (Ed.), Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar içinde (17-27). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Gümüş, M. (2009). *İşletmelerde farklılıkların yönetimi*. Bursa: MKM Yayıncılık.

Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güzelergene, E.S. ve Tanrıöğen, A. (2022). *Dönüştürücü misyonu ile kültürel değerlere duyarlı öğretmenler*, Eğitimde Kültürel Gruplara İlişkin Güncel Araştırmalar İçinde (Ed. Poyrazlı, Ş.), 48-66, Ankara: Anı Yayıncılık

Hubbard, E. (2004). *The manager's pocket guide to diversity management*. Human Resource Development.

Jackson, S. E., May, K. E., Whitney, K., Guzzo, R. A., & Salas, E. (1995). Understanding the dynamics of diversity in decision-making teams. *Team effectiveness and decision making in organizations*, *204*, 261.

Kahraman, Ü. (2020). *Sosyal adalet ve eğitim*, Nayir, F. (Ed.) Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim içine (93- 120), Ankara: Anı Yayıncılık.

Milliken, F. J., & Martins, L. L. (1996). Searching for common threads: Understanding the multiple effects of diversity in organizational groups. *Academy of management review*, *21*(2), 402-433.

Mishne, J. (2000). *Multiculturalism and the therapeutic process.* New York: Guilford Press.

Nayir, F. (2020). *Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ve sınıf yönetimi*, Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim İçinde (Ed. Nayir, Funda), Ankara: Anı Yayıncılık.

Nayir, F. (2022). How to Create a Culturally Responsive Class? Društvena istraživanja, 3, 31, 537-558, https://doi.org/10.5559/di.31.3.08

Nieto, S. (1994). Lessons from students on creating a chance to dream. *Harvard Educational Review, 64*(4), 392-426.

Oğuz, E. (2018). *Sosyal adalet*. K. Demir ve K. Yılmaz (Ed.), Yönetim ve Eğitim Yönetimi Kuramları içinde (323-335). Ankara: Pegem Akademi.

Polat, S. (2015). Eğitim politikalarının sosyal adalet aşısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(49), 61-83.

Robbins, S.P. ve Judge, T. A. (2013). Örgütlerde çeşitlilik (Çev, Erdost Çolak, Ebru), Örgütsel Davranış içinde (Çev. Ed. Erdem, İnci), Ankara: Nobel Yayıncılık (Orijinal yayın tarihi 2011) 14. Basımdan çeviri,

Rothsstein, C. ve Trumbull, F.E. (2008). *Managing Diverse Classrooms How to Build on Students' Cultural Strengths*, Virginia: ASCD.

Salomon, M. F., & Schork, J. M. (2003). Turn diversity to your advantage. *Research- Technology Management*, *46*(4), 37-44.

Sarıdaş, G. ve Nayir, F. (2021). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerinin sıralama yargılarıyla ölçeklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *53*, 355-377.doi:10.9779.pauefd.827009

Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. Eğitim ve Bilim, 34(152), 126-137.

TDK. (2021). Türk dil kurumu sözlükleri, https://sozluk.gov.tr/ adresinden 28.02. 2021 tarihinde ulaşılmıştır.

Ünalp, A. T. (2007). *Küresel işletmeler ve küresel işletmelerde farklılıkların yönetiminde kültürel farklılıkların önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

https://www.childwelfare.gov (2023). Culturally responsivenness, 28 Mayıs 2023 tarihinde ulaşılmıştır.

7. BÖLÜM

KÖYDE ÖĞRETMENLİK: KÖY ÖĞRETMENLİĞİ MODELİ (KÖM)

Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ

ORCID: 0000-0002-9131-2039

GİRİŞ

Köyde öğretmenlik yapmak açısından duruma bakıldığında temel sorunun geçmişte olduğu gibi bugün de benzerlik taşıdığı söylenebilir. Geçmiş dönemlerde nüfusun çoğunluğunun köyde yaşamasına karşılık bugün bu durumun değişmiş olmasına rağmen yapılan eğitim çalışmalarının köy için yeterli olamaması, köyde görev yapacak öğretmenler ve bunların niteliğinin nasıl olması gerektiği geçerliliğini korumaktadır. Geçmişte olduğu gibi bugün de öğretmenler, çeşitli nedenlerle köye gitmek istememekte, gidenler ise köye uyum sağlamakta zorluk çekmekteler. Bu temel sorundan hareketle ve dönemin gerçekleri de göz önüne alınarak gerçekleştirilen Köy Enstitüleri uygulaması, soruna yanıt oluşturduğundan başarılı olarak sayılmaktadır (Şeren, 1982).

Günümüzde köylerdeki eğitim, birleştirilmiş sınıflar, taşımalı eğitim, eski adıyla yatılı ilköğretim bölge okulu (YİBO), yeni adıyla yatılı bölge okulları (YBO) uygulamalarından oluşmaktadır. Bunlardan birleştirilmiş sınıf, bir sınıfa düşen öğrenci sayısının azlığı ve bu gibi sınıflara ayrı birer öğretmen verilmemesi/verilememesi nedeniyle birden çok sınıfın birleşmesinden oluşan ve tek bir öğretmenin yönetiminde bulunan sınıf (Oğuzkan 1981) olarak belirtilmektedir. Burada yapılan öğretim ise birçok sınıfın bir araya getirilerek bir öğretmence yetiştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Aryal vd., 2003; Hargreaves vd., 2001; Köksal, 2005; Oğuzkan 1981; Şahin, 2007). Yukarıda sıralanan uygulamaların ortak özelliği bir zorunluluktan dolayı oluşturulmalarıdır. Bu konuda Wolf ve Garcia (2000)'in görüşleri oldukça ilgi çekicidir. Bu görüşlere göre bu okullar en çok ihmal edilen okullardır. Bu okullar genellikle düşük gelirli bölgelerde oluşturulmuş ve buralara genellikle köy koşullarında nasıl çalışacağını bilmeyen öğretmenler görevlendirilmiştir. Oysa bu yöntem bir problem olarak değil bir fırsat olarak görülebilir. Bu model kimi çağdaş ülkelerde eğitsel faydası düşünülerek uygulanan ve klasik sınıf öğretimine alternatif bir öğretim modeli olarak değerlendirilmektedir (Aksoy, 2008; Taşdemir, 2012).

Aslında sorun olarak algılanan birleştirilmiş sınıf ve bu sınıflarda öğretmen olmak istenildiğinde, çabalandığında bir fırsata dönüştürülebilmektedir. Bu fırsatların değerlendirilmesi öğretim liderliği anlayışı ile çalışma durumu ile örtüştüğü söylenebilir. Sheppard (1996), öğretim liderliği davranışlarını, amaç belirleme, amaçları duyurma, öğretimi denetleme, programı koordine etme ve yönetme, öğretim zamanını koruma, sürekli görünür olma, öğretmenleri özendirme, mesleki gelişimi sağlama, akademik

standartları belirleme, öğrenmeyi özendirme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretimde bilgili olma, kaynak sağlama, plan yapma, model olma, personel sağlama, toplum ihtiyaçlarına cevap verme, öğrenci davranışlarından sorumlu olma, başkalarına danışma ve iyi ilişkiler olarak kurma olarak belirtmiştir (Sheppard, 1996, Alıntılayan Gümüşeli, 2014, s. 28).

Köy öğretmenliği durumsal açıdan farklılıklar içerdiğinden onun çalışma sistemi de bilinen öğretmenlik çerçevesinin dışında değerlendirilmelidir. Çalışma biçimindeki farklılıklardan kaynaklı bir takım olgu ve olaylar doğal olarak başkaca sorumlulukları da beraberinde getirmektedir. Eğer birleştirilmiş sınıflı bir okulun tek bir öğretmeni söz konusuysa eğitim ya da okul ile ilgili tüm iş ve sorumluluklar oradaki tek öğretmenden beklenmektedir. Söz gelimi bu nedenden dolayı "müdür yetkili öğretmen" kavramı oluşturulmuştur. Birleştirilmiş sınıflı okul kavramı da yine kırsaldaki okullar için kullanılmaktadır. Yani bir veya iki öğretmen ile ana okulu ve ilkokuldaki sınıflardan söz edilmektedir. Bunun yanı sıra köyde görevli öğretmen(ler)den bulunduğu çevre ile ilgili sorumluluklarını da anlayıp ondan açık veya örtük biçimde beklenilen iş, tutum ve davranışları en iyi bir biçimde yerine getirmesi beklenmektedir. Bu beklentinin özelliği köy öğretmenlerinin çok daha görünür olmasından, köylü ile iç içe bir yaşamın zorunlu olmasından ve durumsal özelliklerden kaynaklı diğer koşulların farklılığından kaynaklanmaktadır.

Bu çerçevede olması gereken köy öğretmenliği ile ilgili hizmet öncesi eğitimin planlanması ve sınıf öğretmeni adaylarına yönelik köy öğretmenliği ile ilgili mevcut gerçeklik üzerine bir programın uygulanmasıdır. Köy nüfusunun yoğun olduğu dönemlerde köyde öğretmenlik bir öğretmen yetiştirme programı olarak ele alınmış ve ülke gerçeğine uygun başarılı olarak nitelendirilen uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Ancak daha sonraları bu uygulamalardan şu ya da bu nedenlerle vazgeçilmiş, sonralarında da köy öğretmenliği ayrıca düşünülmesi gereken bir durum olmaktan çıkarılmıştır. Öte yandan köyde öğretmen olarak çalışmanın kendine özgü yanlarının olduğu ve öğretmenlik sanatının kırsal kesimde uygulanma durumunun farklı yanlarının bulunduğu kabul edilmesi gereken bir gerçektir. Mevcut durumda ne hizmet öncesi öğretmen yetiştirme eğitiminde ne de hizmet içi eğitimlerde bu özel durumu ele alan kapsamlı uygulama ve çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu nedenle aşağıda detayları açıklanacak olan modelin başmakları uygulanıldığında köyde görev yapan öğretmen(ler), ondan açık veya gizli olarak beklenen iş ve işlemleri belirli bir anlayış ve mantık üzerinden gerçekleştirebilecek, çalışmaları ile ilgili hedeflerini belirleyip, planlayıp, uygulayabilecek ve sonuçlarını gösterebilecek, görevinde bulunduğu sürece aşama aşama iyileşmelerin planlayıcısı ve uygulayıcısı olarak öğrencilerin ve köylülerin doğal lideri olma fırsatını oluşturabilecektir. Bir diğer açıdan öğretmenin görevi köyde sona erdiğinde yeni gelen öğretmenin de modeli uygulamasıyla çalışmalar öğretmene bağlı olmaktan ziyade bir sistemin uygulanmasına ve devam ettirilmesine dönüşebilme durumu oluşabilecektir.

ÖĞRETMEN ÇALIŞMA SİSTEMATİĞİ

Modelin açıklanmasına ve uygulama adımlarına geçmeden önce genel olarak profesyonel öğreticilerin yani öğretmenlerin bir hareket tarzının başka deyişle çalışma sistematiğinin açıklanması uygun görülmektedir. Aşağıda açıklaması yapılan model genel olarak

KAYNAKÇA

Akçadağ, T. (2017). Köyde bir öğretim lideri: Dilek Livaneli. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2017, 7(2), 263-292

Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim-Öğretim: Genç ve Deneyimsiz Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. *Eğitim Bilim Toplum.6* (21), 83–108

Aryal, P.N., Neupane, S. R., Laudarı, D. C., and Bhattarai, K. R. (2003). A Study on Multi-grade/Multi-class Teaching: Status and Issues. Tribhuvan University, *Research Centre for Educational Innovation and Development.* Tripureshwar, Kathmandu, Nepal, July

Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve Öğretim Yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi

Hargreaves, E., Montreo, C., Chau, N., Sıblı, M. and Thanh, T. (2001). 4. Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: An Overview. *International Journal of Educational Development 21*, 499-520.

Köksal, K. (2005). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Oğuzkan, A.F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: T.D.K. Yay.

Şeren, M. (1982). *Türkiye'de Köye Öğretmen Yetiştirme: Köy Enstitüleri Sistemi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A.Ü. Eğitim Fakültesi.

Şahin, Ç. (2007). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taşdemir, M. (2012). *Birleştirilmiş Sınıflarla Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Wolff, L., Garcıa, N. (2000). Multi-Grade Schools and Technology. *TechKnowLogia,* May/June, 17-18. www.TechKnowLogia.org.

8.BÖLÜM

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFTA EĞİTİM-ÖĞRETİM

Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-9704-9529

GİRİŞ

Birey(ler)in en temel haklarından biri "*eğitim hakkı*"dır. Birey(ler)in potansiyelini geliştirebilmesi ve toplumun bir üyesi haline gelebilmesi informal ve formal eğitimle sağlanmaktadır. Birey(ler) aldığı formal ve informal eğitimle doğuştan getirdiği potansiyeli geliştirerek kendini gerçekleştirme yönünde önemli aşamalar kaydetmektedir. Birey(ler) aldığı formal ve informal eğitimle içinde yaşadığı toplumun kültürünü, diğer insanlarla iletişim kurmasını, karşılaştığı sorunlarla baş etmesini öğrenerek, yeteneklerine uygun bir meslek edinerek, özgün bir kişilik geliştirerek toplumsallaşmaktadır.

Birey(ler)in zorunlu temel eğitim hizmetinden yararlanması en öncelikli eğitim hakkıdır. Birey(ler) hangi ortam ve şartlarda bulunursa bulunsun, devletin zorunlu temel eğitim hizmetini sunması gerekmektedir. Birey(ler)in yaşadığı yer küçük bir yerleşim birimi olabilir. Birey(ler)in küçük bir yerleşim biriminde yaşaması, en temel hakkı olan zorunlu temel eğitim hizmetinden yararlanma yoksunluğunu getirmemelidir. Sosyal devlet anlayışının gelişmesiyle birlikte devlet(ler) küçük yerleşim birim(ler)inde yaşayan birey(ler)in hakkı olan zorunlu temel eğitim hizmetini almasını birleştirilmiş sınıf uygulamasıyla gerçekleştirmektedir.

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF

Birleştirilmiş sınıf Türkiye ve Dünya gerçeklerinden biridir. Bu gerçeği görmezlikten gelemeyiz. *Türkiye'de birleştirilmiş sınıf köy olgusuna dayanmaktadır.* Bir yerleşim birimi olan köy, varlığını devam ettirdikçe de Türkiye'de birleştirilmiş sınıfla eğitim-öğretim devam edecektir. Birleştirilmiş sınıf uygulaması sadece Türkiye'ye özgü bir durum değildir. Bu durum Dünyada birçok ülkede uygulanan bir eğitim-öğretim uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır (Köklü, 2000; Erdem, 2019).

Birleştirilmiş sınıfla ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Little'a (1995: 1) göre birleştirilmiş sınıf "farklı yaş, sınıf ve yeteneklerdeki öğrencilerin aynı grup içinde öğretim alması"dır. Berry'e (2000: 1) göre birleştirilmiş sınıf "birden çok sınıfın birleştirilerek oluşturulan öğrenci grubunun tek bir öğretmenle öğretim yapması"dır. Hargreaves vd.'ne (2001, s. 499) göre birleştirilmiş sınıf "bir öğretmenin aynı anda iki veya daha fazla sınıfın sorumluluğunu alması"dır. Brunswic ve Valérien'e (2004: 19) göre birleşti-

rilmiş sınıf "aynı derslikte bir öğretmen rehberliğinde birden fazla sınıfın eş zamanlı olarak öğretim faaliyetlerini sürdürmesi"dir. Mulkeen ve Higgins'e (2009: 2) göre birleştirilmiş sınıf "bir öğretmenin tek bir derslikte aynı anda iki veya daha fazla sınıf öğrencileriyle öğretim yapması"dır. Triwiyanto'ya (2017: 867) göre birleştirilmiş sınıf "bir öğretmenin iki veya daha fazla sınıf düzeyindeki öğrencilere aynı öğrenme sürecinde ve aynı anda ders vermesi"dir. MEB'na (2022: xxi) göre birleştirilmiş sınıf "birleştirilerek bir derslikte tek öğretmen tarafından okutulan birden fazla sınıf"tır. Yazara göre birleştirilmiş sınıf "bir öğretmenin okulda iki ve daha fazla sınıfın birleştirilmesiyle oluşturulan gruba aynı derslikte öğretim vermesi"dir. Birleştirilmiş sınıfla ilgili tanımlamalarda birden fazla sınıftaki öğrencilerin bir öğretmenin rehberliğinde aynı anda öğretim alması vurgulanmaktadır.

Birleştirilmiş sınıfın karakteristik özelliği, küçük bir yerleşim merkezindeki okulun dersliğinde farklı yaş, yetenek ve sınıf seviyesindeki çocukların bir öğretmen rehberliğinde gerçekleştirdiği etkinliklerle akademik ve sosyal kazanımları elde etmesidir. Öğretmen açısından birleştirilmiş sınıf, birden fazla sınıftaki öğrencilerin programdaki kazanımları elde edebilmesi için eğitim-öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Bu durum öğretmenin daha fazla zaman ve emek harcaması demektir.

Türkiye'de birleştirilmiş sınıf uygulaması

Birleştirilmiş sınıf uygulaması 1930 yılında "*Köy Mektepleri Müfredat Programı*"yla hayata geçirilmiştir (bu tarihlerde köy okullarında öğretim süresi 3 yıldır). 1939 yılında toplanan 1. Milli Eğitim Şurasında köy okullarının 3 yıldan 5 yıla çıkarılmasıyla tek öğretmenli ve beş sınıflı köy ilkokulunda öğretim konusuyla köye öğretmen yetiştirme işi yeniden gündeme gelmiştir. 1951 yılında köy okullarımızı incelemek ve çözüm bulmak amacıyla çağrılan *Amerikalı eğitimci Prof. K. V. Wofford* çalışmaları sonunda sunduğu raporda "*sınıf sistemi*" yerine "*grup sistemi*"ni önermiştir. Bu sistemin amacı 1. 2. 3. sınıfları bir, 4. 5. 6. sınıfları da ayrı bir grup altında birleştirerek, her grup içinde her yıl, birbirine eşit güçlükte öğretim programları uygulamaktır. Raporda "*Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okulu Program Taslağı*"na da yer verilmiştir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasında bu rapor etkin rol oynamıştır. Bu görüş önce 1962 "*İlkokul Program Taslağı*"nın, daha sonra 1968 tarihli "*İlkokul Programı*"nın hazırlanmasında temel alınmıştır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması ilköğretim programı içinde ayrı bir program olarak 2000-2001 öğretim yılına kadar yer almıştır. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 18.05.2000 tarih ve 122 sayılı kararıyla 2000-2001 öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılan programların yerine bağımsız sınıflarda uygulanan "Hayat Bilgisi", "Fen Bilgisi" ve "Sosyal Bilgiler" derslerinin programlarının birleştirilmiş sınıfta da okutulması kararlaştırılmıştır. Bu uygulama ile ilköğretim okullarında aynı programın uygulanması, eğitim öğretimde birlik ve bütünlüğün sağlanması, İlköğretim okullarında program farklılığından doğan olumsuzlukların ortadan kaldırılması, ölçme ve değerlendirmede üst öğrenime yönlendirmede bütünlüğün sağlanması hedeflenmiştir. 30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı "*İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*" gereği yapılan düzenlemeyle 1., 2., 3. ve 4. sınıflar ilkokul; 5., 6., 7. ve 8. sınıflar ortaokul kapsamında yer almıştır. Eğitim sistemindeki bu değişiklikle birleştirilmiş sınıf uygulaması ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıfı kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmiş ve uygulanan haftalık ders çizelgesi de yeniden

KAYNAKÇA

Akbaşlı, S. ve Pilten, Ö. (1999). *İlköğretim birleştirilmiş sınıflarda öğretim.* Konya: Mikro Yayınları.

Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim- öğretim: Genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim, Bilim ve Toplum Dergisi, 6*(21), 82-108.

Anadolu Ajansı (AA). MEB eğitim-öğretim istatistiklerini açıkladı. https://www.aa.com.tr/tr/egitim/meb-birlestirilmis-sinif-uygulamasi-yapan-okullar-icin-17-calisma-kitabi-hazirladi/1894558. Erişim Tarihi: 01.04.2023.

Appalachia Educational Labaratory (AEL) ve Virginia Education Association (VEA) (1990). Teaching combined grade classes: Real problems and promising practices. ED 339 557.

Bayar, S. A. (2009). Sınıf öğretmenliği eğitimi anabilim dalı 4. sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflar hakkındaki görüşleri: Gazi Üniversitesi örneği [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Berry, C. (2000). Multigrade teaching: A discussion document. multigrade.ioe.ac.uk. Erişim Tarihi: 01.04.2023.

Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(2), 1-22.

Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Brunswic, É. ve Valérien, J. (2004). Multigrade schools: improving access in rural Africa? Paris: UNESCO

International İnstitute for Educational Planning. ED 496 622.

Eker, C. ve Sıcak, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıflı öğretime ilişkin zihin imgeleri (metaforları). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 133-153.

Erdem, A. R. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim.* Genişletilmiş 8. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Hargreaves, E., Montreo, C., Chau, N., Sibli, M. ve Thanh, T. (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and

Vietnam: An overview. *International Journal of Educational Development,* 21, 499-520.

İzci, E., Duran, H. ve Taşar, H. (2010). Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının algılarına göre ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 19-35.

Karasar, N. ve Platteau, C. (1998). Birleştirilmiş sınıf uygulamaları. Eğitimde Yansımalar-IV: Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim, 1. Ulusal Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma, Geliştirme Merkezi Yayınları: 1, 160-170.

Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş sınıfların yönetimi ve öğretim* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Köksal, K. (2002). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim.* Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

Mortazaviadeh, S. H., Nili, M. R., Isfahani, A. R. N. ve Hassani, M. (2017). Teachers' lived experiences about teaching-learning process in multi-grade classes. *Journal of Education and Learning, 6*(4), 354-363. http://doi.org/10.5539/jel.v6n4p354.

MEB (2022). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2021-2022.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB Birleştirilmiş sınıflar haftalık ders programları.

ttkb.meb.gov.tr/meb.../05095237_birlestirilmis_haf_ders_prg.pdf. Erişim Tarihi: 09.01.2015

MEB İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi. http://ttkb.meb.gov.tr/www/ilkogretim-kurumlari-ilkokul-ve-ortaokul-haftalik-ders-cizelgesi-ve-kurul-karari/icerik/76. Erişim Tarihi: 04.12.2012

MEB Birleştirilmiş sınıflar uygulaması.

https://belalanvezir55.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/55/13/722165/dosyalar/2017_10/28012700_birlestirilmis_haf_ders_prg.pdf: 01.04.2023. Erişim Tarihi: 01.04.2023.

Mulkeen, A. G. ve Higgins, C. (2009). *Multigrade teaching in sub-saharan Africa: Lessons from Uganda, Senegal and the Gambia.* Washington: The World Bank Publishing.

Little, A. (1994). Multi-grade teaching: A review of research and practice. Education Research Paper. ED 459 042.

Şahin, Ç. (2010). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim.* 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Triwiyanto,T. (2017). Multigrade teaching: A solution for teacher shortage and educational quality ımprovement in Indonesia. *Journal of Business and Economics, 8*(10), 867-875. DOI: 10.15341/jbe(2155-7950)/10.08.2017/007.

Türk, A. Birleştirilmiş sınıflarda kendi kendine çalışma ödevleri verilirken dikkat edilecek hususlar.

http://www.geocities.com/ahmetturk2003/bir04.htm. Erişim Tarihi: 22.12.2005.

UNESCO. (1989). *Multigrade teaching in single teacher primary schools.* Principal Regional Office for Asia and The Pacific. Bangkok.

Yıldız, M. ve Köksal, K (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(1), 1-14.

9. BÖLÜM

BİRLEŞTİRLMİŞ SINIFLARDA TÜRKÇE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ

Doç. Dr. Hüsnü ERGÜN

ORCID: 0000-0002-5501-8019

Prof. Dr. Kazım ÇELİK

ORCID: 0000-0001-7319-6567

GİRİŞ

İnsanlığın sahip olduğu çağdaş uygarlığın büyük ölçüde okuma yazmaya dayanan bir uygarlık olduğu söylenebilir (Öz ve Çelik 2015). Bu kadar büyük bir işleve sahip olan okuma yazma becerisinin temelleri İlkokuma-yazma çalışmaları ile atılmaktadır. "İlkokuma-yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma-yazma temel becerilerini kazandırmaktır." İlkokuma-yazma öğretiminin genel amacını okuma yazma temel becerisi ile sınırlandıran bu anlayış alan yazında sıkça tekrarlanan doğru, fakat yetersiz bir düşüncedir. İlkokuma yazma öğretimi ve buna ilişkin etkinlikler, çocuğun öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin alışkanlıkların derine işlendiği bir dönemdir. İlkokuma yazma etkinlikleri ve kullanılan yöntemler, toplum olarak eğitim felsefemizin, eğitime bakışımızın, öğrenciye yansıtıldığı ilk uygulamalardır (Ünüvar ve Çelik 1999).

Okuma ve yazma öğretimi her çocuğun yaşam başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Çocuğun okul başarısında ve hayata tutunmasında önemli bir role sahip olan okuma ve yazma çalışmaları öğretmen ya da ailelerin başarı hırslarına yenik düşebilmektedir. Bazen öğretmenlerin diğer sınıf ve okullarla yarışması bazen de ailelerin birbirleriyle yarışması nedeniyle okuma ve yazma çalışmalarında acele edilmektedir. Bu durum bazı öğrencilerin öğrenme hızlarının aşılmasına neden olmaktadır. Her çocuğun okula geliş yetenekleri ve gelişim düzeyleri farklıdır. Her öğrenme için belli ön öğrenmeler, yetenekler ve belli bir olgunlaşma düzeyi gerekmektedir. Öğrenmenin ön koşullarının ihmal edilerek okuma yazma çalışmaları yürütüldüğünde bazı öğrencilerin okuma yazma becerisini kazanamadığı görülmektedir. Öğrenmede bireysel farklılıkların ihmal edilmesi sonucu bazı öğrencilerde öğrenmenin gerçekleşmemesi elbette sürpriz değildir. Bu durum özellikle birleştirilmiş sınıflar ile Türkçe'nin iyi konuşulmadığı bölgelerde farklı zorluklarla ortaya çıkmaktadır.

Yazma, zihindeki bilgi ve düşünceleri harflerle yani özel işaretlerle anlatma işidir. Okuma ve yazma işinin kolay, hızlı ve anlamlı bir şekilde gerçekleşmesi sunulan okuma

yazma eğitiminin niteliği ile alakalıdır (Babayiğit, Karabay, Metin ve Halıcı, 2018). Okuma ve yazma çalışmalarının niteliği öğretmenin bireysel farklılıklara dikkat etmesine bağlıdır. Özellikle birleştirilmiş sınıflarda sınıf düzeyleri arasında bireysel farklılıklar olduğu gibi her yaş grubunun kendi içinde de bireysel farklılıklar görülmektedir. Birleştirilmiş sınıfta kaç öğrenciniz varsa o kadar farklı seviyeniz olabilmektedir. Bu durum öğretmenin işinin zorlaştırdığı düşünülse de birleştirilmiş sınıflar her öğretmenin bireysel farklılıklara yönelik etkinlikler düzenleme ve uygulama becerisi kazanabileceği önemli bir sınıftır. Bu sınıflarda öğretmenin çok fazla çaba sarf etmesi gerektiği, öğretmenin çok fazla çalışması gerektiği bir gerçektir. Ancak, öğretmenin mesleki becerilerin arttırdığı da bir gerçektir.

Birleştirilmiş Sınıflarda Okuma Yazma Öğretimi

Birleştirilmiş sınıflarda iki ya da daha fazla sınıf bir arada bulunur. Bu sınıflar gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde yaygındır (Checchi ve Paola, 2017: 2). Birleştirilmiş sınıflarda, farklı yaş gruplarından ve sınıf seviyelerinden öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerle tek derslikte bir öğretmen tarafından eğitim öğretim faaliyetleri yürütülmektedir (Berry, 2000: 1). Başka bir tanımla birleştirilmiş sınıflarda öğretim; farklı yaş, sınıf ve yeteneklerdeki öğrencilerin aynı grup içinde öğretim almalarıdır (Little, 1994). Birleştirilmiş sınıflı okulda, sınıf ve şube sayısından daha az sayıda öğretmenle eğitim öğretim faaliyetleri yürütülmektedir. Birleştirilmiş sınıflı okullar, genellikle kırsal alanda ve şehir merkezinden uzakta bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin her gün büyük bir okula taşınması mümkün olmayabilmektedir. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenler aynı sınıf düzeyinde her yıl ders vermek zorunda kalabilmektedir (Taole, 2017: 42). Bugün, Türkiye'de, AB (Avrupa Birliği) ülkelerinde, ABD (Amerika Birleşik Devletleri), Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır (TTKB, 2014: 2). Birleştirilmiş sınıflar, öğretmen, öğrenci ve derslik ihtiyacının karşılanmamış olması nedeniyle oluşmuş bir sınıf biçimidir (Bilir, 2008; Gözler ve Çelik, 2016). Öğretmen yersizliği, öğrenci sayısının azlığı ya da derslik yetersizliği nedenleriyle birleştirilmiş sınıf uygulaması ortaya çıkmış ve devam etmektedir. Birleştirilmiş sınıf uygulaması Türkiye gerçeklerindendir ve genellikle köy olgusuna dayanmaktadır. Köyde yaşam devam ettikçe birleştirilmiş sınıf uygulamasının da devam edeceği düşünülebilir (Erdem,2004). Genellikle ilkokulda, bağımsız dersliklerde tek sınıf düzeyinde öğretim yapılması durumuyla daha sık karşılaşsak da birleştirilmiş sınıflı okullarla da zaman zaman karşılaşabilmekteyiz. Büyük şehirlere göç, köy okullarının kapanmasına neden olduğundan öğrenciler ve okullar merkezi konumda olan yerlerde daha fazla bulunmaktadır. Bu okullarda öğretim, aynı sınıf seviyesindeki öğrencilerle eğitim yapmaktan farklıdır. Bu dersliklerde, iki veya daha fazla sınıf düzeyindeki öğrenciler tek derslikte toplanarak birleştirilmiş sınıf oluşturulur ve bir öğretmenle ders yapılır.

Birleştirilmiş sınıflarda tek öğretmen olarak görev yapanlar aynı derslikte 1.,2.,3. ve 4. sınıf öğrencilerine eğitim verirken, bu okullarda iki öğretmen görev yapıyorsa, bir öğretmen 1. ve 2. sınıf öğrencilerine diğer öğretmen 3. ve 4. sınıf öğrencilerine eğitim vermektedir. Bu okullarda üç öğretmen birlikte görev yapıyorsa 1. ve 4. sınıflar bağımsız olarak çalışmalarını sürdürürken 2. ve 3. Sınıflar ise birleştirilmiş sınıf olarak çalışmalarını sürdürmektedir (TTKB, 2014).

Birleştirilmiş sınıflarda tüm sınıf düzeyinde öğrenci bulunmasına rağmen öğrenci sayısı bağımsız sınıflarda öğretim yapmayı ekonomik hale getirmemektedir. Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde; merkeze uzak ve nüfus yoğunluğunun düşük olduğu yerlerin olması nedeniyle öğrenci sayısının azlığı, derslik sayısının azlığı öğretmen ihtiyacının bulunması gibi sebeplerle birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapılabilir (Berry, 2000: 1; Palavan ve Göçer, 2017; Dursun, 2006). Farklı yaş, beceri ve olgunluktaki çocukların bir arada olması bilişsel becerileri geliştirse de öğretmenlerin aynı anda farklı programları farklı seviyedeki öğrencilerle uygulayacak olması öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir (Checchi ve Paola, 2017).

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlerden biri hem müdürlük hem öğretmenlik görevini yürütür. Bu öğretmenler "müdür yetkili öğretmen" olarak adlandırılır. Bu okullarda genellikle, bir veya iki derslik ve küçük bir idare odası bulunmaktadır (Tosun ve Filiz, 2017). Müdür yetkili öğretmen, birleştirilmiş sınıflı okullarda hem sınıf öğretmenliği görevini hem de yönetim görevini yürüten öğretmeni ifade etmektedir (MEB, 2006; Bozdoğan ve Polat, 2022). Bu okullardaki en önemli sorunlardan biri öğretmenlerin deneyimsiz ve birleştirilmiş sınıf için yeterli eğitim almamasıdır (Güneş ve Şahin, 2021).

Birleştirilmiş sınıfta görev yapıyorsanız sadece birinci sınıf öğrencilerine okuma ve yazma öğreten öğretmene göre işiniz biraz zordur. Bir de bu okullarda müdür yetkili öğretmenlik görevi yürütüyorsanız işiniz biraz daha zorlaşmaktadır. Öğretmenlik mesleğine birleştirilmiş sınıflı bir okulda müdür yetkili öğretmen olarak başlayabilirsiniz. Böyle bir okulda sizi destekleyecek ya da yönlendirecek kimse bulunmayacaktır. Öğrencilerle nasıl tören yapacağınızı, her sabah sınıfa nasıl alacağınızı, İstiklal Marşı törenlerini nasıl yapacağınızı kendi çabanızla öğrenirsiniz. Bunun yanında köyde yaşamayı da öğrenirsiniz. Köyde yaşamayı belki sadece filmlerde görüp kitaplarda okumuş olabilirsiniz. Kendinizi yalnız, ötelenmiş, devlet tarafından bir köşeye atılmış gibi hissedebilirsiniz. Sınıfa girdiğinizde ne yapacağınızı nereden başlayacağınızı bilmeyebilirsiniz. Moraliniz fazlasıyla bozulabilir. Bu moral bozukluğu ile öğrencilerin seviyesini merak etmeye başlarsınız. Çünkü içinizdeki öğretmenlik ateşi sizi öğrencelerinizle ilgilenmeye iter. İlk önce aklınıza okuma ve yazma bilip bilmedikleri gelir. Onlardan sesli olarak kitap okumalarını istersiniz ama öğrencilerin büyük bir kısmından bu sesi alamayabilirsiniz. Moraliniz daha fazla bozulup kendinizi çaresiz hissedebilirsiniz. Birinci sınıflar neyse ama diğer sınıflardaki öğrencilerin de okuma yazma bilmediğine ilişkin serzenişlerde bulunursunuz. Birkaç gün sonra biraz dinlendiğinizde aslında bu çocukların kahramanı olabilmek için elinize müthiş bir fırsat geçtiğini fark edersiniz. İçinizdeki öğretme arzusu sizi bırakmaz. Kahraman olmak için pelerine, uçmaya ya da olağanüstü güçlere ihtiyaç olmadığını fark edersiniz. Bazen bir çocuğun hayat akışını değiştirmeniz, ona dokunmanız, onu yönlendirmeniz sizi o çocuğun kahramanı yapabilir. Sizden önceki öğretmenlerin de aynı hataya düştüklerini ve bu hatanın cezasını çocukların öğrenme eksiklikleri ile ödediklerini ve öğretmenlerin hatasını çocuklara yüklememeniz gerektiğini fark edersiniz. Anadolu'nun şehirden uzak bir dağ köyünde kahramanca mücadele edersiniz. Kahramanların hiçbir zaman çok fazla vakti olmamıştır. Bunun için hemen işe başlarsınız.

Öncelikle öğrencileri fizyolojik, psikolojik, dil ve kitaplarla ilgilenme dereceleri yönünden tanınmasıyla işe başlanmalıdır. Daha sonra dersliğin ışık, oturma düzeni, sınıf kitaplığının yeri, öğrenci çalışmalarının asılacağı panoyu okuma yazma çalışmalarına

KAYNAKÇA

Akyol, H., Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2), 7-21. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/26853/282414

Arı, A., Özcan, E. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (47), 74-90. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/26801/286319

Arıcı, A. F., Taşkın, Y., (2019). Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*. 5(2), 185-194.

Arıcı, A. F., Ungan, S. (2022). Reading Education for Primary School Students with Reading Difficulties: A Theoretical Study. Turkophone, 9(2), 86-96. https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1139983

Babayiğit, O., Karabay, F. H., Metin, Z. ve Halıcı, B. (2018). İlk okuma yazma öğretiminde dik temel harflerle yazma öğretiminin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2018 (11), 45-61. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/39821/417304

Babayiğit, Ö. (2018). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dik Temel Yazı Harf Yazım Hatalarının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 176-199. DOI: 10.17984/adyuebd.429716

Başar, M., Tanış Gürbüz, H. M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8 (1), 1-20. DOI: 10.35233/oyea.666563

Bayat, S. (2015). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Becerilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (03), 241-251. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16232/170002

Bayat, S. ve Çelenk, S. (2015). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Becerileri Başarı Düzeylerinin Belirlenmesi. *İlköğretim Online,* 14(1), 13-28.

Berry, C. (2000). Multigrade teaching: a discussion document. Erişim adresi: http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextberry.pdf

Bilir, A. (2005). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk okuma Yazma Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES),* 38 (1), 87-100. DOI: 10.1501/Egifak_0000000103

Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş Sınıflı Köy İlköğretim Okullarında Öğretmen ve Öğretim Gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES*), 41 (2), 1-22. DOI: 10.1501/Egifak_0000001130

Bozdoğan, E., Polat, S. (2022). Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullarda Yaşanan Yönetsel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6 (11), 76-89. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/69618/1072880

Can, B., Altunbaş Yavuz, S. (2017). Okuma-Yazma Güçlüğü: Kimin İçin? *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 86-113. DOI: 10.29065/usakead.300983

Checchi, D., De Paola, M. (2017). *The Effect of Multigrade Classes on Cognitive and non- Cognitive Skills. Causal Evidence Exploiting Minimum Class Size Rules in Italy*. IZA DP No. 11211. (Erişim Tarihi: 28.2.2018), http://ftp.iza.org/dp11211.pdf.

Çelikten, O. T. (2023). İlk okuma yazma becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (7), 75-92. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/huydotad/issue/76130/1213143

Çeliktürk Sezgin, Z., Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4 (2), 4-16. DOI: 10.19128/turje.181115

Demir, S., Camuzcu, S., Yiğit, C. (2011). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profilleri İle Okuma Becerileri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (21), 92-109. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19394/205955

Demirtaş Şenel, G., Baştuğ, M. (2020). Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin derinlemesine incelenmesi: Bir durum çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8 (1), 68-88. DOI: 10.35233/oyea.687553

Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi.* 2, 33-57.

Dursunoğlu, H. (2010). İlk okuma yazma öğretiminde sesi sezdirmeye yönelik olarak yararlanılabilecek bazı görseller. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 91-106. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/5999/79990

Düzen, N., Memduhoğlu, H. B. (2023). İki dilli çocukların yaşadığı bölgelerde çalışan ilkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve buna dair çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 65-87. https://doi.org/10.33308/26674874.2023371530.

Ekiz, D., Bakkaloğlu, M. (2019). İlkokula birinci sınıf öğrencilerinin ilkokula kayıt yaşına göre okuma hızlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı), 219-230. DOI:https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.os.01.012

Erbasan, Ö., Erbasan, Ü. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.

Erdem, A. R. (2004). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, Ö. (2011). İlk Okuma Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 161-180. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16693/173512

Gözler, A., Çelik, V. (2016). Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 3 (4), 157-182. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/opus/issue/22692/242274

Gözüküçük, M., Kıran, H. (2016). Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1 (1), 47-64. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/32909/365636

Gültekin, M., Güvey Aktay, E. (2015). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Dikte Çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 23-41. DOI: 10.17679/iuefd.43574

Güneş, A. M., Şahin, G. (2021). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Birleştirilmiş Sınıflara İlişkin Bir Değerlendirme: Sorun mu, Çözüm mü? *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (3), 1539-1551. DOI: 10.33206/mjss.886302

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (2017). Okuma İlgisi ve Gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 119-128. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuad/issue/31101/354802

Güneş, F., Uysal, H., Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 23-33. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuad/issue/28247/300318

Güvey Aktay, E., Gültekin, M. (2015). Akran iş birliği ve ilk okuma yazma öğretimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 291-309. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30210/326101

Işık, A., Akosmanoğlu, E., Bilir, A. (2015). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Başarısını Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörler. *İlköğretim Online*, 14 (4), 1327-1340. DOI: 10.17051/io.2015.13811.

Kan, M. O., Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533.

Kıvrak, Z., Yıldırım, K. (2020). Öğretmenlerin gözünden birinci sınıf öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini öğrenim süreçlerine ailelerin katılımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 8(2), 447-468.

Little, A. (1994). Multi-Grade Teaching - *A Review Of Research And Practice -Education Research Paper*. No. 12, 1994, 63.

MEB (2006). Millî eğitim bakanlığı yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar. Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/469.pdf.

MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). 25.04.2023 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf adresinden erişilmiştir.

Öz, M. F., Çelik, K. (2015). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özcan, A. O., Özcan, A. F. (2014). Türk Çocuklarının Ses Gelişim Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğrenme. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 67-86. DOI: 10.17336/igusbd.99559

Özcan, A. O. (2013). İlk Okuma-Yazma Döneminde Yazma Becerisini Öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 203-207. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/352/2346

Özdemir, Y., Kıroğlu, K. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 408- 424. Doi: 10.33418/ataunikkefd.829740

Öztürk, N. (2007). Cumhuriyetin Başlangıcından Günümüze Birleştirilmiş Sınıflar Uygulaması. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (22). Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25429/268292

Paige, D. D. (2011). "That sounded good!": Using whole-class choral reading to improve fluency. *The Reading Teacher*, 64(6), 435-438

Palavan, Ö., Göçer, V. (2017). Sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştıkları problemler (Malatya il örneği). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 69-96.

Phillips, B., M., Menchetti, J. C., Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28 (1), 3-17.

Sarı, M. (2002). İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9 (9), Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4366/59720

Sarıkaya, B. (2017). Türkçe Öğretiminde Görsel Okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 5 (3), 779-796. DOI: 10.18506/anemon.298912

Sözer Çapan, A., Çora, H. (2019). Türkçenin eklemeli yapısının ilkokul 1. sınıf ilk okuma yazma kitabında kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 303-320.

Susar Kırmızı, F., Yurdakal, İ. H. (2019). İlkokullarda okuma güçlüğünü sağaltmaya yönelik kullanılan öğretimsel düzenlemelere ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 27(2), 853-867 doi:10.24106/kefdergi.2893

Susar Kırmızı, F., Boztaş, H., Salgut, E., Çağ Adıgüzel, D. ve Koç, A. (2020). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 48, 105-129. doi:10.9779/pauefd.509817

Şahin, F., Çakır, R. (2018). Çoklu Ortam Materyallerinin Okuma-Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Okuma Yazma Becerileri Üzerinde Etkisi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 75-90. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/41978/467460

Şahin, M., Baştuğ, M. (2020). Okuma güçlüğünü gidermede nörolojik etki yönteminin rolü. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 93-101. http://dx.doi.org/ 10.31805/acjes.814139

Şahin, S., Tuğrul, B. (2019). İlköğretim Birinci Sınıfta Okuma ve Yazma Eğitimine Ailenin Katkı Düzeyinin Belirlenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 45-61. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/53056/702636

Taole, M. J. (2017). Identifying the professional knowledge base for multi-grade teaching. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 7(4), 42- 51.

Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş Sınıflar İle Bağımsız Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırılmalı İncelemesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (19), 1-26. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/25118/265223

Topping, K. J. (2014). Paired Reading and Related Methods for Improving Fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education,* 7(1), 57-70.

Tosun, F. Ç., Filiz, T. (2017). Müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları ekonomik ve okul işletmesiyle ilgili sorunlar. *İlköğretim Online,* 16(3), 978-991.

Tosunoğlu, M. (2009). İlk okuma ve yazma öğretim yöntemiyle ilgili öğretmen görüşleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 54 (2006/1), 195-222. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/45390/568989

TTKB. (2014). Birleştirilmiş sınıflar haftalık ders programları. Erişim adresi: https://www.memurlar.net/common/news/documents/470984/06014646_birletirilmisnflar.pdf.

Türkmenoğlu, M., Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 5(3), 36-66. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s2m

Uzunkol, E. (2013). Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 70-83. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17382/181537

Ünüvar, P., Çelik, K. (1999). İlkokuma Yazma Öğretimi. İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 5. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi

Yıldız, M., Kılıç, F. (2013). Göçle gelen okul öncesi dönemi çocukların ilkokuma-yazma becerilerine ilişkin 1. sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 212-224. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17382/181565

Yıldız, S. (2010). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Okuma Becerisi Üzerinde Etkililiği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (2), 31-63. DOI: 10.11616/AbantSbe.253

Yılmaz, F., Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar* 4(1), 47-63, http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s3m

Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(2), 323-350.

10.BÖLÜM

İLKOKULDA DERSLERİN SINIF DIŞI UYGULAMALARI

Dr. Çiğdem KARAKAYA AKÇADAĞ

ORCID: 0000-0002-6034-3895

GİRİŞ

Bu bölümde bir öğretmenin, derslerinde açık hava ortamlarını kullanması durumunun köyde öğretmenlik yapmanın bir gerekliliği olduğu kabulüyle sınıf dışı ortamların önemi ve eğitim ve öğretimde kullanımı ele alınmaktadır. Bu bağlamda, önce sınıf dışı öğretimin tanımı ve anlamı kuramsal bir çerçeve etrafında sunularak açıklanmaya çalışılmış, sonrasında köy bağlamında, derslerde sınıf dışı öğretimin nasıl uygulanabileceği ile ilgili fikirler ve örnek uygulamalar paylaşılmıştır.

SINIF DIŞI EĞİTİM NEDEN GEREKLİDİR?

Modernleşme olarak da ifade edilen günümüz yaşam sürecinin, insanın, doğal alanlardan ve doğada yaşam pratiklerinden uzaklaştığı ve hatta beton yapılar, hazır gıdalar, bilgi iletişim teknolojileri, trafik gibi şehirleşme unsurlarına bağlandığı bir süreci ifade ettiği söylenebilir. İnsan toplumunun bu yönelimi özünde kar amaçlı ve dolayısıyla ekonomik temelli olup giderek plansız üretim, tüketim çılgınlığı ve geri dönüşümsüz atık döngüsü ile yaşanılan ekosistemin sağlığını tehdit eder boyuta gelmiştir. Bugün, hemen her platformda sıklıkla adı geçen sürdürülebilir gelişme kavramı, insanın doğa ile bozmuş olduğu dengeyi, gelecek nesiller için yeniden yakalamak yolunda atılmış uluslararası bir adım ile türetilmiştir.

Şehirlerde yaşayan günümüz çocuklarının doğayı deneyimleme konusunda kısmi olarak dezavantajlı oldukları açıkça görünmektedir, ancak bu konuda asıl tehlikede olan şehirlerde yaşayacak gelecek neslin çocuklarıdır. Şehirleşme ile gelen stresli iş hayatı, araç trafiği, bilgi iletişim teknolojilerinin hâkimiyeti gibi gelişmeler çocukluk yaşantılarını geçmiştekinden farklı kılmaktadır (Freuder, 2006). Değişen çocukluk döneminde, doğa ile ilgili yaşantılar, etkileşimle doğrudan değil de okullar aracılığı ile -özellikle de çevre sorunları gibi çocuk gözüyle bakıldığında korkutucu olan bilgi içeriklerine maruz kalarak- dolaylı olarak edinilmektedir. Sobel (1999), çevre konularını, okullarda, geleneksel eğitim yaklaşımı ile çevre sorunları temelli bir içerikle, temassız ve dolaylı öğrenen çocukların, doğayı, tehlikeli bir yer olarak görmeye başladıklarını ifade etmektedir. Sobel bu ifade ile çocukların aslında doğuştan gelen ve ekofili olarak ifade edilen doğayı sevme duygusunun, kapalı ortamlarda verilen ve deneyime dayalı olmayan soyut bilgiler nedeniyle ekofobi duygusuna dönüştüğü konusunda bir uyarı yapmaktadır. Bir çocuk büyü-

yüp bir yetişkin olduğunda, doğayı değiştirmekle ilgili bir girişimde karar verici bir pozisyona gelirse, onu bu konuda sürdürülebilir kararlar vermeye itecek olan geçmişte doğa ile kurduğu bağ olacaktır. Bu bağlamda, doğayla deneyim yoluyla kurulacak bağ sürdürülebilir gelişmenin gerektirdiği doğa koruma motivasyonu için çok önemlidir. Aksi halde, doğa korumaya aldırmadan ve doğal dengeyi gözetmeden gerçekleşecek girişimler, yeni nesillerin de katkısıyla birlikte, büyüyerek ve sorunları da büyüterek devam edecektir.

Çocukların günümüzde yaşadığı ekofobi duygusu her ne kadar eğitim ile yaratılan bir durum olsa da doğru bir eğitimsel girişimle de çözülebilecek bir sorun olarak ele alınabilir. Bu girişimde mutlaka çocuk ile doğa arasında doğrudan bağ kurulması gerekmektedir. Sobel (1999) de, doğaya yabancılaşmanın panzehri olarak doğrudan çocuk-doğa ilişkisini kurmayı önermekte; yabancılaşmaktan kurtularak bir bağ geliştirmenin, doğada gerçekleştirilecek etkinlikler ile mümkün olabileceğini savunmaktadır. Günümüzde, eğitim sistemlerinde, hem çocuk-doğa bağını kurmak için hem de çevre okuryazarlığı geliştirmek için sınıf dışı öğretim yaklaşımı benimsenmektedir. Okul ve çevresinin doğa ile iç içe olduğu yerlerde bu yaklaşımın çok daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi mümkündür.

Çocukların doğadan uzaklaşmaları ve artık doğal yapıların sınırlı olduğu şehirlerin arasında yaşamaları önemli bir sorundur. Bunun yanında, çocukların doğa deneyimlerinden mahrumken, doğayı, okulda derslerde soyut şekilde ve sorunlar temelinde öğrenmeye çalışmaları ve zaten sanayi devrimi sonrasında başlayan çevre sorunlarının günümüzdeki artan etkilerine maruz kalmalarıyla da iyice doğaya karşı korku ve olumsuz tutumlar geliştirmeleri gelmektedir. Bu durumlar, ele alınması gereken çok önemli sorunlarken, öte taraftan bakıldığında, çocukların, aslında sürdürülebilir bir yaşam hakkına sahip olmaları ve korku geliştirdikleri doğal ortamlarda sadece zaman geçirmelerinin bile pek çok açıdan iyileştirici etkisinin bulunduğu gerçeği söz konusudur. Bu durum, doğa korkusunun doğa temasıyla ortadan kaldırılmasını gerektirmekte, çözümü eğitimde doğal ortamların kullanımı olarak açıkça ortaya koymaktadır. Sınıf dışı eğitim yaklaşımının uygulanması şeklinde de ifade edilebilecek bu çözüm, çocukların doğaya bakış açılarını olumlu yönde değiştirecek, onları çevreyi bilen, anlayan, koruyan mücadeleci bireyler yapacak, böylece hem çocuklar hem de çevre kazanacaktır.

SINIF DIŞI EĞİTİM NEDİR?

Sınıf dışı eğitimin hem çocukların hem de doğal çevrenin yararına olduğu açıktır; bu bağlamda, doğanın sürdürülebilirliği adına oldukça önemli bir yaklaşımdır ve dolaylı olarak yerelden küresele muazzam bir yarar sağlamaktadır. Bu yaklaşım, onu deneyimleyen öğrencilere ve uygulayan öğretmene de benzer şekilde muazzam yararlar sağlarken, aynı zamanda dolaylı olmayan, doğrudan bir şekilde ilk elden deneyimlerle şekillenen kazanımlar da sunmaktadır. Sınıf dışı öğretim aracılığıyla baş başa kalınan doğanın, çocukların, güçlüklerle baş edebilmelerinde destek olduğu; onları – günümüzde çok daha zorlu hale gelen – yaşam stresinden koruduğu bilinmektedir (Wells & Evans, 2003). Bu bağlamda, sınıf dışı eğitimin kavramsal yapısını sunmadan önce, onu daha iyi anlamak için çocukların doğa ile ilişkisini ve bu ilişkiden elde ettikleri kazanımları gösteren çalışmalara göz atılması oldukça önemlidir.

Sınıf dışı eğitim, müfredatlarda yer alan öğretim hedeflerinde belirtilen şekilde, çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kazanımlara erişmesini destekler. Sınıf dışı eğitimin uygulandığı derslerin, sınıf içi ortamda işlenen derslere göre daha fazla başarı getirdiğini, daha olumlu yönde tutum ya da davranış geliştirdiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Braund ve Reiss (2004), sınıf dışı eğitimin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarda kazanımlar sağladığını doğrulamaktadır. Bilişsel boyutta, edinilen bilgilerin hatırlanmasından analiz-sentez süreçlerinin kazanılmasına; duyuşsal boyutta, heyecan duymanın yanı sıra sorumluluk hissetme, tutum ve değer geliştirmeye; devinişsel boyutta ise beceriler kazanmaktan artık kendi yeteneklerinin farkına varmaya kadar olanaklar sağladığı da vurgulanmaktadır. Sürecin içine oyun katıldığında, devinişsel boyutta kazanımların arttığı, düzenli oyunla birlikte koordinasyon ve denge gibi daha ileri düzeyde becerilerin geliştiği, daha az hastalanan daha sağlıklı bedenlere sahip olunduğu belirtilmektedir (Fjortoft, 2001).

Sınıf dışı eğitim, öğrencileri temel öğretimsel hedeflere ulaştırabilmekle birlikte kişisel ve sosyal gelişimi sağlamakta da oldukça başarılıdır. Çocukların sınıf dışındaki ortamlarda bağımsızlık kazandıklarını; özerklik geliştirdiklerini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Bartlett, 1996). Çocukların barış içinde bir birliktelik kurması, birlik olabilmesi de doğa sayesinde olmakta (Crain, 1997); sınıf dışı eğitim ortamları, bu yönüyle, sosyal etkileşimi uyarmaktadır (Bixler, Floyd & Hammutt 2002). Sınıf dışı eğitim ortamında bulunmak ve yeni bir ortamda yeni durumlarla karşılaşmak, sınıf içindeki akışın rutinliğinde ortaya çıkmayan birtakım becerileri ortaya çıkarabilir. Bunlar arasında, liderlik, takım çalışması, karar mekanizması gibi beceriler bulunmaktadır. Sınıf dışı eğitim süreci grup çalışmalarına oldukça izin veren bir süreçtir. Bu anlamda, grup olarak çalışan bireyler, başarılı olma motivasyonu ile ilerler ve olumlu davranışlarda bulunurlar. Grup hedeflerine yapılan bireysel katkılar da olayı, kişisel olarak başarılı ve özgüvenli hissetmeye, bununla birlikte arkadaşları tarafından güven duyulmasına götürür. Dışarıda çalışmak ayrıca yaratıcılığı artırır ve çocukların kendilerine ayna tutabilmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini fark edebilmelerine ve bunları geliştirebilmelerine olanak sağlar (Dahlgren & Szczepanski, 1998). Sınıf dışı eğitimin çeşitli ortamlarda oyunla bir arada uygulandığında, akran zorbalığını da tamamen yok ettiğine ya da en azından oldukça azalttığına rastlanmakta (Malone & Tranter, 2003), bu da sosyal gelişimi tetikleyen bir başka faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, oyun esnasında kurulan iletişimlerle birlikte bu konudaki becerileri artmakta ve dil gelişimi de olumlu etkilenmekte; hatta bu iş birliği içinde gelişen hayal güçleri ve yaratıcılıkları sayesinde, çocuklar, daha fazla sayı ve çeşitlilikte oyun üretip oynayabilmektedir (Taylor, Wiley, Kuo & Sullivan, 1998).

Sınıf dışı eğitim sürecinde oyunun yer alması öğretimi eğlenceli kılacağı gibi sosyal ilişkileri de geliştirir.

Doğanın iyileştirici ve geliştirici etkisi hem sağlıklı hem de yüksek becerilere sahip, doğaya saygılı ve farkındalıkları yüksek bireyler yetiştirmeye yardımcı olmaktadır. Örneğin Taylor, Kuo ve Sullivan (2001) sınıf dışı eğitim yaklaşımının gerektirdiği şekilde doğa ile bir etkileşme içerisinde olmuş dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu belirtileri gösteren çocukların, sonrasında odaklanma becerilerinin daha iyi olduğunu gözlem-

KAYNAKÇA

AEE (2023). What is Experiential Education? https://www.aee.org/what-is-experiential-education, 20.10.2023.

Bartlett, S. (1996). Access to outdoor play and its ımplications for healthy attachments. Unpublished article, Putney, VT.

Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2014). *Otantik Öğrenme* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bixler, R. D., Floyd, M. E. & Hammutt, W. E. (2002). Environmental socialization: Qualitative tests of the childhood play hypothesis. *Environment and Behavior, 34* (6), 795-818.

Braund, M., & Reiss, M. (2004). The Nature of Learning Science Outside the Classroom. In M. Braund & M. Reiss (Eds.), *Learning science outside the classroom* (pp. 1–12). London: RoutledgeFalmer, UK.

Cornell, J. (1989). *Sharing the Joy of Nature.* Nature Activities for All Ages. First Edition.

Cornell, J. (2015). https://www.sharingnature.com/flow-learning1.html, 20.10.2023.

Crain, W. (1997). How nature helps children develop. *Montessori Life, 9* (2), 41-43.

Çobanoğlu, E. O., Karakaya-Akçadağ, Ç. (2022). Hayvanat Bahçeleri, Botanik Bahçeleri, Milli Parklar, Doğal Ortamlar. *Okul dışı öğrenme ortamları: İlkokul Uygulamaları* içinde. (Ed: Bilge Kuşdemir Kayıran, Melike Özyurt). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Dahlgren, L. O. & Szczepanski, A. (1998).*Outdoor Education-Literary Education and Sensory Experience*, Linköping. Kinda Education Center.

Davies D, Jindal-Snapeb D, Collier C, Digbya R (2013) Creative Learning Environments in Education – a systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity 8*: 80-91.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, New York: The Macmillan Company.

Donaldson, G. E. & Donaldson, L. E. (1958). Outdoor education: A definition. *Journal of Health, Physical Education and Recreation, 29* (17), 63.

Fiennes, C., Oliver, E., Dickson, K., Escobar, D., Romans, A., & Oliver, S. (2015). *The existing evidence-base about the effectiveness of outdoor learning*. Institute of Outdoor Learning, Blagrave Trust, UCL and Giving Evidence Report.

Fiennes, C., Oliver, E., Dickson, K., Escobar, D., Romans, A., & Oliver, S. (2015). The existing evidence-base about the effectiveness of outdoor learning (pp. 1–73). www.giving-evidence.com/outdoor-learning. 20.10.2023.

Fjortoft, I. (2001).The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood, 29* (2):111-117.

Freuder, T. G. (2006). *Designing For The Future: Promoting Ecoliteracy in the Design of Children's Outdoor Play Environments*. Yüksek Lisans Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University, VA.

Gilbert, J. K., Boulter, C.J. & Elmer. R. (2000). Positioning models in science education and in design and technology education, (3-17). (Editörler: J. K. Gilbert, C.J. Boulter). *Developing Models in Science Education*. Kluwer Academic Publisher, Netherlands.

Golob, N. (2011). *Learning science through outdoor learning*. The New Educational Review, 25 (3), 221-234.

Higgins, P. & Nicol, R. (2002), Outdoor education. Authentic Learning in the Context of Landscapes, 2.

Karakaya, Ç. (2016). *"İnsan ve çevre" ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Louv, R. (1991). *Childhood's Future*, New York: Doubleday.

Malone, K. & Tranter, P. (2003). Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds, *Children, Youth and Environments, 13* (2). http://www.colorado.edu/journals/cye/13_2/Malone_ Tranter/ChildrensEnvLearning.htm?referer=www.clickfind.com.au7 (11.10.2013).

MEB (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.

Metin Göksü, M. (2020). Sınıf dışı öğrenme ortamları: Köy Enstitüleri örneği. *Turkish History Education Journal, 9*(1), ss. 1-16. DOI: 10.17497/tuhed.626781

Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *The Journal of Environmental Education, 17* (3), 13-15.

Pyle, R. (2002). Eden in a Vacant Lot: Special Places, Species and Kids in Community of Life. In: *Children and Nature: Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations.* Kahn, P.H. and Kellert, S.R. (ed) Cambridge: MIT Press.

Sandell, K., Öhman, J., Östman, L. (2005). *Education for Sustainable Development*. Lund, Sweden: Studentlitteratur AB.

Sobel, D. (1999). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in* Nature Education. The Orion Society. Great Barrington, MA.

Sobel, D. (2005). *Place-based Education: Connecting Classrooms & Communities.* Great Barrington, MA: The Orion Society.

Taylor, A. F., Wiley, A., Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (1998). Growing up in the inner city: Green spaces as places to grow. *Environment and Behavior, 30* (1), 3-27.

TTKB (2023). Erişim tarihi: 17.10.2023, Erişim adresi: https://tegm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-kurumlari-haftalik-ders-cizelgesi-guncellenmistir/icerik/863

Wells, N. M. & Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior, 35* (3), 311-330.

11. BÖLÜM

KÖY OKULUNUN YÖNETİMİ

Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN

ORCID: 0000-0002- 1215-9727

GİRİŞ

Okul yöneticileri bir okulun etkili okul olmasını sağlayan en önemli etkenlerin başında gelir. Okul yöneticisinin yetiştirilmesi, görevlendirilmesi oldukça önemlidir. Okul yöneticisinin kim ya da kimler olacağına okulun tüm paydaşları karar vererek alanda elde edilmiş bilimsel bilgiler ışığında değerlendirerek belirlenmelidir. Bu tür belirlenen yöneticiler okulları etkin bir şekilde yönetecektir (Şahan, 2016). Eğitimin tesadüfe bırakılması, ülkenin geleceğini de riske atacaktır, bu nedenle bir ülkede eğitim, planlanacak işlerin başında gelmeli ve iyi planlanmalıdır. Plansız yapılacak eğitimde her öğretmen öğrencilerini farklı hedeflere yönlendirmiş olacaktır. Plan bir pusuladır, gidilmesi hedeflenen yönü gösterir, pusulasız yapılan bir işin sonucunun nereye gideceği kestirilemez ve kontrol edilemez. Etkili okul müdürleri öğrenciler ile yakından ilgilenmeli, onların problemlerine çözüm aramalıdır. Yönetici okulu belirlenen amaç doğrultusunda yönetirken bir yandan da yapılan işlerin amaca uygunluğunu kontrol etmesi gerekir. Kontrol ya da denetim okul müdürlerinin önemli görevleri arasındadır ve okulda yapılan işleri denetlemesi gerekir. Planlama yapacak, iş ve işlemleri yürütecek ve çıktıları kontrol edecek okul müdürlerinin tüm bu işlemleri yapabilmesi için kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektir. Müdürler okulun yönetim işlerini yaparken iletişim becerisinin de iyi olması gerekmektedir. Okullar, içinde insan barındıran, girdisi ve çıktısı insan olan yapılardır ve bu nedenle iletişim becerisi işlerin doğru yapılmasını etkiler. Güler yüzlü, sorun çözücü ve anlayışlı yöneticileri olan okulların etkili okul olacağı söylenebilir. Ayrıca bu müdürler kuralları, yasaları iyi bilmeli, demokratik davranış sergilemelidir. Etkili okul yöneticilerinde yönetim becerisine sahip olmalı, lider özellikleri taşımalı, disiplin sağlamalıdır. Okul müdürleri ulaşılabilir olmalı, öğrenciye veliye öğretmene baskı yapmamalıdır. İyi bir yöneticinin adil olması, toplumu iyi tanıması, hoşgörülü, esnek, tarafsız ve dürüst olması beklenir. Bu yöneticiler mesleğini severek yapmalı, şiddete eğilim göstermemelidir. Öğrencinin iyi bir şekilde yetişmesi için velilerle etkili iletişim kurulmalı velilerle iş birliği ihmal edilmemelidir (Şahan, 2018). İl, ilçe ve köy okullarında bağımsız okul müdürleri görevlendirilmektedir, ancak öğrenci sayısı düşük olan okullarda bir ya da birkaç öğretmen görev alırken, bu öğretmenlerden biri de bir yandan öğretmenlik görevini yaparken diğer yandan müdür yetkili olarak okulun yönetim görevlerini de üstlenmektedir. Okulların şartlarına göre görevlendirilen müdür yetkili öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda Milli Eğitim Bakanlığında ya da öğretmen yetiştiren fakültelerde ayrı bir program bulunmamakta, bu tür okullara sınıf öğretmenleri görevlendirildiğinden müdür yetkili öğretmenler konusunda öğretmen adaylarını yetiştirme işini de eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümleri “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” ve “Türk Eğitim

Sistemi ve Okul Yönetimi" adlı iki ders ile yerine getirmeye çalışmaktadır. Türkiye'de ilkokulların yaklaşık %27'sinde birleştirilmiş sınıf uygulaması bulunmakta, yeni mezun olan sınıf öğretmenleri hem yöneticilik hem de öğretmenlik görevini üstlenerek eğitim, öğretim ve yönetimi yapmaya çalışmaktadır. Deneyimsiz müdür yetkili öğretmen, eğitimin kalitesini de etkilemektedir (Keser Özmantar, Civelek, 2017). 2019-2023 yılları arasını kapsayan 11. Kalkınma Planında yer alan okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek haline getirileceği ve yönetici eğitimi akreditasyon yapısının oluşturulacağı belirlenmesine rağmen bu konuda bir çalışma yapılmamıştır (R.G. 2019). Birleştirilmiş sınıflı okullar yerleşim yerlerinin uzak oluşu, coğrafi koşul ve küçük yerleşim yerlerinde var olan, ancak yokmuş gibi kabul edilen, müdür yetkili öğretmenler tarafından eğitim verilen okullardır. Eğer bir okula bir öğretmen atanırsa bu öğretmen hem dört sınıfı hem de yönetim işlerini yürütmekle sorumludur. Bu okulda 3-5 kişilik dört sınıf yer alırken özellikle birinci sınıflarla yapılacak çalışmalar iyi planlanmalı, yaş olarak birinci sınıfa uymayan öğrencilere de anaokulu benzeri çalışmalara yer verilmelidir. Birleştirilmiş sınıflarda diğer okullardan farklı olarak ödevli ve öğretmenli ders olarak dönüşümlü eğitim verilir. Bu çalışmalar tüm sınıfları bir arada okutan öğretmenlere kolaylık sağlar, ancak iyi bir organizasyona ihtiyaç vardır. Ödevli derslerde öğrenciler kendi kendine çalışırken öğretmen diğer sınıflarla ilgilenir ancak bu saatlerin amaçsız, gelişi güzel geçirilmemesi, planlanması uygulanması ve değerlendirilmesi gerekir (Şahan, 2017). Bu öğretmenlerin eğitim-öğretim yaparken okulun yönetimiyle de ilgilenmeleri gerekir. Bu okullara atanan müdür yetkili öğretmen eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra okulun yönetsel işlemlerini de yapmak durumundadır (Bozdoğan, Polat, 2022).

Birleştirilmiş Sınıflı Okullara İlişkin Kanun ve Yönetmelikler:

Bu bölümlerde birleştirilmiş sınıflarla ilgili kanun ve yönetmeliklerde bu okullarda yapılacak iş ve işlemler, atanma gibi durumlar ele alınmıştır. 26.07.2014 tarihli 29072 sayılı, Resmî Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 42. Maddesine göre;

Müdür Yetkili Öğretmen

Bağımsız müdürlüğü olmayan ilkokulların sınıf öğretmenlerinden birisi müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilip, müdür yetkili öğretmenin, müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını üstlendikleri belirtilmektedir (R.G.29072). 10.06.2014 Tarihli ve 29026 Sayılı Resmi Gazete' de yayınlanan "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik" te "Müdür yetkili öğretmenliğe görevlendirme" başlıklı 26. maddesinde; "Müdür norm kadrosu bulunmayan eğitim kurumlarında görev yapmak üzere, o eğitim kurumunda görevli öğretmenler arasından seçilen, öğretmenlik görevinin yanı sıra yönetim görevlerini de yürütmek için, il milli eğitim müdürünün teklifi ile vali tarafından müdür yetkili öğretmen görevlendirilir" hükmü yer almıştır. Okuldaki görevli öğretmenlerden birisinin, Müdür Yetkili öğretmen olarak görev alması bu maddelere dayalı olarak yapılmaktadır. Bu belirtilen hükümlere göre Müdür Yetkili Öğretmen, müdürün görev, yetki ve sorumluluklarının tamamını üstlenir (R.G.29026).

Köy Kanunu

442 no'lu Köy Kanunu 7/4/1924 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir ve bu kanunun 23. Maddesine göre köyün imamı ile muallimi veya başmuallimi ihtiyar meclisinin her zaman azasıdırlar diye belirtilmiştir. Madde 39'da ise muhtar yazılarını köy katibine yazdırır. Köyde katip bulunmadığı durumda köyün muallimi ve yoksa imamı yazı işini yaptırır şeklinde bir açıklama yer almıştır. Bu kanuna göre okul müdürü ihtiyar heyetinin doğal üyesidir, her yıl yaz döneminde blanço çıkarılır, okul ihtiyaçları, tamirat tadilat işleri için bütçe ayrılır, müdür yetkili öğretmen okul bahçesini ve lojman bahçesini ekip dikebilir, lojman bahçesi için okul suyunu kullanamaz, arıcılık yapabilir.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu Resmi Gazetede 12/1/1961tarihinde yayınlanıp yürürlüğe girmiştir.

Madde 10 – Bir köy halkı, iş ve üretim hayatının gereği olarak veya olağanüstü sebeplerle yayla, otlak ve bağ gibi yerlere taşındığında köy okulu da köy halkıyle birlikte göçecek şekilde düzenlenmiş olmalı ve gidilen yerde hemen günlük çalışmasını ve görevini devam ettirmelidir.

Madde 43 – İlköğretim okulların yaz tatili, sınavların bitimi tarihinden yeni öğretim yılının başına kadar sürer. b) fıkrasına göre tek öğretmenli okullarda görevli öğretmenlerin yaz tatilinde yapacakları izinler, bölge eğitim müfettişleriyle, İlçe eğitim müdürü tarafından okul ve kurumların korunması da göz önüne alınarak ayarlanır. Aynı kanunda yer alan Kayıt Kabul bölümünde Madde 48'de yer alan açıklamaya göre her yıl dersler başlamadan en az 15 gün önce, muhtar ve okul müdürü iş birliği yapıp köy ve mahalledeki zorunlu öğrenim çağında bulunan çocukların nüfus bilgilerinin yer aldığı üç kopya çizelge hazırlayıp birer kopyasını okul yöneticilerine ve ilçe eğitim müdürlüğüne verir. Diğer kopyaları da dosyalarda bulundururlar. Çocukların okula zamanında yazdırmalarını, veli yahut vasi veya aile başkanlarına bildirir ve ilan ederler. Zorunlu öğrenim çağında olup, belirli zaman içerisinde okula yazdırılmamış çocukları, okul müdürleri okula kaydeder ve devam ettirilmesini veli yahut vasi veya aile başkanlarına bildirirler. Eğer bu gibi çocuklar okula devam etmezlerse, devamsız öğrenciler gibi haklarında gereken işlem yapılır.

Madde 49 – Kimlik kartı bulunmayan veya henüz nüfusa kaydı yaptırılmamış çocukların yaşları, çocuklar görülmek suretiyle, ihtiyar kurullarınca tayin ve tesbit olunarak bunlar da zorunlu öğrenim çağında olanların çizelgesine yazılırlar. Ancak günümüzde nüfus işlemleri e-devlet üzerinden elektronik yapıldığı için köy nüfusuna kayıtlı öğrenciler sistemden okulun aday kayıdına düşer, ulaşılmayan öğrenciler için muhtarlar devreye girer.

Madde 50 – Birleştirilmiş sınıflar da dahil olmak üzere bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 40'dan fazla olamaz.

6360 Sayılı Büyükşehir Yasası 2012 yılında çıkarılmış, bu yasaya göre nüfusu 500.000'den fazla olan iller büyükşehir niteliği kazanmıştır. Bu illerdeki köy ve kasabalar da idari yönetim birimi olarak mahallelere dönüştürülmüş, sonuç olarak eski köy statü-

KAYNAKÇA

Akın U., Adıgüzel, Ö. & Aytaş, E. (2022). Being a principal in a village school: problems, practices and solutions. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 10 (18), 168-207. https://doi.org/10.46778/goputeb.1069878

Aktürk, R. (2022). Müdür yetkili olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını yerine getirmekle ilgili öz yeterlik algıları. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 55-75. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/69618/1096785

Balyer, A.(2021) *Cumhuriyet dönemi yabancı uzman raporları*, Edt, Balyer, A, Özcan, K, Bayram, A. *Eğitim politikaları*, Anı Yayıncılık

Bayar, A. & Topal, M. (2020). Müdür yetkili öğretmen olarak görev yapan öğretmenlerin bu uygulamaya yönelik görüşleri, *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(31):1472-1489.

Bilir, A. (2008) Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41, 2, 1-22

Bozdoğan, E., Polat, S. (2022) Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yaşanan yönetsel sorunlar ve çözüm önerileri*, Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 6(11);76-89

Can, M, C. (2022) *Köy okullarında yaşanan sorunlar ve taşımalı eğitime yönelik veli, öğretmen ve yönetici görüşleri,* Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli

Çam Tosun, F. & Filiz, T. (2017). Müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları ekonomik ve okul işletmesiyle ilgili sorunlar, *İlköğretim Online*, 16, 3, 978-991. doi: 10.17051/ilkonline.2017.330236

Çekengil, S, S, Aytaş, E, Güçlü, H, Akgül, İ. (2023). Birleştirilmiş sınıf uygulamasının eğitim öğretim süreçleri açısında değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi,* 3, 2. https://doi.org/10.5281/zenodo.7731750

Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 33-57

Dünya Gazetesi (2018) Sıra dışı okur'un ekoturizme açtığı köye yoğun ilgi,

https://www.haberler.com/ekonomi/sira-disi-okur-un-ekoturizme-actigi-koye-yogun-10801340-haberi/

Eğitim Kolektifi (2020) Zeliş Kurt: Dünyada en iyi 10 öğretmen arasında! https://egitimkolektifi.com/zelis-kurt-dunyada-en-iyi-10-ogretmen-arasinda/

Gülder, Ş. (2007) *Köy ilköğretim okullarında yönetim ve sorunları* (İstanbul ili örneği), Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Haboğlu, İ.(2022) Hasan Kartal öğretmen, Alanya Gazetesi, https://www.yenialanya.com/makale/12600749/ismail-haboglu/hasan-kartal-ogretmen

Keser Özmantar, Z, Civelek, Ş (2017). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının bakış açısıyla müdür yetkili öğretmenlik uygulaması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017; 13(1): 323-347" http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.306016

Kireklo, G.(2021) Okul dediğin sadece bina değil çocuk. Sabah Gazetesi, https://www.sabah.com.tr/yasam/okul-dedigin-sadece-bina-degil-cocuk-5698794

KODA (2019) Öğretmen gözünden köy okulları ve köy öğrencileri: avantajlar, problemler, çözüm önerileri, *Köy Okulları Değişim Ağı Derneği,* https://kodegisim.org/stratejik-plan-ve-faaliyet-raporlari/

Koçak, Ü. (2023) Ümmiye teyze iklim değişikliği için sahnede https://www.ummiyekocak.net/?Syf=26&Syz=753530&/%C3%9Cmmiye-teyze-iklim-de%C4%9Fi%C5%9Fikli%C4%9Fi-i%C3%A7in-sahnede, 29.04.2023 tarihinde indirildi.

MEB, (2018). 2023 Eğitim vizyonu, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (12.1.2023 Tarihinde İndirilmiştir)

Resmi Gazete (2014) Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği, 29072

Resmi Gazete (2014) Milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine ilişkin yönetmelik,29026

Resmi Gazete (2019) 11. Kalkınma Planı, 30840

Samsun Analiz (2023) Dilek Livaneli kimdir, ne yapmıştır? https://www.samsunanaliz.com/dilek-livaneli-kimdir/

Şahan, G.(2016) *Okul yönetimi,* Edt. Doğan, Kılıç, E. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi,* Eğiten Kitap, Ankara

Şahan, G. (2017). Management of self-studies during assignment hours ın multigrade classes. new trends and ıssues proceedings on humanities and social sciences. 03, pp 394-403. Available from: www.prosoc.eu

Şahan, G.(2018) Etkili okul müdürlerinin özellikleri, *II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu,* Tam metin

Kubanç, Y., Şama, E. (2017). Müdür yetkili öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Van ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 268-285.

Tatar, B, Oflaz, İ.(2022) Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin okul yönetiminde karşılaştığı sorunların incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, 60, 427-446.

12. BÖLÜM

KÖY ÖĞRETMENİNİN ARAŞTIRMACI ROLÜ

Öğr. Gör. İbrahim Hakan ÇOBANOĞLU

ORCID: 0000-0001-5150-1671

GİRİŞ

Dünyadaki gelişmelerle birlikte, eğitim alanında da sürekli olarak değişim gözlenmektedir. Eğitimde yeni teknolojilerin kullanımı ve yeni yöntemlerin ortaya çıkmasıyla birlikte öğretmenlerin de gelişen dünyaya ayak uydurmaları beklenmektedir. Bunun için de öğretmenlerin araştırma yaparak, alanlarıyla ilgili gelişmeleri ve yenilikleri takip etmeleri oldukça önemlidir. Bu sayede öğretmen kendisini geliştirebilir. Derslerinde uyguladığı yöntemlerle, yeni yöntemleri karşılaştırma imkanı bulur. Yeni yöntemlerin kendisi ve bulunduğu ortam için doğru olup olmadığına karar verebilir. Öğretmen sınıfta ya da okulda görülen sorunları tespit etmek ve onlara çözüm bulmak amacıyla da araştırma yapabilir. Böylece eğitim sürecindeki eksiklikler giderilebilir.

Araştırma, bir kavramı tanımlamak ve ardından kavramlar arasındaki ilişkileri keşfetmek veya açıklamak amacıyla çeşitli yöntemlerle bilgi toplamaktır. Burada iki soruya cevap aranır: araştırmacı neyi bilmek istiyor ve araştırmacı bunu nasıl ölçecek? (Robins, 2009, s.1).

Eğitim alanında araştırma, bilginin ve öğretim uygulamalarının geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Eğitim araştırmaları, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim ortamlarında nasıl davrandıklarına dair teorilerin geliştirilmesi ve test edilmesiyle ilgilidir (Best, J. W., & Kahn, J. V., 2016, s. 21). Lopez-Alvarado, J. (2017) eğitim araştırmalarını akademisyenler, politika yapıcılar ve uygulayıcılar olmak üzere 3 grup içerisinde incelemiştir:

Sorunları araştırmak ve sorulara yanıt bulmak (akademisyenler için),

Eğitim politikalarını paylaşmak (politika yapıcılar için eğitim / iş / öğretim arasındaki ilişkiler),

Eğitim uygulamalarını geliştirmek (uygulayıcılar için).

Köy öğretmenlerinin eğitim araştırmaları yapmaları, köy öğrencilerinin ve içinde bulundukları topluluğun ihtiyaçlarını belirlemede ve bu ihtiyaçlara yönelik olarak etkili çözümler üretmelerine yardımcı olur. Köy okullarının şartlarının iyileştirilmesi ve öğrencilerin başarılarını artıran faktörlerin belirlenmesi, karşılaşılan güçlüklerin tespit edilerek uygun çözümlerin üretilmesi öğretmelerin yapacakları araştırmalarla sağlanabilir.

Köy öğretmenleri, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarına bağlı öğretim uygulamaları geliştirerek, eğitim-öğretimi öğrencinin yaşamına uygun hale getirirler. Öğrenmeyi ilgi çekici hale getirmek için gerçek hayat örnekleriyle köy örneklerini ilişkilendirirler. Her bir öğrencinin farklı yetenek ve ilgilerini keşfederek onlara uygun program yaparlar. Köy topluluğunu eğitim-öğretim sürecine dahil ederek öğrenme ortamını geliştirirler. Köyün uygun şartlarını kullanarak sınıf dışında eğitim yapabilirler. Uygulamalı eğitim ve alan gezileri yaparak, öğrencileri gerçek dünyayla etkileşime sokarlar. Öğrencilerini gelişen dünya şartlarına hazır hale getirirler. Özellikle teknoloji kullanımında öğrencilerini desteklerler. Teknolojiyi sınıflarına entegre etmeleri büyük önem taşır. Ayrıca öğretmenler, kendi gelişimleri için, seminerlere ve eğitim programlarına katılarak yeni eğitim yaklaşımlarını takip ederler.

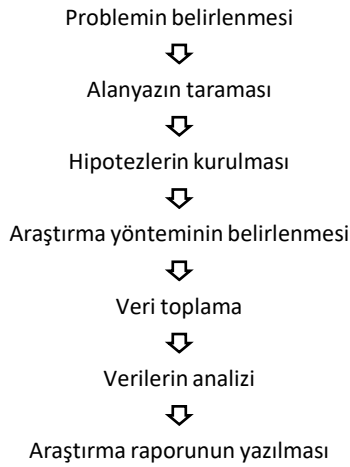
Köy öğretmenleri, sadece okulda değil, toplumda da özel bir konuma sahiplerdir. Bulundukları topluluğun gelişiminde de rol oynamaktadırlar. Okul ile yerel toplum arasında köprü görevi kurarlar. Bulundukları yerin kültürünü, geleneklerini ve ihtiyaçlarını belirleyerek, köyün yapısına uygun eğitim programları tasarlarlar. Köydeki çocuklar için rol model olurlar ve topluma rehberlik ederler. Böylece köyün büyümesi ve kalkınmasına da yardımcı olurlar. Yetişkin eğitimi sınıfları, toplum atölyeleri kurarak köy halkını bilinçlendirip, bilgilendirirler. Köyün gelişiminde aktif rol alarak köyün ilerlemesine katkıda bulunurlar.

KÖY ÖĞRETMENLERİNİN ARAŞTIRMA DÜŞÜNCESİ VE BECERİLERİ

Köy öğretmenlerinin içinde bulundukları topluluğu tanımaları gerekmektedir. Öğretmende merak ve sorgulama isteğinin oluşması, onun araştırmacı kimliğini ortaya çıkartacaktır. Topluluğun sorunlarını ve ihtiyaçlarını belirlemeleri için öncelikle gözlem yaparak araştırmaya yönelmelidirler. Öğretmenin topluluktan elde ettiği bilginin/verinin analiz edilmesi ve yorumlanması için bilimsel araştırmanın aşamalarını bilmesi oldukça önemlidir. Bilimsel araştırmada takip edilmesi gereken aşamalar aşağıdaki gibidir (Kothari, 2004, s.11):

Şekil 12.1

Bilimsel araştırmanın aşamaları



Araştırma, araştırmacı tarafından belirlenen problemle başlar. Belirlenen problem doğrultusunda alanyazın (literatür) taraması yapılarak, konuyla ilgili önceden yapılan araştırmalar incelenir. Bu sayede konunun önceden çalışılıp çalışılmadığı, çalışıldıysa hangi örneklemle hangi yöntemlerle çalışıldığı ve elde edilen sonuçlar ortaya çıkartılır. Böylece öğretmenin zihninde araştırma ile ilgili detaylar ortaya çıkmaya başlar.

Sonraki aşamada araştırılacak probleme yönelik olarak hipotez ya da hipotezler kurulur. En genel tanımıyla hipotez ispatlanabilir ya da çürütülebilir varsayımlardır. Bir başka deyişle hipotez araştırmanın öngörülen ya da beklenen sonucunu içeren araştırma sorusudur. Araştırmanın sonraki aşamalarında hipotezin doğruluğu test edilerek, hipotez ya kabul edilir ya da reddedilir.

Hipotezler kurulduktan sonra, araştırmanın yöntemi belirlenir. Yöntem araştırmanın nasıl yapılacağını gösterir. Araştırma iki farklı yaklaşımla yapılabilir. Nicel araştırma yöntemi ya da nitel araştırma yöntemlerinden birisi seçilir. Nicel araştırma yöntemi, olayları araştırmak, sayısal veriler toplamak, toplanan verileri analiz edip sonuçları ortaya çıkartmak amacıyla kullanılır. Burada istatistiksel yöntemlerden yararlanılmaktadır. Nitel araştırma yöntemi ise insan davranışlarını ve toplumsal olayları yorumlamak için kullanılır.

Çalışmanın yöntemi belirlendikten sonra belirlenen yönteme bağlı olarak veri toplamaya geçilir. Araştırma nicel araştırma yöntemine göre yapılıyorsa yazılı testler, anketler, ölçekler ya da gözlemler veri toplamak için kullanılabilir. Nitel araştırma yönteminde ise veriler görüşmeler, açık uçlu sorular ya da gözlemler yapılarak toplanır.

Verilerin toplanmasından sonra verilerin uygun tekniklerle analiz edilmesi gerekmektedir. Burada yine araştırma yöntemine uygun olacak şekilde verilerin analiz edilmesi gerekmektedir. Veriler analiz edildikten sonra araştırmanın sonuçları yorumlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Arkadaş-Thiebert, A. (2017). *Çocuklar için çocuklarla birlikte yapılan çalışmalarda etik ilkeler*, Uluslararası Çocuk Merkezi: Ankara.

Best, J. W., & Kahn, J. V. (2016). *Research in education*. Pearson Education India.

Campbell, D., & Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand McNally

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. CA: SAGE Publications.

Donalek, J. G. (2004). Demystifying nursing research: Phenomenology as a qualitative research method. *Urologic Nursing, 24*(6), 516–517.

Erickson, F. (2018). A History of Qualitative Inquiry in Social and Educational Research. In SAGE *Handbook of Qualitative Research* (Ed. Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S.). Thousand Oak, CA: SAGE Publications.

Kothari, C.R. (2004). *Research Methodolgy: Methods and Technics*. New Age International: New Delhi.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice.* San Francisco: John Wiley & Sons.

Lopez-Alvarado, Julio. (2017). Educational Research: Educational Purposes, The Nature of Knowledge and Ethical Issues. *International Journal of Research and Education*. *2* (1), 1-5. 10.19239/ijrev2n1p1.

Lune, H. & Berg, B. L. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Pearson Education Ltd.: Essex.

Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miller, P. J., Hengst, J. A., & Wang, S. H. (2003). Ethnographic methods: Applications from developmental cultural psychology. *Qualitative Research Psychology* (Ed: Camic), American Psychological Association: Washington, DC.

Robbins, D. (2009). *Understanding research methods: A guide for the public and nonprofit manager.* CRC Press: Boca Raton, FL.

Schreiber, J. B. & Asner-Self, K., (2011). *Educational Research: The Interrelationship of Questions, Sampling, Design, and Analysis,* John Wiley & Sons Inc: Hoboken, NJ.

Seltman, H. J. (2012). *Experimental design and analysis.* Department of Statistics at Carnegie Mellon (Online Only).

Tenny, S., Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2022). *Qualitative Study*. In StatPearls. StatPearls Publishing.

Traycy, S. J. (2013). *Qualitative Research Methods*. Wiley-Blackwell: West Sussex.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar: Ankara.

13.BÖLÜM

KÖY ÖĞRETMENİNİN LİDERLİK ROLÜ

Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL

ORCID: 0000-0001-7463-9067

GİRİŞ

Eğitim, birey ve toplum açısından geçmişte olduğu gibi günümüzde de yaşamsal bir önem taşımaya devam etmektedir. Bütün toplumlarda eğitimin temel bir özne olarak merkeze alınması geleceğe yönelik bir birikimle birlikte gelişime ilişkin tasarımlara da öncülük etmiştir. Eğitim bir ölçüde bireyin doğal ve toplumsal alanda kendini var etmesi ve bunu sürdürebilmesi için zorunlu bir durum olarak tanımlanabilir. Bireylerin amaçlarının ve ideallerinin eğitim üzerinden oluşturulması ve bununla birlikte toplumsal yansımalara yol açması döngüsel bir durumun ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Eğitimin yeteneklerin, potansiyellerin ortaya çıkmasının yanında yaşama ilişkin birey ve toplum özelinde öngörülerin ve düzenlemelerin gerçekleştirilerek geleceğin bir anlamda çerçevesinin çizilmesine dönük eylemlikleri de içerdiği ileri sürülebilir. İlk anlardan itibaren eğitim etkinlikleri yoluyla bireysel ve toplumsal problemlerin çözülebileceği algısı ve gerçeği sosyal ve toplumsal yapının şekillenmesinde temel bir belirleyiciliğe ulaşmasını sağlamıştır.

Her toplum ve toplulukta eğitime ilişkin farklı araçsalların (dil, alfabe, araç-gereç, içerik, program) ön plana çıkmasına rağmen ulaşması hedeflenen sonuçların değişmediği günümüzde de gözlenen bir durumdur. İnsanların farklı yerlerde veya alanlarda yaşaması eğitim açısından zor ve karmaşık bir durumu da beraberinde getirmiştir. Göreceli olarak belirli ve yoğun olarak insan topluluklarının sosyal alanlar olarak da inşa ettiği kentsel alanlarda diğer bütün hizmetler ile birlikte eğitim hizmetinin de kesintisiz olarak verildiği fakat bunun dışında kalan ve taşra olarak ta adlandırılan köylerde ve diğer kırsal yerleşim alanlarında ise bunun büyük ölçüde sağlanamadığı kabul edilen bir durum olarak ifade edilebilir. Bu olgunun tarihsel süreçler içerisinde sürekli olarak tartışma konusu olması ve özellikle de sanayi ve gelişme dönemine kadar olan süreçlerde de neredeyse bütün ülkelerde nüfus yoğunluğunun köylerde ve kırsal alanlarda bulunması bu sorunun derinleşmesindeki temel bir etken olarak işlev görmüştür. Bu durumun değiştirilmesi ve süreklilik arz eden problemin çözümlenmesine dönük bütün toplumlarda ve ülkelerde yaklaşımlar ve yöntemler geliştirilmeye çalışılmıştır. Geliştirilen bu projelerin denenmesi ve uygulanması ile birlikte farklı sonuçlar ve birikimler oluşmaya başlamakla birlikte sorunun tümden giderildiğini söylemek olanaklı bir durum değildir. Özellikle gelişmiş ülkelerin sanayileşme ve nüfusun büyük oranda kentleşmesi ile birlikte bu problemin arka planda kaldığı gözlenmiştir. Bununla birlikte belirli oranlarda köy nüfusunu koruyan ülkelerde ise bu yaşamsal bir sorun olarak devam etmektedir.

Köy veya kırsal yerleşim alanlarının öncelikli olarak eğitimin merkeze alınması tüm çevrelerin kabul ettiği bir olgu olarak güncelliğini korumaktadır. Tartışmanın odağında bir ölçüde değişimin ve gelişimin her alanda sıçrama yaptığı günümüzde köyün bundan nasıl ve hangi düzeyde etkileneceğidir. Köyün bu teknolojik dönüşüme yönelik oluşturacağı uyum veya tam tersine direncin nasıl ölçüleceği ve değerlendirilerek yönlendirileceğidir. Bu noktada köy öğretmeninin hiç kuşku yok ki farklı görev ve sorumluluklarının olması kaçınılmaz bir durum olarak görülebilir. Köy öğretmenliği uzun yıllardan bu yana öğretmenlikle birlikte farklı amaçların ve uygulamalarının beklendiği bir mesleki alan olarak dizayn edilmeye çalışılmıştır. Farklı ülkelerde değişik yaklaşımlar hayata geçirilmekle birlikte sonuç olarak köyün bir bütün olarak değişime ve gelişime uyum sağlaması aynı zamanda değişim ve üretimin belirleyici gücü olması hedeflenen bir durumdur. Köy öğretmeni de bu olguyu gerçekleştirecek temel ve stratejik bir öğe olarak yerini alması gerektiği dillendirilmektedir. Köy öğretmeninin sadece öğrencilere model olmasının yanında köyü ve köylüyü değiştiren dönüştüren ve kendisini izlemelerini sağlayan bir lider olması gerektiği eğitimin tartışılmaz olarak bir yaşam hakkı olarak kabul edilmesi ve ulusal, uluslararası belgelerde yer alması ile birlikte zorunluluk taşımaya başlamıştır. Köy öğretmenin liderliği bireysel ve toplumsal yapıyı da dönüştüren ve domine eden bir güç olarak şekillenmiştir.

Tarihsel, Doğal ve Sosyolojik Bir Yerleşim Alanı Olarak Köy

İlk tarihsel dönemlerden bu yana yerleşik düzene geçişle birlikte köyler bireylerin ve toplumların yaşamında günümüze kadar süren bir olguya dönüşmüştür. Hiç kuşku yok ki tarihsel süreç içerisinde köy olarak adlandırılan küçük yerleşim alanlarının neredeyse tüm coğrafi alanlarda en çok görülen topluluk yerleşkesi olarak ifade edilebilinir. İlk dönemlerde ortaya çıkan veya oluşturulan yaşam alanlarının günümüze kadar devam etmesine rağmen değişim ve gelişim açısından görünür bir etkiye sahip olmaması ise köylerin değişimin ve gelişimin odağına dönüştürülmesi çabası neredeyse insanlık tarihinin her sürecinde söz konusu olmuştur. Coğrafi olarak köylerin kent merkezlerine göre görece daha küçük olması ve doğal yaşam içerisinde ve doğal yapıya göre şekillenmesi ekonomik ve sosyal ilişkiler açısından da kapalı devre bir modellemeyi de beraberinde getirmiştir. Köylerde büyük ölçüde belirli bir klan veya kabileye ve özellikle de kan bağına dayanan yakınlıkların dışsal etkileşimlere ve müdahalelere kapalı oluşu gelişim ve değişim açısından bir dezavantaj durumu oluşturmuştur. Köyün gelişim süreçleri açısından göçebelik veya yarı göçebelik sonrası bir dönemi takip etmesi ve belirli bir süre yarı göçebelik açısından bir destek alanı olarak kullanılması sosyolojik gelişimini de etkileyen bir değişken olmuştur. Köylerin kentsel alanlara göre sosyal bireysel ve üretim ilişkileri açısından da dar bir düzeyde olması gelişmeleri izleme ve algılama açısından da yetersizlikler oluşturmuştur. Köylerde kentlere ve kasabalara oranla daha az olan nüfus ve sosyal alanların gelişim, iletişim açısından da sürekli olarak problemler oluşturmuş bununla birlikte gelişim seyrinin de oldukça yavaş ilerlemesine neden olmuştur. Köyde büyük ölçüde aynı kökenden ve aynı aile bireylerinin oluşturduğu yapının kendi içinde farklı bir gelişim ve değişimi oluşturacak motivasyona ve potansiyele sahip olmadığını söylemek olasıdır. Köyde ikamet eden ve yaşamını sürdüren bireylerin kırsal alandaki iş etkinlikleri ile tarım, hayvancılık ve diğer doğal faaliyetlerle ilgilenmesi ve bir ölçüde kent yaşantısından oldukça farklı olan ve neredeyse an az düzeyde gerçekleşen sosyal

faaliyetlerin karşılıklı etkileşim ve değişim açısından da yetersizlikler ve eksiklikler oluşturmaktadır. Köyde ve diğer kırsal alanlarda tümüyle iş birliğine ve dayanışmaya dayanan ve bir ölçüde bunu zorunlu kılan doğal şartların farklı gelişim ve değişimlere dönük faaliyetleri gündeme getirmesi hiç kuşku yok ki düşük bir olasılıktır. Köydeki bireyler arası ilişkilerin ve etkinliklerin bir ölçüde feodal bir davranış biçimi olarak gerçekleşmesi değişime dönük istekleri ve ihtiyaçları da devre dışı bırakmaktadır. Köyler ve diğer küçük yerleşim birimlerinin kent merkezlerine ve diğer iletişim alanlarına coğrafi olarak uzak olması ve etki alanın dışında olarak süreklilik gösteren bir alan olarak belirginleşmemesi değişim ve gelişim etkilerinin dışında kalmasına da yol açmaktadır. Ayrıca kentleri çevreleyen köylerin ve diğer doğal alanlarda yer alan yerleşim birimlerinin kente ilişkin sosyal olgulardan ve kültürel birikimlerden yararlanmadığı ve bu birikimleri gelişimi açısından kullanmadığı gibi bu alanın gelişmesine ilişkin de düşük düzeyde katkıları ancak sunabildiğini söylemek olasıdır. İlk insan topluluklarının yerleşik hayata geçişi ile birlikte köy ve kent olgusunun bazı coğrafi alanlarda aynı anda birbirine koşut bir şekilde ortaya çıktığı tarihsel belgelerden de anlaşılmaktadır. Bazı yerleşim alanlarında köylerin zaman içerisinde çekim merkezi olup gelişip büyüyerek kentlere dönüşmesi söz konusu iken bazı coğrafi alanlarda da köy ile ilgisi bulunmayan tamamıyla kent olarak inşa edilen ve üretim süreçleri ile birlikte sosyal ilişkiler açısından da kente özgü dokulara ve özelliklere sahip olan yaşam alanları olarak var olmaya ve gelişmeye başladıkları açıktır. Bu bağlamda kent olarak tasarlanan ve tarihsel süreç içerisinde çekim ve ilgi merkezine dönüşen ve tüm dünya üzerinde önemli etkilere sahip olan yerlerin günümüzde de değişim ve gelişimin ana üsleri olarak tanımlanması söz konusudur.

'Osmanlı imparatorluğunda reaya diye adlandırılan köylülüğün durumu ise gerek sistem boyunca genel olarak, gerekse tüm bu gelişmeler sırasında, kendilerini açık bir biçimde ifadelendirme şansını bulamamış olmalarından ötürü, yapılan çözümlemelerin en karanlık noktası olarak kalmıştır (Bilen,2009:65).'Ben üç trahomsuz okuldan biri olan vatan ilkokul 'unda okula başladım (Özdemir, 2012:31). Binlerce yıldır köy olarak süreklilik gösteren yerleşim alanları olduğu gibi kent olarak ta var olan yerlerinde bu serüvenine devam ettiği gözlenmektedir. Toplumlar farklı coğrafyada olsalar ve farklı eğitim yöntemleri ve araçları kullansalar bile eğitimin içeriği ve amaçları neredeyse tüm toplumlarda ve ülkelerde aynıdır veya büyük oranda benzerdir. Uzunca bir süre Sadece belirli kesimlerin yararlandığı eğitimin tüm toplumlara ve toplumsal kesimlere yayılması süreci günümüzde de devam etmektedir

Lider Öğretmenlik Açısından Değişen ve Gelişen Köy

Köy öğretmenliği ve liderliği bir ölçüde gelişim ve değişim odağı olarak tanımlanabilir ve genel anlamda da böyle bir görev ve rol atfedilmektedir. Bu nedenlerden ötürü köy öğretmeninin mesleki olarak temel öğelerinden birisi olan model ve liderlik görevi bir ölçüde köyde ve kırsal alanlarda sadece öğrencilere yönelik olarak değil bir anlamda bütün köylüleri kapsayan bir çabaya ve etkinliğe dönüşmektedir. Köylerin ve kırsal alanda var olan yerleşim alanlarının bir bütün olarak gelişmenin içinde yer alması değişimlere yön veren ve büyük ölçüde buna uyum sağlayan bir alan olarak var olması hedeflen bir durumdur. Eğitimin özellikle öğrencilere dönük olarak programlanan etkinliklerinin bir anlamda buna ek olarak tüm kırsal alandaki ve köydeki bireylere yönelmesi neredey-

14.BÖLÜM

BAŞARILI KÖY ÖĞRETMENLERİ VE UYGULAMALARI

Zeliş KURT

ORCID: 0000-0001-8744-308X

GİRİŞ

Öğretmenlik toplumun kalkınmasında geleceğin şekillenmesinde önemli adımları atan değerli bir meslektir. Özellikle halk ile iletişimin birebir olabileceği ve yüksek kalkınmanın hızlı yaşanabileceği ve konum itibariyle avantaja çevrilebilecek köy okullarının ülkemiz eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olduğunu düşünmekteyim. Değişimin ve dönüşümün kırsaldan başlayacağına inanarak atandığım köyde de bu minvalde çalışmalar yapmayı kendime yol haritası olarak çizdim. 2009 yılında Bitlis Tatvan'da çalışma sürecim bitti ve İzmir Menemen Haykıran Küyü'ne geldim. Burada 14.yılımı çalışıyorum. Köyde yaşam ve özellikle köy halkı ile temas içinde olarak onlarla zaman geçirmek ve onları da okul sürecine dahil etmek her zaman eğitim felsefemin bir parçası olmuştur. Bu sebeple özellikle annelerin her zaman her süreçte yanımda olması ve okula kendilerini ait hissetmeleri için projeler geliştirdim. Okul ile iletişimde olan ve aidiyeti güçlü olan ebeveynlerin çocuklar için de daha faydalı olacağı bilinci ile hareket ettim. Aileler ile her daim her süreçte birlikte hareket ederek hem çocuklar hem aileler birlikte kararlar aldık. Sadece okul içi değil okul dışında da birçok faaliyetlerde bulunduk ve özellikle gönüllü güzel yürekli insanların desteği ile de birçok güzel etkinlik yaptık. Çocukların sadece okul ortamında değil okul dışı birçok mekan görmesi ve meraklarının ilgilerinin artması için planlamalar yaptım. Bazen tema odaklı bazen merak bazen ise çocukların mutlaka görmelerini istediğim yerleri keşfe çıktık. Farklı mekanlar, yolculuklar ve insanlar onlara çok şey katacaktı bunu biliyordum ve bu sebeple okul dışında da tüm enerjimi bunlara ayırıyordum. Tüm bunları yaparken çok zorlandığım yerler oldu ve belki de yılmamak beni ve çocukları bir yerlere taşıdı diyebilirim. Hiçbir zaman pes etmedim ve her zaman bir çıkış yolu bulmaya gayret gösterdim. Bu sayede köy okulumdaki uzun süren okul sürecim ile ilgili olarak hem çocuklar hem kadınlarla epey yol katettim. Projelendirdiğim çalışmalarım MEB aracılığıyla eTwinning ve Erasmus projeleri şeklinde olup yerelde ise kendi bulunduğum sınıf ve çevrenin ihtiyaçlarına yönelik ortaya çıkan projeler şeklinde geliştirilmiştir. Aşağıda başlıklar halinde görebilirsiniz.

Annemle Atölye Saatim

Çocukların ikinci güven ortamları olan sınıflarına annelerini davet ederek, annelerinin en iyi yaptığı beceriyi diğer çocuklarla da paylaşmalarının çocuklar ve anneler açısından fark yaratacağına inandım. Çocuklar her atölye ile hem yeni şeyler öğrenmiş olacaklar hem de annesi ile atölye açmanın mutluluğunu yaşayacaklardı. Çocukların paylaşım, iş

birliği ve yeni alanlar tanıma gibi sosyal beceriler geliştirmesine katkı sağlayan bir projeydi. Annesinin en iyi bildiği uğraşı gelip sınıfta çocuklarla birlikte yapması çocuğun ve annenin sınıfa ve okula olan aidiyetini de arttırdığı gibi çocuk ile anne arasında kaliteli zaman da yaratmaktadır. Örneğin çok basit gibi görünse de köyde en iyi peyniri yapan kadının sınıfa gelerek bizlere bunu sunması muazzam etkileyiciydi.

Resim 14.1

"Annemle Atölye Saatim" Etkinliği



Sınıfta sütün kaynatılması ve o sütün peynire dönüşüm süreci çocuklar için çok öğretici ve içinde birçok dersin sentezinin olduğu bir süreçti. Yine örgü, mandala vb. birçok etkinlik ile anneleri her hafta sınıfımda konuk ederek hem iletişimi hem paylaşımı hem de derslerin daha dinamik ve eğlenceli geçmesine fırsat tanıdım.

Duvarsız Sınıflar Özgür Çocuklar

2015 yılında ülkemizde çok yeni ve hatta ilk eğitimini veren bir kurum aracılığıyla Orman Okulları ve Sınıf Dışı Eğitim aldım ve bu alanda farkındalığım epey arttı diyebilirim. Hem okumalar hem araştırmalar hem de başka ülkelerin nasıl çalışmalar yaptığı konusunda araştırmalar yaptım. Hatta yüksek lisans tezimin konusunu da bu kapsamda seçtim. Kendi farkındalığımın artması ile okula sınıfa ve eğitime bakış açım da değişti diyebilirim. Ve bu süreçte aslında öğretmenin eğitiminin ve gelişiminin çok önemli olduğunu ve farkındalığının arttığında çocuklara çok büyük katkısı olacağını kendim deneyimleyerek görmüş oldum. Bunun yanı sıra mesleğe ilk başladığım yıldan itibaren farklı ülke eğitim sistemlerini araştıran ve sınıfıma kendi kültür ve dokumuz özelinde nasıl entegre ederim diye merak içerisindeydim hep. Bu süreçte özellikle yıllardır süregelen ve kendi çocuklu-

ğumdan beri aynı şekilde devam eden sınıf fiziksel yapıları ve müfret vb. gibi konularda daha güncel ve çocuğun gözünden bir iklimin hakim olabileceği noktasını düşünüyordum. Bu sorgulamalar aslında benim ilk adımlarımı atmama vesile olmuştu. Evet, bir şeyleri değiştirmek istiyordum ama nasıl yapmalıydım? Evet, farkındaydım o zaman nasıl bir yol izlemeliydim? Önceliğim çocuğu gözeten bir sınıf düzeni ve dersleri doğaya entegre etmek oldu. Bu vesileyle Duvarsız Sınıflar Özgür Çocuklar projesi ortaya çıktı. Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe kazanımlarını doğa ile ilişkilendirerek çocukların doğa ile yeniden bağ kurmalarını ve doğaya karşı farkındalıklarının artmasını hedefledim.

Resim 14.2

"Duvarsız Sınıflar Özgür Çocuklar" Etkinliği



Çocuklar sınıf içinde dört duvar arasında adeta benim değil benden önceki neslin düzeninde bir fiziksel yapı ile eğitim görüyorlardı ve çocukların duvarların dışında eğitim ortamında olmaları onların sosyal duygusal becerileri noktasında da geliştirecekti. Sadece iki duyumuzu kullandığımız yeni dönemde bunun önüne geçerek bütün duyuları hareketlendirmek ve onların faydalı riskler alarak keşiflere çıkmasını hedefledim. Bu keşiflerde hem kendilerine olan yolculukları hem de sosyal ilişki yönünden büyük katkıları olacağını biliyor ve deneyimliyordum. Bu kapsamda çocukların duyularını keşfederek öğrenmelerine fırsat sunacak bir ortamı her okulda sağlamanın mümkün olduğunu da biliyordum. Bahçesi olan köy okulları için bu proje inanılmaz kolay uygulanabildiği gibi bahçesi olmayan okullar içinde yine çocukların okul sınıf dışında etkinliklere katılımları ile hedeflerimizi gerçekleştirebiliriz. Yükseltilmiş saksılar ile tarım çalışmaları, sürdürülebilir çevre çalışmaları yine bazı çevre temalı derneklerin aktiviteleri vs. uygulanabilir ve çocuklar doğa ile buluşturulabilir. Köyde çalışanlar için köy muhtarı ve velilerin desteği ile köyde tarımda nelerin yapıldığı araştırılıp çocuklar ile buluşmalar yapılabilir. İlçe

KAYNAKÇA

https://peacefulandcollaborativeclasses.blogspot.com/

https://peacefulandcollaborativeclasses.blogspot.com/2021/05/zelis-kurt-baska-bir-okul-mumkun-koy.html

https://www.youtube.com/watch?v=18SV0RIuT7s

https://www.youtube.com/watch?v=Vk6dWr9SeFQ

İKTİDARIN GÖLGESİ VE ROMAN

Meşrutiyet'ten Günümüze Türkiye'de İktidarlar ve Romanları

Hasan ÖZTÜRK

2. Baskı

ANI KÜLTÜR

İKTİDARIN GÖLGESİ VE ROMAN

Meşrutiyet'ten Günümüze Türkiye'de İktidarlar ve Romanları

Editör: Tuğba ÇELİK

Yazar: Hasan ÖZTÜRK

©Tüm Hakları Saklıdır.
Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.nin izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Kapak Tasarımı: Anı Yayıncılık
Mizanpaj: Anı Yayıncılık

Yayıncı Sertifika No: 49260
Matbaa Sertifika No: 47479
Baskı: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel: 0 312 395 85 71

Anı Yayıncılık, Ankara/Türkiye
2023, 2. Baskı, xxviii + 324 sf., 13,5x21 cm
ISBN: 978-605-170-779-2
e-ISBN: 978-605-170-780-8
Anı Yayıncılık
Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

ANI KÜLTÜR

HASAN ÖZTÜRK

1961 Araklı (Trabzon) doğumlu. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Selçuk Üniversitesi) mezunu (1983). Hasan Öztürk, yazıya 1980'li yılların ortalarında Yeni Forum dergisinde, "kitap" eksenli yazılarıyla başladı. Sonraki yıllarda Milli Kültür, Türk Edebiyatı, Matbuat, Türkiye Günlüğü, Polemik, Virgül, Liberal Düşünce, Gelenekten Geleceğe, Dergâh, Arka Kapak ve Cumhuriyet Kitap, K24 ve Gazete Duvar'da yazdı. Bazı yazıları ortak kitaplar içinde yer alan Hasan Öztürk, kısa süreli (2018/2019; 6 sayı) ömrü olan mevsimlik ve mütevazı Kitap Defteri adlı "kitap kültürü" dergisini yönetti ve burada yazdı. 2000 yılının başından bu yana yayıma hazırladığı iki aylık Mavi Yeşil dergisi yanında Roman Kahramanları, Kitap-lık ve Edebiyat Nöbeti adlı dergiler ile "T24 Haftalık" ve "Aksi Sanat" sanal ortamlarında aralıklarla yazan Hasan Öztürk'ün edebiyat/eleştiri yazılarından oluşan *Kitabın Dilinden Anlamak* (1998), *Yazının İzi* (2010), *Aynadaki Rüya* (2013), *Kurmaca ve Gerçeklik* (2014), *Kendine Bakan Edebiyat* (2016), *Gündem Edebiyat* (2017) ve *Üç Duraklı Yolculuk* (2021) adlı kitapları yayımlanmıştır. Hasan Öztürk, evli ve iki çocuk babasıdır.

Roman hayatın peşindedir,
diyerek bana roman okumayı öğreten
Ahmet Hamdi Tanpınar'*a…*

Metin,
okurlarından kendi işinin bir kısmını üstlenmelerini isteyen
tembel bir makinedir,
yani yorum sağlamak üzere tasarlanmış bir araçtır.
Bir metni irdelemek isteyen kişilerin
yazara soru sorması yersiz kaçar.
Aynı zamanda okur sadece kendi hayal gücüne dayanarak
herhangi bir yorumda bulunamaz,
ama metnin belli bir okumayı belli bir biçimde
yalnızca meşrulaştıracağına değil özendireceğine de
emin olmalıdır.
Genç Bir Romancının İtirafları / **Umberto Eco**

Romanın
iletmeyi amaçladığı duyumların birlikteliğine oranla
okurun algı gücü çok daha sınırlıdır;
birincisi genellikle dikkatsiz ve acele okuma yüzünden
metnin içerdiği bir dizi işaret ve niyeti yakalayamaz ve
özümseyemez;
ikincisi her zaman yazılı cümlenin dışında kalan
çok gerekli bir şeyler vardır,
hatta romanın dile getirmediği şeyler
dile getirdiklerinden fazladır;
okura, yazılı olmayanı bile okuduğu yanılsamasını verebilen
yazılı olanın özel bir yansımasıdır."
Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu / **Italo Calvino**

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ _____ **xiii**

YIKILIŞ İLE KURULUŞ ARASI

OSMANLI İMPARATORLUĞU SONA ERERKEN _____ 1

BASKI, SANSÜR, MEŞRUTİYET VE MİLLİ MÜCADELE _____ 1

HALİT ZİYA UŞAKLIGİL _____ 3

***NESL-İ AHİR* ROMANINDA İKTİDARIN GÖLGESİ: HAFİYE ÖRGÜTÜ VE SANSÜR** _____ 3

REFİK HALİT KARAY _____ 28

***İSTANBUL'UN BİR YÜZÜ* VE BU ÜLKENİN İÇ YÜZÜ** _____ 28

MEMDUH ŞEVKET ESENDAL _____ 45

***MİRAS* ROMANINDA YENİ YAŞAM BİÇİMLERİ** _____ 45

AHMET HAMDİ TANPINAR _____ 59

***SAHNENİN DIŞINDAKİLER* KURTULUŞ SAVAŞI GÜNLERİNDEKİ İSTANBUL'UN ROMANI** _____ 59

KURTULUŞ İLE KURULUŞ ARASINDA CUMHURİYET _____ 75

İSKENDER FAHRETTİN SERTELLİ _____ 77

SÜMER KIZI _____ 77

MİLLİ TARİH TEZİ İÇİN SİPARİŞ ROMAN _____ 77

AHMET AĞAOĞLU _____ 91

***SERBEST İNSANLAR ÜLKESİNDE* TÜRKİYE'NİN DEMOKRASİ SARMALINDA LİBERAL BİR ÜTOPYA** _____ 91

YAKUP KADRİ KARAOSMANOĞLU _____ 111

PANORAMA _____ 111

ESTETİK ENDİŞESİ ZAYIF POLİTİK BİR ROMAN _____ 111

REŞAT NURİ GÜNTEKİN 133

YEŞİL GECE 133

VE 133

ANDREY PLATANOV'UN *CAN* ROMANLARINDA 133

DEVRİMCİLİK PERFORMANSI 133

1940'LARIN KARANLIĞINDA YERİNDE SAYANLAR 151

HALİDE EDİP ADIVAR 153

ŞEVKET SÜREYYA AYDEMİR 170

TOPRAK UYANIRSA 170

ROMAN MI "HALKA DOĞRU" PROJESİ Mİ? 170

REŞAT ENİS AYGEN 188

GONK VURDU **VE** *AĞLAMA DUVARI* 188

EDEBİYAT YAZARI OLAMAMIŞ GAZETECİ YAZARLAR 188

SAİT FAİK ABASIYANIK 201

KAYIP ARANIYOR **ROMANINDA VAR OLMA DİRENCİ VE KAÇIŞ** 201

AYLA KUTLU 216

KAÇIŞ **ROMANINDA AŞK VE ÖZ ELEŞTİRİ** 216

SEVİNÇ ÇOKUM 235

KARANLIĞA DİRENEN YILDIZ **DEMOKRAT PARTİ, 27 MAYIS VE SONRASI** 235

ACLAN SAYILGAN 257

27 MAYIS VE 12 MART DÖNEMLERİNE YAKIN ÇEKİM 257

MELİH CEVDET ANDAY 274

ÖNCESİ VE SONRASIYLA 12 EYLÜL 1980 292

CEMİL KAVUKÇU 296

SUDA BULANIK OYUNLAR **12 EYLÜL ÖNCESİNE KÜÇÜK BİR PROLOG** 296

LATİFE TEKİN 300

GECE DERSLERİ **ÖRGÜTLE HESAPLAŞMANIN KÜFÜR BOYUTU** 300

MUSTAFA KUTLU 303

YA TAHAMMÜL YA SEFER **MUHAFAZAKAR ÇEVRENİN "DAVA" İLE "DÜNYALIK" ÇELİŞKİSİ** 303

MEHMET EROĞLU 306

YÜZ: 1981 **12 EYLÜL'ÜN "SAVAŞMA SEVİŞ" MÜFREDATINA ELEŞTİRİ** 306

ÖN SÖZ

Edebiyat ortamına oldukça geç gelen roman, her geçen gün iktidarını güçlendirerek edebiyatın merkezine yerleşti. Öyle ki bugünün edebiyat dünyası "roman" ekseninde dönüyor dense yeridir. Masal, destan ve hikaye gibi kadim türlerden kendi hanesine eklediklerileyle tanımlanamaz ve tartışılamaz yapısıyla roman, ölçüye vurulamaz gücünü gün geçtikçe artırıyor. Edebi iktidarının benzeri biçimde, anlatanın sözüyle değişip çoğalan kadim türlere karşılık, yazıyla sabitlenip değişmeyen bir metin olarak roman, okurunu çoğaltan yapısıyla da edebiyatın gündemindedir. Dikkat ediniz, yazılı metni değişmemişken okuruna göre değişip başkalaşan, onların her biri için yazılmış hissi uyandıran ne çok roman vardır.

Kadim zamanların, kamuya seslenen destan ve romans geleneğinde yol alıp *Don Kişot* gibi önemli bir metinle edebiyatın tarihine kaydını yaptıran roman, doğduğu Avrupa coğrafyasının dışındaki dünyada oğul veren arılar benzeri çoğalıp yaygınlaşıyor. Yazarı, okuru ya da eleştirmeni olmakla cazibesine kapıldığımız roman, hakkındaki olumsuz yargıları da boşa çıkardı denebilir. Okurluk ediminin neredeyse yalnızca "roman okumak" ölçüsüyle belirlendiği bir dünyada, roman türünün yerini sosyal bilimlere devredeceğine, daha da ilerisi, romanın öleceğine dair kehanetlerin itibarı kalmamıştır artık.

Roman türüyle 1970'li yılların başlarında tanıştığıma göre elli yıllık beraberliğimden söz edebilirim demektir. Kısıtlı olanaklarımla okuru olduğum "roman" hakkında bir gün gelip benim de söz söyleyebileceğimi, heveskarlık zamanımda düşünemezdim açıkçası. Roman yazarlarının da benim gibi heyecanlı birer okur olarak tanıştıklarında roman yazarı olmayı planlamadıklarını sanmıyorum. Albenisine kapılarak içinde kaybolduğumuz o büyülü dünyanın giriş ve çıkış kapılarını açıp kapatmayı o günlerimizde bilemezdik. Tanışıklığımla başlamış "roman okumak" hevesinden, hayli zaman sonraki "bir romanı okumak" aşaması, "yine" okumalarımla sınırlarını zamanın genişlettiği bir sorumluluktur. Jules Renard, *"İnsan kendi özgünlüğünü*

edinmeden önce nelere katlanıyor" diyor ya, onun gibi durum benimkisi de. Bu aşama konusunda söyleyeceklerimin hemen her biri, "saf ve düşünceli" romancı Orhan Pamuk'un anlattıklarına çıkacağından söyleneni ne tekrar edeyim ne de değiştireyim.

"*Okulların en verimlisidir romanlar. Kurallar değil sezgiler, kesinlikler değil eğilimler, yasalar değil istemler kazanılır bu okulda. Herkes yorum özgürlüğünce yetişir romanlarıyla. Sizi bilmem ama ben romansız yaşayamam"* cümleleriyle yazısını tamamlayan Nermi Uygur'un son sözü ilkemdir: Romansız yaşayamam, ben de. Kendime bunun gerekçesini sorduğumda, başlığı ilkem olan yazıyı döner okurum yeniden. Öyle ki her "yine" okuyuşum sanki "yeni" bir okuyuşumdur, özün özü bu yazıyı. Üstüne üstlük roman kitaplarının insandaki şaşkınlığını da bulurum o yazıda. Etkilendiğim bu yazının esiniyle olmalı Mario Vargas *Llosa*'nın, adı belleklerimize yerleşmiş romanları "edebi kılan" ölçü dediği "müthiş kandırmaca" nereden geliyor diye merak ederim.

"Adam Sanat" dergisinin Mayıs 1994 tarihli sayısında Italo Calvino'nun "Kara Koyun" (çev. İnci Asena) başlıklı kısacık yazısını okuduğumda dünya için kullanılan "global köy" deyişini anımsadım. Küçülen dünyanın hikayesi sanki o bir sayfalık yazıdaydı. Bu heyecanıma karşılık adı geçen yazıda benim asıl merak ettiğim, dışarıda oldukça ilginç bir hareketlilik yaşanırken kalabalığa karışmayıp evinde yalnız başına "roman" okuyan ve sonunda açlıktan ölen "dürüst" adamın okuduğu romandı. Onca kuramsal yazı varken çağdaş Rus yazar, akranım Mihail Şişkin, ilginç bir roman açıklamasıyla şaşırttı beni. Gerçekten de Şişkin'in "Duvara Kazınmış Kayığın İçinde" yazısında söylediği gibi roman, mahkumun hapishane duvarına kaşığın sapıyla çizdiği kayık mıdır diye merak ettim doğrusu. Kendimce "nedir bu roman denilen türün sihri" kaygımı, Marcel Proust'un bir paragraflık "Roman Yazarının Gücü" yazısıyla giderdim sayılır. Her birimizin, "karşısında" tıpkı "imparatorun

karşısındaki köleler gibi" olduğumuz "roman yazarı" okurlarını yalanın gerçeğine öylesine inandırıyor ki "romansız yaşayamam" diyor romanın okurları da.

Hakkında ne çok bilmediğimiz olan bir yazarı, onun yakın tanığı bir başka yazardan öğrenmek gibi geliyor bana dünyayı da romancıdan öğrenmek. Romancı ile aynı dünyanın içinde olmak, bizim de o dünyayı bildiğimiz anlamına gelmiyor. Romancı yazmasaydı olduğu gibi yani cazibesiz duracaktı dünya. Romancı yazınca bizler de "bakmak" ile yetinmeyip "görmek" aşamasına geçtik diyebiliriz. Düşünelim, yazılmamış aşk ile acısı anlatılmamış ölüm nedir ki… Furuğ Ferruhzad'ın "Veda" şiirinin dizelerini anımsayalım: *"Tanrı şahit ki mutluluk goncasıydım ben/ aşkın eli geldi ve dalımdan kopardı beni/ âhın alevi oldum…"* Romancı yazmadan önce dalındaki bir "gonca" idi dünya, romancının yazmasıyla dalından koparılarak "âhın alevi" olmuş, tanınmaz haldeki yarası/yüreği açılmış gonca güldür dünya. İyi romanların, okurlarını yazarın boşluklarını doldurmaya davet edişi, goncanın açılışındaki biçim ve içerik değişikliğini romancının kurmaca yöntemiyle yaptığının benzerliğiyledir. Böyle oluşu nedeniyledir ki Giorgio Manganelli'nin "yeniden okuma" tezi doğrultusunda her yeni okuma, metne dair yargılarımızı değiştirip zenginleştiriyor ve yazarın, söylemediklerini de önemsiyoruz dünyanın büyüsü için.

Edebiyatın sanat metinlerinin estetik kaygıyı önceliğini söylemek bile fazla. Bu böyleyken roman yazarının, kendinden ve dünyadan edindiği parçacıkları bir araya getiren kurmaca metniyle "bir şey" de söylemek istediğini düşünüyorum yoksa onun bu çabası bir "hiç" uğruna değildir. Jose Ortega y Gasset'nin iki cümlesini delil sayıyorum görüşüme: *"Bir romanda istenildiği oranda toplumbilim katkısı bulunabilir; ama romanın kendisi sosyoloji olamaz. Kitabın kaldırabileceği yabancı ögelerin dozu sonuçta yazarın onları romanın kendi atmosferi içinde eritebilmekteki hünerine*

bağlıdır." Romancının söylemek istediği açık seçik belli olmayandır elbette, öyle olsaydı yalnızca yazdıklarıyla yetinir de söyleyemediklerinin merakını yaşamazdık okuduklarımızın ardından. Ingeborg Bachmann'ın "Frankfurt Dersleri" konuşmasındaki "sanat yapıtları havası alınmış bir mekanda oluşmaz" yargısının gerekçesini bu nedenle önemsiyorum: *"Sanat yeni bir fırsat yakalarsa, nerede bulunduğumuzu ya da nerede bulunmamız gerektiğini, ne durumda olduğumuzu, ne durumda olmamız gerektiğini öğrenme olanağı verir bize."* Zamanına tanıklık etmek görevi roman için hangi ölçüde geçerlidir, tartışmalıdır ve tartışılmalıdır. Buna karşılık kurmacanın romancıya tanıdığı özgürlük avantajıyladır ki onun anlattıkları, "olaylar/bilgiler" dizisinden ayrı biçimde, toplumsal yaşam ve dolayısıyla yaşamı var eden insan odaklıdır.

Carl Gustav Jung'un, sanatçının "gayri şahsi" ve "topluluksal insan" oluşuna vurgu yaptığı "Psikoloji ve Edebiyat" yazısının, *"Sanatçı kendi amaçlarına yönelen özgür bir kimse değil, kendini sanata ödünç vererek sanatın amaçlarının gerçekleşmesini sağlayan bir kimsedir"* cümlesinin ilk sözcüğünü, kendime "romancı" olarak okuyorum. Elimizde okunmayı hak eden bir roman var ise yazarı yok demektir orada. Bachmann'ın benzersiz tanımlamasıyla edebiyat iddiası, *"Yaşadığı zamanı temsil etmek ve henüz zamanı gelmemiş bir şeyi sunmak"* olan romancıdır sanatçının yerine eklediğim romancı.

Okumak, "okuryazar" ile "okur" olanı ayırma ölçüsünden apayrı çeşitliliği gerektiriyor. Edebiyat ortamındaki "yaratıcı yazarlık" benzeri "yaratıcı okurluk" önerileri, uygulamada karşılığı buldu bile. Kişilerin okuma gerekçeleriyle okunacak metinlerin çeşitliliği ölçüye sığmıyor ancak roman okumak, roman ve yazarına atfedilen "bilmece"yi çözmek benzeri karmaşık bir niteliğe büründü diyebiliriz. Proust, yazarın nihai çabasının "bizi evren karşısında meraksız bırakan çirkinlik ve anlamsızlık perdesini bizim için ancak kısmen aralamaya" yettiği

belirlemesinin ardından, "okumanın ödülü ve yetmezliği" vurgusunu bu açıdan dikkate almalıyız. Okuyup bitirdiğimizde hakkında söyleyeceklerimizin, okuduğumuz romanı anlatmada yetersiz kalacağını bile bile roman okumak, şaşılası bir tutku değil de nedir ki… Orhan Pamuk'un bir cümlelik özetidir bu, *"Roman yazmak kelimelerle resim yapmak, roman okumak da başkalarının kelimeleriyle kafamızda resimler canlandırmaktır."* Roman, bir üniversitedir edebiyatta, roman eğitiminden geçemeyenin tahsili yarım kalır derim. Bilgi edinme kaygım yokken bunca zamandır roman kitabını elime her alışımda Proust'un izahıyla kendi okuduğumun, benim için "cennetin kapılarını" açtığımda "kanatlanıp giden melek" ya da "kıpırtısız bir put" olup olmadığını sorguluyorum. Çoklukla da roman hakkında yazı yazmaya kalkıştığımda oluyor bu "kitap" sorusu.

Kendi adıma bir tür iç yolculuğa çıktığım roman ile benden iyi bilenin anlattığı dünyayı görmeye ve anlamaya çalışıyorum, anlatılanın gerçek olmadığını bile bile. Yolculuğuma okur dostlarımı da ortak etmek istiyorum, o kadar. Romanın yazarıyla kurmaya çalıştığım diyaloğa okuru da katabilirsem ne mutlu. Bu gizemli metinlerin dünyalarında insanı bulmaya çalışıyorum öncelikle çünkü edebiyatın sanat metinleri "insan" odaklı metinlerdir. Okuduğum romanlar için söz söyleme sıram geldiğinde Rainer Maria Rilke'nin genç şair dostuna, adını verdiği romanı okumayı önerdiğindeki uyarısıyla denetliyorum kendimi: *"Estetik eleştirel yazıları elden geldiğince az okuyun. Böylesi yazılar ya belli bir tarafı tutan görüşleri yansıtır, ölü katılıkları içinde taşlaşmış ve anlamsız nitelik taşırlar ya da ustaca düzülmüş söz oyunlarıdır hepsi, bakarsınız bugün bu görüşü size sunar, yarın ona aykırı bir görüşü karşınıza çıkarırlar. Sanat yapıtları sonsuz yalnızlıklar içindedir ve yanlarına en az sokulabilecek bir şey varsa o da eleştiridir."* Benimkiler, öyle yazılar olmasın isterim elbette.

Ustaların sözüyle söylersem edebiyat farklı bir dünyadır ama bütün sanatlar gibi o da susan bir şeydir. Eleştirel okuma,

edebiyatı ve dolayısıyla onun romanını konuşturandır. Romanı eleştirel bir dille okumak, edebiyatın kurmaca metninin dilini çözmek, onu bir biçimde konuşturmak işidir diyebilirim. İyi bir romanı konuşturmak, birkaç dil bilmeyi gerektirir ki eleştiren kişinin ustalığı da buradadır. Örneğin *Huzur* (Ahmet Hamdi Tanpınar) romanı için aşk dili, kültür dili, psikoloji dili, müzik dili, medeniyet dili, tarih dili ve ayrıca edebiyat dili bilmek gerektiği gibi. Eleştiri denildiğinde yazar ile okur arasındaki bir aracı kişi gelir akla ancak bu aracı olma, iyilik ve kötülük ölçüsüyle değildir bence. Ben eleştiride, edebiyat metinlerine bakarken kuramsal ölçü(t)ler yerine bir görüş ve anlayıştan yanayım. Edebiyat metinlerine eleştirel gözle bakacak olanların önce iyi bir okur olmalarını, okudukları metinlere sevgiyle bakmaları gerektiğini düşünürüm. Eleştiri bir hoşgörü meselesidir, bu nedenle kurmaca metinlere farklı gözlerle bakmanın önünü eleştiri buyruğuyla kesmemek gerekir. Malum ya romanın iç zenginliği, o metinden çıkarılacakların çokluğuyla anlaşılabiliyor. Ben de yazılarımda Rilke'nin metne yaklaşmadaki "sevgi" vurgusuna kendimce özen göstermeye çalışırım.

Roman ekseninde bir bütünlük sağlayan yazılardan oluşan bu kitabımda yirmi bir yazarın yirmi üç kitabından söz ettim. Cümlemde "roman" değil de "kitap" sözcüğünü kullanmam, *Serbest İnsanlar Ülkesinde* (Ahmet Ağaoğlu) ile *Ya Tahammül ya Sefer* (Mustafa Kutlu) nedeniyledir. Ağaoğlu'nun yazdığının roman sayılıp sayılmayacağı tartışmalı ancak döneminin önemli bir metni olduğu tartışmasızdır. Kutlu, adından söz ettiğim kitabı gibi hikaye toplamı değil de "yek ahenk" kitapları için bile "roman'" terimini kullanmasa da *Ya Tahammül ya Sefer*, özenle seçilen öykülerin toplamı romandır benim anlayışımda. Reşat Enis Aygen ile Melih Cevdet Anday ikişer, diğer yazarlar ise birer romanıyla kitaptadır. *Can* romanını *Yeşil Gece* ile karşılaştırdığım Rus yazar Andrey Platonov, romanından söz edilen tek yabancı yazardır. Kitabımda sözünü ettiğim romanlar, tarihsel olarak -ilki 1909'da yayımlanan *Nesl-i Ahîr*, sonuncusu

2004'teki *Suda Bulanık Oyunlar*-, Türkiye'nin yirminci yüzyılının romanlarıdır, bu nedenle bir dönemin dünyasını sınırlı da olsa yansıtabilirler. *Sümer Kızı* ile *Serbest İnsanlar Ülkesinde* hakkındaki yazılarım, *Kurmaca ve Gerçeklik* (2014) adlı kitabımda yer almışken dönemle ilgilerinin önemiyle bu kitabıma eklenmiştir.

Kitabıma romanlarıyla konuk olmuş yazarlar arasında; Tanpınar, Halit Ziya, Yakup Kadri, Reşat Nuri, Halide Edip, Sait Faik, Mustafa Kutlu ve Latife Tekin gibi adları edebiyat ortamında yerleşmişler yanında İskender Fahrettin, Ahmet Agaoğlu ve Şevket Süreyya gibi pek fazla anılmayanlar da vardır. Her bir yazar, yazdığıyla ve okuruyla kendince vardır edebiyat dünyasında; ben, yazılan metinleri önceledim.

Haklarında yazdığım romanların çoğu, yazarlarının öne çıkmış romanları değildir. Bu seçimimdeki önemli etken, edebiyatın sanat metinlerinin okunma, dolayısıyla çok bilinme gerekçelerinin zamanla değişiklik göstermesidir. Bir dönem çok okunan romanların bir zaman sonra pek anılmadığına, bunun tam aksine zamanında ilgi görmemiş romanların ise sonraki zamanlarda yeniden keşfedildiğine sıkça tanık olmuşuzdur. Sözünü ettiğim bu tercih ve dışlama, edebiyat ortamını canlandırmaya yaramış olabilir ancak iyi romanın ölçüsü, zamanının rüzgarını arkasına almak değildir. Ön hazırlığı iyi yapıldığından basılır basılmaz kapışılan her roman iyi roman sayılamayacağı gibi çok okunmamış romanlar da kötü değildir. *Aşk-ı Memnu* (Halit Ziya), *Ayaşlı ile Kiracıları* (Memduh Şevket Esendal), *Çalıkuşu* (Reşat Nuri), *Huzur* (Tanpınar), *Yaban* (Yakup Kadri), *Sinekli Bakkal* (Halide Edip), *Aylaklar* (Melih Cevdet Anday), *Kadın Destanı* (Ayla Kutlu) vb. varken ben; *Nesl-i Ahir*, *Miras*, *Yeşil Gece*, *Sahnenin Dışındakiler*, *Panorama*, *Sonsuz Panayır*, *Gizli Emir*, *İsa'nın Güncesi* ve *Kaçış* romanlarını seçtim. Bunların yanında; *İstanbul'un Bir Yüzü* (Refik Halit), *Kayıp Aranıyor* (Sait Faik), *Karanlığa Direnen Yıldız* (Sevinç Çokum), *Deprem* (Aclan Sayılgan) ve *Gece Dersleri* (Latife Tekin), uygun seçimlerdir diyebilirim.

Sümer Kızı, *Serbest İnsanlar Ülkesinde* ve *Toprak Uyanırsa*, adları pek anılmayanlar ise de sözleri bitmemiştir onların. Bir şekilde gündeme getirdiklerimle sayılamayacak çokluktaki romanın kaderini, okurun zamanı ile zamanın okuru belirleyecek gibi görünüyor.

Her bir romanı, kendimizden eklediğimiz yeni anlamlarla değerlendirmek önemli kuşkusuz; ancak romanları birbirleriyle karşılaştırmak, kurmaca metin ile onun yazarının başkalıklarını görmemize hayli olanak sağlıyor, kitabımda bunu gördüm. Farklı zamanlardaki yazılarımı, konu edinilen romanların anlattıklarının yakınlığıyla gruplandırırken René Girard'ın *"Bütün yazarlar bazı noktalarda bir araya gelirler; deha sahibi tek bir adamın, bazen birbiriyle çelişen farklı anları gibidirler"* cümlesini anımsadım. Şaşırtıcı yakınlıklar, çelişkiler, olaylar ve insanlarla karşılaştım bu ülkenin yüz yılının az sayıdaki romanında. Kitabımın özünü, bölümlemeleri belirleyen konu tasnifinin oluşturduğunu söylemeliyim.

Nesl-i Ahir, *İstanbul'un Bir Yüzü*, *Miras* ve *Sahnenin Dışındakiler*, İmparatorluk sonuyla Cumhuriyet öncesinin romanları sayılabilir. Romanların olay çerçevesini; Abdülhamit dönemi, Meşrutiyet yılları, Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı yıllarının gergin atmosferi oluşturur. Cumhuriyet rejimin kuruluşuyla başlayan umutlar ile karamsarlıklar *Yeşil Gece*, *Serbest İnsanlar Ülkesinde*, *Sümer Kızı* ve *Panorama* romanlarının her birine farklı biçimlerde yansır. Örneğin *Sümer Kızı* romanı rejimin mitolojik övgüsüyken felsefi zenginlikler içeren *Serbest İnsanlar Ülkesinde*, rejime alternatif görüşler içeren bir ütopyadır. *Yeşil Gece*, inkılapların toplumsal yaşamda kökleşmesinin, kürsülerde anlatıldığı kadar kolay olmadığına dolaylı bir vurgudur. Rejimin içinden gelen yazarın romanı *Panorama*, içerideki çürümeyle büyük inkılabın küçük politikalara feda edilişinin kaygısıdır. Dengeleri alt üst eden İkinci Dünya Savaşı, "kırkların karanlığı" Milli Şef

dönemiyle belirginleşen umutsuzluğu iyice koyulaştırınca "kaçış" parantezi açılır toplumsal yaşama. Rejiminin albenisinin silindiği bu kırklı yılların; savaş vurguncuları, özgürlükleri kısıtlanmış edebiyat ortamı, iktidar baskısından yılmış rejim yanlısı aydınların çıkış arayışları, değişen dünyayla ufukta beliren çok partili siyasal yaşam, ağır vergiler ve yoksulluk nedeniyle devletinden kopmuş halk; *Sonsuz Panayır*, *Toprak Uyanırsa*, *Gonk Vurdu*, *Ağlama Duvarı*, *Kayıp Aranıyor* ve *Kaçış* romanlarına yansır. 1960, her biri on yıl arayla gelecek "darbeler dönemi" için başlangıç yılıdır: 27 Mayıs, 12 Mart ve 12 Eylül. Bundan böyle askerin sesi "düdük" ile halkın iradesi "sandık" arasında iktidar nöbeti başlar. *Karanlığa Direnen Yıldız*, ilk darbeyi on yedi yaşının gençliğiyle yaşamış yazarın 27 Mayıs romanıdır. Okunmaksızın Türkiye'deki siyaset çarkının işleyişi anlaşılamayacak *Deprem*, yazarının tanıklığıyla toplumsal yaşamda sağalmaz yaralar açmış 27 Mayıs günlerinden 12 Mart sonrasına uzanan gergin yılları film canlığıyla anlatır. Bugünden geçmişe her iktidar döneminde istenmeyen gazetecinin gör başına gelir diyenlerle Türkiye Solu içindeki kamplaşmaları merak edenlerin de romanıdır *Deprem*. *Karanlığa Direnen Yıldız* ile *Deprem*, rövanş iddialı iki darbeye yaşı gereği uzak kalmış okurları o dönemlere yaklaştırabilir. Melih Cevdet, 12 Mart'ın hemen öncesinde yayımlanan distopyası *Gizli Emir* romanıyla geleceği ön görmüş gibidir, *İsa'nın Güncesi* ise darbe sonrasındaki korkulu günlerin ironik romanıdır. 12 Mart'ın eksik bıraktığı rövanşı tamamlayan 12 Eylül, öncesiyle *Suda Bulanık Oyunlar*'da ortamına göre şiddeti değişen sonrasıyla da *Gece Dersleri*, *Ya Tahammül ya Sefer* ve *Yüz: 1981*'dedir.

Romanımızı çıraklık çağından kurtarmış Halit Ziya, özgürce yazabileceği ortam doğduğunda Abdülhamit'in baskı dönemlerine döner yeniden. Romanındakiler, dönemle ilgili anılarının toplandığı *Kırk Yıl* kitabında yazdıklarının düz anlatımdan kurtarılmış biçimidir. İktidar tarafından gözetlenme, her an bir muhbirin ihbarıyla yakalanma korkusu ve sanatı gölgeleyerek

öldüren sansür, dönemin başat sorunları olarak yansır romanına. 1909'da yayımlanan *Nesl-i Ahir* ile sınırlı kalmayan iktidarca gözetlenme korkusu, Melih Cevdet'in yıllar sonraki *Gizli Emir* ile *İsa'nın Güncesi* romanlarında, özellikle ikincisinde, akıl almaz boyutlara ulaşır. Abdülhamit dönemiyle Milli Şef iktidarının adsız hafiyeleri, sonraki dönemlerde Âdemelması (İsa'nın Güncesi) adıyla kutsal görevlerini sürdürürler. 1930'da, rejim henüz baharındayken yayımlanan *Serbest İnsanlar Ülkesinde* kitabının bireyin özgürlüğü vurgusu da yabana atılmamalıdır bu bağlamda.

Sansür, iktidar güçlerinin sanatın üstündeki Demokles kılıcıdır her dönem. *Nesl-i Ahir*'deki sansür yergisini abartılı bulanlar, dönemi anlatan didaktik metinleri okuyunca romanı "ehven-i şer" bulacaklardır. Cumhuriyet rejiminin "ideolojik aygıt" beklentisine uygun yazarak sansürden sıyırmış görünen yazarları, kırklı yılların karanlığında her birini adına zimmetlenmiş sivil polisiyle dolaşırken görürüz. Sait Faik'in ilk romanın başına gelenler bunun somut örneğidir. *Kayıp Aranıyor*'daki gazeteci Nevin'in şiiri andıran örtük bir dille konuşması ve sonunda bilinmeyen bir ülkede Ayşe olarak yaşamayı seçmesi sebepsiz değildir. Sanatçıların, "hükm-i zamana uyarlarsa" her dönem "bal gibi" yaşarken ayak uydurmayıp "hariçte kalanlar" ise sıradan işlerde "boğaz tokluğuna" çalıştıklarına göre *Sonsuz Panayır* ile *Nesl-i Ahir*'in anlattıklarının yakınlığı var demektir. Ekleyelim, Halide Edip gazetecilerin hemen hepsinin "komünistlik" ile suçlandığından söz eder romanında. *Gizli Emir*'in AYOT komitesi, sansürde taş çıkartır Abdülhamit dönemine. 12 Mart'ın hemen öncesinde yayımlanan bu romanı, bir yıl sonra ancak "uzay ülkesinde" yazılabilir, "gereksiz" roman sayan bir "hesaplaşma" eleştiricisi, ne tesadüf ki yıllar sonra (2014) çektiği bir televizyon filmi için gözaltına alınmıştı. Stalin'in vaktiyle yazdıklarını çok beğendiği Andrey Platonov'un kitabına sonradan "süprüntü" yazmasına bakılırsa yazarın yukarıdan onay alması pek kolay değildir. Her bir iktidar bu tür dayatmaları

Sartre'ın deyişiyle "bir şey adına" yapar kuşkusuz ancak o "şey" her ne ise hiçbir dönemin sanatçısı bilemez onun ne olduğunu. Albert Camus "sanatçı" ve onun "çağı" hakkında konuşurken söyler sözün özünü: *"Sanatın devlet kuvvetleri ile tehdit edildiğini söylemek yetişmez. Bu durumda sorun basittir: Sanatçı ya savaşır, ya da savaşamayacak duruma getirilir."*

Esendal ile Tanpınar'ın gençlik yıllarının tanıklarıyla yazdıkları romanlarında ilginç benzerlikler var, bu nedenle *Miras* ile *Sahnenin Dışındakiler*, karşılaştırmalı okunabilir. Asım ve Cemal, değişik gerekçelerle taşradan İstanbul'a gelip tutunamamış iki gençtir. Her ikisi de derin aşklar yaşar ancak sevdikleri kızları, karşılarındaki güçlüler nedeniyle elde edebilme şansları yoktur. İki genç de saygı duydukları kişilerce muhalif politik hareketin içine çekilmek istenirse de onların kişilikleri bu ortam için pek uygun değildir. Her iki romanın, içten sevenleriyle değil de güçlülerle evlenen iki genç kızı, zamanlarına göre ileridirler. Salime, görücü usulü evlilik yürürlükteyken evleneceği erkekle görüşüp konuşmaktan yanadır, çarşafı reddeden Sabiha ise "kendimi yapacağım" der. Her iki romanda saray karşıtı muhalefetin heyecanına karşılık dağınıklığı dikkat çekicidir ki bu duruma *Nesl-i Ahir* de eklenmelidir.

Cumhuriyet döneminin romanı söz konusu olduğunda Halide Edip, Reşat Nuri ve Yakup Kadri kanona eklenmesi gereken üç yazardır ancak kitabımdaki romanlarıyla bu yazarların rejim için konumları aynı değildir. Sipariş üzerine yazdırıldığına dair yaygın kanaatler oluşan *Yeşil Gece*, rejimi savunayım derken sonraki yılların "militan laiklik" anlayışını başlatmıştır denilebilir. Sonraki değişim yılları dikkate alındığında, zafer kazanan Çagatayev'in tam aksine Ali Şahin'in halka önyargılı sevgisiz yaklaşımı, rejimin sahiplerine pahalıya patlamıştır. Ayrıca dikkat ettim *"İnkılap denilen şey bir günde olmuyor"* gerçeğini öğrenen Ali Şahin, dört yolun ayırımına geldiğinde "ortadakini"

seçer, "inkılabın doğduğu yere" ulaşmak için. Reşat Nuri'nin diğer yolları nereye giderdi bilinmez ancak Ahmet Ağaoğlu, güçlükleri aşmış kahramanına "sol tarafa giden yol hürriyet yolu", "sağ tarafa giden yol kölelik yolu" olduğundan "sola giden yolu" seçtirir. Reşat Nuri'nin aksine Halide Edip, değişen dünyayı görmüş olmalı ki din ve günlük yaşam konusunda daha ılımlı ilişkiler kurdurmuştur roman kişilerine. Rejimi doğrudan hedef almamışsa da *Sonsuz Panayır*, dünya dengelerini sarsan savaş yıllarının otoriter tek parti iktidarına sert eleştirileri içerir. *Miras* romanının Meşrutiyet sonrası "türedi zenginleri", *Sonsuz Panayır*'ın savaş vurguncusu karaborsacıları olarak çıkar karşımıza. Bu fırsatçılarla 27 Mayıs günlerinde *Karanlığa Direnen Yıldız* romanında yeniden karşılaşırız. Rejimin partisini oldukça sert bir dille eleştirerek istifa etmiş Yakup Kadri, bu eleştirilerini *Panorama*'daki kurmaca kişilerine söyletir. Roman, "büyük inkılabın küçük politikalar için harcandığı" tezini dillendirir ki bugün için de çok önemli bir iddiadır bu. Refik Halit'in Meşrutiyet iktidarında küçük çıkarları için ailece siyasete girenleri, *Panorama*'nın bilinçli ve muhteris parti örgütçüleridir artık. *Yeşil Gece* ile *Panorama*, önemli bir yönetim eksikliğine dikkat çeker: İmparatorluk sonrasında yeni rejim kurulmuştur ancak idare eskilerin elindedir. Yunan sürgünlüğünden kurtulan Ali Şahin, öğretmenlik yaptığı okula geldiğinde yıllar önce savaştığı softaların kılık değiştirerek yeni rejimde yönetici oldukları görünce şaşırır. Rejime baştan sona karşı durmuş Tahincizadelerin, yeni harfleri bilmeyen ve öğrenmek de istemeyen oğullarının nasıl olmuşsa Parti'ye il başkanı yapılışına dikkat çeker Yakup Kadri de. Anlaşılan o ki Meşrutiyetçilerin rejim hazırlıksızlığı, Cumhuriyetçiler için de geçerlidir. *Panorama,* beylik sözlerle yetinip halka karşı ilgisiz seçkinlere yönelik eleştirileriyle *Toprak Uyanırsa* ve *Karanlığa Direnen Yıldız* romanlarıyla benzerlikleri olan romandır. Şevket Süreyya'nın emekli öğretmeni, halkı jandarmanın bile dövdüğünden yakınır. Sevinç Çokum'un Emin Bey'i de re-

jimin on iki yılına hükmeden İsmet Paşa döneminde halkın fakirleştirildiğini söyler apartmandaki rakibine. Reşat Nuri'nin genç öğretmeniyle Şevket Süreyya'nın emekli öğretmeninin halka yaklaşım biçimleri, siyasetçiler için ders konusu olmalıdır. Adı bilim ile anılan "üniversite" kurumu, *Toprak Uyanırsa* ile *Karanlığa Direnen Yıldız*'da söz yerindeyse ağzının payını almıştır.

Yüz yılın roman karakterleri arasındaki benzerlikler de şaşırtıcı doğrusu. Meşrutiyet sonrasındaki ölçüsüz kazancı ve harcamalarıyla *dünyayı kendinin kılmış Kani* (*İstanbul'un Bir Yüzü*), 12 Eylül sonrasının "değerli olan her şeyin sıradan insanlar için üretildiği" tezini doğrulamak için yaşayan anti-kahramanı (*Yüz: 1981*) olmuş gibi geldi bana ve onlar, kuşatıyor dünyamızı ne yazık ki. İçlerinde "romancılık" denilen kocaman "boa yılanı" beslerken boanın giderek solucana dönüşmesiyle edebiyattan ve yaşamdan kopan iki gazeteci Selami (*Ağlama Duvarı*) ile Nevin (*Kayıp Aranıyor*) ne kadar da benzerler birbirlerine. Ömer (*Gonk Vurdu*), Cemal (*Sahnenin Dışındakiler*) ve Feridun (*Karanlığa Direnen Yıldız*), bir türlü "uç vermeyen bir yumak" olan yazı yolunda hevesi kursağında kalmış gençlerin önde gidenleridir. 1980 öncesinde üniversite öğrencisi olan ne çok kişi Tarık (*Suda Bulanık Oyunlar*) benim diyecektir, kuşkunuz olmasın. Ülkesinden kaçan Üstün (*Kaçış*) ile evinden kaçan Gülfidan (*Gece Dersleri*) hesaplaşmayı seçen iki devrimcidir. Üstün, "dava" söylemine uygun eylemleri yapamayışının ezikliğiyle kendisini eleştirirken "rüzgar gibi militan" kız Gülfidan ise "dava" için katıldığı davasız örgütüyle hesaplaşır. Bu hesaplaşmaya, sonunda konum değiştiren Mehmet Kostak (*Deprem*) da eklenmelidir. Değerlerini tüketen bir dünyada tutunamayan, sonları iç acıtıcı yazar Murat Ağabey (*Ya Tahammül ya Sefer*) ile yayıncı Veysel Ağabey (*Karanlığa Direnen Yıldız*) eylemleriyle ve akıbetleriyle ne kadar da yakındırlar birbirlerine. Sonunda hesaplaşmayı seçen sosyalist "devrimciler" ile iyilikleriyle adları unutulan muhafazakar "ağabeyler", roman karakteri olmanın

ötesinde toplumsal yaşamın düşünsel dinamikleri olarak da dikkate alınmalıdır.

Her birimizin "birey" olarak edebiyat metni, özellikle de roman okumaya ihtiyacı vardır. Roman okuma gerekçemiz, okuyacağımız romanı olduğu kadar okuma biçimlerimizi de belirler. Kapağını açarak büyülü dünyasına girdiğimiz romanı bitirip iki kapağın arasında bıraktığımızda her birimiz apayrı duygularla çıkarız romanın atmosferinden, bu da romanın güzelliğidir. Benim kitabım da okuru için sayfa sayfa tüketilen değil de karşısında gittikçe büyüyen bir dünya olan romanların, her birimizi şaşkına çeviren dünyasındaki saklı güzellikleri görmek ve belki biraz da göstermek çabasıyla yazılan yazılardan oluşmuştur. Ben, romanlar hakkında "ilk" olanı söylemediğim gibi "doğruluk" kaygısıyla da yazmadım. Söylenmişlere bir söz ekledim, söyleyeceklere bir söz olsun diye…

Sekizinci kitabım için yaklaşık on yıllık zaman aralığında, bazıları sanal ortamda çoğu basılı dergilerde yayımlanmış yazılarımı bir araya getirirken "yine" okumalarla müdahale ettim yazılarıma. Eklemeler ve çıkarmalar yanında küçük bazı dil değişiklikleri yaptım yazılarımda. Sözünü ettiğim değişikliklerin, benim isteğimle olanları olduğu gibi kitaplaşmanın gerektirdiği editörle çalışma doğrultusunda yapılanları da oldu doğal olarak. Neticede, periyodik yayınlardaki "yazı" ile okur dediğimiz kalabalık kitleye ulaşacak "kitap" için farklı sunum biçimleri gerekiyor. 2022'nin sıcak yaz günlerini bu kitabımın hazırlıklarıyla geçirdim diyebilirim.

İlk kez, yalnızca bir konuyla ilgili yazılardan oluşan kitabım oldu. Bu da benim için ayrı bir sevinçtir. Roman ekseninde toplanan yazılarımdan oluşan kitabımı yayımlamayı üstlenerek beni yeni okurlarla buluşturan Özer Daşcan ile Anı Yayıncılık yetkililerine teşekkür ediyorum. Kitapları, gözlerini dünyaya açan bebeklere benzetiyorum. Doğum anında annenin işini ko-

laylaştıran yardımcı sağlık hizmetlerinin katkısını göz ardı etmek ne mümkün! Edebiyat ortamına çıkacak kitaplar için de editörleri vazgeçilmez önemliler olarak görüyorum, onlar olmayınca bir yanları eksik kalıyor kitapların. Kitabımın editörlüğünü, şu sıralarda kurmaca metinlere de yönelen genç akademisyen Tuğba Çelik üstlendi. Yoğun çalışmalarından haberdar olduğum Tuğba Çelik, editörlük görevini üstlenmedi yalnızca. Yazılarımı sahiplendi. Birbirimizi okuduk ve dinledik bu çalışma sürecinde ve sonunda kitabım okuruyla buluştu. Beni edebiyat ortamında sekizinci kitabın yazarı yaptığı için ona samimi dileklerimle teşekkür ediyorum, minnettarım kendisine.

Roman okuyarak gelişelim dileğiyle…

Hasan ÖZTÜRK
14 Ağustos
2022

YIKILIŞ İLE KURULUŞ ARASI

Osmanlı İmparatorluğu Sona Ererken

Baskı, Sansür, Meşrutiyet ve Milli Mücadele

HALİT ZİYA UŞAKLIGİL

NESL-İ AHİR ROMANINDA İKTİDARIN GÖLGESİ: HAFİYE ÖRGÜTÜ VE SANSÜR

Edebiyat ile tarihin akrabalığı, yalnızca tarihin edebiyat metinlerinin merkezinde olmasıyla sınırlandırılacak ölçüde küçük değil. Her iki alanın birbirilerini var eden derin öyküsü, zaman içerisinde yazılı kültüre geçişle yeni bir boyut kazanmış, bu ilişki "roman" türünün ortaya çıkışıyla da bambaşka biçimlere evrilmiştir; inandırıcılık ile kurmacanın aynılık durumudur bu. Kişilerin, olayların, dönemlerin, tarihin malı olmuş toplumsal etkileri, kuşkusuz sanatçıları da etkilemiştir. Tarihçinin, tarihe mal olanı yazmasıyla romancının kurmaca metni aynı gözle değerlendirilemiyor olsa da edebiyat, bilim ve kurmaca olarak tarihten beslendiği ölçüde tarih(çi) de edebiyat metinlerinden yararlanıyor.[1] Toplumsal tarihin akışına bir biçimde müdahale edebilmiş ve bu süreci yönlendirmiş olanların etkisi, kendi dönemleriyle sınırlı kalmayıp sonrakiler için de belirleyici olabiliyor; bunun tam aksine unutuluyor, yerilebiliyorlar da zamanla. Toplumsal belleğin zenginleşerek tarihin yeni bir gözle okunmasında modern tarih çalışmalarının payı yadsınamaz elbette. Ancak bu bağlamda edebiyatın, özellikle de roman türünün "haddini aşmış" bir gücünün olduğu apaçık.

II. Abdülhamit, bu ülkenin saltanat geleneği sürecinin sonunda uzun süren yönetimiyle etkili olmuş, çokça sözü edilen bir isimdir. Tarih, siyaset, hukuk türü disiplinler yanında Abdülhamit, kuşkusuz edebiyat için de bir gündemdir; kendi zamanındaki edebiyat ortamıyla ilişkisindeki "özgürlük" sorunu ve kendisinden sonrakilerce kurmacanın kolaylıklarıyla sorgulanışıyla… Abdülhamit döneminin ve edebiyat tarihimizin et-

kili edebiyat hareketinin seçkin yazarı Halit Ziya Uşaklıgil, romancılığının verimli çağını geçirdiği İstanbul'da iktidarın yazı üzerindeki sansürcü tutumuna tanıklık ederken bir yandan da yazdığı romanlarla bu türün bizdeki seviye çizgisini belirlemiştir. Bu dönemin edebiyat ortamının sonrakilerce anlaşılmasında kaynak nitelikli pek çok belgeye başvurulabilir. Ne var ki Halit Ziya'nın *Kırk Yıl* adıyla kitaplaşan anıları okunmadıkça bir dönemin edebiyatını ve o dönemin edebiyat-iktidar ilişkilerindeki sansür, jurnal, sürgün biçimlerini anlayabilmek neredeyse imkansızdır. Anılarıyla bir dönemi aydınlatan Halit Ziya, uzun bir suskunluk döneminden sonra özgürlük ortamının doğmasıyla yazdığı *Nesl-i Ahir*[2] romanında anılarını kurmacaya dönüştürmüş izlenimi uyandırır okurunda.

Nesl-i Ahir, Tanpınar'ın deyişiyle *yaratılıştan romancı* Halit Ziya'nın son romanıdır. Edebiyatımızda Servet-i Fünun romancısı olarak bilinen Halit Ziya Uşaklıgil'in kendi kuşağının da yetiştiği II. Abdülhamit dönemini konu edinen bu romanı, II. Meşrutiyet'in ilanından hemen sonra Sabah gazetesinde tefrika edilmişse de (7 Eylül 1908-5 Mart 1909) yazarının sağlığında basılamamış, yazılışından ancak yüz yıl sonra aslına uygun olarak kitap biçimiyle basılmıştır.[3] Servet-i Fünun dergisinin 1901'de kapatılmasıyla "ne basılmak için ne saklanmak için edebiyata taalluku olabilecek tek bir satır" yazmayan Halit Ziya'nın gazeteciliğin birdenbire canlandığı Meşrutiyet'in serbestlik ortamındaki yazarlık yaşamının, resmi görevi olan mabeyn katipliği öncesindeki ilk günlerinin ürünü olan *Nesli-i Ahir*, yazılışındaki aceleci tutumun ve uzun süre "yarım kalmış tefrika" adlandırmasıyla okurdan uzak kalışının olumsuzluklarına karşın Abdülhamit dönemini konu edinen, yaşanarak yazılan siyasi roman olması bakımından önemlidir.[4] Roman, baba-kız ekseninde bir aile romanı olarak ya da döneminin ve romanımızın önemli sorunu

REFİK HALİT KARAY

İSTANBUL'UN BİR YÜZÜ VE BU ÜLKENİN İÇ YÜZÜ

İstanbul'un Bir Yüzü, edebiyatımızda *Memleket Hikayeleri*'yle bilinen Refik Halit Karay'ın 1920'de *İstanbul'un İç Yüzü* adıyla yayımlanmış ilk romanıdır.[1] Toplumsal yaşamın edebiyat açısından pek uygun olmadığı bir zamanda yayımlanıp 1939'da ikinci kez basılırken adı değiştirilen kitap, yazarının adıyla anılan öykü kitabının (Memleket Hikayeleri) gölgesinde kalmış bir romandır. Adından söz edenlerin, belirli bir olay örgüsü olmadığında söz birliği ettiği romanın başka bir talihsizliği de yazarın sürgünden dönünceye dek bu romandan başka romanı basılmadığından, romanın handiyse unutuluşudur. Bu olumsuzluğa yazarın, yurt dışı sürgün dönüşü sonrasında siyasi içerikle yazmamaya söz yerindeyse yemin edişi de eklenebilir. İmparatorluktan yeni bir rejime geçiş aşamasında yayımlanan ve o dönemi, İsmet adlı bir kadının ağzından anlatan *İstanbul'un Bir Yüzü*, arada kalmışlığıyla -biraz da teknik kusuru gerekçesiyle- göz ardı edilmişse de dönemin, eğlenceyle para odaklı özel yaşam biçimlerine ve İttihat Terakkicilerin savaş dönemi vurgunculuklarına tanıklığıyla dikkate değerdir. Yazarının İttihat Terakki karşıtı siyasi kimliğinden bağımsız okunamayacak roman, yüzyıl başlarındaki yaşayış biçimlerimizle ilgili önemli ayrıntıları da içermektedir.

Yazarı ve onun arada kalmış romanı

Meşrutiyet yıllarında gazetelerdeki eleştirel yazılarına, Hürriyet ve İtilaf Fırkası yakınlığı da eklenince Refik Halit, otoriter İttihat Terakki'nin hışmına uğrar, sürgüne gönderilir. Sinop ile başlayan sürgünlük (1913), Çorum, Ankara ve Bilecik'te tamamlanır.

devletin kayıplarından hüzünle söz ederken Tevfik Bey'in, "adamlara" verdiği musiki dersi tesellisiyle *"yüzyıldır eşiğinde başımızı kaşıyarak durduğumuz medeniyet"* ile ilişkimizi de sorgulamıştır *Sahnenin Dışındakiler* romanında.

Sahnenin içi, dışı ve romanı hakkında son söz: Bir ömür *"ebediyen kaybedilmiş şeylerin arkasından ağlayacak"* olmak ile *"Anadolu kolay kolay anlaşılamaz"* durumu, birbirinin içi ve dışı oluşudur. Anlaşılan o ki *"Mesuliyet duygusunu herkese şâmil bir hale getirene kadar insanlık daha çok hatâ yapar"* sözüyle sınanmaya devam edeceğiz.

Notlar/Açıklamalar:

1- Bu yazıda romanın Mayıs 1990 (Dergâh Yayınları) tarihli baskısından yararlanılmıştır.

2- Bu dönemin edebiyat metinlerine yansıması için bkz. İnci Enginün, "Milli Mücadele Devrinin Edebiyata Aksi", *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, (İstanbul: Dergâh Yay., 1998), s. 494-502

3- Nesim Şeker, "İmge, Bellek ve Tarih: Milli Mücadele Dönemi", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce 9: Dönemler ve Zihniyetler*, (İstanbul: İletişim Yay., 2009), s. 1163

4- Tevfik Çavdar, "Milli Mücadele romana yansıdı mı?", *Türkiye'nin Yüzyılına Romanın Tanıklığı*, (İstanbul: Yazılama Yay., 2007), s. 37

5- Taner Timur, *Osmanlı-Türk Romanında Tarih, Toplum ve Kimlik*, (İstanbul: Afa Yay., 1991), s. 58

6- Recep Peker, *İnkılab Dersleri Notları*, (Ankara: Ulus Basımevi, 1935), s.1

7- Ömer Türkeş, *Türk Romanında Kurtuluş Savaşı*, (haz. Mürşit Balabanlılar), (İstanbul: Türkiye İş Bankası Yay., 2003), s. 11

8- Tuncer Baykara, *Milli Mücadele*, (Ankara: KTB Yay., 1985), s.65

9- Semih Gümüş, *Yazının Sarkacı Roman*, (İstanbul: Can Yay., 2011), s.23

KURTULUŞ İLE KURULUŞ ARASINDA CUMHURİYET

Geleneğin Reddi
Eskinin Devamındaki Yeni
Güneşi Tutulan İnkılap

İSKENDER FAHRETTİN SERTELLİ

SÜMER KIZI
MİLLİ TARİH TEZİ İÇİN SİPARİŞ ROMAN

Sümer Kızı,[1] popüler tarih romancısı ve çocuk kitaplarıyla polisiye roman yazarı İskender Fahrettin Sertelli'nin "Milli tarih tezi" bağlamında adından çokça söz edilmesine karşın içeriğinden pek söz edilmeyen romanıdır. İskender Fahreddin imzalı, "tarihi roman" alt başlığıyla ve kapağında "yedi bin sene evvel Dicle-Fırat sahillerinde büyük bir medeniyet kuran Sümerliler devrine ait" notuyla basılan *Sümer Kızı*, iki sütun dizilerek büyük boy kitap biçimiyle yayımlanmıştır. Kitabın kapağında, adı *Sumer Kızı* yazılmışken sonraları adından söz eden kaynakların *Sümer Kızı* biçimiyle andığı romanın önemli bir özelliği de sayfa sonlarında didaktik metinleri andırır biçimdeki ve çoklukla Sümer kültürüyle ilgili "dipnot" açıklamalarıdır. Kitabın "ön söz" niteliğindeki yazısından ve Sümer-Mısır ilişkileriyle ilgili bir konuda okura cevap niteliğindeki bir dipnot[2] yazısından anlaşılıyor ki roman "Akşam" gazetesinde tefrika edilmiştir.

Sümer Kızı'nın içeriğiyle ilgili açıklamaların azlığı gibi yazarı da kayıplara karışmıştır denilebilir. Popüler tarih ve polisiye türündeki yirmiyi bulan romanın yazarı İskender Fahrettin Sertelli'nin biyografik bilgisine ulaşabilmek bugünün okuru için güç bir uğraştır. Yazarların biyografileri söz konusu edildiğinde akla ilk gelen kitaplarda İskender Fahrettin Sertelli'nin adına bile rastlanmaz.[3]

Sümer Kızı'nın üzerinde durulmayı gerektiren bir yönü de *"Türk tarihinin ana hatları çizilirken, Sumer medeniyetinin son günleriyle Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk günleri arasında büyük bir benzeyiş gördüm"* cümlesiyle başlayan "Bu romanı niçin yazdım" başlıklı, bir tür "zorunlu açıklama" yazısının kitaba eklenmesidir.

Eserini *"büyük dâhiye ebedi minnet ve tazimlerimin ifadesi"* sözleriyle armağan eden romancı, inkılap ideolojisinin kurguladığı "Milli tarih tezi" programının uygulamasında -devrin ruhunu kavramış başka edebiyatçılar gibi- görevli sayar kendini: *"Türk tarihi yapılırken, Cumhuriyet Türkiyesi bânisinin meydana çıkardığı hakikatleri halkımızın bilmesi lâzımdı" (SK, 5).* Mesajın alındığı cümlenin başındaki "tarih yapılırken" sözü, önemli bir belirlemedir ve *Sümer Kızı*, bu hakikatleri Çankaya'dan alarak halka indirmiştir. Okura, dolaylı yolla bir de kutsallık dayatması yapıldığı açıktır çünkü yazar önce iktidarın tarih tezini ulaşılamaz ve yukarıda bulundurmakla "yapılan" tarihe, ardından da yukarıda (göksel) olanı aşağıya (halka) indiren eserini, "gökten dehâ-yı nârı çalan kahraman" edasıyla kutsamaktadır. Devrim, devrimci kadronun bilinçli eylemidir; halkın, devrimin ruhunu kavrayabilmesi mümkün olamadığından kalabalıkların anlayabilmesi için "yorum" gerekir elbette. Sertelli'nin romanında yaptığı da budur.

Tarih yapıldı sıra tarihin yazımında

Sertelli'nin, "zorunlu açıklama" yazısının *"Sumerler'den yedi bin sene sonra, bu asil ırktan yeni bir millet yaratan el, elbette kendi tarihi yazacaktır"* cümlesi, dönemin "tarih tezi" anlayışının gerekçesini, kaynağını ve kurgulanışını vermesi bakımından önemli bir cümledir. Ortada bir "asil ırk" vardır ve bu asil ırkın kaynağı, yedi bin yıl önceki Sümerlerdir. Sümerlerden sonraki yedi bin yıldır asil ırk, millet/devlet sahibi olamamıştır. Ataları Sümerlerden bu yana yedi bin yıllık devletsizlik ve milletsizlik boşluğundan sonra bir "el" bu asil ırktan "yeni bir millet" yaratmıştır. Tarihin asil ırkından yedi bin yıl sonra yeni bir millet yaratmak gibi güç bir işi başaran el, doğal olarak "kendi tarihini kendi yazacaktır" ve yapılan tarih yazılırken kimsenin itiraz hakkı olmamalıdır. Yeni tarih yazımı projesinin amacına ulaşabilmesi için

kafatası ölçümleri yapılabilir, kitaplar yazılabilir, kongreler düzenlenebilir, arkeolojik kazılar yapılabilir, konferanslar verilebilir, filmler çekilebilir, tiyatrolar oynanabilir, şiirler okunabilir ve üstelik roman da yazılabilir olduğu görülecektir.

Cumhuriyet rejimini kuranlar için yeni bir "kimlik" yeni bir "tarih" demekti kuşkusuz bu nedenle yeni bir kimlik için yeni bir tarih yazımı kaçınılmazdır: *"Yeni Türkiye'nin laik bir anlayışa dayanarak kurulması, 'ümmet ideolojisi'ni tasfiye etmiş ve yeni devlet, 'millet' kavramı çevresinde toplanmıştı. O halde bundan sonra tarih anlayışının da buna göre değişmesi gerekirdi. Türklerin milli tarihi araştırılmalıydı."*[4] Bu dönemin "romantik" tarih anlayışı[5], saf/soylu bir ırk yaratmayı, soylu ırkın dünya tarihindeki üstün yerini vurgulamayı, bu ırkın evrensel medeniyete katkılarını belirleyerek ulusal gurur tablosu ortaya koyup gelecek kuşaklara aktarmakla göz kamaştıran bir kimlik oluşturmayı önceler. 1930'da okullar için basılan "Yurt Bilgisi" kitabındaki *"Türk dili ne kadar güzel ne kadar temiz ise, Türk milleti de o kadar çok yüksek ve köklü, o kadar çok derindir. Dünyaya Türk milletinden önce gelmiş bir millet yoktur. Birçok milletler sonradan türemiştir. Fakat Türkler, türeme değildir. Soyu yeryüzünde on binlerce yıldan beri yaşıyor. Bu milletten olanların göğüsleri ne kadar kabarsa, başları ne kadar dik dursa yeridir"*[6] cümleleri gibi 1930'da yazdırılan *Türk Tarihinin Ana Hatları* adlı kitap "yeni tarih" için bir manifestodur. 1932'deki Türk Tarih Kongresi de kurgunun kamuoyuna kanıtlanmasıdır.

Türk Tarih Tezi, *"devlet eliyle, devletin gözetim ve denetiminde ve onun istediği biçimde bir tarih yazıcılığı dönemi"*[7] başlatmıştır. Meşrutiyet döneminin Türkçülük kültürüyle yetişen ve devraldığı bu geleneği sürdüren Cumhuriyet kadrolarının ideolojik çabası, yirminci yüzyılın ilk çeyreğindeki Türk devleti için "altın çağ" yaratma projesidir. Bu yönelişle *"Luther'in İsa devrine rücu etmek mebdeiyle hareket ederek Hristiyanlık için yeni bir istikbal*

açması gibi"[8] evrensel medeniyetin kaynağının Orta Asya olduğu belleklere yerleştirilmeye çalışılır, Orta Asya'dan olumsuz doğa koşulları nedeniyle ayrılan Türklerin, dünyanın dört bir yanına dağılırken gittikleri yerlere medeniyetlerini de taşıdıkları vurgulanır. Türk Tarih Tezi, büyük medeniyetini geldiği Orta Asya'da kuran Türklerin, sanıldığı gibi "sarı" değil "beyaz" ırktan olduğunu kanıtlanmak kaygısıyla Osmanlı ve Selçuklu varlığını yok sayarak İslam öncesine, Orta Asya kültürüne özel bir önem verir. Teze göre Irak'ın güneyindeki Sümer uygarlığı, Türklerin eseri olduğu gibi Mısır medeniyetini de Orta Asya'dan gelen Türkler kurmuşlardır. Dilleri ve kültürleriyle Sümerler, ırkları ve karakterleriyle Hititler, uzak diyarlardan Mezopotamya ve Anadolu'ya gelmişlerdir. Cumhuriyetin ideologlarından birinin deyişiyle *"Türk ruhu çiçeğini Sümer'de açmış ve Türk Devrimi'nde yeni dalını vermiştir."*[9]

Türk Tarih Tezi kurgusundan dil ve edebiyat açılımına

Erken Cumhuriyet döneminin "kültür devrimi" topyekun bir proje olarak Türk Tarih Tezi kurgusunun tarihle sınırlı kalmayıp toplumsal hayatın bütün alanlarında etkinleştirilmesini önceler. Dil çalışmaları, arkeolojik kazılar, resim sergileri, müzeler, edebiyat eserleri, tiyatro gösterileri vb. kültür/sanat etkinliklerine "ideolojik aygıt" görevi yüklenerek *"yeni rejim kültürel yönden"*[10] birleştirilmiş olur. Toplumsal bellekten İslam ve Osmanlının silinmesine benzerlikle Arapça ve Farsça etkisinde kalmamış biçimde "öz" ve başka dillere kaynaklık etmiş "ana" Türkçe algısı için Güneş Dil Teorisi kurgulanır. Irkların Türklerden türemesi gibi Türkçe de dillerin kökenidir, dolayısıyla Türkler ne kadar eski, saf ve soylu ise Türkçe de o ölçüde zengin ve güzeldir.

DARBELER DÖNEMİ

27 Mayıs 1960
12 Mart 1971
12 Eylül 1980

SEVİNÇ ÇOKUM

KARANLIĞA DİRENEN YILDIZ
DEMOKRAT PARTİ, 27 MAYIS VE SONRASI

Bir ülkede,
ehvenişer bir toplum fikrini
hayata geçirmeye yönelik bir girişim
asker eliyle bastırıldığında,
hep şu sözü okuruz: 'bir ütopyanın sonu'
Italo Calvino / Yeni Bir Sayfa

Karanlığa Direnen Yıldız[1], adını öyküleriyle duyurmuş Sevinç Çokum'un altıncı romanıdır. 1996'da yayımlanan *Karanlığa Direnen Yıldız*, bir apartmanın dört ayrı katında yaşayan seçkin aileler ile onlardan bazılarının arkadaş çevresindekilerin gözlemleriyle Demokrat Parti'nin son yıllarını, 27 Mayıs'ı, Yassıada yargılamalarını, idamları ve ardından da 'demokratik hayatın vazgeçilmez unsurları' siyasal partilerin katılımıyla yeniden gerçekleşen ilk seçimi konu edinen bir romandır. Başlığı olmasa da 'romanın yazılma gerekçesi' sayılabilecek bir yazıyla başlayan roman, sekiz bölümle tamamlanmıştır. Kitabın sonuna 1994-1996 yılları eklenmiş romanın bitiriliş yılı olarak. Ortalama ölçüyle iki yılın arası dikkate alındığında roman, *"hiç yaşanmaması gereken ama bir tıkanma noktasında el birliğiyle çağrılan"* olaydan otuz beş yıl sonra yazılmıştır.

Tanımı ve tartışmalarına yönelik ayrıntıyı kenara ayırarak *Karanlığa Direnen Yıldız* için öncelikle söylemek istediğim, romanın başlangıç ve bitişi belirlenmiş bir zamanı anlatmış ol-

masıyla tarihi roman özelliği göstermesidir.[2] Yazar, anlattıklarının tanığıdır ve romanını da tanık olduklarının sonraki aşamalarda tartışıldığı zamanlarda yazmıştır. Bu nedenle *Karanlığa Direnen Yıldız*, bir 'devir/dönem romanı' sayılmalıdır. Bu bahse eklemem gereken bir üçüncü nokta, *Karanlığa Direnen Yıldız*'ın aynı zamanda 'politik roman' olduğudur.[3] Türkiye'nin, güçlükle ilerleyen ve yolunu hayli geç bulmuş demokrasi sürecinin, söz yerindeyse bıçakla kesildiği bir dönemini anlatan romanda, dönemin olayları ardı sıra sıralanırken 'Milli manevî değerler' eksenine oturtulmuştur roman metni. Yazarın kurmaca kişilerinin, kurmaca kişiler dışından romana çağrılanların ve özellikle sözleriyle romanı kuşatan "yıldız" kişinin, 27 Mayıs'ı, "inananlar" ile "inanmayanlar" arasındaki bir çatışmaya oturtması, bunun böyle olduğunu gösteriyor. Bu, yazarın seçimi elbette, 'romancı' olmanın ayrıcalığı böyle. Değil mi ki Sartre'ın, yazı yolunda söyleyecek sözü olanlara, *"İnsan bazı şeyleri söylemeyi seçtiği için değil, onları belli bir biçimde söylemeyi seçtiği için yazardır."* uyarısı, 'yazar' kişi için kalemden bile öncedir çok zaman.

Romanın yazılışından sonraki süreç, çok kişinin tanıklığıdır. Hiç olmazsa bir önceki yüzyıla inmeden *Karanlığa Direnen Yıldız* romanına dek "tıkanma" süreçlerine bakabiliriz: Demokrat Parti, Milli Şeflik, Cumhuriyet, Meclis ve İttihat Terakki… Saydıklarımdan her birinin payı bir diğerinden az değildir toplumsal yaşamın tıkanıklığında. Yoksa romancının "pembe yıllar" dediği 1950'lerin bütün yılları "pürüzsüz" geçmiş de birileri "elbirliğiyle" olmayan tıkanmayı açmak için 'darbe' çağırmış olmazdı.

Tarih kalabalığın, roman bir kişinin

Görünürdeki, halkın oyuyla seçilmiş ve on yıl tek başına iktidar olmuş bir partinin iktidarını sonlandırarak üç yöneticisini idamla cezalandıran antidemokratik eylem olmanın ötesinde, romanın deyişiyle *"ileride ondan daha büyük kavgalara meydan açacak bir özelliğe sahip"* 27 Mayıs 1960 Darbesi, toplumsal yaşamda izleri silinmeyen tam aksine, bir zaman sonra bile isteye kanatılacak -darbecilerin kestiremeyeceği ölçüde- derin yaralar açmıştır. Halide Edip'in isteğiyle 14 Mayıs 1950, "demokrasi bayramı" sayılmamıştır da darbecilerin direktifiyle 27 Mayıs 1960, "Hürriyet ve Anayasa Bayramı" olmuştur, sanki "kuyruk" adlandırmasıyla cezalandırılanların mağduriyeti bir ömür sürsün diye. 26 Mayıs gecesi kendisine verilen gülü, odasında bırakıp öylece giden Başvekil'in bir gülünden yeni güller çoğalmış da o bir gülü uzatmış elin damarlarına dikenlerini batırdığı günler geldiğinde "bayram" kalmamış, idam edilenlere itibarları iade edilmiş, anıt mezarlarına taşınmışlardır. Zamanla 27 Mayıs'ın askeri mirası tükenmişse de siyasi mirasının alev püskürtmeyi sürdüren yanardağ benzeri olduğunu göz ardı etmemek gerekir. Bu biçimde önemli toplumsal bir olayın edebiyat metinlerine ve özellikle de romana yansıması doğaldır ve bu, zamanı gerektiren bir bekleyiş sürecidir. Kurmaca metin yazmış/yazacak romancıların da süreç içerisinde taraflar arasından bir taraf seçmek gibi bir zorunlulukları ortaya çıkmaktadır. Sözünü ettiğim bu 'taraf olma' handikabından, romanları değerlendirenlerin de büsbütün bağımsız olduğunu söylenemez elbette.

Murat Belge, henüz on beşinci yılındayken konuyla ilgili "27 Mayıs'ın edebiyatımıza yansıması" (Politika, 25-29 Nisan 1976) başlıklı yazısında, dönemle ilgili romanların ancak 1970 sonrasında yazılabildiğini *"bu politik-toplumsal olayın edebiyata nüfuz etmesi on yıldan fazla bir zaman almış"* diyerek bekleyiş ge-

Tarus'un "Demokrasi" başlıklı öyküsünün sınavını geçemedi gibi ve bu sınavda sınıf geçmemizi sağlayacak siyasal partiler de Haldun Taner'in "Yaşasın Demokrasi" öyküsündeki çadır tiyatrosuna çağırıyorlar bizi çok zaman. Kuramcılarımızla siyasiler onaylamasa da 'altı ay bir güz" sonrasında -yaygın bir ilkesizlikle- aldığımız yol budur maalesef. Demokrasiyi, insan olarak insanî haklarımızla bir arada yaşayabilmenin aracı olarak değil de halk dilinin, 'önce bir yer edineyim sonra da seni yerinden edeyim' zihniyeti ya da İncenaz'ın deyişiyle *"güç birilerinin eline geçince acımasız ve bağışlamasız oluveriyorlar…" (KDY, 141)* türünden çoğunluk hesabına dönüştürünce tıkanma kaçınılmaz oluyor ne yazık ki. Bu çıkarcı bakışa yasal bir kılıf arandığında, bizde hayli yerleşik 'aşkın/kutsal' devlet olgusu yaratılıp 'hukuk devleti' yerine 'hikmet-i hükümet'[19] yararcılığı güncelleniyor. Tıkanmış olanlar, bu çaresizliklerini yolu tıkayanlara anlatamamış olsalar bile bu böyledir.

Notlar/Açıklamalar:

1- Sevinç Çokum, *Karanlığa Direnen Yıldız*, (İstanbul: Ötüken Yay., 1996)

2- Vurguladığım, edebiyatın kuramsal kitaplarının belirlediği ve asıl biçimini XIX. yüzyıl başlarında bulan 'tarihî roman' yerine Taner Timur'un, "Aslında her roman 'tarihî' bir tanıktır ve yazarın yaşadığı çevreyi konu alsa bile zamanla tarihî bir anlam kazanır." (Osmanlı-Türk Romanında Tarih, Toplum ve Kimlik, Afa Yay., İst. 1991, s. 195) cümlesindekidir.

3- Yazımdaki 'politik roman' sözünü, Murat Belge'nin, "politik roman" deyimini [deyişini / HÖ] terimleştirmek istemiyorum, çünkü roman türü içinde böyle bir ayırım bana çok anlamlı gelmiyor. Yalnız, tarihî bir koşullanmanın sonucu olarak bu deyimi ister istemez kullanmak zorunda kalıyoruz." cümleleriyle yola çıktığım, "politik roman' üstüne" (edebiyat üstüne yazılar, YKY, İst. 1994, s. 65-79) başlıklı yazısı ekseninde kullandığını belirtmeliyim.

4- Murat Belge, *Edebiyat Üstüne Yazılar*, (İstanbul: YKY, 1994), s. 80

5- Halil Açıkgöz, *Cemil Meriç ile Sohbetler*, (İstanbul: Doğu Kütüphanesi, 2013), s. 76

6- Bunun, nasıl olup da böyle olduğunu görmek isteyenler, rejimin dolayısıyla da CHP'nin içinden gelmişken partisinden istifa eden Yakup Kadri'nin *Panorama* romanını okumalıdır.

7- "1950 yılına kadar iktidarda olan Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), Atatürk'ün çağdaş uygarlığa erişebilmesi anlamındaki kültür devrimi projesini hayata geçirebilecek bir enstrüman olarak algılandı. Bu nedenle CHP'nin bir manifesto oluşturulup toplumsal kesimleri arkasından sürükleyecek bir partiye dönüştürülemedi." Metin Heper, *Türkiye'de Devlet Geleneği*, çev. N. Soyark (Ankara: Doğu Batı Yay., 2015), s. 126

8- Metin Heper, *a. g. y.*, s. 114

9- Erik Jan Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, çev. Y. S. Gönen, (İstanbul: İletişim Yay., 2000), s. 335

10- Aktaran, Tevfik Çavdar, *Türkiye'nin Demokrasi Tarihi*, (İstanbul: İmge Kitabevi Yay., 2013), s. 76

11- Taha Akyol, "Darbe ve Hukuk", Osmanlı'dan *Günümüze Darbeler*, haz. Mehmet Ö. Alkan, içinde (İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay., 2017), s. 140

12- Kurtuluş Kayalı, *Ordu ve Siyaset 27 Mayıs-12 Mart*, (İstanbul: İletişim Yay., 2018), s. 66

13- William Hale, *Türkiye'de Ordu ve Siyaset*, çev. A. Fethi, (İstanbul: Alfa Yay., 2014), s. 130

14- Bkz. Mehmet Ö. Alkan, "27 Mayıs Darbesi ve Siyasi Şehitlik Mertebesinin İcadı" ve " '27 Mayıs İnkılabı' ve Siyasal Propaganda Araçlarından Örnekler", *Osmanlı'dan Günümüze Darbeler*, haz. Mehmet Ö. Alkan, içinde (İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay., 2017)

15- William Hale, *a. g. y.*, s. 160

16- W. Hale, *a. g. y.*, s. 160

17- Faroz Ahmad, *Modern Türkiye'nin Oluşumu*, çev. Yavuz Alogan, (İstanbul: Kaynak Yay., 2016), s. 147

18- Mehmet Ö. Alkan, "Darpsız, Darbesiz Demokrasi…" *Osmanlı'dan Günümüze*…, s. Vİİ

19- "[H]ikmet-i hükümet Orta Çağların tanrısal devlet anlayışının laik bir devamı olarak görülebilir. Bu kutsallık devletin kendini idame ettirmek amacıyla her yaptığını meşrulaştırmaya hizmet etmekte ve devlet adına faaliyet yürütenlere peşin bir sorgulanamazlık sağlamaktadır." Mustafa Erdoğan, *Anayasal Demokrasi*, (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2001), s. 96

ACLAN SAYILGAN

DEPREM

27 MAYIS VE 12 MART DÖNEMLERİNE YAKIN ÇEKİM

Gazeteci ve tiyatrocu Aclan Sayılgan (1924-2001), *"27 Mayıs ve 12 Mart'ın perde arkası güçleri, çeşitli cuntaları ve bunlar arasındaki iktidar mücadelesinde gençliğin nasıl sömürüldüğü, sokak hareketleri ve üniversite olaylarının kışkırtıcılarının kimler olduğu[nu] hikaye"* ettiği 'belgesel roman' alt başlıklı *Deprem* romanına, 18 Şubat 1975 notunu eklemiş romanı bitiriş tarihi olarak. İlk baskısının 1976'da[1] yapıldığı belirtilen romanın Tur Yayınları baskısından çeyrek yüzyıl sonra Altın Küre Yayınevi'nin yaptığı ikinci baskısına, bazı eklemeler yapılmış.[2] Yeni baskının başlangıcına, biyografik bilginin ardından Erol Cihangir imzalı, "Deprem Yeniden Yayınlanırken Aclan Sayılgan ile Gecikmiş Bir Mülakat" başlıklı tarihsiz bir yazı, romanın sonuna ise Cemil Meriç'in "Deprem" başlıklı yazısı eklenmiş. İlk baskının arka kapağındaki dört paragraflık -başlangıçta üçüncü paragrafını alıntıladığım- tanıtım yazısı, yeni baskıda bir paragrafta toplanırken "Ayrıca kitapta, günümüzde de devam eden gençlik olayları ve kardeş kavgasının dayandığı güçler, beceriksiz bir iktidarın memleketi sürüklemiş olduğu çıkmaz ve iktidar düşkünü ifritlerin insafsızlığını da en açık delilleri ile ortaya konulmaktadır." cümlesinin oluşturduğu dördüncü paragraf yeni baskıdan çıkarılmıştır. Adı geçen "mülakat" yazısında Sayılgan'ın, kitabının başına almışken her nedense yayıncısının çıkardığını söylediği bir ayet de yeni baskıya alınmamıştır.

Deprem romanı, yazarı Aclan Sayılgan adıyla benzer biçimde unutuluşa terk edilmiştir dense yeridir. Edebiyatımızın, 'roman' bilgilerini içeren listelerinde adı pek geçmeyen *Deprem*,

romanımızla ilgili dönemsel araştırmalara da konu olmamıştır.[3] 27 Mayıs ve ardından 12 Mart sonrası eylemleri konu edinen romana yönelik bu ilgisizlikte, yazarının 'edebiyatçı' olarak bilinmeyişinin payı vardır elbette. *Deprem*'in, ikinci kez basılırken kitaba eklenen sözünü ettiğim iki yazı dışında bilinmemiş olmasında yazarının, Türkiye'de komünist düşüncenin 'ajanlık' için örgütlendiği kanısına varınca örgütten büsbütün uzaklaşmış ve zamanla düşünce çizgisi makas değiştirmiş, yaftalı Aclan Sayılgan[4] olması ile ilgisi de göz ardı edilemez.

Yazarının deyişiyle *"Türkiye'nin yirmi beş yıllık bir kültür kaosuyla bu kaosun doğurduğu sonuçları belgele[yen]"* altı bölümlük *Deprem*, olaylara baştan sona tanık başkişisi Mehmet Kostak'ın, *"27 Mayıs 1960'tan on bir yıl sonra, vıcık vıcık çamurlu, yağmurlu bir Ankara gündüzünde geçmişi"* düşünmeye başlamasıyla açılır. Geriye dönüşlerle 27 Mayıs, hazırlık ortamıyla 12 Mart ve "muhtıra" sonrasının silahlı eylemleriyle örgüt hesaplaşmaları, tiyatro sahnesinin canlılığıyla ve sahneye sığmayacak zenginlikteki insan kadrosuyla *"yağmurlu bir Ankara gündüzünde"* yeniden canlandırılır. *Deprem*, öncelikle bir Ankara romanı elbette ancak İstanbul bağlantılı bir Ankara romanıdır da. Bürokrasi, politika, yer altı dünyası ve basın çevreleri, yabancısı olmadığımız o görünmez ilişkileriyle iç içedir romanda. Yazarın, "kültürel formasyonları ve inanç düzeyleri birbirinden farklı" dört kişisiyle, diğerlerinin her biri, kendi yaşayışlarıyla roman kişisi insanlardır romanda. Romanın kişileriyle yakınlıkları olanlar, romanda adı geçenlerin gerçek yaşamdaki karşılıklarını biliyorlardır elbette. Kaldı ki asker ve sivil kökenli pek çok kişi de toplumsal yaşamdan romana eklenmiştir, yazar olarak Kemal Tahir de. Romandaki bunca kişiyi, 'figür' değil de 'insan' olarak kadroda tutmayı ustalıkla başarmış Sayılgan'ın, bu canlandırmada olayların içinden gelmesi ile oyuncu ve yönetmen olarak tiyat-

Kapsayıcı Öğretmen El Kitabı

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL

Doç. Dr. Veli BATDI

Yazarlar

Prof. Dr. Durmuş KILIÇ

Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI

Dr. Ersin YAĞAN

Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU

Dr. Öğr.Üyesi Mehmet DEMİRKOL

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ

Doç. Dr. Halime Miray SÜMER DODUR

Doç. Dr. M. Diyaddin YAŞAR

Prof. Dr. Mehmet MURAT

Doğan ALTUN

Dr. Ahmet GÜLAY

Dr. Hülya TORUN YETERGE

Prof. Dr. Taner ALTUN

Dr. Öğr. Üyesi Özcan EKİCİ

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KAYA

Ankara

2023

Kapsayıcı Öğretmen El Kitabı
Editörler: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL, Doç. Dr. Veli BATDI

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No: 47479
ISBN : 978-605-170-928-4
e-ISBN : 978-605-170-929-1
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Kapsayıcı Öğretmen El Kitabı
Editörler: DEMİRKOL, Mehmet - BATDI, Veli

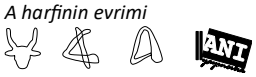
Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, viii+ 240 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-928-4
e-ISBN : 978-605-170-929-1

Öğretmen El Kitabı, Eğitim
Öğretmen El Kitabı, Eğitim, Kapsayıcı Eğitim, Kapsayıcı Eğitimin Felsefi, Sosyolojik Temelleri, Ölçme ve Değerlendirme, Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları, Kapsayıcı Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Kapsayıcı Eğitimde Dil Öğretimi

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ----------v

BÖLÜM 1---------- 1
KAPSAYICI EĞİTİME GİRİŞ TEMEL KAVRAMLAR, İLKE VE GEREKÇELER---------- 1

BÖLÜM 2----------19
KAPSAYICI EĞİTİMİN TARİHÇESİ----------19

BÖLÜM 3----------33
KAPSAYICI EĞİTİMİN FELSEFİ VE SOSYOLOJİK TEMELLERİ ----------33

BÖLÜM 4----------53
KAPSAYICI EĞİTİMDE YASAL DAYANAKLAR----------53

BÖLÜM 5----------83
KAPSAYICI EĞİTİMDE DEZAVANTAJLI GRUPLAR----------83

BÖLÜM 6---------- 101
KAPSAYICI EĞİTİMDE YAKLAŞIM VE STANDARTLAR---------- 101

BÖLÜM 7---------- 121
KAPSAYICI EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME---------- 121

BÖLÜM 8---------- 147
KAPSAYICI EĞİTİMDE REHBERLİK ve PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİ---- 147

BÖLÜM 9---------- 163
KAPSAYICI EĞİTİMDE PAYDAŞLARIN ROLLERİ ve İŞ BİRLİĞİ---------- 163

BÖLÜM 10---------- 181
KAPSAYICI EĞİTİMDE DİL ÖĞRETİMİ- İKİ DİLLİLİK ---------- 181

BÖLÜM 11---------- 201
KAPSAYICILIKTA VATANDAŞLIK EĞİTİMİ---------- 201

BÖLÜM 12---------- 221
KAPSAYICI EĞİTİM UYGULAMALARI ÖRNEK DERS PLANLARI ---------- 221

ÖN SÖZ

Bu eser, kapsayıcı eğitim anlayışının derinliklerine inmeyi, bu anlayışın temelini oluşturan kavramları, ilke ve gerekçeleri ayrıntılı bir şekilde ele almayı hedeflemektedir. Kitap boyunca, kapsayıcı eğitimin kökenleri, tarihsel gelişimi ve bu alandaki felsefi ve sosyolojik temeller detaylı bir perspektifle incelenirken, aynı zamanda ulusal ve uluslararası yasal çerçeveler ve bu çerçeveler içinde yer alan dezavantajlı gruplara yönelik politika ve uygulamalar tartışılmaktadır. Kapsayıcı eğitim anlayışının, eğitim sistemimizde yer edinmesi ve sağlam bir temele oturması için gerekli olan yaklaşım ve standartlar, ölçme ve değerlendirme yöntemleri, rehberlik hizmetleri ve işbirliği uygulamaları gibi konular, kitapta geniş bir şekilde ele alınmaktadır. Dil öğretimi ve vatandaşlık eğitimi bölümleri ile kapsayıcı eğitimin, dil becerileri ve sosyal bilinç düzeyi üzerindeki etkileri irdelenirken, uygulamalı ders planları ile teorik bilgilerin pratiğe nasıl dökülebileceği konusunda somut örnekler ve yönergeler sunulmaktadır. Bu kitap, öğretmenlere kapsayıcı eğitimi kavramsal bir çerçevede anlamaları, bu anlayışı sınıf ortamında etkili bir şekilde uygulayabilmeleri ve tüm öğrencilere eşit, adil ve kapsayıcı bir eğitim ortamı sunmaları konusunda rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Kapsayıcı eğitim anlayışının eğitim sistemimizde hak ettiği yere ulaşması ve bu anlayışın yaygınlaşarak eğitimde fırsat eşitliğini ve toplumsal bütünlüğü desteklemesi için bu kitabın, öğretmenlerimize ilham verici, bilgilendirici ve yol gösterici bir kaynak olmasını umarız. Bu eserin, eğitim camiasında kapsayıcı eğitim anlayışının benimsenmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunması temennisiyle.

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL

Doç. Dr. Veli BATDI

2023

BÖLÜM YAZARLARI

BÖLÜM 1
Kapsayıcı Eğitime Giriş Temel Kavramlar, İlke ve Gerekçeler
Prof. Dr. Durmuş KILIÇ-Atatürk Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-1217-1945

BÖLÜM 2
Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi
Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI-Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-8816-287X

BÖLÜM 3
Kapsayıcı Eğitimin Felsefi ve Sosyolojik Temelleri
Dr. Ersin YAĞAN-Milli Eğitim Bakanlığı
ORCID: :0000-0003-3957-2762

BÖLÜM 4
Kapsayıcı Eğitimde Yasal Dayanaklar Ulusal, Uluslararası
Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM-Dicle Üniversitesi
ORCID: :0000-0001-8011-6027

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU-Siirt Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-2460-9529

BÖLÜM 5
Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Gruplar
Dr. Öğr.Üyesi Mehmet DEMİRKOL-Dicle Üniversitesi
ORCID: 0000 -0003-1973-0364

BÖLÜM 6
Kapsayıcı Eğitimde Yaklaşım ve Standartlar
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALTUNDAĞ KUMAŞ-Dicle Üniversitesi
ORCID: : 0000-0002-6104-2381

Doç. Dr. Halime Miray SÜMER DODUR-Çankırı Karatekin Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-1470-8195

BÖLÜM 7

Kapsayıcı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Doç. Dr. M. Diyadin YAŞAR-Harran Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-7512-580X

BÖLÜM 8

Kapsayıcı Eğitimde Rehberlik

Prof. Dr. Mehmet MURAT-Gaziantep Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-3946-7006

Doğan ALTUN

BÖLÜM 9

Kapsayıcı Eğitimde İş Birliği Uygulamaları Okul, Aile, Öğrenci

Dr. Ahmet GÜLAY
ORCID: 0000-0002-7700-0768

BÖLÜM 10

Kapsayıcı Eğitimde Dil Öğretimi İki Dillilik

Dr. Hülya TORUN YETERGE-Milli Eğitim Bakanlığı
ORCID: 0000-0002-0042-4386

BÖLÜM 11

Kapsayıcı Vatandaşlık Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Özcan EKİCİ-Dicle Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-1191-3166

BÖLÜM 12

Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Örnek Ders Planları

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KAYA-İnönü Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-9011-8656

BÖLÜM 1

KAPSAYICI EĞİTİME GİRİŞ
TEMEL KAVRAMLAR, İLKE VE GEREKÇELER

Durmuş KILIÇ[1]

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda okuyucu aşağıda yer alan konu başlıkları ile ilgili bilgi edinebilecektir.

- Kapsayıcı eğitimin ne olduğunu bilir
- Kapsayıcı eğitim üzerine temel kavramları bilir
- Kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinden haberdar olur.

Giriş

Eğitim, toplumun her bir ferdi için eşit ve adil fırsatlar yaratmayı amaçlayan kritik bir süreçtir. Bu süreç, bireylerin yaşam boyu başarıya ulaşmalarına, potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına ve topluma katkıda bulunmalarına olanak tanır. Ancak, bu hedeflere ulaşabilmek için eğitim sistemlerinin kapsayıcı olması, yani her yaştan, ırktan, cinsten, dilden ve yetenek düzeyinden bireyi içermesi ve desteklemesi gerekir. "Kapsayıcılık", eğitim alanında son yıllarda giderek daha fazla önem kazanan bir kavramdır. Bu yaklaşım, çeşitliliği bir güç olarak görmeyi, farklılıkları kutlamayı ve her bir öğrencinin eğitim süreçlerinden tam anlamıyla faydalanabilmesi için gerekli koşulları yaratmayı hedefler. Bu bölüm, kapsayıcılıkla ilgili temel kavramları, ilkeleri ve tanımları derinlemesine inceleyerek, eğitimcilerin, toplumun genelinin bu kritik konuda bilgi ve farkındalık düzeylerini artırmayı amaçlamaktadır.

Kapsayıcı Eğitim Nedir?

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 2015 yılında kabul edilen “Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündemi (United Nations [UN], 2015)”nde sürdürülebilir bir gelecek ve kalkınmanın temelini, kaliteli ve kapsayıcı eğitimin oluşturduğu vurgulanmaktadır. Kapsayıcı eğitim, toplumsal çeşitliliğin önemsendiği, herhangi bir farklılık aranmadan herkesin

1 Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD, Erzurum, Türkiye, e posta: dkilic@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1217-1945

eğitim alma hakkının olduğunu savunan eğitim anlayışıdır (Unesco, 2017). Bu eğitim anlayışı, farklılık gözetmeksizin öğrencilerin tamamının kendi tercihleri ile belirledikleri okullarda akranlarıyla birlikte eğitim almalarını içermektedir (Fırat, 2021).

Alan yazında kapsayıcı eğitime ilişkin benzer tanımlara rastlanmaktadır. Bu çerçevede, Simon ve arkadaşları (2010) tarafından kapsayıcı eğitim; öğrenciler arasında herhangi bir ayrım gözetilmeksizin tüm öğrencilere öğrenme imkanlarının sunulduğu ve bu doğrultuda eğitim ortamlarının şekillendirildiği bir eğitim anlayışı olarak tanımlanmıştır. Diğer yandan, Gürdür ve Rakap (2019) kapsayıcı eğitimi; bireysel farklılıkların dikkate alınarak, öğrenme süreçlerinin öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlendiği ve tüm öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanabilmesi amacı güden bir eğitim yaklaşımı olarak nitelendirmişlerdir. Bayram & Öztürk (2021) ise bireysel farklılıklar bağlamında adalet ve eşitlik kavramlarının temel alındığı, eğitim almanın tüm çocukların hakkı olduğu ve eğitim sürecine dâhil edilmelerinin gerekliliğinin savunulduğu eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Yapılan tanımlar bağlamında kapsayıcı eğitimin öğrenci çeşitliliğine önem veren, bireysel farklılıkların dikkate alındığı ve öğrenmenin herhangi bir farklılık gözetilmeden tüm öğrencilerle birlikte gerçekleştirildiği bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Kapsayıcı eğitimin önemi ve bu eğitime verilen değer her geçen gün artmaktadır (Dolapçıoğlu & Bolat, 2020; Ferguson, 2008; Forlin & Chambers, 2011; Clark vd., 2019). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim kavramının 1970'li yıllarda insan haklarını savunmaya yönelik bir kavram olarak ortaya çıktığı (Bayram & Öztürk, 2021) ve uzun yıllar boyunca özel gereksinimi olan öğrencilerin akranları ile birlikte eğitim alması olarak algılandığı (Öner, 2022; Plows & Whitburn, 2017) görülmektedir. Nitekim bazı araştırmalarda (Durmuş, 2019; Nuth, 2018; Shani & Hebel, 2016) kapsayıcı eğitimin özel ihtiyacı olan öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitim alması anlamına gelen kaynaştırma ve bütünleştirici eğitim kavramları yerine kullanıldığını belirtilmektedir. Ancak kapsayıcı eğitimin bu şekilde kullanımının yanında ilerleyen yıllarda ise bazı araştırmalarda insan haklarına (Ainscow, 2005; Vallee, 2017), bazı araştırmalarda ise her türlü çeşitliliğin kaldırılmasına yönelik (Arnot & Pinson, 2005; Block vd., 2014; Taylor & Sidhu, 2012) olarak da kullanıldığı görülmektedir. Yani kapsayıcı eğitim zaman içerisinde daha geniş bir kavram haline gelmiş ve kapsamını genişleterek kaynaştırma ve bütünleştirici kavramlarını içine alan ve sadece özel ihtiyaçlı öğrencilerin değil, yoksul, farklı kültürden olan, kırsal kesimde yaşayan tüm öğrencilerin dilsel ve kültürel farklılıkları gözetilmeden aynı eğitim ortamına dahil edildiği bir yapıya dönüşmüştür (Öztürk vd., 2017; Pantic vd., 2011; Slee, 2019; Unesco, 2001). Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin zaman içerisinde daha geniş bir kavram haline geldiği söylenebilir.

Kapsayıcı eğitimin ne anlama geldiği, amacının, gerekçelerinin ve ilkelerinin açıklanması ile daha anlaşılır hale gelecektir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin amacı, neden gerekli olduğu ve ilkeleri aşağıda belirtilmiştir.

Kapsayıcı Eğitimin Amacı Nedir?

Kapsayıcı eğitimin temel amacı, öğrenme ortamlarında çeşitliliğin sağlanması ve ortamların bu bağlamda düzenlenmesidir (Education Queensland, 2005). Booth & Ainscow (2002) kapsayıcı eğitimin amacının tüm öğrencilerin eşit olduğu, aitlik duygusunu hissettiği, herhangi bir ayrıma maruz kalmadan eğitimin gerçekleştiği ortamların oluşturulması ve bu şekilde gerçekleştirilecek eğitimin yasalarla korunmasının sağlanması olduğunu dile getirmişlerdir.

Kapsayıcı eğitimin amacı bağlamında en önemli unsurlardan biri ırk, din, statü, cinsiyet, sosyal sınıf, başarı, sağlık gibi unsurların dikkate alınarak hazırlanan öğrenme ortamlarıdır ve bu öğrenme ortamlarının ayrım yapılmaksızın herkesin katılım sağlayabileceği şekilde oluşturulması önem arz etmektedir (Bayram & Öztürk, 2021; Vitello & Mithaug, 2013). 2017 yılında yayımlanan Eğitim Girişimi Reformu (ERG)'unda, kapsayıcı eğitimde eğitim ortamlarının öğrenci farklılıklarından kaynaklanan engellere çözüm oluşturacak şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitimde öğrenci farklılıklarına göre yapılan ortam düzenlemelerine ek olarak okulun, sınıfların ve ulaşım imkânlarının da düzenlenmesinin oldukça önemlidir (Unesco, 2017).

Öğrenme ortamlarını kapsayıcı eğitimin amaçları doğrultusunda hazırlamada, en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir (Anderson & Boyle, 2015). Öğretmenler bu bağlamda öğrenme sürecinin planlanması ve uygulanmasını gerçekleştirmeli (Pantic & Florian, 2015), öğrencilerinin öğrenme gereksinimleri belirlemeli, öğrencileri eleştirel olarak değerlendirmeli ve tüm öğrencilerin aktif katılımı sağlayabilmelidir (Avrupa Ajansı [European Agency], 2015). Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin ayrıca özel ihtiyaçlı öğrencilere karşı olan tutumları da oldukça önemlidir (Forlin & Lian, 2008; Savolainen vd., 2012; Öztürk, 2019). Öğretmenler bu bağlamda kapsayıcı eğitimde bireysel farklılıkları gözeten bir tutum sergilemelidir (Kielblock, 2018).

Kapsayıcı Eğitimin Gerekçeleri Nelerdir?

Kapsayıcı eğitimin gerekçesi, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989)'sinde çocukların eğitim haklarına yönelik 23. ve 28. maddelerinde belirtilmektedir. Bu maddelerin ilgili fıkraları aşağıda belirtilmiştir.

Madde 23 (3. fıkra): Özürlü çocuğun, özel bakıma gereksinimi olduğu bilincinden hareketle bu maddenin 2. fıkrası uyarınca yapılması öngörülen yardım, çocuğun ana-babasının ya da çocuğa bakanların parasal (mali) durumları göz önüne alınarak, olanaklar ölçüsünde ücretsiz sağlanır. Bu yardım; özürlü çocuğun eğitimi, meslek eğitimi, tıbbi bakım hizmetleri, rehabilitasyon hizmetleri, bir işte çalışabilecek duruma getirme hazırlık programları ve dinlenme/eğlenme olanaklarından etkin olarak yararlanmasını sağlamak üzere düzenlenir ve çocuğun en eksiksiz biçimde toplumla bütünleşmesi yanında, kültürel ve ruhsal yönü dahil bireysel gelişmesini gerçekleştirme amacını güder.

Madde 28 (1. fıkra): Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:

Kaynakça

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change, 6*(2), 109-124.

Anderson, J. ve Boyle, C. (2015). Inclusive education in Australia: Rhetoric, reality and the road ahead. *Support for Learning, 30*(1), 4-22. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12074

Arnot, M., & Pinson, H. (2005). Asylum-seeker & refugee children. http://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/arnot/AsylumReportFinal.pdf

Aksungur, S. (2022). *Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Pamukkale Üniversitesi.

Bayram, B., & Öztürk, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, *46*(206). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9179

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989. https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme adresinden erişildi.

Block, K., Cross, S., Riggs, E. & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education, 18*(12), 1337-1355. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899636

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools.* Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi (1986). *Entegrasyon maddesi.* İstanbul, 1, 3729.

Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi (1986). *Dışlamak maddesi.* İstanbul, 1, 3128-3129.

Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (2019). Introduction. C. Clark, A. Dyson ve A. Millward (Ed.), Towards inclusive schools (Routledge Library Editions). New York: Routledge.

Demirel Kaya, E. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığının Temel Eğitim Kademesindeki Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitim Politika Ve Uygulamaları (2002-2018)*. Gazi Üniversitesi.

Dolapçıoğlu, S., & Bolat, Y. (2020). Kapsayıcı eğitimde disiplinler arası program geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, *45*(204). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8652

Durmuş, M. E. (2019). *Matematik öğretimi bağlamında ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimleri: Bir olgu bilim araştırması* (Tez No. 548383) [Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi (Atatürk Üniversitesi Ortak) - Bayburt]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Education Queensland. (2005). Inclusive education statement. https://education.qld.gov.au/students/inclusive-education adresinden erişildi.

ERG. (2017). Kapsayıcı eğitim: okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_OgretmenIhtiyaclari.pdf

Erkılıç, M., ve S. Durak.(2013). Tolerable and Inclusive Learning Spaces: An Evaluation of Policies and Specifications for Physical Environments that Promate Inclusion in Turkish Primary Schools. *International Journal of Inclusive Education, 17,* 462-479.

European Agency. (2015). Empowering teachers to promote inclusive education: Conceptual framework and methodology. ABD: *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*.

Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education, 23*(2), 109-120. https://doi.org/10.1080/08856250801946236

Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: fenomenolojik bir araştırma* (Tez No. 677484) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1), 17-32. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850

Forlin, C., & Lian, M. G. J. (2008). Contemporary trends and issues in education reform for special and inclusive education in the Asia-Pacific region. In *Reform, Inclusion and Teacher Education* (pp. 3-12). Routledge.

Gürgür, H. & Rakap, S. (2019). *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme*. Pegem Yayıncılık.

Güngör, T. A., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı Eğitimin Türk Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi. *Studies in Educational Research and Development*, *5*(1), 0–2.

İlçin, M. (2022). *Öğretimİn Denetimİ Aracılığıyla Sınıf İçİ Kapsayıcı Eğİtİm Uygulamalarının Etkİlİlİğİnİ Arttırma*. Gaziantep Üniversitesi.

İlçin, M. (2022). *In increasing the effectiveness of in-class inclusive education practices through supervision of teaching* (Tez No. 711337). [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

İra, N. & Gör, D. (2018). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling, 7*(2), 29-38.

Kirk, S., Gallagher, J. & Anastasiow, N. (1997). *Educating exceptional children*. Houghton Mifflin Company.

Kozikoğlu, İ., & Yıldırımoğlu, S. (2021). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *51*, 226–244. https://orcid.org/0000-0003-3772-4179

MEB. (2019). *Kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi modülü, kendi kendine öğrenme modülü, Modül-1: Kapsayıcı eğitime giriş.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Mitchell, D. (2018). Inclusive Education. *Building Inclusive Democracies in ASEAN*, 356–371. https://doi.org/10.1177/1468017307084734

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, *32*(1), 3–17. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964

Nuth, M. (2018). Learning from experience: Towards inclusive educational research in Cambodia. *International Journal of Inclusive Education, 22*(11), 1184-1196. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1418440

Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması* (Tez No. 736194). [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G., Köksal, H., & İREZ, O. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı.* Aktekin, S. (Ed). MEB Yayınları.

Öztürk, M. (2019). An evaluation of an innovative in-service training model in Turkey. *International Journal of Higher Education, 8*(1), 23-36. https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n1p23

Pantic, N. & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry, 6*(3), 333-351. https://doi:10.3402/edui.v6.27311

Pantic, N., Closs, A. & Ivosevic, V. (2011). Teachersforthefuture: *Teacher development forinclusive education in the western Balkans*. European Training Foundation.

Plows, V., & Whitburn, B. (Eds.). (2017). *Inclusive education: Making sense of everyday practice*. Springer.

Rieser, R. (2012). Implementing inclusive education: A commonwealth guide to ımplementing article 24 of the UN convention on the rights of persons with disabilities. London: Commonwealth Secretariat.

TDK. (2023). Türk Dil Kurumu Sözlüğü, https://sozluk.gov.tr/.

Sakız, H.(2021). Eğitimde Bir Kalite Modeli Olarak Kapsayıcı Eğitim, Nobel yayınları, Ankara.

Sarı, T., Nayir, F., & Kahraman, Ü. (2020). A Study on Inclusive Education in Turkey. *Journal of Education and Future*, *18*, 69–82. https://doi.org/10.30786/jef.642954

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 51-68. http://doi:10.1080/08856257.2011.613603

Selimhocaoğlu, E. E. (2021). *Hıgh School Teachers'attıtudes, Perceptıons And Perceıved Competence Regardıng Inclusıve Educatıon: A Systematıc Lıterature Revıew* (Issue February). İhsan Doğramacı Bılkent Unıversıty.

Simon, C., Echeita, G., Sandoval, M., & Lopez, M. (2010). The inclusive educational process of students with visual impairments in Spain: An analysis from the perspective of organizations. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *104*(9), 565-570. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0145482X1010400909

Singal, N.(2006). Inclusive Education in İndia: İnternational Concept, National İnterpretation, *International Journal of Disability, Development and Education, 53,* 351-369.

Slee, R. (2018). *Think piece prepared for the 2020 global education monitoring report: Inclusion and education.* UNESCO.

Shani, M. ve Hebel, O. (2016). Educating towards inclusive education: Assessing a teacher-training program for working with pupils with special educational needs and disabilities (SEND) enrolled in general education schools. *International Journal of Special Education, 31*(3). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120685.pdf

Tanenbaum. (2016). *The seven principles for ınclusive education*. Tanenbaum.

Taylor, S. ve Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education, 16*(1), 39-56. https://doi.org/10.1080/13603110903560085

UNESCO. (2001). *Open file on ınclusive education: Support materials for managers and administrators.* UNESCO.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all.* France: UNESCO.

UNICEF. (2017). Including children with disabilities in quality learning: What needs to be done? New York: UNICEF Report.

Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *33*, 900–904. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development.* https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld adresinden erişildi.

Ünal, R. & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Dergisi: Kuram ve Uygulama, 2(*1), 23-42. https://dergipark.org.tr/en/pub/jietp/issue/54500/698889 adresinden alınmıştır.

Ünal, R. & Yel, S. (2019). Development of a social acceptance scale for inclusive education. *Universal Journal of Educational Research, 7*(10), 2187–2198. doi: 10.13189/ujer.2019.071017

Vallee, D. (2017). Student engagement and inclusive education: Reframing student engagement. *International Journal of Inclusive Education, 21*(9), 920-937. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1296033

Vitello, S.J. and Mithaug, D.E. (2013*). Inclusive schooling: National and international perspectives.* Routledge Puplications.

Watkins, A., D'alessio, S., & Kyriazopoulou, M. (2009). Handbook Of Inclusive Education. In *Central Board of Secondary Education* (Vol. 4, Issue 3). https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.3.229

BÖLÜM 2

KAPSAYICI EĞİTİMİN TARİHÇESİ

Şebnem YAZICI*

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda okuyucu aşağıda yer alan konu başlıkları ile ilgili bilgi edinebilecektir.

- Kapsayıcı eğitimin içeriğini kavrar
- Kapsayıcı eğitimin uluslararası tarihi sürecini bilir
- Kapsayıcı eğitimin ulusal tarihi sürecini bilir

Giriş

Kapsayıcı eğitim, son yıllarda çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerine dahil edilmesiyle birlikte küresel bir kavram haline gelmiştir. Engelli bireylerin eğitime eşit erişim sağlaması anlayışla ortaya çıkan ve gelişen kapsayıcı eğitimin kökeni 20. Yüzyılın ortalarına dayanmaktadır. Tarihsel sürece bakıldığında engelli bireylerin, eğitimden çoğunlukla dışlanmış ve sınırlı düzeyde öğrenme ortamlarına katılma fırsatına sahip olmuşlardır. Eğitimde engelli öğrencilerin dışlanmasına cevap olarak ortaya çıkan kapsayıcı eğitim zamanla kavramsal değişime uğramıştır. Kapsayıcı eğitim, engelli öğrencilerin dışlanmasına, sınıf dışında tutulmasına karşı çıkmıştır. Özel eğitime ihtiyaç duyan, yoksul, ırksal ve dinsel azınlık gibi eğitimden dışlanmış, damgalanmış grupları eğitime dahil ederek (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2001) genel eğitim sisteminin bir parçası haline dönüşmüştür (Tomlinson, 2017). Kitabın bu bölümünde eğitim tarihinde kapsayıcı eğitimi şekillendiren tarihsel süreç, eğitim ortamlarına yansıyan uygulamalar ve bu amaçla geliştirilen politikalar gözden geçirilmeye çalışılmıştır. Kapsayıcı eğitimin tarihi süreci uluslararası ve ulusal olmak üzere iki başlık altında anlatılacaktır.

Kapsayıcı Eğitimin Uluslararası Süreci

Tarihe bakıldığında toplumun tüm bireylerinin eğitime eşit erişim sağlayamadığı ve önemli bir kesiminin eğitimden yoksun bırakıldığı ortadadır. Geçmişte engelli, ırk, etnik köken, dil farklılıkları gösteren öğrenciler eğitim sisteminden dışlanmış ve sınırlı düzeyde

* Dr. Öğretim Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, syazici@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8816-287X

eğitim fırsatları sunulmuştur. Herkesin okula erişmesi ve kaliteli bir eğitim alması düşüncesi aslında çok da eskiye dayanan bir konu değildir. Kapsayıcı eğitimin kökleri engelli haklarını temel almaktadır. Engelli öğrencilere yönelik yaygın olumsuz inanç önce okullardan dışlanmalarına, entegre olmalarına ve dahil edilmelerini içeren bir gelişim göstermiştir.

1600 ve 1700'lü yıllar engelli öğrenciler eğitim kurumlarından dışlanıp ihmal edilmesine rağmen bu dönemde kaynaştırma eğitiminin temelleri atılmıştır. Engelli öğrencilerin eğitimlerine yönelik ilk sistematik çalışmalar ise 1800-1900'lü yıllarda başlanmıştır (Yücesoy Özkan vd., 2021). 1900'lü yıllara gelindiğinde ise engelli bireyler için işlerin değiştiği ve bu konuya daha fazla dikkat çekildiği görülmektedir. Bu dönemde birçok devlet, engellilerin eğitime erişimi, bireylerin ayrımcılığa karşı korunması gibi konuları tartışmaya başladılar. 1960'lı ve 1970'li yıllarda ayrımcılığı reddeden anlayış engelli bireylerin topluma dahil olma ve eğitime eşit erişim gibi konularda önemli bir yol almasını sağladı. 1990'lı yıllara gelindiğinde ise "kapsayıcılık" hiç kimsenin geride bırakılmaması çağrısıyla 2030 yılı hedefleri içerisinde yer almış (UNESCO, 2020) ve birçok ülkenin yasalarına dahil edilmiştir. Ülkelerin temel hedefi tüm çocuklar için güvenli, şiddet içermeyen kapsayıcı ve üretken, engelliliğe ve toplumsal cinsiyete duyarlı kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamları sağlamaktır (United Nations, 2015). Bu amaç doğrultusunda tüm öğrencilerin yüksek kaliteli, kapsayıcı eğitime erişebilmelerini sağlamak için dünya çapında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Aşağıdaki tablo kapsayıcı eğitimin önemli aşamalarını göstermektedir.

Tablo 1

Yıllara göre kapsayıcı eğitim süreci ile ilgili uluslararası belgeler

Yıl	***Kapsayıcı Eğitim Süreci ile İlgili Uluslararası Belgeler***
1948	İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
1960	Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
1967	Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşme
1975	Engelli Kişilerin Hakları Beyannamesi
1989	UNICEF Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
1990	Jomtien Herkes İçin Eğitim Konferansı (EFA)
1993	Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar
1994	Salamanca, Özel İhtiyaçlar Eğitimi Bildirgesi
2000	Dakar, Dünya Eğitim Formu
2005	Küresel İzleme Raporu: Kalite Zorunluluğu
2006	Engelli Hakları Sözleşmesi
2015	Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri
2018	Engelli Haklarına ilişkin Sözleşme

Kapsayıcı eğitim adına atılan ilk atılım 10 Aralık 1948'de Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'dir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi tüm insanların eşit ve özgür olduğu düşüncesine dayanır. Beyannamenin ikinci maddesinde "herkesin ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka inançlarına bakılmaksızın eşit haklara sahip olduğu" altı çizilmiştir. Yine beyannamenin yirmi altıncı maddesine göre eğitimin insani bir hak olduğu, hiç kimsenin özelliklerine bakılmaksızın tüm öğrencilere eşit fırsatlara sahip olduğu belirtilmektedir. Bu madde ayrıca ilk ve temel eğitimin zorunlu ve parasız, mesleki ve teknik eğitimin ise herkese açık olması, öğrencinin yeteneği doğrultusunda başvurduğu yüksek öğrenimin herkese eşit imkân sağlanmasını vurgulamaktadır. İnsan Hakları Beyannamesi ile eğitim sistemi içerisinde ayrımcılık yapmadan, farklılıkları kabul eden bir anlayış ortaya konulmuştur. Bu belge insan haklarını temel alan uluslararası sözleşmelerin de ana konusu haline gelmiştir. Sözleşmelerden ilki 14 Aralık 1960 tarihinde Birleşmiş Milletler UNESCO Genel Kurulu İnsan Hakları Beyannamesi'ndeki hükümleri göz önüne alarak Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmeyi kabul etmiştir. Bu sözleşmede her öğrencinin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve farklılıklarının kabul edilmesi gerekliliği vurgulanır. Bir diğeri ise 7 Kasım 1967 tarihinde kabul edilen Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesidir. Bu sözleşmede ise kadın ve erkeğin eğitime erişimde de eşit haklara sahip olduğu ve kadına yönelik ayrımcılığı önleyen önlemlerin alınması gerektiği belirtilmiştir.

Kapsayıcı eğitim tarihinde önemli eşiklerden biri de çocukların haklarına ve ihtiyaçlarına odaklanan uluslararası sözleşmedir. 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından UNICEF Çocuk Haklarına Dair Sözleşme kabul edilmiş ve Türkiye'nin de içinde bulunduğu taraf devletlerin onayıyla yürürlüğe girmiştir. Sözleşme dünya çapında çocuk haklarını gözeten ve yasal dayanak oluşturan ilk belge hükmündedir (Lee, 2010). Dünyadaki hemen hemen tüm ülkelerin imzalamış olduğu sözleşmede kapsayıcılığa yönelik şu ilkeler yer almaktadır:

1. Her çocuğun kendisinin veya anne- babasının ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasi düşünce, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık gibi herhangi bir ayrım gözetilmemelidir.

2. Engelli çocukların saygınlıkları güvence altına alınarak, topluma etkin katılımları sağlanmalıdır.

3. Devlet, engelli çocukların ailelerine özel bakımdan yararlanma hakkı tanınır. Engelli çocuğun mesleki eğitimi, rehabilitasyon ve bakım hizmetleri ücretsiz sağlanır. Ayrıca toplumla bütünleşmesini sağlayacak bireysel gelişimine de destekleyici hizmetler sağlanmalıdır.

4. Her çocuk eğitim alma hakkına sahiptir. Fırsat eşitliğinin sağlanması için ilköğretim zorunlu ve parasız hale getirilmelidir. Ayrıca ortaöğretim genel ve mesleki dahil olmak üzere çeşitli şekillerde örgütlenmesi teşvik edilir ve tüm çocuklara bu hizmetler sunulur.

5. Fırsat eşitliğini temel alan, çocuğun kişiliğinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirebileceği eğitim alma hakkının sağlanması gibi önemli konular yer almaktadır.

Kaynakça

Ackah-Jnr, F. R. (2020). Inclusive education, a best practice, policy and provision in education systems and schools: The rationale and critique. *European Journal of Education Studies. 6* (10), 171-183.http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3605128

Baglieri, S. (2022). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for embracing diversity in education*. Taylor & Francis.

Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı (2020). Türkiye ülke bölümü 2021-2022. Erişim adresi: https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2021/03/3RP-Turkey-CountryChapter-2021-2022_TR-opt.pdf

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2017). Bir arada yaşam ve geleceği kapsayıcı eğitimle inşa etmek. Erişim adresi: https://indd.adobe.com/view/6066c857-843a-4d49-b7e9-77f635a950cf

Ferguson, D. L. (1995). The real challenge of inclusion: Confessions of a'rabid inclusionist. *Phi Delta Kappan, 77*(4), 281.

Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British journal of special education*, *35*(4), 202-208. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x

Framework, D. (2000, January). Dakar Framework for Action—Education for All: Meeting Our Collective Commitments. In *World Education Forum, UNESCO, Dakar, Senegal held on April* (pp. 26-28).

Güngör, T. A. ve Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, *5*(1), 48-71.

Lee, Y. (2010). The USA and non-ratification of the convention on the rights of the Child. *Child welfare*, *89*(5), 15-20.

Matzen, K., Ryndak, D. and Nakao, T. (2010). Middle school teams increasing access to general education for students with significant disabilities: Issues encountered and activities observed across contexts. *Remedial and Special Education*, *31*(4), 287-304.https://doi.org/10.1177/0741932508327457

Salend, S. J. and Duhaney, L. M. G. (2011). Historical and philosophical changes in the education of students with exceptionalities. In *History of special education*. Emerald Group Publishing Limited.

Taylor, S. and Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International journal of inclusive education, 16*(1), 39-56.https://doi.org/10.1080/13603110903560085

Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability*. Taylor & Francis.

UNESCO (2000). The Dakar framework for action. Education for all: Meeting our collective commitments. Paris: UNESCO. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca*. Retrieved from https://www.right-to-

education.org/sites/right-to-education.org/fles/resourceattachments/Salamanca_Statement_1994.pdf

UNESCO. (2001) The Open File on Inclusive Education Paris: UNESCO Retrieved from https://unipd-centrodirittiumani.it/public/docs/31079_education.pdf

UNESCO. (2004). EFA Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative. Paris: UNESCO. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137333

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Unesco. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. France: UNESCO Publishing Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849

UNESCO. (2013). *Inclusive education: Education sector technical notes.* Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222124

UNESCO. (2015). *Incheon declaration: Education 2030-Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. In Symposium conducted at the meeting of World Education*, Incheon, Republic of Korea.

UNESCO. (2016). Global Education Monitoring Report Summary 2016: Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. Retrieved from https://www.unesco.org/gem-report/en/education-people-and-planet

UNESCO. (2017). Accountability in education, meeting our commitments. Country case study prepared for the 2017/8 Global Education Monitoring Report. Retrieved from https://www.unesco.org/gem-report/en/accountability

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718.

UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021–Central andEastern Europe, the Caucasus and Central Asia–Inclusion and education: All means all.* Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375490?posInSet=3&queryId=e0428734-c1b2-45a1-8a8f-1f5ae7a8505e

UNICEF (2021). *Inclusion International: Perspective Of Boys, Girls And Adolescents On Discrimination And Barriers To Inclusive Education.* Retrieved from https://www.unicef.org

UNICEF. (2012). *Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği İçin 10 Yıl: 'Haydi Kızlar Okula!' Kampanyası'nın Serüveni ve Öğrettikleri.* Retrieved from https://www.unicef.org

United Nations. (2017). The Sustainable Development Goals Report 2017, New York.

United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development (No. A/70/L.1), New York.

Yücesoy-Özkan, S., Kırkgöz, S. ve Beşdere, B. (2018). Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim. S. Rakap ve H. Gurgur (Ed.), *Kapsayıcı eğitim* içinde. (s.19-48). Ankara Pegem Akademik.

BÖLÜM 3

KAPSAYICI EĞİTİMİN FELSEFİ VE SOSYOLOJİK TEMELLERİ

Ersin YAĞAN*

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda okuyucu aşağıda yer alan konu başlıkları ile ilgili bilgi edinebilecektir.

- Grup normlarının oluşumunu ve kapsayıcı eğitimle ilişkisini bilir.
- Kapsayıcı eğitim uygulamalarının hangi alanlar için kullanıldığını bilir.
- Kapsayıcı eğitim konusunda karşılaşılan direnç noktalarını ve bunları aşmaya yönelik çeşitli bilimsel bakış açılarını bilir.

Giriş

Eğitim nosyonu insanoğlunun tarih sahnesinde var olmaya başlamasından bu yana her dönemde insanlık tarihinin vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Toplumun ihtiyaçlarını gidermek ve sürekliliğini sağlayabilmek adına her dönem başvurulmuş önemli araçlardan biri olmuştur. Önceki neslin sonraki nesle tecrübelerini aktarma sürecinde olsun, okulların kurulmasıyla birlikte bilgi aktarımının kurumsallaşarak planlı ve programlı bir şekilde yürütülmeye başlanmasıyla birlikte olsun bu kullanışlı aracın önemi her zaman ön planda olagelmiştir.

Tarihsel süreçte toplumların temel ihtiyaçları doğrultusunda eğitimi şekillendirdiklerine tanık olmuşuzdur. Ülkeler arası savaşların çokça yaşandığı daha eski dönemlerde devlet mekanizmasının eğitim kurumlarına iyi savaşçılar yetiştirme misyonunu yüklediğini görüyoruz. Sparta Şehir Devleti bu konuda verilebilecek iyi bir örnek olarak karşımıza çıkar. Spartalılarda doğan bebekler fiziksel olarak değerlendirilir ve engelli ve fizyolojik olarak güçsüz bebeklerin yaşamalarına müsaade edilmezdi. Yedi yaşına kadar aileleri ile yaşayan çocuklar, bu yaşta ailelerinden alınarak 18 yaşına kadar sürecek sıkı bir askeri eğitime tâbi tutulurlardı. Alınan bu eğitimin ardından 18 yaşına geldiklerinde iyi yetişmiş birer asker olarak devlete hizmet etmeye başlarlardı. Bugün oldukça acımasızca görülen bu seçilme ve eğitim süreci o dönemde Spartalıların komşuları Atina ile uzun yıllar süren çekişmelerinde askeri olarak her zaman önde olmalarını sağlamıştır. Dolayısıyla bu dönemde hemen hemen tüm devletlerin eğitimde daha çok iyi askerler yetiştirme misyonu

* Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul Türkiye, e posta:ersinyagan@gmail.com ORCID: :0000-0003-3957-2762

gereği beden eğitimine önem verdikleri görülmektedir. Sonrasında sanayi devrimiyle birlikte ise fabrikalarda hızla artan işçi sınıfı ihtiyacına yönelik olarak eğitimin mavi yakalı yetiştirme misyonu doğrultusunda tasarlandığını görmekteyiz. Yapay zekâ ile ilgili yeniliklerin çokça gündeme geldiği bu çağda ise yine devletlerin eğitim kurumlarında bu yeni dönemin gerektirdiği eleman ihtiyacının giderilmesine yönelik yeni eğitim programlarını uygulamaya koydukları görülmektedir.

Eğitim, toplumun ve devletin ihtiyaç duyduğu elemanların yetiştirilmesi niteliğinin yanı sıra geniş kitlelere ulaşabilme kabiliyetiyle de vazgeçilmez bir yönetim aygıtı halini almıştır. Öyle ki öncesinde toplumu bir arada tutmak adına devletin en önemli ideolojik aygıtı din kurumları iken batının aydınlanma dönemini yaşamasının ardından dini kurumların etkisini yitirmesi ile eğitim kurumları devletin bir numaralı ideolojik aygıtı halini almıştır (Althusser, 2014). Dolayısıyla devletler gerek devamlılığın gerektirdiği üretim için ihtiyaç duyulan elemanların temin edilmesi adına gerekse kanunlara bağlı, itaatkâr vatandaşlar yetiştirilmesi adına eğitim kurumlarını her zaman oldukça önemli görmüşlerdir. Bu sebeple de bu kurumlar üzerinde tam bir kontrol tesis etmeyi önemsemişlerdir.

Eğitimin kitlelerin şekillendirilmesindeki rolünü daha iyi kavrayabilmek için toplumsal grup ve norm kavramları ile normların oluşması ve insan yaşamındaki yeri hakkında açıklama yapmak faydalı olacaktır.

Toplumsal Gruplar ve Normların Oluşumu

Kapsayıcı eğitim konusunda belirlenen hedeflere ulaşabilmek adına öncelikle bireylerin bir araya gelerek oluşturdukları sosyal gruplardan ve yine bu grupların devamlılığını sağlayabilmek için meydana getirdikleri grup normlarından bahsetmek gerekmektedir.

Hepimiz çok farklı gruplara aidiyet hissederiz. Bunlar; meslek grupları, sendikalar, dernekler, şirketler gibi daha formal gruplar olabildiği gibi aile, akraba, arkadaş ve komşu grupları gibi informal gruplar da olabilir. Her topluluk grup olarak nitelendirilemez. Bir kalabalığın grup niteliği kazanabilmesi için birtakım koşullar bulunur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcı, 2014). Bu koşullar:

- Ortak Amaçlar
- Ortak Normlar
- Kendilerini bir grup olarak hissetme
- Az düzeyde bile olsa etkileşim içinde olma

Bireyin çoğu davranışları sosyal niteliklidir. Farkında olmadan davranışlar çevreye göre şekillenebilir, toplumsal etkileşim sürecinde tekrar ederek de alışkanlık halini alırlar. İşte bu şekilde bireydeki psikolojik bir nesneyle ilgili duygu, düşünce ve davranışların istikrarlı biçimde belirlenme eğilimlerine tutum diyoruz (Smith, 1968). Bir eğilimin tutum olarak nitelendirilebilmesi için o eğilimin birey tarafından oldukça uzun süre devam ettirilmesi gerekir (Cüceloğlu, 1996).

Gündelik olayların sosyal bir biçime dönüşmesine olanak sağlayan ortak nokta sosyal etkidir. Toplumsal yaşantıda, her bireyin tutum veya davranışı bir diğerinin varlığıyla etkilenmektedir. Böylelikle birey davranışı kendiliğinden değil, toplumsal bir etkileşim süreci sonucunda meydana gelmektedir. İşte bu etki, davranışlar üzerinde olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurabilir. Önceleri sinemaya gitmekten hoşlanmayan birinin sosyal etki sonucu giderek sinemayı sevmesi bu duruma örnek gösterilebilir.

Gruplara katılmak örneğin bir yere ait olmak ya da başkalarınca ilgi görmek gibi önemli sosyal ve psikolojik gereksinimlerin karşılanmasına yardım eder. Birey bir gruba dahil olarak, tek başına üstesinden gelemeyeceği işleri nihayete erdirmeyi başarır. Bunun yanı sıra grubun bir üyesi olma sıfatıyla da grup üyesi olmayanların edinemeyeceği bilgilere erişim imkânı sağlanmış olunur. Gruplar aynı zamanda bireyin kendini güvende hissetmesini de sağlar. Çoğu zaman bir grubu ait olmak bireyi grup dışındakilerin saldırgan tutumlarına karşı koruma altında tutar. Son olarak, grup üyeliği olumlu bir sosyal kimlik edinilmesine de olanak sağlar. Birey bu süreçte grupla benzeşme arzusu içinde olur ve bu durum onun grubun tutumlarını benimsemesi noktasında etkili olur (Krech vd.,1962).

Bireyler, belirli hedefleri gerçekleştirebilmek adına kültürel ve sembolik seviyelerde temsil edilen sistemler ve birliktelikler meydana getirirler. Bu bağlamda grup içi ilişkiler, bireyin ve grupların içinde bulundukları çevresel şartlar temelinde işlerlik kazanır (Parsons, 1966). Normlar, artık bir kalıp halini almış davranışlara ait düşüncelerdir ve bu düşüncelerin öğrenilmesi gerekir (Mills, 1967). Grup üyelerinin çoğunluğunca kabul gören normlar, bu şekilde dinamik enstrümanlara dönüşür. Bu normlara uyum sağlamayan grup üyeleri uyarılır ve normlara uygun hareket etmeleri istenir.

Muzaffer Şerif, otokinetik etki olarak isimlendirdiği grup normlarının oluşumu ve bu normlara uyum davranışlarının açıklanmasına yönelik temel araştırmasında bir görsel algı yanılmasından yararlanmıştır. Karanlık bir oda içerisinde hareketsiz duran bir ışık kaynağına göz hiç hareket ettirilmeden bakılırsa, bireyde ışığın hareket ettiği hissi uyanır. Araştırmanın ilk aşamasında deneklere küçük bir ışık kaynağı kısa aralıklarla gösterilerek, ışığın ne kadar süreyle hareket ettiği sorulmuştur. Bu soru neticesinde deneklerin kişisel standartlar geliştirdikleri görülmüştür. Araştırmanın ikinci aşamasında, denekler gruplar halinde karanlık odaya alınmış ve ışığın hareket süresine dair tahminlerini herkese yüksek sesle söylemeleri istenmiştir. Bu aşamada deneklerin kişisel standartlar yerine tek bir ortak standart geliştirdikleri görülmüştür. Son aşamada ise yine aynı deneklerden ışığın hareket süresiyle alakalı tek tek görüşleri alınmıştır. İşte bu noktada deneklerin ilk bölümdeki görüşlerinin aksine grup normuna bağlı kalarak tahminlerini belirttikleri görülmüştür.

Birbirini tanımayan ve daha önce hiçbir şekilde bir araya gelmemiş denekler araştırma kapsamında ilk olarak bireysel olarak laboratuvar ortamına alınmış ve kendilerine bir algı deneyi gerçekleştirileceği bilgisi verilmiştir. Ardından tamamen karartılmış bir ortamda tamamen hareketsiz durumdaki belli belirsiz bir ışık belirli aralıklarla duvar üzerine yansıtılmıştır. Araştırmanın bu ilk aşamasında araştırmaya katılan deneklerin ilk başta karışık ve birbiriyle tutarsız sayılar söyledikleri görülmüştür. Ancak belirli bir süre sonra deneklerin ışığın mesafesi hakkında belirli sayılarda kanaat oluşturdukları ve ışığın her defasında o mesafede hareket ettiğini söyledikleri görülmüştür. Örneğin ilk seferde 2 cm, ikinci

Kaynakça

Acuner, S. (1999). *Türkiye'de kadın erkek eşitsizliği ve resmi kurumsallaşma süreci* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7-16.

Allan, J. (2010). The sociology of disability and the struggle for inclusive education. *British Journal of Sociology of Education*, *31*(5), 603-619.

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice.* Addison-Wesley.

Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları.* İthaki.

Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgement. H. Guetzkow (ed.) *Groups, leadershipandmen; research in human relations* (pp. 88-102). The Carnegie Press.

Axelrod, R. (1986). An evolutionary approach to norms. *American Political Science Review*, *80*(4), 1095-1111.

Ballard, K. (2003). Teaching, identity and trust. In J. Allan (Ed.), *Inclusion, participation and democ racy: What is the purpose?* (pp. 11–32. Kluwer.

Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In L. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (ss. 9-32). Routledge.

Booth, T., & Ainscow, M. (1998). From them to us: Setting up the study. In T. Booth and M. Ainscow (Eds.), *From them to us: An international study of inclusion in education* (pp. 1–20). Routledge.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education.

Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü.* Bilim ve Sanat Yayınları.

Causton, J., & Theoharis, G. (2014). How do schools become effective and inclusive. In J. McLeskey, F. Spooner, B. Algozzine, & N. L. Waldron (Eds.), *Handbook of effective ınclusive schools: Research and practice* (pp. 30-42). Taylor and Francis

Croll, P., & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: Education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 15*(1), 1–12.

Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı.* Remzi Kitabevi.

Çayır, K. (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye'de kapsayıcı eğitim. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(1), 75-90.

Dragolov, G., Ignácz, Z.S., Lorenz, J., Delhey, J., Boehnke, K. & Unzicker, K. (2016). *Social cohesion in the Western World: What holds societies together: ınsights from the social cohesion radar*. Springer.

Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Alvarado, S., Anderson, K., Bellino, M., Brooks, R. & Suzuki, E. (2018). *Inclusion of refugees in national education systems*. UNESDOC Digital Library.

Dyson, A., Howes, A. & B. Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students.* EPPI-Centre Review, version 1.1. Research Evidence in Education Library. London: EPPI- Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Fendoğlu, H. T. (2007). *Milenyum Türkiye'sinde İnsan Hakları ve AB konusundaki açılımlar* (Anayasal ve Yasal Değişiklikler). T.C. Başbakanlık İnsan Hakları Başkanlığı Yayınları.

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(2), 119-135.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Pearson.

Graham, L. (2020). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice.* Routledge.

Graham, L. J., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, *40*(2), s.277-293.

Hanko, G. (2005). Towards an inclusive school culture: The affective curriculum. In M. Nind, J. Rix, K. Sheehy, and K. Simmons (Eds.), *Curriculum and pedagogy in inclusive education: Values into practice* (pp. 140–50). RoutledgeFalmer/The Open University.

Hehir, T., & Katzman, L. I. (2012). *Effective inclusive schools: Designing successful schoolwide programs*. John Wiley & Sons.

Korkut, L. (2009). *Ayrımcılık karşıtı hukuk.* İnsan Haklan Gündemi Derneği.

Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1962). *Individual in society: A textbook of social psychology.* McGraw-Hill.

Lakkala, S., & Óskarsdóttir, E. (2021). Enhancing sustainable inclusive education. *Sustainability, 13*(14), 7798. https://doi.org/10.3390/su13147798

Mac Ruairc, G. (2013). Including who? Deconstructing the siscourse. In. G. Mac Ruairc, E. Ottesen and R. Precey (Eds.), *Leadership for ınclusive education* (pp. 9-18). Brill Sense.

Mills, T. M. (1967). *The sociology of small groups.* Prentice-Hall.

Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G.Ş., Köksal, H. & İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. MEB Yayınları.

Parsons, T. (1966). *Societies: Evolutionary and comparative perspectives.* Prentice-Hall

Peters, M.A. & Besley, T.A. (2014). Social exclusion/inclusion: Foucault's analytics of exclusion, the political ecology of social inclusion and the legitimation of inclusive education. *Open Review of Educational Research*, *1*(1), s.99-115.

Richardson, E. (2018). *Teachers of refugees: A review of the literature*. Education Development Trust. www.educationdevelopmenttrust.com

Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y, & Düşkün, Y. (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye'de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler.* ERG Yayınları.

Sennett, R. (2000). Work and social inclusion. P. Askonas and A. Steward (eds), *Social inclusion: Possibilities and tensions*. (pp. 278-290). St. Martin's Press.

Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms.* Harper.

Sherif, M. (1956). Experiments in group conflict. *Scientific American*, *195*(5), 54-59.

Sherif, M. (2010). *The robbers cave experiment: Intergroup conflict and* cooperation [Orig. pub. as Intergroup conflict and group relations]. Wesleyan University Press.

Slee, R. (2003). Teacher education, government and inclusive schooling: The politics of the Faustian waltz. In J. Allan (Ed.), *Inclusion, participation and democracy: What is the purpose?* (pp. 207–44). Kluwer.

Smith, M. B. (1968). Attitude change. In D. L. Sills (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences* (s. 458-467). Crowell Collier & Mac Millan.

Soylu, A., Kaysılı, A., & Sever, M. (2020). Mülteci çocuklar ve okula uyum: Öğretmenlerin kültüre duyarlılıkları üzerinden bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, *45*(201), 313-334.

Stegemann, K. C., & Jaciw, A. P. (2018). Making it logical: Implementation of inclusive education using a logic model framework. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *16*(1), 3-18.

Sugden, R. (1998). Normative expectations: The simultaneous evolution of institutions and norms. In A. Ben-Ner and L. Putterma (Eds.), *Economics, values, and organization*, (pp. 73-100). Cambridge University Press.

Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, *16*(1), 39-56.

Teixeira, V., Correia, A., Monteiro, E., Kuok, A. C., & Forlin, C. (2018). Placement, inclusion, law and teachers' perceptions in Macao's schools. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(9), 1014-1032.

Terzi, L. (2007). Capability and educational equality: The just distribution of resources to students with disabilities and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, *41*(4), s.757-773.

Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion.* Open University Press.

Thomas, G., & Vaughan, M. (2004). *Inclusive education: Readings and reflections.* Maidenhead Open University Press.

Truman, B. C. (1884). *Field of honor: A complete and comprehensive history of dueling in all countries*. Fords, Howard and Hilbe.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2001). *Open file on inclusive education: Support materials for managers and administrators.* UNESCO Publishing.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Education for all global monitoring report: Education for all 2000-2015 achievements and challenges.* UNESCO Publishing.

Yağan, E. & Akşit, B. (2021). Can we live together? Discrimination in the context of education in Turkey: A mixed-methods research. *Eurasian Journal of Educational Research,* 94 (2021), 233-264.

BÖLÜM 4

KAPSAYICI EĞİTİMDE YASAL DAYANAKLAR

Cemal AKÜZÜM[2], Mehtap SARAÇOĞLU[3]

Kazanımlar

- Kapsayıcı eğitime yönelik uluslararası düzenlemeler nelerdir?
- Kapsayıcı eğitime yönelik ulusal düzenlemeler nelerdir?
- Kapsayıcı eğitimi uygulamaya yönelik mevzuat ve politikalar nelerdir?
- Kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişim sürecini açıklayınız.

Giriş

Kapsayıcı eğitim kavramı, son yıllarda politika, sanayi, uluslararası ilişkiler ve eğitim alanlarında sıkça gündeme gelmektedir. 1990'lı yıllarda sadece özel gereksinimli bireylerle ilişkilendirilen kapsayıcı eğitim, 2000'li yıllarda bu anlayışa tepki olarak tüm bireylere yönelik olarak "istisnasız herkes için eğitim" kavramıyla genişletilmiştir. Ülkemizde kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarının yerini günümüzde kapsayıcı eğitim kavramı almıştır. Günümüzde kapsayıcı eğitim sadece belirli bir kesimi ilgilendiren bir konu olmaktan çıkarak "herkes için eğitim" anlayışını temsil etmektedir. Kapsayıcı eğitim, her bir bireyin öğrenme düzeyine, gelişimine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitim almasını ve fırsat eşitliğini sağlayan bir süreçtir. Kapsayıcı eğitim, sadece bir öğretim programı veya yaklaşım değil, bir anlayışı temsil etmektedir.

Kapsayıcı eğitim; genellikle engelli bireylerin ihtiyaçlarına yönelik olarak düşünülmektedir. Kapsayıcı eğitim sadece engelli bireyler için değil, tüm bireylere yöneliktir. Dezavantajlı, etnik köken, cinsel yönelim, dil, din, ırk, sosyo-kültürel çevre, toplumsal cinsiyet, göç, mülteci, özel eğitim ihtiyacı gibi nedenlerle eğitim alamayan ya da ayrımcılığa maruz kalan tüm bireylere yöneliktir.

1990'dan bu yana, engellilerin mücadelesi; eğitimde kapsayıcılık konusunda küresel bakış açısını şekillendirmiş ve 2006 tarihli Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'nde yer alan Madde 24 kapsamında kapsayıcı eğitim hakkının tanınmasını sağlamıştır. Sözleşmenin 24. maddesi eğitim başlığında taraf devletler "engellilerin eğitim hakkını"

[2] Prof. Dr. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Diyarbakır, Türkiye, e posta: cemalakuzum@gmail.com, ORCID: :0000-0001-8011-6027

[3] Dr.Öğr.Üyesi, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Siirt Türkiye, e posta: mehtapsarac@siirt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2460-9529

tanımıştır. Bununla birlikte, 2016 yılında tanınan söz konusu maddeye ilişkin Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Komitesi 4 Nolu Genel Yorum ile, kapsayıcılık daha geniş bir kapsamla kabul edilerek, engelli bireyler de dahil olmak üzere her bireyin, eğitimin her seviyesinde kapsayıcı eğitime ulaşmasını temel insan hakkı olarak kabul etmiştir (UNESCO, 2020).

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Uluslararası Düzenlemeler

Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi (1924)

(Geneva Declaration of the Rights of the Child)

1924 yılında Milletlerarası Çocuklara Yardım Birliği tarafından yayınlanan Bildirge, uluslararası alanda çocukların korunmasına yönelik yapılan ilk sözleşmedir. Türkiye'de ise Mustafa Kemal Atatürk tarafından 1928 yılında imzalanmıştır. Cenevre Bildirgesi'nde; çocukların doğal bir biçimde gelişmesine olanak sağlanması, aç çocukların beslenmesi, hasta çocukların tedavi edilmesi, terk edilmiş çocukların korunması, felaket anında yardımın öncelikle çocuğa yönelik yapılması, çocukların her türlü istismara karşı korunması ve kardeşlik duyguları içerisinde eğitilmelerinin gerekliliği belirtilmiştir.

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948)

(Universal Declaration of Human Rights)

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 10 Aralık 1948'de Paris'te toplanarak İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni yayınlamıştır. Bildirge, insan hakları tarihinde bir dönüm noktasıdır. Bildirgenin 2. maddesinde "Herkes; ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka inançlarına bakılmaksızın eşit haklara sahiptir. İnsanlar ulusal ve toplumsal kökenleri, zenginlikleri, doğuş farklılıkları ya da herhangi başka bir ayrım gözetilmeksizin bu bildirgede belirtilen tüm haklardan ve özgürlüklerden yararlanabilirler." ifadesiyle hak ve özgürlüklerden yararlanmanın kapsamı belirtilmiştir.

Bildirgenin 25. maddesinde "Anne ve çocukların özel bakım ve yardıma hakları vardır. Tüm çocuklar, evlilik içi ya da dışı doğmuş olmalarına bakılmaksızın, aynı toplumsal korumadan yararlanır." ifadesiyle çocukların özel bakım ve yardım hakları vurgulanmıştır.

Bildirgenin 26. maddesinde "Herkes, eğitim görme hakkına sahiptir. Eğitim parasızdır, hiç değilse ilk ve temel eğitim aşamalarında böyle olmalıdır. İlköğrenim ve eğitim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitimden herkes yararlanabilmelidir. Yükseköğrenim, yeteneğe göre herkese eşit olarak sağlanır." ifadesiyle herkesin eğitim hakkına sahip olduğu ilan edilmiştir.

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1952)

(European Convention on Human Rights)

İnsan haklarının korunmasını ve geliştirilmesini amaçlayan Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ile insan hakları uluslararası düzeyde güvence altına alınmıştır. Sözleşme, insan haklarını ulus devletlerin içişleri olmaktan çıkarmakta ve devletlerin işledikleri insan hakları ihlallerinin uluslararası alana taşınmasına olanak sağlamaktadır. Bu sözleşme uluslararası alanda insan hak ve özgürlüklerinin korunmasında en önemli hukuksal araçtır.

Türkiye 10 Mart 1954'te sözleşmeyi onaylamış, 28 Ocak 1987'de bireysel başvuru hakkını tanımıştır. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 1 No'lu Ek Protokolü Eğitim Hakkı başlıklı 2. maddesinde "Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir." ifadesiyle eğitim hakkının varlığı kabul edilmektedir.

Sözleşmenin 9. maddesinde yer alan "Herkes düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne sahiptir" ifadesiyle ise; düşünce, vicdan ve din özgürlüğü kabul edilmektedir.

Sözleşmenin 14. maddesinde yer alan "Bu Sözleşme'de tanınan hak ve özgürlüklerden yararlanma, cinsiyet, ırk, renk, dil, din, siyasal veya diğer kanaatler, ulusal veya toplumsal köken, ulusal bir azınlığa aidiyet, servet, doğum başta olmak üzere herhangi başka bir duruma dayalı hiçbir ayrımcılık gözetilmeksizin sağlanmalıdır." ifadesiyle de ayrımcılık yapılmaması konusu vurgulanmıştır.

UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (1960)

(Convention Against Discrimination in Education)

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) tarafından 14 Aralık 1960 tarihli Genel Toplantı'da kabul edilmiştir. Bu sözleşme ile UNESCO herkes için eğitimde fırsat ve muamele eşitliğini teşvik etmenin görevi olduğunu kabul ettiğini ilan etmiştir.

UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, UNESCO'nun eğitimle ilgili ve özellikle eğitim hakkının tam olarak gerçekleştirilmesiyle ilgili standart belirleyici araçları arasında en önde gelenidir. Tamamen eğitim hakkına adanmış, yasal olarak bağlayıcı ilk uluslararası belgedir. Sözleşme, Eğitim 2030 Gündeminin temel taşı olarak kabul edilmekte ve herkes için kapsayıcı, eşitlikçi ve kaliteli eğitimi ilerletmek için güçlü bir araçtır.

Kavramsal gücü, modern uluslararası hukuk tarafından tanınmasının yanı sıra, Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen eğitimle ilgili diğer belgelerde ana unsurlarının belirtilme sıklığı ile kanıtlanmaktadır.

Sözleşmenin 3. maddesi ayrımcılığı yasaklamaktadır. "Bu Sözleşmenin anlamı çerçevesinde farklılığı kaldırmak ya da önlemek için, sözleşmeci taraflar,

a) Eğitimde farklılık içeren her türlü yasa hükmünü ve yönergeyi kaldırmayı ve her türlü yönetim uygulamasına son vermeyi,

Kaynakça

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). 11 Ağustos 2023 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf adresinden erişildi.

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961). 11 Ağustos 2023 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf adresinden erişildi.

2709 Sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). 11 Ağustos 2023 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf adresinden erişildi.

5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun (2005). 11 Ağustos 2023 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5378.pdf adresinden erişildi.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997). 11 Ağustos 2023 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/4.5.573.pdf adresinden erişildi.

6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013). 11 Ağustos 2023 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm adresinden erişildi.

6883 Sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği (2014). 11 Ağustos 2023 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf adresinden erişildi.

Action Programme to Combat Discrimination (2001-2006). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/action-programme-to-combat-discrimination-2001-2006.html adresinden erişildi.

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1952). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_tur adresinden erişildi.

Charter of Fundamental Rights of the European Union (2000). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf adresinden erişildi.

Combating Discrimination on Grounds of Sexual Orientation and Gender Identity: Council of Europe Standards (2010). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168047f2a6 adresinden erişildi.

Convention Against Discrimination in Education (1960). 20 Temmuz 2023 https://www.unesco.org/en/right-education/convention-against-discrimination adresinden erişildi.

Convention of the Rights of the Child (1989). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://www.unicef.org/child-rights-convention adresinden erişildi.

Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (1979). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/ adresinden erişildi.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989). 20 Temmuz 2023 tarihinde https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme adresinden erişildi.

Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons (1971). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-mentally-retarded-persons#:~:text=The%20mentally%20retarded%20person%20has%20a%20right%20to%20economic%20security,possible%20extent%20of%20his%20capabilities. adresinden erişildi.

Equal Opportunities for People with Disabilities: A European Action Plan (2004-2010). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/equal-opportunities-for-people-with-disabilities-a-european-action-plan-2004-2010.html adresinden erişildi.

Equality of Opportunity for People with Disabilities - A New European Community Disability Strategy (1996). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:51996DC0406&from=PL adresinden erişildi.

European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe. 25 Ağustos 2023 tarihinde https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:EN:PDF adresinden erişildi.

Geneva Declaration of the Rights of the Child (1924). 1 Temmuz 2023 tarihinde http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm adresinden erişildi.

Herkes İçin Eğitim 2015 Hedefleri. 12 Ağustos 2023 tarihinde https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-(EFA) adresinden erişildi.

International Covenant on Civil and Political Rights (1966). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://www.coe.int/en/web/compass/the-international-covenant-on-civil-and-political-rights adresinden erişildi.

International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966). 20 Temmuz 2023 tarihinde https://unmik.unmissions.org/sites/default/files/regulations/06turkish/TIntCovEcSocCulRights.pdf adresinden erişildi.

Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (1993). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html adresinden erişildi.

The Council of Europe Disability Action Plan (2006-2015). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://www.coe.int/en/web/disability/action-plan-2006-2015 adresinden erişildi.

The Salamanca Statement (1994). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753 adresinden erişildi.

The United Nations Declaration on the Rights of Disabled Persons (1975). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000043670 adresinden erişildi.

The World Conference on Actions and Strategies for Education, Prevention and Integration and Sundberg Declaration (1981). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://digitallibrary.un.org/record/313 adresinden erişildi.

Towards a Barrier Free Europe for People with Disabilities (2000). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d5aae2cb-c4eb-40f2-97aa-d235916556e3/language-en adresinden erişildi.

UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments, adopted by the World Education Forum (Dakar, Senegal, 26-28 April 2000). Paris: UNESCO. 12 Ağustos 2023 tarihinde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147/PDF/121147eng.pdf.multi adresinden erişildi.

UNESCO (2020). Küresel Eğitim İzleme Raporu Özeti. Kapsayıcılık ve Eğitim: İstisnasız Herkes İçin. Paris, UNESCO.

Union of Equality: Strategy for The Rights of Persons with Disabilities (2021-2030). 20 Ağustos 2023 tarihinde https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2021/04/Disability-Strategy-briefing-2.pdf adresinden erişildi.

United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdfadresinden erişildi.

Universal Declaration of Human Rights (1948). 14 Temmuz 2023 tarihinde https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/03/udhr.pdf adresinden erişildi.

World Conference on Education for All. (1990). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://www.un.org/en/development/devagenda/education.shtml#:~:text=In%201990%2C%20the%20International%20Literacy,countries%20to%20universalize%20adequate%20basic adresinden erişildi.

World Programme of Action Concerning Disabled Persons (1982). 12 Ağustos 2023 tarihinde https://www.un.org/development/desa/disabilities/resources/world-programme-of-action-concerning-disabled-persons.html#:~:text=The%20purpose%20of%20the%20World,%2C%20and%20of%20%E2%80%9Dequality%E2%80%9D. adresinden erişildi.

BÖLÜM 5

KAPSAYICI EĞİTİMDE DEZAVANTAJLI GRUPLAR

Mehmet DEMİRKOL[4]

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda okuyucular aşağıda yer alan kazanımlara dair bilgi sahibi olabilecektir.

- Dezavantajlılığın ne olduğunu bilir
- Dezavantajlılığın ortaya çıkma sebeplerini anlar
- Kapsayıcı eğitim bağlamında dezavantajlı grupları bilir
- Kapsayıcı eğitim bağlamında yer alan dezavantajlı gruplara ait sorunları bilir.

Giriş

Toplum içinde yaşayan bireyler arasındaki eşitsizlik, farklı yaşam koşullarına sahip olma durumunu beraberinde getirir. Kimi insanlar, çeşitli sebeplerle ihtiyaç duydukları kaynaklara erişim konusunda zorluklar yaşayabilirler. Bu bağlamda, bazı bireyler veya gruplar toplum içinde dezavantajlı duruma düşebilirler (Gürdoğan Bayır, 2019). Dezavantajlı grupların ortaya çıkma durumu, toplum içindeki bireyler ve gruplar arasındaki eşitsizliklerin bir sonucu olarak gözlemlenir. Bu eşitsizlikler, çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir ve dezavantajlı gruplar, bu faktörlerin etkisi altında yaşamlarını sürdürürler. Ayrıca ekonomik adaletsizlikler, dezavantajlı grupların ortaya çıkmasına neden olan faktörler arasında öne çıkar. Yetersiz gelir, işsizlik veya düşük ücretler gibi ekonomik zorluklar, bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılamalarını güçleştirir ve bu da toplumsal dezavantajın bir kaynağı olabilir. Bunun yanında etnik köken, dil, din, cinsiyet gibi kimlik faktörleri de dezavantajlılığı etkileyebilir. Bu kimlik özelliklerine dayalı olarak yapılan ayrımcılık, fırsat eşitsizliklerine yol açarak dezavantajlı grupların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Eğitimde fırsat eşitsizliği de dezavantajlı grupların ortaya çıkmasına etki etmektedir. Ülkelerin çoğunda eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış olsa da bu uygulamanın tüm toplum için tam olarak geçerli olduğu anlamına gelmez (İnan & Demir, 2018). Bu süreçte özellikle dezavantajlı gruplar eğitimde eşitsizlikle karşı karşıya kalabilmektedir. Kapsayıcı eğitim bu sorunu ele almak için ortaya konan önemli bir stratejidir. Öyle ki, kapsayıcı eğitim, farklı ihtiyaçlara sahip bireyleri aynı eğitim ortamında bir araya getirerek toplumsal eşitliği teşvik etme ve dezavantajlı grupların yaşam koşullarını iyileştirme potansiyeline sahiptir (Simon, Echeita, Sandoval & Lopez,

4 Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Diyarbakır, Türkiye, mehmet.demirkol@dicle.edu.tr. ORCID:0000 -0003-1973-0364

2010). Bu yaklaşım, mevcut eşitsizliklere ve farklılıklara bakılmaksızın tüm çocuklar için öğrenme fırsatları sunan destekleyici bir yapı oluşturur.

Eğitim ve öğretim sisteminde ayrımcılığın engellenmesi ve öğrencilerin gereksinimlerine uygun olarak eğitim hayatına dâhil edilmesi, kapsayıcı eğitim anlayışının vazgeçilmez unsurlarından biridir (Ünal, 2021). Bu sayede, eğitim-öğretim süreçlerinde dışlanmanın azaltılması ve çocukların ihtiyaçlarına göre eğitimin planlanması mümkün olur. Ayrıca, kapsayıcı eğitim, çocukların eğitim ortamlarında eşit ve nitelikli eğitim almalarını sağlamak da temel bir amaç taşır (Uğur, 2019). Bu, dezavantajlı gruplar da dahil olmak üzere tüm öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olur. Ancak öğrencilerin potansiyelini ortaya çıkarmak için hazırlanacak olan programlar ve yaklaşımlar öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre düzenlenmelidir. Çünkü hazırlanacak olan program öğrencinin ihtiyacına ve öğrenciye göre hazırlanmalıdır. Bu nedenle kapsayıcı eğitim bağlamında yer alan öğrenci gruplarının kim olduğunu bilmek önemlidir. Kapsayıcı eğitim, farklı ihtiyaçlara sahip bireyleri aynı eğitim ortamında bir araya getirerek toplumsal eşitliği teşvik etme ve dezavantajlı grupların yaşam koşullarını iyileştirme potansiyeline sahiptir. Bu yaklaşım, özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan, Türkçe'yi ikinci dil olarak öğrenen, şiddet mağduru olan, geçici koruma altında bulunan, göç, terör veya doğal afetlerden etkilenen ve çeşitli sağlık sorunlarıyla mücadele eden dezavantajlı çocukları hedefler (Ünal & Aladağ, 2020). Dezavantajlı gruplar, kapsayıcı eğitimde özel bir öneme sahiptir çünkü bu gruplar, eğitim sistemine dahil edilmeleri ve bireysel ihtiyaçlarına uygun desteklenmeleri gereken öğrencilerdir. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitim programları ve yaklaşımları, bu grupların gereksinimlerini dikkate alarak tasarlanmalı ve her öğrencinin potansiyelini en iyi şekilde geliştirmesine yardımcı olacak şekilde düzenlenmelidir.

Bu bölümde kapsayıcı eğitim bağlamında yer alan dezavantajlı gruplardan bahsedilecektir.

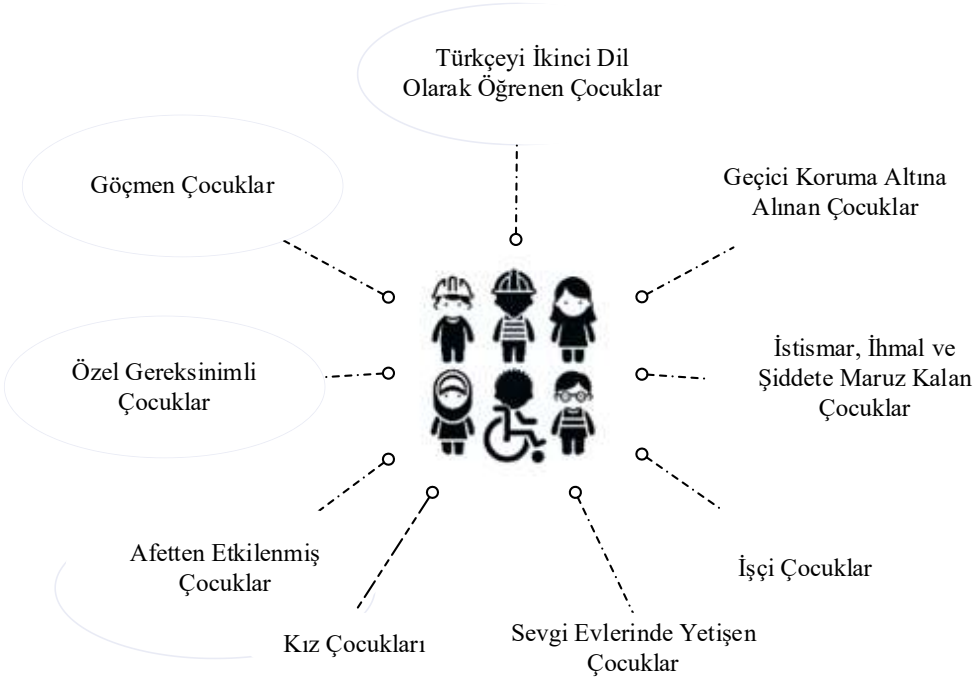
Dezavantajlı Gruplar

Günümüz toplumlarında bireyler arasında var olan eşitsizlikler ve bu eşitsizliklerden dolayı ortaya çıkan dezavantajlar, çeşitli faktörlerin etkisi altında farklı grupları etkilemektedir. Etkilenen ve dezavantajlı gruplar olarak tanımlanan bu gruplar, sosyal, ekonomik, kültürel veya diğer nedenlerle eşit fırsatlara erişemeyen bireyleri içermektedir. Bu bireylerin oluşturduğu dezavantajlı grupların tanımlanması ve kapsayıcı eğitim çerçevesinde ele alınması, farklı araştırmacılar tarafından farklı açılardan ele alınmıştır. Örneğin, Baka (2023) ve Şimşek (2019) çalışmalarında, dezavantajlı grupları kapsayıcı eğitim bağlamında ele alarak özel gereksinimli çocuklar, mülteci ve göçmen çocukları, çalışan işçi çocuklar, sevgi evlerinde yetişen çocuklar, fakir çocuklar ve kız çocukları gibi grupları vurgulamışlardır. Bu bakış açısı, bu grupların toplum içindeki özel ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların kapsayıcı eğitimle nasıl ele alınabileceğini göstermektedir. Diğer yandan, Fırat (2021) kapsayıcı eğitimi daha geniş bir perspektiften ele alarak dezavantajlı çocukları mülteci-sığınmacı göçmen çocuklar, sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocuklar, parçalanmış aile çocukları,

afetten etkilenmiş çocuklar, risk altındaki çocuklar ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalan bireyler olarak tanımlamıştır. Bu tanımlama, kapsayıcı eğitim yaklaşımının, daha geniş bir dezavantajlı bireyler yelpazesini kucaklayarak toplumsal eşitsizliklere karşı nasıl bir rol oynayabileceğine dair daha geniş bir perspektifi yansıtmaktadır. Bu iki farklı perspektif, dezavantajlı grupların kimliklerini ve ihtiyaçlarını daha ayrıntılı bir şekilde ele almamıza yardımcı olmaktadır. Tüm bu perspektifler, kapsayıcı eğitimin dezavantajlı grupların yaşamını nasıl etkileyebileceği ve toplumsal dâhil olmayı artırabileceği konusunda daha geniş bir anlayışın temelini atmaktadır. Bu bakış açıları dikkate alınarak dezavantajlı gruplar Şekil 1'deki gibi sınıflandırılabilir.

Şekil 1

Kapsayıcılık bağlamında dezavantajlı çocuklar



Özel Gereksinimli Çocuklar

Kapsayıcı eğitim kavramı ele alındığında, genellikle ilk olarak zihinsel veya fiziksel işlevlerde zorluk çeken özel gereksinimli bireyler akla gelmektedir (Erçiçek, 2023). Dünya Bankası'nın 2020 verilerine göre, günümüzde dünya nüfusunun yaklaşık %15'i, yani beşte biri, çeşitli türlerde engelliliklerle yaşamaktadır (Dünya Bankası, 2020). Özel gereksinimli bu

Kaynakça

Akcan, S. (2020). Temporary protection and education: An analysis of Syrian refugee children's access to education in Turkey. *British Journal of Educational Studies, 68*(4), 399-418

Akıncı, B., Nergiz, A. & Gedik E., (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 58-83.

Aktay M. (2020). İstismar ve ihmalin çocuk üzerindeki etkileri ve tedavisi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi,1*(2): 169-184

Aktekin, S., Öztürk, M., Tepetaş-Cengiz, Ş. G., Köksal, H. & İrez, S. (2017). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Altun, T., & Filiz, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *10*(1), 1-22. https://doi.org/10.24315/tred.537847

Amaç, Z. & Yaşar, M. R. (2019). İlk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye'de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science, 85*(85), 417-434.

American Academy of Pediatrics (2019). Disasters and their effects on the population: Key concepts https://www.aap.org/enus/Documents/disasters_dpac_PEDsModule1.pdf#page=5 Erişim tarihi: 20.11.2023

Avşar, Z. & Öğütoğulları, E. (2012). Çocuk işçiliği ve çocuk işçiliği ile mücadele stratejileri *Sosyal Güvenlik Dergisi, 2*(1), 9-40

Aydeniz, S. & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi,* Cilt:50 Özel sayı, 385-404. https://doi.org/10.37669/milliegitim.959700

Aydoğdu, F. (2016). Çocuk evinde kalan çocukların karşılaştıkları sorunların ve beklentilerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi* (1-2-3), 63-71. https://doi.org/10.1501/Asbd_0000000057

Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Bakırcı, K. (2004). *Çocuk ve genç işçilerin haklarının korunması (uluslararası, bölgesel ve Türk hukuku açısından)*. İstanbul Beta Yayınları

Batır, E. (2020). *Çocuk işçi ölümleri: yaşam ve eğitim hakkı* (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.

Bilge, E. (2023). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretim yapabilmesine yönelik öğretim modülü tasarlanması ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Trabzon üniversitesi, Trabzon.

Bölükbaşı, S. (2023). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde eşdizimlerin ve sosyodilbilimsel faktörlerin rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.

Carr, A., Duff, H., & Craddock, F. (2018). A systematic review of reviews of the outcome of noninstitutional child maltreatment. *Trauma, Violence, & Abuse, 21*(4), 828-843. https://doi.org/10.1177/152483801880133

Ciyer, A. (2010). *Developing ınclusive education policies and practices in Turkey: a study of the roles of UNESCO and local educators* (Ph.D. Thesis). Arizona State University, Arizona.

Çal, R., (2017). Savaş veya doğal afet sonrasında çocuk veya ergenlere uygulanan okul bazlı müdahalelerin ruh sağlığı semptomlarına etkililiği üzerine bir sistematik derleme. *Talim, 3*(1), 71-102 https://doi.org/10.37344/talim.2020.8

Çetin, E. (2023). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Doğan, A. & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 987-1015 https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083492

Dönmez Kara., C. Ö. (2015). *Göç bağlamında uluslararası iş birliği ve Türkiye'nin politikaları*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

Ekici, Ö., Doğan, A. & Bakır, S. (2023). Öğretmen görüşlerine göre göçün toplumsal değerlere etkisi. *Tarih okulu dergisi, 16*(66), 2656-2680. http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71238

Erçiçek, b. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon üniversitesi, Trabzon.

Ergünay, O. (1996). Afet yönetimi nedir? Nasıl olmalıdır? Erzincan ve Dinar deneyimleri ışığında Türkiye'nin deprem sorunlarına çözüm arayışları. *Tübitak Deprem Sempozyumu.*

Erisman, W., & Looney, S. (2007). *Opening the door to the American dream: Increasing higher education access and success for immigrants*. Institute for Higher Education Policy.

Erkal T, & Değerliyurt M, (2011). Türkiye'de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi,14*(22). 147- 164.

Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: fenomenolojik bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Geçici Koruma Yönetmeliği (2014). Resmî Gazete (Sayı: 29153). http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15.htm.

Giani, L. W. (2006). *Migration and education: Child migrants in Bangladesh*, Working Paper. Brighton: Centre for Migration Research, Sussex University.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2022). Göç istatistikleri, geçici koruma

Gürdoğan Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*. 451-464. https://doi.org/10.17494/ogusbd.548528

Güzel, S. (2019). *Türkiye'de öğrenim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin uyum problemlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. & Burke, S. (2016). A summary of the evidence on inclusive education. *Abt Associates*.

Hıdır, M. & Kılınç F. E. (2020). Çocukluk döneminde cinsel istismar üzerine yapılan çalışmaların içerik analizi. *Türkiye Sağlık Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 23-40.

Hodkinson, A. (2020). Special educational needs and inclusion, moving forward but standing still? A critical reframing of some key issues. *British Journal of Special Education, 47*(3), 308-328. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12312

Hoffmann, M. (2020). Education and social integration of Syrian refugees in Turkey: Policy, practice, and potential. *Journal of International Migration and Integration, 21*(1), 191-208.

İnan, M., & Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *20*(2), 337-359.

Kahraman, F. & Sallan Gül, S. (2015). Türkiye'de çocuk yoksulluğu: Gaziantep üzerine bir araştırma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(1), 339- 366. https://doi.org/10.17218/husbed.59837

Kalı, G. (2023). *Bilgisayar destekli prozodi eğitiminin Türkçeyi ikinci dil olarak edinen ortaokul öğrencilerinin parçalar ve parçalarüstü birimleri kullanma becerileri ile konuşma kaygılarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Kazu, H. & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *14*(20), 1336-1368 https://doi.org/10.26466/opus.612341

Kıvrak, d. (2019). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe yeterlik algı düzeyleri ve Türkçe yazılı anlatımlarındaki yazım yanlışları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Konar, M. (2023). *Ebeveynin özel gereksinimli çocuğunu kabul ölçeğinin geliştirilmesi ve ebeveynin özel gereksinimli çocuğunu kabulünün bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Korkmaz M, Saçan S, Yücel A. S, Gürkan A, & Kırık A, M. (2015). Çocuk istismarı ve cinsel istismarın önlenmesinde medyanın rolünün incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Psikiyatri ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 1-32.

MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmenliği. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm Erişim tarihi 14.10. 2023

Moses, J. O. & Villodas, M. T. (2017). The potential protective role of peer relationships on school engagement in at-risk adolescents. *Journal of youth and adolescence*, *46*, 2255-2272.

Olgunay Ağgön, R. G. (2023). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin çocuk ihmal ve çocuk istismarına yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin saptanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.

Ovalı, E. (2023). *İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Öngel, S. (2017). Türkiye'de çocuk işçiliği gerçeği raporu Nisan 2015.*Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi, 16*(62-63), 83-85.

Pekcici, E. B. B., Atay, G., & Ertem, İ. Ö. (2011). Özel gereksinimi olan çocukların aile merkezli yaklaşım ile değerlendirilmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, *5*(2), 123-128.

Simon, C., Echeita, G., Sandoval, M., & Lopez, M. (2010). The inclusive educational process of students with visual impairments in Spain: An analysis from the perspective of organization. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 104*(9), 565-570. https://doi.org/10.1177/0145482X1010400

Şarlak, G. (2020). *Çocuk merkezli afet yönetiminde acil yardım müdahale personellerinin travma bilgi düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bezm-i Alem Vakıf Üniversitesi, İstanbul.

Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara

Tanır, A. (2023). *Organize sanayi bölgesinde çalışan çocuk işçilerin çalışma koşulları ile sağlıklı yaşam tarzı davranışlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994); http://www.unesco.org/education/pdf Erişim tarihi 10.07. 2023

Tosun, Z. N. (2021). *İlköğretim düzeyindeki eğitimcilerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin ölçülmesi ile tutumlarının karşılaştırılması: Akçaabat ilçesi örneği.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane.

Tugay, D., (2008). *Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tunçcan, N. (1999). *Küreselleşen dünyada çocuk istihdamı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Uğur, N. (2019). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. P. O. Taneri (Ed.), Kapsayıcı Eğitim ve Mülteci Çocukların Eğitimi içinde (ss. 131-153). Pegem Akademi.

UNESCO (2001). Open file on inclusive education: Support materials for managers and administrators. UNESCO Publishing.

UNICEF (2022). Çocuk işçiliği. https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-i%C5%9F%C3%A7ili%C4%9Fi-0 Erişim tarihi 16.10. 2023

UNICEF. (2021). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. https://www.unicef.org Erişim Tarihi: 16.11.2023

Ünal, R. & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Dergisi: Kuram ve Uygulama, 2(*1), 23-42.

Ünal, R. & Yel, S. (2019). Development of a social acceptance scale for inclusive education. *Universal Journal of Educational Research, 7*(10), 2187–2198. https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071017

Ünal, R. (2021). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi).Gazi Üniversitesi, Ankara.

World Bank (2020). *Understanding poverty.* https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2020/10/20/1-in-6-children-lives-inextreme-poverty-world-bank-unicef-analysis-shows Erişim tarihi: 29.11.2023

Yaşar, Ö. & Dağdelen, N. (2013). Korunmaya muhtaç çocukların yetiştirilmesinde çocuk yurtlarından çocuk evlerine geçişin, çocukların sosyo-kültürel ve psikolojik gelişimlerine etkisi üzerine bir çalışma: Isparta örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (18), 199-221.

BÖLÜM 6

KAPSAYICI EĞİTİMDE YAKLAŞIM VE STANDARTLAR

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ*

Doç. Dr. Halime Miray SÜMER DODU*

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda okuyucu aşağıda yer alan konu başlıkları ile ilgili bilgi edinebilecektir.

- Kapsayıcı eğitimin ne olduğunu bilir.
- Kapsayıcı eğitimde yaklaşım ve standartların rolünü bilir
- Kapsayıcı kültürün ne olduğunu bilir.
- Kapsayıcı politikaların neler olduğunu bilir.
- Kapsayıcı sınıf stratejilerini bilir.
- Kapsayıcı eğitim yaklaşımlarını bilir.

1.Giriş

Eğitim, toplumun temel yapı taşlarından biri olup, her bir bireyin bütünsel gelişimini destekleyen kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim anlayışını benimsemeleri ve bu doğrultuda etkili stratejiler geliştirebilmeleri, eğitim süreçlerinin başarısı açısından hayati öneme sahiptir. Bu kitap bölümü, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayarak, kapsayıcı eğitim, kapsayıcı kültür, politikalar, sınıf stratejileri ve yaklaşımları hakkında temel kavramları, ilkeleri ve uygulamaları ele almaktadır.

1.1 Kapsayıcı Eğitimin Önemi ve Amacı

Kapsayıcı eğitim, okullarda çeşitliliğe değer veren, kabul eden ve destekleyen bir süreçtir ve her çocuğun eşit öğrenme fırsatına sahip olmasını sağlar (UNESCO, 2005; UNICEF, 2011; United Nations, 2006).

* Dr. Öğr. Üyesi Özlem Altındağ Kumaş, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim, Diyarbakır Türkiye, ozlem.altindag@dicle.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6104-2381

* Doç. Dr. Halime Miray Sümer Dodur, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmetler Bölümü, Çankırı- Türkiye,miraysumer@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1470-8195

- Değer verme: Kapsayıcı okullar çeşitliliği saygı gösterir. Çeşitliliğin gerekliliğini ve çeşitliliği kucaklamanın faydalarını anlarlar. Çocuklarının ve topluluk üyelerinin bakış açılarını dinler ve takdir ederler. Kapsayıcı okullar, tüm çocuklara saygı göstererek, çocuklar arasında saygı duygusu oluştururlar.
- Kabul etme: Kapsayıcı okullar misafirperverdir ve her çocuğa çocuk dostu bir ortamda aidiyet duygusu sağlamayı amaçlarlar. Çeşitlilikten keyif almaya çalışırlar. Kapsayıcı okullar, empatiyi vurgular ve çeşitlilik aracılığıyla diğerlerinin yaşamları ve deneyimleri hakkında öğrenirler.
- Destek sağlama: Kapsayıcı okullar, okullarındaki çeşitliliği kutlayarak, her çocuk için öğrenmeye elverişli bir ortam yaratırlar. Kapsayıcı okullar, çeşitli öğrenci gruplarına uygun olarak erişilebilirlik ve kaynaklar sağlayarak her çocuğun bireysel ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflerler.
- Eşit fırsatlar: Kapsayıcı eğitim, her çocuğun katılım ve başarı için eşit fırsatlar elde etmesini ve tam potansiyelini geliştirmesini amaçlar. Destekler, çeşitlilik ve ihtiyaca dayalı olarak geliştirilir ve her çocuk için fırsatların eşit olduğundan emin olmak için sağlanır.
- Her çocuk: Eğitim bir insan hakkıdır ve Türkiye, Herkes İçin Eğitim'e yönelmektedir. Türk okullarında her çocuk, kapsayıcı eğitimden ve çeşitlilikten faydalanacaktır. Kapsayıcı eğitim, her çocuğun (engelli çocuklar, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, yoksulluk, milliyet, din, cinsel yönelim vb. tarafından marjinalleştirilmiş) önündeki engelleri kaldıracak ve onlara destek oluşturacaktır.

1.2 Kapsayıcı Eğitimde Yaklaşım ve Standartların Rolü

Kapsayıcı eğitim, her çocuğun eğitimden eşit şekilde yararlanmasını ve potansiyelini tam olarak geliştirmesini amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, çeşitlilik içindeki öğrencilere saygı göstermeyi, farklı öğrenme ihtiyaçlarına duyarlılık göstermeyi ve her öğrencinin eğitim sürecine tam katılımını sağlamayı hedefler. Kapsayıcı eğitim, sadece eğitim sisteminde değil, aynı zamanda okullarda ve sınıflarda da uygulanması gereken kapsamlı bir strateji gerektirir. Bu noktada, Kapsayıcı Eğitimde Yaklaşım ve Standartların rolü oldukça önemlidir.

1.3 Kapsayıcı Eğitimde Yaklaşımın Rolü:

Kapsayıcı eğitimde yaklaşım, eğitim sisteminin temelini oluşturur. Bu yaklaşım, eğitim politikalarının oluşturulmasından ve uygulanmasından sorumludur. Eğitimde kapsayıcılık ilkesi, her çocuğun farklı ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim hizmeti almasını garanti altına alır. Eğitim yöneticileri ve karar vericiler için bir rehber görevi görür. Eğitim kurumlarının yönetiminde, tüm öğrencilerin eşit katılımını sağlamak için politikalar ve programlar oluşturulmasına yardımcı olur. Bu yaklaşım, öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerini çeşitlilik içindeki öğrencilere uygun hale getirmesine yardımcı olur. Öğretmenler, kapsayıcı

eğitimde yaklaşımı benimseyerek farklı öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı ve esnek bir müfredat sunarlar.

Kapsayıcı eğitimde yaklaşım, eğitimde fırsat eşitliğini artırmayı ve toplumsal dışlanmayı önlemeyi hedefler (UNESCO, 2005; UNICEF, 2011; United Nations, 2006). Bu yaklaşım, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini destekleyerek, okulda ve toplumda aidiyet duygusu oluşturur. Ayrıca, öğrencilere insan haklarına saygı duymanın önemini vurgular. Tüm öğrencilerin eşit haklara sahip olduğu bilinciyle, hoşgörü, kabul ve saygı gibi değerleri güçlendirir.

1.4. Kapsayıcı Eğitimde Standartların Rolü:

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin esnek öğrenme seçeneklerine ve aidiyet duygusu yaşadıkları alanlarda eğitim hedeflerine ulaşmaları için sağlanan etkili bir yaklaşımdır (Emmer & Stough, 2001; Martínez, Rueda, & Pérez, 2022; Saloviita, 2018; You, Kim, & Shin, 2019). Bu yöntem, çocukların eğitim süreçlerine en iyi şekilde katılmalarına ve potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koymalarına yardımcı olur. Kapsayıcı eğitim ortamlarında, farklı yeteneklere ve engellere sahip tüm çocuklar yaşlarına uygun olarak aynı sınıfta birlikte öğrenirler. Böylece öğrenciler, birbirlerinden farklılıkları ile zenginleşen bir deneyim yaşayarak, birlikte çalışmanın ve dayanışmanın gücünü keşfederler.

Kapsayıcı eğitimin temelinde, her öğrencinin eşit değerde olduğu ve aynı fırsatlara erişmeyi hak ettiği anlayışı yatar (Saloviita, 2018). Engelli veya yetenekli olmanın, herhangi bir bireyi ötekileştiren bir faktör olarak algılanmadığı bu yaklaşım, öğrencilere adil bir şekilde davranılmasını sağlar. Kapsayıcı eğitimde, öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak, onların öğrenme stillerine ve hızlarına uygun destek mekanizmaları oluşturulur (You, Kim, & Shin, 2019). Bu sayede öğrencilerin güçlü yönleri ön plana çıkarılarak zayıf yönlerine yönelik destek sağlanır ve her bir öğrenci en iyi şekilde desteklenir. Bu eğitim modeli, öğrencilerin birbirlerine karşı hoşgörü, empati ve saygı duymalarını teşvik eder (Martínez, Rueda, & Pérez, 2022). Çocuklar, farklılıkların bir zenginlik olduğunu anlarlar ve bu farklılıkların ekip çalışmasında ve toplumda bir araya gelmeye katkı sağladığını deneyimlerler.

Kapsayıcı eğitim, toplumsal çeşitlilikle uyumlu ve kapsayıcı bir toplumun temellerini oluşturur (Saloviita, 2018). Aynı zamanda, kapsayıcı eğitim çocukların özgüvenlerini artırır ve öğrenme sürecine olan ilgilerini canlı tutar (You, Kim, & Shin, 2019). Her çocuğun kendi yetenekleri doğrultusunda ilerleyebileceği bir öğrenme ortamı sunulması, her bir öğrencinin başarıya ulaşma şansını artırır. Kapsayıcı eğitim, sadece öğrenciler için değil, aynı zamanda aileler için de olumlu etkiler sağlar (Martínez, Rueda, & Pérez, 2022). Aileler, çocuklarının eğitimine katılım ve destek konusunda daha güçlü bir rol oynarlar ve çocuklarının özgüveninin ve başarısının artmasına katkı sağlarlar. Aileler, çocuklarının öğrenme süreçlerine dahil edildiğinde, çocuklarının gelişimini daha yakından takip edebilir ve onları destekleyebilirler. Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim, toplumsal uyumu destekleyen, farklılıkları kabul eden ve öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla ortaya çıkaran bir eğitim modelidir (Emmer & Stough, 2001; Martínez, Rueda, & Pérez, 2022; Saloviita,

Kaynakça

Armstrong, D., Armstrong, A., & Spandagou, I. (2011). *Inclusion: by choice or by chance?. International Journal of Inclusive Education, 15*(1), 29-39. https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192

Armstrong, F. (2016). Inclusive education. Richards, G., & Armstrong, F. (Eds.). *Key issues for teaching assistants: working in diverse and inclusive classrooms*. Routledge.

Bai, H., & Martin, S. (2015). Assessing the needs of training on inclusive education for public school administrators. *International Journal of Inclusive Education, 19*, 1229-1243. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1041567

Bell, L. (2002). Strategic planning and school management: full of sound and fury, signifying nothing?. *Journal of Educational Administration, 40*, 407-424. https://doi.org/10.1108/09578230210440276

Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education?. *Prospects*, *49*(3-4), 111-122. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6.

Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *PROSPECTS, 41*, 303-318. https://doi.org/10.1007/S11125-011-9200-Z

Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for learning*, *17*(2), 51-57.

Carvalho, M., Cruz, J., Azevedo, H., & Fonseca, H. (2022, May). Measuring inclusive education in Portuguese schools: Adaptation and validation of a questionnaire. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 812013). https://doi.org/10.3389/feduc.2022.812013

Casserly, A., & Padden, A. (2018). Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms. *European Journal of Special Needs Education, 33*, 555-571. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1386315

Chapman, R. L. (2012). The Individualized Learning Plan: Supporting the Self-Directed Learning Process. *NeoReviews*, *13*(4), e207-e212. https://doi.org/10.1542/NEO.13-4-E207.

Copland, M. (2003). Leadership of Inquiry: Building and Sustaining Capacity for School Improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 25*, 375-395. https://doi.org/10.3102/01623737025004375.

Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2007). National policy and the development of inclusive school practices: a case study. *Cambridge Journal of Education, 37*, 473-488. https://doi.org/10.1080/03057640701705690

Emmer, E., Stough, L. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 2*(36), 103-112. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3602_5

Fernandes, F., & Amato, C. (2013). Applied behavior analysis and autism spectrum disorders: literature review. *CoDAS, 25*(3), 289-296.

Granpeesheh, D., Tarbox, J., & Dixon, D. (2009). Applied behavior analytic interventions for children with autism: a description and review of treatment research. Annals of clinical psychiatry: *Official Journal Of The American Academy Of Clinical Psychiatrists*, *21*(3), 162-173.

Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education, 19*(2), 141 - 164. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965

Kamenopoulou, L., Buli-Holmberg, J., & Šiška, J. (2016). An exploration of student teachers' perspectives at the start of a post-graduate master's programme on inclusive and special education. *International Journal of Inclusive Education, 20*, 743 - 755. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111445.

Kantavong, P. (2018). Understanding inclusive education practices in schools under local government jurisdiction: a study of Khon Kaen Municipality in Thailand. *International Journal of Inclusive Education, 22*(7), 767-786. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412509

Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education, 5*, 47-65. https://doi.org/10.1080/13603110121498

Lindridge, A. (2015). Culture and Behavior. *Wiley Encyclopedia of Management, 9.* https://doi.org/10.1002/9781118785317.WEOM090400

López-Gavira, R., Moriña, A., & Morgado, B. (2019). Challenges to inclusive education at the university: the perspective of students and disability support service staff. Innovation: *The European Journal of Social Science Research, 34*, 292 - 304. https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198.

Martínez, Y., Rueda, C., Pérez, M. (2022). Teachers of learners with ASD in mainstream schools and classrooms in Spain: attitudes towards inclusive education. *British Journal of Special Education, 1*(50), 104-126. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12448

McGarry, K., & Buckley, H. (2013). Lessons on child protection: a survey of newly qualified primary-level teachers in Ireland. *Child Abuse Review, 22*, 80-92. https://doi.org/10.1002/CAR.2216

McMahon, S. D., Keys, C. B., Berardi, L., Crouch, R., & Coker, C. (2016). School inclusion: A multidimensional framework and links with outcomes among urban youth with disabilities. *Journal of Community Psychology*, *44*(5), 656-673.https://doi.org/10.1002/JCOP.21793.

Mooij, T., & Smeets, E. (2006). Design, development and implementation of inclusive education. *European Educational Research Journal*, *5*(2), 94-109.https://doi.org/10.2304/eerj.2006.5.2.94.

Mughal, A., & Aldridge, J. (2017). Head Teachers' Perspectives on School Drop-Out in Secondary Schools in Rural Punjab, Pakistan. *Educational Studies, 53*, 359-376. https://doi.org/10.1080/00131946.2017.1307196

Murray, C., & Pianta, R. (2007). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory Into Practice, 46*, 105-112. https://doi.org/10.1080/00405840701232943

O'Rourke, J. & Houghton, S. (2006). Students with mild disabilities in regular classrooms: The development and utility of the Student Perceptions of Classroom Support scale. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 31*, 232-242. https://doi.org/10.1080/13668250601050310

Pozo-Armentia, A. D., Reyero, D., & Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, *52*(10), 1064-1076.https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549.

Rayner, S. (2017). Admissions policies and risks to equity and educational inclusion in the context of school reform in England. *Management in Education, 31*, 27-32. https://doi.org/10.1177/0892020616687699

Rieser, R. (2012). *Implementing inclusive education: a Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Commonwealth Secretariat. https://doi.org/10.14217/9781848591271-EN.

Rönkä, A., Sunnari, V., Rautio, A., Koiranen, M., & Taanila, A. (2017). Associations between school liking, loneliness and social relations among adolescents: Northern Finland Birth Cohort 1986 study. *International Journal of Adolescence and Youth, 22*, 106-93. https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1136659

Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. Scandinavian *Journal of Educational Research, 2*(64), 270-282. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819

Singal, N. (2005). Mapping the field of inclusive education: A review of the Indian literature. *International journal of inclusive education*, *9*(4), 331-350.https://doi.org/10.1080/13603110500138277.

Siperstein, G., McDowell, E., Jacobs, H., Stokes, J., & Cahn, A. (2019). Unified Extracurricular Activities as a Pathway to Social Inclusion in High Schools. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 124*(6), 568-582. https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.6.568

Small, M., Jones, S., Barrios, L., Crossett, L., Dahlberg, L., Albuquerque, M., Sleet, D., Greene, B., & Schmidt, E. (2001). School policy and environment: results from the School Health Policies and Programs Study 2000. *The Journal of school health, 71*(7), 325-34. https://doi.org/10.1111/J.1746-1561.2001.TB03511.X

Smith, J., Feldwisch, R., & Abell, A. (2006). Similarities and Differences in Students' and Parents' Perceptions of the Transition from Middle School to High School. *RMLE Online, 29*, 1-9. https://doi.org/10.1080/19404476.2006.11462033

Snyder, F., Flay, B., Vuchinich, S., Acock, A., Washburn, I., Beets, M., & Li, K. (2009). Impact of a Social-Emotional and Character Development Program on School-Level Indicators of Academic Achievement, Absenteeism, and Disciplinary Outcomes: A Matched-Pair, Cluster-Randomized, Controlled Trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 3*, 26-55. https://doi.org/10.1080/19345740903353436

Soodak, L. (2003). Classroom Management in Inclusive Settings. *Theory Into Practice, 42*, 327-333. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_10.

Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education, 44*, 479-493. https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911

Tjernberg, C., & Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education, 29*, 247-256. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891336

Tjernberg, C., & Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education, 29*, 247-256. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891336

UNESCO, (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Educaiton for All*

UNICEF, (2011), *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-based approach to Inclusive education in the CEECIS Region,* Geneva UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS)

United Nations, (2006) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* New York.

Vančová, A., & Nagyová, K. (2019, September). Applied Behavioral Analysis Therapy in Special Education Practice. In *CBU International Conference Proceedings* (Vol. 7, pp. 686-692).https://doi.org/10.12955/cbup.v7.1438.

Vantieghem, W., & Houtte, M. (2018). The Impact of Gender Variance on Adolescents' Wellbeing: Does the School Context Matter?. *Journal of Homosexuality, 67*, 1-34. https://doi.org/10.1080/00918369.2018.1522813

Veck, W., & Wharton, J. (2021). Refugee children, trust and inclusive school cultures. *International Journal of Inclusive Education, 25*, 210-223. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707304

Völlinger, V. A., & Supanc, M. (2020). Student teachers' attitudes towards cooperative learning in inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, *35*(3), 727-749.https://doi.org/10.1007/s10212-019-00435-7.

Wilkinson, S., & McDaniel, S. C. (2021). Considering individual needs when transitioning from an alternative education setting to the home school: a case study example. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *65*(2), 146-154.https://doi.org/10.1080/1045988x.2020.1848775.

Williams-Diehm, K. L., & Lynch, P. S. (2007). Student Knowledge and Perceptions of Individual Transition Planning and Its Process. *Journal for Vocational Special Needs Education*, *29*(3), 13-21.

Wong, C. M. V., Chan, R. Y. Y., Yum, Y. N., & Wang, K. (2021). Internet of Things (IoT)-enhanced applied behavior analysis (ABA) for special education needs. *Sensors*, *21*(19), 6693.https://doi.org/10.3390/s21196693.

You, S., Kim, E., Shin, K. (2019). Teachers' Belief and Efficacy Toward Inclusive Education In Early Childhood Settings In Korea. *Sustainability, 5*(11), 1489. https://doi.org/10.3390/su11051489.

Zollers, N., Ramanathan, A., & Yu., M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 12*, 157-174. https://doi.org/10.1080/095183999236231

BÖLÜM 7

KAPSAYICI EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Mehmet Diyaddin YAŞAR*

Kazanımlar: Bu bölümün sonunda okul paydaşları aşağıdaki kazanımları edinebileceklerdir:

- Kapsayıcı eğitimin önemini kavrar.
- Kapsayıcı eğitimi tanımlar.
- Kapsayıcı eğitimde ölçme ve değerlendirmenin amacını bilir.
- Kapsayıcı eğitimde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme tekniklerini açıklar.

Giriş

İnsanlar birçok açıdan birbirine benzemediğinden dolayı çeşitli farklılıkların meydana gelmesi ve neticede eğitimde bireysel farklılıklara odaklanılması gayet tabidir. Her insan biriciktir, her insan farklıdır ve değerlidir görüşünden hareketle tüm bireylerin hak ettiği bir eğitimi alması için çaba sarf edilmelidir. Bu da beraberinde farklılıklarımızın zenginlik olduğu şiarının her geçen gün daha bir gür sesle söylenmesini ve buna yönelik düzenlemelerin yapılmasını gerekli kılmaktadır. Öyleyse farklılıklarımız neler olabilir? Sorusu üzerinde biraz düşünmemiz ve bu farklılıklarımızla nasıl baş edebiliriz ve nasıl daha iyi, mutlu konforlu yaşayabiliriz? Sorularına da yanıt aramamız gerekmektedir. Hiç kuşkusuz bu soruların cevabını ve çözümünü yine eğitimde bulmaktayız. Eğitim, sadece okullara erişebilen öğrenciler için uygun hale getirilmesi ile ilgili değil aynı zamanda onlara kaliteli eşit eğitim fırsatları sunmaya çalışırken karşılarına çıkabilecek engelleri belirlenmede ve bu engelleri ortadan kaldırmada proaktif bir rol almakla da ilgilidir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2012, akt. Loreman, Forlin, & Sharma, 2014). Kuzgun ve Deryakulu (2004) genetik yapı, çevresel faktörler, üstün zekâ ve engelli bireyler gibi özel eğitim gerektiren bireylerin varlığı vb. durumlar bu engeller içerisinde yer almakta ve neticede bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran kapsayıcı eğitime olan ihtiyacı doğurmaktadır. Böylece etnik yapı, cinsiyet, dini tercihler, yaşanılan coğrafya, sağlık durumu, sosyoekonomik ve kültürel durum vb. farklılıklar gözetilmeksizin her bireyi ve öğrenciyi içine kapsayacak şekilde bir eğitim sisteminin inşa edilmesini gerekmektedir (Şen ve Şen, 2021). Her toplumda farklı özelliklere sahip bireylerin varlığı, hem farklı çevresel koşullarda yaşayabilecek fiziksel özelliklerin meydana gelmesine ve değişik görevleri yerine getirmek için gerekli olan zekâ ve yeteneklere, hem de farklılıklara

* Doç.Dr., Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Eğitimi ABD, Şanlıurfa, Türkiye, e posta: mdiyaddinyasar@harran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7512-580X,

sahip kişilerin yaşama şansı yakalamasına fırsat sunmaktadır (Kuzgun & Deryakulu, 2004). Aynı zamanda kapsayıcı eğitim, bireylerin kendilerine olan güveninin artırmasını sağlamakta ve topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır (Akbulut, Yılmaz, Karakoç, Erciyas & Akşin-Yavuz, 2021).

Farklı özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi ancak onların eğitim sisteminin bir parçası haline getirilmesi ile mümkündür. Bu yönü ile eğitim, toplumdaki eşitsizlikleri ve dışlanmayı azaltmakta bir araç olarak kullanılması gerekmektedir (UNESCO, 2012). Eğitim planlamaları yapılırken ve öğretim programları geliştirilirken hem bireylerde ortak davranışların geliştirilmesi hem de özel yeteneklerin keşfedilip geliştirilmesine dönük faaliyetlere, etkinliklere ve uygulamalara yer verilmelidir (Kuzgun & Deryakulu, 2004). Tabi bu faaliyetlerin eğitimdeki yansımalarının istenilen sonucu meydana getirip getirmediğini yine öğretim programlarının vazgeçilmez öğelerinden biri olan ölçme ve değerlendirme ile yapmak mümkündür. Öğretim programlarında da ölçme ve değerlendirmede bireysel farklılıklara vurguda bulunulmuş ve bu durumun sadece tek bir ölçme aracı ile bütün öğrencileri kapsayacak şekilde yapılamayacağı açık bir şekilde belirtilmiştir (MEB, 2018, s. 7). Bu yönü ile ölçme ve değerlendirme öğretim ve öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olmakta ve etkili değerlendirme ile öğretimin iyileştirilmesi ve gelişmesi sağlanabilmektedir. Öğretmenler, veliler, topluluklar, okul yetkilileri, müfredat planlayıcıları, eğitim enstitüleri ve eğitim işindeki girişimciler, kapsayıcılığı desteklemek için değerli kaynaklar olarak hizmet edebilecek aktörler arasında yer almakta ve kapsayıcılık için en uygun öğrenme ortamı büyük ölçüde bu aktörler arasında kurulan ilişkiye bağlıdır. (UNESCO, 2005). Bu bölümde de, kapsayıcı eğitim üzerinde durulmuş ve kapsayıcı eğitimde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verilmiştir. Böylece okul paydaşları için yararlı olacak bilgilerin sunumu yapılmıştır.

Kapsayıcı Eğitim

Eğitim, bir toplumun kapsayıcı ve sürdürülebilir kalkınmasının anahtarı olarak giderek daha fazla görülmektedir (UNESCO, 2012). Ayrıca, kapsayıcılık, tüm dünyada eğitim ve okul sistemlerinin karşı karşıya olduğu en büyük zorluklardan biridir (Ainscow, 2005). Kapsayıcılık, öğrenmeye ve sosyo-kültürel yapıya katılımı artırarak, eğitim içinde ve dışında yabancılaşmayı azaltarak tüm öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına değinmekte ve bunlara cevap verme süreci olarak görülmektedir (UNESCO, 2005; UNESCO, 2009). Böylece kapsayıcı eğitim, eğitim sisteminin tüm öğrenicilere ulaşma kapasitesini güçlendirme süreci olarak görülmekte ve bu nedenle herkese eğitim sağlamak için kilit bir strateji olarak anlaşılmaktadır (UNESCO, 2009). Kapsayıcı eğitim ile ilgili çeşitli açıklamalar yapılmıştır. Penney, Jeanes, O'Connor & Alfrey (2018) göre kapsayıcı eğitim, temel insan haklarının ve adil bir toplumun tercümesi olarak görülmektedir. Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin yaşa uygun, normal sınıflarda ve mahalle okullarında okula gitmesi, öğrenmeleri için desteklenmesi ve okul yaşamının tüm yönlerine hem katılmaları hem de desteklemeleri anlamına gelmektedir (Inclusive Education Canada, [IEC], 2023). Eğitim Reformu Girişimi [ERG], (2016)'ine göre de kapsayıcı eğitim, eğitim kurumlarının ve süreçlerinin etnik yapı, dilsel

Kaynakça

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education system: what are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*, 109-124.

Akbulut, F., Yılmaz, N., Karakoç, A., Erciyas, İ. M. & Akşin-Yavuz, E. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 6*(1), 33-52.

Alıcı, D. (2010). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Edit. 2.baskı). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Anagün, Ş. S. (2018). Öğrenci değerlendirmenin ölçme ve değerlendirme sürecine katılması. S. Baştürk (Edit. 2.baskı). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Atılgan, H. (2013). Doğru-yanlış testleri. H. Atılgan (edit., 6.baskı). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı.* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Baştürk, S. (2018). Çoktan seçmeli testler. S. Baştürk (Edit. 2.baskı). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bourke, R. & Mentis, M. (2014). An assessment framework for inclusive education: integrating assessment approaches. *Assessment in Education: Principle, Policy & Practice, 21*(4), 384-397.

Brualdi, A. (2002). Implementing performance assessment in the classroom. C. Boston (Ed.). *Understanding scoring rubrics a guide for teachers* (pp.1-5). ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, Colage Park, MD: Washington DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED471518)

Canbulat, T. (2018). Yazılı yoklamalar. S. Baştürk (Edit. 2.baskı). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çakan, M. (2010). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. S. Tekindal (Edit. 2.baskı). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Çelikkaya, T. (2018a). Tanılayıcı dallanmış ağaç. S. Baştürk (Edit. 2.baskı). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelikkaya, T. (2018b). Yapılandırılmış grid. S. Baştürk (Edit. 2.baskı). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çepni, S. (2012). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Edit. 5. Baskı). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, B. (2010). Bilişsel alan davranışların ölçülmesi. M. Gömleksiz & S. Erkan (Edit., 2.baskı). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Doruk, B. K. (2018). Kavram haritaları. S. Baştürk (Edit. 2.baskı). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2016). Türkiye'de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak içi Politik Önlemler'. (27.03.2023 tarihinde) https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf (adresinden yararlanılmıştır.).

Inclusive Education Canada [IEC], (2019). 27.03.2023 tarihinde https://inclusiveeducation.ca/about/what-is-ie/ (adresinden yararlanılmıştır.)

Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the litreture (s.165-187). Chris FORLİN, Tim LOREMAN (Edits.). *Measuring inclusive education.* Publiser: Emerald Group Publishing Limited. 29.03 2023 tarihinde https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-363620140000003024/full/html adresinden alınmıştır.

MEB (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4.ve5.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6,7, ve 8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2009). *Ortaöğretim 12.sınıf kimya dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar).* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB, (2007). *Ortaöğretim 9.sınıf kimya dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB, (2008). *Ortaöğretim 10.sınıf kimya dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Nieminen, J. H. (2022). Assessment for inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, Ahead of Print, x(x), 1-19. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395

Penney, D., Jeanes, R., O'Connor, J. & Alfrey, L. (2018). Retheoorising inclusion and reframing inclusive practice in physical education. *International Journal of Inclusive Education, 22*(10), 1062-1077.

Perlman, C. (2002). An introduction to performance assessment scoring rubrics. C.Boston (Ed.). *Understanding scoring rubrics a guide for teachers* (pp.5-14). ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. Collage Park, MD: Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED471518)

Semerci, Ç. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Edit. 5.baskı). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Şen, N. & Şen, S. (2021). Kapsayıcı eğitimde ölçme ve değerlendirme. T. Toker (Editör). *Kapsatıcı eğitimde ve özel eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.11-50). Ankara: MEB.

Tan, Ş. (2012). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme: Kpss el kitabı.* (7.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* (19.baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Tekindal, S. (2009). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri.* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all.* Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (2009). *Policy guidelines on inclusion in education.* Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2012). *Addressing exclusion in education: A guide to assessing education system towards more inclusive and just society*. 29.03.2023 tarihinde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073 adresinden alınmıştır.

Ustaoğlu, A. & Aytaç, B. (2018). Kelime ilişkilendirme testleri. S. Baştürk (Edit. 2.baskı). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yaşar, M. D. (2022). Performans ölçülmesi. S. Baştürk (Edit. 3.baskı). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

BÖLÜM 8

KAPSAYICI EĞİTİMDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİ

Prof. Dr. Mehmet MURAT*

Psk. Dan. Doğan ALTUN*

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda okuyucu aşağıda yer alan konu başlıklarıyla ilgili bilgi edinebilecektir.

- Kapsayıcı Eğitim Nedir?
- Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Nedir?
- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın İlkeleri Nelerdir?
- Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmet Türleri Nelerdir?
- Kapsayıcı Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Önemi
- Kapsayıcı Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Nasıl Olmalıdır?
- Kapsayıcı Eğitimde Uygulanabilecek Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri İle İlgili Öneriler

Kapsayıcı Eğitim Nedir?

Kapsayıcı eğitim; eğitim çağı gelmiş bütün çocukların eğitim olanaklarından faydalanmasını amaçlar. Kapsayıcı eğitim, normal kabul edilen çocukların yanı sıra özel eğitim ihtiyacı olan, dezavantajlı bölgelerde yaşayan, sosyoekonomik düzeyi yetersiz olan, savaş ya da başka sebeplerle göç etmek zorunda kalan bütün çocukların eğitim görme hakkının olduğundan yola çıkarak ortaya çıkmıştır. Bu durum özel durumu olan öğrencilerin eğitime dâhil edilmesinden ziyade bütün öğrencilere eğitim verebilmek için okulların hizmet kapasitelerini arttırması anlayışını oluşturmuştur (Sakız, 2022). Amaç (2021), kapsayıcı eğitimin amacını öğrencilerin bireysel farklılıklarına bakılmaksızın kaliteli ve eşit eğitim ola-

* Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep, Türkiye, e posta: mmurat@gantep.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3946-7006.

* Psk. Dan., Şahinbey Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Gaziantep, Türkiye, e posta: 1doganaltun@gmail.com, ORCID ID: 0009-0005-2833-9908.

naklarından faydalanması olarak açıklamıştır. Kapsayıcı bir okul olmak; okulun tüm öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamaktan ve bireysel farklılıkları olan herkes için öğrenmeyi zenginleştirmenin bir yolu olmaktan geçer (Winter ve O'Raw, 2010)

Stubbs (2008) kapsayıcı eğitim hakkında yazdığı kitapta, eğitimde bireysel model ve sosyal model bakış açılarının eğitim ve öğretimin sorunlarını ve çözümlerini farklı gördüğünü açıklar. Bireysel eğitim modelinde sorunlar öğrenciden kaynaklanmaktadır ve çözümü de öğrenciyi değiştirmek ve eğitim sistemine uydurmaktır. Sosyal eğitim modelinde ise sorunların kaynağı eğitim sistemidir ve çözümü de kapsayıcı bir eğitim modeli geliştirmektir. Yani öğrencileri eğitim sistemine uydurmaya çalışmak yerine öğrencilerin bütün farklılarına rağmen dâhil olabileceği kapsayıcı bir eğitim modeli oluşturmak gerektiğini savunur. Kapsayıcı eğitim ile farklılarına rağmen bütün öğrencileri eğitim sistemine dâhil etmek ve her öğrencinin kendi sınırları çerçevesinde kazanımlar elde etmesi amaçlanmıştır.

1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu ile bütün vatandaşların eğitim hakkı güvence altına alınmıştır. Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerine bakıldığında; genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, eğitim hakkı, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik ve her yerde eğitim gibi ilkelerinin olduğu görülmektedir. Bu durum kapsayıcı eğitim ile Türk milli eğitim ilkelerinin örtüştüğünü göstermektedir. Milli eğitim temel kanunu 4. Maddesi eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açık olduğundan bahseder. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz. Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

UNESCO önderliğinde toplanan devletler 1994 yılında Salamanca Bildirisini imzaladılar. Bildiride her çocuğun eğitim görme hakkının temel bir hak olduğuna, her çocuğun kendine özgü özellikleri, ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyacı olduğuna yer verilmiştir. Çocukların özellik ve ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim sisteminin düzenlenmesi gerektiğinden, özel gereksinimli öğrencilerin de normal okullara devam etme haklarından bahsedilmiştir. Ayrımcı tutumla mücadelede ve herkesi hoş karşılayan bir toplumun oluşmasında kapsayıcı okulların en etkili en az maliyetli yol olduğundan bahsedilmiştir. Salamanca bildirisinin imzalanması ile pek çok ülkede ve Türkiye'de kapsayıcı eğitime geçilmiştir.

Türkiye "Uluslararası Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeyi" 1995 yılında onaylamış ve bu sözleşmenin taraflarından biri haline gelmiştir. Sözleşmenin 28. Maddesi doğrudan okul çağı gelen her çocuğun eğitim hakkından yararlanması ve eğitimde fırsat eşitliğinden bahseder. Sözleşmenin temel esasları ise devletlerin kendi yetkileri altındaki çocuklara karşı ayrım gözetmemek (madde 2), çocuğun yüksek yararı (madde 3), yaşama ve gelişme hakkı (madde 6), maddeleri ise doğrudan ve dolaylı olarak kapsayıcı eğitime işaret etmektedir. Maddeler incelendiğinde çocuk haklarına dair sözleşmeye taraf olan devletlerin kapsayıcı eğitimi bütün çocuklara sunmaları gerektiği görülmektedir. Ayrıca insan hakları evrensel beyannamesinin 26. Maddesi her bireyin öğrenim hakkının olduğunu ve ilk ve

temel eğitimin parasız ve mecburi olduğundan bahseder. Bakıldığında ulusal ve uluslararası sözleşmelerle ülkemizde yaşayan bütün bireylerin eğitim haklarının güvence altına alındığı görülmektedir. Yukarıda bahsedilen sözleşmeler, kanun maddeleri ve bildirilerle UNESCO'nun önderliğinde tüm dünyada ve Türkiye'de kapsayıcı eğitim anlayışı bir eğitim politikası anlayışına dönüşmüştür.

Eğitimde Rehberlik Hizmetleri

Devletler sanayileşme devrinin başlaması ile geleneksel eğitim anlayışını bırakıp çağdaş eğitim anlayışına geçmişlerdir. İnsanların şehirlere göç etmesi ve fabrikaların kalifiye eleman ihtiyaçlarının artması, devletlerin geleneksel eğitim anlayışını bırakmasına neden olmuştur. Çağdaş eğitim anlayışı öğretim ve yönetimin yanı sıra öğrenci kişilik hizmetlerini içeren 3 temel ögeden oluşmaktadır (Özoğlu,2007). Öğrenci kişilik hizmetleri; sağlık hizmetleri, sosyal yardım hizmetleri, sosyal ve kültürel hizmetler, özel eğitim ve özel yetiştirme hizmetleri ve rehberlik hizmetlerinden oluşmaktadır (Gündüz, 2010).

Endüstriyelleşme ile birlikte bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim alması ve meslek seçimi yapması önemli hale gelmiştir. Bireyi merkeze alan bu yaklaşım okullarda önce rehberlik hizmetlerinin verilmesini daha sonra rehberlik hizmetlerine psikolojik danışma hizmetlerinin de dâhil edilmesini gerekli kılmıştır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri çağdaş eğitim süreci boyunca çeşitli değişiklikler geçirmiştir. Bu değişikliklerin nedeni ise dönemin ihtiyaçlarına göre şekillenmesidir. Fabrikaların artması ve şehirleşme ile okullarda sunulan ilk rehberlik hizmetlerinin amacı daha çok mesleki rehberliğe yönelikti. Zamanla bu anlayışın yerini önce eğitsel rehberlik sonrasında önleyici rehberlik anlayışı aldı. Günümüze gelindiğinde bütün rehberlik alanlarını içine alan, öğrencinin bireysel özelliklerini ve içinde bulunduğu gelişim sürecine dikkat eden, öğrenci ile birlikte öğrencinin içinde bulunduğu okul, aile gibi sistemleri de bu sürece dâhil eden kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı benimsenmiştir (Terzi, Ergünar Tekinalp, Leuwarke, 2011).

Amerikan Psikoloji Birliği sözlüğü rehberlik kavramını "genellikle önemli yardımcı testler olarak kişisel verileri ve görüşmeleri kullanarak, alıcıyla işbirliği içinde sağlanan yönlendirme, tavsiye ve danışmanlık" olarak açıklamıştır. Rogers (1943), rehberlik aynı zamanda "bireyin kendi kendini yönetmesine ve eğitsel, mesleki ve kişisel uyum sağlamasına ve yeni yönelimler ışığında olumlu adımlar atmasına yardımcı olan bir danışmanlık hizmeti" olarak tanımlamaktadır. Myrick (2011) rehberliği, bireye bilgi verilen ve kişisel bir hedefe doğru aşamalı olarak nasıl ilerleneceğini öğreten bir süreç olarak açıklamıştır. Kuzgun (2002), rehberliğin temel amacını bireyin kendi ve çevresini tanımasına yardım ederek bireyin doğru tercihler yapmasını sağlamak olarak belirtmiştir. Bu tercih işininse bireysel ya da grupla psikolojik danışma yöntemi ile olacağını vurgulamıştır. Psikolojik danışmanlık ise rehberlik hizmetlerinin bir alt boyutu olarak kabul edilir. Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (2010) psikolojik danışmayı " çeşitli bireyleri, aileleri ve grupları ruh sağlığı, zindelik, eğitim ve kariyer hedeflerine ulaşmaları için güçlendiren profesyonel bir ilişki" olarak tanımlamıştır. Hackney ve Cormier (2008), psikolojik danışmayı değişim, ön-

Kaynakça

Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkokul öğretmenleri: sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (19) , 74-97.

American Psychological Association. (t.y.). Guidance. İçinde *APA dictionary of psychology.* Erişim Tarihi: Nisan 20, 2023, https://dictionary.apa.org/guidance

American School Counselor Association. (2022) *Ethical standards for school counselors, https://www.schoolcounselor.org/getmedia/44f30280-ffe8-4b41-9ad8-f15909c3d164/EthicalStandards.pdf*

Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Electronic Turkish Studies*, *9*(5).

Baker, S. (2011). The state of primary prevention in the American school counseling profession: Past, present, and future. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4, 105-113

Bozan, İ , Kaştan, Y . (2018). Göç yaşamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri: bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 5 (10), 225-248.* DOI: 10.20860/ijoses.447898

Christie, D. & Viner, R. (2005). Adolescent development. *Bmj*. *330*(7486), 301-304. doi: https://doi.org/10.1136/bmj.330.7486.301

Çivitci, A. (2018). *Grup psikoeğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dunsmoor, C. C., & Miller, L. M. (1949). *Principles and methods of guidance for teachers*. Scranton: International Textbook Company.

Glosoff, H. L., & Koprowicz, C. L. (1990*). Children achieving potential. an ıntroduction to elementary school counseling and state-level policies*. American Association for Counseling and Development. https://eric.ed.gov/?id=ED330917

Güleç Aslan, Y. (2016). Kaynaştırma ortamlarında ailelere yönelik eğitsel ve psikolojik hizmetler. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 71-80. DOI: 10.19126/suje.220183

Gündüz, B. (2010). *Öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik*.(1-24) Deniz, M. E., & Erözkan, A. (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. (4. Baskı). Ankara: Maya Akademi.

Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional school counseling*, *5*(2), 96.

Hackney, H., & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (Çev. Tuncay Ergene, Seher Aydemir). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Hage, S. M., Barnett, S., & Schwartz, J. P. (2011). *Youth development and prevention in the schools.* (381-396). Coleman, H.L.K. & Yeh, C (Ed.). In *Handbook of school counseling*. Newyork: Routledge.

İncesulu, A. (2004). *Okul öncesi eğitimde rehberlik*. Karagözoğlu, C. & Kemertaş, İ. (Ed.). *Eğitimde üçüncü boyut psikolojik danışma ve rehberlik*. (133-140). İstanbul: Birsen Yayınevi.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. (1949, 27 Mayıs). Resmi Gazete. (Sayı:7217). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/7217.pdf

Jones, J. A. (1970). *Principles of Guidance*. (6th ed). Newyork: McGraw Hill Book company.

Karahan, T. F. & Sarıdoğan, M. A. (2010). *Rehberlik ve psikolojik danışmada başlıca hizmet türleri.* (31-47) Deniz, M. E., & Erözkan, A. (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. (4. Baskı). Ankara: Maya Akademi.

Kazu, İ. Y. (2018). Sosyo-Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Kişilerin Eğitimleri Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 38-47. DOI: 10.14582/DUZGEF.1912

Kemertaş, İ. (2004). *Yüksek öğretimde rehberlik*. Karagözoğlu, C. & Kemertaş, İ. (Ed.). *Eğitimde üçüncü boyut psikolojik danışma ve rehberlik*. (167-174). İstanbul: Birsen Yayınevi.

Koçak, S. & Bozkurt Bostancı, A. (2019). Sınıf Yönetiminde Sosyal Adalet. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences* (JFES) , 52 (3) , 915-942 . DOI: 10.30964/auebfd.597200

Kourkoutas, E. E., & Xavier, M. R. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: A paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *5*, 1210-1219.

Kumar, V. (2010). Guidance in the Secondary School. *Journal on Educational Psychology*, *3*(3), 18-22.

Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları

Lunenburg, F. C. (2010). Communication: The process, barriers, and improving effectiveness. *Schooling*, *1*(1), 1-10.

Milletler Arası Çocuk Hakları Sözleşmesi (1995, 27 Ocak). Resmi gazete. (Sayı: 22184). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. (2020, 14 Ağustos). Resmi gazete. (Sayı 31213). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). Resmi gazete. (Sayı: 14574). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf

Myrick, R.D. (2011). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. (5th ed.). Minneapolis: Educational Media Corporation

Otrar, M. (2004). *Eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. Karagözoğlu, C. & Kemertaş, İ. (Ed.). *Eğitimde üçüncü boyut psikolojik danışma ve rehberlik*. (21-34). İstanbul: Birsen Yayınevi.

Özoğlu, S. Ç. (2007). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma*. (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Pautina, A. R., Pratiwi, W., & Taligansing, S. Y. (2019). Guidance and counseling programs for inclusive education in primary school. *Al-Bidayah: jurnal pendidikan dasar Islam*, *11*(2), 280-297.

Rogers, C. R. (1943). Therapy in guidance clinics. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *38*(2), 284.

Rose, R.; Narayan, J.; Matam, S.; Reddy Sambram, P. (2021) A comparison of provision and access to ınclusive education for children with disabilities in a metropolitan city and a rural district in Telangana State. India: *Education Sciences*, *11*(3), 111. https://doi.org/10.3390/ educsci11030111

Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, *4*(1), 1-26.

Stubbs, S. (2008). *Inclusive education. Where there are few resources.* Oslo: The Atlas Alliance Publ.

Şimşir, Z. & Dilmaç, B. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17 (3), 1116-1134 . DOI: 10.17051/ilkonline.2018.419647

Şirin, A. (2004). *Rehberlik çeşitleri*. Karagözoğlu, C. & Kemertaş, İ. (Ed.). *Eğitimde üçüncü boyut psikolojik danışma ve rehberlik.* (89-113). İstanbul: Birsen Yayınevi.

Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik teori ve uygulama*. (3. Baskı). İstanbul: MEB

Terzi, Ş., Tekinalp, B. E., & Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *1*(1), 51-60.

UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action. www.unesco. org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

UNESCO (2009) Policy guidelines on inclusion in education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849

Winter, E., & O'Raw, P. (2010). Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs. *National Council for Special Education. Trim, Northern Ireland*.

Wolleat, P. L. (2011). *Law and Ethics in School Counseling.* Coleman, H.L.K. & Yeh, C (Ed.). In *Handbook of school counseling*. (785-810). Newyork: Routledge.

Yaşar, M. R. & Amaç, Z. (2018). Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri: zorluklar ve fırsatlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 611-634 . DOI: 10.17860/mersinefd.410242

Yeşilyaprak, B. (2011). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Zhasulan, K., Akbota, A., Aziya, Z., Kazhimukhanovich, K. N., Salikbayevna, Z. M, & Aigul, S. (2022). Psychological support for children with special educational needs in an inclusive education. *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(4), 1024-1031. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i4.7103

BÖLÜM 9

KAPSAYICI EĞİTİMDE PAYDAŞLARIN ROLLERİ VE İŞ BİRLİĞİ

Ahmet GÜLAY*

Taner ALTUN*

Kazanımlar

- Kapsayıcı eğitimin gerçekleştirilmesinde öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve diğer paydaşların rolünü bilir
- Kapsayıcı eğitimin gerçekleşmesi sürecinde gereken işbirliğinin önemini kavrar
- Kapsayıcı Sınıf Ortamı ve Atmosferi hakkında bilgi sahibi olur
- Kapsayıcı eğitimin uygulanması sürecinde önem arz eden tutum ve değerleri bilir.

Giriş

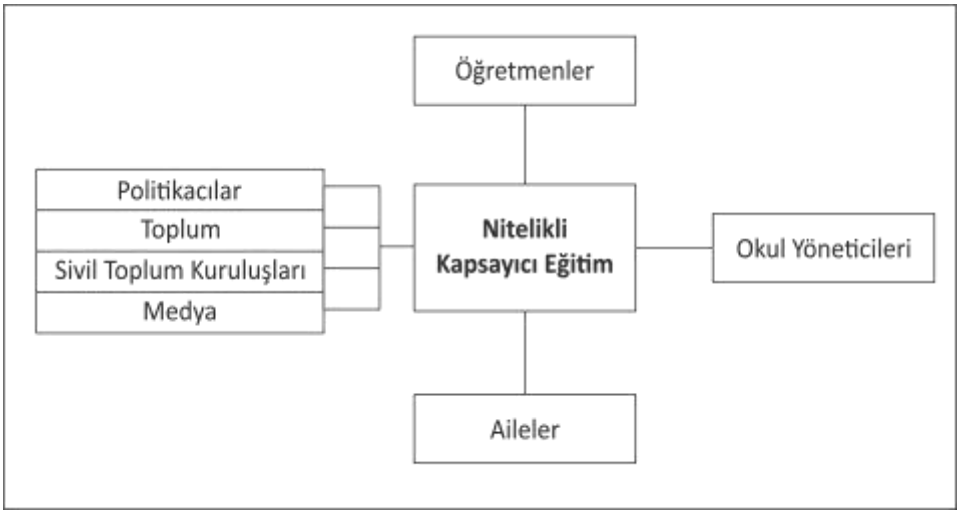
Özel gereksinimli öğrencilerin genel öğretim süreçlerine dahil edilmesi ile başlayan kapsayıcı eğitim, sonrasında öğrenme güçlüğü çeken, sosyoekonomik düzeyi düşük, etnik ve kültürel azınlık, yabancı uyruklu gibi eğitime ulaşmada dezavantajlı durumda olan öğrencileri de dikkate almış (UNESCO, 2009), günümüzde ise öğretimi dezavantajlı olan veya olmayan tüm öğrencilere göre farklılaştırmayı ifade etmektedir (Gülay, 2021). Öğrenme ortamında öğrencilerin bu farklılıklarını dikkate almak, fırsat eşitliğini sağlamak, nitelikli kapsayıcı eğitim gerçekleştirmek, kültüre ve sosyal hayata katılımı artırmak, daha adil ve kapsayıcı toplum oluşturmak için başta öğretmenler olmak üzere, okul yöneticileri, aileler ve diğer paydaşlara önemli roller ve sorumluluklar düşmektedir (Bkz Şekil 1).

* Öğr. Gör. Dr. Trabzon Üniversitesi Teknoloji Transferi ve Proje Yönetimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Trabzon, Türkiye, e-posta: ahmetgulay@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7700-0768

* Prof. Dr. Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD,Trabzon, Türkiye, e-Posta: taltun@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9946-7257

Şekil 1

Kapsayıcı eğitimin paydaşları



Öğretmenlerin nitelikli kapsayıcı eğitim gerçekleştirebilmek için kapsayıcı sınıflar oluşturmaya, öğretimi farklılaştırmaya, öğrencilere yönelik olumlu yaklaşımlar sergilemeye ilişkin birçok rolü bulunmaktadır. Okul yöneticileri, kapsayıcı okul ortamı ve kültürü oluşturulmasını sağlamalı ve buna öncülük etmelidir. Ailelerin de öğrencilerinin öğretim sürecinin gerçekleştirilmesine ve takibine ilişkin sorumlulukları bulunmaktadır. Diğer eğitim paydaşları ise kapsayıcılığın hem okullarda gerçekleştirilmesinde hem de toplumda hayat geçirilmesinde rol almalıdır.

Bu bölümde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, ailelerin ve politika yapıcılar, toplum, sivil toplum kuruluşları, medya gibi diğer eğitim paydaşlarının nitelikli kapsayıcı eğitim gerçekleştirmede bireysel rolleri ve birbirleri ile yapacakları etkili iş birliği detaylı olarak açıklanacaktır.

1. Öğretmenlerin Rolü ve İş Birliği

Öğretmenler, okullarda öğrenciler ile en fazla vakit geçiren, etkileşimde bulunan ve öğretimi gerçekleştiren eğitim paydaşlarıdır. Bu bakımdan özel gereksinimi olsun veya olmasın tüm öğrencilerin eğitime erişmesinde, katılım sağlamasında, eğitimde ayrımcılığı azaltmada (UNESCO, 2009) ve bunun sonucunda hedeflere ulaşabilmede, olumlu çıktılar elde edebilmede, kapsayıcı eğitimi gerçekleştirebilmede öğretmenlerin önemli ve kritik rolü bulunmaktadır (Savolainen vd., 2012; Sokal & Sharma, 2014). Öğretmenlerin bu rolleri; kapsayıcı sınıf ortamı ve atmosferi oluşturma, kapsayıcı öğretim gerçekleştirme, kapsayıcı tutum ve değerlerler sergileme, eğitimin diğer paydaşları ile etkili iş birliği kurma başlıkları altında ele alınabilir.

1.1. Kapsayıcı Sınıf Ortamı ve Atmosferi

Öğretmenler bireysel farklılıkları, gereksinimleri, beklentileri önemsemek ve dikkate almak için (Stubbs, 2008) tüm öğrencilerin eğitime dahil edilmesine ve desteklenmesine ilişkin çabalamalı, bilişsel, duyuşsal, fiziksel, sosyal, kültürel vb. becerilerini geliştirecekleri öğrenme ortamı oluşturmalıdır (Allen & Cowdery, 2014). Ayrıca bu ortamı kapsayıcı eğitime göre tasarlamaları, demokratik ve yüksek katılımlı sınıf atmosferi oluşturmaları gerekmektedir (Alquraini & Gut, 2012; Gülay & Altun, 2022). Bunun için öncelikle öğretmenlerin, öğrencilerin farklılıklarına yönelik bilgisi ve farkındalığı olmalıdır.

Öğretmenler sınıf ortamını kapsayıcı eğitime uygun hale getirmek için "U", grup veya küme, yarım veya tam daire oturma düzeni oluşturabilir ve bu esnada özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını özellikle dikkate alabilir. Bu bağlamda tekerli sandalye kullanan öğrencileri en uygun yere oturtmalı, sırasının ve masasının aralığını ve yüksekliğini ayarlamalıdır (Azizah, 2011). Ayrıca işitme yetersizliği bulunan öğrenciler için sınıf duvarlarında yankı önleyici tedbirler alabilir ve işitmeye yardımcı teknolojiler kullanabilir (Gürgür, 2020). Görsel yetersizliği bulunan öğrenciler için ise sınıf tehlikeli olabilecek araç ve gereçlerden arındırabilir, sınıfta koyu renkli yazılı materyaller ve Braille tablet bulundurabilir (Yılmaz, 2017),

Öğretmenler, öğrenme ortamında öğrencilere farklı özelliklerine uygun olarak çeşitli öğretim materyalleri sağlayabilmeli ve yardımcı teknolojilerden faydalanabilmelidir (Abercrombie, 2009). Bu materyaller, öğrencilerin öğrenme sürecinde kolaylıkla ulaşabilecekleri şekilde bulundurulmalıdır. Fakat öğrenme ortamında gereksinim duyulmayan ve öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek materyaller olmamasına özen göstermelidir.

Öğretmenler sınıf kurallarını öğrencilerin katılımı ile net ve gerçekçi bir şekilde oluşturmalı, kurallara uyulmasında öğrencilere örnek ve rehber olmalı, onların bu kuralları benimsemesini ve davranış haline getirmesini sağlamalıdır. Ayrıca davranış edinimimin uzun zaman aldığını dikkate alarak kuralların uygulanmasında, sınıf yönetimini rahatsız edici davranışların en aza indirgenmesinde veya tamamen ortadan kaldırılmasında anlayışlı ve sabırlı olabilmelidir.

Bunların yanında öğretmenlerin kapsayıcı sınıf ortamı ve atmosferi oluşturmak için gerçekleştirebilecekleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin birbirlerinden yardım istemelerini teşvik etmeli, birbirlerine destek olmalarını önermeli, destekleyici arkadaşlık ilişkileri kurmalarını ve paylaşıma odaklanmalarını teşvik etmelidir. (Gürer, 2023).
- Öğrencilerin iş birliği içinde çalışmalarını ve öğrenmelerini desteklemelidir (Tomlinson, 2001).
- Öğrencilere kendilerini rahat ve güvenli hissedecekleri, destekleyici ve geliştirici öğrenme ortamı oluşturmalıdır.
- Öğretim materyallerini tasarlamada, uygulamaları gerçekleştirmede ve sınıf yönetiminde öğrencilere söz hakkı tanımalıdır (Aytaç, 2023).

Kaynakça

Abercrombie, D. D. (2009). *The effects of institutional variables, teacher background variables, teacher preparedness, and teachers' performance drivers on teachers' attitudes toward students with learning disabilities in the inclusive classroom.* University of South Alabama.

Allen, E. K. & Cowdery, G. E. (2014). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education.* Cengage Learning.

Alquraini, T. & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education, 27*(1), 42-59.

Amaç, Z. (2022). Kapsayıcı okul ve sınıf: Kapsayıcı okulların ve sınıfların ilkeleri, özellikleri, etkinlikleri. Ö. Altındağ-Kumaş & S. Süer (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim (kuramdan uygulamaya)* içinde (ss. 153-181). Eğiten Kitap.

Appert, L., Jungels, A., Bean, C., Klaf, S., Irvin, A. & Phillipson, M. (2018). *Guide for inclusive teaching at Columbia.* Columbia Centre for Teaching and Learning.

Aydoğan-Yenmez, A. & Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: Süreç üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 344-363. https://doi.org/10.24315/trkefd.290805

Aytaç, T. (2023). Kapsayıcı eğitimin paydaşları ve rolleri. H. Şimşek & S. S. Kula (Ed.), *Herkes için kapsayıcı eğitim* içinde (ss. 207-225). Vizetek Yayıncılık.

Azizah, N. (2011). Managing inclusive school: What should school provided to help students with special needs. *Jurnal Pendidikan Khusus, 8*(1), 344-350.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Chuaungo, M. (2021). Role of teachers, parents, peers, administrators, community, $NGO_{s,}$ government and private organizations for creating inclusive school. https://www.academia.edu/39288134/ROLE_OF_TEACHERS_PARENTS_PEERS_ADMINISTRATORS_COMMUNITY_NGOs_GOVERNMENT_AND_PRIVATE_ORGANIZATIONS_FOR_CREATING_INCLUSIVE_SCHOOL adresinden 25.07.2023 tarihinde erişilmiştir.

Demirkol, M. (2022). Kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterlikleri. Ö. Altındağ-Kumaş & S. Süer (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim (kuramdan uygulamaya)* içinde (ss. 51-85). Eğiten Kitap.

Doğuş, Y. (2023). Kapsayıcı okul liderliği. T. Çalık (Ed.), *Kapsayıcı eğitim* içinde (ss. 119-146). Pegem Akademi.

Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2016). *Türkiye'de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri.* https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf adresinden 24 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.

Eşici, H. & Doğan, Y. (2020). Psikolojik danışman ve sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitim günlükleri. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice, 1*(2), 29-53.

Freer, J. R. R. (2021). Students' attitudes toward disability: A systematic literature review (2012–2019), International Journal of Inclusive Education, 27(5), 652-670. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866688

Gençtanırım-Kurt, D. & Şentürk, H. (2023). Kapsayıcı eğitimde okula uyum. H. Şimşek & S. S. Kula (Ed.), Herkes için kapsayıcı eğitim içinde (ss. 251-275). Vizetek Yayıncılık.

Gülay, A. & Altun, T. (2022). Kapsayıcı eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ö. Altındağ-Kumaş & S. Süer (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim (kuramdan uygulamaya)* içinde (ss. 229-265). Eğiten Kitap.

Gülay, A. & Altun, T. (2023). Investigation of teacher candidates' awareness towards inclusive education. *Journal of Theoretical Educational Science, 16*(2), 423-453. https://doi.org/10.30831/akukeg.1242868

Gülay, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Gürer, G. T. (2023). Kapsayıcı okul kültürü ve kapsayıcı öğrenme ortamı. T. Çalık (Ed.), *Kapsayıcı eğitim* içinde (ss. 77-117). Pegem Akademi.

Gürgür, H. (2020). İş birliği süreci. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss. 232-254). Pegem Akademi.

Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kara-Eren, C. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı: Eğitimde evrensel tasarıma dayalı yüz yüze ve çevrimiçi programların etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2022). *Öğretmen adaylarının gözünde kapsayıcı eğitim.* IXth International Eurasian Educational Research Congress Tam Metin Bildiri Kitabı.

Kinsella, W. (2020). Organising inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education, 24*(12), 1340-1356. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516820

Kulusic, T. (2014). Everyone belongs in our schools: A parent's handbook on inclusive education. Inclusion BC.

Kurnaz, A. & Arslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 47*(1), 309-332.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Birlikte başarırız: Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı.* http://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf adresinden 11 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.

Mullen, C. A. (2001). Disabilities awareness and the pre-service teacher: A blueprint of a mentoring intervention. *Journal of Education for Teaching, 27*(1), 39-61. https://doi.org/10.1080/02607470120042537

Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özdoğru, M. (2023). Kapsayıcı eğitimde iş birliği. T. Çalık (Ed.), *Kapsayıcı eğitim* içinde (ss. 175-189). Pegem Akademi.

Öztürk, M., Cengiz, Ş. T., Köksal, H. & İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı.* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Öztürk, N. (2022). Okul, aile ve toplum ortaklığı kapsayıcı eğitim bileşenleri. M. Baş (Ed.), *Kapsayıcı eğitim pedagoji, teori ve uygulama perspektifleri i*çinde (ss. 109-126).

Richardson, D. K. (2007). *Differentiated instruction: A study of implementation* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 51-68. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603

Smutny, J. F. (2003). Differentiated instruction. *Phi Delta Kappa Fastbacks, 506,* 7-47.

Smutny, J. F. (2004). Differentiated instruction for young gifted children: How parents can help. *Parenting for High Potential,* 6-11.

Sokal, L. & Sharma, U. (2014). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International, 23*(1), 59-71. https://doi.org/10.5206/eei.v23i1.7704

Stainback, W., Stainback, S. & Stefanich, G. (1996). Learning together in inclusive classrooms: What about the curriculum? *Teaching Exceptional Children, 28*(3), 14-19. https://doi.org/10.1177/004005999602800303

Story, M. F. (1998). Maximizing usability: The principles of universal design. *Assistive Technology, 10*(1), 4-12. https://doi.org/10.1080/10400435.1998.10131955

Stubbs, S. (2008). *Inclusive education. Where there are few resources.* The Atlas Alliance Publication.

Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma: Yaklaşımlar, stratejiler ve yöntemler.* Morpa Yayınları.

Süer, S. (2022). Kapsayıcı eğitimde tutum ve değerler. Ö. Altındağ-Kumaş & S. Süer (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim (kuramdan uygulamaya)* içinde (ss. 123-151). Eğiten Kitap.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education.* UNESCO.

UNICEF (2014). Conceptualizing inclusive education and contextualizing it within the UNICEF mission. Webinar 1-Companion technical booklet.

Ünay, E. & Çakıroğlu, O. (2019). Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 55-79). Pegem Akademi.

Watkins, A. & Meijer, C. (2010). The development of inclusive teaching and learning: A European perspective? In R. Rose (Ed.), *Confronting obstacles to inclusion* (pp. 245-262). Routledge.

Yılmaz, H. C. (2017). Görme yetersizliği olan bireyler için eğitim seçenekleri. H. Gürgür & P. Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* içinde (ss. 187-212). Pegem Akademi.

Yılmaz, Y., Uysal, Ç. & Koç, H. (2019). Kapsayıcı eğitimde öğretmen, aile ve yöneticilerin rolleri. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 109-130). Pegem Akademi.

BÖLÜM 10

KAPSAYICI EĞİTİMDE DİL ÖĞRETİMİ - İKİ DİLLİLİK

Hülya TORUN YETERGE*

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda okuyucu aşağıda yer alan konu başlıkları ile ilgili bilgi edinebilecektir.

- Dilin tanımını bilir.
- Dilin doğuşu ve evrimini açıklayabilir.
- Dil ediniminin biyolojik gelişimini bilir.
- Dil ediniminin psikolojik gelişimini bilir.
- Birinci ve ikinci dil edinimi arasındaki farkları açıklayabilir.
- İki dilliliğin tanımını bilir.
- İki dilliliğin nedenlerini sıralayabilir.
- İkinci dil edinmenin boyutlarını bilir.
- İşlevsel iki dilliliğin ne olduğunu tanımlayabilir.
- İkinci dil öğretiminde kullanılabilecek yöntemleri sıralayabilir.

Giriş

Hayatımız boyunca istek, ihtiyaç ve düşüncelerimizi karşı tarafa aktararak dış dünya ile paylaşmak amacıyla kullanabileceğimiz bir aracıya ihtiyaç duymaktayız. Çevremizde bulunan kod, simge ve sembolleri anlamlandıracak toplumsal olarak aynı terimlerin aynı şekillerde ifade edilebileceği bir sistem arayışımızın çözüm bulması bu ihtiyacımızı karşılayabilecektir. Çevremiz ile iletişime geçebilmek için dil; en vazgeçilmez bir kod ayrıca bir aracı, bir toplumsal sözleşme ve bir sistemdir. Dilin anlam kazanabilmesi, içinde bulunduğu bağlam ile ilişkilidir. Aktarım esnasında içinde bulunduğumuz ortam dilin doğru anlaşılması için önem arz etmektedir. İnsanlar ilk dünyaya geldiklerinde çoğunlukla iletişim için işaretleri kullanıyorken, zaman geçtikçe ve geliştikçe çevreden duydukları sesleri taklit etme

* Dr. Manisa Özel Eğitim Uygulama Okulu/Manisa,Türkiye, e posta: hulyatorun@hotmail.com, **ORCID:** 0000-0002-0042-4386

yoluyla sese dönüştürmüşlerdir. Başka bir deyişle dil doğum ile başlayarak ortaya çıkmakta, biyolojik gelişme ile zamanla gelişmekte ve psikolojik etmenlere de bağlı olarak ilerlemektedir. Çevremizde duyduğumuz aşamalı olarak gelişen birinci dilimizi edindikten sonra çeşitli nedenlerle öğrendiğimiz ya da öğrenmek zorunda kaldığımız ikinci bir dile de hayatımızda yer verebiliriz. İkinci dil edinimi ile birden fazla dil kullanabilen bireyleri tanımlamak için genellikle iki dillilik, çok dillilik ifadeleri kullanılmaktadır. Bu terimleri anlamak için durumu hem bireysel hem de toplumsal perspektiflerden kapsayıcı olarak ele almak önemlidir. İki dillilik, sadece bireylerin kişisel dil yeteneklerini değil, aynı zamanda toplumun dil kullanımını da içerir. Bu nedenle, bu kavramı tam anlamıyla kavramak için bireylerin bireysel deneyim, gereksinim ve toplumsal etkileşimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Herhangi bir yetersizliği bulunmadığı halde bir dilin okuma, yazma, dinleme, konuşma ve görsel okuryazarlık becerilerini kazanamamış bireylere yönelik kapsayıcı dil eğitimi benimsenmektedir. Kapsayıcı eğitimle ikinci bir dil çeşitli şekillerde öğrenilebilirken alan yazında; dil bilgisi çeviri yöntemi, tüm fiziksel tepki yöntemi, düz varım yöntemi/direkt yöntem/dolaysız yöntem, işitsel-dilsel yöntem/kulak dil alışkanlığı yöntemi, işitsel görsel yöntem, seçmeli yöntem/eklektik yöntem, tüm fiziksel tepki yöntemi, sessiz yol yöntemi, danışmanlı/grupla dil öğretim yöntemi, esinlemeli yöntem/telkin yöntemi, görev temelli yöntem gibi yöntemler kullanılarak da ikinci bir dil öğretimi yapılabileceği ifade edilmektedir (Can, 2022; Erdem, Gün ve Sever, 2015; Güneş, 2013; Göçer ve Karadağ, 2020; Karadağ ve Göçer, 2022; Şahin ve Gün, 2019; Kartallıoğlu ve Topuzkanamış, 2023; Kayalı, 2015; Yıldız ve Tepeli, 2019).

Dil

Dilin Tanımı

Dil, içinde yer aldığı bağlam ile ilişkili olarak tanımlanabilmektedir. Bulunduğu bağlam ile anlam kazanan dil, sadece bir hırıltı, inilti, mırıldanma ya da anlamsız ses dizileri olmanın ötesine geçmektedir. Dil, sosyal olarak paylaşılan simge, kod ya da sembollerin veya bunların kombinasyonlarının belirli kurallara dayalı olarak kullanılması yoluyla kavramların başkalarına iletilmesini sağlayan bir sistemdir (Bernstein, 2002; Bloom ve Lahey, 1978). Bu sistem dünya hakkındaki fikirlerin iletişim için geleneksel keyfi sinyaller sistemi aracılığıyla temsil edildiği bir koddur (İmer, 1990; Kıran, 1994). Görüldüğü üzere dil tanımında birçok anahtar kelime barındırmaktadır. Dilin tanımlanmasından çıkarılacak anahtar kelimeler kod, fikir, gelenek, sistem ve iletişim olarak sayılabilir. Belki de dili doğru olarak tanımlayabilmenin en iyi yolu, her bir terimin ne anlama geldiğini doğru bir şekilde açıklamaktan geçmektedir. Terimlerin her bir tanesinin dillerin ne olduğu ve nasıl çalıştıklarını, tanımına ne gibi katkılar sunduğunu düşünmek dili anlamada bizlere fayda sağlayacaktır.

Öncelikle terimsel olarak ele alınan dil için bir koddur diyebiliriz (İmer, 1990; Kıran, 1994). Kod ise anlatılmak istenen bir konuyu diğer bir yolla temsil etmenin bir aracıdır. Verilen bir nesne, olay ya da ilişki, onu bir resim, bir harita, bir grafik, bir sözcük, bir cümle ya da buna benzer başka bir araç yoluyla şematik olarak temsil edebilir. Böylece paylaşmak için onu dikkate almak, muhafaza etmek ve onu korumak mümkün olabilir. Resim, harita, grafik, kelime veya cümlenin nesneyi, olayı veya ilişkiyi bu şekilde belirtip temsil

ettiği söylenebilir. Resimler, haritalar ve grafikler gibi temsiller, temsil edilen şeyin oranlarını ve ilişkilerini koruyan doğrudan şematik çoğaltımlardır. Kelimeler ve cümleler, bir nesneyi, olayı veya ilişkiyi resim veya haritada olduğu gibi doğrudan veya bir grafikte olduğu gibi dolaylı olarak yeniden üretmeden temsil etmeleri bakımından farklılık gösterir. Kod olarak tanımladığımız şey bir araç veya bir olay olabilir. Nesneler ve olaylar kodlamada kişi, bir mesajdaki bilgiyi temsil etmek için kodun öğelerini hatırlar ve birleştirir. Kod çözmede kişi, bir mesajdan bilgi çıkarmak için kodun öğelerini tanır ve parçalara ayırır. Bilgiyi temsil etme kodu veya aracı, yalnızca dili konuşanın ve dinleyenin dünyadaki nesneler ve olaylar hakkında bildikleriyle ilişkili olarak işleyebilir. Bir dili konuşanların, nesnelerin ve eylemlerin adlarını bilmeleri için nesneler ile eylemler hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Dil, bireylerin kodlanan nesneler, olaylar ve ilişkiler hakkında sahip olduğu bilgilerdir. Aslında olayların kendisi değil, olaylarla ilgili olan fikirler kodlanır (Philipsen, 1997).

Diğer taraftan bakıldığında ise dil bir sistemdir diyebiliriz. Dil bir sistemdir çünkü bilgiyi temsil etmek için seslerin bir araya gelerek kelimeleri ve kelimelerin birleşerek cümleleri oluşturmasını sağlayan bir kurallar sistemi tarafından düzenlenir (Kharatova, 2022). Sözcüklerin oluşturulmasında hangi seslerin birleştirilebileceği ve hangi seslerin birleştirilemeyeceği gibi kurallar, sözcük yapısını belirleyen kurallar aracılığıyla tanımlanır. Türkçeyi örnek alırsak, bir kelimenin sadece ünsüzlerin bir araya gelmesiyle oluşturulamayacağını, mutlaka bir sesli harf içermesi gerektiğini hepimiz biliriz. Herhangi bir dil sistemindeki öğe sayısı ve kuralların sayısı sınırlı ve sonludur. Yani bir sözlükteki kelime sayısı ile bir dilbilgisinde cümle oluşturmak için kullanılan kurallar miktarı sabittir. Ayrıca, öğelerin olası kombinasyonlarının sayısı (bir dildeki cümle sayısı) sınırsız ve sonsuzdur. Dilbilimsel yaratıcılık, bu sınırsız ifadeleri oluşturmak için sınırlı araçların kullanılmasını içerir. Konuşanların ve dinleyenlerin davranışlarındaki dilsel yaratıcılık, dil kullananların birbirleriyle ilişkilendirdiği kuralları bildiklerini açıkça gösterir ve bu, dilbilgisi ile dilsel davranış arasındaki ilişkiyi vurgular. Ülkeler kendi benzersiz dillerine sahip olsalar da, bazı ülkelerde birden fazla farklı dil de konuşulur. Her dil, kendine özgü kurallar, semboller ve içerik taşır (Tavakoli ve Wright, 2020).

Dil, ayrıca bir sözleşme olarak da kabul edilebilir. Dilbilimsel gerçekler, mantıksal veya deneysel sınırlamalardan ziyade sosyal kısıtlamaların bir sonucu olarak meydana gelir (Fodor vd., 1974). Dil konusunda, o dilin konuşanları arasında belirli biçimlerin belirli içeriklere karşılık geldiği ve belirli kullanım kurallarının geçerli olduğu konusunda genel bir anlaşma bulunur. Bu bağlamda, dilde biçim ile anlam arasındaki benzerlikler ve dillerin kullanım biçimleri, dil ile ilgili keyfi veya geleneksel olguları yansıtır. Yeni kelimelerin bir konuşma topluluğu tarafından tanıtılması ve kabul edilmesi gibi, bunun yapılması son derece zor ve rahatsız edici olsa da dil ile ilgili herhangi bir gerçek değiştirilebilir. Düşünün ki bir çocuk, bisiklet yerine araba demeye karar veriyor. Bu durumda bisiklet almak istediğinizde size bir otomobil sunuluyor ve bu karmaşayı çözmek için iletişim kurmanız gerekiyor. Satıcılar, otomobil üreticileri, otomobil tasarımcıları ve hatta bisiklet üreticilerine kadar herkesi ikna etmeniz gerekiyor. Bu, dilin temel bir özelliği olan iletişim yeteneğinizi kullanmanız gerektiğini gösteriyor ve bu da dilin nasıl işlediği ile ilgili önemli bir olgudur.

Kaynakça

Ali, M. A., ve Baştürk, Ş., (2022). Çevre içerikli belgesel filmlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişimine katkısı yuva belgeseli örneği. Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi, *7*(3), 256-274.

A'zamjonovna, Y. S., ve Murotovna, K. M. (2023). Second language acquisition. Miasto Przyszłości, 31, 5-8.

Aydın, E. (2021). Telkin yönteminin dil öğretimindeki yeri ve yabancılara Türkçe öğretimindeki durumu. Journal of Sustainable Education Studies, *2*(2), 9-18.

Baran, G., & Halici, P. (2006). Çocuklarda yabancı dil eğitimi. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (24).

Bauman, R., ve Sherzer, J. (1975). The ethnography of speaking. Annual Review Of Anthropology, *4*(1), 95-119.

Baker, W. (2022). From intercultural to transcultural communication. Language and Intercultural Communication, 22(3), 280-293.

Bakırlı, Ö. C. (2008). İkidillilikte beyin ve zeka. Dil Dergisi. 140. 32-42.

Bernstein, D. K. (2002). The nature of language and its disorders. D. K. Bernstein & E.Tiegerman-Farber (Eds.) Language and Communication Disorders in Children. Allyn and Bacon.

Beardsmore, H. (1986). Bilingualism basic principles, 2nd ed. Boston: College-Hill Press.

Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: kuramsal tartışmalar ve güncel dilbilimsel yaklaşımlar. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5(2), 353-366.

Bloom, L., ve Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8QZ2GQ5 adresinden erişilmiştir.

Bölükbaşı-Kaya, F. B., Hançer, F. B., ve Golynskaia, A., (2019). Bilingualism: theoretical discussions on definition and types international. Journal of Languages' Education and Teaching, Volume 7, Issue 2, June 2019, p. 98-113.

Can, S., (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde işitsel-dilsel yöntem. Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi, 1(1), 57-64.

Cangül, M., ve Berçin, N. Z. (2023). II. yabancı dil Almanca ders materyalinde eklektik yöntem analizi:"Wie bitte? a1. 1" örneği. Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi, 5(1), 36-52.

Chomsky, N. (2011). Language and other cognitive systems. What is special about language?. Language Learning And Development, *7*(4), 263-278.

Clivaz, C. (2023). Bilinguisme: le nouveau paradigme. https://folia.unifr.ch/unifr/documents/324185 adresinden erişilmiştir.

Dağabakan, F. Ö., ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. https://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf adresinden erişilmiştir.

Çetinkaya, S. (2017). Çok dillilik ve kimlik. Journal of International Social Research, 10(50).

Çevik, D., (2020). İletişim, konuşma ve dil: Temel kavramlar. F. Acarlar & Ö, Diken (Ed.) Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi. Pegem Akademi.

Erdem, M. D., Gün, M., ve Sever, P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. Electronic Turkish Studies, *10*(11).

Ertek, B., ve Süverdem, F. B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: göç, kimlik ve aidiyet. The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, *6*(2), 183-207.

Fodor, J., Bever, A., ve Garrett, T. G. (1974). The psychology of language: An introduction to psycholinguistics and generative grammar.

Fromkin, V., Rodman, R., ve Hyams, N. (2018). An Introduction to Language (w/MLA9E Updates). Cengage Learning.

Friedlander, B. Z. (1970). Receptive language development in infancy: Issues and problems. Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development, 16(1), 7-51.

Genç, B. (2016). Birinci dil ediniminin sözcük edinimi sürecinde doğuştancı, davranışçı, bağlantıcı ve sosyal bilişselci teoriler. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 18.

Gödelek, Y., ve Erdoğan, S. (2022). Afazinin dilbilimsel incelenmesi. Çukurova Tıp Öğrenci Dergisi, 2(2), 43-50.

Göçen, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (18), 23-48.

Göçer, A., ve Karadağ, B. F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev temelli öğrenme yönteminin dilin iletişimsel işlevi açısından önemi. Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), 58-73.

Günay, V. D. (2015). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. Uluslararası Türkçe Öğretimi Kongresi, Belçika.

Günday, R., ve Aycan, A. (2019). Eylem odaklı yaklaşıma göre sosyal bağlama dayalı yabancı dil öğrenme. International Journal of Language Academy, 6(24), 146-159.

Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. Journal of Language and Literature, 2(7), 71-92.

Güngör, S. (2023). Dil gelişimi. A. Kızılkaya-Namlı (Ed.), Eğitimin kavramsal temelleri içinde. Efe Akademi.

Hoff-Ginsberg, E. (1997). Language development. Florida Atlantic Universıty: Brooks/ Cole Publishing Company.

Hopkins, W. D. (2022). Neuroanatomical asymmetries in nonhuman primates in the “homologs to Broca's and Wernicke's areas: a mini-review. Emerging topics in life sciences, *6*(3), 271-284.

Ivanov, A. V., & Baykova, O. V. (2023). Lexikalische Entlehnungen im Sprachkontakt. Anthropos, 118(1), 165-174.

İmer, K. (1990). Dil ve toplum. Gündoğan Yayınları.

Karadağ, B. F., ve Göçer, A. (2022). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde gerçek yaşam becerilerinin görev temelli öğretim yöntemi ile kazandırılması. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *19*(3), 780-798.

Karbuz, A. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde görev temelli öğretim yöntemine yönelik etkinlik önerileri. International Journal of Language Academy, *8*, 366.

Kartallıoğlu, N., ve Topuzkanamış, E. (2023). 1940'lı yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak işitsel-dilsel yöntemle öğretilmesi: Spoken Turkish kitabı. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 12(1), 287-304.

Kayalı, Y. (2015). Dilbilgisi-çeviri yöntemi ve sanskrit dili öğretiminde dilbilgisi-çeviri yönteminin kullanımı. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (49), 225-235.

Kerimoğlu, C. (2022). Dilin kökeni arayışları-5: beyin ve dil. Journal of Dil Arastirmalari, 16(30).

Kharatova, S. K. (2022). Concept of Language and Speech. European Journal Of Innovation İn Nonformal Education, *2*(4), 115-117.

Kıran, A. (1994). Dil ile resmin buluştuğu yer. https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/1069/103417.pdf?sequence=1 adresinden erişilmiştir.

Kızıltaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: Kuramsal ve derleme bir çalışma. Trakya Eğitim Dergisi, 11(2), 1012-1036

Krashen, S. (1981). Second language acquisition. Second Language Learning, 3(7), 19-39.

Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, *27*(1), 30-55.

Locke, J. L. (1997). A theory of neurolinguistic development. Brain and language, *58*(2), 265- 326.

Luhmann, N. (1992). What is communication?. Communication Theory, 2(3), 251-259.

Moralı, G. (2020). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tüm fiziksel tepki yöntemi ve A1 düzeyi etkinlik tasarımı. SDU International Journal of Educational Studies, 7(1), 16-25.

Ono, Y., Zhang, X., Noah, J. A., Dravida, S., ve Hirsch, J. (2022). Bidirectional connectivity between Broca's area and Wernicke's area during interactive verbal communication. Brain connectivity, *12*(3), 210-222.

Philipsen, G. (1997). A theory of speech codes. Developing Communication Theories, *6*(32), 88.

Scherzinger, L., ve Brahm, T. (2023). A systematic review of bilingual education teachers' competences. Educational Research Review, 100531.

Smith, J. M., ve Szathmary, E. (2000). The origins of life: From the birth of life to the origin of language. OUP Oxford.

Sönmez, H. (2022). Fransızca öğretmenlerinin yabancı dil sınıfında ana dile başvuru durumlarının ruhdilbilimsel açıdan incelenmesi. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 9(4), 176-193.

Şahin, M., ve Gün, M. (2019). Görev temelli dil öğretim yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanımı [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi].

Şimşek, G. (2023). İki dillilik, dil edinimi ve dil öğretimi. Ulusal ve Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Dergisi, 5(1), 187-192.

Tavakoli, P., ve Wright, C. (2020). Second language speech fluency: From research to practice. Cambridge University Press.

Türk, H., (1998). Beyin evrimi ışığında dilin kökeni. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 38(1-2), 427-549.

Wang, Y., Derakhshan, A., ve Zhang, L. J. (2021). Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: the past, current status and future directions. Frontiers in Psychology, 12, 731721.

Wilczewski, M., ve Alon, I. (2023). Language and communication in international students' adaptation: a bibliometric and content analysis review. Higher Education, 85(6), 1235-1256.

Wright, W. E., ve Baker, C. (2017). Key concepts in bilingual education. Bilingual And Multilingual Education, 3, 65-80.

Yalçın, C., (2020). Geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde oyunların yeri ve kullanımı. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8 (106) 259-275.

Yalçin, S. K., ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. Electronic Turkish Studies, 2(2).

Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında yabancı dil öğretim yöntemlerinin dil bilgisi öğretimine yansımaları: iletişimsel yöntem, dil bilgisi çeviri yöntemi ve dil bilgisi öğretimi. International Journal of Language Academy, 3(6), 265-286.

Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. Electronic Turkish Studies, 9(3), 1641-1651.

Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. Journal of Language and Linguistic Studies, 1(1), 81-88.

Yüksel, H. (2022). İkinci yabancı dil olarak Almanca okutulan Anadolu liselerinde çevirinin rolü (Adapazarı örneklemi) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].

Zeyrek, S. (2020). Theatre and drama in the context of teaching Turkish as a foreign language within the framemork of language teaching. Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 2(2), 88-101.

BÖLÜM 11

KAPSAYICILIKTA VATANDAŞLIK EĞİTİMİ

Özcan EKİCİ*

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda okuyucu aşağıda yer alan konu başlıklarıyla ilgili bilgi edinebilecektir.

- Vatandaşlığın tanımını ve nasıl elde edinildiğini bilir
- Kapsayıcılık bağlamında birlikte yaşam, insan hakları ve demokrasi kavramlarının önemini kavrar
- Kapsayıcılık Bağlamında Vatandaşlık Eğitiminin gerekliliğini fark eder
- Kapsayıcılık bağlamında Küresel Vatandaşlığın önemini kavrar

Giriş

Eğitim, tüm toplumlar için her zaman önemli olmuştur. Bir toplumda kültürel devamlılığın sağlanabilmesi, toplum fertlerinin en iyi şekilde yetişmesi, bireyin kendi yeteneklerini fark etmesi ve devletin siyasal yapısının vatandaşlarca öğrenilebilmesi için eğitime ihtiyaç duyulmuştur. Eğitim yoluyla bireylerin, istenilen ideal vatandaşlar olması beklenilmektedir. Bu nedenle bütün devletler için vatandaşlık eğitimi önemlidir. Fakat teknolojik gelişmeler, savaşlar ve yaşanan göç olayları gibi farklı nedenlerle toplum içinde farklı kültürden, dinden, dilden ve ırktan insanlar bir araya gelmiştir. Bu farklı bireylerin toplum içinde yaşaması ve toplumun bir üyesi olmaları toplumsal bütünlük açısından önemlidir. Çünkü toplumsal yaşamın devamı toplumdaki fertlerin uyum içinde yaşamasıyla mümkün olur. Toplumun fertlerinin kendilerini bir üye olarak görmeleri öncelikle bireylerin tüm sosyal ve siyasal haklara sahip olmasına bağlıdır. Bu nedenle çokkültürlü toplumlarda bireylerin ortak bir yaşamı benimsemesi ve farklılıklara saygı göstermesi için eğitimde kapsayıcı olmak gerekmektedir (Banks, 2004; Doğan, 2012; Levinson, 2014; Şahin & Ekici, 2019).

Toplumun bütün fertlerinin kendilerini bir vatandaş olarak görmeleri kapsayıcı eğitimle mümkün olabilir. Zira farklı kültürel özelliklere sahip bireylerle beraber özel eğitime ihtiyaç duyan dezavantajlı çocuklar da kapsayıcı eğitim sayesinde akranları gibi aynı haklara sahip olarak eğitim alabileceklerdir. Bununla beraber bireylere tanınan eğitimdeki bu

* Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkçe ve Sosyal Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Diyarbakır, Türkiye, e posta: ozcan44@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1191-3166

fırsat eşitliği, temel insan haklarındandır. Çünkü insan hakları fikri eşitlik ilkesine dayanmaktadır (Beetham & Boyle,1998; Dahl, 2000; Şişman, 2006; Torun, 2007).

1. Vatandaşlık

Vatandaşlık, bir devletin var olmasıyla ortaya çıkan bir durumdur. İnsanların bireysel hayat yerine bir arada yaşamayı tercih etmeleri sonucunda toplumlar oluşur ve bu toplumsal hayat içinde insanların birbirlerine zarar vermemeleri ve düzenli bir yaşamın hâkim olabilmesi için devlet adlı otoriter bir yapıya gerek duyulmuştur. Devlet, fertler arasındaki ilişkileri düzenlemeyi ve toplum için belirlenen kuralların korunmasını hukuksal bir bağ ile gerçekleştirir. Devletin oluşturmuş olduğu bu hukuksal bağ bireylere vatandaşlık statüsü kazandırır. Devlete üye olan her birey eşit bir vatandaştır ve devlet vatandaşlarına haklar tanır. Ayrıca bireylerin vatandaşlıkla beraber görev ve sorumlulukları olur (Aybay, 2003; Banks, 2004; Doğan, 2012; Kepenekçi, 2014; Lampert & Machon, 2001; Şahin & Ekici, 2019).

Gordon ve Stack'a (2007) göre, birey-devlet ilişkisi üzerinden vatandaşlık değerlendirilmelidir. Devlet kavramının sadece devleti yöneten iktidar düşüncesi olarak kullanılmaması gerektiği; aynı zamanda bireylerin yurttaşlığı elde etmesi, kendisini bir yurttaş olarak görebilmesi ve bununla beraber vatandaşlığın kontrol edilmesinde önemli olduğu belirtilmektedir. Devletin var olabilmesi için öncelikle bir insan topluluğunun olması gerekmektedir. Bir araya gelen insanlar, siyasal bir iktidar tarafından bağımsız bir şekilde yönetilmesiyle devlet ortaya çıkmaktadır. Devletin var olmasıyla beraber, devlet oluşumunda yer alan ve devlete bağlı bütün fertler vatandaştır. Devleti oluşturan fertler, daha sonra devlet tarafından oluşturulmuş kanun ve yasalar ile fertlerin toplum içindeki konumları ve devlet içindeki statüleri belirlenir (Ekici, 2018). Ekici' ye göre (2018) fertler, aslında devleti oluşturan ana unsurken devletle beraber birey, kanun ve yasalar çerçevesinde devlete bağlı olduğunu gösteren "yurttaşlık" statüsü kazanır. Devletten kazanmış oldukları bu yurttaşlık statüsüyle bireyler, vatandaşlığa sahip olmayan diğer insanlara göre ayrıcalıklı hale gelirler. Ekici vatandaşlığın devlet açısından, devletin varlığını devam ettirmesi, belirlenen kural ve yasaların öğretilip uygulanmasıyken; fertler bakımından devlet yönetimine bağlılık, toplumun bir üyesi olma ve güvenliğin sağlanması olarak ifade etmiştir. Bu sebepten dolayı devlet ve birey açısından vatandaşlık, çıkarların ön planda olduğu mecburi bir bağ anlamını taşıdığını belirtir

Vatandaşlık genel olarak, coğrafi ve politik anlamda bir topluluğa üyelik biçimi olarak tanımlanmakla beraber; haklar, yasal statü, aidiyet ve katılımı kapsamaktadır (Bloemraad vd., 2008; Davies & Fülöp, 2010, Ekici, 2018). Bununla beraber bireylerin yurttaş olarak sahip olduğu ayrıcalıklar ve temel haklar, her devletin yönetim şekline göre değişiklikler göstermektedir. Devletler kendi yurttaşlarına seyahat özgürlüğü, kendi dinlerini yaşayabilme, özgürce konuşabilme, devlet memuru olabilme, çalışma hakkı, pasaport alabilme, eğitim hakkı ve oy kullanma gibi değişik haklarda çeşitli imtiyazlar verebilir. Her devlet yurttaşlarına bu hakları eşit düzeyde vermeyebilir. Demokratik devletlerde bile yurttaşlar aynı ayrıcalıklara ve yasal haklara (kadınların seçme ve seçilme hakkı veya asker olma durumları gibi) sahip olmayabilir. Eşit şekilde verilmeyen bu ayrıcalıklar, her ne kadar

yurttaşlar tarafından hoş görülmese de devlete bağlılıkları ve vatandaşlık durumları devam eder. Bu sebeple vatandaşlıkta, devlete için derin bir sevgi söz konusu olmayabilir. Fakat bireyin yurttaşlık haklarını kazanması ve bu hakların devamlılığının sağlanabilmesi için devlete bağlılığı gerekir (Levinson, 2014; Ekici, 2018; Osler & Starkey, 2015).

1.1. Vatandaşlığın elde Edilmesi

Bir bireyin vatandaşlık kazanması veya devletlerin bir bireyi vatandaş olarak kabul etmeleri dört farklı şekilde gerçekleşmektedir. Bazı devletler bireyin doğum yerini dikkate alarak vatandaşlık vermektedirler. Bir devletin kendi sınırları içinde doğan insanları doğum yerlerini dikkate alarak, onları vatandaşı olarak kabul edip, onlara vatandaşlık vermesidir. Bu tür elde edilen vatandaşlığa doğum yerine bağlı vatandaşlık yani 'jus soli' denilmektedir. Bazı devletlerde ise kişinin ailesi dikkate alınarak, ebeveynlerinin kökenlerine göre vatandaşlık verilmektedir. Birey sadece ailesinin sahip olduğu vatandaşlığı elde edebilir ve bu vatandaşlığı çocuklarına da aktarabilir. Bu tür elde edilen vatandaşlığa ise soy bağına bağlı vatandaşlık yani 'jus sanguinis' denilmektedir. Bazı ülkeler ise doğum yeri ve soy bağını tek başına vatandaşlık için yeterli görmeyip, her ikisini de esas almaktadırlar. Hem soy bağı hem de doğum yeri dikkate alınarak verilen vatandaşlığa "karma esas" vatandaşlık denilmektedir (Bakioğlu & Kurt, 2016; Bloemraad vd., 2008; Doğan, 2012; Patrick, 1999). Ayrıca bireyin soy bağı ve doğumu dışında (evlatlık, evlilik vb. gibi durumlarda) milletler arası anlaşmalara göre elde etmiş olduğu vatandaşlığa da "müktesep vatandaşlık" denilmektedir (Doğan, 2012).

1.2. Kapsayıcılık Bağlamında Vatandaşlık Eğitimi

Bugün her ülkenin eğitim sistemi; bir yandan bireylerin değişen dünyaya karşı donanımlı bir şekilde yetişmesine odaklanırken, diğer yandan da devletlerin devamlılığını sağlamaya yönelik olarak hazırlanmaktadır (Kaya, 2023). Bu yüzden toplumlar, varlıklarını devam ettirebilmek ve toplumsal birlikteliği sağlayabilmek için, sahip oldukları norm ve değerleri bütün fertlerine aktarmak isterler. Toplumsal birlikteliğin gerçekleşmesi, fertler arasında ortak anlayışın olmasıyla mümkündür. Bu nedenle toplumlar kendilerine ait kültür ve değerleri vatandaşlık eğitimiyle toplum fertlerine aktarırlar. Aynı zamanda toplumu yöneten siyasal yapının, toplumsal işleyiş için vatandaşları tarafından bilinmesi gerekir. Hem topluma ait kültür hem de siyasi yapının fertlerce öğrenilmesi vatandaşlık eğitimiyle gerçekleşir (Demir, 2016; Ekici, 2018). Bu nedenle bütün siyasal yapılar (ister dikta ister demokratik bir yönetim olsun) kendi devamlılıklarını sağlamak için vatandaşlık eğitimine önem verirler (Levinson, 2014). Ayrıca bireyler toplumsal hayattaki rollerini ve sorumluluklarını vatandaşlık eğitimi sayesinde öğrenirler (Kerr, 1999).

Vatandaşlık eğitimi, Kaymakcan ve Meydan'a göre (2010) günümüzde yurttaşlık fikrindeki değişimle beraber değişikliğe uğramıştır. Bu yeni anlayışta devletlerin benimsemiş oldukları ideal yurttaş yerine evrensel değerlere sahip, insan haklarına saygılı, bütün fertlerin hukuk önünde eşitliğini kabul etmiş ve toplumsal katılıma daha çok önem veren

Kaynakça

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6(2), 109-124*.

Akçay, H. & Aslan, Ş. E. (2012). Çokkültürlü ortamda ırkçılık ve farklılıklarla yaşama. B. Günay (Ed.). *Genç Akademisyenlerin Perspektifinden Birlikte Yaşama* içinde (s.367-392). İstanbul: Da yayıncılık.

Akıncı, B., Nergiz, A. & Gedik E., (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83. https://dergipark.org.tr/tr/ pub/gad/issue/43299/526432

Akto, A. (2018). *Çok kültürlülük yaklaşımı ve sorunsalları.* Ankara: İksad Yayınevi

Akyüz, E. (2021). *Çocuk hukuku çocuk hakları ve korunması*. (8. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Alğan Gürses, M. (2021). Charles Taylor'da "çokkültürlülük" ve "kimlik" kavramları üzerine bir çalışma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adanan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Arslan, S. (2014). Çok kültürlü toplumlarda vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci düşüncelerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul

Avcı, Y.E., Koçoğlu, E. & Ekici, Ö. (2013). Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri: Diyarbakır ili örneği. International *Journal of Social Science, 6 (2),* 91-105. DOI: 10.9761/jasss_553

Aybay, R. (2003). *Vatandaşlık hukuku*. (5.Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Aydınalp, H. (2021). Birlikte yaşama kültürünün sosyolojik çerçevesi. M. Düzce - R. Akkır (Ed.). *Birlikte Yaşamının İmkânı içinde* (s.19-46). Ankara: Eskiyeni Yayınları

Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas

Bakioğlu, A. & Kurt, T. (2016). *Eğitimde demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik*. Ankara: Nobel Yayınları.

Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (Çev. H. Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık

Banks, J.A. (2004). Introduction: Democratic citizenship education in multicultural societies. J.A. Banks. (Ed.). *Diversity and Citizenship Education içinde* (s. 3-17). San Francisco: Jossey-Bass

Barakoska, A. (2013). Multıculturalısm as ımportant characterıstıc of contemporary educatıon. *International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education, 1* (1), -, https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4909320.pdf

Başaran, İ. E. (2007). *Eğitime giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Beetham, D. ve Boyle, K. (1998). *Demokrasinin Temelleri*. (Çev. V. Bıçak). Ankara: Liberte Yayınları.

Bloemraad, İ., Korteweg, A. & Yurdakul, G. (2008). Citizenship and ımmigration: multi-culturalism, assimilation and challenges to the nation-state. *In: Annual Review of -Sociology, 34, 153–179.* https://doi.10.1146/annurev.soc.34.040507.134608

Cesario, S. K. (2017). What does it mean to be a global citizen? Nursing for Women's Health, 21 (1), 59-63. http://dx.doi.org/ 10.1016/j.nwh.2016.12.007

Cesuroğlu, J., Menteşoğulları, E. & Yıldız, M. (2023). Çocuk hukuku ve çocuk haklarının önemi üzerine. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (29), 16-27.* DOI 10.52096/usbd.7.29.02

Çarıkçı, S. (2019). *Çocuk Hakları Eğitimi Programı'nın ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin çocuk hakları tutum ve farkındalıklarına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (15), 319-332.* https://dergipark.org.tr/ tr/pub/sosbilder/issue/23135/247110

Çetinkaya, K. (2012). Birlikte yaşama kültüründe insan: Kutsal metinlerdeki olumlu ifadeler üzerine bir analiz. *Journal of Faculty of Theology of Bozok University, 1(1), 147-160.* https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/208670

Dağ, H., Doğan, M., Sazak, S., Kaçar, A., Yılmaz, B., Doğan, A. & Arıca, V. (2015). Çocuk haklarına güncel yaklaşım. *Cukurova Medical Journal, 40* (1), 1-5 https://dergipark.org.tr/tr/pub/cumj/issue/4203/55398

Dahl, R.A. (2001). *Demokrasi üstüne*. (Çev. B. Kadıoğlu). Ankara: Phoenix Yayınevi.

Davies, I. & Fülöp, M. (2010). Citizenship: what does it mean to trainee teachers in England and Hungary? *Napredak, 151 (1), 8-32.* https://eprints.whiterose.ac.uk/76711/

Demir, S. B. (2016). Sosyal Bilgiler eğitimi ve vatandaşlık bilgisi. S. B. Demir. (Ed.). *Vatandaşlık Bilgisi* içinde (s. 2-14). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dewey, J. (2010). *Günümüzde eğitim*. J. Ratner (Ed.). B. Ata ve T. Öztürk (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık

Dirican, R. (2018). Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları. *Çocuk ve Gelişim Dergisi, 2 (2), 51-62.* DOI: 10.36731/cg.472028

Doğan, V. (2012). *Türk vatandaşlık hukuku*. Ankara: Seçkin.

Duman, T., Karakaya, N. & Yavuz, N. (2001). *Vatandaşlık bilgisi.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Dündar, R. & Ekici, Ö. (2018). Ortaokullarda demokrasi eğitimi içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 70-82. DOI: 10.14582/DUZGEF.1914

Ekici, Ö. (2018). *Ortaokullarda vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum

Ekici, Ö. (2023a). Öğretmen görüşleri doğrultusunda değer aktarımının gerçekleşmeme nedenleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (2)*, 820-840. DOI: 10.17679/inuefd.1299310

Ekici, Ö. (2023b). Teacher perception in society according to social studies teachers. *International Online Journal of Educational Sciences, 15 (2), 309-324*. https://iojes.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=70415

Eley, G. (2008). *Demokrasiyi kurmak Avrupa solunun tarihi 1850-2000*. (Çev. A. Y. Güney). İstanbul: Doruk Yayıncılık.

Erdem, C. & Eğmir, E. (2020). Demokrasi ve eğitim: Kavramsal bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, TBMM'nin 100. Yılı ve Milli İrade Özel Sayısı, 159-171.* DOI: 10.32709/akusosbil.787092

Ereş, F. (2015). Vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(36), 120–136. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19409/206393

Gordon, A. & Stack, T. (2007). Citizenship beyond the state: thinking with early modern citizenship in the contemporary world. *Citizenship Studies, 11 (2), 117-133*. doi: 10.1080/1362102070126438

Grishaeva, E. B. (2012). Multiculturalism as a central concept of multiethnic and polycultural society studies. *Journal of Siberian Federal University Humanities & Social Sciences, 7* (5), 916-922. https://core.ac.uk/download/pdf/38634375.pdf

Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, (1),* 223-236.

Güler, E. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Hablemitoğlu, Ş. & Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1 (3), 39-54.* DOI: 10.1501/Asbd_0000000028

Hayes, A. M. & Bulat, J. (2017). *Disabilities Inclusive Education Systems and Policies Guide for Low- and Middle-Income Countries*. ResearchTriangle Park, NC: RTI Press. https://doi.org/10.3768/rtipress.2017.op.0043.1707

Hicks, D. (2001). Re-examining the future: the challenge for citizenship education. *Educational Review*, 53 (3), 229-240, doi: 10.1080/00131910120085838.

İlboğa, M. & Aygül, H. H. (2015). Birlikte yaşama kültürü bağlamında insan-doğa diyalektiği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (52), 64-78. https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32946/366097

Kan, Ç. (2009). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,17 (3), 895-904.* https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817927

Kaya, F. (2021), Democracy scale for teacher candidates: A validity and reliability study. ın: *Education Quarterly Reviews,* Vol.4, No.2, 539-546. DOI: 10.31014/ aior.1993.04.02.299

Kaya, F. (2023). *Karakter ve değer eğitim yaklaşımları ve uygulamaları.* Karakter ve değerler eğitimi içinde (edit: Aysel Kızılkaya Namlı), Efeakademi Yayınları.

Kepenekci, Y. K. (2014). *İnsan hakları ve vatandaşlık*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kerr, D. (1999). Citizenship education: an ınternational comparison. International Review of curriculum and assessment frameworks paper 4. London: QCA.

Kırbaç, M., Kaya, F & Özkul, R. (2023). Investigation of General self-efficacy levels of faculty of education students in distance education process, *E-International Journal of Educational Research, 14* (1), 391-407. https://doi.org/10.19160/e-ijer.1203150

Koçoğlu, E., Ersoy, F. & Atik, S. (2016). Kültürel değerlerle Sosyal Bilgiler öğretimi. R. Sever, M. Aydın & E Koçoğlu (Edit). Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi içinde (s. 131-151. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Kozaner, Ç. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler derslerindeki demokrasi konularına yönelik görüşleri (Gazi Üniversitesi örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara

Kula, S. (2020). Güncel bir kavram olarak kapsayıcı eğitime öğretmen adaylarının bakış açısı. 7. International Eurasıan Educatıonal Research Congress. Conference Proceedins, 770-784.

Kurt, S.L. (2016). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 36, 99-127*. DOI: 10.21560/spcd.28915

Kymlicka, W. (2016). *Çağdaş siyaset felsefesine giriş*. (Çev. E. Kılıç). (3. Baskı). İstanbul:

Lambert, D., & Machon, P. (2001). *Citizenship through secondary geography* . London: Routledge/ Falmer.

Lenz, C. (2013). Sürdürülebilir demokratik toplumlar için eğitimin kilit rolü. (Çev. M. Gözübüyük Tamer). *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (2), 103-110*. https://dergipark.org.tr/tr/pub/hititsosbil/issue/7715/101017

Leser, C. (2011). *Politische bildung in und durch schule*. Wiesbaden: Vs-Verlag.

Levinson, M. (2014). *Citizenship and civic education*. In Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy, ed. Denis C.Phillips. Thousand Oaks, CA: Sage

Mazı, A. (2023). Kapsayıcı eğitim uygulamalarının ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarısına etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Metin, M. & Özcan, A. (2015). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. Metin, M., Aytaç, T. (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 3-31). Ankara: Pegem Akademi.

Morais, D.B.,Ogden, A.C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education, 15(5), 445– 466.* https://doi.org/10.1177/1028315310375308

Osler, A. & Starkey, H. (2015). Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language learning. *Argentinian Journal of Applied Linguistics, 3(2), 30-39*.

Parekh, B. (2003). Cosmopolitanism and global citizenship. *Review of International Studies, 29(1), 3-17.*

Patrick, J.J.(1999). The concept of citizenship in education for democracy. *ERIC Publications*, ERIC Number: ED432532. https://eric.ed.gov/?id=ED432532 10.07.2023 tarihinde erişilmiştir.

Räber, M. I. (2018). Kultur. In: Festl, Michael G. Handbuch Pragmatismus. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 94-100. https://doi.org/10.5167/uzh-153353

Sargın, İ. (2009). Toplumsal düzen açısından hukuk ve devlet. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 9(2), 157-178.*

Say, Ö. (2017). Çokkültürlülük kavramı ve anlamın çokluğu. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (*1), 29-39. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ joiss/issue/ 30785/323316

Stromquist, N. P. (2009). Theorizing global citizenship: Discourses, challenges, and ımplications for education. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia/Interamerican Journal of Education for Democracy, 2 (1), 6-29.*

Stubbs, S. (2008). *Inclusive education where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance Publ.

Şahin, İ. F. & Çermik, F.(2014). Küresel vatandaşlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi, 19 (31).* https://doi.org/10.17295/dcd.30443

Şahin, İ. F. (2011). *Küreselleşme Avrupa Birliği ve Türkiye*. Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, İ., F., & Ekici, Ö. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinde ortaokullarda vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlar. *Tarih Okulu Dergisi, 39, 85-116*. https://doi.10.14225/Joh1524

Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı, 4-5 Kasım, Ankara. Eğitim Bir-Sen Yayınları, 291-305.*

Torun, Y. (2007). İnsan hakları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 415-424*. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31591

Uruk, Ö. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin uygulanmasına ilişkin öz yeterlilik algıları ve tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.

Uygun, O. (2003). *Demokrasinin tarihsel felsefi ve ahlaki boyutları*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Ünalan, A. & Kartopu, S. (2022). Çok kültürlülük, demokratik vatandaşlık ve insan haklarına ilişkin tutumların dini-manevi değerlerle ilişkisi: Üniversite örneklemi üzerine bir araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39, 145-184. https://doi.org/10.35209/ksuifd.1071952

Wintersteiner, W.,Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Juárez, S. R. (2015). Global citizenship education. citizenship education for globalizing societies. Wien: Published by the Austrian Unesco Commission

Yılman, M. (2006). *Demokrasimizin kültürel temelleri.* (10.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28* (1), 453-463. http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/161-published.pdf

Yiğit, R., Üğücü, G. & Kaya, S. (2018). Yoksulluk: Çocuk sağlığını tehdit eden bir durum. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2 (*2), 83-98. https://dergipark.org.tr/tr/pub/amusbfd/issue/37565/389115

İnternet Kaynakları.

URL-1: Birlikte Yaşam.

https://yucelogurlu.wordpress.com/2017/05/29/birlikte-yasama-kulturu-gelecegi-insa-edecek-erdemlerdendir/ 01.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

URL-2: Çokkültürlülük. https://medyaveiletisim.kulup.tau.edu.tr/cokkulturluluk-nedir/

08.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

URL-3: Küresel Vatandaşlık.

https://hyetert.org/2014/12/21/olumlu-ve-olumsuz-yonleriyle-cokkulturluluk/ 03.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

BÖLÜM 12

KAPSAYICI EĞİTİM UYGULAMALARI ÖRNEK DERS PLANLARI

Fatih KAYA*

Kazanımlar

Bu bölümün sonunda okuyucu aşağıda yer alan konu başlıklarıyla ilgili bilgi edinebilecektir.

- Kapsayıcı eğitim nedir?
- Kapsayıcı eğitim uygulamaları nelerdir?
- Kapsayıcı eğitimin ilkeleri nelerdir?
- Türkiye'de kapsayıcı eğitim uygulamaları nelerdir?

Giriş

Kapsamak kavramı, özü itibariyle dışlamanın karşıtıdır ve dışarıda bırakmak yerine dâhil etmeyi gerektirir. Bu bakımdan kapsayıcı eğitimde temel olan bütün çocukların eşit biçimde değer görecekleri eğitsel ve kapsamlı bir çerçeve oluşturmaktır. Bu noktadan hareketle kapsayıcı eğitim; tüm çocukların sosyal, kültürel, eğitsel, yaşamsal etkinlik ve fırsatlara eşit düzeyde erişmelerini ve çocukların akranlarıyla birlikte eşit eğitim alma hakkını ifade etmektedir. Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin kendi akran grubu ile eğitim almasını ve çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde eğitim ortamlarının düzenlenmesini öngörmektedir (Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021). Tanımından da anlaşılacağı üzere kapsayıcı eğitimin temelinde, tüm öğrencilere eşit ve ihtiyaca yönelik eğitim verme anlayışı vardır. Bu anlayış, her öğrencinin kendine özgü öğrenme tarzı, karakteri, yetenekleri ve gereksinimleri olduğunu kabul eder ve bu farklılıkların eğitim sürecinin doğal bir parçası olarak görülmesini ister. Özetle kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin toplumun bir parçası olarak kabul edilmesini; din, dil, ırk, kültür, sınıf ve cinsiyet ayrımı güdülmeden eğitim sürecine aktif olarak katılmasını amaçlamaktadır.

Günümüzde kapsayıcı eğitim; tüm öğrencilerin eğitim sürecine tam ve etkili katılımını hedeflerken, öğrencilerin farklı yeteneklere, öğrenme stillerine, ilgi alanlarına ve özel ihtiyaçlara sahip olduklarını da kabul eder. Bu nedenle kapsayıcı eğitim, eğitim sisteminin

* Dr. Öğretim Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD, Malatya, Türkiye, ORCID: 0000-0002-9011-8656

tüm unsurlarına adil ve eşitlikçi bir şekilde hizmet vermek amacıyla fırsat eşitliği, erişilebilirlik ve toplumsal kabul gibi temel ilkelere odaklanır. Bu noktadan yola çıkarak kapsayıcı eğitim anlayışı, bulunduğu ülkenin ihtiyaç ve koşullarına göre zaman içinde güncellenerek yaygınlaşmaktadır. Türkiye özelinde bu durum ele alındığında, Suriye Savaşı sonrası Türkiye'ye yönelen göç dalgası, kısa süre içerisinde milyonlara ulaşmış ve yıllar içinde hem artarak devam etmiş hem de başka ülkelerden de gelen göçlerle birlikte siyasi, sosyal, ekonomik ve eğitimsel açılardan yeni sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Dolayısıyla bu yeni mevcut durum, Türkiye'de kapsayıcı eğitime bakış açısını kökünden değiştirmiş ve yeni planlamalar yapılma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır.

Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitimin ulusal ve uluslararası arenada oldukça uzun bir geçmişi olmasına rağmen, eğitim ortamlarında tüm bireyleri kapsayacak şekilde ve belli bir plan dahilinde uygulanması son zamanlara rastlamaktadır. Kapsayıcı eğitim, geçmişte ağırlıklı olarak engelli veya özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin, engeli bulunmayan bireylerle eğitim görmesi biçiminde algılanmaktaydı. Günümüzde ise bu kavram, dezavantajlı bütün grupları kapsayacak şekilde kapsamını genişleterek sosyal, kültürel, eğitsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlara bütün bireylerin eşit bir şekilde erişmesi olarak güncellenmiştir. Bu ifadeye benzer şekilde UNESCO (2009) (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) kapsayıcı eğitimi; toplumsal çeşitliliğe değer vererek cinsiyet, etnik yapı, sağlık, başarı, sosyal katılım ve sosyal sınıf gibi nedenlerle kimsenin eğitim sürecinden dışlanmaması ve herkesin sistem tarafından kabul edilip kucaklanması biçiminde tarifini yapmıştır. Böylece UNESCO, kapsayıcı eğitimde çeşitliliğin önemini vurgulayarak kimsenin eğitim sürecinden dışlanmaması ve herkesin sistem tarafından kucaklanması gerektiği inancını vurgulamıştır (UNESCO, 2009). Florian ise (1998) kapsayıcı eğitimi; tüm öğrencilerin birlikte eğitim almasını sağlamak amacıyla okulları, eğitim sistemlerini ve programları düzenleyen geniş kapsamlı politik, sosyal ve kültürel bir süreç olarak tanımlamıştır. Son olarak UNICEF de (2012), çocukların okula ulaşımı ve fiziksel katılımına ek olarak, sosyal ve psikolojik anlamda kendilerini okula ait hissetmelerini sağlamaya yönelik bütünleştirici bir eğitim yaklaşımıdır, biçiminde süreç temelli bir tanımlama yapmıştır. Sonuç itibariyle eğitim hakkı, yalnızca okula devam etmek ile ilgili bir durum değildir. Aynı zamanda birçok farklı sebeple eğitim ortamından dışlanmış çocuğun, akranları ile eşit fırsatlara sahip ve bireysel gereksinimlerine uygun bir anlayışla kaliteli eğitim almasını zorunlu kılan bir olgudur (Florian, 2008; Bayram ve Öztürk, 2021).

Genel anlamda değerlendirildiğinde kapsayıcı eğitimin ana amacı; bütün çocukların insanları ayrıştıran ve bireysel farklılıklardan kaynaklanan eşitsizlikleri anlamalarını, bu eşitsizliklerle mücadele etme yollarını bulmalarını ve eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Yine kapsayıcı eğitim; tüm öğrencilerin eşit ve adil bir şekilde nitelikli eğitime ulaşmaları ve öğrenme süreçlerine aktif katılmalarının yanında, eğitim ortamlarındaki farklı koşullara ve bu koşulların özelliklerine ilişkin olumsuz tutum ve önyargılardan dolayı oluşabilecek ayrımcılığı ve dışlanmayı ortadan kaldırmayı da amaçlamaktadır (Taneri, 2019; İli 2022). Özetle kapsayıcı eğitim; toplumun her kesiminden çocukların

eşitlik, çeşitlilik ve aidiyet ilkeleri çerçevesinde bir arada eğitim görmesini amaçlar. Bu açıdan kapsayıcı eğitim, toplumda farklılık ve çeşitliliği kabul eden ve tüm çocukların eşit haklara sahip olduğunu vurgulayan bir eğitim anlayışıdır. Ayrıca, tüm çocukların kendi yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda öğrenme fırsatına sahip olması gerektiğini savunması bakımından da önemlidir.

Türkiye'de Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları

İlk zamanlarda ağırlıklı olarak engelli veya özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin, engeli bulunmayan bireylerle eğitim görmesi biçiminde algılanan kapsayıcı eğitim, bugün dezavantajlı bütün grupları kapsayacak şekilde kapsamını genişleterek sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlara bütün bireylerin eşit bir şekilde erişmesi olarak düzenlenmiştir. Bu noktadan hareketle kapsayıcı eğitim anlayışı, zamanla içinde bulunduğu ülkenin ihtiyaç ve şartlarına göre güncellenmekte ve kapsamı genişlemektedir. Türkiye özelinde bu durum değerlendirildiğinde, şüphesiz 2011 Suriye Savaşı ve sonrasında Türkiye'ye yönelen milyonlarca mülteci göçünün büyük etkisi bulunmaktadır. Nitekim Suriye Savaşı sonrası Türkiye'ye yönelen göç dalgası, kısa süre içerisinde milyonlara ulaşmış ve yıllar içinde hem artarak devam etmiş hem de başka ülkelerden de (Irak, Lübnan, Afganistan, Pakistan vb) gelen göçlerle daha da yüksek sayılara ulaşmıştır. Çok sayıda mültecinin ülkeye yerleşmesiyle birlikte siyasetten ekonomiye, spordan sanata, sosyal hayattan eğitime birçok konuda yeni politika ve kanunların uygulanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bunlardan en önemlileri 2013 yılında yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ve bu kanuna dayanılarak 2014 yılında çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği'dir. Bu kanun ve yönetmelik kapsamında Türkiye'ye sığınan Suriyelilere geçici koruma statüsü verilmiştir. Bu statüyle birlikte hayata geçirilen en önemli tedbirlerden biri de mülteci ailelerden gelen bir milyondan fazla okul çağındaki çocuğun eğitim haklarının düzenlenmesiyle ilgilidir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2015 yılında mülteci ailelerin çocuklarının Türk devlet okullarında Türk akranlarıyla birlikte eğitim görmelerine karar vermiştir. Bu karardan hareketle, Suriyeli öğrencilerin Türk devlet okullarına etkin bir şekilde entegre edilmesi için UNICEF iş birliğiyle 2017 yılında "Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Milli Eğitim Personelinin Eğitimi" projesi başlatılmıştır. Bu proje, aynı zamanda araştırmamızın da temel konusunu oluşturan Türkiye'de mülteci çocuklara odaklanan kapsayıcı eğitim uygulamalarının öncüsü olmuştur (Öztürk, Tepetaş Cengiz, Köksal ve İrez, 2017; Bakioğlu, 2019; Bayram ve Öztürk, 2020).

Kapsayıcı eğitim anlayışı doğrultusunda hizmet içi öğretmen eğitimlerinin belirli oranda tamamlanmasının ardından MEB, UNICEF ile işbirliği çerçevesinde kapsayıcı eğitim anlayışının genel çerçevesi üzerinde düzenlemeye gitmiştir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim; engeli olan, şiddetten, göçten ve afetten etkilenen gibi diğer dezavantajlı çocukları da içine alacak kapsamını genişletilmiştir. Böylece MEB, Türkiye'de bir taraftan kapsayıcı eğitim anlayışını öğretmenlere benimsetmeyi diğer taraftan da tüm öğrencileri eğitim ortamına dahil etmeyi amaçlamıştır (Bayram ve Öztürk, 2020). Ayrıca 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programlarında da kapsayıcı eğitim uygulamaları çerçevesinde bir takım düzenlemelere gidilmiştir. Nitekim hali hazırda programlarda yer alan

Kaynakça

Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x

Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB.

Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkokul öğretmenleri: sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (19), 74-97. https://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/62791/883234

Aydın Güngör, T. & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5 (1), 48-71. http://serd.artvin.edu.tr/tr/pub/issue/63058/831809

Bakioğlu, M. (2019). *Yönetişim ve finansman.* (Ed. E. Karip), 2018 eğitim değerlendirme raporu içinde (s. 17-53). Ankara: Tedmem Yayınları. https://tedmem.org/download/2018-egitim-degerlendirmeraporu?wpdmdl=2933&refresh=5d8e0a54240131569589844

Baş, M. (2022). *Kapsayıcı eğitim, kuramsal çerçeve, temel kavramlar ve uluslararası belgelerde kapsayıcı eğitim*, (Ed: Muhammed BAŞ), Kapsayıcı eğitim, (Pedegoji, teori ve uygulama perspektifleri). Anı yayıncılık.

Bayram, B., & Öztürk, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, *46*(206). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9179

Bolat, Y. (2022). *Kapsayıcı eğitimde program geliştirme*, (Ed: Muhammed BAŞ), Kapsayıcı eğitim, (Pedegoji, teori ve uygulama perspektifleri). Anı yayıncılık.

Ceylan, M., Çetin, E., & Karadaş, C. (2022). What do theses and dissertations tell us about learning disabilities? *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 9*(1). 308-332.

Buysse, V., Rous, B.S., & Winton, P.J. (2008). *What Do We Mean by Professional Development in the Early Childhood Field*. National Professional Development Center on Inclusion. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, Author

Çelik, O. T., (2020). *Kültürel çeşitlilik ve eğitim*. (Ed. Funda Nayır) Kültürel değerlere duyarlı eğitim içinde (pp.1-52), Ankara: Anı Yayıncılık.

Çolak, A. (2021). *Farklı öğretim kademelerinde kapsayıcı eğitim uygulamaları*. (Ed: Hasan Gürgür-Salih Rakap), Kapsayıcı eğitim, Özel eğitimde bütünleştirme. Pegem Akademi.

DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

Dedeoğlu, H. ve Yılmaz-Atman, B. (2022). *Eğitimde kapsayıcılık (Modül 5).* Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.

Demir-Başaran, S. (2019). *Kapsayıcı eğitimin hedefleri, içeriği ve uygulamaya yansımaları*, (Ed: Pervin Oya Taneri), Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. Pegem akademi.

Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.

Florian, L. (1998). 'Inclusive practice: what, why and how?' in C. Tilstone, L. Florian and R. Rose (eds) *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.

Friend, M. & Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers.* Boston, MA: Allyn and Bacon

Gürgür, H. (2021). *Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri*, (Ed. Hasan Gürgür-Salih Rakap), Kapsayıcı eğitim, Özel eğitimde bütünleştirme içinde. Pegem Akademi.

İli, K. (2022). *Mülteci eğitiminde kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları: Türkiye ve Almanya örneği.* (ed: Ayla OĞUZ ve Yasemin ULUTÜRK SAKARYA), Sosyal Bilimlerde Yeni Araştırmalar-VI içinde (123).Berikan Yayınevi.

Karadaş, C. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi*. (Ed: M. Ceylan) Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere Türkçe öğretimi içinde (ss. 157-176). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kargın, T. (2008). *Öğretimin uyarlanması*, (Ed: Sucuoglu, B., & Kargin, T. Edit), İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). *Promoting engagement and mastery.* In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (pp. 229-253). New York: Macmillan.

MEB. (2018). *Kapsayıcı eğitim projesi*.

http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679

MEB. (2015). *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı* (Ed. S. Aytekin). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Rakap, S ve Kalkan, S. (2021). *Türkiye'de kapsayıcı eğitimine yönelik araştırmalar*, (Ed: Hasan Gürgür-Salih Rakap), Kapsayıcı eğitim, Özel eğitimde bütünleştirme. Pegem Akademi.

Rakap, S. (2013). *Engagement behaviors of young children with disabilities: Relationships with preschool teachers' implementation of embedded instruction* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Gainesville, FL.

Rakap, S. ve Kalkan, S. (Ed). (2017). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi*. Ankara, Nobel Yayıncılık.

UNICEF (2014). Conceptualizing inclusive Education and contextualizing it within the UNICEF mission. Webinar 1- Companion technical booklet. UNICEF.

Sağın, A. E. ve Karadaş, C. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerinin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygılarını yordayıcılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 489-507. https://doi.org/10.17679/inuefd.1242586

Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim.* Ankara: Nobel.

Taneri, P. O. (2019). *Kapsayıcı değerlendirme*, (ed. Taneri, P, O) Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim içinde, Pegem Akademi, Ankara.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain.

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education.* Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.

UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf

UNICEF. (2012). The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to insclusive. https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_ Web.pdf

Ünay, E., ve Çakıroğlu, O. (2021). *Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler*, (Ed: Hasan Gürgür-Salih Rakap), Kapsayıcı eğitim, Özel eğitimde bütünleştirme. Pegem Akademi.

Nietzsche'nin Sosyolojisi

Prof. Dr. Sezgin Kızılçelik

Ankara
2023

Nietzsche'nin Sosyolojisi

Prof. Dr. Sezgin Kızılçelik
ORCID: 0000-0001-5545-6900

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-925-3
e-ISBN : 978-605-170-926-0
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
KIZILÇELİK, Sezgin
Nietzsche'nin Sosyolojisi, Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, viii + 448 sf., 135 x 210 mm

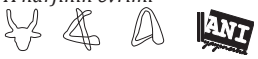
ISBN : 978-605-170-925-3
e-ISBN : 978-605-170-926-0

Sosyoloji, Felsefe, Psikoloji, Antropoloji, Tarih, İktisat, Siyaset Bilimi
1. Nietzsche'nin Entelektüel Portresi, 2. Nietzsche'nin Metodolojisi, 3. Nietzsche'nin Sosyal Teorisi, 4. Nietzsche'nin Çocukları, 5. Nietzsche'nin Eczanesi

---

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



20. ve 21. yüzyılın en büyük lideri Mustafa Kemal Atatürk'ün kurduğu Cumhuriyet'in 100. Yılına…

Sezgin KIZILÇELİK İzmir Bakırçay Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde Profesör. 1969 yılında dünyaya geldi. 1989 yılında Ege Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden mezun oldu. Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde 1991 yılında Yüksek Lisansını, 1995'te Doktorasını tamamladı. Selçuk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Mersin Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde ve İnönü Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde akademisyen olarak çalıştı. Kasım 1997'de sosyoloji doçenti, Ocak 2003'te ise sosyoloji profesörü oldu. Sosyoloji dalında Türkiye'nin en genç doçenti ve en genç profesörü olan Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış çok sayıda makalesinin ve kitap bölümünün yanı sıra 41 kitabı vardır. Eserleri üzerine Lisans ve Yüksek Lisans tezleri yapıldı, bir adet kitap yazıldı, makaleler ve çok sayıda değerlendirme yazısı kaleme alındı, eserlerine binlerce atıf yapıldı. Prof. Dr. Sezgin Kızılçelik'in yayımlanmış kitapları şunlardır: ***Sosyoloji Teorileri 1*** (1992, 1994), ***Sosyoloji Teorileri 2*** (1992, 1994), ***Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü*** (kolektif, 1992, 1992, 1994, 1996), ***Sosyoloji Teorileri 3*** (1996), ***Pozitivizm ve Eleştiricileri: Sosyolojinin Pozitivist Kimliği Üzerine*** (1996), ***Postmodernizm Dedikleri*** (1996), ***Türkiye'nin Sağlık Sistemi: Bir Medikal Sosyoloji Denemesi*** (1996), ***Eğitim Sosyolojisi*** (kolektif, 1996), ***Araştırma ve Yazım Teknikleri*** (kolektif, 1997), ***Güncelin Sosyolojisi 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 1*** (1998), ***Sosyoloji Yazıları 2*** (2000), ***Baykan Sezer'in Sosyoloji Anlayışı*** (2000, 2008), ***Frankfurt Okulu*** (2000, 2008, 2013, 2018, 2023), ***Küreselleşme ve Sosyal Bilimler*** (2001, 2003, 2012), ***Sefaletin Sosyolojisi*** (2002, 2008), ***Atatürk'ü Doğru Anlamak: Tam Bağımsız Türkiye ve Batı-Dışı Mazlum Milletler İçin Kapsamlı Bir Manifesto*** (2003, 2004, 2017), ***Zalimler ve Mazlumlar: Küreselleşmenin İnsanî Olmayan Doğası*** (2004, 2018), ***Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak*** (2004, 2021), ***Özgünlüğün Sosyolojisi*** (2004), ***Batı Bataklığı*** (2005, 2012), ***Batı Barbarlığı 1: Rousseau, Marx ve Nietzsche Üzerine*** (2005, 2011, 2019), ***Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri*** (2006, 2011, 2014, 2017, 2020), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi*** (2007, 2013), ***Sosyolojinin Neliği: Nilgün Çelebi ile Sosyoloji Sözcüğünün Soykütüğüne Uzanmak*** (2009, 2014), ***Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri*** (2011, 2016, 2020), ***Özgün ve Yetkin Bir Sosyal Teorisyen Olarak Kemal Tahir*** (2012), ***Çağdaş Sosyoloji Kuramları*** (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023), ***Yerli Sosyoloji: Doğu-Batı Çatışması Teorisinin Ana Hatları*** (2015, 2020), ***Uygarlık, Ahlâk ve Eğitim*** (2015), ***Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri*** (2016, 2020), ***Batı Barbarlığı 2: Machiavelli, Schopenhauer ve Engels Üzerine*** (2016), ***Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri*** (2017, 2023), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri*** (2018), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri*** (2019), ***Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri*** (2020), ***Sosyoloji Tarihi 6: Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri*** (2020), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri*** (2021, 2023), ***Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4: Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri*** (2022); ***Nietzsche'nin Sosyolojisi*** (2023).

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ YA DA NIETZSCHE'YLE DERDİMİ VE SEVİNCİMİ ANLATMAYA BAŞLAMAK / 1

BİRİNCİ BÖLÜM
NIETZSCHE'NİN ENTELEKTÜEL PORTRESİ YA DA HAYAT HİKÂYESİNDEN AYRINTILAR /39

1.1. Nietzsche'ye Dönük Kısa Bir Takdim /43

1.2. Nietzsche'ye Yönelik Tanımlamalar /46

1.3. Nietzsche'nin Kendisine Yönelik Betimlemeleri /53

1.4. Nietzsche'nin Hayat Öyküsünün Evreleri /57

1.4.1. Nietzsche'nin Polonya Soylusu Olarak Dünyaya Gözünü Açması /57

1.4.2. Nietzsche'nin Papaz Evi Yılları ve Köyünü Terk Etme Süreci /60

1.4.3. Nietzsche'nin Lise Hayatı ya da Dil ve Felsefe Evinde Geçen Yılları /65

1.4.4. Nietzsche'nin Üniversite Macerası, Schopenhauer'ın Metniyle Karşılaşması, Wagner ile Tanışması /69

1.4.5. Nietzsche'ye Ritschl Desteği: Soğuk İsviçre'nin Basel Üniversitesi'ndeki Klasik Filoloji Profesörlüğü Yılları, Burckhardt ile Tanışması /75

1.4.6. Nietzsche'nin Gezginci Dönemi, Lou Salomé'ye Âşık Olması, Dostoyevski'yi Keşfetmesi, Delirmesi ve Ölümü /83

1.4.7. Nietzsche'nin Dev Eserleri ve Onlara Gölge Düşürmeye Çalışan Kız Kardeşi Elizabeth /90

1.5. Nietzsche'nin Kökleri, Damarları ve Kaynakları /94

1.5.1. Nietzsche'nin Alman Düşünce Coğrafyası /96

1.5.1.1. Nietzsche'nin Schopenhauer'ı /98

1.5.1.2. Nietzsche'nin Wagner'i /104

1.5.1.3. Nietzsche'nin Goethe'si /111

1.5.2. Nietzsche'nin Yunan Fikir Deposu /113

İKİNCİ BÖLÜM
NIETZSCHE'NİN METODOLOJİSİ YA DA BURUN DELİKLERİ VE GÖRME BİÇİMİ /123

2.1. Nietzsche ile Yola Çıkma Hazırlığı /128

2.2. Nietzsche'nin Eleştiri Silahı /129

2.3. Nietzsche'nin Bilime Tedirgin Gözlerle Bakışı /133

2.4. Nietzsche'nin Çağının Ruhuyla Bitmeyen Kavgası /139

2.5. Nietzsche'nin Çekiçle Felsefe/Sosyoloji Yapma Tarzı /142

2.6. Nietzsche'nin Putlarla Mesafeli ve Gerilimli Dansı /146

2.6.1. Nietzsche'nin İlerleme Putuna Karşı Sert Duruşu / 147

2.6.2. Nietzsche'nin Hakikat Putuna Bakışı /152

2.7. Nietzsche'nin Perspektifleri /156

2.8. Nietzsche'de "Olgu"ya Karşı "Yorum"un Gücü/ 165

2.9. Nietzsche'nin Yorumu: Derine, Dibe, Daha Derine İnebilmek /172

2.10. Nietzsche'nin Sisteme Değil, İnsana Odaklanması /177

2.11. Nietzsche'nin Küçük Şeyleri Önemsemesi /182

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
NIETZSCHE'NİN SOSYAL TEORİSİ YA DA ALET KUTUSUNDAKİ KAVRAMSAL CEPHANELİĞİ /189

3.1. Nietzsche'nin Bagajında Yolculuk Eden Alet Çantasındaki Kavramsal Cephaneliği Kurcalama /193

3.2. Nietzsche'nin Penceresinden Modernliğin Genel Manzarası /194

3.2.1. Nietzsche'de Modernliğin Dar Evi: Kent /209

3.2.2. Nietzsche'nin Modernliğin Göze Hoş Gelen Yapılarına ve Kalelerine Saldırısı /215

3.2.2.1. Nietzsche'de Modernliğin Politik Katılığı Olarak Devlet /217

3.2.2.2. Nietzsche'nin Modernliğin Eşitliğe Dayalı İkiz Politik Kuleleri Olarak Demokrasiye ve Sosyalizme Bakışı /227

3.2.2.3. Nietzsche'nin Modernliğin Kültürel Alanında Gözüne Takılanlar: Hristiyanlık ve Ahlâk /234

3.2.3. Nietzsche'de Modernliğin Boşluğa Düşmesi ve Nihilizmin Yükselişi /251

3.2.4. Nietzsche'nin Modernlik Manzarasında Büyük Yer Kaplayanlar ve Ön Plana Çıkanlar: Sürü İnsanları /264

3.2.5. Nietzsche'nin Modernlik Tablosunun Üst Kısmında Yer Alanlar: Üstinsanlar /277

3.2.6. Nietzsche'nin Modernlik Manzarasında Güç İstencinin ve Ebedî Dönüşün Ön Plana Çıkması /287

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
NIETZSCHE'NİN ÇOCUKLARI YA DA MODERN SOSYOLOJİDE VE ÇAĞDAŞ SOSYAL TEORİDE NIETZSCHE'NİN İZLERİ /299

4.1. Nietzsche'nin Şemsiyesinin Altına Sığınanlar: Uzun ve Karışık Bir Liste /302

4.2. Nietzsche'nin Üvey Çocukları /310

4.2.1. Nietzsche'nin Karizmatik Weber'i /310

4.2.2. Nietzsche'nin Modernlikteki İzi Olarak Simmel /313

4.2.3. Nietzsche'nin Bilinçdışı Alanı Olarak Freud /315

4.2.4. Nietzsche'nin Varlığı Olarak Heidegger /319

4.2.5. Nietzsche'nin Soldaki ve Sokaktaki Gölgesi Olarak Marcuse /322

4.3. Nietzsche'nin Öz Çocukları /325

4.3.1. Nietzsche'nin En Güçlü Varisi Olarak Foucault /325

4.3.2. Nietzsche'nin Postmodern Durumu Olarak Lyotard /331

4.3.3. Nietzsche'nin Üst Versiyonu Olarak Baudrillard /333

4.3.4. Nietzsche'nin Çoğulu Olarak Deleuze /338

4.3.5. Nietzsche'nin Yapıbozumu Olarak Derrida /341

BEŞİNCİ BÖLÜM
NIETZSCHE'NİN ECZANESİ YA DA ŞİFA DOLU ECZA DEPOSUNDA YAZDIĞI REÇETESİ /347

5.1. Nietzsche'nin Hayatımızı Mahveden Sistem Reçetelerini Yırtıp Atması /351

5.2. Nietzsche'nin Eczanesi'nin Vitrininde Yer Alan Şifalı İlaçlar /355

5.2.1. Nietzsche'nin Eczanesi'nde Gözümüze İlk Çarpan Yan Etkisiz Tesirli İlaç: "Kendin Ol!" /357

5.2.2. Nietzsche'nin Eczanesi'nde Dikkatimizi Çeken Bir Diğer Hap: "Başkalarının Sırtına Binme, Başkasını Sırtına Bindirme!" /359

5.2.3. Nietzsche'nin Eczanesi'nin Duvarında Asılı Görkemli Bir Şifa Yazısı: "Üstinsan Ol!" /361

5.2.4. Nietzsche'nin Eczanesi'nde Gözümüze İlişen bir Diğer Şifa Önerisi: "Sabit Olma, Bakış Açını, Hatta Derini Değiştir!" /363

5.2.5. Nietzsche'nin Eczanesi'nde İnsana Huzur ve Mutluluk Veren Şifalı İlaçlar: "İçgüdülere ve Duygulara Önem Ver, Bilhassa Sevmeyi Öğren!" /366

5.2.6. Nietzsche'nin Eczanesi'nde En Ekonomik İlaçlar: "Gülmeyi İhmal Etme ve Neşeli Ol!" /367

5.2.7. Nietzsche'nin Eczanesi'ndeki Hayatî İlaç: "Küçük Şeyleri Önemse, Onlara Değer Ver!" /371

5.2.8. Nietzsche'nin Eczanesi'ndeki Sağlam Yürüme İçin Önerilen İlaç: "Kendi Yolundan Git!" /373

5.2.9. Nietzsche'nin Eczanesi'nin Sağ Köşesinde Duran Bir Büyük İlaç: "Barbarlıktan Uzak Dur!" /375

5.2.10. Nietzsche'nin Eczanesi'nden Çıkarken Dikkatimizi Çeken İlaç: "Yeni Değerler Yarat, Sözcüklerle Dans Et ve Dünyayı Değiştir!" /377

SONSÖZ YA DA NIETZSCHE İÇİN KISA BİR DEĞERLENDİRME /387

KAYNAKÇA /415

ÖNSÖZ YA DA NIETZSCHE'YLE DERDİMİ VE SEVİNCİMİ ANLATMAYA BAŞLAMAK

"Bir insanın benim yazılarıma dayanması ruhun *büyüklüğünü* gerektiriyor" (Friedrich NIETZSCHE, **Seçilmiş Mektuplar**, s. 391).

"…beni kimseyle karıştırmayın!" (Friedrich NIETZSCHE, **Neden Bu Kadar Akıllıyım?**, s. 7).

"Ben insanlara geldiğimde onları bir kibrin üstünde oturmuş buldum; hepsi insan için iyi ve kötünün ne olduklarını bildiklerini zannediyorlardı" (Friedrich NIETZSCHE, **Aforizmalar**, s. 219; NIETZSCHE, **Kâhin: Bir Nietzsche Seçkisi**, s. 232).

"En utandığım şey kendimi savunmaya mecbur kalmam" (Friedrich NIETZSCHE, **Otobiyografik Yazılar ve Notlar**, s. 58).

"Büyük çağlar gibi büyük adamlar da içlerinde dev bir gücün yığıldığı patlayıcılardır" (Friedrich NIETZSCHE, **Putların Alacakaranlığı**, s. 78).

"Esasen hedefim olmadan, yolları bilmeden gelişigüzel yürümek çok güzeldi" (Friedrich NIETZSCHE, **Otobiyografik Yazılar ve Notlar**, s. 24).

"Nietzsche asla sıkıcı değildir. O her zaman ilginç, uyarıcı, heyecan verici, ışıltılı, nefes kesicidir" (Leo STRAUSS, **Nietzsche: İyinin ve Kötünün Ötesinde, 1971-72'de Verilen Ders**, s. 38).

"Hayat, olsa olsa ancak gölgeleri çevremizde dolanıp duran, sayıca sonsuz, çok fazla bir

önemi olmayan ender anlardan ve fasılalardan oluşur. Aşk, ilkbahar, her güzel ezgi, dağ, ay ve deniz –hepsi yürekte tümüyle ancak bir kez dile gelir: Tümüyle dile gelmeleri mümkünse tabii… Zira insanların çoğu böyle anlara sahip bile değildir ve bu insanlar gerçek hayat senfonisinde es'lerin ve fasılaların bizzat kendileridir" (Friedrich NIETZSCHE, **İnsan: Çoğul ve Tekbaşına**, s. 206).

"Nietzsche'de, insana rahatlık vermeyecek keskin bir göz ve derin bir bakış vardır" (Will DURANT, **Felsefenin Öyküsü**, s. 404).

"Derin acılar, insanı seçkinleştirir, diğer insanlardan farklı kılar" (Friedrich NIETZSCHE, **Wagner Olayı: Bir Müzisyen Sorunu/Nietzsche Wagner'e Karşı: Bir Ruhbilimcinin Yazıları**, s. 87).

"Felsefe dışındaki alanlara en geniş etkiyi yapmış olan on dokuzuncu yüzyıl filozoflarının herhangi bir kısa listesi, başkalarını söylemeye hiç gerek yok, Hegel, Marx, Schopenhauer ve Nietzsche'yi ihtiva etmek durumundadır" (Bryan MAGEE, **Büyük Filozoflar: Platon'dan Wittgenstein'a Batı Felsefesi**, s. 241).

"Dolayısıyla istesek bile Nietzsche'ye göz göre göre sırtımızı dönemeyiz" (Lev ŞESTOV, **Dostoyevski ve Nietzsche: Trajedinin Felsefesi**, s. 150).

"Nietzsche defalarca, kesin yargılarında diretme cesaretine sahip olan kişilerden ziyade, kendi kesin yargılarına saldırma cesareti bulan ve böyle bir saldırı buyruğunu kavrayan kişilere saygı duyduğunu ve bu kişilere hitap ettiğini anlamamızı sağlar" (BERKOWITZ, **Nietzsche: Bir Ahlâk Karşıtının Etiği**, s. 14).

"Bizler de onun gülüşünden gelen sarsıcı bir ikili-sesle selamlanırız, sürüden ayrılan birinin gülüşünden- ve bir fatihin gülüşünden gelen o sesle" (Lou SALOMÉ, **Nietzsche**, s. 161).

"Esasında bütün uygarlıklar 'büyük insandan' derin bir korku duyarlar" (Friedrich

NIETZSCHE, **Aforizmalar**, s. 24; NIETZSCHE, **Kâhin: Bir Nietzsche Seçkisi**, s. 27).

"Ben şunu öğretiyorum: Yüksek ve aşağı insanlar vardır. ... Ben en yüksek insanın ruhundan bazı gizleri açığa vurduğumu sanıyorum" (Friedrich NIETZSCHE, **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, s. 473).

"Tüm insanlar, tüm zamanlarda olduğu gibi, şimdi de hâlâ köleler ve özgürler diye ayrılırlar" (Friedrich NIETZSCHE, **İnsanca, Pek İnsanca 1: Özgür Tinliler İçin Bir Kitap**, s. 234).

"Bildiğim kadarıyla, XIX. yüzyıl sırasında beklenmedik iki ya da üç çocuk doğmuştur: Marx, Nietzsche, Freud. ... Marx, Nietzsche, Freud hayatta kalmanın bedelini bazen tüyler ürpertici bir şekilde ödediler: Bu bedel ortaya sınır dışı edilmeler, mahkûmiyetler, hakaretler, sefalet, açlık, ölüm veya delirme şeklinde ödetildi onlara" (Louis ALTHUSSER, **Felsefi ve Siyasi Yazılar, Cilt 3: Psikanaliz Üzerine Yazılar: Freud ve Lacan**, s. 31).

"Marx'ın daha önceki hami rolünü bir başka 19. yüzyıl düşünürü Friedrich Nietzsche (1844-1900) üstlenmeye başlar. Nietzsche'nin aklın doğası ve gücü ve modern uygarlığın önemi konusunda Marx'tan çok daha ciddi kuşkuları vardır" (E. C. CUFF, W. W. SHARROCK ve D. W. FRANCIS, **Sosyolojide Perspektifler**, s. 263).

"Yürümeyi öğrendim. O zamandan beridir koşuyorum. Uçmayı öğrendim" (Friedrich NIETZSCHE, **Her Şey Dökülmüş Müydü Kelimelere? Aforizmalar**, s. 34).

"...ben, hiçbir kuşun uçmadığı yükseklerden geliyorum; hiç kimsenin yanlış yola sapıp da adım atmadığı uçurumlar biliyorum. İnsanlar kitaplarımdan birini okumaya başladıklarında bırakamadıklarını söylerler. Huzurlu uykularını bile kaçırırmışım ben. ... Benim bir sözüm, insanın sadece yoksulluğunu ve ruhunun çarpıklığını değil, korkaklık, ruh

BİRİNCİ BÖLÜM

NIETZSCHE'NİN ENTELEKTÜEL PORTRESİ YA DA HAYAT HİKÂYESİNDEN AYRINTILAR

"Son filozof diye adlandırıyorum kendimi, çünkü sonuncu adamım ben. Benimle yalnız benden başka kimse konuşmuyor" [Friedrich NIETZSCHE, **Filozofun Kitabı (Kuramsal İncelemeler)**, s. 140].

"Benim zamanım da gelmedi daha" [NIETZSCHE, **Ecce Homo (Kişi Nasıl Kendisi Olur)**, s. 57].

"Benim burada anlatacaklarım, önümüzdeki iki yüzyılın tarihidir. Ben neyin geleceğini, neyin olacağını anlatacağım, başka türlü bir şeyin artık olup bitemeyeceğini: *Nihilizmin Yükselişini*" (Friedrich NIETZSCHE, **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, s. 19).

"*Hakikatinim ben senin*..." (Friedrich NIETZSCHE, **Dionysos Dithyrambosları**, s. 103).

"...bu çağın insanıyım, çöküş çağının insanı demek istiyorum" (Friedrich NIETZSCHE, **Wagner Olayı: Bir Müzisyen Sorunu/Nietzsche Wagner'e Karşı: Bir Ruhbilimcinin Yazıları**, s. 15).

"Tiranlığın var olduğu her yerde yalnız filozof aşağılanmıştır, çünkü felsefe insanlara, hiçbir tiranlığın ulaşamayacağı bir sığınak, içselliğin mağarasını, yüreğin labirentlerini sunar ve bu da tiranların canını sıkar" (Friedrich NIETZSCHE, **Eğitimci Olarak Schopenhauer: Çağa Aykırı Düşünceler III**, s. 25).

"'Bizi taşıyan buz tabakası o kadar inceldi ki: Hepimiz ılık rüzgârların sıcak ve tehlikeli nefe-

sini hissediyoruz.' Nietzsche kadar hiç kimse Avrupa'nın toplumsal yapısındaki çatırtıları bu kadar hissetmemiştir. Onun kadar hiç kimse, optimist bir kendini beğenmişlik çağının sürdüğü bir zamandan firarın çığlığını atmamıştır, doğruluğa, berraklığa, en yüksek entelektüel özgürlüğe doğru firar edilmesi gerektiğini bu kadar çaresizce Avrupa semalarına haykırmamıştır. Kimse onun kadar, bir çağın yaşanmış ve ölmek üzere olduğunu, ölümcül krizlerde ise yeni'nin şiddetle başlayacağını bu kadar derinden hissetmemiştir: Bunu ancak şimdi, onunla birlikte biliyoruz" (Stefan ZWEIG, **Nietzsche: Yaralı Ruhların Şifacısı**, s. 146; Stefan ZWEIG, **Nietzsche**, s. 108).

"Filozoftan insanlık durumu *kaygısıyla* düşünen ve öğreten düşünür anlaşılıyorsa Nietzsche filozof olmamaya aldırmaz. İşte bu noktada Nietzsche sertleşir ve yıkıcılaşır" (Pierre KLOSSOWSKI, **Nietzsche ve Kısırdöngü**, s. 22).

"Yalnızlığa kaçışım kibir, kendimi büyük görme değildi" (F. W. NIETZSCHE, **Gelecekteki Felsefe**, s. 30).

"Ana ve babalarımız içimizde büyümelerini sürdürürler" (Friedrich NIETZSCHE, **Aforizmalar**, s. 67; Friedrich NIETZSCHE, **Kâhin: Bir Nietzsche Seçkisi**, s. 73).

"Nietzsche gezginci, acı dolu ve aşırılıkları görünüşte yumuşatılmış hayatı boyunca şeytani kumar masalarının etrafında bahis oynadı, en radikal gayya kuyusunun siperinde dans etti ve geri dönüşsüz biçimde onun içine düştü. Kanunları yerle bir etti, onların altını oydu; emretti, hayata geçirdi ve ihlal etti ve en sıra dışı, gözü pek kanunlar uyarınca mahkûm edildi. Akıllara durgunluk veren bir tarzda yalnız yaşadı" (Fernando SAVATER, **Nietzsche'nin İdeası**, s. 21).

"Deham burun deliklerimdedir" (Friedrich NIETZSCHE, **Neden Bu Kadar Akıllıyım?**, s. 64).

"Nietzsche'nin içinde çeşitli yetenekler sürekli bir huzursuzlukla, bir diğeriyle kavga ederek, birbirine tahakküm ederek yaşıyordu: Büyük yeteneklere sahip bir müzisyendi, bağımsız yönleri olan bir düşünürdü, dinî spekülasyon dâhisi ve doğuştan şairdi. Bu çeşitlilik yoluyla Nietzsche, kendi entelektüel özgünlüğünü açıklamaya çalıştı" (Lou-Andreas SALOMÉ, **Eserlerinde Nietzsche**, s. 38).

"Nereye gidiyor şimdi dünya, biz nereye gidiyoruz? Bütün güneşlerden uzağa mı? Sürekli, boş yere geriye, öne, yana, bütün yönlere atılıp durmuyor muyuz? Üst alt kaldı mı? Sanki sonsuz bir hiçte yolumuzu yitirmiyor muyuz?" (Friedrich NIETZSCHE, **Şen Bilim**, s. 130).

"Benim algıladığım ve yaşadığım felsefe, buzlar ve yüksek dağların ortasında yaşamaya gönüllü olmaktır; ilginç ve varlığı sorgulanabilir olan her şeyin, ahlakın yasakladığı her şeyin araştırılması…" (Friedrich NIETZSCHE, **Neden Bu Kadar Akıllıyım?**, s. 9).

"Ben şu anda Schopenhauer'ın adını bilen insanların sayısının Hegel'in adını bilen insanların sayısından daha fazla olduğuna inanıyorum" (Friedrich NIETZSCHE, **Eğitimci Olarak Schopenhauer: Çağa Aykırı Düşünceler III**, s. 75).

"Kaderimin nasıl olacağını biliyorum. Bir gün ismim muazzam bir şeyin hatırasıyla anılacak: Dünya üzerinde emsali bulunmayan bir kriz, en derin vicdan çarpışması, inanılan, istenen, kutsanan her şeyin karşısında tezahür eden bir karar… Ben bir insan değilim, bir dinamitim" (Friedrich NIETZSCHE, **Hayat Dediğin Nedir ki? Aforizmalar**, s. 37).

"Nietzsche, filozoflar arasında bir yer sahibi olmaktansa, kendini hemen bir kışkırtıcı, bir saldırgan, bir yıkıcı olarak sunmuştur" (Dominique FOLSCHEID, **Felsefe Akımları**, s. 123).

"*Dinleyin! Ben falancayım. Başkasıyla karıştırmayın beni her şeyden önce!*" [Friedrich

İKİNCİ BÖLÜM

NIETZSCHE'NİN METODOLOJİSİ YA DA BURUN DELİKLERİ VE GÖRME BİÇİMİ

"En değerli bakışlar en geç bulunur; en değerli bakışlar ise yöntemlerdir" (Friedrich NIETZSCHE, **Deccal: Hristiyanlığa Lanet**, s. 23).

"Gerçeğe varmak için gizli yolları seçeriz biz" (Friedrich NIETZSCHE, **Neden Bu Kadar Akıllıyım?**, s. 48).

"Fısıldanan sözlerdir fırtınayı getiren; güvercin ayaklarıyla gelen düşünceler yönetir dünyayı" [Friedrich NIETZSCHE, **Ecce Homo (Kişi Nasıl Kendisi Olur)**, s. 10].

"Eğer aklın huzurunu ve mutluluğu yakalamak istiyorsan, inançlı ol; eğer gerçeğin müridi olmak istiyorsan, araştır" (Friedrich NIETZSCHE, **Seçilmiş Mektuplar**, s. 27).

"Her gelenek geleneksizlikten daha iyidir" (Friedrich NIETZSCHE, **Tan Kızıllığı: Ahlaksal Önyargılar Üzerine Düşünceler**, s. 23).

"Benim de söz hakkım var! Tüm hakikatler benim için kanlı hakikatlerdir" (Friedrich NIETZSCHE, **Otobiyografik Yazılar ve Notlar**, s. 59).

"Bir başka yol olmalı bilimde!" (Friedrich NIETZSCHE, **Gezgin ile Gölgesi**, s. 8).

"Olgu diye bir şey yoktur, sadece yorumlamalar vardır" (Friedrich NIETZSCHE, **Her Şey Dökülmüş Müydü Kelimelere? Aforizmalar**, s. 9).

"Bizi tümüyle yakılıp yok edilmekten kurtaran '*düşünme*'dir; o bizi kimi zaman Adalet kurbanlarının sunağından çekip alır ya da

yanmaz bir örtüyle sarıp sarmalar bizi" (Friedrich NIETZSCHE, **İnsan: Çoğul ve Tekbaşına**, s. 260).

"Sokrates yeterince soru sorulmadığına inanırken Nietzsche çok fazla yanıt verildiğinden korkar" (Alexander NEHAMAS, **Edebiyat Olarak Hayat, Nietzsche Açısından**, s. 49).

"*Görmesini* öğrenmek gerek, *düşünmesini* öğrenmek gerek, *konuşmasını ve yazmasını* öğrenmek gerek" (Friedrich NIETZSCHE, **Putların Alacakaranlığı**, s. 47).

"Daima tek başına olan, amansız saldırılarla hırpalanan Nietzsche'nin tek yapabildiği şey düşünmek ve düşüncelerini kısa aforizmalar biçiminde not edebilmektir" (Lev ÇESTOV, **Nietzsche ve Tolstoy'da İyilik Fikri**, s. 78).

"Düşünmek, ayırt etmektir" [Friedrich NIETZSCHE, **Filozofun Kitabı (Kuramsal İncelemeler)**, s. 130].

"Çok düşünülen her şey, kuşkuyla düşünülür" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 71).

"Hakikat güdüsünün nereden geldiğini, nerden kaynaklandığını hâlâ hiç bilmiyoruz" [Friedrich NIETZSCHE, **Filozofun Kitabı (Kuramsal İncelemeler)**, s. 188].

"Genel olarak görevim: ne felsefenin yavan ve niteliksiz ve ne de filozofun yaşamının yalana dayalı ve aldatıcı olmadan, yaşamın, felsefenin ve sanatın birbirine karşı nasıl derin bir akrabalık ilişkisine sahip olduklarını göstermek" [Friedrich NIETZSCHE, **Filozofun Kitabı (Kuramsal İncelemeler)**, s. 215].

"Nietzsche bize gerekçeler değil, imgeler; akıl yürütmeler değil, alegoriler sunar" (Allan MEGILL, **Aşırılığın Peygamberleri: Nietzsche, Heidegger, Foucault, Derrida**, s. 106).

"Yapısı gereği Nietzsche, gizli ve gizemli olanı arayıp bularak onları açığa çıkarırdı. Empati ve sezgi yoluyla bilim tarafından bırakılan boşlukları içgüdüsel olarak doldururdu" (Lou-Andreas SALOMÉ, **Eserlerinde Nietzsche**, s. 60).

"İnsanın sadece Nietzsche'den beslenmesinin olanaksız olduğu kanısındayım ancak onu göz ardı eden ya da ona dirsek çeviren modern düşünce de kaçınılmaz olarak kansızlıktan muzdariptir" (Fernando SAVATER, **Nietzsche'nin İdeası**, s. 12-13).

"Bakış açılarını değiştirmek artık kontrolümün altında, buna kabiliyetim var: İşte bu yüzden, 'değerlerin yeniden değerlendirilmesi'ni ancak ben yapabilirim" (Friedrich NIETZSCHE, **Neden Bu Kadar Akıllıyım?**, s. 15).

"Sistematikçilere güvenmiyorum, onlardan kaçıyorum bile. Sistemi anlatan her şey de dürüstlük eksikliği oluyor" (Friedrich NIETZSCHE, **Alacakaranlık**, s. 10).

"O boyun eğmeyi öğretenler yok mu? Nerede küçüklük, hastalık ve pislik varsa, sokulurlar oraya bir bit gibi!" (Friedrich Wilhelm NIETZSCHE, **Tanrı ve Ölüm - Özdeyişler**, s. 31).

"Dünya var olduğundan bu yana, hiçbir otorite kendisinin eleştiri konusu yapılmasına istekli görünmemiştir" (Friedrich NIETZSCHE, **Tan Kızıllığı: Ahlaksal Önyargılar Üzerine Düşünceler**, s. 6).

"Güçlü sular çok fazla taşı ve çalılığı sürükler beraberlerinde, güçlü tinler de çok fazla aptal ve karışık kafayı" (Friedrich NIETZSCHE, **İnsanca, Pek İnsanca 1: Özgür Tinliler İçin Bir Kitap**, s. 333).

"Nietzsche için, bir problemle ilgilenmek her şeyden önce *içgörü* demektir: Derinliklerine kadar sarsılmaya, alt üst olmaya izin vermektir" (Lou SALOMÉ, **Nietzsche**, s. 36-37).

"Bilim doğanın hareketini araştırır, ama asla insanlara *emredemez*. Heves, aşk, istek, isteksizlik, …bitkinlik. Bilim bunların hiçbirisini bilmez" (Friedrich NIETZSCHE, **Bilim ve Bilgeliğin Savaşı**, s. 105).

"Siz yoldan geçerken, otlakta otlayan bir sığır düşünün. Dününü bugünü bilmez, oturur kalkar, yemek yer, yediğini sindirir, aynı süreç gece gündüz tekrarlanır, zevkleri ve zevksizlikleriyle her şey âna bağlıdır, ne melankoli ne de sıkıntı vardır. […] İnsan bu hayvana şunu sorabilir: 'Bana neden mutluluğundan bahsetmiyorsun da durup dik dik bakıyorsun?' Hayvan yanıt vermek ve şunları söylemek isteyecektir: 'Çünkü ne söyleyeceğimi her zaman unutuyorum.' Ama bu yanıtı da unutur ve sessiz kalır" (Friedrich NIETZSCHE, **Hayat Dediğin Nedir ki? Aforizmalar**, s. 38).

"Alev, başka şeyleri aydınlattığı kadar aydınlatmaz kendini: bilge de böyledir" (Friedrich NIETZSCHE, **İnsan: Çoğul ve Tekbaşına**, s. 190).

"Felsefe, bugüne dek anladığım, yaşadığım gibisi, yüksek dağda, buz içinde gönüllü yaşamaktır" [Friedrich NIETZSCHE, **Ecce Homo (Kişi Nasıl Kendisi Olur)**, s. 9].

"Uçurum kenarına ilerleyen fareleri andıran birçok kişi bilim ve siyasi aydınlanmaya övgüler düzerken Nietzsche, yüksek bir dağın doruğundan aşağı başka bir perspektifle, tedbir ve yeni çağın muhtemel tehlikeleri konusunda uyaran bir gözle bakar" (Roy JACKSON, **Nietzsche- Kilit Fikirler**, s. xvi).

"Şimdi insanın her bilgi edinişte taşlaşmış ölü sözcüklere ayağı takılıyor ve sendelemek zorunda kalıyor" (Friedrich NIETZSCHE, **Tan Kızıllığı: Ahlaksal Önyargılar Üzerine Düşünceler**, s. 45).

"Hakikatin, bilimin tiranlığı iktidarda olduğu ölçüde yalanın değeri artacak" (Friedrich NIETZSCHE, **Şen Bilim**, s. 55).

"...her şeyden önce amacı olan birini ararım, bir özneyi, bir faili ararım" (Friedrich NIETZSCHE, **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, s. 276).

"Hakikat, en az temsilciyi ondan söz etmenin en tehlikeli olduğu zamanlarda değil, en can sıkıcı olduğu zamanlarda bulur" (Friedrich NIETZSCHE, **İnsanca, Pek İnsanca 1: Özgür Tinliler İçin Bir Kitap**, s. 326).

"Sonunda modern insan, masalda anlatıldığı gibi, fırsat buldukça karnında korkunç boğuk sesler çıkaran koca bir yığın hazmedilmemiş bilgi-taşlarını kendisiyle birlikte her yana sürükler" [Friedrich NIETZSCHE, **Tarih Üzerine (Çağa Aykırı Düşünceler'den)**, s. 95].

"Canlıyı izledim ben; onun neliğini öğrenmek için en geniş, en dar yollarda yürüdüm" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 137).

"Her kelime bir önyargıdır" [Friedrich NIETZSCHE, **Human, All Too Human II and Unpublished Fragments from the Period of *Human, All Too Human II* (Spring 1878-Fall 1879)**, s. 183].

"Her tür konuşmada bir aşağılama çekirdeği vardır" (Friedrich NIETZSCHE, **Putların Alacakaranlığı**, s. 64).

"Her söz her ağza yakışmaz!" (Friedrich Wilhelm NIETZSCHE, **Tanrı ve Ölüm - Özdeyişler**, s. 108).

"Yalanı yalan olarak duyup *koklayan*, doğruyu keşfeden ilk insan ben oldum. Deham burun deliklerimdedir... Daha önce kimsenin yapmadığı kadar yalancı çıkardım insanları..." (Friedrich NIETZSCHE, **Neden Bu Kadar Akıllıyım?**, s. 64).

"Eller, kulaklar ve gözler Nietzsche'nin güzellikleridir (kulaklarından çok hoşnuttur; küçük kulakları Dionysos'a götüren labirentlerle dolu bir giz olarak düşünür)" (Gilles DELEUZE, **Nietzsche**, s. 12).

2.1. Nietzsche ile Yola Çıkma Hazırlığı

Nietzsche, kendine özgü bir metodolojik duruşa sahiptir. Onun kendine has bakış açısı, görme biçimi vardır. Kendine özgü duyma şekli vardır. Burun delikleri, onun en etkili metodolojik aracıdır. O, metot ve metodoloji meselelerini, kendinden önceki ve kendi dönemindeki metodologlar gibi ele almamıştır. Bilim ve metot üzerine epeyce kafa yormuş, onların neliğini tartışmıştır. Yaygın olan bilim anlayışlarını, metodolojik duruşları ve paradigmaları sorgulamış, hepsinden uzak durmuş, başta rasyonalizm, ampirizm, pozitivizm, pragmatizm ve materyalizm olmak üzere bütün metodolojilere savaş açmıştır. Nietzsche, elindeki çelik çekiciyle çağının egemen bilim paradigmalarını, metodolojik çizgilerini ve bilimsel araştırma programlarını parçalamış, bitmez tükenmez kalemiyle onların üzerini çizmiş, en yaygın kullandığı eleştiri silahıyla üzerlerine ateş etmiştir. Yeni bir perspektif geliştirmiştir. Önümüze, gerçeğe farklı bakmamızı ve farkı görmemizi sağlayan bir perspektivizm koymuştur. Neşteriyle gözümüzdeki miyopluğa ve şaşılığa müdahale etmiş, geniş bir çerçeveden daha iyi görmemizi sağlamıştır. Daha hoş görmemize, daha iyi koku almamıza ve daha iyi duymamıza imkân tanımıştır. Bize perspektivizm adı altında yeni bir bakış açısı tavsiye etmiştir. Gelin hep birlikte Nietzsche'nin insan denen karmaşık varlığın katmanlarını, hayatın detaylarını, gerçeğin görünmeyen katlarını, toplumun gizli yönlerini, sistemin karanlık bölmelerini, her türlü ayrıntıları nasıl gözler önüne serdiğini anlamaya çalışalım. Nietzsche ile yeni bir yol yürüyelim. Baştan söyleyeyim. Nietzsche'nin yolu bilindik bir yol değil. Nietzsche, bizi, farklı, bilinmeyen, dar, dik, engebeli ve dolambaçlı yollardan yürümeye davet etmektedir. Geniş, düz, anlamsız, toz ve çöl yolu değil, gizemli, rengârenk, manzarası güzel olan, çok fazla insanın sığmayacağı, dar geçitli, dik yokuşlu, keskin virajlı, ıssız patikalarda yürümeyi önermektedir. Zorlu fakat keyifli bir yol… Çok konuştum. Bir an evvel hazırlıklarımızı

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

NIETZSCHE'NİN SOSYAL TEORİSİ YA DA ALET KUTUSUNDAKİ KAVRAMSAL CEPHANELİĞİ

"...her halükârda bugün, hâlâ Ortaçağın buz tutmuş akıntısı içinde bulunuyoruz: Bu akıntı erimeye başladı ve yıkıcı bir güçle öne doğru atılıyor. Buz tabakaları üst üste yığılmıştır, sellere boğulan tüm kıyılar tehdit altında. Devrim -atomik devrim- muhtemelen önlenemeyecektir; insan toplumunun bölünemeyen en küçük temel parçaları nelerdir?" (Friedrich NIETZSCHE, **Eğitimci Olarak Schopenhauer: Çağa Aykırı Düşünceler III**, s. 39).

"Avrupa hastadır" (Friedrich NIETZSCHE, **The Gay Science: With a Prelude in German Rhymes and Appendix of Songs**, s. 49).

"Ben, dekadan konusunda, dünyadaki en yüksek mahkemeyim" (Friedrich NIETZSCHE, **Seçilmiş Mektuplar**, s. 404).

"Modern toplumun çürümeye yüz tuttuğunu söyleyen Nietzsche'ye göre modernlik 'hep-aynı olanın ebedi dönüşü'ne karşılık gelir" (David FRISBY, **Modernlik Fragmanları: Simmel, Kracauer ve Benjamin'in Eserlerinde Modernlik Teorileri**, s. 27).

"Modern çağın en genel belirtisi: İnsan kendi gözünde saygınlığından inanılmaz derecede kaybetmiştir" [Friedrich NIETZSCHE, **Seçilmiş Düşünceler (Denemeler)**, s. 97].

"...yeniden gelir o, senin bıktığın insan, o küçük insan" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 258).

"Birinin yönettiği yerde kitleler vardır. Kitlelerin olduğu yerde köle olma ihtiyacını da buluruz. İnsanların köleleştirildiği yerde, az sayıda birey vardır. Sürü içgüdüsünün vicdanı, bu az sayıdaki bireye karşı çıkar" (Friedrich NIETZSCHE, **Şen Bilim**, s. 141).

"Bütün çağlarda en bilge kişiler yaşam üzerinde aynı yargıya varmışlardır: *O değersizdir*. Her zaman ve her yerde ağızlarından aynı sözler çıkmıştır- kuşku dolu, melankoli dolu, yaşamdan bıkkınlık dolu, yaşama karşıtlık dolu bir ses. Sokrates bile ölürken şöyle demişti: 'Yaşamak –yani uzun zaman hasta olmak: Kurtarıcı Asklepios'a bir horoz borcum var.' Sokrates'in bile canına yetmişti" (Friedrich NIETZSCHE, **Putların Alacakaranlığı**, s. 13).

"Eski filozofların *o kadar özgür ve bağımsız yaşayabilmeleri ve bunun için de ne deli ne de büyük yetenek ve virtüöz olmamaları* muhteşem. Bireyin özgürlüğü sınırsızca genişti" [Friedrich NIETZSCHE, **Filozofun Kitabı (Kuramsal İncelemeler)**, s. 215].

"*Topluluk* yoksa, Bay Nietzsche bir filozoftur" (Georges BATAILLE, **Nietzsche Üzerine**, s. 29).

"Dünyanın bir cildi vardır. Bu ciltte hastalıklar var, bu hastalıklardan biri insandır" (Friedrich NIETZSCHE, **Hayat Dediğin Nedir ki? Aforizmalar**, s. 26).

"Nietzsche'nin okunması sırasında sürekli olarak Batı tarihinin sorgulanması uyarısı. Özellikle de, eğer yüzyıllardan beri süre gelen, iki de bir tekrarlatılan, 'tarihi teranelerden', yanılgılardan kurtulmak isteniyorsa, bu tarihsel sorgulama yapılmalıdır" (Jacques DERRIDA, **Mahmuzlar: Nietzsche'nin Üslûpları**, s. 46).

"Gidin, gidin ey gerçekler, karanlık karanlık bakan! İstemiyorum dağlarımda acı, katlanılmaz gerçekleri görmek" (Friedrich NIETZSCHE, **Wagner Olayı: Bir Müzisyen Sorunu/Nietzsche Wagner'e Karşı: Bir Ruhbilimcinin Yazıları**, s. 93).

"Nietzsche'nin projesi tüm değerlerin yeniden değerlenmesidir" (Malcolm BULL, **Anti-Nietzsche**, s. 69).

"İnsanın yeryüzünde bugüne kadar kendini en iyi hissettiği yer, kanlı arenalar, boğa güreşleri, çarmıha germe sahneleri oldu. Ve cehennemi yarattığında, gelin görün ki bu, onun yeryüzü cenneti oldu" (Friedrich Wilhelm NIETZSCHE, **Tanrı ve Ölüm - Özdeyişler**, s. 43).

"Nietzsche'nin doktrinlerinin şöyle bir tuhaflığı vardır: Bu doktrinler izlenemez. Bunlar önümüze belirsiz, çoğu zaman göz kamaştırıcı parıltılar koyarlar: Hiçbir yol gösterilen yöne götürmez" (Georges BATAILLE, **Nietzsche Üzerine**, s. 117).

"Hedef: Bir anlığına üstinsana ulaşmak. Bu uğurda her şeye katlanırım!" (Friedrich NIETZSCHE, **Otobiyografik Yazılar ve Notlar**, s. 77).

"Nietzsche kötümserdir. … Nietzsche etrafa küskün olduğu, ruhsal yıkım içinde olduğu için kötümser değildir, Léopardi gibi. Bir sanatçı, bir filozof olarak kötümserdir. Daha doğrusu iyimser-karşıtıdır. İyimserlikten iğrenir, onu çağdaş uygarlık içinde üç değişik biçimde karşımıza çıkmış olarak görür: liberallik, demokrasi ya da sosyalizm ile bilimde özel ilerleme adı altında her türlü evrensel gelişim inancı. İleriki yıllar bu üç yutturmacanın yalanını çok acı biçimde gün yüzüne çıkaracağı gibi törelerde bir yavanlığa, insanoğlunun gerilemesine neden olacaktır" (Pierre LASSERRE, **Nietzsche'nin Müzik Üzerine Düşünceleri**, s. 67).

"Nietzsche, kendi dönemindeki ideolojik slogan sözcüklerin tümünü –ilerleme, evrim, demokrasi, milliyetçilik, sosyalizm- önemini yitirmiş birer slogan olarak görür" (Alex CALLINICOS, **Toplum Kuramı: Tarihsel Bir Bakış**, s. 179).

"Bundan sonra artık kurulmayacak olan; artık kurulamayacak olan, sözcüğün eski anlamında toplumdur. Bu, yapıyı kurmak için her şey, en

başta da malzeme eksiktir. Biz hiçbirimiz böyle bir toplum için malzeme değiliz artık. Bu zamanı gelen bir hakikat. Bugün sahip olduğumuz en miyop, belki de en dürüst, gene de en gürültücü insanların, bizim iyi sosyalistlerimizin hemen hemen bunun tersine inanması, tersini ummaması, düşlemesi, en başta da tersini haykırıp yazması beni ilgilendirmiyor. Bugün bile bütün pankartlarda, duvarlarda geleceğin 'özgür toplumu' için sav sözler var. Özgür toplum mu? Olur, olur!... Ama yapı neyle kurulur bilirsiniz bayım! Ünlü kaba demirden! Tahtadan bile değil" (Friedrich NIETZSCHE, **Şen Bilim**, s. 230).

"Modern insanı haber veren şeyin içinde çöküntü diye bir şey bulunur" (Friedrich NIETZSCHE, **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, s. 75).

"Amerikalıların altın sevgisinde Amerika yerlilerine, yerli kanına özgü yabanıllıktan bir şeyler var: Onların soluksuz çalışması –Yeni Dünya'nın ayırıcı kusuru- yabanlığı yaşlı Avrupa'ya bulaştırmaya, bütün o harika tinsizliğini anakaranın üzerine sermeğe başladı bile. Daha şimdiden dinlenmekten utanılır oldu, uzun uzun düşünmek de, neredeyse vicdan azabına yol açıyor. Borsanın son durumuna ilişkin haberleri okuyarak öğle yemeği yerken bile, insan kolundaki saat ile düşünüyor; hep 'bir şeyler kaçıracakmış gibi' yaşıyor. ... Durmadan kazanç peşinde koşarak yaşamak, insanların, sürekli madik atarak, havalara girerek, başkalarından önce davranarak ruhlarını tüketmeğe zorluyor. Erdem, artık bir şeyi ötekilerden daha kısa sürede yapmak oldu. Doğruluğa izin verilen saatler seyrekleşti, bu saatler geldiğinde de insanlar yorgun oluyor" (Friedrich NIETZSCHE, **Şen Bilim**, s. 194-195).

"Ben hiçbir kimse görmedim ki ahlâki değer yargılarını eleştirmeye cesaret etsin" (Friedrich NIETZSCHE, **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, s. 214).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

NIETZSCHE'NİN ÇOCUKLARI YA DA MODERN SOSYOLOJİDE VE ÇAĞDAŞ SOSYAL TEORİDE NIETZSCHE'NİN İZLERİ

"Bazı insanlar öldükten sonra doğar" (Friedrich NIETZSCHE, **Neden Bu Kadar Akıllıyım?**, s. 51).

"Tamamıyla değişik mizaç ve ilgide olan insanlar Nietzsche'nin yazılarından esinlenmişlerdir" (Frank THILLY, **Felsefenin Öyküsü: Çağdaş Felsefe**, s. 335).

"Modern felsefenin büyük ölçüde Nietzsche'den beslenmiş olduğu ve hâlâ ondan beslendiği açıktır" (Gilles DELEUZE, **Nietzsche ve Felsefe**, s. 13).

"Weber fazlasıyla Nietzscheciydi" (Frédéric VANDENBERGHE, **Alman Sosyolojisinin Felsefi Tarihi**, s. 194).

"Deneyime verilen ağırlık ve Nietzsche'nin biçimsel ussallığa eleştirel yaklaşımı göz önüne alındığında, Nietzsche'nin toplumbiliminin oldukça öznel, düşünümsel ve kişisel bir niteliğe bürüneceğini savunabiliriz" (Georg STAUTH ve Bryan S. TURNER, **Nietzsche'nin Dansı: Toplumsal Hayatta Hınç, Karşılıklılık ve Direniş**, s. 286-287).

"Dahası, keskin toplum eleştirisi ve bütün sıradan düşüncelerimizin ve tutumlarımızın arkasındaki 'inanma istenci'ni sezme yeteneği, onu Batı toplumunun köktenci eleştirmenlerine sevdirmiştir ve onun

koskocaman bir kahkahayla karşılamış olacağı dünyevi davalar –feminizm, sosyalizm, eşitlikçilik, 'çokkültürcülük'- için silah altına alınmasına neden olmuştur. Bu nedenlerle Nietzsche felsefi akıl yürütmesinin kısalığına ve tahammülsüzlüğüne rağmen, artık herhangi bir on dokuzuncu yüzyıl felsefecisi denli etkilidir" (Roger SCRUTON, **Modern Felsefenin Kısa Tarihi**, s. 208).

"Önce muhafazakâr bir kültür eleştirmeni olarak görülen, … kötülüğün öğreticisi olarak yerden yere vurulan Nietzsche, Walter Kaufmann'ın araya girip onu korkusuz düşüncenin bir tür aşırı coşkulu, asi Sokratik müdafisi olarak sunup itibarını iade etmesinden bu yana, Sol tarafından kabul görmeye ve bugün postmodernizmin kurucu babası, Batı geleneğinin temel ahlâki ve metafizik varsayımlarının çığır açıcı eleştirmeni, kimlik, farklılık ve kendini yaratma siyasetinin geliştirilmesi konusunda ufuk açan bir sima olarak saygı görmektedir" (Peter BERKOWITZ, **Nietzsche: Bir Ahlâk Karşıtının Etiği**, s. 11).

"Bütün sosyolojimiz sürü hayvanlarının, yani *toplanmış olan sıfırlarının içgüdüsünden* başka bir içgüdüyü tanımamaktadır. Her sıfırın 'eşit haklarına' malik olduğu yerde sıfır olmak erdemli olmaktır…" (Friedrich NIETZSCHE, **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, s. 46).

"Batı modernliği hakkındaki en merkezi olgu 'Tanrı'nın ölümüdür' – bu resmen ilk kez *Şen Bilim*'de ilan edilir. … Nietzsche Tanrı'nın ölümünün 'bütün Avrupa ahlakımızın' çöküşüne yol açacağını öngörürken, sanki yirminci yüzyıldaki dünya savaşları, hatta nükleer savaş içine doğmuş gibidir. O halde modernlik, çürüme, 'yozlaşma' halindedir: Eski inanç gitmiş, bizi her biri kendi bencilliğinin peşinde ikinci sınıf özgür ruhlular kaosuyla baş başa bırakmıştır" (Julian YOUNG, **Nietzsche: Bir Filozofun ve Felsefesinin Biyografisi**, s. 491).

"Nietzsche'nin çalışmaları, postyapısalcılık ve postmodernizm açısından temel önem taşıyan yeni bir farklılık mantığını teorileştirmenin olumlu bir örneğini oluşturdu ve esin kaynağı oldu" (Steven BEST ve Douglas KELLNER, **Postmodern Teori: Eleştirel Soruşturmalar**, s. 105).

"Nietzsche'nin çağdaş toplumbilim üzerindeki etkisi, hem Fransız yapısalcılığının gelişimiyle hem de bu gelişime gösterilen tepkiyle yakından ilişkilidir" (Georg STAUTH ve Bryan S. TURNER, **Nietzsche'nin Dansı: Toplumsal Hayatta Hınç, Karşılıklılık ve Direniş**, s. 37).

"Nietzsche'nin post-yapısalcılık açısından temel önemi, onun modern uygarlığın özüne, yani 19. yüzyıl Batı Avrupası'nın tutumuna saldırısıyla ilgilidir" (E. C. CUFF, W. W. SHARROCK ve D. W. FRANCIS, **Sosyolojide Perspektifler**, s. 263).

"Nietzsche bağlamında biz, O'nun düşüncesine yürüdüğü yolda önünü aydınlatan biricik asli olan şeyi anlaşılabilir kılmakla yetinmek zorundayız" (Martin HEIDEGGER, **Düşünmek Ne Demektir? 1951/52 Kış Dönemi Ders Notları**, s. 35).

"Nietzsche'nin Kıta Avrupası filozofları üzerinde olağanüstü büyük bir etkisi olmuştur" (Bryan MAGEE, **Büyük Filozoflar: Platon'dan Wittgenstein'a Batı Felsefesi**, s. 241).

"Nietzsche'nin modern toplum düşüncesindeki mevcudiyetinin şu dört geniş çizgi aracılığıyla dolayımlandığı söylenebilir: Weberci toplumbilim, Freudcu ruh-çözümleme, Foucault'nun giriştiği tarihsel yapısökümler ve leeştirel kuramcıların eserleri" (Georg STAUTH ve Bryan S. TURNER, **Nietzsche'nin Dansı: Toplumsal Hayatta Hınç, Karşılıklılık ve Direniş**, s. 261).

"Benim mağaram büyüktür, derindir, nice köşeleri vardır; en saklı kişi dahi saklanacak yer bulur orda. Mağaramın hemen

> yakınlarındaysa, sürünen, uçan ve sıçrayan yaratıkların gizleneceği yüzlerce köşe bucak vardır" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 311).

4.1. Nietzsche'nin Şemsiyesinin Altına Sığınanlar: Uzun ve Karışık Bir Liste

Düşünür sosyologlar, farklı ebatlarda (küçük, orta, büyük ve devasa boylarda) olan, bize faydası dokunan, bizi sağanak yağmurdan ya da aşırı güneşten koruyan, bize gölge olan şemsiyeler gibidirler. Bazı filozof sosyologlar, mini şemsiyeler gibidir, altında tek kişi; bazıları orta boy şemsiyeler gibidir, altında birkaç kişi; bir kısmı büyük şemsiyeler gibidir, gölgesine onlarca kişi sığınabilir. Çok az sayıda filozof sosyolog ise devasa şemsiyeye benzer, gölgesinde binlerce kişi kendisine yer bulur. Devasa şemsiye, bizi sağanak yağmurdan, iri dolulardan ve aşırı sıcaktan korur, bize siper olur. Dev(asa) şemsiye gibi insanlara kol kanat geren düşünce ustalarının başında Nietzsche gelir.

Nietzsche, felsefe, sosyoloji ve çağdaş sosyal teori alanı üzerinde dev bir şemsiyedir. Çünkü düşünce dünyasının farklı yelpazelerinde yer alan ve farklı ekollere mensup olan çok sayıda fikir insanı, filozof, sosyolog, psikolog, şair ve yazar, entelektüel iklimi biçimlendiren Nietzsche'nin şemsiyesinin altına sığınmıştır. Onun gölgesinde çalışmalarını sürdürmüşlerdir.

Nietzsche, büyük düşünürlerden biridir, felsefe ve sosyoloji tarihinin kilit ismidir, dünya çapında bir düşünce ustasıdır, çok sayıda ufuk açıcı görüşe sahiptir, entelektüel denizdir, sözcük deposudur, düşünce deryasıdır ve fikir okyanusudur. Çağdaş filozofların, sosyologların ve sosyal teorisyenlerin en fazla itibar ettikleri düşünür sosyologlardan biridir. Dolayısıyla Nietzsche'nin düşüncesinin büyüklüğünü ve onun gölgesinde olanları, bir kitaba, hele hele bir kısa bölüme sığdırmak çok zordur. Metnimin bu bölümünde, sizi Ni-

BEŞİNCİ BÖLÜM
NIETZSCHE'NİN ECZANESİ YA DA ŞİFA DOLU ECZA DEPOSUNDA YAZDIĞI REÇETESİ

"...benden dinlediğiniz şey üzerine ciddi ciddi hiç düşünmemişsinizdir. Kendinize zaman tanıyın, kafanızda tutun, gece gündüz de düşünün bunları. Çünkü bir yol ayrımına konuldunuz, şimdi o iki yolun nereye götüreceğini biliyorsunuz. Birinde yürüyerek zamanınıza yaranabilirsiniz, ödülleri, nişanları eksik etmeyecektir, muazzam partiler size sahip çıkacaktır, önünüzde arkanızda birçok yandaşınız olacaktır. Ve başkan bir parola verdi mi bu bütün kademelerde yankılanır. ... Öteki yol sizi daha nadir yol arkadaşlarıyla bir araya getirir, daha güç ve daha dolambaçlı, daha diktir" (Friedrich NIETZSCHE, **Öğretim Kurumlarımızın Geleceği Üzerine**, s. 73).

"İnsanlığı büyük tehlikelere sokan hep sözde 'kısa yollar' oldu; daha kısa bir yolun bulunduğu haberinin sevinciyle hep yolundan ayrılıyor –ve *yolunu kaybediyor*" (Friedrich NIETZSCHE, **Tan Kızıllığı: Ahlaksal Önyargılar Üzerine Düşünceler**, s. 49).

"*Kendi* yollarınızdan gidiniz" (Friedrich NIETZSCHE, **Aforizmalar**, s. 43; Friedrich NIETZSCHE, **Kâhin: Bir Nietzsche Seçkisi**, s. 47).

"Yeni yollarda yürüyorum ben" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 103).

"Biz şeylere yeni bir renk verdik, durmadan da sürdürüyoruz onları boyamayı" (Friedrich NIETZSCHE, **Şen Bilim**, s. 142).

"Siz yükselmek istediğinizde yukarıya bakarsınız. Ama ben yükseldiğim için aşağı bakıyorum" (Friedrich NIETZSCHE, **Aforizmalar**, s. 11; Friedrich NIETZSCHE, **Kâhin: Bir Nietzsche Seçkisi**, s. 22).

"Nietzsche ise tam bir devrimciydi, ne geçmişe ne de şimdiye tenezzül eden biriydi. ... Söyledikleri her zaman doğru değildi belki ama mutlaka özgündü" (H. L. MENCKEN, "Giriş", s. 22).

"...körleri gördürecek harflerim var..." (Friedrich NIETZSCHE, **Tanrı ve Günah**, s. 94).

"...ben olmazı istiyorum" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 39).

"...her şeyden önce neyin gerekli olduğunu biz daha iyi biliriz: Sevinç, sevinç dostlarım" (Friedrich NIETZSCHE, **Şen Bilim**, s. 16).

"Hiçbir ırmak kendi başına büyük ve zengin değildir; birçok yan ırmağı alması ve sürdürmesidir onu büyük yapan. Bütün büyük tinlerde de durum aynıdır" (Friedrich NIETZSCHE, **İnsanca, Pek İnsanca 1: Özgür Tinliler İçin Bir Kitap**, s. 329).

"Karanlık yabancıl denizlerde tutku ile yapılan araştırıcı ve yanıltıcı seferlere çıkmak yetti artık, hem de fazlasıyla yetti! Nihayet işte kıyı göründü: nasıl olursa olsun oraya demir atmak, karaya çıkmak gerek, en kötü liman bile, ümitsiz ve kuşkulu sonsuzluklar içinde durmadan, yeniden dönüp dolaşmaktan iyidir. Ama ilkin karaya iyice bir yanaşalım, tutunalım; daha sonra iyi limanlar da bulur, bizden sonra gelecek olanların yolunu kolaylaştırırız" [Friedrich NIETZSCHE, **Tarih Üzerine (Çağa Aykırı Düşünceler'den),** s. 175].

"...insan kendi yolunda yeterince bağımsız bir şekilde ilerleyemiyor. Hakikat, insanların kendileri için inşa ettikleri tapınaklarda nadiren ikamet ediyor. Bizler, bize iyi veya aptalca tavsiyelerde bulunanların değil yaptığımız iyi veya aptalca şeylerin cezasını çekmek zorunda-

yız. En azından kendi inisiyatifimizle budalalık yapma zevkini elde etmemize izin verilsin. İnsanlara nasıl tek tek yardım edileceğine dair genel bir reçete yok. Herkes kendinin doktoru olmak, aynı zamanda kendi başına tıbbi deneyimleri kazanmak zorunda" (Friedrich NIETZSCHE, **Seçilmiş Mektuplar**, s. 45).

"Benimle aynı görüşte olman hiç gerekli değil; hatta istenilen bir durum da değil. Tam tersi, yabancı bir bitkinin varlığında olduğu gibi, alaycı bir karşı çıkışla birlikte bir parça merak, bana karşılaştırılamaz derecede daha zekice bir tavır gibi geliyor. Beni bağışla! Burada birkaç safça şey yazdım; insanın kendisini imkansız bir durumdan başarıyla çekip çıkarabilmesi için küçük bir tarif…" (Friedrich NIETZSCHE, **Seçilmiş Mektuplar**, s. 393).

"Yeryüzünde en çok acı çeken hayvan olan insan gülmeyi icat etmiştir" (Friedrich NIETZSCHE, **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, s. 471).

"Bakınız çevremizde nasıl bir zenginlik var! Ve fazlalığın içinden uzak denizlere bakmak güzeldir" (Friedrich NIETZSCHE, **Aforizmalar**, s. 123; Friedrich NIETZSCHE, **Kâhin: Bir Nietzsche Seçkisi**, s. 132).

"Tek başına gidiyorum şimdi, ey çömezlerim! Sizler de gidin artık, tek başınıza gidin! Böyle istiyorum. Benden uzaklaşın, Zerdüşt'ten koruyun kendinizi! Daha da iyisi: Utanın ondan! Belki sizi aldatmıştır" [Friedrich NIETZSCHE, **Ecce Homo (Kişi Nasıl Kendisi Olur)**, s. 11].

"Bizim herhangi zamanda *yeni değerlere* gereksinimiz vardır" (Friedrich NIETZSCHE, **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, s. 20).

"Ben ırmak kıyısında bir parmaklığım: tutunabilen tutunsun bana! Fakat koltuk değneğiniz değilim ben" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüş**t, s. 55).

"İnsanın, kendine bir erek edinme zamanı gelmiştir. İnsanın, en yüksek umudunun tohumunu ekme zamanı gelmiştir" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 31).

"Bizim gerçeklerimizle parçalanabilen her şey, varsın parçalansın! Daha kurulacak nice evler var!-" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 140).

"İçine koyacak bir şeyleriniz varsa, günün binlerce cebi vardır" (Friedrich NIETZSCHE, **Her Şey Dökülmüş Müydü Kelimelere? Aforizmalar**, s. 64).

"Çık derinliğimden ey uçurumlu düşünce! Ben senin horozunum, tan ağartınım, ey uykulu solucan: çık! çık! Ötüşüm uyandıracak seni! Kulakların tıkaçlarını çıkar: dinle! Seni işitmek istiyorum da! Çık! Çık! İşte mezarlara bile dinletecek kadar gök gürültüsü! Ve gözlerinden uykuyu ve bütün bulanıklığı ve körlüğü sil! Beni gözlerinle de işit! sesim anadan doğma körleri bile iyileştirir. Ve bir kez uyandın mı, hep uyanık kalacaksın sen. … Ben, Zerdüşt, yaşamanın sözcüsü, acı çekmenin sözcüsü, çemberin sözcüsü, -seni çağırıyorum ben, en uçurumlu düşüncemi! Yaşasın be! Geliyorsun, -işitiyorum seni! Benim uçurumum konuşuyor, ışığa çevirdim en son derinliğimi! Yaşasın be! Hadi gel! Ver elini bana" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 254).

"Nietzsche'nin felsefesini çürütmek isteyen kişi, öncelikle hayatı çürütmelidir; o felsefenin kaynağı burasıdır" (Lev ÇESTOV, **Nietzsche ve Tolstoy'da İyilik Fikri**, s. 137).

"Ama ben çok uzaktan geliyorum. Şunu söylüyorum size: sizin ufkunuz sınırlı. … Dünyanız çözülecek. Başka yerlere taşacak" (Luce IRIGARAY, **Nietzsche'nin Deniz Aşığı**, s. 10).

"Hâlâ yaşıyorum, hâlâ düşünüyorum. Ben daha yaşamalıyım, çünkü daha düşünmeliyim. … Işığım ben…" (Friedrich NIETZSCHE, **Aforizmalar**, s. 249-250; Friedrich NIETZSCHE, **Kâhin: Bir Nietzsche Seçkisi**, s. 264).

SONSÖZ YA DA NIETZSCHE İÇİN KISA BİR DEĞERLENDİRME

"Beni anlamıyorlar: ben bu kulaklara göre ağız değilim" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 33).

"Ben bir kader adamıyım" (Friedrich NIETZSCHE, **Seçilmiş Mektuplar**, s. 419).

"Nietzsche yiğitti, aranan ses de onun sesi oldu" (Will DURANT, **Felsefenin Öyküsü**, s. 393).

"Dostlar, kalkıp gidin, beni çok fazla konuşturdunuz" (Friedrich NIETZSCHE, **Otobiyografik Yazılar ve Notlar**, s. 65).

"Bizim de zamanımız gelecek" (Friedrich NIETZSCHE, **Şen Bilim**, s. 42).

"Yukardayken, kendimi hep yalnız buluyorum. Kimse benimle konuşmuyor, yalnızlık ayazı titretiyor beni. Ne arıyorum yükseklerde?" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 58).

"En utandığım şey kendimi savunmaya mecbur kalmam" (Friedrich NIETZSCHE, **Otobiyografik Yazılar ve Notlar**, s. 58).

"Dünyanın bir cildi vardır. Bu ciltte hastalıklar var, bu hastalıklardan biri insandır" (Friedrich NIETZSCHE, **Hayat Dediğin Nedir ki? Aforizmalar**, s. 26).

"Daima tek başına olan, amansız saldırılarla hırpalanan Nietzsche'nin tek yapabildiği şey düşünmek ve düşüncelerini kısa aforizmalar biçiminde not edebilmektir" (Lev ÇESTOV, **Nietzsche ve Tolstoy'da İyilik Fikri**, s. 78).

"Gelişmiş ve ileri her uygarlık (kültür), *filozofu yararsız ve gereksiz* kılmaya yönelir (ya da onu

tümüyle izole etmeye, tek başına bırakmaya)" [Friedrich NIETZSCHE, **Filozofun Kitabı (Kuramsal İncelemeler)**, s. 175].

"Nietzsche'nin düşünceleri üzerine ne düşünülürse düşünülsün, yaygın ünü ve düşüncelerinin çok sayıda insanın kafalarında sert bir şarap gibi etki yapan gücü sorgulanamaz" (Frederick COPLESTON, **Felsefe Tarihi, Cilt: 7, Bölüm 2: Nihilizm ve Materyalizm**, s. 150).

"Nietzsche'nin amacı, yeni bir akıl bürokratı veya bir 'insan' muhasebecisi olmak değil, yeni bir politik biçemin ortaya çıkışını ve yeni bir 'biz'in oluşumunu insanlara duyurmaktı" (Keith ANSELL-PEARSON, **Kusursuz Nihilist: Politik Bir Düşünür Olarak Nietzsche'ye Giriş**, s. 220).

"Nietzsche, güçlü değişmelerde bir dehadır; tehlikelerden dahiyanece uzaklaşmayı bilen Goethe'nin tersine onda, tehlikelerin üstüne yürümek ve boğayı boynuzlarından yakalamak gibi son derece tuhaf bir tarz vardır" (Stefan ZWEIG, **Kendileri ile Savaşanlar: Kleist, Nietzsche, Hölderlin**, s. 82).

"Dolayısıyla istesek bile Nietzsche'ye göz göre göre sırtımızı dönemeyiz" (Lev ŞESTOV, **Dostoyevski ve Nietzsche: Trajedinin Felsefesi**, s. 150).

"Er geç bilgi peşinde koşma çağı gelecek. O yönetmek; o sahip olmak isteyecek. Onunla birlikte de siz…" (Friedrich NIETZSCHE, **Şen Bilim**, s. 172).

"…ne düşündüklerini bilmeyen, kuş beyinli Amerikalıların acınacak gevezeliklerinden *bana* ne?" [Friedrich NIETZSCHE, **Ecce Homo (Kişi Nasıl Kendisi Olur)**, s. 42].

"Biz bizi yaşatacak olan ağırlık merkezini yitiriyoruz. Biz bir süre ne yapacağımızı bilmiyoruz" (Friedrich NIETZSCHE, **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, s. 34).

"Binlerce yılın yalnız usu değil, çılgınlığı da kopar bizim içimizde" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 96).

"...benim sözlerim, yaban domuzunun burnu gibi, altüst edecek canlarınızın temelini; saban demiri diyeceksiniz bana" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 114).

"Benim dilim halkın dilidir: konuşmamı pek kaba, pek candan bulur çıtkırıldım züppeler. ... Elim, deli eldir: bütün masaların ve duvarların ve değerli süslemelerine, deli karalamalarına yeri olan her şeyin vay haline! Ayağım, at ayağıdır: dağ taş demez teperim, o tarla senin bu tarla benim tırs giderim, dörtnala kalktım mı da şeytanın kendisiyim. Midem mi, -kartal kursağı olmasın? En çok kuzu etini sever de" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 224-225).

"Nietzsche'nin tarihteki önemi, ondan önce hiç kimsenin bu kadar yoğun biçimde cesaret etmediği özgünlükte sorular *sormasından* kaynaklanır. Bunlar felsefi olmaktan çok psikolojik ve sosyolojik sorunlar olsa bile, hepsinin de 'çağdaş' birer soru olarak düşünce dünyasındaki yerini aldığını söyleyebiliriz" (Dave ROBINSON, **Nietzsche ve Postmodernizm**, s. 40-41).

"Ey XIX. yy.'ın pek mağrur, burnu büyük Avrupalısı, çokça kuru gürültü ediyorsun!" [Friedrich NIETZSCHE, **Tarih Üzerine (Çağa Aykırı Düşünceler'den**), s. 159].

"Nietzsche'nin üzerinde durduğu ana temalar akademinin dışına taşmış, Karl Marx'ın ve Sigmund Freud'un ele aldığı konular gibi toplumun bilincinde yer etmiştir" (Stephen TROMBLEY, **Modern Dünyaya Yön Veren 50 Düşünür**, s. 108).

"İnsan değilim ben, dinamitim" [Friedrich NIETZSCHE, **Ecce Homo (Kişi Nasıl Kendisi Olur)**, s. 141].

> "Ben bir filozof muyum? Bunun ne önemi var!..." (Friedrich NIETZSCHE, **Seçilmiş Mektuplar**, s. 379).
>
> "Ben çok yalnız büyüdüm ve çok yükseğe çıktım" (Friedrich NIETZSCHE, **Aforizmalar**, s. 252; Friedrich NIETZSCHE, **Kâhin: Bir Nietzsche Seçkisi**, s. 266).
>
> "Hayat bir sevinç kaynağıdır, ama ayaktakımının da içtiği yerde, bütün pınarlar ağılanırlar. ... Onların elinde tatsızlaşır, içi geçer meyvelerin, meyve ve ağacı yerinde duramaz, hepsi kurur onların bakışları altında" (Friedrich NIETZSCHE, **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, s. 117).
>
> "Ben hayatın gerçek havasını aramaktan özgürlükten başka hiçbir şey yapmıyorum ve kendimde takılı kalan birçok özgür olmayana karşı isyan ediyorum" (Friedrich NIETZSCHE, **Mektuplar -1**, s. 152).
>
> "Gür ırmaklar kendileriyle birlikte birçok çakıl ve çalı çırpıyı da sürükler, güçlü ruhlar da birçok aptal ve mankafayı..." (Friedrich NIETZSCHE, **İnsan: Çoğul ve Tekbaşına**, s. 161).

Nietzsche, çağdaş felsefeye ve sosyolojiye damgasını vurmuş büyük bir düşünür sosyologdur. Felsefe ve sosyoloji tarihinin dev isimleri arasında yer almaktadır. Hem klasik sosyolojinin hem de modern sosyolojinin kurucularındandır. Çağdaş sosyolojinin en ünlü öncülerindendir. Kendisinden önce ve kendi döneminde egemen olan felsefi ve sosyolojik paradigmaları sorgulamış, onlar üzerinde yeniden düşünmemizi sağlamış, felsefe ve sosyoloji alanında sarsıcı tezler ileri sürerek felsefenin ve sosyolojinin seyrini değiştirmiş nadir düşünce ustalarındandır.

Çağdaş sosyolojinin anahtar düşünürlerinden birisidir. Felsefenin, sosyolojinin ve sosyal teorinin gittikçe gürleşen çınarıdır. Ünü ve etkisi, bütün gezegene yayılmış bir fikir mimarıdır. "Günümüzde çok az filozof Nietzsche'ninki gibi

KAYNAKÇA

ABERCROMBIE, Nicholas; HILL, Stephen ve TURNER, Bryan S.; **A Penguin Dictionary of Sociology**, Penguin Books, London, 2006.

ADANIR, Oğuz; **Baudrillard'ın Simülasyon Kuramı Üzerine Notlar ve Söyleşiler**, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 2000.

ALLAN, Kenneth; **Çağdaş Sosyal ve Sosyolojik Teori: Toplumsal Dünyaları Görünür Kılmak**, Çeviri Editörü: Hakan Ergül, Çeviren: Aksu Bora ve Diğerleri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2020.

ALLEN, E. L.; **From Plato to Nietzsche**, Fawcett Premier, Ballantine Books, New York, 1990.

ALTHUSSER, Louis; "İnsan Bilimlerinde Psikanalizin Yeri", Çeviren: İsmail Yerguz, **Cogito** (iç.), Sayı: 49, Kış 2006, s. 117-143.

ALTHUSSER, Louis; **Felsefi ve Siyasi Yazılar, Cilt 3: Psikanaliz Üzerine Yazılar: Freud ve Lacan**, Derleyen ve Yayına Hazırlayan: Oliver Corpet ve François Matheron, Çeviren: Irvem Keskinoğlu, İthaki Yayınları, İstanbul, 2008.

ANSELL-PEARSON, Keith; **Kusursuz Nihilist: Politik Bir Düşünür Olarak Nietzsche'ye Giriş**, Çeviren: Cem Soydemir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2011.

ARMSTRONG, John; **Nietzsche'den Hayat Dersleri**, Çeviren: Azade Aslan, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2015.

ARNHAT, Larry; **Platon'dan Rawls'a Siyasî Düşünce Tarihi**, Çeviren: Ahmet Kemal Bayram, Adres Yayınları, Ankara, 2011.

ARUOBA, Oruç; "Nietzsche'yi Anlamak", **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 267-268.

ASPERS, Patrik; "Nietzsche'nin Sosyolojisi", Çeviren: Nesibe Şahin, **Universal Journal of Theology** (iç.), Volume II, Issue III, s. 207-226.

ATAYMAN, Veysel (Çevirip Derleyen); **Varolmanın Acısı: Schopenhauer Felsefesine Giriş**, Donkişot Güncel Yayınlar, İstanbul, 2005.

ATOJI, Yoshio; "Ferdinand Tönnies and Georg Simmel", **The Classical Tradition in Sociology: The European Tradition, Volume III** (iç.), Editör: Raymond Boudon, Mohamed Cherkaoui ve Jeffrey Alexander, SAGE Publications, London, 1997, s. 62-88.

BACON, Francis; **Novum Organum: Tabiatın Yorumu ve İnsan Alemi Hakkında Özlü Sözler**, Çeviren: Sema Önal Akkaş, Doruk Yayıncılık, Ankara, 1999.

BADIOU, Alain; **Nietzsche, Anti-Felsefe Seminerleri, 1992-1993**, Yayına Hazırlayan: Véronique Pineau, Çeviren: İsmet Birkan, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2019.

BADIOU, Alain; **Deleuze: Varlığın Uğultusu**, Çeviren: Murat Erşen, Monokl Yayınları, İstanbul, 2019, s. 17.

BATAILLE, Georges; **Nietzsche Üzerine**, Çeviren: Mukadder Yakupoğlu, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2000.

BATAILLE, Georges; "Nietzsche'nin Gülüşü", Çeviren: Erdem Gökyaran, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 102-109.

BAUDRILLARD, Jean; **Simulations**, İngilizceye Çeviren: Paul Foss, Paul Patton and Philip Beitchman, Semiotext[e], New York, 1983.

BAUDRILLARD, Jean; **Sessiz Yığınların Gölgesinde ya da Toplumsalın Sonu**, Çeviren: Oğuz Adanır, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1991.

BAUDRILLARD, Jean; **Simülakrlar ve Simülasyon**, Çeviren: Oğuz Adanır, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.

BAUDRILLARD, Jean; **Siyah 'An'lar I-II (1980-1990)**, Çeviren: Ayşegül Sönmezay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.

BAUDRILLARD, Jean; **The Vital Illusion**, Editör: Julia Witwer, Columbia University Press, New York, 2000.

BAUDRILLARD, Jean; **Tam Ekran**, Çeviren: Bahadır Gülmez, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.

BAUDRILLARD, Jean; **Bir Parçadan Diğerine: François L'Yvonnet ile Söyleşi**, Çeviren: Yaşar Avunç, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2005.

BAUDRILLARD, Jean; **Anahtar Sözcükler**, Çeviren: Oğuz Adanır ve Leyla Yıldırım, Paragraf Yayınları, Ankara, 2005.

BAUDRILLARD, Jean; **Şeytana Satılan Ruh ya da Kötülüğün Egemenliği**, Çeviren: Oğuz Adanır, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2005.

BAUDRILLARD, Jean; **Her Yer Ekran**, Çeviren: Oğuz Adanır, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2022.

BAUDRILLARD, Jean ve NOUVEL, Jean; **Tekil Nesneler: Mimarlık ve Felsefe**, Çeviren: Aziz Ufuk Kılıç, YEM Yayın, İstanbul, 2011.

BAUMAN, Zygmunt; **Modernlik ve Müphemlik**, Çeviren: İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2003.

BAUMAN, Zygmunt; **Kuşatılmış Toplum**, Çeviren: Akın Emre Pilgir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018.

BAYKAN, Fehmi; **Nietzsche'nin Felsefesi**, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2000.

BEHLER, Ernst; "Yirminci Yüzyılda Nietzsche", Çeviren: Kemal Atakay, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 22-50.

BERNAUER, James W.; **Foucault'nun Özgürlük Serüveni: Bir Düşünce Etiğine Doğru**, Çeviren: İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2005.

BERKOWITZ, Peter; **Nietzsche: Bir Ahlâk Karşıtının Etiği**, Çeviren: Ertürk Demirel, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2003.

BEST, Steven ve KELLNER, Douglas; **Postmodern Teori: Eleştirel Soruşturmalar**, Çeviren: Mehmet Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

BLANCHOT, Maurice; "Nietzsche ve Parçalı Yazı", Çeviren: Ömer Aygün, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 77-100.

BOGUE, Ronald; **Deleuze & Guattari (Deleuze ve Guattari Üzerine Bir İnceleme)**, Çeviren: İsmail Öğretir ve Ali Utku, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2002.

BOUTHOUL, Gaston; **Toplumbilimin Tarihi**, Çeviren: Cemal Süreya, Varlık Yayınevi, İstanbul, 1971.

BOX, Ian; **The Social Thought of Francis Bacon**, The Edwin Mellen Press, Lewiston, NY, 1989.

BRANDES, Georg; **Friedrich Nietzsche-Biyografi/Eleştirel İnceleme**, Çeviren: Erdem Külüğ, Dorlion Yayınları, Ankara, 2019.

BRINTON, Crane; **Nietzsche**, Harvard University Press, Cambridge · Massachusetts, 1948.

BUCK-MORSS, Susan; **Görmenin Diyalektiği: Walter Benjamin ve Pasajlar Projesi**, Çeviren: Ferit Burak Aydar, Metis Yayınları, İstanbul, 2010.

BULL, Malcolm; **Anti-Nietzsche**, Çeviren: Murat Bülent Tokdemir, Doruk Yayınları, İstanbul, 2013.

BURNHAM, Douglas; **The Nietzsche Dictionary**, Bloomsbury, London, 2015.

CALLINICOS, Alex; **Postmodernizme Hayır: Marksist Bir Eleştiri**, Çeviren: Şebnem Pala, Ayraç Yayınevi, Ankara, 2001.

CALLINICOS, Alex; **Toplum Kuramı: Tarihsel Bir Bakış**, Çeviren: Yasemin Tezgiden, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004.

CARTWRIGHT, David E.; **Schopenhauer**, Çeviren: Sibel Erduman, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2014.

CEVİZCİ, Ahmet; **Paradigma Felsefe Sözlüğü**, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002.

CEVİZCİ, Ahmet; **Felsefe Tarihi: Thales'ten Baudrillard'a**, Say Yayınları, İstanbul, 2009.

CHAIX-RUY, Jules; **Nietzsche: Yaşamı ve Felsefesi**, Çeviren: Lerna Çinlemez ve N. Berna Serveryan, Çiviyazıları, İstanbul, 2000.

CHOAT, Simon; "Deleuze, Marx ve Felsefenin Politikleşmesi", **Özgürleşme Makineleri: Deleuze ve Marx** (iç.), Derleyen: Dhruv Jain, Çeviren: Aslı İkizoğlu, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2014, s. 17-44.

COLEBROOK, Claire; **Gilles Deleuze**, Çeviren: Cem Soydemir, Bağımsız Kitaplar, Kitle Yayıncılık ve Yapımcılık Ltd., Ankara, 2004.

COLLINS, Randall; **Sosyolojide Dört Ana Gelenek**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2015.

COLLINS, Randall; **Felsefelerin Sosyolojisi: Entelektüel Değişimin Global Teorisi**, Çeviren: Tufan Göbekçin, Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları, Sakarya, 2016.

COMTE, Auguste; **The Positive Philosophy**, İngilizceye Çeviren: Harriet Martineau, Calvin Blanchard, New York, 1858.

COPLESTON, Frederick; **Felsefe Tarihi, Cilt: 7, Bölüm 2: Nihilizm ve Materyalizm**, Çeviren: Deniz Canefe, İdea Yayınları, İstanbul, 1998.

CORCUFF, Philippe; **Siyasetin Büyük Düşünürleri: Siyaset Felsefesinde Eleştirel Güzergâhlar**, Çeviren: Aziz Ufuk Kılıç, Versus Kitap, İstanbul, 2008.

COŞAR, Metin; **Nietzsche Kavramada Yeni Bir Yol**, ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık ve İletişim A.Ş. –METU PRESS-, Ankara, 2002.

CUFF, E. C., SHARROCK, W. W. ve FRANCIS, D. W.; **Sosyolojide Perspektifler**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

ÇESTOV, Lev; **Nietzsche ve Tolstoy'da İyilik Fikri**, Çeviren: Işık Ergüden, Versus Kitap, İstanbul, 2007.

DANTO, Arthur; **Nietzsche: Hayatı, Eserleri ve Felsefesi**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002.

D'CRUZ, Carolyn; "Derrida's Nietzsche", **Interpreting Nietzsche: Reception and Influence** (iç.), Editör: Ashley Woodward, Continuum International Publishing Group, London, 2011, s. 164-179.

DEFERT, Daniel, "Dersin Bağlamı", Michel Foucault, **Bilme İstenci Üzerine Dersler: Collège de France Dersleri (1970-1971)** (iç.), Çeviren: Kerem Erksen, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2012, s. 265-290.

DELACAMPAGNE, Christian; **20. Yüzyıl Felsefe Tarihi**, Çeviren: Devrim Çetinkasap, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 2010.

DELEUZE, Gilles; "Üstinsan: Diyalektiğe Karşı", Çeviren: Turhan Ilgaz, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 111-132.

DELEUZE, Gilles; **Nietzsche**, Çeviren: İlke Karadağ, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2006.

DELEUZE, Gilles; **İki Delilik Rejimi: Metinler ve Söyleşiler 1975-1995**, Yayına Hazırlayan: David Lapoujade, Çeviren: Mahir Ender Keskin, Bağlam Yayınları, İstanbul, 2009.

DELEUZE, Gilles; **Nietzsche ve Felsefe**, Çeviren: Ferhat Taylan, Norgunk Yayıncılık, İstanbul, 2010.

DELEUZE, Gilles ve FOUCAULT, Michel; "Nietzsche'nin Tüm Yapıtlarına Giriş", Çeviren: Işık Ergüden, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 236-238.

DELEUZE, Gilles ve GUATTARI, Félix; **Felsefe Nedir?**, Çeviren: Turhan Ilgaz, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2006.

DELEUZE, Gilles ve GUATTARI, Félix; **Anti-Ödipus: Kapitalizm ve Şizofreni 1**, Çeviren: Fahrettin Ege, Hakan Erdoğan ve Mustafa Yiğitalp, Bilim ve Sosyalizm Yayınları, Ankara, 2017.

DE MAN, Paul; **Okuma Alegorileri: Rousseau, Nietzsche, Rilke ve Proust'ta Figürel Dil**, Çeviren: Mustafa Zeki Çıraklı, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul, 2023.

DERRIDA, Jacques; **Of Grammatology**, İngilizceye Çeviren: G. C. Spivak, The John Hopkins Universiy Press, Baltimore, 1976.

DERRIDA, Jacques; **Mahmuzlar: Nietzsche'nin Üslûpları**, Çeviren: Mehmet Baştürk, Babil Yayınları, Erzurum, 2002.

DERRIDA, Jacques; **Otobiyografiler: Nietzsche'nin Öğretimi ve Özel İsim Politikası**, Çeviren: Mukadder Erkan ve Ali Utku, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2004.

DERRIDA, Jacques; **Nietzschelerin Şöleni**, Derleme ve Çeviri: Ali Utku ve Mukadder Erkan, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2008.

DERRIDA, Jacques; **Platon'un Eczanesi**, Çeviren: Zeynep Direk, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2012.

DERRIDA, Jacques; **Gramatoloji**, Çeviren: İsmet Birkan, BilgeSu Yayıncılık, Ankara, 2014.

DERRIDA, Jacques; **Yazı ve Fark**, Çeviren: P. Burcu Yalım, Metis Yayınları, İstanbul, 2020.

DERRIDA, Jacques; **Ses ve Fenomen: Husserl Fenomenolojisinde Gösterge Problemine Giriş**, Çeviren: Gülben Salman ve Z. Emir Özer, FOL/Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2023.

DESCARTES, René; **Ahlâk Üzerine Mektuplar**, Çeviren: Mehmet Karasan, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1992.

DESCARTES, René; **Metot Üzerine Konuşma**, Çeviren: K. Sahir Sel, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1994.

DESCARTES, René; **Felsefenin İlkeleri**, Çeviren: Mesut Akın, Say Yayınları, İstanbul, 1995.

DESCARTES, René; **Metot Üzerine Konuşma**, Çeviren: İbrahim Ethem Mesut, Sadeleştirerek Yayına Hazırlayanlar: Ali Utku ve Kemalettin Kuzucu, Babil Yayınları, Erzurum, 2000.

DESCARTES, René; **İlk Felsefe Hakkında Meditasyonlar, Pierre Gassendi'nin *Meditasyonlar*'a İtirazı ve Descartes'ın Bu İti-**

razlara Yanıtı, Çeviren: İsmet Berkan, BilgeSu Yayıncılık, Ankara, 2007.

D'LORIO, Paolo; "Bilim Ruhuyla Yaratılan Felsefenin Doğuşu", Friedrich Wilhelm Nietzsche, **Platon-Öncesi Filozoflar** (iç.), Çeviren: Nur Nirven, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2018, s. 9-48.

DOĞAN, Necmettin; **Alman Sosyoloji Geleneği: Meta-Teorik Bir Bakış**, Kitabevi Yayınları, İstanbul, 2012.

DOLSON, G. N.; "Schopenhauer'in Nietzsche Üzerindeki Etkisi", **Fikir Mimarları-19: Schopenhauer** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2009, s. 395-405.

DROIT, Roger-Pol; **Kısa Felsefe Tarihi**, Çeviren: İsmail Yerguz, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

DROSDEK, Andreas; **İş'te Nietzsche: İş Dünyasına Filozofça Öneriler**, Çeviren: Firuzan Gürbüz, Kuraldışı Yayıncılık, İstanbul, 2015.

DURANT, Will; **Felsefenin Öyküsü**, Çeviren: Ender Gürol, İz Yayıncılık, İstanbul, 2010.

DURKHEIM, Emile; **Felsefe Üzerine Dersler**, Çeviren: Esin Eken, Gece Kitaplığı, Ankara, 2020.

EAGLETON, Terry; **Postmodernizmin Yanılsamaları**, Çeviren: Mehmet Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.

EDELMAN, Bernard; "Nietzsche: Kayıp Bir Kıta", Çeviren: Ferhat Taylan, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 52-61.

EDEN, Sarah; **Hayatın Anlamı: Spinoza, Sartre ve Nietzsche**, Gece Kitaplığı, Ankara, 2023.

EMDEN, Christian J.; **Modern Siyasal Düşünce ve Friedrich Nietzsche**, Çeviren: Gamze Varım, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2013.

ERDEM, Hüseyin Subhi; **Nietzsche: Perspektivizm, Anlam ve Yorum**, Eflatun Kitap, İstanbul, 2020.

EYUBOĞLU, İsmet Zeki; **Nietzsche: Eylem Ödevi –Yaşamı, Düşüncesi ve Yapıtlarından Seçmeler-**, Broy Yayınevi, İstanbul, 1997.

FAY, Brian; **Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi: Çokkültürlü Bir Yaklaşım**, Çeviren: İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2005.

FINK, Eugen; **Nietzsche's Philosophy**, İngilizceye Çeviren: Goetz Richte, Continuum, London, 2003.

FLEURY, Laurent; **Max Weber**, Çeviren: Işık Ergüden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2009.

FOLSCHEID, Dominique; **Felsefe Akımları**, Çeviren: Muna Cedden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2009.

FOUCAULT, Michel; **Hapishanenin Doğuşu**, Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi, Ankara, 1992.

FOUCAULT, Michel; **Akıl ve Akıl Bozukluğu: Klasik Çağda Deliliğin Tarihi 1. Cilt**, Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1992.

FOUCAULT, Michel; **Akıl ve Akıl Bozukluğu: Klasik Çağda Deliliğin Tarihi 2. Cilt**, Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1993.

FOUCAULT, Michel; **Akıl ve Akıl Bozukluğu: Klasik Çağda Deliliğin Tarihi 3. Cilt**, Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1993.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 2: Özne ve İktidar**, Çeviren: Işık Ergüden ve Osman Akınhay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 3: Büyük Kapatılma**, Çeviren: Işık Ergüden ve Ferda Keskin, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

FOUCAULT, Michel; **Kliniğin Doğuşu**, Çeviren: İnci Malak Uysal, Epos Yayınları, Ankara, 2002.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 4: İktidarın Gözü**, Çeviren: Işık Ergüden, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2003.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 5: Felsefe Sahnesi**, Çeviren: Işık Ergüden, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2004.

FOUCAULT, Michel; **Marx'tan Sonra**, Söyleşi: Duccio Trombadori, Çeviren: Gökhan Aksay, Çhiviyazıları Yayınevi, İstanbul, 2004.

FOUCAULT, Michel; **Seçme Yazılar 6: Sonsuza Giden Dil**, Çeviren: Işık Ergüden, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2006.

FOUCAULT, Michel; **Bilme İstenci Üzerine Dersler: Collège de France Dersleri (1970-1971)**, Çeviren: Kerem Erksen, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2012.

FOUCAULT, Michel; GUTMAN, Huck ve HUTTON, Patrick H.; **Kendini Bilmek**, Çeviren: Gül Çağlalı Güven, Om Yayınevi, İstanbul, 1999.

FOWLER, Thomas; **Bacon**, G. P. Putnam's Sons, New York, 1881.

FÖRSTER-NIETZSCHE, Elizabeth; **Nietzsche-Wagner Yazışmaları**, Çeviren: Peren Gülmez, Kanon Kitap, İstanbul, 2020.

FREUD, Sigmund; **Psikanalize Giriş: Genel Nevroz Öğretisi**, Çeviren: Günsel Koptagel-İlal, Star Yaprak Yayıncılık ve Matbaacılık San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul, 1993.

FREUD, Sigmund; **Günlük Yaşamın Psikopatolojisi**, Çeviren: Şemsa Yeğin, Payel Yayınevi, İstanbul, 1996.

FREUD, Sigmund; **Uygarlığın Huzursuzluğu**, Çeviren: Haluk Barışcan, Metis Yayınları, İstanbul, 1999.

FREUD, Sigmund; **Ruhçözümlemesinin Tarihi**, Çeviren: Emre Kapkın ve Ayşen Tekşen Kapkın, Payel Yayınevi, İstanbul, 2000.

FREUD, Sigmund; **Haz İlkesinin Ötesinde Ben ve İd**, Çeviren: Ali Babaoğlu, Metis Yayınları, İstanbul, 2001.

FREUD, Sigmund; "Psikanaliz", Çeviren: Begüm Kovulmaz, **Cogito** (iç.), Sayı: 49, Kış 2006, s. 57-65.

FRISBY, David; **Modernlik Fragmanları: Simmel, Kracauer ve Benjamin'in Eserlerinde Modernlik Teorileri**, Çeviren: Akın Terzi, Metis Yayınları, İstanbul, 2012.

FROMM, Erich; **Freud Düşüncesinin Büyüklüğü ve Sınırları**, Çeviren: Aydın Arıtan, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 2004.

GAARDER, Jostein; **Sofi'nin Dünyası: Felsefe Tarihi Üzerine Bir Roman**, Çeviren: Gülay Kutal, Pan Yayıncılık, İstanbul, 1996.

GANE, Mike; "Jean Baudrillard", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 281-295.

GEUSS, Raymond; **Konuyu Değiştirmek: Sokrates'ten Adorno'ya Felsefe**, Çeviren: İbrahim Yıldız, Dipnot Yayınları, Ankara, 2019.

GIDDENS, Anthony; **Modernliğin Sonuçları**, Çeviren: Ersin Kuşdil, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1994.

GIDDENS, Anthony; **Sosyolojinin Savunusu: Makaleler, Yorumlar ve Yanıtlar**, Çeviren: İbrahim Kaya, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

GOYARD-FABRE, Simone; "Nietzsche: Modern Devletin Eleştirisi", Çeviren: Özge Erbek, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 149-162.

GRANIER, Jean; **Nietzsche**, Çeviren: Işık Ergüden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2005.

GROETHUYSEN, Bernard; **Nietzsche ve Alman Felsefi Düşünüşüne Giriş**, Çeviren: Didar Davran, Dorlion Yayınları, Ankara, 2022.

GUEVARA, Pendito; **Friedrich Nietzsche: Aklın Serüveni ve İsyanı**, Çeviren: Hasan İlhan, Alter Yay. Rek. Org. Tic. Ltd. Şti., Ankara, 2014.

HAAR, Michel; "The Play of Nietzsche in Derrida", **Derrida: A Critical Reader** (iç.), İngilizceye Çeviren: Will McNeill, Editör: David Wood, Blackwell Publishers, Cambridge, 1992, s. 52-71.

HAASE, Ullrich; **Starting with Nietzsche**, Continuum International Publishing Group, London, 2008.

HABERMAS, Jürgen; "Postmoderniteye Giriş: Bir Dönüm Noktası Olarak Nietzsche", Çeviren: Mehmet Küçük, **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 131-152.

HAHN, Stephen; **Derrida Üzerine**, Çeviren: Hazal İnaltekin, Sentez Yayıncılık, Ankara, 2014.

HAMMERTON, John Alexander ve MEE, Arthur; **Geçmişten Günümüze Çığır Açan Felsefeciler**, Çeviren: Arıcan Uysal ve Anaca Uysal, Nokta Kitap Yayınları, İstanbul, 2008.

HARDT, Michael; **Gilles Deleuze: Felsefede Bir Çıraklık**, Çeviren: İsmail Öğretir ve Ali Utku, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2002.

HAYDEN, Gary; **Büyük Filozofların Tuhaf Fikirleri**, Çeviren: Nail Bezel, Omega Yayınları, İstanbul, 2012.

HEIDEGGER, Martin; **Nedir Bu Felsefe?**, Çeviren: Dürrin Tunç, Logos Yayıncılık, Ankara, 1990.

HEIDEGGER, Martin; **Özdeşlik ve Ayrım**, Çeviren: Necati Açа, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara 1997.

HEIDEGGER, Martin; **Tekniğe İlişkin Soruşturma**, Çeviren: Doğan Özlem, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1998.

HEIDEGGER, Martin; "Nietzsche'nin Platonculuğu Tersine Çevirmesi", Çeviren: Oruç Aruoba, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 134-141.

HEIDEGGER, Martin; **Nietzsche'nin Tanrı Öldü Sözü ve Dünya Resimleri Çağı**, Çeviren: Levent Özşar, Asa Kitabevi, Bursa, 2001.

HEIDEGGER, Martin; **Zaman ve Varlık Üzerine**, Çeviren: Deniz Kanıt, A Yayınevi, Ankara, 2001.

HEIDEGGER, Martin; **Varlık ve Zaman**, Çeviren: Kaan H. Ökten, Agora Kitaplığı, İstanbul, 2008.

HEIDEGGER, Martin; **Düşüncenin Çağrısı**, Çeviren ve Yayına Hazırlayan: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2008.

HEIDEGGER, Martin; **Düşünmek Ne Demektir? 1951/52 Kış Dönemi Ders Notları**, Çeviren: Rıdvan Şentürk, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2009.

HITCHCOCK, Louise A.; **Kuramlar ve Kuramcılar: Çağdaş Düşüncede Antik Edebiyat**, Çeviren: Seda Pekşen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013.

HIZIR, Nusret; "Eseri Türkçe'ye Çevirenin Önsözü", Friedrich Nietzsche, **Yunanlıların Trajik Çağında Felsefe** (iç.), Çeviren: Nusret Hızır, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1992, s. 5-12.

HOBBES, Thomas; **Human Nature or the Fundamental Elements of Policy, De Corpore Politico: or the Elements of Law**, Thoemmes Press, Bristol, 1994.

HOBBES, Thomas; **Leviathan veya Bir Din ve Dünya Devletinin İçeriği**, **Biçimi ve Kudreti**, Çeviren: Semih Lim, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1995.

HOBBES, Thomas; **Elementa Philosophica De Cive: Yurttaşlık Felsefesinin Temelleri**, Çeviren: Deniz Zarakolu, Belge Yayınları, İstanbul, 2007.

HOLLINGER, Robert; **Postmodernizm ve Sosyal Bilimler: Tematik Bir Yaklaşım**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2005.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. ve GADAMER, Hans-Georg; "Nietzsche ve Biz", Söyleşi, Çeviren: Işık Ergüden, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 206-212.

HORROCKS, Christopher; **Baudrillard ve Milenyum**, Çeviren: Kaan H. Ökten, Everest Yayınları, İstanbul, 2000.

HÖFFE, Otfried; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Okşan Nemlioğlu Aytolu, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 2008.

HUSKINSON, Lucy; **Nietzsche ve Jung: Karşıtların Birliğinde Bütünlüklü Benlik**, Çeviren: Mehmet Çetin, Say Yayınları, İstanbul, 2021.

INGLIS, David ve THORPE, Christopher; **Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: İhsan Çapcıoğlu ve Rüveyda Çınar, Grafiker Yayınları, Ankara, 2023.

IRIGARAY, Luce; **Nietzsche'nin Deniz Aşığı**, Çeviren: İsmail Yerguz, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2000.

İNAM, Ahmet; "Türkiye'deki Bir Nietzsche'den Devşirilebilecekler Üstüne", Friedrich Nietzsche, **Ahlakın Soykütüğü Üstüne: Bir Kavga Yazısı** (iç.), Çeviren: Ahmet İnam, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990, s. 6-18.

İNEL, Oğuz; **Nietzsche ve Schopenhauer ile Küçük Bir Söyleşi**, Sobil Yayıncılık, Ankara, 2018.

JACCARD, Roland; **Freud**, Çeviren: Işık Ergüden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2007.

JACKSON, Roy; **Nietzsche- Kilit Fikirler**, Çeviren: Nevra Yaraç, Optimist Yayım ve Dağıtım, İstanbul, 2012.

JANAWAY, Christopher; **Düşüncenin Ustaları: Schopenhauer**, Çeviren: R. Çağrı Ataman, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 2007.

JASPERS, Karl; **Nietzsche Nasıl Felsefe Yapıyordu?**, Çeviren: Murat Batmankaya, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti, İstanbul, 2013.

JENSEN, Anthony K.; **Nietzsche's Philosophy of History**, Cambridge University Press, Cambridge, 2013.

JOHNSTON, Derek; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Burcu Yalçınkaya, İnkılâp Kitabevi Yayın Sanayi ve Ticaret A.Ş., İstanbul, 2015.

JUNG, Werner; **Georg Simmel: Yaşamı, Sosyolojisi, Felsefesi**, Çeviren: Doğan Özlem, Ark Yayınevi, Ankara, 1995.

KALBERG, Stephen; **Max Weber'i Anlamak**, Çeviren: Bedri Gencer, Lotus Yayınevi, Ankara, 2009.

KANT, Immanuel; **Arı Usun Eleştirisi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1993.

KANT, Immanuel; **Pratik Aklın Eleştirisi**, Çeviren: İoanna Kuçuradi ve Diğerleri, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 1999.

KANT, Immanuel; **Critique of Pure Reason**, Editör ve Çeviren: Paul Guyer ve Allen W. Wood, Cambridge University Press, Cambridge, 2000.

KANT, Immanuel; **Yargı Yetisinin Eleştirisi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2006.

KARATANI, Kojin; **Transkritik: Kant ve Marx Üzerine**, Çeviren: Erkal Ünal, Metis Yayınları, İstanbul, 2008.

KAUFMANN, Walter; **Nietzsche: Philosopher, Psychologist, Antichrist**, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1974.

KEARNEY, Richard; **Çağdaş Filozoflarla Söyleşiler/Kıta Felsefesi Tartışmaları**, Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2010.

KENNY, Anthony; **Batı Felsefesinin Yeni Tarihi, IV. Cilt: Modern Dünyada Felsefe**, Çeviren: Burcu Doğan, Küre Yayınları, İstanbul, 2018.

KIRKLAND, Paul E.; **Nietzsche's Noble Aims:** ***Affirming Life, Contesting Modernity***, Lexington Books, Lanham, 2009.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 1**, 2. Baskı, Yunus Emre Grafik Tasarım & Yayınları Ltd. Şti., Konya, 1994.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 2**, 2. Baskı, Yunus Emre Grafik Tasarım & Yayınları Ltd. Şti., Konya, 1994.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Teorileri 3**, Saray Kitabevleri, İzmir, 1996.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Pozitivizm ve Eleştiricileri: Sosyolojinin Pozitivist Kimliği Üzerine**, Saray Kitabevleri Yayınları, İzmir, 1996.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Postmodernizm Dedikleri**, Saray Kitabevleri, İzmir, 1996.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sefaletin Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2008.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 1: Marx'ın Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Sosyolojisini Yeniden Düşünmek Cilt 2: Burjuva Sosyolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Erzurum, 2014.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyolojinin Neliği: Nilgün Çelebi ile Sosyoloji Sözcüğünün Soykütüğüne Uzanmak**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2014.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Barbarlığı 2: Machiavelli, Schopenhauer ve Engels Üzerine**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2016.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Zalimler ve Mazlumlar: Küreselleşmenin İnsanî Olmayan Doğası**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 1: Gramsci, Parsons, Mills, Althusser, Foucault, Goffman ve Bauman'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Batı Barbarlığı 1: Rousseau, Marx ve Nietzsche Üzerine**, Genişletilmiş 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2019.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 2: Lévi-Strauss, Braudel, Wallerstein, Marcuse, Lyotard ve Baudrillard'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2019.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 1: İbni Haldun, Machiavelli, Montesquieu ve Rousseau'nun Sosyal Teorileri**, Genişletilmiş 5. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2020.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 2: Bacon, Descartes ve Hobbes'un Sosyal Teorileri**, Genişletilmiş 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2020.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 3: Saint-Simon, Comte, Spencer, Le Play ve Tocqueville'in Sosyal Teorileri**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2020.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 5: Nietzsche, Tönnies, Simmel ve Sombart'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2020.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 6: Pareto, Malinowski, Mead ve Park'ın Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2020.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2021.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 4: Aron, Bell, Dahrendorf, Amin, Touraine ve Castells'in Sosyal Teorileri**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2022.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Frankfurt Okulu**, Genişletilmiş 5. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2023.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Çağdaş Sosyal Teorisyenler 3: Bourdieu, Habermas, Giddens, Beck ve Turner'ın Sosyal Teorileri**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2023.

KIZILÇELİK, Sezgin; **Sosyoloji Tarihi 4: Hegel, Proudhon, Marx, Durkheim, Weber ve Veblen'in Sosyal Teorileri**, Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2023.

KLOSSOWSKI, Pierre; **Nietzsche ve Kısırdöngü**, Çeviren: Mukadder Yakupoğlu, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1999.

KUÇURADİ, İoanna; **Nietzsche ve İnsan**, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 1999.

KUMAR, Krishan; **Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları**, Çeviren: Mehmet Küçük, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 1999.

KÜÇÜKALP, Kasım; "Nietzsche'nin Hayatı ve Eserleri", Arthur Danto, **Nietzsche: Hayatı, Eserleri ve Felsefesi** (iç.), Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 1-28.

KÜÇÜKALP, Kasım; **Nietzsche ve Postmodernizm**, Kibele Yayınları, İstanbul, 2010.

KÜÇÜKALP, Derda; **Nietzsche'nin Ahlak ve Politika Felsefesi**, Dora Basım-Yayın Dağıtım Ltd. Şti., İstanbul, 2017.

LASSERRE, Pierre; **Nietzsche'nin Müzik Üzerine Düşünceleri**, Çeviren: İlhan Usmanbaş, Pan Yayıncılık, İstanbul, 1997.

LAW, Stephen; **Büyük Filozoflar: Tarihteki Büyük Düşünürlerin Yaşamları ve Fikirleri**, Çeviren: Feza Çakır, İnkılâp Kitabevi Yayın Sanayi ve Ticaret A.Ş., İstanbul, 2011.

LAYDER, Derek; **Sosyal Teoriye Giriş**, Çeviren: Ümit Tatlıcan, Küre Yayınları, İstanbul, 2006.

LECHTE, John; **Fifty Key Contemporary Thinkers: From Structuralism to Postmodernity,** Routledge, London, 1995.

LEITER, Brian; **Nietzsche on Morality**, Routledge, Taylor and Francis e-Library, London, 2005.

LELEDAKİS, Kanakis; **Toplum ve Bilinçdışı: Toplumsal Teori ve Toplumsalın Bilinçdışı Boyutu**, Çeviren: Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

LILLA, Mark; **İlkesiz Deha: Felsefeyi Siyasete Alet Edenler**, Çeviren: Ahmet Ergenç, Gelenek Yayıncılık, İstanbul, 2004.

LUDOVICI, Anthony M.; **Nietzsche: Hayatı ve Eserleri**, Çeviren: Didem Çimiçin, Parşömen Yayıncılık, İstanbul, 2011.

LUDOVICI, Anthony; **Nietzsche: Bir Yaşam Öyküsü-Kaderin Hayatındır-**, Çeviren: İsmet Gülseçgin, Urzeni Yayınevi, İstanbul, 2021.

LUKÁCS, György; **Nietzsche: Emperyalist İrrasyonalizmin Kurucusu**, Çeviren: Vural Yıldırım, Epos Yayınları, Ankara, 2014.

LYON, David; "Postmodernity: The History of an Idea", **Contemporary Sociological Thought: Themes and Theories** (iç.), Editor: Sean P. Hier, Canadian Scholars' Press Inc., Toronto, 2005, s. 255-263.

LYOTARD, Jean-François; **The Postmodern Condition: A Report on Knowledge**, Çeviren: Geoff Bennington ve Brian Massumi, Manchester University Press, Manchester, 1984.

LYOTARD, Jean-François; **Postmodern Durum**, Çeviren: Ahmet Çiğdem, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.

LYOTARD, Jean-François; **Libidinal Ekonomi**, Çeviren: Emre Sünter, Hil Yayın, İstanbul, 2011.

LYOTARD, Jean-François; **Pagan Eğitimler**, Çeviren: Atakan Karakış, Monokl Yayınları, İstanbul, 2011.

LYOTARD, Jean-François; **Niçin Felsefe Yaparız?**, Çeviren: Kurtuluş Dinçer, Pharmakon Yayınevi, Ankara, 2016.

LYOTARD, Jean-François; **Ayrışma**, Çeviren: Emine Sarıkartal, İnka Kitap, İstanbul, 2021.

MAGEE, Bryan; **Büyük Filozoflar: Platon'dan Wittgenstein'a Batı Felsefesi**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2001.

MARCUSE, Herbert; **Tek-Boyutlu İnsan: İleri İşleyim Toplumunun İdeolojisi Üzerine İncelemeler**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 1990.

MARCUSE, Herbert; **Eros ve Uygarlık: Freud Üzerine Felsefi Bir İnceleme**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1995.

MARCUSE, Herbert; **The New Left and the 1960s: Collective Papers of Herbert Marcuse, Volume Three**, Editör: Douglas Kellner, Routledge, London, 2005.

MARTINDALE, Don; **The Nature and Types of Sociological Theory**, Houghton Mifflin Company, Boston, 1960.

MARX, Karl; **Fransa'da İç Savaş ve Paris Komünü Üzerine Belgeler ve Mektuplar**, Çeviren: Kenan Somer, Sol Yayınları, Ankara, 1991.

MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; **Komünist Parti Manifestosu**, Çeviren: Sol Yayınları Yayın Kurulu, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

MAY, Todd; **Postyapısalcı Anarşizmin Siyaset Felsefesi**, Çeviren: Rahmi G. Öğdül, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2000.

MEGILL, Allan; **Aşırılığın Peygamberleri: Nietzsche, Heidegger, Foucault, Derrida**, Çeviren: Tuncay Birkan, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998.

MENCKEN, H. L.; "Giriş", Elizabeth Förster-Nietzsche, **Nietzsche-Wagner Yazışmaları** (iç.), Çeviren: Peren Gülmez, Kanon Kitap, İstanbul, 2020, s. 17-22.

MESTROVIC, Stjepan; "Modernitenin İlk Sosyologları: Simmel ve Durkheim", Çeviren: Mehmet Küçük, **Modernite Versus Postmodernite** (iç.), Derleyen: Mehmet Küçük, Vadi Yayınları, Ankara, 1993, s. 26-46.

MIKICS, David; **Jacques Derrida Kimdir? Entelektüel Bir Biyografi**, Çeviren: Mustafa Bozkurt Gürsoy, FOL/Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2019.

MILLER, James; **Sokrates'ten Nietzsche'ye İyi Yaşamın Anlamı**, Çeviren: Belkıs Dişbudak, The Kitap, İstanbul, 2022.

MURPHY, John W.; **Postmodern Toplumsal Analiz ve Postmodern Eleştiri**, Çeviren: Hüsamettin Arslan, Eti Kitapları, İstanbul, 1995.

NEBİL, Ahmed; TEVFİK, Baha ve SÜLEYMAN, Memduh; **Nietzsche Hayatı ve Felsefesi**, Günümüz Türkçesine Çeviren: Burhan Şayli, Karşı Kıyı Yayınları, İstanbul, 2001.

NEHAMAS, Alexander; **Edebiyat Olarak Hayat, Nietzsche Açısından**, Çeviren: Cem Soydemir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.

NEHAMAS, Alexander; **Yaşama Sanatı Felsefesi: Platon'dan Foucault'ya Sokratik Düşünümler**, Çeviren: Cem Soydemir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich; **The Will to Power**, Editör: Walter Kaufmann, Çeviren: Walter Kaufmann ve R. J. Hollingdale, Vintage Books, Random House, Inc., New York, 1968.

NIETZSCHE, Friedrich; **The Portable Nietzsche**, Editör ve İngilizceye Çeviren: Walter Kaufmann, Penguin Books, London, 1988.

NIETZSCHE, Friedrich; **Ahlakın Soykütüğü Üstüne: Bir Kavga Yazısı**, Çeviren: Ahmet İnam, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich; **Bilim ve Bilgeliğin Savaşı**, Çeviren: Ümit Özdağ, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1990.

NIETZSCHE, F. W.; **Gelecekteki Felsefe**, Çeviren: Ümit Özdağ, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich; **Putların Alacakaranlığı**, Çeviren: Hüseyin Kaytan, Akyüz Yayınları, İstanbul, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich; **Yunanlıların Trajik Çağında Felsefe**, Çeviren: Nusret Hızır, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich; **Dionysos Dithyrambosları**, Çeviren: Oruç Aruoba, Kabalcı Yayınları, İstanbul, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich; **Ecce Homo (Kişi Nasıl Kendisi Olur)**, Çeviren: Can Alkor, Say Yayınları, İstanbul, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich; **Tragedyanın Doğuşu**, Çeviren: İsmet Zeki Eyuboğlu, Say Yayınları, İstanbul, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich; **Tarih Üzerine (Çağa Aykırı Düşünceler'den)**, Çeviren: Nejat Bozkurt, Say Yayınları, İstanbul, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich; **Deccal: Hristiyanlığa Lanet**, Çeviren: Oruç Aruoba, Hil Yayın, İstanbul, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich; **Human, All Too Human, I: A Book for Free Spirits**, İngilizceye Çeviren: Gary Handwerk, Stanford University Press, Stanford, California, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich; **Seçilmiş Düşünceler (Denemeler)**, Çeviren: Sâmih Tiryakioğlu, Assos Yayınları, İstanbul, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich; **İyinin ve Kötünün Ötesinde: Bir Gelecek Felsefesini Açış**, Çeviren: Ahmet İnam, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich; **Gezgin ile Gölgesi**, Çeviren: İsmet Zeki Eyuboğlu, Broy Yayınevi, İstanbul, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich; **Tan Kızıllığı: Ahlaksal Önyargılar Üzerine Düşünceler**, Çeviren: Hüseyin Salihoğlu ve Ümit Özdağ, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich; **Böyle Buyurdu Zerdüşt**, Çeviren: A. Turan Oflazoğlu, Cem Yayınevi, İstanbul, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich; **Aforizmalar**, Çeviren: Sedat Umran, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich; "Defterlerden", Çeviren: Oruç Aruoba, **Cogito** (iç.), Sayı: 25, Kış 2001, s. 174-204.

NIETZSCHE, Friedrich; "Biz Filologlar", Hans-Georg Gadamer, Helmut Kuhn ve Friedrich Nietzsche, **Edebiyat Nedir**? (iç.), Çeviren: Şahbender Çoraklı ve Ahmet Sarı, Babil Yayınları, Erzurum, 2002, s. 87-97.

NIETZSCHE, Friedrich; "Homeros ve Klasik Filoloji", Hans-Georg Gadamer, Helmut Kuhn ve Friedrich Nietzsche, **Edebiyat Nedir**? (iç.), Çeviren: Şahbender Çoraklı ve Ahmet Sarı, Babil Yayınları, Erzurum, 2002, s. 99-118.

NIETZSCHE, Friedrich; **Güç İstenci: Bütün Değerleri Değiştiriş Denemesi**, Çeviren: Sedat Umran, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich; **Beyond Good and Evil: Prelude to a Philosophy of the Future**, Editör: Rolf-Peter Horstmann ve Judith Norman, İngilizceye Çeviren: Judith Norman, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich; **Richard Wagner Bayreuth'da: Çağa Aykırı Düşünceler IV**, Çeviren: Mehmet Osman Toklu, Say Yayınları, İstanbul, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **İnsanca, Pek İnsanca 1: Özgür Tinliler İçin Bir Kitap**, Çeviren: Mustafa Tüzel, İthaki Yayınları, İstanbul, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **Eğitimci Olarak Schopenhauer: Çağa Aykırı Düşünceler III**, Çeviren: Cemal Atila, Say Yayınları, İstanbul, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **Şen Bilim**, Çeviren: Levent Özşar, Asa Kitabevi, Bursa, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **Öğretim Kurumlarımızın Geleceği Üzerine**, Çeviren: Gürsel Aytaç, Say Yayınları, İstanbul, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich; **İnsanca, Pek İnsanca 2: Karışık Kanılar ve Özdeyişler**, Çeviren: Mustafa Tüzel, İthaki Yayınları, İstanbul, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich; **Müziğin Ruhundan Tragedyanın Doğuşu**, Çeviren: İsmet Zeki Eyuboğlu, Say Yayınları, İstanbul, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich; **Thus Spoke Zarathustra: A Book for All and None**, Editör: Adrian Del Caro ve Robert B. Pippin, İngilizceye Çeviren: Adrian Del Caro, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich; **İnsan: Çoğul ve Tekbaşına**, Çeviren: Kenan Sarıalioğlu, Kırmızı Yayınları, İstanbul, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich; **On the Genealogy of Morality**, Editör: Keith Ansell-Pearson, İngilizceye Çeviren: Carol Diethe, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich; **Mektuplar -1**, Çeviren: Sedat Umran, Birey Yayıncılık, İstanbul, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich; **Ecce Homo: How to Become What You Are**, İngilizceye Çeviren: Duncan Large, Oxford University Press Inc., New York, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich; **The Gay Science: With a Prelude in German Rhymes and Appendix of Songs**, Editör: Bernard William, Çeviren: Josefine Nauckhoff ve Adrian Del Caro, Cambridge University Press, Cambridge, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich; **Alacakaranlık**, Çeviren: Zeynep Doğruer, Altınpost Yayınları, Balıkesir, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich; **Wagner Olayı: Bir Müzisyen Sorunu/Nietzsche Wagner'e Karşı: Bir Ruhbilimcinin Yazıları**, Çeviren: M. Osman Toklu, Say Yayınları, İstanbul, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich; **Seçilmiş Mektuplar**, Editör: Christopher Middleton, Çeviren: Ayşe Yazgan, Say Yayınları, İstanbul, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich; **Human, All Too Human II and Unpublished Fragments from the Period of *Human, All Too Human II* (Spring 1878-Fall 1879)**, İngilizceye Çeviren: Gary Handwerk, Stanford University Press, Stanford, California, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich; **Hayat Dediğin Nedir ki? Aforizmalar**, Çeviren: Erkan Aslan ve Gökhan Doğru, Aylak Adam Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich; **Tanrı ve Günah**, Editör: Murat Can Öztürk, Gece Kitaplığı, Ankara, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich; **Her Şey Dökülmüş Müydü Kelimelere? Aforizmalar**, Çeviren: Gökhan Doğru, Zeplin Kitap, İstanbul, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich; **Kendiyle Bir Başına İnsan**, Çeviren: Tuğba Hacaloğlu Tosun, Kafka Kitap, Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. ve San. Ltd. Şti., İstanbul, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm; **Tanrı ve Ölüm - Özdeyişler**, Çeviren: Turan Erdem, Arya Yayıncılık, İstanbul, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich; **Filozofun Kitabı (Kuramsal İncelemeler)**, Çeviren: Nejat Bozkurt, Sentez Yayıncılık, İstanbul, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich; **Yalnızların En Yalnızı -Seçme Şiirler-**, Çeviren: Yüksel Kocadoru, Gençlik Kitabevi Yayınları, Konya, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm; **Platon-Öncesi Filozoflar**, Çeviren: Nur Nirven, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich; **Neden Bu Kadar Akıllıyım?**, Çeviren: Selin Can Cemgil, Zeplin Kitap, İstanbul, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm; **Otobiyografik Yazılar ve Notlar**, Çeviren: M. Sami Türk, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich; **Alışkanlıkların Tutsaklığı**, Çeviren: Gizem Topönder Çırakoğlu, Zeplin Kitap, İstanbul, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich; **Kâhin: Bir Nietzsche Seçkisi**, Çeviren: Sedat Umran, Folkitap, Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş., Ankara, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich; **David Strauss, İtirafçı ve Yazar: Zaman Aykırı Bakışlar-1**, Çeviren: Mustafa Tüzel, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm; **Megaralı Theognis Üzerine,** Çeviren: Yunus Emre Ceren, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2021.

NISBET, Robert; **Sosyolojik Düşünce Geleneği**, Çeviren: Yusuf Kaplan, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2013.

NISBET, Robert; **İlerleme Fikrinin Tarihi**, Çeviren: Adem Bölükbaşı, Ketebe Yayınları, İstanbul, 2023.

NORRIS, Christopher; "Deconstruction, Postmodernism and Philosophy: Habermas on Derrida", **Derrida: A Critical Reader** (iç.), Editör: David Wood, Blackwell Publishers, Cambridge, 1992, s. 167-192.

O'BRIEN, Edward J.; **Ateşten Düşünceler: Bir Nietzsche Portresi**, Çeviren: Yağmursu Deniz, Maya Kitap, İstanbul, 2022.

O'FARRELL, Clare; **Michel Foucault**, Sage Publications, London, 2005.

OUTHWAITE, William; **Sosyal Teori**, Çeviren: Ümit H. Yolsal, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2019.

ÖRNEK, Süleyman A.; **Nietzsche'de Yaşama Sorunu**, Belge Yayınları, İstanbul, 2012.

ÖZLEM, Doğan; **Felsefe Yazıları**, Anahtar Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1993.

ÖZTÜRK, Emre; **Sosyal Bilimler Metodolojisinde Bir Yaklaşım Olarak Pragmatizm**, Doğu Kitabevi, İstanbul, 2016.

ÖZTÜRK, Emre; **Pragmatizm Bağlantıları: Felsefî ve Sosyolojik Açılımlar**, Eğitim Yayınevi, Konya, 2020.

ÖZTÜRK, Şeyda; "Heidegger: Varlığın Çobanı", **Cogito** (iç.), Sayı: 64, Güz 2010, s. 5-7.

PEERY, Rebekah S.; **Nietzsche for the 21st Century**, Algora Publishing, New York, 2010.

PERCY, Allan; **Her Güne Bir Nietzsche**, Çeviren: Pınar Aslan, Pena Yayınları A.Ş., İstanbul, 2017.

RAHKONEN, Keijo; "Bourdieu ve Nietzsche: Mücadele Olarak Beğeni", **Pierre Bourdieu'nün Mirası: Eleştirel Söylemler** (iç.), Editör: Simon Susen ve Bryan S. Turner, Çeviren: A. Kadir Gülen, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2019, s. 151-171.

RESCH, Robert Paul; **Althusser ve Yeni Marksist Toplumsal Kuram**, Çeviren: Feyyaz Şahin, Pales Yayınları, İstanbul, 2014.

RICOEUR, Paul; **Yoruma Dair • Freud ve Felsefe**, Çeviren: Necmiye Alpay, Metis Yayınları, İstanbul, 2007.

RICHARDS, K. Malcolm; **Yeni Bir Bakışla Derrida**, Çeviren: Zeynep Talay, Kolektif Kitap, İstanbul, 2014.

RITZER, George; **Modern Sosyoloji Kuramları**, Çeviren: Himmet Hülür, De Ki Basım Yayım Ltd. Şti., Ankara, 2012.

ROBINSON, Dave; **Nietzsche ve Postmodernizm**, Çeviren: Kaan H. Ökten, Everest Yayınları, İstanbul, 2000.

ROCKMORE, Tom; **Hegel'den Önce Hegel'den Sonra: Hegel'in Düşüncesine Tarihsel Bir Giriş**, Çeviren: Kağan Kahveci, Say Yayınları, İstanbul, 2022.

RODGERS, Nigel ve THOMPSON, Mel; **Sıradışı Filozoflar**, Çeviren: Nur Küçük, İthaki Yayınları, İstanbul, 2007.

ROFFE, Jon; "Deleuze's Nietzsche", **Interpreting Nietzsche: Reception and Influence** (iç.), Editör: Ashley Woodward, Continuum International Publishing Group, London, 2011, s. 66-80.

RORTY, Richard; **Olumsallık, İroni ve Dayanışma**, Çeviren: Mehmet Küçük ve Alev Türker, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.

ROSENAU, Pauline Marie; **Post-Modernizm ve Toplum Bilimleri: İçgörüler, İçakışlar, İçeri-dalışlar**, Çeviren: Tuncay Birkan, Bilim ve Sanat Yayınları / ARK, Ankara, 1998.

RUSSELL, Bertrand; **Batı Felsefesi Tarihi: Yeniçağ, Cilt: 3**, Çeviren: Muammer Sencer, Say Yayınları, İstanbul, 1994.

RYAN, Sean; "Heidegger's Nietzsche", **Interpreting Nietzsche: Reception and Influence** (iç.), Editör: Ashley Woodward, Continuum International Publishing Group, London, 2011, s. 5-19.

SAFRANSKI, Rüdiger; **Schopenhauer: Felsefenin Yaban Yılları, Bir Biyografi**, Çeviren: Ali Nalbant, Kabalcı Yayıncılık, İstanbul, 2015.

SAHAKIAN, William S.; **Felsefe Tarihi**, Çeviren: Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 1997.

SALOMÉ, Lou; **Nietzsche**, Çeviren: Nil Erdoğan, Versus Kitap, İstanbul, 2007.

SALOMÉ, Lou-Andreas; **Eserlerinde Nietzsche**, Çeviren: Ayça Göçmen, Africano Kitap, İstanbul, 2019.

SARUP, Madan; **Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm**, Çeviren: A. Bâki Güçlü, Ark Yayınevi, Ankara, 1995.

SAUTET, Marc ve BOUSSIGNAC, Patrick; **Yeni Başlayanlar İçin Nietzsche**, Çeviren: Volkan Yalçıntoklu, Habitus Yayıncılık, İstanbul, 2012.

SAVATER, Fernando; **Nietzsche'nin İdeası**, Çeviren: Saliha Nilüfer, İletişim Yayınları, İstanbul, 2008.

SCAFF, Lawrence A.; "Weber, Simmel ve Kültür Sosyolojisi", Çeviren: Eylem Yenisoy, Georg Simmel, **Sosyolog, Sanatçı, Düşünür** (iç.), Editör: Jale Özata Dirlikyapan, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011, s. 247-278.

SCHACHT, Richard; **Nietzsche**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2002.

SCHILLING, Kurt; **Toplumsal Düşünce Tarihi: Birey-Topluluk-Toplum**, Çeviren: Nihal Önol, Varlık Yayınevi, İstanbul, 1971.

SCHOPENHAUER, Arthur; **İrade Felsefesi**, Derleyen: Ord. Prof. Dr. Sadi Irmak, İkbal Kitabevi, İstanbul, 1962.

SCHOPENHAUER, Arthur; **İstencin Özgürlüğü Üzerine**, Çeviren: Mehtap Söyler, Öteki Yayınevi, Ankara, 1998.

SCHOPENHAUER, Arthur; **İsteme ve Tasarım Olarak Dünya**, Çeviren: Levent Özşar, Biblos Kitabevi, İstanbul, 2005.

SCHOPENHAUER, Arthur; "Düşünür Gözüyle Yaradılış Yahut Mizaç Üzerine", Çeviren: M. Sırrı Erer, A. Schopenhauer, W. F. von Schiller, C. G. Yung ve E. Spranger, **Kişilik: Oluşumu ve Sorunları** (iç.), Yayına Hazırlayan: Ahmet Aydoğan, İz Yayıncılık, İstanbul, 2005, s. 23-58.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Yaşamın Bilgece Deneyimleri**, Çeviren: Elif Yıldırım, Oda Yayınları, İstanbul, 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Tartışma Sanatının İncelikleri**, Çeviren: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Bilmek ve İstemek**, Çeviren: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2012.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Eristik Diyalektik: Haklı Çıkma Sanatı**, Çeviren: Ülkü Hıncal, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2012.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Ölümün Anlamı**, Çeviren: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2012.

SCHOPENHAUER, Arthur; **Okumak, Yazmak ve Yaşamak Üzerine**, Çeviren: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul, 2013.

SCHRIFT, Alan D.; **Nietzsche and the Question of Interpretation: Between Hermeneutics and Deconstruction**, Routledge, Taylor & Francis, New York, 2009.

SCHWEPPENHÄUSER, Gerhard; **Eleştirel Teori'ye Giriş**, Çeviren: Hülya Yaman, Avesta Yayınları, İstanbul, 2015.

SCRUTON, Roger; **Modern Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Utku Özmakas ve Ümit Hüsrev Yolsal, Dipnot Yayınları, İstanbul, 2015.

SEIDLER, Victor J.; "Jean-François Lyotard", **Çağdaş Toplum Kuramından Portreler** (iç.), Derleyen: Bryan S. Turner ve Anthony Elliott, Çeviren: Barış Özkul, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s. 189-204.

SHAW, Tamsin; **Nietzsche's Political Skepticism**, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 2007.

SIM, Stuart; **Derrida ve Tarihin Sonu**, Çeviren: Kaan H. Ökten, Everest Yayınları, İstanbul, 2000.

SIMMEL, Georg; **Öncesizliğin ve Sonrasızlığın Işığında An Resimleri, Felsefi Minyatürler**, Çeviren: Ali Can Taşpınar, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 2000.

SIMMEL, Georg; "Metropol ve Tinsel Hayat", Georg Simmel, **Modern Kültürde Çatışma** (iç.), Çeviren: Nazile Kalaycı, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003, s. 85-102.

SIMMEL, Georg; **Paranın Felsefesi**, Çeviren: Yavuz Alogan ve Öykü Didem Aydın, İthaki Yayınları, İstanbul, 2014.

SIMMEL, Georg; **The Philosophy of Money**, Editör: David Frisby, İngilizceye Çeviren: Tom Bottomore ve David Frisby, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2005.

SIMMEL, Georg; "Metropol ve Zihinsel Hayat", Georg Simmel, **Bireysellik ve Kültür** (iç.), Yayıma Hazırlayan: Müge Gürsoy Sökmen, Çeviren: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul, 2009, s. 317-329.

SIMMEL, Georg; **Schopenhauer ve Nietzsche**, Çeviren: Emre Güler, Beyoğlu Kitabevi, İstanbul, 2022.

SIMON, Josef; "Friedrich Nietzsche", Friedrich Nietzsche, **Bilim ve Bilgeliğin Savaşı** (iç.), Çeviren: Ümit Özdağ, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1990, s. 25-55.

SKIRBERKK, Gunnar ve GILJE, Nils; **Antik Yunan'dan Modern Döneme Felsefe Tarihi**, Çeviren: Emrah Akbaş ve Şule Mutlu, Kesit Yayınları, İstanbul, 2006.

SNOWDEN, Ruth; **Freud- Kilit Fikirler**, Çeviren: Melis İnan, Optimist Yayınları, İstanbul, 2011.

SOLMS-LAUBACH, Franz Graf zu; **Nietzsche and Early German and Austrian Sociology**, Walter de Gruyter, Berlin, 2007.

SOLOMON, Robert C.; **Living with Nietzsche: What the Great "Immoralist" Has to Teach Us**, Oxford University Press, Inc., New York, 2003.

SOLOMON, Robert C. ve HIGGINS, Kathleen M.; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Mustafa Topal, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013.

SOYSAL, Soner; **Nietzsche: Perspektivizm, Güç İstenci, Doğruluk**, Say Yayınları, İstanbul, 2020.

SPINKS, Lee; **Friedrich Nietzsche**, Routledge, Taylor & Francis e-Library, London, 2003.

STAUTH, Georg ve TURNER, Bryan S.; **Nietzsche'nin Dansı: Toplumsal Hayatta Hınç, Karşılıklılık ve Direniş**, Çeviren: Mehmet Küçük, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2005.

STEINER, Rudolf; **Nietzsche: Özgürlük Savaşçısı**, Çeviren: Sevinç Çekli, Omega Yayınları, İstanbul, 2004.

STOKES, Philip; **Dünyanın En Büyük 100 Düşünürü: Dünyamızı Şekillendiren Fikirler**, Çeviren: Ecem Çayırezmez, Yakamoz Kitap, İstanbul, 2018.

STÖRIG, Hans Joachim; **Vedalardan Tractatus'a Dünya Felsefe Tarihi**, Çeviren: Nilüfer Epçeli, Say Yayınları, İstanbul, 2011.

STRATHERN, Paul; **90 Dakikada Foucault**, Çeviren: Dilara Dilmen, Zeplin Kitap, İstanbul, 2016.

STRAUSS, Leo; **Nietzsche: İyinin ve Kötünün Ötesinde**, **1971-72'de Verilen Ders**, Editörlük ve Sunuş: Mark Blitz, Çeviren: Özgüç Orhan, Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2019.

SWINGEWOOD, Alan; **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998.

ŞESTOV, Lev; **Dostoyevski ve Nietzsche: Trajedinin Felsefesi**, Çeviren: Kayhan Yükseler, Notos Kitap, İstanbul, 2017.

TANNENBAUM, Donald G. ve SCHULTZ, David; **Siyasî Düşünce Tarihi: Filozoflar ve Fikirleri**, Çeviren: Fatih Demirci, Adres Yayınları, Ankara, 2010.

TANNER, Michael; **Düşüncenin Ustaları: Nietzsche**, Çeviren: Çetin Türkyılmaz, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 2007.

TARNAS, Richard; **Batı Düşüncesi Tarihi-2**, Çeviren: Yusuf Kaplan, Külliyat Yayınları, İstanbul, 2019.

TAŞKIN, Fahrettin; **Akıldışının Aynasında Nietzsche, Heidegger, Foucault**, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, 2022.

TAYLOR, Charles; **Modernliğin Sıkıntıları**, Çeviren: Uğur Canbilen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.

THILLY, Frank; **Felsefenin Öyküsü: Çağdaş Felsefe**, Yayına Hazırlayan: Ledger Wood, Çeviren: İbrahim Şener, İzdüşüm Yayınları, İstanbul, 2002.

TİMUÇİN, Afşar; **Düşünce Tarihi**, BDS Yayınları, İstanbul, 1992.

TOURAINE, Alain; **Modernliğin Eleştirisi**, Çeviren: Hülya Tufan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.

TROMBLEY, Stephen; **Modern Dünyaya Yön Veren 50 Düşünür**, Çeviren: Gonca Gülbey, Kolektif Kitap, İstanbul, 2015.

TURNER, Bryan S.; **Klasik Sosyoloji**, Çeviren: İdil Çetin, İletişim Yayınları, İstanbul, 2014.

TURNER, Frank M.; **Rousseau'dan Nietzsche'ye Avrupa Düşünce Tarihi**, Çeviren: Soner Soysal, KAFKA, Epsilon Yayınevi Ticaret ve Sanayi A.Ş., İstanbul, 2019.

TÜRKYILMAZ, Çetin; **Bunalım Çağı: Kierkegaard**, **Marx, Nietzsche**, Bibliotech Yayınları, Ankara, 2016, s. 106.

UTKU, Ali ve ERKAN, Mukadder; "Sunuş: Derrida'nın Nietzschesi: Bir Ortak İmza Geliştirmek", Jacques Derrida, **Nietzschelerin Şöleni** (iç.), Derleme ve Çeviri: Ali Utku ve Mukadder Erkan, Otonom Yayıncılık, İstanbul, 2008, s. 7-74.

VANDENBERGHE, Frédéric; **Alman Sosyolojisinin Felsefi Tarihi**, Çeviren: Vefa Saygın Öğütle, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2016.

VATTIMO, Gianni ve ZABALA, Santiago; **Hermeneutik Komünizm: Heidegger'den Marx'a**, Çeviren: Erhan Kuçlu, Monokl Yayınları, İstanbul, 2012.

WALLACE, Ruth A. ve WOLF, Alison; **Contemporary Sociological Theory: Continuing the Classical Tradition**, Prentice-Hall, New Jersey, 1991.

WARBURTON, Nigel; **Felsefenin Kısa Tarihi**, Çeviren: Güçlü Ateşoğlu, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul, 2016.

WARD, Glenn; **Postmodernizmi Anlamak**, Çeviren: Tufan Göbekçin, Optimist Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul, 2014.

WEBER, Max; **Protestan Ahlakı ve Kapitalizm Ruhu**, Çeviren: Zeynep Aruoba, Hil Yayınevi, İstanbul, 1985.

WEBER, Max; **Sosyoloji Yazıları**, Yayına Hazırlayan: H. H. Gerth ve C. Wright Mills, Çeviren: Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1987.

WELSHON, Rex; **The Philosophy of Nietzsche**, Acumen Publishing Limited, Chesham Bucks, 2004.

WEST, David; **Kıta Avrupası Felsefesine Giriş: Rousseau**, **Kant, Hegel'den Foucault ve Derrida'ya**, Çeviren: Ahmet Cevizci, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1998.

WILLIAMS, Raymond; **Anahtar Sözcükler: Kültür ve Toplumun Sözvarlığı**, Çeviren: Savaş Kılıç, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007.

WOLF, Abraham; **Nietzsche'nin Felsefesi**, Çeviren: Sebahattin Çevikbaş ve H. Subhi Erdem, Babil Yayınları, Erzurum, 2003.

WOLIN, Richard; **Heidegger'in Çocukları: Hannah Arendt, Karl Löwith, Hans Jonas ve Herbert Marcuse**, Çeviren: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2012.

WOODWARD, Ashley; "Introduction: *Whose* Nietzsche", **Interpreting Nietzsche: Reception and Influence** (iç.), Editör: Ashley Woodward, Continuum International Publishing Group, London, 2011, s. 1-4.

YALOM, Irvin D.; **Nietzsche Ağladığında**, Çeviren: Aysun Babacan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2001.

YAŞLI, Fatih; **Hayatın Olumlanması Olarak Felsefe: Nietzsche ve Marx**, Bilim ve Gelecek Kitaplığı, İstanbul, 2008.

YOUNG, Julian; **Nietzsche: Bir Filozofun ve Felsefesinin Biyografisi**, Çeviren: Bülent O. Doğan, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2015.

YURT, Canan; **Postmodernite ve İroni: Nietzsche & Rorty**, Urzeni Yayınevi, İstanbul, 2020.

ZIMMERMAN, Michael E.; "Heidegger'in Nietzsche Yorumunun Gelişimi", Çeviren: Kurtul Gülenç ve Aşkın İnanç Duru, **Cogito** (iç.), Sayı: 64, Güz 2010, s. 258-279.

ZUCKERT, Catherine H.; **Postmodern Platos: Nietzsche, Heidegger, Gadamer, Strauss, Derrida**, The University of Chicago Press, Chicago, 1996.

ZUPANČIČ, Alenka; **En Kısa Gölge, Nietzsche'nin "İki" Felsefesi**, Çeviren: Seyhan Bozkurt, Encore Yayınları, İstanbul, 2005.

ZWEIG, Stefan; **Kendileri ile Savaşanlar: Kleist, Nietzsche, Hölderlin**, Çeviren: Gürsel Aytaç, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2011.

ZWEIG, Stefan; **Nietzsche**, Çeviren: Mine Bali, Zeplin Kitap, İstanbul, 2017.

ZWEIG, Stefan; **Nietzsche: Yaralı Ruhların Şifacısı**, Çeviren: Mine Bali, Zeplin Kitap, İstanbul, 2018.

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Kapsamlı Uygulamalar

Editör
Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

Yazarlar
Alev GİRLİ
Avşar ARDIÇ
Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU
Dinçer SARAL
Fatma ÇELİK
Gözde TOMRİS
Gülden BOZKUŞ GENÇ
Hatice BAKKALOĞLU
Hatice Deniz DEĞİRMENCİ
Hatice ŞENGÜL ERDEM
İbrahim H. DİKEN
Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ
Nisan Ayşenur AKYÜZ
Özlem DALGIN
Samet Burak TAYLAN
Seçil ÇELİK
Selin GÖKÇE
Sinem ÖZKAN
Zekeriya Alperen SAĞDIÇ

Ankara

2023

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Kapsamlı Uygulamalar

Editör: Prof. Dr. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-923-9
e-ISBN : 978-605-170-924-6
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Kapsamlı Uygulamalar
Editör: ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU, Burcu

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, xxii + 530 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-923-9
e-ISBN : 978-605-170-924-6

Otizm, Otizm Spektrum Bozukluğu
Otizm, Otizm Spektrum Bozukluğu, Kanıt Temelli Uygulamalar, Odaklanmış Uygulamalar, Kapsamlı Uygulamalar, Aile Eğitimi, Danışmanlık, Kapsayıcı Eğitim, Grup Eğitimi, Genelleme, Değerlendirme, Kaynaştırma, Uygulamalı Davranış Analizi

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi

ÖNSÖZ

Fidanlar, güneş gördükçe ve sulandıkça büyür. Sevgiyle büyüdükçe daha güzel çiçekler açar. Çocuklar da fidanlar gibidir. Özenli bakım sağlandıkça, emek harcandıkça ve en önemlisi sevgi ile yoğuruldukça sağlıklı olarak gelişir ve büyür. Ancak bazı durumlar var ki ne kadar bakım sağlasak da yoğun sevgi göstersek de çocuklar olması gereken gelişimi yakalamakta zorlanırlar. İşte bu durumlardan biri de nörogelişimsel yetersizlik olarak tanımlanan otizm spektrum bozukluğudur ve kısaca OSB olarak ifade edilir. OSB erken çocukluk döneminde belirtilerin görülmesiyle fark edilir. Bu belirtiler, çeşitlilik gösterir; ancak, tanı için gerekli olan sosyal etkileşim ve sosyal iletişim yetersizliğinin yanı sıra sınırlı yinelenen ilgi ve takıntılı davranışlarla homojenlik oluşur. OSB belirtilerine zihinsel yetersizlik gibi durumların özellikleri de eşlik edebilir. Böylece OSB, hafiften ileri düzeye doğru destek gereksinimleri oluşturarak kendini gösterebilir.

Beyin yapısında ve işleyişinde bozukluklara neden olan OSB, dünya ile etkileşim yollarını değiştirerek, beyinde tipik gelişime kıyasla farklı gelişmeleri tetikleyebilir. Ancak bebeklik döneminde, beyin gelişmelere açık olduğu için erken eğitim ile bozukluğun belirtilerini engellemek ve gelişimin tipik olarak ilerlemesini sağlamak mümkün olabilir. Bununla birlikte OSB'nin henüz gizemi çözülemediği için her yaş döneminde farklı parkurlarda değişik düzeylerde aşılması gereken engeller çıkabilir. Günümüzde, OSB'nin nedenlerine ilişkin tıbbi araştırmalar son hızıyla devam ederken mevcut bilgiler, yaşamın hangi döneminde olursa olsun OSB engelini aşmanın en birincil yolunun eğitim olduğunu göstermektedir çünkü OSB olan bireyler, eğitim yoluyla yetersizliklerinin üstesinden gelebilmek için ileriye doğru gelişim kaydedebilmektedir. Bu nedenle eğitim alanındaki araştırmacılar, eğitimin en etkili ve verimli yolunu bulmaya çalışmaktadırlar. Her geçen gün sayıca katlanarak artan yaygınlık oranıyla OSB'ye yönelik pek çok uygulama geliştirilmektedir. Bu uygulamalar, temelde ikiye ayrılmaktadır: Odaklanmış ve kapsamlı uygulamalar. Odaklanmış uygulamalar belirli bir süre içinde birkaç becerinin öğretimi için kullanılırken; kapsamlı uygulamalar farklı yaş düzeylerine yönelik pek çok becerinin öğretimi için uzun soluklu olarak kullanılmaktadır. Kapsamlı uygulamalar, odaklanmış uygulamaları da içine alarak belirli bir teorik temele dayanmakta ve önemli kazanımlar sağlamayı amaçlamaktadır. OSB olan bireylerin eğitiminde özellikle kapsamlı uygulamaların kanıt temelleri konusunda yol gösteren çalışmaları dikkate almak ve alanda çalışan uygulayıcıların konuya ilişin bilgilerini arttırarak uygulama ortamlarına bu bilgileri yansıtmalarını sağlamak derinlemesine değişimlerin oluşmasına imkân verebilir. Bunun için öncelikle alanda çalışan uygulayıcıların mevcut kapsamlı uygulamaları tanıması, kanıt temellerini sorgulaması, benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt etmesi ve çalıştığı bireylerin özellikleri doğrultusunda yararlı olabilecek kapsamlı uygulamaları kullanması gerekmektedir. Ülkemizde menşei farklı olsa da yüksek düzey uygulamalar olarak tanınan kapsamlı uygulamaların sınırlı kullanımı görülmektedir. Bu uygulamaların yaygın kullanımının sağlanması ve kanıt temelleri oluşan farklı kapsamlı uygulamaların ülkemize kazandırılmasının yanı sıra kendi kültürümüz özelinde yeni kapsamlı uygulamaların geliştirilmesi özellikle cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında OSB olan bireylerin ve ailelerinin yaşam kalitesini arttırması açısından çok kıymetli bir hizmet olacaktır. Kitabınızın çıkış noktalarından biri de uzmanlara ve araştırmacılara bu konuda esin kaynağı oluşturmaktır. Tüm yazarlarla birlikte kaleme aldığımız kitabınız; bilimin ışığında araştırma ve uygulama

arasındaki köprüyü kurmak üzere, OSB olan bireylerin ve ailelerinin yaşamlarına dokunarak geniş çapta değişimler yaratmayı amaçlayan kapsamlı uygulama örneklerini ele almaktadır.

Yoğun bir çalışmanın ürünü olan kitabınız altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, otizm spektrum bozukluğuna ilişkin genel bilgiler sunulmakta ve eğitim uygulamaları konusu ele alınmaktadır. Eğitim uygulamaları olarak kanıt temelli uygulamaların ardından odaklanmış uygulamalara ilişkin bilgiler sunulmakta ve kapsamlı uygulamalara odaklanarak önemli ayrıntılar paylaşılmaktadır. Kitabınızın sonraki bölümlerinde ise hem Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) hem de farklı ülkelerde kullanılan ve kökenleri en eskiden yeniye davranışsal olan ve olmayan kapsamlı uygulama örneklerine; genel bakış, uygulama süreci, kapsayıcı eğitim, aile ve personel eğitimi, sunulan hizmetler, teknoloji kullanımı, ülkemizde modele ilişkin uygulamaların yanı sıra konuya ilişkin araştırmalar detaylıca ele alınmakta ve sunulan bilgilerden sonuçlar çıkarılarak önerilerde bulunulmaktadır. İkinci bölümde, uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı evde ya da klinikte, üçüncü bölümde okulda ve dördüncü bölümde kapsayıcı eğitim ortamında yürütülen üçer farklı kapsamlı uygulama örneği ele alınmaktadır. Beşinci bölümde ise gelişimsel ve ilişki temelli üç farklı kapsamlı uygulama örneğine yer verilmektedir. Son olarak altıncı bölümde, UDA ve gelişimsel ilişki temelli sınıfına yerleştirilemeyen ama en eski kapsamlı uygulamalardan olup ABD'de yaygın kullanımı olan bir başka kapsamlı uygulama üzerine odaklanılmaktadır. Kitabınızdaki kapsamlı uygulama örnekleri, Odom ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında belirlediği, yüksek ve orta düzey uygulamalardan seçilmesinin yanı sıra özellikle ülkemizde kullanımı olan ya da olmayan ama kullanılmasının yararlı olabileceği düşünülen kapsamlı uygulamalar arasından seçilmiştir. Kitabınızda ele alınan kapsamlı uygulamaların bir kısmı (Örn., Erken Başlangıç Denver Modeli (Early Start Denver Model [ESDM]) için alanyazında tanınırlığının daha fazla olması ve kullanılması nedeniyle, açılımından ziyade marka özelliği sağlayan kısaltmasının kullanılması tercih edilmiştir.

Kitaba ilişkin kısa bir tanıtımın ardından yollarımız bir şekilde kesişmiş karşılıklı katkılarda bulunduğumuz güzel insanlara teşekkürü bir borç bilirim. Üniversite yıllarından itibaren OSB konusuna merak şalmış ve mesleki kariyerini bu konu üzerine inşaa etmiş bir bilim insanı olarak öncelikle bu yolda ilerlememi sağlayan gerek bireysel gerek grup eğitimi verdiğim ya da danışmanlık yaptığım OSB olan çocuklara ve ailelerine çok teşekkür ederim. Kitabın yazılma fikrinin filizlenmesine vesile olan ve kitabın adını oluşturan doktora dersimde gerekliliği öne çıkararak kitabın hazırlanması için beni yüreklendiren, heyecanlandıran ve destekleyen tüm öğrencilerime çok teşekkür ederim. Kitap kapsamlı uygulamalara ilişkin yayınları, çalışmaları ve/veya deneyimleri olan geniş bir yazar ekibi tarafından hazırlanmıştır. Yazar ekibinde yer almayı kabul ederek bölümlerin yazılmasında ve düzenlenmesinde emeklerini esirgemeyen her bir yazara çok teşekkür ederim. Ayrıca Anı Yayıncılık olarak kitabın düzenlenmesinden basımına kadar olan süreçte katkı sunan Sayın Özer Daşcan'a ve ekibine emekleri için teşekkürlerimi sunarım.

Cumhuriyetimizin yüzüncü yılında yazarlarımızla birlikte böyle bir kitabı hazırlamak benim için büyük bir mutluluk kaynağıdır. Bilimin ışığında üretken ve nitelikli işler çıkarmamızın yolunu açan başta Ulu Önderimiz Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere bize emek harcayan değerli büyüklerimize ve koşulsuz sevgilerini ve desteklerini her zaman fazlasıyla veren ailelerimize minnettarız. Kitabın hazırlanması sürecinde uzun ve yoğun çalışmam nedeniyle yeterince zaman ayıramadığım ama bunu anlayışla karşılayarak ilgilerini, sevgilerini ve desteklerini her zaman hissettiren eşim Arda, kızım Ecrin ve oğlum Atahan'a sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız…

Prof. Dr. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

Editör

Aralık 2023

YAZARLAR HAKKINDA

Prof. Dr. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU (Bölüm 1.1, Bölüm 2.1, Bölüm 5.1)

Dr. Ülke-Kürkçüoğlu, 1999 yılında Hacettepe Üniversitesi'nde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'nden lisans, 2001 yılında İngiltere'deki Leeds Üniversitesi'nde Özel Eğitim Gereksinimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans ve 2007 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda doktora eğitimini tamamlamıştır. Dr. Ülke-Kürkçüoğlu, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde 2009-2016 yılları arasında yardımcı doçent, 2016-2020 yılları arası doçent ve Kasım 2021 tarihinden itibaren ise profesör olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Dr. Ülke-Kürkçüoğlu otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireyler ve eğitimlerine odaklanan lisans ve lisansüstü düzeyde dersler vermekte, yüksek lisans ve doktora tezlerinde danışmanlık yapmaktadır. Dr. Ülke-Kürkçüoğlu'nun ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan pek çok araştırmasının yanı sıra kitap, kitap bölümleri, kitap editörlüğü ile ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulan çok sayıda bildirileri bulunmaktadır. Çalışma alanları arasında erken çocukluk dönemindeki otizm spektrum bozukluğu olan bireyler ve eğitimleri, uygulamalı davranış analizi, tek denekli araştırmalar, kanıt temelli uygulamalar, doğal gelişimsel davranışsal uygulamalar, odaklanmış ve kapsamlı uygulamalar yer almaktadır. Bu çalışma alanlarına yönelik projelerde, yürütücü ya da araştırmacı olarak görev almaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Özlem DALGIN (Bölüm 2.1 ve Bölüm 2.3)

Dr. Dalgın, 2007 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden lisans, 2011 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan yüksek lisans ve 2018 yılında doktora derecelerini almıştır. 2009-2011 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde, 2011-2018 yılları arasında ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. 2016 yılında Amerika Birleşik Devletleri New Jersey Alpine Learning Group'ta OSB olan çocuklarla yürütülen uygulamalara ilişkin gözlem yapmıştır. 2008 yılından itibaren Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı'nı (OÇİDEP) uygulamakta ve programa ilişkin öğretmen ve öğrencilere danışmanlık yapmaktadır. Yazar, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Bilimsel ilgi alanları arasında OSB olan çocuklara yönelik kanıt temelli uygulamalar, uygulamalı davranış analizi, etkinlik çizelgeleri ve ortak dikkat becerilerinin öğretimi yer almaktadır. Bu konularda ulusal ve uluslararası yayınları bulunmaktadır.

Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ-GENÇ (Bölüm 2.2)

Dr. Bozkuş-Genç, 2008 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan birincilikle mezun olmuş ve aynı yıl Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan yan dal sertifikası almıştır. 2008-2012 yılları arasında Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesinde bir vakıf okulunda özel eğitim öğretmeni olarak çalışmıştır. Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programından 2008 yılında lisans, 2017 yılında doktora derecesini almıştır. 2012-2018 yılları arasında aynı bölümde araştırma görevlisi olarak çalışmış, 2018 yılında doktor öğretim üyesi ve 2023 yılında doçent unvanını almıştır. 2019-2023 yıllarında aynı bölümde bölüm başkan yardımcılığı görevi yapan yazar, halen aynı bölümde doçent olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Bilimsel çalışma alanları arasında; otizm spektrum bozukluğu, kanıt temelli uygulamalar, temel tepki öğretimi, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması, erken çocuklukta özel eğitim ve aile eğitimi yer almaktadır. Dr. Bozkuş-Genç'in bilimsel dergilerde yayımlanmış makaleleri, kitap bölümleri, tamamlanmış uluslararası ve ulusal projeleri ile ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş çok sayıda bildirisi bulunmaktadır.

Zekeriya Alperen SAĞDIÇ (Bölüm 3.1)

Sağdıç, 2016 yılında Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan lisans, 2019 yılında Biruni Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nden yüksek lisans derecesine sahiptir. 2016 yılında Tohum Otizm Vakfı'nda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmıştır. Bu görevinin ardından otizmli çocuklara yönelik eğitim veren bir akademide Eğitim Koordinatörü olarak görev yapmış ve burada çalıştığı süreçte OSB olan bireylere yönelik verilen kanıt temelli uygulamaları yaygınlaştırmak amacıyla farklı ülkelerde ve şehirlerde bulunan özel eğitim kurumlarına OSB birimleri kurulmasında öncülük etmiştir. Şu anda Sobe Otizm Vakfında Eğitim Direktörlüğü görevini yürütmekte ve Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Programında Doktora eğitimine devam etmektedir. Öncelikli çalışma alanları olarak Otizm Spektrum Bozukluğu, Uygulamalı Davranış Analizi, teknoloji destekli uygulamalar, öğretmen yeterliliklerini artırma ve mesleki gelişimlerini destekleme ile ilgilenmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Deniz DEĞİRMENCİ (Bölüm 3.2)

Dr. Değirmenci, 2010 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engellilerin Eğitimi tezli yüksek lisans programından ve 2018 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engellilerin Eğitimi doktora programından mezun olmuştur. 2010 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapmaktadır. 2010-2018 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'de gelişimsel yetersizliği olan çocuklara bireysel ve grup eğitimi öğretmenliği yapmıştır ve araştırma ve projelerde görev almıştır. 2014-2015 yılları arasında TÜBİTAK Doktora Sırası Araştırma Bursu ile Kentucky Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde ziyaretçi araştırmacı olarak çalışmalarını

gerçekleştirmiştir. Araştırma konuları arasında gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda etkili öğretim, uygulamalı davranış analizi, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi yer almaktadır**.**

Dinçer SARAL (Bölüm 3.3)

Saral, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden 2012 yılında lisans derecesini aldı. Yüksek lisans derecesini Anadolu Üniversitesi'nde Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı'nda otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara hayali oyun becerilerinin öğretimi konulu teziyle 2017 yılında tamamladı. Aynı üniversitede, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü'nde doktora eğitimine başladı. Uygulamalı davranış analizi alanının gelişimini desteklemek amacıyla kurulan Uygulamalı Davranış Analizi Derneği'nin (UDADER) kurucu üyeleri arasında yer aldı. Hacettepe Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Temel çalışma alanları arasında OSB ve zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri, uygulamalı davranış analizi, kanıt temelli uygulamalar ve oyun becerileri yer almaktadır.

Doç. Dr. Avşar ARDIÇ (Bölüm 4.1)

Dr. Ardıç, 1999 yılında ODTÜ Psikoloji Bölümü'nü, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan 2009 yılında yüksek lisans ve 2013 yılında da doktora programını bitirmiştir. 2000-2009 yılları arasında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmenlik, müdürlük ve aile danışmanlığı görevlerinde bulunmuştur. 2009-2013 yılları arasında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak görev yapmış ve 2013 yılında Ege Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'ne geçmiştir. Dr. Ardıç 2013-2016 yılları arasında geçiş yaptığı bölümün kurucu bölüm başkanlığını yapmıştır. 2019-2021 tarihleri arasında Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kurucu müdürlük görevini yürütmüştür. Dr. Ardıç, Nisan 2021 tarihinde Doçent ünvanını almıştır. Mayıs 2023 tarihinde ise Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcılığı ve Haziran 2023 tarihinde yeniden Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü müdürlüğü görevine atanmıştır. Dr. Ardıç, halen Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi ve aynı zamanda Eğitim Bilimleri Enstitüsü müdürü olarak görevine devam etmektedir.

Nisan Ayşenur AKYÜZ (Bölüm 4.1)

Akyüz, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde lisans derecesini 2018 yılında tamamlamasının ardından İstanbul'da Tohum Otizm Vakfı'nda öğretmen olarak göreve başlamıştır. Üç yıl yaptığı öğretmenlik süreci sırasında, 2020 yılında Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda lisansüstü eğitime başlamıştır. Lisansüstü eğitimini sürdürürken öğretmenlikten akademisyenliğe geçiş yaparak önce 2021 yılında İstanbul Aydın Üniversitesi, ardın-

dan 2022 yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak göreve başlamıştır. Halen Ege Üniversitesi akademik kadrosunda bulunmakla beraber çeşitli çalışmalar kapsamında Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerle ve aileleriyle çalışmaya devam etmektedir.

Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU (Bölüm 4.2)

Dr. Hatice Bakkaloğlu, Gazi Üniversitesi'nde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında 1994 yılında lisans, Ankara Üniversitesi'nde Özel Eğitim alanında 1998 yılında yüksek lisans ve 2004 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. Dr. Bakkaloğlu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde 2000-2003 yılları arasında araştırma görevlisi, 2005-2010 yılları arasında Dr. öğretim görevlisi, 2010-2015 yılları arasında yardımcı doçent ve 2015-2021 yılları arası doçent ve Mart 2021 tarihinden itibaren ise profesör olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Dr. Bakkaloğlu Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı, erken çocukluk özel eğitimi, erken müdahale programları, okul öncesinde bütünleştirme gibi konularda lisans ve lisansüstü düzeyde dersler vermekte, yüksek lisans ve doktora tezlerinde danışmanlık yapmaktadır. Dr. Bakkaloğlu'nun ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan pek çok araştırmasının yanı sıra kitapları, kitap bölümleri, çeviri editörlükleri ile ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulan çok sayıda bildirileri bulunmaktadır. Son yıllarda otizm spektrum bozukluğu, erken çocukluk dönemindeki geçişler, okul öncesinde bütünleştirmenin çocuk ve aileler üzerindeki çıktıları, özel gereksinimli çocuklarda akran kabulü ve okula uyum ile öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim konularında araştırmalar yapmanın yanı sıra projelerde yürütücü ya da araştırmacı olarak görev almaktadır. Dr. Bakkaloğlu 2015 yılından itibaren Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi'nde Editörlük, 2017 yılından itibaren Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde Müdürlük ve 2021 yılından itibaren ise Özel Eğitim Bölümü'nde Bölüm Başkanlığı görevlerini de yürütmektedir.

Doç. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ (Bölüm 4.2)

Dr. Meral Çilem Ökcün-Akçamuş, 2003 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans programından mezun olmuş ve aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi'ne öğretmen olarak atanmıştır. Dr. Ökçün-Akçamuş, 2012 yılına kadar öğretmenlik yapmaya devam etmiş, 2005 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans programına başlamıştır. Yüksek lisans sürecinde otizmli çocuklar ve oyun üzerine çalışmalar yürütürken daha sonraki çalışmalarını otizm, dil ve sosyal etkileşim üzerine yapmaya karar vermiştir. 2009 yılında Ankara Üniversitesi'nde Özel Eğitim Bölümü'nde doktora programına kabul edilen yazarımız, 2012 yılında öğretmenlik mesleğinden ayrılmış ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2015 yılında aynı üniversitenin Eğitim Bi-

limleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'ndan doktora derecesini almıştır. Halen Ankara Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak görev yapan Dr. Ökcün-Akçamuş, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, dil ve iletişim becerilerinin gelişimi ve desteklenmesi, çocuklarda oyun gelişimi ve oyun becerilerinin desteklenmesi ve söz-öncesi sosyal iletişim becerileri üzerine çalışmalar yürütmektedir.

Samet Burak TAYLAN (Bölüm 4.2)

Samet Burak Taylan, lisans eğitimini 2017 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda, yüksek lisans eğitimini 2020 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı'nda tamamlamıştır. Taylan, 2017-2019 yılları arasında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak görev yapmıştır. Taylan, 2019 yılından bu yana Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmakta ve 2020 yılından itibaren Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Doktora Programı'na devam etmektedir. Taylan'ın ilgi alanları arasında erken çocukluk dönemindeki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal-iletişimsel yeterlikleri yer almaktadır.

Fatma ÇELİK (Bölüm 4.3)

Uzm. Çelik, 2006 yılında Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümünde lisansını tamamlamıştır. Mili Eğitim Bakanlığı'nda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmakta ve aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Programı'nda doktora eğitimine devam etmektedir.

Sinem ÖZKAN (Bölüm 4.3)

Uzm. Özkan, 2005 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik lisans, 2016 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Zihin Engelliler Eğitimi alanında yüksek lisans derecesini almıştır. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nda öğretmen olarak görev yapmakta ve aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Eğitimi Programı'nda doktora öğrenimine devam etmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Gözde TOMRİS (Bölüm 5.2)

Dr. Tomris, 2010 yılında Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünden mezun olmuştur. Aynı yıl Anadolu Üniversitesinde Erken Çocuklukta Özel Eğitim yüksek lisans programına başlamış ve 2012 yılında programı başarıyla tamamlamıştır. 2019 yılında yine aynı üniversitede Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı'ndan doktorasını almıştır. 2010-2017 yılları ara-

sında Anadolu Üniversitesi bünyesinde Avrupa Birliği ve TÜBİTAK tarafından desteklenen çeşitli projelerde görev almıştır. 2013-2017 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. Bu süreçte, 0-6 yaş arasında gelişimsel yetersizliği olan çocuk ve ailelerine yönelik bireysel ve grup eğitimleri, gelişimi değerlendirme ve izleme hizmeti vermiştir. Erken müdahale, erken çocukluk özel eğitimi, aile uygulamalı erken müdahale, aile eğitimi, nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi, öğretmen niteliği, gelişimsel yetersizliği olan 0-6 yaş arasındaki çocuk ve aileleri ile ilgili konularda çalışmalar yürüten yazar 2017 yılından itibaren görevine Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde devam etmektedir. Erken Çocuklukta Müdahale Derneği Kurucu Üyesidir. 2016-2023 yılları arasında Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği-OMEP Türkiye Yönetim Kurulu Üyesi olarak dernek faaliyetlerinde yer almıştır. 2019-2022 yılları arasında Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisinde Editörlük görevini yürütmüştür.

Doç. Dr. Seçil ÇELİK (Bölüm 5.2)

Dr. ÇELİK, Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler ve Okul Öncesi Öğretmenliği alanlarında 2007-2008 yıllarında lisans, Erken Çocukluk Özel Eğitimi alanında 2012 yılında yüksek lisans ve Özel Eğitim alanında 2019 yılında doktora eğitimlerini tamamlamıştır. 2008-2010 yılları arasında özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim ve okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmış, 2015 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde University of Oregon College of Education Early Intervention Programında gözlemci araştırmacı olarak kısa süreli gözlemlerde bulunmuştur. Özel gereksinimleri olan çocuklarla ve aileleriyle uygulamalı çalışmalar yürüten yazar, yüksek lisans ve doktora eğitimi süresince Avrupa Birliği, TÜBİTAK ve Anadolu Üniversitesi BAP tarafından desteklenen çok çeşitli projelerde çalışmıştır. Yazarın özel ilgi ve çalışma alanları "erken müdahale", "erken çocukluk özel eğitimi", "kapsayıcı erken çocukluk eğitimi", "kapsayıcı erken çocukluk eğitiminde öğretmen ve aile eğitimi", "nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi", "erken çocukluk döneminde kanıt temelli uygulamalar" ve "değişen yöntembilimsel paradigmalar" konularıdır. 2012 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde akademisyenlik görevini sürdüren Dr. ÇELİK, Erken Çocuklukta Özel Eğitim Derneği (EÇOMDER) Kurucu Üyesidir. 2020-2023 yılları arasında Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği-OMEP Türkiye Yönetim Kurulu Üyesi olarak dernek faaliyetlerinde yer almıştır. 2020-2022 yılları arasında Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisinde Editörlük görevini yürütmüştür.

Prof. Dr. İbrahim H. Diken (Bölüm 5.2)

Dr. Diken, lisansını 1994 yılında Sınıf Öğretmenliği, Yüksek Lisansını 1998 yılında Özel Eğitim alanında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde tamamladı. 1994- 1998 yılları arasında normal ve özel eğitim sınıf öğretmenliği yaptı. 1999 yılında 1416 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı bursu ile Arizona Eyalet Üniversitesi (Arizona State University-ASU)'nde Özel Eğitim (Erken Çocuklukta Müdahale/Erken Çocuklukta Özel Eğitim) alanında doktoraya başladı ve 2004 yılında mezun oldu. Doktora sırasında Arizona Eyalet Üniversitesi'nde Erken Çocuklukta Müdahale Merkezi (Infant Child Research Programs; icrp.asu.edu)'nde 4 yıl süre ile 18-36 ay yaş döneminde gelişim geriliği/yetersizliği (Down Sendromu, Otizm Spektrum Bozukluğu, Gecikmiş Dil ve Konuşma, Zihinsel Yetersizlik) olan çocuklar ve aileleri ile çalıştı ve erken çocuklukta müdahale alanında (ör., ilişki temelli uygulamalar ve doğal dil öğretimi) projelerinde araştırma görevlisi olarak çalıştı. Dr. Diken 2004'te Türkiye'ye döndü ve Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümünde 2004 yılında Yardımcı Doçent, 2008 yılında Doçent ve 2013 yılında Özel Eğitim alanında Profesör unvanını aldı. Dr. Diken'in erken çocuklukta müdahale alanında uluslararası ve ulusal projelerde yürütücülüğü ve araştırmacı olarak görevi, uluslararası ve ulusal düzeyde kitap, makale ve bildirileri bulunmaktadır. Kendisi halen Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmakta lisans, yüksek lisans ve doktora dersleri vermekte ve Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nün müdürlüğünü yürütmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM (Bölüm 5.3)

2003 yılında Boğaziçi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından mezun oldu. 2008 yılında zihinsel engelliler öğretmenliği alanında yüksek lisans, 2017 yılında ise engelli çalışmaları alanında doktora eğitimini tamamladı. 2003-2017 yılları arasında çeşitli kademelerdeki okullarda rehber ve psikolojik danışman olarak görev yaptı. Ayrıca çeşitli özel eğitim kurumlarında özel gereksinimli çocuklarla çalıştı ve üniversitelerde konuk öğreti üyesi olarak dersler verdi. 2017-2022 yılları arasında İstanbul Medipol Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapan yazar 2022 yılında itibaren İstanbul Medeniyet Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kardeşleri ve kardeş ilişkileri, özel eğitimde değerlendirme ve kapsayıcı eğitim çalışma alanları içindedir. Evli ve Kerem ile Nihan isimli iki çocuk annesidir.

Dr. Selin GÖKÇE (Bölüm 5.3)

Dr. Gökçe, Kafkas Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü'nden 2013 yılında lisans eğitimini tamamlamıştır. Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan 2017 yılında yüksek lisans derecesini, aynı programda 2023 yılında doktora derecesini almıştır. 2014-2019 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde; 2019-2023 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde görev yapmıştır. Şu an Adnan Menderes Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştıra görevlisi olarak çalışmalarına devam etmektedir.

Doç. Dr. Alev GİRLİ (Bölüm 6.1)

Dr. Girli, Hacettepe Üniversitesi'nde Psikoloji Alanı'nda lisans, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde (DEÜ) Eğitim Bilimleri Bölümü'nde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) Anabilim Dalı'nda yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamıştır. Okulöncesi eğitiminde ve özel eğitim alanında eğitimci ve yönetici olarak çalışmıştır. 2003 yılında Yrd. Doç. Dr. ünvanı ile DEÜ PDR Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev almış, 2007 yılından itibaren Özel Eğitim Bölümü'nde Bölüm Başkanlığı ve Anabilim Dalı Başkanlığı görevlerini üstlenmiş ve 2019 yılında Doçent ünvanı almıştır. Çalışmalarında; otizm, dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitimi, zihin kuramı ve sosyal beceriler, kapsayıcı eğitim, aile eğitimi ve danışmanlığı alanlarına yoğunlaşmıştır. Otizm, zihin kuramı, sosyal beceriler, aile eğitimi ve kapsayıcı eğitim konularında ulusal/uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirilerinin ve makalelerinin yanı sıra kitapları ve kitap bölümleri bulunmaktadır.

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERE YÖNELİK UYGULAMALAR 1

1.1. OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE EĞİTİM UYGULAMALARI

Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

Özet 3

Giriş 4

Otizm Spektrum Bozukluğu 5

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Uygulamaları 9

Kanıt Temelli Uygulamalar 11

Odaklanmış Uygulamalar 14

Kapsamlı Uygulamalar 16

Sonuç ve Öneriler 28

Kaynakça 31

BÖLÜM 2.

EVDE YA DA KLİNİKTE UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİNE DAYALI KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEKLERİ 37

2.1. LOVAAS ENSTİTÜSÜ: ERKEN YOĞUN DAVRANIŞSAL EĞİTİM 38

Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU, Özlem DALGIN

Özet 40

Giriş 42

Lovaas Enstitüsü'ne Genel Bakış 43

Modelin Uygulama Süreci 46

Değerlendirme 46

Müfredat Programı 47

Uygulama İçeriği 49

Genelleme ve Kalıcılık 52

Personel Eğitimi 52

Aile Eğitimi 54

Danışmanlık Hizmetleri 54

Kapsayıcı Eğitim 55

Teknoloji Kullanımı 56

Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 57

Konuya İlişkin Araştırmalar 57

Ülkemizde Modele İlişkin Araştırmalar 67

Sonuç ve Öneriler 69

Kaynakça 71

2.2. TEMEL TEPKİ ÖĞRETİMİ 79
Gülden BOZKUŞ GENÇ
Özet 81
Giriş 83
Temel Tepki Öğretimi'ne Genel Bakış 83
Modelin Uygulama Süreci 88
Değerlendirme 88
Müfredat Programı 90
Uygulama İçeriği 93
Genelleme ve Kalıcılık 98
Personel Eğitimi 99
Aile Eğitimi 101
Danışmanlık Hizmetleri 102
Kapsayıcı Eğitim 103
Teknoloji Kullanımı 107
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 107
Konuya İlişkin Araştırmalar 108
Ülkemizde Modele İlişkin Araştırmalar 118
Sonuç ve Öneriler 119
Kaynakça 122

2.3. CARD (CENTER OF AUTISM AND RELATED DISORDERS): OTİZM VE İLİŞKİLİ YETERSİZLİKLER MERKEZİ 130
Özlem DALGIN
Özet 132
Giriş 133
CARD Modeli'ne Genel Bakış 133
Modelin Uygulama Süreci 134
Değerlendirme 134
Müfredat Programı 135
Uygulama İçeriği 136
Aile ve Personel Eğitimi 147
Danışmanlık Hizmetleri 148
Kapsayıcı Eğitim 149
Teknoloji Kullanımı 149
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 150
Konuya İlişkin Araştırmalar 150
Sonuç ve Öneriler 153
Kaynakça 155

BÖLÜM 3.

OKULDA UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİNE DAYALI KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEKLERİ 157
3.1. PCDI (PRINCETON CHILD DEVELOPMENT INSTITUTE): PRINCETON ÇOCUK GELİŞİMİ ENSTİTÜSÜ 158
Z. Alperen SAĞDIÇ
Özet 160
Giriş 162
PCDI Modeli'ne Genel Bakış 162
Modelin Uygulama Süreci 163
Değerlendirme 163
Müfredat Programı 166
Uygulama İçeriği 166
Personel Eğitimi 171
Aile Eğitimi 172
Yaş Düzeylerine Göre Sunulan Hizmetler 172
Erken Müdahale Programı 173
Okulöncesi ve Okul Programı 173
Yetişkin Yaşam Becerileri Programı 174
Grup Evleri 174
Danışmanlık Hizmetleri 175
Teknoloji Kullanımı 176
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 177
Konuya İlişkin Araştırmalar 177
Sonuç ve Öneriler 186
Kaynakça 188

3.2. MAY ENSTİTÜSÜ 193
H. Deniz DEĞİRMENCİ
Özet 195
Giriş 197
May Enstitüsü'ne Genel Bakış 197
Erken Müdahale Programı 199
Kuruma Dayalı Terapi 199
Evde Davranışsal Hizmetler 200
Otizm Okulları 200
Modelin Uygulama Süreci 201
Değerlendirme 201
Müfredat Programı 202
Uygulama İçeriği 204

Genelleme 209
Personel Eğitimi 209
Aile Eğitimi 210
Danışmanlık Hizmetleri 211
Kapsayıcı Eğitim ve Geçiş 214
Teknoloji Kullanımı 215
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 216
Konuya İlişkin Araştırmalar 216
Sonuç ve Öneriler 225
Kaynakça 226

3.3. STAR (STRATEGIES FOR TEACHING BASED ON AUTISM RESEARCH): OTİZM ARAŞTIRMALARINA DAYALI ÖĞRETİM STRATEJİLERİ 231
Dinçer SARAL
Özet 233
Giriş 235
STAR Modeli'ne Genel Bakış 235
Modelin Uygulama Süreci 236
Değerlendirme 236
Müfredat Programı 238
Uygulama İçeriği 240
Genelleme ve Kalıcılık 243
Personel Eğitimi 244
Aile Eğitimi 247
Danışmanlık Hizmetleri 248
Kapsayıcı Eğitim 248
Teknoloji Kullanımı 249
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 249
Konuya İlişkin Araştırmalar 250
Sonuç ve Öneriler 254
Kaynakça 256

BÖLÜM 4.

KAPSAYICI EĞİTİM ORTAMINDA UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİNE DAYALI KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEKLERİ 259
4.1. LEAP (LEARNING EXPERIENCES: AN ALTERNATIVE PROGRAM) DENEYİMLERİ ÖĞRENME: ALTERNATİF BİR PROGRAM 260
Avşar ARDIÇ, Nisan A. AKYÜZ
Özet 262
Giriş 263

LEAP Modeli'ne Genel Bakış 263
Modelin Uygulama Süreci 265
Değerlendirme 265
Müfredat Programı 267
Uygulama İçeriği 268
Genelleme ve Kalıcılık 271
Personel Eğitimi 272
Aile Eğitimi 272
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 274
Konuya İlişkin Araştırmalar 275
Sonuç ve Öneriler 283
Kaynakça 285

4.2. DATA (DEVELOPMENTALLY APPROPRIATE TREATMENT FOR AUTISM): OTİZMDE GELİŞİME UYGUN MÜDAHALE MODELİ 289
Hatice BAKKALOĞLU, Meral Çilem ÖKÇÜN AKÇAMUŞ, Samet Burak TAYLAN
Özet 292
Giriş 294
DATA Modeli'ne Genel Bakış 295
Modelin Uygulama Süreci 298
Değerlendirme 298
Müfredat Programı 301
Uygulama İçeriği 302
Personel Eğitimi 308
Aile Eğitimi 308
Geçiş Süreci 309
Yaş Düzeylerine Göre Sunulan Hizmetler 309
Danışmanlık Hizmetleri 310
Kapsayıcı Eğitim 310
Teknoloji Kullanımı 311
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 311
Konuya İlişkin Araştırmalar 311
Sonuç ve Öneriler 315
Kaynakça 317

4.3. CSESA (THE CENTER ON SECONDARY EDUCATION FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS): OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN ORTAÖĞRETİM MERKEZİ 319
Fatma ÇELİK, Sinem ÖZKAN
Özet 321
Giriş 323
CSESA Modeli'ne Genel Bakış 325
Modelin Uygulama Süreci 326
Değerlendirme 327
Müfredat Programı 327
Uygulama İçeriği 332
Genelleme ve Kalıcılık 334
Geçiş ve Aile Eğitimi 336
Danışmanlık ve Personel Hizmetleri 338
Kapsayıcı Eğitim 339
Teknoloji Kullanımı 339
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 340
Konuya İlişkin Araştırmalar 342
Sonuç ve Öneriler 347
Kaynakça 349

BÖLÜM 5.

GELİŞİMSEL VE İLİŞKİ TEMELLİ KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEKLERİ 355
5.1. ESDM (EARLY START DENVER MODEL): ERKEN BAŞLANGIÇ DENVER MODELİ 356
Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU
Özet 358
Giriş 360
ESDM'e Genel Bakış 362
Modeli Uygulama Süreci 366
Değerlendirme 366
Müfredat Programı 368
Uygulama İçeriği 371
Genelleme ve kalıcılık 373
ESDM Terapistlerinin, Eğitimcilerinin ve Paraprofesyonellerin Eğitimi 376
Aile Eğitimi 379
ESDM Hizmetleri 381
Grup Eğitimi ve Kapsayıcı Eğitim 381
Teknoloji Kullanımı 382
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 383
Konuya İlişkin Araştırmalar 384

Sonuç ve Öneriler 392
Kaynakça 395

5.2. RT (RESPONSIVE TEACHING): ETKİLEŞİMLİ ÖĞRETİM 401
Gözde TOMRİS, Seçil ÇELİK, İbrahim H. DİKEN
Özet 404
Giriş 405
RT Modeli'ne Genel Bakış 407
Modelin Uygulama Süreci 413
Değerlendirme 414
Müfredat Programı 419
Uygulama İçeriği 419
Genelleme ve Kalıcılık 424
Kapsayıcı Eğitim 425
Teknoloji Kullanımı 426
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 427
Konuya İlişkin Araştırmalar 428
Ülkemizde Modele İlişkin Araştırmalar 432
Sonuç ve Öneriler 437
Kaynakça 439

5.3. DIR/FLOORTIME (THE DEVELOPMENTAL INDIVIDUAL-DIFFERENCES, RELATIONSHIP-BASED APPROACH): GELİŞİMSEL, BİREYSEL ÖZELLİKLERE DAYALI VE İLİŞKİ TEMELLİ MÜDAHALE YAKLAŞIMI 444
Hatice ŞENGÜL ERDEM, Selin GÖKÇE
Özet 446
Giriş 448
DIR/FLOORTIME Modeli'ne Genel Bakış 448
İşlevsel Duygusal Gelişim Kapasiteleri 450
Floortime 453
Modelin Uygulama Süreci 453
Değerlendirme 453
Müdahale Programı 456
Kullanılan Stratejiler 459
Personel Eğitimi 463
Aile Eğitimi 463
Yaş Düzeylerine Göre Sunulan Hizmetler 464
Danışmanlık Hizmetleri 466
Kapsayıcı Eğitim 466
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar 467
Konuya İlişkin Araştırmalar 468

Sonuç ve Öneriler 473
Kaynakça 475

BÖLÜM 6.

DİĞER KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEĞİ 478
6.1. TEACCH (TREATMENT AND EDUCATION OF AUTISTIC AND RELATED COMMUNICATION HANDICAPPED CHILDREN): OTİZM VE BENZER İLETİŞİM GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARA MÜDAHALE VE EĞİTİM 479
Alev GİRLİ
Giriş 484
TEACCH'E Genel Bakış 484
TEACCH Yaklaşımı Nedir? 486
Modelin Uygulama Süreci 493
Değerlendirme 493
Müfredat Programı 497
Uygulama İçeriği 497
Genelleme ve Kalıcılık 497
Personel Eğitimi 498
Aile Eğitimi 498
Yaş Düzeylerine Göre Sunulan Hizmetler 499
Klinik ve Danışmanlık Hizmetleri 502
Kapsayıcı Eğitim 503
Teknoloji Kullanımı 505
Konuya İlişkin Araştırmalar 505
Ülkemizde Modele İlişkin Araştırmalar 514
Sonuç ve Öneriler 514
Kaynakça 518

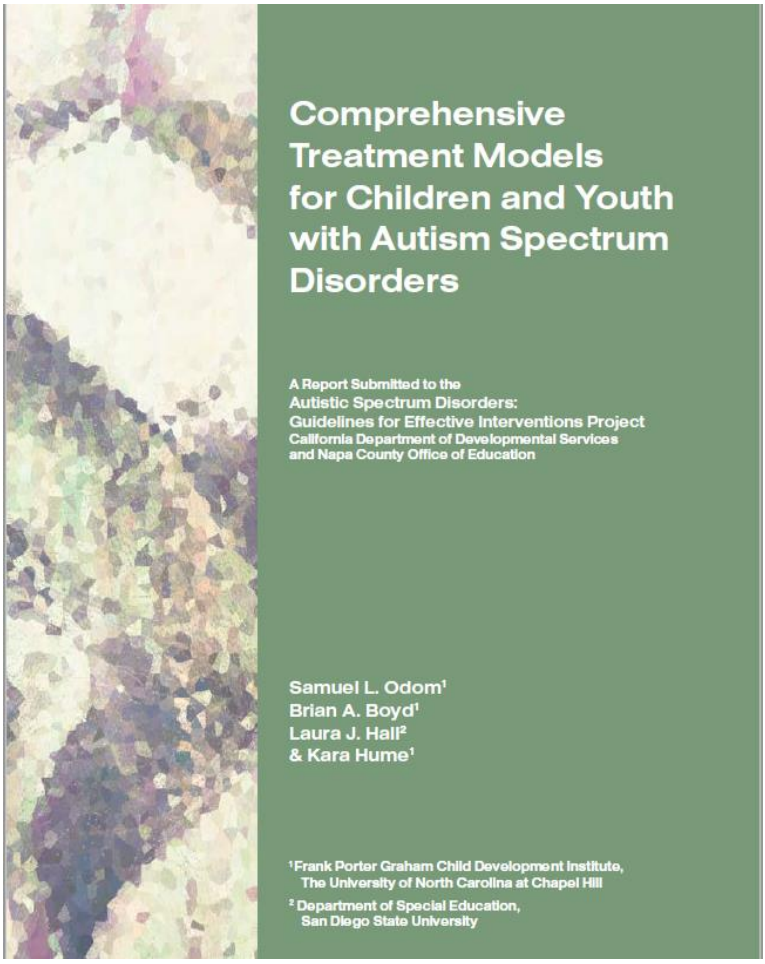
BÖLÜM 1

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERE YÖNELİK UYGULAMALAR

BÖLÜM 1.1

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE EĞİTİM UYGULAMALARI

Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU



BÖLÜM AKIŞI

Özet
Giriş
Otizm Spektrum Bozukluğu
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Eğitim Uygulamaları
Kanıt Temelli Uygulamalar
Odaklanmış Uygulamalar
Kapsamlı Uygulamalar
Sonuç ve Öneriler
Kaynakça

ÖZET

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve sosyal iletişim yetersizliklerine sınırlı, yinelenen takıntılı davranışların eşlik ettiği nörogelişimsel bir yetersizliktir. OSB'nin yaygınlık oranlarında yıllar içinde görülen artış, olası nedenlerin araştırılmasına yönelik çalışmaları tetiklerken, bir taraftan da bu durumla mücadele etme yolunda arayışların hız kazanmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, araştırmacılar, OSB olan bireylerin ve ailelerinin yetersizliklerle mücadele ederken hangi yoldan gitmenin daha etkili ve verimli olacağını farkederek o yolda ilerleme kararı almasına rehberlik etmek için pek çok uygulamayı incelemektedirler. Bu uygulamaların dayandığı temeller davranışsal, gelişimsel ya da hem davranışsal hem gelişimsel olsa da bilimsel açıdan etkili olan uygulamaları belirleyerek bilgi ve uygulama arasındaki boşluğu kapatmaya yönelik çalışmalar yürütmektedirler. Bu nedenle uygulamaları belli ölçütlere göre yapılan değerlendirmeler sonucunda kanıt temelli olan, kanıtı oluşan ya da kanıtı olmayan uygulamalar gibi sınıflandırmaktadırlar. OSB olan bireylere yönelik müdahaleler odaklanmış ve kapsamlı uygulamalar olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Eğer bir uygulama kısa sürede belli becerilerin öğretimini hedefliyorsa odaklanmış, uzun süreli geniş değişimler hedefliyorsa kapsamlı uygulama olarak tanımlanmaktadır. Odaklanmış uygulamalara; video modelle öğretim, yanlışsız öğretim yöntemleri ve ayrık denemelerle öğretim örnek olarak verilebilir. Kapsamlı uygulamalara ise erken yoğun davranışsal eğitim (Lovaas Enstitüsü) ve temel tepki öğretimi örnek olarak verilebilir. Bu iki gruba dahil olan uygulamaların kanıt temellerini belirlemek üzere Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) kurum ve kuruluşlar tarafından kapsamlı çalışmalar yürütülmektedir. En güncel olan NCAEP (2020) çalışmasında, yalnızca odaklanmış uygulamalar incelenmiş ve 28 kanıt temelli odaklanmış uygulama belirlenmiştir. NAC tarafından 2015 yılında yürütülen Ulusal Standart Projeleri'nin ikinci aşamasında ise yalnızca odaklanmış değil kapsamlı uygulamalar da değerlendirme kapsamına alınmış ve iki kapsamlı uygulamanın kanıt temelli olduğu rapor edilmiştir. Odom ve arkadaşları (2010) tarafından yürütülen derleme çalışmasında ise belli ölçütlere göre 30 kapsamlı uygulama incelenmiş ve bu uygulamalar dayandığı temeller dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Bu çalışma sonucunda iyi, orta ve zayıf düzey kapsamlı uygulamalar rapor edilmiştir. Kitabınızın bu bölümünde, OSB hakkında genel bilgiler sunulmakta ve OSB'ye yönelik odaklanmış uygulamalar yüzeysel ama kapsamlı uygulamalar hem uygulama hem araştırma açısından daha derin bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Son olarak bölümde sunulan bilgiler ışığında sonuç ve öneriler de bulunulmaktadır.

GİRİŞ

Otizm, tüm gizemiyle keşfedilmeyi bekleyen, filmlere konu olan ve özel eğitim alanındaki gelişmeleri tetikleyen gelişimsel bir yetersizliktir. Otizm, belki de ilk kez 1988 yılı yapımı Yağmur Adam filmiyle tanınır hale geldi ama bu filmdeki otizm karakterinin özellikleri, o dönem otizme sahip olmanın üstün yetenekler sağladığı algısını yarattı. Sonraki dönemlerde, otizmle ilgili olan ve sayıları gittikçe artan örneğin, 2007 yılında "Ben X" ve 2010 yılında "Temple Grandin" isimli filmlerle otizmin bireyden bireye farklı yansımalarının olduğu anlaşıldı. Otizme ilişkin her ne kadar filmlerin etkisinde kalarak farklı algılar oluşsa da bu filmler "otizm" diye bir durum olduğunu fark etmemizi sağladı. Aslında otizm konusunda farkındalığımız arttıkça merakımız arttı ve otizmin filmlerde anlatılanlardan daha fazlası olduğunu öğrenmeye başladık. Ancak halen daha zihnimizi kurcalayan, "Otizmin nedenleri nelerdir? Otistik belirtiler gösteren herkes otizmli midir ya da herkes az da olsa otistik belirtiler gösterir mi? Otizme yönelik etkili müdahaleler nelerdir?" gibi pek çok soru olabilir. Sorularımıza yanıt araken otizm alanındaki güncel gelişmeleri takip etmek, bilimsel bilgiyi yakalamak açısından bir gereklilik oluşturmaktadır. Otizm çok dinamik bir konu olması nedeniyle çalışmalar hız kazandıkça ilerlemeler kaydedilmekte ve bilmediklerimiz gün yüzüne çıkarken, daha önce bildiklerimizin bazıları güncelliğini yitirmektedir.

Otizm konusuna başlangıç aşamasında, iki önemli tanımlamayı netleştirmek yerinde olur. Bunlardan biri tanı almak, bir diğeri belirtilere sahip olmaktır. Otizm tanısı almış olmakla, otistik belirtiler göstermiş olmak birbiriyle aynı anlama gelmemektedir çünkü otizm tanısı için belirlenen ölçütleri tam anlamıyla karşılayan bireyler için otizm tanısından söz etmek mümkün olabilir. Ancak birkaç otistik belirti gösteriyor diye bir bireyin otizmi olduğunu ifade etmek doğru olmaz. Bazen bizler kendimizde bile otizmin tanı ölçütleri arasında yer alan takıntılı davranışlar gösterdiğimizi fark ederiz. Ama bu davranışlar bizim otizm tanısı almamız için yeterli davranışlar değildir. Otizme ilişkin belirtiler çeşitlilik gösterir ama tanı için bu özellikler arasından ana yetersizlik alanlarına ilişkin belirlenen sayılarda görülme durumu varsa tanı koyulabilir. Geçmişten bu yana sosyal etkileşim ve davranışlara yönelik ana yetersizliklere sahip olmak, otizmin kendine özgü özelliklerini oluştursa da bu ana yetersizliklerin içinde çeşitli alt özelliklerin yer alması farklılıkları da beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla "Otizm" ya da "Otistik Bozukluk" ifadeleri tek başına bu çeşitlilikleri içinde barındırmakta yetersiz kalmış ve "Otizm Spektrum" ifadesi gündeme gelmiştir. O nedenle bu bölüm akışı içinde "otizm tanılı" ya da "otizmli bireyler" ifadesi yerine "otizm spektrum bozukluğu (OSB)" terimi kullanılmaktadır.

OSB dünyada 80 yılı aşkın bir maziye sahip olmasına rağmen son 40 yıllık süreçte yoğun ilgi görmüş ve bilimsel çalışmaların ışığında otizme ilişkin hem tanılama hem de müdahale konusunda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Ülkemizde ise 30 yılı aşkın süredir OSB'ye ilişkin giderek artan bir ilgi oluşmaya başlamış ve bu ilgi, bilimsel çalışmalara yansıyarak OSB olan bireylerin ve ailelerinin yaşamını kolaylaştırmaya yönelik adımlar atılmasını sağlamıştır. Kitabınızın bu bölümünde, temel oluşturmak amacıyla öncelikle OSB başlığı altında OSB'nin tanımı ve özellikleri konusuna geniş açıdan bakılmakta, ardından OSB'ye ilişkin uygulamalar başlığı altında kanıt temelli uygulamalar açıklanarak odaklanmış ve kapsamlı uygulamalar konusuna geçiş yapılmaktadır.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

OSB, erken dönemde sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliğine eklenen sınırlı, yinelenen ve takıntılı davranışlarla ortaya çıkan karmaşık bir nöro-gelişimsel yetersizliktir (American Psychiatric Association, 2013). OSB'nin dünya da yaygınlık oranının 1/160 olduğu varsayılmaktadır; ancak, birçok düşük ve orta gelirli ülkede OSB yaygınlığı bilinmemektedir (Susuz ve Doğan, 2020). OSB, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1980'li yıllara kadar 10 binde 4 sıklıkta görülen nadir bir yetersizlik olarak nitelendirilirken, Hastalık ve Kontrol Önleme Merkezleri (Centers for Disease Control and Prevention [CDC]) tarafından yayımlanan güncel rapora göre yaklaşık 36 çocuktan birinin OSB olduğu belirtilmektedir (CDC, 2023). Bu raporda, OSB'nin erkeklerde kızlardan dört kat daha fazla görüldüğü rapor edilmektedir. Maenner ve arkadaşlarının (2023) ABD'de yürüttükleri çalışmadaki 2020 yılı verilerine göre de çocukların %31'inde zeka puanı (IQ) 70'in altında olduğu için OSB'ye zihinsel yetersizlik eşlik etmekte, %25'inde zeka puanı 71-85 aralığında olduğu için sınırda yer almakta ve %44'ünün zeka puanı 85 üstü olduğu için zihinsel yetersizlik bulunmamaktadır. Ülkemizde ise güncel istatistiksel verilerin yetersizliği nedeniyle net bir sayı ifade etmek mümkün olamamaktadır. Ancak ülkemizdeki yaygınlığın dünya geneline yakın olduğu öngörülmektedir (TC. Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016).

OSB'nin yaygınlık oranının günden güne artması hepimiz için endişe vericidir ve nedenlerinin bulunup müdahale edilememesi durumunda OSB'deki artışın nereye doğru gideceği merak konusu olmaktadır. Günümüzde halen daha OSB'nin nedenleri tam olarak bilinememektedir; ancak OSB'nin tek bir nedeni olmadığı üzerinde görüş birliği sağlanmaktadır. Öyle ki araştırmalara dayalı olarak olası nedenlere ilişkin hem genetik hem de çevresel faktörlerin etkisi olduğu vurgulanmaktadır (www.autismspeaks.com). İleri annebaba yaşı, gebelikle ilgili sorunlar, belirli genetik yatkınlık, beyin gelişimindeki anormallikler, nöro-anatomik göstergeler ve sosyal-bilişsel yetersizlikler OSB için önemli risk faktörleri arasında sayılmaktadır (Vaquerizo-Serrano, Pablo, Singh ve Santosh 2022).

Otizm, ilk kez 1910'lu yıllarda İsveçli psikiyatr Eugen Bleuler tarafından şizofren bireylerde gözlenen "sosyal dünyadan kendini soyutlayarak kendine odaklanmayı" tanımlamak için kullanılan bir terim olmuştur. Ancak OSB'nin tanılanmasına ilişkin tarihsel süreç, 1940'larda Kanner tarafından "erken bebeklik otizmi" terimi kullanılarak bir grup (n=11) çocuğun özelliklerinin belirlenmesiyle başlamıştır. Daha sonra otizm ifadesi, Kanner'in bu terimi altında formal psikiyatrik tanı olarak ilk kez 1980 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (American Psychiatric Association [APA]) yayımladığı Tanı ve İstatistiksel El Kitabı'nın üçüncü versiyonunda (Diagnostic and Statistical Manual-DSM versiyon III) yerini almıştır (Romanczyk 2016). Geçmişten günümüze kadar ki süreçte tanılamaya ilişkin APA dışında Dünya Sağlık Örgütü tarafından ICD-11 tanı ölçütlerinin yanı sıra farklı araştırmacılar/uzmanlar tarafından ADOS-G [The Autism Diagnostic Observation, Assessment Schedule-Generic (Otizm Tanısal Gözlem Değerlendirme Çizelgesi-Jenerik)], ADI-R [Autism Diagnosis Interview-Revised (Otizm Tanı Görüşme-Gözden Geçirilmiş)] gibi çeşitli değerlendirme araçları geliştirilmiştir (CDC, 2022). Ancak OSB tanısını belirlemede, APA tarafından belirli aralıklarla güncellenen DSM ölçütleri yaygın olarak kullanılmaktadır. En son 2013 yılında yayımlanan DSM-5 versiyonu incelendiğinde, önceki versiyonlara göre önemli değişiklikler yapıldığı görülmektedir. DSM-5'de olan bu değişikliklerin, belirli gelişim alanlarındaki yetersizliklerin, destek gereksinimi hafiften ağıra doğru farklılaşan bi-

KAYNAKÇA

AFIRM. (2023). Autism focused interventions resources & modules. https://afirm.fpg.unc.edu

Akmanoğlu, N. (2015). Effectiveness of teaching naming facial expression to children with autism via video modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *15*(2). 519-537. http://doi.org/10.12738/estp.2015.2.2603

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostical and statistical manual [Tanısal ve istatistiksel el kitabı]* (5. Baskı; DSM-5). American Psychiatric Publishing.

Autism Speaks. (2023). *Autism diagnosis criteria: DSM-5*. https://www.autismspeaks.org/ autism-diagnosis-criteria-dsm-5.

Bross, L. A., Travers, J. C., Huffman, J. M., Davis, J. L. ve Mason, R. A. (2021). A meta-analysis of video modeling interventions to enhance job skills of autistic adolescents and adults. *Autism in Adulthood*, *3*(4), 356-369. https://doi.org/10.1089/aut.2020.0038

Büyükkarakaya, S. (2020). OSB olan küçük çocukların ebeveynlerinin eğitimi: Genel bakış. F. Acarlar (Çeviri Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal iletişim öğretimi-Ebeveyn eğitimi için uzman kılavuzu* içinde (ss. 3-49), Nobel Akademik Yayıncılık.

Callahan, K., Shukla-Mehta, S., Magee, S. ve Wie, M. (2010). ABA versus TEACCH: the case for defining and validating comprehensive treatment models in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 74-88. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0834-0

CDC (Centers for Disease Control and Prevention). (2023). *Community report on autism 2023: Autism and developmental disabilities monitoring network*. https://www.cdc.gov/ ncbddd/autism/pdf/ADDM-Community-Report-SY2020-h.pdf

CDC (Centers for Disease Control and Prevention). (2022). *Screening and diagnosis of autism spectrum disorder for health care providers*. https://www.cdc.gov/ncbddd /autism/hcp-screening.html#DiagnosticTools.

Dalgın-Eyiip, O. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2021). Video enhanced activity schedules: Teaching schedule following and pretend play skills to children with ASD. *Education & Training in Autism & Developmental Disabilities*, *56*(2), 205-224.

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E. ve Eldevik, S. (2007). Outcome for children with autism who began intensive behavioral treatment between ages 4 and 7: A comparison controlled study. Behavior Modification, *31*(3), 264-278. https://doi.org/10.1177/ 0145445506291396

Fingerhut, J. ve Moeyaert, M. (2022). Training individuals to implement discrete trials with fidelity: A Meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *37*(4), 239-250. https://doi.org/10.1177/10883576221081076

Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C. ve Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental research and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children, 71*, 149–164. https://doi.org/10.1177 /001440290507100202

Gong, L., Hong, E. R., Morin, K. ve Noro, F. (2022). Script-fading procedures for the Acquisition of Wh-Question Skills in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Special Education Research*, *11*(1), 1-10. https://doi.org/10.6033 /specialeducation.11.1

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. ve Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*, 165–179. https://doi.org/10.1177 /001440290507100203

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... ve Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-20. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Ingersoll, B. ve Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism-A practioner's guide to parent training*, Guildford Press.

Kaba, D. ve Aysev, A. S. (2020). DSM-5 tanı ölçütlerine göre erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğunun değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *31*(2), 106-12. https://doi.org/10.5080/u23735

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 239-265), Vize Yayıncılık.

Koegel, L. K. ve Koegel, R. L. (2019). *Pivotal response treatments for autism spectrum disorder*. Second Edition. Paul H. Brookes Publishing Co.

Köroğlu, E. (2013). *DSM-5 Tanı ölçütleri başvuru el kitabı.* Hyb Yayıncılık.

Kurt, O. (2011). A comparison of discrete trial teaching with and without gestures/signs in teaching receptive language skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(3), 1436-1444.

Kurt, O. ve Tekin-İftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, *28*(1), 53-64. https://doi.org/10.1177/0271121408316046

Kwon, E. Y., Cannon, J. E., Knight, V. F., Mercer, S. H. ve Guardino, C. (2023). Effects of social stories on ıncreasing social ınteraction and engagement of deaf and hard of hearing students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *53*(5), 1915-1929. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05430-4.

Lee, G. T., Hu, X., Liu, Y. ve Ren, Y. (2021). Effects of video modeling on the acquisition, maintenance, and generalization of playing with imaginary objects in children with autism spectrum disorder. *Behavior Modification*, *45*(6), 1041-1069. https://doi.org/10.1177/0145445520939856.

Maenner M. J., Warren Z., Williams, A. R., … ve Shaw, K. A. (2023). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. MMWR Surveill Summ 2023, 72 (No. SS-2): 1-14. http://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1

May Enstitüsü (2023, Ocak 15). *Research projects*. https://www.mayinstitute.org/ research/projects.html

Mirenda, P., Colozzo, P., Smith, V., Kroc, E., Kalynchuk, K., Rogers, S. J. ve Ungar, W. J. (2022). A randomized, community-based feasibility trial of modified ESDM for toddlers with suspected autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *52*, 5322-5341.https://doi.org/10.1007/s10803-021-05390-1

NAC (National Autism Center). (2009). *National standards report: Phase 1.* National Autism Center. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-1-2009/

NAC (National Autism Center). (2015). *National standards report: Phase 2.* National Autism Center. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/

NCAEP (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice). (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism.* https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

NPDC (National Professional Development Center). (2014) *Evidence based practices for children youth, young adult with autism spectrum disorders*. University of North Carolina Frank Porter Child Development Institute, Autism Evidence Based Practices Review Group.

NRC (National Research Council). (2001). *Educating children with autism*. National Academy Press.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2008). *Comprehensive treatment models for children and youth with autism spectrum disorders*. The University of North Carolina, FGB Child Development Institute.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. A. (2014). Comprehensive treatment models for children and youth with autism spectrum disorders. F. R. Volkmar, Rhea Paul, S. J. Rogers ve K. A. Pelphrey (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, fourth edition* içinde (ss. 770-787). Wiley.

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. ve Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth*, *54*(4), 275-282. https://doi.org/10.1080/10459881003785506

Olçay-Gül, S. ve Tekin-İftar, E. (2016). Family generated and delivered social story intervention: Acquisition, maintenance, and generalization of social skills in youths with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *51*(1), 67-78.

https://www.jstor.org/stable/26420365

Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H. ve Sturmey, P. (2011). A meta-analytic study on the effectiveness of comprehensive ABA-based early intervention programs for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(1), 60-69. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.03.011

Pruneti, C., Coscioni, G. ve Guidotti, S. (2023). Evaluation of the effectiveness of behavioral interventions for autism spectrum disorders: A systematic review of randomized controlled trials and quasi-experimental studies. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *0*(0) 1–19. https://doi.org/10.1177/13591045231205614

Rice, C. E., Carpenter, L. A., Morrier, M. J., Lord, C., DiRienzo, M., Boan, A., ... ve Wiggins, L. D. (2022). Defining in detail and evaluating reliability of DSM-5 criteria for autism spectrum disorder (ASD) among children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *52*(12), 5308-5320. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05377-y

Rogers, S. J. ve Vismara, L. A. (2008). Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *37*(1), 8-38. https://doi.org/10.1080/15374410701817808

Romanczyk, R. G. (2016). Prologue and introduction. R. G. Romanczyk ve J. McEachin (Eds.), *Comprehensive models of autism spectrum disorder treatment: points of divergence and convergence* içinde (ss. 1-6). Springer International Publishing.

Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Cassidy, M., Dunham, K., Feldman, J. I., ... ve Woynaroski, T. G. (2020). Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. *Psychological Bulletin*, *146*(1), 1. https://doi.org/ 10.1037/bul0000215

Sam, A. M., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Nowell, S. W., Waters, V., Perkins, Y., ... ve Rogers, H. J. (2023). Promoting paraeducators' use of evidence-based practices for students with autism. *Exceptional Children*, *89*(3), 314-331. https://doi.org/ 10.1177/00144029221135572

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... ve Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*, 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Schreibman, L., Jobin, A. B. ve Dawson, G. (2020). Understanding NDBI. Y. E. M. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman ve A. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* içinde (ss. 3-20). Brookes Publishing.

Schwartz, I. S., Thomas, C. J., McBride, B. J. ve Sandall, S. R. (2013). A school-based preschool program for children with ASD: A quasi-experimental assessment of child change in Project DATA. *School Mental Health, 5*, 221-232. https://doi.org/10.1007/s12310-013-9103-7

Shi, B., Wu, W., Dai, M., Zeng, J., Luo, J., Cai, L., ... ve Jing, J. (2021). Cognitive, language, and behavioral outcomes in children with autism spectrum disorders exposed to early comprehensive treatment models: a meta-analysis and meta-regression. *Frontiers in Psychiatry*, *12*, 691148. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.691148

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., ve Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Strain, P. S. (2017). Four-year follow-up of children in the LEAP randomized trial: Some planned and accidental findings. *Topics in Early Childhood Special Education*, *37*, 121-126. https://doi.org/10.1177/0271121417711531

Susuz, C. ve Doğan, B. G. (2020). Halk sağlığı bakışıyla otizm spektrum bozukluğu. *ESTUDAM Public Health Journal*, *5*, 297-310. https://doi.org/10.35232 /estudamhsd.684075.

TC. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2016). *Otizm spektrum bozukluğu*. Grafik Ofset Reklamcılık Matbaacılık.

Tekin-İftar, E., Olçay-Gül, S. ve Collins, B. C. (2019). Descriptive analysis and meta analysis of studies investigating the effectiveness of simultaneous prompting procedure. *Exceptional Children*, *85*(3), 309-328. https://doi.org/10.1177/0014402918 795702

Topuz, Ç. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2022). Script fading procedure: A systematic review and meta-analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *9*(3), 366-385. https://doi.org/10.1007/s40489-021-00258-7

Topuz, Ç. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2019). Increasing verbal interaction in children with autism spectrum disorders using audio script procedure. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*, 4847-4861. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04203-w

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2015). A comparison of least-to-most prompting and video modeling for teaching pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *15*(2), 499-512. http://doi.org/10.12738 /estp.2015.2.2541

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2017). 0-6 yaş arasındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların özellikleri. Ö. Diken (Ed.), *Gelişimsel desteğe gereksinimi olan okul öncesi çocuklar (0-6 yaş) ve özellikleri* içinde (ss. 98-117). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). A comparison of the effects of providing activity and material choice to children with autism spectrum disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *43*(4), 717-721. https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-717

Vaquerizo-Serrano, J., Salazar de Pablo, G., Singh, J. ve Santosh, P. (2022). Autism spectrum disorder and clinical high risk for psychosis: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *52*(4), 1568-1586. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05046-0

Vivanti, G. (2022). What does it mean for an autism intervention to be evidence-based? *Autism Research*, *15*(10), 1787-1793. https://doi.org/10.1002/aur.2792

Wahman, C. L., Pustejovsky, J. E., Ostrosky, M. M. ve Santos, R. M. (2022). Examining the effects of Social Stories™ on challenging behavior and prosocial skills in young children: A systematic review and meta-analysis. *Topics in Early Childhood Special Education*, *41*(4), 267-279. https://doi.org/10.1177/0271121419855692

Waters, C.F., Dickens, M.A., Thurston, S.W., Lu, X. ve Smith, T. (2020). Sustainability of early intensive behavioral intervention for children with autism spectrum disorder in a community setting. *Behavior Modification*, *44*(1), 3-26. https://doi.org/10.1177/ 0145445518786463

Wergeland, G. J. H., Posserud, M. B., Fjermestad, K., Njardvik, U. ve Öst, L. G. (2022). Early behavioral interventions for children and adolescents with autism spectrum disorder in routine clinical care: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *29*(4), 400-414. https://doi.org/10.1037/cps0000106

What Works Clearinghouse. (2020). What Works Clearinghouse standards handbook, version 4.1. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/refer enceresources/WWC-Standards-Handbook-v4-1-508.pdf

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A. F., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., ve Schultz, T. R. (2014). *Evidence based practices for children youth, young adult with autism spectrum disorders*. University of North Carolina Frank Porter Child Development Institute, Autism Evidence Based Practices Review Group.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A. F., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., ve Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 1951-1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z.

BÖLÜM 2

EVDE YA DA KLİNİKTE UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ TEMELLİ KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEKLERİ

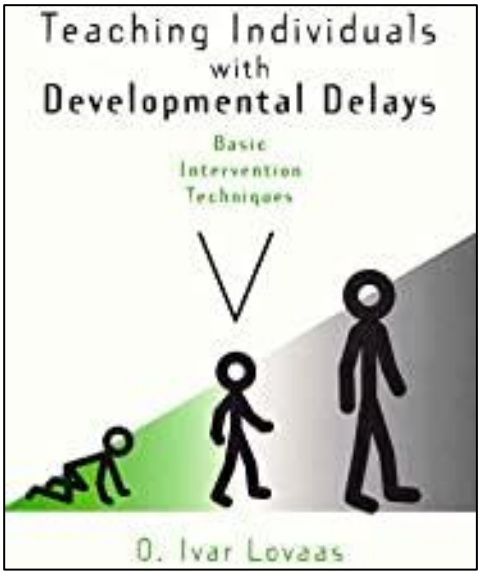
BÖLÜM 2.1

LOVAAS ENSTİTÜSÜ: ERKEN YOĞUN DAVRANIŞSAL EĞİTİM

Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU

Özlem DALGIN

LOVAAS



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: Lovaas Enstitüsü (Lovaas Modeli-Erken Yoğun Davranışsal Eğitim)
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'nin Los Angeles-San Diego, Minneapolis- Lincoln ve Philadelphia kentleri
İnternet Adresi: https://lovaas.com
Hizmet edilen Yaş Aralığı: 2-8 yaş çocuklarla model başlatılır. Çocuklar 12 yaşından daha sonrası olmaksızın ilkokula doğru gelişme gösterdikçe farklı hizmetlere geçiş yaparlar.
Uygulama Ortamı: Ev ya da klinik
Teorik Bağlam: Uygulamalı Davranış Analizi (UDA)
Modelin Bilimsel Kanıtı: 1985 yılından bu yana 500'den fazla araştırma ile Lovaas Enstitüsü'nde uygulanan EYDE'nin etkililiği incelenmiştir. ABD'de kanıt temelli uygulamaları belirleyen Ulusal Otizm Merkezi'nin (National Autism Center [NAC]) ve Otizm Spektrum Bozukluğunda Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi'nin (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC]) raporlarına göre kanıt temelli uygulama olarak kabul edilmektedir (NAC, 2009; NAC, 2015; Wong vd., 2015).
Uygulayıcılar: Özel eğitim, psikoloji, erken eğitim ve ilgili bölümlerden lisans eğitimine devam eden ya da eğitimi olan davranış terapisti ve UDA konusunda davranış analisti ya da lisanslı davranış uzmanı tarafından oluşturulan bir ekip uygulamaları yürütmektedir.
Yazılı Kaynak Durumu: Lovaas Enstitüsü'nde uygulanan EYDE programına ilişkin geçmişten günümüze pek çok araştırma ve programı geliştiren Ivar Lovaas tarafından yayımlanmış kitaplar bulunmaktadır. Lovaas Model'in müfredatının ve uygulamalarının detaylı açıklandığı en güncel kitap "Teaching Individuals with Developmental Delays: Basic Intervention Techniques (Gelişimsel Geriliği Olan Bireylerin Öğretimi: Temel Uygulama Teknikleri)" 2003 yılında yayımlanmıştır. Bu kitaptan yola çıkılarak Türkçe hazırlanan "Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) I ve II" olmak üzere iki kitap yanı sıra formlardan oluşan bir kitap da yayımlanmıştır.

BÖLÜM AKIŞI

Özet
Giriş
Lovaas Enstitüsü'ne Genel Bakış
Modelin Uygulama Süreci
Değerlendirme
Müfredat Programı
Uygulama İçeriği
Genelleme ve Kalıcılık
Personel Eğitimi
Aile Eğitimi
Danışmanlık Hizmetleri
Kapsayıcı Eğitim Ortamı
Teknoloji Kullanımı
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar
Konuya İlişkin Araştırmalar
Ülkemizde Modele İlişkin Araştırmalar
Sonuç ve Öneriler
Kaynakça

ÖZET

Erken yoğun davranışsal eğitim (EYDE), Ivar Lovaas tarafından geliştirilen erken, yoğun, kesintisiz, bire-bir ve otizme özgü olan davranışsal bir program olarak tanımlanmaktadır. Bu program ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) Los Angeles kentinde California Üniversitesi kapsamında Genç Otizm Projesi ile hayata geçirilmiştir. Sonra da bilimsel çalışmalar Lovaas tarafından kurulan Lovaas Enstitüsü'nde devam etmiştir. Günümüzde bu Enstitüde uygulamalar, Lovaas'ın geliştirdiği orijinal EYDE programına sadık kalınarak yürütülmektedir. Lovaas Enstitüsü'nde EYDE uygulamaları, 3-5 kişilik eğitmen (instructor), eğiticiler/deneyimli eğitmenler (trainers), bir vaka danışmanı (a case supervisor) ve program yöneticisi (program director) ile oluşturulan ekip tarafından gerçekleştirilmektedir. EYDE sürecinde, öncelikle uygulama öncesi ve sırasında değerlendirmeler yapılmaktadır. Özel müfredat programı kullanılarak farklı düzeylerde yer alan beceriler üzerinde çalışılmaktadır. Becerilerin edinimi için uygulamalı davranış analizine dayalı kanıt temelli ilkeler ve uygulamalar kullanılmakta yanı sıra genelleme ve kalıcılık çalışmaları yürütülmektedir. Ana öğretim yöntemi olarak ayrık denemelerle öğretim kullanılmakla birlikte doğal ortam öğretimi ile bağlama uygun beceri öğretimlerine ve fırsat öğretimine de yer verilmektedir. EYDE uygulamaları içinde uygulama güvenirliğini yüksek düzeyde sağlamak amacıyla personel eğitimine ve danışmanlık sistemine önem verilmektedir. Lovaas Enstitüsü tarafından EYDE'nin uygulanmasına ilişkin bir sertifikasyon programı geliştirilmiştir. Aile üyeleri de ekibin bir parçası olarak öğretici rolü üstlenebilmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin aktif katılım sağlamasının genelleme açısından gerekli olduğu vurgulanmakta ve aile eğitimine özen gösterilmektedir. EYDE, OSB olan bireylere en az 6 ay birebir olarak uygulanmaktadır. Çocuk gereken becerileri kazandıkça küçük grup, büyük grup ve kapsayıcı eğitim ortamlarına geçiş yapabilmektedir. Danışmanlık hizmetleri hem klinik hem de bireyin yaşadığı ortamda yürütülebilmektedir. Lovaas Enstitüsü'nün internet sitesi üzerinden EYDE'ye ve kendi kurumlarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Ayrıca bu siteden hem sertifikasyon hem de hizmet alımı için başvuru yapılabilmektedir. Ülkemizde ise EYDE'nin Türk versiyonu olan Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) kullanılmaktadır ve 2006 yılından bu yana farklı illerde OSB olan çocuklara OÇİDEP hizmeti

sunulmaktadır. Günümüzde Lovaas Enstitüsü'nde kullanılan EYDE, ABD'de uygulamaların kanıt temellerini sorgulayan Ulusal Otizm Merkezi'nin (National Autism Center [NAC]) ve Otizm Spektrum Bozukluğunda Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi'nin (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC]) raporlarına göre kanıt temelli bir uygulamadır (NAC, 2009; NAC, 2015; Wong vd., 2015). Kökleri 1960'lı yıllara dayanan EYDE konusunda pek çok bilimsel araştırmanın yanı sıra bu araştırmaların sistematik olarak derlenerek etki büyüklüklerinin değerlendirildiği metaanalizi çalışmaları yürütülmektedir. Araştırmalardan elde edilen bulgular, EYDE uygulanan OSB olan çocukların çoğunun zeka, dil, sosyal iletişim ve uyumsal davranışlar açısından önemli kazanımlar sağladığını; ancak bazı çocuklarda bu düzeyde ilerlemelerin kaydedilmediğini göstermektedir. Bu durumda çocukların ne düzeyde EYDE'den yarar sağlayacağını önceden kestirmek mümkün olamamaktadır. Ancak mevcut bilgilerle kanıt temelleri olan uygulamalar arasından çocuğun öğrenme özelliklerine en uygun olanın seçilmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, pek çok çocuğun yaşamına olumlu yansımaları olan Lovaas Enstitüsü'nde uygulanan EYDE programı, OSB olan çocukların eğitimi için iyi bir seçenek oluşturmaktadır. Nitekim ABD'de Lovaas Enstitüsü gibi EYDE hizmeti sunan farklı kurumların olmasının yanı sıra ülkemizde OÇİDEP gibi dünyada da farklı ülkelerde bu hizmet sunumu gerçekleştirilmektedir. Kitabınızın bu bölümünde, Lovaas Enstitüsü kapsamında uygulanan EYDE'ye odaklanan bir anlayışla geçmişten günümüze bu uygulamaya genel bakış, uygulama süreci, araştırmalar, sonuç ve öneriler konusunda derinlemesine bilgi paylaşımında bulunulmaktadır.

KAYNAKÇA

Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers [Öğretmenler için uygulamalı davranış analizi]* (9. baskı). Pearson Education.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostical and statistical manual [Tanısal ve istatistiksel el kitabı]* (5. baskı). American Psychiatric Publishing.

Asta, L. ve Persico, A. M. (2022). Differential predictors of response to Early Start Denver Model vs. Early Intensive Behavioral Intervention in young children with Autism Spectrum Disorder: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences, 12*(11), 1499. https://doi.org/10.3390/brainsci12111499

Bassett, K., Green, C. J. ve Kazanjian, A. (2000). *Autism and Lovaas treatment: A systematic review of effectiveness evidence*. BC Office of Health Technology Assessment. https://doi.org/10.14288/1.0045257.

Bent, C., Glencross, S., McKinnon, K., Hudry, K., Dissanayake, C., Victorian ASELCC Team ve Vivanti, G. (2023). Predictors of Developmental and Adaptive Behaviour Outcomes in Response to Early Intensive Behavioural Intervention and the Early Start Denver Model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *Advance Online Publication.* https://doi.org/10.1007/s10803-023-05993-w

Berkowitz, B. P. ve Graziano, A. M. (1972). Training parents as behavior therapists: A review. *Behaviour Research and Therapy, 10,* 297–317. https://doi.org/10.1016/0005-7967(72)90054-X

Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N. J. ve Hand, B. N. (2021). Avoiding ableist language: Suggestions for autism researchers. *Autism in Adulthood*, *3*(1), 18-29. https://doi.org/10.1089/aut.2020.0014

Buescher, A. V., Cidav, Z., Knapp, M. ve Mandell, D. S. (2014). Costs of autism spectrum disorders in the United Kingdom and the United States. *JAMA Pediatrics*, *168*(8), 721-728. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.210

Caron, V., Bérubé, A. ve Paquet, A. (2017). Implementation evaluation of early intensive behavioral intervention programs for children with autism spectrum disorders: A systematic review of studies in the last decade. *Evaluation and Program Planning, 67*,1-8. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.01.004

Cohen, H., Amerine-Dickens, M. ve Smith, T. (2006). Early intensive behavioral treatment: Replication of the UCLA model in a community setting. *Journal of Developmental ve Behavioral Pediatrics, 27*(2), S145-S155. https://doi.org/10.1097/00004703-200604002-00013

Cooper, M. (2022). Reducing special education costs by providing early intervention for autistic children. *Behavioral Interventions*, *37*(2), 397–414. https://doi.org/10.1002/ bin.1839

Cooper, J. O., Heron, T. E. ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis [Uygulamalı davranışş analizi]* (2. baskı). Merrill.

Crockett, J. L., Fleming, R. K., Doepke, K. J. ve Stevens, J. S. (2007). Parent training: Acquisition and generalization of discrete trials teaching skills with parents of children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, *28*(1), 23-36. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.10.003

Dart, E. H., Martin, J., McGirt, C., Shuman, T., Hodnett, J., Reynolds, F., ... ve Mennes, H. (2023). Discrete trial instruction. Johnny L. Matson (Ed.), *Handbook of Applied Behavior Analysis: Integrating Research into Practice* içinde (ss. 611-624). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-19964-6_32

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E. ve Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4- to 7-year-old children with autism: A 1-year comparison controlled study. *Behavior Modification*, *26*(1), 49-68. https://doi.org/10.1177/0145445502026001004

Eikeseth, S., Hayward, D., Gale, C., Gitlesen, J. P. ve Eldevik, S. (2009). Intensity of supervision and outcome for preschool aged children receiving early and intensive behavioral interventions: A preliminary study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *3*(1), 67-73.

Eikeseth, S. (2010). Examination of qualifications required of an EIBI professional. *European Journal of Behavior Analysis*, *11*(2), 239-246. https://doi.org/10.1080/ 15021149.2010.11434348

Eikeseth, S. (2013). Lovaas approach. F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* içinde (ss. 1759-1765). Springer International Publishing. https:// doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1297

Eikeseth, S., Klintwall, L., Jahr, E. ve Karlsson, P. (2012). Outcome for children with autism receiving early and intensive behavioral intervention in mainstream preschool and kindergarten settings. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*, 829–835. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.09.002

Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S. ve Cross, S. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *38*(3), 439-450. https://doi.org/ 10.1080/15374410902851739

Eldevik, S., Hastings, R. P., Jahr, E. ve Hughes, J. C. (2012). Outcomes of behavioral intervention for children with autism in mainstream pre-school settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 210-220. https://doi.org/10.1007/s10803-011-1234-9

Eldevik, S., Titlestad, K. B., Aarlie, H. ve Tønnesen, R. (2020). Community implementation of early behavioral intervention: Higher intensity gives better outcome. *European Journal of Behavior Analysis, 21*(1), 92-109. https://doi.org/10.1080/15021149.2019.1629781

Erhard, P. ve Falcomata, T. S. (2023). Generalization. Johnyy L. Matson (Ed.), *Handbook of Applied Behavior Analysis: Integrating Research into Practice* içinde (ss. 251-268). Springer.

Frazier, T. W., Klingemier, E. W., Anderson, C. J., Gengoux, G. W., Youngstrom, E. A. ve Hardan, A. Y. (2021). A longitudinal study of language trajectories and treatment outcomes of early intensive behavioral intervention for autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*, 4534-4550. https://doi.org/10.1007/s10803-021-04900-5

Giambona, P. J., Ding, Y., Cho, S. J., Zhang, C. ve Shen, Y. (2023). Parent perceptions of the effects of early intensive behavioral interventions for children with autism. *Behavioral Sciences*, *13*(1), 45. https://doi.org/10.3390/bs13010045

Green, G., Brennan, L. C., ve Fein, D. (2002). Intensive behavioral treatment for a toddler at high risk for autism. *Behavior Modification, 26*(1), 69-102. https://doi.org/ 10.1177/0145445502026001005

Gresham, F. M., Beebe-Frankenberger, M. E. ve MacMillan, D. L. (1999). A selective review of treatments for children with autism: Description and methodological considerations. *School Psychology Review*, *28*(4), 559-575. https://doi.org/10.1080/ 02796015.1999.12085985

Gresham, F. M., Gansle, K. A., ve Noell, G. H. (1993). Treatment integrity in applied behavior analysis with children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26*(2), 257-263. https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-257

Güleç-Aslan, Y. (2011). The case report: ABA-based education for a toddler at high risk for Autism. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(2)*,* 129-147.

Güleç-Aslan, Y., ve Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) eğitmenlerinin OÇİDEP'e ilişkin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(62), 971-984. https://doi.org/10.17755/esosder.286479

Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., ve Uzuner, Y. (2009). Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *10*(01), 1-25. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000130

Hodgson, R., Biswas, M., Palmer, S., Marshall, D., Rodgers, M., Stewart, L., ... ve Le Couteur, A. (2022). Intensive behavioural interventions based on applied behaviour analysis (ABA) for young children with autism: A cost-effectiveness analysis. *Plos One*, *17*(8), e0270833. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270833

Hay-Hansson, A., Eldevik, S., ve Strømgren, B. (2023). Videoconference to supervise early intensive behavioral intervention: A preliminary evaluation of acceptability. *Behavioral Interventions*, *38*(2), 524-536. https://doi.org/10.1002/bin.1924

Howard, S., Sparkman, C. R., Cohen, H. G., Green, G., ve Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatments for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 359–383. https://doi.org/ 10.1016/j.ridd.2004.09.005

Howlin, P., Magiati, I., ve Charman, T. (2009). Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities,* 114(1), 23–41. https://doi.org/10.1352/2009.114:23-41

Hodgson, R., Biswas, M., Palmer, S., Marshall, D., Rodgers, M., Stewart, L., ... ve Le Couteur, A. (2022). Intensive behavioural interventions based on applied behaviour analysis (ABA) for young children with autism: A cost-effectiveness analysis. *Plos one*, *17*(8), e0270833. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270833

https: //www.lovaas.com adresine 19 Mayıs 2023 tarihinde erilmiştir.

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., …ve Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*, 4013–4032. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Klintwall, L., ve Eikeseth, S. (2014). Early and intensive behavioral intervention (EIBI) in autism. *Comprehensive Guide to Autism*, *1*(1), 117-137. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4788-7_129

Kırcaali-İftar, G., Kurt, O. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı* I. Anı Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kurt, O. (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı* II. Anı Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 239-265), Vize Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Çetin, Ö. ve Ünlü, E. (2009). Intensive daytime toilet training of two children with autism: Implementing and monitoring systematically guarantees success! *International Journal of Early Childhood Special Education, 1(2),* 117-126.

Kurt, O. (2011). A comparison of discrete trial teaching with and without gestures/signs in teaching receptive language skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(3), 1436-1444.

Langh, U., Cauvet, E., Perry, A., Eikeseth, S. ve Bölte, S. (2022). Enriched supervision to increase quality of early intensive behavioral intervention in autism: a pragmatic randomized controlled pilot study. *European Journal of Behavior Analysis, 23(1)*, 62-77. https://doi.org/10.1080/15021149.2021.1946371

Lang, R., Hancock, T. B. ve Singh, N. N. (2016). An overview of early behavioral interventions for children with autism. R. Lang, T. B. Hancock ve N. N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism* içinde (ss. 1-14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30925-5_1

Leaf, R. ve McEachin, J. (2016). The Lovaas Model: Love it or hate it, but first understands it. R. G. Romanczyk ve J. Mc Eachin (Eds.), *Comprehensive models of autism spectrum disorder treatment: Points of Divergence and Convergence*, (s.7-43). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40904-7_2

Lerman, D. C., Valentino, A. ve LeBlanc, L. (2016). Discrete trial teaching. R. Lang, T. B. Hancock ve N. N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism* içinde (ss. 1-14). Springer.

Lovaas Institute (2023a, Mayıs 19). *San Diego & Los Angeles*. https://lovaas.com/our-services/los-angeles-san-diego/

Lovaas Institute (2023b, Mayıs 19). *Our services*. https://lovaas.com/our-services/

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3-9. https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3

Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techiniques*. Pro-Ed.

Magiati, I., Charman, T., ve Howlin, P. (2007). A two-year prospective follow-up study of community-based early intensive behavioural intervention and specialist nursery provision for children with autism spectrum disorders*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48(8),* 803-812. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01756.x

Makrygianni, M. K., ve Reed, P. (2010). A meta-analytic review of the effectiveness of behavioural early intervention programs for children with autism spectrum disorders*. Research in Autism Spectrum Disorders*, *4*, 577–593. https://doi.org/ 10.1016/j.rasd.2010.01.014

Mazon, C., Fage, C. ve Sauzéon, H. (2019). Effectiveness and usability of technology-based interventions for children and adolescents with ASD: A systematic review of reliability, consistency, generalization and durability related to the effects of intervention. *Computers in Human Behavior*, *93*, 235-251. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.001

McEachin, J. J., Smith, T., ve Lovaas, O. I. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal on Mental Retardation,* 97(4), 359–372.

Miranda-Linné, F. ve Melin, L. (1992). Acquisition, generalization, and spontaneous use of color adjectives: A comparison of incidental teaching and traditional discrete-trial procedures for children with autism. *Research in developmental disabilities*, *13*(3), 191-210. https://doi.org/10.1016/0891-4222(92)90025-2

NAC (National Autism Center). (2009). *National standarts report: The national standards project—addressing the need for evidencebased practice guidelines for autism spectrum disorders*. https://mn.gov/mnddc/asd-employment/pdf/09-NSR-NAC.pdf

NAC (National Autism Center). (2015). *National standards project findings and conclusions-NSP 2*. Author. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/

NCAEP (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice). (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism.* https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

NRC (National Research Council). (2001). *Educating children with autism*. National Academy Press.

Nevill, R. E., Lecavalier, L. ve Stratis, E. A. (2018). Meta-analysis of parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism*, *22*(2), 84-98. https://doi.org/10.1177/1362361316677838.

Nicolosi, M., ve Dillenburger, K. (2022). The University of California at Los Angeles-Young Autism Project: A systematic review of replication studies. *Behavioral Interventions, 37(2)*, 415-464. https://doi.org/10.1002/bin.1830

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2008). *Comprehensive treatment models for children and youth with autism spectrum disorders*. The University of North Carolina, FGB Child Development Institute.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Orinstein, A. J., Helt, M., Troyb, E., Tyson, K. E., Barton, M. L., Eigsti, I. M., Naigles, L. ve Fein, D. A. (2014). Intervention for optimal outcome in children and adolescents with a history of autism. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, *35*(4), 247–256. https://doi .org/10.1097/DBP.0000000000000037

Osborne, L. A., McHugh, L., Saunders, J. ve Reed, P. (2008). Parenting stress reduces the effectiveness of early teaching interventions for autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(6), 1092-1103. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0497-7

Ospina, M. B., Krebs Seida, J., Clark, B., Karkhaneh, M., Hartling, L., Tjosvold, L., ... ve Smith, V. (2008). Behavioural and developmental interventions for autism spectrum disorder: a clinical systematic review. *PloS One, 3(11),* e3755. https://doi.org/10.1371 /journal.pone.0003755

Padilla, K., Akers, J. S. ve Kirkpatric, M. (2020). Coordinating ABA Services. M. B. McClain, J. D. Shahidullah ve K. R. Mezher (Eds.). *Interprofessional care coordination for pediatric autism spectrum disorder* içinde *(*ss.225-240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46295-6_15

Perry, A., Cummings, A., Geier, J. D., Freeman, N. L., Hughes, S. ve Larose, L. (2008). Effectiveness of Intensive Behavioral Intervention in a large, community-based program. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *2*(4), 621–642. https://doi.org/10.1016 /j.rasd.2008.01.002

Perry, A., Cummings, A., Geier, J. D., Freeman, N. L., Hughes, S., Managhan, T., ... ve Williams, J. (2011). Predictors of outcome for children receiving intensive behavioral intervention in a large, community-based program. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(1), 592-603. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.07.003

Perry A, Koudys J, Prichard A, Ho H. (2019). Follow-up study of youth who received EIBI as young children. *Behavior Modifications*, *43*, 181–201. https: //doi: 10.1177/ 0145445517746916

Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H., ve Sturmey, P. (2011). A meta-analytic study on the effectiveness of comprehensive ABA-based early intervention programs for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 60-69. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.03.011

Pi, H.J., Kallapiran, K. ve Munivenkatappa, S. (2022). Meta-Analysis of RCTs of Technology-Assisted Parent-Mediated Interventions for Children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders. 52*, 3325–3343. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05206-2

Reichow, B. (2012). Overview of meta-analyses on early intensive behavioral interventions for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 512-520. https://doi.org/10.1007/s10803-011-1218-9

Reichow, B., Barton, E. E., Boyd, B. A. ve Hume, K. (2014). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD): A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, *10*(1), 1-116. https://doi.org/ 10.4073/csr.2014.9

Reichow, B. ve Wolery, M. (2009). Comprehensive synthesis of early intensive behavioral interventions for young children with autism based on the UCLA Young Autism Project model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*, 23–41. https://doi.org/10.1007/s10803-008-0596-0

Remington, B., Hastings, R. P., Kovshoff, H., Degli Espinosa, F., Jahr, E., Brown, T., ... ve Ward, N. (2007). Early intensive behavioral intervention: Outcomes for children with autism and their parents after two years. *American Journal on Mental Retardation, 112(6),* 418-438. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2007)112[418:EIBIOF]2.0.CO;2

Ridout, S., ve Eldevik, S. (2023). Measures Used to Assess Treatment Outcomes in Children with Autism Receiving Early and Intensive Behavioral Interventions: A Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, Advance Online Publication*. https://doi.org/10.1007/s40489-023-00355-9

Rogers, S. J., ve Vismara, L. A. (2008). Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child ve Adolescent Psychology, 37(1),* 8-38. https://doi.org/10.1080/15374410701817808

Rodgers, M., Marshall, D., Simmonds, M., Le Couteur, A., Biswas, M., Wright, K., ... ve Hodgson, R. (2020). Interventions based on early intensive applied behaviour analysis for autistic children: a systematic review and cost-effectiveness analysis. *Health Technology Assessment (Winchester, England)*, *24*(35), 1-306. https://doi.org/10.3310/hta24350

Rodgers, M., Simmonds, M., Marshall, D., Hodgson, R., Stewart, L. A., Rai, D., Wright, K., Ben-Itzchak, E., Eikeseth, S., Eldevik, S., Kovshoff, H., Magiati, I., Osborne, L. A., Reed, P., Vivanti, G., Zachor, D., ve Couteur, A. L. (2021). Intensive behavioural interventions based on applied behaviour analysis for young children with autism: An international collaborative individual participant data meta-analysis. *Autism: An International Journal of Research and Practise*, *25*(4), 1137–1153. https://doi.org/10.1177/1362361320985680

Sallows, G. O., ve Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: Four-year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation*, *110*(6), 417–438. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[417:IBTFCW]2.0.CO; 2

Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Cassidy, M., Dunham, K., Feldman, J. I., ... ve Woynaroski, T. G. (2020). Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. *Psychological Bulletin*, *146*(1), 1. https://doi.org/10.1037/bul0000215

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... ve Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*, 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Shea (2005). A perspective on the research literature related to early intensive behavioral ıntervention (Lovaas) for young children with autism. *Communication Disorders Quarterly*, *26*(2), 102-111. https://doi.org/10.1177/15257401050260020101

Shi, B., Wu, W., Dai, M., Zeng, J., Luo, J., Cai, L., ... ve Jing, J. (2021). Cognitive, language, and behavioral outcomes in children with autism spectrum disorders exposed to early comprehensive treatment models: a meta-analysis and meta-regression. *Frontiers in Psychiatry*, *12*, 691148. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.691148

Smith, T., Parker, T., Taubman, M. ve Lovaas, O. I. (1992). Transfer of staff training from workshops to group homes: A failure to generalize across settings. *Research in developmental disabilities*, *13*(1), 57-71. https://doi.org/10.1016/0891-4222(92)90040-D

Smith, T., Eikeseth, S., Klevstrand, M. ve Lovaas, O. I. (1997). Intensive behavioral treatment for preschoolers with severe mental retardation and pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation, 102(3)*, 238-249. https://doi.org/10.1352/0895-8017(1997)102<0238:IBTFPW>2.0.CO;2

Smith, T. (2013). Lovaas institute for early intervention (LIFE). *Behavior Analysis in Practice*, *6*,78-79. https://doi.org/10.1007/BF03391807.

Smith, T., Groen, A. D. ve Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation, 10*5, 269–285.

Smith, I. M., Flanagan, H. E., Ungar, W. J., D'Entremont, B., Garon, N., den Otter, J., ... ve Murray, P. (2019). Comparing the 1-year impact of preschool autism intervention programs in two Canadian provinces. *Autism Research, 12(4),* 667-681.

Spreckley, M. ve Boyd, R. (2009). Efficacy of applied behavioral intervention in preschool children with autism for improving cognitive, language, and adaptive behavior: a systematic review and meta-analysis. *The Journal of Pediatrics, 154*(3), 338-344.

Tekin-İftar, E. (2014). Uygulamalı davranış analizi: Tanım, tarihçe ve özellikleri. E. Tekin-İftar (Ed.) *Uygulamalı Davranış Analizi* içinde (ss. 1-40). Vize Yayınları.

Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). A comparison of the effects of providing activity and material choice to children with autism spectrum disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *43*(4), 717-721. https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-717

Virués-Ortega, J. (2010). Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: Meta-analysis, meta-regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes. *Clinical Psychology Review, 30*, 387–399. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.008

Vladescu, J. C. ve Marano, K. E. (2023). Staff Training. J. L. Matson (Ed.), *Handbook of applied behavior analysis: Integrating research into practice* içinde (ss. 671-687). Springer International Publishing.

Warren, Z., McPheeters, M. L., Sathe, N., Foss-Feig, J. H., Glasser, A. ve Veenstra-VanderWeele, J. (2011). A systematic review of early intensive intervention for autism spectrum disorders. *Pediatrics*, *127*(5), e1303–e1311. https://doi.org/10.1542/peds.2011-0426

Warren, Z., Veenstra-VanderWeele, J., Stone, W., Bruzek, J. L., Nahmias, A. S., Foss-Feig, J. H., Jerome, R. N., Krishnaswami, S., Sathe, N. A., Glasser, A. M. ve Surawicz, T. (2011). Therapies for children with autism spectrum disorders. *Comparative Effectiveness Review No. 26*. https://europepmc.org/article/nbk/nbk56343

Waters, C. F., Amerine Dickens, M., Thurston, S. W., Lu, X., ve Smith, T. (2020). Sustainability of early intensive behavioral intervention for children with autism spectrum disorder in a community setting. *Behavior modification, 44(1*), 3-26. https://doi.org/10.1177/0145445518786463

Wergeland, G. J. H., Posserud, M. B., Fjermestad, K., Njardvik, U., ve Öst, L. G. (2022). Early behavioral interventions for children and adolescents with autism spectrum disorder in routine clinical care: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *29*(4), 400-414. https://doi.org/10.1037/cps0000106

What Works Clearinghouse. (2010). Lovaas model of applied behavior analysis. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. https://ies.ed.gov/ncee/WWC/Docs/ InterventionReports/wwc_lovaas_082410.pdf

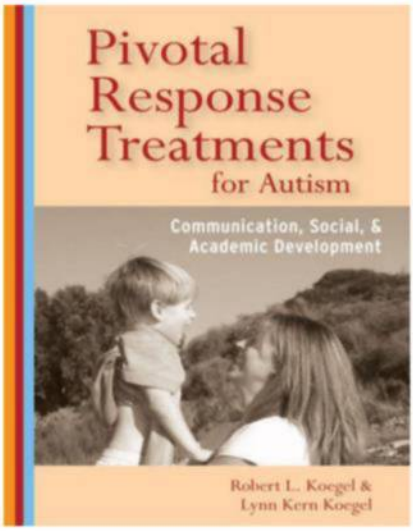
Williams, B. F. ve Williams, R. L. (2010). *Effective programs for treating autism spectrum disorder: Applied behavior analysis models [Otizm spektrum bozukluğunun tedavisi için etkili programlar: Uygulamalı davranış analizi modelleri]*. Routledge.

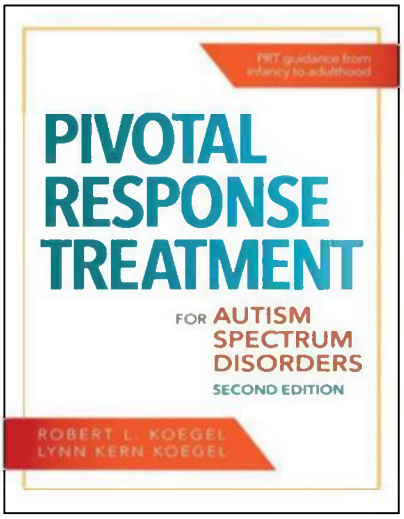
Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A. F., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., ve Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 1951-1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z.

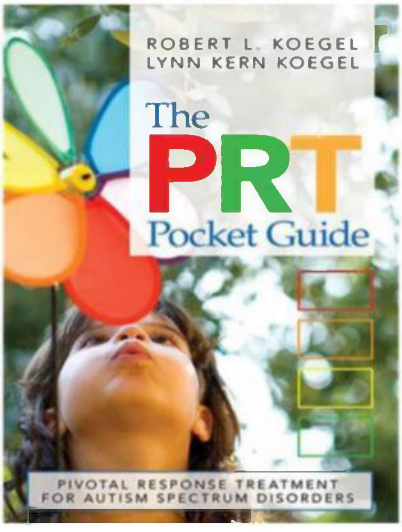
BÖLÜM 2.2

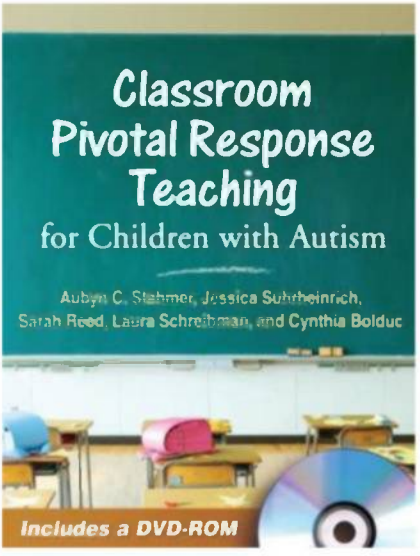
TEMEL TEPKİ ÖĞRETİMİ

Gülden BOZKUŞ-GENÇ









MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: Temel Tepki Öğretimi (Pivotal Response Treatment/Training/Therapy)
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'nin California eyaleti Santa Barbara kenti
İnternet Adresi: https://education.ucsb.edu/autism ve https://www.autismprthelp.com
Hizmet edilen Yaş Aralığı: 3-21 /0-22
Uygulama Ortamı: Klinik, ev, klinik ve ev
Teorik Bağlam: Uygulamalı Davranış Analizi ve Gelişimsel Yaklaşım
Modelin Bilimsel Kanıtı: Otizm spektrum bozukluğu alanında kanıt temelli uygulamaların belirlenmesi konusunda çalışmalar yürüten çeşitli meslek örgütleri ve kuruluşlar tarafından farklı yıllarda yayınlanan raporlarda Temel Tepki Öğretimi (TTÖ) kanıt temelli uygulamalar arasında yer almaktadır. TTÖ, Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC], 2009, 2015) ve Ulusal Otizm Spektrum Bozukluğunda Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center on Autism Spektrum Disorders [NPDC], 2014) tarafından yayınlanan raporlarda, kanıt temelli uygulama listesinde bağımsız bir uygulama olarak yer alırken; Otizmde Kanıt ve Uygulama Ulusal Merkezi (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice [NCEAP], 2020) tarafından yayınlanan son raporda ise "Doğal Müdahaleler" başlığı altında yer alan kanıt temelli bir uygulama olarak sınıflandırılmıştır.
Uygulayıcılar: Öğretmenler, psikologlar, terapistler, ebeveynler
Yazılı Kaynak Durumu: Farklı konularda elektronik ve basılı el kitapçıkları ile basılı kitapları bulunmaktadır (https://www.autismprthelp.com/training-manuals-and-books.php).

BÖLÜM AKIŞI

Özet
Giriş
Temel Tepki Öğretimi'ne Genel Bakış
Modelin Uygulama Süreci
Değerlendirme
Müfredat Programı
Uygulama İçeriği
Genelleme ve Kalıcılık
Personel Eğitimi
Aile Eğitimi
Danışmanlık Hizmetleri
Kapsayıcı Eğitim
Teknoloji Kullanımı
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar
Konuya İlişkin Araştırmalar
Ülkemizde Modele İlişkin Araştırmalar
Sonuç ve Öneriler
Kaynakça

ÖZET

Günümüzde gerek Otizm Spektrum Bozukluğunun (OSB) karmaşık bir nöro-gelişimsel farklılık olması gerek yaygınlığının hızla artması gerekse bu bireyler için geliştirilen müdahale sayısındaki şaşırtıcı çeşitlilik, OSB olan çocuklara ve ailelerine sunulacak eğitim hizmetlerinin nasıl daha etkili ve nitelikli olabileceği sorusunu, tartışılması gereken önemli bir konu haline getirmiştir. Bu sorunun OSB alanındaki önemli kurum ve kuruluşların gündemini oluşturması, alanda önemli başvuru kaynağı olarak nitelendirilebilecek raporların yayınlanmasıyla sonuçlanmıştır. Yayınlanan raporlarda farklı kavramsal ve kuramsal temelleri benimseyen pek çok kapsamlı müdahale belirlenmiştir. Temel Tepki Öğretimi (TTÖ) doğal davranışsal müdahale olarak gruplandırılan uygulamalardan yalnızca biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer müdahalelerle kıyaslama noktasında, eğitimcilerin ve ailelerin kolay yol almalarına yardımcı olmak, süreci onlar için daha kolay ve anlaşılır hale getirmek, bu bölümün ana güdülenme kaynağını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda bölümde TTÖ genel bir bakış sunulmasına rehberlik edebilecek modelin uygulama süreci, kapsayıcı eğitim ortamlarında kullanımı, konuya ilişkin araştırmalar ele alınarak, bu müdahalenin özellikleri ve kullanımı özetlenmiştir. Temelleri uygulamalı davranış analizi (UDA) ilkelerine dayanan TTÖ'de, OSB olan bireylerin temel yetersizlik alanlarını geliştirmeye odaklanan daha doğal bir yaklaşım benimsenir. Öğretim, çocuğun gelişim alanlarında daha yaygın olumlu kazanımlarla sonuçlanacak temel alanlara dayalı planlanır. Bu nedenle, TTÖ'de güdülenme, kendiliğinden iletişim başlatma, çoklu uyaranlara tepki verme ve kendini yönetme temel alanlarına odaklanılır. TTÖ'de öğrenme fırsatları "öncül, davranış, sonuç" ilkelerine göre yaratılır ve davranışın öncülleri ve sonuçları ile ilişkili olan öğretim stratejilerinin kullanımı vurgulanır. TTÖ'de izlenen genel yaklaşım, müdahale sırasında çocuğun güdülenmesini artırmak amacıyla öğretim sırasında seçim fırsatları sağlama, girişimleri pekiştirme, doğal pekiştireç kullanma, harmanlayarak sunma ve davranışları çeşitlendirme stratejilerin kullanılmasıdır. Beceri, kavram ve davranışların öğrencilerin günlük yaşam alanlarında, günlük rutin, etkinlik ve geçiş zamanlarına gömülerek öğretilmesi ve pekiştirilmesi hedeflenir. Öğretimin çoklu ortamlarda, çoklu örneklerle ve

çoklu kişilerle yapılması öğretimin yoğunluğunu artırması, genelleme ve kalıcılığa hizmet etmesi açısından önemlidir. TTÖ kullanmak isteyen uygulayıcıların eğitim alması gerekir. Müdahalenin ayrılmaz bir parçası ve "birincil müdahale uygulayıcısı" olarak görülen aileler, modelin vazgeçilmez bir bileşenidir. Bu bakış açısıyla TTÖ'de, aile katılımını etkili biçimde sağlamak üzere ailelere farklı eğitim tercihleri sunulur. Teknolojinin kullanımının yaygın olduğu modelde, aileler ve eğitimciler, farklı danışmanlık hizmetleriyle desteklenir ve süreçte izlenir. Genel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler için sınıf ve okul ortamına uyarlanan TTÖ'de öğretmenlere öğrencilerin hedeflerini belirlemelerine yardımcı bir kılavuz sunulur. Farklı uygulayıcılar tarafından farklı yaş gurubuna, farklı gelişim alanına yönelik, farklı ortamlarda yürütülmüş zengin bir araştırma havuzuna sahiptir ve bu nedenle kanıt dayanağı yüksek bir model olarak listelerde yer alır.

GİRİŞ

Günümüzde otizm spektrum bozukluğuna (OSB) ilişkin henüz yanıtlanamamış pek çok soru olsa da yaygınlığının son 30 yılda %700 artmış olduğu bilinen bir gerçektir (Menteşe-Babayiğit ve Kılıç, 2021 s.35). Bu durum, yetersizlikten etkilenmiş çocuk, genç ve yetişkinlere sunulan hizmetlerin de benzer şekilde artmasına yol açmıştır. Nitekim, Google arama motorunda, otizmle ilgili Türkçe (otizm [6.970.00], otizmde eğitim yöntemleri [687.000]) veya İngilizce anahtar sözcükler (autism [774.000.000], interventions for autism [52.800.000]) kullanılarak yapılan bir arama sonucunda ortaya çıkan uygulamalar, uygulama çeşitliğindeki bu hızlı artışı somutlaştırmaktadır. Bu noktada, hangi müdahalelerin OSB olan çocuklar ya da gençler için etkili veya en etkili olduğu konusu yanıtlanması gereken önemli bir sorudur. Bu soruyu yanıtlamak ise, Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC]), Ulusal Otizm Merkezi (National Autiam Center [NAC]), Otizmde Kanıt Temelli Uygulama Belirleme ve Yaygınlaştırma Ulusal Organizasyonu (The National Clearing House on Autism Evidence and Practice [NCAEP]) gibi otizm alanında söz sahibi kurum ve kuruluşların gündemini oluşturmuştur.

OSB olan bireylerin eğitimlerinde kullanılan kapsamlı uygulamaların neler olduğunu belirlemek, hizmet sağlayıcılara rehberlik etmek, ailelerin ve/veya birincil bakıcıların kanıt temeli olmayan uygulamaların çocukları üzerindeki olası olumsuz etkilerini önlemek amacıyla kanıt temelli uygulamaların belirlendiği raporlar yayınlamışlardır. Alanda önemli başvuru kaynakları olan bu raporlarda (Hume vd., 2021; NAC, 2015; NPDC, 2017; Odom vd., 2010), OSB tanısı olan bireyler için olumlu etkileri olduğuna dair kanıtları olan kapsamlı müdahaleler listelenmiştir. Temel Tepki Öğretimi (pivotal response treatment [PRT]), bu kapsamlı müdahalelerden yalnızca biridir.

Söz konusu raporların yapısı ve görünürlüğü göz önüne alındığında, raporlarda yer alan bulguları ve önerileri yorumlarken gelecekteki güncellemelere ve okuyucuları bilgilendirmeye yardımcı olmak için kitabın bu bölümünde, etkili müdahale hizmetlerinin sunulmasına rehberlik edebilecek temel tepki öğretimi (TTÖ) modeline genel bir bakış sunulması planlanmıştır. Bu kapsamda modelin uygulama süreci hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmesi, kapsayıcı eğitim ve teknoloji kullanımının ele alınması, modele ilişkin araştırmaların özetlenmesi ve sonuçlara dayalı önerilerde bulunulması amaçlanmıştır. Bu bölümde yer alan bilgilerin, OSB olan çocuklarla çalışan araştırmacılar, hizmet sağlayıcılar ve aileler tarafından bireysel olarak kullanılmasında ve hatta ileri araştırmalar için kapsamlı bir müdahalenin seçilmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

TEMEL TEPKİ ÖĞRETİMİ'NE GENEL BAKIŞ

Temel dayanağı "Doğal Dil Öğretim Paradigması (Natural Language Teaching Paradigm)" olan TTÖ, 1980'lerde özel eğitim uzmanı Robert ile dil ve konuşma terapisti Lynn Koegel çifti tarafından California Üniversitesi Koegel Otizm Merkezi'nde geliştirilmiştir (Koegel vd., 1987). Günümüzde ise Stanford Üniversitesi Otizm Merkezi'nde yine Koegel çifti ve ekip arkadaşları tarafından geliştirilmeye devam edilmektedir. TTÖ, OSB olan bireylerde sosyal iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan temelleri uygulamalı davranış analizi (UDA) ilkelerine dayanan kanıta dayalı davranışsal bir müdahaledir. TTÖ sürecinde

KAYNAKÇA

Akdağ, F. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde temel tepki öğretiminin etkililiği*. (Tez Numarası: 753000) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Alak, G. (2021). Otizm spektrum bozukluğu: eğitsel değerlendirme. B.Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M.Ç. Ökcün-Akçamuş (Eds.) *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss.121-154). Vize Akademik.

Alberto, P., Troutman, A. C. ve Axe, J. B. (2012). *Applied behavior analysis for teachers [Öğretmenler için uygulamalı davranış analizi]* (9. baskı) (ss. 1-474). Pearson Education.

Albin, R. W., Lucyshyn, J. M., Horner, R. H. ve Flannery, K. B. (1996). Contextual fit for behavioral support plans: A model for Bgoodness of fit. LK Koegel, RL Koegelve G. Dunlap (Eds.), *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community* içinde (ss. 81-98). Paul H. Brookes.

Barrett, A. C., Vernon, T. W., McGarry, E. S., Holden, A. N., Bradshaw, J., Ko, J. A., Horowitz, E. J. ve German, T. C. (2020). Social responsiveness and language use associated with an enhanced PRT approach for young children with ASD: Results from a pilot RCT of the PRISM model. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *71*, 101497. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101497

Baumgart, D., Brown, L., Pumpian, I., Nisbet, J., Ford, A., Sweet, M., Messina, R. ve Schroeder, J. (1982). Principle of Partial Participation and Individualized Adaptaiions in Educational Programs for Severely Handicapped Students. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, *7*(2), 17-27. https://doi.org/10.1177 /154079698200700211

Bayraklı, H. (2021). Ailelerle etkileşim ve iş birliği. B.Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M.Ç. Ökcün-Akçamuş (Eds.) *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss.699-728). Vize Akademik.

Bernheimer, L. P., Gallimore, R.ve Weisner, T. S. (1990). Ecocultural theory as a context for the individual family service plan. *Journal of Early Intervention*, *14*(3), 219-233. https://doi.org/10.1177/1053815190014003

Boudreau, A. M., Corkum, P., Meko, K.ve Smith, I. M. (2015). Peer-mediated pivotal response treatment for young children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Canadian Journal of School Psychology*, *30*(3), 218-235. https://doi.org/10.1177/0829573515581156

Bozkuş-Genç, G. ve Vuran, S. (2013). Examination of Studies Targeting Social Skills with Pivotal Response Treatment. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(3), 1730-1742.

Bozkuş-Genç, G. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2016). Meta-Analysis of Pivotal Response Training for Children with Autism Spectrum Disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 51*(1), 13-26.

Bozkuş-Genç, H. (2022). Gelişimsel müdahaleler. H. Bakkaloğlu, S. Çelik ve Tomris (Eds.) *Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk el kitabı* içinde (ss. 471-498) Vizetek Yayıncılık.

Bozkuş-Genç, G. (2020). Temel Tepki Öğretimi: Motivasyon temel alanının kullanılması. E. Ünlü (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu ve kanıt temelli uygulamalar* içinde (ss. 145-172). Vize Yayıncılık.

Bozkuş-Genç, G.ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2021). The efficacy of pivotal response treatment in teaching question asking initiations to young Turkish children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(11), 3868-3886-19. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04848-y

Brookman-Frazee, L., Baker-Ericzén, M., Stahmer, A., Mandell, D., Haine, R. A. ve Hough, R. L. (2009). Involvement of youths with autism spectrum disorders or intellectual disabilities in multiple public service systems. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 2*, 201-219. https://doi.org/10.1080/19315860902741542

Bryson, S. E, Koegel, L. K, Koegel, R. L, Openden, D, Smith, I. M. ve Nefdt, N. (2007). Large scale dissemination and community implementation of Pivotal Response Treatment: Program description and preliminary data. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 32*(2),142-53.

Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, *20*(2), 105-115.

Bruinsma, Y. E., Minjarez, M. B., Schreibman, L. ve Stahmer, A. C. (2020) *Naturalistic Developmental Behavioral Interventions for Autism Spectrum Disorder*. Brookes Publishing Company.

Cadogan, S. ve McCrimmon, A. W. (2015). Pivotal response treatment for children with autism spectrum disorder: A systematic review of research quality. *Developmental Neurorehabilitation, 18*(2), 137-144. https://doi.org/10.3109/17518423.2013.845615

Condouris, K., Meyer, E. ve Tager-Flusberg, H. (2003). The relationship between standardized measures of language and measures of spontaneous speech in children with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*(3). https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/080)

Cochran-Smith, M. ve Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher, 28*(7), 15-25. https://doi.org/10. 3102/0013189X028007015

Chan, J., Suhrheinrich, J., Rieth, S. ve Stahmer, A. C. (2022). Classroom Pivotal Response Teaching. *Teaching Exceptional Children*, *54*(5), 380-382. https://doi.org/10.1177/004005 99221095301

De Korte, M. W., Van den Berk-Smeekens, I., Buitelaar, J. K., Staal, W. G. ve Van Dongen-Boomsma, M. (2021). Pivotal Response Treatment for School-Aged Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*, 4506-4519. https://doi.org/10.1007/s10803-021-04886-0

Demirtaş, Ş. ve Aykut, Ç. (2021). Temel tepki öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sözel iletişim becerilerinin kazandırılmasında etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(2), 430-449. https://doi.org/10.16986/HUJE.2020058879

Duran, L. (2021). *Temel tepki öğretimiyle otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyun becerisinin kazandırılması*. (Tez Numarası: 688352) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Durocher, J. S. (2011). Assessment for the purpose of instructional planning for students with autism spectrum disorders. *Autism spectrum disorders: Foundations, characteristics, and effective strategies* (ss. 34-67). Pearson.

Forbes, H. J., Travers, J. C. ve Vickers Johnson, J. (2020). A systematic review of linguistic and verbal behavior outcomes of pivotal response treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*, 766-778. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04307-3

Frost, L. ve Bondy, A. (2002). *The picture exchange communication system training manual*. Pyramid Educational Products.

Geer, J., Seligman, M. ve Maier, S. (1968). Alleviation of learned helplessness in the dog. *Journal of Abnormal Psychology*, *73*(3), 256-262. https://doi.org/10.1037/h0025831

Gengoux, G.W, Abrams D.A., Schuck R, et al. (2019). A Pivotal Response Treatment Package for Children With Autism Spectrum Disorder: An RCT. *Pediatrics, 144*(3), e20190178. https://doi.org/10.1542/peds.2019-0178

Gengoux, G. W., Berquist, K. L., Salzman, E., Schapp, S., Phillips, J. M., Frazier, T. W., ... & Hardan, A. Y. (2015). Pivotal response treatment parent training for autism: Findings from a 3-month follow-up evaluation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*, 2889-2898. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2452-3

Hardan, A. Y., Gengoux, G. W., Berquist, K. L., Libove, R. A., Ardel, C. M., Phillips, J., ... ve Minjarez, M. B. (2015). A randomized controlled trial of Pivotal Response Treatment Group for parents of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *56*(8), 884-892.https://doi.org/10.1111/jcpp.12354

Horner, R. H., Carr, E. G.,Halle, J.,Mcgee, G.,Odom, S. ve Wolery, M. (2005). The use of singlesubject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*(2), 165-179. https://doi.org/10.1177/001440290507100203

https://www.autismprthelp.com/ adresine 28 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... ve Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(11), 4013-4032.

Kırcaali-İftar, G. (2018). Tek denekli araştırmaların tarihçesi. E. *Tekin-İftar (Ed.), Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (2. baskı) içinde (ss. 1-14). Anı Yayıncılık.

Koegel, L. K. (2014). *Pivotal Response Treatment®: Using Motivation as a Pivotal Response*. Koegel Autism Consultant

Koegel, L. K., Ashbaugh, K., Navab, A. ve Koegel, R. L. (2016). Improving Empathic Communication Skills in Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(3), 921-933. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2633-0

Koegel R. L. ve Koegel L.K. (2012). T*he PRT Pocket Guide. Pivotal Response Treatment for Autism Spectrum Disorders*. Paul H Brookes Publishing Co.

Koegel, L. K. ve Koegel, R. L. (2019). *Pivotal Response Treatments for Autism Spectrum Disorder*. Second Edition. Paul H. Brookes Publishing Co.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C. ve Frea, W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25*(2), 341-353. https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-341

Koegel, R. L. ve Mentis, M. (1985). Motivation in childhood autism: Can they or won't they? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26*(2), 185-191.

Koegel, L. K., Park, M. N. ve Koegel, R. L. (2014). Using self-management to improve the reciprocal social conversation of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(5), 1055-1063. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1956-y

Koegel, R. L., O'Dell, M. C. ve Koegel, L. K. (1987). A natural language teaching paradigm for non-verbal autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 17*(2), 187-200.

Koegel, R. L., Openden, D., Fredeen, R.M. ve Koegel, L. (2006). Basics of pivotal response treatment. R.L. Koegel and L. Koegel (Eds.), *Pivotal response treatments for autism* içinde (ss. 3-30). Paul H. Brookes Publishing Co.

Koegel, R. L., Schreffirnan, L., Good, A., Cerniglia, L., Murphy, C. ve Koegel, R. L. (1989). *How to teach pivotal behaviors to children with autism: A training manual*. Universty of California.

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M. ve Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education, 34*(1), 26-38. https://doi.org/10.1177/0741932512452794

Kuriakose, S. (2012). Making data collection easy in PRT. R.L. Koegel ve L.K. Koegel (Eds.), *The PRT pocket guide: Pivotal response treatment for Autism Spectrum Disorders* içinde (ss. 163-184). Brookes.

Lei, J. ve Ventola, P. (2017). Pivotal response treatment for autism spectrum disorder: current perspectives. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, *13*, 1613-1626. http://dx.doi.org/10.2147/NDT.S120710

Maier, S. F. ve Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, *105*(1), 3-46. https://doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3

Menteşe-Babayiğit, T. ve Kılıç, B.G. (2021). Otizm spektrum bozukluğu: yaygınlık ve epidemiyolojik çalışmalar. B.Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M.Ç. Ökcün-Akçamuş (Eds.) *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss. 33-76). Vize Akademik.

Miller, C., Collins, B. C. ve Hemmeter, M. L. (2002). Using a naturalistic time delay procedure to teach nonverbal adolescents with moderate-to-severe mental disabilities to initiate manual signs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *14*, 247-261.

Mohammadzaheri, F., Koegel, L. K., Rezaei, M. ve Bakhshi, E. (2015). A randomized clinical trial comparison between pivotal response treatment (PRT) and adult-driven applied behavior analysis (ABA) intervention on disruptive behaviors in public school children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(9), 2899-2907. https://doi.org/2899-2907. 10.1007/s10803-015-2451-4

Mohammadzaheri, F., Koegel, L. K., Rezaee, M. ve Rafiee, S. M. (2014). A randomized clinical trial comparison between pivotal response treatment (PRT) and structured applied behavior analysis (ABA) intervention for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(11), 2769-2777. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2137-3

NAC (National Autism Center). (2009). *National standards: Phase 1*. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-1-2009/

NAC (National Autism Center). (2015). *Findings and conclusions: National Standarts Project, phase 2*. https://nationalautismcenter.org/national-standards-project/phase-2/

NPDC (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder). (2017). *Matrix of Evidence-based Practices by Outcome and Age.* Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Frank Porter Graham Child Development Institute. https://autismpdc.fpg.unc.edu/%20implementation

Nefdt, N., Koegel, R., Singer, G. ve Gerber, M. (2010). The use of a self-directed learning program to provide introductory training in pivotal response treatment to parents of children with

autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(1), 23-32. https://doi.org/10.1177/1098300709334796

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*(4), 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B. ve Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children, 71*(2), 137-148. https://doi.org/10.1177/001440290507100201

Ona, H. N., Larsen, K., Nordheim, L. V. ve Brurberg, K. G. (2020). Effects of pivotal response treatment (PRT) for children with autism spectrum disorders (ASD): A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *7*, 78-90. https://doi.org/10.1007/s40489-019-00180-z

Openden, D. A. (2005). *Pivotal response treatment for multiple families of children with autism: probable efficacy and effectiveness of a group parent education workshop*. (Tez Numarası: 3174384) [Master thesis, University of California Santa Barbara]. ProQuest Dissertations Publishing.

Phenice, L. A., Griffore, R. J., Hakoyama, M. ve Silvey, L. A. (2009). Ecocultural adaptive research: A synthesis of ecocultural theory, participatory research, and adaptive designs. *Family and Consumer Sciences Research Journal, 37*(3), 298-309.

Pierce, K. ve Schreibman, L. (1997). Multiple peer use of pivotal response training to increase social behaviors of classmates with autism: Results from trained and untrained peers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*, 157-160. https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-157

Powers, M. D., Palmieri, M. J., Egan, S. M., Rohrer, J. L., Nulty, E. C. ve Forte, S. (2014). Behavioral assessment of individuals with autism: current practice and future directions. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, diagnosis, development and brain mechanizm (Fourth Edition, pp.695-730)*. John Willey & Sons.

Reed, S., Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J. ve Schreibman, L. (2013). Stimulus overselectivity in typical development: Implications for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(6), 1249-1257. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1658-x

Reza, S. (2021). Pivotal response training in early intervention. M. Dannevik Pavone, L. Milburn, M. Wilkinson, S. Reza, B. May, D. Childress, … ve A. Ehnes (Eds.) *Special Topics in Behavior Analysis* içinde (ss. 88-150). Open Educational Resource Textbooks. 1. https://digitalcommons.lindenwood.edu/ textbooks/1

Rieth, S. R., Schreibman, L., Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Kennedy, J. ve Ross, B. (2014). Identifying critical elements of treatment: Examining the use of turn taking in autism intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(3), 168-179. https://doi.org/10.1177/1088357613513792

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A.P., Bruinsma, Y., McNerney, E. Wetherby, A. ve Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(8), 2411-2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Schreibman, L. ve Stahmer, A. C. (2014). A randomized trial comparison of the effects of verbal and pictorial naturalistic communication strategies on spoken language for young children with

autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 1244-1251. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1972-y

Seligman, M. E. ve Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology, 74*(1), 1-9.

Siegel, E. ve Allinder, R. M. (2005). Review of assessment procedures for students with moderate and severe disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(4), 343-351.

Smeekens, I., Oosterling, I. J., den Boer, J. C., Buitelaar, J. K., Staal, W. G. ve van Dongen-Boomsma, M. (2017). Pivotal Response Treatment for autism spectrum disorder (ASD). *The Cochrane Database of Systematic Reviews, 12*, 1-20. https://doi.org/10.1002/14651858.CD012887

Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*, 123-141. https://doi.org/10.1007/BF02178500

Stahmer, A. C., Collings, N. M. ve Palinkas, L. A. (2005). Early intervention practices for children with autism: Descriptions from community providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(2), 66-79. https://doi.org/ 10.1177/10883576050200020301

Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S. ve Connell, J. E. (2015). Training teachers to use evidence-based practices for autism: Examining procedural implementation fidelity. *Psychology in the Schools, 52*(2), 181-195. https://doi.org/10.1002/pits.21815

Stahmer, A.C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Bolduc, C. ve Schreibman, L. (2010). Pivotal response teaching in the classroom setting. *Preventing School Failure, 54*(4), 265-274. https://doi.org/10.1080/10459881003800743

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S. ve Schreibman, L. (2012). What works for you? Using teacher feedback to inform adaptations of pivotal response training for classroom use. *Autism Research and Treatment, 2012*(709861), 1-11. https://doi.org/10.1155/2012/709861

Stahmer, A.C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Schreibman, C. ve Bolduc, C. (2011). *Classroom pivotal response training for children with autism [Otizmli çocuklar için sınıfta temel tepki öğretimi]*. The Guilford Press.

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J. ve Rieth, S. (2016). A pilot examination of the adapted protocol for Classroom Pivotal Response Teaching. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 119*, 139. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED565498

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Rieth, S. R., Roesch, S., Vejnoska, S., Chan, J., ... ve Wang, T. (2022). A Waitlist Randomized Implementation Trial of Classroom Pivotal Response Teaching for Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *38*(1), 1-13. https://doi.org/10.1177/10883576221133486

Stanford Medicine. (2023, Ocak 6). *Mindful parenting*. https://med.stanford.edu/ childpsychiatry/parenting/topics/mindfulparenting.html

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... ve Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Suhrheinrich, J., Stahmer, A. C., Reed, S., Schreibman, L., Reisinger, E. ve Mandell, D. (2013). Implementation challenges in translating pivotal response training into community settings.

Journal of Autism and Developmental Disorders, 43, 2970-2976. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1826-7

Suhrheinrich, J., Rieth, S. R., Dickson, K. S., Roesch, S. ve Stahmer, A. C. (2020). Classroom pivotal response teaching: Teacher training outcomes of a community efficacy trial. *Teacher Education and Special Education, 43*(3), 215-234. https://doi.org/10.1177/0888406419850876

Tomris, G. ve Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23*(1), 243-269. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893

Toper-Korkmaz, Ö. ve Diken, İ. H. (2013). Temel Tepki Öğretimi-TTÖ (Pivotal Response Treatment-PRT) ile gerçekleştirilen etkililik araştırmalarının betimsel analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *14*(1), 41-59.

Uljarević, M., Billingham, W., Cooper, M. N., Condron, P. ve Hardan, A. Y. (2022). Examining effectiveness and predictors of treatment response of pivotal response treatment in autism: an umbrella review and a meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, *12*, 1-22. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.766150

Van den Berk-Smeekens, I., de Korte, M. W., van Dongen-Boomsma, M., Oosterling, I. J., den Boer, J. C., Barakova, E. I., Lourens, T., Glennon, J.C., Stall, W.G. ve Buitelaar, J. K. (2022). Pivotal Response Treatment with and without robot-assistance for children with autism: a randomized controlled trial. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *31*(12), 1871-1883. https://doi.org/10.1007/s00787-021-01804-8

Ventola, P., Friedman, H. E., Anderson, L. C., Wolf, J. M., Oosting, D., Foss-Feig, J., ... ve Pelphrey, K. A. (2014). Improvements in social and adaptive functioning following short-duration PRT program: A clinical replication. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(11), 2862-2870. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2145-3

Ventola, P. E., Yang, D., Abdullahi, S. M., Paisley, C. A., Braconnier, M. L. ve Sukhodolsky, D. G. (2016). Brief report: Reduced restricted and repetitive behaviors after pivotal response treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*, 2813-2820.

Ventola, P., Yang, D. Y., Friedman, H. E., Oosting, D., Wolf, J., Sukhodolsky, D. G. ve Pelphrey, K. A. (2015). Heterogeneity of neural mechanisms of response to pivotal response treatment. *Brain Imaging and Behavior*, *9*, 74-88. https://doi.org/10.1007/s11682-014-9331-y

Vernon, T. W., Holden, A. N., Barrett, A. C., Bradshaw, J., Ko, J. A., McGarry, E. S., ... ve German, T. C. (2019). A pilot randomized clinical trial of an enhanced pivotal response treatment approach for young children with autism: The PRISM model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*, 2358-2373. https://doi.org/10.1007/s10803-019-03909-1

Verschuur, R., Didden, R., Lang, R., Sigafoos, J. ve Huskens, B. (2014). Pivotal response treatment for children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *1*, 34-61. https://doi.org/10.1007/s40489-013-0008-z

Verschuur, R., Huskens, B. ve Didden, R. (2021). Training Teachers to Implement Classroom Pivotal Response Teaching during Small-group Instruction: A Pilot Study. *Developmental Neurorehabilitation, 24*(2), 85-97. https://doi.org/10.1080/17518423.2020.1819462

Verschuur, R., Huskens, B., Verhoeven, L. ve Didden, R. (2017). Increasing opportunities for question-asking in school-aged children with autism spectrum disorder: Effectiveness of staff training in pivotal response treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*, 490-505. https://doi.org/10.1007/s10803- 016-2966-3

Vismara, L. A. ve Bogin, J. (2009). *Steps for implementation: Pivotal response training [Uygulama için adımlar: Temel tepki öğretimi]*. The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, The MIND Institute, The University of California at Davis School of Medicine.

Yıldırım, T. (2019). *Sınıf içi temel tepki öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisi*. (Tez Numarası: 570232) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Weisner, T. S. ve Hay, M. C. (2014). Practice to research: Integrating evidence-based practices with culture and context. *Transcultural Psychiatry, 52*(2), 1-22. https://doi.org/10.1177/1363461514557066

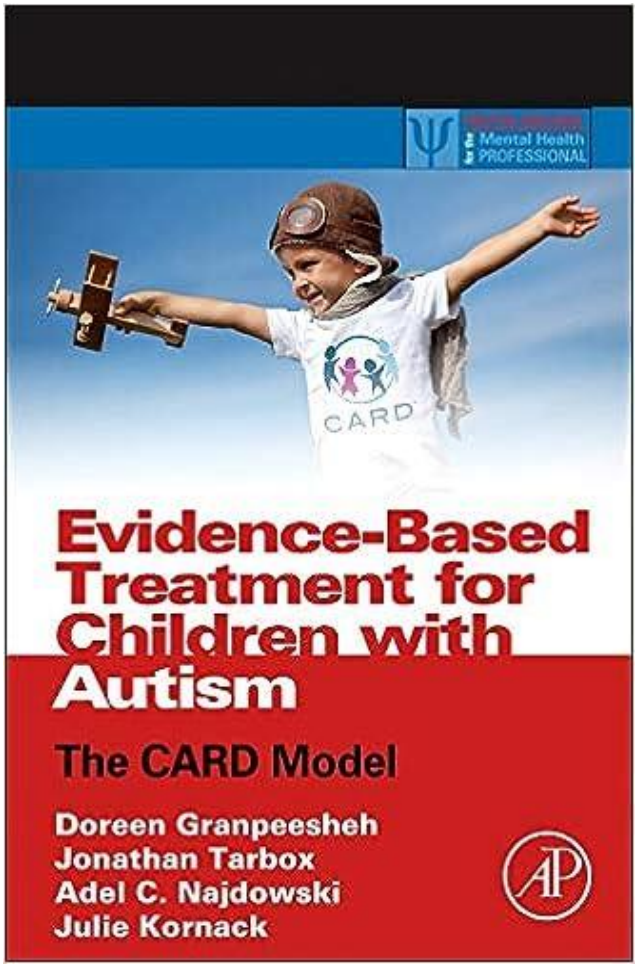
Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 1951-1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z

BÖLÜM 2.3

OTİZM ve İLİŞKİLİ YETERSİZLİKLER MERKEZİ

CARD (CENTER OF AUTISM AND RELATED DISORDERS)

Özlem DALGIN



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: CARD (Center of Autism And Related Disorders [Otizm ve İlişkili Yetersizlikler Merkezi])
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'nin California, Colorado ve Texas eyaletleri
İnternet Adresi: https://centerforautism.com
Hizmet edilen Yaş Aralığı: 2-21 yaş
Uygulama Ortamı: Ev, klinik ve okul
Teorik Bağlam: Uygulamalı davranış analizi
Modelin Bilimsel Kanıtı: Model kanıt temelli bir uygulama olan Lovaas Modeli'ne dayanmaktadır.
Uygulayıcılar: Uzmanlar, aileler ve öğretmenler
Yazılı Kaynak Durumu: CARD Modeli'ne ilişkin Granpeesheh, Tarbox, Najdowski ve Kornack (2014) tarafından "Evidence-based treatment for children with autism: the CARD model (OSB olan Çocuklar için Kanıt Temelli Uygulama: CARD Modeli)" başlıklı bir kitap bulunmaktadır.

BÖLÜM AKIŞI

Özet
Giriş
CARD Modeli'ne Genel Bakış
Modelin Uygulama Süreci
Değerlendirme
Müfredat Programı
Uygulama İçeriği
Dil Becerileri
Bilişsel Beceriler
Oyun Beceriler
Yürütücü İşlevler
Uyumsal Davranışlar
Sosyal Beceriler
Motor Beceriler
Akademik Beceriler
Genelleme ve Kalıcılık
Aile ve Personel Eğitimi
Danışmanlık Hizmetleri
Kapsayıcı Eğitim
Teknoloji Kullanımı
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar
Konuya İlişkin Araştırmalar
Sonuç ve Öneriler
Kaynakça

ÖZET

CARD Modeli erken çocukluktan yetişkinliğe otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geniş bir yaş aralığına hizmet veren kapsamlı bir müdahale programıdır. Program kanıta dayalı uygulamalı davranış analizi prosedürlerini içeren yöntem ve stratejileri kullanmakla birlikte doğal öğretim yöntemleri ve teknolojik uygulamaları da modele dahil etmiştir. Model temelde Lovaas Modeli'ne dayalı olsa da farklı olarak her çocuk için bireyselleştirilmiş bir programın uygulanmasına olanak sağlayacak yeniliklere sahiptir. Programa kabul edilen öğrencilerin öğretim öncesi, öğretim sırasında ve sonrasında çeşitli beceri alanlarının değerlendirilebilmesi için formal ve informal değerlendirme araçları kullanılmaktadır Müfredatta bilişsel beceriler, uyumsal beceriler, yönetici işlevler, oyun becerileri, sosyal beceriler, akademik beceriler, motor beceriler ve dil becerileri yer almaktadır. Becerilerin öğretiminden sonra genelleme ve izleme süreçlerine yer verilmektedir. Programda öğrencilerin öğrendikleri becerileri öğretim sona erdikten sonra da sürdürebilmeleri için kalıcılık çalışmaları yapılmaktadır. Aileler de müdahale sürecine dahil edilmekte, UDA uygulamaları için eğitilmektedirler. Diğer yandan ailelere, alanda çalışan uzmanlara ve kurumlara OSB olan bireylerin öğretim süreçlerine ve yaşanılan problem durumlara ilişkin yüz yüze ve online danışmanlık hizmetleri sunulmaktadır. Modelde OSB olan çocuklar ilerleme kaydettiklerinde kapsayıcı eğitim ortamlarında da gölge öğretmenlerle desteklenmekte mümkün olduğunca bağımsız yaşam sürecine hazır hale gelmeleri için öğretim süreçleri aşamalı olarak planlanmaktadır. Kitabınızın bu bölümünde CARD Modeli'ne ve öğretim süreçlerine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmektedir.

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), doğuştan var olan ve hayatın ilk dönemlerinde belirtileri ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur. (CDC, 2016). OSB tanılarının yıllar içinde artması ve tanı almış çocukların davranışsal çeşitlilik göstermesi, çeşitli organizasyonların tanı kriterleri oluşturmasını ve bu kriterlerin zamanla yenilenmesini gerektirmiştir. En son versiyonunda Amerikan Psikiyatri Birliği'nin Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'na (2013) göre, OSB olan bireyler (a) sosyal iletişim ve etkileşim konusunda eksiklikler ve (b) tekrar eden davranışlar ve sınırlı ilgi alanları olmak üzere iki temel alanda güçlük yaşarlar (American Psychiatric Association, 2013). OSB olan bireylerin eğitim, sosyal ve duygusal ihtiyaçları arasında büyük farklılıklar bulunabilir. Her bir OSB olan bireyin gelişimsel gereksinimlerinin desteklenebilmesi için en etkili yaklaşımlardan biri kapsamlı bir müdahaledir. Bireysel farklılıkların ve ihtiyaçların kapsamını anlamak için kapsamlı müdahale yaklaşımlarının önemi büyüktür. Bu yaklaşımların başarısı, bilimsel kanıtlara dayalı olmalarıyla ölçülür. Kanıta dayalı uygulamalar, bilimsel araştırmalara dayanarak tasarlanmış ve belirli bir etkinlik ve fayda sağlama potansiyeline sahip olan uygulamalardır. OSB olan bireyler için müdahalede bulunurken, bu tür kanıta dayalı yaklaşımların kullanılması önerilmektedir. Özellikle erken müdahale, OSB'nin belirtilerinin şiddetini azaltabilir ve çocuğun sosyal, bilişsel ve dil becerilerini geliştirebilir. Örneğin, Ulusal Otizm Merkezi'nin (National Autism Center) Ulusal Standartlar Raporu (National Standards Report) adlı çalışmasında, OSB'de kullanılan 27 farklı müdahale yönteminin etkinliğini değerlendirmiş ve raporda, kanıta dayalı en etkili müdahalelerin, OSB olan bireylerin yaşam kalitesini artırabileceği vurgulanmıştır (NAC, 2009). Sonuç olarak, OSB'de kapsamlı müdahale yaklaşımlarının arayışı, bilimsel kanıtlara dayalı en iyi uygulamaları belirlemek ve bu uygulamaları etkili bir şekilde hayata geçirmek için devam etmektedir. Bu durum, OSB olan bireylerin yaşam kalitesini artırmak ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için hayati bir öneme sahiptir. Kapsamlı müdahale programları evde ya da kuruma dayalı olarak yürütülmektedir. OSB olan bireyler için kapsamlı müdahale programlarından biri de CARD (Center of Autism and Related Disorders- Otizm ve İlişkili Yetersizlikler Merkezi) olarak adlandırılan modeldir. CARD Modeli, henüz kanıt temelli bir uygulama olmasa da kanıt temelli bir uygulama olan Lovaas Modeli'ni temel almakta ve yine müfredatına uygulamalı davranış analizine dayalı olan kanıt temelli odaklı uygulamaları, teknoloji uygulamalarını ve doğal öğretim yöntemlerini dahil etmektedir (Odom vd., 2010). Kitabın bu bölümünde CARD Modeli'ne ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

CARD MODELİ'NE GENEL BAKIŞ

CARD Modeli, uygulamalı davranış analizi (UDA) üzerine kapsamlı bir müdahale yaklaşımıdır. Programı geliştiren Doreen Granpeesheh, Ivar Lovaas'ın kliniğinde araştırmacı ve klinisyen olarak çalıştıktan sonra 1990 yılında olabildiğince çok çocuğa en yüksek kalitede davranışsal müdahaleyi yaymak amacıyla CARD'ı kurmuştur. CARD Modeli'nin kökenleri ve temelleri Lovaas'ın erken yoğun davranışsal eğitim programı olan UCLA Genç Otizm Projesi'ne (UCLA Young Autism Project) dayanmaktadır. Ancak, CARD UCLA'nın aksine daha geniş yaş aralığını hedeflemiş, erken çocukluktan yetişkinliğe kadar gerekli tüm öğretim süreçlerini programa dahil etmiştir. Diğer yandan programda öğretim süreçleri

KAYNAKÇA

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders [Zihin yetersizliğinin tanı ve istatistiksel el kitabı]* (5. baskı) https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Barnoy, E. L., Najdowski, A. C., Tarbox, J., Wilke, A. E. ve Nollet, M. D. (2009). Replication of a multicomponent intervention for diurnal bruxism in a young child with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 845-848. https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-845

Bergstrom, R., Najdowski, A. C. ve Tarbox, J. (2012). Teaching children with autism to seek help when lost in public. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45(2),* 191-195. https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-191

CARD (Center for Autism and Related Disorders). (2023, Eylül 15). *Approach.* https://centerforautism.com/services/approach/

CDC (Centers for Disease Control ve Prevention). (2016). *Autism spectrum disorder: Prevalence*. http://www.cdc.gov/ncbddd/autism /data.html adresinden 5 Ekim 2023 tarihinde erişilmiştir.

Gilotty, L., Kenworthy, L., Sirian, L., Black, D. O. ve Wagner, A. E. (2002). Adaptive skills and executive function in autism spectrum disorders. *Child Neuropsychology, 8(4),* 241-248. https://doi.org/10.1076/chin.8.4.241.13504

Granpeesheh, D., Tarbox, J., Najdowski, A. C. ve Kornack, J. (2014). *Evidence-based treatment for children with autism: the CARD model [Otizmli çocuklar için Kanıt temelli uygulama: CARD Modeli]*. Elsevier.

Granpeesheh, D., Tarbox, J., Dixon, D. R., Peters, C. A., Thompson, K. ve Kenzer, A. (2010). Evaluation of an eLearning tool for training behavioral therapists in academic knowledge of applied behavior analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4(1)*, 11-17. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.07.004

Granpeesheh, D., Tarbox, J., Dixon, D. R., Carr, E. ve Herbert, M. (2009). Retrospective analysis of clinical records in 38 cases of recovery from autism. *Annals of Clinical Psychiatry, 21(4),* 195-204.

Jang, J., Dixon, D. R., Tarbox, J., Granpeesheh, D., Kornack, J. ve De Nocker, Y. (2012). Randomized trial of an eLearning program for training family members of children with autism in the principles and procedures of applied behavior analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6(3*), 852-856. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.11.004

Lovaas, O. I., Koegel, R., Simmons, J. Q. ve Long, J. S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6(1),* 131-165. https://doi.org/10.1901/jaba.1973.6-131

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 239-265), Vize Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kurt, O. (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı II (OÇİDEP)*. Anı Yayıncılık.

NAC (National Autism Center). (2015). *National standards project findings and conclusions-NSP 2*. Author. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40(3)*, 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Ozonoff, S. (1995). Executive functions in autism. In E. Schopler ve G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (s. 199-219). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1286-2_11

Persicke, A., Tarbox, J., Ranick, J. ve St. Clair, M. (2013). Teaching children with autism to detect and respond to sarcasm. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7(1*), 193-198. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.08.005

Ranick, J., Persicke, A., Tarbox, J. ve Kornack, J. A. (2013). Teaching children with autism to detect and respond to deceptive statements. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7(3*), 503-508. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.12.001

Ross, D. E. ve Greer, R. D. (2003). Generalized imitation and the mand: Inducing first instances of speech in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 24(1)*, 58-74. https://doi.org/10.1016/S0891-4222(02)00167-1

Skills for Autism. (2023, Eylül 15). *What is Skills.* https://www.skillsforautism.com

Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A., Bergstrom, R., ve Williams, W. L. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5(2),* 629-632. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.07.008

BÖLÜM 3

OKULDA UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ TEMELLİ KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEKLERİ

BÖLÜM 3.1

PRINCETON ÇOCUK GELİŞİMİ ENSTİTÜSÜ

PCDI (PRINCETON CHILD DEVELOPMENT INSTITUTE)

Alperen SAĞDIÇ



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: Princeton Çocuk Gelişimi Enstitüsü (Princeton Child Development Institute [PCDI])
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'nin New Jersey eyaleti Princeton kenti
İnternet Adresi: https://pcdi.org
Hizmet edilen Yaş Aralığı: Herhangi bir yaş sınırı bulunmamaktadır. Şu an 2-52 yaş arasında hizmet edilen otizmli birey bulunmaktadır.
Uygulama Ortamı: PCDI Okulu, Uygulama Evleri, Destekli istihdam modellerindeki iş yerleri
Teorik Bağlam: Uygulamalı Davranış Analizi
Modelin Bilimsel Kanıtı: Kapsamlı bir uygulama olarak tüm modelin etkililiğine dair bir kanıt bulunmamaktadır ancak modelin içinde yer alan odaklanmış uygulamalar kanıt temellidir.
Uygulayıcılar: Davranış Analistleri, Özel Eğitim Öğretmenleri, Psikologlar.
Yazılı Kaynak Durumu: PCDI'da çalışılan tüm becerilerin Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının bulunduğu basılı olmayan bir eğitim müfredatına, ayrıca "Otizmli Çocuklarda Etkinlik Çizelgelerinin Kullanımı" ve "Otizmli Çocuklara Konuşma Becerilerinin Öğretimi" isimli iki kitaba sahiptirler.

BÖLÜM AKIŞI

Özet
Giriş
PCDI Modeli'ne Genel Bakış
Modelin Uygulama Süreci
- *Değerlendirme*
- *Müfredat Programı*
- *Uygulama İçeriği*
- *Genelleme*

Aile ve Personel Eğitimi
Yaş Düzeylerine Göre Sunulan Hizmetler
- *Erken Müdahale Programı*
- *Okulöncesi ve Okul Programı*
- *Yetişkin Yaşam Becerileri Programı*
- *Grup Evleri*

Danışmanlık Hizmetleri
Kapsayıcı Eğitim
Teknoloji Kullanımı
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar
Konuya İlişkin Araştırmalar
Sonuç ve Öneriler
Kaynakça

ÖZET

Princeton Çocuk Gelişimi Enstitüsü (Princeton Child Development Institute - PCDI) 1970 yılında otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bir gencin ebeveynleri tarafından OSB olan bireylere kanıt temelli uygulamalar eşliğinde hizmet sunma amacıyla kurulmuştur. İlk açıldığı yıllarda sadece okul çağındaki çocuklar için bir okuldan ibaret olan PCDI zamanla değişen ihtiyaçlarla birlikte hizmetlerini erken dönemden, yetişkin bireylere kadar genişletmiştir. PCDI bünyesinde farklı yaş gruplarına göre hizmetler çeşitlenmektedir. Erken dönem olarak otizm belirtileri bulunan 0-3 yaş arası çocuklara dil-iletişim ve sosyal becerilere odaklanan bireysel eğitim hizmeti sunmaktadır. Okulöncesi ve okul programlarında bulunan 3-21 yaş arası öğrenciler de kendi gereksinim duydukları becerilere yönelik hazırlanan eğitim programları dahilinde yoğun bire bir eğitim oturumları ve küçük grup etkinliklerine katılmaktadırlar. Otizmli yetişkinlerin programları ise yaşam ve istihdam becerilerini içermektedir. Ayrıca "Family Focus" (Aile Odaklı Grup Evi) ismiyle başlatılan proje kapsamında, OSB olan gençler, PCDI kontrolünde grup evlerinde kalabilmektedir. Daha iyi düzeyde ve bağımsız OSB olan yetişkinler ise denetimli dairelerde yaşamlarına devam edebilmektedirler. PCDI bünyesinde eğitim alan tüm öğrencilere yönelik kapsamlı bir eğitim müfredatı bulunmaktadır. Müfredatta çok küçük bir çocuğun gereksinimi olan temel becerilerden, yetişkin bir bireyin istihdam ile ilgili becerilerine kadar tüm becerilere yer verilmektedir. Ayrıca teknolojinin getirdiği yeni gelişme ve becerilere yönelik gerekli olan programlar eklenerek sürekli olarak güncellenmektedir. PCDI'da çocukların yaşlarına göre ayrılmış modüller ve her modülden sorumlu olan bir süpervizör bulunmaktadır. Eğitimcilerin uygulama becerilerini arttırmak ve dolayısıyla çocuklarda ilerlemeleri sağlamak amacıyla her modülün süpervizörü, modülünde bulunan eğitimciler ile sürekli işbaşında uygulamalı eğitimler sürdürülmektedir. Eğitim alan öğrencilerin programı, performans verilerinin aktarıldığı grafikler ile sürekli olarak analiz edilmektedir. Bir

öğrencinin programındaki ilerlemeler; eğitimcilerin başarısını, eğitimcilerin başarısı süpervizörlerin başarısını, süpervizörlerin başarısı ise yöneticilerin ve sistemin başarısını göstermektedir. Modelin kurulduğu günden bu yana sistematik ve tutarlı bir şekilde uygulanmasının, niteliğinin korunmasının ve her geçen yıl üstüne koyarak ilerlemesinin en temel sebebi, bu birbiri ile bağlantılı sonuçların oluşturduğu etkili personel eğitim ve değerlendirme sistemidir. PCDI kapsamında, eğitim alan bireylerin gereksinimi olan becerileri öğretmek için uygulamalı davranış analizine dayalı ayrık denemelerle öğretim ve fırsat öğretimi gibi yöntemler kullanılmaktadır. Ek olarak PCDI'da yıllar boyu edindikleri deneyimle etkinlik çizelgeleri ve replikli öğretim yöntemleri geliştirilmiş ve bu yöntemler ile ilgili pek çok yayın alana kazandırılmıştır.. Deneyimlerini ve modelini bu alanda hizmet veren farklı kurum, kuruluş ve profesyoneller ile paylaşan PCDI, sadece kurumlarında eğitim alan otizmli bireylerin değil hem yürütülen araştırmalar hem de sunulan danışmanlıklar ile birçok otizmli bireyin, uygulayıcının ve araştırmacının rehberi olmaya devam etmektedir.

KAYNAKÇA

Akça, R. P. ve Arslan, R. (2022). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Etkinlik Çizelgelerinin Kullanılması: Sistematik Bir Gözden Geçirme. Çocuk ve Gelişim Dergisi, 5(9), 58-66. https://doi.org/10.36731/cg.1100462

Birkan, B., Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (2011). Teaching children with autism spectrum disorders to cooperate with injections. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(2), 941-948. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.11.004

Bozkurt, N., Karabulut, E., Koçarslan, N., Korkmaz, G. H. ve Tekin-İftar, E. (2022). Replikli öğretim: Otuz yıllık zaman diliminde yürütülen araştırmaların betimsel analizi ve meta-analizi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23(4), 961-988. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.904902

Brown, J. L., Krantz, P. J., McClannahan, L. E. ve Poulson, C. L. (2008). Using script fading to promote natural environment stimulus control of verbal interactions among youths with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *2*(3), 480-497. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.08.006

Dalgın-Eyiip, O. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2021). Video enhanced activity schedules: Teaching schedule following and pretend play skills to children with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *56*(2), 205-224. https://www.proquest.com/scholarly-journals/video-enhancedactivity-schedules-teaching/docview/2599642414/se-2

Dawson, G. ve Osterling, J. (1997). Early intervention in autism: Effectiveness and common elements of current approaches. D. J. Cohen ve F. R. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* içinde (2. Baskı), (ss. 510-539). Wiley.

Eliçin, Ö. ve Avcıoğlu, H. (2014). Otizmi olan çocuklara duyguları ayırt etme becerisi kazandırmada replik silikleştirme ile yapılan öğretimin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, *39*(171). http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2462/648

Fenske, E. C., Zalenski, S., Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (1985). Age at intervention and treatment outcome for autistic children in a comprehensive intervention program. Analysis and intervention in Developmental Disabilities, 5(1-2), 49-58. https://doi.org/10.1016/S0270-4684(85)80005-7

Freeman, A.S., Fry, C. M. ve MacDuff, G.S. (2022). Activity Schedules and Script-Fading Procedures: Key Curricula for Teaching People with Autism Independence and Social Interaction Skills. In: Leaf, J.B., Cihon, J.H., Ferguson, J.L., Weiss, M.J. (eds) Handbook of Applied Behavior Analysis Interventions for Autism. Autism and Child Psychopathology Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96478-8_27

Gena, A., Krantz, P. J., McClannahan, L. E. ve Poulson, C. L. (1996). Training and generalization of affective behavior displayed by youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *29*(3), 291-304. https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-291

Genç Tosun, D., Yücesoy Özkan, Ş. ve Dalgın Eyiip, Ö. (2023). How the Activity Schedules Impact the Children with Autism Spectrum Disorder? A Meta-analysis. *Journal of Theoretical Educational Science*, *16* (1), 1-19. https://doi.org/10.30831/akukeg. 1109787

Groskreutz, M. P., Peters, A., Groskreutz, N. C. ve Higbee, T. S. (2015). Increasing play-based commenting in children with autism spectrum disorder using a novel script-frame procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *48*(2), 442–447. https://doi.org/10.1002/jaba.194

Hall, L. J., McClannahan, L. E. ve Krantz, P. J. (1995). Promoting independence in integrated classrooms by teaching aides to use activity schedules and decreased prompts. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 208-217. https://www.jstor.org/stable/23889172

Hepburn, S. (2021). Princeton Child Development Institute (PCDI). F.R. Volkmar (Eds) *Encyclopedia of autism spectrum disorders*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6_602

Institute for Child Development. (2022, Aralık 20). *About us*. https://www.fundacja.iwrd.pl/en/foundation/about-us

Institute for Educational Achievement. (2022, Aralık 20). *Learn more about us*. https://ieaschool.org/about/

Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26*(1), 121-132. https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-121

Krantz, P. J., MacDuff, M. T. ve McClannahan, L. E. (1993). Programming Participation in Family Activities for Children With Autism: Parents'Use of Photographic Activity Schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26*(1), 137-138. https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-137

Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (1998). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *31*(2), 191-202. https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-191

Krantz, P. J. (2000). Commentary: Interventions to facilitate socialization. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30*(5), 411. https://doi.org 10.1023/A:1005595305911

Krantz, P. ve McClannahan, L. (2014). Picture Activity Schedules. J. Tarbox, D. Dixon, P. Sturmey, J. Matson, (Eds) *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders*. Autism and Child Psychopathology Series içinde (ss. 271-292). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0401-3_14

Krantz, P. J., Zalenski, S., Hall, L. J., Fenske, E. C. ve McClannahan, L. E. (1981). Teaching complex language to autistic children. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, *1*(3-4), 259-297. https://doi.org/10.1016/0270-4684(81)90003-3

Lequia, J., Machalicek, W. ve Rispoli, M. J. (2012). Effects of activity schedules on challenging behavior exhibited in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*(1), 480-492. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.07.008

MacDuff, G. S., Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26*(1), 89-97. https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-89

MacDuff, J. L., Ledo, R., McClannahan, L. E. ve Krantz, P. J. (2007). Using scripts and script-fading procedures to promote bids for joint attention by young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *1*(4), 281-290. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.11.003

Machalicek, W., Shogren, K., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M. F., Franco, J. H. ve Sigafoos, J. (2009). Increasing play and decreasing the challenging behavior of children with autism during recess with activity schedules and task correspondence training. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *3*(2), 547-555. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008 .11.003

McClannahan, L. E., Krantz, P. J., McGee, G. G. ve MacDuff, G. S. (1984). Teaching-Family Model for autistic children. W. P. Christian, G. T. Hannah ve T. J. Glahn, *Programming effective human services* içinde (ss. 383-406). Springer.

McClannahan, L. E., ve Krantz, P. J. (1993). On systems analysis in autism intervention programs. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26*(4), 589-596. https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-589

McClannahan, L. E. ve Krantz, P. J. (1997). Princeton Child Development Institute. *Behavioal. Social Issues, 7*, 65–68. https://doi.org/10.5210/bsi.v7i1.301

McCannahan, L. E. ve Krantz, P. J. (1999). *Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior [Otizmli çocuklar için etkinlik çizelgeleri: Bağımsızlık becerilerini öğretme]*. Woodbine House.

McClannahan, L. E., MacDuff, G. S. ve Krantz, P. J. (2002). Behavior analysis and intervention for adults with autism. *Behavior Modification*, *26*(1), 9-26. https://doi.org/10.1177/014544550202600100

McClannahan, L.E., MacDuff, G.S., ve Krantz, P.J. (2009). Activity schedule for adults with autism spectrum disorder. P. Reed (Ed.) *Behavioral theories and intervention for autism* içinde (ss. 313-334). Nova Science Publishers, Inc.

McGee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D., ve McClannahan, L. E. (1983). A modified incidental-teaching procedure for autistic youth: Acquisition and generalization of receptive object labels. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *16*(3), 329-338. https://doi.org/10.1901/jaba.1983.16-329

McGee, G. G., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1984). Conversational skills for autistic adolescents: Teaching assertiveness in naturalistic game settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *14*(3), 319-330. https://doi.org/10.1007/BF02409582

McGee, G. G., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *18*(1), 17-31. https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-17

McGee, G. G., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (1986). An extension of incidental teaching procedures to reading instruction for autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *19*(2), 147-157. https://doi.org/10.1901/jaba.1986.19-147

McGee, G. G., Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (1984). Conversational skills for autistic adolescents: Teaching assertiveness in naturalistic game settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *14*(3), 319-330. https://doi.org/10.1007/BF02409582

Mesibov, G. B., ve Shea, V. (Eds.). (2011). *Evidence-Based Practices and Treatments for Children with Autism*. Springer. https://doi.org/10.1177/136236130934807

NAC (National Autism Center). (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Author. https://www.autismdiagnostics.com/assets/Resources/NSP2.pdf

NPDC (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder). (2014). *Evidence-based practices*. https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices

New York Child Learning Institute. (2022, Aralık 20). *Who We Are Science-Based Approach*. https://www.nycli.org/about

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, *40*(4), 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

PCDI (Princeton Child Development Institute). (2022, Aralık). *PCDI*. https://pcdi.org/

Pelios, L. V., MacDuff, G. S. ve Axelrod, S. (2003). The effects of a treatment package in establishing independent academic work skills in children with autism. *Education and Treatment of Children*, 1-21.Erişim linki: https://www.jstor.org/stable/42900533

Sallows, G. O. ve Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: four-year outcome and predictors. *American Journal of Mental Retardation*, 110(6), 417-438. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[417:IBTFCW]2.0.CO;2

Stevenson, C. L., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (2000). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for nonreaders. *Behavioral Interventions: Theory ve Practice in Residential ve Community-Based Clinical Programs*, *15*(1), 1-20. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-078X(200001/03)15:1<1:: AID-BIN41>3.0.CO;2-V

Somerset Hills Learning Institute. (2022, Aralık 20). *Why we do what we do our mission*. https://somerset-hills.org/our-mission/

Tohum Otizm Vakfı. (2022, Aralık 20). *Hakkımızda*. https://tohumotizm.org.tr/hakkimizda/

Topuz, Ç. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2019). Increasing verbal interaction in children with autism spectrum disorders using audio script procedure. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*, 4847-4861. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04203-w

Topuz, Ç. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2021). Script Fading Procedure: a Systematic Review and Meta-analysis. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-20. https://doi.org/10.1007/s40489-021-00258-7.

Volkmar, F., Paul, R., Klin, A. ve Cohen, D. (2005). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders [Otizm ve yaygın gelişimsel bozuklukların el kitabı]*. Wiley.

Williams, B. F. ve Williams, R. L. (2010). *Effective programs for treating autism spectrum disorder [Otizm spektrum bozukluğunu tedavi etmek için etkili programlar]* (ss. 195-210). Routledge.

Wójcik, M., Eikeseth, S., Eikeseth, F. F., Budzinska, E. ve Budzinska, A. (2023). A Comparison Controlled Study Examining Outcome for Children With Autism Receiving Intensive Behavioral Intervention (IBI). *Behavior Modification*, *47*(5), 1071-1093. https://doi.org/10.1177/01454455231165934

Wolery, M. ve Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education*, *4*, 52–77. https://doi.org/10.1177/027112148400400305

Yılmaz, Y. ve Tortop, H. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda tablet bilgisayar yoluyla sunulan etkinlik çizelgesi uygulamaları. *Journal of Gifted Education and Creativity*, *4*(2), 12-18. https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/38702/449425

BÖLÜM 3.2

MAY ENSTİTÜSÜ

Hatice Deniz DEĞİRMENCİ



MayInstitute
Shaping Futures. Changing Lives.

Not: Görsel "May Institute (2020). *May centers for aba services: Applied behavior analytic services for children with autism spectrum disorder.* https://www.mayinstitute.org/locations/va/richmond-may-center-for-aba-services/" kaynağından alınmıştır.

MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: May Enstitüsü
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'nin Massachusetts eyaleti Randolph kenti (California, Georgia, North Carolina, New Hampshire ve Virginia eyaletlerinde farklı bölgelerde hizmet veren kurumlar bulunmaktadır)
İnternet Adresi: https://www.mayinstitute.org
Hizmet edilen Yaş Aralığı: 0-22 yaş
Uygulama Ortamı: Ev, kurum ve okul
Teorik Bağlam: Uygulamalı Davranış Analizi
Modelin Bilimsel Kanıtı: Alanyazında modelin tamamının etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, model kapsamında enstitü merkezlerindeki uygulamalara ilişkin araştırmalar yer almaktadır.
Uygulayıcılar: Model kapsamlı bir uygulama olduğu için uygulayıcılar da çeşitlilik göstermektedir. Temel olarak OSB'li çocuğun yaşamında olan aile üyeleri, öğretmen, terapistler, klinisyenler ve davranış analistleri gibi çeşitli uzmanlar uygulayıcı olabilmektedir.
Yazılı Kaynak Durumu: Modelin web adresinde paylaşılan bilgiler ile yayımlanan broşür, el ilanı ve aile-öğretmen kitabı gibi sınırlı düzeyde kaynak bulunmaktadır.

BÖLÜM AKIŞI

Özet
Giriş
May Enstitüsü'ne Genel Bakış
- *Erken Müdahale Programı*
- *Kuruma Dayalı Terapi*
- *Evde Davranışsal Hizmetler*
- *Otizm Okulları*

Uygulama Süreci
- *Değerlendirme*
- *Müfredat Programı*
- *Uygulama İçeriği*
  - *Erken Müdahale Programında Uygulama İçeriği*
  - *Kuruma Dayalı Terapi Hizmetlerinin Uygulama İçeriği*
  - *Eve Dayalı Terapi Hizmetlerinin Uygulama İçeriği*
  - *Evde Davranışsal Hizmetlerin Uygulama İçeriği*
  - *Otizm Okullarının Uygulama İçeriği*
- *Genelleme*

Personel Eğitimi
Aile Eğitimi
Danışmanlık Hizmetleri
Kapsayıcı Eğitim ve Geçiş
Teknoloji Kullanımı
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar
Konuya İlişkin Araştırmalar
Sonuç ve Öneriler
Kaynakça

ÖZET

May Enstitüsü uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı yöntem ve tekniklerin kullanımını içeren kapsamlı uygulama modellerinden biridir. Enstitü, bünyesinde 0-22 yaş arası otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylere çeşitli hizmetler sunulmaktadır. Erken müdahale ve UDA'ya dayalı hizmetler kapsamında OSB olan bireylere erken müdahale, kuruma dayalı terapi, evde davranışsal hizmetler ve eve dayalı hizmetler sunulmaktadır. Bu hizmetler temel olarak değerlendirme, amaçlar belirleme, amaçlara ulaşmak üzere UDA'ya dayalı öğretim tekniklerini belirleme, belirlenen teknikleri uygulama, performansı izleme ve gelişimi değerlendirme sürecine dayalı yürütülmektedir. Erken müdahale programının amacı, 0-3 yaş döneminde yer alan OSB olan çocukların gereksinimlerini karşılamak üzere bireyselleştirilmiş hizmet sunmak ve ebeveynlere ya da bakıcılara eş öğretmen niteliği kazandırmaktır. Program kapsamında çocuğa doğal ortamlarda öğretim sunulmaktadır ve uygulama sürecinde oyundan yararlanılmaktadır. Gün içindeki tüm etkinlikler konuşma terapisti, ergoterapist ve fizyoterapistlerin desteği ile planlanmaktadır. Kuruma dayalı terapi hizmetleri ile 2-6 yaş aralığındaki OSB olan çocuklarda OSB'nin temel özelliklerini hedef alarak gelişimi desteklemek amaçlanmaktadır. Kuruma dayalı terapi hizmetlerinde program çocuğun iletişim, sosyal etkileşim ve tuvalet eğitimi gibi işlevsel bağımsız yaşam becerilerindeki sınırlılıkları hedef alacak şekilde yapılandırılmaktadır. Çocuğa sunulan tüm hizmetler davranış analisti rehberliğinde gerçekleştirilmektedir. Evde davranışsal hizmetler ile ebeveyn ya da bakıcıların evde ve toplumsal

ortamlarda çocuğun problem davranışlarını önleyebilmelerine ve yönetebilmelerine yardımcı olacak stratejileri uygulamaları için eğitilmeleri amaçlanmaktadır. Bu hizmet (a) işlevsel davranış değerlendirme, (b) bireyselleştirilmiş davranışsal destek planı hazırlama, (c) davranışsal destek planının nasıl uygulayacağına ilişkin ebeveynlere koçluk ve destek sunma, (d) davranışsal destek planının etkisini belirlemek için değerlendirme yapma ve (e) diğer hizmet sağlayıcılar ile koordinasyon içinde olmayı içermektedir. Eve dayalı hizmetlerin amacı ise 2-22 yaş aralığındaki OSB'li bireylere iletişim, sosyal etkileşim becerileri gibi kritik becerileri kazandırmaktır. Bu hizmet kapsamında öğretim doğal ortamlarda gerçekleştirilmektedir ve çocuklara oyun becerileri genellikle etkileşimli oyuncaklar, rol oynama ya da akran/kardeş model olma yoluyla öğretilmektedir. Modelin bir diğer hizmeti olan otizm okullarında, genel olarak 3-22 yaş aralığındaki OSB olan bireylere hafta içi tam gün eğitsel hizmet sunulmaktadır. Ayrıca sunulan tüm hizmetlerde problem davranışların azaltılması hedeflenmektedir. Otizm okul müfredatı kapsamında öğrencilerin dil, oyun ve sosyal becerileri kazanabileceği ve bu becerilerini geliştirebileceği anlamlı öğrenme ortamlarının sağlanması hedeflenmektedir. Bu nedenle bu becerilerin geliştirilmesi için oyunun doğal bağlamı, sosyal etkileşimler ve günlük rutinler kullanılmaktadır. May Enstitüsü modelinde genel olarak programa başlamadan ve program uygulanırken kapsamlı olarak değerlendirilme yapılmaktadır ve her bir öğrencinin programında en önemli bileşen öğrencinin gelişimini analiz etmek üzere sistematik veri toplamadır. Veriler temel olarak beceri edinimi, problem davranışlar ve yerine kazandırılan davranışlara yönelik toplanmaktadır, ekip toplantılarında haftalık olarak gözden geçirilmektedir ve gerektiğinde programa ilişkin değişiklikler yapılmaktadır. Uygulamalar bire-bir ya da küçük grup öğretim düzeninde gerçekleştirilmektedir. May Enstitüsü modeli kapsamında OSB olan bireyleri hedef alan hizmetlerin tümünde aile eğitimi ve danışmanlığı önemli bir bileşendir. Tüm programların temel amaçlarından biri çocukların ebeveynlerinin ya da bakıcıların müdahale ekibinin aktif üyesi olmasını ve eş öğretmen rolünü üstlenmelerini sağlamaktır.

KAYNAKÇA

Akmanoğlu, N.ve Pektaş-Karabekir, E. (2020). The effectiveness of video prompting in teaching children with autism the skill of drawing a six-part person. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *32*, 617-631. https://doi.org/10.1007/s10882-019-09709-w

Alpdoğan, Y. ve Sazak, E. (2021). Otizmli bir bireyin azaltılması ve artırılması istenen davranışlarında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 152-182. https://doi.org/10.33711/yyuefd.998268

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostical and statistical manual [Tanısal ve istatistiksel el kitabı]* (5. baskı). American Psychiatric Publishing.

Apaydın, G. ve Aykut, Ç. (2018). Problem davranışların işlevinin belirlenmesinde denemeye dayalı işlevsel analiz ile geleneksel işlevsel analiz sonuçlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *19*(3), 451-483. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.336153

Bussiere, N., McDermott, E., Souza, B. ve Putnam, R. (2015). *Utilizing collection and analysis software: systems for effective data-based decision making* [Pdf dosyası]. https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwjQk-CngvX-AhUAAAAAHQAAAAAQAw&url= https%3A%2F%2Fmayinstitute.cdn.neptuneweb.com%2Fpdfs%2FPosters%25202015-%2520Utilizing%2520Collection%2520and%2520Analysis%2520Software.pdf&psig=AOvVaw08hq3A6FW8GJ5aQirtff_d&ust=1684160868162495

Campbell, S., Cannon, B., Ellis, J. T., Lifter, K., Luiselli, J. K., Navalta, C. P. ve Taras, M (1998). The may center for early childhood education: description of a continuum of services model for children with autism. *International Journal of Disability, Development and Education*, *45*(2), 173-187. https://doi.org/10.1080/1034912980450204

Cariveau, T., Shillingsburg, M. A., Alamoudi, A., Thompson, T., Bartlett, B., Gillespie, S. ve Scahill, L. (2019). Feasibility and preliminary efficacy of a structured behavioral intervention for minimally verbal girls with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49,* 2203–2209. https://doi.org/10.1007/s10803-018-03872-3

Dipietro E., Luiselli, J. K., Campbell, S., Cannon, B. A., Ellis, J. T., ve Tara, M. (2002). A parent survey approach to evaluate public school education of children with autism/pervasive developmental disorder following center-based behavioral treatment, *Special Services in the Schools, 18, 1-2*, 119-131. https://doi.org/10.1300/J008 v18n01_08

Edwards, C., Landa, R., Frampton, S. ve Shillingsburg, M. A. (2018). Increasing functional leisure engagement for children with autism using backward chaining. *Behavior Modification*, *42*(1), 9-33. https://doi.org/10.1177/0145445517699929

Ergenekon, Y., Tekin-Iftar, E., Kapan, A. ve Akmanoğlu, N. (2014). Comparison of video and live modeling in teaching response chains to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *49*(2), 200-213.

Genc-Tosun, D., Kurt, O., Cevher, Z. ve Gregori, E. V. (2022). Teaching children with autism spectrum disorder to answer questions using an ipad-based speech-generating device. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 53, 1-16. https://doi.org/10.1007/s10803-023-06007-5

Gülboy, E. (2019). Kitap incelemesi: Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için kanıt temelli uygulamalar ve müdahaleler. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, *1*(1), 86-92. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2019.0105

Harchik, A. E., Harchik, A. J., Luce, S. C. ve Sherman, J. A. (1990). Teaching autistic and severely handicapped children to recruit praise: acquisition and generalization. *Research in Developmental Disabilities*, *11*(1), 77-95. https://doi.org/10.1016/0891-4222(90)90006-t

İnce, G. (2019). *Otizm Spektrum bozukluğu Olan çocuklara sözel yardım Talep Etme Becerisinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Kane, A., Luiselli, J. K., Dearborn, S. ve Young, N. (2004-2005). Wearing a weighted vest as intervention for children with autism/pervasive developmental disorder. *Scientific Review of Mental Health Practice*, *3*(2), 19-24. https://www.srmhp.org/0302/pdd.html

Kay, S., Harchik, A. E. ve Luiselli, J. K. (2006). Elimination of drooling by an adolescent student with autism attending public high school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *8*(1), 24-28. https://doi.org/10.1177/109830070600800104

Kurt, O. (2011). A Comparison of discrete trial teaching with and without gestures/signs in teaching receptive language skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(3), 1436-1444. https://www.proquest.com/scholarly-journals/comparison-discrete-trial-teaching-with-without/docview/884455052/se-2

Kurt, O. ve Subaşı Yurtçu, A. B. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik kapsamlı uygulamalar*. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 155-182. https://doi.org/10.19126/suje.273808

Ladd, M. V., Luiselli, J. K., ve Baker, L. (2009). Continuous access to competing stimulation as intervention for self-injurious skin picking in a child with autism. *Child & Family Behavior Therapy*, *31*(1), 54-60. https://doi.org/10.1080/07317100802701400

Landa, R., Hansen, B. ve Shillingsburg, M. A. (2017). Teaching mands for information using "when?" to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *50*(3), 538-551. https://doi.org/10.1002/jaba.387

Licciardello, C. C., Harchik, A. E. ve Luiselli, J. K. (2008). Social skills intervention for children with autism during interactive play at a public elementary school. *Education and Treatment of Children*, *31*(1), 27-37. https://www.jstor.org/stable/42899961

Lin, T., Luiselli, J. K., Gilligan, K. ve Dacosta, S. (2012). Preventing injury from child aggression: A single-case evaluation of the effects of staff-worn protective equipment. *Developmental Neurorehabilitation*, *15*(4), 298-303. https://doi.org/10.3109/ 17518423.2012.676100

Luce, S. C. ve Christian, W. P. (1989). State-of-the-art programming in Massachusetts: A Brief description of the May Institute. C. Gillberg (Ed.), *Diagnosis and Treatment of Autism* içinde (ss. 363-374). Springer.

Luiselli, J. K., Cannon, B. O. M., Ellis, J. T. ve Sisson, R. W. (2000). Home-based behavioral intervention for young children with autism/pervasive developmental disorder: A preliminary evaluation of outcome in relation to child age and intensity of service delivery. *Autism*, *4*(4), 426-438. https://doi.org/10.1177/1362361300004004

Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, S. M., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C. M., McArthur, D., Pas, E. T., Salinas, A., Vehorn, A., Williams, S., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J., Nguyen, R. H.N.,… ve Shaw, K. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder

among children aged 8 years — Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, united states, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, *72*(2), 1–14. https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1.

May Institute (2012). *Todd fournier center for employment training and community inclusion*. https://mayinstitute.cdn.neptuneweb.com/pdfs/FournierCenterbrochure.pdf

May Institute (2018). *Early intervention services program flyer*. https://www.mayinstitute.org/ autism-aba/children/early-intervention.html

May Institute (2019). *In-home behavioral services program flyer*. https://www.mayinstitute. org/autism-aba/in-home-behavioral.html

May Institute (2020). *May centers for aba services: applied behavior analytic services for children with autism spectrum disorder*. https://www.mayinstitute.org/locations/va /richmond-may-center-for-aba-services/

May Institute (2022). *The may center school for autism and developmental disabilities family and student handbook: Chicpee*. https://www.mayinstitute.org/autism-schools/chicopee/our-school.html

May Institute. (2023a, Kasım 16). *About May*. Erişim linki: https://www.mayinstitute.org/about/index.html

May Institute. (2023b, Kasım 16). *2022 Annual Report*. Erişim linki: mayinstitute.org/annualreport2022/?utm_source=BenchmarkEmail&utm_campaign=NAC_FY2022_Annual_Report_Blast_Feb_2023&utm_medium=email)

May Institute. (2023c, Kasım 16). *EI and ABA Children's Services*. Erişim linki: https://www.mayinstitute.org/autism-aba/index.html

May Institute. (2023d, Kasım 16). *Center-based Therapy*. Erişim linki: https://www.mayinstitute.org/autism-aba/center-based.html

May Institute. (2023e, Kasım 16). *The may center school for autism and developmental disabilities brochure.: Santa cruz, california*. https://www.mayinstitute.org/autism-schools/santa-cruz/index.html

May Institute. (2023f, Kasım 16). *West Springfield | Specialty Services Program (SSP).* https://www.mayinstitute.org/locations/ma/west-springfield-support-services-program/

May Institute. (2023g, Kasım 16). *The may center school for autism and developmental disabilities brochure.: Randolph, massachusetts*. https://www.mayinstitute.org/autism-schools/randolph/index.html

May Institute. (2023h, Kasım 16). *In-School Consultation*. https://www.mayinstitute.org/ services-for-schools/consult.html

May Institute. (2023ı, Kasım 16). *Training for Educators*. https://www.mayinstitute.org/ services-for-schools/training.html

May Institute. (2023i, Kasım 16). *Pathways for Parents: Free Webinar Series*. https://www.mayinstitute.org/ events/pathways-parent-training-series/

May Institute. (2023j, Kasım 16). *Global Autism Services*. https://www.mayinstitute.org /global-services/menu.html

May Institute. (2023k, Kasım 16). *Research Publications*. https://www.mayinstitute.org/ research/publications.html

NAC (National Autism Center). (2015). *National Standards Report 2*. National Autism Center.

NCAEP (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice). (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism.* https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

Odluyurt, S., Aldemir, Ö. ve Kapan, A. (2016). An investigation on the effects of PECS and observational learning in initiating and maintenance of communication among children with autism. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *8*(2), 151-164. https://doi.org/10.20489/intjecse.284658

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2008). *Comprehensive treatment models for children and youth with autism spectrum disorders*. The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. ve Hatton, D. D. (2010). *Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders*. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54*(4), 275-282. https://doi.org/10.1080/10459881003785506

Özen, A., Genç-Tosun, D. ve Tekin-İftar, E. (2022). Response prompting procedures delivered within embedded teaching trials for teaching chained skills. *Behavioral Interventions*, *37*(4), 1096-1117. https://doi.org/10.1002/bin.1887

Parent, V., Birtwell, K. B., Lambright, N. ve DuBard, M. (2016). Combining CBT and behavior-analytic approaches to target severe emotion dysregulation in verbal youth with ASD and ID. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, *9*, 60-82. https://doi.org/10.1080/19315864.2016.1166301

Pektaş-Karabekir, E. (2021). *Çocuklarında Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ebeveynlere Sunulan Koçluk Uygulamalarının Anne-Çocuk Çiftleri Üzerindeki Etkileri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Petrongolo, M., DuBard, M. ve Luiselli, J. K. (2015). Effects of an idiosyncratic stimulus on functional analysis of vocal stereotypy in two settings. *Developmental Neurorehabilitation*, *18*(3), 209-212. https://doi.org/10.3109/17518423.2013.869271

Putnam, B., Weddle, S. ve Zarcone, J. (2020). *Implementing PBS at the May institute.* [Power point slaytları]. https://mayinstitute.cdn.neptuneweb.com/pdfs/presentations/PBIS2020 - G1%20-%20Implementing%20PBS%20Support%20with%20Individuals%20 with%20IDD%20Across%20Two%20Organizations%20-%20Bob%20Putnam%20 May%20Institute

Putnam, R. F., Handler, M. W., Rey, J. ve McCarty, J. (2005). The development of behaviorally based public school consultation services. *Behavior Modification*, *29*(3), 521-538. https://doi.org/10.1177/01454455042732

Reichow, B., Doehring, P., Cicchetti, D. V. ve Volkmar, F. R. (Eds.). (2011). *Evidence-based practices and treatments for children with autism [Otizmli çocuklar için kanıt temelli uygulamalar ve tedaviler]*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6975-0

Saral, D. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2022). Using least-to-most prompting to increase the frequency and diversity of pretend play in children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, *42*(1), 33-49. https://doi.org/10.1177/0271121420942

Shillingsburg, M. A., Frampton, S. E., Walters, D. S. ve Gayman, C. M. (2022). Teaching joint attention skills to pairs of children with autism. *Behavioral Interventions, 37*(3) 626-639. https://doi.org/10.1002/bin.1864

Shillingsburg, M. A., Frampton, S., Schenk, Y., Thompson, T., Bartlett, B. ve Hansen, B. (2020). Evaluation of a treatment package to increase mean length of utterances for children with autism. *Behavior Analysis in Practice, 13*(3), 659-673. https://doi.org/10.1007/s40617-020-00417-y

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S. ve Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute.

Williams, B. F. ve Williams, R. L. (2010). *Effective programs for treating autism spectrum disorder: Applied behavior analysis models [Otizm spektrum bozukluğunu tedavi etmek için etkili programlar: Uygulamalı davranış analizi]*. Routledge.

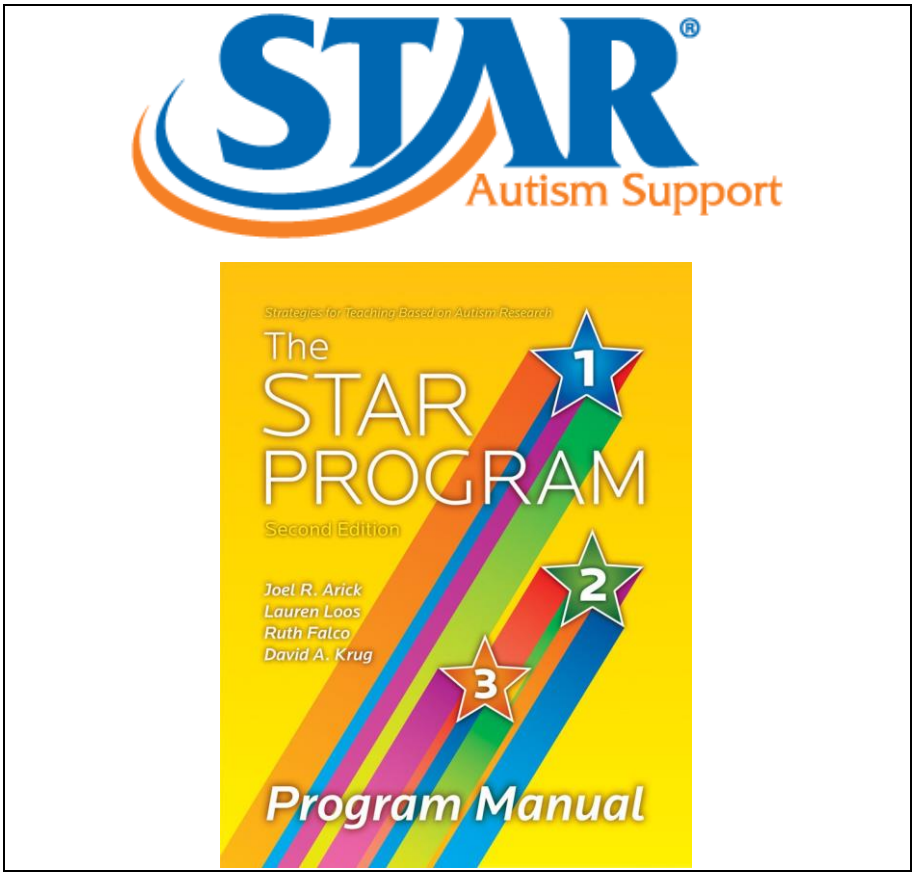
Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... ve Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder*: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group. https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf

BÖLÜM 3.3

OTİZM ARAŞTIRMALARINA DAYALI ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

STAR (STRATEGIES FOR TEACHING BASED ON AUTISM RESEARCH)

Dinçer SARAL



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: STAR (Strategies for Teaching Based on Autism Research – Otizm Araştırmalarına Dayalı Öğretim Stratejileri)
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'nin Oregon eyaleti Portland kenti
İnternet Adresi: https://www.starautismsupport.com
Hizmet edilen Yaş Aralığı: 3-22 yaş
Uygulama Ortamı: Okul
Teorik Bağlam: Uygulamalı Davranış Analizi
Modelin Bilimsel Kanıtı: STAR, araştırmacı ekipleri tarafından yürütülen sistematik tarama ve meta-analiz çalışmalarında ya da çeşitli kuruluşlar tarafından yayımlanan raporlarda tek başına kanıt temelli bir uygulama olarak yer almamaktadır. Ancak, model içerisinde kullanılan ayrık denemelerle öğretim, temel tepki öğretimi ya da çeşitli davranışsal uygulamalar bu kaynaklarda birer kanıt temelli uygulama olarak ele alınmaktadır.
Uygulayıcılar: Özel eğitim öğretmeni, genel eğitim öğretmeni, yardımcı öğretmen, diğer sınıf personeli
Yazılı Kaynak Durumu: The STAR Program – Program Kılavuzu (https://starautismsupport.com/product/star-program-manual), 3-12 yaş grubunda yer alan OSB olan ve diğer gelişimsel yetersizlik gruplarında yer alan çocuklara öğretim sunan uzmanlar için detaylı ders planları, öğretim araç-gereçleri, veri sistemleri ve temel beceri alanlarına (örn. alıcı dil ve ifade edici dil) yönelik içerikle ile müfredata dayalı değerlendirme sistemlerini içeren yazılı bir kaynaktır. Ek olarak, alanyazında modelin etkililiğini sınamak üzere farklı yaş gruplarında OSB olan ve OSB risk grubunda yer alan çocuklarla farklı ortamlarda (örn. ev, sınıf) yürütülen bilimsel araştırmalar da yer almaktadır (Arick vd. 2003; Mandell vd., 2013; Bacon vd., 2014; Pellecchia vd., 2015; Young vd., 2016).

BÖLÜM AKIŞI

Özet
Giriş
STAR Modeli'ne Genel Bakış
Modelin Uygulama Süreci
- *Değerlendirme*
- *Müfredat Programı*
- *Uygulama İçeriği*
- *Genelleme ve Kalıcılık*

Personel Eğitimi
Aile Eğitimi
Danışmanlık Hizmetleri
Kapsayıcı Eğitim
Teknoloji Kullanımı
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar
Konuya İlişkin Araştırmalar
Sonuç ve Öneriler
Kaynakça

ÖZET

STAR (Strategies for Teaching based on Autism Research), 1997 yılında Lauren Loss ve Dr. Ruth Falco tarafından Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çeşitli okulların talepleri doğrultusunda çalışılarak 2000'li yılların başlarında uygulamaya geçen kapsamlı bir uygulama modelidir. STAR, okulöncesi (3-5 yaş) ve lise sonrası (18-22) yaş döneminde OSB olan ve diğer gelişimsel yetersizlik gruplarında yer alan çocuklara, ergenlere ve yetişkinlere yönelik bir modeldir. STAR Modeli'nde otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireyler için en etkili olarak kabul edilen uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. STAR Modeli'nde uygulamaya kabul öncesinde ve sonrasında çeşitli formal ve informal veri toplama araçlarıyla çok boyutlu değerlendirme yapılmaktadır. Bu bağlamda Eğitsel Planlama için Otizm Tarama Aracı ve Sözel Davranış Aşamaları Değerlendirme ve Yerleştirme Programı başlıca kullanılan formal değerlendirme araçları arasında yer almaktadır. İnformal değerlendirme araçları arasında ise gözlem ve aile görüşmeleri yer almaktadır. STAR Modeli'nin STAR Programı ve LINKS® olmak üzere farklı yaş gruplarına yönelik iki müfredatı bulunmaktadır. STAR Programı, 3-12 yaş grubunda yer alan OSB olan ve diğer gelişimsel yetersizlik gruplarında yer alan çocuklara öğretim sunan öğretmenler için detaylı ders planları, öğretim araç-gereçleri, veri sistemleri ve altı temel beceri alanına yönelik müfredata dayalı değerlendirme sistemlerini içermektedir. STAR Modeli'nin ikinci müfredatı olan LINKS® ise 13-22 yaş aralığındaki OSB olan ve diğer gelişimsel yetersizlik gruplarında yer alan ergen ve yetişkin öğrenciler için uygulanmaktadır. Müfredatların temel hedefi öğrencileri okul, toplumsal ve mesleki gibi doğal ortamlarda bağımsız hale getirmektir. STAR Modeli'nde, öğretim süreci bireysel gereksinime göre bire bir öğretim düzenlemesiyle başlamakta, sistematik bir şekilde küçük ve büyük grup düzenlemesiyle öğretime geçişler yapılmaktadır. Ek olarak, öğrencinin bağımsızlığını desteklemek amacıyla günlük etkinlikler bir rutin haline getirilmekte ve bu rutinler sırasında da öğretim yapılmaktadır. STAR modeli personel eğitime ve mesleki gelişime yönelik kapsamlı bir yaklaşım benimsemektedir. Bu bağlamda, modelde sürdürülebilir ve etkili bir süreç ortaya koymak amacıyla eğitim ya da danışmanlık almak isteyen uzmanlara çeşitli eğitim ve çalıştay seçenekleri sunulmaktadır. Ayrıca, model aile sistemini de sürecin

bir parçası olmasını hedeflemekte, sistematik aile eğitim programlarının geliştirilmesini ve uygulanmasını temel almaktadır. STAR Modeli'nde uzmanlar kendilerine sunulan eğitimler sırasında ya da sonrasında danışmanlık hizmetlerinden yararlanabilmektedir. STAR Modeli'nde uzmanların var olan performanslarını sürdürmek, arttırmak ve modelin uygulanabilirliğini kolaylaştırmak amacıyla teknoloji kullanımına önem verilmekte ve çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Bu doğrultuda, modelde ön plana çıkan en önemli çalışma LINKS® müfredatının çevrimiçi sistemde verilmesidir. Ek olarak, STAR modeli kullanıcılarına internet sitesi üzerinden çeşitli indirilebilir ve yazdırılabilir kaynaklar sunmaktadır. Alanyazında, STAR Modeli'ne ilişkin günümüze değin yürütülen sınırlı sayıda araştırma yer almaktadır. Bu araştırmalarda OSB olan çocukların ve bireylerin hedeflenen becerileri kazandıkları rapor edilmiştir.

KAYNAKÇA

Akdağ. F. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde temel tepki öğretiminin etkililiği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Altun, D. E. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iki farklı hata düzeltmesi türü kullanılarak sunulan ayrık denemelerle öğretimin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

American Psikiyatri Birliği. (2013). *Diagnostic and statistical manual of Mental Disorders [Zihin yetersizliklerinin tanısal ve istatistiksel el kitabı].* American Psychiatric Association.

Arick, J. R., Hoffman, T. ve Magee-Arick, K. (2012). *LINKS implementation guide [LINKS uygulama rehberi].* Pro-Ed.

Arick, J. R., Loos, L., Falco, R. A., ve Krug, D. A. (2015). *The STAR program [STAR programı]*. Pro-ed.

Arick, J. R., Loos, L., Falco, R., ve Krug, D. A. (2004). *Strategies for teaching based on autism research: STAR [Otizm araştırmalarına dayalı öğretim için stratejiler: STAR].* ProEd.

Arick, J. R., Young, H. E., Falco, R. A., Loos, L. M., Krug, D. A., Gense, M. H. ve Johnson, S. B. (2003). Designing an outcome study to monitor the progress of students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(2), 75-87. https://doi.org/10.1177/108835760301800201

Bacon, E. C., Dufek, S., Schreibman, L., Stahmer, A. C., Pierce, K. ve Courchesne, E. (2014). Measuring outcome in an early intervention program for toddlers with autism spectrum disorder: use of a curriculum-based assessment. *Autism Research and Treatment*, *9*(2014), 1-10. https://doi.org/10.1155/2014/964704

Belfiore, P. J., Fritts, K. M. ve Herman, B. C. (2008). The role of procedural integrity: Using self-monitoring to enhance discrete trial instruction (DTI). *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23*(2), 95-102. https://doi.org/10.1177/1088357607311445

Brownell, R. (2000). *Expressive one-word picture vocabulary test [İfade edici tek kelimelik resim kelime testi]*. Academic Therapy

Dalgın-Eyiip, O. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2021). Video enhanced activity schedules: teaching schedule following and pretend play skills to children with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 56*(2). 205-224. https://eric.ed.gov/?id=EJ1299560

Dudley, L. (2022). *The impact of video modeling on middle school students with autism* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Minnesota Eyalet Üniversitesi] https://red.mnstate.edu/thesis/655

Frost, K. M., Russell, K. ve Ingersoll, B. (2021). Using qualitative content analysis to understand the active ingredients of a parent-mediated naturalistic developmental behavioral intervention. *Autism, 25*(7), 1935-1945. https://doi.org/10.1177/ 13623613211003747

Ingersoll, B. ve Dvorcsak, A. (2010). *Teaching social-communication: A practitioner's guide to parent training for children with autism*. Guilford Press. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3749903/

Ingersoll, B., Dvortcsak, A., Whalen, C. ve Sikora, D. (2005). The effects of a developmental, social—Pragmatic language intervention on rate of expressive language production in young children with autistic spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(4), 213-222. https://doi.org/10.1177/ 10883576050200040301

Kırcaali-İftar, G. (2005). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. YA-PA.

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2013). Otizm spektrum bozukluğuna yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar* içinde (s. 237-264). Vize Yayıncılık.

Koegel, R.L. ve Egel, A.L. (1979). Motivating autistic children. *Journal of Abnormal Psychology, 88*(4), 418-426. https://doi.org/10.1037/0021-843X.88.4.418

Koegel, R.L. ve Koegel, L.K. (2012). *The PRT poket guide, pivotal response treatment for autism spectrum disorders [The TTÖ paket rehber, otizm spektrum bozuklukları için temel tepki öğretimi]*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Mandell, D. S., Stahmer, A. C., Shin, S., Xie, M., Reisinger, E. ve Marcus, S. C. (2013). The role of treatment fidelity on outcomes during a randomized field trial of an autism intervention. *Autism, 17*(3), 281-295. https://doi.org/10.1177/1362361312473666

Mengi, A. ve Alpdoğan, Y. (2021). Otizmli bireylerin görevi tamamlama davranışlarının artırılmasında sürekli ve aralıklı pekiştirme kullanmanın etkililiği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 659-677. https://doi.org/10.31592/ aeusbed.908712

NAC (National Autism Center). (2009). *National Standards Report*. National Autism Center.

NAC (National Autism Center). (2015). *National Standards Report 2*. National Autism Center.

National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. National Academy

Newborg, J., Stock, J., Wnek, L., Guidubaldi, J. ve Svinicki, J. (1984). *Battelle developmental inventory [Batelle gelişimsel envanteri]*. Riverside.

NPDC (National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorders) (2014). New NPDC http://autismpdc.fpg.unc.edu

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. ve Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth, 54*(4), 275-282. https://doi.org/ 10.1080/10459881003785506

Pellecchia, M., Connell, J. E., Beidas, R. S., Xie, M., Marcus, S. C., ve Mandell, D. S. (2015). Dismantling the active ingredients of an intervention for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(9), 2917-2927. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2455-0

Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S., ve Connell, J. E. (2015). Training teachers to use evidence-based practices for autism: Examining procedural implementation fidelity. *Psychology in the Schools, 52*(2), 181-195. https://doi.org/10.1002/pits.21815

Stahmer, A. C., Schreibman, L., ve Cunningham, A. B. (2011). Toward a technology of treatment individualization for young children with autism spectrum disorders. *Brain Research*, *1380*(1), 229-239. https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.09.043

Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Bolduc, C., ve Schreibman, L. (2010). Pivotal response teaching in the classroom setting. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54*(4), 265-274. https://doi.org/10.1080/ 10459881003800743

Star Autism Support. (2022, Kasım 19). *Curriculum home.* https://starautismsupport.com/curriculum

Steinbrenner, R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S. ve Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Stockall, N. ve Dennis, L. R. (2014). Using pivotal response training and technology to engage preschoolers with autism in conversations. *Intervention in School and Clinic, 49*(4), 195-202. https://doi.org/10.1177/1053451213509486

Tindal, G., McDonald, M., Crawford, L. ve Tedesco, M. (2000). *Extended basic academic skills assessment system*. Oregon Department of Education.

Webber, J. ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Pro-Ed.

Young, H. E., Falco, R. A. ve Hanita, M. (2016). Randomized, controlled trial of a comprehensive program for young students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(2), 544-560. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2597-0

BÖLÜM 4

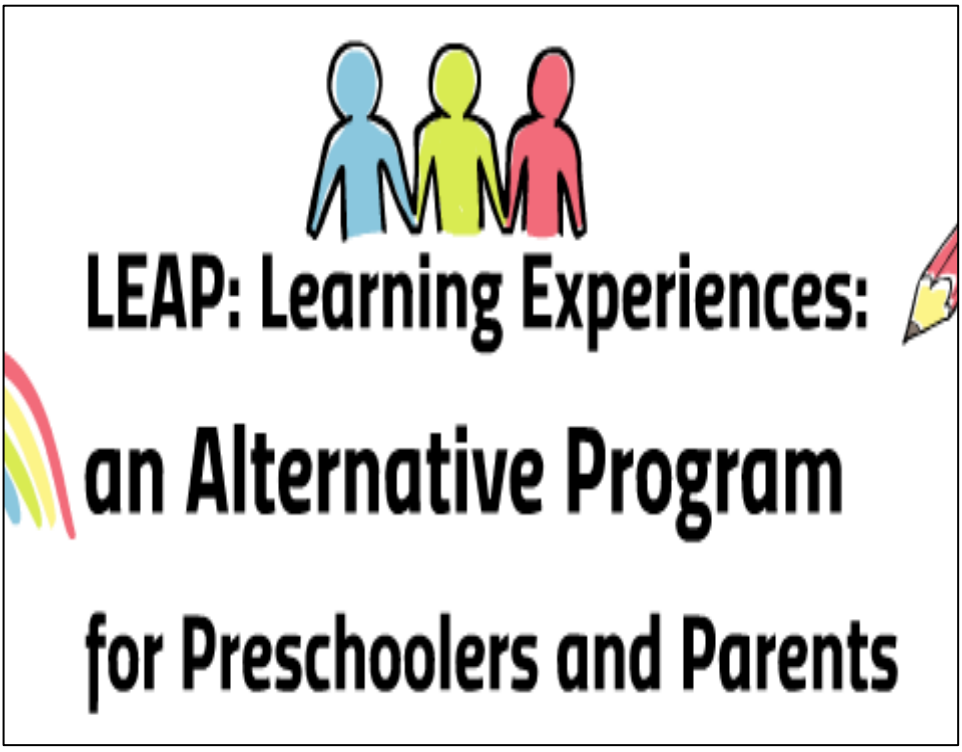
KAPSAYICI EĞİTİM ORTAMLARINDA UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ TEMELLİ KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEKLERİ

BÖLÜM 4.1

DENEYİMLERİ ÖĞRENME: ALTERNATİF BİR PROGRAM
LEAP (LEARNING EXPERIENCES: AN ALTERNATIVE PROGRAM)

Avşar ARDIÇ

Nisan A. AKYÜZ



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: Deneyimleri Öğrenme: Alternatif Bir Program (Learning Experiences: An Alternative Program [LEAP]).
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Colorado eyaleti Denver kenti
İnternet Adresi: Programa ait kurumsal bir web sitesi bulunmamakla beraber ayrıntılı bilgilendirmelere modelin geliştirildiği Denver Üniversitesi'nin web sayfasından ulaşılabilir: https://morgridge.du.edu/pele-center/leap
Hizmet Edilen Yaş Aralığı: LEAP modeli okul öncesi eğitim ortamlarında sağlandığı için bu kurumlara devam eden yaklaşık 3-5 yaşlarındaki çocuklar dahil edilmektedir (Green, 2013).
Uygulama Ortamı: Okul öncesi eğitim ve kapsayıcı eğitim ortamı
Teorik Bağlam: LEAP, erken çocukluk eğitiminin temel teorik bağlamına ve uygulamalı davranış analizine dayanmaktadır. Bu nedenle erken çocukluk eğitiminin teorik dayanaklarının hemen hemen hepsinin ve uygulamalı davranış analizinin temel ilkeleri ve akran aracılı müdahaleler, aile katılımı (family involment), geçiş planlarının oluşturulması (future education placement planning) gibi uygulamalı davranış analizine dayalı uygulama teknikleri LEAP'in teorik arka planını oluşturmaktadır (Strain, Kohler ve Goldstein, 1996).
Modelin Bilimsel Kanıtı: Aşağıda künyeleri verilen makaleler ve kitap bölümleri LEAP'in temel kanıt temellerini oluşturmaktadır. Kanıt temelli uygulama raporlarında LEAP'e özgü olarak LEAP'in etkililiğine dair bir bilgi bulunmamakla birlikte Modeli oluşturan akran aracılı müdahaleler, aile katılımı/eğitimi/ebeveyn tarafından uygulanan uygulamalar (National Autism Center, 2015) gibi uygulamalar kanıt temelleri olan uygulamalardır. Yanı sıra çeşitli araştırmalarla (Strain, Kerr ve Ragland, 1979; Strain ve Hoyson, 2000; Strain, Wolery ve Izeman, 1998) LEAP'in etkililiği ve bilimsel temeli değerlendirilmiştir.
Uygulayıcılar: Okul öncesi öğretmeni, erken çocukluk özel eğitim öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve bu uzmanlara ek olarak dil ve konuşma terapisti, iş-uğraşı terapisti ya da yardımcı öğretmen olmak üzere en az üç uzman tarafından uygulanmaktadır.
Yazılı Kaynak Durumu: Kaynaklar dağınık olmasına rağmen internet üzerinden ulaşılabilmektedir. En temel kaynak ise izleyen biçimde sunulan künyeye sahip bir kitap bölümüdür: Strain, P. S. ve Bovey, E. H. (2008). LEAP: Learning experiences, an alternative program for preschoolers and parents. J. S. Handleman ve S. L. Harris (Eds.), *Preschool education programs for children with autism* içinde (ss. 249-281). Pro-Ed.

BÖLÜM AKIŞI

Özet
Giriş
Modele Genel Bakış
Modelin Uygulama Süreci
Değerlendirme
Müfredat Programı
Uygulama İçeriği
Genelleme ve Kalıcılık
Personel Eğitim
Aile Eğitimi
Konuya İlişkin Araştırmalar
Sonuç ve Öneriler
Kaynakça

ÖZET

Eğitim, toplum başarısı için en temel değişkenlerden biri olmakla beraber bireye sunulacak eğitsel uygulamaların niteliği de yıllar içerisinde bilimsel araştırma ve uygulamalarla geliştirilmiştir ve halen geliştirilmeye devam edilmektedir. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların erken müdahalesinde ya da erken çocukluk müdahalesinde, kapsayıcı eğitim ortamlarında kullanılmak üzere geliştirilmiş ve uygulamalı davranış analizinin (UDA) kuramsal çerçevesine dayanan kapsamlı bir uygulama olan "Deneyimleri Öğrenme: Alternatif Bir Program", akran aracılığıyla OSB olan çocukların sosyal ve iletişim becerilerini desteklerken aynı zamanda kapsayıcı eğitim ortamında bulunan tipik gelişen (TG) çocukların da belirli konularda eğitilmesini içermektedir. Bu kapsamda, TG akranların, OSB olan çocuklarla iletişime girerken gereksinim duyacakları bazı beceriler ve stratejiler konusunda eğitildiği yanı sıra bu beceri ve stratejilerin OSB olan çocukların ebeveynlerine de kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. LEAP, okulöncesi programı içerisinde kurum ve ev ortamında uygulanan, kurumda haftada 15 saat uygulama süresi gerektiren, üç öğretmenin 3-4 arası yetersizliği olan çocuk ve 8-10 arası TG çocukla birlikte olduğu kapsayıcı eğitim ortamını içeren, yetersizliği olan çocuğa birebir çalışma ortamı sağlayan ve aile eğitimini yoğun bir şekilde gerektiren bir programdır. Bu bölümde öncelikle LEAP Modeli hakkında gerekli temel ve teorik bilgiler verilmekte, sonra da modelin uygulanması sürecinden bahsedilmektedir. Modelin uygulanması sürecinde, TG akranların belirlenmesi amacıyla katılımcıların seçilmesi ve değerlendirilmesi; genel okul öncesi müfredatıyla birlikte sosyal beceriler müfredatını da içeren programlar ve uygulama akışı; öğrenilen becerilerin gün içerisinde akranlar aracılığı ile farklı sosyal bağlamlarda tekrarlanması ve ebeveyn eğitimleri ile kazanılan becerilerin ev ortamında da gerçekleştirilmesiyle sağlanan genelleme ve kalıcılık uygulamaları; uygulayıcıların çeşitliğine vurgu yapılan LEAP Model'inde personel eğitimi ve iki temel uygulama biçimiyle yürütülebilen aile eğitimleri detaylandırılarak açıklanmaktadır. Son olarak hem etik açıdan hem de kaynakların etkin kullanımı açısından kanıt temelli müdahalelerin kullanımı önemli olduğundan, LEAP etkililiğiyle ilişkili araştırmalara yer verilmektedir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde, LEAP Modeli'nin genel özellikleri ve araştırma bulguları açısından ülkemizde erken çocukluk dönemi kapsayıcı eğitim uygulamaları için gereksinim duyulan sistematik program gereksinimini karşılayabileceği ifade edilebilir. Programın içeriği ve özellikleri açısından ülkemizde uygulanmasının önündeki en önemli engelin, kapsayıcı eğitim sınıfında bulunması gereken uzmanların çeşitliliği ve kaynakların sınırlılığı olduğu öne sürülebilir.

KAYNAKÇA

Ardıç, A. (2013). Özel eğitimde erken çocukluk dönemi yoğun eğitim programları: Deneyimle öğrenme programının (LEAP) etkililiği çalışmalarına bir bakış. *International Journal of Early Childhood Special Education, 5*(2), 200-220. https://doi.org/ 10.20489/intjecse.107933

Bakkaloğlu, H., Çelik, S. ve Tomris, G. (2022). *Araştırmadan uygulamaya erken çocuklukta özel eğitim el kitabı.* Vize Akademik.

Boyd, B. A., Hume, K., McBee, M. T., Alessandri, M. A., Gutierrez, A., Johnson, L., … ve Odom, S. L. (2014). Comparative efficacy of LEAP, TEACCH and non-model-specific special education programs for preschoolers with autism spectrum disorders. *The Journal of Autism and Developmental Disorders, 44,* 366-380. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1877-9

Carroll, R. ve Kodak, T. (2018). Evidence-based models of treatment. C. B. McNeil, L. B. Quetsch ve C. M. Anderson (Eds.), *Handbook of Parent-Child Interaction Therapy for Children on the Autism Spectrum* içinde (ss. 41-53). Springer Nature Switzerland.

Carter, E. W., Cushing, L. S. ve Kennedy, C. H. (2009). *Peer support strategies: Improving all students' social lives and learning*. Paul H. Brookes.

Çelik, S. (2021). Kanıt temelli uygulamalar I: Odaklanmış müdahaleler. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M. Ç. Ökcüm-Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu: el kitabı* içinde (ss. 505-568). Vize Akademik.

Dodge, D. T., Colker, L. ve Heroman, C. (2002). *The creative curriculum for preschool [Okulöncesi için yaratıcı müfredat]* (4. baskı). Teaching Strategies. https://doi.org/10.7752/jpes.2015.01024

Fani-Panagiota, R. (2015). Teaching strategies for children with autism. *Journal of Physical Education and Sport, 15*(1), 148-149. https://doi.org/10.7752/jpes.2015.01024

Fenske, E. C., Krantaz, P. J. ve McClannahan, L. E. (2001). Incedental teaching: A non-discrete-trial teaching procedure. C. Maurice, G. Green ve R. M. Foxx (Eds.), *Making a diffreneces: Behavioral intervention for autism* içinde (ss. 75-82). Pro-Ed.

Gradner, K. F., Carter, E. W., Gustafson, J. R., Hochman, J. M., Harvey, M. N., Mullines, T., … ve Fan, H. (2014). Effects of peer networks on the social interactions of high school students with autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons*, *39*(2), 100-118. https://doi.org/10.1177/1540796914544550

Green, E. (2013). Learning experiences, an alternative program for preschoolers and their parents (LEAP). F. R. Volkmar (Ed.), *Encylopedia of Autism Spectrum Disorders* içinde (ss. 1724-1729). Springer Science + Business Media.

Guranlnick, M. (1997). *The effectiveness of early intervention [Erken müdahalenin etkililiği].* Paul H. Brookes Publishing Co.

Harris, S. ve Handleman, J. (2006). *Preschool education programs for children with autism [Otizmli çocuklar için okulöncesi eğitim programları].* Press-Ed.

Horason, M. M. ve Birkan, B. (2015). Fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kaybolan nesnelerini sözcük kullanarak isteme becerisinin öğretiminde etkililiği. *International Journal of Early Childhood Special Education, 7*(2), 361-363.

Hoyson, M., Jamieson, B. ve Strain, P. S. (1984). Individualized group instruction of normally developing and autistic-like children: The LEAP curriculum model. *Journal of Division for Early Childhood, 8,* 157-172. https://doi.org/10.1177/105381518400800209

https://morgridge.du.edu/pele-center/leap adresine 16 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.

Hurth, J., Shaw, E., Izeman, S., Whaley, K. ve Rogers, S. (1999). Areas of agreement about effective practices serving young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(4), 195-207. https://doi.org/10.1097/00001163-199910000-00003

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 239-265), Vize Yayıncılık

Koegel, R. L., Openden, D., Fredeen, R. ve Koegel, L. (2006). The basic of pivotal response treatment. R. L. Koegel ve L. K. Koegel (Ed), *Pivotal response treatment for autism: Communication, social and academic development* içinde (ss. 4-30). Paul H. Brookes Publishing.

Kohler, F. W., Strain, P. S. ve Shearer, D. D. (1996). The overtures of preschool social skills intervention agents: Differential rates, forms, and functions. *Behavior Modification, 16,* 525-542. https://doi.org/10.1177/01454455920164005

Loftin, R. L., Odom, S. L. ve Lantz, J. F. (2008). Social interaction and repetitive motor behaviors. *Journal of Autism and Development Disorders, 38*(6), 1124-1135. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0499-5

Lord, C. ve Hopkins, J. M. (1986). The social behavior of autistic children with younger and same-age nonhandicaped peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 16*(3), 249-262. https://doi.org/10.1007/BF01531658

McCord, S. (1995). *The storybook journey: Pathways to literacy through story and play [Öykü kitabı gezisi: Öykü ve oyun aracılığıyla okuma-yazmaya giden yollar] .* Prentice-Hall.

Mc Duffie, A. (2013). Incidental teaching. F. R. Volkmar (Ed), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorder* içinde (ss. 1559-1561). New York: Spinger.

McWilliam, R. A. (2010). *Working with families of young children with special needs [Özel gereksinimli küçük çocukların aileleriyle çalışma].* The Guilford Press.

NAC (National Autism Center). (2015). National Standarts Project, Phase 2. https://www.nationalautismcenter.org/national-standarts-project/history/

NCAEP (The National Clearinghouse on Autism Evidence ve Practice), (2020). *NCAEP evidence-based practices report*. https://ncaep.fpg.unc.edu/research-resources

NPDC (The National Professional Development Center). (2014). *Evidence-based practices*. https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices

Odluyurt, S. (2013). A comparison of the effects of direct modeling and video modeling provided by peers to students with autism who ara attending in rural play teaching in an inclusive setting. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(1), 536-540.

Odom, S. L. ve Strain, P. S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventipns for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19,* 59-71. https://doi.org/10.1901/jaba.1986.19-59

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 40,* 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Özaydın, L., Tekin-İftar, E. ve Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocukların sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi*

Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, *9*(1), 15-32. https://doi.org/10.1501/Oz-legt_0000000112

Pierce, K. ve Schreibman, L. (2007). *Teaching typical chilren to enhance the play and social skills of their friends with autism and other PDDs: A manual [Otizm ve diğer yaygın gelişimsel yetersizlikleri olan arkadaşlarının oyun ve sosyal becerilerini genişleten tipik gelişen çocukların öğretimi]*. University of California San Diego.

Ragland, E. U., Kerr, M. M. ve Strain, P. S. (1978). Behavior of withdrawn autistic children: Effects of peer social initiations. *Behavior Modification, 2*(4), 565-578. https://doi.org/10.1177/014544557824

Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *18*(3), 471-492. https://doi.org/10.21565/ ozelegitimdergisi.319665

Sainato, D. M., Strain, P. S., Lefebvre, D. ve Rapp, N. (1987). Facilitating transition times with handicapped preschool children: A comparison between peer-mediated and antecedent prompt procedures. *Journal of Applied Analysis, 20*, 285-291. https://doi.org/10.1901/jaba.1987.20-285

Sperry, L., Neitzel, J. ve Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction snd intervention strategies for students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54*(4), 256-264. https://doi.org/10.1080/10459881003800529

Strain, P. S., Shores, R. E. ve Timm, M. A. (1977). Effects of peer social initiations on the behavior of withdrawn preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*(2), 289-298. https://doi.org/10.1901/jaba.1977.10-289

Strain, P. S., Kerr, M. M. ve Ragland, E. U. (1979). Effects of peer-mediated social initiations and prompting reinforcement procedures on the social behavior of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 9,* 41-54. https://doi.org/ 10.1007/BF01531291

Strain, P. S., Hoyson, M. ve Jamieson, B. (1985). Normally developing preschoolers as intervention agents for autistic-like children: Effects on lass deportment and social interaction. *Journal of Division of Early Childhood, 9,* 105-115. https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-3

Strain, P. S., Kohler, F. W. ve Goldstein, H. (1996). Learning experiences, an alternative program: peer mediated interventions for young children with autism. E. D. Hibbs ve P. S. Jensen (Ed.), *Pyschosocial teratments for chilren and adolescent disorders: Emprirically based strategies for clinical practice* içinde (ss. 573-587). American Pyschological Association.

Strain, P. S., Wolery, M. ve Izeman, S. (1998). Considerations for administrators in the decision of service options for young children with autism and their families *Young Exceptional Children, 1*(2), 8-16. https://doi.org/10.1177/109625069800100202

Strain, P. S., Danko, C. ve Lawry, J. (1998a). *Social skills classroom packet: LEAP outreach project [Sosyal beceri sınıf paketi: LEAP destek projesi].* Center for Collaborative Educational Leadership Colorada University.

Strain, P. S., Danko, C. ve Lawry, J. (1998b). *Parent skill training (Trainer modules): LEAP outreach project [Ebeveyn beceri öğretimi (Eğitimci modülleri): LEAP destek projesi].* Center for Collaborative Educational Leadership Colorada University.

Strain, P. S., Danko, C. ve Lawry, J. (1998c). *Parent skill training (Self-study modules): LEAP outreach project [Ebeveyn beceri öğretimi (Öz çalışma modülleri): LEAP destek projesi]..* Center for Collaborative Educational Leadership Colorada University.

Strain, P. S. ve Hoyson, M. (2000). The need for longitudinal, intensive social skill intervention: LEAP follow-up outcomes for chilren with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(2), 116-122. https://doi.org/10.1177/027112140002000207

Strain, P. S. ve Bovey, E. H. (2008). LEAP: Learning experiences, an alternative program for preschoolers and parents. J. S. Handleman ve S. L. Harris (Eds.), *Preschool education programs for children with autism* içinde ss. 249-281. Pro-Ed.

Strain, P. S. ve Bovey, E. H. (2011) Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(3), 133-154. https://doi.org/10.1177/ 0271121411408740

Strain, P. S. (2017). Four-year follow-up of children in the LEAP randomized trial: Some planned and accidental findings. Topics in Early Childhood Special Education, 37, 121-126. https://doi.org/10.1177/0271121417711531

Storey, D. K., Strain, S. ve Strain, P. S. (1993). Use of classroom assistants and peer-mediated intervention to increase integration in preschool settings. *Exceptionality, 4*(1), 1-16. https://doi.org/10.1207/s15327035ex0401_1

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Tıkıroğlu, Ç. ve Özen, A. (2021). Erken çocukluk dönemindeki kaynaştırma uygulamalarında sosyal etkileşimin geliştirilmesine yönelik akran aracılı müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(3), 749-769. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.636260

Toğram, B. ve Erbaş, D. (2010). The effectiveness of instruction on mand-model-one of the milieu teaching techiques. *Eurasian Journal of Educational Research, 38,* 198-215.

Toper-Korkmaz, Ö. ve Diken, İ. H. (2013). Temel tepki öğretimi-TTÖ (pivotal response treatment-PRT) ile gerçekleştirilen etkinlik araştırmalarının betimsel analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14*(1), 41-55. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000179

Whitaker, P. (2004). Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: Approaches, outcomes and experiences. *British Journal of Special Education, 31*(4), 215-222. https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00357.x

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... ve Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(7), 1951-1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z

Yarımkaya, E., İlhan, E. L. ve Karasu, N. (2017). Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin iletişim becerilerindeki değişimlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(2), 225-252. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.319423

BÖLÜM 4.2

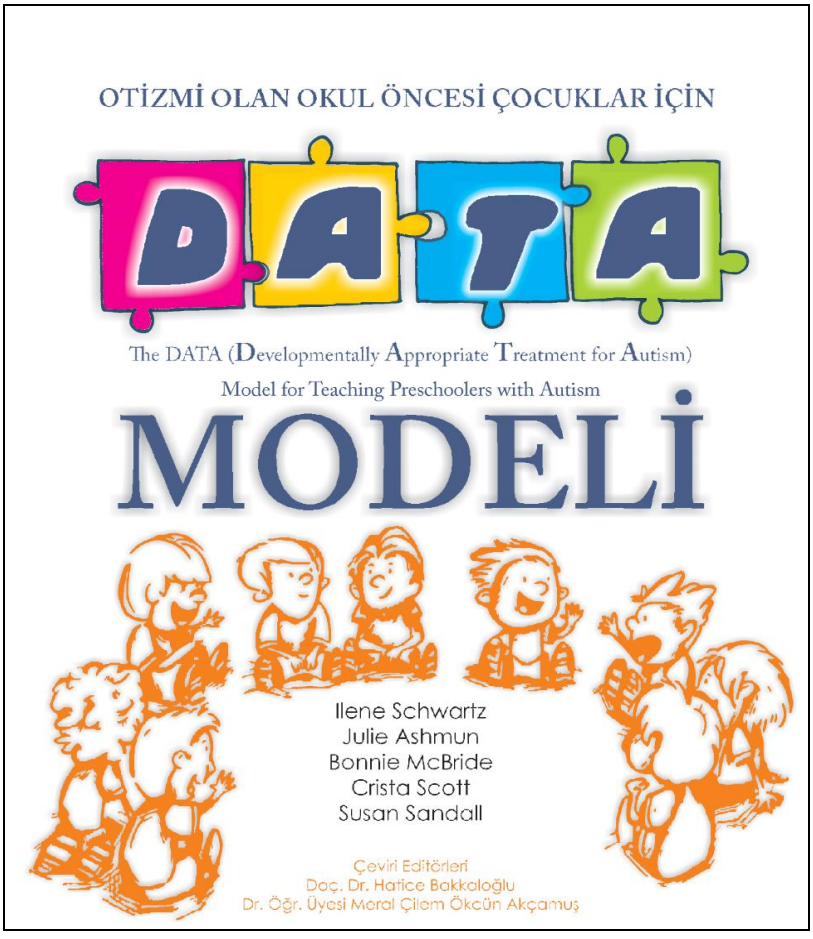
OTİZMDE GELİŞİME UYGUN MÜDAHALE MODELİ

DATA (DEVELOPMENTALLY APPROPRIATE TREATMENT FOR AUTISM)

Hatice BAKKALOĞLU

Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ

Samet Burak TAYLAN



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: Otizmi Olan Okul Öncesi Çocuklar İçin DATA (Otizmde Gelişime Uygun Müdahale) Modeli (The DATA [Developmentally Appropriate Treatment for Autism] Model for Teaching Preschoolers with Autism)
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Washington Üniversitesi bünyesinde Deneysel Eğitim Birimi (Experimental Education Unit [EEU])
İnternet Adresi: DATA Modeli için özel olarak oluşturulmuş bir internet sayfası bulunmamakla birlikte modelin geliştirildiği kurum olan Washington Üniversitesi, modele ilişkin çevrimiçi eğitim modülü sunmaktadır. İlgili eğitim modülüne üniversiteye ait internet sayfasından (https://education.washington.edu/node/15021) ulaşılabilmektedir. Ek olarak, DATA Modeli'nin uygulanmakta olduğu üniversiteye ait merkez, internet sayfasında modele dair kısa bir tanıtım metnine yer vermektedir (https://eeuschool.org/?page_id=65).
Hizmet edilen Yaş Aralığı: DATA Modeli, 3-6 yaşlar arasındaki otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklara hizmet etmektedir (Schwartz vd., 2004).
Uygulama Ortamı: DATA Modeli, okul temelli bir modeldir ve buna bağlı olarak OSB olan çocukların tipik gelişen akranlarıyla bir arada bulundukları kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında uygulanmaktadır.
Teorik Bağlam: DATA Modeli, dayanaklarını uygulamalı davranış analizi (UDA) ilkelerine dayalı etkili uygulamalarla birlikte erken çocukluk özel eğitimi ve kapsayıcı okul öncesi eğitiminden almaktadır. Bu kapsamda DATA Modeli'nde, öğrenme süreçleri içinde UDA ilkeleri benimsenmekte, bununla birlikte gelişime uygun uygulamaların kullanılması ilkesi temel alınmaktadır; dolayısıyla, bu iki yaklaşım harmanlanarak kullanılmaktadır (Schwartz vd., 2019).
Modelin Bilimsel Kanıtı: Alanyazındaki araştırma desteği açısından incelendiğinde, DATA Modeli'nin kapsayıcı okul öncesi sınıflarda OSB olan çocukların gelişimi üzerindeki etkililiğini ortaya koyan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Örn., Schwartz vd., 2004; Schwartz vd., 2013). Bunun yanı sıra OSB olan bireylere yönelik kapsamlı müdahalelerin bilimsel dayanağının incelenmesi amacıyla yürütülen bir çalışmada Odom ve diğerleri (2010), DATA Modeli'nin orta düzeyde etkili olarak nitelendirilebileceğini, ancak daha fazla araştırmaya gereksinim olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında görüldüğü üzere etkililiğini gösteren çalışmalar bulunmasına karşın DATA Modeli'nin kanıt temelli kapsamlı bir müdahale olarak nitelendirilebilmesi için yeterli sayıda araştırma bulunmamakta ve yeni araştırmalar yürütülmesine ilişkin gereksinim devam etmektedir.

Uygulayıcılar: DATA Modeli, kapsayıcı okul öncesi sınıflarda görev alan DATA baş öğretmeni ve bir sınıf yardımcısı tarafından uygulanabilmektedir. DATA baş öğretmeninin UDA eğitimi almış olması, özel eğitim alanında yeterliliğini gösteren bir belgeye sahip olması ve küçük çocuklarla çalışma konusunda deneyimi olması gerekmektedir. Sınıf yardımcısının ise eğitim alanında üniversite diplomasına ve yetersizliği olan küçük çocuklarla çalışma deneyimine sahip olması gerekmektedir. Bu iki personele ek olarak bir de programa kabul, ulaşım, BEP toplantıları gibi süreçleri organize etmekten ve işleyişi izlemekten sorumlu koordinatörün süreç içinde yer alması gerekmektedir (Schwartz vd., 2019).
Yazılı Kaynak Durumu: Modelin kendi adını taşıyan ve tanıtımını, uygulanmasına yönelik örneklerini, öğretim programlarını ve kontrol listelerini içeren bir kitabı bulunmaktadır (Schwartz vd., 2017). Kitabın Türkçe çevirisi Bakkaloğlu ve Ökcün-Akçamuş (2019) editörlüğünde gerçekleştirilmiş ve Türkçe baskısı da kullanıma sunulmuştur. Buna ek olarak alanyazında modelin özelliklerine ve etkililiğine ilişkin bilgiler sunan derleme (Siller vd. 2021) ve araştırma (Sandall vd., 2016; Schwartz vd., 2004; Schwartz vd., 2013) çalışmaları bulunmaktadır.

BÖLÜM AKIŞI

Özet
Giriş
DATA Modeli'ne Genel Bakış
Modelin Uygulama Süreci
    Değerlendirme
    Müfredat Programı
    Uygulama İçeriği
Personel Eğitimi
Aile Eğitimi
Geçiş Süreci
Yaş Düzeylerine Göre Sunulan Hizmetler
Danışmanlık Hizmetleri
Kapsayıcı Eğitim
Teknoloji Kullanımı
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar
Konuya İlişkin Araştırmalar
Sonuç ve Öneriler
Kaynakça

ÖZET

Kapsayıcı eğitim ortamları, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların gelişim ve öğrenmelerine önemli katkılar sunan bağlamlardır. Buna karşın OSB olan çocukların erken dönemde yoğun biçimde desteklenmesi için geliştirilmiş olan, uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı etkililiği kanıtlanmış yöntem/teknik/stratejileri içeren kapsamlı müdahaleler çoğunlukla ayrıştırılmış ortamlarda sunulmaktadır. DATA Modeli, erken yoğun davranışsal müdahalelerin ayrıştırılmış ortamlarda istendik çıktıların sağlanmasında yeterli olmaması ve yalnızca kapsayıcı eğitim ortamlarında bulunmanın OSB olan çocukların tanıya özgü gereksinimlerini karşılamaması nedeniyle 3-6 yaşlar arasındaki OSB olan çocuklara yönelik daha etkili bir modelin oluşturulması amacıyla geliştirilmiştir. Modelin merkezinde yer alan inanç, temel güçlüklere odaklanan yoğun öğretim deneyimlerinin ve tipik gelişen (TG) akranlarla sık ve süreğen etkileşimlerin OSB olan çocukların öğrenmelerine fayda sağlayacağıdır. DATA Modeli, OSB olan çocuklara gelişime uygun uygulama ilkeleri çerçevesinde yüksek kaliteli bütünleştirici erken çocukluk programının sunulması ve buna bağlı olarak OSB olan çocuklarla genişletilmiş öğretim günlerinin yürütülmesi, ailelere teknik ve sosyal destek sağlanması, sunulan hizmetler arasında koordinasyon ve iş birliğinin sağlanması ve yaşam kalitesine olumlu etki eden bir programın yürütülmesi bileşenlerini içermektedir. Tüm bu bileşenler işe koşulduğunda DATA Modeli'nin sonucu olarak aile ve çocuk için anlamlı gelişimsel çıktılara erişilmektedir. DATA Modeli'nde uygulama, müfredat temelli değerlendirmeyle OSB olan çocuğun var olan performansının belirlenmesi ve buna dayalı olarak programının oluşturulmasıyla başlamaktadır. Ardından uygulama ekibi programda yer alan amaçlar için DATA Modeli'nin içeriğinde yer alan değerlendirme formlarını kullanarak ilgili amaçların öğretimine ilişkin süreci planlamaktadır. Öğretimin planlandığı formlar, hedef davranışlar için öğrenmenin tüm aşamalarını içermekte, kalıcılık ve genelleme için de planlama gerçekleştirilmektedir. Hedeflenen davranışlar için öğretim, bağlam dışı ya da sınıf içi rutinlere gömülü olarak gerçekleştirilen ayrık denemelerle sunulmaktadır. DATA Modeli'nde haftada en az 10 saat olmak üzere normal eğitim gününün dışındaki saatlerde yürütülen genişletilmiş öğretim günü bileşeni de yer almaktadır. Yalnızca OSB olan çocuklarla yürütülen bu genişletilmiş öğretim

gününde hedeflenen davranışlar için yoğun öğretim sunulmakta; böylece çocukların hedeflenen davranışları en hızlı biçimde kazanmalarının ve normal eğitim günü içinde devam ettikleri kapsayıcı eğitim ortamlarında sergilemelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Uygulama, süreç boyunca hedeflenen davranışlara ilişkin sistematik olarak toplanan verilere dayalı kararlar alınarak şekillendirilmektedir. DATA Modeli, ilgili eğitimleri almış bir baş öğretmen ve onun yönlendirdiği bir yardımcı öğretmen tarafından uygulanmaktadır. Aynı zamanda sunulan hizmetlerin koordinasyonunu sağlamak üzere bir koordinatör/yönetici atanmaktadır. DATA Modeli'nde çocuklara sunulan eğitsel desteğin yanı sıra ailelere de teknik ve sosyal destekler sağlanmaktadır. Bu destekler ailelere eğitim süreçleri ve çocuklarının tanılarıyla ilişkili konularda bilgi aktarımını ve ailelerin sosyal gruplara/topluluklara katılımlarının cesaretlendirilmesini içermektedir. Aynı zamanda DATA Modeli'nde, modelin yürütüldüğü programlardaki süreci tamamlayarak farklı bir kuruma geçiş yapacak olan çocuklar ve aileleri için geçişe yönelik destekler mevcuttur. Bu destekler gönderici ve alıcı konumdaki kurumlar arasında iş birliğini ve ailelerin geçiş yapılan yeni ortamda gereksinim duyacakları desteklere erişmelerine yönelik rehberliği içermektedir. DATA Modeli'nde uygulama, çok sayıda araştırmayla etkililiği kanıtlanmış olan UDA'ya dayalı yöntem/teknik/stratejilerle yürütülmektedir. ABD'de yürütülen sınırlı sayıda çalışmada, DATA Modeli'nin OSB olan çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesindeki etkililiği rapor edilmekteyken, henüz ülkemizde DATA Modeli'nin etkililiğinin incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Günümüzde yeterli sayıda araştırma bulunmaması nedeniyle DATA Modeli henüz kanıt temelli kapsamlı uygulamalar arasında yer almamakta, modelin etkililiğine yönelik daha fazla araştırmaya gereksinim duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

Allan, K. E. ve Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood educatio*n *[Farklı çocuk: Erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitim].* Cengage Learning.

Boulware, G. L., Schwartz, I. S., Sandall, S. R. ve McBride, B. J. (2006). Project DATA for toddlers: An inclusive approach to very young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 26*(2), 94-105. https://doi.org/10.1177/02711214060260020401

Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices*. https://www.dec-sped.org/recommendedpractices

Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 30*(1), 158-178. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.02.003

Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S. ve Cross, S. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38*(3), 439-450, https://doi.org/10.1080/15374410902851739

https://haringcenter.org/about/historical-highlights/50-years-of-impact/project-data/ Aralık 2022 tarihinde erişilmiştir.

Lyons, J., Cappadocia, M. C. ve Weiss, J. A. (2011). Social characteristics of students with autism spectrum disorders across classroom settings. *Journal of Developmental Disabilities, 17*(1), 77-82.

Ma, H. (2009). The effectiveness of intervention on the behavior of individuals with autism: A Meta-analysis using percentage of data points exceeding the median of baseline phase (PEM). *Behavior Modification, 33*(3), 339–359. https://doi.org/10.1177/0145445509333173

NAC (National Autism Center). (2009). *National standards report: Phase 1.* National Autism Center. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-1-2009/

NAC (National Autism Center). (2015). *National standards report: Phase 2.* National Autism Center. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/

NCAEP (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice). (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism.* https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 425-436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Sandall, S. R., Ashmun, J. W., Schwartz, I. S., Davis, C. A., Williams, P., Leon-Guerrero, R., Boulware, G. L. ve McBride, B. J. (2011). Differential response to a school-based program for young children with ASD. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(3), 166-177. https://doi.org/10.1177/0271121411403166

Schwartz, I. S., Ashmun, J., McBride, B. J., Scott, C. ve Sandall, S. R. (2017). *The DATA Model for teaching preschoolers with autism [Otizmli okulöncesi çocukların öğretimi için DATA Modeli]*. Paul H. Brookes Publishing.

Schwartz, I. S., Ashmun, J., McBride, B. J., Scott, C. ve Sandall, S. R. (2019). *Otizmi olan okul öncesi çocuklar için DATA Modeli [The DATA Model for teaching preschoolers with autism]* (Çev.

Eds. H. Bakkaloğlu ve M. Ç. Ökcün-Akçamuş). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2017)

Schwartz, I. S., Sandall, S. R., McBride, B. J., ve Boulware, G. (2004). Project DATA (Developmentally Appropriate Treatment for Autism): An inclusive school-based approach to educating young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(3), 156-168. https://doi.org/10.1177/02711214040240030301

Schwartz, I. S., Thomas, C. J., McBride, B. J. ve Sandall, S. R. (2013). A school-based preschool program for children with ASD: A quasi-experimental assessment of child change in Project DATA. *School Mental Health, 5*, 221-232. https://doi.org/10.1007/s12310-013-9103-7

Siller, M., Morgan, L., Wedderburn, Q., Fuhrmeister, S. ve Rudrabhatla, A. (2021). Inclusive early childhood education for children with and without autism: Progress, barriers, and future directions. *Frontiers in Psychiatry, 12*, Article 754648. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.754648

Stahmer, A. C., Akshoomoff, N. ve Cunningham, A. B. (2011). Inclusion for toddlers with autism spectrum disorders: The first ten years of a community program. *Autism, 15*(5), 625-641. https://doi.org/10.1177/1362361310392253

Stahmer, A. C. ve Ingersoll, B. (2004). Inclusive programming for toddlers with autism spectrum disorders: Outcomes from the children's toddler school. J*ournal of Positive Behavior Interventions, 6*(2), 67-82. https://doi.org/10.1177/10983007040060020201

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş. ve Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Sucuoglu, N. B., Bakkaloglu, H. ve Demir, E. (2020). The effects of inclusive preschools on the development of children with disabilities: A longitudinal study. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 215-231. https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.201006

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, S. ve Atalan, D. (2019). Factors predicting the development of children with mild disabilities in inclusive preschools. *Infants & Young Children, 32*(2), 77-98. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000137

Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S. ve McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 69-97. https://doi.org/10.1177/1053815115595461

Tomris, G. (2021). Kanıt temelli uygulamalar II: Kapsamlı Müdahaleler. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M. Ç. Ökcün-Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss. 569-616). Vize Akademik.

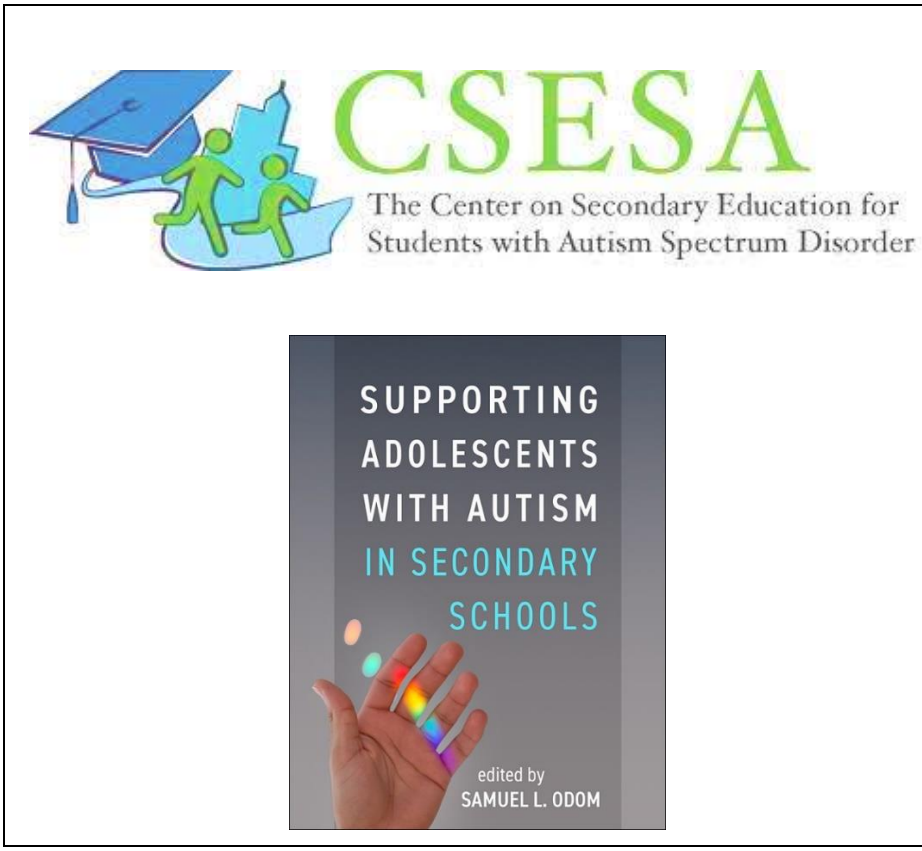
Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A. F., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P. ve Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 1951-1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z

BÖLÜM 4.3

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN ORTAÖĞRETİM MERKEZİ CSESA (THE CENTER ON SECONDARY EDUCATION FOR STUDENTS WİTH AUTISM SPECTRUM DISORDERS)

Fatma ÇELİK

Sinem ÖZKAN



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler için Ortaöğretim Merkezi (The Center on Secondary Education for Students with Autism Spectrum Disorders [CSESA]**)**
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri
İnternet Adresi: https://csesa.fpg.unc.edu
Hizmet Edilen Yaş Aralığı: Ergenlik dönemindeki lise öğrencileri
Uygulama Ortamı: Üç farklı eyaletteki (Wisconsin, North Carolina, California) devlet liseleri
Teorik Bağlam: Uygulamalı davranış analizi
Modelin Bilimsel Kanıtı: CSESA kapsamlı müdahale programı geliştiricileri, etkili ve zamanında sonuçlar elde edebilmek amacı ile uygulama biliminden yararlanmıştır. CSESA geliştirilirken kanıta dayalı uygulamalar ve geniş perspektifte paydaş önerileri dahil edilmeye çalışılmıştır. Prosedür kılavuzlarında uygulamaların belirlenmesi, her bir ölçülen özellik için uygulama güvenirliği ölçütlerinin geliştirilmesi, rol ve sorumlulukların tanımlanması ve özetleyici bir uygulama indeksinin oluşması sağlanmıştır. Program, öğrencilerin lise dönemi boyunca geçen sürede günlük değişen yoğunluklarda uygulanması ile devam ettirilmektedir. Yapılan tüm pilot çalışmalar ve uygulamalar hakemli dergilerde yayınlanmıştır. CSESA kapsamlı müdahale programının kanıt temellerini oluşturma çalışmaları devam etmektedir.
Uygulayıcılar: Program geliştiriciler (koçluk yapar), program geliştiriciler tarafından eğitim verilen bir "A takımı" (zamanla koçluk becerileri geliştirilir) ve okul personeli
Yazılı Kaynak Durumu: CSESA'nın web sitesinde modele ilişkin yazılı kaynaklar mevcuttur. Samuel L. Odom'un editörlüğünü üstlendiği "Supporting Adolescents with Autism in Secondary Schools" isimli CSESA kapsamlı müdahale programına ilişkin kitap 2023 tarihinde yayımlanmıştır.

BÖLÜM AKIŞI

Özet
Giriş
CSESA Modeli'ne Genel Bakış
Modelin Uygulama Süreci
Değerlendirme
Müfredat Programı
Akademik Beceriler
Bağımsızlık ve Davranış
Akran İlişkileri ve Sosyal Yeterlilik
Geçiş ve Aileler
Uygulama İçeriği
Genelleme ve Kalıcılık
Yaş Düzeylerine Göre Sunulan Hizmetler
Danışmanlık ve Personel Hizmetleri
Kapsayıcı Eğitim
Teknoloji Kullanımı
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar
Konuya İlişkin Araştırmalar
Sonuç ve Öneriler
Kaynakça

ÖZET

Amerika Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention, [CDC]) 2021 yılı raporuna göre orta öğretim dönemindeki her 68 öğrenciden birinin OSB olduğu raporlanmıştır. 2016 yılı verilerine göre günümüzde otizm görülme sıklığının arttığı, ergen OSB olan bireylerin sayısında bir artış olduğu ve orta öğretim sistemine daha fazla OSB olan bireyin dahil olduğu görülmektedir (CDC, 2016). Tipik gelişen çocuklar gibi, OSB olan çocuklar da ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde akademik ve sosyal yönden çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Toplumsal hayata geçiş için önemli bir hazırlık aşaması olan ergenlik dönemi ve orta öğrenim hayatı, fiziksel ve hormonal olarak bir değişim geçiren OSB olan bireylerin, otizme özgü özellikleri (özellikle sosyal etkileşim ve iletişimdeki eksiklikler) nedeniyle daha dezavantajlı durumda olmalarına neden olmaktadır. Özel eğitimin temel amacı, ortaöğretim sonrası eğitim ve istihdam için OSB olan bireyleri hazırlamak, bağımsızlıklarını ve yaşam kalitelerini arttırmayı sağlamaktır. OSB olan bireylerin, bağımsız yaşama geçişte bir köprü olan bu dönemi başarılı bir şekilde geçirebilmeleri için orta öğrenim hayatlarında etkili öğretim programlarının, kanıt temelli uygulamalarla ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda sunulmasının yanı sıra bu sürece aileleri, akranları, okul personellerini ve diğer destek sistemlerinin de dahil edilmesi gerekmektedir. Otizmin temel sorunlarına yönelik olarak geniş bir çerçeveyle yoğun ve uzun süreli programlarla geliştirilen kapsamlı uygulamalara bakıldığında, günümüzde bu uygulamaların büyük bir bölümünün erken ço-

cukluk ve ilkokul dönemindeki çocuklara yönelik olduğu görülmektedir. Alandaki bu eksiklik nedeniyle OSB olan ergenlerin ortaöğrenim deneyimlerini ve orta öğrenim sonrası yaşam kalitelerini arttırmak için aileleri de içine alan okul ve toplum temelli bir model olarak Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından finanse edilen, Otizm Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi'nin (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, [NPDC]) OSB konusundaki çalışmalarını temel alan, CSESA kapsamlı uygulama modeli geliştirilmiştir. Kitabın bu bölümünde sadece OSB olan ergen ve yetişkin bireylere odaklanarak geliştirilmiş olan CSESA kapsamlı uygulama modeline genel bir bakış sunulmuş, modelin uygulama sürecine ve CSESA projesine katılım sağlayan liselerde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

KAYNAKÇA

Baker, J. K., Seltzer, M. M. ve Greenberg, J. S. (2011). Longitudinal effects of adaptability on behavior problems and maternal depression in families of adolescents with autism. *Journal of Family Psychology*, *25*(4), 601–609.

Barker, E. T., Mailick, M. R. ve Smith, L. E. (2014). Chronic parenting stress in mothers of

adolescents and adults with autism: Vulnerability and resilience. V. Patel, V. Preedy ve C. Martin (Eds.), *Comprehensive guide to autism* içinde (ss. 207–222). Springer.

Bellani, M., Fornasari, L., Chittaro, L. ve Brambilla, P. (2011). Virtual reality in autism: State of the art. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, *20*(3), 235-238. https://doi.org/10.1017/S2045796011000448

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments in nature and design *[İnsan gelişiminin ekolojisi: Doğal ve desende deneyler]*. Harvard University Press.

Brum, C., Hall, L. J. ve Perkins, Y. (2022, 26 Kasım). *Implementing evidence-based literacy curriculum for students with ASD in multiple high schools* [PowerPoint slaytlar]. The Center on Secondary Education for Students with Autism Spectum Disorder. https://csesa.fpg.unc.edu/sites/csesa.fpg.unc.edu/files/resources/CEC%20CSESA%20Presentation%202017%20AAL%20CSR.pdf

Carter, E. W., Common, E. A., Sreckovic, M. A., Huber, H. B., Bottema-Beutel, K., Gustafson, J. R., Dykstra, J. ve Hume, K. (2014). Promoting social competence and peer relationships for adolescents with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, *35*(2), 91-101. http://rse.sagepub.com/content/35/2/91.full.pdf+html

Carter, E. W., Dykstra Steinbrenner, J. R. ve Hall, L. J. (2019). Exploring feasibility and fit: Peer-mediated interventions for high school students with autism spectrum disorders. *School Psychology Review*, *48*(2), 157-169. https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0112.V48-2

Carter, E. W., Gardner, K., Huber, H. Ve Redding, J. (2013). A mixed-method study of peer network interventions in secondary school [PowerPoint slaytları]. CSESA. https://csesa.fpg.unc.edu/resources/mixed-method-study-peer-network-interventions-secondary-schools

CDC (Centers for Disease Control and Prevention). (2022, 6 Nisan). *Autism spectrum disorder in teenagers ve adults.* https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/autism-spectrum-disorder-in-teenagers-adults.html

CDC (Centers for Disease Control and Prevention). (2021*). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years: Autism and developmental disabilities monitoring network*, 11 sites, United States, Morbidity ve Mortality Weekly Report.

Chiang, H., Cheung, Y. K., Hickson, L., Xiang, R. ve Tsai, L. Y. (2012). Predictive factors of

participation in postsecondary education for high school leavers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*, 685–696.

Chiang, H. ve Lin, Y. (2007). Reading comprehension instruction for students with autism spectrum disorders: A review of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *22*, 259–267. https://doi.org/10.1177/ 10883576070220040801

Constantino, J. N. ve Gruber, C. P. (2012). *Social Responsiveness Scale– Second Edition [Sosyal Yanıtlayıcılık Skalası-2. Baskı]*. Psychological Services.

Culpin, I., Mars, B., Pearson, R.M., Golding, J., Heron, J., Bubak, I., Carpenter, P., Magnusson, C., Gunnell, D. ve Rai, D. (2018). Autistic traits and suicidal thoughts, plans, and self-harm in late adolescence: population-based cohort study. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, *57*(5), 313-320. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.01.023

DaWalt, L. S. ve Szidon, K., (2023). Families. S. L. Odom (Ed.) *Supporting adolescents with autism in secondary schools* içinde (ss. 150-166). Guilford Publications.

DeFilippis M. (2018). Depression in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Children* (Basel, Switzerland), *5*(9). https://doi.org/10.3390/children5090112

Dudley, K.M., Klinger, M.R., Meyer, A., Powell, P. ve Klinger, L.G. (2019). Understanding service usage and needs for adults with asd: the ımportance of living situation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*, 556–568 https://doi.org/10.1007/s10803-018-3729-0

Estes, A., Rivera, V., Bryan, M., Cali, P. ve Dawson, G. (2011). Discrepancies between academic achievement and intellectual ability in the higher-functioning school-aged children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*, 1044–1052. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1127-3

Ergenekon, Y. (2021). Ergenlik ve Yetişkinlik. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğluve M.Ç. Ökçün-Akçamuş (Eds.), Tanıdan Müdahaleye Otizm Spektrum Bozukluğu El Kitabı (1.baskı) (ss. 773-802). Vize Akademik

Fixsen, D. L., Blase, K. A., Duda, M.A., Naoom, S. F. ve Van Dyke, M. (2010). Implementation of evidence-based treatments for children and adolescents: Research findings and their implications for the future. J. R. Weisz ve A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* içinde (ss. 435–450). The Guilford Press.

Fleury, V. P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D. M., Thompson, J. L., Fallin, K., El Zein, F., Reutebuch, C. K. ve Vaughn, S. (2014). Addressing the academic needs of adolescents with autism spectrum disorder in secondary education. *Remedial and Special Education*, *35*(2), 68–79. https://doi.org/10.1177/0741932513518823

FPG Snapshot. (2014, Şubat). *Supporting independence in adolescents on the autism spectrum.* https://csesa.fpg.unc.edu/sites/csesa.fpg.unc.edu/files/resources/FPG_Snapshot73_2014.pdf

Gentry, T., Wallace, J., Kvarfordt, C. ve Lynch, K. B. (2010). Personal digital assistants as cognitive aids for high school students with autism: Results of a community-based trial. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *32*(2), 101-107. https://doi.org/10.3233/JVR-2010-0499

Grynszpan, O., Weiss, P. L. Tamar, Perez-Diaz, F. ve Gal, E. (2014). Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Autism*, *18*(4), 346–361. https://doi.org/10.1177/1362361313476767

Guralnick, M. J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children*, *14*(2), 1-18.

Hall, L. J., Steinbrenner, J. R., Kucharczyk, S. ve Perkins, Y. (2023). Implementation process. Odom S. L (Ed.) *Supporting adolescents with autism in secondary schools* içinde (ss. 167-194). Guilford Publications.

Hedges, S. H., Odom, S .L., Hume, K. ve Sam, A. (2018). Technology use as a support tool by secondary students with autism. *Autism*, *22*(1). https://doi.org/10.1177/ 1362361317717976

Henderson, A. T. ve Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement [Kanıtın bir dalgası: Öğrenci başarısında okul, aile ve toplum bağlantılarının etkisi]*. Southwest Educational Development Laboratory.

Hendricks, D. R. ve Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders: Review and recommendations. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *24*(2), 77–88. https://doi.org/10.1177/1088357608329827

Hollocks, M., Lerh, J., Magiati, I., Meiser-Stedman, R. ve Brugha, T. (2019). Anxiety and depression in adults with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, *49*(4), 559-572. https://doi.org/10.1017/ S0033291718002283

Howlin, P. (2005). Outcomes in autism spectrum disorders. F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klinve D., Cohen (Eds.), Handbook of *autism and pervasive developmental disorders* (3. Baskı) (ss. 201-220). Wiley Online Library. https://doi.org/10.1002/ 9780470939345.ch7

https://csesa.fpg.unc.edu/sites/csesa.fpg.unc.edu/files/imce/documents/CSESA%20Model.pdf adresine 26 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.

https://csesa.fpg.unc.edu/ adresine 26 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.

Hume, K., Boyd, B. A., Hamm, J. V. ve Kucharczyk, S. (2014). Supporting independence in adolescents on the autism spectrum. *Remedial and Special Education*, *35*(2), 102–113. https://doi.org/10.1177/0741932513514617

Hume, K. ve Odom, S. L., (2023). Research and evaluation. S. L Odom (Ed.) *Supporting adolescents with autism in secondary schools* içinde (s. 195-205). Guilford Publications.

Hume, K. ve Odom, S. L., (2023). Somewhere to go, something to do, someone to love. S. L Odom (Ed.) *Supporting adolescents with autism in secondary schools* içinde (ss. 7). Guilford Publications.

Hume, K., Odom, S. L., Steinbrenner, J. R., DaWalt, L. S., Hall, L. J., Kreamer, B., Tomaszewski, B., Brum, C., Szidon, K. ve Bolt, D. M. (2021). Efficacy of a school-based comprehensive ıntervention program for adolescents with autism. *Exceptional Children*, *88*(2). https://doi.org/10.1177/00144029211062589

Hume, K., Steinbrenner, J. D., Sideris, J., Smith, L., Kucharczyk, S. ve Szidon, K. (2018). Multi-informant assessment of transition-related skills and skill importance in adolescents with autism spectrum disorder. *Autism*, *22*(1), 40-50. https://doi.org/10.1177/1362361317722029

Johnson, N., Frenn, M., Feetham, S. ve Simpson, P. (2011). Autism spectrum disorder: Parenting stress, family functioning and health-related quality of life. *Families, Systems, and Health*, *29*(3), 232–252.

Kirby, A.V. (2016). Parent Expectations mediate outcomes for young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*, 1643–1655. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2691-3

Knight, V. F., Huber, H. B., Kuntz, E. M., Carter, E. W. ve Juarez, A. P. (2018). Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and ıntellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *34*(1), 3-14. https://doi.org/10.1177/1088357618755694

Kraemer, B. R., McDaniel, S. L., Fowler, C. H. ve Regan, T., (2023). Transition. S. L. Odom (Ed.), *Supporting Adolescents with Autism in Secondary Schools* içinde (s. 31-75). Guilford Publications.

Kreamer, B.R., Odom, S. L., Tomaszewski, B., Hall, L. J., Dawalt, L., Hume, K. A., Steinbrenner, J. R., Szidon, K. ve Brum, C. (2018). Quality of high school programs for students with autism spectrum disorder. *Autism*, *24*(3), 707-717. https://doi.org/10.1177/1362361319887280

Kucharczyk, S., Reutebuch, C. K., Carter, E. W., Hedges, S., ElZein, F., Fan, H. ve Gustafson, J. R. (2015). Addressing the needs of adolescents with autism spectrum disorder: Considerations and complexities for high school interventions. *Exceptional Children*, *81*(3). https://doi.org/10.1177/0014402914563703

Kuhn, J., Ehlers, K. ve DaWalt, L. S. (2018). Brief report: Mapping systems of support and psychological well-being of mothers of adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48,* 940–946.

Kuo, M. H., Orsmond, G. I., Cohn, E. S. ve Coster, W. J. (2013). Friendship characteristics and activity patterns of adolescents with an autism spectrum disorder. *Autism*, *17*(4), 481–500. https://doi.org/10.1177/1362361311416380

Levy, A. ve Perry, A. (2011). Outcomes in adolescents and adults with autism: A review of the literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1271-1282. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.023

Liptak, G. S., Kennedy, J. A. ve Dosa, N. P. (2011). Social participation in a nationally representative sample of older youth and young adults with autism. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 32(*4), 277–283. https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31820b49fc

Mannion, A. ve Leader, G. (2013). Comorbidity in autism spectrum disorder: A literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*(12), 1595–1616. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.09.006

Mazurek, M. O. ve Wenstrup, C. (2013). Television, video game and social media use among children with ASD and typically developing siblings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*, 1258–1271. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1659-9

McDaniel, S. L., Hall, L. J. ve Kraemer, B. K. (2022). Exploring Extracurricular Clubs for Building Social Competence of Students With Autism. *Frontiers in Psychiatry*, *13,* 1-10. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.840294

McNeely, C. ve Blanchard, J. (2009). The teen years explained: A guide to healthy adolescent development. Center for Adolescent Health at Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health. http://www.jhsph.edu/bin/s/e/Interactive%20Guide.pdf

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* 29 Eylül 2023 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim _hizmetler_yonetmeligi_07072018.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2022). *Özel Eğitim Programları.* 29 Eylül 2023 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123 adresinden erişilmiştir.

Myles, B. S., Grossman, B. G., Aspy, R., Henry, S. A. ve Coffin, A. B. (2007). Planning a comprehensive program for students with autism spectrum disorders using evidence-based practices. Education and Training in Developmental Disabilities, 398-409. https://www.jstor.org/stable/23879845

NAC (National Autism Center). (2015). National standards project findings and conclusions: Phase 2. Randolph, MA: Author.

NPDC (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders). (2020). *Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism*. National Clearhouse on Autism Evidence and Practice. https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

Odom, S. L., (2023). Foundations of the Center on Secondary Education for Students with Autism Spectrum Disorder Program. Odom S. L (Ed.) *Supporting Adolescents with Autism in Secondary Schools* içinde *(ss. 17-18).* Guilford Publications.

Odom, S. L., Duda, M. A., Kucharczyk, S., Cox, A. W. ve Stabel, A. (2014). Applying an Implementation Science Framework for Adoption of a Comprehensive Program for High School Students With Autism Spectrum Disorder. *Remedial and Special Education*, *35*(2), 123–132. https://doi.org/10.1177/0741932513519826

Orsmond, G. I. ve Kuo, H.Y. (2011). The daily lives of adolescents with an autism spectrum disorder: Discretionary time use and activity partners. *Autism*, *15*(5), 579–599. https://doi.org/10.1177/1362361310386503

Orsmond, G. I., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Sterzing, P. R. ve Anderson, K. A. (2013). Social participation among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43,* 2710–2719. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1833-8

Palmen, A. ve Didden, R. (2012). Task engagement in young adults with high-functioning autism spectrum disorders: Generalization effects of behavioral skills training. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*(4), 1377-1388. https://doi.org/10.1016 /j.rasd.2012.05.010

Paul, A. M., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Anderson, K. A., Wagner, M. ve Narendorf, S. C. (2013). Postsecondary employment experiences among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, *52*(9), 931-939. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.019

Perfect Storm. (2022, Kasım 26). In Wikipedia. https://en.wikipedia.org/ wiki/Perfect_storm_(disambiguation)

Plavnick, J. ve Hume, K. (2013). Observational learning by individuals with autism: A review of teaching strategies. Autism: International Journal of Research and Practice. Advance online publication.

Rentschler, L. F., Hume, K. A. ve Steinbrenner, J. R. (2022). Building inclusive high school communities for autistic students. *Teaching Exceptional Children*. Erken görünüm. https://doi.org /10.1177/00400599221098194

Roux, A. M., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Anderson, K. A., Wagner, M. ve Narendorf, S. C. (2013). Postsecondary employment experiences among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 52*(9), 931–939. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.019

Ruble, L., McGrew, J. H. ve Toland, M. D. (2012). Goalattainmentscalingasanoutcomemeasure in randomized controlled trials of psychosocial interventions in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*(9), 1974–1983. https://doi.org/10.1007 /s10803-012-1446-7

Rutter, M., Bailey, A. ve Lord, C. (2003). *Social Communication Questionnaire [Sosya İletişim Anketi]*. Western Psychological Services.

Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, *12*(3), 297–312. https://doi.org/10.1017/S0954579400003035

Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A. ve Cowan, R. J. (2010). *High-functioning autism/Asperger syndrome in schools: Assessment and intervention [Okullarda yüksek işlevli otizm/Asperger sendromu: Değerlendirme ve uygulama].* New York, NY: Guilford Press.

Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G. ve Özkubat, U. (2013). Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *5*(2), 129-161. https://doi.org/10.20489/intjecse.107930

Seltzer, M. M. ve Krauss, M. W. (2001). Quality of life of adults with mental retardation/developmental disabilities who live with family. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *7*(2), 105-114. https://doi.org/10.1002/mrdd.1015

Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Cooper, B., Sterzing, P. R., Wagner, M. ve Taylor, J. L. (2012). Post-secondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder. *Pediatrics*, *129*(6), 1042–1049. https://doi.org/10.1542/peds.2011-2864

Silverman, S. M. ve Weinfeld, R. (2007). *School success for kids with Asperger's syndrome [Asperger Sendromlu çocuklar için okul başarısı].* Waco, TX: Prufrock Press.

Smith, L. ve Anderson, K. (2014). The roles and needs of families of adolescents with ASD. *Remedial and Special Education*, *35,* 114-122. http://rse.sagepub.com/content/early/2013/12/23/0741932513514616.full.pdf+html

Smith, L. E., Greenberg, J. S. ve Mailick, M. R. (2014). The family context of autism spectrum disorders: Influence on the behavioral phenotype and quality of life. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 23,* 145–155.

Smith, L. E., Greenberg, J. S. ve Seltzer, M. M. (2012). Social support and well-being at mid-life among mothers of adolescents and adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*(9), 1818–1826.

Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V. ve Balla, D. A. (2005). Vineland Adaptive Behavior Scales–Second Edition. San Antonio, TX: Pearson.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yucesoy-Ozkan, S. ve Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. Frank Porter Graham Child Development Institute.

Taylor, J. L. ve Seltzer, M. M. (2012). Employment and post-secondary educational activities for young adults with autism spectrum disorders during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*(5), 566-574. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1070-3

CSESA (The Center on Secondary Education for Students with Autism Spectum Disorder). (2023, Ağustos 22). *CSESA Model*. https://csesa.fpg.unc.edu/node/456

Van Steensel, F. J., Bögels, S. M. ve Perrin, S. (2011). Anxiety disorders in children and adolescents with autistic spectrum disorders: a meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *14*(3), 302-317. https://doi.org/10.1007/s10567-011-0097-0

Wei, X., Lenz, K. B. ve Blackorby, J. (2013). Math growth trajectories of students with disabilities: Disability category, gender, racial, and socioeconomic status differences from ages 7 to 17. *Remedial and Special Education*, *34,* 154–165. https://doi.org/10.1177/0741932512448253

Whitby, P. ve Mancil, G. (2009). Academic achievement profiles of children with high functioning autism and Asperger syndrome: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *44*, 551–560.

Woodman, A. C., Smith, L. E., Greenberg, J. S. ve Mailick, M. R. (2016). Contextual factors predict patterns of change in functioning over 10 years among adolescents and adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46,* 176–189.

BÖLÜM 5

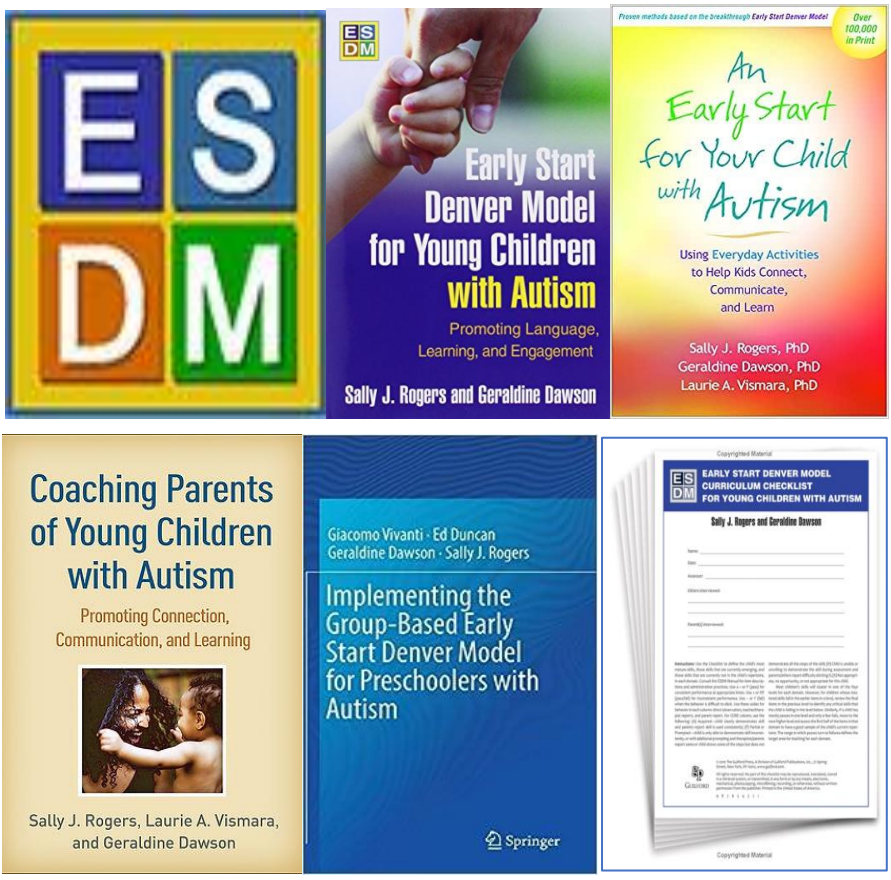
GELİŞİMSEL VE İLİŞKİ TEMELLİ KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEKLERİ

BÖLÜM 5.1

ERKEN BAŞLANGIÇ DENVER MODELİ

ESDM (EARLY START DENVER MODEL)

Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: ESDM (Early Start Denver Model [Erken Başlangıç Denver Modeli])
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Colorado eyaletinin Denver kenti
İnternet Adresi: https://hs-esdmtraining@ucdavis.edu
Hizmet edilen Yaş Aralığı: 2-5 yaş
Uygulama Ortamı: Ev, klinik ve okul
Teorik Bağlam: Gelişimsel Teori ve Uygulamalı Davranış Analizi
Modelin Bilimsel Kanıtı: ABD'deki Ulusal Otizm Merkezi'nin en güncel (National Autism Center [NAC]) Bulgular ve Sonuçlar: Ulusal Standart Projesi'nin 2. Aşamasına (NSP 2) göre ESDM'in içinde bulunduğu gelişimsel ilişki temelli uygulamalar, kanıt temelleri oluşan uygulamalar olarak kabul edilmektedir.
Uygulayıcılar: ESDM konusunda sertifikalı terapistler, ESDM'in tanıtım ve ileri çalıştaylarına katılarak terapistlere danışmanlık yapabilen sertifikalı eğitimciler ve aileler
Yazılı Kaynak Durumu: ESDM konusunda izleyen biçimde başlıkları olan dört farklı kitap ve bir de formların olduğu bir yazılı materyal bulunmaktadır: • Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning and Engagement (Küçük Otizmli Çocuklar için Erken Başlangıç Denver Modeli: Dili, Öğrenmeyi ve Katılımı Destekleme) • A Early Start for Your Child with Autism: Using Everyday Activities to Help Kids Connect, Communication and Learn (Otizmli Çocuğunuz İçin Erken Bir Başlangıç: Çocuğunuzun Bağlantı Kurmasına, İletişim Kurmasına ve Öğrenmesine Yardım Etmek İçin Günlük Etkinliklerin Kullanımı) • Coaching Parents of Young Children with Autism (Otizmli Küçük Çocukların Ebeveynlerine Koçluk Yapma) • Implementing Group Based Early Start Denver Model for Preschoolers with Autism (Okulöncesi Otizmliler İçin Grup Temelli Erken Başlangıç Denver Modeli) • Early Start Denver Model Curriculum Check List for Young Children with Autism (Küçük Çocuklar İçin Erken Başlangıç Denver Modeli Müfredat Kontrol Listesi) ESDM konusunda kitap gibi yazılı kaynakların yanı sıra alanyazında yürütülmüş pek çok araştırma, derleme ve metaanalizi makalesi bulunmaktadır (örn., Fuller, Oliver, Vejnoska ve Rogers 2020; Waddington, Van Der Meel ve Sigafoos, 2016)

BÖLÜM AKIŞI

Özet
Giriş
ESDM'e Genel Bakış
Modeli Uygulama Süreci
- *Değerlendirme*
- *Müfredat programı*
- *Uygulama içeriği*
- *Genelleme ve kalıcılık*

ESDM Terapistlerinin, Eğitimcilerinin ve Paraprofesyonellerin Eğitimi
Aile Eğitimi
ESDM Hizmetleri
Grup Eğitimi ve Kapsayıcı Eğitim
Teknoloji Kullanımı
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar
Konuya İlişkin Araştırmalar
Sonuç ve Öneriler
Kaynakça

ÖZET

Erken Başlangıç Denver Modeli (Early Start Denver Model]ESDM}]), 12-60 aylık OSB olan çocuklarda görülen ana yetersizliklere odaklanarak çoklu gelişimsel alanlara yönelik uygulamalar içeren gelişimsel ve ilişki temelli bir uygulamadır. ESDM ile otizmin belirtilerini azaltmak ve gelişimin tüm alanlarında çocukların gelişim hızlarını arttırmak amaçlanmaktadır. ESDM'nin kökü, 1980'lerde Rogers ve arkadaşları tarafından otizm uygulama modeli olarak geliştirilen Denver Modeli'ne uzanmaktadır. Denver Modeli'nin içine davranışsal ve gelişimsel öğelerin yanı sıra müfredat kontrol listesi eklenerek ESDM bugünkü halini almıştır. ESDM sürecinde değerlendirme için tipik gelişim izlerliği ve OSB'nin temel yetersizlikleri dikkate alınarak hazırlanmış dört seviyeden oluşan "ESDM Müfredat Kontrol Listesi" kullanılmaktadır. Bu kontrol listesi müfredat içerisindeki tüm becerileri kapsamakta ve değerlendirme sonucu belirlenen hedef becerilere yönelik kısa dönemli amaçlar yazılmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda rutin etkinlikler planlanmakta ve araçlar hazırlanmaktadır. Bir günlük plan içerisinde her gelişim alanına hizmet edecek etkinlikler ve etkinliklere gömülü farklı amaçlar bulunmaktadır. Uygulama akışı içerisinde belirlenen amaçlara yönelik UDA temelli stratejilerin yanı sıra Denver Modeli ve Temel Tepki Öğretimi'ne ilişkin stratejiler kullanılmaktadır. Uygulama sırasında günlük kayıt formları kullanılarak gelişmeler izlenmektedir. Haftada 20 ya da daha fazla bireysel terapi alan çocuklarda 3-5 günde; hafta 1-2 saat bireysel terapi alan çocuklarda ise 1-2 hafta içerisinde gelişim kaydedilmesi beklenmektedir. Eğer istendik ilerleme sağlanamazsa, karar ağacı oluşturulmakta ve uygulamalarla ilgili düzenlemeler yapılmaktadır. İlerleme sağlanan beceriler için genelleme ve kalıcılık çalışmaları yürütülmektedir. ESDM bünyesinde terapist, terapist eğitimcisi ve ebeveyn eğitimine özen gösterilmektedir. Bu nedenle terapist, eğitimci ve ebeveyn koçluğu için Modeli geliştirenlerin yürüttüğü eğitimlere katılarak ve belirli koşulları sağlayarak sertifika almak gerekmektedir. Eğitim süreci, terapistlerin ve ebeveynlerin uygulama güvenirliği yüksek düzeyde oluncaya kadar devam etmektedir. ESDM hizmetleri; bire-bir ve grup eğitiminin yanı sıra ebeveyn koçluğu ve tele sağlık hizmetleri olarak çeşitlenmektedir. Grup eğitimi ile okulöncesinde kapsayıcı eğitim uygulamalarına yer verilmektedir.

KAYNAKÇA

Akkaynak, M. (2017). *Denver Erken Başlama Modeli Kontrol Listesi geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Asta, L. ve Persico, A. M. (2022). Differential predictors of response to Early Start Denver Model vs. Early Intensive Behavioral Intervention in young children with Autism Spectrum Disorder: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences, 12*(11), 1499. https://doi.org/10.3390/brainsci12111499

Autism Speaks. (2023). *Early start denver model (ESDM).* https://www.autismspeaks.org/ early-start-denver-model-esdm

Baril, E. M., ve Humphreys, B. P. (2017). An evaluation of the research evidence on the Early Start Denver Model. *Journal of Early Intervention*, *39*(4), 321-338. https://doi.org/10.1177/1053815117722618

Boisvert, M., Lang, R., Andrianopoulos, M. ve Boscardin, M. L. (2010). Telepractice in the assessment and treatment of individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental Neurorehabilitation*, *13*(6), 423-432. https://doi.org/10.3109/17518423.2010.499889

Canoy, J. P. ve Boholano, H. B. (2015). Early start DENVER model: A meta-analysis. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, *9*(4), 314-327. https://doi.org/10.11591/edulearn.v9i4.2494

Cidav, Z., Munson, J., Estes, A., Dawson, G., Rogers, S., ve Mandell, D. (2017). Cost offset associated with Early Start Denver Model for children with autism. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, *56*(9), 777-783. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.06.007

Clark, M., Vinen, Z., Vivanti, G., ve Dissanayake, C. (2023). Prediction of school-age outcomes for autistic children following receipt of group-early start denver model. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *104*, 102164. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102164

Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and psychopathology, 20*(3), 775–803. https://doi.org//10.1017/S0954579408000370

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., ... ve Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, *125*(1), e17-e23. https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958

Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., ve Liaw, J. (2004). Early Social Attention Impairments in Autism: Social Orienting, Joint Attention, and Attention to Distress. *Developmental Psychology, 40*(2), 271–283. https://doi.org/10.1037/00121649.40.2.271

Dawson, G., Webb, S., Schellenberg, G. D., Dager, S., Friedman, S., Aylward, E., ve Richards, T. (2002). Defining the broader phenotype of autism: Genetic, brain, and behavioral perspectives. *Development and Psychopathology*, *14*(3), 581-611. https://doi.org/10.1017/S0954579402003103

Dawson, G., Webb, S. J. ve McPartland, J. (2005). Understanding the nature of face processing impairment in autism: insights from behavioral and electrophysiological studies. *Developmental Neuropsychology*, *27*(3), 403-424. https://doi.org/10.1207/ s15326942dn2703_6

Devescovi, R., Bresciani, G., Colonna, V., Carrozzi, M., Dissegna, A., Celea, M. A., ... ve Colombi, C. (2023). Short-Term Outcomes of an ESDM Intervention in Italian Children with Autism Spectrum Disorder following the COVID-19 Lockdown. *Children*, *10*(4), 691. https://doi.org/ 10.3390/children10040691

Devescovi, R., Colonna, V., Dissegna, A., Bresciani, G., Carrozzi, M. ve Colombi, C. (2021). Feasibility and outcomes of the early start denver model delivered within the public health system of the friuli venezia giulia Italian Region. *Brain sciences*, *11*(9), 1191. https://doi.org/10.3390/brainsci11091191

Ecker, C., Bookheimer, S. Y. ve Murphy, D. G. (2015). Neuroimaging in autism spectrum disorder: brain structure and function across the lifespan. *The Lancet Neurology*, *14*(11), 1121-1134. https://doi.org/10.1016/S1474-4422(15)00050-2

Eikeseth, S. ve Klintwall, L. (2014). Educational interventions for young children with autism spectrum disorders. V. B. Patel, V. R. Preedy ve C. R. Martin (Eds.), *Comprehensive guide to autism* içinde (ss. 2101-2123). New York: Springer.

ESDM (Early Start Denver Model). (2023a, Mayıs 20). *Ceritification levels*. http://esdm.co/certification

ESDM (Early Start Denver Model). (2023b, Mayıs 20). *ESDM therapist ceritification*. https://www.esdm.co/therapist-certification

ESDM (Early Start Denver Model). (2023c, Mayıs 20). *ESDM trainer ceritification*. https://www.esdm.co/apprenticetrainer-certification

Estes, A., Munson, J., Rogers, S. J., Greenson, J., Winter, J. ve Dawson, G. (2015). Long-term outcomes of early intervention in 6-year-old children with autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *54*(7), 580-587. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.04.005

Estes, A., Vismara, L., Mercado, C., Fitzpatrick, A., Elder, L., Greenson, J., ... ve Rogers, S. (2014). The impact of parent-delivered intervention on parents of very young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*, 353-365. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1874-z

Fuller, E. A., Oliver, K., Vejnoska, S. F. ve Rogers, S. J. (2020). The effects of the Early Start Denver Model for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Brain sciences*, *10*(6), 368. https://doi.org/10.3390/brainsci10060368

Gao, D., Yu, T., Li, C. L., Jia, F. Y. ve Li, H. H. (2020). Effect of parental training based on Early Start Denver Model combined with intensive training on children with autism spectrum disorder and its impact on parenting stress. *Zhongguo Dang dai er ke za zhi= Chinese Journal of Contemporary Pediatrics*, *22*(2), 158-163. https://doi.org/10.7499/j.issn.1008-8830.2020.02.014

Geoffray, M. M., Denis, A., Mengarelli, F., Peter, C., Gallifet, N., Beaujeard, V., ... ve Touzet, S. (2019). Using ESDM 12 hours per week in children with autism spectrum disorder: Feasibility and results of an observational study. *Psychiatria Danubina*, *31*(3), 333-339. https://doi.org/10.24869/psyd.2019.333

Howard, J. ve Dawson, G. (2020). The early start denver model (ESDM). M. Brunson McClain, J. D. Sahahidullah ve K. R. Mezher (Eds.), *Interprofessional care coordination for pediatric autism spectrum disorder: Translating research into practice* içinde (ss. 357-368). Springer.

https://www.esdm.co/ adresine 20 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.

https://www.esdm.co/esdm-therapists adresine 20 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.

https://www.esdm.co/publications-in-translation adresine 20 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... ve Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-20. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Jhuo, R. A. ve Chu, S. Y. (2022). A review of Parent-Implemented early start Denver model for children with autism spectrum disorder. *Children*, *9*(2), 285. https://doi.org/10.3390/children9020285

Koegel, L. K. ve Koegel, R. L. (2019). *Pivotal Response Treatments for Autism Spectrum Disorder*. Second Edition. Paul H. Brookes Publishing Co.

Kuhl, P. K. (2007). Is speech learning 'gated' by the social brain? *Developmental Science, 10*, 110–120. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00572.x

Lang, R., Hancock, T. B. ve Singh, N. N. (2016). Overview of early intensive behavioral intervention for children with autism. Russel Lang, Terry B. Hancock ve Nirbhay N (Eds.), *Early intervention for young chldren with autism* içinde (ss. 1-14). Springer.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3-9. https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3

Mello, M. A., Talbott, M. R., ve Rogers, S. J. (2018). The Early Start Denver Model. K. Guastaferro ve J. R. Lutzker (Eds.). *A Guide to Programs for Parenting Children with Autism Spectrum Disorder, Intellectual Disabilities or Developmental Disabilities: Evidence-Based Guidance for Professionals* içinde (ss.117-140). Jessica Kingsley Publishers.

Mirenda, P., Colozzo, P., Smith, V., Kroc, E., Kalynchuk, K., Rogers, S. J. ve Ungar, W. J. (2022). A randomized, community-based feasibility trial of modified ESDM for toddlers with suspected autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-20. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05390-1

NAC (National Autism Center). (2015). *National standards project findings and conclusions-NSP 2*. Author. https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(4), 425–436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Pan, C. Y., Kuo, T. Y. ve Kuo, F. L. (2023). Meta-analysis of effectiveness of parent-mediated telehealth interventions in children with Autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *107*, 102209. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102209

Penner, M., Rayar, M., Bashir, N., Roberts, S. W., Hancock-Howard, R. L. ve Coyte, P. C. (2015). Cost-effectiveness analysis comparing pre-diagnosis autism spectrum disorder (ASD)-targeted intervention with Ontario's autism intervention program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*, 2833-2847. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2447-0

Rogers, S. J. (2013). Early Start Denver Model. F. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* içinde (ss. 1034-1042). Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4419-1698-3_1821.pdf?pdf=core

Rogers, S. J. ve Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting, language, learning and engagement [Otizmli küçük çocuklar için Erken Başlangıç Denver Modeli: Teşvik etme, öğrenme ve katılım]*. Springer.

Rogers, S. J., Estes, A., Lord, C., Munson, J., Rocha, M., Winter, J., ... ve Talbott, M. (2019). A multisite randomized controlled two-phase trial of the Early Start Denver Model compared to treatment as usual. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *58*(9), 853-865. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.01.004

Rogers, S. J., Estes, A., Lord, C., Vismara, L., Winter, J., Fitzpatrick, A., ... ve Dawson, G. (2012). Effects of a brief Early Start Denver Model (ESDM)–based parent intervention on toddlers at risk for autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *51*(10), 1052-1065. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.003

Rogers, S. J., Herbison, J. M., Lewis, H. C., Pantone, J. ve Reis, K. (1986). An approach for enhancing the symbolic, communicative, and interpersonal functioning of young children with autism or severe emotional handicaps. *Journal of the Division for Early Childhood, 10*(2), 135–148. https://doi.org/10.1177/105381518601000205

Rogers, S. J. ve Pennington, B. F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and Psychopathology, 3*(2), 137–162. https://doi.org/10.1017/S0954579400005204

Rogers, S. J., Stahmer, A., Talbott, M., Young, G., Fuller, E., Pellecchia, M., ... ve Griffith, E. (2022). Feasibility of delivering parent-implemented NDBI interventions in low-resource regions: A pilot randomized controlled study. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, *14*, 1-14. https://doi.org/10.1186/s11689-021-09410-0

Rogers, S. J., Vismara, L., Wagner, A. L., McCormick, C., Young, G. ve Ozonoff, S. (2014). Autism treatment in the first year of life: Apilot study of Infant Start, a parent-implemented intervention f orsymptomatic infants. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 2981–2995. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2202-y

Rogers, S. J., Vivanti, G. ve Rocha, M. (2017). Helping young children with autism spectrum disorder develop social ability: The Early Start Denver Model approach. J. B. Leaf (ed.), *Handbook of social skills and autism spectrum disorder: Assessment, curricula, and intervention* içinde (ss. 197-222). Springer.

Rogers, S. J., Yoder, P., Estes, A., Warren, Z., McEachin, J., Munson, J., ... ve Whelan, F. (2021). A multisite randomized controlled trial comparing the effects of intervention intensity and intervention style on outcomes for young children with autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *60*(6), 710-722. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.06.013

Schreibman L., Dawson G., Stahmer A. C., Landa R., Rogers S. J., Mcgee G. G., Kasari C., Ingersoll B., Kaiser A. P., Bruinsma Y., McNerney E., Wetherby A. ve Halladay A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411–2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Schreibman, L., Jobin, A. B. ve Dawson, G. (2020). Understanding NDBI. Y. E. M. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman ve A. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (ss. 3-20). Brookes Publishing.

Talbott, M. R., Estes, A., Zierhut, C., Dawson, G. ve Rogers, S. J. (2016). Early start Denver model. R. Lang, T. B. Hancock ve N. N. Singh. *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* içinde (ss. 113-149). Springer.

Tsiplova, K., Jegathisawaran, J., Mirenda, P., Kalynchuk, K., Colozzo, P., Smith, V. ve Ungar, W. J. (2022). Parent coaching intervention for children with suspected autism spectrum disorder: Cost analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *93*, 101949. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.101949

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* içinde (ss. 423-471). Vize Yayıncılık.

Vismara, L. A., Colombi, C. ve Rogers, S. J. (2009). Can one hour per week of therapy lead to lasting changes in young children with autism? *Autism*, *13*(1), 93–115. https://doi.org/10.1177/1362361307098516

Vismara, L. A., McCormick, C. E., Wagner, A. L., Monlux, K., Nadhan, A. ve Young, G. S. (2018). Telehealth parent training in the Early Start Denver Model: Results from a randomized controlled study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *33*(2), 67-79. https://doi.org/10.1177/1088357616651064

Vismara, L. A., McCormick, C., Young, G. S., Nadhan, A. ve Monlux, K. (2013). Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*, 2953-2969. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1841-8

Vismara, L. A., Young, G. S. ve Rogers, S. J. (2012). Telehealth for expanding the reach of early autism training to parents. *Autism Research and Treatment*, *2012,* 1-12. https://doi.org/10.1155/2012/121878

Vivanti G., Dissanayake C., Duncan E., Feary J., Capes K., Upson S., Bent C. A., Rogers S. J., Hudry K. (2019). Outcomes of children receiving Group-Early Start Denver Model in an inclusive versus autism-specific setting: A pilot randomized controlled trial. *Autism*, *23*(5), 1165–1175. https://doi.org/10.1177/1362361318801341

Vivanti, G., Duncan, E., Dawson, G., Rogers, S. J., Vivanti, G., Feary, J., ... ve Rogers, S. J. (2017). G-ESDM treatment strategies. G. Vivanti, E. Duncan, G. Dawson ve S. J Rogers (Eds.) *Implementing the group-based Early Start Denver Model for preschoolers with autism* içinde (ss. 71-86). Springer.

Vivanti, G., Paynter, J., Duncan, E., Fothergill, H., Dissanayake, C., Rogers, S. J. ve Victorian ASELCC Team. (2014). Effectiveness and feasibility of the Early Start Denver Model implemented in a group-based community childcare setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*, 3140-3153. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2168-9

Vivanti, G. ve Zhong, H. N. (2020). Naturalistic developmental behavioral interventions for children with autism. G. Vivanti, K. Bottema-Beutel ve L. Turner-Brown (Eds.), *Clinical guide to early interventions for children with autism* içinde (ss. 93-130). Springer.

Waddington, H., Van der Meer, L. ve Sigafoos, J. (2016). Effectiveness of the Early Start Denver Model: a systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *3*, 93-106. https://doi.org/10.1007/s40489-015-0068-3

Wainer, A. L. ve Ingersoll, B. R. (2011). The use of innovative computer technology for teaching social communication to individuals with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(1), 96-107. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.08.002

Wang, Z., Loh, S. C., Tian, J. ve Chen, Q. J. (2022). A meta-analysis of the effect of the Early Start Denver Model in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, *68*(5), 587-597. https://doi.org/10.1080/20473869. 2020.1870419

Xu, Y., Yang, J., Yao, J., Chen, J., Zhuang, X., Wang, W., ... ve Lee, G. T. (2018). A pilot study of a culturally adapted early intervention for young children with autism spectrum disorders in China. *Journal of Early Intervention*, *40*(1), 52-68. https://doi.org/10.1177/1053815117748408

Yang, Y., Wang, H., Xu, H., Yao, M., ve Yu, D. (2023). Randomized, controlled trial of a mixed early start Denver model for toddlers and preschoolers with autism. *Autism Research*, *16*(8), 1640-1649. https://doi.org/10.1002/aur.3006

Zitter, A., David, V., Vismara, L. A., Sheridan, E., Fernandes, S. ve Vivanti, G. (2023). Implementation of the Group-ESDM in a Childcare Setting Serving Under-Resourced Communities. *Journal of Early Intervention*, *45*(3), 343-355. https://doi.org/10.1177/ 10538151221137799

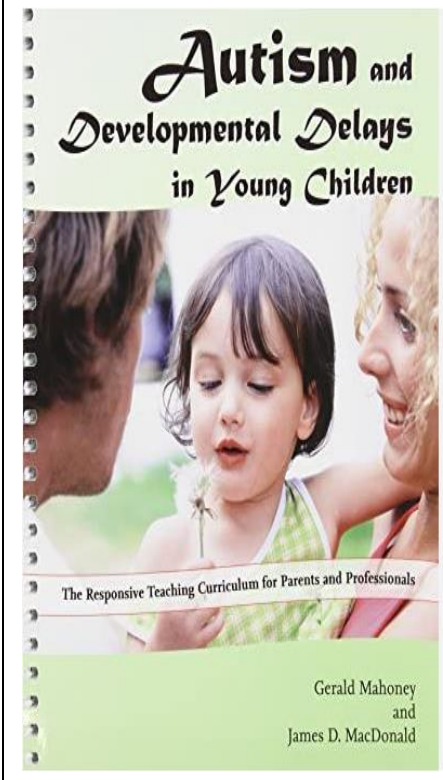
BÖLÜM 5.2

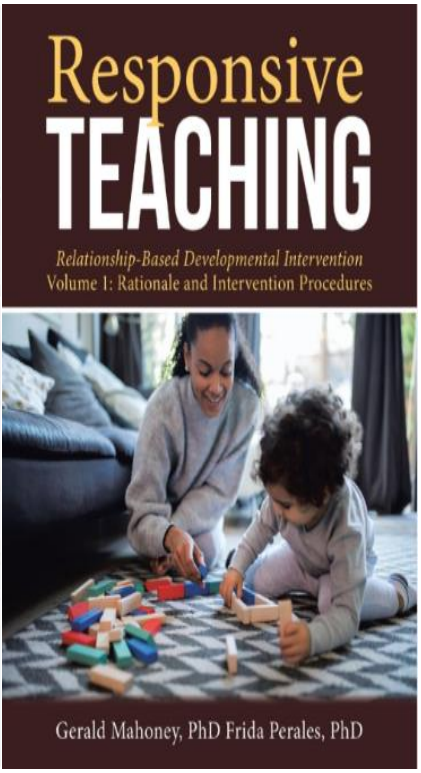
ETKİLEŞİMLİ ÖĞRETİM
RT (RESPONSIVE TEACHING)

Gözde TOMRİS

Seçil ÇELİK

İbrahim H. DİKEN





MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: Responsive Teaching (RT): Relationship Based Developmental Intervention (Etkileşimli Öğretim: İlişki Temelli Gelişimsel Uygulama)
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri, Kore, Avrupa ülkeleri ve Türkiye
İnternet Adresi: https://www.responsiveteaching.org
Hizmet Edilen Yaş Aralığı: 0-6 yaş
Uygulama Ortamı: Ev, kurum, çevrimiçi ya da bu üç sunma biçiminin karma uygulaması şeklinde uygulanabilmektedir.
Teorik Bağlam: RT, gelişimsel ve ilişki temelli yaklaşımlara (Developmental and Relationship-Based Approaches) dayalı bir programdır. Gelişimsel ve ilişki temelli yaklaşımlar, tüm çocukların dünyayı çevrelerindeki bireyler ile etkileşime girerek anlamlandırdıklarını ve dünyanın etkin (aktif) birer alıcısı oldukları temel görüşlerine dayanmaktadır. RT Modeli'nin temel amaçlarından biri, gelişimi risk altında ya da gelişimsel yetersizliği olan çocuk ile yetişkin/ebeveyn arasındaki etkileşimi güçlendirerek, çocuğun gelişimini destekleyebilmektir. Programın özünde yetişkinlere/ebeveynlere çocuğun dünyasına girme, çocuğun liderliğini takip etme, çocuğun en iyi oyun arkadaşı olma gibi duyarlı ve yanıtlayıcı olma stratejilerinin kazandırılması ile yetişkin/ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimin kalitesinin artırılması amaçlanmaktadır. Böylece çocuğun sosyal oyun, etkileşim başlatma, etkinliğe katılım, amaçlı iletişim, seslendirme, ortak dikkat, güven ve empati gibi bilişsel gelişim, iletişim ve sosyal-duygusal gelişim alanlarına yönelik 15 temel davranışın (pivotal behaviors) geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu temel davranışlar, çocuğun gelişim alanlarındaki kilometre taşlarını gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır. Programın kuramsal temelleri ise yapılandırmacı yaklaşıma (Piaget, 1963; Vygotsky, 1978), dil gelişimine ilişkin iletişim kuramlarına (Bruner, 1974), bağlanma kuramına (Bowlby, 1969), transaksiyonel/karşılıklı etkileşim kuramına (Transactional Model, Sameroff ve Chandler, 1975) ve Başarı Motivasyonu Kuramı'na (Achievement Motivation Theory) (Atkinson, 1964) dayanmaktadır (Mahoney ve MacDonald, 2007). Aynı zamanda davranışçı kuramdan köken almaktadır (Wittmer ve Petersen, 2018). Bu bilgilerden hareketle, RT Modeli'nin çeşitli yaklaşımların güçlü yanlarından beslenen karma bir model olduğu söylenebilir.
Modelin Bilimsel Kanıtı: RT'nin bilimsel araştırmalar ile ortaya konmuş etkililik bulguları bulunmaktadır. Bu çalışmalarda gelişimsel yetersizlik şemsiyesi altındaki Down sendromu, otizm spektrum bozukluğu, serebral palsi, gecikmiş konuşma ve genel gelişim geriliği gibi tanısı olan ya da risk altındaki çocuklar ve ebeveynleri/eğitimcileri/uzmanları ile çalışılmıştır (Bknz., https://www.etecom.org/arastirmalar). Özellikle son yıllarda programın etkililiğini ve verimliliğini değerlendiren araştırmaların giderek artış

gösterdiği gözlemlenmektedir. Şu ana kadar yapılan araştırmalar sonucunda, RT'nin umut vadeden uygulamalar arasında olduğu görülmektedir. RT'nin kanıt temelli uygulamalar arasında yer alabilmesi için daha fazla bilimsel çalışmaya gereksinim duyulmaktadır.

Uygulayıcılar: 0-6/8 yaş yetersizliği olan ya da gelişimi riski altındaki çocuk ve birincil bakıcıları/ebeveynleri ile çalışan/çalışacak olan ve sertifika eğitimini alan eğitimciler/uzmanlar (Örn., özel eğitim öğretmeni/uzmanı, psikolog, psikolojik danışman ve rehber öğretmen, sosyal hizmet uzmanı (sosyal çalışmacı), çocuk gelişimi mezunu, okulöncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni, fizyoterapist, ergoterapits, dil ve konuşma terapisti, odyyolog vb.)

Yazılı Kaynak Durumu: RT Modeli'nin 2006 yılında "Autism and Developmental Delays in Young Children: The Responsive Teaching Curriculum for Parents and Professionals, Curriculum Guide" isminde yayınlanan bir kitabı bulunmaktadır. Bu kitap 2019 yılında "Responsive Teaching: Relationship-Based Developmental Intervention Volume 1: Rationale and Intervention Procedures" ismiyle güncellenmiştir. Web sitesinde (www.responsiveteaching.org) güncel kitap bulunmakta olup, ücret karşılığında alınabilmektedir. Programın çevrimiçi otomasyon (www.responsiveteaching.org) sistemi üzerinden, RT sertifikası alan eğitimci/uzmanlara program ile ilgili tüm dokümanlara ve yüzlerce uygulama ve etkililik videosuna erişim imkânı sunulmaktadır.

Programın Türkçe Versiyonu ise bu bilgilerin üç ayrı kitapta toplandığı bir setten oluşmaktadır. Birinci kitap, programın kuramsal temellerini ve programın nasıl uygulanacağını içerirken; ikinci kitap, programda yer alan 15 Temel Davranışı destekleyici yetişkin/ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliğini güçlendiren 66 strateji ve bilgi notlarından oluşmaktadır. Üçüncü kitap ise, değerlendirme formları gibi program uygulanırken kullanılacak formları içermektedir. Tıpkı yurtdışı otomasyon sisteminde olduğu gibi, çevrimiçi otomasyon (https://otomasyon.etecom.org/) sistemi üzerinden, programın uygulama sertifikasını alan eğitimci/uzmanlara program ile ilgili tüm dokümanlara ve yüzlerce uygulama ve etkililik videosuna erişim imkânı sunulmaktadır.

KAYNAKÇA

Ackah-Jnr, F. R. (2020). Inclusive education, a best practice, policy and provision in education systems and schools: The rationale and critique. *European Journal of Education Studies, 8*(9), 176-184. https://doi.org/10.4236/jss.2020.89012

Akköse, C. (2019). *Fizyoterapistlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ile etkileşimlerinin niteliğini artırmaya yönelik yetişkin eğitimi uygulamalarının etkililiği.* (Tez Numarası: 544890) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Alquraini, T., Al-Odaib, A., Al-Dhalaan, H., Merza, H. ve Mahoney, G. (2018). Feasibility of responsive teaching with mothers and young children with autism in Saudi Arabia. *Journal of Early Intervention, 40*(4), 304-316. https://doi.org/10.1177/10538151187 89176

Alquraini, T. ve Mahoney, G. (2015). An exploratory investigation of the role of parenting stress in relationship focused intervention. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *28*(6), 536-547. https://doi.org/10.1111/jar.12148

Armstrong, K. H., Ogg, J. A., Sundman-Wheat, A. N. ve Walsh, A. J. (2014). *Evidence-based interventions for children with challenging behavior.* Springer Science.

Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N. B., ve Yılmaz, B. (2019). Quality of inclusive preschool classrooms: Predictive variables. *Egitim ve Bilim, 44*(199), 223-238. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7839

Bee, H. ve Boyd, D. (2020). *Çocuk gelişim psikolojisi [The developing child]*. (O. Gündüz, Çev.; 6. baskı). Kaktüs Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi, 2006, 11. baskı)

Blacher, J., Baker, B. L. ve Kaladjian, A. (2013). Syndrome specificity and mother child interactions: Examining positive and negative parenting across contexts. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43,* 761-774. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1605-x

Bowlby, J. (2012). *Güvenli Bir Dayanak.* S. Güneri (Çev.). Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.

Brassart, E. ve Schelstraete, M. A. (2015). Enhancing the communication abilities of preschoolers at risk for behavior problems: Effectiveness of a parent implemented language intervention. *Infants and Young Children, 28*(4), 337- 354. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000049

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by natüre and design [İnsan gelişiminin ekolojisi: Doğal ve desen ile deneyler].* Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. ve Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. W. Damon, R. Lerner (Series Eds.), ve R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 1: Theoretical models of human development* (6. baskı) içinde *(*ss. 793-828). Wiley.

Bruer, J. T. (2002). Avoiding the pediatrician's error: How neuroscientists can help educators (and themselves). *Nature Neuroscience, 5*(11), 1031-1033. https://doi.org/10.1038/nn934

Cozolino, L. (2022). *İnsan ilişkilerinin nörobilimi: Bağlanma ve sosyal beynin gelişimi.* (T. Özakkaş, Çev.). Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi, 2006).

Davis, J. E. ve Scherz, P. (2022). Being human in the age of the brain: models of mind and their social effects. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, *46,* 1-11. https://doi.org/10.1007/s11013-021-09763-0

Diken, İ. H. (2020). *Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı2: Hakkında ve formlar, stratejiler, bilgi notları (ETEÇOM2)*. Ayrıntı Basımevi.

Eagleman, D. (2021). *Canlı devre: Durmaksızın değişen beynin içyüzü.* Domingo Yayınları.

Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M., den Boer, L. ve Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: a meta-analysis of the relevance of teacher student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research, 92*(3), 370-412. https://doi.org/10.3102/00346543210514

Ferrari, M. ve McBride, H. (2011). Mind, brain, and education: The birth of a new science. *Learning Landscapes, 5*(1), 85-100. https://doi.org/10.36510/learnland.v5i1.533

Girard, E. I., Wallace, N. M., Kohlho, J. R., Morgan, S. S. J. ve McNeil, C. B. (2018). *Parent child interaction therapy with toddlers: Improving attachment and emotion regulation [Adımlayanlarla ebeveyn çocuk etkileşimi: Bağlanma ve duygusal düzenlemeyi geliştirme].* Springer.

Gros-Louis, J., West, M. J. ve King, A. P. (2014). Maternal responsiveness and the development of directed vocalizing in social interactions. *Infancy, 19*(4), 385-408. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/infa.12054

Karaaslan, Ö., Diken, I. H. ve Mahoney, G. (2013). A randomized control study of responsive teaching with young Turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education*, *33*(1), 18-27. https://doi.org/10.1177/0271121411429749

Karaaslan, Ö. ve Mahoney, G. (2013). Effectiveness of responsive teaching with children with Down syndrome. *Mental Retardation*, *51*(6), 458-469. https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.6.458

Karaaslan, Ö. ve Mahoney, G. (2015). Mediational analyses of the effects of responsive teaching on the developmental functioning of preschool children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, *37*(4), 286-299. https://doi.org/10.1177/1053815115617294

Karahan-Tığrak, T. (2020). *Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okumanın üst biliş ve çalışma belleğine etkisinin incelenmesi.* (Tez Numarası: 653942) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Keleş, E. (Ed.). (2022). *Eğitimsel sinirbilim.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Kim, J. M. ve Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(1), 31-38. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/02711214040240010301

Mahoney, G. (2009). Relationship focused intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 1*(1)*,* 79-94. https://doi.org/10.20489/intjecse.107978

Mahoney, G. ve MacDonald, J. D. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals [Küçük çocuklarda otizm ve gelişimsel gecikmeler: Ebeveynler ve uzmanlar için etkileşimli öğretim müfredatı].* Pro-Ed An International Publisher.

Mahoney, G. ve Nam, S. (2011). The parenting model of developmental intervention. R. M. Hodapp (Ed.), *International Review of Research on Mental Retardation* içinde (ss. 73-125). Academic Press.

Mahoney, G. ve Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early*

Childhood Special Education, *23*(2), 74-86. https://doi.org/10.1177/027112140302 30020301

Mahoney, G. ve Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A Comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 26*(2), 77-85. https://doi.org/0196-206X/05/2602-0077

Mahoney, G. ve Perales, F. (2011). The role of parents of children with Down syndrome and other disabilities in early intervention. J. Rondal, J. Perera, ve D. Spiker (Eds.) *Neurocognitive rehabilitation of Down Syndrome. The early years* içinde (ss. 205-224). Cambridge: Cambridge University Press.

Mahoney, G. ve Perales, F. (2019). *Responsive teaching relationship based developmental intervention: Volume 2 Session Plans and Intervention Forms.* https://www.responsiveteaching.org/_files/ugd/18b1a9_7e09c36c73b44836bcc92ddb 35f73bc.pdf

Mahoney, G. ve Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: Enhancing the development of handicapped children. *The Journal of Special Education*, *22*(1), 82-96. https://doi.org/ 10.1177/002246698802200110

Mahoney, G. ve Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: Enhancing the development of handicapped children. *The Journal of Special Education, 22*(1), 82-96. https://doi.org/10.1177/002246698802200110

Mahoney, G., Wiggers, B., Nam, S., Kralovic, S. ve Perales, F. (2014). How depressive symptomatology of mothers of children with pervasive developmental disorders relates to their participation in relationship focused intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education, 6*(2), 204-221. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91569

McKenzie, R. ve Dallos, R. (2017). Autism and attachment difficulties: Overlap of symptoms, implications and innovative solutions. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 22*(4), 632-648. https://doi.org/10.1177/1359104517707323

Meadan, H., Meyer, L. E., Snodgrass, M. R. ve Halle, J. W. (2013). Coaching parents of young children with autism in rural areas using internet-based technologies: A pilot program. *Rural Special Education Quarterly, 32*(3), 3-10. https://doi.org/10.1177/875687051303200302

Meadan, H., Snodgrass, M. R., Palomo, I., Amenta, C. G. ve Halle, J. W. (2017). A framework for defining contextual features of training and coaching practices. *Exceptionality*, *25*(4), 253-269. https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196451

Moore, H. W., Barton, E. E. ve Chironis, M. (2014). A program for improving toddler communication through parent coaching. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 212-224. https://doi.org/10.1177/027112141349752

National Association for the Education of Young Children ve National Association of Child Care Resource and Referral Agencies. (2011). *Early childhood education professional development: Training and technical assistance glossary.* Authors. www.naeyc.org/GlossaryTraining_TA.pdf

NAC (National Autism Center). (2015). *National Standards Project, Phase 2.* https://www.nationalautismcenter.org/national-standards-project/ history/

NPDC (National Professional Development Center). (2014). *What are evidence-based practices?* https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*(4), 425-436. https://link.springer.com/article/ 10.1007/s10803-009-0825-1

Pearson, J. L., Cowan, P. A., Cowan, C. P. ve Cohn, D. A. (1993). Adult attachment and adult child-older parent relationships. *American Journal of Orthopsychiatry, 63*(4), 606-613. https://doi.org/10.1037/h0079471

Phillips, B. A., Conners, F. ve Curtner-Smith, E. M. (2017). Parenting children with down syndrome: An analysis of parenting styles, parenting dimensions and parental stress. *Research in Developmental Disabilities, 68,* 9-19. https://doi.org/10.1016 /j.ridd.2017.06.010

Roe, K. V. ve Drivas, A. (1993). Planned coception and infant functionning at age three months: a cross-cultural study. *American Journal of Orthopsychiatry, 63*(1), 120-125. https://doi.org/10.1037/h0079389

Rozga, A., Hesse, E., Main, M., Duschinsky, R., Beckwith, L. ve Sigman, M. (2018). A short term longitudinal study of correlates and sequelae of attachment security in autism. *Attachment and Human Development*, *20*(2), 160-180. https://doi.org/10.1080/14616734.2017.1383489

Salend, S. J. ve Duhaney, L. M. G. (2011). Historical and philosophical changes in the education of students with exceptionalities. In A. F. Rotatori, F. E. Obiaker, ve J. P.Bakken (Eds.), *History of special education* (pp. 1-21). Emerald Group Publishing.

Selimoğlu, Ö. G. ve Özdemir, S. (2018). Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı'nın (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2*(3), 514 -555. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182399

Selimoğlu, Ö. G., ve Özdemir, S. (2018). Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı'nın (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2*(3), 514-555. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182399

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., …ve Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism.* The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Tomris, G., ve Diken, İ. H. (2021). The effectiveness of an early ıntervention program developed based on naturalistic teaching processes (DÖDEM) for children with down syndrome and their families in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, *17*(1), 479-497. https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.329.30

Vivanti, G. ve Nuske, H. J. (2017). Autism, attachment, and social learning: Three challenges and a way forward. *Behavioural Brain Research, 325*, 251-259. https://doi.org/10.1016/j.bbr.2016.10.025

Wittmer, D. S. ve Petersen, S. H. (2018). *Infant and toddler development and responsive program planning: A relationship-based approach [Bebek ve Adımlayan gelişimi ve yanıtlayıcı program planlaması: İlişki temelli yaklaşım].* Pearson.

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P. ve Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching*

and Teacher Education, 117, 103-802. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22001767

Yılmaz, B., ve Karasu, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: Kapsam ve değerlendirme.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(1), 181-198. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.279652

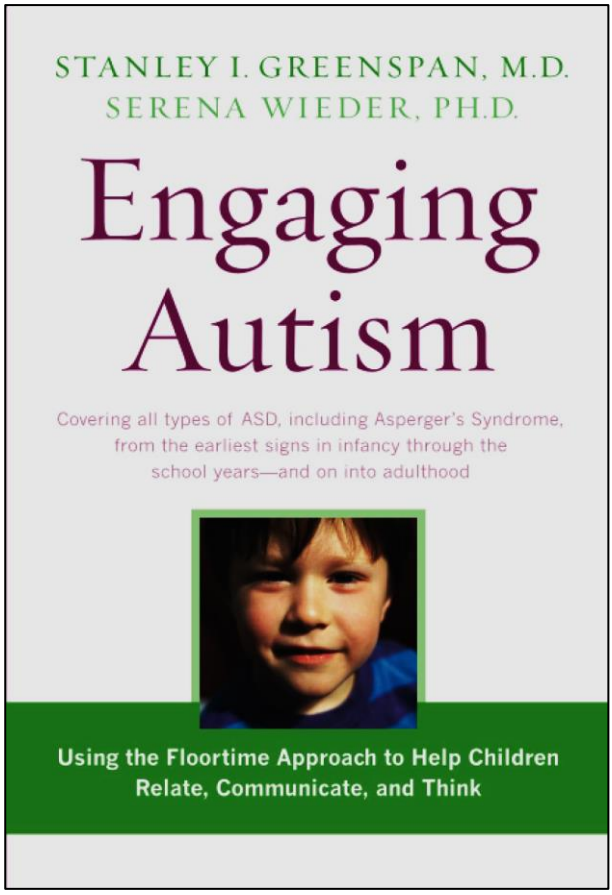
Yılmaz, G. (2022). *Etkileşime dayalı erken eğitim programının gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisi.* (Tez Numarası: 671300) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

BÖLÜM 5.3

GELİŞİMSEL, BİREYSEL ÖZELLİKLERE DAYALI VE İLİŞKİ TEMELLİ MÜDAHALE YAKLAŞIMI DIR/FLOORTIME (THE DEVELOPMENTAL INDIVIDUAL-DIFFERENCES, RELATIONSHIP-BASED APPROACH)

Hatice ŞENGÜL ERDEM

Selin GÖKÇE



MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: DIR/Floortime (The Developmental Individual-Differences, Relationship-Based Approach- Gelişimsel, Bireysel Özelliklere Dayalı ve İlişki Temelli Müdahale Yaklaşımı)
Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Maryland eyaleti Bethesda kenti.
İnternet Adresi: https://www.icdl.com/home ve https://www.floortime.org
Hizmet edilen Yaş Aralığı: Erken çocukluk dönemi (özellikle 0-5 yaş) ağırlıklı olmakla birlikte Modelin uyarlama yapılarak otizm spektrum bozukluğu olan tüm yaşlardaki bireylere yönelik uygulamaları mevcuttur.
Uygulama Ortamı: Ev ve kurum temelli bir müdahale modelidir (Hess, 2013).
Teorik Bağlam: DIR/Floortime Modeli, gelişimde işlevsel duygusal gelişimsel kapasiteleri temel alarak OSB olan çocukların bu kapasitlerde nörotipik akranları gibi ilerleyemediğini belirtir. Modele göre bireysel gelişimsel özellikleri (örn. duyusal özellikler, motor planlama ve işlemleme becerileri) dikkate alınarak bir yetişkin ile kurdukları sıcak ve yakın ilişki aracılığı ile OSB olan çocukların gelişimsel kapasiteleri geliştirilebilir.
Modelin Bilimsel Kanıtı: DIR/Floortime OSB'de müdahalede henüz kanıt temelli uygulamalar arasında yer almamaktadır. Modelin etkililiğine ilişkin çalışmalar olmakla birlikte daha fazla çalışmaya gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Boshoff vd., 2020; Divya vd., 2023; Mercer, 2017). 2015 yılında Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC] tarafından yayımlanan OSB'de kanıt temelli uygulamalara yönelik raporda DIR/Floortime Modeli'nin 22 yaş altındaki OSB olan bireylere yönelik müdahaleler içerisinde kanıt temelli bir müdahale olarak kabul edilmesi için yeterince bilimsel çalışma olmadığı ifade edilmektedir (NAC, 2015).
Uygulayıcılar: Modeli, sertifika programına katılıp başarı ile tamamlayan uzmanlar ile ebeveynler/temel bakım verenler uygulayabilir. Özel eğitim öğretmenleri, ergoterapistler, fizyoterapistler, çocuk gelişimi öğretmenleri, okul öncesi öğretmeleri sertifika programlarına katılıp uygulayıcı olabilir.
Yazılı Kaynak Durumu: DIR/Floortime Modeli'ni kapsamlı açıklayan; ancak, henüz Türkçe çevirisi olmayan "*Engaging autism: The Floortime approach to helping children relate, communicate, ve think"* adlı kitap ile Türkçe çevirisi olan Greenspan ve Wieder (1998) tarafından yazılmış "*The Child with special needs: Encouraging intellectual ve emotional growth* (Çeviren: İsmail Ersevim, Özgür yayıncılık)" adlı kitap yazılı kaynaklara temel oluşturmaktadır. Ayrıca Modelin etkililiğine dair İngilizce yazılmış bilimsel araştırmalar (örn., Boshoff vd., 2020; Divya vd., 2023; Mercer, 2017) bulunmaktadır.

BÖLÜM AKIŞI

Giriş
Modele Genel Bakış
İşlevsel Duygusal Gelişim Kapasiteleri
Floortime
Modelin Uygulama Süreci
Değerlendirme
Müdahale Programı
Kullanılan Stratejiler
Personel Eğitimi
Aile Eğitimi
Yaş Düzeylerine Göre Sunulan Hizmetler
Danışmanlık Hizmetleri
Kapsayıcı Eğitim
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar
Konuya İlişkin Araştırmalar
Sonuç ve Öneriler
Kaynakça

ÖZET

DIR/Floortime otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklara/bireylere müdahalede kullanılan gelişimsel-ilişki temelli uygulamalar içinde yer almaktadır. Modelde, işlevsel duygusal gelişimsel kapasiteler çocuğun gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Çocuk, bu kapasitelerde tıpkı bir merdiveni çıkar gibi ilerlemektedir. Bu ilerlemede çocuğun biyolojik temelli duyusal, işlemleme ve motor planlama gibi bireysel özellikleri önemli rol oynamaktadır. Çocuğa müdahale, yetişkin ile kurduğu yakınlık ve sıcaklık içeren ilişki içinde sunulmaktadır. Yetişkin günde en az 8-12 kere 20-30 dakikalık Floortime oturumları ile çocukla etkileşim sağlanmakta ve Modelin stratejileri kullanılarak çocuk desteklenmektedir. Bu oturumlarda, çocuğun liderliğini takip ederek çocuğun yetişkini kendi dünyasına kabul etmesi, ilişkinin kurulması için çok önemlidir. Floortime oturumlarında, oyuncul engellemeler ile çocuğun karşılıklı etkileşim, problem çözme, soyut düşünme ve niyeti anlama gibi karmaşık becerileri edinmesi sağlanmaktadır. DIR/Floortime Modeli'nde değerlendirme hem ebeveynler hem de uzman uygulayıcılar için gereklidir. Çocuğun işlevsel duygusal gelişimsel kapasitelerdeki yerini belirlemek için müdahale planlamadan önce mutlaka değerlendirme yapılmalıdır. Müdahale sırasında da çocuktaki ilerlemeyi görmek ve gelişimsel kapasitelerdeki ustalaşma düzeyini belirlemek için değerlendirme vazgeçilmezdir. Modelde, değerlendirme ve müdahale çok bileşenlidir. Değerlendirmede çocuğun gelişimsel öyküsü ve özellikleri, gelişimsel kapasitelerdeki mevcut durumu ve duyusal-motor planlama özellikleri ile ailenin etkileşim özellikleri farklı disiplinlerden uzmanlar tarafından değerlendirilmekte ve müdahalenin içeriği belirlenmektedir. DIR/Floortime uygulayıcısı olmak için yetkilendirilmiş kişi veya kurumlar tarafından verilen sertifika programlarına katılmak gerekmektedir. Sertifika programları farklı düzeylerde uygulayıcı olmak için düzenlenebilmektedir ve çocuk gelişimi, çocuk eğitimi ve ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlar bu programlara katılabilmektedirler. Bununla birlikte, modelin hem ev hem de kurum temelli olmasından dolayı ebeveynler müdahaleyi sunacak güçlü birer aday konumundadırlar. Bunun için ebeveynlerin desteklenmesine önem verilmektedir. DIR/Floortime, OSB'de erken dönem müdahale üzerine yoğunlaşsa da modelde uyarlamalar yapılarak ergenlik ve yetişkinlik dönemlerindeki OSB olan bireyler de desteklenmektedir. DIR/Floortime, çocuğun kapsamlı eğitim ortamlarında eğitim almasına yönelik öneriler sunmaktadır. Özellikle

okul öncesi eğitimde eğitim ortamlarının Modelin önerdiği şekilde fiziksel olarak düzenlenmesi ve okulda günlük akışın içerisine DIR/Floortime zamanları dahil edilmesi etkili kapsamlı eğitim için önemlidir. DIR/Floortime OSB'de etkili müdahaleler arasında yer almamakta ve bu alanda kontrol gruplu, uygulama güvenirliği yüksek ve standart ölçme araçları ile yürütülecek çalışmalara gereksinim olduğu belirtilmektedir. Kitabınızın bu bölümünde DIR/Floortime Modeli ile ilgili kuramsal ve uygulamaya yönelik bilgiler sunulmaktadır. Ayrıca bölümün son kısmında alan yazında Model ile ilgili çalışmalara verilmektedir.

KAYNAKÇA

Abazari, K., Malekpour, M., Ghamarani, A. M. I. R., Abedi, A. ve Faramarzi, S. (2017). Impact of individual differences intervention (Floortime) based on parents' expressed emotion on children's social skills with high-functioning autism disorder. *Iranian Journal of Psychiatry ve Clinical Psychology*, *23*(3), 260-277. https://doi.org/10.29252/nirp.ijpcp.23.3.260

Alizadeh, M. ve Esmaeili, S. (2015). The effectiveness of floor-time intervention on emotional functions of children with autistic spectrum disorders. *Journal of Modern Rehabilitation*, *9*(1), 8-16.

Boshoff, K., Bowen, H., Paton, H., Cameron-Smith, S., Graetz, S., Young, A. ve Lane, K. (2020). Child development outcomes of DIR/Floortime TM-based programs: A systematic review. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 87*(2), 153-164. https://doi.org/10.1177/0008417419899224

Carpente, J. A. (2017). Investigating the effectiveness of a developmental, individual difference, relationship-based (DIR) improvisational music therapy program on social communication for children with autism spectrum disorder. *Music Therapy Perspectives*, *35*(2), 160-174. https://doi.org/10.1093/mtp/miw013

Casenhiser, D. M., Shanker, S. G. ve Stieben, J. (2013). Learning through interaction in children with autism: Preliminary data from asocial-communication-based intervention. *Autism*, *17*(2), 220-241. https://doi.org/10.1177/136236131142205

Christian, G (2011). A Person-centered approach to problem behavior: Using DIR®/Floortime with adults who have severe developmental delays. *The NADD Bulletin, 14*(2), 21-31.

Dionne, M. ve Martini, R. (2011). Floor time play with a child with autism: A single-subject study. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, *78*(3), 196-203. https://doi.org/10.2182/cjot.2011.78.3.8

Divya, K. Y., Begum, F., John, S. E. ve Francis, F. (2023). DIR/Floor Time in engaging autism: A systematic review. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, *28*(2), 132–138. https://doi.org/10.4103/ijnmr.ijnmr_272_21

Greenspan, S.I. ve Shanker, S.G. (2007). The developmental pathways leading to pattern recognition, joint attention, language ve cognition. *New Ideas in Psychology, 25(2)*, 128-142. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2007.02.007

Greenspan, S. ve Wieder, S. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual ve emotional growth [Özel gereksinimli çocuk: Zihinsel ve duygusal büyümeyi teşvik etme].* A Merloyd Lawrence Book.

Greenspan, S. ve Wieder, S. (2006). *Engaging autism: The Floortime approach to helping children relate, communicate, ve think [Autismle ilgilenme: Çocukların ilişki, iletişim ve düşünmesine yardım eden Floortime yaklaşımı].* DaCapo Press/Perseus Books.

Greenspan, S. I. ve Wieder, S. (1999). A functional developmental approach to autism spectrum disorders. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24*(3), 147–161. https://doi.org/10.2511/rpsd.24.3.147

Greenspan, S. I., ve Weider, S. (1997). Developmental patterns ve outcomes in infants ve children with disorders relating ve communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *Journal of Developmental ve Learning Disorders, 1*(1), 87–142.

Hess, E. B. (2013). DIR®/Floortime™: Evidence-based practice towards the treatment of autism ve sensory processing disorder in children ve adolescents. *International Journal of Child Health ve Human Development, 6*(3), 267–274.

Kars, S., Huri, M., Kayıhan, H. ve Ergül, Ç. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bir çocukta DIR/Floortime müdahalesinin duyusal işlemleme ve uyum davranışı üzerine etkisi: Olgu sunumu. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 8*(2), 175-184. https://doi.org/10.30720/ered.633482

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 239-265), Vize Yayıncılık.

Lal, R. ve Chhabria, R. (2013). Early intervention of autism: A case for Floor Time approach. M. Fitzgerald (Ed.), *Recent advances in autismspectrum disorders* içinde (ss. 691-717). INTECH Open Access Publisher. https://dx.doi.org/10.5772/54378

Liao, S. T., Hwang, Y. S., Chen, Y. J., Lee, P., Chen, S. J. ve Lin, L. Y. (2014). Home-based DIR/Floortime™ intervention program for preschool children with autism spectrum disorders: Preliminary findings. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, *34*(4), 356-367. https://doi.org/10.3109/01942638.2014.918074

Mercer, J. (2017). Examining DIR/FloortimeTM as a treatment for children with autism spectrum disorders: A review of research ve theory. *Research on Social Work Practice, 27*(5), 625–635. https://doi.org/10.1177/1049731515583062

NAC (National Autism Center). (2015). *Findings ve conclusions: National standards project, phase* 2. Rveolph, MA: Author.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism ve Developmental Disorders*, *40*(4), 425–436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Pajareya, K., Sutchritpongsa, S. ve Kongkasuwan, R. (2019). DIR/Floortime® parent training intervention for children with developmental disabilities: A randomized controlled trial. *Siriraj Medical Journal*, *71*(5), 331-338. https://doi.org/10.33192/Smj.2019.51

Pajareya, K. ve Nopmaneejumruslers, K. (2012). A one-year prospective follow-up study of a DIR/Floortime™ parent training intervention for preschool children with autistic spectrum disorders. *Journal of the Medical Association of Thailve*, *95*(9), 1184.

Pajareya, K. ve Nopmaneejumruslers, K. (2011). A pilot randomized controlled trial of DIR/FloortimeTM parent training intervention for pre-school children with autistic spectrum disorders. *Autism, 15*(5), 563–577. https://doi.org/10.1177/1362361310386502

Praphatthanakunwong, N., Kiatrungrit, K., Hongsanguansri, S. ve Nopmaneejumruslers, K. (2018). Factors associated with parent engagement in DIR/Floortime for treatment of children with autism spectrum disorder. *General Psychiatry*, *31*(2), e000009. https://doi.org/10.1136/gpsych-2018-000009

Reis, H. I., Pereira, A. P. ve Almeida, L. S. (2018). Intervention effects on communication skills ve sensory regulation on children with ASD. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, *11*(3), 346-359. https://doi.org/10.1080/19411243.2018.1455552

Salman, A. (2016). Using DIR-Floor time based program to promote attachment behaviors in children with autism spectrum disorders. *IOSR Journal of Humanities ve Social Science*, *21*, 11-21. https://doi.org/10.9790/0837-2109111121

Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C. ve Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: The PLAY Project Home Consultation program. *Autism*, *11*(3), 205-224. https://doi.org/10.1177/1362361307076842

Solomon, R., Van Egeren, L. A., Mahoney, G., Huber, M. S. Q. ve Zimmerman, P. (2014). PLAY Project Home Consultation intervention program for young children with autism spectrum disorders: A rveomized controlled trial. *Journal of Developmental ve Behavioral Pediatrics*, *35*(8), 475-485. https://doi.org/10.1097/ DBP.0000000000000096

Şengül Erdem, H. (2021). DIR/Floortime: Otizm spektrum bozukluğunda bir erken müdahale modeli. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *11*(1), 21-39. https://dx.doi.org/10.23863/kalem.2021.177

The International Council on Development ve Learning. (t.y.a). *The DIRFLOORTIME® training program*. 23 Eylül 2023 tarihinde https://www.icdl.com/courses/education adresinden erişilmiştir.

The International Council on Development ve Learning. (t.y.b). *Professionals.* 6 Ekim 2023 tarihinde https://www.icdl.com/professionals adresinden erişilmiştir.

Wieder, S. (2018). The DIR model (developmental, individual difference, relationship based): A parent mediated mental health approach to autism spectrum disorders. F. Volkmar (Eds), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* içinde (ss. 895–905). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6435-8_615-3

Wieder, S. ve Greenspan, S. I. (2003). Climbing the symbolic ladder in the DIR model through floor time / interactive play. *Autism, 7*(4), 425–435. https://doi.org/10.1177/1362361303007004008

Yuwapoom, W., Nopmaneejumruslers, K., Jiawiwatkul, A. ve Kleebpung, N. (2017). A Study of the holistic approach to child development according to the dır/floortime concept: Banlat Hospital, Phetchaburi. *International Journal of Child Development ve Mental Health*, *5*(1), 43-5.

BÖLÜM 6

DİĞER KAPSAMLI UYGULAMA ÖRNEĞİ

BÖLÜM 6.1

OTİZM VE BENZER İLETİŞİM GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARA MÜDAHALEVE EĞİTİM

DIR/FLOORTIME (THE DEVELOPMENTAL INDIVIDUAL-DIFFERENCES, RELATIONSHIP-BASED APPROACH)

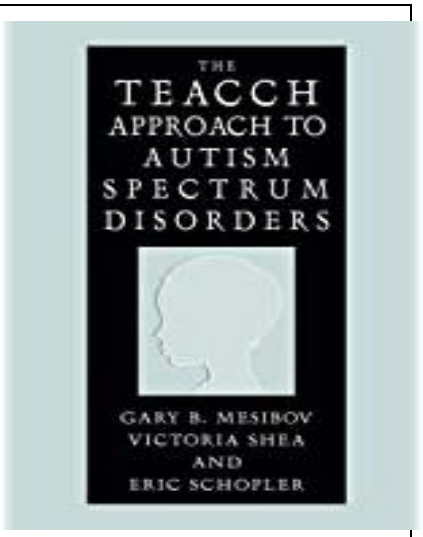
Alev GİRLİ

KUZEY CAROLINA ÜNİVERSİTESİ

TEACCH

Otizm Programı

Yaşam Boyu Servisleri



Mesibov, G., Shea, V., ve Schopler, E. (2005). The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York: Plenum Press.

MODELİN KÜNYESİ

Model Adı: TEACCH Otizm ve Benzer İletişim Güçlüğü Olan Çocukların Tedavi ve Eğitimi Programı (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)

Modelin Konumu: Amerika Birleşik Devletleri'nin Kuzey Carolina eyaleti çevresinde dokuz bölgesel TEACCH Merkezi.

(90'lı yıllardan itibaren ülkemizde ve İngiltere, İsveç, İsviçre, Danimarka, Hollanda, Finlandiya, İspanya, İtalya gibi Avrupa'da birçok ülkede, Japonya, Çin gibi çok farklı dil ve kültürlerde 30'dan fazla ülkede oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır)

İnternet Adresi: https://teacch.com

Hizmet Edilen Yaş Aralığı:

TEACCH merkezleri tanısal değerlendirme ile bebeklik döneminden yetişkinlik yaşamında eğitim, danışmanlık ve yaşam merkezleri ile otizm spektrum bozukluğu bulunan her yaştan bireyle, tüm gelişim düzeylerinde çalışmaktadır. Schopler (2000)'in ifadesiyle, 'Otizmin yaşam boyu süren bir olgu' olmasına atıfla, TEACCH "beşikten mezara kadar süren" bir yaklaşımdır.

Uygulama Ortamı: Çocuk ve ergen ruh sağlığı kliniklerinde, okul öncesinden yetişkinlik yaşamına kadar eğitim sunan TEACCH merkezlerinde grup ve bireysel eğitim olarak, genel eğitim okullarında kapsayıcı eğitim modeline entegre edilerek, OSB olan bireylerin ev, konut topluluklarında ve bazı durumlarda ev-okul iki ortamda birlikte uygulanmaktadır.

Teorik Bağlam: TEACCH, yapılandırılmış öğretim, davranışsal ve bilişsel davranışsal ilkelerden büyük ölçüde faydalanmasının yanı sıra davranışı değiştirmek ve yeni beceriler öğretmek için müdahaleleri tasarlarken bireyin düşüncelerini, beklentilerini ve anlayışını tanımanın önemini vurgulayan (Mesibov vd., 2005), görsel programlar ve çalışma sistemleri gibi kavramların bulunduğu "otizm kültürünü" merkeze aldığı için "bilişsel sosyal öğrenme teorisine" dayandığı söylenebilir (Hume ve Odom 2007; Hume vd. 2012; Mesibov ve Shea, 2010). Ayrıca bu yaklaşımda; nöropsikoloji, gelişimsel psiko-dilbilim, bilişsel-gelişimsel ve klinik aile psikolojisinden, bireysel farklılıklar gibi disiplinler arası en son bilgilerden yararlanılmaktadır (NRC, 2001; Mesibov vd., 2006). Bu nedenle teorik geçerliliğinin yüksek olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Mesibov ve Shea, 2010). Ulusal Otizm Merkezi'nin Ulusal Standartlar Raporu, kapsamlı bir incelemeye (Wilczynski ve Polllack 2009) dayanarak, TEACCH programını, kapsamlı bir psikososyal program olarak kabul etmiştir.

Modelin Bilimsel Kanıtı: TEACCH Programının ana yöntemlerinden olan "Yapılandırılmış Çalışma Sistemleri" ve "Görsel Destek Sistemleri" Otizm Spektrum Bozukluğunda Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (NPDC, 2014) tarafından belirlenen kanıt temelli uygulamalardandır. Otizmde Kanıt Temelli Uygulama Belirleme ve Yaygınlaştırma Ulusal Organizasyonu (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice [NCAEP]) tarafından 2020 yılında, kanıt temelli odaklı müdahale yaklaşımları arasında yer alan "bilişsel-davranışçı yaklaşımlar", "görsel destek sistemleri" ve "teknoloji destekli öğretim" gibi birçok yaklaşım TEACCH programında kullanılmaktadır.

Uygulayıcılar: TEACCH Programı eğitimini alan otizm alanında çalışan eğitimciler, psikologlar, sosyal hizmet uzmanları gibi tüm meslek grupları tarafından uygulanabilmektedir.

Yazılı Kaynak Durumu: İzleyen dört kaynaktan ilki, TEACCH Programı'nın dayandığı felsefi ve teorik temelleri, uygulama ilkelerini açıklamaktadır. İkincisi temel değerlendirme araçlarından biri olan Psiko-Eğitimsel Profil Ölçeğine, üçüncü kitap ise TEACCH Programı eğitim stratejileri ve aktivitelerine, son kitap ise OSB olan bireylerin kapsayıcı eğitim uygulamasına katılımında yararlanılabilecek TEACCH programı stratejilerinin kullanımına ilişkindir.

Mesibov, G., Shea, V., ve Schopler, E. (2005). The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York: Plenum Press.

Schopler, E., Lansing, M. D., Reichler, R. J. ve Marcus, L. M. (2005). Psychoeducational profile: TEACCH individualized psychoeducational assessment for children with autism spectrum disorders (PEP-3) (3rd ed.). Pro-Ed.

Schopler, Lansing ve Lansing, (1983). Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children- Vol. III, Teaching Activities for Autistic Children (Otistik ve gelişimsel bozukluğu olan çocukları değerlendirme ve tedavide bireyselleştirilmiş TEACCH eğitim programı, Ebeveynler ve Uzmanlar için Eğitim Stratejileri. Pro-Ed.

Mesibov, G. B., ve Howley, M. (2003). Accessing the Curriculum for Pupils with Autistic Spectrum Disorders. Using the TEACCH Programme to Help Inclusion. David Fulton Publishers.

BÖLÜM AKIŞI

Özet
Giriş
TEACCH Modeli'ne Genel Bakış
TEACCH Yaklaşımı Nedir?
Modelin Uygulama Süreci
Değerlendirme
Müfredat Programı
Uygulama İçeriği
Genelleme ve Kalıcılık
Personel Eğitimi
Aile Eğitimi
Yaş Düzeylerine Göre Sunulan Hizmetler
Klinik ve Danışmanlık Hizmetleri
Kapsayıcı Eğitim
Teknoloji Kullanımı
Ülkemizde Modele İlişkin Uygulamalar
Konuya İlişkin Araştırmalar
Ülkemizde Modele İlişkin Araştırmalar
Sonuç ve Öneriler
Kaynakça

ÖZET

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children/ Otizm ve Benzer İletişim Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimi) Programı, otizm spektrum bozukluğunun (OSB) nedeni konusunda 1970'li yıllardan önce yaygın görüşlerden olan, "çocuklarına çok yakınlık göstermeyen soğuk ebeveynlerdir" bakış açısını sorgulamak amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nde federal (merkezi) hükümet fonuyla Kuzey Carolina Üniversitesi Psikiyatri Kliniği'nde Eric Schopler ve arkadaşları tarafından "Çocuk Araştırma Projesi" çerçevesinde oluşturulmuş bir programdır. Bu proje ile TEACCH programı izleyen özellikleri göstermiştir: a) OSB'nin ruhsal bir hastalık olmayıp nörobiyolojik kaynaklı bir gelişim bozukluğu olduğu gerçekliğinin yerleşmesine katkı sağlamıştır, b) ebeveynleri eğitim programının yürütülmesinde birincil çalışma ortakları olarak belirleyen ilk programdır, c) OSB olan çocukları bir psikiyatri kurumuna yerleştirmek yerine yapılandırılmış yaklaşımla eğitim veren bir devlet okulu programına kaydetmenin en uygun yerleştirme olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, 1972'de TEACCH Programı'na Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından, Altın Madalya ödülü verilmiştir. Ulusal Otizm Merkezi'nin (National Autism Center) Ulusal Standartlar Raporu'na (National Standarts Report) göre, bebeklikten yetişkinliğe her yaş grubuna yönelik olması, çocuğun hayatındaki tüm alanlara (gelişimsel, davranışsal, akademik, mesleki gibi) yönelik olması ve OSB'nin özelliklerinin her alanına etki etmesi nedeniyle TEACCH programı, kapsamlı bir psikososyal program olarak kabul edilmektedir. TEACCH Otizm Merkezleri, çocuklarının OSB olma olasılığını düşünen ebeveynler için ilk görüşme ve danışma, tıbbi tanı ve eğitimsel değerlendirmeler, aile danışmanlığı ve aile eğitim programları, ebeveyn destek grupları, sosyal oyun ve sosyal beceri grupları, daha yüksek işlevli OSB olan bireyler için bireysel danışmanlık, istihdam hizmetleri ve yetişkin yaşam evleri gibi hizmetler vermektedir. Ayrıca OSB olan bireylerle çalışanlar ve kurumlar için eğitim ve danışmanlık hizmetleri sunmaktadır.

KAYNAKÇA

Aman, M. G., Mcdougle, C. J., Scahill, L., Handen, B., Arnold, L. E., Johnson, C., ... ve Research Units on Pediatric Psychopharmacology Autism Network. (2009). Medication and parent training in children with pervasive developmental disorders and serious behavior problems: results from a randomized clinical trial. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, *48*(12), 1143-1154. https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181bfd669

Ambery, F. Z., Russell, A. J., Perry, K., Morris, R. ve Murphy, D. G. (2006). Neuropsychological functioning in adults with Asperger syndrome. *Autism*, *10*(6), 551-564. https://doi.org/10.1177/1362361306068507

Atasoy, S. ve Varır, D (2005). *Otistik çocuklarda TEACCH programının gelişimsel düzeye etkisi: olgu sunumu*. Poster I. İzmir Uluslararası Özel Eğitim ve Otizm Sempozyumunda sunulmuş bildiri, İzmir.

Baranek, G. T., Parham, L. D. ve Bodfish, J. W. (2005). Sensory and Motor Features in Autism: Assessment and Intervention. F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, ve D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Assessment, interventions, and policy* içinde (ss. 831–857). John Wiley ve Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9780470939352.ch6

Benton, L. ve Johnson, H. (2014). Structured approaches to participatory design for children: can targeting the needs of children with autism provide benefits for a broader child population? *Instructional Science*, *42*(1), 47-65. https://doi.org/10.1007/s11251-013-9297-y

Blubaugh, N. ve Kohlman, J. (2006). TEACCH model and children with autism. *Teaching Elementary Physical Education,17*, 16-19. (Corpus ID: 140429674)

Borazancı Persson, S. (2012). *Otizm El Rehberi (TEAACH Programı)*. Yuka Kids.

Braiden, H. J., McDaniel, B., McCrudden, E., Janes, M. ve Crozier, B. (2012). A practice-based evaluation of Barnardo's Forward Steps Early Intervention Programme for children diagnosed with autism. *Child Care in Practice*, *18*(3), 227-242. https://doi.org/10.1080/13575279.2012.683773

Bramham, J., Ambery, F., Young, S., Morris, R., Russell, A., Xenitidis, K., ... ve Murphy, D. (2009). Executive functioning differences between adults with attention deficit hyperactivity disorder and autistic spectrum disorder in initiation, planning and strategy formation. *Autism*, *13*(3), 245-264. https://doi.org/10.1177/1362361309103790

Campbell, M., Schopler, E., Mesibov, G.B., & Sanchez, L.E. (1995). *Pervasive developmental disorders*. G.O. Gabbard (Ed.), Treatments of psychiatric disorders: The DSM-IV içinde (2. Baskı, Vol. 1). Washington DC: American Psychiatric Press.

Campbell, J. M., Herzinger, C. V. ve James, C. L. (2008). Evidence-based therapies for autistic disorder and pervasive developmental disorders. Steele, R. G., Roberts, M. C. (Eds.) *Handbook of evidence-based therapies for children and adolescents* içinde (ss. 371-388). Springer.

Chambless, D. L. ve Hollon, S. D. (1998). Defining empirically supported therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *66*(1), 7. https://doi.org/10.1037/0022-006X.66.1.7

Cramer, M., Hirano, S. H., Tentori, M., Yeganyan, M. T. ve Hayes, G. R. (2011). Classroom-based assistive technology: collective use of interactive visual schedules by students with autism. *CHI*, *11*, (1-10). https://doi.org/10.1145/1978942.1978944

D'Elia, L. ve Valeri, G. ve Sonnino, F. veFontana, I ve Mammone, A. ve Vicari, S. (2014). A Longitudinal Study of the Teacch Program in Different Settings: The Potential Benefits of Low Intensity Intervention in Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44,* 615–626. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1911-y

Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, *30*(1), 158-178. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.02.003

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E. ve Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4- to 7-year-old children with autism: A 1-year comparison controlled study. *Behavior Modification*, *26*(1), 49-68. https://doi.org/10.1177/0145445502026001004

Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S. ve Cross, S. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Clinical Child ve Adolescent Psychology*, *38*(3), 439-450. https://doi.org/10.1080/15374410902851739

Fein, D., Tinder, P. ve Waterhouse, L. (1979). Stimulus generalization in autistic and normal children. *Child Psychology ve Psychiatry ve Allied Disciplines, 20* (4), 325–335. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1979.tb00518.x

Frost, L. A. ve Bondy, A. S. (1994). *PECS: the picture exchange communication system training manual [PECS: Resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemi eğitim el kitabı]*. Pyramid Educational Consultants.

Fulton, M. L. ve D'Entremont, B. (2013). Utility of the Psychoeducational Profile-3 for Assessing Cognitive and Language Skills of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43,* 2460–2471. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1794-y

Girli, A (2007). Asperger sendromlu ve yüksek işlevli otistik çocukların eğitimden yararlanma düzeyleri. *Özel Eğitim Dergisi, 8*(2), 23-43. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_ 0000000107

Girli, A. ve Atasoy, S. (2006, 30 Ekim-2 Kasım). *The study of the Turkish autistic children's (2-6 year) progress through TEACCH and HANEN programme [TEACCH ve HANEN* programları aracılığıyla *Türk otizmli çocukların ilerleme çalışması]* [Poster bildiri]. 2. Dünya Otizm Kongresi- Autism Safari Kongresi, Cape Town, Güney Afrika.

Girli, A. (2004). *Pep-R ölçeği ile değerlendirilen ve TEACCH programı uygulanarak eğitilen iki otistik çocuğun gelişimlerinin incelenmesi: İki Olgu Sunumu* [Poster bildiri]. Gelişimsel Nöropsikiyatri Toplantıları Uluslararası II. İstanbul Otizm Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.

Girli, A. ve Atasoy,S. (2000). *PEP-R güvenirlik ön çalışması* [Sözlü bildiri]. 11. Ulusal Psikoloji Kongresi, İzmir, Türkiye.

Girli, A., Atasoy, S ve Mutlu, B. (2003). *Otistiklerin değerlendirilmesinde kullanılan PEP-R (Psiko-Eğitimsel Profil) ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması* [Poster bildiri]. Gelişimsel Nöropsikiyatri Toplantıları I. Uluslararası Otizm Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.

Girli, A., Özgönenel, S. Ö., Yiğit, A. ve Uylaş, E. (2021). Psychometric properties of Turkish Psychoeducational Profile-3 Form (TPEP-3). *Turkish Studies - Education, 16*(2), 823-840. https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.48096.

Grandin, T. (1996). *My experiences with visual thinking sensory problems and communication difficulties [Görsel düşünme duyu problemleri ve iletişim zorluklarıyla deneyimlerim]* Center for the Study of Autism.

Grandin, T. (2009). *Thinking in pictures [Resimlerle düşünme]*. Bloomsbury Publishing.

Green, V. A., Pituch, K. A., Itchon, J., Choi, A., O'Reilly, M. ve Sigafoos, J. (2006). Internet survey of treatments used by parents of children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, *27*(1), 70-84. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.12.002

Hess, K. L., Morrier, M. J., Heflin, L. J. ve Ivey, M. L. (2008). Autism treatment survey: Services received by children with autism spectrum disorders in public school classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(5), 961-971. https://doi.org/10.1007/s10803-

007-0470-5

https://www.teacch.com adresine 3 Ocak 2023 tarihinde erişilmiştir.

Howley, M. (2015). Outcomes of structured teaching for children on the autism spectrum: does the research evidence neglect the bigger picture? *Journal of Research in Special Educational Needs*, *15*(2), 106-119. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12040

Hume, K. ve Odom, S. (2007). Effects of an individual work system on the independent functioning of students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(6), 1166-1180. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0260-5

Hume, K., Loftin, R. ve Lantz, J. (2009). Increasing independence in autism spectrum disorders: A review of three focused interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*(9), 1329-1338. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0751-2

Hume, K., Plavnick, J. & Odom, S.L. (2012). Promoting Task Accuracy and Independence in Students with Autism Across Educational Setting Through the Use of Individual Work Systems. *Journal of Autism and Develeopmental Disorders, 42*, 2084–2099. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1457-4

Ichikawa, K., Takahashi, Y., Ando, M., Anme, T., Ishizaki, T., Yamaguchi, H. ve Nakayama, T. (2013). TEACCH-based group social skills training for children with high-functioning autism: a pilot randomized controlled trial. *BioPsychoSocial Medicine, 7*(1), *14.* https://doi.org/10.1186/1751-0759-7-14

Kating-Lam, M. ve Rao, N. (1993). Developing a Chinese version of the psycho-educational profile (CPEP) to assess autistic children in Hong Kong. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 23*(2), 273-279. *https://doi.org/10.1007/BF01046220*

Kielinen, M., Linna, S. L. ve Moilanen, I. (2002). Some aspects of treatment and habilitation of children and adolescents with autistic disorder in Northern-Finland. *International Journal of Circumpolar Health*, *61*(sup2), 69-79. https://doi.org/10.3402/ijch.v61i0.17504

Kientz, J. A., Goodwin, M. S., Hayes, G. R. ve Abowd, G. D. (2013). Interactive technologies for autism. *Synthesis lectures on assistive, rehabilitative, and health-preserving technologies*, *2*(2), 1-177. *https://doi.org/10.2200/S00533ED1V01Y201309ARH004*

Kikas, E. ve Haidkind, P. (2003). Developing an Estonian version of the psycho-educational profile-revised (PEP-R). *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(2), 217. *https://doi.org/10.1023/A:1022955930386*

Konstantareas, M. M. (1996). Communication training approaches in autistic disorder. Beitchman, J. H., Cohen, N. J., Konstantareas, M. M., ve Tannock, R. (Eds.) *Language, learning, and behavior disorders: developmental, biological, and clinical perspectives* içinde (ss. 467). Cambridge University Press

Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve kanıt temelli uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 83-120). Vize Yayıncılık.

Levine, M., Hearsey, K., Mesibov, G. ve Calvanio, R. (2010, 20-22 Mayıs). *Self-monitoring with handheld computers by teens with high functioning autism/Asperger's syndrome in mainstream settings* [Poster bildiri]. The International Meeting for Autism Research. Philadelphia, Amerika.

Lopez, B. R., Lincoln, A. J., Ozonoff, S. ve Lai, Z. (2005). Examining the relationship between executive functions and restricted, repetitive symptoms of autistic disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *35*(4), 445-460. https://doi.org/10.1007/s10803-005-5035-x

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *55*(1), 3. https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3

NAC (National Autism Center). (2009). *National standarts report: The national standards project—addressing the need for evidencebased practice guidelines for autism spectrum disorders*. https://mn.gov/mnddc/asd-employment/pdf/09-NSR-NAC.pdf

NCAEP (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice). (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism.* https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

Magiati, I. ve Howlin, P. (2003). A pilot evaluation study of the Picture Exchange Communication System (PECS) for children with autistic spectrum disorders. *Autism, 7*(3), 297-320.

Marcus, L. M., Kunce, L. J. ve Schopler, E. (2005). Working with Families. F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, ve D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Assessment, interventions, and policy* içinde (ss. 1055–1086). John Wiley ve Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9780470939352.ch16

McConkey, R., Truesdale-Kennedy, M., Crawford, H., McGreevy, E., Reavey, M. ve Cassidy, A. (2010). Preschoolers with autism spectrum disorders: evaluating the impact of a home-

based intervention to promote their communication. *Early Child Development and Care*, *180*(3), 299-315. https://doi.org/10.1080/03004430801899187

Mesibov, G. B. ve Shea, V. (2010). *The TEACCH Program in the Era of Evidence- Based Practice. Journal of Autism Developmental Disorders, 40,* 570–579. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0901-6

Mesibov, G. B. (2004). *Learning styles of students with autism [Otizmli öğrencilerin öğrenme tarzları]*. Autism Society of America.

Mesibov, G. B. ve Shea, V. (1998). The culture of autism: From theoretical understanding to educational practice. G. B. Mesibov, V. Shea ve E. Schopler (Eds.), *Structured teaching: The TEACCH approach to working with autism içinde*. Springer Science+Business Media, Inc.

Mesibov, G. B., Schopler, E. ve Hearsey, K. A. (1994). Structured teaching. E. Schopler ve G. B. Mesibov (Eds.), *Behavioral Issues in Autism* içinde (ss. 195–207). Plenum Press.

Mesibov, G.B., Shea, V. (2011). The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 570–579. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0901-6

Mesibov, G. B. ve Shea, V. (2011). Evidence-based practices and autism. *Autism*, *15*(1), 114–133. https://doi.org/10.1177/1362361309348070

Mesibov, G., Schopler, E., Chapman, M. S. ve Thomas, J. B. (2007). *TTAP: TEACCH transition assessment profile [TTPAP: TEACCH geçiş değerlendirme profili]*. Pro-ed.

Mesibov, G., Shea, V. ve Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders [Otizm spektrum bozukluklarına TEACCH yaklaşımı]*. Plenum Press.

Mesibov, G.B. ve Howley, M. (2003). *Accessing the curriculum for pupils with autistic spectrum disorders: using the TEACCH programme to help inclusion* [*Otistik spektrum bozuklukları olan çocuklar için müfredata erişme: Kapsayıcı eğitime yardım etmek için TEACCH programını kullanma*]. David Fulton Publishers.

Mesibov, G.B. (1997). Formal and informal measures of effectiveness of the TEACCH programme. *Autism, 1*, 25-35. https://doi.org/10.1177/1362361397011005

Muris, P., Steerneman, P. ve Ratering, E. (1997). *Brief report interrater reliability of the psychoeducational profile (PEP). Journal of Autism and Developmental Disorders, 27 (5*), 621-626. https://doi.org/10.1023/A:1025838312457

Mutlu, B. (1998). TEACCH with Turkish children with autism [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. California State University.

Nikopoulos, C. K. ve Keenan, M. (2007). Using video modelling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(4), 678-693. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0195-x

Odom, S. L., Boyd, B., Hall, L. J. ve Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40,* 425–436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Odom, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Lee Smith-Canter, L. ve Strain, P. S. (2003). Evidence-based practices for young children with autism: Contributions for single-subject design research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *18*(3), 166-175. https://doi.org/10.1177/10883576030180030401

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. ve Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, *54*(4), 275-282. https://doi.org/10.1080/10459881003785506

Osborne, L. A., McHugh, L., Saunders, J. ve Reed, P. (2008). Parenting stress reduces the effectiveness of early teaching interventions for autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(6), 1092-1103. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0497-7

Ospina, M. B., Krebs Seida, J., Clvd., B., Karkhaneh, M., Hartling, L., Tjosvold, L., ... ve Smith, V. (2008). Behavioural and developmental interventions for autism spectrum disorder: a clinical systematic review. *PloS One*, *3*(11), e3755. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0003755

Ozonoff, S. ve Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*(1), 25-32. https://doi.org/10.1023/A:1026006818310

Ozonoff, S., Goodlin-Jones, B. L., ve Solomon, M. (2005). Evidence-based assessment of autism spectrum disorders in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *34*(3), 523-540. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3403_8

Ozonoff, S., Pennington, B. F. ve Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning

autistic individuals: relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *32*(7), 1081-1105. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x

Panerai, S., Ferrante, L. ve Zingale, M. (2002). Benefits of the treatment and education of autistic and communication handicapped children (TEACCH) programme as compared with a non-specific approach. *Journal of Intellectual Disability Research, 46*, 318-327. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2002.00388.x

Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R. ve Elia, M. (2009). Special education versus inclusive education: The role of the TEACCH program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*(6), 874-882. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0696-5

Probst, P. ve Glen, I. (2011). TEACCH-based interventions for families with children with autism spectrum disorders: outcomes of a parent group training study and a home-based child–parent training single case study. *Life Span and Disability*, *14*(2), 111-138. http://www.lifespanjournal.it/client/abstract/ENG236_3.pdf

Probst, P. ve Leppert, T. (2008). Brief report: Outcomes of a teacher training program for autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, *38*(9), 1791-1796. https://doi.org/10.1007/s10803-008-0561-y

Probst, P., Jung, F., Micheel, J. ve Glen, I. (2010). Tertiary-preventive interventions for autism spectrum disorders (ASD) in children and adults: An evaluative synthesis of two TEACCH based outcome studies. *Life Span and Disability*, *13*(2), 129-167. http://www.lifespanjournal.it/client/abstract/ENG208_2.pdf

Quill, K. A. (1997). Instructional considerations for young children with autism: The rationale for visually cued instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *27*(6), 697-714. https://doi.org/10.1023/A:1025806900162

Reichow, B. ve Wolery, M. (2009). Comprehensive synthesis of early intensive behavioral interventions for young children with autism based on the UCLA young autism project model. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(1), 23-41. https://doi.org/10.1007/s10803-008-0596-0

Reynolds, C. R. ve Fletcher-Janzen, E. (2000). *Encyclopedia of special education [Özel eğitimin aksiklopedisi]*. John Wiley ve Sons.

Rogers, S. J. ve Ozonoff, S. (2005). Annotation: What do we know about sensory dysfunction in

autism? A critical review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(12), 1255-1268. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01431.x

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, I., Pastor-Cerezuela, G. ve Tárraga-Mínguez, R. (2018). The effectiveness of TEACCH intervention in autism spectrum disorder: a review study. *Papeles Del Psicólogo*, *39*(1), 40-50. https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851

Schopler, E. (1994). Behavioral priorities for autism and related developmental disorders. E. Schopler ve G. Mesibov (Eds.). *Behavioral issues in autism. Current Issues in Autism* içinde (ss. 55-77). Springer.

Schopler, E. (2000). International priorities for developing autism services via the TEACCH model [2-part special issue]. *International Journal of Mental Health, 29*(1 ve 2), 1–183.

Schopler, E., Lansing, M. D. ve Waters, L. (1983). *Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children. Vol.III. Teaching activities for autistic children [Otistik ve gelişimsel olarak yetersiz çocuklar için bireyselleştirilmiş değerlendirme ve tedavi: Vol. III. Otistik çocuklar için etkinliklerin öğretimi]*. University Park Press.

Schopler, E., Lansing, M. D., Reichler, R. J. ve Marcus, L. M. (2005). *Psychoeducational profile: TEACCH individualized psychoeducational assessment for children with autism spectrum disorders (PEP-3) [Psikoeğitimsel profil: TEACCH Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için bireyselleştirilmiş psikoeğitimsel değerlendirme]* (3. Baskı). Pro-Ed.

Schopler, E., Mesibov, G. B. ve Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. E. Schopler ve G. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* içinde (ss. 243-268). Springer.

Schopler, E., Rutter, M., ve Chess, S. (1979). Change of journal scope and title. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 9*(1), 1-10. https://doi.org/10.1007/BF01531287

Shek, D. T. L. ve Yu, L. (2014). Construct Validity of the Chinese Version of the Psycho-Educational Profile-3rd Edition (CPEP-3). *Journal of Autism Developmental Disorders, 44*, 2832–2843. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2143-5

Shek. D.T.L., Tsang, S.K.M., Lam, L.L., Tang, F.L.Y. ve Cheung, P.M.P. (2005). *Psychometric Properties of the Chinese Version of the Psycho-educational profile-revised (PEP-R) [Elektronik versiyon]. Journal of Autism and Developmental Disorders, 35(1)*, 37-44. https://doi.org/10.1007/s10803-004-1029-3

Smith, T., Groen, A. D. ve Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for

children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation, 105*(4), 269-285. https://doi.org/10.1352/08958017(2000)105< 0269:RTOIEI>2.0.CO;2

Steerneman, P., Muris, P., Merckelbach, H. ve Williams (1997). Brief Report: Assessment of Development and Abnormal Behavior in Children with Pervasive Developmental Disorders. Evidence for the Reliability and Validity of the Revised Psychoeducational Profile. *Journal of Autism Developmental Disorder, 27*(2), 177–185. https://doi.org/10.1023/A:1025843908339

TEACCH Autism Program. (2023a, Ocak 3). *Our mission and vision*. The University of North Carolina. https://teacch.com/about-us/mission-st

TEACCH Autism Program. (2023b, Ocak 3). *TEACCH certification program*. The University of North Carolina. https://teacch.com/trainings/teacch-professional-certification-program

TEACCH Autism Program. (2023c, Ocak 3). *Interventions for school-aged children*. The University of North Carolina. https://teacch.com/clinical-services/interventions/school-age/

Tsang, S. K. M., Shek, D. T. L., Lam, L. L., Tang, F. L. Y. ve Cheung, P. M. P. (2007). Brief report: Application of the TEACCH Program on Chinese pre-school children with autism–Does culture make a difference? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(2), 390-396. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0199-6

Tsatsanis, K. D. (2005). Neuropsychological Characteristics in Autism and Related Conditions. F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, ve D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior* içinde (ss. 365–381). John Wiley ve Sons, Inc.

Turner-Brown, L., Hume, K., Boyd, B. A. ve Kainz, K. (2016). Preliminary efficacy of family implemented TEACCH for toddlers: Effects on parents and their toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(7), 2685-2698. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2812-7

Van Berckelaer-Onnes, I. ve Van Duijn, G. (1993). A comparison between the Handicaps Behaviour and Skills Schedule and the Psychoeducational Profile. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *23*(2), 263-272. https://doi.org/10.1007/BF01046219

Van Bourgondien, M.E., Coonrod, E. (2013). TEACCH: An Intervention Approach for Children and Adults with Autism Spectrum Disorders and their Families. Goldstein, S., Naglieri, J. (Eds.) *Interventions for Autism Spectrum Disorders* içinde (ss. 75-105). Springer.

https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5301-7_5

Virues-Ortega, J., Julio, F. M. ve Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical psychology review, 33*(8), 940-953. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.005

Welterlin, A., Turner-Brown, L. M., Harris, S., Mesibov, G. ve Delmolino, L. (2012). The home TEACCHing program for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(9), 1827-1835. https://doi.org/10.1007/s10803-011-1419-2

Wilczynski, S. M. ve Pollack, E. G. (2009). Setting the Standard for Autism Treatments: National Autism Center Releases Groundbreaking Report. *Exceptional Parent, 39*(12), 50-51.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... ve Schultz, R. T. (2014). Evidence-based practices in autism spectrum disorders (1990–2011). *Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders*.

Yiğit, A. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan 0-12 yaş aralığındaki çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında psiko eğitimsel profili (PEP-R) kullanım etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.

Yoder, P. J. ve Layton, T. L. (1988). Speech following sign language training in autistic children with minimal verbal language. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18*(2), 217-229. https://doi.org/10.1007/BF02211948

Zalla, T., Labruyere, N. ve Georgieff, N. (2006). Goal-directed action representation in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(4), 527-540. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0092-3

Zeng, H., Liu, S., Huang, R., Zhou, Y., Tang, J., Xie, J., ... ve Yang, B. X. (2021). Effect of the TEACCH program on the rehabilitation of preschool children with autistic spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Psychiatric Research*, *138*, 420-427. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.04.025

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Doç. Dr. Cemil İNAN
Serdar ERKUŞ
Serhat DAĞHAN
Kenan AYDIN

Ankara
2024

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Doç. Dr. Cemil İNAN
Serdar ERKUŞ
Serhat DAĞHAN
Kenan AYDIN

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	: 49260
Matbaa Sertifika No	: 47479
ISBN	: 978-605-170-930-7
e-ISBN	: 978-605-170-931-4
Kapak Tasarımı	: Anı Yayıncılık
Mizanpaj	: Anı Yayıncılık
Dil Kontrol	: Anı Yayıncılık
Baskı	: Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres	: İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge 1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel	: 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ
Doç. Dr. Cemil İNAN
Serdar ERKUŞ
Serhat DAĞHAN
Kenan AYDIN

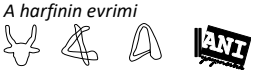
Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2024, viii + 264 sf., 13,5x21 cm

ISBN : 978-605-170-930-7
e-ISBN : 978-605-170-931-4

Eğitim, Türk Eğitim Sistemi
Türk Eğitim Sistemi, Çoklu Zekâ Kuramı, Sözel-Dilbilimsel Zekâ, Görsel-Uzamsal Zekâ, Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri, Türk Eğitim Sistemine Eleştirel Bir Bakış, Sanat Atölyeleri, Öğretmenlik

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



Ö N S Ö Z

Bu kitap üç kısımdan oluşmaktadır. Kitabın ilk kısmını, yetenekleri keşfedilmemiş insanların dünyasına ışık tutmak amacı ile yazılan Aptallar Adası oluşturmaktadır. Aptallar Adası'nda, insanların nasıl aptal olarak etiketlendiği ve buna nasıl inandırıldıkları anlatılmaktadır. Aptallar Adası'nda kurulmuş olan düzende kişilerin yeteneklerinin ve becerilerinin önemsiz olduğu, bu kişilerin varoluş nedeninin tek bir amaç (Kader Sınavı) etrafında şekillendiği ve bu amaç doğrultusunda yaşama haklarının olduğu anlatılmaktadır. Bu kısımda Aptallar Adası'nda doğan, büyüyen, yetenek ve becerilerinden habersiz olan hikâyenin kahramanı Parla'nın, düzeni sorgulamaya başlaması ve bunun sonucunda elde ettiği kazanımlar anlatılmaktadır.

Kitabın ikinci kısmını Çoklu Zekâ Kuramı ve Bilim Sanat Atölyeleri oluşturmaktadır. Bu kısımda kişilerin yetenek ve becerilerine değinilmiştir. Bu kısımda Bilim Sanat Atölyeleri tanıtılmış ve eğitim sistemimize bilim sanat atölyelerinin nasıl entegre edilebileceği ayrıntıları ile anlatılmıştır.

Kitabın son kısmını ise Türk Eğitim Sistemi'ne yapılan eleştiriler oluşturmaktadır. Ülkemizde uygulanmakta olan eğitim sistemi yüzünden nice öğrencilerimizin yeteneklerini mezarlığa gömdüğümüzü; bu öğrencilerin yetenekleri keşfedilmeden ve hangi alanlarda başarılı olduklarına yeteri kadar önem verilmeden ve en önemlisi de, bu öğrencilerin tazecik umutlarını gerçekleştirmelerine fırsat vermeden umutlarının yok olması sade bir üslupla anlatılmıştır. Bu kitap Türk Eğitim Sistemi'nin aksayan ve nasır tutmuş çarklarına eleştirel bir gözle bakmakta ve getirdiği eleştiriler doğrultusunda çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır.

Doç. Dr. Cemil İNAN

Serdar ERKUŞ

Serhat DAĞHAN

Kenan AYDIN

İ Ç İ N D E K İ L E R

ÖNSÖZ ..... İİİ
İÇİNDEKİLER V

I.KISIM
APTALLAR ADASI

I.BÖLÜM 2
II.BÖLÜM 19
III.BÖLÜM 25
IV.BÖLÜM 57
V.BÖLÜM 107

II. KISIM
ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE BİLİM SANAT ATÖLYELERİ

I. BÖLÜM 125
ZEKÂ NEDİR VE ZEKÂYA YÖNELİK YAKLAŞIMLAR 125
ÇOKLU ZEKÂ KURAMI 127
ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI VE ÖZELLİKLERİ 130
Sözel-Dilbilimsel Zekâ 130
Mantıksal-Matematiksel Zekâ 133
Görsel-Uzamsal Zekâ 135
Bedensel-Kinestetiksel Zekâ 139
Müzikal-Ritmik Zekâ 140
Sosyal-Kişiler Arası Zekâ 142
İçsel-Öze dönük Zekâ 144
Doğa Zekâ 145
ZEKÂ ALANLARININ GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER 147
ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ ÖĞRETİMDE UYGULANMASI 149
ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ ÖLÇME DEĞERLENDİRME SÜRECİNE ETKİSİ 153
ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ 154

ÇOKLU ZEKÂ KURAMINI UYGULAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER 155

II.BÖLÜM 159
BİLİM SANAT ATÖLYELERİ 159
ÇOKLU ZEKÂ KURAMI DESTEKLİ BİLİM SANAT ATÖLYELERİ 161
Sözel-Dilbilimsel Sanat Atölyesi 162
Mantıksal-Matematiksel Sanat Atölyesi 162
Görsel-Uzamsal Sanat Atölyesi 162
Bedensel-Kinestetiksel Sanat Atölyeleri 163
Müzikal-Ritmik Sanat Atölyeleri 163
Sosyal-Kişilerarası Sanat Atölyeleri 164
İçsel-Özedönük Sanat Atölyeleri 164
Doğa Sanat Atölyeleri 164
EĞİTİMDE BİLİM SANAT ATÖLYELERİ 165
TUTKULARIMIZ IŞIĞINDA YETENEKLERİMİZ 171
MERAKLARIMIZ IŞIĞINDA YETENEKLERİMİZ 174
HAYALLERİMİZ IŞIĞINDA YETENEKLERİMİZ 175
KAYNAKÇA 177
EKLER 179

III. KISIM
TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

BAĞIMSIZ BİR EĞİTİM POLİTİKASI 201
KÜLLERİNDEN DOĞMAK 202
YÜZYILIN BULUŞU ''ÜCRETLİ ÖĞRETMENLİK'' 203
ALMANYA'NIN ÜNİVERSİTELERİ VAR PEKİ BİZİM NEYİMİZ VAR (!) 204
ÜNİVERSİTELERİMİZ 205
AİLE YUVASI ÜNİVERSİTELERİMİZ 206
OLMAYAN EŞİTLİK 207
HER ÖĞRENCİ ÖZELDİR 209
ÖĞRETMEN MESLEĞİNE SAYGINLIK 211
GEÇİM DERDİNDE ÖĞRETMEN 212

En Önemli Eksiğimiz "Liyakat" 214
Sınıf Tekrarı 216
Uzun Vadeli Bir Yatırım "Eğitim" 217
Ara Eleman İhtiyacı 218
Muazzam Bir Yetenek "Fyodor Mihayloviç Dostoyevski" 220
Türkiye Keşfedilmemiş Yetenekler Mezarlığıdır 221
Alaadin'in Sihirli Cini 222
Kanayan Bir Yara "Yabancı Dil" 224
Gereğinden Fazla Bilgi 226
Kılık Kıyafet 227
Genel Bir Eleştiri 229
Türk Eğitim Sistemine Öneri I 234
Türk Eğitim Sistemine Öneri II 238
Türk Eğitim Sisteminde Yönetici Seçimi ve Okullara Yönetici Atamaları 242

“Bu dünyada her şey olmama izin verdiler,

bir tek kendim olmama izin vermediler.”

I . K I S I M

DİSTOPYA

-APTALLAR ADASI-

Messi'nin ayağından futbol topun alırsanız sıradan biri olur. Ama ayağına futbol topunu verirseniz, sahada futbol topu ile Mozart gibi senfoni çalar. Yani futbolun Mozart'ı ortaya çıkar…

I . B Ö L Ü M

APTALLAR ADASI

"Ve bilemediler, bir gün şunları diyemeden bu dünyadan sessizce gideceklerdi: Tanrı bir hazineydi, bilinmek istedi ve insanı yarattı. Ben de Tanrı'nın bir yansıması olarak bu dünyadayım. Ben de bilinmek istedim, tanımak ve tanınmak istedim. Keşfedilmeliydim… Ne yazık ki olmadı!"

Yetenek ve zekâ diye bir kavram hiç olmasaydı… Ya da olsa bu terimlerin varlığından haberdar olmasaydık… Kendimizi tanımada zekâ ve yeteneklerin acaba nasıl bir yeri olabilirdi? Bunların farkında olabilmek, kendimize olan keşif yolculuğunda bulduklarımıza dâhil miydi? Ya da bir ömür bunların farkında olmadan yaşamak, kendimizi hiçbir zaman keşfedip tanıyamamak, aynada gördüğümüz kişide ne tür bir hazine olduğunu bilememek neler kaybettirirdi bize? Yıllarca başka biri gibi yaşamak zorunda kaldığı için bedeninin içinde hapsolmuş ve bir süre sonra varlığına küsmüş, yenilgiyi kabullenmiş bir ruhla mutluluğu ve doyumu ne kadar yakalayabilirdik? Zevki ve doyumu acaba her gün gitmek zorunda olduğumuz işimizde yakalayabilir miydik? Yoksa işimiz bize sıkıcı ve bir an önce bitmesini istediğimiz bir zaman dilimi mi sunacaktı? Para kazanmanın verdiği güven hissini zevk alarak yaptığımız işlerde tadamaz mıydık?

Ben size olup biten her şeyi tek tek anlatacağım. Bu adada doğdum. Adamızın adı Aptallar Adası. Bu yaşıma kadar hiç düşünmemiştim bu adaya niçin Aptallar Adası dendiğini. Kimse de düşünmemiş

olacak ki bu ismi kullanmaktan hiç çekinmemişler. Belki de çekinseler de bu yakıştırmayı o kadar benimsemişler ve buna öyle inanmışlar ki, hiçbir zaman bu ismin sarsılma ihtimalini akıllarına getirememişler. Sahi, bir insan aptal olduğuna nasıl inandırılabilir? Kişinin bunu kabullenebilmesi için küçücük bir başarısızlık ve yetersizlik yaşaması yeterli midir yoksa uzun süren emeklerin sonucu mudur bu kabulleniş? Bunu ben de adadaki diğer aptallar da bilmiyorduk. Bu sıfatı böyle mükemmelce benimseyişimizin ardında başarısı inkâr edilemeyecek bir diretme olmalıydı.

Bu adadaki birine "Bir insanın hayattaki gayesi nedir?" diye sorarsanız; o yeri sarsılmaz sınavda, ağacın en tepesine gücünün yettiği son hızda tırmanabilmek olduğunu söyleyecektir. Bu adada insanlar bunun için yetişir ve bunun için yaşar. Nefes alışlarındaki en büyük umut budur: O gün o kader yarışında, başaranların eşsiz gururunu yaşayabilmek… Neticesi bu dünyadaki her anınızı etkileyeceği için bütün ömrünüzü bir yarışa adadığınızı düşünün. Evet, bu yarış önemli çünkü kazanamazsanız başınıza geleceklerin neler olduğunu biliyorsunuz. Bu biliş, omuzlarınıza büyük bir yük bırakıyor ve bu yüke rağmen yine de o yarışı kazanmak zorunda oluşunuzu hatırlıyorsunuz. Nefes alışlarında o ana kadar kendilerini sadece hayatta tutmaya yarayan bu soluk, yol ayrımıdır; bu nefes bundan sonra amansız bir yarışta geri kaldığı için boşuna mı tükenecektir yoksa ömür boyu sürecek rahatlık içindeki bir bünyede mi can bulacaktır?

O günde, işte o kader gününde, adadaki insanlar bu soruların farkında bile olmadan kendilerine biçilen kader elbisesini giymeye hazırdır. Bu elbise kimine dar kimine ise bol gelecektir ve bu gösterinin başrolünde ince ve sert gövdeli, kalın kabuklu, uzun ağaçlar olacaktır. Kendi geleceğinizin başrolünü sizin elinizden alan bir ağaç… Siz ise size sunulan dar kalıplar içerisinde geleceğinize yön vermeye çalışıyorsunuz. Direksiyon sizin elinizde ama suyun üzerinde batmadan bir arabayla yönünüzü nasıl bulabilirsiniz? Ya da kontrolü sizin elinizde olan bir gemiyi karada ne kadar yürütebilirsiniz? Ama kontrol sizin elinizde(!)

Adadaki herkes, gençlik çağının başında "Geleneksel Tırmanma Yarışları'na" girer. Bu yarışlar ben kendimi bildim bileli var. Dedem, adanın kuruluşundan beri var olduğunu söylerdi. Ah dedem! Hiçbir

zaman kendini tanıyamadı, adadaki herkes gibi. O da girmişti bu yarışa. Bu adadaysanız maalesef bundan kaçışınız yoktur.

Yarışlar, beş günlük bir şenlik havasında geçer. Yarışmacılar sadece ve yalnızca tek tırmanma hakkına sahiptirler. Yarışa girenlerin hangi ağaca tırmanmaya çalışacağı yarıştan önce kendisine bildirilir. Her yarışmacı yarıştan önce yerini alır ve düdüğün çalmasını bekler. Düdüğün çalışından itibaren zaman ile çocukların savaşı başlamıştır. Bu savaşta taraflar; işleyen zaman, korku, heyecan ve umutsuzluğa karşı umut, hırs ve azimdir; bir de o tazecik yüreklerde farkında olmadığımız nice hisler… Ağaca tırmanmayı başarabilmek için size verilen süre on beş dakikadır. Bu on beş dakikada ağaçta kırmızıyla işaretlenen yüksekliği aşamazsanız Aptallar Sınıfı'na hoş geldiniz. Eğer kırmızı çizgiyi aşabilmişseniz, on beş dakikada tırmanabildiğiniz yüksekliğe göre Zekiler Sınıfı'ndaki bir gruba girersiniz.

Zekiler Sınıfı; adadaki hastaları tedavi eden ve bazı ilaçların yapımında görev alan **Şifacılar,** adadaki evlerimiz olan barınak yapımı için **Barakacılar,** tırmanma yarışlarında ün salmış olup gençleri yarışlara hazırlayan **Tırmanıcılar,** adanın işleyişinden, düzeninden ve yönetiminden sorumlu **Temsilciler** ve **Ada'nın Kralı**ndan oluşmaktadır. Adada Krallık babadan oğula geçerdi, bu ana kuraldı. Fakat bazen çok istisnai bir durum olsa da, kralın erkek çocuğunun olmadığı durumlarda, Kral kendisinden sonra yerine gelecek kişiyi henüz hayattayken Temsilciler Meclisi'nden seçerdi.

Zekiler sınıfı adanın en güzel yerlerinde yaşayan, en güzel yiyecekleri yiyen, kendilerine hizmet edilen, adadaki altınlara en çok sahip olan kişilerdi. Bu adanın güzelliklerinden en çok faydalanan zümre onlardı. Yarışı kazananlar mutluydular. Malum, onlar başarıyı yakalayanlardı. Ölçütünü hiçbir zaman anlamlandıramadığım bir başarı. Bu nasıl bir ölçütse birçoğumuzu aptal etmeye muktedir bir ölçüt olmalıydı.

Aptallar Sınıfı; adadakilerin eğlenceli vakit geçirebilmesi için Şarkıcılar, adadakilerin resimlerini bazen de adanın doğal güzelliğini çizen Çizerler, genellikle zekileri övmek ve onlara duyulan saygıyı ifade etmek için şiirler yazan Şairler, adadakilerin canları sıkıldığı zaman onları güldüren ve eğlendiren Güldürücüler, adanın güvenliğini

I I . B Ö L Ü M

PARLA'NIN GÖZYAŞLARI

> Bu dünyada her şey olmama izin verdiler, bir tek kendim olmama izin vermediler.

Tırmanma yarışına hazırlananlardan biri de Parla'ydı. Parla zamanının büyük çoğunluğunu balıkçılık yapan babası İsla ile birlikte adanın temsilciler meclisini oluşturan kişilere her akşam taze balık sunmak için avlanarak geçirirdi. İsla, zamanında tırmanma yarışını kaybetmiş ve Aptallar Sınıfındaki Aşçılar grubuna dâhil olmuş biri ve görevi kral ve temsilciler meclisine balık temin etmekti. Parla, balık avlamanın bütün ince ayrıntılarını babası İsla'dan öğrenmişti. Tam çekirdekten yetişen bir balıkçıydı Parla. Uzun süre denizin üzerinde yüzebilir, nefes almadan dakikalarca denizin altında kalabilir, yağmurlu havalarda denizdeki balıkları keskin gözleri sayesinde görebilir ve tek hamlede elleri ile balık avlayabilirdi. Parla ve babası sabahın erken saatlerinde gün doğumunda kalkar, adanın kuzey kısmında bulunan yosun tutmuş, sivri ve sarp kayalıkların bulunduğu bir bölgede balık avlamaya giderlerdi. Parla zamanının büyük bir çoğunluğunu balık avlamak ile geçirdiği için tırmanma yarışına hazırlanmaya da vakit bulamıyordu. Bir gün Parla, babası İsla ile birlikte balık avladığı sırada güneşin batmaya yakın olduğu, gökyüzünün kızıl renge boyandığı bir sırada çok uzaklara bakıp duruyordu. O an babasına, bu uçsuz bucaksız denizlerin ötesinde başka adaların olup olmadığını, kendileri gibi başka yerlerde başka insanların olup olmadığını ve bu insanların nasıl bir yaşamlarının olduğunu sordu. Baba İsla, bu sorular karşısında bir an donup kaldı. Bu sorular oğlunun aklına nereden gelmişti? Oysaki bu adadan başka bir adanın olup olmadığını şu ana kadar kimse sorgulamamış hatta böyle sorular kimsenin akına bile gelmemişti.

Baba İsla, kısık, ürkek ve tedirgin bir ses tonu ile bu adadan başka bir adanın olmadığını söyledi.

Parla, babasının cevabından tatmin olmayacak ki, tekrar babasına dönerek ardı arkası kesilmeyen sorularını sormaya devam etti:

- Peki ya bu adadan başka adalarda varsa, bizim gibi canlılar da orada yaşıyorsa ve biz bunlardan habersizsek?

Baba İsla neye uğradığını şaşırmış, hayretler içinde kalmış ve ne söyleyeceğini bilememişti. Sonra Parla'ya dönerek:

- ''Hadi oğlum, hava kararmaya başlıyor, dönüş yolunda yolumuzu kaybetmeden kalk gidelim, geç oldu.'' dedi.

Parla içini kemiren soruların cevabını bulamadan usulca olduğu yerden ayağı kalktı ve elindeki çakıl taşını denizin üzerinde iki üç defa sektirip babasını takip etmeye başladı. Hava karardıkça karardı. Ay bulutların arkasında kaldığı için yeryüzünü aydınlatamıyordu. Baba İsla ve Parla dönüş yolunda yönlerini bulmakta oldukça zorlandılar. Baba İsla yılların verdiği tecrübe ve birikim ile zorda da olsa Temsilciler Meclisi'nin bulunduğu saraya ulaşabildi. Sarayın kapısında mutfakla ilgilenen hizmetçiye bugün avladıkları taze balıkları verip, Parla ile birlikte evlerinin yolunu tuttular. Parla bütün gece babasına sorduğu soruları düşündü. Olabilir miydi? Başka adalar da var mıydı? Koskoca bu denizin içinde küçük bir ada tek mi vardı? Parla sorularını kendi kendine soruyor, cevaplarını da kendi kendine veriyordu. Daha doğrusu olmasını istediği cevaba kendisini inandırmaya çalışıyordu.

Ertesi gün Baba İsla ve Parla gene sabahın erken vakitlerinde gün doğumu ile birlikte adanın kuzeyindeki balık avladıkları yere gitmek için uyandılar. Parla'nın annesi Akane, eşi ve oğlu için mütevazı olarak nitelendirilebilecek bir kahvaltı hazırladı. Baba İsla ve Parla kahvaltılarını yaptıktan sonra yola koyuldular. Çamurlu patika yoldan -bir saatlik yürüyüşün ardından- tekrar balık avladıkları sivri ve sarp kayalıkların bulunduğu bölgeye geldiler. Baba İsla vakit kaybetmeden denize daldı. Çünkü sabahın erken saatlerinde, denizde tadı daha güzel olan balıklar bulunduğunu biliyordu. Baba İsla denize dalıp dalıp en güzel balıkları yakalamaya çalışıyordu. Çünkü efendileri

olan Kral ve Temsilciler Meclisi'ndeki kişiler her şeyin en güzeline layıktılar (!). Balık avlamak büyük meziyet gerektiriyordu. Çünkü sıradan biri balıkları denizin içinde yakalamaya çalıştığında, balıklar kaygan olduğu için ellerinden kayıp kaçabiliyordu. Bu nedenden herkes balık avlayamıyordu. Parla da Baba İsla'dan öğrendiği balık avlama teknikleri ile denizin içinde en kaygan balıkları bile mükemmel bir ustalıkla yakalayabiliyordu. Parla da babası gibi denize daldı. Ender bulunan bir balık cinsi olan Vatoz Balığını yakalayıp sevinçle Baba İsla'ya yakaladığı balığı gösterdi. Baba İsla Parla'ya dönerek gerçekten de mükemmel bir balıkçı olduğunu söyledi.

Baba İsla Parla'nın dün sorduğu soruları hatırlayıp Parla'ya şöyle dedi.

- Şu uzaktaki kayalıkları görüyor musun?

  Parla:

- Hangi kayalıkları? dedi.

  Baba İsla:

- Tam karşımızdaki, şu uzaklardaki sarp kayalıkları

  Parla:

- Evet dedi.

  Baba İsla:

- İşte gördüğün şu kayalıklara kadar sadece deden Pirlo yüzebilmişti. Üzücü olan şey ise, o günden sonra dedenden hiçbir haber alınamadı. Ve o bu adanın en iyi balıkçısı ve en iyi yüzen insanı olmasına rağmen, tam karşımızdaki sarp kayalıklara kadar yüzebilmiş, sonra da şu koskoca denizde kaybolup gitmişti. Ondan başka hiç kimse bu adadan o kadar uzağa gidememişti. Bundan dolayıdır ki, bu adadan başka bir ada var olsa bile oraya ulaşmamız imkânsızdır. Bizim ancak ve ancak yüzebileceğimiz yer, karşıda gördüğün kayalıklara kadardır. Onu da sadece deden Pirlo başarabilmiştir.

I I I . B Ö L Ü M

BELİRSİZ BİR YOLCULUĞA DOĞRU

Özgürlükler için her zaman ağır bedeller ödenmişti. Özgürlük ve kölelik arasındaki o kırılgan çizgide, özgürlük için bedenimi ve ruhumu ortaya koydum.

Baba İsla hastalığı ağır atlatıyordu. Yüksek ateş ve aynı zamanda titreme nöbetleri geçiriyordu. Kimi zaman da iç organlarını dışarı kusarcasına ardı arkası kesilmeyen öksürük krizleri ile başa çıkmaya çalışıyordu. Neyse ki İsla'nın eşi Akane şifacılara gitmiş, şifacıların hazırladığı karışım sayesinde İsla bu hastalığı on beş güne yakın bir sürede atlatmıştı. Bu süre zarfında Parla her zaman olduğu gibi sabahın erken saatlerinde balık tutmaya gidiyor, aynı zamanda her geçen gün yüzme konusunda kendini geliştiriyordu. Baba İsla'nın hastalığını fırsat bilen Parla, bu on beş günlük süre zarfında su üzerinde kalmayı ve kendini yormadan sırt üstü yüzmeyi mükemmel bir şekilde öğrenmişti. Bu durum Parla'yı daha da cesaretlendirmişti. Hiç tereddüt etmeden Dede Pirlo'nun yüzebildiği sarp ve sivri kayalıklara yakın bir yere kadar yüzmüştü. Tarifi mümkün olmayan içsel bir

haz alıyordu yüzerken; sanki başka dünyalara gidecekmiş gibi hissediyordu denize her açıldığında. Denizde olmak ve yüzmek, Parla'yı mutlulukla kuşatan yepyeni bir dünya halini alıyordu.

Baba İsla iyileştikten sonra, Parla ile birlikte güneşli ve güzel havanın tadını çıkarmak için adada yürüyüşe çıktılar. Parla güneşli havanın tadını çıkarmaktan ziyade, etrafını gözlemliyor, adadaki insanların uğraşlarına bakıyor, aklındaki sorulara cevap arıyordu. Bunun dışında "Geleneksel Tırmanma Yarışları"na hazırlanan insanlar vardı etrafta, olabildiğince hızlı bir şekilde bir ağacın en tepesine tırmanmak için varını yoğunu ortaya koyarcasına hazırlanan insanlar… Baba İsla, yarım saatlik bir yürüyüşün ardından karşılarında duran bir kaya parçasını göstererek Parla'ya oraya oturmasını söyledi. Parla tahmin etmişti konuşulacakları, etrafında "Geleneksel Tırmanma Yarışları"na hazırlanan birçok kişiyi görmüşlerdi bugün, Baba İsla'nın konuşması yarışlarla ilgili olacaktı, bundan zerre şüphesi yoktu Parla'nın. Baba İsla, Parla'nın gözlerinin içine bakıp şöyle dedi:

- Biliyorsun Parla, "Geleneksel Tırmanma Yarışları"na tam 30 gün kaldı. Bu yarışma hayatına yön verecek. Yarışmanın başlamasına 3 gün kala kura çekilecek ve rakibin belirlenecek. İyi bir yüzücüsün, tıpkı deden Pirlo gibi. Vücudunu çok iyi kullanıyorsun, önümüzdeki 30 gün boyunca bol bol antrenman yapıp gördüğün en uzun ağaçlara tırmanman gerek, yarışı kazanman için bunu yapmak zorundasın.

Parla, babasının bu sözleri karşısında, farkında olmadan sinirlenmiş ve daha önce hiç yapmadığı bir şeyi yapıp babasına belki de hayatında ilk defa karşı çıkmıştı.

Parla:

- İnsanların tüm varlığıyla deli gibi hazırlandığı bu saçma yarışa katılmak istemiyorum! Hayatımızdaki her şey bu saçma sapan yarışa bağlı ve herkesten aynı yarışa girmeleri bekleniyor! Bu yarışa hazırlanmayacağım baba!

Baba İsla, duydukları karşısında ilkin şoka uğradı. Hiç beklemediği bir tepkiydi bu. Bu şokun etkisi geçtikten sonra Baba İsla öyle bir

hiddetlendi ki, alnındaki damarlar patlarcasına şişmeye başladı. Yüzü kıpkırmızı oldu öfkesinden ve elleri titremeye başladı. Sesini yükselterek ve ağzından tükürükler saçarak Parla'ya şunları söyledi:

- Neler söylediğini kulağın duyuyor mu senin? Ne demek yarışmaya katılmak istemiyorum? Yüzyıllardır süregelen ve hayatımıza yön veren bu önemli müsabakaya nasıl saçma sapan bir yarış diyebilirsin? Etrafına baksana, tüm arkadaşların ve yarışa girecek herkes canla başla bu yarışa hazırlanıyor, bunları hiç mi görmüyorsun? Yarışlara katılmayıp ömrünün sonuna kadar başkalarına hizmet eden bir aptal olarak mı yaşayacaksın ha! Büyük bir korkaksın sen!

Parla, babasının bu hiddetli halinden ve ses tonundan çok korkmuştu. Babasının bu sinirli anına çok nadir denk gelmişti daha önce. Baba İsla'nın sarf ettiği ifadeler Parla'nın tüm yaşam enerjisini yerle bir etmeye yetmişti. Parla'yı en çok üzen şey babasının gözünde bir ''korkak'' olarak görülmesiydi. Oysa hiç de korkak değildi, aksine adadaki en cesur insandı Parla. Adadaki herkes sorgulama yetisini yitirmiş, koyunlar gibi yaşıyordu. Parla koyun değildi, koyunlar gibi yaşamak istemiyordu. Babasının söyledikleri Parla'nın gururunu incitmişti. Parla içinde kopan fırtınaları bir anlığına da olsa bastırıp, babasına ancak o şekilde cevap verebilmişti:

- Tamam, baba yarışa katılacağım.

Parla, Baba İsla'nın bu hiddetinden sonra iyice içine kapandı. Ara ara merak edip sorduğu soruları bir daha asla babasına sormayacaktı. Çünkü babası da adadaki diğer insanlar gibiydi; hiçbir şeyi sorgulamayan, merak etmeyen, bu saçma düzenin bir parçasıydı. Parla tüm bu olup bitenleri sineye çekecek, istemediği halde bu yarışmaya katılacaktı. Yarışmayı kazansa da, kazanmasa da bu durumun Parla için bir önemi yoktu. Yarıştan sonraki zaferin ya da mağlubiyetin bir farkı yoktu. Zekiler sınıfında olmak veya Aptallar Sınıfında olmak Parla için bir anlam ifade etmeyecekti, daha doğrusu içinde bulunduğu ada ve adadaki hiçbir şey Parla için bir anlam ifade etmiyordu. Parla'ya hayatı yaşanır kılan tek şey belki de merak edip sorduğu sorular, başka yerlerde başka adaların ve insanların ve daha önce hiç görmediği varlıkların olma ihtimali ve günün birinde bu

I V . B Ö L Ü M

YENİ BİR BAŞLANGIÇ, YENİ BİR YAŞAM

Düşüncelerini özgür bırak, inandığın yolda yürü ve tüm önyargılarını darağacına as; aksi halde yaşadığın her gün tutsak olacaksın.

Parla büyük bir kumar oynamıştı. O kadar büyük bir kumardı ki bu, kaybetmenin bedelini canı ile ödeyecekti. Ve gariptir, bu bedeli ödemeyi büyük bir istekle çoktan kabul etmişti. Şimdi aklındaki tek şey, kendi adası dışındaki bir yeri keşfetmekti.

Parla için Aptallar Adası, adadaki kurallar, asırlardan beri süregelen anlamsız müsabakalar, adadaki insanlar, ailesi, balık avlamak, Ruan ile sohbet etmek vs. her şey geride kalmıştı. Arzu ettiği dünyaya yelken açmış, hayallerine doğru yol almıştı. Yola çıktığı gecenin ilk günü her şey istediği gibi gidiyordu. Gece ay ışığı eşliğinde belli bir istikamette yol alıyor, gündüz de aynı güzergâhta ilerliyordu. Yaptıkları araç mükemmel bir şekilde su üzerinde kalıyordu. Ara ara Parla aracın su yüzeyindeki performansına hayran kalıyor, böyle bir aracı meydana getirdiği için Ruan'ın zekasına tekrar tekrar hayran kalıyordu.

Sabahın ilk ışıkları etrafı aydınlatmaya başlamıştı. Parla aynı yönde ilerlemeye devam ediyordu. Yolculuğun ilk günüydü ve yola

çıktığından beri Parla'nın gözüne heyecandan bir damla uyku girmemişti. Her şey tam olarak Parla'nın istediği gibi ilerliyordu. Ta ki güneş tam tepeye varana dek. Öğle vaktinden ikinde vaktine kadar olan zaman dilimi belki de yolculuğun en zor kısmı olacaktı Parla için. Güneş olanca sıcaklığıyla Parla'nın tepesindeydi ve güneşin sudaki yansımaları Parla'nın gözlerini kamaştırıyordu. Üzerini örtmek için getirdiği iki parça örtüden birini bir miktar kesip, kestiği bu parçayı gözleri ve burnu açıkta kalacak şekilde kafasına sardı. Bu sayede yüzünü güneşin yakıcı sıcağından bir nebze de olsa koruyabilmişti. Parla, gözünü gideceği güzergâha dikmişti. Kürekler yardımı ile durmak bilmeksizin ilerliyordu. Yorulduğu zamanlar kürekleri bırakıp dinleniyor, yanında getirdiği suyu yudumluyor, acıktığında ise getirdiği meyve ve sebzelerden azar azar atıştırıyordu. Dinlenme faslı bittikten sonra Parla tekrardan küreklere sarılıyor, olabildiğince yol alıyordu. Her kürek sallayışında daha bir ümitleniyor, hedefine daha da yakınlaştığı hissine kapılıyor, muazzam bir içsel haz alıyordu. Ve gariptir, kısa bir süre sonra hedefine varacağına inanıyordu.

Ada halkı her zamanki gibi sabahın erken saatlerinde görevlerinin başındaydı. Parla sabahın erken saatlerinde balık avlamaya çıktığı için çoğu zaman Anne Akane ve Baba İsla bu vakitlerde uyumuş oluyorlardı. Uyandıklarında Parla evde yoktu. Parla'nın her zamanki gibi balık avlamaya gittiğini ve akşama doğru eve geleceğini bildikleri için onlar için sıradan bir gündü. Bu sıradanlığı bozan şey, akşam yemeği için balık gelmediği için Aşçılar Grubu'ndaki bir aşçının hiddetle Baba İsla'nın kapısını çalıp, balıkların neden bu zamana kadar gelmediğini sorması oldu. Baba İsla ve Anne Akane, Parla'yı bildikleri için ortada bir yanlışlığın olabileceğini gelen aşçıya söylediler. Baba İsla ve Anne Akane her gün balıkların erkenden teslim edildiğini söyleseler de, gelen aşçı ağzına geleni öfkeli bir şekilde söyleyip yanlarından ayrılmıştı. Parla'nın ailesi ilk defa böyle bir durum ile karşı karşıya kalmıştı. Adanın en iyi balık yakalayan kişileri onlardı ve daha önce böyle bir sorun hiç yaşanmamıştı. Anne Akane ve Baba İsla, Parla'nın eve gelmesini tedirgin ve düşünceli bir ruh hali ile beklediler. Saat gece yarısını çoktan geçmişti ve Parla'dan henüz hiçbir haber yoktu. Bu sefer endişenin yerini korku almaya başladı. Anne

Akane ve Baba İsla'nın, Parla'nın nereye gideceği veya kiminle kalabileceği hakkında en küçük bir fikirleri yoktu. Gecenin bu vakti ortalıkta dolaşıp Parla'yı aramak, hele ki Zekiler Grubu'ndaki insanları uykusundan etmek pek de mantıklı bir yol değildi, bunu ikisi de biliyordu. Yapacak tek şey, sabahı bekleyip, sabahın erken saatlerinde Parla'yı aramak olacaktı.

Zorlu geçen gecenin ardından nihayet gün doğmuştu. Anne Akane ve Baba İsla, sabahın erken saatlerinde Parla'yı aramak için evden çıkmış, öncelikle Parla'nın balık avladığı yere gitmişlerdi. Fakat ne dar patika yolda, ne de balıkların avlandığı kayalık bölgede, onlarca seslenmeye rağmen Parla'dan varlığından eser yoktu. Korku ve kaygıları daha da artan anne ve baba, çareyi adadaki insanlara Parla'yı sormakta arayacaktı. Adanın bir ucundan diğer ucuna kadar nerdeyse yol boyunca gördükleri her insana, adadaki tüm ailelere, işinin başında olan insanlara Parla'yı görüp görmediklerini sordular. Ne yazık ki sordukları kişilerin hemen hepsi Parla'dan haberleri olmadıklarını söylediler. Parla'nın anne ve babasını üzgün ve talaşlı gören Ruan'ın içine büyük bir hüzün çöktü. Bir an gidip her şeyi anlatmak geçti içinden; fakat bunu yapmadı. Ruan, Parla'nın kısa bir süre sonra geri döneceğine inanıyordu. Ayrıca olup bitenleri Parla'nın anne ve babasına anlatsaydı, sert bir tepki ile karşılaşabilirdi, üstelik olup bitenler Kral'ın kulağına gitseydi, Ruan ve ailesi ceza bile alabilirdi. Ruan, olup bitenler ile ilgili tek kelime etmeyecekti, ta ki günün birinde Parla dönünceye dek.

Akşam olmuş, herkes işini bırakıp evine dönmüştü. Çaresiz bir şekilde Anne Akane ve Baba İsla da evin yolunu tutmuşlardı. Tam evlerine varacaklardı ki, dün gelen öfkeli aşçı yine aynı eda ile Baba İsla ve Anne Akane'ye hakaretler savurup, bugün de balık yemeği için balıkların gelmediğini söyledi. Aşçı, 'bu sorumsuzluğunuzun hesabını Kral'a vereceksiniz' deyip hışımla oradan uzaklaştı. Baba İsla ve Anne Akane eve geçip hiç konuşmadan oturdular. Birbirlerine baktılar. Evlatları ortada yokken balık avlamak nasıl akıllarına gelebilirdi ki. Akıllarındaki tek şey çocuklarına bir an önce kavuşmaktı. Vakit gece yarısına yaklaşmıştı ki kapı çaldı. Anne Akane ve Baba İsla, kapıyı çalanın Parla olduğunu düşünerek yıldırım hızıyla kapıya koştular. Kapıyı açtıklarında karşılarında iki tane saray muhafızı vardı.

V . B Ö L Ü M

BİR İDEAL UĞRUNA MÜCADELEYE DEVAM ETMEK, BİR İDEAL UĞRUNA ÖLMEKTEN DAHA DEĞERLİDİR

Kutsal kabul edip savunduğumuz inançlarımızı terk etmek mi daha zordur ya da yıllar sonra bu inançlarımızın koca bir hiç olduğunu öğrenmemiz mi?

Yolculuk başladı. Çok yoğun ve yorucu geçen hazırlık aşaması geride kalmıştı ve bugün Aptallar Adası'na gitmek için yola çıkılmıştı. Pirlo yıllar önce bir balıkçı teknesi sayesinde hayatta kalabilmişti ve bu yüzden Aptallar Adası'na gitmek için hangi yöne doğru gidileceği konusunda bir fikre sahip değildi. Parla ise adaya geldiği günü sanki dünmüş gibi iyi hatırlayıp, hangi yönden ilerleyip adanın neresine geldiğini biliyordu. Bu yüzden yük gemisi Parla'nın rehberliğinde ilerliyordu. Gemideki insanların hepsi bu seferberliğe gönüllü olarak katılmıştı ve hepsi de üzerlerine düşen görevi layıkıyla yerine getirebilecek insanlardı. Gemidekiler yol boyunca uzun uzun sohbetler ettiler, gidecekleri ada hakkında konuştular, dört gözle merak ettikleri adaya varmayı beklediler. Ve nihayet Parla'nın yolu tarif ederken gösterdiği yönden ilerleyen gemi, hedefinden zerre kadar sapmadan tam üç gün sonra günün ağarmasına yakın bir zamanda Aptallar

Adası'na varmıştı. Gemi uzunca bir süre Aptallar Adası'nda kalacağından, gemi kaptanı çapalarını çıkarıp suya attı. Böylece gemi sabit bir şekilde durabilecekti. Gemideki insanlar daha önce bu adayı hiç görmediklerini, bu bölgeye hiç uğramadıklarını söylediler. Gemideki insanlar geldikleri bu yeni adayı keşfetmek, buradaki insanların iç dünyasına inmek istiyorlardı.

Gemideki insanlar, Pirlo ve Parla'nın öncülüğünde gemiden indiler. Pirlo ve Parla, ilk olarak ailelerinin yaşadığı eve gitmek, aileleriyle hasret gidermek ve gelen misafirleri ilk olarak kendi aileleri ile tanıştırmak istediler. Pirlo ve Parla önde, gelen misafirler arkada adaya adımlarını atıp, ada içlerine doğru yürümeye başladılar. Gelen misafirler önlerindekileri takip etmek dışında bir yandan da etrafı inceliyorlardı. Farklı bitki örtüleri ve ağaç türleri dikkatlerini ilk çeken şey oldu. Güneş yeni yeni doğmuş olduğundan, adadaki insanların çoğu işlerinin başına henüz geçmemişlerdi. Bu yüzden etrafta kimse yoktu. Bu durum bir yandan iyi bir tesadüf olmuştu; misafirler adaya adım atar atmaz ada halkı tarafından garip bir şekilde karşılanmamış, daha ilk dakikalardan aksi bir durumla karşılaşmamışlardı. Yaklaşık yirmi dakikalık bir yürüyüşün ardından Baba İsla ve Anne Akane'nin yaşadığı eve gelebilmişlerdi.

Yıllar sonra doğup büyüdüğü topraklara gelmeleri, Parla'yı ve özellikle dedesini çok duygulandırmıştı. Onlarca farklı duyguyu bir arada yaşıyorlardı. Pirlo yıllardır bu adadan uzakta yaşamış ve Aptallar Adası'nı hatırlamak dahi istememişti. Fakat insan doğup büyüdüğü yerlere yıllar sonra geldiğinde bile eski anıları dün gibi canlanıyormuş insanın gözlerinde. Pirlo'nun duygulu bir yüz ifadesiyle etrafında gördüğü her şeye hüzünle bakması bu yüzden olsa gerek.

Parla beş yıla yakın bir süre sonra doğup büyüdüğü adaya gelmişti. Sabırsızlıkla ailesinin kapısını çaldı. Kapıyı Anne Akane açtı. Karşısında Parla'yı ve Pirlo'yu gören Akane kısa süreli bir şokun ardından oğluna yaşlı gözlerle hıçkıra hıçkıra ağlayarak sarıldı. Parla da göz yaşlarına hakim olamadı. Sonrasında Anne Akane Pirlo'ya sarılıp ağladı. Anne Akane son beş yılda olması gerekenden daha fazla yaşlanmış, yüzünde kırışıklıklar oluşmuş, hayat enerjisi yok olmuş gibi görünüyordu. Parla, annesindeki bu değişimi iliklerine kadar fark etmişti. Anne Akane, bunca zaman nereye gittiğini, neden kendilerine

hiçbir haber vermediğini Parla'ya sordu. Parla başından geçen her şeyi kendisine anlatacağını söyledi. Parla, hemen yanında duran Luna'yı ve Luna'nın annesini Akane'ye tanıttı. Anne Akane, Luna'nın Parla'nın sevdiği kız olduğunu öğrenince ağlamayı bırakmış, bir anda gözlerinin içi gülüvermişti. Anne Akane Luna'ya ve Berra'ya içtenlikle sarıldı. Parla annesine Baba İsla'nın tahmini olarak eve ne zaman geleceğini sordu. Çünkü Parla ile babası bu saatlerde balık avlamaya giderlerdi. Parla'nın bu sorusu üzerine Anne Akane Parla'ya sarılıp tekrardan ve öncekinden daha yüksek bir sesle ağlamaya başladı. Parla bu adadan gittikten bir sene sonra Baba İsla hastalıktan ölmüştü.

İsla'nın ölüm haberi, Pirlo ve Parla'da tarifi imkânsız bir üzüntü yaratmıştı. Onlarca güzel hayaller kurup ailelerine kavuşacaklardı oysaki. İkisinin de aklına ailedekilerden birinin ölüm ihtimali gelmemişti. Parla kendini suçlu hissediyordu. Babasının ölmesini kendisinin onu yalnız bırakmasına ve o hasta haliyle balık avlamaya gitmesine bağladı. Hayatında ilk defa bu kadar büyük bir pişmanlık ve vicdan acısı yaşıyordu. Parla'nın ağladığına şahit olan ve Aptallar Adası'na ilk defa gelen misafirlere gerekli açıklamayı yaşlı gözlerle Pirlo yapmıştı. Gelen misafirler Parla'nın babasını, Pirlo'nun da oğlunu kaybettiğini öğrenmişler ve onlar da bu duruma üzülmüşlerdi. Parla'yı teselli etmek annesine ve Luna'ya düşmüştü.

Pirlo da en az Parla kadar üzgündü ve o da kendini suçlu hissediyordu. Onun buraya gelmek istemesindeki en büyük amaç, ölmeden önce oğlunu görebilmekti. Fakat kaderin de kendine göre planları vardı ve gerçek olan şey; kaderimizin çizdiği yolun bizlerin yaptığı planlara galip gelmesiydi.

Pirlo ve Parla, İsla'nın ölüm haberini alacaklarını akıllarının ucundan geçirmemişlerdi. Aptallar Adası'na geldikleri gibi böyle üzücü bir haber almaları hem onların hem de gelen misafirlerin modunu oldukça düşürmüştü. Pirlo ve Parla, buraya büyük bir hedef için gelmişlerdi ve kendileri ile beraber kalabalık bir ekibi de beraberlerinde getirmişlerdi. Her ne kadar aldıkları haber ikisini derinden etkilese de, bu ruh halinden sıyrılıp gelen misafirlerle beraber amaçları doğrultusunda bir an önce harekete geçmeleri gerektiğinin farkındaydılar. Bu sebeple hem biraz dinlenmek hem de Anne

II. KISIM

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI
ve
BİLİM SANAT ATÖLYELERİ

Türk eğitim sistemi bireyleri klasik bir bakış açısı ile değerlendirip sayısal zekâ ve sözel zekâ olarak ikiye bölüme ayırmaktadır. Peki, ya hem sözel hem de sayısal alanda başarılı olmayan insanları hangi kategoriye koyacağız. Bu iki zekâ alanı dışında kalan bütün zekâ alanına sahip insanları aptal insan kategorisine mi sokacağız? İşte asıl problem de burada başlıyor. Aptal insan diye hiçbir insan yoktur. Yetenekleri, becerileri ve zekâları keşfedilmemiş insanlar vardır. Bu noktada sayısal ve sözel yeteneklerin, becerilerin ve zekâ alanları dışında başka yeteneklerin, becerilerin ve zekâ alanların varlığını düşünmeliyiz.

Ülkemizde yıllarca uygulamada olan bu eğitim-öğretim sistemi yüzünden nice yeteneklerimizi mezarlığa gömdük. Ne bir salasını okuduk ne de bir cenaze namazını kıldık. Çünkü bu yeteneklerden bihaberdik. Yıllarca bu yetenekleri görmezden gelip mezarlara gömerek (*Hayatta onlar için uygun şartları oluşturmadık. Onları hep yeteneklerinin olduğu alanda değil, olmadığı alanda başarılı olmaları için zorladık. Biz zorladıkça onlarda çabaladı, ancak başarıyı elde edemediler. Bunun sonucunda da hep kendilerini yeteneksiz ve başarısız bir birey olarak gördüler. Asla başarıya ulaşamayacaklarını düşündüler ve kendilerini bu düşüncenin esaretine kaptırdılar. Eğitim bilimlerindeki tabiri ile öğrenilmiş çaresizliğin kucağına düştüler.)* ülkemizi- Türkiye'yi- keşfedilmemiş koskoca bir yetenekler mezarlığına çevirmiş olduk.

Türkiye koskoca bir keşfedilmemiş yetenekler mezarlığıdır.

I. BÖLÜM

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI

Eğitim sistemimiz bizleri yeteneklerimize göre değerlendirip başarısız ya da başarılı olarak nitelendirmiş olsaydı, aslında hepimiz yeteneklerimiz doğrultusunda birer dahi olarak nitelendirilecektik.

Zekâ Nedir ve Zekâya Yönelik Yaklaşımlar

Geçmişten günümüze kadar zekâ kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlar incelendiği zaman zekâ kavramının ortak ve farklı noktalarının olduğu görülmektedir. İbni Sina zekâyı, hem öğrenme sürecinden hem de dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenmeyle oluştuğunu savunmaktadır (Selçuk, Kayıtlı ve Okut, 2004). Wechsler ise zekâyı, kişinin amacına uygun davranması, çevresiyle etkili iletişim içinde olması ve rasyonel bir şeklinde düşünebilmesi olarak tanımlamaktadır (Özgüven, 1994).

Zekânın tek etmene bağlı olmadığını savunan Spearman (1927) ise zekânın iki faktöre bağlı olduğunu, bunların genel yetenek ile il-

gili ''g'' etmeninden ve özel yetenek ile ilgili ''s'' etmeninden oluştuğuna inanmaktadır. Thurstone ise zekânın; (a) sayısal problem çözme, (b) sözel kavrama, (c) bellek, (d) genel akıl yürütme, (e) sözel akıcılık, (f) şekil ilişkilerini görselleştirme ve (g) algısal hız olmak üzere yedi etmenden oluştuğunu söylemektedir (Gleitman, 1987). Bir diğer çok etmenli zekâ savunucusu Guilford'a göre zekânın (a) zihinsel işlemler (düşünme süreçleri), (b) içerik (hakkında düşündüklerimiz) ve (c) ürün (düşünmenin sonuçları) olmak üzere üç yüzü vardır. Bu yüzlerin her biri kendi içerisinde kategorilere ayrılmakta ve böylece zekânın 180 kombinasyonu ortaya çıkmaktadır (Açıkgöz, 2008).

Piaget zekâya bilimsel açıdan yaklaşmış ve zekâyı zihnin kendini yenileme ve değiştirme gücü olarak tanımlamıştır. Bunun yanında, çocukların zihin yapısının ilkel zihin yapısına sahip yetişkinler gibi olmadığını vurgulamıştır. Piaget'in savunduğu zihinsel yaklaşım, bilgiyi maddeye, zihinsel yapıyı da sindirim sistemine benzetmiştir. Besin maddelerinin vücutta sindirilip kullanılmasına benzer bir biçimde nesne ve olaylarda algılanır, değerlendirilir ve kullanılacak bir hale getirilir (Selçuk vd., 2004). Bu bağlamda Piaget zekâyı; nesnel gerçekliğin, bilinç yapılarına dönüştürülme yeterliliğini içeren, uyum, özümseme ve dengeleme yeteneği olarak tanımlamıştır (Topses, 2003).

Goleman (1994, 1998) tarafından ortaya atılan Duygusal Zekâ (emotional intelligence) dünya genelinde büyük bir ilgi gördü. Goleman'a göre geleneksel olarak kabul görmüş zekâ kavramlarından farklı olarak birde duygusal zekâmız vardır. Bu Duygusal Zekâ'nın hayatımızdaki etkisi ve önemi oldukça büyüktür. Goleman (1995:50) Duygusal Zekâ'yı, kişinin kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme özelliği olarak tanımlamıştır.

Bugüne kadar yapılan zekâ tanımlarından yolla çıkarak Topses (2003) zekânın tanımını şu şekilde sıralamıştır;

- Zekâ, soyutlamalar ve genellemeler yapabilme kapasitesidir.

- Zekâ soyut simgesel becerileri kullanabilmedeki kıvraklıktır.
- Zekâ, kavramsal olarak düşünebilme ve kavramların mantıksal çıkarımlarıyla yeni düş ürünleri oluşturabilme yeteneğidir.
- Zekâ, öğrenme gücünün bütünlüğüdür.
- Zekâ, bir bütün olarak amaçlı davranabilme, mantıksal düşünebilme ve çevresini etkileyebilme konularında bireyin genel kapasitesidir.
- Zekâ, araç yapabilme ve mekanik araçları kullanabilme yeteneğidir.
- Zekâ, zekâ testlerinin ölçtüğü düzeydir.

Çoklu Zekâ Kuramı

Prof. Howard Gardner 1983 yılında "Frames of Mind" (Zihin Çerçeveleri) adlı kitabında ortaya attığı Çoklu Zekâ Teorisi bulunduğu dönemde zekâ alanında büyük bir etki yaratmıştır. Gardner, alışılmış zekâ tanımlarının dışına çıkmış, zekânın tek bir bileşeninin olmadığını, birbirinden farklı ama birbiri ile iç içe geçmiş sekiz zekâ bileşeninin olduğunu, kişilerin bu sekiz zekâ bileşenlerinin hepsini kendi içinde bulundurduğunu; ancak bu zekâ bileşenlerinden bazılarının çok gelişmiş bazılarının ise az gelişmiş olduğunu ifade etmiştir.

Gardner (2010) yapmış olduğu bir konferansta Çoklu Zekâ Kuramı'nı şu şekilde ifade etmiştir; Çoklu Zekâ Kuramı'nı diğer zekâ anlayışlarından farklı kılan değişik sayılarda zekâ olması değil, benim kullandığım ve baktığım farklı kanıtlardır. Önemli olan diğer nokta ise, zekâ için belirlediğim kriterlerdir. Şimdi ise anahtar fikri vereyim. Geleneksel zekâ anlayışı şöyle der; beynimizin tek bir genel kapasitesi vardır. Bu kapasiteniz ne kadar fazla ise siz de o kadar zeki olursunuz. Eğer zekânız orta düzeyde ise, yaptığınız şeyler de orta düzeyde olur. Eğer zekânız çok düşük ise, yaptığınız her şey de çok düşük seviyede olur. Bu geleneksel zekâ anlayışının öngörüsüdür. Çoklu Zekâ Teorisi ise şöyle der; beynimizde yalnızca bir bilgisayar

yoktur. Beynimizde birbirinden farklı özellikte bilgisayarlar bulunmaktadır. Bu bilgisayarlar özerk bir yapıya sahiptirler. Sözel -dilsel bilgisayarınız iyi seviyede çalışırken, matematiksel-mantıksal bilgisayarınız orta seviyede, müziksel - ritmik bilgisayarınız düşük seviyede çalışabilir. Görsel-uzamsal bilgisayarınız güçlü olmasına rağmen, orta düzeyde sosyal-kişilerarası bilgisayarınız ve zayıf bir kinestetik bilgisayarınız olabilir. Bazılarımız her şeyde başarısız olabilir, bazılarımız ise her şeyde başarılı olabilir ama genel itibariyle büyük bir bölümümüz sivrilmiş bir görüntüye sahiptir. İşte Çoklu Zekâ Kuramı bu düşünce üzerine kuruludur

Gardner ortaya koyduğu kuramla, yıllardır toplumlar ve eğitim üzerinde etkisini sürdüren eski zekâ anlayışını yani, sözel-dilsel ve matematiksel-mantıksal zekâ alanını hesaba katan klasik zekâ testi ve tanımını tarihe karıştırmıştır (Demirel, 2000). Gardner geliştirdiği kurama göre zekâyı şu şekilde tanımlamaktadır. Zekâ, bir ya da daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir.

Gardner, Çoklu Zekâ Kuramı'nı açıkladıktan sonra, çok sayıda yeni zekâ türü ortaya atılmıştır. Ortaya atılan bu yeni zekâ türlerinden bazıları şunlardır; yemek yapma, altıncı his mizah vb. fakat sonraları ortaya atılan bu zekâ türlerinin ya diğer zekâların içerisinde yer aldığı ya da bu zekâ türlerinin tam anlamıyla zekâ olarak tanımlanamayacağı düşüncesi ortaya çıkmıştır. Gardner ortaya çıkan bu tartışmaları sonlandırmak için bazı kriterler belirlemiştir (Talu, 1999). Gardner'ın belirlediği ölçütler şunlardır; Biyolojik köken, insan türünün evrenselliği, yeteneğin kültürel değeri, nörolojik temelin varlığı ve sembolik temsil yeteneğidir (Demirel vd., 2006).

Biyolojik Temel: Zekânın kalıtımsal boyutunu öncelikle içermektedir. Bu, vücut hareketi, başkalarıyla iletişim, içsel betimleme, ritim ve ses kullanımı gibi bilgi ve problem çözmenin biyolojik/psikolojik boyutlarıyla ilişkilidir.

İnsan Türünün Evrenselliği: Problem çözme ve bilginin bilinen her yolu, sosyo-ekonomik ve eğitimsel koşullara bağlı kalmaksızın her kültürde bulunur. Her ne kadar bazı beceriler bazı kültürlerde ya

I I . B Ö L Ü M

BİLİM SANAT ATÖLYELERİ

'Biz eğitim derken herkesi aynı kalıba sokmak istiyoruz. Eğitim bu şekliyle öğrencinin yaratıcılığını yok ediyor. Oysa her öğrencinin keşfedilmemiş bir cevheri var. İyi bir hocanın görevi bu cevheri ortaya çıkarmaktır. "

-Prof. Dr. Özer Ertuna

BİLİM SANAT ATÖLYELERİ

''Çocukken herkes bir sanatkârdır, zor olan yetişkinken sanatkâr kalabilmektir.''

Pablo Picasso

Kişilerin ilgi, yetenek ve becerilerini zekâ alanları doğrultusunda geliştirebilecekleri atölyeler ile laboratuvarlara ihtiyaçları vardır. Çünkü kişi doğuştan getirdiği yetenek ve becerilerini çevresel etkenler doğrultusunda şekillendirmektedir. Bireylerin doğuştan getirdiği bu yetenek ve becerileri en mükemmel ve en üst düzeyde ortaya çıkarabilmesi için; o bireyin çevresel şartlarını ilgi, yetenek ve zekâ alanları doğrultusunda düzenlememiz gerekmektedir. Eğer bireyin doğuştan getirdiği bu yetenek ve becerileri onun zekâ alanları doğrultusunda şekillendirilmezse, var olan bu yetenek ve beceriler de körelmiş olacaktır.

Öğrencilerin yetenekler ve becerileri bizim isteğimize göre şekillendirilmemelidir. Onlar birer işlenmemiş cevherdir. Onlardaki bu cevheri kendimize göre şekillendirip bu cevherin körelmesine neden olmamalıyız. Biz eğitimciler, öğrencilerin içindeki bu cevheri fark edebilecek birer usta olmalıyız ve bu cevheri ortaya çıkarabilmek için elimizden gelen her şeyi yapabilmeliyiz. Çünkü bu öğrencilerin içindeki cevherler aslında en az ülkemizin kaybetmemesi gereken bir yer altı kaynağından bile daha değerlidir. Şu an ülkemizde dünya çapında yetişmemiş; bilim insanlarımız, ressamlarımız, müzisyenlerimiz, futbolcularımız, olimpik sporcularımız yoksa ya da yok denecek kadar azsa, bunun nedeni bu ülkede bu kişilerin doğmadığı anlamına gelmez. Kim bilir bu ülkede doğup bu ülkede ölen; onlardan bihaber yaşadığımız nice keşfedilmemiş Mozartlar, Picassolar, Van Goghlar, Dostoyevskiler, Newtonlar, Usain Boltlar vb. vardır. Ya da kim bilir halen keşfedilmeyi bekleyen…

Öğrencilerimiz henüz işlenmemiş birer cevherdir. Bu cevherin niteliğini en uygun şekilde belirlememiz ve tanımlamamız gerekmektedir. Öğrencilerimizin içindeki bu cevheri belirledikten sonra, o cevher için en uygun işlenme ortamını hazırlamamız gerekmektedir. Örneğin; nasıl bir yeraltı cevheri olan petrol keşfedildikten sonra uygun rafinerilerde işlenmeye gönderiliyorsa, birey de aynı şekilde içinde keşfedilen cevhere uygun bir ortama alınmalıdır. Ancak kalkıp keşfedilen petrolü altın rafinerisine gönderip işletirsek, petrol bizim için gerekli olan maden işlevinden çıkacaktır. Çünkü altın işletme tesislerinde işlenemeyecektir. Petrol cevherini ülkemiz için uygun şekilde çıkarıp uygun ortamlarda (rafinerilerde) işlememiz gereklidir ki, ülke ekonomimize yararlı bir hâle gelebilsin. Aksi takdirde petrol ekonomik değerinden çok az bir değere sahip olacaktır.

Yukarıda belirtilen örnekte olduğu gibi çocuklarımızın içindeki cevherleri keşfettikten sonra, bu cevherler; uygun ortamlarda (Bu ortamlara, çocukların ilgi, yetenek, beceri ve zekâ alanları doğrultusunda hazırlanmış atölyeler de denebilir.) birey ve ülkesi için en yüksek değerde işlenmeli ve ortaya çıkartılmalıdır. Bu keşfediş ve farkındalığın birçok açıdan faydası kaçınılmazdır. Öncelikle bireyin kendisine dönecek olan bu yarar; yakın çevresini, bulunduğu ortamı, ileri hayatında hizmet edeceği alandaki başarıyı ve en nihayetinde

ülkenin geleceğini etkileyecektir. Geleceğimize büyük bir etkiyle yön verecek böyle bir cevherin farkında olmak ve bunu en iyi şekilde kullanabilmek vazifesi öncelikle biz eğitimcilere düşmektedir.

Öğrencilerin içindeki cevherleri keşfedebilmek için öncelikle biz eğitimcilerin bütün derslere gereken önemi vermesi gerekmektedir. Erkuş (2016) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında, öğrencilerin kendi yeteneklerini ortaya çıkarabilecekleri müzik, görsel sanatlar, oyun ve fiziki etkinlikler, serbest etkinlik vb. derslerin amacına uygun işlenmemesini, bir nevi ülkemizde iyi ressamların, müzisyenlerin ve olimpiyat sporcularının çıkmamasının nedeni olarak göstermiştir. Eğitim ve öğretim sistemimizin uygulayıcıları olan öğretmenlerimiz sürekli olarak Türkçe, matematik, fen bilimleri vb. derslere önem vermektedirler. Oysaki Türkçe, matematik, fen bilimleri vb. derslere verdiğimiz önemi, ne zaman müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi derslerine de verirsek o zaman ülkemizde nice ressamlar, müzisyenler ve olimpik sporcular yetişecektir.

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Bilim Sanat Atölyeleri

Kişilerin/öğrencilerin birbirinden farklı sekiz zekâ alanı olduğuna göre, kişilerin/öğrencilerin zekâ alanlarının gelişmesini sağlayacak sekiz farklı atölye oluşturulabilir ve kişiler/öğrenciler aşağıda belirtilen atölyelere yetenek ve zekâ alanları doğrultusunda yönlendirilebilir.

- Sözel-dilbilimsel sanat atölyeleri
- Mantıksal-matematiksel sanat atölyeleri
- Görsel-uzamsal sanat atölyeleri
- Bedensel-kinestetiksel sanat atölyeleri
- Müzikal-ritmik sanat atölyeleri
- Sosyal-kişilerarası sanat atölyeleri
- İçsel-özedönük sanat atölyeleri
- Doğa sanat atölyeleri

Sözel-Dilbilimsel Sanat Atölyesi

Bu sanat atölyesi, öğrencilerin sözel ve dilbilimsel zekâ alanlarının geliştirilmesine olanak sağlayacak materyaller ile düzenlenmiş atölye olarak tanımlanabilir. Bu atölye, öğrencilerin istedikleri zaman istedikleri kitaplara ulaşabilmesine (bir kütüphane gibi), boş zamanlarında kitap okumalarına fırsat sunabilmesine, duygu düşüncelerini yazabilmesine, tiyatro, drama gibi etkinlikleri yapabilmesine, dinlenme ve konuşma becerilerini geliştirebilmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenebilir.

Mantıksal-Matematiksel Sanat Atölyesi

Bu sanat atölyesi, öğrencilerin mantıksal-matematiksel zekâ alanlarının geliştirilmesine olanak sağlayacak materyaller ile düzenlenmiş atölye olarak tanımlanabilir. Bu atölye, öğrencilerin istedikleri zaman istedikleri mantıksal oyunları (satranç, sudoku vb.) oynayabilmesine, fen bilimleri ile ilgili deneyler yapabilmesine, mantıksal-matematiksel çıkarımlarda bulunabilmesine olanak tanıyacak şekilde düzenlenebilir.

Görsel-Uzamsal Sanat Atölyesi

Bu sanat atölyesi, öğrencilerin görsel-uzamsal zekâ alanlarının geliştirilmesine olanak sağlayacak materyaller ile düzenlenmiş atölye olarak tanımlanabilir. Bu atölye, öğrencilerin duygu, düşünce ve izlenimlerini görsel olarak ifade edebilmesi için çeşitli resim tuvalleri, fırçaları, boyaları ve farklı figürler oluşturabilmesi için kil hamuru vb. gibi materyaller ile ince kas becerilerini geliştirebilmesine olanak tanıyacak şekilde düzenlenebilir. Öğrenciler bu atölyede alanında uzman bir görsel sanatlar öğretmeni eşliğinde çalışmalarını yapabilirler. Alanında uzman görsel sanatlar öğretmeni öğrencilere resim yapabilmenin ince ayrıntılarını, püf noktalarını göstermeli ve ayrıca öğrencilerin ortaya ürün çıkarabilmesi için belirli aşamalar ile öğrencilere neler yapması gerektiğini (rehber gibi) anlatabilmelidir. Öğrenciler belirli bir seviyeye gelene kadar alanında uzman öğretmenin yönlendirmesine ihtiyaç duyabilirler. Ancak öğrenciler belirli

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif öğrenme* (*10. Baskı*). İstanbul: Biliş Yayınları.

Baki, A. (2015). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi. (6. Baskı).* Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Baysal, N. Z., Kabapınar, Y. ve Öztürk, C. (2009). Eğitimde yeni yönelimler ve sosyal bilgiler öğretimi. Öztürk, C. (ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi (s. 257-307). İstanbul: Pegam A Yayıncılık.

Checkley, K. (1997). The first seven... and the eight: a conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55 (1), 8-13.

Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö., Başbay, A. & Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ kuram ve uygulama*. Ankara: Pegam A Yayıncılık.

Erkuş, S. (2016). İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: the theory in practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences, for the list century*. New York: Basic Boks.

Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri çoklu zekâ kuramı*, Çev. Ebru Kılıç, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Gardner, H. (2010). Çoklu zekâ kuramı–yaratıcılık–gelecek için beş akıl. I. Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı Howard Gardner (23-24 Mayıs 2009). (Çev. Hasibe Kale). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Goleman, D. (1998). *İş başında duygusal zekâ.* İstanbul: Varlık Yayınları.

İnan, C. ve Erkuş, S. (2016). İlkokulda çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teachin), 5*(4), 162-174.

Lazear, D. (2000). *The intelligent curriculum. using to develop your student's full potential*. New York: Zephyr Press.

Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim (5. Baskı).* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Selçuk, Z., Kayıtlı, H. ve Okut, L. (2004). *Çoklu zekâ uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man.* New York: Macmillan.

Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164–172.

Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

I I I . K I S I M

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

"İnsanlar sizden eleştiri isteyebilirler, ama gerçekte iltifat bekliyorlar."

- William Somerset Maugham

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Bağımsız Bir Eğitim Politikası

Cumhuriyetimizin 100. yılını doldurduğu küresel rekabetin ve inovasyon teknolojilerinin ülkeler arasında ciddi bir iş birliği ve rekabete yol açtığı şu dönemde; eğitim sistemimizin kökleşmiş en büyük sorunlarından biri ideolojilerden arındırılmış bir milli eğitim sisteminin olmamasıdır. İçinde bulunduğumuz bu talihsiz durum liyakat esaslı, yenilikçi ve çağın gereklilikleriyle uyumlu ve de kaliteli üretime temel teşkil edecek fırsat ve olanakları kaçırmamızın birincil nedenidir.

Ülkemizde seçimlerle birlikte değişen iktidarlar beraberinde eğitim sistemini ve içeriğini de değiştirmekte, bilimin ve yeteneğin üretim merkezleri olan eğitim kurumlarını dar bir kalıp içerisinde yeniden ve ne yazık ki var olan birikimi de yok ederek sil baştan bir dönüşüme mahkûm etmektedir.

İktidarlar ve ideolojileri arasında şekillenmek zorunda kalan eğitim sistemimizin gelişmiş ülkelerdeki gibi çağın gereklilikleri temelinde var olabilmesi için akıl ve bilim çerçeveli, liyakat esaslı bir özerk alana ihtiyacı vardır. Nasıl ki merkez bankası bağımsız bir politika izliyor ya da izlemesi gerekiyor, nasıl ki milli savunma için belirlenmiş milli bir temel amaç ve düşünce var, eğitim içinde iktidarın siyasi görüşlerinden arındırılmış şeffaf ve milli bir eğitim politikasına ihtiyaç vardır. Eğitim bir yapboz tahtası değildir. Ülkenin varoluşundan ebediyetine kadar elde ettiği bilgi ve tecrübelerine, günün gereksinimlerini de katarak kendini geliştirmesi gereken bir sistemdir. Bu doğrultudan bakıldığında çözüm için şu öneriler getirilebilir; Milli Eğitim Bakanlığı yerine, Milli Eğitim Genel Başkanlığı getirilebilir. Ne-

den mi? Bakanlık gelen her iktidarın istek ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitime şekil ve yön vermeye çalışmak gibi bir hataya düşmektedir. Burada yapılması gereken kurumların işleyişini sağlamak, Merkez Bankası gibi bağımsız bir kurumu oluşturmak ve bütün siyasi görüşlerden arındırılmış modern, bilimsel ve teknolojiyi temel alan bir sistem kurmak eğitim için hayati bir önem taşımaktadır.

Küllerinden Doğmak

"Eğitim bir oyalama işi değildir."

1939 yılında başlayıp 1945'e kadar devam eden ikinci dünya savaşı, kıta Avrupa'sının kelimelerle anlatılamayacak bir çöküş ve felaket yaşamasına sebep olmuştur. Savaş yaklaşık 60 milyon insanın ölümüne yol açmış, Avrupa'nın endüstriyel alt yapısının % 70 ini yok etmiştir. Yaklaşık 37 milyon sivil insan hayatını kaybetmiştir. İnsanı dehşete düşüren böylesine bir yıkım karşısında kıta devletleri ve özelinde Almanya insana, sanata, bilime, kültüre, gençlere, kadınlara, kısacası hayata ve geleceğe yatırım yaparak kaybettikleri uygarlığı küllerinden yeniden doğurmuşlardır.

Ağır bir yıkımın neticesinde oluşup kemikleşen "Eğitim her şeydir." mantalitesi ile hareket eden kıta Avrupa'sı, her gencine gereken değeri vermiş ve eğitim sistemlerini bu doğrultuda şekillendirmiştir. Doğru zamanda doğru yerde "insan ve kazanım" odaklı bu ilerleyiş; genç, dinamik, yetkin, üretken toplum fertlerinin oluşmasını sağlamıştır. Öğretmenler, doktorlar, mühendisler, sanatçılar, tasarımcılar, duvar ustaları vb. akla gelebilecek tüm meslek guruplarında isabetli "ihtiyaç ve üretkenlik" korelasyonu kurulabilmişlerdir. Bu da beraberinde genç yaşta hayata atılan, hem kendi kimliğini yaratan hem de toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilen dinamik ve üretken bir insan gücü ortaya çıkarmıştır. Kıta Avrupa'sında yetenekler heba edilmeyip, küçümsenmeyip bir kazanıma dönüştürülüp toplumsal hayatla bağları için uygun zeminler hazırlanmıştır. Gençler, aldıkları eğitim sonrası toplum içindeki yerlerini zaman kaybetmeden, oyalanmadan alabilmişlerdir. İşte tam bu noktada Türk Milli

Eğitim Sisteminin Avrupa'da, özellikle de Almanya'da uygulanan bu başarılı sistemle bir kıyaslaması yapılabilir. Almanya'da eğitimdeki toplam kişi sayısı, meslek gruplarına göre ihtiyaç sayıları, yetenekler, yönlendirmeler ve nihayetinde toplumun ihtiyaç-üretkenlik doğrusu, tüm meslek gruplarının sayıları ve bunlara ayrılacak kamu bütçesi kesin rakam ve analizlerle belirlenmiştir. Milli Eğitim Sistemimizin göz ardı ettiği bir çalışma alanıdır bu durum tespiti. Bizdeki gibi her bireyin üniversite mezunu olması asıl hedef değildir. Her bölüm mezununun bir geleceği, bir kazancı, bir önemi ve bir kalitesi vardır. Yani kısacası girdi-çıktı-ihtiyaç piramidi kusursuza yakındır.

Yüzyılın Buluşu ''Ücretli Öğretmenlik''

Bir toplum düşünün… Öğretmenlik mesleğinin herkes tarafından yapılabilecek basit bir meslek olarak algılandığı bir toplum. Böyle bir algı hem toplumumuz da hem de Milli Eğitim Bakanlığının yönetim sisteminde var. Yüzyılın buluşu ''ücretli öğretmenlik''. Öğretmenlerin sayısal eksikliği durumunda sorunu çözmek için (başka alanlardan ve öğretmen olmayan kişiler arasından) öğretmen açığı giderilene kadar seçilen geçici bir öğretmen. Dedik ya; ''yüzyılın buluşu''. Bu buluş ile cidden eğitimde çağ atladık. Hiç gördük mü; bir doktorun alternatifi olarak ücretli bir doktoru, bir mühendisin alternatifi olarak ücretli bir mühendisi, bir avukatın alternatifi olarak da ücretli bir avukatı? Duruma bu açıdan baktığımızda demek ki öğretmenlik mesleği herkes tarafından yapılabilecek, pedagolojik formasyon ve alan eğitimi bile gerektirmeyen basit bir meslek. İşte eğitimde ulaşabildiğimiz mükemmel sonuç. Neden dünyanın önde gelen başarılı eğitim sistemleri onların, neden biz sonlardayız? Cevabı, akıl ve mantık çerçevesinde düşünüldüğü takdirde, rahat bir şekilde bulanabilir.

YÖNETİMDE İNSAN İLİŞKİLERİ

Eğitim Yönetimine İlişkin Yansımalar

Editörler

Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ

Fırat Kıyas BİREL

Yazarlar

Ankara

2023

YÖNETİMDE İNSAN İLİŞKİLERİ
Eğitim Yönetimine İlişkin Yansımalar

Editörler: Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ, Fırat Kıyas BİREL

© Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-940-6
e-ISBN : 978-605-170-941-3
Kapak Tasarımı : Anı Yayıncılık
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

YÖNETİMDE İNSAN İLİŞKİLERİ
Editörler: AKÇADAĞ, Tuncay, BİREL, Fırat Kıyas

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, viii + 208 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-940-6
e-ISBN : 978-605-170-941-3

Yönetim, Eğitim
Yönetim, Eğitim, Yönetimde İnsan İlişkileri

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



1. BÖLÜM

YÖNETİM KURAMLARI VE EĞİTİMDE İNSAN İLİŞKİLERİ

1. KLASİK YÖNETİM YAKLAŞIMLARI VE EĞİTİMDEKİ UYGULAMALARI

Klasik yönetim yaklaşımı 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkmış ve 20. yüzyılın başlarında gelişmiştir. Klasik yaklaşım çerçevesinde kuramlar, işin ve çalışanların yönetimi yanında bir bütün olarak örgütün nasıl yapılandırılacağı ile ilgilenmektedir. Bu kuramlar, verimliliğin arttırılması için bilimsel olarak kanıtlanabilecek ve uygulanabilecek evrensel ilkeler belirlemek düşüncesinden yola çıkmıştır. Klasik yönetim yaklaşımları kapsamında 'bilimsel yönetim' (F. W. Taylor), 'yönetim süreçleri' (H. Fayol) ve 'bürokrasi modeli' (M. Weber) yaklaşımları incelenecektir.

1.1 Frederic W. Taylor'un Bilimsel Yönetim Kuramı ve buna dayalı genel ve eğitime yönelik uygulamalar

1.2 Uygulamaların sonuçlarının yorumlanması/ değerlendirme

İlk insanlardan bu yana yönetime ilişkin çeşitli modeller ve yöntemler oluşturulmaya ve uygulanmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşımların ve görüşlerin büyük ölçüde toplumların ve devletlerin yönetimine odaklandığı söylenebilir. Bir ölçüde büyük boyutlara sanayi devrimine kadar ulaşamayan işletmelere ve örgütlere yönelik çalışmaların gelişmediği ve sanayi devrimde ortaya çıkacak işletmelerin, örgütlerin büyüklüğünün öngörülemediği de ileri sürülebilir. Sanayi Devrimi ile birlikte binlerce kişinin bir arada çalıştığı fabrikaların ve işletmelerin ortaya çıkması özellikle örgüt ve işletmelere dönük teorilerin ve yaklaşımların gerekliliğini de ortaya çıkarmaya başlamıştır. Geleneksel yöntemlerle bu işletmelerin yönetilmesi olanaksız bir duruma dönüşmüştür.

Yirminci yüzyılın başlangıcından önce, neredeyse hiçbir sistematik yönetim çalışması bulunmamakla beraber yönetim pratiği deneyime ve sağduyuya dayanmaktaydı. Bu görüşü değiştirmeye çalışan Frederick W. Taylor, 1911 yılında yayımlanan *Bilimsel Yönetimin İlkeleri* adlı eserinde, bu yaklaşımın temel tezlerini yansıtmaktadır. Bir mühendis olarak Taylor, dikkatli bilimsel analiz yoluyla işin verimliliğinin artırılabileceği fikrini savunmuştur. Bu hususta yöneticilerin bir görevi yerine getirmenin en iyi yolunun belirlemesi için işin bilimsel olarak incelemesi gerektiğini dile getirmiştir (Bursalıoğlu, 2022). Frederick Taylor'ın bilimsel yönetim teorisi, bilimsel ilkeleri iş süreçlerine uygulayarak, üretkenliği ve karlılığı artırarak işyerinin verimliliğini artırmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda bilimsel yönetim teorisi dört ana ilkede toplanabilir: 1.iş süreçlerinin bilimsel analizi, 2.işçilerin bilimsel yöntemlerle seçimi ve eğitimi, 3.yönetim ve işçiler arasındaki iş birliği 4.iş bölümü.

Bu ilkelerin her biri daha ayrıntılı olarak incelendiğinde ilk olarak Taylor, iş süreçlerinin, onları tamamlamanın en verimli yolunu belirlemek için bilimsel olarak analiz edilebileceğine inanmaktaydı. En verimli çalışma yöntemlerini belirlemek amacıyla, görevleri yerine getiren işçileri gözlemlemek ve analiz etmek için zaman ve hareket etütlerini tanıtmıştır. Bu, karmaşık görevleri daha küçük bileşenlere ayırmayı, iş süreçlerini standartlaştırmayı ve boşa harcanan zaman ve çabayı azaltmayı içermekteydi. İkinci olarak Taylor, işçilerin bilimsel seçimi ve eğitiminin önemini vurgulamıştır. İşçilerin belirli görevleri yerine getirme yeteneklerine göre seçilmesi ve bilimsel olarak belirlenmiş standartlara göre çalışmak üzere eğitilmesi gerektiğine inanmaktaydı. Taylor ayrıca işçileri motive etmek ve üretkenliği teşvik etmek için teşvik ve cezaların kullanılmasını savunmuştur. Üçüncü olarak Taylor, yönetim ve çalışanlar arasındaki iş birliğinin bilimsel yönetimin başarısı için gerekli olduğuna inanmıştır. Yönetimin işçilerle etkili bir şekilde iletişim kurması, onları karar alma süreçlerine dahil etmesi ve iş birliğini ve üretkenliği teşvik etmek için teşvikler sunması gerektiğini dile getirmiştir. Son olarak Taylor, karmaşık görevleri daha küçük parçalara ayırmayı ve bunları farklı işçilere atamayı içeren iş bölümünü savunmuştur. Bu şekilde, çalışanların verimliliği ve üretkenliği artıran belirli görevlerde uzmanlaşmasının sağlanmasını hedeflemiştir.

Bilimsel yönetim kuramının amacı, israf ve kayıplara yol açan etkenleri rasyonel yöntemlerle kontrol altına alarak ve tek tek her işgörenin performansını artırarak örgütün verimliliğini yükseltmektir. Taylor'ın bilimsel yönetim ilkeleri, çalışan üretkenliğini en üst düzeye çıkarmak için tasarlanmıştır. Çelik endüstrisinde bir işçi olarak kariyerinin ilk yıllarında, işçilerin kapasitelerinin çok altında nasıl performans gösterdiğini ilk elden gözlemlemiştir. Bu faaliyeti askerlik olarak adlandırmıştır (Lunenburg ve Orstein, 1991). Taylor, standartları belirlemek için zaman etüdü, yönetici ve çalışan görevlerinin ayrılması ve teşvik sistemlerini kapsayan bilimsel yönetimin bu verim sorununu çözeceğini düşünmüştür. Geçmiş uygulamalara veya pratik kurallara güvenmek yerine, yöneticilere kanıtlanmış araştırma ve deneylere dayalı olarak üretim yönetimini iyileştirmeye yönelik açık yönergeler sağlamıştır.

Taylor'ın düşüncelerinin yöneticiler tarafından büyük bir ilgi ve istekle kabul edilmesinin iki temel nedeni vardır: Bunlardan ilki, bilimsel yönetim kavramının ilk uygulamalarının oldukça iyi sonuçlar verdiğinin görülmesidir. Diğeri ise 19. yüzyılda yönetim anlayışının daha çok pragmatik olması ve profesyonel bir özelliğinin olmaması biçiminde değerlendirilebilir (Özden, 2004). Bilimsel yönetim yöneticiliğe profesyonel bir nitelik kazandırmıştır. Verim, ekonomi, üretim gibi kavramlar, yönetim biliminin ilk yazarları tarafından yönetimde son amaç kabul edilmiş ve yıllarca bu alanın tabuları sayılmıştır.

İşletmelerde olduğu gibi eğitim kurumlarında da yönetim profesyonel bir yön ve gelişim ihtiyacı içindeydi. Gerçekten üretimi arttırması ve ekonomi sağlaması gibi nedenlerle bilimsel yönetim ilkeleri okullara da girmiştir. 20. yüzyıl başlarında okulların başarılı olabilmek için bilimsel yönetim ilkelerine göre yönetilmesi ve başarılı işletme uygulamalarının okula adapte edilmesi gerektiği görüşü ağırlık kazanmıştır. Sorumluluk, değerlendirme ve yeterliğe dayalı ödeme, ödül ve terfi uygulamaları bu dönemde ön plana çıkmıştır (Özden, 2004). Eğitimde bilimsel yöntemlerle öğretmen seçimi, bilimsel denetim, iş-

başında yetiştirme ve iş analizi uygulamaları başlatılmıştır. Bu akım okulların sadece yönetimini değil, amaç ve programlarını bile etkilemiştir. Öğretmenlere amaçlar ve bu amaçların nasıl gerçekleştirileceği öğretilerek okullarda uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Bilimsel yönetim akımının okul yönetimine girmesi, okul yöneticisinin örgütü aksatmadan çalıştırabilen bir verim uzmanı sayılmasına yol açmıştır. Bilimsel yönetim yaklaşımında eğitim, standartlaştırılabilen, ölçülebilen ve optimize edilebilen bir dizi ayrı görev olarak görülüyordu. Bu, standartlaştırılmış testler gibi öğrenci performansını ölçmek için sistemlerin geliştirilmesine ve eğitim görevlerini daha küçük, daha yönetilebilir bileşenlere ayırmaya odaklanmaya yol açtı (Trujillo, 2014). Öğretmenler yönetici olarak görülüyordu ve rolleri, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak hareket etmek yerine öğrencileri denetlemek ve motive etmekti. Taylor'a göre örgüt, en düşük maliyetle en yüksek üretimin yapılmasını sağlamaya yarayan bir makinedir; işgörenler bu makinenin parçalarıdır. Bu bağlamda okullar fabrika, öğrenciler hammadde gibi kabul edilmiştir. Böylece, bu yaklaşım okul yönetiminin sosyal ve psikolojik koşulları ihmal edildiği gerekçesiyle eleştirilmiştir.

Verimin öncelikli hale getirilmesi özellikle döner sermaye ile çalışan teknik öğretim kurumlarının amaçlarına bir dereceye kadar uygun düşmektedir (Bursalıoğlu, 2022). Bilimsel yönetim yaklaşımının eğitim üzerindeki etkisi, öğrencileri belirli meslekler için yetiştirmeyi amaçlayan mesleki eğitim programlarının geliştirilmesinde görülebilir. Bu programlar, öğrencilere belirli görevleri mümkün olan en verimli ve üretken şekilde gerçekleştirmek için gereken becerileri öğretmek için tasarlanmıştır. Günümüzde, mesleki ve teknik okullarımızın bilimsel yönetim ilkelerinin bazılarını bir yana itmiş olması başarısız olmalarının sebepleri arasında gösterilmektedir.

Ancak bilimsel yönetim ilkelerini eğitim kurumlarında tam anlamıyla benimsemek, okulların sosyal ve psikolojik gereklerinin üstünü örtmek anlamına gelmekte olduğunun unutulmaması gerekmektedir. Bununla birlikte, eğitime bilimsel yönetim yaklaşımı, öğrencilerde yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerinin eksikliğine yol açabilen verimlilik ve üretkenliğe dar bir şekilde odaklandığı için eleştirilmiştir. Ayrıca, bilimsel yönetim yaklaşımının standardizasyon ve değerlendirmeye yaptığı vurgunun, bireysel öğrencilerin farklılıklarını, benzersiz ihtiyaçlarını ve yeteneklerini hesaba katmayan, herkese uyan tek bir eğitim yaklaşımına yol açabileceğini savunulmaktadır (Ireh, 2016).

Eğitim örgütlerinde örgüt havasının, yapısından daha önemli rol oynadığını ortaya koyan birçok araştırma mevcuttur. Bilimsel yönetim ise sadece işi odak noktasına koyarak hava kadar yapıyı da ihmal etmiştir. Eğitim örgütlerinde iş analizi ve tanımlaması, sanayi kurumlarında olduğu kadar kesinlikle yapılamaz. Bunun sebebi eğitimde iş uzmanlaşmasını sanayide olduğu kadar ileri olmamasıdır ve olması gerektiği de söylenemez (Bursalıoğlu, 2022). Eğitim sistemlerinde önce parçaları kurmak sonra bunları birleştirmeye çalışmak özellikle zordur. Taylor'ın görevsel ustabaşılık fikri, bugünün hızla gelişen uzmanlaşma problemlerini azaltmak bakımından yararlı görülmekteydi. Ancak uzmanlaşmayı karşı direnen hiyerarşinin egemen olduğu eğitim örgütlerinde, görevsel yetki ilkesini uy-

Kaynakça

Akçit, V., Barutçu, E., & Akşit, İ. (2018). Kurt Lewin'in liderlik tarzları ile örgütsel sapma ilişkisinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 23*(1), 209-225. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduiibfd/issue/52998/702995 adresinden edinilmiştir.

Argyris, C. (1990). *Integrating the individual and the organization*. New Brunswick, NJ: Transaction Publications.

Aydın, A. (2007). Eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanması (İlköğretim Okulları Örneği). Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(17), 1-19. https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49948/640078 adresinden edinilmiştir.

Baba, M. L. (2009). W. Lloyd Warner and the anthropology of institutions: An approach to the study of work in late capitalism. *Anthropology of Work Review, 30*(2), 29–49. doi:10.1111/j.1548-1417.2009.01019.x

Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi* (5. basım). Ankara: Pegem.

Beycioğlu, K. (2007). Z kuramı ve okul yönetimine uygulanabilirliği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 63-72. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49108/626696 adresinden edinilmiştir.

Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1966). *The Managerial Grid: Leadership styles for achieving production through people.* Houston: Gulf Publishing.

Burnes, B. (2007). Kurt Lewin and the Harwood Studies: The Foundations of OD. *The Journal of Applied Behavioral Science, 43*(2), 213–231. https://doi.org/10.1177/0021886306297004

Bursalıoğlu, Z. (2022). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (16. basım). Ankara: Pegem.

Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (21. basım). Ankara: Pegem.

Coch, L., & French, J. R. P. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations, 1*(4), 512–532. doi:10.1177/001872674800100408

Confessore, G. & Park, E. (2004). Factor validation of the learner autonomy profile version 3.0 and extraction of the short form. *International Journal of Self-Directed Learning, 1*(19), 41-42. https://www.researchgate.net/publication/284034064_Factor_validation_of_the_learne r_autonomy_profile_version_30_and_extraction_of_the_short_form adresinden edinilmiştir.

Deming, W. E. (2000). *Out of the Crisis*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Eren, E. (2022). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş küresel yaklaşımlar* (14. basım). İstanbul: BETA.

Fayol, H. (1949). *General and Industrial Management*. Çev. Constance Storrs. Londra: Sir Isaac Pitman & Sons.

Fiman, B. G. (1973). An Investigation of the Relationships among Supervisory Attitudes, Behaviors, and Outputs: An Examination of McGregor's Theory Y. *Personnel Psychology, 26*, 95-105. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1973.tb01121.x

Firestone, W.A. & Wilson, B.L. (1985). Using bureaucratic and cultural linkages improve instruction: the principal's contrubution. *Educational Administration Quarterly, 21*(2), 7-30. doi: https://doi.org/10.1177/0013161X85021002002

Golden Pryor, M., & Taneja, S. (2010). Henri Fayol, practitioner and theoretician – revered and reviled*. Journal of Management History, 16(*4), 489–503. doi:10.1108/17511341011073960

Hanson, M. E. (1990). *Educational administration and organizational behaviour* (3rd ed.). ABD: Allyn & Bacon.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. S. (1993). *The motivation to work*. New Brunswick, NJ: Transaction.

Homans, G. C. (2017). *The human group*. New York: Routledge.

Ireh, M. (2016). Scientific management still endures in education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566616.pdf adresinden edinilmiştir.

Kartal, S. (2008). İlk ve ortaöğretim kurumlarında velinin okul yönetimine katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 23-30. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59526/856045 adresinden edinilmiştir.

Katz, D. & Kahn, R.L. (1966). *The Social Psychology of Organizations*. New York: Wiley.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York: Harper & Row.

Lewin, K., Lippit, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. Journal of Social Psychology, 10(2), 271-301. doi: https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366

Likert, R. (1967). *The human organization: Its management and value*. New York: McGraw-Hill.

Lunenburg, F. C., & Ornstein A. C. (1991). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.

Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. New York: The MacMillan Company.

McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.

Neuliep, J. W. (1987). The influence of Theory X and Theory Y management styles on the selection of compliance-gaining strategies. *Communication Research Reports, 4*, 14-19.

Oni, T., Akinola, O., & Olowo, B. (2019). School principals' use of management principles: A veritable tool for effective delivery of quality assurance in Osun state secondary schools. *Educational Leader (Pemimpin Pendidikan) 7*, 1-20. https://ejournal.um.edu.my› article›download adresinden edinilmiştir.

Öner, Y. (1989). Örgüt kuramları açısından Japon yönetim sisteminin değerlendirilmesi (Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım). *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (8), 29-38. https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesiibd/issue/38186/449142 adresinden edinilmiştir.

Özden, Y. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem.

Peters, T. J. & Waterman, R. H. (2006). *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*. New York: HarperBusiness Essentials.

Pokhrel, M. M. (2022). Leadership theory of human relationship and its educational implication. *Journal of TESON, 3*(1), 31–40. https://doi.org/10.3126/jteson.v3i1.51767

Pragya, S. (2010). *Theories of group formation*. London: The McGraw-Hill Companies, Inc

Rodrigues, C.A. (2001), Fayol's 14 principles of management then and now: a framework for managing today's organizations effectively. *Management Decision, 39*(10), 880-889.

Russ, T.L. (2011). Theory X/Y assumptions as predictors of managers' propensity for participative decision making. *Management Decision, 49*(5). 823 – 836. https://doi.org/10.1108/00251741111130887

Sokalska, E. (2010). Max Weber's perception of bureaucracy and modern rational models of administration. *Studia prawnoustrojowe, 11*, 143-159. https://wpia.uwm.edu.pl› uploads›2010/11 adresinden edinilmiştir.

Trujillo, T. (2014). The modern cult of efficiency: Intermediary organizations and the new scientific management. *Educational Policy, 28*(2), 207–232. doi: https://doi.org/10.1177/0895904813513148

Yalçınkaya, M. (2002). Açık Sistem Teorisi ve Okula Uygulanması. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 103-116. https://dergipark.org.tr/tr/download/article- file/77422 adresinden edinilmiştir.

1-Örgüt ve İnsan İlişkileri

Yunanca alet anlamına gelen organon kelimesinden gelen örgüt kelimesi, birliğin oluşumunda üç unsurun araçsal katılımına atıfta bulunarak, bir sistemi bir birlik olarak tanımlayan unsurlar arasındaki ilişkileri ifade eder. Dolayısıyla bir sistemi bir bütün olarak tanımlayabilmek için onun örgütlenmesine işaret etmek gerekli ve yeterlidir. Bilişsel bakış açısından bakıldığında bir birliğin organizasyonları, ait olduğu birlikler sınıfını tanımlayan kavramı belirtir (Maturana,1974).

Belirli amaçlar doğrultusunda bir araya gelmiş insanların gerekli diğer fiziksel öğelerle oluşturdukları yapıya örgüt denmektedir. En temel unsuru insan olan örgütler, insanların eylemleri sonucunda hedeflerine ulaşabilirler. Sözlük anlamı olarak örgüt ortak amacı ya da eylemi gerçekleştirmek ereğiyle bir araya gelmiş kurumların ya da kişilerin oluşturduğu birlikteliktir (Atak, 2005).

Örgütün açıkça insan ilişkilerinin merkezinde yer almasının nedeni, örgütün tüm taraflar ve etkileşimler için temel koşulları barındırması ve kontrol etmesidir. Bu nedenle, insan ilişkilerinin temel ilkelerinden biri, örgütün işe yönelik artan bireysel ve grup tutumlarına izin veren/teşvik eden çalışma koşulları yaratması gerektiğidir. Bu özellikleri taşıyan örgüt aşağıdaki özelliklere sahiptir (Ward, 2021):

- Fiziksel çalışma koşulları güvenlidir ve çalışan performansına elverişlidir;
- Sosyal ve diğer ilgili çalışma koşulları çalışanların üretkenliğini artırır;
- Çalışanlara verilen ücret ve yan haklar uygun ve etkilidir;
- Yöneticiler uygun liderlik becerilerine sahiptir ve bunları kullanır;
- Yöneticiler ve çalışanlardan gelen girdiler, örgütün politika ve prosedürlerine dahil edilir; ve
- Tüm tarafların çıkarları uyumludur.

Toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak üzere kurulan eğitim örgütleri olarak okullarda yapılan etkinlikler okuldaki paydaşlar olan öğretmenlere, öğrencilere, yöneticilere ve personele katkı sağlamalı ve buna uyumlu olmalıdır aksi takdirde çatışma kaçınılmaz olabilir. Kendilerine özgü özellikleri nedeniyle okullar, insan ilişkilerinin yoğun olduğu örgütlerdir. Okul yönetimi, okulun tüm kaynaklarını okulun yararına kullanmakla ve fiziksel çalışma koşullarını güvenli tutmakla yasal ve yönetsel açıdan yükümlülük taşımaktadır.

2-Örgütsel Amaçlar ve İnsan İlişkileri

Tüm canlı organizmalar gibi yaşamak ve varlığını sürdürmek zorunda olan örgütlerin başarısının sadece yapı, strateji ve teknoloji gibi maddi unsurlara bağlı olamayacağı anlaşılmaktadır. Küreselleşmenin etkilerinin yoğun olarak yaşandığı günümüzde örgütlerin başarısı, insan kaynağının kalitesine ve verimliliğine bağlıdır (Atak ve Erturgut, 2010). Bu başarıyı gerçekleştirmek için örgütsel amaçların belirlenmiş olması gereklidir. Örgütsel amaçlar üç başlık altında ele alınabilir (Genç, 2004).

Düzen amacı: Örgütte istenen sonuçlara ulaşmak için gereken davranışların örgüt çalışanları tarafından gösterilmesidir. Eğitim örgütlerinde de istenen sonuçlara ulaşmak için

bütün okul paydaşlarının ortak amaca yönelik davranış göstermesi önemlidir. Bu ortak amaç bazı durumlarda değişebilir. Lise özelinde daha fazla öğrencinin üniversiteye gitmesini sağlamak, ortaokul özelinde daha fazla öğrencinin nitelikli liselere gitmelerini sağlamak olabilir. Ancak milli eğitim temel kanunu sadece iyi vatandaş yetiştirmeyi temel amaç olarak belirtmektedir.

Kültürel amaçlar: Örgütlerin kendine özgü kültürleri bulunmaktadır. Örgütsel kültür diye de adlandırdığımız bu kültür, örgüt çalışanlarıyla uyumlu olmalı ve onların görüşlerini temsil etmelidir. Örgüt kültürü okullar için önemlidir. Örgüt kültürü gelişen okullarda personel, öğretmen veya yönetici değişse bile yerleşmiş bir örgüt kültürü varsa okul gelenekselleşmiş şekilde kültürünü devam ettirir ve insan değişimlerinden daha az etkilenir.

Ekonomik amaçlar: Finansal kazanç, örgütün kurulma nedenidir. Başka bir ifadeyle örgütün hedefi kâr sağlamaktır. Yönetim, bu örgütsel amaçların etkin bir şekilde gerçekleştirilmesini ve teknik, analitik, beşerî ve kavramsal beceriler gerektiren örgütsel faaliyetleri gerçekleştirmeyi sağlar. Bu noktada devlet okulları ve özel okullar ayrılmaktadır. Yukarıda belirtilen finansal kazanç amacı özel okullar için geçerlidir, çünkü özel okullar kâr amacı gütmektedir. Ancak devlet okullarının örgüt olarak finansal kazanç amaçları yoktur. Devlet okullarının personel maaşlarını ve giderlerini devlet karşıladığı için ekonomik kazanım üzerine odaklanmak zorunda değildir.

İşgörenlerin amaçlarının neler olduğunu belirlerken aynı zamanda onlara da örgüt amaçları hakkında bilgi vermek gereklidir. Yönetici, işgörenlerin amaçlarını önemsemez ve bunları öğrenmek için çaba göstermezse, örgütün amaçlarının neler olduğu hakkında işgörenleri bilgilendirmezse işgörenler örgüte karşı aidiyet hissetmeyecek ve amaçları gerçekleştirmek üzere çabada bulunmayacaktır (Paşaoğlu vd. 2013). Okulda sadece öğretmen ve yöneticilerin ortak amaçlara sahip olması yetmez bu ortak amaçlara velilerin ve öğrencilerin de sahip olması önemlidir.

3-İşgörenlerin Gereksinimleri ve İnsan İlişkileri

İnsanı belli davranışta bulunmaya iten en önemli nedenlerden biri kişinin gereksinimleridir ve bu gereksinimler oldukça çeşitlidir. Hayatları boyunca insanlar aynı veya farklı birçok şeye gereksinim duyabilirler. Giderildiğinde insanın varlığını sürdürmesini sağlayan, giderilmediğinde ise varlığının tehlikeye düşmesine neden olan bu olgu, gereksinim olarak tanımlanmaktadır. Bir işgörenin insan olarak, fiziksel, ruhsal ve toplumsal gereksinimlere ve örgüt üyesi olarak, örgütsel, yönetsel ve işlevsel gereksinimlere sahip olduğu yadsınamaz. Bu gereksinimleri Aşkun (1982) aşağıdaki şekilde özetlemektedir:

- **Fiziksel Gereksinimler:** Bu gereksinimler, her insanın hayatını sürdürebilmesi için gerekli olan yemek su içmek gibi temel-fizyolojik yani birincil gereksinimlerdir. Okul yönetimleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin fiziksel gereksinimleri için gerektiğinde bazı düzenlemeleri yapmalıdır. Örneğin İstanbul gibi büyük şehirlerde ulaşım sorun olduğu için çoğu öğrenci ve öğretmen evde kahvaltı yapmadan yola çıkmaktadır. Okul yönetimi bunu dikkate alarak ilk teneffüsü öğrenci ve öğretmenlerin bir şey yiyip içebilmeleri için normalden daha uzun tutmalıdır.

- **Ruhsal Gereksinimler:** Psikolojik-ikincil gereksinimler olarak da adlandırılan ruhsal gereksinimler, düşünsel boyutta, öğrenme veya tecrübe kazanma ihtiyacını; duygusal boyutta, sevgi görme, güven duyma ihtiyacını ifade etmektedir.

Okullarda öğrencilerin ruhsal gereksinimleri konusunda kendilerine destek olacak rehber öğretmenlerin çalışması oldukça önemlidir. Her okulda en az iki rehber öğretmen bulunmaktadır. Sınıf rehber öğretmenleri ruhsal açıdan sorun yaşayan öğrencileri tespit edip rehberlik servisinden yardım istemelidir.

- **Toplumsal Gereksinimler:** Bir toplumun üyesi olan işgörenin toplumsal gereksinimlerinin olması doğaldır. Üstün gördüğü toplumsal sınıflara geçmek, birtakım toplumsal eylemlere katılmak, iş haricinde parti, dernek vb. yerlerde çalışmak, işgören için gereksinim haline gelebilmektedir. Okullarda öğrencilerin toplumsal gereksinimlerini gidermeleri için kulüpler kurulmakta ve öğrenciler bu kulüplerde etkinlikler yapmaktadır. Nitelikli okullarda ise proje yapan öğrenciler toplumsal süreçte çalışmayı deneyimlemektedirler.
- **Örgütsel Gereksinimler:** Örgütsel gereksinimler, insanın, geçimini sağlamak için bir kurumda çalışmaya başlamasıyla ortaya çıkmaktadır. Bir işgörenin, yetki ve sorumluluğunun denk olması, grup lideri olma gibi gereksinimleri olabilmektedir. Okulda öğretmenlerin ve yöneticilerin yetki ve sorumluluklarının belirgin olması, formal ya da informal bir gruba dahil olması veya bu gruba lider olması, örgütsel gereksinimler başlığı altında ele alınabilir.
- **Yönetsel Gereksinimler:** İşgörenin yönetsel gereksinimleri, yönetim kademesinde yer alan insanın ast ve üst olarak görevlerini yerine getirme isteği nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Mesleğe öğretmen olarak devam etmek istemeyen öğretmenler kariyer hedeflerini yönetici olmaya yönlendirerek yönetsel gereksinimlerini kapatmış olurlar.
- **İşlevsel Gereksinimler:** Direkt kendi işini başarmada duyduğu, örgütsel ve yönetsel nitelikli olmayan, diğer gereksinimler, işlevsel gereksinimler olarak adlandırılmaktadır. Örnek vermek gerekirse işinde kullanacağı araç ve gereçler, iş arkadaşlarından gördüğü yardımlar, iş başarmadaki kişisel beceri eksiklikleri gibi gereksinimler bu tür gereksinimlerdir. Okullarda görülen en önemli işlevsel gereksinim teknolojik aletleri kullanma becerisidir. Özellikle yaşlı öğretmenler bu konuda problem yaşamaktadır. Bu problemi ortadan kaldırmak için öğretmenlere mesleki gelişim toplulukları projesi kapsamında kendilerini yetersiz hissettikleri konularda hizmetiçi eğitim kursları verilmektedir.

Gereksinimlerini giderdiklerinde rahat ve mutlu olan insanlar, gereksinimlerini gideremediklerinde hem özel hem de iş yaşamında birçok sorunla karşılaşacaktır. Gereksinimlerini gideren işgören örgütsel amaçlar doğrultusunda harekete geçme noktasında daha istekli ve hevesli olacaktır. Ayrıca her işgörenin istekleri, alışkanlıkları ve kişilik yapıları farklılık gösterdiği için her işgörenin gereksinimi birbirinden farklı olabilmektedir. İş yaşamında yöneticilerin bu gerçeğe dikkat etmesi oldukça önemlidir.

4-Etkileşim ve İnsan İlişkileri

İnsan ilişkileri, örgütte gerçekleşen her türlü etkileşimi ifade etmektedir. İnsan ilişkileri kavramı aynı zamanda insanların örgütsel ve kişilerarası ilişkilerden kaynaklanan sorunlarının incelenmesi etrafında dönmektedir. Bu, örgütün amaç ve hedeflerine ulaşmaya yönelik çalışanlar, yönetim ve dış paydaşlar arasındaki her türlü etkileşimi kapsar. Bir örgütte insan kaynakları, örgüt içi olaylara, tutumlara, görüşlere ve farklı paydaşların karşılıklı ilişkilerine odaklanılarak bilgili bir şekilde yönetilir (Thornton,2022). Eğitim süreci etkileşimi içermektedir ve etkileşimin aracı ise iletişimdir. Bu nedenle okulda iletişim süreci hem eğitsel faaliyetler için hem de yönetsel faaliyetler için temel bir gerekliliktir (Başaran, 2004).

Çocuğun etkileştiği birimlerin olduğu dünyayı ekolojik bir sisteme benzeten ekolojik sistem yaklaşımı çocuğu merkeze alır ve okul, aile, akrabalar ve fiziksel çevre ile etkileşimde olduğunu belirtir. Direkt günlük yaşamda etkileşimde olduğu bu birimler mikrosistemi oluşturur ve mikrosistem ekolojik sistemin birinci katmanını oluşturur (Bronfenbrenner, 1979). Mezosistem olarak adlandırılan ikinci katmanda ise çocuğun etkileşimde bulunduğu mikrosistemlerin arasındaki etkileşim bulunmaktadır. Aile ve arkadaş grupları, aile ve okul yönetimi, aile ve öğretmenler, öğretmenler ve okul yönetimi arasındaki etkileşimler bu katmanda yer almaktadır (Oğuz, 2022). Üçüncü katman olan ekzosistem de çocuğun doğrudan içinde bulunmadığı, ama gelişimini dolaylı olarak etkileyen etkileşimler bulunmaktadır. Modelin bu katmanında yerel yönetimlerin, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin, okul-aile birliklerinin aldıkları ve uyguladıkları kararlar, anne-babanın işyerindeki ilişkileri yer alır (Rosa, Tudge, 2013). En dıştaki ve dördüncü katman ise makrosistem olarak adlandırılmaktadır. Bu katman, toplumdaki kültürel değerleri, inanç sistemlerini, yaşam tarzlarını, sosyal ve ekonomik durumlarını kapsamaktadır. Makrosistemdeki bileşenler çocuğun gelişiminde doğrudan bir etkiye sahip olmasa bile çocuğun içinde yaşadığı toplumsal ve ekonomik çevreyi belirlediği ve dolaylı bir etki oluşturduğu için önemlidir (McLeod, 2023).

Ekolojik yaklaşımın temel prensipleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Çocuk, modelin merkezinde yer almaktadır.
- Çocuğun hayatında kendisini ve birbirlerini etkileyen farklı sistemler yer almaktadır.
- Çocuğun davranışları çevresindeki bireylerden ve ilişkilerden etkilendiği gibi, çocuk da onları etkiler.
- Çocuğun gelişimi bu sistemlerdeki deneyimlerin niteliğine bağlıdır.
- Sistemler arasındaki ilişkilerin niteliği ve sıklığı da çocuk üzerinde etkilidir.
- Çocuğun doğrudan içinde bulunmadığı sistemler de çocuğun gelişimini etkiler.
- Çocuğun sağlıklı gelişimi için sistemler arasındaki etkileşimin tutarlılığı önemlidir (Tedmem, 2014).

Çocuğun yetişmesinde bütün sistemlerin doğrudan veya dolaylı olarak etkisinin bulunduğu düşünülürse okulun kendisini diğer birimlerden soyutlaması mümkün değildir. Çocuğun çevresindeki bütün birimler değişimde ve gelişimde bulunmaktadır. Bu sebeple okul da bu birimlerle etkileşimde bulunmak ve bu gelişim ve değişim sürecine ayak uydurmak zorundadır. Unutulmamalıdır ki ekolojik sistem teorisine göre, anne-baba ve öğretmenler arasında olumlu bir iletişim kuruluyorsa bu, çocuğun gelişimini de olumlu yönde şekillendirebilecektir.

Yönetimde İnsan İlişkilerinin İlkeleri

Yöneticilerin yetkilerini kullanarak işgörenleri istedikleri gibi yönetmek veya çalıştırmak ya da işgörenler ile sorun yaşamamak adına örgütün asıl amaçlarından uzaklaşarak, çalışanların sırtını sıvazlamak, onlara gereksiz ödünler vermek, Yönetimde İnsan İlişkileri uygulamak değildir (Başaran,2004). Bu genel çerçeve içerisinde, yönetimde insan ilişkilerinin temel ilkelerini Başaran (2004), Eşiyok (2018), (Dilek, 2023) ve Cüceloğlu (2000) aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

1-İnsan Sevgisi: İnsan ilişkileri insan insana ilişkileri içermelidir. Yönetim sürecinde veya sosyal yaşamda, insanlar ne olduğundan çok yüceltilmeli ne de aşağılanmalıdır. Bütün insanların doğuştan sahip oldukları veya sonradan edindikleri özellikler ve bireysel farklılıkları mevcuttur. Her bireyden aynı düzeyde başarı beklemek değil, bireylerin bireysel farklılıklarını açığa çıkararak, bireyi kendi yetenekleri doğrultusunda üretken kılmak, yönetim bilimlerinde kabul gören anlayıştır.

Okulda da öğretmenler ve yöneticiler öğrencilere her öğrencinin biricik olduğu bilincini taşıyarak yaklaşırlarsa öğrencilere ulaşmaları kolay olacaktır. Ayrıca yöneticilerin de öğretmenlere yaklaşımı esnasında, görevlendirme yaparken onların bireysel farklılıklarını ve geçmiş yaşantılarını dikkate alması önemlidir. Sonuçta H.J. Leavitt'in (1964) Yönetimsel Psikoloji kitabında belirttiği gibi *"Yöneticiler, ebeveynlerin aksine, dünyaya yeni gelmiş kişilerle değil, daha önce başkalarının her türlü davranışına maruz kalmış kişilerle çalışmak durumundadırlar."*

2- Yetişkin Yetişkine İlişki: İnsan ilişkilerinde ne yönetici babadır ne de yönetilenler oğuldur. İnsan ilişkileri, baba oğul ilişkisini değil yetişkin yetişkine ilişkileri ifade eder. Yöneticinin kendisini baba yerine koyarak çalışanlara yaklaşması, çalışanların da kendilerini oğul yerine koyarak yönetici baba gibi davranması örgütteki insan ilişkilerinde problemlere yol açar.

Yönetici, emrinde çalışanlardan, kendisine körü körüne itaat etme davranışını beklediği için kendisini baba yerine koymalarını istemektedir. Çalışanlar ise kendilerini oğul yerine koymak istemektedir çünkü yöneticinin koltuğuna sığınarak, ondan ayrıcalıklar, imtiyaz ve yardım görmeyi beklemektedir. Yönetici ve işgörenler arasında olması gerekli olan ilişkilerin yozlaşmasına ve istenmedik ilişkilerin doğmasına neden olan bu tür ilişkiler, örgütteki çalışma ortamını bozmaktadır.

3-Anlamdaşlık: Yöneticilerin karşısındakini anlaması yani empati yapması gerekir. Ancak empati yapması onun duyguları ile duygulanmasını gerektirmez. Yönetici karşısındakinin sorunlarını anlar ve ona mantıklı çözüm önerileri getirerek yardımcı olmaya çalışır. İnsan ilişkilerinin istendik yönden gelişmesi, yönetenlerin yönetilenlerden ne istediklerini, işgörenlerin ise yöneticilerden neler beklediklerini demokratik yöntemlerle birbirlerine iletmeleri ve uzlaşı aramaları ile mümkündür.

Okul ortamında etkili bir iletişimin gerçekleştirilmesinde empati gereklidir. Benmerkezcilik ise empatinin karşıtıdır. Okul gibi eğitim örgütlerinde benmerkezci yaklaşımlar bulunmamalıdır. Okul ortamı ve koşullarının karşıdakinin bakış açısı ile değerlendirilmesini empati sağlar. Hem yöneten hem de yönetilenlerin birbirilerini anlamalarını, empati mümkün hale getirir. Birbirini anlayan eğitim paydaşları sorunların birlikte çözülebileceğine inanırlar. Aksi bir durum ise arada kalmış ve kime güveneceğini bilemeyen öğrenci grubu oluşması ile sonuçlanır.

4- Hoşgörü: İnsan ilişkileri hoşgörüyü gerektirir, ancak bu hoşgörü, insanların birbirlerinin kusurlarına katlanmaları ya da birbirlerinin kusurlarını görmezlikten gelme anlamında algılanmamalıdır. Belirli sınırlar içerisinde, insanların birbirlerinin kusurlarını kabul ederek onlara hoşgörülü davranması, insan ilişkilerini olumlu yönde geliştirir. Bununla beraber sürekli tekrar edilen kusurlar, yönetim açısından ve can güvenliği ile ilgili konularda yapılan yanlışlar, insanların hoşgörü sınırlarını daraltmaktadır.

Okulun niteliğine göre hoşgörü sınırı da belirlenebilir. Örneğin meslek lisesi gibi okullarda makine kullanımı oldukça yaygındır. Makinede iş yapması gereken öğrencilerin özellikle takip edilmesi gereklidir. Böyle bir durumda öğrencilerin sıkı şekilde telkin edilmesi ve yaptıkları işin önemi üzerine vurgu yapılması gereklidir. Bu tür durumlarda yöneticiler ve öğretmenler hoşgörü göstermek yerine disipline odaklanmalıdır. Aynı şekilde tıp fakültesinde de hoşgörü sınırı oldukça düşük düzeyde tutulmalı ve öğrenciler yetiştirilirken ileride yapacakları hataların insanların hayatlarında sorunlara ve değişimlere yol açabileceği vurgulanmalıdır.

5-İlgi: İnsan ilişkileri ilgi gerektirir**.** Yöneticiler ile yönetilenlerin birbirleri ile aşırı düzeyde ilgilenmeleri de birbirlerini dışlamaları da yanlıştır. İlgi insanların en doğal ihtiyaçlarından biridir, örgütlerde özellikle işgörenler yöneticilerin ilgilerini beklerler. Örgütte insanların birbirlerini dinlemeleri, birbirleriyle konuşmaları ve onları anlamaları, insan ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.

Öğrenciler kendilerini değerli hissetmek isterler. Bu nedenle sınıf rehber öğretmeni sorumlu olduğu sınıftaki öğrencileri iyi tanımalı ve onların problemlerini bilmelidir. Gerektiğinde sınıfın diğer derslerini veren öğretmenlere da bilgi vermelidir. Öğretmenlerinin hatta yöneticilerinin kendisiyle ilgilendiğini bilen öğrenci okulda kendini güvende hisseder. Ancak bu noktada eğitim bakanlığının planlama yaparak sınıf ve okul mevcutlarını düşük tutması önemlidir. Özellikle bazı bölgelerde 1800 mevcutlu okullar ve 45 kişilik sınıflar bulunmaktadır. Eğitim verenlerin bu şartlarda öğrencilerle birebir ilgilenme fırsatı olamamaktadır.

6- Dostluk: İnsan ilişkileri dostluk ister. Dostluk ilişkileri, senli benli olma anlamına gelmemektedir. İnsan ilişkileri, sadece yönetenler ile yönetilenlerin birbirlerini düşman gibi görmeleri ile bozulmaz, birbirlerini çok benimseyip "gözde" olarak görmekle de bozulur. Bu ilişkinin dozunu iyi ayarlamak gerekir. İnsanların birbirlerini iyi tanımaya çalışmaları, birbirlerinin özel sırlarını saklayabilmeleri, birbirlerinin dertlerini ve sorunlarını dinleyip, onların sorunlarının giderilmesinde kılavuzluk etmeleri örgütteki dostluk ilişkilerini göstermektedir.

Okullardaki paydaşlarda belli bir seviyede dostluk bulunması, öğretmen ve yöneticilerin bu seviyeyi koruması önemlidir. Ayrıca öğrenciler arasındaki ilişkilerde sorun yaşamaları kaçınılmazdır. Ancak arkadaşlık ilişkilerini belli bir seviyede tutmaları ve karşılıklı sınırlarını çizmeleri önemlidir

7- "Biz" Duygusu: İnsan ilişkileri biz olmayı gerektirir. "Sen Ben" anlayışı içinde yönetici ve çalışan birbirini düşman olarak görür. "Biz" bilinci içinde yönetici ve çalışan kendilerini anlamlı bir işin ortağı olarak görür. Yöneticinin her şeyi ben bilirim anlayışı onu yalnızlığa iter veya her şeyi siz bilirsiniz anlayışı ise onu iş görenlerin yönlendirmesine ve örgüt üzerindeki etkinliğini yitirerek, örgütten uzaklaşmasına sebep olur. Ama biz biliriz, birlikte bu işi başarırız anlayışı, örgütte çalışanlar arasındaki güven duygusunu geliştirir, birlikte üretmeyi, birlikte başarmayı, birlikte haz duymayı ve örgütün amaçları doğrultusunda çalışmayı getirir.

Okul yöneticisi ve öğretmen ortak amaç için çalıştıklarının bilincinde olmalıdır. Bu ortak amaç öğrenciyi yetiştirmektir. Öğrenci okuldan mezun olduğunda okulun diplomasını almaktadır. Belli yöneticinin veya belli öğretmenin yetiştirdiği öğrenci olarak değil bir bütün olarak okulun öğrencisi etiketini taşımaktadır. Bu sebeple okulun bütün yöneticileri ve öğretmenleri biz bilincini taşımalı ve okul hayatında uygulamalıdır.

8- Güven: İnsan ilişkileri güven ister. Örgütte çalışan her birey örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için görev üstlenir. Sorumluluk alır, örgütün amacını geliştirmek için güdülenir. Yöneticilerin iş görenlere güvenmeleri gerekir. Örgütün kendisinden beklediği görevlerini yerine getiren işgören ödüllendirilmeyi beklerler. Örgütlerde, işgörenler arasında yöneticilerin güvenini kazanmış bireylerin olduğu gibi, bu güveni kazanamamış bireylerin olması da kaçınılmazdır. Örgütün amaçları doğrultusunda üretim yapmak için, hatalı üretimlerin önüne geçmek için, örgüt çalışanlarının denetlenmesi gerekir. Sonuçta çalışanlar kendilerini onaylayan ve kendilerine güvenen insanlarla daha çok zaman geçirmek ister ve daha çok iş birliği yapmak ister.

Herşeyin temeli olan güven okuldaki paydaşların istikrarlı davranışları sonucu gelişir. Özellikle rol model olan öğretmenler ve yöneticiler öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri ortamları sağlamalıdırlar. Kendi aralarındaki ilişkilerde de güven faktörünü gözardı etmemelidirler.

9- Saydamlık: İnsan ilişkileri yönetimde saydamlık ister. Örgütlerin işgörenlerden saklayarak üretim yapması etik değildir. Örgütün işleri işgörenlerden ne denli saklanırsa, insan ilişkileri o derece bozulur. Yapılan işlerin gereksiz bir şekilde yetkisiz insanlara açık-

lanması örgütteki güven duygusunu zedeler ve örgütün gelişmesine engel olur. Diğer taraftan kapı arkasında yönetim işleri sürdürüldüğü müddetçe, çalışanların kafasında, yöneticilerin yasal işler yapmadığı imajının doğmasına sebep olur.

Yöneticiler okullarda saydam olmak istiyorlarsa açık kapı politikasını uygulamaları gereklidir. Aslında alınan kararlarda öğrencilerin bir temsilcisinin bulunması bu saydamlık ilkesinin uygulanmasına katkıda bulunur. Bir dönem öğrencilerden seçilen öğrenci temsilcisi uygulaması sonlandırılmıştır. Ancak bu uygulamanın tekrar başlatılması öğrencilerin yönetime katılması ve saydamlık ilkesinin uygulanması için önemlidir.

10- Adalet: İnsan ilişkilerini adalet besler**.** Adaletin hüküm sürmediği bir ortamda çalışanlara bir şeyler yaptırma konusunda yönetici ikna edici olamaz. İşgörenlere emeklerinin karşılıklarının ve haklarının adil verilmesi, insan ilişkilerini geliştirir. İnsanlara haklarının az verilmesi ya da çalışanlar arasındaki dengesiz dağıtım, çalışanların örgüte olan güven duygularını sarsar. Eşit olmayan dağıtım da çalışanlar arasında rahatsızlığa sebep olur.

Psikologlara göre bir örgütte adalet olduğunu bilmek insanları rahatlatır, adaletsizlik ise psikolojik olarak rahatsız eder. Öğretmenler de öğrencilere özellikle performans notu verirken adil davranmalıdır. Çünkü çok çalışan öğrenci ile hiç çalışmayan öğrencinin aynı performans notunu alması çalışan öğrencide bir rahatsızlık yaratacaktır. Çalışsa da çalışmasa da aynı notu aldığını görecek ve çalışmayı bırakacaktır. Sonuç da öğrenciler de her eşitliğin adalet olmadığını bilmektedir.

11- Kendini Bilme: İnsan ilişkileri, insanın kendini bilmesini gerektirir. Kişinin kendisini geliştirerek ulaşmak istediği nokta ile şimdi nerede bulunduğunu gerçekçi olarak değerlendirmesi çok önemlidir. Kendisini olduğundan üstün gören insan da kendisini olduğundan aşağı gören insan da başkaları ile iyi ilişkiler kurmada başarısız olur. İnsanın kendi gücünü objektif olarak bilmesi, hangi davranışı yapabileceğini, hangi davranışı yapamayacağını kestirmesi ve böylece gücünün ve yeteneklerinin sınırlarını bilmesi gerekir.

Okula gelen öğrenciler velilerinin davranış biçimlerini de yanlarında getirir. Örneğin ailesi tarafından sürekli övülmüş bir öğrencinin okulda da aynı davranışı öğretmeninden beklemesi kaçınılmazdır. Ancak öğretmen objektif olmak zorundadır. Gereğinden fazla övgü alan öğrencilerin aynı okulda ve aynı sınıfta bulunması durumunda öğretmenin bu öğrencilere objektif bir yaklaşımda bulunması ve adil olması, öğrencilerin kişilik gelişimleri ve kendilerini bilmeleri açısından önem arz etmektedir.

Yönetimde İnsan İlişkileri Kapsamında İletişim

İletişim, çeşitli anlamlar yüklenmiş ve herkes tarafından kabul görmüş semboller kullanılarak insanların kendilerini diğer insanlara ifade etme biçimidir (Ercan, 2022). Günümüzde örgütler insan odaklı bir yönetim anlayışını benimsediği için örgütlerde iletişim olgusu öne çıkmıştır. İletişim, örgüt ve birey üzerinde önemli etkisi olan ve yöneticilerin başarısı ve örgütün etkinliğinde de büyük rol oynayan bir süreçtir (Yatkın, 2009). Şenel

(2006) iletişimi, toplumsal yapının temelini oluşturan bir sistem, örgütsel ve yönetsel yapının düzenli işleyişini sağlayan bir araç ve bireysel davranışları görüntüleyen ve etkileyen bir teknik olarak tanımlamaktadır.

Açık iletişim yolları her işyeri için gereklidir, ancak iletişim, özellikle insan ilişkileri yönetimi uygulayan liderler için hayati önem taşır. Etkili iletişim, tüm çalışanların hem aynı fikirde olmalarını hem de işlerinde kendilerini motive ve değerli hissetmelerini sağlamaya yardımcı olur. Burada iletişimle ifade edilen yüz yüze görüşmelerin yanı sıra e-postalar ve sosyal medya gibi yazılı iletişimlerdir (Peek, 2023).

Bir örgütte yöneticinin hem astlarıyla hem de üstleriyle güçlü iletişim kurması gereklidir. Ayrıca çalışanların çalışanlarla iletişimini teşvik etmesi de önemlidir. İletişim kanallarının açık olduğu örgütte, örgüt çalışanlarının birbirlerini tanımalarının yanında örgüte bağlılıklarının fazla olduğu ve sorun çözme becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir (Paşalıoğlu vd., 2013).

Bir liderin iç ve dış paydaşların yanında üst düzey yöneticiler için de kelime seçimini ve üslubunu ayarlaması gerekmektedir. Yararlı bir iletişim tekniği, diğer kişinin yaklaşımını yansıtmaktır. İnsanların kendilerine benzer olanlara daha iyi yanıt verme olasılığı daha yüksektir. Onlarla ortak ilgi alanlarınızı bulmak ve ses tonlarını veya fiziksel duruşlarını eşleştirmek, muhatap olduğunuz kişiyle ustaca bağlantı kurmanın harika yollarıdır (Peek, 2023).

Okullarda özellikle yöneticilerin iletişimi güçlü kişiler olması gereklidir. Okul yöneticileri müdür olmayı değil lider olmayı hedeflemelidirler. Lider olabilen müdür hem öğretmenleri hem de öğrencileri kendini izlemeleri konusunda ikna edebilir. Aksi takdirde sadece atanmış bir müdür olarak odasından çıkmadan okulu yönetmek zorunda kalır. Oysa insan ilişkileri okul ortamında öneli yer tutar ve bu noktada okul müdürünün insan ilişkileri konusunda yetkin olması gerekir.

İletişim Süreci Aşamaları

İletişim, gönderici tarafından fikirlerin kavramsallaştırılmasıyla başlayan ve daha sonra mesajı bir kanal aracılığıyla alıcıya ileten, alıcının da belirli bir zaman çerçevesi içinde bazı mesaj veya sinyaller şeklinde geri bildirimde bulunmasıyla başlayan dinamik bir süreçtir (Business, 2023). Ercan (2022), Atalay (2023) ve Eren (2022)'in çalışmalarındaki iletişim süreci aşamaları aşağıda detaylı olarak verilmiştir:

1-Gönderici

Gönderici, konuşmayı başlatan ve bunu başkalarına iletmek niyetinde olduğu fikrini kavramsallaştıran kişidir. İletişim sürecinin temeli, mesajı ileten veya gönderen kişi tarafından atılır. Bir düşünce, bir fikir, bir resim, bir sembol, bir haber ve hatta anlık bir gülümseme bile bir mesaj olabilir. Gönderici fikri veya bilgiyi ürettikten sonra alıcı tarafından iyi anlaşılabilecek şekilde kodlar.

Bir okulda gönderici, bir fikri veya kavramı başkalarına iletme ihtiyacı veya arzusu olan kişidir. Okulda öğrenme faaliyetinin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için iletişim elemanlarının özünü oluşturan gönderici öğretmendir. Öğretmenlerin iletişim kavramını sosyal bir etkileşim becerisi olarak algılayabilmeleri önemlidir. Bir konunun adı ve anlatım yöntemi ne olursa olsun, konuyu anlatan ve öğrenciye kavratacak olan öğretmendir. Bu nedenle öğretmen iletişimin asıl unsurudur.

2-Algılama ve Değerleme

Algılama ve değerleme, alınan mesajları anlama ve değerlendirme tarzı olarak adlandırılır. Binlerce uyarı alan insanlar, aldıkları bu uyarılara beklentilerine, tecrübelerine ve bilgilerine göre anlam vermektedirler. Algılama bu sürecin sonunda oluşmaktadır. İnsanların bir mesajı algılayış tarzı iletişim sürecinin etkinliği ve verimliliğinde önem göstermektedir. Kişilerin değer yargıları, ihtiyaçları, amaç ve hedefleri, yetiştikleri kültürel ortam, tecrübeleri, bilgileri, hisleri ve fiziksel özellikleri gibi değişkenler algılama tarzlarını doğrudan etkileyen unsurlardır.

Okulda öğretmenlerin öğrencilerin mesajlarını algılayıp kendi sözcükleri ile öğrencilere geri bildirim vermesi sonucunda etkin dinleme gerçekleşmiş olur. Öğretmenler etkin dinleme yaparak öğrencinin mesajlarını doğru anlayabilir. Bu süreçte öğretmen öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yargılamadan dinlemelidir. Etkin dinleme yaparak öğretmen öğrencinin öğrenme direncini kırabilir. Bu süreç boyunca öğrencilerin de etkin dinlemeyi içselleştirmesi sağlanır.

3-Mesaj

Mesaj, söz ve yazılarda olduğu gibi kelimelerle iletilen bilgilere, gönderilmek istenen bilginin durumuna ve niteliğine ve önemine göre işaret, resim veya semboller olarak tanımlanmaktadır. Bilgi, düşünce veya duygunun iletime uygun biçimi olarak da tanımlanabilir. Konuşulan kelimeler, yazılı kelimeler, grafik ve çizimler ile jest ve mimikler, alıcıya gönderilecek bir mesajı oluşturur.

Mesajın nasıl verildiği kişiler arası ilişkilerde önemlidir. Okulda öğretmenler öğrencilerin direkt gözlerine bakarak konuşmalı ve ders anlatmalıdır. Bu şekilde öğrenciye ve onun anlattıklarına önem verdiğini vurgulamış olur. Öğrencilerin benlik saygılarını artırmak istiyorlarsa öğretmenler, öğrencileriyle iletişim kurarken yüzünü ve bedenini öğrenciye doğru yöneltip ilgili bir yüz ifadesiyle onları dinlemelidir. Bu şekilde öğrenciye anlattıklarının değerli olduğu mesajını vermiş olur.

4-Kanal

Kanal, alıcı ile kaynak arasındaki bağdır. Bilgi veya mesajın göndericiden alıcıya iletilmesi için kullanılan ortam olan kanalın mesaja uygun olması gerekir. Böylece etkili ve ve-

rimli iletişim gerçekleşir. Telefon, posta, internet, radyo, TV vb. çeşitli medya araçları vardır. Örneğin; bir telefon görüşmesi, karmaşık bir mühendislik şemasını iletmek için uygun bir kanal değildir.

Okulda çoğunlukla yüzyüze iletişim kurulmaktadır. Bu nedenle bu sözlü iletişimin etkin olabilmesi için etkin iletişim kurallarına uyulmalıdır. Öğretmen ders anlatırken ben dilini kullanmalıdır. Çünkü ben dilinin öğrencilerinin davranışlarını değiştirme ihtimali mümkündür. Ayrıca ben dili iletişime ve öğrencilerin özsaygısına zarar vermez.

5-Alıcı

Göndericinin mesajını algılayan veya alan kişi alıcıdır ve bazı durumlarda birden fazla alıcı olabilir. Mesaj, alıcının geçmişi göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Bir yazılım örgütünde çalışan mühendis, özel hayatındaki kişiler ile iletişim kurarken teknik terimler kullanmaktan kaçınmalıdır. Mesaj alıcıya ulaşmazsa iletişim gerçekleşmez. Hatta mesaj alıcıya ulaştığında anlamaz ise yine iletişim gerçekleşmeyecektir. Doğru iletişimin gerçekleşmesi için hem göndericinin hem de alıcının kullanılan kodlama ve sembolleri bilmeleri gereklidir.

Alıcı ve gönderici insan oldukları için aynı özelliktedir. Yani ikisi de gönderici iken alıcı durumuna geçebilir veya bunun tersi de olabilir. Okullardaki insan unsurunun bu iki rolü de üstlendiği düşünülürse doğru iletişimin gerçekleşmesinin önemi daha fazla ortaya çıkmaktadır. Mesaj alıcıya ulaşmadığında iletişimin gerçekleşmediği gibi öğrenme de gerçekleşmez. İletişimin etkinliğini artırmak için okullar, gönderenin ve alıcının sorumluluklarının önemi konusunda bir farkındalık geliştirmeli ve aktif dinleme becerilerine bağlı kalmalıdır.

6-Geribildirim

Geribildirim, alıcının göndericinin mesajına verdiği yanıttır. Alıcı, gönderene tepkisini kelimeler, semboller veya jestlerle iletir. Alıcının gönderici, göndericinin alıcı olduğu sürecin tersine çevrilmesidir. Alıcı mesaja cevap vermedikçe iletişim süreci tamamlanmamıştır. Geri bildirim, gerekirse gönderenin mesajını dönüştürmesine yardımcı olur. Geribildirim ile kaynak, alıcının mesajla ilgili şüphelerini gidermesini, güvenini artırmak için sorular sormasını ve gönderenin mesajın ulaştığını bilmesini sağlar.

Sınıf ortamında geri bildirimin istenen düzeyde olmama nedeni öğretmen ya da öğrencidir. Öğrenci derste anlamadığını sorarak, örnek vererek, düşüncesini veya karşı görüşünü söyleyerek geri bildirim verir. Öğretmen de öğrencinin sorularına cevap vererek veya karşıt olsun olmasın görüşlerini dinleyerek ve daha fazla açılmalarını sağlamak için sorular sorarak geri bildirim verebilir. İletişim sürecinde geribildirimin oldukça önemli olduğu unutulmamalıdır.

İletişim türleri ve eğitim ilişkisi

İletişim Türleri

Yazıcı (2020), başlıca dört iletişim türünden bahsetmektedir. Bunlar yazılı, sözlü, sözsüz ve görsel iletişimdir:

Sözlü İletişim: Mesajın ses yoluyla ya da konuşma yoluyla alıcıya iletildiği iletişim türüne sözlü iletişim denir. Radyo, televizyon, sohbet ve röportaj gibi türleri olan sözlü iletişimin etkili olabilmesi, kişilerarası becerilerin kullanımı ile mümkündür. Alıcının işitme, dinleme ve anlama becerilerinin açık olması etkili bir sözlü iletişimin gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır. Eğer çift yönlü gerçekleşiyorsa sözlü iletişim, genellikle hemen bir yanıt almayı amaçlar. Jest ve mimikler gibi benden dili unsurları sözlü iletişimi etkili hale getirir. Alıcının duyma ve anlama becerileri de iletilen mesajının etkili biçimde anlaşılabilmesine yardımcı olmaktadır ve verilecek olan cevabı geliştirmektedir. Ek olarak kullanılan dilin ve bilginin sunulma yöntemi mesajın alıcı üzerindeki etkisini belirleyen unsurlardır (Yazıcı, 2020).

Okul ortamında sözlü iletişim için seçenekler arasında yüz yüze görüşmeler, kurul toplantıları, telefon, bilgisayar, genel seslendirme sistemleri, kapalı devre televizyon, teybe kaydedilmiş mesajlar, ses/slayt gösterileri yer alır (Lunenburg, 2010). Bir okul yöneticisinin büyük bir sorumluluğu okulda etkili iletişim kanallarını geliştirmektir. Yöneticilerin açık iletişimi teşvik etmelerinin bir yolu da açık kapı politikasını yürütmeleridir. Öğretmenler, okuldaki diğer personel ve öğrenciler okul yöneticileri ile açık şekilde konuşabilme rahatlığına bu şekilde sahip olurlar.

Sözsüz İletişim: Sözlü olarak gerçekleşen iletişimin yanında hiç söz kullanılmadan gerçekleştirilen iletişim de mevcuttur. Jest ve mimikler kullanılarak kurulan iletişim veya işaret dili bu iletişim türüne örnektir. Bazen kelimelerle ifade edemediğimiz şeyleri anlatmak için bazense tiyatral etki yaratmak için sözsüz iletişim tercih edilebilir (Yazıcı, 2020). Sözel olmayan jestler, yüz ifadeleri, vücut pozisyonu ve hatta giyim bile mesaj iletebilir. Profesör Albert Mehrabian tarafından iletişimde beden dili, ses ve sözcüklerin etkinliğini belirlemek için yapılan bir çalışmada şu sonuçlara varılmıştır (Gençer,2020);

- %55 Beden dili
- %38 Ses tonu ve sesin biçimi
- %7 Sözcükler, iletişimde etkilidir.

Bu sebeple özellikle öğretmenler okulda ders anlatırken kullandıkları sözcüklere değil beden diline ve ses tonuna dikkat etmelidir. Öğrencilerde öğrenmenin gerçekleşmesini isteyen öğretmen beden dilini ve ses sonunu derste çok etkili kullanmalıdır. Gerekirse okul rehber öğretmenlerinden bu konuda danışmanlık alabilirler.

Yazılı İletişim: Yazılı iletişim türünde harfler, rakamlar ve şekiller kullanılarak mesaj alıcıya iletilir ve genellikle anında yanıt alma amacı güdülmez. Mektup, e-posta, makale, kitap, broşür gibi araçlar, bu iletişim türüne örnek olarak gösterilebilir (Yazıcı, 2020). Yazılı iletişim için, bir okul yöneticisi veya başka bir okul çalışanı notlar, mektuplar, raporlar,

duyuru panoları, el kitapları, haber bültenleri ve benzerleri arasından seçim yapabilir (Lunenburg, 2010).

Desimal Dosya Sistemi diğer adıyla Standart Dosya Planı, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki örgütlerde işlemler sonucunda ortaya çıkan belgelerin, sistemli bir şekilde dosyalanmasını sağlamak üzere önceden hazırlanmış konu numaralarına göre dosyaların sınıflandırılmasıdır. Genel konuların kodu 000-099 arasında, milli eğitim faaliyetleri 100-599 arasında, danışma ve denetimle ilgili faaliyetler 600-699 arasında ve yardımcı hizmetlerle ilgili faaliyetler 700-999 arasında bulunmaktadır. Desimal dosya sisteminin en büyük yararı **işlem gördüğü tarih ne olursa olsun ihtiyaç duyulan herhangi bir belgenin kolaylıkla bulunmasını mümkün kılmasıdır (İdil Milli Eğitim Müdürlüğü,2015).** Yazılı iletişim, özellikle okul yönetimleri için oldukça önemlidir. Okul yönetimleri, öğretmenlere ödev ve sorumluluklarını yazılı olarak tebliğ etmek zorundadır. Ayrıca okul yönetimleri, hesap verebilirlik ilkesi gereği yetki ve sorumluluklarını kullanma dayanaklarını raporlamak durumundadırlar.

Görsel İletişim: Tasarım, tipografi, çizim, illüstrasyon, animasyon gibi görsel öğeler ile sağlanan iletişime görsel iletişim adı verilir. Mağara duvarına çizilen görsellerden, internetten izlediğimiz videolara kadar, gözlerimizle algıladığımız bütün iletiler görsel iletişim başlığı altındadır. Görme, işitme duyularına hitap eden öğretme yöntemlerinin en önemli özelliği etkili olmalarıdır. Bu nedenle resim, harita, şekil gibi görsel araçlar klasik şekilde aktarılan bir ders esnasında kullanılırsa öğrencilerde öğrenme daha iyi gerçekleşecektir.

İletişim sürecinde tam ve doğru öğrenme eğitim araç ve gereçlerinin etkin olarak kullanılması ile mümkündür. İyi bir dinleyici olmak, iyi bir gözlemci olmak, tartışmaları usulüne uygun yapmak, empati kurabilmek, sempatik davranmak ve görgü kurallarına uymak iletişimin temel ilkeleridir. Bu sebeple okullarda öğrencilere model olan öğretmen ve yöneticilerin bu ilkelere tam olarak uymaları önemlidir.

Okul duvarlarına öğrencilerin görsel zekasına hitap etmek amacıyla Türk büyüklerinin resimleri asılmaktadır. Ancak Bal ve Yiğittir (2012) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin eski portreleri sıkıcı bulduğu ve altlarındaki yazıları okumadıkları görülmüştür. Öğrencilerin Ulubatlı Hasan'ın surlara bayrak dikmesi gibi canlandırma içeren resimleri daha çok beğendiği ve hafızasında tuttuğu bu araştırmanın sonuçları arasındadır. Bu sebeple eğer amaç öğrencilerin dikkatini çekmekse okulların duvarlarına asılacak eserlere öğrencilere uygulanacak bir anket sonucunda karar verilmesi daha uygun olacaktır.

İletişim engelleri ve okul yönetimine ilişkin değerlendirme

Birtakım engeller etkili iletişimi geciktirir. Bu iletişim engellerine gürültü de denmektedir. Gürültü, mesajı bozan herhangi bir şeydir. Mesajın farklı algılanması, dil engelleri, kesintiler, duygular ve tutumlar gürültüye örnektir. İletişim engelleri dört kategoriye ayrılabilir (Lunenburg, 2010). Bunlar, süreç engelleri, fiziksel engeller, anlamsal (semantik) engeller ve psikososyal engellerdir.

Süreç engelleri: İletişim karmaşık bir verme ve alma süreci olduğundan, döngünün herhangi bir yerindeki bozulma, anlayışın gerçekleşmesini engelleyebilir. Etkili ve iyi iletişim için iletişim sürecindeki her adım gereklidir. İletişim süreci devam ederken engellenen adımlar engel haline gelir (Lunenburg,2010). Aşağıda süreç engellerine örnekler verilmiştir:

- *Gönderici engeli.* Yenilikçi bir fikre sahip yeni bir yönetici, müfettişin başkanlık ettiği bir toplantıda eleştiri korkusuyla sesini yükseltmez. Ek olarak sınıf içinde öğretmenin kızacağından korkan veya utangaç bir öğrenci de söz hakkı almayarak gönderici engeli oluşturmuş olur.
- *Kodlama engeli.* Örneğin 5.sınıf öğrencisine lise düzeyinde matematik anlatılması durumunda öğrencinin anlatılan konuyu anlaması beklenemez. Ayrıca sınıfta sürekli ben dilini kullanan öğretmen de iletişim engeli oluşturmuş olur.
- *Kanal engeli.* Çok üzgün bir personel, duygularını yüz yüze iletmek yerine lidere duygu yüklü bir mektup gönderirse kanal engeli gerçekleşmiş olur. Okuldaki iş ve işlemler yazılı olmak zorundadır. Okula gelen veli isteğini yazılı olarak okul yönetimine iletmek zorundadır. Sadece sözlü olarak isteğini dile getirirse kanal engeli oluşturmuş olur.
- *Kod çözme engeli*. Hayatında hiç uçak görmemiş bir Endonezya'lı ile uçak görmüş bir Fransız arasında uçağa ilişkin ortak anlam çerçevesi hiç olmadığı için, uçak ile ilgili bir iletişim süreci bu iki insan arasında gerçekleşemez. Özellikle sınıf ortamında öğretmenin öğrencilerin anlayamayacağı kelimeleri kullanması kod çözme engelini oluşturur.
- *Alıcı engeli.* Yıllık bütçenin hazırlanmasıyla meşgul olan bir okul yöneticisi, konuşmayı dikkatle dinlemediği için bir personelden bir ifadeyi tekrarlamasını ister. Öğrencilerin aynı anda konuşması sonucunda öğretmen hangisine odaklanacağını bilemediği için alıcı engeli oluşmuş olur. Öğretmenin bu tür durumlara izin vermemesi için öğrencileri birbirlerini dinlemeleri konusunda uyarması önemlidir.
- *Geribildirim engeli.* Bir toplantı sırasında okul yöneticilerinin herhangi bir soru sormaması üzerine müfettişin, yöneticilerin kendisini anladıklarından tam olarak emin olamamasıdır. Dersin sonuna doğru öğretmenin öğrencilere anlayıp anlamadıklarını sorması üzerine öğrencilerden yanıt alamaması geribildirim engeli oluştuğunun göstergesidir. Bu durum öğrencilerin öğretmenle ilişkilerinin kötü olmasından ya da öğretmene karşı direnç göstermelerinden kaynaklanıyor olabilir. Her iki durumda da öğretmen gerekli önlemleri alıp bu durumu düzeltmelidir.

Fiziksel engeller: Gelen ziyaretçiler, bir telefon görüşmesi, insanlar arasındaki mesafeler, duvarlar ve radyodaki parazit gibi fiziksel dikkat dağıtıcı şeyler iletişimin etkinliğini etkileyebilir. İnsanlar genellikle fiziksel engelleri hafife alırlar, ancak bazen bunlar kaldırılabilir. Örneğin, uygun olmayan bir şekilde konumlandırılmış bir duvar kaldırılabilir. Telefon görüşmeleri ve ziyarete gelen ziyaretçiler gibi kesintiler, bir sekretere talimat verilerek ortadan kaldırılabilir. Uygun bir ortam seçimi, insanlar arasındaki mesafe engellerini aşabilir (Lunenburg,2010).

Okul özelinde fiziksel engellere bakılırsa yan sınıftan gelen müzik sesi ders işlenmesini engelleyebilir. Okul yöneticisi okula gelen velilerle ilgilenmek zorunda kaldığı için derse girmeyebilir. Bir diğer fiziksel engel olarak görülen telefonlar okullarda öğrencilerden ilk ders alınmakta ve son ders kendilerine verilmektedir.

Anlamsal (semantik) engeller: Seçilen kelimeler, onların nasıl kullanıldığı ve onlara yüklenilen anlam birçok iletişim engeline neden olur. Sorun semantik veya kullandığımız kelimelerin anlamıdır. Aynı kelime farklı kişiler için farklı anlamlar ifade edebilir. Verimlilik, artan üretkenlik, yönetim ayrıcalıkları ve haklı sebep gibi sözcükler ve deyimler, bir okul yöneticisi için bir şey ifade edebilir ve bir öğretmen için tamamen farklı bir şey ifade edebilir.

Teknoloji ayrıca iletişimin önündeki semantik engellerde de rol oynar. Günümüzde karmaşık bir şekilde uzmanlaşmış sistemler olan okullarda, yalnızca diğer benzer personel ve teknik uzmanların anlayabileceği özel terimler geliştiren ve kullanan personel ve teknik uzmanlar bulunur. Ve eğer insanlar kelimeleri anlamazlarsa, mesajı da anlayamazlar (Lunenburg,2010).

Okulda kullanılan terimler dışardan gelen ziyaretçiler tarafından anlaşılamayabilir. Örneğin bütün öğrencilerin karma bir şekilde sınav olmasına kelebek sınav sistemi denmektedir ve son yıllarda okul ortamında kullanılan bir terim haline gelmiştir. Bu terimi öğrencisi bu sistemle sınav olmamış bir velinin bilmesi beklenemez.

Psikososyal engeller: Deneyim alanları, filtreleme ve psikolojik mesafe gibi üç önemli kavram, psikolojik ve sosyal engellerle ilişkilidir. Deneyim alanları, insanların geçmişlerini, algılarını, değerlerini, önyargılarını, ihtiyaçlarını ve beklentilerini içerir. Göndericiler yalnızca kendi deneyim alanları bağlamında mesajları kodlayabilir ve alıcılar mesajları çözebilir. Göndericinin deneyim alanı alıcınınkiyle çok az örtüştüğünde veya hiç örtüşmediğinde iletişim zorlaşır. Filtreleme, duygusal olarak görmeye ve duymaya ayarlandığımız şeyleri genellikle görmemiz ve duymamız anlamına gelir. Filtreleme, dinlememize rehberlik eden kendi ihtiyaç ve ilgi alanlarımızdan kaynaklanır. Psikososyal engeller genellikle insanlar arasında gerçek fiziksel mesafeye benzer bir psikolojik mesafe içerir. Örneğin, okul yöneticisi bir personelle aşağılayıcı konuşur ve okul yöneticisinin kendisine karşı tavrından rahatsız olan bu personelde kırgınlık oluşur. Bu kırgınlık onları ayırır ve etkili iletişim kurma olanağını engeller.

Okul yöneticilerinin başarılı iletişimi, verimli bir okul örgütünün özüdür. Ancak, daha önce tartışıldığı gibi, iletişim çeşitli nedenlerle bozulabilir. Birkaç iletişim teorisyeni, iletişimdeki başarısızlıkların en sık meydana geldiği ana alanlara odaklanmıştır. Okullarda iletişim kopukluklarının en sık meydana geldiği başlıca alanlar şunlardır:

•***Samimiyet.*** İletişim teorisyenleri, gerçek iletişimin dayandığı temelin samimiyet olduğunu ifade eder. Dürüstlük, açık sözlülük, özgünlük ve samimiyet olmadan tüm iletişim girişimleri başarısız olmaya mahkumdur (Lunenburg,2010). Samimiyetsiz yaklaşıma örnek gönderilen mesajın sürekli reddedilmesi ve olumsuz geribildirim verilmesidir. Ayrıca mesajı sürekli kabul etmek ve mesaja katkıda bulunmamak da bir iletişim engelidir (Sezer,2022).

Öğretmenin öğrencilerle konuşurken samimi olup olmadığını öğrenciler beden dilinden anlayacaktır. Bu sebeple öğretmenin öğrencilerine karşı dürüst ve samimi davranması önemlidir. Onları bir birey olarak görüp bazı durumlarda gerekli açıklamayı yapmalıdır.

•***Empati.*** Araştırmalar, empati eksikliğinin etkili iletişimin önündeki en büyük engellerden biri olduğunu göstermektedir. Empati, kişinin kendini bir başkasının yerine koyabilmesi veya onu anlayabilmesidir. Empatik kişi, dünyayı diğer kişinin gözünden görebilir (Lunenburg,2010). Etkili iletişim sürecini olumsuz etkileyen unsurlardan biri de herhangi bir durumdan ötürü birisini suçlamak ve yargılamaktır. İnsanlar eleştirmeyi sevseler de eleştirilmekten pek hoşlanmamaktadır. Bu sebeple, etkili iletişim sürecinde sorun yaşanması durumunda karşıdaki insanı suçlamadan, yargılamadan onunla empatik iletişim kurarak çözümüne odaklı yaklaşımda bulunulmalıdır (Sezer,2022). Ergenler tipik olarak ergenlik yıllarında bencil hale gelirler, ancak bu empati kuramamalarından kaynaklanmaz. Bunun nedeni, bir kendini keşfetme sürecinden geçmeleridir ve bağlanma isteksizliği gibi görünen şey, aslında duygusal bir düzeyde ilişki kurmaya çok az güven duymanın veya hiç güvenmemenin bir işareti olabilir (Uche, 2012).

Empati yeteneğinin doğru kullanılabilmesi için sabırla dinlemek ve iletişim kurabilmek gerekmektedir. Okul yöneticisinin okula sürekli geç gelen bir öğretmenin geç gelme nedenlerini araştırması ve nedenlerin öğretmenin özel hayatında yaşadığı bir güçlükten kaynaklanması durumunda çözüm üretmek için öğretmenle görüşmesi gerekmektedir. Sonuçta ne zaman ve nasıl empati kurulacağı olayların içeriğine bağlı olarak değişmektedir.

•***Benlik algısı.*** Kendimizi nasıl gördüğümüz, etkili iletişim kurma yeteneğimizi etkiler. Sağlıklı ama gerçekçi bir benlik algısı, başkalarıyla iletişim kurmak için gerekli bir bileşendir (Lunenburg,2010). Sezer (2022) bu engeli, benmerkezcilik olarak adlandırmaktadır. Benmerkezcilik, başkalarının varlığını ve çıkarlarını gözardı ederek kendini merkezine koyma çabasıdır. Özellikle yetişkinlerde bu durum önemli bir iletişim sorunu oluşturur. Bu nedenle benlik algısının benmerkezcilik ekseninden uzak olması önemlidir. Bu tarz insanlar her konuda kendisini öne çıkarmak istediği için sürekli kendinden söz etmekte ve öteki insanlardan daha önemli olduğuna inanmaktadır. Dinlemek yerine dinlenmek, anlamak yerine anlaşılmak ve sürekli takdir görmek tek dileğidir.

Sınıf ortamında özellikle öğrencilerin arasında benlik algısının oldukça yüksek olduğu öğrenciler bulunabilir. Öğretmenin bu öğrencilere diğer öğrencilerin de benlik algılarının olduğunu hatırlatması önemlidir. Sınıfta her bir öğrenciye söz hakkı vermek, belli durumlarda eşitlik ve adalet vurgusu yaparak benlik algısı yüksek olan öğrencilerin bu yönlerini törpülemeleri sağlanmalıdır.

•***Rol algısı.*** İnsanlar rollerinin ne olduğunu, rollerinin önemini ve kendilerinden ne beklendiğini bilmedikçe, neyi, ne zaman ve kime ileteceklerini bilemeyeceklerdir. Rol algısı okullarda özellikle okul yöneticilerinde ortaya çıkmaktadır. Kendilerine biçtikleri rol nedeniyle okuldaki diğer personelle iletişim problemi yaşayabilmektedirler. Bunu engellemek için müdürün, geçici olarak yönetici olduğunu ve asıl mesleğinin öğretmenlik olduğunu unutmaması gerekmektedir.

•***Mesajı çarpıtma çabaları.*** İletişimdeki tuzaklar hem bilinçli hem de bilinçsiz olarak mesajları çarpıtma çabalarımızda sık sık ortaya çıkar. Bazen insanlar mesajı istedikleri gibi algılamaya eğilimli olurlar. Okullarda öğrenciler verilen ödev ve sorumlulukları bilerek veya bilmeyerek yanlış anlamaktadırlar. Bu nedenle öğretmenin ve yöneticinin görevi, karşı taraftaki alıcının mesajı doğru anlayıp anlamadığını teyit etmektir.

•***Önyargılar.*** Başarılı iletişimin önündeki bir başka engel, gönderenin alıcıya ilişkin imajıdır ve bunun tersi de geçerlidir. Başka bir ifadeyle insanlar arasında etkili iletişimin en önemli engellerinden biri, mesajı almadan önce önyargılama ve değerlendirmede bulunmaktır. Böylece çatışma ve zıtlaşma, anlaşmazlıklar kimi zaman da gereksiz yere bir uyumculuk ortaya çıkmaktadır (Sezer, 2022). Örneğin, bir yandan, okul yöneticileri bazen öğretim konusunda çok iyi bilgilendirilmemiş, sınıftan kopuk ve kâğıt karıştıran kişiler olarak görülür. Öte yandan, bazı okul yöneticileri, öğretmenleri tembel, idari sorunları umursamayan ve öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönleri konusunda gerçekçi olmayan kişiler olarak görmektedir. Bu tür görüşler "biz-onlar" tutumuna yol açar (Lunenburg,2010).

•***Mesaj için araç.*** Başarılı iletişimde mesaj göndermeyi seçtiğimiz araç önemlidir. Çoğu durumda kullanılacak araç duruma göre belirlenir (Lunenburg,2010). İletişim araçlarından hangisinin hedef kitlede istenilen etkiyi yaratabileceğine göndericinin karar vermesi gerekir. Bu kararı vermesi kendi iletişim becerisine, iletiyi doğru şekilde kodlamasına ve doğru iletişim aracını seçebilmesine bağlıdır (Sezer, 2022). Öğretmenin ders anlatırken konunun içeriğine göre araç belirlemesi ve kullanacağı aracı daha önceden denemesi önemlidir. Bu şekilde dersin akışı bozulmaz ve öğrencinin dikkati dağılmaz.

•***İletişim kurma yeteneği.*** İletişim kurma yollarımızdan bazıları, tartışmayı önleyecektir ya da başkalarının aşağılık, kızgın, düşmanca, bağımlı, uyumlu veya itaatkâr hissetmelerine neden olarak engeller yaratır (Lunenburg, 2010). Sonuçta diğer insanlara hor bakan, küçümseyen, onları hakir görenler toplumda kimse tarafından sevilmez. Aslında böyle insanlar iletişim kurmada oldukça zorlanırlar. Alçakgönüllü davranarak insanlarla iletişim kurmak, bu nedenle etkili bir iletişim için önemli bulunmaktadır (Sezer,2022).

Okul, eğitime yeni başlayan çocuk için sosyal bir ortamdır. Daha önce aile ortamında ya tektir ya da kardeşiyle birlikte iken okula başlayınca bir topluluğun içinde yeni kurallara uymak durumunda kalır. Sosyalleşmeyi, iletişim kurmayı ve kendini ifade etmeyi bilemediği durumlarda yanlış dil kullanabilir. Bu sebeple okullar öğrencilerin sosyalleşmeleri ve iletişim kurma yeteneklerini kazanabilecekleri bir ortamdır.

Dinleme yeteneği. Çoğunlukla insanlar dinlemenin önemini takdir etmemektedir. İnsanlar başkalarının söylediklerileyle ilgilenmezler ve dinleme sanatını edinmek üzere gerekli becerileri geliştiremezler (Lunenburg,2010). Oysa dinleme yeteneğinden kasıt etkili dinleme becerisidir ve bu beceri birçok biçimde gerçekleştirilebilmekte aynı zamanda birçok etmen tarafından da belirlenmektedir. Dinleyici tarafından bazen tek bir dinleme yöntemi kullanılırken, bazen de birkaç dinleme yöntemi etkin olabilmektedir. Bununla birlikte, etkili bir iletişim için dinleme yönteminin konu, kişi, zaman ve ortam gibi unsurlara göre farklılık göstermesi doğaldır (Sezer,2022).

Öğretmenler öğrencileri etkili dinlemek istiyorlarsa ne kadar meşgul olurlarsa olsunlar işlerini bırakmalıdırlar. Dinleme esnasında öğrenci ile göz teması kurulması önemlidir. Öğretmen, başını sallayarak veya detay almak için kısa sorular sorarak öğrenciyi dikkatlice dinlediğini göstermelidir. Öğrenciler de öğretmenlerinin etkili dinlememe yöntemlerini bu şekilde öğrenecektir.

•***Kültür.*** Kültürel mirasımız ve ön yargılarımız genellikle iletişimin önünde engeller oluşturur. Afrikalı-Amerikalı ya da beyaz, genç ya da yaşlı, erkek ya da kadın olmamız, etkili bir şekilde iletişim kurmamıza engel olmaktadır (Lunenburg,2010). Referans çerçevesine ek olarak, kişinin inançları, değerleri ve önyargıları da mesajları değiştirebilir ve engelleyebilir. Önyargılı görüşler ve önyargılar, değişen kişiliklere ve geçmişlere dayalı olarak oluşturulur. Örneğin, bazı kültürler "kendisiyle konuşulmadıkça konuşma" veya "yaşlıları asla sorgulama" ilkelerine inanır (Adu-Oppong ve Agyin-Birikorang, 2014).

Ekolojik sistem kuramına göre makrosistemi oluşturan toplum kültürü ve inançları çocuğun yetişmesi esnasında etkili olabilmektedir. Makrosistem bu etkiyi aile üzerinden gösterebilir Bu yüzden öğrenciyi yetiştirme görevini üstlenen okul makrosistemle etkileşime girmek zorundadır. Öğrencinin ailesiyle iletişimi olumlu ve sıkı tutmalıdır.

•***Gelenek.*** Bir okuldaki geçmiş uygulama, nasıl ne zaman ve ne gönderip aldığımızı belirlemeye yardımcı olur. Örneğin, otoriter bir tarza sahip olan bir okul yöneticisi, personelinin bilgileri kolayca paylaşmayacağını görebilir. İşbirlikçi bir tarza sahip yeni bir yönetici, otoriter olanın yerini alırsa, yeni yönetici, meslektaşlarının önemli konularda konuşmasının biraz zaman aldığını görebilir (Lunenburg,2010). Burada kastedilen okulun kurum kültürüdür. Kurum kültürü bir anda oluşmayacağı gibi oluşması yıllar sürebilir. Okuldaki geçmiş uygulamalar artık okul geleneğine dönüştü ise yeni gelen yönetici veya öğretmen bu geleneği devam ettirmeyle yükümlü olabilir.

•***Koşullandırma.*** İletişimin çevre tarafından koşullandırılma biçimi, gönderilen ve alınan mesajların doğruluğunu etkiler. Bilgi paylaşmaya teşvik edildiğimiz bir ortam oluşturan yöneticiler için çalışıyorsak, kısa sürede buna göre iletişim kurmaya şartlanırız (Lunenburg, 2010).

Okuldaki yöneticiler öğretmenleri ve öğrencileri, öğretmenler de öğrencileri yargılamadan dinleyecekleri imajını öğrencilere ve öğretmenlere veriyorsa onların da iletişime açık olması beklenebilir. Çünkü kendini güvende hisseden bireyler sorunlarını diğerlerine rahatlıkla açarlar. Başka bir ifade ile özellikle öğrenciler kendilerine zaman ayrılacağı ve dikkatlice dinlenecekleri konusunda koşullandırılmalıdır.

•***Gürültü.*** İletişimin önündeki en büyük engel, iletişim uzmanlarının gürültü dediği şeydir. Gürültü, kanallardaki dış etkenler ile iletişimi etkileyen kaynak ve alıcı içindeki içsel algı ve deneyimlerden oluşur (Lunenburg,2010). İletişim sürecindeki bütün unsurlar gürültüye sahip olabilir. Örneğin gönderici, bir mesajı kodlamakta ya da anlatmakta yetersiz ise gürültü meydana getirir. Diğer taraftan kanalda meydana gelen ve mesajın iletilmesini engelleyen aksaklıklara kanal gürültüleri denir (Eren, 2022).

Okulda dersin işlenmesini engelleyen her şey iletişim engeli olarak kabul edilebilir. Örneğin derste arkadaşıyla konuşan öğrenci gürültü oluşturmaktadır. Ya da akıllı tahtayı

çalıştırırken sorun yaşayan öğretmende gürültü meydana getirmektedir. Sınıfları dolaşıp mesaj getiren nöbetçi öğrenci de dersin işlenişini engelleyen gürültü olarak kabul edilebilir.

•***Geribildirim.*** Bireyin davranışlarının bir hedefe yönelmesini ve böylece amaçlarına kolaylıkla ulaşmasını sağlayan geribildirim, alınan mesajı tanımlama işlemidir. Göndericiye başkalarını nasıl etkilediğini bildiren geri bildirim, istenen hedefe ne ölçüde ulaşıldığını kontrol etmek ve eksiklikleri telafi etmek için yapılır (Eren,2022). Okuldaki personel, liderlerine geribildirim istediklerini söylemelidir. Bununla birlikte, uygunsuz bir şekilde verilen geri bildirim, iletişimi geliştirmek yerine engelleyebilir. Hem yöneticiler hem de astları, geribildirimi nasıl daha verimli kullanacakları konusunda daha fazla eğitime ihtiyaç duymaktadır (Lunenburg,2010).

İletişim Biçimleri

İletişim eyleminin kaç kişi arasında gerçekleştiği, nasıl bir süreç ile yapıldığı gibi etkenler, farklı iletişim şekillerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu iletişim şekilleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

Kişilerarası İletişim: İki bireyin birbirleriyle gerçekleştirdiği iletişime kişilerarası iletişim denmektedir. Yani fiziksel olarak aynı ortamda bulunan iki kişinin birbiriyle iletişim halinde olması durumudur. İki kişinin karşılıklı olarak konuşması ve birbirleriyle iletişim kurması örnek olarak gösterilebilir (Özgül, 2022).

Kişilerarası iletişimin özelliği iki insanın aynı mekânda, aynı anda doğrudan sözlü veya sözsüz yüz yüze iletişim hâlinde olmasıdır. Kişilerarası iletişimde zaman ve mekân birlikteliği bulunmaktadır. Aynı ortamda bulunanlar suskunluk, mimik, jest, giyim-kuşam, oturma, kalkma biçimleri gibi sözsüz veya konuşarak sözlü iletişimde bulunurlar. Kişilerarası iletişim, farklı ihtiyaçlardan kaynaklanan, tanışıklık seviyesinden samimiyet seviyesine uzanan ve farklı yoğunlukta yaşanan davranışlar bütünüdür (Taş, 2023).

Okullardaki paydaşlar bu iletişim şeklini daha yoğun olarak kullanmaktadır. Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkilerin çoğunlukla kişilerarası iletişim olarak kabul edilmektedir. Ancak okulun bir eğitim örgütü olması dikkate alınırsa okullarda grup iletişimi ve örgütsel iletişimin de kullanıldığı görülmektedir.

Grup İletişimi: Grup iletişimi, ikiden fazla kişi arasında gerçekleştirilen iletişim eylemine verilen isimdir. Kısacası, kişilerarası iletişimin, daha fazla kişi ile yapılan bir versiyonu olarak tanımlanabilir. Okullarda da öğretmenler kendi aralarında informal gruplar kurmaktadır. Bu gruplar öğretmenlerin kişisel kimlik ve ait olma duygusu ile sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yaramaktadır (Özgül, 2022). Aşağıda Bavelas'a göre grup iletişim modelleri verilmiştir (Eren, 2022; Eyüboğlu, 2017):

•Tekerlek Türü İletişim (merkezi model): Bu iletişim modeli geleneksel örgütlerde görülür. Otorite ve karar alma süreçlerinin merkezdeki kişide yani liderde toplandığı bir modeldir. Bu modelde bütün üyeler grubun lideri ile bilgi alışverişinde bulunur ancak kendi aralarında bir iletişim söz konusu değildir.

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2012) Okula İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi , 11 (40)* , 30-45 . Retrieved From Https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Esosder/İssue/6154/82683

Adu-Oppong, A.A. ve Agyin-Birikorang, E. (2014) Communication in The Workplace: Guidelines For Improving Effectiveness, *Global Journal of Commerce & Management Perspective.*

Akgün, N., Ertürk, R. (2021) *Çatışma ve Müzakere* (Eğitimde Örgütsel Davranış, Ed. Yusuf Cerit) Asos Yayınları, Elâzığ.

Akkoyun, F. (1995). Transaksiyonel Analiz ve Yetişkin Olmak . *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (Jfes) , 28 (1)* , 1-11 . Doı: 10.1501/Egifak_0000000343

Akkoyun, D. D. F. (1993). Saygı Kavramına Transaksiyonel Analiz (TA) Açısından Bakış . *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal , 1 (4)* , 16-22 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21424/229801

Akpınarlı, A. C. (2018) *Savunma Mekanizmaları*, Erişim adresi: https://aylinakpinarli.com/ Erişim tarihi:16.04.2023

Alba, Cornelia Anca (2010) *Leadership, emotions and school outcomes in Romania.* PhD thesis, University of Warwick.

Alıcı, D. (2013) Okula Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim, 38,* 318-331.

Altan, Y. (2010).Örgütsel Çatışma ve Etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:2,* Ağustos 2010.

Aslan, E. (1992) Benlik Kavramı ve Bireyin Yaşamındaki Etkileri, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* Yıl:1992, *Sayı:4,* s.7-14

Aslan, H. ve Mert İ.S. (2019).Çalışanların Duygusal Emek Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 22 (2),* 713-728.

Aşkun C.İ. (1982). *İşgören.* Bayteş Yayıncılık: Eskişehir.

Atalay, Ö. (2023) *İletişim,* Erişim tarihi:18.03.2023, Erişim adresi:

https://avesis.ktu.edu.tr/resume/downloadfile/ozgun_atalay?key=19b0c7fd-58c7-4ce0-97d8-f655f9aea668.

Atak, M. (2005), "Örgütlerde Resmi Olmayan İletişimin Yeri ve Önemi", *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi, No: 2*, s: 59-67.

Atak, M.,& Erturgut, R. (2010) Importance of educated human resources in the information age

and view of information society organizations on human, *Procedia Social and Behavioral Sciences 2* (2010) 1452–1456.

Bakioğlu, A. (2009) *Çağdaş Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Bal, M.S.,& Yiğittir, S. (2012) Okul Duvarlarındaki Görsellerin Tarih Öğretimi Açısından İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Eylül 2012 *Cilt:20* No:3 999-1016.

Başaran, İ. E. (2004) *Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetsel Davranış*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.

Başsayın, N. (2022) *Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Çatışma ve Çatışma Yönetimine İlişkin Görüşleri,* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Batmaz, H. Ç. (2014) Eğitim Kurumlarında Yaşanan Çatışmaların Örnek Olaylarla Çözümü, *Akademik Bakış Dergisi Sayı: 46* Kasım – Aralık 2014 Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi ISSN:1694-528X

Bono, E. D. (2023) *Edward de Bono's Six Value Medals*, Erişim adresi: https://www.debonogroup.com/ Erişim tarihi:08.05.2023

Brackett, M. (2020) *Permission To Feel: Unlocking The Power Of Emotions To Help Our Kids, Ourselves, And Our Society Thrive*, Erişim adresi: https://www.marcbrackett.com/ Erişim tarihi:06.05.2023

Brahm, E. (2003) *Conflict Stages*, Beyond Intractability. Eds. Guy Burgess and Heidi Burgess. Conflict Information Consortium, University of Colorado, Boulder. Posted: September 2003, http://www.beyondintractability.org/essay/conflict-stages.

Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Business (2023) Communication Process, Erişim adres: https://businessjargons.com/ Erişim tarihi:18.03.2023.

Campbell, S. (2016) *The 10 Benefits of Conflict*, Erişim adresi: https://www.entrepreneur.com/ Erişim tarihi:20.05.2023

Cengiz, A.A. (2018). Çatışma ve Stres Yönetimi I. "Çatışmanın Doğası: Tanımı, Türleri ve Süreci". Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.

Ceylan, A. , Ergün, E. & Alpkan, L. (2000). Çatışmanın Sebepleri ve Yönetimi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi , 1 (2) ,* 39-51 .

Cherry, K. (2023) The Components of Attitude. Erişim tarihi:10.06.2023 Erişim adresi: https://www.verywellmind.com/

Chukwuemeka, E. S. (2022) *Five (5) Main Stages of Conflict*, Erişim adresi: https://bscholarly.com/ Erişim tarihi: 20.05.2023

Cüceloğlu, D. (2000) *İçimizdeki Biz*, Sistem Yayıncılık: İstanbul.

Çatak, E. (2012) *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Gözlemledikleri Ego Durumları ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişki.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi SBE.

Çelik, Ç. (2007) *İlköğretim Okulu Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkisi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği),*Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çelik, K. & Tosun, A. (2019) Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stilleri İle Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişki . *Adıyaman University Journal of Educational Sciences* , *9 (1*) , 99-121 . DOI: 10.17984/adyuebd.456709

Çelik, M., & Pesen, A. (2022). An experimental study: does the transactional analysis theory-based psycho-education program affect students' communication skills?. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal,12(65),* https://www.doi.org/10.17066/tpdrd.1138428

Çelebi, M. & Çopur, K. D. (2019). Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları ile Ailenin Sosyoekonomik Yapısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Niğde İli Örneği . *OPUS International Journal of Society Researches , 13 (19)* , 786-814 . DOI: 10.26466/opus.590974

Çetin, İ. (2011) Hayatımızın ve Davranışlarımızın Belirleyicisi Tutumlar. Erişim adresi: https://www.tavsiyeediyorum.com/ Erişim tarihi:11.06.2023

Çöllü, E. F. & Öztürk, Y. E. (2014). Örgütlerde İnançlar-Tutumlar Tutumların Ölçüm Yöntemleri Ve Uygulama Örnekleri Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi . *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi , 9 (1-2)* , 373-404 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11297/135079

Dansereau, V. (2022) *Resolving Dysfunctional Conflict in the Workplace*, Erişim Adresi: https://pollackpeacebuilding.com/ Erişim tarihi:20.05.2023

De Gree, A. (2022) What is Instrumental Value? Erişim adresi: https://study.com/, Erişim tarihi:30.04.2023

Demir, İ. (2017). Çatışma Ve Çatışmaya Yaklaşım Yöntemlerinin Teorik Çerçevesi. *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi , 5 (1)* , 1-53 . Doı: 10.16954/Yalovabaccd.329875

Demirkol, M. (2015) 6 Değer Madalyası Erişim adresi: https://mursidedemirkol.com/ Erişim tarihi:30.04.2023.

Dilek, N. (2023) *İnsan İlişkileri ve Adalet*, Erişim adresi: https://www.edebiyatdefteri.com/ Erişim tarihi: 18.03.2023

Doğan, T., Totan, T., Sapmaz, F. (2009) Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı ve Sosyal Zekâ, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17* (Mayıs 2009), s. 235-247.

Drew, C. (2022) The 3 Components Of Attitude (ABC / Tripartite Model). Erişim adresi: https://helpfulprofessor.com/ Erişim tarihi: 11.06.2023

Education (2021) *Attitude and Behavior of Students*, Erişim tarihi:30.04.2023 Erişim adresi: https://educationalresearchtechniques.com/

Eghbali, M., Mousavi, S. V., Hakima, F. (2017). The effectiveness of transactional analysis on mothers' parenting styles. *Journal of Family Psychology, 3* (2), 17-26

Ercan, E. (2022) *İletişim Süreci Aşamaları Nelerdir?* Erişim adresi: https://hayatinritmi.com.tr/ Erişim tarihi: 18.03.2023

Eren, E. (2012) *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Yayınları: İstanbul.

Eren, E. (2022) *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar),* Beta Yayınları: İstanbul

Eşiyok, İ. (2018) *Yönetimde İnsan İlişkileri,* Erişim adresi: http://karahisar.orgfree.com/ Erişim tarihi: 18.03.2023

Eyüboğlu, A.A. (2017) *Örgütsel İletişimin Örgüt İçi İlişkilerin Etkinliği Açısından Önemi: Şırnak Üniversitesi Örneği,* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Genç N. (2004) *Yönetim ve Organizasyon.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Gençer, Y. (2020). Mustafa Kemal Atatürk'ün Sözsüz İletişim Yönetimi. Egemia *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya Ve İletişim Araştırmaları Hakemli E-Dergisi, (6)*, 39-69.

Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P. & Janet Patti, J. (2021) The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review, *Cambridge Journal of Education*, DOI: 10.1080/0305764X.2021.1927987

Gotlieb, R. (2020) Book Review, Permission To Feel: Unlocking The Power Of Emotions To Help Our Kids, Ourselves, And Our Society Thrive, Erişim tarihi:06.05.2023 Erişim adresi: https://www.learningandthebrain.com/

Göka, E. , Yüksel, F. V., Göral, F.S., (2006) İnsan İlişkilerinde Yansıtmalı Özdeşim, *Türk Psikiyatri Dergisi 2006; 17(1*):46-54

Gökdağ, R. (2016) Üniversite Öğrencilerinin Uyku Öncesi İçsel İletişim Konuları, *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 4(*2) 2016, 32-43

Gürel, A. (2018) İletişim Nedir? İletişim Neden Önemlidir? İletişim Türleri Nelerdir? Erişim adresi: https://www.brandingturkiye.com/ Erişim tarihi:09.04.2023

Hillson, D. (2013) Using the "Six Value Medals" to Identify and Assess Risk, Erişim adresi: https://www.irisintelligence.com/ Erişim tarihi:30.04.2023

Indeed (2023) *What are Human Relations Skills?* Erişim tarihi: 11.03.2023 Erişim adresi: https://www.indeed.com/career-advice/resumes-cover-letters

İmirlioğlu, İ. (2005) İş Yaşamında Çatışma, *Verimlilik Dergisi,3*, s.105,124.

Juneja, P. (2023) *Understanding Conflict - Meaning and Phases of Conflict*, Erişim adresi : https://www.managementstudyguide.com/ Erişim tarihi:20.05.2023

Kanat, E. B. (2021) *Çatışma Yönetimi Teknikleri*, Erişim adresi: https://www.iienstitu.com/ Erişim tarihi: 27.05.2023

Karakaş, S. (2017). *Prof. Dr. Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü:* Bilgisayar Programı ve Veri tabanı - www.psikolojisozlugu.com (sürüm: 5.2.0/2022).

Karakaş, Ö. (2020) Yaygın Kullanılan Benlik Savunmaları Nelerdir [1] Yansıtma, Yansıtmalı Özdeşim, Yansıtmalı Suçlama, *Terrabayt*, Erişim adresi: https://terrabayt.com/ Erişim tarihi: 16.04.2023.

Karcıoğlu, F., Alioğulları, Z. (2012). Çatışmanın Nedenleri Ve Çatışma Yönetim Tarzları İlişkisi . *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi , 26 (3-4)* , 215-237. Https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Atauniiibd/İssue/2707/35546

Karip, E. (2022) *Çatışma Yönetimi*, Pegem Akademi, Ankara

Khan Academy (2023) Component of Attitudes, Erişim adresi: https://jackwestin.com/ Erişim tarihi: 30.04.2023

Kaymak, M.S. (2015) Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri İle Çatışmayı Yönetme Stratejileri Arasındaki İlişki (Kartal İlçesi Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıçarslan, S. & Atıcı, M. (2015). Çatışma Çözme Eğitim Programının İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Davranışları Üzerindeki Etkisi . Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 24 (2) , 137-158 . Retrieved From Https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Cusosbil/İssue/32044/354208

Kıral, E. (2019) *Çatışma ve Kriz Yönetimi*, Pegem Akademi, Ankara

Kocakula, Ö. (2012*) Narsistik ve Obsesif Kompulsif Kişilik Bozukluklarının Karar Süreçlerine Etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Aydın.

Koçak, Ö. (2020) *Karen Horney'in Nevrotik Görkem Arayışı Kavramı,* Erişim Adresi: https://psikolojiyazilari.com/ Erişim Tarihi: 16.04.2023

Koçyiğit, A. ve Polat, S. (2022) Okul Yöneticilerinin Kendi Aralarındaki Çatışmalarının Nedenleri, Çatışmaların Önlenmesi İçin Yapılması Gerekenler ve Bu Çatışmaların Öğretmenlere Etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(4),* 1339-1359.

Mallel, N. (2018) How to Use Psychology to Communicate Better and Avoid Conflict, Erişim adresi: https://medium.com/ Erişim tarihi:12.05.2023

Maturana, H. R. (1974) The Organization of the Living: A Theory of the Living Organization,

Cybernetics Forum The Publicatıon Of The American Society For Cybernetics, Summer/Fall 1981 *Volumex No. 2&3*

Mc Leod, S. (2008) *Self-Concept,* Erişim adresi: https://www.commonlit.org/ Erişim tarihi:16.04.2023

Mc Leod, S. (2023) *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*, Erişim tarihi: 22.04.2023 Erişim adresi: https://www.simplypsychology.org/

Mc Leod, S. (2023) *Attitudes Components In Psychology: Components*, Erişim tarihi: 30.04.2023 Erişim adresi: https://www.simplypsychology.org/

McPheat, S. (2022) What Is The Transactional Analysis Model With Examples, Erişim adresi: https://www.mtdtraining.com/ Erişim tarihi:12.05.2023

Meşe, S. (2016). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Ve Özel Dershanelere Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kendilerinde Algıladıkları Ego Durumları İle Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

Mulder, P. (2018). *Transactional Analysis Theory*. Retrieved from Toolshero: https://www.toolshero.com/communication-methods/transactional-analysis-eric-berne/

Murray, H. (2023) Transactional Analysis Theory & Therapy: Eric Berne, Erişim adresi: https://www.simplypsychology.org/ Erişim tarihi: 12.05.2023

Nirula, U. (2022) What Is Terminal Value? Erişim adresi: https://study.com/, Erişim tarihi:30.04.2023

Nykodym, G. F. II (1976) An Evaluation of Transactional Analysis as a Strategy of Organization Development, Communication Studies Thesis, Dissertations, and Student Research. 51. https://digitalcommons.unl.edu/commstuddiss/51

Oğuz, E. *Sosyal Etkileşim Ve İletişim,* Millî Eğitim Bakanlığı, Modül 7, Temmuz 2022 Ankara

Onay, M. (2011) Çalışanın Sahip Olduğu Duygusal Zekâsının ve Duygusal Emeğinin, Görev Performansı ve Bağlamsal Performans Üzerindeki Etkisi, *Ege Academic Review*, Ege University Faculty of Economics and Administrative Sciences, vol. 11(4), pages 587-600.

Ömeroğlu, Ö. (2006) *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Önder, Ö.R. (2016) *Tutumlar,* Erişim adresi: acikders.ankara.edu.tr Erişim tarihi:30.04.2023

Özdemir, M. (2008) Kurum İçi Çatışmaların Yönetilmesi Ve Eğitim Kurumlarında Çatışma Yönetiminin İş Tatminine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi) Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Özdemir, M. (2019) Çatışma Yönetimi, Erişim Adresi: Https://Ms.Hmb.Gov.Tr/ Erişim tarihi: 20.05.2023

Özer, E. (2018) *Benlik Kavramı nedir? (Psikoterapi ve Benlik)* Erişim adresi: https://www.psikosentez.com/ Erişim tarihi:16.04.2023

Özerk, H. (2008). *Özel Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Transaksiyonel Analiz Kuramı Çerçevesinde, Birbirlerinde Gözlemledikleri ve Birbirlerinde Bekledikleri Ego Durumlarının Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi SBE.

Özgül, B. (2022) *İletişim Nedir? İletişim Türleri Nelerdir?* Erişim adresi: Https://İkas.Com/Tr/Blog/ Erişim Tarihi: 25.03.2023

Öztürk, E., Boydak Özan, M. (2021).*Öğretmenlerin Duygu Yönetim Becerileri İle Okulun Duygusal İklimi Arasındaki İlişki* .Journal Of History School, 52, 1806- 1832.

Paşaoğlu, D., Tokgöz, N., Şakar, N., Ergun Özler, N. D., Özalp, İ. (2013) *Yönetim ve Organizasyon*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Ocak 2013.

Peek, S. (2023) *Human Relations Management Theory Basics,* Erişim adresi: https://www.business.com/articles/ Erişim tarihi: 18.03.2023.

Rahim, M.A.(2002) Toward A Theory Of Managing Organizational Conflict, *The International Journal Of Conflict Management* 2002, *Vol. 13*, No. 3, Pp. 206-235.

Rana, M.M., Farouque, M.G., Rahman, M.Z. (2020) Attitude of common interest group members towards National Agricultural Technology Programme (Phase-I) interventions. *Journal of Bangladesh Agricultural University, 18(1):* 194–202. https://doi.org/10.5455/JBAU.94764

Rosa, E.M., Tudge, J. (2013) Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology, *Journal of Family Theory & Review 5* (December 2013): 243–258 243 DOI:10.1111/jftr.12022

Sampthirao, P. (2016). Self concept and interpersonal communication. *The International Journal of Indian Psychology, 3(3),* 177-189.

Sarıkaya, F. (2012) Çatışma Yönetimi ve İletişim

Sarpkaya, R. (2002) Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi Ve Bir Örnek Olay, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, sayı:41, ss:414.

Seval, H. (2006). Çatışmanın Etkileri ve Yönetimi . *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (15) ,* 245-254. https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Manassosyal/İssue/49951/640214

Sezer, N. (2022) Etkili İletişim Becerileri, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Erişim adresi: https://ogretmenimecesi.com/ Erişim tarihi:01.04.2023

Sözbilir, M., Akıllı, M., Ozan, C. (2010). Yusufeli `de Öğrencilerin Okula Karşı Tutumları. Geçmişten Geleceğe Yusufeli Sempozyumu, Yusufeli Belediyesi, Yusufeli, 10-12 Haziran 2010.

Söylemez, N. (2017) *Beyaz Yakalı Çalışanların Kendilerinde Algıladıkları Ego Durumu İle Yöneticilerinde Algıladıkları ve Bekledikleri Ego Durumları Bağdaşımının (Uyumunun) İş Doyumları ile İlişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Genel Psikoloji Bilim Dalı.

Sur, H. (2012) Örgütsel Çatışma Yönetimi, Erişim adresi: https://www.sdplatform.com/ Erişim tarihi:27.05.2023

Şenel, Ö. (2006) *Personel Güçlendirmenin Örgüt Kültürüne Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Programı

Taş, Y. (2023) *Kişilerarası İletişim*, Çarşamba Ticaret Borsası MYO, 1-72

Thornton, G. (2022) *Human Relations Theory*, Erişim adresi: https://study.com/ Erişim tarihi: 11.03.2023

Tedmem (2014) *Bir Çocuğu Yetiştirmek Tüm Toplumun Görevidir.* Erişim adresi: https://tedmem.org/ Erişim tarihi: 20 Nisan 2023.

Tokat, B. (1999) Örgütlerde Çatışma Ve Çatışmanın Yönetimi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 1, Ocak 1999.

Töremen, F., & Çankaya, I. (2008). Yönetimde Etkili Bir Yaklaşım: Duygu Yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim, 1 (1),* 33-47, 2008 www.keg.aku.edu.tr

Turhal, E. , Kalyoncu, N. & Keçeci, A. (2018). Çalgı Derslerindeki Öğretmen - Öğrenci İletişiminde "Transaksiyonel Analiz Ego Durumları" . *Sanat ve Tasarım Dergisi , 8 (2)* , 42-65 DOI: 10.20488/sanattasarim.529225

Uche, U. (2012) Is It Normal for Teenagers to Lack Empathy? *Psychology Today*, Erişim adresi: https://www.psychologytoday.com/ Erişim tarihi:09.04.2023.

Ustaahmetoğlu, E. (2013) *Tutumlar,* Editör Burcu Candan, Tüketici Davranışları, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Yayınları, 2013, Erzurum.

Verdhan,R. (2021) *Functional Conflict – Benefits, Resolution -Explained! with Example*, Erişim adresi: https://www.thesisbusiness.com/ Erişim tarihi:20.05.2023

Vurgun, L., Öztop, S. (2011) Yönetim ve Örgüt Kültüründe Değerlerin Önemi, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* Y.2011, *C.16*, S.3, s.217-230.

Webster (2023) *Human Relations,* Erişim adresi: https://www.merriam-webster.com/dictionary/ Erişim tarihi:18.03.2023.

Ward, P. (2021) *Human Relations Management Theory: Summary, Examples,* Erişim adresi:

https://nanoglobals.com/ Erişim tarihi: 11.03.2023.

Yale (2019) *Ruler an Evidence-Based Approach to Social and Emotional Learning*, Erişim adresi: http://www.rulerapproach.org/ Erişim tarihi:06.05.2023

Yatkın, A. (2009) Örgütsel Yöneti(ileti)şim, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi.

Yazıcı, Ç. (2020) *İletişim Nedir? İletişim Türleri Nelerdir?* Erişim Adresi: https://markethinkers.com/ Erişim tarihi: 25.03.2023.

Yıldırım, Ö. (2019) *Tutumların İşlevleri Nelerdir?* Erişim Adresi: https://www.felsefe.gen.tr/ Erişim tarihi: 30.04.2023.

Yıldırım, M. H., Erul, E. E. (2013) Duygusal Emek Davranışının İşgörenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi, *Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi* Cilt 5, Sayı 1, 2013 ISSN: 1309 -8039 (Online)

Yılmaz, A. (2020) *Küreselleşme Ekseninde Kitle İletişim Araçları ve Toplumsal Olaylara Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Radyo Televizyon Sinema Ana Bilim Dalı, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya, 2020.

Yılmaz, Ö. (2005). Örgütlerde Yaşanan Çatışmaların Giderilmesinde Takım Çalışmalarından Yararlanma . Verimlilik Dergisi , (1) , 0-0 . Retrieved From Https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Verimlilik/İssue/30713/331916

Yılmaz, M.K. ve Aytekin, R.İ. (2020). Genişletilmiş Değer-Tutum-Davranış Modeli Bağlamında Yeşil Ürün Satın Alma Davranışının İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2),* 439-465. doi: 10.17218/hititsosbil.786220

Yurdagül, A. (1996) *Kitle İletişim Araçlarının Toplum Yaşamındaki Yeri (Türk Radyoları Üzerine Bir Araştırma),* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo-TV ve Sinema Anabilim Dalı, İstanbul.

Kaynakça

Acaray, A., Akturan, A. ve Çekmecelioğlu, H. G. (2015). Örgüt kültürü ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 3*(32), 140-157.

Akçadağ, T. (2017, Ekim). Örgütlerde dalkavukluk. 8. Uluslararası eğitim yönetimi forumu bildiri kitabı içinde sözlü bildiri. Ankara, 152-153

Akdemir, B. ve Çukacı, Y. (2010, October). Örgüt kültürü değerleriyle örgütsel öğrenme düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bir araştırma. In *journal of social policy conferences* (no. 50, pp. 1173-1192). Istanbul university.

Akgün, A. E., Lynn, G. S. ve Byrne, J. C. (2003). Organizational learning: a socio-cognitive framework. *Human resource development review, 2*(4), 268-299.

Aksu, M. B. (1996). İnsan ilişkilerinde bir boyut: grup davranışı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, *7*(7), 311-328.

Alderfer, C P (1977). Organization development. *Annual review of psychology, 28*(1), 197–223.

Alexander, P. A. ve Dochy, F. J. R. C. (1995). *Conceptions of knowledge and beliefs: a comparison across varying cultural and educational communities. American educational research journal, 32*(2), 413–442. Doi:10.3102/00028312032002413

Altun, B. ve Sarpkaya, R. (2017). Eğitim yönetiminde politik modeller. *Adnan menderes üniversitesi eğitim fakültesi eğitim bilimleri dergisi, 8* (2), 1-12.

Al-Zu'bi, H. A. (2010). A study of relationship between organizational justice and job satisfaction. *International journal of business and management*, *5*(12), 102.

Argote, L. ve Miron-Spektor, E. (2011). Organizational learning: from experience to knowledge. *Organization science, 22*(5), 1123-1137.

Armenakis, A. A. ve Harris, S. G. (2002). Crafting a change message to create transformational readiness. *Journal of organizational change management*, *15*(2), 169-183.

Arpacı, Ö. Y. ve Arman, M. (2015). Yönetici ve işgörenlerin örgütsel adalet algıları üzerine bir araştırma. *Yeni fikir dergisi, 7*(15), 101-122. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/yenifikirjournal/issue/61748/923129

Ashforth, B. E. ve Anand, V. (2003). The normalization of corruption in organizations. *Research in organizational behavior*, *25*, 1-52.

Ashman, I. (2007). An ınvestigation of the british organizational commitment scale: a qualitative approach to evaluating construct validity. *Management research news, 30*(1), 5-24.

Atak, M. (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Journal of aeronautics and space technologies*, *2*(2), 59-67.

Avtgis, T. A., Thomas-Maddox, C., Taylor, E. ve Patterson, B. R. (2007). The influence of employee burnout syndrome on the expression of organizational dissent. *Communication Research Reports, 24*(2), 97-102.

Ayal, O. ve Kahveci, G. (2023). Öğretmenlerin örgütsel dalkavukluk ve kayırmacılık algılarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 272-294. DOI: 10.53444/deubefd.1229993

Babaoğlan, E. ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, *28*(28-2), 87-101.

Bakan, İ., Sezer, B. ve Kara, C. (2017). Bilgi yönetiminin örgütsel çeviklik ve örgütsel atalet üzerindeki etkisi. *Kahramanmaraş sütçü imam üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi dergisi*, *7*(1), 117-138.

Balcı, A. (2014). Örgütsel gelişme. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, B. ve Alkan, A. (2021). Sağlık kurumlarında örgütsel ataletin incelenmesine yönelik kavramsal bir çalışma. *Sdü sağlık yönetimi dergisi*, 3 (1), 52-63.

Balyer, A. (2015). Organizational commitment: teachers' perceptions in turkey örgütsel adanmışlık: türkiyedeki öğretmenlerin algıları. *Hacettepe egitim dergisi, 30*(2), 1-14.

Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi examining the perceptions of administrators and teachers related to diversity management in their schools. *Marmara üniversitesi atatürk eğitim fakültesi eğitim bilimleri dergisi*, *32*(32), 25-43.

Baş, G., Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 1*(1), 29-62. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10329/126617

Başak, C. (2008). Uluslararası örgütlerin yolsuzlukla mücadeledeki rolü. *Polis bilimleri dergisi*, *10*(2). 91-114.

Bauer, T. ve Erdogan, B. (2012). An introduction to organizational behavior. *Creative Commons*.

Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K. K., ve Allred, C. (2008). School climate and teachers' beliefs and attitudes associated with implementation of the positive action program: A diffusion of innovations model. *Prevention Science*, *9*, 264-275. https://doi.org/10.1007/s11121-008-0100-2

Bekmezci, M., Orçanlı, K. ve Fırat, Z. M. (2020). Psikolojik sermaye ile öznel kariyer başarısı arasındaki ilişkide örgütsel destek algısının aracılık rolü. *Atatürk üniversitesi iktisadi ve idari bilimler dergisi, 34* (3), 853-876. Doı: 10.16951/atauniiibd.687592

Bektaş, M. ve Erdem, R. (2015). Örgütlerde informal iletişim süreci: Kavramsal bir çerçeve. *Afyon kocatepe üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi dergisi*, *17*(1), 125-139.

Berksoy, T. ve Yıldırım, N. E. (2017). Yolsuzluk kavramına genel bir bakış: problemler ve çözüm önerileri. *Journal of awareness*, *2*(1), 1-18.

Beyhan, A. (2019). *İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin informal gruplara ve yöneticilerin informal grupları yönetme tarzlarına ilişkin görüşleri.* (Doktora tezi). Ankara üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, ankara.

Bilir, A., Kuru, S. ve Tezcan, F. (2007). Muğla ili ortaöğretim okullarında disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Muğla üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi,* (19). Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23520/250604

Bingöl, Ş. (2018). Gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüğü antrenörlerinin örgütsel sinizm ve bağlılığının incelenmesi (yayınlanmamış doktora tezi). İnönü üniversitesi sağlık bilimleri enstitüsü, malatya.

Bizer, G., Barden, J. ve Petty, R. E. (2003). Attitudes. In l. Nadel et al., *encvclopedia of comitive science. 1*, 247-253. Hampshire, england: macmillan

Black, J. S., Gardner, D. G., Pierce, J. L. ve Steers, R. M. (2019). *Organizational behavior*. openstax, rice university teksas.

Black, J. S., Gardner, D. G., Pierce, J. L., ve Steers, R. M. (2019). Organizational behavior. OpenStax, Rice University.

Bobbitt, H. Randolph; Behling, Orlando C. (1981). Organizational behavior: a review of the literature. *The journal of higher education, 52*(1), 29-44. doi:10.1080/00221546.1981.11780113

Bohner, G. ve Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology, 62,* 391-417.

Boyer, M. ve Robert, J. (2006). Organizational inertia and dynamic incentives. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *59*(3), 324-348.

Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 57*(57), 5-34.

Bulut, I. (1983), Örgüt içi gruplar ve grupların yönlendirilmesi*, amme idaresi dergisi*, *21*(4), 57- 67.

Bulut, R. C. (2019). Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iletişim becerileri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Celep, C. (2014). *Eğitim örgütlerinde örgütsel adanma*. Ankara: nobel akademik yayıncılık.

Cemaloğlu, N., ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi üniversitesi gazi eğitim fakültesi dergisi*, *27*(2), 123-155.

Crossan, M. M., Lane, H. W. ve White, R. E. (1999). An organizational learning framework: from ıntuition to ınstitution. *The academy of management review, 24* (3), 522–537.

Cummings, T. G. ve Worley, C. G. (2014). *Organization development and change*. Cengage learning.

Çankaya, İ. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin vicdan odaklı yaklaşım düzeyleri ile atalet algıları arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 65-74.

Çankaya, İ. ve Demirtaş, Z. (2010). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre üniversite iklimi ve atalet arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(28), 1-9.

Çarıkçı, İ. H. ve Küçükeşmen, E. (2018). Örgütsel adalet algısı ve örgütsel bağlılığa etkisi: kamu çalışanları üzerine bir araştırma. *Uluslararası iktisadi ve idari bilimler dergisi*, *4*(1), 24-44.

Çetinkaya, Ö. ve Alparslan, A. M. (2011). The effect of emotional intelligence on communication skills: An investigation on university students. *The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences, 16*(1), 363-377.

Çobanoğlu, Ş. (2005). İşyerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri. İstanbul: Timaş Yayınları.

Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2014). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk üniversitesi sosyal bilimler meslek yüksekokulu dergisi, 9* (1-2), 373-404.

Dağlı, A. (2015). Örgütsel muhalefet ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik sosyal bilimler dergisi, 14(53),* 198-218.

Davenport, N., Schwartz, R. D. ve Elliott, G. P. (2003). Mobbing: İşyerinde duygusal taciz. (Çev. Osman Cem Önertoy). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Demir, C. ve Öztürk, U. C. (2011). Örgüt kültürünün örgütsel bağlılık üzerine etkisi ve bir uygulama. *Dokuz eylül üniversitesi iktisadi idari bilimler fakültesi dergisi, 26* (1), 17-41.

Demir, O. Yolsuzlukla mücadele bağlamında uluslararası örgütlerin rolü üzerine bir değerlendirme. In *ınternational marmara social sciences congress (spring 2020)* (p. 153).

Demirel, Y. ve Özbezek, B. D. (2016). Örgütlerde zenginliğin kaynağı olarak farklılıkların yönetimi: kavramsal bir inceleme. *Çankırı karatekin üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, *7*(1), 1-28.

Demirtaş, H. ve Pehlivan, F. (2020). Devlet ortaokulu ve liselerinde yaşanan disiplin problemleri. *Mersin üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 16*(1), 166-197. Doı: 10.17860/mersinefd.583537

Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, *36*(159).

Eggleton, T. (2001). Discipline in the schools. Oklahoma City: OK. (Eric Document Reproduction Service No. ED 451554)

Elizur, D. ve Koslowsky, M. (2001). Values and organizational commitment. *International journal of manpower, 22*(7), 593-599.

Ellenburg, F.C. (1972). Factors affecting teacher morale: meaning for principals. *Nassp bulletin, 56*(368), 37–45. doi:10.1177/019263657205636807

Elma, C. (2013). The predictive value of teachers' perception of organizational justice on job satisfaction. *Eurasian journal of educational research*, (51), 157-175.

Erkmen, T. ve Bozkurt, S. (2011). Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık ilişkisinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Marmara üniversitesi iktisadi ve idari bilimler dergisi, 31*(2), 197-227.

Erkutlu, H. (2011). The moderating role of organizational culture in the relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors. *Leadership & organization development journal, 32*(6), 532–554.

Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of education for teaching*, *15*(1), 13-33.

Eroğlu, Ş. G. ve Erdal, A. L. G. A. (2019). Üniversite çalışanlarının örgütsel değişime açıklıkları ile örgütsel ataletleri arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *23*(3), 1251-1271.

Ertem, H. Y. (2020). Okullarda gözlenen örgütsel davranışlar: bir içerik analizi çalışması. *Erzincan üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 22*(3), 802-817. DOI: 10.17556/erziefd.668162

Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and teacher education, 13*(8), 831-845.

Finegan, J. E. (2000). The ımpact of person and organizational values on organizational commitment. *Journal of occupational and organizational psychology, 73*(2), 149-169.

Gallos, J. V. (2006). *Organization development: A Jossey-Bass reader*. Jossey-Bass/Wiley

Garner, J. T. (2013). Dissenters, managers, and coworkers: the process of co-constructing organizational dissent and dissent effectiveness. *Management communication quarterly, 27*(3), 373–395. doi:10.1177/0893318913488946

Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review, 71*(4), 78-91.

Gist, M. E., Locke, E. A. ve Taylor, M. S. (1987). Organizational behavior: group structure, process, and effectiveness. *Journal of management, 13(2), 237–257.* doi:10.1177/014920638701300204

Gizdem, Ö. U. ve Kartal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmelerinde informal grupların etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(3), 1359-1370.

Godkin, L. ve Allcorn, S. (2008). Overcoming organizational inertia: A tripartite model for achieving strategic organizational change. *The Journal of Applied Business and Economics*, *8*(1), 82.

Goodboy, A. K., Chory, R. M. ve Dunleavy, K. N. (2008). Organizational dissent as a function of organizational justice. *Communication Research Reports, 25*(4), 255-265.

Govindarajan, K. (2012). Teachers morale. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences, 1*(2), 57-61.

Gök, E. B. Ç. (2018). *Öğretmenlerin okullardaki biçimsel ve doğal grup ilişkilerinin örgütsel sonuçları.* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Görmüş, A. Ş. (2009). Entelektüel sermaye ve insan kaynakları yönetiminin artan önemi. *Afyon kocatepe üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi dergisi, 11*(1), 57-75. Retrieved From Https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Akuiibfd/İssue/1627/20382

Greenberg, J. (1990). Organizational justice: yesterday, today, and tomorrow. *Journal of management*, *16*(2), 399-432.

Greenberg, J. ve Bies, R. J. (1992). Establishing the role of empirical studies of organizational justice in philosophical ınquiries into business ethics. *Journal of business ethics*, *11*(5), 433-444.

Gülova, A. A. ve Demirsoy, Ö. (2012). Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: hizmet sektörü çalışanları üzerinde ampirik bir araştırma. *Business and Economics Research Journal, 3*(3), 49-76.

Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve sosyal araştırmalar dergisi, 3*(2), 48-75.

Gürbüz, S. ve Dikmenli, O. (2009). Örgütsel açıdan yolsuzluk: kavramsal yönü, özelliği, işletme çevresi, örgütsel davranış ve örgüt mimarisi bağlamında bir inceleme. *Selçuk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, (22), 219-237.

Helvacı, M. A. (2008). Örgüt geliştirme üzerine kavramsal bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(2), 173-183.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2008). Educational administration: Theory, research, and practice (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Hussein, Raef T. (1990). Understanding and managing ınformal groups. *Management decision,28(8).*

Irak, U. D. (2004). Örgütsel adalet: ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü durumu. *Türk psikoloji yazıları, 7*(13), 25-43.

İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 5*(1), 67-92.

İşbaşı, J. (2000). Çalışanların yöneticilere duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: Bir turizm örgütünde uygulama (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Antalya.

İşcan, Ö. F. ve Sayın, U. (2011). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk üniversitesi iktisadi ve idari bilimler dergisi, 24* (4), 195-216. Retrieved From Https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Atauniiibd/İssue/2701/35617

İyigün, N. Ö. (2012). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşım. *İstanbul ticaret üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, (21), 49-64.

Jafari, S. M., Mohammadi Doorbash, Z. ve Mirzaei, A. (2019). The impact of organizational inertia on innovation and innovation on performance. *Journal of Technology Development Management, 6*(4), 153-175.

Judge, T. A. ve Robbins, S. P. (2017). *Organizational behavior*. Essex: pearson.

Kabay, B. (2017). *Örgütlerde informal grupları oluşturan faktörlerin belirlenmesi* (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Kalağan, G. (2009). Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Kalkan, V. D. (2006). Öncülleri ve sonuçlarıyla işletmelerde örgütsel öğrenme süreci. *Isguc the journal of ındustrial relations and human resources*, *8*(2), 86-104.

Kaplan, Ç. (2011). Kamu personelinin disiplin yönetimi ve uygulamalarına bakışı. *Çankırı karatekin üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, *2*(1), 139-156.

Karabenick, S. A. ve Noda, P. A. C. (2004). Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners. *Bilingual Research Journal*, *28*(1), 55-75.

Karaca, M. (2012). Farklılaşma, bütünleşme ve birlikte yaşama üzerine. *Dicle üniversitesi ziya gökalp eğitim fakültesi dergisi*, (18), 226-238.

Karacaoğlu, K. ve Küçükköylü, C. (2015). İşgören sessizliğinin örgütsel sinizme etkisi: kamu çalışanları üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış, 15*(3), 401-408.

Karadağlı, M. (2020). Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi, (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran üniversitesi. Şanlıurfa.

Karaman, A. ve Aylan, S. (2012). Örgütsel vatandaşlık. Kahramanmaraş *sütçü imam üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi dergisi, 2*(1), 35-48.

Karaşahin, T. (2019). *Farklılıkların yönetimi ve örgütsel bağlılık: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde bir uygulama* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman.

Karayel, S. (2020). Stratejik yönetim sürecinde örgütsel atalet ve örgütsel değişim ilişkisi. Konya: Eğitim Yayınevi.

Kassing, J. W. ve Armstrong, T. A. (2002). Someone's going to hear about this: Examining the association between dissent-triggering events and employees' dissent expression. *Management Communication Quarterly, 16*(1), 39-65.

Kassing, J. W. ve Avtgis, T. A. (1999). Examining the relationship between organizational dissent and aggressive communication. *Management Communication Quarterly, 13*(1), 100-115.

Kavak, O. ve Kaygın, E. (2018). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(1), 33-51.

Kayes, D. C. (2006). Organizational corruption as theodicy. *Journal of business ethics*, *67*, 51-62.

Keskin, S. (2005). Öğretmenlerde çalışma değerleri ve örgütsel vatandaşlık (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Afyon.

Kıral, E. ve Dilan, Dilmaç, E. (2021) Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dalkavukluk davranışına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi, 10*(4), 2146-9199

Kırel, Ç., ve Ağlargöz, O. (2013). Örgütsel davranış. (3. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Kim, S. L. (2021). A review of the literature on teachers' beliefs about English language learners. *International Journal of Educational Research Open*, *2,* 1-8. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100040

Kinnear, C. ve Roodt, G. (1998). The development of an instrument for measuring organisational inertia. *SA Journal of Industrial Psychology*, *24*(2), 44-54.

Klein, H. J. ve Park, H. (2015). *Organizational commitment*. In ınternational encyclopedia of the social & behavioral sciences: second edition (pp. 334-340). Elsevier ınc.

Konay, D. ve Kıral, E. (2023). Politik beceri ve dalkavukluk arasındaki ilişki. *Journal of kirsehir education faculty*, *24*(1).

Konovsky, M. A. (2000). Understanding procedural justice and ıts ımpact on business organizations. *Journal of management*, *26*(3), 489-511.

Köksalan, N. (2019). Farklılıkların yönetimi. *Meriç uluslararası sosyal ve stratejik araştırmalar dergisi*, *3*(6), 51-66.

Kurtulmus, M. (2016). The effect of diversity management on teachers' organizational commitment and organizational citizenship behavior. *Pegem egitim ve öğretim dergisi*, *6*(3), 277.

Lange, D. (2008). A multidimensional conceptualization of organizational corruption control. *Academy of Management Review, 33*(3), 710-729.

Levitt, B. ve March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual review of sociology*, *14*(1), 319-338.

Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims, 5*(2), 119-126.

Leymann, H. ve Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*(2), 251-275.

Liao, S. H., Fei, W. C. ve Liu, C. T. (2008). Relationships between knowledge inertia, organizational learning and organization innovation. *Technovation*, *28*(4), 183-195.

Lumsden, L. (1998). Teacher morale. ERIC Digest, Number 120. 1-7.

Luthans, F. (2021). *Organizational behavior: an evidence-based approach twelfth edition*.

Luthans, F. (2021). *Organizational behavior: an evidence-based approach twelfth edition*.

Mackenzie, N. (2007). Teacher morale: more complex than we think?. *The australian educational researcher*, *34*(1), 89-104.

Mavi, Y., Yeşil, S. ve Hatunoğlu, M. (2020). Örgütsel adaletin örgütsel bağlılığa etkisi: bir alan araştırması. *Çukurova üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi, 29*(3), 568-598.

Memduhoğlu, H. (2011). Liselerde farklılıkların yönetimi: bireysel tutumlar, örgütsel değerler ve yönetsel politikalar. *Mersin üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, *7*(2), 37-53.

Memişoğlu, S. P. ve Taşkın, S. Öğretmenlerin moral düzeylerinin öğretmen verimliliğine katkısı. *Researcher*, *7*(2), 185-203.

Mowday, R. T., Steers, R. M. ve Porter, L. W. (1979). Measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior, 14*(2), 224-247.

Ngambi, H. C. (2011). The relationship between leadership and employee morale in higher education. *African Journal of Business Management, 5*(3), 762.

Nkala, P. ve Barbara, M. (2014). An Assessment of the effects of informal groups on employee performance: a case of high schools in Bulawayo province. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, *19*(7), 106-112.

Noor, S., Wahyu, W. ve Suhaimi, S. (2019). Relationship principal leadership to work motivation, morale teacher and teacher performance of state junior high schools. *Journal of k6 education and management, 2*(1), 15-22.

Nystrom, P. C. (1984). *Managing beliefs in organizations. The journal of applied behavioral science, 20*(3), 277-a–287. doi:10.1177/002188638402000308

Odor, H. O. (2018). Organisational change and development. *European Journal of Business Management*, *10*(7), 58-66.

Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3* (3), 377-403.

Ok, T., Üstünyer, K., Akkahve, E. ve Kale, E. (2016). Örgüt kültürü. Bartın Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu.

Okat, B. (2010). *Örgütlerde farklılıkların yönetimi ve farklılık iklimine kuramsal bir yaklaşım* (doctoral dissertation, sosyal bilimleri enstitüsü). Dokuz eylül üniversitesi, İzmir.

Okur, A. (2019). Kamu örgütlerinde pozitif psikolojik sermaye, politik davranış ve örgütsel sinizm etkileşiminin değerlendirilmesi: Erzurum İli Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde bir uygulama (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., ve Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational researcher*, *39*(1), 48-58.

Özdemir, M. (2013). The relationship of organizational corruption with organizational dissent and whistleblowing in turkish schools. *Cukurova University Faculty Of Education Journal*, *42*(1), 74-84.

Özdemir, M. ve Açıkgöz, B. (2007). Mobbinge maruz kalanların tepki seviyelerinin ölçümü. *16. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Bildiriler Kitabı, 25-27 Mayıs 2007*, Sakarya, 911-918.

Özdevecioğlu, M. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile üniversite öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20*, 117-135.

Patrick, H. A. ve Kumar, V. R. (2012). Managing workplace diversity: ıssues and challenges. *Sage open, 2*(2).

Pelit, E. ve Pelit N. (2014). Örgütlerde kanser yapıcı iki başat faktör: Mobbing ve örgütsel sinizm. Ankara: Detay Yayıncılık.

Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 54* (54), 307-331. Retrieved from Https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Kuey/İssue/10343/126710

Pusmaz, H. Y. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel atalet düzeylerinin yordayıcısı olarak örgütsel adalet algısı* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, *2*(102-119), 273-290.

Rosenblatt, V. (2012). Hierarchies, power inequalities, and organizational corruption. *Journal of business ethics*, *111*, 237-251.

Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(22), 110-121.

Schein, E. H. (1992). Organizational culture and leadership. Jossey-Bass.

Schein, E. H. (2002). Örgütsel kültür. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(3), 1-32.

Schiepe-Tiska, A., Roczen, N., Müller, K., Prenzel, M. ve Osborne, J. (2016). Science-related outcomes: Attitudes, motivation, value beliefs, strategies. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude, ve D. Kaplan (Eds.), Assessing contexts of learning: An international perspective. Dordrecht: Springer.

Schuman, H. ve Johnson, M. P. (1976). *Attitudes and behavior. Annual review of sociology, 2*(1), 161–207. doi:10.1146/annurev.so.02.080176.001113

Sekman, M. (2020). Ataleti yenmek, İstanbul: Alfa Yayınları.

Selvitopu, A. ve Şahin, H. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 171-189.

Senge, P. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. Doubleday/Currency.

Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25* (1), 317-339. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6757/90884

Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(1), 317-339.

Shaban, O. S., Al-Zubi, Z., Ali, N., ve Alqotaish, A. (2017). The effect of low morale and motivation on employees' productivity & competitiveness in Jordanian industrial companies. *International Business Research, 10*(7), 1-7.

Sheldon, S. B. ve Epstein, J. L. (2002). *Improving student behavior and school discipline with family and community ınvolvement. Education and urban society, 35*(1), 4-26. Doi:10.1177/001312402237212

Sığrı, Ü. ve Gürbüz, S. (2013). Örgütsel davranış. İstanbul: Beta Yayınları

Stachowicz-Stanusch, A. ve Simha, A. (2013). An empirical investigation of the effects of ethical climates on organizational corruption. *Journal of business economics and management*, *14*(Sup1), S433-S446.

Stephanou, G., Gkavras, G. ve Doulkeridou, M. (2013). The role of teachers' self-and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology*, *4*(03), 268.

Sule-Dan, I., ve Ilesanmi, A. G. (2015). Discipline and organization effectiveness: a study of nigeria customs service. *Review of public administration and management*, *4*(8), 88-106.

Şahin, A. (2010). Örgüt kültürü-yönetim ilişkisi ve yönetsel etkinlik. *Maliye Dergisi*, *159*(2), 21-35.

Şahin, B. (2009). Örgütsel gelişmenin sağlanmasında dönüşümcü liderlerin rolü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(3), 97-118.

Şahin, E. (2002). Etkili sınıf yönetimi için kurallar oluşturmada pozitif disipline dayalı bazı öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 341-353.

Şimşek, A. (2014). Örgüt kültürü: Kuramsal bir bakış. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 27-35.

Tanrıöğen, A. (1995). Öğretmen moraline ilişkin yapılan araştırmalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *1*(1), 95-108.

Tatlı, H. S. (2014). *Farklılıkların yönetiminin örgütsel bağlılık üzerine etkisi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Tınaz, P. (2009). İşyerinde psikolojik taciz (mobbing): Kavram, süreç, tanı ve çözüm önerileri. *CHD, 2009*(11), 16.

Tindowen, D. J. (2019). Influence of empowerment on teachers' organizational behaviors. *European Journal of Educational Research*, *8*(2), 617-631.

Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası insan bilimleri dergisi, 6*(2), 551-573.

Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, *6*(2), 551-573.

Tokgöz, N. ve Yılmaz, H. (2008). Örgütsel sinisizm: eskişehir ve alanya'daki otel işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 283-305.

Treadway, D. C., Hochwarter, W. A., Kacmar, C. J. ve Ferris, G. R. (2005). Political will, political skill, and political behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *26*(3), 229-245.

Tunç, B., Yıldız, S. ve Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15* (2), 384-403. Doı: 10.17240/Aibuefd.2015.15.2-5000161330

Turkan, A. ve Esmer, Y. (2019). A theoretical overview to the concept of organizational inertia. *Journal of Strategic and Social Researches*, *3*(3), 525-534.

Tutar, H. (2004). İşyerinde psikolojik şiddet sarmalı: Nedenleri ve sonuçları. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 85-108.

Tutar, H. ve Sadykova, G. (2014). Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *İşletme Bilimi Dergisi, 2*(1), 1-16. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/jobs/issue/22918/245405

Türk Dil Kurumu (2023). Dalkavukluk ve diğer tanımlamalar. 14. 8. 2023 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/

Türkan, A. ve Esmer, Y. (2019). Örgütsel atalet kavramına teorik bir bakış. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(3), 525-534.

Ural, A. ve Aksoy, O. (2005). Ortaöğretim okullarında öğretmen morali. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 141-164.

Uslu, A. (2021). *Algılanan örgütsel adaletin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve iş tatmini üzerine etkisi: Trb 1 Bölgesi Örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bingöl Üniversitesi, Bingöl.

Van Der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D. ve Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education, 35*(4), 401–419. https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643401.

Wang, X., Liao, J., Xia, D. Ve Chang, T. (2010). The ımpact of organizational justice on work performance: mediating effects of organizational commitment and leader-member exchange. *International Journal Of Manpower. 31*(6), 660–677.

Weakliem, D. L. (2006). Morale and workplace performance. *Work and occupations, 33*(3), 335–361. doi:10.1177/0730888406290054

Willis, M., ve Varner, L. (2010). Factors that affect teacher morale. *Academic Leadership: The Online Journal, 8*(4), 24.

Yahaya, R. ve Ebrahim, F. (2016). Leadership styles and organizational commitment: literature review. *Journal of management development, 35(*2), 190-216.

Yavan, Ö. (2016). Örgütsel davranış düzleminde adanmışlık. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (25), 278-296.

Yavan, Ö. (2016). Örgütsel davranış düzleminde adanmışlık. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (25), 278-296. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/pausbed/issue/34751/384348

Yavuz, E. (2010). Kamu ve özel sektör çalışanlarının örgütsel adalet algıları üzerine bir karşılaştırma çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 11*(2), 302-312.

Yavuz, M. (2010). The effects of teachers perception of organizational justice and culture on organizational commitment. *African Journal Of Business Management*, *4*(5), 695-701.

Yeşil, S. (2013). Kültür ve kültürel farklılıklar: liderlik açısından teorik bir değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(44), 52-81.

Yıldırım, F. (2007). İş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Sbf Dergisi, 62*(01), 253-278.

Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies, 8*(6), 853-879.

Yiğit, B. ve Erkmen, T. (2018). Kurum imajının örgütsel vatandaşlık davranışına etkisinde örgüt kültürünün düzenleyici rolü: sağlık sektöründe bir pilot çalışma. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(*1), 16-24.

Zaini, R. M., Elmes, M. B., Pavlov, O. V. ve Saeed, K. (2017). Organizational dissent dynamics: a conceptual framework. *Management Communication Quarterly, 31*(2), 258-277.

Zapf, D., Knorz, C. ve Kulla, M. (1996). On the relationship between mobbing factors, and job content, social work environment, and health outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*(2), 215-237.

Zeyrek, M. (2015). *Kamu çalışanları açısından algılanan yolsuzluk ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Master's Thesis, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yükseköğretimde Program Geliştirme

TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği

Editör

Doç. Dr. Erdem Aksoy

Ankara

2023

Yükseköğretimde Program Geliştirme
TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği

Editör: Doç. Dr. Erdem Aksoy

©Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260
Matbaa Sertifika No : 47479
ISBN : 978-605-170-922-2
e-ISBN : 978-605-170-917-8
Mizanpaj : Anı Yayıncılık
Kapak : Anı Yayıncılık
Dil Kontrol : Anı Yayıncılık
Baskı : Vadi Grafik Tasarım Ltd. Şti.
Adres : İvedik Org. San. Bölgesi 88 Oto 3. Bölge
1420. Cad. No: 58/5 Yenimahalle-ANKARA
Tel : 0 312 395 85 71

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Yükseköğretimde Program Geliştirme
TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği

Editör: Doç. Dr. Erdem Aksoy

Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara/Türkiye
2023, xii + 108 sf., 16x24 cm

ISBN : 978-605-170-922-2
e-ISBN : 978-605-170-917-8

Yükseköğretim, Eğitim
Yükseköğretim, Program Geliştirme, Eğitim Fakülteleri, Öğretim Programı, Eğitim Fakültesi Programları Uygulama Dersleri, Öğretmenlik Uygulamaları Kılavuzu

Anı Yayıncılık
Adres: Kavaklıdere Mahallesi, Kızılırmak Caddesi,
No: 10/A Çankaya/ANKARA 06680
Tel: 0 312 425 81 50 pbx
info@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ---------- vii

Doç. Dr. Erdem Aksoy

PROJENİN HİKÂYESİ ---------- ix

Prof. Dr. Yüksel Kavak

BÖLÜM 1 ----------1

TED Üniversitesi (TEDU) Eğitim Fakültesi Programları

Geçmişten Günümüze Değişimler: Doç. Dr. Erdem Aksoy

BÖLÜM 2 ---------- 17

Literatür ve Ülke İncelemeleri

Dr. Öğr. Üyesi Seçil Yücelyiğit, Doç. Dr. Sibel Akın Sabuncu, Dr. Öğr. Üyesi Pelin İrgin, Dr. Öğr. Üyesi Özlem Canaran, Ayşegül Aracı İyiaydın, Sinem Sözen-Özdoğan, Emir Ertunç Havadar, Zehra Yeler

BÖLÜM 3 ---------- 47

Program Değerlendirme ve Paydaş Görüşleri

Prof. Dr. Belgin Elmas, Doç. Dr. Tülin Haşlaman, Doç. Dr. Tolga Erdoğan, Doç. Dr. Zeynep Bilki, Dr. Öğr. Üyesi Çağla Öneren Şendil, Dr. Öğr. Üyesi Begüm Serim Yıldız, Dr. Öğr. Üyesi Elif Öztürk, Dr. Öğr. Üyesi Emine Gül Çelebi, Sinem Sözen-Özdoğan, Ayşe Bilicioğlu Güneş, Gizem Güzeller, Figen Yılmaz, Yavuz Kamacı, Öğr. Gör. Nergis Hazal Yılmaztürk

BÖLÜM 4 ---------- 57

Uygulama Dersleri ve Öğretmenlik Uygulamaları Kılavuzu

Dr. Öğr. Üyesi Elçin Emre Akdoğan, Dr. Öğr. Üyesi Olcay Yılmaz, Dr. Öğr. Üyesi Berrin Genç Ersoy, Yusuf Barburoğlu, Tuba Özgül, Figen Yılmaz

BÖLÜM 5 ---------- 67

AKTS Program / Ders Bilgi Paketleri Kılavuzu

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Alkaş Ulusoy, Doç. Dr. Erdem Aksoy, Öğr. Gör. Arzu Kanat Mutluoğlu, Mehmet Sak

BÖLÜM 6 ---------- 87

Öğretim Programı Çerçevesi ve Çerçeve Program

Prof. Dr. Yüksel Kavak, Doç. Dr. Erdem Aksoy, Prof. Dr. Nilüfer Voltan Acar, Prof. Dr. Belgin Elmas, Doç. Dr. Sühendan Semine Er, Dr. Öğr. Üyesi Zerrin Toker, Doç. Dr. Tülin Haşlaman, Bünyamin Atay

BÖLÜM 7 ---------- 99

Sonuç ve Öneriler---------- 100

Doç. Dr. Erdem Aksoy

EKLER

EK 1 - 02 Şubat 2021 tarih ve 2021/01-01 Sayılı Fakülte Kurulu Kararı (Öğretim Programı Çerçevesi)----------100

EK 2 - 2012 ve 2018 Yılı Öğretim Programları Kredi Limitleri----------103

EK 3 - Okul Deneyimi Dersi Uygulama Öğrencisi Ürün Dosyası Örnek Doküman 1: Öğrencilerin Bilişsel, Fiziksel ve Sosyal Gelişimleri ----------104

EK 4 - Okul Deneyimi Dersi Uygulama Öğrencisi Ürün Dosyası Örnek Doküman 2: Gözlem Formu, Sınıfta Karşılaşılan Sorunlar ----------105

EK 5 - Öğretmenlik Uygulaması Dersi Uygulama Öğrencisi Ürün Dosyası Örnek Doküman 1: Öğretmen Adayı Ders Planı Değerlendirme Formu----------107

ÖN SÖZ

18 Ağustos 2020 tarihli YÖK yazısıyla eğitim fakültelerine kendi programlarını yapabilme konusunda sağlanan yetki devri ile TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi belki de ilk örnek fakülte olarak özgün bir program geliştirme sürecine başlamış ve yaklaşık bir yıllık çalışma sonunda programları uygulamaya koymuştur.

TED Üniversitesi ilke olarak benimsediği liberal eğitim felsefesi ve çekirdek program anlayışını 2012 yılından itibaren sürdürmesine karşın 2018 yılında YÖK tarafından tüm eğitim fakültelerinde standart bir program uygulama anlayışının yansıması olarak 2018 programlarını uygulamaya koymuş ve bu süreçte iki ayrı programı aynı anda uygulamak zorunda kalmıştır. 2020 yılındaki yetki devriyle birlikte hazırlanan programlarla birlikte 2021 yılında üç ayrı program aynı anda uygulanmak durumunda kalınmıştır. Zamanla 2012 programları sonlanmıştır ve 1-2 yıl içinde de 2018 yılı programlarının sonlanması beklenmektedir.

Yaklaşık bir yıl süren program hazırlık çalışmaları esnasında çoğu çevrim içi olan sayısız toplantılar gerçekleştirilmiş ve tüm alt gruplar ile iş birliği içinde hareket edilmiştir. Bu denli kapsamlı bir program geliştirme çalışmasının bize öğrettiği iki önemli husus bulunmaktadır:

1. Kurumun program geliştirmenin önemine ve gerekliliğine inanan bir üst yönetime (dekan başta olmak üzere) sahip olması gereklidir.
2. Tüm ana bilim dallarının süreci ortak ve eşit bir şekilde sahiplenmesi gereklidir.

Kıymetli zamanlarını ayırarak program geliştirme sürecine destek veren tüm takım arkadaşlarıma, üniversite programlar ve eğitim komisyonu ile senatoda bu girişimimize destek veren değerli hocalarımıza ve en önemlisi özgün bir program geliştirme konusunda bizleri yüreklendiren, sürecin başından sonuna kadar tüm aşamalarda aktif olarak yer alan ve bizlerden desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Yüksel Kavak'a teşekkürü bir borç biliyorum. Ayrıca, Anı Yayınları Yönetim Kurulu Başkanı Özer Daşcan ve ekibine de çok teşekkür ediyorum.

Kitabımızın özgün bir program geliştirme çabasına girmeyi düşünen tüm fakültelere bir örnek teşkil etmesini diliyorum.

Saygılarımla,

Doç. Dr. Erdem Aksoy

Ekim 2023

PROJENİN HİKÂYESİ

Türkiye'nin öğretmen eğitimini iki evrede ele almak gerekir. Bunlardan birincisi Cumhuriyetin başlangıç yıllarından 1982'ye kadar olan 60 yıllık dönem, ikincisi 1983'ten bu yana olan 40 yıllık dönem. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminin ilk dönemi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen, yönetilen ve yürütülen dönemdir. Bu dönemde öğretmen eğitimi kurumlarının öğretim programları Bakanlık tarafından düzenlenmiştir. İkinci dönem ise, öğretmen eğitiminin üniversite çatısı altında düzenlendiği, yönetildiği ve yürütüldüğü dönemdir. Bu dönemde Milli Eğitim Bakanlığı bazı çerçeve düzenlemelerle, öğretmen eğitimine kısmi olarak katılmakta, öğretmen eğitimi esas itibariyle (kurumların açılması, kontenjanları, öğretim programları, öğretim elemanı alımı vb) Yükseköğretim Kurulu ve Eğitim Fakülteleri tarafından düzenlenmekte ve yürütülmektedir.

1982 sonrasındaki uygulamalar, öğretim programlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesi bağlamında ele alındığında, öğretmen eğitimi programları 2020 yılına kadar Yükseköğretim Kurulu tarafından merkezi olarak düzenlenmiş (bu süreçte, 1983, 1997, 2006, 2018 yıllarında köklü program düzenlemeleri olmuştur) ve eğitim fakülteleri tarafından uygulamaya konulmuştur. Bu süreçte eğitim fakültelerine, öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konularında YÖK tarafından sınırlı inisiyatif tanınmış, hakim belirleyici YÖK olmuştur. 2020 yılına gelindiğinde YÖK, öğretmen eğitiminde program geliştirme konusunda, bazı çerçeve ilkeler öngörerek "yetki devri" kapsamında eğitim fakültelerine ilk kez özerklik tanımıştır. Bu yaklaşımın, öğretmen eğitimi tarihi açısından kritik bir dönemeç olduğunu ve eğitim fakültelerinin, çağdaş öğretmen eğitimi doğrultusunda yeni program geliştirme çabalarının önünü açacağını ve fakültelerin bu fırsatı çok iyi değerlendireceklerini düşünüyorum. Çünkü "öğretim programları" bir eğitim sisteminin kalbidir. Tüm düzenleme ve uygulamalar, öğretim programının daha etkili bir biçimde uygulanmasına hizmet eder.

İşte TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak biz, Türkiye'nin eğitim alanındaki ilk sivil toplum kuruluşunun bir parçası olarak, Mütevelli Heyeti Başkanımız Sayın Selçuk PEHLİVANOĞLU'nun vermiş olduğu güven ve cesaretle, tüm lisans programlarımızı yenileme kararı alarak, pandemi döneminde bir yıllık çalışma sonucunda özgün öğretim programlarımızı oluşturduk ve 2021-2022 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya koyduk. Bu proje; TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak vizyonumuz ve öğretmen eğitimi konusundaki iddiamız doğrultusunda bir model ortaya koyma çabasıdır.

Bu kitap belki de bir eğitim fakültesinde, geniş kapsamlı (öğrenci, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim üyesi, uygulama koordinatörü, mezunlar, veliler, uzmanlar vb.) bir katılımla gerçekleştirilmiş ve kamuoyuyla paylaşılmış, yükseköğretimde program geliştirme konusundaki ilk örnek serüvenin bir öyküsüdür. Bu önsözde, program geliştirme sürecinin basamakları ve ana hatlarını vurgulamak istiyorum.

1) Organizasyon ve yönetim: İlk olarak program geliştirme süreciyle ilgili kararları vermek, program ilke ve çerçevesini belirlemek, çalışma grupları arasında iş birliği ve koordinasyonu sağlamak, süreci izlemek, bilişim altyapısını yönetmek, program bilgi paketlerini Üniversite Programlar ve Eğitim Komisyonuna ve Senatoya sunmak ve SAP

giriş sürecini yönetmek üzere Yönlendirme Komitesi ve Yürütme Komitesi oluşturulmuştur. Bu komite ayrıca YÖK ve TEDÜ ilke ve esasları dikkate alınarak, programın dayandığı temel felsefe, ilke ve çerçeveyi belirlemiş ve çalışma gruplarına iletmiştir. Bu süreçte betimleyiciler tanımlanmış, AKTS ve yerel kredi olarak, toplam kredi miktarı, dönem kredi miktarı, kategori ağırlıkları, zorunlu-seçmeli ders dengesi, teori-uygulama dengesi, ders sayısı ve kredilendirme ortak ölçütleri belirlenmiştir.

2) Tematik çalışma grupları: Fakülte düzeyindeki tüm çalışmaları yürütmek üzere 4 çalışma grubu oluşturulmuştur. Bunlar: Literatür ve ülke incelemeleri grubu, Program değerlendirme ve iç-dış paydaş görüşleri çalışma grubu, akts program/ders bilgi paketleri çalışma grubu ve öğretmenlik uygulaması dersleri kılavuzu çalışma grubudur. Program değerlendirme ve paydaş görüşleri çalışma grubu; mevcut programın değerlendirilmesi ve yeni program tasarısında kullanılmak üzere TED genel merkezi, TEDMEM, uygulama öğretmenleri, öğrenci velileri, öğretim üyeleri, mezunlar, üniversite idari birim personeli vb ile görüşmeler gerçekleştirerek bunları raporlamıştır. Literatür ve ülke incelemeleri çalışma grubu; TYYÇ ve MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, öğretmen eğitimi literatürü ve öğretmen eğitiminde öncü rolünde olan ya da yenilikçi uygulamalar gerçekleştiren Finlandiya, Hong Kong, Hollanda, Polonya, Rusya, Singapur, Kanada ve A.B.D (Columbia Üniversitesi, Teachers College ve PDR programları) örneklerini detaylı olarak incelemiş ve raporlamıştır. AKTS program/ders bilgi paketleri çalışma grubu; program çıktıları, öğretim programı (Derslerin 8 yarıyıla dağılımı) , ders profili (Course Profile) , TYYÇ ile program çıktıları matrisi, MEB öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile program çıktıları matrisi, öğretim programındaki dersler ile program çıktıları matrisi ve ders öğrenme çıktıları ile program çıktıları matris kılavuzunu hazırlayarak raporlamıştır. Öğretmenlik Uygulamaları Kılavuzu çalışma grubu ise; öğretmenlik uygulaması derslerinin neler olacağı, süreçlerin nasıl yürütüleceği ve bu süreçte kullanılabilecek olan çeşitli etkinlik ve değerlendirme ölçeklerinden oluşan bir rapor hazırlamıştır.

3) Ana bilim dallarının çalışmaları: Tüm bu çalışmaların sonucunda; 2 nolu madde de vurguladığımız gibi Yönlendirme ve Yürütme Komitesi'nin liderliğinde belirlenen ve Eğitim Fakültesi Fakülte Kurulu tarafından onaylanan "çerçeve program" ana bilim dallarıyla paylaşılmış ve belirlenen ölçütler ekseninde her bir ana bilim dalı, kendi lisans programlarıyla ilgili paydaş görüşmeleri, benzer program incelemeleri ve alan yeterliklerini gözden geçirerek kendi özgün programlarını oluşturmuşlar ve Fakülte Kuruluna sunmuşlardır. Bu kitapta, sadece, Fakültemiz lisans programlarını geliştirme doğrultusundaki ortak program çerçevesi ve programların AKTS Bilgi Paketine nasıl aktarılacağına ilişkin kılavuzun öyküsü yer almaktadır. Her bir ana bilim dalının bu ortak çerçeveye dayalı olarak lisans programını geliştirme süreci ise ayrı bir öykü olarak ilgili ana bilim dalı arşivlerinde yer almıştır.

4) Program onay süreçleri: Ana bilim dalları tarafından oluşturulan lisans programları, önce Fakülte Kurulu tarafından onaylanmış izleyen aşamada TED Üniversitesi Senatosunca onaylanarak 2021-2022 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. İşte bu kitap, yukarıdaki program geliştirme sürecinin ayrıntılarını paylaşmayı ve bir eğitim fakültesi örneğinden dersler çıkarmayı amaçlamaktadır.

Hiç kuşkusuz bu program geliştirme çalışmasına katkı sağlayan çok sayıda paydaşımız bulunmaktadır. Öncelikle dış paydaşlarımıza (öğretmen eğitimi uzmanları, mezunlarımız, uygulama okulları öğretmen ve yöneticileri, veliler, TEDMEM uzmanları vb) teşekkür ediyorum. Eğitim Fakültesinin tüm akademik topluluğu katkı sağlamıştır. Her birine ayrı ayrı teşekkür ediyorum. Bölüm / Ana bilim Dalı Başkanı olarak Yönlendirme Komitesi'nde yer alan Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR, Prof. Dr. Belgin ELMAS, Doç. Dr. Sühendan Emine ER, Dr. Öğr. Üyesi Zerrin TOKER, Doç. Dr. Tülin HAŞLAMAN'ın ve Yürütme Komitesi Üyeleri; Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN, Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ALKAŞ ULUSOY, Dr. Öğr. Üyesi Seçil YÜCELYİĞİT ve Dr. Öğr. Üyesi Elçin Emre AKDOĞAN'ın isimlerini zikretmek istiyorum. Dekan Yardımcısı, genel koordinatör ve kitabın editörü olarak Doç. Dr. Erdem AKSOY ile tüm program geliştirme, arşivleme ve süreci yönetme konusundaki eşsiz destekleri için Ar. Gör. Bünyamin ATAY'a şükran borçluyuz. Tüm bu süreçte, her türlü yazışma ve SPA sistemine girişler konusundaki büyük sabırları için Fakülte Sekreteri Serap TOGA'ya teşekkür ediyorum. Ayrıca, çeşitli seminerler vererek bu program geliştirme çalışmasına çok değerli katkılarda bulunan Prof. Dr. Alipaşa Ayas, Doç. Dr. Murat Doğan Şahin ve Dr. Öğrt. Üyesi Bülent Alan'a çok teşekkür ediyoruz.

Bu kadar kapsamlı bir programın, TED Üniversitesi Eğitim Komisyonu ve Senatosunda haftalarca süren inceleme ve onaylama aşamasında, başta dönemin rektörü Prof. Dr. Belgin AYVAŞIK olmak üzere, tüm Eğitim Komisyonu ve Senato üyelerine sabırları ve değerli geri bildirimleri için teşekkür borçluyuz. Çalışmanın, Türkiye'deki öğretmen eğitimi uygulamalarına ışık tutmasını diliyorum.

Ankara, 2023

Prof. Dr. Yüksel KAVAK

Dekan

BÖLÜM 1

TED Üniversitesi (TEDÜ)
Eğitim Fakültesi Programları
Geçmişten Günümüze Değişimler

1. Giriş

TED Üniversitesi (TEDU) 07.07.2009 tarih, 27281 sayılı resmi gazetede yayımlanan: Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile (Kanun No. 5913, Kabul Tarihi: 23/6/2009 EK MADDE 117) Ankara'da Türk Eğitim Derneği Yükseköğrenim Vakfı tarafından 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun vakıf yükseköğretim kurumlarına ilişkin hükümlerine tabi olmak üzere, kamu tüzel kişiliğine sahip bir vakıf üniversitesi olarak kurulmuştur (TEDU, 2023, a).

TED Üniversitesine ilk öğrenciler Eylül 2012'de yerleştirilmiştir. İlk yerleştirmede Mimarlık Programı dışında öğrenciler Fakültelerdeki ortak programlara (Mühendislik Programları, İktisadi ve İdari Bilimler Programları ve Öğretmenlik Programları) yerleştirilmişlerdir. Öğrenciler birinci akademik yılı başarılı olarak tamamladıktan sonra, diploma programlarını seçmektedirler. 2016 yılına kadar akademik yapılanmada gelişmeler olmuştur. Üniversitenin tümüne servis derslerini sağlayacak Rektörlüğe bağlı Temel Bilimler Birimi kurulmuş ve yeni bölümlerin eklenmesiyle Fakültelerin yapılanması değişikliğe uğramıştır (TEDU, 2023, b).

TEDU "Önce insan" ilkesi ile küreselleşmenin gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandıran "erkin eğitim (liberal eğitim)" felsefesini benimsemiştir. Eğitim dili tüm bölümlerde İngilizcedir. Eğitim, Fen Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Mimarlık ve Tasarım, Mühendislik Fakülteleri, İngilizce Dil Okulu ve Lisansüstü Programlar Enstitüsü ile eğitimde kaliteyi amaçlayan TED Üniversitesi, Türkiye'nin önde gelen yükseköğretim kurumlarından birisidir.

TEDU 'de ilk olarak uygulanan programlar 2012 yılında hazırlanan ve TEDU Kalite Dokümanı (TEDU, 2023, c) tarafından çerçevesi çizilen programlardır. Kalite dokümanı süreç içerisinde bazı değişiklikler olsa da halen geçerliğini korumaktadır.

2. 2012 Programları

Kalite Dökümanında belirtildiği üzere 2012 programları tüm üniversitede 132-138 kredi arasındadır. Lisans öğretim programlarındaki göreceli ağırlıklar aşağıdaki ilkeler çerçevesinde oluşturulmuştur (TEDU 2023, c):

a. Her programda bir yıllık ortak çekirdek (common core) dersleri, iki yıllık bölüm (major) dersleri, en fazla bir yıllık ekdal (minor) dersleri bulunur.

b. Her programda en az 6 kredilik serbest seçmeli (free elective) ders bulunur.

c. Her programda en az 3 kredilik lisan (language), 3 kredilik çevrim içi (online) dersi bulunur. Çevrim içi dersler, ders içeriğinin en az %80'inin çevrim içi yöntemlerle öğrencilere aktarıldığı derslerdir.

ç. Tüm seçmeli dersler 3 kredilidir ve toplam seçmeli ders kredisi/ toplam program kredisi oranı en az % 30'dur (Eğitim fakültesi programları hariç).

d. Programların toplam kredisi ve değişik bileşenleri arasındaki dağılım, program değişiklikleri yapıldığında da korunmalıdır.

e. Program disiplinler arası programlar düzenlenmesine ve öğrencinin yatay veya dikey yönde program değiştirmesine uygun olmalıdır.

f. Programda yer alan derslerin kapsam ve içeriğini ana hatları ile belirten bir tanımı bulunmalıdır. Bu tanım, Üniversite kataloğunda yer almalı ve mesleki gelişmeler ve eğitim amaçlarında meydana gelen değişiklikler gerektirdikçe yenilenmelidir. Ayrıca Bologna sürecinin tüm isterlerinin özetlendiği dersin profil dokümanı hazırlanır.

g. Bu dersler, tanımları, kredileri ve ön koşulları bilgilenmek isteyenlerin erişebileceği tüm belgeleriyle (derslerin profilleri) yayımlanmış olmalıdır.

h. Öğrenme kazanımları, başarılı olmuş bir öğrencinin öğrenme faaliyeti (ders) sonucunda ne bildiğini, neyi yapabildiği ifade eden yetkinliklerdir. Yetkinliğin karmaşıklığına uygun tek bir fiil ile ifade edilmesi ve ölçülebilir olması çok önemlidir. Eğitimin İngilizce olduğu göz önüne alınarak bu dokümanın hem İngilizce hem Türkçe hazırlanması gerekir.

i. Her dersin öğrenci için yükü ve kredisi 1 AKTS (ECTS) = 25-30 saat çalışma olmak üzere saptanır ve ilan edilir. Bu yüke sınıfta kullanılan takrir saatleri, ders için gereken okuma süreleri, proje yapma süreleri, vb. dahil edilir.

Diğer yandan Kalite Dokümanında belirtildiği gibi TEDU liberal eğitim ve öğrenci merkezli öğrenme ilkeleri ışığında öğretim yöntem ve stratejilerinde farklı (yenilikçi) uygulamaları benimsemiştir. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin Kalite Dokümanında belirtilen hususlar şunlardır:

1. Programın uygulanmasında kullanılacak öğretim stratejileri, istenen bilgi, beceri ve davranışların öğrencilere kazandırılmasını sağlayabilmelidir. Bunun için gereken öğretme–öğrenme yöntemleri ve öğrenme ortamları tasarlanır.

2. Ders saatleri, sadece bilgi aktarımı için değil, öğrencinin kendi başına yapamayacağı çalışmalar, öğrenmeyi öğretmek ve cesaretlendirmek için kullanılmalıdır. Öğrencileri araştırma yapmaya, kütüphane ve bilgisayar kullanmaya yönlendirmek esastır. Öğrenci, bir başkasının yardımı olmadan yapabileceği şeyleri kütüphanede, laboratuvarda, evinde kendi başına yapabilir: Okuma, tekrar okuma, özet çıkarma, vb. Bu temel kural üzerinde varyasyonlar iki durumda yapılabilir.

i. Bazı alanlarda ders saatinin bir bölümünü içerik aktarımına harcamak kaçınılmaz olabilir (Matematik, Fizik gibi). Ama bu derslerde de saatin tamamı düz anlatım (lecturing) için kullanılmamalıdır.

ii. İlk sınıflarda öğrencilerin liseden getirdikleri öğrenme alışkanlıkları bu temel kuralın uygulanmasını zorlaştırabilir. O yüzden ilk sınıflarda zaman kullanımında ağırlık bilgi aktarımına ayrılırken sınıflar ilerledikçe bu ağırlık azaltılıp sınıf zamanının çoğu önerilen diğer çalışmalara ayrılır.

3. Genelde düz anlatım yöntem ve teknikleri ile liseden mezun edilen öğrencilerin bundan kaynaklanan öğrenme alışkanlıklarının üniversitede değiştirilmesi esastır. Ayrıca liseden gelen öğrencilerde genellikle bağımsız araştırma yapma, rapor, dönem ödevi (term paper) yazma, bunu sınıfta takdim etme alışkanlıkları yoktur. Bu alışkanlığın yaratılmasına ilk sınıflardan itibaren başlanmalı, her yarıyıl öğrenciden belli sayıda yazılı ödev, araştırma ve takdim beklenmeli, bu sayı sınıflar ilerledikçe artırılmalıdır

TEDU'nün 2012 programlarında liberal eğitim felsefesinin önemli bir bileşeni öğrencilere sunmuş olduğu ortak çekirdek ders (common core) programlarıdır. Buna göre öğrencilerin ilk 4 dönemlerinde ortak çekirdek ders alanlarından 4-5 ders almaları zorunludur (TEDU, 2023, d). Bu alanlar fen bilimleri, sanat, matematik, sosyal bilimler, insani bilimler ve edebiyat alanlarıdır.

Diğer yandan 2012 programlarına liberal eğitim felsefesinin yansıdığı bir diğer alan üniversite düzeyinde tüm öğrencilere sunulan EK-DAL programları olmuştur. Öğrencilerin mezun olabilmek için seçtikleri ek dalı başarıyla tamamlamaları ve kredi gereklerini sağlamaları gerekmektedir. Sunulmuş olan bazı ek dal programları şu şekildedir: İngilizce öğretimi ek dalı, genel psikoloji ek dalı, iletişim ve eleştirel medya çalışmaları ek dalı, sosyoloji ek dalı, ekonomi ek dalı, mimarlık kültürü ek dalı vb. (TEDU, 2023, e).

Aşağıda 2012 eğitim fakültesi programlarından bir örnek sunulmaktadır. Dikkat edileceği üzere programlar 136-138 kredi aralığındadır ve birçok bölümde uygulamalı "Okullarda Gözlem" dersi bulunmaktadır. Tabloda renkli olarak belirtilen satırlar ortak çekirdek (common core) derslerini, koyu (bold) olarak belirtilen satır ise okullarda gözlem dersini göstermektedir.

Kaynakça

ODTÜ (2023). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarına İlişkin Görüşler. https://eds.metu.edu.tr/tr/egitim-bilimleri-bolumu-nun-yuksekogretim-kurulu-yok-tarafindan-16-mayis-2018-tarihinde-aciklanan

TEDU (2023a). Kuruluş Kanunu. https://www.tedu.edu.tr/tedu-kurulus-kanunu

TEDU (2023, b). Kurum içi Değerlendirme Raporu 2016. https://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/docs/tedu-yok-icdegerlendirme-raporu.pdf

TEDU (2023, c). Kalite Dökümanı. https://www.tedu.edu.tr/kalite-guvence-sistemi

TEDU (2023, d). Ortak Çekirdek Programlar. https://registrar.tedu.edu.tr/en/common-core

TEDU (2023, e). Ek Dal Programları. https://www.tedu.edu.tr/ek-dal-programlari

YÖK (2020). YÖK'ten Eğitim Fakültelerine Yetki Devri Kararı. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx

YÖK (2023, a). Öğretmenlik Lisans Programlarının Uygulanmasına İlişkin. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/SSS.pdf

YÖK (2023, b). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari

ODTÜ (2023). Eğitim Bilimleri Bölümü' nün Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 16 Mayıs 2018 tarihinde Açıklanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarına İlişkin Görüşleri. https://eds.metu.edu.tr/tr/egitim-bilimleri-bolumu-nun-yuksekogretim-kurulu-yok-tarafindan-16-mayis-2018-tarihinde-aciklanan

BÖLÜM 2

Literatür ve Ülke İncelemeleri

1. Giriş

Bireylerden beklenen nitelikler zamanla çeşitli faktörler sonucunda değişebilmektedir. Günümüzde teknoloji ve endüstriyel gelişmeler hız kazanmış, küreselleşme artmış, toplumsal yaşamda öne çıkan kitlesel göç ve çok kültürlülük gibi kavramlar hayatımıza girmiştir. Eğitimle ilgili gelişmelere bakıldığında TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması), PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) gibi uluslararası sınavlara gös-terilen ilgi ve verilen önemin arttığı görülmektedir (Akın & Ok, 2021; Akın & Sözen-Özdoğan, 2021). Yaşanan değişim ve gelişmelere bağlı olarak, hedeflenen niteliklere ve çağın gerektirdiği ihtiyaçlara etkili bir şekilde cevap verme ihtiyacı doğmuştur. Pek çok ülkede ihtiyacı karşılayacak nitelikteki insan gücünü yetiştirmek üzere güçlü bir eğitim sistemi geliştirme arayışıyla yeniden yapılandırma ve eğitim reformları yapılmaktadır (Schleicher, 2012). Yapılan çalışmalar güçlü bir eğitim sisteminin temelini oluşturan ve öğrenci çıktılarının niteliğini etkileyen birçok etken arasında en önemli bileşenin öğretmenler olduğunu vurgulamaktadır (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond, 2010; Darling-Hammond ve Bransford, 2007; Hanushek ve Rivkin, 2006; OECD, 2005; Zhu ve Zeichner, 2013).

Bu tartışmalara paralel olarak, bir ülkenin eğitim sisteminin başarılı sonuçlar vermesi öğretmenlerin ne ölçüde nitelikli yetiştirildiklerine bağlıdır. 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi her türlü reform çabalarının uygulamaya geçirilmesinde MEB'in öğretmenleri en önemli bileşen olarak gördüğünü ve ihtiyaçlarına bağlı olarak öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin desteklenmesinin en önemli politikalardan biri olduğuna yer vermektedir (MEB, 2017). Benzer şekilde, MEB tarafından yayımlanan ve temel amacın çağın gerektirdiği becerilere sahip nitelikli bireyler yetiştirilmesine yönelik politika geliştirmek olduğunun altının çizildiği 2023 Eğitim Vizyonu da bu amaca yönelik her türlü politikanın başarılı olabilmesindeki temel paydaşın öğretmenler olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen eğitimi tarihi boyunca eğitim sisteminin ve öğrenci çıktılarının iyileştirilmesine yönelik yeniden yapılandırma çalışmaları ve reform hareketlerinin merkezinde, öğretmen eğitimi sisteminin iyileştirilmesi yer almıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen eğitiminin niteliğini artırmak için özellikle son 30 yılda öğretmen yetiştirme sistemini yeniden yapılandırma reformları ivme kazanmakla birlikte, diğer yandan geliştirilmeye çalışılan strateji ve politikaların çoğunlukla yukarıdan aşağıya tepeden inme ve araştırma sonuçlarına dayalı olmayan kısa vadeli çözümler olmaktan öteye gidemediği (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Yıldırım, 2011, 2013) ve bu politikaların oda-

ğında öğretmenlerin ve öğretmen eğitiminin niteliğinin iyileştirilmesinden çok, niceliksel bir arayışın olduğu yaygın olarak belirtilmektedir (Akın ve Ok, 2021; Akın ve Sözen-Özdoğan, 2021; Azar, 2011; Bilir, 2011; Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Yıldırım, 2011).

Öğretmen niteliğinin iyileştirilmesinin ve öğretmenlerden beklenen temel bilgi, beceri ve tutum özelliklerinin güçlendirilmesinin bu özellikleri geliştirmek üzere tasarlanacak etkili hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları ile mümkün olacağı açıktır (Akın, 2017; Berry, Hoke, & Hirsch, 2004; Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002; Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin, & Heilig, 2005). Bu bakımdan, birçok ülkede öğretmen niteliğinin yükseltilmesi konusunda artan çağrılara bağlı olarak öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılmasına yönelik tartışmalar öncelikli konular arasındaki yerini korumakta olsa da, öğretmen eğitimine yöneltilen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerine yeterince hazırlanamadan mezun oldukları, çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve tutum özelliklerini yeterli düzeyde geliştiremedikleri, uygulamada karşılaşılan gerçek durumlardan kopuk kaldıkları yönündeki eleştiriler artış göstermektedir (Darling-Hammond, 2000; Goodwin, 2010; Korthagen, 2001). Bunun sonucunda ise, birçok araştırma tarafından mezun öğretmen adaylarının, okul yöneticilerinin, ebeveynlerin ve diğer kilit paydaşların öğretmen eğitiminin okullardaki gerçekliklere ve güncel durumlara yanıt verme konusunda yetersiz kaldığı yönünde görüş belirttikleri ortaya koyulmaktadır (Korthagen, Loughran ve Russell, 2006). Bütün bu tartışmalar, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının hem kuramsal ve yapısal boyutlarının hem de uygulamadaki bileşenlerinin yeniden gözden geçirilerek tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır.

Yukarıda özetlenen görüşler ışığında 2020 yılında Yükseköğretim Kurulu'nun yetki devri kapsamında öğretmen yetiştirme programları için yeni bir model geliştirilmesi amacıyla, özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi sistemlerindeki başarıları ile öne çıkan ülkelerin ve üniversitelerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının incelenmesi ile elde edilecek sonuçların hem TED Üniversitesi Eğitim Fakültesinde geliştirilecek ve uygulanacak öğretmen eğitimi programlarına, hem de bu yolla Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde yürütülmekte olan öğretmen yetiştirme programlarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede, hizmet öncesi öğretmen eğitimi alanında dünyada lider konumda olan üniversitelerin yanı sıra TIMSS ve PISA gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarına yönelik sıralamalarda önde gelen ülkelerden seçilen eğitim fakültelerindeki örnek hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından hazırlanan yeni öğretim programının geliştirilmesine katkı sağlaması amacıyla "Etkili öğretmenleri yetiştiren öğretmen yetiştirme programlarının özellikleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda konu ile ilgili olarak alanda bilinen akademisyenlerin güncel çalışmalarından hareketle, eğitimde önde giden ülkelerin nitelikli bulunan programları incelenirken öncelikle programların ortak noktaları ve farklılaştıkları yönlerini karşılaştırmalı olarak değerlendirebilmek için ortak bir zemin sağlayacak olan betimleyiciler belirlenmiştir.

Kaynakça

Akın, S. (2017). Identifying essential qualities for elementary teachers of the 21st century and effectiveness of elementary teacher education program for developing these qualities (Doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Akın, S. ve Ok, A. (2021). Essential qualities for elementary teachers of the 21st century: Voices of key stakeholders. Elementary Education Online, 20(1), 532-552.

Akın, S. ve Sözen-Özdoğan, S. (2021). Öğretmen Eğitiminde Yapıtaşı: Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Öğretmen Yeterlikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, OnlineFirst.

Azar, A. (2011). Türkiye'de öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? [Quality or quantity: A statement for teacher training in Turkey]. Journal of Higher Education and Science, 1(1), 36-38.

Balcı, A. (2011). Karşılaştırmalı eğitim sistemleri. Ankara: Pegem.

Berry, B., Hoke, M. ve Hirsch, E. (2004). NCLB: Highly qualified teachers, the search for highly qualified teachers. Phi Delta Kappan, 85(9), 684-689.

Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları [The historical evolution of teacher training and employment policies in Turkey]. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 44(2), 223-246.

Burn, K. and Mutton, T. (2015). A review of 'research-informed clinical practice in Initial Teacher Education. Oxford Review of Education, 41(2), 217-233.

Cirit Gül, A. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın Öğretmen Yetiştirme ve Seçme Sistemlerinin Karşılaştırılması, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 63-72.

Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. European Journal of Teacher Education, 26(2), 253-264.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Education Policy Analysis Archives, 8(1), 1-44

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. Journal of Teacher Education, 57(10), 1-15.

Darling-Hammond, L. (2007). Building a system for powerful teaching and learning. B. Wehling (Ed.), Building a 21st century U.S. education system içinde. Washington, D.C.: The National Commission on Teaching and America's Future.

Darling-Hammond, L. (2010). Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching. Erişim adresi: https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/evaluatingteachereffectiveness_0.pdf

Darling-Hammond, L. ve Bransford, J. (2007). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

Darling-Hammond, L., Chung, R. ve Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? Journal of Teacher Education, 53(4), 286-302.

Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J. ve Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. Education Policy Analysis Archives, 13(42), 1-48.

Ergun, M. ve Avcı, S. (2013). Hollanda ve Türkiye'deki fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(1),127- 146.

Ergun, M. ve Ersoy, Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(2), 673-700.

ETUCE (2008). European Trade Union Committee for Education Teacher Education in

Europe, An ETUCE Policy Paper Erişim adresi https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Country information for Netherlands - Teacher education for inclusive education. Erişim adresi https://www.european-agency.org/country-information/netherlands/teacher-education-for-inclusive-education

Eurydice (2020). Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education. Erişim adresi https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-52_en

Foster, R., Wimmer, R., Winter, M., & Snart, F. (2010). Field experiences in teacher education: What is and what could be–A case study of the University of Alberta.

Falkenberg, T. & Smits, H. (Ed.), Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs, 2, 187-224.

Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. Teaching Education, 21(1), 19-32.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2017). Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler. Erişim adresi: http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf

Hanushek, E. A. ve Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. In E. A. Hanushek & F. Welch (Eds.), Handbook of the economics of education 2 (pp. 1052-1078). Amsterdam: North Holland.

Hanushek, E. A. ve Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. The American Economic Review, 100(2), 267-271.

Hautamäki, Jarkko & Kupiainen, Sirkku. (2014). Learning to learn in Finland: Theory and policy, research and practice. 10.4324/9780203078044-9.

Hogan, D., & Gopinathan, S. (2008). Knowledge management, sustainable innovation, and preservice teacher education in Singapore. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14(4), 369-384. doi: 10.1080/13540600802037793.

Hong Kong Üniversitesi Resmi web sitesi. Erişim adresi https://tl.hku.hk/Illingworth, M. (2012). Education in the age of the information superhighway: An investigation into initial teacher training in Canada. Canadian Journal of Education, 35(3), 180-193.

Kesinbıçak, H. (2015). Gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme modelleri. Erişim adresihttp://www.gelecekegitimde.com/gelismis-ulkelerin-ogretmen-yetistirme-modelleri/

Klencke, P., & Krüger, M. (2000). Coaching Teaching Practice; The Coach's Task. In G. M. Willems, J. H. Stakenborg, & W. Veugelers (Eds.), Trends in Dutch teacher education (pp. 167-175). Kocabaş, A. (2005). Hollanda Eğitim Sistemi ve Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Aktif Bir Model. Milli Eğitim Dergisi, 33, 167. Erişim adresi https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3kocabas.htm

Korthagen, F. A. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Mahah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Korthagen, F., Loughran, J. ve Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for

teacher education programs and practices. Teaching and Teacher Education, 22(8), 1020-1041.

Lavonen, J., Mahlamaki-Kultanen, S., Vahtivuori-Hanninen, S., Mikkola, A. (2020). A Collaborative Design for a Finnish Teacher Education Development Programme, Journal of Teacher Education and Educators,

Leiden Üniversitesi Resmi web sitesi. Erişim adresi https://www.universiteitleiden.nl/enMilli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Öğretmen strateji belgesi: 2017-2023. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf

Ming, L. K., & Guan, T. E. (2016). Preparing teachers for the 21st century. AsTEN Journal of Teacher Education, 1(1), 1-7.

Moskova Pedagoji Devlet Üniversitesi Resmi web sitesi. Erişim adresi http://mpgu.su/ob-mpgu/struktura/faculties/fakultet-inostrannyih-yazyikov-2/bakalavriat/pedagogic-hesoe-obrazovanie-profil-inostrannyiy-yazyik-44-03-01/

Moskova Pedagoji Devlet Üniversitesi web sitesi. Erişim adresi http://mpgu.su/ob-mpgu/struktura/faculties/fakultet-inostrannyih-yazyikov-2/bakalavriat/pedagogicheskoe-obrazovanie-profili-inostrannyiy-yazyik-i-inostrannyiy-yazyik-44-03-05/

Nanyang Technological University, National Institute of Education (NIE) (2018a, May). General Information 2018-2019. Retrieved from https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/ote-documents/pa-unit/general-information-july-2018-as-at-19-oct-2018.pdf?sfvrsn=2

Nanyang Technological University, National Institute of Education (NIE) (2020, July). Bachelor of Arts (Education), Bachelor of Science (Education). Retrieved from https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/ote-documents/programme-booklets/babsc_programmes_ay2020-2021_29-dec-2020.pdf?sfvrsn=cbb065a1_0

Nanyang Technological University, National Institute of Education (NIE) (2021, January).

NIE innovative pedagogy. Retrieved from https://www.nie.edu.sg/teacher-education/signature-initiatives.

Nanyang Technological University, National Institute of Education (NIE). (2009). TE21: A teacher education model for the 21st century: A report by the National Institute of Education, Singapore. Retrieved from https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21-online-version---updated.pdf?sfvrsn=2

Nanyang, Technological University (NTE). (2021, January). Academic services, Academic Structure Handbook. Retrieved from https://www.ntu.edu.sg/Students/Undergraduate/AcademicServices/Pages/AcademicStructureHandbook-AY2020-21.aspx#Academic%20Units

Organisation for Economic Co-Operation. (OECD). (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Retrieved from https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf

Oulu Üniversitesi Web adresi https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.75497564205PEARSONFOUNDATION (2015). http://pearsonfoundation.org. (Erişim Tarihi: 2015, 10 Şubat).

Polat, M. ve Arabacı, İ. B. (2012), Türkiye'de eğitim fakültelerine öğrenci alım ölçütlerini yeniden düşünmek: karşılaştırmalı bir yaklaşım. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(3),77-83.

Saloviita, Timo. (2019). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. Journal of Research in Special Educational Needs. 20. 10.1111/1471-3802.12466.

Sariboğa Alagöz N. (2006). Türkiye'deki ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarının Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Schleicher, A. (2012). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world. Erişim adresi: https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf

Sclafani, S. K. (2015). Singapore chooses teachers carefully. Phi Delta Kappan, 97(3), 8-13.

Sezgin, M. F. (2008), "Türk ve Çin Eğitim ve Öğretim Sistemleri Üzerine Bir Karşılaştırma". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Shershneva, V. A., Shkerina, L. V., Sidorov, V. N., Sidorova, T. V., & Safonov, K. V. (2016). Contemporary Didactics in Higher Education in Russia. European journal of contemporary education, 17(3), 357-367.

Snoek, Marco & Wielenga, Douwe. (2021). Teacher Education in The Netherlands Change of gear. Erişim adresi https://www.researchgate.net/publication/242130758_Teacher_Education_in_The_Neth erlands_Change_of_gear

Snoek, M., & Wielenga, D. (2001). Teacher Education in the Netherlands: Chance of Gear. Erişim adresi www.efa.publicaties/unesco-cepes/fulltext.doc

Struyven, K., & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. Teaching and teacher education, 26(8), 1495-1510

Uçar, R. ve Uçar, İ. H. (2004). Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: Çeşitli açılardan Türk eğitim sistemi ile karşılaştırma. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 1-18.

University of Jyväskylä web sayfası Erişim adresi https://www.jyu.fi/edupsy/en

Valeeva, A. R. & Gafurov, I. R. (2017). Initial teacher education in Russia: connecting theory, practice and research. European Journal of Teacher Education, 40 (3), 342-360. DOI: 10.1080/02619768.2017.1326480

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma [Competing agendas and reform in teacher education]. International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 1(1), 1-17.

Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar [Teacher education research in Turkey: Trends, issues and priority areas]. Education and Science, 38(169), 175-191.

Yılmaz, R. B., Erden, G., Sarıca, B., Yılmaz, Ö., Berat, G., & Akın, M. PISA'da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemleri. Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 2(2), 87-106.

Zhu, X. ve Zeichner, K. (2013). Preparing teachers for the 21st century. Berlin Heidelberg: Springer.

BÖLÜM 3

Program Değerlendirme ve Paydaş Görüşleri

1. Giriş

Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitime ve öğretmen eğitimine verdiği önem ve bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin öğretmenlerinin kalitesi ile belirlenir inanışından yola çıkarak öğretmenlerin aynı zamanda toplumu sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda etkileyecek bir güce sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin ve onların eğitiminin niteliği, birbiri ile yakından ilişkilidir diyen Hammond (2006) da öğretmen eğitiminin kalitesine verilmesi gereken önemin altını çizmektedir. Dolayısıyla öğretmen eğitimi için kullanılacak programın geliştirilmesi son derece titizlikle yaklaşılması gereken bir süreçtir. Program geliştirme sürecinin kuşkusuz en önemli boyutlarından birisi de öğretmen eğitimi programından etkilenen paydaşların görüşleridir. Bryson, Patton ve Bowman (2010) programın paydaşlarının, yani izlenilen programdan etkilenen ve programı etkileyen kişilerin süreçte bilgi alınması gereken en önemli kaynaklar olduğunu belirtmektedir. Programın içinde eğitim gören öğrenciler, programı uygulayan öğretmenler, mezunlar, mezunları çalıştıran işverenler, o programdan yetişen öğretmenlere çocuklarını teslim eden anne babalar da en az programı geliştiren uzmanlar kadar uygulanan öğretmen yetiştirme programında söz sahibi olmalıdır. Ancak program geliştirme ve değerlendirme süreçleri bilimsel bir süreç olması gerektiği halde Yapıcıoğlu, Kara ve Sever'in (2016) de belirttikleri gibi, ülkemizde kuramsal bilgi yetersizliği, sonuçların uygulamaya aktarılamaması gibi çeşitli sebepler yüzünden bu konuda önemli sorunlar yaşanmaktadır. Özaydınlı 2023 yılında 19 farklı üniversiteden 48 program geliştirme uzmanının görüşlerini alarak yaptığı güncel çalışmasında eğitim programlarının değerlendirmesine paydaşların yeterince dahil edilmemesinin sürecin sağlıklı yürütülmesini engelleyen bir sorun olduğunu ortaya koymuştur. Aslan ve Sağlam (2015) da benzer bir sonuç ile program geliştirme sürecinde genellikle geniş bir paydaş grubuna ulaşmaktansa öğretmen ve öğrenci görüşleri ile sınırlı olan bir grubunun yeterli bulunduğunun düşünüldüğünü tespit etmişlerdir. Halbuki Keogh, Fourie, Watson ve Gay'ın (2010) da iddia ettikleri gibi sadece geliştirilen program ile ilgili kullanıcılardan görüş almak değil, programı paydaşlarla iş birliği içinde geliştirmek en sağlıklı yöntemdir.

Şüphesiz programın temel amaç ve ihtiyaçlarını belirlemede, beklentileri anlamada, teorik varsayımlar yerine gerçek hayatta bir öğretmenin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini tespit etmede, programın etkili bir şekilde planlanmasında, planlanan programın uygulanmasında ve daha da önemlisi tüm paydaşlar tarafından benimsenip kabul görmesinde ne kadar geniş bir paydaş grubuna ulaşılabilirse programın başarılı bir şekilde tasarlanması, uygulanması ve sürdürülebilirliği o derece güçlü sağlanılabilir.

2. Süreç

TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından Yükseköğretim Kurulu'nun yetki devri kapsamında öğretmen yetiştirme programları için yeni bir model geliştirme amacı ile yürütülen program geliştirme süreci geniş bir paydaş katılımı ile gerçekleştirilerek yürütülmüştür. Paydaş görüşlerinin alınması süreci aşağıdaki aşamalar ile gerçekleştirilmiştir:

1. Çalışma grubunun belirlenmesi
2. Görüşme yapılacak iç ve paydaşların belirlenmesi
3. Görüşme sorularının belirlenmesi
4. Katılımcıların görüşmeye davet edilmesi
5. Görüşmelerin yapılması
6. Görüşmelerin analiz edilmesi
7. Sonuçların paylaşılması

2.1 Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Paydaş görüşmeleri süreci TED Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yer alan beş bölüm temsilcilerinden Paydaş Görüşmeleri Çalışma Grubu oluşturulması ile başlamıştır. Her bölümden bir öğretim üyesi ve bir araştırma görevlisi grubun içinde çalışmak üzere seçilmiştir. Fakültenin üniversite-okul iş birliği koordinatörü de dış paydaşlardan veri toplama sürecine dahil edilmiştir. Çalışma grubu kendi ana bilim dallarının iç paydaşlarından görüş toplama sürecini tüm ana bilim dalı elemanları ile birlikte yürütürken dış paydaşlardan veri toplama süreci ise oluşturulan grup üyeleri tarafından ortak bir şekilde yürütülmüştür.

2.2 Görüşme Yapılacak Paydaşların Belirlenmesi

Öğretmen yetiştirme ekosisteminin en önemli unsurlarından iç ve dış paydaşlar ile görüşmeler yaparak onların görüşlerinin alınması amacı ile her ana bilim dalı kendi öğretim kadrosu, öğrencileri, mezunları ve fakülte-okul iş birliği içinde yakından çalıştıkları MEB uygulama öğretmenleri ile görüşmelerin yapılması kararlaştırılmıştır. TED Ankara Koleji ile ana bilim dalları çeşitli projelerde de bir araya gelip yakından çalıştıkları için TED Ankara Koleji uygulama öğretmenleri ile ayrı bir grup olarak görüşmeler yapılmıştır. Dış paydaşlar olarak ise MEB Okulları Uygulama Koordinatörleri, TEDMEM Direktörü ve Uzmanları, TED Genel Merkezi Üst Düzey Yöneticileri ve TED Ankara Koleji Okul Müdürleri, Özel Öğretim Kurumları Üst Düzey Yöneticileri, ana babalar ve eğitim üzerine düşünenler ile görüşmeler yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Geliştirilecek sistemin teknik alt yapısının kurulmasında görev alacak TEDÜ İdari Birim Yöneticileri ile ise dekanlık düzeyinde ayrıca görüşmeler yapılmıştır. Bu grup ile TED Üniversitesi yönetmelikleri doğrultusunda uyulması gereken toplam kredi miktarı, toplam ders sayısı, dönem kredi limitleri, ücret ödeme TEDÜ kriterleri ve uygulamaları gibi konularda görüş alınması planlanmıştır.

Planlamalar yapılırken görüşmelerin ne zaman yapılacağı, kimlerin davet edileceği, muhtemel katılımcı sayısı, görüşmenin kimin tarafından yürütüleceği ve raporun nasıl tutulacağı da detaylı olarak planlanmıştır. Bu planlamalar dış paydaşlar ile paydaş çalışma grubu tarafından yapılırken iç paydaşlar ile de her ana bilim dalı tarafından ayrıca yürütülmüştür.

2.3 Görüşme Sorularının Belirlenmesi

Görüşmelerin sistematik bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla her grup ile görüşme sırasında kullanılabilecek görüşme kartları hazırlanmıştır. Bu kartlar içinde görüşme tarihi, katılımcıların isimleri, görüşmeyi yapanların isimleri, görüşmenin yüz yüze mi çevrim içi mi yapılacağı ve görüşme soruları yer almaktadır. Görüşme soruları gruplar için ortak özellikler taşımakla birlikte grubun özelliğine göre çeşitlilik de göstermektedir. Örneğin "Sizce iyi bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler neler olmalıdır?" sorusu tüm gruplara sorulurken, "Sizce çocuğunuzun öğretmenleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Hangi tarafları güçlü, hangi tarafları iyileştirilmeli?" sorusu hakkında sadece anne babaların görüşleri alınmıştır. Dünyada öğretmen eğitimi ve öğretmen niteliği konusundaki eğilimlerin neler olduğu konusunda TEDMEM ekibinden bilgi alınması hedeflenmiştir. Gerek iç paydaşlarla gerekse dış paydaşlarla yapılan görüşmeler grubun özelliğine göre değişiklikler göstermekle birlikte genel olarak görüş toplanılacak konular şu şekilde belirlenmiştir:

- İyi bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler,
- Türkiye'de öğretmen eğitimi programları hakkındaki görüşler,
- TEDU mezunlarına yönelik değerlendirmeler,
- Öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşler,
- Bir öğretmen yetiştirme programında yer alması uygun görülen özellikler.

2.4 Katılımcıların Görüşmeye Davet Edilmesi

Görüşleri alınacak iç ve dış paydaşlar ve onlara sorulacak sorular belirlenerek görüşme takvimlerinin ayarlanmasının ardından görüşmeye katılması planlanan bireyler e-posta yolu ile gönderilen davet mektubu aracılığıyla bilgilendirilmişlerdir. Bu bilgilendirme kapsamında görüşmelerin amacının ne olduğu, görüşme sürecinin nasıl ve kimler tarafından yürütüleceği, kendilerine nelerin sorulacağı ve görüşlerinin nasıl değerlendirileceği belirtilmiştir. TED Genel Merkezi Üst Düzey Yöneticileri ve TED Ankara Koleji Okul Müdürleri, Özel Öğretim Kurumları Üst Düzey Yöneticileri ve TEDMEM Direktörü görüşmelere e-posta yolu ile bilgilendirilmenin yanı sıra dekanlık tarafından telefon ile görüşmeye davet edilmişlerdir. Toplantıların ilk etapta hem yüz yüze hem de çevrim içi yürütülmesi planlandığı halde pandemi dönemine denk geldiği için tüm toplantılar çevrim içi ortamda yapılmak zorunda kalınmıştır. İç paydaşlar ile yapılan tüm görüşmelere tüm ana bilim dalı öğretim kadrosu dinleyici olarak davet edilmiş, görüşmeye katılmak isteyenler ile toplantının yapılacağı Zoom linki paylaşılmıştır.

Kaynakça

Adıgüzel. O. C. (2019). *Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde İhtiyaç Analizi El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, M. ve Sağlam, M. (2015). Türkiye'de 2005-2014 yılları arasında yapılan program değerlendirme tezlerinin metodolojik açıdan incelenmesi. *Üçüncü Uluslara rası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özeti Kitabı*. Adana: Çuku rova Üniversitesi.

Bryson, J. M., Patton, M. Q. and Bowman, R. A. (2010). Working with evaluation stake holders: A rationale, step-wise approach and toolkit. *Evaluation and Program Planning*, 34, 1-12.

Hammond, D. Linda (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons From Exemplary Programs*. Jossey-Bass, CA, San Francisco.

Keogh, J. J., Fourie, W. J., Watson, S. ve Gay, H. (2010). Involving the stakeholders in the curriculum process: A recipe for success?. *Nurse Education Today, 30*(1), 37-43. doi:10.1016/j.nedt.2009.05.017

Özaydınlı, B. (2023). Program Geliştirme Uzmanlarının Bakış Açısıyla Türkiye'de Prog ram Geliştirme. Eğitim ve Bilim, 48(214), 177-218

Yapıcıoğlu, D. K., Kara, D. A.,Sever, D. (2016). Türkiye'de Program Değerlendirme Çalışmalarında Eğilimler ve Sorunlar: Alan Uzmanlarının Gözüyle, Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 6 (12), 91-113.

YÖK (2020). https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fakültelerine-yetki-devri.aspx

BÖLÜM 4

Uygulama Dersleri ve Öğretmenlik Uygulamaları Kılavuzu

1. Giriş

Yükseköğretim Kurulu 2020 yılında eğitim fakültelerinin programlarını geliştirme ve uygulama konusunda, belirli sınırlamalar çerçevesinde, yetki aktarımında bulunmuştur. Bu kararın ardından, TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak tüm lisans programlarının yenilenme kararı alınmış ve bir yıllık çalışma sonucunda yeni programlar oluşturulmuştur. 2021-2022 öğretim yılından itibaren ise yeni programlar kademeli olarak uygulamaya konulmuştur. Program çalışmaları kapsamında, uygulama derslerinin yapılandırılması amacıyla "Uygulama Dersleri" çalışma grubu oluşturulmuştur. Uygulama dersleri çalışma grubu, ana bilim dalları özelinde uygulama derslerinin neler olabileceği üzerine çalışılmış ve uygulama aşamasında yön gösterici olması amacıyla uygulama dersleri kılavuzunu oluşturmuştur.

Çalışmalar kapsamında, Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) raporları temel alınarak ülkeler seçilmiş ve teorik ve uygulama bazında öğretmen yetiştirme sistemleri hakkında bilgi edinilmiştir. Türkiye ve farklı ülkelerdeki uygulama derslerinin yapısı, kapsamı ve işleyiş süreci araştırılmıştır. Bu araştırmaların sonucunda, zorunlu ve seçmeli uygulama derslerinin neler olabileceği, süreçlerin nasıl yürütüleceği ve bu süreçte kullanılabilecek olan çeşitli etkinlik ve değerlendirme ölçeklerinden oluşan bir rapor hazırlamıştır. Uygulama dersleri kılavuzu, TED Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yer alan Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programları için uygulama öğretim elemanı, öğretmeni ve öğrencisinin uygulama okullarındaki Okul Deneyimi 1, Öğretmenlik Uygulaması 1, Öğretmenlik Uygulaması 2 ve Kurum Deneyimi derslerini planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde gerçekleştirecekleri etkinliklere ilişkin yardımcı bir kaynak olması amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmalar kapsamında uygulama öğretim elemanı, öğretmeni ve öğrencisinin görev, yetki ve sorumlulukları belirlenmiştir. Öğrenci ürün dosyasında bulunması gereken dokümanlarla ilgili bilgi verilmiştir. Uygulama sürecinde kullanılmak üzere, öğretmenin bir günü, öğrencinin bir günü, öğretmen ve öğrencilerin iletişimi gibi gözlem formu örnekleri, ders gözlem formu, ders planı, öğretmen adayı ders planı değerlendirme formu, uygulama öğretim elemanı ve öğretmeni geri bildirim formu gibi doküman örnekleri hazırlanmıştır.

Öğretmen yetiştirmede teorik ve uygulamalı derslerin bütünlüğü ve dengesi oldukça önemli bir yere sahiptir. Uygulama derslerinin yapılandırılması teori ve uygulama dengesi göz önünde tutularak oluşturulmuştur. Tüm bu çalışmaların sonucunda; oluşturulan uygulama dersleri kılavuzu ana bilim dallarıyla paylaşılmış ve her bir ana bilim dalı, kendi programlarıyla ilgili paydaş görüşmeleri, benzer program incelemeleri ve alan

yeterliklerini gözden geçirerek uygulama derslerinin kapsamını oluşturmuşlardır. Ana bilim Dalları tarafından oluşturulan programlar ve uygulama dersleri, önce Fakülte Kurulu tarafından onaylanmış izleyen aşamada TED Üniversitesi Senatosunca onaylanarak 2021-2022 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Uygulama dersleri kılavuzu web ortamında paylaşılmıştır. Program, 2021 Eylül ayından bu yana TED Üniversitesi Eğitim Fakültesinin tüm ana bilim dallarında uygulanmaya başlanmıştır.

2. Okul Deneyimi 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 1-2 Dersleri Uygulama Kılavuzu

2.1 Amaç

Bu kılavuz TED Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yer alan Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği programlarındaki uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğrencilerinin uygulama okullarındaki Okul Deneyimi 1, Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 derslerinin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde gerçekleştirecekleri etkinliklere ilişkin yardımcı bir kaynak olarak hazırlanmıştır.

2.2. Kapsam

Bu kılavuz Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programlarında yer alan PRED/PECE/ELT/EMT 102 Okul Deneyimi 1, PRED/PECE/ELT/EMT 401 Öğretmenlik Uygulaması 1 ve PRED/PECE/ELT/EMT 402 Öğretmenlik Uygulaması 2 derslerinin içeriğini kapsamaktadır.

2.3. Dayanak

Bu kılavuz "Uygulama Öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge" hükümlerine dayanılarak hazırlanmıştır.

2.4. Görev, Yetki ve Sorumluluklar

2.4.1. Uygulama Öğretim Elemanı Görev, Yetki ve Sorumlulukları

2.4.1.1. Okul Deneyimi:

a. Uygulama öğrencilerini okul deneyimi etkinliklerine hazırlar.

b. Uygulama öğrencilerinin uygulama çalışmaları kapsamındaki etkinlikleri, uygulama öğretmeni ile birlikte planlar.

c. Bu kılavuzda ve kendi hazırladığı ders izlencesinde belirtilen görevlerin uygulama öğrencisi tarafından gerçekleştirilmesini takip ve kontrol eder.

d. Uygulama öğrencilerinden izlencede belirlenen tarihte öğrenci ürün dosyalarını teslim alır.

e. Uygulama sonunda öğrencilerin hazırladığı görevleri değerlendirir.

2.4.1.2. Öğretmenlik Uygulaması:

a. Uygulama öğrencilerini öğretmenlik uygulaması etkinliklerine hazırlar.

b. Uygulama öğrencilerinin uygulama sürecindeki etkinlik ve çalışmalarını uygulama öğretmeni ile birlikte planlar.

c. Bu kılavuzda ve kendi hazırladığı ders izlencesinde belirtilen görevlerin uygulama öğrencisi tarafından gerçekleştirilmesini takip ve kontrol eder.

d. Her bir uygulama öğrencisinin dersini dinlemek üzere en az dört kez fiilen katılır. Uygulama öğrencisine, uygulamanın hemen sonrasında uygulamaya yönelik geri bildirimleri uygulama öğretmeni ile birlikte ayrıntılı olarak verir

e. Uygulama sonunda uygulama öğrencilerinin çalışmalarını değerlendirir ve değerlendirme sonucunu not olarak üniversitenin/fakültenin ilgili sistemine girişini yapar. Ayrıca uygulama öğrencisinin değerlendirme notunu "Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemi" (MEBBİS)'ne kaydeder.

f. Öğrenci ürün dosyasını değerlendirmek üzere uygulama öğretmenine elektronik postayla veya elden ürün dosyasının teslim tarihinden en geç bir gün sonra iletir. Uygulama öğretmeninden gelen her öğrenci dosyasının 100 puan üzerinden notunu öğretim elemanının belirlediği oranda kendi notuna yansıtır.

g. "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarda Öğretmenlik Uygulamasına Katılan Uygulama Öğrencisi Hakkında Günlük Değerlendirme Formu" nu doldurulur. Bu form, Uygulama öğretmeni, Okul müdürü ve Uygulama öğretim elemanı tarafından imzalanır ve saklanır.

h. "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarda Öğretmenlik Uygulamasına Katılan Uygulama Öğrencisi Hakkında Uygulama Öğretim Üyesi Genel Değerlendirme Formu" doldurulur. Uygulama öğretmeni, Okul müdürü ve Uygulama öğretim elemanı tarafından imzalanır ve saklanır.

2.4.2. Uygulama Öğretmeni Görev, Yetki ve Sorumlulukları

2.4.2.1. Okul Deneyimi:

a. Öğretmen adaylarına, okul örgütü ve yönetimi ile okullardaki günlük yaşamı tanıma, eğitim ortamlarını inceleme, ders dışı etkinliklere katılma, öğretmenleri görev başında gözlemleme, öğrencilerle bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimleri kazanma konularında destek olur.

b. Uygulama öğretim elemanı ile birlikte öğretmen adayının uygulama okulunda yapacağı çalışma programını düzenler.

c. Uygulama öğretim elemanı, öğretmen adayları ile birlikte, her hafta okulda yapılan uygulamalarla ilgili gelişmeleri tartışır ve değerlendirir.

d. Öğretmen adayının mesleki gelişimine yardımcı olur, derslerinde gözlem yapmasını ve çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamasını sağlar.

e. Öğretmen adayına gerekli öğretim araç-gereç, kaynak ve ortamı sağlar, okulu tanıtır.

f. Öğretmen adayına günlük etkinliklerini ve dersini planlamasına yardımcı olur.

g. Öğretmen adayının okuldaki çalışmalarını gözlemler ve değerlendirir.

h. Öğretmen adaylarını sınıfta uzun süre tek başına bırakmaz, sınıftan ayrılması gerektiğinde kolayca ulaşılabilir durumda bulunur.

i. Öğretmen adayı ile ilgili gözlem ve değerlendirme formlarını içeren bir dosya tutar.

j. Gözlem sonucu tamamlanan ders gözlem formunun bir kopyasını gerekli dönütlerle birlikte öğretmen adayına verir.

k. Öğretmen adayının gözlem dosyasını uygulama öğretim elemanı ile birlikte belirli aralıklarla inceler, öğretmen adayının gelişimini izler ve adayın gelişiminin olumlu yönde olmasına katkıda bulunur.

l. Sınıf dışı etkinliklerde (tören ve toplantılar) öğretmen adayına rehberlik eder.

m. Uygulama sonunda öğretmen adayını uygulama öğretim elemanı ile birlikte değerlendirir.

2.4.2.2. Öğretmenlik Uygulaması:

a. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama okulu ile iş birliği yaparak uygulama öğrencilerinin uygulama çalışmaları kapsamında hazırladıkları etkinlikler ile ilgili öneride bulunur.

b. Uygulama programının gerektirdiği etkinliklerin yürütülmesini sağlar, uygulama etkinliklerinin başarılı bir biçimde yerine getirilmesi için uygulama öğrencisine rehberlik eder, bu etkinlikleri izler ve değerlendirir.

c. Uygulama öğretim elemanı ile her dönemde en az dört kez uygulama öğrencisinin öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirir. Değerlendirmelerin gerçekleşmemesi durumunda konuya ilişkin bir raporu uygulama eğitim kurum koordinatörüne teslim eder.

d. Uygulama sonunda uygulama öğrencisinin çalışmalarını değerlendirir.

e. Uygulama öğrencisinin genel ve sonuç değerlendirmelerinin ıslak imzalı olanlarını uygulama eğitim kurumuna teslim eder ve Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemine işler.

f. Uygulama öğrencisinin devam durumunu Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemine kaydeder ve fakültelere gönderilmek üzere uygulama eğitim kurumu koordinatörüne teslim eder.

g. Uygulama öğrencisinin öğretmenlik uygulamasındaki performansının değerlendirilmesinden ve Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemine işlenmesinden ve öğretmenlik uygulaması faaliyetlerinin kendi görev alanındaki tüm aşamalarından sorumludur.

2.4.3. Uygulama Öğrencisi Görev, Yetki ve Sorumlulukları

2.4.3.1. Okul Deneyimi:

a. Dersin gereklerini yerine getirmek için planlı ve düzenli çalışmalar yürütür.

b. Dönem boyunca uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve diğer öğretmen adayları ile iş birliği içinde çalışır.

c. Uygulama okullarında öğretmenlerin tabi olduğu tüm kurallara uyar.

d. Uygulama derslerine düzenli olarak devam eder ve gözlem yapar.

e. Uygulama okulunda yapılan etkinlikleri, uygulama öğretim elemanı ve diğer öğretmen adayları ile birlikte gözden geçirir ve değerlendirmeler yapar.

f. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından verilen görevleri süresi içinde ve planlandığı biçimde yerine getirir.

g. Derste öğretim ve öğrenmeye elverişli bir ortamın yaratılmasında uygulama öğretmenine yardımcı olur.

h. Uygulama öğretmeninin sorumluluğundaki (eğitsel, sosyal, kültürel çalışmalar, veli toplantıları, vb. etkinliklere katılır.

i. Okul personeli, uygulama öğretmeni, diğer öğretmen adayları ve öğrencilerle düzeyli ve etkili iletişim kurar.

j. Yapılan her etkinlik ve çalışma raporunu ürün dosyasında bulundurur ve ürün dosyasını düzenli olarak günceller.

k. Ders araçlarını verimli kullanır ve korur.

l. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olur.

m. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeninin öneri ve görüşlerinden yararlanarak olumlu yönde mesleki gelişim sergiler.

n. Ders kapsamında yapılan tüm etkinlik ve raporları içeren ürün dosyasını dönem sonunda uygulama öğretim elemanına teslim eder.

2.4.3.2. Öğretmenlik Uygulaması:

a. Dersin gereklerini yerine getirmek için planlı ve düzenli çalışmalar yürütür.

b. Dönem boyunca uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve diğer öğretmen adayları ile iş birliği içinde çalışır.

c. Uygulama okullarında öğretmenlerin tabi olduğu tüm kurallara uyar.

BÖLÜM 5

AKTS Program/ Ders Bilgi Paketleri Kılavuzu

1. Giriş

Eğitim fakültelerine verilen yetki devri neticesinde 2020 yılı Kasım ayında TED Üniversitesi Eğitim Fakültesinde program geliştirme çalışmaları başlatılmış ve kurullar oluşturulmuştur. Bu kurullardan biri de AKTS Ders Bilgi Paketleri Kurulu olmuştur. AKTS bilgi paketi komisyonu ana bilim dallarının program hazırlama aşamasında ihtiyaç duyabileceği ve dikkat edilmesi gerekli hususları içeren aşağıdaki başlıklarda dokümanlar hazırlamış ve ana bilim dallarıyla paylaşmıştır.

1) Program Çıktıları

1.1 Program Çıktıları ile TYYÇ'nin İlişkilendirmesi

1.2 Program Çıktıları ile MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin İlişkilendirmesi

1.3 Ders Öğrenme Kazanımları (CLO) ile Program Çıktılarının İlişkilendirilmesi

1.4 Dersler ile Program Çıktılarının İlişkilendirilmesi

2) TEDU Eğitim Fakültesi Ders Kodları Sistematiği

3) Derslerin ulusal kredilerin ve AKTS kredilerinin hesaplanması

4) Katalog tanımı ve dersin genel amaçlarının (Course Objectives) yazımı

5) Ders öğrenme kazanımlarının (Course learning outcomes / CLO) yazılması

5.1 Kazanımlar ile öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri ilişkilendirilmesi

5.2 Kazanımlar ile ölçme-değerlendirme yöntem/tekniklerinin ile ilişkilendirilmesi.

İlerleyen bölümlerde ilgili bilgi ve dokümanlar alt başlıklar halinde sunulmaktadır. Bu bölümlerin kendi programlarını geliştirme sürecine girmeyi düşünen kurumlara-fakültelere ya da bölümlere faydalı olacak bir kılavuz niteliği taşıdığı düşünülmektedir.

2. Program Çıktılarının Yazılması

Program Çıktıları (Yeterlikleri), öğrencilerin ilgili programdan mezun oluncaya kadar kazanmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlayan ifadelerdir. Program çıktılarını belirlerken öncelikle programın eğitim amaçları ve hedefleri oluşturulmalıdır. Yükseköğretim Kurulu'na bağlı akademik bir programın program çıktıları; Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (AYÇ, 2023), Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ, 2023) ve Türkiye Yükseköğretim

Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ, 2023) rehber alınarak oluşturulmalıdır. Avrupa Yeterlikler Çerçevesi, kıyaslama ve iş birliğini mümkün kılmak amacıyla oluşturulmuş bir üst çerçeve olup farklı ülkelerin ulusal yeterlilik sistemlerini ve çerçevelerini ilişkilendirmeyi hedefleyen bölgesel bir yeterlilik çerçevesidir. AYÇ bağlamında bilgi, beceri ve yetkinlik kavramları öncül olarak yer alır ve şöyle tanımlanır:

- Bilgi: Bir iş ya da öğrenme alanına ilişkin gerçekler, ilkeler, kuramlar ve uygulamalar bütünüdür. Bilgi, kuramsal ve/veya olgusal olarak tanımlanmaktadır.
- Beceri: Görevleri yerine getirmek ve problemleri çözmek için bilgiyi kullanma ve uygulama yeteneğidir. AYÇ bağlamında beceri, bilişsel beceriler (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünmeyi içeren) veya uygulama becerileri (el becerisi ile yöntem, malzeme, araç ve gereçlerin kullanımını içeren) olarak tanımlanmaktadır.
- Yetkinlik: İş veya öğrenme ortamlarında, mesleki ve kişisel gelişimde bilgi ve becerileri kullanmaya yönelik kanıtlanmış yetenek ve kişisel, sosyal ve/veya yöntembilimsel yeteneklerdir. AYÇ bağlamında yetkinlik; sorumluluk ve bağımsızlık (otonomi) anlamında tanımlanmaktadır. AYÇ 'nin tanımladığı sekiz anahtar yetkinlik şöyle sıralanabilir:

1. Ana dilde iletişim,
2. Yabancı dilde iletişim,
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler,
4. Sayısal yetkinlik (bilgi toplumu teknolojisinin kullanımı ve bilgi/iletişim teknolojisinde temel yetkinlikler),
5. Öğrenmeyi öğrenme,
6. Toplumsal ve vatandaşlık yetkinliği,
7. İnsiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği,
8. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği.

2.1 Program Çıktıları ile TYYÇ'nin İlişkilendirmesi

AYÇ ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesini ifade etmektedir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ise yeterlikleri yükseköğretim düzeyinde tanımlayan ulusal çerçevedir. Sekiz ayrı düzeyden oluşan bu çerçevenin altıncı düzeyi, Lisans Eğitimi Yeterlikleri olarak tanımlanmıştır. Bu yeterlilikler bilgi, beceri ve yetkinlik başlıklarında sunulmuştur. Bilgi, kuramsal ve olgusal olarak; beceriler ise bilişsel ve uygulamalı olarak ele alınmıştır. Yetkinlik başlığında ise;

a. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme,
b. Öğrenme yetkinliği,
c. İletişim ve sosyal yetkinlik,

d. Alana özgü yetkinlik başlıklarına yer verilmiştir.

Eğitim Fakültelerine bağlı programların olası program yeterlikleri oluşturulurken başvurulabilecek bir diğer temel kaynak da Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleridir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yatan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Olası Program Yeterliklerinin oluşturulmasında, mesleki bilgi, beceri ve tutumu içeren bu yeterlikler yön gösterici olacaktır.

TEDÜ Eğitim Fakültesi öğretim programı hazırlıkları kapsamında Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (AYÇ), Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY, 2017) dikkate alınarak toplam 12 Program çıktısı belirlenmiştir. Bu çıktılardan Meslek Bilgisi (MB) ve Genel Kültür (GK) dersleriyle ilişkili olanlar fakülte genelinde ortak olup, Alan Eğitimine (AE) yönelik olanlar bölümlere tavsiye niteliğinde verilmiştir. Programlar alan eğitimine ilişkin program çıktılarını belirlemek konusunda özerktir. Alan eğitimine ilişkin program çıktılarını yeniden belirleyecek olan programlar için aşağıdaki türde açıklamalar programlarla paylaşmıştır.

• Üniversite/Fakülte/Bölümün vizyonu ve misyonu dikkate alınmalıdır.

• Programın bulunduğu düzeye uygun ulusal-uluslararası ve alana özgü genel çıktılar incelenmelidir (AYÇ, TYÇ, TYYÇ, ÖMGY, vs.)

• Öğrencilerin ilgili programı tamamladıktan sonra ne tür yetkinliklere sahip olması gerektiğine odaklanılmalıdır.

• Program çıktıları ortalama bir öğrenciye göre yazılmalıdır.

• İfadeler tüm paydaşlar tarafından anlaşılabilecek şekilde olmalıdır.

• Çok sayıda yüzeysel çıktı yerine, az sayıda önemli çıktı yazılmalıdır.

• Program çıktılarında kullanılan ifadeler binişik olmamalıdır. Her bir program çıktısında tek bir eyleme/fiile/ifadeye odaklanılmalıdır.

• Program yeterliliğinde bilişsel (ya da mesleki bilgi) alana değinildiği kadar mesleki beceri ifadelerine ve duyuşsal (mesleki tutum) ifadelere de yer verilmelidir.

TYYÇ (Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme) Temel Alan Yeterlikleri, aşağıdaki başlıklardan oluşan bir çerçevedir. TEDU Eğitim Fakültesinin her programı, aşağıdaki başlıklardan oluşan 34 maddelik Temel Alan Yeterlikleri ile Program Çıktılarını ile bir matris formunda ilişkilendirilmiştir.

Bilgi

- Beceriler
- Yetkinlikler
  - Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme
  - Öğrenme Yetkinliği

Kaynakça

AYÇ (203). Avrupa Yeterlikler Çerçevesi. https://europa.eu/europass/tr/europass-arac

lari/avrupa-yeterlilikler-cercevesi

ECTS (2015). ECTS Users' Guide 2015. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/da7467e6-8450-11e5-b8b7-01aa75ed71a1

Krathwohl, D.R. (2010). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory Into

Practice, 41(4), 212-218, DOI: 10.1207/s15430421tip4104_2

ÖMGY (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf

TYÇ (2023). Türkiye Yeterlikler Çerçevesi. https://www.tyc.gov.tr/

TYYÇ (2023). Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi. http://tyyc.yok.gov.tr/

BÖLÜM 6

Öğretim Programı Çerçevesi ve Çerçeve Program

1. Giriş

Bu bölümde tüm hazırlık çalışmalarının sonucunda geliştirilen öğretim programı çerçevesi ve çerçeve program sunulmaktadır.

2. Öğretim Programı Çerçevesi ve Bileşenleri

02 Şubat 2021 tarih ve 2021/01-01 Sayılı fakülte kurul kararı ile birlikte öğretim programı çerçeve bileşenleri (EK 1), öneri ve açıklamalar ve gerekçeler ilgili ana bilim dalları ile paylaşılmış ve her programın bu çerçevede belirtilen ilkeleri göz önünde bulundurarak kendi lisans programlarını geliştirmeleri ve ana bilim dalı akademik kurul kararıyla Fakülte Kuruluna sunmaları istenmiştir.

Alan-meslek bilgisi-genel kültür derslerinin oranlarının YÖK'ün belirttiği ölçütlere göre uyarlanması amacıyla aşağıdaki formül kullanılmış, tüm programların yerel kredisinin 127-129 aralığında olması öngörülmüştür. Bu dağılım aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 6.1

Alan-meslek bilgisi-genel kültür derslerinin oranları

Kategori (GK/MB/AE)		Toplam Teori (T)	Toplam Uygulama (U)	Toplam Yerel Kredi	Toplam AKTS	Toplam Saat (T+U)	Yüzde
MB	Meslek Bilgisi	$\frac{(T+U)_{MB}}{(T+U)_{MB}+(T+U)_{GK}+(T+U)_{AE}} x100$ *formülü ile hesaplanacaktır.*					
GK	Genel Kültür	$\frac{(T+U)_{GK}}{(T+U)_{MB}+(T+U)_{GK}+(T+U)_{AE}} x100$ *formülü ile hesaplanacaktır.*					
AE	Alan Eğitimi	$\frac{(T+U)_{AE}}{(T+U)_{MB}+(T+U)_{GK}+(T+U)_{AE}} x100$ *formülü ile hesaplanacaktır.*					
TOPLAM				**127-129**	**240**		**100**

Diğer yandan, fakülte ortak derslerinin standart bir şekilde uygulanması gereğinden hareketle tüm bölümlerin ortak takip edebilecekleri program çıktıları fakülte düzeyinde hazırlanmış ve ana bilim dallarından bu çerçeveyi kullanarak program çıktılarını tanımlamaları istenmiştir. Eğitim Fakültesi ortak program çıktıları Tablo 6.2'de sunulmaktadır.

Tablo 6.2

TEDU Eğitim Fakültesi Program Çıktıları (Program Outcomes)

Program yapısı	**Çıktı no**	**Program çıktıları**	**Açıklama**
Alan eğitimi (AE)	1	…… eğitiminin gerektirdiği temel alan bilgisini derslerine yansıtır.	*Alan bilgisine yönelik olarak oluşturulmuş program çıktıları (1.-6. maddeler) bölümlere tavsiye niteliğindedir. Bölümler bu program çıktılarını aynen kullanabilir/revize edebilir/değiştirebilirler.*
	2	..... eğitiminde öğretim süreçlerini, öğrenci gereksinim ve özelliklerini dikkate alarak tasarımlar.	
	3	Farklı öğretim yöntem, teknik ve araçlarını ..... eğitiminde uygular.	
	4	Farklı ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını ..... eğitiminde uygular.	
	5	Kuram ile uygulama arasındaki ilişkiyi ..... öğretimi uygulamalarına yansıtır / (PDR için) Kuram ile uygulama arasındaki ilişkiyi PDR uygulamalarına (.....) yansıtır.	
	6	..... eğitimine ilişkin bilimsel araştırma veya uygulama projesi geliştirir.	
Meslek Bilgisi (MB)	7	Eğitim bilimlerinin temellerine ilişkin kavramları ve ilkeleri öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleriyle ilişkilendirir.	*Meslek bilgisine yönelik olarak oluşturulmuş program çıktıları Eğitim Fakültesi genelinde or-*
	8	Öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	

	9	Eğitim sisteminin amacı, yapısı ve işleyişi ile ilgili ilkelere ve mevzuata uygun hareket eder.	*taktır. Bölümler program çıktılarında bu maddelere (7.-10. maddeler) yer vermelidirler.*
	10	Yüz yüze ve çevrim içi öğrenme ortamlarında dijital teknolojileri öğrenenlerin ihtiyaçları bağlamında uygular.	
Genel Kültür (GK)	11	Eleştirel ve yaratıcı düşünme, etik ve toplumsal sorumluluk, problem çözme, bağımsız ve takım halinde çalışma, saygı, sorumluluk alma ve yaşam boyu öğrenme beceri ve değerlerini bireysel ve sosyal yaşantısına yansıtır.	*Genel kültür derslerine yönelik olarak oluşturulmuş program çıktıları Eğitim Fakültesi genelinde ortaktır. Bölümler program çıktılarında bu maddelere (11.-12. maddeler) yer vermelidirler.*
	12	Disiplinlerarası ve kültürlerarası bakış açısıyla hareket eder.	

3. Çerçeve Program

Diğer yandan ana bilim dallarına rehber olması ve ortak dersler ile kredi yapılarının ortaya koyulması amacıyla çerçeve bir öğretim programı oluşturulmuştur. Çerçeve programda yer alan dersler ve kredileri Tablo 6.3'te sunulmaktadır. Bu dersler hem TED Üniversitesinin tüm fakültelerinin alması gereken ortak derslerden (örneğin LIBE 110) hem de bölümlerin takip edeceği eğitim bilimleri ve uygulama derslerinden oluşmaktadır.

BÖLÜM 7

Sonuç ve Öneriler

18 Ağustos 2020 tarihli YÖK yazısında belirtilen "Artık bundan böyle Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinin öğretmenlik lisans programlarının geliştirilip güncellenmesi çalışmalarının, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri dikkate alınarak ilgili yükseköğretim kurumları tarafından yapılmasının en doğru tercih olduğu düşünülmektedir. Zira eğitimde program geliştirme, dinamik ve süreklilik arz eden bir süreçtir. Üniversitelerimiz, bu dinamik süreci yönetebilecek düzeyde kapasiteye, öğretim elemanlarımız da program geliştirme ve güncelleme konusunda yetkinliğe sahiptir." ifadesi son derece önemlidir ve fakülte olarak bu kararın alınmış olmasından dolayı duyduğumuz memnuniyeti belirtmek isteriz. EPDAD tarafından yürütülen eğitim fakültelerinin akreditasyon ve standartlara dayalı süreçlerinin yaygınlaştığı göz önüne alındığında hâlihazırda eğitim fakültelerinin birçok kriteri sağlamakla karşı karşıya kaldıkları düşünüldüğünde böylesi bir yetki devrinin eğitim fakültelerine sağlanmış olması kritik önem taşımaktadır.

TEDU Eğitim Fakültesi olarak özgün bir program geliştirme süreci sonunda bu işin ne kadar uzun soluklu, disiplin ve yoğunlaşma gerektiren bir süreç olduğunu; yalnızca dekanlığın ya da belirli bölümlerin değil, tüm fakültenin bu süreci sahiplenmesi ve katılımcı olması gerektiğini görmüş olduk. Hatta üniversite düzeyinde ve senatoların güçlü desteği olmadan bu dönüşümün sağlanmasının güç olduğu açıktır. Herşeyden önemlisi, program geliştirme sürecinin önemine ve gerekliliğine inanan, eğitim bilimleri alanının diğer tüm alanların merkezinde yer alması gerektiğini düşünen, çalışma sürecinin başından sonuna kadar yapıcı ve yol gösterici bir tutum sergileyen "lider" olmadan bu işin sürüdürülmesinin de mümkün olamayacağı anlaşılmıştır.

Bütün bu çalışmalardan fakülte olarak çıkarmış olduğumuz ve diğer fakültelerle paylaşmak istediğimiz mesaj şudur: Özgün bir program geliştirme süreci herşeyden önce güçlü bir liderlik ve fakültenin bütünü tarafından sahiplenilmiş bir anlayışı gerektirir. Çalışmamızın, özgün programlarını geliştirmek isteyen tüm yükseköğretim kurumları için bir örnek oluşturmasını umut ediyoruz.

Kasım 2023

EKLER

EK 1

Eğitim Fakültesi Yeni Öğretim Programı Çerçevesi (fakülte kurulu kararı) (02 Şubat 2021 tarih ve 2021/01-01 Sayılı)

Çerçeve bileşenleri	**Öneri /Açıklama**	**Gerekçe**
Programın dayanağı	Yükseköğretim Kurulu Kararı	YÖK'ün 18.08.2020 tarih ve E. 50746 sayılı yazısı.
Programın uyum koşulları	TYYÇ – eğitim bilimleri ve öğretmen eğitimi ile uyum (PDR için sağlık temel alanı, no:72) MEB Öğretmen Genel Yeterlikleri ile uyum TEDÜ eğitim-öğretim süreçlerine uyum (YÖK sınırlılıkları çerçevesinde).	YÖK Yazı TEDÜ Müfredat
Programın temel yaklaşımı	Öğrenci merkezli öğretim, öğrenme ve değerlendirme. Uygulama ağırlıklı bir program. Öğretim teknolojileri ve uzaktan eğitim becerilerine ağırlık.	TEDÜ Müfredat
Toplam kredi miktarı	Yerel: 127-129 AKTS: 240	TEDÜ Müfredat YÖK Bologna Süreci
Dönem kredi miktarı	Yerel: 15-17 kredi (ortalama 16 kredi) AKTS: 30 +/-1	TEDÜ Müfredat
Derslerin kredilendirilmesi (T-P-L-K)	Yerel kredi: 3-0-0-3 (ilke olarak) Uygulamalı dersler için 2-2-0-3 Ayrıca, derslerin özelliğine göre farklı kredi miktarları olabilir (Örn: 1-6-0-4, 2-8-0-6 gibi) Bir AKTS: 25-30 saat üzerinden hesaplanacaktır (TEDÜ) Haftalık iş yükü: 14 hafta ders + 2 hafta final yükü	TEDÜ Müfredat